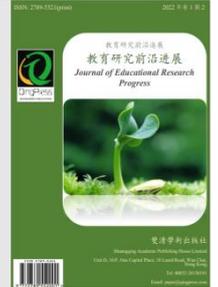




教育研究前沿进展
ISSN: 2789-5521(print)
雙清學術出版社

Contents lists available at www.qingpress.com
Journal homepage: qingpress.com/zh-cn/journals/1



探索生态系统论的学习观 ——从心理学史看如何“以学生为中心”

王明璨

(中国人民大学心理学系, 北京 100872)

摘要: 萌发于建构主义, 形成于人本主义, 受制于后现代主义的“以学生为中心”的学习观曾发挥了进步意义, 当下表露出不少问题。它持对认识论、历史、科学、社会等的虚无主义态度, 意外地否定了学习者的核心利益之一——获取知识; 预设世界只能是一个原始的、自限的、不可通约的异质性感世界。这样一来, 教育和文明的意义本身也就被极大地消解了。本文从现代心理学发展史的角度探析学习主体性和知识论的关系, 作为对“以学生为中心”范式的反思与回应, 建议应注重探索旨在促进健全社会与全人发展的生态系统论的学习观。

关键字: 以学生为中心, 范式, 人本主义, 后现代主义, 生态系统论

一、引言

“以学生为中心”(满晶&马欣川, 1993)的教学范式有着重要的、积极的、进步的意义, 在当代的教与学的环境中, 它已获得广泛关注和运用。然而, 从其实际运用与反馈效果来看, 它表现出不少问题; 对“以学生为中心”理念的理解也并非总是清晰和准确的(陈新忠 et al., 2012; 李定仁&肖正德, 2006; 龙晓东, 2006; 朱欣, 2012); 在“以学生为中心”的操作表象之下, 存在对学习者的利益的意外否定, 引人忧思。本文从现代心理学史的视角探析学习主体性的变迁, 和学习与知识论的关系, 作为对“以学生为中心”范式的反思与回应, 并建议应注重构建生态系统论的学习范式(余嘉云, 2006)。

作者简介: 王明璨, 男, 应用心理学硕士生; 外国语言学及应用语言学硕士, 讲师。

2789-5521/© Shuangqing Academic Publishing House Limited All rights reserved.

Article history: Received August 23, 2023 Accepted September 18, 2023 Available online September 20, 2023

To cite this paper: 王明璨 (2023). 探索生态系统论的学习观——从心理学史看如何“以学生为中心”

.教育研究前沿进展, 第3卷, 第3期, 1-12.

Doi: <https://doi.org/10.55375/jerp.2023.3.12>

2017年,剑桥大学物理学教授尤金·特伦捷夫(Eugene Terentjev)在给大一年级学生的信中写道:“物理科学是一门很难的科目,它要求你全神贯注和全脑(乃至全力——也恐怕不够)以赴。……如果你聚精会神,学会享受这门课程的乐趣。那些只是选了这门课,但享受着社交生活的人,可轻松完成许多科目——但不是这一科。”特伦捷夫教授的话引起轩然大波,活动家们和学生们的反应强烈,指控特伦捷夫教授的这番言论“极具破坏性”,“既不适当也不可接受”,“将极大地损害有关学生的精神健康”(Gerretsen, 2017)。2022年,纽约大学化学教授小梅特兰·琼斯(Maitland Jones Jr.)所“教授的350名学生中,有82人联名上书学校,抗议琼斯带教的‘有机化学太难’,导致他们‘期末分数难堪’。随后,纽约大学解雇了他。”对此结果颇为不满的纽约大学“20名化学系教授给学院领导写信,认为‘学校此举或将开创一个完全缺乏正当程序的先例,这可能导致教职人员失去教学自由’。化学教授阿撒尼尔·特拉瑟斯认为,纽约大学的行为可能会阻碍严格的教学。”家长群体中有人指出“今天的学术机构过于专注于‘迎合’年轻人……我们应该期望高质量的教授在智力上挑战我们的学生,通过推动他们走出舒适区来帮助他们成长”(Hartman-Sigall, 2022; 沈秋月, 2022)。同年,新加坡国立大学心理学系高级讲师尼娜·鲍威尔(Nina Powell)和瑞贝卡·瓦尼克(Rebekah Wanic)在英国《泰晤士高等教育杂志》上联合发表一篇文章——《以学生为中心:一项最不友善的哲学》,简明扼要地指出了“以学生为中心”的教育哲学所面临的困境:指出教育对学生的业务能力发展和心理素质发展的重要性,并据此提出了一些建议(Powell&Wanic, 2022; 王悠然, 2022)。无独有偶,剑桥大学哲学教授阿里夫·阿迈德(Arif Ahmed)认为学生应签署了言论自由“弃权声明”后再来上大学课程。即他们应签署一份知情同意书,在可能会接触到令他们感到“困扰和震惊”的学术材料时不攻击这些材料;这是保护学术的一个关键因素(Capurro, 2022)。

在上述难以回避的具有代表性的案例与问题面前,我们不得不思考:“以学生为中心”的思想与理论范式的问题究竟何在,导致其困境的核心机制是什么,以及如何应对其在当代实践过程中的具体问题——例如,缺乏总体性视域下的还原与综合有机结合的系统性。为了更全面地了解、分析、诊断当代“以学生为中心”范式之弊病,我们将一方面从心理学的路径对有关问题进行分析;同时,结合范式转换的发生学和社会变迁的因素,推进对上述问题的认识,进而寻求具有时代性和自主性的破题之路。

二、心理学的范式转换

范式(paradigm)源自拉丁语“paradigma”,本指“模式、范本”。在托马斯·库恩知名著作《科学革命的结构》中,库恩用“范式”的变革,即“范式转换”(paradigm shift)来指称和解读人类历史上科学革命所呈现出来的某种结构性规律(Bird, 2022; Kuhn&Hacking, 2012)。可以说,托马斯·库恩的这一术语确实有一定的历史现实性。然而,科学研究的变迁或范式转换,仍然有它的一系列条件,因此不可简单地把范式转换看成是脱离历史现实的操作;不能将科学研究及其演变,理解为只是一系列可任意拿捏的范式操作的结果,而忽略了它本身是规律探索的结果——“不存在脱离认识论的‘共同体的社会学’”(王阳, 2008,

p. 22)。理解这一点对我们接下来的探讨是很重要的。

心理学家赫尔曼·艾宾浩斯说过：“心理学有着漫长的过去，但只有短暂的历史”（Ebbinghaus, 1908, p. 3）。在过去漫长的时光里不乏思想家们对灵魂的哲思，但以现代科学和实验精神研究心理的活动却肇始于德国。从灵魂到心理，从哲思到实验，研究范式的具体转变阶段并不容易界划，但可尝试性地追溯至笛卡尔的贡献。笛卡尔的身心二元论认为心灵与身体具有不同的性质，且它们之间的影响是双向交互的(笛卡尔认为这个交互的区域是松果体)。笛卡尔的这一思想在17世纪激进地挑战了此前有关心灵和身体之间关系的传统观点：心灵单向地向身体施加影响(Schultz&Schultz, 2014, p. 42)；心灵比身体更为根本，身体则是一副相对无足轻重的皮囊乃至累赘(倪志娟, 2011；孙冠臣 et al., 2019)，“笛卡尔认为心灵只有一个功能，那就是思维。……其他的都是身体的功能”（Schultz & Schultz, 2014, p. 42）。历史地看，笛卡尔这一在当时看来的激进观点导致了人们从对灵魂关注转向了“对心灵和心理过程的科学研究上”（Schultz&Schultz, 2014, pp. 42-43）。笛卡尔的这一贡献既被后世所承认但又存在被误解的成分——认为身心二元的观念助长了一个割裂的、单向的、提线木偶机制的心灵优越论而忽视了具身(梁浩, 2018)。然而，笛卡尔的怀疑论与身心二元论，以及区分心灵和身体功能的尝试，事实上推进了对心灵、心理的科学研究。“到19世纪中期，也就是笛卡尔逝世200年之后，前科学心理学的漫长时期已接近尾声”（Schultz&Schultz, 2014, pp. 46-47）。笛卡尔的贡献仿佛界划了一个历史区域——在其中蓄力推进对心灵的科学研究，迎来了孔德实证主义。这时的心理学研究的基础是实证主义、唯物主义和经验主义(Schultz&Schultz, 2014, pp. 46-48)。

由于德国的科学研究氛围更倾向于“精细分类和描述的工作”，不同于英法科学家“喜爱演绎、数学的方法”；加之“德国人对科学的界定比较宽泛”——这与德语中科学(Wissenschaft)一词的内涵也有关系，对心理进行科学的研究并不会有什么文化上的阻碍；而“1877年，剑桥大学否决了讲授实验心理学的请求……在随后的20年里，实验心理学的教学在剑桥大学是被禁止的。牛津大学到1936年以后才允许讲授这门课程。”赫尔姆霍茨、韦伯、费希纳和冯特作为“对科学心理学的发展做出了直接贡献的人都是德国大学的教授，这绝不是巧合”（Schultz&Schultz, 2014, pp. 72-75）。

如果说赫尔姆霍茨、韦伯乃至费希纳专注于对感觉、阈限、神经冲动等的精耕细作地测量的话，那么韦伯则将实验的精细方法对准了意识元素。冯特不仅关注意识元素，也关注这些元素的组合过程；该方法论与同为德语学术界的逻辑学家弗雷格的观点近似(如弗雷格原则)。更为关键的是，冯特“应用精确的实验条件控制内省的操作”，强调“观察必须能重复数次”、“必须能根据刺激的控制条件改变实验条件”、“发现这些元素是怎样综合或组织起来的”和“确定这些元素结合的定律”（Schultz&Schultz, 2014, pp. 96-98）。冯特的实验心理学深深地影响了一代心理学家，美国、意大利、俄国、日本也都复制和建立了冯特式实验室(Schultz&Schultz, 2014, p. 92)。冯特学说对美国心理学的影响在于其科学实验精神，而不是对意识的纯粹探索。相较之下，19世纪末至20世纪初美国社会的实用主义倾向于更为

直观和操作性更强的行为主义心理学。在镀金时代，华生行为主义将“实验的”意涵转化为“实用的”，“刺激-反应”公式则颇有几分工具主义意味(与巴甫洛夫在高级神经活动方向上的研究工作之内涵有差异)(王翔南&程一波，2007)。在肯定华生行为主义贡献的同时(常宏，2008；王秋红&李艳玲，2009)，也很难说其没有一点沙文主义(沈佩琦，2018，p. 165；于博充，2022，p. 22)。

托尔曼、斯金纳和班杜拉对华生行为主义有各自各式的修缮，但总体上仍属于行为主义的大框架之中。心理学研究似乎遗忘了心理的内部过程，人似乎只是由环境刺激任意拿捏的泥人玩偶(舒跃育，2022)。出于对华生行为主义的不满，以及对人类本性研究的需要，新行为主义者、行为主义的反对者、以维果茨基和鲁利亚为代表的苏联心理学、以马斯洛和罗杰斯为代表的人本主义、以皮亚杰和奈塞尔为代表的认知流派纷纷开始注重在“刺激-反应”公式之外，探索更为复杂的人类心理的内部过程。然而，一个新的界划由此展开——对待认识论的态度。

三、“以学生为中心”的出场

“托尔曼是行为主义阵营中首先企图克服早期行为主义无视有机体内部过程缺陷的新行为主义代表人物”，他所设定的中介变量概念意味着在行为之外存在一定的认知过程，也即：行为的刺激与反应之间并非空无一物，如齿轮般的简单咬合(宋尚桂，1993，p. 93)。斯金纳的操作性条件反射颠倒了刺激(S)—反应(R)的关系，修改为操作(R)—强化(S)；但斯金纳的操作性条件反射依然是行为主义的，它难以回避一个在事实上隐藏了的前提：人的心理活动具有对刺激的辨别和对强化的吸收作用。斯金纳的学说还遭到了心理学之外，语言学界的批评：来自乔姆斯基的批评指向的正是心智内部过程(Chomsky, 1967)。这一隐藏的前提终于在班杜拉的理论中发展成为“自我效能感”，指向人的内部心理活动过程、自主学习与调控、行为的控制与条件、达成目标的信念以及对行为活动所能提供的动力(高申春，2000；庞维国，1999；吴增强，2001；周国韬&戚立夫，1988)。

另一方面，以维果茨基为基础的苏联心理学也推进了对意识(心理过程)的研究(维果茨基，2016a)。维果茨基提出了条件反射与意识行为的关系，提出心理学要关注意识研究(陈亭秀，2017，p. 3)。维果茨基还提出了“高级心理机能的社会起源理论”、“文化—历史发展理论”；他与鲁利亚、列昂节夫的工作构建了心理学的社会文化历史学派(Gardner&魏明庠，1985；龚浩然，1987；汪青，1982；维果茨基，2016b)。在这个方向上，鲁利亚报告了1930到1931年间，他对近乎与世隔绝的偏远地区生活的人的心理活动的研究，以比对“原始心理”的操作和经过文化、历史、社会、尤其是教育因素影响的人在高级认知与抽象推理活动之间的差异。鲁利亚的贡献在于，它进一步确认了文化与教育的重要作用，肯定了人的心智发展过程中的社会性和能动性，推动和丰富了在马克思主义基础上建立一种致力于服务全人类的心理学事业(Gardner&魏明庠，1985，p. 84；汪青，1982，p. 54；肖巍&倪传斌，2013，p. 59)。

皮亚杰提出了基于认识发生论的认知发展理论(沃兹沃思，1986，pp. 2, 10-17；于珺，

2014), 进而又从认知主义发展出建构主义(张建伟&陈琦, 1996)。皮亚杰重视心理的结构和作为结构(图式)的生物性(乃至人作为生物所具有的遗传内容); 在这个基础上, 其与环境的互动——即顺应、同化和平衡, 构成了动态的认知发展过程——感觉运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段与形式运算阶段; 这个过程实际上是一个认知发展和建构的过程(沃兹沃思, 1986, pp. 10-103)。但皮亚杰认为的认知发展与建构过程严格依赖于作为生物个体的人的成长阶段的特殊性, 在后皮亚杰时代的认知主义者(匡春英&熊哲宏, 2000; 张将星&熊哲宏, 2006)和奈塞尔(王申连&郭本禹, 2013)等的认知心理学理论中, 认知发展的主要机制是认知要素间联结效能的变化。

建构主义起到了助推“以学生为中心”范式的出现, 实际上, “以学生为中心”范式真正的推动力来自人本主义。上述理论范式有一个共同点: 那就是在肯定心理过程、意识内容的同时, 围绕对认识论的肯定而展开的——即存在一个相对客观的外部世界和一个可测量和把握的心理结构、心理过程与认知要素。与之不同的是, 以马斯洛和罗杰斯为代表的人本主义在这方面采取了不同的态度。

“人本主义心理学家期望取代心理学的两个主要力量, 即行为主义和精神分析”, 包括对冯特式实验研究否定的思想(Schultz&Schultz, 2014, p. 463)。时代精神也助推了人本主义心理学: “对机械主义和物质主义的不满……主要是由大学生和所谓的‘落后者’(嬉皮士)组成的, ……作为一个群体, 他们的理想在某些方面同人本主义心理学是一致的”(Schultz&Schultz, 2014, p. 464)。马斯洛从一个曾经的华生式行为主义者转变为人本主义者, 与这种时代风潮有着紧密的联系——“在20世纪60年代, 马斯洛成为一个名人和反文化运动的英雄, 获得了自年轻时就渴望得到的崇拜。……用阿德勒的术语来说, 马斯洛成功地补偿了童年时代的自卑”(Schultz&Schultz, 2014, pp. 465-466)。马斯洛和罗杰斯在“自我实现”方面有着相似的观念, 即“高峰体验”、“社会兴趣”、“具有受本能指导的能力, 而不是受理性或他人观点的指导”等非理性、重感受、轻认识论的特点。然而, 人对知识的获取有两个重要的途径: 直接知识途径和间接知识途径。随着知识爆炸和信息加工的深度化, 后者是人类知识积累的重要途径, 它难以用一种本能的非理性感受建立起知识的交互界面并确定其可靠性。人本主义心理学几乎遗忘了心智活动的认识论向度; 是一场“伟大的”、“失败的”实验(Schultz&Schultz, 2014, p. 472)。

罗杰斯的“以学生为中心”教育范式的思想基础源于他“以患者为中心”的心理疗法(满晶&马欣川, 1993); 其“实践始于儿童教育, 逐步扩展到中学教育和大学教育”(陈新忠 et al., 2012, p. 58)。它固然减少了那种单方面以教师为中心的传统教学观的弊端, 但又以一种内在感受人的状态忽略了自然、“社会、教育对学生的要求与影响”; 认为“知识是否掌握”、“所学的知识是否系统, 对学生来说是无足轻重(的)”(满晶&马欣川, 1993, pp. 4-5)。同时须知的是: “罗杰斯的临床经验主要是从大学生心理咨询中心获得的。因此, 他所治疗的患者主要是年轻、聪明、有较高语言技能的人。一般来说, 他们的问题主要是适应不良, 而不是严重的情绪障碍。这个被试群体同弗洛伊德和其他临床心理学家在临床实践中所

见到的那个群体是极为不同的” (Schultz&Schultz, 2014, p. 470)。这也使得罗杰斯式“以学生为中心”范式的适用性有待商榷：它是否适用于所有年龄阶段和不同认知发展阶段的学习者？它是否有助于促进人的健全发展——社会化与个性化？它是否与文明社会要求它的成员掌握必要乃至更多的科学知识，了解世界与自我，以提升整体生存境况相冲突？换句话说，“欧洲20世纪的存在主义思潮，罗杰斯的人本主义思潮，……容易走向另外一个极端，过分反对专业教学，反对高等教育是一种专业教育，……忽视了学生应有的社会适应能力和责任感，容易使培养出来的学生放弃长远的社会责任” (朱欣, 2012, p. 8)。

四、后现代主义的注入

如果人本主义仅仅是倡导对个人感受和真切本能的强调的话，那它或只是停留在一种个人治疗与发展层面的导向或方法。然而，从人本主义主张到“以学生为中心”的范式，不可避免地而后现代主义的社会风潮卷积在一起，彼此助长。这是因为人本主义、存在主义的观念与尼采、海德格尔、及后现代主义观念共轭所致 (阎孟伟&李福岩, 2018, p. 169)。

形而上学的特点是对始源、本真乃至超验的追问，在现代科学世界，这个功能已变得微弱。但是，去形而上学的尼采的想法却源于另一个维度：“理性和认识都不是始源性的，……唯有感性世界是真实的世界，理念世界才是虚幻的。……生命就是权力意志” (俞吾金, 2009, pp. 12-13)。这可以说是后现代主义至近的观念起源。尽管海德格尔追驳了尼采，但他亦提出一种非认识论向度的形而上学，人“只是以质朴的方式栖居”，这最终成为“精致版的权力意志形而上学” (俞吾金, 2009, pp. 18-19)。德里达的解构主义接过了尼采的马刺之风格，对逻各斯、语言进行了否定，追求无法确定的延异：“最根本的活动是无意识的” (Derrida, 1982, p. 17)、“是漫无边际地泛化” (Derrida, 2004, p. 119)、要让真理和意义失去光彩“只要我们不清晰地发音” (Derrida, 2018, p. 28)。解构主义 (deconstructionism) 并非只是对结构 (structure) 和建构 (construction) 的瓦解，而是从根本上阻止任何建构 (de-constructing) 的可能——这当然也就包括知识建构所属的认识论范畴。以翻转课堂模式为例，其积极意义在于充分尊重学生的表达和知识探索，让学生扮演知识传授者的角色，综合提升其知识的获取、加工、解读与解释的能力；在实际的操作中，应在有选择性地发挥其正面作用的同时，避免后现代主义知识论的态度对学生建构可靠知识基础的负面影响。也即，知识的可靠性仍然有其范式的、自然的、社会的制约，知识建构并非只是“不清晰的发音”或“本能的指导”，仍然有其知识论的向度。

总之，“现代社会科学努力创造以事实为基础的客观理论，而后现代主义者却把社会科学知识贬低到故事的地位，但许多社会科学家会同意社会世界之复杂性的说法” (阎孟伟&李福岩, 2018, p. 175)。后现代主义认为“……实在是纯粹的幻想；……相对主义和不确定性构成了他们的观点和特点。他们怀疑理性的价值，认为要想为判断智力产品建立正规的标准是不可能的。……提倡返回到原始的、神圣的和传统的世界中去。” (阎孟伟&李福岩, 2018, pp. 176-177)。然而，精神分析学家、精神病学家拜昂指出：个体恰恰需要在客体关系中将难以忍受的精神苦痛经由投射、容器、语言将其转化，在良好的共栖关系中，掌握对精神痛

苦的把握和处理能力，以追求健全的心智(Bion, 2014; 刘永广, 2017; 吕英军, 2009, 2017)。否则，“沟通的目的是逃避，甚至摧毁意义和有意义的情感交流。思考本身作为引发困扰和导致痛苦的过程受到憎恶。在病态的情况下，容器和内容物也会彼此破坏。”(吕英军, 2017, p. 110)。拜昂只不过指出了精神活动中的认识论向度，而在后现代主义中，认识论向度并不真正存在于精神活动中。

五、总结：作为出路的生态系统论学习观

人本主义、存在主义、尼采、海德格尔、以及后现代主义虽然在表象上肯定了人的所谓非理性和神秘的感受，但这终归是一种费尔巴哈式的人：“人的本质在于人的社会固有属性，但并不据此否认人所具有的自然属性”(钱颖, 2020, p. 57)。意识和潜意识，行为和心理过程(意识)之间，有着亟待勘探的复杂机制；它们之间是矛盾对立但又是辩证统一的，甚至彼此互为中介，并非绝然的虚无。在神经科学、神经心理学的新进展中我们可以看到，前额叶和高级认知功能对疼痛进行评估和感知外，也对疼痛感觉具有加工(如抑制)作用，人本主义、存在主义刻意强调的非理性和神秘感受并非是心理彻底的主宰者(Brighina et al., 2011; Che et al., 2021; Kummer et al., 2020; Lorenz et al., 2003; Ong et al., 2019; Salomons et al., 2007; Seminowicz&Moayed, 2017; Wiech et al., 2006)。

正是因为对认识论的特殊态度，后现代的人本主义式“以学生为中心”范式意外地否定了学习者的核心利益——学习的目标内容与包括专业能力在内的全人素质的发展，而导致如引言部分案例所示的困境。“以学生为中心”的内涵需要得到丰富和拓展，至少应包含教与学的“主体间互动”、“具有认识论意义的有效课程学习”、“认知训练”、“个性化”和“社会化”等生态化要素；“以学生为中心”不等于仅仅把学习者视为“患者”，放弃学习的内容和锻炼过程。同时，结合上世纪西方师生关系反复摇摆的历史经验与教训(李定仁&肖正德, 2006)，以总体性视域综合历史、科学、结构、生态等思想的系统化学习观就显得尤为重要和紧迫了(Schmidt, 1981; 余嘉云, 2006)。作为对上述问题的回应，探索真正促进学习者全面发展需要的生态系统论的学习范式，应将是研究和实践的一个重要方向。

Exploring an Ecologically-Systematic View of Study: A Historical Analysis on the Student-Centered Paradigm

Wang Mingcan

(Department of Psychology, Renmin University of China, Beijing, 100872)

Abstract: The student-centered paradigm, germinated in constructionism, formed in humanism, and subjected to postmodernism, was once much progressive but is quite problematic now. It harbors an attitude of philosophical nihilism toward epistemology,

history, science, society, etc., surprisingly denying the value of knowledge acquisition, the latter of which is pretty essential for the interests of students; and presupposing the world can only be fulfilled with the incommensurably peculiar, primordial, self-contained feelings. Within this approach, the meaning of education and civilization will be meaninglessly dissolved. As the reflection and response, it is especially recommended to explore an ecologically-systematic view of study to support the development of a sane society, after analyzing the inter-relationships between learning subjectivity and epistemology from the lens of the history of modern psychology.

Keywords: student-centered, paradigm, humanism, postmodernism, ecologically-systematic

参考文献:

- [1]Bion, W. R. (2014). Attention and Interpretation: A Scientific Approach to Insight in Psycho-analysis and Groups 1970. In C. Mawson (Ed.), *The Complete Works of W. R. Bion* (219-330). Routledge.
- [2]Bird, A. (2022, 2022-03-21). *Thomas Kuhn* Retrieved 2022-12-19 from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/thomas-kuhn/>
- [3]Brighina, F., De Tommaso, M., Giglia, F., Scalia, S., Cosentino, G., Puma, A., Panetta, M., Giglia, G., & Fierro, B. (2011). Modulation of pain perception by transcranial magnetic stimulation of left prefrontal cortex. *The Journal of Headache and Pain*, 12(2), 185-191. <http://doi.org/10.1007/s10194-011-0322-8>
- [4]Capurro, D. (2022, 2022-11-03). *Students should sign free speech "waiver" to attend university, says Cambridge professor* Retrieved 2022-12-19 from <https://www.telegraph.co.uk/news/2022/11/03/students-should-sign-free-speech-waiver-attend-university-says/>
- [5]Che, X., Cash, R. F. H., Luo, X., Luo, H., Lu, X., Xu, F., Zang, Y., Fitzgerald, P. B., & Fitzgibbon, B. M. (2021). High-frequency rTMS over the dorsolateral prefrontal cortex on chronic and provoked pain: A systematic review and meta-analysis. *Brain Stimulation*, 14(5), 1135-1146. <http://doi.org/10.1016/j.brs.2021.07.004>
- [6]Chomsky, N. (1967). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In L. A. Jakobovits & M. S. Miron (Eds.), *Readings in the Psychology of Language* (142-143). Prentice-Hall.
- [7]Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy*. The University of Chicago Press.
- [8]Derrida, J. (2004). *Eyes of the university: Right to philosophy 2*. Stanford University

Press.

- [9]Derrida, J. (2018). *马刺: 尼采的风格* (成家桢, Trans.). 华东师范大学出版社.
- [10]Ebbinghaus, H. (1908). *Psychology: An elementary text-book* (M. Meyer, Trans.). D. C. Heath&Co., Publishers.
- [11]Gardner, H., &魏明庠. (1985). 鲁利亚的一生. *心理科学进展*(3), 84-88.
- [12]Gerretsen, I. (2017, 2017-08-11). *Cambridge University professor's 'hard work' email 'extremely damaging' to mental health of students* Retrieved 2022-11-05 from <https://www.ibtimes.co.uk/cambridge-university-professors-hard-work-email-extremely-damaging-mental-health-students-1646378>
- [13]Hartman-Sigall, J. (2022, 2022-10-09). *Alumni respond to Professor Emeritus Maitland Jones Jr.'s termination from NYU* Retrieved 2022-11-01 from <https://www.dailyprincetonian.com/article/2022/10/maitland-jones-nyu-princeton-professor-terminated>
- [14]Kuhn, T. S., &Hacking, I. (2012). *The structure of scientific revolutions* (50th Anniversary Editioned.). The University of Chicago Press.
- [15]Kummer, K. K., Mitrić, M., Kalpachidou, T., &Kress, M. (2020). The Medial Prefrontal Cortex as a Central Hub for Mental Comorbidities Associated with Chronic Pain. *International Journal of Molecular Sciences*, 21(10), 3440. <http://doi.org/10.3390/ijms21103440>
- [16]Lorenz, J., Minoshima, S., &Casey, K. L. (2003). Keeping pain out of mind: the role of the dorsolateral prefrontal cortex in pain modulation. *Brain*, 126(5), 1079-1091. <http://doi.org/10.1093/brain/awg102>
- [17]Ong, W., Stohler, C. S., &Herr, D. R. (2019). Role of the Prefrontal Cortex in Pain Processing. *Molecular Neurobiology*, 56(2), 1137-1166. <http://doi.org/10.1007/s12035-018-1130-9>
- [18]Powell, N., &Wanic, R. (2022, 2022-04-28). *Student-centred education: a philosophy most unkind* Retrieved 2022-11-07 from <https://www.timeshighereducation.com/depth/student-centred-education-philosophy-most-unkind>
- [19]Salomons, T. V., Johnstone, T., Backonja, M. M., Shackman, A. J., &Davidson, R. J. (2007). Individual differences in the effects of perceived controllability on pain perception: critical role of the prefrontal cortex [Journal Article; Research Support, N.I.H., Extramural; Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(6), 993-1003. <http://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.6.993>
- [20]Schmidt, A. (1981). *History and structure: an essay on Hegelian-Marxist and*

Structuralist theories of history. The MIT Press.

- [21]Schultz, D. P., &Schultz, S. E. (2014). 现代心理学史(第十版). In 叶浩生&杨文登 (Eds.), . 北京: 中国轻工业出版社.
- [22]Seminowicz, D. A. ,&Moayed, M. (2017). The Dorsolateral Prefrontal Cortex in Acute and Chronic Pain. *The Journal of Pain*, 18(9), 1027-1035. <http://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpain.2017.03.008>
- [23]Wiech, K. , Kalisch, R. , Weiskopf, N. , Pleger, B. , Stephan, K. E. ,&Dolan, R. J. (2006). Anterolateral Prefrontal Cortex Mediates the Analgesic Effect of Expected and Perceived Control over Pain. *Journal of Neuroscience*, 26(44), 11501-11509. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2568-06.2006>
- [24]常宏 (2008). 华生的客观心理学述评. *内蒙古民族大学学报*, 14(1), 99-100. <http://doi.org/10.3969/j.issn.1008-5149.2008.01.040>
- [25]陈亭秀 (2017). 西方维果茨基研究探析 [硕士 , 华东师范大学]. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=1017088197.nh&DbName=CMFD2017>
- [26]陈新忠, 李忠云, &胡瑞 (2012). “以学生为中心”的本科教育实践误区及引导原则. *中国高教研究*(11), 57-63.
- [27]高申春 (2000). 自我效能理论评述 [A Critic Review of Bandura's Theory of Self-Efficacy]. *心理发展与教育*, 16(1), 60-64. <http://doi.org/10.3969/j.issn.1001-4918.2000.01.011>
- [28]龚浩然 (1987). 六十年代以来苏联心理学的发展. *中国社会科学*(5), 113-120.
- [29]匡春英, &熊哲宏 (2000). “新皮亚杰学派”： 近期研究进展与走向述评. *襄樊学院学报* (06), 14-20.
- [30]李定仁, &肖正德 (2006). 20世纪西方师生关系观:回溯、反思与重构. *外国教育研究*(11), 7-12.
- [31]梁浩 (2018). 试论身心二元论与心理学发展之缘 [On the Relationship between the Mind-body Dualism and the Development of Psychology]. *江苏理工学院学报*, 24(2), 103-107. <http://doi.org/10.3969/j.issn.1674-8522.2018.02.022>
- [32]刘永广 (2017). 拜昂团体思想在大学生团体咨询中的应用 [Application of Bion's Group Theory to Group Counseling for College Students]. *科教文汇* (7), 135-136. <http://doi.org/10.16871/j.cnki.kjwha.2017.03.061>
- [33]龙晓东 (2006). 行为控制与选择自由的限度——人本主义心理学与行为主义关于人类行为控制问题争论的比较分析. *长沙理工大学学报(社会科学版)*(04), 127-130.
- [33]吕英军 (2009). 拜昂客体关系理论的精神病学思想 [Bion's Theory on Psychosis of Object Relations]. *医学与哲学*, 30(23), 23-25.

- [34]吕英军(2017). 拜昂精神分析容器理论 [Bion and the Psychoanalytic Theory of Container]. *南京师大学报(社会科学版)*(3), 105-111.
<http://doi.org/10.3969/j.issn.1001-4608.2017.03.012>
- [35]满晶,&马欣川(1993). 罗杰斯“以学生为中心”的教学思想述评. *外国教育研究*(03), 1-5.
- [36]倪志娟(2011). 身心二元论的文化意义——从苏格拉底之死说起. *杭州电子科技大学学报(社会科学版)*, 7(03), 33-36.
- [37]庞维国(1999). 自主学习理论的新进展. *华东师范大学学报(教育科学版)*(3), 68-74.
- [38]钱颖(2020). 《关于费尔巴哈的提纲》中“人的本质”理论研析. *文化学刊*(08), 55-57.
- [39]沈佩琦(2018). 心理学失落的婴儿被试“小阿尔伯特”的身份探究. *文化创新比较研究*, 2(02), 165-166.
- [40]沈秋月(2022, 2022-10-13). 84岁顶尖教授被校方解雇, 只因学生投诉课程太难? Retrieved 2022-11-01 from <https://news.sciencenet.cn/htmlnews/2022/10/487664.shtm>
- [41]舒跃育(2022). 行为主义心理学的“自由意志—决定论困境”. *华中师范大学学报(人文社会科学版)*, 61(02), 181-188.
- [42]宋尚桂(1993). 试析托尔曼的“中介变量”. *济南大学学报(综合版)*(01), 93-96.
- [43]孙冠臣, 何振乾, &康轩玮(2019). 西方哲学中的身心二元论问题专题研讨会暨中华全国外国哲学史学会和中国现代外国哲学学会2019年理事会会议综述. *科学. 经济. 社会*, 37(3), 123-124. <http://doi.org/10.3969/j.issn.1006-2815.2019.03.019>
- [44]汪青(1982). 著名心理学家介绍A. P. 鲁利亚. *外国心理学*(01), 53-55.
- [45]王秋红, &李艳玲(2009). 华生的心理发展理论及对儿童教育的启示. *内蒙古民族大学学报*, 15(03), 104-105.
- [46]王申连, &郭本禹(2013). 认知心理学的伟大开拓者: 乌尔里克·奈塞尔. *自然辩证法通讯*, 35(02), 104-111.
- [47]王翔南, &程一波(2007). 巴甫洛夫—行为医学的母系学科: 行为主义心理学的理论之父. 中华医学会首届国际行为医学学术大会暨第九次全国行为医学学术会议, 中国山东济南
<https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=ZHYX200710001013&DbName=IPFD2008>
- [48]王阳(2008). 论库恩的“科学共同体的社会学”. *南京社会科学*(06), 19-23.
- [49]王悠然(2022, 2022-05-13). 纠正对“以学生为中心教育”的误解 Retrieved 2022-11-05 from http://news.cssn.cn/zx/bwyc/202205/t20220513_5408168.shtml
- [50]维果茨基, 列.(2016a). *维果茨基全集:(第1卷)对传统心理学的反思* (Vol. 1). 安徽教育出版社.

- [51]维果茨基, 列. (2016b). *维果茨基全集:(第2卷)高级心理机能的社会起源理论*. 安徽教育出版社.
- [52]沃兹沃思, B. J. (1986). 皮亚杰的认知发展理论. In 周镐等 (Ed.). 武汉: 华中师范大学出版社.
- [53]吴增强 (2001). 自我效能:一种积极的自我信念. *心理科学*(04), 483-499.
- [54]肖巍, &倪传斌 (2013). 鲁利亚与乔姆斯基:相斥或相融? *外国语文*, 29(03), 59-64.
- [55]阎孟伟, &李福岩 (2018). *后现代主义问题研究*. 广西人民出版社.
- [56]于博充 (2022). *心理学本己研究对象的迷失与探寻——以西格蒙德·科克心理学思想为路标展开的心理学元理论反思* [博士, 吉林大学]. 北京万方数据股份有限公司 <https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/ChJUaGVzaXNOZXdTmJyMjA5MDESCUQwMjY0NTQzNRoINTE5Yj11dnE%3D>
- [57] 于珺 (2014). *皮亚杰发生认识论述评* [硕士, 吉林大学]. <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?FileName=1014292894.nh&DbName=CMFD2014>
- [58]余嘉云 (2006). *生态化教学的理论与实践研究* [博士, 南京师范大学]. 北京万方数据股份有限公司 <https://d.wanfangdata.com.cn/thesis/ChJUaGVzaXNOZXdTmJyMjEyMjISB1k5ODE0MDAaCHFhbzZwZjk3>
- [59]俞吾金 (2009). 形而上学发展史上的三次翻转——海德格尔形而上学之思的启迪 [Three Reversals in the Development of Metaphysics——Reflections on Heidegger's Metaphysics]. *中国社会科学*(6), 4-19.
- [60]张建伟, &陈琦 (1996). 从认知主义到建构主义. *北京师范大学学报(社会科学版)*(4), 75-82, 108.
- [61]张将星, &熊哲宏 (2006). 论“后皮亚杰时代”的领域特殊性及其教育启示. *教育理论与实践*(08), 9-10.
- [62]周国韬, &戚立夫 (1988). 人类行为的控制与调节——班杜拉自我效能感理论述评. *现代中小学教育*(04), 38-44.
- [63]朱欣 (2012). “以学生为中心”教育理念的历史审视与价值定向. *现代教育管理*(04), 6-9.