



国家出版基金资助项目

国家重点出版规划项目

浙江大学龚浩然维果茨基研究出版基金资助项目

维果茨基 全集

Полное собрание сочинений
Л. С. Выготского



第5卷

年龄心理学问题

[苏联] 列·谢·维果茨基 著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社



国家出版基金资助项目
国家重点出版规划项目
浙江大学龚浩然维果茨基研究出版基金资助项目

维果茨基全集



第5卷 年龄心理学问题

[苏联] 列·谢·维果茨基 著

郑发祥 贾旭杰 梁秀娟 龚浩然 译
黄秀兰 王光荣 校



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

年龄心理学问题 / (苏)列·谢·维果茨基著;
郑发祥等译. —合肥:安徽教育出版社,2016
(维果茨基全集 / 龚浩然主编;5)
ISBN 978-7-5336-8304-7

I. ①年 II. ①列… ②郑… III. ①儿童心理学—研究
IV. ①B844.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第135085号

维果茨基全集

第5卷 年龄心理学问题

WEIGUOCIJI QUANJI

DI WU JUAN NIANLING XINLIXUE WENTI

出版人:郑可
质量总监:张丹飞
策划编辑:杨多文 徐宝妹
责任编辑:周佳 吴晓东 何宏贵
技术编辑:李松
装帧设计:张鑫坤

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 安徽教育出版社
地址:合肥市经开区繁华大道西路398号 邮编:230601
网址:<http://www.ahep.com.cn>
营销电话:(0551)63683011,63683013
排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司
印刷:安徽新华印刷股份有限公司

开本:650×960 1/16
印张:37.25
字数:450千
版次:2016年6月第1版 2016年6月第1次印刷
定价:180.00元

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与本社营销部联系调换)



维果茨基全集

目 录

第一部分 儿童心理学问题

- 3 第一章 年龄问题
- 30 第二章 婴儿年龄期
- 83 第三章 1岁危机
- 110 第四章 童年早期
- 142 第五章 3岁危机
- 151 第六章 7岁危机

第二部分 儿童心理的发展

- 165 第七章 知觉及其在童年期的发展
- 184 第八章 记忆及其在童年期的发展



- 199 第九章 思维及其在童年期的发展
221 第十章 情绪及其在童年期的发展
243 第十一章 想象及其在童年期的发展
261 第十二章 意志及其在童年期的发展
274 第十三章 儿童期高级注意形式的发展
316 第十四章 儿童个性与世界观的发展

第三部分 少年儿童学

- 325 第十五章 过渡年龄期兴趣的发展
362 第十六章 少年思维发展与概念形成
442 第十七章 过渡年龄高级心理机能的发展
544 第十八章 少年的想象与创造
567 第十九章 少年个性化与结构

第一部分



儿童心理学问题

第一章

年龄问题*

一 儿童年龄发展阶段的划分问题

根据不同的理论基础,有关儿童年龄发展阶段的科学论述可以分为三类。

第一类认为,不是根据对儿童发展过程本身的分解,而是根据与儿童发展有某种联系的其他过程的阶梯式结构进行儿童年龄发展阶段的划分。以生物发生原则为依据的儿童年龄发展阶段划分就属于这类。生物发生理论认为,人类的发展与儿童的发展之间存在着密切的平行复演现象,个体发展扼要地、压缩地重复着种系发展。按照这种观点,依照人类历史发展的基本阶段来划分儿童年龄发展阶段是很自然的。因此,儿童年龄发展阶段的基础是种系发展。盖托欣松等作者提出的儿童年龄发展阶段就属于这类。

这类尝试性的观点同样也不全都一无是处。其中还有尝试依据儿童在本国国民教育体系的受教育程度或级别而划分年龄阶段(学龄前期、学

* 郑发祥译。



龄初期等)。这一年龄阶段划分不是基于发展本身的内部规律期,而是基于儿童受教育的程度或级别。这是这类论点的缺陷。由于儿童的发展过程与儿童所受的教育有密切联系,教育阶段的划分又是以大量实践经验为依据的,那么很自然地以为,按教育原则来划分年龄阶段使我们更接近儿童的真实。

持第二类观点的人数最多,它们以儿童发展中抽取的某一特征作为儿童年龄阶段划分的准则。布隆斯基的观点就是典型例子。他试图以长牙,即牙齿的出现和更换为依据划分儿童年龄发展阶段,并认为能够区分儿童不同年龄阶段的特征应该是①可据以判断儿童心理发展的共性,②易于观察的,③客观的。长牙刚好符合这些要求。

长牙过程与成长中机体构造的本质特征有密切的联系,特别是机体的钙化和内分泌腺的活动。同时它们易于观察,确定它们的存在也无争议。争议是明显的年龄特征。据此,出生后的儿童可分为三个时期:无牙期、乳牙期和恒牙期。无牙期延续到所有乳牙出齐为止(从8个月到2~2.5岁)。乳牙期延续到开始换牙(大约6.5岁),最后,恒牙期延续到第三磨牙(智牙)出现为止。乳牙期又可分为三个阶段:绝对无牙期(半岁)、长牙阶段(半岁到1岁)、臼齿和犬齿长出阶段(出生后第三年)。

以发展的某一特征为依据划分儿童发展阶段的还有施特拉兹——他以性的发育为主要准则。据此原则还可以推出类似的心理准则。斯特恩的儿童年龄阶段划分就属于这类,他把其划分为只表现出游戏活动的儿童早期(6岁以前),能区分游戏与劳动的自觉学习期,具有独特个性且能规划未来生活的少年成熟期(14—18岁)。

这类观点的第一个缺陷是它是主观的。虽然他们提出以客观特征为年龄阶段划分的依据,但特征本身是基于主观选定的,其取决于我们的注



意力集中在哪些过程上。年龄是客观的范畴,而非假定的、任意选择的和想象的因素。因此划分儿童年龄阶段的分界线不应落在儿童成长过程的任何一点,而只能落在一个年龄客观地结束、另一个年龄开始的时间点。

这类观点的第二个缺陷是他们提出以某一种特征作为划分年龄阶段的统一准则。然而此时他们忽视了在发展过程中所体现的特征的价值、意义、典型性、征兆性和重要性是有变化的。对于判断某一时期儿童的发展来说是典型和重要的特征,在另一儿童发展时期就失去了意义,因为在发展进程中,原来处于第一位的某些特征将退居第二位。例如,性成熟准则对青春期是重要的和典型的,但在此前几个年龄阶段它还没有这种意义;婴儿期与童年早期的长牙可以说是儿童普遍发展的典型特征,但七岁左右的换牙和智齿的出现,就普遍发展意义而言与牙齿的出现是不能等同的。上述论点没有考虑到发展过程本身的重构。由于某一特征的重要性与价值随着从某一年龄阶段向另一年龄阶段过渡而不断变化,这就排除了按统一的准则划分各个年龄阶段的可能性。儿童发展是一个复杂的过程,其发展的任何一个阶段是不可能只根据某个特征就能比较准确地确定的。

这类观点的第三个缺陷在于,他们的原则方针指向于研究儿童发展的外部特征,而不是发展过程的内部本质。事实上,事物的内部本质与其外部表现形式并不一致。如果事物的表面形式与本质是直接吻合的,那么任何科学都是多余的。科学研究之所以成为认识现实的必要手段,是因为事物的表现形式与本质有不吻合的地方。当前心理学已从对现象的纯描述的、经验的和现象学的研究转向对现象内在本质的揭示。不久前它的主要任务还在于研究综合特征,即能区分儿童发展不同时期、阶段及分阶段的外部综合特征。征兆也就是特征。我们说心理学研究儿童发展



各个时期、阶段的综合特征,也意味着其研究的是儿童发展的外部特征。真正的任务应该是研究这些特征背后的又能制约这些特征的内容,即研究儿童发展过程本身及其内部规律。在儿童年龄发展阶段划分问题上,我们应拒绝年龄的征兆分类法,像当前其他科学已做的,转向以研究过程的内部本质为依据的分类法。

第三类儿童发展年龄阶段划分的观点竭力摒弃纯征兆的和描述性的原则,转向揭示儿童发展本身的本质特征。但在这些论述中与其说是正确解决问题,不如说是提出任务。他们在解决问题方面往往半途而废,从来没有坚持到底,在年龄发展阶段问题上也暴露出自己的软弱性。对他们来说,致命的障碍是方法论上的困难,源自反辩证法的、二元论的观念,因此,他们不把儿童发展看作一个统一的自我发展的过程。

例如格塞尔的观点就是如此,他根据儿童发展的内在规律和速度的变化,根据“发展的现时状况”来划分儿童年龄发展阶段。在明确观察随年龄增长而发生的节律变化基础上,格塞尔把整个儿童发展划分成一些发展的节律期或发展波,该节律期或发展波内部发展速度恒定,区别于其他时期发展速度的明显变化。格塞尔把儿童发展的进程看作成长的逐渐减缓过程。格塞尔的理论,用他自己的话来说,属于把儿童早期当作解释个性成长与毕生发展最高一级的现代理论之列。按他的观点,儿童发展中最主要和最重要的东西是在生命的前几年,甚至是头几个月完成的。以后的发展加在一起也抵不上这一内容丰富的戏剧性的一幕。

为什么会产生这种谬误?这种谬误是从格塞尔所依靠的发展的进化观中而来。根据这种观点,发展中不会产生任何新的东西,也不会发生质的变化,其中不断增长和扩大的只是一开头就规定的东西。实际上发展并不局限于“多一些一少一些”这一公式,它的特点首先是存在这种新质,



并受制于自身的节律,而且每次都要求特殊的方式。的确,我们在儿童发展早期观察到作为制约儿童进一步发展的先决条件中,基本的和初级的器官与机能比高级的要成熟得早一些。但如果认为儿童整体发展取决于这些作为更高层次个性成长前提的基本和初级机能的生长,这是不对的。研究高级机能时,则结果相反:它们成长的节律与速度在整个戏剧发展的前几幕是最小的,而在戏剧的结尾却是最大的。

我们之所以将格塞尔的理论作为儿童年龄阶段划分的半拉子式论点的代表,是因为它仅停留在从按征兆原则转向按本质原则划分年龄阶段的门槛上。

什么是划分年龄阶段的真正原则呢?我们已经知道应该从什么地方寻找划分年龄阶段的实际依据:发展本身的内部变化,发展流动中的转折点。以此确定儿童个性成长的主要时期,我们也称为年龄期。我们可以把所有儿童发展的理论归结为两种基本观点,其中一种观点认为,发展就是禀赋的实现、变化和组合,而不是别的什么。这里不产生任何新的东西,有的只是一开始给定要素的增长、扩大和重组;另一种观点认为,发展是不断自我运动的过程,它的特点首先表现在不停地产生和构成新的、在前几个阶段不曾有过的东西。这一观点包含了对辩证理解这一过程来说很重要的东西。

原则本身容许构筑个性的唯心主义的和唯物主义的理论并存。在第一种场合,体现的是创造性进化理论,以激发自主的、内在的和活生生的热情,进而有目的地发展自我个性、自我肯定和自我意志。在第二种场合,倾向于把发展理解为物质与心理的统一,儿童年龄发展过程中社会方面与个人方面的统一。

另外,除了能够说明每一个年龄阶段本质的新质外,没有也不可能有



什么决定儿童发展具体时期或年龄阶段的准则了。对年龄阶段的新质应理解为个性结构及其活动的新类型，儿童的心理与社会性变化，这种变化初次产生于该年龄阶段，对儿童的认识、儿童自身与环境的关系、儿童的内部与外部生活起着非常重要的作用，决定着该年龄阶段的整个发展进程。

但对于儿童年龄阶段的科学划分，仅此还不够，还必须考虑到发展的动力，即从一个阶段过渡到下一个阶段的动力。心理学通过纯经验研究确定了年龄阶段的变化，用布隆斯基的话说，可以很急剧、危机式地发生，也可以渐进式地进行。布隆斯基把由危机间隔开的儿童发展时间称为“时期”和“阶段”，较急剧的为“时期”，不太急剧的为“阶段”，其中的间隔期为“期”。

的确，在某些年龄阶段，发展体现出来的是一个缓慢的、进化的进程。这个年龄阶段多半是平稳的，通常是不易被觉察的儿童个性内部变化，这种变化是通过很小的“分子”的形式完成的。在这几年的较长时期内通常不发生某些能改变儿童整个个性基础和急剧的变化；儿童个性中较明显的变化在这里只是通过长期的隐蔽的“分子”过程才发生。它们向外表露出来时，才可直接观察，但只是潜伏发展的持续过程的结局。

在相对稳定的年龄阶段，发展主要是通过儿童个性发生细微变化的方式进行的，它们积累到一定极限，就跳跃式地以某种年龄阶段的新质的形式显现出来。如果按照年代判断，儿童发展的大部分时期属于这类稳定时期。由于其似乎以隐蔽方式进行，因而只有在儿童发展较稳定阶段的开始与结尾，其个性的巨大变化才特别明显地表现出来。

稳定年龄阶段的研究要比发展的其他类型——危机的研究完整得多。后者是通过纯经验的途径研究的，至今尚未纳入系统，也未被纳入儿童年龄发展阶段总的划分中。许多学者甚至怀疑它们存在的必要性。他



们更倾向于把它们当作发展的“病态”，当作正常道路的一种偏离。几乎没有一位资产阶级研究者能从理论上理解它们的实际意义。我们努力把它们系统化，进行理论上的研究，把它们纳入儿童发展的基本理论中，这些努力很难说不是首创。

没有一位研究者能够否定儿童发展中这些独特时期存在的事实，即使辩证法知识欠缺的研究者也必须承认，即便以假定的方式，在儿童发展中，甚至在儿童发展的最初是有危机存在的。

上述时期的纯外部方面的特点与稳定时期或稳定年龄阶段的特点正好相反。在这个时期，儿童的个性发展集中地出现急剧的和根本性的改变、易位、变化或转折。儿童在很短时间内整个地，即在个性的各个方面发生了变化。发展是急速的、疾风暴雨式的，有时是灾难性的；就发生变化的速度与变革的意义而言，发展就是革命性的进程。这就是有时呈现尖锐危机形式的儿童发展的转折点。

这些时期的第一个特点，一方面在于区分危机开始及结尾与相邻年龄阶段的分界线是高度模糊的。危机的产生不易觉察，难以判定它什么时候开始与结束。另一方面，在于急剧激化的危机往往发生在这一年龄阶段的中期。危机的最高点体现了所有危机年龄阶段的特性，并清楚地与儿童发展的稳定期区分开来。

危机年龄阶段的第二个特点可以作为经验研究这些年龄阶段的出发点。原因在于，处于危机时期的大部分儿童表现出难以教育的特点。儿童似乎要摆脱正规教育体系的约束，此前他还可正常地接受教育。学龄儿童在危机时期表现出成绩下降，对学校功课的兴趣减弱，学习能力全面下降。在危机年龄阶段，儿童的发展过程中常伴有与周围人程度不一的尖锐冲突。儿童的内心世界有时有病态与痛苦的体验，这与内部冲突有关。



不错,这一切并不是一定要发生。不同儿童是以不同方式度过危机时期的。在危机时期内,即使发展类型与社会背景非常类似的儿童也比稳定时期有更多的变异。在许多儿童身上根本看不到有较明显的难以教育或学校成绩下降等情况。在这些年龄时期不同儿童的变异程度、内外部条件对危机进程的影响都非常大,以至许多研究者提出疑问,即儿童发展的危机是否只是不利外部因素的产物,因此与其说是儿童发展历程中的一种规律,不如说是一种例外,持这种观点的如布捷曼等人。

当然,外部条件能决定危机时期的表现与进程的具体特性。它们在不同儿童身上是不相同的,决定了危机时期五花八门的变异。但引发儿童发展历程危机或转折时期的必要条件并不是某些特定外部条件的有无,而是发展过程本身的内在逻辑。对比较指标的研究使我们确信了这一点。

如果从对难以教育这一特点的绝对评价转向相对评价,后者指的是将危机前后的稳定时期儿童接受教育的难易程度与危机时期难以接受教育的程度相比较进行评价,则不能不看到,在这一年龄阶段的任何一个儿童,与相邻的稳定期的儿童自身相比,都表现出难以教育的特点。同样,如果从对学校成绩的绝对评价转向以不同年龄阶段儿童在教育进程中的前进速度的比较为依据的相对评价,则不能不看到,任何一名儿童在危机时期的前进速度与稳定时期的速度相比要慢一些。

发展的消极性是危机年龄阶段的第三个,也是理论上最重要的特点,但也是最不清晰的一个特点,因而使人难以对这些时期儿童发展的本质特性有正确的认识。所有探讨过这些特殊时期的研究者首先会指出的是,与稳定年龄阶段的发展不同,这一阶段发展所表现出来的更多是破坏性的,而不是建设性的。儿童个性的向前发展,在所有稳定时期都会不断



构筑新质,但在危机时期似乎都熄火了,暂时停止了,出现在第一位的是前一阶段形成的并能分辨出该年龄阶段儿童的特质的消亡、省略、解体和分化的过程。危机时期的儿童不是获得什么,而是失去了过去获得的东西。处于这些年龄阶段时,在儿童身上没有出现新的兴趣、新的追求、新的活动形式和新的内在生活方式。危机时期的儿童的特点是,他失去了昨天还引导他全部活动的兴趣,这种消磨了他过去大部分时间与精力的活动现在好像停顿下来了,过去形成的外部关系与内在生活的方式现在好像也荒废了。托尔斯泰曾形象、准确地称儿童发展的危机时期为少年时代的沙漠。

当人们谈到危机年龄阶段的消极性时,他们首先想以此表达这样的思想:发展似乎改变了它积极的、创造性的意义,迫使观察者主要从否定的、消极的方面来评判它的特征。许多研究者甚至确信,消极内容就是危机时期发展的全部。这种看法也被固定在“危机年龄阶段”这一名称上(又名“消极阶段”“执拗阶段”等)。

个别危机年龄阶段的概念偶尔也通过经验的途径进入科学。最早被发现与探讨的是7岁危机(7岁是学前期与少年期之间的过渡期)。7—8岁的儿童已不是学前期儿童,也不是少年。7岁儿童既不同于学前儿童,又不同于学龄儿童,他在教育方面表现出困难,其消极表现首先体现在心理平衡的破坏以及意志与情绪的不稳定等。

随后被发现与探讨的是3岁年龄危机,许多研究者称之为执拗阶段或固执阶段。在这个短暂时期,儿童的个性产生急剧的、突然的变化;儿童变得难于接受教育,表现出执拗、固执、消极、任性和为所欲为,整个时期时常伴有内外的冲突。

最后进入研究视野的是13岁危机,它被称之为性成熟年龄的消极期。



正如名称本身所示,这一时期的消极性处于第一位,表面看来它似乎就是这一时期发展的全部特征。学习成绩下降,学习效能降低,个性内部结构不协调,过去稳定兴趣体系的缩小与枯萎,行为的消极与反抗,使克洛可把这一时期称之为内外关系失去定向的阶段,此时的“我”与世界的距离比其他任何时期都更远。

对于1岁左右完成的婴儿年龄阶段向童年早期过渡的问题,不久前我们有了理论上的认识,在事实方面也有深入研究,其本质也是一个具有自己特点的危机时期。对这些具有独特形式特点的一般描述已经为我们所熟知。

为了获得危机时期的完整链接,我们建议在其中增加新生儿期作为链接的开头环节,新生儿期大概也是儿童发展各个时期中最特殊的。这个已有较深研究的时期在年龄体系中处于特殊的地位,按其本质,它大概是儿童心理发展中最鲜明、最确定无疑的危机时期。当新生儿进入全新的环境后,出生活动中发展条件的飞跃式变化改变了他整个生活的秩序,也揭示了胎外发展初期的特点。

新生儿时期的危机把发展的胚胎期与婴儿期分隔开。1岁危机分隔了婴儿期与童年早期。3岁危机是童年早期向学龄前期的过渡时期。7岁危机是学前期与学龄期之间的连接环节。最后,13岁危机与从学龄期向青春期过渡发展的转折点相一致。这样,在我们面前展现出一幅有规律的图景。危机时期与稳定时期交替,是发展中的转折点。同时再一次肯定,儿童的发展是一个辩证过程,从一个阶段到另一个阶段的过渡不是通过进化途径,而是通过革命途径实现的。

如果危机年龄阶段还没有被纯经验的方法所揭示,则只能根据理论分析把它们的有关概念导入发展的图式。现在理论还只能对经验研究已