

基本理论与研究方法

1. 年龄教育学的心理学基础 —— 年龄发展的规律

[苏] A. K. 马尔柯娃 (A. K. Маркова)

苏联的年龄心理学，对研究成果的概括性著作较少。而对概括性成果的整理，有助于建立年龄诊断学的整体性大纲和较全面地论证年龄教育学，以及扩充高等师范院校的有关课程。本文将讨论年龄心理学的“理论结构”，包括当代年龄心理学的任务、对象和工作概念；年龄发展的规律；年龄分期的发展观；年龄心理学的缺点和较少研究的领域，及其在实际咨询中的运用。

苏联年龄心理学的主要任务，是揭示人的因素积极化的年龄特征。它要求解决一系列理论问题：进一步研究个体发展的概念，建立统一的、整合性的当代儿童和成人的年龄分期；概括诊断年龄发展的方法。还应有这样的方向，如：每个年龄必须达到的、学校教学教育工作必须追求的、心理发展各个方面的具体指标；揭示年龄发展的阶段、世界观形成、劳动准备、动机和需要，及有意性行为、创造性能力发展最敏感的时期；研究为教师和心理学家实际工作者所使用的快速诊断心理发展的简便方法。

年龄心理学的不足之处在于：没有形成年龄发展的标准化体系，对不同年龄段的研究不平衡，主要注意了部分的特征（有时是思维，有时是个性，有时是交往）；很少研究发展的转折期和发展的批评性观点。在研究中基本上使用横断法，研究的是不同年龄段或不同条件下不同组别儿童的心理过程，很少运用长期

追踪法。许多研究缺乏对年龄的潜力和限度平衡的分析，也很少使用解决教育实践问题的知识经验。

年龄心理学是基础课程，不是心理学的应用方面。年龄心理学的对象，是从发展的一切联系和中介来研究年龄发展的过程。研究的对象是：人从出生到结束的心理发展的源泉和动力、条件和规律；各年龄心理新结构发生和消失的特点；以及从一种新结构向另一种新结构的发生学转变。

年龄发展的一般规律，特别是发展过程的、辩证的、多方面的、非线性的性质。我们将揭示每个具体现象的基本规律：年龄心理发展的决定性原则；每个年龄的本质特点及不可重复性；不同时期的不可逆性、敏感性；心理发展的连续性；某些阶段的过渡性和批判性；年龄界限的浮动性；心理发展的不平衡性；年龄心理新结构的复杂化倾向；年龄发展的个体化。这些规律在一定意义上可看作年龄心理学原则。年龄心理学的使命是在诊断、研究任何年龄和分析每种情况时考虑到这些原则。

年龄心理发展的决定论。一种心理学辞典中说，“发展”的定义是心理过程在时间上的变化，表现为数量、质量和结构的变化。另一种则把“发展”解释为心理的有秩序的（进步的或退步的）整体的、不可逆转的数量和质量的变化，在这里，旧的结构变成新的，得到改变和改造。Л.И.安泽费罗娃把“发展”定义为结构的新质的出现，心理系统向新的功能性水平过渡。Л.И.包若维奇认为，“发展”是系统的心理新结构的发生。В.Г.安南尼耶夫把“发展”看作是形成、进化和退化因素的连续变更，每一种变更都具有数量的特点（可测量的）、质量的特点（单方向性，单方面性）和类型的特点。对年龄发展的诊断应该包括以上方面的所有内容。

根据许多作者的意见，年龄心理的发展受各种因素所制约：

自然素质是发展的条件和前提；社会环境是发展的潜在源泉，而人际交往是最接近的源泉；生活方式和儿童能力的矛盾，即儿童在人际关系世界中所处地位和改变这种地位的愿望之间的矛盾，是发展的动力；B·Γ·阿谢耶夫认为，并不是任何推动性矛盾都能导致发展，必须有处于力求达到愿望和改变现实活动过程的复杂的“相互依存的”矛盾；儿童自己掌握现实的活动是发展的动力；儿童克服矛盾的自身积极性是自我发展的源泉；发展的“自发性”既受成熟进程的制约，也受不断增长的内部积极性对新活动形成的选择所制约；个性的和谐是人的进一步生机勃勃地发展的重要推动力。

这些条件、源泉、动力和矛盾的相互关系，构成决定论的辩证图像。为了分析年龄的发展，查明发展偏向的原因，应当依次查看这些因素，查明它们的比重，对比预备性因素和现实因素。

A·B·查包洛塞兹认为，社会决定性并不是指狭义的教学，而是指广义的“教育”，它不是个别行动和概念的形成，而必须提供给儿童以整体的一切生活和活动的相应组织。

发展的社会性情景概念与分析发展的决定性有关。П·С·维果茨基认为，发展的社会性情景对该年龄来说，是儿童和他周围现实独特的、唯一的、不可重复的关系，首先是社会性的关系，是儿童所受到的客观影响和他对这些影响的内部态度的关系。包若维奇的内部立场论对于了解发展的源泉也是有意义的，他指的是：儿童对他面临的和希望得到的客观状况的态度。

决定性因素起作用的一般顺序是：起初儿童在环境影响下改变内部立场和动机，这将改造发展的社会性情景（包括与他人合作和自身活动的新形式），由此导致年龄阶段的终结和产生新的结构。然后，这些新品质再次发生与生活方式的矛盾，发展周期又重新开始。

每个年龄的质的特点和不可重复性。每个年龄都有自己的质的特征。查包洛塞兹指出，仅从消极观点去描述幼小儿童的特点，指出他经验不足，缺乏逻辑思维能力和有意控制自己行为的能力，是无效的。这是不重视发展过程本身，而只看发展的结果。

发展可分为不同质的片断——年龄。安南尼耶夫把年龄定义为可测量的（个体生存的时间）和类型的（单方向，单方面）的统一：年龄是生物学和历史时间的函数。维果茨基认为，心理年龄是一定期限、阶段、某种相对封闭的发展周期。其意义决定于发展整体的地位。由这个论点引申出，年龄不是个别心理机能的简单复合体，而是个性特有的整体结构，是该年龄特有的发展倾向。

在心理学辞典中，年龄的定义是个体心理的发展及其作为个性发展在时间上的具体的、相对的阶段，它标志着有规律性的生理和心理变化的总和，这种变化与个体特征的差异无关。

新结构、新成分的出现，是划分发展阶段的标准。维果茨基认为，年龄的新结构是个性和活动结构本质的新类型。也就是说，在该年龄阶段首先出现的心理和社会性变化。这种变化决定着儿童的意识、对环境的态度、内心和外部生活。维果茨基把它们分为基本的和派生的新结构，并指出它们的层次。包若维奇强调，系统的心理新结构“不是基本心理功能的简单的结合，而是统一的不可分割的整体结构，它具有本质的新特征”。

应当区分：档案式、护照式的年龄（从出生到目前经历的时间），生理年龄（由机体成熟水平、神经系统和高级活动状况决定），社会性年龄（由人的社会角色和功能水平决定），心理年龄（在掌握现实的某种任务影响下，人的心理发展的本质变化）。在儿童诊断学中，最好区分这几种年龄。安南尼耶夫认为，从整体来说，年龄因素“是在现实中的各种生长现象，一般身体的、性的

和神经心理逐渐成熟的总汇，复杂的社会经济、文化、意识形态和人的社会心理发展，在具体历史条件下，转换为成熟和衰老的总汇”。

年龄的特征在于它的结构。这种结构具有发展规律的某种整体性，而这种规律决定着在年龄内发生的各种过程。维果茨基提出，在每一年龄内，发展并不是通过改变儿童个性的个别方面而完成，不是由此发生个性改造，而是相反：儿童的个性是作为一个整体，在其发展内部发生变化，这个整体的内部规律决定着它的每个部分的运动。

在这方面，查包洛塞兹区分出两种发展类型：第一，功能型，相同平面型——它在同一年龄水平、同一心理结构范围内进行。这种部分的变化不会自然而然地导致儿童个性的改造。个别心理属性和功能改造、变化是与儿童掌握个别知识和行动方式相联系的。这种发展意味着潜在力量新分量的积累。第二，年龄的多平面（分阶段的）的发展。这与其说是掌握个别知识技能，不如说是儿童个性的较一般性的变化，是新的心理生理水平的构成对现实反映的新方式的形成，人际关系系统的改造，向新的活动类型的过渡和活动定向、动机、个性水平类型的变化。功能型和年龄型发展的过程虽然不同，但却互相联系，为儿童意识综合的改造准备了必要的前提。而这种再建造是年龄发展的特点。另一方面，功能性发展的方式因年龄时期的不同而不同。

查包洛塞兹在论证年龄的重大意义时，提出“扩充”的概念，即每个年龄对发展作出独特的贡献，而使发展充实起来。与之相对的是发展的加速和形成，其方向是使儿童期缩短。在教学教育进程中诊断儿童发展的水平，可以确切地查明新结构质的变化或个别的（知识、技能）量的变化，档案年龄和心理年龄的一致或差异等等。

心理发展的不可逆性。在个体发展中，发展是单向的，不可逆转（安南尼耶夫称之为“时间指针”）。正如安泽费罗娃所提出，不可逆性并不意味着旧质的结构不可改变，或已形成的个性特点不可改造。问题只是在于，改造后所产生的个性品质按其心理结构来说有所不同，而个性特点的行为表现相似。

发展的个别时期的敏感性。在年龄发展过程中“显露出向某种方向发展的有利条件，然后这种可能性逐渐或者急剧减弱”。维果茨基指出，在这个时期“特定的影响对整个发展过程起着敏感的作用，引起某种深刻的变化。在另一些时期，同样的条件可能只起中性作用，或者甚至对发展过程起反作用。敏感期和我们所称的教学最佳期完全一致”。儿童掌握语言的年龄 婴幼儿期 是敏感期的一例。每一年龄时期与其他时期之别首先在于敏感的能力，而不在于教学和教育的困难。年龄发展的不可重复性和不可逆性，正是敏感性引起的。因为某个年龄的敏感能力，如果不被充分使用，那么在这个阶段所没有形成的结构将来就较难形成。任何被忽略的时期都将导致教育上的荒废，学业失败，能力发展不足，缺乏独立性。由此提出了周密考虑各年龄发展大纲的必要性。

敏感期在年龄长幼上有所不同。它们能否在良好的条件下得到推进或改变？这是应该讨论的问题。它们创造发展的潜能，扩展人的可教育性，产生心理发展某种能力“一时性”的状态。这些潜能是否能够实现，依赖于制订符合心理学的儿童教学教育过程和成人的自我教育。在教学和教育进程中应当了解年龄的敏感能力，以便把它作为最近发展区来依靠，并加以巩固。

心理发展的衔接性（连续性）。一切后来的发展时期都与前面的发展时期相联系。在这里，旧的结构不消失，而是经过改造，进入新的结构。

在较高的水平产生时，低的东西发生变化，但也不失去自己

的意义：它们在一般定向系统和调节活动中起着从属作用，保留较早期的结构，使发展存在衔接性。文献指出，新的结构不仅建筑在先前的结构之上，而且在很大程度上排挤了它们。因此后来的水平不仅吸收、而且也抑制先前的水平。如果不是这样，发展将会延滞。维果茨基写道，年龄的意义决定于它在一般发展周期中的地位。安南尼耶夫指出，人不是由个别过程，如特殊的结构装配起来的，在任何先前时期的内部都形成着后来发展的后备和资源。一切发展时期都是和先前时期相联系的，不仅是和最近的时期相联系，毗连，而且和相当远的，甚至是原始的时期相联系，从早期童年开始。由此形成了成人心理结构复杂的层次系统。

维果茨基通过所谓年龄的动态性规律来表示发展的衔接性：某个年龄儿童发展的推动力，不可避免地导致否定和破坏发展的基础。它具有确定取消发展的社会性情景、结束本发展阶段、过渡到下一更高级阶段的内部必要性。衔接性同样得到先前阶段产生的年龄新结构进程的支持：在这一个年龄是发展中心线索的过程，在下一个年龄变成发展的辅助线索；或相反，一个年龄发展的辅助线索也会一跃而成为另一个年龄首要的中心线索。因为它们在发展的一般结构中的意义和比重发生变化。

个别时期的过渡性和批判性。从一个阶段向另一个阶段过渡时，年龄的全部结构进行着改造。安南尼耶夫写道，如果一切发展阶段与先前阶段相衔接，那么就是个体发展的发生学联系问题，这种阶段间过渡的矛盾带有时而渐进，时而跃进和冲突的性质。过渡的特点是产生新质的个性结构，而一切其它心理特征与之相联系。过渡时期不仅包括新心理特征的出现，而且也包括前一时期特征的消失或改造。安南尼耶夫指出确定过渡时期界线的复杂性，应该估计到功能性和个性变化的异时性，以及在不断变化的历史条件下，年龄和个体的易变性。

过渡时期在年龄的接合处具有地位（1岁，3岁，5岁，7岁，13岁等等）。这些时期可能成为危机期。危机表现为儿童难以接受教育，儿童似乎陷落于教育影响体系之外，发生与周围人的冲突，出现发展速度下降和发展正常进程的其它破坏（按安泽费罗娃的意见，成人则出现内心的慌张，过度估计自己和别人、辗转不安，等等）。根据维果茨基的思想，危机期不只是生长的病态，也是高级的综合（例如，3岁的执拗，独立性），因为发展从来不会被自己的创造性活动所停止。

苏联心理学否定过渡时期危机的不可避免性。A·H·列昂节夫指出，“危机绝对不是心理发展的不可避免的伴侣。不可避免的不是危机，而是转折，在发展中的质的跃进。相反，危机说明了转折、跃进进行得不及时。如果儿童心理发展不是自发地形成，而是受理智控制的过程——受到教育的控制，那么，危机完全可能不出现”。和环境发生内部冲突，只是因成人没有考虑到发展规律，而向儿童提出了不符合他的年龄或个体能力的任务。不正确的教育可能把过渡时期变为儿童发展的真正危机。维果茨基曾写道，对危机时期的教育学研究得太少了。

年龄界限的浮动性。年龄的范围和它的内容取决于社会性因素：社会按其需要及关于年龄可能性的科学知识塑造着年龄。安南尼耶夫指出，同样的发生学特性，包括年龄在内，依赖于个体所属的一代而以不同的速度起作用。社会历史性的发展，即所谓“历史时期”，影响着个体发展的速度，生活的持续时间，生活道路的结构及其开始、最佳、终结的时间，影响到年龄阶段的缩短（加速），青年期和成年期的扩展，以及成熟和衰老的变化。年龄是生物学和历史时间的函数，因此，年龄的变化既是发生学的，又是传记学的。个体发展的事件（生平的年月日）总是与“历史时间”（历史的年月日）变化的体系、轴心相联系。不仅年龄的客观

界限是可变的，并受社会制约，年龄的客观分期也是如此。在苏联，最近10年来，学龄初期缩短了（小学改为 3 年）而下限延伸了（6 岁开始入学），这说明了童年的具体历史性。

年龄界限的可变性不是无边际的。忽视了这一点，将导致否定年龄的本质特点。不是任何东西都可以教会儿童，而只是那些适合其年龄潜能的东西。

心理发展各方面的不平衡性。了解心理各个方面与个性不同方面的不平衡性，是从心理学角度周密考虑教育策略和技巧的重要条件。它有利于避免选择违背心理学的教育手段。

在一切发展阶段，都有发展的异时性现象。按安南尼耶夫的意见，人作为个体（生理成熟）、个性（公民的）、认识主体（智力成熟）和劳动主体（劳动力）的成熟进程，在时间上是不一致的。个体在出生前早已开始发生。个性总是比个体年轻。个性的生活历程，和出生与死亡日期不一致。人还活着时，生活历程可能已死去。个体可能死去，而作为个性却继续生活于自己的事业中。个体的生死只有一次，而个性则可以有好几次。个性形成的异时性是在个体成熟的异时性基础上进行的。它加强着人在不同时间基本状态的一般效能。在成年期，退化过程继续存在不平衡性。随着年龄增长，处于个性状态和主体状态之间的异时性逐渐减少，而个性与个体状态的不平衡性则可能增长。随着生活经验的积累，个性对主体发展和对个体发生学发展的影响会增加。因为，人改变着自己的生活条件，选择最好的活动和交往形式，并塑造自己。

发展的不平衡性使年龄界限更不确定。而且，随着年龄增长，不平衡性使年龄界限的长度增大。例如，学龄晚期为生理发展有时超过智力发展，而智力发展又超过个性发展（个别学生出现个性的幼稚性）。

年龄心理新结构复杂化倾向。随着年龄过渡，心理新结构不

断复杂化。这是辩证的过程，它包括渐进和跃进的结合，矛盾的斗争，否定的否定。在年龄发展进程中，从简单的反映到复杂的心理机能的道路，包括：偶然的转变为稳固的，潜在的转变为现实的，不分化的转变为分化的，并列的转变为有层次、有组织的，直接的转变为间接的，不意识到的转变为意识到的，孤立的和分为各成分的转变为系统的，等等。已产生的新结构，沉积于个性结构及其活动和交往经验中，成为人所特有的性格特征。

年龄心理学的弱点在于没有研究贯穿于智力、个性、情绪方面（从初生到成熟）的新结构。无庸讳言，这使论证教学和教育大纲的整体性发生困难。

年龄发展的个别化。年龄特征存在于个体之中。个别差异表现在：对各种外来影响敏感性发生的时间；接近成熟和成年的速度及节奏；个体、活动主体和个性结合的方案；活动和交往的定向、执行和监督时的相互关系；发展的社会情景、主导活动和新结构结合的个别差异；由高级神经活动和气质等等引起的正规——动力特点的差异。

在年龄发展范围内个别差异是由下列因素引起的：自然前提和发生学纲要；先前活动形式的经验和交往经验（Л.А.文格尔称为“预成”能力）；对外来影响的个人敏感性和感受性，等等。年龄常模差异的表现和原因，都有待于研究。目前察觉的是：个别差异随着成年和衰老，以及在组织得好的教学中不断增长。个别性并不是一次立即出现和完全表现的，而是随年龄增长不断变化和丰富。

安南尼耶夫指出，“人的生活道路（生平）对其个体发生学进化影响的重要方向，是这种进化的个体化不断增长。年龄的可变性越来越多地以个人的可变性为中介。人的个别——类型特征意义在生命中期和晚期日益增大。”

年龄发展和个人发展的速度可能并不一致。有些儿童，个人的发展超前，发生着目前和以后年龄阶段敏感性在时间上的接近和吻合。即不同时期发展的内部条件的结合，这似乎是双重制约的，也是智力发展前提的多次加强。但是，这种加速发展在后来的岁月中不总是得到延续，神童可能甚至落于同龄人。相反，个人发展比年龄发展相对缓慢（发展延滞）的事实，绝不意味着不良预兆，在良好的条件下，这种儿童也可能超越同龄人。

如果个别差异在年龄范围内获得稳固，那么它会变成个人的风格（该人特有的活动动机、任务、手段和能力的结合，而后来成为具有完整特征的个别性）。个人内在的个别性决定于整个历史生活和遗传前提，变化的个别性则决定于社会集团对具体社会情景的专有的特征；前者较固定，后者有可塑和动态性。安南尼耶夫认为，在人的个别性现象中，人是个体、个性的一切属性所调节的内部轮廓，个性以其社会角色的多样性和各种活动主体的多样性而起作用。

年龄心理学较少研究的规律，还有男女性童年龄发展过程的特点。

描述苏联年龄心理学的现状，必须谈及划分心理发展阶段的各种观点：划分阶段有助于识别心理学的对象；个性的发展；生命的发展或人的生命周期。划分阶段的理论基础可分为各种类型：以主导活动类型的交替为划分依据；以在稳定的和变化的社会环境中与他人相互作用的类型更换为依据；既考虑生命周期的拓朴学和可测量的性质，也分析某个年龄阶段的“高峰”，即最佳点；系统描述作为个体、个性、活动主体、个别性的发生；从儿童期和成熟期的主导活动和新结构的不断变化的相互关系看个性的发展等等。

不同的划分揭示了发展的不同方面。但是，每一种划分方式

都有其不够详尽之处。例如，某种观点只考察了青年期之前的发展，没有包括成年期；另一些观点或则只考虑到狭义的社会性发展，或则只从心理生理的个别方面看个性的发展，等等。必须对心理发展作整合的、概括的阶段划分，使它包括从人的出生到终结发展的进化和退化过程，包括每个阶段的个体、活动主体、个性、个别性发展的趋向和指标。这种结合了苏联年龄心理学成就的阶段划分，可能成为从心理学角度论证年龄教育学和诊断学的指南。

例如，如果不愿意分析具体儿童和在教育工作中因材施教，只定向于他先前发展的、孤立的、破碎的和静止的特征，那么就应该至少寻找下列问题的答案：什么制约着儿童的发展（他的先天素质、社会环境及与环境的相互作用、他的积极活动形式、发展的社会性情景和内部情景）？儿童的年龄（档案的、生物学的、心理的）？他的发展是否有不平衡和不协调的个别方面（生理的、智力的、道德的）？该儿童的不可重复性与敏感性表现？他的暂时性心理状态，即可能发生并可能成为他的发展潜能或力量的方面？该儿童先前的发展阶段如何？其发展前景如何？他的新结构的动态性如何？儿童接近过渡时期的程度？过渡期变为危机期的危险程度？儿童个别特征与年龄常模的对照？儿童是否在个别方面落后或超过同龄人？等等。对这些问题的回答，是多种个别性的观点。教师、学校心理学工作者对年龄发展的正确的心理学诊断，将提高选择教育措施的心理学修养，加强发展教学和教育的有效能。

总之，本文在揭示当代年龄心理学内容和对象的道路上迈出了某些步伐，提出了年龄发展的基本规律，这些规律可用于建设年龄心理诊断学和年龄教育学。

选自《外国教育动态》1990年第3期

（陈帼眉译自苏联《苏维埃教育》杂志，1988年第9期苏心校）

2. 学龄前期的教学与发展

[苏] Л. С. 维果茨基 (Л. С. Выготский)

我的报告的任务就是要阐明学龄前期儿童某些最重要的特点。结合幼儿园大纲的结构，我想同你们交换一些意见，这些意见是我和我的同事们若干年来在了解与研究这一年龄的儿童工作的过程中形成起来的。我并不奢求使所涉及到的这些问题完全得到阐明，也不奢求从报告中所谈到这些题目而产生的各种实际问题得到比较完满的解决。

每一个年龄都是以一方面是教养与教学工作的性质，另一方面是儿童的智力发展之间存在着的不同的关系为特征的。

为了简单地回答学龄前期的教育与教养工作的特点问题，我认为可以用比较的方法来判明它，可以拿学龄前期教育机构的大纲和学龄期的大纲二者加以比较。

我觉得在儿童的发展中，在教学的性质方面存在着一些极端的观点。在这些极端的观点之中，第一个就是 3 岁前儿童的教学（如果对教学一词作广义地理解的话，因为通常都是在儿童 1 岁半—3 岁间教他们说话的），可以说，3 岁前儿童教学的特点是：这一年龄的儿童是按他自身的大纲来学习的^①。这一情况通过言语的实例是很明显的，儿童所经历的阶段的顺序性，他所处

作者把学龄前期按大纲进行的教学与早期儿童“按自己本身的大纲”而获得的教学二者加以区别开来时，在后一种情况下作者指的是儿童的教学不是由学校的大纲要求的系统来决定的，而是由在早期儿童与周围环境的相互关系的过程中产生的对知识、熟练等的需要来决定的。作者所运用的说法应作为譬喻来理解。（А·Н·列昂节夫、А·Р·鲁利亚注释）

的每一个阶段的持续性并不是由母亲的大纲来决定的，而基本上是由儿童从周围环境中攫取什么来决定的。当然，儿童言语的发展是有赖于在儿童自身周围是否具有丰富的言语抑或是贫乏的言语而有所变化的。但是，言语的教学大纲却是由儿童自身来决定的。这种类型的教学通常称之为自发性的。在这种情况下，儿童学习言语与学龄期儿童在学校中学习算术是不相同的。

教学的另一极端的典型就是儿童在学校里是受教于教师的。在这里，与给儿童所提供的大纲比较起来，儿童自身的大纲所占的比重是很小的，这正像与早期儿童的自身的大纲比较起来，母亲的大纲的比重是很小的一样。如果我们把这种类型标之为反应型的话，那么我们则可以说，学龄前期儿童的教学则处于第一类与第二类之间的过渡地位。它可以称之为自发反应型。

教学进程在学龄前期内所发生的各种变化，是以儿童由自发型向反应型过渡为特征的。你们想一想，在发展过程中儿童由一个极点向另一个极点运动，由此，整个运动进程将分为两个阶段，儿童在其运动的前半期更接近于第一极而离第二极较远。因此，自发运动与反应运动的比重发生显著的变化。

如果说，婴儿及先学前儿童在教学过程中只能做那种符合他的兴趣的事情，而学龄期儿童能做老师想要做的事情，学前儿童的关系是这样来决定的：他所做的是他所要求做的，而他所要求做的又是他的教养员所要求做的。

这是什么意思呢？这就是指以下两个论点，这两个论点我想请大家把它们作为基本的出发点来加以研究。

第一点就是：任何儿童到了将近 3 岁就发生一个转变，这种转变是：一种新型的教学对儿童说来开始变为可能。

德国科学家克罗在谈到 3 岁年龄的儿童时曾说过，他可能被列为学龄期。克罗说这一年龄的儿童已经有了入学校学习的能

力。因此，从这一年龄开始，某一种教学与教育大纲对儿童说来已经成为可能了，但是这还不是学校的大纲，这种大纲在某种程度上应当还是儿童自己的大纲。

如已经说过的，婴儿及先学前儿童是按照自己的大纲来学习的，学龄儿童是按照教师的大纲来学习的，而学前儿童则是把教师的大纲变成适合儿童的大纲的情况下才能学习的。这便是基本的大家都承认的困难，这就决定着教师的一个最困难的任务，这个任务是教师们在近半个世纪以来所经常遇到的。

我还想谈一谈一个普遍性的问题，这就是关于所谓学习的最佳期限的问题。

任何广义的教学（其中包括言语教学）都是与年龄相联系的——这一点我们都很清楚。但是，当谈到学习期限的时候，通常指的只是学习的最低期限，也就是大家都了解，不能教 6 个月的婴儿识字，换句话说，大家都了解，儿童在其自身的发展中必须达到一定的成熟的程度，他应当为了使学习某门科目成为可能，在发展的进程中要具有一定的前提条件。但是，我提请你们注意，一个对学校教育具有首要意义的事实，这就是对教学来说也存在着最晚的最佳期。

德·弗里兹从事动物，尤其是低等无脊椎动物个体发展的研究，他根据自己的实验与观察把所谓最敏感的发育时期或最敏感年龄期的概念引进到科学中来。在个体发育的某些时期，正在发育的动物对于某一定种类的环境影响表现得特别敏感，德·弗里兹把这些时期称之为最敏感的发育时期或称之为最敏感年龄期。当该年龄已经过去或者还没有到来的时候，那末，在这一时期对发展的进程与方向表现出有重大作用的同一些影响，有时或则表现为中性的或则表现为相反的作用。德·弗里兹成功地用实验的方法证明：同一些外部影响有赖于它们在哪一个发展时期作用于有

体，从而对于发展进程可能具有或是中性的作用，或是积极的作用，或是消极的作用。

如果就最一般的方式而言，这一思想当然不会引起任何新的联想。这是某种早就众所周知的东西，而且似乎仅仅由于这一思想并不值得恢复弗里兹的旧学说并把它从动物的个体发展领域搬到人的发展领域上来，尤其是搬到学前发展与教育的领域中来。谁不知道，如果我们像给 7 岁儿童吃东西那样来喂婴儿，那么，在这一年龄显得有益的那些影响，而在另一年龄却会产生极其有害的消极的作用。

但是，德·弗里兹的思想在于他对这一问题的理解更加丰富和深刻。他在研究许多动物的时候，善于确认他所谈的不单纯是营养，营养在动物幼小的整个发展进程之中经常都是有作用的，而且在早期应当适应于动物在其发展中所处的该阶段的特点。德·弗里兹的思想在于：环境的特殊影响虽然对向某一方向发展具有着决定的作用，但是却只有在一定的发展时刻施加这些影响才会显现出它自身的作用，而在这之前和之后这些影响却会显得同样是不合适的。德·弗里兹和富尔托伊常常引用的例子是：如果在蜜蜂个体发育的某一时期给它喂某类食物——王草，那么就会从这只蜜蜂获得雌性素，但是，这种现象常常只是在蜜蜂的一定的发育时期开始与继续喂食这种草才产生。如果这一发育时期过去了，那么同样的喂食并不会产生相应的效果，在另一些时期这种喂食则可能产生不良的效果。发展是有赖于幼小动物在哪一个发展点上所遇到的一定的影响而有所不同的。

发展本身包含着对一定的外部影响特别敏感的某些一定的时期。这样的观点也被蒙台梭利用来作为研究学龄前期的发展与教学的基础。问题在于：学龄前期对哪一些影响是敏感的，亦即感受性敏锐的呢？我应当说，因为这个问题是与教学问题相联系的。

从学前理论这一方面来看，这个问题又是与这样的原理密切结合的。这一原理我们同样也应该归之于在学校教学领域内资产阶级的作家们所建立的，即确立了最佳教学期限的思想与概念。

我们大家都知道，教学是与年龄联系在一起的，因为教学本身是以一定的成熟阶段为前提并且要有一定的条件——记忆、注意、动作等。但是如果一个年龄达到 3 岁的儿童由于某些原因没有掌握言语，并且从 3 岁起才开始教他说话，那么，实际上便会显得：3 岁儿童学话要比 1 岁半的儿童困难得多。对他说来，言语学习便会大大地拖长时间，并且不会产生在第一种情况下所发生的那种效果。而主要的是：这种过晚的教学不会起到那种在最佳期所产生的发展作用。然而，看起来仿佛 3 岁儿童学习言语似乎要比 1 岁半的儿童容易，因为 3 岁儿童的注意、记忆、思维要比 1 岁半的儿童成熟得多。

由此可见，基本原理之一就是任何教学都存在着最佳的亦即最有利的期限，脱离开这些最佳期限，超出与不及亦即过早和过晚的学习期，从发展的观点来看，反映在儿童智力发展的进程上常常是有害的、不利的^①。教学上存在这些最佳期限这一事实使我们得出了下面为进一步进行分析所需要的因素：我们说，为了开始某种教学，就必须要使儿童的某些特点、他的某些品质与特性已经达到一定程度的成熟阶段。但是，难道发展只是由儿童已经成熟的个性特点来决定的吗？或者说那些尚处在成熟阶段然而却还未达到成熟地步的特性对我们也是重要的吗？研究表明：对一切教育和教养过程而言，最重要的恰恰是那些处在成熟阶段但

作者关于最佳学习期限的思想应该这样来理解：教学在一定的时期能给我们提供智力发展的巨大效果。过早的教学可能对儿童智力的发展发生不良的反映，同样，过晚开始教学亦即长期缺乏教学乃是儿童智力发展的障碍。（A·H·列昂节夫 A·P·鲁利亚注）