

前 言

《年龄与教育心理学》系苏联师范学院教学用书。由A·B·彼得罗夫斯基主编，一九七二年初出版。书中反映了七十年代初期苏联儿童教育心理学发展的一般趋势，可供我们参考。

参加本翻译工作的有：彭聃龄、李汉松、冯忠良、张必隐、章志光、赵中天六位同志。

参加校对工作的有：陈帼眉、吴式颖、伍棠棣、张世臣、钱曼君、王敏强、陈铎等同志；全书最后的统校和整理工作由余增寿同志担任。

限于译校者的业务水平，译文中定有不少错误和问题，衷心欢迎读者批评、指正。

北京师范大学教育系心理学教研室

一九八〇年十月

编 者 的 话

年龄和教育心理学是师范学院心理和教育课程的最重要的教学科目之一。同时，目前无论是在苏联还是在外国，年龄和教育心理学都是心理科学的一个强烈发展着的和很有前途的科目。深入了解儿童年龄心理发展的规律以及教学和教育心理的主要规律，这是师范学院学生为将来参加学校工作而接受专业训练的必要条件。

本教学参考书的全体作者力图使师范学院的学生彻底了解儿童心理发展的过程、个体心理发展的主要规律、各个年龄阶段的儿童心理的最重要的特点、中小学习生在不同教学情境中的活动、行为和心理发展的特征，以及深入了解在教学和教育过程中检查这些特征和规律的方法。重要的是使师范学院的学生掌握儿童心理品质及其整个个性形成的辩证法，使他们认识年龄和教育心理学的现代最进步的理论。本教学参考书是依据现行年龄和教育心理学教学大纲而编著的，并且是《普通心理学》^①这本教学参考书的直接续编。

本书各章的作者是：

^①A·B·彼得罗夫斯基主编：《普通心理学》，莫斯科，教育出版社，1970年出版。

第一章——苏联教育科学院院士、心理学博士、教授

A·B·彼得罗夫斯基；

第二章——心理学博士H·И·湮波姆妮夏娅；

第三章——心理学博士B·C·穆希娜；

第四章——心理学博士B·B·达维多夫；

第五章——心理学候补博士T·B·德拉古诺娃；

第六章——哲学博士、教授И·C·康恩；

第七章——心理学博士、教授Л·Б·伊捷耳逊；

第八章——心理学博士、教授Л·Б·伊捷耳逊；

第九章——心理学博士M·C·奈马尔克；

第十章——心理学博士、教授A·N·谢尔巴科夫。术语
简释是心理学候补博士C、φ、斯皮卡克撰写的。

A·B·彼得罗夫斯基

目 录

编者的话.....	(1)
第一章 年龄和教育心理学的历史.....	(1)
第一节 年龄和教育心理学的对象.....	(1)
第二节 现代苏维埃的年龄和教育心理学.....	(14)
第二章 心理发展与教学.....	(21)
第一节 心理发展的条件.....	(21)
第二节 在教学和教育过程中儿童心理发展的 基本路线.....	(24)
第三节 教学过程中教育的条件与儿童发展的 规律.....	(33)
第四节 年龄发展的分期.....	(36)
第三章 先学前期和学前期儿童的心理特征.....	(41)
第一节 婴儿期心理发展的前提和特征.....	(41)
第二节 童年早期的特征.....	(46)
第三节 学前期儿童发展的心理特点.....	(53)
第四章 学龄初期的心理发展.....	(77)
第一节 儿童学校生活初期的特点.....	(77)
第二节 低年级学生学习活动的结构.....	(86)
第三节 学习活动的形成.....	(93)
第四节 低年级学生劳动活动的心理特点.....	(97)
第五节 学龄初期新的心理结构.....	(99)

第六节	低年级学生认识过程的发展·····	(100)
第七节	低年级学生的个性发展·····	(113)
第五章	少年的心理特点·····	(118)
第一节	少年期在儿童发展中的地位和意义··	(118)
第二节	少年机体的解剖生理的改变·····	(121)
第三节	关于少年期“危机”问题的各种理论 观点·····	(124)
第四节	进入少年期时个性的主要新成分····	(127)
第五节	少年和成人的相互关系·····	(130)
第六节	成熟发展和形成生活价值观的方向··	(137)
第七节	少年和同志的交往·····	(147)
第八节	少年的学习活动·····	(159)
第九节	少年期自我意识的发展·····	(166)
第六章	青年初期心理学·····	(174)
第一节	青年是社会心理的现象·····	(174)
第二节	自我意识的发展·····	(178)
第三节	交往和情绪生活·····	(184)
第四节	社会积极性和世界观的形成·····	(198)
第七章	学习的实质和教学的心理学基础····	(206)
第一节	学习的实质和类型·····	(206)
第二节	学习活动的心理学·····	(216)
第三节	影响教学过程的因素·····	(232)
第八章	学习和教学基本类型的心理学····	(244)
第一节	熟练的教学·····	(244)
第二节	教学过程中知识和概念的形成····	(252)
第三节	思维的教学·····	(267)

第四节 技能的教学·····	(285)
第九章 德育心理学·····	(294)
第一节 德育心理学和个性心理学·····	(294)
第二节 个性的结构及其形成·····	(299)
第三节 德育是完整的个性结构的形成·····	(311)
第四节 学生心理学研究·····	(325)
第五节 有非社会行为的儿童心理特点·····	(329)
第六节 学生个性在集体中的形成·····	(332)
第十章 教师个性心理学·····	(337)
第一节 教育的技能和技巧·····	(338)
第二节 苏维埃教师专业的个性品质·····	(341)
第三节 教师个性对学生个性形成的影响·····	(345)
第四节 教育机智和教育道德的心理基础·····	(347)
术语简释·····	(352)

第 一 章

年龄和教育心理学的历史

第一节 年龄和教育心理学的对象

年龄心理学是心理科学的一个分科。它研究的对象是人的心理的年龄动力以及正在发育中的人的心理过程和个性心理品质的个体发生。儿童心理学、小学生心理学、少年心理学、青年初期心理学、成人心理学、老年心理学都是年龄心理学的分支。年龄心理学研究心理过程的年龄特点、不同年龄掌握知识的可能性、个性发展的主导因素等等。年龄心理学是和教育心理学密不可分的。

教育心理学的对象是研究教学和教育的心理学规律。教育心理学研究控制教学过程的心理问题，探究认识过程的形成，寻求智力发展的可靠标准，确定在教学过程中达到有效的智力发展的条件，研究师生间以及学生间相互关系的问题。此外，教育心理学还研究与学生的个别指导有关的一些问题。

年龄与教育心理学之所以具有统一性，是因为二者有共同的研究对象：儿童、少年、青年。如果从年龄发展的动力方面着眼来研究他们的话，那么他们就是年龄心理学的对象；

如果在教师有目的的影响过程中把他们看作是学习者和受教育者的话，那么他们就是教育心理学的对象。学前儿童心理学、小学生和少年心理学、青年心理学，都是年龄心理学的一部分。教学心理学、教育心理学（指狭义的教育——译者）、教师心理学则都是教育心理学的一部分。有关教学问题和发展问题的部分，既属于年龄心理学，也属于教育心理学。年龄和教育心理学形成了牢固的统一性：必须在教学和教育过程中研究儿童，同时，离开了教学和教育对象——儿童，自然也就不可能研究教学和教育。这种情况使我们只能有条件地来划分年龄和教育心理学问题的叙述的界线。

年龄和教育心理学的发生和最初的发展 年龄和教育心理学产生于十九世纪后半期，这与发生思想传入心理学有关。卓越的俄罗斯教育家乌申斯基的著作，首先是他的《人是教育的对象》这部著作，在发展着的心理学和教育学的思想方面，作出了重大的贡献。乌申斯基认为，力求全面地培养人的教师，首先应该在各方面去了解人。他对教师和教育者写道：“要研究你们希望支配的那些心理现象的规律，在行动时要考虑这些规律和你们想在其中应用这些规律的那些情况。”①达尔文的进化思想对年龄心理学的发展具有重大的影响。这种思想引起了人们对心理发展起源问题的注意。杰出的俄罗斯学者谢切诺夫也曾强调指出心理活动对于理解心理学所研究的那些事实的反射本质的意义。

①《乌申斯基文集》第八卷、莫斯科——列宁格勒，俄罗斯联邦教育科学院出版社，1950年，俄文版第55页。

在积累和概括观察儿童心理发展及其教学过程所获得的经验材料的同时，实验研究开始渗入教育心理学和儿童心理学。教育家和心理学家逐渐看清楚，实验研究能够客观描述儿童和少年的心理发展，并且为教学和教育提供科学的根据。但是，在十九世纪末、廿世纪初，人们还没有找到将心理实验应用于教育学的专门途径。普通心理学实验的巨大成就（韦伯、费希纳的心理物理规律的发现、艾宾浩斯的记忆研究、赫尔姆霍兹的感官心理生理学的研究，冯特在生理心理学中有关感觉与运动的研究等等），使人们产生了在年龄心理学和教育心理学中应用实验方法的希望。似乎只要把已经发现的规律简单地搬到教育心理学中就足够了。人们设想，教师知道了例如有关运动反应的速度和形式的事实或者心理生理学规律，他就一定能了解儿童的精神生活和掌握教材的规律。这种信念在俄罗斯教育家和心理学家И·Ф卡普捷列夫的《教育心理学》（1877）中、在美国心理学家詹姆士的《和教师谈谈心理学》（1902年）和当时另外一些心理学、教育学的著作中有所反映。

但是，失望很快就来到了。那时的普通心理学所积累的、能够用来满足教育需要的知识十分贫乏，而且心理学家所获得的某些资料，甚至有可能把教师引向谬误。例如，艾宾浩斯所做的以识记无意义音节为基础的记忆研究，便得出了在许多方面总是和识记有意义的材料打交道的教师的丰富经验相矛盾的结论。在这方面，俄罗斯教育心理学代表大会的历史是很有意义的。1906年在彼得堡召开了教育心理学第一次代表大会。教育心理学的代表А·И·涅恰也夫、Н·Е·鲁姆茨也夫及其他人，都对当时的教育学文献提出了激烈批评。

A·И涅恰也夫强调指出，这些文献的“连篇废话”和“毫无根据的论点”不能作为新的、以事实为根据的教育学的牢固基础。A·И涅恰也夫认为，教学论和教学法的全部有争议的问题，构成能够进行实验心理学研究（亦即能够精确地记录现象和对结果进行数学整理的那种研究）的一个领域。但是，实际上，对现象的这种精确记录被归结为使用速示器和进行“联想实验”的技能，也就是归结为依赖某些普通心理学方法的尝试。

这个把教育学与普通心理学联系起来，并且认定这种共存就是新的教育心理学的意图之所以没有成功，还是由于A·И涅恰也夫试图依靠的普通心理学的理论基础，其性质是唯心主义的。大家都看出了这种教育心理学（1910年以后，它被称为“实验教育学”）根据不足。

从建立教育心理学的初步经验所能得出的最重要的结论就是：只有通过在教学和教育过程本身当中进行实验研究的途径，才能使心理学与教育实践相接近（提出心理学与教学实践相接近的任务无疑是A·И涅恰也夫的功绩）。实验资料应该在心理学、教育学的研究中获得，而不是从外面带进这种研究。为此目的，必须正确解决年龄心理学和教育心理学的最重要的理论和方法论的任务。同时，应当把心理发展的起源问题放在首要的地位，在研究这一问题时，应当同教学过程联系起来。

年龄和教育心理学发展中的生物发生派和社会发生派

儿童心理的发展以及这种发展的源泉和规律的问题从来就是年龄和教育心理学的中心问题。确定教学和教育的途径，教学和教育的最重要的方法，对待儿童的态度以及认识儿童

与成人不同的特点,都要看这个问题怎样解决而定。

二十世纪初,在年龄和教育心理学领域内出现了两个流派,它们对儿童心理发展起源(因素)的解释各不相同。这两派彼此间的区别在于把那一种因素(生物的还是社会的)作为儿童发展的基础。当然,这并不意味着这一派的代表完全否定社会对儿童的影响,而另一派的代表完全否定发展的生物学前提。在谈到生物发生派和社会发生派时,不应该把这种分类看成绝对的。在建立儿童心理发展的理论时,他们只是大概地显示出占优势的倾向不同而已。三十年代初期,在苏联心理学中,这两个流派都成为批判的对象。

在解释儿童心理发展时,生物发生派的特点是什么?它的特点就是立足于儿童的“先天特性”,有简单机械地理解儿童行为和发展的倾向。生物遗传决定论者认为,发展的生物因素和社会因素似乎处在并列的位置,然而生物的因素,首先是遗传,乃是决定的因素。处在发展中的个性的质和量,是由遗传先天决定的,按生物遗传决定论者的见解,环境只不过是“调节器”、“显影剂”,是与包含着大量潜力的、可塑的遗传性起相互作用的某种不变因素而已。

生物遗传决定论者所特有的过高估计心理发展的遗传因素,特别充分地表现在奉行心理学中的所谓生物发生律上。心理学中的生物发生律,就是企图把十九世纪由海克尔所建立的著名的进化规律(个体发生是种族发生的简略重演)搬到年龄心理学中。正如人的胚胎在他的胎内生存期内重复着从单细胞生物发展到人的各个阶段一样,儿童也再现着人类历史的主要阶段。在生物学力量的影响下,儿童心理发展的阶段和形式的形式有规律地互相更替着。例如,他们区分出

每个儿童似乎都要经过的五个时期：野蛮期、狩猎期、放牧期、农业期、工商业时期。根据这种时期划分法，儿童生下来是野蛮人，并且依次经过发展的各个阶段，最后必然地表现出对金钱、商业、交易的兴趣，也就是说，完全符合资本主义制度的标准。

因此，就把不依赖于教育的儿童心理发展的自发性的思想作为心理学中的生物发生律的基础。在这里，教育只是作为一种外部的因素，这个因素不是能够阻碍就是能够加快某种天生的、为遗传所制约的心理品质的显露过程。许多反动的教育结论就是根据生物发生律得出来的。干涉儿童发展的自然进程，被看成是不能容忍的专横。生物发生主义逐渐成为“自由教育”的教育理论的心理学依据。

在三十年代初，苏联教育家和心理学家便认识到教育心理学中生物发生派的反辩证法的，机械论的性质。

教育心理学中社会发生派也是有错误的。虽然表面上有区别，但这些理论在许多方面彼此都相似。按照这一派的维护者的见解，环境是儿童发展的命定的因素。因此，为了研究人，只要分析他的环境的结构就足够了：周围环境怎样，人的个性、他的行为机制、他的发展道路，最后也就会是怎样，这是在周围环境中早已预定好了而不会更改的。正如生物发生主义把行为和发展归结为遗传素质的实现，从而否定了个性的积极性一样，社会发生学也不承认个性有其积极性，而把一切归结为社会环境的影响。结果是仍然搞不清楚在同一社会环境条件下，许多标志完全不同的个性是怎样形成的，仍然无法理解：为什么在不同的社会环境中，形成了在其内部世界、行为的内容和形式方面十分近似的人们。对待发展

的机械论的立场，忽视个性本身的积极性，忽视个性的形成的辩证的矛盾，这就是教育心理学中社会发生派在思想——理论上的明显缺点。早在三十年代，心理学中生物发生派和社会发生派就已成为苏联的心理——教育科学批评的对象。

无论是生物发生学还是社会发生学，都不能提供有关儿童心理发展的源泉和机制的正确观念。被称为儿童学的专门学科也不能实现这个任务。

马克思主义对儿童学的批评 儿童学的内容是有关儿童发展的心理学、生理学、生物学的概念所构成的机械总和。儿童学发生在十九世纪末，二十世纪初〔在西方有霍尔（S·Hall），（梅伊曼E·Meumann），普赖尔（W·T·Preyer），在俄罗斯有B·M·别赫捷列夫，A·П涅恰也夫，T·И·罗莎利玛〕，是受进化思想渗入心理学制约的。在二十年代至三十年代初，儿童学开始自命为起着唯一的“马克思主义关于儿童科学”的作用。它排斥童年教育学和生理学，垄断着研究儿童的权利。儿童学是作为一门综合性科学而产生的。它包罗着研究发展中的人的一些专门学科的研究成果。毫无疑问，对儿童进行综合的研究，正如把发展问题当做研究工作的中心一样，这会成为心理学和教育学思想的珍贵成果。但是，这些研究没有得到科学的综合。儿童学未能预先分析心理学、解剖学、生理学和教育的资料，因为儿童学把机械地理解“二因素”（环境和遗传）的作用看成综合的基础，似乎发展的过程是由“二因素”直接决定的。儿童学把发展中的人的本质特点混同于生物的特点，并用对环境的研究偷换了对儿童个性的研究，从而表现为反心理主义。儿童学把心理学看成是“关于主观世界的科学”，而没有认识

到由辩证唯物主义对心理学的改造所引起的那些变化。儿童学也敌视教育学，藐称它为“经验论”。

儿童学的唯心主义和机械论的立场，它的反心理主义以及醉心于没有根据的测验，并且借助于这些测验来确定学生的所谓“智力商数”（IQ），这一切对心理学和教育学都有不良的影响，给学校带来了许多危害。因而，还在30年代初，就开始对儿童学的许多论点（儿童学的对象、生物发生学和社会发生学，没有根据的测验问题等等）进行了原则性的批判。联共（布）中央1936年7月4日《关于教育人民委员部系统中儿童学的曲解》的决议把这种马克思主义的批判一直进行到底。

但是，对儿童学的批判，往往导致对一些苏维埃学者做出的积极成果的否定。这些学者跟儿童学有这样那样的联系，但同时又创造性地发展了教育学和心理学。对儿童学家的尖锐的并且多半是公正的批判，也往往引起了对所有年龄发展问题的否定态度。杰出的苏维埃教育家克鲁普斯卡娅当时就关心于：年龄心理特点的问题和年龄发展的问题，虽然儿童学家在解释这些问题方面犯了严重的错误，但仍然要使这些问题不致丧失其对教育学和教育心理学的意义。

在二十和三十年代，在教育心理学领域内，完成了大量包含着十分丰富的研究资料的科学著作，这些资料成为现代心理学的有机组成部分。这个时期形成的许多心理学、教育学的概念，直到现在也未失去它的意义。今天，它们的科学价值比任何时候都更加清楚和明确地被认识到了。在这方面，应该提出由马卡连柯所表述的有关儿童个性和儿童集体的观点体系（它成为以后开展有关集体和个性发展问题的一

系列心理学研究的出发点)和维果特斯基的高级心理机能发展的理论。

马卡连柯与教育心理学 在整个二十年代和三十年代上半期形成的马卡连柯(1888—1939)关于儿童个性及其发展的心理学观点,是论述在集体中个性形成的完整学说。马卡连柯的学说总结了他的极为丰富的教育经验,并且成为以后共产主义教育工作的基础。

在马卡连柯的科学概念中,个性发展的心理学是从许多方面进行考察的(个性与集体的相互关系,个性发展的远景路线、个性动机区的形成,性格的形成等等)。

在个性与集体的关系问题上,马卡连柯跟生物发生的和社会发生的解释进行了尖锐的论战,并在论战中解决了个性心理学的核心问题。社会发生论者主张,集体是对某种刺激有着同样反映的个体的集合。这种主张引起了马卡连柯的反对。在马卡连柯看来,集体乃是有一定目的性的、被组织起来的个体的整体。“哪里有集体的组织,哪里就有集体的机构,就有被集体信任的、受委托的人物的组织。同志间的关系问题,不是友谊问题,不是爱的问题,不是邻居的问题,而是责任依从的问题。”^①这样提出问题,使马卡连柯有可能在改变个人在集体中的地位的同时,给个性的形成以重要的影响。而且受教育者自己不怀疑他们本身就是教育的对

^①《马卡连柯文选》七卷集,第五卷,莫斯科,俄罗斯联邦教育科学院出版社,1958年,俄文版第210页(以下引文均见这个版本)。

象（平行作用原则）。

马卡连柯非常重视个性品质的研究。这首先是由于，在他看来，教育过程的目的是为每一个人明确地拟定出可以反映个性品质、性格图景和性格发展的路线。教师综合成为一个完整复合体的个性特征表（“人在集体中的自我感觉，他对集体的联系和反映的性质，他的纪律性，对行动和制动的准备程度，掌握分寸和定向的能力，原则性和情绪洋溢的远景意向”^①），说明了对苏维埃人重要品质的深刻的心理学分析。在马卡连柯的著作《组织教学过程的方法》中研究学生个性的提纲，和简洁、准确地描述预先设计的学生个性特点的很好的学生鉴定，也说明了这一点。

A·C马卡连柯深刻地研究了个性的动机区，个性的社会品质的形成机制。在这里，需要的形成和发展问题占有几乎是中心的地位。“教育工作最深刻的意义……是人的需要的选择与培养，是将他们引向道德的高度。这种道德高度只有在无产阶级的社会里才有可能达到，也只有它，才能激励人们为进一步日臻完善而斗争。”^②在马卡连柯的著作中，包含了研究人的个性本质力量的发展动力的广泛而大胆的规划。在这方面，培养一个集体主义者应有的要求起着重要的作用。

马卡连柯的著作在苏维埃心理学家面前几乎是第一次揭示了有可能通过劳动和社会活动中的个性形成过程，去分析

①《马卡连柯文选》第五卷，第106页。

②《马卡连柯文选》第四卷，俄文版第39页。

人的完整的个性。马卡连柯作为一个心理学家的最有价值的
特点，就是他克服了个性心理学研究中存在的无所作为的态
度，“教师对学生的认识，不是在教师对学生的无动于衷的
研究过程中获得的，而只能是在和学生的协同工作并且积极
地帮助学生的过程中获得的。教师不应当把学生看成研究的
对象，而应看成培养的对象。”^①

人·C维果特斯基的高级心理机能发展论

人·C维果特斯基（1896——1934）的高级心理机能发
展论，是在二十——三十年代形成的。

维果特斯基根据恩格斯关于劳动在人类适应自然和在生
产过程中借助工具改造自然力的作用的思想，提出了这样一
种思想：劳动、工具性活动，改变着人的行为方式，把人从
动物中区分出来。人的这种特点在于他的活动的间接性质。
由于人在他的内部心理活动中使用了符号（词、数等等），正如
他在外部实践活动中使用工具一样，间接性就成为可能了。
工具和符号之间的类似（在心理学方面）在于，它们使间接
的活动得以实现。工具和符号之间的区别，在于它们不同的
指向性。工具指向于外部，它应当引起客体的变化，它是旨
在控制自然的人的外部活动的手段。符号指向于内部，它不
引起客体的任何变化，而是影响人的行为。控制自然和控制
行为是相互联系的，因为人在改变自然时，也就改变着人自
身的本质。使用符号（辅助手段），即向间接活动过渡，改
变着人的全部心理活动，正如使用工具改变着器官的自然活

①《A·C·马卡连柯文选》第五卷，俄文版第91
页。