

心理学论著丛书

儿童心理发展的理论

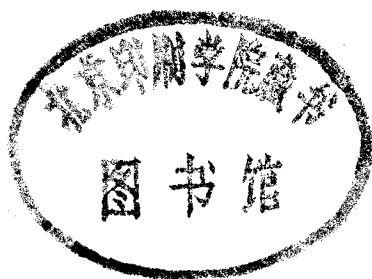


湖南教育出版社

B844.1
90-42

儿童心理发展的理论

【美】 威廉·C·格莱因 著



湖南教育出版社

儿童心理发展的理论

〔美〕威廉·C·格莱因著

计文莹 江美常 译

孙名之 彭祖智

陈孝禅 校

责任编辑：王恩中

*

湖南教育出版社出版

（长沙市展览馆路14号）

湖南省新华书店发行 湖南省新华印刷二厂印刷

*

1983年12月第1版 1985年7月第2次印刷

字数：270,000 印张：13.75 印数：6,001—9,000

统一书号：2284·4 定价：2.10元

目 录

导言	1
1. 早期学说：预成论，洛克和卢梭	4
预成论	4
洛克的环境论	7
卢梭的浪漫自然论	14
2. 格塞尔的成熟说	28
传略	28
发展的原则	30
育儿哲学	39
评价	43
3. 人种学的理论：达尔文、罗伦兹、廷伯根和包尔拜	47
达尔文和进化论	47
现代人种学：罗伦兹和廷伯根	52

D/41/54

人种学的儿童发展观：包尔拜的学说	62
4. 蒙台梭利的教育哲学	80
传略	80
发展的理论	83
早期的家庭教育	88
蒙台梭利学校	90
评价	104
5. 皮亚杰的认知发展说	109
传略	109
学说一瞥	112
第一期，感觉-运动智力(从出生至两岁)	115
第二和第三期，前运算思维(两岁至七岁) 和具体 运算思维(七至十一岁)	123
第四期，形式运算(十一岁至成人)	138
理论的评论	142
教育的含义	146
评价	148
6. 科尔伯格的道德发展阶段	156
传略	156
皮亚杰的道德判断阶段	157
科尔伯格的方法	158
科尔伯格的六个阶段	160
理论的评论	168
教育的含义	176

评价.....	179
7. 弗洛伊德的精神分析说.....	181
传略.....	181
心理性欲发展的阶段.....	187
心理结构.....	206
实际的含义.....	215
评价.....	217
8. 艾里克森与人生八个阶段.....	223
传略.....	223
艾里克森的阶段论.....	226
理论的争论.....	248
实际的含义.....	256
评价.....	259
9. 精神分析治疗的一个个案研究	
贝特尔海姆论孤独症.....	262
传略.....	262
孤独症症状群.....	263
孤独症的原因.....	264
治疗.....	267
评价.....	275
10. 沙赫特尔论儿童期的经验.....	278
传略.....	278
基本概念.....	279
教育上的含义.....	285

评价.....	286
11. 荣格的成人期理论.....	288
传略.....	288
人格的结构.....	292
发展的理论.....	297
实际的含义.....	303
评价.....	305
12. 学习说：巴甫洛夫、华生和斯金纳.....	307
巴甫洛夫和古典条件反射.....	307
华生.....	311
斯金纳和操作条件作用.....	318
13. 班图拉的社会学习说.....	342
传略.....	342
基本概念.....	343
社会化研究.....	348
抽象模式与皮亚杰的阶段.....	355
弗洛伊德的自居作用概念.....	360
实际的含义.....	364
评价.....	366
14. 卓姆斯基的语言发展说.....	370
传略.....	370
基本概念.....	372
关于文法生成的注释.....	378
卓姆斯基与学习说.....	385

教育的含义.....	389
评价.....	392
15. 结论：人本主义心理学与发展的理论.....	395
人本主义心理学.....	395
人本主义的发展心理学家.....	404
摘要.....	410
参考文献.....	411
译校后记.....	428

导 言

关于发展的性质，大家各有各的设想。我们一般都假定，例如：儿童的发展是由我们支配的——我们可以随心所欲地塑造儿童。我们认为我们的工作教导他们，改正他们的错误，为他们提供良好的榜样，以及督促他们去学习。

这样的观点是十分合理的，许多心理学家（他们被称为学习理论家）和许多其他人都深表赞同。心理学家们应用更为科学的语言，但是他们也假设：父母、教师以及其他人们都在建造着儿童思想和行为。当他们看见一个小孩从事一种新的行为时，首先猜测的就是：这是有人教示的。例如：如果一个两岁的女孩对于把东西放在适当的地方表现浓厚的兴趣，他们就假定有人教她这样做，因为她是社会环境的产物。

然而在心理学中还存在着另一个传统——一条从卢梭直到现今理论家的路线——这条路线对于发展有一种迥然不同的看

法。这些作者，即发展论者，对于我们努力教导儿童或对他们施加其他影响不大注意。相反，他们较为感兴趣于儿童如何生长和自发地学习。如果这个两岁的小孩按次序排列东西不是出于自发的兴趣——即完全自主而产生的兴趣，发展论者们反而会感到奇怪了。她对于秩序的关切甚至要大于对周围人们的注意，因为正是儿童处于某一阶段，对站立和行走产生一种内部冲动，因而也可以发展出一种自发需要，在他们环境中去寻求秩序。

如果我们追踪一个儿童，花些时间去观察他的天然倾向，我们就会发现儿童有着许多自发的兴趣。一个一岁的婴儿，可以迷恋他能够触摸、感觉和玩弄的一个球、一滩水或一堆沙。孩子可以花很长时间，细致地观察或玩弄这些东西。这些兴趣可以非常浓厚，与我们的兴趣大不相同，以致不大可能把这些兴趣说成是成人教导的结果。相反地，发展论者们却认为，儿童们在人生的某些时期，对于探求某些种类的经验 and 活动具有一种内在的需要。

诸如卢梭、蒙台梭利、格塞尔和皮亚杰一流的发展论者，他们的理论并不是每一点都彼此一致的。他们各自研究发展的不同方面。但是他们却有一个共同倾向，包括这种对内部生长和自发学习的兴趣。

发展论者的关切，包含着理论和实践两个方面。例如：蒙台梭利对传统的教育方法就感到不满意。在传统方法中，教师们试图采用奖励其正确回答以及批评其所犯错误的方法来指导儿童的学习。她认为，这种教育实践低估了儿童们的独立性，

因为儿童很快就会转向外界权威的老师，看他们是否正确。相反，蒙台梭利企图表明，如果我们观察儿童的自发兴趣，我们就可以帮助提供一些任务，即使没有外界的指导 and 督促，他们也能独立地工作，做出最大的贡献。因为存在着一种内部的力量，可以驱使儿童在每一发展阶段充分发挥他们自己的能量。

在其他许多方面，发展论者对于儿童期以及其后的发展，提供了一种新的理解。然而，不幸的是，他们的著作没有受到应有的注意。他们强调内部的发展似乎使心理学家们往往有过份浪漫或太趋极端的印象。皮亚杰可以说肯定赢得了广大的群众，但是就连他也被忽视了几十年。

有一个地方非常认真地谈到了发展论者所关心的问题，这就是现代入本主义心理学，人本主义者如马斯洛，已经发表了不少有关发展的思想。但是，人本主义者这样做时采取的是一种非常含蓄的方式，他们并不知道有多少应该归功于早期的发展。

本书旨在对一些杰出的发展论理论家做出正确的评价。我们将记住某些紧密追随卢梭后生的理论家，以及包括采取发展观点的人种学家和精神分析家在内的一些其他理论家。我们将讨论他们著作中的一些概念以及某些实践意义。我们也将评论上面提到的第一种倾向——即学习理论家们的倾向。他们帮助我们更为依赖环境的前景来了解行为。我们不准备考察学习理论应有的深度，因为这本小书主要限于讨论发展的传统。但是，我们也愿试评一下他们的思想。最后，在结论中，我们将讨论发展论者和学习论者二者自某些时候以来，在人本主义传统中的探究方式。

(孙名之 译)

早期学说： 预成论， 洛克和卢梭

洛克与卢梭同是伟大的儿童心理学先驱。洛克是环境决定论与学习理论之父，他的继承人是巴甫洛夫、斯金纳等科学家。卢梭开创了心理学的发展传统，他的追随者包括格塞尔、蒙台梭利和皮亚杰。洛克和卢梭都从根本上背离了更早期的，一种称为“预成论”的观点。

预成论

许多世纪以来，人们似乎相信儿童是作为一个已经制造好了的小型成年人降生到这个世界来的。艾里斯(Aries, 1960)指出，这个观点在中世纪占着统治地位。一直到十四世纪，在绘画中总是不变地以成年人的身体比例和面部特点来画儿童的肖像。儿童与成人的区别仅仅是身体大小的不同而已(Aries,

1960.P. 34)。在社会上,儿童受到大人一样的对待。一当他们能行走和说话,就加入成人社会,玩同样的游戏,从事同样的工作,穿同样的衣服(Aries, 1960, PP.71—2; Bk.2, ch.1)。人们简直看不到儿童与成人的区别。似乎从一开始,儿童的身体和个性已经成人化了。

为什么人们相信预成论的观点呢?艾里斯(1960, P.40)推测是由于长时间以来儿童的死亡率太高,因而人们不愿对儿童的特点给以更多的注意。知道自己的孩子极有可能死亡,父母就不那么密切地注意和珍视他们独特的品质。阿苏伯尔 (Ausubel.1958, P.34)认为,预成论也可能与成年人天生的自我中心主义有关。成年人倾向于认为所有人的生命都有象他们自己的生命一样的形态与机能。要采取特有的谦逊态度,才能发现各个时期生命的独特性,而那种特别的谦逊是不容易得到的。

在科学方面,预成论在早期胚胎学中最为明显。许多世纪以来,大多数科学家相信一个极小的、完全成形的人或矮人在怀孕时就被植入于精子或卵子中(图1.1)。他们相信人在创造的一瞬间就形成了,直到诞生时不过是



图1.1 哈特苏克 (Hartsoecker 1694) 所画的一个在精子中完全形成了的人

身体长大了而已。胚胎学的预成论至少可以追溯到公元前五世纪，而且在以后的若干年代中一直支配着科学思想。甚至晚至十八世纪，大多数科学家还是相信预成论的观点。他们虽然承认一个完全成形了的矮人的存在，没有直接的证据，但争辩说，这不过由于它是透明的而且小得看不见罢了。

十八世纪后半叶，当显微镜研究证明了胚胎的发展经过若干阶段的时候，预成论在胚胎学中的影响开始衰退了。在社会思想领域中，它早在十六世纪时就已经衰落。那时，宗教领袖和道德家开始强调儿童的特质。他们中的一些人认为，儿童是带着上帝给予的纯洁和天真无邪进入人世的。这种品质以后才受到腐蚀。其他人则争辩说儿童出生时，印刻着人类原始的罪恶。他们强调儿童是无知的人，具有道德败坏的本性。

不论哪一种对儿童本性的兴趣都引起了对教育新的关心。“儿童天真无邪”论的提议者，需要维持和加强儿童天生的善良来反对世界罪恶的影响。他们乐观地认为，坚持正确的教育能在儿童中培养“贤明的长官”、“有德的神父”和“仁慈的领主”。那些悲观地看待儿童的人，甚至更关心教育的需要。他们认为必须强制去掉儿童身上的无理性与邪恶作风，强调我们必须增强严格的纪律包括体罚的经常使用。不论哪种情况——儿童被看作天真无邪或有罪——他们都必须受教育成为有健全心灵的成年人，而开展这种教育是永远不会嫌早的。

洛克的环境论

传 略

到了十六世纪，在社会思潮领域，预成论已开始让位于一种较注意环境的主张。这种新的观点认为，儿童并不是生来就象成人那样，只是由于他们受到抚养与教育，才成为成人。当然，这个时代的作家们还不是彻底的环境论者；他们仍然承认幼年期的某种天生特性，如天真无邪或邪恶。第一个宣告明确的、全面的环境论观点的是英国哲学家约翰·洛克(John Locke, 1632—1704)。1690年，洛克提出儿童既不是天生的善良，也不是天生的邪恶，他们天生什么也没有。洛克说儿童的心理最初不过是一块白板，一块未写一字的蜡板，不管心理成为怎样的，它几乎完全是学习与经验的结果。

洛克的理论正好装备了启蒙运动的自由与民主的思想。如果儿童是天生的空无所有的生物，他们就都是生而平等的。如果一些人在某种情况下比别人好一些，这只能归因于有利的环境。教育所有的人成为平等的成年人，至少在理论上是可能的。

洛克生于英格兰森姆沙特(Somerset)的一个小村庄。他的母亲虔诚、慈爱，父亲却是严厉的。他的父亲在反对国王理查一世的内战中，站在国会一边，首先给他灌输民主的思想。洛克在牛津大学受教育，毕业后留在那里教希腊文和道德哲学，也研究医学。作为一个医生，洛克成功地医好了阿斯莱勋爵(Lord

Ashley) 即后来的沙甫兹伯利 (Shaftesbury) 伯爵, 成为伯爵的朋友和私人秘书以及伯爵孙子的家庭教师。但他与沙甫兹伯利的交往最终却带来了麻烦。在沙甫兹伯利因非议国王而入狱的时候, 洛克被迫逃出英国, 流亡于荷兰。在荷兰期间, 洛克给他的朋友爱德华·克拉克 (Edward Clark) 写了许多信, 提供抚养克拉克的儿子的建议。这些信件产生了洛克最重要的论教育的著作《教育漫话》(1693)。1688年革命成功后, 洛克回到英国, 并看到他另外两本伟大著作的出版。第一本是《人类理解论》(1690)。这本书确立了他作为经验主义哲学和学习心理学之父的地位。他的另一本书是《政体两论》, 陈述了后来美国宪法的主要思想 (Sahakian and Sakakian, 1975, ch. 1; Russell, 1945, PP.604—5)。

洛克的发展论

洛克理论的出发点是对天生观念学说的驳斥。柏拉图、笛卡儿和其他人坚持某些观念是天生的, 先于经验而存在于头脑中。例如, 当我们看到一个毋庸置疑的证据的时候, 我们立刻信以为真。洛克反驳说, 儿童与白痴根本不懂任何数字或逻辑, 这些观念不能一开始就存在 (Locke, 1690, vol.1. Bk.1 ch.2' sec.27)。洛克建议我们考虑一下:

正如我们所说, 心理既然是一张白纸, 当然没有任何观念, 它怎样得到装备呢? 所有的推理材料与知识从何而来呢? 我回答说, 总而言之, 从经验中来, 我们所有的知

识都是在经验中建立的，从经验中最终获得它自己(1690，vol.1, Bk.2, ch.1, sec.2)。

洛克承认每个人都有特殊的气质，但总的来说，还是环境形成心理(Locke.1693.secs.1,32)。最重要的是婴儿期的学习。这个时候心理最有可塑性，因此我们能凭自己愿意采用的任何方式去塑造他们。而一旦我们这样做，以后他们一生的基本性质就决定了(1693, secs.1, 2)。

那么，环境怎样发展儿童的心理呢？洛克认为，首先我们的许多思想和情感都是通过联想而发展的。如果两个观念一起发生，我们不能不在想到这一个时就同时想到另一个。例如，如果一个儿童在某一个房间里产生过令人不愉快的感觉，他进入这个房间时就不能不自动地体验着一种消极的情绪 (Locke, 1690, Vol.1, Bk.2, ch.33, sec.15)。

我们的行为也有很多由重复练习而发展，当我们一而再，再而三地做去，象刷牙一样，练习就成为自然的习惯，要是不那样做，反会感到不安 (Locke, 1693, sec.66)。

我们也通过模仿来学习。我们看到别人怎样做，自己也有怎样做的倾向，因此榜样影响我们的性格。如果我们经常与愚蠢的、爱争吵的人接触，我们自己会变得愚蠢与爱争吵；如果我们与更高尚的心灵接触，我们也会变得高尚起来 (1693, sec.67)。

最后而且也是最重要的是，我们通过奖赏与惩罚而学习。我们鼓励能给自己带来赞许、表扬及其它奖赏的行为，我们抑