

目 录

第一篇 总 论

第一章 导论	3
第1节 儿童发展心理学的对象与任务	3
第2节 儿童发展心理学的历史	7
第3节 儿童发展心理学研究的方法	18
第二章 儿童心理发展的基本理论	32
第1节 儿童心理发展的基本性质	32
第2节 年龄特征和发展阶段	38
第3节 制约儿童心理发展的因素	43
第三章 儿童心理发展的生物学基础	71
第1节 生命的开始与遗传基因	71
第2节 胎儿的发育与先天素质	90
第3节 儿童身体、脑和神经系统的发展	97
第4节 儿童动作的发展	107
第二篇 认知的发展	
第四章 儿童语言的发展	119
第1节 语言准备期	119
第2节 语言发展期	124
第3节 语用技能的发展	145
第4节 语言获得理论	147
第五章 儿童感知觉的发展	160

第1节	儿童感觉的发展	160
第2节	儿童知觉的发展	169
第六章	儿童记忆的发展	188
第1节	儿童记忆的发生和发展	188
第2节	儿童记忆的年龄特征和记忆能力的培养	205
第七章	儿童思维的发展	212
第1节	儿童思维发展的一般趋势	212
第2节	儿童思维形式和思维活动发展的特点	218
第3节	儿童思维发展的条件	243
第三篇 认知发展理论评介		
第八章	皮亚杰的认知发展理论	253
第1节	皮亚杰认知发展理论的基本观点	253
第2节	认知发展的阶段	259
第3节	认知发展与平衡化	282
第九章	心理测量学的智力发展理论	295
第1节	智力的一般理论	295
第2节	智力测验	303
第3节	智力的发展变化	315
第十章	信息加工心理学的认知发展理论	332
第1节	信息加工心理学对认知发展研究的概述	332
第2节	信息加工心理学关于认知发展的一般理论	335
第3节	信息加工心理学关于认知发展的具体研究	348
第4节	认知发展的一般趋势	365
第四篇 情绪、个性和社会性的发展		
第十一章	儿童情绪的发展	383
第1节	儿童早期情绪的发展	383

第2节	依恋·····	390
第3节	害怕和焦虑的发展与克服·····	404
第4节	儿童高级情感的发展·····	417
第十二章	儿童个性的发展(一)·····	427
第1节	儿童个性发展的理论·····	427
第2节	个性形成发展的生物学因素·····	443
第3节	个性发展的社会化动因——家庭·····	450
第4节	个性发展的社会化动因——同伴·····	460
第十三章	儿童个性的发展(二)·····	476
第1节	自我意识的发展·····	476
第2节	男儿童女的个性差异·····	484
第十四章	儿童道德品质的发展·····	503
第1节	儿童道德认知的发展·····	504
第2节	儿童道德情感的发展·····	529
第3节	儿童道德行为的训练与发展·····	534
第十五章	儿童心理发展的年龄特征与教育·····	548
第1节	乳儿期儿童身心发展的特征与教育·····	548
第2节	婴儿期儿童身心发展的特征与教育·····	554
第3节	幼儿期儿童身心发展的特征与教育·····	559
第4节	学龄早期儿童身心发展的特征与教育·····	565
第5节	学龄中期儿童身心发展的特征与教育·····	573
第6节	学龄晚期儿童身心发展的特征与教育·····	579

第一篇 总 论

本篇将从儿童心理发展的总体上概述研究儿童发展心理学的对象、任务与方法；其次就儿童心理发展的性质、阶段性及影响发展的诸因素等问题加以分析讨论；以上分别构成第一、二章的内容，然后，本篇第三章将从生物学的角度阐明儿童心理发生发展的生物学基础以及整个儿童时期的神经系统与身体动作的发展变化。

第一卷 总 论

景况童山夜野茫茫土林总陌景况垂心童儿从粹篇本
卦陌景况野心童儿寂灭其；去衣弓卷出，素灰陌学野心
；各什林余以成颀回等素因新陌景况即绿及野野御，就
粹章三帝篇本，以然，容内陌章二、一景况陌限众土以
以陌基学赫生陌景况生景野心童儿即附竟食陌学赫生从
。外景况陌野野林瘦手类系登野陌限扣童儿个盛又

第一章 导 论

第 1 节

儿童发展心理学的对象与任务

一、对象和任务

儿童发展心理学是发展心理学的一个组成部分。发展心理学是研究人类心理系统发生发展的过程和个体心理发生发展规律的。系统研究是指从种系的角度或动物演化的过程来研究，也就是说研究动物心理如何演化到人的心理，人的心理又如何从原始人的心理演化到现代人的心理；个体研究一般是指从人类个体的胚胎期开始一直到衰老的全过程，探讨个体心理如何从简单低级水平向复杂高级水平变化发展的规律。比较心理学或动物心理学是属于前者的研究学科；儿童心理学、青年心理学、老年心理学以及一般的发展心理学则都是属于后者的研究学科。

就人类个体心理的发展来看，从出生到成熟这一段时期具有决定性的意义。这一时期统称为儿童期（这是指广义的儿童期，至于狭义的儿童期或童年期是指学龄初期，即介于幼儿期与少年期之间）。这一时期是人生发育生长最旺盛、变化最快，也是可塑性最大的时期，是接受教育最有效的时期，因而受到人们更大的重视。对于这个时期的心理的发生发展规律的研究，构成了“儿童心理学”或“儿童发展心理学”的研究对象。那么这个时期究竟以何时为界？所谓“成熟”又是指什么呢？“成熟”一般是指身心发育过程的完成。可是成熟的确切时间却难以确定，有的说是 13、14 岁左右，有的则说 16、17 岁左右。这是由于各研究者所依据的指标不

同,有从身体、生理的发育角度,有从智力成长的角度……。而心理、生理、身体的发育虽有关联,但各系统到达成熟期不一定同步。因此对成熟期年龄的估计则不一致。不过,从总体上来说,一般都认为人类个体的发育成熟大致在17、18岁左右^①。当然,不同种族其成熟年龄也会有差异。总之,人类的儿童期占整个生命期的比例较其他动物都长。在哺乳动物中,人在出生时最为柔弱无能,因而发展到成熟所需时间最长。类人猿出生后就能独自觅食和自卫,小猩猩依赖母猩猩只需1—2年。而人类婴儿则需依赖成人多年才能自理生活,至于成家立业,要在人类社会生存下去,则要经历一段漫长的学习训练时期。一般说来,生物种系发生等级越高,神经系统就越复杂,达到成熟所需时间也就越长,但最后的成就则越高,这是其他高等动物所不可比拟的。

那么,对于人类儿童这一较长历程的发展,作为一门研究儿童心理发展的学科——儿童发展心理学,应该探讨些什么问题呢?下面谈一谈它的研究任务。有人将儿童发展心理学的研究概括为三个W: what? when? why? 一问“是什么”,即揭示或描述心理发展过程的共同模式或特征;二问“什么时间”,即这些模式或特征发展变化的时间表;三问“什么原因”,即对这个发展变化的过程进行解释,分析其形成的各种因素。

具体说,包括下列几个方面的问题:

(一) 通过对儿童广泛和纵深的调查研究,揭示心理发展的量变和质变的客观规律,掌握儿童心理随年龄而发生的变化。如从出生到成熟的心理变化发展经历那些阶段,各阶段的本质特点是什么;某种心理机能在什么时候开始出现,什么时候发展得最好;发展是否有快有慢,等等。近年来有关发展的“关键时期”(或称敏感期)的研究也是探讨某种机能在某一特定的时期最容易获得,如

^① 这是从传统的一般智力测验(如S—B量表)的分数不再随年龄而增加和身高不再随年龄而增长所作的估计。

言语能力何时出现,有没有学习语言的最佳时期,等等。以上这些研究可以说是“是什么”及“什么时间”的研究,基本上属于描述性的研究。而真实的确切的描述是能客观地揭示规律性的东西。如可以描绘出某种机能的发展曲线(如智力成长曲线,见第九章)或绘出某些机能在一定时间所达到的指标图(如出生后头15个月运动发展图,见第三章)。

(二) 通过分析儿童心理发展的事实材料(包括从群体研究及个案研究得来的)阐明制约心理发展的根本原因以及各因素(生物的及社会的)在心理发展中的相互作用,以期更有效地促进发展。如儿童心理发展过程中遗传与环境究竟起什么作用,应该如何对待。例如智力发展的个别差异是什么因素决定的,天性乎?习得乎?这是自古以来就引人注意并争论不休的问题;另外如早期经验在儿童心理发展中起多大影响,父母对孩子的早期教育、情感态度等与儿童后期的发展有什么联系等,都是现代儿童发展心理学的主要研究课题。以上这些研究是属于“什么原因”的研究,可以说是分析性的或解释性的研究。

(三) 通过儿童心理发生发展的过程探讨人类心理现象发生(起源)和发展(形成)的一般理论问题。如意识的产生与脑的发展的关系,人的认识的起源问题,感性认识如何上升到理性认识问题,等等。由于正在成长中的个体的反映活动一从一出生就开始一使我们能比较清楚地看到从感性到理性过渡的“慢镜头”,这种过渡在成人那里往往是一瞬间就过去,各环节混合在一起不易捉摸审察。而在儿童身上则往往需要1—2年甚至5—6年的过渡,我们可以步步追踪考查,以期从中发现量变到质变的翔实过程。如婴儿一出生就有各种感觉能力,但出现表象,到概念的产生、完善,这里要经过好多岁月。究竟是如何一步步前进的呢?这就要从儿童的认知过程由低级阶段向高级阶段发展中进行探究分析。儿童发展心理学的这方面的研究是属于理论性的探讨。

二、目的和意义

我们学习、研究儿童发展心理学有什么理论意义和实践意义呢？

首先，儿童发展心理学丰富和发展了心理学的一般理论。如人类意识的起源问题是当代科学努力探索的三大课题之一^①，也是心理学的重要理论课题，儿童心理的发生、发展与人类心理的发生发展在某种程度上有相似性。正如恩格斯说的“……孩童的精神发展是我们的动物祖先、至少是比较近的动物祖先的智力发展的一个缩影，”^②通过儿童心理发生、发展的研究有助于了解人类意识的发生和发展。再如语言与思维的关系问题也是心理学中一个基本的理论问题，通过对儿童语言和思维发生发展的研究，以及二者的关系和联系的研究，将对语言与思维的关系的认识提供必不可少的科学依据。另外，掌握了儿童某一心理机能的发展过程，可以进一步加深对这个心理机能本身的认识。

其次，儿童发展心理学还为辩证唯物论提供理论依据。前面我们已经提到儿童心理学的任务之一是探讨儿童心理与脑的关系，与实践的联系，也研究儿童的认识如何从低级形式向高级形式的发展等。这些问题的研究成果，都可为辩证唯物论的认识论关于物质与意识的关系、认识与实践的关系、感性认识与理性认识的关系等命题的正确解决，提供有力的心理学依据，无怪乎列宁把儿童心理发展的历史划为“认识论和辩证法知识领域”之一。

以上是儿童发展心理学的理论意义。而对于实际工作来说它同样具有重要的实践意义，可以说一切与儿童有关的实际工作都需要有关儿童发展心理学的理论与知识。

第一，它为儿童教育提供心理学的理论基础。儿童教育工作中有许多问题，如儿童入学年龄、教材编排、教学方法的选择、青

^① 细胞起源、生命起源、意识起源被称为三大理论课题。

^② 引自《马克思恩格斯选集》第3卷第51页。

少年的教育、人才的早期发现与早期教育、异常儿童的特殊教育等等,只有了解了儿童的身心发展规律和各年龄阶段的心理特征,才能使这些工作收到良好的效果。比如,儿童发展心理学研究和了解儿童个体和群体的发展规律,预示发展的程序与模式,建立起一些常模,如身高、体重、智力及社会行为发展等的年龄量表,从而期望个体在不同年龄应有的发展水平,这样在儿童教育工作上不象过去只靠等待儿童如何发展再决定对策,而是有了更确切的依据。假如我们知道一定时间对孩子所期望的内容,我们就不会做得太过或不及,而且能抓住训练孩子和给予刺激发展诱因的最适当时机。

第二,为儿童医疗保健工作提供必要的儿童心理知识,例如上面所说的智能或社会行为量表以及其他的一些儿童发育量表经常被用于诊断和治疗精神发育不良的儿童。

第三,为家庭教育、父母亲提供教养孩子的心理学知识。一些研究证明,儿童日后个性发展的性质、方向往往与早期父母对孩子的教养方式(包括家庭气氛、父母对孩子的言语方式等)有密切相关。父母掌握的育儿知识越多,孩子发展则越好。做父母的知道一般儿童发展的程序,不同年龄应达到的发展指标,那么他(她)们将更有意识地预期自己孩子成长的水平,正常、超常,抑或是落后,这样就能有针对性地施加最适当的教育与教养措施,而不是盲目地“拔苗助长”或一味地埋怨自己的孩子不长进,是个“笨蛋”,等等。

第2节

儿童发展心理学的历史

一、科学儿童心理学的产生

儿童心理学正式成为科学可从1882年德国生理学家和心理学家

家普莱尔(W. Preyer)的《儿童心理》^①一书出版算起。这是儿童心理学史上第一个用观察和实验方法研究儿童心理的比较系统的科学著作,它标志着科学儿童心理学的诞生。

但是儿童心理科学研究的真正奠基人要推美国心理学家霍尔(G. S. Hall)。他于19世纪末至20世纪初首次用问卷法对儿童的行为、态度、兴趣等作了广泛的、系统的调查研究,并掀起了“儿童研究运动”。尽管当时的问卷法还存在一定的缺点,如儿童的回答有猜测因素未能排除,记录失真等等。但由于霍尔的创始,问卷法至今仍不失为一种可行的研究儿童或成人心理的方法之一,特别是人格方面的研究。

此外,对科学儿童心理学的建立有影响的心理学家还有:法国的比奈(A. Binet),他为鉴别智能低常儿童创立了智力量表,为客观地评定智能个别差异奠定了基础;此后,如美国的盖塞尔(A. Gesell)对婴幼儿进行的长期观察研究,作出详细记录,并拍成电影,最后制订出婴幼儿“发育常模”,为诊断婴幼儿的发育水平提供了依据。此外,行为主义创始人华生(J. B. Watson)根据他的刺激—反应(S—R)理论客观地研究了儿童许多行为的形成,特别是在情绪方面作了许多条件反射实验。他的环境决定论思想及其一套科学训练与教养儿童的方法在当时(1930年左右)产生了广泛的影响。

以上这些学者以及尚未提到的一些心理学家都为科学儿童心理学的诞生和建设作了奠基的工作,他们中一些人所建立起的理论学派我们将在本书有关章节中给予较详细的介绍。

二、发展心理学的理论派别

关于儿童心理发展的问题自古以来就有两大派别,一是天性论,一是习得论。环绕这两种基本观点后来演化出各种各样的理论。这里仅就当代在发展心理学上仍有较大影响的几个学派加以

^① 普莱尔《儿童心理》,中译本名为《幼儿的感觉与意志》,科学出版社1960年版。

简要的阐述。大致可分为：自然成熟理论、环境学习理论、精神分析理论、认知发展理论和文化历史理论。

(一) 自然成熟理论 这种理论特别强调生物因素在儿童发展中的作用，认为儿童身心的发展变化是受机体内部的因素，即生物基因固有的程序所制约。外部环境的作用虽不是不重要，但它只是为正常生长提供必要的条件，不能改变发展本身的自然的成熟程序。

这个理论的主要代表人物为盖塞尔(A. Gesell, 1880—1961)。他通过儿童早期运动发展的研究提出了自然成熟论观点。他发现无论是胎儿时期或是出生后，发展总是遵循着一个从头到脚(头尾)方向进行，头部在胎儿时期是最早发育，出生后也是如此，婴儿先是能控制唇、舌，继而能控制眼的运动，接着是控制肩、手臂、手指、躯干、腿、脚；先坐后站，先站后走；在以后的发展中也都有一定的模式，如先会画圆，后会画方；先说“不”，后说“是”；先“利己”后“利人”，等等。都受成熟的规律支配。而且，什么时候出现什么机能都有一个内部的时间表。他和汤普森(Tompson)所作的双生子爬梯、堆积木、学词汇等实验研究都说明，经过训练虽能稍提早某些机能的出现，但未经训练的双生子之一在他们认为已达可以执行某种任务的年龄，不需多少训练，就立即赶上。他认为明显有一个适合作某事的内部时间表，早训练的得益是相当短暂的。

盖塞尔并不认为环境是无足轻重的，儿童需要一个好的环境以保证他们良好天赋的顺利实现。但是他坚信当“环境因素支持、改变和控制”成长的时候“它们并不导致发展的根本进步”，这些进步只能来自内部。因而，盖塞尔的育儿哲学强调父母不能迫使自己的孩子嵌入他们(指父母)的预想的模式，而应从儿童本身得到启示。他相信婴儿是带着一个天然进度表降生到世界上来的，这是生物进化三百万年的成果。

盖塞尔根据他的观点以及所进行的大量观察，编制出一个测量婴幼儿动作、言语和社会行为的发展量表，颇受儿童实际工作者的欢迎。

(二) 环境—学习理论 行为主义的创始人华生(J. B. Watson 1878—1958)，新行为主义者斯金纳(B. F. Skinner)、赫尔(C. L. Hull)、西尔斯(R. R. Sears)等人以及社会学习理论者班图拉(A. Bandura)等都可归入这种理论。他们都强调学习在发展中的作用，虽然各家在解释学习过程上有所不同，但在以下三个方面具有共同性：(1) 强调行为，反对以那些不可捉摸的内部过程(如意识、心理状态、欲求、意志等)为研究对象；(2) 儿童的行为是由环境力量塑造起来的，任何正常儿童都能学会任何事情，只要具备或施加适当的环境条件；(3) 发展是一个连续的过程，只有量的增加，没有质的变化。

华生认为心理学应抛弃“意识”、“内省”、“心理状态”等等术语，而以客观的可观察的行为作为自己的研究对象。行为是可预测和控制的，按照华生的说法：已知刺激，就能预知反应；已知反应，就能推断先行的刺激。故称之为“刺激→反应(S→R)”理论。这种偏激的理论似乎只能解释一些低级的心理过程的发展，如感知觉、动作、以及初级情绪等等，而对思维、语言、智慧能力、动机等都被排斥于研究课题之外。

华生是一位极端的环境决定论者，曾声言给他任何一个健全的婴儿，他可以按照自己的意图和特设的环境培养成为任何一种类型的专家。这虽然是一种不能实现的设想，但华生的一套科学训练婴儿行为的方法对当时的家庭教育起了一定的积极作用。

新行为主义者斯金纳虽然承认在 S→R 之间有一个机体的内部过程作为中介，即 S→O→R，但他始终认为心理学不需要以任何不可捉摸的心理状态作参考。他主张研究操作性的行为，认为行为是由跟随着它的强化刺激所控制。我们能创造适合于人类意

图的环境来控制、操纵人的行为。儿童也可以象动物一样用一步强化反应的方法来“塑造”行为。

被称为“社会学习理论”者的班图拉强调社会模式在行为形成中的巨大作用，认为在社会情境中人们往往是直接通过观察别人的行为而学得又多又快。比如儿童的许多新行为的获得都是只须通过观察双亲的活动或其他社会模式。他反对把儿童心理的“发展”看作是一个内部成长和自发出现的过程。他不同意皮亚杰的内部结构或发展阶段决定儿童将学习什么的主张。据他的理解，内部结构并不是事先决定着儿童将模仿什么，相反地，儿童认知结构本身却是通过被呈现的模式所决定的。因此社会学习理论家们试图通过一系列实验研究来否定皮氏的阶段不变论与不可逾越论。

(三) 精神分析理论 创始人是奥地利精神病学家弗洛伊德(S. Freud, 1856—1939)。他的理论对儿童发展心理学影响较大的有两个方面：一是他的人格结构理论。他提出一个人的人格是由处于意识的三个层次上的伊底、自我、超我构成。伊底包含基本的内驱力和反射，它是由“快乐原则”所支配，处于“潜意识”状态；自我处于伊底和外界之间，根据外部世界的需要来对伊底加以控制与压抑；超我是“道德化了的自我”指导自我去限制伊底的冲动，以社会道德标准或理想来控制行动。在正常情况下，伊底、自我、超我是处于一种相对平衡的状态中，如果这种平衡遭到破坏，就会产生精神病症。二是他的性欲阶段理论。弗洛伊德是一个泛性论者，认为一个人从出生到衰老，一切行为动机都有性的色彩，都受性本能冲动支配。因此他以性感区域的变化来划分发展阶段，从婴儿时期的口唇期、肛门期到青春、成年的性器期及生殖期等等。这几个时期对于一个人的人格发展极为重要，他认为儿童将来的发展是正常或变态，5岁前具有决定性的意义。

弗洛伊德的研究指出了童年期经验的重要作用，教人注意这

一关键时期的心理变化。但他的本能论及泛性论遭到了许多学者甚至他的学生及追随者的反对。这些人比较重视自我在人格形成中的作用，成为新精神分析学派。其中埃里克森(E.H.Erikson)的人格发展阶段学说对发展心理学有较大的影响。

埃里克森在弗洛伊德人格结构理论的基础上建立起人格发展渐成说(epigenesis)，认为在人格发展中，起主要作用的是自我。自我是一个人过去经验与当前认知范围内所面临的任务的综合，它能引导心理性欲向着社会所规定的方向发展。每个人在成长过程中都普遍经历着生物的、心理的、社会的事件的发生顺序。渐成原则总是分阶段的，各阶段间循序前进，前后相继，形成一个连续的统一体，这个发展过程是以自我为主导的将个人的内心生活与社会任务结合起来的社会心理发展过程。这一过程在一生中可分为八大阶段，每一阶段都有一个特定的任务等待解决，而每个人总是处于某种任务的两端之间的某一点上。埃里克森在其著作《儿童期与社会》一书中阐述了这八个阶段的内容。(详见第十二章)。埃里克森的人格发展渐成说强调人格发展中自我与社会环境的相互作用，并重视社会文化教育对各阶段发展任务的顺利解决与否起重要作用。

(四) 认知发展学派 这一学派中日内瓦学派对儿童发展心理学影响较大。这里主要介绍一下皮亚杰(J. Piaget)的发生认识论对儿童心理发展的看法。所谓“发生认识论”就是以发生学(genetics)或发展的观点研究人类的认识的个体心理起源和历史发展。它从生物学出发，通过心理学桥梁，从而达到认识论的结论。

发生认识论的根本观点是把结构论(structuralism)和建构论(constructivism)紧密地结合起来。皮氏认为人的认识结构是人通过对客观现实的适应逐步建构起来的。他把认识结构看成是主客体相互作用的结果，是主体通过行动不断地自行建构而成的。

它既不是客体的简单复写，也不是主体预先构成或天赋的。所以皮亚杰既反对外因论，又反对内因论，而主张内外因相互作用的后成论（衍生论）。

皮亚杰通过儿童心理的临床研究建立并充实他的发生认识论。他在这方面的主要研究贡献是他的发展阶段论，即运用数理逻辑中运算的概念来区分智慧发展的阶段。他认为每一阶段都有其独特的、相对稳定的认知结构，而且这些阶段出现的先后次序是固定不变的，不能逾越或颠倒。一般是按这样几个大阶段前进：感知运动阶段→前运算阶段→具体运算阶段→形式运算阶段。

另外，皮亚杰引用生物学上的概念来分析心理发展的过程，认为人的智慧或认识的发展是人对客观现实的适应过程，适应又是依赖于有机体本身的两个相辅相成的机能——同化和顺应来实现。同化是把客体纳入主体的已有格式(schema)之中，顺应则是主体改变其已有的格式或形成新的格式以适应变化着的客观世界。儿童心理的发展就是通过同化、顺应旧机能从而不断地从低级的不完善的平衡发展到高级的完善的平衡过程。（这些基本概念及各阶段的具体内容我们将在本书第八章详加阐述）。

关于发展的因素问题，皮亚杰自称是内外因相互作用论者。他不主张把遗传与环境看成两个固定不变的因素，彼此互不影响，而认为二者都是“向量”，对认知形成的影响经常都在变化，视主体当前所具有的认知结构而定。环境并不是那些环绕儿童周围的自在情境，而是儿童主动地寻求他可以对之进行有意义反应的刺激。也就是说儿童并非是被动地受环境所左右，而主动性属于儿童。

总之，皮亚杰的关于认知发展的结构论思想、相互作用论思想以及发展阶段论思想对儿童心理发展的研究产生了巨大的影响。但是也引起国际上许多学者不同意见的争论。在这方面，本书第八章将有进一步的讨论。

（五）社会文化历史学派（亦称维、列、鲁学派） 苏联心理学

家维果茨基(Л.С.Выготский, 1896—1934)于苏联建国初期提出了“文化历史发展理论”,以针对当时流行的行为主义的S—R公式与格式塔心理学的直觉主义。维果茨基对人的高级心理机能进行了长期研究,以反对那些排除人的意识的研究。他认为人的高级心理机能是一种随意的以语言为中介的心理过程,并不是人自身所固有的,而是在与周围人的交往过程中产生与发展起来并受人类的文化历史所制约的。维果茨基认为高级心理机能具有一系列根本不同于低级心理机能的特征:(1)它们是随意的、主动的;(2)它们的反映水平是概括的、抽象的;(3)它们实现的过程的结构是间接的,是以符号或词为中介的;(4)它们的起源是社会文化历史的产物,受社会规律所制约的;(5)从个体发展来看,它们是在人际的交往过程中产生和不断发展起来的。维氏的两本著作:《高级心理机能发展史》(1931)及《思维和言语》(1934)对此作了详细的阐述。

在教学与发展的关系问题上,维果茨基认为“儿童的教学可定义为人为的发展”,他强调教学应走在发展的前头,并提出“最近发展区”的思想,他认为在确定发展水平与教学的可能性的关系时必须确定儿童的两种发展水平,一种为现有的发展水平,一种为借助于启发帮助可以推进而达到的较高水平。在这个可能达到的较高水平与现有水平之间的距离称为“最近发展区”。这是对“成熟论”、“量力性”、“可接受性”原则的一次挑战。

维列鲁学派^①中的列昂节夫(А.Н.Леонтьев)和鲁利亚(А.Р.Лурия)都是从不同的研究角度来论证人的高级心理机能(如言语思维、随意记忆、注意等)是随着人类文化历史的发展而发展起来的。列昂节夫在《心理发展问题》一书(1959)及专著《活动、意

^① 维列鲁学派即以Л.С.维果茨基、А.Н.列昂节夫和А.Р.鲁利亚为首所创立的心理学派别。苏联的许多心理学家如:П.Р.加利佩林、В.В.达维多夫、П.В.赞科夫、А.В.查波罗热兹及Д.Б.艾利康宁等都是这个学派的主要成员。