

学校心理学文选

第五分册

全国教育学院
心理学教材协作编写组编



前 言

为了配合全国教育学院、教育行政学院和教师进修院校使用全国教育学院协作编写的心理学教材《学校心理学》。经中央教育部批准，编印一套以《学校心理学文选》命名的教学参考资料。文选一至四分册已先后在广东、北京、云南、四川出版。第五分册中国心理学会学校管理心理学专业委员会委托山东教育学院负责编选和出版。

《学校心理学文选》第五分册是学生心理研究专辑，本书选编了我国著名的儿童心理学专家朱智贤教授、丁祖荫教授、张增杰教授关于学生思维发展和青少年自我意识发展的最新研究成果和全国学生心理研究工作者的学术论文共十七篇，其中既有关于青少年心理发展理论问题的探讨，也有部分重点课题的实验报告，比较集中地论述了当前青少年心理发展的突出特点，男女心理差异的表现及其形成原因等问题，同时也介绍了当前学生心理研究的新动向。

这本文选不仅可以供教育学院、师范院校的心理学教师教学和学生学习的心理学参考之用，还可以帮助广大中小学教师和教育行政干部和共青团、少先队干部熟悉当前中小学学生心理发展的突出特点，科学地做好青少年的思想教育和教育与管理工作的。

由于编印时间仓促，我们的理论水平不高，缺点和问题在所难免，请同志们提出批评指正。

编者

一九八四年五月十五日

目 录

前言	编 者
关于思惟心理研究的几个基本问题	朱智贤 (1)
儿童思惟发展的几个问题	丁祖荫 (12)
儿童与青少年心理发展的动力	林崇德 (30)
试论当前青少年心理发展的突出特点	徐胜三 (39)
少年学生心理发展特点浅探	江承祯 (56)
少年期的年龄特征与教育	丁志强 (67)
浅谈少年的独立要求与交往	袁俊昌 (78)
青少年学生价值倾向的年龄与地区差异	陈主珍 (82)
谈谈关于正确理解青年的自我意识及其发展	张增杰 (91)
当前青少年自我意识发展的情况调查	郑玉珍 (97)
初中学生心理的突出特点	陶秀兰 (109)
初中二年级学生兴趣的调查	杨玉棠 (117)
初中学生的心理特点与记忆方法的指导	林镜秋 (128)
略论性别的心理差异及其原因	杨新援 (134)
中学生心理健康的调查研究	戴 昭 (149)
问题儿童的成因及教育	钱曼君 (160)
从诗歌创作与鉴赏探讨有关当代青年心理问题	李明义 (174)
个性发展问题	林镜秋译 徐胜三校 (184)

关于思惟心理研究的几个基本问题

北京师大 朱智贤

从严格意义上说，思惟是人类特有的一种心理特征。如果说动物也有“思惟”的话，那只是一种萌芽状态，本质上还不能说是思惟。因此，古罗马的哲学家塞尼卡（L. A. Seneca）早就指出：“人是会思惟的动物”。在现代心理学中，几乎大多数心理学家都承认：思惟是人的认识过程、智力或认知的核心成分。

人类凭借思惟这个主观条件，创立了人类特有的灿烂文化和高度文明。但是，思惟是什么？儿童思惟是怎样产生和发展的？思惟的结构是什么？怎样开展思惟的研究工作？……一直还是一些争论不休的问题。

本文试图就这些理论性问题，谈自己的一些不成熟的意见。

一、思惟的本质问题

思惟是什么？在西方的心理学中，关于这个问题的看法，可以说是五花八门。有的心理学家甚至要把“思惟”这个词排除于心理学领域以外（如J. B. 华生）。这些不同的看法，是和他们的哲学观点和当时的科学水平紧密相联的。本文不相对他们的看法进行详细的评论。

我们是马克思主义者，根据现有的心理科学发展水平，我们认为，所谓思惟，这是人脑对客观事物的一种间接的、概括的反映，是客观事物的本质和规律的反映。它是在人的实践活动中、在感性认识（感觉、知觉、表象）的基础上，借助于词、语言和过去知识经验而实现的一种高级的心理过程或高级的心理机能。

1. 思维是关于事物的间接的、概括的反映，这是马列主义的著作中（特别是列宁的著作中），有过详尽的论述，无须多所引证。这里要说明的是，所谓“间接的”、“概括的”反映，在其他一些认识过程中，也多少存在着。如在知觉中，是分析综合的统一，而这种综合也多少带有概括性。但它没有间接性，主要是一种直接认识。又如在想象中，也有不同程度的间接性和概括性，但它反映的主要是事物的形象或设想，而不是事物的本质和规律。因此，我认为，思维的本质的、典型的形态是逻辑思维或理论思维。而艺术形象思维、创造性思维都要以逻辑思维为基础。

2. 思维也和其他心理活动一样，是属于一定主体的，而不是孤立的、抽象的。人的心理是在人的主体和客观相互作用的过程中产生的。即在人的动作、行动、活动以至实践（主客体相互作用的最髙形态）中产生的。那些把心理、思维看成是简单的、机械的刺激——反应或联想的观点，那些把心理、思维看成是人脑内的“格式塔”（或其他类似的概念）的自动形成和改组的观点，都是不符合事实的。

3. 在主客体相互作用中，首先产生的是感性认识；在感性认识的基础上，经过加工，才有可能产生理性认识的思维。那些轻视感性认识，把感性认识和理性认识割裂的唯理论者，和那些夸大感性认识的经验论者，都是不正确的。当然，感性认识上升到理性认识不是一次完成的，而是螺旋式的发展过程，是具体——抽象——具体……，实践——认识——再实践……的无限上升的过程。

4. 人类的思维是语言的思维。正如巴甫洛夫所说的，正是语言给人脑活动带来了新的原则，使人的认识具有高度的间接性、概括性，使人的认识能够深刻地反映事物的本质和规律。因此，毫无疑义，人类思维是语言思维，语言是思想的直接现实。但也要注意，有人要把语言和思维混淆起来（如行为主义），是错误的。因为语言只是思维的中介和工具。也有人企图证明人类不用语言也可以思维，如前言语时期的儿童、先天聋哑的儿童、甚至高等动物等等，这

是把思维的萌芽形态或特殊形态和思维的本质形态混淆起来，是以偏概全。

5. 思维，作为一个心理现象，主要是研究它的进行的过程。但思维过程不是孤立的、赤裸裸的，而是以人类的文化知识经验为加工材料的。因此，离开了人类的语言和文化知识经验，也就无从说明思维过程的规律性。正因为人的思维离不开人的社会环境、人的语言与人的知识文化。因此，思维不但有其自然性（脑的反映），而且有高度的社会性。

二、儿童思维的产生和发展

人的思维是如何产生的？这可从两方面来研究，一个是从种系发展来研究，即从动物到人类的发展过程中，思维是怎样产生和发展的；一个是从个体发展来研究，即儿童从出生到成长过程中思维是怎样产生和发展的。本文只就人的个体发展过程中谈谈儿童思维产生和发展的一点简史。

儿童刚生下来，是没有思维的。他只从先天带来一些无条件反射、如觅食反射、吸吮反射、抓握反射等等。在刚降生后的一些日子里（如一两周内），他大部分时间在睡眠，其余少部分醒着的时间就凭这些无条件反射（本能）维持生活。随着生后环境的改变（与胎内环境不同），在新的条件下，先天的无条件反射就逐步条件化、信号化，这就形成了信号性的条件反射。儿童条件反射产生的时间，说法不一。有的实验说是在生后两周末，有的说是在生后三、四天。这时，后天的条件作为信号，可以和无条件（非信号）刺激一样，引起无条件反射活动。这样，适应能力就开始增强了。如母亲在喂奶时，儿童的嘴产生吮乳的动作，这是无条件反射；但同时，儿童也看到母亲的乳房或面孔、或感觉到母亲抱的姿势，这是伴随着的条件或信号，经过反复结合，这些条件或信号，也能引起吮乳的要求和动作，这就是条件反射。以后一看见母亲的乳房或面孔，或当母亲横抱着的时候，就同样能引起觅食和吸吮反射来。妈妈高兴

地说：孩子“知道”吃奶了。所谓信号，也就是一种对事物“意义”的“理解”。是一种真正意义的认识活动。按照巴甫洛夫的说法，个体一旦形成条件反射以后，下次再应用这个条件反射时，也就对这一事物的“意义”的“理解”。如看见奶瓶（还没有吸吮）也就理解到吃的东西要来了。又如，儿童吃过一次苹果，下次再看见红的、香的、圆圆的（这是条件信号）大苹果时，也就“知道”苹果是好吃的东西，“理解”苹果的“意义”。这个意识性很低的所谓“意义”、“理解”……，是儿童认识的真正起源，同样，也就是思维的起源。但应注意，这还不是思维，这只是思维产生的前提条件。

思维是一种认识活动。思维作为认识方面的心理现象，是从揭露刺激物意义的条件反射形成时开始的，也就是从感知觉开始的。因此，条件反射、感知觉是思维产生的直接基础。列宁曾指出：“除了经过感觉，我们不能知道任何物质的形态，也不能知道任何运动的形态”。因此，研究儿童思维的起源，首先要从作为最初条件反射的感知觉的产生和发展开始。

在条件反射的形成和应用的过程中的儿童不但认识事物的某些属性（感觉），而更重要的是认识事物的整体（知觉），如妈妈、奶瓶、苹果等等。知觉的特点之一，是它的“常性”，所谓“常性”，就是不管这一事物的距离远近或形状大小有无变化，而事物主要特征不变时，还是被知觉为同一事物。这也可以说是外界事物的稳定性与变化性的矛盾统一在人脑中的反映。人们（动物也是一样）不能因为外界事物在距离上、大小上稍有变化，就不认识那个事物了，那就很麻烦了。如动物，因为能听见猎人的脚步声（信号）就逃掉，才能更好地保存自己。虽然每次脚步声大同小异。关于知觉常性的解释，在普通心理学书中都有，这里无须赘述。对新生儿说来，也是一样，也许妈妈今天的脸色是高兴的，明天也许是不高兴的，也许奶瓶今天妈妈横着拿，明天也许竖着拿，这都不要紧，孩子一律可以认识，“以不变应万变”。这样，依靠作为感性认识的知觉、知觉常性，这就有利于个体适应环境，有利于加深认识，有

利于在记忆中进行加工，为在头脑中形成形象、表象（即事物不在面前，也能想起这一事物来）创造现实条件。

所谓表象，是由感知觉的具体形象在记忆中内化的结果。是头脑中的事物的具体形象。因此，表象也还是感性认识，而不是思维。但它比感知觉前进了一步，即可以在脑中保持事物的稳定形象，从而有可能对这些形象进行加工（愈来愈精确、稳定）。根据皮亚杰的研究，儿童大约在8—12个月的时候，稳定的表象就逐步形成了。在这以前，你和孩子“藏眯眯”的时候，你一躲开，他就看不见了，也就不找了，以为世界上已不存在“你”这个东西了。可是到了一岁左右的时候，表象就精确而稳定了。表象和条件反射、知觉不同，它是离开具体事务而贮存在头脑中的事物的形象、信号。实验研究表明：表象的形成能使孩子在脑子里想起已感知过、接触过的事物。这时，你再做“藏眯眯”游戏时，你叫他一声，然后藏起来，他就用眼睛到处去找。这种现象，皮亚杰称之为“客体的永久性”。这种客体的永久性的表象性的认识，虽然还不是真正意义的思维（有人也叫表象性思维），但它却给形成概念、即形成逻辑思维或理论思维提供了直接的重要条件。

总之，儿童理解、认识事物的意义，是从条件反射、感知觉开始的。当感知觉内化为表象时，它们共同组成思维的感性基础。

此外，约在儿童一岁到一岁半时，语言也开始产生了。语言是具体信号（感知觉、表象）的信号。正如巴甫洛夫所说，语言是一种“万能的刺激物”，它使人类的思维，即具有间接性和抽象概括性、能反映事物的本质和规律的逻辑思维或理性思维成为可能。

在儿童思维形成的过程中，从条件反射到逻辑思维，都是在个体与外界不断交互作用中进行的。它包括三个互相联系的组成部分，第一是定向反射或定向活动。即在儿童反映外界事物时，首先产生的是指向与他有关的事物，而抛开无关的事物。第二是对有关事物进行分析综合活动，即综合——分析——综合……活动的过程。这也就是在头脑中进行的认识过程。第三是事物意义的理解，即通过定

向的分析综合活动而获得对事物意义的理解（无意的或有意的，不自觉的或自觉的），这也就是认识的产物、结果。

这样，当儿童和外界不断交往而指向某些事物的时候，当儿童思维操作能力（分析、综合、抽象、概括）不断发展的时候，当感知、表象、语言进互结合的时候，作为人类成员的儿童的真正的思维活动（逻辑思维），也就逐渐产生和发展起来。

现代儿童心理学，一般认为，两岁以前的儿童，如果说有“思维”的话，只有一种感知行动性思维，主要是凭感知觉和行动来“思考”外界事物。如孩子以竹竿作马，竹竿丢掉，骑马的事就终止了。六、七岁以前的儿童，如果说有“思维”的话，只是一种具体形象性思维，他们主要是凭具体形象来“思考外界事物”。幼儿玩“过家家”、“看病”的模仿性游戏，主要是凭表象、形象进行，而不是凭逻辑概念和逻辑推理进行。大约到了进入小学的年龄，情况就大不一样了，过去以感知、表象为主导的游戏活动，此时，则逐步转入以学习为主导的活动。而学习则是需要抽象逻辑思维的。这样，就在活动、感知、表象、语言、知识经验等这些因素的不断交互作用下，在它们的关系不断变化下，一个孩子便从感知行动思维，而具体形象思维，而逐渐发展成为人类的真正的思维活动——抽象逻辑思维。

当然，关于这个发展过程的准确的时间表，还有不少争论，但大体说来，一般都承认是这样的一个互相连续的发展过程。这个过程，以后还要发展，如在正确的教育下，不但形成了形式逻辑思维（如类比、归纳、演绎），更逐步发展着辩证逻辑思维，不但形成了再现性思维（如教师讲解加法规则后，进行加法练习），更发展着创造性思维（如独出心裁地解决一个问题）。

至于感性认识（感知、表象）如何向思维转化，语言在这里如何起作用等问题，限于篇幅，不可能在这里加以论述。

三、思维的心理学结构

为要阐明人的思维活动形成、变化、发展的规律，首首就要从系统论的观点来研究思维的心理学结构问题。从而有可能说明这些结构从低级形态向高级形态逐步过渡的量的和质的变化过程。但是迄今为止，心理学家们在这方面的成就还是不大的。而皮亚杰关于儿童思维发展结构的探索是令人瞩目的。其他还有一些研究，但有的只是属于一种共时性结构，而不是历时性结构，这些共时性结构，只能说明思维的一般的心理学结构，而不能很好地说明人（儿童）的思维的发生发展中结构的变化。

以下首先介绍一下关于思维的心理学结构的一些理论。

苏联的鲁宾斯坦在《思维和它的研究道路》一书中提出：①思维的心理学结构主要是分析和综合；②任何思维活动都是综合——分析——综合……过程，分析和综合是不可分的；③分析和综合是所有心理过程的共同结构，而在思维中则表现为抽象和概括，因此，分析、综合、抽象、概括就是思维的心理学结构；④思维的心理学结构主要是关于心理过程的研究，而不是象逻辑学和其他科学是关于思维的结果或产物的研究。但他同时强调，在研究思维过程中，也必须把思维结果结合起来考虑，因为智力和知识是互相联系的、密不可分的。

皮亚杰的儿童思维的结构发展的观点已为较多的心理学工作者所熟悉。皮亚杰认为，儿童思维发展结构主要是一种图式(Scheme)，即行为或心理的组织。儿童生下来只有遗传的图式，如吮乳图式、抓握图式……等。在适应环境过程中，经过同化、调节、平衡，就逐步形成不同水平智力或思维图式，如两岁以前主要是感觉运动图式，即通过感觉运动适应外界。六、七岁以前主要是前运算思维、即表象思维图式，是以感觉运动内化了的表象来适应外界，模仿、游戏、绘画等是其主要的表现。从六、七岁起，在内化了的表象的基础上，逐步产生新的智力操作方式，即可逆性（包括逆反性和模

互性)。由于可逆性智力的产生，就出现了“守恒”。所谓“守恒”，即儿童此时可以不受事物的表面的变化的限制，而在脑子里思考事物的本质。例如，一个泥球，不管你压成扁形的，或搓成细长形的，它的质量都是不变的，这叫做量的守恒。这也就是一种逻辑概念。但这种逻辑思维还是很零散的，离不开具体事物支持的，所以叫做“具体运算思维”。只有到十一、二岁以后，才在具体运算思维的基础上，产生“形式运算思维”，即有系统的、整体性的假设演绎思维。皮亚杰用数理逻辑概念来刻划了具体运算思维和形式运算思维的逻辑结构。这些研究和设想，对于儿童思维结构发展的研究是很富于启发性的。当然，也还有某些争论，这里也不能多谈。

此外，还有其他一些关于智力或思维结构的研究。如美国基尔福特提出“智力（思维）三维结构理论”，即思维包括智力操作、智力内容、智力产物这三个亚结构，每一个亚结构又包括若干子结构。这三者结合、搭配起来，就可以有120种智力（思维）因素。苏联加里培林提出“智力（思维）按阶段形成的理论”。这些阶段是：①定向阶段；②物质化（即外化）操作阶段（如手的思维）；③外部语言参加、依靠表象来思维的阶段；④只有内部语言参加、而在脑内形成思维活动的阶段；⑤思维活动过程简约化或完成阶段。现代认知心理学家很多是信息加工论者，他们有人提出模拟人的思维的计算机程序设计，也就是一种思维结构，特别是美国赛蒙等人提出的“通用解题机”（GPS）的思想，是很有启发性的。也有关于思维的局部活动结构的探索，如布鲁纳在50年代提出的在形成概念或解决课题时的“策略结构”，也是很有意思的。

但是，无论如何，我们现在还没有一个完整的思维心理结构的理论，还不能有效地描绘、说明儿童发展各个阶段思维结构是如何产生的，是如何从低级结构向高级结构过渡的。皮亚杰是做了一个开创性工作。但“真理”（当然，皮亚杰的理论也不完全是真理）并不能认为到此已经终结。

思维结构的研究,是思维心理学重大课题或任务之一,是我们今后研究工作的一个努力方向。在进行这方面的研究时,我以为既要抓理论方向,又要抓实验。即以马克思主义关于思维的理论作为指导,总结前人的研究经验,拟定课题进行理论的、实验的研究。

以下几点,我想是应该注意的:①马克思主义关于思维在人的实践活动中(主客体相互作用)形成、发展的思想是研究的出发点。②思维心理学主要研究思维过程、即思维操作能力(分析、综合、比较、抽象、概括、具体化和反馈等),也要研究思维的产物、结果(概念、判断、推理等),也要研究思维的策略(即对自己思维过程的控制、特别是自觉的自我监控)。我想,一架电子计算机,它是模拟人的思维的;信息输入以后,运算(过程)、贮存(结果)和控制(监控)都是必不可少的结构成分。③因此,在研究思维发展的时候,既要研究思维过程、即思维操作能力的水平(如分析、综合、抽象、概括的水平),又要研究思维产物的水平(如概念理解或知识经验的水平),也要研究思维控制的水平(即自我意识或策略水平,如“我是怎么想的”)。当然,思维心理学研究思维的产物或策略时,主要是从形成过程方面研究,而不能代替逻辑学或运筹学的工作。④此外,思维的心理结构中还有其他一些成分,如思维的积极性、创造性、思维的差异性等等,应当怎样从整体上加以考虑,也是很重要的问题。

四、关于开展儿童思维研究的几个问题

关于在儿童思维研究中,如何确定课题,如何进行设计,如何选取被试,如何观察、实验、统计处理,以至整理结果、写出研究报告等,这里不必要也不可能详细讨论。在这里,我只想就几个特别值得注意的问题,谈几点意见:

1. 关于选题问题

在我国,关于儿童思维的研究,数量还是比较多的,有很多质量也比较好。但缺乏总结性的评述。我建议,首先把解放后发表的

(也可包括未发表的)有关儿童思维研究,作一个全面的总结,就研究课题的分布,研究方法的经验,研究理论的根据,研究结果的应用,以及哪些方面还是缺门或空白等等,作出总结性的评述。可能时还可同国外作比较。然后制定出我国今后有关儿童思维研究的方案。以后,每年可总结一次,逐步形成制度。这样,既可加强研究的计划性,又可避免不必要的重复。

2. 关于测查指标问题

儿童思维研究中,给予被试的课题,所要测查的是什么,这主要有两种看法:一种是用测查成人的甚至是科学家的课题来测查不同年龄阶段的儿童,这样,自变量(刺激变量)比较确定,科学性也比较稳定。像皮亚杰儿童因果思维研究的测验题,就是这样。因此,年幼儿童的水平就会显得低些。但也有人指出:当被试对测验题不理解时,是什么也测查不到的。另一种是根据儿童的年龄水平,把一些思维课题用儿童所能理解的内容加以简单化、具体化,来测查被试(如新皮亚杰主义者所做的)。这样,年幼儿童因为解理试题,就显得水平比较高些。但也有人认为,这样自变量就不确定,所得结果就不一定有很高的科学性。这个问题应如何处理好,值得研究。

3. 关于开展儿童辩证思维发生发展研究的问题

逻辑思维或理论思维一般认为包括初级的(形式逻辑思维)和高级的(辩证逻辑思维)两个层次。在康德、黑格尔那里也叫知性(或悟性)认识和理性认识。辩证思维是人类思维的最高形态。在人类思维发展过程中,形式逻辑思维和辩证逻辑思维都是重要的,但在思维心理学或儿童心理学中对于后者的研究显然是不够的。我们不但要研究形式逻辑思维中的概念、判断、推理是如何产生和发展的,也要研究辩证逻辑思维中的概念、判断、推理是如何产生和发展的。我们是以辩证唯物主义思想为指导的社会主义国家,尤其应该加强这方面的研究工作。

4. 关于开展儿童思维品质研究的问题

思维品质是人的思维能力的差异的表现，亦即智力差异的表现。它在创造性思维的研究和培养上具有重要意义。我认为，辩证逻辑思维在发展人的思维品质上起着决定作用。当然，除此而外，人的气质类型、知识经验、思维训练等等都起着重要作用。因为辩证逻辑思维可以使人学会全面地、动态地看问题，使人能越出日常经验的狭隘界限。

思维品质的发展不但有个别差异，而且也有年龄阶段差异。为了培养具有优良思维品质的人才，大力开展这方面的研究工作，应当是思维心理学和儿童心理学的一个重要课题。

5. 关于科学研究与教育结合问题

有些人只顾科学研究，选题既不从教育考虑，研究过程中，也不与教育结合。说好些，是为科学而科学，但我总认为把科学研究与社会或教育实践割裂开来，总是不大好的。儿童心理学虽然是一门基础科学，但同时，又是一门具有很大应用价值的基础科学。我以为像苏联维果斯基和我国一些儿童心理学工作者的为教育服务的精神是可取的。

6. 关于认知因素与非认知因素的关系问题

人（包括儿童）的心理是一个整体，研究思维，一定要涉及活动、感知觉、表象、语言等等，同时，也要涉及非认知因素，如注意、动机、兴趣、情感、意志、个性等等，在研究某一思维课题时，不涉及非认知因素，也是可以的。但应当尽可能注意非认知因素的作用。特别在研究儿童思维能力的培养时，更应当特别注意非认知因素的作用。

以上意见，一定会有不全面和错误的地方，希望心理学界的同行们给以批评、指正。

儿童思维发展的几个问题

南京师院 丁祖荫

儿童认识世界系从感知开始，通过感知获得了事物表面的、外部联系的东西，对事物得到了初步印象，这是认识的第一阶段。

“要完全地反映整个的事物，反映事物的本质，反映事物的内部规律性，就必须通过思考作用。”（《实践论》）认识的高级阶段是通过思维实现。

儿童掌握教材，也以认识过程的一般规律为基础。从感知教材开始，通过思维而深入理解教材，掌握概念理论、事物规律和知识体系。

思维是人脑对事物本质以及事物之间有规律的联系和关系的概括的间接的反映。思维是人们认识现实、儿童掌握教材的高级形式，是智力的核心。

我国教育不仅指导儿童掌握知识技能，同时积极开发儿童的智力，发展儿童的思维能力。

儿童心理学曾多方面研究思维发展的理论、规律、特点及培养方法等，为教育提供科学依据。

思维的发展也是儿童心理学的重要教学内容。

在儿童心理学的研究和教学中，对思维的发展和培养确实存在许多问题，有待探索研究。在这里，我们将提出几个问题，以及我们对这些问题的一些粗浅的看法。我们所提出的问题，有的关于思维本身的实质，有的关于思维的发展和培养，有的关于思维教学。我们所提出的看法是否正确没有把握，请同志们指正。

问题一：什么是思维、智力和认知？

我们为儿童心理学课程准备的教材，原依照普通心理学的体系编写。思维作为认识过程的一个方面，把“思维的发展”与“感知的发展”“记忆的发展”“想象的发展”以及“注意的发展”“言语的发展”等并列叙述，并无什么困难。

其后，为了适应教育系学生毕业后的专业需要，突出“学令初期”一阶段，并充实大量内容，分为数章，其中一章，专列感知、注意、记忆、想象、言语及思维的发展，因而产生了对这章如何概括命名的问题。本章因为包涵“言语发展”，称为“认识发展”并不恰当。几经考虑，决定采取“智力的发展”作为本章的名称。

“智力”是心理学的传统概念，早在二十年代，心理学就曾汇集过智力的定义，心理学家曾给智力各种不同的定义或解释。如将智力解释为“适应能力”“学习能力”“获得知识的能量”等等。较近的心理学家又把智力解释为“信息处理能力”“认识活动的综合能力”。也有研究者描述智力是“先天的、一般认知能力”（Burt, 1955）；或“是个人对环境有目的的行动、合理思考和有效处理的聚集的、综合的能量”（Wechsler, 1958）等等。很明显，在心理学中，智力缺乏一致同意的理解。

在我国教育界，对于智力曾有一个一般的理解：“智力包括观察力、注意力、记忆力、想像力，思维能力和说话能力”。思维被看作智力的一部分，但是核心部分。

我们正按智力的一般理解，将该章概括命名为“智力的发展”。在该章，包括“感知”“注意”“记忆”“想像”“言语”和“思维”的发展。

对外重新开放后，看到一些西方较近出版的发展心理学和儿童心理学教科书，一般都列有“认知发展”和“智力发展”，而没有专列“思维发展”。

例如已由我国协作译出的Liebert的《发展心理学》（1976年

版)有如下内容:

第六章:感知的发展

第七章:认知的发展

第八章:智力的发展

第九章:语言的发展

又如Hetherington和Parker所著《儿童心理学:当代观点》(1979年版),有下列各章:

第八章:语言和交往

第九章:认知发展:一种结构的机能的研究:包括皮亚杰的智力的认知理论,社会认知。

第十章:认知发展:一种认知加工处理研究;包括知觉、选择性注意、记忆、假设检验和认知策略的运用,认知加工处理的个别差异。

第十一章:认知发展:个别差异:包括智力定义、因素分析、智力评定、测验、智商、智力成绩的相关。

西方儿童心理学的内容,使我们对“认知”和“智力”及思维的关系和差别,引起了注意,因为这问题涉及“认知”在我们教材中的安排。

关于“认知”,也有各种解释,例如:

Neisser(1967)认为:“认识是关于感觉输入被转化、缩减、合成、贮存、复原和应用等全部过程,即信息加工处理过程中所包涵的各种心理活动。”

Mussen(1979)指出:“认知是关于包涵在知觉、记忆、理解、反省思维、领悟等的各种过程。”

Morgan和King(1975)却认为:“粗粗地说,认知和思维同义。”

从以上定义,可见认知也是一个缺乏一致理解的概念。从狭义说,认知似乎和思维同义,从广义说,认知和智力相近,甚至内涵更广。