

[苏] Д·И·费尔德施坦 主编

当代少年心理学

教育科学出版社



当代少年心理学

〔苏〕 Д.И. 费尔德施坦 主编

巽 芷 译

教育科学出版社

• 责任编辑： 陈之定

DANGDAI SHAONIAN XINLIXUE

当代少年心理学

〔苏〕Д.И. 费尔德施坦主编

巽 正 译

教育科学出版社出版

(北京：北三环中路46号)

新华书店北京发行所发行

中国铁路出版社印装

开本：787 毫米×1092 毫米 1/32 印张：7.625 字数：160,000

1990 年 2 月第 1 版 1990 年 2 月第 1 次印刷

印数：00,001—3,000 册

ISBN 7-5041-0182-6/B·009

定价：3.00 元

内 容 提 要

这是一部教育心理学著作。它概括地总结了少年期——树立道德观念和社会观点的时期，由童年向成年状态过渡的时期——儿童发展特征方面的理论和实验资料，揭示了社会公益活动对于少年的个性形成所具有的作用，对正确组织教育过程以利于培养具有社会意义的动机和定势提出了实际的建议。

供中小学教师、班主任、校长、学生家长、少年儿童和心理学工作者使用。

序 言

在发达社会主义社会中,完善儿童教育系统的方向,就是培养能意识到自己在建设共产主义过程中对国家和社会全面进步承担什么责任的个性(戈尔巴乔夫,1986,第119页)。这里涉及的是责任的特殊含义,在共同事业中要对自己负责,对共同的事业和对别人负责。这种对共同事业的责任感,正是形成全面发展的个性的最重要条件,这种个性的“本身的存在就是社会活动”^①。

在我们这个时代,为社会化定向的人最充分地发挥其创造性而提供了有利条件。这时,维果茨基关于组织着眼于“儿童发展的明天”的、超前的、指导并控制这种发展的教育过程的思想,就具有特殊的现实意义。为此,首先就要揭示儿童发展的心理特征。不了解这些特征,就不能有目的地培养他们的道德品质,也不能形成不仅符合社会当前要求,而且能适合将来社会关系水平的需求-动机范畴。为解决这一问题,一方面要估计到个性是在社会所提供的活动和具体条件下形成的,而另一方面又要求教育过程能使个性超越这些条件。这就产生了一些问题:这种超越社会发展的教育是否可能?它能否建立全新的个性价值体系和积极地培养未来的人?如何保证个性会向目前只是一种倾向的新型关系发展?

① 《马克思恩格斯全集》,第42卷,人民出版社,1979年,第122页。

不了解当代儿童发展的特点，不了解个体发育成长的不同年龄期个性形成的规律和倾向，就回答不了上述问题。众所周知，每一年龄期代表着不同质的心理发展阶段，它具有许多特性。这些特性综合在一起就决定了个性结构在一定生长发育阶段的特点。心理年龄特点与许多情况有关，首先与社会条件、人的生活方式、他的教育及其活动特点有关；此外，也与个体的性别、类型和个人特征有关。人的心理年龄也取决于其社会地位的变化（在教学-教育机构及家庭中的地位）、交往方式和活动类型。这里的“心理年龄”概念并没有具体的时间范围和一定的心理发展的标准，它仅说明一般的发展方向。

在人的个体发育成长阶段中，少年期是最复杂的阶段之一。在这个时期，不仅早期形成的心理结构会发生根本性变化、会出现新的内容，而且会奠定自觉行为的基础；在形成道德观念和社会定势方面会确定总的方向。

当然，并不存在所谓“统计上中等的”少年。年龄小的少年有别于年龄大的，女孩也不同于男孩。此外，孩子们在兴趣、智力和社会成熟程度上，以及在独立性方面所表现出来的个人的不同发展，不仅取决于周围环境和教育条件，也与个性发展的特性有关。不过在这个时期，儿童向成人过渡的典型特征还可能是很突出的。

既然儿童在少年期正在向成人过渡，因此，对这种过渡开展研究，一方面可以掌握脱离儿童期而发育成长的人的典型特征；另一方面可以回顾儿童期本身的进程。换句话说，认识少年期发展的原因、条件和机制，就为揭示人的整个成长发展规律提供了线索。因此，毫不奇怪，一系列不同程度、不同性质、不同内容的问题都与少年期的研究有关。

本书阐述苏联教育科学院普通心理和教育心理研究所青少年心理发展与教育实验室科学集体在费尔德施坦领导下所取得的理论和实验研究成果。根据这些成果建立少年期的某种构想,研究 10—15 岁儿童的心理发展规律。如果不了解这些规律,我们就无从改善他们的教育过程。

在阐述本书的主要内容之前,让我们介绍一下本书的作者。第一章由伏罗比约娃,彼得洛夫斯基,费尔德施坦撰写;第二章由费尔德施坦撰写;第三章由韦列尼金娜,杜萨维茨基,洛佐采娃等 4 人撰写;第四章由伊万诺夫,科津采娃,利申等 7 人撰写;第五章由博斯坦吉耶娃,多罗欣娜,伊万诺夫等 16 人撰写。

目 录

序言	(iii)	
 第一章 少年期个体发育中的心理角色和地位		
.....	(1)	
一、作为社会历史现象的少年期	(1)	
二、少年期问题的理论观点的发展	(3)	
三、作为心理发展阶段的少年期	(21)	
 第二章 少年期个性形成的特点		(30)
一、作为个性形成条件的儿童活动发展规律	(30)	
二、社会公益活动是个性发展的决定因素	(39)	
 第三章 儿童从学龄初期向少年期过渡时的发展		
.....	(49)	
一、社会公益活动前提的形成	(49)	
二、对各种活动形式所持态度的发展动态	(55)	
三、自我意识的培养	(62)	
四、价值观的发展	(75)	

第四章 社会公益活动是少年个性形成的手段

.....	(79)
一、动机作用的发展	(79)
二、开展交往活动	(96)
三、对社会公益活动的态度	(112)
四、对劳动活动的态度	(121)
五、对社会组织活动的态度	(127)
六、对文艺活动的态度	(136)
七、对体育活动的态度	(143)

第五章 少年的个性特征

.....	(158)
一、理想与价值观	(158)
二、活动和行为的动机	(170)
三、提出目标方面的特点	(175)
四、社会积极性发展的性质和条件	(180)
五、就业指导	(189)
六、对艺术的兴趣	(199)
七、空闲时间	(202)
八、交际范围的心理特点	(204)
九、向同龄人看齐	(209)
十、与成年人的相互关系	(216)
十一、少年男女的情感灵敏性	(220)

结束语	(230)
-----------	---------

第一章 少年期个体发育中的心理角色和地位

一、作为社会历史现象的少年期

研究处于当前的、非抽象的和超越时间限度的发展环境中一个具体的少年,就要求在历史的背景下去分析该年龄期,因为只有这样的分析,才能避免形而上学地、绝对地看待历史形成的该年龄期特征。

在十七、十八世纪以前,少年期在人的生命周期中并没有作为一个特殊阶段划分出来。儿童期随着性的成熟而告结束,此后,大多数的年轻人迅即跨入成人世界。在现代条件下,性成熟过程比过去提前了几年,但是,心理和社会成熟过程却延缓了,这样,儿童与成人之间的过渡期便有所延长。那么,究竟怎样解释人的生命期中新年龄期的出现呢?

随着资本主义意识形态的发展,社会经济出现深刻的变革,作为其后果之一,个体发育成长阶段也发生了变化。研究儿童问题的法国文化史学者阿里埃(1962)认为,诸如群众性学校的建立,中等学校、高等院校数量的增加和实行义务兵役制(在十八世纪的欧洲国家,男孩子在毕业后到迈进成人生

活这一期间要服兵役)等社会现象都对上述发育阶段所产生的变化有很大影响。这样,从性成熟直至被社会承认为成人这个过渡期就称为少年期,这是新时代的产物。现在,在心理学上关于少年期有许多见解。不管给这一发展阶段下什么定义,现在已无人怀疑它的存在,虽然它在200年前才刚刚显露出来。

人们是逐步认识人的生命周期中这种客观变化的。在为争取劳动人民权利而斗争的洪流中,为争取青年权利而斗争的社会运动在很大程度上促进了人们的这种认识。十九世纪末,在欧洲和美洲的资本主义国家里,由于这种斗争的结果,被迫制定了有关少年的法律条文,通过了儿童劳动法和专门的青年权利法,实施义务(主要是国家的)教育制,确定了在性成熟与法律规定必须参加劳动和承担法律责任的年龄之间的少年期的范围。

在从人的发育生长期中划分出少年期的200年中,世界发生了惊人的变化,而且还继续在变。那么,少年期的心理特征是否也随之而变化呢?从辩证唯物主义原则出发的心理学家,总的说来,会作出相同的回答:发展的社会历史条件决定着各个年龄期的心理本质,因此,心理本质也随之而变化。但是,当问题涉及到对具体的少年作比较时,例如,对战前的少年与八十年代的少年进行比较时,对这一问题的回答就不可能相同了。何况人们至今还很不清楚,究竟此年龄期的哪些心理特征形成之后,就会在今后不断地影响其心理本质;而哪些心理特征又因社会或其他条件的变化而发生变化。应当指出的是,对上述问题的回答会出现两个极端,这要取决于作出回答的人是心理学家,还是社会学家。社会学家强调少年之间那些明显的阶级、民族及其他种种差异;心理学家则着重不

同社会群体和阶级的少年所特有的一般特征：少年行为和反应的特殊形式，少年与成人、同伴建立相互关系的一般宗旨，他们自我决定的一般目的，等等。因此，为全面回答这个问题而仅仅对少年作比较性的经济研究是不够的。我们必须首先弄清楚，这个阶段与其他阶段究竟有哪些不同的心理特征，这个年龄期的本质是什么，它在多大程度上随具体教育条件的变化而变化。也就是说，必须建立有关人体发展的少年期的理论。但是，如果不能批判地把握住少年发展阶段的各種传统性问题和概念模式，就不可能创建这种理论。

二、少年期问题的理论观点的发展

第一个注意到少年发展阶段是新的社会现象的人，就是卢梭。在1762年出版的小说《爱弥儿》中（卢梭，1981），他首次注意到人生这个阶段所具有的心理学意义。卢梭把少年期描绘为人自我“降生”的“第二次诞生”，强调该阶段的重要特点就是自我意识的发展。虽然《爱弥儿》对少年期概念的形成具有重大影响，但卢梭的思想在科学上的进一步完善，却由荷尔的两卷集重要著作《成年过程：成年心理学及生理学，解剖学，社会学，性、犯罪、宗教和教育的关系》而完成。该著作于1904年首次出版，并多次再版，赢得了广泛的肯定。荷尔被誉为过渡年龄心理学之“父”是当之无愧的，因为他不仅仅提出了解释该现象的概念，而且还在很长一段时期里确定传统上与少年期有关的问题范围。带着德国浪漫主义哲学的色彩，荷尔把发展的少年期的表现解释为自我意识的危机，人一旦战胜了这一危机，他就具有“个人的感觉”（荷尔也象十八世纪末期德国文艺运动那样称此时期为“狂飙突进”）。

霍尔在解释少年的发展现象时,接受了海克尔提出的“生物发生律”思想,他认为个体的发育成长是个人发展的进化性重复。霍尔模仿生物发生模式建立了自己的社会发生模式。他认为,少年期是与人类历史上的浪漫主义时代相应的,这也就是儿童(游猎采集时代)与成年(文化发达时代)间的过渡期(霍尔,1922)。但是,如果在生物学中海克尔的定律以胚胎学的资料为依据,则心理学的经验资料和社会学的经验资料更是如此,都不完全符合霍尔的社会发生模式。

晚些时候,少年期理论家就放弃了发展的社会发生模式,代之以另一种模式——进化论模式。那么,霍尔的理论在少年期心理学中还剩下了什么,哪些概念得到了进一步的完善呢?第一,是对这一发展阶段的中间性、过渡性的观念。接踵而来的不良特征,诸如难以教育,易发生冲突,情感不稳定等等正是与这种观念有关。这就造成了以后对少年期个体发展的良好因素进行研究的困难。该发展阶段的“自我意识的发展”(卢梭)和“个体感觉”(霍尔)等许多良好特性,由于很难对它们作出经验性解释而被束之高阁。在很长一段时期内,人们在描述少年发展的内容时,都使用“发展危机”这一总括性概念,强调该年龄期的不良方面。

必须指出,危机概念是霍尔概念中最重大的成果。至今,不仅在西方,而且在苏联的年龄心理学的理论中都运用这种概念,尽管两者的理解是完全不同的。首先,西方的成年期理论家继承霍尔的衣钵,在大多数情况下把非常消极的内容纳入这一概念,把危机理解为心理结构的瓦解,心理组织水平的下降等等;其次,他们大都同意霍尔对危机原因的解释,即“狂飙突进”现象是少年身上发生着充满矛盾的性变化和生理变化所致。

杰出的苏联心理学家维果茨基对发展危机概念有根本性的不同理解。他指出，发展过程本身的逻辑就决定了必然有危机阶段，其本质不能归结为不良表现；在这种年龄期，除有不良症状外，同时还有大量的正面因素在起作用。“在危机年龄期最重要的发展内容就在于出现新构成物(维果茨基1922，第122页)。应当指出的是，尽管当代心理学家从总体上认为荷尔的理论已经过时(见格林德，1969，第355—369页)，“过渡性”和“危机性”概念本身却组成了少年期心理学概念的核心，并确定了它的问题范围。

在西方心理学的主要流派中，都有少年危机的理论模式。虽然弗洛伊德和弗洛伊德(精神分析，她是前者的小女儿——译注)，勒温(格式塔心理学)和本尼迪克特(行为主义)的理论有着天壤之别，似乎无论如何也不可能将它们揉在一起。但是，这些理论还是源自个体发育发展的一般模式——进化模式。

分析发展的社会发生模式为进化模式所取代的原因表明，这种取代是有前提的。这些前提是在少年期心理学内部形成的，并尤其与博厄斯学派的文化人类学著作有关。这些著作查明了在所谓原始文化中，人们认为少年期根本没有危机。在它们问世之前，没有人对少年危机与性成熟之间的联系产生过怀疑。性成熟使这个发展阶段有别于其他阶段，这一点被人们看作是危机的直接而明显的原因。但是，人类学家的研究表明，在年轻的土著人身上可以看到，性成熟并不伴随有内在的矛盾和外在的冲突(密德，1928)。因此所谓危机，是生物学和遗传学中提出的发育程序所决定的现象这一概念并未得到事实的证明。

然而，社会发生模式之所以为进化发展模式所取代，与其

说是受到文化人类学家所得事实根据的压力，还不如说有鉴于其他情况。其中，毫无疑义地起作用的，是这一模式在生物学中占有统治地位。此外(而且是主要的)，精神分析学家，格式塔心理学家和行为主义者根本没有必要建立一套与社会发生模式并行的理论，因为他们中的每一学派都创造了自己的少年发展概念，并不醉心于荷尔浪漫主义色彩的自我意识危机。

少年期心理学，运用生物学中对发育进化的描述，创立了自己的仿生物学的心理学概念。这样，西方各流派的少年期理论在内容上就归结到了一点：心理发展过程可理解为本质上是适应的过程，因为进化论模式就把发育视为有机体必须适应环境(社会)的结果。

如果，个体的发展是一个自然的过程，这个过程一方面受先天的遗传程序所制约，而另一方面又受该过程发生的环境所制约，则社会影响就改变着自然的发展。

把动物发展的规律应用于儿童身上，就会错误地把“环境”与“社会”，“个体”与“有机体”这些概念混为一谈。根据这种生物性比喻，就只能把儿童的发育成长视为随社会因素而变化形态的适应过程了。

这样，社会因素就成为启动适应过程的机制，一般说来与任何其他环境因素无异了。此外，通常都认为这些因素对系统平衡起着消极的破坏性作用。

实际上，在儿童发育成长中生物性因素已消失。这就是说，人的发展过程并不重复人类起源的成长过程，只有历史上起决定作用的规律才得以实现。社会因素不是实现该过程的因素或条件，它是实现该过程的内在方式和机制。儿童掌握凝结于活动样式和文化产物中的社会能力，通过与具有这种

社会能力的成年人的相互作用，这种能力就成为该儿童的心理结构因素了。

维果茨基在阿诺尔德·格泽尔所写的《幼年教育学》一书的前言中指出，许多资产阶级心理学家把社会因素解释为生物因素的简单变种，按很简单的公式起作用——儿童个性从一开始就是社会性的，而社会性本身恰恰表现为有机体的相互作用（维果茨基，1932）。这当然并不意味着，“社会环境”因素在西方各流派中，诸如行为主义，格式塔心理学，精神分析主义等都有相同的理解。例如，本尼迪克特，这位行为主义学派的研究者，在三十年代（1938）创建了连续和间断制约论，以说明在不同社会内，少年心理发展因社会刺激结构不同而相异。在这一点上，本尼迪克特运用了博厄斯学派人类学家在二十年代所获得的研究成果。这些学者研究了原始文化状态下儿童的心理发展，并把这种状态与美国进行了对比。本尼迪克特本人研究了加拿大、美国的印第安族和非洲、墨西哥及新几内亚等地部族的少年，而她的同事密德则研究了萨摩亚群岛的少年。他们发现当地的教育方式与欧洲、美国的相比，有惊人的不同之处。

根据收集到的资料可得出这样的结论，即只有在工业发达的国家中，才谈得上少年期是性成熟与开始成人生活之间的过渡阶段。但是，文化人类学家传统上把“少年期”同性成熟期相联系，并没有作出上述结论。他们没有发现那些部族的儿童是直接变为成年成员的。西方型文化中的少年期特点，他们是用教育技术在现代工业国与发展水平较低文化之间的差异来解释的。用本尼迪克特的话来说，这就是“间断和连续制约型之间的二分法”。

本尼迪克特在描述西方型文化所特有的间断制约型时指

出，要特别注意儿童与成年人之间的不同对比。儿童是无性别的，而成年人之所以成熟是基于性活动的；儿童应得到保护，免受生活中粗暴事件的伤害，而成年人则必须对付这些事件；儿童应该听从教导，成年人则应指导他的行动。然而，原始文化却无视这些看来很自然的说法，根本不理睬这些信条。他们不向儿童提出任何有别于成年人的要求，禁止儿童做的事，成年人也不得为之。成年人行为的榜样不能与儿童的相对立。儿童从幼年起就参加力所能及的生产劳动，并且与成年人一样为劳动承担全部责任。这种教育的重要一点是，只有当儿童能适应于相应的社会活动条件时，才参加这些活动。

在文明的社会里，儿童是“负债度日”，不作任何有益的贡献。本尼迪克特在描述领导与服从的关系时指出，在原始文化中，行为并不按照儿童必须服从而成年人则起决定作用这二极分化。在工业社会里，因为社会制度和教育规范并不能促使个体更易于完成向成年人状态的过渡，相反却起着阻碍作用，因此少年期才变为冲突和动荡期。成年人的行为与禁止儿童接触的事物有关，而成年人在儿童试图表现自主性时，却不去帮助他们克服这种不协调现象；相反，不是无视这种意图，便与他们发生冲突。这就使得儿童个体回避成年人的行为方式，而以他们幼年时受到过鼓励的行为方式行事。因而产生幼稚型表现，对成人角色准备不足，冲突和个性心理紊乱，这些都是这种教育的结果。本尼迪克特在作出这一结论时，要求重新修订西欧的教育制度，但是她却没有考虑到，这样做就要改革整个社会的社会-经济结构系统。

所得资料证明，儿童发展受教育的具体社会历史形式所制约，而教育形式本身又是社会所达到的社会经济发展水平