

东西方教育丛书



简明国际教育百科全书

人的发展

教育科学出版社

东西方教育丛书

简明国际教育百科全书  
人的发展

中央教育科学研究所  
比较教育研究室 编译

教育科学出版社

**图书在版编目(CIP)数据**

人的发展/中央教育科学研究所比较教育研究室编译.  
北京:教育科学出版社,1989.12(1995重印)  
(简明国际教育百科全书)  
ISBN 7-5041-0177-X

I. 人… II. 中… III. 全面发展(教育)-教育理论 IV.  
G40-012

中国版本图书馆 CIP 数据核字(96)第 10018 号

责任编辑 许佩云

教育科学出版社出版

(北京·北太平庄·北三环中路 46 号)

新华书店北京发行所发行

河北省唐山市胶印厂印装

开本:850 毫米×1168 毫米 1/32 印张:15.875 字数:530,000

1989 年 12 月第 1 版 1995 年 2 月第 2 次印刷

印数:3 001—6 000

---

ISBN 7-5041-0177-X/H·016 定价:18.00

## 《东西方教育丛书》总序

在人类文明史上,东西方文化教育的交流源远流长。早在古希腊时期,雅典的学校模式就曾影响过小亚细亚和阿拉伯,而埃及、印度、中国等古老文明发祥地也将其灿烂的文化传到了西方。近现代的史册上,记载着四海五洲教育思想传播交流、相互作用的无数事实。一方面,西学东渐,西欧、北美的教育制度和科学技术广泛地影响了东方世界;另一方面,亚、非地区大批新兴国家的崛起,使历史悠久的东方文化重新焕发出令全球瞩目的光彩。在当代,东西方在文化教育领域的交流日益频繁,已成为推动教育革新和社会发展的重要因素。在相互依存中求发展,已成为势不可当的潮流,任何人人为的壁垒也无法阻遏。

历史的经验清楚地昭示我们:一切文明的成果,都是人类共同的财富。巍巍高山,不辞土石而成其高;茫茫大洋,不拒细流而成其大。只有在继承和发扬本民族优秀传统文化的同时,汲取世界其他民族的进步文化,才能建设社会主义的物质文明和精神文明。过去在对待外国文化上走过的曲折道路又告诉我们:盲目排外固然要落伍吃亏,全盘照搬也会贻误后代。只有深深植根于本民族的土壤中,才能使嫁接的枝叶长出新芽蓓蕾。任何简单的移植都不会成功。无论是批判还是借鉴,都须以客观的了解和科学的研究

为前提条件。

正是在东西方交流的广阔背景上,在发展和改革本国教育的严重任务面前,比较教育作为一个学科研究领域获得了它的意义和生命力。

《东西方教育丛书》实质上是一套比较教育丛书,它以“面向世界、面向未来、面向现代化”为指针,有重点地介绍东西方较有影响的教育著作,旨在促进东西方教育学术交流,推动我国教育科学和教育事业的发展。编者希望它能成为观察世界教育动态的一个窗口,成为联接东西方教育思想的一座桥梁,成为使我们的教育发展建立在世界文明成果基础之上的一块基石。希望它能在神州大地建设以马克思主义为指导、立足本国、面向世界的社会主义精神文明事业中,发挥一分积极作用。

《丛书》选题范围广泛,它在继续注意苏联、东欧社会主义国家的优秀教育著作的同时,将着重介绍西方有代表性、有较高学术价值的教育论著,努力译介长期以来未受到应有重视的发展中国家的教育研究成果。我们尤以殷切企盼的心情期待中国学者推出从国际比较角度探讨中国教育现实问题和发展战略的力作,使我“物华天宝,人杰地灵”的中华民族能在教育研究领域作出无愧于时代的贡献。

《丛书》译、著并重。编者希望在我国比较教育研究日渐繁荣的基础之上能有更多的著作问世,而逐步减少译作的比重。《丛书》以学术质量为其生命,编者将本着“选材严、出书精”的原则,注重科学性和理论的现实性,为不断提高学术水平而努力。

真理的探讨和学术的发展有赖于自由的思想交流。编者将身体力行努力贯彻“百家争鸣”的方针,不以主观好恶决定选题的取舍,不以门户之见决定着译者的选择。如能得海内外学者惠赐书稿,将是编者最大的乐事。愿姹紫嫣红的百花在丛书的园地开放,愿各有所见的百家在丛书的论坛争鸣。

《丛书》里献给读者的每一本书都不是为了猎奇,而是为了探求教育过程的规律;也不是为了罗列描述性的事实,而是为了从纷繁的社会现象中寻找教育发展的内在逻辑。它们的着眼点不是外国,而是中国教育改革和发展实践的今天和明天。也许,这些书籍不能为您提供解决复杂的教育问题的现成答案,但我们希望,它们能以提出问题和理论探讨的方式促进您对教育问题的思考,能为您提供有助于解决问题的多种方案。愿《丛书》的每一本都能成为您学习、研究、实践过程中有益的工具和长久的伴侣,而不会因时间的流逝便丧失其价值。

《东西方教育丛书》编委会

一九八七年十二月

## 《东西方教育丛书》编委会名单

### 一、顾问(按姓氏笔划为序)

刘承沛 苏 蓓 杜殿坤 汪永铨 金世柏  
顾明远 滕大春

### 二、主编

周南照 杨典求

### 三、编委(按姓氏笔划为序)

王英杰 曲 程 成有信 许佩云 许建钺  
苏渭昌 杨典求 杨春发 张冲礼 张学忠  
周南照 曹青阳 蔡克勇 蔡荣生

## 编 译 说 明

瑞典斯德哥尔摩大学国际教育研究所荣誉教授托斯顿·胡森(Jorsten Husen)和联邦德国汉堡大学比较教育系教授纳维尔·波斯特尔斯威特(T.Neville Postlethwaite)主编出版的《国际教育百科全书》,是现代教育科学研究领域具有深远意义的一件大事。

《国际教育百科全书》堪称第一部真正国际性的、全面反映当代教育现状和最新研究成果的大型教育辞书。全书收词目 45000 余条,由 100 多个国家的 1300 多位学者撰写。下起幼儿教育上至老年教育,从普通教育到特殊教育,均收列无遗。全书有 1500 多条字数在数千乃至上万以上的长条目,概述了教育科学各主要学科领域迄今为止取得的进展。无论是要了解应用性强的比较教育和国际教育,还是想探索学理深奥的皮亚杰发生认识论,都可由全书循径而入,得窥全豹。

我国生动而丰富的教育发展及改革的实践正在召唤科学的理论,而理论的发展要求我们以开放的襟怀汲取一切先进的人类文化成果。《国际教育百科全书》无疑是我们提供了有高度学术价值和实际意义的综合性工具书。这是我们组织编译《简明国际教育百科全书》的主要缘由。

《国际教育百科全书》原著共 10 卷,6000 余页,500 万词,内容按 17 个教育专业领域分类编纂,按词头英文字母的顺序排列。由于目前各种条件的限制,我们难以全部移译这部卷帙浩繁的巨著,而只能根据我国教育事业和教育科学研究的急需,采取简编本形式,按教育领域和学科分类出版若干册,以飨读者。在中文简编本的编辑过程中,我们约请有关方面专家学者分别担任各册的主编工作,以利编



选、翻译工作的进行。

《简明国际教育百科全书》，不仅可以作为教育科学研究人员和各级各类学校教师的重要工具，而且是为教育行政人员、规划人员、技术人员和各级教育管理部门提供的必备参考书。现代教育已远远超出传统的“学校教育”范围，而广泛涉及整个社会生活和人的终生，因此，一切关心自身和国家教育问题的读者都可以从这部以科学研究为基础的辞书中获得有益的信息、知识和见解。

参加全书各分册翻译工作的百多位译者来自许多不同的单位，我们衷心地感谢他们鼎力襄助和通诚合作。没有他们在各自领域的专门知识和语言功夫，本书的出版无疑是不可能的。

各分册在词目编排上参考了原书索引分类标题，按内容分成几大部分，列出分类词目表，同时在词条先后顺序上适当作些变动。译文中外国人名后面的年份，一般指其著作的出版年份；凡用～符号连接两个年份的，则指其生卒年份。限于篇幅，原书词条后的“参考文献”部分一概从略。有志于作深入研究的读者可查阅原著。

本分册《人的发展》由周南照、杨春发负责编选和统稿。

中央教育科学研究所比较教育研究室  
一九八八年春

# 目 录

## 总 论

人的发展 .....	1
人的发展理论 .....	2
人的发展:研究史 .....	10
遗传和人的发展 .....	21
成熟和人的发展 .....	36
侵犯性和人的发展 .....	38
个别差异 .....	41
个性发展 .....	53
行为主义:若干基本概念 .....	54
行为主义的历史和教育上的 应用 .....	57
苏联关于人的发展的理论 .....	68
儒家关于人的发展的理论 .....	76
存在主义关于人的发展的理论 .....	81
人文主义发展论 .....	83
人的发展的自我心理学理论 .....	88
人的发展的自模理论 .....	96
关于发展的精神分析理论 .....	101
人的发展的生态学理论 .....	109
发生认识论:皮亚杰的理论 .....	115
埃里克森关于人的发展的	

理论 .....	131
基督教关于人的发展的理论 .....	139
印度教关于人的发展的理论 .....	148
伊斯兰教关于人的发展的 理论 .....	155
神道教关于人的发展的理论 .....	159
犹太教关于人的发展的理论 .....	164
佛教关于人的发展的理论 .....	174
社会学习论 .....	180
社会认知 .....	186

## 智力发展

智力:遗传和环境因素 .....	190
智力:观点、理论和测验 .....	200
能力和能向 .....	210
认知发展 .....	221
认知发展理论:皮亚杰理论的 基本特点和应用 .....	234
认知的可变性 .....	239
认知方式和学习 .....	244
学习理论的历史背景 .....	249
终生的学习发展 .....	260



## 总 论

**人的发展 (Human Development)**  
“人的发展”一语至少可以有两种释义方式。第一种,也是较不常用的一种,是把它与物种发展史联系起来,将它看成是人类在地球上出现的过程。用以与其他生物的产生过程相比较。但是,远为通常的一种解释是把它和个体发展联系起来,从而看成是一个从胚胎到身体死亡的过程。

物种发展 (phylogeny) 和个人发展 (ontogeny) 的问题长期以来一直是哲学家、宗教学者和科学家争论不休的论题,关于物种发展最激烈的争论之点在于:人类是在很久之前由上帝或宇宙的力量在一刻之间创造出来就基本上成了现在这个样子的呢?还是如达尔文进化论所说的那样,是在漫长的时间内由简单的生命形式发展而成的呢?赞同创造说的人持“顷刻发生”论的立场,如犹太教、基督教、伊斯兰教所说的那样,而赞同现代科学方法的人则接受某种形式的达尔文主义。

对于个体的人的生命的起始和终

点,即个人发展的时限问题,也存在着意见分歧。印度教和佛教的信徒认为,个人的本体在于灵魂,而灵魂在躯体死亡之时便脱离肉身,转移到另一个出生的人或动物的躯体,“投胎还生”,在世度过另一发展周期。犹太教、基督教、伊斯兰教的传统教义则认为,人的生命的本体——灵魂——在原身死亡时并不化入新的躯体,人死后灵魂将活在天堂或地狱这种身后世界之中。在认识发展过程时坚持经验研究方法的人与这种宗教的信念相反,一般认为,个体发展始于生物受孕而止于身体机体的死亡。

一个人在这些问题上所持的立场,对儿童抚养和教育来说是重要的,因为它影响着教育要达到的目标。人们的立场影响着他们对下述问题的回答:教育和儿童抚养的目标是培养新一代人去开拓今世生活呢,还是主要为了身后的来世,抑或两者皆为?

关于人的发展的另一个争论点是,从对其他物种(如老鼠、蜜蜂、鸽子、猿等)的研究中得出的发展原理是否同样适用于人?与人相比,许多动

物更便于研究,因为它们繁殖和成熟的速度更快,而且它们的环境能以对人类环境不能控制的实验方法加以控制。对物种进行比较研究的人种学家的目标之一,是从动物研究中引出适用于人类的结论(埃布尔-埃布斯弗尔德 I.Eibl-Eibesfeldt, 1975 年,欣德 R.A.Hinde, 1974 年;威尔逊 E.O.Wilson, 1975、1978 年)。为了寻求这类结论在儿童教养和教育中的应用,人种学家和发展心理学家展开了关于从其他物种引出适用于人的一般性结论的可靠性的讨论,而这些讨论又继续激励着学者们更深入地研究并回答影响人的发展的因素与影响其他物种发展的因素之间到底有怎样密切的关系的问题。

因此,儿童抚养和教育方面的实际工作者发现,了解向他们建议的儿童教养教育原理方法是基于动物研究,还是基于人的研究,还是基于两者,是一件有益的事情。

R.M.托马斯(Thomas)

(周南照 译)

**人的发展理论 (Human Development Theories)** 如果把人的发展定义为“随时间的推进在人身上的变化”,那么,我们就可以把发展的理论定义为“指明这些变化并阐释其之所以这样发生的一种方法。”从另一方面说,我们也可以从理论与事实的

关系来为理论下定义。在这种情况下,事实或数据可以被看作是对人及其行为的具体观察和测量,或者是这种观察和测量的综合。这样,理论就变成了对这些事实怎样联系在一起的阐释。更确切地说,理论化的过程就是这样一种行为,它说明:(1)哪些事实对于认识人的发展最为重要;(2)事实之间的哪些关系对于产生这种认识最为重要。理论就是从事实得到有意义的东西。下述讨论的目的不是具体地介绍某种理论,而是说明分析理论的几种方法。

对于教育工作者和家长来说,了解不同理论之所以重要在于这样一种信念:每个人的教学方法或育儿方法都是建立在其对于人怎样成长、为什么会那样成长的想法基础上的。这些看法和假设集合而形成个人的发展理论。对于各种理论的研究之所以有益于教育工作者和家长,不仅在于能帮助他们评价自己的信念,而且还能提供可资借鉴的其他理论。对不同理论的研究还能帮助一个人认识为什么其他人的教育方法和育儿方法会与自己不同。

1、显性理论与隐性理论 显性理论系指旨在专门解释一般意义上的人的发展、或者发展的一个或某些方面的观点。最一般性的理论通常都有一整套原则来阐明人的一生中身体和智力的发展,以及社会性的和情感的发展。较为具体的理论则着重探讨人生

的某一阶段(如童年或老年),或者仅限于研究人的某一个方面如智力发展、言语发展、神经系统的结构变化等。从历史上看,创立显性发展理论的活动是较近代的,主要集中在过去一百年内。在这期间,特别是在欧洲和北美,出现了许多学派和理论变种。

与显性理论相对的是隐性理论。隐性理论有两种。第一种可称为内含理论,因为它的信念是分散包藏在某些哲学传统或宗教传统的全部内容中的。若以发展理论应该回答的问题为导引去研读包含这些理论的全部文献,人们就可以把握这些理论的主旨。

第二种隐性理论可以称作常识性理论,它是任何个人对人怎样发展、为什么会这样发展的一整套信念或看法。这样的常识理论通常没有系统的原理阐述,而只是一个人在日常生活过程中积累起来的对于人的成长的一系列假设。组成某一社会的人们会有很多相同的常识性观念,因为他们的信念体系会受到共同感受到的文化传统的影响。一个人或一个群体的常识理论的实质,可以通过下述途径去了解和把握:观察个人待人接物的方式,调查人们对人的成长和行为持何种看法,分析个人或群体所属的信仰体系(民俗、民谚、教义、伦理、法律等等)。心理学家为分析人们常识理论的结构已经提出了多种阐释,归属理论(鲍德

温 A.L.Baldwin, 1967年;海德 F. Heider, 1958年;托马斯 R.M. Thomas, 1979年)所提出的解释即是一例。

2. 理论术语 试图解释人的发展的作者们并不总是把他们的观点称作理论,而是使用其他各种名称如模式、范例、模拟、结构、系统等等。有些作者把这些术语看作是可以互相替换的同义语,即把它们看作是指明发展的最重要事实并阐释这些事实相互联系的方式的一种手段。但是,也有一些作者严格地区分这些术语的涵义,赋予不同的术语以不同的内容。例如,“模式”(model)一词的定义可以是指原来复杂现象的一种简化形式,这种简化突出了现象的最显著特点以使人易于理解。在有些情况下,“模式”是指说明某种事物运动方式的纯数学或图解的表述(萨佩斯 P.C.Suppes, 1969年)。“范例”(paradigm)一词有时是指人的发展过程中不同关系的一般性描述,有时则指存在于某些所选择变量之间的各种关系的详细说明。“模拟”(analogue, analogy)常常指人的发展与读者熟悉的生活中其他现象之间的比较。比如,为解释时间变化怎样给儿童带来新的经验从而改变其成长方式,理论家可以把发展与一条因有新的支流不断注入而逐渐变得宽阔而湍急的大河相比。人脑的活动也可以与电子计算机或电话网络相比。“结构”和“体系”两词常常意义相同,

指构成人的发展的各种要素以及对这些要素怎样互相作用的解释。

因为不是所有作者都以同样的方式来使用上述术语,所以在研究某种理论框架时,最好先了解作者赋予所用术语的确切涵义。

### 3、各派理论着重探讨的发展问题

分析一种理论的角度之一,是看这种理论回答下述九方面问题的方法:范围、原因、方向、合意的与不合意的发展、道德条件、阶段、个性结构、学习过程、个别差异。

(1)范围 一种理论所涉及的范围可以通过对三个问题的回答来加以说明。

第一,这种理论着重探讨人生的哪一个阶段?有些理论仅仅解释一个年龄阶段,比如儿童期,或者主要着眼于某个年龄段。其他一些理论则涉及由怀胎至死亡的整个人生过程。还有一些理论的范围更大,它们超越了现实生命的范围(超越了个体发生发育的范围)以解释出生以前或死亡以后的问题,也就是解释种系发生或再生的问题。

第二,这种理论着重论述生命或人类生存的哪一个方面?如前所述,有些理论试图解释发展的很多方面,而有些理论则限于一、两个方面。范围宽的理论常常试图提出被认为是适用人的发展的所有方面的一般成长原理(鲍德温,1967年;格塞尔 A.Gesell, 1954年;沃纳 H.Werner, 1961年)。

在其他情况下,范围宽的理论还描述人的生命的许多具体方面的发展,如智力的、社会的、情感的、身体的、职业的、道德的和其他方面的发展(格塞尔和伊尔克 F.L.Ilg, 1949年;哈维格斯特 R.J.Havighurst, 1953年)。但是,比这些一般性理论远为普遍的是侧重某一特定方面的理论,如研究心理性的发展的理论以及其他许多理论。

第三,这种理论适用于哪一部分人?大部分理论看起来都是为解释所有人在各种地方和各种时候的行为而设计的,但是,有些理论所要说明的只是特定的一部分人,比如印度的上层种姓等级或二十世纪中期的美国中产阶级(哈维格斯特, 1953年)。诚然,某些理论显然是阐述所有人类的发展的,但是其理论假设赖以成立的有限部分人的抽样对这些理论假设到底有多大的普遍性提出了疑问。也许,它们不可能以完全同样的方式来解释其他地方和其他时候的人的发展(格塞尔和伊尔克, 1949年;托马斯, 1979年)。

(2)发展的原因 也许,人们能企求理论回答的最重要的问题是:什么是人的结构和行为中的发展性变化的原因?构成原因的因素是怎样起作用的?

在西方科学界,一百多年来回答这一问题的最通常的方法是从遗传和环境的相互作用来说明问题。在阐释这种相互作用时,部分理论家相信遗

传因素对发展有更大的影响力(格塞尔和伊尔克, 1949年; 詹森 A.R. Jensen, 1973年; 皮亚杰 J.Piaget, 1963年), 而其他理论家则更强调环境因素(斯金纳 B.F.Skinner, 1974年)。理论家之间关于遗传与环境的相对重要性和作用方式的不同意见导致了本领域中称为“天性与教养”即“先天论与文化相对主义”的持久论争。

理论家可能产生分歧的另一个方面是, 在因果关系上是否总是因先于果, 也就是说, 存在于未来的某种东西能否看作是现在发展变化的原因。换言之, 根据传统的自然科学逻辑建立起来的理论总是假定: 因先于果——昨日积聚在一起的一组条件引起今日可以观察到的变化, 与此相反, 其他理论是以下述假设为基础的, 人的发展是有目标方向的, 因此, 是一个人对未来的一种报偿或状况的期望决定了现在的发展方向。与关于原因地位的争论联系在一起的是目的论问题: 人的发展是否向着一种终极的、预先决定的状态进行?

西方的科学理论通常认为, 发展完全是由遗传和环境因素的相互作用决定的, 但源于几种主要宗教传统的理论把个人的意图或个人的自由意志看成是引导本人发展的第三种强烈的力量。从这种观点来看, 一个人在多种可能中的有意识选择和他的意志力可以对他的社会心理发展发生很大的

影响。

(3)发展的方向 理论要回答的另一个问题是: 发展是朝什么方向进行的, 或者说, 发展是通过什么样的早先状态再到后来的状态?

某些理论家根据一系列的一般发育原理来描述发展的方向。卢因(Lewin)提出, 成长中的人的生命变得日益不同, 它在时间和空间两方面都在发展, 在个性的不同部分之间产生更加复杂的有机的相互依存性, 对于什么是真实什么是幻想的看法变得更现实(鲍德温, 1967年)。论述身体发展的学者确定了发育的两个主要方向: (1)从身体中心向四肢; (2)从头到尾(格塞尔, 1954年)。其他理论家则通过说明人从胎儿到死亡之间的一系列阶段来阐述发展的方向。

(4)合意的与不合意的发展, 正常的与反常的发展 从家长、教育家和咨询人员的角度来说, 一种理论区分合意与不合意或正常与反常的发展的方法是十分重要的, 因为这种情况可以表明一个正在成长中的人是在令人满意地发展呢, 还是需要补救性帮助或治疗以促其正常发展。

由于作者使用“正常”一词时实际涵义不同, 所以有时会产生混淆。有些作者用“正常”来表明某个年龄组的平均发展水平或通常在某个年龄组出现的某种行为, 而“反常”则是异常或偏离有关年龄组一般情况的发展。在这个意义上来说, 上述两个术语并不



带有合意性或不合意性的意向。青少年的一种正常的或普通的乖僻行为可能会被社会视为反常,而儿童的一种异常高的智力水平却会被看作合意的。但是,其他作者却认为“正常”就是合意的,“反常”就是不合意的。从这种观点出发,正常的发展应能不受干扰地继续进行,而反常的发展则应加以补救。因此,在分析理论的时候,应该了解理论的提出者有没有区分“合意”的与“不合意”的发展,同时,如果该理论中出现“正常”和“反常”这样的概念,就需确定作者所赋予它们的涵义。

(5) 儿童的原始道德状态 宗教传统比现代科学通常更为关注的一个发展问题是:人在出生时的道德倾向是什么样的——道德的,不道德的,抑或非道德的?换言之,新生婴儿被自然地激发的行为是道德的呢,还是不道德的或在道德上是不偏不倚的呢?

这个问题对家长和教育家来说,是有实际意义的,因为某种理论对这个问题的答案将指明:负责儿童抚养和学校教育的人是否需要放手让成长中的孩子充分地表达天生的善性,抑或需要抑制儿童固有的恶性,或者需要教导无道德观念的儿童去区分社会所确认的是非。至少有一种人文主义理论认为,人在某种程度上是天生地道德的(马斯洛 A.H.Maslow, 1968年)。基督教的一种基本观点则认为,人生来就是恶的,因为人在出生时就

带着伊甸园中亚当和夏娃的原罪的痕迹(托马斯, 1979年)。许多现代科学理论并不直接地回答关于人天生的德性问题,但是看来它们都暗示,人在出生时是无道德意识的,也无道德状态可言,因此,他们的道德发展完全取决于环境影响。

#### (6) 阶段性发展与连续性发展

虽然所有的著者看来都同意这样一种观点,即生长是一个日复一日渐进的过程,但是,有些理论家认为,生命过程中相继的各部分都表现出各自不同的特点,从而可以称之为成长时期的各个发展阶段。非常明显地以身体的和社会交际的变化为标记的几个阶段也许是众所公认的:以出生开始的婴儿期;以能独立行走和具备一定的口语交际能力开始的幼儿期;从青春期的变化开始的青少年期;从身高停止增加和摆脱家长控制开始的成年期;以体力和智力衰退开始的老年期。但是,某些专门理论提出的成长分期比这些一般的阶段更为准确。对生命的前二十年,弗洛伊德(Freud)提出了心理性的阶段划分,皮亚杰提出了智力生长阶段,科尔伯格(Kohlberg)则确定了不同的道德推理阶段。埃里克森(Erikson)把人的一生作了心理社会的阶段划分,而印度教则把青春期和死亡之间的时期分为四个发展阶段。

虽然一般来说,行为主义者和社会学学习理论家把发展看成是连续的成