

摇图书在版编目（愧券）数据

摇婴幼儿书面语言机能发展研究 辖莫雷，李惠健，李利

著援一广州：暨南大学出版社，圆用缘

缘旱苑原缘云园缘缘原

I 圆婴...摇 II 圆①莫...②李...③李...摇 III 圆婴幼儿

—语言能力—研究摇 IV 援郎云圆

摇中国版本图书馆 愧券数据核字（圆用缘）第 圆缘旱苑号

出版发行：暨南大学出版社

地摇址：中国广州暨南大学

电摇话：编辑部（愿用） 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑

营销部（愿用） 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑 摇 愿缘旱苑（邮购）

传摇真：（愿用） 愿缘旱苑（办公室） 摇 愿缘旱苑（营销部）

邮摇编：缘旱苑

网摇址： 测法： 辖曾肇限志勇馨那 票 摇 测法： 辖曾肇限志勇馨那 票

排摇版：暨南大学出版社照排中心

印摇刷：

开摇本：苑旱苑伊苑旱苑员最远

印摇张：员缘旱苑

字摇数：圆用千

版摇次：圆用缘年 缘月第 员版

印摇次：圆用缘年 缘月第 员次

印摇数：员—缘旱苑册

定摇价：猿旱苑元

摇（暨大版图书如有印装质量问题，请与出版社营销部联系调换）

## 前 言

关于个体心理机能形成的研究，历来是教育学、心理学、哲学等学科最为关注、投入精力最多的重大课题。我们在总结前人关于婴幼儿心理机能发展的各种理论和大量研究的基础上，结合我们十多年的各种个案研究与近八年的教育实验研究，提出了婴幼儿心理机能发展的“成长理论”。我们认为，个体心理机能的形成是一个由外部活动不断内化的过程，婴幼儿个体要在成人的指导下，在机能形成的关键期，与载体相互作用才能形成相应的机能。因此，婴幼儿心理机能的形成需要三个基本条件，即关键期、机能载体和相互作用。基于上面的分析，我们提出婴幼儿心理机能发展研究的基本思路：第一，研究机能形成的关键期，即探讨关键期及提出关键期理论；第二，研究各种机能的载体问题，提出各种机能的最佳载体及载体理论；第三，研究各种机能形成过程中个体与载体相互作用的方式，提出婴幼儿学习理论。根据这个思路，我们对婴幼儿在社会化过程中各种主要的机能形成进行了一系列的研究，准备撰写成系列专著，本著作是其中一部，主要根据对婴幼儿书面语言机能形成的研究成果写成。

语言机能是个体最重要的机能之一，语言习得是婴幼儿认知发展和个性社会化的一个关键途径。因此，对婴幼儿语言习得的机制进行探讨是心理学研究者义不容辞的责任。更为重要的是，在婴幼儿语言习得过程中存在着一些重要的、至今仍无法解释的现象，这使得语言习得过程对婴幼儿来讲又是一个看似轻松、实则神奇而又复杂的过程。所有这些都赋予了我们研究婴幼儿语言习得机制以责任、使命和动力。

书面语言机能是婴幼儿语言机能的一个重要方面。1996年 9月，教育部颁发了《幼儿园教育指导纲要（试行）》，第一次明确地把幼儿早期阅读方面的要求纳入了语言教育的目标体系。然而，在当今对婴幼儿语言习得机制的研究中，对婴幼儿口头语言机能的研究较多，而对书面语言机能研究的较少；对婴幼儿书面语言机能的研究中，也存在着一些认识上的偏差和实践中的误区。因此，研究婴幼儿的书面语言机能发展，揭示婴幼儿书面语言机能发展的规律是一项非常有价值、非常有必要的工作。

遵循上述婴幼儿心理机能的发展理论和研究思路，我们确定了婴幼儿书面语言机能发展研究的总目的，即探讨婴幼儿掌握书面语言的效果、意义与规律。根据这一目的，我们总共设计并进行了婴幼儿书面语言掌握效果研究、婴幼儿书面语言掌握过程的规律与特点研究和婴幼儿期书面语言习得对后续发展的影响研究等一系列实验研究。

在广州黄金幼儿早期教育培训中心的支持和资助下，本研究的所有实验在广州市 10 个幼儿园得以顺利实施并取得了理想的结果。通过开展婴幼儿书面语言发展的课题研究，我们不仅从理论上阐释了婴幼儿书面语言机能发展的机制和规律，而且从实践上探讨了婴幼儿识字、阅读等书面语言机能发展的特点以及教育效果。

为了更好地总结与分享婴幼儿书面语言机能发展研究的理念和方案，我们根据课题研究成果撰写了本著作。全书的理念和框架由莫雷提出，由莫雷、李惠健与李利合作完成，陈新葵、张金桥、徐艳萍也参加了实验实施和研究报告的撰写工作。该书的出版得到了暨南大学出版社的支持，在此深表感谢。

正如本书最后所言，我们衷心地希望学前教育工作者与家长们能够借鉴本书提出的理论思路，采用本课题所应用的科学方法，注重形成婴幼儿的书面语言机能，更好地培养祖国新一代的高素质人才。



著译者

2009年 缘月

# 摇 目摇录

心摇情摇录摇录

## 第一编摇婴幼儿心理机能发展理论 员

摇第一章摇个体心理发展理论 员

摇摇第一节摇心理发展概述 员

摇摇第二节摇影响心理发展的基本因素 猿

摇摇第三节摇心理发展的理论 苑

摇摇第四节摇个体心理机能形成理论 员

摇第二章摇婴幼儿心理机能发展理论构想 圆

摇摇第一节摇婴幼儿需要形成的基本机能及条件 圆

摇摇第二节摇婴幼儿机能发展研究的基本思路 苑

## 第二编摇婴幼儿语言获得理论 圆

摇第三章摇语言与婴幼儿语言机能发展 圆

摇摇第一节摇语言概述 圆

摇摇第二节摇婴幼儿语言机能发展 苑

摇第四章摇婴幼儿语言获得理论概述 员

摇摇第一节摇行为主义理论 员

摇摇第二节摇心灵主义的“内在”论 猿

摇摇第三节摇交互作用论 缘

## 第三编摇婴幼儿书面语言机能发展研究思路 圆

摇第五章摇我国婴幼儿语言教育的实践与研究 圆

摇摇第一节摇我国幼儿语言教育纲要的变革与述评 圆

摇摇第二节摇我国幼儿语言教育研究的回顾与现状 猿

摇摇第三节摇婴幼儿语言教育的新思路 缘

摇第六章摇婴幼儿书面语言机能培养的理论构想 苑

摇摇第一节摇婴幼儿书面语言机能培养的意义 苑

摇摇第二节摇婴幼儿书面语言机能培养的整体思路 苑

## 第四编 婴幼儿书面语言机能发展实验研究

### 摇摇第七章 婴幼儿书面语言机能发展研究目的与方案

#### 摇摇第一节 婴幼儿书面语言发展研究的目的、问题与实验

#### 摇摇第二节 婴幼儿书面语言发展研究的设计与方案

### 摇摇第八章 婴幼儿书面语言掌握的效果研究

#### 摇摇第一节 婴幼儿认字学习效果研究

#### 摇摇第二节 婴幼儿阅读学习效果研究

#### 摇摇第三节 婴幼儿掌握书面语言过程阅读兴趣的研究

### 摇摇第九章 婴幼儿书面语言掌握的规律研究

#### 摇摇第一节 婴幼儿不同年龄起步与不同学习时间对识字效果的影响

#### 摇摇第二节 婴幼儿期识字学习的敏感期探讨

#### 摇摇第三节 婴幼儿期阅读学习的敏感期探讨

#### 摇摇第四节 婴幼儿掌握书面语言汉字最低输入量研究

### 摇摇第十章 婴幼儿期书面语言习得对后续发展的影响研究

#### 摇摇第一节 婴幼儿期书面语言习得对大脑发育的影响

#### 摇摇第二节 婴幼儿期书面语言习得对小学阶段语文学习的影响

#### 摇摇第三节 婴幼儿期书面语言习得对抽象思维发展影响研究

#### 摇摇第四节 婴幼儿期书面语言习得对小学阶段学习兴趣发展影响

#### 摇摇第五节 婴幼儿期书面语言习得对小学阶段自信心发展影响

### 摇摇第十一章 综合讨论

#### 摇摇第一节 关于个体书面语言机能形成的关键期问题

#### 摇摇第二节 关于婴幼儿阶段掌握书面语言的敏感期与最佳起步点问题

#### 摇摇第三节 关于婴幼儿阶段掌握书面语言对其后续发展的影响问题

### 附录 婴幼儿书面语言培养的个案集锦

### 参考文献



# 第一编 婴幼儿心理机能发展理论

## 第一章 个体心理发展理论

人的心理发展是心理学研究中最复杂的问题之一，一直以来都受到教育学家和心理学家的高度重视。从心理发展的角度看，一个人从出生到死亡，其心理处在不断的变化和发展之中。人的心理是对客观现实的反映，其发展过程就是人们在社会实践和社会生活中对客观现实的反映活动不断扩大、加深和完善的过程，但是这个发展过程受到主客观各种因素的影响和制约，因此，要研究个体的心理发展，必须在一定的社会生活条件下进行。辩证唯物主义认为：“人是一切社会关系的总和。”因此，对人的心理发展的影响有两个基本因素，即生物因素和社会因素。其中在社会因素中教育是起主导作用的因素。

本章就心理发展的实质、过程、规律及其各种影响因素、教育与心理发展的关系等方面进行探讨，并介绍当前有关心理发展的一些重要理论。

### 第一节 心理发展概述

#### 一、心理发展的概念

心理发展是指个体从胚胎期到出生一直到死亡的过程中所发生的有次序的心理变化过程。这种变化与发展是逐渐的、连续而有规律的。它不仅包括数量的变化，还包括质的变化；不仅指向前推进的过程，同时也包括某些心理方面衰退、消亡的过程；不仅包括语言和认知方面的发展，也包括情感、个性、社会性等方面的发展。然而，并不是所有的心理变化都可以称之为发展，例如，由于病理原因而导致的心理上的变化就不属于发展。

个体的心理发展有广义与狭义之分。广义的心理发展包括人类个体从出生

到死亡的心理变化。狭义的心理发展一般指人类个体从出生到心理成熟阶段的变化。研究人的心理发展的实质及其基本规律，对我们的教育工作实践具有十分重要的意义。

## 二、心理发展的一般规律

个体心理发展是一个极其复杂的问题，表现出各种各样的特点，但又有其一般的规律和特性：

### （一）心理发展是一个既有阶段性又有连续性的过程

心理发展从根本而言是一个连续的、不间断的过程。人的一生就是生理方面、认知方面和社会化等方面相互影响、不断变化的过程。每一心理过程和个性特征都是逐渐发展着的，由简单到复杂，由低级到高级。从个体出生开始，这种发展就已经相伴随，但是，由于不同的人所处的环境和自身的素质的不同，发展的速度也各不相同。

在心理发展这一连续的过程中，“阶段”常常被视为一个重要的概念，每个阶段都是心理发展这一连续体的一个组成部分。阶段概念预示着在各个相继发展阶段的连续性中有一个不连续的成分。每一阶段都以不同的速度从前一个阶段中预示出来和产生出来，然而，它又并入下一个阶段并对它起作用。在生命的一定时期，心理发展总会维持一个相对平衡和稳定的阶段，每个阶段都具有在性质上不同于其他阶段的可分辨的心理发展特点。不同的阶段具有各自质的规定性和相对一致的年龄区间。各个阶段的质的规定性或各个阶段的特征是由个体在生理、认知、个性和社会化等各方面的发展水平所决定的。

### （二）心理发展具有一定的方向性和顺序性

身心发展在一定条件下总是具有一定的方向性和顺序性，是不可逆、不可逾越的，并且在不同的文化背景下和不同的个体身上都表现出较高的一致性。譬如，在各种心理机能中，感知觉的发展最早，然后是运动机能、情绪、动机和社会交往能力的发展，而抽象思维的出现和发展最迟。根据有关研究，个体的心理发展表现出如下年龄特征：出生至 猿岁，主要是直观行动思维；猿- 远苑岁（学前期），主要是具体形象思维；远苑- 员圆岁（学龄初期），主要是形象抽象思维；员圆- 员源 员缘岁（少年期），主要是以经验型为主的抽象逻辑思维；员源 员缘- 苑 员愿岁（青年初期），主要是以理论型为主的抽象逻辑思维。

### （三）心理发展具有不平衡性

发展的不平衡性表现在不同系统在发展的速度、发展的起始与成熟时间有不同，也表现在同一机能特性在发展的不同时期（年龄阶段）有不同的发展

速度。而从身心的总体发展来看，不同时期的发展速度也不一样，如婴幼儿期和青春期发育较快，而成人期则发展较为平稳和缓慢，这些都表现出发展的不平衡性。

#### （四）心理发展的个别差异性

尽管个体的心理发展遵循着颇为一致的规律，表现出与他人一致的共同性，但其发展又表现出相对特殊性，即个别差异。由于遗传素质、教育条件以及社会环境的不同，儿童的心理发展也各不相同。各种心理机能开始出现和发展的具体年龄、发展的速度、各种心理机能发展所能达到的最终水平以及各种心理成分在某一个体身上的结合模式都会有所不同。例如，有的个体言语能力强，有的个体操作能力强。可以说，每一个个体具体的心理发展曲线都是有所差异的。

#### （五）心理发展各个方面之间的相互联系和相互制约

无论是儿童的各种心理过程还是个性心理，都是在相互联系和相互制约中发展的。例如，儿童感知觉的发展为记忆、思维、想象的发展提供了基础，而记忆、思维、想象等方面的发展也使儿童的感知觉得到改造和完善，获得概括的性质。

#### （六）心理发展是逐渐分化和统一的过程

在个体发展的初期，身心各种机能还处于未分化的状态，随着身心的不断发展，各部位的机能就逐渐分化出来，这种分化随着身心的发展而趋向复杂，反过来又作为整体统一到有组织、有秩序的基础中去，并进一步向统一的方向发展变化。

## 第二节 影响心理发展的基本因素

关于人的心理发展的影响因素，从整体上来说，可以分为两个大的方面，即遗传和环境。遗传是父母的特质通过基因向后代进行的生物性传递，而遗传因素就是指那些与遗传基因相连系的生物有机体内的因素，是以基因特质的展开为基础的，包括生物有机体的生理成熟；环境因素主要包括影响生物有机体发展的所有外部因素，如维持生物有机体生存所必需的自然环境和社会环境等，对人的发展来说，社会环境及教育则成为主要的环境因素。关于遗传和环境两者如何影响和制约心理发展的问题，主要有以下四种观点。

## 一、遗传决定论

遗传决定论强调遗传因素在儿童心理发展中的作用，主张心理发展是由先天的、不变的遗传基因所决定的，心理发展的过程就是先天遗传素质自我发展和自我暴露的过程，儿童心理的发展主要是生理成熟的结果，外界环境和教育所起的作用甚微。持这种观点的人认为，儿童的智力和个性品质在生殖细胞的基因中就已被决定了，环境的作用仅在于引发、促进或延缓先天素质的自我展开，并不能改变其本质。

英国的高尔顿（~~高尔顿~~）为遗传决定论的创始人，他于1869年发表了著名的《遗传的天才》，明确地宣称：“一个人的能力是由遗传得来的，它受遗传决定的程度，如同一切有机体的形态及躯体组织受遗传决定一样。”美国心理学的先驱之一、第一任美国心理学会主席霍尔（~~霍尔~~）也认为人的心理发展主要由遗传决定。在进化论思想的影响下，霍尔提出心理发展的复演论，认为个体发展只不过是人类种族进化的复演过程。他的典型论调是“一两的遗传胜过一吨的教育”。格塞尔（~~格塞尔~~）则通过自己的研究以及对儿童发展的观察，提出著名的“成熟论”，主张心理的发展是生物成熟的结果，成熟是影响发展的第一要素。他认为心理发展是由其内部所固有的不变的规律和顺序决定的，发展的个别差异正是反映了人的先天差异，强调先天优生的保健胜过后天环境的教养。他的观点于20世纪四五十年代在西方曾盛极一时，对当时的儿童教育产生过很大的影响。

遗传决定论者由于片面强调家庭出身，过分夸大先天遗传的作用，因而忽视了后天环境和教育在儿童心理发展中的影响，这正是其观点的致命之处。

## 二、环境决定论

与遗传决定论的观点恰恰相反，环境决定论片面和机械地强调教育和环境对心理发展的决定作用，认为儿童心理的发展完全是由环境决定的，极端重视环境和教育在人的发展中的影响，否认人的主观能动性以及遗传素质和儿童的年龄特征的作用。

环境决定论的哲学渊源可以追溯到英国经验决定论者洛克（~~洛克~~）的“白板说”，他认为人的心灵好比一块白板，人的一切观念都来自经验，根本就“没有什么天赋原则”。行为主义学派的创始人华生（~~华生~~）可以说是环境决定论最典型的代表人物，他在引用巴甫洛夫经典条件反射学说的基础上，强调学习和环境在儿童行为形成中的中心作用，提出只要有适当的环境条件，多数行为都可以通过学习获得或消除，认为个体的心理发展便是在适当的

环境中习得并逐渐复杂化的刺激—反应链的过程。他的这种环境和教育是心理发展的唯一条件及教育万能的极端环境决定论观点在其如下名言中得以充分体现：“给我一打健康和天资完善的婴儿，并在我自己设置的特定环境中教育他们，那我愿意担保，任意挑选一个婴儿，不管他的才能、嗜好、定向、能力、天资和他祖先的种族，都可以把他培养训练成我所选定的任何一种专家：医生、律师、艺术家、商界首领乃至乞丐和盗贼。”新行为主义心理学家斯金纳（~~用环境决定论~~）继承了华生的环境决定论观点，认为人的任何行为都可以通过外在的强化或惩罚手段来加以塑造、改变、控制或矫正。

受环境决定论的影响，一些教育实践者在教育过程中往往会出现拔苗助长的现象，从而对儿童的身心发展造成不利的影 响。环境决定论的根本错误在于否认心理反映的主观能动性，否认心理发展的内因作用，片面强调和夸大了环境和教育在儿童心理发展中的作用，是一种机械主义的发展观。

### 三、二因素论

针对遗传决定论与环境决定论所具有的明显的片面性，一些心理学家提出了二因素论，主张心理发展由遗传和环境两个因素共同决定。

德国心理学家斯腾（~~遗传和环境~~）是二因素论的代表人物。他认为心理发展并非单纯是天赋本能的逐渐显现，也并非单纯地受外界的影响，而是个体内在的素质和外在的环境合并发展的结果。美国的心理学家吴伟士（~~遗传和环境~~）也是二因素论的支持者。

尽管二因素论克服了遗传决定论和环境决定论单纯强调严格因素的片面倾向，但对遗传和环境两者关系的处理是比较机械的，未能看到两者辩证和动态的关系，也没有看到儿童的实践活动在其自身心理发展中的作用，只是把遗传和环境的效果简单地结合在一起，可以说是一种调和与折中的观点，缺乏实质意义上的理论发展。

### 四、辩证唯物主义的观点

在辩证唯物主义者看来，遗传决定论、环境决定论和二因素论关于心理发展的观点有失偏颇。然而，他们也认为，这并不意味着在考虑心理发展问题上可以全然不顾这些因素的作用，问题在于如何摆正遗传、环境和教育三者的关系。

首先，遗传素质和生理成熟是儿童心理发展必要的物质前提和基础。遗传素质主要是指那些与生俱来的有机体的构造形态、感官和神经系统等方面的解剖生理特征，它们为人的心理发展提供了可能性。没有正常的遗传素质，人的

心理就得不到正常发展。例如，无脑畸形儿生来不具有正常的脑髓，因而不能产生思维，最多只能有一些最低级的感觉；某些先天性色盲聋哑儿童肯定无法成为画家和歌唱家。因此，遗传素质是儿童心理发展的重要前提条件。此外，生理成熟，特别是脑的发展成熟与心理发展的关系也非常密切。婴儿出生后，具有一定遗传素质的身体各部分及其器官的结构和机能并没有发育好，还需经过一个很长时期的生长、发展过程，才能达到结构上的完善和机能上的成熟。儿童心理的发展在一定程度上受到生理发展的规律制约，与生理的成熟和发展直接相关。所以，如同遗传素质一样，生理成熟也是儿童心理发展的必要的物质基础。

其次，社会环境与教育在一定条件下对儿童的心理发展起决定作用。众所周知，遗传素质与生理成熟仅仅为心理发展提供了某种可能性，而并不能决定心理的发展。这种可能性能否变为现实，主要取决于环境和教育的条件。心理的发展是在人的活动中实现的。离开了人类的生活条件，离开了人类社会，人们无从谈及社会实践活动，遗传素质也就不能发挥出来。可以说，社会生活条件不仅决定相应的心理内容，而且决定儿童心理发展的水平、速度、方向和个别差异。值得特别指出的是，后天的环境因素中，教育在心理发展过程中起主导作用。

最后，儿童心理发展动力是通过在活动中产生的心理矛盾运动发展的。心理发展是随着年龄的增长、个体内外各种条件相互作用而实现的。个体的生长和成熟以及积极主动的学习是促进心理发展的内在因素，而外界环境和教育则是促进心理发展的外部条件。在内外因的关系问题上，辩证唯物主义认为，外因是变化的条件，内因是变化的根据，外因通过内因而起作用。人的心理发展的内因或内部矛盾就是主客体相互作用过程中由于外界环境和教育不断地向儿童提出新的要求所引起的新的需要，与儿童原有心理水平或心理状态之间的一致所导致的不平衡，这是儿童心理发展的根本动力。内外因始终处于一种不断变化的相互作用中。外界环境和教育作用于处在一定发展水平的个体，并只有转化为某个层次的内因，才可能促进个体的发展。例如，在教学活动中，教师向学生提出了一个新的要求，但是学生原有的心理水平还不能满足这种需要，这时学生就会与当前的学习环境产生不平衡，为了保持平衡，儿童便产生了新的需要，这个新的需要与原有的心理水平之间产生了矛盾，矛盾的发展和解决就促进了儿童心理的发展。

### 第三节 皮亚杰心理发展的理论

#### 一、皮亚杰的心理发展观

当代心理学中最有影响的心理发展理论当数瑞士心理学家皮亚杰（~~1896-1980~~）的心理发展观。他的理论核心是“发生认识论”，认为发展的实质是个体与环境不断相互作用的过程。个体心理的发展就是在主客体和内外因相互作用的基础上，通过主体不断建构心理结构，从而在心理上产生量的和质的变化。在他看来，个体心理发展是指个体从胚胎期到出生一直到死亡的过程中所发生的有次序的心理变化过程。这种变化与发展是逐渐的、连续而有规律的。发展既不是起源于先天的成熟，也不是起源于后天的经验，而是起源于个体与环境不断相互作用中的一种心理建构过程。

皮亚杰的心理理论发展涉及到四个极其重要的概念，即图式、同化、顺应、平衡。其中图式是一个最基本的核心概念，它是活动的结构和组织，是个体对世界的知觉、理解和思考的方式。同化是指当主体面对新的刺激情境时，利用已有图式或认知结构把刺激整合到自己原有认知结构中去的过程。顺应是指当主体不能利用原有图式接受或解释新刺激时，其认知结构需随新刺激影响而改变的过程。同化是图式的量的变化，表现为认知发展的一种暂时的平衡；而顺应则是图式的质的变化，是图式的重建和调整，表现为认知发展的一种新的平衡。心理发展就是儿童通过同化和顺应日益复杂的环境而达到平衡的过程。

根据儿童在心理发展过程中所表现出来的特点，皮亚杰提出儿童的认知发展要经过感知运动阶段（0~2岁）、前运算阶段（2~7岁）、具体运算阶段（7~11岁）、形式运算阶段（11~16岁）四个由低到高、顺序不变的发展阶段。对影响和制约心理发展的因素，皮亚杰认为主要有四个方面：成熟、物理因素、社会环境及平衡化。

皮亚杰的心理发展理论对教育实践产生了很大的影响。皮亚杰不主张教给儿童那些明显超出他们发展水平的材料。在皮亚杰看来，儿童的认知发展是以学生已有的认知结构为基础的，并以已有图式与环境相互作用而产生的认知需要为动力。他所强调的主客体相互作用的思想，活动在心理发展中的重要作用，关于个体心理发展各个阶段间的质的差异和对各阶段的具体阐述等，都对教育具有重要的启发意义。

## 二、埃里克森的心理发展观

埃里克森（~~1902-1994~~）通过临床观察以及对大量病例的分析，在批判弗洛伊德的心理性欲发展阶段理论的基础上，强调社会文化背景对人格发展的作用，认为发展是一个生物的人在一定社会文化背景中的适应，提出了自己的心理社会发展阶段理论。

埃里克森认为发展是一个经过一系列阶段的过程，每一阶段都有其特殊的目标、任务和冲突。一个人从出生到死亡，心理发展经历了相互连续的八个阶段，每一阶段都有一种确定的危机以及都以一个特定的任务为其特征，如果要使随后的发展正常进行，这一发展任务就必须很好地完成。

第一阶段：乳儿期（~~0-1~~ 0-1岁），基本的信任感对基本的不信任感。这一阶段的婴儿开始探索周围的世界是否可靠。埃里克森认为信任感表现一个人对他周围的世界，特别是他的社会环境的基本态度，可以通过父母在养育过程中以关心和爱护婴儿的需要而培养出来。当一个婴儿得到较好的抚养并与父母建立了良好的亲子关系时，儿童就会对周围的世界产生信任感；当父母的信念发生矛盾或父母在照料儿童的方式上不一致时，儿童就会出现恐惧和不安，产生一种不信任感。

第二阶段：婴儿期（~~1-3~~ 1-3岁），基本的自主感对基本的羞怯感和疑虑。这一阶段的儿童表现出较强的自我控制的需要与倾向，“让我来做”成了这一时期儿童的主流话题。儿童渴望自主，渴望按自己的想法去做事情。因此，在可能的情况下，父母应允许儿童自由活动，并以各种形式对他们的自主性和独立性表示认可和赞扬，以帮助他们形成自信心。相反，如果这个时期父母对儿童的行为干涉过多，甚至支配儿童的一切活动，儿童将对自己的行为或自身产生羞怯感，从而影响他们身心的发展。

第三阶段：学前期（~~3-6~~ 3-6岁），基本的主动感对基本的内疚感。日益增多的语言和运动能力使这一时期的儿童把活动范围逐渐扩展到他们的家庭环境之外，开始追求出于自我利益和动机的活动。本阶段儿童的主要发展任务是获得主动感和克服内疚感，体验目的的实现。埃里克森认为，个体未来在工作、经济、生活上所能取得的成就，都与儿童在这一阶段主动性发展的程度有关。

第四阶段：学龄期（~~6-12~~ 6-12岁），基本的勤奋感对基本的自卑感。本阶段儿童开始进入学校学习，活动和依赖的重心已由家庭转移到了社会。学龄儿童与学前儿童有着本质的区别，他们开始体会到勤奋与成功的关系，并开始形成一种成功感。在这一时期里，同伴在衡量儿童本身的成功或失败中有着相当

重要的作用。如果能成功地完成各种任务和从事社交或集体活动，儿童就会获得一种胜任感而避免自卑感的产生。这些成功的体验有助于在以后的社会中建立勤奋的特质，表现为乐于工作和有较好的适应性。

第五阶段：青少年期（12~18岁），基本的自我同一感对同一感混乱。这一阶段存在着自我同一性对同一性混乱的危机，此时青少年个体最主要的任务就是试图建立一种新的自我同一感或一种关于自己是谁，在社会上应占什么样的地位，将来准备成为什么样的人以及怎样努力成为理想中的人等一系列的感觉和感情。埃里克森在此阶段提出了一个“社会心理的合法延缓期”的概念，认为随着青春初期的到来，青少年往往感到自己没有能力持久地扮演一种社会角色和承担社会义务，感到要作出的决断太多太快，因此在作出最后决断前需要进入一种“暂停”期，以便延缓眼前必须承担的义务，避免同一性提前完结的内心需要。如果青少年没有形成一种积极的自我同一性，那么他们就会产生角色混乱，表现为在生活中不能选定一个正确的角色，不能确定自己是谁、干什么等。角色混乱的青少年常常焦躁不安，对社会所赞赏的角色表示蔑视和敌意。

第六阶段：成年早期（18~24岁），基本的亲密感对基本的孤独感。埃里克森认为，形成自我同一性的、走向社会的青年，未免太全神贯注于自己是谁，以致不能担当起此阶段形成亲密感的任务，可能产生孤独感。只有建立同一感才有可能形成亲密感。所以，这一阶段的发展任务就是努力获得亲密感，体验爱情和婚姻的实现，从而避免孤独感。在埃里克森看来，发展亲密感对是否能满意地进入社会有重要作用。

第七阶段：成年中期（24~40岁），基本的繁殖感对基本的停滞感。这一阶段的个体已建立家庭，其兴趣扩展到下一代。这里的繁殖不仅包括人的繁衍后代，而且包括人的生产能力和创造能力等基本能力或特征。因此本阶段的个体既要生育、抚养和指导下一代，又要不断工作以创造事物和思想，这样才能富有创造力，否则将出现人格的停滞。

第八阶段：成年晚期（40岁以上），基本的自我完善感对基本的绝望感。在这一阶段，进入老年期的个体对自己的一生进行回顾。如果对自己的一生作肯定和满意的回答，就能够完全接受自我，获得一种完善感。反之，个体就会充满焦虑和失望，对死亡产生恐惧感，也会努力去发现一种自我整合。

埃里克森把人的发展理解为生理、心理和社会的统一，把人的一生看作是一个统一的发展过程，并且重视文化社会因素对个体心理发展的影响。这些观点有其积极的一面，对我们探究处于复杂社会现实中的个体的心理发展特点及其教育对策等具有重大的启示。

### 三、维果茨基的发展观

前苏联早期的著名心理学家维果茨基（~~列昂捷夫~~）从文化发展论与内化论出发，从种系和个体发展的角度分析了个体和心理发展的实质，认为心理发展是在与周围人的交往过程中产生和发展起来的，受人类社会文化历史的制约，提出了著名的心理发展的文化历史观。这一观点后经列昂捷夫、鲁利亚等人的进一步完善，形成了社会文化历史学派，又称“维列鲁”学派。

在维果茨基看来，心理发展是个体的心理从出生到成年，在环境和教育的影响下，在低级心理机能的基础上，逐渐向高级心理机能转化的过程。可见，个体心理机能可以区分为低级机能和高级机能。前者是进化的结果，后者则是社会文化历史发展的结果，是人类以符号、语言等间接的方式与外界相互作用所表现出来的特征，是人类不同于动物的根本所在。心理机能由低级向高级的发展主要表现为以下四个方面：心理活动主动性、随意性的不断发展，心理活动的抽象概括性的提高，间接的、以符号或词为中介的心理结构的形成，心理活动的个性化。

维果茨基从三个方面强调了心理发展的原因：一是心理机能的发展起源于社会文化历史的发展，受社会规律的制约；二是从个体发展来看，儿童在与成人的交往过程中通过掌握高级的心理机能的工具——语言符号系统，从而在低级的心理机能的基础上形成了各种新质的心理机能；三是高级的心理机能是外部活动不断内化的结果。

在说明教育与发展的关系问题上，维果茨基提出了“最近发展区”的概念，认为教学一方面要适应学生的现有水平，但更重要的是发挥教学对发展的主导作用，走在儿童发展的前面。维果茨基认为，在确定儿童发展水平及其教学时，必须考虑儿童的两种发展水平。一种是儿童现有的发展水平，即儿童能够运用已有的知识经验独立地完成任务，不需要教师的帮助即可达到的水平；另一种是儿童的第二个发展水平，是指在有指导的情况下借助成人的帮助才能达到的水平，这两者之间的差距，即是最近发展区。维果茨基认为，教育要促进儿童的心理发展，教育者必须把着眼点放在儿童心理发展的第二个水平上，因而教师在教学过程中应不断地向儿童提出新的、比儿童原有水平稍高一点的课题和任务。儿童在教师的帮助下，通过自己的努力能够达到这个目标，以激发儿童内部矛盾的发展，这样不断地把最近发展区的水平转化为现有水平，从而推动儿童向更高的心理水平发展。

综上所述，维果茨基的心理发展观与他的社会文化历史理论是密切联系在一起的。他强调个体的心理发展是在特定的社会文化历史条件下，借助于语言

符号而进行人与人之间的相互交往、相互作用的，致使其心理活动逐渐由外部向内部转化，心理机能逐渐由低级向高级发展的过程。从维果茨基对儿童心理发展的界定和阐述可以看出，他与皮亚杰一样也是一个建构主义者。所不同的是，皮亚杰强调儿童主要是自己建构有关周围世界的认知地图，维果茨基却认为儿童的心理发展具有社会性。他的独树一帜的心理发展观在西方心理学界引起的强烈反响，已经成为当今建构主义思潮的重要理论基础，对建构主义的学习理论和教学理论产生了深远的影响。

#### 第四节 摇个体心理机能形成理论

关于个体如何形成心理机能尤其是高级心理机能的问题，不仅是教育心理学领域的重大问题，而且是发展心理学乃至整个心理学科的重大问题，同时也是哲学认识论、逻辑学等学科迫切需要解决的重大问题。心理学界对个体心理机能形成问题，历来有不同的观点与理论，总的来说，可以分为唯心主义的天赋论与唯物主义的学习论。唯心论天赋论认为个体的心理机能来自先天，或与生俱来，或来自成熟。哲学家莱布尼兹、康德，心理学家彪勒、霍尔等，都是主张天赋论。唯物论学习论各种理论认为个体的心理机能来自后天，是个体在后天生活过程中获得的。尽管有的学习理论派别也掺杂了某些唯心主义的观点，但在总体上它们还是属于唯物主义的范畴。学习论各个派别在总体上都承认个体的心理机能来自后天，这个基本观点是正确的，但就个体的心理机能尤其是高级心理机能如何来自后天这个重大问题上，又有各种不同见解，其内部又可以分为机械唯物论的经验论与活动内化论两个派别。联想主义、行为主义心理学家都认为个体的心理机能来自对客体的把握，来自客体的经验。而皮亚杰、前苏联心理学家维果茨基、列昂捷夫等则持外部活动内化的观点，认为个体的高级心理机能来自外部活动的内化。下面我们分别阐述这些主要的理论派别的观点。

##### 一、个体机能获得的先验论

个体心理机能的形成问题，从哲学的角度来看，这是主观与客观之间关系的重要方面，许多哲学家正是认为无法揭示人的这种认识机能的产生形式，因而不得不借助于天赋观念，从而陷入唯心主义。早在17世纪初，德国的哲学家莱布尼兹就认为，感觉只能提供特殊的、个别的真理，一切具有普遍必然性

的知识只能从理性中产生，而这种理性则只能来自天赋的内在原则。另一位哲学家笛卡儿也认为，人的低级心理机能可以用来自后天经验的反射来解释，然而高级心理机能的形成则无法从经验中得到说明，只能认为是天赋观念，因而陷于二元论。康德提出的先验论也认为，人具有许多无法用经验来解释说明的范畴，如时空范畴、因果范畴等，他所谓的范畴实质上是指人类认识客观事物的内在机制。当代格式塔心理学派也认为，学习过程是人脑对情境的不断重新组织，从而使完形出现的过程。人脑这种组织能力是神经系统先天的机能。奥地利儿童心理学家彪勒则断言，儿童心理机能的发生发展过程是儿童的内部素质向着自己的目的有节奏地运动的过程，外界环境在这里只起着促进或延缓作用而不能改变。类似彪勒的观点的还有德国儿童心理学家施太伦等。上述这些理论，尽管具体说法不一，但其实质都是将个体的心理机能或学习机能的形成归因于先天或遗传，否认后天经验、实践的决定作用，违背了唯物论反映论的基本原理，它们的论点已日益为科学研究的有关成果所否定。

## 二、个体机能获得的经验论

机械唯物论力图说明人的心理机能是来自后天经验，但却无法科学地解释后天经验是如何使主体形成高级心理机能的，因为，对客体的知觉是无法引申出思维模式的，那么，当外界的信息输入时，人脑对它们所进行的分析综合、抽象概括、推理等一系列信息加工活动是如何来自后天经验呢，这派理论难以解答。但为了维护其经验论的立场，这个派别倾向于将人的复杂的信息加工活动或复杂的心理机能简化为由此及彼的联系。简单化为联结的形成，从而能回避对人的学习机能尤其是高级思维机能的形成这个问题的具体分析，远如早期的一些联想主义者哈特莱、穆勒等人就认为，人的一切心理活动是联想，作为联想活动的机制是很容易从人的大脑的生理机能中得到解释的。当代的行为主义心理学家也将人的各种复杂的心理活动或机能归结为刺激反应的联系，而这种条件反射形成的机能是神经系统的机能。然而，随着心理科学的发展，人们越来越深入地认识到人的心理过程是一系列复杂的信息加工操作活动，因此，上述这种对心理过程的理解及对个体学习机能的形成的解释已日显拙劣。

也有不少心理学家意识到人的心理操作活动过程及其机能的复杂性，承认人的复杂的心理活动或机能是无法简化为联想或条件反射活动的。他们认为，人的心理活动是一系列复杂的操作活动，而这些复杂的操作活动是无法从对客体的知觉中引申出来的，但是，他们由于寻求不到人的心理机能的经验起源，因此只是一般地肯定个体这种复杂的心理活动机能来自后天经验，但却回避了具体分析它如何来自后天经验。这实际上是默默地“承认存在着某种神秘的