

第一章 儿童精神成长导论

第一节 人类个体精神成长

人类个体的精神发育之所以比其他高等动物发达，究其生物学原因，在于人类个体的基因编码系统具有近乎全开放的性质。这种生物学原因还决定了人类个体具有漫长的童年期。在童年期中，游戏使个体内在的精神潜能逐渐现实化，而教育则使外部文化逐渐内化为个体精神层面的内容。游戏和教育分别从内外两方面促成个体精神的发育和成长。

一、人与一般生物在基因编码系统开放程度上的差异

人与一般生物在基因编码系统的开放程度上有很大差异。科学哲学家波普尔、生物学哲学家迈尔以及哲学人类学家蓝德曼对此都有所论及。总起来说，他们都认为：微生物、植物以及低等动物的 DNA 编码是特异的、封闭的，它们直接地表现在生物机体的生长发育方面；而高等动物的基因编码具有两重性，即高等动物的 DNA 编码有一部分是特异的、封闭的，而另一部分则是未特化的、开放的；基因中的开放性部分要通过与后天环境的相互作用才能完成编码，这种编码是不能遗传的，而特异性编码则

可以遗传。

动物基因编码的这种两重性可以用两种鸟在“物种识别”方面的差异来说明。棕鸟的幼雏是由其寄父母歌带鸫或鹌鹑抚育的，一旦能离开寄父母独立生活时，它便寻找其它小棕鸟作伴，虽然它在此以前从未见过棕鸟。与之相对应，鹅的幼雏从卵孵出后，就将首先见到的可移动而又能追随的物体（最好是还能发出声音的物体）当作父母（形成“印刻”）。^①在这里，棕鸟幼雏的反应是基因中特化了的信息决定的，而鹅的幼雏的反应则表明其基因中含有开放性成分。人的基因编码系统与一般高等动物相似，也可以分为特异性和开放性两部分。生物学家与人类学家普遍认为，人的特异性编码部分与开放性编码部分相比，它是那样脆弱，以至于除了保障躯体发育的指令以及决定少量的本能行为的特异性信息之外，人的基因编码系统中绝大部分都是开放的，需要吸收后天的信息才能最终完成编码。甚至人的那些少量的特异性本能行为，也需要在后天环境中加以锤炼。例如，人的进食和求偶等特异性本能行为在后天的塑造下会带上浓厚的文化色彩而与一般高等动物的本能行为具有根本的区别。对人来说，完全依靠先天赋予的那些行为，简直就无法生活。所以人类个体出生以后，他必须接受双亲或其他成人的照料。他有很严重的依赖性，要通过整个儿童期来学习、锤炼自己的本能，实现自己潜在的、天赋的资源。儿童的这种依赖性其实就决定了儿童要学习许多遗传编码中非特化的东西。

值得注意的是，虽说人的特异性编码部分与开放性编码部分

[美] 迈尔著，涂长晟等译：《生物学哲学》，辽宁教育出版社 1992 年版，第 27 页。

相比是脆弱的，而且需要吸收后天的信息才能最终完成编码，但这并不是说，人的先天禀赋就比一般动物在量上少、在质上差。文化的根系就是生物的。人的先天禀赋一经表达，往往要被文化包装和改造，从而使生物的东西变为文化的东西（这与一般的生命是不同的，一般生命的先天禀赋一经表达仍然只能是生物性的）。文化的内核是生物的，生物的东西被文化的东西化了妆。文化大厦的根基是这些被其包装与改造的先天禀赋，如果没有这些先验的东西，文化将失去其根本的形式与质料。我们甚至可以说，在一定意义上，文化作为一种普遍的人类现象其本身就是自然的、生物的。人类基因系统中的开放性编码系统本身就是普遍的，生物的，而不是文化的。它的运作与表达也要以先天禀赋（先验的东西）为基础并受其制约。所以，一方面，我们应看到人类的现实存在是文化的；另一方面，我们又应当充分估计到先天禀赋在文化和精神系统中的根基地位。

二、从潜在的精神到现实的精神

每一个生命个体都有某种天生的机制，即由遗传而与生俱来的机制，因此，无论对人还是对于比人低级的动物，其心理活动都不是从“白板”开始的。例如，人和鸭子即使处于相似的外部条件下，它们在“心理”发展方面自始至终仍然具有很大的不同。

“先天”是就其遗传所得而言的。它是不依赖于某个个体的经验的，它在个体发生上是先验的。从这个角度来看，我们应当承认“先天”的存在。有了先天的心理结构，个体才有可能产生心理活动。但是，这些遗传信息是进化过程中自然选择的结果，它们是经验的沉积。也就是说，这些在个体发生上先验的东西在

系统发生上是后验的。

在知识的来源问题上，在康德之前存在着唯理主义者与经验主义者的长期论争，两派各有所见也各有所弊。事实上，唯理主义与经验主义各有其合理成分，它们站在不同的维度向人们阐释精神的来源。唯理主义是站在类的立场上，而经验主义是站在个体立场上；唯理主义更好地阐释了每个个体那里存在的普遍的体系或特征，而经验主义强调的是个体关于世界的经验在成长过程中的日积月累；唯理主义更强调先验，经验主义更强调后天。由于个体与类是具有辩证关系的，个体发生是对类发生的重演，因而侧重于解释个体的类特征的唯理主义与侧重解释类的个体特征的经验主义一旦会通圆融，那么它们将会更好地阐释精神的本质与来源。事实上，这两个针锋相对的学派在对立的同时也在不断地从对方那里汲取一些自己能够容忍的东西。

先验的东西是经验的基础，也是先决条件。然而任何先验的东西又是经验积淀的结果，又辩证地是经验。这就是先验与经验的辩证关系。

康德对唯理主义与经验主义二者各取其长，进行了有益的综合。他认为科学知识有两个来源，一是先天的认识能力、先验的范畴，二是后天的感觉经验。人在认识活动中用先验的认识能力去整理、加工后天的感觉经验，这才有了带有普遍性和必然性的科学知识。康德的这种看法实际上包含了先天与后天的作用关系，不过这种作用是先天指向后天的。显然，康德已清楚地认识到，知识离开先天与后天这二者中任何一方面都是不行的。可以想见，这种思想肯定影响了皮亚杰认知建构理论的产生。皮亚杰认为认知是先天图式与后天经验的相互建构，从而把先天与后天的作用关系看成是双向的。

然而，弗洛伊德不像皮亚杰那样把所有精神现象都看作是后天习得的或建构的经验，他认为除此以外，人那里还存在着“原始遗产”，这是一种原始的知识，是出生时就携带的“种族发育根源的碎片”^①。在承认人具有先天知识方面，荣格不亚于弗洛伊德，他认为人具有先天的“集体无意识”。乔姆斯基是当代唯理主义的集大成者，他声称自己的语言哲学只是恢复唯理主义哲学的传统主张，并认为人的知识中确实包含着经验，但除经验以外，人还具有先验的内容——“先天结构”（innate structure）；他认为，“知识”减去“经验”剩下的便是“先天结构”的内容；由于知识与经验的内容相差很大，先天结构的内容必然十分丰富。^②

人具有先验的知识，笔者以为这种想法是相当合理的。正如身体的发育并不是个体习得的那样，精神的发育至少有一部分不是个体习得的。应当说，身体所具有的一些不学而能的本能“智慧”本身，就是人的精神系统中的部分内容。除此以外，精神系统的发育实际上是一系列与生俱来的“精神器官”（诸如乔姆斯基的“普遍语法”）的协同发育，正如身体的发育是一系列身体器官的协同发育一样。这些与生俱来的“精神器官”是在漫长的进化过程中形成的，它们是历代祖先经验的活的沉积。历代祖先面对普遍的问题和典型情境所采取的共同策略和反应，会沉淀为先验的知识；这种先验的知识是生物性的知识，是经验变成了先验，是“道成肉身”。

[奥]弗洛伊德著 李展开译：《摩西与一神教》，三联书店 1989 年版，第 88～89 页。

《乔姆斯基语言哲学文选》商务印书馆 1992 年版，第 101 页。

先验的“精神器官”的发育、先验知识的现实表达，是依赖于外部环境和后成因素的。有些先验的内容需通过与环境直接的建构才能现实地表达，有些则不直接依赖于外部环境，而是依赖于个体的身体或精神的发育现状。也就是说，它们间接地依赖于外部环境与外部文化。总之，先验知识的现实表达是要（直接或间接地）依赖于外部环境、外部文化的。所以，笔者主张一种较开放的建构主义，这种建构主义可以包容唯理主义和经验主义中的合理成分。这种建构主义认为，从类的进化来看一切知识都是建构的，但从个体发生来看，外部环境的某种简单的刺激，一旦与个体因成熟而觉醒了的某一特定系列的先验知识或生物学潜能的某一点相遇或构建，可能会导致这一系列的先验知识或生物学潜能的现实表达。

如前所述，微生物、植物以及低等动物的成长只是在适宜的自然条件下表达各自基因中的信息，它们的基因信息是特异的，而一般高等动物的基因除具有特异化的程序外，还具有开放性的程序。人类个体的基因程序全开放的份额更大，所以人类个体的精神成长不只是像植物那样其基因信息在适当的环境下会自动展开，人类的精神成长既有一个由内向外表达的过程，又有一个由外向内浸染（内化）的过程，而且这两个过程又往往交织在一起。由于这两个过程往往交织在一起，所以人的具有生物性的先验内容在表达的过程中往往又受到外部文化的影响而变成文明化的东西；同时，文化在影响人的时候又往往不得不考虑到人的本性或人的可接受性从而使自己真正占有人，同时也被人占有。

唯理主义重视的是先验外显的过程，经验主义重视的是文化内化与活动内化的过程。对于文化的内化过程，目前学术界尤其是教育学界谈论得已经够多了，所以这里就不赘述了。

三、童年、游戏和教育

一般的有机体依靠特异的基因信息的表达就可以存活下去，而高等动物单靠先天环境中习得一些行为很难生存，它们要在后天环境中习得一些行为，才能维持生命。越是高级动物，基因中开放性的份额就会越大。这就决定了高级动物出生后用生命初期的一段时间习得一些行为，然后方可成为独立的个体。高级动物出生之后到成为独立个体之间的这段时间便是幼仔期，对人来说是儿童期。据观察，猿的幼仔期远比其它动物为长，如山地大猩猩有三四年，黑猩猩长达六七年，而人类个体的儿童期要长达十几年。

人类个体几乎全开放的基因编码系统决定了儿童对双亲和其他成人以及文化环境的依赖性。儿童一旦被剥夺向人类文化环境学习的机会，他将不能成其为人。印度狼孩的发现就是明证。

儿童期的存在使游戏和教育这两种活动很自然地存在了。对儿童期进行研究，可以找到游戏和教育之所以发生的秘密。人类个体有童年期就必须有游戏和教育。游戏和教育在儿童机体发育和精神成长方面是不可或缺的两类活动。这里主要谈它们在精神成长方面的重要意义。

（一）游戏

游戏是个体自发地对自身潜能的开发活动，是个体处于游离状态的潜意识的活动的外化。游戏与梦有一种有趣的联系。游戏和梦的相似之处，在于二者都具有处于游离状态的潜意识活动；二者不同的地方在于，梦是一种单纯的潜意识活动，而游戏却把处于游离状态的潜意识外化并与环境条件发生作用。梦是在纯粹的潜意识中进行的，而游戏则会有些许意识的参与，即当需要利

用环境条件时，游戏主体需要从潜意识之河中浮现出来并进入意识中来调整游戏。

儿童通过游戏来展现其潜在的精神。这种潜在的精神是进化史上精神文化的积淀。儿童游戏是对进化史上人类种种活动形式的复演。当然，儿童发展往往通过走捷径的方式来经历人类的进化历史而不是简单地重复。

儿童的游戏是跨文化的。皮亚杰在其著作《儿童的道德判断》中所描绘的瑞士儿童的游戏，与笔者童年时期玩的游戏在内容和玩法上有惊人的相似之处。荷兰的一位艺术家比得·布鲁格在 1560 年描绘了 84 种儿童游戏，据说这些游戏至今在儿童中间并未有多大改变。许多游戏就像婴儿玩嘎嘎作响的玩具一样，是万古不变的。游戏内容和规则的跨文化性，表明各个文化中的儿童是用相似的方法来挖掘自身的潜在资源的。

儿童的游戏又是不断发展的。从兴趣方面来看，儿童的游戏是从感觉游戏逐步向模仿游戏、结构游戏发展的；从社会性上来看，儿童的游戏是从独自游戏逐步向做别人游戏的旁观者、平行游戏、联合游戏发展的。游戏的不断发展，表明儿童在不同的发展阶段，针对所要挖掘的潜在资源的特点，会自然地采用相应的游戏形式。

人类作为宇宙精华和万物灵长，在漫长的进化过程中其个体基因中包含着比其他任何生物都要丰富的先天信息资源。挖掘这些资源，使其在现实的文化环境中得以表现和锤炼，这是个体精神成长的重要部分。生命是主动的，在没有任何外部压力、外部目的和功利的情况下，儿童自发地担负起发掘自身先天资源的工作——这就是游戏。

(二) 教育

人类基因编码的近乎全开放的性质，使人类个体有可能在后天环境中习得基因信息以外的大量信息，使人类有可能在生物学遗传之外，在非生物学遗传的开放性编码中，构筑起科学、道德、艺术、技术以及其他人类精神的一切创造。这些创造就是文化。文化是可以传递的。就个体而言，文化不是通过基因而是通过语言、线条、色彩、律动、造型等符号媒体来传递的，这种传递是非生物学的传递。文化传递借助于语言等符号不仅可以从亲代传给子代，而且可以由子代传给亲代；不仅可以传给血亲，而且可以传递给血亲以外的人；文化不仅可以世代传递，而且可以在同辈中传递。玛格丽特·米德的《代沟》一书所提出的“前喻”、“互喻”、“后喻”概念总括性地指出了文化传递可能的方向。^①

在所有文化传递的途径和方式中，有一种是最为重要的。这便是教育。它与其他文化传递方式有所不同。其他文化传递方式各有其非文化传递的旨趣，例如文艺作品，虽然也可以作为文化传递的一种方式，但其主旨在于表达自我、宣泄情感、反映生活。而教育的天职就是传递文化，让文化在个体身上成活。虽然通过大众传媒，儿童可以接受到一些文化信息，但是若要系统地把握文化遗产并占有近现代形态的文化，只有通过教育才有可能实现。

以文化传授为其天职的教育之所以存在的直接生物学原因，就在于人类个体具有童年期，其终极原因就是人类个体具有近乎

^① [美] 玛格丽特·米德著 曾胡译：《代沟》 光明日报出版社 1988年版，第 20～92 页。

全开放性质的基因编码系统。

我们上面谈到，游戏是个体对自身潜在资源进行发掘的活动，那么相对于游戏而言，教育则是文化对儿童内部的那些开放性精神空间的占用。

四、个体精神成长的限度

（一）个体精神成长受时空的限制

封闭的遗传编码中储存着可遗传的生物进化史上的一切信息。这些信息有表达出来的可能性，但是受个体有限的生命和活动空间的限制，可以认为，封闭的基因编码中信息的现实表达相对于整个信息储存来说是微不足道的。对于开放的基因编码系统来说，虽然它具有巨大的信息包容能力，然而，“吾生也有涯，而知也无涯”。穷个体毕生之精力，他的学习仍然是有限的，他的精神成长必定会有一个终点。

（二）基因编码程序的开放是有限度的

在基因的开放性编码中，人类个体的精神不再是直接地表达内部的基因信息，而是在个体与环境的交互作用中建构和创造新的信息。但是开放不是漫无边际的，并非说不受基因的控制，而是说这种信息的现实表达不是特化专一的，而是开放的，但它仍然是一种有控制力的编码。例如，哪些可以习得，在生命周期的哪一阶段习得，记忆印痕能保持多久等等，都要接受基因的信息指令。虽然这种信息编码是非特异的，但变化的可能范围本身仍然包括在程序的详细规定中。“开放”不是绝对的无约束，而是提供信息的多种编制和表达的可能性。

（三）个体精神成长受神经生理机能的限制

精神过程的生物学基础是神经生理过程，因此精神驰骋的范

围要受到神经生理机能所能达到的阈限与范围的制约。众所周知，不同的感官只能感觉到外部世界相应的性质。例如，眼睛的视神经只传导光觉，耳朵的听神经只传导声觉……当然，人们可以使自己的感官得到放大或延长。例如显微镜的发明，可以使肉眼在自然情景中无法看见的细菌在借助显微镜的情况下得以看见；人类通过技术手段使耳朵不能直接听到的声音转化为振动，使人可以通过其他感官来感受它等等。但无论如何，这一切都无法僭越感官的自然功能。大脑固然具有运算、想象等奇妙的功能，但它“难为无米之炊”，仍然要以感觉到的内容为加工的材料。所以，我们的精神所能触及到的地方是属人的自然界。也许正是在这层意义上，马克思说：工业是心理学，^① 自然科学以及关于人的科学应是同一门科学。^② 我们所能感知和把握的自然界只能以我们自身为依据。假定有一个实在的自然界，我们感受到的只是它的一部分。

人类的感官和大脑都是进化的产物。进化是以适应和自然选择为原则的。如果人类的生存必须依赖于这样的条件，即精神所把握的世界必须等同于外部实在的自然界，那么，如果没有天灾人祸，人类或许能够进化到那种程度。不过笔者认为，完全地把握那个实在的自然界永远不会是人生存和发展的不可或缺的前提，所以自然进化也就不会造就出类似于“全能的上帝”一般的人类。

虽然个体精神的成长是有限的，也不可能进化为“全能的上

马克思：《1844 年经济学—哲学手稿》，人民出版社 1979 年版，第 80 页。

同上，第 82 页

帝”般的物种，然而我们相信，人类作为一个物种仍居于进化之旅，人类个体的精神潜能将会在进化过程中愈加博大精深。正如在知识领域里，我们看到“有许多在从前曾为精神成熟的人们所努力追求的知识，现在已经降低为儿童的知识，儿童的练习，甚至成了儿童的游戏”^①。我们可以预见，成熟的现代形态的个体精神在未来的某个时代也将会“下降”为儿童的精神生活，尽管这个“未来”是一个进化论意义上的遥远的未来。

第二节 儿童精神成长

一、儿童概念的时限

大脑本身是一种生理器官，但同时它又是精神成长的生理基础。所以，研究大脑发育成熟的时间对于了解身心两方面发育成熟的时间具有重要意义，而身心两方面的发育成熟时间直接决定着儿童时期下限的界定。

揭示大脑发育过程特征的一种重要方法是脑电波的测量与分析。

脑电频率是脑发育过程的最重要的参数。人的脑电波有多种形式，其中 α 波是人脑活动最基本的节律，这种波在成人时呈现频率相当稳定。在正常成人觉醒状态下 θ 波很少出现，而 δ 波极少出现。

在儿童的发展成熟研究中，一般以儿童的脑皮质细胞的电活

[德]黑格尔著，贺麟等译：《精神现象学》上册，商务印书馆1979年版，第18页。

动频率基本上达到 α 波范围与 θ 波基本上消失作为成熟的指标。依据我国儿童和成人脑电图的比较研究，我国心理学家发现，儿童脑电图的发展趋势是：新生儿的脑电图多为 δ 波，并且表现不规则、不对称、不定形；随着儿童年龄的增长，脑电波趋向规律化；一般 5 个月时枕叶开始出现 θ 波，1~3 岁时 δ 波减少， θ 波增多，同时出现少量 α 波；4~7 岁时 θ 波减少， α 波增多；8~12 岁时 θ 波开始从枕叶、颞叶、顶叶消失， α 波占主要地位；13 岁左右脑电波基本上达到成人水平。^① 前苏联学者法尔别尔的研究也揭示，个体到 13 岁时，脑结构在机能上的成熟基本上结束。^② 也就是说个体 13 岁时，其大脑的机能已达到成人水平。如果以大脑的成熟为指标决定儿童时期下限的话，那么这个下限就可以定为 13 岁。

究竟能否以大脑机能的成熟来确定儿童时期的下限呢？

有关研究表明，儿童脑的发展有其严格的程序性。它的发展基本上是逐渐的与连续的，但不是等速的与直线的。对 4 岁至 20 岁的众多个体进行脑电检测，发现其间大脑有两次显著加速发展的时期，第一次是在 5 至 6 岁左右，第二次是在 13 岁左右。这两个显著加速的时期使儿童脑的发展在一定程度上呈现一种“断续”或“飞跃”。第一个显著加速时期则标志着枕叶 α 波与 θ 波斗争最剧烈的时期，第二个时期则标志着除额叶以外几乎全部

刘世熠：《我国儿童的脑发展的年龄特征问题》载《心理学报》1962 年第 2 期。

[前苏联] 法尔别尔：《脑结构的个体发育》，见《心理学的自然科学基础》，科学出版社 1984 年版，第 192 页。

皮质的 α 波与 θ 波间的斗争基本结束， θ 波基本上为 α 波所取代。^①

笔者以为，脑电波的这两次“飞跃”实际上表现了脑结构、脑机能发育的飞跃，而脑结构、脑机能发展的飞跃必然带来个体心理机能的大转换。以儿童智慧发展为例，前运算阶段向具体运算阶段转换、具体运算阶段向形式运算阶段转换的时期，恰好分别发生在脑电波的这两次“飞跃”时期。脑电波的这两次飞跃所揭示的儿童脑结构、脑机能发育的飞跃，应当就是智慧发展乃至整个心理发生格式塔飞跃的生理基础。

大脑的发育、成熟与身体的发育与成熟也存在紧密的联系。脑电波的第一次飞跃大致是儿童乳齿脱换的开始，第二次飞跃大致是个体开始具有生育能力而进入青春期的时间。由此看来，大脑的发育与成熟不仅与心理的发展是同步的，而且与身体的发育与成熟也是同步的。因此，这里以大脑的成熟为指标来确定儿童时期的下限应当是大家能够接受的。

前苏联学者法尔别尔虽然认为人脑到 13 岁时已发育成熟，但他又指出，“脑结构机能活动的确定类型的形成要到 16~17 岁时”。也就是说，16~17 岁左右是个体脑结构机能活动的确定类型形成与否的分界限。

综上所述，我们可以认为，13 岁以后个体的大脑已发育成熟，但其脑结构机能的活动类型尚未形成，直到 16~17 岁左右大脑的结构机能类型才确定、稳固下来。因此，我们把 13 岁作为儿童时期的下限，此后至 16~17 岁作为青春期，以后是成人

李丹主编：《儿童发展心理学》，华东师大出版社 1987 年版，第 105 页。

阶段。可见儿童阶段和成人阶段之间是有一个过渡期的。但是也有些时候，人们将儿童期扩展到成人期的下缘，从而将未成年人都称为儿童。有这种约定的心理学家并不少见，皮亚杰就是其中之一。

皮亚杰认为青春期是心理发展的最后阶段。他说：“如果把青春期归结为性成熟期，似乎心理发展的这个最后阶段的特征只是性本能的迅速进展，那么我们只看到这个时期特有的整个变化的一个方面。”^① 请不要注意这句话的具体所指，而只注意：皮亚杰认为“心理发展的这个最后阶段”是“青春期”。皮亚杰在另一处也指出：“在 11、12 岁至 13、15 岁之间，同样可以发现，这阶段儿童成功地从具体事物中解放出来……”从这里也可以发现，皮亚杰认为青春期仍然属于儿童时期。

皮亚杰还指出：“心理的生长同身体的生长是分不开的，特别是神经系统和内分泌系统的成熟，一直延续到 16 岁。”^② “神经系统的成熟一直延续到 15 或 16 岁。”^③ 这些论述，也表明了皮亚杰具有将人的个体生命周期分为儿童期和成人期的倾向。

一般说来，儿童概念从广义上讲其时限直抵成人期下缘，也就是说它包含着青春期，而狭义的儿童概念是不包括青春期的。本书中的“儿童”除有特殊说明的以外均采用其广义概念。

① [瑞士]皮亚杰著，傅统先译：《儿童的心理发展》山东教育出版社 1982 年版，第 93 页。

[瑞士]皮亚杰、英海尔德著，吴福元译：《儿童心理学》商务印书馆 1980 年版，第 2 页。

③ [瑞士]皮亚杰著，靳新建译：《生物学与认识》，三联书店 1989 年版，第 21 页。

二、儿童精神成长的内部根据与外部条件

关于文化、个体精神潜在在儿童精神成长中分别发挥什么作用、儿童精神成长的内部根据与外部条件是什么等问题，如果对其分别探讨，那将是困难的，而且也不一定是合理的，因为这些问题是统合在儿童精神成长这一过程中的问题，相互之间存在有机的辩证联系。正如手离开活的有机体将不再是生动的手，要考察研究生动的手你就不能使其离开机体一样，这些问题也不能相互脱离，它们必须存在于其现实存在的儿童精神成长过程中，这样我们才有可能真正合理地解决这些问题。因此，对于这些问题，笔者打算在讨论儿童精神成长动力问题时分别加以讨论。而实际上，讨论儿童精神成长的动力问题也必须探讨这些问题、解决这些问题。

（一）对既成的儿童精神成长动力学说的批判

儿童心理发展的原因和动力是什么？历史上对这一问题的解答，不外乎遗传决定论、环境决定论以及游离于二者之间的机械调和论。辩证唯物主义则认为，每一事物都有其内部矛盾或特殊矛盾，事物内部的矛盾运动是事物发展的根本原因或动力。在试图解决儿童心理发展的动力是什么这一问题上，前苏联学者最早运用了辩证唯物主义的这种思想方法。他们认为，外部条件不能机械地决定儿童心理的发展，外因必须通过内因起作用，这个内因就是儿童心理发展的内部矛盾、动力、源泉。但是，儿童心理发展的内部矛盾、动力是什么呢？本世纪 50 年代，他们曾对此问题进行了讨论，提出了各种不同的看法。在这个讨论的基础上，柳布林斯卡娅在 1959 年出版了《儿童心理发展概论》一书，她在有关章节中系统地论述了儿童心理发展的本质、可能性、动

力等有关外因内因（内部矛盾、动力）相互关系的一系列理论问题，使这个问题第一次获得了比较明确的表述。她认为，儿童已有的能力和新的要求之间的矛盾是儿童心理发展的内部矛盾或动力。^①柳布林斯卡娅的这种表述对我国儿童心理学界有很大影响。正如我国著名儿童心理学家朱智贤教授所说的那样，虽然“关于儿童心理发展的动力问题，目前还有各种不同的理解”，但是我国儿童心理学研究工作者一般认为，“在儿童主体和客观事物相互作用的过程中，亦即在儿童不断积极的活动的过程中，社会和教育向儿童提出的要求所引起的新的需要和儿童已有的心理水平或心理状态之间的矛盾，是儿童心理发展的内因或内部矛盾。这个内因或内部矛盾也就是儿童心理不断向前发展的动力”^②。朱智贤先生还曾指出，这种观点实际上得之于前苏联的柳布林斯卡娅等人。^③

对儿童心理发展的动力问题的这种解答，显然是自觉地对辩证唯物主义原理的运用，其方法论所依据的立场是正确的。不过，其探讨的结果是否就恰当了呢？

笔者以为“社会和教育向儿童提出的要求所引起的新的需要”和“儿童已有的心理水平或心理状态”是不能成为一个矛盾的两个方面的。“社会和教育向儿童提出的要求所引起的新的需要”，不论其表现形态是动机、目的，还是兴趣、理想、信念等等，实际上都是一种心理内容，是“儿童已有的心理水平或心理

[前苏联]柳布林斯卡娅：《儿童心理发展概论》，人民教育出版社 1961 年版，第 53 页。

朱智贤：《儿童心理学》，人民教育出版社 1981 年版，第 78 页。

朱智贤：《儿童发展心理学问题》，北京师范大学出版社 1982 年版，第 41 页。