

儿童心理成长论

——成长论视野中的儿童社会化

侯春在

南京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

儿童心理成长论——成长论视野中的儿童社会化/侯春在著. —南京: 南京师范大学出版社, 2004. 2

ISBN 7-81047-406-5 / B·21

I. 儿... II. 侯... III. 儿童心理学—研究 IV. B844.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 012898 号

书 名	儿童心理成长论——成长论视野中的儿童社会化
作 者	侯春在
责任编辑	唐 黎
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nnuniprs@public1.ptt.js.cn
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	
开 本	850×1168 1/32
印 张	14.25
字 数	354 千
版 次	2004 年 5 月第 1 版 2004 年 5 月第 1 次印刷
印 数	1—2 000 册
书 号	ISBN 7-81047-406-5 / B·21
定 价	26.00 元

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

目 录

绪 言	(1)
第一章 心理成长诠释 :成长的理论视野	(1)
一、成长与发展 :成长论观点	(2)
二、成长与健康 :生命的张扬	(23)
三、成长与智力 :EQ 的启示	(46)
四、成长与社会化 :走向成人世界	(61)
第二章 心理成长序列 :成长的里程碑	(86)
一、儿童心理成长序列基础 :阶段性与连续性	(87)
二、幼年 :自我中心主义	(102)
三、童年 :告别幼稚	(118)
四、少年 :不谐和弦	(132)
五、青年(初期) :尝试危机	(143)
第三章 社会性认知成长 “我”与世界的理性关系 ...	(157)
一、语言与思维 :符号功能	(158)
二、自我认知 :我的世界	(167)

三、人际认知：世界中的我们	(185)
四、群体认知：我们的世界	(208)
第四章 社会性情绪情感成长：“我”与世界的非理性关系	(225)
一、情绪与情感：我的体验	(226)
二、情绪分化与成长：多向度体验	(240)
三、情感表现与成长：超越唯理性	(267)
第五章 社会性行为成长：行动的我与社会化	(288)
一、行为获得与成长：如何行动	(289)
二、行为归因与成长：为何行动	(307)
三、行为互动与成长：协作行动	(336)
四、社会性行为成长类析：社会评价中的儿童行为	(355)
第六章 自我的成长：我是我——一个简单的复杂课题	(383)
一、自我与自我的理论：多视界里的自我	(383)
二、自我的成长：意识与道德性	(410)
主要参考文献	(442)

第一章 心理成长诠释 :成长的理论视野

从成长论的视域研究儿童心理发展的社会化问题,或者说,对儿童心理发展的社会化问题进行成长论的研究,源于对既有的儿童发展心理学、儿童社会化发展等理论的思考,也基于对儿童心理发展中社会化发展事实的思考,尤其是对介于理论与事实之间客观存在着的某些隔离、某些困惑、某些无法架构和圆通的障碍的体验。儿童发展心理学研究儿童心理发展的存在的事实,教育学研究基于这些事实的教育,成长论的视域,在于把它们融会起来研究成长的事实,成长社会化理论,则表明对这一事实的社会化范畴的理论关注。

人的发展与成长,由婴儿到成熟健全的社会成人,是一个漫长曲折的过程,其间隐蕴着潜能开发的诸多可能性。而成人社会中的思维方式、价值观念、文化特征,必将以其深厚的伟力,把这些可能性通过各种途径或方式影响成为现实性。我们的愿望是人的发展与成长合乎理想的现实,于是有社会教化、学校教育、家庭影响等有意识的行为发生,以追求这样的合乎理想的现实,这是自古就有的“成人”理想,也意味着儿童长成为理想社会人的过程。长成的研究,正是成长论的宗旨。

作为儿童心理成长社会化的基础理论,我们首先由儿童心理的发展与成长论起,依次研究成长与健康、成长与智力、成长与社会化等基础性问题。

一、成长与发展：成长论观点

(一) 儿童心理发展

儿童发展心理学中的发展概念

发展,在哲学或心理学中有诸多定义,应当说,这是个广为人知又多有歧义的词语。依照最具有普适性的解释,发展是指事物由小到大、由简而繁、由低级到高级、由旧质到新质的运动变化过程。事物发展的过程意味着量变与质变的辩证统一,也是事物内部矛盾运动的结果。简·卢文格(Jane Loevinger)曾以结构转化来解释发展,他认为“发展是一种变化”,“发展是由一种新结构的获得或从一种旧结构向一种新结构的转化组成的”。

儿童发展心理学中的发展概念,通常是指个体的身心整体的连续性的变化过程,这种变化不仅是指数量上的,更重要的是质的变化。由此,它不只是关注如躯体各部分比例的变化,而是更加重视人的智慧结构、情趣的变化。而在一种更宽泛的发展解释中,发展一词的变化的涵义,不仅仅是指向前推进的变化过程,也包括了趋向衰退乃至消亡的变化过程。

儿童发展心理学中的发展概念,在更多情况下,主要是指个体由出生到成熟这一成长过程的变化,是指人的反映活动不断得到改造,在日趋完善并日趋复杂化的过程中的变化。这种变化通常被认为体现于以下的发展趋向:其一,个体的反映活动由未曾分化的混沌状态向着分化、专门化的方向发展;其二,个体的反映活动由不随意性、被动性状态向着随意性、主动性的方向发展;其三,个体反映活动中的认知机能,从认识客体的直接的外部现象向认识客体的内在本质发展;其四,个体反映活动中对周围事物的态度由

不稳定向渐趋稳定的方向发展。这些发展趋向是个动态过程，它不可能一次完成，因此只能是不断地趋向完善的螺旋式上升的过程。

因此儿童发展心理学中的发展概念，与成熟概念相关联。成熟，在一般情况下是指个体身心发展过程的完成，它包含了身体发育过程和心理发展过程的完成。在这里，身体发育过程的完成是指生理成熟，个体的各种身体器官的形态、结构、机能均达到完备状态，作为发育性的生长已停止。心理发展过程的完成是指心理成熟，即个体的智能、情绪、社会性发展达到符合“成人”一般标准的完备状态，显然这种完备具有相对性。心理成熟主要包括：智能成熟，指个体智力发展达到某种完备状态，对问题能做出理智判断和逻辑推理；情绪成熟，指个体的情绪发展达到较为稳定的状态并能进行自我调控；社会性成熟，指个体掌握并实践社会规范，掌握人际相处与交往的技巧，能独立地处理社会事务，并且具有自尊与自信。

身心发育与发展的成熟可以视为某种结果，但同时也是过程，过程性造成发育与发展的不同步性，即身与心在个体的发育和发展中未必是同步的，一个生理发育成熟的成年人，其心理与行为的发展却可能不成熟，甚至被评判为幼稚、长不大等等，即属这种情况，反之亦然。这其实意味着，儿童的心理发展既有共同性，又有个体的差异性。

儿童心理发展中的“重组”(re-organization)的解释

无论从何种意义上来讨论儿童心理的发展，都无法回避环境问题，因为人的发展，只能是个体与环境相互作用的结果，生活于环境中的人，其个体先天具有的发展可能性，只能在环境中并且在与环境互动的过程中才会创造出发展现实。因此，即使是具有相同的先天的发展可能性的个体，在适应不同的环境条件的过程中，也会产生各不相同的发展形态；而即使在同一物理环境条件下，也

存在着对发展个体而言的不同的刺激程度和意义,并且导致不同的反应与发展意义。从这样的前提来讨论发展,发展就可以定义为:个体在与环境不断地产生关系或联系,根据环境需要和个体选择,不断地改变或调整意义,实现先天发展可能性的过程。

个体与环境的互动过程,既能促使个体的平衡发展,也能导致个体发展的失衡,因为在个体与环境的相互关系中可能形成两极倾向。但正因为如此,才产生了个体发展的动力重组。这种动力重组能够根据由个体的内部状况或环境的外部状况两种因素中的任何一种因素所引起的不平衡现象而导致的发展的不安定状态进行动力调控,使之向安定化方向发展,同时也发生着重组自身的变化与发展。

例如,当儿童的运动器官获得某种程度的发展,此前用以发展其运动机能的方法就显得不充分或不适应,于是为适应发展必须针对其运动机能进行调整。调整会使身体的活动状态处于某种不安定状态,这种状态会使获得发展的运动器官活泼起来,并且逐步趋向于新的安定化状态,结果就会提高个体的运动机能。再例如,当儿童面对某种智能课题,并使其感受到某种抵触或抵抗的情况下,会表现出不安定的紧张状态,为消除不安定的紧张状态,个体就会尝试采用各种解决方法。如果课题得到解决,个体的紧张感即会消失,从而达到一种新的安定状态,结果即是个体理智能力的提高。这两个案例均创造了某种直接的发展结果,但在深化层次上,它也产生了个体发展的动力重组的变化。

这种动力重组的变化也被称之为“发展”。个体面对一定的发展课题,如果旧有的动力重组不足以解决的话,就必然需要进行重组的再构成,才可能适应新的环境,因而这种重组的再构成也被称为“再重组”。在这种意义上,个体的发展即被看作是个体与环境的动力重组的再重组,再重组连续地发生在个体生活中,其方向正是个体在变化着的环境中不断地与环境达到协调状态所进行的方

向。就此，可以作出结论：发展也是生活体为更好地适应环境所持续进行的再重组过程。

儿童心理发展的基本特征解释

儿童心理发展是个极其复杂的变化过程，由于个体先天因素的差异性和环境因素的变化性，因此，无论是发展阶段或序列、发展方向或连续性、发展速度或周期，均存在着差异性 or 异常发展的可能性。但是，作为整体的人格，其发展的内容，无论基于成熟还是基于环境中的学习，都可以寻到一般的发展规律，或者说是基本的发展特征。

儿童心理发展的连续性与速度。儿童心理发展是个不断变化的过程，这种变化是连续性的，它不会突然出现异质的或跳跃而急剧的变化。尽管这种变化分别经历着婴幼儿、儿童、少年、青年等阶段，这些阶段也在诸多方面发生着显著差异，但是这些经历却并不是突然的或断层式的飞跃变化，某一阶段所呈现出来的发展形态，并不是迅速地出现在这个阶段的，它不仅仅是在前一阶段的基础上缓慢变化形成的结果，而且还将成为下一阶段的发展形态的准备或基础。同时，还必须指出，我们所讨论的这种发展变化的连续性，并非是在限定发展的速度，并非要表明发展是以恒定的速度实现的均等式发展，它不影响我们认为，发展的速度以及发展所引起的某些变化量，依然会因为阶段不同或发展机制的不同而存在差异。换言之，发展的连续性与发展的速度差异性是不矛盾的。

儿童心理发展的速度存在着阶段差异和发展个体间的差异，但这些差异也有某些一般性特征，甚至可以认为，差异也会依循某种模式发生。在个体自出生到成熟的发展过程中，其发展阶段即存在着某种规律性的快慢交替的变化特征。鲍尔德温(Boldwin A. L.)等人的研究认为，个体的身体(身高、体重)成长速度，出生后第一年是变化最快的时期，其后的数年间则处于变化相对缓慢时期，而至5~7岁时则又是快速发展时期。另外，我们还应当明

确,个体间的发展差异,往往只是速度差异,而不是发展类型的变更,如聪慧儿童的发展速度快,而迟滞儿童的发展速度慢,即属此种情况。而就同一个体的发展来看,其发展速度在他的各种机能之间会存在一定的个体平衡,如婴儿期间爬行发展迟缓,如果不施以特别训练,其幼儿期的爬楼梯的发展速度也将是迟缓的。

儿童心理发展的方向性与顺序。儿童心理发展依循特定模式进行,这才使发展预测成为可能。而个体发展缘于种族与文化类型的发展变化,其根深蒂固的作用会超越个人差异。依循特定模式呈现的发展取向,因此有相对稳定的特征,这就是发展的方向性。通常,这种方向性轨迹是从整体的、一般的、未分化的活动向着部分的、特殊的、分化的活动发展,观察新生儿或乳幼儿的发育状态即可以获得对这种方向性的证明。例如,乳儿抓握物体的动作发展中,最初是用掌拍,其后是推,再之后是用五指抓握,然后出现只用三指或二指捏的动作。再如,有关研究所概括的“头尾方向”(cephalic—caudal sequence),“由中心向边缘的方向”(proximal—distal sequence),不仅表明头部是发展最快的部位,而且表明运动机能的控制也始于头部,观察乳儿的匍匐动作即不难发现其总会由抬头起始。有关这种发展方向性的研究,已经提出了一些规范或准则,如沃纳(Werner H.)提出的方向性准则为:复合—分离化,散漫—分节化,不确定—确定化,固定化—可塑化,动摇—安定化,行为缓慢—迅速化,行为不正确—正确化等。而多尔(Doll E. A.)则以个体的社会成熟为尺度,提出儿童在自立、自我指向、移动能力、作业能力、传达能力、社会关系等领域中发展的基本方向。

儿童心理发展的方向性其实与顺序性密切关联,顺序也就是所谓“发展序列”。如盖赛尔的发展量表在描述婴儿出生后第12周到第15个月的玩积木行为时,就表明了十分清晰的顺序性,这些行为被依次描述为:①凝视,②伸腕,③用手抓,④用指抓,⑤拆

散(分离堆积物),⑥堆积起来。无论是方向性还是顺序,都反映着个体心理发展的连续、渐进与变化,它既不能突变也不可逆反,据此,人们才可能预测儿童的发展程度,判断各种发展年龄。

儿童心理发展的周期性与关联性。儿童心理发展,虽然是连续的并且按一定的方向和序列变化的,但在其完整性的过程系统中,依然还存在着发展的周期性。斯特拉兹(Stratz C. H.)认为在儿童身体发育过程中,充实期与发展期会交互出现;而库劳(Kroh O.)等人则指出,儿童的反抗现象在一定时期内会周期性地出现在发展过程中;也有人将周期性发展类型进行过概括,认为它可以分析为“安定期”(equilibrium—period)和“不安定期”(dis-equilibrium—period),前者指对环境能很好地适应而显示出安定状态的时期,后者则指与环境的关系失衡发生急剧变化的时期。

儿童发展中的变化虽然会呈现周期性反复,但这种反复却并非再现以前的状态。虽然从现象来看,反复的结果可能与以前的状态有类似的倾向,但从实质上看,它却是以以前的发展状态为基础的,将新质容纳其中的更高的发展。例如幼儿期儿童的反抗与青年前期发生的反抗,虽然反抗的现象相类似,但是却有着质的差异。另外还必须指出,儿童发展中的周期性变化,在身心各机能方面未必是同步的,而变化的速度与变化的时期也会有所不同,因此,如果只以各种机能的发展为标志来判断发展程度,这种程度未必会与相应的发展阶段一致。这里的原因在于,人类的心理年龄是个综合性结果状态,它并不简单地取决于生理年龄或智力年龄。

因此,我们必须重视儿童心理发展中的关联特征。在儿童心理发展过程中,我们可以看到各方面都在发生着复杂的变化,而这些变化又相互关联着,实际上,正是相互关联、相互作用着的复杂变化影响着人的完整性发展。儿童的某种机能的变化会影响其他方面的发展,如儿童的身体发展会制约其社会关系认知的发展;儿童的游戏和运动,会关系到他的社会性独立能力;儿童的身体健

康,会关系到他的学习绩效;而儿童的自我意识与情绪,也会关系到他的身体发展等等。因此,儿童发展中的各种机能变化,均在关联中相互制约又相互影响,通常情况下,发展是在维持恒常性的关联中进行的,我们把儿童发展分析为身体的、认知的、情绪的、社会化的等方面,只是研究的需要而已。

(二)儿童心理发展的成长论观点

儿童心理发展的成长论观点,是从成长的角度来研究儿童心理发展,或者说是在已有的儿童心理发展理论的基础上,研究儿童成长的观点。显然这不是替代意义上的观点,也不是提高层次意义上的观点,只是试图有所侧重、试图拓展一些角度或意义的观点。这种侧重和拓展,主要在于对成长中的环境和教育的作用进行研究,把发展引导向“成”或“长成”的策略研究。成长论的观点可以说是基于对传统意义上的“成人”的思考而建立起来的,并且集中研究现代意义上的儿童社会化发展问题。

儿童心理发展的成长论观点,首先明确成长是发展、成长论和发展论都是研究儿童的身心运动与变化的现象与规律的理论。在已有的一些研究中,成长几乎可以认为是对发展的进一步解释,或者说,发展即成长。维果茨基在有关发展问题的研究中,就涉及到对这两个词语的理解,他认为“发展这个词的本来含义,就是胚胎内以浓缩的形式包含的各种潜能的展开”,这也就是指“胚胎的发展”,而这种发展是以一种刻板式进行的过程,是一种已经固定的、完结的过程。实际上,“胚胎发展中的任何一个新的阶段均以潜在的形式包藏在其前行的阶段中,由于这些内部潜能的展开才出现新的阶段,这与其说是发展过程还不如说是生长与成熟过程”。显然,这里以生长、成熟所表明的成长,主要是生物学意义上的,也可以说是较少考虑到环境和教育中的主观有为因素影响的,因此,它是成长论观点的前提和基础。

儿童心理发展的成长论观点,主张建立一种积极的发展观,是向着“成”的目标“长”的发展观,也即是通过对环境 and 教育的调控,把发展引导向“长成”的、促进其产生优化结果的发展观。这里的成长,不只是生物学意义上的成长,还是儿童作为在发展、环境、教育辩证统一地作用下的完整性人格的成长,它重视有目的、有计划、有系统的教育,重视非预期性的以自然与社会环境为存在的潜教育,重视在这些因素作用下所“生长”、“成熟”起来的个体的社会知识经验、道德行为规范、人际关系理解。如果说这种成长是发展,那么这种发展即是人为的发展。把这种人为的发展称之为成长,赋予它以积极的发展意义,主要基于以下原因:

发展心理学所研究的发展,尊重存在的事实,但尚不足以解决使应然的价值取向转化为实然价值的问题,因此它可以科学地描述发展的事实,却不足以引导“人为”的发展。发展的事实尽管会有科学的说服力,但“人为”依然会置科学于成人意志之下,这样就可能发生“人为”违背发展事实的状况。教育实践中的大量的成人意志事实,因此就可能凌驾于发展事实之上,导致发展受阻。譬如,当教育中追求灌输行为不以吸收的可能性为根据的情况下,就会发生这种发展受阻,尤其是以虚假的吸收掩抑着的发展受阻,或者说以某些形式的认知的吸收,掩抑着实质的非认知的发展受阻,甚至会产生影响深远的危害。学校教育中追求高分和升学率等现象背后,有可能会使儿童产生厌学心理,这种心理使儿童对学习本身毫无兴趣,认知的与非认知的发展会相互逆反,导致不和谐的发展状况。成长论希望能超越这种状况,这是因为其积极发展观的积极导向。

其实,就成长一词的最基本的解释来看,积极的发展观乃是它的题中应有之义:汉语中的成长,依据辞书的解释,所谓“成”,是成为、变成、成熟、已成、具备的意思;而所谓“长”,是增长、生长、抚养的意思。这是比较中性的解释,但其人为性、促进与促使的倾向性

已经隐约可辨。如果进一步从成长一词的使用来辨析,那么在素以“以人文化天下”为特色思维及价值观念的中国文化范畴中,这种人为性倾向就更清楚。《礼记·学记》中有“玉不琢,不成器”的名言,这里的“成”,有成为或变成的意思,但“琢”之成器就有育之成才的积极的发展倾向了,如果把这里的“玉”理解为具有某种发展潜质的人,那么“器”就是符合理想的某种结果,而“琢”则是符合规律性的教育。所以这里的成,已经有完满、具备的意思,也有人之成人的意思。如《诗经·齐风·猗嗟》中的“仪既成兮”的“成”就更清楚地表明了这样的涵义,“仪”,无论如何辨析,都不局限于人的自然天成的“成”的结果,而是人为养成的“成”的某种理想的结果。而在《诗经·小雅·蓼莪》中出现的“长我育我”,把“长”与“育”相提并论,有抚养培育的意思,但究其实质,应当是以喻的手法在表达人为地促进个体成长、对其施以规范性教育的涵义。

论及积极的发展观,儿童心理发展的成长论观点就不能不涉及到人们对人本主义心理学的“成长”评价。在人们研究心理健康以及健康个性培养问题时,发现“自20世纪50年代晚期以来,对人类潜能的注重已带来了心理学领域无声的革命。心理学在其大部分的历史中,都首先是着眼于个性的不健康的方面(心理疾患),对心理健康的方面则是忽视的”,就此,人们比较这种关注人类潜能、促进健康个性发展的心理学(即人本主义心理学)与以往心理学的不同时,就称其为成长心理学。

这里的成长心理学所关心的成长,严格说来实际上是相对于“消极”而言的“积极”,它在研究旨趣和研究范畴上,与作为本书立论基础的“成长”不同。当然,在以成长论的观点研究儿童发展时,成长心理学家们主张的“积极”,也无疑给予我们以重要启示,他们基于以往心理学家在研究人的个性时“只注意人性的病态或不正常的一面,而不注重正常的一面;只注重情绪障碍而不注重健康的个性;只注重人性中黑暗的一面,而不注重光明的一面”,因此反其

义而主张“心理学必须研究它所能找到的各种最好、最健康、最成熟的人”，确信“达到心理健康的潜能是我们每个人都具有的，成长心理学家的任务，就是帮助人们使这些潜能得以实现”^①，这与儿童心理发展的成长论观点至少是不冲突的。

进一步辨析，儿童心理发展的成长论观点，主张在以往发展心理学所关注的影响人发展的诸因素中，更关注一些人为因素的张力，同时，关注成长与儿童社会化发展的相关性。

长期以来，人们就在为寻求影响人发展的因素进行着不懈努力。仅自科学心理学创建以来，有关遗传与环境、教育在人发展中的作用问题的论争，也已大致历经了三个时期：①非此即彼的判断，人们试图寻求到底哪些因素在人发展中起决定性作用。②亦此亦彼的判断，人们在确认各因素的不可或缺的发展价值的前提下，试图分析地寻求不同因素的不同作用，并且试图对各个因素起何种或何程度的作用进行规定。③人们终于摆脱了孤立静止地来认识人的发展问题的局限性，建立起影响人发展的诸因素的关系理念，开始寻求这些因素如何在“关系”中起作用的答案。其实，有关儿童心理发展的成长论观点的提出，正是基于发展、关系、如何作用这些基本的认识要素，它们支持了人为性、社会化等问题的研究必要性。

关于遗传。遗传是一种生物现象，有机体通过它的作用或意义，与生俱来地获得源于种系或家族的解剖性的生理特征，包括机体结构、形态、感官、神经系统的诸特征，这是基本性的、有待生长与成熟的特征，即遗传因素。在儿童发展过程中，作为生物性前提或自然前提的遗传素质，通常被认为是提供了身心发展可能性的、不可缺少的必要条件，只被限定为“不等于现实性”，这种限定其实

^① [美]达阿尼·P. 舒尔兹著，李德伟等译：《心理学应用》，广西人民出版社，1987年，第121、122页。

也意味着环境与教育的局限性。实际上,有关研究已经开始突破这种局限性了。譬如,一种由遗传疾病(苯丙酮尿症)导致的儿童智力低下,是因为父母分别遗传给他一个不正常基因,导致其血液中缺少一种分解苯丙酮酸的酶,因而损伤其中枢神经系统造成的,这在通常理论中即属于不具备自然前提而不可能改变的。然而研究证明,如果在儿童6岁以前,通过降低苯丙酮酸的饮食治疗,即可使其智力发展恢复正常。这至少可以认为,人为性的张力在改变遗传素质方面也可以是有为的。

关于环境与教育。自然环境、社会环境与教育等因素也是人发展过程中的必要条件,是上述可能性成为现实性的条件。“狼孩”的经典个案不仅仅证明了社会环境以及教育在人发展中的价值,而且也证明了自然环境的自然,只有在成为人化自然或人改造的自然的情况下,才具有发展人的价值。可见儿童发展的非自然的属性所依托的是人为、是社会化的,更具体地说,是人化的也即是社会化的自然,是人所遭遇的社会意识形态及社会人际关系,是具有特殊性的教育。成长论的发展观,以长成为趋向来研究人的发展问题,因此重视社会化的过程,重视这一过程中的人为性,尤其是集中地体现人为性的教育问题,此间必然关注人的自主性成长,但不是作为自然生命体的成长,而是具有社会意识作用的社会性成长。同时,在有关社会化过程的辨析中,不只是关注亲社会行为并引导这种行为、关注反社会行为并遏制这种行为,还将关注非社会性的或中性的成长行为。为此,成长论在有关影响人发展的因素问题上,更重视的是它们的关系以及这种关系所提供的成长机制。

儿童心理发展的成长论观点,认为遗传与环境、教育的关系既相互制约又相互依存。环境与教育对于个体成长能否产生预期的作用,或者在多大程度上产生作用,会依存于遗传提供的成长基础,成长基础不同,环境与教育的作用也会不同。一种严格的过高

要求的学习环境,可能使智力潜能较高的儿童的潜能充分发挥,并因此有效地支持其成长;但在同样环境下的智力潜能中下的儿童则可能受到压抑,从而对其成长产生不利影响,如果不能因人而异地进行调整,就可能使不同儿童的成长机会不均等。从另一角度来看某些负面“成长”,道理也会相通,譬如环境与教育中的某种压力,会导致具有某种潜质的儿童出现精神疾病,但对于不存在这种潜质、不具有与此相关的易感性的儿童来说,压力再大也不至于发生这种疾病。就此可以认为,学生中发生的心理疾患,很可能与以同样的环境和教育对待具有不同潜质的儿童相关。

而遗传对于成长的作用大小、其潜能在一定范围内的实现程度,也依存于环境和教育,也就是说,在特定范围内,潜能反应的高低会依赖环境变量。生物学中有关基因型发展为表现型的“反应范围”研究,可以解释这种依存关系。所谓“反应范围”,是指在不同环境的影响下,某种基因型的个体的某种能力或特性的可能变化的范围。以智力反应为例,假设有三种不同潜力基因型的儿童,我们以 A、B、C 代表由低到高的智力基因型,在环境影响下,其智力反应范围表明:如果环境作用相同,C 总是比 A、B 的成绩高;C 有较广阔的反应范围,在最有利的环境作用下,它可以达到相当高的上限,但在最不利的环境作用下,它也可以低到最低的 A 的范围中;A 只有较低而且有限的反应范围,即使在最有利的环境作用下,其变化也极其有限。这启示我们思考,基因型潜能越大,环境变量对它的影响也越大;潜能小的基因型,环境变量的作用也小;同一环境对不同基因型的效应是不同的。因此,当人们以善良的愿望试图对基因型不同的儿童施以公平教育的情况下,成长可能不公平;而只顾选择有利环境不研究儿童基因型的反应范围,也可能事与愿违;“分层教学”、“相对评价”等措施却可能有利于每一个儿童的成长。

儿童心理发展的成长论观点,认为遗传与环境、教育的关系既