



维果茨基全集

目 录

第一部分 儿童心理学问题

- 3 第一章 年龄问题
- 30 第二章 婴儿年龄期
- 83 第三章 1岁危机
- 110 第四章 童年早期
- 142 第五章 3岁危机
- 151 第六章 7岁危机

第二部分 儿童心理的发展

- 165 第七章 知觉及其在童年期的发展
- 184 第八章 记忆及其在童年期的发展



- 199 第九章 思维及其在童年期的发展
221 第十章 情绪及其在童年期的发展
243 第十一章 想象及其在童年期的发展
261 第十二章 意志及其在童年期的发展
274 第十三章 儿童期高级注意形式的发展
316 第十四章 儿童个性与世界观的发展

第三部分 少年儿童学

- 325 第十五章 过渡年龄期兴趣的发展
362 第十六章 少年思维发展与概念形成
442 第十七章 过渡年龄高级心理机能的发展
544 第十八章 少年的想象与创造
567 第十九章 少年个性化与结构

第一部分



儿童心理学问题

第一章

年龄问题*

一 儿童年龄发展阶段的划分问题

根据不同的理论基础,有关儿童年龄发展阶段的科学论述可以分为三类。

第一类认为,不是根据对儿童发展过程本身的分解,而是根据与儿童发展有某种联系的其他过程的阶梯式结构进行儿童年龄发展阶段的划分。以生物发生原则为依据的儿童年龄发展阶段划分就属于这类。生物发生理论认为,人类的发展与儿童的发展之间存在着密切的平行复演现象,个体发展扼要地、压缩地重复着种系发展。按照这种观点,依照人类历史发展的基本阶段来划分儿童年龄发展阶段是很自然的。因此,儿童年龄发展阶段的基础是种系发展。盖托欣松等作者提出的儿童年龄发展阶段就属于这类。

这类尝试性的观点同样也不全都一无是处。其中还有尝试依据儿童在本国国民教育体系的受教育程度或级别而划分年龄阶段(学龄前期、学

* 郑发祥译。



龄初期等)。这一年龄阶段划分不是基于发展本身的内部规律期,而是基于儿童受教育的程度或级别。这是这类论点的缺陷。由于儿童的发展过程与儿童所受的教育有密切联系,教育阶段的划分又是以大量实践经验为依据的,那么很自然地以为,按教育原则来划分年龄阶段使我们更接近儿童的真实。

持第二类观点的人数最多,它们以儿童发展中抽取的某一特征作为儿童年龄阶段划分的准则。布隆斯基的观点就是典型例子。他试图以长牙,即牙齿的出现和更换为依据划分儿童年龄发展阶段,并认为能够区分儿童不同年龄阶段的特征应该是①可据以判断儿童心理发展的共性,②易于观察的,③客观的。长牙刚好符合这些要求。

长牙过程与成长中机体构造的本质特征有密切的联系,特别是机体的钙化和内分泌腺的活动。同时它们易于观察,确定它们的存在也无争议。争议是明显的年龄特征。据此,出生后的儿童可分为三个时期:无牙期、乳牙期和恒牙期。无牙期延续到所有乳牙出齐为止(从8个月到2~2.5岁)。乳牙期延续到开始换牙(大约6.5岁),最后,恒牙期延续到第三磨牙(智牙)出现为止。乳牙期又可分为三个阶段:绝对无牙期(半岁)、长牙阶段(半岁到1岁)、白齿和犬齿长出阶段(出生后第三年)。

以发展的某一特征为依据划分儿童发展阶段的还有施特拉兹——他以性的发育为主要准则。据此原则还可以推出类似的心理准则。斯特恩的儿童年龄阶段划分就属于这类,他把其划分为只表现出游戏活动的儿童早期(6岁以前),能区分游戏与劳动的自觉学习期,具有独特个性且能规划未来生活的少年成熟期(14—18岁)。

这类观点的第一个缺陷是它是主观的。虽然他们提出以客观特征为年龄阶段划分的依据,但特征本身是基于主观选定的,其取决于我们的注



意力集中在哪些过程上。年龄是客观的范畴,而非假定的、任意选择的和想象的因素。因此划分儿童年龄阶段的分界线不应落在儿童成长过程的任何一点,而只能落在一个年龄客观地结束、另一个年龄开始的时间点。

这类观点的第二个缺陷是他们提出以某一种特征作为划分年龄阶段的统一准则。然而此时他们忽视了在发展过程中所体现的特征的价值、意义、典型性、征兆性和重要性是有变化的。对于判断某一时期儿童的发展来说是典型和重要的特征,在另一儿童发展时期就失去了意义,因为在发展进程中,原来处于第一位的某些特征将退居第二位。例如,性成熟准则对青春期是重要的和典型的,但在此前几个年龄阶段它还没有这种意义;婴儿期与童年早期的长牙可以说是儿童普遍发展的典型特征,但七岁左右的换牙和智齿的出现,就普遍发展意义而言与牙齿的出现是不能等同的。上述论点没有考虑到发展过程本身的重构。由于某一特征的重要性与价值随着从某一年龄阶段向另一年龄阶段过渡而不断变化,这就排除了按统一的准则划分各个年龄阶段的可能性。儿童发展是一个复杂的过程,其发展的任何一个阶段是不可能只根据某个特征就能比较准确地确定的。

这类观点的第三个缺陷在于,他们的原则方针指向于研究儿童发展的外部特征,而不是发展过程的内部本质。事实上,事物的内部本质与其外部表现形式并不一致。如果事物的表面形式与本质是直接吻合的,那么任何科学都是多余的。科学研究之所以成为认识现实的必要手段,是因为事物的表现形式与本质有不吻合的地方。当前心理学已从对现象的纯描述的、经验的和现象学的研究转向对现象内在本质的揭示。不久前它的主要任务还在于研究综合特征,即能区分儿童发展不同时期、阶段及分阶段的外部综合特征。征兆也就是特征。我们说心理学研究儿童发展



各个时期、阶段的综合特征,也意味着其研究的是儿童发展的外部特征。真正的任务应该是研究这些特征背后的又能制约这些特征的内容,即研究儿童发展过程本身及其内部规律。在儿童年龄发展阶段划分问题上,我们应拒绝年龄的征兆分类法,像当前其他科学已做的,转向以研究过程的内部本质为依据的分类法。

第三类儿童发展年龄阶段划分的观点竭力摒弃纯征兆的和描述性的原则,转向揭示儿童发展本身的本质特征。但在这些论述中与其说是正确解决问题,不如说是提出任务。他们在解决问题方面往往半途而废,从来没有坚持到底,在年龄发展阶段问题上也暴露出自己的软弱性。对他们来说,致命的障碍是方法论上的困难,源自反辩证法的、二元论的观念,因此,他们不把儿童发展看作一个统一的自我发展的过程。

例如格塞尔的观点就是如此,他根据儿童发展的内在规律和速度的变化,根据“发展的现时状况”来划分儿童年龄发展阶段。在明确观察随年龄增长而发生的节律变化基础上,格塞尔把整个儿童发展划分成一些发展的节律期或发展波,该节律期或发展波内部发展速度恒定,区别于其他时期发展速度的明显变化。格塞尔把儿童发展的进程看作成长的逐渐减缓过程。格塞尔的理论,用他自己的话来说,属于把儿童早期当作解释个性成长与毕生发展最高一级的现代理论之列。按他的观点,儿童发展中最主要和最重要的东西是在生命的前几年,甚至是头几个月完成的。以后的发展加在一起也抵不上这一内容丰富的戏剧性的一幕。

为什么会产生这种谬误?这种谬误是从格塞尔所依靠的发展的进化观中而来。根据这种观点,发展中不会产生任何新的东西,也不会发生质的变化,其中不断增长和扩大的只是一开头就规定的东西。实际上发展并不局限于“多一些一少一些”这一公式,它的特点首先是存在这种新质,



并受制于自身的节律,而且每次都要求特殊的方式。的确,我们在儿童发展早期观察到作为制约儿童进一步发展的先决条件中,基本的和初级的器官与机能比高级的要成熟得早一些。但如果认为儿童整体发展取决于这些作为更高层次个性成长前提的基本和初级机能的生长,这是不对的。研究高级机能时,则结果相反:它们成长的节律与速度在整个戏剧发展的前几幕是最小的,而在戏剧的结尾却是最大的。

我们之所以将格塞尔的理论作为儿童年龄阶段划分的半拉子式论点的代表,是因为它仅停留在从按征兆原则转向按本质原则划分年龄阶段的门槛上。

什么是划分年龄阶段的真正原则呢?我们已经知道应该从什么地方寻找划分年龄阶段的实际依据:发展本身的内部变化,发展流动中的转折点。以此确定儿童个性成长的主要时期,我们也称为年龄期。我们可以把所有儿童发展的理论归结为两种基本观点,其中一种观点认为,发展就是禀赋的实现、变化和组合,而不是别的什么。这里不产生任何新的东西,有的只是一开始给定要素的增长、扩大和重组;另一种观点认为,发展是不断自我运动的过程,它的特点首先表现在不停地产生和构成新的、在前几个阶段不曾有过的东西。这一观点包含了对辩证理解这一过程来说很重要的东西。

原则本身容许构筑个性的唯心主义的和唯物主义的理论并存。在第一种场合,体现的是创造性进化理论,以激发自主的、内在的和活生生的热情,进而有目的地发展自我个性、自我肯定和自我意志。在第二种场合,倾向于把发展理解为物质与心理的统一,儿童年龄发展过程中社会方面与个人方面的统一。

另外,除了能够说明每一个年龄阶段本质的新质外,没有也不可能有



什么决定儿童发展具体时期或年龄阶段的准则了。对年龄阶段的新质应理解为个性结构及其活动的新类型，儿童的心理与社会性变化，这种变化初次产生于该年龄阶段，对儿童的认识、儿童自身与环境的关系、儿童的内部与外部生活起着非常重要的作用，决定着该年龄阶段的整个发展进程。

但对于儿童年龄阶段的科学划分，仅此还不够，还必须考虑到发展的动力，即从一个阶段过渡到下一个阶段的动力。心理学通过纯经验研究确定了年龄阶段的变化，用布隆斯基的话说，可以很急剧、危机式地发生，也可以渐进式地进行。布隆斯基把由危机间隔开的儿童发展时间称为“时期”和“阶段”，较急剧的为“时期”，不太急剧的为“阶段”，其中的间隔期为“期”。

的确，在某些年龄阶段，发展体现出来的是一个缓慢的、进化的进程。这个年龄阶段多半是平稳的，通常是不易被觉察的儿童个性内部变化，这种变化是通过很小的“分子”的形式完成的。在这几年的较长时期内通常不发生某些能改变儿童整个个性基础和急剧的变化；儿童个性中较明显的变化在这里只是通过长期的隐蔽的“分子”过程才发生。它们向外表露出来时，才可直接观察，但只是潜伏发展的持续过程的结局。

在相对稳定的年龄阶段，发展主要是通过儿童个性发生细微变化的方式进行的，它们积累到一定极限，就跳跃式地以某种年龄阶段的新质的形式显现出来。如果按照年代判断，儿童发展的大部分时期属于这类稳定时期。由于其似乎以隐蔽方式进行，因而只有在儿童发展较稳定阶段的开始与结尾，其个性的巨大变化才特别明显地表现出来。

稳定年龄阶段的研究要比发展的其他类型——危机的研究完整得多。后者是通过纯经验的途径研究的，至今尚未纳入系统，也未被纳入儿童年龄发展阶段总的划分中。许多学者甚至怀疑它们存在的必要性。他



们更倾向于把它们当作发展的“病态”，当作正常道路的一种偏离。几乎没有一位资产阶级研究者能从理论上理解它们的实际意义。我们努力把它们系统化，进行理论上的研究，把它们纳入儿童发展的基本理论中，这些努力很难说不是首创。

没有一位研究者能够否定儿童发展中这些独特时期存在的事实，即使辩证法知识欠缺的研究者也必须承认，即便以假定的方式，在儿童发展中，甚至在儿童发展的最初是有危机存在的。

上述时期的纯外部方面的特点与稳定时期或稳定年龄阶段的特点正好相反。在这个时期，儿童的个性发展集中地出现急剧的和根本性的改变、易位、变化或转折。儿童在很短时间内整个地，即在个性的各个方面发生了变化。发展是急速的、疾风暴雨式的，有时是灾难性的；就发生变化的速度与变革的意义而言，发展就是革命性的进程。这就是有时呈现尖锐危机形式的儿童发展的转折点。

这些时期的第一个特点，一方面在于区分危机开始及结尾与相邻年龄阶段的分界线是高度模糊的。危机的产生不易觉察，难以判定它什么时候开始与结束。另一方面，在于急剧激化的危机往往发生在这一年龄阶段的中期。危机的最高点体现了所有危机年龄阶段的特性，并清楚地与儿童发展的稳定期区分开来。

危机年龄阶段的第二个特点可以作为经验研究这些年龄阶段的出发点。原因在于，处于危机时期的大部分儿童表现出难以教育的特点。儿童似乎要摆脱正规教育体系的约束，此前他还可正常地接受教育。学龄儿童在危机时期表现出成绩下降，对学校功课的兴趣减弱，学习能力全面下降。在危机年龄阶段，儿童的发展过程中常伴有与周围人程度不一的尖锐冲突。儿童的内心世界有时有病态与痛苦的体验，这与内部冲突有关。



不错,这一切并不是一定要发生。不同儿童是以不同方式度过危机时期的。在危机时期内,即使发展类型与社会背景非常类似的儿童也比稳定时期有更多的变异。在许多儿童身上根本看不到有较明显的难以教育或学校成绩下降等情况。在这些年龄时期不同儿童的变异程度、内外部条件对危机进程的影响都非常大,以至许多研究者提出疑问,即儿童发展的危机是否只是不利外部因素的产物,因此与其说是儿童发展历程中的一种规律,不如说是一种例外,持这种观点的如布捷曼等人。

当然,外部条件能决定危机时期的表现与进程的具体特性。它们在不同儿童身上是不相同的,决定了危机时期五花八门的变异。但引发儿童发展历程危机或转折时期的必要条件并不是某些特定外部条件的有无,而是发展过程本身的内在逻辑。对比较指标的研究使我们确信了这一点。

如果从对难以教育这一特点的绝对评价转向相对评价,后者指的是将危机前后的稳定时期儿童接受教育的难易程度与危机时期难以接受教育的程度相比较进行评价,则不能不看到,在这一年龄阶段的任何一个儿童,与相邻的稳定期的儿童自身相比,都表现出难以教育的特点。同样,如果从对学校成绩的绝对评价转向以不同年龄阶段儿童在教育进程中的前进速度的比较为依据的相对评价,则不能不看到,任何一名儿童在危机时期的前进速度与稳定时期的速度相比要慢一些。

发展的消极性是危机年龄阶段的第三个,也是理论上最重要的特点,但也是最不清晰的一个特点,因而使人难以对这些时期儿童发展的本质特性有正确的认识。所有探讨过这些特殊时期的研究者首先会指出的是,与稳定年龄阶段的发展不同,这一阶段发展所表现出来的更多是破坏性的,而不是建设性的。儿童个性的向前发展,在所有稳定时期都会不断



构筑新质,但在危机时期似乎都熄火了,暂时停止了,出现在第一位的是前一阶段形成的并能分辨出该年龄阶段儿童的特质的消亡、省略、解体和分化的过程。危机时期的儿童不是获得什么,而是失去了过去获得的东西。处于这些年龄阶段时,在儿童身上没有出现新的兴趣、新的追求、新的活动形式和新的内在生活方式。危机时期的儿童的特点是,他失去了昨天还引导他全部活动的兴趣,这种消磨了他过去大部分时间与精力的活动现在好像停顿下来了,过去形成的外部关系与内在生活的方式现在好像也荒废了。托尔斯泰曾形象、准确地称儿童发展的危机时期为少年时代的沙漠。

当人们谈到危机年龄阶段的消极性时,他们首先想以此表达这样的思想:发展似乎改变了它积极的、创造性的意义,迫使观察者主要从否定的、消极的方面来评判它的特征。许多研究者甚至确信,消极内容就是危机时期发展的全部。这种看法也被固定在“危机年龄阶段”这一名称上(又名“消极阶段”“执拗阶段”等)。

个别危机年龄阶段的概念偶尔也通过经验的途径进入科学。最早被发现与探讨的是7岁危机(7岁是学前期与少年期之间的过渡期)。7—8岁的儿童已不是学前期儿童,也不是少年。7岁儿童既不同于学前儿童,又不同于学龄儿童,他在教育方面表现出困难,其消极表现首先体现在心理平衡的破坏以及意志与情绪的不稳定等。

随后被发现与探讨的是3岁年龄危机,许多研究者称之为执拗阶段或固执阶段。在这个短暂时期,儿童的个性产生急剧的、突然的变化;儿童变得难于接受教育,表现出执拗、固执、消极、任性和为所欲为,整个时期时常伴有内外的冲突。

最后进入研究视野的是13岁危机,它被称之为性成熟年龄的消极期。



正如名称本身所示,这一时期的消极性处于第一位,表面看来它似乎就是这一时期发展的全部特征。学习成绩下降,学习效能降低,个性内部结构不协调,过去稳定兴趣体系的缩小与枯萎,行为的消极与反抗,使克洛可把这一时期称之为内外关系失去定向的阶段,此时的“我”与世界的距离比其他任何时期都更远。

对于1岁左右完成的婴儿年龄阶段向童年早期过渡的问题,不久前我们有了理论上的认识,在事实方面也有深入研究,其本质也是一个具有自己特点的危机时期。对这些具有独特形式特点的一般描述已经为我们所熟知。

为了获得危机时期的完整链接,我们建议在其中增加新生儿期作为链接的开头环节,新生儿期大概也是儿童发展各个时期中最特殊的。这个已有较深研究的时期在年龄体系中处于特殊的地位,按其本质,它大概是儿童心理发展中最鲜明、最确定无疑的危机时期。当新生儿进入全新的环境后,出生活中发展条件的飞跃式变化改变了他整个生活的秩序,也揭示了胎外发展初期的特点。

新生儿时期的危机把发展的胚胎期与婴儿期分隔开。1岁危机分隔了婴儿期与童年早期。3岁危机是童年早期向学龄前期的过渡时期。7岁危机是学前期与学龄期之间的连接环节。最后,13岁危机与从学龄期向青春期过渡发展的转折点相一致。这样,在我们面前展现出一幅有规律的图景。危机时期与稳定时期交替,是发展中的转折点。同时再一次肯定,儿童的发展是一个辩证过程,从一个阶段到另一个阶段的过渡不是通过进化途径,而是通过革命途径实现的。

如果危机年龄阶段还没有被纯经验的方法所揭示,则只能根据理论分析把它们的相关概念导入发展的图式。现在理论还只能对经验研究已



经稳定了的东西进行理解和思考。

在发展的转折关头,儿童相对难以接受教育,是由于应对儿童的教育体系变化跟不上儿童个性的迅速变化。危机年龄阶段的教育在实践与理论方面都还没有足够的研究。

任何一种生命同时也是一种死亡(恩格斯),儿童的发展也一样——是一种生命的复杂形式,它必然包含收缩和死亡的过程。发展中新东西的产生必然意味着旧东西的消亡,向新年龄阶段过渡总是承接先前阶段的末期。反向发展的过程、旧的要素的消亡主要集中在危机年龄阶段。但如果认为,危机的意义就是这些,那就大错特错了。发展永远不会停止其创造性活动,即使在危机时期我们也能观察到发展的构建过程。此外,在这些年龄阶段有着清楚表现的演化过程本身受个性积极构建过程的直接制约,并与它们一起构成一个不可分割的整体。上述时期的破坏活动是根据个性特点与特性发展的需要而发生的。实际研究表明在转折时期发展的消极内容只是任何一个危机年龄阶段主要及基本意义的个性消极变化的隐蔽方面。

3岁危机的积极意义在于产生儿童个性的新特点。如果某些危机表现得软弱和不明显,则必然导致后一年龄阶段儿童在情感与意志方面的个性发展严重停滞。

在7岁危机方面,所有研究者都指出,除了消极征兆外,在这一时期还有许多重要成就:儿童的独立性增加了,与其他儿童一样,儿童自身的个性改变了。

13岁危机时,学生的智力活动效率下降,这是直观理解和演绎的思维方式变化而引起的。向智力活动的高级形式过渡会伴有学习能力的暂时下降。这也可以通过危机的其他消极征兆得到证实,任何消极征兆的背



后通常都隐藏着向新的和高级形式过渡的积极内容。

最后,1岁危机中存在着积极内容不容置疑,其消极征兆与儿童取得的积极成效有明显和直接的联系,即小孩会行走和掌握言语。

新生儿危机的情况大体相同。这时儿童在生理发展方面开始是退化的:出生后头几天新生儿的体重下降。适应新的生活环境对儿童的能力提出了更高要求,用布隆斯基的话说,人从来没有像自己刚出生时那几个小时那样离死亡那么近。不仅如此,这一时期比以后任何危机时期都表现得更为突出,因为这个时期的发展就是新的因素形成与产生的过程。我们在儿童发展的最初几天、最初几周所看到的是完完全全的新构造物。这一时期消极内容具有的否定性征兆是由于面临初次出现又高度复杂的新生活情形的困难而产生的。

危机年龄阶段发展的最重要内容在于构造新质,正如具体研究所显示的,它们是极其独特的。它们与稳定年龄阶段新质的主要区别在于其过渡性质。这就是说,它们在后一个阶段不能把危机时期产生的面貌保存下来,而且也不能作为必要组成成分构筑未来个性的整体结构。它们消亡了,似乎被后一个稳定年龄阶段的新构造物所吸收,它们作为不能独立存在的从属因素而参与其中,而且在其中融化和变形了,以至于要是没有专门的和深刻的分析,常常很难发现在后一个稳定年龄阶段还收获了危机时期变了形的构造物。当后一个年龄阶段来临时,具有这些特点的危机的新构造物消亡后以潜伏的方式继续存在,但没有独立的活动,只是参与隐蔽的发展。如我们所见,在稳定年龄阶段这种发展会导致新构造物飞跃式的产生。

有关稳定年龄阶段新构造物一般规律的具体内容,将在之后探讨每个年龄阶段的章节中阐述。



在我们的理论体系中划分各个年龄阶段的基本准则是新构造物,其中年龄阶段的顺序是稳定时期与危机时期交叉排列。稳定年龄阶段如果有比较清晰的开始与结尾的界限,则能较正确地确定期限的依据就是这些界限。而确定危机年龄阶段,由于它们经历的性质不同,最好标记出危机的最高点,以最高点之前的半年为其起点,之后半年,即后一年龄阶段离最高点最近的半年为终点。

经验研究表明,稳定年龄阶段有着清晰表现的两项结构,可分为两个阶段——第一阶段和第二阶段。危机年龄阶段有着清晰表现的三项结构,由三个相互衔接的过渡阶段构成:危机前阶段、危机阶段和危机后阶段。

必须说明的是,与我们儿童心理发展理论体系及划分年龄阶段方面相接近的其他体系是存在的,但有本质差异。我们理论体系中的新内容,除了其中以年龄阶段新构造物原则为准则之外,还有下列几点:①体系中危机年龄阶段的提出,②体系中排除了胚胎发展时期,③不包括17—18岁到完全成熟的通常称为青年的发展时期,④把性成熟年龄阶段列入稳定时期,而不是危机时期。

儿童的胚胎期发展被我们从体系中排除了,原因很简单,它不能与社会生活的儿童胎盘外发展相提并论。胚胎期发展是一种完全特殊的发展类型,它与出生后开始的儿童个性发展所遵循的规律是不同的。胚胎发展是在胚胎学这门独立学科中作为研究对象的,胚胎学不能作为心理学的一个章节。心理学应考虑到儿童的胚胎发展的规律,因为这一时期的特点会影响到胎盘后发展的进程,即使如此心理学无论如何也不能包括胚胎学。同样,我们必须考虑到遗传学的规律和资料,但不能把遗传学变成心理学的一个章节。心理学研究的不是遗传性和儿童的胚胎发展



本身,而是遗传性和儿童胚胎发展对儿童社会发展过程的影响。

我们没有把青春时期列入儿童的年龄阶段划分体系,原因是在理论研究和经验研究的基础上,我们反对把儿童发展过度延长,进而把生命的前25年都包括其中。根据一般意义和基本规律,18—25岁的年龄是成熟年龄链中的开头环节,而不是儿童发展阶段链接中的最后环节。很难想象,处于成熟期(18—25岁)初期的人的发展会遵守儿童发展的规律。

把青春期年龄列入稳定年龄阶段——这是必然的逻辑结论,来自我们对这一年龄的认识,并把它界定为少年生活中的巨大高潮时期和个性发展中完成高级综合时期。这也是来自苏联科学对视性成熟时期为“正常病理”与最深刻内部危机等理论的批评。

我们可以把年龄阶段划分如下:

新生儿危机

婴儿年龄阶段(2个月—1岁)

1岁危机

幼儿早期

3岁危机

学前年龄阶段(3—7岁)

7岁危机

学龄阶段(8岁—12岁)

13岁危机

青春期年龄阶段(14岁—18岁)

17岁危机

二 年龄阶段的结构和动力

本节的任务是阐述年龄阶段发展过程的内部结构特点的一般规律。



需要马上指出的也是最普遍的看法：每一个年龄时期的发展过程是一个具有一定结构的整体，尽管它的组成成分很复杂，通过分析发现它的具体构成过程非常多样。构建这一整体的规律或年龄结构规律能界定整体中每一具体发展过程的结构和进程。通常把这类整体的构造物称为结构，它们不是一些单独的部分数量相加的总和，而是其本身能够决定每一组成部分的命运和意义。

年龄是整体的、动态的构造物或结构，它决定发展的每一个具体路线的作用与比重。每一个特定年龄阶段的发展并非这样，即儿童个性中某些方面的变化发展导致整个个性的重建。发展中恰好存在着相反的从属关系：儿童个性作为整体是在其内部发生变化的，这一整体的变化规律能决定每一部分的动向。

因此在每一特定年龄阶段我们都可以发现核心构造物，它似乎主导着发展的整个过程，又体现了个性在新基础上重建的特点。围绕特定年龄阶段基本的或核心的新构造物还分布和汇集着大量与儿童个性某一方面相关联的局部性新构造物，汇集着与前几个年龄阶段新构造物相关联的发展过程。我们把与基本新构造物有着一定直接联系的发展过程称为该年龄阶段的中心发展路线，而在该年龄阶段中发生的其余一切局部过程、变化，称为次要发展路线。在一个年龄阶段中处于中心发展路线的过程，在下一个年龄阶段则会成为次要发展路线；反之，一个年龄阶段的次要发展路线在另一个年龄阶段就会处于第一位，成为中心发展路线，因为它们在整个发展结构中的意义和比重发生了变化，它们与核心新构造物的关系发生了变化。因此，从一个阶段过渡到另一个阶段，整个年龄结构要重新构建。每一年龄阶段都有其独特的、唯一的和不可复制的结构。

我们用例子来说明。如果我们探讨儿童的意识，把它理解为“它和环



境的关系”(马克思),把由个人生理和社会的变化所产生的意识当作个性结构中高级的和最本质特点的完整表达,那么我们可以看到,从一个年龄阶段向另一个年龄阶段过渡成长发展起来的主要不是意识的某些局部方面、某些机能或活动的方式变了,而是意识的整体结构变了。每一特定年龄阶段这种结构的首要特点是在它的各个部分之间、各种活动形式之间存在一定的关系系统和依从性。

从一个年龄阶段向另一个年龄阶段过渡时,随着整个意识系统的重构,发展的中心路线和次要路线的地位也有了变化。这样,在儿童发展初期,儿童对社会与事物的意识刚刚显露最初的轮廓,其言语的发展与该年龄阶段的核心新构造物的关系如此密切和直接,以至言语的发展不可能不归入该研究阶段的中心发展路线。但在学龄期,儿童持续进行的言语发展与该年龄阶段的核心新构造物已处于完全不同的关系中,因此应作为一种次要路线进行分析。在婴儿期,其含糊不清的喃喃自语为言语发展做准备,虽然这些过程与该时期的核心新构造物有联系,但仍应归入发展的次要路线。

我们看到,同一个言语发展过程在婴儿期表现为次要路线,在儿童早期成了中心路线,而在以后几个年龄阶段又成为次要路线。这是非常自然和清晰可见的。言语发展本身虽受此直接制约,但在每一种变化中,它经历的状况是完全不同的。

从一个年龄阶段到另一个年龄阶段过渡中发展中心路线与次要路线的更替直接让我们导向本节的第二个问题——新构造物产生的动力问题。与讨论年龄阶段的结构问题一样,我们将有关年龄阶段变化动力的具体阐述放在以后综合评述各个时期的章节。

年龄的动力问题直接源自刚刚提到的年龄阶段结构问题。我们研究



发现,年龄阶段的结构不是静止的、不变的和不动的。在每一个特定的年龄阶段,原先形成的结构要转向新的结构,新的结构在年龄阶段发展的进程中产生和形成。对于结构这一概念来说,整体与部分之间的关系是一种动态关系,它既能决定整体又能决定其各部分的变化和发展。因此应把发展的动力理解为决定每一个年龄阶段的新构造物产生、变化和联结时期的一切规律的总和。

一般在界定年龄阶段的动力时,其最基本和最重要的要素是对儿童的个性和其所处年龄阶段周围社会环境之间关系的理解。

儿童发展的理论和实践研究中最大的一个失误就是错误地对待环境及其在年龄阶段动力中的作用问题,即把环境看成儿童身外的某种东西,看成发展的外部形势,看成所有客观的、与儿童无关的和以儿童自己对自己施加影响的条件的总和,而不能把生物学中形成的用于动物物种进化的环境解释用于儿童发展学说。

应该承认,每一个年龄阶段开始时就形成了完全独一无二的、该年龄所特有的、仅有的、唯一的和不可重复的儿童与其周围的现实。首先是社会现实之间的关系,我们把这种关系称为该年龄阶段的发展的社会情景。发展的社会情景是该时期发展中发生一切动态变化的原始要素。它完全决定着儿童不断获取新的个性特质的形式和遵循;决定着儿童从社会现实中,正如从发展的基本源泉中一样,吸取各种特质;决定着儿童使社会的东西变为个人的东西。因此,研究某个年龄阶段的动力时,我们首先应该回答的问题在于明晰发展的社会情景。

每一个年龄阶段特有的发展社会情景能严格按规律决定它的全部生活方式或社会存在,由此产生我们在研究某一年龄阶段动力时碰到的第二个问题,即该年龄阶段的核心新构造物的起源或发生的问题。在阐明



了某个年龄阶段开始时形成的并决定儿童与环境之间个性的发展社会情景之后,我们随之必须研究,为什么儿童在这一社会情景的生活中必然产生和成长出该年龄阶段所特有的新构造物。这些新构造物首先重构了儿童自觉个性,是年龄发展的结果或产物,而不是前提。儿童意识水平的变化是在该年龄阶段特有的一定社会存在方式基础上产生的。这就是新构造物的成熟永远出现在该年龄阶段的结尾,而不是它的开始的原因。

在儿童自觉个性中产生的新构造物导致这一个性本身的变化,这对以后的发展产生最重要的影响。如果年龄阶段的动力研究中的前一个任务确定了从儿童的社会存在直接导向到他的新意识结构的产生,那么现在有了下一个任务,即儿童从变化了的意识结构到他的存在的重构的相反运动。可以说改变了个性结构的儿童已经是另一个儿童了,其社会存在也必然与早前年龄阶段存在重大差异。

摆在我们面前的研究年龄阶段动力的下一个问题是年龄阶段新构造物的产生这一事实所造成的结果。在具体分析时我们可以看到:这些结果是多方面的,也是深刻的,它们涵盖了儿童的全部生活。在该年龄阶段获取的意识新结构不可避免地带有对外部现实和在其中活动的知觉的新特质,以及对儿童本身的内部生活和他的心理机能的内在主动性的知觉的新特质。

提到这一点,等于同时说了另一点,即能直接引导我们去认识最后一个阐明年龄阶段动力的因素。我们看到,由于年龄阶段的发展,某个年龄阶段结束时产生的新构造物导致儿童意识结构的改建,因此也改变了儿童与外部现实及与其自身的整个关系系统。该年龄阶段结束时的儿童已成为与其在该年龄阶段开始时完全不同的生物体了。但这也意味着另一方面,即在某一年龄阶段开始时已基本形成的发展的社会情景也必然变



化。因为发展的社会情景只是该年龄阶段儿童与社会现实的关系系统，而不是别的什么东西。如果儿童发生了根本的变化，则这些关系不可避免地要重建。原先的发展情景随着儿童的发展解体了，新的发展前景的基本特征同样随着儿童的发展逐渐形成，并将成为下一个年龄阶段的起始点。研究表明，这种发展的社会情景的重建也构成危机年龄阶段的主要内容。

这样，我们可以来探讨年龄阶段动力的基本规律。按规律，推动不同年龄阶段儿童发展的力量不可避免地导致整个年龄阶段发展基础本身的被否定与破坏，同时依据其内在必然性也决定该发展时期社会情景的无效和该时期的结束，并向下一个更高的年龄阶段过渡。

这就是年龄阶段动态发展体系的基本观点。

三 年龄阶段问题与发展的动力

年龄阶段问题不仅是整个儿童心理学的核心问题，而且是解开一切实际问题的钥匙。这一问题与儿童年龄阶段发展诊断学有直接和密切的关系。通常发展诊断学是用于确定儿童达到实际发展水平的研究方法系统。实际发展水平取决于某年龄、某阶段或该年龄阶段儿童正在经历的内在时期。我们知道，儿童的公民年龄或名义年龄不能作为确定儿童实际发展水平的可靠准则。因此确定实际发展水平要有专门的研究，才能明晰对发展的诊断。

确定实际发展水平是解决儿童教育教学问题最迫切、最必要的任务，以监控其生理与智力发展的正常进程，或诊断迫使整个发展进程具有反常的、非正常的，有时是病理性失常的破坏性状况。因此确定实际发展水平是发展诊断学首要和基本的任务。



儿童年龄阶段症状学的研究使得我们有可能提取许多可靠特征。据此我们可以明确儿童现在的发展过程处于哪个年龄阶段的哪个时期，这就像医生根据某些症状给病人诊断疾病，确定症状表现出来的内部病理过程。

但靠某个年龄阶段的征兆或一群征兆的研究，甚至对征兆进行精确的量的测定仍旧不能做出诊断。格塞尔指出，测定与诊断之间还有很多差异。问题在于只有揭示出被显示征兆的内涵和意义后才能做出诊断。

发展诊断学面临的任务只有在深入、广泛研究儿童发展进程的整个系列，每一个年龄阶段的所有特点，正常和不正常发展的所有基本类型，各种各样儿童发展的整个结构和动力等基础上才有可能解决。因此，核定实际发展水平，评定儿童公民年龄与标准化年龄之间的差异量或它们之间的发展关系系数，只是发展诊断学道路上的开头一步。实际上，确定实际发展水平不仅不能勾勒发展的整幅图景，而且常常只包括了它的一小部分。在核定实际发展水平时可以认定某些征兆的存在，实际上我们能确认的只是现今已成熟的整个发展图景中的一部分过程、机能和特性。例如身高、体重及其他一些生理指标，它们反映已经完成的发展周期的特征。这是以往时期发展的结果和最终成就。这些征兆告诉我们过去的发展是如何进行的，而不是它现在如何或将来发展的方向。

当然，对昨天发展的认识是判断现在和将来发展的一个必要要素，但仅有这一点是远远不够的。形象地说，在核定实际发展水平时我们所确认的只是发展的果实，即已经成熟和完成了自己周期的东西。但我们知道，发展的基本规律是个性的不同方面及其各种特性成熟的异时性。当一些过程已经结出果实，完成了自己的周期的时候，另一些过程还仅仅处于成熟阶段。真正的发展诊断应包括的不仅仅是已经完成的发展周期，



已经结出果实的,还应有一些尚未成熟时期的过程。像果农一样,如果只计算果园中已成熟的果实数量,不计算尚未结出成熟果实的果树的状况,那么他在预估收成的前景时可能会出差错。一位心理学家只关注已经成熟的一面,而不顾正在成熟的一面,则永远不可能取得有关整个发展的内部状态的比较正确、完整的认识,因此也不能从症状诊断转向临床诊断。

对目前没有成熟的但处于成熟时期的过程的确认构成了发展诊断学的第二个任务。这一任务通过寻找最近发展区来解决。我们举例来解释这个在理论与实践方面都非常重要的概念。

在测定儿童的智力发展的实际水平时,心理学中较多采用的方法是让儿童解答一系列随标准年龄难度逐渐增加的题目。每次研究都要确定该儿童力所能及题目的难度极限及其相对应的标准年龄。用这种方法可以确定儿童的智力年龄。我们通常认为,智力的评判指标是完全独立的解题。如果解题过程中给儿童提供启发性问题,给予解题的指导性提示,这种做法在确定智力年龄时都不予考虑。

这种观念的基础是确信,非独立的解题对于评判儿童的智力来说已失去任何意义。实际上,这种信念与现代心理学研究的所有资料明显不一致。这种信念产生于陈旧的、不正确的、现已失去任何意义的观念。该观念认为,对某种智力活动的模仿只能是纯机械的,自动化的,而不能说明模仿者智力的任何方面。这种观点的错误最初在动物心理学中被揭露。苛勒在对类人猿做的著名实验中发现了非常有意义的事实:动物能够模仿的只能是它们能力范围内的智力活动。例如,黑猩猩能够表演它所看过的有理智的和合理的活动,但只是在一定条件下,即这一活动在类型和难度上与动物能够独立完成的、有理智的、合理的活动属于同一个范畴。动物的模仿被严格局限于其能力的范围内,动物能够模仿的只是它



能做得到的事。

儿童的情况就复杂多了。一方面,不同发展阶段的儿童远非一切都能模仿。儿童在智力方面的模仿能力受智力发展水平和年龄条件严格限制。另一方面一般规律下,不同于动物的是,儿童在模仿智力活动时会不同程度地超出他在独立的理智活动或智力操作活动中能做到的范围。儿童与动物的这一差异说明了动物不能学会我们传授给儿童的语词含义。动物只能驯服,它能获得的只是熟能生巧,它能通过训练和组合完善自己的智力,但不能学会语词的原本含义。这就是为什么所有试图教会高等动物新的、不是它们固有的、而为人类所特有的智力机能的实验不可避免地以失败告终的原因,如叶尔克斯曾试图教小猴学会人的语言;托尔曼曾把小猩猩和人类的孩子放在一起进行教养和教学。

因此我们看到,在智力范围内儿童通过模仿能够做到的远比他独立活动时要多。同时我们也发现,他的智力模仿能力不是无限的,而是严格地依据其智力发展进程有规律地变化。因此,在每一个年龄阶段,儿童存在着一个特定的,与实际发展水平相关的智力模仿区间。

提到模仿,我们所指的不是机械的、无意识的、无意义的,而是理智的,建立在理解基础上的模仿并完成某种智力活动。这样,一方面,我们缩小了术语的内涵,只把它限于部分与智力活动有不同程度直接联系的内容;另一方面,我们又扩大了术语的内涵,把“模仿”一词用于各种不是儿童独立完成的,而是与成人及其他人合作完成的某些类型的活动。凡是儿童不能独立完成的,但可以教会的或可以在别人的指导或合作下完成的以及借助启发性问题完成的操作,我们都将其纳入模仿的范畴。

在做出这样的定义后,我们就可以确定智力模仿在智力发展诊断学中的意义了。现在可以清楚地看到,儿童在没有任何人帮助下能够做到



的都会标示着他已经成熟的能力和机能。它们通常是通过确定实际发展水平的智力测试来完成,因为其测试完全是以独立解题为基础的。

我们说过,重要的不仅是确定已经成熟了的过程,还要确定正在成熟中的过程。如果按以上描述的含义来理解这一术语,那么在儿童智力发展方面,我们可以解决的任务在于确定儿童在智力模仿中能做什么。研究表明,儿童能够模仿做到的与其智力发展之间在起源上都有规律。今天儿童在与他人合作或指导下能做到的事情,明天他将能独立完成。这就是说,弄明白在儿童在合作中完成的作业能力以后,我们因而可以确定正在成熟的智力机能的范围。它们在最近发展阶段能结出果实,并转变为儿童智力发展的实际水平。因此,我们研究儿童能够独立完成的活动,研究的是其昨天的发展;研究儿童在合作中能够完成的活动,是在确定其明天的发展。

没有成熟的,但正在成熟的过程范围也就构成了儿童的最近发展区。

我们用例子说明如何确定最近发展区。假如,在研究中我们确定某两个儿童在智力发展和年龄上是同龄人,他们都是8岁。这意味着他们都能独立解答8岁标准年龄难度的题目,从而我们确定了他们智力发展的实际水平。我们继续研究,通过一些特殊材料测定两个儿童解答超出8岁标准界限题目的能力。我们提示儿童该如何解题,再看他能否模仿解答题目,或者我们给题目解答开个头,再让儿童完成,或者建议儿童与另一个智力发展水平更高的儿童合作解答超出自己智力年龄界限的题目,或者我们向儿童解释解题的原则,提出启发性问题,把题目分解成几部分,等等。总之,我们建议儿童在不同的合作形式中去解答超出其智力年龄界限的题目,目的是确定对该儿童来说,这种智力合作的可能性能延伸多远,能超出其智力年龄的界限多远。



研究结果显示,一个儿童在合作中能解答的题目,比如可以将其定为12岁标准年龄,其最近发展区超过智力年龄4岁。另一个儿童在合作中只能前进到9岁标准年龄,他的最近发展区只有1年。

在实际发展水平为同龄人的这两个儿童一样吗?显然,他们的相同点只限于已成熟的机能范围。而正在成熟的过程方面,一位儿童比另一位儿童快4倍。

我们用智力发展的例子说明了未成熟过程及其特性的诊断原则。

非常清楚的是,我们刚才描述的智力发展方面的研究方法在确定儿童的生理发展时就完全不适合了。但原则上,在这一发展方面,与其他方面一样,问题同样存在。对我们来说,重要的不仅要研究儿童已经达到的身高和构筑其生理发展的过程,而且要明白在较晚发展中才显露出成就的成熟过程本身是如何进行的。

我们不去探讨用于儿童个性其他方面的最近发展区定义。我们只打算阐明这一定义的理论与实际意义。

这一诊断原则的理论意义在于使我们可能深入到决定智力发展过程本身的内部因果——动态和发生的联系中。如上所述,社会环境是儿童逐步获得所有人类所特有特性的源泉,或者是在精神的与现实的形式的相互作用过程中完成的儿童社会发展的源泉。

儿童个性的内在个体属性发展的最直接源泉是与其他人的合作(最广泛意义上)。我们用合作原则确定最近发展区时,因此有可能直接研究决定其年龄发展的最近一个时期和下一个时期应完成的智力成熟的状况。

该诊断原则的现实意义与教学问题有联系,对这一问题的详细阐述将留在最后一章。现在我们只讨论这一问题最重要的开头部分。众所周知,在儿童发展中每一种教学形式都有一个最有效的期限。这就是说,只



有在一定的年龄时期有关某门课程、某种知识、技巧和技能的教学最为容易、经济和有效。这一状况长期为人们所忽视。最早确定的是教学有效期限的下限。众所周知,不能教4个月的婴儿说话,不能教2岁的儿童写字,因为这个时期的儿童还没有成熟到足以接受有关教学,这意味着,儿童身上还不具备接受这类教学必要前提的特性与机能。如果只考虑某个年龄教学可能性的下限,我们也许可以期待,有关的教学开始得越迟儿童接受起来越容易,效果也越好,因为在较迟的年龄教学所必需的前提条件成熟程度更高。

实际上这种想法是不对的。3岁开始接受言语训练,然而12岁,也就是太晚开始接受识字训练的儿童是处于不利情况下的。对儿童来说,过迟的教学与过早的教学一样,同样是困难的,收效不大的。显然,从儿童发展的角度看,也存在着教育有效期限的上限。

怎么解释以下事实呢?我们在3岁儿童身上发现,他的注意力、灵活性、运动神经和其他机能的成熟程度都较高,这些都是言语训练的必要前提,但3岁儿童比一岁半儿童更难以掌握言语,效果更差,而一岁半儿童的这些必要前提的成熟程度无疑要低。显然,原因在于教学所依靠的不是儿童的已经成熟的机能和特性,而是正在成熟中的机能和特性。相关机能的成熟期是相关教学最有利或最有效的时期。如果注意到儿童是在教学过程中发展的,而不是借助某个发展周期的完成,也就不难理解这一点。教学过程本身永远以儿童与成人的合作形式进行,是精神和现实形式相互作用的一种常态,即作为上面谈到的儿童社会发展的一种最普遍规律。

教学和发展的关系问题将在本书的最后一章涉及学龄期和学校教育时进行详细和具体的阐述。但现在我们应该明白,由于教学依靠的是未



成熟的,但正在成熟中的过程,它们全部包含在儿童的最近发展区之内,不论是群体的,还是个别儿童的有效教育时期,都取决于每个年龄阶段的最近发展区。

这就是确定最近发展区巨大现实意义的原因。

实际发展水平与最近发展区的确定通常一起构成标准年龄诊断学的内容。它的任务是借助年龄标准阐明由已成熟及尚未成熟过程两方面来界定发展状态。与只依据外部特征进行确诊的征候诊断学不同,这一诊断学力图依据由这些特征表现出来的发展内部状态进行确定,类似于医学的临床诊断学。

任何科学发展诊断学的普遍原则是从以研究儿童发展的征兆,即特征为从基础的征候诊断学过渡到以确定发展过程的内部进程为基础的临床诊断学。格塞尔认为,标准资料不应机械地或完全按心理测验学来运用,我们不仅要测试儿童,还要解释他。对发展征兆给予测量、鉴定及与标准进行比较,这些都是发展诊断的手段。格塞尔提到,发展诊断学不应只是通过测试、测量获取大量资料,而是借此作为出发点的客观标准的一种比较研究范式。它不仅是综合性的,也是分析性的。

测试、测量的资料是比较评价的客观基础,发展图式提供了发展的尺度。真正意义上的诊断应该建立在评判地和谨慎地解释从各种渠道取得的资料的基础上,它是以成熟的表现和事实为依据的,个性的全部表现的综合和动态图景都属于我们的研究范围。当然,我们不可能精确测定个性的特征。我们好不容易确定了我们称为个性的东西,但从发展诊断学看,正如格塞尔所说,我们还应关注个性是如何形成和成熟的。

如果仅局限于对发展征兆的确定和测量,我们就会被观察儿童人员提供的资料所囿,最多也只能把这些征兆弄得清楚一些,对它们的测验进



行复核。但我们始终不能解释在儿童发展中观察到的现象,不能预告发展的下一步进程,不能指出对儿童该采取哪一种实际意义的措施。这种在解释力、预测和实际意义方面都无效的发展诊断与症状疗法占统治地位时期,医生提出的医疗诊断差不多。病人主诉咳嗽,医生诊断:病情——咳嗽;病人主诉头痛,医生诊断:病情——头痛。这类诊断是空洞的,因为研究者从病人自己的观察中得来的知识中没有增加任何新东西,他反馈给病人的是病人自己的主诉,只不过贴上了科学的标签。空洞的诊断解释不了观察到的现象,不能预告这些现象的命运,也不能提出什么实际的医嘱。真正的诊断应提出解释、预测和有科学依据的实际措施。

心理学中的征兆诊断学的状况也一样。如果来咨询的儿童诉说,他的智力发展不好,不大能思索,记忆力也不好,而心理学家研究后提出诊断:智力发展系数低,智力滞后症,则他什么也没有解释,什么也没有预告,什么实际的帮助也不能提供,这与诊断咳嗽的医生一样。可以毫不夸张地说,一切保护儿童发展及儿童的教养教育方面的实际措施,由于它们与各个年龄阶段的特点有联系,都绝对需要发展诊断学。在用发展诊断学解决无数五花八门的实际问题时,每一种具体场合都取决于发展诊断学本身的科学研究程度,以及解决每一个具体实际课题时向发展诊断学提出的要求。

第二章

婴儿年龄期*

一 新生儿时期

儿童的发展始于出生时的危机阶段和新生儿时期的危机年龄阶段。分娩时儿童在物理上和母体分离,但由于种种原因,这一时期还没和母体发生生物上的分离。在基本生活机能方面儿童在长时期内还是生物上不能独立的生命体。在整个研究时期内,儿童的生命活动和他的存在非常独特,光凭这一点就有理由把新生儿时期列为具有危机年龄阶段所有特征的特殊年龄时期。

如果要描述这一年龄的最主要特征,则可以说,它的根源在于分娩时儿童和母体在物理上而不是生物上的分离所造成的特殊的发展情景。由于这一点,儿童在新生儿时期似乎处于胎盘内发展和出生后的婴儿阶段之间的中间阶段。新生儿时期似乎是胎盘发展和胎盘外发展的连接环节,其兼有二者的特点。这一环节是真正意义上的从一种发展形态到与其有根本区别的另一形态的过渡阶段。

* 郑发祥译。



新生儿时期儿童生活的过渡性质或混合性质可以从几个区别于其他时期的基本特点来探讨。

首先从饮食开始。出生后儿童的饮食发生了根本变化。伯恩菲尔德说,出生后几小时内哺乳生物由水中呼吸的、体温变化的、只靠渗透获取养分的、寄生方式的生物变成呼吸空气的、体温恒定的、利用流汁食物的生物。费连泽说,儿童出生后从体内寄生体变成体外寄生体。按这位研究者的观点,新生儿的物理环境在一定程度上介于胎儿的环境(胎盘)和婴儿的环境(床铺)之间。新生儿的交往部分是胎儿与孕妇之间弱化和变化了的联系的继续。儿童和母亲的直接生理联系已不存在了,但儿童继续从母体获取食物。

实际上不难看出,新生儿的食物具有混合性质。一方面,儿童按动物的方式进食:他接受外部刺激,用有目的的运动来回应刺激,借助这些运动触摸和获得食物。他的消化器官和服务于这一器官的全部运动感觉机能在饮食中起主要作用。但儿童吸取的是母亲的初乳,后才是母乳,即母亲机体的内部组织的产品。因此,新生儿的食物好像是一种过渡形式,好像是胎盘内食物和后来胎盘外食物的中间环节。

我们不难发现,新生儿的基本生存方式中存在同样的两重性或过渡性质,它首先表现在睡眠和觉醒未完全分化。研究表明,新生儿80%左右的时间用于睡眠,其睡眠的最主要特点是多阶段性。短时间的睡眠和插入其中的觉醒不断交替。睡眠与清醒状态没有十分清晰的界线,因此在新生儿身上常常可以观察到觉醒和睡眠之间的,非常类似于打盹状态的中间状态。根据皮列尔和盖特采尔的观察,新生儿睡眠时间很长但睡眠周期很短,9—10小时不间断的睡眠只在7个月时开始出现。前3个月的平均睡眠时间为12小时。



新生儿睡眠的最明显的特点是不安宁、间断性和浅表性。新生儿在睡眠中会做出许多冲动性动作,有时甚至没有醒过来就进食。这再次表明,儿童的睡眠和觉醒没有完全分化。新生儿能够半睁着眼入睡,或相反,醒时能闭着眼躺着,处于打盹状态。根据康涅斯特里尼的资料,新生儿的大脑脉动曲线没有显示出睡眠和觉醒之间的清晰界线。我们从成人和大于6个月儿童的睡眠观察中得出的睡眠准则还不能适用于生命的头几个星期。

因此,新生儿的一般生活状态可以界定为中等的打盹状态,再从中逐渐地划分出睡眠和觉醒状态。所以,像列尔米特等许多研究者得到的结论,儿童的胎盘外生存的头几天似乎继续着胎盘生活,保存着那时的心理特点。通过儿童不论睡眠还是醒着常常保持胚胎的姿势这一事实,则其生命活动的过渡性质就完全清楚了。儿童睡眠时最喜爱的姿势仍然是胚胎状态。醒着处于安宁状态时儿童也采取相同的姿势。只有在4个月大的儿童身上才可以观察到不同的睡眠姿势。

其次,从禀性看,这一特殊的生活状态的意义是毋庸置疑的。在母亲的胎盘里,儿童的生命活动完全只限于植物机能的活动和最低限度的动物机能。睡眠是这样的状态,其中动物机能受到比较强烈的抑制,植物过程处于第一位。新生儿的睡眠证明他的植物过程同样有较大的优势。新生儿睡眠充足,次数较多,大概是胎儿行为的继续。可以推测,胎儿的通常状态,最大的可能是睡眠。按照发生学的观点,睡眠是最原始的植物行为。睡眠的发生早于觉醒,后者由前者发展起来。因此新生儿的睡眠与饮食一样,处于胚胎和出生后发展的状态之间的过渡地位。

最后,新生儿的动物机能也是毋庸置疑的,因为这一年龄的儿童似乎站在胎盘内发展和胎盘外发展的边界线上。一方面,他已经有了许多为



应对外部刺激而产生的运动反应；另一方面，他还完全没有动物的基本特性，即在空间中独立移动。他具有独立运动的能力，但在空间中的移动除借助成人外，别无他法。妈妈抱着儿童移动，这一现象同样说明，儿童的移动方式处于胎儿与会走路儿童所特有的移动方式之间的过渡状态。新生儿的运动特点引起一系列可资借鉴的类似生物现象。多弗列恩把哺乳动物的新生体依照它们在胎盘外对母体依赖的递减程度分成四组。处于第一位的为有袋类动物，它们的新生体被母亲置于外部胎盘中，它们在袋中度过童年的开始阶段。这里存在胎盘内发展到独立生存的过渡阶段。处于第二位的是穴居类动物的新生体。它们出生后孤立无援，常常是瞎子，在巢穴中度过童年早期。这种巢穴也是从母体的胎盘到外部世界的过渡环境。处于第三位的是抱着母亲吃奶的新生体。所有的这些新生体都有怀抱的本能。最后是会走路的新生体。它们已经完全发育，出生后能走路，除母乳外，以植物为食物。

我们在人类新生儿身上观察到许多与第三类哺乳动物怀抱反射有确凿生物发生学联系的动作。当猴子的幼崽产下后，它反射性地用四肢紧紧抓住母体的毛，背部朝下挂在母体的胸前。入睡或觉醒时，它都保持这种状态。母猴走动时，它紧跟其后，因为它与母猴原本就是连成一体的。这里好像有一种新生儿表达对母体新的依赖关系的功能机制，在有袋类动物身上这种依赖性有着不同的表现。

我们在人类新生儿身上观察到许多与这些怀抱反射同源的动作。如果在新生儿手中伸进一个手指或其他长形物体，新生儿会紧紧抓住它，以至可以把新生儿提起，在空中维持一分钟左右。这种反射动作和猴崽的拥抱反射的同源关系是显而易见的。由脑震荡引起的，常常称为拥抱反射的莫罗反应也具有这种意义，其手脚对称性地分开，以便再次合拢成拱



门形。新生儿每次受到强烈、突然的刺激时，都会以这样的动作来应答，表现为拥抱动作的惊吓反应。别伊别尔认为，惊吓反应与拥抱反射的意义相同，是人和猴子共有的。因此，在这些原始的、残存的适应活动中我们可以找到在特定阶段的所有哺乳动物共有的，刚出生后对母亲生物依赖性的遗迹。

总之，能把新生儿时期看作胎盘发展和胎盘外发展过渡时期的直接的和无可争辩的依据如下：如果遇到早产，胚胎发展的最后几个月可以在胚胎外发展的条件下度过。同样，如果遇到超过预产期，则新生儿时期的头几个月可以在胚胎发展的条件下度过。

有的婴儿是过月出生的。正常妊娠期为 10 个太阴月，或 9 个太阳月（280 天），而婴儿的不足月或过月都是正常妊娠期的不同偏离，这种偏离可达 40 天。从最后一次月经来潮算起，胎儿经过 240~320 天可以出生。在特殊情况下，妊娠期可以延长到 326 天。因此，有生命力的婴儿出世的时间有近 4 个月的广阔伸缩期。

对不足月和过月婴儿发展的研究能表明什么呢？可以简单地说，不足月婴儿多余的 1~2 月的胎盘外发展，过月婴儿多余的 1~2 月的胎盘发展都不会引起以后发展中任何重大的变化。这就是说，后者 2 个月的胎盘发展和前者 2 个月的胎盘外发展，依据此时期方式过程的本质看，两者有密切的联系，这些时期似乎等价。根据格塞尔的资料，过月的婴儿刚开始无疑就是一般的加速发展的图景。这是说，过月的胎儿在母亲胎盘中度过的多余时间是提前了其胎盘外发展的相应时间。这类儿童的智力发展系数要修正其胎盘发展的多余的一个月。

不足月的婴儿在母亲胎盘中只度过了四分之三的时间也能生存下来。行为机制在 7 个月前似乎做好了活动的准备，它们在胎儿期的最后 2



个月发展速度有些减缓。通过这种途径,在不足月的情况下也保证了胎儿的成活。早产儿更大程度类似于正常的新生儿。但是考虑到不足月婴儿的发展进程,我们又要对其智力发展系数进行修改,就是要考虑把胎盘外发展的头2个月计入未完成的胚胎发展。如果要问,不足月会不会给智力发展带来什么明显的改变?总的来说,对这个问题的回答是否定的。

我们认为,不足月和过月婴儿的研究无疑证实了新生儿时期的过渡性质。但是我们觉得,一些儿童发展进化论支持者据此得到的结论是错误的。他们认为,分娩活动是跳跃式发展的毋庸置疑又显而易见的例子,应该作为胎盘发展和胎盘外发展进化顺序中的一个普通阶段来研究。这种观点的支持者虽然正确地看到两个发展阶段之间的继承性和联系,却没有发现儿童从一个阶段到另一个阶段的辩证飞跃。格塞尔根据对不足月和过月婴儿的研究得出,行为发展的实现完全是有规律的,其根据个体发生的规律,与出生的时期无关。由此看来,存在着一个牢固的发展基础,出生的时间对它不可能有特别的影响。因此,按时出生和不足月出生婴儿的生长曲线一般性质是相同的。简单一些说,尽管早产儿提前离开母亲的怀抱,但他在一段时期内仍按胎儿的模式发展。

我们觉得,这种结论是很勉强的。胎盘发展的最后几个月和新生儿的头几个月之间的深厚的继承性是无可争辩的。我们曾试图以揭示新生儿某些重要特征来说明这一点。我们可以举出母腹中的胎动,它也说明,在胚胎发育时期胎儿的生命发展不完全是植物过程。但是这一继承性最后只不过是一种背景,在其中作为基本要素并处于第一位的是胚胎期与出生后的状态的差异,而不是它们的共性。与任何过渡环节一样,新生儿时期首先意味着和旧的决裂及新的开始。

本节不包括对新生儿时期的基本新构造物发生和动力的详细阐述。



我们的目的在于充分解释新构造物这一名称，并简要地做出描述，指出它具有危机年龄新构造物的所有典型特征，并以此拟定形成儿童个性进一步发展的起点。

如果要用简单的话语说出新生儿时期的基本新构造物，首先作为这一特殊发展阶段的产物，又是后来个性发展的中心出发点，可以说，这类构造物就是新生儿个人的心理生活。应该指出这一新构造物中的两个因素。在胚胎发育时期，就已经有生命。在新生儿时期产生的新东西使这种生命个人化，与曾经孕育过他的机体相分离；这种新东西也与任何单个人的存在一样交织进儿童周围人们的社会生活。这是第一点。第二点是，这一单个的生命是作为儿童的第一种和最原始的存在形式，同时又是心理生活，因为只有心理生活才能成为儿童周围人们社会生活的一部分。

在新生儿心理生活的内容问题上长期以来存在很多分歧和争论，原因是儿童心理的直接研究完全无法进行。诗人、哲学家和心理学家有意给新生儿的心理添加过于复杂的内容。例如莎士比亚借助《李尔王》给儿童的第一次叫声赋予严重的悲观主义意涵：

一到这个世界，我们悲泣，
我们忧伤地走近这幕荒谬可笑的喜剧。

莎宾浩艾尔也将婴儿的叫声赋予类似的意涵。他在哭叫声中看到悲观主义的证据，生存的一开始，磨难就占优势。康德把新生儿的哭叫解释为人类精神对感性桎梏的抗议。

反射学派的研究者倾向于否定新生儿任何心理生活的存在，把他看成一台活的能感知和行动的自动机器，没有任何心理的痕迹。



但是当前许多研究人员在两个基本论点上趋向一致：①新生儿具有最原始的心理生活的萌芽，②这种心理生活具有完全独特的性质。现在我们来分析一下这两个论点。

反对承认新生儿有心理生活的意见通常以新生儿大脑的大部分中心未成熟这一事实为依据。首先是大脑皮层未成熟，众所周知，皮层与意识有最直接的关系。他们指出，生来没有大脑皮层的儿童，即使他的生活表现得很粗劣，与正常的儿童，至少在生命开始的头几天，是没有区别的。

新生儿的中枢神经系统尚未成熟这一事实是不容置疑的，但有两个因素使我们不得不认为这一点是站不住脚的。我们习惯性地认为大脑皮层是所有反应的所在地。因为新生儿的这一器官还不能起作用，我们就得出结论，他没有任何意识。如果能证明，我们意识的所有表现都和大脑皮层有联系，这个结论才是必然的。而我们掌握的事实证明，实际情况并非如此。看来，大脑皮层只和有意识活动的高级形式的表现有联系。而我们的爱好、本能和最简单的情感等生活似乎与皮层下的中心有更直接的联系，它们在一定程度上已经在新生儿身上起作用了。

其次，正常新生儿和无脑畸形儿的比较表明，他们在粗劣的反射表现中没有发现差异。更详细的对比表明，生来就缺大脑高级部位的儿童没有任何表情动作。因此很可能，正常新生儿不是像维尔霍夫所说的，它不仅不是纯脊椎生物，而且也不是纯右脑生物，即他的生命只取决于右脑。可以有根据地说，新脑已经以某种方式一开始就参与了新生儿的行为(考夫卡)。据某些研究者对人类的儿童和动物的幼崽进行比较，前者有很大的软弱性，原因是人类儿童的右脑机制，由于它们和新脑的尚未成熟的部分有联系，在机能上的独立性较小(谢洛凡诺夫)。

因此，新生儿的神经系统状态丝毫不能排除他有心理生活的可能性。



相反,倒使我们认为,新生儿有心理的萌芽,虽然他们和成人或年龄较大的儿童的发达心理完全不同,与皮层下中枢和在结构及功能方面尚未足够成熟的皮层的心理生活和发达、成熟的中枢神经系统条件下产生的心理生活有重大区别。认定新生儿有原始心理的萌芽的决定性论据是,我们在出生后不久的新生儿身上观察到和儿童或成人的心理状态有联系的基本生活过程,首先是显示高兴或激动,痛苦或悲哀,愤怒、恐惧或惊吓,惊奇或沉思的表情活动。这里还应包括与饥饿、口渴、饱、满足等有关的新生儿的本能运动。这两组反应在新生儿身上进行的形式使我们不得不承认这一年龄的儿童有原始的心理表现。

如上所述,新生儿的心理生活和较发达类型的心理生活有重大区别。下面我们讲一下这些基本区别。

斯特恩认为,新生儿身上除反射以外还应有存在意识的最初痕迹,它们很快发展成鲜明和多面的心理生活。当然我们说的只是新生儿心理生活的萌芽状况,从中还须排除意识的真正智力和意志现象。它既没有天生的观念,也没有实际的知觉,即没有对外部事物和过程本身的理解,也没有自觉的愿望和追求。我们有一定依据的唯一假设是一种无声的、不清晰的意识状态,其中感觉部分和情感部分还是不可分割的融合体,我们可以称之为感觉的情感状态或情感的感觉状态。愉快或不愉快的情感状态的存在在婴儿生命的头几天通过他的一般外在表现、脸部表情和哭声的性质显现出来。

皮列尔用近似的方法来说明新生儿的心理生活特点。婴儿和母亲的第一次接触是非常亲密的,甚至可以说不是接触,而是融合在一起的。与婴儿出生只是生理上和母亲分离出来一样,在心理上婴儿是逐渐地与作用于他的、来自外部世界某种生物的刺激分离开来。如果可以这样描述



婴儿对外部世界客观化感观的不完备,那么儿童首先体验到的是状态,而不是事物。很难说什么时候儿童无意地接受运动、位置的移动等,什么时候儿童开始接受这一切,而且体验到有某人与他玩闹。我们倾向于认为,对婴儿来说,第一个月时不存在特定的某人或某物,他把所有刺激、周围所有的事物都当作直观状态来体验。

因此,我们找到了说明新生儿心理生活独特性的两个重要因素。其一是将爱好、情感和感觉融合在一起的,没有分化、没有分解的优势体验;其二是把新生儿描述为还没有把自身及自己的感受与对客观事物的感知区分开来,还没有把社会的客体和物体的客体区分开来。我们只需指出描述新生儿心理与外部世界关系的第三种因素。

如果把新生儿对世界的知觉想象成一些间断的、无系统的个别感觉(有关温度的、有关机体内部的、听觉、视觉、触觉等)的杂乱无序的状态是不对的。研究表明,区分出某种独立的、分离的知觉是较晚发展的产物(考夫卡),还要更晚一些才能把整体的知觉分解为感觉形式的某些成分。儿童最初的知觉是对未被分解的整个情景的观感,其中不仅各个要素未被分解,而且知觉和感觉的要素也尚未分化。这一事实本身有着特别意义:新生儿在表现出对单个被感知、已初分解的情景要素的反应能力之前,却能开始反应复杂的、综合的和有情感色彩的整体。比如,母亲的、脸部的表情在儿童能够对形状、颜色和大小进行分别感知之前就能引起他的反应了。在新生儿最早的知觉中,所有外部观感和知觉的情感色彩构成一个不可分割的整体。儿童对亲切的和威胁性的即富有表情的内容要比对外部实际的客观要素早感知到。

新生儿的基本知觉规律可以表述如下:最初对整个情景的无形态的知觉构成了一种背景,在此基础上提取出对儿童来说有一定程度限制的、



有结构的、在这种背景中作为特殊的性质而被感知的现象。结构性的规律或区分出轮廓和背景的规律，看来是心理生活最原始的特征，其构成了今后意识发展的出发点。

因此，我们可以获得有关新生儿心理生活的初步的和一般的结论。我们还必须指出，心理生活的这一平面在儿童的社会行为中会引起什么结果。不难理解，新生儿没有表现出任何特殊形式的社会行为。正如皮列尔和盖特采尔的研究所表明，儿童和人的第一次交流已超出新生儿时期的界线。真正的完全交流必须要有心理过程，由于有了心理过程，儿童“意识”到，有某个人在和他玩闹，由于有了心理过程，儿童对人的反应与对周围所有事物的反应才不一样。我们第一次可以有一定信心谈论儿童的社会观感和反应是在第二和第三个月之间，即超出新生儿时期界线之时。在这一时期儿童的社会性的特点是完全的被动性。不论在他的行为中，还是在他的意识中都还觉察不到社会体验之类的东西。这也使我们有可能把所有生物学家很早就一致划分出的新生儿时期列为儿童社会发展的一个特殊年龄阶段。

新生儿的心理生活具有危机年龄阶段的新构造物的所有典型特征。我们已经指出过，这类新构造物永远不会成长为成熟的构造物，它们是过渡性的、暂时性的，在后一稳定年龄阶段要消失的构造物。新生儿时期的新构造物是怎样的呢？这就是特别与大脑皮层下部分有联系的独特心理生活。它不能按原样作为儿童的牢固的获取物在以后几年也保存下来，而是在新生儿时期的短暂时间里开花和凋谢。但它也不是儿童发展中的一个昙花一现的情节，也并非随后就消失得无影无踪。在以后的发展进程中虽然它作为独立的存在消失了，但作为一个组成部分，会被纳入较高级的神经和心理构造物中。



新生儿时期的界线问题至今仍是一个有很大争议的问题。一部分研究者认为,新生儿时期是第一个月(列什里、特洛茨基、古济涅里),一部分研究者,如费洛尔特把它限制在一个星期内,常常以脐伤结疤或脐带脱落作为这一时期结束的标志。芬格里斯坦和列斯认为,儿童经过社会消退后(10~21天)恢复原先体重的时间为这一时期的上限。布隆斯基提出,出生后第7天,为新生儿时期的最终期限,此时体重的生理消退已停止并开始增加。但是我们不能同意马斯洛夫的观点,他把脐带脱落等这一类对儿童的全身状况没有什么影响的过程看成新生儿时期的界线未必合理。马斯洛夫认为,如果我们要区分出这一时期,则必须了解生理解剖和新陈代谢的全部特征和特点。我们已经确认,这一时期儿童有独特的新陈代谢和血液状态,后者与免疫力过敏反应有关。所以这一切都支持以下论述:新生儿时期远远超出脐带脱落时期,无论如何不少于3个星期,而且可以看得出来,在第二个月前没有明显界限显示转向哺乳时期。

可以完全有根据地说,新生儿时期的特点是它有普遍特殊的生理状况,新生儿过着一种完全特殊的生活。但根据我们在前一章详细探讨过的,能够充当划分某一年龄阶段的准则只能是其基本的和中心的新构造物,它能显示儿童某一阶段个性的社会发展特点。因此我们觉得,确定新生儿时期的界限时,应利用能够显示新生儿心理与社会过程状况的资料。与这一准则最接近的是与儿童心理生活和社会生活有着最直接联系的高级神经活动的资料。根据这一观点,杰尼索娃和费古林的研究指出,第一个月末尾和第二个月初是儿童心理发展的转折点。

一些研究者认为,对说话声的微笑表现,即对人的声音第一次的特别反应是新时期的征兆。皮列尔和盖特采尔的研究也表明,儿童心理生活的一般变化及其最初的社会反应出现在生命的第一个月和第二个月的交



界处。他们指出,在第一个月末尾一个婴儿的哭声会引起另一个婴儿应答性的哭声,在第一个月和第二个月之间婴儿会用微笑对人的声音做出反应。所有这一切帮助我们认定,这里才是新生儿时期的上限,越过这一点,儿童就进入了新的发展年龄阶段。

二 婴儿年龄阶段发展的社会情景

乍一看,很容易觉得婴儿完全或几乎是非社会性生物。他还缺乏基本的社会交际工具——人类的言语,他的生命活动在很大程度上只是满足最简单的生活需要,他主要是客体,不是主体,即不是社会关系的主动参与者。由此很容易产生一种印象,婴儿时期是儿童的非生活发展时期,婴儿是一种纯生命的生物体,他没有人类特有的性能,首先也是其中最基本的性能——社会性。正是这一意见成了许多错误的婴儿年龄阶段理论的基础。下面将讨论这些理论。

实际上这种印象及以其为依据得出的婴儿无社会性的意见都是严重的谬误,我们通过更进一步的研究发现,婴儿年龄阶段的儿童具有完全且非常独特的社会性,它来自唯一的、重复的社会发展情景。这种情景的独特性是由两个基本要素决定的。其一是一眼可以看到的婴儿的全部特点,它们总的特征是生物上的完全孤立无援。婴儿不能自己满足任何生活需要,婴儿最简单、最基本的社会需要只有通过照料他的成人的帮助才能得到满足,婴儿的进食、位置的移动,甚至翻个身都是在成人的协助下实现的。借助成人的帮助是这一年龄阶段儿童活动的基本途径。婴儿行为中的一切无例外地融入社会中。这就是他的发展的客观情景。我们需做的只是揭示发展的主体本身,即婴儿的意识中有什么东西与这一客观情景相对应。



无论婴儿发生了什么事情,他总是处于和照料他的成年人有联系的情景中,因此产生了一种完全特殊的婴儿和他周围成年人之间的社会关系形式。正由于婴儿的生物机能未成熟,所有一切以后属于儿童个人适应能力范围并能由他独立完成的事情,现在只有通过别人,在合作的情景中才能完成。因此儿童和现实的第一次接触(即使完成最简单的生物机能时)是完完全全社会中性质质的。

婴儿视野中物体的出现和消失都是由于有了成人的参与,婴儿在空间的移动都是在别人的怀抱中,婴儿姿势的变化,甚至简单的翻身都被牵扯到社会情景中。排除妨碍婴儿的刺激,婴儿满足自己的基本需求都要通过别人。由于这一切就产生了唯一的和重复的婴儿对成人的依赖关系。如上所述,这种关系渗透到婴儿,似乎是最特别的生物需要和要求。婴儿对成人的依赖关系造成了儿童和现实(以及和自己)关系的完全独特性质:这些关系都要以其他关系为中介,要通过与其他人的关系折射出来。

这样,儿童和现实的关系一开始就是社会的关系。在这种意义上可以把婴儿称作最大限度的社会化生物。而他和外部世界的所有关系,包括最简单的关系,永远是通过和其他人的关系折射出来的。婴儿的全部社交都按照任何情景中有其他人可见或不可见的参与方式来组织。如果可以换种方式表达的话,婴儿和事物的任何关系都是借助或通过其他人实现的。

能够说明婴儿年龄阶段发展的社会情景第二个特点是,在最大限度依赖于成人,婴儿的所有行为完全被纳入社会当中的条件下,儿童还缺乏像人类言语这类社会交往的基本工具。第一个特点和第二个特点结合在一起就使婴儿所处的社会情景具有独特性。所有的生活安排迫使他与成人进行最大限度的交往。但这种交往是无词语的,默不作声的,是完全特



殊的交往。

婴儿(所处的社会情景)最大限度的社会性和最低限度的交往可能性这一对矛盾奠定了儿童整个婴儿年龄阶段发展的基础。

三 婴儿年龄阶段基本新构造物的起源

在开始分析婴儿年龄阶段发展过程的复杂成分之前,我们要对这一年龄阶段的动力做一般性的和总体的说明。

婴儿年龄阶段的开头与新生儿时期危机的结束是重合的,转折点处于婴儿生命的第二个月和第三个月之间。这时我们可以观察到各个方面的新表现。一昼夜睡眠时曲线大幅下降已停止,一昼夜消极反应的最大值已消失,食欲不如以前好,婴儿会短时中断进食。同时婴儿睁开眼睛,除睡眠、进食和叫喊等以外的活动的所有条件都已存在。和新生儿相比,婴儿对个别刺激反应的频率减少了,睡眠的内部障碍、外部刺激作用时的颤动也少得多了。然而婴儿的活动更多样了,活动时间也更长了。

婴儿这时增加了游戏实验、喃喃自语、感觉器官的第一次主动活动、第一次对姿势的主动反应、两个同时活动着的器官的第一次配合和最初的社会反应(与机能满足和惊讶有关的表情动作)等新行为形式。

这一切都表明,新生儿对待世界的消极性已经让步于对接受的兴趣,后者在觉醒状态的感知活动的新表现中已很明显。正如我们提到的,婴儿现在已出现了接受刺激作用的倾向,它代替了只有在强烈感性刺激作用时婴儿才能摆脱被动性的情况。这时婴儿初次表现出对感性刺激、对自己动作、对自己的声音、对一般声音和对别人的注意。对这一切的兴趣才使每一个方面的进一步发展成为可能(皮列尔,都杰尔-加尔特,盖特采尔,1931年)。



瓦龙也指出,从第二个月起婴儿开始了发展的一个新时期,在这个时期纯情感型的运动神经逐渐让位于性质上接近感觉运动机能的积极性。一旦感觉的协同建立起来,脸部就出现做好注意和领悟外部现象准备的表情。婴儿开始吸收视觉印象,很快开始听,不错,开始只听他自己发出的声音。他被物体所吸引,用手、嘴唇和舌头去接触它们,表现出实际的主动性。这时对整个心理发展具有重大意义的手的主动性萌芽发展起来了。所有这些反应都有正确的定向,都以适应为目的,它们逐渐成为主动的性质。如果刺激不是很强,不会降到在前一阶段曾经作为主导的被动或本能的形式。

因此,从这一时期开始,儿童身上产生了一定的对外部世界的兴趣和可能超越直接爱好和本能趋势的积极性。对于儿童来说似乎产生了一个外部世界。这种对现实的新态度标志着婴儿时期,即他的第一阶段的来临。

婴儿年龄阶段的第二阶段也是以儿童与外部世界关系的急剧变化为标志的。具有这种意义的转折点我们是在第五个月和第六个月之间观察到的。从这一天起,睡眠与觉醒占同样的时间。在第四个月和第五个月之间每昼夜的中性反应数量难以置信地扩大,这种情况很像一天中积极的表情动作的持续时间。单次反应、冲动运动与长久行为过程之间的优势的摇摆要延续到第五个月。这时能观察到的新的行为方式有初次有信心的自卫动作,有信心的抓握动作,阵发性的兴奋愉快,由于不成功的有意动作发出的叫声,也可能还有最初的愿望、测验性行为、对同龄人的社会反应和对丢失玩具的寻找。中性行为方式说明婴儿已具备超出刺激反应范围的一定主动性,对刺激的主动寻找,主动学习,这些方式随着每昼夜自发反应数量的增加而更显得明显。我们觉得,只用对接受有兴趣还不



能完全解释这些事实。我们可以推算，对周围的主动兴趣占了它的位置。

我们想在婴儿时期第二个阶段的总体特征中增加最重要的一个特点，它包含在模仿的出现这一过程中。像一些研究者所断定的，在婴儿时期第一阶段不存在对动作和说话声音等模仿的早前形式。心理学家指出过，对动作的早期模仿，如张嘴（帕列耶尔）、对声音的模仿（斯特恩）在头几个月只是表面的模仿。到第五个月，甚至再迟一些我们也没有获得某种模仿。显然，模仿只有在配合反射的基础上才有可能。

根据上面有关分期的论述，我们可以把生命的第一年分为被动时期、被动兴趣时期和主动兴趣时期，它们是向主动性逐步转化的。有重要意义的转折点发生在第十个月，此时无目的的运动已经消失，出现较复杂的行为方式进一步发展的萌芽；初次应用工具和适应表达愿望的词语。儿童从此开始了一个新时期，但这一时期的结束已超出了1岁的界线。这一时期也是婴儿时期和童年早期之间的连接环节的1岁危机。

上述有关婴儿年龄阶段基本期和交界期的总体评定不是谋求其他任何目的，而是要从最一般的认识上揭示一个开始阶段发展的外部情景。为了研究婴儿年龄阶段的基本发展规律，我们不能简单地把发展过程按其组成进行分解，而是必须分析研究和其复杂的内部关系相联系的最重要的各个方面，这样可以阐明导致该年龄阶段基本新构造物产生的途径。我们应从最原始的、最独立的过程——最重要机体系统的生长发育开始，它们是胚胎时期发展的最直接延伸，又是儿童个性向更高方面发展的前提。

分娩时婴儿大脑的基本部分（形状、各个部分的位置和相互之间的联系）已经形成，但是大脑无论在结构方面还是在机能方面都远未成熟。它的非成熟性非常明显，以至于给人以把柄，如维尔霍夫的定义，婴儿似乎



是纯脊椎生物,大脑完全没有参与其行为。根据后来的研究,这种理论是站不住脚的。现在我们叙述一下最近研究的主要成果。

我们从儿童的大脑实体非常迅速地增长这一事实中可以看到大脑未成熟的首要的和粗略的表现。根据布费斯杰尔的资料,到第四、第五个月,大脑的重量翻一番。以后的增长速度就没有这么快了。根据沃里宾的数据,第八个月前大脑重量增加一倍,第一年底增加到之前的两倍。以后的增长速度要慢一些,到第三年年底大脑重量为新生儿的三倍。这说明,大脑的快速增长发生在生命的第一年,这期间大脑实体的扩大等于以后几年脑量增加的总和。但只是大脑总重量本身还不能说明中枢神经系统内部发展的情况。要弄清这一问题,必须研究大脑的最重要部门和系统的发展。婴儿年龄阶段的中枢神经系统最有意义的机能特点是,头几个月的儿童的运动机能中原始的运动反应占优势,而在成人身上这类运动反应已受到抑制,只有在病理条件下才会出现。到第一年年底,四足动物特有的机制还在起作用。后来不断发展的高级中心阻碍了返祖运动,但在病态条件下它们会抵制抑制,甚至在更迟年龄中表现出来。因此,新生儿和婴儿的运动机能有三个突出特点:①婴儿特有的运动在以后的发展进程中完全消失了。②在种系发生意义上,这些运动具有古老、返祖和古代性质,而且它们可以和中枢神经系统发展的古老系统发生阶段相比拟。比如有人指出,在儿童的大脑发展中观察到似乎有种系发生的过渡阶段:从没有沟回只有苍白体起作用的鱼类到沟回已达相当阶段的两栖类(马斯洛夫)。③这些在婴儿发展进程中已经消失的运动机能不仅表现与远古的种系发生机能有相似之处,而且与在较成熟年龄时中枢神经系统的机体和机能病变时能观察到的病理运动机能有相似之处。对婴儿运动机能的所有描述中包含着与患指痉病、舞蹈病和其他神经疾患时的病理运



动机能的相似之处。

上述三个特点只能参照神经系统建立与发展的历史规律才能得到解释。这三条规律对我们研究问题具有头等重要的意义。下面我们用克雷奇默尔的理论说明这些规律：

1. 以单独的阶段形式保存

低级中枢，在进行发展史中较古老的中枢和弧线活动时，不是简单地随着高级中枢的逐渐形成而退居一旁，而是作为从属中枢，在高级中枢，即发展史中较年轻中枢的控制下继续联合工作，因此在神经系统没有受损的情况下，通常不能对它们进行单独测定。

2. 机能向上转移

但是从属的中枢没有保存住发展史中原先的机能，把其中的重要部分转交给了构筑在它们上面的新中枢（费斯杰尔，明科夫斯基等）。青蛙没有大脑机能，只有脊髓中枢，但它能完成很复杂的、比较合理的行为，如揉搓反射，以至某些人就称呼其为“脊髓精灵”。这样发达的机能在人身上只有大脑，具体地说，只有大脑皮层才具有。如果联系中断，这些机能再由脊髓来实现，但人的脊髓是孤立的效能体，它的机能只是很原始的，残缺不全的。

3. 低级中枢的解放

如果高级中枢由于休克、疾病或损伤在机能上变弱或与从属中枢分开，则神经器官的一般机能不是简单地停止，而是转向从属中枢，后者转为独立的机能，其孤立类型机能的残留要素仍能起作用。如上所述，我们还在人的部分脊髓中看到这种原始类的痉挛—紧张反射现象。同时这些规律后来在高级的（现在还不能在解剖学上分解）皮层的和皮层下的活动弧度内重复。这是我们首先在癔症、紧张症中看到的，此时有目的的意志



的高级心理机能遭到破坏,出现了从发展史来看是低级机能的心理运动方式,它们承担着指挥行为的角色。我们把这些方式看成是高级意志过程的底层。这一神经生物学规律可以表述如下:在心理运动范围内如果高级中枢的活动在机能上减弱,则最近的低级中枢连同它的原始规律会成为独立性质的。

在这三条规律外还应增加爱琴格尔提出的一般性规律,他在研究动物的过程中发现,原则上整个机制从脊髓的终端和嗅觉神经,在所有高级和低级脊椎动物身上的构造是相同的,因此,不管我们谈的是人还是鱼,所有最简单机能的基础都是一样的。

上述规律在种系发生和个体发生的神经系统的构筑史中都有表现,它们能帮助我们弄清婴儿年龄阶段大脑机能的基本特点。

如果不接受把婴儿看成纯脊髓生物的观点,那么不得不承认,在这一年龄阶段大脑皮层是神经系统最不成熟的部门,表现为在整个时期中没有和皮层有无可怀疑的直接联系的高级心理机能,也没有成熟的和发达的皮层机能所特有的专门运动活动。研究表明,婴儿行为主要受大脑的古老皮层下中枢的制约。

大脑的低级的也是最古老的部门比其他部门成熟得早,很大程度上出生前就成熟了。这一情况从发展观点来看是很好理解的,也是必要的,这些器官集中在整个机体生活的经验中,在一切基本生活方向上起领导作用。这里集中了本能的和情感生活的中枢,它们一方面和负责机体基本生活机能的植物性神经系统有联系,另一方面和大脑皮层——人的思想、意志、意识的这种高级结构有联系。但对我们所研究的年龄阶段来说很典型的是以下情况:由于皮层和皮层下中枢的联系没有成熟,这些植物性和原始动物生活的器官的活动还是相对独立的,不接受高级皮层中枢



方面的调节、制动和控制。

这就是为什么这些器官的活动一方面和低级脊椎动物的运动机能相似,这些动物身上的这些器官是最高中枢,它们上面就没有层级上的主导中枢了;另一方面这些器官又表现出由低级中枢的解放而产生的病理运动机能的相似性。在其按自主的、古旧的和原始简单的规律活动中表现出的低级中枢的解放在婴儿年龄阶段是合乎常规的,是由高级中枢的未成熟引起的。因此,不论婴儿运动机能的返祖性质,还是它与较大年龄儿童病理运动表现出的惊人相似性都变得不难理解了,答案在于高级中枢未成熟以及由此产生的神经系统低级部门的独特性。很显然,皮层机能未成熟的条件下必然产生。首先是与根本没有新脑动物的运动机能相类似的运动机能,其次是与由于高级中枢和低级活动弧的解放而产生的与病理运动机能相似的运动机能。

婴儿运动机能的第三个特点也在这方面找到了解释:该年龄阶段特有的运动在以后发展的进程中似乎完全在较成熟年龄固有的运动行为的名目中消失了。实际上婴儿的运动并没有随着发展进程而消失,根据我们上面提到的第一条规律,会支配它们的中枢继续和高级神经构造物协同工作,作为从属的部门参与其中,并把部分机能转移到上面较年轻的新中枢。

如上所述,在生命的第一年神经系统有了非常有力的发展。这不仅表现在大脑重量的迅速增长,而且还表现在许多说明婴儿年龄阶段神经系统构造动力的质量变化上。研究表明,在生命的第一年神经系统及其机能的构筑可以划分为三个彼此更替的时期。

其中第一个时期的特点是皮层和大脑沟回的不成熟,苍白球占优势地位,它是这一时期独立工作大脑中心中的一个高级中枢,它决定了新生



儿运动机能的一切特殊性。在发展的开始时期,儿童是条纹体生物。新生儿的运动受到丘脑、苍白球的调节。新生儿类似于指痉病的,缓慢蚯蚓似的运动,大面积性质,肌肉组织的生理性僵硬等都支持上述观点。新生儿的运动机能和在神经临床医院获得的有苍白球疾患病人的运动机能状况非常相似。这一中枢在新生儿身上尚未被髓鞘质壳所覆盖,它控制坐、站和行走等动作。但它的最重要意义在于,它对苍白球来说是高级中枢,承担了它的部分功能,而且对苍白球有调节制动的影晌。

这就是为什么沟回的发育不足以解释苍白球机能的独立性和被解除的原因。成年人若沟回受到损伤,较低的中枢得到解放,并开始按独立的规律活动时,也会出现苍白球机能的解除。新生儿运动机能类似于指痉病也是由此而来。这种运动机能非常接近鱼类的运动机能,鱼类没有沟回,而苍白球充当高级神经中枢。与苍白球的活动有直接联系的视丘集中所有从外部和内部刺激(带有一定情感色彩)到大脑皮质的兴奋。视丘主管身体姿势、脸部表情以及所有带有表情的运动器官。苍白球从一开始就与处于下方的脊髓中枢有联系,所以新生儿的反应可以比较准确地界定为视觉-沟回-脊椎生物。这些反应通过无条件反射和未加分解的大容量运动表现出来;前者属于新生儿的脊椎活动,后者属于苍白球机能。我们已经说过,沟回是坐、站和行走的器官。根据这一点,苍白球童年可以界定为不会走、不会坐的童年,即躺着的童年,它的活动具有自动化和量大的性质,费尔斯节尔从种系统发生的角度把它解释为爬的性质。

婴儿年龄阶段神经系统发育的第二个时期是沟回的成熟,因此出现了一些坐、站、行走和抓握所必需的原始定向和协同的机制。这一时期可以称为沟回的苍白球时期。苍白球是低级反射中枢,而沟回系统是具有接受-协同机能的高级反射中枢。沟回系统和周围没有直接联系。沟回系



统只对苍白球有影响,它和皮层没有直接的联系。如果不统计来自丘脑传向沟回的兴奋,它就是独立的。沟回的最主要使命是完成大脑的静态同步机能,调节肌肉紧张度,抑制和调控苍白球,调控对整个主动机能和对抗机能综合体的抑制和解除的及时性。所以运动的正确与否都取决于它们的协同作用。正因如此,系统和最初的无意识动作,如脸部表情、做手势和表情活动等有关系。

转向第三个时期的标志首先是大脑皮层的成熟及其机能更替参与对行为和运动机能的调节,后者的主要体现:①在高级神经活动,即复杂的条件反射系统的发展。②运动的理智化及其逐渐获得的理性特征。新生儿身上只有大脑皮层的初级区域已形成的髓鞘,这些区域和知觉器官有联系,它们按其使命也是感受性质的。根据弗列克西格的资料,皮层的发展在于使这些初级区域逐渐和中间及末端的区域相连,后者只有在前半年才为髓鞘所覆盖。

皮层发展最可靠的指标是条件反射的发展。它在婴儿年龄阶段的基本发展规律所述如下:①新生儿没有条件反射,他只有与生俱来的优势型反应。②条件反射的发展不是杂乱无章或偶尔进行的,而是受优势反应的产生过程所制约。条件反射的形式和中枢神经系统优势过程的发展之间存在一定的制约关系。只要在感知表层便可以形成条件反射,并在中枢神经系统产生机能相互作用。③条件反射建立的最早时间和顺序与优势现象出现的时间和顺序相呼应:由于新生儿只存在食物优势和位置优势现象,所以他的第一批条件反射只可能在这些反应范围形成。④儿童的视觉和听觉优势现象的产生要迟得多,因此与这些范围相关的条件反射产生的可能性也要迟。⑤因为优势反应与皮层下的本能活动有联系,则初级条件反射的形成并不限于皮层的过程,但皮层下中枢在它们的形



成中起决定性作用,因此这一过程也受本能活动的制约。

运动的理智化及其逐渐获得的理性特征在婴儿发展中的出现比初级条件反射的形成要迟得多。这种理智化表现在儿童摆弄物品时和最初的工具思维中,即最简单的工具的使用。这一活动的最初表现可以在后半年初观察到。条件反射的形成在这一时期开始超越皮层下优势的直接影响范围。因此,从生命的第二个月观察到的初级条件反射虽然指出了皮质的参与和作用,但还不能归入系统经验的积累过程,也不是皮层机能对婴儿行为有多少重要参与的说明。

对三个时期的研究清楚阐述了中枢神经系统构建的基本规律。苍白球运动机能并没有随着沟回的成熟而消失,而是作为从属部分包含在沟回的机能中。沟回统治时期特有的运动同样作为最重要的组成部分包含在更高级心理机制的活动中。我们在成熟年龄的大脑受损时可以观察到的许多反射中找到有关这一点的证明。如巴宾斯基反射等一些反射在成年人身上是病态的,而它们在婴儿年龄阶段却是完全正常的生理现象。它们随儿童的发展不可能以独立的形式出现,因为其已作为从属部分包含在高级中枢的活动中,只有大脑发生病变时(根据低级中枢解放规律)才可能独立出现。

现在我们可以讨论从上述婴儿年龄阶段的机体和神经发育情况中得出的结果。这些结果在儿童的感觉和运动机能范围最易显现出来,这些机能基本上说明了儿童的感觉和运动的特点,其为对外关系中的两个基本方面。

新生儿和婴儿的感觉和运动机能的研究为我们阐明的第一点是感觉和行为一开始就不可分割地联结在一起。感觉机能和运动机能的联系是心理和神经机构的基本属性之一。过去我们一般认为,感觉机能和运动



机能最初是分离的、彼此孤立的，只是在发展的进程中感觉过程与运动过程之间建立起联想联系。实际上二者的相对独立性只是在长期的发展过程中产生的，此时儿童已经达到很高水平。而发展的最初因素的特点刚好是上述两种过程的不可分割的联系，它们构成了真正的统一体。

因此，在现代心理学中感知和活动关系问题的提法与过去完全相反。过去是怎样解释感知和行为的结合，现在是要解释，原先统一的感觉运动过程在发展的进程中取得彼此相对的、独立的、新的、高级的、更加灵活和复杂的结合的可能性。

简单的反射运动为这一问题提供了第一种答案。任何生来就有的反射都是感觉运动的统一体，其中对刺激的感知和应答活动是一个统一的动态过程，它的运动部分只是感知部分的动态继续。

从条件反射可以知道，反射弧是活动的，一个弧的感受段可以和另一弧的运动部分联结成一个统一结构。由此可以理解，任何感知和任何运动的灵活的、自由的、高度多样的结合是可能的。因此许多研究者都纷纷想通过条件反射来解释感觉运动过程的整个发展。但有两种情况难以有效：①根据这种观点只能解释问题的第一部分，即感觉运动过程的统一性，但无论如何无妨解释问题的第二部分，即在出生后半年已经有着清晰表现的这两过程的相对独立性和自主性如何产生。②这一种解释只有在下列情况下才是充分的，即婴儿的全部行为确实只是反射；但实际上个别的反射运动只构成了新生儿和婴儿行为系统中的很小一部分，而且多少是偶然性的一部分。虽然，上述解释不能解答整个问题，只是涉及与无条件反射和条件反射有关的感觉运动过程的特殊部分。

要真正解释出生第一年的感觉过程和运动过程的联系，必须注意另外两种情况：①这两种过程一开始就有整体性和结构性的特点。②这两



种过程之间的中枢联系比简单反射弧中存在的联系要更复杂。

我们再来讨论第一种情况。我们有时会碰到一种意见,认为婴儿的运动是分散的、孤立的单个反射的总和,它们只是缓慢地、逐步地联结成有联系的、整体性的动态过程。没有比这观念更荒谬的了。运动机能的发展道路不是个别局部运动相加成整体性的运动活动,不是从部分到整体,而是从大规模的、分类的,涉及整个身体的运动活动到各个运动活动的分解和独立,然后它们又结合成更高一级的新的统一体,从整体到部分。婴儿主导的本能运动在任何情况都是这样。因此,本能和反射的关系问题是整个婴儿年龄阶段学说头等重要的问题。

— 解决这个问题有两种对立的意见。一种意见是,反射是第一性现象,而本能只是简单的、机械结合起来的反射活动链,其中一种反射的最后因素同时成为刺激或者下一反射的开端因素。另一种意见是,本能在发生上是第一性的,反射是较迟的系统发生的产物,它是通过分解本能的运动和从中提取某些组成成分的方法产生的。

从动物和婴儿的本能活动的研究中所知道的所有事实迫使我们不得不承认第二种理论是正确的,并不得不撇开第一种理论,因为它不符合事实。我们用两个例子说明这一点。用母乳喂养婴儿是典型的本能活动的案例。根据第一种理论,在最初的刺激中(饥饿和抚摸到母亲的乳房)婴儿产生初始反射的冲动——饥饿时寻找母亲奶头的活动,奶头触及嘴唇的感觉引起了用嘴唇含住奶头的反射,这一动作作为新的刺激导致了吮吸活动,通过吮吸活动进入婴儿嘴里的奶又成了吞咽反射的新刺激等。在这里,整个进食过程被看成是单个反射活动的简单机械链。

这一典型的有关本能的研究表明,这是一个整体过程,它有一定的意义和分析,合理地引向对产生的需要的满足,而不是一些反射的机械的联



合,其中单个的反射没有任何意思或意义,只有在整体中才有意义。本能行为是复杂的,客观合理的,目的在于满足生物需要,因此在客观上可理解的整体性过程,它的每一部分,包括其中的反射活动都受制于整体的结构。喂养过程从来不可能以单个运动的机械的、刻板的和重复的顺序进行。个别要素可以有变化,而整个过程始终保持其可理解的结构。观察一个正在解除饥饿的婴儿时,我们任何时候都无法预先说出,现在儿童在机械地复现反射链中的哪一个活动。但在过程的每一时刻我们可以有信心地说出可能活动中的一个,这些运动应完成这一整体过程的发展中最近阶段的功能。

因此我们应该承认,儿童主动性的最初形式是本能,不是反射,婴儿运动机能发展的主要特点是不存在某个器官的个别的、分解出来的和专门化的运动,而是大规模的涉及全身的大的运动。

新生儿和婴儿的知觉也具有这种性质。我们提到过考夫卡的论点,他把新生儿的知觉看成对情景的整个知觉,其中在无定型的背景下表现出不够确定和不能分解的性质。所有研究都一致表明,知觉发展的初始要素不是杂乱的个别感受,不是感受的机械组件,也不是各种各样的感觉的拼合,而是具有鲜明情感色彩的整体性的、综合的情景或结构。因此婴儿的知觉,与运动机能一样,一开始就具有整体性。它们的发展道路也是从整体的感知到部分的感知,从情景的感知到个别方面的感知。

这种整体和结构性是感觉过程和运动过程的共同特点,它们使得我们有可能解释感觉过程和运动过程联结的联系。它们之间的联系是结构性的。对此应这样理解:感知和活动最初是一个统一的和不可分解的结构过程,其中活动是感知的动态的继续,活动和感知结合成一个共同的结构。在感知和活动中,即在两个独立部分中显示出统一共同构筑的规



律,它们之间存在内部的、重要的和可理解的结构联系。

现在我们转向与本问题的解决有关的第二部分。我们说过,不论对感觉过程还是对运动过程,它们双方统一结构的产生都同样重要。但结构的形成是中枢器官的机能。研究表明,联结感觉机能和运动机能又导致统一的中枢器官的形成的中枢过程在婴儿年龄阶段是意愿、需要,或者说是情感。感知和活动是通过情感联结起来的。这为我们揭示了感觉运动过程的统一性问题中的最本质方面,也提供了理解它们发展的钥匙。

我们举两个例子来说明这一论点。

哺乳期儿童分辨形状的实验研究发现了与我们探讨的问题直接相关的非常有意义的规律。吃奶婴儿学会了辨认不同的形状——直角形、三角形、椭圆形和手提琴形,它们在平面上是一样的。向婴儿出示四个形状不同、其他品质相同的奶瓶,此时套在四只奶瓶上的橡皮奶头只有一只是有小孔的,它可让婴儿吸到奶。结果被试的29位5~12个月的婴儿中有近三分之二学会了挑选能吸到奶的那种形状瓶子的奶头。佛里克里特多次确认,婴儿无疑有信心地从两个或更多的瓶子中选择自己的奶瓶。许多补充实验给人特别深刻的印象。一个被婴儿当作自己的奶瓶来认识的奶瓶根本不在他的视野里。此时吃奶婴儿的行为完全变了,给人一种成人的行为的印象。好像他的奶瓶不在,他似乎在寻找它(所有动作都失望地停住了,目光在徘徊,手不再乱伸乱抓)。

佛里克里特说,这些实验的分析表明,方法成功与否显然在于婴儿好像在喝“三角形”或“椭圆形”的奶。换句话说,在与用一定形状奶瓶喝奶有关的整体性体验过程中,吃奶婴儿在诱人的刺激的特点和体验的喜悦(即生活上最重要的特点,因为吃奶婴儿的基本食品是奶)之间以及和一定形状瓶子相对应的综合特点之间产生了牢固的联系。不论前者还是后者都



形成了还很难分解的、融合的感觉,尽管从成年人的角度来看,这些特点都是分开的。

佛里克里特的实验只在研究者能够造成这种原始的整体时才能成功。实验引起的体验应和原始的意识一致,正是它们在足够程度上朝着整体感知的倾向走(这种倾向能够说明原始的生物的特点),实验才能取得预期的效果。只有通过这种途径用奶和形状似乎建造了一个原始的整体,佛里克里特实验才能够导致形状的方向。同样内容也可以换一种更精确的表达法:只有同一体验的两个方面(相对于原始意识中的抓握形状和喝奶)发生这类融合时才有可能证明,吃奶儿童能够辨认形状。

我们从实验中看到,一定形状的感知和一定种类的活动之间的联系只有这两种过程构成同一个统一的、不可分割的、有需要的情感色彩的时候才有可能产生。

另一个例子与已经提到过的条件反射的形成过程有关。我们已经看到,吃奶年龄的条件反射发展中的基本规律是,它们在发展中的顺序和次序取决于基本优势产生的顺序。在开始阶段,这种优势是皮层下的、本能性质的优势,它们决定可能建立感觉过程和运动过程的新联系范围。因此,条件反射的形成证实下一个论点,只有存在统一的优势,它就是情感的生理底层,而不是别的什么,才保证了感知和活动之间产生条件联系的可能性。

我们可以根据上述论述归纳出有关婴儿心理生活极其重要的一个论点:这种心理生活的特点是各个心理机能完全不可分解,原始的整体性的体验是唯一控制者。这种心理生活总体上可以定义为,在情感和爱好的决定性作用下发展起来的本能意识系统。

对这一论点要做些重要的补充说明,因为过去和现在这一论点常常



导致对儿童心理发展整个进程的错误理解。许多研究者虽然正确地指出了和婴儿的意识及行为的皮层下机制有联系的情感和爱好是唯一的控制者,但却由此得出情感的特点总是处于心理原始、低级阶段,儿童的发展情感趋向的作用与行为的情感程度可以作为原始性的或者儿童心理发育的尺度的结论,这就完全不对了。在开始和原始的阶段,儿童发展的整个过程都保存的情感趋势的重要意义不是本身就有的,而是另外两个因素:①本质上最原始的,本能的意愿和爱好,即与低级情感有直接联系的情感占绝对优势地位。②在与感觉的、智力的和运动的机能有联系的其余心理器官不发达的情况下,优势情感有着独特优势。

情感意愿的存在是儿童发展中每一个新阶段,从低级到最高级的必然伴随现象。可以说,情感打开了儿童的心理发展及其个性构建的过程,贯穿整个个性过程,直至整个个性的结束。在这一意义上,情感机能表现出既和最古老的皮层下的中枢(它们最先发展,位于大脑基部),又和大脑最新的,人类所特有的部分(前额部分),也是最晚发展起来的部分有直接的联系,这不是偶然的。在这一事实中可以找到下一情况的解剖学解释,情感是整个心理发展的根本,包括开头和结尾环节,序幕和尾声。

作为最重要的因素,从头至尾参与心理发展过程时,情感本身也走了一条复杂的道路,随着个性结构的每一个新阶段的形成而发生变化,参与每一个年龄阶段特有的新意识结构,在每一个新阶段表现心理本质的最深刻变化,即使在生命的第一年情感也表现出最复杂的发展。如果我们比较一下这一时期的开头和结尾阶段,就会为婴儿的情感生活中发生的深刻变化而感到惊讶。

新生儿的初始情感把他的心理生活限制在睡眠、进食和哭喊范围内。在婴儿年龄阶段的第一阶段,情感采取了对外部世界接受兴趣的基本形



式,以便这一年龄阶段的第二阶段让位于对外部世界的主动兴趣。最后,婴儿年龄阶段的终结把我们推向1岁危机,它和所有危机年龄阶段一样,特点是情感生活的蓬勃发展并以儿童初次表现出自己个性的情感——以儿童意志发展中的第一个阶段为标志。

皮列尔提出了一个非常方便的公式,它让我们有可能在发生学方面使动物和人的行为基本方式系统化。皮列尔认为他的公式具有普遍性,可用于动物、儿童和成年人。他也试图把这一公式作为婴儿年龄阶段理论的基础。下面我们就辩证地讨论这种对此公式的扩大化解释的可能性和正确性。像常常会发生的,有些理论不按规律被扩大到它们的范围之外,自然要暴露出它们的弱点,但从实际方面可能完全符合某些有限范围的现象。皮列尔的公式就是这样,它无可指责地反映了婴儿年龄阶段的行为发展。

皮列尔说,如果我们着手研究一切有意义的,即客观上合理的动物和人的行为方法,那么我们可看见一个从下到上很简单也可以很清楚地分辨出的三梯级结构,这三级称为本能、训练和智慧。本能是最低一级,同时也是其他赖以生存的高级土壤。对于人来说没有哪一个方面,哪一种精神活动的形式不是以本能为依据的。

如上所述,这三个从下到上的梯级正确地符合实际地反映了婴儿年龄阶段的发展。在第一个梯级,在婴儿的行为中活动的本能形式起绝对主导作用。这种活动不同于动物同样活动的是没有充分预留这种行为的遗传形式,事实上,新生儿的那种可怜的软弱无能的情况的发生是由于现存本能机制的不足。人生来就有一定的支持生命的低层次动机和激励力量,并且他的所有高级精神活动都是基于对生存、活动、平安和幸福的潜在追求而产生的。但是这一切都是不明确的、含糊的,所有一切都需要训



练和智力的补充。与昆虫的严密明确的生活相比,人的本能好像是模糊不清的,软弱无力的,有许多支线的,包含大量个体的差异的,甚至在任何情况下都会有疑问:这是不是同一个自然器官?

在新生儿的本能未最终结束这一事实中清楚地表现出一定的发生学意义。与动物的本能不同,人的本能不包含几乎准备好和完整的行为机制。它们其实是某种动机系统,是进一步发展的某种前提和出发点。这就是说,儿童的行为本能方式的比重比动物要少得多。甚至像行走这样的动作,小鸡小鸭破壳而出时马上以现成的方式掌握好了,而儿童要迟得多,要经过长期的发展才会行走。有人认为,只要抛开现成的天生机制,人能够获得自己能力的惊人可塑性和灵活性。这种思想已经不新鲜。小鸡确实马上会用两只脚行走,可是以后它不可能学会爬、跳舞和滑冰。皮列尔说得对,具有纯粹形式意义的人的本能可以在毫无指望的痴呆人和在无法接受任何训练的不幸者身上观察到。

第二梯级的特点是通过教学、学习和驯服在遗传性上获得的东西和个人经验占绝对优势。儿童生命的前半年包含抓、坐和爬等简单技巧的获取。所有这些都是在一部一步地练习中借助驯服和游戏产生的自我教育。条件反射、习惯性动作和熟巧的形成就是通过教育和训练产生的,它们属于第二梯级。

婴儿行为发展中第三个梯级的特点是智力活动的萌芽。皮列尔是第一个用实验证明,婴儿年龄阶段结束时儿童身上有最简单地实践智力和直观行动思维的表现,它们很像苛勒著名实验中的黑猩猩的行为。因此皮列尔建议把儿童生命的这一阶段称为类似黑猩猩年龄阶段,儿童在这一年龄阶段做出了最初的创造。这类创造当然是极其原始的,但在精神意义上却是非常重要的。儿童的智力表现的实质在于最初的理智合理



的,不是生来俱有的,也不是练成的,而是在一定的情境中产生的,与最简单的使用迂回途径和使用工具有关的手的活动。儿童表现出利用绳子的能力,把远处的物品拉到身边,就是把一个物品当作工具使用,目的是把远处的物品拉到近处。皮列尔在实验中成功地表明,儿童在言语萌芽之前经历了实践智力的或工具思维的阶段,即用机械手段达到机械的最终目的的思考,并在言语产生之前已发展起主观思考过的,合理意识到的活动。

在皮列尔的实验中实践智力的最初表现在生命的第10—12个月。我们已经说过,最初应用工具能力的实际发展超过了婴儿年龄阶段的界限,但这种能力的最初表现无疑会在婴儿时期的第二阶段成熟。工具思维的预备阶段,使用物品的萌芽在6个月的婴儿身上可以观察到,9个月的婴儿的这些表现已呈现扩展的形式。它们可以看作是确定机械关系的最初尝试。

这一能力的预备阶段是6个月婴儿使用物品的特殊形式。婴儿在游戏中已经不满足于一个物品。他用物品做一些动作,利用物品来延长自己的手,抓住一个物品用它来推动另外一个不动的物品,或者轻轻地敲它,或者重击它,或者相互摩擦。而4个月的婴儿只是用这些方法来对待自己的双手。利用物品的方式是使用工具的预备阶段。在7个月的婴儿身上我们可以看到全新的对待物品的活动的最初迹象,就是用挤压、揉搓、拉长和掀开等动作改变物品的形状。在这种开始是非结构的活动中已经存在最初的形成和改变的方法。积极的方式在8个月的婴儿试图把一个物品插入另一个物品的活动中已经表现出来。这是通过活动物品操作不活动的物品,这是物品形式的改变和积极方式的萌芽,它们可以合理地看成工具思维发展中的预备阶段。所有这些导致工具的最简单运



用。工具的运用造成了儿童的完全新的时期。

为了结束有关基本新构造物的发生这一问题的讨论,我们还得说说婴儿社会行为的发展。

我们已经谈到过新生儿的交往。它的特点是缺乏专门性的社会反应。儿童和成人的关系密切地融合在一起,不可分割地交织成儿童的基本生活机能,它们不可能作为被分解的反应提取出来。专门的社会印象和反应在2个月的婴儿身上就已产生。我们已经可以确定,微笑开头只是作为社会反应而出现。以后出现了其他反应,它们无疑是已经分化的,专门化的婴儿社会化表现。第一个月和第二个月之间的婴儿会以微笑对人的说话声音做出反应。

我们已经提到过,在第一个月末,一个婴儿的哭声能引起另一个婴儿的哭声。在第二至第三个月,婴儿会用微笑迎接成年人的目光。这一时候出现大量行为方式,根据这些行为方式可以判定,婴儿已经进入了与照料他的成年人之间的社会互动关系之中。婴儿会转身向着说话人,听人的说话声音。如果成年人转过身去,他就会感到委屈。3个月的婴儿会用声音迎接走近他的人,对他微笑。他已经表现出对交往有所准备。皮列尔提出了两种对社会性最初形式的发展有影响的重要因素。一种是来自成年人的主动性。婴儿实际上一开始就很敏感。成人照料婴儿,为他忙碌。婴儿在这一生命阶段所获得的一切都来自成年人,不仅有他需要的满足,还有各种娱乐以及由姿势的变化、活动、游戏和劝说等引起的兴奋。儿童越来越多地对这个成人构筑的体验世界做出反应,但他还不能和同一房间不同小床上的其他儿童进行交往。

体验交往的第二个条件是儿童应会控制自己的身体。在一定的状况下,当他的需要得到了满足,他将获得足够的多余的能量,在这种状况下,



他的感觉能够表现出某种(虽然不多)主动性。这种时刻他能够细听,主动向四周看一看。如果从婴儿对原来所处感到舒适、有信心状况改变为其他状况,使他还不能适应,则他的全部能量用来克服造成不舒服的状况。此时婴儿没有更多的能量用于向说话人微笑或交换目光了。例如坐着又没有能完全控制身体的婴儿表现出很少的主动性。婴儿学习坐、站和行走时,他们的主动性范围就缩小了。躺着的婴儿比坐着更容易与别人交往。这种情况下交往的阻碍是婴儿方面的主动性不足。

第五个月左右通常在这方面发生变化:婴儿在控制自己的身体、姿势和活动方面取得的成绩导致五至六个月的儿童寻找与同龄人接触。在后半年,两个婴儿之间已建立起这一年龄阶段特有的所有基本社会相互关系。他们彼此笑,发出一些嘟嘟啾啾的声音,给对方玩具或从对方那拿来玩具一起玩。后半年婴儿已发展起专门的交往需要。我们可以完全有信心地肯定:对人的肯定的兴趣是由于婴儿的所有需要都是成人给予满足而引起的。对交往的积极向往在第二个半年表现在婴儿寻找其他人的目光,对他笑,嘟嘟啾啾,追寻人,想抓住他,不满意他离开。

在皮列尔及其同事的著作中指明了生命第一年的行为社会方式的清单及其基本特点。可以看出,儿童的社会表现的第一阶段的特点是被动性、反应性和否定性的感情占优势(表现为哭和对成人照顾他时的不满)。第二阶段的标志是寻找接触(不仅找成年人,而且也找同龄人),体现在婴儿的共同活动和最原始的主导和从属,以及反抗、专横任性和顺从性等。

首先有两种情况应该引起我们的注意,它们彼此紧密结合直接影响这一年龄阶段的社会表现的发生,一是婴儿的社会表现发展开始的总根源,二是在婴儿年龄阶段的社会交往所获得的特殊性和婴儿的社会性区别于较大年龄儿童社会性的特殊性。



婴儿年龄阶段的所有社会表现的总根源是我们提到过的发展的特殊情景。婴儿从一开始就是把他的所有行为纳入社会性的情景中，他接触事物和满足自己需要的途径都要通过与他人的关系。正由于这个原因，新生儿的社会关系还不能从他被纳入的整个融合在一起的情景中分解和提取出来。后来，随着它们开始分解，它们继续保持下列意义上的原本性质，与成年人的交往始终是儿童本身主动性表现的基本途径。婴儿区别于个人的主动性都汇合进他的社会关系的总轨道中。他和外部世界的关系永远是通过和其他人的关系来实现的。因此，如果说，婴儿的一切个人行为都罗列进社会关系中，则相反的观点也应该是正确的：婴儿的所有社会表现都纳入他的具体的实际情景中，与情景形成一个融合在一起的不可分割的整体。

由上得出的婴儿社会性的特点首先表现在，婴儿的社会交往还没有从他和外部世界和各种事物的整个交往过程中，从满足他的生活需要的过程中分离出来。这种交往还没有最基本的手段——人类的言语。在无语词的、前言语的直观—行动交往中处于第一位的是后来儿童发展中不再出现的相互关系。这不是建立在相互理解基础上的交往，而是感情的表达，情感的转移，是对任何儿童情景中的中心要素的变化——旁人的出现的否定或肯定的反应。

成年人是婴儿在其年龄阶段一切情景的中心。因此，成年人的随便走近或离开，对他来说意味着他所处情景的急剧的和根本的变化。如果不够形象地表达，则可以说，成年人的随便走近或离开武装了婴儿的主动性或者解除了他的武装。成年人不在时，婴儿陷入孤立无援的境地。他对外部世界的主动性似乎瘫痪了或者至少受到极大地限制或束缚。婴儿似乎马上被摘除了手足，被剥夺了移动、变换姿势和抓住需要物品的能力。



成年人在场时，婴儿的主动性就沿着其最普通、自然地借助其他人的途径活动。这就是对婴儿来说旁人永远是一切情景的心理中心的原因。这就是为什么对婴儿来说，任何情景意义首先决定于这一中心，即它的生活内容，或者更广一些说，婴儿和世界的关系是婴儿最直接和最具体的与成年人关系的从属和派生的量。

四 婴儿年龄阶段的基本新构造物

现在，逐条探讨了婴儿年龄阶段发展的最主要路线之后，我们可以回答有关婴儿年龄阶段的基本新构造物的基本问题，并以此来分析儿童发展开始阶段的一些最重要理论。那么，婴儿年龄阶段最复杂的发展过程产生了什么新现象呢？

我们已经看到，儿童发展的最重要方面显示出内部的统一性，因为其中每一个方面都有自己的意识和意义，只是必须包括在其年龄阶段基本新构造物的统一的和整体性的发展过程中。婴儿的软弱无力和骨骼尚未最终形成，肌肉组织尚未发育，最成熟的植物性机体机能占绝对优势，大脑的古老部分占统治地位，所有决定人特有的主动形式的中枢未成熟，集中体现在最重要的生活需求周围的本能意识都有联系，因此这种软弱无力不仅决定婴儿发展的社会情景的出发点，而且还直接指出了两种与基本新构造物密切相关的情况：①婴儿动力资源的逐渐增长是所有更高发展路线的必要前提。②在婴儿发展的进程中和世界的关系存在动态变化。

布隆斯基根据婴儿的动力资源和他与环境交流之间的相互关系把婴儿的发展分成三个基本阶段。婴儿的软弱无力决定他在周围环境中的地位。在无牙的阶段，婴儿是躺在床上，需要有人照顾的软弱生物。婴儿主要以对疼痛、饥饿等不适宜反应的叫喊为社会刺激。他和环境之间的相



互关系首先建立在进食上。非常清楚,这时他和喂养他、照顾他的母亲的联系最多。

在长门齿阶段,婴儿已经能在床上活动,他和环境之间的关系变得更为复杂了。一方面,婴儿总想利用成年人的力量来移动位置或获得希望得到的东西。另一方面,他开始理解成年人的希望,并建立起与成年人之间的心理交流,当然是非常简单的交流。

在生命的第二年,婴儿在房间内活动不多的情景中与成人具有同等的力量,他们之间已经建立起合作关系,当然是基本的、简单的合作关系。因此根据三种动力阶段,我们可以划分出三个与环境的交流阶段。

上面描述儿童的社会发展时,我们已经指出,决定婴儿主动性大小的动力因素是他的社会表现及其与成人的交往发展的基本前提。因此基本的新构造物的起源应该在遥远的深处,在机体增长与成熟的最隐私的内部过程之中。

同时,由婴儿的软弱无力而造成的发展的社会情景决定了婴儿的主动性现实的方向,决定了婴儿通过其他人涉及周围世界物品的方向。但是如果儿童不是在不断生长、成熟和发展,如果他本身在婴儿年龄阶段过程没有变化,停留在新生儿时的最初状态,社会发展情景将把日复一日的婴儿生命确定为按同一圆圈旋转,没有任何前进的可能性,那么婴儿的生命只能归结为同一情景的无数次的复现而已。这种情况可见之于发展的病理形式;事实上婴儿是在成长的,在发展的,即处于不断变化中,因此他的日复一日的生命,不是按同一圆圈旋转,也不是同一情景的复制,而是与发展情景本身的质变有关的螺旋形地向上运动。

在发展进程中,婴儿的主动性在加强,他的动力储备在加强,他的活动在丰富,手和脚更结实,大脑中新的、更年轻的和高级的区域在不断成



熟,产生了新的行为方式、新的与周围人的交往方式。这一切一方面扩大了他和客观现实关系的范围,并经过成年人的途径更扩大化、更多样化;另一方面,随着婴儿社会关系不断增长的复杂性和多样性与不能用言语直接交往之间的基本矛盾越来越扩大,这一切要求新生儿时期的基本新构造物——本能的心理生活——做最坚决、最根本的变化。不难理解这种变化,如果注意到新生儿心理的两个基本特点。第一,婴儿不能把自己,也不能把别人在婴儿的本能需求基础上产生的融合在一起的情景中划分出来;第二,对这一时期的婴儿来说,不存在某个东西或个人,他体验到的是一种状态,而不是确实的客观内容。这两个特点在婴儿年龄阶段的新构造物中消失了。

如果注意到婴儿整个发展经历的基本方向,则可以确定这一新构造物。正如我们所见到的,这一方向表明,其为儿童的主动性开辟了一条通向外部世界的道路,就是经过其他人的道路。因此很自然地要求在婴儿的体验中首先把其他人的共同活动在具体情景中分解出来,提取出来,并赋予一定的形式。我们很自然地推测到,婴儿在其意识中还没有把自己和母亲分离开来。

如果儿童在出生时和母亲在生理上分离开来,则在生物上直到婴儿年龄阶段结束学会行走之前他才和母亲分离,而他从母亲那里获得的心理解放,把自己从与母亲一起的最初的共性中分离出来,那已是超出婴儿年龄阶段的界限,属于童年早期了。因此,婴儿年龄阶段的基本新构造物最好用德语文献中的术语来表示,用它来称呼最初产生的婴儿和母亲的心理共性,并充当意识进一步发展的出发点的共性。婴儿意识中产生的第一个观念可以称之为“Ur - wir”(原始—我们),这样称呼最直接、最确切。这种在自己的原始个性(即被分化和被划分出“我”的意识)产生之前



的最初的心理共性的意识是“我们”的意识,但不是那种活动的、复杂的已经包括“我”的较迟的“我们”的意识,后者是较大年龄时才能产生。这个最初的“我们”和较迟的“我们”的关系是祖先和后代的关系。

婴儿已经产生了在整个年龄时期起主导作用的“原始—我们”的意识,这一点我们可以在两个非常重要的事实中看到。第一个事实在瓦龙关于婴儿对自己身体的观念的发展研究中得到阐述。研究表明,婴儿开始时甚至不能把自己的身体从周围的事物世界中分离出来。他先认清外部物品,然后才知道自己的身体。起初婴儿把自己的肢体当作与自己不相干的物品来看,婴儿是无意识地学会了协调手和眼睛或两只手的活动的。因此,还不知道自己的身体,把自己的肢体当作与自己无关的物品的婴儿当然不可能有任何关于自身的观念。

科比列很好地界定了这种没有自己的意识中心或个性的心理生活的特点。严格地说,这种心理生活不能称为意识。科比列说,事实上在生命的头几天的婴儿根本谈不上有真正意义上的意识,即使我们有可能判断出我们存在的自我意识。对于婴儿可以说,他活着,但他自己意识不到自己活着。但是如果还没有自我意识,婴儿则无疑从开头几天起就存在着隐约感觉得到的并因而意识得到的印象。科比列是完全正确的,他把婴儿的最初意识界定为被动的意识。如果按照斯宾诺莎赋予的意义来理解这个词,即区分被动和主动,被动的和主动的心理状态,则完全有理由肯定,婴儿的最初意识是完全没有主动的,即个性内部决定的心理状态。在这一意义上可以说,儿童在上述时期度过了一个类似动物的发展阶段,这一阶段的特点是没有有关自己活动、自己个性的意识。

如果第一种事实说明了婴儿不能从周围世界中把自己的身体分离出来,并意识到自己的身体和自己的独立存在,则第二个事实首先说明,对



儿童来说,社会关系和他与外部事物的关系还是直接融合在一起的。我们在法扬斯关于物品空间距离对婴儿或学龄儿童的情感引力影响的研究中可以找到这一事实的解释。研究表明,物品在视觉上的离开也意味着与婴儿离物品的距离成比例的心理上的离开,对物品的情感引力也减弱了。随着物品的空间上的离开,婴儿和目标之间的接触中断了,距离外的世界对儿童来说好像已经不存在了。他的目标在物理意义上位于人直接能够得着的地方。

法扬斯列出的数据表明,如果物品的位置近,则婴儿在 75% 的场合对物品的情感要强得多。只有 25% 的场合,物品的离开没有引起情感的显著变化。从来没有观察到随着物品的离开情感会增强的情况。在早期年龄的儿童中观察到,有 10% 的场合,情感随着物品的离开而增强,85% 的场合,情感没有因物品的远近而发生变化。只有 5% 的场合,对近的物品的情感比对远的物品要强。这当然说明了婴儿的生活空间很狭窄。

对法扬斯的观察需作两点补充。如果注意到抓这个动作的发展,很容易发现,开始时婴儿抓的是靠近他手边的物品。较大一点的婴儿甚至会抓离他较远的物品。对物品本身的感知会引起特殊的反应。这种感知代替了过去的有直接作用的刺激。皮列尔正确地把这一事实和以下情况联系起来:由于他的所有需求都是成年人给予满足的,随着社会交往的增长,儿童发展起对远处物品的新关系。

因此我们看到,儿童的社会发展不仅表现在他的社会表现的直接增加,而且表现在他对物品,首先是对远距离的世界态度的变化和复杂化上。现在远处的对象也能引起他的情感需要(尽管对象不在他的能力所及范围之内),因为对象包含在通过别人抓到的社会情景之中。

我们在其他实际观察中找到上述证明,我们也准备以此作为对上述



资料的补充。我们已经看到,婴儿给自己提出的只是物理上邻近的目标,物品在视觉上的离开对儿童来说等于心理上的离开以及把儿童引向物品的情感激励的消失。第二个区别,也是较重要的区别是,在物品离开和无法取得它的条件下,对年龄较小的儿童而言情景容易发生变化:儿童和目标之间的事物情景变成了儿童和测试者之间的个人社会情景。对于年龄较小的儿童来说,情景中的社会方面和事物方面已经有足够的分化。因此我们可以在他的身上观察到很有意思的现象:在不顺或不可能达到目标时,事物情景变为社会情景。

对于婴儿来说,社会情景和事物情景尚未分解。我们看到,当物品离远了,婴儿会在大多数情况下失去情感引力。但是当婴儿对离远了的物品不再感兴趣时,如果此时成年人出现在目标旁边,很容易恢复他取得物品的愿望,重新激发起情感。很奇怪,这种恢复了的获取物品的愿望不是指向成年人,而是指向目标。这种新的对待物品的态度,不计较物品的远近,都是一样的。测试者说,可以设想,成年人接近物品这一点对儿童来说意味着新的希望或者成年人的空间接近显著加强了目标周围的场的强度。

早期年龄阶段的儿童同样地或更强烈地在自己软弱无能的情景中对成年人做出反应,不过他的反应具有分解的性质。在自己不可能拿到物品时,他已不再向着无法接近的目标,而是转向实验的主持者。婴儿做出了完全不同的反应。他继续和原来一样向着无法接近的目标,虽然事物情景中什么也没有变化。

很难设计出更好的实验来证实:第一,儿童的任何事物情景的中心是旁人,他能根据情景的意义和意思做出反应;第二,婴儿对物品的态度和对人的态度尚未分化。物品本身随着离儿童距离的加大,失去了情感的吸引力,而一旦物品离他很近,并在同一视野中出现了一个成年人,这种



引力会以原有的强度得到恢复。从许多实验中可以知道视野的结构给动物和婴儿对物品的感知有影响。大家知道,对于儿童,被感知的物品,由于它进入的结构不同,和它一起的东西不同,会改变其性能。

我们在这里遇到了一种全新的现象,在事物情景中什么也没有变化。儿童感知的物品和以前一样是距离很远的,无法拿到的。他一点也没有意识到,他应该求助于成年人,以便取得他无法取得的东西。但对于处于较远的物品的情感激发,取决于这一物品与儿童所感知的成年人是否处于同一视野中。位于成年人身边的物品,即使离儿童较远,他拿不到,也与在儿童身边的,通过努力可以取得的物品一样具有相同的情感引力。法扬斯的实验再清楚不过地表明:对于婴儿,与外部世界的关系完全取决于通过他人的关系,在婴儿的心理情景中他的事物内容和社会内容还融合在一起。

这时,存在两种意见:①儿童不知道自己的身体。②他对事物的情感吸引力取决于与另一个人关系体验的可能性——完全证实“原始—我们”在婴儿意识中的绝对主导作用。第一点从否定方面直接证实,婴儿还没有意识到自己的机体“我”,第二点从肯定方面指出了,婴儿的最简单的情感愿望只有在物品和其他人接触,有心理共性,意识到“原始—我们”等条件下才能燃烧起来。

我们通常是相反地描述儿童社会发展进程的,把婴儿看成除了自己之外什么都不知道纯生物的有生命物,完全沉浸在自己的内部体验中,不能和周围任何人接触。儿童缓慢地、逐渐地成为社会性生物,同时使自己的愿望、思想和行为举止社会化。这种观念是错误的。根据这种观念,儿童尚未发育的心理是最大限度孤立的,这种最低限度地适应社会关系和环境的能力,只能对外部世界的原始刺激做出反应。



而我们知道的有关婴儿心理的所有知识迫使我们否定这种观念。从婴儿出生的那一刻起他的心理就包含在和其他人的共同存在之中。婴儿最初不是对个别的感受，而是对周围的人做出反应。婴儿对白天的声音和对温度的刺激、刺痛一样做出不同的反应。在这个时候婴儿已经能够对人的说话声音的不同感情色彩，对脸部表情的变化有区分地做出反应。巨大的声音，如果纯粹从能量来看，比人的说话声音的影响力更大，但婴儿开始时对简单的和强烈的刺激仍然像聋子一样，但是对来自周围人的弱得多、低得多的可被感知的刺激能有意义地、有区别地做出反应。婴儿开始时一般不是对所有的刺激做出反应，而是对和他接触的人的脸部表情做出反应。在心理发展的最初阶段婴儿对于他们与成年人有心理联系的印象有偏爱。婴儿不是处于与无生命的外部刺激世界的接触之中，而是通过这个世界处于与周围人的更为内在的、原始的共性之中。

彼得斯对这一阶段特有的体验特点说得很透彻。他说，儿童不是按照世界的客观范畴，而是某种从中分解出的“我”来感知世界的，但是最初他只知道某种“我们”，其中的“我”和其他人组成统一的，有联系的结构，好像彼此相互支持。由于婴儿开始不知道自己的“我”，按照希勒的话客观地说，他更多地生活在别人身上，而不是在自己的身上。但是最重要的是，婴儿在别人身上生活与我们在我们的“我”上面生活得一样。甚至在较大年龄的儿童身上还保留从社会整体和周围世界分解出来的个性发展不充分的痕迹。在讨论婴儿年龄阶段理论时我们还要回过头来探讨。

我们觉得，彼得斯完全正确地解释了婴儿年龄阶段和童年早期对这一心理共性的最初特殊意识的模仿。儿童能够真正地模仿要比重复纯粹通过联想途径产生的运动早得多。作为心理事实的共性是儿童的内部动机及其模仿行为。儿童在其活动中与他模仿的人融为一体。



婴儿从来不模仿死板物品的活动，如钟摆的摆动。显然，婴儿的模仿活动只有与他模仿的人之间存在个人的共性时才能产生。这就是为什么动物很少有模仿的发展，可见是模仿和理解、智力过程有密切关系的原因。

我们同意彼得斯把处于这一意识发展阶段儿童的主动性和小孩子喜欢玩皮球的游戏做形象的比较。玩皮球时“我”和“你”完全融合进统一的内在的“我们”的活动。

模仿确实应该归结为人特有的属性。苛勒的研究已表明，猴子的模仿受它狭隘智力范围的限制。如果不理解情景结构，模仿复杂的、合理的和有目的的行为永远都不会成功。黑猩猩能够模仿的只是它智力范围所及的行为。所有研究猴子模仿行为的著作表明，猴子的“猴动作”并不高明。在猴子身上看不到在寓言中广为称颂的那些过人的模仿能力，即使最高等的猴子的模仿能力也难以与人的模仿能力相比拟。动物的模仿行为是受它的能力限制的。因此动物不可能通过模仿学会什么新的东西。相反，儿童可以模仿做出他过去经验中从来不曾有过的新动作。

阐明了婴儿年龄阶段的基本新构造物后，我们将对这一年龄阶段的基本理论做扼要、提纲式的论述。

五 婴儿年龄阶段的基本理论

反射学理论。根据这一理论，在发展的开始，婴儿是无条件反射的生物。婴儿年龄阶段个性的全部内容和发展，包括心理方面和社会方面，只是条件反射的形成，它们的分类，它们之间的联结和结合，在初级条件反射基础上建立越来越高的超反射的过程。反射学理论试图用这种解释涵盖这一过程的全部实际复杂性。

高级神经活动的发展，特别是条件反射的形成过程，无疑是在婴儿年



龄阶段发展的一个最重要方面,在这一年龄阶段初次奠定了儿童个人经验的基础。但这一过程是一个中间过程,即它本身受其他更复杂的发展过程所制约,后者表现为条件反射活动发展的前提。因此,反射学理论可以成为解释发展的一个中间方面的合适构想,但它不可避免地导致对整个发展解释的简单化和对心理发展和社会发展高级过程独立规律的忽视。按其本质而言,这一理论不适合解释发展的这些方面,因为其一方面忽视了儿童的心理发展,另一方面把儿童的社会相互关系的发展从机体和自然环境的关系规律角度来解释,如把高级规律作低级规律来处理,并机械地解释发展。机械论最明显地表现在该理论不能揭示儿童的社会发展与动物发展的原则上的差异。

三梯级理论。有关这一理论的内容我们在上面已经有叙述,这一理论和上一理论有同样的缺陷:它也试图用统一的规律涵盖动物和人的发展。本质上说,它是一种改头换面和经过补充的反射学理论,因为其一方面不限于纯客观的行为研究,而分析范围又引进了与本能和熟巧有关的内部心理活动,另一方面在驯服这一梯级之上引进了智力这第三梯级,即与形成熟巧这一梯级有本质区别的梯级。

这一理论只适用于婴儿年龄阶段反应发展的狭小范围,必要时可以把猴子的智力活动和童年期发展起来的人类思维的所有高级表现归入同一个梯级。在把婴儿年龄阶段最后一个时期称为类似黑猩猩的年龄阶段这一点上,它将人的智力和动物的智力等同起来的倾向表现得很明显。这一错误的根源在于忽视人的社会性。

我们刚才看到,婴儿有动物世界中不可能有的,黑猩猩原则上也不可能有的与情景的关系。我们在法扬斯的实验中试图尽量阐明甚至和物品的最简单的关系,在儿童身上就受情景社会内容的决定和制约。离开这



一点,三梯级就不可能阐明存在于儿童的智力和黑猩猩的智力之间的最深刻的原则差异,尽管它们有外部的相似性。差异来自婴儿对情景的特殊的社会中介关系。

结构理论。我们已经看到,婴儿年龄阶段的结构理论正确地指出了婴儿发展的出发点和某些重要特点,但它在和发展这样的问题相遇时失去斗志。发展的开始因素和结束因素原来都是结构性质的。在进一步的发展进程中结构变得更复杂了,越来越多地被分解,彼此互相渗透。但是从这一角度无法解释,为什么在发展中总是会产生某种新的东西。按照结构理论的观点,发展的开头和结束因素以及所有中间环节都应该遵守结构的规律。正如一个法国谚语说的,变化得越多,最终保持不变的也越多。

结构原则本身还不能提供理解发展进程的契机。因为并不奇怪,当结构理论应用于较简单的、原始的和初始的因素时,它还是较有效的和有科学解释力的。结构理论和前两种理论一样企图用一个共同原则来解释动物和人的发展。根据这种观点,这两种发展都是结构性的。因此虽然用于婴儿年龄阶段时,它是最有效的,但一旦把它用于儿童的较高级的,为人所特有的性能发展时,它就显得站不住脚了。在婴儿年龄阶段内部,在解释人的成长这个核心问题时,这种理论是苍白无力的。这一问题在用一个统一的原则解释动物和人的发展的各个理论中根本没有解决。

把婴儿年龄阶段理解为发展的主观阶段理论。根据这种理论,新生儿是与外界隔绝的生物,完全沉浸在自己的主观性中,只能缓慢地、逐渐地与客观世界发生关系。生命第一年的发展内容归结为由完全沉浸在主观的体验向强烈的对客体的倾向性、向客观联系的第一次感知转变。这一时期的动力是从“我”向外部世界运动。根据这一理论,客观关系最初被



儿童当作必然性关系,而不是称作存在的关系来理解。因此,谈到这一时期,应该说的不是对从属性的感知,而是关于事物之间的关系的确定。

这一理论中关于婴儿年龄阶段完全的主观性,关于这一时期的发展从个性的内部核心,从“我”转向外部世界的道路的基本思想,我们将在下面看到,在我们最后讨论的理论中表现得更突出。

婴儿年龄阶段特有的唯我主义理论。这一理论一方面与把论点推向极端的上述理论有关,另一方面与精神分析学派(伯恩菲尔德)发展起来的婴儿年龄阶段理论有关。该理论似乎是这两种理论的综合。皮亚杰对这一理论作了最完整、最彻底的发展。他说,婴儿的意识对我们来说是一个谜。退化道路是一条能够深入到他的意识中去的道路。皮亚杰说,众所周知,把儿童的行为和思维与成年人的这类东西区分开来的最有意义的特点是自我中心主义,它随着年龄的梯级的下降而加强。18岁的人的自我中心主义和10岁的人不同,与6岁的人更不同。4岁时的自我中心主义几乎充满了儿童的全部思想。皮亚杰认为,如果在一定范围内看这一自我中心主义,则可以假设,婴儿具有的是绝对自我中心主义,它可以定义为1岁的唯我主义。

根据皮亚杰的观点,儿童的逻辑思维发展较迟。它永远包含某种社会的东西,它与言语有联系,没有词让我们可以在梦中思考——用感觉联结起来,具有模糊性,完全个人的和情感的意义的形象来思考。这种思维,与社会化的逻辑上成熟的思维不同,我们在梦中、在某些病人身上可以观察到,它通常被称作内向思维。内向思维和逻辑思维是两极:一个是纯个人性质的,一个是纯社会性质的。我们正常的成熟思维经常在这两极之间摇摆。在梦中,在患有某些精神疾病时,人失去了对客观现实的任何兴趣。他陷入本人的情感世界之中,这些情感在形象的、带情感色彩的思维



中得到表现。

根据这种理论,婴儿也好像生活在梦中。弗洛伊德这样谈及儿童的自恋:他好像除了自己,对旁边什么都没有兴趣。婴儿把周围的一切都当作自己本身,就像一个唯我论者,把世界和关于世界的观念等同起来。儿童的进一步发展在于唯我主义的逐渐减少,和外部现实发生关系的儿童的思维和意识的逐步社会化。较迟年龄的儿童特有的自我中心主义是最初的唯我主义和思维逐渐社会化的折中。根据自我中心主义的程度可以测定儿童在发展道路上前进情况。皮亚杰根据这种观点来解释他在实验中观察到的,儿童在类型上接近于婴儿年龄阶段经常表现出的行为方式的反应,例如对事物的奇幻看法。

从这种简单叙述中不难看出,它是用一种与正常相反方式描述婴儿年龄阶段发展的一种尝试。这一理论与我们所引用的婴儿年龄阶段发展的观点直接对立。我们已看到,婴儿年龄阶段发展的最初因素的特点是婴儿的所有社会表现都纳入到社会方面,儿童产生了“原始—我们”的意识,意识到不可分的心理共性,不可能突出的自我构成了婴儿意识最突出的属性。而唯我主义理论却确认,儿童是完全陷入梦境思维世界之中,并受对自己本人情感兴趣所制约的社会性的生物。该理论基础的错误,以及弗洛伊德理论的错误都在于把满足需要的倾向和适应现实的倾向相对应,即快乐原则和现实原则,“我”向思维和逻辑思维。实际上,前者和后者并非绝对对立的,而是彼此紧密联系的。满足需要的倾向实际只是适应倾向的另一个方面。快乐和现实也不矛盾,它们不仅不相互排斥,而且在婴儿年龄阶段是几乎重合的。

逻辑思维和“我”向思维,情感和智力同样不是相互排斥的两极,而是两种最紧密地联系在一起,不可分开的心理机能,它们在每一个年龄阶



段都表现为不可分割的整体,虽然也包含着情感机能和智力机能之间越来越新的关系。在发生学上问题可以从“我”向思维在多大程度上可以当作初级的和原始的思维这一角度解决。大家知道,弗洛伊德曾捍卫过这种观点。和他相反,布洛伊尔提出,“我”向思维是较晚发展起来的机能。他反驳了弗洛伊德的观点。他说,在发展进程中满足的机制是第一性的,儿童和外部世界隔了一层蛋壳,过着“我”向生活,幻想着自己的内部需要。布洛伊尔说,他没有看到过婴儿的幻想满足,他只看见实际进食后的满足。观察年龄较大的儿童时,他同样没有发现儿童选择想象的苹果而不是真的苹果。

新生儿在现实中本着现实实现自己的所有意图。任何地方都找不到,甚至很难想象一个有生命力的生物居然首先对现实没有反应,他的活动完全与他所处的发展阶段没有关系。

布洛伊尔指出,“我”向思维的机能需要复杂前提的成熟,即言语、概念和回忆的能力。“我”向思维并不像实际机能的简单形式那样原始。

因此,动物心理学与婴儿心理学一样,认识的只是实际机能。儿童的“我”向思维在言语发展及大步迈向概念发展之后做出了巨大的成就。因此,“我”向思维不仅不与无意识的和无语词的思维相一致,而且其本身还依赖于言语的发展。它不是本身原初的形式,而是派生的形式。“我”向思维不是思维的原始形式,它的发展只能在完全用表象回忆思维并取得对现实外部情景快速心理反应的优势之后。普通的思维—现实的思维是初级的,与符合现实的活动一样,也是为任何一个具有心理的、有生命力的人所必需的。

曾有人试图把唯我主义理论限用于新生儿时期。这一观点的支持者解释说,婴儿的唯我主义阶段延续不长,在第二个月就逐渐失去其绝对性



质。第一个缺口出现在儿童用普通的活跃或应答性微笑来回应成年人的说话声或微笑的时候。总的来说,根据已知的婴儿年龄阶段社会性的资料,很难同意唯我主义关于两个月以上儿童的观点。根据我们的定义,只有对智力严重滞后的儿童或白痴,这种观点才是完全有用的。

皮亚杰关于婴儿“我”向思维的第二个论点主要适用于先天痴呆者,而不是正常儿童。实际上,这一折中的观点不是推翻,而是肯定了皮亚杰的观点,因为其加强了他的“我”向思维第一性的思想。可是又不得不同意布洛伊尔的意见,布洛伊尔认为,正是在发展的原始阶段排除了任何非现实思维的任何可能性。在一定的发展阶段,“我”向思维机能最初与初始的现实机能结合并从此和它一起发展。布洛伊尔说,伊姆别齐尔是一个真正的现实政治家。他的“我”向思维和现实思维都简单化了。近来勒温指出,想象是“我”向思维最明显的表现之一,但在智力落后儿童身上,它远未完全发育。从正常儿童的发展中可知,这一机能只是在学前年龄阶段才有一定明显的发展。

因此我们认为,对唯我主义理论不是简单地加以限制,而是要用对立的理论予以代替,因为所有用来为它辩护的事实只有根据对立的观点才能获得真正的解释。

例如,彼得斯指出,儿童的自我中心言语和自我中心思维的基础不是“我”向思维,也不是与交往有意地隔离,而是在心理结构上与此相对立的某种东西。按彼得斯的观点,皮亚杰强调儿童自我中心主义,而且把它作为解释儿童心理特殊性的基石,这样一来他无论如何都应该确定,儿童相互说话时一个听不见另一个。当然他们从外部好像没有计较这另外一个人,但实际上正是他们仍在某种程度上保留在他们当时的意识上占主导地位的特点的直接共性的痕迹。



我们只想表明,皮亚杰所举的事实只是根据上述婴儿年龄阶段的基本新构造物的学说才能获得真正的解释。皮亚杰在分析婴儿的逻辑思维活动时已经预见到他的理论会引起异议。他写道,可以设想,儿童采取任何活动只是为了取得任何结果,因为儿童只是认为,父母会实现其愿望。根据这种假设,儿童为了作用于物质而采用的方式构成了某种他和他亲近的人交往中使用的语言。这不是魔法,而是请求。例如,我们可以认定,1岁半到2岁的儿童有什么需要时会转向父母,说一声“请”,他不在乎是否讲清了他要什么,因为他确信,父母知道他的意愿。但如果这个假设对已经开始说话的儿童是可能的,则在此前这个假设是站不住脚的。皮亚杰认为,反对这一假设的基本理由之一是,“原始行为不是社会性的,1岁行为不可能算作社会性的”,最好证明是下列情况,儿童还不能把人和物区分开来。皮亚杰认为,在这一年龄阶段可以确定的只有唯我主义的行为,无论如何也不是社会性的行为。

但是我们已经看到,在第二个月儿童身上表现出后来逐步发展和越来越复杂化的社会性质的特殊反应(包括对人的说话声音,脸部表情),主动寻找和其他人的接触,这是一些无疑能表明在婴儿年龄阶段儿童能够区分人和物的征兆。

我们从法扬斯的实验中看到,儿童对物品的关系完全决定于这一物品所在的情景的社会内容。那么能不能说明这些实验中的儿童的行为,说他不能区分人和物?正确的只是皮亚杰的下列思想,对婴儿来说,情景的社会内容和事物内容尚未分化。婴儿不同于已掌握言语的2岁儿童,他还不能区分向成年人求助的请求和对物品的直接影响。我们在移开物品的实验中看到,一旦有人在目标旁边出现,婴儿又会被引向难以达到的目标,重新再现自己的试探。不错,此时儿童不是向实验者求助,而是继续直



接去取他想要的物品,这就形成了奇异行为。但是实验明确无误地表明,这些外表上奇异的行为之所以在儿童身上产生只是受下列情况的影响:在难以取得物品的情景中,平时儿童的通过别人(帮助)的道路突然成为可行的了。儿童还没有意识到这条道路,也不会有意地去利用它,但只有在这种道路存在的条件下,这种奇异行为才会出现。如果对皮亚杰的实验作仔细分析,也会表明,儿童奇异的行为不是对已经消失物品的情景,而是对经过和其他人的关系通向物品的道路构成其中心的情景的反应。因此,婴儿唯我主义的行为实际上是婴儿的“原始—我们”的意识所特有社会性行为。

第三章

1 岁危机^{*}

生命第一年危机的经验内容非常简单、容易。它比所有其他危机年龄阶段要早得到研究,但其危机性质没有得到强调。这里指的是行走,指的是还不能说儿童会走、不会走的这一时期,指的是行走的形成问题。如果我们将其提高到辩证法这个高度,关于行走的形成可以说是存在与非存在的统一,即什么时候它存在,什么时候不存在的统一。任何人都知道,很少有儿童一出生就会走,虽然这种情况存在。对这种情况下我们面对的是发生和成长的潜伏期和行走相对晚的表现,但是常常在行走开始以后又失去这种能力。这说明,行走还未完全成熟。

童年早期的儿童已经会行走了,走得不稳、有困难,但他总算是以行走作为其空间移动的基本形式了。

行走的形成是 1 岁危机内容的第一个因素。

第二个因素是言语。这里我们遇到了发展中的这样一个过程,此时不能说儿童会说话还是不会说话,即儿童有言语还是没有言语,这个过程也不是一天之内完成的,虽然有人描述过儿童马上会说话的情况。前面

* 郑发祥译。



有一个言语形成的潜伏期，它大约延续三个月。

第三个是情感的和意志方面的因素。克雷奇默尔称它们为意志薄弱反应。这一术语所指的是，危机儿童表现出最初的对抗、对立的行为，把自己与别人对立起来以及按专横的家庭教育所说的“恣纵任性”。克雷奇默尔建议把这些现象称为意志薄弱现象，他认为它们一方面和意志反应有关，另一方面它们又是意志行为发展中完全不同的阶段，它们没有分化为意志和情感。

对于危机年龄阶段儿童的这些反应我们有时要花大力气和用锐利眼光才能揭示出来，特别是在不正确教育的情况下，它们具有格式化的意志薄弱发作的性质。对这类现象的描述与困难童年学说有联系。通常成年人某一方面拒绝了儿童或没有理解他，他的情绪剧烈表现，其结局往往是儿童躺倒在地上，发狂地喊叫，如果在行走，则拒绝行走，用脚踢地板，但没有失去知觉，没有流涎、遗尿及其他癫痫病发作的症状。这只是一种意向（它能使这种反应成为意志薄弱的反应），有时是为了反对一定的禁令，表现出拒绝行为等，如有的研究者所描述的，它表现为行为的某种退化。儿童好像回复到较早的年龄时期（他躺倒在地上，手脚乱动，拒绝行走等），当然，他完全可以出于不同的用意。

这就是生命第一年危机内容通常描述的三个基本方面。

我们首先从言语方面来考察这一危机，把其他两个方面暂搁一旁。之所以选择言语，是因为它比其他几个方面与儿童意识的产生、与儿童的社会关系的联系更为密切。

第一问题与言语的产生过程有关。言语是怎么产生的？这里有两种或三种相互对立又相互排斥的观点或理论。

第一种是言语在联想基础上逐渐产生的理论。这一理论在某种程度



上是已经死亡的理论,和它争论等于和死人争论,因此只有历史意义了。但是还是提到它一下,因为经常有这样的情况,理论已经死亡了,但某些结论继承下来,它们像孩子一样,活得比父母更长久,这一理论的某些追随者至今仍干扰言语的发展学说。因此,若不清除他们的错误,是很难正确解决这一问题的。

联想理论直截了当:语词和它的意义之间的联系是两个成员之间简单联想的联系。儿童看见一样物品,比如手表,听到一组声音“shou biao”,在声音和事物之间建立起一定联系,它足以使儿童听到“shou biao”之后就想起和这些声音有联系的物品。按照艾宾浩斯的一个学生的形象表达法,语词也能根据联想联系提示自己的意义,就像一件大衣能提示它的主人一样。我们看见一顶帽子就想知道,这顶帽子是谁戴的,即这顶帽子向我们提示了一个人。

根据这一观点,所有问题都排除了。第一,把语词的意义和语词的关系描述成最基本的和简单的。第二,排除了儿童言语进一步发展的任何可能性:如果形成了联想的制约关系,则这种关系以后要更明确,更丰富,在一种制约关系的位置上可能有20种关系,但联想联系本身不属于真正意义上的发展,如果把发展理解为其下一阶段会产生以前不曾有过的某种新东西的过程。根据这一观点,儿童言语发展只能归结为词汇的发展,即数量的扩大,联想联系的不断丰富和更明确,但本身意义上的发展完全被否定了。

艾宾浩斯的这位学生非常清楚地归纳了这一结论,他说,儿童的语词的意义是一劳永逸地获得的。这是一辈子不会变化,不会发展的财产,即儿童获得了知识,他在发展,而语词在整个儿童发展过程中始终不变。根据这种观点,儿童言语的出现把问题解决了。因为,一方面把一切归结为



发音动作和发音的缓慢积累,另一方面归结为事物和表示该事物的语词之间联系的保存。

联想观点早就死了,被埋葬了,现在再来批评它是毫无意义的。它的不可接受性非常明显,对此可以不必提及。但是,虽然这种观点早已整个被埋葬,然而似乎语词的意义是一次获得就永远保存,即一劳永逸地获得,似乎这是儿童唯一的所有物的观念还在以后的一些理论中保留。我觉得,所以要从这一步开始,目的要建立一个正确的儿童言语的理论。以联想理论为依据的研究把语词的意义的发展问题从视野中排除了。他们信奉联想理论,但他们理解,联想心理学错误地解释了语词标记的产生机制,因而给自己提出了一个解释语词产生的任务,但要用能满足一劳永逸这一要求的方法。后来在历史上出现了第二组理论,它的典型代表是斯特恩。

根据斯特恩的理论,第一个语词是儿童发展中的重大步骤。这一步骤也是一劳永逸的。但它并不在于声音和事物之间的简单的联想联系,因为这种联想联系动物已经有了(很容易教会狗把眼睛转过来,看着你要称呼的物品)。斯特恩说,重要的是第一,儿童做出在其生命中最重大的发现:他能知道任何事物都有自己的名称,或者(同一规律的第二个公式)儿童发现了声音和意义之间的联系,即发现了言语的符号功能,即任何事物都可以用符号、象征表示。

这种观点对实际研究非常有效,它体现了联想理论不能发现的事实。它指出,在言语发展中没有发生缓慢联想的积累,但在发现以后就出现了儿童词汇的飞跃式的增长。

斯特恩指出的第二种征兆是儿童从被动到主动扩大词汇的转变。没有人在什么时候看见过学会理解人的词、会询问事物名称的动物。斯特



恩说,对儿童来说典型的是,教给他多少语词他就知道多少语词,后来他会问这个东西叫什么,即儿童的举止表明,好像他知道,每一种物品应该有某种叫法。斯特恩认为,儿童的这一发现应该称为儿童的第一个普通概念。

最后,第三种征兆是,儿童产生了最初的关于名称的问题,即主动扩大词汇,结果儿童对任何新的物品都要问一声:“这是什么?”实际上这三种征兆都属于童年早期,产生于斯特恩所说的发现之中。

哪些是支持斯特恩的理论的?

第一,上述三种头等重要的征兆都支持这种理论,它们使得我们有可能了解到,在儿童的言语发展中是否出现了这种重大转折。第二,这一理论从人类思维特有的特点角度较深刻地阐明了儿童第一个有意义的语词的形成过程,即否定了符号和意义之间联系的联想性质。第三,言语发展中发生的变化具有急剧的,几乎是瞬间的性质。

因此有许多资料提到,斯特恩的理论探索到了某种真实的,在儿童生命中真正发生过的东西。反对这一理论的人说,他完全错误地解释上述诸方面。我必须说一下自己对斯特恩理论的想法,我听说他的许多思想从这一理论创立时,即《儿童心理学》出版时,就使他本人激动。部分反对意见是其他批评者提出的。斯特恩对自己的理论作过修改,但不是按我的批评意见指出的方向,而是按我以下要提到的方向。这种修正的痕迹,我们在他的近期著作中还可以看出来。

哪些方面不同意这一理论呢?我认为,应该提到某些重大意义的事实,以便为正确解决问题奠定基础。

第一,难以想象,1岁或一岁零三个月的儿童在智力上有如此高的发展,以至能做出有关符号和意义联系的重大发现,能为自己形成最初的一



般概念,而且还能做出最伟大的概括,任何事物都有自己的名称,成为这样的理论家。斯特恩所肯定的东西是言语的本质。要知道,对我们成年人来说,言语的意义在于任何事物都有自己的名称。很难设想,一岁半的儿童会发现言语的意义。这太不符合儿童发展的智力水平了,他甚至连火柴盒的机制都不能发现。这也和儿童的含混思维发生矛盾了。

斯特恩也承认这些反对意见是最正确的。

第二,实验研究表明,不仅一岁半的儿童不能发现言语的逻辑本质,甚至学生也不会完全明白,语词有什么意义,也弄不清楚事物和语词的联系是什么意思,而许多成年人,特别是文化发展滞后的人,至死也搞不清楚这些问题。

皮亚杰、瓦龙等人的研究表明,儿童,有时包括学龄儿童,也有不理解言语的约定性,而把事物的名称看成事物的某种属性的倾向。例如,你问一个3岁的儿童,为什么奶牛叫作奶牛?他会回答“因为它有角”,或者“因为它供应牛奶”。这是说,儿童回答名称的原因时从来不会说,这只是一个名称,是人们想出来的约定俗成的标志,儿童总是在事物本身的属性中去寻找名称的解释。鲑鱼之所以叫鲑鱼,因为它是咸的,或者它在海中游。奶牛之所以叫奶牛,因为它提供牛奶,小牛之所以叫小牛,因为它小,不能提供牛奶。

我们对学前年龄阶段儿童做过测试,要他们叫出许多物品的名称,再问他们,为什么对这些物品这样称呼,根据它们的声音特点、约定地等。物品所以这样称呼,因为这样符合它们的特点——这就是儿童的回答的大意。童年早期的儿童永远依据事物的特点。这为瓦龙提供了一条理由,使他最先提出,儿童,即使更晚一些也不理解这种约定性,而保留了语词是事物的属性,是事物性能的这种观念。



他之后，皮亚杰及其他研究者表达了相同的思想。

瓦龙想起了著名的洪堡特的一个语言学逸闻（在最近一次帝国主义战争期间，类似事实为不同国家的语言学家所公布）。在洪堡特的逸闻中，一位俄国士兵在想，为什么德语中“水”叫作“Wasser”，而法语又是这样，英语又是那样。“水就是水，不能是 Wasser。”这位士兵认为，我们的语言是正确的，其他语言对水的叫法不对。对洪堡特来说（我也有同感），这是有充分理由的特征，事物的名称本身和事物紧紧长在一起了，以至于很难想象，这个名称可以成为别的样子。

实验也表明，这一年龄阶段的儿童没有这种“发现”。

我不准备一一叙述对斯特恩理论的批评意见了，只是指出一点，对儿童的最初的问题分析表明，儿童从来不会问事物的名称，但要问事物的用途或意义。

我认为，斯特恩理论的最主要缺点是他犯了一个逻辑错误，在逻辑学中叫作偷换前提。这个术语可以通俗地翻译成，“向后又向前”或“把车套在马的前面”；要知道，事情的实质在于，本来要说，儿童如何产生言语的一般概念，却说成，这个概念是儿童一开始就推导出来的。这和以下的错误是一样的，当人们在想，语言产生于相互之间的契约，人们分散居住，不能协商，后来聚居在一起了，于是商定：“我们把这种东西叫作这样，那种东西叫作那样。”这种理论有什么缺点呢？它认为，语言的意义存在于语言之前，关于语言和语言的益处，在语言产生前就已经存在。

斯特恩做了同样的事情。本来他是要解释，儿童对声音和意义联系的理解是怎样产生的，而他却假设开始时做出发现，即没有掌握言语的儿童已经持有什么是言语的概念。根据这种理论，言语来自关于言语的概念，而发展的实际进程在于儿童在言语过程中形成了关于言语的一定



观念。

最后,斯特恩的观点完全终止了儿童言语和言语的意义方面发展的疑问,因为如果一岁半时我做出了一生中最伟大的发现,则以后除了做一些我需要的结论外,什么也没有了。

皮列尔在一篇讽刺性文章中说得好,斯特恩把儿童和他的言语发展描述成一个获得资本后靠剪息票生活的食利者。

斯特恩据此得出了与实际研究占有的所有资料有着尖锐冲突对立的一些观点。众所周知,斯特恩的专著《儿童的言语》的基本思想是:言语发展到5岁已经结束,后来发生的只是一些不大的变化。我觉得,斯特恩观点的基本错误是企图把发展中的最重要内容提前到开头了。斯特恩的中心思想正是这样:所有都在发展,就像一个幼芽发展成为一片树叶。斯特恩在这一条道路上进入角色。因此在他的著作中也可以观察到把发展推向开头,即把发展的起初一些阶段推向第一位并确定它们具有主导意义这样一种倾向。这种情况也存在于皮列尔、格塞尔等研究者的著作中,他们确信,儿童的发展本质上是围绕生命的最初几年旋转的。

所有这一切迫使我们放弃斯特恩的观点。应该说,这一观点现在在心理学中已经被抛弃。代替它的又有许多新观点,我简单地说一下这些观点。

如皮列尔的观点。斯特恩认为瞬间发现的东西是日益增长、延续几个月微观运动的结果,这里试图表明,这是分子结构的发现。而皮列尔用在维也纳的一些学校里对聋哑儿童的观察作为自己理论的依据。

瓦龙的观点。儿童确实在这一年龄阶段做了发现。是否偶然,这是另一个问题。瓦龙也倾向于承认儿童意识中这种“我可找到了”。瓦龙认为,儿童不是偶然做出这种发现的。但是他发现的不是一般概念和任何事物



都有名称这种规律,只是对待事物的方法。如果儿童发现,有些物品是可以打开的(例如,你给儿童打开盒子的盖),他就想把所有物品都打开,即使是有些没有盖的盒子。瓦龙认为,言语发展的整个历史的依据是,事物为儿童开辟了一种命名的可能性,事物是可以称呼的。这好像是和事物有关的新活动。因为儿童在一种物品上发现了这种活动,以后他会把这种活动转移到许多其他物品上。因此瓦龙认为,儿童发现的不是逻辑意义,不是符号和意义之间的联系,而是一种游戏的新方法,对待事物的新方法。

根据考夫卡和整个结构主义心理学的观点,对儿童的这种首次发现是以结构形式表现出来的。儿童发现了“事物-名称”这一特殊的结构,就像猴子离果实太远,在除了用棒子以外无法取得的情景中发现了棒子的功能一样。现在考夫卡的理论和瓦龙的理论融为一体了。

皮列尔、考夫卡和瓦龙的理论比斯特恩的理论更接近事实,因为他们是在对斯特恩理论的批评中成长起来的,但也带有来自联想理论的斯特恩的缺点,即这里发生的一切都是按照“一劳永逸”的原则观念,儿童发现了结构,对待事物的方法,发现了在这些语词的意义方面没有变化和发展。

虽然这些理论缓和了斯特恩理论中的智力主义(唯理智论),反对斯特恩的最主要的唯心主义纲领——把言语从一个言语的概念中推导出来,但在言语的起源方面犯了和斯特恩理论相同的错误,因为他们假设儿童的语词在产生和发展中的不变性。我们试用简单扼要的话讲述一下言语产生的最重要的方面,以便同时指出1岁危机的一些中心点。

我们先从事实开始。谁细心观察儿童言语的诞生,谁就不会忽略言语发展中的这个很重要的时期,它已经成为近十年非常关注的对象,课本中还讲得很少,然而它对理解儿童言语发展具有非常重要的意义。

至今我们只讲到了儿童言语发展的两个时期。我们试图确定,在儿



童还没有真正意义上的语言的婴儿年龄阶段，发展的社会情景导致儿童产生很大的、复杂多样的与成人交往的需要。由于婴儿不能行走，不能接近或离开物品，他必须借助其他人。没有一个儿童年龄阶段像婴儿年龄阶段那样需要大量的最基本的合作形式。这一年龄阶段的特点是儿童没有最基本的交往工具——言语，这也是婴儿发展中的特殊矛盾所在。儿童造出了许多言语的代用品。我们已经讨论过儿童的手势，从言语发展的角度来看，它们导致像指示手势这样重要的手势的产生，并进而建立起和周围人的交往。

我们提到过许多代替言语的形式，即交往的手段，它们虽然不是言语的手段，但都是言语发展的某种准备阶段。后来我们讲到了童年早期的言语发展，此时儿童基本上理解成人的语言。在第一个时期，又称儿童发展中的无语言时期和儿童已形成母语基本知识的第二个时期之间存在着艾里阿斯伯格称为自主儿童言语时期。艾里阿斯伯格说，儿童在开始用成年人的语言说话以前，强迫我们用他的语言说话。这一时期也能帮助我们理解，儿童从只能嘟嘟啾啾的无言时期到掌握真正意义上的言语时期的转变是如何解决的。从无言时期到言语时期的转变是通过儿童自主言语完成的。

这是一个什么样的时期呢？为了更好地回答这个问题，要扼要讲一下这个问题的历史，即把这个概念导入科学的历史。

不管是否感到奇怪，第一个写过儿童自主言语，理解并认清它的巨大意义的人是达尔文（1881年）。他没有直接研究过儿童的发展问题，但作为一位伟大的观察家，他在观察自己孩子的发展时发现了儿童转到言语时期之前用自己的特殊言语说话。这种言语的特殊性表现为，第一，儿童使用的词的语音结构和成年人使用的词的语音结构有明显的区别。这种



言语在发音动作和语音方面与成年人的言语不吻合。这通常是“pu-fu”，“bo-bo”这类词(原文为俄文字母，译者改为相应的拼音字母)，有时是成年人的词的碎片(不完整的词)。这是在外在形式，即在语音形式上和成年人的语言有区别。它们有的和成年人的词相像，有的有重大区别，有的则像被成年人歪曲的词。

第二个特点是比较本质和重要的，达尔文也曾注意过它，即自主言语的词和我们的词在意义上有区别。达尔文的著名例子经常在课本中被引用。有一次，他的孩子看见一只鸭子在池塘中游水，便叫它为“wa”(改为拼音字母——译者)，他是模仿它的叫声还是模仿成人给它的名称，不清楚。后来儿童又用这组音节称呼倒在桌子上的牛奶，各种液体，杯中的葡萄酒，甚至瓶中的牛奶。看来，名称的移用是由于那些地方有水等液体。有一次他玩有鹰图像的古硬币时，也把它们叫作“wa”。后来他把一切和硬币相似的小的、圆的、发亮的物品(纽扣、奖章等)都叫作“wa”。

因此，如果我们能记录下儿童的“wa”这个词的各种意义，我们就有可能找到派生出其他意义的某种最初的意义(水中的鸭子)。这种意义从来都是复杂的。它不能像单个词的意义那样分解为单独的属性，这种意义实乃整个图像。

从儿童的最初的意义到来自图像的不同部分的许多其他意义。从水开始，到对水塘，任何液体，后来的瓶子贯以同样称呼。从鸭子到有鹰图像的硬币，又由它们到纽扣、奖章，都贯以同样的称呼等。

还可以举出儿童自主言语的语词“pu-fu”有很大意义的例子。它表示一瓶碘酒(有的民族涂上碘酒以后要吹一下，这吹的声音就是 pu-fu——译者注)，可以吹出响声的瓶子，冒烟的卷烟、烟叶，把火吹灭的过程，因为这里也要吹。一个词可以代表一批事物，这在我们成人的言语中



无论如何是不会的。这些词在意义方面和我们的词不一致，其中没有一个词可以完全译成我们的语言。

自主言语从来不会发生这样的情况，就是当儿童会说“碘酒”“瓶子”时，他不仅会说，而且还能分辨事物（碘酒、瓶子等）的固定特征，即使只是出于任性而继续说“pu-fu”。实际上儿童还不理解我们的词及词的概念。

我们还要回过头来分析儿童的语词的意义。现在只是限于确定这种事实。现在任何人都同意，这类词的意义的构筑和我们成人的言语是不一样的。

至此我们找到了把儿童自主言语从语言发展的总进程中区分出来的两个特点。第一个特点是言语的语音结构，第二个是儿童言语的意义方面。

由此还产生了儿童自主言语的第三个特点。达尔文对它做了正确的评价：如果这一种言语在语音和意义方面不同于我们的言语，则使用这种言语的交往和使用成年人言语的交往也有明显的区别。这种交往只有在儿童和理解他的语词意义的人之间才可能进行。不是这样吗？如果我们不知道“wa”这个词的全部历史，就不可能懂得达尔文的孩子的这个词的意义。

这不是使用我们的词，原则上就可以和所有的人进行的交往。这种交往只有对于懂得儿童言语密码的人才是可行的。因此德国的研究者长期以来鄙视地称呼这种语言为“Amensprache”，即奶妈或保姆的语言。这些研究者认为，这种语言是由成人为儿童人为地造出来的，特点是只有教育儿童的人才能理解。

成年人一方面努力适应儿童的言语，另一方面又允许他对儿童的普通语词进行歪曲。当保姆对儿童说“бо-бо”，而说不说“больно”（疼）时，这当



然是对我们语言的篡改,但却是成人和儿童交往时所允许的。对待较大年龄的儿童我们常犯另一个错误;因为在我们看来,儿童还小,所以我们觉得,一切物品他也感到都是小的。因此我们和幼儿说话时,指着摩天大楼,也说“домик”(小房子),指着一匹大马,说“лошадка”(小马),而忽略了高楼大厦和大马对于幼儿应是庞然大物,正确一些该说“домище”(大房子)和“лошадина”(大马)。这里确实存在对我们语言的歪曲,但如果说整个儿童自主言语就是奶妈和保姆的语言,也是不对的。在掌握我们的发音动作和语音之前,儿童掌握了与我们的语词及其意义不一致的某些语词及其意义的代用品,这是事实。

如果我们已被告知儿童的语词的意义,那么只有在某个具体情景中,才能理解儿童。如果儿童说了一声“wa”,则可能是纽扣、牛奶、水上游的鸭子或钱币。你不知道他具体指的是什么。如果在花园里散步,儿童叫了声“wa”,又要求向前,则是儿童希望你把他抱到池塘边。而如果他在房间里说了声“wa”,则是说,他想玩纽扣。

这个时期只能在具体情景中才能和儿童交往。语词只有当物品在眼前时才能用于交往之中。如果物品在眼前,语词将是可理解的。

我们看到,理解的难度很大。按照我的想法,一个最需要的假设是能证实儿童意志薄弱的表现都来源于相互理解的困难。

这是说,我们找到了自主言语的第三个特点:自主言语可以用于交往,但在形式上和性质上不同于儿童以后能逐渐掌握的交往。

最后一个特点,即自主言语的第四个基本特点:单个词与词之间的可能联系也是非常特别的。这种语言通常是无语法的,把单个的词和意义联结成连贯的言语时没有具体的方法(我们成人的语言要通过句法和词源来实现)。这里起主导作用的是完全不同的词的组合和联结的规



律——感叹词的联结规律，它们能够彼此移用，类似许多无连接词的联结规律，它们有时处于很强的情感或激动状态也会说出这种感叹的。

这就是我们研究儿童自主言语时遇到的四个基本特点。我认为，是达尔文第一个描述了自己孙子的言语，后人并没有真正联结他的观察的意义并做出评价。学者从他的观察中引用了许多例子，但是谁也没有能够对此做出概括和理解，这里涉及儿童言语发展中的一个特殊时期。因此儿童自主言语的学说在达尔文著作问世后有些荒芜了，虽然不少研究者在精确记录儿童最初的语词时已经积累了大量反映自主言语的实际资料，但谁也没有联结，这里涉及儿童言语发展中的一个特殊时期。

这个问题的研究由于德国著名科学家斯顿夫的观察而得到恢复。他对自己发展特殊的孩子进行了观察。他的儿子最初几年(3—4岁)用儿童自主言语说话，而一般的儿童只在1岁末和2岁时使用这种言语。这个孩子懂得周围人的语言，但始终用自己的语言回答。由于这是一种发育中的言语(儿童对它加工了几年)，它有复杂的单个语词的联结和构造的规律。儿童一直使用自己的语言，拒绝说德语，直到有一天，他的父母晚上回家时从保姆(或家庭教师)那里得知，小孩突然用德语说话了，不再用自主言语了。这个故事是一种例外，不是规律。这是儿童在自主言语阶段延误了几年之后造成的一种儿童发展的异常现象。由于几年的拖延，自主言语取得了长足的发展，因此它的规律可以充分地予以研究。如果像正常发展那样，这一时期只延续了几个月，从1岁末期到2岁又四分之三时期，则无法阐明自主言语的规律了。

但是人们都把斯顿夫的通报只当作一件奇闻来看待，结果花了几十年的时间去探寻构成儿童自主言语学说基础的两个基本事实。

第一个事实是，儿童自主言语不是偶然现象，不是例外，而是在任何



一个儿童的言语发展中可以观察到的规律。这一规律可以表述如下：儿童从发展的无言语时期转到掌握成人言语之前，他在发展中显示出儿童自主言语。我已经指出了它的一些特点。现在应该理解，“自主的”这个名称不是完全成功的，但它在科学中，在现代文献中比较固定了。所以把这种言语叫作自主的，因为它不是按照真正言语的构造规律，而好像是按照自己的规律构造起来的。这种言语有不同的语音系统，不同的意义方面，不同的交往方式和不同的联结形式，因此它就获得了自主言语的名称。

因此第一个论点是，儿童自主言语是任何一个正常儿童发展中的一个必经时期。

第二个论点：尽管言语有许多发育不全的形式，当言语发展有失常现象时，儿童自主言语出现得很频繁，而且决定了言语发展的异常形式的特点。例如，首先常常表现出儿童自主言语时期的延迟。其他一些年龄阶段儿童的言语失常现象同样会导致自主言语有时会延迟几年的情况，但自主言语仍然完成了基本的发生功能，即充当儿童从无言语时期过渡到言语时期的桥梁。在正常与不正常儿童的发展中，自主言语都起了重要作用。

不能说，这种言语是儿童完全从保姆或抚养人那里获得的，即这是抚养人的语言。这是儿童本人的语言，因为一切不是抚养人而是儿童自己建立起来的，因为儿童经常用正常发音的语词的一部分造出自己的“bo—bo”这类词。例如母亲说 стакан(杯子)，这是一个完整的词，到儿童嘴里可能是“кан”或其他什么了。

在任何正常儿童的发展中我们都可以观察到自主言语，它有三个特点。第一个特点：这种言语在发音动作和语音方面与我们的言语不一致。这通常是“pu—fu”“bo—bo”一类词，即我们语词的碎片，像现在有些研究



者所说的,有时这很像根式言语,其中只有词根,没有定型的词。在意义方面,其中没有一个与我们的词相同,没有一种“pu-fu”或“bo-bo”的意义可以翻译为我们的语言。如果我们拿广为人知的达尔文的例子为例,他对自己孩子做过跟踪观察。他孩子的“wa”,开始表示在水面上游的鸭子,后来表示液体,再后来表示有鹰的图像的硬币、纽扣,最后是任何圆形的物品,其中我们可以看到同样的情形。许多例子说明,一个儿童的词或它的意义可以涵盖我们无法用一个词表达的一大堆事物。

第二个特点:自主言语的意义与我们的词的意义不一致。

第三个特点:儿童除了自己的词以外,同时又理解我们的词,即儿童开始说话以前,已经理解了许多我们的词。他理解我们语法上定型的词:встань(站起来)、сядь(坐下)、хлеб(面包)、молоко(牛奶)和 горячо(烫)等。这并不妨碍第二种言语的存在。因此,伊杰里别尔格尔等人倾向于认为,儿童自主言语与我们的言语同时存在或者与我们的言语有一定的联系。

儿童自主言语及其意义是在儿童主动参与下形成的。

在每个儿童的发展中都存在一个儿童自主言语时期,这是一个事实。它的开头和结束标志着1岁危机的开头和结束。对于已有自主言语的儿童确实不好说他有没有言语,因为他没有我们意义上的言语,他也没有无词的时期,因为他多少会说一点,即与我们打交道的是需要探求的表示危机界限的过渡构造物。

某些研究者在批评这一理论上好走极端,他们肯定地说,这种言语完全是由儿童自己造出来的。艾里阿斯伯格认为,似乎儿童强迫成年人与他说话时用他的语言。如果说这是儿童自己的语言是不对的。在个别情况下这是对的,如斯顿夫的儿子五年不肯用其他语言和人交谈,虽然他非常理解别人的话语。但这种语言无论如何不能看成 Ammensprache,也不



能看成严格的自主言语,它永远是儿童和周围人相互作用的结果。

了解了儿童自主言语的某些基本特点之后,我们要转到取自对正常和不正常儿童发展的观察材料,它们有助于我们更清楚地想象这一时期的某些特点,以便做出儿童言语发展的结论。我举的例子取自儿童自主言语阶段的两岁儿童(托儿所的、在家的)的词汇。

洪娜——一岁零三个月,托儿所的小女孩。她总共有17个自主言语的单个词。其中“кх-х”表示 кошка(小猫)、毛皮和一切毛皮制品,后来表示头发,特别是长头发。她的词在语音结构方面有些特别,词的意义不像达尔文例子中的“ωα”的意义那样丰富,但这种意义的构筑不同于我们词的意义。“кх-х”开始按声音的相似,表示猫,后来根据感觉的相似,从猫的毛皮转用到一切毛皮,后来又用于头发。

如果自主言语有些延迟,或者有长时期写的日记,则我们能从儿童身上观察到更有意思的复合结构的词。

艾格丽娜——一岁零三个月。她的“ка”一词在其整个发展过程中有十一种意义。最初(十一个月时)指小女孩玩的黄色石头,后来表示蛋形石头,再后来表示任何颜色、任何形状的所有石头。一岁零一个月时用来表示米饭,后来表示大块的糖块,再后来表示所有零食、果子酱、肉饼、线团、铅笔和肥皂盒。其意义从黄色石头扩散到黄色肥皂。后来用来称呼各种石头,也好理解。既然糖可以这样称呼,所有甜食,如果子酱当然也可以这样称呼了。但铅笔、线团在特征的相似性方面和以上物品没有什么关系。“ка”是成年人语言中的 карандаш(铅笔)、катука(线团)这两个词的开头部分。这里有语音的相似之处,但儿童只捕捉到开头的“ка”。

包括在这一词的意义中的物品,一部分根据一种特征,另一部分则根据另外一些特征。例如把黄色肥皂包括进来,是根据颜色,把果子酱包括



进来是根据甜味的特征,把石头包括进来是根据硬度,而把铅笔、线团包括进来,则是根据它们词首部分发音的相似。所有用“ka”这一个词表示一个物品的家族。

能够理解这个“ka”吗?这个小女孩的父亲是位生理学家,在日记中写道,“词是个谜,要猜中它真是折磨人,儿童说声‘ka’,他指的是什么,而对它的理解永远要借助直观情景才能决定”。我们在这里看到了有关情景理解的清楚说明。当词的意义脱离具体情景时,要理解它们是不可能的。

我们的词能够代替情景,而自主言语词没有这种功能,它们只有从情景中分离出某种东西的使命。它们有指示功能和命名功能,但没有代表不在场的事物和意义的表意功能。

这种情况和儿童自主言语的基本属性有关。自主言语的词有指示功能和命名功能,但没有表意功能。它们还不可能代替不在场的事物,但可以在直接情景中指出它的个别方面或部分,并对这些情景的部分命名。因此儿童用自主言语能够说的只是他看见的东西。用成熟的言语就不同了,我们可以谈论不在眼前的事物。

儿童自主言语和我们的言语的第二个区别是词的某些意义之间存在联系。对于儿童的概念,儿童的词的发展来说,最重要的是各个词的意义之间的共性关系系统。在实验缺陷学研究所的言语临床医院中有过这样一位儿童,他知道“桌子”“椅子”和“书柜”,但不知道“家具”这个词。“家具”这个词是高级概念,它包括所有前面提到了的物品。儿童自主言语没有这个高级概念。儿童自主言语不同于已经转移到高级阶段的言语的是,自主言语的词的各个意义之间没有共性。

什么是共性关系呢?比如“家具”和“椅子”这类词的意义关系我们称为共性关系。一个是高级概念,另一个是低级概念。“桌子”和“椅子”的关



系不是从属关系。

在儿童自主言语中不存在共性关系。从儿童的词汇中可以看出,儿童的言语由相互并列的词组成,它们之间没有一定的层级关系。相反,一个词内部有几个具有局部的意义,例如“ка”——黄色石头和各种颜色的石头。肥皂、肥皂盒和一般肥皂,特别是黄色的肥皂,它们不同程度地存在于同一个词的意义内部,而这些词彼此之间没有任何共性关系。

如果我们取任何一个自主言语的词汇,不可能在其中找到如“家具”和“桌子”“椅子”;“花”和“月季花”之间的关系的词,就是说,语词应有不同的共性,彼此之间应有一定的关系。由此,我们得到一种印象,在儿童自主言语里,词的意义更直接地反映某一种事物,某一种情景,除了在直观图像中给定的情景联系,它构成了自主言语中的语词的最初意义的内容。由此可以得出,自主言语语词的意义不是稳定的,而是情景性质的。同一个词现在表示一种事物,在其他情景中可以表示其他事物。“ка”这个词在艾格丽娜的词汇中可以表示十一种不同事物,在每一个新的情景中还可以是某种新的东西。词的意义不稳定,可以随着具体情景的变化而变化。我们再说一次,这种意义不是事物性的,而是情景性的。对我们来说,每一个事物都有自己的名称,不管它在什么情景中存在,而在自主言语中事物可以根据情景有不同的名称。

我们举一个非正常发展的例子。临床医院在研究这样一位儿童。他使用的词中,“зеленина”(与俄语“绿色”同根词——译者注)表示浅色,“синина”(与俄语“蓝色”同根词——译者注)表示深色。如果给他展示浅黄色和深黄色的两张纸,他把前者叫作 зеленина,把后者叫作 синина。如果给他展示同一张深黄色的纸,外加一张咖啡色的纸,他把深黄色的纸叫作 зеленина,把咖啡色的纸叫作 синина。对同一种颜色根据与它一起的是



什么颜色可以有不同的名称。儿童能区分浅色和深色,对他来说不存在绝对的颜色,他对此有比较:较浅、较深。词的意义还没有事物的恒定性。

从斯顿夫对儿子的观察中得来的例子与以上类似。他的儿子对一些相同的颜色给予不同的名称。白底上的绿色和黑底上的绿色有不同的称呼,这是对颜色的结构感知不相同。

小男孩仁尼亚——五岁零六个月,听力正常,说话迟滞,独立性发展有困难。家长向医院诉说,儿童的言语发展不正常,理解别人言语的能力差,理解力低下,通常也同时诉说,儿童使用自主言语。在病理学中自主言语在语音和意义本质上不同于普通的言语,因此在儿童和其他儿童及成人交往时会产生很大困难。常常要有懂得歪曲的词的的意义的人充当翻译,把这些词翻译成我们的语言。仁尼亚的词汇中有这样一些词,它们的意义是在与他谈话时通过对图片的命名搞清楚的。“очки узки”(原为“眼镜狭小”的意思——译者注)表示“小眼睛”,“кон”(俄语中有 конь,意为“马”,кон 此处为 конь 的一部分——译者注)表示“马”。在他的这些词中我们也看到了最初的句子。

对成人的言语有相当理解能力的儿童的自主言语延续过长时,他要求连贯的表达,甚至还处于自主言语阶段的儿童也走上构造句子的道路。但由于这类“句子”具有句法连贯性,不大像我们的句子,它们更像简单的一串词或者我们语言的歪曲形式“тыменявзять”(你我抱)等。

还有下面两个具体例子。

儿童用 тpуа 这个词表示“散步,去散步”,后来又用来表示散步时所用的物品:皮鞋、套鞋和帽子。后来用 тpуа 表示牛奶倒翻了,即“牛奶出去散步了”。

拉乌提到一位小女孩,她的自主言语非常发达,还表现出某些特殊构



词类型。例如：“ф-ф”表示“火”，“динь”表示“活动的东西”，由此“фадинь”表示“火车”，而“тпру-динь”表示“猫”。这是儿童自主言语在没有及时发展成普通言语时由单独的根词构成的复杂的构成物。

在一位小男孩的言语中有“昆虫”“鸟”这样的一般范畴。他用“иетук”(петух)(原意为“公鸡”——译者注)表示“恶魔一般的”词——“鸟”。这种较固定的表示法是较成熟自主言语的特点，也使我们想到，从自主言语向真正的言语转变有着很好的可能性。

我还想再谈一谈儿童自主言语对儿童所处的某个发展阶段的意义，谈一谈儿童言语发展在儿童思维特点中的反映，哪些儿童的思维特点应该是来自自主言语的特点。我觉得，在我们阐明了儿童自主言语的本质以后，有几个特点是很容易确定的。

第一，如上所述，儿童自主言语中的词的意义永远是情景性的，即只有词所表示的事物在眼前时，它的意义才能实现。因此，在自主言语阶段还不存在与直观情景脱离的语词思维的可能性。一旦词脱离了直观情景，它就无法实现自己的意义。儿童不能通过离开直观情景的词来思考。因此，在儿童自主言语阶段，儿童初步取得某种语词的言语思维，但这种思维还不能脱离直观思维。语词思维和直观思维的联系在以下方面表现得特别尖锐，在语词思维中只可能存在反映事物之间的直接关系，而自主言语的词的意义之间没有共性关系，即没有如“家具”对“椅子”那样的共性关系。

第二，由于这个原因词与词之间仍能联结，但只能按照儿童眼前的事物那样联结。比如，“поезд идёт”(火车在跑)与“потидёт”(汗在流)。它们只是按照能够反映直接印象的联系而联结在一起。通过思维建立起来的事物的联系在自主言语发展的这一阶段还不能为思维所接受。因此思维



还具有非常不独立的性质。它组成儿童知觉从属部分,获得周围环境中的定向,得到儿童的许多情感意志型思维和主张,其中智力内容处于第二位。

什么是儿童语词的情感-意志内容呢?就是说,儿童在言语中说出的内容和我们的判断不对应,而与我们的感叹句更接近。我们用这类感叹句表达情感评价、情感态度、情感反应和意志倾向。

如果我们分析了儿童自主言语的内容和自主言语相对应的思维阶段,将得出,由于儿童自主言语表达的是情感内容,它还没有从知觉中分离出来。它表达被感知的印象,它无法确认,不能综合,不能做出推理。它充满的是意志因素,而不是与真正意义上的思维相联系的智力因素。

因此我们认为,儿童自主言语不仅是儿童言语发展中的一个非常特殊的阶段,而且这一阶段和思维发展中的特殊阶段相对应。根据言语所处的发展阶段,思维表现出一定的特点。当儿童的言语尚未达到一定的发展水平之前,他的思维也不能超越一定的界限。我们所讨论的阶段同样说明言语发展中的特殊时期和儿童思维发展中特殊时期的特点。

正常儿童要经历儿童自主言语时期吗?我们说过,在1岁危机,即儿童开辟从婴儿时期转向童年早期的道路的转折时期,这一时期通常在第一年未开始,第二年结束。在1岁危机时正常儿童都使用儿童自主言语。它的开头和结束标志着1岁危机的开头和结束。

这是否意味着,我们把儿童自主言语看成危机年龄阶段的中心构造物呢?我想,是的。但这种观点不够周密,因此对某一危机年龄阶段的新构造物的本质做结论时要非常小心。无论如何,作为从无词的交往到有词的交往的一种过渡形式,自主言语的出现是一个最重大的事实。

我们在危机中还分离出了其他因素——行走的形式、儿童的意志薄



弱和情感的宣泄等。那么，儿童自主言语的研究和斯特恩的发现理论就没有差异了吗？是否可以这样提出问题，即自主言语本质上就是我们的言语？可能，自主言语和我们的言语在词的结构、意义上不一致，那它们的“内部”是否相同？

我想这样回答：“内部”——儿童自主言语的本质——是我们的，又不是我们的，这也正是作为无词交往和有词交往自己的过渡构造物的自主言语的全部特点所在。它在哪些方面是我们的言语，从这种言语又能产生什么呢？说它是我们的言语，这一点非常清楚，对此甚至不需要讨论。更重要的是要说，它在哪些方面不是我们的言语。我觉得，自主言语不是我们的言语不仅在于它的词的语音和意义与我们的言语不同这一意义上，而且在于更深层的意义上，它的构造原则和我们的言语完全不同。我做一个比较，即差异的类比。以苛勒实验中的猴子的行为为例。众所周知，动物在某些情况下会把箱子或木棒当作工具来使用。从外部来看，这一操作的本质和人使用工具时的本质相同，这给苛勒提供了一个理由，认定黑猩猩使用木棒在行为和类型上和人相似。

批评家说：如果某人坐在曾经被猴子当作台架使用过的木箱子上，木箱不再是工具，变成了躺或坐的东西了，而猴子在这种情景中在场内乱蹦乱跳，没法摘到果子，累了就坐在躺着另一只猴子的木箱上擦汗，在这种情况下还能算是使用工具吗？因此，猴子看见箱子，但它在这种情景中不能把它当作工具来使用。这种在主动情景之外失去了工具属性的工具还算工具吗？苛勒本人也说过，原始人用棍子挖土，是有事先准备的。而在猴子的情景中已经有某种新的东西，但完全不是原始人具有的发现，虽然离它很近，存在着某种从中能产生使用工具的东西，但这时还不存在使用工具。



在儿童自主言语中也可以观察到某种类似的东西。请想象一下这样一种语言，它的词没有任何固定的意义，在新的情景中能表示某种与以前情景中的不同东西。我举过的例子中，“pu-fu”这个词在一种情况中表示装有碘酒的瓶子，另一种情况中只表示碘酒等。因此，这类词和已经有固定意义的阶段的词当然应有区别。这里还根本没有象征，儿童自主言语的词不同于在意识中已形成了某种比较稳定的和固定的概括意义阶段的词。

任何象征的开头有什么？尽管马尔理论的一系列论点是不切实际的和有争议的，但我觉得，有一个论点是无可争辩的：人类语言的最初的词，马尔的术语是第一个词，表示一切或非常多的事物。儿童的最初的词几乎表示一切。但这是些什么词呢？即“这”“那”之类的词。它们可以用于表示任何事物。我们能否说，这是真正的词呢？不能，这只是词本身的指示功能。由它可以发展成某种象征的东西，但只要词还是表示一切，它仍然只是声音的指示手势。在一切词中都保存这种指示功能，因为人的每一个词都指出一定的事物。

最后一个差异，如果把事情想象成斯特恩所说的样子（词的意义，词的意义和词的联系是非常简单、简陋组织起来的東西），则当然“内部”可以这样，也可以那样，但把儿童自主言语想象成发展的过渡阶段，它对真正的言语来说是我们的言语，同时又不是我们的言语。就是说，它的内部包含着我们的言语的某些东西，但其中的许多东西并不是我们的言语的。我们知道，还不具备自主言语的儿童，如白痴和失语症者，他们实际上仍然是没有言语的，虽然他们的自主言语在我们看来好像是一种象征。例如失语症患者把“瓶子”说成“pu-fu”，他用这个“pu-fu”可以表示许多概念。



对儿童来说,言语在他的意识中还没有作为意识到的象征原则而存在,因此,与斯特恩的“发现”真有天壤之别了。要表明如儿童言语的开始阶段这类现象是如何通过过渡构造物产生的,这是另外一回事。在这种意义上我们在儿童言语发展中,不仅在自主言语和非自主言语的交界处,而且在儿童言语的以后发展中,观察到许多跳跃现象。

理解儿童言语的产生和形成时期能帮助我们认清它的发展进程,这使我们有可能接近言语发展的正确理论,并揭示出和这一问题有关的资产阶级科学理论的缺点。

我们不应忽视其他的新构造物,如行走、意志薄弱的发作等。

因为我更提醒自己要小心谨慎,不想现在就讨论理论问题,因此不得不有所限制,以便表明按我的观点,到什么地方,按什么方向去寻找所描述的危机年龄阶段中的总变化。我觉得儿童的发展,不管从个性发展中的各个阶段的角度来研究,还是从儿童和环境关系的角度来研究,还是从每一个阶段的基本活动的角度来研究,它和儿童的意识发展历史密切相关。如果从形式方面回答这一问题,我可以引用门槛上的名言:“意识是对环境的关系。”说个性对环境的关系直接说明了意识的结构特点,这在本质上也是正确的。因此,我觉得年龄阶段和它们的新构造物的研究,从意识的角度来看,是对正确解决这个问题的合乎规律的接近。这样处理的益处很大,因为现代科学还无法说明意识的特点。言语和意识有最密切的联系,这是不容怀疑的。我不想犯错误,虽然提到了与环境的关系、意识、言语,但我不想把这一切都归为言语。要知道我既要考虑从上,又要考虑从下,从诸如牙齿、行走和儿童言语等征兆出发。我应该对这一戏剧的一等演员、二等演员都要有兴趣。我觉得,研究儿童意识的变化和言语对于理解和我们有关的一切其他变化在理论上应该是中心的。



在理论上认清年龄阶段的意义就是要找出整个的个性的变化,其中一切要素最好我们都能清楚,一部分是前提,其余为已知要素。

但是很难直接理解,要素结构中的变化和言语的获得有什么关系。通常我们都局限于,指出它们有同源关系;或者指出,意识和言语把人与动物区分开来,作为人类专有的标志而出现的;或者采用类比(前面我也做过)而认定,言语在儿童的社会空间方面与行走在生理方面起着相同的作用。这种类比没有很大价值。没有一本我所知道的著作解决了这些新构造物彼此之间的关系问题。

从发生学角度我们讨论了危机年龄阶段儿童的基本获取物的特点。在危机年龄阶段儿童会不会有新的收获或者发展?会不会做出破坏性工作?我们对这一问题的回答是肯定的。我们不止一次地看到,和在其他发展时期一样,在危机年龄阶段,儿童同样有新的收获,否则发展就不称其为发展了。

儿童在危机年龄阶段的获取物的特点何在呢?它们具有暂时性质。危机年龄阶段的获取物不会保持到以后的生活中,而儿童在稳定年龄阶段获取的能力等会一直保存下来。儿童在稳定年龄阶段学会了走路、说话和写字等。在过渡年龄阶段儿童获得了自主言语。如果这种自主言语保存一辈子,则是不正常的。

我们在儿童自主言语中找到各种一岁危机的典型形式。这种形式的开始和儿童言语的结束可以看到危机年龄阶段的开始和结束的征兆。

真正的言语产生了,自主言语也就随着危机年龄阶段的结束而消失,虽然这些危机年龄阶段的获取物的特点是暂时性的,但它们具有很大的发生学意义。它们好像是过渡的桥梁。如果没有自主言语的形成,儿童永远无法从无言语时期过渡到言语时期。实际上,危机年龄阶段的获取物



并没有消失,只是转化成了更复杂的构造物。它们在从发展的一个阶段向另一个阶段的过渡中具备一定的发生学功能。

在危机年龄阶段产生的过渡现象,特别是儿童自主言语,有无限的意义,它们是儿童发展的一部分,我们从中可以清楚地看到发展的辩证规律。

第四章

童年早期*

着手研究每一个年龄阶段,包括童年早期时,首先应问一下,在该年龄阶段产生了哪些新构造物,即在该阶段的发展过程中创造哪些前一些阶段没有的新现象,因为从发展过程本身来看,在发展关系的每一阶段都有新构造物的产生。新构造物产生于每一年龄阶段快结束前,是这一时期的发展结果。分析的任务是,第一,探索新构造物的途径、起源;第二,描述新构造物;第三,确定新构造物和以后发展阶段之间的联系。

什么是童年早期的中心构造物,即什么是在发展中创造出来的,又为后来的发展奠定基础的?这就是中心的问题。要解决这个问题,首先要积累一定的资料,即分析这一问题最重要的一些方面,以便从中得出一些结论。必须分别对它们进行分析,然后再进行一些概括。

我们先讨论儿童和外部现实、外部环境的关系。这里有许多需要我们说明的因素,以便设想儿童在这个发展阶段和外部现实的关系。我觉得,就儿童在情景中的行为和活动而言,可以认为儿童和情景的特殊关系已经通过实验很好地证实了。

* 郑发祥译。



我认为,德国著名的学者,完形心理学家勒温比其他人更好地通过实验证实了这种关系。他在这一方面的优秀著作使我们受益匪浅。他试图建立一种童年早期儿童在外部情景中的特殊行为的理论。

儿童行为的最主要的特点表现在哪里呢?我将概括地指出最重要的几个特点。这是 *situationsgebundtheit* 和 *Feldmassigkeit*,即受情景的制约性。儿童一旦进入情景,他的行为就完全受情景的制约,儿童是作为某种活动的部分进入情景的。而 *Feldmassigkeit* 一词,勒温用来指完形心理学中人的活动场的任何情景,并认为人的活动与场结构有关。按勒温的观点,在这一阶段的儿童的整个活动都是绝对的“场”活动,即对场结构的绝对适应,儿童感知中的活动在这一场中进行。

实验表明了这一实质是:每一种物品似乎会发出吸引或排斥的情感,会产生激发儿童活动的理由。每一种物品都吸引着儿童去碰它,把它拿到手里,摸摸它,或相反,不去碰它。物体获得了勒温称为 *Aufforderungscharakter*(要求触摸)的一定命令性质。任何一种东西都具有某种情感,它有很强的催促作用,以至对儿童来说它获得了“强制”的情感性质,因此这一年龄阶段的儿童处于事物世界之中,好像处于一个动力场,有吸引力或排斥力的物品无时无刻不在作用于他。他没有对周围事物的漠不关心或“无私”的态度。正如勒温形象地表明的那样,楼梯在吸引着儿童去爬;门吸引着儿童去打开或关上;门铃吸引着儿童去叩响它;盒子吸引着儿童关上或打开它;小圆球吸引着儿童去滚动它。总之,每样东西对这一情景中的儿童来说都被赋予了情感的吸引力和排斥力,对儿童来说,它有情感价值并以相应的方式促进他的行动,即起导向的作用。

为了解在某一情景中童年早期儿童是如何活动的,我们可以做一次间接的类比,以便了解。如果在某一情景中我们处于它的控制中,我们



是怎样行动的。这种做法现在已不多见。勒温的实验是这样做的：邀请被试者进入实验室，然后实验者以他要为实验做准备为由离开了几分钟，把被试者一人留在新环境中。被试者等了10—15分钟。在这种情景中，被试者经常开始细看房间。如果摆着钟，他就看几点了；如果放着一个信封，他会看看信封里面有东西还是空的。与童年早期儿童行为的间接区别在于，人在这种状态中，人的每个活动都决定于他所看见的。

由此得出，儿童仅仅受现存情景的制约。童年早期儿童不同于较大年龄的儿童，不能给这一情景带进有关其他可能的物品的知识。任何隐藏的东西，即勒温说的，任何能改变情景的东西，根本不能吸引他。勒温也因此发现了物品本身和情景内部的具体物品的巨大作用。

勒温描述了一次实验，它表明一个不满两岁的儿童要坐到他视线之外的物品上是何等困难。这个实验中有一块大石头，儿童可以绕着它走，抚摸它等。然后儿童转过身去，以便坐下，但刚刚转过身去，他看不见石头了。后来儿童扶着石头，转过身去，准备坐下。最后一位儿童以独特方式走出了困境：他弯下腰，从两腿间向后看，让自己背向石头站着，以便看见石头。这样他成功地坐下了。还有一些儿童是手扶着石头来帮助自己坐下的。在另外一种情况下，实验者亲自把儿童的手放在石头上，儿童就坐在自己的手上，一位儿童感觉到，他用手遮住的部分后面就是石头。儿童这种直观视野的制约性说明了在这种情景中的儿童意识活动的独特性。

我用我们实验的例子来说明。我的助手斯拉维娜负责观察以下情景，自由情景中的儿童在用词上如果允许，会不会说“飞开”，离开情景，说一些不是眼前看到的東西。为此我们采用了在临床医学中制定的使用重复句子的方法。2岁的儿童毫不费力地重复“鸡在走”“蛋在滚动”“狗在跑”这些句子。但是当丹娘此时就坐在儿童面前椅子上时，他不会说“丹娘



在走”。这个句子引起反应：“丹娘坐着。”在儿童的注意力被情景吸引时，总共40个儿童在三个系列中都给出了不正确的反应。望着坐着的丹娘，儿童很难说出“丹娘在走”。他看见的东西对他有更强的作用力，所以他的话不能违背事实。研究者早已经注意到的一个事实说明了这一点，童年早期儿童几乎都不会撒谎。只有当童年早期将结束时，儿童才会产生一种基本的能力——说出实际上不存在的东西。他暂时还不会杜撰。一个最近研究的很清楚的简单例子也说明了这一点。儿童病了，剧痛时，他会对此情景做出反应——哭泣、任性。但他可能病得很重，但由于他没有经受直接的疼痛，生病的意识没有使他不安。这一年龄阶段的儿童，除了他眼前看到的，耳朵听见的东西外，不会说别的东西了。

什么制约了行为的这种性质呢？

说明儿童意识首要特性的是感觉机能和运动机能间统一性的产生。儿童看到的一切，他都想用手去碰一碰。观察2岁儿童时，我们看到小家伙精力充沛，手脚不停地动，但他的活动只是在一定的情景中，即他做的事都是周围事物推动着他做的。

过去认为，感觉和运动机能的统一产生于简单的生理反射。对于婴儿年龄阶段的儿童不一定如此。襁褓中的儿童可以连续几个小时安静地转动着眼珠，而早期年龄阶段的特点是每一知觉后面一定有行为。到婴儿年龄阶段的最后一个时期，这种情况就没有了，因为此时已经产生这一年龄阶段特有的感觉和运动机能的统一。

莱比锡学派已经注意到，最初的儿童感知觉是情感色彩的感知觉，即儿童看到的每个物品都有不同的情感色彩。换言之，知觉和感觉是不可分割的统一体。我们学会了离开事物引起的直接感情来看待事物，对许多事物不表现出强烈的兴趣。但这对早期年龄阶段的儿童是不可能的。



感知和情感还没有分化，它们彼此直接紧密地联结着。克柳格尔和佛里克里特用实验表明，我们和动物都保留着感知的感性基调。例如蓝色和黄色分别会引起我们冷、暖色调的感觉。感觉的一定感性基调伴随着我们的观念，这也表明，在发生学上它们之间是有联系的。

情感、感受因素的统一为说明童年早期意识的特点，为情景中的活动提供了第三种因素。与我们发生关系的是和感知和活动直接联系的独特意识系统。因此，如果要从早期年龄阶段共同工作的机能的主导角度来说明意识系统的特点，则应该说，这是情感的感知，情感和活动的统一。对这一情况勒温的实验给我们做了很好的解释。

正是物品的吸引力，每一件物品的情感负荷隐藏着对儿童的引力的源泉。换句话说，感觉和活动的统一性（可以认为这是由勒温的实验研究确定的）的特点是该年龄阶段的典型特点，它不是初级的反射联系，而是通过情感的联系。正是感知的情感性质导致了这种统一。因此，我们这里面对的是一种完全特别的对现实的关系。

对童年早期的儿童来说，意识到什么还根本不能说他会去感知，把感知到的用注意、记忆和思维进行加工。所以这些机能还没有分化，它们在意识中整体性地发挥作用，根据它们在感知过程中的参与程度而受感知的制约。

大家根据简单的观察可以知道，童年早期儿童的记忆表现在主动感知-认识上。大家知道，这一年龄阶段的思维只是直观思维，是恢复联系的一种能力，但一定在直观的情景中。这一年龄阶段儿童的情感，也主要在直观感知情感所导向的客体时表现出来。对这一年龄的儿童来说，思考（因为他已经表现出智力活动）不是回忆。只有对学龄阶段的儿童来说，思考就是回忆，即依靠他过去的经验。



有一个称之为记忆缺失症的事实：我们大家都忘了自己的婴儿年龄阶段的情况。如果个别天才，如托尔斯泰，他记得自己被包在襁褓中的束缚感，洗澡时温水和肥皂的感觉，则我们可能碰到了复杂记忆的恢复。至于我们每个人的意识，婴儿年龄阶段一般都被我们遗忘了，童年早期也被遗忘了。很少有人清晰地（不是从亲人那儿得知）记得自己3岁以前的事，除了个别、特别的印象，除了一些零碎的，常常是弄不明白的事情。

来自童年早期的有条理的回忆一般不会在意识中保存下来，因为记忆组织很特殊，记忆很少参与意识的整个活动。记忆只是在以后的一些年龄阶段才被推到首位。准确地说，对于童年早期的儿童，思维意味着搞清已知的富有情感色彩的联系和采取独特的、与这一外部被感知的情景相适应的活动。在这个年龄阶段占统治地位的是直观的、有情感色彩的感知，它直接转化为活动。

感知觉本身有两个特点，我们将在下面讨论。感知觉的第一个特点是情感性质。谢切诺夫认为童年早期儿童的重要特点是对这种感知觉的痴迷。在早期年龄阶段的任何感知觉都是迷恋。凡是看见过儿童是怎样看一件新东西的人都会发现，他们的感知觉与我们有重大区别。

第二个特点（它对后来的发展构成了共同规律）：如果感觉成为意识的优势机能，则感知觉被置于最有利的发展条件下。既然整个意识只能在感知觉的基础上发挥作用，则感知觉的发展先于其他机能。这与儿童发展的两种基本规律有关，这里不妨再提醒一下这两种规律。第一种规律表示，各种机能像人体的各个部分，不是按比例地、均匀地发展的，在每一年龄阶段都有其优势机能。

第二种规律表示，一开始就需要的，具有重大价值的，也为其他机能提供基础的机能最早发展起来。因此儿童的心理机能始于感知觉的发展



就不足为奇了。如果整个意识的活动有利于感知觉,如果感知觉是作为该年龄阶段的一种新的东西在形成,则很显然,儿童的最高成就不是在记忆领域,而是在感知觉领域取得的。

与此有关的还有儿童的内向思维的问题,存在两种观点。(我觉得,其性质已经不再是相同可能性观点,说的是同等的。事实表明,其中一种观点较接近事实)根据其中一种观点,做梦的逻辑是儿童思维发展中的初始逻辑。思维是内向思维,完全为了满足愿望。这并不是该观点所认为的产生于发展较晚阶段的现实思维。这就是弗洛伊德的快乐原则。

而布列伊列尔表明,事情完全不是这样。在动物界完全不可能有脱离活动的思维,即内向思维。如果认为婴儿处于这类意识状态,则在这种条件下婴儿就可以实现自己的愿望、追求和倾向,总之意识只是为满足快乐原则服务。这只是纯粹的逻辑假设。早期年龄阶段的婴儿获得的快乐是和实际食物的获得,实际的刺激等有关。

布列伊列尔注意到了以下情况。如果弗洛伊德的观点是正确的,则思维的内向性质应该随着儿童的发展而逐渐减退。布列伊列尔是第一个注意到,一岁半以后的儿童,即初次掌握语词之后,其内向思维在增加。

现在我们有加布里尔的著作,其中表明,内向思维的增长是在思维提供到高级阶段以后,在3岁和已能形成概念的13岁。这不难理解,要知道言语是思维发展的强大手段之一,这种思维和情景没有直接联系。言语永远允许在情景中引入其中并不直接包含的东西。我们永远可以说些与情景不一致的话,因此,言语思维与儿童内向思维的产生是有联系的。

发展的早期阶段的内向思维是说明儿童与现实关系的重要因素,但它几乎是不存在的,它在生命的第三年几乎处于胚胎状态。正如加布里尔所表明的,我们在这里仅仅与内向思维的萌芽打交道。



用旧的心理学术语或许能说,这一年龄阶段的儿童没有任何想象力,即没有可能把可见的情景在思想中和想象中建立起来,这种情景和给他直接提供的情景是不同的。如果以儿童和外部现实的关系为例,我们会看见,儿童是我们面前的特别现实的生物,他与较大年龄儿童的区别在于他的情景制约性,在于他完全受他面前事物的控制。这里还不存在作为内向思维基础的和现实的脱离。

现在我们看一下儿童和其他人的关系。这一关系的外部方面已经有了极其广泛的研究。许多出版了的著作通过实验和系统观察证实了在婴儿年龄阶段存在儿童和其他人关系的相对成熟的形式。这些关系看来是很低级的。这些关系在整个年龄过程不断复杂化,以至有些研究者把童年早期直接看成人与人的关系基础,即以社会关系基础为中心新构造物的年龄阶段。

有人试图提出这方面的某种理论。我认为,其中有一种理论看起来像是对的,它现在开始越来越多地开展实验和研究。根据这种理论,儿童的社会关系的特点在于以下方面:儿童在出生时和在婴儿年龄阶段与母体在生理上(按旧式表达)分开了,但在生物上没有和母体分开——他自己不能移动位置,不能获取食物。开始行走的儿童已经和母体在生物上分开了,但在心理上还没有分开,他还没有关于自己本身就是独立于母体之外而与其他人发生关系的具体情景之外的一个特殊个体的观念。

儿童关于自己的存在的最初观念是关于分离性或特殊性的观念(不是在将自己置于和别人对立的意义上,而是在将自己置于和他使用的物品分离开的意义上,是在将社会情景中的自己,置于和其他人交织在一起的自己和物品对立的意义上)。

德国研究人员认为,童年早期的两个阶段可以用以下方式来区分。



第一阶段“原始—我们”是一种意识。“原始—我们”发生在“我”的理解之前，“我”只能从“原始—我们”中分化出来。事实上，许多事实表明，儿童不清楚，他所理解的东西和别人理解的东西。皮亚杰正确指出，儿童觉得，成年人知道他的一切愿望。一个关于儿童产生双词句的研究显示，独词句由于其多义性已不能满足儿童的需要。加布里尔对这类经常出现的理解现象做了很好的描述。他认为，成人对理解刚刚开始说话的儿童往往感到很窘迫，而研究者偏偏没有注意这一点。

请允许我引用加布里尔实验中的例子（我在前面已经提到过）。在一个允许多面临床观察的实验环境中，为儿童专门创造了一种成年人不明白儿童话语的情景。儿童要某种东西，但成人不懂他的意思，他就生气了，情景就导致成人向儿童提出问题，以便搞清楚他究竟要什么。

在吸引我们的这个话题中，有什么有意思的东西呢？我觉得，儿童自己想的内容只有他自己明白，而成人可能不理解这一方面。对儿童来说就不存在成人理解他的问题。他说出“pu—fu”时，他觉得旁人应该给他所要的东西。发生这种情况的原因是，成人不断地解释着他的行为，以便猜出他的愿望。因此，皮亚杰说，儿童有一种感觉，成人应该正确理解他的愿望，他分不出自己意识中的东西和成人意识中的东西。因此“原始—我们”意识是第一性的，儿童对自己本身的观念只能逐渐从“原始—我们”中分化出来。

“我自己”这种表达在童年早期的第二阶段才出现。一些研究者把第二阶段称为“外在的‘我’（指我们）阶段”，这也是儿童把自己的独立活动和与成人一起进行的共同活动对立起来的阶段。例如儿童拿起勺子想自己吃，以此表示对喂他吃东西的抗拒。但是只要一提到他的意识，提到成人对他的理解以及过程的内部方面，他还是处于“原始—我们”的状态。



该理论对问题的解决是否正确,我觉得,至少它正确指出了儿童和周围人们的关系的特殊性,从次年儿童一成人这一统一体中分化出本来的“我”。儿童的“我自己”出现得较晚。在一个研究中很好地描述了这一阶段,这时儿童理解的东西要大大多于他能够说出的东西。儿童本身还不会参与自己思想和观念的进程。我想说,我们和外部情景发生关系的地方、事物控制着儿童,儿童主动和情景发生关系的地方,这就与其他人的干扰,儿童转向成人有关了。

现在我们来讨论童年早期阶段儿童活动的基本类型。我认为,这是困难的,也是在理论上研究得较少的问题之一。过去把游戏定义为儿童不追求获取结果的任何活动。这一定义把儿童的所有活动形式都看成是等价的。儿童开门和关门游戏中玩小木马,在成人看来,他做这个或者那个都是为了开心,为了玩耍,不是认真的,不是为了获得什么。所有这些都称为游戏。

应该说,很多研究者都想把这个问题搞得更明确一些。格罗斯第一个试图对儿童游戏进行分类,并寻找其他的研究方法。他表明,实验性游戏和儿童的思维及其将来的合理的非游戏活动的关系不同于象征性游戏,后者就是儿童想象 he 自己是马、猎人等。格罗斯的学生维斯试图证实,各种形式的游戏活动彼此相距甚远,或者用他的话说,它们在心理方面很少有共性。他就提出了疑问:能用“游戏”一词来称呼各种各样的这类活动吗?

布隆斯基认为,游戏只是儿童的各种各样活动的一个总称。据我所知,布隆斯基的这一论断可能有些极端。他有意认为,“一般的游戏”不存在,也不存在符合这个概念的活动的类别,因为游戏这个概念本身是成人的概念,而对儿童来说,一切都是严肃的。这一概念应该从心理学中去掉。



布隆斯基描写了以下情节。当需要委托某心理学家为百科全书写“游戏”这一条目时，他声称“游戏”这个词没有什么深奥的内容，应该从心理学中删除。

我觉得，最有成效的思想是我在列宁格勒从艾里康宁那里听来的关于把“游戏”这一概念进行分解的思想。游戏应该看成完全特殊的活动，而不是看成应该拼凑的概念，它把儿童的各种活动联结在一起，特别是把格罗斯称为实验性游戏也包括在里面。例如，儿童开、关盒盖，连续多次重复这个动作，敲一敲，把东西从一个地方拖到另一地方。所有这些都不是真正意义上的游戏。可能说，这些活动类型之间存在像咿呀儿语和言语之间的关系，但无论如何这不是游戏。

我觉得，游戏的正面定义也是很有成效的，并符合事物本质，这个定义在这种思想条件下被推向第一位。这个定义是，游戏是和现实的特殊关系，它的特点是建立虚假的情景或把一部分物体的属性转载到另一部分物体上。这提供了正确解决童年早期的游戏问题的可能性。这里不存在完全没有游戏的情况，有人以此来说明婴儿年龄阶段的特点。我们在童年早期就接触游戏了。任何人都会同意，这一年龄阶段的儿童会喂洋娃娃并照看它，会用空碗喂它喝水，等等。我想，如果看不到这种“游戏”和学前年龄阶段时真正意义上的游戏——建立虚假情景——之间的重大区别也是危险的。研究表明，有转载属性和建立虚假情景的游戏只有在童年早期快结束时，以萌芽形式出现。只有在第三年才出现在情景中引进想象因素的游戏。这些游戏性的表现很贫乏，淹没在勒温所描述活动的汪洋大海中，它们直接来自情景本身。

勒温已经意识到，他所给的儿童行为的定义和建立真正意义上的游戏情景少有相似之处。要知道，一个儿童为了能坐到石头上，要从两腿之



间向后看,这表明他受现场物品的制约是多么厉害,所以对他来说建立虚假情景是非常困难的。

最后一点,也是最重要的一点。研究表明,在童年早期还不能建立真正意义上的虚假情景,我想用简单的例子来说明这一点。两岁的儿童已经能相当自如地照料洋娃娃,他对待洋娃娃接近于他母亲或者保姆对待他那样:安排洋娃娃睡下,喂它吃饭甚至让它用便盆。但有意思的是,儿童还没有这种意识,这个洋娃娃是他的女儿,他是它的保姆或母亲。如果玩具是只熊,他就照看熊;如果玩具是个洋娃娃,他就照看洋娃娃。这是成人眼中的游戏,但这种游戏明显不同于较大年龄儿童的游戏。这时的儿童会扮成某种角色,物品也会扮成角色。在游戏中洋娃娃真正成了小姑娘,而儿童是一位家长,洋娃娃仍然具有同样的情感引力,让它用便盆,喂它吃饭,就像一个圆球吸引人去滚动它。当儿童自己清楚扮演某种角色,清楚地变更事物的属性时,这里没有扩展的虚假情景。例如,实验表明,对于早期年龄阶段的儿童,根本不是一切都能成为洋娃娃。两岁儿童能自如地照料洋娃娃或小熊,但要摆弄一只小瓶子就很困难了。因此,常言所说,如果游戏的特点是一切都可以成为一切,则早期年龄阶段儿童的游戏就没有这一特点了。因此我们这里面对的好像是游戏,但它没有为儿童意识到。

这一理论对我一直具有很大的吸引力,但现在它获得了特殊的意义。斯特恩在心理学中引入了“严肃游戏”这一概念,把它用于少年年龄阶段,同时指出,这类游戏具有游戏和对现实的严肃关系之间的过渡性质,是一类特殊的活动。果姆布尔格尔和他的学生表明,“严肃游戏”这一概念更符合在童年早期观察到的东西。在游戏中,儿童意识中的游戏情景还没有从现实情景中分化出来。当学龄前儿童扮成父亲和母亲,上火车时,他们



清楚地会按游戏情景的背景来行动，即整个游戏中根据展开情景的逻辑来行动。类似于勒温的说法，学龄前儿童已经产生一定的封闭的场，他在其中活动，但同时没有失去事物现实意义的观念。如果一张椅子按游戏规定是一匹马，要求把椅子搬到另一个地方，这就会妨碍儿童搬动椅子，因为马是不用手拿的。较大年龄的儿童的游戏还有意义场和可见场。

童年早期在我们前面有假游戏或“自我游戏”。客观上这已经是游戏，但还没有成为儿童的游戏。多梅的实验非常有意思，他表明，早期年龄阶段的儿童重复着许多比如和洋娃娃有关的活动，但没有被纳入一定情景中，如和这个洋娃娃到某地去旅游，为它请医生等，没有连贯的故事将它付诸行动，没有真正意义上的剧情，没有为儿童本身创造的情景方面的一定活动。

现在我们转到我们提到过的新构造物，特别是言语方面。我们看到，获得言语这一事实本身和到现在为止对童年早期的描述是处于尖锐的矛盾中的。换句话说，言语马上开始动摇感觉和运动的统一性，破坏儿童的情景制约性。随着儿童的发展，儿童不仅和环境中的新要素，而且与环境中的旧要素的关系发生了变化，因为它们对儿童的作用性质变了。年龄阶段开始发展的社会情景发生了变化。既然儿童已经变成另外的样子，发展的旧的社会情景就要消失，新的年龄时期即将开始。

可以根据对儿童言语发展的分析来理解童年早期儿童和环境的关系中的新东西，因为作为交往手段，作为理解周围人的言语的手段，言语的发展是这一年龄阶段儿童发展的中心路线，大大地改变了儿童和周围的关系。

对聋哑儿童的研究表明，核心新构造物作为交际功能的言语在他们身上不会产生。



言语充当表述功能,以对话形式表现为与人们联系的活动,即外部的和共同的活动。言语充当交际功能的地方,它就与发音、说话有联系,表现在声音中。

人们很早就开始研究言语的声音方面,即外部方面,材料非常丰富,也提出过一些理论。但是现在,当开始从言语的意义方面的一切复制性角度来研究言语时,有关言语的外部方面的各种观点变了。通常把言语的语音方面的发展想象成以下样子:言语由单个的,在书写时最易成符号的音素组成。在一定意义上这一论点是无法反驳的。因为任何有声言语都是由一定数量的要素组成的。儿童开始掌握有限数量的要素,但没能掌握有声言语的所有要素,而且还歪曲它们。这里所指的是生理上的口齿不清,年龄方面发音器官未完全发育,它不同于病理上的口齿不清。以后的发展在于要素的分红,两岁半时,即童年早期的结束,儿童掌握了全部语音知识。掌握要素以后,掌握音节。他们认为,儿童会发单个的音以后,将会掌握一定的音节(B. 斯特恩和 R. 斯特恩的著作)。

这一言语发展的观点受到怀疑,因为它造成了许多矛盾论点。我们举其中几例:

1. 如果儿童掌握了全部音属,则他也应该掌握全部组合,即掌握了一定的音属以后,儿童应该能容易掌握新词。那么,发展仅在于词汇数量的扩大。

有人把言语的语音方面的发展道路和书面语言的掌握做过比较。后者确实受要素掌握所制约,但掌握的不是单个的词,而是文字的原则。口语中的情况就不同了。以往的一些研究者反对口语和书面语具有相似性,因此他们提出,口语应该和外语教学中掌握要素与要素的组合进行比较。儿童把词当作音属的综合体来掌握,因此就要像学习外语那样每次



重新背熟它。

我掌握了英文字母,但是这不等于我掌握了英语。原来儿童不是通过这样的途径来掌握母语的语词的。掌握母语介于书面语发展中发生的情况和掌握外语时发生的情况之间。假如掌握言语的语音从要素,从字母出发,则学好它们只有两条途径:一是像学外语那样,通过逐步熟记每一个新的组合,二是通过掌握能够进行任何组合的要素,马上掌握言语,就像书面语发展中所发生的那样。在口语发展中,一方面,我们可找到书面语中有的要素,儿童迅速掌握了某些词以后,即掌握了结构以后,好像获得掌握所有语词的能力;另一方面,儿童像掌握外语一样,每一个词要通过熟记从感性方面转化为积极方面。掌握言语的语音方面时,儿童无须熟记单词,但是每一个新词应该单独掌握。

2. 在儿童掌握了字母,学习书写时,很容易在书面语言中分出要素。儿童写字母比写词要容易一些,而在有声言语中要分出诸要素要复杂得多。儿童可以很好地说出整个句子或词,但不能指出其中的音节,更不用说单个音属了。

假设言语的语音方面的发展和书面语言之间的类比是正确的,实际上与事实相矛盾。

3. 如果说言语发展的道路是从音属到综合,则儿童的分析工作的难度是非常大的。在实际言语中儿童从来听不到单个的音属,只听到连贯的言语。

因此,从这些观点看来,儿童是个分析家,他应捕捉、提取出单个的音属——字母,他应自己造出字母表,即须要进行伟大的概括工作。而这种工作实际上和发展的真实水平相矛盾。想象一下一个1岁到1岁半的儿童,这一切便是毫无意义的。此外,这样处理问题还失去了言语的语音方



面和意义方面的联系,因此音属本身是没有意义的。

因此先前的力量不仅导致言语的语音方面和意义方面的完全脱节,而且还引出荒谬的论点:为了学好一个词的发音,儿童应把词变成无意义的词,而从意义方面的角度,应该研究从音素角度看来是没有什么形式的综合体;也就是说,为了解释意义方面的发展,建议让语音方面分解出去,或相反。先前的力量忽视了决定言语发展的现实条件,即言语交往。

大约从1928年起,由于各种知识领域的研究的交叉,这个问题有了新观点。重新审视言语的语音发展旧学说的趋势波及了语言学、教学论、心理语言学和语言病理学等学科。

按照旧的观念,言语的语言方面是由许多要素组合构成。旧的语音学以言语的生理属性、发音动作等为依据。他们通过微小的发音动作的运动发展的棱镜来研究言语的发展。他们认为为了掌握某些音素必须要有某些微小动作。比如,要掌握[p](此为俄语音标,所标的辅音为舌尖颤音,国际音标用[r]——译者注)要比[ɸ](此为俄语音标,所标的辅音为双唇,浊塞音,国际音标用[b]——译者注)需要更细微的发音器官的运动。发音器官的运动发展被视为唯一的发展源泉。

新理论(音位学——以区别于旧名称语音学)一开始就指出,人类言语的单个音素的实际功能意义与它们的生理属性没有直接联系。音素的物理(声学)属性和功能意义之间不存在对称性。从出生后的下半年起,儿童言语的语音发展不是和音素的物理属性平行前进的,而是取决于音素和人类言语的功能意义的程度。在b-p, v-f, g-k等音素中,物理方面的清、浊是这些音素的共同属性。它们在言语中的功能意义和它们的物理属性并不一致。

我们发现三个系列现象:①儿童言语的语音方面的发展,②物理和生



理上的困难,③功能意义的发展。

可以说,儿童言语的发展并不取决于生理的和物理的困难复制性的增长,而是取决于言语中的功能意义的发展。如果说也存在受生理特点的制约性,这是因为生理属性本身和功能意义有联系。

如何确定言语发展中的音素的功能意义呢?问题得依据方法论,依据研究整体构造的科学中所采用的分析。这里也需要分析,但一分析,就要分解,而研究应该是整体性的。

应该区分两种类型。第一种分析——分解成要素——是不成功的分析类型,它扼杀了整体的属性。第二种分析——把整体分解为不能再分解的单位和研究保留整体的一切属性的细胞。在言语研究中应该进行单位的分析(和研究环境对儿童的影响的问题一样)。这种类型的分析否定了把言语分解成要素时,这些要素也就失去了意义,因此言语分析失去了分析的性质,它已不是分解为部分,而认为要素有共同来源。在新的语音学,即音位学里,言语分析的单位变了,音位成了人类言语和儿童言语发展的单位。从新语音学的角度看,儿童言语的发展是通过音位系统的发展,而不是通过单个音素的积累而发生的。

音位不单是音素,而是有意义的音素,是属于整个言语的原始性质的最基础单位。音素不是顺其自然发展,而是从其意义角度发展。功能意义取决于内涵意义的发展。只有保存了音和义的统一时,才能谈得上人类言语的发展。

在言语发展中不存在绝对意义上的音位,有的只是以其他音位为背景的某个音位的相对研究。掌握一个音位要在感知其他音位的条件下以及和其他音位的相互关系中才能实现。音位感知的基本规律就是言语语音方面的感知规律,它和任何感知规律一样,是以某物为背景感知某物。



任何音位被感知、被复制都是以其他音位为背景的音位,即音位的感知只有以人类言语为背景时才发生。

说明儿童的口语发展时,不是按照书面语的模式,也不是按照外语学习的模式,而是似乎按这两种模式之间的中间路线发展的,这条路线现在得到了阐明。由于听成年人的话,儿童拥有比他自己已有的知识广阔得多的言语背景。只要音位和它的背景一出现,就产生了相似的结构,即感知是按结构进行的。

掌握了某个局部场合中的音位和背景的关系结构以后,儿童就掌握了整个结构。比如某一个动词的变位能引导人们掌握变位规则。K. И. 丘克夫斯基和玛尔赫夫斯卡娅极力强调了言语背景和言语的意义方面对语音方面发展的影响。

我们总结如下:

1. 儿童言语的语音方面的发展受儿童言语的意义方面直接的功能性制约,即言语的语音方面从属于意义方面。

2. 言语的语音方面根据音位关系规律发挥其功能,即一个词可以在其他词的背景中被认知。对童年早期的儿童来说,感性言语,即儿童周围人的言语是背景。

3. 言语的成长和发展与意义的分化有关。

4. 言语发展的道路并不是言语要素发展的道路。在每一种语言中有不同的系统,有意义的语音单位的关系类型就是根据这些系统构筑起来的。儿童逐步掌握它们的构筑系统,并在系统内部掌握各种关系类型,很快就掌握了结构。这就是儿童言语飞跃发展的原因。使用多种语言的问题也可以从这一角度加以研究。旧的观点认为,儿童同时掌握两种语音时,一种语言的发展会妨碍另一种语言的发展。现在这种观点遭到反驳,



而这种现象也获得了新的解释。原来,在儿童掌握语言的过程中,当两种语言作为两个封闭的结构时,它们的发展进程没有相互交叉,彼此并不干扰。巴甫洛维奇和伊利亚谢维奇做了这样的实验:母亲教一种语言,父亲教另外一种语言,而且任何时候父母都不用另一种语言与儿童进行交谈。结果表明,在一定形式的合作条件下,形成了封闭结构,它们并无施加延缓整个发展的影响。这导致了合作条件下语言发展的论点的产生。合作在这里起着决定性因素的作用。

因此,这里再一次强调有声言语的产生受言语意义方面的制约。

什么是言语的意义方面产生的道路呢?过去认为,“事物—名称”的联系就是意义产生的道路,交际的事实被忽视了。例如,斯特恩认为,一岁半的儿童会发明词,而这一点连7岁儿童也是做不到的。伯恩菲尔特在批评这种观点时指出,按斯特恩的说法,概念是从自身产生的,结果造成了一个封闭圈。斯特恩的错误正在于此。

为了解释第一个含混的概括是如何建构的,不能脱离实际的发展情景,合作的情景。皮列尔和考夫卡认为,似乎儿童能发现词,还能发现结构关系,这种论点是错误的。这里还有一个错误,就是否定了社会交际。要知道对于物件的使用来说,物件的名称是无关紧要的,名称是交际的功能。

言语是社会交际手段,它产生于对交际手段的需要。儿童自身固有的只是牙牙学语。交际的全部特点在于,没有概括就没有交际。唯一没有概括的交际方式是产生言语之前的指示性手势。任何一个儿童和成人共享的或从成人那里获得的语言要素都是概括。在最初几个阶段,儿童只有直观形象的概括。儿童不能概括不在场的客体,也不能说出不在场的客体。

概括推动交际活动的发展。消极言语对积极言语的优势在整个童年



时期都保持着。儿童先学会理解言语,后才做概括。因此在言语的掌握过程中,问题不在于儿童发现词的方面,而是对成人言语的词的歪曲,改变形式等方面,即儿童对成人言语的不准确理解的方面。这就是说,儿童是作为社会性的整体、社会性的生物在发展的,即儿童词的意义在每一个年龄阶段都不一样,因此儿童和成人交往的完全相等的程度在每一个年龄阶段都在变化。概括的类型可能产生于儿童和成人之间的交际类型。社会背景产生了词的各种意义,这些意义在发展。这是儿童早期的“原始-我们”。没有分化的交往分解了,概括的类型起了变化。因此旧的交往情景已经用完,新的概括类型要求新的交往类型。前面我们举过的自主儿童言语中的概括的例子(“pu-fu”),是概括的指示功能的例子,它表明在这种言语的条件下可能的交往的范围是有限的。当概括达到一定的发展水平,旧的交往情景自动取消了,我们就要面临危机年龄。我们引用的观点使我们可能更深刻地理解在儿童言语发展中环境和儿童的相互关系。在稳定年龄,社会情景(交往)没有变化,发生只是些微小的、分子式的概括中的变化,是细微甚至看不见的变化,它们聚集起来以后会产生突变和危机。日复一日地再造从前发展情景成为不可能的事了,出现和实现了对新的交往类型的需要。

童年早期的新构造物与言语有关,因此和婴儿相比,儿童用新的、和过去不同的方式和社会环境发生关系,就是他和他也作为其中一部分的社会单位的关系发生了变化。

近年来我们对儿童言语发展的学说进行审查。重新建立起来的儿童言语发展的分析的基本原则是分析要联系理想的形式,即成人的发达言语,以它们为背景,作为最密切的依据。旧的语言学说绕过词的交际以工具的功能来研究词的意义。言语被看作它的社会情景之外的儿童的个人



活动。在言语领域积累了极其丰富的材料,为广泛的言语诊断学提供了可能性,但对发展的因果解释仍不为人所知。

儿童言语不是儿童的个人活动,把儿童言语和它的理想形式,即成人的言语割裂开来是严重错误。只有把个人言语看作对话、合作、交往的一部分,才能找到理解它的变化的关键。离开这种观点,则不能解释任何一个问题(语法化、双词句等)。任何一个原始的儿童词都是整体的一部分,在这个整体内部儿童的词和理想形式相互作用。理想形式是儿童言语发展的源泉。

这就是儿童发展的起源。我们看见,新构造物的源泉与儿童和成人的关系,和成人的合作有最密切的联系。正是这种合作推向概括的新途径,推向言语的掌握等,而言语的掌握导致整体意识结构的重组。

为了给总结再造一个支撑点,现在我们来讨论知觉和事物的关系。

人类的知觉是按一些非常复杂的原则组织起来的。第一个原则就是恒常性,即知觉的经常性。如果你想研究人类知觉的特点,你将看见,它的许多方面的发展中存在着一些相同的典型特点。如果我在看离眼睛有一定距离的一根火柴,后来把火柴挪到十倍远的距离,那么看起来,火柴应缩小成十分之一,因为视网膜上的映像是按物体和眼睛的距离的扩大,严格成比例地改变的。为什么我会分辨出玻璃杯比长颈玻璃杯小呢?只是因为这些物体在视网膜上呈现出不同的像。

物体,比如火柴,被挪远了十倍,可是我还是感到和原来一样。因此我们说,这一物体保持了大小的恒常性,不管它被挪远了多少距离,不管刺激视网膜的性质是否相同。恒常性的生物学意义非常大。十步之外的妈妈会在婴儿眼睛中消失,当妈妈再次走近婴儿时,妈妈放大了十倍。假如这种知觉我们保存了下来,那会发生什么。在房间里走时,我们一会儿看



见物体扩大了,一会儿看见物体缩小了。

空间中物体的位置也有同样的情况。我怎么区分运动着的物体和固定不动的物体的?运动着的物体会在不同的时刻在眼睛的视网膜里留下许多痕迹,因此我知道某个物体的运动。当我们向车厢窗外望去,感到一切都从我们身边掠过。我们根据上述原则来检验我们的错觉。从基础物理规律来看,事情是这样发生的:我把头转向右侧,所有在我右侧的物体都移位到我眼睛的视网膜上。我把头转向左侧,则所有在左侧的物体会发生相同的情况。说实在的,过程本身就是这样发生的,但我们对它的感知却是不同的。

——在颜色方面也可以这样说。格林克统计得出,一块煤在中午放出的白光,相当于一块粉笔傍晚放出的白光。这是很有趣的一点。但是对煤或粉笔的颜色的知觉并不取决于感知的条件,这就是颜色的恒常性。

最后,是形状的恒常性。我们总是从一定的角度来看物体的。现在我没有看见长方形桌子时,视网膜上就会出现完全不同的几何形状,可是我一直从形状的恒常性来感知物体的。我还建议举许多例子,不过原则上它们说明的是同一回事。

物体的大小知觉、颜色知觉、形状知觉、方位知觉——所有这些在发展进程中都应该是恒常性的,与观察的条件无关。某些研究者试图从知觉本身的特征来解释恒常性:从视网膜到皮层神经束离心和向心路径。离心路径不是运动的,但参与知觉活动,即视网膜从外部和内部感受光的刺激(O·佩茨里)传递到大脑,而后再回到视网膜。

知觉的一系列紊乱都可以这样解释:离心路径保留下来,但向心路径遭到破坏,神经系统的调节也出了问题,于是在病人的感知过程中,好像知觉只有周围神经机构参与。以此也可以解释恒常性:视网膜从内部感



受光的刺激——我们把中心刺激当作知觉来感受。与向心路径相比，离心路径晚些才形成髓鞘，因此知觉的完善是在发展过程中达到的。但实际上不是这样，我们分别地感知有颜色的表面，几何图形，后来又加上了知识——于是我看见，这是人或物体。我立刻看见了人，有形状的物体。在房间里我看见了灯、门、人。这当然是理解的知觉。如果认为，知觉的理解性一开始就给定了，那是错的。刚好婴儿看不见，不能像我们那样感知。只是快到3岁儿童的知觉已最大限度地接近成人的知觉。这种接近建立在任何意义的或对事物的感知上。这一论点有几种意义，我将分别叙述，因为我们要碰到它们，特别是当论及学前年龄、游戏等时。

我先举个例子。病人由于大脑患某种疾病，出现了认知障碍，即失去了意义。他们看见了物体，但不认识它们，也叫不出它们的名字。病人说白的、冷的、滑的、圆的，但不知道是手表。与此相反，健康的人的知觉可以不关注整体的一部分，但永远能知道物体的整个用途。

对我来说，这个房间可以分解为单个物体的知觉。我看见了一些单独的物体，但我先看到什么呢？是它们的共同特点还是局部特征呢？我说，这是灯，这是柜子，同时我也产生了这是灯的知觉。这是说，知觉变成了概括性的知觉。当你看到这是手表时，这是说，你感知的不单是颜色、光、形状，而且还分出该物体特有的共同特点。这就是有意义的知觉，概括的知觉，这就是将该物体归入物体的一定类别。

很长时间，直至结构心理学的著作问世，这一过程还没有完全搞清楚，但现在它好像很简单，很清楚。人类知觉的基本规律表明，我们的知觉不是后来累计起来的各种要素构筑起来的，而是一个整体。我们是根据这一规律来概括知觉的。知觉的总规律表明，任何一个客观上被感知的属性都不是孤立的，永远是作为某个整体的一部分被感知，知觉整个地由



整体的性质所决定。

只看见一般的是什么意思呢？就是说，不是把某物看作该结构的一部分，而是只把它看成一个意义结构。如果研究婴儿的知觉时，给他出示两样放在一起的物品，那么会发现，婴儿对它们的知觉完全取决于它们参与的结构。弗利克利特的实验说明了这一点：放一个小圆圈和大圆圈，婴儿的知觉每次都随该物体旁边所放的东西而改变。由此看来，任何东西被知觉都取决于可见结构，这是很自然的。

知觉的恒常性的产生与儿童的许多活动有关。3岁前的儿童，如实验所表明的，是产生稳定的，独立于外部环境的，理解性的知觉的年龄。因此应该明白，比如儿童最初提出的问题。最有意思的是，儿童就开始发问，突然——这意味着实际上发生了不同程度的转折性飞跃。儿童开始提出问题：“这是什么？”“这是谁”……

意义知觉就是概括知觉，即构成较复杂结构的一部分，服从一切基本结构规律的知觉。与此同时，它构成直接可见结构的一部分，又同时构成另一个可理解结构的一部分，因此很容易使意义知觉失去活动能力或增加它的难度。

举个例子，你面前有幅难猜测的画，要找出其中的老虎和狮子，但你看不出，因为构成老虎身体的几部分同时画上了其他图案的组成部分。这就是很难看出它的原因。这个规律最近被成功地应用于军事伪装上。一个德国科学家创立了一个完整的隐蔽系统，它的依据是，在军事目标中，重要的是不仅要把各种武器涂上当地的颜色，而且武器的放置要做到使武器的一部分成为另一结构的一部分。这是最好的隐蔽方式。我之所以把它当作例子，是因为物品可以在不同的结构中被感知，因此可以从不同角度呈现出来。



概括的结构是进入概括结构中的结构。人具有意义知觉是因为能看清可见结构(即是把它作为一个意义整体来感知的)。

最新研究表明,最初儿童提出的问题,看来和对实际的理解性知觉的发展,和世界对儿童来说逐渐成为一定意义的事物世界这一方面的发展有直接联系。任何物品借助人类言语而成为可理解的,可理解的知觉又是怎样产生的?在我看来,由于词的意义的发展,这个问题在现代心理学中已很好地解决了。

什么是词的意义?我们已经谈到过联想心理学、构造心理学、人格心理学对这个问题的不同解决方法。当今心理学对这个问题的回答也不尽相同,但有两点已达成共识。第一,词的意义是发展的,言语的意义方面是发展的;第二,在意义中没有简单的联想联系,在词的意义背后有更复杂的心理过程。哪些心理过程呢?我们可以一一说出,但首先要说的是,任何词的意义都是概括,任何词的意义背后有概括和抽象。为什么?霍布斯说过,我们用同一个词来称呼不同的事物。如果世界上有多少事物,就有多少词,那每一个事物都会有自己的名称了。由于事物多于词,儿童愿意还是不愿意都得用同一个词表示不同的事物。换句话说,词的任何意义都隐藏着概括和抽象。说这些内容等于早一些解决词的意义的发展问题。因为早就清楚,一个一岁半儿童的概括能力是不可能和一个成年人的概括能力同日而语的。因此,尽管儿童所用的词也有意义,他用来称呼事物的词与我们所用的一样,但他用不同的方式来概括这个事物,即他的概括结构是不一样的。

掌握言语过程中产生的概括使人们眼中看到的事物,不仅是彼此的情景关系中的事物,而且是作为词的基础的概括中的事物。顺便提一下,这里非常清楚地证明了辩证理解抽象过程的正确性。抽象和概括本身不



是特征的提取和使物体减色,而是在概括中确定该事物和其他许多物体的联系。由此,抽象更为丰富,即在词中包含了比我们单纯感知这一物体时更多的联系和关于事物的观念。

一些研究者说,从儿童知觉的发展历史可以看到,抽象的过程是特征或属性的丰富过程,而不是枯竭过程。什么是可理解的知觉?在说可理解的知觉时,指我在事物中看到了比直接视觉活动中包含的更多的某种东西,有关事物的知觉已经是一定程度的抽象,在知觉中包含了概括的痕迹。

我已经触及了一种思想,即任何概括和交往有直接联系,我们概括的范围有多大,我们能交往的范围就有多大。马克思在现代心理学中提出的一个论点相当明确地形成了。他说,对人而言事物是作为社会中的事物而存在的。当我说某一事物时,这就是说,我不仅看到事物的属性,而且根据它的社会用途对它做了概括。

最后一点:随着儿童对周围人的兴趣不断增加,他的交往也在不断发展。这就出现了一个很有意思的现象。我在谈到关于儿童在特定环境中确定方向的能力时所举的例子,说过以下内容。当要求儿童坐到石头上,他不能独立做到这一点,因为他看不到石头。这是由于儿童只能对处于他前面的事物采取行动。黑格尔也有类似的论点,大意是动物和人的区别在于前者是视野的奴隶,动物能看到的只有映入眼帘的东西,它们无法分出某个细节或部分,如果它不在视野中。童年早期的儿童似乎也是自己视野的奴隶。如果在房间的一头打开盏很亮的灯,在另一头打开一盏小灯,并使两盏灯都在儿童的视野中,设法把儿童的注意力引到小灯上,儿童永远无法完成这个任务。早期年龄的儿童已经会朝小灯看。因此童年早期的儿童会感知直观结构,但已把它当作意义结构。

有趣的是,只有在这一年龄的儿童才会在事物关系上构筑起有条理



的,借助言语初次被分解的世界图像。在早期年龄儿童面前,初次产生的不是婴儿已有一定结构场的盲目游戏,而是有结构的事物世界,物体获得了一定的意义。这是儿童的事物构成的世界的开始阶段,因此儿童会提出他所看到的的东西的意义的问题。也正因此,儿童在词的转移上非常困难。在童年早期还不存在词和被表示的事物要有所区分的问题,那时儿童会用不同的词称呼相同的事物,如把椅子称作马等等。

我引用我同事莫罗佐娃的研究,她表明,3岁以下的儿童不可能完成替换事物名称的实验。比如把手表、小瓶子、铅笔放在3岁以下的儿童面前,然后更换名称,要求被试指出或出示需要的物品,此时使用更改过的名称。这个年龄前儿童非常迷恋的游戏无法在早期儿童中展开,因为实验发现儿童不懂规则,之后,虽然实验者演示了规则,但实验还是没有成功。

我们研究了儿童理解在他面前演示的象征性的游戏的能力,以及他自己表演和叙述这一游戏的能力。我们事先和儿童约定:铅笔是病人,这是房子,这是小花园,这是车夫等(商定用这些名称称呼其他物品),并指明相应的情景。结果3岁前的儿童无法做这一实验。3岁零8个月的儿童从最基本的系列开始,结果取得确切无误的成功。当把实验适用于更大一些年龄,但不是太难的系列当然也是可能的。

一般来说,积极吸引儿童参与名称替换的实验(对学龄前儿童来说最容易的任务),在这一年龄是做不到的。因此这是可理解的,这是由事物构成的世界形成和巩固的年龄,但不是早期年龄的儿童能够像学龄前儿童那样做意义游戏推动意义的年龄。

我认为,我刚才说过的一切表明,在童年早期与言语的产生同时第一次产生了在以后各个发展阶段中最重要的、最积极的意识的特征,即意识的



意义及系统结构。对儿童来说,和言语一起首先产生了对周围实际的理解和认识的开端。我谈到知觉时说的一切已经说明了这一思想。对几何形状的知觉,一方面是对反映一定物体的图像的知觉,另一方面有不同的根源。意义的知觉不产生于纯结构的性质的进一步发展,而是与言语直接相关。没有言语就没意义的知觉。

我觉得,对于意识的系统结构,应该把它理解为某些机能彼此之间的特殊关系,即在每一个年龄阶段,一定的机能彼此处于一定的关系之中的一切构成了一定的意识系统。

对于儿童早期,最典型的是一些机能的相互关系,在这种关系中有情感色彩的知觉,因此通过情感导致活动,这种相互关系处于结构的中心,意识的其他机能围绕着这一中心发挥作用。对于学龄前的儿童这是记忆,对其他年龄则是某种其他机能。清晰的机能间关系正是在此期间产生。

意识的系统结构可以称为意识的外部结构,则意义结构,概括的性质成为它的内部结构。概括是折射意识的一切机能的棱镜。把概括和交往联系起来时,我们看见,概括有着整个意识,而不光是思维的功能。所有的意识活动都是概括。这就是意识的微观结构。作为总纲领,我要说,机能彼此之间的关系系统的变化和词的意义以及词的意义开始成为心理过程的中介有直接的、很密切的联系。如果细看一下这一年龄儿童所用的词的意义,发现在儿童的词的意义背后隐藏着概括的知觉,即包含了该物体那组物体的结构(与指示手势不同,指示手势和任何物体或者几乎一切物体发生关系)。儿童主要用概括知觉来思维,即一般的知觉首先构成儿童词的意义结构,这能得出一个很重要的结论:这一年龄阶段的儿童已经会说话,快到第三年底儿童已说得相当好。他已有广泛内容的材料。在儿



儿童的词汇中很少有表达具体意义的词。因此，在两个不同的情景中，儿童的词表达同一个事物，或者被相同感知的事物。

我举一个简单的例子，它来自皮亚杰的观察和实验。

对儿童来说，词有什么意义？

皮亚杰表明，对这一年龄阶段的儿童来说同一个词的不同意义类型还没有充分分化。例如“不能”这个词，“不能第二次开灯”，“吃饭时不能说话”，“不能对妈妈撒谎”等所有物理的、道德的以及其他的“不能”在儿童这里汇合成一组禁止行为。这就是说，这些“不能”的意义在内部还没有分化。这一例子表明某一物体的知觉在多大程度上为儿童所理解。言语的内部思维的组织还是很贫乏的。儿童还感觉不出单个的词。言语思维内部的组织受词表达的事物的束缚，因为对儿童来说词除了它所表达的具体事物外，不受任何其他东西的约束。如果您问这一年龄阶段的儿童，为什么把牛奶叫作牛奶，他会回答“因为奶牛有角”或者“因为它会下奶”。如果问他，能不能把奶牛叫作别的什么，他一定回答不能。如果问他能不能把太阳叫作奶牛，他一定说不可能。因为太阳是黄色的，奶牛是有角的。

因此，对于儿童来说，词或者是物体本身，是与物体很难分出的物体属性的标志。这就是为什么从这一年龄阶段起，在第三年，产生一些实际上是词的歪曲的儿童构词的原因。这种情况的产生不是由于儿童难于发音，难于重复某个词，而是由于他就是这样理解词的。儿童用的词，如：“抹士林”（应该为“凡士林”），“湿布”（应该为“压布”）等的基础是儿童言语的上述特点。词被儿童和主导词放在一起理解了（“湿+压布”或“凡士林”+“涂抹”），因为它属于同一个物体。虽然这时候儿童会说话，但并不知道词是什么。对他来说，词不过是块透明的玻璃，他透过这块玻璃看到隐藏在玻璃后面的东西，但他看不到玻璃本身。因此词的组织看起来好像很



难。儿童的整个言语在这一年龄阶段是完全未被理解的。儿童会说话,但不理解自己怎么说的,不理解说话过程,不会任意地选择他需要的词或音素。儿童可以轻易地发出“Москва”(莫斯科),“Ленинград”(列宁格勒)这样一些词,但要他说出[с k]或[r p]这两个音组,3岁前的儿童就做不到了。虽然这些音素对他不构成任何困难,因为它们存在于儿童系统发出的词中。

如果想要确定,儿童在多大程度上理解词本身,那可以肯定,在词的背后只有物体,而且还不能把词和物体分开,这种情况在较晚的一些年龄还会有。

意识结构的变化会导致什么结果呢?在童年早期产生了最初的概括,它们又产生一定的概括类型,并标志着一定机能的相互关系。儿童如何感知外部世界并在其中活动呢?知觉是这一年龄阶段的基本机能,成熟得较早,有相对固定的大小、形状等。心理发展的一般规律表明,在该年龄阶段占优势的机能拥有最有利的条件。知觉中发生的一切变化都从中得到了解释。

最重要的是意识的意义结构和系统结构的相互关系。知觉的优势表明所有其他机能的某种不独立性,和它们受知觉的某种制约。

根据上述便可以理解我们前面指出过的机能的相互关系。记忆在积极的知觉(认识)中实现。它表现为知觉活动中某种要素,是知觉的继续和发展。注意同样要借助知觉的棱镜。

思维是对情景、认知范围的实际直观的重构,并在概括中发育。在这一时期儿童已会说话,人们就他所见的东西与他交谈。面对物体时,他叫出它们的名称,这里就出现了名称和事物对应性的联系。因此,所有的机能都在知觉内部起作用。由此对知觉本身会产生哪些后果呢?我们已经



指出,理解的知觉本身简单地把思维活动、概括活动和知觉结合起来。知觉和思维产生了新的关系,知觉已经不在描述过的情感运动层面上了。

知觉在以后的发展中不断变化。在较大的年龄阶段,感知就是回忆、概括等。这里也产生了记忆对知觉的修正(矫正)以及注意的机能,知觉的范畴性产生了结构和背景的运动的的可能性,即知觉的理解。知觉由机能变为一个复杂的系统,它在以后还会变化,不过它的基本特点是在这里获得的。意识的系统结构是固定的世界图像产生的原因。知觉的范畴性,把事物作为一组事物的代表来感知,这是第二个特点,即概括特点。

有词的知觉逐渐代替无词的知觉,事物的名称便出现了实物的知觉。婴儿和处于童年早期的儿童对房间里的物器的感知是不同的。儿童从盲目的知觉转向有词的知觉这一事实给知觉本身也带来一些重要变化。以前我们推测,言语的功能就是代替事物。研究表明,这是很晚才产生的功能,言语的出现有另一种意义。言语的出现导致视觉的另一种方法——在背景中划分出形状。言语由于概括改变了知觉的结构。言语对被感知的东西进行分析并使之范畴化,实际上是完成了复杂的逻辑加工,即划分出事物、行为和性质等。

这种意识系统对内部知觉、对内省有什么意义呢?儿童的概括就是概括知觉。在内部世界中儿童最理解自己的知觉。他在视知觉和听知觉方面有相当丰富的内省(“我看见”“我听不清”),这说明了他的内部主动性(“让我看看”)。主动的指向和对知觉活动的自发刺激是知觉的内部主动性的任意形式。自发的记忆和思维这时还没有产生。

我提到过系统意识的产生,我倾向于把它看作意识的中心的和典型的因素。因为对于人来说重要的是,他不仅感知世界,而且还理解世界,他的意识总是某种可理解的方面的运动。



人的活动是有意识的和可理解的,但这不是一回事。这使我有理由认为,童年早期的核心构造物正是真正意义上的意识的产生。我想,在这里我们第一次清晰地面对意识及其典型方面,它们把人和动物的心理生活,和人的没有足够意识到的和定型心理状态区分开来。我想引用一下马克思关于意识以及意识和言语的关系的论点,这不是为了肯定这个观点,而是为了在叙述中引用更广阔的理论观点。当马克思把语言称为实际的意识,为别人而存在,因而也为我而存在的意识时,他所指的意识就是他称为历史产物的意识本身,它实际是和言语一起产生的,即无论如何是在事物本身以及在言语中开始为儿童理解时,是在已经有可能和其他自觉交往,而不是婴儿年龄阶段存在过的那种直接的社会联系。

换句话说,早期年龄阶段就是产生意识的意义结构和系统结构的阶段,就是形成为别人而存在,因而也为儿童本身而存在的人的历史意识的阶段。这是一个中心,根据它可以理解儿童和外部情景的关系的一切本质特点,儿童对与其他人的联系的态度和我们这里遇到的活动类型的特点。换句话说,就是这个具有意识的意义结构和系统结构形成中有着实际依据的假设,能够较好地解释我提出的各种问题。

最后我想再说一点,因为初次产生了一些具有一点结构机能的区分系统,其中知觉处于中心,因为知觉的基础是概括,所以我们可以客观地研究人类意识的最基本特点的产生,这也是被看作初次在这一年龄阶段产生的新构造物之一。

第五章

3 岁危机*

在分析 3 岁危机方面,我们有三种看法。

首先,我们应假设,在这一危机时期发生的一切变化、一切事件都聚集在某种过渡类型的新构造物周围。因此,当我们分析危机的征候时,我们应回答,哪怕是假设性的?在所指时期有什么新情况发生?此后要消失的新构造物的命运如何?我们要研究,发展的中心路线和次要路线的交接在这里是如何发生的。最后,从最近发展区,即和下一年龄阶段的关系的角度来评价年龄危机。

研究 3 岁危机时,不能只凭理论公式。我们除了分析实际材料外,没有其他道路可走,其目的是在分析过程中去了解那些已经提出了的作为分析材料的理论。为了思考 3 岁年龄时期发生的東西,首先要研究危机所经历的发展情景——内部的和外部的。研究应从年龄的征候开始。处于第一位的危机征候在文献中称为征候的第一区或 3 岁危机的北斗七星。它们都被描述成日常生活概念,对它们要进行分析,以便取得精确的科学意义。

* 郑发祥译。



说明危机来临的特点的第一征候是违拗症的产生。对这里讲的东西要有一个清楚的概念。提到儿童的违拗症时,要把它和一般的不听话区分开来。出现违拗症时,儿童的一切行为和成年人建议他做的刚好相反。如果是由于儿童感到不愉快而不愿意做某个事情(例如儿童在玩,成年人要他去睡觉,他不愿意去),这不算违拗症。儿童想做某个对他有很强吸引力,同时他也很想做的事情,虽禁止他这样做,可是他还是做了,这也不算违拗症。这是儿童对成年人要求的否定,是由于儿童的强烈愿望驱使的反应。

儿童不愿意做某个事情仅仅是因为这是某个成年人建议他做的,即这种反应不是针对活动的内容,而是针对成年人的建议本身,我们把儿童的这种表现称为违拗症。违拗症不同于一般的不听话的是儿童不做某事是由于别人要求他。儿童在外面玩,不愿意进房子里面。叫他去睡觉,他不听,尽管妈妈已经和他说了很多次了。如果要他做别的、他感到愉快的事,也许他会做。违拗反应发生时,儿童不做某事的原因是旁人要他做。这里发生了理由的特殊变动。

请允许我举一个典型的行为的例子,这是我在临床医院观察到的。一位4岁小女孩,3岁危机迟滞,有明显的违拗表现,她要别人带她去参加儿童问题的科学讨论会,小女孩甚至已做好去那里的准备。我要带她去,但是由于我叫她去,她怎么也不走。她非常执拗。“那么你自己去。”她不去。“那么,到这边来。”她不来。大家走开了,让她自己安静下来,她哭起来。她感到委屈,没有人带她去。因此,违拗症迫使儿童与自己的情感愿望相反行动。女孩本来很想去,由于别人建议她去,她却不肯去了。

出现违拗症的强烈形式时,任何以气势凌人的语气说出的建议都会得到相反的回答。许多研究者对这类实验都有过很好的描述。有位成年



人走到儿童面前，以威严的语气说：“这件衣裙是黑的。”得到的问答：“是白的。”当旁人说：“它是白的。”儿童却说：“它是黑的。”儿童竭力做出和对他的建议相反的事情，是真正意义上的违拗症。

违拗症和普通的不听话有两个重要方面的区别。第一，这里处于第一位的是社会关系，即和其他人的关系。在上述情况中，儿童回答时的反应的原因不在于情景本身的内容，儿童想不想做要他做的事情。违拗是种社会性质的行为，它首先是针对人，并不针对旁人要他做的事情的内容。第二个重要方面是儿童对这件事情情感的新态度。儿童不是直接在情感的影响下活动，而是违背自己的意向行动。关于对情感的态度，我提醒一下3岁危机前的童年早期。所有研究者都认为，童年早期最典型的特征是情感和活动的完全统一。儿童整个受情感控制，处于情景内部。在学前年龄阶段还会产生其他方面的理由，这直接来自和其他情景有联系的情感。如果儿童拒绝，则拒绝的理由在情景中。如果儿童不做的原因是不想做这件事或想做其他事，这不是违拗。违拗是理由属于该情景之外的反应或意向。

3岁危机的第二个特征是固执。如果要把违拗和普通的固执区分开来，则还必须把固执和执着区分开来。例如儿童想要某个东西，他一次又一次地努力，极力设法把东西拿到手。这不是固执。这种情况在3岁危机之前也发生过。例如儿童想要一样东西，但不能马上拿到它。他执着地、不断地努力，以便把东西拿到。这不是固执。固执是当儿童坚持某个意见的原因，不是他很想要，而是他曾要求过而做出的反应。比如，成年人叫儿童从室外到室内，他不听，对他说了许多使他信服的理由，他拒绝了，所以还是没有回到室内。固执的缘由是儿童受他最初的决定所束缚。只有这种情况才是固执。



固执和普通的执着有两个方面的区别。第一点和违拗相同,和行为的动机有关。如果儿童坚持他现在需要的东西,这不是固执。比如儿童喜欢滑冰,他总想整天待在室外。

第二点,如果说违拗的典型特征是社会性意向,即儿童做某件事情和成年人跟他说的相反,则发生固执时,典型的是对自身的意向。不能说儿童能够自由地从一种情感转到另一种情感。他所以这样做,仅仅是因为他这样说过了。动机和儿童个性的关系与危机到来之前不一样了。

第三点通常用德语“Trotz”(特洛兹)这个词来称呼。这种征候在这个年龄阶段中处于中心地位,以至整个危机年龄阶段称为 Trotz alter(执拗年龄阶段)。

执拗和前面的几种征候有什么区别呢?执拗和违拗的区别是,执拗不针对任何人,违拗始终是针对现在要儿童做某一活动的成年人。执拗主要针对为儿童制定的教育准则、生活方式,它表现在儿童独特的不满情绪中,表现在“又怎么啦”这一挑衅性的语句中。这是儿童用来回答成人的一切建议和成人为他(她)所做的。在这里执拗的定向不是对人,而是对3岁前形成的整个生活方式,对提出的各种准则,对过去感兴趣的玩具。执拗不同于固执的地方是执拗的方向是向外的,是由坚持自己的愿望所引起的。

不难理解,为什么在家庭的专横资产阶级教育中,执拗表现为3岁危机的典型特征。在此前儿童受到过分的爱抚,表现得很听话,牵着他的手,突然他变成一个对什么都不满意的执拗的儿童。这和非常听话的、温顺的儿童很不协调。这是某种一直和为儿童所做的事情对抗的东西。

执拗和普通的儿童不充分顺从的区别是前者有意向性。儿童反抗,他的不满,带有挑衅的“又怎么啦”,都贯穿着一种对过去成人为儿童所做



的一切的暗中的反抗。

第四种征候德国人称为任性。它是儿童追求独立性的一种意向。这种情况过去不曾有过。现在儿童什么都是自己做。

3岁危机的征候，还有三种，但它们具有次要意义。第一是反叛或反抗。儿童的行为在许多单独的表现中开始具有反抗的特点，似乎儿童和周围人处于战争状态和经常的冲突中。儿童和父母经常争吵。与此相连的是贬值征候。例如一个氛围很好的家庭中儿童开始骂人。当妈妈听到儿童说她是笨蛋时，皮列尔形象地说，这是家庭的灾难。过去他不会这样说。

儿童尽量贬低玩具的价值，拒绝它们。在他的词汇中出现表现坏的、否定的东西的词和术语。而这些东西本身并不会带来任何不愉快。最后，还有双重征候，它在不同家庭有不同的表现。在独生子女的家庭中儿童有专横倾向。儿童在和周围人的关系中表现出专横的愿望。他要求妈妈不要离开家，待在家中。凡是他要的东西，都要满足他。这些东西他不会吃，他吃喜欢的东西。现在儿童要努力恢复童年早期的状况，那时他的一切愿望实际上都实现了，他是左右局势的人。在多子女家庭这一征候叫作嫉妒征候。如果家里还有孩子，就是对哥哥和弟弟的嫉妒。在这里主导、专横、专权的意向为对其他儿童的嫉妒态度的根源。

以上基本征候将3岁危机的描述变得缤纷多姿。了解了这些征候之后，就不难看出，危机主要通过这些特点表现出来，这些特点使得我们在儿童身上认识到对专横教育的反抗行为。这好像是独立性的儿童对童年早期形成的过时的养护准则和形式的反抗。典型征候中的危机明显地具有对教养人的反抗性质。所有研究者都看到了这一点。

在上述征候中，儿童表现为难以接受教养。过去不让人操心 and 犯难



的儿童,现在却变成成年人不好对付的了。因此这就造成了一种印象,儿童在短期内发生了很大变化。从一个曾经抱在手中的“宝贝”变成了执拗的、固执的、违拗的、会否定的、会嫉妒或专横的人,他在家庭中的整个面貌马上就改变了。

不难发现,对上述征候的描写也提到儿童和亲近的人的社会关系的变化。所有这些主要是以家庭教育的材料建立起来的,因为童年早期的教育在资产阶级国家几乎都以个别家庭教育的形式进行的。我们现在有各种学前机构,在某些国家还有社会救济机构开办的慈善教育(虽形式畸形),但实际上在早期年龄阶段的资产阶级教育的大量经验不同于学校教育的是这种教育为单个的家庭式教育。一切征候都说明同一个事实:在儿童和最亲近的家庭成员的关系中(情感的依恋把儿童和他们联结在一起,在这种关系之外儿童的生存将是不可思议的),某些方面发生了急剧的变化。

早期年龄阶段的儿童永远处于和周围人的直接情感关系的支配之下。在3岁危机中发生了称之为人格分裂的事情:这里会有冲突,儿童会骂妈妈不适宜地给他玩具,他会恼怒地把它们摔掉。情感、意志方面的变化反映了儿童已成长起来的独立性和主动性。所有的征候都围绕着“我”和周围的人这一轴心转。这些征候说明,儿童和周围的人或者和自己个性的关系在发生变化。

总的来说,把所有征候合在一起能产生儿童解放的景象。以前是成年人牵着他的手走,现在儿童出现了要独立走路的意向。某些研究者也把这一情况看作危机的典型特点。我多次请大家注意达尔文的思想:儿童在出生时和母亲在生理上分开了,但他的饮食和身体的移动都离不开母亲。达尔文认为这是儿童在生物上的不独立性(有袋类动物有安置出



生后的幼崽的装置——袋)。如果顺着达尔文的思路,应该说,童年早期的儿童在生物上和周围的人分开了,但在心理上他还没有。贝林格尔提出一种说法:3岁以前的儿童在社会性上和周围人没有分开,而3岁危机是解放的新阶段。

现在,我要扼要地讲一下所谓的第二特征区,即基本征候的后果以及它们的进一步发展。第二征候区可以分成两组。第一组是作为儿童的独立定向的后果而得出的征候。由于儿童的社会关系、情感范围以及一切他最珍惜、最宝贵的方面的改变,这触动了他的最强烈、最深刻的感受,儿童坠入了一系列内外冲突之中,出现了儿童的神经官能症反应。这种反应有病态性质。神经质儿童在3岁危机时常表现出神经官能症反应,例如遗尿,即夜间小便失禁。已经习惯于整洁条件的儿童在危机的不良经过时在这方面恢复到早期阶段。夜惊、睡眠不稳和其他神经官能症征候,有时有言语障碍、口吃,违拗、固执的加剧,所谓意志薄弱的发作,即外表上像发作,实际上不是真正意义上的病态发作的一种特殊形式(表现为哆嗦、在地上打滚、跺脚、用手乱敲),是我们已经讲过的违拗、固执、贬低价值、反抗的极度尖锐化的特点。

我再举一个自己观察到的例子。一位完全正常的儿童有很困难的3岁危机的经历。他4岁,是有轨电车售票员的儿子。小孩子的专横任性表现得非常严重。他要求的一切都必须完全得到满足。有一次他和妈妈在街上走,他要求妈妈把地上一张纸捡起来,虽然他不需要它。儿童被送来诊治,说病情发作。当他的要求遭到拒绝时,他就躺在地上,尖声怪叫,用手和脚敲地。但这不是病理痉挛,而是一种行为形式。某些研究者把这种形式看成回归婴儿年龄阶段的反应。我们观察到儿童的发作是无恶意的,他除了胡闹一场外不能做出其他的反抗。我把它作为构成第二征候



区的3岁危机的并发现象的例子。它们不属于危机的基本特征,只是从家庭内部的困难教养到神经官能症和变态心理的某些征候的一条链条。

我们要做出某些理论,即试图确定,在儿童发展中究竟发生了哪些事件?描述过的征候具有什么意义?在理论上描述3岁危机的尝试是一种初始的,也是粗略的尝试,它以某些实际材料的知识,某些自己的观察(因为危机和困难的童年相联系,我曾研究过这些童年),以及某些批判地尝试去修改已经提出的年龄阶段的理论中的某些方面为依据。我们的尝试在某种高度上是初步的,在一定程度上是客观的,但并不希望成为危机年龄阶段的理由。

在研究3岁危机的征候时,我们已经指出,内部的重组是以社会关系为轴心而进行的。我们也指出,3岁儿童身上发生的违拗反应要和普通的不听话区分开来:这里作为危机的一个特点出现的固执也应和儿童的执着区分开来。

1. 违拗反应是指儿童对你的要求漠不关心或者甚至他很想做要他做的,但他还是拒绝去做。拒绝的理由,行动的理由并不取决于你请他完成的活动的內容,而是取决于你的态度。

2. 违拗反应的出现不是因为儿童拒绝你要他做某事,而是你要他做。因此,儿童的违拗定向真正的实质在于:做相反动作,即表现独立行为的活动。

固执的情况也一样。母亲们常常抱怨困难儿童很想达到某个目的,他为此做了倔强的努力,这和固执毫无共同的地方。固执是儿童坚持他不非常喜欢的,或者完全不喜欢的,或者早已不喜欢的,目的是要和他的要求的力度相符。儿童的坚持不在于要求的内容,而是他说过这一事情了,即这里表现出社会性的理据。



所谓危机征候的北斗七星显示,新的特点始终和以下情况有关:儿童开始提出自己行动的理由,不是从情景的内容,而是从和其他人的关系方面。

如果总结一下3岁危机征候的实际情况,那么我们不得不同意某些研究人员的意见,从本质上讲,危机首先是作为儿童的社会关系的危机而进行的。

危机期间什么得到重要的改组?是儿童在和周围人、父母的权威的关系中的社会立场。同时也发生了个性转变——出现“我”的危机,产生了许多举动,它们的动机和儿童的个性的出现有关,不是和特定的瞬间的愿望有关,是情景中分解出来的动机。简单一点说,危机是按照儿童个性和周围的人的社会相互关系的重组这个轴心进行的。

第六章

7岁危机*

学校年龄阶段和其他年龄阶段一样，从危机时期或转折时期开始。文献中对7岁危机的描述比其他时期要早。研究早就指出，从学前年龄阶段向学校年龄阶段转变时儿童发生了很多变化，使得教育变得更困难。这是某种过渡阶段，儿童已经不是学前儿童，又还不是学生。

近来出版了许多研究这一年龄阶段的著作。研究的结果可以概括如下：7岁儿童的特点首先是失去了儿童的天真。儿童的天真的最近原因是内部生活和外部生活的不充分的区分。儿童的体验，他的愿望和愿望的表达，即行为和活动，通常在学前儿童身上是尚未充分分化的整体。我们将这一切都清楚地区分开了，因此成人行为不会像儿童行为那样直率和天真。

最不老练的观察者也会注意到，学前儿童一进入危机时期，他就失去了天真和直率，在行为与在和周围人的关系中，他的一切表现变得不像以前那样好理解了。

大家都知道，7岁儿童迅速长高，这说明在机体中发生了许多变化。

* 郑发祥译。



这个年龄叫作换牙的年龄、长高的年龄。确实儿童发生了很大变化,而且变化比3岁危机时见到的变化具有更深刻、更复杂的性质。如果真要一一列举本危机的主要征候,需要不少时间,这表明征候是纷繁多样的。只要指出研究者和观察者经常交流的一般内容就够了。我用两个几乎所有7岁儿童,特别是有困难的,以浓缩形式经受危机的7岁儿童都存在的特点来说明。儿童开始装腔作势,调皮捣蛋,走路也不像以前那样。在行为中出现某种故意的、荒诞的、人为的、浮躁的怪样子,儿童把自己变成了一个丑角。7岁前的儿童也会做出一些怪动作,但谁也不会像我现在这样来说他们。为什么这种无理由的怪动作会引人注目呢?当儿童对着茶坎看,他做了个怪表情(俄罗斯的茶坎为圆形,上大下小,表面镀银或铬,能产生倒影——译者注),或在镜子面前做鬼脸,他只是为了取乐。但当儿童用不自然的步法走进房间,并尖声尖气地说话时,这种行为是无理由的,就引人注意。如果学龄期的儿童说些蠢话,开个玩笑,做个游戏,谁也不会感到惊奇。但如果儿童把自己变成一个丑角,因此招来的不是笑声,而是谴责,这造成了无理由行为的印象。

上述特点说明了,学龄前儿童特有的直率和天真丧失了。我想这种印象是对的,7岁儿童的外部特征是儿童的直率的丧失,完全无法理解的古怪行为的出现,并有一些稀奇古怪的、人为的、装模作样的、生硬牵强的行为。

我们可以将7岁危机的最本质特点认定为儿童个性的内部方面和外部方面的分化的开始。

在危机前儿童行为的天真和直率背后究竟隐藏着什么呢?天真、直率表明,儿童在外表上和内心上是相同的。一方可以轻易地转换成另一方,后者可以直接被我们认定是前者的表现。哪些行为是直率的行为呢?



成年人很少有儿童的天真和直率,如果他们真有的话,必然给人一种滑稽的印象。例如喜剧演员卓别林的特点是扮演严肃,但他的行为带有很强的儿童般的天真和直率。这是他的表演滑稽的最主要原因。

直率的丧失意味着我们的行为中增加了智力因素,它嵌入体验和直率行为之间,这就和儿童特有的天真和直率行为直接对立。这不正是表明,7岁危机中直率的、天真的未分化的体验导致了另一极端,但实际上,在每一体验中,它的每一种表现都产生了某种智力因素。

现代心理学和个性心理病理学的最重要的问题之一(我准备用例子说明),是可以称之为意义的体验的问题。

我们试用类似对待外部知觉问题那样来讨论这一问题,那将会更清楚。人类知觉的重要特点是可理解性和事物性。被感知的全部印象同时和外部印象一起为我们理解。例如,我们很快看见一块手表。为了搞清人类知觉的特点,必须把它和由于大脑神经疾患失去这种能力的病人的知觉进行比较。如果向这类病人出示手表,他看见手表,但不知道这是什么。当你当着病人的面上发条,把表放到他的耳朵旁让他听它走不走,再看一看表面,现在几点,他可能会说这是手表。他猜测,他看见的东西是手表。而对我们来说,我看见的东西和这是手表处于意识的同一活动中。

因此知觉和直观思维不是分开进行的。直观思维过程和对事物的意义的标志是在统一中进行的。当我说这一物品是手表,后来在塔楼上看见另外一种钟,它和手表绝对不相似,但具有同样的名称(俄语 часы 既可表示“表”,又可表示“钟”——译者注),这表明,我把该事物当作某一类事物的代表,也就是我对它们进行了概括。简单一点说,在每一种知觉中进行了这种概括。说你的知觉是有意义的知觉,就是说,你的任何知觉是概括的知觉。也可这样解释,假如我看了一个房间,但没有概括,即像不可知



论者或动物那样看了，则来自事物的印象之间的关系应该与它们在视野中所处的关系是一样的。但由于我对它们做了概括，我对钟表的知觉，不仅可以在和它们一起并存的物品的结构中，还可以在我看见时做的概括的结构中进行。

人的有意义知觉的发展可以与任何看见棋盘但不会下棋的儿童或已经学会下棋的儿童怎样下棋做一番比较。不会下棋的儿童可以拿棋子取乐，按棋子颜色归类等，但棋子的运动不能按结构来决定。已经学会下棋的儿童就不是这样处理了。对第一位儿童来说，黑马和白卒子是没有关系的，而知道马的走法的儿童懂得，对方的马步威胁着自己的卒子。对他来说，马和卒子是统一的。一位优秀棋手不同于蹩脚棋手的是他对棋局有不同的看法。

知觉的本质特点是结构性，知觉不是由单个的原子组成的，而是一种形象，其中存在不同的部分。棋子在棋盘中处于不同位置，在我眼中它也是不同的。

我们感知周围实际也和棋手感知棋局一样，我们感知的不仅是物体的相邻或接近，而是整个实际及其意义的联系和关系。在言语中存在的不仅是名称，还有事物的意义。儿童很早就不得不在言语中表达事物的意义，自己和别人的活动以及自己的内部状态（如“我要睡”“我要吃”“我冷”）。作为交往的手段，言语须传达我们的内部状态并将它们与词联结起来。而与词的联系从来不是简单的联想联系，它永远表示概括。任何词表示的不是单个事物。如果说现在冷，过了一天又是同样的话，就是说，冷的感觉同样是概括的，因此，产生了内部过程的概括。

婴儿没有可理解的知觉，他感知一个房间，不会单独感知椅子、桌子等，他感知的是作为一个不可分割的整体的一切，不同于在背景中出现的



感知棋子的成年人。一个早期年龄阶段的儿童如何感知自己的体验？他高兴、伤心，但他不知道他高兴，和婴儿饿了不知道自己饿了一样。在饿的感觉和“我饿了”的知识之间存在着很大的差异。早期年龄阶段的婴儿不知道自己的体验。

7岁年龄开始产生体验结构，儿童开始理解“我高兴”“我伤心”“我生气”“我善良”“我很凶”等的意义，即儿童在自己的体验中有了有意义的定向。正像3岁儿童打开了自己和其他人的关系一样，7岁儿童打开了自己的体验。这点导致出现七岁危机的某些特点。

1. 体验获得了意义(生气的儿童知道自己在生气)。由于这一原因，儿童产生了对自己的新的态度，在能对体验做出概括之前不可能有这种情况。就像在棋盘上，每走一步，棋子之间产生了全新的关系；在这里，每当体验获得一定意义以后，它们之间也产生了全新的关系。因此，在7岁儿童的体验要进行重组，这和儿童学会下棋以后，棋盘要进行重组一样。

2. 在7岁危机时儿童初次具备了体验的概括或情感的概括、感觉的逻辑。如果儿童严重滞后，则他每一步都感受到挫折。如正常儿童在玩，不正常儿童想加入，但遭到拒绝；在街上行走，别人讥笑他。总之，他每一步都是输。每一次，他对自己的缺点也有反应，但过了一會兒，他还是对自己感到满足。经受了几千次的挫折，他对自己的无能没有一个总的感觉，不会对多次发生的事情进行概括。学龄儿童产生了对感觉的概括。如果多次经历了某种情境，他会产生一个情感构造，他和单个体验或情感的关系就像概念和单个的知觉或回忆的关系。例如学龄期年龄阶段的儿童没有真正的自我评价、自尊心。我们对自己，对自己的成就，对自己的地位的需求程度正是和七岁危机有关。

学龄期年龄阶段的儿童爱自己，但对自己的概括态度的自尊心(在不



同情境中始终不变),评价本身,对周围人的概括关系,对自己价值的理解,这一年龄阶段的儿童都还不具备。因此,到7岁时产生了许多复杂的构造物,它们导致行为困难,发生急剧和根本性变化,这类困难和学龄期的困难有原则上的区别。

自尊心、自我评价这类新构造物会保留下来,而危机的征候(装腔作势等)是暂时的。7岁危机时由于产生了内部和外部的分化,初次产生了有意义的体验,也产生了体验的尖锐斗争。不知道该拿什么样的糖果(大一些还是小一些)的儿童本身处于内部矛盾状态,虽然他有所犹豫。内部斗争(体验的矛盾和对自己体验的选择)只有现在才成为可能。

该阶段存在学龄期不可能遇到的难以接受教养的典型形式,包括冲突、矛盾的体验和不可解决的矛盾。实际上,哪里有体验的这种内部分裂,哪里产生内部关系,哪里就发生着体验的变化,否则也不可能有学校年龄阶段。如果说,7岁危机时学前年龄阶段的体验变成了学校年龄阶段的体验,这等于说,产生了环境因素和个性要素的新的统一。这些要素使发展的新阶段——学校年龄阶段成为可能。对儿童来说,与环境的关系变了,也就是说环境本身也变了,儿童发展的进程也变了,发展的一个新时期到来了。

我们必须在科学中导入一个研究儿童的社会发展时很少用到的概念,我们对儿童与周围人的内部关系研究得不够,我们没有把儿童看成社会情景的积极参与者。我们口头上承认,要把儿童的个性和环境统一起来研究。但不能把事情想象成,一边是个性的影响,另一边是环境的影响,二者又都按外部力量的方式起作用。但是实际上常常就是这样处理的,为了取得统一,事前把它分解,然后再设法一对一地联结起来。

即使在困难童年的研究中,我们也不能超越这种问题提法的界线。



究竟什么起主要作用,是环境的结构还是环境的条件,是方式性质的病态心理的条件还是放在的外部环境的条件?我们会在两个基本问题上碰到困难。这些问题在危机时期儿童和环境的内部关系方面才能阐明。

环境的实际研究和理论研究第一个主要缺点是我们用绝对指标来研究环境。实际研究困难情况的人都知道这一点。给你送上一份儿童环境的社会生活调查,其中查明住房面积、儿童是否有单独的床铺、洗几次澡、什么时候换洗被褥、家里是否有人看报、父母受过什么教育。这种调查往往千篇一律,与儿童及其年龄阶段无关。我们认为,如果知道了这些环境的绝对指标,我们就能知道它们在儿童发展中的作用。在查尔金德主编的教科书中你们可以找到关于儿童的社会环境在他整个发展过程中基本不变的论点。如果所指的是环境的绝对指标,则一定程度上可以同意这一点。实际上不论从理论角度,还是从实际的角度这都是虚伪的。要知道,儿童的环境和动物的环境的重要区别在于人的环境是社会环境,儿童是有生命环境的一部分,因此对儿童来说,环境永远不是外部的。如果儿童是社会性的人,则由此可以得出,儿童本身是这一社会环境的一部分。

因此在环境研究中应做出的最重要的转折是从绝对指标转向相对指标,即应该研究儿童的环境。首先应该研究环境对儿童的意义,儿童和这一环境的各个方面的关系。比如1岁以前儿童不会说话。他会说话以后,他的亲人的言语环境是不变的。1岁前和1岁后,在绝对指标中,周围人的言语文化一点也没有变。但我想,任何人都会同意,当儿童开始理解最初的一些词,当他能够说出最初的有意义的词时,他和环境中的言语要素的关系、言语对儿童的作用有了很大变化。儿童前进中的每一步都会改变环境对儿童的影响。从发展的角度看,儿童从一个年龄阶段转到另一个年龄阶段时,环境已经完全不同。因此可以说,对环境的感知应该和我



们此前通常实际所采用的有了非常重大的变化。研究环境不应该按过去那样,不应该按绝对指标,而要在与儿童的关系中进行。在绝对指标方面相同的环境对1岁、3岁、7岁和12岁的儿童来说是完全不同的环境。随着环境的动态变化,关系提到了第一位。在我们谈到关系的地方自然产生了第二种因素,关系从来不是儿童和单个环境之间的纯粹外部的关系。一个重要的方法论问题是,如何在实际中做到理论和实际研究的统一。我们经常谈到个性和环境的统一,心理发展和生理发展的统一,言语和思维的统一。在理论研究中实际研究某个统一及其特有的一切属性究竟意味着什么?这就是说,我们每次都要寻找主导单位,即统一体的属性在其中聚合起来的部分。例如,要想研究言语和思维的关系,则人为地把言语和思维拆开,然后再问言语为思维做了什么,思维为言语做了什么。把事情看成好像能混合在一起的两滴液体。如果你想知道,统一体如何产生,它如何变化,如何影响儿童发展的进程,则很重要的一点是不要把统一体分解成它的组成部分,因为这样会失去这一统一体特有的属性,也难以选择在言语和思维方面的单位。近来有人想划分出意义这样的单位。词的意义是词的一部分,是一种言语的构造物,因为没有意义的词就不能称作词了。因为任何词的意义都是概括的,它是儿童智力活动的产物。因此,词的意义是言语和思维的单位,不能再分解。

也可以为个性和环境提出单位。这种单位在病理心理学和心理学中称作体验。儿童的体验就是这样的最简单的单位,不能说它是什么,对儿童是环境的影响还是儿童本身的特点。体验就是个性和环境的单位,就像它在发展中那样。在发展中环境因素和个性因素的统一就是通过儿童的许多体验来实现的。任何体验永远是体验什么,不存在不体验什么的体验,正如不存在没有意识到什么意识活动。但任何感受都是“我”的体



验。在现代理论中体验是作为意识单位导入的,即它是意识的基本属性在其中给出的单位,而在注意、思维中与意识的联系没有给出。注意不是意识的单位,而是意识的要素。在注意中没有许多其他要素,同时意识的统一性也失去了。而体验却是意识的实际动态单位,即组成意识的完整单位。

体验具有生物社会的指向,它是处于个性和环境之间的某种东西,表示个性对环境的关系,表明环境的特定要素对个性的影响。体验从环境的某一要素对儿童发展的影响的角度来看是决定性的。在困难童年的学说中这在每一步都可以得到证实。对困难儿童的任何分析都表明,重要的不是绝对指标中的情景本身,而是儿童如何体验这一情景。在同一个家庭中,同一个家庭情景中不同的儿童有不同的发展变化。因为不同儿童对同一情景的体验是不同的。

因此,在体验中一方面表现出环境对“我”的关系,即“我”如何感受这一环境;另一方面表现出“我”的个性发展的特点。在“我”的体验中反映出,一切“我”的属性在多大程度上在一定时刻在这里参与了,它们是如何在发展进程中形成的。

如果要提出某个一般形式化的论点,以下说法应该是正确的。环境通过儿童对环境的体验决定儿童的发展。因此,最重要的是放弃环境的绝对指标。儿童是社会情景的一部分,儿童对环境的作用,环境对儿童的作用是通过儿童的体验活动实现的。环境的力量由于儿童的体验而取得导向的意义。这就必须对儿童的体验做深刻的内部分析,即研究已经相当程度上深入儿童内部的环境,而不是仅仅研究儿童生活的外部环境。

分析变得更复杂,我们在这里碰到巨大的理论上的困难。但在性格发展、危机年龄、困难童年等个别问题方面,与体验的分析有关的某些方



面可以得到某种阐明。

有关危机年龄的研究表明，在危机年龄中发生了儿童的基本体验的更替。危机首先是转折的时机，它表现在儿童对环境的体验方法的更替。环境本身对3岁儿童来说是不变的。父母和过去一样继续为他操劳，为每个家庭成员准备同样的支出，订同样多的报纸，同样间隔性地换洗被褥，提供同样的住房，父母也没有改变对儿童的态度。研究危机的某些研究人员说，有的原本举止端正、听话又温柔可爱的儿童突然无缘无故会变成调皮任性、凶恶和固执的儿童。

一切资产阶级研究者都强调了危机的内部性质。绝大部分人用生物原因解释危机的内部性质。一种最流行的解释13岁危机的理论是把性成熟和危机作比较，并在后者的基础上看到儿童内部奠基的生物成熟。

像布杰曼等其他研究者强调了社会环境的意义，指出根据危机发生的环境，危机有完全不同的进程。但布杰曼的观点原则上和把危机看成纯粹由外因引起的现象的观点没有区别。布杰曼认为，危机作为儿童身上存在的一切特点，不是生物特点，而是不同环境变化的反映。这就产生了一种思想，资产阶级的研究完全不正确，至少某一部分不正确。我们从实际方面开始来谈。我觉得，资产阶级研究者的观察非常有限，它们总是在资产阶级家庭，特定的教育类型条件下观察儿童。事实表明，不同教育条件下危机的进程是不同的。从托儿所转入幼儿园的儿童的危机进程和从家庭进入幼儿园的儿童的危机进程不一样。但是在任何正常儿童的发展中危机总是要发生的。3岁和7岁年龄永远是发展中的转折点。儿童发展的内部进程完成了某个周期和转向下一个周期的过渡一定是转折点。一个年龄总以某种方式进行重组，以便为发展中的新阶段准备好起点。



观察者提出的非常一般的朴素的印象是对的,儿童不知怎么突然有了难以辨认的变化,经过3—6个月他变得不像原来来了。危机的进行像是一个周围人不大理解的过程,因为它和儿童周围发生的变化没有联系。简单点说,危机是在相对不大的外部变化条件下儿童的内部变化链。例如当儿童上学了,在学校年龄阶段他一年一年在变化,我们对此不会感到惊奇,这里儿童的变化和他发展中的条件发生的变化有联系。但对于任何危机来说,重要的是内部变化的程度比外部环境变化的程度要大得多,因此永远给人一种内部危机的印象。

根据我的印象,各种危机确有内部根源,它们在于内部性质的变化。这里的内部变化和外部变化之间没有精确的对应关系。儿童进入危机后,有什么东西向外发生了很大变化呢?什么也没有。为什么儿童在短时期发生了很大变化呢?

我的想法是,要反驳的不是危机年龄的资产阶级理论,不是那种认为危机是深刻的,交织进儿童发展进程中的论点,而是对发展进程的内部本质的理解。如果把发展的一切内部方面都理解为生物方面的,则最终只是内分泌腺的变化。如果在这种意义上我就不把危机年龄称为内部发展的年龄了。但我想,内部发展永远是在个性因素和环境因素的统一中进行的,即发展中的任何新的一步都直接取决于前一步,即取决于前一阶段的发展已经形成和产生的一切。没错,这是要把发展理解为一个过程,其中任何后面的变化都和前面的、现在的变化有联系,在现在的变化中,过去形成的个性的特点现在表现出来,现在在起作用。如果正确理解发展的内部过程的本质,则任何理论上的对把危机理解为内部过程的反驳也不会有了。

我觉得,在任何体验的背后都有环境对儿童的实际动态影响。从这



一角度看,任何危机的实质都是内部体验的重组,即根源在于决定儿童对环境的作用的基本要素的变化,在于推动儿童行为的需求和意愿的变化的重组。需求和意愿的增长及变化是个性中最不易被理解和有着较少随意性的部分,从一个年龄阶段过渡到另一个年龄阶段时,儿童产生了新的意愿、新的动机。换句话说,儿童活动的推动者就要受到价值的重新评价。对儿童来说,原来非常重要的,有导向性的东西在下一阶段将成为相对的,不重要的东西。

需求和意愿的重组,对价值的重新评价是由一个年龄阶段向另一个年龄阶段过渡时的基本因素。此时儿童对环境的态度也随之变化。新的东西开始让儿童产生兴趣,他有了新的行为活动,如果把意识理解为儿童对环境的态度,那么儿童的意识也要重组。

第二部分



儿童心理的发展

第七章

知觉及其在童年期的发展*

我们今天的主题是儿童心理学中的知觉问题。当然，现代心理学中任何一个章节在15—20年内不可能有根本性地更新，如知觉问题。在这个章节中产生了新老倾向代表之间尖锐的实验争论，心理学中的构造倾向在任何地方，正如知觉学说中一样尖锐，都不去比较研究中的新理解、新实验方法与心理学中旧的、联想倾向。因此，如果现在谈到事实的具体内容、丰富的实验材料，那么可以说，从知觉研究的丰富到实验心理学中的其他研究未必可以自夸。

这个变化的本质，也许你知道，但我用两个词提示它。

对于联想心理学来说，根据作为心理活动各个部分相互联系的基本共同规律的观念联想规律，记忆成为核心机能，并由此建构和理解其他所有机能。由此，联想心理学的知觉被作为感觉的联想总和。它们预料，知觉通过这些感觉彼此联想的途径形成部分感觉的总和，完全遵循着类似于经由彼此联想的、联合的观念或回想而构建和谐记忆图景的这种规律。这些要素解释了知觉的联系性产生于何处。

* 郑发祥译。



我们以怎样的方式把部分的没有共同特征的，也就是分散的点知觉成限定物体表面的整体图形？我们以怎样的方式知觉到物体的意义？这成为联想学派的问题，知觉的联想性与记忆产生的方式一样。部分元素彼此联系、联结和联想，并且因此产生统一的、联系的和整体的知觉。众所周知，这个理论认为，如果指的是视知觉，那么联系着的生物相关物是视网膜上各个等价的没有共同特征点而成的相似图形的总和。它认为，眼前的物体是以各个不同的点的形式引发视网膜中没有共同特征点的相应刺激，并且所有这些刺激作用于中枢神经系统，创建作为该物体相关物的刺激综合体。

这个知觉理论的根据不足成为否定联想主义理论的起点。首先，联想心理学受攻击的不是在其首部，也就是不在记忆学说，并且至今“构造”的攻击实际上在捍卫联想主义心理学这一点上有些无力。实际上，完形心理学实验性地根据了联想的观点，并且证实了心理活动的整体知觉结构的产生。众所周知，这个观点就是，整体的知觉早于对各个部分的知觉，出现在我们眼前和耳前的任何物体、事物和过程联系着的整体都不是来自于各个没有共同特征的、分散的感觉的知觉总和，并且它的生物学根基不是各个联想刺激的简单群组。众所周知，在一系列捍卫新理解正确性的卓越实验证实中，完形心理学提供了收集来自完全不同发展水平的这些事实，证实了需要新的构造理论来相应地理解它们。以此为基础的观念有：心理活动不是建构于部分相互联想的感觉和认识，而是构建于称之为构造、形象和格式塔的各个整体形成物。这个原则也存在于心理活动的其他各部分，其中完形心理学的代表理论试图证实，心理活动的整体形成物就是这样产生的。所有这些都已经在实验研究中清楚地得以证实。

我们回忆一下苛勒做的家养母鸡实验。这个实验显示，母鸡感受两



朵花不是将花作为简单的联想的统一体，而是感受到这些花之间的关系，也就是光场的整体知觉早于各个部分的知觉并确定这些部分。作为光场组成部分的花可能发生变化，然而对场知觉的普遍规律还是这样。这些实验由低级动物转向于类人猿，转向于有某种变态倾向的儿童。它们显示，我们的知觉是作为整体过程产生的。各个部分可能变化，而知觉特征保持着。并且相反，构成整体知觉的结构可能变化，但这些结构在变化过程中形成另外的整体知觉。

我们回忆一下弗利克里特所做的蜘蛛实验。这个实验显示，我们现在所说的还在更为整体的形式上，即使从实验方面看不太明显。它证实了，当情境保持为整体时，蜘蛛对落入蜘蛛网的苍蝇相应地做出正确的反应；而当苍蝇从蜘蛛网掉落并靠近蜘蛛巢时，它则丧失了这种能力。

我们回忆戈特沙利德最近的一些实验，他先给被试呈现整体图形的各个部分几百次，让被试达到熟记的程度。然而，如果也是这个在被试面前呈现几百次的图形，呈现于其他的组合中，如果这个整体对于被试来说是新的，那么旧的图形在新的构造知觉中不被认识。我不再列举更多的实验。只是说，它们一方面在动物心理学中得到广泛的发展，另一方面在儿童心理学中也得到广泛的发展。以成年人为被试也做过类似的实验，并确认我们的知觉具有的并不是原子的，而是整体的特性。

这个观点如此众所周知，以至于没有必要对它多加赘述。

然而有关这个倾向的争论让我更感兴趣的是另一个方面。是什么使他们中的每一个都明白儿童年龄阶段的发展？在新的知觉构造理论中关于儿童年龄阶段的知觉发展和变化的问题价值如何？

有关知觉的联想理论，那么这里关于儿童知觉发展的学说完全类似于关于整个心理发展的学说。根据这个观点，正如该理论的作者表述的，



心理活动的杠杆从最初,即出生后不久已经产生。这个基本杠杆在于具有联系、联想到同时的或者相近感受的能力。同时,从儿童中收集的通过这些联想、联系复原和整合的资料特别少。并且从联想心理学观点看,儿童的心理发展首先在于,随着该资料积累得越来越多,儿童将产生越来越新的、更为长远和丰富的各个事物间的联想联系。这样也与此相应地发展和建构着他的知觉。儿童从个别感觉的知觉发展到对感觉群组间彼此联系的知觉,并由此到对各个事物间彼此联系的知觉,最后到这个情境的知觉。众所周知,依照传统联想心理学的观点,在发展开始阶段婴儿的知觉是混乱的,彪勒将其表述成不同感觉的古怪舞曲。

我在大学学习的这几年,对婴儿的知觉是这样研究的:婴儿能够感受味道,苦的、酸的,他也感受暖、冷,出生后他很快感受到光、颜色。但所有这些都是不一样的感觉。因为某些对同一事物的感觉群组常常作为某种组合复现,所以它们开始被儿童综合性地感受到,也就是借助于同时的吸收。得益于这一点产生着个体语词意义上的知觉。

某些研究者把这种不同于各个感觉出现的综合性知觉发展或出现列入生命第一年的不同月份。最极端的代表说,在婴儿的第四个月我们可以确认作为整体联系过程的知觉,其他研究者则把知觉的出现推到其生命的第七、第八个月。

从完形心理学观点看,对儿童知觉发展的这种认识是没有根据的,正如复杂心理整体产生于各个孤立元素总和的思想本身一样没有根据。完形心理学特别重视在低级发展水平获得的资料,并认为整体性是我们知觉最初的特征。

苛勒在专著《人的知觉》中试图指出,在人的知觉中起作用的规律基本上与动物的知觉一样。但这些规律在人的知觉中有自己更为广泛的、



更为精确的、更为定型的表现。这种表现,按照苛勒的看法,似乎是被改进的动物知觉。

在儿童知觉方面,完形心理学陷入这种窘境,即它在儿童发展的最早期,特别是,弗利克里特在对一个月大的婴儿实验中提出,知觉的结构特点可以被证实,知觉的结构特点是原始的,它产生于最开始,而不是长期发展的结果。如果知觉的最本质特征、结构性、整体性特点同时在发展的最初和成人,即发展的最后都有,那么儿童知觉发展的过程体现在哪里?

不言而喻,完形心理学在此表现出事实和理论研究最为薄弱的一面。任何地方它都不能这样显示出自己的、与知觉学说一样的没有根据性。我们知道几个从构造主义观点建构儿童心理发展理论的尝试。但无论怎样古怪,在这些儿童发展心理学理论研究中,完形心理学完全没有能够形成关于儿童知觉的章节。研究儿童在发展过程中的知觉的原则性故障在一定程度上与这种理论的基本方法论确定相关联,这种基本方法论的确定,众所周知,使这个结构概念本身具有形而上学特征。

因此,我们发现了,在戈特沙利德之后出现的两项研究:苛夫卡的研究,在生物发生学问题方面否定了揭示这个差异的可能性;还有弗利克里特的研究,在对早期年龄阶段儿童实验的基础上确认了,我们指的就是知觉的这些特征,即不同发展水平的低级整体结构特征。这些特征,弗利克里特引用黑格尔自由奔放的语词来宣示,为儿童永恒所有。也就是,范畴为永恒的,在人的发展中是不变的。

为了证实研究者遵循怎样的道路,在观察巡视这个僵局或者多次回到这个问题的同时,我们应该注重儿童知觉问题,儿童发展中所谓的非自主性问题。这是一个老旧的问题,许多精神分析家首先提出并试图解决它,特别是这个问题在赫尔姆霍茨的研究中具有重要地位,而后它被搁



置,只是在近 20 年再次显露出来。问题的本质在于,现代成年人知觉的特点是一系列的心理性能,这种心理性能我觉得是不能解释的或者不明白的。

我们知觉的特点是什么? 这些特点非常重要,并且丧失这些特点我们的知觉将成为病态的。我们自己很早体现出的特点为,我们或多或少感受到的那些我们眼睛似乎没有注意到的、恒常的、调整着的、连贯的图形。

如果把这个问题划分为各个元素,那么应该按照一定程序命名它们,并与它们在实验心理学中的出现相一致。

第一个问题是——物体大小知觉的恒常性问题。众所周知,如果在我眼前出现两个同样长度的物体(如两个同样长度的铅笔),那么在视网膜上将是两个同样长度的图像。如果我拿着的一支铅笔是另一支铅笔长度的 5 倍,在视网膜上得到的是相对应的图像。看来,直接面对这个刺激时得到这样的事实,即我将感受一支铅笔相比较于另一支铅笔更长。如果我延续这个实验并把长的铅笔放置 5 倍远的距离,那么图像缩小为原来的五分之一,并且视网膜上将是两个同样大小的图像。请问,如何解释这样的心理事实,即放置于远于先前 5 倍距离的铅笔,我没有感觉到小到五分之一? 为什么当我继续看见远处同样大小的它,在视网膜上图像相同的情况下,我看见这个铅笔放置得远,但大小不同于小的铅笔?

如何解释远处的铅笔保持着自己的大小,虽然它与眼睛的距离拉远了,并且是非常明显的,但在远处的物体确实有似乎更小的趋势? 要知道在很远的距离上很大的船舶也是很小的点。一个有名的实验如下:如果把物体放在离眼睛很近的地方,然后迅速拿开,它在眼前逐渐消失并变小。如何解释物体有随着远离眼睛而变小的趋势,虽然它们仍然相对地



保持着自己的大小？当我们意识到这个问题具有极大的生物学意义时，我们对问题更有兴趣。一方面，如果知觉没有完成自己的生物学机能，那就没有这个非自主性特性，不能随着距离而变化其大小。害怕猛兽的动物应该感觉到后者在一百步距离时缩小为百分之一。另一方面，如果知觉不具有这种倾向，那么生物学上似乎无法出现关于物体远近的印象。

因此，很容易明白，如此复杂的生物学机制源于这种情形，即物体一方面恒常地保持着自己的大小，而另一方面随着远离眼睛又丧失了它。

我们再看颜色知觉的恒常性。格林指出，在中午粉笔比在黄昏时反射多出10倍的白光。然而，在黄昏时粉笔是白色的，而角落是黑色的。其他角色方面研究指出，颜色也保持着相对恒常性，虽然实际上因照明、光线投射的现实状况、光照本身的颜色，而改变直接刺激的性质。

与大小和颜色的恒常性一样，物体也表现出形状的恒常性。在我面前的皮包是被我感觉为具有一定形状的，虽然我是从上往下看见它的。但正如赫尔姆霍茨所说，写生老师不得不花不少的工夫为学生解释，本质上他们看见的不是完整的桌子，而只是透过这个桌子。

大小、形状和颜色知觉的恒常性似乎可以由整个系列的其他要素得以充实，这在总体上构成这个通常称之为知觉非自主性的问题。非自主性意味着我们能准确地看见物体。取决于知觉条件，我们看见物体的大小、形状和颜色与它正常保持的是一样的。由于非自主性，我们才有可能知觉到物体的稳定特征，而不依赖于偶然的条件、观察的角度和我们产生的移动。换句话说，由于知觉的非自主性，稳定的、或多或少可靠的和独立于主观或情境观察的图画成为可能。

与对这个问题的兴趣的成长相联系的，有某种类似于知觉的想象表现出其他心理特性，比如这个不久前被确认的作为系列实验研究对象的



实例，即所谓连续性形象在非自主性知觉方面的作用与真正的知觉不一样。如果我们把红色的方块放到灰色的背景中，把它从这个背景中移开，那么我们看到染着补充颜色的方块。这个实验显示，我们的知觉是什么。如果它失去了非自主性，如果我移开遮光板，方块将变大。如果我把遮光板移近二分之一，方块将减小二分之一。对其大小、位置状况或移动的知觉实际是取决于移动、视角，取决于所有的我们现实知觉不依赖的这些要素。我觉得有序、稳定知觉产生的这个问题可以引发一系列问题，包括知觉发展的问题，包括联想和构造学派给研究者关上了大门的儿童知觉发展路线问题。

如何现实地解释我们现在提及的整个系列事实？赫尔姆霍茨为解释这个问题提出了观点，知觉非自主性不是原始的，而是产生于发展过程中。当他不注意铃铛而错误地把那里的人们当作年纪小的人时，他提及一系列事实，提及一系列摇摆不定的、但很能说明问题的要素，特别提及遥远童年的记忆。他描述着对其他儿童的观察并得出结论，即非自主性知觉不是最开始就存在的。他的一个学生表述的观念如下：被知觉逐渐发觉的稳定的图形可以反映出物体的恒常特征，这几乎构成儿童知觉发展中的主要内容。

赫尔姆霍茨试图用无意识的推理来解释这个事实。他提出，离开我们眼睛十倍距离远的铅笔，的确被我们知觉为小至十分之一的铅笔，但这里有某些无意识的判断补充到知觉中。以往的经验悄悄地提示我，在近处的物品也远离着眼睛，也就是，现有的知觉联合作为无意识推理的补充。

这个解释受到系列实验的嘲笑，当然，从直接感受的观点看，赫尔姆霍茨提出了幼稚的问题，本质在于，在现实知觉中我们认识铅笔不是作为缩小了的，即使我们的意识知道它在五倍距离之外。最简单的观察显示，



从直接感受的观点看赫尔姆霍茨给出的解释是没有根据的。同时,他提出的思想,或者更正确地说倾向,是正确的,正如系列实验所证实的。这个倾向就是,不接受知觉的非自主性特征为某种最初的,而被理解为发展的结果,这是第一。第二,应该能够理解知觉恒常性的产生不是由于内部构成成分和内部特性的改变,而是因为知觉本身开始作用于其他机能系统。

赫尔姆霍茨引用的无意识推理是个不成功的假设。多年来,这个假设阻碍了在这个方向上的努力。同时,现代的研究者证实,非自主性,特别是视知觉的非自主性的产生是源于现实的复杂现有刺激和与这些现有刺激联合在一起并与其同时起作用的刺激。可以得到这样的推理进程。我已经告诉你,依据赫尔姆霍茨的假设,远离眼睛5倍距离的铅笔,我们会觉得它缩小到五分之一。如果在我们的面前的不是铅笔,而是它的间接表象,而物体本身似乎被弃掉了。那么根据艾美特规律,在远离遮光板5倍距离的情况下,这支铅笔的形象放大了5倍。同时,在遮光板远离眼睛的情况下,物体的大小似乎不应该有变化。因此,我应该认为物体及其视网膜的形象彼此互补。形象随着远离遮光板而被放大5倍,物体缩小为 $1/5$,但如果这个物体联合了连续性的形象,那么很明显,现有的刺激似乎是不变化的。

这个倾向的首要的实验探索是,有没有创建现有知觉与连续性形象的联合,是以连续性形象与知觉探索的方式呈现?实验很快解答了这个问题。要求被试在遮光板上定位任何一个红色的方块,但不是纸质的,而是它的光照映像。然后移开这个光照映像,你将看到金色补充形象。后来,被试不自觉地把真实的金色方块投射到映像中,然而被试没有发觉这一点。实验者移开遮光板,并且艾美特规律被破坏。



我们在做这个实验的同时，还做了高级水平的出色实验，实验性地创建了这种形象的恒常性，和形象脱离艾美特规律因距离而不均衡增大的条件。如果这个假设是正确的，那么似乎不可理解的是，处于很远距离外的物体我们觉得是小的。在这种情况下应该出现了，物体快速（瞬间）离开眼睛而我们没有发觉它缩小。

知觉的这种极度恒常性在生物学上似乎是有害的，与其易变化性一样。如果我们生活在物体经常变化的世界，那么知觉的绝对稳定性意味着，我们似乎不能发觉事物与我们之间的距离。学派所做的进一步实验证实，基于解释知觉这个事实的不是连续性的形象，而是所谓的遗觉象。独立于这个问题的研究显示，问题移开后我们在遮光板上看见的遗觉象不符合艾美特规律。随着问题远离眼睛，它的增大不是均匀的，而是很缓慢的。

按描述方法进行的，也就是使现实的光照映像与遗觉象相结合的研究显示，这种结合得到了更为接近于现实的实验效应。这里得到的误差实际上只有十分之一，也就是理论上计算的大小与实验得到的大小实际相差只是五分之一。

早在理论总结和根据成功研究的问题得出结论之前，似乎还有两个与其有具体联系的问题。这些问题与第一个一起使我们更容易和更根本性地得出某些理论结论。

其一是理性知觉的问题。依据有文化的成年人的成熟知觉，我们又面临类似于刚才揭示的问题。

成年人知觉的一个代表性特点就是，知觉是稳定的、非自主性的，以及理性的。正如实验所显示的，我们几乎不能创建条件，以使我们的知觉脱离对知觉物体的思考而产生作用。我现在拿着活页本，事情不会像联



想学派心理学家所想象的那样,即我认识某个白色的、四个角的,联想性地使我的这些知觉与关于这个物体名称的知识相联系,也就是理解,这个是活页本。对物品的理解,物品的名称与其知觉同时出现,并且正如专业研究所证实的,对这个物体各个客观方面的知觉本身取决于伴随着知觉的意义和思考。

或许你知道,开始于罗夏的实验后续有一系列实验,并在近期由年轻的布列伊列尔特别系统地和确定地进行。他们证实,源于比纳的所谓无思维小污点知觉的问题果真是深刻的,引导我们实验性地思考我们知觉的问题。为什么我不能看见某个形状、重量和大小,但知道我面前是桌子或椅子?正如比纳表述的,提供给他做实验的是,看到纸张上单纯的墨迹,然后他把这张纸折叠成两半,结果在两面形成了对称的无意义的并看上去完全偶尔的污点。奇怪的是,比纳说,这种情况下每一次得到某个相似于另外一个东西的,并且参与其第一次实验的儿童几乎任何时候都不把这个无意义的污点当作污点,而总是当作狗、云彩和母牛等。

罗夏创建了一套系统的无意义的彩色对称图形,并把它展示给被试。众所周知,他的实验已经证实,只有在痴呆状态,特别是癫痫状态下,污点可能完全被知觉为无意义的。也就是在这些状态下,我们从被试那得到,这是单纯的污点。在正常状态下,我们看见,那是灯泡、那是湖泊、那是云彩等。我们的认识发生改变,但有意义地看待污点的倾向总是存在的。

对所有知觉的有意义性的倾向被彪勒实验性应用作为分析我们知觉发展意义性的手段。他指出,在成熟知觉作为稳定的、恒常的知觉情况下,它是有意义的,或者是范畴性的知觉。

我现在看见在我面前的不是一系列各个外在物体的形状,而是被我立即感知为有意义的物体,我看见灯泡、桌子、人们和门。按照彪勒的观



点,在这些情况下我的知觉构成我直观思维的不可分割部分,同时形象地提供给我的是当前作为知觉对象的视觉情境的有序范畴。

这个方向的其他研究证实,在所谓的错觉方面,整个系列知觉的产生,似乎就是因为有意义性的倾向。最主要的是,这个复杂的意义理解产生于直接的知觉并有时导致错觉。

可以引用沙班错觉作为例子。如果要求我们同时或者相继确定同样重量、形状和样式,但一个比另一个大的两个圆柱的重力,那么我们总是觉得,小的圆柱更重些。即使在你眼前称过两个圆柱并且你确信,它们重量相等。但当你把两个拿在手上,你总是不能脱离这种感觉。众所周知,对这种沙班错觉的解释很多,只是一系列有关这些问题的研究显示,本质上说,这个错误产生于看似错误的知觉在一定意义上实际上是正确的知觉。正如一个研究者所指出的,当我们直接评判小的圆柱更重时,我们要从它的相对重量、密度、重量与体积关系的立场正确地评判它。要知道这个圆柱确实“更重”,是因为对重量的直接知觉被我们的有条件地与体积相适应的重量意义知觉所代替。也就是这一点曲解直接知觉,但足以蒙蔽我们的眼睛,使我们知觉这两个圆柱为不同的重量。然而错觉研究中最有趣的在于,即使每一个成年人总是知觉小的圆柱更重些,而蒙蔽眼睛时知觉到它们重量是相等的。天生的盲人也有沙班错觉,也就是圆柱实验中不能看见,但手摸它们的盲人知觉到小的圆柱更重些。

明显,意义知觉中对重量的直接感觉与其体积相适应。

为了进一步得出理论结论,我不能不对这个错觉再说几句。实验显示,聋哑儿童虽然能看见,但没有沙班错觉。进一步的研究发现,这种错觉具有特别重要的诊断意义。这就是所谓的德摩尔病症,表现在特别落后的儿童没有沙班错觉,他们的知觉停留在无意义水平,他们感觉不到小的



圆柱更重些。因此,当你与9—10岁儿童打交道,并想诊断出严重落后程度与稍微严重程度时,缺乏或者具有德摩尔病症是这方面的特别重要标志。沿着这条道路并检验德摩尔的资料,克拉帕雷德表达了这样一个观点,即错觉可能成为儿童知觉发展的重要征候,而研究显示,正常儿童5岁前大概没有沙班错觉,他们感觉不到小的圆柱更重些。

因此,实际上,沙班观察到的现象产生于发展过程中,严重落后的儿童完全没有沙班错觉。沙班错觉也不出现于大多数聋哑儿童身上,它出现于盲人身上,这可以作为区分严重智力发育不全与轻度智力落后水平的可靠诊断指标(根据德摩尔的观点)。

简单地表述这方面实验所得,我可以这样说,它确立了类似于我们探讨非自主性知觉问题涉及的两个观点。

实验显示,一方面,意义性——成人知觉的特性,儿童也有,它在一定程度上才出现,是发展的结果,而不是与生俱来的。另一方面,实验证实,与此相类似的,我们知觉的稳定性和恒常性产生于知觉本身与遗象的紧密联系,这里有直观思维过程与知觉的直接关联,此种机能与另一种机能是不可分割的。一种机能在另一种机能内部起作用并作为其构成成分,两者形成统一的合作体,其只可以通过实验途径来区分,因此只有心理学实验得以获得无意义知觉,也就是从意义知觉过程中区分出直接知觉的过程。

知觉的第三个问题与刚才说的相联系,这就是在本身语词意义上的范畴知觉问题。很早开始这方面研究的典型例子有图画知觉的实验。这个实验在过去研究者看来是理解儿童意义知觉一般发展规律的关键。图画总是反映现实的某一部分。挑选图画,向不同年龄阶段的儿童展示、跟踪发生在对图画知觉过程中的变化之后,可以借助于统计方法总结一万



多份资料,借此,可以评判儿童在对现实知觉过程中合乎规律的相关水平。

不同的研究者按不同方面确定并描述了这些水平。同一个研究者斯特恩在不同时间给出了不同的水平分类。同时,正如事实材料所显示,大多数研究者都同意,在评判儿童对图画知觉的差异上,知觉经历四个基本水平。首先这是对部分物体的知觉-物体阶段;然后围绕开始命名物体并指出这些物体的作用——作用阶段;再后来儿童开始指出被知觉物体的特征,形成性质或者特征阶段;最后,儿童开始根据图画对部分的总体显示而把其描述为整体。在这些实验基础上,一系列研究者认为,我们因此得以评判儿童意义知觉发展的基本阶段。正如布隆斯基所说,儿童首先知觉图画、世界,将其当作物体的某一总和,进而开始知觉它作为起作用的和活动的问题的总和,然后开始赋以性质或特性给这个起作用物体的总和,最后,得到对某一整体图画的知觉。这个知觉对于我们来说是现实的、意义整体情境的类似现象,是整体现实的知觉。研究的意义在于,它在所有这些实验中确实得到证实。布隆斯基在我们国家所做的实验,也在这个大致水平上证实了这一点,与斯特恩、米依曼、罗洛夫、穆霍夫和其他不同国家的研究者的实验一样。

在 15 年前心理学做出的理论被认为是牢固的,并且属于儿童知觉发展的所谓基本规律;但后来的 15 年期间实验心理学做了破坏性的研究,以至于脱离这个理论的牢固性,几乎没有剩下任何东西。

实际上,从我们所知道的知觉的观点来看,很难设想,儿童知觉经历由合并着的部分物体知觉到它的作用,然后是特征,最后到整体。要知道,依据实验材料我们明白,处于最早发展水平的知觉已经固有的结构性和整体性,对整体的知觉在关系上先于对部分的知觉。因此,这些资料与我们所熟知的知觉结构性处于令人发指的对立中。从联想的原子论心理学



观点看,自然而然地推测,儿童从部分到整体,它把作用、性质补充到这些部分当中,最后考虑知觉整体情境;从完形心理学观点看,这个事实是无意义的,似乎儿童的知觉开始于单个的部分,后概括它们,得到整体知觉。因为我们知道,知觉发展的道路是相反的。完形心理学认为,每一个全天候的观察使我们相信,很小的儿童知觉的不仅是单个的物体,他知觉整体情境,不管这个情境有没有玩的或者吃的。婴儿,不是说较大年龄的儿童的知识处处都被整体情境所决定。实际上,如果让只有10—12岁的儿童知觉整体的有意义情境,是多么困难啊!难以想象,在儿童心理发展中这应该得到什么。不再讨论和证实对活动和作用的知觉常常明显地更早于物体知觉的早期知觉实验。

之前指出的想法首先提供了对这个规律的实验验证并导致必须解决两个问题。首先,如果这个规律反映儿童知觉发展中错误形式的水平连续性,那么我们确实应该揭示其连续性吗?其次,如果这个规律塑造的水平连续性是错误的,那么为什么大量的资料证实早期年龄阶段儿童描述图画,而在后来年龄阶段区分出作用、特征等?

实验性地解决这个问题开始于不同的国家,所走道路也不同。最有趣的研究是皮亚杰和埃利亚斯别尔所做的。埃利亚斯别尔的研究指出,早期年龄阶段儿童的知觉不是作为对单个物体的知觉而产生的,它包含着未分化的联系。皮亚杰的研究显示,早期年龄阶段儿童的知觉是混合的,也就是物体群组间彼此的全面联系性没有分离出来并被知觉为统一整体。

这意味着斯特恩发现的起始点是不正确的。其他研究者提出,水平的连续性不支持图画的知觉。

首先提出的两个问题不足以反驳斯特恩的观点。应该证实的是为什



么儿童在描绘图画时遵循的是与其他知觉发展相对立的道路。粗略地说,可以提出这个问题:如何解释这个问题,即儿童在知觉中遵循从整体到部分,而在对图画的知觉中遵循的是由部分到整体?斯特恩试图这样来解释这个问题,即知觉结构由整体到部分的发展规律对于直接知觉来说是有用的,我们所描述连续性对于意义知觉,也就是与直观思维相统一的知觉有效。但埃利亚斯别尔的实验涉及的是后来才发觉是有意义的或无意义的材料,并且得到的结果也是一样。埃利亚斯别尔得以证实,材料越有意义,其结果与基于斯特恩资料期待的结果之间对立就越大。

在莫斯科国际心理技术大会期间我有幸听了埃利亚斯别尔的最新研究的报告及其与斯特恩的讨论。斯特恩的解释实际是明显不成功的。实验研究显示,这个问题的解决比斯特恩想象中更为单纯或更为复杂。实际上,已有单纯的观察证实,如果阶段(物体的、作用的、性质的和关系的阶段)的这个连续性对于儿童知觉发展进程的描述来说是不适合的,那么它与儿童言语发展的阶段完全相吻合。

儿童的发音总是开始于单个语词,在发展最初这些语词是实质性名词,后来实质性名词加上动词——出现所谓的二项式句子。在发展的第三个时期出现形容词并最终获得一定的句子储备——描述图画的故事。因此,这个阶段的连续性不是归属于知觉发展阶段的连续性,而是言语发展阶段的连续性。

当我们实验性地研究它的时候,这个事实本身成为特别能说明问题的和有趣的。为了简单些,我让自己不够虚心并援引我们的实验,我们曾试图实验性地解决这个问题,以证实我们理由的说服力。如果我们吩咐儿童说出图画所描绘的,那么我们确实得到被所有研究者发现的这个阶段连续性。如果吩咐同一年龄阶段的或者同一个儿童扮演图画中所描绘



的(在图画为他所理解的条件下),那么他任何时候都不会扮演图画所描绘的单个物品。如果图画所反映的是人给熊套上链子并让它表演,周围汇集了小孩观看,那么儿童扮演的将不仅仅是早前作为熊,再是小孩;也就是假定不正确。儿童转述系列细节并扮演这些。实际上,儿童总是把图画当作整体,也就是这种情况下对着图画现实扮演的连续性是另外一个样子。特别是,皮亚杰所提到的、大家所熟知的图画,被我们应用于实验中,它得到族际的推广(图画中的老人和小孩在独轮车上运输物品)。这个图画显示出,所有研究者——米依曼、斯特恩和穆霍夫在转述相应角色内容实验中得到的是完全类似的另一种结果。

我来不及探讨另一个非常重要的问题,因为这意味着,似乎没有太多的时间纠结于理论结论,而这个理论结论优质的资料似乎也丧失其意义。为使结论更为完整,我让自己用一句话直接指向与一系列关于知觉发展的、目的为分析人原始知觉的新研究。

最近,实验心理学开始深入研究这些问题,如嗅觉和味觉问题。这些实验首先让研究者得出属于发生学观点的使人震惊的结论。实际上,知觉与直观思维的直接联系在原始知觉中如此缺乏,以至于我们在气味方面无论在生活实际中还是科学理论中都不能做出概括。类似的还有早期发展阶段的儿童不具有关于红色的一般概念,而只是知道红色的具体表现。我们不能概括任何一种气味,而是标记它,就如原始民族标记各种颜色一样。实际上,范畴知觉不是存在于生物的、不成熟的、丧失意义的、在人的文明发展中不起实质性作用的现象中,特别是气味知觉。我引证格林卡的研究,他创建了关于知觉原始形式学说的整个时代,人的这些知觉原始形式与整个系列高级哺乳动物相比较有所倒退。

接下来也许仍有几分钟用于概要性结论。我们是否触及非自主性知



觉问题,或者意义知觉问题,或者知觉与言语的联系性问题——在一个首要理论的重要性上我们面对一个常见的事实:在儿童发展过程的每一步我们能观察到通常称之为机能间联系和关系的变化。儿童发展过程中出现知觉机能与遗忘记忆机能的联系,同时出现新的统一整体。在其构造内部,知觉作为其内在部分起作用,出现直观思维机能与知觉机能的直接结合,并且这种结合实际是这样的:我们无法区分范畴知觉与直接知觉,也就是脱离物体意义的物体知觉。实验显示,如果我们透过言语的棱镜研究知觉,如果儿童不只是感受,而是说出所知觉到的,那么表现出言语或语词与知觉的关联,儿童的正常知觉进程发生变化。在每一步我们都看到,到处有这些机能间的联系,并且由于这些新联系、知觉与其他机能之间新统一体的出现,产生出成熟成年人知觉的最重要的特别性能和最重要变化。如果研究孤立形式的知觉进化,而不将其作为意识复杂整体的一部分,那么这些特别性能是无法解释的。

回想一下,知觉的特别性能在发展的早期和晚期阶段实际是相同的。因此,过去和现在正在研究知觉的理论在与其他机能联系之外,无力解释出现在知觉发展过程中的最重要特别性能。现在,由于没有好的语词,我建议把出现在儿童发展中的,并且已经不是个别机能的、心理机能的这些复杂新形成物称作心理系统。

因此,实验研究显示,儿童发展期间出现越来越新的系统,在其内部知觉起作用,而在其外表知觉只是获得这个系统外所不具有的系列性能。

有趣的是,发展过程中形成知觉的机能间新联系的同时,如果可以这样表述,那将脱离早期发展阶段所具有的整体系列联系。

为了不再重复,我再说一句,研究证实在发展早期阶段知觉直接与运动机能相联系,它构成的只是整个感觉运动过程的一个要素,并且只是逐



渐地开始获得有重大意义的独立性并摆脱与运动机能的局部联系。列维比其他人更多地钻研这个问题,根据他的表述,儿童只是逐渐获得在系列内部过程中的动态表现。特别是,列维指出,只是随着知觉从整个心理运动过程的形式中脱离、分化出来,知觉与直观思维之间的联系才成为可能。

弗利克里特、克柳格尔和其他莱比锡的研究者指出,不论知觉与感觉运动过程不可分割,还是与情绪现实不可分割,在早期阶段都是同等程度的。克柳格尔建议把早期阶段的知觉称之为“类似感觉的”“类似情绪的知觉”。他的研究显示,只是随着时间的流逝,知觉逐渐脱离与儿童的直接激情、直接情绪的联系。

总体上,我们把这些特别有价值事实的确认归功于莱比锡的研究者。这些事实证实了,总体上发展的最初我们不可能确定足以分化的部分的心理机能,而是观察到更为复杂的未分化的、通过发展道路逐渐产生各个机能的统一体,并在其中我们找到知觉。

进一步的研究实际上完全不是运用错误方法论的莱比锡学派力所能及的。只是从其他方法论立场看,知觉进一步发展的事实是有依据的。

第八章

记忆及其在童年期的发展*

可以说,现代心理学中对记忆现象的唯心论解释和唯物论解释是争论最多的一个部分,没有哪个部分像这部分那么多。因此,我们在讲述现代心理学这一章节的时候,无法避开几十年来在这一领域中展开的激烈争论。否则,即使对一些事实材料的变化有所理解,也是不深刻和不完整的。

你们大概知道,有些心理学学派倾向于将心理学分为两个独立的学科:解释心理学和描写心理学。这些学派一般把记忆称为在唯物主义方向发展的部分。蒙斯泰尔贝格及其学派和其他赞成该思想的人指出,在解释记忆方面,心理学通常走的是一条因果思维的道路,即寻找与大脑活动有关的原因。

曾经有一种理论想用神经之间联系的通道来解释记忆现象,现在这个理论已被部分地抛在一边了,而发展了一种拓通过去未曾直接连接的不同区块间通路的理论。类似的理论及其他许多理论还在继续出现,因为研究记忆问题的心理学家们认为,如果不设想大脑的各种功能,不把大

* 龚浩然、梁秀娟译。



脑的活动与物质基质相联系的话,我们就不能真正全面地来解释记忆现象。

当然,记忆学说中这个自发的唯物主义流派永远无法作为一种前后一贯的记忆学说的唯物流派存在,它总是同唯心主义的心理与大脑关系观交织在一起。持有该假设观点的研究记忆问题的人、提出终极理论范例的人总在某个方面保持着心理、生理平行主义的概念,也就是说,他们不能把唯物主义的记忆观坚持到底。这种平行论走的是一条非常简化的路子,走的是机械论的路子。将作为记忆基础的生理过程比成大脑各部分里拓通的通路,或将大脑区里拓通的通路比成接触的形成、大脑活动的个别要素,这种纯机械论的观点使任何心理学家都无法把记忆现象的唯物主义解释作为展开的哲学解释,作为一种在理论方面非常彻底的、经过深思熟虑的解释提出来。

盖林一本著名的著作对记忆心理所做的研究反映了这种倾向。在书中他提出了一个经典的记忆公式。他说,记忆为整个有组织的物质的普遍特征。盖林勇敢地把人的记忆现象先与有机自然界的同类现象发生联系,继而又与无机自然界发生联系,由此开拓了一条对记忆的自然—生物解释和理解的途径,但由此也为偏离科学的两种倾向提供了无限空间。一种是用无约束的机械论来解释记忆现象,另一种是用平行论来解释人的心理。

如果在有可能发展为资产阶级科学的框架中,在心理记忆学说中已渗透一股带有我上面提到过的一些特征的唯物主义潮流的话,那么唯心主义心理学(在20世纪特别高涨)的任务自然就是证明记忆机械论是不科学的,是站不住脚的。唯心主义心理学力图证明(就像其中一位领袖人物别格松所说的那样),记忆是一种可以展现物质与精神真正关系的过程。



别格松《物质与记忆》一书的重点是研究精神与肉体。记忆问题在这本书里变成了运用于具体条件的精神与物质的问题。别格松在书中用了丰富的实际材料,还吸收了病理学理论,分析了遗忘症和失语症现象,遗忘现象和大脑损伤情况下的言语障碍现象。

追随别格松的有整整一个记忆学说的哲学学派。他们的基本论点是,实际上有两类不同的、互不相关的记忆,其中一种与体内发生的其他过程相似,这种记忆可看成大脑的功能。但儿童还平行地发展着另一种记忆,这是一种纯精神性质的活动。别格松认为,如果我们要获得处于纯粹状态的、纯文化的精神活动,就不应当去寻找柏拉图思想,而应去寻找记忆、寻找想象。我现在给你们举个例子。别格松说,请设想一下,我们是如何背诗歌的。通过背诵,我们记住了这个材料,这是一类记忆。这类记忆就其结构来看非常像一种通过练习、重复形成的动态习惯,它取决于重复的频度和重复的牢固性,结果使我们原先不可能的活动变成了一种可能的活动。他建议把这类记忆称为活动记忆。但如果我不去复制曾不止一次重复过的内容,又想把我读诗的情况表现出来,那时我就努力在记忆里重复过去出现过的情况。这是第二类记忆,它与曾存在的形象的复现有关,而同练习无关。这种记忆不会导致新的活动习惯的形成,它是一种纯精神活动。别格松认为,纯精神活动与大脑发生联系仅仅是因为肉体 and 大脑是一种工具,没有这些工具,纯精神活动就无法实现,仅此而已。别格松通过分析大脑损伤的例子证明,大脑发生损伤时作为活动习惯的记忆首先消失。第二类记忆遭受损害的地方实际上与大脑损伤不那么直接有关,它之所以有问题仅是因为人缺少了以大脑为形式的这种能表现该类精神活动的器官和工具。换句话说,大脑参加两类记忆的方式是完全不同的。第一类记忆中,大脑发挥着机能。在第二类记忆中,大脑只是作



为纯精神活动的工具。大脑受损时,这类精神活动无法以词语的形式、以讲述的形式或表现活动的形式展现出来,但大脑本身与纯粹的记忆精神活动没有联系。

应当指出,正如经常发生的那样,别格松在这里主要使用了之前的全部记忆机械论的一些薄弱的理论。他一方面指出对一些复杂现象进行过于简化的理论概括是不正确的,另一方面又为了证实唯心主义的记忆观而运用了定位学说,并指出记忆不仅不定位在某个部位,而且不是大脑的机能。别格松利用那些在当时不仅在记忆领域,而且在大脑机能领域占统治地位的理论的空白点,建立了自己的理论。他努力在自己的理论里展示,我们实际上是与记忆单一事件的现象一起进入精神王国的。别格松把人的意识有能力复现过去的形象(就像我们以前实际上见到过的那样)这一点作为主要理由来证实人的精神功能是依赖于他的肉体的。

但是在唯物主义记忆观同唯心主义记忆观的斗争里,在第二个唯心主义极端上所形成的内容绝对不是整个记忆学说史的终结,不是该问题理论方面全部斗争的结束。实际上,如果我们想观察一下最近几年出版的各种各样理论的话,我们就会看到,唯物主义做了某些转变,这条记忆学说路线开始向另一个方面发展。替代别格松的则是另外一些人:生物学家、实验人员或临床工作人员。他们首先不满意解决记忆问题的双重论。他们像持实证观点的学者一样,对每天得出的实验结果和别格松所依据的论断之间出现过大的差异不满,因而出现了将两种记忆合二为一,把记忆看成一个整体的倾向。但是,把两个极端的观点凑在一起以形成一种完整的概念的企图是在唯物主义哲学范围内发展起来的。最有名的一种理论就是谢蒙理论,他是著名的记忆基质学说的创始人。他用这个名称来说明人保持过去痕迹的一种能力,他认为这种能力是人和动物王



国、植物王国的代表均具有的。

这个学说一方面沿着盖林的复制路线,但另一方面,这个学说在本质上又出现了其他前后始终如一的唯心主义学说讨论同类问题时也会发生的情况。这个理论在布雷勒尔的学说中达到了顶峰。他的理论希望在活力论和机械论的斗争中也能占上一分天下。布雷勒尔的主要著作就是这样命名的:《机械论、活力论和记忆基质论》。

这样,记忆基质论企图解决活力论和机械论所出现的问题,也就是摆脱使自然实验者的思想无法发展的两条绝路。

记忆基质论似乎有一种避开机械论和活力论所陷入的死胡同的想法,这从下面的叙述中很容易看到。首先,记忆基质论的叙述与实际材料密切相关。谢蒙同别格松一样,也从两个方面来看待记忆:一方面他认为记忆是意识的基础,要意识某种东西就总是要记忆前面已存在的意图;另一方面,布雷勒尔在其 1921 年的著作里说,我们应当假设心理状因素的存在,他称之为“心理素”。他用这个术语来说明为所有物质所特有的心理状的萌芽,它在无机物中也存在。布雷勒尔的思想是,记忆具备为意识和物质间的鸿沟架设桥梁的一种功能。无机物具有可塑性,具有保存该物质受到某种影响的痕迹的特性。他与他的学生们所收集的大量材料还表明,死物质里在很大程度上还保存着先前影响的痕迹。按布雷勒尔的看法,由这种特性出发的一条不间断的阶梯也就是发展人的心理的最基本的方面。因此,记忆功能把意识同所有的物质自然界联系在一起,由许多台阶组成一个阶梯,我们沿着这个阶梯就可以找到物质与精神的联系。

资产阶级心理学目前围绕着记忆问题所展开的哲学斗争的最主要方面基本上就是这些。另外,科学中的某个问题的实际危机往往不是从某



个点开始的,有关这个问题总会有许多争论,总会有各种意见的对立,而且不仅在一般哲学的观点方面,在纯事实和理论研究方面也有对立和争论。

首先是解剖主义观点和结构主义观点之间的斗争。记忆是联想心理学所钟爱的一个部分,它是联想心理学中全部心理学说的基础。因为从联想角度不仅讨论了知觉,还讨论了记忆和意志。换句话说,联想心理学想把记忆的规律扩展到其他一切现象中去,把记忆学说作为整个心理学的中心点。结构心理学无法在记忆学说领域攻击联想主义立场,因此结构主义派和解剖主义派起初的斗争只在知觉学说方面进行。只是在最近几年的一系列实践性和理论性研究中,结构心理学才想打破联想主义的记忆学说。

这些研究想表明的第一点是记忆和记忆活动遵循的是与知觉一样的结构规律。

许多人会记得戈特沙尔德在莫斯科心理学研究所做的报告,此后他又发表了他的成果的专门部分。这位研究者向被试长时间地展示各种图形的结合,目的是让他们能正确无误地掌握,但初次见到复杂结构中某一图形的人,要比500次见过该图形的人更容易记得该图形。当这个结构出现在新的搭配中时,数百次曾经遇见过的东西会消失得无影无踪,被试无法从结构中区分出他们熟悉的部分。戈特沙尔德和苛勒所经过的道路同样表明,视觉形象的结合或记忆本身取决于心理活动的结构规律,即取决于我们看到的某一形象或其成分组成的总体。我不想分析苛勒和他们的同事对动物和儿童的颜色知觉所做的一些著名实验(对此我们已具体讲过多次),和在形成与一些视觉结构相关的习惯时所得到的数据。从鸡和人的身上可以找到通过记忆形成的习惯的结构性质。这些事实在人身上



可解释为他总是对某个整体做出反应。

同时,勒温通过考察记忆一些无意义的音节而开展的研究说明,无意义的材料很难记住的原因是其成分之间很难形成结构,在记忆其各部分之间,不能形成结构的相应物。记忆的成功取决于被试者熟记单个部分的材料时在其意识里所形成的结构。

另外有一些研究记忆的活动涉及另外一些领域。我在这里只提一下其中的两项研究,以提出一些问题。

一项是泽依加尔尼克的研究,它涉及记忆完成、未完成的行为以及完整、不完整的图形。这项研究是这样的:实验者要求被试完成一些无规则的行为,其中让一些行为完成,另外一些行为则中途被打断,结果是被试对那些未完成的行为的记忆程度要比完成的行为高出一倍。但在知觉实验里,情况恰好相反。对不完整的视觉形象的记忆要比完整的差。换句话说,记忆个人本身的行为和记忆视觉形象的规律是不一样的。这里,离意图遗忘问题中所涉及的记忆结构心理学最有趣的研究仅一步之遥。我们在形成各种意图时要求记忆的参与。如果我决定今天晚上做一件事情,那么我总可以记起我要做的事情。按照斯宾诺莎的说法就是,如果灵魂不能回忆起要做的事情的话,那么灵魂也无法根据自己的决定去做任何事情,“意图即记忆”。

这些研究者在研究记忆对我们未来的影响时能说明,与熟记文字材料或其他材料相比,记忆规律是以新的形式来展现完整、不完整的行为的记忆的。换句话说,结构研究表明不同形式的记忆活动是多种多样的,无法将它们归结为一种共同的规律,特别是联想规律。

这些研究得到了其他研究者的广泛支持。

大家知道,卡·比勒做过以下实验。他在思维方面重新做了联想心



理学对记忆无意义音节和词汇所做的实验。他把一系列有意思的思想合在一起,而且每种思想还有一种与之相应的第二种思想。但把这一对思想的第一成分与第二成分分开来时,记忆的结果表明,有意思的思想要比无意义的材料容易记。对从事脑力劳动的中年人来说,20对有意思的思想特别容易记,而对6对无意义的音节则很难记住。看来思想与表象不一样,有另一套规律,记忆思想是按照一种意思对另一种意思的规律进行的。

还有一个事实也指出了同一种现象。我指的是我们记忆意思是不取决于词汇的。比如,今天的讲课中我要转达许多书、报告的内容,我记住了这一切的意思和内容,但同时我很难重复所有这一切的文字形式。

这种记忆意思独立于文字表述是许多研究得到的第二个事实。这个论点也为动物心理学实验得到的许多事实所证明。桑代克认为有两种记忆类型。第一类,错误曲线缓慢逐步下降,这说明动物学会某种材料是逐步的。第二类,错误直线下降,但桑代克把第二类记忆看成规则的一种例外。相反,苛勒正好把注意力放在这类记忆——智能记忆之上,即刻的熟记上。这项实验表明,我们可以有两种不同的记忆活动。任何一位教师都知道有一类材料要求熟记和重复,还有一类材料马上可以记住,因为从来不会有人去背算术习题的答案,只要有一次弄懂了解题过程,以后也就有可能把这个题解出来了。背诵几何公式和拉丁语例外,背诵诗歌或语法规则不同,情况也是一样的。这就是记忆的差别,一种情况是记忆思想,即有意义的材料,另一种情况是在记忆无意义的材料时的记忆活动,这就是不同研究领域中的矛盾。对此,我们是看得越来越清楚了。由此看来,重新审视结构心理学的记忆问题以及从不同方面进行的实验(对此,我在结束时再说)提供给我们大量的材料,使我们面临全新的情况。

现代实际知识以与过去(比如布雷勒尔)完全不同的方式提出记忆问



事,这样也就出现了一种将事实阐述后转移至新的地方去的想法。

我想,如果我们说,记忆发展问题汇集了整个有关记忆的理论和实践性知识,它是其中的中心因素,那是不会错的。

记忆发展问题从来没有像在此地显得模糊不清。一方面,它在最早的年龄段就已经存在。这时,如果说有记忆发展的话,那它也是以一种隐蔽的方式进行的。心理研究对分析这一时期记忆的发展并未提供指导线索。因此在哲学论争中,以及在实际中,整整一系列的记忆问题均是以形而上学的方式提出来的。比勒认为,思想的记忆不同于表象的记忆,但研究却表明,儿童对表象的记忆要比对思想的记忆更好。许多研究动摇了这一学说的形而上学基础,特别是在我们感兴趣的儿童记忆的发展方面。你们知道,记忆问题曾在心理学中引起过很大的争论。一些心理学家认为,记忆不会发展,在儿童发展的最初时期已达到最大限度了。我不准备细述这个理论,但许多观察确实表明,在幼年,记忆力已很强,随着儿童的发展,记忆力逐渐变弱。我们只要回想一下,我们学习外语要花多大的力气,而小孩却很容易学习外语这种情况就足够了。由此我们可以看到,似乎幼年是为学习语言而准备的。在美国和德国把外语课从中学移至学龄前的教育机构,他们就此做过教育方面的实验。莱比锡的结果表明,在学龄前学习两年外语的效果要比中学里学七年外语的效果好得多。掌握外语的有效性随着我们将学外语的时间提前至幼年而提高,我们在幼年学的语言掌握得比较好。这一点,我们从幼年儿童比年龄更大的儿童在掌握语言方面具有优势这一点就可了解。让小孩在幼年时就学习几门外语的教学实践表明,同时掌握两三门的外语不比只掌握其中一门要慢。塞尔维亚人巴甫洛维奇进行过一项有名的研究。他对自己的小孩进行过实验:他同孩子们说话和回答他们的问题全用塞语,而母亲同孩子讲话只



用法语,结果两门语言的掌握程度和学习两种语言的进步速度都没因此受到影响。约尔甘的研究也很有价值。他的研究涉及16名小孩,研究的结果表明,三种语言同时学学得同样轻松,互相没有产生拉后腿的影响。

莱比锡和美国学派在总结儿童幼年识字和数数字的教学实验时确信,教五六岁小孩识字要比教七八岁的小孩容易。莫斯科研究的某些数据也说明了同样的情况。这些数据表明,在儿童识字方面,与早年受教育的儿童相比,9岁儿童遇到的困难要大。

教育学现在提出减少学生某些学习科目的思路,原因是幼年儿童通过说说笑笑、玩玩游戏就能掌握学校里要花费大部分时间的科目。我引用这一点只想说明,早龄儿童的记忆力是多么强。早龄儿童的记忆力显然是少年,特别是成年人的记忆力所无法比拟的,但是3岁儿童无法掌握地理学的系统知识,9岁儿童掌握外语困难一些,但却容易掌握地理知识,而且成人在记忆系统化的知识方面要强于儿童。

最后,还有一些心理学家对这个问题持中间态度。这些持第三种立场的人力图确认,记忆有一个发展顶点。如泽依德尔,他是卡尔·格罗斯的学生,他掌握的许多材料表明,记忆在10岁时达到最高点,然后又开始下降。

上述三种观点及其存在本身表明,这些学派提出记忆的发展问题太过简单。在他们看来,记忆的发展是一种前后移动的简单运动,或者是一种上升下降的运动,或者是一种单向、线性的单线运动。实际上,我们如果从线性角度来看记忆的发展,就会遇到矛盾。我们赞成一些事实,又反对一些事实,因为记忆发展是一个复杂的过程,它无法用线性平面来表示。

为了简单地用粗线条的方法来解决这个问题,我们这里只涉及两个问题。一个问题是通过一系列俄国的研究来说明,只简单地提一下。我把



儿童的记忆区分为两条线。我想说明，儿童记忆的发展不是沿着一条线进行的，这一区分是我谈及的许多记忆的出发点。在列昂节夫和赞科夫的研究中有一些实验材料证实这一点。当我们直接记忆某样事物时和我们通过补充的刺激物进行记忆时，在心理方面所采用的操作是不同的，这一点是毋庸置疑的。比如，我们用打结来帮助记忆，这是我们在用另外一种方法记忆，和没有用打结来记忆不同，这一点也是毋庸置疑的。研究是这样进行的：我们给不同年龄的孩子呈现同一种材料，并要求他们采用两种不同的方法来记忆，第一次用直接记忆法，第二次为他们提供一些辅助手段，让孩子借助这些手段来掌握材料。

对这一实验的分析表明，用辅助材料来记忆时，儿童采取的操作与用直接法来记忆时采用的操作是不一样的。因为使用符号和辅助操作时，主要要求儿童的不是记忆力，而是建立一种新的联系，新的结构能力，一种想象力，有时是一种很发达的思维，即在直接记忆中并未发挥多少重要作用的心理品质。

实验表明，如果我们拿任何一个年级的班级作为例子，并根据直接记忆和间接记忆把全班学生分成几档，那么第一档和第二档是不一样的。研究表明，直接记忆和间接记忆各有自己的发展进程，自己的发展曲线。阿·尼·列昂节夫在其研究中用图来展示这种发展曲线，以说明发展进程。

由于我上面谈到的与这项研究有关的全部情况在许多书里已有反映，大部分书我们是知道的，一些新书我在这里也谈及了，所以我对这个问题就不多说了，虽然这个问题是可以作为一讲的。

这种区分是有理论价值的，它还促使许多理论研究来证实这一假设，其原因是因为历史上人的记忆发展主要是沿着间接记忆这条路线进行



的,也就是说,人想出了许多新的手段,借助于它们,人们可使记忆服从于自己的目标,可控制记忆的进程,使其越来越意志化,使人的意志具有越来越专门的特点,成为它的反映。尤其我们认为,间接记忆的问题会产生言语记忆问题,而这个问题在现代有文化人的身上起着重要作用,它以文字记录、文字表述为基础。

这样,在这些研究中,儿童记忆发展问题会从原先的停滞状态而开始启动,并转到其他一些平面上去。我不认为这些研究已彻底解决了问题,我倾向于认为它们很快也会染上过简单的毛病,而在开始时,我们曾让这些研究把心理问题搞复杂了。

我不想把这个问题作为一个人人皆知的问题来谈。我想说的是,这些研究直接导致我们学习中想作为中心提及的另一个问题。这里说的是我们在研究间接记忆,也就是研究依靠某种符号或手段来进行记忆时,我们会看到记忆在心理功能体系中的地位发生了转换。在直接记忆里通过直接记忆所获得的东西与在间接记忆中通过一系列心理操作(它们可以与记忆毫无共同之处)获得的东西发生了移位,一些心理功能被另一些心理功能所替代。

换句话说,由于年龄阶段的变化,不仅(而且甚至不主要是)用记忆表现功能的本身结构起了变化,而且记忆过程所借助的一些功能的性质也有了变化,还有将记忆与其他功能相连接的功能之间的关系也发生了变化。

我们第一讲中曾举过这方面的一个例子,现在让我们回过头去再看一下,最奇妙的一点是,不仅成熟期儿童的记忆与比其年幼的儿童的记忆不同,而且记忆的作用与前一年龄时期的儿童相比也不一样。

早期童龄段的记忆是一种占有中心地位的主要心理功能,其他功能



的形成均取决于记忆。分析表明,幼龄儿童的思维在很大程度上取决于记忆。幼龄儿童的思维和年龄较大的儿童的思维不同。前者的思维就是回忆,也就是依靠其先前的经验,依靠经验的变异。思维与记忆高度相关的情况在幼龄儿童身上表现得最为突出。这时思维的发展直接取决于记忆。举三个例子。第一个例子涉及概念的定义。儿童概念的确定以回忆为基础,如儿童回答什么是蜗牛时,他会说,这是一样很小的、滑腻腻的东西,用脚可以把它踩死。如小孩画一张床他会说,床上有一个软坐垫。从这个描述可见,儿童总是提供对一个客观事物的简要回忆。

当然,在儿童说明概念时,思维行为的对象与其说是本身概念的逻辑结构,还不如说是回忆。儿童思维的具体性性质、合成性质,是体现儿童思维首先依靠记忆的事实的一个方面。

另外一个例子是我们在儿童中间碰到的例外情况。实验表明,这些儿童的记忆在思维的所有构成中总是起着决定作用。我们可以看到,儿童具有一种直观概念,他们的一般表象来源于具体的概念领域,通过一般的合成产生了总的概念,它是完全同记忆联系在一起的,还可以具有抽象的性质。

最近,施泰恩所做的关于儿童思维形式的研究,首先是所谓转移的研究(即从一种个别情况向另一种情况的转移)也表明,这是一种个别情况对其他类似情况的提醒。

我想指出归为此类的最后一种情况,即幼龄儿童的表象和儿童记忆发展的性质。对其分析是词语意义分析的一种,与我们后面的题目直接有关。为了对那个题目做个铺垫,我想说明,这一领域的研究表明,有关词语后面存在的联系,小孩与成人是根本不同的。儿童词语意义的形成与我们所设想的和我们所了解的词义是不一样的。其区别是尽管任何词语



的意义后面,儿童和我们都有一个潜在的概括,但儿童所用的概括方式和我们不同。儿童概括方式的特点是儿童思维完全依靠记忆,其概括的方式直接来源于记忆。儿童的表象是一系列事物,它的形成同我们的姓名一样。词语现象的名称与其说是一个熟悉的概念,还不如说是一种称呼,是与直接联系相关的一组直观的东西。因此儿童的经验 and 经验的直接影响(记录在记忆中)直接决定处于早期发展阶段的儿童思维的全部结构。这从心理发展观点来看,也是十分明白的。其表明不是思维,特别不是抽象思维,处于发展初期。在这时期,起决定作用的是记忆。但是在儿童发展过程中逐渐发生转折,决定性的变化发生在少年年龄段附近。这个年龄段的记忆发展表明,儿童发展接近结束时,记忆的功能之间的关系向相反方向发生根本的变化。如果说,幼龄儿童的思维即记忆的话,那么在少年时期,他的记忆已经逻辑化了,记忆成了确定的逻辑关系,而提醒则是寻找应当被找到的那个点。

这种逻辑化也提出了相对立的一极,说明在发展过程中这些关系是如何变化的。在过渡年龄段,中心环节是概念的形成,一切表象和概念,一切思维构成已不是按姓名这种类型建立起来,而是按完全的抽象概念的类型建立起来。

我们看到,在早期年龄段确定思维综合性质的那种依存关系后来将思维的性质也改变了。毫无疑问的是,用概念来思考的人同用综合方式思考的人记忆同一种材料,这是两种完全不同的课题,尽管两者有相似之处。当我去记忆放在我面前的某个材料,如通过概念思维,即用包含在思维本身中的抽象分析,这时在我面前的是另一种逻辑结构,与我通过其他方法研究该材料时不一样。在不同的情形下,材料的思维结构是有所不同的。



所以，儿童记忆发展不应是去研究记忆本身发生的变化，而应研究记忆在各功能中的地位。我们看到，在幼龄阶段，记忆是占统治地位的功能，它决定着某种思维方式，当转到抽象思维时，就有了另一类记忆。很明显，如把记忆问题放在线性断面中去考察的话，是无法彻底弄清儿童记忆的发展问题的。

下一讲，我们将把思维当作一个中心问题。在那一讲中，我们将努力向大家说明，从记忆和思维的相互关系的变化中可以推论出思维的基本形式，这些基本形式可能进一步发展，变成一些新的思维形式，我们也将对它们进行评述。

第九章

思维及其在童年期的发展*

今天我们要谈的是童龄期的思维及其发展问题。在分析这个问题时,我们仍以简述与思想问题有关,而且在目前心理学中具有现实意义的一些理论观点开始。

从历史的观点看问题,通常首先要提联想心理学的看法。联想心理学是第一个通过实验来着手解决思维问题的心理学派。

大家知道,联想心理学在这方面曾遇到了非常大的困难。从我们所了解的联想心理学的角度很难来解释思维的目的指向性。表象的联想联系就是一个表象引发另一个与其相邻或在时间上相关的表象。但是在这个表象流中我们思维的目的指向性如何产生出来?又为什么从这个表象流中会产生属于我们思维的应完成的任务的这种联想?逻辑设计和表象的联想流的逻辑构造又是如何产生的?还有,在解决某项任务时人的思维同词与词结成联想链时的简单联想有什么区别?联想心理学对以上所有问题都无法做出别的回答,它只能依靠引入的至今在实验心理学中尚不知道的补充概念。

* 龚浩然、梁秀娟译。



最早用实验方法来解释思维过程中的联想目的指向性和逻辑排序进程是通过引入持续言语或持续言语趋向这些概念实现的。这种想法的实质是心理学家假定在我们的意识中除了联想趋向(即我们意识中每一个表象都可能引出与其相关的另一个表象)之外,还有一种与其对立的持续言语趋向。这一趋向的实质是任何进入意识的表象都倾向于在意识里固定下来,持续下去,而当意识一旦被与其密切相关的其他表象排挤出去时,持续言语只要有可能就会出现并进入联想过程流,并回到先前的联想中去。

一批研究者的实验研究表明,持续言语趋向确实是我们表象的一个特点,在我们自由的联想流里是这样,当我们根据预先确定的指令或事先确定的次序等方式选择我们的表象过程时,在有序的联想流里也是这样。

当时的心理学把联想趋向和持续言语趋向结合在一起解释思维的过程。对此,艾宾浩斯曾做过最有说服力的表述。他给思维下了一个经典的定义,认为思维就是固定思想和旋风式、跳跃式思想的中间产物。

大家知道,固定思想是意识中的持续言语,人们无法摆脱它,好像意识就固定在一个点上,无法通过自觉的、随意的努力来移动。相反,旋风式或跳跃式思想则是我们意识中的临床状态。其特点可以倒过来理解,即思维无法长期固定在一处,而且一种思想常会被另一种思想所代替,或根据外形相似,或根据形象相近,或偶然的吻合,或出现一种突然闯入我们思维过程的外部印象,结果就造成了跳跃的印象。这种思想一般在躁狂性兴奋的临床图像中可以发现。艾宾浩斯的看法是思维处于两个极端表现之间,是它们的中间状态,一种极端表现是固定思想中存在的持续言语趋向,另一种是在跳跃式或旋风式思想中表现出来的联想趋向。

艾宾浩斯举的例子十分简单与粗糙,但其非常直观地反映了当时的



主要观点。艾宾浩斯说,请设想一下,如果一个人处在一间门被关死的房间里,他知道房子起火了,并寻找救火的方法,他会怎么表现呢?一方面,他的行为会像一个具有跳跃式思想的病人的行为。他会一会儿从窗口扑向门边,一会儿静等着让外面的人来救援,在等不到的时候,又会奔向某个地方。他的思想从一处跳到另一处。但另一方面,他的行为又可能像一个具有固定思想的人的行为。不管采取什么行为,总会有一个持续存在于他意识中的中心表象并确定着他的思想流向,这就是如何从着火的房子里逃生的想法。在思维处于正常工作情况下,由思维保持某种稳定、持续的表象。在这时,由我们所思考的内容,即我们思维的对象来完成功能任务。这一刻,思维还是意识中的持续表象,而在我们的思想中,意识中的整个联想展动链(在其中我们选择我们思想所需要的事物)的快速活动将体现为另一个对立的趋向,即联想趋向。艾宾浩斯通过分别分析这两个不同的趋向来说明带有固定思想和跳跃式思想的病人的思维。

他指出,正常意识都具有这两种趋向,但患精神病时两者处于一种分离的状态。他对儿童的发展做了以下的解释并对儿童在最早年龄段时就有非常清楚的持续趋向的事实做了阐述。儿童对感兴趣的印象常常会顽固地不肯放弃,他会一再重复地要求。许多例子可以说明这一点,儿童会再三回到他们感兴趣的东西上去。这种使整个过程具有某种统一性的持续趋向是儿童自早年起就具有的。联想趋向也是儿童所固有的,这是一种更替活动,有表象更替的趋向。问题在于儿童身上的这两种趋向不是合在一起的,两者不是和谐地、有计划地互相合作,结果就无法形成成人所具有的那种逻辑思维的过程。

所以忠于联想趋向的联想心理学认为,儿童思维发展过程是这样的:组成思维功能的两个要素——联想趋向和持续言语趋向一开始时并不合



在一起,在发展的过程中两者才发生某种组合,形成儿童思维发展的主线。

这种观点是站不住脚的。这从实验中可以很快发现。德国心理学家阿赫试图做了最后一次努力,希望从理论上挽救联想主义思维观的基本骨架。

大家知道,阿赫早期对思维问题进行研究的出发点是认为可通过联想趋向和持续趋向不足来解释思维过程。他说,单从联想和持续言语的观点看,我们无法解释思维的理智性,因为我们可以做这样的设想:表象及从其出发的各方面的联想链的存在和稳定绝不可能与这些联想链运动的可思考性和理智性相关。这样的解释是不成功的。因此儿童思维实验的道路就分成了三个发展方向。

一个方向是通向现代行为主义的。从本质上看,这是旧的学说的复活。其代表是华生及其志同道合者的理论。大家知道,他们的理论认为思维过程是以萌芽形式或公开形式表现的初级运动的简单联想转换。华生对这种理论阐述得最为彻底,他把联想趋向和持续趋向合成一个“尝试与错误”理论。尝试与错误理论最初开始的时候是用来解释处于困境中的一些动物的行为的。我们在该理论中可看到联想趋向和持续趋向结合的真正最纯粹的心理表现,因为动物采用尝试错误法时的行为完全同艾宾浩斯假设中的人的举止一模一样。艾宾浩斯所假设的人的思维也是联想趋向和持续趋向的结合。

按该学派一位最重要的代表人物的说法,联想主义问题的关键在于解释是如何从机械行为趋向里形成一种经过思考的理智行动。这个问题的解决就像哥伦布解决鸡蛋竖放问题那么简单,只需要宣布所谓人的思维中的理论活动实际上是一种幻觉,这种理智活动由于实践上是有益的,由于它会导致一个有益的和合适的结果,所以人感觉到或想象到是理



智的就行了。实际上,理智活动总是按尝试错误的类型建立起来的。也就是说,它的产生是联想过程盲目游戏的偶然结果,而联想过程是受持续的刺激决定的,这种刺激不断地把联想过程纳入到某一确定的方向中去。这就是目前心理学家的一种想法。

另外一些心理学家走的是相对立的一条路子,他们既无勇气,也无足够的信心来相信当时已很脆弱的联想主义原则,以得出前后一贯的结论:由不理智的要素来建立实际上是理智活动的模式。但他们还是尽力想去解释,人类思维是可能具有真正理智性质的,但同时又不去求助于那些从根本上会摧毁联想心理学基本前提的思想理论。阿赫的整套系列著作所走的就是这条路。他的系列著作当时代表了整整一个时代的思维研究。他的路子是这样的:他决定在意志中寻找由机械趋向的盲目游戏产生的人类理智思维的源泉。他在第一本著作《意志活动和思维》中讲清了它们之间的相互关系。阿赫在实验里揭示了意志活动是与一种新的趋向关联的活动。他在实验心理学已有的两种公认的趋向外又增加了第三种趋向,即“决定趋向”。他想用三种趋向的合成来说明人的思维的理智性并指出一条与行为主义者相对立的路。决定趋向的实质是除了联想、持续这些最初的趋向外还存在着一个表象,它具有决定力,即把联想过程流调节好,同我们在进行理智思考时,不使我们的思想分心并将其调节成一种自觉的有意志的努力一样好。阿赫认为,这种限定联想表象能力不是所有表象都具有的,只有目的表象,即本身包含我们活动的目的表象才具有。

这样,阿赫就将他的理论一方面置于符兹堡学派极端唯心主义的活论的对立面(该理论的出发点是思维的初级目的性),另一方面又将其理论与旧的机械论的联想主义学派相对立。阿赫力图通过三种趋向的合成来解释我们思维最重要的基础,同时他又展示,通过这种调节联想过



程,盲目游戏进程的、以目的方式活动的目的表象的结合,我们思维的理论性是如何产生的。但是,这条路同联想心理学所走过的道路一样,从理论上和实践上看也是一条绝路。

第三条道路从历史上看,是由心理学的全部发展所准备的。它是对联想主义的原子性质的一个反应,也是一条公开的唯心主义道路。这种对联想主义学派整个主要学说的重新审视是由所谓的符兹堡学派做出的,该学派由屈尔佩的学生等一批心理学家组成。众所周知,屈尔佩学生的主要思想和该学派实验的主要思想是,思维与其他心理活动的过程是脱离的。当时,对记忆和心理活动的其他方面来说,联想规律仍被认为是有效的,但对思维而言,这些联想规律被宣布为根据不足。

符兹堡学派十分有名,所以我只粗浅地提一下。它所做的第一件事就是强调我们思维的抽象性、非感觉性、非直观性和非形象性。该学派和比纳领导的巴黎学派一样(这一点上,他们是一样的),在一系列著作中说明,具有丰富形象的意识状态就如同我们的梦境一样,是缺少思想的,而相反,有些意识思想很丰富,如比纳研究的一些伟大棋手的比赛,但形象很贫乏。这些研究的发展表明,有一些体验的性质如形象性、具体性是很难抓住的,它往往很快消逝,连我们伴随的思想言语都抓不住。如果说形象和个别言语出现在我们的体验之中,就可以在自我观察时记录下来,那么它们在思维过程中往往是带有偶然性和表面性的,永远无法形成思维过程的重要内核。这种思维的非形象性和非感觉性是以符兹堡学派的极端唯心主义思维理论为出发点的,这一学派的基本理论就是宣布思维是像感觉一样的初级活动。它原本只属于屈尔佩的一个公式,后来成了整个运动的口号。

符兹堡学派的心理学家同联想心理学不同,他们拒绝将思维从我们



意识所特有的一些更基础的趋向的合成中区分出来。他们认为第一,思维完全是另一种心理活动,与心理活动的更初级、更低级的类别不一样;第二,思维和感觉一样是第一性的,所以思维不取决于经验。这样,他们理解的思维第一性功能是人的意识的必要心理前提。

如果思维用上面的方法来观察,那么,就像屈尔佩所说的,有了一根魔棍之后,那些以前几代心理学家所无法解决的任务就一下子自然而然地消失了。因为自然科学的心理学家(首先是联想主义者)的困难之处就在于解决思维的理智性,而符兹堡学派认为思维的性质是某种第一次的东西,是活动本身一开始就具有的,不需要解释,就像人感觉意识的能力一样。因此很自然,当时认为以德弗里施和其他一些研究者为代表的的第一性产生并彻底意识到自己的心理活力论非常欢迎这一学派,他们努力表明,心理学从成人的抽象思维的高级形式出发,正在铺设一条道路以理解有理智的生命力量不是长期发展的后期产物,而是一开始就存在于活体之中。德弗里施说,假设有一种有理智的活体存在对解释人的思维发展是非常必要的,就像解释某种增长的行为一样。活力论者把生命合理性的开端看作表现在人的思维的高级形式中的理智的合理活动。

联想心理学通过各种合成曾无数次地努力想从联想趋向的无意义的游戏中提出人类思维的理智性质和有意义的活动,但这些努力将思维问题引入了绝路。上面所讲的是力图走出绝境的研究实验思想所经历的三条道路。

我现在既不想论述学派之间在关于思维学说方面的复杂关系,也不打算说在这个时期里或这个时期之后相当长的时间内所产生的解决这些问题的许多新的途径。大家知道得很清楚,符兹堡学派和现代行为主义



虽然都是由不满联想心理学而产生的，但它们相互之间的关系也是互相对立的，行为主义在某种程度上是符兹堡学说的反对者。

在我们所感兴趣的这个问题的历史上，思维的结构主义理论有着独特的地位。当时，我们在前面刚提到过的几个学派均是因同联想主义学派的对立而产生的。如果我们注意到格式塔理论产生的某些历史条件的话，就能对它有正确的理解。从逻辑上看，它与联想心理学对立。曾有一种错觉，认为它是直接跟在联想主义后面出现的，但从历史上看，却是另外一回事。联想心理学有好几个流派，我已指出过其中主要的三个，这些流派都走入了死胡同，表现在思维理论上产生了最纯粹的、似乎是一种分解形式的活动路线和机械论路线。只是在它们失败之后，在将实验研究引入绝境之后才出现了结构理论。结构心理学的中心任务是超越联想心理学，但不是用活力思维的方法，也不是用机械思维的方法。结构心理学最有价值的方面，就是它所进行的描述。结构心理学力图将本身的研究转入一个平面，即在不依靠走入绝路的机械论或活力论的资产阶级思想的情况下，仍推进科学研究。考夫卡的著作对这场争论做了很好的阐述。如果不把韦特海默的《有效思维理论》及从事心理病理学研究的盖尔勃和戈尔施泰因的著作算在内的话，那么结构心理学在思维问题领域的成果只有苛勒那本名著。这本书当时在动物心理学方面跨出了一大步，十分有名，具体的我就不细说了。

这本书不管多么奇怪，却在心理学里创下了一个独特的趋势，它很容易用与我们这个题目十分接近的儿童心理学思维论作为例子来说明。

这里说的是思维理论中十分独特的生物学流派，它在实验中很好地经过了整理，并力图用人的思维的生物学观点来克服符兹堡学派中的唯心观点。



与思维理论发展这一阶段相关而产生的流派,首先在符兹堡著名研究的第二卷中得到了最充分的表现。大家知道,该书有整整一章将苛勒关于猩猩的实验数据同他本人在实验中获得的的人的思维的有效性的数据相比较。其次,在比勒的著作中也反映了该流派的观点。

塞尔茨同比勒一样,原先均属符兹堡学派,后来又转向同符兹堡学派与结构心理学的信徒们站在一起,在思维的生物观方面对两者持调和的立场。

众所周知,儿童心理学中,这些观点得到最广泛的发展是在比纳的论著中。他直截了当地指出,生物学观点和童年是使符兹堡学派的思维理论摆脱危机的安全出口通道。比勒的著作中就提供了这一通道,他认为儿童的思维活动首先应从生物学角度进行考察,这一活动是高级类人猿和历史上成熟的人之间空缺的一环。

这样,这些著作的作者把儿童思维置于两个最边缘的环节之间,并认为它是从纯动物到纯人类思维形式中的过渡生物形式。他们力图从童龄期的生动特点中找出其思维的特殊性。

尽管初看起来这会使人感到十分奇怪,但我认为,已为大家所熟知、不需要再来做更多叙述的、非常闻名的皮亚杰的理论也属于这些理论的同—历史分支或同一历史类别。当然,皮亚杰理论还是势必要提及的,因为它不但同它为儿童思维现代学说所提供的丰富的实际材料相关,而且在一些同类的学说中仅仅初步涉及的问题,皮亚杰在其理论里已彻底地、勇敢地进行了逻辑的论述。

在儿童思维的发展中生物方面和社会方面互相联系的思想在皮亚杰的理论中占有主要的地位。大家知道,皮亚杰在这方面的观点是十分鲜明的。皮亚杰和弗洛伊德以及赞同弗洛伊德观点的布雷勒尔都认为,儿



童思维发展的第一阶段是以满足原则为指导的思维,换句话说,在幼龄期,儿童思维的动力同他从事其他活动的动机一样,是为了获得满足。因此,皮亚杰和这些研究者一样,认为幼龄儿童的思维是一种为获得满足的半本能的纯生物活动。布雷勒尔将儿童的这种思想称为我向思维,皮亚杰的名称不一样,他有时称其为非指向性思维(以与年龄较大的儿童的逻辑指向性思维相区别),有时则称为梦境思维,因为它更明显地表现在梦境之中,特别是在儿童的梦境之中。但不管怎么说,他始终把我向思维作为出发点。有关我向思维皮亚杰曾有一个形象的说法,它并不像我们所讲的意义上的思维,而更像一种自由飘动的浮想。然而,在儿童发展的过程中,他经常与社会环境相接触,这种环境要求他适应成人的思维方式。在这种环境中儿童还学习语言,而语言是需要严格地区分思想的,它要求思想的成型、思想的社会化。儿童在环境中的行为要求他理解他人的思想,并给予回应,要求他表达自己的思想。在这所有一切交往的方式中就出现了一种过程,皮亚杰形象地称其为儿童思想社会化的过程。在他的表述中,儿童思想社会化的过程就像“所有制社会化”的过程一样。儿童的思维,作为儿童所属,组成一种儿童作为某个生物个体的“个人所有制”,它被另外的思维方式,即外界环境强加于他的思维方式所排挤、所替代。处于儿童内向的、梦境的思想失去个人所有性质,从而完成了逻辑控制的形式,与概念的人的社会化逻辑思想之间的过渡形式或混合形式是儿童思想的自我中心主义(皮亚杰语)。他称之为由儿童思想到成人社会化和逻辑思想的过渡阶段。以上就是皮亚杰对思维基本问题的观点。

如果现在要想从上面对思维心理学领域最主要的理论观点的粗线条的分析中得出某些普遍的结论的话,我认为,只要不去做过大的历史性和



理论性的概括,就可明确无疑地指出一点:这些流派归根结底围绕着一个大问题。这个问题在联想心理学最兴旺的时候就曾提出来过,而实际上所有这些流派又都在该问题上遭到了彻底的失败,而用不同的方式来解决这个问题也是产生这些不同流派的原因。我所指的问题就是思想问题,即如何解释思想的理智性、解释意思存在于活动之中的问题。这种活动主要是一种以确定和揭示事物意思为目标的活动。意思问题、思维的理智性问题归根结底是一系列流派(不管我们看来它们是如何互相对立)的中心问题。由于他们经常从完全绝对对立的角度处理这个问题,所以才互相敌对,此外,它们互相又有渊源关系,因为这些流派都力图集中到一个点上,并希望从这一点出发来解决这个基本问题。

那么,如何从思维问题上的这些学派的论点出发来理解一系列其他心理功能中健全思维活动的产生呢?

众所周知,一方面,由于无法解决这个问题,符兹堡学派采取公开的唯一主义行为并倒向柏拉图的教育思想,就像屈尔佩本人在确定他的道路时所做的那样。另一方面,由于无法解决该问题也使行为主义者确信,理智是一种幻觉,这种活动的理智性只是一种实际上非理智的尝试与错误的客观上有益的附加结果。

皮亚杰的全部著作贯穿着他努力用某种方法来解决这一意思的起源问题。他在一本有名的著作中曾写道,他以克拉帕雷德的一系列论点为指导。他说,儿童的思想是理智的,同时又是非理智的,这一矛盾是十分奇怪的。

任何人从同儿童最简单的接触中都知道,儿童的思想在这方面确实是双重的。皮亚杰继续说,但也由于思维的双重性,一些人就将注意力集中于思维的非理智性上,将基本目标定在证明儿童的思维是非理智的任



务上,证明儿童的思维是非逻辑的。本来他期望儿童会进行逻辑作业,结果却出现了非逻辑的操作。他说,儿童从开始形成思维的那一刻起,就具有完全成型的思维器官,尽管这个器官并不发达。

大家知道,比勒主张思维以现成的方式存在于儿童的最简单的智力生活的形式之中。他说,我们看到,在最初三年的生活中儿童的逻辑思维发展的主要通道已经完成。在思维领域,儿童在以后的全部生活中没有再跨出更新的一步,因为3岁儿童思维的工具中已全部包含了。

所以,一部分人将对儿童思维的辩护和赞扬放在首位,认为儿童思维同成人思维十分接近,尽力将幼龄儿童思维的逻辑性绝对化。相反,另一部分人努力想证明儿童的愚蠢,证明儿童无力达到我们的思维。皮亚杰说,他的任务是把思维的这两个对立面包括在一起,因为观察者是同时看到这两个方面的。他努力表明,儿童的思维是如何将逻辑的特点和非逻辑的特点结合在一块的。他说:“我们应从地下不同地方冒出来的两股泉水中寻找矛盾的根源,除此之外,无法为此找到更好的假设。”他从儿童的社会生活中找出思维的逻辑起源,从原始的儿童内向思想中找出儿童思维的非逻辑性质。这样,在儿童每个新的年龄段中展现出来的儿童思维的图像就可以得到解释了。在这个图像中,逻辑方面(按皮亚杰的说明,它是社会化的并总是来自外界)和非逻辑方面(儿童所特有的)以不同比例相混合。他说,这个思想也确定了他的工作的科学方法,使问题走出了行为主义的绝路。对行为主义来说,思维本身已成为一种活动。华生说过,活动在原则上与打草地网球或游泳没有什么差别。现代资产阶级所陷入的这条绝路就在于它不可能去研究思维的理智性形式的起源。

现在请允许我像通常那样,在讲课的第二部分从探讨某些理论问题



转到讲述一些实际材料上来,并尽力来解决处于种种研究的中心问题。我想,这个问题对探讨儿童思维的所有现代研究来说都具有中心的意义。这就是儿童言语的意思或理智性问题。儿童的理智性由何而来?怎样产生?正如我们所见,这个问题是我至今所涉及的全部理论观点中的中心问题。

当然,我想最好只说这个问题的一个很窄的方面,因为现在儿童心理学中这个问题的内容最为广泛,也最为丰富。在一个短短的讲演中,要彻底解决这个问题十分困难,所以我只能把注意力集中在一点上,集中在对许多问题均具有中心意义的一点上。

这方面首先是思维与言语的问题,以及它们在童年期的相互关系。

儿童言语的意义和理智性问题归根结底在各个方面都取决于思维和言语。我们前面看到,符兹堡学派认为思维的非言语性质就是思维第一性的证明。符兹堡学派关于思维学说的一个基本论点是,词语是我们思想的外壳,只是思想的某种可靠的传导者,对思维过程的结构和思维的运动永远没有重要的意义。

相反,如同大家所知道的,行为主义学派具有对立的趋向。这表现在他们的论题上,即思维就是言语。因为这一学派的研究者希望思维是排除一切没有纳入习惯范围的东西,这样得出的结论自然就是,言语活动即思维的整体,它不仅是一种具有思维言语形式的活动,不仅是组成思维的某个方面,而是思维的全部。

言语和思维关系问题处于我们所要说的心理事实的中心。我们将通过与儿童言语本身发展有关的一些例子来讨论这个问题。大家知道,儿童在言语发展中,在掌握言语的外部方面总是由单个词再到句子,由简单句到复合句,再到词的组合和句子的组合,而他们在掌握词的意义时走的



是相反的一条路。这一点是十分清楚的，早就为大家所发现的。

儿童在掌握言语的外部方面时，最早说的是词，然后是双词句，再是三词句或四词句，然后从简单句慢慢地发展到复合句。几年之后，儿童才掌握复合句、主句和副句，掌握这些句子的句链。由于它们走的是由部分到整体的路，似乎证实了联想主义心理学的基本论点。

你们要知道，儿童心理学在一段时间里被一种教条统治着，认为言语的意义方面是其外部方面的一个印痕。那时心理学家的一系列结论都是错误的，这包括在所有教科书里的一个十分形象的论点。我认为目前这个论点是旧心理学中被攻击得最多的一个。这就是儿童在发展外界现实的概念时走的是与言语发展相同的路，即儿童言语从单个的词，表示具体事物的名词开始。这就是施泰恩和其他许多研究者指出的著名的本体阶段或实物阶段。与此同时，儿童言语的外部方面出现双词句或导入谓语句时，儿童就掌握了动词，他们的感知中就出现了行为，此后再是性质、关系。换句话说，儿童对其周围现象的理智观念的发展同掌握言语的外部方面是完全平行的。

为了不使这个理论简化，我得说，施泰恩当时已经知道，当他第一次形成他的思想时已经知道，那里并不存在时间方面的平行现象。也就是如他所说的儿童观念发展、统觉发展的一切阶段在时间上与言语外部方面发展的相应阶段是不吻合的，即并不是儿童处于孤立的词的阶段时，他在感知上也处于实物阶段。事实证明，儿童处于感知上的实物阶段的时间要长得多。儿童开始说双词句时的行为阶段的情况也同样。这里，在儿童言语外部方面和语义活动之间有一个时间差。但是，像其他许多研究者一样，施泰恩认为，尽管有时间差，儿童掌握言语的逻辑结构和他掌握的言语外部方面的进展在逻辑上是完全一致的。



大家知道,皮亚杰曾利用这个论点来说明,在言语和思维问题上还可揭示哪些方面。因为,言语作为我们思想社会化的重要源泉是皮亚杰将孩子能与他人交往的逻辑规律和特征加入到我们思想里来的一个主要因素。相反,一切与儿童思想所特有的非逻辑的源泉相关的就是他们的非言语思想、非意义思想。

因此,在上述所有的理论里,思维的意义和理智性问题最终是一个中心的实践问题,它提出了言语和思维的关系。我不想就这个问题的材料和想法发表意见,因为它们不管是好是坏,都已在许多著作里,包括俄国人的著作里做了较广泛的说明。

我们不讨论言语和思维的关系问题,只想把注意力集中在思维的意义、思维的理智性与言语的关系这几点上,即如皮亚杰所说的,在儿童思维中使逻辑与非逻辑分离的细微方面。这个问题无论在成人心理学还是在儿童心理学的现代实验研究中都越来越成为一个中心问题。我想概要地说一下在这一领域中一系列著作的结论,因为除此之外,不可能再就这一问题做简要说明了。

这些著作最主要的一个结论就是,确认言语思维在任何情况下都是一种复杂的、性质不等的组合,任何有意义的言语在其功能发展的形成中均包含两个方面,对此,实验者应明确加以区分。这就是在现代研究中通常所称的言语的外表,即言语的表达方面,也就是与言语外壳相关的所有方面,以及言语的意义方面,即语义方面,也就是言语的意思,表现为用意思来充实我们所说的话,从我们所见所闻所读的东西中抽取意思。

这两个方面的关系一般用纯否定的形式加以表述。研究者确定并通过一系列的事实加以确认,言语的外表和语义方面,即言语的表达和意义方面不是一下子以成熟的形式表现出来,在发展的过程中互相并不平行,



这两个方面也不是互相以模型塑造而成的。

举一个研究者经常用来说明他们理论的例子。皮亚杰曾借这个例子来运用他的论点以说明儿童理智思维所经过的逻辑阶段总是处于儿童言语发展的最末端。皮亚杰说，很难找到一个使人惊奇的证明来说明正是言语将逻辑范畴输入儿童思维的事实。但如果没有言语，儿童永远不可能进入逻辑阶段。皮亚杰认为，如果儿童处于完全闭塞独处的状态，永远不可能在包围着儿童思维的非逻辑的墙壁上打穿哪怕是一个最容易打开的缺口。

然而，研究表明，这个问题的最可悲之处就是我们大家所知道的儿童言语的发展与上面的论断恰恰相反，许多作者，特别是施泰恩也确认了这一点。从心理学的角度看，这是不可思议的，像施泰恩这样的心理学领域中最强有力的思想家和其他人竟没有发现在他们体系的各个部分之间会有如此明显的矛盾。去年，施泰恩在莫斯科所做的讲演中最有意思的是他在心理学方面的忏悔。如此一个简单的思想，现在对他来说，就像“在桌子上的文具”那样明摆着的想法竟会在他几十年的研究过程中未被发现。最本质的问题是儿童的第一个词语的意义方面并不是一个名词，而是一个单词句，这是施泰恩本人曾描述过的一个思想。由此可知，儿童在说一个个词的时候，事实上在词语的意思里注入的不是对事物的认识（像在成人身上有时所发生的那样），而是注入了一个整体，其往往是一句很复杂的句子，或一个句子链。我们知道，如果要把儿童的一句单词句转译成我们的语言，我们可能要用一个整句。正如瓦龙所指出的，需要用由几个句子构成的扩展句才能在成人的思想里表达出与这句简单的单词句相等值的句子。这些作者比施泰恩的著作更胜一筹的地方是施泰恩只对自己的孩子进行观察，而瓦龙等人是通过实验来研究这个问题的，并着手揭示隐



蔽在儿童所讲的第一个单词意义后面的东西。这样,可作为出发点的我的第一个结论是,儿童在掌握言语的外部方面时是由单个词到句,由简单句到句组合;在掌握言语的意义方面时则是由句组合到区分出单句,由单句到区分出词组,最后区分出词。

看来,儿童言语在意义和外表方面的发展道路中,两者不仅不是互相以模型塑造,在一定的方面还恰恰相反。

我在上面曾许诺不讲有关的实验研究,但我这里不能不顺便点一下这个问题总体上的意义,只是到现在,我们才开始对这个问题有所明了。在儿童言语意义方面发展的实验研究中(就像这个意义方面在描述绘画的实验中所表现出来的那样),我们可以断定,我们指出的所有事物、动作阶段从本质上来说都不是儿童对现实的理智感受发展过程所经历的阶段,而是言语发展所经历的阶段。在观察戏剧化活动发展的阶段时,我们可以指出,那里所经历的是一条相反的路线。处于认识名称阶段的儿童在行为方面所表达的是一个整体。根据瓦龙、刘易斯等人所做的类似的实验表明,当孩子必须系统地表示他所说的第一个词的意思时,他会用连贯的方法来表达意义,而绝不是单纯地指出某个个别事物。

尽管皮亚杰没有意识到这一点,但他在另外一个完全不同的研究里事实上也非常接近地指出了这一点,只是用他过去所讲的那个观点来说明。他说,儿童思维的范畴是与他的言语发展平行的,但这个阶段只是经过得比较迟,落在了后面。他指出,儿童先掌握“因为”“尽管”“虽然”“如果”“在……之后”这类言语句法结构,也就是掌握表达原因、空间、时间、条件、对立等这些思维的依存关系和相互关系,掌握这些言语结构要比在思维中区分这些复杂的联系要早得多。

皮亚杰用这个事实来证明他所喜欢的一个想法,即逻辑是同言语一



起从外部灌输到儿童的脑子中去的。当儿童在掌握外部言语，而不掌握相应的思维形式时，他尚处于思维的自我中心阶段。但是当把这一点放在我们现在所谈的上下文中时，皮亚杰就说，在时间方面，掌握言语表达复合句的时间与掌握这些句法形式的综合和逻辑表达的时间是不一致的。后来，皮亚杰的全部著作都表明，这两者不但时间上不吻合，而且就他所断定的，结构方面也不一致。换句话说，在掌握逻辑结构方面（我们用言语的句法形式来表达）的前后程序同发展这些言语句法形式的序列不仅在时间上不一致，而且在结构方面走的是相反的路线。大家可以回忆一下，儿童言语发展是由词到句的，而儿童语句的意义发展是由整句到单个词的。

如果我们看一下现代实验研究的另外一个领域，我们就会看到，在成人的思想运用的领域中，就像我们每个人所感到的那样，思维和言语过程本身是互相不一致的。从否定的部分来看，这个论题大家是早就知道的，但实验人员对此的了解却还是在几年之前。这些研究说明些什么呢？它们说明，严格地讲，在心理分析和语言分析中，总的形式以前就已确定，但用实验来成功地创建、分析和揭示其因果关系和依存关系则是不久之前的事。

如果我们考察任何一种语法、句法形式，任何一句语句，我们就会发现，这个句子的语法形式和用这个形式表达的相应的意义的统一体并不吻合。

最简单的一个想法来自对语言形式的最简单的分析。比如，在过去的语法教学中是这样教的：名词是称谓事物的。但从逻辑的角度我们知道，名词作为语法的一种形式实际上表示各种语法范畴。如“农村木房”（изба）是名词，它称谓事物；“白色”（белезна）在语法方面与“木房”一样，但



它是称谓性质的；斗争(борьба)、走路(ходьба)则是称谓动作的。这样，由于逻辑意义和语法形式的不同，引出了不同语法学派之间的争论，他们以不同态度来看待区分语言形式、语言形式的命运和类型的必要性。佩尔什茨对不同语言的意义的表达做过比较研究：不同语言中有不同的语法形式，如法语和俄语，法语有好几种过去时和两种将来时，俄语只有一种将来时。佩尔什茨的比较研究表明，句子的语义，即意义和言语的表达方面在结构上是不相吻合的。我这里举一个最近的例子。这是从事俄语句法心理分析的彼什柯夫斯基的一组有关句子的实验。这组实验表明，在不同的心理情境中，心理本质不同的思想在言语上会有同一种表达法。另外，句子中的心理主语和谓语永远不会与语法上的主语和谓语直接相关，心理过程经常同相应句子的形成过程相反。

这些事实放在一起，再加上对病理材料，即对言语和思维障碍和受损的各种形式的实验观察和研究使研究者确信，言语思维的外部方面和意义方面互相有紧密的联系，实际上又是统一的、非常复杂的活动的两个方面，而且是互相不一致的两个方面。这两者的心理本质是不同类的，各有自己发展的独特曲线，从其相互关系中可正确解释每个阶段的儿童言语和儿童思维的发展状况。换句话说，过去把言语的意义方面理解为外部言语结构的简单反映，皮亚杰则坚持把意义结构和范畴说成是跟随在言语发展的后面，这两种理解在实验中均未得到证实，两者都与实验数据相矛盾。

但这里马上会出现一个问题，即这个事实的正面含义，如何通过新的实验数据来从正面说明词语及其意义之间、言语活动和人的思维之间的关系呢？

这里，我只从正面来评价这个问题的两个要点，目的是使我们对一些



著作的有关方面有一个简要的了解。

第一点是一个简短的论断,这是对不同研究者所进行的许多分散的研究(我无法分别指出)的一个浓缩性的总结。这个总结可做如下表述:儿童的词语意义是不断发展的,换句话说,他们在掌握某些词语意义的时候,对该词的了解并未结束。所以虽然从表面上会形成一个印象,即儿童已理解了他所说的话,同时他也能经过自我思索来运用这些词语,使我們也能理解他。虽然从表面上看,儿童在发展这些词语的意义方面达到了我们的水平,但实际上实验分析表明,这只是儿童词语意义发展迈出的第一步。

现在我说的许多研究是有关儿童词语意义发展的,也就是弄清构建儿童言语语义方面的阶梯。在现代儿童心理学里,研究者们曾提出一系列具体的图式,说明儿童词语意义发展的某个方面,但没有一个想法可认为是彻底的,甚至可作为解决此问题的某些准备。但应该说,这些想法都为设想儿童词语、儿童知识意义的发展的异常复杂性提供了丰富的材料。

初步的成果为研究者展示了一个非常复杂的事实,如果不了解描述过程所必要的复杂性,现代的实验思想也未必能够对付。由此论点得出的结论对儿童心理学以及从两个方面来弄清思维的全部问题均具有重要意义。

有一个旧的概念是错误的,这就是儿童言语的发展(或如施泰恩所说的儿童言语发展的主要工作)在5岁就已结束,那时儿童已掌握了母语的词汇、语法和句法。实际上5岁时完成的不是主要的工作,而是准备工作。人们过去认为,言语发展方面没有任何新进展的第一学龄期中,儿童的理解只有数量上的增加,理解内部的单位和联系有进一步的明确。但现在认为这个年龄期在儿童词语发展进程的丰富性和复杂性方面是最重要



的。这些研究的方法论意义在于它们使心理学家们学会了艺术处理词语意义发展的隐性过程的复杂(泽尔茨)。实际上,我们面前站着一位你想观察他言语发展的小孩时,你通过普通的观察就能了解,他是如何从说一个简单的词过渡到三个词,然后到整句话的。但当你想了解儿童的知识是通过什么途径发展的,你就要去揭示无法用直接观察得到的一些过程,这些过程,按泽尔茨的说法是一种隐性发展的过程,这正是心理学应当研究的。

心理学的研究方法已经在很大程度上变得更为精确,但这些研究的中心意义是它有可能对我多次提及的现代儿童心理功能学说的中心问题做出一个尽管是初步的,然而具体的,以许多实验研究为基础的回答。这使我们对儿童在其发展中个别的心理功能之间的系统关系和联系问题有所了解。

大家知道,心理学过去总是以已是公理的某个论点出发,而且是以所有的心理功能一起发挥作用、互相联系为前提,但从来没有研究过这些关系的本质,没有研究过这些功能如何互相联系,其中有些什么东西因联系而发生变化。更有甚者,有些假设认为这种联系是一成不变的,在整个儿童发展期间都是一样的。后来,一系列的研究表明,这种假设是不正确的,公理成了问题,也就是说,超前的未经批判的假设成了现实研究的对象。

我和你们在分析感知和记忆时,探讨过对这些功能进行现代实验研究的一些问题,如果我们在解释其命运时不考虑功能间的关系和联系是无法解决这些问题的。我们在上两讲中已粗略地提到心理功能体系的问题,这样就有可能提出一个假设。我认为这个假设不仅富有成果,而且在某种意义上可看成一系列研究的支点。它正好从我现在所说的有关儿童思维的假设出发。这个假设的实质在于,各种功能关系的整个体系主要



取决于在该发展阶段占统治地位的思维形式,换句话说,我们可以断定,儿童心理机能的所有主要系统都依赖于儿童发展词语意义的程度而存在的。我们是否同理智的、合成的知觉打交道都取决于儿童词语意义的发展程度。

所以,对整个意识结构,对心理机能整个活动系统具有中心意义的是思维发展。与此紧密相关的是所有其他功能的“智能化”思想,即其他功能依据思维在一定程度上所达到的理智的程度,依据儿童对他的心理活动开始理智地对待的程度发生变化。依据这一切,自动行动的一系列功能就会开始自觉地、逻辑地发挥作用。我感到这个心理研究的思想是一个支点,一切对此假设进行实际检验的研究均发端于此。其更广泛的意义在于,由此可做出努力(我认为这个理论对教育学的意义也在于此)以表明,儿童思想发展的范畴发展的程度是了解某个意识到的或未被意识到的儿童思想系统的心理前提。如同一些形成儿童个性的主要形式的阶梯一样,这些阶梯也直接与儿童思维的发展程度有关,因为儿童的全部内外经验是根据知识体系来实现的,区分、分析、联系、加工这些经验的心理机构也取决于这一体系。我们心理学面临的中心问题之一,是用心理学来阐明儿童接受综合工艺教育的途径,与使儿童的实际活动和掌握科学知识相结合的综合工艺教育的途径。我认为,正是儿童的全部活动和全部思想依赖于外界活动,依赖于儿童言语意义方面发展的这一学说为我们开展儿童心理学的研究找到了通向一条进行现实的、具体的研究道路的最近入口。

第十章

情绪及其在童年期的发展*

心理学中关于情绪学说的现状及其理论发展与其余章节相比较,有着很明显的特色。近几年心理学这个章节中独占鳌头的是在心理学其余章节看来完全格格不入的纯粹的自然主义。我们上述的这些章节,作为完整形式的纯粹自然主义理论只是在行为主义或其他行为学派中表现出来。在这个意义上可以说,过去关于情绪学说的章节中就方法论方面来看,包含着整个后来的行为主义,在很大程度上是因为行为主义心理学流派对唯灵论的内省心理学产生极大的反差、激烈的反应。由此自然而然地,基本上纯粹由自然主义形式阐述的情绪章节,成为构成当时心理学其余章节中的“白乌鸦”。

这里的原因有许多。我们必须指出一个与达尔文观点相联系的新近结论。达尔文完成庞大而古老的传统生物学研究后,在专著《人类表情动作的起源》中提出,人的情绪与在动物世界中观察到的、相应的激动和本能反应有着发生学的联系。达尔文关于进化论和人类表情动作起源的探讨,毫无疑问对于进化论思想的提出极具价值。正如他以俄文出版的一

* 龚浩然、梁秀娟译。



封书信中提到的,它被认为是人的内在的最神圣不可侵犯东西的感情,具有动物的起源,与所有人的一切一样。实际上,在很大程度上人的情绪表现与特别接近人的高等动物的共性如此明显,以至于几乎不存在任何争论。

众所周知,当时由具有中世纪宗教传统经院哲学思想主导的英国心理学,十分隐秘地影响了达尔文的思想。正如一位现代历史学家所说,多么奇怪的是,这种渗透着宗教传统的心理学与达尔文及其学生发展的观点相遇后,特别得到达尔文的赞同:人的恐惧、自私自利的欲望及与保护自己身体相联系的情绪的确具有动物的起源。

因此,即可得到关于心理学思想著作的两个倾向的观点:一系列心理学家(如斯宾塞及其学生、法国实证主义者李博及其学派,德国的生物定向心理学)部分地赞成达尔文的思想倾向,支持发展关于人类情绪生物起源于动物情绪激动和本能反应的思想。由此他创建了这样一个情绪理论(不成熟的,正如其文献中所述),并几乎纳入了所有的教科书,也包括我们的。

从这个理论观点看,我们伴随着恐惧的表情动作,在熟知的表述中,被当作逃跑时动物反应的不成熟遗迹来研究。而伴随着愤怒的表情动作,被当作伴随我们动物祖先从前对攻击的反应动作的不成熟遗迹来研究。按照熟知的公式,恐惧当作受阻的逃跑来研究,而愤怒作为受阻的攻击。换句话说,所有表情动作都通过回顾以往的方向被研究。从这方面来看,李博的话是有道理的,即情绪是人心理的独特成分,或者,正如他所说,只能回顾以往得到“国中之国”。李博的观念就是,情绪是“正在消亡的部落”或者“我们心理上的吉普赛人”。事实上,从这个观点看,心理学研究得到的唯一结论就是,人的激动反应是其动物存在的遗迹、外在表现及内在



思想无限弱化的遗迹。

由此,我们获得的印象就是,情绪正在曲折发展。并且,正如斯宾塞新近的一个学生提出的,如果我们比较人与动物、儿童与成年人并且最终是原始的与有文化的人,那么,我们会看到,与进程相比较情绪的发展失去了重要性。由此,众所周知,有一个著名的预言,即未来的人——没有情绪的人,这样的人会走到逻辑的极端并丧失对其生存的古老年代具有重要意义反应的最后剩余环节。

显而易见,从这个观点看,情绪心理学中只有一个章节可以作为完全相符的内容进行研究——关于动物情绪反应和动物世界情绪发展的章节。这个章节在现代心理学中研究得更为深入和详尽。至于人类心理学,那么相反,这种状况排除了对人的情绪专门特征进行相应研究的可能性。这种状况不是显示出如何丰富儿童年龄阶段的情绪。相反,我们应考虑的是,如何平息、弱化和消除作为早期儿童年龄阶段特性的直接情绪类型。至于从原始人至今情绪力量的变化,这条道路的研究只是进化论的直接延续,即当人的心理向前发展时,情绪向后退化。李博说,这就是整个心理活动消亡的主要历史。

如果从生物学方面研究的情绪活动好像是心理活动整体的消亡,那么直接的心理学经验以及随后的实验研究直观地证实了这个观点的荒谬。

詹姆斯和兰格给自己提出了新课题,并各自按照不同的道路研究:詹姆斯作为心理学家更为有意识地,而兰格作为生物学家更为无意识地,寻找动物情绪的起源。正如詹姆斯所说,人的有机体本身是摆脱回顾以往的道路而走向人的情绪。兰格和詹姆斯在伴随着我们情绪过程的机体反应中找到了动物情绪的根源。这个理论被众所周知地写入教科书中,以至于没有必要继续探讨其观点。我们知道,这个理论最主要的转折点就



是对构成情绪反应那些要素传统连续性的改变。

众所周知,对于詹姆斯和之前两位心理学家而言,情绪过程的进程被表述成这样:第一环节就是内部或外部的事件,对其的感知引发情绪(比如说,遇到危险),然后就是对情绪本身的感受(感到恐惧),再后来就是相应的身体、机体的反应(心悸、脸变苍白、喉咙发干——伴随恐惧的所有征候)。如果早期的心理学家发觉了这样的连续性,感知、体验、反应,那么詹姆斯和兰格则在另一个连续性上继续研究这一过程并指出,对某一事件的感知后直接传送反射性的机体反应变化(对于兰格来说主要是依靠血管舒缩的,对于詹姆斯来说是内脏的、由内在器官实现的)。发生恐惧和其他情绪时通过反射性途径产生的这些变化我们能感受到,而对自身器官反应的感受则是情绪的基础。

根据这些学说,在当前做了许多方法上改头换面的詹姆斯古典公式中,由于每一个理论都极力显示与其的对立性,而表达出这样的意思:通常认为,我们哭是因为痛心,我们发抖是因为害怕,我们动手打人是因为生气。而实际上应该说,我们痛心是因为哭,我们害怕是因为发抖,我们生气是因为动手打人。

根据詹姆斯的观点,足以平息情绪的外部表现并使其消失,而相反,自身只要唤起某种情绪表现,就足以使情绪跟随这些表现。

这个从理论方面看来,完整的、得以充分研究的理论添加了两个要素:从一方面看,它的确确立了情绪反应鲜明的自然科学和生物学基础;而从另一方面看,它不具有这些理论的缺点,即这些理论无论如何也不能解释,为什么无论谁都不需要的情绪、动物存在的遗迹还继续存在,并从不成熟的经验看来是更为接近于个性核心的这样重要的、这样有意义的感受。你们知道,感受更有激情——这是个体的内在感受。



众所周知,詹姆斯和兰格各自的理论很快联合为统一的理论,首先遭遇到“唯物性”的指责,即詹姆斯和兰格试图将人的感受归结为其对发生于身体内机体过程意识的反应。但是,詹姆斯自己脱离唯物主义而以其心理学教科书中的提纲对首要准则做出回答:“我的理论任何情况下都不可能是唯物主义的。”而事实上,他的理论本质上就不是唯物主义的,即使在一系列情况下因为使用了自然唯物主义方法论而称之为唯物主义。它不是唯物主义的,导致与唯物主义要素相对立的结论。例如,与关于情绪的学说一样,其任何地方都尽力不区分高级的和低级的机能。这是詹姆斯理论进一步发展的根基。

詹姆斯自己在应对唯物性的指责时,遵循着达尔文在回答来自英国经院哲学心理学家的指责时已经发现的途径。詹姆斯试图认为,上帝的归上帝,而君主的归君主(意思是该是谁的就归谁)。他这样做以解释机体的起源具有的只是人遗传动物祖先的低层次情绪。这包括这样一组情绪,如恐惧、愤怒、绝望、狂怒,但最终不包括按其表现来看是“脆弱”的情绪,如宗教体验、男女之间爱的体验、伦理感受等。因此,詹姆斯尽力区分了低级的和高级的情绪成分,特别是早前很少被发觉并在近几年占据实验研究核心的理智的成分。所有的情绪和感受都直接进入我们的思维过程中并构成整个判断过程不可分割的部分,它不同于机体框架,作为过程,也就是完全区别于其他本质过程。

詹姆斯作为实用主义者很少对研究现象的本质问题感兴趣,因此,他说,在社会的实际意义中足以认识到表现在高级和低级情绪之间经验研究的差异。从实用主义观点来看,重要的是使高级情绪从唯物主义的或者准唯物主义的解释中解脱出来。

因此,一方面,这个理论导致直觉主义和描述心理学所特有的二元



论。不是别人，正是别尔克松，极端唯心主义者，在心理学和哲学观点上很多方面与詹姆斯相一致，接受其情绪理论并夸大其理论和实践特征的固有观念。从另一方面看，与关于高级和低级情绪学说的唯心主义一样，这个理论不可能称之为唯物主义的，正如詹姆斯自己所说，他的理论中较之其见解更不包括任何唯物主义的边界。我们听到是因为，听神经末端受到空气振动的突发作用于我们的耳鼓膜。换句话说，最鲜明的唯灵论者和唯心主义者无论何时都不能否定这样一个简单事实：我们的感觉、知觉处于与刺激我们感觉器官的物质过程的联系中。

因此，詹姆斯关于情绪是机体变化内在感受的论述中，不包括比任何类似观点更为接近唯物主义的观点。这些类似的观点认为，光波刺激相应的视神经，带动神经过程，并与此类似地产生某种颜色、形状、大小等心理感受。

最后，第三点最为重要。这些理论奠定了建立关于情绪学说整个系列形而上学理论的基石。在这方面詹姆斯和兰格的理论与达尔文的著作及其由其直接发展的流派相比又向前迈进一步。如果需要拯救情绪，并显示这不是正在消亡的部落，那么詹姆斯没有寻找到任何东西。可以肯定的是，情绪固定于在人类历史发展过程中变化最少的、最低级的器官——内部器官，按照詹姆斯的看法，是情绪的真正体现者。肠和心脏的最敏锐反应、产生于内部腔室和器官的感觉、血管舒缩反应和其他类似的变化——这就是植物性的，具有内脏的、体液的成分，按照詹姆斯的观点，由于对这些成分的感知而产生情绪。

我认为，按照李博和其他研究者的观点，情绪是人心理的国中之国。这意味着，情绪被孤立地研究，脱离了统一的整体，脱离了人的其他所有心理活动。詹姆斯和兰格的理论给予了这个国中之国观念的解剖-生理学



辩解。他说：人思维的器官是大脑，情绪的器官是内在植物性器官。因此，情绪的基本基质由中心转向边缘。不能说，詹姆斯和兰格的理论比先前的理论更为可靠，从而揭开情绪活动发展问题的所有大门。正如詹姆斯自己所表述的，那里有某些对发展的回顾，在追求既往的分析中，把人的情绪作为发展过程中的过去再现进行了研究，然而这样完全排除揭示人的情绪发生、人的历史生活过程中任何新情绪产生的可能。

因此，詹姆斯与其后继者一样孤立于小圈子，又转向情绪的唯心主义观念。正如他所说，在人类发展的历史时期完善和发展了动物所不能知晓的人的高级情感。但人从动物那里所获得的一切，仍然处于不变的形式中。因为，正如詹姆斯所表述的，这就是其机体活动的一般机能，这首先用于证明（正如我先前提到的达尔文所说的）动物情绪起源的理论，最后用于证明完全缺乏由动物发展到人的联系、缺乏其历史发展的联系。这样，这些研究者现实地提出上帝的归上帝，而君主的归君主（意思是该是谁的就归谁），也就是试图确立，一方面是一系列高级情绪的纯粹唯灵论意义；另一方面是一系列在意义上纯粹机体的、生物的低级情绪。

对这个理论的实验方面的攻击有两个方向：从生物实验室方面和从心理学实验室方面。

生物学实验室对詹姆斯和兰格的理论起着背叛作用。生物学家首先为这个理论感到精神振奋并一年一年地提供新的资料以证实詹姆斯的理论。其理论中含有某些不可怀疑的真理；对于情绪反应的专门的机体变化特别丰富并且多种多样。比较詹姆斯所说的和我们现在所知道的，确实可以看到，由詹姆斯和兰格开创了一条经验研究情绪的多么巨大的和有成效的道路，这具有巨大的历史贡献。

已经译为俄文的坎农的名著扮演着生物学实验室研究中的背叛角



色。书是彻底的二重性的，而如果不能立即发现这一点，那么首先是因为，著作反映的是生物学研究的早期阶段，而第二是因为我们出版时有扎瓦多夫斯基的序言，序言把坎农的书当作詹姆斯—兰格理论正确性的具体实验证明来介绍。然而，只关注分析坎农的实验内容，可以看到，本质上说，它们导致对詹姆斯—兰格理论的否定。

基于詹姆斯和兰格创建其著名理论时首先面临的理论问题，还有两个观念：①从生物学角度研究的情绪反映的是生物状态的意识，②这些状态专门针对不同的情绪。

您也许读过许多关于坎农及其学派的新近著作。在对猫、狗和其他哺乳动物的实验中，坎农借助于非常复杂的实验方法，借助于摘除术、人为毒术、复杂的生化分析，得以成功地实验证实，的确，在猫和狗的狂怒、愤怒恐惧状态下将产生与内分泌腺，特别是肾上腺的反应相联系的最为深刻的体液变化。这些变化伴随着整个内脏系统的深刻变化，也就是所有的内部器官感应到由此每一种情绪与有机体状态急剧变化的联系性。但是，在由扎瓦多夫斯基看来是赞成詹姆斯和两个理论的第一篇著作中，坎农已经触及特别重要的事实。

他写道，无论多么奇怪，但这些不同的情绪，如狂怒、恐惧、惊吓、愤怒，具有同样的机体反应。因此，坎农在这篇著作中已经对詹姆斯的公式做了修正。例如，詹姆斯说，我们痛心是因为我们哭，而按照坎农的观点，应该有某些改变：我们或者痛心，或者感动，或者总是感受到不一样的情绪，因为我们哭。换句话说，坎农在自己实验材料基础上提出否定存在情绪与其身体反应之间的单义联系。坎农指出，身体的反应不是专门针对情绪的心理本质。根据心电图、体液和内脏的变化、化学分析、对动物血液的分析，不可能说，动物是否感受到恐惧或者狂怒；在完全对立的情绪状况



下身体的变化似乎是同样的。然而坎农在这篇文章中,否定每一种情绪身体表现的特殊性,否定存在于一定情绪形式与一定身体表现结构之间的单义联系的同时,没有怀疑詹姆斯的基本纲领:情绪是我们意识对机体变化的反映。反过来,由于坎农揭示了一系列实验证实的事实,显示出机体的变化是多种多样的,由此他似乎支持了詹姆斯和兰格的理论。但在已经出版的新近研究中,坎农得出结论:已寻找到的关于情绪身体表现的非独特性的事实实际上导致完全承认詹姆斯和兰格理论的根据不足。在这些实验中坎农获得了一系列重要的事实。

在心理学实验中,再三变化了动物多种多样的和激烈的情绪赖以表现的情境之后,他找到了同样的身体表现。新发现表明,这些身体表现的狂怒好像主要不是依赖于情绪本身的性质,而是取决于其表现的力度。而后坎农进行了一系列复杂的实验:去除动物的大部分交感神经系统,拔出其交感神经节干之后,这样,任何机体特征的反应都排除了。研究对比了两个动物后发现,一只猫由于摘除其交感神经系统,无论怎样的恐惧和狂怒都不能引起任何肾上腺素分泌和其他体液变化,而做对照的猫,在其身上所有这些反应都发生了。

可是,基本的结论就是,两只猫在类似的情境中的举止完全一样。换句话说,在摘除交感神经系统的猫身上所观察到的情绪反应程度与另一只猫一样。当狗靠近它或它的身体,它也这样反应;当从它嘴里取出食物,它也这样反应;当它探着头通过小孔看到事物,它也这样反应。换句话说,所有这些反应在两种类型动物当中得到验证。结果,詹姆斯的其中一个基本原理被实验否定。实验批驳了詹姆斯关于情绪征兆智力减法的著名论断。根据詹姆斯的观点,如果我们想象着从恐惧情绪中减小颤抖、膝盖弯曲和心脏停顿,那么将看到,情绪之中任何东西将不存在。坎农尝试了



做这样的减小(控制)并显示,情绪完全还依旧存在。因此,坎农研究的核心观点是,在缺少相应的植物性反应情况下,动物情绪状态依然存在。

在其他一系列的实验中,给动物,然后是人注射某种注射剂,以引起人为的、类似于激烈情绪状态中的机体变化。结果显示,没有某种情绪表现可以引起动物相应的机体变化。从动物身上也观察到与情绪状态下一样的血糖变化、血液循环变化等,但没有情绪产生。

这意味着,詹姆斯的第二个论点也遭遇着同样的命运:如果我们唤起伴随情绪的外在表现,那么情绪激情将出现。这一点似乎也是不正确的。

坎农与人们的实验没有得到同样的结果。他的极大量被试没有引发情绪的同时,某部分被试由于注射剂引发了情绪。但是,这种结果非常少,只是出现在,当被试处于“激怒”状态,并在一定程度上准备着情绪的唤起和情绪减弱。实验在后来的解释中诠释了,被试具有伤心或高兴的理由,相应的注射剂成为产生这种情绪的唤醒物。另一点在于,在内省解释时被试表述,其中任何一个都没有出现任何恐惧感、任何愤怒、任何羞怯。但被试都这样解释自己的状况:我感觉自己好像害怕、好像体会到愤怒和似乎在生什么气。实验发现被试内部感受的尝试,也就是实验性地引发内部机体变化的意识,感知得到的只是出现了想象情绪的状态,而个体心理意识的情绪本身是缺乏的。

这样,针对人进行的实验,借助于内省分析,我们对坎农的资料进行了某些修改,并从动物的摘除实验中得出,情绪的机体表现对于情绪的状态而言不像坎农所认为得那样无关紧要。

坎农所得到的和一系列实验研究的共同结论有两个基本观点。第一个结论促使坎农和所有从事这方面研究的生物学家、心理生理学家,批驳了詹姆斯和兰格提出的没有经得住实验评判、没有经得住事实检验的理



论。因此,也就是坎农的一个基本研究称之为“对詹姆斯和兰格理论必择其一”。

另一个结论来自坎农作为生物学家最终必须解释产生于实验结果中的假设性奇谈怪论。如果在动物激烈情绪反应情况下产生的这些机体急剧变化,对于情绪来说好像是完全不存在的,如果情绪依然存在,虽然减弱了所有这些机体变化,那么怎样生物学地解释,这些深刻的变化对于什么是必需的?如果在坎农的第一个研究中显示出,情绪发生时这些变化的生物机能意义,那么现在坎农提出了从生物学观点进行解释的问题:去除了交感神经系统、丧失了伴随着恐惧、激情的所有体液的和内脏的反应的猫,对触及其身体危险的反应与保留着那些反应的猫是一样的。要知道,从生物学观点来看,这些反应是不明白的和非自然的,如果它们在情绪产生时的生物机能变化中没有起到重要的作用。

坎农这样来解释矛盾性:动物的所有激烈情绪反应本身只是在动作的开始,而不是结束时,并产生于对动物来说十分危急和重要的情境。由此明白的是,按照坎农的表述,动物就激烈情绪反应的逻辑结论是它高于正常的活动。这样,恐惧的逻辑结论是动物的逃跑,狂怒或愤怒的逻辑结论是竞争或者侵犯。因此,所有的机体反应的产生不是因为有这样的情绪,而是情绪之后才出现。所有的变化——血糖的升高、机体应对斗争及逃跑力量的动员,之所以重要是因为生物学上紧随着动物激烈反应的应该是加强的思维活动;同样地是否存在逃跑、斗争或者侵犯——所有的这些情境中有机体的这些准备应该存在。

在实验室条件下,坎农认为丧失情绪的生物征候的猫的情况与留有这些征候的猫一样。但,这只是在实验室条件下,其中受到隔离的限制。在自然状况下,丧失这些征候的猫似乎要比没有丧失这些征候的猫早亡。



如果猫不得不害怕并不只是害怕，而是逃跑，那么自然而然，内在过程没有组织、没有动员机体以应对逃跑的动物要比其他动物早亡。

有利于这个假设的最重要实验结论在于，坎农从动物身上，他的学生从人身上唤起了思维活动的加强。例如，他们驱赶着猫前往已通电流的槽，结果每一瞬间电流都迫使动物逃离，令其以最快速度跑开。可见，简单的思维活动、急速的动作本身在这种情境中推动着机体的变化，并且激烈的情绪也是。换句话说，所有植物性征候快于情绪本身的急速思维活动的伴生物和表达者。

也有对此持反对意见的：猫可能被这个创设的情境所惊吓。为此坎农进行了一系列其他实验。这些实验不存在恐吓动物的成分。所有的这些急速的思维活动也引发这个变化。这个变化被习惯于当作情绪反应伴生物来考虑，以往被坎农认为是情绪的本质要素。原来，所显示的征候与其说是情绪的伴生物，还不如说是与本能相联系的情绪要素的附加物。

坎农说，从这个观点来看，达尔文的理论获得了意外证明。在这个理论中不需怀疑的是这个事实，即系列情境中富有表情的动作确实可以作为与动物这些情绪表现相比较的遗迹来研究。但是，在这个理论中处于弱势地位的是，研究者不能解释情绪的渐进发展，相反，研究者得到的是它的逐渐退化。

坎农证实，消亡的不是情绪本身，而是情绪的本能成分。换句话说，情绪在人的心理中的作用是另外一个模样，它们脱离本能帝国而转向全新的一面。

如果把情绪学说放到其整个发展史中，那么可以看到，这个发展史开始于不同的方面而走上了同一个方向。情绪活动的心理学研究与心理生理学实验研究得到了同样结果。我论述的这个方向最重要的原则性结论



是情绪活动中枢的独特变换。坎农认为,这个研究所做的最主要的在于,他们把情绪活动的中枢由外周移向中心。他指出,情绪过程的真正根基、真正代表者完全不是植物性活动的内部器官,不是生物中的更为古老的器官。他指出,作为情绪物质基础的不是脑外的机制,不是排除人脑为基础的机制,因此创建了把情绪作为整个心理内在的一部分来研究的学说,而大脑的机制就是它。它使情绪的机制与大脑相联系,而情绪活动的中枢由外周器官向大脑这样变换,把情绪反应纳入整个解剖-生物概念的一般解剖-生物情境中。这些解剖-生物概念使它们以最密切的方式与人的其他心理相联系。

——这样有一点是重要和明白的:从心理学层面以其他的实验研究揭示出,情绪发展与人心理活动其他方面发展的紧密联系和依赖性。

如果尝试简单地表述这些研究的基本结论,那么可以说,其在心理学方面做的类似于坎农及其学生在心理生理学方面所做的,也就是完成了情绪理论由外周迈向中心的一步。如果情绪机制不是作为脑外的,而是大脑的,如果他们指出了情绪反应对控制着其余所有与人心理相联系反应的器官的依赖性,那么这个研究结论是把情绪活动当作“国中之国”。

研究情绪活动的同时,需要明确完全不可能创设詹姆斯和兰格理论中所说的那种情境,即詹姆斯和兰格的这个理论把情绪分为相互不具有任何共性的两个级别——高级的和低级的情绪。这样,整个一系列联系和依赖关系就展现在实验研究者面前。如果走年代学的路径,那么首先必须提到弗洛伊德,因为他作为首要的研究者之一,非实验性地而是临床性地进行理论研究,开创了在这方面继续研究的基本道路。

众所周知,弗洛伊德在研究情绪活动的心理病理学时,反对把与情绪相伴随的机体成分研究作为对情绪研究来说是最为重要的。他说,众所



周知的是,比较于对与情绪相伴随的机体变化的认识,不能理解的是对于确定恐惧心理本质的更为漠不关心。弗洛伊德指责詹姆斯和兰格机体心理学的单方面过时性在于,它研究糟粕并不研究心理学的核心。换句话说,它研究情绪表现的器官,而不将情绪作为这样的东西来研究。弗洛伊德指出了情绪活动的特有动力。

如果对他的研究做纯粹形式上的总结,我觉得,他还是正确的,虽然本质上弗洛伊德的基本观点是不正确的。特别是,按照弗洛伊德的观点,恐惧解释为,在系列神经官能变化中被压抑的性欲望转向为恐惧,恐惧成为神经官能症的状态,成为儿童整个未充分实现的被压抑及被挤压的系列愿望的等价物。弗洛伊德证实,在发展的早期情绪具有双重性。弗洛伊德对情绪发展所做的解释无论如何都是不正确的,事实本身简明地写入认为情绪是最初不存在的学说中,首先产生的是某些包含着对立性情感的未分化核心。

这个观点的重要在于另一方面:它发现了理解情绪活动的某些最简单的可能性。但弗洛伊德的主要贡献在于,他指出了情绪不总是与当前表现的一样,它们在儿童发展的早期是与成年人不一样的。他证实,它们不是“国中之国”,并在人生命的整个动态情境中被理解,只在这个情绪过程获得自己的意义。弗洛伊德始终是自然主义者,与詹姆斯一样,将人的心理解释为纯粹的自然本性过程,而始终只在一定自然主义的范畴看待情绪动态变化的研究者,则是另一回事。

在阿德勒及其学派的著作中也有关于情绪学说的类似成果。他们借助于观察指出,在机能意义方面与情绪相联系的不只是其所处的下意识情景,而且它还是显示特征的一个要素。人对生活的普遍看法、对其特征结构的看法,一方面具体表现在情绪活动的一定范畴,另一方面——由这



些情绪感受所决定。

众所周知,对情绪特征的认识导致关于情绪的学说成为人性格的不可分割的和核心的部分。这就存在着某些与先前直接矛盾的方面。如果早前情绪作为奇怪的例外,作为正在消亡的部落来研究,那么当前情绪与性格形成要素相联系,也就是与个性心理基本结构的形成和建构过程相联系。

在彪勒的学说中,从实验方面为现代儿童心理学比其他人做了更多的研究,显示出对情绪心理学“话题”特别的兴趣意向,也就是关注情绪在不同心理过程中所处的地位。如果很粗略和概括地表述彪勒实验研究(而实验在其著作中是最好的)的论点,那么可以通过以下形式来阐述他的理论。以对弗洛伊德对情绪活动观念的评判为起始,彪勒不仅注意到,在发展早期中儿童的心理活动由快乐原则来确定,而且还注意到,儿童年龄阶段作为某一行为推动者而被研究的“快乐”在其余心理机能系统中迂回、徘徊和变换着自己的地位。彪勒把这一点与自己的某一理论相联系,把行为发展概括地分为三个水平:本能、训练技能和智力技能。在这个理论基础彪勒试图在实验安排的儿童游戏中指出,快乐元素随着儿童发展水平而推动、变换着与其过程的关系。快乐的第一层级是终极的快乐。这个成分是本能过程的特性,大多数与本身具有不愉快特点的饥饿、渴相联系。吃饱的首要要素伴随着快乐特征有着明显表现,但随着本能行为的实现呈现出有限快乐——本能活动后的情绪感受。众所周知,在原始和低级形式上,人的性欲实现就是这样的,与快乐相联系的核心成分在于这个本能行为的最终完成。由此,彪勒做出结论:在本能活动方面,情绪特别是快乐情绪实现着终极实现的作用。情绪似乎就是心理活动系统中有着特别鲜艳色彩的成分,保障着本能活动的完整流程。



按照彪勒的观点,第二个层级就是机能性快乐。这个层级出现在儿童的早期游戏形式中,儿童获得快乐与其说是来自结果,还不如说是来自活动过程本身,这样快乐由过程的结束转向于机能本身。彪勒发现,这也出现在儿童的饮食活动中。幼年早期的儿童和几个月大的婴儿随着吃饱与消除渴的程度,以及在进食的过程中获得快乐。过程本身也成为他们可能会有的快乐。彪勒说,从心理学角度看,儿童可能是爱吃好东西的人这一点,就是产生机能性快乐的体现。直接快乐的产生不限于在终极效果中,而在活动过程本身。

最终,彪勒把第三层级与第二层级作了区分,与第三层级相联系的是对快乐的预见,也就是情绪性的鲜艳色彩感受出现在过程的开始,此时任何行为的结果,任何完成本身都不是儿童整体感受的中心点,而此时这个中心点趋向于开始本身。

创作角色的过程、猜谜和解决某一问题就具有这些特点。这样儿童怀着喜悦寻求解答,而后完成着他所寻找的,但他行动应有结果的获得对于他来说已经不具有存在的意义。

如果我们从其意义的角度观察儿童活动中的这些转向,那么可以看到,它们伴随着彪勒所说的行为发展的三个水平。在本能活动方面占优势地位的是与终极要素相联系的情绪活动的组织生产过程。在这个活动过程中获得的快乐,对于活动本身所必需的熟巧锻炼来说是所需要的生物要素,而不是结果在其自身寻找到始终支持的促进因素。最后,当儿童在这个活动最初表现出情绪感受时,转变为智力要素的活动,归结为被彪勒称之为谜底反应(或者惊异反应)的本质特征就是情绪活动的这个生产过程。只有当快乐在上述所说的两个方面得到发展时,这样快乐本身才按另一种方式开启着儿童活动。



其他的共同结论在于,正如彪勒的研究所指出的,情绪过程在我们的生命中不是固定的,而是关键性的。它们不具有稳固的、一劳永逸的某种地位。这些材料使我相信,被寻找到的由终极快乐到预见快乐的推移,是对所有形形色色东西的平淡表现。这种平淡表现在情绪生活中是可能的,并有构成儿童情绪活动发展的现实内容。

也许,结束我们当前话题事实部分的篇章时,我可以概要地叙述近年来的某些著作,特别是克拉帕雷德的著作,它的贡献在于正常及非正常儿童的研究与成人的实验研究相结合,此外还有德国构造主义学派心理学家列维的著作。众所周知,他在激情和意志活动的心理学方面进行了一系列研究。我用两句话来说出两者的最主要结论并立即结束这一点。

克拉帕雷德研究的意义在于,他成功地实验性地区分出情绪和情感的概念以及它们的外在表现。克拉帕雷德辨别出情绪和情感,它们虽同时在类似情境中经常遇到的过程,但本质上是不一样的。但因为当今我们不能探讨情绪分类的问题,遇到的是本质问题,因此我们纠结于学说的这个方面,即他得以指出情绪与其余精神活动过程的最密切联系和情绪心理本身的多种多样。

众所周知的是,弗洛伊德首先提出问题,传统的关于情绪的生物有益性的学说应该被怀疑。弗洛伊德观察儿童及成年年龄阶段的神经状况后,每一步都看到令人惊奇的事实,这是任何心理学家都不能逃避的。实际上,神经官能症的人和儿童呈现的是由于情绪活动受损而破坏精神生活的案例。如果传统古老的观点(情绪——生物学的有益适应)是正确的,那么不明白的是,为什么情绪是这些深刻而长久地破坏所有行为的原因?为什么压力状态下,我们始终一贯地思考?为什么处于情绪破坏状态下,我们不能始终一贯地、有步骤地工作?为什么在激烈的激情状态下我们



不能意识到自己的行为、不能控制自己的行为？换句话说，为什么情绪过程的激烈变化会导致所有意识的改变？这种改变把保障正常意识活动的一系列机能的流程移到次要位置。事实上，在对人的情绪做原始生物学和自然主义解释的情况下，完全不明白的是，为什么这些生物适应与人一样古老，与食物和水一样所必需？为什么这些情绪本身是人意识中复杂扰动的根源？

克拉帕雷德提出的相反的问题如下：如果情绪最主要的生物意义归结为其思维适应性，那么如何理解，为什么人的情绪世界随着在自己历史发展道路上每个新的脚步变得越来越多种多样，不仅导致如弗洛伊德所说的心理活动的破坏，而且导致其心理活动内容的多种多样（它似乎在艺术中发现自己的表现）？为什么人发展道路上的任何一步都激起这些“生物”过程？为什么人的理智感受表现为激烈的情绪感受形式？最后克拉帕雷德说，为什么儿童与人的命运中每一个重要转折点都因为情绪要素而格外绚丽？

为了回答这些问题，克拉帕雷德用兔子做实验。兔子受惊、逃跑并害怕，但不是因为它害怕促使它逃离危险，相反，它的害怕常常破坏其逃跑并使它受到伤害。根据这些，克拉帕雷德极力证实，有效生物情绪存在的同时还存在他称之为情感的过程。它们是行为的悲剧，出现于情境中不可能有相应生物反应的时候。当动物受惊并逃跑，这是一种情绪。而当动物受惊到不可能逃跑时，将出现另一种过程。

在人身上也是一样的。这里我们涉及扮演完全不同角色的过程，既可以从内在方面来研究它们，即使似乎是类似的，又可以从外在方面来研究它们。因此，两种角色是认识到道路危险性并预先防备，与没有认识到这一点并遭遇侵犯的人；可以逃跑的人，与遇到危险性措手不及的人。换



句话说就是,可以从情景中找到出路的人,与不能找到出路的人,在两种情境中将产生两个心理本质上不一样的过程。克拉帕雷德的实验研究了不同结局的反应,这使他把激情活动区分为情绪和情感。这种区分具有重大意义,因为在以往的心理学中情绪的特征与情感的特征机械地混合在一起并归咎于现实中不存在的同一过程。

最后应该谈到列维的研究,他实验性地揭示了在其他心理过程系统中情绪反应的十分复杂的动力。特别是,他进行了这样一个过程的第一次实验研究,即开始于弗洛伊德和阿德勒,是不允许进行实验研究,并雄辩地称之为“深度心理学”。

列维揭示出一种情绪状态如何转化为另一种,情绪感受的更替如何产生,未完的、没有延续到最后的情绪如何时常持续存在于潜在的形式。他还揭示出,激情如何渗入与其相联系的结构中。列维的基本思想在于,激情的、情绪的反应不可能以孤立的形式出现,像心理活动的特有元素一样,只是使后者与其他元素相结合。情绪反应是心理过程结构的独特结果。列维指出,最初的情绪反应可能产生于由外在动作为主导的体育活动中,可能产生于由脑力完成的体育活动,如国际象棋比赛。他指出,在这些情境中相应于不同的反应产生出不一样的内容,但情绪过程的结构地位始终是同一个。

在结论方面,我们努力沿着两条路线看:一方面,解剖学的与生物学方面的研究,把情绪活动的中心由脑外机制转向大脑,而另一方面是心理学方面的研究,把情绪由人心理的后院转移到正面并把它们从“国中之国”的孤立状态中解脱出来,纳入其余所有心理过程的结构。这两条路线相遇于心理病理学,在心理活动的研究中始终占有一席之地。

在心理病理学中我们找到很好的比拟,使临床医生有理由独立于坎



农、克拉帕雷德和其他研究者表述的产生于同一学说两个方面统一体的提纲。因此这个心理病理学没有进入我们的教程，这里只能局限于总体性的结论。一方面看，在神经损伤和病变的情况下临床医生多次观察到大脑病变损伤，特别是皮层下视觉结节有损伤的人将每隔几分钟出现一次强迫性笑声或笑容。其特点是，这种状态不引发喜悦的情绪，但感觉到不正常，如令人痛苦的、摆脱不掉的、与其现实状态有极大反差的丑态。

我有幸实验研究和描述一个强迫动作的情境，其起因于脑炎带给该女子深刻的痛苦。她感觉到自己的面部表现与其实际感受之间可怕的反差。某些类似的情景也出现在黑格长篇小说《发笑的人》中。

从另一方面看，临床医生，特别是对心理学有巨大贡献的维里松和谢特观察到相反的形象。在视觉结节单方面受损情况下，他们观察到特别有趣的情绪活动变化：能够正常体验并对右边身体做出情绪反应的人，当刺激来自左边时，体验到的是不正常的反应。

类似的情形我也有幸看到。如果你从右边热敷这个人，那么他体验到正常的愉悦感觉。只要把这个热敷转到左边，我们观察到过分的喜悦表现。愉悦感觉增加到病态的程度。同样的情况也发生在触碰到滑溜的、冰冷等的东西时。克雷奇默尔描述了一个复杂的、特别是与音乐感受相联系的状况的病人。他体验到通过不同听觉聆听音乐获得的不同感受。

这种研究主要来自神经附属医院。一方面其提供了证实坎农观点正确性的心理学材料，另一方面，通过材料证实了，情绪反应的解剖学基础好像是皮层下的某种脑机制，确切地说是与前额皮层多通路联系的视觉结节区。由此，情绪的皮层—皮质下层局部化在现代神经学看来一样是确定的，与布罗卡区的言语运动中枢和威尔尼克区的言语视觉中枢的局部化一样。



这些研究涉及严格意义上的心理病理学,特别是精神分裂症的病理学。由此,关系到布列伊列尔的研究,其中揭示出,在病理变化中观察到下列情绪活动的变化:基本情绪本身保存良好,但可以这样表达为,这些情绪在人精神活动的正常地位发生变动和移动。人能够做出情绪反应的同时,也完整地表现出破坏意识的情形。因为这一点,情绪丧失其早期具有的在精神生活中的组织地位。因此本人表现出情绪与思维之间完全独特的关系体系。特别是,这个新的心理系统具有类似的正常意识,但表现出心理病理状态。这方面的鲜明案例就是被布列伊列尔很好地研究,被施耐德实验证实的我向思维状态。

在我向思维状态下指的是这样的思维体系,即思维定向不取决于其当前各种各样的任务,而取决于其情绪倾向性,因此,思维服从于情感逻辑。然而,最初产生的这种我向思维的映像是不能成立的,实际上,我们的思维对抗着我向思维,没有多余的情绪成分。我们的现实思维往往激起比我向思维更为有意义和强烈的情绪。怀着热情和兴趣寻找某一东西的研究者,在思维过程中与其相联系的情绪感受不是小于,而是大于沉醉于我向思维的精神分裂症者。

我向思维与现实思维的差异在于,即使我们时时处处都具有理智和情绪过程的一定综合能力,但在现实思维情况下情绪过程起的作用是被动的而不是主动的,是次要的而不是主要的,并在我向思维中起着主导作用。相反,理智过程不同于其在现实思维系统中的表现,实际不是主动的,而是被动的。

换句话说,我向思维的现代研究指出,它特殊的心理系统,其中具有的不是理智与情绪成分本身的障碍,而是它们之间关系的病理变化。对于这种我向思维的研究,我们应该结合儿童与正常人的想象,并成为我们



进一步探讨的话题。我希望在具体材料中触及它的概念，即多次引入注意到却从来也没有弄明白的心理学体系中的概念。我们看到，在情绪活动的发展中，系统的迁移和系统中心理机能地位的变化决定着其在整个情绪活动发展进程中的意义。

因此，我们将有可能把优先线路由今天的探讨转入下一个，在关于想象的专题中的具体心理学体系的案例有可能触及从对思维和情绪的分析中延续的东西。有关这一点的探讨可以结束，把理论结论转入下一章节，转入关于想象的学说。

第十一章

想象及其在童年期的发展*

过去的心理学,多半把人心理活动的所有形式当作以往积累的印象的某些联想组合,而想象问题则成为未解决之谜。不管愿意不愿意,过去的心理学应该把想象归结为其他的机能,因为想象与人的其余心理活动形式最本质的差异在于,想象不在同一组合和同一形式上重复某些先前累积的印象,而是创建某一来自先前积累的印象的新的系列。换句话说,想象是把新的东西纳入到我们的印象河流中并改变这些印象,结果产生某些新的以往不存在的形象。众所周知,这些构成我们称之为形象的基础。因此,相对于联想心理学,研究者把所有的活动当作意识中已有元素和形象的联合,想象应该是未解之谜。

众所周知,以往的心理学试图以把想象纳入其他心理机能的途径来回避这个谜。本质上,这个观念成为所有以往心理学中关于想象学说的基础。这种学说,正如李博在其论述想象的名著中所表述的,研究了它的两个形式:一方面,就是所谓的再现想象,另一方面就是创造的或者再造的形象。

* 龚浩然、梁秀娟译。



再现想象等同于记忆。在再现想象范畴内心理学家这样理解这种心理活动，即通过这种心理活动我们在意识中再现一系列我们以前感受过的形象，但我们回想起它们只是没有直接的理由。这种记忆活动，产生于过去感受过的形象的意识中，与再现的直接现实理由没有联系，被以往心理学家称之为形象。

区分这种想象形式与真正意义上的记忆时，心理学家这样说道：如果我现在看见任一风景时，回忆起另外的、我某个时候在其他国家某个地方见过的类似风景，那么这是记忆活动。因为现有的形象、现有的风景唤起我感知过的形象。这是正常的以记忆机能为基础的联想。但是，如果我沉醉于自己的沉思和幻想，没有看见任何风景，在记忆中再现出某一时候见过的风景，那么这种活动不同于记忆活动之处在于，其直接推动力不是激起其印象的存在，而是其他某些过程。

换句话说，这些心理学家摸索出一个可靠的观点，即只有当想象活动利用过去的形象时，才是不同于记忆活动的心理活动。

同时，心理学家遇到下列状况：观看现在的风景时，我有没有回忆过去的风景，或者当我头脑中闪现一个词提示我见过的风景所在地方的名称时，我会想起它，因为这一点本质上没有改变。记忆与想象之间的差异不是在于想象活动本身，而是在于引起这个活动的理由。活动本身在两个情境中实际是很类似的，因为如果站在原子论心理学的观点，认为由元素构成复杂的活动形式，不存在其他解释想象活动的道路，如关于某一形象的存在而引发联想到它的形象的观点。根据这个观点，再现想象的问题完全与记忆问题合并，它可作为其他许多机能中的一种记忆机能而研究。

更为困难的是心理学称之为创造想象的这种活动形式。这里占据首



要位置的是我已经说到过的差异,也就是想象所固有的构建新现象的要素,它不存在于意识中,不存在于过去的经验中。

联想心理学以元素的随机的独特组合来解释新创造形象的产生。在创造想象中出现这些元素的新组合,而这些元素本身不是新的。这就是以往心理学观点关于想象的基本定律,其代表是冯特和李博。他们认为,形象能够创建过去元素的新组合,但不能创造任何新元素。

我应该说,这些心理学家的研究在很大意义上是非常丰富的,因为,他们逐渐地指出想象过程的感知条件性。他们指出,按照艾宾浩斯一个心理学家的表述,我们的幻想不是由于怪念头而出现,而是与幻想着的人的所有经验相联系的。所有的离奇观念最终归结为人过去经验中所有元素的莫名组合,甚至在梦中我们不能看到任何东西。总之,在某个时间我们的意识不能以任何一种形式经受住不眠的状态,离奇观念本身不含有其中。换句话说,这些心理学家不能很好地揭示出想象的实际内因,想象与过去经验、已经积累印象的联系了。但还有问题在于,在想象中使所有这些以完全新形式、新组合积累起来的印象得以呈现的活动基础是什么? 这些问题都没有解决,而是回避了。

旧流派的心理学家很简单地回答了这个问题:新组合的产生纯粹属于偶然,因为,正如过去心理学的一条定律所显示,想象的新组合产生于各种情况的新凑合,也就是产生于各个元素彼此的新关系。冯特关于梦学说的典型特征是,冯特试图指出,梦的每一个元素就是不眠状态下意识被体验到的印象,并且梦境元素的离奇组合有赖于完全独特的各种情况新凑合的产生,也就是元素的独特结合。各种情况独特凑合的产生是因为,我们的“梦”意识处于完全特殊的条件下:它失聪、失明于外部世界的印象。熟睡的人不能看见、不能听见,也就是不能用感觉器官感知外在刺激,



它们处于失真的状态,但“梦”意识感知着一系列感知器官的刺激。最后,通过联想道路部分形象的“复活”偶然出现,得益于大脑皮层下产生兴奋过程的独特分配,并据此产生一系列偶然的组合。

因此,按照冯特的观点,梦是一系列来自原始情境片断印象的偶然组合、偶然凑合。他说,通常我们回忆某人的任何一些东西时,会与某一情境相联系,而在梦中这个人联系的是完全另一个产生于另一个联想线索的情境。冯特说,结果获得的是无意识形式的琐事,但从分析观点看,是作为梦的基础的决定性组织。众所周知,冯特与其支持这一观点的心理学家认为,人的幻想原则上受限于通过联想途径获得的形象的数量;任何新的、无体验的元素间联系都不能在联想活动过程中被添加。创造因素非想象所固有;形象具有有限的组合范围,想象也是爆发于组合的内部。

当同一个梦或者彼此提示的梦的组合出现在同一个人的整个生活空间时,心理学家们把梦的重复性当作一个要素。这个事实的自然结果就是关于组合有限可能性的观点。

这些心理学家试图证实,想象是决定性的活动。幻想的出现是有规律的,在这个方面他们是正确的,并找到很多证实这个观念的重要材料。冯特将定律表述为对婚礼的印象,或者观念,或者鲜活直观的可能导致矛盾性的认识,例如导致对永别、对棺材的认识,某一认识可能提示人们矛盾性的、但非无关的观点;婚礼的印象不能带给人们关于牙痛的思索,因为婚礼和牙痛不相联系。换句话说,想象极其紧密地起源于我们记忆的内容。

创造想象,即使它在一定程度上是再现想象,但活动形式不能与记忆合为一体。它被作为呈现记忆具有独特活动形式的特有活动来研究。

因此,我们看到,无论是在目前为止我们研究的问题中,还是在想象



的问题中,最本质的问题仍然未被解决。原子论心理学无力解释,思维如何形成,如何产生适当的理智活动。它在解释创造想象如何产生的问题上仍然是无能为力的。在原子论心理学学说中存在着矛盾性,它们或许事实上处于这样一个节点,开始使心理学急剧地分裂为因果的、描述的、直观主义的。

根据联想心理学对解释想象特征的不可能性,直观主义心理学在这方面所做的与在思维研究中一样,按照黑格尔的表述,它到处以假设来解决问题。当要求解释意识中创造活动如何产生时,唯心论者发现,创造想象是意识所固有的,意识创造着并构建着所有外在现实印象的先验形式。从直观主义观点来看,联想心理学的错误在于,它们根据人的经验、感觉、知觉,如根据心理的原始要素,并不能解释在想象形式中创造活动是如何产生的。实际上,直观主义者说道,人的所有意识活动都渗透着创造的元素。我们自身的知觉之所以可能,只是因为人从自身内部把某些东西带入对外部现实的认识。因此,在现代唯心主义学说中两个心理机能的地位改变了。如果联想心理学把想象归结为记忆,那么唯心论者试图证实,记忆本身不是某种不同于想象个别事物的东西。在这条道路上,唯心论者大多最终把知觉当作想象的个别事件来研究。他们认为,知觉就是被想象到的、由理智建构起来的对现实的形象,这个形象将外在印象作为支撑点,并归结为认识的创造活动的产生和出现。

因此,唯心主义与唯物主义之间在想象问题上的对立,与在思维问题上一样,导致的问题是,想象是不是认识首要特性,并由此逐渐发展出其他所有心理活动形式,或者想象本身应该理解为发达意识的复杂形式,理解为其基于过去在发展过程中产生的活动的高级形式。与唯心主义观点的无能为力一样,原子论观点的无能为力在于,两者对问题的解决处于同



样程度的形而上学思维,关注于意识最初产生的活动,以此他们也关闭了揭示出在发展过程中创造活动如何产生的道路。按照冯特的观点,允许在想象中关于婚礼的思索或印象与关于牙痛的思索相联系似乎是荒谬的。这样,他忽视了一个显而易见的事实,即我们的想象在发展过程中有了很多勇于创新的突变,并结合着远远多于他所说的模糊事物;冯特晚年在自己关于幻想作为艺术基础的著作中承认了这一点。

唯心论在这方面实际是无能为力的,即承认意识的原始创造特性,并因此把想象列入意识的这些原始创造活动的范畴。这些原始创造活动,按照特里希、别尔克松和其他活力论者和直觉论者的观点,为意识从其产生的那一刻就固有的。按照别尔克松的某一表述,想象与意志自由一样从最初就是我们意识所固有的。这是自由的活动,并渗入物质世界条件中,因此无论如何与其一起贯穿,但活动本身是自主的。詹姆斯的观点接近于这一观点,他说,意志控制着创造活动,这里的每一举动都包含着“菲亚特”——宗教语词,借助它上帝创造了世界。

为此,最终现代唯心主义心理学明确地提出这个问题,仍然是最后才提出问题。关于想象本质的问题多么重要,其被转入到发生学的范畴并转化为其第一性的问题。

在儿童心理学中这个问题开始得到解决。现在在基础心理学中不可能实验地研究想象问题,因为其忽视了儿童心理学中所积累的材料。

我们看到,儿童心理学对这个问题迈出了新的一步。我的任务完全不是从整个历史范畴来描绘这个问题解决的进程,而是应该提及这个问题的历史。

想象是原始的,是儿童意识的最初形式,由此产生所有简单的个性意识,这个思想的代表者就是精神分析及其创立者弗洛伊德。根据他的学



说,两个原则调整着儿童的心理活动:享乐或快乐原则和现实原则。儿童最初竭力获得享乐或快乐,在早期年龄阶段这个原则占主导。

儿童是有生命的,其生物需求完全由成年人满足。他自己不能获得食物和水——所有这些都由他的成年人完成。这是一个独特的生命体,按照弗洛伊德的观点,其完全脱离现实性。这个生命体沉浸于快乐中。由此儿童意识的发展是对梦想的意识,也就是说:其基本机能不是其生活对其中现实的反应,不是按照对某个印象加工来活动,而只是服务于儿童的愿望和感受意向。他没有对真正现实性的知觉,他的意识处于幻觉状态。

让我们感兴趣的这个思想在皮亚杰的研究中得到发展。皮亚杰的出发点在于,第一性就是想象或者思维的活动,而不是指向现实性。但他说,在完全不指向于现实性的婴儿思维与成人的思维——现实思维之间存在着过渡形式。想象与现实思维之间的这个过渡的、中间的、混合的形式,皮亚杰认为就是儿童的自我中心思维。儿童的自我中心主义是从想象到现实思维的过渡形式,也就是由激起轻快的梦、幻想,或者如皮亚杰形象地说成是某种陷入不现实的、只是愿望范畴的海市蜃楼的思维,转向以适应现实性和影响这个现实性为任务的思维。

众所周知,我们应该归功于皮亚杰一系列有趣的对婴儿年龄阶段的实验研究。从实际方面看其实质在于,皮亚杰实验证实,婴儿不能清晰地意识中区分从外部世界获得的印象和来自自身的印象,他经常将二者混淆,并由于这一点,他不能很好地区分自身的行为动作和发生在外面的行为动作。由此产生了一系列的混乱联系,这种混乱联系被皮亚杰特别巧妙和令人信服的实验证实。

这样,如果在偶然产生任何一个使儿童留下愉快印象的同时,他做出任何一个动作,那么婴儿倾向于把偶然伴随的外在愉快印象看作,按我们



成年人语言所说的，自己之前发出动作的结果。这一点的明确性在于，如果印象没有复现，那么再三地做出自己的动作以引起这个印象。皮亚杰用5个月大的女孩做了实验。玩着铅笔并用它敲打铁盒子底部的儿童听见了与此同时发生的、在房间里传来的铃声或者实验者隐蔽地发出模仿的鸟叫声。儿童又敲打盒子，这一次完全是另一种情况——敲打一次并期待着发出铃声。儿童重复着自己动作的明显目的是引起不知来自何处的印象。但当儿童敲打，而铃声没有传来，儿童生气地多次敲打铁盒子以听到铃声，并开始不高兴地另一面敲打盒子。换句话说，儿童以自己的行为证实，与他自己动作偶然相伴随的声音，被他接受作为这个动作的直接结果。

皮亚杰以此为基础进行婴儿年龄阶段的研究，并转向其他方法如内推方法，按照发展水平研究儿童。按照皮亚杰的看法，越小的儿童自我中心主义越突出，其思维越倾向于享受快乐。7岁儿童的自我中心主义比10岁的突出，3岁的比5岁的更厉害。根据这条道路，我们应该进一步确定，在儿童发展的早期绝对自我中心主义占优势。

什么是自我中心主义？皮亚杰回答道，这是纯粹唯我主义，也就是纯粹的、除了自身不知道任何现实性的、活在个人内部世界的意识状态。儿童的唯我主义是一般在儿童意识发展的最开始阶段具有的状态，经过儿童意识自我中心主义的中间形式承认的逻辑思维和现实思维逐渐发展。

为了由叙述转向关于儿童年龄阶段想象的学说，我们必须简要列举开始于早期的儿童意识发展基本要素，必须追踪它是怎样发展的，这些要素有几个。皮亚杰与其他所有研究者一样，把许多功劳归为弗洛伊德。根据这个观点，想象的原始形式是活动，是前意识的、不同于作为意识活动的现实思维活动。研究者的分歧首先在于，在现实思维中关注的是目的、



任务和动机。受想象控制的思维没有意识到基本的任务、目的和动机，所有这些都停留在前意识范畴。因此，首要差异在于现实思维有意识性，而想象思维基本上前意识的。第二个差异在于对现实性的关系上。现实的成熟意识为我们的活动做准备，使其与现实性相联系。想象是在这方面完全表现出快乐原则的活动，也就是它的机能是异样的。

第三个差异在于，现实思维可以用语词传达，它被社会化和口语化。社会化在于，因为它反映各种类似的被建构的意识的同样外部活动，它可以传达、转述。因此语词就是传达、转述的基本中介，这个现实思维同时也是社会的和口语化的。人或多或少得以充分地表达自己思维的内容和进程。相反，我向思维是非社会化的，而是个人的，因为其满足的愿望是不具有任何社会共性的。它是非语词化的、形象的、象征性的思维，是产生于一系列想象形象过程的建构中的，是不能传达的。

还可以列举一系列的差异，但对于我们来说这些就足够了。因此，原始形式的想象被这些研究者当作下意识的活动，当作满足的不是对现实的认识，而是获得快乐的活动，当作非社会性的、不可传达的活动。

这个观点首先遭遇到来自生物观念倾向心理学家的实际特征的最本质性反驳，即使这一点在一定程度上受极端生物学观点的主导。因为，它研究的人首先不是社会性方面发展着的生命体，而社会活动附和于他是作为外在的，次要的。

生物观念倾向的心理学家确认了两个根本事实。第一个涉及动物的思维和想象。荷兰研究者波滕杰克提供了非常准确和非常有趣的实验，与其他实验一样，其结果显示，在动物世界我们几乎没有发现我向思维或者自我言语思维幻想的元素。从生物观点来看这很难理解，在事物发生学上产生的思维的首要机能为快乐和享受，而不是认识现实。布列伊



列尔说,假如动物的、以最为相关的形象与自身所有生命活动相联系的心理活动,脱离现实性,也就是,假如它的活动不为它提供外部现实的信息以及按该动物所处心理活动水平的现实性反应,那么任何一个动物都不能生存,哪怕是一天。因此,理论上也是不容许的,而波滕杰克的研究不能从事实方面理解的是,在生物发生学的系列中想象和思维倾向于获得快乐,海市蜃楼的构造、幻想是作为比倾向于现实性的思维更为首要的形式。

第二个事实在于对儿童的观察分析。研究者证实,在最早的年龄阶段我们没有遇到快乐的幻觉收获,即儿童的快乐获得与幻想相联系,而不是与现实的快乐需求相联系。关于这一点波滕杰克很好地进行了叙述:他没有看到一个儿童试图从想象的食物中得到幻想的快乐,而看到儿童从现实食物的满足中获得快乐和享受。

儿童快乐的获得及基本的享受与在现实中得到满足的现实需要联系得如此紧密,以至于它们成为意识的原始形式。现实的快乐,如果我们指的是它的简单形式,与需求的快乐相联系,而需求的快乐是动物生命体活动和生活的一个基本形式。在这种形式中意识是以其产生的最低水平参与的。倾向于需求快乐和快乐获得的思维,没有对立性,正如布列伊列尔所说,通往现实快乐的道路在早期年龄阶段与现实性相连,而不是脱离它。这些要素互相联系,其产生的条件是,最简单需求的满足在童年早期与处于首位并高于其他所有要素的极度快乐相联系。

本质上说,关于研究者的每一项想象和我向思维第一性的观点都得到我们所列举的系列事实的反驳。

从事实方面看,在对关于儿童思维幻想形式观点的反驳研究中应该提供了,对存在于儿童言语发展与其想象发展之间现实关系的证实研究。

从弗洛伊德的观点和皮亚杰的观点来看,儿童原始幻想的本质特点



在于思维,这里我们指的是非口头的,结果是不能被传达的思维。

因此,在语词思维和我向思维之间表现出矛盾性,即这两种思维的口头性和非口头性特征。

实际上,研究证实,在儿童想象发展中迈出的巨大一步是在与其言语掌握的直接联系实现的;言语延迟发展的儿童在想象发展方面也处于特别落后的状态。言语畸形发展的儿童(我们说的是耳聋儿童,因为耳聋导致完全或部分的口哑、丧失言语交往能力),实际上同时也成为特别不幸、贫乏的,有时也是完全不成熟的想象方式的儿童。然而,根据弗洛伊德及其他人的观点,似乎应该期待着,如果儿童言语发展迟缓,如果它退化或者停滞,那么为原始的、不能传达的、非语词化的想象形式的发展创建着特别有益的条件。

因此,观察想象的发展发现了这种机能对言语发展的依赖性。言语发展的停滞,正如已被确认的,标志着想象发展的停滞。

也许,就简明性、坚持性和说服力来说,病理学给出了鲜明的事实。在前不久对神经疾病的进一步深入分析中关注的是特别有趣的、已经首先被德国完形心理学的神经学研究做出同样解释的事实。实际上,极力幻想的病人,也就是由于某种大脑疾病或损伤而完全丧失言语控制(对言语或者语音的理解)的病人,与此同时表现出幻想、想象的急剧下降。他们的想象,可以说已降为零。

这些病人经常不能复述,因为他们已经不能说出靠自己编写的不符合其直接发音或者被感知形式的某些东西。

法兰克福研究院首先描述了这样的情形:病人的右侧大脑皮层受损,但能够复述听见的话语并理解言语和书写,实际上还是不能立即复述句子:“我能好好地用右手写字。”但他总是用“左”代替“右”,因为在现实中当



前能够书写的只是左手,而右手不能。复述包含某些与其状况不相适应的句子,对于他来说是不可能的。正如实验所看到的,他实际上不能在看到窗外天气很好的状况下,而复述句子“今天下雨”或者“今天天气不好”。因此,对于他来说实际上不能够想象他没有看见的当前的情景。还有更为复杂的状况,要求他独自使用与其被知觉现实不相符合的词语,例如出示黄色的铅笔而要求他说不是黄色的,这是困难的。但还有更为困难的是要求他说,铅笔是绿色的。如果物品与其特征不相符,他不能说出名称,例如说“黑的雪”。他不能说出句子,如果词组的意义不可信。

研究证实,与皮层功能严重破坏相联系的是,患有这些缺陷的主体的想象活动降为零。

我们把对这个问题的理解和认识归功于布列伊列尔及其学派。他们证实,为什么言语的发展是想象发展的巨大转折点。言语使儿童摆脱对事物的直接印象,它让儿童能够想象没有看见的某一事物并想着它。借助于言语儿童能够得以摆脱直接印象的控制,并超出它的界限。儿童可以用语词表达出与实际事物或者相应观念的准确信息不一致的东西,这使他能够特别自由地转入到用语词表述的印象世界。

研究显示,不仅仅是言语,还有儿童今后的生活也致力于其想象的发展。例如,儿童在学校可以进入想象的世界,耐心地思考某个以前所做的。毫无疑问,基于这一点在学校年龄阶段形成着个人语词思维的幻想性最初形式,也就是可能并能够或多或少有意识地致力于那个摆脱与现实思维相联系机能的智力结构。最后,标志过渡年龄阶段到来的概念的形成,是在最多种多样的、最复杂的结合、联合和联系的发展中的特别重要因素。这些最复杂的结合、联合和联系已经在少年的概念思维中可以确立于实验的部分要素之间。换句话说,我们看到言语与在其发展中的最重



要的中心要素同时成为儿童想象发展中的中心要素。

因此,事实的研究不仅不能确认儿童的想象是无语词的、我向的和无倾向的思维的形式,而且相反,它们的每一步显示出,儿童想象发展的进程与其他高级心理机能发展的进程一样,以本质的形象与儿童的言语相联系、与其同外界交往的基本心理形式相联系,也就是与儿童意识集体社会活动的基本形式相联系。

众所周知,布列伊列尔给出了其他得以在事实研究中证实的提纲:想象活动同时可能是这种思维中的倾向性活动,即在这种思维中,我们可以很好地认清相关的追随这个活动的目的和动机。

如果说到这所谓的乌托邦理论,也就是明显的幻想观念,在意识中严重地脱离了真实语词思维的现实成分。但它们的实现绝非下意识的,而是有意识的,带有鲜明的目标以建立某个关系未来或过去的幻想形象。如果我们说到很早在儿童身上体现出来的文艺创造方面,说到这种创造,似乎包括绘画和故事等成果的出现。那么我们看到,这里的想象带有倾向性特征,也就是不能作为下意识的活动。

最后,如果我们关注这所谓的儿童构造想象、关注所有的意识创造活动,说到技术构造的或建筑的活动,那么处处可见,对于真正的发明家来说,想象是帮助其工作的一个基本机能。在任何情况下,幻想活动都是具有特别倾向性的,也就是它自始至终指向于某个人伴随的目标。这也涉及儿童未来的行为方面。

在压力的事实下我们应当承认,决定儿童想象及其第一性的所有基本要素,在严格的检验之后没有经得住批判实际上是不正确的。

我想提出一个问题,涉及这一方面——想象的情绪方面。

儿童心理学指出了想象活动的一个重要因素,称之为幻想活动中的



现实情感规律。其实质是单纯的,其基础是实际的观察。与想象活动紧密联系的是我们的情感活动。某一体系从基于幻想形象的合理要素来看常常实际是不现实的,但它们在情绪意义上是现实的。

引用过去粗略的例子,我们似乎可以说,如果我进入房间时把挂着的衣服当作强盗,那么我明白,我的害怕想象是不真实的。但我的恐惧感受是对现实的感受,而不是对恐惧现实感觉的幻觉。这确实是一个从多方面解释儿童年龄阶段想象的独特发展和成年人多种多样幻想形式的根本要素。事实的本质在于,想象是特别富有情绪因素的活动。

利用这些并基于这些要素,一系列的心理学家对原始想象思想的阐述都来自于这个思想,即认为想象的最主要推动者是激情。

我在附属医院通过观察的途径研究我向思维的作用,其占统治地位的思想是,现实思维与幻想的主要不同首先在于,在现实思维中情绪的作用是微不足道的,它的活动不取决于主体的愿望;而我向思维活动则受激情的影响。无可反驳的是由思维的我向进程幻想地建构的想象形象是情绪过程发展的重要因素。由此,自然而然地,当儿童的思维如果能够这样粗略地发展并服务于其情绪愿望时,将形成儿童情绪过程与思维之间这样独特的关系。有时,在某些方面的现实性与儿童的潜能方面,需要反思非常严重的分歧,或者由于整个系列条件,首先是教育条件,儿童实际是被灌输对现实性不正确的、歪曲的观点。于是我们发现,另外一种形式出现于所有成熟成年人,出现于在社会方面作用于发展着思维活动独特形式的儿童。所有的本质在于,这个活动服从于情绪兴趣。它的实现主要得益于对这个活动的直接享受,得益于同时引发了系列高兴的感受,并最终得益于整个系列的情绪过程与激情在这种情况下获得明显的虚构的快乐,也就是情绪过程真实快乐的替代品。



因此,在这个系列系统的思维似乎成为强烈情感的仆人,似乎是从属于情绪的激发和兴趣,并且我们的确有这样的心理活动,即其在情绪过程和思维过程之间具有独特的关系并创建出我们称之为想象的幻想形式的这个综合体。

但需要转向其他两个正如我们所见到的要素:与情绪因素的结合不构成想象的独特基础,并且想象也不限于这种形式。

当现实思维与人的、总是根植于其个人中心的重要任务相联系时,引发的整个系列情绪感受将比想象和幻想更有意义和真实,如果说到思考着和研究着任何复杂政治形势的、并钻研于其中的变革者的思维。一句话,如果说到指向于解决个人重要生活任务的思维,那么我们看到,与这些现实思维相联系的情绪相比较于与幻想相联系的情绪,在思维系统中常常更为深刻、激烈、动态和有意义。这里实质上是统一情绪过程与思维过程的另一种形式。

如果说幻想想象中的思维处于服从情绪兴趣的形式中,那么现实思维中我们具有的是对情感逻辑的特别统治。在这种思维中有着各机能间的复杂关系。如果我们说到与发明及影响现实相联系的想象形式,那么我们将看到,这里的想象活动不是从属于情绪逻辑的主观随心所欲。

在想象中创建图纸或其应该有着计划的发明家不类似于按照情绪主观逻辑进行思维的人。在这两种情境中我们发现复杂活动的不同体系和不同方式。

如果从分类观点看问题,那么将其作为其他系列机能中的独特机能,作为大脑活动的某一同型的并定期重复发生的方式来研究想象是不正确的。想象研究应该作为心理活动的更为复杂形式,即这个心理活动在其独特关系中是某些机能的现实统一。



对于超出这些我们习惯称之为机能的过程的复杂活动形式而言，将心理系统的名称表述成具有复杂的机能结构，是正确的。这个系统的特征就是控制其内部的机能间联系和关系。

对多种多样形式想象活动的分析以及对思维活动的分析证实，只有深入到作为系统的这些活动形式，我们才可能描述在其中发生的最重要变化，才可能描述在其中表现的依赖性和联系。

可能结论还是停留在我们至今所研究的几个方面。我觉得，他们早先应该涉及是否真的存在着这样不可调和的对抗性，是否真的存在着在指向于现实的思维与幻想的、想象的、我向思维之间这样的对立性。如果我们的研究涉及思维的口头特征，那么将看到，它可能同时为想象和现实思维所固有。如果我们说到思维的所谓倾向性和意识性，也就是动机和目的，那么将看到无论是我向的，还是现实的思维都可能有相同程度的倾向过程。相反，在现实思维过程中人常常没到最后就意识到自己的真正动机、目标和任务。

最后，如果我们研究两个过程，想象与思维带有激情要素的联系，研究思维过程中情绪过程的参与性，那么将看到，无论是形象还是现实思维都可能具有最高的感染力特征并且它们之间不存在对立性。相反，我们看到存在着这些本身不服从于情绪逻辑、情感逻辑的想象范畴，换句话说，所有这些确立于现实思维与我向思维之间的大概的、形而上学的最初的对立性，实际上是虚构的、不真实的。更为深入的研究显示，这里我们指的是，对立绝非绝对的，而只是相对意义上的。

同时，我们还观察到两个特别重要的要素，对其评判让我们从正面来看感兴趣的想象与思维之间的关系，而不是从批判的角度来看。

这些要素如下：一方面，我们发掘着想象过程与思维过程的特殊同源



性和相近性。我们看到,两个过程表现出自己在同一个发生学要素中的基本成效。与儿童思维的发展一样,想象发展的基本转折点与言语的出现相吻合。学校年龄阶段是儿童现实思维与我向思维发展的转折点。换句话说,我们看到,逻辑思维与我向思维在非常紧密的相互联系中发展着。更为详细的分析让我们有勇气做出更为大胆的表述:我们似乎可以说,它们两个在统一中发展,本质上说,我们不能完全观察到两个发展中的独立活动。而且,观察这些与指向现实性的创造相联系的想象形式时,我们发现现实思维与想象之间的界限变得模糊,想象是现实思维完全必需的、不可分割的要素。

这里产生了矛盾,从事物基本立场看,自然而然,对现实性的正确认识不可能没有一定的想象元素,没有来自现实性的、来自这些直接的具体的个别印象。这个现实性就是以这些个别印象出现在我们意识的最初行为中。例如,说到发明的问题、艺术创造的问题,这里你将看到,任务的完成在很大程度上需要现实思维参与到想象过程中,它们实现于统一中。

然而,虽然如此,似乎完全不正确的是相互等同或者无视它们之间存在的现实对立性。想象的特点不是体现在与情绪方面的极大关联,不是很小程度上的意识性,不是小的也不是大的程度上的具体性。这些特点也表现在思维发展的不同水平上。

对于想象来说本质性的是意识倾向,即脱离现实性而转向于相对自动化的、不同于对现实直接认识的意识活动。

除了创建对现实直接认识过程中的形象之外,人还创建着作为由于产生于想象而意识到的形象。当思维发展到很高水平,会出现我们在外在现实中现成地寻找不到的形象的创建。由此,明白的是,现实思维活动和想象活动之间在其高级形式及其所有程度的发展中存在着复杂的关



系。清楚的是，儿童迈出更为深入洞察现实的每一步的同时，也在一定程度上摆脱对其先前所熟知现实认识的更为原始的方式。

所有对现实更为深入的洞察需要存在与这个现实性要素意识的更为自由的关系，摆脱现实的可见外在方面。这个外在方面由原始知觉直接获得，需要越来越复杂的过程，以借助其帮助使之对现实的认识变得更加复杂和丰富。

最后，我想说，存在于想象与现实思维之间的内在联系补充了新的问题，这个新问题与人的活动和意识活动中的自主性、自由问题密切相连。产生于人的意识中的行为自由可能性最紧密地与想象相联系，也就是与对因想象活动而出现的现实性这个独特目标相联系。

这个节点关联着现代心理学特别是儿童心理学的三大问题——思维问题、想象问题和意志问题。意志问题将在下一个章节中进行探讨。

第十二章

意志及其在童年期的发展^{*}

我们今天讲演的题目是《意志及其在童年期的发展》。

同我们过去讨论的所有问题一样，今天也从历史的角度对该问题的学科现状进行粗略而简要的介绍开始。

大家知道，对意志问题进行理论上的了解和阐明并分析它在成人和儿童身上的发展通常是在两个方向上进行的。其中一个方向通常称为他律理论，另一个方向则称为自律理论。

他律理论指在该问题的一切理论和实验研究解释人的意志行为时将其归结为非意志性的复杂心理过程、联想过程或智力过程。一切在意志的外部寻找意志过程的解释均属他律理论。

自律理论，或唯意志论将意志过程和意志体验的统一作为解释意志的基础。这一学派的代表力图从意志行为本身所包含的规律出发来解释意志。

如果我们先以个别的方式，然后以一般的方式来分析研究意志的这两个方向，就会看到构成这两个方向的主要内容。

^{*} 龚浩然、梁秀娟译。



在分析他律理论时我们会看到这是一种最老的理论——联想理论和智力理论。我对这些理论将不细述，因为它们至多会使大家产生历史方面的兴趣，所以我只是简略地说一下。

联想理论的实质是尽力通过阐述反应学和行为心理学来研究意志问题。根据这一理论，意志的中心问题有以下几点。众所周知，任何联想都是可逆的。比如在记忆的实验里，第一个无意义的音节假设为“a”，第二个无意义的音节假设为“b”，那么，当我后来听到“a”音节的时候，自然会复制出另一个音节“b”。相反也是这样。这个最简单的现象当时称为联想逆向律。这一现象的本质是，无论成人还是儿童开始的活动的都是盲目的、不随意的、冲动的、有反应的，也就是说，他们根据同情境的关系来确定自己的活动，完全是受拘束的和非理智的，在情境的内部可达到某个目标。但这种不随意进行的活动可达到某种结果，这样也就建立了活动同活动结果之间的联想。但因为这种联想联系具有可逆性，在进一步的发展过程中就自然会发生该过程由结束到开始的简单的颠倒。

现在，我们引用一下艾宾浩斯的例子。

比如，如果一个小孩开始是本能地想去吃食物，那么在经过了一系列实验后他就建立了吃饱和吃饱过程本身一个个环节之间的联想联系。这种联系已足够来产生逆向的过程，也就是使小孩饿的时候就自觉地去寻找食物。根据艾宾浩斯的定义，意志是一种产生于逆向联想基础上的本能，或也可形象地称为“意识到目标的可视本能”。

另外一些理论本质上接近智力理论。他们力图证明，称为意志行为的行为实际上不是意志类心理过程的复杂合成，而是智力型心理过程的复杂合成。法国、德国和英国的许多心理学家是这一方向的代表，赫尔巴特是其中的典型代表。



在智力论者看来,联想联系本身无法解释意志过程。意志过程不是根据“联想”概念,而是根据发展功能中变化的“意志过程”这一概念来解释。对概念过程的本性他们是这样来理解的:开始时,在发展的低级阶段是本能的、有反应的、冲动的行为,而后是培养为习惯的行为,最后是有理智参加的行为,即意志行为。

赫尔巴特的学生说,每一个举动都是有意志的,因为它是有理智的。

联想理论和智力理论的特点是努力将意志过程当作一种置于意志之外的更为简单的过程,不是从与意志过程相等的方面而是从处于意志过程之外的方面来解释意志。

这就是这些理论的重要不足,更不必说联想主义和智力主义的重要观点都是错误的。但今天可以不说这些。我认为,重要得多的是应当指出在这些意志理论中正面的东西(比先前的理论更胜一筹的东西)和退居次位的东西,因为这一点是它与唯意志论的分水岭。唯意志论所包含的点滴真理,浸透于整个意志学说的热情是决定论的热情,它原本是用来对抗中世纪的唯灵论的。唯灵论认为意志是“一种主要的精神力量”,不必在决定论的范围内加以讨论。

联想主义者和决定论者都想从理论上来解释和论证,通过什么方式、由于什么原因、根据何种决定可以产生人的意志的行为、人的合理的和自由的行为。

智力理论感兴趣的是指出在解决任何问题时,实验应是第一位的。首先分析的应是人的本身的情境理解性,理解情境和行为本身的内部联系以及这一行为的自由性和随意性。

然而,上面提到的两种理论的困难在于它们无法解释意志中最重要东西,即行为的意志性质、随意性和人在做出某种决定时所体验的内部



自由,以及与非意志行为相区别的的行为的外部结构的多样性。

因此,在智力方面,老的一些理论无法解释其中最重要的一个问题,即非理智的活动如何变成理智的活动,这就同他们无法解释非意志行为如何变成意志行为一样。这样就导致了一系列心理学理论的产生,它们不是用科学的手段,而是用形而上学的结构的方法来解决这个问题的。自律理论就是这样的一些理论,它们把意志理解成某种原始的东西,理解成不是从其他心理过程推断出来的一个统一体,并通过这样的方法来解

决意志问题。

还出现另外一组理论,即意志的情感理论,这是通向上面所讲的一些理论的过渡环节。情感理论最突出的代表是冯特。他在心理学史上以唯意志论著称,尽管实际上他是从情感推断出意志的。冯特的观点是从联想论和理智论选取了意志过程中对意志来说最不重要的东西来说明意志过程的,同时排除了效能性和现实性。从主观方面看,这两点的感受是很特殊的;从客观方面看,与意志过程相关的心理体验能发现比具有另外性质的体验更为紧密的、与人的活动的联系。

冯特说,联想论者的特点是通过记忆来解释意志,智力论者的特点是通过智力来解释意志。真正的解释意志的道路是通过激情,激情确实首先是一种积极的状况,也就是说是一种能在同样的程度上表现人的鲜明的强烈的内部内容和积极行为的状态。冯特指出,我们如果想在有代表性的形象典型结构中找出行为的遗传形象典型的话,如果我们再现或回忆一个非常生气或受惊的人的话,那么我们会看到这个处于强烈激情状态的人并不处于强烈的脑力活动的状态。所以,我们认为,意志过程最重要的是一些与内部感受直接相关的外部行为的积极性。这样,激情就是意志的典型表现方式,在这种激情行为的基础上,通过改造产生了原本意



义上的意志过程。

我们将不对这个理论,还有其他一些可能表达得更为明显、更带感情和激情的意志理论做仔细的研究。我们认为重要的是标出这个问题的发
展环节,因为就是冯特也是一只脚站在唯意志论的立场上(他之所以在心理
学方面有名,就是因为唯意志论,因为在哲学中他是公开赞同唯意志论
的),另一只脚则仍然站在先前的他律理论的立场上。这里我们可以看到
意志理论在历史上是单向发展的,一半走在错误的方向上。正是这一点
使这些理论的内部发生了分化,使包含在其中的一些甚至是正面的知识
也化为乌有。

现在我们转过头来看意志的自律理论。自律理论的出发点是不通过
记忆、不通过智力、不通过激情,而是通过意志本身来解释意志。对这种理
论来说,积极性是起始的基础。这一理论的代表人物是哈特曼和绍本哈
韦尔。他们认为,意志由超人的要素做指导,是经常起作用的,并将人的一
切力量受制于它的一些世界的积极性,与有既定目的理智无关。

大家知道,同对意志的这种理解一起进入心理学的是无意识概念,这
中间包含了一个长期阻碍意志学说进一步发展的事实。无意识概念被引
入现代心理学是对一种唯心主义,即智力论的胜利。几乎所有的无意识
学说的代表都程度不同地是绍本哈韦尔主义者,换句话说,是从唯意志论
出发来理解人类心理的本质的。之后,连弗洛伊德这样的学者也开始这
样看。

我们将不详说唯意志论的各个方面和它的各种变体。为了粗略地说
一下我们的思路,我只提一下其中的两个极端(所有各种唯意志理论均摇
摆于这两者之间),然后找出其共同的方面及这些理论对心理学学科所做
的新贡献。这两个极端中的一个认为意志是第一性的,它同人的个性的



自觉方面是格格不入的。正如一位这个理论最鲜明的代表所说的，意志是一种原始的力量，它受生活的物质方面和精神方面同样程度的推动。另一个极端是唯灵论，其代表在历史上与笛卡儿的哲学相关，并通过它与中世纪基督教哲学有联系。大家知道，笛卡儿理论以精神为基础，似乎精神能控制人的灵魂，并由此控制人的全部行为。

笛卡儿理论在唯灵论关于意志的学说中得到了再生和进一步的发展，因此，19世纪最后的25年中在唯心主义心理学中占统治地位的唯灵论本质上就是笛卡儿理论。比如，詹姆斯的理论也是笛卡儿理论，我们把各种非常不同的理论和倾向都算作一个詹姆斯体系。詹姆斯本人是一位实证论者，他在所有的问题中都尽力避开各种唯灵论和形而上学的解释，但意志是一个例外。詹姆斯创造了一种意志论，用拉丁词“Fiat”来定名，它来源于《圣经》，意思是通过创造世界的上帝来“认可”。詹姆斯认为，在每个意志行为中都有一些这种意志力的成分，它偏重于最薄弱的心理过程。当一位病人躺在外科医生的病床上，经受着最可怕痛苦并想叫喊，但是他还是很平静地躺着，让医生做他应做的事情。詹姆斯认为，这无疑是我们看到的最明显的意志的一个例子，随意行为的一个例子。

人们会问，这个人采取直接的冲动的行为，也不采取相反的行为方式，这个人表现出了什么呢？

詹姆斯认为，这个例子反映了冯特激情论是站不住脚的，因为根据冯特的理论，比疼痛更强的激情会强迫病人躺下来。

詹姆斯说，实际上很明显，如果认为他不想叫喊的愿望比想喊的愿望更强烈，那是荒谬的。比起沉默来，他更多地是想叫喊。

这种对人和行为的内省分析和客观分析的不一致使我们认识到，在这里，人的行为是沿着最大对抗的路线发展的，即是物理学世界性规律的



一种例外情况。如何来理解精神现象和物理现象的这种联系呢？詹姆斯认为，这些事实仍是无法解释的，因为如果站在这种观点上，我们就应当承认，如果这个人还继续躺在桌上的话，很明显他身体方面的组织就会被激起，并沿着最小对抗的路线发展，也就是从身体角度我们面对的不是物理学上的例外，而是证实了它的规则。但如果我们想尽可能地来回答这个问题的话，那我们就应当假定，这里存在着某种精神能的输出，这种精神能同最弱的冲动结合在一起能保证战胜更为强大的因素。詹姆斯在给施杜姆普夫的信中有一个形象的说法：“任何意志行为都像戴维和戈里阿夫的角斗，戴维最终靠上帝之力战胜了巨人戈里阿夫。”这里，创世主的一点点因素——精神能介入过程之中，就把过程的进程给颠倒了。

这一类别的其他理论，特别是别格松理论的出发点是确定一种直觉法的实质，称为“意识直接数据分析”。别格松从分析直接感受中汲取意志自由、意志依赖性和意志自古就存在的证据。他同詹姆斯一样确实成功地说明了大家所知道的事实，即在感受系统中我们能区分出一种我们感到不自由的行为和感到自由的或独立的行为之间的不同。

这样，我们看到了唯意志理论的两种极端的类型，其中一种将意志视为体现在某个人心中的原始世界力量，另一种把意志看作一种精神要素，这种精神要素内含物质和精神过程，并能保证两者之中的弱者取得胜利。那么这两类极端的理论有什么共同点呢？它们之间共同的一点是承认意志是第一性的，自开始就有的，不是一种基本的心理活动，而是人的心理其他过程的奇怪的例外。对它不能做限定性的和因果性的解释。

第一个来分析心理行为方面的，除因果心理学外，还有目的心理学理论。目的心理学不根据原因的指示，而是从由其推动的目的的角度来解释意志行为。



可以这样说,作为在意志的科学理论发展历史上的完全逆行的这些唯意志论总的来说也有一些好的方面。这些唯意志理论一直把心理学家的注意力集中于意志的特殊现象上,它们总把自己的学说对立於那些否定意志过程的理论。同时,它们第一次将心理学分成两个单独的趋向:因果趋向(或自然科学趋向)和目的趋向。这一方面,它们也起了作用。

现在,我们从上面的分析中可得出一个结论,并来确定一下,在解决意志问题上,所有的现代研究者不管他属于哪一派,主要困难有哪些,意志问题向我们这一代研究者提出了什么需要解答的难题。其基本的困难和难题是,一方面要对意志过程的限定的、原因的、条件的,也就是自然的进程做出解释,对这一过程提出一个科学的概念,而不去求助于宗教的解释;另一方面,要在运用科学的方法来解释意志过程的同时,在意志中保留意志的特有的东西,即通常所称的意志行为的随意性,也就是把人在一定情况下的限定的、原因的和有条件的行为变成一种自由行为的东西。换句话说,自由意志过程的感受问题,使意志行为与其他行为区分开来的问题就是各种不同方向的研究者所要解决的难题。

对有关意志的现代实验研究领域还有几点要说。属于柏林学派的考夫卡曾想通过实验把理智行为与意志行为分解开来,这很有意思。考夫卡说,理智行为本身还不是意志行为,不论是从目的论方面、从感受方面,还是从结构方面、功能方面看,这些行为并不是意志行为。而人们过去认为,所有的行为,包括冲动的、自律的以及随意的,都是意志行为。考夫卡部分地重复了苛勒的实验,部分是他对动物和人重做的,通过这些实验他说明了某些人的行为在结构方面还不是真正意义上的意志行为。在另外一个行为例子中他成功地表明了一个相反现象,一些真正的意志行为是存在的,它们的构成中有表现得非常不明显的理智方面。这样,考夫卡的



研究似乎区分了理智行为和意志行为,同时一方面缩小了那些作为意志行为的范围,另一方面又扩大了人的各类行为的多样性。

勒温对激情-意志行为也做了类似的研究。大家知道,勒温的工作是研究激情-意志行为的结构并想证明,人的激情活动和意志活动的基础的主要方面具有同一性。但他很快发现了一些事实,对此他做了如下的概括:原来,激情行为本身一点也不是意志行为。心理学中一直认为是典型的意志行为的那些行为实际上没有表现出真正意志行为的本质,而只是近似于意志行为的行为。

勒温在这方面的第一项研究成果是研究旧心理学中有代表性的阿赫,使他与通过实验形成的行为,即那些作为条件信号反应的行为相一致,后来这项研究扩大为研究一系列的行为,特别是以意图为基础的实验。这些研究中最主要的一点是指出,即使有一连串指向未来的行为,与意图相关的行为,实际上也是以随意激情行为的类别进行的,换句话说,这些行为同一种特别的状态相关,勒温称其为“紧张状态”。

从勒温类似的实验中也得出结论:如果我写完了信,把它放进大衣的口袋后就想把信丢进信箱里去,那么这个行为本身是自动的,是以不随意的方式完成的,尽管按表面的结构看,这一行为很像我们按早就制订的计划所做的行为,即意志行为。

这里,同考夫卡实验一样,某些意志行为被归为激情行为、不随意行为、结构与意志行为相近的行为,但不是按意志行为的结构专门组织起来的。只是在此之后,勒温才说明表现出同样规律的人类行为形式的多样性。

勒温的结论已十分逼近于意志问题,当然是从反面。他对成人和儿童做过许多类似的实验,他把注意力集中在很有意思的一点上,即成人可



形成任何意图,那些甚至是没有意义的意图,而儿童在这方面却不行。在意志发展的早期阶段儿童还没有能力形成任何意图。每个情境都会确定儿童能够形成的可能意图的范围。对此勒温有一个形象化的说法,他说,这就是一个胚芽,但还不是一个生成的意图。勒温首先研究了所谓的“任何意图”的形成,甚至是无意义的意图,以及形成方面的随意性,虽然接受后面的这个事实是有条件的。我们成人也无法随便形成任何一种随意的无意义的意图,那些违反我们的基本目标或我们的道德观点的意图。但如果指的是不与我们的目标相冲突的那种行为的话,那么仅仅对这些行为而言我们会形成任何意图。这样就分清了成人成熟的意志和小孩并不发展的意志。

第二个事实是勒温搞清了意志行为的结构。他指出,意志行为在其原始形式时有非常特殊的表现。后来戈尔施泰因和盖尔勃对此进行了研究,他们不想对这些特殊的表现给予相应的神经学的解释。

勒温得出的结论是,通过一种特殊的机制,在“无意义情境”实验中,人会寻找一种外来的支点,并通过这个支点来确定某种自己的行为。比如,在一组系列实验里,实验者很久没有回到被试的房间中去,而在其他房间观察被试的动静。被试一般会等上10—20分钟,最后就不去想他该做什么了,而是长时间处于一种动摇、惊慌失措,下不了决心,不知做什么的状态。几乎所有在勒温处受训的成年人在这种情况下都会采取各不相同的行为方法,但有一点是共同的,就是为自己将来的行为寻找一个支点。其中一个典型的例子是一位女性被试,她根据时钟来确定自己的行为。她边看着时钟边想:“只要等指针处于垂直的位置,我就离开。”她就这样改变了情境:两点半之前一直等在那里,到两点半就离开。这样,行为就自动发生,她离开了。通过这种方式被试改变了“心理场”(勒温),或者说为自己



在这个心理场里创建了新的情境,把无意义的状况变成了似乎是有意义的。不久前,考夫卡在莫斯科期间我也听他说过类似的实验(关于坦博对无意义行为的实验)。给被试一系列的任务,并研究他这时的反应。有意思的是被试在完成这些无意义的任务时出现一种趋向:通过建立新的情境,“心理场”的变化(在心理场中期望的行为是有意义的,而不是无意义的行为),无论如何要使无意义的任务变成有意义的。

请允许我简短地谈一下戈尔施泰因所指出过的,对儿童意志功能的发展有非常重大意义的一个特殊机制,细节问题我就略过不说了。戈尔施泰因在对神经病病人的实验中注意到一种好奇的机制,其实每个心理学家都遇到过。这个事实是病人在一次言语指令时未能完成的行为在另一次指令时就可完成。我举这样一个例子,比如说,要病人闭上眼睛,但他无法做。他想完成这个任务,想闭上眼睛,但闭不上。那时就对他说,“做给我看一下,你是怎么睡觉的”,病人做了,同时闭上了眼睛。通过这个例子就可看到,在第二次,他能做到这一点,完成了“闭上眼睛”的任务。简单的行为在某一次指令时可以完成,而在另一次指令里无法完成。戈尔施泰因从纯结构方面来解释这一点。他说,这类病人因患流行性脑炎而行为出现困难,就出现了意识结构的某些变化,根据这种变化,完成个别的行为就成了不可能的任务。粗略地说,这位老神经学家认为,“闭上眼睛”这一刺激进入大脑某个中心,但没有找到通向眼睛活动中心的传导通道。病人理解“闭上眼睛”意味着什么,但由于疾病,相应的能力受到破坏,在上述两个中心之间没有了联系。现代的神经病学家认为,这是一个非常复杂的结构,其产生于某种情境的基础上,形成一种不是由情境引起的“随意结构”“随意行为”是不可能的。当你让病人做给你看,如何躺下睡觉时,他面临的不是一个孤立的行为(他应将这个行为引入新的复杂的结构),



而多多少少是一个完整的情境。

戈尔施泰因认为,以下条件的存在对正常意志行为的神经构成是很典型的:①在大脑皮层的两个点之间形成的不是直接联系,②在那里形成一种只能间接导致行为完成的结构。上述过程的起始点通向复杂的新结构的内部构成。这一新的结构可由原先的结构通过构建辅助结构来完成。只是在这种情况下,我们可看到意志过程,除了两点之间十分固定的通道之外,在各个别结构之间也可能有复杂的中介联系。

这种联系具有复杂中介性结构形成的性质,它们是在两点无法直接互相联系的情况下开始进入动态状态的。

由此就可能产生某些新的结构,由上述三个方面联合组成。戈尔施泰因认为,那个根据时针的信号离开的被试建立的就是这种机制。戈尔施泰因对分析这一事实所做的新贡献是,一方面他认为老的生理心理学中占统治地位的观点是没有根据的,一方面他对外部言语赋予非常重大的意义。他认为对某一活动过程的监督越复杂,行为的过程就越间接。看来,我们所碰到的是这样的结构:人在说话的时候,同时也在全神贯注地倾听着自己并完成自己的指令。

在结束的时候我想提出的是,儿童的意志源自原始的随意活动(开始是按照纯粹的言语指令完成的),结束于复杂的意志行为。意志的发展是以何种程度在直接依赖于儿童的集体活动的过程中进行的?儿童意志活动的原始形式又是在多大的程度上来表现儿童在对待自己时运用那些成人在对待自己时的方法的?儿童的意志行为在多大程度上以他对自己的社会行为的特殊形式表现出来的?如果你让儿童经常数“1、2、3”,后来他自己就习惯于这样做,像我们在跳入水中时所做的那样。我们经常知道,我们需要做些什么,比如詹姆斯举的一个例子,起床。但我们不想起



床,我们怎么也找不到一种让自己起床的激励方式。这个时候,会有一种外来的建议帮助我们起床,但就如詹姆斯所说的,我们自己无法察觉到自己起了床。重要的是,我们把所有这些资料归在一起,按年龄进行仔细分析,以确定儿童意志发展经历的特殊的阶段或级阶。

现在我略去这一些,以结束我的讲演。最后我还想指出一点,我们在这个领域里只有很少的情况,以神经心理学和发展心理学为理论的病理心理学的研究才是相互一致的,而这些病理心理学的研究却有可能按新的方式来研究解决心理学的一些最重要的问题。

第十三章

儿童期高级注意形式的发展*

儿童注意发展的历史就是他的行为的组织性发展的历史。这一历史起始于出生的那一刻。婴儿的最初注意通过其遗传的神经机制得以实现,这些机制依照我们大家所知道的优势生理原则组织了婴儿的反应。该原则确认,在神经系统的工作中,存在着一个因反应而不断增强的主兴奋源,这是该系统的组织要素。优势的神经过程以一种我们称之为注意的行为过程为其有机基础。

对儿童反应的发生学研究构成了儿童注意发展的最初篇章。这一研究确定了儿童行为中新的优势是如何接二连三出现的,以及后来在这些优势的基础上,又是如何在大脑皮层形成复杂的条件反射的。从一开始就指出条件反射的形成本身是依赖于相应优势发展的这一事实是非常重要的。

对发生学反应的研究表明:结合反射的形成与中枢神经系统优势过程的发展之间存在着确定的依存关系,因为结合反射的形成只有从接受表面出发,而通过影响中枢神经系统的接受表面才产生优势性的功能的

* 龚浩然、梁秀娟译。



互相影响。

新生婴儿只有两个优势现象,即食物优势和与此相关的位置变换优势。研究者认为:“我们可以看到,只有这些优势存在,它们之间才能发生联系,即将孩子置于喂奶的一般姿态时,才会出现以食物反应为形式的结合反射。在产生相应的优势之前,从其他接受表面都无法获得任何别的结合反射。”婴儿的视觉、听觉和其他优势均是逐步发展起来的,只有随着这些优势的出现,才可能形成眼睛、耳朵新的条件反射。

因此,优势反应出现在婴儿大脑皮层新联系形成的最初时期,并确定着这些联系的性质和方向。婴儿发展的整个这一时期,我们称之为婴儿理解的自然发展或原始发展期。这样的称呼是名副其实的,因为这一时期注意的发展是来自婴儿一般机体发展的一个功能,首先是来自中枢神经系统的结构和功能的发展。

因而,婴儿神经器官和功能增长、成熟和发展的纯机体过程是这一时期注意发展的基础,这种过程与由低级机体到高级机体的注意进化发展的过程相类似。在那里,这种过程可观察得十分清楚。尽管我们不想以此来说明,婴儿注意的有机发展与注意的进化发展过程是一个平行过程,或者是某种程度上重复发展的过程,但我们想强调这样一种情况,即这种过程在发展类型方面是相似的,也就是在这两种情形里,机体的发展和变化均是作为行为的一种功能的注意发展的基础。

这个过程在婴儿生命的最初几年占据主要的地位,它不会停顿下来,或者说不会中断。在整个童年期,甚至在人随后的一生中这个过程都会继续下去。严格地说,发展和变化是全然不会停止的。我们在成年人身上看到,与儿童相比有一个相对的平衡和稳定性。从本质上看这只能说明变化速度的减缓,有时则是这些过程方向的变化,而不能说明过程的中止。



但这些看起来减弱和减缓的机体变化过程每天对我们的注意产生影响。当这些似乎减弱的过程重新被振奋时，特别当这些过程发生病理变化时，上面所说的依存关系特别容易被感觉到，变得特别明显。

然而，作为注意发展基础的机体过程的意义随着注意发展新过程的产生会退居次要地位。这种新过程在类型发展方面与前者有质的不同，这就是注意的文化发展过程。我们所说的注意的文化发展，是指注意方向和工作的手段本身的进化与变化、这些过程的掌握以及受人的控制。

心理学研究表明，在注意的历史中我们也可清楚地标明两条发展路线，即注意的自然发展路线和文化发展路线。现在我们暂不论述注意发展中两条路线之间的关系问题。

我们的任务是研究并粗略地勾勒第二种路线的发展道路，即注意的文化发展路线。严格地说，注意的文化发展从婴儿的最早年龄期，从他与周围成人之间进行第一次社会接触时就已开始。它与其他文化发展一样，是一种社会的发展。婴儿随着进入周围的社会环境，在适应这些环境过程中发展并形成了个性社会行为的主要活动。在传统心理学里，我们称之为随意注意。

从发生学角度理解随意注意的关键点是，这种行为形式的根源应从婴儿个性的外部，而不是从其内部去寻找。注意的机体发展或自然发展在任何时候都不会，在实际上也没有导致随意注意的产生。正如科学观察和实验所表明的那样，随意注意的产生是因为孩子周围的人用一系列刺激物和手段来确定婴儿注意的方向，引导他的注意并使他服从，与此同时又往孩子的手里塞上某些工具，使他后来自己能以同样的形式来掌握自己的注意。

因此，只有从发生学和社会两个角度才能理解随意注意的机制。在



这里,布龙德尔的话是最有力的。他说,意志或随意的行为是最大限度的服从。我们知道,通过刺激来掌握行为的法则是我们掌握行为(不管是别人的还是自己的)的基本法则。掌握行为的关键在于掌握刺激,而某一功能的文化发展,其中包括注意的文化发展在于作为社会化的人在共同生活和活动的过程中创造了一系列人为的刺激物,即记号,这些刺激物的力量指挥着行为,这些记号逐渐成为一种基本的工具,人通过它来掌握自己的行为过程。

为了从发生学角度仔细分析注意的这些高级机制的历史,我们采用了实验-发生学方法。我们尽量在实验里创造一种情境,使儿童借助于外来的刺激物-工具来完成掌握自己注意过程的课题。我们在同事阿·尼·列昂节夫的实验里发现可以实现这一课题,他采用了一种双刺激功能法,用于对注意中介过程的研究。

这些实验最本质的一点是儿童完成课题需要其长期紧张的注意,要求其集中于一定的过程之中。

儿童进行的是一项方特式的问答游戏,其中包含一个禁止条件,即“不能说是否,也不能说白黑”。向他们提一系列问题,其中有一些须用某种颜色作答。比如有这样一些问题:你有没有上学?你的书桌是什么颜色?你喜不喜欢做游戏?你有没有到过农村,草是什么颜色?你有没有去过医院,有没有见过医生?医生的工作服一般是什么颜色?等等。孩子应尽快地回答这些问题,但同时要遵照以下的指令:①他不能讲两种禁止的颜色,如黑和白,红与蓝等;②同一种颜色他不能重复两次。实验设计得既能让孩子做得出,又要使他们保持经常紧张的注意力。

假如孩子违反了游戏规则,说了禁用的颜色或重复说了同一种颜色,他就要受罚(付方特)或判输。



实验表明,这项课题对学龄前儿童来说是非常困难的,甚至对八九岁的儿童也相当困难。他们无法正确无误地做出回答。这个课题确实要求儿童注意集中于内部过程,要求儿童掌握自身的内部注意,这对他们来说往往是力所不及的。但如果给儿童一些彩色卡片,黑的、白的、浅紫色的、红的、绿的、黄的、咖啡色的、灰的作为辅助的话,实验的情况就完全不一样了。

小孩手里有了外在的辅助工具,他就将直接注意转为间接注意。如同我们在上面所说的那样,儿童应当掌握自己的内部注意,为此他运用外部的刺激物进行外部操作,于是内部操作就被移至外部,或者至少是与外部的操作相联系。这样,我们也就有了客观地来研究这一操作的可能性。现在我们所看到的是一项展开了的实验,完全按双重刺激法设计的实验。

儿童面前有两列刺激物,一列是实验者提的问题,另一列是彩色卡片。第一类刺激物可用来引起心理操作,第二类刺激物可使注意集中于正确地回答所提的问题。通常结果会很快受到影响,错误的回答急剧减少。这说明,注意的稳定性提高了,孩子通过辅助的刺激物掌握了这些过程。

首先让我们来看一下,在进行双重实验(即确定同一个孩子在相同情境下自然注意活动和间接注意活动)时两种集中方式的年龄发展过程。

图 1 中的曲线分别表达两种注意方式的年龄发展。(阿·尼·列昂节夫,1931 年)让我们集中注意其中两条曲线

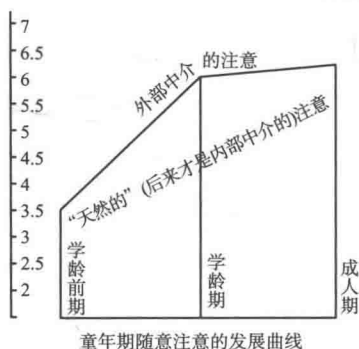


图 1



的关系。如果我们仔细观察的话,就会看到学龄前儿童的两种注意形式的曲线互相靠得很近,在第一学龄期和第二学龄期时,两条曲线之间的距离加大,而到了成年期,两条曲线的间距又重新缩小。

通过对从学龄前儿童到成年人注意发展两条曲线的观察研究,我们可以得出一个基本结论:间接注意和直接注意这两种注意活动的差别自学龄前起不断增大,到学龄期达到最大,而后重新出现接近趋势。

为了解释间接注意过程发展的连续性,我们应当简要地分析一下不同年龄层次的实验是如何进行的。这里,我们首先可以断定,学龄前儿童在使用不同的引起注意的方法时错误的数量的差别非常之小,使用新的方法没有怎么改变整个过程的发展。

学龄前儿童没有大量使用置放于他们面前的刺激物。就像从记录中看到的,他们玩卡片,经常没有和要解决的课题联系起来,有时他们看着卡片但对不上号,回答时受卡片的暗示的影响。其中最有猜测能力的也只能使用提供给他辅助手段的一半,他们可以区分比如黑色、白色这一类禁用的颜色,把它们放在一边,在回答的时候则使用其余放在他们面前的那些颜色。

但他们就在这个时候,也没有将已提到过的颜色从卡片中剔除。一般来说,学龄儿童才能完全使用提供给他们的手段,内部操作逐渐变成外部操作,儿童通过外加的刺激物掌握自己的注意,开始明确地将卡片按颜色分成可以说的和不可以说的两类。禁止的颜色中包括了使用过的,也就是已经讲过的那些颜色。学龄儿童身上经常可以看到明显表现出来的服从于工具的情况及力图将整个操作机械化的做法。这样就出现了不加思考的回答,只以卡片暗示的颜色为指导,而不是受总体上整个情境的指导。



使用工具虽会迅速提高初级学龄儿童内部注意的工作效率,但实际上却导致了其质量的降低,这样就出现了不正确使用向他提供的手段的情形。第二级学龄儿童则能最完整地、最恰当地使用外在的手段,他们身上已看不到初级学龄儿童那样完全从属于外部手段的情况。

与此相关的就是错误率的下降。学龄前儿童的间接注意几乎没有使错误率降低,初级学龄儿童则使错误率降低了一半,而第二级学龄儿童的错误率则降低了90%。这样,我们就好像有了一张间接注意发展的连续图:这些过程掌握得越来越好,服从于控制的情况也越来越好。只是到了成人阶段,我们才又重新看到使用卡片时的错误率降低得不多的情况。

为了解释这一在整个随意注意发展过程中起中心作用的事实,我们应当注意到,不管乍看来是多么奇怪,成人在转而使用卡片时的行为竟与学龄前儿童几乎一样,当然这是根据外表的现象来判断的。

成人也很少使用卡片。他的整个操作带有半外在方法的性质。他似乎是在脑子里已记住明确禁用的或已用过的颜色,但不重新移动卡片。我们观察到成人不完全使用外来的手段,因其内部操作非常发达。我们完全有理由推断,所有这些都是在外在中介过程向内在中介过程的转化的影响下发生的。

成人的随意注意过程很发达,他可以用词语或其他手段在心中记下禁用的颜色或已提到过的颜色。

如果我们对此再做一点补充的话,即成人除了减少外部操作之外,有时还通过完全不用外部操作的方法来大大提高内部注意的工作,那我们就完全有理由得出这样的结论:成人在转用间接(中介)形式时出现了内部过程的重组,这样,就出现了外来方式的内化,即外部操作变成了行为的内部操作。



分析这一操作的资料也说明这一点。资料显示,同样的课题可通过不同的内部操作的途径来解决。如用比纳的说法,儿童是在将禁用颜色排除出视野,并将注意集中在尚留在自己面前的那些颜色时激化注意的。

儿童用另一种心理操作来替代,这种心理操作也可达到同样的效果,但本质上它与前一种的性质绝无共同之处。我们一次又一次地来弄清某一过程“表现型”形式和“遗传型”形式之间的深刻差异。儿童有时在解决同一课题时表现得完全不一样。他不把禁用颜色放置一旁,而是把它们挑出来放在面前,并用眼睛将其盯住。这时候外用的方法和内部操作是完全一致的,我们看到的的就是确切意义上的间接注意的工作。

在进行这样的操作时,寻找答案的过程本身也重新受到审视。儿童面临的课题是对所提的问题给予一个正确的答案,须是一个经过思考的答案,但同时要遵守一些形式上的规则,不能提到一定的颜色。这种特殊的注意方向使寻找答案的过程本身进行了转换和重组,将思维转到了另一条(旁侧的)道路。所得到的答案就其质量来说是更为高级的。儿童不对青草的颜色做直接的回答,因为回答时禁止讲出“绿色”这个词。他的回答是“青草在秋天往往是黄色的”。在禁止说红色时,儿童不会说“西红柿是红的”,而说“西红柿在没有成熟的时候是绿色的”。

这样,儿童在应付新的情境时,会转用难度更高的思维方式。

注意的文化发展历史用粗线条来勾勒一下的话,就是这么一回事。我们和第一个将随意注意问题与文化发展问题联系起来的李博都提出如下看法:我们同意这种发生是非常复杂的,然而又是符合现实的。

李博大概是第一位将随意注意视为人类文化历史发展产物的心理学家。在这个意义上他将不随意注意称为自然注意,而将随意注意则称为人为的注意。



李博作为第一个指出随意注意的社会本质的人，还提出随意注意是发展的，而且总体上看是由外向内发展的。随意注意开始由外部操作逐步转向内部操作，最后在一定的时期内，“形成的注意逐渐成为第二本性，人为化的任务也就完成了”。

只要一处于某种条件，处于某种环境之中，其余的一切就会自然随之而来。但我们感到，李博理论中对随意注意活动的机制本身阐述得尚不是很清楚，它的种系发生的画面虽稍稍清晰一些，但也不是很清楚。李博经常把机制问题归为训练，把随意注意的产生看成对间隔性刺激物（它向引起自然注意的另一刺激物发送信号）的简单的条件反射。毫无疑问，该机制是从不随意注意转向随意注意的基础，但它并不构成其最典型的、最重要的方面，而只是起从属的作用，因为它解释的是任何由天生的行为形式转到后天的行为形式的一般过程。

正如李博所断定的，从这种观点看，动物也同样会掌握随意注意。这样一来就弄不清楚了，为什么随意注意只是文明的产物，而且甚至原始人也没有随意注意？李博说：“不需要详尽地加以证明，动物由不随意注意转到随意注意也完全是在教育和训练的影响下发生的。”看来，由于他对许多条件刺激物不了解（如条件反射学说所指出的，这些刺激物会引起动物有条件的注意），所以只强调我们用于影响动物的那些手段的局限性。

李博没有指明一项基本的事实，即动物的注意即使经过训练，也不是随意的。随意注意是人所掌握的，而不是动物本身所掌握的。动物不存在由掌握其他东西到掌握自己，由从属到统治这样的转化过程，这一过程是人的随意注意发展的重要特点。

李博出现这样的错误是可以理解的，因为他不知道随意注意的形成机制，完全没有考虑到那些完成注意和行为历史发展所能借助的手段。



只有随着该机制(我们倾向于把通过符号掌握行为看成这种机制)的确定,我们才能明白儿童由外界的影响转为内部随意注意的过程。

我们力图通过引起随意注意发生的实验来观察这一发展道路。

我们设想通过我们所得到的实验数据来对先前研究所确定的注意发展和最重要的规律加以解释。这些规律现在在随意注意发展的全过程中已占有一席之地。

我们认为铁钦纳的注意发生理论的论点最为成熟。他的出发点是注意有两种形式,即最普遍意义上的消极(不随意)注意和积极(随意)注意。实际上这两种形式在精神发展的各个不同阶段都很典型,它们相互间的差别只是复杂程度不同,一个为早一些的形式,另一个为晚一些的形式。对我们来说,它们属同一类型的意识,只是处于我们精神发展的不同时期而已。铁钦纳力图从其产生的条件来解释两者的区别和性质。

通过分析,他得出了一个结论:不随意注意和随意注意实质上是第一性注意和第二性注意。第一性注意是发展的一个阶段,即随意注意发展的最早阶段,第二性注意的特点是主客观之间的关系完全发生了变化,印象本身不会吸引我们的注意也不会保持我们的注意,但相反,我们能通过自己的努力把注意集中于印象之上。

几何习题不会像电击那样给我们以强烈的印象。铁钦纳把对这些事物的注意称为第二性注意。按他的说法,第二性注意是神经机体复杂性造成的必然结果。只要存在着这种冲突的某些痕迹,这种注意就始终是第二性的,或者是积极的。很难再举出比这个来源于日常经验的事实(即第二性注意不断转化为第一性注意)更有力的证据来说明第二性注意是来源于第一性注意的。铁钦纳把转化的第一性注意称为派生第一性注意。这样,他就把我们的注意确定为三个阶段,它们之间的差别均归结为



首先是发生学的差别。

他说：“所以，总的来说，注意在人的心灵里有发展的三个阶段。”第二性注意是转变的阶段，冲突的阶段，消耗能量的阶段，尽管第二性注意对现实认识来说是必要的前提条件。依照这个观点，注意存在着三个阶段，但只有一类注意的内心过程。三个阶段揭示了复杂程度的差异，但不是体验本身性质上的区别。（埃·铁钦纳，1914年）

我们在前面看到了铁钦纳希望通过从发生学的角度来为注意下定义，他力图用这个理论来说明不同的年龄阶段。他说：“综观生命的整体，我们可以说，学习和教育的时期，就是第二性注意时期。但紧随其后的成熟和独立活动时期即为派生第一性注意时期。”我们认为，铁钦纳的理论与我们在发生研究中所断定的资料最为接近。

我们看到，铁钦纳所论述的阶段重复了我们所指出的行为文化过程发展的四个阶段中的三个。他的第一性注意相当于我们的初始注意或自然注意，他的第二性注意相当于我们的外部间接注意，他的第三个阶段相当于我们说的第四个阶段。其中只缺第二转换阶段，即“原始心理”阶段，但这个阶段我们在实验里都无法明确确定，只有在对非正常儿童的临床观察中才能看得清楚。

铁钦纳接着明确指出，随意注意与不随意注意有区别是因产生方法的不同，而不是运用方法的不同。换句话说，这种发展不是按机体完善和变化的类型，而是按行为公式本身的进化的类型而完成的。但我们认为，铁钦纳的理论虽从发生学的角度看待注意问题，但它是基于对单一阶段的纯表现型的描述，并没有对这些不同的过程的发展机制和行为机制做出说明。

因而，铁钦纳在谈及感觉（体验）而不是过程的客观方面时没有说明



第二性注意的结构与第一性注意的不同特点。从他的观点出发,对为什么随意注意与其出发点相比会提升到最高的程度这一点仍然是不清楚的。他说:“第二性注意是完全正确的,它起始于第一性注意的冲突,明显的知觉竞争,互不相容的动力状态的斗争。”但这种斗争和竞争在婴儿的早期就已存在。如果在解释随意注意出现时不考虑上面提到过的刺激和它们之间的相互关系,而是按自己的方式指导儿童注意的社会刺激也有意义和作用这一点的话,那么对我们的注意起先是从属于兴趣的,后来为什么会让兴趣从属注意的原因以及变化的方式仍然不会清楚。

用纯先验的方式来解释从随意注意到不随意注意的转变,不能确定这种转变的发生和机制,如同不能确定第二阶段的质的特点一样,都是有缺点的。认为随意注意是逐渐变成不随意注意的缅依曼的论断也存在着同样的缺陷。我们前面已经谈到过,我们认为这是一种实验式的证明,证明随意注意与不随意注意间的差别不是它们机体基础的差异,而是心理功能结构的差别。缅依曼和卓涅夫在实验中找到了随意注意和不随意注意有同样明显的征兆(脉搏减缓)。这可能可用如下情况来解释:被试往往很快由随意注意转入不随意注意。其他的研究者则相反,他们发现了随意注意和不随意注意对立的征兆。后来才知道,不随意注意的征兆与激情的性质相近,与惊讶、恐惧时出现的征兆相仿,而随意注意有与意志行为相当的征兆。

我们认为上述实验方面的分歧可用我们所说的注意发生来解释。一种情况说的是确定注意的那一瞬间,这是掌握行为的意志过程,它与任何其他过程一样;另一种情况是指注意已经确定并自动化开始工作的机制。征兆之间出现差别的原因是阶段不同。

这里我们用简单的话来谈一下用主观分析才能解决的一个复杂的被



大家称为努力体验的问题。那么,体验在随意注意时是如何产生的呢?

我们认为它来源于我们所说的掌握注意这一复杂的补充活动。很自然,这种外力在注意机制开始自动工作时是不应当存在的。这是一个补充的过程,是冲突和斗争,它试图将注意的过程按另一条路线的方向去发展。如果不消耗力量,没有个人严肃的内部工作,没有一种可以通过与相对的随意注意的对抗来衡量的工作,就可完成这所有的一切,那简直就是一个奇迹。

列沃·德阿隆的著作也存在同样的缺陷,即只限于纯主观的分析。他走的是李博的路子,是第一位重视从结构的角度来区分注意的过程的学者。他认为,随意注意最突出的特点是借助某种辅助手段或刺激物(这里指工具的使用),使注意指向某个客体。

从此观点出发,他将注意定义为通过或借助于一种或几种事物来审视事物的智力操作。按这样理解,注意“不是直接的、工具的智力操作”,它是注意的客体和主体间的辅助性手段。

这位作者也根据注意中介的程度、方式和使用手段来区分注意的各种形式。但他一直只考虑人们用来将注意指向某个物体的内部手段,主要是图式。他的整个研究对这些手段也可以是外部的手段,但他对在开始时儿童注意一定是外部的这一点从未想到过。我们认为,如果上面所讲的是注意的最后一个阶段或如铁钦纳所说的派生第一性注意的话,那么这个理论也只要首尾颠倒一下,也就可以得到正确的说明了。

上面,我们引用了各种实验和心理学科内就该问题提出的各种论点。通过分析这些实验和论点,我们对随意注意做如下理解。我们认为随意注意的过程应视为第一性注意的某个阶段,同时这一发展的一般规律和性质与我们确定的有关行为文化发展的其他形式完全吻合。(瓦龙,1923年)



所以我们说,按这个观点,随意注意是一个间接注意融入内部的过程。过程进程的本身完全服从于文化发展和行为高级形式的形成的一般规律。这就是说,随意注意就其本身的组成和结构、功能来说不是注意自然机体发展的简单结果,它是因全部过程在外部刺激的手段影响下变化和重组而出现的。

艾宾浩斯认为,随意注意与不随意注意互相相关,就同意志与本能一样。这个论点是完全正确的,但过于一般化。所以我们想换一种说法,我们认为,随意注意和不随意注意互相相关就像逻辑记忆和记忆功能相关,或者像概念中的思维和逻辑前思维相关一样。

为了支持我们所得出的结论,同时为了转向某些理论总结,我们下面要通过实验来看清楚我们研究中非常重要的一点。实际上,我们假设的出发点是从自然注意到随意注意的途径处在从直接操作向间接操作的转变之中。

这一途径从总体来说我们通过所有其他的心理过程已非常熟悉,但仍然存在一个问题,就是注意过程的中介是如何完成的。我们很清楚,任何中介只有在运用以文化发展为对象而进行的操作的自然规律的基础上方能实现。

所以,在记忆发展中的记忆操作,即符号刺激物和对对象刺激物之间的关系是在结构形成的自然法则的基础上建立的。因此,现在在注意方面我们需要弄清的问题是在两种刺激之间应存在何种自然的心理联系,以便其中的一种能作为工具刺激来吸引另一种刺激的注意。我们应当面对一个问题,即可能出现间接注意的自然条件和注意符号的自然历史是怎样的?

另一个与此相关的问题是,为了在研究中找出上述自然条件,由自然



注意向积极注意的实际转向是如何进行的？

这两个问题对注意的整个发展过程具有极其重大的意义。为了回答这两个问题，我们进行了构成极为复杂的实验研究。下面我们具体地说一下。

我们研究的出发点是，纯形式的注意无法观察。大家知道，正是这一点被部分心理学家将此过程作为解释发生在其他过程（如记忆、思维、回忆、意志等）中各不相同的变化的借口。另一些心理学家则相反，他们用这一点来否定注意作为特别的心理功能的存在，将注意从心理学的词典中排除出去。福柯、鲁宾等就是这样建议的。此外，还有一类心理学家建议不讲统一的注意，而代之以许多种注意，他们考虑的是这一功能在每个单一情况中的专门性。事实上，目前心理学正将统一的注意区分为各种单一的功能。所以我们也没有理由把注意和定式的过程看成永远是单一意义上进行的过程。我们需要找出的是一个最原始、最自然的活动，使我们得以从中揭示出纯粹的定式作用，纯粹的注意作用并研究纯粹的注意文化。我们挑选对结构关系的选择反应作为这种最原始的活动。沃·苛勒在对家鸡、猩猩和儿童的实验中第一个使用了选择反应，而后艾·伊恩施和其他人也做了类似的实验。

苛勒的实验是这样的：他让鸡看到置于浅灰色和深灰色纸上的米粒，但不允许鸡啄浅灰色纸上的米粒，如果鸡要啄就将它赶开。相反，当鸡走近深灰色纸的时候，让它自由地啄米吃。经过多次反复之后，鸡对深灰色的纸形成了正反应，而对浅灰色的纸形成了负反应。然后让鸡对另外两张纸进行实验，一张是新的白纸，另一张是浅灰色的，即前一次实验用过的。鸡对浅灰色的纸（即前一次使用时形成负反应的）做出了正反应。接着又以同样的方式让鸡面对新的一组纸进行实验。这一组纸由原来使用



过的深灰色纸和黑色纸组成,鸡对黑色纸做出了正反应,而对深灰色的纸,即前面实验时形成正反应的纸做出了负反应。

苛勒将内容稍加改变后对猩猩和儿童做了类似的实验,结果更为明显。通过实验证实,在做类似的反应时,动物也好,人也好,都是对结构、对总的情况即两种色调的关系做出反应,而不是对颜色的绝对性质做反应。这使得有可能让原先的反应转移到新的条件之上。在进行转移时,我们在动物和人的身上都可发现,任何一种心理结构都具有一个非常明显的规律,即整体的特征由部分的心理特征和功能所决定。

所以,同一张浅灰色的纸被置于某个整体中时会引起负反应,因为这一组中它是两个色调里较浅的一种,而当将其置于新的一组时,它会引起正反应,因为在那一组里,它是颜色较深的一种。当深灰色置于与黑色一组时,也会从原来的正反应变为负反应。所以,动物和人并不是对带有不同色调的灰色的绝对性质做反应,而是对两种色调里较深的一种做出反应。苛勒就这些实验指出,为使实验成功,应使用具有明显色调差异的彩色表面,并挑选总的实验情境,以使两种色调的差异更为明显。苛勒认为,猴子做这类选择反应的实验的困难并不在于要在某个反应与某种刺激之间形成联系,而主要在于在它进行选择时要让它的注意集中在应被用来作为条件刺激物的视野的特征上面。

所以,应尽一切力量让注意的相应反应不是偶然出现,也不是通过长期的、逐渐的训练来做出,而应当使它们尽快做出。在对猴子进行的实验里找到了对完成相应操作非常重要的,可以说是具有决定性作用的注意。这里不应忘记,希望激励并确定猴子注意方向的研究者面临着两项完全不同的任务,一个是要引起猴子对实验的注意,让它注意到整个情境。苛勒的实验研究表明,猴子会突然对实验无动于衷,这样,要使它做出新的



反应就不可能了。

要解决这一项任务比较简单。要激励猴子,使其注意针对目标,只需要挑选某种食物作为它的目标,并在情境中把一些能使猴子非常分心的东西移开现场就行了。

但要解决第二项任务就复杂和困难一些,要将猴子的注意引向一个它应建立联系的目标。这里说的是在已经指向目标的注意中要针对某些特征的注意建立一个新的方向。为做到这一点,苛勒很自然会建议挑选一些本身就能吸引动物注意,能使它强制性接受或十分显眼的特征,如用一些非常强烈的特征、反差很大的差别、巨大的表面、不太明显的背景等。

我们对上述实验中涉及吸引注意的问题做了重要的修改,对苛勒的建议反其道而行之。我们实验的对象是正常儿童和非正常儿童,向他们提供如下的情境,让他们从放在他们面前的两个杯子中选择一个。所选的一个杯子中应有一颗核桃(是在他们没有看见的时候放入的),另一个杯子里是空的。两只杯子上都盖上同样的由硬纸板做的盖子,上面贴有不大的直角三角形(浅灰色和深灰色),大小为整个盖子的四分之一。

实际上,我们已故意选择了一个对孩子们来说并不起眼的特征,目的是希望研究在这种情形下他们是如何确定注意方向的。我们之所以做这样的改动是因为我们实验的目标恰恰跟苛勒的目标相反。我们的实验只是一系列实验中的第一个环节。苛勒主要对联系的形成感兴趣,所以希望为建立联系创造有利的条件,特别要建立注意相应的方向性,而对我们来说,建立联系过程本身已从苛勒的实验中看得十分清楚,因而我们对此已不感兴趣。这个过程让我们感兴趣的是可通过该过程来研究注意的活动。

现在简单说一下3岁儿童的实验是如何进行的。这一实验很典型。3



岁儿童的注意会一下子就转到了目标上面,虽然他根本不懂他要做什么实验。实验中,在最开始的时候以及继续实验的过程中他经常用两只手来拿两只杯子,当要求他用手指出他想打开的杯子时,也常常用两只手来指。每次都得提醒他,只能拿一只杯子。要他指出他想打开的杯子,他总是回答说:“我想那只有核桃的杯子。”或者指着两只杯子说:“哪只杯子里有,我就要哪一只。”当猜中后,就使劲把核桃拿出来,放在一边,但根本不看实验者的动作。如果输了,他马上会说:“等一下,我马上就会猜中。”或者说:“我马上会赢。”在连续三次猜中右边的杯子之后,他很快形成了对位置的反应,但位置一打乱,就又开始乱猜。

大多数的情况是因孩子的输和赢交替而造成的,出现了在选择之前的犹豫不决。但这种动摇不定丝毫不能说明他在寻找某种可在选择时遵循的特征。经过30次实验之后,小孩似乎对深灰色形成了正反应。这种反应持续了7次,但在检查实验时未得到确认,回到基本情境后也同样未得到证实。在回答为什么要选某个杯子时,小孩总是(不管是在杯子打开前还是在打开后)提出这样的理由:“因为里面有核桃”“我不想再输了”等等。

总的来说,输和赢经常交替出现,这样的情况是小孩所满意的。他的注意老是停留在目标上,可能经过长期的训练之后会出现苛勒实验中得出的结果,但对这样的实验我们已丧失兴趣,因为我们的目标不是为了证明、检验或进一步研究苛勒和伊恩施所确认的事实。通常儿童的注意不去针对灰色的小纸条。要达到成功可能要进行大量的实验,在45次实验后,小孩有时仍然会出错。

对同一情境5岁儿童也有输有赢。其对为什么要选某个杯子的回答是“我没有看,因为我想要这个,我想要”。但根据实验的客观过程可以看



出,小孩主要是根据尝试与错误的规则来做出反应的。他不拿那只刚刚输掉的杯子。在第23次实验中,当小孩输掉后,他拒绝交出核桃受罚,说:“这最后的一颗我不给,我要留给我自己。”在做第24次实验时,他东张西望看了好久。第49次实验,他连输了三次后就哭了起来:“我不跟你玩了,给你。”于是我们就安慰了他一下,问他为什么要那样选,他说:“我想核桃是从一个杯子里转到另一个杯子里去的。”此后,我们是这样做的:当着孩子的面把核桃放入茶杯,同时用手指了一下贴在茶杯盖子上的灰色纸条,随后我们又用手指了一下另一张贴在空杯子盖上的灰纸条。

第51次实验时小孩选中了。他对挑选的动机解释说:“因为这里是张灰纸条,这里也是张灰纸条。”在考核实验时,他马上做了转移并解释选择的理由:“因为这里是张灰纸条,而这里是张黑纸条。”随后我们用白纸条和灰纸条进行了实验,小孩又能立刻正确地在考核实验中转移情境结构并说:“这儿是深灰色,颜色深的地方就有核桃。我以前不知道怎样才能猜中,我不知道纸条颜色深的地方就有核桃。”第二天早上和几天之后,他可以马上正确无误地猜中,且转移得也正确。在这个实验里,最重要的是指示那一刻,让其注意的那一刻和手势。它作为一个补充的刺激物已足够能使儿童的注意转至他应将反应与之联系起来刺激物。这一最为轻巧的补充推动就已足够引起儿童激情的爆发,使整个课题得以立刻正确无误地完成,不仅在对那一对颜色方面,而且在考核实验方面。这里我们可以回忆一下苛勒对有关鸡的试验的精彩报道:这些鸡在实验中痴呆地躺倒在地上,但当在其面前出现新的灰色色彩时,有时竟会发出爆发性的反应。

我们可以直截了当地说,在此实验的要素中,引起儿童对物品注意的手势作用是产生随意注意第一位的,也是最主要的自然条件。苛勒与我



们不同,他寻找一切手段使动物确定注意力的方向不发生困难,而且要使其变得更为容易,目的是为了表明这时可很快形成条件联系。他指出,在这方面,猴子与其他动物相比优势最为明显。实验时只要往猴子手里塞一根棍棒,它就会用它来指箱子,而不需要把箱子抓到手里。

实验者把猴子所指的箱子给了它。这个教育过程的本身被简化了,这是因为如同苛勒所说的,他用各种可能的手段使动物注意到选择刺激物的特征,指明了水果正是在这里面。在苛勒看来,这个补充的要素只具有辅助的意义,但我们认为它非常重要。苛勒本人指出过,这类实验的做法提供了一种代替言语解释的类似于实验原则的原始解释。(沃·苛勒,1930年)这里应当指出,这个方法的结果使后来的选择变得非常自信和正确。确实,我们在此看到了语言作为确定注意方向的手段的原始功能。

苛勒在说到这一点时曾指出,这个实验通过两张纸条从一开始就使猩猩走上了正确的道路。它们很容易指挥:“有这个记号,只差没跟它说,贴有浅色纸条的箱子里装有食物。”这样,我们就找到了随意注意在指示功能中的自然根源。同时,苛勒创立了一种特别的面部表情语言。当他向猴子指出需要注意的地方,以及猴子向他提出它所选择的箱子时都在使用这一语言。

我们则相反,排除一切语言提示,以便儿童得到一种最原始的指示。确实,我们本可以从一开始就告诉儿童,核桃藏在颜色较深的盖子下面,这样课题就可提前解决了。但我们认为我们的实验有意思的地方就在于我们成功用分解的和分析的形式仔细考察了在一般话语指示中合成的和无法分解的现象,这样也就以发生学的方法揭示了两个最重要的要素,而它们是以表现型的方法混合在言语指示中的。实际上,我们从苛勒的实验里已经明白,而在我们的实验中则进一步明白了在对两个灰色调中更



深的一个形成选择反应的过程里存在两个心理要素，这正是我们努力加以分解出来的。

第一个要素是注视，即分离出相应的特征，定势于灰色纸条上。如没有灰色纸条，联系的建立过程是不可能的。第二个要素是联系形成。言语指令使上述两个因素以成熟的形式出现，使它们能马上建立起来，它使儿童注意到相应的特征，也就是建立定势，而定势也就形成了必要的联系。发生学研究的任务是区分言语指令中的这两点。苛勒所进行的是发生学研究的第一部分，即希望说明猴子非常容易建立结构联系，甚至一次就可成功，他力图把定势的影响排除出去。他首先通过导入十分显眼的特征，然后通过指示来直接造成定势。

苛勒确实通过排除定势的因素成功地以纯粹的形式研究了选择反应中形成结构联系的规律。我们则力图完成发生学研究的第二部分，努力把两个互相合作的过程——定势和联系形成用分解的方式展示出来，把定势的作用或注意归入最后的根源，将其用纯粹的、独立的形式表示出来。在我们的实验里儿童确实没有形成联系。很明显，部分原因是没有对有色纸条形成定势（我们可以回忆一下，我们故意使这些纸条不受注意），另外部分原因是错误的走势，让被试定势于乱猜或使其上当，定势于核桃从一个杯子转到另一个杯子。

因此毫无疑问的是，儿童在该实验中所遇到的困难正是相应的注意定势的困难。这些困难在儿童情绪爆发时，如哭闹，拒绝参加实验的时候得到了充分的表现。我们在实验里引入了一个补充的指示要素。这一要素只在引起注意方面发挥作用，而不是在建立联系方面。我们接下去可观察一下，原来已陷入错误和激情死胡同的过程是怎么依靠上面所提到的推动而开始以具有智力的明确性和完全纯粹的透明度运作起来的。



联系是自己建立起来的。正如考核实验所表明的,转移第一次就获得成功。这意味着,后来联系的形成是按照苛勒所说的自然规律发展的。因此,对我们来说,考核实验具有检查的性质,说明我们指令性的手势,我们的指示只指向了小孩的注意,而联系是在此基础上通过直接的结构注意而产生的。在这方面,文字表述的联系也只是到后来,即第三次转移时在儿童觉悟到、理解到之后才产生的。所以,我们指示(第50次实验)之后,儿童猜中了第51、52次,但他解释得并不正确,“因为这里是张灰纸条,这里也是张灰纸条”。到第53、54次时,他转移正确了,先解释说,“因为这里是张灰纸条,而这里是张黑纸条”。只是在最后才用了苛勒的“啊—反应”的形式得出了结论:“这儿是深灰色的,颜色深的地方就有核桃。我以前不知道怎么才能猜中。”

但如果我们不是平行地进行了其他实验(在那些实验中,或者联系形成本身的难度很大,尽管已使被试者注意,或者是引起的注意是分别进行的,因而未导致形成必要的联系),那么我们对上面这些结果的信心是不完整的。

另一个小孩在我们开始实验后也一直在场,因而,他不仅注意到,而且还听到了对课题的文字解释。在此后紧接着进行的对他的考核实验中,他猜中了。问他为什么要选那个杯子,他回答说:“因为这儿有核桃。这里贴有灰纸条,这儿就有核桃。”在猜错的时候,他并不把它当作是自己的错误,说:“我马上会赢的。”在第9次实验时,主试示意其注意颜色。之后,他大部分都猜中了,一直到第20次实验。中间也有几次没有猜中(第13次和14次),但都用同一句话来解释,“因为你对我说了”,“因为你往这只杯子里放了两次”等。

在考核系列实验中,这个小孩大多都猜中了,但也有偶尔的失误,他



的解释是“这儿是灰蒙蒙的纸条，而这里是黑黢黢的纸条”。由此我们可以看到，在联系形成过程有难度的地方，自然会集中注意，主试的指示并不能使其成功。第二天早上，在用同样的指示重做了一遍实验之后，小孩马上猜中了，转移得也很正确。因此，我们完全有理由得出这样的结论：我们似乎已成功地创立了一种实验指令，获得了一种纯粹的要素，它能在指令中建立定势，一种能独立于联系形成的进一步过程进行活动的过程。

现在我们来谈一下这个方面，并了解一下它的内容。我们现在不能为它下其他的定义，只能说它就是指示。这样，我们就面临着一个问题，如何从生理学的角度来理解这个指示的作用？很遗憾，我们现在只有一种作为注意基础的生理过程的假设。

但不管我们如何来设想这些过程，毫无疑问的是注意现象最有可能的一种生理学解释是优势原则。

缪勒发展了注意的结晶体理论，根宁也讲过神经管道的敏感化。我们感到在这个意义上最重要的是乌赫托姆斯基所确定的论点。这个论点认为优势现象最重要的特点不是它的力量，而是提高它的兴奋性，主要是概括兴奋的能力。依据这一点，乌赫托姆斯基做出的结论是优势反应，不能同我们初次感觉到的一种爆发性过程相类比，而是类似一种结晶过程（阿·乌赫托姆斯基，1927年）。

我们应当以一种最普通的形式来设想一下通过指示达到的某些过程的结晶现象。猴子或者小孩在看到实验的情境时就会看到灰色。我们只是使相应的神经过程或通道具有感受能力，而不是去创造新的过程或通道。

因此，我们可通过补充的刺激介入产生于大脑皮层的中心间的关系，介入在支配我们行为中起决定作用的关系。乌赫托姆斯基说，应当把中



心间的联系看成一种十分强有力的因素。因此,由于我们的介入就会使神经通道中的能量重新分配。我们看到,苛勒在其实验中也确定了这一点,即在激情状态下,无论猴子还是人都将自己的注意力集中在目标上,不会分心到辅助的物品和工具上去。

我们还可以从外部来对这些现象做一个假设性的解释。

巴甫洛夫把一种天生的基础的定向反射确定为“是什么”反射。他说:“我们人也好,动物也好,在周围环境一有风吹草动时就会根据这个动静施动者的方向来确定相应的感受装置。”这种反射的生物学意义是很重大的。任何一种最小的环境改变和摇摆马上就会引起动物平衡状态的破坏,引起明显可见的、探究性的警觉反射,使它们确定对新的时机的定势和方向的转移。实际上,我们在儿童所注视的那个情境方面引起了“是什么”反射。我们似乎在天平盘上添加了一个砝码,破坏了原有的平衡,也就改变了原已形成的中心间的关系。因此我们可以得出这样的结论:记号对注意的影响的自然基础并不在于建立新的通道,而是改变中心间的关系,催化相应的过程,对该特征引起“是什么”的补充反射。

我们可以假定,儿童随意注意的发展就是这样进行的。我们最初的词语对儿童来说就具有指示的意义。同时,我们感到,我们得到的是过去任何一个研究者都没有明确评价过的言语原始功能,言语原始功能不在于词语对儿童具有意义,在于通过词语可建立相应的新联系,在于原始词语是一种指示。词语作为指示是言语发展的第一功能,由此可引出其余的一切。

所以,儿童自出生的头几天起,其注意的发展就进入了一个由两类刺激组成的复杂的环境之中。一方面,由于事物、物品和现象的突出特点,它们会吸引儿童的注意;另一方面,作为指示的词语的相应刺激也确定着儿



童注意的方向。这样，儿童的注意从一开始就成为有明确定向的注意。最初儿童是由大人引导的，只是随着言语的逐步掌握儿童才开始掌握注意的最初过程。起初是对别人的注意，后来则注意自己。如果我们做一个比喻的话，可以这样说：在儿童生命的最初时期，儿童的注意并不是像掉进海浪的皮球那样移动，一切要靠浪的推动，一会儿抛到东，一会儿抛到西，而是好像沿着一条已凿好的渠道或者河槽，由汹涌的海流推动前进。词语从一开始对儿童来说就像是在获得和发展经验道路上所竖立的里程碑。

谁不考虑言语这一最重要的初级功能，谁就永远无法理解儿童整个高级心理经验是如何形成的。接下去我们面临的已是一条熟悉的道路。我们知道，儿童文化发展总的先后顺序是这样的：开始是旁人对儿童施加影响，然后儿童自己和周围的人进行互相影响，后来，他开始影响别人，到最后他才影响自己。

词语、思维以及儿童行为的其他所有一切高级过程都是这样发展的。随意注意的发展也是如此。开始成人通过词语为儿童注意确定方向，好像是建立一个补充的指示，像箭头似的让他注意周围的事物，就这样通过词语造成一个强有力的指示刺激；而后儿童就开始积极地参与到这种指示中来了，他自己开始使用词语或用声音来作为指示的手段，也就是让大人注意到他感兴趣的物品。儿童语言发展的整个阶段被缅伊曼称为意志和激情阶段。他认为，这个阶段仅表现为儿童的主观状态，而我们认为，它是言语作为指示的阶段。

比如，小孩说“妈妈”这句话，施泰恩将其翻译成“妈妈，给我坐到椅子上去”。实际上这是一个招呼妈妈的指示，让她把注意力集中到椅子上去。如果我们想把这句话最确切的原始内容转达出来的话，我们应该还加上一个用小手扳住妈妈的头或把她的头转过来的手部动作，让妈妈注意到



他,然后有一个用手指向椅子的指示性手势。与此相应的是苛勒说过,比较学说中首先的和主要的论点是“没有指示功能就没有对关系的感知”。他接着说:“只有一条通过符号的路才通向对关系的认识,没有其他对关系更能直接地感知的东西。所以至今对此的一切探索均未能成功。”

现在我们再来看一下,我们的实验接下去是如何进行的。前面已讲到,一部分儿童将选择反应确定在颜色较深的一种色调上。现在我们转到主要实验的第二部分。这些实验似乎一度使我们离开主要的路线并力图再一次用尽可能纯粹的方式来仔细研究儿童身上的另一个自然过程的活动,即抽象的活动。在抽象过程中把某些部分从总的情境中排除出去时,注意总是起着决定性作用,这一点只有在一种情况下才可能有争论,那就是如果一开始就不把“注意”这个词理解为全部意义上的定势的话。

但对我们来说,仔细研究早龄儿童抽象过程中的注意活动是非常重要的。我们为此利用了艾利阿斯贝格所发展的抽象实验方法,同时也根据我们需要完成的其他课题的要求对该方法的一些方面做了更改。我们这里再次借用了别人的实验,但仅把它看作一份材料,因为在那些实验中主要的操作已研究得十分透彻了,我们将实验用于其他目的。与艾利阿斯贝格不同,我们感兴趣的不是抽象自然过程本身,不是儿童抽象的过程和方式,而是抽象过程中注意的作用。儿童在实验时面对的是如下情境,他面前摆着几个完全一样的杯子,或成排摆放,或没有任何次序。部分杯子上盖有某种颜色的硬纸板,另一部分杯子上盖有另一种颜色的硬纸板。其中一种颜色,如蓝色的硬纸板盖的杯子里装有核桃,另一种颜色,如红色的硬纸板盖的杯子中没有装核桃。小孩在这种情况下会如何处理呢?艾利阿斯贝格的实验表明(而我们的实验也证实),小孩在这时会任意打开一两只杯子,然后马上很有把握地开始打开同种颜色的杯子。我们的



实验首先是对一个5岁的男孩进行考核实验,就像前面说过的那样,结果都是正面的。问他为什么要选黑纸盖,他生气地说:“昨天已向你解释过了,用不着再说了。”3岁的儿童在同一种实验中从两种灰颜色中选了颜色深的一种,而从浅灰色和白色中选了浅灰色的。

这样,先前实验的结果仍然保留着。对此确信之后,我们就转到下一步:在儿童面前放了11只茶杯,摆成弧形,其中5只盖有蓝颜色的盖子,里面装有核桃,其余是红颜色的盖子,里面是空的。一开始就向被测试的儿童问一个问题:“怎样才能猜中?”并希望他给予解释。于是他试了一下盖有蓝色盖的杯子(排在第一个),猜中了,接着就按正确的顺序打开了所有盖有蓝色盖的杯子。“蓝颜色里面都有核桃。”一个参加实验的3岁儿童补充说:“红的里面没有。”那个男孩没有动红的,并说:“红的都留着。”

下面一个实验是白色为(-),橙色为(+).受试的儿童很快抓起了白色的,又放了回去,然后就拿橙色的,接着把橙色的全给打开了,留下了白色的,补充道:“白颜色的里面啥也没有。”第三个实验是以黑色为(-),蓝色为(+),小孩选了蓝色的,将黑色的留下了。实验者建议他:“是不是要试一下黑的?”他回答说:“那儿什么也没有。”至此,我们就可以断定,小孩做这个初级抽象的实验很正常,很顺利,就像艾利阿斯贝格做的一样。让3岁儿童做测试,红橙色为(-),天蓝色为(+).他一下子就把橙色的打开了,罚了一分,接着又把天蓝色的打开了,然后把所有天蓝色的都打开了,说:“红的里面什么也没有。”

接着我们用讲话把孩子的注意力引开,就像在第二次实验中所见到的,他马上转为把所有的盖子,红的、白的全部一个一个地打开。孩子缺乏一种对必要的特征的抽象,缺乏对必要关系的仔细观察。有时小孩自己也会分心,把硬纸盖摆开来,这样本来是在正确地解决课题,现在却变成



把所有的茶杯都给打开了。当进一步分散他的注意力时，他继续照做不误，把所有的茶杯盖都打开，结果核桃输光了，只剩下了一颗。他的注意力已经很分散了。在第4次实验时，他再次接连打开了全部的茶杯，只有一些不大的变化。他的话不是像过去那样带有概括性，“红的里面什么都没有”，而只说，“这儿没有，有了，我赢了，给我核桃”等。由此，我们可以确定，两个孩子都具有初级抽象的自然过程，当然程度不一，但年龄小一些的孩子的这个过程很容易因注意力的分散而遭到严重损害，他会不再去注意颜色，转而接连地打开所有杯子。

这里发生了一件非常有趣的事情。儿童指向游戏的注意力几乎没有减弱，他以同样的注意力在寻找核桃，猜中时和未猜中时的反应也是一样的，只是颜色在他的反应中已不再起什么作用，尽管他没有看见另外一个人是怎么做的，尽管他自己做的是对的，甚至只有一个如何去赢的勉强过得去的标准。这样，实验时所造成的一些注意力的分散，主要是使他不注意带有颜色的盖子这一点，使他的举止出现了一种崭新的形式。很明显，我们在这个实验中所采取的行为刚好与上次实验相反。如果我们上一次是让小孩注意应当注意的地方，那么这一次我们是让他不去注意应当注意的特点；如果我们在上次是“催化”不够有力的过程，那么这里我们进行的是反向催化。

如果在上一次我们能用实验来表明，我们增添一个小小的砝码就能解放整个智力过程，那么在这里我们同样以实验说明，分散注意力马上能使操作降低到极低水平。我们在上面讲到过，我们认为指示是间接注意，即借助补充刺激来指导的注意的初级形式。在这里，我们有了一个相反的证据来证明这一点，而同时我们还可以确定，当我们把指向颜色的注意从他身上排除时，一种间接的、指向特征的注意变成了直接的、指向核桃



本身的注意。我们可以回忆一下,在上面的实验中(如果可将这次称为排除注意的话),我们做到了注意的增加。由于注意集中在基本的要素上,我们迅速无误地进行了由指向核桃(包括盛有核桃的杯子)的直接注意向间接注意,向选择颜色,而不是核桃和杯子的转变,我们从中看到了自然间接注意的两种主要形式和从直接注意向间接注意的转变。

现在我们再来看下一步实验。一个5岁小孩面对与前一次实验同样的情境,区别是他现在有权打开一个杯子。如果他猜中了,就有权再打开一个,依次类推。如果他猜错了,那么就输掉了整个游戏。这样,这个孩子要解决一个没有尝试与错误的课题,他得事先决定,那一种颜色是对的。但由于颜色的意义每次都在变化,所以他不可能超前做出判断。这样,我们在这个实验里增加了一些复杂性:我们将此前进行的实验的两个部分合在了一起,即将苛勒的方法和艾利阿斯贝格的方法合在了一起。在游戏使用的两个不同颜色的杯子盖上贴上了很细的黑纸条和白纸条,以此使被试手中有一个如何处理的指示。这些小纸条对小孩来说是一种指令,即应当将其从实验本身排除,我们的实验中红橙色为(+),蓝色为(-)。小孩很快就打开了杯子,拿走了上面贴有黑纸条的红橙色杯盖,接着把所有红橙色的都拿走了,然后停下来说:“再也没有了。”问他为什么要这样选,他回答说:“我不知道哪个杯子有,我想选红橙色,就拿了红橙色的。”

下次实验是白色为(+),红色为(-)。红色盖上贴了白纸条,白色杯盖上贴了黑纸条。小孩犹豫了一会儿打开了红色的,于是输掉了全盘游戏。接下去的实验是用灰纸条和白纸条。小孩又输了,问他为什么会输,他回答说:“因为我想。”由此我们可以看到,两个互相独立的,但完全协调的操作,尽管曾在小孩身上发展得十分顺利,在这时还是被隔开了。也就



是说,在两个灰色调之间进行选择的操作与在两种色彩之间进行的抽象选择操作现在又重新回到了第一阶段,即盲目猜测的阶段,胡乱地进行尝试与错误的阶段。那么究竟是什么使整个操作发生了障碍呢?很明显,是因为根据我们的方法,我们又一次使灰色的记号不处于注意的中心,我们重新使这些记号缩小三分之二。小孩看到这些记号,就从这些杯子开始选择,但他没有加以注意,没有受这些记号的引导。这些对他来说并不是什么标记,不是指路牌,尽管通过它们建立的联系仍然保留着,而且很牢固。

现在有两种可能可以达到同一个结果。在一些情况下,我们可以这样做:我们可以把缩小了三分之二的纸条换掉,换上原来实验中的纸条,而且完全按原样贴好。课题就马上妥善解决了。小孩解释说,“现在我明白了,纸条颜色深的地方就有核桃”,“现在我根据这个就猜中了”。他甚至在杯子转移时也可以做对,大声说:“是那个贴有深颜色纸条的地方!”通过完全另外的一条路也可以达到同样的结果,即不恢复原有的联系,而是通过简单的引起注意的方法。重新摆好杯子以准备开始新的实验,我们采用了先前缩小了三分之二的纸条,这些纸条很不起眼。在小孩犹豫地望着杯子时,我们又用手指向他指了一下灰色纸条中的一张,让他集中注意,这轻轻的一个推动又足以使整个原来停顿的机器开动起来,使小孩得以选择他需要解决的课题。因为这一指,他立刻将指令从实验中排除了出去,先根据灰色记号进行两种颜色的选择,而后又根据颜色,抽象出必要的特征,挑中了全部需要的杯子。

这样,由于这一轻轻的和微不足道的推动,吸引了他的注意,就使第二个选择操作和抽象进行得十分顺利。在这个实验中,我们认为有三点最为重要。第一,在上述情况下,用指示来吸引注意的效果完全相当于使



旧的联系重新直接活跃起来的行为。旧联系的重新活跃是由我们使用同一种灰色卡片而产生的，它使得受试者按照先前掌握的结构行为做出正确的选择。同属一类联系的重新活跃是通过简单的注意的集中以及由此引起的相应过程的简单的强化而进行的。这样，食指引导着儿童的注意，但在引导注意的同时，也使得旧的条件联系和新的抽象过程开动起来，重新活跃起来。

我们原本可以重新用言语指令来提醒小孩有关灰色符号在新的情境里的作用，但在这种情形里经验和指令是两种不同操作的联合，即必须联系的闭合操作和集中注意的操作的联合。我们试图将两者分解在平行的实验之中，将两者以分隔的形式展示出来。对我们来说，第二个要点是儿童在我们面前表现了很复杂的自然中介过程。他的注意在这里两次被中介。他注意力的基本方向一直保持不变，他感兴趣的是核桃，但现在他是按照他所抽象的颜色特征来挑选核桃的，因此把注意集中在颜色上面。但是为了从两种颜色里做出正确的选择，他应当受两种灰色硬纸卡片的引导，这样，他的整个注意就成了三级注意。

我们看到的是一个自然的中介过程。这种过程正如我们从记忆领域已经了解的那样，也在那里碰到过(联想记忆)，但对我们来说，重要的是在上述情况下，我们为儿童创造了这种中介操作，用原始注意引导他，只是后来孩子才开始创造同样的操作。最后，这项实验中第三个重要的方面是灰色硬纸卡片对儿童来说具有指示的功能意义。硬纸卡片对他来说在第一次实验里就是一种特征，他根据这个特征对茶杯进行选择，现在他对颜色进行同样的选择。如果说这些灰色调起着词语的作用，已具有是与否，(+)与(-)的意义，那是不对的。但它们起着符号的作用，不仅可集中儿童的注意，而且可指引他沿着一定的方向注视，同时也具有一些类似一



般意义的东西。我们认为,将这两个功能,即将指示符号和记忆符号功能结合起来,是该实验的一个特点,因为我们倾向于把灰色卡片的功能看成似乎是最初形成词义的一个模式。

我们可以回忆一下,在主要的实验里,儿童为了正确解决课题应正确地抽象颜色的特征,但这种抽象本身是从指示符号中获得的,是由注意方向而产生的。我们认为,正是使抽象运作起来的指示成为初步形成词义的心理模式。引人注目的还有标记只放在两只杯盖上,当孩子后来打开所有剩下的杯子时,他好像就把获得的意义扩展了开去,对它进行了概括。在检查测试中(被试是5岁的小孩,他看到了这一切),蓝色表示(+),在其中一只杯子贴着深灰色纸条,黑色表示(-),在其中一只杯子中贴上了浅灰色纸条。儿童选择了蓝色,并解释说,“我选这只杯子,因为那里(用手指着另一只杯子)是黑色的”。看来,这一正确的选择是碰巧的,孩子一眼看到的整个盖子的黑颜色掩盖了贴在盖子上的浅灰色记号的意义。

后来,孩子开始根据灰色的绝对特征来挑选。在以后的几天里,孩子都发现了同样的情况,在深灰和浅灰之间正确地选择了深颜色,但在深灰和黑色之间选择了灰色,也就是对颜色的绝对性质做出反应。我们认为,这些实验说明了儿童随意注意形成的过程。我们看到,抽象的过程在这种情形下是一种直接从正确注意方向中发展出来的过程。

艾利阿斯贝格也做过类似的实验。他指出,在他要求抽象的实验中的选择和苛勒的选择实验不同,因为直观的特征,即颜色在他的实验里并不总是只有一种,每次都有一种新颜色成为特征。这些操作的整个特点在于视觉的直观特征在选择的过程中已成为一种符号。只要是符号,不管是什么颜色,是白的还是黑的,是红的还是蓝的,是灰的还是黄的,都同样可以完成同一种功能。(W·艾利阿斯贝格,1925年)



根据这一点,艾利阿斯贝格将注意确定为指示功能。他说,被感受到的东西逐渐会成为另一种被感受或没有被感受的指示。符号和意义在开始时可以是完全互相独立的,指示在那时是唯一存在于它们之间的关系。它们可以因相似或象征相似在形成方面面对面地站在一起。

阿赫也强调过指示和注意方向的许多要素。指示和注意方向导致了他的实验里概念的形成。我们在概念学说中将会进一步看到,组成概念的词语最早确实是作为指示语出现的,它将针对事物的某种特征区分出来并将注意力集中于这些特征之上。阿赫说,词对我们来说就是确定注意方向的手段。

名字或词语是注意的指示器,是形成新概念的推动力。如果言语动力方面受到损害,比如伤员大脑受伤,整个功能就都会受到损害。在另外一个地方阿赫说得更为坚决:“名字和符号的巨大意义就在于它们是注意的指示器,是促使儿童形成新概念的推动力。”(纳·阿赫,1921年)。

阿赫非常公正地指出,词好像是形成儿童社会经验的一座里程碑,使他的思想沿着一条已经开辟的道路前进。按他的意见,在过渡年龄期,在言语的影响下,注意也同样会越来越转向抽象关系方面,并形成抽象的概念。他说,就教育学而言,语言作为确定注意方向的手段和形成概念的指示器,其运用有十分重大的意义。阿赫十分正确地指出,我们同关于注意方向的概念一起,借助于词语就可以越出个人心理学的范围而进入个性社会心理学的领域。

我们从另一端来看一下李博的同一个论断:随意注意是一种社会学现象。因而,我们可以认为,受言语支配的随意注意最初就是我们以前所说的“与其说是一个统治的过程,还不如说它是一个儿童服从的过程”。通过语言成人支配着儿童的注意,也正由于语言,它使儿童本身逐渐开始



掌握自己的注意。因此,我们认为阿赫把词的功能理解为交往的社会要素是正确的,这一点艾利阿斯贝格也曾指出。

根据艾利斯阿贝格的理论,儿童在生命的最初年代就建立起大量的关系和联系,并将其发展为行为的准则。艾利斯阿贝格完全正确地指出,思维的最初功能在这里表现为广泛独立于言语的掌握。但这一功能的进一步发展,即关系与其载体的脱离,向新的特征的转换,还是要依赖于语言的。然而,我们在神经病患者身上却可以看到在缺少指示功能的情况下,存在确定关系的言语表述的情况。相反,在言语表达和理智上解决课题之间却没有任何必需的内部联系。这位作者将狭义的注意只理解为体验明确性的程度,当然也不会发现整个操作是取决于这项功能的。

但如果把注意理解得客观和更广泛一点,就像整个生理过程一样,那么很明显它在这一整体操作中是决定性的。指示处于开始确定注意方向的时候。奇妙的是,人的食指就好像一个随意注意的特别的器官,它在大多数语言中的名称正好也是由此功能而产生的。最早的指示就像是人造的食指。我们在言语发展史中曾经见到,最初的一些词语只有类似于用来引起注意的指示和作用,所以随意注意的历史应当从食指的历史开始。

随意注意发展的历史在不正常的儿童身上可以观察得十分清楚。我们知道,依靠手势的聋哑儿童的言语在一定程度上也证实了指示功能的初始性。聋哑儿童在叙述他跟前的人或物的时候,就用相应的手势来称呼。另外一点在聋哑人的语言里我们可以见到,指示功能如何获得独立的意义。比如在聋哑人的语言里,“牙齿”有四个不同的意义:①牙齿,②白,③硬,④石头。当聋哑人在讲话时指着牙齿时,由于它可以特指上述四个意义中的任何一个,所以他应当再添加一个指示性的手势动作以表明我们应当领会哪一种意义。他应当为我们的抽象指出一个方向。当牙齿



表示“牙齿”的时候，指示性的手势是平静的；当他轻轻地叩了一下牙齿，他用这个记号表示“硬”；当他想指“白”的意思时，他就沿着牙齿摸一下；当他想表示牙齿是“石头”的时候，他会做一个抛掷的动作。在聋哑儿童的语言里，我们可明显地看到词语独有的指示功能和记忆功能。这种功能的分离性说明了该语言的原始性。

我们在上面已经讲到，食指处于随意注意发展的初期，换句话说，首先由成人开始引导和支配儿童的注意。聋哑人很早就借用指示性手势来开展接触，但由于他们没有词语，所以也失去了所有与词语有关的用来支配注意方向的指示。由于受到这方面的制约，他的随意注意就发展得很薄弱。他注意的一般类型可确定为原始注意为主型和外部中介型。

我们刚才谈到的抽象实验让聋哑儿童也做过。这些实验表明，聋哑儿童是有一种注意集中的最初的一些过程，这些过程对他们确定注意的方向和抽象的过程都是必需的。通过对六七岁聋哑儿童的实验发现，一些极有天赋的聋哑儿童在实验时的表现与3岁正常儿童一样，即能很快地找到必要的特征，在颜色和目标之间形成正联系或负联系。在转移到一对新的颜色时经常也是成功的，但对一些有难度的实验，特别在颜色意义发生变化时，如果没有一些辅助的手段，他们几乎无一成功。

艾利阿斯贝格认为这证实了他关于言语影响思维的想法。注意的原始过程本身是不会受损的，但这些过程的发展和掌握会受到阻碍。当然，这里不能忘记6岁的聋哑儿童已经掌握了另外一种语言，即手势语言及初级的句法。所以，关于这些儿童在以后实验中表现如何的问题，他还要做进一步的研究。这就使我们有可能对聋哑儿童进行我们的实验。实验的结果是这样的：确实，在稍有难度的实验中，聋哑儿童会寻求辅助的手段，即中介注意。这时发现，尽管聋哑儿童的随意注意不太发展，他们身上该



功能的原始性更多一些,但引导他们的注意却比正常儿童容易得多。

对聋哑儿童来说,指示性手势就是一切,这一点很容易理解,因为他的言语本身还停留在指示的初级形式上。也正因为这样,在他身上注意操作的原始掌握从未受到损害。我们对聋哑儿童也进行了前面曾谈到的双重性实验,这时需要两次中介,而且要聋哑儿童自己来主导注意。实验表明,聋哑儿童有优势,早期的一点视觉色调对他来说是一个引导符号,为他的注意指明了道路。但符号的某些复杂的指示功能及所表示的功能合成对这些孩子来说是有难度的。

所以,我们在聋哑儿童身上可看到一种奇怪的、对我们来说也是始料未及的两种征兆的结合。一方面是随意注意发展缓慢,随意注意在其外部的符号即指示阶段的滞后,言语及由此产生的手势的指示功能缺乏和表达功能联系的缺失,这样一来,这个对非直观事物的指示意义就显得非常贫乏。注意内部符号的贫乏构成了聋哑儿童最鲜明的特点。另一方面是与其直接对立的,与正常儿童相比,聋哑儿童表现出更倾向于利用中介注意,而且要多得多。正常儿童在词语的影响下所形成的纯自动习惯的内容在聋哑儿童身上表现为有弹性的新鲜过程,因此他在任何困难情况之下都很乐意马上脱开解决课题的直接道路而求助于中介注意。

艾利阿斯贝格很正确地指出了这种贯穿于他实验中的普遍现象,这就是对辅助手段的运用,也就是从直接注意转至间接注意。在正常儿童、异常儿童以及成人所进行的实验中都是这样的,最初的功能一般广泛依赖于言语。那个在整个实验过程中一言不发的儿童一般只用双词句来讲述自己的要求,在两种颜色的实验之后马上把反应转换到任何一对颜色上去。他的动作最后是这样的,好像他已形成了一个规则:“任何两种颜色中只有一种是特征。”



相反,当面临困境时,儿童就出现了言语表达。我们可以回忆一下在自我中心言语情况下进行的一些有难度的实验。在抽象实验里,我们也同样看到,每次被试陷入困境时,都有自我中心言语出现。艾利阿斯伯格的研究显示,有一位儿童在成功时和不成功时不是摇头就是点头,这对儿童来说与成人的言语表达评价具有同种功能。在困难出现的时候就有辅助手段介入,这就是从所有这些实验里所得出的普遍规则或普遍论点。

孩子是否去求助中介操作取决于两个因素:儿童的智力发展和他所掌握的辅助手段,如语言、数学等。这时可发现非常重要的一点,即在病理案例中可以把弥补相应缺陷的辅助手段的运用多少来作为智力标准。但是儿童也会以汇合成组、数数、言语表述等形式作为辅助手段。这时,正如我们已经指出过的,即使是言语最不发达的小孩也会在困难出现时自发求助于言语表述。这些辅助手段的意义在我们处理病理案例时就会变得十分普遍了。如失语症者,他们失去了最重要的思维手段——语言,他们身上就出现运用直观辅助刺激的趋向,而正是这些刺激物的直观性使这种思维具有危险性。因此,困难不仅在于思维失去了最重要的手段,而且同样在于这些手段被另一些无用的手段代替了。(艾利阿斯伯格)

所以,尽管所有失语症者没有直接的智力缺陷,但他们很难将关系同其载体分隔开来。艾利阿斯伯格把这一点与言语不太发达的儿童的行为做了比较之后得出了一个结论,即注意过程本身在很大程度上不取决于言语,但附属于注意过程的思维的复杂发展在该过程缺失时会遇到巨大的困难。

我们在所进行的实验中可以看到,缺陷的影响是双重的。我们研究异常儿童的行为发展时依据的论点就是这个。就像艾利阿斯伯格所正确指出的和我们在进行的实验中所断定的,缺陷的影响同困难对正常儿童



的影响是一样的。一方面,缺陷降低了操作水平,同样的课题对聋哑儿童来说是无法实现的,或者是非常困难的,这是缺陷造成的不利影响。另一方面,同所有困难一样,缺陷也会推动人走上更高发展的道路,走上间接注意的道路。就像我们已看到的那样,失语症者和聋哑儿童比正常人更经常地采用间接注意。

对聋哑儿童心理学和教育学来说,具有决定性意义的正是这种缺陷的影响的双重性。由于缺陷,同时出现了补偿和平衡趋向,而这种补偿和平衡主要是在儿童的文化发展过程中完成的。因此,聋哑儿童的悲剧,特别是他们在注意发展中的悲剧并不在于他天生就比正常儿童的注意差,而在于他们文化上的不够发展。

正常儿童在使自己融入周围人言语过程中所达到的文化自然发展的一致性在聋哑儿童身上受到了阻碍。他的注意处于一种空漠状态,聋哑儿童的注意没有像正常儿童的注意那样受到成人言行的加工、吸收和指导。一句话,聋哑儿童的注意没有受到培育,仍然长期处于指示性手势的阶段,即处在外部和原始性操作的范围之内。但解决这一悲剧的办法是有的,这就是实际上聋哑儿童也能具有正常儿童同样类型的注意。

原则上聋哑儿童也可达到那一步,但缺少一种与此相应的技术手段。我们认为,如果不去看下面的事实,是无法更明确地表达聋哑儿童发展中的困难的,这些事实就是正常儿童掌握言语早于随意注意的形成,正常儿童的言语由于其自然的特性已成了引起注意的手段。聋哑儿童则相反,随意注意的发展应早于他的言语,所以他两个方面都不够强。聋哑儿童与正常儿童不同的主要方面是,当随意注意指向内部过程时,他的随意注意很弱,因此对他来说,思维的言语阶段和概念的形成都非常困难。

聋哑儿童注意发展的途径处于总的言语发展之中,所以他们将全部



注意集中于发音动作,集中于发音外部方面,聋哑儿童言语发展在言语高级机能发展受到总的结构性阻碍时就变成我们上面所说的注意的空漠状态。

现在我们再来看弱智儿童。这里我们也是分阶段地、一步步地以最精确的方法来观察他随意注意的不发达性。

索利叶是第一位企图在弱智儿童缺少注意的基础上建立弱智儿童心理学的人。继李博之后,他也把注意分为自发的和有意志的两类,并将有意志的记忆选择作为区分白痴的标准。他认为任何白痴的注意都有困难,都是受到削弱的。白痴的本质即在于此。绝对的白痴完全没有随意注意。另外三级的随意注意分别为①少见和周期型;②容易引起,但不牢固;③只能自动发生影响。

他认为低能儿(中等白痴)的特点是随意注意不稳定。索利叶的理论目前在很大程度上被抛弃了。他把所滞后的一切症状都归结为失去功能,即记忆这一准则本身也没有根据。但他的关于缺少随意注意会产生弱智儿童和白痴的论断无疑是有功绩的。尽管索利叶和谢根发生过辩论(对谢根的观点我们尽量从新的角度加以复原),但他就像特罗申所正确指出的,自己就站在谢根的观点上,因为他老是讲有意志的注意。对他来说,注意当然就是意志的行为。

结果就像特罗申所正确判断的——索利叶与谢根的争论其实是一场误会。

比纳对谢根和索利叶的观点提出异议,认为他们的观点是荒谬的,他批驳了一个非同寻常的理论,即思想性取决于意志的薄弱性。但比纳实验的结果,就像特罗申所正确指出的,也得出了同样的结论。他把白痴分为四等,实际上,他也把那些意志行为,如意志目光、手势表达能力等作为



判断白痴的基础。

特罗申说,比纳可以认为这些行为不是单纯的意志而是在心理意志中的表现。但谢根和索利叶把发展不足归为意志和注意的异常时,也是从广义上来理解意志和注意的。毫无疑问,把所有发展不足都归为某种功能是错误的,但意志作为一种最复杂的心理现象可能是它最突出的方面。所以谢根、比纳、索利叶实质上的一致并不偶然,尽管他们互相否定。如果我们给意志命名的发生学意义上来理解,将其理解为掌握行为本身过程的一个阶段的话,那就可以很自然地认为,非正常儿童,其中包括弱智儿童的心理发展的不足之处的最突出的方面就是我们前面指出的机体发展和文化发展的差异。

正常儿童身上两条发展路线是一致的、吻合的。但在非正常儿童身上,两条发展路线却不一致。文化行为手段是依据人的正常心理生理组织的基础建立起来的。但对有某种缺陷的儿童这些手段就没有什么用处。如果聋哑儿童的这些差异是因缺乏听觉造成的,特点就是会在言语发展道路上遇到纯粹机械障碍,而弱智儿童和白痴的弱点是在中枢器官上,他们有听觉,但智力不足,从而使其无法全部掌握言语的实际功能。

现代研究者中,格塞尔同意索利叶的观点,他将冯特的统觉学说运用于不够发展的情境中,他认为统觉可与注意结合在一起。如果我们站到进一步发挥的观点上去的话,格塞尔的心理分类就可得到解释。他随冯特之后区分了内部视野和内部固定,他说,重度弱智儿童的缺陷在于他不会固定,固定这个词在此已没有形象性。这种重度弱智儿童是在字面的意义上不会用眼睛专注于某事物。由此,格塞尔提出了一个普通的标准来判断此人有没有学习能力。

根据固定与统觉相适应的规律,格塞尔根据是否能将目光固定在物



品上来确定弱智儿童能否有接受教育的能力。他认为所有无此类能力的弱智儿童不能接受任何教育,完全不应给予医疗、教育。我们在前面已经看到,注意能力要求某种知觉晶体化的自然过程。如果缺乏这种过程,如果无法由眼睛来组织优势,那么就像我们在别赫捷列夫的研究中所见到的,任何条件反射都不能从该器官接通。可固定注视事物的弱智儿童已具有消极注意,因而能够接受教育。

下面一个具有决定性意义的实验是从消极注意转到积极注意的。格塞尔认为,两者的差别不在类别上,而是在程度上。两者的不同是主动视觉在注意的范围里可找到一些互相斗争的概念,而儿童可从中进行选择。

这种选择的存在表明儿童已从消极注意转到了积极注意。只有在这个高级阶段才可能产生与原有意义上的选择相关的意志行为。因而格塞尔在教育弱智儿童时推荐选择法,即儿童应从放在他面前的许多物品中,按照教师的话语来选择和指出相应的事物。

我们也认为这类方法具有巨大的心理学意义,因为我们从中看到了词语接受功能的继续和加强,这种功能在正常儿童身上完全是自然地实现的。我们对这种练习的人为性和索然无味持有一些保留意见,它们只是一种技术性的困难,而不是原则性的困难。选择反应一旦引入游戏就会成为一种强有力的手段,我们可借助它来指导儿童的注意。

在我们将这一方法用到实验中去之后,下一步的发展应当是由儿童本人来讲出相应的词,然后选择必要的物品,换句话说,儿童已学会用积极注意这一刺激。中度弱智一开始就有指向不同客体的自发注意,但他的这项功能一般是非常弱的和不稳定的,所以我们把正常儿童的这种注意力分散或心不在焉的常态称为中度弱智兴奋过度型者的特点。最后,轻度弱智程度最轻,其特点是概念思维发展不够。概念是我们对事物具



体知觉的抽象。

这样一来,盖勒尔的这个分类似乎偏离了最初的特征。他认为轻度弱智已不是无法注意,而是无法形成概念。但我们如果回忆一下我们的实验,在抽象过程中,为注意定向具有多么重要的意义。所以我们就能明白,轻度弱智无法形成概念,是因为他无法在注意的方向上沿着一条词语所指引的非常复杂的道路行进。

概念形成相关词语的最高功能对他们来说是无法达到的,这是因为他们的随意注意的最高形式不够发达。

第十四章

儿童个性与世界观的发展*

尝试综合理解文化发展应该基于两种基本状况,根据自身内容来看这个发展过程也可能就是儿童个性和世界观的发展。这两个概念还不是很明确和精准的科学术语,在儿童科学里这两个词还是首次使用。

这种有关个性的理解比一般意义上更窄。我们不把那些区别于系列其他个性、构成其独特性或者将其归为某一特定类型的特征归为这一概念。我们希望在孩子的个性和文化发展之间画上一个等号。那么,个性就是一个社会的概念,它包含了一个人所具备的超自然的和历史的因素。个性包含行为的统一,而行为统一的特点就是我们在意志一章中提到的掌控的特征。

在 worldview 的影响下,我们甚至不愿去接受对这个世界和其最重要组成部分合理的、深思熟虑的、已经确立了的很明确的观点体系。我们更愿意用这个词的综合概括意义,这种意义符合主观层面的个性。世界观整体上在外部世界方面文化范畴内决定一个人的行为方式。从这个意义上讲,动物是没有世界观的,也是从这个意义上讲,儿童在出生时也是没有

* 梁秀娟译。



世界观的。幼儿期,有时候直到其性成熟时,儿童还未掌握世界观这一词的固有意义。其实这个词更接近世界的影响。

个性发展是整体的。只有个性掌握了某种行为方式,才会把这种行为方式推上更高的台阶。

正如我们看到,文化发展的本质在于人掌握着固有的行为,但这种掌握的必备前提是个性形成,因此发展某种机能就是个性整体的派生的有条件的的发展。

获得具有社会功能的言语并且通过使用工具超越这一自然器官学的界限——这是两个最重要的时刻,让人在幼儿期发生重要改变。这些改变会成为整个文化发展的基础。

假如我们想把这些共同的因素和我们已知的一些机能的文化发展联系起来,我们可以说,儿童生命中的这个时期是从自然生命到文化生命的过渡。这一时期儿童的每一个反应都综合了动物与人的、自然与历史的、原始与文化的或者是固有与个性的特征。我们假定可以把儿童发展的这个过渡阶段称为魔幻阶段,那么,就如推动婴儿期理论均衡深入发展的皮亚杰研究表明的那样,处在这一发展阶段的儿童的世界观,可能最好还是定义为魔幻世界观。

孩子还不懂由于他的固有反应而产生的改变和与他无关的改变。

从一个更高的层次来说,皮亚杰的思想在我们看来是正确的,就是说初生婴儿甚至都没有最原始的“自我”,也就是说个性和世界观及对他人的态度都没有。

这事例向我们清楚地证明,儿童个性真的还没有开始形成,而个性是和他在行为方式中体现出来的世界观是一体的。皮亚杰公正地把这个无法分出个性和世界观的阶段称为唯我主义的一个反常状况,这不是从哲



学意义上,而是为了表明一个简单的事实,即一方面孩子整个还处在外部事物中,另一方面,在他的行为中这些外部事物对他来说和他个人身体上发生的进程是没有区别的。

这就是这个阶段的特点。

我们再来说说这个阶段很有特点的两个极其重要的例子。首先是记忆,这个年龄的孩子有着非凡的记忆力。众所周知,初生婴儿的印象根本不会在其以后的生活中保留。

在新时期心理学中我们对这个事实有两个基本解释:一个是弗洛伊德提出来的,另一个是华生提出来的。弗洛伊德认为,早期的回忆脱离意识,因为和接下来的生活相比,回忆完全属于儿童生活中另一个组织。

华生把弗洛伊德的无意识行为看作是非言语的,是不依赖于语言的。他对这个事实的解释是,这些印象是无言语参与的。记忆对这种行为来说是我们行为方式口语方面的体现。华生的解释在高层次上对我们来说是正确的,使我们得出一种结论,即婴儿期仿佛是其发展的史前期,对于这段时期我们同样没有记忆,就像我们对人类史前期毫无记忆且没有任何文字记载一样。这样我们的言语仿佛是对我们过去的一种独特的记录。无论如何,我们对婴儿期毫无记忆的基本事实和另外一个事实,具体说来就是把过去作为我们个性意识基础的记忆放在一起。这说明,在我们已知的意义中,婴儿期属于后面的生活,就像胎儿发展也属于儿童出生后的发展。这在儿童文化发展中仿佛是另一个史前时期。

儿童发展的下一个时期有产生于这时并对之后的发展图景具有决定意义的两个主要变化。

一个方面是动作的,这是由于儿童掌握的是纵向的方式。由此产生他对整个空间适应过程中的激进式改变,扩展到对事物的掌握,让双手摆



脱移动的机能,从而孩子可以操作和掌控的东西变得多起来了。另一个方面是文化的,是对言语的掌握。儿童掌握了言语就会重新组织思维、记忆和其他机能等全部特征。言语是对世界起作用的普遍方式。

这个时期儿童个性发展的关键方面在于自我意识。大家都知道,儿童首先用自己的名字来称呼自己,要过渡为掌握人称代词有点吃力。

儿童对于“自我”的概念的发展是源于对别人的概念。这样,个性的概念是社会性的,反映这一概念的基础是,儿童接受和适应把对别人使用的方式用到自己身上。因此可以说,个性在我们当中是有社会性的。对我们来说,这个结论不算是意外的,因为分析每个单独的机能时,我们看到,儿童掌握一种行为进程是按照成人的方式进行的。杰拉克鲁娅说得很对,儿童固有的名字经常用来回答“谁想要这个?谁有这个?”这类问题。这里的人称代词,就像孩子自己的名字一样,是表明自己本人的方式。

费希特^①认为,当一个孩子开始会用“我”起,就应该祝贺他在精神上又诞生了一个“儿子”。当然,这个词的出现并不意味着个性意识的出现,就像示意手势和词的客观意义还有很远。

关于这个,斯特恩的发现很有意思,就是说第一胎儿童本来的名字经常出现在人称代词前,而第二个或者再接下来的孩子“我”这个词是和名字差不多同样出现的,这里不只是语法上不同于动词的一个词,而是在于最原始的意愿意义中,就像指示代词一样。大家都很清楚地意识到,这时儿童的个性是按照社会模式形成的,儿童正逐渐过渡到和成人一样有自我意识,明白“我”这个词指的是自己。

从这一观点来看,儿童世界观发展的下一个典型阶段我们认为他们是把游戏当作特别的行为方式,而且是特别有意思的方式。

① 费希特,德国著名心理学家——译者注



我们看到，儿童在游戏阶段定位自己的个性和世界观还特别不稳定。他很可能就成了另一个样子，也可能是自己，就像每样东西一样，可能接受另外一种形式，但有一点很显然——在儿童的“自我”和周围事物的总体不稳定情况下，每一个游戏中的孩子已经不是奇特地，而是理智地对待事物和人。还有一点很显然，那就是儿童在这个发展阶段已经不再害怕游戏活动和其他严肃的活动。两者对孩子来说都有特别的环境，他很容易就有意识地从—一个环境转入另一个环境，从来不知道恐惧。这就是说，这两者他都能掌握了。

只有到了上学年龄的儿童才会出现最初的更稳定的个性和世界观形式。就如皮亚杰所说，上学年龄的儿童会社会化得多，也会更加个性化。从表面看，我们觉得错误的东西很矛盾，事实上这是事物发展进程的两个方面。我们觉得，有一个事实，就是说随着社会经验的增加，儿童的个性不断成长、稳定和成熟，这足以说明儿童个性形成的社会性。

这一变化最重要的基础是自身言语的形成。

随着岁月流逝，儿童逐渐地学会掌握自己的思维方式，就像过去掌握自己的行为方式一样，开始掌控和辨别自己的思维。对此皮亚杰公正地指出，这种思维过程的掌控是这种层次上的意志动作，是一种选择动作，也是一种道德行为。

只有在12岁之前，也就是说小学结束前，儿童才能完全克服以自我为中心的逻辑，过渡到掌握自己的思想过程。而其之后的性成熟的年龄，这不再被认为是青少年生活中发生的最重大转变的年龄。

一般来说，一方面，这是打开“自我”意识的年龄，形成个性的年龄；另一方面，这是形成世界观和对世界态度的年龄。这完全正确，无论在怎样复杂的关系中，这两个方面都是这个年龄发生的最基本的变化，也就是说



属于性成熟的过程。毫无疑问,在儿童文化发展范畴内,这两个变化是最中心的,是儿童在这个年龄段所有变化中最重要的方面。

施普兰格因此完全有根据把这个过渡年龄称为文化生长年龄。人们说,这个时期的青少年刚打开自己的内心世界,开始展示自己的所有可能,确立自己和身外活动的相对独立。那么,从我们对思维、对儿童文化发展的了解来看,这可能就意味着儿童掌握这个内部世界。这件事的外部关联就是产生生活的计划,即我们已知的适应体系,这在青少年这个年龄是刚刚意识到的。这是很有道理的。那么,这个年龄就仿佛是儿童文化发展整个过程的圆满结束和告终。

上面我们已经指出,这里只是粗略概括地描述年龄,因为研究在这个阶段不能再增加一些基本的完整的年龄特征。但与此同时,继续研究其年龄的前景和研究之路是非常光明的。这是文化年龄理论,也是尝试把文化发展概括为一个整体,根据儿童身体发展相应时期和阶段展示其主要阶段,但同时我们也得出了成人心理学的遗传根据。

第三部分



少年儿童学

第十五章

过渡年龄期兴趣的发展*

1

过渡期的兴趣问题是少年心理发展的最关键问题。人的每个发展阶段所有心理机能的实现不是无系统的，不是自动的，也不是偶然的，而是按一定体系，由来自个性的一定志向、爱好和兴趣引导的。

我们行为的这些驱动力在每个年龄阶段都会变化，其变化的根源在于行为本身的变化。因此，经常发生的只从形式上孤立地、不考虑倾向性和发展驱动力来研究某些心理机能和过程的发展是不对的。心理、生理机制是靠发展驱动力实现的。纯粹从形式上研究心理发展其实是不具有发生学意义的，因为它忽略了这样一个事实：随着新的年龄阶段的出现，不仅行为机制本身，而且包括它的驱动力都在变化和发展。忽视这一状况导致许多心理学研究特别是对过渡期的研究毫无结果。这些研究常常枉然地试图确认某些行为机制活动，如少年与学龄儿童、较早年龄阶段儿

* 郑发祥译。



童相比较的注意或记忆活动的某些本质差异。如果这些特性被确认,那么他们常常局限于纯粹数量上的描述,其显示了机能的增长和数量指标的增加,但没有反映其内部结构的变化。

更多的正如我们看到的,某些研究者按其逻辑必然性,依据心理发展的形式上的分析,得出结论:少年所有的思维基本要素在3岁就已具有现成的形式;过渡期的理智过程收获的只是倾向性更长远的增长和发展,而没有出现某种与童年期相比较的真正新东西。做出这个结论的彪勒,找到了性成熟期的少年和3岁儿童之间更广泛的类似现象,发现了这两种心理学形式上的许多相似性。我们将看到,这里表现出教育中纯形式方法的内在不足,其无力理解所有复杂现实中的发展过程,无力考虑到儿童从一个年龄阶段向另一个年龄阶段过渡期间出现的所有具有积极作用的新现象。

心理学年龄阶段诠释的关键,正如我们所说的,在于倾向性问题,在于驱动力问题,在于儿童志向和爱好的结构问题。这些行为心理和生理机制本身,没有显露出不同年龄阶段的、童年不同时期在形式上的本质差异,而是完全表现出另一个志向和爱好体系,完全表现出另一个倾向性的动力场,并由此产生童年一定时期极其独特的结构、活动和变化。

正是由于没有考虑到上述状况,几十年来儿童心理学没能发现可以区分儿童知觉与成人知觉的任何本质特征,没能揭示出这一方面发展过程的内涵。所以儿童行为研究历史中的重大转折是意识到这一形式研究的缺陷,意识到必须研究倾向性的基本要素。倾向性的独特成形决定着每一个阶段的构造,在倾向性内部可以找到所有行为机制的地位和意义。

这一领域研究的出发点是认识到,发展的不仅仅是儿童的心理机能(注意、记忆和思维等),心理发展的基础首先是儿童兴趣和行为的进化以



及儿童行为倾向性结构的变化。

2

心理学开始认识到这一思想是在最近时期。我们不说已经老旧的主观心理学,它们要么把兴趣与智力的主观能动性混为一谈而作为纯粹的理智现象来研究(赫尔巴特),要么把兴趣纳入情绪感受的范畴而作为没有工作困难的快乐体验(耶鲁扎列姆,里布斯),要么使兴趣脱离人的意志本质,接近于行为而建立在愿望之上;甚至在客观心理学中,它们努力在生物学基础上建立兴趣学说。在很长时间内,由于完全错误地试图把其想象成应有形态的兴趣与我们行为机制的关系而使兴趣问题模糊不清。

桑代克将兴趣作为意向,关注其驱动和激励力量,关注其动力本性,关注其内部倾向性的关键要素。他把用自己的信念与行动关注与某一现象的意向称之为对某一现象的兴趣,如炙热的情感、迸发的理智和被对象所吸引都被称之为兴趣。

在这些说法中有关兴趣有或多或少更清晰的新观念的同时,我们找到了许多不太确定的要素(炙热的情感、迸发的理智和被对象所吸引)。从这些要素的总体把握中,研究者试图以总括性路线获得兴趣的定义。

继续发展这一观念后,桑代克写道,兴趣可以是天生的或者获得的。在其关系上兴趣不是独立于普遍法则的,我们的行为无论是先天性的,还是来源于高于先天的后天反应,都遵循这些法则。客观心理学试图把兴趣分为先天的和获得的两种,又抹去了兴趣与行为机制或心理机能之间的所有差异,因而在这一点上不可避免地有了对兴趣问题和观点的诸多分歧。

所有这些理论的核心问题在于,在人的发展过程中是否会获得兴趣,



或者兴趣是否由先天的、有条件制约的生物因素转变而来？也可以这样表述这个问题：心理学中应不应该区分兴趣和爱好？它们之间是怎样的关系？诸如我们看到的，桑代克肯定地回答了这个问题，把兴趣区分为先天的和获得的，但他倾向于把爱好与兴趣之间的关系等同于先天的反应和获得的反应之间的关系。

按这一观点的逻辑发展，的确导致兴趣与爱好相同，很容易看到，美国新动力心理学的代表据此得出了同样的结论。例如伍德沃斯认为，人获得新的机制的心理能力同时就是获得新的意向的能力，因为当其取得一定效能时，这一发展阶段机制还没有自动化，其本身是意向可以成为直接行动的动机。

对于动力心理学的追随者来说，意向本身只是行动及与其他行动相联系动力的机制，所以正如同一研究者所说，第二性的或者是获得的动机发展过程大多是获得熟巧的一个过程。换句话说，这些研究者倾向于认为，形成熟巧、新的条件反射和新的行为机制的同时，产生了新的兴趣和新的行为动机，它们主要决定于新条件反射形成的机制本身。从这一观点来看，每一种获得本身产生出新的兴趣，在此基础上，产生本质上对兴趣对象的向往。

世界似乎很无聊，这些研究者确认，客体本身不会吸引我们，而只有饥饿、恐惧和其他先天的本能反应才能决定我们对某一对象的总体态度。

对兴趣发展的机械论点认为，兴趣像影子一样，与熟巧的发展同时出现。这种熟巧像是普通的习惯，实际上就是完善动作的多次重复，就是简单的行为惯性。这一论点对兴趣的看法，表面上看否定了我们行为动力的惰性和保守性，考虑先天性的同时也考虑到我们反应倾向的获得性。

这些学说的所有不幸在于，它把兴趣的获得机制简化为简单的平整



和训练机制,这一机制的基础是简单的惯性力量和习惯重复的机械动作。所以,其理论迷失于一系列的内在矛盾中,一方面试图弄清发展中的新的意向如何出现,另一方面试图使新的意向融合于重复的一般倾向中并与新的熟巧的形成归为一类。由此而得的机械观念,即获得的兴趣与先天的或本能的爱好还是毫无区别。例如,因克里茨认为,靠习惯获得的素质给我们带来与本能一样的意向的本真力量。这一理念本质上否定了自己的基本论点,拒绝承认本能意向和获得的素质之间的差别。

认为不可能把兴趣或意向与行为的机械论混为一谈的心理学家捍卫着相反的观点。这样,麦独孤基于自己的研究得出结论:本质上,只在熟巧中表现出来的并受某种行为机械论制约的、先天的本能爱好是所有意向和兴趣的基础。他说,熟巧不包含其专门固有的意向,它们决定着我们应该怎样完成任务,但不是过程的动力,并不能维持这个过程。熟巧本身,正如麦独孤实验研究中所显示,不包含兴趣,但永远是展开心理过程的从属要素,是严格区别于动力、区别于引导行为并维持整个操作进程的激励性动机的要素。

设想,我们读字母表,从头读到尾,中途突然中断,自然地会产生继续未完成的或中断的行动的意向。这可以很容易得到一个印象,熟巧本身唤起这个意向,这样说,其本身就具有了从头到尾读完所有字母的兴趣。实际上,这不是容易让人信服的。当任务中断时,我们感觉到的作为意向的兴趣,其实是源于事务目的的。设想一下,我们再次读所有的字母,也读到第一次中断的字母,但现在将提出完全另外的打算——不重复所有的字母到最后,而是计算按顺序该字母是哪个。这里另外的打算、其他的目的导致完全另一个结果:当我们再次读到这个字母,并且因而中断在同一个地方,但我们不可能显露出任何继续同一习惯的倾向,因为推动的意向



本身在该点消失了。

研究者说,类似分析使我们得到必然的结论:熟巧本身不包含任何意向。

观察两个小孩,借助竞赛激励他们,激起他们的好胜心去进行连根据出树墩这样的没有吸引力的繁重劳动。麦独孤指出,实际上小孩有时是完全被对象吸引,有时是对活动深厚的兴趣性,展现出对基本本能兴趣(好胜心和竞赛等)的紧密依赖性,并一旦最终得到饱和和满足就将消失。这样,研究者就可以把兴趣看成是与熟巧一样地获得和出现的观点坚决否定了。

如果兴趣的第二个理论与第一个理论相比在一方面(它能更加深入到行为结构并了解存在的兴趣与熟巧之间复杂的多层次的关系)处于有利的地位,那么在另一方面这个理论与桑代克和布特沃尔茨的学说相比后退了一大步,因为其承认,所有兴趣、所有活动的驱动力都是先天的并归根到底是受本能的生物禀性所制约。

获得的或者不是获得的新意向的争论,与科学争论中经常有的一样,导致了对该问题更加明确的新看法的提出,因此诠释了某种理论的相对正确性,也澄清了对这些冲淡了每一种理论部分正确性的深深误解。当两种理论都竭力揭发对方学说的错误时,他们的批评部分都有理由,而他们的赞同部分却没有理由,同样无力克服在行为和兴趣发展上的机械论观点。

麦独孤的第一种理论的追随者认为,如果我们所有的行为都直接取决于饥饿、害怕的本能和其他东西,那么世界似乎是枯燥无味的。这里他们完全是正确的,引发对世界兴趣的现实图景无论如何都不会与基于麦独孤理论所描述的相符。但后者似乎可有充足的理由以他们自己的语言



反驳批评者。他可以说,如果我们对待事物的态度仅仅取决于熟巧或惯性的倾向,则世界似乎也会这样枯燥无味。

对这一问题的新论点指出,一方面,认可新的意向和兴趣的获得或产生出来可能性的这些研究是正确的;另一方面,这一理论观点有部分不当,不是所有的熟巧本身都是自己已有的意向和兴趣,还有更广范围的个性、更深远的和更稳定的定式,还有一贯的倾向性,似乎还有我们行为的基本路线。这些路线本质上完全有理由可以被称之为兴趣并同样地决定着某种熟巧的效能。

实际上,如果我们认可这些人的观点,即认为所有熟巧由于其产生而获得驱动力,那么我们必然得到机械性的、原子化的、不连贯的和紊乱的可怕行为情景,在这种情况下这种情景似乎不像是机器的完整的构成物,而像是每一个螺丝钉都按自身规律和内在力量运行的“疯狂的机器”。按这种理解绝对不可能科学地解释下列基本的问题:从哪里产生了某些行为过程之间的联系性、组织性、融合性和相互协调一致性以及行为的整体系统?同时也不能科学地阐明心理发展过程为何不同于简单的、可以帮助所有新的熟巧形成的训练过程。

但如果站在相反的立场上把兴趣与本能爱好混为一谈,在我们面前呈现的,是在先天本能爱好上无休止地践踏新一代的、可怕的和没有希望的图景,而又成为无法解释的和难懂的,人如何超出自己的动物属性?在社会生活过程中人如何作为文化的和劳动的生物体发展?

但从某种观点看,解决行为发展问题和其核心问题——在心理发展过程中新构造物如何出现同样是没有希望的。在发展过程中新的东西的出现问题同样是某种理论办不到的。避免两种理论的主要错误以及对兴趣问题新的综合观点的可能性使我们可以提出兴趣的结构理论。



3

兴趣的结构理论,正如此前所说的,试图摆脱两种片面性理论的困境,以解决关系问题为目的的复杂而深入的实验研究让新心理学得出结论:旧观点在兴趣与熟巧的联想联系中看到推动心理发展的驱动力,其在新的事实面前是没有根据的。勒温说,熟巧的实验研究显示,与此类似的由习惯形成的联系任何时候都不是心理发展的动力。

一个联想的形成,对于涉及某种神经机制来说原来还是不够的。形成熟巧和习惯的联想联系和结合可以作为一系列潜在的预备机制而存在,但由于只有自己存在的这一事实,它们本身不具有原始的激励力量,因此就不包含其所固有的独特的意向。

勒温的研究显示,事实完全与我们前面探讨过的麦独孤的结论相符。习惯本身不是引起某一持续活动的倾向性,相反,持续活动的倾向性相对独立于一系列的习惯,虽然活动也在习惯中得以实现。这样,如果我们在实验中中断某一活动进程,那么完成该活动的倾向性促使其寻找其他的、按联想机制与先前不一样的替代活动。被试在某一活动中耗尽其所激发的兴趣并导致其厌烦和拒绝继续工作时,如果给被试构筑新的意向和新的兴趣,使其熟巧转向其他组织,赋予其他倾向性,则可以在没有间隔的情况下很容易激起其继续这一活动。

可以用实验证明的事实是,熟巧和联想机制不是无系统地实现的,由于其独特的、本身所固有的行为的意向,它们当中的每一个都是自动化的和混乱的,但它们所有的实现活动都只能作为某一公共组织、共同整体和某一共同动力倾向的从属要素,它们只能在这些共同动力倾向内部实现自己的功能意义和含义。熟巧集合本身、熟巧实现的程序、其构造和活动



方式首先决定于其组织性和实现其动力倾向的复杂关系。这些决定我们活动实现方向的整体动力倾向,我们完全有理由称之为兴趣。

个别形式活动对包含在其中的整体动力倾向可以在勒温的例子中得到解释。他说,小孩抓起不同的物品感到高兴,后来他把物品放入柜子里和地毯下面,再后来长大了,他自己开始乐意藏起来捉迷藏,甚至经常在他说谎时,捉迷藏扮演了其谎言中的有意义角色。再举个例子,小孩极其高兴地打开和关上某一个盒子,然后还坐在妈妈怀里很高兴地打开和关上门,后来他开始走路,他不知疲倦地用门进行同一种游戏并继续打开和关上所有的门。在类似的情景中不仅发展孩子的某种行为能力,而且很容易发展其倾向、需要和兴趣。

因此,我们看到,需要、倾向和兴趣是比个别反应具有更广内容的整体过程。不同的反应本身可能是同一种倾向所激起的,相反,完全不同的兴趣经常在同样的外部反应中表现和得到满足。按勒温的观点,外在非常接近的有价值的动作,像布娃娃玩具或者搭积木作业,或者2岁与4岁的小孩的电动车玩具,可能具有完全不同的根据。

人的活动不是单纯的混乱行为熟巧的机械总和,它由整体的动力倾向——意向和兴趣有结构地构成和调整。确定兴趣与熟巧结构关系的同时,新的理论合乎逻辑地得出有关兴趣的先天性和获得性等旧问题的全新提法,它提出与以前不一样的问题,兴趣与人的行为基本本能一样完全是先天性的,还是类似于在简单训练过程中新熟巧的形成而获得的?

兴趣不是获得的,而是正在发展的——在这个兴趣学说的发展概念体系中包含着最重要的由关于所有兴趣问题新理论所讨论的语词。它首先给予克服对兴趣机械观点的现实可能性,这种机械观同时为以前心理学在兴趣问题上分裂出的两个相对立倾向所固有的。



作为整体结构和动力倾向理解的兴趣,在新心理学中被看作活生生的有机过程来理解研究,这一有机过程深入个性所固有的,但与整个个性成长一起发展的生物基础。这些过程与所有生命过程一样,显露出完全清晰的发展、成长和成熟。按勒温的话说,这个鲜明地呈现需要、倾向和兴趣的个体发展描绘出类似于卵细胞生物发展的节律。它形成于一系列的动力阶段,其中每一个阶段都相对独立,在这里成熟与危机的概念是极其重要的。

把兴趣的命运纳入个体发展的一般范畴的新理论,从另一个方面给我们提出了兴趣发展过程中的生物性与社会性的关系问题。人的活动激发的力量或意向也是个别的兴奋或本能冲动的简单机械总和。这些意向似乎根植于可以称之为需要的特别的巢穴,因为一方面,行为的激励力量是由它引发的,认为它是倾向活动兴趣产生的源泉;另一方面,意味着这样的事实,即需要对于有机体来说基本上具有一定的客观意义。

因此,我们得出一个基本结论,即人的行为的动力是需要,但结构理论不同于麦独孤的理论,绝对不会把所有需要都只归结为先天的或本能的。需要呈现出完全鲜明的个体发展。除了根植于先天倾向的需要之外,结构理论区分出形成于儿童个性发展中的,源于儿童要求适应周围环境,首先是适应社会的需要。这样,无限地扩大了基本需要的范围,但情况不仅仅是这样。除了长期发展过程中形成的真正的需要之外,这个理论区分出构成人的真正兴趣范畴的所谓非真正的需要或者假冒的需要。这些假冒的需要首先呈现出非常类似于真正的需要但区别于后者。

以这个相互靠近为基础的不仅是单纯的与真正需要的外在类似性,而且还有起源上的联系;这种联系体现了新的需要产生于真正的需要并具有相近的实现反应的机制。换句话说,暂时的需要或需求作用于熟悉



的情境,完全类似于现实的需要。假冒的需要不重复基本的真正需要的新形式,而是真正意义上的新构造物。这些新构造物与当前需要的现实相互作用,与后者时而关系很近,时而关系很疏远,有时处于对立,有时相反,处于关系密切状态。当出现暂时性需要,无论何时也没有预先存在和形成这样一个能够满足这种需要的熟巧或有意义操作的系统,产生的只是决定紧要任务行为的一般目标、动向和倾向性,如勒温所说,只是统一或重合暂时需要和具体情景以确定再现何种具体行动。

我们将确认辨别兴趣新理论的最新要素,也就是确认它们双方的客观—主观本质。其实,关于兴趣产生或者不产生的争论多半就是争论我们行为的驱动力是什么——是与本能和内在意向相关的主观需求或与对象和活动相关的客观诱惑。

因此,我们提出一个严肃的问题,即事实上在整个兴趣学说发展期间没有明白的问题:有没有客观或主观性质的兴趣?

黑格尔已经指明了辩证解决问题的道路。他认为,解决问题的正确道路在于,不是确认兴趣主观或客观的某一方面,而是承认这两方面是复杂而又不可分割的统一体。按黑格尔指明的道路,结构理论就是这样的。黑格尔说,谁表现出对某一事物的兴趣,谁就不仅对该事物感兴趣,而且被它激励;与意向、需要一样,兴趣是引起活动的倾向。

换句话说,兴趣构筑了人与客观现实的独特关系。勒温认为,这个独特关系包括基于这个暂时性的需要或兴趣根本性地改变人周围环境的结构,或如研究者所说的场地结构。在现实需要中我们已经看到,它们不直接促使我们做出某一行为,它们的直接影响首先在于,它们改变了我们周围事物的性质。

除了需要之外,还有某些具有激励性质的事物或兴趣。对于饥饿的



动物来说,所有与食物有关的物品都属于这种性质。周围的事物对于我们来说不是中性的。如勒温所说,它们不只使我们的行为遭遇或大或小的困难,或者相反,有利于我们的行为,但我们遇到的许多事物和事件给我们呈现一定程度的场,它们激起我们的某种行为。好的天气或美景诱使我们去游玩,梯子激起2岁小孩爬上爬下,门引发小孩去打开和关上,小狗引发人们去逗弄它,积木引起人去玩,巧克力糖和一块烙饼激起食欲等。

事物的激励性质可能是肯定的或否定的、直接的或间接的、强的或弱的等,但基本规律的意义总是只有一个,就是由于需要出现的物品分裂为中性的和激励性的,后者以其存在积极地影响我们的行为。这样按其暂时性需要来说是正确的。他们也引起了周围环境的变化。暂时性需要也导致周围世界的事物开始给予我们激励性影响,它们似乎需要我们做出某种行为,引起我们指向它们,将它们吸引过来或者推开、拒绝它们。在对这个需要的关系上它们起了积极的而不是消极的作用。无论性情急躁的人还是性情温和的人,需要都产生于接触到激励它并可以让它满意的外在物品。

具有激励性质物品的范围生物性上或大或小是由现实需要决定的,但相对于暂时性需要来说它是非常灵活的、间接的、适应性很强的。由此,勒温说出其基本的观点,“产生某个需要”与“某事物的范围具有对各种行为的激励性质”是等价的。因此,结构理论中否定了物品对我们激励影响作用的应有地位。有关兴趣问题的旧观点无力区分过程的客观方面与主观方面,但它可以复杂地综合主观和客观要素的双面性的本质可以作为过程现实基础。

4

兴趣结构理论最主要的和最本质的不足是,它没有看到兴趣与本能



需要的巨大差别,它虽然辨明了暂时性需要与真正需要之间的一系列结构性和机能性差异,但没有考虑到这两种现象本质上的原则性差异,简单来说,它没有考虑到人的兴趣的社会历史属性。兴趣本质上只与人在历史发展过程中的出众超群和新的行为驱动力形成有关,只是在人的社会历史生活过程中产生、形成和发展了其新的需要,本能需要本身在人的历史发展过程中发生了巨大的变化。

在历史发展过程中,在可以称之为兴趣的新构造物的历史特性的发展过程中,人的这些本性的变化没有为结构理论所关注。它把兴趣当作本来的,而不是历史的范畴对待。它把兴趣发展的过程当作与卵细胞的发展差不多的发展、成长和成熟生物的有机过程来研究。因此它寻求物理上的与动物机体的相似性,把研究需要,首先是暂时性需要,作为机体能量的源泉,忘记了人的需要经常产生于复杂的社会关系。它倾向于把兴趣和需要的个体发生大多当作机体的、生命的过程来研究,而忘记了在本来意义上兴趣的发展在更大程度上比其生物的成熟更具有儿童的社会文化发展内涵。所以它过于简单化了兴趣的生物的、有机的基础与它们的高级形态形成的复杂过程、与作为儿童扎根于其所属社会生活整体的一部分的过程之间的关系。

按马克思的话,它忽视了人的需要变成为人的兴趣,所以结构理论的说服力在于,兴趣的发展很少能够远离其生物基础的发展;但实际上基于个体发展的生物的和社会文化的这两条发展路线复杂交错,按这一理论的观点,原来是无法解决的。而它形成的路线由于其明显的分裂而不完备。其中,我们在前一章节指出过,为正确理解产生过渡期兴趣发展的生理需要的基础,必须关注人的欲望的历史属性、人的性爱的历史形式。其系统发生方面好像是恩格斯第一个注意到。



现代性爱本质上不同于简单的性欲望，不同于古代的情欲。第一，现代性爱在爱的本质上提出互爱；在对待女性关系上提出女性与男性处于平等地位。第二，性爱的持续时间和力量是这样的，即拥有的不可能性和离别呈现伟大的两面性，如果呈现的不是最伟大的不幸，它们遭受巨大的危险，甚至孤注一掷，它们只能彼此依存，以至于在古代除非破坏婚姻信任性的情况下才存在。第三，出现了为谴责和解释性关系的新的道德准则，询问的不只是它是婚姻的还是不是婚姻的，还在于它是否存在互爱。

恩格斯说到两个不同性别角色之间最新的个体的爱，说到这个崇高的道德过程：首先这种个体性爱的历史形式只产生于中世纪时期，也就是说，人的需要的高级形式是历史的形式。

在现在我们感兴趣的种系发展方面，我们也应该区分少年儿童需要形成和发展的社会文化路线与他本能欲望发展的生物路线。这对过渡期来说特别重要。现在在极力提升发展的生物的和文化的浪潮的年代，在生物的与文化的需要成熟的时期，我们不能找到正确理解出现的变化的关键，如果没有考虑到，不只是人的思维的内涵，不只是人的行为机制和高级形式，而且还有行为的驱动力本身、作用于这些机制的引擎。人的行为倾向性本身经受复杂的社会文化发展。

在这个意义上兴趣呈现出区别人与动物的独特状况：兴趣发展的基础是少年整个文化和心理的发展；在高级形式上，兴趣成为自觉的、自由的，在我们面前呈现的是有意识的意向，自己的爱好，不同于成为自我欲望的本能冲动。

过渡期的兴趣发展历史所说的所有关于我们的兴趣及其发展本质的最合乎事实的证据，是对结构理论最强有力的肯定和对误解最令人信服的反驳，是兴趣科学学说最直观和最合乎事实的例证。



5

关于过渡期兴趣的学说可以作为上述勒温所说观点的最好例证,即兴趣不可超出发展过程来理解,成熟、危机和成长的概念是理解这一问题的基本概念。只要研究过渡期兴趣发展的历史,就彻底确信,把兴趣与熟巧、驱动力和行为机制混为一谈,其不正确达到何种程度。

现在在较短的五年时间内,呈现出行为动力剧烈而深刻的变化,这一变化完全清晰地构建特别的、与行为机制本身发展路线无法令人信服的发展路线。如果在少年心理发展中不区分时期的形成过程和兴趣发展过程,我们无论如何也不能明白整个年龄阶段的核心事实,即熟巧在一两年时间内没有很实质性的变化。

已形成的行为机制继续存在,在此基础上产生新的东西,而兴趣即推动这些机制的需要发生最根本的变化。我们在少年心理发展中寻找不到任何东西,如果不考虑这个基本事实,正如我们上述所指出的,心理学家不能发现少年思维发展过程中的本质变化,而局限于3岁儿童已经具有的这些机制的继续发展。这些困惑的首要原因在于,心理学没有足够清晰地区分倾向性及激起的思维动机的路线发展和智力过程机制本身。

不考虑这个事实,我们将不能继续发现,在少年发展过程中的危机时期观察到学业成绩的下降和已掌握熟巧的退化,特别是当给儿童提出创造性的有成效的任务时。

但如果给少年提出的任务需要使用或大或小机械性质的熟巧时,将观察不到行为机制过渡到低级水平和智力过程发展的下降曲线。我们很难找到更鲜明的证据证明,熟巧本身可以得到较少的变化,正如少年机械工作时一样,但在新的兴趣结构中它的活动方式可以得到本质的改变。



可以毫不夸张地说,在这个年龄阶段兴趣发展路线和行为的机械发展路线发生如此清晰的分裂,其中每个分别做出这样复杂的运动,以至于我们只能从两条路线的相互关系中才可以正确地理解发展的最重要特点。

往后,就是在这个年龄阶段完全清晰地呈现出有机体本能生物需要和我们称之为兴趣的高级文化需要的关系。在儿童的任何发展阶段也没有如此清楚地展现这个事实,即某一生活爱好的形成和成熟是少年兴趣变化的必要前提。

再往后我们看到,两个相互联系的过程——新爱好的成熟和在此基础上兴趣系统的重建明显地随着时间而疏远并形成本质上统一的发展过程的开始和结尾要素。

最后,在过渡年龄阶段兴趣发展的历史中清晰地展现出爱好与兴趣结构内部主观要素与客观要素的关系,需要内在系统和周围事物激励力量的变化。这里我们可以再次以实验来研究:新的内在爱好和需要的出现与成熟如何无限地扩大对于少年来说具有激励力量事物的范围?以往在儿童关系中处于中立的整体活动环境现在如何成为决定行为的基本要素,如何与少年新的内部世界同时出现本质上全新的外部世界?

没有弄明白在完全不同的另一种内部和外部世界,也就是在根本性地改变内部兴趣系统和外部激励系统的情况下少年所有的行为机制,我们将不能理解这一时期少年的真切深刻变化。但无论何处,也许,兴趣与熟巧的差异不会如此鲜明地显露,正如过渡期兴趣系统的重建可以使我们区分出我们第一章探讨过的所有复杂发展过程内在的隐秘的构造。这里我们用形象的对比来说,童年期和过渡期的发展过程经常经历“由毛虫变为蛹,由蛹变为蝴蝶”的过程。在发展过程中随着形式的质的更换,随着新的构造物的产生,其过程本身呈现出复杂的构造。它形成于正在枯死



的过程中、反向的发展或者旧的形式推倒,形成于新东西产生、成长和成熟的过程。蛹变为蝴蝶同时意味着蛹的死亡和蝴蝶的诞生,所有进化的同时也是退化。鲍德温这样表述了发展的基本规律,死亡与新生过程复杂地交织在一起也能特别清楚地观察到。

甚至从最初表明的观点看来容易发现,少年不仅表现出新的兴趣,而且有旧的兴趣消亡;他不仅开始对许多全新的事物感兴趣,而且丧失了以往被他关注的一些事物的兴趣。随着站上一个新的阶段,旧的东西将消亡,这个特别清晰的、长时间的、常常是令人痛苦的儿童兴趣的消亡过程,正如我们上述所看到的,充满兴趣发展进程中少年的整个大脑。然而,在上一阶段占主导地位的旧的兴趣的推倒无论如何不会伴随着学龄期或更早获得的旧的熟巧的消亡,不会伴随着形成和成长于童年期的行为机制的消亡。

这意味着,这些机制获得本质的变化,但变化的命运、它们展开和减缩的路线绝不与儿童的兴趣展开和缩减的路线及兴趣的产生同时发生。这是因为,过渡期的兴趣问题通常成为纯经验的、没有任何理论基础的问题;也是因为它是所有少年心理学的关键问题;还因为,其中清晰地表现出整个兴趣发展的基本规律。没有对这些基本规律的认识,过渡期兴趣的命运完全是黑暗的和不明白的,因此我们认为在分析少年兴趣之前必须先探讨兴趣问题。

阐明兴趣学说的共同基础正好完成研究过渡期兴趣任务的一半。我们已经说过,不考虑兴趣方面的进程和变化的心理学不得不屈服于幻想,似乎在少年的心理发展中与3岁儿童比较完全没有任何本质上新的东西。按他们的意见,只需继续完善这些仪器,继续按这条路线前进就可以了。

在探讨过渡期思维问题的下一章,我们仍将详细地分析这一观点。



现在,对于我们来说具有核心意义的是类似的与兴趣问题相联系的偏见,根据这一偏见,在兴趣方面过渡期乃是不可分为部分时期和阶段的统一整体,也就是在兴趣方面年龄是统一的静态的整体。

否定少年期兴趣方面最重大改进的思想成为关于过渡期经典学说的财富。例如,这些研究者,像齐根(1924年)倾向于从总体上反对把过渡期区分为个别阶段,认为这时期的发展是均衡实现的。这种观点本质上无外乎是拒绝解释少年期兴趣所经历的发展。现代心理学的所有成就都与克服这些偏见有关系,它们所有的都倾向于区分、尽可能精确地分析和描述部分的阶段和时期,整体上由这些阶段和时期构成性成熟的过程。使用某种比拟,可以说,现代少年心理学的独特特点在于它试图把少年的个性不作为事物,而是作为过程,也就是倾向于动态的,而不是静态的,而这必然会把少年期兴趣发展区分为部分的阶段和时期。

6

在这方面新的少年心理学的主要观点是,兴趣发展的主要时期与少年期的生理成熟的主要时期同时发生。单这一点就可以说,兴趣发展最密切地并直接地取决于生理成熟的过程,机体成熟的节律决定兴趣发展的节律。

在这方面克洛在关于少年发展阶段的著作中正确地表达出特别不同于齐根的新观点。他在著作中表达了如下主要思想:发展不均衡和有规律地度过。少年的发展,包括他的兴趣发展表现得像无节律的运动,在无节律的起动中清晰地表明出处于什么时期。发展由两方面决定——内部成熟的节律、内分泌腺体的变化以及生理方面成熟的少年失去与环境的联系。



为此,我们清楚了,兴趣的出现以意向为基础,兴趣出现的同时与环境关系的所有特点都有变化,不会呈现任何奇怪的东西;在性成熟期呈现无节律运动的阶段特点是,不仅有一系列的内在机体变化,而且重构与环境关系的所有体系。因此我们明白了,兴趣的发展包括先前兴趣的退化,也不会呈现任何奇怪的东西;一个时期向另一个时期发展的过渡首先表现为与环境原有关系的消亡;儿童的发展中呈现出疏远环境的整体时期。

克洛区分出特别清晰的两个疏远期:3岁左右;13岁左右,性成熟期开始阶段。由此许多研究者,包括彪勒在内,揭示出少年发展过程与3岁儿童发展过程之间延续的相似性。我们下面回头探讨这一观点。

现在我们感兴趣的只是综合了关于性成熟期的现代学说资料。我们看到,所有研究者都认可这一年龄阶段的时期划分和复杂的无节律运动。因此,无论是齐根关于这时期均衡和正常发展的观念,还是其他把少年心理的急剧退化过程作为发展时期的无条件的内容、认为危机现象中不包含成熟和成长成分的传统观点,都将不再存在。但是,成长、危机和成熟——这三个要素基本上决定着性成熟的三个阶段并只在总体上形成对发展过程的准确认识。所以扎沃洛夫斯基认为把性成熟期划分为各个阶段的理论完全正确,随后他说,近几十年少年期的研究明显局限于把性成熟期作为情绪波动年龄阶段、作为发展中的逆反期等,消极期经过某一有限的时间,随后少年进入下一个发展时期。

我们发现,在现在的文献中的许多关于过渡期本质的争论——它是不是导致悲剧性的危机或者以成熟为基础的良好、多种多样的综合体,部分地产生于不正确地静态地提出的问题,即试图统一地把过渡期解释为具有稳固、明确的性质的现成的完整事物。在过渡期的发展中、动力中和运动中存在着两种对立观点,并现实地和真实地结合着。



成熟过程包括危机和某一发展波段不同要素的合成。如果我们转向过渡期构造兴趣发展基础阶段的内容,我们可以指出,与性成熟相联系的本来变化的基础是所有的这些发展。性成熟意味着在本能欲望系统内出现新需要和动机,其基础是少年兴趣系统的整体变化。这个事实的最好证据是,兴趣变化的过程在时间上常常与本来变化出现的时刻完全相符。性成熟延迟时兴趣危机同时也推迟;在很早出现性成熟时,兴趣危机也就临近这个时期的开始阶段。

因此我们在过渡期可以清晰地追踪到似乎是兴趣发展的两个波段:构建兴趣系统本来基本新欲望的波段,基于新欲望而促使该新系统成熟的波段。对于这个问题,皮特斯(1927年)特别准确地把过渡年龄阶段区分为两个基本阶段,第一个阶段为欲望阶段,第二个阶段为兴趣阶段。不言而喻,把它们区别和表明出来是有特别的条件的,但它们基本完全正确地展现了我们对过渡年龄阶段一系列研究的主要成果之一。第一个阶段——欲望阶段通常持续近两年,它被皮特斯描述为抑制兴趣显现、抵制权威的阶段,极易发怒、兴奋和疲劳、快速而剧烈地变换情绪、特别犹豫不决的阶段。

对我们而言,这个阶段的主要表现内容包括两个主要因素:第一,以往形成的兴趣体系的丧失和消亡(由此表现出其消极、对抗和负性的特点);第二,就是标志着性成熟到来的最初的本来欲望的出现和成熟过程。也正是同时具有的两个因素的结合,所以呈现出这样一个奇怪的事实,即在少年期可以观察到似乎是兴趣的普遍下降,有时甚至是完全违背兴趣。由童年过渡到少年的破坏性的、精神混乱的时期,给予了托尔斯泰称之为“少年时代沙漠”时期的理由。

因此,这一时期基本上具有两个基本特征:第一,这是原有兴趣破除



和消亡的时期；第二，这是促使往后新兴趣发展的新生物基础的成熟时期。

7

原有兴趣的消亡和爱好的成熟给人以没有生机的印象。这种状况使皮特斯有理由把这一时期称之为欲望阶段，并使其与往后的成熟阶段——兴趣阶段相对立。我们知道，所有的兴趣都是基于某些只给继续发展提供可能性的本能基础，但发展的本质特征恰恰在于，在其他年龄阶段或多或少地仍然经常起作用的兴趣的生物学基础或内在原因本身，在过渡年龄阶段发生改进并正经受最本质的变化，因为其破坏了原先建立的欲望的和谐，并显露出新的首次成熟起来的本能冲动。

并不令人感到奇怪的是，正如在地震期间所建的楼房一样，所有上层建筑被完全破坏。上层建筑被破坏和新爱好显露的时期被皮特斯称之为欲望阶段。对于他来说，这一阶段的首要特征是，普遍难以确定的和弥漫性的易怒性、极高的兴奋性、极易的疲劳性、剧烈的情绪波动性、反抗和抵制权威。

这样，对其而言，新的爱好显露的同时，与这些过程相伴随步调一致地出现了另外的破坏和消亡原有兴趣的过程。对于即将接替的新阶段，皮特斯认为，其首要特点就是存在对立面，即完全基于新的根基形成的新兴趣的出现与成熟。

过程的开始阶段就有进入第二阶段少年所表现的多种多样的兴趣。在这多种多样的兴趣中，通过区分逐渐地筛选和构筑出某些基本的核心兴趣，这些核心兴趣在第二阶段将经历一个发展，从而表现出在开始与结束期展现截然相反的特征。如果在兴趣发展的开始阶段具有浪漫倾向色彩，那么结尾阶段的特征就是，一个更为稳定兴趣的选择具有现实性和实



际性,使其绝大多数直接与少年选择的生活发展道路相联系。值得注意的是皮特斯对自食其力的少年在这两个兴趣期的经历所做的观察。与其他许多研究者一样,皮特斯断定,无产者少年的青少年时代开始得早,结束得晚,整个发展时期过得一团糟或者波澜壮阔取决于经济与社会文化条件的恶劣或优越。与其他外国研究者一样,皮特斯的观察针对的是资本主义国家的自食其力的少年。皮特斯说,14岁的自食其力的少年还是小孩,而18岁的已经是成人了。

根据皮特斯的观察,自食其力的少年的第一个时期通常与资产阶级的少年一样长久,有时也由于生活条件的差异而表现得更为暴风骤雨。第二个阶段,兴趣的阶段,相反,在时间上更短暂,局限于自然发展方面,由于过早的职业劳动和艰苦的生活条件而受到阻碍。

阶段的其他特征即原先兴趣的退化给了确定少年发展阶段作为消极反应的理由。彪勒希望以这些名称标明,阶段的特征首先是消极倾向,该阶段到来的特点就是消亡的消极兴趣并伴随着其他明显的消极征候,缺乏某种正面的和稳定的兴趣,这是整个阶段的主要特点。本质上彪勒与皮特斯一样,把少年的这一发展阶段描述为消极阶段,不只是首先提出了其他特征。

如果说皮特斯对于所研究的阶段征候综合首先关注的是儿童期兴趣消亡背景下的新爱好的萌芽,而彪勒则把新爱好背景诞生下对原有兴趣的否定提到首要位置。事实上,在标志进入消极阶段的征候中,彪勒提出在该时期少年最经常出现的是敏锐的性的好奇心。彪勒认为这现象不是偶尔的,因为根据柏林的统计资料,少女的性犯罪也最常出现在这个时期。

有个特别有趣的发现,就是在性成熟最初期,在消极阶段,性的欲望以更不隐蔽的、坦率的方式显现,随着性的成熟我们将观察到这种方式下



的这些征候不是在增加,而是在减少。也就是说,在消极阶段其最显著的特征为非隐蔽的、没有精细加工的、坦率的表现。除了消极的征候,彪勒不仅看到作为展现整个阶段完整图景基本特征的爱好的出现,而且进一步试图使这一阶段所有消极方面及其所做的消极的一切与性成熟、性欲望的出现建立直接的生物性联系。

彪勒就此依据多福林的生物学类比和其他某些研究成果指出,动物在性成熟前出现不安、更高的兴奋性和谋求独立。彪勒进一步发现,女孩的消极时期通常出现在月经初潮之前并结束于月经初潮的出现时。在这一发现之后,彪勒倾向于研究整个消极征候综合体以作为性成熟的直接出现。

彪勒认为开始时期的特征是活动能力和效率的显著下降,甚至是在有特别的天资和兴趣的情况下。(我们发现了在这种情况下的一个极好例证:行为、习惯和能力的发展并不与兴趣的发展平行进行,我们在消极时期观察到某些过程之间的深厚矛盾。)甚至,伴随这些下降的同时还有内在的不满情绪、不安、向往自立,有时还伴随对周围人仇视倾向的自我隔绝。活动效率的下降、兴趣的消亡、普遍的不安构成该时期总体的主要特征。少年似乎远离周围环境,表现出对周围人、对不久前还感兴趣事物的消极倾向。其消极性有时表现得稍微轻柔,有时以急剧的破坏性表现出来。除了主观体验(抑郁状态、沮丧、记录在日记或其他文献中的反映少年内心隐秘生活世界的烦恼),这个时期的特征还有充满敌意、爱吵架、违反纪律等。

这整个时期也许可称为第二消极期,因为这个消极表现首先常常出现在3岁左右的儿童早期阶段。这使得彪勒有理由指出,正如我们已经看到的,第一和第二否定期之间很少有真正的相似性。即使有相似性,不言



而喻,其完全局限于某些时期形式上的相似。看来,消极倾向伴随着儿童由一个阶段向另一个阶段完整的更替、完整的转折和完整的过渡,是儿童登上新的发展阶段的必然的桥梁。根据彪勒的资料,儿童的这个时期出现的中间时间点是13岁又2个月并持续几个月。

8

其他研究者也做了类似的观察。例如,斯特尔琴格尔注意到,教师向来抱怨学生学业成绩和学习效率的下降,抱怨五年级的十四五岁的少年经常在学校的学习中遇到困难。这种状况克洛也有发现,他说在性成熟期第一阶段似乎观察到学生脑力劳动效率和能力的下降。克洛指出,甚至中学五年级此前很好的学生通常也有令人惊奇的不好的学业成绩,其原因在于当时由于其直观性导致对知识的演绎和理解的变化,过渡到新的、更高形式的脑力活动将伴随着暂时的活动效率的降低。

克洛有充足的理由判定这个阶段为在内部和外部关系上迷失方向的阶段。在过渡期间,少年的个性中混合了正在消失的往日的特质和正在开始的未来的特质,在基本路线和倾向性将产生某些变化,将出现某些暂时的迷失方向的状况。也就是说,在这期间将观察到儿童与其周围环境之间的矛盾。克洛认为,在整个发展的过程期间任何时候人类的“我”与世界具有的差异未必会比这个时期更大。

对兴趣发展的这个时期,图姆利车(1931年)给出了类似的评判。在他看来,性成熟期也是开始于以破除先前兴趣为中心要素的时期。这是一个不同的心理定向发生碰撞的时期,是一个烦躁不安、内部和外部的否定及反抗的时期。反叛的、消极的定向是该时期缺乏正面的、稳定的兴趣的写照。第一否定期将由被图姆利车称之为文化兴趣时间的其他的正面



的时期所替代。

我们看到,不同的研究者,虽然在部分定义上存在分歧,但都一致确认过渡年龄阶段早期消极期的存在。从实践方面来看,我们从不同的研究者的观点中找到对该观点的有价值的补充。例如,布泽曼对反映青年个人判断基本特征问题的研究,发现女孩的不满情绪征候出现在13岁左右,男孩在16岁左右。

利亚武的研究吸引我们注意是因为他对少年问题的贡献。他发现,十五六岁的少年自身工作(学习)兴趣的下降,经常突然对职业(学业)的消极定向。这种定向通常很快度过,并让位于积极的定向。

其他研究者的研究帮助确认经历该时期男孩和女孩的差异,明确该时期的不同征候。列伊宁格尔的研究显示,女孩的消极时期通常出现在11岁又8个月到13岁之间,并持续8到9个月。列伊宁格尔得出结论:消极时期是少年应该经历的正常和必要的阶段。缺少这个时期,按照列伊宁格尔的观点,其观察到的只是在某方面少年偏离正常的发展期或者过早出现的早熟期。

该时期结束的主要征候是学业成绩和脑力活动效率的提高。在体现该阶段特征的征候中,研究者看到不稳定性、不安、情绪的低落、负面情绪、消极性和兴趣消退。也可在贫困阶层的女孩身上观察到与大多数人相同的时期,但结束得稍微迟一点,一般为13—14岁。

维切尔卡也做过有关该时期女孩类似研究,她探讨过少年期社会关系的发展、他们与成年人的关系和儿童社会生活的不同形式。根据这些资料,社会关系及其相联系兴趣的进化明显地呈现出两个相反阶段,其中第一个阶段的特征是集体联系的瓦解、早期儿童间存在的关系的中断、儿童与他人关系的急剧变化,被研究者称之为联盟阶段的第二个阶段的



特征是对立状况的出现以及首要社会联系的扩大和巩固。

9

在扎瓦洛夫斯基(1929年)的两个重要的研究中,我们看到关于该阶段起源特别有趣的资料及与苏联少年相适应这方面的特征。第一个研究包含对六个学校的四年级、五年级、六年级和七年级的系统分析,观察持续了一个完整的学年,他从274名年龄在11岁零6个月至16岁的学生中发现52名少年具有明显的、清晰的形式的消极性表现。处于发展消极期的少年占被研究儿童数量的19%。同时在被研究的群组中男女性别儿童的数量基本相近,在这52名处于发展消极期的少年中有34名女孩和18名男孩。这其中82%的儿童(43人)来自职员和知识分子家庭,18%的儿童(9人)来自工人家庭。感受到消极期的女孩平均年龄为14岁零6个月(年龄区间是13岁零2个月到14岁零9个月),男孩的平均年龄为14岁零6个月。

在消极期所具有的征候方面,这个研究基本上认可前人的发现。

扎瓦洛夫斯基认为,其所观察到的消极期少年的第一特征是学业成绩下降和工作效率降低。在经历有着正常学业成绩和工作效率的时期后学生突然出现不完成作业、逃课,突然失去对先前执着的某一活动的兴趣。对于为何不能完成某一活动的问题,教育工作者常见的回答是没有工作(学习)的意愿。学业成绩下降有时特别明显,并且发现少年有破坏纪律(主要是男孩)、对抗同伴的行为。言语消极性和行为消极性,中断友情联系,忽视规章制度和正式群体,向往独立——这通常构成该时期少年的行为特征。女孩这一时期大多表现出消极的、冷淡的和贪睡的状态。

在部分情况下(研究中有8个少年)发现有强烈的阅读兴趣,而且少年



时期转向对其他内容的书籍,也就是有色情内容的作品的兴趣。在许多情况下,可以发觉少年强烈的性的兴趣的存在,但扎瓦洛夫斯基的观察没能清晰地阐明少年这方面的状况。

活动效率和学业成绩的下降既是消极期男孩,同时也是消极期女孩的特征。特别是,扎瓦洛夫斯基说,他们在具有创造性特点的任务中(写作、解答习题)活动效率将下降,而且在机械性的活动中的败坏行为有时不被发现。

在这方面极其重要的扎瓦洛夫斯基的新研究是对发展消极期少年在家庭中的行为的描述。依据这些资料可以做出的普遍结论是,少年的消极性在家庭的表现不及在学校明显,但部分少年的消极表现强烈地出现在家庭中,而在学校情景中几乎不引人注目。

这样,这个研究有两点需要我们注意:第一,在创造性任务中少年工作能力的下降尤为明显,并在转向新任务时更易显现,但还不是脑力活动的固定形式,而与此相联系的是,这些更多属于机械性劳动的工作应该依据少年的创造兴趣并在兴趣的巨变期使其感受到更多的痛苦;第二,消极倾向与周围环境的紧密联系(消极倾向的表现不是所有儿童以同样的方式呈现,一般在家庭与学校有不同的形式)。

涉及 104 名性成熟期少年的第二个研究使研究者有理由相信,与此难点相联系的一系列问题可最大程度上给予所观察现象有价值的重要的质的分析。研究显示,女孩的发展消极阶段平均年龄为 13 岁零 3 个月(从 12 岁到 13 岁零 9 个月),男孩的发展消极阶段平均年龄为 14 岁零 4 个月(从 13 岁零 6 个月到 15 岁零 8 个月)。

研究者对所获得资料进行了质的分析,从而可以根据学生感受到的发展消极阶段来区分学生的类型。研究者用“苏联学生的行为方式”来代



替“类型”，因为“类型”概念，按扎瓦洛夫斯基所获材料显示，带有儿童不具有的，某些固定的、不可变化的色彩。少年消极期的行为方式归结为三个不同的变体：第一种状况下消极性明显表现在儿童生活的各个方面，学生原有兴趣急剧下降，出现新的倾向性，例如对性活动问题的兴趣；少年的行为的某些方面在某几周会有变化。

在许多情况下这种消极性异常稳定。学生完全脱离家庭，年长者说服不了他，在学校表现为异常兴奋或者相反，即沉默，也就是很容易看到他的精神分裂症的特征。这样的儿童在研究中共计 16 人（9 个男孩和 7 个女孩），其中 4 人来自工人家庭。女孩剧烈消极特征的软化明显要早于男孩。评判这些儿童时，研究者说，他们的性成熟开始期度过得很困难和紧张。

消极期的第二个变体显现出更多否定性的软化特性。按扎瓦洛夫斯基的描述，少年是潜在的消极分子，可以说，他的消极倾向只表现在一定的生活情境、一定的环境条件下，其消极性主要通过对负性环境（使人受压抑的学校环境、家庭冲突环境）影响的反应而表现出来，但这些反应并不稳固，并不长久。也就是说，这些儿童的特点是，他们在不同的社会情景中，如在学校和家庭，他们的表现不一样。大多数被研究的学生（104 人中的 68 人）属于这种类型。

性成熟第一阶段的第三种变体中消极现象也不能完全明确。其中没有十分明显地出现学业成绩的下降、友谊联系的中断、脱离集体以及改变与家庭和教育者的关系。然而，扎瓦洛夫斯基确认，其兴趣变化惹人注目：显露出对异性的兴趣，表现出对其他书籍的兴趣，减少对学校团体的兴趣。该群组包括 20% 的被观察的儿童。所有群组都显现出对生活情境的正面倾向，同时儿童还伴随同一个生物发展阶段，因为儿童显然都是消极分子。在儿童的第三群组中，按研究者的分析，消极时期似乎完全不存在，



他们的正面情绪很长时间内没有弱化。大多数没有呈现消极期的儿童来自工人家庭(20人中有11人)。

在研究的基础上,扎瓦洛夫斯基得出结论,有关消极期的论述应该进行实质性的订正。按他的观点,不应该怀疑消极性在少年兴趣发展的明显时期具有对环境的抵触表现在人的发展中占有一定地位。但扎瓦洛夫斯基指出,必须拒绝彪勒提出的纯生物模式。这种模式不能成立的原因在于,按研究者的分析,在高等哺乳动物观察到的对环境的消极反射在人类的社会环境中可能停顿、变形,产生独特的反应形式。而且,消极性可能不会对所有生活情境做出反应,在很大程度上这些征候表现明显的前提条件可能是教育措施的不当。

我们不太明白少年期教育学,扎瓦洛夫斯基认为那是因为没有找到对待消极少年的一定措施。但所有研究者发现的事实是,正常少年的消极期不会太长,因而其可以表现在不同的行为方式上,也就是说,其受到正如教育乐观主义者所预期的影响。

我们认为,对消极期的描述除了正规观察到的性成熟早期表现的征候,大多数研究者特别简化问题,据此可以展现出在不同社会和教育情境中消极期有着不同表现形式的对立性图景。

10

对这个时期的分析不可能只限于扎瓦洛夫斯基正确指出的一个生物学模式。而且他的表述不包括所有问题。如他倾向于只给少年兴趣发展环境以能够阻碍、抑制和启动不同外部表现的地位,而不是重新创建和产生兴趣的意义。其实该时期最本质的特征是,性成熟时期同时也是个性的社会成熟时期。除了重构整个兴趣系统的生物学基础的新欲望,还出



现从更高层次、从少年个性和世界观成熟方面展现的兴趣的重构和形成。

人类的少年期不仅具有生物学的、自然的特性，而且具有历史的、社会的本质。这一点经常被生物遗传决定论研究者所忽略。同样被忽略的还有，少年扎根周围社会生活的同时，他的兴趣不是像液体流入空器皿中那样机械地灌输到其欲望的生物形式中，而是其本身在个性的内部发展和重建过程中，重构欲望的形态，把它提升到更高的境界转变为人的兴趣，其自身也成为个性的内部构成成分。

接下来我们围绕着少年在其成熟开始期将外在的观念转变为其个性不可缺少部分的内在财富进行探讨。

关于消极期学说第二个应该做出的改正是，从生物学方面、从社会心理的方面同样错误地把这个时期描绘为同类的阶段，设想有一个音符构筑危机时期的整个乐章。实际上，发展的过程总是与这个过程不一样，体现在无比的更为复杂的结构和无比的更为精细的构造方面。

查里金德深刻地阐述了教育方面的误解，这个误解就是在危机期产生一系列荒谬教育措施行为的根源。误解产生的前提主要是，将危机期设想为同一类型的阶段，这一期间似乎具有的只是兴奋、躁动和迸发的过程。一句话，这些现象不可思议地很难进行比拟。事实上危机期虽然具有复杂性和困难性，但完全不同于旧的教育学所描写的窘境绝望。它们完全不是同一类型的，同时经历三种类型的过程，其中的每一种类型在与其他所有关系中需要适时地、整体地考虑教育方法。

在少年发展过程中构成危机期的这三种类型过程，按查里金德的看法，包括如下几方面：①正在增强的稳定过程，巩固早前形成的机体，促使其更加坚固、更加稳定；②真正的危机过程全是新的，而且非常快速地、暴风雨般地产生变化；③导致某些成年人具有的元素萌芽性的形成过程，该



过程作为成长中的人继续创造活动的基础。危机期的内在异种性和统一性,按查里金德的观点,体现如下:这个阶段结束后孩子固守自己的童年,创建全新的东西,带给自己完全意义上的成熟的元素。我们认为,也就是出于对危机期非同种性的考虑,同时包括对兴趣爱好,即爱好的文化形式的考虑,才真正地把消极期看作是不可避免的。

确定每一阶段结构和动力的中心要素就是少年的兴趣。

查里金德提出,在过渡年龄阶段兴趣问题特别复杂。非常清楚的是,如果我们对少年感兴趣的一定观感形成鲜明的宗旨,那么将不能以适当的教育影响挖掘其在过渡年龄阶段呈现的主要生物学价值的东西。可以十分坚定地指出,按研究者的看法,过渡年龄阶段的教育和教养问题乃是正确地构建年龄阶段兴趣和动力的问题。

11

在这个方面,桑代克关于兴趣教育含意的学说提出了特别的理论的和实践的兴趣。对于过渡年龄阶段的兴趣问题,他的学说包括三个主要的观点,每一个观点都是独立的,同时又都具有最重要的意义。

第一个观点在于,教育在两个方面与兴趣相联系。教育的目的就是创建某些正面的兴趣并铲除不良的兴趣,因为在本质上教育无论什么时候都不可能预先创建出人未来所有的行为特性,它只能培养和建构驱动和掌控人后来生活的基本兴趣。这样,我们看到,从心理学角度看来是教育过程不正确:试图对新的反射条件做简单的分析,忘记行为动力的教育和发展。其构建的只是一些熟巧、一些行为机制,没有文化的兴趣,永远停留在纯粹的形式教育上,其永远不能解决行为的不可回避的倾向性问题。兴趣教育与熟巧的教育相比具有更为重要的意义,特别是在过渡年龄阶



段、在成熟期间。即在成熟期间，未来生活的主要目标在更大的程度上是由兴趣的形成决定的，而不是成熟的熟巧。除此之外，兴趣在教育教学中起着中介的作用，因为所有对活动的激发、对熟巧和知识获得的激发都以兴趣为基础。因此桑代克的辨析具有重大意义，因为兴趣教育中的主要错误取决于中介和目标的位置变换。

桑代克的第二个观点在于，兴趣作为行为机制形成的动力不可避免地参与并决定自身所有心理过程的展开，而不管我们是否想要。

桑代克说所有的活动都是以兴趣为前提的。无论体力的或者脑力的活动，没有兴趣都是不可能的，最缺乏兴趣的活动的产生仍然因为兴趣，其兴趣来自逃避惩罚，来自为在班级中坚持自己的观点，或者来自维护自己的尊严，其中应该都有兴趣。在教育教学中的兴趣问题不是在于儿童是否有兴趣进行学习。没有兴趣他们任何时候都不会学习，问题在于，这个兴趣是什么类型的，其根源在哪。

桑代克的第三个观点在于，无论从本能和熟巧方面，还是从兴趣方面，都不能把本性看作教育典范的可靠向导。没有这第三个观点也就不可能正确理解过渡年龄阶段的兴趣。所以我们可以也应该改变兴趣，转变它的方向，引导兴趣由一个方面转向另一个方面，培养并创建新的兴趣。

12

由于这些观点，年龄阶段兴趣发展的第二个时期从历史的和实践的方面便清晰地提出来——肯定性的时期、正面的时期、兴趣的时期，如皮特斯所谓的；或者文化兴趣的时期，如图姆利车的观点。在详细研究这个时期之前，我们简短而概要地设想一下整个过渡年龄阶段的兴趣发展过程，而为此必须提到，从本质上说，除了几乎被所有研究者发觉的两个



时期——否定性的时期和肯定性的时期，还应该区分出第三个，本质上说甚至正确的——第一的、预备性的。前面我们援引了毕德利提出的关于性成熟期三成分生物构成的观点。从心理学方面看没有理由拒绝这一构成，尤其是在兴趣发展过程中我们明显地区分出一个预备性的时期。从生物学方面看，它的特征在于加强弱化的，生理和甲状腺的活动。在它们的作用下，将促进性腺的生长并同时预备性的成熟。这样，我们似乎找到性成熟的潜伏期，这时其内部的、更为深处的机体系统已做好预备但不包括其他机体系统的性的成熟。查里金德把性成熟的潜伏期称之为巩固性的和预备性的时期。因为一方面它孕育着未来危机的因素，另一方面它将形成和完成儿童发展的过程。

这个相对平静的并非常深沉的性成熟的潜伏期，从兴趣方面看，其特点是缺乏特别明显的动力定向，特别是缺乏明显的兴趣。预备期的平淡该如何解释？主要是某些普遍兴奋性的不足。在潜伏期我们看到进一步发展的引子，在该引子中以胚胎的、未发育的和未分离的形式包含着构成该年龄阶段的所有三个主要时期——童年的消亡、危机和成熟。更为独特的形式和更为丰富的发展是过渡年龄阶段第二时期兴趣的特征。这样，兴趣变换的规律将具有特别的意义，通过其作用我们应该明白为何消极期暴风雨般的、不良的现象受良好的社会环境影响会转变为正面的倾向性。

查里金德计算出年龄兴趣的几个基本的显性群组，这些构成了第二时期兴趣的核心。所有的显性可能原来还是难以忍受的、致病的因素，导致紧张、漫不经心、疲劳和某些消极性的表现。但它们在由兴奋转变为显性、转变为核心兴趣的道路上还是属于有价值的来源，给少年的正面倾向性提供营养，并促使消极期转向有创造性的、丰富的和货真价实的发展



时期。

兴趣或显性的第一群组可以称之为少年的自我优势或者自我中心和定向。这个显性体现在，少年正在形成的个性是兴趣的一个核心群组，基本上在转向第二时期的初期就存在。查里金德说，我们应该感兴趣的是少年对遥远未来、对广阔大地的独特的向往，这些对他来说在主观上比近距离的、目前的和今天的更容易接受。向往遥远的未来，按研究者的观点，特别地属于过渡年龄阶段第二时期的年龄特征。这里研究者并没有否认，该阶段的少年处在与周围环境的冲突关系中，对它不满意，似乎想从中跳出来，逃向外面，走向更远、更大的世界，拒绝今天的和眼前的一切。

而且似乎有人不正确地把兴趣的这两个群组理解为在该时期开始阶段完全形成和存在的。根据个性的东西，触及、满足个性的东西，应该把他引入社会的轨道。根据少年更遥远的、更宏大的未来，应该让他在这个情景中兴奋起来，逐渐重构自己的活动过程、自己的兴趣，从而更坚定地把所有的一切都纳入眼前的、今天的活动中。查理金德认为，如果我们不考虑这两个基本倾向，那么无论我们目前的，无论我们共有的，都不能引起少年的兴趣，对他的普遍发展来说仍然都是无用的。

研究者把基本的兴趣归结为向往反抗、克服，向往意志刚强的努力，这种努力有时表现为固执己见、无赖行为、反抗教育权威、抗议和其他消极性。与显性的努力直接密切相联系的包括少年其他的基本目标定向，也就是明显的浪漫主义，这种浪漫主义表现在小孩对未体验过的、冒险性的东西的向往，对惊险情节、对社会英雄主义的特别强烈的向往。

很容易看到，所谓显性具有双重性，从本质上来说，既表现在消极期，也表现在积极期。更为准确地说，从心理构造方面看，它们既包括发展过程中内在必要的否定以往定向的因素，也包括肯定的、促使其发生改变



因素。这样的否定与肯定,是过渡年龄阶段兴趣发展统一过程中两个必要的内在因素。

13

我们仍然停留在现代教育文献中关于少年兴趣发展过程的特别普遍的理论的探讨。没有对这一理论的批评性说明,我们的阐述似乎是不完整的。我们说的是由斯特恩发展的适用于少年兴趣发展的积极期的正统的游戏理论。斯特恩认为,如果按克洛斯当时提出的游戏的生物学理论来看待,我们可以明白过渡年龄阶段所有最重要的表现。众所周知,克洛斯从儿童与未来的关系上来看待儿童的游戏。游戏的生物学意义是致力于儿童自我教育的、自我发展的和锻炼先天禀赋的自然学说。游戏是对未来生活的最后预备,游戏中儿童练习和发展着他将来所需要的能力。按照克洛斯的观点,游戏似乎就是儿童艺术天资和能力的生物学补充,似乎就是实现基本的天资与能力的、机能发展的特别有组织的胎盘外的持续过程。

在学前年龄阶段,游戏几乎涵盖儿童的所有行为表现,在学龄阶段游戏与劳动(学习)或者游戏与学校的功课相分离,形成学生活动的两个基本轨迹。最终,在过渡年龄阶段,正如克洛斯和其他研究者所发现的,劳动(学习)被提到了首要位置,而给予游戏附属的和次要的地位。但按照斯特恩的观点,情况不是完全如此。完全类似于过渡年龄阶段的还有从儿童过渡到成熟状态的阶段;类似的一系列特征证明个性及其功能的这种过渡的、混合的和中间的状态,证明少年的兴趣及其行为的基本方式。在斯特恩看来,也许最好的证明就是像正经的游戏。斯特恩想用这些初看离奇的话语组合强调,少年的行为处于儿童的游戏和成人成熟活动之间的



中间地位。摇摆的、过渡的和混沌的状态是体现少年兴趣的这个特别年龄阶段的形式。

按照克洛斯的理论,类似于儿童的游戏将预见、预知生命活动的未来形式,少年正是在这正经的游戏中练习和发展着在该时期正在成熟的机能。按照斯特恩的观点,少年正经的游戏表现在两个主要方面——色情的和社会交往的方面。主观上少年感受这些游戏完全是认真的,性幻想、色情想象、阅读色情文学作品、爱的游戏,在这些方面现实与想象的差异都消失。心满意足的不是活动结果,而是其活动本身的过程。少年的色情,按照斯特恩的观点,这是爱的无意识阅历,“永恒的爱”的概念在短时期后将消失,少年转向新的爱的对象,这只是将来成年人的爱的预期和准备,而且这已不是儿童的游戏,还有可以突然表现出灾难性情境的正经游戏。

正经游戏的其他形式,按照斯特恩的看法,便是社会交往中的正经游戏。按他的观点,少年把游戏引入切身的关系中,整个过渡年龄阶段从这个观点看呈现给研究者的似乎是涉入人们之间关系问题的时期。伴随着儿童游戏所具特色激情的友情与仇恨,通常是无实质性内涵条理、纯粹外在交往形式的不同同伴群体、小圈子和伙伴关系的建立,所有这些从正经游戏理念的观点看来,不可能被理解,除非注意到儿童游戏中对成人活动的纯粹模仿与成人的现实的、真实的活动之间的中间的、过渡的形式。

正经游戏理念引发了强烈的实质性的反对意见。的确,我们不能把其实际的基础想象为完全不正确的,相反,毫无疑问地,遗传性地产生于儿童游戏与成人现实活动之间的某种过渡活动方式,在少年身上被观察到。还有,甚至存在认定该理念的所有事实基础,以至于少年之间的最原始的爱关系形式真实地类似于游戏中的爱。

反对斯特恩理论的有许多,如扎瓦洛夫斯基在整个地接受其理论后,



反对把社会行为的某一发展程度固定在某个年龄阶段。例如,斯特恩认为,少年处于14岁到14岁半的社会发展的这一阶段,在苏联城市学校的儿童已经在“Ⅰ”型程度的年长一组中度过,集体性的反应、集体的情境也许明显地导致了少年期的提前到来。

我们设想,这种对斯特恩理论的反对远不是唯一的,同时也不是最实质性的,虽然完全正确。更为重要的观点体现在纯粹机械地尝试将研究过渡年龄阶段作为某个算术平均数,作为儿童与成人状态特征的简单混合。大概在整个过渡形式中还存在先前时期的特征并酝酿后来时期特征的成熟,但同时发展的过程绝对不是经由其中的一个算术平均数从一种程度向另一种程度的简单过渡。斯特恩的理论,本质上说属于过渡年龄阶段的纯粹的生物学理论、纯粹的游戏自然主义理论。克洛斯关于儿童早期游戏的理论也存在缺陷,它也是纯粹自然主义学说,不能确认动物游戏与人类游戏之间的原则性差别。

不能区分儿童发展过程中的两条路线——自然的、生物的、机体进化的路线和社会文化的、教育的路线,以及由它们复杂合成构成现实过程,因为不能做出区分,导致欲望问题—兴趣—整个性成熟期的中心问题处理得特别简单化。解决的途径就是对正经游戏形式中的两个加数进行算术平均数的处理。游戏是一种自我教育,使其与少年相适应是一个把欲望导入人的需要和兴趣的复杂的、长期的过程。它们之间的关系非算术平均数,而是复杂的现实的综合,把欲望导向兴趣的过程构成过渡年龄阶段问题的关键钥匙。

第十六章

少年思维发展与概念形成*

1

过渡年龄阶段的思维发展本身在现阶段经历着从早期创建到对智力成熟的新的理解的某个过渡阶段。这种理解是基于对言语与思维的心理实质的认识的新的理论观点,基于对上述所说过程的发展以及功能的和结构的相互关系的认识的新的理论观点。

当前的教育学在少年思维的研究方面,承受着基本的和根本的偏见,承受着致命的误解。这些误解妨碍了有关构成少年思维发展内涵的智力危机与成熟的正确观念的进一步发展。这种误解通常作为见解来表述,似乎在少年思维中与更早阶段儿童的思维相比较,本质上没有任何新的东西。某些研究者在这个见解上走向极端,捍卫着这种观点,即性成熟期不能证明在任何新的3岁儿童已不具备的智力活动上的思维表现。

从这一观点看,思维的发展总是不处于成熟过程的中心位置。按研究者的观点看来,发生在少年个性及整个机体系统转折时期的本质性的、

* 郑发祥译。



毁灭性的断层,新的个性深层结构的暴露,高级形式组织和文化生活的成熟,这些都没有触及少年的思维。所有的变换是在个性其他方面的范畴实现的。这样,将使少年的危机和成熟过程中的智力变化的作用降低和失去意义。

在这个年龄阶段发生的智力变化过程本身,如上述观点一贯坚持的,归结为特性的简单的数量上的积累,该特性在3岁儿童的思维中已经存在;归结为更长远的、纯粹的数量上的增长,严格来说,“发展”一词已包含这种增长。彪勒在其关于过渡年龄的阶段理论中更为连贯地表达了这种观点,其中顺便确定了性成熟期智力进一步的均衡发展。在变化的普遍系统中、在成熟过程的普遍结构中,彪勒赋予智力相对无足轻重的作用,因为没有找到智力发展对于少年整个个性的基本的和最深远重构来说具有巨大正面价值的证据。

就一般和总体意义而言,研究者认为,在性成熟期将产生辩证的与抽象的思维与直观的思维的更为急剧的分离,因为有个谎言认为任何智力活动都只能出现在青春期,而这一谎言早已被儿童心理学所揭穿。三四岁的儿童已经表现出未来思维发展的所有潜能。研究者在对自己的观念的论述中援引了彪勒的研究。后者在研究中提出的观点认为,在基本智力过程成熟的意涵上,最本质特征上的智力发展,已经出现在早期的儿童年龄阶段。彪勒将早期年龄阶段儿童思维与少年思维的差异归结为,儿童的直观知觉和思维通常显露出更为紧密的联系。

彪勒说,儿童少有纯粹语词的和纯粹抽象的思维,甚至在言语情境中最爱说话的和最有天赋的儿童总是根据任何具体的感受而做出区分,并在他们专注于欲与交谈的情境中,他们通常不会犹豫地乱说。其机制通过训练,而非致力于其他任何机能。非常清楚的是,儿童只是在自己具体



感受之内做出推理和判断；他们计划的目的是只局限于直观感知的狭小范围。这些事实也给予人们做出错误结论的理由，似乎儿童完全不能进行抽象思维。

彪勒认为这个观点早已被批驳，因为可确认的是，儿童很早已经能以某种不太明确的内涵去感知、抽象、选择和储存这些概念，如“好”“坏”等，同时能借助抽象学习其他的观念进行判断。但不能否定，所有这些完全取决于儿童的直观感知和认识。相反，少年的思维更多地脱离了感性的基础，很少具体化。

这样，我们看到，否定发生在少年智力发展中的本质变化，不可避免地导致认可成熟期智力的简单的成长更大程度上独立于感性物质材料。少年的思维——我们似乎可以将其表述为彪勒的观念与早期年龄阶段儿童的思维相比较获得某些新质，其具体性变得更少，与3岁儿童的思维相比较将更加得到“加强和巩固”，“发展和壮大”。但任何一个智力活动都不会出现在整个过渡期间，因为这一期间的思维本身对于少年整个发展过程不具有本质上的和确定性的意义，而在危机与成熟的普遍系统中占有更为重要的地位。

应该认为这个观点是传统的，以及遗憾的是，被关于过渡年龄阶段的大多数现代理论认为是不加以评判的更为常见和接受的。

依据少年心理学的现代科学资料的这个观点给予我们更深的误解：它根本性地陷入于旧的学说中，该学说依据由儿童转变为少年的所有心理变化，发现的只是更为外在的、更为表面的和更为引人注目的特性，也就是情感状态的变化。

关于过渡年龄阶段的传统心理学倾向于在情感变化中观察整个危机的中心内核和主要内涵，将少年情感生活的发展与学生的智力发展相对



立。这样所有一切深刻地映入我们的内心,在这期间的一切我们感觉反复不定、难以捉摸,也就是早期年龄阶段的儿童仍然更具有情绪性的实质。在其普遍结构中情绪占据首要位置,少年让我们看到的首先是思维的实质。

吉泽更为完整同时更为简洁地表达出传统的观点。按照他的说法,性成熟期之前儿童心理发展首先获得知觉功能、记忆储存、智能和注意,性成熟期的代表就是情绪性的活动。这一观点的继续发展包括这样一个庸俗的看法,即倾向于认为把少年的整个心理成熟都归咎于高度的情绪兴奋性和极易幻想性,归结为冲动和相类似的情绪活动半梦境性结果。这样的事实就是,性成熟期是智力发展的茁壮成长期,这个阶段首先将思维提升到首要位置。从这个理论的观点看来,这样的事实不只是对该问题没有意义,甚至仍然完全令人费解和不可理喻。

还有其他研究者表达了这样的观点,如克洛,他和彪勒的看法一样,他认为少年思维与儿童思维的所有差别在于,在童年期起重要作用的思维的直观基础,到成熟期退居次要地位。克洛还更加贬低这个差别的意义,他完全正确地指出,发展过程中思维的具体形式与抽象形式之间经常出现过渡年龄阶段特征的中介水平。这个研究者赞同彪勒的理论并给予更为完全正面的表述,即认为不应该期待学校年龄阶段的儿童在判断方面转向完全新的形式。当今与以往存在并应用的分析、细微观察、强烈信念和意识性,现在也应该作为发展中最本质性的任务来研究。

总结这些把思维的发展归结为现已存在形式的进一步成长观点时,克洛认为,无论在再加工知觉(选择、定向、范畴知觉和重新加工的分类)过程中,还是在逻辑联系(概念、判断、推理和评论)方面,学校年龄阶段期间都不出现完全新形式的高级心理机能和行动。它们都早已存在,但



在学校年龄阶段期间得到重大的发展,这种发展表现在更具分析性的细微观察上以及不少更为有意识的应用上。

如果用一句话转述该理论的内容,可以说,新的色彩或色调的出现、应用的有意识性和更强的专业化,都是过渡年龄阶段思维与儿童思维的区别所在。

实际上,在文献中鲁宾斯坦发展了这一理论观点,他继续研究了出现在过渡年龄阶段思维方面的所有变化,研究怎样沿着早期年龄阶段儿童思维开辟的道路进一步向前推进。在这个意义上鲁宾斯坦的观点与彪勒完全一致。

在批判米依曼关于 14 岁儿童形成推理能力的观点之后,鲁宾斯坦确认,任何一种形式的智力活动,包括推理,都不会首先出现在过渡年龄阶段。这个研究者指出其观点的极其错误性,即似乎儿童与青年在智力发展方面的差别在于,思维的核心动作——推理实实在在地只出现在青年期。实际上这完全是不可信的,儿童的核心动作——推理已具有思维是完全不应该有任何怀疑的。对于鲁宾斯坦来说,儿童思维与少年思维的不同之处只是在于:儿童接受那些在我们成人看来是不重要的、偶尔的、外在的东西作为本质性的符号特征。鲁宾斯坦认为,在少年和青年时期就开始以本质性符号作为其大量信号(像总体性的定义、判断)充实之用,或者在任何情况下明显地显露出倾向于寻找它们,而不是遵循首要的外在符号特征。

所有的不同之处,仍然是,归咎于在儿童与少年的思维形式本身有着不同的内容。鲁宾斯坦这样表述:儿童的这些思维形式由非本质性符号特征所充实,而少年倾向于以本质性符号特征来充实。这样,所有的差别在于物质、内容和充实。形式上仍旧是这样的,即在最好的情况下他们经



历着进一步增长和巩固的过程。鲁宾斯坦认为这些新的色彩或色调包括本质思维能力,思维倾向上的极其稳固性,思维的极度深刻性、极其广泛性和灵活性,以及类似的进一步的断定。

这个理论的核心意思很容易从对倾向于否定少年与青年思维发展急剧提升和深化的那些理论研究者所做的表述中得到理解。为支持少年智力发展存在急剧提升和深化的观点,鲁宾斯坦写道,基于事实的观察和理论思考得出这一点,否则我们不得不设想,新感受、新内容和新的相互关系的增加将不会得到任何结果。因为没有结果,这样,高级思维发展的典型符号特征应该不只是在新的兴趣和需求中找到,而且可以在原有的兴趣深化和扩展中、在它们的范围内、在整个生活兴趣的维度寻找。

在这个辩护中,鲁宾斯坦分析出同为这些理论认可的内在矛盾,这些理论倾向于否定性成熟期思维中任何本质性的新东西出现。所有否定过渡年龄阶段新思维形式出现的研究者,到底还是同意这种思维的充实,其内容、思维操作所需的物质材料、思维面对的客体——所有一切感受着真正的革命。

2

思维内容和形式进化的中断是所有二元论的和形而上学的心理学体系的明显特征,这些心理学体系不能在辩证统一体中分析它们。这样,特别明显的征候是,体现在斯普兰格书中的更为彻底的唯心主义少年心理学体系,其默默地回避了过渡年龄阶段的思维发展问题。其著作中没有阐述这一问题的章节,然而深入到一个普通的思想,它的所有章节,都围绕这样一个过程进行阐述。按照斯普兰格的观点,这个过程是以整个成熟过程为基础的,这个过程称之为少年扎根于当时文化环境中的过程。



他一章接着一章探讨着以下内容：少年思维的内容如何变化，思维如何被新的物质材料所充实，它如何扎根到完全新的文化环境中去。少年扎根到法律与政治、职业活动与道德、科学与世界观——所有这些对于斯普兰格来说成为成熟过程的关键核心。但少年的智力机能本身、其思维的形式、其智力活动的结构和成分还是不变的、永恒的。

假如我们深入地琢磨这些理论，不能脱离这个观念，即他们根据的只是思维形式与内容中非常粗糙的、非常简单的、非常初等的心理学概念。根据这些概念、思维形式与内容的关系使人联想着血管与充斥其中的血液的关系。那还是空洞形式的机械填充，那还是以层出不穷的内容充实同一个不变形式的可能性，那还是血管与血液、形式与填充的机械对立和外在的非联系性。

从这些理论观点来看，在少年身上正在发生的完全更新的思维内容上的巨大变革无论如何也不可能与智力活动本身的发展相联系，借助这个智力活动只可以表现出同一个思维内容。

这个变革，按很多研究者的观点，其发生或是来自外部。即在任何新的发展层级中总不变化的思维形式，根据其经验的丰富和与环境联系的扩展，被层出不穷的内容所充实；或者其发生的推动力隐藏于少年思维幕后的情绪生活。这个推动力机械地把思维的过程纳入到完全新的体系，并像简单的动作一样把它们引向新的内容中。

在任何情况下，思维内容的进化仍然是无法逾越的鸿沟，不同于智力形式的进化。很容易举出个简单的例子，上述的任何一种理论都不否定，甚至不可能否定，在少年思维内容中最深刻的、基本性的变革，以及整个充实空洞形式的物质成分的完整更新。例如，彪勒已经发现3岁的儿童具有了少年期固有的基本智力活动，其把自己的论点完全限定于被研究问



题的形式方面。彪勒最终似乎把认为少年思维内容与3岁的儿童已有思维相比不具任何本质性新东西的观点称之为神话。

彪勒不可能否定这样的事实,即随着少年年龄阶段的到来将实现由形式—逻辑思维的转向。其援引了欧米安的确切研究,后者提出,11岁儿童的思维意味着转向纯粹的形式思维。至于思维的内容,其步斯普兰格的后尘,以大部分的工作用以剖析少年发展中道德、宗教观念内容的新成分和世界观的初步知识。

正是克洛,他把学校年龄阶段思维发展归结为新的色彩的同时,还指出在少年期还表现出逻辑操作概念的可能性。援引贝尔格尔对范畴认识及其教育含义问题的研究,克洛确认,认识和调整心理范畴的机能首先以完整的清晰性表现在性成熟期的感受和回忆中。

这样,所有研究者得出的结论为,否定智力形式方面的新构造物,不可避免地承认过渡年龄阶段所有思维内容的完整更新。

如此,我们仍然须详细分析和评判这些观点,没有他们决定性的坚持,没有他们对理论基础的揭示,没有他们对新观点的对抗,我们将不可能找到解决过渡年龄阶段所有思维发展问题方法上和理论上的钥匙。所以对于我们来说,重要的是厘清其理论基础,以此建构出所有这些在细节上相差别,而在理论关键核心上相类似的东西。

我们已经说过,所有这些理论混乱的主要根源就是思维内容和形式进化的中断。中断首先是以以前心理学的其他基本缺陷为条件的,体现在儿童心理学的特点中,即以前的儿童心理学认为关于高级心理机能实质的正确科学认识是多余的。这一状况至今还没有成为儿童心理学的财富,即高级心理机能不只是基本机能的延续和机械的结合,而是本质上的新的心理构成。这种心理构成完全按特别的规律发展并完全从属于另外



的规律性。

高级心理机能是人类历史发展的结果，具有特别的生物发生历史。行为高级形式发展的历史展现出其与儿童机体和生理发展的直接的、最紧密的决定性，展现出其与基本的心理生理机能成长直接的、最紧密的决定性。但联系与决定性不是相等的。因此，在研究中我们应该从生物发生学方面区分出高级行为方式发展的路线，追踪其所有独特的规律性，任何时候也不能忘记其与儿童普通机体发展的联系。我们在教程的最开始说过，人的行为不只是生物进化的结果，根据导致出现其所特有心理生理机能的人的类型可知，而且还是历史或者文化发展的结果。行为的发展不是停留于人类历史存在的开始，不只是沿着行为的生物进化道路继续前进。

行为发展的历史作为人类社会发展的有机成分而实现，遵循着由整个人类历史发展进程所决定的所有规律性。与此类似的，在生物发生学方面我们应该区分出体现在交错的形式中、在复杂动力的合成中的两条行为发展路线。但的确，与这个合成真实的、现实的复杂性相适应的研究，无论如何不能力求简化，必须考虑作为儿童文化发展成果的所有高级行为类型的独特形成。

不同于斯普兰格的深入科学研究指出，在行为的文化发展过程中变化的不仅有思维的内容，而且还有它的形式，表现并形成了在历史发展更早层级水平所不知道的新的机制、新的机能、新的操作和新的活动方式。正是儿童文化发展的过程包含的不仅有某方面文化的成长，而且还有与内容的发展一起一步步地发生思维形式的发展，从而形成这种历史形成的高级的方式和形式。这些活动方式和形式的发展构成其深入文化中成长的必要条件。



事实上,所有真正深入的研究告诉我们要承认内容和形式、结构和机能的不可分离性与统一性。这显示出,思维内容发展中所有新的步骤不可分割地与新行为机制的获得、与提升到智力操作的高级水平相联系。

某一内容也许只能相应地借助某一形式而呈现。这样,我们梦境中的内容相应地不可能在逻辑思维的形式中、在逻辑联系与关系中呈现。它不可分割地与适应于它的古旧的、古老的原始的思维形式或方式相联系。而相反,了解任何一种科学的内容,掌握复杂的体系,例如通晓现代代数,显现不只是由相应内容充实的3岁儿童已经具备的这种形式,没有新的形式、新的内容不可能出现。思维进化中形式与内容的辩证统一始终是思维与言语的现代科学理论。实际上,从上述表述的,否定少年思维中新的本质水平的东西的存在的观点来看,这样的事实确实令人费解。这个事实就是,现代研究制定了智力发展的标准,例如在比纳—西蒙的测验中要求12岁儿童描述和解释图画,13岁儿童解决生活难题,14岁少年掌握抽象的术语,15岁儿童厘清抽象术语之间的差异,16岁儿童具备哲学推理的思维。难道这些经验获得的思维发展的征候可以只涉及出现在少年思维发展中新的细微差别的理论观点来解释?难道从只强调细微差别的理论观点出发可以解释许多16岁少年达到了这样的水平的智力发展,即其能够以哲学推理思维作为明显的征候和特征?

思维低级机能与高级机能之间的分辨不清、智力活动的生物决定形式和历史决定形式之间的分辨不清可能导致对少年智力发展新的本质水平的否定。低级的新的机能的确不会出现在过渡年龄阶段。这种状况,正如彪勒正确指出的,完全与关于大脑重量增加的生物学资料相一致。艾丁格,一个研究大脑的资深行家,提出了更多的论点,即辨认动物的大脑结构将发现,新的能力的出现总是与新的大脑结构的出现或者与早前旧



的结构的增长相关联。

这种在心理的生理发生方面由艾丁格发展的观点，当前大部分人很乐意将其归属于个体发生学，极力确认重量的增加所证明的大脑的发展与新能力出现之间的类似性。这种情况下将忘记，相似性的有效性可能只体现在低级机能，与和大脑本身一样的，作为行为的生物进化结果的能力的关系上；但行为的历史发展的本质恰恰在于不与大脑新的结构或已有结构增长相联系的新的能力的出现。

所有的证据表明，行为由原始形式向复杂的高级形式的历史发展，其发生本身由于大脑新的结构或先前已有结构的生长，这也就是与文化发展年龄阶段一样的过渡年龄阶段的实质所在，或者主要是高级心理机能的实质所在。布隆斯基认为，恒牙期的儿童可以作为儿童开化阶段、作为开始于语言文字和科学技术的掌握现代科学阶段来研究。文明是不久之前人类为能够传播遗产而获得的。

高级心理机能的进化与大脑的发展相类似。这种大脑的发展多半是在遗传性的影响下进行的。根据布菲斯特的研究资料显示，在生命的 $\frac{3}{4}$ 岁时大脑比最初的重量增加一倍，到 3 岁末增加两倍，最终在发展过程大脑重量将增加 4 倍。

彪勒认为，儿童心理学中的一个现象完全与这个相一致。儿童在生命最初的 3—4 岁获得的基本心理机能，在整个剩余的生命中不能制造出这些基本的精神成就，如在学习说话的时期。

我们重申，这种相似性的有效性只是相对地意味着作为生物进化结果并与大脑及其构造的增殖同时存在的低级机能的成熟。所以我们应该制约彪勒的观点，其希望，在大脑结构发展的任何时候将成功找到正常儿童的精神生活中每一个大的变动的生物学基础。



我们应该制约她的观点,其主要适用于心理发展中有条件的遗传性的变动,但表现在儿童和少年文化发展过程中的不复杂的综合基本上具有其他因素,首先是社会生活、文化发展以及儿童和少年的劳动活动。

其实,存在一种认同过渡年龄阶段大脑加紧发展的观点,因为这个观点也许可以把最重大的智力改进列入过渡年龄阶段。布隆斯基提出假设为,乳牙期儿童不同于其先前和之后时期,不是言语与思维急剧发展的时期,其多半是运动习惯、协调性和情绪发展的时期。布隆斯基把这种状况与乳牙期儿童后脑和小脑的急剧发展相联系,不同于本质上作为皮层(智力)紧密发展期的无牙期和学龄期儿童。观察到青春期前儿童脑门的急剧变化使研究者想到,在学校年龄阶段将出现前额皮层的优先发展。而且从这些资料的观点来看,即从布隆斯基所依据的、并把它称之为不稳定的和少有希望的资料来看,我们有理由把大脑的急剧发展只是限于前青春期的,也就是第一学龄期的年龄阶段。

在过渡年龄阶段方面和少年期方面,这些推测没有任何事实材料的依据。的确,按照维亚则姆斯基的研究,大脑的重量在14—15岁极快地增加,然后在某个暂停和减速之后,在17—19岁以及19—20岁紧接着再慢慢增长。但根据新的资料显示,大脑的重量在14—20岁的整个发展时期增加得特别微不足道。

我们应该找到新的途径以解释在性成熟期人的智力的急剧发展。

这样,从依据外在表现、现象性的相似的研究转向对不同年龄阶段水平思维的发生学结构和功能本质的深入研究,必然促使我们否定传统的、倾向于把少年的思维与3岁儿童思维混为一谈的观点。不仅如此,甚至相同程度上,在该理论准备承认早期年龄阶段儿童与少年思维的本质差异时,他们时而错误地表达出正面成就,时而错误地表达出的确是这个时期



体现的新的东西。

正如新的研究、主张所显示的,对于少年思维中抽象脱离具体、空泛脱离直观,不正确的观点是,该时期思维活动的特点不是智力与其成长的具体基础的联系割裂,而是在思维中表现出完全新形式的抽象与具体成分的关系,表现出它们的新形式的合并与综合,并在该时期的新形式中呈现给我们这样一些低级的、早已形成的机能,如儿童的直观思维、知觉或实践智力。

这样,彪勒的理论实际上是站不住脚的,不只是在她所否定的那一方面,而且还有她对消极部分和积极部分所肯定的那一方面。并且相反,在少年思维中表现的不只是3岁儿童所不知道的完全新的复杂的综合形式,而且还有这些3岁年龄阶段已经获得的并在过渡年龄阶段在新的基础上重建的低级的原始的形式。性成熟期不仅出现新的形式,而且也就是因为它的出现,在完全新的基础上重构出老旧的形式。

这样,概括上述所叙述的,我们可以说,传统理论最主要的方法论缺陷,在于承认少年思维极其重大的转变,与否定其智力操作进化中任何本质性变革存在之间令人发指的内在矛盾,在于不会使思维形式与内容发展中的变化相互关联。正如我们努力所表述的,不协调的制约条件首先是两种行为发展路线——低级与高级心理机能的发展的难以辨别。我们现在似乎可以依据所获得的结论表述始终引导批判性研究的主要思想。

我们似乎可以说,内容与形式的不可避免的致命性的脱节,是因为思维内容的进化总是首先作为以历史和社会为条件的文化发展的过程来研究,而思维形式的发展作为以儿童机体成熟为条件的、以大脑重量增长为指标的生理过程来研究。如果我们说到思维及其变化的内容,我们指的是文化发展过程中表现出的历史性变化不定的、以社会为制约条件的大



小程度；当我们说到思维形式及其动力时，我们通常跟随传统心理学的错误，说的或者是形而上学的静止的心理机能，或者是生理条件上的机体表现的形式。

同时它们之间还出现了鸿沟。儿童发展的历史方面与生理方面还是割裂的，同时不存在任何纽带，以使我们可借助其统一思维形式发展的动力要素充实该形式的内容发展的动力要素。并随着关于作为文化进化结果的高级行为形式的学说的确立，对文化发展或者高级心理机能发展的独特路线的剖析，在行为的个体发生上变得有可能填补这个深渊，跨越这个鸿沟，实现在辩证统一体中对思维内容与形式发展动力的研究。我们可以使形式与内容的发展动力，经由一个同时可区分出思维内容和高级心理机能的共同的历史性时刻相联系。

根据这些综合了我们在其他地方阐述的关于儿童文化发展学说的观点，我们将找到做出正确决定的关键，找到可靠解决过渡年龄阶段思维发展问题的钥匙。

4

解决过渡年龄阶段所有思维发展问题的关键在于由一系列研究所确认的事实：少年首先掌握着概念形成的过程，并将转向智力活动的新的和高级的形式——概念思维。

整个过渡年龄阶段的总现象，对少年智力发展意义的低估，为大多数关于过渡年龄阶段的现代理论所固有的、并与情绪及其他方面的危机相比较使智力特征的变化处于次要地位的努力，所有这些的原因首先在于，概念形成是高级水平的复杂过程，绝对不是类似于低级智力机能的简单的成熟，因此也不由肉眼不能精确观察到的外部情况决定。少年思维



中完成的、掌握着概念的变革在很大程度上是一种内在的、隐秘着与结构特征相连的、通常不会外在表现出来的、不能通过肉眼观察得到的变革。

如果变革只是局限于外在特征，我们应该认同这样的研究者，即认为少年思维中似乎不表现出任何新的东西，其均匀地、渐进地体现在数量方面的增长，充实着更新的内容，将越来越可信、越来越合乎逻辑、越来越接近于现实性。但如果只是从纯粹的外部观察转向深入的内在研究，所有这些论点都漏洞百出。正如前面已经说到的，概念形成处于性成熟期思维发展的中心。这个过程的确标志着无论在思维的形式方面，还是在思维的内容方面独特的革命性的变革。我们说过，从方法论观点来看，思维形式与内容之间的脱节是完全没有根据的，而这个脱节被大多数理论作为默认的前提。

实际上思维的形式和内容是统一整体过程的两个方面，是其本质性联系而非偶然性联系之间的内在的两个联系点。

有些思维的内容也许相应地只是在智力活动的某种形式中被理解、掌握和接受。其他内容可能没有被相应的形式转换，但必然需要本质上极好的、构成其不可分割整体的思维的形式。这样，我们梦境中的内容不可能相应地转换为逻辑言语结构体系，不可能相应地转换为口头的、逻辑的理智形式。所有把梦境中生动的思维内容转换为逻辑言语形式的尝试都不可避免地曲解着这个内容。

这也就是科学知识。例如，数学、自然科学和社会科学不可能相应地被转换和呈现，除非以逻辑言语思维的形式。内容仍然是与形式紧密联系的。当我们说，少年的思维提升到高等级水平并掌握概念，我们据此确实判定其智力活动的新形式，同样判定其新的思维内容，这种新的思维内容当下在少年期之前被研究着。



这样,在概念形成的这个实例中我们寻求消除过渡年龄阶段思维内容急剧变化与其形式静止性之间的矛盾,这种矛盾的消除不可避免地由上述的研究理论来完成。许多现代研究使我们做出不可辩驳的结论,也就是概念形成是基本核心,少年思维的所有变化都围绕着这个核心。

研究者阿赫更为深入地研究了概念的形成,其著作开创了这个问题研究的时代,通过发展概念形成的生物发生学的复杂图景,分析过渡年龄阶段作为这样的转折点,即其意味着思维发展中的决定性的本质性的转折点。

我们可以确认,按照阿赫的话来说,心理发展的理智化过程中还有一个快速经历的阶段,通常延续到性成熟期。在儿童的性成熟到来之前没有可能形成抽象概念,正如恩格的观察所显示的,但由于那些由反映某一规则和定理的一般原理所构成的学习材料的教学的影响,又因为言语的影响,注意力将越来越偏离到抽象关系方面,这样将影响抽象概念的学习。

阿赫注意到所掌握知识的影响,一方面,引导着言语影响力转向少年的注意;另一方面,又作为导致抽象概念形成的两个基本要素。他引述格里果尔的研究,后者指出了知识对抽象思维发展的巨大影响。

这里我们将看到新内容的遗传作用,这些新内容面对少年的思维被研究,必然需要其转向新的形式,成为我们只能借助概念形成来完成的任务。同时,将观察到借助言语完成的注意倾向的机能变化。这样,思维发展的危机和转向概念思维来源于两个方面:一方面包括机能的变化,另一方面又有新的任务,即少年思维所面对的与掌握新的思维材料相联系的任务。

在与转向高等级水平相联系方面,按照阿赫的观点。理智化过程与转向概念思维一样,越来越缩小着概念的直观思维和形象概念思维的范



围,儿童所固有的思维方式将消亡,儿童该抛弃这种思维的方式,并且这将导致在此基础上建构完全新的智力类型和形式。阿赫提出与此相联系的、在后面章节我们将不得不重复的问题。他提出,是否有形象思维向概念思维的转向,根据伊恩斯的研究,在该年龄阶段水平产生的遗觉象明显少于儿童。

5^①

这样一来,通过研究我们发现,少年在性成熟期完成着迈向智力发展大道的最重要的转折性的一步。他们由复合思维转向概念思维。概念学习和引用它们这些全新的,都在这个年龄阶段获得。在概念形成中少年的智力获得不单单是先前路线的延续。概念不仅是丰富的,而且是内在相互联系的联想性群组。这本质上是新的构成,无法归结为更为低等的、在早期水平上智力发展所具有的过程。概念中的思维是智力活动的新形式、行为的新方式、智力机制的新方式。

在这个独特的活动中智力找到新的而不是之前原有的行为方式,在这里机能体系中出现既在结构和成分上,又在活动方式上独特的新机能。

传统的观点倾向于否定少年智力出现本质上的新的构成,认为其思维简单地作为3岁儿童思维的深化、扩展和延续,正如彪勒更为鲜明地表达的。实质上,这个传统的观点没有发觉概念、复合体和混合形象之间的本质性差异。这种观点的基础是极为接近于桑代克理论的智力发展的纯粹数量概念。根据桑代克的观点,只能按照其联想性联系的构成数量进行量化,不同于低级机能。也正是由于这个原因,在关于过渡年龄阶段的

^① 5—24 部分内容与《思维与言语》的第五章完全重复,收集在中文版第四卷,所以在这卷删减,节的编号仍按顺序排列。——译者注

传统心理学中这种观点占据统治地位,我们认为必须仔细地关注思维发展的整个进程,并指出它所有独特性中它所经历的三个不同的本质性情形。我们的直接研究对象就是少年的思维,而且我们在研究思维过程中始终使用发生断面的方法,类似地,如解剖研究者找出某一机体不同发展阶段的断面并比较这些断面,以确认由一个阶段向另一个阶段发展的进程。

在现代教育学研究中,正如格赛尔正确指出的,遗传断面的方法成为研究行为发展的最重要方式。以往的方式——对行为年龄阶段特征的描述通常都具有统计学特征,能够列举该发展阶段思维的一系列特点、征候和不同之处。统计学特征在这种情况下通常取代年龄阶段的动态研究。在这种情况下发展被忽略了,只在该年龄阶段所突出的形式被当作稳定的、不动的、总是完全均匀的;每个年龄阶段的行为与思维被作为事物研究,而不是作为过程研究;作为静态的,而不是动态的。然而,对每种思维形式的实质进行研究只能在我们开始把它理解为复杂的、融为一体的发展过程中的一定的、必要的有机成分时。

以相应的独特方式揭示这个本质就是使用发生断面的方法,为了比较一发生学研究不同发展水平的行为。

同样地,我们也努力试图揭示少年思维的独特性。我们感兴趣的不是过渡年龄阶段思维方式的一览表,不是少年智力活动方式的清单,不是在数量方面思维方式的列举。吸引我们的首先是确认这个我们感兴趣的、本质上新的、为过渡年龄阶段思维发展中本身带来的,形成当中的思维。我们的目的在于找到思维成熟和危机的这个过程,即构成该年龄阶段基本内容的过程。

为此我们必须在与以前水平的比较中研究少年的思维,寻找一种思



维形式向另一种思维形式的转向,以比较的途径确认这个决定性的变化、这个重大的重构、这个在少年思维中出现的最主要的改造。为此似乎必须找到不同时期思维发展过程的断面,始终遵循比较一发生的路线,试图使这些断面相互联系,以修复这个由一个思维阶段向另一个阶段过渡中形成的变动的现实过程。

今后我们不得不这样进行,因为比较一发生式研究、发生断面方法是教育学研究的最基本和最主要的方法。

的确,我们的比较性研究结果经受功用的考验之后,我们始终使用的不仅有思维个体发生的材料,而且有思维种系发生过程的材料,还有不正常过程中思维的分裂和退化的资料。这样,我们掌握了统一智力活动高级形式的原则,在所有不同的过程中这个统一都有自己的具体表现。我们认为,构筑思维活动的基本规律还是一样的,支配它们的基本规律性,在正常和不正常状态中也是这些,这些规律性将获得取决于不同条件的不同具体表现。

如现代病理学将研究疾病作为独特变化条件下的生活方式,我们有权研究某种疾病情况下的思维活动作为思维在由疾病产生的特殊条件下一般规律性的表现。

在现代精神神经学中深深地强化这样的思想,即发展是理解心理机能分裂和退化的关键,而研究这些机能分裂和分解的关键是理解它的创建和发展。因此,普通心理学和病理心理学将相互印证,如果它们都以发生学为基础。

对照个体发生和种系发生的资料,我们任何时候也不采用生物发生平行论的观点,准备寻找儿童历史发展中乃是人的历史中以往水平占优势的思维形式的重现和重演。在这种情况下我们遵循着克洛斯正确表述



过的比较方法。它的任务不仅在于寻找相似性,而且在于确认差异;“比较”一词这里指的不仅是区分相一致的特点,而且更多的指分离出相似性中的差异。

所以,我们任何时候都不能把儿童的具体思维过程等同于人类历史发展过程中的具体思维。我们有可能更为完整地解释作为我们研究对象的这个现象的本质,这个本质在多种多样的、实质上表现同一种思维类型的联系与形式中被研究。要是说逻辑思维出现在人类历史发展的某个阶段和儿童发展的某个阶段,那么将确信一个无可争辩的真理,同时丝毫不意味着,确信这一点将采纳生物发生平行论的观点。对个体发生和种系发生的观点中对综合思维的比较性分析在很小的程度上也不能提出两种过程的二元论思想或者两种形式相同的思想。

在我们感兴趣的现象中特别极力地强调一个要素,因为它在同一种思维形式不同表现的比较性研究中不能更好地凸现出来。这个要素就是概念内容和形式的统一,也是因为概念中的内容和形式产生于统一体中,转向概念中的思维将意味着儿童思维的真正的变革。

6

现在我们不得不研究儿童转向概念思维的基本结果是什么。我们想使其处于首要地位的情形,就是少年思维内容的深入的和极大的变化。我们可以毫不夸张地说,所有的思维内容重构和重组于概念形成的联系中。思维的内容和形式不能相互分离,如水相对于玻璃杯一样。内容和形式参与不可分割的联系中并互为条件制约。

如果我们对思维的内容理解不只是构成每一个时期思维的外在的资料,还存在真正的内容,我们将看到,它在儿童发展过程中坚定不移地转



向内部,变为个性本身的有机组成部分和其行为的部分体系。信念、兴趣、世界观、行为的伦理规范与法则、倾向性、理想和思维的某些概要——所有这些,首先是外在的,随后变成内在的。因为随着少年的发展,随着他的成熟,随着周围环境的变化,在他面前将出现要求掌握新内容的任务,构造出强大的促进因素,促使少年沿着思维的形成机制和发展道路前行。

新的内容给少年的思维提出一系列任务,以得出新的活动形式,使低级机能发展出来新形式、新思维。正如我们往后将看到的,也就是在过渡年龄阶段新内容中将构建后面章节要说到的、行为的新形式和特别类型的机制。在思维转向概念的同时,少年还将开创客观社会意识的世界和社会意识形态的世界。

要在真正意义上理解这个词,科学、艺术、文化生活的不同范围也许相应地只能在概念中掌握。的确,儿童掌握科学真理,儿童洞察某一思想体系,儿童成长于某个文化生活氛围。但儿童的特点在于非适应的、不完整地掌握所有这些,因此儿童感受到创建的文化财富之后,自己还积极地参与其中的创造。

相反,少年转向掌握这些,也许只在概念的整个宽度和深度中显现的内容之后,开始积极地创造性地参与在他们面前展现的不同范畴的文化生活。没有概念中的思维就不能理解现象之外的关系。深入联系的超越现象外在可见性之外的整个世界、复杂的相互制约性的世界和涉及每个现实范围内部及其不同部分之间关系的复杂世界,只是呈现给那些掌握着概念钥匙的人。

这个新的内容不是机械性地进入少年的思维,而是经过长期的和复杂的发展过程。这得益于思维内容的扩展和深化,呈现给少年面前的将是其过去和现在的整个世界、大自然、人的社会和历史。布隆斯基正确地



提出,儿童的整个历史是其环境的逐渐展开,开始是妈妈的肚子和床,然后是他直接关联的房间和家。这样,我们可以根据环境的扩展来确定儿童在其成长进程中的发展。过渡年龄阶段环境的扩展的结果是,世界将变为少年思维的环境。众所周知,希勒在其著名的两行诗中阐述过这个观点,他把以摇篮作为无限世界的婴儿与还不能容下整个世界的青年相提并论。

正如布隆斯基所注意到的,环境的基本变化在于参与社会生产之前环境正在扩展。由此在思维的内容中最早出现的是与社会生产中某一地位相联系的社会意识。他说,我们应该把阶层心理学设想为不是立刻形成的,而是逐渐发展的。它的完整发展,不言而喻,我们指的是在青年阶段,当人已经占有或准备很快将占有社会生产中的一定地位时。学生和青年的历史就是阶层心理和意识特别紧密形成和发展的历史。

与此相联系,布隆斯基正确地指出关于阶层心理与意识形成和发展方式的不断扩大的误区。他常引用模仿本能作为少年思维内容形成和表现的基本机制。但是援引本能的模仿,正如研究者所看到的,毫无疑问,其注意到儿童阶层心理的形成。

布隆斯基指出,甚至是认为能够认识到儿童阶层心理的研究者,并不罕见地这样设想它的形成:按照模仿的道路建立着阶层心理、建立着阶层思想、建立着阶层道德。如果按照通常在心理学中那样理解模仿,那么上述所说的论点完全是不可信的。

阶层心理,当然不是按照模仿的道路建构的。它的形成过程,毫无疑问更为复杂。儿童的阶层心理形成于他与周围环境的相互作用中,表现得更为朴实和短暂;还形成于他的普通生活、简单活动和一般兴趣中。我们重申,阶层联合的形成不是由于外在的模仿,而是生活、活动和兴趣的



共性。

我们完全认同，阶层心理的形成过程无与伦比地比援引模仿本能的研究者所设想的更为复杂。我们进一步思考，不能对布隆斯基这一观点提出异议，即认为生活、活动和兴趣的共性是这个过程的基本的和核心的要素。但是我们想象，其中完整解释该过程的本质性环节被更加简化了。因此布隆斯基所指出的没有解决这个在我们拒绝引用模仿本能之后的问题仍然是公开的。

当然，生活、相互作用和兴趣的共性，给少年布置了一系列的任务，在这些任务的完成过程中，他将构筑和形成阶层心理。但这种情况下，不能忽略这个过程得以完成的智力活动方式和机制。换句话说，我们任何时候也不能给予布隆斯基所说现象以发生学的解释，因为过渡年龄阶段是阶层心理和意识形成与急剧发展的时期。如果我们没有考虑作为基本智力机能的概念的形成，而随着该智力机能的发展少年将迎来新的思维内容，我们将不能发现，生活和兴趣的共性为何不会促使早期或学前年龄阶段我们感兴趣的部分急剧发展。非常清楚的是，对思维内容的发生学分析，我们任何时候都不可以忽略思维内容进化与形式进化的联系。特别是我们任何时候都不可以忘记整个少年心理学的基本的和核心的观点：概念形成的机能是该年龄阶段所有智力变化的基础。

在这个意义上，特别有趣的是，某些研究者试图完全忽略思维形式发展中概念形成的因素并从内容的直接分析中寻找。例如，斯特恩在他论述成熟期青年观念形成发展的著作中得出一个结论，即形而上学的世界观本能地为性成熟期少年所固有，它似乎遗传性地固守在这个年龄阶段。类似的尝试我们可以在其他研究者中找到。他们把思维的发展分为几个面或几行，而有时完全以缄默来回避，试图直接地重新建构不同意识范畴



的思维内容构造。自然而然地,这种情况下思维的结构将获得形而上学的特点。在这个叙述当中,少年意识的特点中采用理想化作为塑造的基本方法。并不令人奇怪的是,研究者如斯特恩和斯普兰格认为,少年看上去是天生的形而上学者,因为不知道的是,由此将产生其思维内容的深刻变化和变换,按照其思想的流水线前进。

然而如果我们不追随这些研究者,他们把原本结构的形而上学看作少年思维的形而上学建构,我们应该研究,正如上述已经说到的,与思维形式进化相联系的思维内容的进化,特别是应该追踪何种思维内容的变化将引发概念形成。我们看到,概念的形成将给少年展现社会意识的世界,并不可避免地促使其阶层心理和思想的形成和急剧发展。因此并不奇怪的是,斯特恩和斯普兰格研究过的少年是作为形而上学者呈现给研究者的。所有问题只是在于,少年思维的这个形而上学特征不是少年的本能特征,而是在一定社会意识形态范畴概念形成的不可避免的结果。

思维的高级形式特别是逻辑思维,对于少年具有特别的意义。布隆斯基说,如果说换牙期儿童的智力还是具有特别明显的遗觉象特征,那么少年的智力特征是极力转变为逻辑思维。这首先表现在评判态度和要求论证所表达的意见上。少年坚决要求论证。

少年的智力非常受制于具体性,而具体的自然知识、植物学、动物学和矿物学(一年级学生最喜欢的学科之一)对于少年来说是处于次要地位的,让位于自然知识、世界的起源和人的哲学问题。正如对大量历史的具体故事的兴趣退居次要地位,它们的地位现已经被少年非常感兴趣的文学占据。最终,与所有这一切相符的是,少年将特别冷淡于儿童期所喜欢的艺术,如图画以及最抽象的艺术——音乐曾是少年最喜爱的。

社会—政治世界观的发展不限于发生在该时期少年思维内容的所有



变化,也许只是所有变化中更为鲜明的和有意义的部分。

完全正确的是,许多少年生活中的决定性事件是社会生产的融入和完整的阶层自治。按照布隆斯基的观点,少年不只是社会阶层的儿子,而且已经是这个阶层的积极成员。因此少年时代首先是少年世界观形成的时代,在这些时期大体上形成对生活、人们和社会的观点,形成某些社会同情和反感。少年时代是冥思苦索生活问题的时期,正如布隆斯基所确认的。生活本身给少年提出的问题,和他作为积极的参与者对这个生活的决定性融入,需要思维发展的高级形式。在少年的特征中我们暂时绕开特别重要的、由研究者不止一次提出的、似乎在少年其他发展水平上发现的很奇怪的特性。也就是对于少年来说很典型、很特别。我们注意到作为年龄阶段主要特征的矛盾性、表现在少年思维内容中的矛盾性,其思维内容似乎包含有矛盾的因素。

按照布隆斯基的看法,少年的智力的特点就是偏好数学。虽然根据普遍的观点,少年不是非常习惯于掌握数学。研究者还是援引学校的实验以论证自己的观点。布隆斯基认为,在学校的实际教育中 14—17 岁期间通常是极大化地进行数学教育的阶段,也就是在这个时期人通常获得大部分的数学知识。同样,这是爱好物理的年龄阶段。最终,这也是对哲学产生兴趣和逻辑性地延续爱发长篇议论习性的年龄阶段。但如何协调对数学、物理和哲学的爱好,对逻辑的爱好,讨论和论述的严整性与用克雷奇默尔的术语表述的,也毫无疑问为少年所固有的“浪漫主义思维”的关系。布隆斯基用克雷奇默尔的话来回答这个矛盾性:思维的两种方式,虽然外在存在差异,但在生理方面紧密地相互联系在一起。

我们设想,布隆斯基所发现的事实完全是正确的,但他所给予智力倾向矛盾性的解释本质上也不足于解决我们面临的问题。布隆斯基倾向于



属性、物理和哲学,将其解释为精神分裂气质特征,即表现为某种两极分化:一方面,过度敏锐的、高度的敏感性,感受性,激动性;另一方面,特别的迟钝性、冷淡性和漠不关心。

但是我们认为,引用克瑞奇默尔所说的这两种思维类型之间的深厚的生物同源,未必可以充当“浪漫主义思维”与过多的逻辑性独特结合的真正根基。我们设想,发生学解释在这种情况下会更有道理。如果我们关注现实性的极大扩展,特别深入到首先被少年的思维所掌握的物体与现象之间的联系和关系中,我们将找到严密逻辑思维活动和他所固有的“浪漫主义思维”的基础。

概念形成的事实和新事物——思维这种新形式的不够坚强的、稳定的和发展的特征将解释为被观察者发现的矛盾性。这个矛盾性就是发展的矛盾性,过渡形式的矛盾性,过渡年龄阶段的矛盾性。

对于新的思维形式的不成熟性和不稳定性特征,我们倾向于解释为布隆斯基所发觉的其他特性——少年不太擅长的辩证性,他趋向于用抉择的方式使所有问题尖锐化——要么……要么……

我们这里首先指的不是少年的气质特征,而是简单的状况,即辩证思维作为成人思维发展的高级阶段,毫无疑问不可能是少年所固有的,只是属于概念形成的范畴。概念形成的同时,少年将踏入或早或晚迫使他掌握辩证思维的发展道路。但似乎不可能期待,这个最终的和最高的发展阶段已经处于少年发展的第一步,因为此时他才刚刚掌握智力活动的新形式。

克洛斯的研究可以作为分析少年思维内容根本变化和根本性重构的很好的实例。他在孤立的、纯粹的形式上指出年龄阶段对思维倾向性,对部分智力活动内容的影响。克洛斯试图借助实验弄清楚,在与某种思维



过程相联系的成长中的人的不同年龄阶段水平将产生哪种类型的问题。实验中向被试提供单个的思考题目，每次被试阅读题目时向他（她）提问：您最先想探悉的是什么？根据出现在他们当中的逻辑兴趣对按这种方式引发的问题做记录、收集和分类。借助该研究成功地确定在年龄进程中、在成长过程中占优势地位的逻辑兴趣。

一个最重要的研究要素是，弄明白人的思考兴趣指向与原因或结果。当几乎所有年龄阶段成人被试预先表现出结果占优势的思维活动时，儿童则显示其他状况的问题占优势。克洛斯得出结论，对结果的兴趣随着智力发展的年龄而增加。（见表1）

表 1

年龄(岁)	问题		比率(%)
	退化的	向前的	
12—13	108	11	98
14—15	365	49	74
15—16	165	35	47
16—17	74	19	39
大学生	46	36	13

克洛斯通过所获得的资料有充足的理由看到儿童和青年内心兴趣发展的重要指标，因为在不同年龄阶段对同一道题目退化的或者向前的立场的相对增长，毫无疑问，说是在思维的逻辑兴趣倾向性变化上年龄的作用。

其他的研究触及出现在儿童和少年思维中问题的实质。克洛斯认为，总是在判断之前发生与知识需求相关联的不清楚状况，即这种状况通常指向我们自身的问题（不能大声说出，而属于内在的问题）。

克洛斯认为，按外在的、语词的表达有与我们判断动机相适应的两种



类型的问题,也就是提出问题—确定问题—解决问题。与其完全不清楚的单纯困惑相应的就是问题—确定。它类似于空空的器皿,只可以用答案来填充。例如:这是什么?它从哪儿来?这是谁?什么时候、为什么、因何目的发生这事?回答这些问题不能用简单的“是”或“不是”。相反,回答问题—解决问题可以用“是”或“不是”,因为这个问题已经有解决的可能性。例如:这个增长是否出色?波斯能否生产出这种地毯?这样的问题,特别是面向自身的,相应地反映意识预料的情况,并由这种状况在某种情况下得出假设性结论。

因为很明确的是,在问题—解决中比在问题—确定中表现出更为活生生的智力活动;又因为除此之外,超出这些划分将深刻揭示出两类判断类型的根本性差异。所以,探讨我们倾向激发学生问题的实验结果是颇有意思的。根据克洛斯的材料,随着儿童的成长,判断问题的数量比空洞的问题有着大大的增长。它们的比率如表2所示。

表 2

年龄(岁)	比率(%)
11—13	2
14—15	13
15—16	12
16—17	42
大学生	55.5

在先进思维的成长中,正如在内部的与它相近的个人假设和推理的发展中,毫无疑问,表现出过渡年龄阶段的本质性特点——不仅有极其丰富的形式内容,还有活动的新形式以及操作这些内容的新形式。在这个意义上,我们设想具有决定性意义的是作为概念结构基本特征的内容与形式的统一。这存在着现实性的方面,存在着可能相应地只能体现在概



念中的联系与现象。

所以,不正确的是,脱离现实性来研究抽象思维。相反,抽象思维首先是更为深刻地、更为本质地、更为完整地、更为全面地反映摆在少年面前的现实性。至于无能思维内容的变化,我们不可能忽视,它也是完整地出现在思维重构重要阶段的一个范畴。这里说的是认识个人内在的现实性。

7

克洛说,在成熟中的少年面前展现的首先是心理的世界,他的注意首先开始越来越强烈地倾向于其他人的面目。处于早期年龄阶段的儿童封闭地内在感受世界,现在受到少年的外在关注,并构成其思维内容的极其重要的范畴。

深入到内在的现实性,进入个体的内在感受世界,起决定性作用的是表现在过渡年龄阶段的概念形成的机能。语词在多大程度上是理解别人的中介,就在同样程度上也是认识自身的中介。语词从其产生开始就是认识自身,统觉知觉感受的交流中介。得益于这一点,只是随着概念的形成,进而急剧发展了自我知觉、自我观察,深刻认识了内在的现实性和个人内在感受世界。根据谷穆波利特的发现,思维只在概念中变得清晰,只是在概念形成的同时,少年开始真正地认识自身、自己的内部世界。没有这样的思维不可能获得清晰性,不可能成为概念。

概念是认识和理解的最重要中介,并促使少年的思维内容发生根本的变化。概念思维促使揭开基于现实性的深层次联系,认识掌控现实性的规律,借助于草拟的逻辑关系网络图调整所感受到的世界。言语是对现象进行分析和分类的强有力中介,是调整和概括现实性的中介。语词成为概念的代表者。按照艾宾浩斯的一个研究者的发现,真正的对象理



论是指该对象为概念所指的。这种情况下的共同点成为规律的一部分。人借助作为概念符号的语词认识具体的现实,在他可见的世界里揭示出其中的联系和规律性。

在我们的实验中,我们不止一次观察到不同概念之间特别有趣的紧密联系。概念的相互转变和联系,反映现实现象的相互转变和联系,导致每个概念产生于与其他所有东西的已有联系中,并且随后好像将确定自己在早已认识的概念体系中的地位。

我们的实验给被试的任务是形成四个不同的概念。我们看到,一个概念的形成是其他三个概念形成的关键;并且有关后面三个概念的发展,少年通常不是按第一个概念发展的道路,而是经过已经加工的概念并借助于它的帮助。加工第二个、第三个和第四个概念的思维进程总是特别不同于加工第一个概念的思维进程。只是在例外的情况下四个概念的加工才借助于四个同样的操作,概念的相互联系内在地把它们列入某一体系,使概念成为认识外部世界和系统化的一个基本中介。但概念不仅处于体系中成为认识外部现实的基本中介。它也是认识其他的、相应地掌握人类社会历史经验的基本中介。只是少年首先在概念中系统化并了解社会意识的世界。在这个意义上谷穆波利特的定义完全正确,他说,在语词中思维意味着使自己的个体思维归属于普遍的思维。思维的完全社会化在于概念形成的机能。

最后,第三个范畴又出现在少年与转向概念形成联系的思维中——这是个人内在感受的世界,对它的认识、调整和系统化只是现在成为可能。由于这个完整的基础,一个研究者说,意识完全不同于自我意识的现象,人的自我意识更晚出现,虽然意识是人精神生活的经常特性。

“自我意识不是自古以来就出现。它随着人借助于语词学会认识自



己而逐渐地显现。认识自己可以有不同的水平。在发展早期阶段的儿童认识自己特别的少。”他的自我意识发展得特别缓慢并取决于思维的发展。但迈向认识自己的道路、迈向发展和形成意识道路的决定性一步只在过渡年龄阶段完成，并与概念形成同时进行。

在这个意义上，许多研究者对借助于概念思维而对外在与内在现实做出的理解和调整之间进行的比拟是完全合理和正确的。“人和自己的所有行为都屈从于这些立法的图式。个人意愿其实可能只是体现在事务中，而不是在思维中，不是在人用于理解自己愿望的语词中。解释自己行为的需要，在语词中揭示它，在自由—不自由的概念中想象它，致使个人的行动屈从于这些立法的图式。刚愎自用的人，追究其出其不意地据此产生糊涂念头的责任时，说：‘我愿意这样。’他拒绝自己行为的所有标尺，推脱将‘我’作为理由。但他本身不满意自己的回答，他这样做只是因为找不到其他理由。似乎很难想象‘我愿意这样’，这不是作为玩笑，但又没有怨气时说出的。同时自由和意向成为自我意识的特征。”

这些复杂的问题，我们在后面的章节将谈到，而现在不能详细地探讨它们。后面将看到，我们说的只是划分内在感受世界和客观现实世界的是儿童某种正在不断发展的东西；在刚开始说话的儿童身上，我们找不到这个成熟儿童已有的自身与世界的区分。对于在生命刚开始一段时期内的儿童，他的所有由他的感觉带来的意识内容还是不可分割的庞然大物。自我意识只能通过发展的途径获得，而不是与意识一起提供给我们。

因此认识现实性、认识他人、认识自己就是概念思维。原来就是这个革命进入少年的思维和意识，就是这个新的东西区分着少年的思维与3岁儿童的思维。

我们设想，我们完全正确地提出为研究个性发展和它与周围世界关



系的有关概念思维的课题,如果把它与语言历史面临的课题进行对照。波捷布尼认为,语言历史的基本任务是在事实上揭示语词参与连续系列的、包含个体与自然界关系的体系的形成。在一般特征上,我们大概将找出这个参与的意义,如果我们接受这样的基本观点,即认为语言不反映已经准备好的思维,而是创建它;语言不是已经形成世界观的反映,而是与其相适应的活动。为了觉察自己的精神活动,为了思考自己的外部认识,人应该让其中的每一个都具体化于语词中,并使这个语词与其他的语词相联系。对于自己对外部世界的理解来说,绝非无关紧要的是,这个世界怎样展现给我们,借助怎样的比较使其部分自然力相对于智力显得如此显著,对于我们来说这些比较真实到何种程度。一句话,波捷布尼认为,对于思维来说,语词内在形式的忘记程度和首要的特性不是无关紧要的。

如果现在说的是借助言语形成一系列的包括包含个体与自然界关系的体系,那么同时任何时候都不能忘记,认识自然界、认识个体是借助于对其他人的了解、对周围环境的理解、对社会经验的理解而实现的。言语与理解的不可分割性同样表现在言语作为交往手段的社会应用中,也表现在其作为思维工具的个人应用中。

8

我们分析了由我们的同事帕什科夫斯卡娅收集的几百名工厂学徒、学校与农民青年学校学习少年的资料。研究的目的在于弄清楚,在针对儿童年龄阶段的类似研究中,称之为表象储备的研究。

实际上在帕什科夫斯卡娅的研究中解决了更大范围的课题问题。现在我们感兴趣的不是表象储备,不是少年具备的这些知识的编目清单,不是构成思维的这些要素的一览表,总之不是表象范围的数量方面,而是首



先在于思维内容的结构和体现在不同经验范畴之间被试的思维中的复杂联系和关系。我们感兴趣的是，少年某些思维内容的创建与儿童相应的表象有何不同之处，少年的思维中不同范畴的活动彼此的联系怎样。根据这一点，我们觉得很少有与“表象”一词相适宜的。本质上在这种情况下曾经谈到的绝对不是表象。如果这个词或多或少恰好反映研究的对象，当这个词指向早期年龄阶段儿童的思维时，那么接近少年期时这个词几乎失去所有的意义和所有的含义。

单位(由单位的总和构成过渡年龄阶段思维的内容)、操控少年智力活动的最简单动作，最终不是表象，而是概念。因此，帕什科夫斯卡娅的研究包括了关系到现实性不同方面的、内在的和外在的概念的联系和结构，并形成了对原先研究的自然补充，该结果我们在上述中已论及。让我们感兴趣的是少年思维的内容方面，我们希望从中观察少年的思维，看在过渡年龄阶段理论上是否有由我们假定的新的思维形式的出现，概念形成的机能与少年所有智力活动内容根本重建之间的联系。

研究包括了少年经验的不同范畴，包括了对关系到自然现象的、关系到技能过程和手段的、关系到社会生活现象的和关系到心理特性抽象表象的概念的分析。研究基本上确认了我们所期待的联系的存在，并显示出，除概念形成的机能之外，少年将获得在系统化方式和构造上、在反映现实性方面的深度上和包括的范围上全新的内容。根据研究我们可以发现，思维内容的丰富和新形式的获得是协同性的。

在这一点上我们将看到，所有研究的基本与核心结果以及对上述假设的直接确认。我们设想，现代心理学对概念的一个基本错误认识就是没有注意到这种状况。这种忽视或者将导致概念的纯粹形式上的研究，从而忽略其中内容上表现的新部分和新体系。这种忽视或者将导致在材



料方面的纯粹形式逻辑的、现象学的分析。没有考虑到,一个形态学的分析总是依据不足的,需要结合功能的和发生学的分析,因为该内容也许相应地只是在一定的形式中显现,并且只有随着特定思维机能、智力活动一定形式的出现才可能掌握该内容。

我们已经指出,过渡年龄阶段概念形成的机能获得的是新生的、不持久的智力。所以,设想少年的所有思维都由概念完成似乎是错误的。相反,现在我们只是在“去”形成过程中的概念,它们在过渡年龄阶段结束前还不是占优势的思维形式。少年的智力活动的实现在大部分情况下还是在更早发生的其他形式上。

根据这一点,我们试图解释少年思维中的非辩证性和许多研究者所指出的少年思维中的浪漫主义。在内容方面,我们将找到与这个观点完全相类似的。我们感到好奇的是,大部分被研究的少年,当向他们提出确定抽象概念的任务时,他们完全根据具体性定义来回答。例如,对“什么是好”的问题的回答是,“得到好的东西,这就是好”(14岁,工厂学徒学校);“好是为人做了好的事情,称之为好”(15岁,农民青年学校)。但还有部分定义这个术语在生活中、实践中的意义:“好就是有积蓄,例如很多钱、钟表和裤子等等”(13岁,农民青年学校);“你挣得什么,那就是好”(13岁,农民青年学校);还有更为具体的,“发给女孩衣裳时,还有一整箱子”(13岁,农民青年学校);“好就是这样我们占有的,也就是练习本、钢笔尖、钢笔等等”(14岁,工厂学徒学校);或者,“有价值的物品”(13岁,农民青年学校)。

如果被试根据概念的为某个心理的或精神上的品质的含义,提出其他的概念定义,那么这些定义的特点经常地,特别是在过渡年龄阶段的开始,也还是这般具体,通常有活生生意义上的发言并借助更为具体的例子来解释。在过渡年龄阶段的最初,带有类似特点的有这样的概念,如“思



想”“爱”等。对“什么是爱”的问题的回答：“爱就是，人喜欢另一个喜欢自己的人”（14岁，农民青年学校）；“爱就是一个名称，男人喜欢女人”（13岁，农民青年学校）；“爱就是，有某个想出嫁的人，而她遇到一个小伙子并表达让她嫁给他”（13岁，农民青年学校）；“爱产生于亲人和熟悉的人之间”（13岁，农民青年学校）。

这样，我们从过渡年龄阶段初期的思维内容方面找到的也是这个占优势的具体的概念，也就是这个试图从它表现的具体情景的观点来看待抽象概念。本质上，列举的定义没有任何不同于上述援引的、来自梅塞尔材料的定义和对于学校年龄阶段初期来说的典型定义。但现在应该提出重要的补充说明：我们对过渡年龄阶段前半段常见现象的发现，是非本质的、非专业的、非全新的，因而从过渡年龄阶段特征的发生学方面来看也是非典型的。这有旧事物的残余。即使思维的这种形式占优势，但随着少年的进一步成长，它（思维的这种形式）将退化、收缩和消失。

转向更为抽象的思维即使现在不是数量上占优势，但它对于过渡年龄阶段来说是特别的。随着少年的进一步成长，它将进一步发展。具体的思维包括过去的思维形式和当前思维形式的大部分，抽象的是当前的小部分，以及将来的全部。

我们不详细谈论帕什科夫斯卡娅研究的其他方面。我们说的只是，两个要素处于分析这些丰富实践材料的首要地位，其一，将显露出存在于概念之间的联系和关系。60个回答中的每一个内在地、有机地与其他所有的相联系。其二，我们观察到，内容如何变为思维的内在成分，如何转变为其外在倾向性的元素，如何开始从个人表述的名称中显露出来。

根据拉丁语的表述“共同的需要经过局部的”，思维内容将变为叙述的内在观点、思索的方向性、兴趣和行为的准则、愿望和意图。当我们涉及



少年对现代、政治、社会生活、个人生活规划等的迫切问题的回答时,这显得特别明显。有代表性的是,回答中概念和其中反映内容的传播不像概念传给儿童,不像从外在掌握的、某种完全客观的;概念与复杂的个性内在成分交织在一起,有时很难确定,在哪里结束客观的表现,在哪里开始表现出过人的兴趣、观点和行为的倾向性。

总而言之,似乎很难找到更为清晰的证据证明这样一个观点,即内容不是作为相对于思维来说是外在的、无关的成分进入思维当中,内容没有像水占满玻璃杯那样占满某种智力活动的形式,而是有机地与智力机能相联系,每一个内容范畴都有自己独特的机能。内容成为个体的财富后,开始参与个体行为的一般体系中,参与他作为一个内在成分的发展的一般体系中。

清晰地被掌握的思想,成为少年的自身的思想之后,个体的逻辑、个体的行动开始屈服于其中一部分的某一思维体系发展的普遍规律性。心理学的任务恰恰在于,追踪这个过程并能找到个性和思维的、清晰地被掌握的思想处于其中的复杂结构。类似地,与被扔在轮船甲板上的皮球沿着两种力量的平行四边形的对角线运动一样,这种掌握程度的思想也是沿着某个反映两个不同力量、两个不同活动体系的复杂平行四边形的对角线运动。

9

现在我们着手判别一个核心成分,没有对它的理解我们无论如何也不能避免对思维发展过程中形式和内容之间脱节的通常性误解。传统心理学脱离形式逻辑掌握了作为远离所有的丰富具体现实性的抽象智力结构的概念的表象。从形式逻辑的观点来看,概念的发展主要屈从于概念



内容和容量的反比例规律。概念容量越广，它的内容越窄。这意味着，该概念可能接近的对象数量越多，它包含的具体物品范围越大，它的内容就越贫乏，越空洞。根据形式逻辑，概念形成的过程特别简单。抽象和概括的要素原来是内在地紧密相互联系在一起的，并从这种观点来看是一个从不同方面产生的过程。按照彪勒的观点，逻辑是抽象的、概括完全简单的和明白易懂的。失去一种符号特征的概念将在内容上变得更为贫乏，更为抽象地增加容量，并成为一般性的。

完全清楚的是，如果概括过程作为抽象或抽象化符号特征的直接结果来研究，那么我们自由—非自由地得出结论，概念思维离开现实性，体现在概念中的内容将变得越来越贫乏、微薄、肤浅。这些概念常常被称之为贫瘠的抽象化是不无原因的。换句话说，概念出现在阉割现实性的过程中。具体的、多种多样的现象为了能够形成概念，应该一个接一个地丧失自己的特征。确实，表现出枯槁、贫瘠的抽象化，其中形形色色的生机勃勃的现实性由于逻辑思维而狭窄和贫乏。由此我们想起歌德的名句：“一切理论都是苍白的，只有生命之树常青。”

这个枯槁的、贫瘠的、苍白的抽象化不可避免地极力使内容归零，因为越是简要，概念就变得越空泛。内容的贫乏伴随致命的必然性而实现，因此过去受形式逻辑支配概念学说的心理学把概念中的思维设想成内容方面更为贫乏的、微薄的、贫瘠的体系。

然而，概念的真正本质在这个形式表象中严重地被歪曲。真实的概念是复杂的客观对象的形象。只有当我们在其所有联系和关系中认识对象时，只有当这个形形色色集合于语词，完整地以许多定义的方式集合于形象中时，我们才出现概念。按照辩证逻辑学说，概念包括的不仅有普遍的，而且有唯一的、部分的。



不同于观察,不同于对事物的直接认识,概念由事物的定义来填充,它是我们经验合理化加工的结果,它是对事物的间接认识借助概念对某一事物的思维,意味着把该事物纳入在概念定义中的联系和关系为中介的复杂体系中。因此,概念的出现绝对不是作为抽象化的机械结果,而是长期深入地认识事物的结果。

克服概念形式逻辑观点,揭露容量和内容之间的反比例规律不正确的同时,新的心理学开始摸索到研究概念的正确立场。心理学研究发现,概念中我们总是局限于其内容的丰富和深化。在这方面,完全正确地体现了其马克思主义的比较抽象的作用与细小力量。在借助于概念的本真的科学研究中我们得以可能透过现象的外部表面性,透过它们表现的外在形式,看到基于现象的隐蔽的联系和关系,揭示其中的本质。类似地,如借助显微镜我们将揭示隐蔽于我们眼睛之外的复杂而丰富的生活,揭示蕴含在一滴水中复杂的内在细胞结构。

按照马克思的著名定义,如果物体的表现形式和本质直接相一致,那么所有的科学似乎都是多余的。因此,概念中的思维是认识现实更为适合的方式,它揭示出事物的内在本质,因为思维的本质不出现在对某唯一事物的直接观察中,而是体现在这样的联系和关系中;这样的联系和关系表现在事物的发展中、运动中,并使它与其他所有现实相关联。事物的内在联系借助于概念中的思维得以解释,因为加工关于某一事物的概念意味着揭开这个事物与其余所有现实的一系列关系和联系,把它纳入复杂的现象系统中。

与此同时,关于基于概念形成的智力机制的传统观念发生变化。形式逻辑和传统心理学把概念统合为共同的表象。根据这个学说,正如高尔顿的集体合影照片不同于个人的照片,概念也不同于具体的表象。或



者常常做出其他的比较,我们思考着代替共同的表象,借助于它们的替代者,词起着代替金币的信贷券的作用。

在这个成熟的方式中,现代心理学的研究设想,如果所叙述的两个观点不能成立,那么所有的也应该存在,正如彪勒所表达的,任何的逻辑操作等价物——抽象和概括,如果不直接进入个别表象中,那么在任何情况下将进入抽象思维的表象中,因为心理现象的实际进程与这些操作紧密相连。彪勒是在哪里发现这些逻辑操作的心理等价物呢?其找到它们是在无畸变的思维和知觉中,在不变因素的加工中,在我们的知觉以及其他反映和认识现实的过程具有的恒常性(知觉印象的永恒性)中。按照彪勒的观点,谁可以准确地指出,这是怎样发生的,怎样独立于观察者变化着的状况和关于形式和大小印象的变化着的距离而研究一种绝对印象,这将对概念形成学说起到决定性的作用。

推托于无畸变的或者无条件的知觉,或以概括的表象为借口,彪勒没有解决我们面临的问题,而把它挪移到更早的发展水平。这种情况下,我们设想,其逻辑的范围限定在定义中,因为无条件的知觉问题本身应该借助于概念对知觉恒定性的反作用才解决。关于这一点我们将在后面的章节谈到。但彪勒理论的最主要缺陷在于,它试图在同样既是知觉,也是思维所固有的低级过程中,找到进行概念加工的逻辑操作的心理等价物。由此很清晰的是,将要消失的有低级与高级形式之间以及知觉和概念之间所有的界线、所有的本质差异。

概念原来只是被改造的稳定的知觉,它不是单纯的表象,而是表象的图式。由此可以明白的是,也就是彪勒的理论在自己的逻辑发展中否定少年思维中的本质性与众不同,而承认这种思维与3岁儿童的思维原则性的一致。



对概念的逻辑观点和逻辑看法发生根本变化的同时,找寻概念心理学等价物的方向也将改变。这里再一次证实斯顿夫的话:逻辑中是正确的不可能在心理学中原来是不正确的,并相反。概念研究中心理学与逻辑学的对立,作为新康德主义的特点,实际上应该由对立的观点所取代。揭开概念本质的概念逻辑分析给予概念心理学研究的钥匙。完全清楚的是,当形式逻辑把概念形成过程设想为容量扩展和内容逐渐缩小的过程,设想为一系列特征对象的单纯消失的过程时,心理学的研究倾向于在智力操作范围寻找类似的、等价于这个逻辑抽象的过程。

由此有了与高尔顿集体合影相片的著名比较,由此有了关于共同表象的学说。对概念及其本质新的理解的同时,心理学面临对它进行研究的新任务。概念在思维当中开始不是作为物品,而是作为过程;不是作为贫瘠的抽象,而是作为在现实的复杂性和形形色色中、在与其他剩余的现实的联系和关系中。自然而然,心理学开始在其他部分寻找概念的等价物。

早前已经发现,概念本质上不外乎是某一判断的总和、某一思维动作体系。这样,有个研究者说,被心理学研究的概念不仅仅与逻辑学一样是从内容方面进行的,而且是从现实中表现的形式方面进行的。一句话,概念与活动一样,是某些判断的数量,因而不是思维的一个动作,而是思维的一系列动作。逻辑学的概念,也就是同时发生的特征的总和,不同于形象中的特征集合,同时有着对于科学来说完全必需的机能。虽然有着自己的持续性,心理学中的概念还有内在的统一。

因此我们发现,概念对于心理学来说是判断、统觉、解释和认识的动作总和。体现行为中、动作中和活动中的概念不会失去统一性,但反映着自己的真实本质。我们应该根据假设寻找概念的心理学等价物,不是在



共同的表象中，不是在无条件的知觉和无畸变的图式中，甚至不是在代替共同表象的具体言语形象中，而应该在研究概念的判断体系中寻找它。

实际上，因为我们拒绝关于概念的表象作为具体特征的某个简单数量的总和，其不同于简单的表象，只是因为后者是内容上更为苍白而形式上更为扩展的形象，就像大大的外壳和贫瘠的内容。所以我们应该假定预先已经得到的，心理学中的概念等价物可以成为的只是思维动作体系，而不是某个综合和加工的形象。

正如已经说过的，概念是在本质上和形形色色方面对对象的客观反映。它表现在表象的合理化加工结果中，表现在对该对象与其他对象的联系和关系的研究结果中，同时它还包括集于其中的思维和认识的持续性过程。所以，上述援引的定义完全正确地指出，体现在心理学方面的概念，是包含着一系列思维动作的持续性活动。

彪勒更为接近真理，其说，在我们作为有教养的成年人中，与空洞话语如哺乳动物发生联想性联系的不仅仅有关于动物不可能形式的表现，而且还有更为重要的、丰富的，或多或少成为体系的判断综合体。由于这个综合体，依据情况，那么其他的判断将听从于我们。

彪勒的巨大功绩在于其指出，概念不是凭我们的记忆通过对对象集体合影留念途径机械地表现出来。判断的机能参与概念的产生，甚至对于概念形成的唯一形式来说，这个状况是真实的。因此，概念不可能是纯粹联想的结果，而且在知识体系中具有自己的地位，也就是说，概念在判断和断定时具有本来的地位，作为后者的组成部分起作用。这里的错误，在我们看来，有两点：彪勒的第一个错误在于把概念与判断的综合体相联系，而判断处于思维之外的、超出联想性联系之外的体系中。判断的过程错误地把它看成是对判断的简单复制。反对概念与思维动作之间联系特



征的联想性理解,不至于否定任何一个关于作为概念基础的共同表象学说的代表。实际上,不管什么也可能联想到、联系到概念。要知道所有可能的联想范围不是有限的,因此与判断的联想性联系的存在无论如何也不能说是概念的心理本质,无论如何也不能改变对它的传统的理解,并完全迁就于把概念与共同表象混为一谈。

彪勒的第二个错误,即认为概念在判断动作中占有自己的本来地位,是其有机组成部分。我们认为这个观点的错误在于,如我们看到的,概念不仅仅构成判断的成分,而且产生于复杂思维活动的结果中,也就是说,概念在多次运用判断的结果中,并在一系列思维动作中呈现出来。这样,按照我们的观点,概念不是判断的一部分,而是判断的复杂体系,并进入某个统一体中,并且是语词的完整和真正意义上的独特的心理结构。这意味着,概念的判断体系保持着压缩和精简的形式,在概念的结构中,似乎处于潜伏状态。这个判断体系,与所有的结构一样,具有自己的特性,显示其为整体系统特征的性能,并只有分析这个体系才可使我们理解概念的结构。

同时,概念的结构呈现在判断体系中,呈现在作为唯一的具有自身规律性的整体思维动作的综合体中。在这个叙述中我们将找到作为概念基础的内容和形式统一体的主要思想的实现。实际上,进入体系的判断总和显示出有序和连续形式的某些内容。这个判断的总和是一系列内容要素的统一体。同时思维动作的总和,以唯一的整体起作用,创建独特的智力机制,成为独特的由判断的体系或综合体构成的心理结构。这样,一系列思维动作的独特结合,作为某种统一体起作用,成为思维的独特形式、行为的某种智力方式。

为此一结束对少年思维内容中的变化的观察,我们可以确定,内容中



的所有变化,正如多次指出的,必须以形式的变化为前提。这些不能更多地适用于普通的心理学规律了。这些规律表明:新的内容不能机械地填充空洞的形式,但内容很多形式是智力发展唯一过程的要素。不能把新的伏特加酒倒入旧的皮囊。

这完全属于过渡年龄阶段的思维。

10

我们只得研究,过渡年龄阶段的思维形式得到怎样重要的改变。本质上说,回答这个问题由预感到的谈论进程已经预先解决。它包含在这个概念理论中,即我们上述曾尝试短暂发展的理论。如果我们采用预定的观点像看待一定的判断体系一样来看待概念,那么不可避免地赞同,逻辑思维是唯一的活动,即在该活动中呈现概念,并且该活动还是概念表现的本来范围。

按照我们的观点,逻辑思维不是像产生于部分因素那样产生于概念的,它不是对概念的补充,正如某一东西位于它们之前并产生于它们之后。类似的某一确定机能的表述,与活动中的器官一样,我们似乎能够像行动中的概念一样确定逻辑思维。从这个观点出发,我们站在普通的立场可以说,少年思维形式中最重要的大变革,由于概念形成与这种机能获得引起附带基本结果而产生的大变革,是逻辑思维的掌握。

只有在过渡年龄阶段逻辑思维的掌握成为实际,才可能深刻地改变上述所说的思维内容。我们有大量的研究者提供的证据,他们认为逻辑思维的发展发生在过渡年龄阶段。

例如,按照米依曼的话说,真正的这个形式上的逻辑推理,即学生采用的,只是很晚才由儿童轻易完成。只是接近德国学校年龄阶段最后年



龄,即接近14岁,儿童才能够看到完成的推理之间的联系并理解它们。的确,米依曼的观点不止一次受到争议。需要指出的是,逻辑思维在性成熟期前长时间出现,而且否决米依曼观点的尝试总是在两个不同的方向上进行。

一个研究者尝试简单地降低米依曼所指出的期限,并且总体而言,其与米依曼的分歧原来是表面的。这样,在不久前欧尔米安的研究中看到,逻辑思维的掌握开始于11岁。其他的研究者,与我们往后所看到的一样,也指出是在11—12岁,也就是在第一学校年龄阶段结束时,在少年逐渐根除逻辑前思维形式时和已经开始掌握逻辑思维的边缘时期。

像我们所看到的,这个尝试简单地缩短米依曼所指出的逻辑思维表现的期限两年的观点,与米依曼所支持的立场并无分歧,因为他指的是成熟形式上逻辑思维掌握的最后时期。某些越来越细致地追踪概念发展中整个过程的研究者,指向于它的开始期。并且所有人都同意,只是在第一学校年龄阶段结束后和少年年龄阶段开始时,完成语词的个人和真正意义上的逻辑思维转向。

有研究者在具体的和决定性的方法方面与该立场有分歧。依据对早期年龄阶段儿童思维的深入研究和几乎没有借助少年思维的研究,这些研究者,正如我们不止一次所指出的,倾向于否定3岁儿童与少年思维之间的所有差异。根据纯粹的外在的资料,研究者认为3岁儿童具有成熟的逻辑思维,因为他们忘记了没有概念不可能有逻辑思维,而概念出现得比较晚。

由这些心理学争论引发的意见分歧只可能在这种情况下得到消除,即如果我们能够回答,儿童在早期年龄阶段是否具有抽象思维和概念,以及逻辑思维与概念区别于早期年龄阶段儿童思维与概念的本质之处。实



质上,在前面所有的表述中,我们的出发点就是努力回答这些问题。也正是因为如此,我们不局限于简单地确认,概念的形成开始于过渡年龄阶段。而是采用发生学断面的方法,并通过比较思维发展的不同水平的途径,力求揭示出伪概念与真正的概念的区别在哪里,概念中的思维与复合思维的本质的差异在哪里,同时,构成过渡年龄阶段思维发展纳入新的东西在哪里。

现在我们用以充实实验得到的论点是通过这些结果的研究,即特别关注过渡年龄阶段前儿童思维特点的其他研究者所得到的。这些完全出于其他目的的研究,似乎特别倾向于反驳认为早期阶段儿童、学前阶段儿童和学校年龄阶段儿童都已经掌握逻辑思维的观点。

由这些研究可以做出的主要结论在于发现:在思维形式之外、在类似于逻辑之外,实质上隐藏着本质上特别的思维操作。我们指的是三个与少年思维的本质特色及和对逻辑思维的原则性区别的揭示相联系的基本要素。再次分析他人研究的结果后,我们应该采用发生学断面的方法,尝试寻找概念中的思维特色,把它与其他的、更早产生的思维形式进行比较。

因此,我们应该明显地离开少年的思维,重点关注儿童的思维。但实质上我们一直不忘的就是过渡年龄阶段的思维。我们总是希望通过比较—发生学研究和与更早思维形式的对照找到认识其特点的途径。因为,正如我们已经指出的,关于概念形成是不是过渡年龄阶段的战利品的争论,实质上在现代理论中转化成这个问题:儿童是否已经掌握逻辑思维和概念形成?

11

我们已经说过,在我们的指示中没有理解产生于少年思维中与儿童



思维相比较的新的东西的中介,作为发展中智力的发生学断面的比较研究之用。只有比较少年的智力与早期、学前期和学校年龄阶段儿童的智力,对照发生在早期发展水平的四个断面之后,我们才得以可能把少年的思维深入到发生学的链条,并理解出现在这个思维中的新的东西。

我们同样说过,对智力发展早期断面的错误解释,特别是基于表面相似和外部特征的错误解释,常常导致对儿童逻辑思维潜能的过高评价,也导致对发生在少年思维中新的东西的过低评价。

我们面临的问题如下:我们应该研究,儿童是否存在有个人语词意义上的逻辑思维,儿童是否固有概念形成的机能。为了回答这些问题,我们应该关注一系列最新的研究,它们没有抛弃我们感兴趣问题方面的疑惑。最近乌兹纳捷专门研究了这些问题,他借助不同的实验系统研究了学期年龄阶段的概念形成。其研究包括76名年龄为2岁到7岁的儿童。实验包括:要求按不同的对象分组,然后要求命名新的物品为陌生名称,借助这些新名称进行交往,概括该名称与确定新的语词。这样,实验包括了概念形成中的不同机能要素。

这个研究的基本问题在于,揭示在学期年龄阶段概念的等价物是什么;借助什么可以相互认识成人和儿童,深入儿童还没有掌握成熟的概念;在发展的早期阶段这些等价物的独特性在哪里。

我们不可能停留在详细的研究进程,直接转向能提供给我们感兴趣问题答案的基本结果。乌兹纳捷认为3岁儿童的一般特点是,他们使用的语词激起他们直观的整体未分化的客体形象,这些语词的意义就是这样的。

这样,3岁儿童并不理解真正的概念,在很大程度上使用的只是概念在未分化的整体表象形式的一定等价物。4岁儿童沿着概念发展道路迈



出了重要的一步，乌兹纳捷的研究的其中一个巨大功绩在于，试图一步一步地、一年一年地追踪儿童语词意义结构变化的内部过程。

我们没有可能叙述一年一年的发展进程，我们感兴趣的只是最后的结论。乌兹纳捷说，最终，7岁儿童发展中的思维形式到达决定性的优势。90%的语音复合成为他们真正的语词，即在那些语词中通常表达的意义不是整体的表象，而首先是相应的个别特征。这点特别体现在概括的实验中，即在这概括的实验中有84%的过程基于类似的个别特征。7岁儿童相应地到达这个发展水平，即首先有能力做出相应的理解并加工我们的思维过程。因此，学生的真正成熟开始于7岁末，这个时期儿童有能力真正地理解和加工思维操作。此前，他使用的只是属于同一物体范畴但具有其他意义的概念等价物。研究者没有分析儿童意义的独特性，但揭示出这些形成过程整体的具体—形象的和未分化的特点，有可能是它们接近于我们在实验中的思维复合形式。

实质上，借助于更为深入的研究，乌兹纳捷成功地揭露出，由先前研究归为早期年龄阶段儿童的这些思维特点，实际上在8岁前是占优势的。乌兹纳捷研究的基本功绩就在于此。他指出，逻辑思维刚刚明显占优势的地方，实际上具有的只是我们概念的等价物。它能够替代思维，但不能相应地运用适当的操作。

适合于早期年龄阶段儿童的等价物很早就被研究者意识到。如斯特恩在儿童语言的研究中，引用阿门特的资料确认，在儿童言语发展的最初，符号并未分化为个人的和种属的概念。很快地，儿童开始有某些原始概念，即只是由这些原始概念逐渐地发展为我们感兴趣的两种类型。但区别于阿门特，斯特恩继续走出了决定性的一步，并确定至此我们一般说到的概念，我们首先将其解释为逻辑的语词意义。



然而,不得不坚决地否定这一点。只是按照外在形式,它们好像是概念。它们的心理形成过程完全不合逻辑,依据于原始机能多于概念形成的机能。这是冒牌的或伪概念。伪概念的分析有可能使斯特恩做出结论,第一个词不过是熟悉的符号,也就是克洛斯认为的潜在概念。根据这一点,斯特恩解释我们前面已经探讨过的早期年龄阶段语词意义的变化。在后来的分析中研究者得出结论,儿童首先产生的是包含某个具体对象的个人的概念。布娃娃对于儿童来说始终是这个布娃娃,即作为他最喜欢的玩具的那个;妈妈永远是这样一个满足他愿望的角色,等等。

在斯特恩的例子中足以发现,我们称之为个人观念的东西,完全依据于辨认出两个对象的一致性操作,即已经为动物所固有的,并且在任何程度上不可能说是真正的语词思维的概念。

至于说包括整个群组对象的种属概念,那么按照斯特恩的看法,它们需要某个更为长期的发展期限。它们首先只是存在于预备阶段,其中包括着同样的具体群组,而不是特征的抽象本质。斯特恩把它们称为群组概念。正如斯特恩确认的,儿童现在知道,马不是唯一的,同时表现出同样的一个个,但可以在许多的一个个中遇见它。

同时儿童的表达总是只属于当前成为他知觉、感受和期待对象的某一个。他留下靠近先前认识的许多其余东西的新的每一个,但他还不能把所有这些隶属于普遍的概念。在实验的基础上,我们做出结论,儿童只是在生命的第四年达到这一点。

我们的研究使我们相信,儿童语词的首要机能是辨认出一定的对象,所以这些群组概念作为儿童语词的指示性手势,儿童每次以此对待某物具体的一个。类似的如儿童借助于指示性手势总是可以只注意任何确定的一个对象,借助于早期的语词总是指向于任何一般群组中的具体



一个。

这里真实的概念表现在哪？在于儿童辨认出同一群组的一个个的相似或属性，但是这正如我们前面所见到的，属于最原始的发展水平或动物的水平。猿猴在必要的情境中使用许多由它按照相似特征隶属于同一群组的不同物体作为棍棒。斯特恩也确认，4岁的儿童掌握一般的概念，这完全被乌兹纳捷前面所做的研究批驳，提供给我们的结果就是，儿童言语的逻辑化、理智化以及基于外在相似性记录的儿童的成熟逻辑思维。这些构成了斯特恩资本主义研究最本质的缺陷。

乌兹纳捷的功绩在于，他指出，把普通概念的形成隶属于这个早期年龄阶段是多么没有根据。他把斯特恩所指出的期限延长3~4年。但在这种情况下，我们设想，他也犯了本质性错误，类似于斯特恩的错误。他的错误在于，他把类似于概念的形成看作真正的概念。可以确信的是，7岁儿童沿着自己的概念发展道路走出决定性一步。我们似乎可以说，也就是在这个时期，他由混合的形象转向复合思维，由低级形式的复合思维转向伪概念。但如何区分出具体的普通特征，乌兹纳捷认为是7岁儿童概念形成的本来征候，正如我们看到的，它不是另外的，如潜在的概念或者伪概念。区分出普通特征还不能以任何形象构成概念，即使是迈向概念发展道路上非常重要的一步。我们的研究揭开了概念发展中复杂的发生学的形形色色的形式，并有可能使我们确信，乌兹纳捷的分析是不充分的，因为7岁儿童并未掌握概念形成，即使是迈向这个成果道路的非常重要的一步。

在这方面，皮亚杰对儿童言语与思维及其判断与推理的著名研究不会使人产生任何怀疑。这些研究毫无疑问开创了儿童思维研究的时代，并在学生思维的研究中扮演了斯特恩在其当时的研究中和其他研究者在



青年早期的研究中所扮演的一样的角色。

皮亚杰通过特别巧妙和深入的研究道路发现,小学年龄阶段的思维形式,虽然看上去类似于逻辑思维,但实际上,本质上有不同于逻辑思维的操作,其中占优势是其他的规律性,其本质上在结构、机能和发生学方面不同于抽象逻辑思维,而抽象逻辑思维在语词个人意义上的发展只能开始于小学年龄阶段末,也就是12岁。

像皮亚杰说的,卢梭喜欢复述,“儿童不是小的成人”,他有自己的需求和适应这些需求的能力。皮亚杰所有的研究都是按这个基本路线进行的,即这些研究也极力显示,在思维方面儿童不是小的成人,由小学年龄阶段到中学年龄阶段的思维发展特别不体现在初级水平上占优势的这些形式的数量上的增长、丰富和扩展。

皮亚杰分析学生和少年的思维后,确认一系列的本质差异并指出,所有这些特点是源于一个基本的共同原因的统一体。

在这方面,我们知道,克拉帕雷德在皮亚杰著作的序言中准确地评价了他的巨大贡献:皮亚杰提出将儿童思维及其发展的问题作为本质性的问题。我们似乎可以确定,如克拉帕雷德所说的,皮亚杰让我们得到了新观念,使它对照于通常默许的大家普遍接受的见解。当时通常把儿童思维问题当作数量性的问题来解释,而皮亚杰把它归结为本质性问题。当时在儿童的发展中通常看到的是一定数量加减的结果、新的经验的获得和一定错误的排除;现在给我们呈现的是,儿童群体逐渐改变自己的特性。如果儿童的智力与成人的智力相比通常好像是这样的不明确,这关键不在于,它具有或多或少的某种成分和他充满缺点和结节,而在于他属于成人早已扔在自己发展过去的思维的其他类型,克拉帕雷德这样强调。

因此,在我们感兴趣的问题上,皮亚杰的研究直接延续着其他研究者



的研究,也许与乌兹纳捷的研究有直接的联系。皮亚杰的研究开始于乌兹纳捷研究的结束之处,并且似乎重新审查乌兹纳捷所做出的结论。实际上,从7岁开始儿童的思维将产生巨大的提升,体现在儿童由主观的混合联系转向于特别对应于成人概念的复合的客观联系。所以可以得到的印象是,7岁儿童的思维与成人一样能够运用我们的思维操作,但这更不像错觉,皮亚杰指出。

我们不能详细地纠结于他研究的进程而应该关注与我们的课题有直接关联的某些主要结论。皮亚杰的一般结论如下:形式思维只出现在11—12岁。在7—8岁到11—12岁之间,混合的矛盾已经仅仅在于纯粹的语词思维方面,未与直接观察相接触。只有接近11—12岁才可以真正地谈及儿童的逻辑经验。尽管如此,7—8岁意味着思维向前前进了重要的一步,逻辑思维形式出现在直观思维中。

这就像以概括的形式可以显现皮亚杰研究的基本结果。他的资料显示,儿童思维的发展中经历三个时期。在早期的和学前期的年龄阶段思维是自我中心的,儿童思维依靠的是通常称之为混合的、整体的、联系的和形象的印象。7—8岁儿童的思维发生重大的变化,这些早期思维的特点正在消失,并且儿童更为接近逻辑的思维取代着它们的位置。同时,儿童早期水平的思维具有的特性不会完全消失。它们只是转向新的方面,也就是纯粹语词思维方面。

儿童的思维现在似乎分为两个大的范畴。在直观的现实的思维部分儿童已经不会表现出早期发生学具有的特点。但在纯粹语词思维部分儿童还处在混合的部分,他还没有掌握思维的逻辑形式。皮亚杰把这个基本规律称为移动或迁移规律。借助这个规律,研究者试图解释小学年龄阶段儿童思维的特点。规律的本质在于,儿童意识到自己的操作,由此由



行为方面转向言语方面。在该转向情况下,当儿童开始口头地再现自己的操作时,他再一次碰到在行为方面已经克服的这些困难。这里将发生两个不同掌握方式之间的迁移。贡献不一样,但节奏原来是类似的。这种思维与行为之间的迁移不断地被发现,因而具有理解儿童逻辑的基本可能性,其中包含着解释由我们的研究发现的所有的现象的关键。

这样,皮亚杰发现的学生思维的特点在于,儿童把在行为中已经掌握的操作迁移到口头方面、言语思维方面,因此,整个思维发展的进程并不具有非间断性和连续性,而理想主义者泰恩和李播认为它具有非间断性和连续性,但它表现出向后的恢复、不同持续时间的干扰和过渡。早期年龄阶段儿童思维的特征没有完全消失。它们消失的只是具体思维的方面,但它们被替代和迁移到言语思维方面并就此表现自己。

我们似乎可以把迁移的规律表述如下:学生在言语思维方面表现出与学前儿童在直观思维和现实思维方面所表现的同样的特点,但同样不同于成人逻辑。学生的思维表现与学前儿童在行为和知觉中的表现一样。

与皮亚杰这个迁移的规律相近的是由克拉帕雷德提出的借助儿童智力发展所确定的意识规律。克拉帕雷德在特别的研究中试图揭示儿童差异和相似意识的发展。研究显示,儿童的相似意识比差异意识表现得更晚些。在行为方面儿童适应相似情景比差异情景更早和更容易些。因此他在行动中对相似性发生反应比对差异发生反应更早。相反,对象的差异构成不适应状态,也就是这种不适应促使儿童意识到问题。克拉帕雷德据此总结出普遍的规律,即表述为我们意识到的只是在我们不能成功适应的范围内。

迁移规律让我们明白的是,从学前年龄阶段过渡到学校年龄阶段,其思维过程是怎样产生及为什么产生,并且只有当儿童表现出体会到自己



的操作和自己不适应时,儿童才开始意识到它们。特别是在具体的实例中,皮亚杰指出,社会因素在儿童思维结构和机能发展中,按照其表现,起着多么巨大的作用。他提出,儿童在争辩的直接影响下发展着逻辑思维,只有当表现出证明自己思维的正确性、陈述理由和提出论据的外在社会需要时,儿童开始在自己的思维中运用这些操作。皮亚杰确信逻辑思维有所表现就是与自己本身的论辩,即在内在方面再现着现实的争辩。因此,完全自然的是,儿童控制自己的外在操作、自己的直观和动作思维,能够掌控并意识到它们,这要早于掌握言语思维的操作。毫不夸张的是,皮亚杰认为,逻辑思维在7—8岁前不存在,但在7—8岁只在具体思维方面有所表现,也就是在语词思维方面儿童继续还是处在发展的前逻辑阶段。

为了进入儿童的逻辑思维,特别感兴趣的是它的心理机制,皮亚杰进行了这方面的研究。逻辑思维成为可能,只有当儿童掌握自己的思维操作,使其隶属于自己并开始调节和控制它们时。按照皮亚杰的观点,不正确的是必然地把所有的思维与逻辑思维混为一谈。后者以完全新的特性和不同于其他的思维形式出现。皮亚杰说,存在着试图把人的控制本身看作思维的存在,试图认为人源于自己,以至于掌控自己的道德行为。同时,这就是极力意识到自己的操作,而不只是它们的结果,为了辨明它们是否相互协调或者是否相互对立。在这方面,逻辑思维不同于其他形式的思维。按照皮亚杰的看法,思维在通常意义上是某种现实性的再现并意识到再现现实性,而逻辑思维假定意识和控制具有自己的结构机制。

这样,逻辑思维的首要特征就是具有控制和调节作用。在这个意义上,皮亚杰这样比较智力经验与逻辑:我们智力经验结果的必然性就是事实的必然性。来自逻辑经验的必然性有赖于操作的彼此协调。这个源于责任的、道德的必然性对于他自身是真实的。因此,8—12岁儿童的思维



存在二重性特征。

思维与现实性、与直接观察相联系,但形式—逻辑思维对于儿童还是不够的。相反,11—12岁左右的儿童的思维方式变得更为接近于成人的思维,或者在普遍意义上,接近于没文化的成年人。只是12岁时开始出现逻辑思维,必然地推测意识和控制具有这样的思维操作。这就是皮亚杰在逻辑思维发展中所揭示的心理学方面的最本质的特征。他确定,新意识的直接前提条件是社会现实,形式思维的无能是儿童自我中心的结果。

12岁左右的儿童的社会生活出现新的方向,儿童面临全新的任务。我们这里发现一个特别鲜明的例子,即儿童对周围的生活提出越来越新的问题,在解决这些问题的过程中儿童掌握越来越新的思维的内容,新的内容促使他发展新的形式。

对这一点最好的和更为直观的证明就是,存在于儿童群体争辩发展,与论证和提出论据的需要、与论证和肯定自己思想的需要、与形式—逻辑思维发展之间的依赖关系。因此,皮亚杰说,也就是由于迁移的规律,“比纳—西蒙”关于3个兄弟的测验对于11岁左右的儿童,也就是形式思维开始年龄阶段的儿童是可以通过的。皮亚杰认为,如果这个测验不是要求儿童叙述,而是扮演,如果呈现给他的是具体的角色,儿童不会做出任何错误判断,但刚开始判断,他就陷入困境。

自己操作的意识对于语言具有直接的和最为接近的关系。皮亚杰发现,这就是为什么言语是最重要的要素。它指向于意识。这就是为什么我们应该如此关注于研究儿童言语思维形式。

13

我们仍然探讨一个本质要素,从心理学方面看它将让我们明晰,是什



么妨碍该时期抽象思维的产生。研究显示,学校年龄阶段儿童还不能充分意识到自己的思维操作,因而不能在完全意义上掌握它们。他很少能够内在地观察、反省。皮亚杰的实验特别直观地显示出这一点。只是在争辩和表达的压力下,儿童开始观察自己的思维,也就是借助于反省寻找和区分引导他的动机和他遵循的方向。当努力确认他人眼中自己的观念时,他开始为自己本身而确认它。在适应他人的过程中他认识自己本身。

皮亚杰试图借助于特殊的方法判断学生的反省能力。他给儿童不太难的题目,然后得到回答,需要被试回答的问题如:“你怎么找到这个?”或者“为了找到这个你对自己说了什么?”对于实验来说更为适宜的似乎是最简单的算术题,因为最简单的算术题一方面给予儿童追踪获得答案路线的可能性,另一方面使得反省对儿童成为特别易于接受的事情,因为反省容易表达追踪自己思维的路线。

借助于解决起来不太难的算术题,皮亚杰研究了 50 名 7—10 岁的男孩。让他感到惊讶的是,儿童有怎样的困难回答问题,他们怎样无所谓错误地或者正确地解决。儿童不能复现自己思维进行的路线,他在已经解决之后发现其他的路线。产生这些是因为假设儿童解答习题按照这样的方式,就如我们解答经验性问题借助于操纵,也就是意识到每个结果,但是不能导向和控制部分操纵,主要是不能借助于反省统领整个思维的连续性。

儿童似乎不能意识到自己的思维,或者在任何情况下好像是不能观察到它们。我们想到一个例子。比如问儿童:“比 50 分钟快到原来的 $\frac{1}{5}$ 是多少?”儿童回答:“45 分钟”。研究发现,儿童“快到原来的 $\frac{1}{5}$ ”理解为“快 5 分钟”(译者说明:俄语中这两者的差异只是由于两个介词不同而已,容易理解错误)当问他,他如何获得这个结果时,儿童不能描述自己思维



的进程,甚至不会说,他从50中减去5。他回答:“我寻找45”或者“我找到45”。如果继续问他,他如何找到的,坚持要他描述自己的思维进程,儿童将描述任何一个新的操作,即完全随意地并预先适用于答案“45”。例如,一个男孩回答:“我把10加10加10加10再加上5。”

这里我们有直接的证据证明儿童还不能意识到自己内在的操作,并同时不能控制它们,并由此得出它们不能进行逻辑思维。这样,自我观察、知觉自己内在的过程是掌握它们的必要要素。

我们记得,行为调节和控制的所有机制开始于某种行动中表现出的本体感受刺激,结束于自我观察,依据的是自我知觉,依据的是对自己行为过程的反映。这就是为什么反省的发展是逻辑思维发展中多么重要的一步,逻辑思维毫无例外地是有意识的、同时依赖于反省的思维。但反省本身发展得更晚并主要受影响于社会因素,受制于生活给儿童提出的一些任务,受制于他对不断增长复杂性任务的无力完成。

14

无论如何不应该感到奇怪的是,学生似乎是外在地掌握了逻辑思维的方法,但是还没有掌握这个语词真正意义上的逻辑。

现在我们观察到特别具有儿童发展普遍规律的有趣的类似现象:对于儿童,通常相较于掌握任何一种思维操作的内部结构总是更早掌握外在的形式。儿童在明白数字是什么并有意识地接受它之前就开始数数。在言语中儿童在思维中意识到原因、条件和矛盾之前就掌握这些连接词,如“为什么”“如果”“即使”。如儿童言语中语法的发展将促进与这些言语结构相适宜的理解范畴的发展;将促进对逻辑思维外在形式的掌握,特别是适用于直观的和动作的思维发展过程中外在的具体情境;将促进对逻



辑的内在掌握。例如，皮亚杰在研究中发现，反映对立性的连接词不完全被 11—12 岁儿童所理解，同时它们特别早地出现在儿童的言语中。不但如此，在某个完全具体的情境中它们特别早地被儿童正确运用。

研究显示，连接词如“即使”“虽然”“哪怕是”等，非常晚地被儿童在真正意义上掌握。需要对相应的连接词做补充的有关句子的研究显示，平均有 96% 的 13 岁学生得到正确结果。

列昂节夫运用与皮亚杰相近的方法，研究了同样的句子，即儿童在相应的反映因果关系、对立关系等的连接词之后补全这些句子，给儿童出示 16 个他们应该补充完全的题目。

我们援引一个群组学生研究的数量性资料。资料显示，只有四年级儿童完全掌握与连接词“为什么”“即使”相适应的逻辑范畴和关系。因此，在研究中平均有 77.7% 的四年级学生能够把包括“为什么”“即使”的句子在逻辑上补齐。

众所周知，当 75% 的儿童能够解答某一题目时，对于任一年龄阶段来说回答该题目被认为是完全胜任的。的确，研究群组中的儿童处于 11—15 岁，他们的平均年龄在 12—13 岁。可以看出，只是这个年龄阶段的大多数儿童在完全具体的情境中彻底掌握因果和对立的关系。

特别有趣的是这些材料涵盖的范围。我们在这个群组的儿童中观察到的最小的解答的数量占 20%，最大的占 100%。部分不成功解答的例子显示，在多大程度上儿童可使逻辑形式赶得上含混地对应于他的思维。正确解答 55% 题目的儿童写道：“果莉亚决定去看电影，因为即使她没有钱”；“假如大象要打针，它没有生病，即使所有动物都生病了，因为它们没有付钱”；“节列伽跌倒并骨折了，即使她重新做一遍”；“由于钟声，所有人都下来了，即使在开会”。完成 25% 题目的儿童写道：“果莉亚决定去看电



影,因为她有钱”;“飞行员在飞机里落下并跌倒了,即使它没有足够的汽油”;“三年级小孩数数还很差,因为他不会数”;“当你扎破手指,你生病了,因为你扎破了它”;“节列伽跌倒并骨折了,即使她摔断了”等。完成20%题目的儿童写道:“节列伽跌倒并骨折了,即使她的车轮断了”;“假如大象要扎针,它没有生病,即使它的皮厚”等。

我们从这些例子中看到,儿童在何种程度上联想性地、含混地根据印象使两个实际上相互联系的思维接近在一起:大象的厚皮与扎针的不生病,车轮的折断与大车的压力。但是儿童很难把两个思维关系鉴定为逻辑关系。他的“为什么”和“即使”变换着位置。经常在同一个句子中同时有“为什么”和“即使”,正如上述例子中出现的。

15

我们希望能够在具体案例中显现小学年龄阶段思维的这些特点。这些特点是早期年龄阶段儿童思维缺陷的残余,并使他的思维区别于少年。我们指的是口头上的混合、由皮亚杰描述的不同于学生思维的特性。皮亚杰把混合理解为儿童同时获得的不同印象的不可分割的联合,这也构成其知觉的首要核心。例如,当问5岁儿童,“太阳为什么不会掉下来”时,儿童回答:“因为它是黄色的”;“为什么它发热?”——“因为它高”,“因为它附近有云彩”。所有这些同时被儿童知觉的印象统合为一个混合的形象,并且这些首要的混合联系将代替儿童成熟的与被分化的、时间的与空间的、因果的与逻辑的联系和关系。

小学年龄阶段的儿童,正如我们已经说过,根除了直观和实践思维方面的混合性,但把这些特征转到抽象的或者语词的思维方面。为了研究这些特征,皮亚杰给8—11岁学生提供了10个谚语和12个句子。儿童要



对每一个谚语选配表达出这个意思的句子，同时，将谚语用其他的语词解释。12个句子当中有两个按意义没有对应的谚语，儿童应该把它们去掉。可以清楚的是，儿童掌握的并不是思维的客观联系，他不是按照其中的抽象意义，而是按照混合的、形象的或者语词的联系，使谚语和句子发生联系。儿童使两个不同的意义相接近，如果它们只是具有某个共同的形象要素，他将建立一个新的包含两个意义的混合图式。这样，8岁零8个月的儿童给谚语“猫逃跑，老鼠跳舞”选配的句子是“某些人忙忙碌碌，但什么也没有做成”。儿童理解每一个表达的意思，如果将它们个别地呈现，而现在的回答将意味着同一个。“为什么这些句子意味着同一个？”——“为什么这里几乎是同一个词？”“某些人忙忙碌碌，但什么也没有做成”等意味着什么？——“这意味着，某些人忙忙碌碌，但之后他们什么也不可能做成”，“他们太疲倦了”。某些人忙忙碌碌，所有的都像猫一样，鸡和鸡雏奔走，然后到树荫下休息睡觉。也有许多人，奔走忙碌，只是之后不能更多地奔走，而是躺下睡觉。

在按客观意义对应和概括两个意思的同时，儿童同化或者融合它们为混合的形象，寻找两个句子的客观意义。

我们的同事在列昂节夫的领导下进行了一系列系统的研究，包括一级水平学校正常的和智力落后的儿童。研究显示，当我们在特殊的实验条件下进行研究时，口头的混合果真显露作为整个学校年龄阶段的儿童思维的特征。列昂节夫调整了皮亚杰的测验：句子测验中的资料似乎有个圈套，含有他们不能按意义归类的一些谚语的普通语词或普通句子。由于这点，我们在实验中得到的似乎是浓缩的资料，显示出学生口头混合的极其夸张的表现。我们可以确定一个特别有趣的要素是，儿童的口头混合只表现在，该测验相对于儿童思维具有特别困难的情况下。皮亚杰



指出,测验适用于11—16岁,也就是本质上只是少年才是相适宜的。但是,也就是把它应用于更早的水平时,我们得以可能获得回答同一题目过程中智力的发生学断面,并得以可能研究表现在智力中的新东西,即当它成为可以回答类似的题目时。提供测验的难度在于,它需要具体形式中的抽象思维。

如果我们给学生提供类似的题目,但是个别地按句子的意义上对应具体的,按观点的意义上对应抽象的,他似乎能胜任这两个,正如比较研究所显示的。但是这里的难度在于,对于谚语和形象的、具体的句子,需要彼此确认的联系或者关系是抽象的。必须象征性地理解谚语:意义对其他具体内容的象征性关系要求抽象的和具体的思维复杂地交织在一起,这种交织只是对于少年可以通行。

应该说,我们不能够概括这些实验资料,把它们绝对化和转向于学生的思维。荒谬的是,我们知道学生不能做到使两个思维相互对应,或者在两个不同语言表达中理解同一个意义,除非掌握两者的形象思维。只有在专业的实验条件下,借助于谚语,只有在抽象—具体思维特别困难交织在一起的情况下,这个能力才作为思维的优势特征表现出来。

过渡年龄阶段的智力落后儿童还表现出正常儿童在小学年龄阶段具有的这种相互对应。

举几个例子。例如13岁儿童(智力能力——10岁)给谚语“众人凑根线,穷人缝件衣”选配的句子是“如果你任何时候手里都握不住线,就不要去学裁缝手艺”,理由是,“那里是线而这里也是线”。给谚语“不能不坐在自己的雪橇里”选配的句子是“冬天坐雪橇,而夏天坐大车”,解释为“因为冬天滑雪橇,那里有雪橇”。

儿童常常在解释的时候明白的不是对应的过程,而是某一单独的句



子。特别有特色的是,每一个句子单独地由儿童正确地掌握,但它们之间的关系对于他说来很难理解。很明显,在口头智力(一般智力)中持续占优势的形象思维,对于关系的确立是不中用的。例如,13岁零10个月的儿童给谚语“不是所有发亮的都是金子”选配的句子是“金子比铁重”,解释为“金子发亮,而铁没有”。12岁儿童给谚语“众人凑根线,穷人缝件衣”选配的句子是“没有必要把事物拖延太久的时间”,解释为“因为如果他没有衣服,应该不必拖延,而是赶快去做”。13岁零5个月的儿童给谚语“趁热打铁”选配的句子是“不赶快做的铁匠铺,往往能够做得比不赶快做的更多。这里说的是铁匠铺”。测验的普遍性、句子的普遍性充分地体现在,拉近本质上不同类型的句子,即该句子明确有对立意涵并处于相互矛盾中。一个确认一个赶快做,另一个说,不应该急于做。儿童把两者等同,没有发觉潜在的矛盾,没有掌握与之对应铁匠铺的特别普遍的形象。

我们看到,确认关联的困难性、对矛盾的不够敏锐、按照直观的而非客观的联系混沌地对应,都为学生的语词思维所固有的,就如直观思维为学前儿童固有一样。他们往往给予这种联想性对应以简单的解释:“因为这里说的是金子”,“那里和这里说的是雪橇”。也有儿童给谚语“走得慢些,走得远些”选配的句子是“很难借助于个人的事情,靠集体的力量容易解决”,解释为“一个人很难胜任,而一匹马很难完成,应该走得慢些”。

其他的13岁零9个月的儿童给谚语“走得慢些,走得远些”选配的句子是“冬天坐雪橇,而夏天坐大车”,其解释是“雪橇里马容易走,它不急忙走,而更快”。也是这个儿童的例子给予了很好的解释:思维克服着矛盾,因为它使矛盾论点的不同要素相统一。联系已经为我们所熟知的关于铁匠铺的谚语和句子之后,儿童在混合图式中包容着处于矛盾中的两个要素,清楚的是“不急于做工的铁匠铺,那么他的结果最好”。



其他的13岁零5个月的儿童给谚语“既然拿起了轭索,就不要说身体弱”选配的是我们已熟知的关于铁匠铺的句子,解释为“可能是,马的蹄铁脱落,而铁匠铺修好了蹄铁”。这里完全清晰地显现出皮亚杰所发现的事实:儿童不能区分对应思维的逻辑解释和事实解释。寻找铁匠铺、行走和马之间的事实联系时,儿童夸大了这一点,并且甚至他的思维没有进展。儿童常常拉近我们觉得完全没有关联的这些观念。产生出这样的独特的关联促使布隆斯基得出结论,称这种混合为儿童思维中无关联的联系。

例如,14岁零7个月的儿童给谚语“不能不坐在自己的雪橇里”选配的句子是“如果已经出发,半路回来就晚了”,解释为“如果坐的不是自己的雪橇,那么可能被主人半路开除”。在这种情况下句子的意思常常被歪曲为对立性的。儿童不能感受到该前提的联系性,改变这个前提是为了能够得出结论。

我们局限于两个例子的结果。13岁零6个月的儿童给谚语“不是所有发亮的都是金子”选配的句子是“金子比铁重”,解释为“不是金子发亮,而是铁”。给谚语“众人凑根线,穷人缝件衣”选配的句子是“如果你任何时候手里都握不住线,就不要去学裁缝手艺”,解释是“如果没有拿住针,那么应该拿住线”。

正如已经说过的,我们举的例子描述的是智力落后儿童思维的特征。这里我们看到的只是这些特点的表现,即这些特点潜在地持续作用于更为早期发展水平的正常学生中。

做完这个研究后,列昂节夫遇到了一个特别重要的事实:当要求儿童解释他为什么使该谚语和该句子相对应时,儿童往往重新考虑自己的决定。解释这种对应、以语词表达和给他人通报这个判断进程的需要导致得出另外一个结果。



当混沌地对应这两个句子的儿童转向大声地解释原因时，他自己发觉了自己的错误并开始正确地回答。观察显示，儿童的解释不仅仅是在语词中反映他所做的，还重建着基于新根据的儿童思维的全过程。言语任何时候都不是简单地作为同时进行的系列而被联合，总是重建着过程。

为了检验这一事实，我们采取了特别的研究，即给儿童提供两个按同一原则但不同材料构成的习题。第一次，儿童对应谚语和句子后，依据内在言语过程，默默地思忖。第二次，要求他思考并大声地评判。与期望中的一样，研究显示，这两种思维形式——默默地与大声地之间，学生中存在巨大的分歧。混沌地对应句子的儿童在默默思忖的情况下，一旦转向大声地解释，就开始按照客观联系来对应类似的谚语。我们不能举出具体的例子，只是说，一旦儿童由内部言语转向外在的，整个决定过程就发展性地改变着自己的特点。

在学校年龄阶段的教育学中我们试图确定，内部言语总是出现于学校年龄阶段刚开始时。这是一个年轻的、尚未稳固的、不稳定的形式，还未完善自己的机能。因此，学生内部言语与外部言语之间的矛盾是其思维中更为特别的事实。设想，学生应该面对别人大声地说话。我们知道，外部言语作为交往的中介，在儿童中的社会化要早于内部言语，还不能控制它。

我们已经阐述过皮亚杰的观点，即儿童不能够掌握自己的思维过程并意识到它们。争辩、做出解释、证明和提供证据是逻辑思维发展的基本事实。所以，言语社会化同时也是更加理智化、更加逻辑化。

因此，我们看到，学校年龄阶段的内部言语不是单单地转向内部的、成长中的和使外在部分衰减的大声言语。不能想出比某个公式更加错误的内部思维定义：“思维是无声的言语。”根据内部言语与外部言语之间矛



盾的事实,我们看到,该年龄阶段发展到某种程度的内部言语和外部言语产生的基础不同,内部言语还包含有自我中心思维的特点并转向与思维的混沌对应,而外部言语转向逻辑思维,已经充分社会化、意识化和被掌握。

这个研究已经完成。我们清楚的是,从本质上说,我们从另一端接近学校实践中早已知道的事实。回想学校所有教师尝试过的手段,迫使学生在不正确解答题目的情况下大声地做出判断或决定。而默默地解答该题目的学生,给出荒谬的回答。迫使他大声地做出判断时,教师教导他意识到自己的操作、追踪它的进程、继续指向它、掌控自己思维的过程。我们似乎可以说,迫使学生大声地解答这个题目时,教师促使儿童思维由混沌状态转向逻辑状态。

我们想到了皮亚杰进行的对儿童解答算术题时反省弱化的研究。研究显示,不管正确或不正确,一样解答最简单算术题,儿童往往不能回答,通过怎样的途径解答,在这种情况下完成怎样的操作,他不能意识到自己的思维进程到怎样的水平并且不能掌控它。因此往往很难回答,我们为什么回忆起某件事。

儿童的思维在这个水平上具有非自主的特点。缺乏自己操作的自主性和意识性恰好是缺乏逻辑思维的心理等价物。也就是从小学年龄阶段末开始,正如研究所显示的,儿童开始正确理解和意识到自己的操作,即该操作是他借助于作为某种符号或思维辅助手段的语词或语词的意义完成的。在这个时期之前,正如皮亚杰的研究所示,儿童处于有名无实的现实主义阶段,把语词看作其他一系列特性中的一个。

由于没有理解语词符号的条件性,儿童还不能将思维过程中语词符号的作用区分于这个客体,区分于借助于该词获得的意义。11岁的男孩



对“太阳为什么称之为太阳”的回答是“没为什么，这就是名称”。“而月亮呢？”“也是没有为什么。”儿童可以随意给出名称。儿童的这些回答只是出现在 11—12 岁。这个年龄阶段前儿童没有意识到名称与它指向事物之间的差异，不能找出某一名称指示事物特性的根据。

操作的无意识性和语词的角色体现在甚至是性成熟期萌芽的少年中。下面几个例子来自戈莉娅霍夫斯卡娅的研究，她查明了哈萨克儿童认识和知觉图画的范围。14 岁的女孩，农民的女儿，不会识字。问题：“狗是什么？”回答：“不是人，不能吃，不可食用。而因此不是人，不能吃的称之为狗。”14 岁的女孩，中农的女儿，识字很少。问题：“麻雀是什么？”回答：“会飞，有翅膀。因为它小，我们称它为麻雀。按哈萨克人的说法这称之为动物。”问题：“兔子是什么？”回答：“动物。因为它是白色的，很小，把它称之为兔子。”问题：“狗是什么？”回答：“这也是动物。因为这是不能吃的，不可食用的，我们称之为狗。”

12 岁的男孩，巴依（中亚细亚一带的大财主、大地主、大牧主的儿子），半识字。问题：“石头是什么？”回答：“来自地下，本质上是石头。这个我们称之为石头。”问题：“草原是什么？”回答：“这首先是被创造的。因为草原是被创造的。这之后我们称之为草原。”问题：“沙土是什么？”回答：“最开始沙土产生于地下，之后我们称之为沙土。”问题：“狗是什么？”回答：“最开始是狗，并且现在称之为狗。”问题：“旱獭是什么？”回答：“这是特别的野兽。最开始它由旱獭产生，然后会刨土并生活在那里。我们从哪认识了这一点？旱獭是某一个它生出的孩子。我做出结论，它是由旱獭创造的。”

这里清晰地显露出儿童思维的这个特点，即儿童将语词看作是事物的属性，看作是这个事物的一个特性。从儿童思维的逐渐扩大的社会化中产生它的理智化。在言语交往过程中意识到自己和他人的思维进程



时,儿童开始意识到自己的思维并掌控其进程。内部言语逐渐扩大的社会化、思维逐渐扩大的社会化是过渡年龄阶段逻辑思维发展的基本要素,成为少年智力中使一切改变的基本和核心事实。

16

因此,我们看到,学生的具体思维是自己语词思索中的逻辑思维,但学生的口头思维、抽象思维方面还处于混沌中,不能感受到矛盾,不能体会到关系。他运用的是转化,也就是包含从部分到部分,作为思维的主要手段。

皮亚杰说,7—8岁前儿童思维的所有结构,甚至在一定程度上是在11—12岁儿童语词思维中演绎出现之前,可以解释的是,儿童思考的是部分的或者特别的其间不存在普遍联系的情境。儿童思维的这个特点,适用于早期年龄阶段,斯特恩称之为转化,正如皮亚杰所揭示的,包含在学生的抽象思维,还没有完全掌握全体对部分的关系。

正如我们已经说到,逻辑思维的发育不足在于,儿童还没有意识到自己的思维过程,不能掌控它们。皮亚杰说,反省实际上是意识的一种形式,更为确切地说,这是第二水平的意识。如果儿童的思维不与其他人的思维发生碰撞,不会激发出自己思维对这些他人思维的适应性,儿童无论何时都意识不到自己本身。任何判断的逻辑证实完全产生于其他形式,不同于这个判断的形成。然而,判断也许是无意识的并产生于以前发生的经验,逻辑证实产生于思索和搜寻,更为简单地说,它需要对自己思维一定的结构上的自我观察,需要能够独自适应逻辑需求的思维。

通过研究概念形成,皮亚杰确认,11—12岁之前儿童不能给出详尽的概念定义。他总是从某种具体的、直接的和自我中心的观点来做出判断,



还没有掌握总体对部分的关系。在学校年龄阶段儿童的概念中包含着对不同特点的某种概括和联合。他没有理解自己概念的基础,缺乏对相同概念不同要素之间的逻辑等级区分和综合,这就是儿童概念的特点。

在儿童概念的这些等价物中还包括皮亚杰称之为附属观点的痕迹,也就是系列符号不充分合成的痕迹。按照他的看法,儿童的概念是附属观点,而不是合成观点,即类似于这个单一的统一,使不同的要素联合成综合的形象、主观上的统一。由此看出,儿童概念在发展和运用它的过程中产生了激烈的矛盾。皮亚杰将其命名为概念混合体。它们继续掌控着儿童的定义,并证明儿童还没有掌握概念中要素的等级区分和综合,没有注意到它们整体中的所有符号,因为他运用的有时是这些符号中的这个,有时是那个。按照皮亚杰的定义,他的概念好像是金属球,偶尔彻底被五个或者六个磁铁吸引着并不成体系地来回跳动着。

简单来说,复杂概念中占优势要素的等级区分和综合、构成概念共性要素之间的关联,还不被儿童理解,虽然这些要素和它们的综合已被他接受。这表现在对概念的操作上。皮亚杰指出,儿童不能够系统地逻辑复合和逻辑升级。正如皮亚杰的研究所显示,儿童不能够同时注意到在复杂概念统一体中的一系列符号。

这些符号交替着被儿童注意到,并且每次他的概念交替地关注于某个方面。他还不能理解概念的等级区分,因此即使他的概念外在好像与我们的概念一样,本质上只是伪概念。这成为我们整个研究的目的,以努力揭示,学校年龄阶段儿童的思维处于与少年思维不同的发生学断面,概念形成只出现在过渡年龄阶段。

我们不得不转向这个核心要素,但现在我们看到一个被皮亚杰顺便抛弃的观点,包含着理解由他确认的儿童思维所有特点的关键。他说,儿



童任何时候都不会真正地接触事物,因为他不会费力地做。高级思维形式发展的这个联系,特别是概念中的思维,很难给我们呈现出核心的和基本的、能够揭露出儿童思维的特点以及少年思维中存在的新东西。

在下一个章节我们还将回到这个问题上。现在我们希望仍然关注呈现给我们的与少年抽象和具体思维的形式紧密联系的问题。

17

克拉武柯普在研究中探讨了过渡年龄阶段语言与思维的形式特征。他依据的是正确的观点,即不仅内容和容量,而且还有思维的形式特点在这个年龄阶段都与少年个性的共性结构紧密联系。这项研究促使我们关注两个基本点。其一,它就是我们前面试图捍卫的这个思想。我们极力解释,无论是学前年龄阶段儿童,还是学生都没有概念中的思维,同时它的出现不会早于过渡年龄阶段。但一系列研究显示,在过渡年龄阶段逻辑的、抽象的思维还不是占优势的形式,而是最新的、年轻的、刚刚出现的,并还不能得到巩固的。

所有部分的和语词形式的思维完全不是少年占优势的思维形式。遇到的绝大多数不是这种思维形式,正如克拉武柯普所发现的,即在这种形式中清楚表达的是概念的结果,同时引发这一结果的过程但最终没有意识到。根据他的形象描述,这个时期少年的思维有时觉得像山脉,它的顶峰就像早上的阳光一样闪亮,同时其余的一切却沉浸在黑暗中。思维带有跳跃式的特点,并且如果准确地再现它,它有时产生无联系的和不够意识性的印象。

当然,所说的只是少年的自主思维。他的思维与学校教育相联系,渗入到更加系统的和有意识的形式中。



其二,过渡年龄阶段思维的新形式是抽象和具体思维的交织,出现隐喻和应用于转换意义的词。克拉武柯普正确地指出,少年思维还部分地表现出前言语形式。的确,与儿童一样,这个前言语思维首先不会指向于唯一的直观对象,不会指向于内在激起的、遗觉象的直观形象。它不同于儿童的直观思维,但我们设想,当研究者不完全正确地表达出问题,研究这个思维作为形而上学思维形式时,形而上学思维在形式上接近于形而上学和神秘主义的沉思。

我们想象一下,前言语思维和往往在不满意的程度上实现于言语的参与中的部分后言语思维,正如我们在后面章节将极力揭示的一样,实现的基础都是言语。波捷布尼比较了无言思维与不能看见棋盘的国际象棋(盲棋)比赛。他说,无语词可以想象到类似的形象,只是局限于或多或少的清晰指示于它们或者直接指向于思维的内容,这种思维的出现大多数(例如在部分的用语词公式表示的科学中)就是因为自己极其重要的东西和与人的生活多方面相联系的东西。但是不应该忘记,波捷布尼补充说道,按照人类方式思考的,但无语词的技能只能是语词给予的;无教师说话的聋哑世纪似乎几乎仍然是动物的。

按照人类方式思考的,但无语词的技能只能是语词给予的。我们认为这个论断是正确的。

在后面的章节我们努力仔细地观察这个影响,即语词思维影响直观的、具体的思维,并在新的基础上彻底重构这些机能。因此,我们设想,研究者正确地揭示出,过渡年龄阶段思维与言语的联合比儿童更为紧密,这表现在不断增长的对言语的掌握、获得新的概念,但首先表现在抽象思维的出现和伴随着它的遗觉象倾向的消失。

克拉武柯普认为:无论人处于生命的哪一阶段,也许只是除了童年早



期,都不能清晰地观察到,正如过渡年龄阶段一样,言语发展的同时推进着思维的发展,拥有思维的语词性表达能力的同时获得了全新的敏锐辨别的能力。对过渡年龄阶段转换意义词及隐喻的出现进行研究之后,研究者完全正确地指出,具体的和抽象的思维的这个独特结合应该作为少年新的成果来研究。少年的语词结构显露出更为复杂的构造。并列与并列的关系处于第一位,这个更为复杂的语词结构,一方面反映着未完全明晰思维的形成,另一方面作为智力继续发展的中介。

儿童年龄阶段与过渡年龄阶段的隐喻或语词转换意义的本质区别在哪里?在儿童的语言中已经做了形象的比喻,即儿童充实着遗觉象的倾向。但这些比喻还不包括任何抽象的东西。儿童还没有掌握语词意义的隐喻。隐喻对于他来说是真实地接近于印象的。少年没有这个。这里隐喻的特点就是抽象的与具体的之间的独特关系,这种关系只有基于发达的言语才有可能。

我们可以看到,抽象的与具体的之间的日常矛盾不合理到何种程度,并且实际上思维的这两种形式绝对不存在矛盾,但相互联系着。克拉武柯普说,当抽象反映的是具体的事例或具体的情境时,在少年年龄阶段抽象的容易被同化。因此,他说,似乎针对于与结果对立的、内在的,抽象思维的发展、与此同时并行产生的遗觉象直观的减少和少年语言中的形象比喻不断地增长并达到顶峰,但之后开始减弱,接近于成年人的言语。

研究者继续说到,儿童的隐喻产生着某种客观的、自然的印象。少年的隐喻是主观加工的结果。隐喻中的对象不是本性地接近于他,而是借助于智力;隐喻的产生不是基于综合的直观,而是基于联合的反射。因此抽象和具体思维的接近是过渡年龄阶段的突出特点。甚至在抒情诗歌中少年不能脱离反射。他的命运在于,他是一个思考者的同时,他在诗化;



而他作为诗人的同时，也在思考哲理。

用实例说明言语中的隐喻和少年思维的同时，克拉武柯普确立了一系列非常独特的隐喻，其中包括似乎是翻转形式的原始含义。间接的抽象概念应该解释为简单的、具体的和近似的。在这些隐喻中非抽象的借助于具体的来解释，而具体的往往借助于抽象的来解释。

在下面的章节中我们将仔细地关注过渡年龄阶段抽象思维和具体思维特别独特的交错。现在我们感兴趣的是，少年思维中抽象的和具体的要素包含有不同于小学生思维的比例、本质性的相互关联。

克洛正确地发觉，思维的发展常在过渡年龄阶段理论中被低估。他确认了对于解释智力发展来说具有决定性的一个事实，即思维发展在小学末期受外在原因的影响开始了分化过程。

任何时候环境对思维发展的影响都不能获得与过渡年龄阶段同等意义。智力发展水平差别越来越大，并将城市和农村、男孩和女孩、不同社会和阶层的儿童区分开来。明显地，这个年龄阶段的思维发展过程直接地受社会因素的影响。其中我们看到的直接证据是，少年思维发展的主要成绩是在思维文化发展的形式中实现的。

不是智力的生理发展，而是对历史形成的思维综合形式的掌握构成这个年龄阶段的主要内容。这就是克洛所援引的专著为什么显示出，不同社会阶层的智力成熟过程深刻地展现出不同的景象。促进智力发展的外在因素在过渡年龄阶段具有决定性的意义：智力获得的这些行为方式，是思维社会化的结果，而不是它的生物进化。正如我们接下来要看到的，克洛确定了主观的和直观的形象在少年 15—16 岁开始消失。按照研究者的观点，最主要的原因是少年语言的发展、言语社会化和抽象思维的发展。言语的直观基础消失了。以语词为基础的认识丧失自己的决定意义。



儿童的直观感受决定着内容,也部分地包括言语表达的形式。成年人的言语更多地依赖于自身的基础。在语词—概念中言语具有自己的语法、句法材料和正常形成规律。语言越来越不同于直观认识,在相当大的程度上成为更加自动化的。克洛认为言语自动化的这个过程主要产生于过渡年龄阶段。

遗觉象研究者伊恩斯正确地指出,由原始思维到发达言语的转向作为摆脱直观形象的手段在人类发展历史中起着决定性的作用。

在这方面出色的是克洛,他指出聋哑儿童遗觉象的形成只能在他们听得见声音的同龄人遗觉象消失的时候。这不容置疑地证明,遗觉象的缩减受到言语发展的影响。

与此相联系的还有过渡年龄阶段思维的其他特征——少年的注意转向自己的内在生活和由具体的过渡到抽象的。抽象逐渐深入到少年的思维中是过渡年龄阶段智力发展的核心要素。而且正如克洛所正确指出的,从物品复合体中抽取个别属性对于早期阶段儿童来说已经不是问题。如果通常把抽象理解为离析注意力,要么应该指的是动物已经能够接受的离析抽象,但要是说过渡年龄阶段获得的就是这种类型的抽象,是不可以的。

应该使普遍化抽象区别于离析的抽象。普遍化抽象产生于儿童把一系列具体物体归属于一个共同概念时。清楚的是,这构成少年思维所掌握的新的东西。普遍化抽象迫使儿童思考着直观感受不能理解的这些内容。当说到少年首先为自己获得的是抽象的世界,那么这个见解按照克洛的话说,不应该在这个意义上理解,即只是在这个年龄阶段才可以接受上述所指的抽象形式。

需要重点强调的是,少年通常可以理解类似的抽象概念之间的意义



上的相互关系。不是个别抽象符号本身，而是符号的联系、关系和相互制约性为这个年龄阶段所接受。少年确立了概念之间的关系，借助于定义寻找着新的概念。

我们觉得克洛的错误在于他的看法，谚语和在直观形式上抽象表达的运用是由具体到抽象的过渡水平。克洛认为，这种形式往往不被研究者所发现，而且是许多人抽象思维发展的最高水平。正如我们说过并将继续努力仔细解释的，抽象和具体的交织还不为儿童所接受，完全不是由具体到抽象的过渡形式，而是改变具体思维的独特形式，是已基于抽象而产生的形式，类似于波捷布尼所表述的，无语词的想象能力最终还是由语词决定的。这一点本身也属于逻辑推理。

正如杰伊赫列尔所说，虽然4岁儿童思维已经形成这些推理能力，但对于4岁儿童来说，他们完全依据的是对其内容和前提的直观或者概括的联合。与整个逻辑思维路径一样，所获结果的逻辑必然性还不为儿童理解和接受。正常的儿童只能在性成熟期才能完成这种作业。逻辑—语义思维的这种合理理解只是在这个时期出现。儿童对语法掌握的主要基础是对语言的感受、言语技巧和类比的形成。克洛完全有理由使儿童思维的水平与数学方面的成绩相提并论。他解释道，事实上论证的思维进程和独立地揭示数学规则和论点只有在过渡年龄阶段是可能的。与形式思维的这些特点相联系的是少年思维内容的巨大变化。有自我认识才能理解他人，才能掌握心理的范畴，它迫使少年的注意力越来越关注于内在的生活方面。区分出内在的和外在的世界对少年来说是必需的，因为有着这些需要和发展中面临的任務。按照克洛的观点，规划未来生活的任务越来越需要区分出本质的与非本质的。没有逻辑评价是不能实现的。因此，可以明白的是，高级智力活动形式的发展在过渡年龄阶段多么重要。



真正的、相互关联的、抽象的思维完全是决定性的。

当然,它不是立即产生的,在此之前儿童能够领会直观的材料、事物、意义和行为的相对复杂的联系。过渡年龄阶段带来的只有思考抽象概念和共同内容相互关联的能力,并与此同时发展着真正的逻辑能力。克洛重申,对这种思维发展产生决定性影响的是儿童所处的周围环境。根据研究者的观察,在农村环境中,我们经常看到没有达到小学生智力发展水平的成年人。他们的思维面对的是完全为直观范畴的生活,任何时候都不会转向专门的逻辑思维及其抽象形式。

因为少年在小学结束时进入一个他还没有掌握高级思维形式的环境,自然而然,他自身不能达到发展的高水平,即使表现出很好的禀赋。不能十分肯定的是,概念形成是智力文化发展的成果并最终取决于环境。

在不同的实际生活的范畴将遇到完全不同的智力活动使用方式,这些使用方式一方面取决于生活范畴的优势结构,另一方面取决于个人自身的特点。

克洛提供给我们的最重要的结论就是,智力发展对于整个过渡年龄阶段核心的意义。智力在少年发展中起决定性作用,甚至很大程度上对某一职业的选择有典型智力本质过程的参与。与拉乌一样,克洛认为,在少年发展中智力对意志产生特别重大的影响。经过周密思考和有意识的决定在他的整个发展中起着更为重大的作用,正如通常所设想的,超过重新评估的正在增长的感染力的影响。

运用发生学断面和比较研究的方法,使我们可以确定,小学年龄阶段没有发生什么和过渡年龄阶段表现出什么,此外还有一系列的机制,即借助于这种机制发展着整个年龄阶段的核心机能——概念的形成。

我们看到,在这个过程中起着某种决定性作用的有:反省,意识到自



己的行为过程并掌控它们，产生于少年集体生活中的行为方式转换为个性的内在范畴与逐渐轮换的新行为方式，一系列外在机制的向内转化，内在言语的社会化，以及劳动作为整个智力发展的核心要素。

我们可以进一步确定新的机能获得具有的意义——概念形成对于少年的整个思维的意义。如果思维中呈现的是不运动的和离析的形式的物体，那么概念实际上将使它的内容变得空洞。如果研究联系、中介，与其余现实的关系、运动，我们应该断定，掌握着概念的思维开始掌握事物的共性，揭示它与其他事物的联系和关系，开始使自己经验到的不同元素相联合和相互关联。于是被揭开的将是作为整体的联系着的和思考着的世界图景。

概念进入少年思维引发变化的最简单例子可能是数概念。

18

我们希望在直观实例中显示，与具体的或者直观思维相比较在认识现实概念中的思维带来的新东西是什么。为此只能比较数概念。数概念通常在文化人当中建立，伴随着基于直接对原始人已领会的数量的形成。恰好早期年龄阶段儿童对量的领会依据的是数量的形象，依据的是对该群组事物大小和形式的具体领会。在过渡到概念思维的进程中，儿童摆脱纯粹具体的数量思维。代替数量形象的是数量概念。如果比较数量概念和数量形象，首先可以发现，相较于形象中的极其丰富的内容，已被证明正确的是关于概念中内容极其贫乏的形式逻辑观点。

实际上不是这样的。概念不仅从自己的内容中剔除一系列为具体理解所固有的元素，而且也首先在具体的理解中揭示一系列元素，即这些元素总是不能为直接理解或直觉到，这些元素为思维附带的，借助于这些经



验的加工分离出来的,并综合为具有直接理解成分的统一的整体。

这样,任何数量的概念,例如概念“7”,都处于复杂的数量体系中,在其中具有决定性的地位;并且如果这个概念被选取,那么同时产生的还有存在于该概念与相关联的其余概念体系之间的所有复杂关系和联系。概念不仅反映现实性,而且使之系统化,把具体理解的材料纳入复杂的关系和联系系统,并揭示这些不能被简单的直觉所接受的关系和联系。因此许多大小的属性成为明确的和可感觉到的,只是当我们开始在概念中考虑到它的时候。

通常情况下,甚至数具有一系列的本质特征。9是3的平方,它能被3除尽,它占有某一位置并可以与其他任何数字发生一定的联系。所有这些为数所固有,对其他数的可约性,它的构建来自更为简单的数,因此只能在数概念中研究。

研究者如韦尔纳为了厘清原始思维的特点,转向更能直观揭示这些特点的数概念。也有韦尔特盖默尔准备借助于数形象深入到原始思维的特点中。我们设想,这个方法完全是合乎要求的,即为了揭开概念思维的反面本质独特性,概念丰富最终来自对事物的间接认识元素,同时把它的直觉本身提升到一个新的高度。

我们只限于对实例的分析,结果显示,概念思维在现实认识中完成着怎样系统化的和调整的机能。如果对于学校年龄阶段的儿童来说语词意味着事物的姓名,那么对于少年来说则意味着事物的概念,也就是它的共性、构建规律,与其他所有事物的联系和在已经认识和调整的现实性体系中的地位。

过渡到认识和经验的系统发展为一系列研究者所发觉,他们为确定



儿童直观思维的特征使用的是描绘图景的方法。为揭示学校年龄阶段儿童的思维特征,皮亚杰借助于术语“守恒”,这意味着儿童思维中综合和联合的软弱。类似地,儿童不能同时整合概念中所有的符号,而依次地思索着要么这个,要么另一边符号作为概念整体的等价内容,正是因为他没有调整,没有使自己的思维组织成为一个系统(一个连一个系列地排列起来),没有统一起来。

在儿童的思维中,正如皮亚杰所说,占优势的是行为逻辑,而不是思维逻辑。一个思索连着另一个就像手的一个动作由另一个引起并与它相联系,而不像是分等级地从属于一个主要思维的建立。皮亚杰和罗塞洛最近应用情境描述的方法研究儿童和少年思维的发展。这些研究显示,在少年年龄阶段开始时,儿童由对部分符号的列举阶段转向解释阶段,也就是整合了对材料的直观感受和纳入自己情景的思维元素。

逻辑思维形式是描绘情景的主要中介,并似乎协调着感知的材料。少年开始思考、感知,感知转向具体思维,然后理智化。别尔斯借助于定义的方法对2000名6—15岁儿童的概念进行了研究。他的研究结果如表3所示,从中看到,在这个期间目的性和机能性定义的数量减少了超过6成,逊色于概念的逻辑定义。

沃格尔认为,儿童借助于思维找到的联系随着过渡年龄阶段的临近而增长。特别是,对原因和结果的判断在由小学过渡到少年年龄阶段时增长超过10倍。这些资料特别有趣地与由皮亚杰确认的作为小学年龄阶段特征的前因果思维相联系。

在前因果思维的基础上儿童出现智力的自我中心特征,促使其将不自觉的因果关系与心理的因果关系相混合。按照皮亚杰的看法,前因果关系是处于动机、现象的目的性根据和自身语词思维中的因果思维之间



表 3

年龄(岁)	概念的目的性和机能性定义(%)
6	79
7	63
8	67
9	64
10	57
11	44
12	34
13	38
14	38
15	31

的过渡阶段。现象的原因常常与儿童的意图相混合,并常常出现这样的情况,按照皮亚杰的话说,就像本质就是思维的结果,或者更为准确地说,是思维的复本,儿童在其中寻找思索和意图的每一个要素。

罗洛夫的研究显示,临近过渡年龄阶段的 10—12 岁儿童的概念定义机能急剧地增长。这与少年逻辑思维的发展有关联。我们已经说过米依曼关于 14 岁左右儿童的推理较晚出现的观点。修斯里对米依曼的观点提出异议,把这个过程的加强归结到 11—12 岁和 16—17 岁。欧尔米安把形式思维的开端归属于 11 岁。

无论如何看待这个研究,一个仍然完全清晰的观点是,根据这一切,根据一些外部看来不同言语的材料,概念中的思维和逻辑思维在儿童中的发展相对更晚。只是过渡年龄阶段来临时这个发展将迈出重要的一步。

莫沙姆普和莫里茨最近再次借助于情景描述研究了儿童和少年的思维。研究者把整个发展过程分为 7 个阶段。不同于只限于描述早期年龄



阶段儿童所理解的最简单情景的日常实验,新的研究确认直观思维最后的阶段是精确地综合的阶段,即这种综合只为半数成年文化人能够接受,这种综合显现的不是中等的,而是高等的智力天资。

根据这些资料,性成熟时期的特点在于,我们感兴趣年龄阶段儿童思维的典型形式好像是部分的综合,也就是在第六个发展阶段能够达到的对情景的简略思索性理解。这些资料显示,儿童的发展及其按阶段向前推进在何种程度上决定于社会文化条件。对来自普通学校学生和具有特权学校学生的比较呈现出本质的差异:当78%来自特权学校儿童达到第六阶段已经是11岁,相近100%的来自人民学校学生达到这个阶段是在13—14岁。

最近缪勒借助于两个测验研究了少年的逻辑能力。要求少年确认概念之间的关系并找到处于某个给定关系中的新概念。解答这些题目的年级分布显示,逻辑思维成为占优势的形式,男孩开始于13岁,女孩开始于12岁。

20

最后要指出的是,思维的发展始终作为我们研究的对象,是因为我们不能在过渡年龄阶段将其作为系列其中的一个局部发展过程来研究。这个年龄阶段的思维不是系列当中的一种机能。思维的发展对于其余的机能和过程具有核心的、关键的和决定性的意义。我们不能更为清晰和简洁地表述智力发展对少年的整个个性及其所有心理机能的重要作用,相比较来说,概念形成的机能获得构成产生于少年心理的所有变化的主要的和核心的一环。这个链条中其余所有的环节、其余所有的局部机能理智化、改造和重构受制于少年思维取得的这些决定性成就。



在后面的章节中我们将努力揭示,作为在遗产、功能和结构方面更为粗浅的、早期的、简单的和独立于概念的过程,低级的或者说原始的机能重构于新的基础,受概念中的思维的影响。正如他们作为构成成分、作为下属级别纳入到新的、在概念基础上构建思维的复杂结合中,正如在思维的影响下产生少年个性和世界观的基础。

第十七章

过渡年龄高级心理机能的发展*

1

过渡年龄阶段高级心理机能的发展特别清楚和明晰地显现出评判行为和神经系统发展过程的基本规律。

行为和神经系统发展的一个基本规律就是,随着高级中枢或者高级构成物的发展,低级中枢或者低级构成物将使自己原有机能的本质成分屈从于新的构成物,把这些机能转向上游,因此适应于更为低级发展水平的任务由低级中枢或者低级构成物完成,在高级水平上的开始由高级机能实行。

然而,在这种情况下,按照克雷奇默尔的话说,低级中枢不只是不顾高级中枢的逐渐形成,而且作为从属于高级中枢掌控的级别(在更小年龄的发展历程中)继续在简单的联合中活动。因此在没有损坏神经系统的情况下,通常不能单独地研究它们。

克雷奇默尔说,在生病状态,如果高级中枢机能减弱或者脱离从属的

* 郑发祥、贾旭杰译。



中枢,神经器官的一般机能不仅停止,而且从属层级成为独立的,并显示给我们的是原来保留的旧的机能类型的元素。克雷奇默尔把这个普遍的神经生理规律表述如下:如果在心理动力范畴内部高层级的行为机能上变弱,那么临近具有原始规律的低层级的将变为独立性的。

在神经系统发展中观察到的这三个基本规律性就是,以单个水平保留低级中枢,机能转向高级,生病状况下低级中枢的解放;三者和心理机能发展历史中完全是协调的。特别是,过渡年龄阶段的整个心理发展是这三个基本规律性具体表现的例证。

正如我们已经说过的,在这个年龄阶段发展的基本内容构成少年个性心理结构的变化,构成从原始的和低级过程过渡到高级过程的成熟中的变化。高级机能的发展规律完全不同于原始的或者低级机能。它们的发展不会与大脑的发育相平行,不会与出现的新成分或者陈旧东西的发展相平行。它们表现出另外的发展类型和心理进化类型。这些高级心理机能是行为历史发展的结果,产生和形成于过渡年龄阶段并直接取决于环境,成熟于少年的社会文化发展过程,它们的形成往往不与低级机能相并列,与新成分同处其中一样,它们不与大脑的高级皮层居于低级之上一样构建于低级机能之上,它们的形成参照的类型是低级机能新的复杂结合的出现,并按照复杂合成产生。

我们知道,按照克雷奇默尔的表述,作为高级心理机能的基础,任何一个复杂的心理过程是其构成元素的总和。它基本上是某种新的、完全自主的心理构成物,稳固的无法归纳于自身元素的统一体。更为高级合成的自主性的这个规律是基本的神经生理规律,可能在由最简单的反射过程到语言和言语的抽象化形成过程中被观察到。

只是在研究高级心理机能作为类似合成的结果的同时,我们尝试正



确地辨明它们与低级的或者原始的、在性成熟期来临时已经足够发达的过程的关系。高级心理机能不外乎产生于低级心理机能之上，归根到底，它们不是新类型的生理过程，而是某种复杂的综合，是原始过程的复杂合成。在这个意义上，我们不赞同的是许多现代心理学家忽视高级过程与低级过程的联系，并从心理学中排除判定低级机能发展和命运的规律性。按照克瑞奇默尔的发现，联想概念的必要性鲜明地体现在对许多更为高级心理学的如关于智力起源的、思想流的儿童思维心理学的问题的剖析上。离开联想性的亚结构，构建更为高级心理生活的理论完全是不可思议的。

桑代克也有不合规律的尝试，他把高级机能归结为阶段的联想，认为其只是数量上的增加。他如此不合乎规律地忽视更为高级合成的自主性规律。我们可以在少年中确定，所有的心理新构成物基本上具有低级与高级过程之间的复杂的以及本质上为双重性的关系。

本质上的关系是由现代心理神经学经验地找到的，并由在神经系统发展的研究中得到提示，从辩证逻辑的观点看并没有提供什么新的东西。黑格尔提到德语词“取下”的双重意义。他说，我们理解它，是“拿开”“否定”，并且据此我们说：“规律、机关被拆除、取消。”但它也意味着“保留”，并且我们在这个意义上说，“某种东西被保留”。语词使用上的这种双重性不应该作为偶尔性来研究。它反映作为发展过程基础的现实的、客观的关系，其中每种高级水平否定低级的，但不是消灭它，而是将其包含其中作为保留的范畴、作为自己的构成要素。

过渡年龄阶段心理机能发展的历史构成于机能的向上转向和自主的高级合成的形成。在这个意义上，少年心理发展的历史中严密的等级制度占优势。不同的机能（注意、记忆、知觉、意志和思维）没有相互并列地发



展,就像一捆小树枝放在一个器皿中。它们的发展甚至不像一棵树上的由同一树干相互联系的不同树枝。它的发展过程中所有这些机能形成复杂的等级系统,其中核心的或者是主导的机能是思维的发展、概念形成的机能。其余的机能与这些新的构成物复杂地合成在一起,在概念思维的基础上理智化、重新建构。

本质上在我们面前呈现出完全新的、与它们先前原始的机能具有不一样的规律性的机能。低级机能将自己的部分活动向上提交到高级的,这种状况往往将导致高级的、逻辑的记忆接近于原始的、机械的记忆,并把后者的直接延续看成第一位的,两者作为基于同一个遗产直线基础的。因此,机能的向上转向将导致更高级的、随意的注意接近于原始的、不随意的注意,并促使人们研究它作为后者的直接延续。

我们努力揭示,怎样产生一系列新的高级综合、新的高级机能,其中包括相应的作为从属等级的低级机能;保留的范畴与高级机能怎样从后者中得到向上转向的活动。

2

我们来研究知觉机能。在某种意义上这个机能往往作为儿童心理发展历史中最早的来研究。儿童的知觉发端一般早于他能够注意、记忆和思维的时间。因此,我们把这个最早的机能当作原始机能来研究,它的进化过程通常由直接观察被揭开。同时新心理学越来越多地摧毁着公开的谬误:知觉通常是不发展的,它开始于最初的婴儿期,与后来的成年人一样起作用;在心理机能的总体变化过程中知觉具有不发展、不变化的特性而保持自身。实际上,婴儿的知觉很少类似于成年人的知觉,就像在这两种发展水平中的记忆或者思维一样。



在每一个新的年龄水平,知觉本质上是变化的,并且在过渡年龄阶段通过科学的分析解释着这复杂的变化和由此产生的复杂重构。我们现在甚至不可能机械地就其最主要要素简要叙述知觉发展的历史。为了我们的目标,研究完全充分地指向于其发展过程中产生于这个机能之中的两种基本变化类型的简要特征。第一种类型我们称之为知觉的原始加工或者原始合成。由此包括这些知觉属性,如对知觉对象的大小、形状和颜色的相对恒常性的发展。所有这些要素的变化取决于知觉的一系列偶然条件,并由于知觉过程与记忆过程的复杂融合逐渐形成知觉的恒常性。

如果我们观察铅笔,把它放在眼前,然后移到 10 倍距离之处,铅笔在眼睛视网膜上的图像也缩小到原来的 $1/10$ 。它等同于原来距离看到铅笔图像的 $1/10$ 。然而,移到离眼睛 10 倍距离之外的铅笔给我们显示的没有缩小到原来的 $1/10$ 。我们能够区分出摆在眼前相差 10 倍大小的更为短小的铅笔。

与黑里克已经发现的一样,一块煤在中午反射的光线是一根粉笔在拂晓时反射的 3 倍多。虽然如此,拂晓的粉笔好像还是白色的,而中午的煤仍然是黑色的。因此,从完全不同的方面、不同的视觉知觉同一个物体时,我们始终觉得它的形状是恒定的,即使这个形状在视网膜上的现实反映是变化的。

知觉的恒常性独立于偶然的条件是怎样产生的? 赫尔姆霍茨做出这样一个假设,即无意识推理起作用。更晚的研究显示,其中存在着复杂的对现有刺激和记忆中知觉到的刺激进行联合、融合的过程;现实的知觉过程总是包含着某种按记忆对它的校正。观察物体时,我们不只是知觉到它,而且还在记忆着。知觉过程之外本质上还有统一现有感觉和知觉象的复杂过程。



现在我们不能限于只是详细地研究知觉恒常性发展的机制,因为这些过程的特点儿童在过渡年龄阶段显现得更多。通常它们结束于性成熟期来临时。少年心理学可以把它们作为预备资料。其他知觉过程与这些相比较可以称之为第二加工过程,或者知觉中的第二合成过程。这样便产生知觉与思维的接近、知觉与言语的联系。

我们最近研究了言语过程对儿童直观知觉的复杂影响。言语和言语思维的发展过程通过最复杂的形象加工着儿童的直观知觉,在新的基础上重构它。特别是,过渡年龄阶段与概念形成的同时改变着知觉范畴内直观与非直观要素、具体和抽象要素之间的比例和关系。

为了厘清知觉中言语和言语思维的作用,我们进行的实验与上述用情景描述方法对少年知觉进行的研究密切相关。众所周知,这种方法早已引入心理学,通常应用于确定儿童对现实性的知觉发展。儿童关注的是他所熟悉现实的某一极小部分。根据儿童知觉和描述的这个情景,我们可以了解到,他如何整体地知觉现实,怎样规律性地主导着他的知觉。众所周知,斯特恩等研究者认为,可根据儿童对情景的描述来评判其知觉发展的四个基本阶段。首先儿童简单地说出情景中所描绘的部分物体,然后出现由这些物体产生的行为,接着他的描述中开始出现他用于解释的符号,在情景描述中根据这些符号,他把所见到的与基于描绘所理解的融合在一起,最后这个过程完成于对图景做整体的描述、确立不同部分之间的关系。与此相适应的区分出儿童知觉发展的四个阶段:物体性、行为、品质与关系。根据这个观点,3岁儿童知觉世界作为个别物体的总和,后来他知觉现实作为行为物体或角色的总和,再后来他转向将相互关系思维和知觉现实作为联系的整体。许多现代心理学家都这样描绘儿童知觉发展的进程。



如果根据描述情景的方法,那么我们恰好也将得到这样的结论。然而这些结论与我们所知道的关于儿童知觉发展其他来源的认知严重冲突。因此,我们知道,儿童很早已经知觉到活动和区分它与其他所有知觉对象的行为。儿童能在知觉中区分出运动的物体。因此,可能性很小的,是,儿童知觉到现实作为物体的总和要早于开始注意到和知觉到行为。

后来,在知觉心理学中早已犹豫不决的观点是,知觉的发展遵循从部分到整体的规律并由个别元素构成,就像房子由部分砖头构成一样。动物的意义知觉已经显现出矛盾的发展路线,对整个情景的初级的、扩散的整体知觉早于对其部分的清晰知觉。同样地,沃尔科特与其他人的新实验显示出,在最早期年龄阶段儿童整体知觉早于部分知觉。不是整体产生于部分的感觉,而是部分的感觉由原始的整体知觉分化出来。又一个与之相矛盾的是,刚刚得到的据此认为儿童知觉运行遵循从个别物体到整体觉察的图式。

最后,艾利阿斯别皮亚等人的专门研究显示,最早期年龄阶段儿童能够确认一系列的、从属性和关系。对儿童思维中合成的研究也显示出,评鉴最早程度儿童思维特征根据的不是元素的分散性,而是无联系的思维联系性、全局性的类似于线团的印象的交织、成分复杂的合成性形象。总的来说,让我们感到可疑的是,传统心理学确立的儿童知觉发展的路线适应于现实性。

我们尝试实验性地检验这个图式。在实验中,我们吩咐儿童首先叙述情境中所描绘的,而后来其他时候,不用叙述什么,让其进入所描绘的地方游戏。比较同一个儿童对情境内容的言语性的和游戏性的转述,我们可以确定,处于知觉物体性阶段和简单地一一说出情境个别部分的儿童,会转而在游戏中把情境内容作为整体。因此,我们可以确定,情境知觉



没有呈现出不同于知觉发展所遵循的从整体到部分的普遍规律。

与此同时,我们面临着另一个特别有趣而复杂的决定着对少年知觉变化正确理解的问题。这个问题如下:为什么知觉到情境作为整体并在游戏中转换为整体的儿童,只有当把言语统一到情境知觉中时,才走上对部分进行分析和列举的路线?答案在于,包含在儿童直观知觉过程中的言语不能像类似系列的行动一样,不能像伴随着主旋律的伴奏一样,与这些过程平行进行。相反,言语交织着直观知觉过程,形成新的复杂的合成,并在新基础上重构这些过程。

这简短的分析足以证实,言语使知觉发生变化。它关注着某一方面,特别精简着知觉情况,似乎提供对知觉到的内容的速记记录。它自动化地分析知觉到的内容,把这些分配到物体和行为。然后,它综合知觉到的内容,反映在言语判断形式上的表面联系。当儿童看到描绘男孩奔跑的情境时,说“男孩子在奔跑”,那么他这样精简看得见的情况,分析着,因为他没有个别地知觉到男孩、个别地知觉到他奔跑,而是借助于语词表达出来。结合判断中的语词,他给以知觉到的内容明确的意思。

这样把思维过程和知觉过程联合起来,使知觉理智化,让知觉转化为直观的思维。在这个意义上,彪勒是完全正确的,他坚决主张言语和思维之间紧密相连,某一言语图式将同时成为思维的图式。彪勒认为,完全有理由确认,言语为人思考着。

离析出的知觉对象由于思维而获得联系,它们成为被掌控的,获得过去的和将来的意义。因此,言语将导致知觉的有意义性、对现实性的分析以及在低级机能之上形成高级机能。

如果我们转向成年人的思维,我们看到,它不仅是现有印象与记忆形象的综合,而且在此基础上形成思维过程与知觉过程的复杂综合。我们



所看到的与我们所知道的,我们所想到的与我们所思考的,汇合为一个整体。如果我看到充满我房间的一系列物体,那么,把我知觉到的与我在现实中所看到的混合起来,就是简单的错觉。我可以看见这些物体的大小、形状和颜色,但我不能看见这个柜子、这个桌子、这个人。

调整着的和有意义性的知觉与言语思维相联系,是新的综合的结果,其中直观印象和思维过程汇合为有充足理由可以称之为直观思维的统一体。不同于成年人的成熟思维,儿童思维完全另类地联合、调整和思考知觉到的。因此,克拉帕雷德认为儿童看到的与成年人不一样;考夫卡认为儿童生活在不同于我们成年人的世界。这两种观点在一定关系时实际上都是正确的。成年人的成熟知觉以掌控着的逻辑范畴来看待现实。这始终是有意义性的知觉。知觉向直观思维的过渡是我们早前说到的机能这种向上转化的部分情形。

知觉机能的向上转化不是跳跃式地立刻实现的。转化开始得很早,是在儿童年龄阶段。彪勒以充分的依据分析儿童的绘画后确认,从事物获得名称那一刻开始,儿童的意识中就开始形成概念,同时概念代替了具体的形象,概念中的语词性表述的知识开始在儿童的记忆中占优势。正如儿童的绘画很早所显示的,他反映和传达的不是他看到的,而是他所认识的。他的记忆不是个别形象已有的定型,而是知识的档案馆。由此解释儿童的纲要式的、有时是“放射式的”绘画,它常常表现出儿童对直观形象无任何关注,也由此使早期年龄阶段儿童已有的思维区别于动物的思维。

按彪勒的观点,现代逻辑学和心理学倾向于认为,高等脊椎动物已经掌握概念。例如,狗在自己的主人穿不同服装时和不同的状况下都能认出他(她),并且追捕任何兔子都将兔子当作兔子,虽然兔子有着不同的外在形式。但是在最后的情况下,彪勒认为,我们应该说的只是我们概念的



先驱者,因为最重要的是,动物不具有名称。

因此,我们看到,儿童的知觉在言语影响下已经较早地获得复杂加工。过渡年龄阶段带来了新的什么?在这方面少年知觉区别于儿童知觉的是什么?贝尔格做过一个特别有趣的研究,针对范畴知觉问题及其教育意义。研究的最重要结论是,当性成熟来临时,心理范畴的知觉和调整机能儿童的感受和回忆中显得足够明晰。贝尔格的目的在于解释,在知觉过程中如何发展调整 and 对比所有的多种多样的外在和内在印象。

通过给10—17岁儿童播放没有任何语词解释的电影,研究不同年龄阶段儿童对其内容的知觉过程,贝尔格得以确认,10岁的儿童未分化地以外在的形象知觉他人精神生活的内容,从12—13岁开始儿童迈出理解他人心理的重要一步。按照克洛的理解,这显示出知觉他人精神生活需要的范畴开始起作用是在小学年龄阶段之后。

我们发现,儿童在进入学校之前很久能够观察的不仅是个别的事物,而且还有它的属性和变化。这种情况表现得特别少,即只有当提供给儿童某一要求叙述的情景时。有时,儿童似乎知觉到的只是物质的具体的,并为了自己的知觉逐渐争取到行为、本质和关系的范畴。斯特恩的结论就是这样的,他承认在学前年龄阶段物质性阶段的优势地位,正如新的研究所显示的,最早期年龄阶段水平的儿童已经知觉到本质、关系和行为。同时克洛试图证明斯特恩的图式。在斯特恩所指出的某个期间,这个知觉形式首先显现得特别明晰,即这个形式本质上可能很早被观察到,并且这个形式表现在儿童的实际行为中。在这种情况下我们有可能探讨,对现实性范畴结构的言语性掌握是如何发展的。

因此,我们看到系统的、协调的和范畴性现实情景只是产生于性成熟期。同时我们可以确认,儿童在入学之前很早就掌握着对本质、关系和行



为的知觉。我们仍然面临一个问题：儿童的知觉或者直观思维与少年知觉的区别何在？新的东西不在于，知觉首先接近于言语，转向于直观思维。正如我们所看到的，这已经发生得相对早一些。新的东西在于，少年的言语思维从复合体类型过渡到概念中的思维，同时言语思维使少年知觉的特点发生根本性变化。说到思维，我们已经看到，儿童和少年的语词属于同一个物种范围。它们的物种归属感重合在一起，但它们具有完全不同的意义。对于儿童来说，语词的意义是作为具体事物的、被实际联系联结的复合体得以实现；对于少年来说，语词的意义是作为概念，也就是作为反映其与现实的联系和关系、反映其本质的事物复杂形象得以实现。

这样，少年的直观思维包含着抽象思维、概念思维两种。少年不只是意识到和思考着被他知觉到的现实性，而且在概念中思考着它，也就是为此在直观知觉的行动中复杂地合成抽象和具体的思维。它调整着外在的现实性，不使其与原先确认的复合体相联系，而是借助于在思维中被加工的概念。范畴知觉只是产生于过渡年龄阶段。我们似乎可以说，儿童和少年同样地使被知觉的与由语词揭示的联系系统相互联系，但这个包含着被知觉到的联系系统本身在儿童与少年那里有着巨大差别，像概念和复合体的差别一样。简单地说，儿童在知觉时更多的是回忆，少年则更多的是思考。

在这个意义上，赫尔普非常形象地对照人的知觉和动物的知觉。他说，对于动物来说存在的不是物质世界，而是它行为的对象世界。在与不同对象行为相联系的不同情境中对于动物来说应该是完全不同的。喝水的玻璃杯和沿着地板滚动的玻璃杯对于它来说是两个不同的物体，因为这是处于不同情境的。

在苛勒的实验中，我们找到独立于不同具体情境物体意义变化的证



明。猴子多次借助于作为底座的箱子爬上去得到高高悬挂着的鲜果。之后,猴子有一次试图得到悬挂在高处的鲜果,然而失败,因为它没有借助被其他猴子坐着的箱子。不正确的是,假设猴子没有发现这个箱子,它由于无果的尝试而疲惫,它多次靠近箱子,甚至坐在上面,但又走开。它由于某种原因忘记自己往常使用箱子的方式。恰好它的同伴从箱子上站起来,猴子现在站上去,借助于箱子得到了鲜果。考夫卡说,猴子的行为给人以这样的印象,似乎从往常情境中取得物品,非常艰难地转入其他整体。猴子坐着的箱子是充当坐的物品,而不是充当获取鲜果的物品。

还有很多有关动物实验研究的类似案例。物体不具有具体情境之外的意义。在不同的情境中同一个物体具有决定其行为机能的不同意义。当他按由此产生的行为标明物体时,这也长时间地出现在儿童的定义中。概念可以独立于具体的情境,创建事物的概念。概念思维失常的同时,正如我们接下来将看到的,物质性的意识世界将被破坏。我们可以说,儿童只是借助于语词认识事物,只是借助于概念获得对事物的现实性和理性的认识。

而动物怎么样?言语获得前的儿童怎么样?聋哑儿童怎么样?它们有没有对现实性的认识?儿童在生命的第一年看到情景,不认识、不会分析它,记不住。他不是认识,而是感受情景。他的认识是直接适应的不可分割的部分,不脱离行为和欲望。下面我们讲述一个病人,当他渴或者饿的时候,他理解事物的用途并用它来完成理智行为,但在相应的情景之外不认识这些事物。

协调知觉意义上的认识,没有言语是无法想象的。语词从整体性的适应过程中、从情境中挖掘出事物,使它成为认识的对象。当然,动物也有认识的萌芽、认识的根基。概念出现前,在混合形象中、在复合体的思维中



存在着认识的萌芽。但理性的认识只能被掌握着概念的人接受。赫尔普总结概念在对现实思索性知觉中的作用做如下表述：“对于动物来说存在的是环境，对于人来说则是世界。”

3

类似的变化出现在过渡年龄阶段和少年的记忆中。关于记忆发展的问题是心理学中最迷惑和最复杂的问题。没有区分低级和高级心理机能发展历史的心理学充斥着关于记忆发展的矛盾观点。一些研究者认为，记忆急速地发展于过渡年龄阶段；另外一些研究者提出，它表现出某种下降；还有一些研究者认为记忆很早就到达了发展的顶峰，并设想将记忆保持在一个水平并持续整个过渡年龄阶段。

鲁宾斯坦说，青年期记忆发展的问题是有争议的。谢里坚持认为，记忆在12岁翻越一个高点。其他人把它列入普遍规律并认为，它毫无例外地属于普遍的规律，在成熟期达到高度繁荣。这意味着，它在青年期进入高峰。

鲁宾斯坦表示赞成第二种观点。假如，记忆本身在12岁时达到发展的顶峰，那么他认为，作为活生生的现象，它在广阔的兴趣中、在丰富的联想中、在强大意志的和情感的稳定性中可以找到如此多的支持，进而可以明晰的是，没有特别的理由，青年期的记忆不可能变得更弱，而是相反，它变得更加强大。

我们看到，心理学被迫地用普遍的描述代替实际回答关于过渡年龄阶段记忆的发展问题，但问题的提出本身是正确的。记忆的有机基础、原始机能过渡年龄阶段之前未必有一些明显的发展。它们好像更早于12岁时达到顶点，并且没有在我们感兴趣的时期表现出本质性的发展。但是，



高等的或者逻辑的记忆产生的基础是智力与记忆的综合,在过渡年龄阶段被真正掌握。这里涉及类似于知觉发展的现象。

有一点是毫无疑问的,理解少年记忆发展的关键不应该从记忆内部自身发生的变化中寻找,而是应该从记忆与其他机能的关系中。这将改变它在心理发展共同结构中的地位。为了确定少年记忆中的本质变化,我们可以借助比较一发生的断面方法研究小学年龄阶段记忆与思维的关系。比较研究显示,这两个基本过程的关系在由小学年龄阶段到少年期的过渡中呈反向交替。

与早期年龄阶段一样,在小学年龄阶段,很大程度上智力依靠的是记忆。思维的实现还主要是借助记忆。思维操作的分析将揭开的主要不是作为思维特点的,而是作为记忆活动特点的规律性。最近我们进行的一系列非常好的实验研究将揭示记忆在思维过程中的本质作用。

毫不夸张地说,在个体—生物遗传上早期发展水平的原始思维本质上只是记忆的机能。不但如此,在记忆的原始水平上还包括未分化形式的三种不同机能:识记、想象和思维。

在对直观思维的专门研究中史密茨提出了任务,以解开智力与遗觉倾向、具体记忆的更为鲜明的形式之间的关系,揭示出记忆在儿童直观思维中的作用。她援引兹里格的资料,确认在表露出的遗觉倾向和不高的智力之间,甚至在强烈的遗觉倾向和低能之间存在着一定的关系。其他研究显示,高智力天资也与遗觉禀赋结合在一起。克洛首先指出,智力与遗觉象之间未必总是可能存在同义的对应关系。实际上,史密茨的研究显示,两者之间不存在任何同义的联系,遗觉象可以与不同水平的智力天资结合在一起。

在阐明直观与非直观思维之间关系的问题中,特别有趣的是智力与



记忆之间关系的问题。如果不可能确认智力天资与遗觉倾向之间的直线联系,那么还有更有趣的问题:遗觉象及其思维与直观形象之间是否存在一定的关系?

史密茨的研究关注的就是这个问题。这个研究包括大量不同学习水平的学生表现出记忆与智力之间的有趣关系。总的来说,这个研究,从我们的观点来看,证实了我们所提出的观念,即在不可分割形式的遗觉象中包含着三种未来独立机能的潜质:记忆、想象和思维。学生中的这一切还没统一起作用,因此不能划定后来分立出来成为独立机能的三个过程之间的精确界限。当时由兹里格确定的遗觉倾向与幻想活动之间的联系,也在史密茨的研究中得到证实。但是,遗觉象的智力活动阐明着智力的产生和它的原始水平。

我们依据的是对一个班级 10—11 岁男孩进行的研究。在班级中 53% 的男孩有遗觉象。要求儿童进行的测验是预先为 10 岁的男孩准备的来自比纳-波比达格的标度。通过对儿童回答及错误的质的分析显示出在这个水平上思维和记忆之间的紧密联系。在史密茨看来,在任何情况下儿童指向着具体情境来回答问题,他回忆某一历史、故事、图景和感受。史密茨借助于测验可以研究的是构成儿童适用于回答的某一成分的回忆复合体。例如,面对测验,如果你误了火车,必须做什么? 儿童回答:“应该在火车站过夜。”如果从思维的角度去研究,这样的回答好像是不正确的,但他依据的是下列回忆。孩子和父母旅行时来到卡塞尔,因为最后去马尔堡的火车已经走了,他们只能在火车站过夜以等待第二天最早的火车。从例子中可以清楚看到,儿童的思维受记忆的指导到怎样的程度,并在何种程度上解决着智力任务——意味着从记忆复合体中选出片断,以回答新的情景。



研究让史密茨得出毫无怀疑的结果:10—11岁儿童回答一般形式的问题时,往往不是把这项测验作为普遍特征的判断,而几乎常常作为具体的判断。问题引发他们某种感受,这个问题与这种感受具有的只是外在的和语词的相似。激起儿童的这种回忆,他们据此给予回答,往往完全不是传达这个实质性的感受,而只是选出某一获得优势地位的复合体,因为它受情感渲染或者与其他元素相联系。

因此,在类似的智力活动中最终处于第一位的本质上是激起某一感受的记忆活动。所以,根据史密茨的观点,借助于测验我们不可以得出关于儿童智力的结论,这只是关于它们记忆的结论。

当阐明回答中他们是否依据的是直观形象、这些直观形象是否是作为回答根据的原始要素时,这些资料在遗忘象的研究中得到了证实。研究中要求他们确定概念“同情”“依赖性”“公正”,并用三个词“金子”“不幸”“挽救”组句。

根据获得答案前儿童的目光和外部姿态,我们可以认出,儿童的思维中是否有直观形象的参与。在肯定的情境中儿童流露出的目光徘徊于墙面、桌面、作业本的外包装;在否定的情境中他们的目光无确定方向地游移于教室。许多儿童的回答没有任何形象的参与,只在回答之后才产生相应的形象。这种情形不存在于一般的计算中。但是对于另外一些儿童,任何智力任务的完成都激起具体的直观形象。

在解释“同情”概念时,学生想到,他昨天和今天应该仍然在病床上,并且直观地想着他的被褥。其他儿童在解释同一个词时感觉到两个形象:自己的妈妈给乞丐一块面包,和自己把面包转送给游戏场的小兄弟。“因为大男孩比年龄小的儿童更能忍受饥饿。”他补充解释道。从这些形象中产生出他对同情的解释:如果某个人没有面包,就给他点什么。还有一个



例子完全直观地显示出,具体形象是概念定义的基础,概念的语词定义是形象概念的迁移。

简单的计算显示,109个回答中有28个(25%)是儿童基于直观形象得到的。因此,我们应该承认情感记忆在对所提问题回答中的巨大意义。109个中有33个(30%)回答是在观念的影响下获得的,并且只是在不能确定回答的依据是直观形象还是观念的情况下。儿童说,他们只是想到这些。新的研究证实了这些结果,即只有20个(18%)儿童声明,他们没有想到任何确定的东西。89个属于针对具体情境得到的回答中,有65个与儿童的一定感受相联系,有24个与阅读相联系,只有5个与学校学习相联系。

史密茨得出结论,儿童—学生记忆与智力之间的紧密联系使得检测智力的而不是记忆的天资测验变为不可接受的。然而,我们似乎可以从这些研究中得出更为广泛的结论,因为从中可以看到儿童原始的智力对其记忆依赖性的鲜明证据。儿童的思维还未从回忆中分化,他的智力主要地依赖于记忆。关于形象记忆(遗觉象)与天资相互关系的基本问题具有同义的解决。在发展过程中智力与记忆关系是变化着的,两个过程类型机能间关系和联系的这个变化构成过渡年龄阶段记忆发展的基本内容。也就是这个根据我们所发展的普遍原理而提出的问题,非统计性地而是动态地得以鲜明而完全确定地解释了作为高级心理机能年龄阶段变化依据的机能间联系的进化。

在这方面有意思的是,研究者所提出的动态的、实际的成分参与到儿童的直观思维中来。正如研究所显示的,直观思维与动态的行为的、动力的要素有着十分紧密的联系,与它们形成统一的复合体。这些视觉—动力过程是遗觉象的等价物,正如史密茨所揭示的,儿童早期水平的概念主要



归结于动力的、动态的形象,由此激起对现实的预备状态并在实质上提供特别形式的实际行动。

基于记忆的原始思维的基础是相互支持的直观—直觉与实际—动态要素的不可分离的结合。史密茨认为,在文明的欧洲人中应该关注由库什格在原始人中观察到的所谓手语概念的存在。

这里我们不可能不想起耶史的有趣研究。他的实验显示,在遗觉象中思维借助于直观形象得以实现,其中动力的、实际的和视觉的要素合成为一个整体。他要求14位遗觉者引发目标(苹果、石头、球、一块巧克力糖)和带圆环拐杖的直观形象,拐杖和目标相互间隔分开。当遗觉者得到指示设想,他想获取目标,那么14人中有10人的视觉直观形象在空间上像完成任务似的混合在一起,如图2所示。手段和目标相统一,在儿童视野中发生的就是接下来他用手完成的。

很容易发现,这些实验显示出完全类似于苛勒对猴子所做的著名实验,并得出正确地认识猴子实验的关键点。按照耶史的观点,苛勒实验说的是,动物借助于视觉视野中的某种空间移动首先在知觉中,然后在实际中拉近拐杖和目标。看到某一目标相对物体的空间移动是视觉的和动态的要素的相结合。在这种形式中,我们看上去具有动物的最原始的智力行为。

我们以为,耶史依据这个实验做出否定黑猩猩有智能的结论是枉然的。因为动物的行为不是盲目的,而是掌握着视觉知觉和对物体的拉近。按照他的观点,动物行为是有理智的。耶史认为,猴子表现出某些类似我们几何—视觉错觉的注意倾向、物体似动的感受,等等。

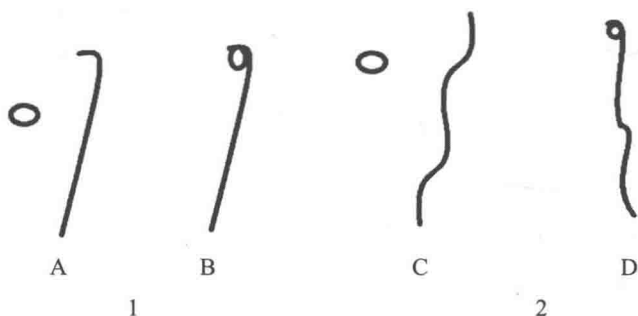


图 2

我们设想,实际上这里我们指的是还没有从知觉中分化出来的智力的最原始视觉形式,其中直观的和现实的要素被纳入进统一的综合体中。有趣的是,有关儿童概念的其他研究指出,儿童年龄阶段的概念加工实质上是记忆机能。

正如我们所见到的,克洛斯研究了儿童的潜在概念,将其作为熟巧行为,作为对类似的普遍印象的定势。他称这些构成物为前智力概念,并指出它们还不具有任何与本来意义上智力共有的。这些潜在概念是纯粹现实特点定势的基础,包括实用的要素在某种程度上是“手语概念”。儿童的这所谓概念机能定义也无非是转移到“手语概念”一词,有着实用的定势。有趣的进化在这个方面成为儿童的概念,开始是更为普遍的,最后成为更具体的。克洛斯转述下列例子:8岁半的女孩对“椅子是什么”的问题,回答道:“椅子是可以坐在上面的家具。”这个概念定义过于宽泛,因为这也包括板凳。

对“椅子是什么”的问题,12岁成熟女孩给出更有特色的回答:“这是带四条腿的四角木板。”这个女孩几年前似乎承认椅子为任何椭圆形的、圆形的、三条腿的椅子。如果到更成熟年龄阶段,女孩给予如此不令人满意的回答,那就证实,她先前的判断无论如何也不取决于明确的概念,而



只是取决于对某种共同印象的定势。

转述的例子同时将给我们指出许多儿童定义的一个特点。清楚的是,我们必须考虑,这个定义是否适用于所有的椅子,还是只满足于指向存在于其意识中的记忆。

对于学校年龄阶段的儿童来说,概念定义在广泛意义上是知觉的复现。按克洛斯的看法,女孩实际上给出的只是对一个例子的描述,即使她想给出现实的定义。

我们经常在学校年龄阶段儿童中寻找清晰地用这种方法进行的概念定义。我们借用几个克柳瓦尔特的儿童定义例子:“这东西是什么?”“这是椅子。”“这张是什么?”“这张是吸墨纸。”我们转述了米舍尔已有的例子——一年级学生给出的“理智”定义:“理智就是当我热的时候,我没有喝水。”这个定义的基础是基于某个具体的印象。克洛斯认为,这个印象不是分解为部分符号的概念,而只是联想到语词的定势。当儿童听到,要求他说某一理智行为时,脑海中浮现的是简单的对类似印象的前智力定势,并且这对于判断的逻辑决定完全足够。

克洛斯是对的,这些例子阐明的是成年人的行为,榜样的作用大于定义。

儿童定义的最后特征在于,表现出总体的行为偏好和特征上的意志行为偏好。因此,根据儿童的定义形成有效的“手语概念”。在比纳的实验中解释道,刀是用来切肉的,帽子是戴在头上的,等等。

彪勒坚持儿童概念与记忆的联系。按照他的看法,我们定义某物是通过其与其他概念的规律性联系做出的。原则上,较小的儿童也是如此,只是他的事物联系带有某些其他特征。大部分按目标的、按实际利用的联系起来的基础都是这些过渡为语词的“手语概念”。从比纳的实验中我



们看到，儿童对问题“什么是蜗牛”的回答：“掐死它们，使它们不吃莴苣，所有的”；“吃着莴苣，掐死它们，使它们不在花园里吃”（15岁）；“这意味着，它露出自己的尖角，这意味着掐死它。”好像儿童在花园里做观察和实际的指示，在这种情况下显现出自己的认识。但公式“这为了……使”，当第一次叙述小故事或者做观察时，儿童仍保留着由“手语概念”过渡到语词概念的常用图式。“四轮马车是什么？”——“男人坐在它里面，用鞭子抽打马，马跑起来”；“公共马车是什么？”——“为了让许多女士去农村。那里面有软软的座位。三匹马，喊‘驾’，它们跑起来。”

我们又看到，儿童概念的基础是回忆或者一般的动态定势。发生在概念定义过程中的具体情境常常是这样影响着儿童的，即他创立的不是该概念与其他概念的规律性联系，像成年人所做的一样；不是根据回忆的具体联系，与我们刚才引用例子中所看到的一样，而是完全偶然的，以他提出语词的次序为条件的联系。彪勒提供了这样持续言语的例子：首先马走动——它感到不舒服，然后接着是灯泡——它没有不舒服，再后来走回家——没有不舒服，等等。

给儿童概念的特点做结论时，彪勒说，总而言之，这里占首位的意思是目标。这个年龄阶段作为实际目标定位的年龄阶段，其标志是典型的。儿童借助于这个范畴所支配的物品和事件的范围当然不是很广；目标联系的交织中断于每一次最接近的要素，因此还是丧失了对线索的掌控。但是在这个小小的领域还存在光明和秩序。

我们似乎可以补充道，在这种程度上弥漫于儿童思维中的光明和秩序创立了，由于他的思维还整个地依靠其实际的、有效能的、习惯的定势，依赖于其具体的、直观的、形象的回忆。智力在这里是作为熟巧和记忆的机能。概念的基础就是过渡到语词中的动态定势和直观形象。



为了确定在少年记忆中发生的变化,我们需要进一步研究学校年龄阶段儿童的思维特征及其与记忆的联系。为此,我们再一次比较研究两个发生学断面。当说到思维的时候,即发生在少年思维发展中的主要变化在于,存在于学校年龄阶段记忆与智力之间关系反向的变化,这个研究的基本结论我们在假设形式中已经预料到。

儿童的智力是记忆的机能,少年的记忆是智力的机能。也正如,儿童的原始思维依赖于记忆,少年的记忆依赖于思维,因为儿童概念的外在语词形式之外隐藏着具体—形象的和实际—有效能的内容,所以少年的外在表面的记忆形象之外隐藏着真正的记忆。记忆发展历史中的这个核心事实至今还未充分地被研究。

发展心理学至今研究了单独地、个别地形成机能的年龄变化,它与其他机能并行并且习惯地接近心理机能的发展,仿佛它们形成了一系列的由单独的、独立的平行运动要素构成的东西。这个隐藏形态下的基础是假设,即心理机能的进化就像一束存在于一个器皿中的减弱的光线。太少得到关注的是合乎形成于每一个年龄阶段部分机能配置的、部分过程之间机能和结构关系,与此相关联的是没有充分可考虑、可丰富过渡年龄阶段的复杂的合成、高级的综合。有关思维独立性及其对联想不可再约性的这个心理学倾向研究,不包括所有深入的问题,没有揭示这个基本的事实,即在发展过程中形成着新的技能、新的过程合成和可以称之为逻辑记忆的新的独立性的综合。

彪勒以往的实验显示,思维记忆和语词记忆、其他表象表现出不一样的规律性。丘尔比根据这些实验的结论认为,如果思维不区别于表象,那么与后者一样,前者很难留在记忆中。思维之间的联想比的形成无可比拟地要快而且依赖于语词之间的联想。谁可以只听一次,就记住系列的



20~30个单词,能够做到说出系列中的一个便回答出对应的单词?如果某人能够做到这一点,那么我们认为具有这种非常记忆的人是不普通的。但是这个技能,正如实验研究所显示的,在学会对偶想法时很容易获得。

彪勒给被试提供对偶想法组成的系列,它们之间可以确立联系。结果显示,怎样轻易地成功做到这一点,如何长时间地坚持住两个想法,在往后的时间还可能无误地复现这一系列。在其他的系列实验中这个研究者给出15个句子或小段的意思,中断之后给出第二系列的、在意思上与第一系列相联系或者在内容上部分地连接着第一系列的句子或小段的句子。因此,同一个意思处于中断的形态:第一部分在第一系列,第二部分在第二系列。第一部分和第二部分的先后次序也不一致。被试在听第二部分的时候,应该在意思上以第一部分的相应内容补充它们。所有被试完成了这个任务。系列中相应的内容彼此被分成几个句子,并且所有的仍然是可以在意义上察觉的材料,而毫无疑问,这与在表象中起作用的联想规律相矛盾。

这些实验证实,分部的意思不仅极其容易地保持和保存,而且可以不符合整个记忆规律彼此统一起来。

因此,实验确认,意义的记忆与句子记忆完成有着不同的规律性。这样的事实已经足以让我们明白,由直观思维过渡到抽象思维的少年在记忆活动中产生着怎样的根本性的本质变革。我们看到,儿童的思维依据的就是具体的形象、直观的表象。当少年过渡到概念思维,他所记住的、感知过的、逻辑思考过的应该呈现出与小小学龄阶段记忆特征完全不一样的规律性。

记忆基质的理智化,也就是记忆与智力逐渐接近,按照吉泽的表述,是这个年龄阶段记忆发展的基础。清楚的是,在这种情况下达到了怎样



的记忆提升和怎样的高水平提高。延续丘尔比的形象比喻,我们似乎可以说,少年在转向概念记忆的同时,获得形象记忆的结果,这毫无疑问证明了卓越的非凡的记忆。

但是逻辑记忆的增长不仅是数量上的,还有内容方面的。记忆中充斥的不是具体事物的形象,而是它们的概念、联系和关系。这种记忆机能在构成、结构和活动方式方面发生着本质特征的增加,其未来发展道路将有根本的变化。

在《学校年龄教育学》中我们已经清楚由直接的、遗觉象的和自然的记忆向间接的、文化的和有意的记忆过渡的基本特点。我们看到,这种状况下儿童打通了一条借助于人工符号掌握自己记忆的道路,由运用记忆转向掌控它,由记忆基质转向有意记忆。这条道路是人类在记忆发展的历史中开创的。

不言而喻,这个过渡不是立即发生的。它预备于儿童发展的过程中,我们借助于发生学断面及其比较研究,寻找并论证过渡年龄阶段在这方面产生的新东西。我们已经说过,儿童概念形成的过程开始于第一个语词的出现,早期年龄阶段儿童的绘画已经证明,他的记忆是知识的档案馆,而不是形象的栈房。特别明确的是,早期儿童年龄阶段言语已经参与记忆和记忆言语表达的过程。儿童记住的往往不是直接的具体的情景,不是某个事件,而似乎是对这个事件的言语描述。符号、语词的记忆已经为早期儿童年龄阶段所固有。

某些心理学家把思维简化为言语经验,倾向于在我们经验的言语方面起作用的过程中观察更为具体的记忆活动表现。因此,沃特松将记忆作为具体感受和为行为言语记录的复现来研究。然而,我们知道,语词的这个意义,语词作为系列事物符号的这个应用方式,语词作为借助于语词获



得的概括基础的这个智力操作类型,本质上不同于小学生和少年所具有的。由此明白的是,记忆的言语表达、借助于言语记录的记忆从小学到过渡年龄阶段发生本质的变化。

我们可以表述所有这些变化的核心要素于如下方式:少年记忆脱离遗忘象的直观形象,口头记忆、概念中的记忆直接与对材料的理解、分析及系统化相联系,并首先得以提升;而且,在言语记忆中加工材料的特点也得到改变,正如由形象过渡到概念中的思维一样。最后,在与内在言语的巨大发展、内在与外在言语之间隔阂最终消除的联系中,少年口头言语本身主要依据的是内部言语,并转化为一种智力机能。因此,产生出与我们为更早程度记忆与思维的发展所确认的东西完全对立的关系。如果那里的概念定义实质上是具体形象和动态定势的转化,那么这里具体形象和动态定势的记忆将被相应的概念所取代。如果那里思维意味着记忆,那么这里记忆意味着思维。

简单地说,儿童变为少年,转向常常称之为逻辑记忆或者间接记忆的内在形式内部的有意记忆。这个过渡由外到内,与内部言语的巨大发展相联系,同时需要更为详细的解释,因为它将构成过渡年龄阶段所有智力机能发展的一般特征,在这个程度时既属于注意,又属于记忆。因此,在研究发生在少年注意发展的变化之前,我们推迟解释机能由内到外过渡的规律。

4

性成熟阶段注意力的变化至今很少得到研究。多数研究者或者用不表态来回避这个问题,或者仅用寥寥数语简略而笼统地指出青少年注意力稳定性和主动性的定量增长。似乎没有一个研究者来揭示转型期注意



力的根本性和原则性的变化。而实际上,这一变化的重要程度并不亚于理解力和记忆力的类似变化。

总之,我们面临的问题是产生一系列更基本机能的高度综合和共同作用,出现新的复杂的结合,出现新的具有独特自身规律的复杂结构。因此,我们必须重新在注意力和其他机能,首先就是思维的相互关系和相互制约中寻求对这一问题理解的方法。我们早已预测到,这一时期注意力的发展会表现出一些规律,这些规律与我们在理解力和记忆力方面所发现的规律相似。这些规律的本质差异在于变化所涉及的不是注意力基本机能内部结构本身,也不是这一机能内部一些新特征的出现,而是此机能与其他机能的关系。

注意力的基本机能以及它在幼年如何以更加纯粹的形式体现出来,与智力过程一起作为从属级进入新的复杂的综合活动?注意力和记忆力一样,也是逐渐智能化的。如果对于儿童时期而言最典型的特征是思维对于注意力的制约关系,那么此时,根据布隆斯基的正确观点,随着随意注意力逐渐占据主导地位,这些关系就会发生反向变化。随意注意力的首要特征是与思维紧密联系的。认为这一变化是突然间出现的观点是错误的,它是通过注意力前期发展累积起来的。

布隆斯基认为,当我们谈到主动(积极)注意力时,我们指的是感觉器官的感受由思维决定。最发达的注意力主要由思维决定(即随意注意力)。这种主动、随意注意力,无疑是发展的后期产物。布隆斯基援引利博的观点,认为随意注意力是文明的产物。的确,利博的注意力理论首次发展了随意注意力是心理机能文明发展产物这一思想。无论是动物还是婴儿,都不具备随意注意力。

利博把这种形式的注意力称之为艺术(人工)的注意力,以区别于自



然的、不随意注意力。他认为二者的区别在于，艺术运用自然力来实现自身目标。按照利博的观点，基于这一思想，利博把这种注意力形式也称作艺术(人工)的。利博展示了注意力是如何完成复杂变化的过程，它只是人类从原始的蛮荒变成有秩序的社会状态这一文明发展链条上的一个环节。他指出，正是智力发展领域的这一进步促使人类从对不随意注意力的控制转向对随意注意力的控制，后者同时也是文明的结果和原因。

其中，利博还指出，劳动和随意注意力具有心理同源关系。他认为，一旦出现劳动的必要性，随意注意力就变成这一为生活奋斗新形式的首要因素。人一旦具有能力顺从虽无吸引力，但却是必要的劳动，随意注意力就产生了。极易证实，在文明产生之前，随意注意力是不存在的，或者只是短暂显现的。利博确信，劳动形成了注意力最清晰、具体的形式。最后，利博将其思想观点总结为，随意注意力是一种社会现象。既然如此，我们就能更清楚地理解它的起源和不稳固性。随意注意力是适应高级社会生活的条件。

利博借助这一观点揭示了随意注意的种族起源。当然，在个体发育方面我们无法指望发展路径的完全再现。我们知道，一种发展过程和其他发展过程之间不存在平行线，并且个体在发展中利用完全不同的途径掌控那些当时在种族发展中产生的形式。但是在利博的分析中，随意注意力的心理本质得以完全展现，而这一本质已经给予了我们理解儿童随意注意力发展的钥匙。在此我们应该将随意注意力看作是儿童文明发展的产物，我们应该将随意注意力视为对高级社会生活的适应形式。我们应该期待，随意注意力能够揭示行为文明发展整个进程中的典型规律。

而这一期待也确实没有令我们失望。在转型期的注意力发展问题上，传统观点有何特征呢？



鲁宾斯坦认为,尽管存在个体差异,但在这一时期注意力在其实际形式中会获得更大的范围和更强的稳定性,这不仅因为兴趣变得更广泛、更稳定,还因为注意力的基本成分——意志变得越来越自持、越来越坚定。因此,青少年的注意力变得越来越持久、越来越积极。与此同时,注意力会获得强大的能力来坚守抽象的内容,遵循材料的内部逻辑,更少地需要外部印象——刺激和刺激的多种形式的支持。

这就是传统青少年心理学与我们感兴趣的问题相关全部内容。在不同的形式和说法中,都重复着同一种思想,即注意力范围扩大,稳定性增强,自由性、主动性的增强以及注意力方向的变化、与兴趣和抽象思维的联系等。但是要统一所有这些特征,把它们看作同一理性图景的部分,证明正是在这个年龄出现这些变化的必要性和这些变化是由同一根源、同一原因产生的,并最终确定这些变化同青少年智力发展中的普遍变化的联系,传统青少年心理学无法做到。但毋庸置疑,传统青少年心理学有一点是正确的,即它不断探寻在青少年注意力发展中注意力与其他机能之间的关系,其中包括注意力与思维互相接近的关系的特殊变化。

依据我们所选择的路径,确实发现转型期注意力的发展与概念形成机能之间存在紧密的联系。应当指出,这种联系具有双重性:一方面,注意力的发展,与其他的智力机能一样,我们已知的阶段是概念思维发展的必要前提条件;另一方面,向概念思维的转变意味着注意力上升到更高阶段,向随意注意力的新的、高级的、复杂的内在形式转变。

现在我们来着重探讨在不同发展时期儿童概念的特点和注意力之间的内部机能联系。儿童无法获得逻辑概念的原因应在儿童注意力发展不全向这方面去探寻。第一个提出这一思想的似乎是皮亚杰。值得注意的是,阿赫曾多次指出了词汇作为转型期注意力方向积极手段的作用,并认



为在青少年的概念形成中词汇是发挥本质作用的。

如前所述,皮亚杰发现,儿童思维的特点是没有逻辑等级的,没有将同一概念不同成分综合起来。我们会同时、综合地思考概念所有的组成成分,而儿童正好相反,做不到同时思考,而是两者择一,一个符号跟着另一个符号进行。根据皮亚杰的定义,儿童的概念是相邻状态的产物,而不是特定数量成分综合的产物,而且综合的成分是破碎的,其自身的相互关系不明确。这些概念聚集体与我们的概念是不同的,正如皮亚杰所阐释的那样,作为概念成分的各种符号在不同时刻渗透到意识区域中,因此儿童一个符号一个符号地单独理解,而不是将其与其他符号综合起来理解。儿童孤立地提取每个符号,而成年人理解概念的基础就是将各个成分进行综合、划分等级。

儿童注意力的这一局限性使得他们不能同时思考一系列的符号,这一局限性在我们研究儿童的逻辑思维时也有所发现。儿童不能理解他应同时考虑的所有数据,但会考虑某个条件,所以他的结论在一个特定的关系中总是准确的。在需要同时思考两个或者几个条件时,他的思维会遇到无法克服的困难。所以儿童思维的主要形式被施坦恩称为幼儿思维转换,被皮亚杰推行至中小学生口头思维的形式。儿童的思考并不是从整体到部分,也不是从部分到整体,而总是从部分到部分或者从个别到个别。我们可以看到,儿童概念的独特特点和同概念结构相联系的思维的独特特点,其是由于儿童思维的局限性。

皮亚杰将这种从心理角度研究的概念聚集体称作一种从综合复杂思维向概念中的思维的转换形式。本质上这并不是概念,而是众所周知的符号的综合体,这些符号在接近事实的基础上彼此相关,但这一综合体不是真正概念的统一。就其实质而言,概念聚集体是一种伪概念或者综合



体,因为儿童会把任何与这个概念相符的事物同当前概念联系起来。因此,在不同的符号中与此概念相符,然而看上去最迥异的事物可能与概念有着事实上的同源关系,但相互之间不具有任何内部同源关系。那么上面我们所提到的综合思维的最显著特点是什么呢?

如前所述,为了解释儿童思维的这种独特的特点,皮亚杰援引儿童注意力的局限性。他说道,为了得出关系之间的结论,比描述结论需要更广泛的注意力范围,或者如瓦龙所阐释的那样,在任何情况下都需要更复杂的注意力图示。任何一种关系都可能是同时对两种事物的意识,让奈经常强调这一思想。儿童不能通过一种思维方法掌握所有的测试数据。他一个接一个地理解客体,而不是同时。因此儿童把有关关系的结论变成一系列简单的述谓结论。

正因如此,皮亚杰继续论述道,还需要解释为什么儿童拥有的理解领域比我们的窄。儿童的自身思维意识和推论比我们的要弱很多,但这并不是说对外界有明确方向性的注意力(与理解和理解别人的言语等相关的)应遵循同样的规则。相反,儿童的注意力,儿童甚至低能儿的记忆力,可能比我们的更有可塑性,区别在于组织程度和注意力图示结构。

儿童注意力的这种结构或者组织的特点首先是同儿童以自我为中心的思维相联系的,儿童的思维方式决定他的思维特点。所以对儿童来说,直接具体的理解和抽象的思维之间存在严格的区别。他辨别事物不是通过内部之间的相互关系,而是经常通过能够让他直接理解的那些关系。他并不是一个接一个地来分析,而是不连贯地、非综合地或者是混淆不清地来分析。

根据皮亚杰的思想,儿童注意力领域的局限性也在于此。儿童看到的事物经常比我们看到的还要多,特别是他会观察到我们没有注意到的



大量细节。但他无法组织自己所观察到的,无法同时思考一个以上的事物。他的大量注意力和他的统觉注意力是不成正比的,如同他的回忆组织和他的记忆力可塑性是不成正比的一样。从这一思想中可以确定思维的非自我中心主义导致注意力领域的局限性,还引起了同源现象。它们都产生于思维的原始方式,即通过直接的个人的理解来获得绝对观念,两者都不能对关系进行逻辑思考。

因此皮亚杰揭示了儿童混淆不清的思维和他的注意力特点之间的关系,这一关系足以帮助我们大体上知道儿童注意力的发展。注意力最基本的功能是不随意注意力,如同记忆力,儿童的注意力比我们的更有可塑性,更丰富。儿童注意力领域的局限性并不是儿童理解的事物少,他理解的事物要比成年人多,并且有大量的细节,只是这种注意力完全是另一种组织方式。他无法受自身注意力机制的控制,无法操纵这个过程,也无法遵从自己的意志。

在这一思想中,皮亚杰援引瓦龙的观点,区别了注意力的两种基本形式:直接注意力和间接、工具性注意力。后一种注意力的特点是人在注意力客体和思维之间好像变得不一样,即人们借助工具将注意力积极地转向并非直接吸引他、直接引起他注意的物体,这个物体只是他或多或少想注意的。我们现在还不能清楚地揭示这种工具到底是什么,只能说看起来充当这种工具的是符号、词、重要的图表。正因如此,瓦龙认为所有的程序都具有间接、工具的特点,而整个注意过程采用全新的结构和组织。当研究任何不为传达概念而只通过象征符号引起我们注意的事物时,我们可以谈论自由注意。

我们可以将研究结果概括如下:儿童思维以注意力的原始组织为特征。他的注意具有直接性、非自由性和表面性。这种注意受事物的吸引和



排斥。青少年注意力的高级形式是间接注意力,与思维的成熟和向概念思维的转变一同发展。注意的高级形式与不随意注意的关系,如同记忆法与机械记忆的关系。在谈到理解和转型期理解的变化时,我们已经注意到了注意力的这个作用。

苛勒在有关人的理解的新研究中指出,人们没什么困难就能确定应从该结构中分离出来的物体,而动物是没有这种定位功能的,而且它们的反应是混乱的。苛勒在猴子身上多次观察到了这一点,这些动物似乎没有能力用意志力来改变感官。与人相比,它们在相当大的程度上受自身感觉域的控制。

这意味着动物的注意力由它的视觉域组织确定。由此可见,动物的行为受这一视觉域的控制,无法支配自己的注意力,所以动物不能摆脱视觉结构的指向影响。可以非常谨慎地说,儿童与青少年相比,在相当大的程度上受自身感觉域的控制。就像在记忆领域,相较于记住,更多的是留在他的记忆中,那么在注意领域,事物更多的是受他的注意力的控制,而不是受他的控制。

为总结对注意力的分析,我们将着重研究一个非常重要的遗传学规律,这一规律说明了所有高级心理机能——逻辑记忆、随意注意、概念思维的特点。这一规律具有相当广泛的意义,并不仅指注意力领域。所以在教程结束的章节中我们在谈论青少年个性结构和活跃动作时,将着重对其进行详细阐述。但现在在不了解这一规律的情况下,在所研究机能的发展的普遍图景中,其中也包括注意力,存在重大的遗漏。规律的本质在于它确定了所有高级心理机能发展所经的四个阶段。我们已经不止一次地说过,记忆、注意力和其他机能的高级形式不是一下子出现的,也不是以准备好的形式出现的。它们不是在一个特定的时刻从上面掉下来的,



它们的形成经过很长阶段。随意注意也是如此。它的发展本质上始于第一个指示手势,借助于这个手势成年人试图指引儿童的注意,儿童也借助于这个手势开始自己掌握其他的注意。然后在更发达的形式中,儿童就掌握了这一方式的整个系统用以指引其他注意。这一方式系统就是思维言语。再然后儿童开始将那些别人对他和他对别人的行为方式与自身相结合,学会掌控自己的注意力,并将自己的注意力转向随意层面。

对于包含注意力发展大体过程的所有阶段,我们将着重研究两个阶段:第一阶段为中小学生学习年龄段,第二阶段为转型期年龄段。为了确定转型期注意力的特点,这两种划分方式可能会引起我们的兴趣。大体上可以说第一阶段是对自身心理机能——记忆、注意的外部掌控阶段;第二阶段是掌控这些机能过程的阶段。从外部掌控到内部掌控的转变构成青少年区别于儿童的最本质特征。

我们已经看到外部记忆法是中小学生的特点,而内部记忆法是青少年的特点。同样,外部随意注意是中小学生的特点,而内部随意注意是青少年的特点。这个转变是从外到内的,我们形象地称之为旋转过程。因为产生于适应高级社会生活过程中行为的高级形式,如同利博所说,是在儿童的社会文化的发展过程中建立的,是从周围的人中掌握的。所以行为的高级形式起初必须是外部操作,并借助于外部方式实现。另一些人借助词来指引儿童的注意力,使其从视觉区域的一个成分向其他成分转移,或者指引儿童注意思维的内部过程。方式在这里是外部的,操作本身对于两个不同的人来说也是有区别的。

以这种方式定位的注意力已经是客观随意定位的注意力,但从儿童的角度来看是非随意的。学会了这种掌控注意力的形式后,儿童首先掌握的是纯外部操作,这种操作形成于成人行为中并被儿童转移到自身行



为领域。儿童只是将先前在成人行为中被相互分开的操作的两部分结合成一个。所以所有高级机能发展的开始阶段都是借助外部方式来实现的外部操作阶段。然后儿童慢慢地习惯这一操作,这一操作持久地进入到儿童行为的基本操作范围内,进入儿童思维的普遍构造中,然后外部特征消失,由外而内借助于外部方式开始实现转变。操作的这一由外而内转变的过程,我们也称之为旋转规律。

我们的同行列昂节夫专门研究了不同年龄的间接注意力的发展。为了解决面临的问题,一方面,儿童在注意区域应保持对一系列受工具制约的因素的注意;另一方面,儿童控制注意力不应通过联想思维的习惯方式,而应通过间接思维的间接途径。

儿童曾经接受一些提问,其中一部分是他需要回答这种或那种颜色的名称。其中有任意两种颜色儿童不能说,就像游戏“不要说白色、黑色”。而且对于同一种颜色儿童不能说两次,同时儿童还应正确回答所提的问题。比如,有一组颜色,其中儿童不能说红色和蓝色,儿童被问道:“西红柿一般是什么颜色?”儿童回答:“不熟的时候它们是绿色的。”只有在积极定位注意力,并且能够同时注意一系列因素的时候才有可能解决这一问题。

如上述研究所述的问题,如果我们不用颜色卡片的形式,不把颜色卡片展示在被试面前,以此向儿童提供一些辅助解决形式,那么即使是中小學生也无法解决这种问题。这种问题可以作为注意力的支点来应用。我们已经知道,儿童可以同时感知一系列外部事物,但其注意力的内部组织是非常弱的。

在实验中我们注意到,不同发展阶段的儿童和成人是如何借助于同样的外部方式来解决同一个问题的。这一研究的数据结果用图3表示,很容易就可以看到同一个问题的两种解决途径的不同。儿童使用外部方式

和不使用外部方式给出的正确答案的不同用数据可以测量,这一不同揭示了发展中的重要规律。

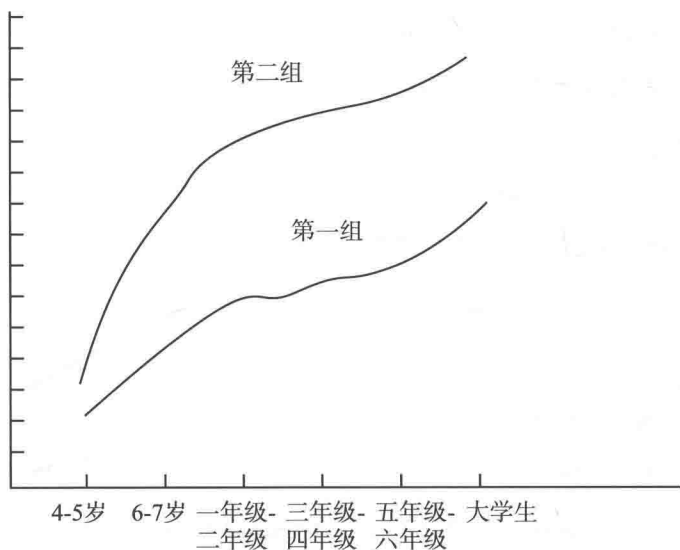


图 3

这一规律表现为学龄前儿童不随意注意力和随意注意力之间的区别非常小,中小学生的区别则大一些,一直到小学结束这一区别达到最大值,同学龄前相比差不多扩大了 10 倍。最后,在成人中这一区别重新降低,差不多接近学龄前的相应数值。

这一数据特征表明了间接注意力发展的三个基本阶段。首先,自然直接行为阶段是学龄前儿童的特点。在这一发展阶段儿童不能借助于专门的刺激方式组织来掌控自己的注意力。在操作中引入卡片的方式并不能提升解决问题的成功率。儿童无法使用它们的功能。其次,两个基本颜色系列方面数值有显著不同。儿童把卡片用作外部刺激的辅助系统,而引入卡片在相当大的程度上提高了儿童的操作能力。这是获得外部符号主要意义的阶段。最后,我们看到,在被试的成人中,两个基本颜色系列方



面数值的区别重新减弱,而且它们的系数均衡,但已经处在新的更高的基础上。

这并不意味着成年人的行为重新变成直接的、自然的行为。在发展的高级阶段行为变得复杂,但同时摆脱了外部符号的束缚。我们假定的外部方式的旋转过程会进行,外部符号变成内部符号。

用实验的方法确定的规律最初是为了进行选择,然后在被试有1000多人的有关注意力和记忆的实验中找到了证据(列昂节夫,1931年)。这些数据以系数的形式展现,表现了直接和间接识记之间的关系。如果我们想在文化发展和任何一种行为高级机制的构造进程中用表格来描绘独立阶段的转换规律,我们会得到两条呈凹型相互变化的曲线,并且上下界限相接近。图4清晰地表达了高级智力过程的发展进程,我们称之为发展的平行四边形。(列昂节夫)由于人的无声思维,当我们尝试确定按照人的方式、不靠词进行只有靠词才能做到的思考时,我们可以讨伐发展的平行四边形。

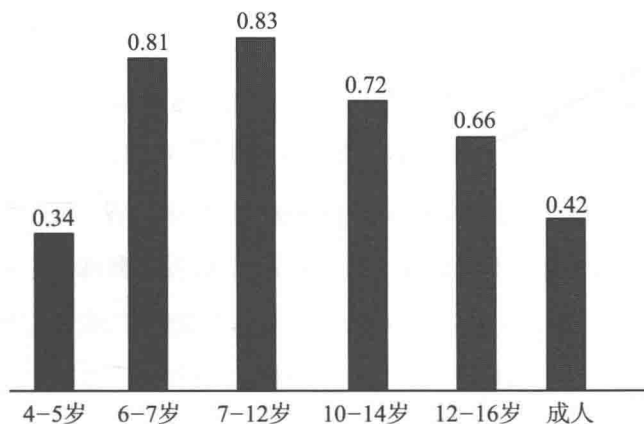


图4

此时不仅在学龄前儿童的行为中,而且在成人的随意注意力中,从表



面上都可以看出对间接符号的独立性。但根据内部构造,显示在我们面前的是两种完全不同的过程。

必须指出的是,随意注意力的高级形式同不随意注意基本形式的外部相似性问题在铁钦纳的心理学中首次得到了非常清楚的阐释。在他的理论中我们不仅看到我们所找到的规律的证据,而且还看到随意注意理论的先前形式。这一理论将完全可以称之为注意力的历史起源理论展现在我们面前。

铁钦纳区分了注意的两种形式:注意可以是消极不随意的,也可以是积极随意的。按照铁钦纳的说法,这些注意力的形式在精神发展的不同阶段是各具特色的。它们只是在复杂性方面各不相同,如同更早期或更晚期的形式,它们在精神发展的不同时期阐释同一种思维类型。因为消极的或者不随意注意是注意力发展的最早阶段,所以也可以叫作最初注意力。虽然在这一阶段并不包括注意力的发展。如果对于这个阶段来说是印象吸引并且支配我们的注意力,那么第二阶段就正好是相反的关系,是我们用自身的力量来支配对印象的注意力。

铁钦纳认为,几何问题并没有如打雷般给我们留下深刻的印象。打雷控制我们的注意力,完全不取决于我们。在解决问题的时候我们也一直保持注意,但我们应该支配自己的注意力。对这种事物的注意通常称为积极的或者随意注意。铁钦纳将其称作二次注意,并认为它是神经组织复杂性的必然结果。它产生于一次注意的冲突中,产生于它们的碰撞中,产生于我们停留的这一斗争、这一冲突中。铁钦纳认为,二次注意始于一一次注意的冲突,始于外部理解和不相容运动状态斗争的竞争。但凡有一点这种冲突的痕迹,我们的注意就会是二次的或者积极的。

虽然注意力的发展还有第三阶段。它不是向第一阶段还原的组成部



分。当我们解决几何问题时,我们逐渐对它产生兴趣并完全醉心于它,很快问题得到我们的注意,就像出现打雷的时候我们的意识中存在的注意一样。困难得到克服,竞争者被排除,而且疑问消失。相较于二次注意向一次注意的转变这一事实,未必还能找出更有力的证据来说明源自一次注意的二次注意的起因。

铁钦纳的分析没有局限于确定注意力过程发展的三个阶段。他还尝试理解这三个阶段与人的年龄发展的关系的过程。他说,注意的心理过程起初是简单的,然后变得复杂。正是在不稳定的情况下,思维过程达到很高的复杂程度。最终,又重新变得简单。综观人的一生,可以说受教育时期是二次注意时期,接下来的成年和自主活动时期是随意一次注意时期。

铁钦纳的定义不够准确。更准确的说法应该是,在注意力发展的最后一个阶段,外部变得简单并且再次回复到第一阶段占主导时的那种形式。第三阶段在内部结构方面要比第二阶段复杂得多,第二阶段只是冲突转移到内部,并且解决冲突的方式来自个体内部。

第二点建议是铁钦纳鲜明地将成年人的生活同受教育时期分开,而忘却了作为这两者之间的连接环节的转型期。如果我们将这些修改放进铁钦纳的讨论中,我们将看到青少年时期正是注意力发展由第二阶段向第三阶段转变的时期,或者是由外部注意力向内部注意力转变的时期。这一转变我们也称之为旋转变过程。在我们面前显现出一幅逐渐发展的协调画面,也就是在这个年龄段高级心理机能向内部逐渐转变的画面。我们看到,正是在这里彻底完成内部言语发展的过程,消除了在第一个年龄段非常明显的外部言语和内部言语间的不协调。

我们看到,内部记忆法或者逻辑记忆成为第一个年龄段实验积累的



基本形式。我们最终看到，在随意注意的旋转中包含我们感兴趣时期这一功能演变的最典型特征。这不可能是偶然巧合的结果，青少年个性的形成有更深刻普遍的规律性的原因，这些原因我们将在本书的结束章节具体说明。

现在我们去将这些我们已经找到的体现个别功能的发展特征的部分规律与它们普遍深刻的根源相结合。我们只确立不同成分之间内部功能与结构的联系。事实上，我们已经指出记忆和注意力同智力的接近构成是转型期最本质、最典型的特点。这些机能从理解系统转向思维系统。我们已经看到，中小学生的原始概念与混合体、综合体概念以及注意域的局限性之间存在紧密的联系。我们还看到，在词汇特定意义中向概念思维的转变可能不是简单的注意域数量扩展，而是向这一领域组织的新形式的转变。儿童具有很好的注意力，其经常比成年人的还丰富。儿童可以把更多的事物和相当大数量的细节同时放进注意域。成年人的注意力的特点具有另外的结构和活动类型。我们发现这一变化在于，从对发生在早期阶段的直接基本注意到行为借助于一系列外部辅助方式实现的间接注意的转变。

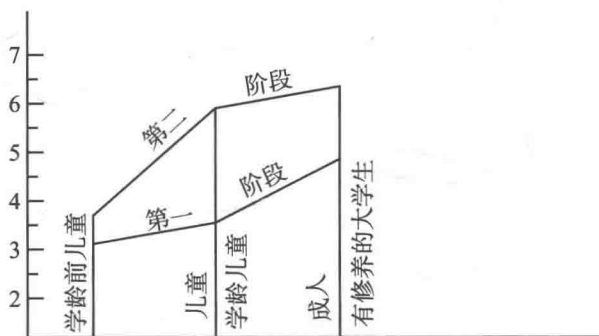


图 5

我们对于概念思维和注意高级形式之间产生关系的深刻原因不进行



深入展开,只指出这两种活动形式再次揭示了起源和功能最紧密的依赖性及联系。正因如此,不随意注意和综合思维才能是同源的,概念思维和内部随意注意才会相互限制。这种联系就像思维和记忆的联系一样,具有双重特征。一方面,是注意力发展重要的一步——概念产生的必要前提,正是注意域的局限性导致儿童不可能按照等级综合的方式来思考所有的概念符号;另一方面,只有与思维相关的注意功能像记忆一样智能化,并作为从属级进入新的、更高级的复杂结构中,这种结构本质上是一种新功能,注意力发展本身才有可能向高级形式转变。

我们只能在外部符号的基础上,在与基本注意的活动结果相吻合的活动结果的基础上,在注意的低级形式和高级形式具有等值功能关系的基础上,也就是说高级形式具有低级形式的功能且开始实现时,才能继续将这种功能称为注意。我们已经说过,我们所面临的不仅是功能向上转变的普遍规律的个别情况。所以,严格来说,心理术语和功能类别在低级发展程度或高级发展程度的自身基础功能方面或许从没被认为是一致的。

同样,一系列功能向高级的、重新构造的中心转移,使我们无法观察这个中心。这个中心已经执行了那个功能。没有遭破坏的,但却也没有行为功能的高级心理功能,并不仅仅是它的继续和它的高级形式。大脑进化历史中形成的新的中心并不仅仅是完善的旧的中心,虽然它同旧的也有一些共同的功能并在复杂的统一中共同作用。注意的新功能不仅是这一活动旧形式的完善和发展,而且还是一种新的构造,包含复杂综合中去除的成分和注意低级过程的附属形式。

皮亚杰的功绩在于他能够找到注意活动类型和思维类型之间的内部联系。虽然皮亚杰自认为他所找到的联系是静态的、纯描述性的现象定义。他查明了两种同时发展的心理功能的同源关系,但没有揭示这种关



系的机制。而且他还认为在这里无法找出联系的原因,认为两种成分源自一个共同的原因。

在揭示了注意力发展的过程后,我们渴望证明在这里联系具有更复杂的特征,联系不仅对注意力来说更加普遍、更具特色,而且对其他功能,比如理解、记忆等来说也是如此。在这里一种功能对另一种功能有双重制约,原因和结果根据地点而互换。思维高级形式发展的前提,在新的思维类型的影响下会自己发生变化并上升到高层面。必须注意的是,为了我们的探讨的进程,概念思维和内部随意注意之间存在紧密的联系。这个联系在于控制概念思维的注意力已经是按照自己的方式来关注这个或那个客体。

如同概念本身不是直接的而是间接的思维,支配概念的注意力也是这样,以另外一种不同于发展初期时的方式来掌握进入概念的组成部分和进入统一体的复杂构造中的符号的总和。在内部随意注意中我们的智力获得新的功能、新的活动方式、新的行为方式,因为产生了新的复杂机制,产生了注意力的新的惯用做法。

5

为总结青少年高级心理机能的发展历史和从机能角度研究的青少年文化发展的历史,我们还应该着重研究转型期最后一个机能的演化,这里指的是实践活动、实践思维或者像有时被称为有积极作用的智力。

研究成年人文化思维发展复杂形式的旧心理学,一般都忽视了思维问题的历史进程。也正因如此,心理学用深刻曲解的形式展示了思维历史发展的现实进程,有时还会直接用完全颠倒的形式。心理学将思维起初的和最早的形式归入发展的结尾,而把晚得多的形式放到开头。情况



就是这样,并伴有实际智力的问题。主要来自自我观察的旧心理学研究与言语和表象有关的内部思维起初的发展,而在现实理智的行为中旧心理学看到的只是内部思维的具体化或过程的延续。有文化的成年人一般先想,然后行动,因此心理学断定事情在思维发展的历史中是这样发生的:首先是思维,然后是行动。由此旧心理学在相当长的时期内把适宜儿童理智的实践活动的成熟归入儿童时期的结束和转型期的开始。

就像有很多错误理论也有与活动相应的正确的环节。我们致力于找到这一隐藏于虚假揭示下的真理环节。在转型期,人们实际活动发展中的某个重要的跳跃会在很高程度上实现。这里首次揭示了真正掌控专业劳动和实际思维的这一具体化身的可能性。更新的研究也证实,在实践思维领域,转型期意味着转折期。

对实践智力的研究表明,第一个学龄期(10—11岁)的结束与从技能游戏向技能智力的过渡相吻合,并且只有在这之后,本义上的技能思维时期才开始。扎戈罗夫斯基于1929年谈到,德国研究学者米叶尔、利普曼和里巴耶注意到,在最初的中小學生时代,技能天赋比一般的天赋要低,但在受教育的第三年到第五年间会注意到技能有所转变。而13—15岁的青少年已经过了幼稚的阶段。米叶尔的实验证明,12—14岁的孩子已经能够自主解决技术问题。

里巴耶的研究证实这些结论。里巴耶给不同年龄段的孩子提供建筑材料。孩子需要用这些材料建造不同的东西并画出草图。他研究了儿童建什么、怎么建和画什么、怎么画等问题。在里巴耶得出的所有结论中我们将着重研究这一活动发展的基本图示,因为它证明了我们所感兴趣的儿童思维的发展。如表4所示,5岁到9岁的儿童图示占主导。从9岁到12岁是转型期,特点是前景描绘占主导。从12—13岁自身的技术图画开



始发展。里巴耶从建造物和草图之间的关系角度区分出三种不同的思维方式。

第一个图示特征是,儿童在图画中展示他们所建物品的基本特征,比如风车的叶片。图像是被用作识别目的,是事物外形的暗示。第二阶段是对事物外形和形式的详细描绘。儿童一般不会满足于事物的一个特点,他或多或少地会努力正确地在图画中描绘出所建事物的普遍特点、普遍外形。最后,图画获得全新功能:儿童转向描绘事物的内部、使用方法、建造原理。表4展示了里巴耶的研究结果。从表格中可以很容易地看到,从转型期开始,第三种描绘形式才开始占主导。

表4

年龄	典型标志		形式		功能(作用)	
5	100	100	—	—	—	—
6	100	100	—	—	—	—
7	100	100	—	—	—	—
8	63	82	25	18	12	—
9	65	70	20	15	15	15
10	47	70	10	17	43	13
11	50	67	12	4	38	29
12	35	36	6	12	59	32
13	38	69	7	12	55	19
14	35	37	5	30	60	33
15	34	40	—	—	66	60

对研究数据进行概括总结之后,里巴耶注意到儿童技术思维发展中的三个基本阶段。在第一阶段(5—9岁),技术概念处于萌芽状态。儿童的图画还没有同游戏直接联系起来,只是在图示形式中描述了事物的典



型特征。对一些物体的描绘成为纯粹的机械组合、纯粹的外形组合。在第二阶段,儿童所描绘事物的范围扩大,其中有小汽车。在图画中儿童对外形做了更详细的描绘,单个事物的组合已经具有联系的综合特点。最后,在第三阶段,儿童大致描绘了一下小汽车,他所感兴趣的是各个部分的内部联系和功能。各部分和成分的组合具有技术特征。斯米尔诺夫谈道,当个体非常明显地体会到自身机体的变化时,第三阶段与机体重建功能的初始成熟相吻合。我们看到,性成熟时期青少年的实践思维确实发生了重大的变化。我们将更准确地确定这些变化包含在什么当中以及是什么引起了这些变化。我们将从反面的定义开始。

——首先,我们未必能够把自身机体功能变化的联系当作这些变化的现实解释。这种解释在我们看来是非常生硬的、不可信的。假如青少年改变自身使用方法,且注意力在被这些变化所吸引的基础上转向描绘某一机械的工作原理,那么在我们看来就是最疏远的成分通过间接方式形成统一,事实上这些成分之间有许多联系环节。其次,在我们看来,这种纯粹用实验主义的结论对事实的描述性研究,没有起源分析,没有对现象基础的因果联系的揭示,只会得出虚假的结论,好像实践思维只有在转型期才出现。

我们会在普发列尔的研究中找到对转型期年龄正确理解的标识。按照克洛的说法,普发列尔表明只有在转型期的心理分析的基础上,理解能力、对词与行为的内部联系进行等同再造的能力以及综合行为内部的能力才成为可能。我们重新使用可靠的方法来研究,这个方法我们不仅用过一次解释转型期种种机能的变化。我们可以期待在实践活动领域的转型期不会遇到儿童并不熟悉的新的行为基本形式的出现。

此外,我们无法预测我们能在实践思维的内部找到任何本质的改变



和本质上的新构造。我们应该早点期待青少年所特有的变化出现在该机能与其他机能间的相互关系和相互联系领域,其中包括该机能与所有心理发展的中心主导机能,即概念思维间的相互关系和相互联系领域。

确实,研究表明不是该机能自身发生这样或那样的变化,而是同其他机能之间的关系的变化。该机能与概念思维互相接近,并再次发现个别机能与中心机能的双重依赖性。个别机能进入新的、复杂的综合中。它同时也是概念思维产生的前提,并在其影响下上升到一个高层面。具有自身独特规律的新独立综合体的形成,本质上活动新形式的产生,新机能、新惯用做法的产生,都是起源过程的真实内容。我们将更具体地研究这一过程在行动中是如何进行的。

实践思维的问题在现代心理学中变成了所有学科的主要中心问题之一。苛勒用猴子做的重要实验表明,高等动物猴子能够创造性地使用工具。苛勒以这种形式对最早的思维形式的起源关系进行了研究,这些形式是完全不依赖言语的实践有效思维的形式。

苛勒的实验使我们完全有理由认为实践有效思维是心理发展历史中最初的思维形式,这一形式先前并不依赖于更复杂的活动形式,但包括最新的未展开的形式。苛勒的研究转移到人类儿童身上,并发现,按彪勒的话说,在10—12个月的人类儿童中首次观察到黑猩猩的行为。

因此彪勒把这个年龄称为类似黑猩猩的年龄,希望强调在这个年龄首次出现完全不依赖于言语的儿童的实际思维,也是猴子所固有的最原始的形式。然后实验被转移到更成熟一些的儿童身上,也表明实践思维比词汇思维发展得早,并在很大程度上并不依赖于后者。

将实验从猴子身上转移到儿童身上的所有研究都是以旧途径为基础的,都在人类儿童身上寻找使其思维与猴子的思维相接近的因素。研究



者完全忽略了本质上实验的另一种结构和人类而不是动物的实践思维的发展。按照彪勒的表述,但由于现代儿童心理学广泛地运用动物心理学的方法,所以现代儿童心理学没有意识到这一本质不同。

如果渗透在苛勒整本书中的基本趋势是致力于证明黑猩猩的智力与人的相似性,那么儿童心理学的趋势正好相反:证明儿童智力与黑猩猩的智力的相似性。苛勒说,他的实验发现黑猩猩具有和人相同种类的智力。研究儿童的彪勒证实,儿童的行为与黑猩猩的行为完全相似,所以研究者把儿童的这一阶段称为类似黑猩猩的年龄阶段。

儿童特有的不同之处通过不同的途径吸引了众多研究者。虽没有对所有的尝试进行深入具体的分析,但我们注意到一些研究者如李普曼试图在相较于黑猩猩而言人类儿童更发达的生物机能方面找到特有的不同之处。如果黑猩猩受视觉结构的影响,那么就像李普曼指出的,人类儿童的朴素物理属性非常早地出现在第一层面,黑猩猩发展的还特别少。李普曼的意思是说,这一幼稚的、未经思索的实验是关于自身物理特性和周围事物的,它形成于儿童生命的最开始阶段。正是这个关于自身物理特性和其他事物的幼稚实验,而不是视觉结构,决定了儿童的实践智力。因此李普曼就像研究具有人类生物特性的黑猩猩一样来研究儿童。

其他研究者走得更远,如 C. 沙比罗和 E. 格尔克试图将苛勒向儿童学转变时使用的方法论按照它们自身的表现方式使其人性化。这一人性化是指他们希望研究儿童实践思维基本要素的,不是幼稚的物理属性,不是有关事物物理属性更完善的知识,而是儿童的社会经验。

这些研究者已经正确地看到,儿童以往的实验与以往黑猩猩实验是以完全不同的形式建立的,所以同一个经验可以像心理结构一样保存在猴子的笼子里和幼儿园里,可以同样与某个客体的运动器官相适应。但



忽略儿童的实验,就像从根源处歪曲所取得的结果的预想。以往儿童实践智力的实验早就表明,早期环境使儿童习惯于在适应过程中吸引当前情境提供的各种手段以及以往实验的资源来助阵。所以随着年龄的增长,行为的概括图示逐渐形成。这个图示在类似反应的帮助下不依赖于辅助工具的特定具体条件。

儿童的行为都是这种社会经验的具体化图示。在日常生活和物品游戏中,儿童建立起重要的模型,也因此掌握该活动的本质规律。比如,使用细绳、小条和绳索建立联系原理。因此儿童整个被社会周围的辅助方式所包围。

我们不去探讨研究者在实验中指出的所有变化。在当前情况下我们感兴趣的是儿童实践智力的原则进程。实验表明儿童的实践思维对社会图示的现存资源具有直接依赖性。而且,研究者们认为,儿童的辅助适应过程主要借助于社会环境的现成图示。由此我们看到,寻找人类实践智力的特点要通过吸引新要素的方法,这一寻找也表明人类这一功能构造的现实复杂性和多层次性。就像实验所证明的那样,幼稚的物理属性和社会图示资源是确定人类这一过程特点的有利因素。

但我们认为,这些研究还是没有揭示出用来区别人类儿童的实践思维和猴子的这一思维最重要的东西,而这正是存在于该行为形式与所有其他功能之间的联系。猴子的实践智力在完全不同于儿童的另一种形式、另一种行为结构中存在。猴子的智力像一座山峰,独立于其他更基本的功能之上。而在人类儿童身上却不是这样。儿童从一开始就学会了行为的一系列高级形式,其中包括完善得多的言语思维形式,这对猴子而言是不具备的,不能认为在人类智力的完全的新形式中包含与黑猩猩类似的反应,就意味着这些形式保持不改变的状态。相反,我们完全可以认为



它是发生了复杂的交错、相互接近、一系列与实践思维的质变相关的功能的合成。

在我们的研究中,我们注意到儿童行为在类似黑猩猩的情境下有着本质的不同。当面临借助工具来完成出于某种目的的任务时,儿童不仅用工具行动,还会说话。实验表明,在这种情况下,儿童表现出活跃的混淆:儿童对事物和实验人员有反应,混淆不清地把词结合在一起,儿童试图借助于词来影响实验人员、自己和行为,并且借助词作用于事物。两种反应——行为和言语合成一种混淆的整体。我们观察到,处在这种情况下的儿童是如何运用这种言语形式、运用自己与自己的对话的。皮亚杰称这种对话为自我中心言语。如果在富含智力因素的情境中测量自我中心言语的系数,比如在有困难的时候、使用工具的时候,这个系数将平均比在平和的情境中如画画时高一倍。最重要的是,系数将具有另一种特性。自我中心言语将会和儿童的行为混淆在一起。在使用工具的情境中,社会性的自我中心言语和行为的混淆融合对儿童实践思维的长远发展具有重要的意义。

言语不是儿童积极性(能动性、活动)的副产品,言语也不是与行为同时进行的平行功能。言语和行为相互融合,这对行为和言语都具有决定性的意义。言语与质量行为相融合,伴随着活动的结果和主要因素。也正因如此,言语反映并强化实践思维的部分因素,当言语移至过程的开始,并从一种操作转移到另一种形象的行为结构,言语就从反映出来的伴随功能变成计划功能,由此产生了言语和思维最初的客观联系。言语成为思维的方式,这是因为言语反映客观发生的实践智力操作。这是言语和思维发展中的非常重要的因素,这一因素揭示了言语思维完整出现的奥秘。



儿童逐渐意识到最初的、混淆的言语和思维的慢慢拉近。

一开始就注意这两种因素是非常重要的。首先,言语和思维的相互接近并不是儿童发明的,不是儿童借助逻辑操作建立的。儿童不会借助这种或那种实践行为方式的言语来杜撰。相反,只要言语反映并伴随儿童的实践智力操作,言语自己就会获得重要的逻辑形式并智能化。言语思维最初应该是客观产生的,然后才是主观的。起初言语思维是在自身内部产生,然后才是为了自己而产生的。言语和行为相互接近之后,言语和行为本身决定儿童的行为要早于儿童开始借助言语和行为来决定自己的反应。只有真正深刻了解产生于儿童言语和智力行为之间的联系的研究者,才能找到言语和思维发展的所有链条中的中心环节。这个中心环节在起源实验方面解释了这一生成物的本质。儿童通过他人——实验人员,与要求使用工具的情境彼此关联。儿童先是与实验人员交谈,然后当着实验人员的面与自己交谈,之后儿童通过指示和言语,即社会性地与情境彼此关联。在这里儿童起初是通过言语客观地铺设了一条通往智力的道路,然后通过别人,再然后是为了自己。接着就不需要实验人员了。当儿童通过自己的指示和自己的言语同情境彼此关联时,这意味着当着实验人员的面是为了自己的言语,即自我中心言语,转向没有实验人员也是为了自己的言语,即内部言语。

这里我们是用实验的方法在真正起源本质方面来描述(恢复)言语思维。

其次,引导言语智能化的实践思维本身也是言语性的。它是动态的。因此其可能性就无限制地扩大。我们看到,起初言语是理性的,因为它反映的是理性行为。但当儿童借助言语开始巩固操作的形象化形式结构,然后开始采用将来行为的形式、创建计划和自身行为的意图时,儿童的实



践思维会上升到新的层面。开始决定儿童行为的已经不是视觉域的构造,不是幼稚的物理属性,也不是社会经验的图示,而是活动的新形式——言语思维。

例如我们清楚,在图画故事中儿童自身行为和儿童语言之间的偏差是如何发生的。在第一阶段儿童开始是画画,然后说出所画的东西。当问他画的是什么时候,他甚至都不明白。他没有计划,没有自身行为的意图。渐渐地语言开始从画画过程的结束转移至自身的行为。

儿童在结束画画前不久就宣称自己画好了,并以此来预想未完成过程的结果。经常是中间的时候,有时甚至是过程才刚开始不久,儿童就说自己画好了,用词汇来固定这一点,并因此使整个后续过程都遵从计划和意图。

最后,在第三阶段词汇转移至过程的最开始阶段,儿童会先解释他要画什么,并且整个画画过程都遵照这一自身意图和计划的词汇表述。从最后因素向最前因素的这一转移也是儿童的实践行动和其词汇表述之间的关系的特点。首先词汇表述包含并巩固行为结果,然后词汇表述开始显示部分因素和解决问题过程本身的波折,最后词汇表述变成对计划和意图的表述,表述预想的行为操作的后续过程和计划完全不同的儿童的行为。

按照苛勒的说法,动物是视觉规律的奴隶,但不是视觉规律,而是自身行为的自觉意志规律和言语规律成为控制儿童行为的基本因素。猴子发现情景然后感受情景。儿童的理解力控制言语,了解情景。但除了情景,儿童还了解自身行为,而不是感受自身行为。如儿童借助间接活动和使用工具来解决当前问题,儿童开始借助间接活动、词汇和言语思维来确定、建造并把自身行为过程合成为一个统一整体。



当然,向实践和言语思维综合的高级形式转变并不是一下子就完成的。它始于童年早期,就像以前一样,我们面前有个主要任务——在言语思维和实践思维相互接近的过程中确认新的东西。这一任务正是在转折期完成。为了回答这个问题,我们应该注意到,先前的研究在儿童的实践行为思维中发现了言语的重要性。人们不得不注意,研究者以什么观点对待过程。研究者有没有注意幼稚的物理属性,或者有没有注意社会经验的图示。研究者时刻谈到言语,他把言语放到一个虽然是从属但却非常重要的位置上。

如果言语的作用在行为过程中,在研究的事实部分中,没有被发现,那么从研究者的角度来说是完全迷茫的,是对事实的直接曲解。所以所有的研究者都着重强调在儿童适应过程中起独特作用的言语反应。比如,沙皮罗和盖尔克在要求使用工具的实验中发现,言语经常发挥行为替换功能。特别是在困难的情况下或者在适应动力不充足的情况下,儿童确认自己的不适应这一事实或开始出声地幻想自己能够实现愿望。波里亚(3岁)说:“他现在爬下来,落向我们,他现在向我们的地板走来。”大体上,沙皮罗和盖尔克发现,言语现象的数量与行为活动的数量是成反比的。

如果是站在研究者的角度,有一点我们能够理解,即言语代替未能成功的行为,儿童借助言语开始在他无法实际掌控的情境下出声地幻想。

研究者注意到,在一些情况下言语具有预报和矫正的意义。儿童起初用词汇解决问题,然后将自己的解决方法用到行动中,或者儿童在活动中用适当的言语评论自己的行为。作为典型特征的言语在很大程度上简化了被试由当前情境向以往实验的转变。言语也经常使儿童忘记直接使用已有资源,把儿童的这种适应引向其他的方向。一方面,言语使向实验人员借助词汇请求帮助的这一被动适应具有可能性;另一方面,言语有时



候把儿童带入与摆在被试面前的认为无关的回想和与实验人员的交流中。

所有上述分析再一次指出社会经验在儿童适应反应中的意义,因为对儿童言语作用的最简略分析已经显著地表明,儿童言语的使用就像综合的社会图示。经过总结,研究者指出,实际上在儿童的积极适应中言语发挥着独特的作用。言语代替并补充原来的适应,或者充当由直接实验向以往经验转变的桥梁,以及向通过实验人员适应的纯社会形式转变的桥梁。

当行动要使用工具的时候,实践行动和言语之间的联系就很明显地在儿童行为的这一特征中显现出来了。研究者们并不认为这些联系具有本质意义,只是把它们看作社会经验图示的个别情况,认为言语和行为的综合具有次要的、从属的意义,而有时也会一点注意不到这种综合。这些研究者倾向于认为儿童的言语和行为成反比关系,不仅认为这些或那些反应是纯数量关系,而且认为它们之间的本质联系在于言语代替未成功的行为。在这些情况下,这些研究中,言语开始对某种行为的伴随过程施加影响,但不导致其本性发生根本变化和新实践活动产生的过程,这一新实践活动的本质是实践活动的独特形式。李普曼在自己的实验记录中也不止一次地描绘了儿童的社会言语、自我中心言语与他的实践活动之间的独特结合。

令人费解的是,如果研究者站在结构的角度,否定两种活动形式的机械联合和纯联想联合的可能性就无法发现,是因为实践思维与言语思维结合为一体而产生这一全新结构。李普曼在研究理性行为能力时,在苛勒的实验中儿童行为和猴子行为之间进行了一定的对照。李普曼发现了很多相似之处,但和我们前面谈到的一样,明确了其本质区别在于,猴子身上没有素朴的物理属性,而儿童没有素朴的光学概念。



对比了儿童和类人猿的行为之后,李普曼得出总结:在身体行为主要取决于情境结构的光学因素之前,儿童和猴子之间存在的差别只是在程度方面。如果情境要求与事物属性的物理结构相关的思维,猴子和儿童之间的区别就会显现出来:猴子的行为主要受制于光,而儿童的行为主要受制于事物的物理关系。

我们又一次看到,同猴子相比,决定儿童实践思维的是非常重要的新生物因素。但我们没有在人类实践思维同动物行为的本质区别方面看到任何的进展。我们可以说,如果儿童的活动和猴子的活动之间的区别在李普曼提到的地方被提出,我们仍无法理解人类劳动活动的产生。

在研究中我们注意到,与接下来的实践行为相关,但与现实行为脱离的纯词汇操作,是更晚的发展的产物。起初,言语操作作为辅助方式成为外部操作的组成部分。它与这一外部操作的结合特点体现在发展的不同阶段。在每一个年龄阶段都产生起源交叉点,特点是在当前阶段产生控制言语思维和实践思维的综合。儿童实践思维发展的路线是从交叉点到交叉点。如我们所说的,这一过程的基本变化在于,言语随着时间从所有的操作的开头移至结尾,言语从巩固和反映行为的功能转变为计划功能。按照 M. B. 欧什的表述,儿童首先是行动,然后是想,而成年人则起初是想,然后再行动。

研究使得我们能够把儿童实践活动发展的基本图示当作最普遍的特点。我们简单看一下这个图示。如果我们从起源的观点上想象使用工具的实验,那么展现在我们面前的大约是下面这个行动发展的进展。在婴儿 6 个月大的时候,就像研究者们所注意到的,出现未来工具使用的萌芽形式。儿童借助一个事物作用于另一个事物,这是人类的手所特有的操作,在动物身上是不存在的。这还不是最终操作,因为儿童的行为并没有



指向任何事物,但从客观意义上来讲这已经是自己可以使用的工具,尽管某个中间成分在儿童和他的作用客体之间移动。在10—12个月的时候儿童首次观察到真正的工具使用,大概就像在猴子中发现的使用类型一样。

这一年龄段的特点是实践行为不依赖于言语(类似黑猩猩的年龄)。尽管如此,我们认为,伴随着儿童行动的牙牙学语具有非常重要的意义,在当前情况下儿童的牙牙学语确实有情感的伴奏的特点。

儿童早期的特征是儿童社会化的言语与其行为的混淆结合。儿童不是直接作用于物体,而是寻求实验人员的帮助,或者试图借助词汇来作用于物体,或者最终改变任务,用词汇来代替真正的成功。整个年龄段的本质特征是社会情境和物理情境混淆结合成一个非系统整体。这种混淆结合应该被理解为高级阶段重要的起源交叉点,这个交叉点首次试图确立言语和实践思维之间还未确定的、混淆不清的联系。

在学龄前阶段儿童的言语已经具有了新形式,称为自己的言语。整个年龄段的特点是以自我为中心的言语和实践行为的混淆结合。按照词的本义,在完成任务的过程中,很少能见到言语思维。词汇调整、指引行为,虽然儿童并不是出于这一目的而使用词汇。这里我们指的并不是在所有的情况下两者都是相互重合的,是在无意识或无计划的情况下,思维的两者的操作就客观地相互结合在一起。

在学龄阶段,就像我们看到的,儿童在抽象词汇思维领域仍然处于口头混淆状态。当儿童面临把内部言语过程和实践行为过程结合为一个整体的任务时,就会产生种种不受内部言语控制的所有实践操作的混淆结合。

只有在转折时期,由于概念言语思维的产生,才能够用词汇解决问题,能够在以后行为中按照计划和统一的意图来解决问题。这种意志就



像规律,决定行为的方式和特点。

这样逐渐地奠定了通过言语向思维发展的道路。在转折期我们第一眼就注意到双重情境:一方面,青少年首次完全掌握与具体行为相脱离的概念思维;另一方面,正是由于概念思维,首次形成对人类而言思维和行为之间的关系的特殊高级形式。高级形式的特点是一个形式和另一个形式的复杂等级综合。

在种系发育层面的人类思维发展历史中,我们有非常有趣的观点。众所周知,黑格尔不止一次试图研究人类的实践活动,其中包括工具使用,就像逻辑推理在行为中的化身。列宁在黑格尔《逻辑学》的注释中根据逻辑学范畴的理论和人类实践理论写道:“当黑格尔努力——有时候甚至使出全身力气把人类合理的活动置于逻辑学理论下时,他说这个活动是‘结尾’,主体(人)在逻辑‘形象里’发挥某种‘成分’的作用等,这不仅是牵强附会,不仅是游戏,而且是非常深刻的、纯唯物主义的内容,应该被推翻。人类的实践活动应该被千万次地用人类意识去重复不同的逻辑形象,这些逻辑形象可能会获得原理的意义。”列宁再次将思维的逻辑形式和人类实践的联系表述为“行为的结束……”对黑格尔来说,行为、实践是逻辑“结尾”、逻辑形象。这是正确的!当然这不是说逻辑形象是以异质存在作为人类的实践(绝对唯心主义)。而正相反,人类实践被千万次的重复,作为逻辑形象在人类的意识中稳固起来。正是这千万次地重复,使得这些形象有深刻的公理性的特点。

行为形成于判断言语中,将言语变成智力过程。这点我们在有儿童参与的实验中已经看到了。儿童在行为中思考,也就是说使用工具,同时也使用言语,这不仅会通过言语和新的经验使用形式来改变儿童的思维形式,而且还会通过智力原则和智力功能改变言语本身。在种系发育层



面,列宁已经说过,言语在将逻辑形象稳固于人类思维的过程中发挥着决定性作用,这些逻辑形象在人类实践中已被千万次地重复。

至今为止,一般情况下,人类仍旧单方面地用言语意义来表达思维,源自不定型物质的言语,伴随于操作并稳固结果,在实践智力的影响下具有完全不同的功能,从而形成智力形式(判断),并给出实践智力的副本和模型,实践智力在转折年龄段开始掌控思维。因此,在转折年龄时期完成言语和积极思维的作用及相互影响的替换,这一替换开始得非常早。

如果在幼年实践智力是主导功能,并且儿童的言语只能使其不与实践脱离,那么现在儿童的实践在与思维的关系中处于从属的地位。在这一过程中我们不仅能仔细研究思维是如何变成言语性、实践智力以及如何体现在言语中的,我们还可以仔细研究言语是如何通过实践行为变成智力性的。

在转折年龄段和同这一阶段接近的学龄阶段,两种思维形式的相互关系的区别是什么?在学龄阶段要求使用复杂工具来解决问题,没有外部言语,只通过内部言语,以及对理解、对现实情境和现实行为的监察来解决。如果在思维中没有直观情境和直观行为,这种解决就转向口头混淆。只有在转折年龄段,内部言语、概念思维使两种智力形式的新综合、新类型成为可能。只有青少年的概念中在没有直观情境的情况下,才能解决实践思维的问题,然后放到自己的行为计划中。

根据一般原理,可以说在我们的研究过程中,我们能够仔细研究通过言语通向智力的道路是如何奠定的。但为了成为通向智力的道路,言语本身应体验智力形成的效果。尽管言语从反映功能到计划功能产生的过程只是源自理解过程的调整和思维过程普遍规律的个别情况。借助言语的反映(行为在言语中的模型)和后续行为言语表述的生成是自我意识发



展和高级意志调节机制的基础。我们已经指出,所有的机体调节机制建立在对自身动作的自我感受的原则上。

当谈到反映的时候,我们并没有把它放到动作中,人们常说这样或那样的操作,比如言语或意识,能客观地反映任何进行中的过程。那么正因如此,言语不能使用任何本质功能,因为在镜子中的反映不能改变被反映事物的命运。与此同时,如果把这种现象放到发展中,我们将看到,正是因为对客观规律的反映,其中包括人类实践在人类词汇思维中的反映,才产生人的自我意识和自觉引导自身行为的能力。“意识总体来说是社会存在的反映。这是整个唯物主义的普遍观点。”(列宁)“对本质的控制,出现在人类实践中,是在人的头脑中客观正确反映本质现象和过程的结果,这一反映(实践向我们所展示的)是客观绝对真理的证据。”

我们之所以这么详细地研究实践活动的发展,是因为实践活动与整个转折年龄段的心理的三个主要因素相关。

如同皮亚杰所指出的,第一个因素包含如下:整个年龄段都是儿童从行为层面转向操作的词汇思维层面,词汇思维是儿童在上一个阶段掌握的。我们看到,这是借助内省法和在固有过程意识中的反映实现的。皮亚杰说,清楚地意识到自己的操作意味着将操作从行为层面转移到言语行为层面。根据皮亚杰的观点,如果口头上掌握某种会再现的结果,掌握这个操作时,在行为层面这个结果就有一定的地位。只是日期将会不一样,节奏是相似的。

由此我们可以看到,在言语思维层面,儿童自身实践的反映引起中小学生学习实践和思维之间极大的比例失调。在实践思维层面,儿童已经克服了混淆不清和以自我为中心的思维能力。在词汇层面,儿童还处于表现原始思维形式性质的因素的控制下。比例失调变平整,而且不仅仅是变



平整,在转折年龄段还会使相反的特点重新变得失调。随着概念的形成,思维和思维对实践的控制增长并以此把青少年的实践行为上升到新的高度。

第二种因素是,我们此时遇到一个非常有趣的问题,即工具的使用和间接行为过程产生之间的联系问题。我们看到,儿童和青少年的实践行动本身借助言语变得越来越间接;在实践活动的过程中运用言语意味着这一活动本质上由直接的、只是控制情境理解的、实践的操作转向实践思维在话语中的间接过程。人通过言语并借助言语来掌控自己的行为,使行为遵从某种计划。

因此,人的实践活动变成双重间接活动:一方面,从字面意义上看,实践活动要使用工具,因而是间接的。另一方面,从词的转义来看,实践活动要借助思维工具和方式完成智力操作,要借助词汇,因而是间接的。

最后,引起我们的兴趣的第三个因素是最重要的,它是指存在于思维和实践活动的起源的综合交叉点和青少年劳动活动的发展之间的紧密联系。这些交叉点是发展中的,是彼此相互代替的。青少年劳动活动的发展是为了掌握人类劳动的高级形式。关于劳动,我们将在《劳动的青少年》中做特别说明。

6

我们的研究从理解开始,之后转入对记忆力和注意力的研究,最后以实践活动的研究结束。在转型期(过渡年龄)的变化中我们发现了某种共性。我们发现,这些过程的变化发育不是分散的,也不是一起变化的,这些变化发育的过程至少是各种机能单独变化的汇聚。

青少年智力生活的变化发展对我们来说是一整幅画卷,在这幅画卷



中所有部分都从属于与中心的联系。

我们努力将少年心理的圆周变化从共同的中心和概念形成的机能中剥离出来。在转型期理解、记忆力、注意力和行动与将水注入器皿的机能不同，不是零散的一系列过程，而是内部联系的特殊系统。这个系统在自身变化中服从于来自中心主要功能的统一法则。这一机能即形成概念。

从这个意义上讲，我们可以勾勒出不同机能间的共同特点。我们可以证明，产生随意注意力的规则和产生逻辑记忆的规则在本质上是相同的。我们可以完全正确地对习惯的传统概念进行再定义，同样以相同的理由来阐释随意记忆和逻辑注意力，因为两者的基础是一致的。在形成概念的基础上两种机能获得了理智特点，开始遵循概念中的思维。一方面，这使得它们具有逻辑性；另一方面，这使得它们变得随意，独立于那些作为其基础的基本规律，使它们被有意识的思考所自由支配，也就是说变得自由、不受拘束。

我们可以证明转型期的重要区别在于，存在于记忆力和智力间的关系是反相更替的。如果在儿童时期思维起到的是记忆的功能，那么在转型期记忆起到的便是思维的功能。我们可以以相同的理由来相对地阐释儿童的理解和行为。在幼年，或者说在成长的最初阶段，思维起到的是视觉感知的功能。思考便是在自己的理解中进行选择的。在转型期，理解便是思考那些可见的概念，对具体的和普遍的进行综合。理解开始起到了思维的作用。

因此我们也可以完全正确地阐释逻辑理解，甚至随意理解，这里我们指的是之前引述的苛勒的定义。定义称：与人类相比，动物在更大程度上是感觉的努力。但是同样地，起初就是受感觉支配并且是人类思维最初形式的行动，只有到了这种行动被概念中的思维控制的过渡年龄才开



始成为自由的、任意的有逻辑的行动。

我们只剩下最后一步需要完成了。我们应当对病理特征数据和刚刚研究过其发展和构成的复杂的统一体的分解和破坏了的数据进行比较研究,以便找到有效的证据使人们相信,我们描绘的所有在一个统一的系统中相互联系的机能演化的合理图景的确是正确的。发展是一个统一的过程,这个过程的中心便是形成概念的功能。通过以下方式,谢普产生了研究某种复杂机能发展和衰变的想法。他说,就如同地质学家为了研究地层形成规律和地球发育过程会利用各种地壳损伤、地壳的平移、正断层和冲刷造成的露头一样,利用由于灾难性原因导致的神经系统损伤或者由中毒和其他大脑系统性损伤造成的与冲刷相类似的持久长期的变化,神经学家可以对人的神经系统的构成和发育以及人的行为构成和发展做出判断。

同样,在研究十分强大的言语功能领域时,谢普觉得,神经学家通过对比,不仅可以确定言语中心的特定位置,确定这一取决于言语形成规则的定位的条件性,还可以确定大脑皮层言语功能和其他功能的相互依存关系。这种可能得以实现是因为,当神经系统受到损伤时我们看到了一些机制的显现,这些机制在健康状态下连接得非常紧密,以至于它们不可能从它们参与的统一机能中独立显现出来。

很多类似的由于损害了相互间的联系而显现出来的机制,在还没有形成建立在个人经验基础上的行为方式的新生儿身上是一些特定的机制,它们是由统一发挥作用的机制构成的。在成年人孤立的行为中我们只有在中心的神经系统的联系受到损伤时才能发现这些机制。无论是在天生的特定机制领域,还是在建立于个人经验和大脑皮层固定活动基础上的那些机制领域中,我们在病理学中发现了一种状况,这种状况使我们



可以研究孤立活动中的单独机制。根据谢普的观点,这里首先遇到的是言语功能的形成。

谢普以通晓多语种人员的运动性失语症来作为实例,这一实例可以洞察这些从未联系在一起的机制的发育过程和现在分散,而之前是整体的这些机能的形成过程。他强调说,在大脑皮层某一区块受到损伤时,讲母语的可能性会降低,而与此同时,那些较少使用、有时甚至被遗忘的语言不但没有丧失掉,而且比起患病前讲起来反而更加自由和完整。显然,言语功能的记忆痕迹根据其形成规则每次都会定位于其他地点。在清除大脑皮层某种记忆印迹时,病理学为神经学家按不同部分研究此人的个性发展过程及其个性形成提供了可能性。

因此,我们看到大脑以空间的形式存储了行为发展的时间次序,而复杂统一机能的分解使我们可以洞察这些功能的发展过程。总体来讲,这种思想已成为目前所有神经心理学的主要方法论原则之一。发育是了解病理过程、综合体分解过程和高等统一体的钥匙,而病理学是了解这些高等综合功能发育和形成过程的钥匙。

我们已经举出了克雷奇默尔总结的神经生物学基本法则,该规则指出:如果高级中心在机能上较弱,或者独立于附属中心的话,那么神经器官的普遍机能不仅停止,而且附属的等级开始变得自主,并且向我们展示留在其中的机能其自身古老类型的元素。低级中心的解放和低级功能的解放相似。作为复杂统一机能的组成部分的低级或者初级机能在后者受损和其统一性解体时分离出来,并且开始按自身原始的规则活动。因此,疾病通常呈现为退化的形式。此时正如发育过程的反向运动,将其还原到早已经历的点,结果揭示的正是那个复杂统一体形成的秘密,我们可以对这个统一体的解体进行观察和研究。包含于这种解放中的不是偶然的



相似现象,而是重要的神经生物学法则,正如我们探讨过的那样,这种规则完全可以扩展到这些机能发育和分解的历程。

在这方面对于理解转型期高级心理机能形成的过程的三种疾病有着特殊的意义,包括歇斯底里症、失语症和精神分裂症。我们认为,这些疾病仿佛是自然专门组织的对这些统一体分解的实验,这些统一体的构建是转型期的主要内容。我们可以从不同角度在这三种疾病中发现那种发育过程的反向运动,这种发育过程我们是从遗传学角度在青少年心理学中进行研究的。

因此,只有在与我们列举的疾病过程的这些统一和综合做对比的情况下,深入研究青少年高级机能构建历程才能让我们对这种心理学有科学的认识。其中的两种疾病形式甚至经常相互对照,随着转型期的发展逐渐接近。对于青少年的心理研究经常从歇斯底里症和精神分裂症的角度出发。但此时我们所指出的关系与我们正在讨论的关系相对立。

在儿童学中,对发育过程和某种形式的疾病的衰退的对比研究,追求的不是我们现在谋求的目标。因为在疾病和正常状态间存在着一系列细微的过渡,并且没有将一种状态与另一种状态隔开的鲜明界限。基于这个观点,儿童学家总是倾向于把病理学看作是夸大了的正常标准。因此,他们从各个年龄段固有的疾病的角度来研究每一个年龄段,尝试重点找到在疾病中反映出的每个年龄段的基本规律。

我们从直接对立的假设出发,可以在疾病中观察反向发育的过程。因此我们之前无法预料,行为高级形式的衰退历程就像某些精神和神经疾病被观测到的情况一样,是以一种夸大和强调的方式来体现其形成历程的。一个过程与其说是另一个的对立过程,不如说是其浓缩的表现。但是正是由于发育过程的反向运动及行为高级形式的衰退,相关研究成为



理解这些形式发育的历程的关键一步。其中,前面引入的低级机能解放规律正是这一点的有力证明,而不是对疾病的衰退过程和发育过程相互关系的另一种理解。疾病总是一种衰退,一种向发育已经历过的点的回归。能够通过比较研究的方式来找到和建立抑或属于本质上新的状况、特殊的状况,其结构会在发病时显现出来,就像古老的地质构造在其表面受到冲刷时显露出来一样。

7

歇斯底里症很早就被视为一种与转型期特征紧密联系的疾病。克雷奇默尔认为,许多所谓歇斯底里症特点的病症恰恰就是早期性成熟心理状态的固态残余或者是其在后期生活条件改变的影响下的负面性格变化。克雷奇默尔进一步列举了一系列病症,在这些病症中值得注意的是冷漠和关爱的过分紧张的性质对比,忠诚和儿童利己主义的对比,特别是在生活方式中乐观成分和悲观成分的混合物。

因此,按照克雷奇默尔的言论,如果之前的研究人员乐于将歇斯底里症患者定义为患病儿童的话,那么我们更乐于称其为“成年的青少年”。这一点恰恰符合生物发育中发生延迟的时期:早期性成熟时期。不成熟的心理状态自身包含冲动、易激动等级的较强,特别很大程度上倾向于意志薄弱的机制。总体上可以认为,性成熟时期是歇斯底里症反应最好的基础条件。

戈赫认为,每个人都有歇斯底里的倾向。克雷奇默尔在阐明其见解时补充道:正因为每个人自身都具有古老的本能形式的特征,只是这些形式或多或少牢牢地隐藏在最新的文化性格学层面中。这说明什么呢?我们可以从两种规则的角度来理解。这两种规则对于行为高级形式的发展



和衰退是一样的。值得注意的是,这两种规则之一谈的是如何将发育历程中的低级机能作为高级复杂新形式的从属级别保留下来。

因此,那些掌控我们发育早期行为的机制,特别是在性成熟早期控制我们行为的机制,在成年时期没有完全消失,而是作为辅助的执行机制囊括进更复杂的综合机能中。在这个综合机能内部,这些机制根据另一种规则发挥作用,而不是那些掌控它们自主命运的机制。但当高级功能因为某种原因衰退时,保留在其中的从属级别被解放出来,并重新开始按照自己原始生命的规则发挥作用。这正是在疾病中出现回归的原因。高级功能的分解意味着在一定条件下仿佛回归到遗传学上留下的发育阶段。

克雷奇默尔认为,这其中包含的不是偶然的对照,而是重要的神经生物学基本规则,这一规则在低级运动领域早已为人知晓,但是还没有在神经官能症精神病学领域得到应用。在机动表达范畴的心理状态中,高级等级无法完成主导功能,其后的低级等级开始自主工作,遵循自身原始的规则。这里即是我们提到的第二种规则。

那么在发生歇斯底里症时是哪一种从属等级开始自主动作,并且使我们回到性成熟的初期呢?克雷奇默尔将这一机制称为意志薄弱,并认为在原始的心理生活中意志力和情感激动是等同的。每一种情感激动同时是一种趋势,而每一种趋势带有情感激动的特点。这是意志生活直接的冲动性组织,为少年特别是青少年在性成熟初期所特有的,在发生歇斯底里症时从高级的意志力上层建筑中解放出来。^①克雷奇默尔认为最重要的是,意志薄弱被认为实质上是一种典型的意志力类型,在某些情况下可

^① 在这个意义上我们可以进一步形象地说,每个人自身不仅有自己的歇斯底里症,还有自己的失语症和自己的精神分裂症,也就是说那些已经经历过的但是以隐蔽形式保存下来的发育阶段在疾病发生时显现出来。



以自主发挥作用,处于目标和反射器官之间,与此同时可以时而与前者,时而与后者联合起来。

在这个意义上说,意志薄弱不是形成一种新的歇斯底里症,它不是单一的歇斯底里症独有的。克雷奇默尔认为,对于歇斯底里症患者我们把一种物种看作是一种有病的异样身体,我们在高等动物和幼儿身上可以找到这个恶魔和目标意志力的幻象。对他们来讲这就是意志力,在这个发育阶段是正常的,并且或多或少是唯一存在的表达希望的方式。薄弱的意志力类型是个体发育和种系发育中目标设定的低级阶段。正是因为如此我们可以将其称作意志薄弱。研究表明,各种疾病伴随着意志力薄弱机制解放。克雷奇默尔认为,疾病带走的是某种高等生物的心理生理表达器官重要的正常组成部分。它将其从正常的组合中分离开,孤立它,改变它,使其以这种形式专横地、极其强悍、无目标地发挥作用。

这些疾病的多种类型,例如战争神经症或者内在紧张症,有着同样的意志薄弱的根源。基于这个事实可以得出结论,意志薄弱是高等生物发育历程中重要的过渡阶段,这一阶段之后消失或者简单地被目标所代替。我们看到,意志薄弱更好似一种剩余器官,其痕迹不同程度地也在成年人的心理生活中保存下来。它不是一种返祖现象,不是一种僵死的附属品。相反,我们看到健康的成年人在参与目标功能时作为重要组成部分的意志薄弱形成了我们称作是意志力的东西。然而此时不是独立的机能,而是与目标混合,进入稳定的统一的机能。

转型期的发育过程仿佛被分解成几个部分,以相反的形式在歇斯底里症的历程中重复。

在歇斯底里症发生时,作为独立低级机能解放出来的东西在转型期初期是意志力发展的正常阶段。其继续发展的过程是建立和形成复杂的



统一体,这个低级机能在发病时从这个统一体中分离出来。克雷奇默尔说,人们经常问,歇斯底里症患者是不是意志力薄弱呢?他认为,这种问题永远无法得出答案。这些歇斯底里症患者不是意志力薄弱,而是目标性不强。目标性不强也是心理状态的实质,就如同我们在大多数慢性歇斯底里症患者身上发现的那样。只有在将一种意志力等级与另外两种分离时,我们才可以解开一个谜团:人在无法控制自己时,绝对不是没有目的地使用强大的意志力来展现一幅最凄惨的力量薄弱的图景。克雷奇默尔认为目的性不强不是意志力不强。

我们可以概述一下对歇斯底里症患者和青少年意志力功能的对比研究。我们可以认为,转型期的发育内容是,其衰变成为歇斯底里病的内容。如果说歇斯底里症发生时,意志力薄弱从目标意志力的控制中解放出来,并且开始根据自己原始的规则运转,那么在转型期意志力薄弱作为不可分割的一部分,属于首先出现在这个年龄并且是该功能表达的那种目标意志力,这种功能在给人确定的目标且使其实现这些目标的同时,使人可以控制自己和自己的行为。

因此,受激动情绪控制的目标意志力,控制自己的行为,控制自己,对自己的行为提出目标并实现这些目标的能力,以上这些成为该年龄段所有心理机能发展的新基础。正如我们所注意到的,订立目标和掌握自己行为的能力需要一系列的前提,这些前提中最重要的是基于概念的思维。只有在基于概念的思维的基础上,才出现目标意志力。因此当我们在歇斯底里症中发现了未被研究的智力活动紊乱时,不应该感到惊讶。我们通常将低水平的智力发展和思维的情绪紊乱要么看作是促进歇斯底里症发展的条件,要么看作是伴随的主要情绪紊乱和附属现象。

我们的研究表明,对于歇斯底里症智力活动的失常具有更为复杂的



特性,即思维的目标器官的失常。正常人的特点是思维活动和情绪激动的生活的关系成反比。思维失去了一切的独立性,意志力薄弱开始控制个体独立的生活,不再参与到复杂的目标协调结构中,而是按照最简单最原始的公理进行活动。

这种失去目标与歇斯底里症病人的思维有关,其失去了意志力的特点,歇斯底里症患者停止了控制它们,就像无法从整体上控制所有行为一样。

很自然的是,失去目标导致定向错误、我们思维内容领域的紊乱和感受的改变。克雷奇默尔正确地指出,歇斯底里症患者将自己用墙包围起来以防备外部世界,这堵墙由本能的反应构成——逃避和保护。歇斯底里症病人假装冷酷无情,强化自己的反射作用。通过这种方式来得以骗过使人压迫、令人恐惧的外部世界,来使外部世界感到害怕、厌倦,最终使外部世界妥协。其对遭遇的内部保护符合对待外部世界的这种本能的策略。克雷奇默尔认为,歇斯底里病人的心理本质与其说是开始与人面对面,不如说是逃避沉重的心理感受。

现在我们会去研究那些在研究歇斯底里症发生时发现的,并且从本质上讲是歇斯底里症患者心理内容的心灵感受的复杂改变。我们能肯定的只是,这些改变有两个特点。第一,意识回归童年,也就是儿童夸张地模仿幼儿的心理水准。我们将这种状态称之为“童痴”,经常人为地在催眠中产生,它无疑与向意志力生活领域的倒退回归有关系。第二,在概念紊乱的机能和感受的改变之间存在直接的因果联系。

我们已经谈过,概念的形成机能对于我们的内部世界具有多么巨大的意义。所有外部活动和所有内部感受的系统我们都是通过概念系统来感知的。我们已经可以从基于概念的思维转向基于整体的思维(这一点



我们恰恰是在研究歇斯底里症时发现的),正如我们直接回溯到另一种遗传上更早的洞察人的活动和自身的方法。这正是为何要厘解外部活动时的错乱图景、个人感受和人的自我意识的图景是形成概念功能紊乱直接结果的原因。

这种紊乱是如何表现的呢?其表现为结构上统一的和复杂的形成概念的机能由于人所共知的规则而蜕变,并且显露出涵盖在其中的作为思维一贯基础的智力活动的综合形式。随着向更早期机能的过渡,思维从外部世界以及自身内部世界的角度发生改变。

我们可以结束对意志力蜕变、歇斯底里病患者基于概念的思维以及处于转型期的这些机能的比较研究了。在进行归纳总结时我们得出了普遍结论,在歇斯底里症中我们发现了一些机能的反向发展,而恰恰是这些机能的结构构成了转型期性格的特点。独立级别的意志力薄弱的消失,目标意志力的产生,综合思维的消失和基于概念的思维的产生构成了青少年心理的性格特点。反向过程是歇斯底里疾病的基础。

这种比较使我们回到了之前研究的关于嗜好的文化加工、在转型期出现的意志力控制自己激动情绪的问题。文森伯格与其他生物学家一样,指出了经验主义的事实:性成熟与一般器官的成熟的结束是相吻合的。他倾向于在一个时间点上,将自身合乎目的的追求客观地看作是普遍的身体的成熟与性成熟的联合。这种联系从生物学的角度我们已经研究过,而这种联系还有本质上的心理学意义。青少年的性本能也因此而成熟,这种成熟稍晚些,并且在即将成熟的那一刻与已经形成的带有复杂的机能系统以及各种层级和过程的器官相契合,并且带着这些系统和器官进入到一种复杂的相互作用中:一方面,在新的基础上引起它们的调整;而另一方面,自身开始呈现并非经过复杂折射的、被重新加工的、被包



含在这些关系的复杂系统中的本能。

人类性成熟的深入特点是三种行为发展的阶段：本能，驯服，智能。它们不是按照年代次第顺序有规则地出现的，并不是所有本能更早地成熟，之后是所有与驯服有关的部分成熟，最后才出现智能。相反，在这三种阶段的出现中有着最明显的遗传更替交错现象。智能和驯服发展的开始远远早于性本能的成熟，而逐渐成熟的本能遇到的则是已经成熟形态的复杂的个性结构。由于这种本能是新结构的一部分，这种个性结构改变了已经出现的本能的特点和生活方式。将性本能纳入个性系统中并没有出现其他之前成熟的本能，比如吮吸，因为新成熟的机能是那个整体的组成部分，而这个整体本质上是不同的。

为了解这种本能在某种情况下的不同，需要对白痴儿和 14—15 岁的正常少年的在心理状态上的本能做出对比，看到青少年在性本能即将成熟时存在着一系列由本能形成的细微和复杂机能的习性。本能是以下列这种完全不同的方式发展的：一切都体现在意识中，一切都被意志力所控制，而性成熟仿佛是从两端进行的：由上至下，由下至上。因此正如我们在前面某一章中看到的，斯布兰格尔将这些过程看作是两种独立的过程。在这个阶段前，从外部看它们是相互独立的。实际上，这在本质上呈现为意识和人的行为更高形式的统一过程。

新的与性成熟伴随出现的嗜好系统复杂地呈现在青少年的思维中，并且与目标行为有着复杂的联系，这种系统有着完全不同的特点，且处于附属地位进入我们习惯称之为意志力的机能的行列。从综合思维和我们之前细微研究了的形成概念机能的关键进行过渡是这一过程的必要前提。

如果说歇斯底里症十分鲜明地向我们说明了在转型期意志力的形成过程，那么我们在歇斯底里症中发现的概念形成机能分化的形式则不够



鲜明,而在另一种疾病中找到了极端体现。这种疾病的特点是言语机能受损,我们称之为失语症。根据谢普的表述,对失语症的研究是理解大脑皮层智力活动的关键。转型期心理学家认为,在这一疾病的所有形式中最有意思的是被称为健忘失语症的现象,其表现为病人记不住与一系列事物和行为有关的词汇,并且很难说出这些单词。失语可以有很多种表达方式,但它作为言语活动紊乱的基本类型,和在失语症中观察到的一样。

健忘失语症改变的本质可以表达为,病理上的损坏会导致我们称之为概念形成机能的复杂整体的分化解体。作为该功能基础的复杂联系看上去分解了,因此词汇回归到了正常人在性成熟之前遗留下的那个更早的遗传阶段。失语症患者从基于概念的思维过渡到综合思维。这里反映的正是令我们感兴趣的疾病最本质的特点,根据对立性和过程回流规律,这种特点与青少年的心理发展相近。

近年来开展的对健忘失语症的研究表明,所有在此过程中观察到的各种损坏在内部都是相互联系的,并且构成统一图景的各个部分。这种疾病的基础是一种主要的损伤,这种损伤发生时概念思维受阻。现代研究表明,这种损伤没有孤立地涉及言语领域或概念领域,但是根据格里普和戈尔德施泰因的表述,这种损伤与存在于思维与言语之间的问题性联系相关。

正因如此,失语症不是任何纯粹的言语机能的损伤,也不是纯粹的思维损伤,但表现出二者的联系以及他们复杂的相互关系。我们可以说,那种在青少年思维中向概念形成转变过程中产生的坚实的独立综合遭到了分化解体。恰恰因此,有关失语症的研究对于研究思维与言语之间关系的普遍问题具有巨大意义。格里普和戈尔德施泰因对与颜色称谓有关的健忘症现象进行了研究。病人由于脑部疾病的原因而忘记颜色称谓,却



完全保留了分辨颜色的能力，他在对待颜色的所有行为中表现出极其令人好奇的变化。

我们得到好似浑然天成的实验，这个实验展示出当病人失去对颜色的称谓时，其思维和行为中哪些内容发生了改变。在病人身上常常看得到向具体事物的颜色符号的过渡，这些颜色符号是正常的成年人在嗅觉领域中所特有的，这种符号同时也在原始人早期思维发展阶段可以观察得到。例如，病人将特定色调的红色称为樱桃红，绿色称为青草绿，蓝色称为紫罗兰色，橙黄色称为橙子的颜色，浅蓝色称为勿忘草的颜色，等等。正如研究者们所说的那样，原始的用词汇称谓颜色的方法是言语和思维发展早期阶段的特点。

特别有趣的是以下情况。病人可以很成功地从一堆彩线中选出与特定事物相应的具有细微差别的线。病人为每一个事物挑选出与之适应的颜色，而从不犯错。但是由于缺乏颜色的概念，他无法挑选出属于相同范畴、与指定事物接近的颜色。在实验中我们发现，失语症患者在选择十分细微的差别的色调时，当这种色调在他们面前不出现时，他们拒绝选择与之相应的色彩。他可以正确选出同一种红色色调，但是却无法选出其他色调的红色，与正常人比起来他的行为更具体。

因此颜色分类，挑选不同的，但是属于某个同一基础色调的有细微差别的颜色对于患者来说是无法完成的任务。经验表明，病人似乎缺少分类组合的原则，他们总是根据某种对相似事物的具体感受和联系现存来进行选择。格里普和戈尔德施泰因认为，可以将这种行为方式看作是缺乏理性的，具体直观的，生物学上原始的，与生活更接近的。两位研究者将这种情况下正常人与失语症患者行为之间差异的特点归纳如下：正常人在对颜色进行分类时，确定其注意力的特定方向，他会根据说明只研究范



本(指的是其基础颜色,无论这一色调的明暗度和洁净度如何)。每个具体的颜色——红色、黄色和蓝色都被他看作是概念的代表,所有颜色依据其同一范畴的归属性相互关联,比如属于红色的同一种概念,而并不依据其感受到的具体的等同量。这两位学者将这种行为称为范畴性行为。令人好奇的是,病人无法随意地将某些颜色的特定属性区分开,就如同他们总是无法保持某一方向的注意力一样。

这些损伤的本质是什么呢?两位研究者认为,缺乏词汇本身不能被看作事物范畴关系出现困难或者无法判定这种关系的原因。但是看得出,词汇本身失去了某些在正常状态下属于它们的东西,而因为范畴关系才有可能使用词汇。

这两位学者从下列情形中得出结论,也正是这一特点患者才丧失了词汇。病人们清楚颜色具有其熟知的名称,但是对于他们而言,这些名称变成了空洞的符号,它们对于病人来说不再是概念符号。范畴关系和词汇使用在他们的能指意义中表现的是某一种行为的基本类型,而不是相互产生的原因和结果。一种行为基本类型的损伤以及与之相应的回归更原始的生活行为,恰恰就是那种可以解释在病人身上发现的所有单独征候的损伤。

因此对失语症的研究使我们得出结论:与言语相关的概念思维是一个统一的机能,在这一机能中无法区分具体独立的概念行为和词汇行为,而患失语症时恰恰是因为这个整体受损并且分化解体。对比研究表明,词汇影响颜色认知阈并因此转变、修改这一认知过程本身。每当患者说出不同的颜色称谓,并且偶然地撞上那个正确的称谓时,就发生客体的改变。

可以将这些现象推广到有关泛泛称谓的事物的健忘性失语症上来。



正如前述,所有这些损伤在内部都是相互联系的,引起在范畴思维领域的困难。在健忘性失语症中首先引起注意的事实是,失语症患者忘记与具体事物相关的词汇。按照库斯玛乌尔的观点,概念越具体越容易失去指称这一概念的词汇。因此人们常常将患失语症时出现的紊乱看作是从更具体的指称向更抽象指称的过渡。

这无疑与我们刚刚勾勒的过程图景相矛盾,我们分析的过程正好是失语症患者向纯粹具体的理解和思维方法的过渡。

一系列研究表明,当失语症患者将具体的称谓换成更普通的称谓时,他所指的完全没有将该事物列入所熟知的事物组别中,也就是说他所指的不是概念,而是某种与事物完全特定的关系,这种关系表现为大部分或者不直接的表达“事物”“东西”“这个”,或表现在借助该事物完成的行为的指称中。这些失语症患者在称谓具体事物时使用的或多或少的普遍词汇无法指称体的概念和性的概念。实验表明,在不特指任何抽象事物时,患者可以使用带有抽象意义的词汇。

两位研究者依据充分地这一现象和儿童心理学中一个熟知的事实做了比较。这一事实是,相对于掌握颜色具体类别的称谓而言,儿童较早地掌握普通词汇,如“花”。但假设儿童把“花”这个词理解成所有花朵的某种共有特征,也许是不真实的。相反,他指的却是某种完全具体的事物。施特恩特别强调,在这一阶段儿童使用某些具体词汇是不合乎逻辑的。因此他得出的结论就是,在不特指事实上的某种共同点时,可以使用普遍称谓。

在成年人的生活中我们同样经常发现与完全具体的事物相关的普遍性表达。如果我们稍加注意,就会发现,患健忘性失语症时同样会出现普遍的思维向更原始的、具体的、更接近于现实阶段的回归。下面的一个事



实很好地验证了这一点,即失语症患者失去的并不是所有的言语活动,他可以正确地挑选出称谓词汇对应的事物,相反,如果让他对展示的事物给出一系列称谓,那么失语症患者的选择也会是正确的。按照研究者的观点,这是因为这样的操作实际上既不需要任何对作为概念符号的词汇的理解,也不需要任何对该事物的范畴关系。

从儿童言语发展的历史我们了解到,在开始指称概念很久之前词汇就可以完成另一功能,即根据混合样式和简单综合原则从联想上与情景相连。患失语症时主要的损伤不是病人忘记某些词汇,而是所有的词汇,包括保留下来的词汇,对他而言那些不再是概念符号。作为概念基础的复杂统一体,那个变成已知合成的判断综合体分化解体。首先出现的是作为其基础的、以联想调节展现的某时固定在词汇周围的各种联系的综合系统。为理解概念开始分化解体时综合思维的作用,应当回忆作为高级机能中低层级的低等机能的保留规律,以及在高级机能分化解体 and 损伤时低级机能解放的规律。

失语症患者综合思维发生的情况与歇斯底里症患者的意志力薄弱机制相同。二者均为高级复杂机能构建中的早期阶段,均以隐蔽形式作为调节形式的微调保留下来,并作为统一的高级机能辅助的次要方面。我们每个人都具有失语症和歇斯底里症患者表现出来的一些机制,只不过对于我们而言这些机制是更复杂机制的某个已知部分,而患者的这些机制独立分化出来,开始按照其原始规律发挥作用。

没有联想调节,任何思维理论都无法成立。在发展中像综合思维这样经历过的阶段没有消失。实际上,在儿童生活时期建立的联系会消失到哪里去呢?它们成为其他构筑在其上的高级统一体的基础。但是更基础的、更低级的联系保留下来,并当作为高级统一体的组成部分时分化解



体。因此,综合体作为概念的分解的调节形式包含在概念内部。概念思维在综合思维中有其自身基础。因此综合思维既不是退化器官,也不是附属的机制,而是概念思维的内在组成部分。患失语症时这一方面独立出来。在格里普和戈尔德施泰因看来,这种现象就是范畴思维出现困难或无法建立范畴思维的原因。这种现象不仅是无法找到词汇本身,而且是所有词汇在某方面都是残缺的,无法在正常的状态下使词汇成为范畴思维的手段。

依据亲身观察我们更倾向于认为,以此为基础,我们称之为概念的复杂统一结构发生分化解体,当词汇成为综合体的符号或表示姓氏的名词时,词汇转向遗传上更加早期的机能回归。恰恰是从这一观点来看,失语症与我们在转型期的发现相对立的,是可借鉴的发展范例。在那里建立概念,在这里概念分化解体;在那里完成的是从综合思维向概念思维的过渡,在这里则是从概念思维向综合思维的反向过渡。从这个意义上讲格里普和戈尔德施泰因是完全正确的。在患失语症时困扰人们的机能统一体建立时,也确定了这种机能不是纯智力机能,也不是纯言语机能,而是通过思维和言语之间的联系生成的机能。

因此遗传学上对于理解失语症患者行为的关键是确定其范畴思维受损,并且让位于更原始的,遗传学上更早的具体直观对待现实的阶段。这一阶段我们在儿童发展历史中已熟知。作为概念符号的词汇变成了作为综合符号的词汇。自此所有的事实的想象开始处于完全另外一种联系系统中,处于另一种、与有序的概念思维具有显著差异的相互关系中。

前面我们详细地研究了从综合思维向概念思维过渡意味着什么,我们很容易想象,这是从概念到综合的反向思维路径。因此我们无须再详细描绘失语症患者思维的特点。我们只需要说明,他们体现了上述描述



和确定的综合思维的主要规律。我们感兴趣的最后一个问题如下：更加原始的思维层面的解放过程本质如何？因为这可以使我们找到理解其高级层面发展和构建本质的答案。

格里普和戈尔德施泰因认为，在生理学意义上行为的这种形式与大脑特定的主要机能相应，而关于大脑主要机能的实质，现在还很难说出某个确定的观点，这一方面必须在普通大脑机能理论框架下来讨论。随着机能的激活产生了范畴思维，与此同时也出现了其语义意义上的词汇。随着这一机能的受损，失语症患者真正指称意义上的称谓和范畴行为遭到破坏。

研究者们重新在普遍的表述上回归到这一思想，那就是所有患失语症时所观察到的损伤，内在上都是相互关联的，并且是同一种主要损伤的表现。这种损伤从心理学角度看是范畴行为困难，而从生理学角度看则是特定大脑主要机能的损伤。

这里我们首次遇到了与那些我们在研究概念思维发展时关于概念思维本质的表述强烈对立的问题。是否可以依据这一形式思维发展的数据切实说明，思维发展的基础是某种特定的、主要的、统一的，只在转型期出现的大脑机能的发展呢？对于这种假设，无论是大脑生理学，还是儿童思维发展史都无法给我们提供任何依据。曾经在力求找到所有心理机能的解剖学定位的时代，威尔尼克设想存在一个概念的特殊中心，诚然，不是严格受限的中心。将这一中心划分为两个区块：其一服务于那些与言语感知场相关的领会式理念，其二服务于与动机投射场相关的目标理念。我们已经远离了神经心理学的时代，当时确立了这些特殊的中心、每一个心理机能的特殊器官，认为存在大脑独立区块构造和独立机能发展之间的平行关系。冯特将统觉中心放置在额叶部分，认为原始的、与现实不一



致的观念占主导地位,行为的独立机能通过独立的大脑中心加工,就好像独立的腺体产生不同种类的液体一样。复杂的功能交织,这些功能复杂的构成,在发展过程中出现新的综合,在大脑中产生依赖各个中心和各种生理过程的复杂合作,在研究中都没有被关注。现在科学界对此持完全相反的看法,这种粗略的定位思想被摒弃。根据莫纳科夫的表述,对我们而言,希望在空间上对时间中的过程进行定位这一事实与其自身就是矛盾的。

利用该研究者的对比研究,我们可以指出,在时间流中复杂机能受损的地方无法提出这一机能定位在哪里的问题,就如同无法问清音箱中的旋律定位在哪里一样。时间遗传思想获得了越来越重要的意义。这种观点将复杂的机能看作一系列独立器官和大脑区块大脑完成的操作,这些独立的器官和大脑区块以一种已知的次序进行活动,在自身的次序流中形成已知的旋律和拥有自己外形、结构和规律的已知过程。根据莫纳科夫的观点,时间遗传的综合产生是一切复杂机能的基础。

从高级机能发展和构建的历史来看,我们认为这一理念是正确的。在发展的过程中产生神经系统中机能的一体化。莫纳科夫认为,需要探讨的内容主要是,各种机能在种系发展和个体发展过程中按次序出现,并找到自己的时间遗传定位。

因此我们设想,如格里普所认为的那样,新的大脑机能出现和概念思维形成之间具有直接平行关系的想法是虚假的,是与机能发展史相悖的。这从根本上使我们回到过去,回到平行关系中,是生理学的,而非解剖学的。我们是否应当设想,大脑所获得的新的生理学机能是行为方式历史发展的基础? 因为具有完备功能的人类大脑在人类和儿童发育的原始阶段是不产生概念思维的,在一段时间内,概念思维对于人类来说是未知的



形式。即使是现在,也存在一些不具备这种思维形式的部落。问题是,我们是否应认为这些人和失语症者一样,大脑的这种主要机能受到了损伤呢?

我们已经努力证明过,高级的、历史上形成行为方式的发展与基础机能的发展是完全不同的类型。对于一批学者来讲,最重要的在于词汇的指代功能就是主要的生理机能。因此,概念的形成排除在文化发展之外。概念被看作是大脑的功能,也就是说是自然的永恒法则。对于我们而言,概念在生成它的机能意义上是历史的,而非生物的范畴。我们知道,原始人没有概念。失语症患者在思维领域的情况和原始人一样,也就是说下降到行为历史文化发展的低级阶段,但与动物不同,也就是说不会下降到低级生物阶段。在这方面,向陈旧古老机能的回归不是沿着生物学的,而是沿着历史的阶梯进行。当然,概念思维在大脑机能中有着自己的关联,但这种关联包含在时间遗传的综合中,包含在一系列机能的复杂的时间组合和联合中,这些机能主要有两方面特点。

第一,从属性和派生性的特点。这意味着,并不是大脑机能发展本身导致时间遗传综合的产生,大脑不受个人文化发展的束缚而自行处理,永远不会促使这些功能产生组合。回忆一下前面讨论过的行为逻辑形式的产生,我们发现,思维的逻辑外形与映射和固定在思维中的人类实践推理形式相同。因此,人类实践的历史发展以及与之相关的人类思维的历史发展是思维逻辑形式、形成概念机能以及产生其他高级心理机能的真正来源。不是大脑自身产生了逻辑思维,但大脑在人类历史发展进程中掌握了逻辑思维的形式。为此没有必要去假设大脑中存在特殊的主要机能,只需要假设在大脑的结构和大脑的主要机能系统中具有可能性,具有高级综合产生和形成的条件。



我们认为，恰恰应该以这种形式理解历史上形成人类机能的发展，即在种系发展和个体发展中，因为我们研究的是这些机能与大脑的关系。

第二，时间遗传综合的特点是能够从整体和结构中辨别出部分和要素的数量。从生理学家的观点看，概念形成的基础恰恰不是一种以抑制和刺激的形式出现的大脑主要机能，而是众多的不同的以复杂的组合和联合、复杂的时间次序出现的机能。但是体现在概念形成过程中的规律和特性可以，也应当不是来自这些独立的局部的过程特性，而是来自它们作为统一独立整体综合的特性。

对于这点的深度确认我们从下面的观点中来寻求，即失语症病人行为的损伤涉及的不仅是他们的思维领域，还包括最新生的和高级的机能、整个行为的上层阶段。我们认为，从这个意义上讲，海德为这些在失语症病人身上发现的损伤给出了功能上更为准确的定义。他认为，这些损伤的基础是机能疾患，他将这种机能称为符号的公式化和表达。这些词汇指的是一种行为方法，在这种行为方法中词汇符号或其他符号在某种行动开始和其特定的完成之间伸缩。这个定式涵盖众多行为方法，这些行为方法通常不被看作是言语行为的形式，而是通过纯经验主义的途径建立的。

杰克逊已经证明，实际上在患失语症时损伤的是意愿和坚毅的决定形成的可能性，因为它们预示了符号形式中行为的初步公式。意志活动的结构与符号公式具有紧密联系。杰克逊说，所有意志操作中都有预先概念，活动的产生早于其完成。在实现行为之前一切仿佛都在梦境中描绘。在这些行为中存在双重性。这正是患失语症者意志行为紊乱，意愿形成功能和形成概念功能一样难以实现的原因。

海德及其他学者都证明，患失语症时不仅仅智力出现复杂的紊乱，总



体上整个行为都出现复杂的紊乱,行为由于概念形成机能受损而回到更原始的认知阶段。失语症病人相对于可以自如说话的人来说,受到自身视觉场的制约较大,自由注意力经历复杂的变化。格里普认为,在我们身上出现由词汇刺激引起的这种特定的注意力分解,在失语症患者身上就能看到与正常条件偏离的情况,他受具体印象的支配,他无法控制自己的注意力。患运动失语症时这一点尤其突出。在患运动失语症时,从已知的复杂的印象综合体中分离出一部分或者进行某种需要独立部分次第变换的操作,完成起来都极其吃力。

莫纳科夫谈到,失语症患者不擅长于所谓随意注意力。这的确是本质的损伤。再次回归到依赖直接印象的具体记忆时,概念中的记忆出现紊乱。同样,如果复杂的实践行为要求完成概念中计划和意愿的初步公式过程,这种复杂的实践行为也会出现紊乱。因此,当要求病人重复他在镜子中看到的实验者的动作时,他可以进行简单的模仿。但当要求他必须与实验者面对面坐着来重复这些动作时,就需要考虑左右肢体的变换,他无法完成这种操作,因为这需要完成意愿和计划的预先公式化过程。

然而我们认为,这种解释需要从根本上进行修正。问题在于,失语症患者根本没表现出完全无法完成符号公式化的情况。借助符号和遗留下来的词汇,失语症患者可以建立相应的公式,但必须是在这些公式化过程不需要概念思维的情况下。从这个意义上我们应当关注格里普指出过、我们前面也讨论过的本质差别。当向失语症患者展示事物时,从他的角度看根本不需要范畴思维。这就意味着,词汇可以被运用于不同的意义中,而绝不仅仅作为概念的符号。失语症病人对于那些依赖概念、与言语公式化相关的行为方式感到困难。词汇作为综合体的符号保存下来,而与这一原始阶段相应的范围和形式的思维可以或多或少地顺利完成。



因此,对失语症的研究表明,有关青少年心理中的所有改变的整体假设在这些功能分化解体的过程中得到了确认。我们曾推测,像感知、记忆、注意力及其高级形式的行为等机能的发展,是不受主要机能即概念形成机能的制约的。

失语症证实,概念形成机能的分化解体导致所有机能向更原始的阶段下降。不仅是思维,还有整体上的行为、感知和记忆、注意力和失语症病人的行为都回归到了那一时间段,就是青少年在进入性成熟时期时遗留在后面的那段时间。正如格里普所说的那样,词汇使人成为人,把人从情景的制约中解放出来,使人的感知和行为得到解放。

理性情景需求出现时,失语症病人能够说出某个单词,而当需要他自由地说出指定的行为时,他就做不到了。以下是几个最简单的例子。格里普有一位病人,当给他展示相应的物品时,他无法想起“小盒子”这个词;而针对“他不知道什么”的问题,他回答道:“我不知道小盒子叫什么。”仅此一例即可说明,这种疾病的本质不在于丧失了对词汇的理解,而在于词汇失去了一个自身功能,尤其是高级功能。

海德的一个病人可以使用“是”和“不是”这两个词来回答问题,但让他这么做的时候,他就说不出这两个词。在实验过程中让他重复“不是”这个词,他否定地摇摇头说道:“不,我不会。”正如格里普说的那样,对于失语症患者来说,存在一些有效状态,而不是事物。他的记忆远离概念中的记忆,而是回到有效情景记忆。这在对不同事物进行分类的实验中得到了鲜明的印证。

失语症患者对分类过程感到吃力。病人没有分类或者事物间相互关系的原则。就像原始人一样,在各种有效情景下对他而言一种事物就是另外一种事物。进行分类时病人只是再现从前的情景,对其进行补充,而



不是按照已知的特征来对事物进行分类。按照单纯的具体特征分配不同的事物,就像是这些事物之间有关系似的。分类的实验显示出大多建立在收集相似印象基础上的单纯综合过程。因此,失语症患者将不同种系的金属物放到一组里,把木制品放到另一组。他将事物相互安放的目的是希望每一次都出现具体事实的联合或者一种联合和另一种联合的近似,而且放入一组可以是具有不同特征的事物。对他而言不一定存在联系

的统一。

借助失语症研究,我们再一次得到了有关概念与综合遗传继承性假设的确认。正如我们在发育中看到了从综合向概念的过渡一样,在反向发展和分化解体时出现了从概念向综合的过渡。这两种阶段的遗传继承性在我们对于失语症的研究中得到了完全的确认。

最后一点是,综合思维的本质和其他回归到更原始阶段的智力机能特点显示出,他们与那些在性成熟时期之前的机制状态的相似性。

我们可以描述一下所得出的结论:对于健忘性失语症而言,其紊乱的本质不在于丧失了一些独立的词汇,而在于作为概念符号的词汇使用方法发生了改变。这样的改变称之为范畴思维或符号公式化紊乱。病人可以失去的词汇不多,紊乱可以很严重,也可以相反。这是怎么发生的呢?作为概念(判断系统、特征结构)基础的内容和形式上统一的复杂组合分化解体,因为每个人在个体发育中的综合联系都发生在概念之前,并在概念内部如同分解的范畴、从属的等级保存下来,那么综合思维被解放出来并开始发挥主要作用。由此我们得出歇斯底里病和失语症综合思维机制具有一致性。我们在不同的病患中发现了相同的规律,在不同的形式中发现了共同的机制。我们对此毫不惊讶。我们知道,像发烧这种症状在不同的疾病中都会发生。综合思维处于主要位置也同样可以在各种不同形



式的精神病中观察到。传统上对于失语症患者的研究，甚至是对失语症研究的最新尝试都有着本质的不足。由于形式主义仍然在该领域占据主导地位，我们只研究了某种机能表现形式的损伤，可见对患者感受内容的共同变化、对真实性的意识和个人的自我意识很少研究。与此同时我们还注意到，对真实性的意识和人的自我意识同样依赖概念中系统化的内部和外部经验。因此对真实性感受和自身的复杂分化，伴随着失语症出现的物体意识和个性意识的复杂变化仍然没有进入研究者的视野。在这方面我们发现，功能分析相对于形态分析更占据了主要地位，没有考虑形式和内容的统一，忽视了一个事实，即概念思维不仅意味着思维形式取得新进步，也意味着在思维内容中占据了新领域。精神病学家总是犯性质相似事实相反的错误。他们一味地专注于对病症的形态分析，只对真实性意识和个体自我意识感兴趣，而忽视了形式的变化。这种片面性表现在对精神分裂的传统学说上，把转型期看作精神分裂并进行了很多研究。众所周知，许多儿童学家认为反常现象被人们夸大，出于这种考虑，他们认为青少年在转型期表现出的性情与精神分裂者的气质和病人的思维接近。正常和不正常之间没有界限。

克雷奇默尔认为，那些能在 10 年里履行自己的职责、具有原创精神的杰出人物，偶然间也能够发现自己身上藏有幻想和荒诞的思想。

什么是原创性？什么是谵妄体系？

人在性成熟时期会发生明显的改变，而精神分裂则在这一时期较多出现。我们是否应该将在这一时期发生显著变化的人看作是精神分裂的个体？或者是从不认为他们是病态的精神分裂者？人在性成熟期间，精神分裂的特征也处于高度繁荣的发展期。但我们不知道在常见的情况下是否已经面对的就是精神分裂症的发展进程。病症已经出现，或者患精神



分裂的个体呈现快速、怪诞的发展趋势。克雷奇默尔得出结论如下：性成熟时期所出现的正常冲动包括羞涩、迟钝、多愁善感、充满激情的古怪行为，这些与精神分裂症某些气质特征具有紧密的同源联系。

根据克雷奇默尔的表述，如果正常和病态的界限不存在了，精神分裂性情的特征和青少年性情的特征出现共性，那么我们无法区分精神分裂症。根据某位心理学家的论断，也就不难理解精神分裂在发病早期或是少年期被称为智力低下。

也可以认为，如果将青少年的心理和类似的精神分裂特征相比较，我们就能辨别出一些青少年本质心理特征。但正如我们所说的，从本质上看理解这两者之间的关系与传统上对这一问题的理解是完全不同的。

我们感兴趣的不是基于患病过程和病症发展过程外在相似性上的同源性，而是在各种情况下观测到涉及事物本质、所研究现象自然状况的发展过程的来龙去脉。正如研究失语症，我们首先从概念形成、功能受损这方面来进行研究，而不是从真实性意识和个体自我意识方面来研究。在研究精神分裂时，通常拘泥于描述思维和意识的内涵，形态分析没有结合遗传分析和功能分析。

最近人们尝试着转向研究联系。无疑，在患精神分裂时这种联系存在于意识内容受损和特定机能在活动中受损之间。功能分析和形态分析结合第一次把传统上对转型期和精神分裂的对比研究方法转变为直接对立的方法。在这种情况下与所有其他情况一样，连接精神分裂患者思维形态分析和功能分析的桥梁、从研究他的思维内容到研究他的思维形式的过渡都是历史观点，是揭示思维形式和内容在发展中的一体性和相互必然性的遗传学分析方法。这种方法在精神分裂症中发现的正是我们已经在歇斯底里症和失语症中分析过的，即回归到遗传学上更原始的发展



阶段,倒退和返回,是发展过程的反向运动。只有本着这种理解,如果不依据外在的表象性的共同点,而依据根植于相似现象天性和这些现象的亲缘关系中内在本质的共同点,我们才能泛泛地找到各种机能发展和建构的某个阶段与其分化解体之间的相似之处。

在关于精神分裂症遗传分析的卷首语中,斯托奇援引了卡鲁斯的话。卡鲁斯谈到,精神活动的病态失调是机体患病的反映,并且发展得越来越清晰。在疾病的更深意义上能够理解并辨识出其本质,即有机界低级阶段被认为是遵循正常的方式重复特殊机体生命。

斯托奇尝试找到精神分裂患者感受的表象分析和遗传分析的相似之处。他对精神分裂患者思维和原始思维的相互关系问题很感兴趣。对这一问题的研究路径我们不止一次提到:病态现象是理解发展的关键,而发展又是理解病态现象的关键。

尼采和弗洛伊德认为,在梦境中我们又一次完成了前人的智力活动,这种智力活动是我们每个人过去和未来发展理智的基础。梦把我们带到一个遥远的人类文明状态中,并赋予我们更好地理解这种状态的手段。在这两位研究者看来,由于心理器官工作及它的不合理性,梦境为我们保存了原始性和排斥性的范例。在心理生活尚年轻缺乏经验时,从未在精力充沛状态下出现的状况就会出现在夜间。这使我们联想到在儿童心理中发现的那些早就被成年人抛弃的过时的武器——弓和箭。荣格把对这种梦境的解析观点和精神分裂症患者的思维联系在一起。荣格认为,如果做梦的人言谈举止都与精力充沛的人类似,那么我们就可以描绘出早期智力低下的图景。斯托奇以他指出过的状况为出发点谈到,异常的过程即是原始过程。

传统的精神病学家总是从意识和个性改变这一方面来研究精神分裂



症。研究者最感兴趣的首先是病人的思维、意识和活动感受的一系列改变,但研究这些改变首先要从内涵方面着手。对病人的感受常常进行形态分析,但在研究中却没有运用过功能分析和遗传分析。

众所周知,病症的独特性在于首先出现意识分裂和人格变异,但最基础的心理机能(记忆、理解、辨识)却保留下来。正是这点提供了忽视思维形式和智力功能紊乱和改变的依据,也提供了直接转向分析病人的呓语、意识分裂和联想割裂的依据。

如我们前面所指出的,儿童学家在这方面依循的是和精神病理学家对立的研究道路,局限于简单地把精神分裂的性情特点和青少年的性情特点相联系。如克雷奇默尔就声明说,个体经历的急剧性成熟和精神分裂症过程之间没有任何界限,个体性成熟现象和精神分裂的变化具有共性。

和失语症的研究情况相似,病人的内心世界——行为意识和个体自我意识无人问津,人们研究的只是机能和思维形式。这里出现了一个反向错误,但是从形式出发或从内涵出发对现象进行正向研究基本上没有变化。只是近年来我们才尝试借助遗传分析和功能分析来研究精神分裂。在斯托奇的著作中,我们也看到了他尝试将患精神分裂时的心理变化和在早期心理发展中占主导地位古老原始思维相联系。他在研究中得出的主要结论是,患精神分裂症时某些发达思维的心理常数,如精确的有限制的意识——“我”和物体意识遭到破坏,被更初级的感受形式、无差别的综合体所替代。从形式角度看,更深入的分析表明,患精神分裂时并不是所有机能都保持不变,相对而言不变的只有一些基础性的或更低级的,以理解、辨识和记忆形式体现的机能。患精神分裂症时本质上难以实现的是概念形成机能,而正是这一机能的成熟构成了转型期智力发展的



主要内容。

布莱列尔强调具有丰富的形象和象征是精神分裂症患者思维的本质特征。通过直观的形式描述感受的趋势的确是这种思维最明显的特征。直观性既接近于原始思维,也接近于病态思维。诚然,在正常人的思维中存在着一系列以直观图形式存在的辅助方法,图形是思维活动过程的支撑点,但它们作为具有象征性和直观性的描绘手段一直都很重要。

斯托奇认为,在精神分裂症患者的思维中,正好相反,形象不仅仅执行的是描绘功能。我们可以预测,精神分裂症患者可能完全丧失意识,某种形象代替或者变成特定的思想。这里可与“精神分裂症患者没有意识”的观点对比一下。总的来说,精神分裂症患者概念的形成与一般思维中概念的形成在更大程度上贯穿直观的元素。这是成熟思维发展中概念形成与原始心理阶段概念构成之间最本质的差别之一。我们的成熟概念在很大程度上从那些直观元素中解放出来,而那些直观元素本是发达概念进步的基础。

在我们的概念中和直观感觉中或多或少并存的还有知识和判断的抽象因素。在原始概念的形成过程中,特别引人注意的直观标志居首要位置。因此像“相同”和“不同”这种关系意识还没有得到发展的时候,如果物体仅在普遍的引人注意的标志上有所差异的话,那么儿童能够把具有直接直观性联系的物体结合到一个概念中。患精神分裂症时概念的形成正是这样首先和直观的情绪效能印象相联系,联系意识和关系意识退到后面。一种统一的引人注意的标志足够用来联合不同种类的理解。

斯托奇有充分的依据将这种概念形成的方式和儿童及原始人发展早期起主导作用的方式发展相联系。我们看到,这位研究者对于精神分裂症患者概念形成的描绘几乎体现在所有表述中,和我们对儿童综合思维



特点的描述类似。我们有机会用历史观点、用遗传分析来解读精神分裂症。我们开始明白,精神分裂症患者被改变的感受世界中不仅是很多无形的混乱的疯癫思想,而且是没有任何秩序,没有任何意义,没有任何结构的,但不是断裂的破碎的思想残片集中在一起。用一位心理学家的话说,我们面对的不是一团混乱,也不是一堆破碎的玻璃,我们面对的是有规律的后退,退回到思维发展更低级的、更原始的阶段。这就是我们已知的倒退,这种倒退在发展史的更早阶段以各种机能的从属级别型真实地保留下来,思维形式获得解放并开始按照其自身的原始规律发挥作用。当思维形式被列入更高级统一体时,高级统一体分化解体。

患精神分裂症时更高级的统一体或者概念分化解体,包含在概念内部作为基础或起调节作用的综合思维得到解放,综合联系开始支配思维。成熟的正常人的所有真实性意识和独特个性意识都在概念系统中。很自然,随着后者的分化和断裂,整个真实性意识系统和整个个性意识系统遭到瓦解,思维机能受损和分化的直接后果就是思维内容的改变。

我们多次讲过,并不是所有的内涵都有相应的任何形式。内涵并不是与思维形式毫不相关的,它不可能像液体填满容器那样机械地以外在方式填充到形式中。在研究概念形成机能发展时,我们发现,在青少年掌握新的思维形式过程中面临的是向更高阶段思维内容的过渡。对于精神分裂症患者这些新领域是封闭的,他的意识内容回归到与该思维形式各种联系相应的原始综合系统,而这些联系使本质为概念思维的意识感到杂乱颠倒。杂乱颠倒的产生是由于倒退,即向综合思维的过渡,它从来不完整。用斯托奇的话来说,这种病人生活在双重世界中:一方面,生活在充满直观形象、魔法关系和神人预言的世界中;另一方面,生活在还部分地保留符合经验思维的前人的世界中。精神分裂症患者意识的分裂就来源



于这里。他有时把自己的原始感受错当成直观现实，有时又把这种原始感受看作幻想中的现实。对于这种病人而言，整个世界和自身的体验分裂成两个领域。由此产生新旧联系的复杂交错，产生联想思维的混乱、分裂和破碎，这些都是精神分裂症思维的典型特征。

卡别利克长期从解剖学的角度研究精神分裂。他提出一个假设认为，患精神分裂时第二、第三和第四皮层首先受损。根据他的观点，在这个假设基础上可以得到的推论是，在理解、辨识和记忆完好的条件下出现联想分裂，即中央紊乱，是精神分裂心理的初步症状。为阐明自己的假设，他将这种疾病看作解剖学上的倒退。他认为，解剖学上大脑历史的回溯也导致了心理学的倒退，返回到古老原始的思维和行为。按照他的观点，精神分裂症患者心理中这种思维因素占主导可以解释为，在个体发育和种系发育中发育较晚，作为高级晚熟的智力机能载体的那些大脑皮层区域发生病变。这就是患精神分裂时对周边世界的定位完全发生改变，更原始的思维方式凸显出来的原因。

我们看到，历史上看待精神分裂的观点正在寻求解剖学分析和心理学分析。显然，这种方法无法将精神分裂的实质全部研究清楚，但对患精神分裂症时首先显现出来的那些思维机制的本质已经揭示得非常清晰了。我们试图把这种疾病的本质定义为，我们称之为概念的那些合成统一体分化解体时以调节方式真实保留下来的思维综合形式首先获得解放并凸显出来。从概念思维到综合思维的过渡是精神分裂症患者意识和思维内容所有变化的主要原因。前面我们已经解释过，在概念思维机能受损时整个真实性和特殊个体感受系统瓦解，产生意识中的混乱和分裂。

我们借助精神分裂症患者的自述可以确认他们思维的不确定性。一个 24 岁患有精神分裂症的教师抱怨说：“我的思绪如此混乱不清，一切都



那么不稳定,对我来说什么都是不确定的,什么都不清晰,这种状况贯穿在情感中。所有的思绪汇合在我的脑中,一种物体变成另一种物体,就像在做梦一样,我无法将思绪集中在任何事物上。”类似于这种无差别的综合体无论是在动物的世界中,还是在正常人的外围理解中都可以遇到。此时理解不同要素的阶段和情绪阶段紧密融合为一种心理混合物。

在与精神分裂症患者这种混乱的不确定的思维做类比,斯托奇举了一个在出现冷感时物理阶段和情绪阶段扩散融合的例子,并援引研究动物感知的福克特特的观点。该学者证明,某些类别的动物的感知,如蜘蛛,是没有直观性的。在它们的知觉中没有直观性、独立性、完整性、分解性和有序性特点,而是无序且无结构地呈扩散性,类似于情感性的东西。

从实验中可以得知,捕捉苍蝇的蜘蛛只有在与这只苍蝇相关的刺激综合体产生时,才会对苍蝇的出现做出反应。当苍蝇嗡嗡作响,触动蜘蛛网时,蜘蛛对该情景的反应是完全适合的。但当研究者用镊子把跑到蜘蛛网上的苍蝇拿到蜘蛛面前时,饥饿的蜘蛛却像没看到猎物一样,反而躲开了苍蝇,也不再用简便形式进行通常以其他方式完成的事情。苍蝇从蜘蛛网中逃掉,脱离了情景,远离了它平常出现的印象的扩散性综合体,对蜘蛛来说其不再是刺激物——食物。苍蝇对蜘蛛来说不是物体,而是完整的有效情景,在这一情景中苍蝇只是一个部分。脱离了情景,它就丧失了自身的意义。

福尔克利特的实验完美地确认了前面的说明:固定的和成型的物体意识的产生相对较晚,它主要和语言相关。原始阶段的知觉与客体打交道是与有效情景意识一致的,这里我们对客体这个词的理解是针对人类思维的。只有词汇才带我们进入直观思维和直观意识。这种思想对于研究精神分裂并没有多大的新意。找到精神分裂性思维及其古老原始的形



式与建构精神分裂古老心理的相似之处是心理分析学派的做法。我们已经引入了荣格的观点,假如一个做梦的人走在大街上,和别人交谈和做出行为,那么我们面前出现的就一定是精神分裂症医院的景象。巴甫洛夫在最近一篇关于该问题的文章中,依据患精神分裂症时的运动表现,也从生物学角度探讨了这些现象及催眠状态、和在做梦中起决定性作用的混合性内在抑制之间的相似性。

我们认为,他们在这方面犯了一个原则上的错误。问题不在于古老的思维方式接近于患精神分裂症时的思维方式,而在于研究者们跨越了一系列思维发展的历史阶段。他们忘记了,“蜘蛛思维”和理解思维之间、做梦时的思维和现代人的抽象逻辑思维之间、催眠过程中的思维和常态下的整体思维之间存在着一系列这一机能发展过程中的历史阶段。这时一些截然对立的观点也变得相近起来。这是从思维发展历史链条的最后环节跳过所有的中间环节,过渡到这一链条的最初环节。但是,如果我们以原始人为例,就会发现他们的思维和梦境中的思维完全不同。在思维过程中原始人逐渐适应外在的自然环境和社会环境。思维的规律和做梦不同,但也不是概念思维。正如儿童的思维在不同发展阶段和“蜘蛛的思维”以及梦中的思维也存在较大差异。这种思维也还不是概念思维。因此,没有证据可以证明,在概念分化解体时思维衰退到历史发展阶段的最底部,返回至其最原始的形式。

实验足以证明(事实也证明这种推测是正确的),精神分裂症患者在思维方面转到最近的遗传阶段,也就是转到综合思维上。此时我们重新陷入具有双重含义的词汇控制中。“综合”这个词是多义的,这个词在现代心理学中各有说法,以至于在思维发展历史中经过一系列重要阶段产生跨越的危险。事实上,如果我们把前面所描述的“蜘蛛思维”称之为综合思



维的话,如果我们也用这些词来称谓性成熟期到来之前儿童的思维,那么我们就是把完全不同的东西混为一谈,我们自己也踏上综合思维之路。很多研究者都会犯这个错误。

对他们而言,古老思维指的是初始思维,他们把思维历史发展的所有阶段汇成一体,而借助词汇完成的思维与没有词汇的动物思维之间的本质差别被忘却。这两种思维的逻辑是完全不同的,因此十分清楚的是精神分裂不能与蜘蛛无语言的思维或做梦时无语言的思维做对比,而应与综合思维做对比。综合思维是将独特的词汇作为相同类别物品的专有名词。只有做出这样的修正,我们才能为寻求病态思维形式和原始思维形式的联系找到正确的历史地位和正确的支撑点。

斯托奇的第二个错误是在遗传分析中他主要分析了概念的内容。他通过遗传分析成功地补充了形态分析,但他的功能分析不够。因此我们感觉他谈到的变化,正如一直以来表现的那样,是毫无依据、令人费解的,是缺乏内在联系且莫名其妙的。在未受损的心理机能领域中,在理解、辨识和记忆完好的情况下,不改变活动方式、组成和建构思维的主要形式时,呈现在概念中的内容会发生如此剧烈、如此深刻的改变,实际上到底应该如何解释呢?心理图景变得完全混乱费解。

假定概念形成机能自身首先发生病变,接下来是发展史中出现相对较晚的复杂合成(区分、解放蕴含其中的更古老的机制)瓦解,这种假设使整个图景合乎情理、清晰明了。我们看到概念形成的时候,所有基本心理机能已经成熟,概念形成机能与其他机能不是并列排列的,而是居于其上的,并呈现这些机能复杂而独特的组合。

因此完全清楚的是,与患失语症的情况一样,这种高级统一体瓦解时,所有基本的心理机能可能保留,可能思维功能系统产生未受损、未紊



乱的印象。因为心理病理学研究中长期信奉“患失语症时思维不受影响”的臆想。经过测试证明，患精神分裂症时各种机能，理解、记忆等并非不受影响。我们前面探讨过的这些机能在概念形成机能的影响下得到高级发展，在患精神分裂时也发现反向运动、回溯。概念中的理解和概念中的记忆一样遭到瓦解，让位于更早期的、更原始的理解和记忆形式。

对这一点的证明如下：我们看到，精神分裂症患者身上改变的不仅仅是个别概念的内容，分裂的也不仅仅是独立的联系，所有对真实性的理解、所有有关外部世界的感受均遭到破坏。我们在前面提到，对青少年而言只有随着向概念思维的过渡才产生周围世界的体系化图景。而精神分裂症患者对世界的感受和处世之道遭到破坏。

斯托奇对精神分裂直观意识相对变形的结构做出了简要结论。大多数情况下精神分裂症患者和我们一样，其实物世界不是以实物的形式构成的。他的内在感受世界与相对独立的表象类别一致，是无序的。占据特定概念位置的是直观概念，类似概念的混合型综合性能。精神分裂症患者缺乏心理常量，这些心理常量可以严格地描绘完成众多感受和精确概念形成的人物和物品的综合体。直观意识失去有序性和一贯性。从发展心理学的角度看，按照斯托奇的观点，其直观思维下降到更早期的综合性能阶段。

这是初级阶段重要性的事实。这一事实言之凿凿地说明，现实意识是改变了的，也就是说理解机能也发生改变。这和精神分裂症患者的情况一样，对世界的感受改变，他身上改变的还有个性的自我意识。在精神分裂症患者身上经常可以看到，他们对“我”的感受分裂为一些独立的局部的成分，与此同时，还可以发现他们与个性发展更原始阶段类似的现象。

研究表明，原始人意识中的“我”和他们的个性还不具备这种高度的



完整性,尚未达到健全人的水平。个性由各个独立异质的、尚未形成统一整体的成分构成。“我”这个概念对原始人来说或多或少与人们对于身体的理解相吻合,其由独立的身体各部分和器官组成的肉体以及肉体中所蕴含的力量和精神构成。卡鲁特茨认为,相对于个性统一体,原始人较早地意识到器官如眼睛、性器官等的功能。不是肉体中的灵魂分裂成了器官中的灵魂,而是器官的释放汇成机体的释放。在一个个体中有众多的灵魂的看法在原始人中非常流行。

精神分裂症患者的意识中的“我”经常可以发现这种未连接为一个整体的局部成分综合体的原始结构。“我”向更原始结构的回归不仅可以在个性分裂为各个独立部分时观察到,还可以在“我”和外部世界的界限失效时存在。真实性意识分裂和个性意识分裂并行发生。两者同时被感知,且均处于内在联系之中。

根据斯托奇的观点,他所确立的直观意识和“我”的意识的规律是相互平行的。“我”和外部世界的这种交汇点可能是基于其形成不够完全、不够一贯和不够完整的,这些特点正是原始意识中“我”和健全人意识中相对立的地方。

我们曾举过一个患精神分裂症教师自述的例子,他抱怨说他和一个离他非常遥远的姑娘有性关系。据他所说,这个姑娘是他的“夏娃”,而他自己则是“亚当”,但同时他自己也是“蛇”。他发现了这一点,因为他走路的轨迹蜿蜒曲折。同时,他知道他是他自己。每个人都多多少少对自己有些了解,但很显然,他也是“夏娃”。这个结论是因为他感到针刺心上,代表着子宫的疼痛。他补充说,这些意识很模糊,就好像是一种本能上的感觉。

个性统一体的丧失与外部世界统一体的丧失完全相应。两者都根植于概念形成机能的瓦解和向综合思维的过渡中。关于这种综合思维与蜘



蛛思维有本质差别的观点可以在土契克的事例中看到。他对患紧张性精神分裂症时言语混乱现象进行了分析。病人将“птица”叫成了“ле-песнь”，把“лето”说成“ле-жара”，把“погреб”称为“ле-паук”或者“ле-разрыв”（意为易坏的蜘蛛网）。在所有这些例子中，病人都是使用综合思维的符号做替换词，对综合思维来说整体的各个部分还不是差异性标志，蜘蛛网和地窖，鸟和歌之间的实际联系把它们纳入同一个综合体。语言中这种规律达到了很高的程度，当研究者弄清词汇的基础是综合性联系时，他要学习从整体上理解病人以及他们所说的单个的词。

按照概念思维的观点，当我们理解词汇的综合意义时，被看作胡言乱语的话语就会变得清楚明了。作为综合体基础的实际联系有时候会隐藏起来，只有当我们建立了实际上构成该名称基础、将该物品纳入综合体这种具体感受时，实际联系才会被发现，因此理解就会变得格外困难。在土契克的一个患者的身上看到了一种怪诞的现象，他会用“ле-танец”来代替“врач”这个词，因为医生们出诊时总是围着教授转（跳舞）。

用维尔聂尔的话说，我们这里观察到的仅仅是儿童思维和原始人思维中词语替换和征兆性隐喻的极端表现而已。比如，有些原始部落的人把鳄鱼称作“少牙”，“债务”这个词被“黄色”代替，这和这个词的辅助概念“金子”有关。土契克本人也把注意力转向分析儿童言语、梦中言语和精神分裂症病人言语的相似性上。

我们可以援引斯托奇的观点对精神分裂症研究加以总结。根据他的观点，精神分裂症患者直观意识领域产生异常的基础是失去一些稳定成分，这些成分为健全人的世界图景增加分化、形式和确定的结构，而且在精神分裂症患者的个人感受领域中也存在类似的意识中“我”的一贯性的丧失。在前一种情况下，非区分性的直观综合性能自身取代了形式化的



物品和稳固概念的世界；而后一种情况中，完整的“我”的意识的地位被其局部成分的综合共存和“我”的界限丧失所取代，因此就可能出现扩散性汇合及同其他个体的神人预言。

我们认为，应该对斯托奇的观点做一个非常重要的补充，真实性意识、世界图景感受和个性自我意识分裂的基础是概念形成机能受损。最新的证明中涵盖了他在整个精神分裂症与转型期心理对比研究中得出的主要核心思想。

我们看到，精神分裂思维展示出一种过程的反向发展，这种过程的直接发展是我们在青少年心理中研究过的。那里产生，这里损坏。在对比同一种机能的构成和损害时，我们检验了思维——综合思维和概念思维建构两个阶段之间的遗传联系。在概念瓦解的时候，精神分裂症患者的思维退回到综合思维，这是这两个阶段遗传联系的直接证据，这种联系是我们在研究概念发展时在分析中建立的。

我们继续寻找证据来证明，思维的新形式与新内容相关，同时这种形式的瓦解会导致有序的真实性意识和个性意识发生瓦解。

在对比研究直接和反向发展过程的基础上，我们可以做出的最重要的结论是，与概念形成机能相关联的不仅仅是我们前面证明过的记忆、注意力和真实性认知等一系列其他机能的发展，还有个性和世界观的发展。相关联的世界图景和个体自我意识图景与概念形成机能的丧失一起瓦解。

如果认为这些病人完全回到了逻辑出现前的思维这一观点是错误的，那么认为正常的文明人自身的整个思维都符合逻辑的观点也同样是错误的。斯托奇谈到，这种类型的病人生活在双重世界中：一方面他生活在一个充满直观形象、魔法联系和神人预言的落后原始世界中，另一方面他还生活在部分地保留了与经验思维相一致的前人的世界中。



但原先的思维——概念思维不再是占主导的形式，当概念形成机能瓦解，反映在概念体系、逻辑联系和个体自我意识体系中的真实性意识也随之瓦解，同时瓦解的还有在概念思维基础上产生的意识。无论是在发展中，还是在瓦解中，思维都是核心的、主要的机能。

斯托奇提出假设，他认为精神分裂症患者由于患病，会出现智力调节高级大脑皮层机能、高级意向范畴衰退的现象。而这种衰退的后果破坏了将心理机能合成统一的完整的个体的过程。别尔尼克曾经就所有高级联系在向某个统一体、向“我”汇合时受损和个性的瓦解有过论述。斯托奇认为，物体结构的一贯性和确定性的丧失、“我”意识的瓦解以及“我”界限的消逝主要是动态紊乱的现象学描述。

同样，他也谈到患精神分裂症时概念形成机能瓦解的核心意义，这种瓦解与意志力活动和个性意识的瓦解、与躁动的生活中病理变化之间的联系等，他为思维的精神分裂紊乱理论基础中加入了上述从属关系。他认为，精神分裂、思维瓦解的基础是逻辑上层建筑受损，而情感聚合功能、建立个性统一体、个性发挥作用与意志力活动相连与抽象思维都属于逻辑上层建筑。如果在无意识思维中显露出来的倾向没有受到这种影响，那么在我们面前就会出现意识中的精神分裂。专门研究精神分裂心理学的别尔茨也指出了意向性机能不足的表现以及在相对牢固的系统中各个倾向联合的缺失。

因此，精神分裂症在我们面前展现了那些高级合成，高级统一体的瓦解图景，这些高级综合、高级统一体的建构和形成是转型期心理发展整个过程的主要内容。所有高级心理机能如逻辑记忆、随意注意和意志过程，本质上在青少年成熟过程中和精神分裂瓦解的过程中经历的是同一个发展轨迹，但是却向着完全对立的方向发展。患精神分裂症时，人的所有高



级机能、所有高级心理综合,包括真实性意识和个体自我意识都在向发展的反向前进,而反过来,在性成熟期重复的却是正向发展和建构这些综合的道路。

在发展和瓦解过程中出现的各种机能在组成、结构、连贯性和相互依赖性等方面的吻合是最令人惊奇、最值得注意的事实,这些事实是基于对正常人和病人个体进行遗传一对比研究的现代神经心理学确定的。无论这里还是那里,个性瓦解和建构的中心都是概念形成机能。在这一意义上精神分裂症帮助我们理解整个转型期的心理,正如转型期为理解精神分裂症心理提供了关键一样。但这不是旧式意义上的基于一系列次要症状外部相似把个性建构和分裂的过程联系起来,而是在完全相反和对立的发展与分裂中寻求个性的高级机能心理天性,是各种联系和相互关系的本质。复杂整体的瓦解反映并揭示了它构建的规律,就像这一整体建构的历史注定了它瓦解的规律一样。这就是对于转型期儿童教育来说研究精神分裂的最伟大的理论意义所在。

前面我们试图揭示两类现象的内在联系,也许使我们研究精神分裂最大的收获是揭示存在于概念思维和个性以及世界观之间的内在联系,即转型期产生的高级综合之间的内在联系。在这个意义上,对于理解个性建构的普遍规律和精神分裂症的意义已经远远超过研究这种疾病形式的界限,从而获得了深刻的普通心理学意义。我们可以支持施耐德的观点,他在研究精神分裂症患者的言语和思维时得出这样的结论:精神分裂症是心理病理学的概念,而非医学诊断学。精神分裂涵盖更多的是人所共知的个性和世界观病理改变的类型,而非明确的精神疾病形式、明确的疾病分类和明确的医学图景。同时,我们得到解决转型期时最高级、最困难的问题的关键,即理解个性和世界观发展及其与概念形成机能相关的



内在联系。

患精神分裂症时瓦解的内容,就是在转型期产生和发展的。这样我们也许能归纳一下我们已经发现的两类现象之间的主要关系。正如前文分析过的那样,在转型期逐渐成熟的概念形成机能不仅会引发思维功能器官的变化,不仅会引发所有思维内容的变化,性成熟期首次产生的高级综合——个性和世界观的建构也会改变。

列宁读黑格尔的《逻辑学》时谈道:“(抽象)概念的形成和运行,包括观点、信念、世界客观联系的规律的意识”。他把因果性从这种联系中分化出来是荒谬的。无法否定概念的客观性、个别和特殊中共性的客观性。相对于康德和其他学者,黑格尔更深入地探究了客观世界中运动概念在运动中的反映。像简单的价值形式一样,单个物品与另一种物品的交换行为自身已经以非扩展形式包含了所有资本主义的主要矛盾,这是最简单的概括。最初级、最简单概念(判断、结论等)的形成意味着人类对世界客观联系的理解越来越深入。应该找出黑格尔逻辑学的正确含义、意义和作用。

因此,概念带来的首先是对这个词本身意义的现实认知,因为它推测的是所认知现象的规律。现实概念将儿童从感受阶段上升至认知阶段。因此,伴随向思维的过渡在概念中发生彻底的区分和儿童个性以及世界观的发展。

皮亚杰著作中主要的也是最重要、最普通的一个结论是他证明过的观点,即儿童思维和外部世界之间的差别不是儿童天生的,是慢慢发展并建立起来的。皮亚杰的实验证明,在发展的最初阶段,儿童还无法区别自己的活动和外部世界中发生的活动时,就对这两种活动做出同样的反应。在接下来的阶段中儿童逐渐将自己和周围世界区分出来,发展对环境的



正确态度,一方面在一系列性质上不同的自我个性和个性统一体意识的发展阶段产生,另一方面在真实性意识及其统一体的发展中产生。

我们将这两种发生在儿童思维中的综合称之为个性和世界观。

只有当儿童逐渐形成这些综合,并在与概念形成才可能实现。列宁说:“原始人、野人无法把自己和自然区分开来,而有意识的人才能做到。”一些现代研究者认为,没有概念思维就没有意识。无论是何种情况,有一点是毫无疑问的,没有概念的思维就没有人的意识。

如果我们想一步步探索转型期是如何发展的,个性和世界观是怎样形成和构建的,我们就会发现,基于我们前面描述过的存在于思维形式和内容中的那些变化,基于概念向思维的过渡,儿童个性的核心才逐渐形成。

我们记得,内部言语最终会在转型期社会化,内省对于刚到上学年龄的儿童来说还很难掌握,儿童的逻辑思维产生于他们开始意识并规范内部过程的时候,逻辑思维的基础是掌握自身的内部操作,而类似地,掌握外部活动对于儿童来说则早得多。正是得益于此,个体内在意识中体系化了的有序世界的发展并形成,并产生我们称之为意志自由的特殊必要形式。

恩格斯说过,黑格尔第一个正确提出自由和必然性之间的相互关系,他认为自由就是对必然性的认识。“因为必然性不被理解,所以它是盲目的”。自由不再想象地独立于自然规律之外,而在于认识这些规律并基于这种认识有计划地让自然规律为特定的目的服务。这不只适用于外部环境规律,也同样适用于支配人本身肉体 and 精神的规律。我们更可能是在我们的理解中,而不是在现实中区分这两种等级的规律。

在这个定义中我们看到,意志自由的产生是在多大程度上和概念思维建立联系,因为只有概念才能将真实性意识从感知阶段提升到规律理



解阶段。这种必然性的理解是，规律才是意志自由的基础。必然性通过概念变成自由。

黑格尔说得好，他认为：把自由和必然性看作互相排斥的观点是错误的。的确，必然性自身还不是自由，但自由有自己的必然性前提，并把必然性当作一部分包含其中。没有概念形成机能就无法认识必然性，也就没有自由。只有在理解中，只有通过理解，人才能自由对物对己。

恩格斯说，可见，自由以主宰我们自己和主宰外部自然界的对自然必然性的认识为基础，因此它是历史发展的必然产物。首先从动物世界中分化出来的人类和所有动物一样，在整个现实世界中并不自由，但是每向文明迈出一步就向自由迈出一步。

恰巧此时首先产生了范畴思维。根据其观点，对青少年来说，他周围的世界产生了，这个世界同样对于儿童是存在的。青少年继承了全人类的精神经验，对他而言世界观的基础和表述正在构建。卢梭说，人的诞生是双重的，首先是为了生存，接下来是为了和性成熟期相关的传宗接代，在青少年心理发展和文化发展的附加物中证实自己。只有此时，在这个转折点上，青少年才真正开始继续人类和种族的生活。

在儿童与青少年的差别方面，黑格尔的观点表述得最恰当，他区分了存在于自身的物质和为自己的物质。他说，本质上所有物质开始时都存在于自身，但事情并未就此停止，在发展过程中这些物质变成了为自己的物质。他说，因此，人的内心都有像孩童的一面，他的任务不是为了停留在这个抽象且不成熟的“自身中”概念上，而是为了将他目前自身中的形式变成为自己的形式，也就是成为自由而理智的人。

这就是儿童从存在于自身的人变化成青少年，即为自己的人的转变，这种转变构成了转型期所有危机的主要内容。这是个性和世界观成熟的



时期,是人的全部意识存在基础的高级构成变化和成熟危机的高级综合时期。关于这一点我们将在教程最后、在专门研究青少年个性动态发展和结构的章节中探讨。

第十八章

少年的想象与创造*

1

卡西尔讲述了这样一位病人，这个病人是他碰巧在法兰克福神经医学院看到的，其高级智力功能严重失常。这个病人以前可以毫不费力地重复他听到的句子，但现在，只有当所处的现实情况符合他具体的感官经验时，他才可以复述。那天，两人交谈的时候恰逢天气晴朗，别人让他重复“今天是个阴霾的雨天”，结果他就重复不出来。前几个单词他复述得挺轻松自信，但随后这位病人突然窘迫起来，他停了下来，无法按照句子原本的样子复述，他总是会转向符合实际的模式上去。

这个医学院里还有一个右侧身体严重瘫痪的病人，他的右臂无法动弹。他无法复述“我可以用我的右手写字”这句话。“右”这个词对他来说是不正确的，每次他都一定要用正确的“左”这个词来代替。

建立在言语和概念思维基础上的其他高级智力机能严重失常的病人也被发现明显地完全依赖直接具体的理解。有一个这样的病人可以正确

* 贾旭杰译。



使用在惯常的情景或条件下见到过的日常生活用具,但当情景改变时,他就做不到了。比如,午饭时他像个正常人一样使用勺子和杯子,但在其他时候,他却拿这些物品做一些完全没有意义的事。第二个病人无法根据别人的指令往杯子里倒水,但当他自己渴的时候,却能做得很好。

从上述所举的例子中我们看到,举止、思维、理解和行为完全依赖具体的情景。这种依赖性有严格的规律可循,每当高级智力机能受损时,每当概念思维紊乱、由更古老的具象思维遗传机制取代它时,就会发生这种现象。

我们可以把这些鲜明的、明显的,表现形式上最极端的例子看作是想象力 and 创造力完全对立的。如果我们想找出那种自身毫无想象力和创造力元素的行为,那么举前面的例子就足够了。一个人在自己口渴的时候,能从长颈玻璃瓶中给自己杯子倒水,而其他时候却无法完成该操作;一个人在天气好的时候重复不出来“天气不好”这样的句子,这些都向我们揭示了理解中极其重要和本质的问题,即想象力和创造力的基础是什么,在这种情况下是什么将想象力和创造力与失常和受损的高级智力机能联系起来的。

可以说,这些病人的举止首先令我们惊讶的是他们的行为是不由自主的。病人不受到具体情境的直接刺激,就无法做出这些举动。创造情境并改变它,脱离外界和内在的直接影响是病人无法做到的。

正如我们前面所说的,病理学的例子令我们感兴趣,是因为它们可以让我们理解即便在正常行为发展中也有意义的那些规律。病理学是理解发展的关键,而发展则是理解病理变化的关键。以上那些例子中毫无想象和创造力的表现,我们也可以在幼儿和原始人的行为发展过程中发现。幼儿和原始人都曾处在如下发展阶段,合乎常规的是不由自主机制,是行



为完全依赖于具体情境、依赖于他对外部环境的判定、依赖于现有偶合性刺激的机制，是上述例子中以病理形式体现出来的机制。

列文最近做了一系列有关意图形成过程的研究，他关注了如何形成任意意图的这个极其有趣的问题。列文认为，人拥有构建任何行为的意图，哪怕是毫无意义的行为意图的自由，这一事实令人好奇。这一自由是文明人的特征。看得出，幼儿和原始人能做到这一点就难得多。很可能，正是这种自由而不是高级智力，使人区别于离他很近的动物。显然，这种区别和掌控自身行为的问题相吻合。我们前面提过的病人的举动令人惊异，就是因为无法形成任何意图。难怪这种现象经常在作为概念思维基础的高等智力机能受损时出现。这种现象在患失语症，即言语活动和概念思维受损时特别明显。

在研究中我们发现，类似的病人遭遇到无法克服的困难。当他们被提议做一些事、说一些话或画一些图画的时候，他们会不停地请求别人给他指示：做什么？说什么？否则他们就无法完成任务。同样，让失语症患者做某事时，他们可能从任何一个点开始，然而任务是无法完成的，正如海德所说，失语症患者会因为找不到起始点而无从着手。着手点应该是自主选择的，但这对病人来说正是最难的地方。在实验中我们不止一次地观测到，对一些失语症患者而言，让他复述一个从具体印象角度看包含错误论断的句子是非常困难的。

例如，一个病人可以无差错复述一个句子几十遍，但却无法复述“雪是黑的”这句话。无论实验员给出多少次刺激，病人都无法完成这个任务。

给病人提出一个词，让他指出并回答该物品不能变成什么，用它不能做什么时，病人也会感到同样的困难。失语症患者恰恰能完成相反的任务，如允许他以这种形式回答：“雪不是黑的。”但仅要求他说出错误的颜



色、错误的性质、错误的行为,这一任务就超出了他的能力范围。对失语症患者更有难度的是让他看着某种颜色或行为,却让他说出不正确的颜色或行为。迁移事物的性质,把一种事物替换为另一种,将性质和行为搭配起来,这对于失语症患者来说是无法完成的任务。他会坚定地、固执地把这一任务和他所理解的情景联系起来,无法自拔。

我们已经谈过,概念思维和行为的自由和意图相连。令人难以置信却又完全正确的是,当格里普回忆赫尔德关于思维的语言就是自由的语言这一论断时,也形成了以上思想。格里普继续阐述这一思想,他认为只有人才能够做出毫无意义的事情。的确如此。从具体情境角度看,动物不会进行无意义的操作。动物只会凭内在动机和外部刺激来行动。从情境的角度看,自主的、无意图的、自由的、无意义的事情动物都不可能做。

顺便提一下,哲学上关于意志自由的争论和在日常思维中我们能够做到的既不是外部情景,也不是内部情景引发的毫无意义的、绝对不需要的行为,很早就被看作是意图任意性和所做行为自由最鲜明的体现。因此,失语症患者无法完成无意义事情的这种现象,同时也是他不能够完成自由行为的体现。

我们认为,所举的例子完全可以解释这个简单的理念:想象力和创造力与经验因素的自由加工相关,和这些因素的自由组合相关。其产生要求必须具有形成思维、行为和认知内部自由的前提,而只有掌握了概念形成的人才能获得这种内在自由。因此随着这一机能的失调,想象力和创造力归零。

2

我们想把这篇短小的研究转型期幻想和创造力的心理病理学角度的



题外话作为开头语。我们的意愿在开头就清楚地强调了，这个被看作是我们基本理解青少年心理学的问题有了新看法，而且是和教育学中传统的有关转型期的公认的理论相对的看法。

传统观点把想象力看作是居于首位且贯穿青少年智力发育全过程的、青少年心理发展的主要核心机能。传统观点力图将青少年行为的其他所有方面都看作是受这一主要机能影响的，认为这一机能就是性成熟期整个心理基本的、主导的方面首要和独立的体现。这一观点不仅错误地曲解了重要性，也错误地表述了青少年智力机能的结构，而且对于转型期想象力和创造力过程本身的解释也是不正确的。

有关幻想的错误解释在于，传统观点认为它是单方面的，只是与情感生活、嗜好和情绪生活有关的机能，而它的与智力生活相连的另一方面被忽略。但是，普希金曾做出过正确的结论：“诗歌和几何学一样，都需要想象。”所有需要对现实进行再创造的活动，所有和发明与构建新事物有关的活动，都必然需要幻想的参与。在这点上，一些学者把作为记忆创造性想象的幻想与再造的想象进行了对照。

但是，转型期幻想发展中本质上全新的一点体现在，青少年的想象力开始与概念思维紧密相连，逐渐被赋予理智，进入智力活动系统，并在青少年个性新结构中开始发挥全新的作用。利博(1901年)在勾勒青少年想象力发展曲线时指出：转型期的特点是，想象力发展曲线至今为止还是与理智发展曲线分开行进的，现在开始和后者接近，与之平行。

如果我们在前面正确地将青少年思维发展定义为从偏重理性的思维到理性思维的过渡，如果接下来又正确地定义了记忆、注意力、直观知觉、意志行为等智力机能，从这种逻辑连贯性出发，应该得出和幻想同样的结论。因此，幻想不是青少年心理发展中原始的、自主的、主要的机能，它的



发展是概念形成机能的结果,是青少年整个智力生活中经历所有复杂变化过程后完成并成功获得的结果。

转型期想象力的特点至今仍是各个流派心理学家争论的对象。包括布勒在内的许多学者都指出,随着向抽象思维的过渡,就好像站在对立面似的,青少年的幻想中开始积聚具象思维的所有元素。此时,幻想不仅仅是独立于概念思维的机能,同时也处在它的对立面上。

概念思维的特点是它在抽象和共性平面活动,而想象力则在具象平面上活动。因为转型期的幻想与成年人的成熟幻想在产出量上略逊一筹,但在强度和初始性上却超过了后者。因此我们可以按照这位学者的观点,把幻想看作是一种与智力相对的机能。

在这方面,近年来由杨施和他的流派所进行的、被称作遗觉残象的研究结果非常有趣。遗觉残象通常指儿童在感知了某个直观情景或画面后通过幻觉再造出来的直观图像。与此类似,成年人在紧盯着红色方块几秒钟之后,再看灰色和白色的背景上的图像时感觉增加了其他颜色。儿童在短时间内盯着一幅图看,然后把画取走,在空白的屏幕上他仍会看到这幅图像。这就好像是刺激源消失后视觉兴奋仍旧起作用的延续惯性。

与此类似,当我们不再感知巨大的响声时,它依然萦绕在耳边。儿童在经历色彩鲜明的视觉刺激后,眼睛里还会保留这一形象的印迹和它延续的余痕。

我们没有去详细探究类似于遗觉残象学说以及借助实验研究已经发现了的所有事实。我们的目的仅需要说明,按照杨施的观点,这些形象的直观图像好像处在从感知到理解的过渡阶段。随着幼年结束,这些现象也会消失,但并不是消失得无影无踪,而是一方面转化成了理解的直观基础,另一方面成为感知的组成部分。根据一些学者的结论,遗觉残象在转



型期最常出现。

这些现象证明了记忆存储和思维的直观性、具体性和感性特点，同时也是形象感知世界和形象思维的基础，但很快就有疑问产生：它们真的是转型期的特殊征兆吗？近来很多研究者重新来分析这一问题，结果可以确定的是，直观遗觉残象对于儿童来说是非常典型的。有依据表明，它们是幼儿期最本质的特征。在这个意义上，幼儿是遗觉残象者，是因为他们的回忆、想象力和思维在充分的感受和丰富的具体需求中，与敏锐的幻觉一起直接再造出真实的感知。

随着向概念思维的过渡，儿童的遗觉残象逐渐消失。我们可以大胆推测，遗觉残象在性成熟期到来之前消失殆尽，因为性成熟期的标志是直观的、具体的思维方式向抽象的概念思维的过渡。

杨施确认，无论是在个体发育中还是在记忆的种系发育中，遗觉残象在人类文化发展的初级阶段都占据主导地位。这种现象随着思维的文明发展渐渐消失，让位于抽象思维，仅在原始形式的儿童思维中有所保留。按照杨施的观点，在接下来的发展中，词汇的意义变得越来越通用和抽象。可以看出，遗觉象趋势与对具体形象的兴趣步调一致地退后，语言特点的变化导致遗觉象被越来越疏远。文明人远离这种能力是文明语言连同它的通用词汇意义出现的结果，而这种通用的词汇意义与原始语言个性化的词汇意义相反，越来越限制对这一敏感事实的关注。

与此类似，在遗传研究方面，语言发展和向概念思维的过渡同时凸显的就是遗觉象能力的丧失。同样，在性成熟期青少年发展的特点就体现为两个具有内在联系的方面：抽象思维增加，具体遗觉残象消失。

至于遗觉残象发展到达顶峰的时间，至今在学者之间还存在很大的分歧。有的认为这种现象属于幼儿时期，有的则倾向于曲线的顶峰位于



转型期,还有人认为是在二者中间,大概是学龄期开始时。但近年来我们可以确定的是,到转型期到来时直观形象发展的波状起伏不是急剧上升,而是急剧下降的。青少年智力活动的变化和他们的表象生活变化有紧密的联系。我们必须坚定地强调,主观的直观形象不是成熟期的征兆,而是儿童时期的本质特征,这是遗觉象研究的权威克罗的结论。

这个结论非常必要,因为不断有人尝试将遗觉残象看作是成熟期的征兆。应该提醒一下,与此对立的是,克罗早期的研究就表明,遗觉残象发展曲线在性成熟期前明显下降。其他研究则证明,遗觉象的最高频率出现在11—12岁时,随着转型期的到来开始衰落。因此,根据克罗的观点,我们应该坚决否认一切想要把直观形象看作是转型期征兆的尝试,转型期必然体现为这一年龄在心理上的不稳定性。同时,很显然,直观形象并不会立即消失,通常在性成熟期还会保留很长时间。这些形象产生的范围越来越小,越来越专业化。但是产生这些形象的区域越来越小,基本上通过主导兴趣而越来越专业。

在上一章我们讨论过转型期记忆所经历的具体变化。我们努力证明,记忆由遗觉残象转变为逻辑记忆形式,内部记忆术成为青少年记忆主要的、基本的形式。因此,遗觉象的特点在于,它并没有从青少年智力活动领域中消失,而是转移到这一领域的其他部位了。虽然遗觉残象不再是记忆过程的主要形式,但是它服务于想象和幻想,由此来改变自身的主要心理机能。

克罗依据充分地指出,转型时期出现的所谓非梦中梦境、梦幻,处于真正的梦境和抽象思维之间。在青少年非梦中的梦境中往往在相当长的时间段里持续编织着长篇的、各个部分相互关联的、在一定程度上稳定的想象出来的故事,且这些故事中有独立的情节、情景和片段。这就好像是



由青少年真实经历的、通过想象力构建出来的创造性梦境。这种青少年的白日梦和这种梦境思维经常和自发的直观遗觉残象相关。

因此，克罗说，在成熟期初始阶段中自发的直观形象甚至经常出现在随意引发的形象完全不再出现的时候。关于遗觉残象从记忆领域消失并转移到想象领域的原因，以及什么是这些心理机能改变的主要因素，克罗完全赞成杨施的说法：无论在个体发育还是在系统发育中，语言是概念形成、言语自主化和概念思维的手段，这就是主要原因。

在青少年的概念中现实的和非现实的内容是分隔开来的，它们在遗觉残象中混合在一起。这正是克罗做出总体结论的原因。主观直观形象从15—16岁开始逐渐消失，此时概念开始占据先前形象的位置。

因此我们得出结论，好像是对传统论点的验证，确定了转型期想象力的具体特征，给出了青春期想象的具体特征。我们应该回想一下，在研究幼儿的遗觉残象时已经确定，存在把这种形象和幻想联系起来的因素。遗觉残象并不总是作为严格而又可靠的已出现的知觉的延续而产生的。知觉总是不断变化并改变为遗觉象再造过程。因此，并不是只有一种视觉刺激惯性是遗觉象性的基础，我们在遗觉残象中也发现了视觉理解加工、筛选和改造有趣事物，甚至独特概括的复杂机能。

杨施的伟大功绩是发现了直观概念，即发现了概括的直观遗觉残象，这些形象类似于具象思维领域中的我们的概念。具象思维的巨大意义不可低估。杨施认为，在该流派中长期占主导地位的理智主义片面地看待儿童发育，片面地看待儿童，认为儿童身上首先存在逻辑，认为整个儿童的心理操作系统合乎逻辑。但事实上青少年的思维在相当程度上还处于具象阶段。具象思维会被保留到更高的发展阶段，甚至到成年。许多研究者把具象思维和想象力等同起来。而实际的情况是，这时发生的是具象



知觉形象直观加工,而这一点一直被看作是想象力的主要特征。

3

传统观点认为,幻想不可分割的、具有区分性的特征构成幻想内容的直观性。就转型期而言通常关注的是,在幻想领域集中了具体的、形象的、直观真实性表象的所有因素,这些因素在青少年抽象思维领域中逐渐消除。虽然有很多有利的实践证明,但这种说法并不完全正确。

把幻想活动仅仅看成是直观的、形象的、具体的活动是不正确的。一方面这种直观性也是记忆形象的特点;另一方面,幻想活动可能具有图示性,缺少直观性。根据林德沃尔斯基的思想,如果我们仅把幻想限制在一个直观表象领域内并完全排除其中的思维因素,那么诗歌作品就不能被看作是幻想活动的成果了。同样米依曼反对莱伊的观点,莱伊认为思维和幻想的区别是,幻想利用直观形象而缺乏抽象思想元素。而米依曼认为,在我们的表象和感知中从来不缺乏抽象思想元素。这些元素也不可能完全缺失,因为成年人的全部表象材料借助抽象思维以加工过的形式存在,冯特也支持同样的观点,他反对把幻想看成是单纯直观表象的活动。

事实上,接下来我们会看到,在转型期幻想所经历的本质性改变之一是它摆脱了单纯具体的形象元素,同时抽象思维元素渗透进来。

我们已经提过,转型期的本质特征就是幻想和思维靠拢,青少年的想象力开始依赖于概念,带有青春期本质特征的想象开始终结。但这种靠拢并不意味着思维完全吞没了幻想。这两种机能相互接近,但并不融合,用缪勒·弗雷恩菲利斯的话说,能产生的幻想和思维同样都无法由事物的真实状态来确定。我们会看到,存在一系列描述幻想活动特征的元素和相应的区分幻想和思维的感受。



因此我们面临的问题是找出代表转型期想象力特点的抽象元素和具象元素之间的相互关系。的确，我们在青少年的想象力收集到了所有具象直观思维的元素，这些元素在青少年的思维中是退居后台的。为正确理解青少年幻想中具象元素的意义，我们应该关注存在于青少年想象力和儿童游戏之间的联系。

从遗传学角度看，转型期的想象力接替了儿童游戏。根据一位心理学家的正确表述，不管儿童拥有什么爱好，他都能清楚地区分他在游戏中创造的世界和现实，并且愿意为想象的客体与现实生活中可感知的真实事物关系寻求依托。青少年不再玩耍，他用想象代替玩耍。确切地说，当儿童停止玩耍时，他放弃在现实的事物中寻求依托这样的行为。他现在不玩耍，开始幻想。他建构空中城堡，创造所谓真实梦境。

可以理解的是，他刚刚脱离那个在现实生活可感知的、具体的事物中找到的依托，幻想就代替了儿童的游戏。因此幻想喜欢在具体的代替这些真实事物的表象中寻求依据。形象、遗觉象画面、直观表象开始在想象力中发挥儿童游戏的作用，如被当作孩子的洋娃娃或者是假装火车头的椅子。从此青少年想象力开始力求依赖具体的感性材料，从此倾向于形象性和直观性。值得注意的是，这种形象性和直观性完全改变了自身的功能，它们不再作为记忆和思维的依托，而转向了幻想领域。

我们在瓦塞尔曼的长篇小说《毛里求斯案件》中找到了具体化倾向的鲜明例证。作品的主人公之一，一个16岁的少年，对毛里求斯所遭遇的不公正判决产生了思考。毛里求斯由于法院的错判而被投进监狱饱受折磨18年。少年的脑子里想的都是无罪却被判有罪的事，他在思考这个人的命运时，情感产生了波动，在他情绪燃烧的大脑里勾勒出了形象，而此时艾特采力却要求他只使用逻辑思维。



并不是任何时候都能迫使思维器官完成自己的目的。它会计算出,18年零5个月总共是221个月,或是将近6630个白天和6630个夜晚。这里必须要进行区分:白天是白天,夜晚是夜晚。此时此刻,他停止了思考,只剩下这些无法言语的数字。他就好像站在蚂蚁窝前,试图去数清楚有多少只蠕动着蚂蚁。他努力想弄明白,这到底意味着什么,用什么填充这些数字——6630天呀。他在想象中描画出有6630级台阶的房子,太难;装有6630根火柴的火柴盒,毫无希望;一个装有6630芬尼的钱包,不成;有6630节车厢的火车,太不真实;有6630张纸的一捆书(注意:这里是张,而非页。一张纸上印有两页,相应为白天和夜晚)。

最终,他得到了一个直观表象:他从书架上拿下一捆书,第一本书有150页,第二本有125页,第三本有210页,没有一本书超过260页的。于是他增加了机会:把23本书堆起来,总共有4220张。他惊叹着放弃了这项工作。他想的只是,度过的每一天都要计算在内。他的生命到目前为止也就过了5900天而已,而他觉得这5900天过得是那样缓慢,那样漫长。一个星期就像是乡间的土路,一天就像黏在身上的沥青,让人无法挣脱。

同时,在他睡觉时、读书时、上学时、玩耍时、与人交谈时、做计划时,冬去春来,太阳出来了,下雨了,刮风了,早晨来了,可他还在那儿。时间走了,时间又来了,他却一直在那儿,一直在那儿,一直在那儿。艾特采力还没经历过人生(一个无限的、神秘的词,突然诞生了),第1天、第2天……第500天……第2237天——这一天来了,他还是在那儿。(瓦塞尔曼,1929)

从这个例子中很容易看出,青少年的幻想和他在感觉表象中找到的具体依托的联系是多么紧密。从这种意义上说,直观、具象思维的遗传学命运是多么有趣。随着青少年抽象思维的出现,直观思维不会完全从智



力生活中消失。它不过是换了个地方，走进了幻想领域，在抽象思维的影响下部分发生变化并像任何其他机能一样进入到更高的阶段。

针对于借助遗觉残象完成的直观思维和智力之间关系的专项研究，最初使研究者得到了自相矛盾的结论。有些学者发现，直观思维和遗觉倾向的优势是智力低下儿童和原始人的特征；相反，另有一些学者看到的却是智力超常和其自身的标志之间的联系。施密茨的最新研究证明，智力和遗觉倾向之间没有任何同一关系。明显表现出来的遗觉倾向可能和智力发展的任何阶段结合。但更加翔实的研究证实，具象思维的及时发展是思维向更高阶段发展的必要条件。施密茨论据充分地援引了齐根的研究成果，齐根证明，天赋极佳的孩子比迟钝的孩子在具象认知阶段滞留得更久。好像智力起始应该通过直观得到充分发展，并以此为接下来的抽象思维发展奠定基础。

4

所谓直观概念的研究格外引人注目。近年来杨施学派进行了针对直观思维中概念形成的专项研究。这些研究者认为直观思维中概念的形成是一种特殊的联合、结合，是把形象连接到类似我们概念的新结构中。研究是在遗觉残象中进行的，这些遗觉残象在高级阶段对于类似研究来说是有利的对象。

提醒大家注意的是，遗觉残象是直观表象，就好像在空白屏幕上能看到的東西，类似于盯着红色方块看之后在同一个位置又能看到绿色方块一样。实验对象被要求看几个画面或图像，这些画面和图像在一些区分性标志中有一些相似点。然后研究，遗觉残象不是受一个，而是受一系列相似图像影响时，被试到底看见了什么。研究表明，此时遗觉残象任何时



候都不是机械构成的,不像高尔顿对待摄像胶片那样,挑出相似的,洗去不相似的。任何时候遗觉残象当中相似的、重复过几次的特征都不会被分化出来,不相似的也不会被掩盖。实验证明,遗觉残象会从一系列具体的印象中创造新的整体、新的组合和新的形象。

研究者描绘出两种基本的相似直观概念类型。第一种类型被称作变化型,即一系列独立的具体印象动态组合时形成的遗觉残象。遗觉象者在屏幕上看到一系列被展出事物中的一个,这个事物在遗觉象者眼中获得另外一种轮廓,被与其相似的物体替换,一个物体变成另一个,另一个变成下一个。有时,这个循环会被连通,这一系列物体在形象的动态变化中连接起来,并逐一表现其中每个物体的形象。比如,给实验对象展示相同大小的石竹和玫瑰。被试开始看到的是后面展示的花,然后它的轮廓和形象渐渐消失并变成模糊的有色斑点,这个斑点处在所展示的两种花之间。当给被试展示另外两种花朵时,他先看到的是由红色斑点构成的玫瑰的形象。渐渐地这个斑点带有黄色色调,最终一个形象变成了另一个形象。正如参与这个研究的学者所阐述的那样,产生的中间形象在相当程度上已接近传统逻辑学中看作是概念基础的画面。传统逻辑学认为,前面描述的类似斑点的形象事实上包含了两个单个物体的共性特征。

在这方面关注以下观点是非常有益的:假如概念是按照形式逻辑所描述的路线图运行的,那么概念形成到底归结成了什么呢?另外两个相似的花朵生成的直观形象就变成了某个模糊的、没有固定形式的、失去了个性、失去了与现实事物任何相似性的斑点,这种斑点也是形式逻辑概念。形式逻辑认为概念的功能就是丧失一系列特征,而其形象具有愉悦的忘却能力。

相对于这幅贫乏的画面,变化的形象的结合传达了丰富的真实内容。



此时,和事实相比较来看,色斑表现的是特征的丧失,变化确实呈现出新的形式,即单个事物的特征连接为从未出现过的新的合成。向被试展示了几种相似的树叶后,被试能够将某一种树叶区分出来就是这种变化的例子。这种形象在变换,不断地改变形式,从一种变为另一种。

直观思维中另一种新的形象结合方式就是结构型。实验对象形成新的理性的整体,它从具体事物选择的特征中按照已知的结构特点进行构建。比如,给实验对象展示达克斯狗和驴的形象,实验对象在屏幕上看到是猎犬的形象。结构型与变化型的不同点在于,结构型形象结合的形式不是运动的、变幻不定的,而是平静的、稳定的。假如给实验对象展示三幅房子的图画,他会看到一栋房子,而其中却结合所有给他展示过的房子的不同形象特点。杨施和施维海尔对直观形象所做的这些研究证明了,关于从普通融合或形象结合中产生概念的思想在多大程度上是无法立足的。杨施认为直观概念是形象的结合。概念是本义,词汇不是形象的结合,而是判断的结合,是它们为人所知的体系。二者最本质的区别在于,在概念中我们具有的是对事物的直接了解和判断,而在词汇中是间接的。

如果我们使用著名的黑格尔鉴别法,那么可以证明,在直观思维领域,我们和悟性的产物打交道,而在抽象思维领域,我们和理智的产物打交道。儿童的思维是悟性思维,而青少年的思维是理智思维。实验心理学中最复杂的问题之一就是非直观性思维问题,这一问题在这种概念观点下完全可以解决。概念是判断的集中,是解决整个综合体的关键,是它们的结构。由此得出结论,概念不具备直观特征,与单纯把表象结合不同,它通过另一种方式产生。

我们刚刚讨论过的研究最终消除了直观思维过程中产生类似于真正概念可能性的问题。表象的结合至多可能产生的就是变化和结构。与



此同时,我们应该完全赞同那些研究者的观点,他们认为应该将直观思维看作是特殊的思维形式,这种形式对智力发展具有重大意义。根据我们的观察,直观思维的发展同概念的形成好像一起突然中断,而在幻想中得到延续,并在幻想中开始发挥重要的作用。但此时,如接下来我们即将看到的一样,它不再以原来的形式存在,仅仅是以直观思维的形式存在。在概念的影响下它经历巨大的改造,而概念又不能脱离想象活动而存在。这里又印证了上文我们说过的观点:人类脱离语言思维就意味着基本上一切还是要依靠语言。

5

青少年的想象力和儿童的想象力有什么本质上的差别?在这方面有什么新的内容?

在我们强调儿童的游戏转变为青少年的想象力时,我们已经指出了最本质的差别。因此,尽管存在具体性和真实性,但是青少年的想象毕竟还是和儿童的游戏有区别,想象切断与真实事物的联系。其依托是具体的,但不像儿童那样直观。我们应该注意想象力中不断增强的抽象性。

人们普遍认为,儿童具有更加丰富的想象力,童年的早期被认为是想象力的极盛时期。尽管这种看法极其普遍,但是它是不符合实际的。正如冯特所说,儿童的想象力远没有人们认为的那么宽泛,它甚至相当贫乏。他们的头脑中整天想的都是拉着四轮大车的马,所想象的画面很少偏离现实。

成人类似的行为表现出的是完全缺乏想象力。儿童生动的想象并不是以他认识的丰富性为基础的,而是基于反应的强化和情感的易激动性。冯特在这方面得出了极端的结论,他认为,儿童完全没有组合想象。我们



可以反驳这种说法,但有一个基本认识是正确的,即儿童的想象力确实要比青少年贫乏,只是靠易激动的情感、强烈的感受以及判断力的缺乏,这种想象力才在儿童的行为中起着重要的作用。因此我们才会认为少年的想象力更加丰富,更加发达。由此我们可以看出,随着想象抽象性的加深,青少年的想象力不但没有变得贫乏,反而要比儿童的想象力更加丰富。

冯特的观点是正确的,儿童想象力中十分缺少创造性因素。青少年的想象力比儿童的想象力更具有创造性。确实,关于青少年的想象力,彪勒十分确信,相对于成年人的想象力而言,青少年的想象力产能不够。成人后期产生的文学创作的事实能够证明这一点。

根据这些研究者的观点,在青少年的所有创作行为中,应该强调的是,只有爱情理想是为其自己建立的。但是,彪勒发现了在转型期极其普遍的创作形式是写日记和作诗。他说,令人惊奇的是,哪怕是没有一点诗学天赋的人也在转型期开始诗歌创作。显然这个现象并不是偶然的,而是对创作的内在引力,对产出成果的内在趋向,是转型期的一个显著特征。

不过,我们并没有看到以上所列出两种观点中的对立。与儿童相比,青少年的幻想更具有创造性,而与成年人相比,产能又不够。这种现象的产生是因为,在转型期幻想的首要的特征就是创造性。由此我们清楚,创造还处在萌芽状态,还不完备。正如彪勒指出的一样,青少年的幻想同转型期中出现的新需求紧密相关。也是因为如此,幻想的形象具有某些特定的特征和情感色彩。青少年的幻想便是这样产生的。

接下来我们将重点关注幻想与需求和情感的联系。现在令我们感兴趣的另一个问题是,青少年的幻想和智力的关系。彪勒认为,实验表明,青少年的抽象思维和直观想象分别存在,彼此对立,它们在某些创造性活动中还未开始合作。赋予情感色彩,被强烈感知的内部形象替换,此外,创造思



维以抽离和粘合的方式影响它们。其思维是抽象的,毫无直观性。

如果重新从起源方面提出这一论断并从发展的角度对其加以修改,那么该观点就不会和之前提到的观点相矛盾。前面说过智力和想象力的相连形成转型期的显著特征。正如利博证明的那样,此前一直单独行进的两条发展路线,在转型期的某一点两条路线相遇,之后便紧密地交织在一起。但是,正是因为这种相遇,这种紧密相连首次在转型期占据重要位置,两者不能在双方的功能上立刻形成完全的汇合、全面的合作,于是产生了彪勒所说的思维和想象力的疏远。

然而,我们发现很多研究者并没有主要致力于确定转型期思维与想象力的无联系性,而是在寻找区分思维和想象的特征。米依曼认为二者的区别在于,在想象活动中我们将注意力主要集中在表象和思想的内容本身,而在思维活动中则是把注意力集中在源于思维的逻辑关系上。根据米依曼的观点,幻想活动是我们研究表象的内容,有时主要是分解内容,有时主要是从内容中建立新的组合。思维活动的目的是建立思想内容之间的逻辑关系。

我们认为,这个定义并未充分指出想象和思维明确差别。诚然,我们也无法进行如此细致的区分,这是由事物本身的状况决定的。青少年想象最本质的改变正表现在概念思维与想象的外部相近性上。正如我们在上一章中谈到的其他功能一样,青少年的想象力在概念思维的影响下发生质的变化,并在新的基础上重新构建。

我们以本章开头所列举的失语症患者的例子来说明想象和概念思维的内在依附性。他在失语成为概念形成手段的同时,想象力也在丧失。下面的现象十分有趣:我们经常发现失语症患者不会运用、不理解隐喻和转义词。我们已经看到,他们只有在转型期借助隐喻思维才能进行。如果中



学生很难在具有相同意义的谚语和句子之间建立密切联系的话,极其典型的是,失语症患者身上正是出现类似的失调。我们一个患有失语症的被试完全不能理解任何象征性的表达。当有人问他,谈论一个人,说他有“一双金色的手”意味着什么时,他回答道:这意味着他会炼黄金。患者在说明转义表达时往往是混乱的,他无法理解隐喻。他无法找到谚语或其他别有寓意的表达与直接表达思想的句子之间的相似性。

随着概念思维的丧失,想象力也跌到了零点。这是可以理解的。我们发现,想象的零点,幻想的绝对缺失表现在以下几个方面:人无法从具体的情境中剥离出,无法创造性地改变情境,无法重置特征,无法摆脱情境的影响。

从当前的例子中我们的确可以看出,失语症患者不能摆脱词的字面意义,同样也不能创造性地将不同的具体情境结合为新的形式。为做到这一点,需要熟知的脱离具体情境的能力,而正如我们前面发现的那样,只有概念思维能够赋予这种能力。因此,概念思维是转型期中形成创造性幻想的最重要因素。但是如果认为在这种情况下幻想与抽象思维合为一体,失去直观性的特征,也是错误的。我们认为转型期幻想的特点就体现在抽象因素和具体因素的特殊相互关系上。可以解释如下:单纯具体的、失去概念的思维,同样也无法产生幻想。概念形成首先带来的是对具体情境的摆脱、创造性的改造加工及改变情境因素的可能。

6

想象的特点不仅仅停留在这一因素上,抽象对于想象来说只是中介,只是发展过程中的一个阶段,只是它向具体推进过程中的一个转折点。我们认为,想象是不断改变的创造性活动,是从一个具体过渡到另一



个新的具体。从当前的具体发展到创造的另一个具体,创造性建立的可行性都必须借助于抽象。因此抽象成为想象活动中必不可少的组成部分,但是它并不是此活动的中心。通过抽象从一个具体过渡到另一个新建的具体形象,就是转型期的想象的必经之路。在这方面林特波尔斯基指出了一系列区分幻想和思维的因素。他认为,幻想的典型特征是所创造的结果的相对新颖。我们感觉,并不是新颖本身,而是由于幻想活动产生的具体形象的新颖,能够体现区分这一活动想法的新颖。我们认为,在这个意义上,艾尔德曼给出的定义是比较正确的,他说,幻想创造的是不被认知事物的形象。

在具体中体现创造性,建立新的形象是幻想的特点。幻想的完结体现是具体性,但实现这种具体性只能借助于抽象。青少年的幻想通过概念从具体直观的形象发展为所想象的形象。在这个方面,我们无法同意林特波尔斯基的观点,他认为,幻想和思维的典型区别是没有确定任务的。的确,他预先说明过,没有确定任务不能同幻想的任意性混为一谈。他证实,在幻想活动中相当大的程度上,意志力影响表象的扩展。我们认为,正如米依曼和其他研究者所强调的那样,青少年的特点是从消极的、模仿性的儿童幻想向积极的、任意的、有转型期特点的幻想过渡。

但是,我们认为,转型期幻想最本质的特征是它分化为主观想象和客观想象。严格地说,只是在转型期才第一次形成幻想。我们同意冯特的观点,他认为,儿童完全不具有组合幻想的能力。只有青少年才开始将上述形式区分出来并明确将其定为特殊的机能。在这一意义上冯特的观点是正确的。儿童还不具有严格的想象区分机能。青少年将自己的主观幻想看作是同思维合作的主观想象和客观想象,同样青少年也能认清它的真正界限。



我们已经探讨过,主观因素和客观因素的分化,个性和世界观两种极端的形成,形成转型期的特点。同样,主观因素和客观因素的分化也成为青少年幻想的特点。

幻想分为两个轨道。它为青少年内心的情感生活、需求、情绪和感觉服务。它是使个体获得满足感、类似于儿童游戏的主观性活动。正如我们提到过的心理学家所言,支出幻想的不是幸福的人,而是不满足的人。未满足的愿望是幻想的刺激动因;我们的幻想是愿望的实现,是对不合心意现实的修正。

这就是几乎所有研究者不谋而合地强调青少年幻想特点的原因:幻想在青少年身上首先变为隐秘的体验领域,常常不为人知地变成完全主观的思维形式,完全为自我而思考。儿童不掩饰自己的游戏,青少年则掩饰自己的幻想,回避他人。我们的研究者说得很对,青少年藏起自己的幻想,就像隐藏一个讳莫如深的秘密,更愿意在自己的过失中承认,而不希望被他人发现自己的幻想。幻想的隐秘性表明,它与个人的内在愿望、动机、爱好、个人情感紧密相连,并且开始操控青少年的生活。在这方面,幻想和情感的联系意义重大。

我们知道,这样或那样的情感总是能够引起人们特定的认识。我们的感觉是力求塑造成某种熟知形象,在这些形象中情感找到自己的表达和类别。可以理解的是,这样或那样的形象是引起人们这种或那种情感和情感类别的强有力的手段。这正是抒情和理解抒情的人的情感之间联系紧密的原因。幻想的主观价值也在于此。有一种状况早有人关注过,按照歌德的表述,即情感不会误导判断。当我们借助幻想建立某些非现实的形象时,这些形象是不真实的。但是这些形象所引起的情感却宛如我们亲历一般。歌德写道:“泪水迷惑了臆想。”他把臆想看成某种非现实,但



是流淌的眼泪却是真实的。因此,在幻想中青少年经历了自己内心丰富的情感生活,感受激情。

青少年在幻想中找寻生动的方法来表达情感生活,并掌控这种情感生活。像成年人在理解文学作品,如抒情诗歌时克制自身的情感一样,青少年借助幻想令自身愉悦,了解自我,在创造性形象中体验自己的情感和兴趣。他们未曾经历的生活在创造性形象中得到反映。

因此我们可以说,青少年靠幻想建立的创造性形象,对他而言完成的是文学作品之于成年人的功能。这是自身的艺术,这是自身在心里创作的诗歌和小说,在心里表演的悲喜剧,在心里朗诵的哀歌和十四行诗。在这方面施普兰格认为青少年的幻想和儿童的幻想是对立的,这是正确的。他说,尽管青少年在一半的程度上仍然属于儿童,但是他的想象与儿童的想象相比,完全是另一种类型。青少年的幻想逐渐接近于成年人有意识的幻想。关于儿童幻想和青少年想象之间的差别,施普兰格生动地描绘道:儿童的幻想是与事物的对话,青少年的幻想则是对事物的独白。青少年有意将自己的幻想视为主观活动。儿童无法将自己的想象同他玩耍的事物区分开来。

幻想多半服务于青少年的情感领域,在该轨道运行的同时,幻想还沿着另一条纯客观创造的路线发展。我们已经说过,在理解过程中或者是实践活动过程中一定要有新的客观事物的创造,要有新的现实形象和某种思想的创造性体现,这时首先凸显的就是作为主要机能的幻想。借助幻想创作的不仅仅是文学作品,还有所有科学发明和所有的技术构建。幻想是人类创造性活动的一种体现,特别是在转型期与概念思维紧密联系,幻想在这一客观层面上获得广泛发展。

认为在转型期幻想发展的两条轨迹完全分离,是不正确的。正相反,



如同具体因素和抽象因素一样，幻想的主观功能和客观功能在转型期经常发生复杂的交错。客观表达带有鲜明的感情色彩，主观幻想又时常表现在客观创造领域中。作为想象发展中两条路线不断接近的实例，我们可以指出，正是在幻想中青少年第一次摸索到自己的人生规划。他的追求和模糊的动机以特定的形象表达出来。他在幻想中预测自己的未来，并由此创造性地逐渐构建和实施未来的规划。

7

现在我们可以结束讨论，为青少年的心理做出结论了。我们首先研究了转型期开始出现的显著变化。我们确定，在性成熟的基础上出现由新的嗜好、追求、动机、兴趣构成的全新的复杂世界，出现新的行为意图和新的行为指向，新的推动青少年思维向前发展的动力，使其面临新的任务。接下来我们发现，这些新任务促发整个心理发展中核心的主要机能的发展——概念的形成，并以概念形成为基础产生一系列新的心理机能，在新的基础上重新建立青少年的认知、记忆、注意力和实践活动，最主要的是这些机能连接为一个新的结构，并逐渐奠定个性和世界观高级合成的基础。现在，在分析想象的过程中，我们再一次看到，由性成熟引起的、与其嗜好相关的、必然产生的新的行为方式开始服务于青少年的情感追求，在创造性想象中寻求青少年行为中情感和智力方面的复杂结合。在他们身上抽象因素和具体因素融合在一起，嗜好和思维在新的统一体即这种创造性想象中，复杂交错。

第十九章

少年个性化与结构*

1

我们将结束这个研究。我们首先研究的是性成熟期所发生的有机体结构及其重要机能的变化。我们可以追踪有机体整个内部和外部系统以及活动的完全重建、与性成熟相联系的结构根本变化与新的机体活动构造。我们看到,随着层次的提升,从爱好到兴趣、从兴趣到心理机能、从思维的形式到内容和创造想象,少年呈现出新个性结构,完全不同于儿童个性结构。

然后,我们简要地描述了过渡年龄阶段教育的某些专业问题。可以发现,个性结构出现于复杂的综合的生活行为中,少年的社会行为上升到一个新的台阶,他内在和外在走向一个具有决定性意义的生命节点——选择志向和职业。最后,可以看到,少年在现在社会三个最主要方面形成独特的生活方式、个性结构和世界观。研究中我们不止一次发现了某些构建少年个性普遍学说的要素。我们现在仍然在总结并试图给出

* 贾旭杰译。



少年个性动力与结构的整体概况。

我们思索着联结个性研究中的这两个特点。据此我们认为，传统教育学在过渡年龄阶段过多地关注少年个性的纯粹描述性研究。利用少年的自我观察、日记和诗作，试图基于某些明文规定的感受重构个性结构。我们想到，更为正确的道路应该是同时研究他的动力和结构。概括地说，为了回答过渡时期个性独特结构的问题，必须确定这些结构如何形成、如何发展，并弄清其形成和变化的最主要规律是什么。我们现在转向这一点。

个性发展历程可能包含不多的我们以往研究已经证实的基本规律。

我们可以将高级心理机能形成和发展的也是个性形成基本核心的第一个规律描述为，由直接的、先天的、本能的行为方式向在心理机能文化发展过程中表现出的间接的、文化的行为方式的转化规律。这个规律在个体发育中与人的行为历史发展过程相适应。众所周知，这个历史过程不是形成于新的先天心理生理机能获得中，而是出现于基本机能的复杂联合中、思维的高级形式中、支配言语或其他某种符号系统的思维形式的选择中。

直接机能向间接机能转化的最简单例子就是，无意识记向由符号控制识记的转化。原始人第一次为记住某一事件做出某种记号的同时，已经转向新的记忆形式。他引入外在的人为中介，借助它得以实现自己的识记过程。研究显示，行为发展历史的整个路线在于这些中介的真正实现、在于自己新的心理操作形式和手段的选择，并且某一旧的内在操作不是不变的，也会发生深刻的变化。我们不能停留于对行为历史的赘述中。简单地说，儿童和少年的行为的文化发展基本也属于这一类型。

因此，我们看到，行为的文化发展紧密地与人类的历史或社会发展相



联系。这促使我们转向也反映出个体发育所具有的某些特征的第二个规律。第二个规律可以这样表述：研究构成个性结构核心的高级心理机能发展历史的同时，我们发现，高级心理机能间的关系往往是作为人与人之间的现实关系，行为发展过程中的集体、社会形式成为个体适应方式、个性思维和行为的方式。所有复杂的高级行为方式也表现出这样的发展路线。现在统一于一个人并成为复杂高级内在心理机能的统一整体结构的东西，在以往的历史发展历程中来自个别分散于个体之间的过程。简单地说，高级心理机能出自行为的集体的社会的形式。

我们可以用三个简单的例子来解释这个基本规律。许多研究者（波尔杜伊、皮亚诺、皮亚杰）指出，儿童的逻辑思维与儿童在集体中出现和发展的论争是成比例的。在与其他儿童的合作过程中儿童发展着逻辑思维机能。在已有的论述中，皮亚杰认为，合作促成儿童逻辑的发展。这个研究者在自己的著作中能够一步一步地追踪，儿童如何基于正在发展中的合作，特别是与真正的论争和真正的谈论出现的联系中，第一次提出、证实、确认和确信自己与合作者的观点。皮亚杰继而发现，出现在儿童集体中的论争、冲突不只是激发逻辑思维的促进因素，而且是其出现的首要形式。这些处于早期发展层次并缺乏系统性和联系性的思维特征的消失与儿童集体中的论争同时出现。这种一致性不是偶尔的。也就是说，正是这种论争才促使儿童自身观点的系统化。詹内特指出，所有思维都是内在论争的结果，正如人对于自身的行为方式源自于早前对待他人的方式。皮亚杰指出，自己的研究完全证实了这一观点。

因此，我们看到，儿童的逻辑思维是转向个体内部的论争，行为的集体形式在儿童文化发展过程中成为个体行为的内在方式与其思维的基本方式。同样地，我们可以探讨有意识控制自身发展于集体游戏过程中的



行为和自我调控的发展,如学会与他人行为相适应、学会控制自己的冲动并使自己的活动服从某种游戏规则的儿童,第一次以这些方式作为整个游戏活动集体的成员。服从规则、克服直接的冲动、协调个体与集体的行为,与论争一样,首先表现在儿童之间的行为方式,只是后来成为该儿童个体的行为方式。

最后,为了不再增加例子,我们指出文化发展的核心和主导机能。这个机能的命运再次鲜明地证实了从社会向个体行为方式转化的规律。这个规律还可以称之为高级行为方式的社会发生规律:首先作为语言的中介、交往的中介和集体行为组织化的中介的言语要晚于成为思维、个性结构和高级心理机能的基本中介。言语作为社会行为中介和个体思维中介的统一体不可能是偶然的。它显示出高级心理机能形成的基本规律,其与我们前面阐述的一样。

正如詹内特所指出的,在发展过程中,语词首先是对其他人的指令,而后机能的变化促使个别与行为相脱离的语词产生,导致作为指令工具语词的独立发展和控制这些语词的行为的独立发展。最开始,语词与行为相联系并不能与其相脱离。它本身只是一个行为的形式。这个我们称之为随意机能的语词的原始机能至今仍然存在。语词是指令。在所有形式中它作为指令,并常常需要在口语行为中区分出语词的指令性功能和从属性功能。这是基本的事实。这是因为,语词依据对他人的关系实现指令功能,它开始对自身实现同样的功能并成为控制自己行为的中介。

这就是语词随意机能产生的来历,这就是语词控制自己操作反应的原因,这就是语词控制行为产生的来历。随后出现现实的指令机能,表现在原先的指令和从属控制有助于语词对其他心理机能的心理控制,其中包含了詹内特学说的基本思想。这个主要观点可以这样表述:儿童文化



发展中的所有机能两个方面显现——社会的中介,然后是心理的中介。其首先作为人与人之间合作机能的中介,作为集体的、心理间的范畴;然后作为个体行为的中介,作为心理内的范畴。这就是整个高级心理机能形成的总体规律。

因此,高级心理机能的结构是人与人之间集体社会关系的模型。这些结构本质上不外乎是,构成人类个性社会结构基础的社会方式的个性内在转向。个性的本质是社会性的。这就是我们可以发现其在内部和外部言语在社会化思维发展过程中起决定性作用的原因。与我们所看到的一样,这个过程促使儿童的道德选择产生,其道德选择的形成规律乃是儿童逻辑发展的恒等规律。

从这个观点看,改变众所周知的表述后,我们可以说,人的心理本质就是社会关系的总和,并内在地转变为个性机能及其结构的动力部分。外在社会关系的向内转化是个性的基本构成,正如早前其他研究者发现的一样。在某种关系上,马克思说,人好似商品。因为他出生时没有拿着镜子,并不是费希特主义哲学家所说,“我是我”,因此他首先是从他人的镜像中进行观察。只是把巴维尔这个人看作与自身相类似,彼特才开始关注自己成为人的。同时,巴维尔的整个身体,对于他自己来说成为“人”的类属的表现形式。

与第二个规律相联系的第三个规律也许可以表述为机能由外向内的转化规律。

我们现在已经明白,为什么行为的社会方式转向于个性的个体行为系统的首要阶段必须与高级行为方式首先所具有的外在操作特征相联系。在记忆和注意机能的发展过程中,首先呈现的是与外在符号控制相联系的外在操作,其原因就很明显了。因为正如已经说过的,它们首先是



集体行为的方式、联系社会的方式,但这种社会联系不能没有经过直接交往的道路而存在;并且社会性的中介在这里更早成为影响其他人的中介,而后来才成为影响自己的中介。经过他人我们才成为自己。由此可以明白,为什么所有高级心理机能的内化必须是外在的。但是在发展过程中,所有高级心理机能通过内化并成为内在的。它在成为个体行为方式的同时,在长期发展过程中将丧失外在操作的特征变为内在的操作。

按照詹内特的观点,很难理解,言语是以怎样的方式变为内在的。他认为这个问题太难,以至于这个问题成为思维的基本问题,需要人们慢慢地解决。詹内特认为,需要进化一辈子才能完成外在言语向内在言语的转化,如果细心观察则可以发现,一直到现在还有大量的人不具有内在言语。詹内特把所有人都有的内部言语发展称之为深度幻觉。

有关儿童年龄阶段转向内部言语的内容我们在前面的一个章节已经叙述过。我们认为,儿童的自我中心言语是外部言语转向内部言语的过渡形式,儿童的自我中心言语对于他自己来说较之于外部言语而言是实现其他心理机能的言语。因此,我们认为,言语在心理上成为内部的要早于其在生理上成为内部的。不能过多地耽搁于言语由外向内的转化过程,我们可以说,所有高级心理机能的共同命运就在于此。我们看到,也就是言语向内的转化构成了过渡年龄阶段机能发展的主要内容。经历较长的时期,机能的发展实现形式的由外到内,而这个过程是在所指出的年龄阶段完成的。

这些机能的内在特质的形成与下列因素紧密相连。正如我们多次所说的,高级心理机能的基础是对自身行为的控制。我们只有能够控制自身行为时,才能够说个性已经形成。但控制是意识反映的前提,是在语词中反映自身心理操作结构的前提,或者正如我们所指出的,自由在这种情



况下无非是认识到必然性。在这方面,我们可能同意詹内特的观点,他提出由语言转变为意志。称之为意志的东西是言语的行为。没有言语就没有意志。言语转化为意志行为有时表现为隐蔽的形式,有时表现为外显的形式。

因此,以个性形成为基础的意志归根到底首先是行为的社会形式。詹内特认为,在所有意志过程中都有言语,意志不外乎是言语转化为行为,彼此都一样。

个体的行为恒等于社会行为。行为心理学的基本规律就在于,我们看自己依据的是对自身的关系,正如看自己依据对他人的关系一样。我们拥有着对自己本身的社会行为,并且如果我们掌握了对他人的指令机能,那么使用这种对待自己的机能本质上也经历同样的过程。但是正如前面已经说的,使自己的行为服从于自己的意志必然需要以对这些行为的意识为前提。

我们看到,儿童相对更晚出现对自己心理操作的内省和意识。如果我们追逐自我意识过程如何出现,那么将看到,它经历行为高级形式发展的三个基本层级。行为的所有高级形式无外乎首先由儿童从外部掌握。从客观方面看,行为的这种形式已经包含所有的高级机能要素,但主观地看,对于还没有意识到这一点的儿童而言,行为的这种形式纯粹是行为的自然的、本能的形式。只是因为其他人获得了对行为自然形式的某些社会内涵,这种行为形式对于其他人来说要早于儿童对高级机能的获得。最后,在长期发展历史中儿童开始意识到这种机能的形成,开始掌握自己的内在操作并对它做出调整。

我们可以在最简单的事例中追踪到儿童自身机能发展的连续性。就拿儿童首先指示的手势来说,手势无非是未成功的意向动作。儿童把手



伸向远处的物体，不能得到它，手还是伸向着物体。这给我们展示出指令手势客观上的语词意义。儿童的动作本身非意向动作，而是指令动作。它不可能影响到物体，只可能影响到周围的人。它不是具有客观行为意义地指向外部世界，而是已经具有对周围人产生影响作用的中介。儿童自己极力指向物体，将手伸向空中，只是对物体保持一种假设力量的状态。指令手势发展的这个阶段可以称之为我向手势阶段。

后来，妈妈给了儿童物体，她要早于儿童把意向动作转化为指令手势。她明白儿童的动作客观上越来越转化为真正语词意义上的指令手势。这个阶段可以称之为他向指令手势。只是意味着动作更晚变为我向指令手势，也就是变为对儿童自身具有意识和意义的动作。

同样地，第一批儿童的语词无非是激动地叫喊。客观上，这反映出儿童的某种需要，这种需要在很久之前他还未把它作为反映的中介。而后来，其他人还是早于儿童赋予了这些激情语词的某些内涵。因此不顾儿童意志的周围人群构建了第一批语词的客观意义，而儿童的语词更晚转变为对自己有意识和有意义的言语。

在后来的研究中，我们看到一系列这种经历三个基本机能层级的例子。我们看到，在实际状况下先不论其意愿，儿童的思维和言语客观上首先是相交的；首先客观上可看出这两种活动形式之间的联系，只是后来它成为对于儿童自身的意义上的联系。所有的心理机能发展都经历这三个层级，只是到达高级层级时，它才成为自己语词意义上的个性机能。

我们看到，少年个性动力结构中呈现出复杂的规律性。通常我们称之为个性的东西也无非就是表现在这一点上的人的自我意识。人的新的行为成为相对于自己的行为，人自身意识到自己作为一个统一体。这就是整个过渡年龄阶段的核心和最终结果。借助于心理操作的语词意义差



异,我们可以说出儿童个性与少年个性之间在意象形式方面的区别。许多研究者问道:我们为什么描述心理过程的个性特征?为什么不研究极力联系其他过程而自身独立完成自然过程的行为过程?为什么不探讨无个性思维,正如我们所说的天黑和天亮?这个表达方法在许多研究者看来似乎是唯一科学的,或者对于某一发展阶段来说也是这样,如我们说我睡了,儿童可能说我在想。他的思维进程也是不由自主的,正如我们的梦一样。但是根据费尔巴哈的某些表述,不是思维在思维着,而是人在思维。

这可以说首先只是适用于少年。心理操作获得个性特征只是基于个性的自我意识和对它的掌控。有趣的是,这样的术语问题任何时候都不会在行为方面表现出来。谁都不会说“我被行为”,谁都不能正确反映出“我在行动”。当我们自己感受到行为来源的时候,我们将赋予自己行为的个性特征,而少年正处在对自己内在操作调控的这个层级。

2

最近有关过渡年龄阶段的教育学更多地关注个性发展问题。正如斯普兰格已经指出,整个年龄阶段的基本特点之一就是发现自己的“我”。后来的表述呈现给我们的是不正确的,因为斯普兰格指的是个性的发现。我们觉得,更确切地说是个性的发展和过渡年龄阶段这个发展的完善。斯普兰格以儿童具有自己的“自我”来证实自己的公式,但这并不意味着,斯普兰格指的是注意的特别转向、内在的反射,也就是指向与自己本身的思维。少年出现了反射,儿童则不可能。

最近,布泽曼做了关于过渡年龄阶段反射及与其相联系的自我意识发展的两个专门研究。我们简短地叙述其研究的结果,因为它给了非常丰富的关于过渡年龄阶段关系动力和结构的事实材料。布泽曼提出一个



完全正确的观点,即意识本身不是原初性的。机体的低级形式存在于与外部环境,但不是与自己本身的相互作用中。自我意识的发展实现得特别慢,并且我们应该已经在早期的动物的形式中发现它的萌芽。恩格斯指出,在其周围建构其他身体组织的神经系统组织已经给予自我意识形成的胚胎。

我们设想,布泽曼有充分的依据研究作为自我意识生物根源与自身组织相互关联的最原始方式。当昆虫如甲虫用爪子抚平自己的翅膀,它的四肢相互接触、刺激并感受到外在的刺激物。而后,经过一系列生物形式的发展,这个过程上升为指向于自己身体的反射。按照布泽曼这句话,我们就明白由外部世界到自身感受的所有转化。正如研究者所指出的,反射心理学需要对理论观点做根本性研究。这种把人当作自然存在物的心理学没有考虑自我意识发展的问题。只有关注人和儿童的历史发展,我们才能得出这个问题的正确立场。

布泽曼基于儿童和少年的自由写作研究了反射及与其相联系的自我意识的发展。他们在写作中呈现出大量涉及反射和自我意识调控的问题。研究的主要结果解释了少年的自我意识与外部环境之间存在着最紧密的联系。布泽曼赞同我们上述的观点,并且发现,由斯普兰格描绘的少年个性的生活方式只是属于少年的某一中介。其向其他社会阶层的转化没有得到事实的佐证,事实上完全不存在这种结构向无产者和农民青年的转化。布泽曼的最初研究揭示出少年受其所处社会环境影响体现的自我意识与个性在结构和发展上的巨大差异。儿童和少年写作的主题有,“我的好和不好的特性”“我是怎样的以及我应该是怎样的”“我能不能让自己满意”。研究者感兴趣的不是某一回答的真实性,而是回答本身的特点,据此可以判定其自我意识发展或不发展的程度。布泽曼的观点阐述的一



个基本事实就是,社会状况和反射之间存在着联系。以及自我意识不是某一完全不变的和稳固的能力,而是经历一个长期的发展,人们在这个关系中都平等地经历这些不同的阶段。按照布泽曼的观点,自我意识机能的发展在六个不同的方向完成,由此构成体现少年自我意识特征的最主要的基本要素。

自我意识发展的第一个方向就是简单的自身形象的出现和发展。少年开始越来越探悉自己本身。这种认识成为越来越基本的和有联系的。这里存在着对自己完全天真无知和在少年接近性成熟期有时表现出的深入认识之间的许多中间状态。

自我意识发展的第二个方向是这样—个由外向内的过程。布泽曼说道,儿童首先认识的只是自己的身体,12—15岁才出现对他人内在世界的意识。自身的想象向内部转化,首先包含梦和情感。重要的是,第二个方向的发展不会与第一个方向的自我意识的成长相平行。在表5中我们可以看到,在少年年龄阶段的开始期向内转化的成长和这个过程对环境的依赖性。我们看到,在很大程度上农村儿童的外在自我意识阶段有着较长的成长期。

表5 各年龄谈论道德议题的频率(性别和社会环境的百分比)(根据布泽曼的研究)

年龄(岁)	男孩			女孩		
	A	B	C	A	B	C
11	0	0	0	10	25	100
12	5	4	17	40	39	45
13	13	11	22	51	44	73
14	6	7	9	53	83	31

注:A——不熟练的工人,B——熟练工人和低级职员,C——中级职员和官员、独立手工业者、底层农户和商人

自我意识发展的第三个方向是内化。少年开始越来越认识到自己作



为统一的整体,个别特征越来越成为其自我意识的性格特征。他开始感知到自己作为某一整体,每一部分的表现只是整体的一部分。这里我们观察到一系列本质上不同的、取决于年龄和社会环境儿童逐渐经历的层级。

自我意识发展的第四个方向是个性自身与外部世界的分明、差异化的意识和独特的个性。在这个方向自我意识的过度发展将导致不同于过渡年龄阶段的孤僻、孤独的痛苦感受。

自我意识发展的第五个方向在于转向对自己精神范畴的探讨,其开始于儿童和少年评价自己的个性并由他们从客观文化中借用而来,而不是简单地基于生物的因素。布泽曼说,儿童到 11 岁会探讨学校中的自己:强一弱,健康的一病态的,漂亮的一丑的。农村的少年通常到 14—15 岁仍然处于生物自我评价的这个水平,但而后在复杂的社会关系中发展前进得飞快,负担的中心转向某一行为能力。在道德和美育集于一身的“齐格菲(古代德国民间史诗中的英雄)道德”阶段之后,儿童发展中呈现出道德技能。布泽曼认为,儿童引以为豪的是,他能够做出某种据此可以博得成年人尊重的事情。

在越来越推行“你应该听从我们”公式的成年人的影响下,儿童进入到依据成年人对其要求进行评价的阶段。所有所谓有着良好教育的儿童都经历这个阶段。许多儿童,特别是女孩,仍然处在听话的道德阶段。

下一个发展水平是集体道德,少年只是接近 17 岁才达到,甚至不是所有都能达到。

第六个发展发向也是最后一个,即少年个性和自我意识发展阶段是个体差异的成长、内在个体变异的成长。在这方面反射有着多余机能的遭遇。随着素质的成熟和环境长远影响程度的增加,人们的相似性变得



越来越少。我们发现10岁前的城市和农村的儿童在自我意识方面有着细微差别,在11—12岁这种差异变得更为明显,而过渡年龄阶段环境的差异导致了个性结构类型差异的完全显现。

3

布泽曼最重要的研究结果是由他确认的在过渡年龄阶段呈现的标志反射特征三个要素。

第一个要素是,少年的反射和以此为基础的自我意识在发展中呈现出来。自我意识的出现不只是作为意识生活中的现象,而是作为基于整个发展历史前提的更为广泛生物和社会的要素。我们不从感受方面现象学地涉及这个复杂的问题,正如斯普兰格所做的,我们转而得到少年自我意识现实发展的客观反映。

布泽曼完全有理由说,反射的根源应该在动物世界中深入去寻找,并且不仅有着对外部世界的反映,而且有着对有机体的自我反映,和由此表现出机体与自身关系的地方都具有其生物基础。斯普兰格将过渡年龄阶段的这个变化作为自身“我”的发现,作为视线向内的转向,作为纯粹精神领域的事件。由此,他认为少年个性的形成是某种第一性的、独立的和原初的,并据此根本性地构成越来越深远的具有年龄阶段特征的变化。实际上在我们面前呈现的不是第一性的,不是原初的,而是后者中的一个,也许甚至是其构成过渡年龄阶段特征的变化环节中的最后一环。

上述我们指出了,在神经系统组织中已经奠基自我意识的可能性。后来我们试图追踪导致自我意识形成的社会和心理变化的长远路线。我们看到没有出现精神领域的瞬间,或突然发现,少年的整个心理生活根据自然要求重新调整,这样,以至自我意识的形成作为前一发展过程的结



果。主要就在于此,本质也在于此。

自我意识只是少年心理学遇到的最后一个也是最表面的重构之一。对于我们来说,重复自我意识的形成无非是作为个性发展中的某一历史阶段,这一阶段也必然是因前一阶段而形成的。因此自我意识不是第一性的,而是少年心理学中的派生事实,其出现不是被发现,而要经历漫长的发展道路。在这个意义上,自我意识的出现无非是意识存在物发展过程的某一要素。这个要素为其整个发展过程所固有,这个发展过程中意识开始起着某些重要的作用。

这个概念与我们在黑格尔哲学中已经发现的发展纲要相一致,但不同于坎特的观点,他认为事物本身具有形而上学的属性,而不是由发展所导致的。对于黑格尔来说,“自身”概念无非是意味着事物发展的第一要素或层级。也就是说,从这个观点来看,黑格尔将萌芽作为自身的成长,将儿童作为自身,并认为所有事物本质上都开始于自身。捷柏林认为,有趣的在于这一问题的提出,即黑格尔使事物的可知性牢不可破地与其发展相联系,或者使用更为普遍的反应与其运动和变化相联系。从这个观点看,黑格尔完全有理由指出,对于我们的“我”是“自身事件”的最好例子。可以说,人不同于动物,并且后来区别于先天的秉性,总体的原因在于,他知道自己作为“我”。

将自我意识理解为是正在发展的,这最终使我们摆脱了有关过渡年龄阶段这个核心事实的形而上学观点。

第二个要素是,布泽曼所发现的儿童的社会性发展和自我意识发展之间的联系。当布泽曼指出由斯普兰格描绘的意向只是与少年的某种社会类型相适应时,他对由斯普兰格提出的在少年心理创造开始就出现的“我”的发现从幻想回到现实,并把它从少年心理发展的开始延续到其结



束。布泽曼说,这个意向转向于无产者的和农民的青年也许是巨大的误解。

最后,他的研究极力解释少年自我意识与环境之间的联系。如果基于其前面的研究,正如他自己所认为的,可以解释城市与农村儿童自我意识之间的差异,依据的不是社会状况的影响,而是依据学校类型的教育影响来解释高级的、中级的和国民学校学生之间自我意识的差异。然而新的研究结果反驳了这一点。根据收集到的大量的资料整理出来的结果,少年的意见被分为四个群组:

1. 由对儿童生活条件的描述代替对自身个性的描绘。这证实了对待“我可不可能对自己本身感到满意”课题的完全天真的态度。
2. 描绘自己的身体,也证实了对该问题的粗浅理解。
3. 有关道德技能水平的自我评价。
4. 有关真实的道德特质的自我评价(同样地,如何评判服从的道德和集体道德)。

由表6可见不同社会类型儿童自我意识的差异。这些差异不能完全由学校教育类型的区别来解释,因为所有被调查的儿童都来自同一所学校。

表6 根据地域和社会群体呈现的天真表述的分布百分比

(总体的第一和第二范畴)(根据布泽曼的研究)

性别	社会群组		
	A	B	C
男孩	66	53	43
女孩	21	15	13

注:A、B、C所表示的意义与表5相同。

布泽曼认为少年生活状况与其自我意识发展之间存在密切的关系,



我们觉得是无异议的。虽然对事实材料的阐释显得如此不正确,但这仍能帮助我们做出最简单的分析。

如果比较少年自我意识发展阶段取决于其社会状况和性别导致的差异,我们可以看到,性别导致的差异明显优于社会的差异(表 7)。例如,此时表明 A 组男孩未得到发展自我意识的天真回答的数量优于 C 组的 1.5 倍,相比较而言,同一群组的女孩的回答则达到 3 倍。在其他社会群组中也是同样的。我们能不能说这是偶然呢? 我们设想,不是的。性别之间的自我意识发展差异远比社会群组之间儿童的差异更有意义。

在我们看来,布泽曼为解释这一点建立了特别不能令人信服的理论:女孩明显地在不够优越的社会经济条件下发展自己的道德自我意识,而男孩则特别需要好的家庭环境条件或有利的学校教育的影响。为了确认这个事实,布泽曼提出,无产青年中的女性心理上明显地属于在最好的社会条件下成长的青年类型。

表 7 按性别和社会状况分组的判断类型分布百分比(根据布泽曼的研究)

判断的类型	男孩			女孩		
	A	B	C	A	B	C
探讨状况	40	34	25	18	11	13
身体	26	19	18	3	4	0
技能	27	40	42	33	41	33
道德特性	7	7	15	46	43	53

同样的例子还有,涉及向内的转化和崇高的个性方面,女性总处于前列,而在这方面特别有利的环境的影响,如高等学校的教育,促使男孩归属于女孩的类型。布泽曼说,有文化的人、智力明显较高的文化人进入到自我意识由男性到女性的转向路线。布泽曼认为,我们的文化按其产生来说是男性的,但在发展的心理方向上却极力女性化。



难以想象,还有一种解释试图把得到的事实纳入到早前已有的框架中。布泽曼的错误在于,在少年自我意识形成问题上,他不能贯彻发展的观点和社会条件论的观点,因此他没有发现两个资本主义的事实。

性成熟期的女孩在心理发展方面走在男孩的前面。因此自然而然地,大多数女孩到达发展的较高水平要早于男孩。因此,我们这里指的不是女性优于男性,而是女性的性成熟和其他发展的速度和节律更早到来。这样一个事实与这些是完全吻合的,即在速度和节律的数量差异同样存在于不同社会阶层的儿童之间。因此自我意识的发展主要是个性社会文化发展的结果。可以理解的是,文化环境的差异应该直接体现在生活在不够优越的社会文化条件下儿童个性的高级机能的发展速度上。完全可以明白的是,不同社会群组儿童之间的差异要比男孩和女孩之间的差异少一半。

但是,这绝对不是意味着,布泽曼关于环境与自我意识之间内在联系的论题应该废除。绝对不是。但不应该在布泽曼所寻找的地方寻找联系。这种差异不是体现在增长的数量停滞上,不是在发展速度的落后方面,不是在更早阶段的停滞上,而是在于自我意识的其他类型和结构方面。布泽曼所发现的数量的差异,对于需要寻找的环境与自我意识之间的联系来说不是最重要的。在自我意识方面,工人家庭的少年与资产阶级家庭的少年相比,不单单是停留在更早期的阶段,而是他们成为具有其他自我意识结构和类型、其他个性发展的少年。其差异不在于男孩和女孩之间差异的方面。因此,这种差异的根源应该到少年的阶级属性中去寻找,而不是在其物质条件的某种水平上寻找。因此,布泽曼把不同阶级属性的少年安排到同一群组,我们觉得是不正确的。



表 8 不同年龄的农村和城市的儿童表述中对自己身体关注的百分比(根据布泽曼的研究)

年龄(岁)	农村	城市
9—11	63.2	15.5
12—14	40.8	4.7

表 9 不同年龄及性别的农村和城市儿童的表述中对自己情感关注的百分比(根据布泽曼的研究)

年龄(岁)	城市		农村	
	男孩	女孩	男孩	女孩
9—11	20	16	28	20
12—14	18	29	38	52

表 10 对自我概念的内化程度、对个性内部世界关注的百分比(根据布泽曼的研究)

年龄(岁)	学校							
	城市						农村	
	全部		高级		初等		初等	
	男孩	女孩	男孩	女孩	男孩	女孩	男孩	女孩
9	30	—	36	43	25	80	20	16
10	41	45	23	50	36	67	30	27
11	50	52	19	79	37	53	24	22
12	95	88	26	72	50	69	16	26
13	89	96	30	100	49	52	19	50
14	80	92	58	96	42	60	37	69
15	79	90	50	90	—	—	—	—
16	77	92	60	100	—	—	—	—
17	74	—	61	—	—	—	—	—

当研究社会环境在年龄阶段剖面的影响时,布泽曼犯了同样的错误。



表9、表10显示,环境很早产生影响,但这种影响相对于性别之间产生的差异来说是没有意义的。这又一次让我们相信,布泽曼所发现的差异首先本质上就是发展速度上的差异,即众所周知的女孩胜过男孩。这是布泽曼的所有研究结果展现出来的事实。

但是,他的结论对于我们来说是不可信的。他说,自我意识发展也许在精神生活的其他方面取决于环境的文化内容。当布泽曼试图从人所属社会群组的生活需求中获得其自我意识的特征时,事实上有一个可怕的疏忽,但在方法上发现了一个完全可信的研究路线。他认为,对于少年来说,其整个生活都是在体力劳动和对物质的需求的气氛中度过的,没有学会任何的技能,自然而然地,会用这样一个视角审视自己,从身体上、从外部条件上。

另一个观点盛行于受过训练工人家庭的儿童。这里应该关注的是,居于技能的自我评价比例增长得如此之快。在这方面技能熟练工人家庭的儿童甚至优于下列群组的儿童。布泽曼认为,对于技能熟练的个人而言,技能是主要的。因此儿童根据社会对个体的要求,因把外在集体的元素变为自我意识而掌握这个由外向内转化的自我评价的要素。最后第三群组的儿童也在自我评价中反映出自己家庭的道德水准。

布泽曼说,总体上,儿童意识到自己存在和活动的特征及方式,在高层次水平上取决于其父母对自己的观察和评价。成年人评价的范围成为儿童自己评价的范围。布泽曼号召人们摆脱偏见,似乎大家为了变好应该借助于意识和反射而完善自己。也有无意识完善自己的人。

目光短浅的这个颂歌最终导致研究者基本观点的不正确。研究者没有做出质的分析以揭示不同社会环境中儿童意识之间的本质差异,而是满足于在一个阶段向另一个阶段过渡中对停滞的简单确认。但明显地,



问题不在于阶段,而在于自我意识及其发展过程本身的进程。在某种关系中,如从社会阶级方面来思考自己的个性意识时,工人家庭的儿童要早于资本家家庭的儿童进入道德自我意识的高级阶段。在其他状况下他们却是落后的。但是不能说发展道路完全不一样,本质上有差异,总体上仍是落后和停止向前的。

4

布泽曼的著作中提到的、让我们摆脱自我意识形而上学观点的第三个要素是,自我意识不能作为某种形而上学的、不能给予分析的本质。关注发展和社会条件性的同时,还进行着自我意识的经验研究。上述已经提到的标志自我意识结构特征的六个要素构成了对个性经验分析的第一次尝试。图6反映了自我意识发展的进程(掌握评价的内在标准)。我们可以清楚地看到性成熟期曲线的增长及其剧烈的提升。

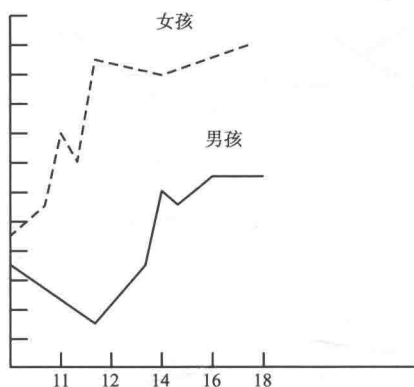


图6

布泽曼的巨大贡献在于,他意识到这个新的要素在少年发展中本质上作为性成熟特别阶段的新水平。研究者完全有理由号召大家关注以下:从自身方面看,反射可以以重建的方式影响主体的自我形成。反射对



于个体差异心理学的巨大意义就在于此。根据个体个性的第一性条件(素质、遗传因素)和教育的第二性条件(周围环境、获得的知识),这里提出第三性条件(反射、自我形成)。

布泽曼完全有权提出疑问:由斯特恩提出的该个体及其形成的意识之间的聚合原则是否可行?换句话说,问题在于其基于个性自我意识而形成特征的第三阶段群组的独立性。我们是否能想象其基于聚合原则的特征群组的发展?换句话说,在基于第二性的素质和环境影响的相互作用而形成第二阶段特征的情况下,是否按相同原则经历发展过程?我们完全有理由给这个问题以否定的回答。这里有新的角色、本质上新的独特事实——少年的个性进入发展的剧本中。我们面临着非常复杂的个性形成过程。

布泽曼发现了其发展中六个不同的面,其中的每一个面都可以按不同的速度发展。因此,在发展的每一个阶段,个性可以呈现出多种多样的、以不同相互关系和六个不同要素的不同结构为条件的形式。因此,布泽曼认为可能存在多种多样的形式。一方面,有人具有对自己的丰富知识,但同时从某种意义上其自我评价却不包括精神范围;另一方面,还有模糊的自我意识操作这个范围。因此布泽曼认为,其问题远比第一个观点所显示的更为错综复杂。

有了对具备自我意识的少年所达阶段的本质独特性的理解,使布泽曼正确地评价反射在该年龄阶段心理发展环节的意义。

如果我们整体性地关注反射在心理生活中的意义,那么将清楚地看到非反射的、天真的,一方面与个性的反射结构,另一方面它们之间的巨大差异。正确的是,自我意识过程是一个不间断的过程,因此天真性和反射之间不存在明显的界限。



因为“天真”一词的使用还有其他的意思，布泽曼引用一个新的术语“本真心理”以表示完整的、封闭于自己的、未被任何反射分为两部分的精神生活。他的这个术语指的是统一的目标和低级心理的积极性，如完全沉浸在游戏中的儿童可能就属于这类。反之，责备自己、做决定时犹豫不决的少年按照自己的情绪来观察自己。布泽曼把这种分裂的状况称为分裂心理。它是发展中意识的反射所具有的特征。按照布泽曼的观点，少年内在地区分出行为中的“我”和反射性的其他的“我”。

反射的影响不只是限于个性本身的内在变化。与自我意识形成相联的是，对于少年来说，经常性地更为广泛而深入地关注其他人成为可能。促使个性形成的社会性的发展在自我意识中获得了继续发展的支架。

这里我们紧接着将触及最后的、所有问题中最难的和最复杂的与个性动力和结构相联系的问题。我们看到，自我意识的出现意味着转向新的发展原则和第三阶段特征的形成。我们先前发现的作为少年心理发展特征的变化显示出发展的新类型。我们把它视作行为和思维的文化发展。我们看到，在该年龄阶段记忆、注意和思维的发展不能归结为一定环境条件下遗传素质的扩展。我们看到，转向自我意识、转向对这些过程的内部调控构成过渡年龄阶段机能发展的真正内涵。如果我们试图尽快确定新的发展类型是什么，我们将看到，它首先在于不同技能之间新的联系、新的关系和新的结构联结的形成。如果儿童没有看到他人如何掌控记忆，他自己则不能掌握这个过程。

在高级心理机能社会发生的过程中，将形成基于部分机能之间新的联系和关系类型的第三阶段机能。例如，我们看到，记忆的发展最早形成于记忆与思维之间的新型关系。对于儿童来说，思维意味着记起，那么对于少年来说，记起则意味着思维。同一个适应任务的完成有不同的方式。



机能进入到新的复杂的相互关系中,知觉、注意和行为也是一样。

所有这些新的机能相互联系和关系类型作为反射的基础,也反映在少年自己的意识过程中。基于这种方式而出现逻辑思维。过渡年龄阶段心理机能的特征表现在其个性参与到每一个举动中。儿童似乎应该说,“被我想象”“被我记忆”是无人称的,而少年则说“我想象”“我记忆”。根据伯里岑的正确表述,工作的不是肌肉,工作的是人。也可以确切地说,记住的不是记忆,而是人。这意味着,机能经过个性而参与到新的相互联系中。在这些新的联系中,在这些第三阶段的高级机能中没有任何莫名其妙或神秘的东西;或者,正如我们所看到,它们形成的规律在于,它们本质上是转化为个性的心理关系,这种关系在以往是作为人们之间的关系。这就是布泽曼所说的分裂心理、行为中反射“我”的差异,无非是内化个性社会关系的投射的原因。自我意识是向内转化的社会意识。

我们可以通过最简单的例子来解释,在新的第三阶段,对于个性而言具有独特性的部分机能间的关系如何形成,也就是在这种类型关系中怎样找到完全具体的、相应特征的个性,在这种类型的联系中标志个性特征的禀赋(第一性的特征)和所获得的经验(第二性的特征)如何被消解的。在到达该阶段之前的原初发展水平标志着个性特征的联系本质上不同于我们的习惯性联系。对它们的比较研究再好不过地显示出,这些联系及其形成类型的本质所在。研究显示,我们的标志部分机能之间的某些关系,作为新的心理系统的个性的习惯性联系,不是一成不变的、永恒的、本身自然的形成物,而是标志该发展阶段和形式的历史形成物。

还有借用彪勒(1930年)关于原始心理著作中的例子。原始人的梦所起的作用与我们完全不一样。由此,与其他心理过程相联系的梦,在一般个性结构中的机能意义完全不一样。梦首先几乎都是追随的导体、毋庸



置疑的谋士，而常常甚至是无人与其争夺指令的主宰。是什么更为自然而然地试图迫使这个谋士发言、求助于这个主宰者、明确其在困难情境的指令？这就是这种境况的典型。传教士坚持让部落的首长把自己的梦送到学校，并告诉他说：“我感受到了这样一个梦。”他解释道，马瓦洛洛（一个非洲部落的名称）的首长常常用自己的行动掌控梦。彪勒完全有理由说，原始部落首领的回答完全反映其心理的状况。欧洲人说：“我想到了这一点。”马瓦洛洛的首领则回答：“我在梦中感受到了这一点。”

因此，我们看到，这些原始人的梦实现我们行为中思维所完成的机能。梦的规律最终也是一样的。但是，相信可以控制它的人与不相信能够控制它的人的梦的作用是不一样的。由此得到在部分机能间联系中实现的个性的不同结构。由此，我们说“我被做梦”，卡福尔（一个非洲部落的名称）人似乎应该说“我体验到梦”。

展现在这个例子中的行为的机制对于第三阶段特征来说是典型的。并且，在这个例子中梦所涉及的东西实际上归属于其所有的机能。我们来看这些人的思维。对于一些人来说，如斯宾诺莎，思维是主宰情感的，而对于其他人（弗洛伊德所描述的那些内向地封闭于内部的人）来说，思维是服务于情感的。内向的思维不同于哲学思维，不是其自身的规律，而是其作用，其在一般个性结构中的机能意义。

心理机能在不同的社会生活范畴改变着自己的级别。因此，生病的个体最早处于其部分机能作用和整个机能系统级别的变化中。说胡话不是精神病人与我们的区别，而是他相信胡话并听从它，而我们没有。基于反射、自我意识和对自身过程的理解，产生新的群组、这些机能之间的新联系。我们将这些基于自我意识产生和显示个性结构的联系称之为第三阶段的特征。类似类型联系的原型和雏形就是这种我们描绘为卡福尔



(一个非洲部落的名称)人的梦的类型的联系。某些内在的信念、某些伦理形式、某些行为的原则最终就是借助于这个类型的联系而融入个性中。遵守自己的信念并且不会做出某一虚伪和可疑行为的人在没有根据这些信念行为之前,本质上是按同一类型和结构的机制落实到行动中。这种机制就是卡福尔人在接受传教士提出的可疑的、复杂的建议前在行为中所遵循的。这种机制我们称之为心理系统。

过渡年龄阶段有一个第三阶段类型、卡福尔梦类型机制形成的时期。这里起作用的是被我们揭示的从外到内过程的规律。根据克雷奇默尔的定义,在历史发展中形成的基本规律之一就是由外到内的反应转化规律。具有重大意义的事实是,更为高级有生命的,具有选择反应特征的生物越来越出现由外向内的转化。它们很少通过外周器官实施行为,它们越来越多地通过神经中枢器官实施行为。新的刺激大多情况下已经不能引起外在激烈的尝试性反应,而是引起看不见的内部机体连续性的心理状态,其最终结果就是已经准备好的相宜行为。因此当前的尝试已经不是自身行为中实现,而是已经似乎在行为萌芽期完成。意识过程与神经中枢器官的生理动作相联系,我们称之为意志过程。

这个规律对于我们先前所说新类型的机制来说仍然是可信的。它们首先作为某种外在操作、外在行为方式而出现。这些外在行为方式后来变成了个性行为和思维的内在方式。

5

斯普兰格首先关注对于理解过渡年龄阶段个性结构和动力具有重要意义的有趣事实。他指出,不能忘记我们生活的任何一个阶段,正如性成熟期一样。在回忆中保存的这些时期内部生活的真实节律明显地少于其



他年龄阶段的内部生活。这点确实很有意义。我们知道，记忆的基础是被心理学家称之为个性统一体的东西。记忆成为自我意识的基础。记忆的脱节通常显示的是一种状态到另一种状态的转化、一种个性结构向另一种个性结构的转化。因此有代表性的是，我们不能很好地记住自己生病的状态和梦。

有关记忆的脱节可以有两种解释。例如，保持早期儿童阶段记忆的遗忘症。一方面，它可以解释为，这个时期的记忆与语词、言语不相联系，因而是按不同于我们记忆的方式进行的。另一方面，我们看到，婴儿的完全另一种个性结构导致其不可能出现个性发展中的相继性和不可分割性。

但在过渡年龄阶段的另一种形式中，又出现了遗忘症。经历过渡年龄阶段时，我们忘记了它。这证明我们过渡到了其他个性结构，转化到部分机能间的另一种关系系统。这里发展不是按记忆实现的，而是按非常复杂的、曲折的曲线来实现的。在少年的个性结构中没有稳固的、永恒的和不动的东西。其中所有的都在过渡，所有的都在流动。这就是少年个性动力和结构的全部，这就是过渡年龄阶段教育学的全部。



国家出版基金资助项目
国家重点出版规划项目
浙江大学龚浩然维果茨基研究出版基金资助项目

维果茨基全集



第5卷 年龄心理学问题

〔苏联〕列·谢·维果茨基 著

郑发祥 贾旭杰 梁秀娟 龚浩然 译
黄秀兰 王光荣 校



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社



国家出版基金资助项目

国家重点出版规划项目

浙江大学龚浩然维果茨基研究出版基金资助项目

维果茨基 全集

Полное собрание сочинений
Л. С. Выготского



第5卷

年龄心理学问题

[苏联] 列·谢·维果茨基 著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社



列·谢·维果茨基(1896—1934)是苏联杰出的心理学家,著名的社会文化历史学派创始人。在世界心理学界,维果茨基的学说独树一帜,他以辩证唯物主义为指导,在心理学方法论、心理学史、普通心理学、发展心理学、教育心理学、艺术心理学、儿童缺陷学、临床神经学以及其他人文科学(符号学、语言学、文化学等)的广阔领域进行了卓有成效的研究。他不仅是苏俄心理学的奠基人之一,也是20世纪世界范围内最有影响力的心理学家之一。在过去20多年中,西方兴起“维果茨基研究热”绝非偶然。

策划编辑 杨多文 徐宝妹
责任编辑 周 佳 吴晓东 何宏贵
技术编辑 李 松
装帧设计 张鑫坤

ISBN 978-7-5336-8304-7



9 787533 683047 >

定价: 180.00元

图书在版编目(CIP)数据

年龄心理学问题 / (苏)列·谢·维果茨基著;

郑发祥等译. —合肥:安徽教育出版社,2016

(维果茨基全集 / 龚浩然主编;5)

ISBN 978-7-5336-8304-7

I. ①年 II. ①列… ②郑… III. ①儿童心理学—研究
IV. ①B844.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第135085号

维果茨基全集

第5卷 年龄心理学问题

WEIGUOCIJI QUANJI

DI WU JUAN NIANLING XINLIXUE WENTI

出版人:郑可

质量总监:张丹飞

策划编辑:杨多文 徐宝妹

责任编辑:周佳 吴晓东 何宏贵

技术编辑:李松

装帧设计:张鑫坤

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 安徽教育出版社

地址:合肥市经开区繁华大道西路398号 邮编:230601

网址:<http://www.ahep.com.cn>

营销电话:(0551)63683011,63683013

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:安徽新华印刷股份有限公司

开本:650×960 1/16

印张:37.25

字数:450千

版次:2016年6月第1版 2016年6月第1次印刷

定价:180.00元

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与本社营销部联系调换)