

第二章 心理发展与教育

如果我们怀中抱着一个婴儿，我们能否预测一下，这个婴儿1岁时是什么样子呢？在5岁时呢？20岁时呢？50岁时呢？80岁时呢？我们的预测会是一般性和特殊性综合的结果——这个孩子能学会说话、认字，能跑、能跳，身材中等，唱歌好听，活泼开朗，等等。这些预测有些是生理方面的，有些是心理方面的，预测时我们要对遗传因素与环境因素都作出考虑，如果这个孩子的父母都是歌声优美动人的文艺工作者，我们预测这个孩子将来也很可能显示出歌唱才能。本章重点讲述心理发展的实质、心理发展的一般规律、影响心理发展的主要因素，探讨教育和心理发展之间的关系，介绍关于心理发展的基本理论。这些内容将有助于我们对儿童的发展作出科学的预测。

第一节 心理发展概述

个体的发展包括生理与心理两个方面的生长与变化。

生理发展也叫身体发展，是指个体的生理结构与机能及其本能的变化，这种变化是按先天预定的节奏与程序进行的，是自然成熟与成长的过程。外界环境等某些因素虽然能够在一定程度上加速或延缓这种变化的过程，但不能改变其内在的程序与节奏。个体的生理发展与心理发展之间关系密切。

心理发展是心理学研究中最被学者关注与重视的问题之一，从心理发展的角度来看，一个人从出生到死亡，其心理一直都处于变化与发展之中，心理发展是连续不断与持续终生的。

一、心理发展的概念

心理发展是指个体从胚胎期到出生一直到死亡的过程中所发生的有次序的心理变化过程。这种变化与发展是逐渐的、连续而有规律的。它不仅包括数量的变化，更重要的是还包括质的变化；这不仅指向前推进的过程，也包括某些心理方面衰退、消亡的过程；不仅包括语言和认知方面的发展，也包括情感、个性、道德、社会性等方面的发展。但是，并不是所有的心理变化都可以称为发展，例如，由于疾病、药物、疲劳导致的个体心理上的变化就不是发展。个体的心理发展有广义与狭义之分，广义的心理发展包括从出生到死亡，整个一生的心理变化；狭义的心理发展一般是指人类个体从出生到心理成熟阶段的心理变化。个体心理发展的过程也是个体社会化的过程，是个体不断获得在社会中进行正常生活所必需的能力与品德的过程。

二、心理发展的动力

个体在社会生活实践中，由于主客体的相互作用、环境与教育等外部因素提出的要求引发个体产生新需要，这种新需要与个体原有的心理发展水平之间产生矛盾，这种内部矛盾即心理发展的动力。

个体在心理发展的每一个阶段都面临着新的任务与要求。例如，出生不久的小孩只会发出一些简单的声音，表达要求和交流情感只能通过哭声、动作和眼神来实现，但成人会逐渐教育、鼓励与要求儿童尽量运用语言来表达，儿童也会发现哭声等表达的要求往往得不到及时的、准确的满足，而运用语言表达的欲求则因为可以被迅速理解而效果好得多。所以儿童先辨语音、再学语义，先学字、再学词、句，其语言也就逐渐地发展起来了。个体的心理也就在不断地解决新的需要与原有的心理水平之间的矛盾的过程中得到发展。

当然，对于个体的生长和成熟，积极主动地学习是促进心理发展的内在因素，外界环境和教育是促进心理发展的外部因素。在内外因的关系问题上，辩证唯物主义认为，外因是变化的条件，内因是变化的根据，外因通过内因起作用。外界环境与教育提出的任务与要求只有被个体内化为自己的需要时，才能真正成为心理发展的动力。如果个体没有意识到这种要求，或不愿接受这种要求，或外界要求远远超出了个体发展的可能性，则个体发展的内部动力不可能产生。

三、教育与心理发展的一般关系

教育与心理发展之间存在着比较复杂的相互依存关系，应该辩证地看待和处理两者之间的关系。而教育对心理发展的影响是通过个体的学习活动实现的，要想探讨教育和心理发展之间的关系，首先需讨论学习和心理发展之间的关系。学习与心理发展之间的关系也是辩证的。①个体的心理发展水平制约着自身进行某种学习的可能性。个体发展的年龄特征不同，学习的内容与学习的方式也应该不同，必须从原有的心理发展水平出发循序渐进，跨越心理发展的年龄阶段或忽视心理发展的顺序性与系统性而采用拔苗助长或盲目填鸭的做法是有害无益的。认知心理学与教育心理学的研究也表明：个体原有的认知结构决定了新经验的习得水平和难易程度。②学习可以促进个体的心理发展。纵观个体的一生，其心理发展都是通过不断的学习得以实现的，学习在个体的心理发展中是最直接的决定性因素。个体无论通过发现学习还是接受学习，都能使个体积累经验，并在适宜的条件下解决问题、发明创造，适应环境、改造环境。通过对环境的作用，个体获得反馈，可以进一步调整、完善原有的经验结构，促进心理进一步地发展。个体的思维发展经历了从直观动作思维到具体形象思维再到抽象逻辑思维几个阶段，这一过程不是自发的，而是通过不断的学习实现的。简而言之，个体心理发展为学习提供准备，而学习又可以促进个体的心理发展。

教育与心理发展的辩证关系与学习与心理发展的辩证关系是一致的。个体的心理发展水平与特点是教育的起点与依据，是教育的前提。教育要考虑儿童进行新的学习的准备状态，包括生理发展状态、能力发展状态、学习动机状态。在教学实践中，教师应遵循教学的准备性原则，即根据学生原有的准备状态进行新的教学，该原则又称“量力性原则”或

“可接受性原则”。当儿童不具备接受某种教育的准备状态时，强制进行教育不但不可能达到预定的教学目标，甚至可能对儿童的身心健康造成伤害。因此，教师应该充分考虑儿童的心理发展状况，考虑儿童原有的知识水平和心理发展水平对新的学习的适应性。在教学过程中，要求教师在教学目标的确立、教学方法的运用、教学内容的选择、教学活动的组织等各个方面都要依据儿童的心理发展状态，在此基础上提出合理的新的教育要求，从而真正发挥教育的作用。

另外，教育对儿童的心理发展起着主导作用。教育是有目的地培养人的活动，它引导着个体发展的方向，尤其学校教育是有计划、有组织、规范的，有教师这种专业人员专门负责教育工作，对学生施加的教育影响全面、系统、科学而深刻。尽管教育不能逾越儿童心理发展的水平，但是科学的教育能够促进儿童的心理发展，提高儿童心理发展的质量，是发展的助力。反之，不科学的教育可能会延缓儿童的心理发展，是发展的阻力。例如，小学儿童思维发展的基本特点是从以具体形象思维为主逐步过渡到以抽象逻辑思维为主，研究发现，这一过渡存在一个明显的“关键年龄”——大约在四年级(10~11岁)，但如果儿童得到合理恰当的教育，这个过渡期可能提前，否则就可能延缓。可见，儿童的发展依赖于教育，教育作为一种决定性的条件制约着心理发展的过程和方向。因此，我们在教育教学过程中，应该在正确处理教育与心理发展的辩证关系的基础上，遵循维果斯基倡导的发展性教学的观点，最大限度地通过教育来促进儿童的心理发展。

第二节 心理发展的一般规律

人的心理发展是一个极其复杂的过程，但这个过程并非不可捉摸，而是有一般的规律和特性。

一、心理发展的连续性与阶段性

心理发展的过程是连续的、不间断的，人的一生就是生理方面、认知方面、社会性方面相互影响、不断生长变化的过程。每一种心理过程和个性特征都是逐渐发展变化的，由简单到复杂、由低级到高级，从个体出生开始，这种发展就已经产生。但是，由于不同的人所处的环境和自身素质的不同，发展的速度也就各不相同。

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

个体心理发展一般划分为以下几个阶段：乳儿期(0~1岁)；婴儿期(1~3岁)，相当于幼儿前期；幼儿期(3~6、7岁)，相当于学龄前期；童年期(6、7岁~11、12岁)，相当于学龄初期；少年期(11、12岁~14、15岁)，相当于学龄中期；青年期(14、15岁~25岁)，相当

于学龄晚期；成年期(25~65岁)；老年期(65岁以后)。

由于上述各阶段与人的年龄相联系，因而被称为年龄阶段。在个体心理发展的各年龄阶段所表现出来的一般的、典型的、本质的特征，称为心理年龄特征。心理年龄特征是从许多个别的儿童心理发展的事实中概括出来的。例如，儿童的思维在幼儿期是以具体形象思维为特征的，这些特点是该年龄阶段儿童普遍具有的，所以说是一般特征；它是作为有代表性的东西表明该年龄阶段多数儿童特色的，所以说这是典型特点；它也是足以区别心理发展的不同阶段，作为该阶段标志的，所以说这是本质特征。

心理发展的年龄阶段及其特征具有一定的稳定性，表现为在一定社会教育条件下，一定年龄阶段的多数儿童处于一定的发展水平上，呈现出基本相似的心理特点，而且发展阶段的进程顺序和发展速度相对稳定。但心理年龄特征不是绝对不变的，随着社会发展、科技进步和教育条件的优化，现代儿童在心理年龄特征中的一些方面开始“早熟”。而且，由于社会教育条件的差异，某些个体在心理年龄特征上会有所变异、加速或延缓。

心理发展的年龄阶段及其特征是教育工作的重要依据，教学内容和教学策略的选择都要考虑受教育者的发展水平和年龄特点，要遵循量力性原则。由于心理发展的阶段及年龄特征既有阶段性又有连续性，因而要抓好各个阶段间的联系与过渡；由于心理发展的阶段及其特征既是稳定的又是可变的，因而教学工作在注意共同性的同时又要照顾个别差异。

二、心理发展的方向性与顺序性

身心发展在一定条件下总是具有一定的方向性和顺序性，而且是不可逆、也不可逾越的，并且在不同的文化背景下和不同的个体身上都表现出较高的一致性。譬如，在各种心理机能中，感知觉的发展最早，然后是运动机能、情绪、动机和社会交往能力的发展，而抽象思维的出现和发展最迟。根据有关研究，个体的心理发展表现出如下年龄特征：出生至三岁，主要是直观行动思维；三岁至六七岁(学前期)，主要是具体形象思维；六七岁至十二岁(学龄初期)，主要是形象抽象思维；十二岁至十四五岁(少年期)，主要是以经验型为主的抽象逻辑思维；十四五岁至十七八岁(青年初期)，主要是以理论型为主的抽象逻辑思维。

教育工作者应按照受教育者身心发展的实际，有次序、有步骤地进行教学，做到循序渐进，同时教育要适应“最近发展区”，走在发展的前面，以期使受教育者系统地掌握基础知识和基本技能，促进其身心健康发展。

三、心理发展的不均衡性

心理发展的不均衡性表现在不同的心理机能在发展的速度、发展的起始与成熟时间上有所不同；也表现在同一机能特性在发展的不同时期(年龄阶段)有不同的发展速度，而从身心的总体发展来看，不同时期发展速度也不一样，如婴幼儿期和青春期发育较快，而成人期则发展较为平稳和缓慢，表现出发展的不平衡性。

心理发展的不平衡性要求我们在教育中要把握发展的关键期。关键期是指在儿童的发展过程中存在的最容易学习和获得某种心理与行为反应，并且一旦错过就难以弥补的特定

阶段，在关键期，机体对环境影响极为敏感，受到细微刺激即能发生反应，因而有的研究者也称其为敏感期。研究者还发现，在关键期的开始及结尾阶段，机体对环境的敏感度较低，在中间阶段最高。但若缺乏某种影响，便会引起发展方面的变异。

关键期的存在提示我们以下两点。①应该重视对儿童的早期教育。研究证明，儿童幼年具有巨大的发展潜力，而儿童发展的关键期又多在幼年期，因而实施早期教育可以充分发挥幼儿的学习潜力，促进儿童心理发展，有利于早出人才。②父母、教师要注意选择最佳时机对儿童进行教育，使知识技能容易为儿童掌握，智力及性格容易形成。所以，与儿童发展的关键期相对应，提出了教育工作的最佳期。

延伸阅读

洛伦兹关于印记的研究

关键期这一概念的引用，应上溯奥地利生态学家 K. Z. 洛伦兹(Konrad Zacharias Lorenz, 1903—1989)的研究。根据对动物的观察，洛伦兹在 1937 年发表的《鸟类世界的伙伴》一书中，首次报告了他所发现的雏鸭印记现象。所谓印记(imprinting)，是指某些动物在初生婴幼儿期间对环境刺激所表现出的一种原始而快速的学习方式。洛伦兹发现，刚孵出的雏鸭对最早注意到的环境中会移动的客体表现出跟随依附的行为。如果在它面前出现的是母鸭，雏鸭会跟随；如果出现的是母鸡或人甚至是移动的玩偶，它也会跟随。从表面看，动物此种原始性特殊反应与其生存本能有关，但就雏鸭也跟随其他客体的现象看，显然不是动物的种族遗传，而是后天学习。洛伦兹进一步发现，动物的印记现象具有以下三个特征。

(1) 印记只在出生后某段时间内发生，刚孵出的雏鸭、雏鸡等禽类的印记现象，只能在一天之内发生，超过 30 小时印记将不会发生。同理，小狗出生后如在一个半月之内不与人接近，以后将无法与人建立亲密关系。洛伦兹称可能产生印记的有效期间为关键期(critical period)。

(2) 个体在这个时期所印刻的对象，可以使该个体对它接近并发生偏好，而且不会被忘却，由此形成了一种对它的永久约束性的依恋。

(3) 印记一旦形成，即长期不变。

洛伦兹的研究引起心理学界对关键期的注意，并进行了大量研究。其中比较主要的是探索并提出儿童各方面发展的关键期。例如，有的研究者发现人类胚胎最容易受到损害的关键期是怀孕后 6 周以内，即主要器官发育时期。一切先天缺陷都发生在妊娠的关键性的头 3 个月内。有的研究者提出，大脑发展的关键期为出生后第 5~10 个月。在这一时期，如果疏忽或缺乏良好的环境教育，会使发展受到损害。此外，对儿童语言及心理等其他方面的发展也曾提出关键期问题。

心理学还研究个体关键期的发展对日后发展的影响。许多研究表明，儿童自出生到三岁的阶段中，如被剥夺感性经验，缺乏社会交往，疏忽智力教育或没有双亲的抚养、照料等，都会严重影响日后心理的正常发展。

四、心理发展的相似性与差异性

一般说来，个体心理发展具有一定的相似性。这是因为，作为心理发展物质基础的脑结构和机能的发展遵循着大致稳定的节奏和顺序，人们对事物的认识都有一个从低级到高级、从简单到复杂、从表面到本质的过程。所以，在一定的文化背景与教育条件下，同龄的儿童一般总处于同一发展水平上，表现出相似的心理特点。同时儿童的发展又表现出相对特殊性，即个别差异性。由于遗传素质、教育条件以及社会环境的不同，儿童的心理发展也各不相同。各种心理机能开始出现和发展的具体年龄、发展的速度、各种心理机能发展所能达到的最终水平以及各种心理成分在某一个个体身上的结合模式都会有所不同。在认识、情感、意志、能力、气质、性格等方面都可以表现出每个人独特的一面，有的人知觉事物细致、全面，善于分析，有的人知觉事物较粗略，善于概括；有的人情感较丰富、细腻，而有的人情感较冷淡、麻木；有的人言语能力强，有的人操作能力强。就如同世界上很难找到两片完全相同的叶子一样，也很难找到两个完全相同的人。可以说，每一个个体具体的心理发展曲线都是有所差异的。

儿童心理发展的相似性使得他们对教育有一些共性的需要与要求，现在运用最广泛的教学组织形式——班级授课制正是缘于这样的考虑：按年龄编班的同一班级的学生具有相似的心理发展水平，因而可以统一教材、统一时间、统一进度，教师统一授课。但是，这样的班级授课注重面向全体，往往搞大家齐步走而难以照顾到学生的个体差异，使许多学生的发展受到局限。真正良好的教育，是要使每个学生都能得到足够的关注，每个学生都能得到恰当的引导，每个学生都能获得可能的最充分的发展。所以，在教学中要贯彻因材施教原则，教师应从学生的实际出发，使教学的深度、广度、进度适合大多数学生的知识水平和接受能力，同时考虑学生的个性特点和个体差异，使每个人的才能品行获得最佳的发展。了解学生的个别特点是搞好因材施教的基础。教师应当了解每个学生德智体发展的特点，各学科学习的情况与成绩，有何兴趣、爱好与擅长以及不足之处，然后有的放矢地因材施教。现代教学可以重视探索和采用一些特殊措施或制度，以保证因材施教。例如，对有特殊才能的学生请相关学科的教师或校外专家进行特殊的指导和培养，让他们参加一些课外小组、校外活动及相关的竞赛；在有条件的学校试行按能力分班教学；开设一些选修课以照顾学生的兴趣与爱好；允许成绩优异的学生跳级，使他们的才能获得充分的发展。

五、心理发展的相互制约性

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

心理发展的相互制约性要求教育工作者要全面了解学生的心理面貌和表现，对学生统一地进行教育和培养。

六、心理发展逐渐分化和统一的特性

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

第三节 影响心理发展的主要因素

关于影响心理发展的影响因素一直以来是心理学一个重要的理论问题，围绕着先天与后天、遗传与环境、教育等问题，心理学界存在着激烈的争论，从而形成了不同的观点和理论。总的说来，影响人的心理发展的主要因素可以分为两个大的方面：遗传和环境。

一、遗传对心理发展的影响

关于遗传在心理发展中的作用，学术界曾有过极端的观点，即遗传决定论。遗传决定论强调遗传因素在儿童心理发展中的作用，主张心理发展是由先天的、不变的遗传基因所决定的，心理发展的过程就是先前遗传素质自我发展和自我暴露的过程，儿童心理的发展主要是生理成熟的结果，外界环境和教育所起的作用甚微。持这种观点的人一致认为，儿童的智力和个性品质在生殖细胞的基因中就已被决定，环境的作用仅在于引发、促进或延缓先天素质的自我展开，而并不能改变其本质。

遗传决定论的创始人是英国的高尔顿(F. Golton)，他于1869年发表了著名的《遗传的天才》一书，明确地宣称：“一个人的能力是由遗传得来的，它受遗传决定的程度，如同一切有机体的形态及躯体组织受遗传决定一样。”并得出一条“遗传定律”，即认为人的遗传特性 $\frac{1}{2}$ 来自父母， $\frac{1}{4}$ 来自祖父母， $\frac{1}{16}$ 来自曾祖父母……美国心理学的先驱之一、第一任美国心理学会主席霍尔(G. S. Hall)也认为人的心理发展主要由遗传决定。在进化论思想的影响下，霍尔提出心理发展的复演论，认为个体发展只不过是人类种族进化的复演过程。他的典型论调是“一两的遗传胜过一吨的教育”。格塞尔(A. Gessel)则通过自己的研究以及对儿童发展的观察，提出著名的“成熟论”，认为心理的发展是生物成熟的结果，成熟是影响发展的第一要素。他认为心理发展是由其内部所固有的不变的规律和顺序决定的，发展的个别差异正是反映了人的先天差异，强调先天优生的保健胜过后天环境的教养。他的观点于20世纪四五十年代在西方曾盛极一时，对当时的儿童教育产生过很大的影响。遗传决定论者片面强调家庭出身，过分夸大先天遗传的作用，而忽视了后天环境和教育在儿童心理发展中的影响，这正是其观点的致命之处。

遗传是一种生物现象，指生物体通过生殖的方式将祖先在长期生物进化过程中形成和固定下来的生物特征传递给后代。遗传的生物特征，主要指有机体从上代继承下来的生理解剖的特点，如机体的结构、形态、感官和神经系统的特点等，这些遗传的生物特征也叫遗传素质。

一般认为，遗传对个体心理发展的作用表现在以下几个方面。

(1) 遗传素质是个体心理发展的生物前提、自然条件。没有遗传就没有心理赖以存在的物质基础，也就不可能有心理的发生、发展。

(2) 遗传素质的发展过程制约着个体身心发展的年龄特征。遗传为个体提供了一种能在某种条件下发展一定行为的能力。比如，语言虽然不是人类生理上先天就有的，但遗传素质却造就了儿童学习语言的倾向和驱力，使儿童能在适宜的条件下产生语言的能力。

(3) 遗传素质的个别差异为个体心理发展的个别差异提供了最初的可能性。遗传素质对个体心理发展差异的直接影响更多地表现在智力和气质上。

遗传素质对心理发展影响的大小具有以下两个特点。①遗传素质对人发展影响的大小与其本身是否符合常态有关。越不符合常态，影响就越大。特殊天赋条件或严重的先天不足对人的发展会产生重大的、甚至是决定性的影响。②遗传素质在个体发展的不同阶段产生影响的大小是不同的，其总趋势是减弱的。在婴幼儿阶段，先天因素的影响相对较大，但随着年龄的增长，遗传素质在人的发展中由潜在因素逐渐转化为现实因素，机体的成熟度和身心发展水平不断提高，因而遗传素质的影响也就相对地减弱。

(4) 遗传也制约着生理成熟，进而制约心理发展。生理成熟指的是由基因引起和控制的器官的形成、机能的展开以及动作模式的有程序的扩展，是一种通过基因来指导发展过程的机制。生长成熟对心理发展的影响表现为以下两点。①成熟的规律在一定程度上支配着心理发展的顺序。因为生理因素是个体心理发展的物质基础，而这个物质基础具有它自身发展成熟的过程。因此，生理上发展成熟的规律必然会在一定程度上影响到以它为基础的心理的发生、发展顺序。②生长成熟是新阶段心理活动出现的必要条件。性质上全新的心理活动一定要靠机体上有新的成熟、机能上有新的觉醒才行。生长成熟对心理发展影响的大小表现为两方面，一是视心理活动机能水平的高低而不同。越涉及低水平的机能，成熟的作用也就越大；越涉及高级水平的机能，越需要较多的学习。二是在个体发展的不同阶段，其影响的大小是变化的，总的的趋势是，两头大，中间小。即在青年初期前(包括青年初期)和老年期后的影响大于这之间其他发展阶段。

二、环境对心理发展的影响

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

环境决定论的哲学渊源可以追溯到英国经验决定论者洛克(J. Locke)的“白板说”。洛克认为人的心灵好比一块白板，人的一切观念都来自经验，根本就“没有什么天赋原则”。行为主义学派的创始人华生(J. B. Watson)可以说是环境决定论最典型的代表人物，他在引用巴甫洛夫经典条件反射学说的基础上，强调学习和环境在儿童行为形成中的中心作用，提出只要有适当的环境条件，多数行为都可以通过学习获得或消除，认为个体的心理发展是在适当的环境中习得逐渐复杂化的刺激-反应链的过程。这种环境和教育是心理发展的唯一条件及教育万能的极端环境决定论观点在他的名言中得以充分体现：“给我一打健康和天资完善的婴儿，并在我自己设置的特定环境中教育他们，那我愿意担保，任意挑选一个婴

儿，不管他的才能、嗜好、定向、能力、天资和他祖先的种族，都可以把他培养训练成我所选定的任何一种专家：医生、律师、艺术家、商界首领乃至乞丐和盗贼。”新行为主义心理学家斯金纳(B. F. Skinner)继承了华生的环境决定论观点，认为人的任何行为都可以通过外在的强化或惩罚手段来加以塑造、改变、控制或矫正。中国古代哲学家墨子曾经说过：“染于仓则仓，染于黄则黄，所入者变，其色亦变。”荀子亦说：“蓬生麻中，不扶自直；白沙在涅，与之俱黑。……故君子居必择乡，游必就土，所以防邪僻而近中正也。”

受环境决定论影响的教育者在教育过程中往往会出现拔苗助长的现象，对儿童的身心发展是有害无益的。环境决定论的根本错误在于否认心理反映的主观能动性，否认心理发展的内因作用，片面强调和夸大环境与教育在儿童心理发展中的作用，是一种机械主义的发展观。

环境包括影响生物有机体发展的所有外部因素，是有机体借以生存和发展的客观条件。环境对心理发展的影响具有层级性，分为宏观环境、微观环境，不同的环境层级具有各自独特的特点，在心理的发展中起着不同的作用，但彼此间又存在着非常密切的内在联系，是一个统一整体的不同层次。

(一) 宏观环境与心理发展

1. 宏观环境与文化

宏观环境是指全体社会成员所处的共同环境，主要包括社会制度、经济发展水平、文化传统、民族心理等。它决定着一代人的心理发展倾向与水平，决定着人心理发展上所反映的社会时代特点，为人的发展提供了总条件、总背景。但它的影响是一种间接的影响，没有微观环境的作用，任何东西都不会从宏观环境渗透到人的意识中去。

宏观环境对个体心理发展的影响主要表现为文化的影响。

2. 文化对个体心理发展的影响

文化对个体心理发展的影响表现在以下几方面。

- (1) 通过文化传承，使个体了解前人的生活经验。
- (2) 向个体传递该群体或民族的行为价值准则。
- (3) 使个体能顺利地与他人以及群体建立社会联系。

3. 文化影响个体心理发展的途径

文化主要通过以下几个途径影响个体心理发展。

- (1) 民族、地域、习俗、时尚的影响。文化具有时代性、民族性、地域性、阶级性，生活在特定时代与地域、属于同一民族或阶级的个体属于同一文化共同体，从其语言文字到道德宗教、从思想艺术到饮食服饰都具有更大的相似性。
- (2) 大众传播媒介的影响。大众传播媒介由一些机构和技术所构成，专业化群体凭借这些机构和技术，通过技术手段(如报刊、广播、电影、网络等)向为数众多、各不相同而又分布广泛的受众传播信息。其影响面大，传播速度快，不受时间、空间限制，对个体的社会化具有重要的影响。
- (3) 家庭、学校、同伴群体等因素的影响。这一问题将在下面专门阐述。

(二)微观环境与心理发展

微观环境指的是个人所处的具体生活环境，又称个人环境。它包括个体所在的家庭、社区、学校或工作单位以及同辈群体。微观环境一方面受制于宏观环境，另一方面又有自己的独特性。它很可能不同于宏观环境的影响，也可能并不反映整个社会的性质。然而个体正是通过微观环境各自以其独特的方式掌握宏观环境，获得一切社会心理特征。只有那些深入触及个人的经验，归入他直接交往范围的事件、他人、艺术品，才能成为影响个体的真正因素。

由于微观环境是个体所处的具体生活环境，因此，它对儿童心理发展的影响比宏观环境要直接得多。微观环境对人的发展所起的作用概括地说可以分为两个方面：一是为人的发展提供各种活动的条件；二是为人的活动提供各种直接对象，影响和决定着个体心理发展的具体内容。

然而处于同样微观环境的主体，从环境刺激中抽取的信息以及各自心里所感受的环境却往往并不相同。人不是直接根据客体而行动，而是根据自己对客体的解释来采取相应的行动。因此，分析环境对个体发展的影响，还必须考虑个体的主体发展水平、独立性和自主性。

延伸阅读

刻板印象

以下这种社会刻板印象是怎样形成的？还存在哪些社会刻板印象？这些刻板印象怎样影响人们的生活？

白人比黑人更聪明吗？

在美国，不同的种族团体在学业测验上的成绩存在差异是不可否认的事实：亚裔美国人的表现比白人要好一些，而白人又比黑人要好一些。关键问题是：为什么会出现这种差异？是由于内在性格的不同还是情境的差异？

Steele 和 Aronson 证明了至少有一个因素是情境因素，即刻板印象在这种差异产生之中有着重要的影响。他们发现，当黑人学生发觉自己处于一个高度评价式的教育情境中的时候，他们很容易体会到一种恐惧：自己会不会证实“智力低劣”的文化刻板印象？事实上他们会说：“如果我在这项测验中成绩不好，会反映出我和我的种族是不好的。”

这样的恐惧干扰了他们在这些情境中的表现。在其中一个实验里，Steele 和 Aronson 对斯坦福大学的黑人学生和白人学生单独施测 GRE。两个群体中各有一半的学生认为研究者感兴趣的是测量他们的智力；另一半的学生则认为研究者只是要研发这份测验，而且，这份测验并不具有效度或者信度，因此他们确信，他们的表现并不代表他们的实际能力。

结果确认了研究者的推测。对白人学生来说，无论他们是否认为这份测验是用来作为诊断工具的，他们的表现都一样。认为测验并不是在诊断自己的能力的黑人学生的表现和白人学生一样好。但是那些认为测验是在测量他们的智力的黑人学生，表现既没有白人学生好，也没有另一半的黑人学生好。在后续的研究中，Steele 和 Aronson 还发现，种族如果被凸显得比较清楚的话，黑人学生的成绩就会出现比较明显的下滑。

(资料来源：侯玉波. 社会心理学. 北京：北京大学出版社，2008)

1. 家庭对心理发展的影响

1) 胚胎环境的影响

人出生之前，要经过10个月的胚胎发育期。胚胎环境如母亲的疾病、X射线、药物影响、饮食缺陷、营养不良等因素都会导致胎儿的发育障碍。给胎儿创造一个适合发育的环境对其后天的成长关系重大。美国儿童心理学家托马斯认为，母亲的心理活动对胎儿的发育有很大的影响，他指出，“子宫是胎儿最初接触到的世界，在这个世界中的体验将直接影响到胎儿性格的形成”。

2) 父母的抚养方式的影响

父母的抚养方式一般分为三种类型：民主权威型、独断型、放纵型。很多研究表明，父母的抚养方式与孩子的社会性发展关系密切。对孩子严格要求又高度接受的父母属于民主权威型，他们在孩子心目中有威望，不独断，不过分放纵孩子。这种抚养方式有助于孩子的社会性的发展。与这种抚养方式对应的是积极、友好型的孩子。对孩子要求严厉并且在情感上排斥的父母属于独断型，对孩子的需要缺乏反应，并且严厉、武断、粗暴。在这种环境下长大的孩子多属于冲突、急躁型儿童。对孩子高度接受并且要求很少的父母属于放纵型，他们尽管与孩子有着亲密的关系，但对孩子过分溺爱，极端放纵。这种教养方式下的儿童往往是冲动和攻击型的。

美国心理学家皮克(R. F. Peck)研究了青少年的性格特征与父母对子女的教养方式之间的相关情况，结果表明，孩子良好的性格特征与信任、民主、容忍的教养方式有较高的相关性；孩子的敌对行为与严厉的教养方式有较高的相关性；孩子的意志坚强与父母的高度信任呈正相关，而与父母的严厉呈负相关。具体情况如表2-1所示。

表2-1 父母的教养方式与孩子的性格特征的相关系数

父母的教养 方式	性格特征				
	意志坚强	情绪稳定	自发努力	友好态度	敌对行为
信任	0.74	0.60	0.27	0.44	-0.40
民主	0.43	0.16	0.36	0.33	-0.40
容忍	0.56	0.53	0.05	0.19	-0.10
严厉	-0.16	-0.08	-0.38	-0.38	0.40

3) 家庭环境的影响

和谐的家庭环境有利于孩子人格的发展。相反，经常争吵的家庭会给孩子幼小的心灵留下阴影，特别是父母之间的冲突，会导致孩子消极的情感特征，引起孩子的攻击性行为甚至犯罪行为，并使其在同伴中不受欢迎。在现代社会中，离婚率不断上升，父母离婚成为影响孩子人格发展的重要因素之一。有研究发现，离异家庭的4~6岁儿童与完整家庭的同龄儿童在心理发展上存在差异。在社会性发展上，离异家庭儿童的同伴关系显著差于完整家庭的儿童。离异家庭儿童与父母的交往、对父母的信任感、对家庭和父母的满意程度等亲子关系方面的表现也显著地不如完整家庭的儿童。他们往往自我控制能力较差，问题行为较多，并在同龄团体中处于从属地位。

2. 学校教育对个体发展的影响

学校教育不仅要使儿童在知识上有所提高，在智力上有所进步，更为重要的是要使儿童的人格得到健康的发展。儿童进入学校以后，其生活范围迅速扩大，他们生活中越来越多的部分将由教育机构来支配。在学校里儿童有机会与更多的人发生联系，因此学校对个体发展的影响会是全方位的。

(1) 学校的教育思想、教育理念影响着学生心理发展。学校秉承的是素质教育还是应试教育，强调独立自主还是强调服从规范，是着眼于成绩与分数还是致力于学生的全面发展、终身发展，对学生会产生不同的影响，学生的发展当然会有差异。

(2) 教师自身的状况也会影响到学生的发展。教师是学校中重要的角色，教师的人格、业务素质、对待学生的态度与方式都影响着学生的发展。由于教师在学生心目中往往具有崇高的地位，所以时常成为学生直接的模仿对象。在实际教育过程中，教师与不同学生之间的相互作用差异很大，这种作用会对学生的人格发展产生直接影响。研究表明，教师对学生的期望和行为反应往往受学生家庭背景、人格特点、性别以及外貌特征的影响。一般来说，教师喜欢与那些成功的、较少提要求的学生接触，但是常常会忽略安静、内向的学生。教师的这些行为倾向会对学生的人格发展产生重要的作用。

3. 同伴群体的影响

同伴群体可以满足儿童归属的需要，为儿童的自我认识、自我评价提供最适宜的参照对象和他人评价信息，对促进儿童自我意识的发展具有非常重要的意义。尤其在进入青春期以后，同伴群体成为青少年发展的重要影响因素。

遗传和环境、成熟与学习对心理发展的相对作用也并非始终不变的，它们的影响在不同的发展阶段、不同的发展水平、不同的心理机能方面都是不同的。在发展的低级阶段，一些简单的初级心理机能，如感知觉、初级语言等方面受生理成熟的制约性较大。而复杂的高级心理机能如抽象思维能力、高级情感、个性品质等则更多地受社会生活条件、教育的制约。

现在普遍接受的观点是：个体心理的发展是遗传和环境相互作用的产物，遗传和环境是相互制约、相互依存的。环境对某种特性或行为的发生、发展是否起作用以及起多大的作用，往往依赖于这种特性和行为的遗传基础。同时，遗传作用的大小也依赖于环境的变量。总的来说，遗传素质是心理发展的物质基础和前提条件，为心理发展提供可能；环境促使这种可能性变为现实。遗传和环境因素对心理发展的影响作用是发展的可能性与发展的现实性之间的辩证关系，个体的生物遗传因素规定了心理发展的潜在可能性和范围，个体的社会生活、教育条件决定了他在这个范围内的实现水平。

延伸阅读

遗传因素与环境因素同等重要

明尼苏达小组研究了孪生子在生理、智力、性格等方面的异同，这里我们只关心性格的情况。现代心理学一般用五种量度综合评价一个人的性格：友好程度(“讨人喜欢、和蔼、友好”对“爱争论、有攻击性、不友好”)、严谨程度(“有条理、负责任、可信赖”对“粗

心、易冲动、不可信赖”)、外向程度(“果断、外向、活泼”对“畏缩、内向、冷淡”)、神经质程度(“不焦急、稳定、自信”对“焦急、不稳定、不自信”)、开通程度(“有想象力、喜欢新奇、有创造性”对“目光短浅、避免风险、爱模仿”)。心理学家通过问卷和询问研究对象及其亲属，并按这五种量度对研究对象的性格加以评判。两个人的相似程度则用0和1之间的一个数字表示：0表示两个人没有一点相似之处，1表示两个人完全相同。

根据明尼苏达小组的研究结果，如所预料的，同卵孪生子的性格相似程度明显大于异卵孪生子。一起长大的同卵孪生子的五种性格量度的相关性平均为0.46，分开长大的同卵孪生子这一数字为0.45。这说明同卵孪生子的性格相关程度与他们在相同还是不同的环境长大无关。分开长大的异卵孪生子的性格相关程度平均为0.26，大约是同卵孪生子的一半，这与他们的遗传相似程度是同卵孪生子的一半相符。从同卵孪生子和异卵孪生子得到的相关性可以用于计算遗传差异与性格差异的相关性。平均来说，大约50%的性格差异是由于遗传差异导致的，或者说，遗传因素对性格的影响大约占了一半。遗传学家把这个数字称为遗传率。如果性格差异是完全由遗传差异引起的，遗传率为1；如果性格差异与遗传差异毫无关系，遗传率为0。其他类似的研究结果所得到的性格遗传率一般在0.2~0.5。

为什么类似的研究却会得到不太一致的结果呢？我们必须注意到，遗传率是受很多因素影响的。遗传率小，并不都意味着遗传因素的影响不重要。

我们只能极其简单地说，遗传因素对性格的影响占了大约一半，至于剩下的一半，我们归于环境因素的影响。环境因素可分为共享和非共享两种。那么哪一种更为重要？那些分开长大的同卵孪生子表现出来的性格差异，可以归于他们不同的生活环境。也就是说，非共享的环境对性格形成也有重大影响。而共享的环境呢？如果也对性格形成有重大影响的话，一起长大的同卵孪生子的性格相似程度应该显著高于分开长大的同卵孪生子。但是我们看到的却并非如此，一起长大的同卵孪生子与分开长大的同卵孪生子并无显著差异。多项研究都表明，共同的家庭环境对小孩的性格发育只有轻微的影响。在处于模仿阶段的婴幼儿时期，家庭环境还有一定的影响，但是到了青春期以及长大离家之后，这种影响就几乎完全消失了。那些一起长大的兄弟姐妹之间的性格相似，看来主要是由于基因相似导致的，而不是共同的家庭环境导致的。而他们性格的不同之处，则主要是由于不同的社会环境导致的。

但是人并不是被动地进入一个环境接受其影响，在很大程度上，环境是我们自己创造、选择的。在这个过程中，遗传因素并不能被排除，它可能影响我们交什么样的朋友，喜欢或讨厌和什么样的人打交道，从事什么样的工作，而所有这些环境因素又都可能影响我们的性格。遗传因素不同的人，即使在相同的环境中，也可能选择不同的事物，以不同的方式对待，从而创造出一个不同的环境。同样，遗传因素相同的人(如同卵孪生子)在不同的环境中，也可能选择相同的事物，以相同的方式对待。分开长大的同卵孪生子可能在相同的遗传因素的影响下而选择相同的书籍阅读，交类似的朋友，找类似的工作，而这些相同的环境又反过来增强了其性格的相似性。把同卵孪生子的性格相似完全归于基因的直接作用是过于简单化的。

基因与环境的交互影响也是极其复杂的。一方面，没有合适的环境，基因的作用表现不出来。另一方面，基因也影响了我们对环境的反应。我们对环境的反应可以分成三个步骤：通过感官从环境中感受刺激，在中枢神经系统对信息进行处理，然后作出反应。遗传

差异对这三个步骤的每一步都可能产生影响，从而影响了我们对环境的感受和反应。

简单地说，可以说遗传因素和环境因素对性格的影响大约同等重要。两个人的遗传差异越大，环境越不同，性格差异也就会越大。而两个人的性格相似主要是由于相似的遗传因素引起的，共享环境的影响很小。但是我们必须记住，遗传因素和环境因素实际上是无法截然分开的，而是混杂在一起、交互发生作用的，从这个意义上说，区分影响性格的因素有多少属于遗传的影响，又有多少属于环境的影响，是不可能的。遗传、环境以及经常被忽视的随机因素都对人性有重要的影响，这大概是我们对人性是天然还是使然这个千古难题所能作出的最好回答。

第四节 心理发展的基本理论

一、皮亚杰的心理发展观

瑞士心理学家皮亚杰(J. Piaget, 1896—1980)及其日内瓦学派对儿童的认知发展进行了深入而系统的研究。

(一)建构主义的发展观

皮亚杰在其发生认识论的基础上，将生物学的原则和方法引入人类发展的研究中，形成了迄今为止极具影响力的儿童认知发展理论。他的发展理论体现了建构主义的思想。在皮亚杰看来，发展在很大程度上依赖于儿童对周围环境的适应以及与周围环境的积极互动。个体与环境相互作用的建构过程促进了其内部心理结构的不断变化。这种变化不是简单地在原有信息的基础上加上新的事实和思想，而是涉及思维过程的质的变化。

皮亚杰认为智慧是有结构基础的，而图式就是他用来描述智慧(认知)结构的一个特别重要的概念。皮亚杰对图式(schemes)的定义是“一个有组织的、可重复的行为或思维模式”。初生的婴儿具有吸吮、哭叫及视、听、抓握等行为，这些行为是与生俱来的，是婴儿能够生存的基本条件。这些行为模式或图式是先天性遗传图式，全部遗传图式的综合构成一个初生婴儿的智力结构。随着年龄的增长及机能的成熟，在与环境的相互作用中，儿童通过同化、顺应及平衡化作用，使得图式不断得到改造，认知结构得到不断发展。

皮亚杰认为，所有的生物包括人在与周围环境的作用中都有适应和建构的倾向。一方面，由于环境的影响，生物有机体的行为会产生适应性的变化；另一方面，这种适应性的变化不是消极被动的过程，而是一种内部结构积极的建构过程。个体对环境的适应机能包括同化(assimilation)和顺应(accommodation)两个过程。皮亚杰认为“同化就是把外界元素整合到一个正在形成或已经形成的结构中”。例如，学会抓握的婴儿看见床上的玩具时，会反复用抓握的动作去获得玩具。当他独自一个人，玩具又较远(看得见)，手够不着时，他仍用抓握的动作试图得到玩具。这一动作过程就是同化，婴儿用以前的经验来对待新的情境(远处的玩具)，即主体能够利用已有的图式或认知结构把刺激整合到自己的认知结构中。顺应是指“同化性的图式或结构受到它所同化的元素的影响而发生的改变”。也就是改变主体动作以适应客观变化，也可以说改变认知结构以处理新的信息(本质上即改变旧观点以适应新情况)。如上面提到那个婴儿为了得到远处的玩具，反复抓握，偶然地抓到床单一拉，玩

具从远处来到了近处，以后这个婴儿就会用这一动作来得到玩具，这一动作过程就是顺应。

当已有的图式不能解决面临的问题情境时，就产生了皮亚杰所说的不平衡状态，皮亚杰认为心理发展就是个体通过同化和顺应日益复杂的环境而达到平衡(equilibrium)的过程，个体也正是在平衡与不平衡的交替中不断建构和完善其认知结构、实现认知发展的。

(二)皮亚杰的认知发展阶段理论

皮亚杰认为，在个体从出生到成熟的发展过程中，认知结构在与环境的相互作用中不断重构，从而表现出具有不同质的不同阶段。他把人的发展分为以下四个阶段。

1. 感知运动阶段

在感知运动阶段(sensorimotor stage, 0~2岁)，认知活动主要通过探索感觉与运动之间的关系来获得动作经验。在这些活动中形成了一些低级的行为图式，以此来适应外部环境和进一步探索外界环境。这个阶段的一个显著标志是儿童渐渐地获得了客体永恒性(object permanence)，即当某一客体从儿童视野中消失时，儿童知道该客体并非不存在。儿童大约在9~12个月获得客体永恒性，客体永恒性是更高层次认知活动的基础，表明儿童开始在头脑中用符号来表征事物，但是还不能用语言和抽象符号为事物命名。

2. 前运算阶段

进入前运算阶段(preoperational stage, 2~7岁)，儿童的言语与概念以惊人的速度发展。运算是指内部化的智力或操作。儿童在感知运动阶段获得的感觉运动行为模式在这一阶段已经内化为表象或形象模式，具有符号功能。并且儿童的表象日益丰富，其认知活动已经不再局限于对当前直接感知的环境施以动作，开始能运用语言或较为抽象的符号来代表他们经历过的事物。但这一阶段的儿童还不能很好地掌握概念的概括性和一般性。本阶段儿童的认知活动具有相对具体性，还不能进行抽象的思维运算，他们的思维还具有只能前推不能后退的不可逆性(irreversibility)。此外本阶段儿童在注意事物的某一方面时往往忽略其他的方面，即思维具有刻板性。与思维的不可逆性和刻板性等特点相联系，本阶段儿童尚未获得物体守恒(conservation)的概念。守恒是指物体不论其形态如何变化，其质量是恒定不变的。但本阶段儿童由于受直觉知觉活动的影响，还不能认识到这一点，思维存在集中化(centration)的特征。

3. 具体运算阶段

具体运算阶段(concrete operational stage, 7~11岁)的儿童开始接受学校教育，出现了显著的认知发展。这一阶段儿童的认知结构已发生了重组和改善，思维具有一定的弹性，儿童已经获得了长度、体积、重量和面积等的守恒，能凭借具体事物或从具体事物中获得的表象进行逻辑思维和群集运算。但他们形成概念、发现问题、解决问题都必须与其熟悉的物体或场景相联系，还不能进行抽象思维。因此，皮亚杰认为对这一年龄阶段的儿童应多做事实性或技能性的训练。此外，本阶段儿童已经能理解原则和规则，但在实际生活中只能刻板地遵守规则，不敢改变。随着分类(classification)和排序(seriation)的获得，儿童获得了思维的可逆性。他们的思维开始逐渐地去集中化(decentration)，能够学会处理部分与整体

的关系，进行一些逆向或互换的逻辑推理。去集中化是具体运算阶段儿童思维成熟的最大特征。

4. 形式运算阶段

形式运算阶段(formal operational stage, 11岁至成人)，儿童的思维已超越了对具体的可知事物的依赖，使形式从内容中解脱出来。这种能力一直持续到成年时期。本阶段中个体推理能力得到提高，能从多种维度对抽象的性质进行思维。他们的思维是以命题形式进行的，并能发现命题之间的关系；能够进行假设性思维，采用逻辑推理、归纳或演绎的方式来解决问题；能理解符号的意义，能做一定的概括，其思维发展已接近成人的水平。这种摆脱了具体事物的束缚、利用语言文字在头脑中重建事物和过程来解决问题的运算就叫作形式运算。

皮亚杰认为，所有儿童的认知发展都会依次经历这四个阶段。认知结构的发展是一个连续建构的过程，每一阶段都有独特的结构，前一阶段是后一阶段的基础。虽然不同的儿童会以不同的发展速度经历这几个阶段，但是都不可能跳跃某一个发展阶段。在阶段的转折时期，同一个体可能同时进行不同阶段的活动。

(三)皮亚杰发展理论对教育的影响

皮亚杰的发展理论对教育教学实践有很大的影响。许多心理发展研究与课程论都是建立在皮亚杰的理论基础上的。他的理论对教育工作者的理论研究和实践探索有着重要的参考价值，主要表现为以下几个方面。

(1) 不主张教给儿童那些明显超出他们发展水平的材料，即不主张毫无根据地或人为地加速儿童的发展；但同时，过于简单的问题对儿童的认知发展作用也不大。在皮亚杰看来，儿童的认知发展是以学生已有的认知结构为基础的，并以已有图式与环境相互作用而产生的认知需要为动力。鉴于此，教师应该为学生提供略微高于他们现有思维水平的教学内容，使学生通过同化和顺应过程达到平衡，从而帮助学生发展已有的图式，并建立新的图式。

(2) 保持学生的学习主动性和自主性，使他们积极地参与到学习活动中来。皮亚杰反对教师主动地教而学生却处于消极状态的教学。儿童的认知发展需要丰富的环境刺激，教师要提供探索的机会，提供社会互动的机会。

(3) 儿童在认知发展过程中存在着个体差异。在教学中，每一个班学生的认知发展水平和已有知识经验都有很大差异，教师要确定学生的不同认知发展水平，以保证所实施的教学与学生的认知水平相匹配。另外，通过分析学生经常出现的错误类型也有助于确定学生的思维特点和发展水平。

二、维果斯基的心理发展观

维果斯基(Л. С. Выготски, 1896—1934)是苏联早期卓越的儿童心理学家，他短暂的一生对苏联心理学的理论和体系的建立与发展作出了不可磨灭的历史贡献。

(一)文化-历史发展理论

维果斯基创立了“文化-历史发展理论”，用以解释人类心理本质上与动物不同的那些高级的心理机能。

维果斯基认为，由于工具的使用，引起人的新的适应方式，即物质生产的间接的方式，而不像动物一样是以身体的直接方式来适应自然。在人的工具生产中凝结着人类的间接经验，即社会文化知识经验，这就使得人类的心理发展规律不再受生物进化规律的制约，而受社会历史发展的规律所制约。

当然，工具本身并不属于心理的领域，也不加入心理的结构。但是在物质生产的基础上产生的人与人相互交往的方式和社会文化生产的产物——人类社会所特有的语言和符号，从根本上改变了人的心理结构，形成了人类特有的、高级的心理机能。

(二)心理发展观

维果斯基认为发展是指心理的发展。所谓心理的发展就是指一个人的心理(从出生到成年)是在环境与教育影响下，在低级的心理机能的基础上逐渐向高级的心理机能的转化过程。所谓低级心理机能是生物进化的结果，是人和动物所共有的，包括知觉、不随意注意、形象记忆、情绪、冲动性意志、直观的动作思维等。所谓高级心理机能是以“语言”为中介，是人类历史发展的结果，是人类所特有的。人类个体只有在掌握了人类经验的基础上才能形成各种高级心理机能。高级心理机能包括观察、随意注意、抽象思维、高级情感、意志等。

心理机能由低级向高级发展，起源于社会文化-历史的发展，是受社会规律所制约的。

从个体发展来看，儿童在与成人交往过程中通过掌握高级的心理机能的工具——语言、符号这一中介，使其在低级的心理机能的基础上形成了各种高级心理机能。高级的心理机能是不断内化的结果。

由此可见，维果斯基的心理发展观是与他的文化-历史发展观密切联系在一起的。他强调，心理发展的高级机能是人类物质生产过程中发生的人与人之间的关系和社会文化-历史发展的产物；强调心理过程是一个质变的过程，并为这个变化过程确定了一系列的指标。

(三)教学与发展的关系——最近发展区

“最近发展区”理论的基本观点是，在确定发展与教学的可能关系时，要使教育对学生的发展起主导和促进作用，就必须确立学生发展的两种水平：一是其已经达到的发展水平，表现为学生能够独立解决问题的智力水平；二是他可能达到的发展水平，但要借助成人的帮助，在集体活动中，通过模仿才能达到解决问题的水平。实际的发展水平与可能的发展水平之间的差距就是“最近发展区”。教学创造着最近发展区，第一个发展水平与第二个发展水平之间的差距取决于教学如何帮助儿童掌握知识并促使其内化。

从以上观点出发，维果斯基特别提出：“教学应当走在发展的前面。”对教育过程而言，重要的不是着眼于学生现在已经完成的发展过程，而是关注他那些正处于形成的状态或正在发展的过程。教学决定着智力的发展，因此，如果教师在教育过程中只是利用学生现有的知识水平，那么教育过程就不可能成为学生发展的源泉，学生的发展就会受到限制。

或阻碍，影响其积极性和创造性。只有走在发展前面的教学才是良好的教学，才能有效地促进学生的发展，这种认识与近年来我们所提倡的素质教育的要求是吻合的。

(四)内化学说

维果斯基是最早提出“内化”学说的人之一。他指出，教学的最重要的特征便是教学创造着最近发展区这一事实，也就是教学激起与推动学生一系列内部的发展过程，从而使学生通过教学而掌握全人类的经验，内化为儿童自身的内部财富。维果斯基内化学说的基础是他的工具理论。他认为，人类的精神生产工具或“心理工具”就是各种符号。运用符号就能使心理活动得到根本改造，这种改造转化不仅在人类发展中，而且在个体的发展中进行着。学生早年还不能使用语言这个工具来组织自己的心理活动，心理活动的形式是“直接的和不随意的、低级的、自然的”。只有掌握语言这个工具，才能转化为“间接的和随意的、高级的、社会历史的”心理技能。新的高级的社会历史的心理活动的形成，首先是作为外部形式的活动而形成的，以后才“内化”，转化为内部活动才能默默地在头脑中进行。

(五)维果斯基的理论对教学的影响

维果斯基的思想体系是当今建构主义发展的重要推动力量，他的思想强烈地影响到建构主义者对教学和学习的看法。建构主义者们不再局限于仅仅强调教学的结果和各种外部变量，开始注重影响教学有效性的各种内部变量。在维果斯基思想的启发下，教育研究者对学习和教学进行了大量理论建设和实际探索。

(1) 研究者在维果斯基搭建支架(scaffolding)的基础上，提出了支架式教学。这种教学方式的要点在于：①强调学生在教师指导下的发现活动；②教师指导的成分逐渐减少。最终要使学生达到独立发现的效果，将监控学习和探索的责任由教师向学生转移。在运用支架式教学时，要保证提供的支架一直使学生处于其最近发展区之内，在学生能力有所发展的时候，随着学生认知发展的变化而进行调整。

(2) 教学是交互作用的动力系统。按照维果斯基最近发展区的观点，教师必须在教学中给学生提供处于其最近发展区内的并且难度适当的学习材料。而最近发展区是个动态的区域，因此，教师需要不断地获得有关学生发展的反馈。

维果斯基阐释了在相互作用情境下学习的机制。在沟通中，成人认为儿童了解某些信息并在这种假定下行事，而最后儿童果真就能够建构出这些信息或知识。这种最近发展区的相互作用是一种成人与儿童共同协作的认知活动，儿童最后建构的观点也是儿童原有观点和成人观点的联合产物。成人与儿童在最近发展区内的相互作用，促使儿童获得解决问题的任务和知识。这种相互作用的对话不仅对学生的知识，也对教师的认知结构进行了精细加工和重新建构。此外，动力系统的合作性质也有助于产生非竞争的、情感支持的教学背景，最终提高学生的自我效能感和内部动机。

(3) 维果斯基的理论对于合作学习也有一定的指导作用。合作学习强调同伴交往在完成任务过程中的作用。在合作学习模式下，学生会有意识地模仿专家或同伴的行为来思考和完成具体的任务。在合作的社会性背景下完成任务时，学生会对所运用的心理策略进行明确或不明确的模仿、证明和辩论，情绪、动机、个性等心理要素会以直接或间接的方式

影响到学生的学习。因此，教师要尽量组织、安排能力水平不同的学生进行合作学习。接受能力较强的同伴的指导是促进儿童在最近发展区内发展的最有效的一种方式。

(4) 维果斯基的理论在情境认知理论及其教学模式中也有一定的应用。学生不是被动地接收知识，而是自主积极的“学徒式学习者”。任何学习都是处在一定的社会的或有实际意义的背景下，教师在教学的过程中，要引导学生从旁观者逐渐过渡到教学活动的参与者，在社会性互动中获得知识和技能。

三、埃里克森的社会化发展理论

埃里克森(E. H. Erikson)1902年生于德国，年轻时受教于弗洛伊德，是现代著名的精神性分析学家之一。

(一) 埃里克森的社会化发展理论的主要观点

埃里克森强调社会文化背景的作用，认为人格发展受文化背景的影响和制约。埃里克森在研究了几种文化背景下儿童发展的情况后推断说尽管不同文化中存在着某些差异，但情感的发展变化及其与社会环境的相互关系却遵循着相似的方式。出于对文化和个体关系的重要性的认识，埃里克森提出了心理社会发展理论(psychosocial developmental theory)。

与皮亚杰相同，埃里克森把发展看作一个经过一系列阶段的过程，每一阶段都有其特殊的目标、任务和矛盾。各个阶段互相依存，后一阶段发展任务的完成依赖于早期矛盾的解决。埃里克森还指出，所有的发展阶段不仅依次地相互发生联系，而且最后一个阶段和第一个阶段也相互关联。如老人对死亡的态度会直接影响幼儿的人格发展。他说：“如果儿童的长者完美得不惧怕死亡，儿童也不会惧怕生活。”埃里克森认为在每一阶段的发展中，个体均面临一个发展危机，每一个危机都涉及一个积极的选择与一个潜在的消极选择之间的冲突。个体解决每一个危机的方式对个体的自我概念以及社会观有着深远的影响。早期阶段中不能正确处理出现的问题所造成的损失，可能会在后期的阶段中得到修正，但却往往会对个体一生的发展造成间接而深远的影响。因此有人称他的理论为发展危机论。埃里克森把人的心理发展分为以下八个阶段。

(1) 信任对怀疑(0~1.5岁)。这一阶段，尤其是生命的头几个月，婴儿的目标是建立起对周围世界的基本信任感。所谓基本信任感是指“一种充分信任他人并且自己也值得信赖的基本感觉”。母亲给婴儿提供食物并满足爱抚的需要，婴儿也需要满足母亲的需要。如果婴儿能得到较好的抚养并与母亲建立了良好的亲子关系，儿童将对周围世界产生信任感，否则将产生怀疑和不安。这种不信任感可能伴随儿童度过整个童年期，甚至影响到成年期的发展。

(2) 自主对羞怯(1.5~3岁)。这个阶段中的儿童已经学会了走路，并且能够充分地利用已掌握的语言和他人进行交流。儿童开始表现出自我控制的需要与倾向，渴望自主并试图自己做一些事情(如吃饭、穿衣、大小便)。儿童这种对权利和独立性的渴望常常与父母的要求相冲突。这时，父母要允许儿童自由地探索，给予适当的关怀和保护，帮助儿童树立自信心。如果父母对儿童只是一味地严厉要求和限制，就会使儿童对自己的能力产生怀疑。过多的怀疑和羞怯可能会导致个体一生对自己的能力缺乏信心。

(3) 主动感对内疚感(3~6、7岁)。这一阶段儿童的活动范围逐渐超出家庭的圈子，儿童开始追求出于自我利益和动机的活动。他们想象自己正在扮演成年人的角色，并因以为自己能从事成年人的角色和胜任这些活动而体验一种愉快的情绪。例如，当父母做饭时，儿童递过一把勺子，他便认为自己是在从事一项重要的活动，发挥了重要的作用。

而由于儿童能力的局限，他们出于自我动机的活动常常会被成年人禁止，使其认识到“想做的”和“应该做的”之间的差距，从而可能会降低从事活动的热情。因此，本阶段的危机就在于儿童既要保持对活动的热情，又要控制那些会造成危害或可能会被禁止的活动。

成年人的认可和监督会使儿童相信，他们的活动和贡献会被他人所接受。因此，成年人应监督而不是干涉儿童的主动性和创造性活动。过多的干涉可能会造成儿童缺乏尝试和主动性的性格。

(4) 勤奋感对自卑感(6、7~12岁)。本阶段儿童开始进入学校学习，开始体会到持之以恒的能力与成功之间的关系，并形成一种成功感。本阶段的儿童面临来自家庭、学校以及同伴的各种要求和挑战，他们力求保持一种平衡，以至于形成一种压力。而且随着社交范围的扩大，同伴的相互作用变得越来越重要。儿童在不同社交范围活动的经验以及完成任务和从事集体活动的成功经验增强了儿童的胜任感，其中的困难和挫折则可导致其产生自卑感。这些成功的体验有助于儿童在以后的社会生活中建立勤奋的特质，表现为乐于工作和有较好的适应性。显然，成年人对儿童在各种活动中表现出的勤奋给以鼓励是必要的。学生在这一阶段的危机未解决好，往往是其以后学业颓废的重要原因。教师对学生行为的评价对儿童的自我概念具有重要的影响。

(5) 角色同一性对角色混乱(12~18岁)。这一阶段大体相当于少年期和青春初期。个体此时开始体会到自我概念问题的困扰，也即开始考虑“我是谁”这一问题。体验着角色同一性与角色混乱的冲突。这里的角色同一性是有关自我形象的一种组织，它包括有关自我能力、信念、性格等的一贯经验和概念。在埃里克森看来，自我既与个体过去的经验相联系，又与个体当前面临的任务有关，自我同一性的形成与职业的选择、性别角色的形成、人生观的形成等有着密切的联系。如果个体在这一时期把这些方面很好地整合起来，他所想的和所做的与他的角色概念相符合，个体便获得了较好的角色同一性。埃里克森注意到前几个阶段中冲突的健康解决会成为本时期的良好基础，如前几阶段形成的信任感、自主感、主动创造性和勤奋感都有助于个体更自信地面对各种选择，从而使个体成功地获得角色同一性。

(6) 友爱亲密对孤独(18~30岁)。这一时期相当于青年晚期。此时个体如能在人际交往中建立正常的人与人之间的友好关系，可形成一种亲密感。这种意义上的亲密感是指个体愿意与他人进行深层次的交往，并保持一种长期的友好关系，学会与他人分享而不计较回报。如果害怕被他人占有和不愿与人分享便会陷入孤独中。

(7) 繁殖对停滞(30~60岁)。本时期包括中年期和壮年期。这里指的是广义上的繁殖，不仅包括人的繁衍后代，而且包括人的生产能力和创造能力等基本能力或特征。本阶段个体面临抚养下一代的任务，并把下一代看作自己能力的延伸。发展顺利的个体表现为家庭美满，富有创造力；反之有可能则陷入自我专注之境，只关心自己的需要与舒适，对他人及后代感情冷漠以至于颓废消极。

(8) 完美无憾对悲观绝望(60岁以后)。本阶段相当于老年期。这一阶段个体的发展受前几阶段发展的影响极大。如果个体在前几个阶段发展顺利，则在这一时期能够巩固自己的自我感觉并完全接受自我，接受自己不可替代的作用，意味着个体获得了自我完满感；相反，没有获得完满感的个体将陷入绝望，并因而害怕死亡。

(二)社会化发展理论在教学中的应用

在学校教育中，小学生正处于第四阶段(6~12岁)，中学生正处于第五阶段(12~18岁)，埃里克森的理论有助于使我们的教育适应中小学生的发展。

1. 帮助学生适应勤奋和自卑危机

教师一定要意识到他们的学生总是在努力保持着积极的自我概念，认为自己是有能力、有价值的个体。所有入学的儿童都相信自己能学，他们满心期望在学校里获取成功。对于一个儿童来说，学校是定义成功和失败的地方。埃里克森认为学校向儿童提供他们参与社会所需的工具，如果学生认为自己无力参与学校社会，他们就可能拒绝加入整个社会。教师一定要帮助学生克服这一危机。教师对学生的行为评价以及课堂组织的方法可以对儿童的自我概念产生重要的影响。

2. 适应同一性和角色混乱危机

教师通常是最合适的和最有可能帮助学生获得同一性的人。学生选择某一特殊的专业，往往是受这一专业的教师的人格力量的影响。一个教学卓有成效、热情开朗的教师可以激发学生强烈的学习兴趣，而且这种教师往往能对学生在该专业的成就给予及时合理的反馈和强化，进而影响学生对职业的选择和同一性的形成。

复习要点

第一节 心理发展概述

心理发展是指个体从胚胎期到出生一直到死亡的过程中所发生的有次序的心理变化过程。这种变化与发展是逐渐的、连续而有规律的。它不仅包括数量的变化，更重要的是还包括质的变化；不仅指向前推进的过程，也包括某些心理方面衰退、消亡的过程；不仅包括语言和认知方面的发展，也包括情感、个性、道德、社会性等方面的发展。

心理发展的动力：个体在社会生活实践中，由于主客体的相互作用，环境与教育等外部因素提出的要求引发个体产生新需要，这种新需要与个体原有的心理发展水平之间产生矛盾，这种内部矛盾即心理发展的动力。

教育与心理发展的一般关系：一方面，个体的心理发展水平与特点是教育的起点与依据，是教育的前提。教育要考虑儿童进行新的学习的准备状态，包括生理发展状态、能力发展状态、学习动机状态；另一方面，教育对儿童的心理发展起着主导作用。尽管教育不能逾越儿童心理发展的水平，但是科学的教育方式能够促进儿童的心理发展，提高儿童心理发展的质量，是发展的助力；反之，不科学的教育方式可能延缓儿童的心理发展，是发展的阻力。

第二节 心理发展的一般规律

心理发展的一般规律包括如下几个方面：心理发展的连续性与阶段性；心理发展的方向性与顺序性；心理发展的不均衡性；心理发展的相似性与差异性；心理发展的相互制约性；心理发展逐渐分化和统一的特性。

第三节 影响心理发展的主要因素

遗传的生物特征主要是指有机体从上代继承下来的生理解剖的特点，如机体的结构、形态、感官和神经系统的特点等，这些遗传的生物特征也叫遗传素质。遗传决定论强调遗传因素在儿童心理发展中的作用，主张心理发展是由先天的、不变的遗传基因所决定的，儿童心理的发展主要是生理成熟的结果，外界环境和教育所起的作用甚微。遗传决定论的创始人是英国的高尔顿，其他代表人物有霍尔、格塞尔。一般认为，遗传对个体心理发展的作用表现在这样几方面：遗传素质是个体心理发展的生物前提、自然条件；遗传素质的发展过程制约着个体身心发展的年龄特征；遗传素质的个别差异为个体心理发展的个别差异提供了最初的可能性；遗传也制约着生理成熟进而制约心理发展。

环境包括影响生物有机体发展的所有外部因素，是有机体借以生存和发展的客观条件。环境对心理发展的影响具有层级性，分为宏观环境、微观环境。环境决定论的观点与遗传决定论恰恰相反，它片面和机械地强调教育和环境对心理发展的决定作用，认为儿童心理的发展完全是由环境决定的，极端重视环境和教育在人的发展中的影响，否认人的主观能动性以及遗传素质和儿童的年龄特征的作用。环境决定论的哲学渊源可以追溯到英国经验决定论者洛克的“白板说”。行为主义学派的创始人华生可以说是环境决定论最典型的代表人物，新行为主义心理学家斯金纳继承了华生的环境决定论观点，中国古代哲学家墨子、荀子也持这种观点。

宏观环境是全体社会成员所处的共同环境，主要包括社会制度、经济发展水平、文化传统、民族心理等。宏观环境的影响是一种间接的影响。宏观环境可以视为广义的文化。文化对个体的心理发展的影响表现在：通过文化传承，使个体了解前人的生活经验；向个体传递该群体或民族的行为价值准则；使个体能顺利地与他人以及群体建立社会联系。文化影响个体心理发展的途径：民族、地域、习俗、时尚的影响；大众传播媒介的影响；家庭、学校、同伴群体等因素的影响。

微观环境指的是个人所处的具体生活环境，又称个人环境。它包括个体所在的家庭、社区、学校或工作单位以及同辈群体。家庭对心理发展的影响：胚胎环境的影响；父母的抚养方式的影响；家庭环境的影响。学校教育对个体发展的影响：学校的教育思想、教育理念影响着学生心理发展；教师自身的状况也会影响到学生的人格发展；同伴群体的影响。

现在普遍被接受的观点是：个体心理的发展是遗传和环境相互作用的产物，遗传和环境是相互制约、相互依存的。总的来说，遗传素质是心理发展的物质基础和前提条件，为心理发展提供可能；环境促使这种可能性变为现实。遗传和环境因素对心理发展的影响作用是发展的可能性与发展的现实性之间的辩证关系，个体的生物遗传因素决定了心理发展的潜在可能性和范围，个体的社会生活、教育条件决定了其在这个范围内的实现水平。

第四节 心理发展的基本理论

一、皮亚杰的心理发展观

建构主义的发展观：图式是皮亚杰用来描述智慧(认知)结构的一个特别重要的概念。皮亚杰对图式的定义是“一个有组织的、可重复的行为或思维模式”。个体对环境的适应机能包括同化和顺应两个过程。皮亚杰认为“同化就是把外界元素整合到一个正在形成或已经形成的结构中”。顺应是指“同化性的图式或结构受到它所同化的元素的影响而发生的改变”。也就是改变主体动作以适应客观变化，也可以说改变认知结构以处理新的信息(本质上即改变旧观点以适应新情况)。当已有的图式不能解决面临的问题情境时，就产生了皮亚杰所说的不平衡状态，皮亚杰认为心理发展就是个体通过同化和顺应日益复杂的环境而达到平衡的过程。

皮亚杰的认知发展阶段理论：①感知运动阶段(0~2岁)。在感知运动阶段，认知活动主要通过探索感觉与运动之间的关系来获得动作经验。这个阶段的一个显著标志是儿童渐渐地获得了客体永恒性，儿童大约在9~12个月获得客体永恒性。②前运算阶段(2~7岁)。进入前运算阶段，儿童的言语与概念以惊人的速度发展。本阶段儿童的认知活动具有相对具体性，还不能进行抽象的思维运算，他们的思维具有不可逆性。此外，本阶段儿童的思维具有刻板性。与思维的不可逆性和刻板性等特点相联系，本阶段儿童尚未获得物体守恒的概念。③具体运算阶段(7~11岁)。这一阶段儿童的认知结构已发生了重组和改善，已经获得了长度、体积、重量和面积等的守恒，能凭借具体事物或从具体事物中获得的表象进行逻辑思维和群集运算，但还不能进行抽象思维。儿童获得了思维的可逆性。他们的思维开始逐渐地去集中化，去集中化是具体运算阶段儿童思维成熟的最大特征。④形式运算阶段(11岁至成人)。这一阶段儿童的思维已超越了对具体的可感知事物的依赖，使形式从内容中解脱出来。本阶段中个体推理能力得到提高，能从多种维度对抽象的性质进行思维。其思维发展已接近成人的水平。

皮亚杰发展理论对教育的影响：教师应该为学生提供略微高于他们现有思维水平的教学，使学生通过同化和顺应过程达到平衡，从而帮助学生发展已有的图式，并建立新的图式。保持学生的学习主动性和自主性，使他们积极地参与到学习活动中来。皮亚杰反对教师主动地教而学生消极接受的教学。儿童在认知发展过程中存在着个体差异。

二、维果斯基的心理发展观

文化-历史发展理论：维果斯基创立了“文化-历史发展理论”，用以解释人类心理本质上与动物不同的那些高级的心理机能。在物质生产的基础上产生的人与人相互交往的方式和社会文化生产的产物——人类社会所特有的语言和符号，从根本上改变了人的心理结构，形成了人类特有的、高级的心理机能。

心理发展观：维果斯基认为心理的发展就是指一个人的心理(从出生到成年)在环境与教育的影响下，在低级心理机能的基础上逐渐向高级心理机能的转化过程。心理机能由低级向高级发展起源于社会文化-历史的发展，是受社会规律所制约的。从个体发展来看，儿童在与成人交往的过程中通过掌握高级心理机能的工具——语言、符号这一中介，使其在低级的心理机能的基础上形成了各种高级心理机能。高级的心理机能是不断内化的结果。

教学与发展的关系——最近发展区：“最近发展区”理论的基本观点是，在确定发展与教学的可能关系时，要使教育对学生的发展起主导和促进作用，就必须确立学生发展的两

种水平。一是他已经达到的发展水平，表现为学生能够独立解决问题的智力水平；二是他可能达到的发展水平，但要借助成人的帮助，在集体活动中，通过模仿，才能达到解决问题的水平。实际的发展水平与可能的发展水平之间的差距就是“最近发展区”。教学创造着最近发展区，第一个发展水平与第二个发展水平之间的差距取决于教学如何帮助儿童掌握知识并促使其内化。从以上观点出发，维果斯基特别提出：“教学应当走在发展的前面。”

内化学说：维果斯基是最早推出“内化”学说的人之一。他指出，教学的最重要的特征便是教学创造了最近发展区这一事实，也就是教学激发与推动学生一系列内部的发展过程，从而使学生通过教学而掌握全人类的经验，内化为儿童自身的内部财富。

维果斯基的理论对教学的影响：研究者在维果斯基搭建支架的基础上，提出了支架式教学。教学是交互作用的动力系统。按照维果斯基最近发展区的观点，教师必须在教学中给学生提供处于其最近发展区内的并且难度适当的学习材料。而最近发展区是个动态的区域，因此，教师需要不断地获得有关学生发展的反馈。维果斯基的理论对于合作学习也有一定的指导作用。维果斯基的理论在情境认知理论及其教学模式中也有一定的应用。

三、埃里克森的社会化发展理论

埃里克森把发展看作一个经过一系列阶段的过程，每一阶段都有其特殊的目标、任务和冲突。各个阶段互相依存，后一阶段发展任务的完成依赖于早期冲突的解决。埃里克森认为在每一阶段的发展中，个体均面临一个发展危机，个体解决每一个危机的方式对个体的自我概念以及社会观有着深远的影响。埃里克森把人的心理发展分为以下八个阶段：信任对怀疑(0~1.5岁)，自主对羞怯(1.5~3岁)，主动感对内疚感(3~6、7岁)，勤奋感对自卑感(6、7~12岁)，角色同一性对角色混乱(12~18岁)，友爱亲密对孤独(18~30岁)，繁殖对停滞(30~60岁)，完美无憾对悲观绝望(60岁以后)。

社会化发展理论在教学中的应用：帮助学生适应勤奋和自卑危机。教师一定要意识到他们的学生总是在努力保持着积极的自我概念，认为自己是有能力、有价值的个体。对于一个儿童来说，学校是定义成功和失败的地方。教师一定要帮助学生克服这一危机。教师通常是最合适的和最有可能帮助学生获得同一性的人。学生选择某一特殊的专业，往往是最受这一专业的教师的人格力量的影响。

拓 展 思 考

1. 影响儿童心理发展的因素在现代社会有哪些特殊性？
2. 我国学校教育中有哪些做法是不利于学生心理健康发展的？
3. 谈谈你对遗传与环境对个体发展影响的看法。