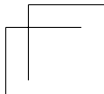
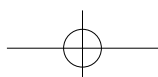
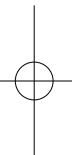
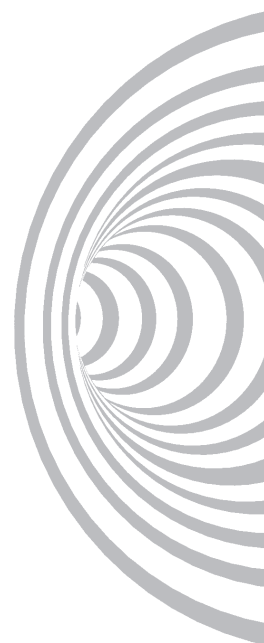


第一编 绪论



第一章 发展心理学的研究对象

研究对象
(毕然然)

人生海海似无常,规律冥冥已暗藏。
发展研究该对象,出生成长至衰亡。

章前导读

心理学研究心理活动的规律。例如,人们是如何记忆的,为什么有时候没想记住的东西一下子就记住了,而有时候想记住的东西却怎么也记不住。小明为什么总有出其不意的想法,而静静为什么总是无端受到攻击?心理活动非常复杂。心理学家对心理活动进行了梳理,将其分解成不同的具体内容。尽管研究者对心理活动的分解、具体思路不尽相同,但主要的心理活动可以用图 1-1 表示。

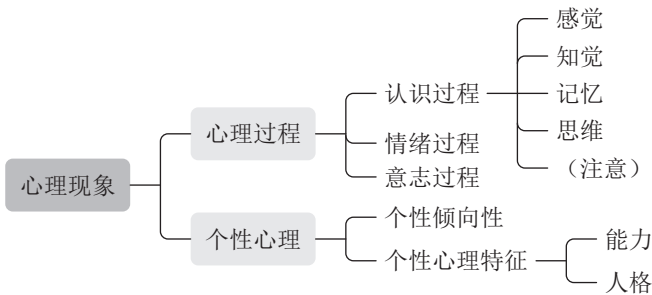
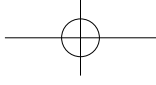


图 1-1 心理现象的分类

图 1-1 中所列各种心理现象,基本囊括了人类复杂的精神世界。它表明,人们利用感知觉,借助各种感官接收外界信息,获得对世界的直接或间接经验;同时因为记忆的参与,这些经验储存在人脑中,成为分析、综合、解决问题的基础;在对经验中的信息进行思考的过程中,生活工作中的问题获得处理。在对客观世界认识的基础上,人们对



某些事物会产生喜欢、厌恶等情绪情感体验；因为有这些体验，人们趋近或回避某些信息；而这种趋近或回避对某些事物认知的倾向，又反过来影响人们对事物的了解；在与环境打交道的过程中，常常需要克服困难。与克服困难、实现目标相联系的心理过程，则为意志。

在这些活动的过程中，人们会因为“三观”以及兴趣爱好、需要、动机的不同，表现出个人心理活动的倾向性；而完成活动的效率也因人们的能力不同有所差异；即使能力相同的人，其活动风格也不尽相同，此为人格差异。上述差异就是个性心理的具体表现。

发展心理学就是从个体成长的角度探索上述心理活动发展的规律。

第一节 发展心理学的研究内容

★ 一、什么是心理发展

发展是指事物的运动和变化。心理发展是指心理活动的变化。心理活动的变化在儿童时期表现为从无到有、从小到大、从弱到强、从低级到高级、从具体到抽象、从无意识到有意识的成长……同时，心理活动的变化也表现为成长之后的衰退。

只要变化，就需要时间。描述个体心理发展的时间维度为年龄。所以个体心理发展实际上是探讨随着年龄的增长，各项心理机能是如何变化的。

当然，年龄在心理发展中，不能被看作决定心理发展的因素，它是我们看待心理变化的视角之一。

心理发展有特定规律。第一个规律是顺序性。心理发展都是按照特定顺序进行的。比如，先会爬，然后才会走；先会唱数，然后才会点数；先会死记硬背，然后才会有意义记忆。第二个规律是连续性。发展是一个连续的过程，没有间断，即使表现为没有变化，也并不表示停滞不前。也许，正在厚积等待薄发。第三个规律是不平衡性。人的心理活动包括知、情、意各个方面，每个方面还涉及众多具体细节。这些心理品质的发展，在某个人身上的表现是有些发展快、有些发展慢；在不同人身上则会表现出同一种心理品质，同时，即使相同年龄的个体，其发展水平也不一定相同。不平衡性还体现为心理品质的发展并不是匀速的，常常是时快时慢。第四个规律是个体差异。发展心理学家试图揭示人们心理活动发展变化的趋势和特点，但这并不意味着每个个体都符合相应的规律。在规律中总会有些参差，好与差，快与慢，高与低……人与人存在差异是常态。所以，发展心理学家所揭示的发展的年龄特征，只是代表了某个年龄段典型的特征。

★ 二、什么是发展心理学

发展心理学是研究个体心理活动发生、发展规律的学科。发展心理学是心理学的一个分支。如果把心理学看成一棵大树，图 1-2 就大体表达了心理学这棵大树的根基、主干、分支。

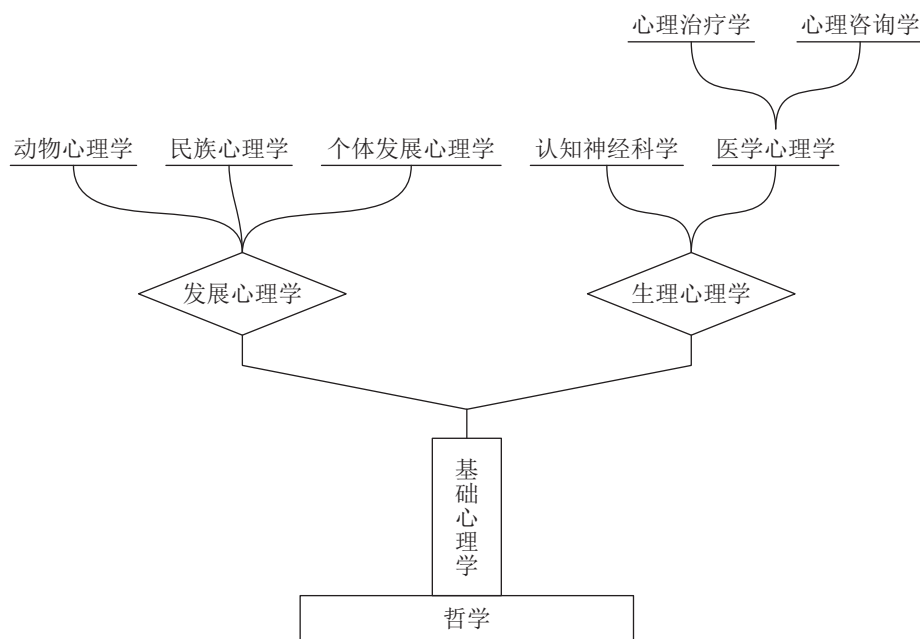


图 1-2 心理学及其分支示意图（片段）

由图 1-2 可知，基础心理学是发展心理学的基础，发展心理学是基础心理学的深化。

发展心理学是心理学的一门分支学科。发展是各种基本的心理机能的发展。研究心理的发展，就是研究基础心理学中所介绍的各种心理机能的发展变化的规律，是把各项心理机能从时间的维度上进行考量。

发展心理学是一门基础学科。学校的教育教学要基于学生的心理发展，产品的设计研发要基于用户的心理发展，市场的宣传推广要基于客户的心理发展，人事的管理要基于员工的心理发展……没有对不同年龄阶段心理规律的了解，就不知道给幼儿园的小朋友研制的玩具应该具有什么特点；没有对不同年龄阶段心理特征的了解，就不知道如何跟青春初期的少年打交道；没有对不同年龄阶段心理特征的了解，就无从对老年人的心理活动衰退做好应对准备……

★ 三、发展心理学的任务

（一）描述随年龄增长心理机能变化的规律

随着年龄的增长，心理的发展表现出什么样的趋势：是一直上升，还是有升有降；是持续不断，还是断断续续；是速度均衡，还是时快时慢……具体来说，人们的视觉是如何产生的，为什么婴儿对面前的事物熟视无睹，视觉的水平随年龄增长如何变化，有没有衰退，衰退速度如何；同一年龄的群体其情绪特征是否具有共同性，小学生和初中生的情绪表达方式有什么差异；内向的人有什么特点，外向的人有什么特点……

现有研究发现，不同的心理机能成长变化的规律有所不同。从宏观看，心理机能随年龄发展变化的趋势，大体表现为如图 1-3 所示的几个模式。

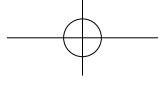


图 1-3 说明, 随年龄增长, 心理机能的成长可以表现为先慢后快、匀速发展、先快后慢、先成长后停顿、先成长后衰退等几种不同的模式。模式不同, 且发展中有波动, 这反映了不同心理机能成长变化的共同规律。

发展心理学的任务之一, 就是利用科学的手段, 揭示不同年龄的个体共同的心理特征, 确认不同心理机能成长过程中的变化规律。

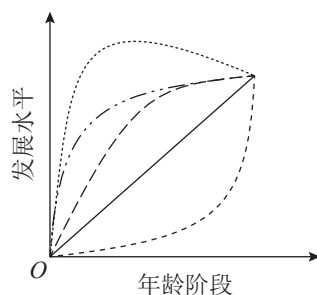


图 1-3 心理机能发展趋势示意

(二) 解释心理发展变化的原理和机制

一个人成为他今天的样子, 究竟是遗传决定的, 还是环境决定的; 与我们的发展息息相关的遗传因素究竟是什么, 它在多大程度上制约了人的心理成长; 环境因素在人的成长中起什么作用, 有什么样的贡献; 为什么婴儿不能用拇指和食指对捏物品; 为什么经过短短的 3 年时间, 小朋友就从出生时的一无所知, 变得可以随心所欲表达自己的需求; 为什么儿女都上了大学, 父母还要离婚; 为什么老年人那么怀旧……解释生命历程中心理发展的原理和机制, 是发展心理学的第二个任务。

(三) 推断和预测尚未发生的心理与行为

大量的发展心理学的研究, 把推断和预测个体将来的成长作为目标。俗话说“三岁看大, 七岁看老”就类似于发展心理学工作者所做的预测性工作。所不同的是, 心理学家用更科学的手段预测个体将来成长的状况。例如, 智力测验, 如果测得某个体七八岁的智商, 则基本上可以预测其成年之后的智力水平, 从而预知在与智慧相关的活动中的表现。根据儿童早期的自我控制能力的高低, 可以较好地预测青年期的学业成就。预测个体的心理与行为是发展心理学的第三个任务。

(四) 优化个体的心理成长

了解了个体不同年龄阶段的心理发展的特殊性, 了解了制约心理成长的因素, 熟知了心理机能的变化与各种因素之间的关系, 就为优化个体的心理成长奠定了基础。例如, 了解了遗传与环境对个体成长的影响, 就使人们认识到优化个体的心理成长应从优生开始, 而择偶、健身、胎教就可能是优生的“三部曲”。

个体出生之后, 创造什么条件才能使其获得最优发展; “穷养儿, 富养女”究竟好不好用; 不同的学校对学生成长究竟是如何发挥作用的, 什么样的办学理念和教育方式最有利于学生成长。这些问题同样是发展心理学关注的焦点。

不同年龄阶段心理优化的任务可以用图 1-4 表示。

促进个体的积极成长在人生不同阶段任务不同: 尽可能促进儿童心理品质的成长; 尽可能保

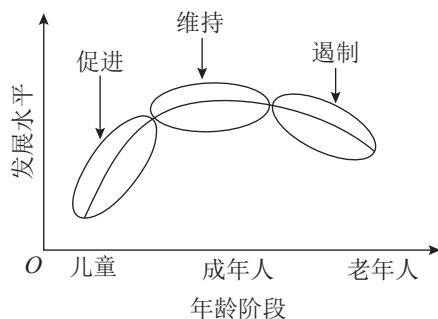
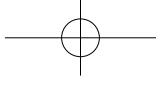


图 1-4 不同年龄阶段心理优化的任务



持成年人高水平的心理品质，使其维持时间尽可能长久；尽可能遏制老年人心理机能的衰退。这是发展心理学的第四个任务。

★ 四、发展心理学研究的三个视角

心理活动产生的标志，有三种不同的观点。第一种观点认为感觉的产生是心理产生的标志。个体可以看见光线、听到声音、尝到滋味……唯其如此，才有心理。如以此为据，则胎儿就有了心理活动。第二种观点认为心理活动的产生应以无条件反射为依据。无条件反射是指生来就有的反射活动。比如，吃东西的时候会分泌唾液，摸到烫手的東西会躲开……如果有机体具有无条件反射能力，就说明有了心理活动。按照这种观点，人在出生的时候就有了心理活动。第三种观点坚持认为，条件反射才是心理产生的标志。条件反射是指后天具有的反射活动。有机体把与生命原本没有关系的事物（中性刺激，如铃声）和与生命息息相关的事物（无条件刺激，如肉）建立起暂时神经联系，中性刺激一出现，就作出（无条件刺激引起的）反应。毫无疑问，这说明有机体已经在中性刺激和无条件刺激之间形成了一种经验的联系。而这种联系是学习的结果。例如，狗听到铃声分泌唾液，是因为在反复练习的过程中，狗把铃声当成提供食物的信号了。按照这种观点，儿童的心理活动大约在出生两周时获得。

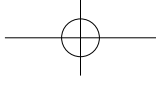
心理学家普遍认可的标准是条件反射。不同的研究、不同的心理学家对心理活动产生的标准尚有分歧。所以，在理解心理活动发生发展的过程中，需要心存不同标准。

发展心理学在探讨心理活动发生发展的过程中，形成了三个视角。

（一）发展心理学研究动物心理的进化

从没有心理活动到有心理活动，从有了基础的心理活动到形成复杂的心理机能，动物心理是如何产生、如何演变的，这是发展心理学研究的一个视角。

心理学家发现，神经系统水平不同的动物，其心理水平也不相同。网状神经系统的动物，如水母，刺激其身体的局部，全身都有反应。刺激在体内的传导是弥漫性的。因此它没有更复杂的精神活动。节状神经系统的动物，如昆虫类，其神经细胞在体内汇聚成一小节一小节的，节与节之间靠神经链连接。它们可以对事物的个别属性加以反应。例如，蚂蚁可以借助触须嗅到对方发出的气味，蜘蛛对昆虫撞到蛛网上带来的颤动格外敏感……研究者称它们的心理活动为感觉水平。低等脊椎动物，其神经系统有了较大的聚集，形成了初步的头。有机体有了统一的司令部，其心理活动表现就相对高级。它们可以对事物的整体加以反应。例如，主人将啃过的骨头放到桌子上，狗不去吃；放到狗的盘子里，狗才去吃。这说明狗有这样的能力：把食物与食物所在的环境结合在一起加以反应。研究者称之为知觉水平的反应。灵长类动物，其神经系统越发集中。更多的神经细胞汇聚到头部。头部更加发达，其心理活动也越发复杂。它们可以做到由已知推断未知。例如，在搬箱子之前，它们似乎就知道站在箱子上离房顶上的香蕉更近。而且，此时，动物对同类的内心世界开始有了了解。例如，一只猩猩拿着竹竿够香蕉不得，另一只猩猩就会主动递上另一根竹竿。这说明后者有能力猜测对方的意愿和需要。



人类的神经系统更加发达。成熟的人类其体内神经细胞数以亿计。脑内的神经细胞大约有 860 亿个。高度发达的人脑,使人心理活动的复杂化成为可能。人的高于动物的心理活动也被称为意识。意识具有目的性、概括性、主观能动性和社会制约性。目的性使人在活动之前就想好了活动结果;概括性使人举一反三、触类旁通;主观能动性使人能够利用人们对自然界的认识改造自然,服务人类;社会制约性使人按照自己在社会关系中的地位言行,更好地适应社会环境。

(二) 发展心理学研究民族心理的演变

特定民族其特殊的心理活动特点,以及心理活动发生发展的规律,也是发展心理学关注的内容。例如,游牧民族豁达粗犷,农耕民族独立自主,商业民族擅长计算……这些心理活动特点的产生及变化,就成为发展心理学的研究内容。民族心理学是这一领域的分支学科。

(三) 发展心理学研究个体心理的成长

个体整个生命历程中各种心理活动发生发展的规律,是个体发展心理学关注的焦点。人类的各种心理活动,在个体成长过程中是什么时候产生的,是如何产生的,受了哪些条件的制约,产生之后又是如何发展变化的……这些都是个体发展心理学关注的核心内容。

一般的发展心理学著作关注的是人类个体心理的成长。发展心理学研究个体从受精卵开始到出生,到成熟,直至衰老的生命全程中,心理活动发生发展的特点和规律,即研究毕生心理活动发生发展的特点和规律。

第二节 发展心理学的研究历史

★ 一、儿童心理学诞生之前的准备

受生产力发展的影响,14 世纪,在意大利的佛罗伦萨兴起了文艺复兴运动。它是一种新文化运动,主张对历史和文化的重新学习,在学习中创新。它倡导人文主义精神,提倡个性解放。这一运动很快扩展到整个欧洲,持续了将近 300 年的时间。运动对文学、艺术、物理、数学、建筑、教育等各个领域影响至深。新兴资产阶级从经济上、政治上以至意识形态上进行了反封建、反教会的斗争。一些进步的思想家开始提出尊重儿童、发展儿童天性的口号。其中,与儿童心理学诞生息息相关的是文艺复兴之后的人文主义教育家,如夸美纽斯(J. A. Comenius)、卢梭(J. J. Rousseau)、裴斯塔洛齐(J. H. Pestalozzi)等。

17 世纪,捷克教育家夸美纽斯编写了第一本儿童课本《世界图解》。这是作者根据他所提出的适应自然和直观教学原则写成的一本小学教科书。这本教科书包含附有插图的短文 150 篇。其内容包括自然(宇宙、地理、植物、动物、人体等)、人类活动(手

工业、农业、交通、文化等)、社会生活(国家管理、法院)和语言文字等。作者试图授予儿童百科全书式的知识。著作在欧洲广为流传。同时代的英国唯物主义哲学家洛克(J. Locke)提出对儿童的教育要“遵循自然的法则”。

18世纪,法国启蒙教育家卢梭发表了有名的儿童教育小说《爱弥儿》。他抨击当时的儿童教育违反儿童天性,指出:“……他们总是用成人的标准来看待儿童,而不去想想他在未成年之前是个什么样子。”他强调自然教育、人的教育、事物的教育三者的和谐统一,才是被教育者健康成长的关键。在《爱弥儿》中,他提出了对不同年龄阶段的儿童进行教育的原则、内容和方法。全书围绕主人公爱弥儿的成长,分成五卷,探讨随年龄增长如何进行教育。第一阶段,婴幼儿期(0~2岁)。书中论述了对2岁以前的婴幼儿如何进行体育教育,使儿童能自然发展。第二阶段,儿童期(2~12岁)。卢梭认为此时儿童在智力方面还处于睡眠时期,缺乏思维能力,因此主张对这一时期的儿童进行感官教育。第三阶段,少年期(12~15岁)。书中论述了对他们的智育教育。第四阶段,青年期(15~20岁)。此时的年轻人开始进入社会,所以书中主要论述对他们的德育教育。第五阶段,成年期(20岁以后)。书中讨论对青年人的爱情教育。卢梭对个体按照年龄特征进行教育的思考,无疑对后来的儿童心理学的诞生产生了重大影响。

裴斯塔洛齐在1774年还特别对他一个不到3岁的孩子用日记法写下了大约一个月观察记录。虽然现在看来,科学价值不大,但这应当算是儿童心理研究的先声之一。

后来,人们逐渐对儿童的心智成长进行观察,提炼其中的规律,为儿童心理学的诞生奠定了基础。达尔文(图1-5)的《一个婴儿的传略》是其中的典型代表。

达尔文对自己的孩子进行了观察。观察结果在书中进行了详细记录。书中描述了孩子的动作变化,例如,婴儿出生后第7天就有了打哈欠的动作,4个月表现出双手的配合……书中还记录了婴儿表情变化的历程,如45天前后孩子会微笑,2岁3个月时孩子会害羞……同时记录了儿童观念的获得,如5个月时孩子可以在事物与事物之间作出观念的联结……

借助这些思想家、教育家的推动,到了19世纪后期,研究儿童的著作和组织就如雨后春笋般地出现了。

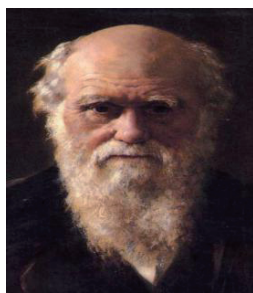


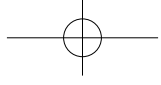
图1-5 达尔文(Charles Robert Darwin, 1809—1882)

二、儿童心理学的诞生

时间到了1882年。德国心理学家普莱尔(图1-6)出版了其代表著作《儿童心理》。这部著作的出版,标志着儿童心理学的诞生。普莱尔对自己的孩子从出生到3岁每天进行系统观察,有时也进行一些实验性的观察,最后把这些观察记录整理成册。

《儿童心理》被公认为第一部科学的、系统的儿童心理学著作。它主要包括三编内容。第一编:感觉的发展;第二编:意志的发展(动作);第三编:智力的发展(语言)。

人们把普莱尔看作“儿童心理学之父”,是有基本依据的。第一,著作出版时间较早。



《儿童心理》出版于1882年，是第一部研究儿童心理发展的专著。第二，著作内容比较专业。达尔文的《一个婴儿的传略》，从进化的视角看儿童的成长；卢梭的《爱弥儿》是一部小说，其内容不仅涉及儿童心理的成长，还涉及对不同年龄阶段个体的教育；《儿童心理》更多关注儿童自己的成长，是儿童心理发展的专著。第三，方法更科学。普莱尔对自己的孩子从出生到3岁进行了系统的观察，有时还对观察情境进行设计，得到的数据更有说服力。第四，影响更广泛。《儿童心理》一经出版，就受到了国际心理学界的高度重视，被译成十几种文字。从此，儿童心理学逐渐得到发展。

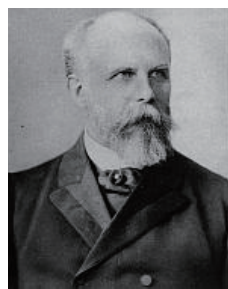


图1-6 普莱尔(W. T. Preyer, 1841—1897)

★ 三、发展心理学的形成

随着对儿童心理发展研究的深入，人们开始关注更大年龄个体心理的变化。在这方面卓有影响的心理学家是霍尔（图1-7）。

霍尔是在推动美国儿童心理研究上最有影响的人物。在儿童心理学领域，他的影响主要包括几个方面：第一，他把普莱尔的《儿童心理》译成英文，使相关的思想得以传播。第二，他创办了《教育学报》，大量刊载有关儿童心理研究的论文报告。霍尔逝世后，《教育学报》改名为《发展心理学杂志》。第三，他积累了大量的研究资料。第四，在研究方法上，他广泛运用问卷法，为儿童心理研究提供了新的思路。第五，他在理论上提出复演学说，来解释儿童心理的发展。第六，他出版了著作《青年期》《衰老：人的后半生》，扩展了儿童心理研究的年龄范围，为儿童心理学转变为发展心理学奠定了基础。

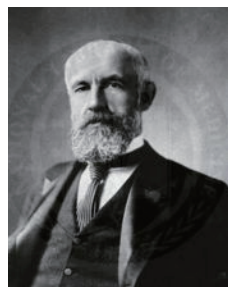


图1-7 霍尔(G. S. Hall, 1844—1924)

早期对儿童心理研究更多使用传记法或日记法，一次研究的对象只能是一个或少数几个。霍尔的问卷法可以同时用于较多儿童。这无疑提高了数据收集的效率，但科学性不足。

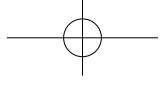
在对问卷进行科学化的操作之后，问卷法就演变成了心理测验。心理测验方法的出现，对于用比较精确的数量方法研究更多儿童，提供了行之有效的手段。法国心理学家比内（图1-8）是较早使用心理测验法的代表人物之一。

受法国当局的委托，比内和西蒙（T. Simon）编制了第一套被公认的智力测验，用于测量入学儿童的智力水平，以便按照智力测验的成绩对儿童分班教学。1905年，他和西蒙一起撰写的文章《诊断异常儿童的新方法》，发表在法国《心理学年报》上，标志着智力测验的诞生。

这套智力测验被称为比内—西蒙智力测验（也简称为“比—西量表”）。其中包括对判断、理解和推理的测验。经过几年试用，1908年，比内对比—西量表进行了第一次修订，修订的结果以“儿童智力的发展”一文呈现。文章中公布了新的量表。新的量表把题



图1-8 比内(Alfred Binet, 1857—1911)



目按正常儿童所能通过的年龄分组排列，使测验由单纯鉴定智力落后儿童转变为智力的测量工具。1911年，比内对比-西量表进行了第二次修订。这使得智力测验更好应用。遗憾的是，比内在第二次修订比-西量表之后，不幸去世。

世界各国的心理学家结合本国的实际情况，陆续修订了比-西量表。1916年，美国的特尔曼（L. M. Terman）对比-西量表进行了修订。修订后的量表称为“斯坦福-比内量表”。在修订后的量表中，表达智力水平高低的标准由原来的智力年龄（MA）调整为智商（IQ）。1924年，中国的陆志韦把斯坦福-比内量表介绍到中国，根据中国实际情况，进行了修订。修订后的量表被称为“中国比内测验”。

除了修订比内-西蒙智力测验，用来对儿童的智力进行研究之外，另有心理学家编制了儿童发展测验。其中具有代表性的是格塞尔（图1-9）的耶鲁量表。

格塞尔是美国著名的儿童心理学家，耶鲁大学心理学教授。他对发展心理学研究的贡献不容忽视。第一，方法上，他采用追踪式研究或纵向研究。对儿童心理发展做长期的追踪考察，为后续研究提供了设计思路。第二，手段上，他注重智力测验的研究。他编制出自己的儿童发展量表，叫作耶鲁量表。第三，技术上，他更多地运用摄影记录。第四，理论上，他提出“成熟势力说”。他认为支配儿童心理发展的因素有二：成熟和学习。他指出非成熟条件下的学习，常常是无效的。第五，研究成果颇丰。他撰写出版了一系列著作，如《学前儿童心理发展》《儿童生活的最初五年》《儿童发展研究》《儿童从五岁到十岁》《青少年，从十岁到十六岁》等。



图1-9 格塞尔(Arnold Lucius Gesell, 1880—1961)

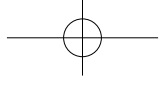
这些工作对后来发展心理学的诞生，无疑起到了至关重要的作用。

1957年，美国心理学年鉴中，用“发展心理学”取代了“儿童心理学”，标志着发展心理学的诞生。从此，毕生心理发展的理念逐渐被认可，生命全程的心理发展研究由此展开。

★ 四、发展心理学的发展

发展心理学诞生之后，研究者探讨了个体对无生命的物质世界的认识、对有生命的物质世界的认识以及对主观（精神）世界的认识。这个领域的研究，被称为“朴素理论”（naive theory）。所谓朴素理论，是指随着生活阅历的增加，自然而然获得的对世界的认识。威尔曼和格尔曼（Wellman, et al., 1992）把人们对世界的认识分解为三个核心领域。一个是物质世界，一个是生命现象，一个是精神世界。探讨人们对物与物之间关系的认识的领域，被称为“朴素的物理理论”（naive physics）；探讨人们对生命现象认识发展的领域，被称为“朴素的生物理论”（naive biology）；探讨人们对精神世界认知发展的领域，被称为“朴素的心理理论”（naive psychology）。发展心理学家把个体朴素理论分解为这三个核心领域。

在这三个核心领域中，研究者发现，朴素的物理理论是最先发生的。儿童在几个月



大的时候,就对物质与物质之间的关系有所了解。比如,儿童可以了解,高的东西不可能被矮的东西遮挡住,宽的东西不可能放到窄的容器里,在路中间的大型物体会阻挡其他物体的前进等。这说明,朴素的物理理论在三个领域中,是儿童最先把握的。也许正是因为如此,婴儿在很小的时候,与周围打交道,就表现得小心谨慎。例如,当小朋友发现自己有摔倒的可能性的时候,就会压低身体。当小朋友面对斜坡时,就会伸手让成人牵着。图 1-10 就反映了朴素的物理理论。



图 1-10 准备爬(糖豆儿, 9 个月)

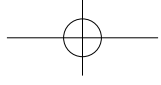
朴素的生物理论发展在后。婴幼儿时期,小朋友就可以理解生命现象,如生、老、病、死、繁殖等。你问幼儿园的小朋友大马会不会生小马,小朋友说会生。但你问小朋友小马会不会生大马,小朋友会告诉你长大了会生。如果你问为什么,小朋友的回答五花八门。有的小朋友看见小乌龟死了,会放声大哭,他知道再也见不到小乌龟了。

在三个核心领域中,最复杂的是朴素的心理理论,也称为心智理论(theory of mind)。心智理论指个体对主观世界的认识。笔者曾经写过一篇文章,专门介绍了儿童对主观世界认识的发展研究,摘录如下。

儿童对主观世界认识的发展研究经历了三次浪潮。一次是皮亚杰(Jean Piaget)的研究及他的“自我中心主义”(egocentrism)的学说。皮亚杰认为,儿童最初认为没有像概念、知觉、情绪等观点的存在。因此很自然,儿童并不能意识到自己有关于外界物体和事件的观点,不能意识到别人有这种观点,更不可能意识到自己的观点与其他人的观点有可能不同,也不可能意识到当要求报告他人的观点时,他们不明智地报告了自己的观点。儿童对主观世界的知识是如何获得的?在获得了这些主观知识后,儿童是如何使用它们的?在使用它们时,不同年龄的儿童有怎样不同的表现?对这些问题进行研究的心理学家,很显然是以皮亚杰的理论作为自己的研究基础的。

儿童对主观世界的认识发展的研究的第二次浪潮是弗拉维尔(J. Flavell)和他的同事们在 20 世纪 70 年代引发的。1971 年,弗拉维尔提出了“元记忆”(metamemory)这个概念。它指对记忆的认知。后来,相应的研究在所有的认知活动中展开,这个概念也被扩展为“元认知”。所谓元认知,是指对认知的认识和监控。尽管元认知的发展涉及对儿童理解、交流、解决问题等诸多内容的研究,但其中大部分关于认知的研究还是以探索儿童元记忆的发展为核心。

20 世纪 80 年代早期,兴起了第三次儿童对主观世界的认识发展的研究,也被称为“心智理论”(theory of mind)的研究。这次浪潮受整个儿童发展心理学的影响,认为婴幼儿并不像传统的心理学研究的结果所揭示的那样无能为力,只要方法适当,就会发现,即使很小的婴儿也有相应的复杂的认识活动。心智理论的研究,集中在年幼儿童对主观世界的理解和此理解随着年龄增长的发展变化上。例如,儿童对信念、愿望、打算、意图等的理解。到目前为止,心智理论的研究仍然是儿童心理发展研究最活跃的领域之一。



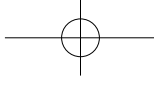
在儿童对主观世界的认识发展的研究的三次浪潮中，形成了两条清晰的研究路线：一条是元记忆发展研究的路线，另一条是心智理论研究的路线。

元记忆发展的研究，关注儿童对与记忆有关的主观状态的理解，特别强调儿童在理解的基础上对相应知识的应用。经过三四十年的研究，对元记忆发展的研究已经形成了相对完整的理论框架。目前，人们普遍接受的框架是尼尔森（T. O. Nelson）等 1998 年总结的关于陈述性元记忆（declarative metamemory）和程序性元记忆（procedural metamemory）的划分。他们认为，元记忆包括两方面的内容：一方面可以称为陈述性元记忆，是指有关的元记忆知识（the knowledge of metamemory）。其主要涉及两项内容：第一，“是什么”的知识，包括个人特征的知识、任务特征的知识 and 记忆策略的知识；第二，“为什么”的知识，考察的是自己对记忆活动中作出的决定进行解释和证明的能力。另一方面是程序性元记忆，也称之为记忆监控（memory monitoring and control）。其主要研究主体对自己的客体记忆的监督和调节，是元记忆发展研究的核心。记忆监控包括记忆监测（memory monitoring）和记忆控制（memory control）。记忆监测是指从客体记忆接收信息，形成对客体记忆的难度、自己的记忆（学习）程度、提取情况等的判断，以了解客体记忆的情况。其具体包括预见性监测（prospective monitoring）和回溯性监测（retrospective monitoring）两大类。前者发生在提取行为之前，后者发生在提取行为之后。预见性监测包括任务难度的预见（easy of learning）和学习程度的判断（judgment of learning）；回溯性监测包括提取自信度的判断（judgment of confidence）和知晓感的判断（feeling of knowing）。按照尼尔森等的观点，知晓感的判断有时候也发生在提取行为之前。记忆控制是就记忆监测的结果对客体记忆进行调节（regulation）和控制（control），以有效地实现记忆目的。记忆控制的核心是学习时间的分配，有效的学习时间分配建立在准确的记忆监测的基础上（Mazzoni et al., 1998）。这一理论框架比较全面和有序地说明了元记忆与客体记忆的关系，以及元记忆发展研究的各项内容。毫无疑问，元记忆发展的研究，是以程序性元记忆为核心的，关注的最终目标是儿童对自己记忆过程的监测和调整，在此基础上有效地提高记忆效果。

心智理论的研究起源于两项相互独立的研究。一项研究是被一个哲学讨论所激发的（Premack et al., 1978），这个讨论是：黑猩猩是否具有心智理论，即黑猩猩是否具有对信念的理解。

他们的研究基于这样一种推断：如果个体把主观状态归因于自己或他人，那么这个个体就具有心智理论。之所以把这样一个推理系统当作一种理论，是因为像这样的状态不能被直接观察到，而且这样一个系统可以被用来对其他人的行为进行预测。哲学家所使用的方法是所谓“意外转移”（unexpected transfer）：黑猩猩被试看到一只黑猩猩把物体 X 放入一个容器 A 中，之后离开那儿；然后又看到在这只黑猩猩不在的情况下，另一只黑猩猩把 X 从容器 A 中移到容器 B 中。如果黑猩猩被试的期望是返回的第一只黑猩猩会到容器 A 中而不是容器 B 中找寻物体 X，那么心理学家就应该确信，黑猩猩被试对信念有一些理解。

在一个经典的研究中，研究者（Wimmer et al., 1983）把这个话题转移到了人类，他们借用由哲学家提出的“意外转移”的方法，来考察年幼儿童对错误信念（false



belief) 的理解, 其经典的程序是: 让被试观察男孩 Maxi 将巧克力放到厨房的一个碗柜里, 然后离开; 他不在时, 妈妈把巧克力放到另一个碗柜里。让被试判断, Maxi 回来后到哪个碗柜里去拿巧克力。

发展了的实验程序被称为“欺骗外表”(deceptive appearance)。主试向儿童展示一个糖果盒, 糖果盒上贴着一张画着糖果的图片。然后问儿童, 糖果盒里有什么, 儿童回答“糖果”。这是预期的回答。然后让儿童往盒子里看, 让他吃惊的是, 里边是蜡笔而不是糖果。现在, 主试问: “另外一个孩子在没有打开盒子的情况下会认为里边是什么?” 如果儿童回答“糖果”, 说明他能够清楚地知道他人有可能持有错误信念; 相反, 如果儿童回答“蜡笔”, 则说明儿童还不能够区分他人的信念和自己的信念。从 5 岁儿童那里得到的答案是“糖果”。主试用相同的过程询问了一个 3 岁的孩子, 第一个问题得到的答案跟预期的相同, 他回答“糖果”, 但对第二个问题的回答却出乎意料, 他回答的是“蜡笔”。更让人吃惊的是, 这个小孩修正说, 他自己开始也认为盒子里装着蜡笔而不是糖果。3 岁的儿童并没有像 5 岁的儿童那样揭示出他们能够意识到自己或他人都有可能持有错误信念。后来的心智理论发展研究已经说明了儿童对主观状态, 如愿望、意图、情绪、注意和意识的理解。

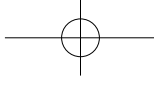
上述研究思路是沿着哲学家的方式进行的。另外一项研究直接和元记忆的发展研究相联系, 即评估儿童对心理动词(如知道、忘记)的理解(Johnson et al., 1980; Wellman, 1985)。

威尔曼等设计了一个有趣的实验来调查儿童对心理动词记得(remember)、知道(know)、猜测(guess)的理解。他们让儿童经历三种实验条件: 在“记得”的情境中, 让儿童看到物体被隐藏在两个容器中的一个下面; 在“知道”的情境中, 不让儿童看到隐藏物体的过程, 但儿童可以通过一个透明的容器看到里边是否有被隐藏的物体; 在“猜测”的情境中, 既不让儿童看到物体被隐藏, 也不给儿童呈现透明的容器。在三种实验情境下都要求儿童指出物体所在。然后向儿童提问: 你“记住”物体在哪儿? 你“知道”物体在哪儿? 你“猜”出来物体在哪儿? 结果发现, 即使是 4 岁儿童, 也有超过一半的被试能够区分这三个心理动词。

威尔曼和他的同事们把儿童的发展性元记忆知识和他们对心理动词的理解定义为“心智理论”的发展。因此, 今天的心智理论的研究, 实际上是以儿童对“错误信念”的理解和对“心理动词”的理解为源头的。

从心智理论研究的起源不难看出, 心理学取向的研究来源于儿童对与记忆相关的心理动词的理解, 即后来称之为陈述性元记忆的研究。不过, 当它被冠为“心智理论”之后, 其研究的内容在不断扩展, 再加上哲学取向的研究, 逐渐演变成今天的“心智理论”的研究。

从一般的意义上讲, 元记忆与心智理论两个传统领域下的研究者分享着总体相同的研究课题, 即调查儿童对主观状态的认知。事实上, 大多数心理学家也许认为, “元认知”和“心智理论”这样的术语或多或少是同义的, 仅仅作为不同的方式来指称相同的认知现象。由于在心智理论的发展文献中越来越广泛地使用“元表征的”(metarepresentational)来进行表达, 这种相同的含义就更加扩大了。



尽管如此, 研究文献令人吃惊地被区分开、没有联系。大多数心智理论发展的文章并不引用元记忆发展的文献; 相反, 大多数元记忆发展的论文也不参考心智理论的研究工作。当寻找成人被试作为对照时, 就会得到进一步的感觉, 即两者是没有连续性的。研究者利用成人进行了大量的心理学研究来探讨元记忆, 例如, 学习程度的判断、知晓感的特点、记忆策略的使用等, 但却很少用成人被试做心智理论的研究。

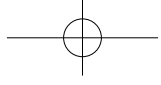
归纳现有的文献发现, 元记忆发展的研究和心智理论发展的研究的区别主要表现在如下几个方面 (Flavell, 2000; Kuhn, 1999, 2000)。

两者所关注的内容有区别。心智理论发展的研究者关注儿童对不同主观状态存在 (如愿望和目的) 的基本认识, 研究儿童在什么时期形成心智理论以及心智理论的发展变化。而元记忆发展研究者更多关注与记忆任务有关的主观过程。儿童什么时候能够将自己的信念与客观事实区分开? 什么时候能够将他人的信念与自己的信念区分开? 这种区分和理解是否带有稳定性? 儿童能否在稳定的认知基础上对他人的行为进行预见? 作为成年人, 可以通过了解一个人思考什么, 知道他渴望什么, 从而对他的行为进行预见。例如, 成人了解到如下信息: 儿童知道巧克力在碗柜里, 并且认为只要到那去就会得到巧克力, 使之成为自己的私有财产, 而儿童的确想把巧克力作为自己的私有财产, 那么成人就可以作出行为预见: 儿童将接近碗柜。这种典型的三段论式的推理, 儿童什么时候才能获得? 这一系列问题是心智理论发展研究者关注的内容。

元记忆发展研究者在研究儿童对记忆的知识知道多少的同时, 更多关注的是程序性元记忆的发展。例如, 对记忆过程中监测能力的发展, 儿童策略选择能力的发展变化趋势。具体说, 元记忆的研究关注在完成记忆任务的过程中, 儿童能否对自己的记忆过程进行准确的监测, 对任务的难度、自己的学习程度、已经提取的材料的确信程度、没有提取的项目再提取的可能性的判断水平的发展变化, 以及在这些判断的基础上进行的自我调控能力的发展。

心智理论发展研究者主要关心主观状态知识的起源, 他们关注儿童对大多数典型的主观状态 (愿望、信念等) 的最原始的和最早的解释, 所以他们倾向于研究婴幼儿; 元记忆发展研究者主要研究知识构成和策略的使用, 而这些知识构成和策略使用需要对主观状态进行理解, 因此他们研究的对象是具备相应的主观知识、年龄稍大的儿童和青少年, 当然也不拒绝对低龄儿童的研究。如果一个儿童太小, 以至于他不能理解“记得”是什么意思 (心智理论), 就无法考察儿童对记忆策略的理解和使用 (元记忆)。

心智理论发展研究者所探讨的是儿童对他人的主观世界知道些什么 (Flavell, 2000), 从而为有效地感受他人的主观世界, 为与他人进行顺利的沟通提供心理学的支持。元记忆发展的研究解决的问题是儿童对自己的主观世界知道些什么, 以及如何利用这些知识对自己的记忆过程进行有效的调整, 从而提高记忆效率。大多数心智理论发展的研究调查了儿童关于多数的基本的主观状态的最初的知识, 如愿望、知觉、信念、知识、思想、意图、感觉等。心智理论发展的研究者试图确定不同年龄的儿童对这些主观状态的存在以及相应的行为的理解: 确定不同年龄的儿童对“主观状态是如何被有机地与知觉输入、行为及其他的主观状态联系在一起的”这个问题理解多少。例如, 低龄儿童是否理解“知道”意味着什么, 或者他们是否认识到愿望没有获得满足常常引起负向



情绪，是否知道寻求新的行为来满足这些愿望。

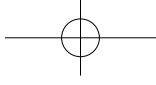
相反，元记忆发展的研究者常常更加关注与任务相关的主观行为，例如，如果一个人想记住一些材料，他应该进行什么样的心理活动。这些元记忆行为包括：对各种任务进行记忆加工或对加工进行监测的策略准备、使用策略。

在调查儿童对“记得”和“忘记”两个概念的理解上，心智理论的研究和陈述性元记忆的研究存在着直接的重叠。Lyon 和 Flavell 发现，在 4 岁之后，儿童就能够稳定地认识到，只有一个人曾经拥有一个事实的知识才会“记得”或“忘记”这个事实。儿童也能够确定一个记得物体所在位置的人一定是发现物体之所在的人，而不是没有找到物体的人。而记得物体在哪的人一定是先前看到物体被藏起来的人，而不是当前盯着它看的人。相反，大多数 3 岁儿童倾向于用当前的“知道”定义“记得”，用“不知道”定义“忘记”。后来的心智理论发展的研究工作证实，对心理动词的认识是一个长期发展变化的过程（Premack et al., 1978; Kuhn, 1999, 2000）。相对于成年人的理解，儿童的理解是很有限的，包括词语，如记忆 - 理解、回忆 - 再认、计划 - 比较等。另外，Johnson 和 Wellman 的工作揭示：从 4 岁开始，儿童可以利用心理动词来描述人的心理状态（Johnson et al., 1980）。因此，尽管学龄前儿童和幼儿看起来仅有有限的对记忆概念的理解，但他们仍可以掌握基本的心理动词。

不难看出，尽管研究是分别进行的，但心智理论和元记忆发展的研究，不约而同地关注儿童对有关记忆的心理动词的理解。在元记忆的理论框架之下，对心理动词的理解，是一种元记忆知识，归属于陈述性元记忆的范畴。显然，陈述性元记忆与心智理论的研究存在着明显的交叉和重叠。

前人有关元记忆的研究发现，儿童对自己的客体记忆过程的监测存在着明显的发展缺陷，他们对自己的记忆效果往往做过于乐观的估计。施耐德（W. Schneider）曾经对儿童元记忆监测的缺陷进行探讨，目的在于弄清究竟儿童是不能有效地进行监测，还是受到什么其他因素的干扰。于是，他选择 4、6、9 岁儿童，要求他们预见自己在运动项目（扔球和跳跃）上的表现和记忆成绩（记忆容量和藏找任务）上的表现。他为儿童设计了两种情景，一种是“预期”（expect）情景，另一种是“预测”（predict）情景。在“预期”的条件下，要儿童表明，他们预期在下一轮尝试中获得什么样的成绩。在“预测”条件下，要求儿童预测下一轮成绩如何。然后比较被试的表现和让被试对活动结果进行判断。结果发现，所有的儿童都能够在两种任务中很好地监测他们的行为。尽管如此，4 岁和 6 岁的儿童不能区分预期和预测，甚至 9 岁的儿童，也只在跳跃项目上发现了预期和预测的显著性差异。显然选择不同的难度指标，儿童对心理动词的理解就表现出不同的发展特点（Schneider et al., 2000）。

同时，施耐德等人研究还发现，虽然学前儿童对自己的记忆成绩往往做过高的估计，即学前儿童的记忆监测水平较低，但他们对同伴的记忆成绩的预测结果往往要客观得多，说明儿童对他人主观状态的认识较准确，即相应的心智理论发展水平较高（Schneider, 1998）。由此不难看出，心智理论发展的研究和元记忆发展的研究很难在具体的研究中截然分开。而元记忆发展的研究从与记忆密切相关的角度，为心智理论发展的研究提供了相应的研究数据的支持。



正如弗拉维尔所说,元记忆是“心智理论的应用”(applied theory-of-mind)(Flavell, 2000)。大多数元记忆发展的研究关心被试对“如何利用自己的头脑”知道些什么,而不是对“如何利用他人的头脑”知道些什么。在与任务相关的研究中,研究他人对头脑的使用,对理解被试如何使用自己的大脑也许是有好处的,但是,被试使用或不使用自己的大脑,如何使用,才是元记忆研究最初的兴趣所在。心智理论的研究探讨了儿童对主观世界的认识,无疑为进一步探讨儿童对主观世界知识的应用提供了基础。正是从这个意义上说,程序性元记忆的发展是心智理论发展的应用。

事实上,早在1929年,皮亚杰就对成人最核心的思维和理解的内容进行了心理、物理、生物现象的区分。近年来,随着对儿童特别是婴幼儿的心理发展研究的深入,人们认识到,儿童也有三个可称为“核心的”知识领域:心理的、物理的和生物的。儿童在三个领域内的发展,能否构成所谓“理论”,关键在于儿童能否进行本体区分(ontological distinction)、是否具有一致性(coherence)的反应和可否形成因果解释框架(causal-explanatory framework)。如果儿童可以顺利进行上述三种活动,就认为儿童具有了相应的“理论”(Wellman)。目前对儿童在三个核心领域的认知发展的研究,正在逐渐形成独立的理论体系。因此,儿童心智理论发展的研究,是与儿童物理理论和生物理论的发展并行的。而元记忆的发展研究则是从信息加工的角度,沿着人脑加工信息的过程展开的。从这个意义上讲,元记忆与心智理论的研究走的是两条分离的路线。

在威尔曼看来,元认知,特别是元记忆的发展,至少涉及如下五个方面:①存在。儿童必须知道思想以及内部主观状态的存在,这些主观状态和外在的行为、事件不同。主观状态是独立于外部行为和事件而存在的。②截然不同的加工过程。儿童要能够清楚地意识到,主观行为之间存在着完全不同的加工方式。要能够抓住使任何两种主观活动得以区别的最根本的特征,才表明儿童对相应的心智理论的理解。③整合。尽管在不同的主观活动之间存在着大量的可能的区别,但是,所有的加工过程都是相似的、有联系的。不同的主观过程之间的相似性及交互作用一定包含在同一种心智理论之中。④变量。任何一种主观行为都受大量的其他因素和变量的影响。任何一种心智理论一定要把那些影响不同的认知行为的因素和变量与它们的特殊效果结合起来。⑤认知监测。所谓认知监测,就是准确评估个人认知系统内部的信息状态的能力。

威尔曼认为,“元认知”的获得是一个非常复杂、非常广泛的过程,涉及多种“心智理论”的获得。不难看出,威尔曼把元认知的获得放到了心智理论的框架之下。用心智理论统率所有对主观状态的认识,似乎是威尔曼将元认知和心智理论统合在一起的方式。

库恩(D. Kuhn)设计了另外一个概念的框架,试图把心智理论研究和元记忆的研究借助“元认知”这一概念联系起来(Kuhn, 1999, 2000),如图1-11所示。

库恩选择了“元知晓”(meta-knowing)作为总体的研究目标,这个词概括了所有对认知的知识,无论是对自己的认知还是对别人的认知。她把元知晓分为“元认知知晓”和“元策略知晓”,前者指对主观世界的知识,后者指对记忆的知识。库恩使用程序性元记忆(知道怎么样)和陈述性元记忆(知道事情本身)的二分法来区别“元策略知晓”的不同类型。将陈述性元记忆知识理解为“元认知知识”,将程序性元记忆理解为“元

策略性知识”。在库恩的框架中，“元认知知晓”阐述的是儿童对心理状态的理解，因此是与心智理论研究有关的；而“元策略知晓”指儿童对他们的认知过程知道多少，以及这些知识对他们的认知行为有什么影响，这是元记忆发展研究阐述的核心问题，它一方面涉及学习主体对自己记忆过程的监测，另一方面涉及在监测的基础上的有效控制和调整。库恩把元记忆和心智理论发展研究统一到一个被具体化为“元知晓”的框架下的想法无疑是富有创造性的。

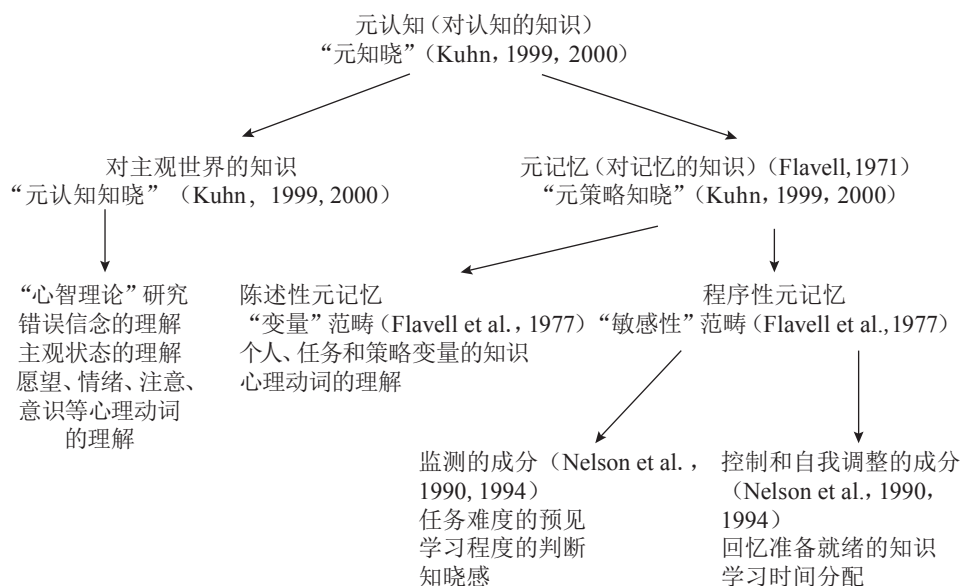
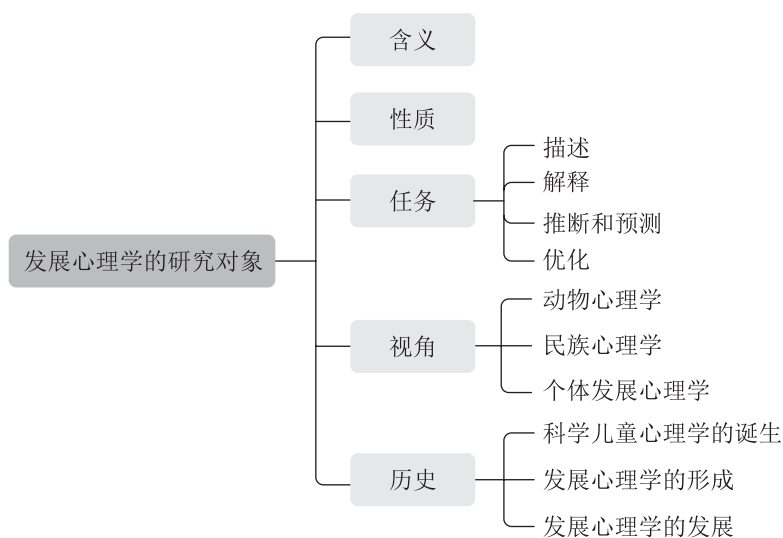


图 1-11 元记忆与心智理论关系图（Kuhn, 2000）

章后小结

即测即练



发展心理学的研究对象思维导图

