



当代心理学经典教材译丛  
丛书主编 / 郭本禹

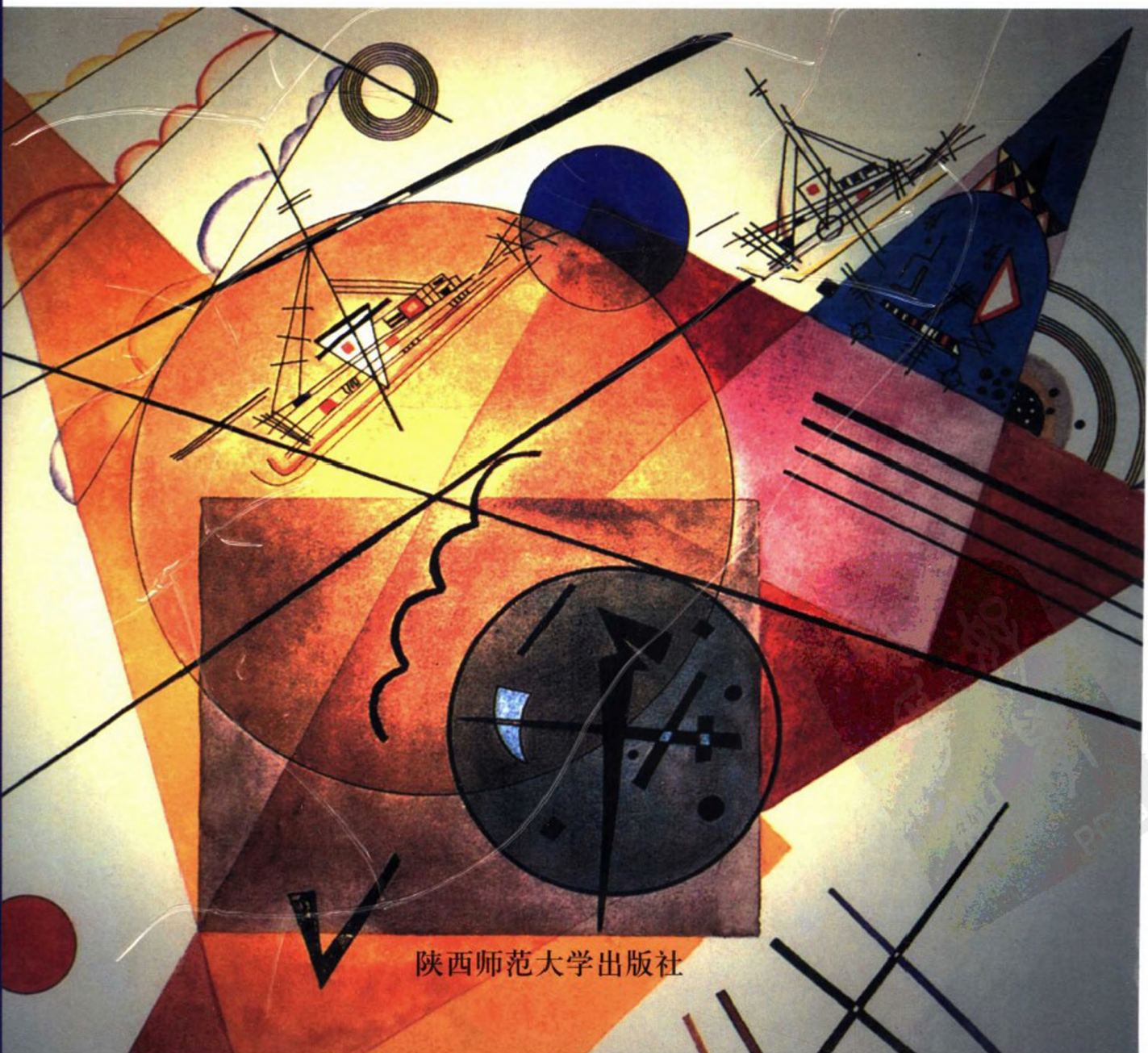
# 发展心理学

第八版

Development Through Life 上册

A Psychosocial Approach

Newman and Newman / 著 白学军等译



陕西师范大学出版社



选题策划：吴文智 任 平  
责任编辑：任 平 刘 佳  
特约编辑：郭妍琳 陈娟娟  
装帧设计：王静婧

★ 当代心理学经典教材译丛 ★

人 类 动 机	家 庭 治 疗 概 论
人 格 理 论	当 代 心 理 学 体 系
心 理 测 验	当 代 心 理 学 导 引
动 机 心 理 学	异 常 心 理 学 基 础
认 知 心 理 学	运 动 心 理 学 导 论
发 展 心 理 学	行 为 科 学 研 究 方 法
教 育 心 理 学	

ISBN 7-5613-3469-9



ISBN 7-5613-3469-9/B · 105

定价：82.00元（上、下册）





当代心理学经典教材译丛

丛书主编 / 郭本禹

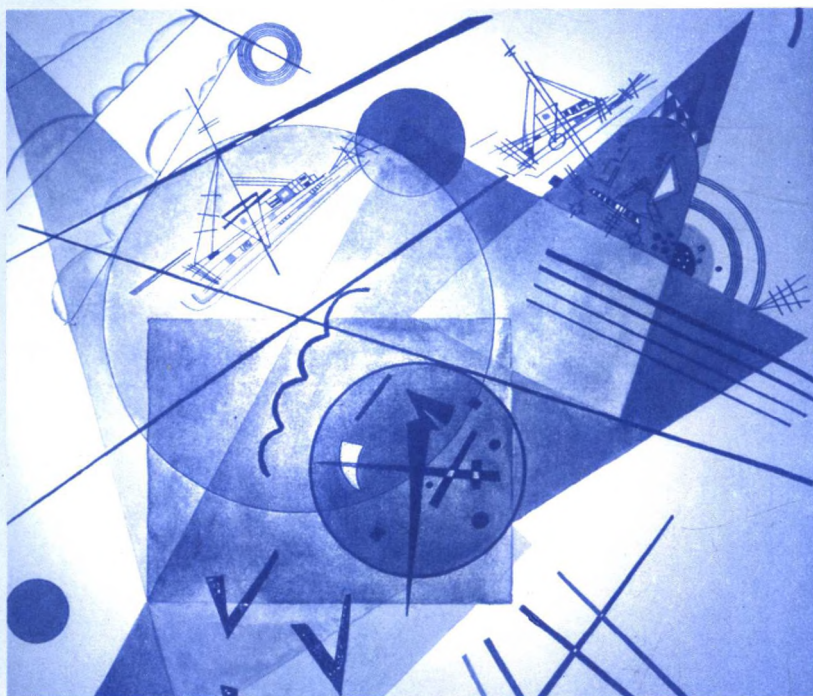
# 发展心理学

第八版

Development Through Life 上册

A Psychosocial Approach

Newman and Newman / 著 白学军等译



陕西师范大学出版社



图书代号:JC5N1226

图书在版编目(CIP)数据

发展心理学(上)/(美)纽曼(Newman)等著;白学军等译. —西安:陕西师范大学出版社,2005.12  
(当代心理学经典教材译丛)

书名原文:Development Through Life: A Psychosocial Approach

ISBN 7-5613-3469-9/B·105

I. 发… II. ①纽…②白… III. 发展心理学—高等学校—教材 IV. B844

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 142673 号

"First published by Wadsworth, a division of Thomson Learning."

"All Rights Reserved"

"Authorized Simplified Chinese Edition by Thomson Learning and SXNUP. No part of this book may be reproduced in any form without the express written permission of Thomson Learning and SXNUP."

"原版图书由汤姆森学习出版集团分公司——Wadsworth 出版发行。"

"版权所有,不得侵犯"

"此作品的简体中文版的一切权利归汤姆森学习出版集团和陕西师范大学出版社所有。没有汤姆森出版集团和陕西师范大学出版社的书面许可,不得对此作品的任何部分以任何形式再版。"

---

选题策划 吴文智 任 平

责任编辑 任 平 刘 佳

装帧设计 王静婧

出版发行 陕西师范大学出版社

社 址 西安市陕西师大 120<sup>#</sup> (邮政编码:710062)

网 址 <http://www.snuph.com>

经 销 新华书店

印 刷 南京金阳彩色印刷有限公司

开 本 850×1092 1/16

印 张 25

字 数 550 千

版 次 2005 年 12 月第 1 版

印 次 2005 年 12 月第 1 次印刷

定 价 82.00 元(上、下册)

---

开户行:光大银行西安电子城支行 账号:0303080—00304001602

读者购书、书店添货或发现印装问题,请与本社营销中心联系、调换。

电 话:(029)85307864 85233753 85251046(传真)

E-mail:if-centre@snuph.com



## “译丛”总序

1879年,冯特在德国莱比锡大学建立了第一个真正意义上的心理学实验室,标志着心理学作为一门独立的学科跻身于科学之林。时光荏苒,经过一个多世纪的发展,心理学取得了令人瞩目的成就,已成为新世纪的“显学”。以美国为例,当前美国心理学会的分支机构就有52个,会员已达16万人。其研究已经关涉到人类活动的各个领域,为社会实践和社会生活提供越来越广泛的服务,所涉及的服务领域大至国际事务、公共服务、种族问题、人口与环境等,小到成人发展、家庭服务、成瘾行为、同性恋者与双性恋者问题等。我们知道,美国曾经存在着种族隔离现象,在改变这一状况的历史进程中,心理学就发挥过重要作用。美国心理学家肯尼思·克拉克在最高法院作证时,出示了他对黑人儿童研究的报告,表明种族隔离对黑人儿童造成了严重的心理伤害。最高法院最终判决将黑人和白人儿童分隔在不同学校就读是非法的。再以我国为例,我国心理学事业近年来也获得了长足的发展。国内高等学校的心理学系由文革后的4个发展到目前的120多个,招生规模逐年扩大,心理学的学科地位也在不断上升。1999年,国家科技部制定的“全国基础研究‘十五’计划和2015年远景规划”,将心理学确定为18个优先发展的基础学科之一;2000年,心理学又被国务院学位委员会确定为一级学科。心理学已成为高等院校的热门专业,有关心理学的职业已成为我国职业序列的有机组成部分,如国家劳动部认证的“心理咨询师”、卫生部认证的“心理治疗师”、人事部认证的“心理保健师”等。

随着心理学在我国现代化建设进程中发挥着越来越重要的作用,社会对心理学人才的需求也越来越广泛,对心理学人才的质量和规格的要求也越来越高。根据教育部1998年召开的第一次全国普通高等学校教学工作会议的精神,心理学人才培养的质量和规格应该达到“基础扎实,知识面宽,能力强,素质高”的要求。要达到这一要求就要有高水平、高质量的教材。2001年8月,教育部下发的《关于加强高等学校本科教学工作,提高教学质量的若干意见》(教高[2001]4号,以下简称《意见》)曾明确指出:“教材的质量直接体现着高等教育和科学研究的发展水平,也直接影响本科教学的质量。”教材建设是体现教学质量和教学水平的一个极其重要的方面。没有优秀教材为依托,教学质量的提高、人才的培养就成了无源之水、无本之木。因此,《意见》中有一



条加强本科教学工作、提高教学质量的措施和意见:“大力提倡编写、引进和使用先进教材……高等学校要结合学科、专业的调整,加快教材的更新换代。对于信息科学、生命科学等发展迅速、国际通用性、可比性强的学科和专业可以直接引进先进的、能反映学科发展前沿的原版教材。”由于近代科学心理学发端于西方,加上我国心理学发展曾有过“几起几落”的历程,无可讳言,当前我国心理学的发展与西方心理学的发展还存在较大的差距。就心理学教材的成熟水平而言,其差距也是不言而喻的。因此,引进国外优秀的经典心理学教材,就显得十分重要和迫切。这既是落实教育部提出的实施高等学校教学质量与教学改革工程的要求,也是构建心理学本科专业教材体系的要求,还是改革心理学人才培养模式和提高心理学人才培养质量的要求。

从历史上看,国外心理学教材的引进与翻译对我国心理学人才的培养曾发挥过重要作用。国外心理学教材的引进,最早可以追溯到1889年颜永京翻译的《心灵学》。此后,我国学者相继翻译了一些国外心理学教材,例如,1907年王国维翻译丹麦学者海甫定的《心理学概论》(转译自龙特的英文译本),1910年王国维翻译禄尔克的《教育心理学》,1925年陈大齐翻译高伍柏的《儿童心理学》,1926年陆志韦翻译桑戴克的《教育心理学概论》,1925和1928年谢循初相继翻译《吴伟士心理学》上、下卷,1933年伍况甫翻译詹姆士的《心理学简编》,1935年高觉敷翻译波林的《实验心理学史》。建国后很长一段时间内,我们引进和翻译的主要是苏联心理学教科书,例如,1953年王燕春等人翻译包若维奇等人的《儿童心理学概论》,1954年朱智贤等人翻译查包洛塞兹的《心理学》,1981年朱智贤等人翻译彼得罗夫斯基主编的《普通心理学》,1984年高地等人翻译安德列耶娃的《社会心理学》。20世纪70年代末以来也陆续翻译了一些西方心理学教材,例如,周先庚等人翻译克雷奇等人的《心理学纲要》、林方翻译查普林和克拉威克的《心理学的体系与理论》,高觉敷等人翻译索里和特尔福德的《教育心理学》,等等。这些翻译的教材都曾对我国心理学的教学起到了推动作用。但总的来看,我国现阶段对国外心理学教材的引进还不够系统。而国外心理学教材建设无论是在经费的投入上,还是在专家力量的投入上,都是国内教材建设所不能比的。因此,系统地引进国外优秀的经典心理学教材,是十分必要的。同时,教材作为一种知识产品,是学科知识的基本载体,也体现了学科发展的水平。因此,教材引进的过程,也是我们借鉴和吸收国外心理学先进成果的过程。

21世纪是知识经济的时代,随着经济全球化、学术交流国际化浪潮的不断推进,我们迫切需要加强我国学术研究和高等教育与国际接轨,而高等学校的教学与国际接轨的一个重要措施就是直接引进国外教材和进行双语教学。因此,《意见》把推动双语



教学和原版教材的使用都作为加强本科教学工作、提高教学质量的重要措施。《意见》指出：“按照‘教育面向现代化、面向世界、面向未来’的要求，为适应经济全球化和科技革命的挑战，本科教育要创造条件使用英语等外语进行公共课和专业课教学。”然而对于我国大多数高校来说，当前无论是在师资队伍上，还是在学生素质上，要求心理学课程实施双语教学都还难以实现。因此，为了使我国高校心理学教学更好地与国际接轨，缩小我国在心理学教学上与国际先进水平的差距，加快培养具有国际竞争力的高水平心理学人才，引进和翻译国外优秀的经典心理学教材，作为我国高等学校的教学和学习用书，是比较可行的途径之一。

基于上述思考，经过反复讨论和酝酿，我们决定启动这套《当代心理学经典教材译丛》工作。这套《译丛》是在国内众多心理学专家、教授的广泛参与下，在对大量国外心理学教材进行认真比较和遴选的基础上，根据国内心理学本科专业的课程设置而系统引进的。这是一项开放性的工程，围绕心理学本科主干课程的教学需要，以国外心理学经典教材为取材对象，并尽可能涵盖心理学的主要领域，旨在构建心理学本科专业的教材体系，以提升国内心理学的教学水平，提高国内心理学人才的培养质量。

这套《译丛》力图体现以下五个特点：

**一是基础性。**引进和翻译这套《译丛》的主要目的是为国内心理学本科教学提供基础教材。这里的基础性主要有两层含义：第一是以心理学本科生课程设置为依据，为心理学和应用心理学两个本科专业提供专业课基础教材。第二是注重教材内容的基础性。我们在遴选国外心理学教材时，强调教材内容的“四基”（基本素质、基本知识、基本能力、基本技能）并重，注重以学科的基本结构来组织教材内容，注重根据学生掌握知识的规律来组织教材，使学生提高基本素质、夯实基本知识、培养基本能力、提高基本技能。

**二是经典性。**时间是判断教材生命力的最好尺度。收入这套《译丛》的教材都是在国外反复修订、多次再版，使用面较广、经受了实践检验的教材，都是国外优秀的教科书。这样的教材既能够保持教材内容和知识结构的相对稳定性，又能及时补充新的研究成果，堪称心理学教材的经典之作。

**三是前沿性。**我们遴选教材的一个重要标准是，教材内容要具有先进性和前沿性，这套《译丛》所选译的教材都能够反映本学科领域最新的、前沿性的研究成果，吸收学科研究的新理论、新观点和新方法。如第一批出版的13种教材中，有7种是2004年出版的，其余也都是2001年以后出版的。这些教材体系新颖、视野开阔，很多内容都是当今心理学领域的最新研究成果。

**四是实用性。**针对每一门课程,我们反复比较了多种教材,最后选择了那些适合国内本科心理学教学的教材。在选择教材版本时我们十分重视教材内容的应用性和操作性,以培养具有创新精神和实践能力的心理学人才为宗旨。入选的教材中都有完整的人名索引和主题索引、丰富的参考文献、可利用的网络资源,这些都为读者阅读和使用这些教材提供了诸多的帮助和便利。

**五是开放性。**这套《译丛》是一个开放的体系,围绕心理学本科主干课程的教学需要,根据心理学本科人才的培养目标、质量和规格,旨在构建全新的心理学本科专业的教材体系,这个体系是动态的、开放的。首先,这套教材是按计划分批出版的;其次,如果我们选译的教材将来在国外出现新的修订版,我们将继续引进和追踪翻译其新的版本。

为了确保这套《当代心理学经典教材译丛》的翻译和出版水准,我们成立了编译工作委员会,有幸邀请到车文博、沈德立、林崇德、杨治良、黄希庭等5位国内一流的专家、教授担任编译工作委员会的顾问,还邀请了40位国内知名的专家、教授担任编译工作委员会的成员,这些成员来自全国多个省市自治区的高等院校,其中大多数来自师范院校,还有不少专家来自综合性大学和体育、医学等院校,具有广泛的代表性。每本教材的主要翻译人员都是该领域的专家,并遵守严谨统一的翻译体例和规范,以充分保证这套《译丛》的翻译质量。

这套《译丛》的出版得到了陕西师范大学出版社的大力支持,显示了陕西师范大学出版社领导成员在高等学校教材和高层次学术著作出版方面的过人眼光、气魄和高远追求,特此表示衷心的感谢!

当然,引进和翻译国外的优秀经典教材,只是我们构建心理学本科专业教材体系的第一步,我们期待着在不久的将来,我国心理学工作者能够编写出与国外相媲美甚至超过国外的优秀心理学教材!如果将来国外同行能够把我国学者编写的心理学教材翻译过去,那将是我们最愿意看到的一件事情!

《当代心理学经典教材译丛》编委会

郭本禹 执笔

2005年7月30日



# 译者序

## 一、关于本书的特点

由芭芭拉·M·纽曼和菲利普·R·纽曼教授所著的《Development Through Life: A Psycho Social Approach》一书在美国已出到了第8版。此书被美国的许多大学心理学专业选为教材,是一部不可多得的、反映当代发展心理学研究新成果,观点新颖、内容密切联系生活实际、启发读者思考的毕生发展心理学教科书。这是因为:第一,该书以新精神分析心理学派代表人物埃里克森的心理社会性观点为指导,系统地阐述了人生发展各阶段心理发生、发展的特点及规律;使读者在学习和阅读本书的过程中,能够从理论出发,深刻理解人生各阶段心理发展的特点以及形成这些特点的深层次原因。第二,该书根据不同年龄段的特征,即从胎儿期、婴儿期、学步期、学前期、儿童中期、青少年早期、青少年晚期、成人早期、成人中期、成人晚期,直至高寿期的11个年龄阶段个体心理发展的特点,详细阐述了毕生心理发展的特点及规律。对读者来说,一是可根据自己的具体需要,选择阅读与自己关系比较密切的、急需了解的内容;二是有利于对个体心理发展形成一种联系的、发展的、动态的认识。在本书中,作者反复强调个体心理发展符合因果规律,生命早期发展的结果会对个体以后的发展产生影响;同样,随时间的推移,个体的不断努力、拼搏,解决生活中所面临的各种困难与矛盾冲突,最终也能使心理发展达到高水平。因此,对任何一个人来说,早期发展得好,能为今后进一步发展奠定良好的基础,而以后能否发展得好,还需要不断努力。但是如果一个人仅凭自己早期的发展,不再努力和拼搏,不能与时俱进,难免坐吃山空,被时代所淘汰。人生正如逆水行舟,不进则退。第三,在详细对心理发展理论与研究成果进行介绍的基础上,该书十分注重理论与生活实际的联系。从第五章开始,各章均设有专门的“应用性话题”一节。内容紧密结合不同年龄阶段个体最有可能遇到的实际问题,并且要求读者认真思考,如果自己遇到这样的问题,该怎么办?如果他人遇到了这样的问题,我们该提供什么样的帮助?第四,该书在论述不同人生阶段心理发展特

点及规律时,使用了大量跨文化的资料,有助于读者开阔视野,拓展思路,培养个体具有博大的胸怀。这一点对于每一个成长中的个体来说都是非常重要的。从大的方面来看,随着改革开放的不断深入,我国与国际间的联系必将更加频繁和密切。如何学习先进的东西,如何更进一步地促进各国人民之间的友好交往,需要我们对自己有正确的认识和评价,也需要了解和尊重他人或其他民族的习惯与风俗。从小的方面来看,我们每个人生活在一个有着五千多年历史与文明、地域辽阔、多民族的国家之中。中华民族优秀传统文化是每个炎黄子孙发展的“根”,对这条“根”认识越多、越深,人生道路就会越顺畅。第五,该书也告诉我们,一个人心理发展是否成熟,不仅要从其身体、认知、情绪情感、自我意识和社会性等方面的发展水平来衡量,而且要看他能否做到“大肚能容”和“笑口常开”。如果一个人能做到容他人所不能的事,能笑口常开,那他也就是一位智者,一位真正成熟了的、大写的“人”。否则,即使生理年龄已经很大了,也不一定真正达到心理上的成熟。

## 二、关于埃里克森本人及其学说

埃里克森于1902年6月15日出生于德国的法兰克福附近。母亲是犹太人,父亲是一位身份不明的丹麦人。三岁前他一直与母亲两人生活在一起。在他三岁生日之时,母亲与一位来自德国南部的犹太人洪伯格医生结婚,并一直隐瞒他是一位丹麦人的儿子这件事。

埃里克森有绘画的天赋,中学毕业后曾游历了欧洲的一些国家。之后,又去读艺术师范学校。一次偶然的机会,埃里克森应聘到维也纳的一所学校任教。这所学校的校长就是精神分析心理学派创始人弗洛伊德的女儿安娜·弗洛伊德。安娜是弗洛伊德子女中唯一一位承继父业的人。在工作过程中,埃里克森接触到了精神分析心理学的理论,并且喜欢上了精神分析心理学。在安娜的教育和指导下,埃里克森成为精神分析心理学界的后起之秀。

埃里克森在维也纳生活了6年,这6年中,虽然他曾多次见到过弗洛伊德,两人也很熟悉,但是很少讲话。原因是弗洛伊德患了口腔癌,说话很困难。埃里克森虽与弗洛伊德的私人关系一般,但他本人却是精神分析心理学之父——弗洛伊德理论的终身崇拜者。

1933年,由于欧洲法西斯主义兴起,埃里克森带着家人先是移居丹麦,后又移居



美国,在美国他开始进行儿童精神分析心理学的研究。1949年,埃里克森已是加州大学的终身教授,但此时麦卡锡运动兴起,校方要求全体教师在效忠美国的宣誓上签字,埃里克森拒绝在宣誓上签字,因此离开加州大学到马萨诸塞州工作,表现了他不为五斗米折腰的骨气。1950年,埃里克森发表了《童年期与社会》一书,这本书的出版,为他赢得了国际声誉。他于1960年成为哈佛大学人类发展学教授。这个职位使他有生以来第一次登上大学讲台,给大学生上课。1969年他出版了《甘地的真理》一书,获得了美国的普利策奖和国家图书奖。1970年埃里克森退休,但仍然从事科学研究和创作。先后出版的代表性著作有:《新同一性维度》(1974)、《同一性与生命周期》(1980)、《同一性:青少年与危机》(1986)等。1994年5月12日埃里克森去世,享年91岁。

在学术上,埃里克森接受了弗洛伊德的心理性欲理论的基本观点,并有所发展,提出了自己的心理社会性理论。其原因与埃里克森的学术经历和生活经历有密切的关系。一方面,埃里克森在自己长期的精神分析活动的实践中,体会到弗洛伊德理论的生命力,因此继承了弗洛伊德理论中科学、合理之处;另一方面,埃里克森目睹了社会历史变迁和社会文化对个体心理发展的影响,从而对弗洛伊德理论有所扬弃。埃里克森对弗洛伊德理论的发展主要表现在以下几个方面:第一,对心理发展阶段进行补充。弗洛伊德提出了心理发展的五个阶段,在此基础上埃里克森又提出了在青少年之后,个体心理发展的三个阶段。这样就将发展心理学的研究内容从成人期延伸到了老年期。第二,强调社会文化对心理发展的作用。埃里克森继承了弗洛伊德关于心理发展受生理成熟制约的观点,所以他主张心理社会性的发展遵循渐成论。但埃里克森并没有局限于此,他还提出了社会文化因素对人正常发展的影响,主张从文化的独特生存状态出发来理解人的发展。第三,强调人的社会性和主观能动性。弗洛伊德在论述人的心理发展动力时,过分地强调人的生物性,即原我中本能的作用,而忽视了人的社会性和主观能动性。

### 三、关于发展心理学的发展史

#### (一) 发展心理学在国外的发展历史

发展心理学这门学科在国外的发展经历了三个历史阶段。

第一个阶段是发展心理学的形成阶段(1882年—1930年)。1882年,德国心理学家普莱尔出版了《儿童心理》一书,标志着科学儿童心理学的诞生。之后,对儿童心理

学进行研究的有美国的霍尔、鲍德温、杜威、华生,法国的比纳,德国的斯特恩,瑞士的皮亚杰。其中霍尔于1904年首次将儿童心理学的研究对象从儿童扩展到了青少年,丰富了儿童心理学的研究内容。

第二个阶段是发展心理学的创建阶段(1930年—1970年)。美国心理学家何林沃斯(L. Hollingworth)提出要研究人一生的心理发展。1930年,他出版了第一本以发展心理学命名的著作《发展心理学概论》。1935年,另一位美国心理学家古迪伊纳夫(F. L. Goodenough)出版了科学性、系统性更高的著作——《发展心理学》。该书于1945年再版并畅销美国。1957年美国《心理学年鉴》开始用“发展心理学”为章名,代替了惯用的“儿童心理学”。

第三个阶段是发展心理学向毕生发展心理学转化的阶段(1970年至今)。1968年至1972年,在美国弗吉尼亚大学召开了三次毕生发展心理学学术会议,会后出版了《毕生发展心理学:理论与研究》(1970)、《毕生发展心理学:方法学问题》(1973)、《毕生发展心理学:人格与社会化》(1973)三部论文集。

目前能够查到的毕生发展心理学的英文翻译为:Life-span Development Psychology; Human Development; Life-long Developmental Psychology; Life-span Human Development; Development Through Life等。

## (二) 发展心理学在中国的发展

中国的发展心理学起步于20世纪20年代。陈鹤琴对我国儿童心理学进行了开拓性的研究工作(朱智贤,林崇德,1988),之后的黄翼、孙国华、艾伟、肖孝嵘、陆志韦等人也为我国发展心理学,特别是对儿童心理发展的研究做出了卓越贡献。

新中国成立后,发展心理学得到了发展,进行了一些实验研究,理论上也取得了一些成果。20世纪60年代是发展心理学的第一个繁荣时期,这一时期出现了许多有关儿童早期、学龄期及青少年时期的研究,涉及生理过程和心理过程。在理论上,探讨了遗传、环境、教育在儿童心理发展中的作用,儿童心理发展的动力,年龄特征的稳定性与可变性等。1962年出版了解放后第一本以辩证唯物主义观点为指导的发展心理学教材,即由朱智贤所著的《儿童心理学》。

中国心理学会在20世纪60年代成立的第一个专业委员会就是儿童与教育心理学专业委员会。1978年中国心理学会重建了这个委员会。1984年基于发展心理学和教育心理学是两个性质不同的学科,同时参加这个委员会活动的人数很多,所以把它分为发展心理学和教育心理学两个专业委员会。至今,发展心理学专业委员会是中国

心理学会下属的十几个专业委员会之一。该委员会除积极组织中国发展心理学工作者参加国内外的心理学学术活动之外,还每过一两年就举办一次全国性的学术会议,交流研究成果,讨论中国发展心理学建设和发展中的重要问题。此外,中国教育学会下也设有一个儿童、教育心理学分会。

1985年,北京师范大学的朱智贤教授创办了《心理发展与教育》这一发展心理学的专业杂志。在朱智贤教授1983—1988年主持的国家“六五”、“七五”重点科研项目——《中国儿童青少年心理发展与教育》中,来自全国的上百位心理学工作者,系统地研究了我国儿童青少年心理发展的年龄特征,填补了我国儿童青少年心理研究中的许多空白。

在具体研究成果方面,据缪小春教授(2004年)统计,1978年以来,中国心理学会共举办过八届全国性的学术会议,有关发展心理学的论文一直占据相当大的比例。1978年举行的第二届学术会议所收到的论文中,有关发展心理学的占19%,1979年第三届学术会议收到的论文中,发展心理学的也占19%,1981年第四届会议的论文中发展心理学的占15%,1984年第五届会议中占19%,1987年第六届会议中占13%,1993年第七届和1997年第八届会议上发展心理学的论文约占16%。即便如此,1993年和1997年两次会议的论文中发展心理学所占的比例还是最高的。此外,缪小春教授还统计了自1980年至1999年这20年期间发表在《心理学报》、《心理科学》这两份代表性的心理学刊物上的发展心理学论文和研究报告。前10年即20世纪80年代发展心理学的论文和研究报告所占比例,在《心理学报》上为18.7%,在《心理科学通讯》上为24%,平均为21.5%。在后十年即20世纪90年代时,这一比例分别为16.9%和21.3%,平均为20.5%。按研究领域,发展心理学的研究可分为理论研究、感知觉和动作、认知(包括语言和智力)、个性和社会化(包括情绪)、特殊儿童(包括智力超常和弱智儿童等)和跨文化研究;按年龄阶段又可分为婴儿、幼儿(学前)、小学儿童、青少年、中年以及老年。下面是20世纪前10年和后10年各类文章所占的比例:1980至1989期间,理论7.6%,感知和动作9.8%,认知57.5%,个性和社会化17.8%,特殊儿童3.7%,跨文化4.9%;婴儿6.9%,幼儿30.4%,小学儿童38.6%,青少年16.3%,中年2.9%,老年4.9%。1990年至1999年期间,理论1.1%,感知动作4.5%,认知48.1%,个性和社会化37.3%,特殊儿童4.5%,跨文化4.4%;婴儿4.5%,幼儿26.7%,小学儿童30.9%,青少年26.4%,中年3.3%,老年8.1%。从研究领域来看,认知发展所占比例最大,1980至1989年间占57.5%,1990至1999年仍占48.1%,但



已下降近 10%。相反,个性发展和社会化在 1980—1989 年仅占 17.8%,到 1990—1999 年已增至 37.5%,增加近 20%。这说明 20 世纪 80 年代时中国的发展心理学着重研究的是认知发展,其他方面的研究都比较少。到 20 世纪 90 年代,认知发展仍是研究得较多的一个领域,但对个性和社会化的研究迅速增加,形成了以认知发展和社会化为主要研究领域的局面。从研究对象来看,20 世纪 80 年代研究最多的是小学儿童和幼儿,青少年仅占 16.3%,因此这时的中国发展心理学实际上还是儿童心理学。到 20 世纪 90 年代时,虽然小学儿童和幼儿的研究仍分别占 30.9%和 26.7%,但与 20 世纪 80 年代相比,比例有所下降。而青少年研究已增至 26.4%,与幼儿研究比例相同。老年研究也从 4.9%增至 8.1%。从上面的数据可以看出,我国发展心理学还有许多领域需要进一步加强研究。

需要指出的是,经过中国心理学界几代人的不懈努力,心理学在我国学科建设中的地位明显提高。1999 年,国家科技部开始组织制定“全国基础研究‘十五’计划和 2015 年远景规划”,并由国家自然科学基金委员会牵头具体实施。根据学科地位、国际发展趋势和前沿性、在我国现状、未来,发展规划和相关政策措施等六个方面的综合状况,将心理学确定为 18 个优先发展的基础学科之一。2000 年,心理学被国务院学位委员会确定为国家一级学科,这表明心理学被正式列入我国主要学科建设系列。作为一级学科的心理学的,下设基础心理学、发展与教育心理学和应用心理学三个二级学科。

### (三) 为什么要用毕生发展心理学替代发展心理学

为什么要用“毕生发展心理学”代替惯用的“发展心理学”这个概念呢?原因如下:第一,毕生发展心理学家强调人从胚胎到死亡始终是一个不断前进和发展的过程。人一生的心理发展是一个连续的过程,每一阶段的发展都受先前阶段发展结果的影响,同时当前阶段发展的结果也影响着以后的发展阶段。第二,毕生发展心理学家着眼于研究人的全部发展过程,即重视人生每一个阶段心理发展变化的特点及规律的研究。而不像传统的发展心理学,只注重人生的前期心理发展而忽视人生后期的心理发展,或者是正好相反,只重视人生后期的心理发展而忽视人生早期的心理发展。第三,毕生发展心理学家对心理发展持更加积极、科学的态度,他们认为个体心理发展和老化不只是一个生理过程,而且也是个人与社会环境相互作用的结果,同时个体的主观能动性在其中也发挥着积极的作用。

### (四) 学习发展心理学的意义及本书的适用范围

发展心理学是心理学的一个重要分支,是研究个体在从受精卵到死亡的整个过程中心理发生、发展的特点和规律的一门科学。在我国,发展心理学是心理学专业、教育专业以及相关专业的必修课。

发展心理学是心理学的一门基础学科,学习发展心理学具有重要的意义。首先,它能帮助人们树立科学的心理发展观、人生观和世界观,并坚定唯物辩证法的立场。其次,它有助于年长者与年轻者之间消除代际差异,更好地相互理解与沟通。第三,它有助于个人与个人之间、个人与集体之间的和谐共处,共同发展。第四,对于从事教育工作和心理咨询工作的人员来说,只有深刻了解个体心理发展的特点及规律,才能真正地对学生或来访者进行正确的教育和帮助。第五,有助于增进自我意识水平,使个人的成长发展更处于一种内控而不是外控之中,这样的人生也就越有意义。

《发展心理学》这部教材,可供高等学校心理学系(专业)、教育学系(专业)、学前系(专业)的研究生、本科生和专科学生作教材;也可供心理学、教育学、哲学、逻辑学、人类学、社会学、人力资源管理、家庭教育、社会福利机构的人员参考使用。

## 四、感谢

《发展心理学》这部教材是一部内容广泛、资料丰富的教材,能够完成这样一部教材的翻译工作,我要感谢许许多多的人,因他们的鼓励和支持,本书才得以与读者见面。

首先,感谢南京师范大学博士生导师郭本禹教授让我们有机会参与这套心理学经典教材的翻译工作。

其次,感谢陕西师范大学出版社帮助我们完成这项重要的工作。

第三,感谢参与本书翻译的全体人员。接到本书的翻译任务后,我与其他三位学术骨干分工进行翻译。我负责译前言、第五章到第八章;闫国利博士、教授负责译第一章到第四章;王敬欣博士负责第九章到第十二章的翻译;李洪玉博士、教授负责译第十三章到第十五章。由于翻译任务紧,工作量大,同时也为了培养研究生的专业能力,部分章节的翻译有研究生参与。具体为:前言(白学军译)、第一章(闫国利、安蓉译)、第二章(闫国利、刘新颜译)、第三章(闫国利、张仙峰译)、第四章(闫国利、王文静、李娜译)、第五章(白学军、杨海波译)、第六章(白学军、周源源译)、第七章(白学军、李莉译)、第八章(白学军、姚海娟译)、第九章(王敬欣、张阔译)、第十章(王敬欣、张阔译)、

第十一章(王敬欣、张阔译)、第十二章(王敬欣、张阔译)、第十三章(李洪玉、李源译)、第十四章(李洪玉、尹红新译)、第十五章(李洪玉、尹红新译)。在研究生翻译初稿的基础上,各部分负责人都进行了仔细的校对。最后,我对全部译稿进行了统校。

第四,从小到大,我的成长得益于许多人的培养和帮助。父母让我从小就明白了“春种秋收”这一朴素的人生道理。林崇德教授和沈德立教授引领我走上心理学的道路,他们用最伟大的“师爱”哺育了我,使我不断地成长。学科带头人沈德立教授为我们的学术团队确立了“爱国、尊师、勤奋、认真”的指导思想,指明了发展的方向。沈先生虽已年过七旬,仍坚持在教学科研的第一线,用“人以德立”的人生信条激励着我们这些心理学界的后辈不懈地耕耘和努力。同时还要感谢妻子和女儿对我工作的支持。

最后要说明的是,我的研究生杨海波、姚海娟完成了本书的图表、页码和目录编辑工作,臧传丽同学参与了本书中的名词表和各章目录与内容一致性的核对工作。

由于本书内容涉及面广,资料丰富,加之本人学识浅陋,工作繁杂,时间较紧,以至本书中的一些内容未能仔细推敲,个别词语的翻译也未必最佳,令人遗憾,敬请各位专家、学者批评指正。

愿以《长歌行》中“青青园中葵,朝露待日晞。阳春布德泽,万物生光辉。常恐秋节至,焜黄华叶衰。百川东到海,何时复西归?少壮不努力,老大徒伤悲”的诗句与大家共勉!

白学军

2005年7月于

教育部人文社会科学重点研究基地  
天津师范大学心理与行为研究中心



# 前言

我们很高兴向大家介绍《发展心理学》第8版。在过去数年中,这本教材得到学生和心理学同行的好评,这使我们感到兴奋不已。我们在最新一版中将保留本书已有的一些特点。在本版中我们将继续保留以年龄段为核心的组织框架,新增“研究方法”一章,扩充了个案研究的应用,增加了多元文化研究的内容,并根据新的研究成果和新的发现对本书每一章中的相应内容进行了更新。此外,技术及其对发展的影响也成为重要的新主题。

## 年龄阶段

在新的一版中,我们仍从年龄阶段这个角度系统介绍个体从胎儿期到老年期的心理发展。因为从本书先前版本的读者反馈来看,按年龄阶段来介绍发展心理学的内容对学生理解这些内容是有很大帮助的。本书以11章之篇幅,按年龄阶段来介绍人生不同时期的身体发展、智力发展、社会性发展和情绪发展,同时特别强调它们之间的相互依赖关系。就人生的每一个阶段来说,个体的身体、认知、情绪和社会性发展与其内心的矛盾、自我意识的变化和社会环境的改变之间有密切联系。因此,学生将认识到个体具有多面性,在特定的情境中,人们为了获得新的能力和技能而不断地努力。这是人生不同阶段最重要的心理发展主题,因此,每个人必须对此高度重视。

## 心理社会性理论框架的发展

心理社会性理论为我们提供了一种组织概念框架,即重视个体能力与文化资源和需要之间持续的相互作用。发展被视为遗传、成熟、社会化和自我指导等因素的产物。应用这种整合的观点来分析人的发展具有以下优点:

虽然发展的主题可能包括的内容很广,但是心理社会性理论框架有助于我们认识和强调个体毕生发展的方向性和主题性。

心理社会性理论框架有助于读者评价生命早期的经验对后期发展的影响。该理论阐明了如何根据个人过去、现在和对将来的期望来系统地确立个体年老时与年轻时的联系。

该理论框架也为我们提供关于个体毕生发展的总的看法。像心怀希望、目标明确、有爱心和关心他人等积极的心理品质有助于我们阐明个体世界观的发展及其对个体发展的促进。连续发展观指出儿童期、青少年期和成人期都要不断地奋斗。

## 毕生发展观

本书的第一版出版时,我们俩人刚完成研究生期间的学习,并处于成人早期。而今,在本书第八版出版之际,全家正庆祝我们俩的第一个孙子出生,孙子和他们的父母生活在另一座城市,我们俩也将要进入成人中期这一人生发展的下一个阶段了。

心理社会性和毕生发展观对我们的学术生涯和人生有积极的理论指导意义。它为我们俩提供了许多知识,如生孩子、当三个孩子的父母、自己生身父母的去世,事业上的成功、失意,工作和生活的改变,夫妻关系中的矛盾和快乐。本书中的内容使我们俩能预测并应对成人期的生活挑战,在经历危机时保持希望。我们希望本书能充分体现这些思想观念,并使你——尊敬的读者——从中受益。

此外,本书内容能促进个体自我理解,毕生发展观为我们提供了理解人生各阶段最重要问题的一种方法,这些最重要问题就是个体经历的矛盾、面临的机遇和取得的成就。从这个意义上讲,毕生发展观向我们的自我中心主义提出了挑战。毕生发展观假设在生命的每一个阶段人们之间都是互相影响的。为了在人生的每一发展阶段获得最为敏感的、支持性的、促进成长的动力,就应该以毕生发展观为基础来指导我们与他人的相互作用。

## 文化和历史背景的影响

研究个体毕生的心理发展过程需要敏锐地关注社会变化。发展中的个体生活在一个不断变化的文化和历史背景之中。四年前本书第7版出版时,正好是新旧世纪交替之际,从那时到现在,发生了许多事件,如美国总统的弹劾案、恐怖分子袭击纽约世贸中心。在非洲和中国,感染艾滋病的人数在增多。虽然这只是少数几个事件,但是

这些事件产生的影响已明显改变了我们的生活经历。在这种变化的环境中,试图理解个体毕生发展过程中的连续性和变化性模式是极具吸引力的。

## 技术的影响

在过去的几年中,技术的进步改变了我们的世界。现在,我们可以随时获得准确、实时和有用的信息。E-mail 和移动电话使我们在家就能与家人、同事、朋友取得联系,并进行信息交流和获得支持,而这在几年前则是不可能实现的。人类基因图谱一方面扩展了我们关于生命遗传成分的常识性认识,另一方面也维护和提高了人类的健康水平。所以在本书第八版修订过程中,我们更多地关注技术本质及其对个体毕生发展的影响。

## 本书的结构

我们将从以下几个方面对本书的结构进行概括。

### 第一章至第四章:发展心理学的导论和新的研究方法

第一章建立了本书的方向和观点,同时介绍了毕生发展观。第二章在这一版中是新增的内容,详细讨论了实证主义研究观和定性研究观在人类发展研究中的应用。第三章介绍了心理社会性理论的基本概念,并分析了该理论的优点与不足。第四章概述了其他心理理论关于人的发展和变化的重要观点。重点介绍了每一种理论的基本要点及其在人类发展研究中的应用。每个理论之后总有一节内容将它与心理社会理论联系到一起,从而,使人们更好地理解不同的理论是如何解释人的发展的。

### 第五章:胎儿发展和遗传学的最新研究

第五章介绍了胎儿的发展与孕妇和孕妇所处社会——文化环境之间的关系。在本书修订版中包含了行为遗传学领域的一系列新发现。重点研究了孕妇接触各种物质,特别是接触了尼古丁、酒精、咖啡因、一些药物和环境中的毒素之后,给胎儿的发展带来的危险。对于胎儿的发展来说,本章强调了贫穷与危险因素对胎儿有一定的影响。

### 第六章至第十五章:婴儿期到高寿期的成长与发展

第六章至第十五章,描绘了从婴儿期、学步期、学前期、儿童中期、青少年早期、青

少年晚期、成人早期、成中后期、成人晚期和高寿期的正常成长与发展的基本模式。在这些章节中,我们考虑了个体如何组织和解释在他们的行为、态度、世界观以及面对环境需要时经验、注意的变化。

在每一章的开头,我们考查了该阶段的四到五个关键的发展任务。这些任务反映了总的发展方面,包括身体发展、感觉运动能力、认知和情绪成熟、社会关系和自我理解,还详细地探讨了每个阶段的心理社会危机。我们也说明了成功地解决危机是如何帮助个体发展基本的自我适应的品质的,而解决危机的失败将会导致反常状态。虽然少数人在成长过程中比较平稳,但大多数人则是伴随着痛苦和挣扎的。当人们因主要的反常状态而导致行为上的退缩和生活上存在困扰时,在大多数情况下,这些人不仅心理不健康,而且有时身体也会出现毛病。

### 在每一章结尾时的应用性话题

在每一章结束时,我们将研究和理论应用于一种重要的社会问题。这些应用性话题为学生提供了一个机会,即将所学的个体正常发展过程的研究和理论用来分析社会问题。表 3.7 包括了对人生的各个阶段基本任务、危机和应用性话题的总结。

## 新内容

第 8 版仍保持了本书前面几版的基本结构以及对该研究领域新发展的重视。我们希望这些新的部分能引起人们对某一话题更清晰、更深入以及更新的思考。本版中部分内容被更新,同时许多新的研究和新近的人口普查资料也在相关内容中得到反映。

### 新的第二章:研究过程

研究过程是新的一章,对实证主义研究观和定性研究观详细地做了介绍。这部分内容阐明了通过研究得以形成和建立科学途径,论述了随时间的推移,作为发展心理学家在试图了解人生复杂性时可能面临的困难。

## 更多地论述了文化的作用

利用文化模式、跨文化的比较、文化内的差异等新的研究资料,进一步探讨文化在形成人生经验过程中的作用。阐述了一个观点,即个体发展是由基因遗传决定的特征



与文化资源、信仰、价值观等因素不断相互作用的产物,同时还通过对文化与亚文化进行比较来进一步说明此观点。

### **更多地论述了贫穷、歧视和其它形式的社会压迫的作用**

第8版用了许多实例来说明贫穷、歧视、各种形式的社会压迫对个体发展的影响。增加的这些文献有助于阐述贫穷对发展的影响。同时,这方面的研究也说明了在人生不同阶段,个体具有成长与适应的非凡能力。

## **增加个案资料的使用**

本书中以大量的个案资料突出个体生活经历的独特性。我们已发现这方面的材料在上课时非常有用。学生阅读这些内容,有助于他们认识自己的人生,并运用具体且有意义的方式使自己的人生与这些内容相接近。本书的个案资料阐明了理解正常发展模式与认识个体人生故事之间的张力。我们希望同学们热情地参与这些话题的讨论,认识到这些个案会激发一些新的科学研究以及通过这些研究能进一步提供说明人生经验的背景知识。

## **汇集更多的技术**

电子资源的实用性已渗透到这一版的内容之中。除了“技术和人的发展”这一专题外,我们还在书中组织讨论了技术变化对人的发展的影响。

## **汇集更多的成人早期的再塑造**

在本书的每一个新版中,我们都会关注人生不同阶段经历了怎样的历史变化。在这一版中,最显著的一点是24—35岁之间成人早期的再塑造。这个时期是个体从青少年晚期形成忠诚的品质向承担义务的生活方式和进行更多尝试转变角色的阶段。虽然青年人不断推迟自己结婚的年龄,但是他们中又有很高的同居率;而离婚率表明在这个阶段后期,相当数量的男女双方或一方经历着婚姻矛盾;他们经历许多工作上的变化;很多人在获得第一个学位或更高学位后,继续接受再教育;许多人又回到家中

与父母生活在一起,从父母那里获得经济和情感上的支持。

## 晚年的新生活

接下来的资料是关于人们灵活地和创造性地适应人生晚期。人生寿命限制已被克服,许多老年人开始了新的生活,他们选择在重要领域内投资,并以高水平的能力和独立性活动于这些领域。

### 有助于学习的特征

本书第8版有几个特征可有助于学生的学习过程。

## 基本章节的教学

在每一章的开始,有一个关于本章内容的大纲和目录。这能帮助读者掌握本章的要点和总结本章内容的基本观点。用黑体字印刷的词汇表有助于新概念的复习。每章结束时的总结以概括的方式强调了本章的主要观点。最后,每章结束时有一个以“进一步思考”为标题的一些问题。我们希望通过这些问题,鼓励学生将各个章节的内容综合起来,根据课文内容联系自己的经历,思考如何将本章中的观点应用于具体情境之中。

## 新窗口的特征

为了对一些特殊的话题进行讨论,我们增加了四种类型的窗口,它们是:

**进一步探索**说明了新的研究和干预措施,它将进一步促进人们对特定人类发展话题的理解。

**技术和人的发展**提供了一些例子,用以说明技术会或在某种情况下会给人生不同阶段带来新的危险。

**人的发展和文化**阐述了在人生的不同时期文化是如何对发展的本质产生影响的。

**个案研究**与相关思考题一起鼓励学生把从某一章中学到的概念应用于现实生活之中。这些个案不仅可作为自主学习的重要内容,而且还可作为学生分组讨论要点时

的应用性内容。

## 答谢

艾里克·埃里克森(Erik Erikson)和罗伯特·哈维斯特(Robert Havighurst)的著作给我们智力发展以指导和灵感。这两位学者的共同贡献是确立了心理社会性理论的基本方向,指导了无数人树立正确的发展观,教育我们要了解毕生的成长过程和生命的变化。他们承认社会历史情境与个体真实的生活故事经常密切地交织在一起,强调社会压力的目的是要求人生每个阶段要有新水平的心理机能。在他们的著作中,提出每个人在成长过程中具有顺应、适应和不可思议的潜力这种乐观主义的观点。同时,他还写到在创造人道主义社会时,教师、治疗专家、父母、学者和公民都应具有道德责任感。我们赞赏这种观点并在《毕生发展心理学》第8版中继续加以反映。

我们还要感谢许多学生、同事、专家以及与我们分享经验、意见的朋友们。多年来,比尔·麦基奇(Bill McKeachie)和吉姆·凯利(Jim Kelly)这两位良师益友给我们以源源不断的支持和新思路。他们是我们赖以工作的智慧之源,提醒我们去获得好的学术观点以及认知宽容之心的价值。我们以前的学生,现在已是学者的布伦达·罗汉曼(Brenda Lohman)和兰奇-迈耶(Laura-Meyer),给我们提供有价值的建议和鼓励。他们为本书编制了非常好的附录。此外,他们也是这本新的《发展心理学:个案课本》的合作者。本书每一次再版的时候,我们都会求助于我们的孩子萨姆(Sam)、亚伯(Abe)和雷切尔(Rachel),通过他们来检验我们的思想,并与他们讨论一些有争议性的话题。在每一阶段,他们带来的新才能和观点丰富着我们的成果。本书的第8版是在才华出众的编辑们指导下完成的。他们是出版人伊迪丝·伯特·布赖迪(Edith Beard Brady),资深发展编辑雪莉·赛明顿(Sherry Symington)。他们的建议、鼓励、支持和先见之明使这一版得以顺利出版。他们的激励和耐心帮助使我们在新的技术、信息和可能性面前游刃有余。我们很幸运能汲取到他们的创造所爆发出的能量。此外,我们还向沃兹沃思公司和电子出版服务公司的其他专业人员表达我们的感谢。他们是高级生产项目主管杰里恩·埃默瑞(Jerilyn Emori),高级成品编辑帕特·奥康尼尔(Patty O'Connell),图画设计莉斯·哈拉萨米祖(Liz Harasymczuk),技术编辑艾琳·史密斯(Eileen Smith),照片加工者乔伊·弗塔尔(Joy Vitale),技术项目主管米歇尔·瓦德曼(Michelle Vardeman),前任助理编辑丽伯卡·海德(Rebecca Heider),

编辑助理马丽蒂斯·苔丝(Maritess Tse)。正是由于他们的帮助,本书出版才成为了可能。此外,我们还要向广告主管特米·斯特郎(Tami Strang)和市场主管洛丽·格布(Lori Grebe)表示感谢。

最后,我们还要答谢下列几位提出有见地的、建设性的评论和建议的评论家们,他们是:基恩大学的葆拉·史密斯·艾维利(Paula Smith Avioli),北卡罗莱纳大学的丹尼尔·N·伯寇(Daniel N Berkow),亚里桑那州立大学的丹尼斯·安·博德曼(Danise Ann Bodman),芝加哥大学的威廉·伯登(William Borden),先锋大学的盖尔·布罗斯那一沃特斯(Gayle Brosnan-Watters),中佛罗里达大学的谢丽尔·E·格林(Cheryl E Green),匹兹堡州立大学的斯蒂芬·霍伊尔(Stephen Hoyer),安克雷奇市阿拉斯加大学的玛丽亚·伊波里图(Maria Ippolito);罗德岛大学的玛丽·凯里木(Mary Kalymun);Grambling 州立大学的鲁·金(Lua King);堪萨斯州立大学的利昂·瑞波特(Leon Rapport);印第安那大学的玛丽亚·K·斯米特(Maria K Schmidt);俄亥俄大学的克伦·斯洛夫(Karen Slovak);圣迭哥州立大学的安德里亚·M·斯图尔特(Andrea M Stewart);迈阿密肯特尔达德社区学院的洛伊斯·J·威洛比(Lois J Willoughby)。



# 目 录 CONTENTS

---

## 第一章 毕生发展观

---

本书的一些假设 /3

心理社会性观：生物系统、心理系统和社会系统之间的相互影响 /4

生物系统 /4

心理系统 /4

社会系统 /5

进一步探索：贫穷 /6

贫穷带来的心理社会影响 /7

心理社会性观的概述 /8

个案研究：露丝 /9

生命全程 /10

对预期寿命的预测 /11

影响长寿的因素 /12

技术与人的发展：技术在人的发展研究中的作用 /13

本章总结 /14

进一步思考的问题 /14

---

## 第二章 研究过程

---

科学过程 /18

实证主义的研究方法 /19

科学观察 /19

定性的研究方法 /20

研究设计 /21

取样 /21

随机取样 /22

分层取样 /22

匹配分组 /22

志愿者样本 /22

对样本的定性研究 /23

取样方法的优点与不足 /23

研究方法 /24

观察法 /24

技术与人的发展：使用录像技术进行观察 /25

个案研究 /27

访谈法 /28

调查和测验法 /29

进一步探索：皮亚杰的访谈法 /30

实验研究 /32

人的发展和文化：大学入学中 SAT 的使用 /33

发展研究的实验设计 /34

回溯性研究 /35

横断研究 /35

追踪研究 /36

同代人序列研究 /36

对现有研究的评价 /36

伦理道德 /37

本章总结 /38

进一步思考的问题 /39

---

## 第三章 心理社会性理论

---

什么是理论 /42

强调心理社会性理论的原因 /43

个案研究：埃里克森 /43

心理社会性理论的基本概念 /45

发展阶段 /45

发展任务 /49

心理社会性危机 /50

一种典型的心理社会性危机 /50

生命阶段中的心理社会性危机 /51

解决心理社会性危机的核心过程 /53

重要关系范围 /54

发展的环境 /55

应对行为 /56

基本适应的自我品质 /58

核心反常状态 /58

对心理社会性理论的评价 /59

优点 /59

不足 /60

对心理社会性理论的概述 /62

本章总结 /63

进一步思考的问题 /63

---

## 第四章 理解人类发展的主要理论

---

个案研究：罗伯特·梅耶和朱丽叶特 /68

进化论 /70

对人发展的启示 /71

与心理社会性理论的关系 /72

心理性欲理论 /72

对人发展的启示 /74

与心理社会性理论的关系 /75

认知发展理论 /75

皮亚杰理论的基本概念 /76

对人发展的启示 /77

维果斯基的认知发展概念 /78

对人发展的启示 /79

与心理社会性理论的关系 /80

学习理论 /80

经典性条件反射 /80

对人发展的启示 /81

操作性条件反射 /82

对人发展的启示 /83

社会学习理论 /83

对人发展的启示 /84

认知行为主义 /84

对人发展的启示 /85

学习理论的总结 /85

与心理社会性理论的关系 /86

文化理论 /86

对人发展的启示 /87

与心理社会性理论的关系 /88

社会角色理论 /89

对人发展的启示 /89

与心理社会性理论的关系 /90

进一步探索：角色紧张与父母身份 /91

系统论 /91

对人发展的启示 /93

与心理社会性理论的关系 /94

本章总结 /95

进一步思考的问题 /96

---

## 第五章 怀孕期和胎儿的发展

---

### 遗传与发展 /98

遗传信息来源：基因和染色体 /98

#### 遗传规律 /100

等位基因 /100

基因型和表现型 /100

伴性特质 /101

#### 进一步探索：伴性特质 /102

#### 个体差异的遗传来源 /102

遗传决定发展速度 /102

遗传决定个体的特质 /102

遗传决定异常发展 /103

#### 遗传技术和心理社会性的进化 /104

绘制基因图谱 /104

伦理上的思考 /105

#### 评价遗传因素对行为的影响 /105

遗传和智力 /106

反应范围 /106

### 正常胎儿的发展 /108

#### 受精 /108

双生子 /109

不育和选择生育手段 /109

#### 技术与人的发展：生育技术 /111

#### 第一个孕期的发展 /113

受精卵期 /113

胚胎期 /113

胎儿期 /114

#### 第二个孕期的发展 /116

#### 技术与人的发展：对胎儿的检查 /118

#### 第三个孕期的发展 /118

#### 生产过程 /119

#### 分娩阶段 /119

#### 剖腹产 /121

#### 婴儿的死亡率 /122

#### 进一步探索：剖腹产的影响 /122

### 母亲、胎儿和心理社会性环境 /123

#### 胎儿对孕妇的影响 /123

角色和社会地位的变化 /123

母亲情绪状态的改变 /123

怀孕和分娩时父亲的参与 /125

#### 孕妇对胎儿的影响 /127

贫穷的影响 /127

母亲的年龄 /127

母亲用药 /128

环境毒素 /131

#### 人的发展和文化：艾滋病和母婴传播 /131

母亲的饮食 /132

### 文化背景 /133

#### 对怀孕的反应 /133

关怀与羞怯 /133

#### 人的发展和文化：父代育儿 /134

适当与脆弱 /134

#### 对分娩的反应 /135

### 应用性话题：流产 /136

#### 美国有关流产的法律规定 /137

#### 合法流产的影响 /138

#### 流产的心理社会性影响 /138

#### 个案研究：克伦和唐 /139

### 本章总结 /141

### 进一步思考的问题 /142

---

## 第六章 婴儿期（出生后的头24个月）

---

### 新生儿 /144

### 发展任务 /145

#### 感觉、知觉及运动机能的发展 /145

#### 技术和人的发展：非常小的婴儿 /146

感觉 / 知觉的发展 /147

动作发展 /151

人的发展和文化：津阿卡纳梯克儿童养育 /154

气质 /154

个案研究：科顿家庭 /156

依恋 /157

依恋的发展 /157

与母亲、父亲和其他人依恋的形成 /160

依恋的模式 /161

父母的敏感性与依恋的质量 /163

依恋与以后发展的关系 /164

感觉运动智力和早期因果图式 /166

婴儿如何组织他们的经验 /166

因果图式的发展 /167

理解物体本质和进行分类 /168

物体的本质 /168

物体的分类 /171

情绪发展 /172

情绪的分化 /172

情绪作为理解意义的钥匙 /175

进一步探索：婴儿微笑的意义 /175

调节情绪的能力 /176

作为成人—婴儿交流渠道的情绪 /177

心理社会性危机：信任与不信任 /178

信任 /178

不信任 /179

解决危机的核心过程：与照顾者的互惠关系 /180

进一步探索：依恋有关键期吗 /180

相互作用的协调、失调及其修复 /182

建立家庭的功能性节奏 /182

有心理问题的父母 /182

进一步探索：培养与有烦恼情绪母亲的互惠关系 /183

基本适应的自我品质和主要的反常状态 /184

希望 /184

退缩 /185

应用性话题：父母的作用 /185

物质环境的安全性 /186

对情绪和认知发展的培养 /187

父亲和母亲的养育行为 /188

父母是保护者 /189

社会支持的重要性 /189

本章总结 /190

进一步思考的问题 /191

---

## 第七章 学步期（2岁到3岁）

---

个案研究：艾丽丝·沃克逛集市 /194

发展任务 /195

运动能力的精细化 /195

语言发展 /197

符号思维 /197

交流能力 /198

技术与人的发展：大脑是如何加工语言的 /199

婴儿期的交流能力 /199

学步期的交流能力 /201

学步期之后言语的发展 /204

语言环境 /204

人的发展与文化：讲双语的人 /206

幻想游戏 /209

假装游戏的本质 /210

假装的能力 /210

学步期幻想游戏的变化 /211

技术和人的发展：学步儿的玩具 /211

幻想游戏对发展的作用 /213

游戏同伴的作用 /214

进一步探索：想象同伴 /215

自我控制 /215

将语言和幻想作为控制冲动的策略 /215

进一步探索：生气情绪的控制 /216

冲动的控制 /217

自我调节目标的达到 /220

心理社会性危机：自主性与羞怯和怀疑 /221

自主性 /222

羞怯和怀疑 /222



人的发展与文化：大小便训练 /223	智力和学术成就 /230
核心过程：模仿 /224	社会能力 /231
基本适应的自我品质和主要的反常状态 /225	同伴关系 /232
意志 /225	未来的方向 /233
强迫 /226	本章总结 /233
贫困对学龄前心理社会性发展的影响 /227	进一步思考的问题 /234
应用性话题：照顾孩子 /228	

---

## 第八章 学前期（4—6岁）

---

发展任务 /236	自尊 /261
性别认同 /237	同伴游戏 /264
个案研究：学前儿童的性别认同 /237	进一步探索：背景不协调 /264
个体差异观与建构主义观 /238	团体游戏 /264
理解性别 /239	伙伴团体 /265
性别角色标准 /240	人的发展与文化：“跳房子”游戏 /265
对父母的认同 /241	心理社会性危机：主动与内疚 /267
进一步探索：由男同性恋者和女同性恋者抚养的儿童 /243	主动 /267
性别偏爱 /244	内疚 /268
早期道德发展 /245	核心过程：认同 /270
个案研究：发生在学校一年级的杀人案 /245	基本适应的自我品质和主要的反常状态 /272
学习理论 /247	目的 /272
认知发展理论 /248	抑制 /272
精神分析理论 /249	应用性话题：入学准备 /273
进一步探索：道德违规与社会习俗违规 /250	入学准备的定义 /273
移情和观点采择 /251	测量入园准备 /274
父母的惩罚 /253	入学准备上的障碍 /276
电视在道德发展中的作用 /254	支持残疾儿童 /276
技术和人的发展：保护儿童免受媒体暴力 /255	谁对入学准备目标负责 /277
影响道德发展的总结 /257	本章总结 /277
自我理论 /258	进一步思考的问题 /278
客观的我和主观的我 /258	
自我理论的发展改变 /260	

---

## 第九章 儿童中期（6—12岁）

---

发展任务 /280	家庭对社交能力的影响 /281
友谊 /281	友谊对社会性发展的三方面贡献 /282

孤独 /284  
进一步探索：欺侮 /284  
具体运算思维 /286  
守恒 /287  
分类技能 /289  
综合技能 /290  
元认知 /291  
技能学习 /291  
进一步探索：什么是智力 /292  
技能学习的特征 /293  
阅读 /294  
技能形成的社会文化情境 /295  
人的发展与文化：数学能力的跨国比较 /295  
自我评价 /296  
自我效能感 /297  
个案研究：贝卡 /298  
社会期望 /298  
团体游戏 /302  
相互依赖 /302

分工 /302  
竞争 /303  
对所在团体和外部团体的态度 /304  
心理社会性危机：勤奋与自卑 /305  
勤奋 /306  
自卑 /306  
进一步探索：影响学校教育的儿童期障碍 /307  
核心过程：教育 /309  
基本适应的自我品质和主要的反常状态 /311  
能力 /311  
技术和人的发展：技术和学校教育 /312  
惰性 /314  
应用性话题：儿童生活中的暴力 /314  
接触暴力的后果 /314  
预防策略 /316  
本章总结 /317  
进一步思考的问题 /317

---

## 第十章 青少年早期 (12-18 岁)

---

### 发展任务 /321

#### 生理成熟 /321

#### 个案分析：伊恩·索普 /321

女孩的生理变化 /323  
男孩的生理变化 /325  
长期的成长趋势 /325  
成熟度的个体差异 /326

#### 技术和人的发展：青少年时期的安全行为和冒险行为 /327

#### 形式运算 /328

皮亚杰的形式运算理论 /328  
形式运算阶段的六个特点 /329  
自我中心主义和去中心化 /331  
增强形式运算思维的因素 /332  
对形式运算理论的批评 /333

#### 情绪的发展 /334

饮食紊乱 /335  
犯罪 /336

#### 抑郁 /338

#### 作为同伴团体的一员 /339

#### 进一步探索：青少年自杀 /340

小团体和团体 /341  
界限和规范 /342  
父母和同伴 /343

#### 性关系 /344

性关系的形成 /344  
初次性交 /345  
影响初次性交发生的因素 /346  
性取向 /347  
与性欲相关的问题 /348  
青少年早期的怀孕 /349

#### 心理社会性危机：团体同一性与疏离感 /353

#### 团体同一性 /354

团体同一性产生的认知过程 /354  
团体同一性的四个维度 /355

#### 疏离感 /356

疏离感对团体同一性和个体同一性的作用 /357

## 核心过程：同伴压力 /358

团体归属感的形成 /358

特定领域中的团体压力 /358

个体自主权与团体归属的矛盾 /359

进一步探索：黑帮 /359

民族团体同一性 /360

## 基本适应的自我品质与主要的反常状态 /361

对他人的忠诚 /361

孤立 /362

## 应用性话题：青少年饮酒和吸毒问题 /362

影响饮酒行为的因素 /363

酒精对生理的影响 /363

对危险的评估 /363

参照团体 /363

过早开始饮酒及服用药物 /364

## 本章总结 /365

进一步思考的问题 /366

---

# 第十一章 青少年晚期（18—24岁）

---

## 发展任务 /369

脱离父母——自主性的获得 /369

自主性和离家生活 /370

自主性和大学经历 /371

自主性和自我满足 /372

进一步探索：依恋和同一性的形成 /372

性别同一性 /373

文化的作用 /373

人的发展与文化：印度大家庭中的性别角色 /374

重新评价性别的稳定性 /375

重新评价旧的性别角色标准和学习新的性别角色标准 /375

修正个人儿童期的认同 /376

为性别同一性增加一个性别维度 /376

性别角色偏好的确定 /378

道德内化 /379

新的认知能力 /379

促进道德推理发展的经验 /381

职业选择 /382

青少年早期的工作经验 /382

影响职业选择的因素 /383

职业决策形成 /386

技术和人的发展：网上职业选择 /390

## 心理社会性危机：个体同一性对角色混乱 /391

个体同一性 /391

同一性的内容成分 /391

同一性的评价成分 /392

个案研究：豪斯顿 A. 贝克先生 /392

同一性状态 /393

同一性混乱 /395

男女两性同一性的形成 /397

## 核心过程：角色试验 /398

心理社会性停滞 /398

个案研究：同一性形成过程中的转折点 /400

角色试验和民族同一性 /401

## 基本适应的自我品质和主要的反常状态 /402

忠诚于价值观和意识形态 /402

否定 /402

## 应用性话题：社会生活所带来的挑战 /403

非自愿的性注意 /403

无节制饮酒 /404

性传染病 /404

## 本章总结 /405

进一步思考的问题 /406

---

## 第十二章 成人早期 (24—34 岁)

---

### 在成人期研究中的主要概念 /408

社会角色 /408

生命历程 /409

实现理论 /411

胜任能力 /411

自我接受 /412

自我实现 /412

### 发展任务 /413

探索亲密关系 /414

准备结婚 /415

伴侣的选择 /415

技术和人的发展：以计算机为中介的关系（或在线约会） /418

个案研究：爱情是一种什么样的关系 /420

同居 /421

同性恋 /423

婚姻早期阶段的调适 /424

双职工家庭婚姻的调适 /426

分娩 /427

生育率 /428

生孩子的决定 /428

人的发展与文化：古斯夷人的生育观 /428

伴侣和父母的双重角色 /430

不要孩子的决定 /432

工作 /432

工作的世界 /432

个案研究：杰伊·克罗 /433

贫困和工作机会 /437

职业阶段和个人发展 /437

生活风格 /438

生活节奏 /438

社会网络 /439

竞争角色需要 /440

健康和体质 /441

### 心理社会性危机：亲密与孤立 /442

亲密 /442

进一步探索：依恋的类型和关系形成 /442

男女相互作用的方式 /443

工作环境中的亲密关系 /444

孤立 /444

孤独 /445

抑郁 /445

脆弱的认同 /445

性行为失调 /446

情境因素 /446

兴趣分歧的范围 /446

过度投入 /447

### 核心过程：同伴间的互惠关系 /447

### 基本适应的自我品质和主要的反常状态 /448

爱情 /448

排他性 /449

### 应用性话题：离婚 /449

导致离婚的因素 /450

结婚年龄 /451

社会经济水平 /451

夫妻双方社会情感的发展 /452

家族的离婚史 /452

应对离婚 /452

对前配偶的依恋 /454

应对策略 /454

### 本章总结 /455

### 进一步思考的问题 /456

---

## 第十三章 成人中期 (34—60 岁)

---

### 发展任务 /458

管理职业 /458

在工作领域中胜任能力达到新水平 /459

技术与人的发展：工作场所的攻击性行为 /460

成人中期的职业变化 /462

平衡工作与家庭生活 /463

失业所带来的冲击 /465  
培养亲密关系 /467  
对成长的承诺 /467  
个案研究：在充满活力的婚姻中为承诺对方成长而奋斗 /468  
有效沟通 /469  
创造性地利用矛盾 /469  
在长期关系中保持激情 /470  
扩展照顾关系 /471  
人的发展与文化：绝经期 /471  
养育子女 /472  
照顾年迈的父母 /477  
管理家务 /478  
管理资源和满足需要 /478  
建立网络和联盟 /478  
再婚与混合式家庭 /478  
进一步探索：无家可归 /480  
单亲家庭 /481  
独居者 /482  
心理社会性危机：繁殖与停滞 /483

繁殖 /483  
繁殖的测量 /484  
停滞 /485  
个案研究：成人中期的停滞 /485  
核心过程：个体-环境的相互作用和创造性 /486  
个体-环境的相互作用 /486  
创造性 /487  
基本适应的自我品质与主要的反常状态 /489  
关怀 /489  
拒绝 /489  
应用性话题：工作场所中的歧视 /490  
收入的差距和职业的结构 /491  
歧视是如何持续存在的 /492  
心理社会性分析：歧视与应对 /492  
本章总结 /493  
进一步思考的问题 /494

---

## 第十四章 成人晚期 (60-75 岁)

---

### 发展任务 /497

#### 接受自己的生活 /497

生活的满意感 /497  
生活的目标和满意感 /498  
人格与主观幸福感 /499  
疾病与健康 /500  
SOC 模型 /500  
埃里克森论个体接受自己的生活 /501

#### 促进智力 /501

界定和研究成人晚期智力方面的问题 /501  
记忆 /502  
后形式运算思维 /503  
不同智能的变化模式 /505  
遗传和环境因素在心理功能上的相互作用 /505

#### 把精力转向新角色和活动中 /507

祖父母期 /507

进一步探索：年龄与工作场所的生产力 /508

寡居或嫠居 /512

休闲活动 /514

技术和人的发展：老年人使用互联网 /515

#### 形成关于死亡的看法 /517

死亡观的变化 /517

个案研究：莫里·斯凯沃兹对其死亡观的思考 /518

死亡焦虑 /519

悲痛和居丧 /520

与死亡有关的仪式 /522

人的发展与文化：阿门宗派教徒的死亡方式 /522

死亡的权利 /523

#### 心理社会性危机：整合与失望 /524

整合 /524

失望 /524

核心过程：内省 /525



## 基本适应的自我品质和主要的反常状态 /527

智慧 /527

轻蔑 /528

## 应用性话题：退休 /528

对退休的适应 /529

退休带来的困难 /529

个案研究：把退休视为从单调乏味的工作中获得解放 /530

收入损失 /531

对退休的未来展望 /531

本章总结 /532

进一步思考的问题 /533

---

# 第十五章 高寿期 (75岁到死亡)

---

## 长寿的变革 /536

心理社会性发展的一个新阶段：高寿期 /538

高寿人群中的性别差异 /538

## 发展任务 /539

应对老化所带来的生理变化 /539

体能健全 /540

行为迟缓 /541

感觉的变化 /543

健康、疾病和机能独立 /545

发展中的心理历史观 /547

进一步探索：器质性大脑综合症——老年痴呆症 /548

探索一个未知的领域：高寿者的生活结构 /550

生活安排 /551

进一步探索：中产阶级向日趋破败的市区移居对高寿期老年人的影响 /554

个案研究：Z先生 /556

性别角色的定义 /557

心理社会性危机：不朽与死亡 /560

不朽 /561

人的发展与文化：夏威夷土著人对其祖先所遗留文明应负的责任 /562

死亡 /562

进一步探索：埃里克森如何看待应对老化的问题 /563

核心过程：社会性支持 /563

社会性支持的益处 /563

社会性支持的动力机制 /564

社会性支持网络系统 /565

基本适应的自我品质与主要的反常状态 /566

信心 /566

缺乏信心 /567

应用性话题：满足脆弱老年人的需要 /567

脆弱的界定 /567

对最佳功能的支持 /569

社区的作用 /570

创造性活动的作用 /571

本章总结 /571

进一步思考的问题 /572

---

## 附录

---

术语表 /573

参考文献 /588

人名索引 /660

主题索引 /693

# 第一章

## 毕生发展观



对人的发展的研究反映了人在不同的年龄阶段相互依存的关系。儿童长大成人，成人教育和养育儿童。假如一个人在儿童期出现了问题，就会在其成人期发展的各阶段有所反映；假如一个人在成人期发展中出现了问题，则在其儿童期各阶段已有所预示。

本书的一些假设

心理社会性观：生物系统、心理系统和社会系统之间的相互影响

生物系统

心理系统

社会系统

进一步探索：贫穷

贫穷带来的心理社会影响

个案研究：露丝

生命全程

对预期寿命的预测

影响长寿的因素

技术与人的发展：技术在人的发展研究中的作用

## 4 本章目标

- ✦介绍本书的主要结构和中心内容所依据的基本假设。
- ✦介绍心理学的研究取向,包括生物系统、心理系统和社会系统之间的关系。
- ✦阐述寿命期望值的历史性变化,考察这些变化对于人的毕生发展研究的启示。

### 帕

特里克·乔纳森·卡米奇(Patrick Jonathan Carmichael)的父亲是一个自由人,在移居到阿拉巴马以及鲁姆普种植园之前,他在北卡罗来纳州解除了奴隶身份。卡米奇进入了斯诺希尔(Snowhill)学院,该学院是仿效布克·T·华盛顿(Booker T. Washington)的塔斯克奇(Tuskegee)学院建造的。也就是在这里,他萌发了自己创建学校的梦想。中学毕业后,他教了5年书,然后创建了普渡·希尔(Purdue Hill)工业中学。

“政府每年只投资75美元作为学校的费用,”卡米奇说,“学生一年交25美分的学费,如果学生没有钱,也可以用小鸡或者几罐糖浆代替。那时,要建一所黑人学校,别想从政府那里得到一分钱。我给全国所有同情黑人儿童的人士写信,期望得到他们的帮助。我一直在写这些信,我是最后一个可能将孩子们的希望之火扑灭的人。”

“他一个月有25美元的收入,”卡米奇的儿子说道:“他靠干农活来养活我们。黎明前他就起床在田里工作,养鸡、放羊和养猪。他有一个很大的花园。他把所有的收入都用在了学校。晚上,他就给在波士顿和纽约的富人写信,试图从他们那里为学校弄到一点钱。他执着于此。就这样日积月累,人们在这个地区建立了一所学校。这个学校从一间教室、一名老师和11名学生开始,逐渐发展成为一所拥有12间教室、225名学生和10名教师的学校。”

现在卡米奇已是101岁的高龄,但直至最近几年他才和儿子及儿媳住在了一起。自

1958年告别教育生涯以来,他独自居住在自己的农场,直到有一天他去喂羊的时候不慎摔断腕关节,那时,他已经97岁了。

“当我年轻的时候,我跟我的父亲合不来,”他的儿子说道:“他是一个工作非常努力、遵守规矩的人。现在不同了,我们又有了重新在一起的机会。我要照顾他,帮助他做一些事情,比如刮胡子。他需要我,我们之间有了一种近乎朋友式的关系。”(Heynen, 1990年,第9页. Patrick Jonathan Carmichael, born 1886, interviewed in 1987.)

让我们思考一下帕特里奇·卡米奇这一个案:他的希望、决心、付出、家庭、成就和失意;在从教育领域退休后他所面临的新挑战:独自生活,与儿子和儿媳形成一种新的相互依赖关系。设想一下,人若活到100岁,在这期间会发生多少变化,有多少东西需要学习,会经历多少的成功与失败。关于人的一生发展我们知道多少?我们如何从以下几个方面定义个体的动态发展:社会环境,个体成长和进入成年阶段的历史时期,个体的家庭、价值观、目标和个体所面临的困难?我们如何在不影响个体特殊性的前提下找出人的发展变化的模式?这些是摆在人的发展研究面前的富有挑战性的问题。

人的发展研究是一个充满玄妙、尚待开发的研究领域。如果要了解它,我们就要研究成熟过程和经验是如何结合在一起从而在每一个发展阶段形成个体的信仰和期望的。我们的目标就是更准确地了解个体是如何利用自己的经验、适应环境、应对挑战,以及从一个阶段发展到另一个阶段的。这个过程就像个体的成长史一样,每个人都不尽相同,它受以下因素的影响:性别、民族、社会经济地位、地理因素、性别倾向、生理上的优势与缺陷等等。经验及这些因素的一般模式使我们能够相互了解、相互关心并使对方更加幸福。对人的一生发展的全程研究有利于在承认存在群体差异和群体中的个体差异的同时,认识和解释从生活的一个时期到另一个时期过渡和变化的模式(Smith & Baltes, 1999)。



成长发生在生命的每一个阶段。在一个大家庭里面,我们有机会观察到家庭成员的相似性和差异性,以及这些成员成长的连续性和变化性。Ariel Skelley/corbisstockmarket.com

本章简要介绍对于人的毕生发展研究至关重要的三个方面。首先,我们简要介绍了关于人的发展的假设,这些假设贯穿本书的始终。其次,我们介绍了发展的心理社会性研究方法。最后,我们引用了一些预期寿命的数据,以便使读者能够具体地思考自己的生命过程,思考他们所做出的那些可能直接影响自己生命历程的决定。

## 5 本书的一些假设

我们关于人的毕生发展的观点体现在如下五个假设之中,这些假设对于理解该书的组织结构和重点内容具有重要的意义:

1. 从怀孕开始一直到高寿,在人生的每一个阶段,个体都有发展。在各个阶段中,个体都会表现出新的能力,扮演新的角色,同时还要面临新的挑战。这些展示了个体自我和社会性发展的新方向。

2. 在个体随着时间成长的过程中,个体的发展既具有连续性又具有变化性。认识到发展

的过程既具有连续性又具有变化性,这对于理解人的发展具有重要的意义。

3. 我们需要了解一个全面的人,因为我们是一个完整的个体。要认识这一点,我们需要研究个体在以下诸方面的重要发展阶段:生理的、社会的、情绪的、认知能力的及各因素之间的关系。我们也需要研究人的活动以及各种可观测的行为。

4. 在分析每个人的行为时,一定要将其放到相关的环境和人际关系中进行。人类在适应环境方面是非常有经验的。要解释某一已知的行为模式或行为变化,一定要考虑到这些行为发生时所处的物理和社会环境。

5. 人对自身的发展起着积极的作用。这些作用表现在诸多方面,包括个人的兴趣偏好、选择和目标、个人对文化和社会期望的接纳或拒绝程度。一些社会为个体的发展提供较多的选择机会并促进个人能力发展,以此确定人的发展方向,而另一些社会为个体发展提供很少的资源,个体发展受较多的制约,或者根本不强调个体的发展(Veenhoven,2000)。

## 心理社会性观:生物系统、心理系统和社会系统之间的相互影响

艾里克·埃里克森(Erik Erikson,1963)写到,人类的生活就是一种个体经验,这些经验是由三个主要系统的不断完善和相互作用而形成的。这三个系统是生物系统、心理系统和社会系统。本书从心理社会性观对人的发展进行研究时坚持上述五种假设,并且主张,在人的一生中,这三个系统都是在不断地相互作用着的,每个系统都具有连续性和阶段性的特点。有证据显示,在每个系统中,人都具有适应环境的能力。每个系统都可以通过自我指导的选择而进行修正。生物系统、心理系统和社会系统这三个方面的整合可以使人的思维和行为具有复杂性和动态性。

### 6 生物系统

生物系统(biological system)包括所有生物体要发挥其生理功能所必须的过程(见图1.1)。感觉能力、运动反应能力、呼吸系统、内分泌系统、循环系统、神经系统这些都是生物过程。由遗传决定的成熟过程、环境因素(如营养和阳光、暴露在有毒的环境中、遭遇事故或疾病)和生活中的行为方式(包括每天的锻炼、饮食、睡眠和吸毒)的影响,人的生物系统会不断发展变化。在帕特里克·乔纳森·卡米奇的例子中,他的长寿和身体状况这两个生物系统,会对他的预期寿命产生影响。然而他不但长寿而且身体健康状态良好。非同寻常的艰辛、良好的遗传基因、生活的艰苦磨练、健康的生活方式等都使他有能力战胜生活中的困难,取得事业上的成功,同时,他还在养活着自己的家庭。最后,他在高寿期时髌关节摔断的经历也说明,生物系统的变化是如何影响一个人的社会系统和心理系统的。

随着时间的推移,生物系统变化的部分原

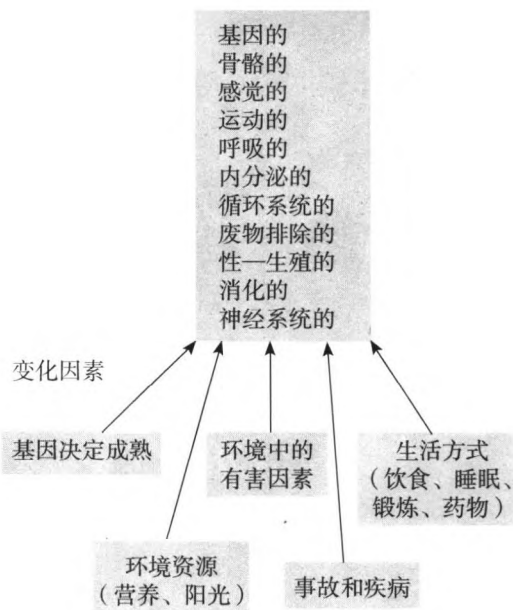


图 1.1 生物系统示意图

因是由于遗传决定成熟过程,另一部分原因是由于其与生理和社会环境之间的相互作用。个体在生理发展和健康方面存在着文化差异,同时取决于个体是否能够获得足够的营养资源、对疾病的治疗、在有毒环境和危险环境中采取的防护措施等。积累身体成长信息,可以帮助个体选择不同的生活方式,从而使人更加健康和长寿。

### 心理系统

心理系统(psychological system)包括图1.2中的这些主要的心理过程,而这些过程是一个人能否利用经验和采取行动的核心。情绪、记忆、知觉、问题解决、语言、符号能力、对未来的定向能力,所有这些都属于心理过程。在帕特里克·乔纳森·卡米奇的个案中,心理系统的影响可以理解为一个人的动机、坚韧性、学术能力、聪明才智、目标、自我惩罚感。心理系统为个体进行信息加工和驾驭现实提供了资源。

与生物过程相类似,心理过程在人的一生中也一直在发展变化。这种变化的部分原因是人的遗传信息使然。智力的发展潜力和认知发

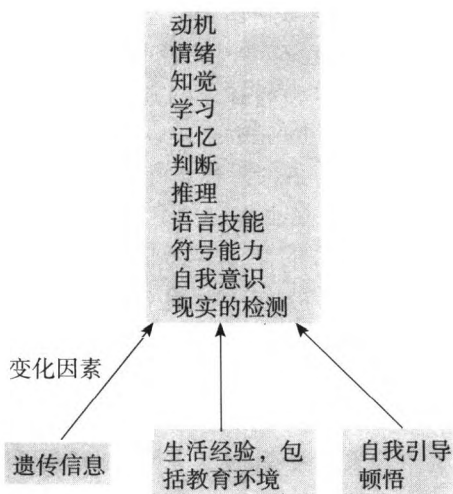


图 1.2 心理系统示意图

展的方向是由遗传基因决定的。一些由遗传引发的疾病会导致智力的缺陷和学习能力的下降。而经验的积累和各种教育环境因素的影响也会引起相应的变化。心理过程的发展受其他很多生活经验的影响，如参加体育项目、野营、旅行、阅读和与人进行沟通。此外，人的发展变化也可以自我引导。一个人可以决定去培养一项新的爱好、学习一种新的语言，或者是接受一种新的价值观。通过自我领悟(self-sight)或者心理治疗，个体就可以从一个新的角度思考自己和他人的问题。

## 社会系统

社会系统(societal system)囊括图 1.3 中的这些过程，通过这些过程一个人可以融入社会。社会的影响包括：社会角色；社会支持；文化——宗教仪式、神话和社会期望；领导方式；沟通方式；家庭的结构；民族和亚文化的影响；政治和宗教的思想意识；经济繁荣或萧条，战争或和平；置身于种族、性别或其他形式的歧视、不相容、敌对的环境中。社会系统对心理发展的影响大部分源自人际关系，通常是较为重要的人际关系。在帕特里克·乔纳森·卡米奇的个案中，可以看出社会系统的作用，他在斯诺希

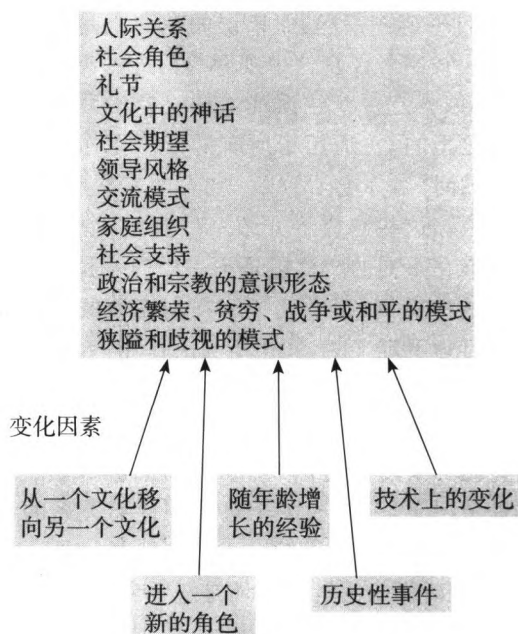


图 1.3 社会系统示意图

尔学院受到的教育；由于偏见，导致政府不资助黑人的教育；社区中的其他家庭是否鼓励自己的孩子受教育；社区外慈善人士的捐助以及他与儿子间关系发生的实质性变化。

在本书中，我们强调了文化的作用，它对于人的发展模式、发展速度、发展方向都起到了一定的作用。从全世界的角度来看，文化差异包括：在多大程度上强调集体主义或是个人主义，焦虑的主要来源是什么，以及认为哪一个团体较其他团体更有力量、更重要(Morrison, Conway, & Borden, 1994)。文化差异也表现在他们对哪些问题比较重视、信仰什么，是否重视科学，是否相信圣灵和宿命论。对于不同年龄阶段的期望也存在着文化差异。比如，一个人在多大年龄时被认为是儿童、成人和老年人？对如下概念的认识也存在着差异：什么是美、勇敢、财富以及其他一些与个体和团体相关的概念。举一个例子：在丰富多样的非洲文化中研究社会的结构和信仰时，维豪夫和米奇尔(Verhoeef and Michel, 1977)发现，人们坚信，道德过程的标准主要涉及到与他人保持良好关系而不是维持正义和个人权利。正确的东西就是能够



将人们团结在一起,而错误的东西就是将人们分开。我们可以将这个观念与西方的观念进行比较,西方有关对错误的看法是基于社会法则基础之上的,它适用于所有的人。在你阅读这本书的时候,你会看到一些“人的发展和文化”的专栏。这些专栏将介绍一些实例,说明发展的标准在不同的文化里是不一样的。我们希望通过这些实例,帮助你了解在给恰当的或者正常的行为下定义时,文化所起的作用。

在人的一生中,社会化过程是不断变化的。发生这种变化最明显的情况就是当一个人从一种文化背景转移到另一种文化背景的时候。在这种情况下,一个人关于自我和社会关系的许多基本假设都要重新定义。历史性的事件——战争与和平、身为胜利者还是战败者、生活在富裕还是贫穷的环境中——会影响到人们在一种特定背景下是如何认识自我的。比如,在第二次世界大战期间,强迫性的服兵役,各种资源的匮乏,需要实施配给制度,妇女参加劳动的现象增加,对欧洲城市的轰炸,人类史无前例、惨绝人寰的暴行,在日本爆炸的第一颗原子弹等等,对生活在这个时期的人们的价值观和意识形态都产生了长期的影响。在当代,艾滋病对个人和家庭生活的许多领域都有着显著的影响,包括性行为、在青少年中进行性教育的新方法、男女同性恋社区、卫生保健和工作场所有关条例的修改、在家庭中对关爱关系的重视、对个人隐私问题的关注等等(Perloff, 2001; Kalichman, 1998; Catalan, Sherr, & Hedge, 1997)。

## 8 进一步探索:

### 贫穷

#### 导致贫穷的原因

在 20 世纪的前半叶,大部分的贫穷是由找不到工作、失业、或者是低工资、临时性的工资所导致的(Hernandez, 1993)。20 世纪 60 年代以来,有四个因素影响生活在贫穷线上的家庭数量:高薪工作和蓝领工作的减少;因未婚先孕或离婚造成单亲家庭的大量增加;对贫穷家

庭的经济安全保障网络的削弱,这些包括减少现金支出、减少在新福利计划中的获益、减少对贫穷家庭过渡时期的资助(Transitional Assistance to Needy Families, Pavetti, 2000);最低工资者购买力的下降。针对通货膨胀进行的调整,1999 年的最低工资(5.15 美元)与 20 世纪 70 年代的相比,下降了一美元多(Seccombe, 2000)。尽管经济在不断地发展,但是处在贫穷中的儿童比例却只有微弱的下降,从 1990 年的 19.9% 下降到 1997 年的 19.2%(U. S. Bureau of the Census, 1999)。

对一些家庭来说,贫穷是暂时的,因为家庭成员失业之后又会找到一份新的工作。但是对有的家庭来说,贫穷将伴随他们的一生。一些未婚女性在青少年期就当上了母亲,由于如下的原因会造成贫穷:不完整的学校教育、不能全职工作(通常是由于需要时间照顾自己的孩子)、为教育水平低者所提供的低薪水工作。另外,这些妇女很多是在贫穷的家庭中长大的。长期的贫穷和在幼儿期和学前期就生活在贫穷之中与在短时间生活在贫穷之中或在儿童后期遭遇贫穷相比较,前者更容易使人脆弱,对其身体健康、认知发展更具负面影响(Mcloyd, 1998)。

离婚使得很多妇女和她们的孩子陷于贫穷的境地。在很多情况下,家庭面临经济拮据的局面,也是导致离婚的主要原因之一。所以,离婚以后,估计有 27% 的离婚妇女和她们的孩子生活在贫困线以下(Chase-Lansdale, 1993)。离婚以后,由于很多父亲没有支付孩子的抚养费,从而使得刚刚离婚的妇女生活的贫穷水平更加恶化(Smock & Manning, 1997)。对这些家庭来说,贫穷通常是暂时的,因为许多离婚的妇女会再婚或者是能够在一、二年后找到新的工作。不过,在一项研究中,有 48% 的受访者指出,在离婚五年后,她们的收入更低了(Thabes, 1997)。

非洲裔美国人、西班牙裔美国人和印地安人的家庭在贫穷人口中占较大的比例,他们经历贫穷的时间比较长。对这些团体中的个体来说,长期贫穷导致的焦虑通常与以下问题息息相关:较早遇到健康风险、频繁接触危险环境,





由此而导致经常出现健康问题；实现每一个年龄阶段的发展任务时都会遇到较大的挑战；预期寿命的缩短(Corcoran & Chaudry, 1997; Hayward, Crimmins, Miles, & Yang, 2000)。

### 影响贫穷的中介因素

尽管我们尚不能充分了解一些孩子是如何避免贫穷所带来的负面影响的,但是,我们已经确切地知道许多孩子在贫穷的环境中能够较好地成长。有一些学者使用了顺应力(resilience)这个词汇来强调这些孩子的特征。顺应力强的孩子似乎具有一种内部的力量使他们能够获得自己需要的资源,能够以积极的态度看待周围的环境,能够战胜生活中的各种挑战(Garmezy, 1991)。这些儿童都具有随和、合群的气质特点。他们非常活跃、寻求刺激、能够得到他人的响应等。他们非常聪明,能够很轻松地解决问题。他们通常至少与家庭中的一名成员具有支持性的、友爱的与和睦的关系,而且也能够从家庭之外获得支持。

除了儿童具有顺应性强的特点外,还有一些其他的资源可以帮助父母缓解由于贫穷带来的消极影响。例如,在低收入、单身非洲裔美国母亲中,较高水平的受教育程度、情感社会支持网络的出现、虔诚的宗教信仰等等都会缓解贫

穷所带来的消极影响(Kelly, Power, & Wimbush, 1992; Mcloyd, 1990; Jayakody, Chatters, & Taylor, 1993)。其他一些对缓解贫穷影响的研究证实,母亲心理健康,特别是较少的焦虑情绪、积极的应对行为,是除了上述因素之外缓解贫穷消极影响的重要因素(Duncan et al., 1994)。年龄较小的儿童是否长期处于贫穷之中,是预测他们以后是否出现各种生理和心理问题一个重要指标。但那些能够将他们的贫穷看作是暂时的,而且想办法摆脱贫穷的父母,在对孩子的支持与关心方面也会有所不同。

社会对个体的影响随着生命进程的延续而变化。当一个人进入新的角色时,会有新的要求与新的行为。例如,在美国,我们希望儿童在5岁时进幼儿园,该年龄阶段的儿童能够在有许多人在一起的教育环境中,他们在社会性、生理和情绪的胜任能力上有正常的功能。大多数社会都对不同的年龄阶段的个体有不同的期望,并会提供相应的社会环境与并赋予相应的角色任务。这些与人的生理和心理成熟度可能是和谐一致的,也可能是相悖的。

### 贫穷带来的心理社会影响

在考虑社会因素对发展的影响时,我们将

贫穷作为一个影响正常发展的重要因素。此外,还有如下一些因素也会影响人的发展,它们是种族主义、性别歧视、老年人歧视、同性恋歧视,以及对在身体、智力和情绪上有缺陷的人的歧视。不过,在贫穷的环境中,个体也很少有别的选择,或者很少有机会能回避以上这些社会性的不良因素。在人的一生中,贫穷对人的生物和心理系统发展有着巨大的潜在的负面影响。贫穷自身对发展的不良影响并不是不可避免的。有很多事例说明,一些成功人士在儿童期就是在贫穷中度过的,但是,他们后来却取得了很大的成就(Harrington & Boardman, 2000)。我们只需要考虑帕特里克·乔纳森·卡米奇的个案,由此可以认识到,很多孩子是在贫穷的家庭中成长起来的。事实上,有些人选择在适中的物质条件下生活,以便去追求其他的重要目标。不过,有许多资料都说明,贫穷增加了个体面临困境时的危险,这些困境包括营养不良、糟糕的卫生保健、恶劣的周围环境、危险的邻居、效能不高的教育机构。贫穷也使人获得与基本生存有关的资源的机会减少(Duncan, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1994, Rank, 2000)。因为贫穷对发展有着复杂和消极的影响,所以我们将该问题作为一个重要的主题进行介绍。与贫穷对发展和家庭生活影响相关的问题将在以后的各章里进行详细介绍。

### 心理社会性观的概述

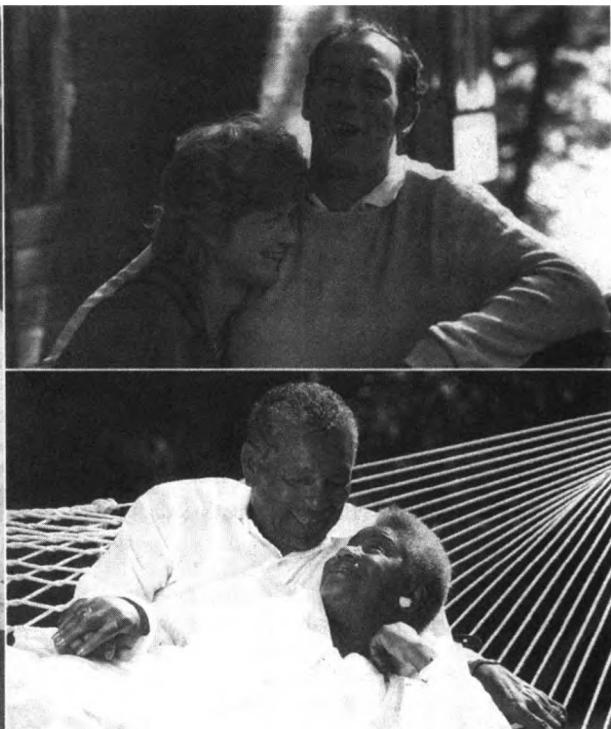
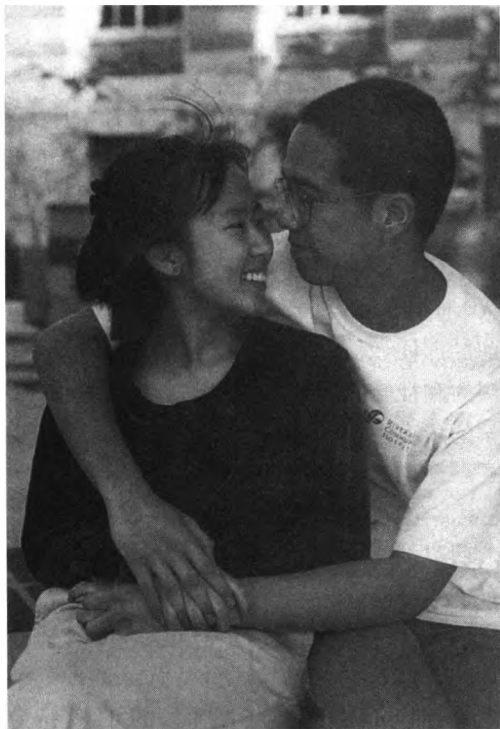
心理社会性观试图了解人的内部经验,这些内部经验是生理、心理和生活经历相互作用的结果。心理社会性观强调个体和环境之间连续的相互作用。在生命的每一个阶段,人们都花了很多的时间来掌握一组特殊的对生活适应非常重要的心理任务。每一个生命阶段都会给个体带来一些常见的危机,这些危机可以看作是由一个人的已有能力与新要求之间的矛盾所引起的。每一次危机的积极解决都会使儿童具有一套新的社会能力,它能够促进儿童成功地适应下一个阶段。而消极地解决危机通常会导

致防御、僵化或者退缩,这一切都会减弱儿童成功地适应下一个阶段的能力。

在人的一生中,人际关系消耗了我们一定的精力。在人际关系中,有一些关系比另一些更为重要。这些关系的多样性和质量为研究一个人的心理社会性发展提供了基础。在人生每个发展阶段,大多数人都是在不断发展自己的能力、建立新的人际关系、革新已有的思想和行为,以指导自己生活的方向。

人们努力解释自己的经验。随着时间的推移,生物系统、心理系统的不断成熟,所参与的社会系统的不断改变,人们对自己经历事件的解释也会相应地发生变化。比如“爱”这个概念。在婴儿期,爱基本上就是生理的。它是指我们从照顾者那里感受到的广泛的舒适性与安全感。到了青少年期,爱的概念包括忠实、情感上的亲密关系和性。在成人期,爱的概念就扩展到包括友谊和开诚布公的交流。在人的一生中,接受爱与给予爱的需要都是非常重要的。不过,在爱中的自我和形成爱的关系时个体所处的环境以及我们寻求爱的表现都随着年龄的增长而不断变化。这对生物系统、心理系统和社会系统的协调和整合都具有重要意义。在人的一生中,这种整合变得越来越有意识和有计划,并集中在这样一些内容上,如对未来做出计划、处理日常生活中的需求,评估一个人决策的影响,以及去激励、教育或者是养育他人。

这种整合的意义就是要寻求自我同一性。人类不断努力定义自我,即期望获得同一性,这通过与特定他人和群体建立联系感(sense of connectedness),同时与他人产生的不同感来获得。我们构建了一些类别,这些类别明确了我们与谁发生联系、我们关心谁、我们崇尚哪些自身的特质。我们也构建了与之相对应另外一些类别,它明确了我们与谁不发生联系、我们不关心谁、我们拒绝和否定自身的哪些特质。这些类别为我们提供了这样的一种取向:我们应该成为什么样的人而远离什么样的人;应该选择什么样的生活而远离什么样的生活。在生命历程中,当“自我”和“他人”,“我”和“我们”这些



角色促进自我同一性的出现时,心理社会性观可以使我们清楚地看到,它们之间是如何相互作用和相互影响的。

### 个案研究: 露丝

生物系统、心理系统和社会系统之间的相互作用

露丝是一位 60 岁的老妇人,每当感恩节快到来的时候,她就会出现严重的头晕气短的症状。在平时,露丝非常活跃和富有活力。过去,她总是想让家里充满愉快的气氛,在这个家庭里她有三个已婚的女儿、一个已婚的儿子以及他们的孩子。可是,儿子刚离婚。他和他前妻的关系非常紧张。只要露丝与她的前儿媳和孙女进行联络,她的儿子就会对她充满敌意。虽然露丝非常喜欢她的前儿媳和孙女,但她知道,她不能邀请她们来家里团聚,否则就会加剧自己和儿子之间的矛盾。

露丝的女儿建议她去她们其中的一个家里吃晚饭,以避免矛盾激化。她们希望这样可以给她们的母亲减轻一些压力,并减轻疾病的折磨。虽然露丝同意了,但是她的病症还是每况愈下。

### 分析

在露丝的例子中,生物系统、心理系统和社会系统是如何发生作用的呢?矛盾的结果是通过生物系统表现出来的:头晕和气短。就像通常人们在焦虑状态下的情形一样,心理和社会方面的要求可能会诱发生物系统的反应。尽管要解决这个问题还要从心理系统着手,但是,生物系统通常会通过身体疾病来提醒人们这个问题的严重性。

露丝的心理系统包括了她对自己儿子行为的解释,她认为,儿子的行为就是迫使她在自己和前儿媳、孙女之间做出选择。也许她还可以借助心理系统解决这个矛盾。但到目前为止,露丝还没有找到令人满意的解决办法。在大多数的情况下,尽管她可以回避矛盾,但是即将到

来的感恩节迫使她要直接面对这个问题。

心理系统不仅包括露丝的自我概念,还包括她的情绪状态。记忆中,她还保留着以前全家亲密无间的感觉。在感恩节会餐上,一方面对自己的儿子十分生气,一方面又因为不能邀请儿媳和孙女参加而产生内疚感,这两个方面都使她处于非常矛盾的境地。感恩节会餐是一个象征性的事件,它代表着家庭的完整性。但是目前她无法实现自己的这一愿望。

社会系统在几个层面上影响这个问题。首先,社会对于母亲这一角色有一种期待:母亲起到教养、爱护和保护孩子的作用。但是,露丝如果对儿子提出拒绝或者对儿媳和孙女提出拒绝,她就无法履行教养的职责。第二,儿子离婚以后,露丝不知道该如何对待家庭中的每个成员。如何对待自己儿子以前的配偶?如果自己的儿子不再是孩子的监护人,她如何与她的孙女相处?露丝现在不知如何是好。第三,庆祝感恩节具有社会、宗教和文化上的重要意义。这种欢度节日的家庭仪式在她小的时候进行过,在成人期,她也一直把这个仪式保留下来。不过,现在,在她思想上还没有来得及准备的情况下,她不得不将感恩节聚会的职责转交给女儿。结果,这很可能会导致露丝产生一种特别的失落感。她也会失去她一直努力保持的家庭的完整感。

### 思考题

1. 这个个案是如何说明生物、心理和社会系统之间相互作用的?
2. 根据你已经知道的心理社会性理论,来说明露丝的发展阶段是如何影响她对这种现状的知觉以及如何影响她处理这种矛盾的方法的?
3. 基于这个个案中的信息,你如何设计研究课题?(例如,在孩子离婚以后,父母存在健康问题可能性有多大?)
4. 这一章提出的假设是如何影响你对这个个案的看法的?

## 生命全程

对人发展的研究要求研究人员要对人的一生进行分析,并考察其间的各个生命时期。一个人能活多长的时间?哪一个年龄阶段被看作是成人、上年纪的人、老年人?正如我们在文中所考虑的那样,对这些问题的回答需要将生物的、心理的和社会的因素结合起来考虑。例如,从生物学的角度来说,人类的生命有一个范围,或者说是一个潜在的寿命(longevity),大约是120—125岁。然而,预期寿命(life expectancy)是指一个人期望可以活多大的年龄,它与营养、疾病、危险有害的环境、贫穷和战争等因素有关。在不同的社会中,对预期寿命的估算也不一样,其结果会导致来自不同文化背景的人们对将多大年龄看作是老年以及在一定年龄阶段的人,其行为举止应该是怎样的等方面的问题有着迥然不同的看法(Lehr, Seiler, & Thomae, 2000)。

筹划一个人的未来取决于他预期自己能够活到多大年龄。当然,我们只能大致地进行估计。我们知道,灾难、事故或疾病会影响人的寿命。有一些人的寿命特别长。再回过头来看看帕特里克·乔纳森·卡米奇的个案,他独自生活、劳作在自己的农场,直到97岁。根据人口统计数字,1900年出生的人的预期寿命为49.2岁。而非洲裔美国人的预期寿命为32.5岁。如果你考虑到在20世纪50年代达到65岁的非洲裔美国人,他们的预期寿命增加了13.5岁。帕特里克·乔纳森·卡米奇要比非洲裔美国人平均寿命长得多。尽管有这种例外,但是通常预期人的生命时间的长短的方法是考虑同一群体中人的平均预期寿命。

表1.1显示了在八个时间段内美国的预期寿命数据。首先看标有“出生”的第一行。20世纪初出生的人的平均预期寿命约为49岁。出生于股票市场衰落和大萧条初期的人,平均预期寿命是59岁。在二次世界大战开始时出生的人的平均预期寿命是64岁。1978年出生

表 1.1 1900—1997 年期间不同年龄阶段的人的平均预期寿命

年代	1997	1989	1978	1968	1954	1939—1941	1929—1931	1900—1902
出生	76.5	75.3	73.3	70.2	69.6	63.6	59.3	49.2
65 岁	17.7	17.2	16.3	14.6	14.4	12.8	12.3	11.9
75 岁	11.2	10.9	10.4	9.1	9.0	7.6	7.3	7.1
80 岁	8.5	8.3	8.1	6.8	6.9	5.7	5.4	5.3

资料来源:U. S. Bureau of the Census, 1984 年, 1992 年, 1997 年, 2000 年

的人的平均预期寿命约为 73 岁, 而 1989 年出生的人则是 75 岁。自 1997 年起, 为 76.5 岁 (U. S. Bureau of the Census, 1999)。当我们阅读这些数据时, 有一点非常清楚, 那就是越来越多的人的预期寿命在不断增加。

表 1.1 中的随后的几行说明, 在每个时期 (1900/1902, 1929/1931, 1939/1941, 1954, 1968, 1978, 1989 和 1997) 达到较高年龄 (65 岁、75 岁和 80 岁) 的人, 比在该时期出生的人的预期寿命要长。如 20 世纪初 (1835 年出生) 65 岁的人, 其预期寿命是 76.9 岁; 那个时候正值 75 岁 (1825 年出生) 的人, 其预期寿命是 82.1 岁; 那个时期正值 80 岁的人, 其预期寿命是 85.3 岁。这些数据显示, 在人生命的早期和中期出现的危险缩短了出生时估算的预期寿命。在 20 世纪初, 婴儿的死亡率是影响预期寿命的主要因素。此外, 很多妇女在生孩子的时候难产而死, 呼吸系统疾病和心脏病是威胁中年人生命的主要因素。如果谁能够躲避这些疾病杀手, 他长寿的希望就很大。回顾这个世纪, 人们可以看到, 那些生活到成人后期 (65 岁和 65 岁以上) 的人们, 之后还会经历一个不同寻常的阶段, 这个阶段是他们在过去没有预料到的。现在, 越来越多的成人, 他们预期可以活到 75 岁或更大年龄, 我们称之为“高寿期” (very old age)。

## 对预期寿命的预测

使用人口统计数据来估计预期寿命, 能够计算出预期寿命变化的程度。1997 年出生的人比 1900 年出生的人的预期寿命高出 27.3 岁, 增长了 55%。在毕生发展的后期, 生命寿命还要提高。对 1900 年的 80 岁高龄的老人来

讲, 平均还有 5.3 年的生命历程, 对于 1997 年达到 80 岁高龄的老人来讲, 平均还有 8.5 年的生命历程, 增加了 58%。

社会保障管理部门对预期寿命也进行了预测, 这些预测是比较准确的。这些数据显示了不同性别的黑人和白人的预期寿命, 结果见表 1.2。总体上看, 男性不如女性的预期寿命长。除美国之外, 即使从世界范围看, 也是如此。美国的白人男性和女性的预期寿命的差别为 6 年, 而黑人男性和女性的预期寿命的差别为 10 年。这一预测在未来的 10 年里似乎都会非常稳定, 不过, 这个差别可能到了 2050 年以后还会有所增加。

根据表 1.2 的预测, 从现在开始到 2010 年, 男性和女性的预期寿命都会增加。这时就存在这样一个问题: 这种增加是继续发展, 还是有一个极限。支持这两方面的理论都存在。伯妮斯·诺格登 (Bernice Neugarten, 1981) 是研究人类发展的著名学者, 提出如果以后 40 年在诸如医药和营养学等领域的发展速度同过去的 60 年的发展速度一样的话, 那么到了 2020 年, 许多人可能会活到 120 岁。其他数字说明, 导致婴儿和成人死亡的一些重要疾病已经得到了控制。在未来的五十年里, 人的预期寿命的增长会趋于适中水平, 预计预期寿命在美国为 80—83 岁左右 (Hayflick, 2000)。当个体的预期寿命增长时, 在每个年龄阶段上的死亡率都会有较大的变化, 使得预期寿命进一步变化。目前, 50 岁以下的人的死亡率不可能有大的变化, 也不可能显著地导致预期寿命的变化。对于老年人来说, 与死亡相关的因素同老年人的基本生理条件是密切相关的, 但是人们对此却知之甚少。专家们指出, 我们所能期望的只是使人们拥有一个更健康的晚年, 而不是一个更长的晚

年(Olshansky, Carnes, & Desesquelles, 2001)。

**表 1.2 对出生于 2000 年、2005 年和 2010 年的不同性别白人和黑人的预期寿命**

	2000 年		2005 年		2010 年	
	男性	女性	男性	女性	男性	女性
白人	74.2	80.5	74.4	81.0	75.5	81.6
黑人	64.6	74.4	64.5	75.0	65.1	75.5

资料来源: U. S. Bureau of the Census, 1999 年, 表 127, 第 93 页

### 13 影响长寿的因素

当你想估算自己的预期寿命时, 你一定要

考虑到对你所在的县、地区和州人群的寿命预测情况以及对与你的年龄、教育、种族和性别相同的群体的寿命预测。另外, 对同卵双生子的研究表明, 长寿的一些因素与遗传基因有关, 祖辈长寿的人, 自己也可能长寿。个人的生活方式也与长寿有关。《新闻周刊》杂志的一篇题为“如何活到 100 岁”的文章中, 刊登了一个网格图, 可以在上面查到以自己的健康、生活方式和祖辈状况为根据推测的预期寿命 (Cowley, 1997)。表 1.3 中显示了一些因素是如何影响长寿的。

**表 1.3 与长寿相关的因素**

		年龄		男性	女性	得分:危险分数	
这个表可以使你大致地了解你的预期寿命与常模相比有何差别。想要估计自己的寿命有多长,首先,你从右侧的表找到你这个年龄组的预期寿命的中数。然后,再加上或减去基于危险因素所给出的年数(如果你已经超过了 60 岁,你应该根据百分位来调整你的危险分数)。		20—59	73	80	使用表中所示内容		
		60—69	76	81	减少损失或增加 20%		
		70—79	78	82	减少损失或增加 50%		
		80+	在当前的年龄上加 5 年		减少损失或增加 75%		
		预期寿命的增加		无变化		预期寿命的减少	
健康状况	+3 年	+2 年	+1 年	-1 年	-2 年	-3 年	得分
血压	在 90/65 和 120/81 之间	小于 90/65, 没有心脏病	在 121/82 和 129/85 之间	130/86	在 131/97 和 140/49	在 141/49 和 50/95 之间	高于 151/96
总胆固醇	—	—	少于 160	161—200	201—240	241—280	高于 280
HDL 胆固醇	—	—	高于 55	45—54	40—44	少于 40	—
与同龄人在这几项相比,你的健康状况是:	最好	很好或一般	—	差	很差		
生活习惯	+3 年	+2 年	+1 年	-1 年	-2 年	-3 年	得分
吸烟	无	以前吸烟,戒烟已经有 5 年	以前吸烟,戒烟已经有 3—5 年	以前吸烟,戒烟已经有 1—3 年	以前吸烟,戒烟已经有 5 个月—1 年	吸烟者, 0—20pack-years *	吸烟者, 20pack-years 以上
平均锻炼情况(评价时不要太保守)	每天锻炼的时间多于 90 分钟(如散步),并坚持三年。	每天锻炼的时间多于 60 分钟,并坚持三年。	每天锻炼的时间多于 20 分钟,并坚持三年。	每天锻炼的时间多于 10 分钟,并坚持三年。	每天锻炼的时间多于 3 分钟,并坚持三年。	每天锻炼的时间少于 5 分钟,	没有任何形式的锻炼
饮食中的饱和脂肪	—	少于 20%	20—30%	31%—40%	—	大于 40%	—
家庭状况	+3 年	+2 年	+1 年	-1 年	-2 年	-3 年	得分
婚姻状况	婚姻美满的男性	婚姻美满的女性	单身女性,丧偶的男性	离婚男性,丧偶的女性	离婚女性	单身男性	
去年经历的严重事件*	—	—	—	—	1 件	2 件	3 件
社会团体、朋友每个月有一次以上的聚会**	—	3	2	1	—	无	—
你估计的预期寿命▶ <input type="text"/>							

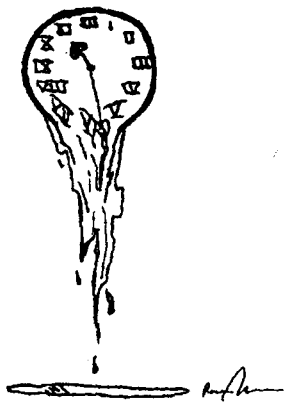
注: \* 1 pack year 是指一年之中每天吸一包烟。\* 家庭成员的死亡、工作的变换、搬家、官司、经济收入问题。

\*\* 给那些经历过重大事件者提供支持的人。(只适用于经历了 2—3 个严重事件的情况)。资料来源: Michael F. Roizen, M. D., Real age and age-reduction-planning program)

资料来源: Michael F. Roizen, M. S. Newsweek, Newsweek, Inc. 1977 年。允许引用。

14 这些因素反映了出生于 1895 年和 1919 年期间的成人的纵向研究,这些研究是在 1965 年和 1984 年间进行的(Guralnik & Kaplan, 1989)。因为当个体的年龄为 65—89 岁时,人口统计学因素、健康因素和生活方式因素的作用很大。这些因素包括高水平的家庭收入;无高血压、关节炎或背痛;不吸烟,体重正常,喝酒适度。特别是最后三个因素在很大程度上是受个人生活影响的。甚至高血压和背痛在一定程度上与生活因素有关,而这些生活因素是个人能够自己控制的。越来越多的研究表明,在饮食中减少脂肪摄入、适度地使用维生素和矿物质添加剂,可以减缓年龄老化所引起细胞死亡的速度(Harmam, Holliday, & Meydani, 1998; Carper, 1995; Rusting, 1992)。

我们有很多最重要的决定都与我们的一个明确的或是不明确的假设有关,即,我们预期能活多少岁? 我们对自己的预期寿命的认识会影响我们的行为、自我概念、态度和对未来的展望。例如,科林(Collen)期望活到 80 岁。她认为,不要急着结婚,因为即使她等到 40 岁,她还有 40 年的婚姻生活,可以有很长的一段时间与自己的伴侣相处。相比之下,蒂龙(Tyrone)预期活到 25 岁。他哥哥的几个朋友是死于枪击,



就像时间一样,年龄也是相对的。随着预期寿命的延长,我们头脑中关于成熟和老年的概念也在变化。你觉得你多大了? 你对老年这个概念的理解是如何因环境的改变而产生变化的呢?

另一些朋友死于滥用毒品,还有一些死在监狱。他相信,他也会遭遇这些不幸,因此,他的生命也是短暂的。玛瑞恩(Marine)正在庆祝她 90 岁的生日。但她原来只是期望活到 75 岁。她的大多数朋友和她的姐妹都辞世了。她很困惑为什么自己活这么久以及自己活这么久的意义是什么。

展望未来,我们看到针对老年人的医学技术和医疗水平的提高与养老服务的改善,使老年人的生活标准和生活水平得到了提高。另一个方面,医疗保健服务及其他的社會支持分布的不平等,导致了不同的人的晚年生活质量差异会不断地加大(Stahl, 1990)。

## 技术与人的发展:

### 技术在人的发展研究中的作用

本书设置了“技术与人的发展”专栏。技术包括很多领域:具体包括医疗诊断设备,如磁共振成像(MRI)或者是羊膜穿刺术,药物疗法和外科技术;生殖技术如体外受精;包括台式机、笔记本电脑和手机在内的计算机,以及所有通过计算机可以应用的软件;电话、电视、手机、传真、寻呼装置和光缆等通讯技术;踏板车、脚踏三轮车乃至核潜艇、超音速喷气飞机等交通工具;各种类型的武器;炉子、电冰箱、冷藏室、微波炉、面包机、咖啡机、食品加工器等家电技术;婴儿监视器、金属探测装置、火警装置和安全监控摄像机等监控装置;还有在不同领域所需要的建筑业、制造业和农业技术。技术可以指简单的工具如一只铅笔或一把铁锹,也可以指复杂的综合技术,如 GeoSAR 系统,它是一种双频的机载雷达测绘系统,它可以画出树叶和其他植被以下的地层情况(National Imagery and Mapping Agency, [http:// www. Nima. mil/nimahome. html](http://www.Nima.mil/nimahome.html))。

有时,在生活中,我们往往意识不到技术的作用,因为大部分技术已经与我们的日常行为融合在一起了。当你与 75 岁的老人在一起时,可以通过他们的一些评论看到我们在日常生活



中对技术的依赖程度。他们的儿童期没有电视、手机或计算机,没有冷冻食品,喷气飞机旅行或太空探索,只有非常少的电器和很少的以电池为动力的装置,也没有核能或核武器。对每一代人来说,技术创新既给人们带来了新的机遇,也给人们带来新的负面影响。

我们希望,当你阅读有关各种技术的信息时,你能对它们在发展研究中的作用采取批判性的态度。并不是所有的发明都能恰到好处地为人类所使用。就像思想观念一样,我们可以利用技术具有的优势,而使其他方面处于从属的地位。没有伦理道德的技术会使人难以忍受并陷入困境。同时,新技术的产生反映了人类

适应环境的自我品质——希望、愿望、目的、能力、关爱和自信。在本专栏中,我们不仅重视技术在很多方面对人发展所产生的影响,同时也关注新技术中的创新精神。

在本书中,我们会给读者一些网站和网上资源,它会反复提醒我们,新知识是学无止境的,知识资源是开放的,人人都有机会接触和获得它们,只要一个人具有好奇心和一台电脑就可以了。

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-college.com>。

## 本章总结

本书讲述了人一生发展的故事。这种分析基于五个假设:(1)从怀孕开始一直到高寿期,人生的每一个阶段都有发展。(2)在个体成长的过程中,个体的发展既具有连续性又具有变化性。(3)我们需要了解一个全面的人,因为我们是作为一个完整的个体而发生作用的。(4)在分析每个人的行为时,一定要将其放到相关的环境和人际关系中进行。(5)人对自身的发展起着积极的作用。

心理社会性理论为本书提供了组织框架,强调生物系统、心理系统和社会系统之间的相互作用。随着每个系统的变化和成熟,个体对

自己和与他人之间关系的看法也随之改变。尽管每个人的生命的故事各有千秋,但是我们可以找出具有重要意义的共同模式,让我们可以预见未来并促进人们之间的相互理解。

关于毕生发展的人口统计学信息可以激发人们对自己预期寿命的思考。在美国,人们平均预期寿命在20世纪增加了50%。这一巨大的变化影响了我们如何看待自己的余生。我们需要在一个不断变化的环境中研究人的发展。我们不会过于乐观地认为,先前所获得的信息会同样适用于下一代人。

## 进一步思考的问题

1. 个人的决策和目标是如何影响个体的发展过程的?
2. 生物系统、心理系统和社会系统之间是如何发生作用的?在你的经历中有没有这样的

一些例子?

3. 你对贫穷的直接体验是什么?贫穷如何影响个体的生物系统、心理系统和社会系统,并进而影响人的发展方向?

4. 个体心理发展的关键环境是什么？这些环境是如何随一个人年龄的增长而变化的？

5. 你所处的文化背景如何影响你对毕生发展的看法的？例如，家庭、社区或者族群这些文化背景如何影响你对儿童期、青少年期、成人

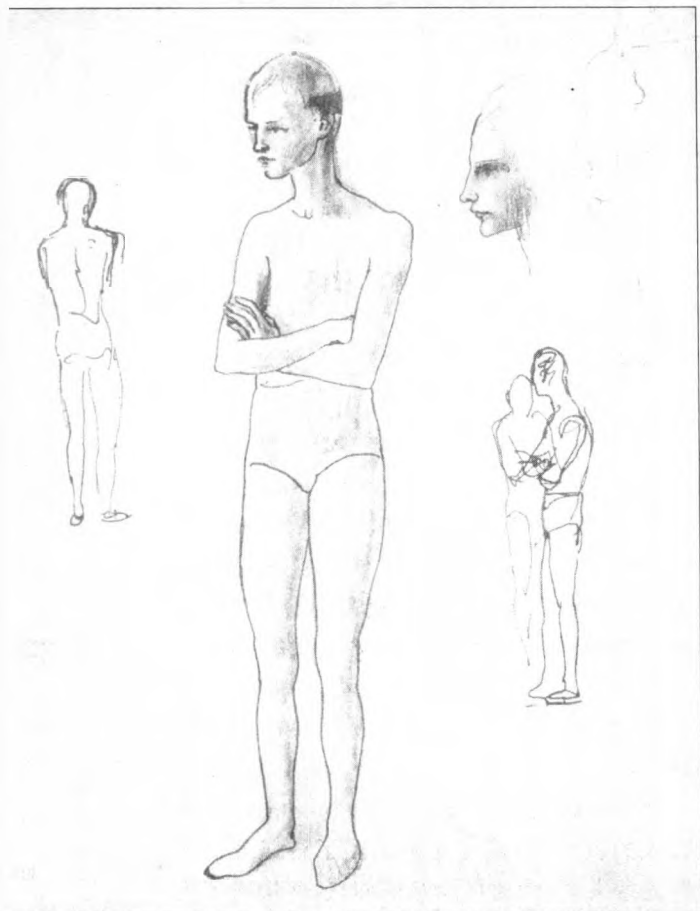
期和老年期的看法的？

6. 现在，你对自己的预期寿命有什么样的看法？如果你想要拥有长寿、健康的生活，你现在需要做什么？



# 第二章

## 研究过程



正如艺术家通过透视、构思、造形和颜色等方法来探究艺术思想一样，科学家是通过科学程序来寻求不同理论之间关系。

### 科学过程

实证主义的研究方法

定性的研究方法

### 研究设计

取样

研究方法

技术与人的发展：使用录像技术进行观察

进一步探索：皮亚杰的访谈法

人的发展和文化：大学入学中SAT 的使用

发展研究的实验设计

回溯性研究

横断研究

追踪研究

同代人序列研究

对现有研究的评价

伦理道德

## 18 本章目标

- ✦定义科学过程,包括实证主义的研究方法和定性的研究方法。
- ✦回顾研究方案中的问题,包括取样、研究方法和发展研究的方案设计。
- ✦思考以人为实验对象进行研究时要遵循的道德准则。

**在** 过去的100年里,人们在将观察、理论和研究结合起来并构建毕生发展研究的科学基础方面取得了卓越的成就。在本章中,我们强调科学过程的基本原则,而大部分关于发展的知识都是由这些原则派生而来的。我们描述科学过程的基本内容,这些内容可以使我们对发展形成系统的认识。学者们借助科学的过程来指导心理学研究,以免受个人经验所限匆忙得出结论,因为个人的经验并不一定具有普遍意义。

请考虑如下的几种说法:

1. 当产妇与其丈夫或伴侣一起在产房时,生产的时间会缩短,药物的使用也会减少。
2. 在婴儿期用母乳喂养的婴儿与用奶瓶喂养的婴儿相比,前者在学步期的自主性更强。
3. 婴儿期的爬行经验对儿童期的推理发展是非常重要的。
4. 在婴儿期和学步期,儿童的贫穷经历对其认知发展有长期的消极影响。
5. 在青少年期,对宗教虔诚的信仰发展与成人期美满和稳定的婚姻生活有紧密的联系。
6. 成人早期的离婚经历会导致抑郁和孤独感,甚至再婚以后,还会出现这种情况。
7. 采取民主方式教养的孩子与采取专制方式教养的孩子相比,前者通常会在成人后照顾自己年老的父母。

以上的每一种说法都提出了一个研究课题。我们如何知道这些推断是否正确?哪种观察和证据会帮助我们肯定或否定这些推断。有些推断是否对某些群体更适用?抑或这些推断

都是不准确的。

在考察如何展开和解释关于发展研究这一具有挑战性的问题时,要记住,对群体的研究结果并不一定适用于个体。同样,对个体的研究结果不一定适用于解释较大的群体。对毕生发展的研究是寻求在较长的一段时间内以及在不同的历史时期发展的连续性和变化性的模式。记住以上这些内容并充分认识以下这个观点是非常重要的:发展模式可能适合某些人群,而不一定适合不同的历史发展时期的人群。

## 科学过程

科学研究的过程使人们创造出众多知识,其中包括保证这些知识正确性的科学程序。我们采用了两种关于发现知识的观点:实证主义的研究方法和定性的研究方法,有时将后者称为后实证主义或现象学(Denzin & Lincoln, 1998; Taylor & Bogdan, 1998)。

实证主义的研究方法(positivism)。在使用这种方法考察人的行为时,注重寻求不同因素之间的因果关系,目的在于预测结果。通常,这种研究方法是通过统计分析采集参与者的数据,以便检验假设。在实证主义的研究方法中,研究假设取决于样本的性质和大小、数据采集的场所、数据收集的方法和数据分析时所用的统计方法。

定性的研究方法(qualitative inquiry)。在研究人的行为时,研究人员试图了解研究对象行为的意义、行为动机及其信仰,这些构成了人的经验基础。这种研究方法强调个人的观点,以及主观的理解能力,这些有助于对人的行为进行解释。这种方法开始是考察人的个体经验,如,关注具有发展性障碍的人;考察一种过程,如在新生儿室里考察工作人员与新生儿父母之间的交流;考察一种特殊的现象,如濒死体验。但随着研究不断深入,根据实验被试的特点、新观念的出现、研究者的反应和解释,数据采集的方法可能会改变。实证主义和定性的研

究方法试图从一个新的视角来理解人的行为。

## 19 实证主义的研究方法

在这个部分,我们将描述实证主义的研究方法(图 2.1)。研究的过程通常从一个带着问题的观念或观察入手。观察者力图明确该如何解释观察到的现象,并且思考某种现象是如何导致另一种现象以及某个因素是如何导致其他因素的。其结果就是可以提出一套紧密联系的观点,以解释观察到的现象。这些通常被称作假设、假说或预测的观点,可以构成一个理论。一个理论的构建,就其自身来讲,并不是就此结束,而只是研究的开始。

### 科学观察

下一个步骤是通过系统的观察来检验理论。一个理想的理论应该包括对因果关系的特定假设。在构建你的预测之后,要明确应该如

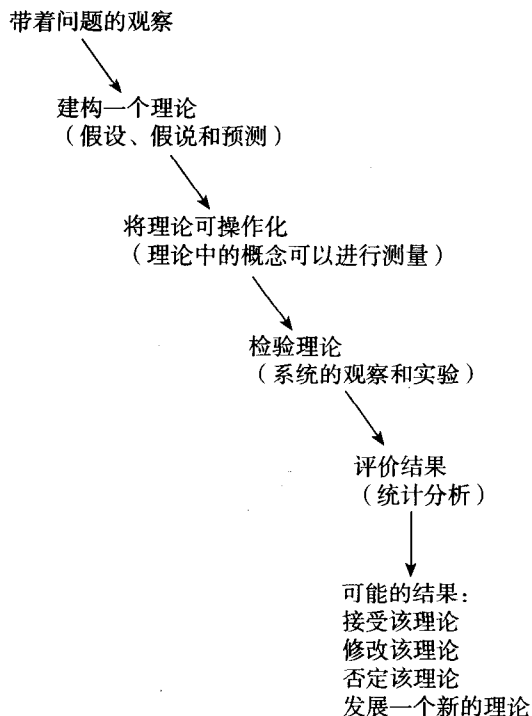


图 2.1 科学过程

何对这种预测的准确性进行检验。理论概念的检测必须可操作化(operationalize)。也就是说,一定要将一个抽象的概念转换成能够被观察和测量的概念。

科学观察通常具有如下三个特征:客观性、可重复性、系统性(Creswell,1994)。在对个人生活进行观察时,也可能不具备这些特征。

客观的(objective)观察准确地反映了所发生的事件。它们不应该受观察者期望的影响。例如,假设你想评价孩子是否具有吉他演奏的才能,你不可能从周围的朋友和亲戚那里得到客观的反馈。因为他们了解你,可能不想伤害你,他们可能为了取悦你而有倾向性地回答你所提出的问题。

一个比较客观的方法是,在一盘录音带上录下包括你的孩子在内的 11 名孩子每个人演奏的吉他曲子。然后请另一个不认识你和你孩子的人放这盘录音带给 10 个人听,并要求他们对这些孩子进行评定。你或许不喜欢评定出来的结果,但是,至少你的方法是客观的。它揭示的结果是,其他的人对你孩子的音乐能力的评价不受对你和你孩子的情感这一因素的影响。

社会科学的研究非常容易受研究者的理论倾向和价值观念的影响。我们通常使用研究设计、取样、方法论等专门的手段来克服这种倾向,提高实验的客观性。不过,很多人认为,实现完全的客观性是不可能的,构成研究问题框架结构的倾向和对研究结果的解释通常受到文化和历史背景的影响,这些背景构成了指导研究过程的价值、信仰和假设。这就是为什么一个研究者所进行的研究必须具有可重复性的重要原因所在。

如果研究是可重复的(repeatable),则其他的人就可以进行同样的研究,并能得到与原始观察者一致的结果。为了能够进行重复实验,最初的研究者一定要详细地记录所有的实验过程和实验设备,描述实验被试的主要特征(如年龄、性别和社会阶级背景)和描述观察时的情境。因为一组实验被试与另一组实验被试的不同之处也是如此之多,观察途径的不同之处也

是如此之多,所以可重复性是构建社会科学知识的重要一环。

通常,一个问题或过程是由个体或者是研究小组进行考察的,他们会十分小心谨慎地确保所进行的观察不带任何偏见,他们会有序、认真地采集和记录数据,并且进行综合性地观察。为了确认研究结果的准确性,最初的研究者鼓励其他的研究者重复自己的研究,看看是否可以得到同样的结果。

系统(systematic)地进行研究可以保证该  
20 项研究认真、有序地开展。研究者一旦有了基本问题的框架,就可以根据已知的知识和某些理论的预测来回答这些问题。他们在进行研究的时候,往往具有明确的研究目的和用于达到这些目的的特殊方法。尽管有些发现是偶然得到的,但是经典的科学发现不是通过对无关事件进行“东一榔头,西一棒子”式的研究而获得的。

通常,理论不是由提出理论的人进行检验的。因为,理论的提出者已经在一定程度上投入了个人的努力以证明该理论是正确的。科学的理论通常不是由一个人的思想构成的。有时持有不同观点的人进行争论,置疑甚至抨击他们所主张的错误观点。还有些时候,有两个或者更多的人致力于科学研究的不同阶段,即理论构建、理论的实验和对该理论的评估。

如果一个理论是富有成效的,很多以独立小组工作的研究者将会想出一些方法来对该理论进行拓展并对其中的问题进行阐释。通过这种方式,这些研究者将帮助我们证明:理论学家的个人偏见令他们不能够证实自己的理论。例如,艾里克·埃里克森并不是验证心理社会性理论的人,还有如下一些学者,如詹姆斯·玛西娅(James Marcia)、鲁瑟林·乔森逊(Ruthellen Jossenson)、艾伦·沃特曼(Alan Waterman)、雅克布·奥利夫斯基(Jacob Orlofsky),在第11章你将会了解他们的思想,他们对艾里克·埃里克森的自我同一性发展理论进行研究,并发现了一些方法以完善艾里克·埃里克森的一些概念,如个体同一性和同一性混淆这一心理

社会危机。他们的工作使艾里克·埃里克森的概念更加明晰,并支持了他的有关个体同一性和后继发展关系的观点。

科学过程的最后一个阶段是对观察的评价。统计学技术可以帮助我们确定观察到的结果是否是由于几率造成的。如果是由于几率造成的观察结果是不能够证实理论的。如果观察得到的结果不是几率造成的,则我们说它在统计学上统计显著(statistically significant)。如果统计检验结果支持理论假设,我们就可以将它们作为支持该理论的证据。尽管如此,科学家可能会使用新的实验被试或者新的方法来继续检验该理论的一些命题。

如果结果与理论假设不一致该怎么办?一种办法就是重新选择检验研究方法和研究设计。或许核心数据没有被恰当地测量,或许取样有偏差。当研究结果是不确定的,或者与预测相反时,研究者在修正理论之前,还可能会尝试使用其他研究方法。但是,如果几种不同的方法所得的结果都不支持研究假说时,我们就可能会失去对整个理论结构的信心。我们可能会修改或摒弃这个理论,并且去发展一种新的理论来对观察到的现象进行解释。

总之,从实证主义观点看,科学的过程包括构建一个理论,并通过研究来检验、修正、拒绝或接受这个理论。如果科学研究的过程证实了这个理论,则该理论就可以帮助我们解释许多观察到的现象。

## 定性的研究方法

实证主义的观点假定“真理”可以通过研究过程而获得,但是定性的研究方法假定,真理可以有很多不同的表现形式,这取决于真理的提出者和特定的情境。知识并不是呆在那里等待着我们去发现,随着我们对新信息的积累,它被创造、建构,并不断地得到修正(Schwandt, 1998)。这种研究方法是以初学者的观点来看待问题的。在这个世界里,充满了等待人们去探索和发现的事物。理论通常源于数据,而不

是对研究方法指导或者是对数据的收集引导。如果收集到的证据与理论矛盾,就应该拒绝这个理论或者修正理论。在研究中我们应该使用多种研究方法,以便尽可能地了解环境、实验被试以及某种行为出现的环境。在一些情况下,观察者自己的经验和信仰也会作为解释观察意义的指导思想。在另一些情况下,观察者试图尽可能多地收集他人对观察过程的不同观点,从而对自己的观点提出挑战。因为定性的研究方法假定,真理不是唯一的,不同的观点和见解都同样是正确的。该方法主要强调对现象的解释,这种解释之所以成为可能,是因为研究者对实验被试的详细情况和相关的观点都十分了解。

在人的发展的研究中,人们会使用实证主义的研究方法和定性的研究方法,在研究同一个问题的时候,它们可以相互补充。例如,关于家庭结构对儿童发展的影响这一问题。单亲家庭和双亲家庭对儿童发展过程的影响是什么?



研究结果的适用性主要依赖于取样过程。针对老年人的研究通常需要在各种情境中都能与实验被试进行面对面交流的访谈者。哪些因素会限制研究者对老年人的取样? Bruce Roberts/Photo Researchers

很多大型的研究通过对单亲家庭和双亲家庭的比较,来考察家庭结构与儿童发展结果之间的关系。在第13章就有这样一个研究,该研究发现,贫困比家庭结构更能影响家庭对儿童的教养方式(Patterson,1992)。对这类问题进行定性地考察就要对单亲家庭和双亲家庭进行家访。例如,在一项研究中发现,许多被称作双亲家庭的家庭,实际上只有父亲或母亲一方对孩子比较关心,而另一方通常不管孩子,不能够承担起养育孩子的责任,或者是不愿意为人父母。相比之下,研究者发现,在单亲家庭中,单亲的父亲或母亲与他人同居,同居者做为非亲生父亲或母亲也能够承担起教育孩子的义务(Taylor & Bogdan,1998)。在实证主义的研究中,使用的概括和范畴方法,如在定性的研究中使用就需要重新进行修改和调整。此外,实证主义做出的假设可能会受到来自定性研究观察结果的挑战。在实证主义的眼中是有意义的概念和范畴,而在定性研究方法看来,这些概念和范畴通常显得模棱两可或者定义过于宽泛。

## 研究设计

无论使用实证主义的研究方法还是使用定性的研究方法,每一项实验研究都需要进行设计。实验研究需要进行设计就如汽车、桥梁和建筑物需要设计一样。研究设计通常是在一些会议上,由一些学者提出的最恰当的问题解决方案。科学家了解到,从研究中获得的信息可能会受到如下因素的影响:实验被试的特征、采集数据的类型以及数据采集时的条件。研究设计的原则主要集中于如下几个问题:选取样本、搜集信息、设计研究变量和分析数据的技术(Gliner & Morgan,2000)。

## 取样

取样(sampling)过程是选择实验被试的过程。科学研究通常要求使用最恰当的样本。如



果研究的是关于发展的普遍原则,则该项研究就应该适用于来自不同家庭和社会背景下的个体。例如,对语言发展的研究应该针对不同的种族、民族、社会阶层和文化背景的儿童进行。如果一项研究显示该过程或模式只对同质的一组儿童正确,则不能说该项研究的结论是普遍适用的。

每个样本都来自于一个总体。总体是一项研究发现意欲适用的大群体的对象。总体不是单一的、事先预定的,相关总体由研究的目的和范围所决定。样本是较大总体中的参与实验研究的一个较小的子群体。例如,相关的总体是高中毕业但是没有上大学的美青年。1996年的高中毕业生中,大约有900,000名没有在1997年继续接受高等教育(U. S. Bureau of the Census, 1999)。任何一项研究都不可能包括所有的这些青年人,所以要抽取一个能够代表这个群体的样本。在理想的条件下,该样本在参与任何一项研究时都要有同该样本总体相同的一般特征(如家庭收入、民族、性别、城市、郊区或农村环境和高中的学习情况)。样本和样本总体决定了该研究结果的适用范围。我们必须小心谨慎,不要将在一个样本中获得的结论推广到所有的年龄阶段、性别、民族、社会阶层或者不同文化背景的个体身上。

在研究中,有5种取样的方法是常用的:随机取样、分层取样、匹配分组、志愿者样本和定性取样。下面分别对每种取样进行详细地描述。每种方法得出的结论的适用范围是不同的(Henry, 1998)。

### 随机取样

在随机(random)取样中,已知样本中的每一个人都有同等机会被选中。研究者将每个人的名字写在纸条上,然后随机选取纸条,或者通过随机数码器产生的随机数字从一个名单上随机选取一些名字。在第8章讨论的1993年全国家庭教育调查就采用了随机取样的方法。

### 分层取样

在样本总体中从不同层次或小组中选择实验被试。例如,有一项研究使用了分层(stratified)随机取样的方法来检验居住在自己家中的65岁和65岁以上年龄的非洲裔美国人和白种成人中,接受来自家庭成员的关爱程度。取样的小组与他们在社区中人数是成比例的。在非洲裔美国人和白种成人中,被试是随机选取的(Peek, Coward, & Peek, 2000)。

### 匹配分组

匹配分组研究者选择两组或多组实验被试,他们在许多方面是相似的。在大多数使用匹配分组(matched groups)的研究中,一组实验被试接受某种类型的治疗或者是某种实验介入,而其他组中的实验被试则不接受这些。在其他一些使用匹配分组的研究中,研究者考察自然差异所产生的影响。例如,有人用一个匹配分组的实验设计来研究婴儿出生时低体重会对其后来的中学成绩造成的可能影响。研究人员将出生时体重低于750克而目前已经11岁的儿童以及出生时体重在750克到1400克而目前已经11岁的儿童以及出生时体重正常而目前已经11岁的儿童进行比较。这些儿童在年龄、性别和其他变量上都是匹配的。通过这种设计,研究者可以评价婴儿体重过低所造成的长期不良影响(Talor, Klein, Minich, & Hack, 2000)。

### 志愿者样本

征集实验参加者可以通过直接询问,在报纸或报告栏上刊登广告,给教师、父母、专业人员或者潜在的实验被试写信来征集研究对象。有些研究中使用的实验被试就是从这些志愿者中选取的。在大部分使用学生作为实验被试的研究中,这些实验被试大都是选修心理学导论课程的学生,他们属于志愿者样本。虽然要求这些学生参加实验研究,但是他们可以选择参加哪个实验。从某种意义上说,所有以人为实验被试的研究都使用志愿者样本。我们不能强

迫一个人去参加某项研究。

### 对样本的定性研究

对样本进行定性研究的目的是从每一个信息提供者身上获得尽可能多的信息。研究者带着感兴趣的问题,进入一定的情境之中。研究问题的策略是对所提供的信息持有一种开放的态度。研究者可能会发现,他们无法获得他们最先想要得到的信息。例如,在一项对慈善机构病房中重度残障者进行的研究中,泰勒(Taylor,1987)想了解居住在该机构的人的看法。但是,有些人语言表达能力较差,而另一些人则不愿意谈他们的观点。所以泰勒将注意力转向研究全体职员对环境的看法。定性研究者强调被研究的对象应该具有研究者所需要的知识和经验,能够将自己的经验反映出来或用言语表达出来,并且愿意参加这个实验(Morse,1998)。被研究的对象的数量或者研究发生的地点不是预先决定的。通常情况下,研究程度越深,内容越具体,能够找到的研究对象就越少。这时就要按需要增加其他的个案,直到研究者确信获得了在某种情景下对问题观察的全部信息并且证实了理论观点为止(Taylor & Bogdan,1998)。

### 取样方法的优点与不足

取样方法的优点与不足是什么?随机取样和分层取样最有可能保证抽取的样本能够代表总体。如果总体中每一个人都有均等的机会参与这项研究,则研究的结果应该能够应用于那些没有参加实验的人。这些研究方法通常用来研究关于某个总体的统计信息。但它们不提供在总体中某一个特定个体的信息。例如,100个人的平均智商值并不是这100人中每个个体的准确智商的数值。

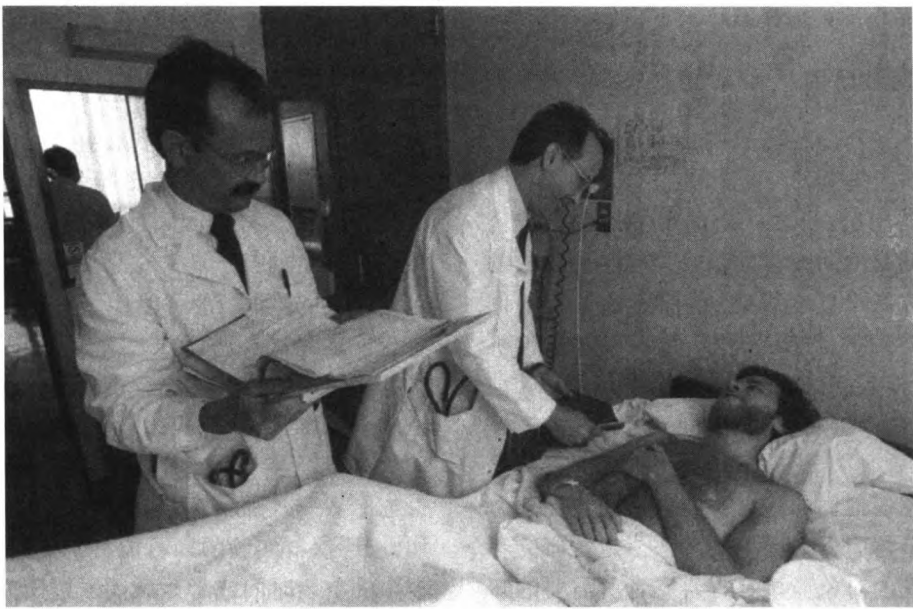
使用匹配样本可以使我们考察自然发生的事件的影响作用,如失业、父母离异、出生时体重过轻等,这些样本很难随机分配。通过在各种背景因素下对实验被试进行匹配,诸如智力商数、家庭收入、出生顺序,人们就能够考察这

些事件对情绪、社会性和认知方面发展的影响。不过,批评家们认为,很难面面俱到地对组别进行匹配,人们可能会忽视一个非常重要的变量。例如,在上面谈到的关于出生婴儿体重过轻可能对学生学业成绩产生影响的研究中,就没有对兄弟姐妹的排行因素匹配。因为我们知道,第一个出生的孩子通常在学业成绩上优于后出生的孩子,这个因素可能比婴儿出生时体重过轻更能解释这一现象。

对实验结果的适用范围影响最大的研究方法就是志愿者样本。我们不知道什么样的人作为志愿者参与社会科学实验。你能否想到,对志愿者样本的依赖会产生特殊的问题?例如,志愿参与实验的人可能特别需要钱、他们有更多的空余时间或者是试图通过研究的结果发现一些对自己有用的东西。

尽管存在这些问题,志愿者样本还是被广泛应用。本书中引用的大部分研究都使用了志愿者样本。所有关于儿童的研究,包括观察、访谈或者实验,都要经过父母的允许方可进行,这些都归为志愿者样本之列。通常也会出现这样的情况,即,要研究某个问题的唯一方法就是找志愿者。我们这部书中的一些研究发现是基于临床研究(clinical studies),这往往意味着实验被试被实施了某种治疗计划,或者是被列在一个名单上等待接受治疗。这些研究对于了解目前病情的原因、病情的发展、病情的表现模式或者某些介入治疗对这些病情的影响都非常重要。如果没有志愿者参加,就没有办法去收集治疗效果的实证材料。但与此同时,研究者推广临床研究的结果时还是要特别谨慎。23

从定性研究的角度来看,最好的信息提供者是那些愿意分享他们的经验并能够将这些经验描述出来的志愿者。如果信息提供者能提供真实、全面的信息,研究者就能从这些描述中获得深刻的认识。每个信息提供者的视角都可以作为对某一问题的一种解释。研究者的任务就是试图通过比较不同信息提供者的观点,构建关于这个问题的一个复杂的整体性看法。



临床研究样本通常来源于正在进行特殊实验性治疗的儿童或成人,或者经历着某些特殊创伤的人们。没有他们的参与,我们不可能了解新的治疗或介入方法的潜在益处。

Bruce Roberts/Photo Researchers

## 研究方法

人们使用了许多方法来研究人的发展。每种方法都有它的优点和不足,也都会使调查者关注一些行为而忽略其他行为。需要注意的是,我们所选择的研究方法一定要适用于所要研究的问题。以下是6种发展研究的一般方法:观察法、个案研究、访谈法、调查法、测验法和实验法。这些方法都有助于发现新的知识,当你进一步阅读本书,你就会看到每一种方法的应用实例。在研究者试图揭示某个问题的基本内容或基本维度时,有一些研究方法,诸如观察法,个案研究和访谈法是定性研究的常用方法;另一些研究方法,特别是按照预先计划好的方案进行的观察法、实验研究、结构性访谈、调查法和测验法是实证研究中常用的方法。

### 观察法

有人或许这样认为,所有科学方法的核心就是观察,即记录下各种事件,并且试图对它们

做出解释(Adler & Adler, 1998)。在家庭和学校环境中对儿童进行直接的观察是研究发展问题的最古老的方法之一(Kessen, 1965)。研究者使用了母亲的日记和观察日志来考察亲密环境中的行为,而这些信息用其他的方法根本无法得到。让·皮亚杰(Jean Piaget)在形成他的认知理论时,就是以观察自己的孩子为基础的。今天,一些研究者在家里、学校和日托中心花较多时间对儿童进行观察;另一些研究者则将孩子和他们的家庭成员或者朋友带到布置得像家庭一样的实验室中进行研究,在这里,研究者可以在较为恒定的以及物理环境控制较好的条件下进行观察(Kochanska, Murray, & Harlan, 2000)。

**自然观察** 自然观察是指在没有任何人控制的条件下,对某种环境下的行为进行细致的观察。这种类型的观察提供了在现实世界中事物是如何发生发展的事实。例如,在第7章中,我们描述了在自然观察研究中发现的一种相互作用:儿童何时以及怎样表达出对他人悲伤的敏感。谈话是在一个学前儿童和母亲在厨

房的洗涤槽里玩肥皂泡游戏时进行的(Brown & Dunn, 1992)。在某些情况下,研究者会潜入一个环境中去观察所有的相互作用及行为模式。根据现场的记录,研究者开始对观察到的行为提出自己的假设或尝试性地进行解释。然后,他们可能会通过集中观察或控制实验来验证假设。在另一些情况下,研究者使用观察法来考察特殊的行为或关系。他们可能正在寻找同伴攻击行为的不同形式,社会合作的模式或者促进异性交往的条件。在这些问题中,观察者将观察的范围缩小到他们所关心的问题上。

## 24 技术与人的发展: 使用录像技术进行观察

录像技术拓展了观察方法在发展研究领域中的应用。录像的资料可以重复观看。几个观察者可以观看同一段录像,并随时停下来,讨论刚才看到的内容。相同的事件可以从不同的角度来分析。例如,在第6章里讨论了关于父母如何与婴儿游戏的问题。母亲和父亲用录像将自己与他们的7、10或者13个月大的孩子游戏时的场景录下来。结果发现,父母与孩子的相互作用方式、玩具的使用和游戏中关系的协调等方面都随着婴儿年龄的增长而变化(Power, 1985)。

在这种类型的研究中,可以有几个人观看录像,每个人对行为的不同方面进行评价。录像也可逐帧地播放加以慢速分析,可以对行为进行详细的微观分析。人们用这种方法来研究面部表情和运动的过程(Dowrick, 1991)。录像使我们可以跟踪观察相互作用的过程、事物发生变化的过程和家庭成员间循环相互作用的形成,这些现象的发生通常太快、不明显,以至于用直接观察无法获得(Johnson, Cowan, & Cowan, 1999)。

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-college.com>。

**参与观察** 在定性研究中,一种重要的方法是参与观察(participant observation)。在这种研究中,研究者积极地与环境中的其他成员进行互动。这样做的目的是重新理解人们在某种特定环境下是如何体验这个世界的,或者在这种情境下发生的行为是否可以应用到更广泛的领域,如社会化、控制或者自我构建等领域。为了开展这类研究工作,研究者首先要有机会接触要研究的环境,然后,获得该环境中其他人的信任。一些参与观察研究发生在公共场合、街角、弹子房或者火车站。在这些场合,参与者被作为没有威胁的对象而被他们接纳。即使是在这种情况下,也要花一些时间去同被观察的人进行互动,以及与他或者她进行较深入的交流。在最著名的街头黑人艾略特·莱波(Elliot Liebow, 1967)研究“街头泰勒”的案例中,艾略特·莱波在一家外卖餐馆的外面和一只小狗玩耍,遇到了他最初的研究对象泰勒。他与泰勒之间结成的友谊使他能够认识街头的其他人。

参与观察通常会通过在现场进行的记录来采集数据。随着时间的推移,熟练的观察者学会记住每个过程的详细信息,并系统地进行记录。这是一项十分费力的工作,可能会用几个小时来分析现场一个小时所观察到的内容。除了观察之外,研究者试图捕捉住他或她自己对观察内容的看法,可能会包括个人情感或其他人的反应。在一项对精神病院的研究中,泰勒作了如下的现场记录:

O.C(观察者的记录):当身上沾有粪便和食物的病人向我走过来的时候,我就紧张起来,虽然我没有流露出来。或许这就是护理者的感受,以及为什么他们对待这些病人就象对待麻风病人那样的原因(Taylor & Bogdan, 1998, 第37页)。

参与观察的一个重要的挑战是检查和证实一个人通过观察所提出的观点,并将这些观点与其他渠道所获得的信息进行比较。这一点是非常重要的,一个人越是进入这个环境,他就越会融入被观察者之中。这种验证的过程也称为



在自然观察的情境中,观察者可以捕捉到正在发生的各种行为,观察到被观察者之间的互动。在这张照片中,观察者观察到老师和孩子们正在上阅读课。观察者的出现似乎没有影响到孩子们上课的兴趣和注意。这种观察研究主要是考察哪种行为? Roger Ressemeyer/CORBIS

三角测量(triangulation),这个过程包括查看关于环境的书面文件、与参与者进行访谈以及与研究小组的其他成员一起分享观察的资料。这个过程通常是在研究者要离开现场,观察将要结束时进行(Taylor & Bogdan, 1998)。

**相关** 观察研究的结果适合进行相关检验而不是因果检验。相关(correlation)是对变量之间关系的方向和强度的统计分析。它反映了在多大程度上,我们可以根据一个已知变量的值,如年龄,预测另一个变量的值,如助人能力。在观察研究中,可以考察许多相关的问题。经常单独游戏的儿童是否在游戏中更富于创造性? 年幼的儿童是否比年长的儿童使用更少的词汇来描述物体? 在日托中心对同伴表现出较多攻击性行为的儿童,在家里是否也有较多的攻击性行为?

相关系数是一种数量指数,它反映了变量之间关系的强度,它的值是从+1.0到-1.0。让我们以同伴关系中的受欢迎程度和攻击性行为之间的相关为例来说明相关系数的意义。如

果高水平的攻击性与高水平的受欢迎程度相联系,则这是正相关(趋向于+1.0)。如果高水平的攻击性与低水平的受欢迎程度相联系,则这是负相关(趋向于-1.0)。如果攻击性和受欢迎的程度之间没有系统的关系,则相关系数接近0(见图2.2)。相关系数为.40说明在攻击性和受欢迎的程度之间存在正相关,但是,在这种正相关的情况下,即使我们知道一个人的攻击性水平,也不能够完全地预测或者判定这个人的受欢迎程度。在本书一些章节中谈到的关于在同伴中受欢迎的程度与攻击性之间的相关研究,侧重于对儿童早期和中期的研究。

两个变量之间存在较强的相关只是说明两变量之间存在某种联系,但是不一定是因果关系。了解到攻击性与受同伴欢迎程度之间存在负相关,并不一定意味着攻击性强的儿童不被同伴接受。可能是由于其他的一些因素,如互相缺乏信任,才导致攻击性强和不被同伴接受这两种现象。

**观察法的优点与不足** 许多学者都一致认

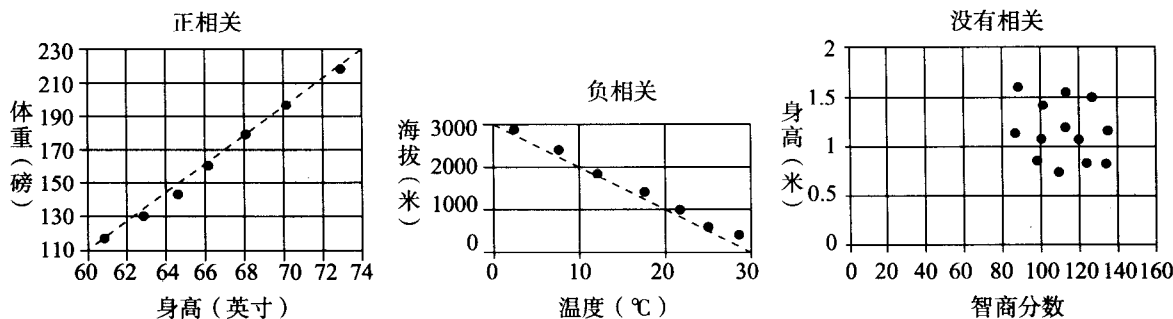


图 2.2 正、负、零相关的模式

为,直接观察是研究行为的一种理想途径 (Bakeman,2000)。它避免了当要求人去报告他们的行为时,他们会被要求对很多问题做进一步解释。它还使研究者能够记录到事先没有预测到的行为。例如,在研究儿童支配行为的模式时,研究者可能假设打人是获得支配地位的一种手段。不过,观察游戏中的行为时,人们可能发现打人行为与情感交流有关,而不是获得支配地位的一种手段。另一点好处就是被观察者的行为会引导研究者的研究思路。研究者不是设定一系列特定的任务或一组问题来要求人们回答,他们是去考察整个过程中的相关行为,并对观察到的行为模式中事件的意义进行解释。

26 观察研究也有它的不足。通常很难使不同的观察者观察到的内容达成一致。想象一下,当你和你的朋友身处于同一情景之中,但是你们俩却对眼前所发生的一切有着不同的反应,并且在向第三方描述的时候会各执一词。通常会将同一情景的两个或三个观察者所观察到的内容进行比较,以考察不同的观察者是否对同一事件的评定相同。这个过程称为观察者信度(interobserver reliability)。当观察者的信度较高时,研究者就可以肯定所有的观察者对某一特定事件的描述和归类是一样的,当观察者信度较低时,研究者一定要明确地找出原因并且纠正观察技术上的偏差。这可能会导致对分类图式方面的一些修订,以便更容易将每种行为进行分类,或者可能需要对观察者进一步进行训练,从而使他们能够更准确地了解如何

对行为进行归类。

当出现很多活动,会很难选择特定的行为进行观察或很难对行为进行快速的分类以跟上环境中行为变化的速度,这是观察法的另一个不足。一些研究关注某种特定行为或行为的序列,如助人行为、被同伴拒绝或者冲突行为等,然而在自然观察中,人们不能确定自己感兴趣的行为在观察的时候是否会出现。还有一些研究者担心,观察者的出现或音频记录设备和录像设备的引入,甚至是记录笔记,都可能会改变在特定环境下所出现的行为的本质。尽管有一些技术可以降低观察者对环境的影响,但是,这个问题一直是观察法所关注的问题。

### 个案研究

个案研究是对人、家庭、社会群体或社会环境深入且详尽的描述。个案研究的目的可能是揭示所研究的人或组织的某些特殊的令人感兴趣的内容,通过提供特定的细节来说明一般原则,检验与理论推测不一致的现象,或者促进尚未进行研究领域的理论发展(Stake,1998)。

一些个案研究记录了某些伟人的生活情况。在《甘地的真理》(Gandhi's Truth,1969)一书中,埃里克森对穆罕达曼·甘地进行了心理社会性分析。埃里克森认为甘地的儿童期、青少年期和成人早期以及后来的人格、他的道德哲学以及他的人际关系以及后来作为一个强有力的社会领导人都有重要作用。

个案研究也可集中研究社会群体、家庭和组织。安娜·弗洛伊德的一个著名的个案研



究,就是考察第二次世界大战期间,一群生活在集中营里的孤儿,之间的依恋情感(Freud & Dann,1951)。该研究关注这些儿童彼此之间强烈的情感,以及一旦他们置身于一个较为正常的社会环境中他们会采取什么样的策略来看待彼此之间的依存感。通常是什么策略来保持彼此之间的紧密联系感。这个个案研究说明了一个独特的现象,即学前儿童之间强烈的情感依恋,而这个问题在以前是没有研究记载的。

个案研究以各种信息资源为基础,包括访谈、治疗、延期观察、日记或杂志、信件、历史文件以及与了解研究主题的人进行的谈话。研究者通常花大量的时间与研究对象在一起,进行交流、观察并从文件和资料提供者那里搜集信息,了解正在发生的情况。除了搜集信息,研究者还要不断地思考从而对个案有更深入的理解。

**个案研究法中的优点与不足** 个案研究的优点是它能够说明实验被试的复杂性和独特



约翰·格伦(John Glenn)是前宇航员和参议员,他自愿参加了一项个案研究,研究太空对衰老过程的影响。因为他的特殊经历,可以通过他的长期医疗记录来追踪他在50年间的身体健康状况。Agence France Press/Corbis-Bettmann

性。个案研究可以获得复杂、动态的过程之间相互作用的情况。使用较大样本的研究通常能够揭示出普遍规律。个案研究则提供了这些规律如何应用于特殊个体或群体的生活中的具体实例。一些个案研究揭示了某种经历的细节,这些细节非常少见而且在大规模的研究中不一定能够发现。有时候个案研究能够使一个问题得到研究者的关注,这些研究者可能会通过其他的方法探讨这个问题(Yin,1994)。个案研究不能说明研究结果的普遍性和适用范围,但它却能够提供一些超出其适用范围的特殊实例。在本书中,自始至终你都会看到个案研究的材料,这些材料是为了帮助你将课本中学到的概念运用于具体实例,同时也是作为对理解个体生活中人的发展的思考题呈现给读者的。

个案研究一直被批评为是不科学的。首先,对于大群体它显然不具备代表性。当把从个案研究获得的结论推广到其他个体或群体身上时,我们一定要格外谨慎。而且,如果个案研究中的信息受到了偏见或主观色彩的影响,那么研究结果或结论将失去价值。当然,这种批评适合各种类型的研究。最后,批评家们提出,个案研究无信度可言。如果不同的人撰写同一个人的个案研究报告,他们可能会对相关事件及其重要性得出迥然不同的结论。

这些不足说明,在进行个案研究时一个人要有非常明确的研究目的和搜集信息的系统方法,以便符合科学观察的标准。同时,生动的描写和吸引人的个案材料对激发发展领域的理论与研究同等重要。对于政策制定者来说,个案研究中简单明了的叙述有时比大规模的全国性研究所得出的结果更具有说服力。

### 访谈法

许多个案研究在很大程度上是基于面对面的访谈的。通过这种方法可以从大量个体和临床病人身上采集数据。几乎像文字调查测验一样,访谈可以是高度结构化的,或者是开放式的,被访谈者可以自由地回答一系列一般性的问题。深度访谈(in-depth interviewing)至少

有三种用途(Taylor & Bogdan, 1998): 第一, 生活故事或个人讲述的故事可以使研究者了解一个人重要的生活经历及这些经历的作用。研究者就是要鼓励被访谈的对象叙述所有的重要事件并对它们进行详细描述。第二, 通过访谈, 要求信息提供者描述研究者不在场时所发生事件的细节。它们可能是一件具有历史意义的事件、一场天灾或者是研究者没有接触过的某个群体的行为。例如, 一个研究者可能想对一个团体的成员进行访谈, 以了解该团体的入伙仪式或活动。第三, 通过访谈可以搜集到许多人对同一个问题的看法。例如, 哈灵顿和布得曼(Harington and Boardman, 2000)对 100 人进行了访谈, 这些访谈对象被称为“逆境成才者”(Pathmakers), 虽然他们是在非常贫困的家庭和社区里长大的, 但是他们都在自己的职业生涯中取得了成功。

访谈法成功与否主要取决于访谈者的技巧(Holstein & Gubrium, 1995)。访谈者在倾听被访谈者的回答时不应做任何判断。他们向对方传达一种信任感和认同感, 借此与被访谈者建立一种和谐(rapport)的关系。访谈的目标, 特别是定性访谈(qualitative interviewing)的目标, 就是创造一种和谐的谈话氛围, 使对方能够无拘无束地进行谈话。在非结构式访谈(unstructured interview)中, 访谈者一定要充分利用与被访谈者建立的和谐关系, 鼓励被访谈者多讲, 并且与访谈者分享一些可能是个人隐私的问题。研究发现, 将访谈者和被访谈者的性别和民族进行匹配有利于建立和谐的关系并提高所获资料的质量。

传统上, 访谈法总是与临床研究联系在一起, 不过, 它已逐渐成为认知和语言研究领域中的主要的研究方法。皮亚杰的结构式访谈技术(structured interview technique)为发展的概念化研究提供了一种研究模型。例如, 使用该技术的研究者问孩子一个问题(如, 云彩是活的还是死的?), 然后, 根据孩子对问题的回答追问他是如何得出这个结论的。在其他的研究中, 皮亚杰要求儿童解决一个问题, 然后让他们说明

是如何解决这个问题的。儿童就成为他或她概念化能力的信息提供者。该研究方法在道德发展、人际关系发展及积极助人行为发展的研究中得到运用。

**访谈法的优点与不足** 访谈法的优点是实验被试能够针对正在研究的问题说出自己的观点。他们可以告诉研究者什么最重要, 为什么在选项上进行不同的选择, 以及指出研究者观点中存在的问题。当我们很难对某些情况进行观察或者想要收集一个较大群体的信息而不只是观察几个个体时, 访谈法就显得相当便利。

访谈法也存在一些不足。被访谈的对象在访谈时会以一种能给访谈者留下印象的方式来展示自己, 他们的这种做法, 被我们称为自陈偏差(self-presentation bias)。研究表明, 年幼的儿童非常容易受访谈者的影响。访谈者通过微笑、摇头、皱眉、或者朝某一边看等动作, 有意或无意地向被访谈者提供赞许或否定的信息。建立研究者和实验被试之间的和谐关系与对实验被试产生影响之间的差别是非常细微的。

访谈法的另一个不足是, 人们可能没有意识到影响他们行为和决策的所有因素。因此, 当被问及自己的生活以及为何如此行事的时候, 个体会受他们对处境的感受和认知的限制。通过参与观察, 人们就会发现某些因素在起作用, 但是, 如果仅仅依赖于访谈则会限制研究者了解影响个体行为的环境因素(Taylor & Bogdan, 1998)。

### 调查和测验法

调查研究是一种从大量实验被试中收集特殊信息的方法。如果人们要直接对调查做出回答, 他们就必须具备读写能力, 否则就要将问题读给他们听。因此, 调查法通常使用处于儿童中期、青年期和成人期的实验被试。不过, 关于婴幼儿的调查信息通常是从他们的父母、护幼员、外科医生、护士和其他负责照料幼儿的人那里获得的。



## 28 进一步探索： 皮亚杰的访谈法

皮亚杰使用访谈法来探讨儿童的认知推理活动，这一点可以在其著作的两处节选中看出来。第一处节选，皮亚杰(1929)研究了一个五岁儿童对梦的理解：

梦是从哪里来的？

“我想是因为睡得非常好所以做梦。”

梦是来自于我们自身还是外部？

“来自外部。”

我们用什么做梦？

“我不知道。”

是用手做梦吗？……什么也不用？

“是的，什么也不用。”

当你在床上做梦的时候，梦在哪里？

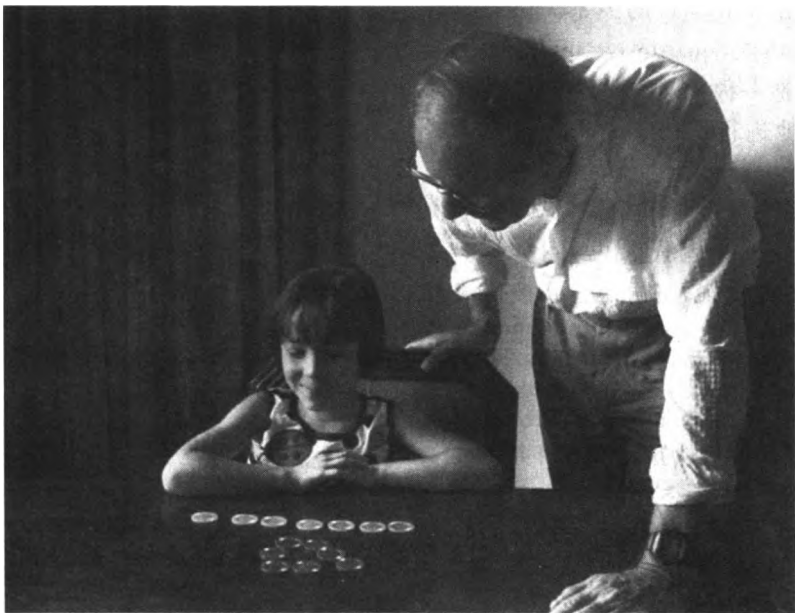
“在我的床上，毯子的下面。我真的不知道。如果它在我的胃里(!)，骨头就会挡着，我看不到它。”

梦在你的脑袋里吗？

“是我在梦里面：不是在我脑袋里(!)当你做梦的时候，你不知道你在床上。你以为你在走路，你在梦的里面。虽然你在床上，但在梦里你并不知道这一点。”

第二处节选，皮亚杰(1963)描述了一名7岁孩子对于类包含(class inclusion)理解的例子：

给儿童一个打开的盒子，里面有一些木制珠子。儿童知道它们都是木头的，因为他们可以用手抓、摸，发现他们都是木制的。大部分珠子是棕色的，还有一些是白色的。我们提出的问题是：棕色的珠子多还是木珠子多？我们将棕色的珠子称为A，木珠子为B；则这个问题就成了一个B包含A的问题。对于7岁前的孩子来说，这是一个非常难的问题。儿童知道，所有的珠子都是木制的，它们中的大部分是棕色的，只有一小部分是白色的。但是如果你问他们棕色的珠子多还是木珠子多，他们会马上告诉你：“棕色的珠子多，因为只有二、三个白珠



在皮亚杰式访谈法的研究中，儿童要解释如何得出的这个答案以及为什么认为这个答案是正确的。这可以使我们深入地了解隐藏在答案背后的理由。Elizabeth Crews/The Image Works

子。”于是你会说：“注意听，这不是我的问题。我不是问棕色的珠子多还是白色的珠子多。我是问棕色的珠子多还是木珠子多”。为了使问题简单些，我用一个空盒子，放在装有珠子的盒子旁边问，“如果我将所有的木珠子放在那个盒子里，这个盒子还有珠子吗？”儿童回答道：“没有，因为它们都是木制的，所以盒子里什么都不剩。”然后，我说：“如果拿出棕色的珠子，并将它们放到那个盒子里，在这个盒子里还有珠子吗？”儿童回答到：“当然，还剩下两、三个。”很显然，他已经知道了问题的情境，即了解所有的珠子都是木制的，有一些不是棕色的。所以我再一次问他：“棕色的珠子多还是木珠子多？”很显然，儿童已经开始理解这个问题了，认识到确实有一个问题，这个问题不像他们一开始看上去那样简单。当我们观察他的时候，我们发现他在努力地进行思考。最后，他得出结论：“但是还是棕色的珠子多；如果你将棕色的珠子拿走，只剩下两到三个白色的珠子。”

29 因此，调查法有助于我们知晓成人认识年幼儿童行为和需要的方式和途径。

调查法可以用来收集关于态度的信息（你认为老师可以体罚学生吗？）、关于当前的行为和习惯（你每天看多长时间的电视？）、关于人的志向（高中毕业后你想做什么？）、关于相互理解（父亲母亲或者儿子女儿理解你吗？）。

调查的问题应该标准化，通常是根据预先安排的类别对被调查者的反应进行编码。在一个设计完美的调查中，问题陈述清楚，选择答案明确且没有重叠。在最有效的调查中，实验被试的样本通常是经过精心挑选而且具有代表性。调查研究也可以通过电话、信函、互联网开展，或者在教室、工作现场以及被调查者的家里进行（Flower, 1993）。

测验法与调查法的形式十分相似。它们都包括一组需要实验被试解答的问题。通常用测验来测量一种特殊的能力或特征。你肯定对学校施行的各种测验都非常熟悉。给你一组题目要求你给出答案、或从若干选项中找出一个正

确答案。智力测验和成就测验便属于这类测验。研究者可能会将这些测验和其他的一些测验结合起来，以便了解智力与社会生活、情绪或者自知之明（self-understanding）之间的关系。例如，在第7章中，我们描述了一项研究，该研究将观察法和智商测验结合起来。用两年半的时间来观察父母和他们的孩子，以确定在学期教养风格的哪些方面与所测量的智商有关。

其他测验用来测量各种心理结构，如创造性、顺从、抑郁和外向。还有一些测验用来评价一个人是否有某种类型的心理疾病、学习障碍或发展性障碍及生理性的缺陷。

心理测验一定要具有信度和效度。当测试结果一致时，它们就具有较好的信度（reliability），即每次进行同样的测试时，都能够得到相同的测量结果或者相同的诊断结果。但这并不是指当变化出现时，测验不能够检测出这种变化，而是指当一个人连续两天完成一个信度较高的测验时，两次成绩应该相差不多，除非在这期间有特别的训练或其他因素介入。这两次测试的分数应该呈现正相关（接近+1.0）。

当测验得到了它们想要测量的东西时，该测验就具有一定的效度（validity）。设计该测验的人一定要明确他们要测量什么内容。他们还要提供证据说明该测验真正测量到了什么（Ray, 1993）。例如，如果你要测量自尊，你就需要问：“我说的自尊是什么意思？”和“哪类问题或任务能证明自尊？”

再看那些用来测量婴幼儿智力的各种测验。这些测验的结果与在青少年期和成人期的测验结果相关不是很高（Slater, Carrick, Bell, & Roberts, 1999）。换言之，在婴儿期进行智力测验的结果与他们长大后智力测验的结果之间的相关比较低（接近0.0，而不是接近+0.1或-0.1）。为什么会是这样？有如下几种解释：（1）婴儿期的智力构成与青少年期和成人期的智力构成不同。因此，不要指望在婴儿期测量的智力会与以后的测量结果有密切关系。（2）婴儿的智力测验测量的不是广义的和适应性的智力，它是对感觉加工和中枢神经系统协

调性的测量。当儿童长大以后,他们的能力范围也扩展了。他们不再完全依赖自己的感觉加工,而是更多地依赖解释和经验来指导意义获得和问题解决。

**调查法和测验法的优点与不足** 调查法和测验法有一些明显的优势保证他们在发展研究中得到广泛的应用。他们可以对大量实验被试的反应进行比较。人们使用调查法和测验法来研究各种各样的课题。通过预先设计好的编码或记分系统,许多测验在不经强化培训的情况下就可以直接使用和评分,而这种强化培训在参与观察和访谈法中是非常必要的。

这种方法也存在着不足。有些调查会使被调查者产生一些原先并不存在的态度。这种现象通常被称为调查法的反应性(reactive)的特征。例如,你可能会问6年级儿童他们是否对自己学校的课程满意。虽然他们以前从没有认真想过这个问题,但是学生们会回答关于这个主题的一系列问题。因此,阅读问卷上的问题和选项会帮助实验被试形成他们自己的观点(Wilson, LaFleur, & Anderson, 1996)。

另一个问题是调查的答案或测验的分数与实际行为之间存在着一定的差距。父母在回答问题时可能会声称,他们允许孩子参与讨论家庭的一些决策,但是真的到了进行家庭决策的时候,家长可能就不会不给孩子任何说话的权利。有些问题对有的人来说比较容易回答,而对于另一些人来说就不太容易回答。例如,看看下面的问题:在过去的六个月中,你多久到医院进行一次治疗?对于只去过一次的人来说,这个人可以很确定地进行回答,而去过六次或八次的人则不容易做出准确的回答(Mathiowetz, 1999)。

## 实验研究

实验研究最适合考察因果关系。在一项实验研究中,系统操纵某个变量或一组变量,以考察其对某个结果的影响。例如,在一项考察大龄成人的记忆研究中(该研究在第14章进行了讨论)研究者变换了材料的复杂性和刺激呈现

的速度,以便更深入地了解这些因素是如何影响成人回忆信息的能力的。实验者操纵的变量被称为自变量(independent variable),实验被试的应答和反应被称为因变量(dependent variable)(Davis, 1995)。实验的目的是确定一个自变量或若干自变量的结合是否会引起因变量的变化。

在一些实验中,一组实验被试具有某种经验或接受某种信息(通常被称为实验处理),而另一组实验被试则不接受实验处理。接受实验处理的那组实验被试被称为实验组(experimental group),没有接受实验处理的那组被实验被试被称为控制组(control group)。这两组在行为上表现出的差异可归因于由实验处理引起的。例如,在对选修人类发展课程的学生的学业情况进行研究时,将选修该课程的学生随机分配到实验组和控制组,实验组的学生形成一个学习小组,通过电子邮件可以相互联系,讨论课程问题并分享每个人的观点。而控制组的学生没有机会得到这种互联网的支持。在学习成绩上实验组和控制组被试的差别可以归结为是由互联网的介入而引起的。

在另一些实验研究中,将单组实验被试的行为在实验处理前后或不同的处理之间进行比较。同样,处理前后在行为上表现的系统差异就可以归因为实验操作。在这个研究中,实验组被试将自己当成是控制组的一员。

实验研究成功的关键是控制。研究者一定要仔细选择参加实验的儿童或家庭。参加实验的被试在实验情境下都具有相同的能力。如果这个条件不能满足,人们就不能够认为实验组和控制组之间的差异是由实验处理引起的。

实验者控制给实验被试呈现任务的方式,从而使诸如对指导语的理解力、事件顺序、对实验情境感到舒适和熟悉的程度等因素不会影响实验被试的行为。事实上控制可以保证行为上的变化是由实验处理所引起的。

许多关于人的发展研究属于准实验设计(quasi-experimental)。这意味着实验处理不是由实验者控制的,而是由生活事件的某种模

式引起的(Wilson,1995)。假设我们感兴趣于失业对夫妻冲突的影响。我们就不能(我们也不想)让一些人失业,而让另一些人继续工作。不过,我们可以将那些阶层和年龄相同的且经历了失业的夫妇与没有经历过失业的夫妇进行比较。在这些研究中,实验处理实际上在现实世界中已经存在。研究者会选择实验被试进行研究,这个实验被试除了失业这个因素之外,其他因素几乎相同。这是科学家的任务:对这种实验处理——失业经历的结果进行比较,并且说明实验结果的局限,即由于研究一开始就已经确定了实验被试是属于哪一组,所以无法对他们进行随机分配。

### 人的发展和文化: 大学入学中 SAT 的使用

使用测验来决定是否能够入学和分班已经受到了严厉的抨击。有一些测验被批评为不公平地强调了白人和中产阶级的知识背景及以欧洲为中心的文化观。有一些测验则被批评为针对母语非英语的儿童弱点,或者被批评为对其他的学习方式和信息综合的模式视而不见。最近有关大学入学使用 SAT 的争论就是一个例子。加州大学校长建议,对于申请该校的学生,这些测验是自愿选择的,而不是必须的(Cloud,2001)。

有三个主要的原因说明不应该强调这些测验:首先,美籍非洲人和拉丁美洲的学生通常比美籍欧洲的学生得分少,说明了内在的文化偏见对测量大学生学习能力的影响。第二,有钱的学生可以参加特殊的课程班以提高他们的分数。第三,测验通常不能像以下指标那样可以很好地预测大学成绩,这些指标包括高中的分数、成就测验、高级分班测验、高中对学生课程的评价、撰写的论文以及在某些学校进行的个人面试(Lin,2001)。

**实验研究的优点与不足** 实验法的优势是可以得出因果关系的结论。如果我们能够证

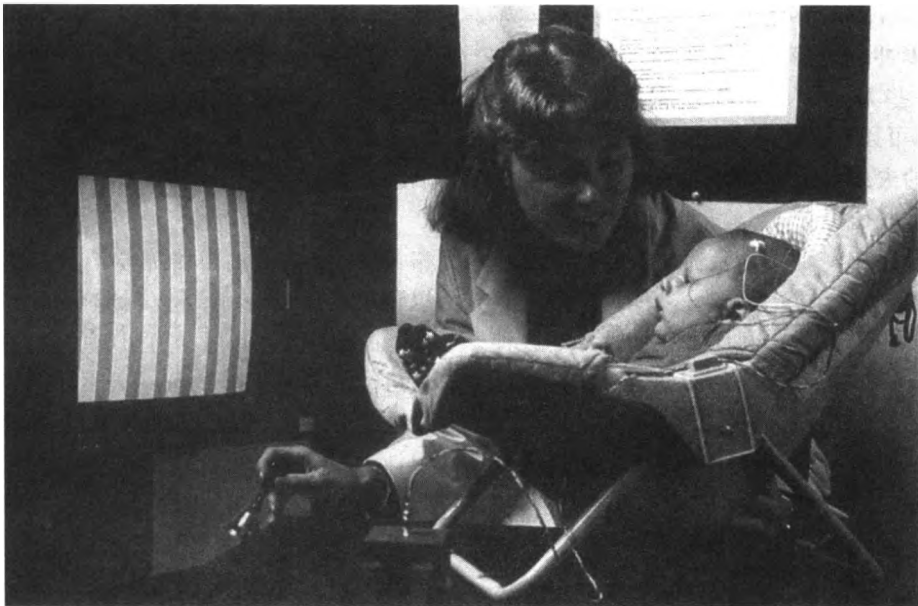
明,当实验情境的某些方面发生改变时,实验被试的行为也相应的发生变化,那么我们就可以得出结论,实验操作引起了行为上的变化。特别是当我们试图解释发展早中期的条件是如何影响后继结果时,实验法可以提供强有力的证明。

实验法也有不足。尽管因素控制得很严格,但是人们仍然很难完全消除干扰因素或者以预想的方式影响研究对象(Ray,1993)。例如,在一项考察电视暴力影响的研究中,实验被试可能在参加实验的前一天看了一部相关题材的电视记录片。在一项需要重复观察的研究中,在实验期间实验被试可能会互相谈论这项研究,进而会影响他们的反应。如果发生在研究设计之外的因素影响了实验被试的反应,那么这会对实验的内部效度(internal validity)或者实验意义产生消极影响。

实验也可能对生态学效度(ecological validity)产生影响。我们不能肯定,实验室控制的情境在多大程度上能运用到现实世界中。在实验室观察到的行为是否在家里、学校或工作时都会出现?例如,通过对婴儿依恋的研究(在第6章讨论),我们已经了解到,父母在场或不在场时,婴幼儿的表现是不一样的。因此,在对儿童进行实验研究时,母亲不在场时表现出的行为与母亲在场时表现出的行为在数量、质量、行为出现的顺序上均存在差异。

实验研究可以得出事件 A 导致了反应 B。不过,在发展研究的许多领域,一个变化可能是由多方面、相互作用的事件进程所引起的。让我们看看友谊发展的问题,友谊取决于很多方面以及在这些方面两个人相处是否融洽。友谊可能会受到外表、才能、气质、智力、家庭背景、他人的支持或是嘲讽等因素的影响。友谊的保持和发展有赖于连续的反馈及朋友之间的互动,而不是用一、两个促进或抑制友谊发展的因素就可以解释的。实验通常可以对行为进行单向的、因果式的解释,但如果使用交互作用模型,那么这种解释可能更加准确。

这五种研究方法的优点与不足在表 2.1 中进行了总结。



实验法被广泛地用于研究婴儿的视觉和听觉能力,以及给他们逐一呈现刺激时他们记忆这些刺激的能力。作为父母,在让孩子参加实验以前你了解什么? Lawrence Misdale

表 2.1 发展研究方法的优点与不足

方法	定义	优点	不足
观察法	对行为进行系统的描述。	记录发生各种的行为;在不干预的情况下获取自然发生的行为情况。	费时;不同观察者之间不容易达成一致;需要细致地培训;观察者有可能干扰正在正常发生的事情;很难获取整个活动过程的情况并对其进行编码。
个案研究	对个体、家庭或全体进行深入的描述。	主要研究个体的复杂性和特殊经验;对特殊的案例进行分析。	缺乏广泛的适用性;结论可能会反映出调查者的偏见;难以进行重复。
访谈法	这是一种面对面进行的交流,每个人可以充分地描述他的或她的观点。	提供复杂的,第一人称的表述;方法灵活;能够了解他人的观点。	很容易受调查者偏见的影响;过于依赖研究对象自己的自知力。
调查与测验法	对很多研究对象施行标准化测验。	搜集大样本的数据;对按照标准形式回答的群体进行比较;不需要进行培训;灵活性大。	措辞和呈现问题的方式都会影响回答;回答可能与行为联系的不紧密;测验对某些群体来说缺乏有效性。
实验法	操纵某些条件,而另一些条件则保持恒定,然后对因果关系进行分析。	可以检验因果假设;可以对特殊的变量进行隔离和控制;可以评价实验处理的效果。	实验室结果可能会缺乏生态学的效度;不能控制对内部效度产生威胁的所有因素;主要研究单向的因果关系模式。

发展研究的实验设计

发展研究主要关心的问题是描述和解释心理的阶段性和连续性随时间变化的模式。我们想了解随着时间的推移个体是如何发生变化

的,以及成长在不同生活环境中的人群的差异是如何产生的。这是一项颇具挑战性的工作,它要求我们采取一定的策略来考察变化的环境中的变化个体。有四种主要用于发展研究的方法:回溯研究,横断研究、追踪研究和同代人序列研究。

## 回溯性研究

一个致力于回溯性研究的研究者会要求实验被试报告他们早期的生活经验。许多对儿童  
32 教养的早期研究都运用了父母对其教养技术的回忆来评估他们的育儿模式。考察孕期压力作用的研究者通常要求妇女回忆她们在孩子出生之前、期间和之后的情绪状态。人格发展的研究者通常会使用由青少年和成人作为实验被试,要他们回忆儿童期的主要事件,收集以此获得的数据。

这种方法获得的是一个人所记住的过去事件。我们不能肯定这些事件确实就像他们回忆的那样,或者就某一具体的事件而言,它是否真的发生过。皮亚杰(1951)对他2岁时发生的事件进行了栩栩如生的描述:“我坐在婴儿车里,护士推着车走在香榭丽舍大街上,这时有一个男人试图绑架我。我被用带子牢牢地绑在车里,护士勇敢地站在我与那个坏蛋之间。她被抓伤了好几处,我还可以隐约看到在她脸上的那些抓痕(第188页)”。13年以后,皮亚杰15岁,那个护士加入了宗教团体。她写信给皮亚杰的父母,退还了他们由于她的勇敢行为而赠予她的手表。她承认,她编造了这个故事,甚至还将自己的脸抓伤。皮亚杰认为,他是根据父母的描述而产生了视觉记忆。

随着时间的推移,一个人可能会改变记忆中某些事件的意义。当我们的认知复杂性上升到一个新的水平或我们的态度发生改变的时候,我们会重新组织过去的记忆内容,以使它们与我们现有的理解水平保持一致(Kotre, 1995)。有时,人们宣称已经恢复了被遗忘好久或是“被压抑”很久的记忆,但我们很难确定这些记忆的准确性(Loftus, 1993)。这些记忆内容可能会与现在的一些经验或者从书上、电影以及他人的谈话中获得的观点混淆在一起。他们可能会受到某些暗示的影响,认为某些事件发生了,而实际上并没有发生,或者认为某些事件没有发生,而事实上却发生了。由于记忆非

常容易受暗示的影响,所以使用从这种途径获取的知识经验的实用价值是非常有限的。不过,回溯性的资料使我们能够了解人们是如何对过去发生的事件进行解释的,以及人们是如何认识过去的经验对形成今天思维方式的作用的。生命回溯技术(the technique of life review)使人们能够了解成人是如何对自身经历中的关键时期和关键事件进行组织和建构的(McAdams et al., 1997)。

## 横断研究

对来自不同年龄、社会背景、不同学校或社区环境的人群进行比较的研究称为横断研究(cross-sectional studies),这类研究在儿童发展研究中最为常见。研究者可以用生理成熟度不同的儿童或不同年龄阶段的儿童,来研究某一个特殊发展领域是如何随年龄而变化的。在第9章中大部分的讨论是认知发展研究,特别是一些使用横断研究考察思维类型转化的课题。他们对不同年龄的儿童提出相同的问题,记录他们在解释和解决问题方法上的差异。例如,一项研究考察7岁、9岁和12岁儿童是否能够对多解的问题进行推理(Horobin 33 & Acredolo, 1989)。尽管年龄小的儿童意识到了有多种解法,但他们比年龄大一些的儿童更倾向于用一种方法解决问题,并坚持认为它是正确的。

横断研究的不足在于它测量的是群体的差异,不是个体的时间变化模式。尽管如此,这些群体的差异还是被解释为某种个体的发展模式。关于解决问题的认知研究,横断法可以告诉我们,大多数12岁儿童比7岁儿童在推理问题上更具有灵活性。但是,它并没有告诉我们,儿童从7岁开始到12岁其推理问题的能力具体是如何变化的,也没有告诉我们7岁时最灵活的儿童到了12岁时的表现如何,也没有将他们与最不灵活的儿童进行比较。

## 追踪研究

追踪研究(longitudinal study)是对同一年龄组实验被试在不同的时间进行重复观察的研究方法。观察之间的间隔可以很短,如从出生到出生后的两三天。观察也可能在人的一生中重复进行,如劳·特曼(Leo Terman)对天才儿童的追踪研究(Holahan, Sears, & Cronbach, 1995; Sears & Barbee, 1978; Terman & Oden, 1947, 1959)。

追踪研究的优点是可以对特殊群体的发展进行跟踪研究。我们由此可以了解儿童的某些特征在婴儿期与青少年期有怎样的联系。我们也可以了解到儿童的某些品质,如智力或外向性,是否与他们日后的社会适应性或生活满意度有关。追踪研究允许我们追踪个体随着时间的推移而产生的发展变化,即个体是如何发展变化的。如从单字词表达阶段到使用双字词阶段。它们也能够使我们监控群体的变化,比如通过比较那些20岁时有无子女的成人,来考察他们在中年期的经济状况或职业成就(Achae, 1994)。

追踪研究在有些情况下是很难完成的,特别是当它们要考察的年龄范围较大时,如从儿童期到成人期。在这段时间里,实验被试可能会中途退出研究,研究者可能没有资金或失去了研究兴趣,以及研究方法可能已经过时,或者曾经认为是重要的问题已不再显得那么关键。另一个局限是,与实验被试重复进行接触可能会影响到他们的行为。换言之,参加这项研究本身可能就是影响发展的一个因素。这类研究中最大的一个局限就是,他们只研究一代人或同时代的人。假想对1980年出生的一组儿童的学业成绩和职业成就进行研究,影响这组人群发展的历史和社会因素不可避免地会影响观察过程。我们很难确定,生活在其他历史时期的人也会表现出与我们所研究的这组特殊群体相同的变化模式。

## 同代人序列研究

同代人序列研究(Cohort Sequential Studies)实验设计是将横断研究和追踪研究合二为一的一种研究方法(Schaeie, 1965, 1992)。从不同年龄段各选择若干个体组成一组实验被试,他们也被称为同代人,例如,我们可从11岁、14岁和17岁的青少年开始。每3年与这些实验被试访谈一次,直到11岁的儿童长到17岁,这时,再加入一组新的11岁儿童参与实验。这种将横断研究设计和追踪研究设计相结合的方法是进行发展研究的最有效的方法。3年或者6年以后,它提供了即时的横断研究和追踪研究数据,它也提供了对三个不同时段相同年龄(11岁、14岁、17岁)的实验被试的比较。这种比较可以让我们找出影响与年龄差异有关的社会和历史因素。这种比较也可以使我们控制由于重复测量对实验被试产生的影响。在第14章你将会了解对成人智力进行同代人序列研究的成果。

在一个相对较长的时间内对同时代的人进行比较提供了一种控制历史因素的方法,如学校教育、健康、医疗和营养。这些因素会影响智力活动并将这些因素与同年龄有关的变化区分开来。同代人序列设计的主要内容见图2.3。

## 对现有研究的评价

除了搜集新的资料,社会科学家花费了相当大的精力综述和评价现有的研究。作为一名学生,老师可能会要求你对你所感兴趣的某个领域的现有研究进行综述。你可能会借助一些主要的数据库,如《心理学文摘》、《心理学信息》或者《社会科学引文索引》(Social Science Citation Index, SSCI)去搜寻那些与你的兴趣相关的著作、书中的某些章节和杂志上的文章。这些资源提供了一些已经出版的信息,它们中的大部分都经过同行专家的评审(peer review)。



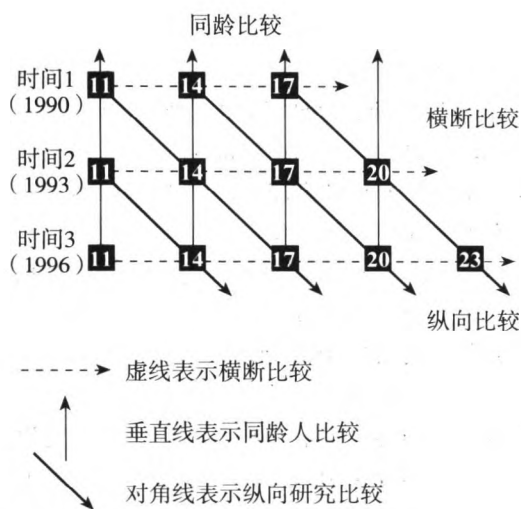


图 2.3 同龄人序列研究设计

也就是说,在这些材料出版之前,其他的专家已经读过这些材料并进行了批判性地评价。你也能通过互联网的搜索引擎获得一些信息。这些信息差异较大,它们包括来自专家的网页、研究

院和研究中心的报告、政府文件、教师、学生和其他对这个问题感兴趣的人的观点。评价这些信息的难点是当你形成对这个问题综合看法时,要使用一个标准对这些信息的质量和有效性进行检验。

大部分研究者使用这种阅读和评价其他人研究的方法来保持对其研究领域的了解。他们分析他人的研究工作,产生新的疑问,并在他们特殊的研究领域中形成基础牢固的结论。对现有研究文献进行研究、分析和评价需要特殊的技巧。

## 伦理道德

当使用人或动物特别是儿童,作为实验被试进行研究时,社会科学家会不断地面对伦理问题。伦理是指一些基于社会道德准则的行为准则。作为职业社会化的一部分,研究者有义



在著名的米尔格拉姆实验中,研究人员欺骗实验被试,告知他们能够对另一个人施加身体上的伤害。该实验室的欺骗行为之一是让实验被试相信有一根电线与“学习者”相连。在实验进行过程中实验被试体验到的内心痛苦导致了在社会科学研究中对道德行为的重要修正。Stanley Miligram. 1985. From the film OBEYANCE, distributed by the Pennsylvania State University. Audio Visual Services.



务人道的、以道德上可以接受的方式对待有生命的实验被试(American Psychological Association, 1992)。

对于人类实验被试研究的道德指南包括很多的内容。因为我们很关注隐私权,对实验被试的身份一定要保密。我们不能强迫他们去参加一项研究,而且如果他们拒绝参加这个研究,也不应该出现消极的后果。例如,如果班上的一些孩子不想参加实验,或者他们的父母不允许孩子参加这个实验,不应该羞辱他们、给他们布置不愿意做的作业或者给较低的分。

研究者一定要保护实验被试,让他们免受不必要的生理和情绪上的痛苦,包括羞辱、失败或者是社会拒绝。研究者一定要权衡在研究中获得的新信息与可能对实验被试造成的危害或伤害之间的利与弊。研究者做决策时应该考虑到以下两个问题:

1. 如果你或你的家庭成员成为这项研究中的一员,你的感受如何?
2. 这个问题能否在不包括下列事件的情况下进行:痛苦、欺骗以及情绪或生理上的

紧张?

美国心理学会已经出版了规范研究者的《人类实验被试研究的道德准则指南》(Sales & Folkman, 2000)。这本指南给研究者提供了建议,如怎样处理实验过程的各个方面的问题以避免利益冲突、保证实验被试的信任与安全。实验被试是有权知晓他们的隐私是如何被保护的以及研究者采取什么样的措施对在研究中观察到的行为反应予以保密的。指南要求要让实验被试了解可能会影响他们是否参加实验的所有方面的内容。他们可以在任何时候自由地退出实验。实验结束以后,他们有权获得关于实验的所有解释。当实验被试是儿童的时候,必须让他们的父母知情,并证实他们的孩子愿意参加。大部分学校、日托中心、医院、护理家庭和其他的治疗中心都有其自己的评价程序,以决定是否能够使用这些机构中的人员作为实验被试进行研究。道德指南是非常重要的,借此可以避免对实验被试的不正当使用,并且可以限制研究中由于参加实验而导致的未被预测到的消极后果。

## 本章总结

科学研究使人们获得了很多的知识,这些知识可以使我们了解人的自身发展。研究的过程可以由实证主义研究方法或定性的研究方法来指导。前者假设,通过谨慎的科学方法,可以检验特定的假设,并且可以确认因果关系。后者假设,存在很多规律,研究的目的是揭示个人经验的意义。这两种研究方法会导致研究人员采取截然不同的研究策略。

在研究中如何选择实验被试的问题就是取样问题。通常,使用五种方法来进行取样:随机取样、分层取样、匹配分组、志愿者取样和定性取样。样本选择的方式决定了研究结果可以在什么范围内推广。

重要的研究方法有6种,它们分别是观察法、个案研究法、访谈法、调查法、测验法和实验法。每种方法都有它的优点与不足,但是所有这些方法都可以考察人的一生连续性和变化性的特点。有4种研究发展变化过程的实验设计:回溯性研究、横断研究、追踪研究和同代人序列研究。研究的方法和设计对于揭示研究结果具有重大的影响。

无论研究的方法是实证主义的还是定性的,该研究在设计和实施实验方案时都必须考虑道德问题。这意味着实验过程和实验处理要以保护实验被试的人身安全、维护研究者和实验被试之间的相互尊重和信任为指导原则。

## 进一步思考的问题

---

1. 你是如何区分实证主义和定性研究方法的?

2. 科学知识和个人习得经验之间有什么区别?

3. 如果你要进行一项关于大学生活适应的研究,你可能会采取什么样的研究方法?为什么?

4. 对年龄较大的成年人进行一项福利和

生活满意度的调查,使用如下的方法:分层取样、随机取样,或像帕特里克·乔纳森·卡米奇个案那样,使用个案研究。比较每种取样方法的优点与不足。

5. 在调查法、实验法和观察法研究中我们如何将环境对行为的影响考虑进去?

6. 如果你要在一项研究中使用参与观察法,这其中会出现什么样的道德问题?



# 第三章

## 心理社会性理论



心理社会性理论关注从婴幼儿期到老年的毕生发展，研究各年龄阶段成长中的个体与社会环境之间即时的相互作用。在成长的过程中，社会首先通过家庭对个体产生影响。

什么是理论？

强调心理社会性理论的原因

个案研究：埃里克森

发展阶段

发展任务

心理社会性危机

解决心理社会性危机的核心过程

重要关系范围

应对行为

对心理社会性理论的评价

优点

不足

对心理社会性理论的概述

## 38 本章目标

- ✦了解理论的概念以及如何运用理论增进对事物的理解。
- ✦理解心理社会性理论的六个基本概念。
- ✦说明促进和抑制个体发展的基本过程,以及如何通过心理社会性理论的概念增进对这些过程的理解。
- ✦评价心理社会性理论,指出它的优点和不足。

**本**章中,我们将介绍什么是理论以及心理社会性理论的基本概念,心理社会性理论为分析人的发展提供了一个综合的框架。在第四章中,我们将探讨关于人的发展的其它理论,这些理论中,有些为心理社会性理论提供了基本概念,有些则通过阐明生理、智力、情绪、社会和自我发展的动态过程来对心理社会性理论进行补充。

## 什么是理论?

理论指一般概念的逻辑体系,这些一般概念是组织和理解观察结果的基础。发展的理论用以解释随着时间的推移,人的发展变化以及这种发展变化的连续性(Thomas,1999)。我们通常有一些日常的、直觉式的理论。例如,谚语“虎父无犬子”就是一个日常理论,它预测到子女的行为会很像其父母。科学的理论包括一系列有内在联系的表述,包括假设、定义、定律和中间变量等,并用这些表述解释不可观察的结构、机制或过程。这些表述彼此联系,也与那些可观察的事件相互联系。例如,在学习如何解代数题时,“已经学会”这一信息是不可观察的。然而,依据学习理论的特定原理,我们就可以推论,在特定条件下,当一些行为反应出现的可能性增加,而另一些行为反应出现的可能性减少时,就发生了新行为的习得。

科学理论必须满足一些特定要求,它应该

有逻辑性和内部一致性,没有自相矛盾的表述;理论应该是可检验的,也就是说,它的假设构想能转换成可检验的假设;理论要以尽可能少的假设、结构和命题为基础,它应该是经济的;最后,理论要综合已有的研究,并且涉及科学研究中更大的领域(Miller,1993)。目前,大部分的发展理论还不能完全满足科学理论应具备的所有要求,但它们所提供的知识结构和假设可以指导发展研究进行系统调查、比较不同的观察结果、从而建立知识体系。要理解一个理论,需要问三个问题:

1. 该理论试图解释哪种现象? 一个智力发展的理论可能包括脑的进化、逻辑思维发展或运用符号的能力等假设,这样的—个理论不可能去解释恐惧、动机或友谊。理解了理论的侧重点可以帮助我们确定一个理论的适用范围。虽然一个理论的原理也可能适用于其他领域,但我们仍依据它最初试图解释的行为来评价这一理论。

2. 该理论提出的假设是什么? 假设是前提,是理论的逻辑基础。我们要评价一个理论,必须首先理解它的假设是什么。查尔斯·达尔文(Charles Darwin)假设,在进化的过程中较低等的生命形式“发展”成为较高的形式。弗洛伊德(Freud)假设所有的行为都是有动机的,无意识是动机和愿望的“仓库”。任何理论假设都可能是正确的,也可能是错误的。理论家所处历史时期的主导文化、理论家进行推论所使用的观察样本、该领域当时的知识基础以及理论家本人的学术能力都可能影响他所提出的假设。

3. 该理论预测什么? 理论通过指出因果关系、综合不同的观察数据以及识别受忽略事件的重要性来提高人们对事物的理解。人的发展理论要说明人类行为的起源和机能,解释人生各发展阶段可预测的行为变化。

我们期望人的发展理论可以对以下四个问题做出解答:

1. 从怀孕期到高寿期的毕生发展过程中,发展的机制是什么? 在—人的一生中,这些机制在多大程度上会发生变化?

2. 是什么因素构成了人生发展稳定性和

变化性的基础?

3. 个体的身体、认知、情绪和社会机能之间的相互作用是如何进行的? 这些相互作用是如何解释思想、情感、健康状况和社会关系的混合体的?

4. 社会环境如何影响个体发展?

## 强调心理社会性理论的原因

心理社会性理论所涉及的特定内容和范围使我们将该理论作为本书的组织框架。心理社会性理论不是人的发展研究中唯一的或被广泛接受的理论,但它具有其他理论所没有的三个显著特点。

第一,心理社会性理论探讨了个体的毕生发展,确定并区分了从婴儿期到高寿期各阶段的核心问题,认为青少年期或成人期的经验能使个体回忆他们的过去,并对其早期经验产生新的认识。

第二,心理社会性理论认为,个体具有促进生命各个阶段心理发展的能力。人有能力将他们的经验进行综合、组织和概念化,以自我保护、应对变化以及主宰自己的生活。因而,生物因素与社会影响的相互作用以及自我调节能力共同决定着个体的发展过程。

第三,心理社会性理论认为,文化对个体的发展有积极的促进作用。在生命的每个阶段,文化提出的目标和渴望、各种社会期望和要求,会引发个体特定的行为反应,这些行为反应又决定着个体哪些方面的能力能够得到更进一步的发展。个体与环境之间的这一至关重要的联系是发展的关键机制。每个社会对于成熟有不同的标准,当社会对成熟的这些看法融入个人生活时,就会有助于个体确定在社会中的发展方向。

艾里克·H·埃里克森(Erik H Erikson)是一位伟大的理论家,他创立并发展了心理社会性理论。埃里克森早年接受过精神分析的训练,他的理论受到了许多人的影响,其中理论有西格蒙



在昆西娜拉(Quinceanera),一名十五岁的墨西哥裔美国女孩正在和她的家人一起做弥撒。这种仪式说明在关键的发展过渡期,文化是如何将新的要求与期望传递给下一代的。这一仪式所传递的个人和社会意义是什么? Bob Daemrich/Stock Boston

德·弗洛伊德(Sigmund Freud)、安娜·弗洛伊德(Anna Freud)、彼得·布罗斯(Peter Blos)、罗伯特·怀特(Robert White),让·皮亚杰(Jean Piaget)和罗伯特·哈维斯特(Robert Havighurst),本书将会谈到他们的观点。埃里克森的妻子琼(Joan)也对他产生了重要的学术影响,他们在1950年首次提出了心理社会性理论和它的八个发展阶段(J. M. 埃里克森,1988)。

### 个案研究:

埃里克森:一个心理社会性发展的传记体  
个案研究

艾里克·埃里克森(1902—1994)通过描述个体、家庭和社会因素对他自己同一性危机的影响来说明心理社会性观点。

在继续讲述我所接受的心理分析训练之前,我得先谈谈一个漫游的艺术家和教师是如何找到职业的同性和发挥自己才干的领域的。这里首先要提到的是,在我青少年时期,在欧洲人们可以选择“艺术家”这个职业,对许多人来说,这意味着选择了一种生活方式,而不是从事一种职业或者说是选择一种谋生的手段,就像现在一样,它意味着一种不稳定的生活。不过,欧洲社会的稳定性为这一特殊的需求创建了良好的、制度化的社会空间。这种游历的习俗能包容某些青少年和神经质的“无能之辈”,如果个体能言善辩,他还可以说服自己和他

他人,他应该有机会来证明自己的天赋。

有一个首要问题是出身,这个问题常常出现在那些寻求出身的个体身上。我在德国南部的卡尔斯鲁厄(Karlsruhe)长大,父亲西奥博德·洪伯格博士(Dr. Theodor Homburger)是儿科医生,母亲卡拉·尼·亚伯拉罕森(Karla, née Abrahamsen)是丹麦哥本哈根人。在我整个学前期,他们一直向我隐瞒母亲曾与一位丹麦人结过婚,我的生身父亲在我出生前遗弃了她的事实。他们显然认为这样的保密不仅是可行的(因为那时的儿童,你不告诉他的事,他就不知道),而且是明智的,可以使我在他们的家里完全自在地嬉戏。和许多小孩一样,我喜欢这里的生活,并或多或少地忘记了三岁前单独和母亲生活的日子。那时,她的朋友们是德国西南部山林地区汉斯·托马(Hans Thoma)民间风格的艺术家人。我想,在我习惯那位留着胡须、有治病的漂亮工具和神秘仪器的医生——一位新的父亲之前,他们给了我最早的男性印象。后来,我喜欢在他们的画室和我们的房间来回地跑,每天下午以后,一楼里就会有很多神情紧张但又对人笃信不疑的母亲和孩子。我有种被“特殊”庇护的感觉(即使那些没有这样严重生活问题的孩子也容易这样做)。虽然我有理想的父母,但却幻想着自己完全是个弃儿的情形。然而,当时很少人知道我的养父是我的继父。他让我姓了他的姓(我保留下来作为中间的名字),并希望我和他一样成为



艾里克 H. 埃里克森, 心理社会性理论之父 UPI/Corbis-Bettmann

医生。

在青少年期,我不可避免地要选择自己未来的角色,同一性问题随之变得更加尖锐。我的继父成长在一个极端的犹太小资产阶级家庭里,他是这个家庭唯一的专业人士(并深受尊重),而我是一位(来自混合民族的斯堪的纳维亚背景)白皮肤、蓝眼睛、个子非常高的男孩。不久我就被继父所在的教堂认为是“异教徒”,而对我的同学来说我是个“犹太人”。在第一次世界大战时,尽管我非常强烈地想成为一个好的德国沙文主义者,然而当丹麦保持中立时,我又成了个“丹麦人”。

当时,和其他怀有艺术和文学渴望的青年人一样,我强烈地反对我那中产阶级家庭所代表的任何事物。那时我努力使自己显得与众不同。从德国文科高校毕业后,……我去了艺术学校,但又常常重新开始漫游……。那时,每个自尊的、自己(北方)文化中的陌生人迟早都会漂到意大利。在那里,时间就是用来沐浴南方的阳光和观赏无所不在的人文和自然完美和谐的景色。我那时成了“吉普赛人”。

#### 思考题

在阅读这一自传体个案时,请考虑以下问题:

1. 为什么埃里克森感觉像个“自己文化中

的陌生人”？

2. 作用于埃里克森的统一性危机的生物、心理和社会因素是什么？

3. 儿童期的哪些因素影响着他青少年期的经验？

4. 在埃里克森的重要关系范围中，谁是他的榜样并对他的行为产生了重要影响？

5. 是什么因素促使埃里克森具备了应对这一时期挑战的能力，并促使他最终找到自己的发展方向？

6. 根据埃里克森对自己儿童期和青少年期生活的叙述，他特定的生活经验和文化环境对其心理社会性理论的本质和研究重点产生了什么样的影响？

## 心理社会性理论的基本概念

心理社会性理论将人的发展视为个体的  
41 (心理)需要及能力与社会的期望和要求之间持续相互作用的产物，它解释了贯穿于个体心理社会性进化全过程的发展模式。

心理社会性理论与朱利安·赫胥里(Julian Huxley, 1941, 1942)提出的心理社会性进化(psychosocial evolution)概念相联系。心理社会性进化指让我们从先辈那里获得经验并将它传给后代的能力范围。知识和思维方法代代相传的方式有养育儿童、实践、教育和交流等。同时，人们不断地创造新知识、新的思维方式和传递知识的新途径。通过这些方式，心理社会性进化得以快速发展，并带来技术和观念上的更新，这些更新使我们能够不断改造周围的自然和社会环境。

正如我们在书中所所述，心理社会性理论从更广泛的心理社会性进化的视角，提供了关于个体发展的组织框架。价值与知识代代相传的一个重要条件是，要求成熟的个体具有将知识内化、符号化、适应并传递给他人的能力。社会变化在不断对个体提出新的适应性挑战的同时，也使个体不断增强自身能力以维护自身和种族的延续与发展。

心理社会性理论通过六个基本概念来说明个体毕生发展的系统变化：(1)发展阶段；(2)发展任务；(3)心理社会性危机；(4)解决每个阶段危机的核心过程；(5)重要关系的辐射网络；(6)应对，即人们遇到新挑战时产生的新行为。

## 发展阶段

发展阶段(developmental stage)是指以特定的结构为特征的人生时期。每一阶段都有与其它阶段不同的特点。阶段理论认为，发展有特定的方向，在每个阶段，顺利完成前一阶段的发展任务会为个体应对新的挑战提供资源。每个阶段都是独特的，个体在每个阶段都可以获得与新能力相关的新技能(Davison, King, Kitchen-er, & Parker, 1980; Flavell, 1982; Fischer & Silvern, 1985; Levin, 1986; Miller, 1993)。

阶段概念可以解释一定范围内行为的能力或矛盾。你可以通过回顾自己的过去来验证这些阶段的概念。你会回想起自己小时候曾全身心投入地想获得父母的赞许，接着是想得到同伴的接受，最后是努力了解自己。在某一时期，以上事件中可能会有一件占据你的生活，但最终它还是会让位于一个新的能使你全身心投入的事件。每个阶段，个体都需要面对不同的问题，它要求个体将自己的技能和需要与所处文化的社会要求统一起来。最后的结果是产生新的适应方式和与他人交往的一系列新能力。

埃里克森(1963)提出了心理社会性发展的8个阶段。这些概念的部分内容可以追溯到弗洛伊德提出的心理性欲发展理论，还有部分内容来源于埃里克森自己的观察和深入的思考。

埃里克森曾在《儿童期和社会》一书中用图3.1来说明心理社会性发展的每一个阶段。阴影方格中的内容是每一个阶段主要的心理社会性矛盾，这些矛盾能引发个体产生新的自我技能。在埃里克森最初的模型中，对生命的每一个时期都给出指定的名称，如口唇-感觉期、青春期和青少年期，但没有给出具体年龄，这反映了埃里克森强调个体发展的时间表是由生理成



熟和文化期望两者共同作用而产生的。

发展的心理社会性阶段概念是一个非常好的概念,但埃里克森的理论思路似乎还不完整。心理学家对他关于毕生发展的“布局”提出了一些批评。首先,尽管图中每个方格中的内容看起来都非常有规律和具有可比性,但实际上每个阶段的长短差异很大。其次,图中的方格从一个阶段转换到下一个阶段是完全孤立的,而实际上这些阶段的主题存在一定的重叠(McAdams & de St. Aubin, 1992)。最后,如果心理社会性进化的观点是有效的——我们也相信这一点——那么随着社会文化的发展,可能产生一些新的阶段。本书中,我们确定了11个心理社会性发展阶段,并提出了每个阶段的大致年龄范围。(1)胎儿期(从怀孕到出生);(2)婴儿期(从出生到2岁);(3)学步期(2—3岁);(4)学前期(4—6岁);(5)儿童中期(6—12岁);(6)青少年早期(12—18岁);(7)青少年晚期

(18—24岁);(8)成人早期(24—34岁);(9)成人中期(34—60岁);(10)成人晚期(60—75岁);(11)高寿期(75岁到死亡)。

在对已有文献进行分析、通过研究和实践中的观察、与同事的讨论以及吸取其他发展心理学家意见的基础上,我们在埃里克森提出的模型中又加入了三个阶段,即探讨了胎儿期、青少年期以及高寿期。

这三个新阶段的加入很好地说明了理论建构的过程。人的发展理论是在文化和历史环境中产生和变化的。生物和心理社会性进化模式均产生于其所处的文化结构之中。例如,青少年期的延长是现代社会多种变化的产物,这些变化包括青春开始时间的变化、在进入社会工作前需要更多的教育和培训、教育系统结构的变化以及人们在工作、婚姻、家庭养育和意识形态中有了更多的选择。

42

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 口唇感觉期	基本信任 与不信任							
2. 肛门肌肉期		自主性与 羞怯和怀 疑						
3. 生殖运动期			主动与 内疚					
4. 潜伏期				勤奋与 自卑				
5. 青春期和青少年期					同一性与 角色混乱			
6. 成人早期						亲密与 孤立		
7. 成人期							繁殖与 停滞	
8. 成熟期								自我整合 与失望

图 3.1 埃里克森的心理社会性发展阶段模型

资料来源:引自于 Erikson, 1963 年

图 3.2 列出了心理社会性发展的 11 个阶段,每个阶段的年龄范围只是一个近似值。每个人都有他(她)的成长时间表。因贫穷、健康、文化团体(例如对生命不同的评价)的差异以及个体所面临的环境危险的不同,都会导致个体发展有不同的时间表。胎儿期的持续时间为 9 个月,到成人中期的时间是 34 岁,其间每一个阶段的持续时间都是不同的。

埃里克森(1963)认为发展阶段遵循渐成说(epigenetic principle)。所谓渐成说,指生物成长有一个规律,它使每个功能系统地出现,直至有机体的所有功能全部成熟。心理社会性理论与其它阶段理论的一个共同假设是:阶段是有序的。虽然个体有可能会提前应对后面阶段的挑战,但每个人是按有序的成长模式度过每个阶段的。依据心理社会性理论的逻辑,在毕生发展过程中,所有的心理社会性发展机能都会出现并且被综合。由于经验的影响,所以个体的发展是不可能倒退到先前的阶段。然而,与其他阶段理论不同的是,埃里克森认为个体会回顾并以新的视角或新的经验解释先前的阶段。另外,早期阶段的主题随时可能会再次出现,个体会以新的意义或解决方式来解决早期

的矛盾。琼·埃里克森(Joan Erikson)指出了这一观点的灵活性和乐观性:

我们知道,后续的发展……可能比前些年更多地受到社会环境的影响……在已知的发展过程中,对核心矛盾的解决有一个既定顺序的时间表,如果在预定的关键期没有发展出相应的能力,那么晚期的环境支持可能会使发展达到平衡。在人的整个一生中,只有保持持续的希望才能最终实现矛盾的解决(J. M. Erikson, 1988, 第 74—75 页)。

生命阶段的概念允许我们考虑个体在特定的生命时期其身体发育、社会关系和认知能力几个方面的发展,并思考这些方面之间的相互关系。这也促使我们关注每一个生命阶段独特的经验——有必要理解这个阶段的经验及其对以后阶段的影响。当人们为满足教育、健康、住房和社会福利等领域的需要制定计划和服务措施时,发展阶段论可以使政策的制定者关注接受服务人群的需要和资源。

尽管发展阶段论有其积极的意义,但是我们必须防止把发展阶段进行生搬硬套。一个人的发展正处于某个阶段,这并不意味着他不能达到更高的发展水平。在下一阶段的任務变为

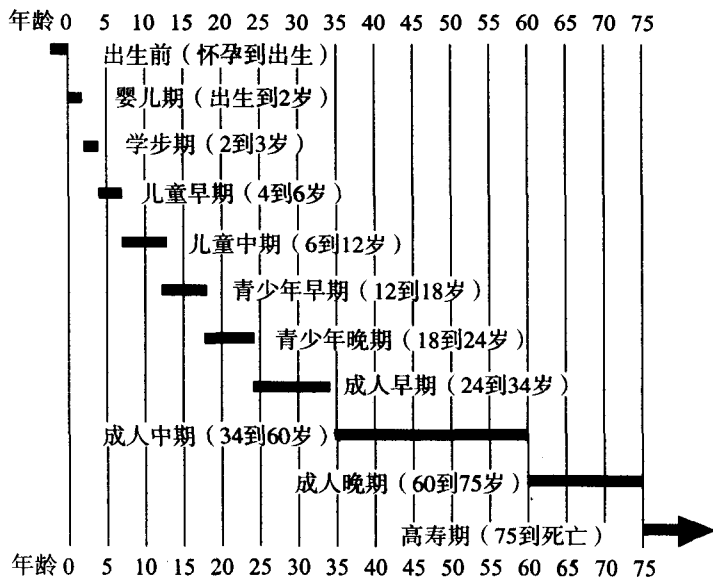


图 3.2 毕生发展的 11 个阶段

个体的主导任务之前,个体提前面对这一任务是不足为奇的。例如,许多学步儿童和学前儿童玩“过家家”游戏,扮演丈夫、妻子和孩子。可以说,在这种游戏中,他们在提前练习应对将来的亲密和繁殖任务。从理论上讲,生育任务的高峰期是在成人中期,但是不论18岁、25岁或35岁的个体,都有可能面对生育下一代的问题(McAdams & de St. Aubin, 1998)。尽管在各年龄阶段都能观察到每一个心理社会性主题的某些成分,但在某一特定时期,各成分表达的程度对于界定发展阶段来说是非常重要的。埃里克森、埃里克森和凯文尼克(Erikson, Erikson and Kivnick, 1986)这样写道:

渐成表还明确地提出个体决不只是努力应对某一时期的核心任务。确切地说,在每个连续的发展阶段,个体越来越致力于应对还没有成为核心任务的任务,并对那些曾经是核心任务而没得到充分发展的任务进行再体验,他们也会致力于应对那些与当时自己年龄相符但还未充分被自己整合的任务(第39页)。

个体度过某一阶段后,他在该阶段获得的

成就不会消失也不会与随后的阶段无关。尽管这一理论认为,重要的自我力量来源于对每个阶段矛盾的成功解决,但这并不是说这些力量一旦确立就不会再受到挑战或动摇。生命晚期的事件也可能使个体对早期确立的重要信念产生怀疑。

例如,学前期的心理社会性矛盾是主动对内疚。它的积极结果是主动性,即在创新和实验中获得快乐,为了更多地理解世界而勇于冒险。个体一旦获得主动性,就会为个体社会关系的形成和更进一步进行创造性的质疑和发现提供一个积极的平台。然而,在强调高度权威性的学校环境或在倾向于评判和使他人蒙羞的人际关系中,个体可能会压抑自己的主动性或掩盖自己的与众不同。

生命阶段的观点强调个体指向自身和他人的发展方向,这种发展方向支配着个体各个阶段的发展。从一个阶段到下个阶段的转变是几个主要系统同时发生作用的结果。需要、能力和期望的新结合体能导致个体出现指向于每一阶段新经验的方向。



渐成说认为从胎儿期到高寿期,个体要用毕生的时间来实现其所有方面的能力。在成人晚期和高寿期,祖父母通过讲故事、唱歌、讲述习俗和信仰,将他们那一代的智慧传递给孙辈。Lawrence Migdale/Photo Researchers

#### 44 发展任务

在每个发展阶段,个体都会面临一系列新的发展任务(developmental tasks),这些任务包括帮助个体成功应对新环境所需要的新的技能和能力。发展任务反映了个体心理、认知、社会、情感以及自我概念诸方面的发展成果,并界定了在某一特定社会中,对每一年龄阶段的个体来说,什么是健康的和正常的发展。对某一阶段任务的成功学习会促进个体的发展,并增加个体成功学习下一阶段任务的机会。某一阶段任务的失败会增加个体完成后一阶段任务的难度,甚至是无法完成。

罗伯特·J·哈维斯特(Robert J. Havighurst)首先提出了发展任务这一概念。他认为人的发展是个体努力学习应对社会要求的过程。由于每个社会都期望个体的行为与其年龄相符,因而社会的要求也随年龄的变化而变化。“生活在现代社会里,就有一连串的学习任务等着你”(Havighurst,1972,第2页)。任务完成

得好的个体就能获得满足和奖励;任务完成不好的个体会感到郁闷和社会孤立。

虽然哈维斯特的发展观强调,在确定某一年龄阶段需要获得哪些技能的过程中,社会起着主导作用,但是他并没有忽略生理成熟的作用。哈维斯特认为个体存在学习发展任务的敏感期(sensitive periods),即个体最适于获得某种新能力的时期。哈维斯特称这一时期为善学期(teachable moment)。大多数人都会按顺序在善学期完成与社会相适应的发展任务。如果个体在这个敏感期没有完成特定的学习任务,那么日后对这一任务的学习就会更加困难。

我们提出的基本任务与哈维斯特著作中所列出的任务不同。我们所选的任务基于广泛的研究成果,许多研究者都认为,在现代科技文化环境下,这些任务是个体在各个年龄阶段心理和社会性发展的关键任务。我们认为,因特定社会的取向和复杂程度不同,人们对个体成长的要求也不同。例如,在比较伊朗和美国的性别角色标准时,托马斯(Thomas,1999)指出,伊



孩子出生的阶段常常被认为是父母的善学期,这时的父母尤其渴望学习保护、养育和确保婴儿积极成长的有关知识。你还能举出善学期的其它例子吗? Laura Dwight/CORBIS

朗妇女结婚的合法年龄最小是 9 岁,而且不论多大年龄,伊朗妇女都必须首先征得父亲或祖父的同意才能结婚。在美国,大约在 24 岁到 34 岁的成人早期,才是个体寻求亲密关系和做出婚姻决策的时期,18 岁以上的美国女性可以自由地选择婚姻,而不需要征得父母或家庭的许可。这两种文化中都存在与确立亲密伴侣相关的发展任务,但是不同的社会,这一任务出现的普遍年龄和任务产生的文化背景存在着差异。我们认为,在像美国这样一个高科技、信息时代的社会中,对个体发展来说是至关重要的任务,却不一定适用于发展中国家的个体以及在传统的、部落文化中成长的个体。

我们认为,在某一特定阶段,只有少量的、主要的心理社会性发展任务主导着个体的问题解决和学习。这些任务一旦完成,新产生的能力就能使个体参与更为复杂的社会关系之中。我们认为成功的文化必须能促进其成员的行为,通过这些行为可以帮助团体中的成员学习有关自身和团体生存所必须的知识。

45 请记住,在人生的每个阶段,个体都会在几个主要的层面上不断地发展变化,除了涉及自我概念的形成之外,还涉及身体、情绪、智力和社会性等方面的成长,这些都是有助于增加个体应对生活挑战的力量源泉。表 3.1 列出了这些发展任务和发展阶段,我们认为这些发展任务对现代社会中大多数人的生活都会产生重要影响;在发展阶段中,每一组任务都具有重要的学习价值。表中共列了 42 项发展任务,婴儿需要学习与前 5 项任务相关的取向和技能;成人早期的个体从以往阶段中已经获得了与 27 项任务相关的能力,这时,个体除了要进一步学习这些任务外,还要学习成人早期特有的 4 项新的发展任务;高寿期的老年人除了要掌握以往所有阶段的任务外,还要面对最后一阶段的 3 项任务和危机。

个体解决了生命早期的心理社会性危机,会促进他们发展新的社会能力,而且也会影响他们在生命晚期阶段相关任务的完成情况。在完成发展任务过程中,一个人所形成的能

力,又将引导个体在面对下一阶段的任务时,获得新的经验、对人际关系的态度和自我价值感。反过来,个体在某一特定阶段所习得的技能既可以作为该阶段任务完成的结果,也可以为该阶段个体心理社会性危机的解决提供新的工具。个体发展任务的完成和危机的解决之间的相互作用就构成了每个人独特的人生经验。

## 心理社会性危机

心理社会性危机(psychosocial crisis)是心理社会性理论的第三个重要概念(Erikson, 1963),它是指在发展的每个阶段,人们必须做出心理努力来应对社会环境的要求。在这里,危机指一系列正常的应激和压力,而不是一组特殊的事件。

社会对不同发展阶段的个体有不同的要求,这些要求通常是对个体行为较为温和、持久的指导和期望,它要求个体有更多的自我控制、更高的技能或者对目标有更强烈的责任心。在每个发展阶段结束之前,个体都试图解决问题、适应社会需求,并将这些需求转变为个体自身的要求。为了向下一个阶段过渡,个体必须减少由这一过程引起压力状态。这种压力状态生成了心理社会性危机。

### 一种典型的心理社会性危机

我们最为熟悉的心理社会性危机是发生在青少年晚期的自我同一性与同一性混乱。同一性危机是个体所依赖的赋予日常生活意义和目的的价值和目标体系的突然解体或退化。同一性危机通常包含强烈的情感焦虑和抑郁。焦虑的产生是因为个体觉得自己没有形成清晰的价值体系结构,担心自己不合理的本能冲动会促使个体做出有害的或不道德的举动。抑郁是因为个体突然产生了一种无价值感。当以前建立的人生目标现在看来没有意义时,个体很可能因为觉得自己行为毫无价值和目的而近乎崩溃。

表 3.1 与生命阶段相关联的发展任务

生命阶段	发展任务
婴儿期(出生到 2 岁)	感觉、知觉和运动机能的成熟 依恋 感觉运动智力和早期因果图式 理解物体本质,产生分类 情绪发展
学步期(2 到 3 岁)	精细动作 语言发展 幻想游戏 自我控制
学前期(4 到 6 岁)	性别同一性 早期道德发展 自我理论 同伴游戏
儿童中期(6 到 12 岁)	友谊 具体运算 技能学习 自我评价 团体游戏
青少年早期(12 到 18 岁)	生理成熟 形式运算 情绪发展 同伴团体中的成员 性关系
青少年晚期(18 到 24 岁)	脱离父母-自主性的获得 性别同一性 道德内化 职业选择
成人早期(24 到 34 岁)	寻求亲密关系 分娩 工作 生活风格
成人中期(34 到 60 岁)	职业生涯管理 培养亲密关系 扩展照顾关系 管理家务
成人晚期(60 到 75 岁)	接受自己的生活 促进智能的活力 把精力转向新角色和活动 形成关于死亡的看法
高寿期(75 岁到死亡)	应对衰老所带来的生理变化 发展中的心理历史观 探索一个未知的领域:高寿期的生活结构

\* 我们没有考虑与胎儿期相对应的发展任务。

在两种情况下,大学生的同一性危机有可能加剧,这两种情况都要求个体对自身的价值进行一个快速而深刻的检验。进入大学后,大

学生需要经常与教职员工接触,当他们的价值取向与学校环境的取向有显著差异时,同一性危机就可能加剧。学生感到自己应该敬佩并尊重成人,特别是那些教授,当有权威的教授挑战他们的价值观时,他们会突然感到不知所措,为了维持支配感他们可能会不顾一切地坚持原来的价值体系,或者对原来的价值失去信心,采取一种漠不关心的态度。

此外,当学生处于不确定或迷茫状态,而外界环境的要求又迫使他们做出价值承诺时,也会加剧他们的同一性危机。对有些学生来说,他们要选择专业、谈恋爱或参加校园辩论,他们在这些事件中的选择都说明他们其实知道自己想要什么,他们的价值观其实比自己意识到的更为完整。拥有这种令人兴奋发现的学生将转入自我同一性的获得阶段。而另一些学生则无法确定哪种价值和目标最好。当迥然不同的价值观使他们现有的不稳定的价值体系变得混乱时,他们可能感到不知所措。

### 生命阶段中的心理社会性危机

表 3.2 列出了从婴儿期到高寿期每一发展阶段的心理社会性危机。这一结构源于图 3.2 所示的埃里克森的模式,用两极来表述危机,如信任与不信任、自主性与羞怯和怀疑。这些相对立的情况说明了各种心理社会性危机解决的基本维度。根据心理社会性理论,大部分人都不会经历连续体的两极。个体阶段之初的发展水平与该阶段结束时产生的新功能水平之间存在不可避免的差异,这种差异会对个体造成至少轻度的消极影响。即使在一个充满关爱的家庭中,婴儿有时也会体验到挫折或失望,从而会对他人产生不信任感。每一阶段危机的结果都是两个相反力量的平衡或综合。对每个人来说,积极和消极体验出现的相对频率和重要程度决定了危机结果在两极间连续体上所处的位置。

一个人完全积极地解决或完全消极地解决心理社会性危机的可能性很小。在积极经验和自然成熟的基础上,大多数个体都能在积极的方向上解决危机。然而,在每个连续的阶段,随

表 3.2 心理社会性危机

生命阶段 *	心理社会性危机
婴儿期(出生到 2 岁)	信任与不信任
学步期(2 到 3 岁)	自主性与羞怯和怀疑
学前期(4 到 6 岁)	主动与内疚
儿童中期(6 到 12 岁)	勤奋与自卑
青少年早期(12 到 18 岁)	团体同一性与疏离感
青少年晚期(18 到 24 岁)	个体同一性与同一性混乱
成人早期(24 到 34 岁)	亲密与孤立
成人中期(34 到 60 岁)	繁殖与停滞
成人晚期(60 到 75 岁)	整合与失望
高寿期(75 岁到死亡)	不朽与死亡

\* 我们没有考虑胎儿期的心理社会性危机的概念。

着发展任务越来越复杂以及遇到的社会阻力越来越大,危机被消极地解决的可能性也在不断地增加。危机的积极解决会提供新的自我力量,帮助个体满足下一阶段的发展要求。

为理解各个生命阶段的发展过程,我们必须考虑每个心理社会性危机所具有的积极性和消极性。积极和消极力量之间动态的压力反映了我们遇到的矛盾:控制冲动、克服恐惧和怀疑、先人后己等。消极的一面使我们看到人性的脆弱,体验到适度的消极力量能使我们产生清晰的自我定位、个性化和完整的道德观。例如,尽管过多的怀疑让人觉得讨厌,对一个有信任感的人来说,很重要的一点是他必须能够评估自己所处情境及他人的可信度,并能洞悉环境中安全和危险的因素。因而对每种心理社会性危机,积极和消极的经验都能促进个体适应能力的全面发展。

- 48 为什么要用危机来概括人的一生呢?危机能充分描述个体经验吗?危机这个概念是否过分强调了个体心理发展的矛盾状态和不正常的状态?危机(crisis)这个概念意味着发展进行得不顺利。这一理论强调了在个体心理发展过程中压力和矛盾存在的必要性;危机和危机的解决是每个阶段中基本的、基于生物学的人生经验的组成部分。事实上,它们驱使自我系统不断发展新的能力。“成长的烦恼”发生在人生的每个阶段,如果有人期望青少年期之后就不再成长的烦恼,那他一定会很失望。

心理社会性(psychosocial)的概念强调,心理社会性危机在某种程度上源于文化的压力和文化的期望。文化有社会化的需要和使其成员整合的需要,因此个体所体验到的压力是他们正常发展的组成部分。在人生的每个阶段,都存在个体与团体成员之间的不断变化的矛盾。危机的概念意味着任何一个阶段都有一些事情会干扰个体成长并减少个体体验自我满足的机会。

人生每个阶段的矛盾,其特点是不相同的,例如,在婴儿期,婴儿的发展几乎不受文化的制约,这一阶段的发展结果在很大程度上取决于照顾者的技巧;在学前期,文化会通过相当直接的方式来解决儿童对某些事物的好奇心和疑问,文化会阻止儿童主动探索某些事物,也会充分鼓励儿童在另一些活动上表现出主动性;在成人早期,主要的文化压力是要求个体与他人建立起亲密的关系,然而由于没有时间谈恋爱、工作竞争的压力、文化不接受某些亲密关系或限制某种婚姻形式等方面的原因,使个体很难建立亲密关系。

根据渐成说,个体生命历程中连续的危机是按既定顺序发生的。尽管埃里克森没有特别指出与每种危机相关联的确切年龄段,但是他假设危机是一种与年龄相关的发展,每种危机都有它特定的发展优势期。在社会生活中,生物力量、心理力量和社会力量的结合具有规律性,这使得每一种心理社会性危机会在生命的特定阶段中出现。

除了这些可预测的危机外,还有许多不可预见的应激事件。父母离异、兄弟姐妹死亡、遭受暴力、失业或丧偶等事件都是不可预见的生活危机。危机可能将一个人击垮,当几个危机同时发生时更是如此。心理社会性理论强调可预测的发展应激体系,这一体系中也应该包含可能出现的突发危机。尽管这些危机事件可能会促进个体发展和新能力的产生,但是它们也可能导致个体产生防御、倒退或死亡。不可预测危机对个体的影响在一定程度上取决于他当时是否处在心理社会性危机之中(Cum-





2001年9月11日世贸中心遭到袭击,给成千上万的人带来了突发性的危机。这些处在不同发展阶段的个体会以不同的方式来适应危机和损失。这一危机对人们日后心理社会性发展的影响有待于进一步的探讨。Reuters NewMedia Inc./CORBIS

mings, Greene, & Karraker, 1991; Larson & Ham, 1993)。例如,正处于自我同一性危机的个体,对家庭的忠诚、对价值与信念的承诺都还未形成,这时兄弟姐妹的意外死亡将会对他们造成更大的伤害。

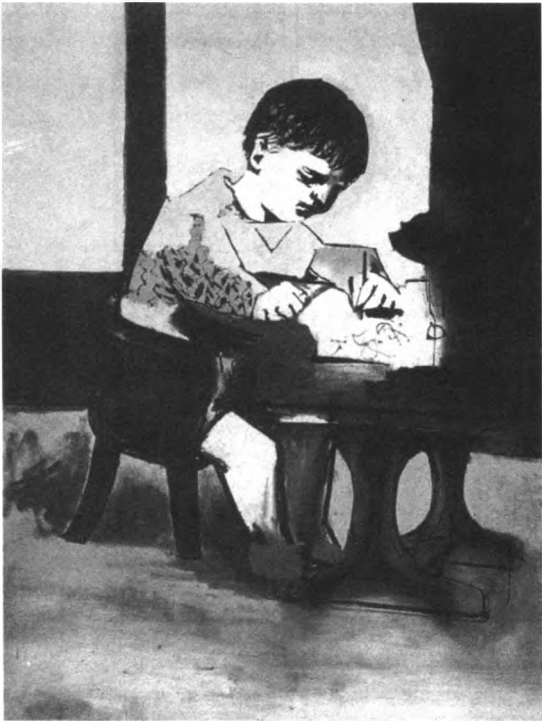
可预测的危机、不可预测的危机和特定的历史压力三者结合,可能导致先前阶段的危机再度出现,这就要求个体对这些危机进行重新处理。例如,在成人早期,亲密与孤立这个问题处于核心位置,但此时也通常需要个体重新处理勤奋与自卑的问题(Whitbourne, Zuschlag, Elliot, & Waterman, 1992)。成人早期的个体需要面对非常具体的挑战,他们需要在职场中打拼,并从职业成就中获得自我满足,这种额外危机的强度在一定程度上取决于历史因素,如特定团体步入成人早期时的社会经济和物质导向;同时还取决于个人因素,特别是个体在早期的同一性对同一性混乱的危机中是否形成了清晰的职业价值观。没有解决的危机,人们不可能将其完全搁置一旁。当个体正在经历发展变

化以及遇到一些生活事件挑战现有的平衡时,任何一种危机都可能会发挥作用或重新发挥作用。

### 解决心理社会性危机的核心过程

每一种心理社会性危机都反映了每一阶段之初所发展的胜任能力与社会所要求的更有效、更综合的新能力之间存在的差异。怎样解决这种差异呢?什么样的经验或过程能使个体理解社会的期望和要求,并将其内化后以适应生活的变化呢?我们提出了核心过程(central process)这一概念,并且认为心理社会性危机可以通过核心过程得到解决,从而进一步扩展了心理社会性理论。核心过程作为心理社会性理论的第四个基本概念,指出了个体理解或接受文化期望以及对自我进行适应性改变的途径。过程这一术语指个体认识社会的压力和期望,对其赋予个人意义并不断地发展变化。过程随时间的推移而展开,导致建立自我与社会





图中毕加索的儿子保罗(Paulo)正专心致志地坐在桌前画画。通过模仿,儿童将从成人那里观察到的行为和技能变成他们自己的行为和技能。所以,在父亲艺术活动的影响下,保罗有此模仿行为,也就不足为奇了。

A. K. G. Berlin/Superstock/1999 Estate of Pablo Picasso/Artists Right Society (ARS), New York

之间的新关系。核心过程类似于自然界的吸收和蒸发现象,水分进入机体经过使用、转换最后再脱离机体。在生命的每一个阶段,只要个体在发展,心理活动的特定模式与社会间的相互作用肯定会发生。

例如,在学步期,儿童的心理社会性危机是:在尽可能少地产生羞怯和怀疑的前提下,儿童如何更多地获得自主感。模仿被看作是学步期(2到3岁)儿童心理社会性发展的核心过程。通过模仿成人、兄弟姐妹、电视里的人物、同伴甚至是动物,儿童不断获得新的技能。模仿给儿童带来了许多满足感,他们通过模仿使自己的行为变得与受社会尊重的人物的行为相似,并开始像其他人或动物一样来体验这个世界。在游戏

中,幼儿通过模拟现实环境中潜在的威胁或困扰事件来学习如何对它们进行控制。

儿童模仿的良好准备状态和可供观察榜样的多样性,能促进学步期儿童自主感的发展。模仿扩展了儿童的行为范围,通过持续的模仿活动,儿童扩展了他们的自主感和对自己行为的控制感,这类经验的反复出现能促使个体自主感的发展。

应对每一个人生阶段挑战的核心过程提供了吸收新信息和重组已有信息的个人与社会的机制。它也提供了为解决某一特定阶段的危机而对心理系统进行改善的最佳途径。每个核心过程都会对心理系统进行深入的重新整合,包括对标准、价值、自我和他人形象的重组。表 3.3 给出了在每一个阶段促进个体获得新技能、解决心理社会性危机和成功应对的核心过程。

重要关系范围

心理社会性理论的第五个基本概念是重要关系范围(radius of significant relationships)(埃里克森,1982,第 31 页)(见图 3.3)。社会对某一年龄个体的要求主要是通过其重要社会关系来传递的。例如,法律规定所有的 6 岁儿童都要上学,这即是要求父母将孩子送入学校;虽然法律规定 16 岁以下的儿童不能辍学,但是他们的同伴、老师、父母和自己的理想实际上也在激励着每名儿童继续学习。

表 3.3 解决每一阶段心理危机的核心过程

生命阶段*	核心过程
婴儿期(出生到 2 岁)	与照顾者的互惠关系
学步期(2 到 3 岁)	模仿
学前期(4 到 6 岁)	认同
儿童中期(6 到 12 岁)	教育
青少年早期(12 到 18 岁)	同伴压力
青少年晚期(18 到 24 岁)	角色试验
成人早期(24 到 34 岁)	同伴间的互惠关系
成人中期(34 到 60 岁)	个体—环境相互作用与创造性
成人晚期(60 到 75 岁)	内省
高寿期(75 岁到死亡)	社会性支持

\* 我们没有考虑胎儿期的核心过程。

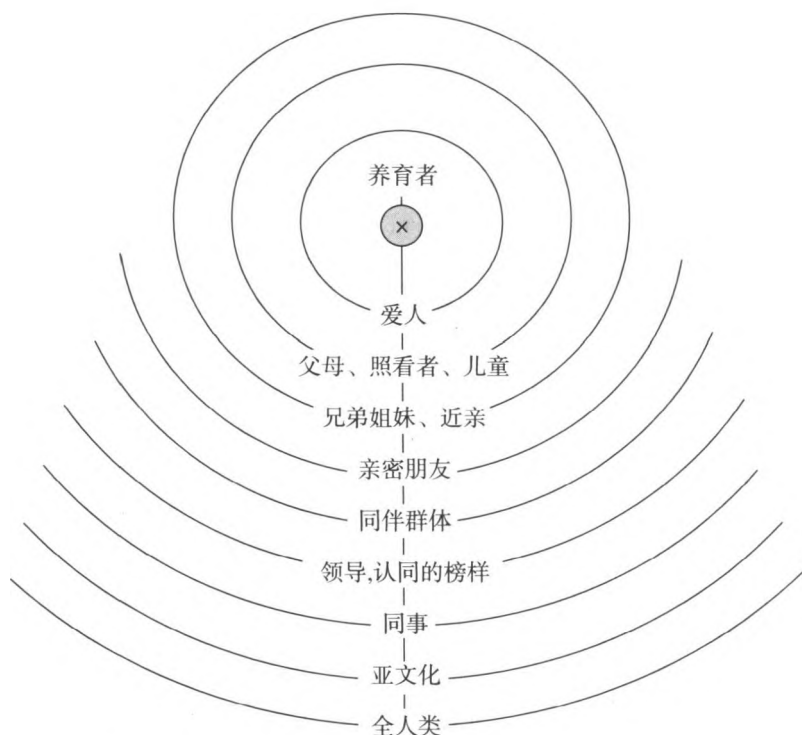


图 3.3 重要关系范围

所有能对个体施加要求的社会要素就构成了一个社会体系。个体的自我包含了一个对社会期望敏感的社会加工系统。最初，个体只关注少量的社会关系。到了儿童期、青少年期和成人早期，个体关注的社会关系数量就会不断扩展，关系的质量也会产生更深更强的变化。到了成人晚期，个体常常转向少数的、特别重要的关系并使之更紧密。

在人生的每个阶段，这种关系网络决定了对个体的要求、养育方式和个体可以从关系中获得的意义。虽然这种人际关系网络因人而异，但是每个人都有一个人际关系网络并且准备进入更为复杂的社会生活（Vanzetti & Duck, 1996）。特定社会环境的特点影响着这些关系的质量和相互作用的规则。

### 发展的环境

考察社会系统对个体影响的一个途径是将个体放入一个如万花筒般的、不断变化的、相互

联系的系统之中。儿童是家庭的成员，父母和亲戚又是对家庭产生重要影响的其他工作团体和社区团体的成员。儿童长大后会成为像幼儿看护服务系统、学校、宗教团体、社区俱乐部或体育队等其他机构的成员。团体可能是在城市、农村、州政府和国家政府之中。想要理解人的发展，不仅需要将发展的环境分层次来考虑，也要将文化作为一个整体来考虑。这些组织影响着个体期望、个体所扮演的角色、所从事的活动、在完成社会期望过程中获取的资源以及他们可能面临的威胁。

另外，发展的环境包含社会的、经济的和历史的因素。战争、政治、饥荒以及经济危机等事件都可能暂时地改变当时流行的儿童养育观念、受教育和就业的机会和可利用的资源。而且，这些事件会使家庭成员接触到暴力和分离，或者其他可能让发展中断的不可预期的应激源。家庭、文化和民族团体是三个重要的发展环境，个体重要关系范围也是通过这些环境得

以形成的。

**家庭** 全世界的儿童都是由小团体或家庭抚养的。家庭是儿童期普遍的、重要的社会环境。在人的整个一生中,尤其是当我们考虑人与他们年迈父母的关系、成人期所建立的新家庭以及个体一生之中与兄弟姐妹的联系时,家庭无疑是具有重要意义的成长环境。历史上,家庭的概念通常指由血缘、婚姻或收养关系联系在一起的一个人群。然而,在当代美国社会,那些没有法定的家庭关系或共同血缘的人也可以组成一个家庭,但是家庭成员的心理社会性意义仍然被界定为:那些分享共同命运和体验亲密情感的个体。家庭成员之间是彼此关心和相互照顾的(McKenry & Price, 2000)。

**文化** 文化是指社会成员共同具有的社会性标准化思维、情感和行为方式(Thomas, 1999)。文化包括概念、习惯、技能、艺术、技术、宗教和人的管理方式,此外,它还包括让个体的经验具有意义和结构的工具和符号系统。与人的发展相关,文化暗含了人生发展阶段的理论,它期望成熟的个体有相应的行为、对团体中 year 长和年幼的成员尽自己的义务。文化除了直接通过家庭对个体施加影响外,还通过如教会和学校等其他社会组织对个体施加影响。与其他国家一样,美国文化会对其公民产生强烈的、一贯的影响。在美国,也有以独特的语汇和方言、风俗和社会交流方式为标志的重要的区域文化模式。在本书中,我们将会谈到不同文化中人们的生活,特别是家庭生活上的差异。同时还会探讨在不同的文化中,个体如何与文化相结合而形成独一无二的个人经验的。

**民族** 除了共同的文化影响每个成长中的个体或影响每个长期居住在美国的人之外,亚文化力量也会对儿童和成人的日常生活产生重要影响。美国是一个由来自多种文化背景的人组成的复杂社会,我们将这些不同文化背景的群体叫做民族亚文化群(ethnic subcultures)或民族。属于一个民族的人,分享共同的社会性的标准化思维、情感和行为方式。亚文化与美国的主流文化可能相容,也可能相排斥。在美

国,许多关于人的发展研究都是以欧裔中产阶级的白人为被试进行的。然而,越来越多的研究关注其他不同民族亚文化群体的生活风格、父母教养实践和家庭价值,同时我们会特别关注那些进行民族间比较的研究。

## 应对行为

应对行为(coping behavior)是心理社会性理论中的第六个基本概念,指个体为处理应激事件或情境而做出的有目的的、适应性的努力以及与这些应激源相联系的情绪(Somerfield & McCrae, 2000)。应对是一种过程,它始于对情境的评估,即这一应激源的特点是什么?有多大威胁?我要花多少时间来处理这一问题?我对这一情境的控制有多大?在做出评估后,个体必须积极调动认知、情感和行为策略来处理这种应激。拉扎勒斯和福克曼(Lazarus & Folkman, 1984)根据应对努力的目标指向,区分了两种应对策略:关注问题的应对(problem-focused coping),即致力于改变应激源的策略;关注情绪的应对(emotion-focused coping),即致力于管理和控制个体面对应激源时的情绪的策略。通常人们会同时运用这两种策略。克莱尔(Claire)刚休完一周的假期,返回工作时发现有满满一筐的信件、20 条语音留言和 80 封电子邮件等待处理,同时还有自己日常的工作要做。她决定占用部分午餐时间,下班后再加班一个小时来做完剩下的工作,同时努力使自己保持平静,回忆度假时美妙而轻松的时光,以使自己不为现在超量的工作而感到沮丧。

要想了解个体如何应对应激情境,我们必须考虑应激源的特点,即个体如何看待它以及处理这一情境时可利用的资源范围(Lazarus, 2000; McCubbin & Patterson, 1982)。应对过程依赖于特定的应激情境,对于不同的问题,如房子着火或婴儿发高烧,个体会采用不同的应对方式。应对的取向也取决于所涉及到的个体或家庭的价值、信念和目标,以及这些价值、信

念和目标如何引发个体对应激源事件的解释。例如,家里的长子声称要参军,一家人可能会为此感到非常高兴和自豪。同样的消息,在另一个家庭里可能会使家人感到不体面和失望。两个家庭都会为长子的安全而担忧并体验到孩子不在身边所带来的压力。然而,家庭信念和目标的差异决定了他们对同一事件赋予不同的意义。

最后,在应对困难情境时个体和家庭可以利用的资源不同,这些资源包括社会支持、信息、专业指导、资金和幽默感。较少的资源或者缺乏适当的资源可能会妨碍个体的应对过程。

在心理社会性理论中,应对行为是一个重要概念,因为它解释了最初的、独特的、创新的行为是如何出现的。应对中最重要的是个体能否对情境进行积极地重新解释或“重新评估”,这意味着创造或重新理解应激情境的意義、价值和机遇(Folkman & Moskowitz, 2000)。例如,罗伯特在照料他患艾滋病的伴侣时,对例行的日常事务特别投入,如准备两人愉快地共进晚餐。面对伴侣病情的恶化,罗伯特感到很无助,但他同时也设定切实的目标,比如创建他和伴侣最喜爱的电影的视频库,以便他们可以一起欣赏。因而,尽管罗伯特有许多消极的情绪体验,但他也能从应激的环境中体验到积极的情感。

个体在应对中获得知识和技能,这种体验将使他建立能够成功应对新挑战的积极期望。应对的积极结果有助于支持个体面对更为持久的应激源。随着时间的推移,我们可以看到有效的应对是如何促进个体发展过程的。在面对威胁时,应对行为可以使个体得到发展和成长,而不仅仅是保持平衡或变得混乱。

在应对生活的挑战时,个体产生了能反映其天赋、目标和发展能力的应对策略。罗伯特·怀特(Robert White, 1974)提出,有效的应对有三个重要特点:获取和加工新信息的能力;控制自己情绪状态的能力;根据环境需要进退自如的能力。想想5岁孩子第一天进入幼儿园的情形,有些孩子只是坐在那里,害羞地看着老



一次可怕的事故过后,孩子和她的母亲努力保持孩子的最佳功能水平,她们从孩子微小的好转中获取希望,并用新的方法解决许多社会、金钱和医疗问题。使这位母亲和她的孩子保持主动、乐观的应对的资源是什么? David H. Wells/The Image Works

师和其他小朋友;有些孩子则爬上各种游乐器械,急切地探索新玩具;还有些孩子在与老师或其他小朋友交谈,询问对方的名字、交朋友或谈论校车。所有这些方法都可以理解为个体在新的、潜存威胁的环境中收集信息,同时保留一定程度的自主性和完整性的方式。没有一种方式是绝对正确的或者是最好的,只要它能够使个体获取信息、自由进退和控制新挑战所引起的情绪反应就可以了。

个体的应对特征是随情境变化而变化的一个动态过程。例如,为研究个体如何应对长期的痛苦,研究者要求被试做每日生活的记录日记,并且每天让他们即刻回答几个关于他们生活情境、情绪和行为评价的问题(Tennen, Afleck, Armeli, & Carney, 2000)。被试最有可

能采用关注问题的应对策略以应对生活中的烦恼,或同时采用关注问题和关注情绪的应对策略。然而,随着时间的推移,如果这种烦恼事件没有随着关注问题策略的使用而得到缓解,他们就可能会转向关注情绪的策略。换言之,应对过程对各种策略的效果敏感,如果个体发现积极减轻危机的努力不起作用,就会转而寻求精神上或情感上的支持,或者试图重新界定情境以使其变得能够承受。

根据心理社会性理论,在每个人生阶段,个体一直尽力应对各阶段的心理社会性危机会有助于他们形成基本的适应能力,这种能力被称为基本适应的自我品质(prime adaptive ego qualities)。当个体对某个阶段应对不成功或没有征服某个阶段的挑战时,他就可能形成不良的适应倾向,这被称为主要的反常状态(core pathologies)。

### 基本适应的自我品质

基本适应的自我品质是由埃里克森(1978)提出的,自我品质源于个体在某一阶段中的心理社会性危机得到了积极解决,它为个体应对下一阶段的危机提供资源。埃里克森将这些自我品质描述为一种心理状态,它形成了个体解释生活经验的基本倾向。例如,胜任能力感会使个体感到自己可以自如地发挥其才智来解决问题,不必因为自卑而感到自惭形秽。

表 3.4 中列出了基本适应的自我品质及其定义,这些自我品质有助于形成个体的主要世界观,而主要世界观又不断地重组以调整新的自我品质。许多自我品质的重要性已得到了研究的证实,例如,很多研究发现“希望”是个体应对逆境、采取行动克服困难以实现目标的重要因素(Snyder,1994)。那些心存希望的人比悲观的人更能以饱满的精神和力量去面对危机。在对老年人的访谈中,埃里克森和他的同事们发现,对自己和子女的未来充满希望的人要比那些没有这一倾向的人在智力上更活跃、心理上更愉快(Erikson et al,1986)。

### 核心反常状态

尽管大多数人发展了基本适应的自我品质,但在每个阶段,也可能因为个体无效、消极的危机解决办法而引起主要的反常状态或破坏性的力量(Erikson,1982)(见表 3.5)。主要的反常状态也具有指导行为的倾向,这些反常状态使个体远离他人、试图避免对人际关系的进一步探索、并阻碍以后心理危机的解决。这些本来应该用在完成发展任务上的自我力量,却被个体花费在抵制和避免变化上。主要的反常状态不仅仅是消极地限制和阻碍发展。它们也可以是正向力量的世界观,这些世界观促使人们使用一些策略,阻止他们与社会系统和持续引起压力的要求发生进一步的、不必要的联系。

表 3.4 基本适应的自我品质

生命阶段 *	自我品质	定义
婴儿期(出生到 2 岁)	希望	相信自己可以实现深层的、基本的愿望的坚定信念
学步期(2 到 3 岁)	意志	进行自由选择和自我控制的决心
学前期(4 到 6 岁)	目的	鼓励想象和追求有价值的目标
儿童中期(6 到 12 岁)	能力	在完成任务的过程中自如地运用技能和智力
青少年早期(12 到 18 岁)	对他人忠诚	自由地向他人允诺并保持对他人忠诚的能力
青少年晚期(18 到 24 岁)	忠诚于价值观和意识形态	自由地承诺并保持对价值和意识形态忠诚的能力
成人早期(24 到 34 岁)	爱情	超越儿童期依赖性的亲密无间的能力
成人中期(34 到 60 岁)	关怀	承担繁衍的义务
成人晚期(60 到 75 岁)	智慧	面对死亡时对生命的超然和积极的关注
高寿期(75 岁到死亡)	信心	对自身明确的信任和对生命意义的确定

资料来源:引自于 Erikson,1978 年。

表 3.5 主要的反常状态

生命阶段 *	主要的反常状态	定义
婴儿期(出生到 2 岁)	退缩	社会和情感孤立
学步期(2 到 3 岁)	强迫	由于冲动或对冲动表达的限制而激发的重复行为
学前期(4 到 6 岁)	抑制	心理上限制妨碍思想、表达和行动的自由
儿童中期(6 到 12 岁)	惰性	妨碍创造性工作的行为和思想上的麻痹
青少年早期(12 到 18 岁)	孤立	与他人交往困难
青少年晚期(18 到 24 岁)	否定	拒绝与自己不同的角色和价值
成人早期(24 到 34 岁)	排他性	拒绝他人而优越感强的人
成人中期(34 到 60 岁)	拒绝	不愿意关注特定他人或他人群体
成人晚期(60 到 75 岁)	轻蔑	对自己和他人的不足和弱点产生轻蔑感
高寿期(75 岁到死亡)	缺乏信心	因过于自我怀疑而不能行动

源自:引用于 Erikson,1982 年。

54 图 3.4 将发展表示为整合了 6 个成份的建构过程。通过重要关系范围的扩展和不断将早期阶段的成就引入新的阶段,这一结构不断地被发展壮大。

理论的价值有自己独立的判断,并清醒地认识到该理论将会对自己的思维产生什么样的影响。下面,我们将讨论心理社会性理论的优缺点,具体内容见表 3.6。

对心理社会性理论的评价

心理社会性理论综合了大量关于人的发展方面的研究成果,它所提出的理论体系具有重要的价值,但也有一些不足之处。作为一个学习发展心理学的学生,必须在一开始就对这个

优点

心理社会性理论提供了研究人的发展的广阔背景。这一理论把儿童期的发展与晚期的成人生活、社会要求以及与社会相互作用的能力 55 联系在一起。尽管许多学者承认这样宽泛的视角是必要的,但是很少有其它理论探讨个体发

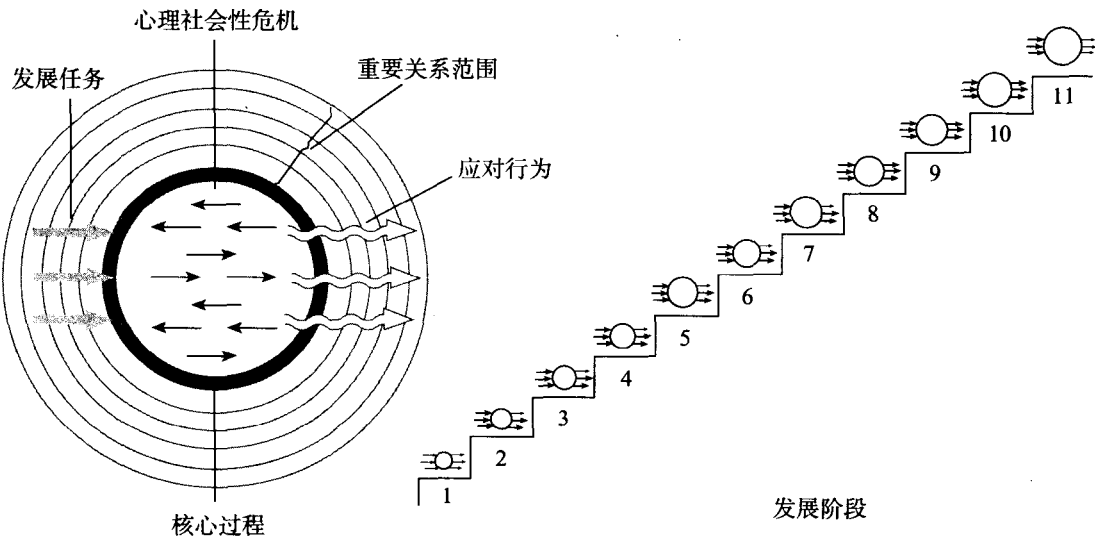


图 3.4 心理社会性理论的六个基本概念

表 3.6 心理社会性理论的优点和不足

优点	不足
这一理论提供了宽泛的背景,将生命不同阶段的发展与社会的资源和要求相联系。	该理论的基本概念抽象、可操作性差。
强调毕生发展的自我发展和健康发展的方向。	没能较好地解释个体解决危机以及从一个阶段发展到下一阶段的机制。
为心理治疗提供了有价值的框架。	没有充分说明某些阶段的确切数量以及他们与遗传发展次序间的联系,尤其是成人期。
强调遗传发展顺序和社会文化力量在引导个体发展中动态的相互作用。	该理论主要是基于男性,是以欧洲为中心的角度进行研究的,过于强调个性,忽略了其它文化背景下的社会需要和能力。
正常的心理社会性发展危机的概念为研究个体与社会间的压力提供了一套有效的体系。	没有深入探讨文化通过什么样的方式促进和抑制人生每个阶段的发展。

展与社会之间动态的相互作用。

心理社会性理论关注自我发展和自我过程,这促使我们更深入地研究毕生发展过程中健康发展的方向,该理论提供了研究人的发展过程的框架:考察自我概念、自尊和自我边界如何被综合而使个体成为一个积极的、适应性强的、投身社会的个体(Hamachek, 1985, 1994)。这一理论的核心概念如:信任、自主性、同一性获得、繁殖、应对、主观幸福感、社会支持及代际间相互依赖(intergeneration interdependence)已经完全融入到当代关于人的发展的研究领域之中(e. g., Snyder, 1994; Ryff, 1995; Zimmerman, Salem, & Maton, 1995)。同时,这一理论指出了可能破坏每一个阶段发展的危机,为心理咨询和治疗提供了一个有价值的理论框架。

正常的心理社会性危机(normative psychosocial crisis)这一概念的提出,创造性地指出了毕生发展过程中个体的社会化、成熟度之间存在可预测的危机。社会和社会结构、法律、角色、仪式和约束力结合在一起,指导个体发展成为一个理想的成熟个体。假如个体是按渐成的、遗传的顺序自然地成长,也许就不需要这些复杂的社会结构了。但是,任何社会在平衡个体需要和团体需要时都会遇到麻烦。当一个人既想获得团体的支持,又想保持其独特个性时,他或她就会体验到压力感。心理社会性理论为我们探索这些普遍的压力状态提供了基本思路。

以心理社会性理论为框架对人格变化和自我发展模式进行的追踪研究,已经反复验证了

这一理论的许多基本概念。心理前景的变化开始出现并日益得到巩固,这些变化反映了这一理论的主要主题,如勤奋、同一性、亲密和繁殖等(Whitbourne et al, 1992)。也有证据显示,在某一主题的最大优势阶段来临之前,个体可能对这一主题进行预演(Peterson & Steward, 1993),同时还有证据表明“修正”(revisitation)的存在,即激发起成人对早期阶段问题重新进行解决、处理和组织(Shibley, 2000)。

## 不足

心理社会性理论的一个不足是它的基本概念很抽象,难以进行实验验证(Crain, 2000; Miller, 1993)。一些术语如:主动、个人同一性、亲密、繁殖和整合,甚至包括心理社会性危机在内的概念,都不容易界定,不容易进行客观评定。尽管如此,研究者还是在这方面做出了努力。詹姆斯·玛西娅(James Marcia)、艾伦·沃特曼(Alan Waterman)、安妮·君士坦丁堡(Anne Constantinople)和其他研究者测定个人同一性的结构提供了大量资料(Kroger, 2000)。另外一些研究者发展了测定亲密、繁殖和整合概念的方法(Christiansen & Palkovitz, 1998; McAdams & de St. Aubin, 1998)。以埃里克森心理社会性理论为基础的问卷测量法,已经被人们应用于追踪从青少年期到成人晚期,不同年龄样本的个体心理社会性危机出现和解决情况的研究之中(Constantinople, 1969;



Waterman & Whitbourne, 1981; Darling-Fisher & Leidy, 1988; Hawley, 1988; Whitbourne et al, 1992)。

56 这一理论的另一个不足是没能较好地解释个体解决危机以及从一个阶段发展到下一阶段的机制。埃里克森没有为危机解决提供一个一般性的机制,也没有详细说明个体成功应对各个阶段危机所必须具备的经验。我们通过每一阶段的发展任务和核心过程这些概念弥补了这一不足。发展任务指出了每一阶段中,能使个体达到社会期望的一些主要成就。核心过程是危机解决的根本机制,自我通过这一机制理解社会期望,并将它们整合到已修正的自我感觉中。通过这两种机制,我们可以阐明从一个阶段发展到下一个阶段的过程。

发展阶段的确切数量以及发展阶段与生物



所有这些年轻人都处在青少年晚期。有些人已经获得了同一性,有些还没有。是什么决定了一个人能否从一个阶段发展到了下一个阶段的呢? Bob Daemmrich/The Image Works

成熟顺序相联系的观点也受到了批评,最值得注意的是关于成人期各阶段的讨论。人生阶段的数量 and 特点是有争议的,它具有很强的文化特殊性。例如,在有些社会中,从儿童期到成人期的转变很迅速,几乎没有时间或社会期望可供个体对同一性进行探索。在许多传统社会中,父母为孩子选择婚姻伴侣,儿童也几乎没有选择职业的机会,他们从小就注定了要从事某项职业。因而他们尽管在生理上有青春期,但他们几乎无法体验青少年期的心理社会性过程(Thomas, 1999)。相反,在美国这样的高科技社会中,由于某些原因,特别是随着首次婚姻年龄的推迟、准备和进入劳动市场复杂度的增加,青少年期出现了延长。为了体现当代青少年期延长的特点,我们把大约 24 年的青少年期分成两个阶段而不是一个,两个阶段都有各自的心理社会性危机和发展任务。

与这些批评的思路相吻合,也有学者对成人期及其以后各阶段的发展提出了不同的观点。在人生晚期,健康状况、生活环境以及文化之间的相互作用将导致个体的生活经历产生更大的差异。在许多研究中,人们区分了生气勃勃的高寿人群(young-old)和老化的高寿人群(old-old)。这种区分有时是依据个体的健康状况和处理日常事务的能力而做出的(Deeg, Kardaun, & Fozard, 1996)。另外有研究认为,这种区分是由于个体所处的年龄阶段不同。例如,伦纳德·波恩(Leonard Poon)曾经描述了大量百岁老年人和八十多岁老年人、六十多岁老年人之间的差别(Martin, Poon, Kim, Johnson, 1996)。每一代老年人都处于不同的教育、健康和职业机会以及历史危机和社会价值的变化中。因而,用以概括成人以后发展的标准模式可能还有待进一步的发展和检验(Siegler, Poon, Madden, & Welsh, 1996)。基于这方面的考虑,我们也将传统的成人期心理社会性阶段改为四个阶段,增加了高寿期。在本章讨论成人期的部分,我们也讨论了由于历史和文化倾向的不同而引起的生活方式和生活历程的差异。然而,预期寿命的增长以及更长的健康的



晚年生活和更细化的生活方式,使得我们难以概括从成人期到高寿期的标准生活过程。

在本书中,你还会接触到胎儿期的重要发展问题,在埃里克森的理论中没有考虑这一阶段,但它确实对个体一生发展的好坏起着重要作用。对理论的这些修订,反映了随着新现象的不断出现,理论体系的自然演变。

最后,这一理论及其相关研究被批评为以男性为主、欧洲中心主义、个人主义为主导,它强调人的能动性(agency),即提出计划和采取行动的能力,而忽略了关系和交流(communion)以及对他人主观幸福感的关注和承诺(Gilligan, 1982/1993; Bar-Yam Hassan & Bar-Yam, 1987)。自主性、主动、勤奋和个人同一性的主题都强调个性化的过程。有批评指出,这一理论将获得自我发展、脱离家庭、自主性和自我定向的目标等同于心理成熟,较少关注个体的人际联系和社会关系的发展,而这些受忽略的主题正是理解少女和青少年女性心理社会性成熟的核心,这些主题也表现在集体主义取向的民族研究中,在这样的文化中,成熟等同于个体具有支撑和维持家庭或家族繁荣的能力,而不是自身地位、财富和名誉上的成就(Josselson, 1987; Boykin, 1994)。

在心理社会性理论的框架中,人际联系的主题在婴儿期的第一次信任与不信任的心理社会性危机中被直接提到,但是这条主线直到青少年早期和成人早期、成人中期时才又被提起,此时团体同一性、亲密和繁殖将焦点引向了个体和他人间的重要联系。重要关系范围的概念将个体置于人际关系环境的网络之中,在儿童期,特别关注家庭和朋友;在青少年早期和晚期,特别关注家庭、同伴群体、爱情关系和亲密的朋友;在成人期特别关注亲密的伴侣、家庭、朋友和同事。

为了扩展联系的主题,本文详细阐述了个体与社会相互作用的能力,以及在我们社会中男性和女性的社会化实践及其结果上的差异。我们把包括移情、亲社会行为、交流技巧和社会认知成分等各种社会能力,置于家庭关系、友

谊、同伴群体和工作环境中进行探讨。本书考虑了民族团体、更广泛的社会环境对发展的影响,以及集体主义取向在照顾儿童和团体形成过程中的重要性。

## 对心理社会性理论的概述

在本章的开始,我们提出了理解一个理论必须要回答的三个问题。现在我们根据心理社会性理论对这些问题进行问答:

1. 该理论试图解释哪种现象? 心理社会性理论试图解释毕生发展过程中人的发展,特别是自我发展模式的变化,这些发展反映在自我理解、社会关系和世界观中。

2. 该理论提出的假设是什么? 人的发展三个因素相互作用的产物:生理成熟、个体和社会团体的相互作用、个体为心理发展所做出的努力。

3. 该理论预测了什么?

人的一生有 11 个按顺序出现的发展阶段,晚期阶段的主题可能在早期阶段预演,但每个主题都有自己的优势期。从胎儿期到高寿期,

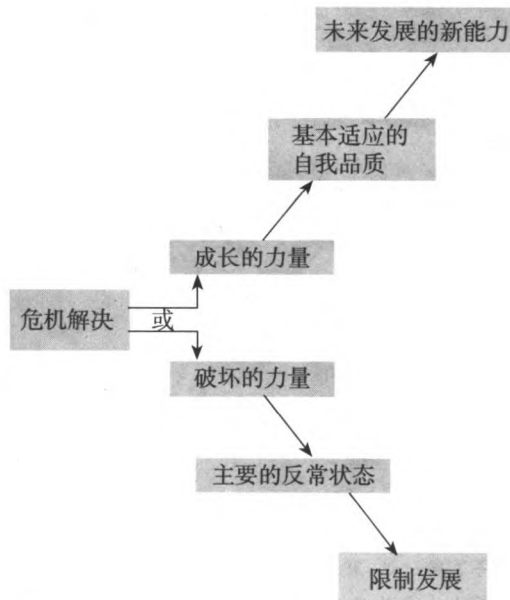


图 3.5 积极和消极心理发展的机制

在人的整个一生之中,个体都是致力于实现自我的各方面潜能。

每个阶段的生理、心理和社会系统的相互作用决定该阶段的发展任务。

每个阶段都有正常的危机出现,同时每个阶段都有核心过程来解决这一危机。每一阶段危机的解决取决于个体的应对资源,积极地解决危机可以增强自我力量,消极地解决危机则会导致个体出现主要的反常状态。

每个人都是重要关系网络的一部分,关系网络传递着社会的期望和要求,同时也在个体面对挑战时提供支持。

在成长的每个阶段,最佳的发展是个体通过获得技能和解决危机来创建新行为和新关系。缺少发展,或主要的反常状态通常是限制行为,特别是限制新行为(特别是社会行为)的结果。积极和消极的发展见图 3.5。

## 58 本章总结

心理社会性理论提出了毕生的发展观,认为发展是个体与环境相互作用的产物。研究人的发展必须考虑个体和社会两者的需要和目标。心理社会性阶段的顺序、解决各阶段危机涉及的核心过程和重要关系范围都具有可预测性。个体在发展任务中所取得的成就;平衡每个心理社会性危机中的积极面和消极面以及由此所产生的世界观;个体面对新挑战时的应对资源和应对方式,都体现着一个人的个性化。

心理社会性的基本概念提供了分析 11 个生命发展阶段的框架。从第 5 章到第 15 章,每章讲述一个生命阶段。除第 5 章讲述怀孕和胎儿期外,其他每章的开头都是讨论该阶段的发展任务。通过探索身体发育、情绪发展、智力技能、社会关系和自我理解,来认识每个生命阶段中各维度之间的相互关系。

在每章的第二个部分,主要描述该阶段的心理社会性危机。根据占主导地位的社会期望

来考察个体需要和个人资源,并以此来说明个体的压力。除对危机进行界定外,我们还对解决危机的核心过程的概念进行讨论。每一阶段危机的解决,要么产生新的自我力量,要么导致主要的反常状态。

在每一章的结尾,我们会列出讨论过的材料,并分析一个社会热点话题,这些话题都是有争议的,在深入理解它们时,你可能会产生一些感想。我们希望通过这部分内容促使大家将心理发展理论应用于社会生活的现实领域之中。

最后,请花一点时间,学习表 3.7 列出的本书的重要内容,可以帮助你理解每一章内容之间的联系,或者发现几个人生阶段之间的连贯性的线索。你也可以用这张表来建构自己的人生发展地图,从而揭示你所面临的压力的水平,以及目前影响着你的自我概念和社会关系的心理社会性因素。

## 59 进一步思考的问题

基于你对心理社会性理论的理解,进一步思考下面的问题:

1. 心理社会性理论适用的侧重点和范围是什么?它的主要内容是什么?

2. 该理论认为生理成熟和经验对个体的发展有什么样的作用? 这些因素之间是如何相互作用的?

3. 个体早期的生活经验对其生命晚期的发展有什么作用?

4. 该理论是如何解释毕生发展过程中的

稳定性和变化性的?

5. 什么是应对? 它是如何适应生命发展过程的?

6. 一个人所处的心理社会性阶段不同, 可能会使他对失业的感受也不同。处于不同发展阶段的个体会对失业有什么样的感受呢?

表 3.7 本书的结构

生命阶段	发展任务	心理社会性危机	核心过程	基本适应的自我品质	主要的反常状态	应用性话题
胎儿期(从怀孕到出生)				希望	退缩	流产
婴儿期(出生到2岁)	感觉成熟 知觉和运动机能 依恋 感觉运动智力和早期因果图式 理解物体本质和产生分类 情绪发展	信任与不信任	与照顾者的互惠关系			父母的作用
学步期(2到3岁)	运动能力的精细化 语言发展 幻想游戏 自我控制	自主性与羞怯和怀疑	模仿	意志	强迫	照顾孩子
学前期(4到6岁)	性别认同 早期道德发展 自我理论 同伴游戏	主动与内疚	认同	目的	抑制	入学准备
儿童中期(6到12岁)	友谊 具体运算思维 技能学习 自我评价 团体游戏	勤奋与自卑	教育	能力	惰性	儿童生活中的暴力
青少年早期(12到18岁)	生理成熟 形式运算 情绪发展 作为同伴团体的一员 性关系	团体同一性与疏离感	同伴压力	对他人忠诚	孤立	青少年饮酒和吸毒问题
青少年晚期(18到24岁)	脱离父母-自主性 获得 性别同一性 道德内化 职业选择	个体同一性与同一性混乱	角色试验	忠诚于价值观和意识形态	否定	社会生活所带来的挑战
成人早期(24到34岁)	探索亲密关系 分娩 工作 生活风格	亲密与孤立	伴侣间的互惠关系	爱情	排他性	离婚
成人中期(34到60岁)	管理职业 培养亲密关系 扩展照顾的关系 管理家务	繁殖与停滞	个体-环境相互作用和创造性	关怀	拒绝	工作场所中的歧视

生命阶段	发展任务	心理社会性危机	核心过程	基本适应的 自我品质	主要的反 常状态	应用性 话题
成人晚期(60 到 75 岁)	接受自己的生活 促进智力 把精力转向新角色 和活动中 形成关于死亡的看法	整合与失望	内省	智慧	轻蔑	退休
高寿期(75 岁到 死亡)	应对老化所带来的 生理变化 发展中的心理历史观 探索一个未知的领域:高寿期的生活 结构	不朽与死亡	社会性支持	信心	缺乏信心	满足脆弱老年人的需要



# 第四章

## 理解人类发展的 主要理论



立体派作画风格就像一种理论艺术,它超越表象以展示主题的组成要素。通过介绍不能被直接观察到的结构和过程,理论提供了理解行为的途径。

### 个案研究: 罗伯特·梅耶和朱丽叶特 进化论

对人发展的启示

与心理社会性理论的关系

### 心理性欲理论

对人发展的启示

与心理社会性理论的关系

### 认知发展理论

皮亚杰理论的基本概念

维果斯基的认知发展概念

与心理社会性理论的关系

### 学习理论

经典性条件反射

操作性条件反射

社会学习理论

认知行为主义

学习理论的总结

与心理社会性理论的关系

### 文化理论

对人发展的启示

与心理社会性理论的关系

### 社会角色理论

对人发展的启示

与心理社会性理论的关系

### 进一步探索: 角色紧张与父母身份 系统论

对人发展的启示

与心理社会性理论的关系

## 64 本章目标

✦回顾指导人类发展研究的七种主要理论的基本概念。这些理论包括：进化论、心理性欲理论、学习理论、文化理论、社会角色理论和系统论。

✦考察每种理论对人的发展研究的启示。

✦阐明每种理论与心理社会性理论之间的关系。

**想** 象你将进行一次穿越美国的公路旅行，你需要计划路线并寻找道路。也许你有一张标有主要高速公路、市中心位置以及风景区的全美地图。然而，你很可能想得到一张与你将要去旅行的那个州有关的更为详细的地图。一旦你到达了某一个城市，某一个州或者某一个国家公园，你就需要一张标注有历史名胜、购物区、旅馆和步行小径的地图，以便能充分欣赏每一个地方。

在这本书中心理社会性理论就像一张全美地图，它人为的发展研究提供一幅框架图。然而，我们也需要其他理论来解释不同分析水平上的行为。本章中所介绍的理论就像美国各州的、城市的、特殊风景区的地图，它们引导着人类发展特殊领域中的研究及思考。虽然本章不会涵盖人的发展的所有理论，但是我们会根据这些理论在指导研究和干预方面的重要影响而提供一些精选的内容。随着关于人类行为新观点的出现，研究者将评估和挑战本章中的许多理论。

首先，我们介绍根源理论，即进化论，它提供了一张物种长期变化的巨幅画卷。进化论把个体发展研究放进物种进化历史的情境之中；心理社会性理论的先行者是心理性欲理论，它主要解释心理活动与不断变化的需要、愿望、内驱力之间的关系，并把注意力集中在有关性欲和攻击需要对人发展的作用上；认知理论描述逻辑思维能力的成熟过程；学习理论、文化理论、社会角色理论和系统论都介绍环境是如何

对人的发展产生独特影响的，以及如何从机制上控制发展的内容和方向。使用多种理论观点，有助于我们灵活地解释，行为更有利于我们从整体上理解个体和社会系统。

在每一部分，我们都会对将要介绍的理论进行一个简短的说明，介绍它的一些主要结构，以及它对人的发展研究的贡献，同时还分析该理论与心理社会性理论之间的关系。在附加的部分，我们将会补充一些与主题相关的材料。

单身父亲罗伯特·梅耶和他养女的个案研究，引发了将理论框架应用到现实生活中的问题。当你阅读每一种理论时，你都应考虑这一个案研究所提出的问题。你将了解到每一种理论是如何处理和分析复杂的人类行为的，以及发现在对人类行为进行说明时，每一种理论都有其独特之处。

### 个案研究：

#### 罗伯特·梅耶和朱丽叶特

罗伯特是一个单身父亲，他有一个领养的女儿，名叫朱丽叶特。

我家的变化就像是一场梦。我原本是一个单身男人，是一个筹款机构的执行官，这是一个薪水不错的职位。我工作的这个机构专为药物依赖儿童提供住房。我是一个药物滥用者，也就是说，我是一名从酒精和药物成瘾中康复过来的药物依赖者。我买了房子并准备回报社会。那时，我正打算当一名养父。我联系了县社会服务部，并提交了领养计划。

长话短说，当我正在为这个想法做家庭计划时，我的一个朋友注意到了我正在做的事，问我是否对一个新生儿感兴趣。他有一个怀孕的朋友，正想要找人收养这个孩子，还没有选定领养的家庭和父母。我们见了面，彼此感觉还不错，然后签订了协议……另外，需要指出的是，孩子的生母是慢性酒精中毒者，39岁，无家可归，在怀孕期还一直喝酒，胎儿没有得到应有的照顾。

朱丽叶特是个早产儿，只有3磅3盎司。65

我在那里等着分娩,分娩并不像计划的那么顺利。朱丽叶特在婴儿特护室里呆了5天,在体重达到4磅后她就跟我回了家。由于酒精和早产的原因,她生下来时非常小,而且一直没有达到标准。她两岁的时候体重只有8磅,幸运的是她的智力发展很正常。

我受到的养育方式和我养育朱丽叶特的方式之间既有一些共同之处,也有一些不同之处。我常常和朱丽叶特睡在一起,在最初的六个月里,我们分享一张床,这在我成长的家庭里是决不会发生的。另外,因为在一天的工作之后,才是我们唯一相处的机会,所以朱丽叶特的非睡眠时间要比我小时候长的多。我小时候,父亲整天忙于工作,我是跟着母亲长大的,总是她照顾我并料理家务。现在我不得不找到一个能为我的孩子提供最好看护的地方,这个地方离我家很远。太阳升起前我们就得起床,穿衣服,然后开车20英里到日托所。我工作9小时之后去接她,太阳下山后我们才回到家。为了节省时间,我常常在餐馆买便当。

朱丽叶特是我的一部分。不管去哪我们都在一起,无论是去她的娱乐场所,还是去我的社交和工作场所……我都尽可能地带着朱丽叶特,但这经常会使那些不想听到婴儿声音的人感到不高兴。我用所有的“奢侈品”来宠爱我的孩子。为此,我还做了一份兼职来负担这些奢侈品。比起我的父母,我感觉我花了更多的时间与朱丽叶特在一起。可是由于我对二岁时的事情已经记不太清了,所以我也就无法确定这一感觉是不是准确了。但是作为一个单身父亲,我独自承担着喂孩子、看病、接送、哄她入睡等事情。

我和朱丽叶特之间已经建立了一条情感纽带,这比我同我的父亲、母亲以及朋友间的情感纽带更为牢固。我们教彼此什么是生活,怎样生活。有时,与我所能教她的相比,朱丽叶特所知道的更令我惊讶。从一开始,我就见证了发育和学习的过程,这是一种非常奇妙的体验,使我的生活得到了极大的满足。

资料来源:引自于 H. Nestor, 变革时代的

家庭照, Portland, OR: New Vision Press, 第100—103页

### 思考题

在阅读这个单身父亲养育一个高危女婴的个案时,你觉得应该如何应用本章中所提供的各种理论?

### 进化论

进化论强调生命历程的三个阶段:健康地发育与发展为繁殖期做好准备;成功地交配和孕育后代;养育后代以使他们能够生存下来且达到繁殖的年龄,并使后代能够养育他们自己的后代。

1. 罗伯特和朱丽叶特的哪些地方与这三个阶段是一致的?

2. 进化论是如何解释罗伯特渴望做父亲这件事的?

3. 赫胥黎的心理社会性进化概念如何用于社会干预,比如照顾和收养?这些干预是如何支持进化适应作用的?

### 心理性欲理论

1. 心理性欲理论是怎样解释罗伯特渴望做父亲这件事的?

2. 心理性欲理论会怎样解释罗伯特的某些人格特征,诸如药物成瘾、用许多奢侈品溺爱朱丽叶特以及决定让朱丽叶特睡在自己床上?

3. 根据心理性欲理论,朱丽叶特婴儿期的经历会对她的人格发展产生怎样的影响?

### 认知发展理论

1. 罗伯特说他通过试验和经验来养育孩子,怎样把这种策略与皮亚杰的认知发展过程观联系起来?

2. 罗伯特说无论他去哪都要把朱丽叶特带在身边,这会对朱丽叶特的认知发展产生怎样的促进作用?

3. 从维果斯基提出的“最近发展区”理论来看,罗伯特和朱丽叶特是如何相互作用的?

### 学习理论

1. 罗伯特说他受到的养育方式与他养育朱丽叶特的方式之间存在差异。学习理论对此



会如何解释?学习理论在解释这一现象时会遇到怎样的困难?

2. 哪一种学习理论最接近罗伯特学习养育孩子的方式?

3. 在这个个案中,你能找到哪些证据支持以下学习理论中的有关原理:经典条件反射、正负强化、行为塑造、观察学习、预期、目标与计划和自我监控策略?

### 文化理论

1. 这个个案的哪些方面反映了你所了解的美国文化要素?在这个个案中包含美国人的价值观、信仰、角色、策略以及世界观吗?

66 2. 文化理论会怎样解释罗伯特说他养育孩子的方式与他受到的养育方式之间存在很大不同这一事实?

### 社会角色理论

1. 如何将角色规则、角色期望、依存角色和角色紧张等观点与这个个案联系起来?角色学习对罗伯特产生了什么影响?

2. 角色理论如何解释罗伯特与朱丽叶特的生母在界定和扮演父母角色的方式上的差别?

### 系统论

1. 哪些微观系统构成了朱丽叶特的中间系统?罗伯特的中间系统又是什么样的呢?

2. 外系统中的因素是如何影响养女的安置和领养过程的?

3. 宏观系统中的哪些方面会影响罗伯特担当养父这一角色难易程度的?

### 总结

在这个个案的最后,罗伯特说:“有时,与我能教她的相比,朱丽叶特所知道的会更令我惊讶!”本章中的发展理论应该对此观点做怎样的解释,或者本章的发展理论如何帮助我们来说明这一看法?

## 进化论

进化论解释了生命形式的多样性和复杂性

是如何形成和存在的。进化论认为适用于植物和动物的自然法则,同样也适用于人类。自然选择规律解释了物种世代是如何变化以适应不断变化的环境条件的(Darwin, 1859/1979)。自然选择(natural selection)规律认为,行为必须适应于它所存在的环境。自然选择作用在基因水平上,通过机体的成功繁殖,被选择的基因一代一代地传递下去。成功繁殖有时被称为适宜(fitness),它在同一物种成员之间也会发生变化(Archer, 1991)。

自然选择的过程有三个核心概念:变异、基因遗传和选择(Buss, Haselton, Shackelford, Bleske & Wakefield, 1998)。由于食物匮乏和自然危险,所有物种的繁殖数量都多于能存活下来的数量。达尔文发现,在任何一个特定的地方,同一物种的不同成员间也存在着许多变异性。他发现这种变异性是由基因的不同引起的。由于基因组织模式的变化,一些个体比另一些更加适应当前的环境,并且更有可能生存下来、交配和繁殖后代。这些后代也更有可能具备适应该地区的特征。随着时间的推移,具备选择优势的物种成员更有可能存活和繁殖,这样把它们的基因特征传递给后代。当环境发生变化时(比如天气),只有某些机体变异能够保存下来,物种因此得到进化。不适应环境的生命形式就会消亡。物种内的变异确保了该物种的连续性或者使它发展为新的生命形式。

包含性适宜(inclusive fitness)的概念补充了自然选择理论(Hamilton, 1964)。这个观点认为适应不仅仅意味着个体通过成功繁殖而将基因传递给后代,也意味着如果一组基因由于促进了携带它们的个体的生存和繁殖而被传递下去,那么该组基因的特征也就被选择了。在人类社会中,某些行为可以被看作是包含性适宜的范例,这些行为能够支持家庭成员或者可能使其在寻找伴侣的过程中变得更具吸引力。

生态学和进化心理学是从进化论中演化出来的两个子学科和进化心理学。习性学(ethology)将进化论扩展到了动物和人类的行为领域。它侧重于描述特殊物种独特的适应性

行为,例如交配、照顾、游戏或获得资源的策略。通过物种间的对比,这种类型的研究有助于阐明每一代个体对其物种长期生存的贡献(Charlesworth,1992)。

进化心理学(evolutionary psychology)是对行为漫长的历史起源的研究。一种假定认为家庭成员间的利他行为或对蛇的恐惧等一些人类广泛享有的特征已被保留在染色体组中,这是因为在漫长的人类历史中,这些适应性行为的出现促进了人类的生存和成功繁殖。随着人类染色体的进化,也许那些适应能力在当今社会的生存中已不再是必要的了,但是它们仍然被理解为是一种历史遗产。每一代的基因都在发生变化,它们能否被传递给下一代,取决于它们能否提高后代的适应能力。在对当代人的行为观察上,进化心理学的侧重点在于根据史前人类可能的生存和繁殖压力,来诠释人类共同的行为模式。

## 对人发展的启示

进化论认为,人类目前的生存形式经历了  
67 一个漫长的自然选择过程。大多数学者认为人类起源于两百万年前非洲大陆的直立人,而现代人即智人,在 10 万年前就已经遍布非洲、欧洲和亚洲大陆(Balter,2001)。因此,必须承认的是同一时期人类的染色体组以及它在基本生物特征上的表达,诸如人脑的发展、行为调节的能力、婴儿天性以及感知觉系统都是他们长期适应不同环境的结果(Gray,1996)。进化论基于对成功生育的重视,强调了生命历程的三个阶段:健康的成长与发展为繁殖期做好准备;成功交配和孕育后代;养育后代以便他们能够繁衍下去,达到繁殖年龄并能够养育他们自己的后代(Charlesworth,1992)。

婴儿期和儿童期的人类最为脆弱。为了使他们能够生存到生育的年龄,儿童需要得到精心的养育和照料。生物能力与其得以表达的环境共同作用产生了行为。经过祖祖辈辈塑造出来的染色体组制约着儿童的倾向、能力和感受

性。进化论认为,婴儿与生俱来的各种能力和潜能,使他们能够建立社会联系、整合信息并能够认识和表达需要。同时,这些先天的能力能够在特定的情境中被表现出来。养育的质量、资源的充足与否以及与其他兄弟姐妹对资源的竞争等都是婴儿所必须适应的环境因素。童年期的经历通过提供依恋建立的情境、有意义的社会技能和解决问题的能力等方式来塑造人类的未来。这些能力又会促进个体成人期的行为特别是建立亲密关系和养育后代的能力。

在青少年期和成人期,进化论关注个体向繁殖期转变的能力,即寻找伴侣、生育以及养育幼小个体,并使他们达到生育年龄。随着年龄的增长,选择的能力也在减弱。由于早期人类在年幼的时候就会死于食肉动物、疾病和环境危险,因此在生命晚期原本显著的选择优势将



根据进化论的观点,依恋行为系统是后代生存的核心。成人个体具备有效监测和保护幼小个体的策略,当婴儿受到惊吓或者感到焦虑不安时,他们有向照顾者发出警报的能力。母婴之间的哪些行为有助于他们在危险时刻呆在一起? Tom Stack and Associates

不再被保持。结果,染色体对发展方向的控制作用明显地体现在从婴儿期向儿童期、青少年期向成人期的转变过程中,在生命晚期它不再发挥作用(Baltes,1997)。个体要成功地进入老年期需要更多地依赖文化、生活网络和社会资源。

进化的观点强调单个个体的生命历程与该物种长期进化历史间的相互联系。自然选择是在一代一代的繁衍中缓慢地发挥作用的。然而,个体在一生中的成功繁殖决定了他们的遗传物质能否在更大范围的人群中继续得以保持。人类行为的许多方面在功能上都与成功生存以及个体与团体的适应有关(Charlesworth, 1992),它们包括:

繁殖策略,诸如拥有很少或很多的性伴侣;或早或晚地开始性行为。

婴儿的不成熟需要延长看护期。

婴儿与照顾者之间的依恋。

父母与孩子的矛盾以及同胞兄弟姐妹间的竞争。

同等地位个体集团的形成和功能,特别是合作、竞争、控制与服从。

成对结合和配偶选择。

助人行为和利他主义。

作为一种适应行为的学习。

个体的创造性以及对环境的改造。

社会演变以及仪式、礼节和宗教信仰的精细化。

进化论关注维持物种生存的变异的重要性。虽然发展理论通常关注的是发展模式的连续性和个体间的变化,但是,进化论促使人们在发展研究中关注个体差异的重要性,这些差异有助于解释人类如何成功地适应环境。

## 与心理社会性理论的关系

进化论是一个全面的理论框架,它考虑到了个体适应、物种适应和物种生存等诸多问题。埃里克森利用赫胥黎(1942)的心理社会性进化论(psychosocial evolution),首次提出自己的观点。赫胥黎研究了人类对自身适应的影响过

程。他关注新信息的产生以及信息从一代传递 68 到下一代的策略。进化论和它的子理论进化心理学,着重强调某些遗传行为,这些行为是几千年来人类进化过程中早期打猎和群居时代优势选择的结果。相反,心理社会性的进化观点认为知识积累和传递的现代模式可以改变行为,并可以改变或忽略遗传决定的模式。

心理社会性理论通过心理社会性危机和矛盾的概念来说明物种适应的个体水平。个体必须经历自身的特质、能力与环境的需要和要求之间的发展性斗争。社会中的每一代人都面临着相同的挑战,即将关键资源向年轻一代转移并培养新一代成年人的关怀和竞争能力,以及激发更年轻一代对未来前途的希望和憧憬。文化团体中的仪式和礼节有助于保护和维持资源,指导儿童的养育,并帮助个体渡过关键期。适应成功的团体是那些能有效地循环利用资源、帮助新成员,并传递有益于个体应对未来挑战信息的团体。

人类这一物种的独特之处就是能以有效的方式改造自然。我们不仅能适应环境,还能改变它以符合我们的需要。大部分改造环境的改造能力可以增加个体在团体中的存活机会。然而,有些改造却会引发严重的后果。心理社会性理论提出了个体的成长方向,即社会中的成人运用他们的能力和力量来确保后代的安全和幸福。

## 心理性欲理论

进化论强调性的繁殖能力在物种生存或灭绝中的关键作用。弗洛伊德(1993/1994)的心理社会性理论侧重于生物基础、本能驱力,特别是性欲和攻击性对人格发展的作用。弗洛伊德对性驱力对心理活动的影响和性驱力对生殖功能的作用进行了区分。基于对大量病人治疗资料的研究,弗洛伊德认识到性欲对心理活动具有深远的影响。另外,他开始相信学步儿也有很强的性驱力。他认为,虽然儿童没有生殖能



弗洛伊德在维也纳的办公室里约见他的病人,这间办公室四周布满了文化手工制品,这些是他思想的源泉。办公室的中间是那张著名的沙发,弗洛伊德发明了自由联想法,作为洞察无意识的手段。Stock Montage.

力,但是性驱力却对他们的幻想、问题解决和与社会的交互作用等方面都有着直接的作用。

心理性欲理论最大的贡献是将意识领域划分为意识、前意识和无意识。许多表面上看来非理性的行为,都可以通过分析隐藏在无意识领域中的相互冲突的性需要和攻击性需要、恐惧和愿望来加以解释。

心理性欲理论描述了人格的三个基本结构:本我(id)(性的冲动和攻击性的冲动)、自我(ego)(现实定向功能)和超我(superego)(道德和伦理原则)。随着自我的发展,儿童逐渐能够熟练地通过社会接受的、不违反超我中道德和伦理内容的方式来满足本我的冲动。个体的成熟和心理健康取决于在不违背自己内化的文化和道德认同的前提下,自我对性驱力的控制和满足。

69 本我的冲动常常变得非常强大,有战胜自我的危险。例如,一个男人可能发现自己非常嫉妒妻子和孩子在一起的时间。他可能对妻子或孩子有一种强烈的敌意——他认为这种情感是不能接受的。在这种条件下,弗洛伊德认为,

包含各种心理技巧的防御机制(defense mechanism),通过改造和歪曲这种情感,使它们容易被接受,或者通过遗忘把它们排除在意识之外(Cramer,2000)。压抑是个体将这些情感和想法放入无意识中的一种整体性防御机制。否认是一种很普遍且不成熟的防御机制,即个体宣称这些情感和经历决不会发生。投射是指责其他人具有这些情感。否认和投射都是不成熟的防御机制。当某一时刻消极情感和威胁增加时,人们就会运用一些防御机制来帮助自己维持和控制局面,就像什么也没发生一样。然而长期运用防御机制来控制焦虑可能会破坏个体体验现实和适应新环境的能力。

心理性欲理论描述了五个发展阶段:口唇期、肛门期、生殖器期、潜伏期和生殖期。在每一个阶段,冲突的焦点都围绕在性欲表达和攻击性的冲动的变化上。不同的发展阶段反映了个体体验快感的身體部位的转换以及自我定位和社会关系的转换。

在青少年期,性欲和攻击性能量的重新出现对自我的早期应对策略提出了许多挑战,自



对我们每一个人来说,本我都是本能和冲动的源泉。22岁时,毕加索画了这幅他自己恶魔般的讽刺画,暗示着受感情驱使的灵长目动物的天性。  
ARS/NY/Spadem

我必须寻找新的方法来表达和调节冲动。在这个过程中,自我必须从早期依恋角色中分离出来,同时将精力投入到自身和新的社会关系中去。

## 对人发展的启示

心理性欲理论强调在塑造人格时,人际需要和自我内部需要之间紧张状态的重要性。自我不仅发展处理人际关系的相应技能,同时也发展满足自身需要的技能以及把自身的标准和渴望施加于满足需要的手段上的技能。在超我的形成过程中,他人的期望,特别是父母的期望被儿童内化后赋予了个人意义。通过这些观点,弗洛伊德说明了一个儿童如何将人际世界的要求转变为自己的人际作用方式。同时,新的需要和经验也继续对人格的发展起作用。弗洛伊德关注整个成人期性冲动对个人和人际生活的影响。

心理性欲理论早期的主要贡献之一是指出

了儿童期的经验对成人行为的影响。弗洛伊德认为,在6—7岁时,人格发展的基本动力就已确立。心理性欲理论的独到之处在于它以发展阶段、家庭的相互作用和未解决的家庭矛盾来解释成人当前的行为。弗洛伊德关注养育实践的重要性和它们对心理性欲发展的意义,从而使该理论成为少数几个考察亲子关系问题的理论之一。发展心理学中许多早期的经验研究所关注的一些问题都来自于心理性欲理论,这些问题包括:儿童教养和惩罚(discipline)实践、道德发展以及儿童期的攻击性行为。

心理性欲理论的研究强调指导行为的动机、情绪以及幻想的重要性。在这一框架中,源于情绪需要和源于理性思考的行为一样多。该理论认为,无意识的动机和愿望能够解释其他方式可能无法解释的行为。许多心理活动领域包括幻想、梦、原始思维和符号过程以及防御机制都会影响个体对经验的理解。通过无意识理论,弗洛伊德提出了解释非理性的、自毁的或矛盾的思想及行为的方法。他认为,在发展过程中个体努力为那些强烈的、通常不被社会认可的冲动寻找社会认可的渲泄渠道,这一观点目前仍指导着儿童、青少年和成人的心理治疗与干预。

心理性欲理论的另一个重要贡献是弗洛伊德对儿童期性冲动作用的认识。弗洛伊德相信,与伴侣的性关系对人心理功能的健康有着重要的影响。在成人生活中,性冲动在行为上有一个直接的发泄出口。然而,弗洛伊德认为,儿童也需要有性刺激和性需要的满足,但是对儿童来说是不能以社会认可的方式得到满足的。现在,我们更加关注孩子对拥抱、依偎以及身体温暖的需要,但是大多数成人仍然很难接受幼儿有性的冲动这种观点。儿童期那些被压抑在无意识中的渴望和需要,通过符号表达、梦、或精神障碍的症状间接地指导着儿童的行为。我们只需要看一份报纸就会发现,现代社会对性冲动的认可和表达仍然存在争议。对于性功能障碍、性虐待、被陌生人和熟人强奸、工作场所中的性骚扰、性传播疾病、避孕、流产、不贞行为以及对同性恋者的恐惧等问题的争论,都说明了美

国人在处理性冲动表达上所遇到的种种困难。

## 与心理社会性理论的关系

心理性欲理论和心理社会性理论都属于阶段论,都强调在自我理解和社会定位中基本的、质的变化。埃里克森在安娜·弗洛伊德门下接受过精神分析训练,同时也受到了西格蒙德·弗洛伊德和精神分析学会其他成员的指导。他承认自己的理论与弗洛伊德的心理性欲理论有联系。弗洛伊德和埃里克森都在婴儿期到青少年期之间划分了五个阶段。心理社会理论论述了在社会认可的范围内,儿童满足基本需要和冲动,特别是性和攻击冲动时体验到的矛盾。心理社会性理论将这个观点加以扩展,考虑到了每个发展阶段的儿童都要面对大量的社会要求和社会期望,以及儿童为达到这些要求需要具备的各种能力和社会资源。

要特别注意的是,弗洛伊德和埃里克森在如何定义儿童中期的问题上存在着分歧。弗洛伊德把这一阶段称为潜伏期,暗示着这是一个性驱力和攻击性驱力相对平静的时期,这一时期没有新的人格特征出现。埃里克森则把这几年视为重点关注自我技能和知识的时期,强调6岁—12岁儿童要求发展具有文化价值的技能和知识的。

心理社会性理论和心理性欲理论都描述了自我系统的特征和功能。然而,心理社会性理论超越单纯对儿童期和青少年期的论述,指出了成人早期、中期、晚期自我发展的方向。心理社会性理论更加强调通过运用重新界定冲突和确认资源的应对策略,个体在引导和塑造发展方向上发挥着更大的作用。

对心理性欲分析理论来说,性冲动和需要是核心。在心理社会性理论的框架中,性行为被放在更广泛的社会关系情境中加以考虑。性别角色的发展、性关系、性别角色的认同、亲密、结婚以及对婚姻关系的维持都是心理社会性发展的组成要素,它们被当作各个阶段思想、愿望、行为和社会期望的综合性产物而加以探讨。

在这方面,心理社会性理论与过去70年中在精神分析思想中出现并得以确立的人际关系范式(relational paradigm)有着更多的共同点(Borden, 2000)。诸如费尔贝恩(W. R. D. Fairbairn)、梅勒妮·克莱因(Melanie Klein)、哈里·斯塔克·沙利文(Harry Stack Sullivan)、唐纳德·温尼克特(Donald Winnicott)和海因兹·柯胡特(Heinz Kohut)等理论家都是这一观点的先行者。他们强调在人的一生中,个体有联络、接触和建立有效人际关系的基本需要。根据这一观点,自我形成于人际情境之中,并出现在和他人的交互作用之中。成熟之路就是需要个体在人际交往中形成持久性、稳定性和内部凝聚感。根据人际关系的观点,当个体把僵化的、拒绝性的或消极的人际经验内化,并运用这些内化物对现实生活中的社会交往进行预期和反应时,就会引发个体出现精神病或功能障碍。由于内化了的人际模式是个体熟悉和已掌握的,所以即使它导致了人们的孤独、焦虑和自我厌恶感,个体也很难放弃(Messer & Warren, 1995)。

心理性欲理论认为,个人发展的基本问题是青少年期的恰当定位。这种发展的结果也影响着成人生活中的防御机制、固着、典型的性行为 and 性幻想以及性驱力和攻击性的冲动在升华时的策略。相反,心理社会性理论认为,发展贯穿人的一生。个体通过完成新的发展任务来习得新的技能和获得心理社会性能力。重要的社会关系带来了新的期望和新的社会支持资源。不断出现的新矛盾刺激着个体新的成长,并且个体成功的应对每一次新挑战后都会出现新的自我品质。

## 认知发展理论

认知(cognition)是组织和理解经验的过程。在心理性欲理论中,这种功能由自我来实现。解释观点、解决问题、综合信息、精密地分析复杂任务等活动都属于认知活动。认知发展



理论特别关注认识是如何发生,以及如何转变成系统的、逻辑的推理和问题解决能力的。也许,皮亚杰是最著名、最有影响的现代认知理论家。他的观点提出了对这一领域的最初的关注。最近,维果斯基的工作激发了在社会框架中人们对认知发展的兴趣。在这一节的结尾,我们将介绍维果斯基的几个重要贡献。维果斯基的观点完善和扩展了认知发生、变化的毕生发展观。

## 皮亚杰理论的基本概念

根据皮亚杰的观点,有机体会尽可能地获取平衡。无论是动作、感觉还是认知,平衡(equilibrium)都是组织结构的平衡。当组织结构处于平衡状态时,它们就会提供与环境相互作用的有效方式。而当有机体或者环境变化需要改变这种基本结构时,有机体就会处于不平衡状态(Piaget, 1978/1985)。皮亚杰关注在环境中,个体是如何通过图式(头脑中的动态结构和组织)的形成和运算(对图式和概念的心理操作)来获得平衡的,以及图式和运算自身的平衡又是如何获得的。因此,图式和运算构成了理

解和分析经验的逻辑性结构。

平衡通过适应(adaptation)来实现,适应是一种为了说明已有经验和目前经历之间的差异,而逐渐调节已有图式和运算的过程(图 4.1)。适应是已有图式的连续性和变化后图式的可能性之间相互作用的过程。适应有两部分组成:第一部分是同化(assimilation),指个体根据已有图式来解释新经验的倾向,同化保证了个体认识的连续性。第二部分是顺应(accommodation),指个体通过改变已有图式来解释所经历的物体或事件新维度的倾向。

皮亚杰假设认知发展经历四个阶段,在每一阶段,个体都具有组织和解释信息的能力。当个体发展到一个新阶段时,早期阶段所获得的能力并不会消失,而是整合为一种全新的方法来进行思考和学习。下面介绍每一个阶段的基本特征,这些特征在以后各章节中将会得到更为详尽的介绍。

第一阶段,感知运动智力(sensorimotor intelligence)。从出生一直持续到第 18 个月。这个阶段以日益复杂的感觉和动作图式为特征,这些图式能够使儿童组织并练习控制环境。

第二阶段,前运算思维(preoperational

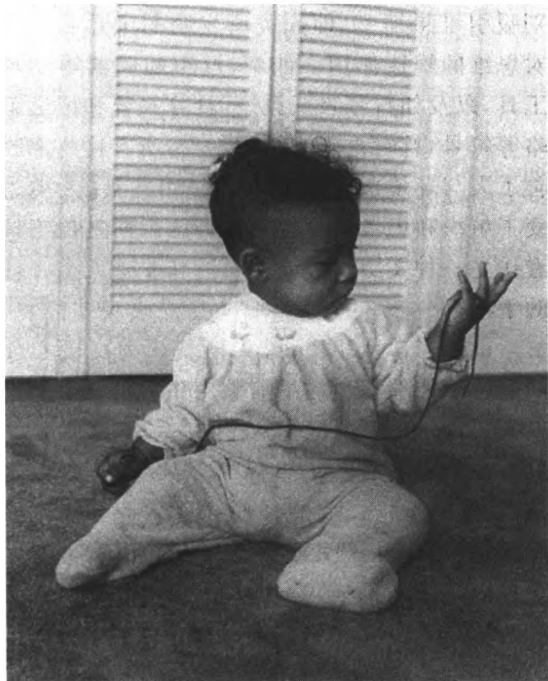


图 4.1 适应=同化+顺应

thought)。从儿童学习一种语言开始持续到大约 5 岁至 6 岁。在这个阶段,儿童通过语言、模仿、想象、符号游戏和符号绘画来发展符号化的表征图式。他们的知识仍然在很大程度上取决于自身的知觉。

第三阶段,具体运算思维(concrete operational thought)。从 6、7 岁到青少年早期大约 11、12 岁。在这个阶段,儿童开始领会特定因果关系的逻辑基础。他们能够领会类别、归类系统和团体中的等级结构。相对于产生纯哲学和抽象概念的假设,他们在解决与物理现实有明显关系的问题时更容易取得成功。

第四阶段,形式运算思维(formal operational thought)。从青少年期持续到成人期。这一时期的思维水平可同时加工多个相互作用的变量。个体能够创建一套解决问题的法则和规则。形式运算思维反映了智力的性质,这种智力正是建立科学和哲学的基础。



绳子实验是感觉运动探索的一个例子。这个婴儿通过触觉的、视觉的和动作的策略来发现绳子的特性。作为成人,你的感觉运动探索的例子有哪些?  
Elizabeth Crews.

在每个新阶段的开始,儿童会经历自我中心观点的限制。通过经验,儿童获得了他们观点的新客观性,并能够从情境出发,灵活地观察事物。

### 对人发展的启示

皮亚杰的理论对我们理解认知和思考婴幼儿推理能力的方式有着巨大的影响。下面我们讨论这一理论对研究儿童发展的六点启示。第一,这个理论认为,认知是基于婴儿生物能力的,即知识源于活动。例如,婴儿通过抓握反射和吸吮反射来学习物体的特征。知识是建构的而非被动接受的。儿童和成人通过选择、探索以及对物体进行实验来获得观念。他们通过这种积极的活动来创建自己的知识。

随着学习者的不断发展,他们所掌握的知识也在发生变化。例如,通过触摸球可获得球在手中或者在口中的感觉,以及通过球的外观和球对儿童行为的反馈等,来认识球。幼儿可能通过踢球、扔球、滚动球和拍球等动作来理解球的功能。稍大一些的儿童能够了解球更多的物理特性,并能把它和其他形状或物体联系起来。随着动作、符号化和人际能力水平的提高,儿童构建出了人、物体以及二者之间相互作用的新意义。由于天生的兴趣和对大量材料、刺激以及经验的探索,婴幼儿自学了大量的知识。这种观点已经被整合到了鼓励儿童通过直接经验构建意义的指导性策略之中。通过协调观念和操纵相关要素的自由探索,儿童在不知不觉中获得了对协调因素的整体性理解(Kamii, 1985, 1994)。

第二,已有图式和当前经验的矛盾促进了认知的发展。接触各种新鲜的事物,特别是那些与已知事物有适当差别而非完全不同的经验,对发展新的观念和组织新的思维方式是非常重要的。拓展这一观点,我们可以得出在青少年期和成人期通过讨论和阅读接触到不同观点;与在婴儿期和幼儿期接触不同类型的感觉材料一样,对个体认知发展来说都是非常重要的。



第三,婴儿有思考和解决问题的能力。虽然婴儿不会利用符号策略,但是他们能够通过建立某种手段和目的间的逻辑联系,来指导他们解决问题。

第四,在思维方式上,婴儿、幼儿和学龄儿童是不同的,而儿童的思维方式与成人也不同。虽然这并不意味着儿童的思维是无组织、无逻辑的,但是幼儿还不具备典型的制约成人思维的逻辑原则。

第五,从具体运算阶段开始,儿童能够运用科学推理的基本原则来处理问题。他们开始思考自己的思维,这就是元认知(metacognition)和许多策略的重要性,它们能够控制我们的自我组织和准备以便更清晰有效地进行思考。

第六,对人类社会的思考与对物质世界中物体的思考一样,都遵循着相同的原则。我们学习控制物体的原则和物理关系的时候,也是在认识自己和他人。

## 维果斯基的认知发展概念

73 皮亚杰对认知发展的关注表现在强调个体研究、探索、发现和再发现自己世界中的意义的过程。虽然皮亚杰承认社会因素,特别是父母和同伴在认知过程中的作用,但是他的理论仍然侧重于个体与环境的相互作用。与之相反,维果斯基认为,发展可以在社会框架中加以理解。维果斯基(1962、1978)提出认知发展的研究必须把环境中行动的人作为分析单元。通过与社会的相互作用,人和文化复杂地交织在一起。理解能力的新水平开始于两个个体之间,最初是一个婴儿和一个成人之间,并逐渐协调他们之间的相互作用。最终人际协调被内化并构成了儿童内部的心理框架。通过与他人不断地相互作用,特别是与成人和年长儿童的相互作用,儿童不断改善和提高他(或她)的理解水平。

通过协调获得的新理解是儿童最初的理解、同伴的不同理解、儿童完成任务时的困难和在相互作用过程中困难的表达方式、同伴对那

些困难的反应等一系列因素交互作用的产物。既然整个过程会随着时间的推移不断发展,而且个体的反应也取决于他人先前所做和所说的,那么发展的成果就不能归功于任何一个个体或他人。分析单元应当超越个体水平(Tudge & Winterhoff, 1993, 第76页)。

下面介绍维果斯基理论中的三个核心概念:充当认知结构中介的文化、从心理间到心理内的动作和最近发展区。

维果斯基认为,认知发展只能在文化情境中加以理解。考虑一下文化塑造思想内容的多种途径以及观念的发展过程。母亲和孩子的简单对话,祖父教导孙子的情形等都包含了多重文化信仰和策略,例如对儿童所思所想的想法,鼓励儿童去获得技能,适用于他们的信息资源,分享信息的方式,儿童青少年以及成人被允许参与活动的种类以及对儿童参与某些情境的限制(Miller, 1993)。

在塑造认知的众多文化要素中,有一点特别吸引维果斯基,即人类所发明的工具和符号对思维的塑造作用。如犁、汽车和武器等技术工具,以及如符号表征系统、计算系统和记忆策略等符号,有时也称为心理工具,所有这些都改善了人与环境的关系。通过使用工具,人类改变了组织和思考世界的方式。维果斯基把工具看作是一种在历史过程中塑造和改善人类心理的手段。

也许与常识相反,维果斯基认为高级心理功能始于外部活动的逐渐重构和内化。他举了一个“目标指向”的例子,维果斯基说,最初婴儿去够一个离他很远的物体时,会朝物体的方向伸手,做出手指抓握的动作。这是一个指向物体的活动。一旦照顾者发现孩子想要这个物体并且满足了他的要求,孩子就开始把够和抓握的动作改为一种具有社会意义的手势,即目标指向。照顾者对手势的理解和照顾者与婴儿间的心理协调导致婴儿产生一种心理内部过程,即对需求目标,作为中介的照顾者和作为一种 74 意义符号的手势三者间特殊关系的理解。

将内化的观点深化,维果斯基提出了最近



维果斯基的理论强调认知发展的社会情境。儿童经常通过向年龄大的兄弟姐妹问问题和观察他们如何解决问题来进行学习。Robert Brenner/PhotoEdit.

发展区(zone of proximal development)的概念来解释学习和发展是如何结合的。最近发展区是指“独立解决问题时所具备的现有发展水平与在成人的帮助下或在与能力更高同伴的合作下实现问题解决所表现出的可能发展水平之间的距离”(Vygotsky, 1978, 第 86 页)。

我们都经历过在其他人的帮助和建议下才能完成任务的情形。父母通过提供建议帮助孩子解决装配钢丝锯的难题,如选择带有锋利直边的部件或者按照相同颜色把部件分类,就是一个学习发生在最近发展区内的例子。维果斯基认为,在利用他人的指导时,个体所能达到的能力水平,与那些已成熟的能力相比,反映了其在成熟过程中的功能。最近发展区内的学习是已有能力在被重组和内化后,又在一个新的、更高的心理内化水平上被整合。

### 对人发展的启示

与其他人的发展理论相比,维果斯基理论中关于个体与环境间的界限要模糊得多。实际上,他把注意力转向了社会交互作用以及文化对认知的塑造和指导作用,因而相对于皮亚杰

的理论,维果斯基的认知发展理论与心理社会性理论的关系更加密切。

从维果斯基的研究中可以得出几点特殊的启示(Davydov, 1995)。第一,源于某种特殊文化的心理结构和功能与那些源于其他文化的心理结构和功能之间存在差异,就像幼儿的思想与成人的思想有差异一样。皮亚杰把逻辑思维的出现看作是一个自然的过程,相比之下,维果斯基把推理和问题解决的本质看作是由文化创造的。由于心理经验和网络构建了心理事件,所以家庭与其他能够影响和控制早期学习和问题解决经验结构的人,会对个体的思维结构产生强烈的影响。例如,利维(Levy, 1996)比较了大溪地岛人和尼泊尔人关于学习和智力的概念。大溪地岛人相信,儿童主要是通过游戏、模仿、试误来学习的。成人假定幼儿自己能够学会大部分东西,因此并不过多地教育他们。这与皮亚杰的观点一致。相反,尼泊尔人相信,儿童需要接受所有领域的直接指导或儿童有形成“坏品质”的危险。尼泊尔人认为,如果没有这种指导性的教育,儿童就不可能成熟。在尼泊尔的社会中,学习和智力被认为是社会知识内化的结果。

第二,个体通过与那些能够在最近发展区帮助他们提高功能水平的个体进行相互作用来促进自己的认知发展。皮亚杰把对矛盾和不平衡的兴趣以及适应的过程看作是解释认知发展的基础。维果斯基则进一步提出了发展能通过更成熟伙伴或合作者的相互作用而得到促进的观念。

## 与心理社会性理论的关系

认知发展理论和心理社会性理论都把发展看作个体与社会相互作用的产物。对这两种理论而言,心理发展是矛盾的产物,认知发展理论称其为不平衡,心理社会性理论称其为心理社会性危机。皮亚杰的理论与心理社会性理论的一样,提出了发展的阶段,每一个阶段都综合了早期阶段所取得的成绩。皮亚杰认为,发展分为四个阶段,它们涵盖了婴儿期到整个青少年期。埃里克森则将这段时间分为五个阶段,与皮亚杰相比,他对儿童早期和中期在心理功能上作了更大的区分。虽然当代的学者一直从事成人认知功能发展的研究,但是皮亚杰的理论并没有提供在形式运算推理阶段之后存在质变的任何假设,而心理社会性理论却对成人早、中、晚期的自我发展方向提供了清晰的预测。

皮亚杰和维果斯基都关注认知领域,特别是知识获得和逻辑推理的过程。皮亚杰认为个体对情境的理解主要取决于个体心理发展所达到的认知阶段。情感、社会关系和自我理解可以看作是个体理解物体的逻辑时所建构的认知图式。在心理社会性理论中,认知发展被称为自我发展,即是一种对自我如何产生以及对如何通过目标、价值、信念和在社会约束内达到目标的策略来塑造个体自身的理解。自我发展包括计划、决策、应对挑战和目标明确地面对未来。

然而,心理社会性理论把情绪看作是个体组织和解释经验时普遍存在的过滤器。每一种心理社会性危机解决的实质都决定着个体在社会中的适应能力和成熟。作为一个心理治疗学家,埃里克森看到了许多个体的思维能力和问

题解决技能被强烈的矛盾情绪、无意识愿望和 75 恐惧以及社会要求所摧毁的例子。他强调一系列的展望(outlook)和应对策略——例如信任和不信任、希望与退缩——决定着心理发展的方向。例如,希望还是绝望左右着个体置身于新情境时内心是有趣盎然、充满热情的,还是谨慎小心、焦虑不安的?在生命的过程中,个体的认知特性受其心理社会性倾向的影响。

皮亚杰重视逻辑推理能力的成熟,心理社会性理论重视自我的成熟,而维果斯基通过强调认知的人际关系特性将二者联系起来。他强调最近发展区与建构重要关系范围之间的密切联系,以及个体不论是认识物质世界的逻辑,还是认识人际关系世界的逻辑,都需要抓住对独特人际和文化情境所有方面的认识。

## 学习理论

学习理论家提出源于经验而导致的、相对持久的、行为变化的机制。人类之所以拥有如此广泛的适应环境变化的能力是因为他们用学习来武装自己。下面我们将介绍四种对人的发展研究做出重大贡献的学习理论,它们是:(1)经典性条件反射;(2)操作性条件反射;(3)社会学习理论;(4)认知行为主义。

### 经典性条件反射

由伊万·巴甫洛夫(Ivan Pavlov, 1927/1960)提出的经典性条件反射(classical conditioning),有时也被称为巴甫洛夫条件反射。经典性条件反射强调,几乎同时发生的事件获得了相同意义的一类学习。在他的大部分研究中,巴甫洛夫用唾液反射作为反应系统。他开展了广泛的研究,试图去理解除食物外的环境刺激在什么条件下会诱发或抑制动物的反应。

经典性条件反射的范式见图 4.2。

在经典性条件反射实验中有四个基本要素,它们是中性的刺激(NS)、无条件刺激(US)、

无条件反应(UR)和条件反应(CR)。在条件反射形成之前,铃声是中性刺激(NS),它只能诱发动物的兴趣或注意反应,不会有其他作用。看到和闻到食物是诱发唾液分泌的无条件刺激(US),唾液分泌为无条件反应(UR)。闻到食物而发生唾液分泌是不需要学习的。条件反射实验中,在食物出现之前先呈现短暂的铃声。当狗对铃声做出分泌唾液的反应,甚至在食物出现之前就分泌唾液,我们就可以说狗已形成条件反射了。由此,铃声开始控制唾液分泌反应而成为了条件刺激。铃声不再是中性的,它



图 4.2 经典性条件反射

在条件反射形成之前,铃声是中性刺激,它只能引起兴趣,却不能引起其他反应。在铃声与食物多次匹配之后,铃声即变成了条件刺激从而引发分泌唾液的反应。

成了食物出现的信号。对铃声做唾液分泌的反应被称为条件反应(CR)。也许你也能联想到这种形式,想一想,当你看表之后意识到该吃饭了,这时你所产生的反应就是一种条件反应。通常,仅仅是知道快到平时吃饭的时间就能成为产生饥饿感的刺激。

条件反射不会随机地发生在任何两个时间上相近的事件之间。条件反应的建立基于 NS 与 US 之间存在“意义”联系。通常在条件反射建立之前,它们必须一起呈现多次。此外,NS 本身并不是完全中性的。一个视觉刺激如有色灯光会促进视觉定位,而一个听觉刺激能增强注意或觉醒。在一个条件反射实验中,学习者可以同时建立许多联结。虽然一个特定实验的焦点只在建立一个 NS 和一个 US 的联系,但是学习者会在环境的许多要素间建立起联系——视觉的、听觉的和嗅觉的,也包括 US 在内。巴甫洛夫的条件反射提供了在概念形成、记忆和问题解决过程中理解多种复合联结如何被建立和被触发的模型(McClelland & Rumelhart, 1986; Rumelhart & McClelland, 1986)。

### 对人发展的启示

经典性条件反射原理能够解释人一生中所进行的大量的联结学习。当一个特殊的符号与一种思乡情绪相联结时,那个符号就会获得一种新的意义。通过经典性条件反射建立的联结也许包含标签或者概念,却不一定需要语言技能。在婴儿期和幼儿期,当儿童在发展新的联结时,会将各种积极和消极的情绪条件化到不同的人、物和环境上。你对某种食物的味道或某一特定材料的情感反应也许就是一直持续到成人期的条件化学习的结果。类似地,恐惧也可能是经典性条件反射作用的结果。恐惧可能会被条件化为一种暗示,诸如:一种声音、光或者气味,它们预示着痛苦经验的开始,它也能将痛苦事件发生时的情境条件化(Godsil, Quinn, & Fanselow, 2000)。许多人至少能回忆起一段儿童期的痛苦经验,诸如溺水、被咬或者从滑梯顶部跌落。与特定目标相联系的恐惧或痛苦

会导致个体在以后的岁月中对某一事物做出系统的回避。

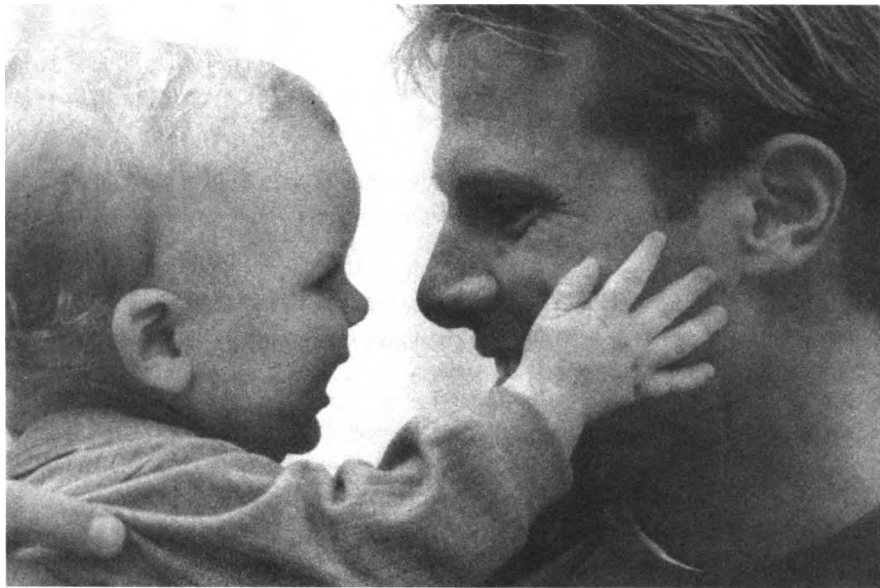
## 操作性条件反射

操作性条件反射(operant conditioning)强调学习过程中重复的作用和行为的后果。当紧随行为反应出现的是积极的后果时,行为就会得到加强,而紧随行为反应出现的是消极的后果时,行为就会削弱。斯金纳是最著名的美国学习理论家之一,他提出了操作性条件反射原理。斯金纳(1938)的研究致力于改善由行为后果产生的有意行为。在传统的操作性条件反射实验中,研究者事先选择某个反应(如推一个杠杆或者啄一个亮键),然后等待,直至被试做出符合要求的反应(或者至少是部分反应)。被试一旦做出了符合要求的反应,实验者就会进行强化。强化(reinforcement)的操作性定义是:任何能增加反应出现概率的刺激。

强化物有两种:一种是正强化物(positive reinforcers),呈现它们就会增加反应出现的概

率,如食物和笑容。另一种是负强化物(negative reinforcers),撤消它们就会增加反应出现的概率,如电击。假如一位母亲一听到她孩子的哭声就会感到不安。或许她会试着摇一摇孩子、喂孩子、与孩子讲话或者更换孩子的尿布等许多办法来阻止哭泣。如果这些行为中的其中一种会使哭泣停止,那么母亲的这种行为就会被强化。下一次,这位母亲就更有可能尝试这种行为。孩子的哭声是一种负强化物。因为它的停止增加了照顾者特殊反应出现的概率。

在许多例子中,需要习得的行为都是以前 77 从未做过的。假如你从未接触过一个复杂的反应,那么如何强化才能使你做出这种反应呢?(Davey & Cullen, 1998)。反应先被分解为一些主要成分。首先强化与该行为某一个要素接近的反应。逐渐地追加行为的新要素,并且只有当该反应的两个或三个成分被联结在一起时才给予强化。一旦个体做出了完整的反应,早期的接近行为就不再被强化。父母经常使用塑造程序来教孩子完成像使用厕所、餐桌礼节和看管自己的物品这样一些复杂的行为。



笑容是一种重要的正强化物。父母的微笑鼓励孩子,同时孩子的笑声促使父母继续与孩子交谈。你能说出其它社会行为作为正强化的例子吗? Tom & DeeAnn McCathy/ corbissstockmarket.com

操作性条件反射领域中的研究致力于理解那些学习条件能够导致最强烈和最持久的习惯。强化程序(schedules of reinforcement)是指强化的频率和规则。如果对每次学习试验(learning trial)都进行强化,那么一个新的反应就会迅速形成。这种强化程序被称为连续强化。但连续强化形成的条件反应容易消退,换言之,如果在几次试验中撤消强化,操作性行为就会迅速消失。

在一些程序中,各种强化之间试验的时间和次数是不同的。这种强化程序被称为间隔强化(intermittent reinforcement)。虽然不是学习者的每次反应都会得到强化,但强化会每隔一段时间实施一次。这种程序可导致最持久的学习。在永久撤消强化后,间隔强化延长了操作性行为在学习者行为库中保留的时间(Fester & Culbertson,1982)。

间隔强化程序或许最接近实际生活。如果每次行为之后都必须给予强化,那么对任何人来说学习一个行为都会感到非常困难。当没有观察者在场,如老师去做别的事情,或者处在产生了消极后果的其他行为情境中时,儿童也能表现出新的反应。操作性条件反射的研究表明,间隔强化能够形成最持久的习惯。

正强化和负强化都试图增加行为发生的概率。在操作性条件反射中,与消除或减少行为发生频率相联系的概念是:消退和惩罚。消退(extinction)是在行为之后不再呈现预期强化的过程。当我们建议父母忽略令人不快的行为时,我们就正在建议使用消退来消除行为。就理论而言,如果一种行为倾向能够通过强化而得到加强,那么当强化被撤消后,这种行为就可能被削弱。惩罚(punishment)指的是在令人不快的行为出现之后的有害刺激。在以动物为被试的实验中,通过控制位于笼底的电击装置来惩罚动物按压杠杆的行为或者啄键的行为。几次试验后,动物将不再按压杠杆。然而,斯金纳认为,惩罚没有消退的作用快,并且常常伴有副作用。例如,一个因某种特殊行为在学校受到惩罚的孩子,他可能会同时产生厌学情绪。

## 对人发展的启示

只要环境设置了行为的优先级和为接近期望行为而实施的条件性奖赏或惩罚,操作性条件反射的原理就适用。只要人们的操作性行为去适应环境中偶然事件的变化,他们自身也会随之变化。环境通过影响偶然事件来控制适应过程(Skinner,1987)。个体只要控制有价值的奖赏的分配,就能使行为按期望的方向发展。这些原理特别适用于学步期(2—3岁)和学前期(4—6岁)个体的学习。这些年龄段的儿童不太可能意识到强化框架的存在。一旦个体分析了强化程序,他们就可能选择去适应它、抵制它或者重新界定环境以便发现新的强化资源。

操作性条件反射存在于人的整个一生。虽然通常认为成人建立塑造儿童行为的强化程序,但很明显,儿童行为也经常变为成人行为的强化物。儿童的笑容或笑声、热情或注意是改变父母或教师行为的强化物。负强化经常被用来解释道德行为的形成。一个社会化良好的个体,当他在对执行一些社会不认可的行为进行预期时会形成焦虑和内疚。抵制不良行为的诱惑能够减少焦虑和内疚。因此,这些行为被压抑,或者是由社会控制来进行负强化。

## 社会学习理论

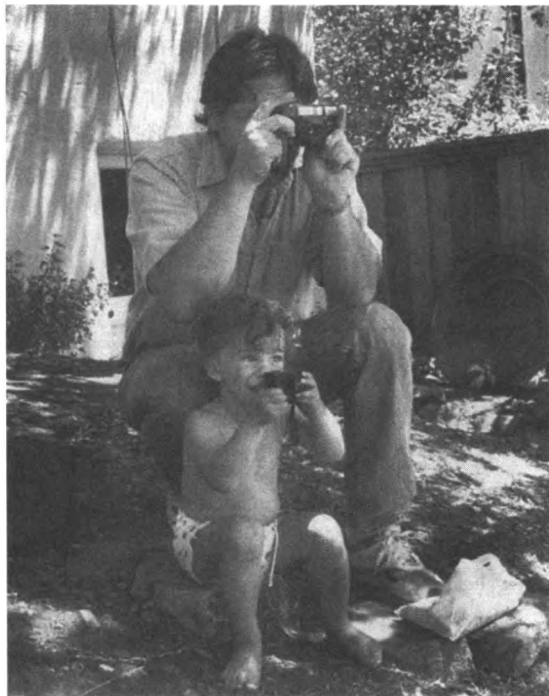
社会学习(social learning)的概念来源于一种意识,即很多学习都是由观察和模仿他人行为而获得的(Bandura & Walters,1963)。行为的变化可以不必与特定的正强化或负强化模式相联系。没有大量的尝试错误,它们也能发生。人类能够观察他人完成一项工作或讲述一段新体验,并且能够在第一次尝试的时候就可以正确模仿该行为。

社会学习理论的早期研究致力于寻求儿童模仿榜样行为的条件(Bandura,1971,1977,1986)。研究发现,儿童会模仿攻击、利他、助人和吝啬的榜样行为。他们最有可能模仿有威信 78 的、对资源有控制力的或自我奖赏的榜样。班



杜拉和沃特斯(Bandura and Walters, 1963)认为,儿童不仅观察榜样的外显行为,也注意榜样行为的后果。当榜样的行为受到奖赏,这个行为就更有可能被模仿;当榜样的行为受到惩罚,它们就更有可能被避免。这个过程被称为替代强化(vicarious reinforcement)。通过观察学习,儿童能够学会一个行为并且表现出获得这个行为或抵制另一行为的动机,这取决于儿童所习得的与这个行为相联系的后果。因而,观察学习是个体进行自我调节、内化、抵制特定行为或操作特定行为的标准时的关键(Grusec, 1992)。

社会学习理论目前的研究方向已逐渐转向认知,有时称为社会认知(social cognition)(Bandura, 1989, 1991)。通过观察学习,儿童逐渐熟悉了特定行为及情境的一般概念。直接强化或不强化提供了个体在特定情境中应该如何做的知识。另外人们观察他人、习得了行为的后果,并记住了他人的忠告以及从书本或情



社会学习理论强调充当学习新行为的方式的观察和模仿作用。你能想出一个最近通过模仿而学会的新反应吗? Elizabeth Crews.

境中获得的知识。随着时间的推移,个体形成对情境、需求行为和期望结果的符号表征。一名工人,当他与某一类型的管理者相处时,发现问题并且提供问题解决的方法是适宜的;而在与另一种类型的管理者相处时,发现保持沉默而且默默无闻是最好的。每种环境中的行为规则是个体从对他人行为的观察、过去自己行为所带来的后果以及个体对当前情境要求的理解中抽取出来的。

### 对人发展的启示

社会学习理论认为,在人的一生中社会学习与其他类型的学习是以相同的方式起作用的。社会学习的概念强调榜样行为对他人行为的影响。这些榜样也许是父母、年长的兄弟姐妹、同伴、娱乐明星或体育英雄。既然在生命的每一阶段都有可能遇到新的榜样,那么通过观察学习而进行新学习是一直都有可能存在的。榜样的一些特征或某种奖赏或惩罚模式会导致个体去模仿某些行为而抑制其他的行为。同龄人在行为上的相似性反映了榜样、奖赏和惩罚所起的作用。在认识到自己的行为可能会被当作榜样而对他人造成潜在的影响后,特别是在扮演父母、教师、临床医生、咨询者或管理者等角色的过程中,个体应当提高自我意识和监控水平,并在他人有可能把自己当成榜样进行学习的场合中注意自己的外在行为。

### 认知行为主义

被频繁提及的对经典性条件反射和操作性条件反射学习理论的反对意见是,这两种理论没有用语言或概念描述发生在学习者头脑中的事件。认知行为主义者研究了影响行为的许多内部心理活动。爱德华·托尔曼(Edward Tolman, 1932/1967, 1948)提出了认知地图(cognitive map)的概念,指个体所形成的学习环境关于内部心理表征。根据托尔曼的观点,虽然在某一特定环境中完成特殊任务的个体主要注意

任务本身,但是他们也形成了对环境其他方面的表征。认知地图包括对操作中奖赏系统的预期,已有的空间关系和具有最高优先级的行为。情境中的个体操作只代表外显的学习。人们对环境变化进行反应的事实说明,在该情境中,个体实际上发展了一种复杂的心理地图。

79 根据沃尔特·米歇尔(Walter Mischel)的观点(1973,1979; Mischel & Shoda, 1995),六种认知情感因素调节着人在特定情境中的行为,并且可以解释人们在整个情境中是如何保持反应的连续性的。这六种因素是编码、期望和信念、感情(情感和情绪反应)、目标与价值、能力和自我调节计划(图 4.3)。

编码(encodings)是指个体对自我、情境和情境中他人的建构。例如,在本章开头的个案中,罗伯特·梅耶区分了自己扮演父母角色的方式与自己被养育的方式之间存在的许多差异。他依据自己与父母的不同,在比较自己和父母的养育方式的基础之上,形成了自己为人父母的方式。期望(expectancies)是指对个体操作能力、个体行为后果和环境事件中意义的认知评价。这些期望主要依赖于对过去相似情境的学习,或对大量相似情境的概括。米歇尔

指出,情境也许并不完全相同,但是它们必定在某种程度上存在相似的情感。例如,在某一社会情境中,即使具体场景各不相同,但都会令新手产生相应的期望。

感情(affects)是情感和情绪的反应以及与某一情境相连的生理反应。生气、害怕、觉醒、兴奋或嫉妒的情感可能会与期望相互作用,并和编码一起来指导行为。目标(goals)和价值(values)由个体对情境结果的重视程度所构成。一个人可能追求高水平的工作绩效,而另一个人则可能看中在社会情境中的成功。个体在某一情境中的行为受他对行为结果评价的影响。认知能力(cognitive competencies)由知识、技能和才能组成。

自我调节计划(self-regulatory plans)是实现个体目标的策略,包括管理内在情绪状态、制定计划以及把计划付诸于行动的技巧。与经典性条件反射或操作性条件反射的观点相比,自我调节关注个体如何为了获得对行为的控制而放弃对刺激领域的控制。当人们逐渐意识到刺激对自己行为的影响时,他们便开始学习如何克服、引导或消除这些影响。

### 对人发展的启示

认知行为主义认为,通过经典性条件反射、操作性条件反射和观察学习涵盖的所有学习过程,学习者可以获得对后继学习和操作产生影响的认知结构。学习者获得了一种对学习情境的展望,这种展望影响着学习者对任务的熟悉感、完成任务的动机、成功完成任务的乐观态度以及解决任务的策略。除这些事情以外,父母、教师或管理者应当营造一种学习环境,并持续关注学习者带入任务中的这种认识。期望、自我控制策略、价值以及目标上的差异均影响个体对学习情境的操作方式。

### 学习理论的总结

四种学习理论都注重洞察人类的行为(表 4.1)。经典性条件反射能够解释在符号与刺激

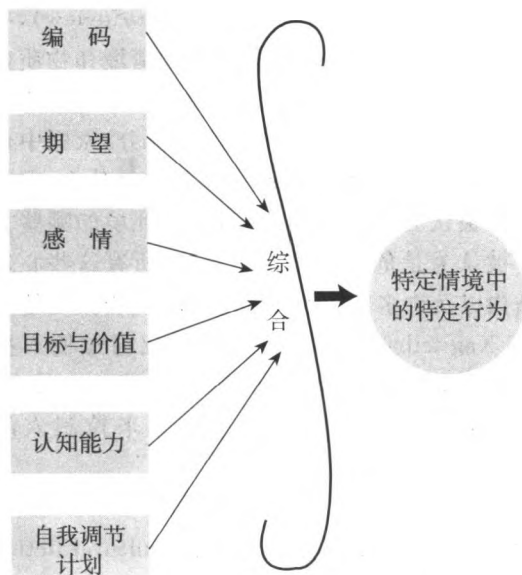


图 4.3 影响行为的六种认知情感维度



表 4.1 四种学习理论过程的总结

经典性条件反射	当两个事件几乎同时发生时,它们便获得了相同的意义并能够引发类似的反应。
操作性条件反射	随意控制下的反应是被强化还是被消退,取决于与它们相联的后果。
社会学习	通过观察和模仿榜样而获得新反应
认知行为主义	除新反应外,学习者获得了关于情境的心理表征,包括对奖赏和惩罚的预期、适当的反应以及行为发生的物质和社会背景。

间形成的广泛的联结网络、对某一环境持久的情绪反应以及与反射模式相联系的学习组织。操作性条件反射强调依据行为后果所习得的行为模式。社会学习理论增加了模仿这一重要的因素。人们通过观察他人的行为来学习新的行为。通过社会学习,个体发展了对行为的社会后果的理解,这种理解导致了行为表现和自我调节的新模式。最后,认知行为主义提出了一套复杂的期望、目标和价值体系,它们可以被当作行为来看待,并且能够影响人的行为操作。虽然个体学会了知识,但是它们不一定会通过行为来表现,除非对自我和环境的预期能够证明那些行为规则(enactment)是正当合理的。这种观点强调个体对新习得的操作的控制能力。

## 80 与心理社会性理论的关系

学习理论和心理社会性理论在不同的抽象水平上进行操作。学习理论提供了对许多规律的深入理解,这些规律控制着许多基本的适应机制。心理社会性理论认为发展和变化将持续终身。然而,这个理论并没有试图阐述新的行为、新的应对策略或新的自我力量获得的确切过程。日常生活事件可能会对适应和成长的方向产生塑造作用,学习理论提供了对这些塑造途径的解释。它们关注社会规则、规范和习俗被内化并转变成个人习惯、偏好和期望的过程,这些习惯、偏好和期望在相同的情境中得到泛化。学习理论强调当前环境在指导个体成长的过程中的重要性,并且该理论还有助于解释为什么习惯或行为模式难以改变,甚至当个体出现功能障碍时更是如此。这些理论较少涉及意

义的建构、需要和目标的组织及其本质,以及在人的一生中,发展中的人在与变化的社会相互作用时的发展方向。

## 文化理论

文化这个概念,虽然人类学家、政治学家、社会学家和心理学家提出了各自的定义,但在这里,文化是指被某一团体分享并世代传承的一系列关于团体习得的意义和行为模式。物质文化(physical culture)包括物体、技术、建筑、工具和文化中的其他手工制品。社会文化(social culture)由规范、角色、信念、价值、仪式和习俗组成(Herkovits, 1948; Triandis et al. 1980; Rohner, 1984; Betancourt & Lopez, 1993)。

文化被描述为一种世界观(worldview),一种赋予日常生活中的人际关系、情境和物质以意义的方式。一些基本的观念诸如人是否受自然界控制或是否是自然界的一部分,家庭中包括哪些人,心理健康或疾病的标志是什么,哪种行为被认为是有害的或有益的,环境的哪些方面被认为是危险的或是安全的,所有这些心理结构以及许多其他的结构体系都是由文化塑造的(Kagitcibasi, 1990)。文化不仅通过使人接触到特定的物质、角色、环境来控制其发展,而且还通过赋予行动以内在含义来控制人的发展。

由鲁丝·本尼迪克特(Ruth Benedict, 1934/1950)首创的文化决定论(cultural determinism)原理认为,个体所处的特殊文化团体所提供的期望、资源和挑战塑造着个体的心理

经验。与学习理论相似,文化决定论认为个体行为可通过文化适应(enculturation)来塑造,即文化载体通过传授、示范、奖励、惩罚和使用其他符号策略来传递关键性的实践活动和价值。这两种理论模型使我们能够比较以下两对文化:连续的文化和不连续的;个人主义文化与集体主义文化。

在多大程度上,发展可被看成是有明显区别的不同阶段,这取决于在某一文化中个体的社会化过程在多大程度上是以连续性或不连续性为特征的。如果给予儿童能直接作用于他成人后的行为的信息和责任,这种文化就是连续的(continuity)。例如,玛格丽特·米德(Margaret Mead, 1928/1950)发现,在萨摩亚社会中,年龄在6、7岁的女孩通常要照顾她们年幼的弟妹。等她们长大后,她们也会更多的从事于这种照顾的活动。虽然,对她们的期望行为并没有发生实质性的改变。发展是渐进的、缓慢的转变,成人的能力可以直接建立在儿童期的成就上。

当儿童被挡在只对成人开放的活动之外,或者被强迫“忘却”(unlearn)儿童期接受的但成人后不再适合的知识 and 行为时,这种文化就是不连续的(discontinuity)。不连续的文化的例子是,对女性来说,从婚前对她们处女之身的期望转变为婚后要求她们对性刺激敏感。特定文化对个体都有与其年龄相关的不连续的期望。个体在生命的不时期产生的发展模式具有年龄特征,并在不同技能水平上表现出其功能。社会是以公共仪式、毕业典礼和其他使人从一个阶段过渡到另一个阶段的仪式为标志的。

个人主义与集体主义的维度提供了文化比较的另一个视角(Triandis, 1990)。集体主义(collectivism)是指社会行为在很大程度上受诸如家庭、部落、工作小组、政治或宗教协会等集体共同目标指导的一种世界观。团体的团结受到重视。集团内部制定让所有成员都适应和认可的规范、目标和信仰。当团体目标与个人目标发生矛盾时,要求个人按照团体的最高利

益行动。个人主义(individualism)指社会行为在很大程度上受个人与团体一致或不一致的目标、抱负和意志指导的一种世界观。竞争和个人成就受到重视。当团体目标与个人目标发生矛盾时,允许个体将个人目标放在首位。

文化可按相对集体主义或相对个人主义来划分。通常,在那些复杂的、丰富的、社会流动性强的和以文化多样性为特征的社会里,个人的世界观更倾向于个人主义。不同文化背景下的人可以被描述为更忠于个人主义价值的或者更忠于集体主义价值的。因此,并不是集体主义文化中的每一个人都同样地认可集体主义世界观。一个社会中亚团体的价值观在多大程度上反映了大多数人的主导价值取向——个人主义还是集体主义的——可能存在差异。

## 对人发展的启示

根据文化决定论的观点,在决定发展的不同阶段是平静地度过还是紧张地度过上,文化的作用比生物因素的作用更重要。这一概念可以通过不同文化标识青春女孩第一次月经来潮的方式加以说明(Mead, 1949/1955)。在一些社会中,人们害怕月经,因此月经期中的女孩似乎比别人更危险。在另一些社会中,人们认为月经期中的女孩拥有强大的魔力,可以影响她自己 and 部落的未来。还有一些社会中,女孩来月经后要保密,因为月经被看作是一种性别耻辱。因此,文化决定着生物变化如何被标识和人们是如何感知这种转变的。

在多大程度上允许个体做出每个生命阶段中的重大决定以及在多大范围内允许个体做出恰当选择,对这两方面,不同的社会各不相同。在美国,社会要求青少年在性、工作、政治、宗教信仰、婚姻和教育方面做出决定。在这些领域的每一方面,选择都是复杂和多变的。结果,青少年期被延长,这一时期被滞留而找不到问题解决方法的危险是巨大的。在提供少数选择或者只提供一条从儿童期到成人期清晰道路的文化中,青少年期不仅短暂而且个体感受到的心

理压力也较少。

发展研究必须重视文化情境。对某些生活任务的开始与完成时间的文化期望,诸如入学、工作、结婚、生孩子和担任政治宗教领导,都会影响个体生活历程的节奏与风格。每种文化中人们钦佩的个人品质和人们所不齿的个人品质都是不同的。关于美丽、领导能力和才干的社会标准决定着在这个社会中个体获得社会地位的难易程度。

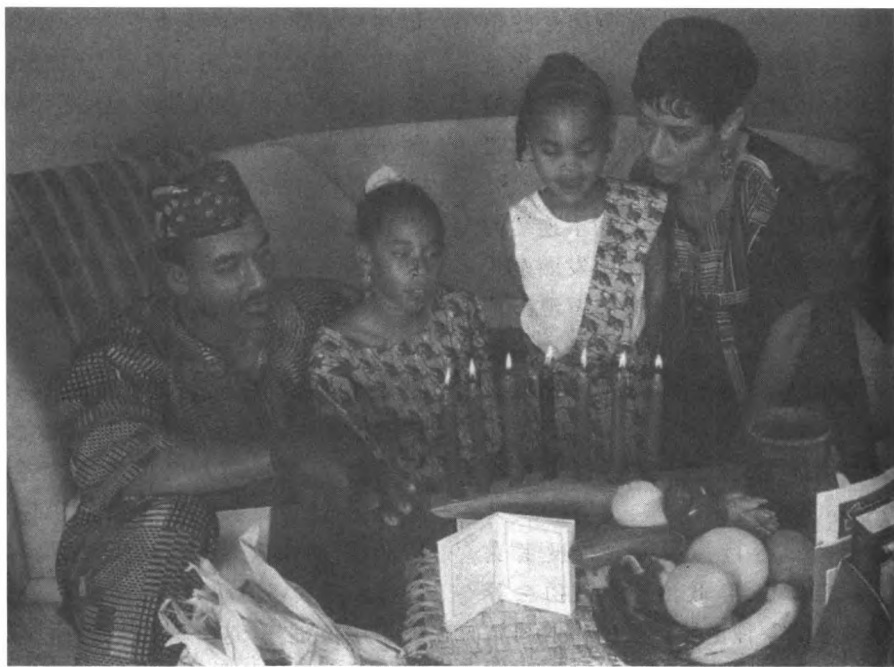
对有关发展的科学知识的批评之一是它缺乏文化情境的多样性。如果我们接受文化决定论的观点,我们就必须对发展进行充分理解,必须要考虑到发展所处的特定生态和文化情境。我们所获得的有关发展的大部分内容都是以小样本人群为基础的。美国、加拿大、日本、澳大利亚和欧洲发达的社会科学,与非洲、拉丁美洲和亚洲等经济欠发达地区的发展研究并不一致。因此,我们的科学观察无法反映出在个体社会化过程和从成熟到老化过程中存在的文化差异,这一现实告诉我们,试图建立发展的普遍

原则的努力应该停止了(Nsamenang,1992)。

不仅文化之间存在差异,而且一些社会比另一些社会更具文化多样性。随着世界旅游、移民、全球通信系统和在其他国家工作或学习机会的增多,大多数当代社会比过去社会更具有文化多样性。这意味着既有主流文化与少数民族文化间的矛盾,又有民族团体(ethnic groups)之间的矛盾。民族对个体发展的影响取决于家庭对团体的忠实度、个体与本民族成员的相处时间和与其他文化团体成员相处时间的平衡性,以及在更大社会中看待和对待本民族团体的方式(Phinney,1996)。在对发展的模式和过程的研究中,我们必须牢记,不同民族的人们可能对以下问题有不同的见解:儿童的适宜行为和顺利成熟、性别角色的性质、以及个人成就与对家庭和团体的责任间的适当平衡。

## 与心理社会性理论的关系

心理社会性理论是建立在文化对个体发展



宽扎(Kwanza)被创造出来以加强非裔美籍种族的文化认同。家庭成员都要参与这一强调共同祖先和文化价值的仪式。Tom Wilson /Getty Images.

起基础性作用这一假设之上的。埃里克森认为,慷慨、自我控制、独立或合作等基本文化价值观可通过对婴儿的照顾实践来加以说明。就像进化论主张适应是有机体与物质环境相互作用的产物一样,心理社会性理论认为,儿童的发展是发展中的儿童与其文化环境中的要求和资源持续相互作用的产物。

本尼迪克特认为,在某种程度上心理发展显示的阶段性取决于社会文化的连续性或不连续性。相反,心理社会性理论更重视生物成熟在促进心理发展阶段变化时所起的重要作用。然而,各阶段的内容源于这样的观点,即所有的文化都必须能够适应经济、环境和不同文化条件的变化。个体发展的阶段与适应社会的能力以及持续发展的能力交织在一起。例如,心理社会性理论认为,建立信任的方式会随文化的不同而不同,但是所有的社会在婴儿期都有一种建立信任和不信任水平的机制。心理社会性阶段是变化中的人和每种文化内起作用的社会化机制的共产物。

## 社会角色理论

诸如奥维尔·布莱姆(Orville Brim, 1966)这样的社会心理学家和托克特·巴森兹(Talcott Parsons)这样的社会学家提出了另一种思考环境对发展影响的观点。社会化和人格发展的过程是通过个体参与日益多样化和复杂性的社会角色实现的。角色(role)是一组具有社会一致认可的功能和规范代码的行为(Biddle, 1979; Biddle & Thomas, 1966; Brown, 1965)。角色这一术语来源于戏剧场景。在一幕戏剧中,演员的行为是明确的和可预测的,因为每个人都要遵循剧本扮演一个角色。我们可以回想起《皆大欢喜》中莎士比亚所分析的一段隐语,“世界是一个舞台,/所有的男人和女人都只是演员,/他们都有自己的出场和退场,/一个人在他有生之年扮演许多角色”(第二幕,第七场)。

角色理论将这种框架用于社会生活(Bid-

dle, 1986)。角色理论包含三个成分:模式化的社会行为特征(角色规则)(role enactment)、个人承担的角色或身份(社会角色)(social roles)、与每一个角色相连的行为或共享的期望(角色期望)(role expectations)。

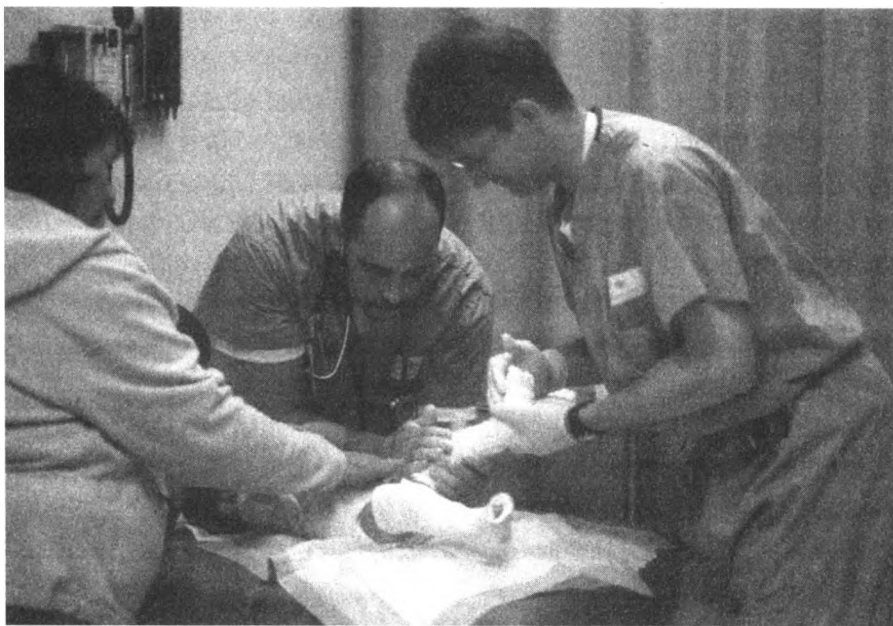
社会角色充当了个体与社会间的一座桥梁。每个社会都包含各种角色,个体学习与角色相联的期望。当人们扮演一个新角色时,他们就会调节自己的行为使之与角色期望一致。每个角色都与一个或更多相关的或相互依存的角色相连。学生和教师、父母和孩子、售货员和顾客都属于依存角色。在一定程度上讲,每个角色都由支持它的其他角色来界定。角色的功能由它与所属的周围角色群的关系决定。

人们常从四个维度来分析社会角色对发展的影响:个人扮演角色的数量,角色卷入的强度或个人对角色的认同程度,角色需要的时间量,以及角色期望的结构化程度、灵活程度和开放程度。

### 对人发展的启示

当个体从一个阶段发展到另一个阶段时，在所有的文化中都会有新角色在等待着他们。这些角色也许与年龄直接相关，例如中学生这一角色。有些角色可能只适合于特定年龄的个体，这些个体表现出特定的技能、特质或个人偏好。例如，在许多小学，五年级的学生适合去扮演十字路口的警卫这一角色，他们帮助学校附近的学步儿过马路。家庭、组织和更大的团体都有内隐的发展理论，它决定着角色位置向各个年龄组个体开放的程度。其中，一些重要的人生角色要贯穿几个年龄阶段，如孩子、父母和兄弟姐妹等角色。在某些方面，对角色扮演的期望是一致的，而在另一些方面却是变化的。我们开始明白社会角色是如何保持人生经验的一致性以及它们是如何促进新的学习的。

参与到人际交往和社会团体中有助于个人社会同一性的形成,社会同一性(social identity)是自我概念的一部分,它基于个体在一个或



在大多数文化中都能发现“医疗人员”这一社会角色。虽然医疗人员可能在着装和技术上不同,但是他们通常具备社会中大多数人不了解的知识。在我们的社会中,与医疗人员相联系的社会角色期望有哪些? Spencer Grant PhotoEdit

多个团体中成员的资格以及资格的重要性的情绪特征(Tajfel, 1981)。其中一些角色关系是个人化的,是基于家庭、友谊或亲密关系的;另一些则是基于政治、宗教或民族的。个体社会同一性的某些方面可能与某一受指责的团体紧密相关,例如,这样的团体中有无家可归者、失业者或靠福利度日者(Deaux, Reid, Mizrahi & Ethier, 1995)。在现代社会中,个人可能是许多团体的成员,并且形成了复杂的社会同一性。在这些同一性中,个人要平衡并综合许多角色以及这些角色不断变化的意义与价值。理解一个人的社会同一性,有助于说明团体中的个体为什么被看作是“内团体”人和“外团体”人,为什么人们会歧视外团体的人,或者个体如何形成公平与正义的观点(Simon & Klandermans, 2001)。

## 与心理社会性理论的关系

角色关系提供了发生在个体社会化过程中

的核心机制。在心理社会性理论中,个体会认为重要关系范围是依存角色和角色关系相互交织的网络,通过这一网络可以理解社会期望和社会要求。角色间相互依存的观点与不同心理社会性阶段中的个体相互依赖的概念密切相关。成人解决人生阶段中的危机和获得新的自我力量的能力与儿童和青少年茁壮成长的能力有复杂的联系。既然儿童和成人扮演着众多的依存角色,那么社会角色理论就有助于阐明这些角色为什么如此重要。

在随后的章节中,我们要着重描述一些与家庭、学校和工作有关的人生角色。随着角色数量的增多,个体必须学习一些角色扮演、角色分化和角色融合的技能。青少年后期的发展危机(个体同一性对同一性混淆)强调为维持个体发展的连续性,个体要迎接几种不同角色的综合挑战。通过扮演每一个新角色,个体的自我定义会发生改变而且他们影响世界的潜能也随之增强。

## 84 进一步探索： 角色紧张与父母身份

文献中反复出现的一个关于父母身份的话题是角色紧张。角色紧张(role strain)被定义为一种难以达到公认的角色期望或难以平衡不同角色要求的感受(Biddle,1986)。社会角色的四种维度都会加重为人父母所带来的角色紧张。当父母角色还附加了其他成人角色时,特别是工人的角色和配偶的角色,新角色的要求似乎是压倒性的。由于父母角色具有很强的紧张度,与这一角色相关的所有行为的卷入感也随之增强。同样,个体不能达到角色期望的焦虑感也会增强。特别是初为父母的人,可能对自己能否履行这一角色没有信心,从而使与这一角色相关的焦虑水平相应地升高。

父母角色需要花费大量的时间。大多数初为父母的人,对照顾婴幼儿所需花费的时间估计不足。那些初为父母的人,特别是母亲,在报告花费在各种社会角色上的时间时,不论是现在还是过去,与其他角色相比,均是父母角色花费的时间最多。

同养育孩子相关的角色紧张与角色结构有关。虽然一些成人有一套非常清晰的有关自己应如何扮演父母角色的想法,但是大部分成人却对自己的想法没有信心。在育儿技巧上,丈夫和妻子存在分歧,这些分歧需要时间去解决。由于成人会回忆起自己童年的艰辛或痛苦,所以,许多成人不希望用他们受到的养育方式来养育自己的孩子。他们不得不去学习这一角色的新方面。

这里至少有四种方式能够使与父母角色相关的角色紧张最小化(Cowan & Cowan,1988; Bornstein,1995; Newman,2000):

1. 父母只需关注一小部分角色期望,并且注意在达到那些期望的过程中寻找乐趣而不必担心许多其他期望没有达到。
2. 分担角色责任的能力能够降低角色紧张。与那些独自承担抚养责任的父母相比,那

些能够雇佣别人分担一些父母责任的人或能求助于家庭成员或朋友的人,体验到更少的角色紧张。那些能够灵活转换和分担家庭责任的夫妇,在他们履行父母职责时,体验到更多的满足感和更少的紧张感。

3. 在一种活动中综合角色几个方面的能力能够降低角色紧张。一些父母在这些方面非常有创造力,在保持与婴儿接触的情况下仍能进行家务劳动和其他工作,并且夫妻之间还有相处时间。

4. 当夫妻对于自己的父母角色形成一致的观点时,角色紧张会降低。那些已经解决育儿哲学、照顾儿童的活动和家庭责任分工问题的新父母,比那些未能解决上述问题的父母体验到更少的角色紧张和更高水平的婚姻满意感。

## 系统论

系统论试图去描述和解释系统特征和系统内各组成成分之间的关系(Sameroff,1982)。系统论所持的观点是整体大于部分之和。任何一个系统,不论是一个细胞,一个器官,一个个体,一个家庭,还是一个团体,都是由共同的目标、相互关联的功能、范围和身份等相互联系的要素组成的。孤立地认识每一组成成分都不能完全理解系统。这些成分的过程和关系构成一个更大的相关实体。例如,语言系统不仅仅是口头表达、使用语法和掌握词汇的能力。它是在具有相同意义的场景中以有效的方式协调这些要素。类似地,一个家庭系统大于家庭中每个成员的特征与能力之和。

虽然系统不能违背控制着各成分功能的规律,但这些规律也不能单独地解释系统。生物功能不能违背物理和化学规律,但是物理和化学规律也不能充分解释生物机能。类似地,儿童认知发展的能力不能违背生物功能的规律,但生物发育也不能完全解释思维的本质。

个体、家庭、团体、学校和社会都是开放性

系统的例子。路德维希·冯·波坦兰非(Ludwig von Bertalanffy, 1950, 1968)把开放性系统(open systems)定义为即使它们的成分在不断的变化,仍能维持其组织的结构。这就像河里的水在不断地变化,但是河自身仍保持着边界和水道一样。同样人体内的细胞分子在不断变化,但各种生物系统依旧保持着协调的功能。

系统通过调节或将越来越多的环境并入自身来防止环境变化的破坏作用(Sameroff, 1982)。不论是达尔文、皮亚杰、斯金纳还是班杜拉,他们都将适应这一概念看成是一个基础性的过程。欧文·拉扎罗(Ervin Laszlo, 1972)把开放性系统的这一特性描述为适应性的自我调节(adaptive self-regulation)。系统运用反馈机制(feedback mechanisms)对环境变化进行识别和反应。系统检测到的环境信息越多,其反馈机制也就越复杂。例如,当环境中的含氧量减少时,你就会昏昏欲睡。当你入睡后,呼吸放慢从而使氧气的消耗量减少。这其中的许多调节都是生物系统无意识调节的结果。另外一些调节则是为了使环境变化引发的后果最小化而进行的有意控制。大多数系统都具有存储或节省资源的能力,目的在于即使出现资源临时短缺也不至于中断运行。

当开放性系统面临新的或变化的环境条件时,它们具有适应性的自我组织(adaptive self-organization)能力。通过创造新的子结构,改变成分间的关系,或产生新的、更高水平的组织来协调已存在的子结构,使系统保持其基本的一致性。

根据系统论的观点,部分与整体总处于一种紧张状态。个体所能理解和观察到的内容取决于其在这一复杂的相互关系中所处的位置。所有的生命实体都既是部分又是整体。一个人是一个家庭、一个班级或工作小组、一个友好团体和一个社会的一部分。一个人也是一个整体,是由生理的、认知的、情绪的、社会的和自我的子系统组成的一个协调的复杂系统。人生发展的历史在一定程度上通过分析各系统间的适

应性调节和组织来描述。同时,人生发展的故事也可以通过更大系统对个体的影响和冲击来讲述,这些影响和冲击可作为达到系统组织在更高水平上稳定性的手段来促使个体进行适应性的调节和重组。

通过详细而清晰地阐述人类行为发生系统的内在系统,尤里·布朗芬布伦纳(Urie Bronfenbrenner, 1979, 1995)提出了下面的环境结构拓朴图(图 4.4)。

微观系统(microsystem)是在特定环境中具有生理和物质特征的发展中的个体所体验到的活动、角色和人际关系的模式。

中间系统(mesosystem)由发展中的人积极参与(例如,对于一个儿童来说,是家庭、学校和附近同伴团体之间的关系;对于一个成人来说,是家庭、工作和社会生活之间的关系)的两个环境或更多相互联系的环境构成。

外系统(exosystem)是指作为积极参与者的发展中的人并未参与的环境,但是环境中发生的事件会对生活在该环境中的、发展中的人产生直接的或间接的影响。

宏观系统(macrosystem)是指在作为整体的文化或亚文化水平上存在或可能存在的各低级系统(微观的,中间的和外的)在形式和内容上的一致性,以及连同以这种一致性为基础的意识形态中的各信念系统(Bronfenbrenner, 1979, 第 22、25、26 页)。

长时系统(chronosystem)是指时间(Bronfenbrenner, 1995)。个体和个体所处的系统都随时间的推移而变化。另外,系统间的关系也随着时间的推移而变化。这其中的一些变化是模式化的、发展性的变化,例如儿童协调运动能力和由自由意志支配的、目标指向动作的能力的变化。另外一些变化是与社会有关的,例如团体决定调整学校系统,把小学(幼儿园到 6 年级)、初中(7 年级到 9 年级)和高中(10 年级到 12 年级)调整为小学(幼儿园到 5 年级)、初中(6 年级到 8 年级)和高中(9 年级到 12 年级)。最后,一些变化反映出环境中资源的恶化或改善,诸如通过都市的发展使附近的地区发生变化。



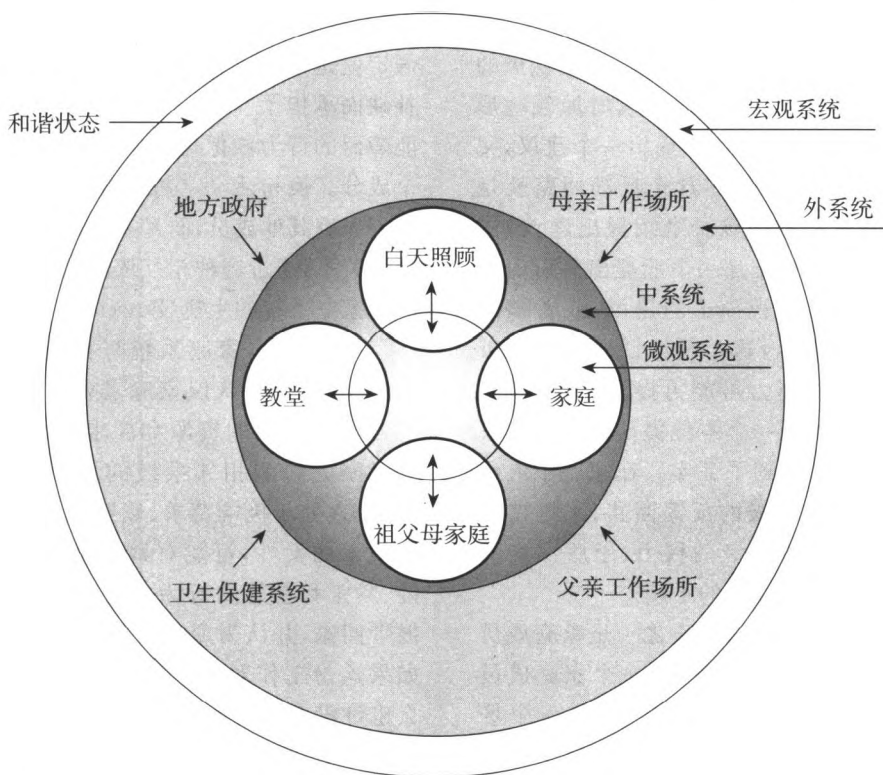


图 4.4 系统间关系的拓扑图

该图给出了微观系统的具体例子，外系统以及其他各个相互系统。中间系统的箭头表示一种双向的相互影响；由于发展中的人不会参与外环境，因此其中的箭头是单向的。人的微观系统以及各系统间相互关系都随时间而变化。

资料来源：引自于 Bronfenbrenner, 1979 年。

布朗芬布伦纳认为，发展受到发生于单一微观系统如家庭内交互作用的直接影响，也受到发生于与人的作用有关的各种系统（中间系统）之间相互作用模式的共同点和不同点的直接影响。另外，在其他相邻系统中的事件，例如那些影响父母工作日程表的工作决策，或者是影响当地学校资源的市政府决策，即使孩子不会直接参与这些环境，但是它们也能对孩子的发展造成影响。更进一步说，环境中的角色、规范、资源以及各系统间的相互关系都有一个独特的组织模式，它们反映了一组潜在的信念和价值，这种信念和价值观因文化或民族的不同而不同。这些文化的特征被传递给发展中的个体。

## 对人发展的启示

对人的发展来说，系统论中相互联系的观点在应用于家庭时，很容易被人理解。家庭系统论关注家庭如何建立并维持稳定功能的模式。家庭被看作是通过某种边界（boundaries）和规则（rules）而得以确认的感情单元（Broderrick, 1993）。家庭的边界决定着谁被认为是家庭成员和谁被认为是局外人。它们影响着家庭单元中信息、支持和认可的寻求方式以及允许新成员进入家庭的方式。一些家庭用非常严格的规则在家庭周围建立一条比较狭窄的边界，很少有信息或接触源会得到承认。另一些家庭则把归属感扩大到能够给家庭系统带来建

议和资源的更广泛的人群当中。

通过交流家庭系统得以维持。操作积极的和消极的反馈回路可维持、减少或增加某些形式的相互作用。例如,当孩子提出一个建议,父母认可并称赞了该建议时,这个反馈回路就是积极的。其结果是鼓励孩子继续提出建议,同时父母也会把孩子看作是一个能提出有价值建议的人。如果父母忽视孩子的建议,或者孩子因提出建议而被训斥,这个反馈回路就是消极的。其结果是孩子不太可能再提出别的建议,同时父母认为孩子是一个不能提出有价值建议的人的看法也因此得到了证实。在家庭中人们会操作许多积极和消极的反馈回路,来维持系统的性质,诸如,特权阶级的权力、矛盾冲突的水平和成员间自主与依赖的平衡。

家庭系统倍受关注的特征之一是家庭成员间相互依赖(interdependence)。一个家庭成员的变化伴随着其他成员的变化。想象一个场景,家庭成员正站成一个圈并握着根绳子。每个人都用力,使绳子保持紧绷并形成一个大圈,每个人用的张力取决于其他人的用力情况。现在想象一下,其中一个家庭成员放开绳子并离开。为了恢复绳子的形状和张力,其余每个人都必须重新调整他(或她)抓握的绳子。放开绳子是类比一个可能发生在家庭中的变化,如父母生病、孩子离家去上大学或者父母因工作离家。通过重新界定关系、改善交流模式和修整边界使系统做出适当的调整。成员和他们之间的相互依赖也随即发生改变。如果一个成员加入了这个家庭系统或者这个家庭系统经历了其他一些重大转变,那么系统也必须做出相应的调整。

系统论的观点为解决临床问题提供了特别有用的建议。一个被确诊为功能障碍的人,不能作为孤立的个体接受治疗,而应被看作是家庭系统的一个部分来接受治疗。系统论观点假设:个人的问题是家庭成员间相互作用的产物。改变个体功能的唯一途径是改变该系统中其他成员的功能。如果一个人“功能不全”(underfunctioning),即做事不负责任、不与他人交流、操作不符

合他(或她)的能力水平、退缩或做事冲动,一种<sup>87</sup>假定就是家庭中其他成员是“功能过剩者”,为了补缺而承担了“功能不全”者的角色和责任。功能障碍的行为被保持是因为它是感情单元的一个成分。换句话说,功能障碍既不属于个人也不属于家庭其他成员,而是家庭成员间特定的相互依赖关系,通过这种相互依赖关系来维持作为整体的家庭系统的生机(Bowen, 1978)。

根据定义,家庭系统与相邻系统也是相互依赖的。因此,认识家庭需要对冲击家庭的其他社会系统中的资源和要求进行分析,同时也要对家庭影响相邻系统的机会进行分析。例如,一直处于极端苛求、紧张和性别歧视的工作环境下的女性,可能对她的家庭成员表露出厌倦、紧张和易怒的行为。她可能会把对工作怨恨带回家,并认为家庭成员也会这样对待自己。如果这份工作对她和她的家庭来说很重要,那么也许没有人会愿意承认这一工作环境正在对家庭生活造成破坏性的影响。从系统论的观点出发,人们正探讨着家庭暴力、失业对家庭的影响,母亲参加工作,孩子日托和父母在孩子学校教育中的作用。

## 与心理社会性理论的关系

心理社会性理论包含系统论的基本假设,即对发展的理解需要分析儿童所处的许多相关的系统。系统论预测系统会通过适应性的自我调节和适应性的自我组织做出变化。这种变化的方向不一定是模式化的,除非个体期望创建一种新的、高水平的组织以协调新近发展的子结构。变化的本质是个体在面对环境的多样性要求和变化时努力维持系统的同一性和边界。然而,根据心理社会性理论,变化是模式化的。随着认知能力的增强和每一种心理社会性危机的解决,为了成长,使个体进入更加复杂的社会系统和面对新的刺激。在每个新阶段,个体发展新的应对技能和发明一些策略以使自己参与社会系统的能力达到新的水平。最终,他们创造出新的方法来对社会系统本身进行修正。



系统论强调系统间的相互联系。儿童使他们的游戏符合附近的微观环境。在一个长满青草的田野上,悬挂在一棵树上的手工制作秋千与在柏油操场上的金属秋千形成了两种不同的生态系统,在这里可以看到伙伴间协调的相互作用。这两种环境中的游戏性质会有何不同?

左图 Ulrike Welsch/Photo Researchers.



右图 Rob Crandell/Stock Boston

## 88 本章总结

我们总结了对毕生发展的连续性和变化性持有不同看法的七种理论观点。进化论提供了从人类物种进化的这一广义观点来理解个体发展的框架。虽然 85 岁或 95 岁的寿命看似很长,但是在人类 100—200 万年的生物适应过程中只是短暂的一刻。进化论强调发育和发展由遗传控制的一面。环境提供了需要适应的确切条件。然而,只有当有机体以遗传为基础的特征得到支持时,才能发生适应性变化。自然选择是许多当代物种世代变化的基本机制。

研究重要的进化行为的习性学,提供了一种分析繁殖实践、照顾行为、获得资源的策略以及有助于个体和物种生存的其他行为的系统方法,进化心理学依据可能的适应优势来理解当前人们的行为。

根据心理性欲理论,人的发展是沿着一条由生物因素决定的道路前进的,在这条道路上,由于性的冲动和身体性感带的出现使个体的社

会关系模式发生变化。文化在建立禁忌和满足性欲的可接受模式中扮演重要角色,这种禁忌和性欲满足模式使个体产生了冲突、固着和升华策略。大多处于无意识状态的性的冲动、愿望和恐惧左右着个体的行为并赋予其意义。心理性欲理论强调婴儿期和儿童期是人格模式的形成时期,并把家庭,特别是亲子关系作为解决与性冲动这一社会化有关的矛盾的主要情境。与传统心理性欲理论以驱动为基础的观点相比,当代精神分析理论强调人际需要和自我发展的相关情境。

认知发展理论关注理性思维和科学推理能力的起源。皮亚杰的认知理论与心理性欲理论一样,认为认知发展是由生物因素决定着的个体成长和变化的产物。使认知发展成为可能的要素都在遗传信息之中,它们控制着人脑和神经系统的发育。然而,智力的发展过程需要与多样的和反应性的环境相互作用。对已有图式

和新经验之间矛盾的认识能促进认知的发展。通过同化和顺应依存过程,个体改变并整合图式以形成组织和解释经验的基础。儿童通过感觉探索、动作探索和表征探索来积极地建构知识。

维果斯基的主要贡献是强调动态的社会情境中高级心理过程的发展。虽然思维和推理取决于以生物学为基础的能力,但是心理活动的组织方式反映了社会情境的独特特征,特别是当通过语言、工具和社会关系来传递文化时。

学习理论关注那些能够使个体对多样性的环境做出反应的机制以及伴随着环境变化而使个体在思维和行动上产生的持久变化。通过系统改变环境条件来塑造和改变行为。学习理论认为人类拥有一个特别灵活的行为系统。该理论假设不存在普遍性的发展阶段。当环境条件变化时,反应模式也随之变化。在特定的人生阶段,个体间行为的相同之处可以通过他们接触到的是相同的环境条件、强化模式和榜样来解释。

像学习理论那样,文化理论强调环境在指导发展过程中的作用。在这个理论框架中,生物成熟的重要性取决于个体与社会情境的相互作用。文化变化的可能性是巨大的。什么被界定为正常的或自然的模式,以及能力、角色和地

位变化的速度在很大程度上取决于社会认可的和对待不同年龄、性别、亲属关系个体的方式。

学习理论,从微观水平观察环境,考虑每一个独特的刺激和与它相对应的反应。社会角色理论与之不同,认为学习是通过角色这一关键的社会功能所构成的。当人们扮演角色时,他们把自己的行为综合成有意义的单元。通过角色的定义和依存角色中的期望来实现其意义。随着时间的推移,发展的结果是个人扮演越来越多的复杂角色。当儿童获得某种角色或失去某种角色时,他们改变自我定义和自己与社会团体的关系。在大多数社会中,对角色进行定义时要考虑一个人的性别、年龄、婚姻状况和亲属关系。这些角色提供了生命历程的模式。然而,这种模式被认为是社会结构和社会功能的产物,而不是遗传信息的产物。

系统论持有一种独特的科学观。系统论强调多维资源对个体的影响以及个体同时对所属系统的影响,而不去尝试分析他们之间的因果关系。每个人都同时是一个或多个更大系统的组成成分,并且他自己本身也是一个系统。必须从多个角度对人的发展进行研究,并且找出关键性资源,资源的流向以及成为适应性重组和成长基础的资源转变。

## 89 进一步思考的问题

1. 假如你必须要为一对年轻的父母解释什么是人的发展。这七种理论在解释儿童如何成长以及从婴儿期到成人期个体如何变化时,提供了怎样的发展机制和发展过程?

2. 哪一种理论与你自己关于发展的观点最为一致? 哪一种理论最不一致? 为什么?

3. 这些理论在哪些方面是相似的? 试举例加以说明。有一些理论运用了不同的词汇和术语解释基本相同的现象。

4. 这些理论提供了哪些独特的方式来理

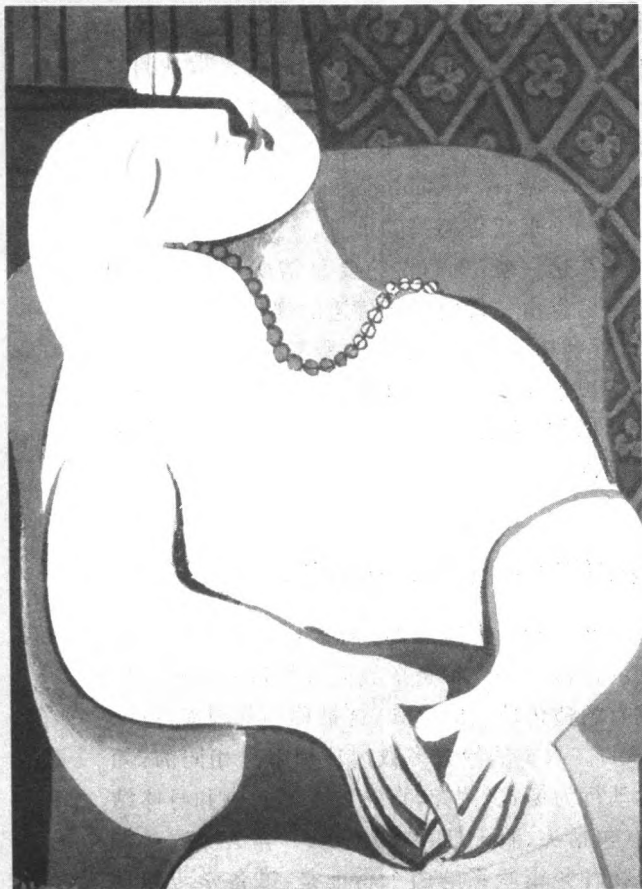
解发展? 举几个关于一种或两种理论提出了其他理论所没有涉及到的观点的例子。

5. 每种理论都被它所提出时的文化和历史背景以及理论家的个人和专业经历所影响。在这些理论中,你能发现其中的哪些理论观点是由文化或偏见的影响造成的?

6. 每种理论对于学步儿、青少年、大学生或成人学习者的教育环境有什么启示? 如果你负责创建一个学习环境,你会运用哪种理论或哪几种理论来指导你的计划以及你与学生的相互作用?

## 第五章

# 怀孕期和胎儿的发展



胎儿期，成长中的胎儿与孕妇之间进行着复杂的相互作用。胎儿发展的模式在很大程度上受遗传因素的制约，但孕妇的健康水平、情绪上的主观幸福感和社会对她们的支持程度将对胎儿的发育产生重要的影响。

### 遗传与发展

遗传信息来源：基因和染色体

遗传规律

### 进一步探索：伴性特质

个体差异的遗传来源

遗传技术和心理社会性的进化

评价遗传因素对行为的影响

### 正常胎儿的发展

受精

### 技术与人的发展：生育技术

第一个孕期的发展

第二个孕期的发展

### 技术与人的发展：对胎儿的检查

第三个孕期的发展

### 生产过程

分娩阶段

剖腹产

婴儿的死亡率

### 进一步探索：剖腹产的影响

### 母亲、胎儿和心理社会性环境

胎儿对孕妇的影响

孕妇对胎儿的影响

### 人的发展和文化：艾滋病和母婴传播

### 文化背景

对怀孕的反应

对分娩的反应

### 人的发展和文化：父代母育

### 应用性话题：流产

美国有关流产的法律规定

合法流产的影响

流产的心理社会性影响

个案研究：克伦和唐

## 92 本章目标

- ✦ 阐述遗传信息的生物化学基础和遗传物质从父代向子代传递的规律。
- ✦ 阐明遗传因素对个体的发展速度和特质的影响,阐述了发展异常的基因根源。
- ✦ 描述了胎儿发展的三个时期(每个时期为三个月),同时介绍了影响正常胎儿发展的关键期。
- ✦ 描述了分娩过程,探讨了导致新生儿死亡的因素。
- ✦ 分析了孕妇与成长中胎儿之间的相互作用,侧重探讨了怀孕对准母亲和准父亲的影响,同时还探讨了母亲的年龄、药物、营养和环境中的毒素对胎儿发育的影响。
- ✦ 考察了文化对女性怀孕和分娩的影响。
- ✦ 从心理社会性角度分析了流产,内容主要包括法律对流产的规定、流产对女性社会性和情感的影响以及男性对流产的看法。

人生的故事从何时开始?是从出生之日算起?是从受孕之日算起?还是从自己父母出生之日算起?每个人都与自己祖先的血统、所处的文化环境和基因结构有着密切的联系。本章讲述的人生故事是始于个体出生前的基因和染色体的分子水平,然后是胎儿的生理成熟,最后是从孕期的心理社会性和文化背景这两个方面更深层次地阐述了个体早期的发展观。

遗传因素决定着个体发展的速度及其表现特征。感觉和运动能力是随着胎儿的成长而出现的。心理社会性环境在为个体的健康发展提供动力源泉的同时,也向个体提出了挑战。在特定文化中生活的人们对怀孕和分娩的态度、贫穷、与怀孕有关的紧张性刺激、孩子父亲和其他家庭重要成员的支持程度、母亲的营养状况、母亲接触的毒素或服用的药物等因素,都会对胎儿的成长产生重要的影响。

## 遗传与发展

可变性是人类生存的基本特征。从某种程度上来说,这是由人类复杂的基因组(所有遗传物质存在于人类的染色体之中)和遗传机制决定的。在过去几年中,基因研究领域取得了飞速进展,科学家已经完成了95%的人类基因测序工作,该工作的目的是确定每个基因在特定染色体中的位置。关于这方面的研究及争论,大家可登录[www.sciencegenomics.org](http://www.sciencegenomics.org)这一著名的网站来获得相关的信息。

在这一节,我们将简要总结遗传生理学和遗传信息由父代向子代传递的规律。无论是父母、教师还是专业从事人类服务的工作者,都应该重视个体差异性的价值。人类遗传学知识的不断增加,为我们更好地了解个体差异性奠定了基础。

## 遗传信息来源:基因和染色体

在说到遗传特征时,通常是指两种不同类型的遗传。第一种是指我们人类每一位成员所拥有的遗传信息的总和,这被称为基因库(gene pool)。人类的绝大多数遗传信息是相同的,如运动行为模式(例如,直立行走)、头围和身体结构(包括头、躯干、四肢的比例)。与人类这一特殊物种紧密联系的两个特征是:准备学习和喜欢参与社交活动。

第二种遗传是指由特定的祖先血统传递下来的特征。像头发颜色、肤色、血型、身高等遗传信息都是由上一代传递给下一代的。假如所有的信息都存在于基因组中,那么这种差异仅占有DNA的0.1%(McGuffin, Riley, & Plomin, 2001)。每个新生命的遗传信息既与人类这一物种有关,也与特定的家族遗传有关。

染色体(chromosomes)由脱氧核糖核酸(DNA)组成,DNA则是由更小的分子连接而成的一个细长的、梯状的化学结构。DNA分子



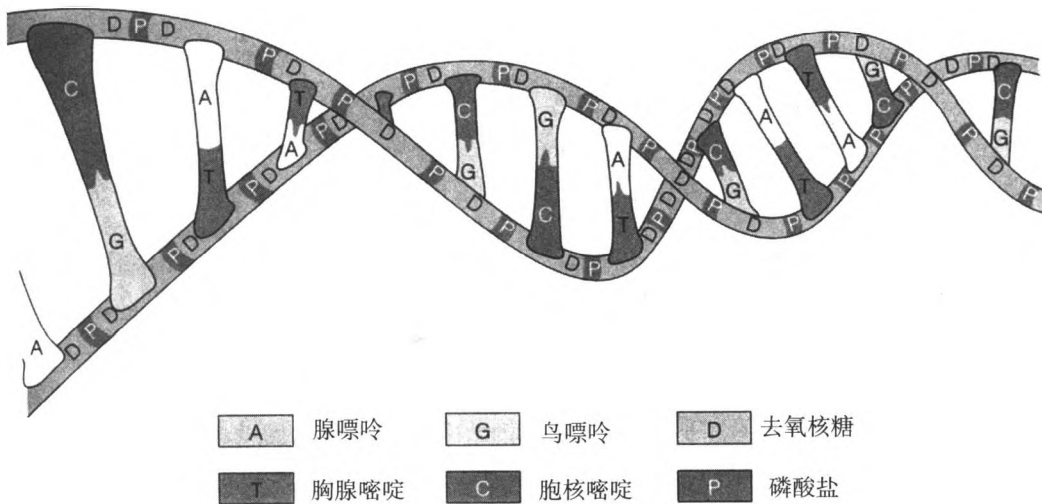


图 5.1 DNA 分子一小部分的示意图

遗传信息的生物化学基础是 DNA(脱氧核糖核酸)分子,它是双螺旋结构,看上去像一个螺旋状的绳梯。这个绳梯的两个边是由糖(去氧核糖)和磷酸盐组成,梯子的横档是由碱基对组成。碱基的命名由其包含的磷元素、氢元素和碳元素共同决定。四种碱基包括:腺嘌呤(adenine, A),鸟嘌呤(guanine, G),氧氮嘧啶(cytosine, C),胸腺嘧啶(thymine, T)。这些碱基经常用 A, G, C, T 四个大写字母来表示。

的结构见图 5.1。绝大多数单个基因(genes)由 DNA 片段构成, DNA 片段负责复制蛋白质的编码并占据染色体中的特定位置,见图 5.2。过去人们认为,在 23 对染色体中大约有 10—14 万个功能基因。最近,根据基因图谱的研究结果,人们认为功能基因的数量大约在 3.5

万—4.5 万之间(Venter et al., 2001)。

一种普遍的错误观念认为,单个基因可以使人表现出某种特定的特质,如好交际、聪明或易犯罪等。对此,麦克关芬尼、瑞里和普罗敏(McGuffin, Riley and Plomin, 2001)指出:

单个基因不能决定人类的绝大多数行为。

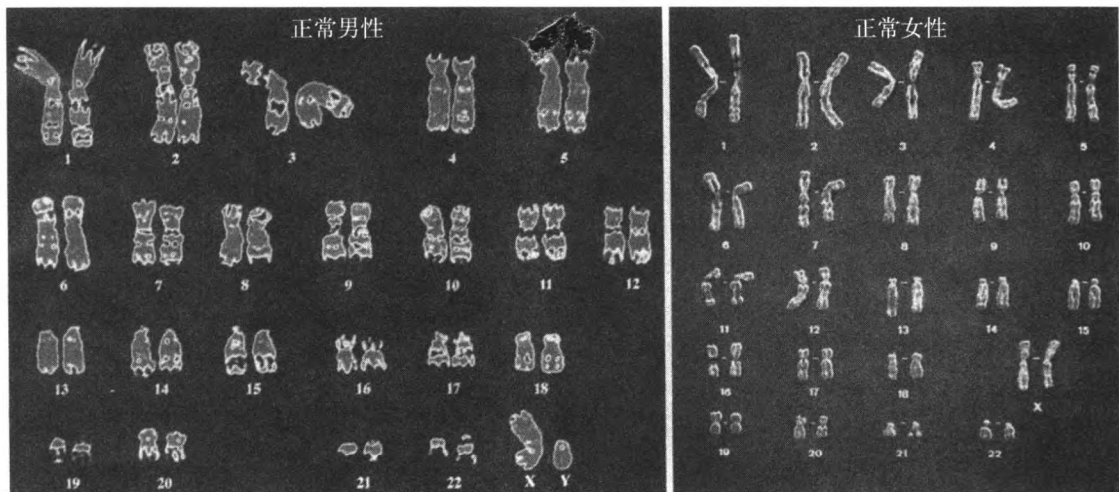


图 5.2 正常男性(左)和女性(右)的 23 对染色体



只有像亨廷顿舞蹈症这种罕见的疾病,才有一个简单的传播模式。在这个模式中,特定基因的突变导致了这种疾病的发生。但是,人的绝大多数行为并没有一个清晰的遗传模式,人的行为通常是环境因素和多种基因相互作用的结果(第 1232 页)。

在儿童的每一对染色体中,其中一个来自于父亲,另一个来自于母亲。从图 5.2 中可以看出,每对染色体的大小不同。有 22 对染色体在形状和大小上是相似的,并由相同的基因组成。只有第 23 对染色体在形状和大小上存在着不同。女性有两个 XX 染色体,男性则有一个 X 染色体和一个 Y 染色体。用 X 和 Y 表示是因为这些染色体在形状和大小上不同(X 染色体比 Y 染色体更长,见图 5.2 最后一对染色体)。X 染色体和 Y 染色体中的基因是完全不同的。

## 遗传规律

格里格·孟德尔(Gregor Mendel, 1866)发现了遗传信息从父代向子代传递的规律。孟德尔是一位牧师,对植物(特别是豌豆)的遗传特性进行了研究。在他发现遗传规律很长时间以后,人们才发现基因和染色体的生化学物质。

### 等位基因

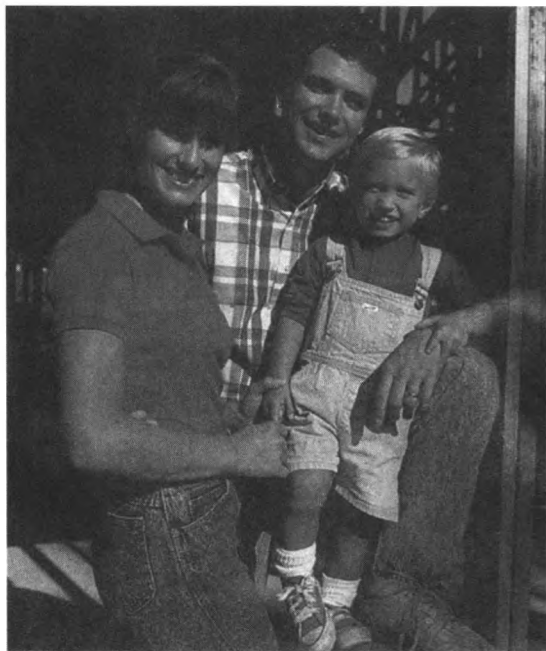
在 22 对相同的染色体中,每个基因至少有两种状态或条件,基因在每个染色体中占据同样的位置,这些不同的状态被称为等位基因(alleles)。所有基因的等位基因都来自于单亲,另一位单亲的等位基因可能与此相同,也可能不同。如果两个等位基因是相同的,那么这种基因就被称为同质合子(homozygous)。如果两个等位基因是不同的,那么这种基因就被称为异质合子(heterozygous)。

## 94 基因型和表现型

特质的遗传信息被称为基因型(genotype,例如,决定皮肤颜色的遗传信息)。可观察到的

特质被称为表现型(phenotype,例如,一个人出生后皮肤的真正颜色)。人们常说“眼见不一定为实”,其意思是指基因型和表现型之间的差异,人们见到的不一定是他们想要的。基因型通过三种方式影响表现型。第一,等位基因的状态差异引起了一种累积关系(cumulative relation)的出现,即有一对以上的基因影响特质,这方面的例子就是遗传对身高的影响。如果一个人接受的是“高”的基因,那么他(她)可能就是一个高个子;如果一个人接受的是“矮”的基因,那么他(她)可能就是一个矮个子。但在大多数情况下,一个人可能接受的是“高”和“矮”基因的混合物,所以,他(她)的身高可能只达到平均的高度。

第二,等位基因的差异可能导致共显性(codominance),即两个基因的特性在一个新细胞中表现出来。共显性的例子是 AB 血型,它是 A 血型的等位基因和 B 血型的等位基因结合的结果。AB 血型既不是 A 血型基因和 B 血



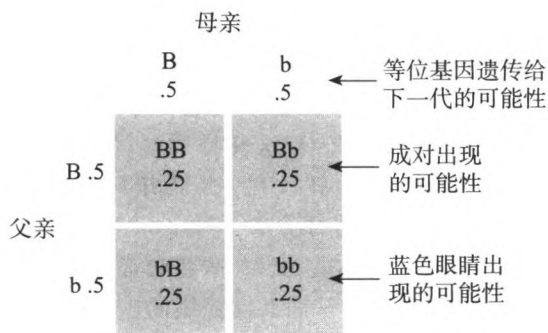
如果父母都是棕色头发的异质合子,那么两个黑色头发的父母就可能生出一个棕色头发的孩子。  
Charles Gupton/Stock Boston 版权。

型基因混合的结果,也不是 A 血型基因代替 B 血型基因或 B 血型基因代替 A 血型基因的结果,而是一种新的血型——AB 型。

第三,基因中等位基因的差异可能导致显性(dominance)关系。显性意味着不论其他的等位基因是否相同,其特质总能被人们观察到。显性的等位基因被称为显性基因。虽然其他的等位基因也出现,但因其特质被显性基因掩蔽,因此被称为是隐性基因。人们眼睛的颜色就是由显性关系所决定的。当棕色眼睛(B)基因的显性超过蓝色眼睛(b)的基因时,两个在遗传上没有关系的父母所生孩子中可能就会出现蓝眼睛这种隐性的特质,具体见图 5.3 所示。棕色眼睛或蓝色眼睛基因可能的组合是:BB、Bb、bB 和 bb。导致子女眼睛是蓝色的 bb 组合在后代身上出现的概率只有 25%。其他三种组合将是一种表现型基因,即孩子的眼睛是棕色。

### 伴性特质

一些基因特质被称为伴性特质(sex-linked),这主要是因为只有在性染色体中才能发现这些特质。女性的卵子只携带 X 染色体,男性的精子则既可能携带 Y 染色体又可能携带 X 染色体,两者的机会是均等的。当卵子与携带 Y 染色体的精子结合时,母亲就会生下一个男孩,即第 23 对染色体中是 XY 结合。当携带 X 染色体的精子与卵子结合后,母亲就只能生下一个女孩了。



注:只要等位基因 B 出现,眼睛就是棕色的。

图 5.3 杂合父母生出蓝眼睛孩子的可能性。

血友病是伴性特质的一个例子。血友病病人缺少一种受伤时让血液凝结的特殊血蛋白(Lawn & Vehar, 1986)。尽管血友病病人的等位基因是由 X 染色体所携带,但是血友病通常只影响男性(见图 5.4)。在美国,这种病在男性身上的发生率是万分之一。

虽然其他基因只在一种性别中表现出来,但不是每次都能从性染色体中发现它们。例如,男性长胡须和女性的乳房发育,人们就不能将其定位于某个性染色体上。虽然,当个体体内有了适当的激素环境后,这些性特征才能出现,但是激素环境也是由性染色体直接决定的。

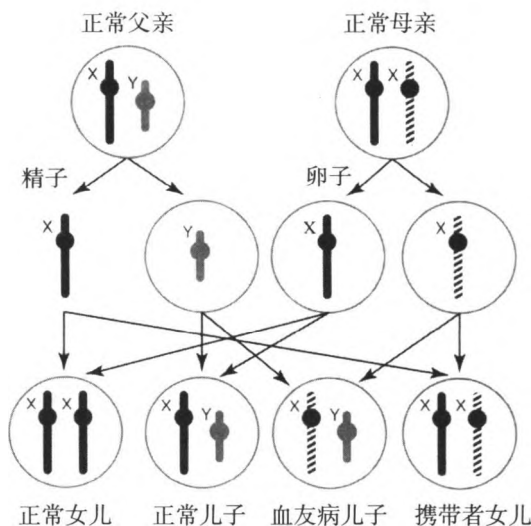


图 5.4 血友病的伴性特质

血友病的等位基因由 X 染色体携带。如果是由等位基因或者杂合子决定其特征,或者是由纯合子决定其特征(正常的血凝),那么女孩就会有正常的血凝能力。只有当女孩是纯合子型的隐性特征(非常罕见的发生率)时,她才是血友病患者。另一方面,男孩子只有一个从母亲那里继承的等位基因是血凝基因。如果该等位基因是显性的,则其血凝将会是正常的;如果该等位基因是隐性的,则他将是血友病患者。

资料来源:R. M. Lawn and G. A. Vehar. "The Molecular Genetics of Hemophilia". Scientific American, 1986 年,第 254 期,第 50 页。所有权被保留

## 进一步探索:

### 伴性特质

虽然伴性特质可能出现在女性的基因型之中,但是,在男性的基因型中却很容易观察到他们。如果你能想象出 XY 染色体时,那么你就更容易理解伴性特质了。当某种特质只有 Y 染色体携带时,则其只能通过男性的遗传来传递,这主要是因为只有男性才有 Y 染色体。有趣的是, Y 染色体很小。已探明与 Y 染色体相连的特殊特质很少, Y 染色体有一个关键基因被称为睾丸决定因子 (testis-determining factor, TDF)。该基因负责启动胎儿发育期的睾丸分化。一旦睾丸形成,它就开始产生激素,从而进一步地促进男性生殖系统的形成和分化。

伴性特质通常是由 X 染色体所携带,所以它更可能在男性中而不是在女性中观察到,这是因为男性没有第二个 X 染色体来弥补 X 特质的影响。目前,关于人类 X 染色体的结构图谱,已由国际联合研究会制定。在人类繁衍过程中,已发现有 26 种遗传病与该基因有关。通过基因定位的研究发现,它还与 50 种其他的疾病有关 (Mandel et al., 1992)。

### 个体差异的遗传来源

遗传学的研究表明,对于成长中的个体来说,遗传对个体的差异性所起的作用要比环境和经验的作用大。差异性是基于遗传机制之上的。每对夫妻都有可能生出遗传上完全不同的孩子。遗传决定个体差异主要表现在个体的发展速度、个体特质和异常发展等三个方面。

#### 遗传决定发展速度

基因调控成熟的速度和顺序。成长与发展的渐成计划概念,其假设是基于在人的整个一生中,基因支配系统来促进或阻碍细胞的生长。研究已经发现,对各种水平的推理、语言和社会定向等行为的发展,基因在其中发挥着重要的作用。

遗传具有支配发展速度和顺序的作用,这方面的依据来自于对同卵双生子(有相同的遗传结构)的研究结果。同卵双生子的发展速度具有很高的相关,即使是他们被分开抚养,情况也是如此。同卵双生子的一些特征明显地受遗传的影响,如运动技能获得的时间、人格的发展、不同年龄段智力的变化以及身体的成熟等 (Bouchard & Pederson, 1999)。

基因被看作是设定个体成熟速度的内在调节者。在人的一生中,基因发出一些显著发展变化的信号,如成长加速 (growth spurt)、长牙、青春期和更年期。基因也为人的一生设定一些限制。少数基因影响特定组织的细胞分裂和复制的次数 (Marx, 1988)。对果蝇、蠕虫和老鼠三种类型 96 动物的研究表明,绝大多数寿命较长的物种,其后代的寿命高于平均水平 (Barinaga, 1991)。

发展速度的差异有助于人们理解心理社会性的发展。例如,同一年龄儿童在爬行或行走方面的差异,将会使他们在开始接触新的生活环境和改变自身能力方面也存在着年龄上的不同。因此,遗传过程既调控个体间的成长准备状态,又调控个体间一些弱点的系统差异。例如,成人期望儿童完成像大小便训练、自己穿衣服、学习写字等具体任务,这些任务的完成与他们的发展水平也存在着相互作用。对于发展“慢”的儿童,父母产生失望心理;对于发展“快”的儿童,父母会产生自豪感并且很受鼓舞。

#### 遗传决定个体的特质

基因中包含了大量人类特征方面的信息,从眼睛颜色、身高到品尝苯(基)硫脲 (phenylthiocarbamide, 一种用于人类遗传学研究的味觉试验的结晶物质,有这种物质时,味道非常苦,没有这种物质,就没有一点苦味)的味觉能力。虽然有一些特征是被单个的基因所控制的,但是像身高、体重、血型、肤色和智力等大多数特征则是由几种基因共同控制的。当多种基因共同调控某种特质时,这种特质的个体差异性就会增大。因为由多种基因调控着众多的特征,所以人类的表现型在多样性方面就十分丰富。

遗传因素在个体人格差异方面也起着重要作用(Borkenau, Riemann, Angleitner, & Spinath, 2001; Plomin, 1990, 1994; Loehlin, 1992)。像好交际(与人友好的倾向)、抑制性(小心、社交害羞、或退缩)、神经质(焦虑和情绪敏感倾向)等常见的人格特质的维度也是具有明显的遗传成分的。基于性别定向的生理学研究表明,基因可能影响与性别行为有关的个体大脑结构的发展(LeVay, 1991)。与同胞之间或收养者之间相比,双胞胎之间的性别定向更为相似(Bailey & Pillard, 1991, 1994)。研究发现,双胞胎在政治倾向、审美偏好、幽默感等特殊的人格特质方面的相似性也比同胞间的要高。即使双胞胎是分开抚养的,他们的情况仍是如此。

通过进一步分析遗传对个体差异的影响,桑德拉·斯卡(Sandra Scarr, 1992)提出,遗传因素至少通过三条途径来影响个体的生活环境。

第一条途径:大多数儿童生活在父母为他们的成长所设定的环境中。因此,儿童获得共同的遗传来源,即从父母那儿获得他们的基因和环境。例如,好社交的父母与退缩、胆小的父母相比,前者可能会让更多的人来到自己家中,他们会因朋友的到来而高兴,这会使他们的孩子接触到更多的、友好的成人。

第二条途径:人们一般是根据自己的人格特征对他人做出反应。因此,概括而言,一个人的遗传特征将影响到他从其他人(包括自己的父母)那儿获得的社会反应类型。

第三条途径:随着个体的成熟及选择或拒绝某种经验能力的增强,个体自身的气质、才能、智力和社交水平将决定他们所选择的环境类型,这会强化他们某些方面的遗传特质,同时也会减少他们其他方面的遗传特质。

### 遗传决定异常发展

除个体的身体特征、气质、才能、智能等受遗传的影响外,还有大量异常的或变态的特征也受遗传的影响。绝大多数异常胎儿在怀孕的早期就被流产掉了。现已确认,大约有15%—20%的异常胎儿在怀孕第一个三个月(first-

term)里就被流产掉了(Geyman, Oliver, & Sullivan, 1999)。绝大多数早期流产是由于受精卵(由父亲的精子和母亲的卵子发展成的组织)的染色体异常引起的。

在那些能够长到新生儿期的胎儿中,估计有3—5%的胎儿伴随有一种或多种可确定的异常(Cunningham et al., 2001)。在儿童后期,这种异常出现的可能性会上升到6—7%。一些出生缺陷与特定的染色体或单个基因异常有关。还有一些出生缺陷可能只与诸如毒品、药物、胎儿和母亲被感染等环境因素有关。然而,大多数畸形胎儿既可能是遗传缺陷和危险环境相互作用的结果,也可能是一些未知原因所造成的结果(Moore, 1993)。

表5.1是遗传和染色体障碍的例子。这些障碍分为两大类:一类是与特定基因异常相关98的障碍;另一类是与特定染色体异常相关的障碍。在这些类型中,一些障碍源于22对常染色体(autosomal)(还有一对为性染色体)中的某1对,其他的障碍源于某一性染色体。利用基因图谱法,现在已确认有1100个基因发生变异或等位基因交换后至少会与一种疾病相关。然而,许多疾病被认为是由多个基因相互作用引起的。更有甚者,像高血压、精神分裂症或冠状动脉疾病等也有明确的遗传基础,这些疾病会在包括胎内环境在内的一些特定环境中长大的个体身上表现出来(Peltonen & McKusick, 2001)。

某种遗传疾病直接与特定的家族有关。因此,该疾病在某一特定人群中出现的比例会比其他人群要高(Thompson, McInnes, & Willard, 1991; Emery & Mueller, 1992)。例如,泰-萨氏症在德裔犹太人(生活在欧洲东部的犹太人)所生婴儿中出现的比率是1/3900,但在其他美国婴儿中出现的比率是1/11200。有一种血色素(在血液中携带氧气)缺陷疾病被称为地中海贫血症,这种病症最易在地中海、中东和南亚地区的人群中发现。各种遗传异常将导致个体的可变性增大。许多遗传紊乱对被影响人的适应能力提出了挑战,而且也对成人的照顾能力提出了挑战。

表 5.1 遗传和染色体障碍的例子

遗传障碍	
常染色体显性基因	
亨廷顿舞蹈症	快速、急促、不自主运动;肌肉协调和心理功能退化。这种症状通常到 35—50 岁时表现出来。原因是第 4 条染色体遗传缺陷。
马法症	手指细长;脊骨和胸残废;心脏异常;腱、韧带、关节囊脆弱。
常染色体隐性基因	
皮肤白化症	头发、皮肤和眼睛缺少黑色素;通常伴随有视力缺陷,怀疑是皮肤癌。
囊性纤维症	特定腺体功能异常;这种腺体使支气管分泌过多的浓稠粘液,导致肺部逐渐变形。胰腺不能产生必要的酶来分解脂肪以让小肠吸收,从而导致营养失调。汗腺通常也受损。个体通常会在 30 岁死亡。原因是少一对第 7 条染色体。
镰状细胞贫血	血液中异常的红细胞导致缺氧,引起疲劳、头痛、呼吸短促、面色苍白、黄疸、疼痛,并损伤肾、肺、肠和大脑。
泰-萨氏症	体内缺少特定的酶,这将导致有害化学物质不断积累而伤害大脑,致使儿童 3 岁前死亡。
伴性隐性	
色盲	视网膜上有一种或多种锥体细胞在感光色素上有缺陷,或者是锥体细胞异常或数量减少。这两种常见类型会降低个体辨别可见光波的中波(绿色)和长波(红色)。
血友病	因缺少血蛋白(因素 3)而降低血凝效果。障碍的严重性是不不断变化的。出血事件可能出现于刚刚学步的孩子身上。
染色体障碍	
常染色体异常	
唐氏症	第 21 条染色体多一条,也称 21 条三染色体。多的那条染色体导致个体身体和智力异常,IQ 一般在 30—80 之间。面部特征明显,心脏损伤,肠道异常,听力缺损,怀疑有重复性的耳变形。在成人阶段动脉有变窄的倾向,从而增加了患心脏病的危险。
性染色体异常	
特纳症	常见的原因是女孩缺少一个 X 染色体。有时是两个 X 染色体中一个有缺损。偶尔还有一些细胞少一个 X 染色体。这些异常将损害其性别发展,使身体发育不完全、矮小,第二性征缺乏或有障碍;无月经,大动脉变窄,一定程度的智力障碍。
克里夫兰症	原因是男孩多一条或多条 X 染色体。这一异常将损害其性别发展,如发达的乳房,较小的睾丸,身体发育异常,通常有智力障碍。

资料来源:根据 Clayman1989 年提供的信息。

## 遗传技术和心理社会性的进化

心理社会性进化与生物进化之间存在着明显的差异,前者的变化是通过社会机制来完成的,后者则更多地受遗传结构的影响。然而,随着科学的进步,我们已经进入了能干预和影响基因类型的时代。遗传咨询是一种干预手段(genetic counseling)。如果夫妻一方或双方有家族遗传疾病史,或因某种原因,自己担心可能会将遗传疾病传给孩子,那么通过一种叫血液检测的方法就能确定可能导致遗传障碍的基因。像泰-萨氏症、镰状细胞贫血、杜兴(Duchenne)肌肉营

养不良、囊性纤维症等都已确定了其基因位置的异常。夫妻应该相信那些携带某种疾病的基因会使自己的孩子可能受到折磨(Somerson,1997; Horowitz,Sundin,Zanko,& Lauer,2001)。如果孩子携带此种遗传疾病的可能性很大,夫妻决定不要孩子,那么这种疾病在人群中出现的可能性将随着时间的推移而降低。所以说,心理社会性干预将会修改人类的基因库。

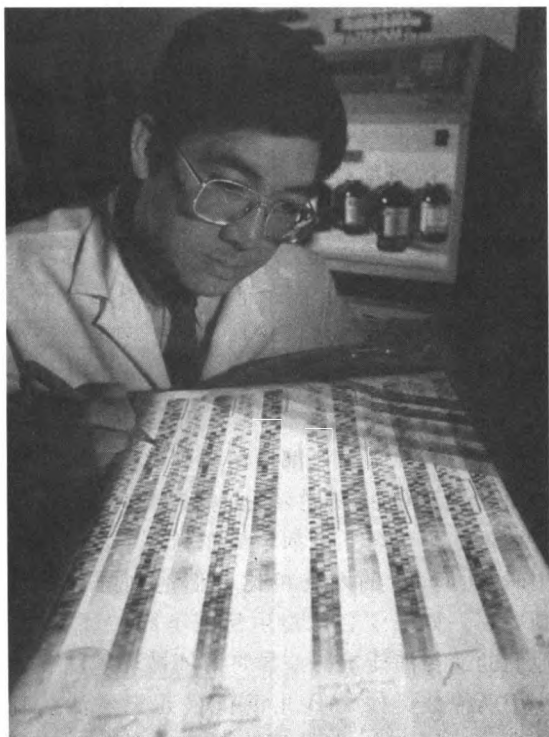
## 绘制基因图谱

将来,遗传技术能确保我们进一步地直接修改个体的遗传结构。人类基因图谱绘制项目是对所有基因组中近 30 亿个碱基对进行识别

和排序。该项目已于1989年由国家卫生研究院(NIH)实施。通过国际合作和利用先进的计算机程序,这一项目计划于2001年接近完成,2005年全部完成。虽然使用基因图谱技术确诊和治疗疾病的工作才刚刚起步,但是,人们希望通过对遗传起源的认识,能更有针对性地治疗已确诊的疾病。该项研究的长远目标是替换引起疾病的遗传物质来阻止或治疗疾病(NIH/CEPH Collaborative Mapping Group, 1992; Beardsley, 1996; Venter et al., 2001)。

### 伦理上的思考

通过基因工程来创造新生命的转基因技术、有助于鉴别犯罪嫌疑人的遗传指纹(genetic fingerprinting)技术以及最近利用成年哺乳动物进行克隆的技术,都已成为伦理学关注的新问题。普遍的观点认为,基因疗法可用于治疗



人类基因图谱的成功绘制进一步拓展了我们对人类行为和疾病的遗传学的认识。Roger Tully/Getty Images 版权

像囊性纤维症或癌症等严重的疾病。还有少数观点认为,可利用这些干预技术来改变受精卵的遗传密码,在受精卵中植入一些促进人类某方面正常发展的基因。但特定疾病的遗传标记<sup>99</sup>诊断技术可能会引起道德两难问题。人们拒绝接受是否患有遗传疾病的检查是因为他们害怕失去医疗保险、人寿保险或工作(Beardsley, 1996)。

利用人体组织进行完全相同的无性繁殖,将动摇人们有关宗教、政治和公共医疗方面的道德诉求。通过克隆技术,让那些伟大的学者、科学家和艺术家再次生活在地球上,难道说这仅仅是一个伦理上的问题吗?在应对灾难时,克隆技术会成为一种值得人们支持的技术吗?最近,一名生育专家和生育生理学家宣布,两年内,他们能克隆出人类的婴儿(Vogel, 2001)。当然,在我们所了解的遗传与环境动态相互作用的基础上,对人类遗传父母的克隆可能与对羊或牛遗传父母的克隆有着很大的不同。通过讨论、争论、研究、观察事件、法律案件和对一系列伦理问题的仔细推敲,我们解决了一些特殊的问题,概括出了人们生活方式的基调(Kluger, 1997; Woodward, 1997; Jaenisch & Wilmut, 2001)。

### 评价遗传因素对行为的影响

在完成了人类基因图谱绘制任务之后,基因与环境是通过怎样的相互作用来影响个体行为仍是一个尚待解决的关键问题。没有一个合适的环境,基因的作用就表现不出来。这个环境包括小到细胞水平的生物环境、大到宏观系统水平的物理和社会环境。例如,人类生存下去需要呼吸氧气,如果一名婴儿在胎儿期或生产过程中缺氧,将很难从行为中观察到其智力的遗传潜能。另外,个体与环境的相互作用是动态和变化的,并且彼此之间也在不断地相互影响(Rose, 2001)。



## 遗传和智力

一个受到人们广泛关注的领域是遗传因素和环境因素对智力的影响。在多大程度上,一个人的智力是由遗传因素“设定”的?在多大程度上,一个人的智力又是经验作用的结果?智力行为需要成功地将这两方面的因素整合在一起(Plomin, 1990)。遗传信息控制着智力所依赖的中枢神经系统和感觉接受器的发展。然而,这些系统的正常运转还需要有适当的营养、休息、没有疾病以及随环境而变化的条件。智力行为是建立在不同的刺激、社会相互作用和学校教育等所有的物理和社会环境等要素的基础之上的。

通过两种方法可以观察遗传因素对智力的影响。第一种方法是特定的基因失调所导致个体在某种程度上的智力落后。两个典型的例子是唐氏综合症和特纳综合症(见表 5.1)。这两种综合症和一些其他遗传疾病在阻碍个体智力潜能发展的方面起着无可争辩的作用。

第二种方法是通过研究家族关系来认识遗传因素对智力的影响。家族成员间具有很近或很远的遗传关系。家族成员的关系越近,他们

的遗传特点就越相似。如果智力受遗传的影响,那么家族成员间的遗传关系越接近,他们的智力水平也就越接近。

图 5.5 是根据 100 多项对四种遗传关系同胞的智力研究结果所得出的智力相似程度。可以看出,智力相似程度随遗传关系的接近而提高。同卵双生子智力的相似性表明遗传对智力有明显的影 响。虽然异卵双生子分享了相同的胎内环境、家庭环境和养育环境,但是他们智力的相似性远远低于同卵双生子,与普通的同胞接近。一篇评论遗传因素对认知能力影响的综述文章指出,遗传因素可解释 50% 的变异,共同的环境因素可解释 33% 的变异,不同的环境因素可解释 17% 的变异,测量误差可解释 10% 的变异(Gottesman, 1997)。因此,虽然遗传因素在形成个体复杂思维和认知操作能力方面发挥着重要的作用,但是环境因素的作用也是不能忽视的。

## 反应范围

100

一种归纳遗传对行为影响的方法是观察基因型所建立的反应范围(reaction range),即对环境条件的可能反应范围,一个人的基因型决定着它的界限。在相似的环境条件下,这最有可能表现出个体遗传的差异。然而,当环境条件发生变化时,个人优于他人的基因型特点可能会很不幸地被情境因素所掩蔽。图 5.6 给出了 3 名儿童智力的假定反应范围。A 儿童智力的遗传潜力比 B 儿童的大, B 儿童的又比 C 儿童的大。当 3 名儿童都生活在刺激贫乏的环境中时,他们 IQ 的发展将比他们达到的可能范围要低。当 3 名儿童都生活在刺激丰富的环境中时,他们 IQ 的发展将比他们达到的可能范围要高。如果 3 名儿童生活在不同的环境中,他们的遗传潜能上的差异将可能被环境因素的作用所掩蔽。如果 B 儿童和 C 儿童生活在刺激丰富的环境中, A 儿童生活在刺激贫乏的环境中,可能测量到 B 儿童的 IQ 最高, C 儿童和 A 儿童的 IQ 可能很低或非常接近。每一名儿童的智力表达出来的范围都是他们的遗传潜能

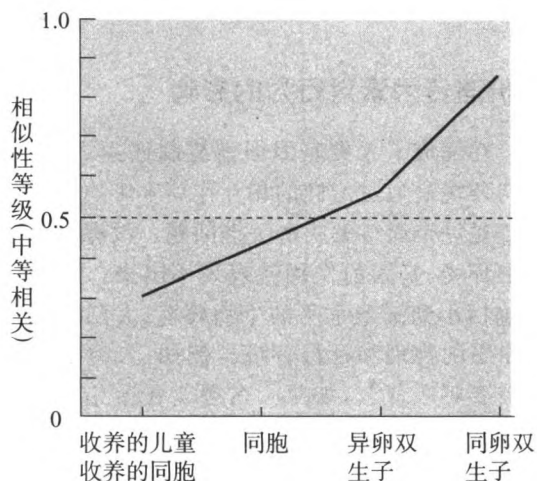


图 5.5 四种遗传关系的同胞智力的相似性

资料来源: T. J. Bouchard and M. McGue. "Familial Studies of Intelligence: A Review", Science, 1981 年, 第 212 期, 第 1055—1059 页。AAAS1981 版权, 允许引用。



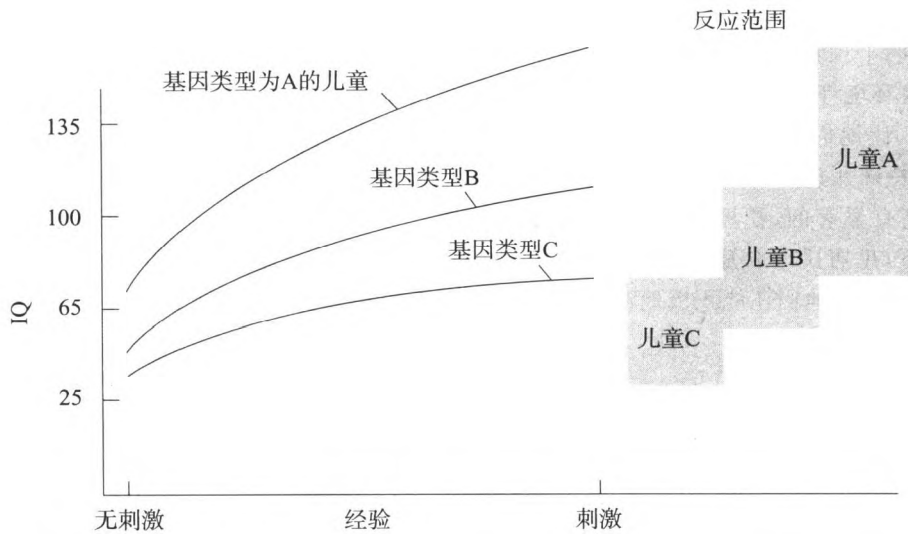


图 5.6 三种基因型的智力的假定反应范围

资料来源：引自 I. Gottesman “Genetic Aspects of Intelligent Behavior”，见 N. Ellis(ed.)，Handbook of Mental Deficiency, McGraw-Hill, 1963 年，第 255 页，允许引用。

和生活环境之间相互作用的结果。

反应范围能使人们更清晰地认识患唐氏综合症的儿童(Cody & Kamphaus, 1999; Laws, Byrne, & Buckley, 2000)。每出生 700 名儿童

中就出现 1 位患唐氏综合症的儿童，这是美国最常见的由遗传所引起的智力落后。在 20 世纪 101 纪早期，唐氏综合症儿童的预期寿命是 9 岁。现在，唐氏综合症儿童的预期寿命已达到 30 岁



反应范围说明了唐氏综合症女孩高水平的心理功能。在最佳的家庭环境和学校环境的支持下，她们喜欢与同伴交往并学习了许多自给自足的技能。Paul Conking/Photo Edit 版权。

了,他们中有 25% 的人甚至能活到 50 岁。医疗保健、早期干预和不断的教育干预、治疗、有教养的家庭环境等对唐氏综合症儿童能够有积极的作用。让他们参与到主流的班级环境之中,对这些特殊儿童的词汇、语法和特定的记忆技能的提高有显著的、积极的作用。在最佳的生存条件下,患唐氏综合症的儿童能够达到中等程度的独立性,他们还能积极地参与学校、社区和家庭的生活。

## 正常胎儿的发展

遗传信息控制着蛋白质的复制、身体结构的形成以及它们的内在相关功能。下面将带领大家领略一下在整个孕期的 3 个三个月里,个体从受精卵的细胞水平发展到身体和感觉能力达到精细化的过程。

## 受精

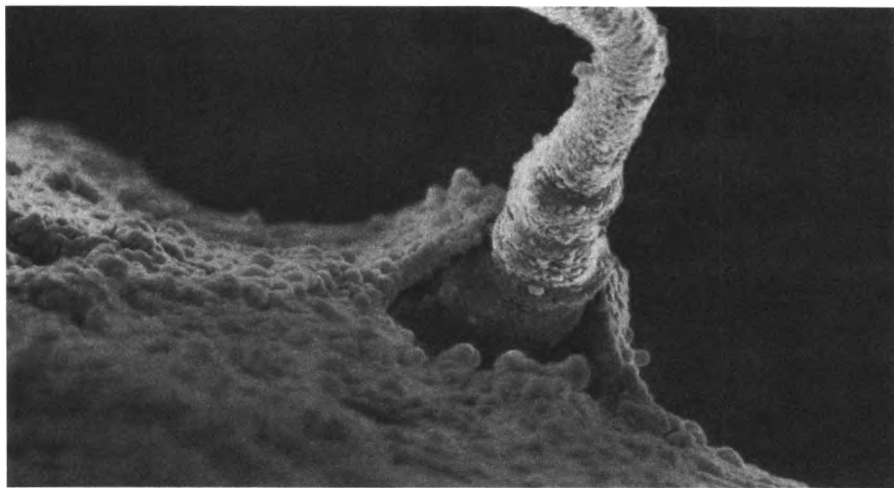
通常,男性在一次射精的过程中产生的精子数多达数亿个。精子数量如此庞大是确保受精的需要,因为许多精子会在经过阴道和子宫

的道路上死去。在显微镜下可以观察到精子由两部分构成:突起的头部和一条尾巴。头部包含了繁殖所需的遗传物质。精子在经过子宫颈、子宫,最后到达输卵管的游动过程中,尾巴像鞭子一样运动。精子游动的速度是每 8 分钟一英寸,虽然精子与卵子相遇最少需要 30 分钟,但是整个旅程却需要 6 个小时。精子在子宫内最多能存活 5 天。

与男性一生中要产生数十亿个精子相反的是,女性只在两次月经的中间期排出一枚卵子。女性一生中,预期能够受孕的时间近 40 年,平均能排出 450 枚卵子。所以女性天生就有足够的卵子以供生育。

同精子一样,卵子也是含有遗传物质的单细胞。与体细胞相比,卵细胞相对较大,有 0.12 毫米,这是卵子成长末期的大小。当卵子成熟时,它会在囊液的包围下向卵巢表面移动。在囊液破裂后,卵子被释放到两个输卵管中的一个里。输卵管中的数百万个柔软如羽毛的细微结构不断使卵子缓慢向子宫移动。

只有一个精子能进入到卵子中。当第一个精子进入细胞膜,膜的快速化学变化使其他精子不能进入。如果一枚卵子在成熟后 24 小时内没有受精,它就开始分解,并且在下一次月经



当精子突破卵子的表面后,发生的生物化学反应阻止了其他精子进入卵细胞。Lennart Nilsson/Albert Bonniers Forlag. A Child is born. Dell Publishing Company 版权

时,随着子宫内膜一起脱落而被排出体外。

一旦精子进入卵细胞,它将失去尾巴,头部变成正常的细胞核。在受精的准备过程中,卵细胞也经历着最后的变化。生殖细胞(卵细胞和精细胞)只包含各自的染色体而不是全部的23对染色体。当两个细胞核在卵细胞质中相遇时,它们各自的染色体才整合成唯一的23对染色体。此刻,在这个单细胞内包含了刺激成长所需的全部信息。

## 双生子

精子与卵子结合形成的细胞被称为受精卵(zygote)。受精卵沿输卵管下行并分裂,这个过程中它的大小没有发生变化。大约一周后,这个细胞团就着床于子宫。偶尔,受精卵也会  
102 一分为二,形成两个具有相同染色体的个体。因为这两个个体来自于同一个受精卵,所以他们被称为单卵双生子(monozygotic, MZ)。这类双生子性别相同,并且在身体特征、性格方面都非常相似,所以又被称为同卵双生子(identical twins)。

异卵双生子(fraternal twins)是在一个月经周期内排出多个卵子的结果。所排的每个卵子独立发育成熟、分别受精并在子宫内独立成长。二卵双生子(dizygotic, DZ)就是两个卵子分别受精的结果。实际上,异卵双生子虽然是同时出生,但他们的性别可能是不同的。从遗传学角度看,他们之间的相似性与其父母所生的其他孩子之间的相似性接近。然而,与不同年代出生的同胞兄弟姐妹相比,异卵双生子是分享了相同的胎内环境,有可能分享共同的养育环境。研究表明,90名孕妇中就会有1位怀了双胞胎,最常见的可能是异卵双生子(Clayman, 1989)。

## 不育和选择生育手段

不育(infertility),也称不能怀孕,可能是由于男女双方或其中的某一方生育系统存在某种问题所引起的结果。随父母年龄的增大,不育的危险性变高,同时也与他们接触如香烟的烟雾、杀虫剂、化学溶剂、麻醉毒气等有毒因素有关(Sinclair & Pressinger, 2001)。研究发



同卵双生子有相同有表现型,异卵双生子在遗传方面的相似性并不比同胞多。然而,两种类型的双胞胎都分享相同的胎内环境。Sytacuse Newspapers/Lisa Kratz/The Image Works 版权

现,情绪因素导致的不育主要是压力。一旦发现存在不育的可能性,可能会使夫妻双方重新评价他们婚姻目的和意义,引起夫妻双方对自我价值的怀疑,并导致对两性关系满意度的下降。由于不能和他人自然而然地谈论家庭成员方面的问题,因此没有孩子的父母会产生孤独感(Sabatelli et al., 1988; Jarboe, 1986; Abbey, 1995)。

一位八年没有成功受孕的妇女说:

“我敢说,无论谁遇到这样的事,他们都将很容易受到伤害,并且会尽一切努力……因为我们是顾不顾一切的……女人的身体结构本是可以受孕和怀孩子的,但我却不能做这件事,这让我感到自己不是一个完整的女人。在这种失败面前,我在其他方面取得的所有成就都变得黯然失色”(引自 D. Sperling 所著“Success Rate for an In Vitro Is Only 9%”,《今日美国》,1989年3月10日,第1D页)。

虽然许多夫妻对不育进行了治疗,但是他们中的一些人还是选择了收养孩子。对大多数人来说,治疗不育的过程经常伴随着痛苦、失望、自控力下降、非难和不确定性,这些要比不育本身所导致的压力更大。

虽然治疗了数月,但我每次检查及治疗过程中出现的焦虑都会使乔的神经很紧张。每天两次尿检中,我将三个玻璃瓶中的尿样按严格的时间间隔交给大夫后,我这一天的神经都处于紧张之中。倘若我没有按计划准确排卵怎么办?在我得到乔的最新精子检验结果之前,倘若我的黄体素分泌了怎么办?医生要继续进行子宫内受精吗?当然,适当的机会是最重要的。如果错过了短暂的时机,我将为自己是否能抓住下一次难得的机会而又要担心数周(J. Smolowe 的“A Battle Against Biology: A Victory in Adoption”,《时代周刊》,1977年第150期第46页,允许引用)。

在治疗过程中,除了情绪上的投入外,个人在经济上的负担也是相当大的。这方面的花费从1万美元到10万美元不等,并且大多数花费也不属于保险之列。而且,许多治疗都不一定能取得成功。在一年内没有采取保护措施性

关系中,有90%的健康夫妻能怀孕。来自美国103国家慢性病预防和健康促进中心1998年的360临床报告中指出,27858名35岁以下妇女得到人工帮助,其中怀孕的占37%,生下孩子的占32%,这其中还包括生出了多胞胎。对于年龄更大的妇女来说,这一百分比会有所下降,40岁以上的妇女中,只有13%的人怀孕(Centers for Disease Control and Prevention, 2001)。随着时间的推移,不育会导致夫妻的紧迫感增强,随着尝试各种方法的失败,他们会表现出高水平的抑郁(Domar et al., 2000)。要想获得更多关于不育和生殖技术的信息,请访问国际委员会发布不育信息官方的网站:www.inciid.org。

**道德上的思考** 辅助生殖技术(the assisted reproductive technologies, ARTs)已经引出了法律和道德上的问题(Elmer-Dewitt, 1991; Lemonick, 1997)。对计划采取人工受精的妇女来说,她的丈夫必须同意手术,而且同意所生孩子受法律的保护。在缺乏官方监管的情况下,对于捐献精子的人来说,如果因人工受精所生的孩子有严重的遗传疾病,那么他个人必须要为所引起的问题负责。另一个存在的问题是捐献精子的人对于与他有关的孩子的权利问题。在1983年,加利福尼亚一位男子获得了每周访问由他捐献精子所生孩子的权利。

一个家喻户晓的案例是M婴儿案。威廉和伊里沙白·斯特恩(William and Elizabeth Stern)付给玛丽·贝丝·怀特黑德(Mary Beth Whitehead)一万美元的代孕费。M婴儿是怀特黑德女士的卵子和斯特恩先生精子结合后的结果。当孩子出生后,怀特黑德女士决定她要抚养这个孩子。在法庭争夺战中,新泽西州高等法院裁定这对夫妻与怀特黑德女士之间的合同无效,他们付给怀特黑德女士怀孩子的费用是非法的。虽然如此,法院保护斯特恩照顾孩子的权利,认为他能为孩子提供一个更加稳定的家庭环境。法院拒绝了伊里沙白·斯特恩收养孩子的权利,支持怀特黑德女士有权继续看望孩子,因为她既是孩子的生母,又与孩子有遗

传关系(Lacayo,1988;Silverman,1989)。为了避免出现斯特恩和怀特黑德案子中的问题,约翰和露妮·巴扎尼卡(Luanne Buzzanca)给帕拉梅·斯纳莉(Pamela Snell)付了代孕费,孩子为试管婴儿,其母亲与父亲都是匿名的。在孩子出生前,约翰和露妮(Luanne)离婚了。后来,露妮申请孩子的抚养权,法官裁决,约翰不是孩子法律意义的父亲。虽然露妮抚养婴儿,但她也不是孩子法律意义上的母亲(Foote,1998)。

对生育干预的结果,使一位63岁已经绝经的妇女生下了孩子,她是目前已有报道中,生孩子年龄最大的妇女(Kalb,1997)。通过医疗技术使如此高龄的妇女生孩子引起了一些道德问题,这些问题集中于以下两个方面:一是高龄妇女怀孕引起的并发症;二是当孩子长到青春时期,其父母已经进入老年期,这些已是老头与老太太的人还有能力抚养孩子吗?

最后,应该对试管胎儿的应用及其产品进行限制,对由此引起的问题更应予以重视。除了人工受孕外,我们是否允许科学家因其它目的而使冷冻的精子与卵子受精来制造胎儿?在美国,许多医院和实验室机构拥有成百上千个冷冻胎儿。研究胎儿对于深入认识遗传疾病的表现、与流产有关的因素和提高生育技术来说都是非常重要的。在美国,每个州和地区都有不同的法律来管理由辅助生育技术所产胎儿的使用、保存和所有权。出现的道德和法律问题包括父母是否有决定胎儿命运的权利、胎儿的保护权和继承权、研究机构和实验室应对胎儿的正当使用负责。

让人感到鼓舞的是,追踪研究发现,对人工受精或试管受精的孩子来说,他们的养育质量高,发展结果好(Golombok, Cook, Bish, & Murray, 1995; Golombok, MacCallum, & Goodman, 2001)。将自然生育家庭、收养家庭与通过生育技术得到孩子的家庭比较,一般来说,那些通过辅助生育技术得到孩子的父母与那些自然生育的父母相比,前者对孩子更热心、更关注孩子,与孩子有更高水平的相互作用,心

理紧张的水平也更低。收养孩子的父母所得分数位于这两类父母之间。对那些生活在这三种类型家庭中长到青春期的儿童进行研究的结果,发现他们在社会性发展和情绪发展方面没有明显差异。还有研究结果表明,通过试管受精所生的孩子,母-婴关系会沿着积极的轨道发展(Gibson, Ungerer, McMahon, Leslie, & Saunders, 2000)。

## 技术与人的发展: 生育技术

104

在美国,每年大约有230万夫妇因不育而寻求帮助(Begley, 1995)。从1988年到1995年,与不育有关的问题增长了25%,这刺激着生育技术的研究(Lemonick, 1997)。对于不能怀孕的夫妇来说,已经有一些很好的替代方法。对于每一种方法而言,面临的新挑战是如何概括男性或女性的生育功能及其对组成家庭的意义。

关于生育技术的资料主要集中在人工培育卵子和将它们移植到子宫的策略上。图5.7表明了1998年采用捐赠的新鲜(相对于冷冻的)精子和卵子进行人工辅助生育技术的结果。这意味着卵子是那些努力想怀孕和受精的妇女的,如果受精成功,受精卵就将移植到她们的子宫中。大约有30%的人会在一个月经周期内成功怀孕(疾病控制和预防中心, 2001)。下面列举了一些当今常用的生育技术。

**人工受精** 这是一种以前广泛用于动物生育的技术,现在更多地应用于人类的生育。将来自捐赠的或冷冻的精子注射到排卵期的女性身体内,最成功的方法是将精子直接注入到女性的子宫内(IUI, intrauterine insemination),以避免对子宫颈的损伤。精子通常来自女性的丈夫,然而,不一定非要如此。一些精子库对捐赠者的特征进行了详细的记录,使女性可以选择自己期望后代具备某种特征的精子。但有些精子库不这样做,目的是不让接受者去寻找捐赠者的身份。最近的一个案例是,一位妻子冷

冻了自己丈夫的精液,在丈夫死后,采用人工受精的方法,她怀上了孩子。在一个月经周期内,每次采用子宫内受精的成功率是15—20%(Peris,2000)。

**致育药物** 通常,服用致育药物的结果是女性在一个月经周期内能排出多个卵子,增加了卵子受孕的机会。在大约20%的个案中,女性排出了多个卵子。1997年,麦卡菲(McCaughy)生出七胞胎就是使用致育药物促卵泡素(Metrodin)的结果。大多数采用其他辅助生育技术的人开始选用这种方法:使用某种类型的药物刺激卵巢排出卵子。如果这一步成功,那么接着就应该决定让多少卵子受精,将多少胚胎移植到子宫中。

**试管受精(在人工环境受精)** 将卵子移出卵巢,放置在位于孵卵器中的皮氏培养皿上,接着将几滴精液滴到培养皿上。如果卵子受精成功并且细胞开始分裂,那么受精卵将被移植到子宫里继续成长。通常同时移植2—3个胚胎,至少有一个能成长并达到成熟。对于35岁以下的女性来说,在一个月经周期内,非捐赠卵子受孕的成功率为37%,捐赠卵子受孕的成功率为42%。

**胞质内精子注射** 对试管受精方法的一种修正是直接将精液注射到卵子内部。在精子的数量很少或精子的活动性很低时才使用这种方法。如果最初的怀孕没有发展完全,试管受精

所得到的胚胎将被冷冻,以便将来使用。这种方法的成功率为50%。

**接合体输卵管内移植(gamete intrafallopian transfer, GIFT)** 精子和卵子被移植到女性的输卵管内,与正常情况一样,受精发生在女性的生殖系统内。卵子或精子也许来自夫妻双方,也许来自捐赠者。因此,胎儿也许与夫妇中的男性或女性有遗传关系,也许一点都没有。这种方法的成功率为28%。

**活体受精(受精发生在活体内)** 在怀孕时还有除夫妇之外的其他女性参与。先将男性的精子人工注入到那些已证明有怀孕能力的第二个女性体内,一旦胚胎形成,就将它移植到第一个女性的子宫内,这样第一个女性就怀孕了。这种情况下孩子与父亲有遗传关系,而与母亲没有遗传关系。

**代孕母亲** 通常在代孕母亲的排卵期,将不育女性丈夫的精子注入到代孕母亲的体内,怀孕后,代孕母亲一直怀着这个孩子。孩子出生后,代孕母亲将孩子还给夫妇。在一个很著名的案例中,一名妇女同意为她的没有子宫但想要孩子的女儿当了代孕母亲,在她42岁时,这位母亲生下了孪生孙子(Elmer-Dewitt,1991)。

搜索在线的 InfoTrac College Edition

想要获取更多信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-college.com>。

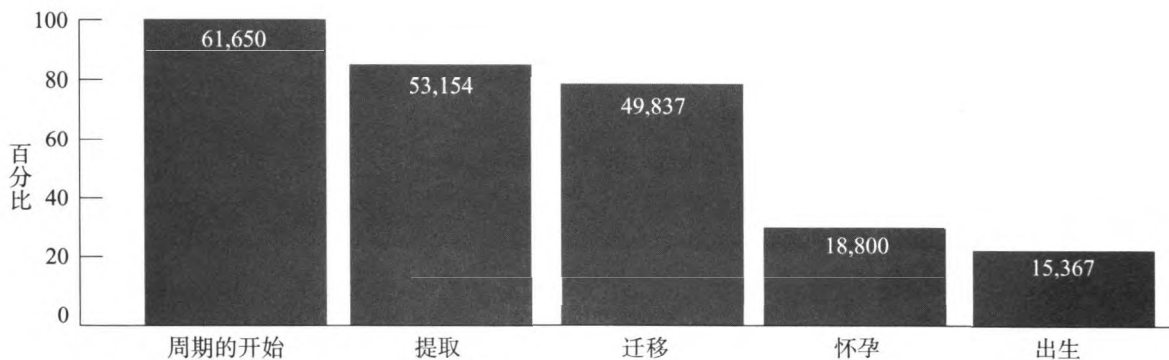


图 5.7 1998 年采用捐赠新鲜的、非捐赠人的卵子或胚胎进行人工辅助生育技术的结果

资料来源:Centers for Disease Control and Prevention,2000 年。

第一个孕期的发展

一般来说,如果是从最后一次月经算起,那么孕期大约是 40 周;如果是从最后一次排卵算起,那么孕期大约是 38 周。因此,人们通常将整个孕期划分为 3 个三个月期,每一个 3 个月称为一个孕期(trimester)。由于第一个孕期胎儿以惊人的速度发展,所以又将该时期划分为受精卵期、胚胎期和胎儿期。成长中胎儿的状态及其支持系统在每个三个月内都发生着变化,对这些变化的概括见表 5.2(Moore & Persuad, 1998)。还可以访问 <http://www-cpc.org/fetal.html> 网站,观看胎儿发展过程的电影短片。在每个孕期里,孕妇的体验也发生着变化。在第一个孕期里,许多妇女不能肯定自己是否已经怀孕;而在最后一个孕期里,妇女确定自己已经怀孕,别人也知道她怀孕了。

受精卵期

受精之后,受精卵开始分裂。在受精卵还没有着床之前的这段时间里,这些细胞物质被称为合子(zygote)。在第一次分裂过程中,受精卵细胞的数量不增加,也不具有特定的功能。更确切地说,细胞质被重新分为几个部分。六天后,受精卵接触到子宫壁并着床,这才算受精

卵植入成功。此时,受精卵细胞被称为胚胎。有时也会出现受精卵没有到达子宫,而是依附在输卵管或其他某个地方,胚胎(embryo)也能在这些地方生长,但会导致该器官的破裂。

胚胎期

在受精卵着床后的三周里,主要是保护胚胎的辅助物的精细化发展。羊膜囊(amniotic sac)包围着胚胎,里面充满透明的、水状的羊膜液。对于胚胎来说,这些液体起着支撑和缓冲作用,允许胚胎移动和改变位置。

大约在受精卵着床之后满三周时,也就是 105 女性的月经推迟两周时,通过检查就能确定女性是否怀孕。一旦胚胎稳固地着床,胎盘中的特定细胞就会产生一种用以维持子宫内环境的激素,这种激素从肾脏排出,通过尿检就可以检查出是否有这种激素。这几周里许多女性会流产,流产的主要原因是胚胎发育不正常(Winston & Handyside,1993)。

胎盘(placenta)是怀孕后新形成的一个器官,它会在孩子出生后排到体外。胚胎通过胎盘获得发育所必须的营养,同时也是通过胎盘,将胚胎所产生的废物经由母亲的血液排出。因此,胎盘是一个交换站,在这里,将母亲吸收的物质合成为营养供胚胎使用,同时,胎盘会过滤掉来自外界的那些对胚胎发展有害的物质,但

表 5.2 三个孕期胎儿成长的主要发展

第一个孕期	第二孕期	第三孕期
受精;	吮吸和吞咽;	神经系统成熟;
羊膜囊的生长;	对甜味的偏好;	吮吸和吞咽的调和;
胎盘的生成;	皮肤起皱,出现手指和脚趾;	体温调节机制的形成;
部分躯体的出现;	吮吸拇指;	高效的消化和排泄;
性别器官的分化;	头皮、睫毛、后背、胳膊和腿上出现毛发;	9 个月末胎盘开始衰退;
中枢神经系统的最初形成;	9 个月的平均大小:体长 20 英寸,体重 7—7.5 磅;	运动;
对触觉、味觉和光的敏感;	抓握反射;	6 个月的平均大小:体长 10 英寸,体重 2 磅;
巴宾斯基反射;	心跳;	
3 个月的平均大小: 体长 3 英寸,体重 2/5 盎司;		



这是一种不完全的过滤。虽然母亲的血液和胚胎的血液是两个独立的系统,但胎盘使这两个系统紧密地联系在一起,以便母亲血液中的氧气和营养能进入胎儿的血液系统,同时胎儿血液系统中产生的废物也能被排出。在这个过程中,母亲生理系统内的一些物质会影响胎儿的生理系统。

能导致胎儿组织和器官在形成过程中出现畸形的物质被称为致畸因子(teratogens)。致畸因子有多种形式,如病毒、药物、酒精和其他一些孕妇服用的药物,还有环境中的毒素。在106 第一个孕期里,特别是在3—9周,胚胎对致畸因子的破坏影响特别敏感,具体情况见图5.8所示。

107 在第三和第四周,胚胎细胞分化的速度很快,躯体中形成了一些特殊的结构,这些结构执行着特定的功能。相似的细胞聚集形成组织,逐渐变成身体器官。第一个重要变化包括形成一个柱状的身体、脑的雏形和心脏。受精后的三周末,神经管开始形成,它是中枢神经系统结构的基础。在前五周,神经管中的细胞以每分钟25万个的速度增长,神经管分化为大脑最初的五个主要部分,中枢神经系统从胎儿早期就开始发展并一直持续到儿童期和青少年期。第二个孕期结束时,构成大脑皮层的绝大多数神经元都已形成。到出生时,婴儿大脑的神经元已达到约1000亿个。作为婴儿对环境刺激和模式化经验的反应,这些神经元已经相互联系并组织一个网络(Nash, 1997; Aoki & Siekevitz, 1988)。

到第四周结束时,头、上部分躯体和下部分躯体都已很明显,四肢开始生长,还有前脑、中脑、后脑等脑区和眼睛、鼻子。自从受精开始到现在,胚胎的长度已经增加了50次,体重已经增加了40000次。

到第二个月末,胚胎看上去已初具人形,重约2.25克,长约28毫米(1英寸)。几乎所有的内部器官都已形成,四肢、脸、手、脚的形状也已形成。到了第八周,胚胎能对适度的刺激做出反应。胚胎期结束于从最后一次月经算起的

第十周,到那时,身体大部分的基本结构已经形成,从这时起到出生被称为胎儿(fetus)期。

### 胎儿期

到第三个月,胎儿长约3英寸,重约14克,头占了整个躯体的三分之一。在这个月,胎儿确定了“胎位”,胳膊向上弯曲指向脸,双膝弯曲位于肚子的前面,眼睑已融合。

此时,胎儿的性别器官发生戏剧性的变化,所有胚胎都会经历一个不能辨认其性别特征的双性阶段。此时的女性和男性都有表面物质,这些物质在男性身上就会变成睾丸,在女性身上则就会彻底退化,新产生的性细胞开始生长并形成女性的卵巢。男性和女性具有两套性输送管,对男性来说,其输精管发展,其女性管溶108解;对女性来说,其输卵管、子宫和阴道发展,其男性管溶解。最后,男女会都形成了一个圆锥形的膀胱。随着男性睾丸的发展,这一部位形成了阴茎和阴囊。对女性来说,形成阴蒂,随后就被大小阴唇所包围。

男女生殖系统的分化是在遗传信息的指导下进行的。男性化基因或者说睾丸决定因子(testis-determining factor, TDF)一出现,未分



受精卵沿输卵管移向子宫开始分裂

Lennart Nilsson/Albert Bonniers Forlag. A Child is Born. Dell 出版公司版权。

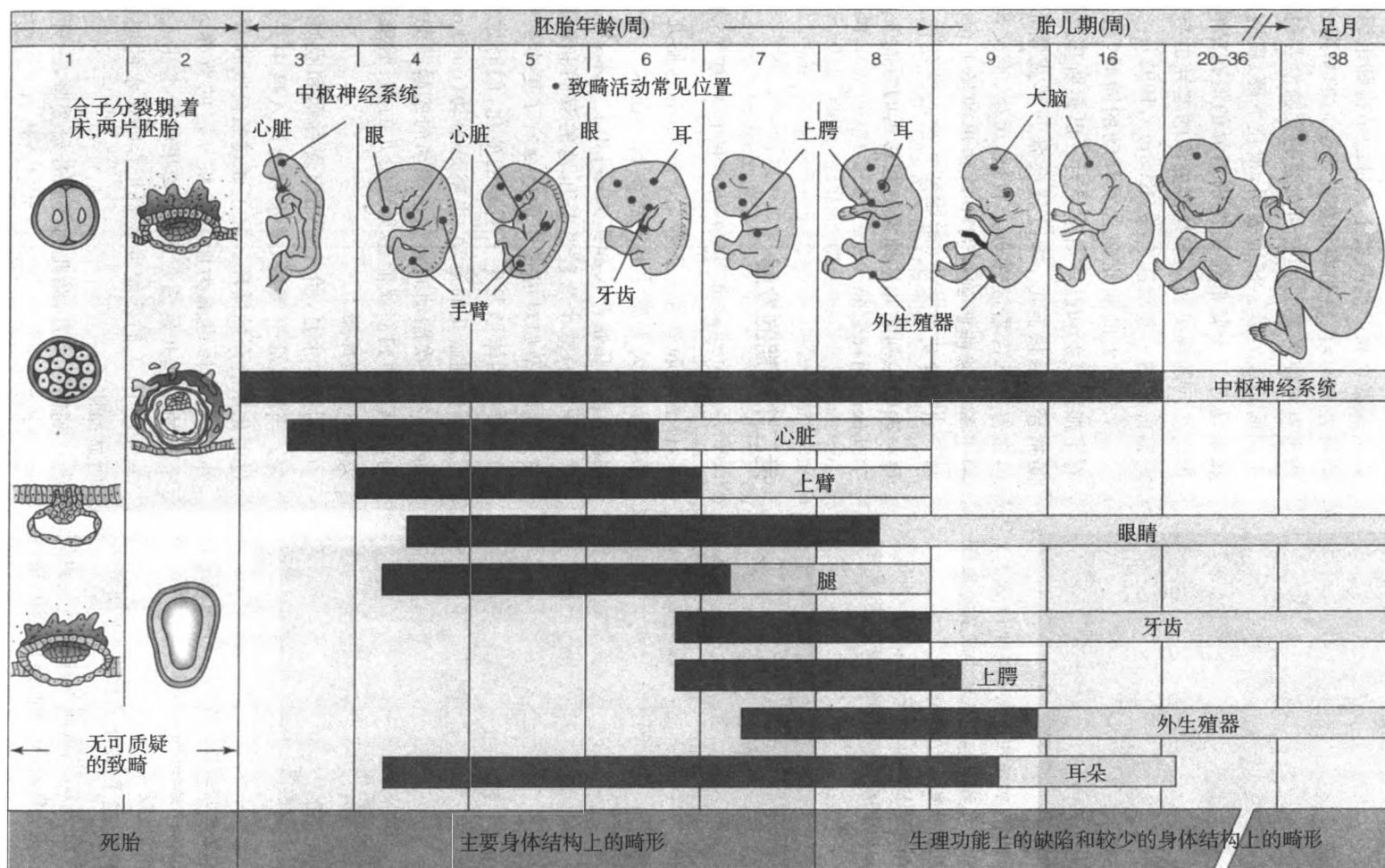
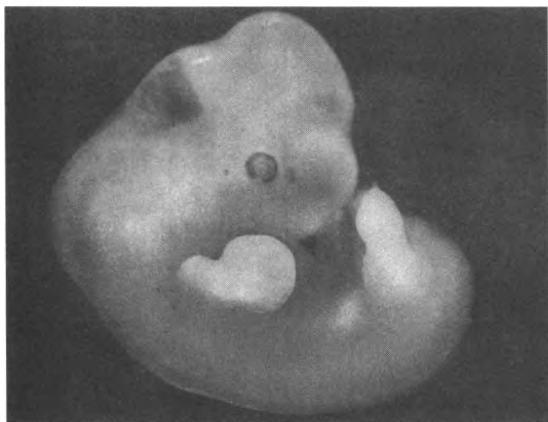


图5.8 产前成长的关键期

在开始的前两周,通常不怀疑胚胎有畸形。在前分裂期,某些物质既可能损害胚胎的所有细胞,也可能损害胚胎的部分细胞,还有可能导致胚胎的死亡。有时某些物质可能只损害胚胎的小部分细胞,由于胚胎在成长过程中修复了受损的细胞,所以他们并没有表现出成长缺陷。图中深色表示高度敏感期;浅色表示对致畸因子不太敏感期。几种智力落后可能是胚胎或胎儿暴露于如高辐射等致畸因子中的结果,特别是在第8周到第16周。

资料来源: K.L.Moore, The Development Human: Clinically Oriented Embryology, 4e, W.B.Saunders公司, 1993年, 允许引用。



在5周半时,细胞分裂,胚胎长约0.4英寸(1厘米)。可以看出头、胳膊、手臂的形状。在这个发展阶段,许多孕妇还是不能最终确定自己是否怀孕。

Lennart Nilsson/Albert Bonniers Forlag. A Child is Born. Dell 出版公司版权。



在8周时,手指已清晰可辨,能把手从前臂中区分出来。有时反射支配着手指向脸。胎儿被羊膜囊包裹。Lennart Nilsson/Albert Bonniers Forlag. A Child is Born. Dell 出版公司版权。

化的胚胎组织就变成了睾丸。接着,睾丸产生的激素进一步促进男性生殖器和体内生殖结构的发展。一般认为,携带X染色体的基因指导着卵巢的形成(Crooks & Bauer, 1996)。

遗传因素对胎儿性别的影响不止表现在形成生殖器官和产生激素上。脑的结构和组织学的研究表明,在胎儿期和婴儿出生后的早期,性激素直接使男婴的大脑和女婴的大脑沿着稍微不同的路线发展。研究表明,视丘下部、扁桃体和海马等三个脑部位是性别差异的潜在结构,男女在问题解决和认知技能方面的差异也与这些脑部位的一些功能有关(Kimura, 1992)。

3个月大的胎儿在自发移动的同时,已经有了抓握反射和巴宾斯基反射。巴宾斯基反射是指轻轻触摸脚心,脚趾就会张开形成扇形。将多普勒听诊器放在母亲腹部,医生、准父母、护士等人就能听到通过子宫传出的胎儿的心跳。对于准父母来说,听到胎儿的心跳使他们第一次体验到胎儿从抽象的和遥远的可能变成了具体的和现实的。

## 第二个孕期的发展

在第二孕期里,胎儿的平均身长是10英寸,体重接近2磅。从第5个月到出生,胎儿继续以每10天1英寸的速度生长。在这一个孕期里,子宫开始伸长和扩大,到9个月末,它占据着孕妇的整个腹腔并挤压她的双肋和横隔膜。此时,孕妇对成长中的生命有了更多的体验。孕妇的体形发生了明显的变化,同时她们还能感觉到胎儿的运动,也就是胎动(quicken-ing)。第一次胎动的感觉是颤动的或潺潺的流动,之后,孕妇们就能感觉到胎儿的脚、肘或拳头在不停地挥舞。

到第4个月,胎儿开始出现吞咽和吸吮行为。当胎儿张开嘴时,羊水就会进入嘴中并通过消化系统开始循环。除了通过胎盘吸收营养外,这些液体也能为胎儿提供一定的营养。4个月的胎儿开始偏爱甜味,如果将糖水注入到羊水之中,人们就能发现胎儿吞咽羊水的速度明显加快了。

到第5个月,胎儿的皮肤开始变厚,一种由109死亡细胞和油脂构成的白色奶酪状的东西覆盖在皮肤上,这种东西被称为胎儿皮脂。此时,手



到 16 周时,胎儿长约 6.4 英寸(16 厘米),已经成为清晰可辨的人类儿童。胎儿已呈现出“胎位”,即胳膊弯曲靠近头,腿蜷在肚子前。胎位保留了人类一生众多行为中的一部分行为。Guigoz/Petit Format/Photo Researchers 版权

指和脚趾皮肤的皱折模式开始表现出个体差异。另外,胎儿的头皮、眼眉、后背、胳膊和腿等部位长出毛发。

到第 6 个月末,胎儿的感觉器官已经形成。

胎儿对触觉刺激反应敏感,通过肌肉运动对刺激做出反应,伸出舌头对苦味做出反应。在整个第 6 个月里,鼻孔内充满皮肤细胞。当这些细胞溶化后,鼻孔内充满了羊水。因此,直到出生时胎儿可能还是没有嗅觉。

因胎儿的外耳道内充满了液体,所以到第



在 23 周时,胎儿大约有 12 英寸(30 厘米)长,在不断膨胀的子宫中仍有一个足够让胎儿游动的小空间。此时,每个孕妇也许会告诉你,这时胎儿表现得很活跃,他们踢、抓、挥手和翻身。

Lennart Nisson/Albert Bonniers Forlag. A Child is Born. Dell 出版公司版权。



一个是 23 周大的发育不成熟的胎儿出生后的脚印,一个是妊娠满 40 周的新生儿的脚印。Courtesy of Stanford Hospital



八个月或第九个月时,胎儿才能对声音做出反应。但是,胎儿内耳的半规管对刺激比较敏感,到了六个月的时候,连接视网膜和大脑的神经纤维发育就完成,如果此时婴儿早产,他就能对光做出反应。

第25周,在子宫环境中生活的胎儿,其各种生理功能已基本发育完全,如吞咽、消化、排泄、运动、吸吮手指、休息和生长等。然而,从第110 3周就开始发育的神经系统仍然还没有成熟到能够协调许多系统活动的程度,也没有达到能确保自己独立生存的地步。22周大的胎儿出生后,几乎没有独立生存的可能性。24周大的胎儿出生后,能够独立生存的可能性在50%—90%之间,这一机率的大小主要取决于他们出生时的条件和出生后受到照顾的质量(Brazy, 2001)。30周大的胎儿能够在子宫外存活,这是确定无疑的。

## 技术与人的发展:

### 对胎儿的检查

大多数的准父母担心他们孩子的发育是否正常。今天,通过一些对几个月的胎儿发展评

估的技术,可以降低准父母们的这种担心。有几种技术的风险较大,没有充分的把握一般不使用。然而,对于那些高危妊娠来说,通过监控胎儿的发展,可对问题胎儿进行干预,以此来挽救胎儿生命,同时也可减少父母因担心而产生的焦虑。下面我们介绍四种检查的策略(Cunningham et al., 2001)。

**胎儿心率的电子监控法:**这种方法相当于用听诊器听胎儿的心率周期。接生人员通过在母亲腹部上面安放无痛的电子设备来连续监控胎儿。这种技术特别适于监测生产过程中胎儿是否缺氧。

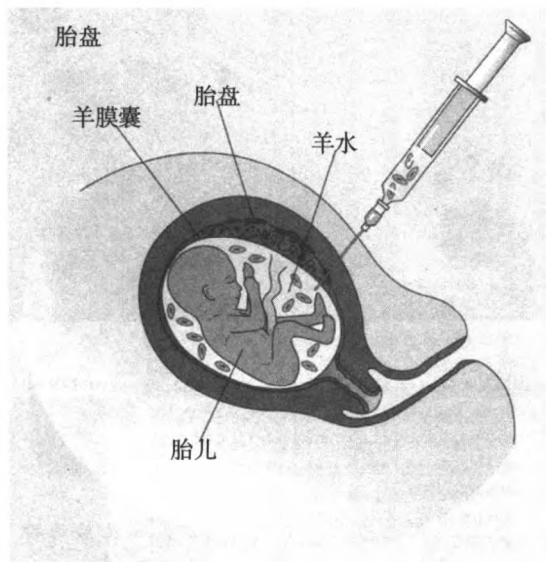
**超声波法:**这种方法是利用第二次世界大战期间的潜艇声纳技术,采用超声波来检测胎儿,声波反射回来以后就会形成胎儿的视觉图像。用超声波法能对胎儿的年龄做出精确估计,可诊断多胎,也可以检测胎儿是否畸形。

**羊膜穿刺法:**使用这种方法时,需要从子宫内抽取20毫升的羊水,如图所示。在怀孕16周时,常常采用这种方法来评估胎儿染色体的细胞或酶是否出现异常。在怀孕的后期,利用胎儿的细胞还可评估其肺脏的成熟度。在此基础上,延长剖腹产的时间,胎儿的肺脏因此得到足够的发展,可以防止胎儿出现呼吸系统的严重障碍。

**胎儿镜法:**使用伸进子宫的光镜管,可以直接检查胎儿和对胎儿血液进行取样。这种方法用来检查遗传疾病,特别是不能通过羊水检查的血液病。一旦发现胎儿患有上述疾病,可以在出生前对其进行药物或手术治疗。

搜索在线的 InfoTrac College Edition

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-college.com>。



羊膜穿刺法

## 第三个孕期的发展

在最后一个孕期里,胎儿的平均身高已经达到10—20英寸,体重达2—7磅或7.5磅。此时,身高和体重的增长与神经系统的成熟相

111 一致。研究发现,与超声波的脉冲相比,36—39周大的胎儿对变化的低调音符和人的说话声更为敏感(Chcourluhtanen, Alho, Sainio, Rinne, & Reinikainen, 1996; Groome et al., 2000; Lecanuet, Granieri-Deferre, Jacquet, & DeCasper, 2000)。有一项研究要求孕妇在胎儿发育的33—37周这段时间里,每天大声朗读押韵的儿童诗。通过监控胎儿的心率发现,与不熟悉的押韵诗相比,胎儿能辨认录音中熟悉的押韵诗。已有研究支持这样的观点:在第三个孕期里,胎儿能听到母亲说话声,并对母亲说话的声音产生熟悉感(DeCasper, et al., 1994; DeCasper & Spence, 1986; Spence & DeCasper, 1987)。

与早产儿相比,足月胎儿的发育表现出许多优势。28周大的胎儿具有下列能力:(1)能够开始并保持节奏性的呼吸;(2)较强的吸吮反应;(3)协调的吞咽运动;(4)较强的蠕动,因此消化和废物排泄更多;(5)更好地平衡自己的体温。

足月胎儿已经能从母亲的饮食中获取矿物质来形成自己牙齿的珐琅。在怀孕的最后一个月,胎盘开始退化,抵御各种疾病的抗体通过母亲的血液进入到胎儿的血液中。抗体使胎儿在出生后最初几个月里对各种疾病具有免疫力。

子宫不可能无限期地成为胎儿的家。有几种因素可以导致胎儿—子宫关系的最后终止。第一个因素是胎盘退化,母亲和胎儿血液中形成的抗体损害了胎盘的血液。第二个因素,胎盘生长不能超过2磅,当胎儿达到最大尺寸时,胎盘已经不能为胎儿维持生存提供足够的营养。第三个因素,胎儿的头不能长得比骨盆大,因为只有骨盆扩张到足够大时,胎儿的大脑才能在分娩的时候不至于有危险。即使软的连接膜允许头骨重叠,但是头的大小是限制胎儿生长的一个因素。在怀孕后期,胎儿的大脑开始产生激素,这种激素增加了胎盘中雌激素的含量。这就会引起子宫从轻微收缩转为强烈收缩,依次出现子宫颈扩张、羊膜囊破裂和分娩(Nathanielsz, 1996)。从受孕到分娩的时间大

约是38周。然而,即使是同一位母亲所生的孩子都是足月婴儿,但怀孕时间仍然有很大的不同。

## 生产过程

生产是由子宫肌肉的不随意收缩发起,通常被称为分娩(labor)。从分娩开始到孩子出生这段时间长度存在着很大的个体差异。一般说来,头胎分娩的平均持续时间大约持续14个小时,以后每次平均分娩时间大约持续8个小时。

子宫收缩有两个主要功能:子宫颈变薄和扩张。子宫颈变薄(effacement)是指子宫颈通道缩短;扩张(dilation)是指子宫颈开口逐渐从只有几毫米扩大到10厘米,也就是扩张到能够使胎儿通过。子宫颈变薄和扩张的发生不需要母亲的有意努力。一旦子宫颈扩张到足够大时,母亲可以通过用力给腹部施压来帮助分娩。同样,胎儿通过蠕动、转头和冲进产道来协助分娩。

## 分娩阶段

医学上将分娩分为三个阶段,图5.9解释了前两个阶段。第一个阶段开始于子宫收缩,结束于子宫颈完全扩张;这是分娩持续时间最长的一个阶段。第二个阶段包括胎儿离开母体,开始于子宫颈扩张,结束于胎儿娩出;第三个阶段开始于孩子出世,结束于胎盘脱离母体。这一阶段通常至少持续5—10分钟。

对每个有过分娩经历的母亲来说,分娩过程三个阶段的体验因人而异。例如,医学模式认为排出胎盘就是一个阶段,但孕妇在谈到分娩体验中很少提及。而另一方面,怀孕的最后几周里出现了要分娩的信号,她们把这看作是最初的分娩体验。

从心理适应的角度来看生孩子的过程,可以将分娩分为五个阶段:(1)分娩临近的早期信

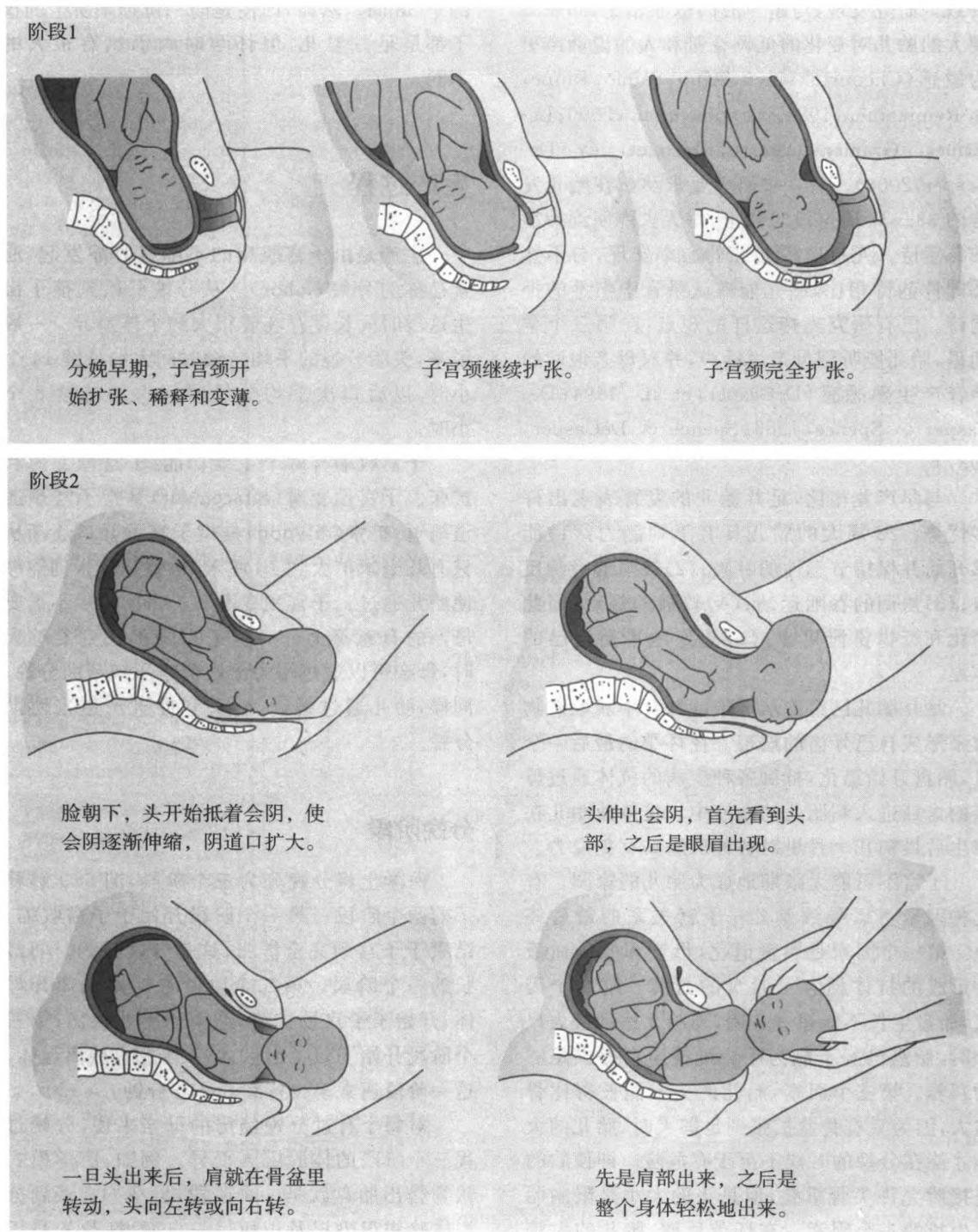


图 5.9 分娩和生产的前两个阶段

(资料来源:Clarke-Stewart,A. & Kockh,J. B. 1983 年。Children: Development Through Adolescence. New York: John Wiley & Sons,第 65 页)



号出现;(2)强烈的、有规律的子宫收缩出现,通常的做法是将孕妇从家中送到医院或者是妇产中心;(3)过渡阶段,子宫收缩更强烈,收缩的时间间隔变短,妇女体验到最大的痛苦或不安;(4)生产过程,这个过程中母亲会积极参与,通常是孕妇被移到消毒后的产房中;(5)产后阶段,包括与新生儿最初的接触,母亲的身体又恢复到怀孕前的状态,母子回到家中。对这五个阶段所发生的最重要事件总结见表 5.3 所示。

剖腹产

有时,正常的、自然分娩可能会给母亲或新112 生儿带来危险(Cunningham et al.,2001)。一种替代自然分娩的方法是通过外科手术将子宫壁切开,把孩子取出来,这种医疗手术被称为剖腹产术(cesarean section),这是以传说中罗马皇帝朱叶斯·凯撒(Julius Caesar)的名字命名的,因为他就是这样出生的。直到 17 世纪,这种手术对于妇女来说都是致命的,所以凯撒就是以这种类似于外科手术的方法出生的传说是不可信的。

在美国,剖腹产率从 1970 年的 5.5%上升

到 1997 年的 21%,剖腹产是美国最常见的外113 科手术(U. S. Bureau of the Census,2000)。有些剖腹产可能是经过详细计划的,有些也可能是没有计划的。如果分娩时间太长或胎儿出现缺氧的危险时,就有可能实施剖腹产手术;如果胎儿是臀位(脚和屁股朝下而不是头朝下)或者母亲的骨盆太小不能使胎儿的头通过,也有可能实施剖腹产手术。如果母亲的年龄超过 30 岁或更大时,剖腹产的概率要高于年轻母亲。

剖腹产是一种利用外科手术使孩子出生的方法。因此,需要给母亲实施麻醉,通过静脉给母亲提供营养,并且母亲有一个较长时间的恢复期。虽然这种手术无疑能拯救婴儿的生命,母亲也不必忍受通过产道生孩子所带来的煎熬,但一个令人担心的问题是这种手术可能会因医务人员图方便、或是那些忙碌的母亲想按既定时间生孩子并想避免生孩子时出现意外而被滥用。美国大众健康事业的目标是,到 2000 年要将健康人群中剖腹产率降到 15%(Healthy People,1990)。这一目标意味着目前许多剖腹产手术是不必要的。

表 5.3 分娩五个阶段里的重要事件

阶段 1	分娩的早期信号出现
	1. 孕妇放松(大约分娩前 10—14 天),孩子的头进入骨盆。
	2. 让子宫颈关闭的塞子开始消失。
	3. 羊水流出。
	4. 假分娩:子宫无规律收缩。
阶段 2	分娩开始
	1. 将孕妇从家中送往医院或妇产中心。
	2. 强烈的、间隔 3—5 分钟的有规律子宫收缩。
阶段 3	过渡
	1. 分娩加速,子宫收缩持续 90 分钟,子宫收缩时间的间隔为 2—3 分钟。
	2. 方向知觉感的丧失,兴奋水平提高或失控。
阶段 4	出生
	1. 孩子的头抵到产道的底部。
	2. 母亲体验到自己要用很大的、浑身的力量将孩子推出体外。
	3. 通常是将母亲移到分娩室或是消过毒的产房中。
阶段 5	产后期
	1. 母子之间有最初的接触。
	2. 胎盘排出体外。
	3. 内分泌系统快速变化,刺激母亲产奶,子宫收缩。
	4. 母子之间开始早期的学习行为;照看婴儿;母亲开始探索并开始理解婴儿的需要。
	5. 回到家里,让新生儿进入家庭环境中。

## 婴儿的死亡率

婴儿的死亡率是指一年中每 1000 个出生时活着的婴儿与在生命第一年里死亡的数量之比。1998 年,估计美国婴儿的死亡率是 7.2/1000,这一数字低于 1990 年的 9.2/1000。婴儿死亡率与 55 岁及以上老年人的死亡率接近。虽然美国白人和黑人婴儿的死亡率都在下降,但在 1998 年黑人婴儿的死亡率是 14.1/1000,这一比率明显高于如智利、捷克、古巴和波兰等经济困难的国家(U. S. Bureau of the Census, 2000)。

出生后第一个月里死亡的婴儿大约占婴儿总死亡率的三分之二。导致婴儿死亡的原因主要是严重的出生缺陷、早产和突发性婴儿死亡综合症,这种综合症发生在健康的婴儿身上,当把婴儿放在床上,过一会就会发现他们已经死亡,即使是进行尸体解剖,也找不到原因(Willinger, James, & Catz, 1991)。

影响婴儿死亡率的因素很多,包括:(1)出生并发症的发病率;(2)孕期营养不良、病毒和细菌的感染、X 射线照射、毒品和致畸剂等影响婴儿健康的因素;(3)母亲的年龄;(4)促进孕期或新生儿发育所需要的照顾。四分之一婴儿的死亡是与低体重引起的并发症有关系。如果人们对环境能引起早产有足够的重视,那么美国婴儿的死亡率将会明显下降(Wilcox & Skjorven, 1992)。

世界上,婴儿死亡率因国家和地区的不同而不同。1999 年,日本婴儿的死亡率为 4.1/1000,而就在这一年,世界上有 13 个国家的婴儿死亡率超过 90/1000。事实上,美国虽然有各种先进的技术和资源,但婴儿死亡率位列澳大利亚、加拿大、法国、德国、日本、荷兰、台湾和英国等工业化国家和地区之后。在美国,新罕布什州的婴儿死亡率低于 4.4/1000;而在哥伦比亚特区,婴儿死亡率高达 12.5/1000(U. S. Bureau of the Census, 2000)。

低收入群体的集中居住,为影响胎儿发育

的饮食和药物使用提供一些教育知识,为高危新生儿提供适当的医疗设施,有助于降低每个地区中不同收入群体的婴儿死亡率。生活在贫困地区的婴儿死亡的可能性最大。与生活比较富裕的家庭相比,在贫困家庭中,婴儿的母亲经常得不到很好的孕期照顾,经常会接触到更多的危险环境和影响健康的因素。由于生理、环境、文化和经济等因素的共同影响,任何一名婴儿所面临的生存压力都取决于胎儿在子宫内的发育状况和出生后所得到的照顾(Polednak, 1991)。

## 进一步探索: 剖腹产的影响

114

剖腹产手术对新生儿和父母有什么影响呢?从短期来看,也就是出生后 5 分钟内,剖腹产婴儿与自然分娩婴儿相比表现出更多的危险信号。这种差别主要是对那些经过多次剖腹产手术所生的婴儿而言的,对于其他方式所生的婴儿则没有危险(Burt, Vaughan, & Daling, 1988)。然而,长期追踪研究发现,剖腹产不影响孩子的 IQ 分数和标准化数学与言语测验的得分(Entwisle & Alexander, 1987)。

通过对 48 项与剖腹产婴儿心理社会性发展相关的研究进行元分析,总结出了剖腹产对父母的影响(DiMatteo et al., 1996)。将剖腹产母亲与自然分娩的母亲进行比较,发现剖腹产母亲与孩子第一次接触的时间比自然分娩的母亲要晚得多。当剖腹产母亲与孩子接触后,她们在医院里对孩子的评价比较消极;剖腹产母亲对自己生孩子的体验很不满意。然而,两组母亲在产后的焦虑水平和自己作为父母的能力的自信心水平方面没有差异。

剖腹产母亲比其他方式分娩的母亲有更大的疲劳感,即使是在产后两个月也是如此。然而,他们在两个月后的各种生理功能水平与其他母亲没有差异;剖腹产母亲在家中或返回工作岗位时的焦虑或压力与其他母亲的没有区别;她们更可能不用母乳喂孩子。然而那些能用母乳喂养孩子的剖腹产母亲与其他母亲一

样,喂养孩子的时间相同。最近的研究集中于探讨剖腹产手术对母婴关系的长期影响上,结果发现那些计划或没有计划用剖腹产手术生孩子的母亲与那些以自然方式生孩子的母亲相比,她们在母婴关系上没有区别,或者说,在婴儿4—12个月之间,她们都能以积极的情感对待婴儿(Durik, Hyde, & Clark, 2000)。

## 母亲、胎儿和心理社会性环境

胎儿发展的模式和进程在受遗传信息支配的同时,还受孕妇的生理心理社会性环境的影响。女性的健康水平、对怀孕和分娩的态度、生活方式、怀孕期间可供利用的资源、文化背景对行为的要求等因素都影响着孕妇的主观幸福感。许多因素直接影响胎儿的发育与健康。在第一部分,我们将讨论胎儿对孕妇的影响,包括怀孕对婴儿父母及母婴关系产生的影响。在第二部分将集中讨论孕妇对胎儿的影响以及一些影响子宫环境质量的因素。

### 胎儿对孕妇的影响

请思考一下胎儿影响孕妇的方式。首先,怀孕改变了女性的身体形象和她们的主观幸福感。一些女性在怀孕期间会感到精力特别充沛,而另一些女性在怀孕期间则会有恶心、背痛、浮肿、头痛、易发脾气等不良症状的体验。一些女性说她们很难回想起在怀孕的最后一个孕期里所发生的事情。虽然激素环境的变化可能会引起上述一些症状,但这些症状也可能是由怀孕后生理、认知和情绪变化引起的(Buckwalter, et al., 1999)。有时,还会伴随怀孕出现一些危害女性健康的严重疾病。

### 角色和社会地位的变化

在许多社会环境里,女性怀孕后,与其关系密切的人就会以新的方式来对待她。通常,丈夫会对怀孕的妻子更加关注和支持;孕妇的同

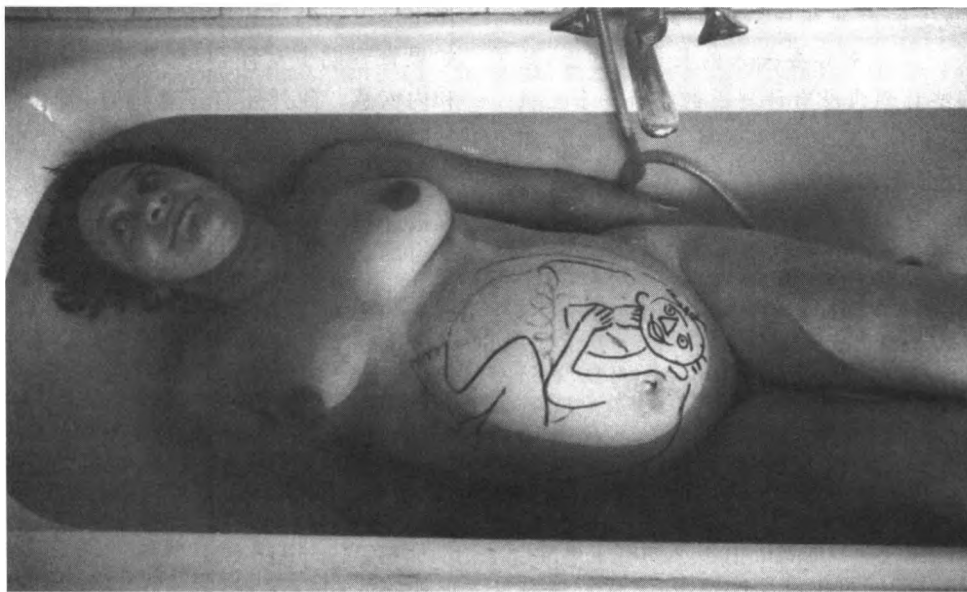
伴也会以新的眼光来看待她。在一些文化中,如果青春期少女怀孕,那么她们就会有犯罪感和内疚感。此外还有一些地方,青少年怀孕会被同伴看作是她们成熟的标志。在工作上,女性一旦怀孕,她们所负的责任就会减少或者不再被提拔。在商业活动中,怀孕被看作是件让人讨厌的事,可能会影响生产效率,不过大家又都对此表示理解。

在一个家庭里,孕妇会受到新水平上的关心与照顾。女性怀孕会影响到丈夫、父母、同胞、已出生的孩子和家中的其他成员。第一个孩子出生后,女性使自己的父母变为姥爷和姥姥,使自己的兄弟姐妹变成了舅舅和姨妈。此外,怀孕可以增强母亲或父亲的性别认同感。正如不育可能会威胁一个人的性别认同感一样,怀孕可增进人们对妇女的女性特质的肯定,同时也使男人对自己的生殖能力得到肯定(Heitlinger, 1989)。

在一些社会中,怀孕和分娩赋予妇女特殊的地位。例如,在日本的传统观念中,母亲的角色要高于女性的角色,“只有生了孩子以后,妇女在家庭中才有土地”(Bankart, 1989)。当她们成为母亲时,日本妇女才开始对政府、社区和公众生活产生影响,她们对下一代的塑造负有特殊的责任。对墨西哥裔的美国妇女来说,生孩子很可能被看成是更大范围的宗教内部的事情。“虽然已婚妇女有生育的特权和义务,但是孩子的降生是上帝的意志”(Hahn & Muecke, 1987)。尽管她们的经济状况和社会条件很差,但与其他低收入群体相比,美国墨西哥裔的妇女所生的孩子中低体重儿很少。对这种现象的一种解释是,孕妇得到了来自家庭的重要支持,从而缓解了贫穷带来的不利影响(Sherraden & Barrera, 1996; Sagrestano, Felman, Killingsworth Rini, Woo, & Dunkel-Schetter, 1999)。

### 母亲情绪状态的改变

在社会再适应评定量表中的43项生活事



有时怀孕也能激发妇女特殊的幽默感。似乎佛罗伦萨已迫不及待地想看腹中孩子一眼,所以她即席创作了这幅图 Patrick Zachmann/Magnum Photo 版权

件中,怀孕是第十二项最强的生活应激事件(Holmes & Rahe, 1967)。因此,父母亲对怀孕的强烈情绪反应就不足为怪了。女性对未出生孩子的态度可能是骄傲、接受或者拒绝,但大多数情况下是积极和消极感情并存。在正常情况下,绝大多数孕妇体验到的消极情绪是焦虑和抑郁,积极情绪是兴奋和希望。妊娠期正常的身体变化常与消极症状联系在一起,如疲劳、嗜睡、身体运动变慢、对自身身体变化着急以及闷闷不乐等(Kaplan, 1986)。此外,在整个怀孕期间,随着孕妇的孕龄增加,期待中的妇女会再次担心腹中的孩子是否健康以及生产过程能否顺利。一项研究指出,在怀孕后的7个月到分娩后的前4个月这段时间里,大多数妇女会对自己成为母亲这个问题表示担心,包括担心孩子是否康宁和自己是否有能力满足婴儿的需要(Vizzello, Antonioloi, Cocci, & Invernizzi, 1993)。

在整个怀孕期间,焦虑和抑郁的增长与特定的心理社会性因素有关,如接触到紧张的刺激、缺少伴侣的支持、意外怀孕的体验等(Kalil, Gruber, Conley, & Sytniac, 1993)。一项对

非洲裔和英国裔美国低收入妇女的研究发现,在怀孕初期,她们的抑郁水平很高,随着她们成功地适应怀孕,在孩子出生前几个月,抑郁水平有所降低。一项对非洲裔美国高自尊妇女的研究发现,她们在孩子出生前有较低的抑郁水平。对于那些有良好的经济保障、有更多的社会支持、生活中紧张刺激很少的非洲裔美国妇女和英裔美国妇女来说,她们在整个孕期里的抑郁水平都很低(Ritter, Hobfoll, Lavin, Cameron, & Hulsizer, 2000)。

一定水平的焦虑不仅有助于妇女为生育和分娩做准备,而且有助于她们改变自己,这种改变是照顾新生儿所必需的。然而强烈的情绪反<sup>116</sup>应(如过度焦虑或抑郁)会通过影响母亲激素的分泌直接影响胎儿生长的环境。动物研究发现,孕期暴露于应激情境中,会增加垂体肾上腺素的分泌量。已有研究表明,垂体肾上腺素影响新生儿的反射行为和言语行为(Takahashi & Kalin, 1991; Takahashi, Baker, & Kalin, 1990),而且母亲怀孕期间的焦虑和抑郁对胎儿发展的影响是混合型的(McCool, Dorn, & Susman, 1994; Groome et al., 1995; Glover,

1997)。更进一步的研究还表明,女性在怀孕期间的情绪状态和她们在分娩过程的体验将直接影响她们成为母亲后的行为。

女性对自己身为女人的认识、对未出生孩子的态度和她的心理稳定性都与她在怀孕期和分娩时所经历的困难有关。那些人格稳定、对怀孕有积极认识的妇女,她们更喜欢分娩时的应激。而那些焦虑和易怒的妇女,她们的产程可能更长,并且分娩时可能遇到更多的麻烦。在分娩过程中,焦虑的妇女更倾向于寻求医生的帮助,这可能会影响她们对新生儿的反应(Yang, Zweig, Douthitt, & Federman, 1976; Standley, Soule, & Copans, 1979)。

关于母亲的焦虑对分娩过程影响的研究是以危地马拉妇女为被试进行的(Sosa, Kennell, Klaus, Robertson, & Urrutia, 1980)。通常情况下,医院不允许任何来访者守护在孕妇身边。然而在研究中,给每位孕妇安排一名同伴陪伴她,直到分娩结束。在分娩过程中,这位同伴与孕妇交谈,紧握其手,按摩其后背,给她提供情绪上的支持。与分娩时无人陪伴的孕妇相比,有同伴的孕妇在分娩时遇到较少的麻烦,所生的孩子也很少表现出痛苦的迹象,而且她们分娩的时间也缩短了10个小时。

怀孕时母亲的情绪状态不只影响孩子的分娩。对于那些在孕期有明显抑郁症状的妇女来说,在孩子出生后,其抑郁情绪还会持续数月。研究表明,对于这类母亲,她们很难与自己的孩子建立起依恋感,她们觉得自己的控制能力差,对哺育孩子感到无能为力,也很少表现出亲近孩子的情感行为(Fleming, Ruble, Flett, & Shaul, 1988; Field et al., 1985)。

与没有抑郁感的母亲相比,有抑郁感的母亲所生的孩子表现出不活泼、不爱动、很少有满意感、很少与母亲面对面地相互交流,也很少模仿母亲(Field et al., 1985)。到3个月时,那些由有抑郁感母亲所生的孩子表现出了与抑郁成人相似的特征,结果表明,在他们的社会性方面,“抑郁”气质得到了发展(Field, Healy, Goldstein, & Guthertz, 1990)。该项研究还留下

一个没有答案的问题,即母亲抑郁对婴儿的影响是遗传因素造成的?还是孕期母亲的抑郁情绪产生的激素造成的?或是抑郁母亲的教养方式造成的?还是上述几个因素共同作用的结果?

### 怀孕和分娩时父亲的参与

在第一个孕期,父亲通过多普勒放大器就能听到胎儿的心跳。到第二孕期,父亲将自己117的手放在妻子的腹部就能接触到自己未出生的孩子,并能感觉到生命在里面活动。对于大多数父亲来说,这是让他感到高兴的伟大时刻,父亲这个称呼将不再是抽象的语言。随着胎儿生命变得更为具体,父亲对新生命的投入开始增多。这时他有了一个与怀孕的妻子增加亲密感的基础,他们共同谈论对孩子的计划和希望,共同分享对怀孕和将要降生的孩子的感情,共同探索关心和保护新生命的责任感。

然而,有时胎儿的第一次胎动会引起父亲的消极反应。一项关于男人从妻子怀孕到孩子出生后8周这个期间里的行为表现的追踪研究发现,生活于寄养家庭中的男人与生长在传统家庭中的男人相比,前者在孩子出生前和出生后有更高水平的抑郁(Deater-Deckard, Pickering, Dunn, & Golding, 1998)。父亲的抑郁会对母亲产生消极的影响,使母亲变得更抑郁,同时感觉到自己没有得到应有的支持。一些男人对怀孕这种生理事件感到不安,他们通过厌恶妻子来试图不接受这个事实。他们不愿感觉胎动,强迫他们了解女性生理解剖的细节知识会使他们心神极度不安或感到困窘。一些男人认为,胎儿和刚出生的孩子会威胁他们在妻子心目中的地位,因此他们怨恨未出生的孩子并与孩子争夺母亲的爱。在一些家庭中,这种怨恨甚至可能导致暴力。例如,在一项对低收入农村妇女的研究发现,38%的人在怀孕期间曾遭受过丈夫的暴力(O'Campo et al., 1995)。

一些男人担心孩子的出生会对家庭经济支出构成威胁。如果他们失业或大材小用了,他们就会担心收入,失去自信心,觉得自己不富裕



越来越多的父亲参与妻子的怀孕和生产过程。这种支持既对其父亲角色的认同有重要影响,也对母亲的情绪有极大的安慰。

Lawrence Migdale, Boston Inc/PictureQuest 版权

并害怕孩子母亲的收入也降低。一些男人会因此拉大与妻子之间的距离,在感情上与妻子也更疏远了。与孤立有关的情绪(包括焦虑和抑郁)会对胎儿和母亲产生消极影响。如前所说,这种消极情绪增加了怀孕和分娩的难度,以及最初几个月的养育方式——强烈的消极情绪会增加母婴形成健康的亲子关系的难度(Field et al., 1985; Field et al., 1990)。

妻子和丈夫之间不同类型的关系会影响孕期母亲的情绪状态和儿童心理社会性的发展。已有研究认为,孕期夫妻关系的质量与学前期父母养育的质量之间存在着连续性,因而它们会依次地影响着儿童的成长和发展。在孕期,如果夫妻间表现出高水平的消极相互作用或分离,这就不可能给新生儿提供情绪上的安全环境。“有积极的相互关系、自主性、能够面对问题和调节消极情绪的夫妻,就能对他们婴儿的需要负责,促进他们的自主性,并有更多的安全感和自主性,在孩子出生后的前四年里都观察到这些特征”(Heinicke, 1995)。

在美国,许多丈夫积极参与妻子的分娩过程,这已成为了一种新的趋势(Shapiro, Diamond, & Greenberg, 1995)。准父亲们时常参加分娩培训班来学习和帮助妻子生产。在分娩过程中,丈夫在场通常能给孕妇极大的安慰。分娩时丈夫在场,妻子的产程缩短、痛苦体验减少、较少使用医疗手段并对自己及孩子出生的经历感到满意(Grossman et al., 1980; Woollett & Dosanjh-Matwala, 1990)。父亲也会将自己参与孩子出生这一过程当作自己人生的一次高峰体验。与首次作父亲的人交流孩子出生时的体验,他们报告既有积极情绪也有消极情绪。这些父亲感到了在孩子出生的过程中自己对妻子的价值,并发现生孩子的经历非常具有震撼力(Nichols, 1993)。在妻子生产时,男人们也会出现消极情绪,这是由于他们不能从医院获得分娩过程的相关信息,或是由于生孩子的过程中医院不理睬他们而引起的。虽然父亲往往把参与分娩的过程看作是积极的体验,但研究得到这样的结果:那些参与孩子出生过程的父

亲与没有参与的父亲相比,前者与孩子的关系并没有表现得更加亲密(Palkovitz, 1985; Palm & Palkovitz, 1988)。

## 孕妇对胎儿的影响

影响胎儿发展的因素主要有母亲的年龄、孕期和分娩时用药、周围环境的毒素以及饮食。孕妇在怀孕前和怀孕期间身体和情绪的健康状况与她们了解的怀孕知识和她们对怀孕的准备程度有关,而且也与她们所处文化对怀孕的态度及生育经验有关。对胎儿发展最不利的心理社会性环境因素就是贫穷。贫穷是与胎儿发展不完全相关联的众多独立因素之一。

### 贫穷的影响

对成长中的胎儿来说,贫穷也许是影响其生存机会的最大心理社会性因素。贫穷的妇女更可能会受到与婴儿死亡及发展缺陷有关的各种因素的累积影响(Kotelchuck, 1995)。不完善的产前护理也与贫穷有直接的关系。贫穷的妇女更可能在成人早期就会生孩子,并在成人后期又多次怀孕,且通常会分娩出低体重的孩子。文化程度低的妇女没有意识到抽烟、喝酒和用药对孩子的影响,并且更可能使用或滥用这些东西。此外,贫穷的妇女也很少接种疫苗来预防传染性疾病,如对胎儿发育有害的风疹。

母亲的营养不良、高度易感染性、患糖尿病和心血管疾病的高风险性都与贫穷有关,婴儿出生时体重较低和体质较弱也与贫穷有关(Cassady & Strange, 1987)。

对于贫穷的妇女来说,孩子出生时的许多危险因素是可以预防的。组织良好、便利的地区医疗护理系统、对孕妇进行有效教育和营养支持相结合,可明显提高贫穷妇女所生孩子的健康状况和活力(Swyer, 1987)。为贫穷妇女提供孕前和孕期服务的一个核心议题是在贫穷妇女与保健护理者之间建立一种关怀关系。这种关怀关系能给这些妇女提供情绪支持,鼓励她们认识到自己作为一位孕妇、一位母亲和一

个成人向社会中所受到的尊重(Barnard & Morisset, 1995)。

对美国北卡罗莱纳州公共医疗补助制度中的协同孕妇关怀计划的系统评价表明,一种全面的孕妇关怀计划改善了生育效果,甚至对高危人群也是如此(Buescher, Roth, Williams, & Goforth, 1991)。这种协同程序不仅提供了更多的孕期检查和有关孕期健康护理的信息,而且还认识到了贫穷妇女所面临的复杂挑战,如暴力、危险的生活条件、低质量的服务和不稳定或将要破裂的社会关系等(McAllister & Boyle, 1998)。有效的干预包括非医疗性的支持服务,例如确保这些妇女可获得粮票(这是妇女、婴儿和儿童食物计划的一部分, Women, Infants, and Children, WIC)、产前与产后的交通服务、接受家政服务或必要的职业培训。此外,由于母亲的贫困,使一些儿童的智力水平、身体健康和情绪能力也在出生之前就受到了限制,所以必须给他们提供关怀、教育和支持。贫穷母亲所生婴儿的生活质量和生存机会反映了全社会对社会公平所持的价值观。

### 母亲的年龄

女性的生育能力始于月经初潮之后的一年到一年半(有规律的月经周期的开始),结束于更年期或绝经期(有规律的月经周期的结束)。因此,女性在一生中潜在的生育时间约有 35 年。在此期间,女性可以多次怀孕和生孩子。分娩对母亲身心主观幸福感的影响随着年龄和她们对母亲角色的情感投入的变化而变化。同样,这些因素也对婴儿的生存和主观幸福感产生显著的影响。在以后的几章中,我们将讨论分娩对青少年和成人产生的心理社会性影响。在此,我们仅指出产前护理质量和分娩时的风险程度与怀孕的年龄有关(见图 5.10)。

与年龄小于 16 岁和大于 35 岁的女性相比,年龄在 16 岁至 35 岁之间的女性能为成长中的胎儿提供更好的子宫环境,并且她们在分娩时遇到的麻烦也较少。特别是在生头胎时,与年轻女性相比,年龄在 35 岁以上的女性,她



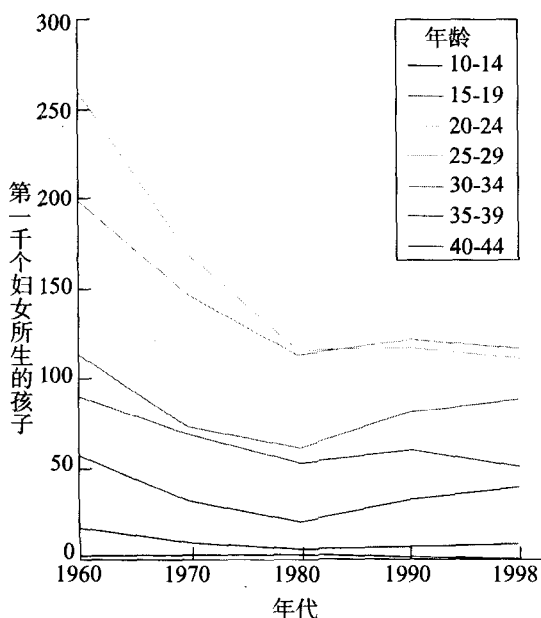


图 5.10 1960—1998 年不同年龄母亲的生育率  
(资料来源:U. S. Bureau of the Census, 1986 年, 1989 年, 1992 年, 1999 年)

们的产程要更长一些,而且更有可能在分娩过程中导致婴儿或母亲的死亡。正如人们所预料的那样,年龄小于 16 岁的女性和年龄大于 35 岁的女性,产出未成熟婴儿的可能性最大 (Schuster, 1986)。

与成人母亲相比,青少年母亲所生的未成熟婴儿因存在神经方面的缺陷而影响孩子的应对能力。同样,年龄小于 16 岁的母亲一般得不到完善的孕期护理,且她们的身体也还不成熟。此外,年轻母亲很可能有酗酒、滥用药物等高危行为,这会对胎儿的发育产生消极影响 (Cornelius, 1996; Cornelius, Goldshmidt, Taylor, & Day, 1999)。研究表明,对于年龄大于 16 岁的母亲来说,良好的医疗护理、充足的营养和社会支持能改善她们的分娩过程。然而,对于年龄小于 16 岁的女性来说,即使有良好的医疗护理和社会支持,自身发育的不成熟会使她们和婴儿处于更大的危险之中 (Roosa, 1984; Osofsky, Hann, & Peebles, 1993)。

年龄超过 40 岁的母亲,她们所生的孩子面临的首要危险是唐氏综合症 (Moore, 1993)。

高龄女性所生孩子患唐氏综合症的概率较高,对此现象的一种可能解释是由于她们的卵子恶化所致。当然,高龄女性丈夫的年龄也可能比较大。尽管她们的丈夫每天都有新的精子产生,但一些证据表明,高龄男性的精子存在遗传缺陷的比率也较大。因此,夫妻双方或一方年龄较大,都会增加高龄女性生出患唐氏综合症孩子的可能性。然而,这些解释并不完全令人满意。许多女性在生育了多个孩子之后的年龄变大了,高龄女性的第一胎与高龄女性的非第一胎相比,前者所生的孩子更有可能患唐氏综合症。而且,年龄小于 35 岁的女性也会生出许多患有唐氏综合症的孩子。这说明唐氏综合症很可能是细胞分裂时发生错误造成的,或是遗传所致。

图 5.10 给出了从 1960 年到 1998 年间 10—44 岁女性的生育率。除最年轻的一组外,今天的女性不再像 20 世纪 60 年代的女性那样多生孩子了。从图中还可看出与我们对成人期生孩子时间选择的认识有关的另外两点。第一,从 1960 年起,生育率已经由 20—24 岁变为 20—30 岁之间各年龄段大致相等。第二,与 20 世纪 80 年代的生育率相比,现在的女性多选择在 30 至 40 岁的早期生孩子。

## 母亲用药

孕妇所用药物的范围很广,包括补铁剂、利尿剂、抗生素、激素、镇静剂、食欲遏抑剂,一些处方药或孕妇自己选用的药。另外,由于孕妇随意地摄入酒精、尼古丁、咖啡因、大麻、可卡因和其他类别的麻醉剂,会直接影响胎儿生活的环境。关于特定药物对胎儿发育影响的研究表明,孕妇摄入的许多药物基本上都是通过胎盘的新陈代谢传输给胎儿的。更甚者,尽管特定剂量的药物对孕妇的影响可能很小,但是它们对胎儿产生的影响却是巨大的。男性用药对胎儿发展的影响也有文献记录,但数量很少。男性滥用药物可能会导致精子畸形,进而使后代出现先天性缺陷 (Pollard, 2000)。

在下面总结有关药物对胎儿发展影响的一

节内容中,必须考虑两个原则。第一,已有证据表明,与其他特定药物或毒品的消极影响相比,遗传素质更能使发育中的胎儿受到伤害。遗传变异性的资料来自于动物研究,因为一些动物一次产子较多,并且与其他动物相比,其体内会残留更多使胎儿致畸的药物(Vorhees & Mollnow, 1987)。第二,大多数致畸物对中枢神经系统的影响不是全或无的方式,而是随胎儿接触致畸物的剂量、持续时间和作用时间的变化而变化。

120 **尼古丁** 在整个孕期,吸烟母亲所生孩子的体重要比不吸烟母亲所生孩子的体重平均轻200克。孕妇吸烟会使流产、死胎和早产的危险增大。在出生后的9—30天,对孕期处于尼古丁环境中的新生儿进行神经学检查发现,他们表现出兴奋性和反应性水平的降低(Fried, Watkinson, Dillon, & Dulberg, 1987)。在出生后2个月内,那些烟民所生婴儿的突然死亡率是非烟民所生婴儿的3—4倍(Pergament, 1998)。

**酒精** 已有证据表明,酒精是一种致畸物。胎儿处于酒精环境中,会导致其大脑发育的中

断,细胞和器官的发育受到干扰,同时神经递质的产生也发生改变,神经递质是中枢神经系统成熟的关键(West, 1986)。酒精对胎儿发展的综合影响被称为胎儿酒精综合症(fetal alcohol syndrome)(Abel, 1984)。胎儿酒精综合症与中枢神经系统功能障碍,低体重以及胎儿脸、眼、耳和口的畸形有关。如果孕妇一天饮酒1.5盎司以上,所生孩子患胎儿酒精综合症的可能性是30—50%。即使孕妇每天适度饮酒,也能使胎儿产生酒精综合症中的一些症状,特别是在营养不良的情况下。胎儿酒精综合症在新生儿中的发生率是1—3/1000。这种症状是引起胎儿中枢神经系统发育障碍的最重要的环境因素(Vorhees & Mollnow, 1987)。

对胎儿处于酒精环境中的后果进行追踪研究发现,在孕期,每天摄入酒精达1.5盎司(很大的饮酒)的母亲所生孩子的IQ显著低于孕期不饮酒或饮酒很少的母亲所生的孩子(Streissguth, Barr, Sampson, Darby & Martin, 1989)。即使考虑了母亲的教育水平、孩子出生的顺序、家庭的社会经济水平、儿童接受的



这两个孩子表现出了胎儿酒精综合症的面部特征。双眼宽、并伴随着内眦赘皮,短鼻子,小瓜子脸和薄的上嘴唇 David Young-Wolff/PhotoEdit

学前教育、母子关系的质量等因素,饮酒仍是预测儿童 IQ 分数低下的有力指标。换言之,许多已被认为对幼儿智力发展有促进作用的因素仍然无法弥补因孕期饮酒而导致的中枢神经系统发育的缺陷。我们强调孕期饮酒的危险性,这是因为饮酒在美国社会很普遍,而且许多成人认为,孕期可以适当饮酒或饮酒是安全的,饮酒并不会对胎儿产生消极的影响。

**咖啡因** 咖啡因广泛地存在于咖啡、某些苏打水和茶水之中。能自由通过胎盘,每天摄入超过 300 毫克的咖啡因,就被认为是咖啡因摄入过量,这相当于每天饮三杯以上的咖啡。大剂量的咖啡因会增加低体重儿的概率,并与胎儿未成熟有中等程度的相关。怀孕 6 周后,孕妇减少咖啡因的摄入量会避免早期因咖啡因摄入造成的消极影响 (Fenster, Eskenazi, Windham, & Swan, 1991; McDoald, Armstrong, & Sloan, 1992)。

**麻醉剂** 使用麻醉剂,特别是像海洛因、可卡因和美沙酮(一种用于治疗可卡因成瘾的药物),会增加孩子的出生缺陷、低体重和高死亡率 (Howell, Heiser, & Harrington, 1999)。在子宫生活的环境中,那些接触过鸦片、可卡因、美沙酮的婴儿会表现出极端易激惹、神经功能紊乱并导致大声哭叫、发烧、睡眠紊乱、进食困难、肌肉痉挛和颤抖 (Hans, 1987)。这些婴儿患猝死症的概率也比较高。追踪研究发现,如果 121 如果在孕期让胎儿接触过成瘾的药物,那么这些孩子出生后,就会表现出精细运动协调困难、注意力难以集中和持久,并且还有可能出现更多的对学校的适应问题。

孕期接触药物,对胎儿的影响是广泛的。在一项研究中,大约有三分之一的孕妇在孕期接触了药物,她们的孩子在婴儿期运动或智力测验分数上表现出缺陷,而其他分数则是正常的 (Cosden, Pearson, & Elliott, 1997)。当然,很难将这些药物对胎儿神经系统的直接影响与滥用药物母亲的抚养的影响区别开来 (Tyler, Howard, Espionsa, & Doakes, 1997)。

由于可卡因滥用的普遍性,法律机构正在

拘留和控告那些将自己未出生的胎儿处于有害的或法律禁止的药物环境中的女性。1997 年,一名生活在南卡罗莱纳州的女性被控告犯有谋杀罪,因为她吸食了过量的可卡因而导致其未出生的胎儿死亡 (Crack-Using Woman, 1997)。州法院已经通过法案,如果婴儿的血液中含违禁药品,那么其母亲就要受到控告。一些州已经尝试将婴儿从这类母亲身边带走,但这种做法会陷入道德两难的困境。那些反对这种做法的人争辩说,众所周知,饮酒、吸烟和其他形式的母亲行为也会对成长中的胎儿产生消极的影响,难道使用这些物品的母亲也要被控告为药物滥用吗?更为重要的是,社会如何保证那些从母亲身边被带走的婴儿能被安置在比其亲生母亲更好的养育环境中?另一方面,一些人 also 争辩说,州政府有责任保护那些尚未出生的胎儿的福利,特别是已长到第三个孕期的胎儿,这一时期是他们能力发展的关键期。按照这个观点,导致胎儿受损或死亡的行为应该被认定是对胎儿的虐待,应该受到起诉 (Willwerth, 1991; Feinman, 1992)。

**处方药** 一些药物是作为治病条件的一部分提供给孕妇的。在 20 世纪 60 年代,服用了用来治疗早晨恶心的镇静剂 (thalidomide) 产生的悲惨结果提醒着整个社会:某些药品对胎儿有着潜在的危险,特别是胎儿正在分化和成长的第一个孕期。在怀孕的第 21 到 36 天服用镇静剂,会导致婴儿严重的四肢畸形。

孕妇服用某些药物能起到保胎的作用;还有另一些药物有助于控制孕妇的疾病,如癫痫症或艾滋病。一些研究探讨了这些药物的剂量和用药时间,认为这些药物对神经发育、运动行为和人格有着暂时或长期的影响 (Rovet et al., 1995)。婴儿出生后,一些种类药物的影响还要持续一段时间,它们要么通过直接改变婴儿的中枢神经系统来起作用,要么通过影响哺育者——婴儿的相互作用模式来起作用。

**产程麻醉** 分娩过程中所用药物对新生儿有一定的影响,这方面的研究结果为婴儿依赖于直接环境提供了进一步证据。起初,镇痛药

的使用给孕妇和医生带来了许多便利,但是他们没有注意到这些药物对新生儿有一定的影响。研究表明,分娩过程中所用麻醉药的类型、剂量和时间等都可能使新生儿出现抑郁,并影响新生儿的应对能力。分娩过程中使用麻醉药物会妨碍新生儿对刺激的习惯化能力(也就是说,刺激重复出现后,停止了对其反应);会减少婴儿的微笑和拥抱;会降低新生儿对新刺激的警觉性反应。此外,经过一个持续 28 天观察,发现用药与一些婴儿行为存在一定的关系 (Stechler & Halton, 1982; Naulty, 1987)。

### 环境毒素

随着越来越多的妇女成为劳动者并扮演着非传统意义上的工作角色,工作环境对胎儿成长的危险性越来越大。在联合制药的一个车间里,因担心碳氟化合物—22 可能会造成胎儿损伤,5 名女工就被解雇了。为了不丢掉这份工作,她们中的两人选择了不要孩子 (Bronson, 1979)。那些工作在危险环境中的男性,他们的妻子也同样有可能出现高流产率、不育或生下有缺陷的婴儿。在一项研究中发现,工作时接触溶剂或化学物质的丈夫与他们妻子的高自然流产率有一定的联系 (Lindbohm et al., 1991)。最近的研究表明,男性工作在有铅的环境中,其精子的数量减少、活力下降、浓度降低,这些都对他们的生育能力有着消极的影响。另外,父亲接触铅的环境也与孩子低体重有一定的关系 (Alexander et al., 1996; Min, Correa-Villase-nor, & Stewart, 1996)。

工作场所不是唯一对孕妇有害的环境因素。在过去 6 年里,有一些妇女经常食用从密歇根湖中捕捞的被污染了的鱼,结果她们所生的孩子在 7 个月大的时候就表现出一定的记忆缺陷 (Jacobson, Fein, Jacobson, Schwartz, & Dowler, 1985)。虽然这些毒素的水平——大气中、水中和土壤中的工业废弃物——对母亲来说没有可测量的影响,但它们已高到足够影响胎儿中枢神经系统功能的程度。这个发现使得所有团体都必须对他们的水、大气和土壤质

量保持敏感的态度。每个新生儿都需要依靠自己祖先的保护,免受环境的危害。

## 人的发展和文化: 艾滋病和母婴传播

122

截至 1999 年底,估计有 1750 万妇女和 130 万儿童感染了 HIV (Human Immunodeficiency Virus, 人体免疫缺损病毒或艾滋病病毒)。几乎所有的 10 岁以下儿童感染者都是由其母亲传染的,且绝大多数感染者生活在非洲和亚洲的发展中国家。

那些由 HIV 呈阳性但未经治疗的母亲所生的孩子,感染 HIV 的可能性是 25%。当采用母乳喂养时, HIV 传染的可能性会增加到 45%,这种情况在发展中国家非常常见 (Bassett, 2001; Rosenfield & Figdor, 2001)。

在北美和欧洲,母婴之间 HIV 的传染已经急速减少。这是因为母亲在怀孕最初几周里或分娩时接受了药物治疗,婴儿出生后 3 天里也接受了药物治疗。然而,在非洲和亚洲的发展中国家,这种疾病肆虐,而且患者几乎不可能得到任何有效的治疗,对这样的失败该如何解释呢?

有 4 个问题阻碍这些发展中国家实施众所周知的很可行的方法:

1. 对这些穷国来说,用来防止母婴传播的巨额医疗费用是一个沉重的负担。
2. 即使在居所附近提供自愿的咨询和检查,很多女性还是不愿意进行 HIV 检查,这是因为她们对这种疾病性质的认识不正确。即使大多数女性的疾病是由丈夫传染的,但只对女性进行检查,她们就会受到把 HIV 带到家庭里的指责。如果检查结果呈阳性,那么这些女性也许就会有被丈夫遗弃的危险。因此,她们宁愿忍受这种疾病,也不愿会失去家庭的支持。
3. 即使在药物治疗的情况下,母乳喂养传播 HIV 的风险依然存在。为了让女性放弃母乳喂养,必须确保供应安全的水和足够有效的处方。否则,婴儿将死于痢疾或营养不良。

4. 治疗对已经感染 HIV 的女性作用不大,但可以阻止疾病向婴儿传播。结果是,当婴儿远离疾病之后,他们看起来像个孤儿。

这个例子阐明了母亲对胎儿发展影响这个话题中的一个主要问题。母亲的照料是胎儿健康发展的基本条件;同时,文化、社会和家庭背景于母亲对胎儿的关心也有显著影响。

### 母亲的饮食

有一观点错误地认为,孕妇无论吃什么东西,都是胎儿获取自己发育所需的物质。为胎儿发育提供足够的营养,这既需要母亲饮食平衡,又需要她们具有将营养转换成胎儿能够摄取的物质的能力(这由胎盘负责)(Lindblad, 1987)。

关于母亲营养不良对胎儿发展的影响,研究人员已经在白鼠身上进行了实验研究。对白鼠怀孕期间营养不良的研究表明,当母亲营养不良时,能通过胎盘的的营养是很少的。与其他器官相比,胎儿的大脑获得了较多的营养,但是中枢神经系统还是受到了损伤。那些存活下来的婴儿,表现出骨骼发育延迟、反射迟钝和认知缺陷(Lukas & Campbell, 2000; Galler & Tonkiss, 1998)。许多专家认为,对于人类来说,孕期的营养不良影响取决于营养不良的时间和严重程度,它对中枢神经系统的发育有着无法避免的影响,其结果表现在智力方面(Morgane et al., 1993)。但是,这种说法很难用实验的方法来证实。

许多关于营养不良对人类胎儿发育影响的资料来自于如饥荒、战争和极端贫穷等灾难或危机时对女性影响的研究。例如,有一些研究考察了 1944—1945 年荷兰饥饿冬天(Dutch Hunger Winter)的影响,当时德国军队封锁了荷兰人的粮食供应。在一项对这个时期出生在饥荒地区的男性研究发现,有 21% 的人是在胎儿期经历了一个孕期或多个孕期的严重营养不良。营养不良是从婴儿出生时的低体重与他或她的妊娠期(指从受孕到出生)的比较推断出来的。与那些妊娠期和体重正常的婴儿相比,妊

娠期较小的婴儿有较高的死亡率,出生后会出現更多的并发症,另外,嬰兒出現心理或運動缺陷的概率也較高(Cassady & Strange, 1987)。孕期营养不良对所有器官的正常生长、器官的正常功能和中枢神经系统的正常发育有着不良的影响。行为障碍、学习困难和某些形式的心理疾病都与孕期营养不良有关(Morgane et al., 1993; Neugebauer, Hoek, & Susser, 1999)。

孩子的营养不良也许出现在孕期,也许出现在出生后,或是在这两个时期都会出现。胎儿期营养不良会引起某些发育落后,但是对婴儿发育影响最严重的还是出生前后的营养不良,这种情况出现在世界上许多贫穷地区。当出生后营养不良和疾病与孕期营养不良相伴随时,就很难去研究孕期营养不良产生的影响了。

改善孕期女性的饮食能提高新生儿的体重。为孕妇提供高蛋白质和高热量的食物,对胎儿有积极的影响(Sigman, 1995)。对危地马拉女性提供充足的蛋白质食物后,她们所生婴儿的死亡率降低了 69%(Brown & Pollitt, 1996)。在墨西哥,一项追踪研究对营养充足女性所生的孩子和营养不良女性所生的孩子进行了比较,同时还对这些孩子长到 12 岁时和 18 岁时的发育情况也分别进行了比较。结果发现,营养不良女性所生的孩子,其认知成熟的速度慢且所需的时间长,他们中的一些人到了 18 岁时,认知能力还没有达到成熟的水平。另外,孕期营养不良,孩子的认知能力从来没有达到营养充足孩子的水平,即使他们长到了 18 岁时,情况仍是如此(Chavez, Martinez, & Soberanes, 1995)。

为了使孕期营养干预有更大的作用,必须尽可能降低出生后贫穷带来的影响。营养不良的儿童可能会出现更多的疾病、无精打采、退缩、身体发育延迟、智力发育落后。而另一方面,如果出生后的营养充足,先前孕期营养不良的消极影响就会被消除。这些婴儿表现出活动性增加,对环境有更大的需求,能更加积极地回应哺育者(Brazelton, 1987a)。这个干预模式可

以弥补最初由孕期营养不良所导致的缺陷。

## 文化背景

朱兰是赫曼人(Hmong),现生活在澳大利亚。她有一个孩子,她和她的家庭成员正准备在孩子出生后的第三天举行一个灵魂召唤仪式。一旦仪式结束,她将会感到她能做到保护孩子时所需要做的一切,感觉自己就像是居住在超自然的世界里。赫曼人相信我们每一个人拥有三个灵魂,当女性怀孕后,第一个灵魂就进入到胎儿的身体;当孩子出生后出现第一次呼吸,第二个灵魂就进入到他的身体;出生后的第三天,第三个灵魂就进入到孩子的身体。灵魂召唤仪式确保了这三个灵魂进入孩子的身体,同时也给孩子带来幸福(Rice,2000)。

为了更好地认识与生孩子有关的一系列事件,我们必须了解特定文化对怀孕和生孩子的看法和观念。与怀孕和分娩有关的信仰、价值观和行为准则被称为生育文化(birth culture)(Hahn & Muecke,1987;Scopesi,Zanobini & Carossino,1997)。想要孩子的决定、怀孕的社会性体验和身体体验、孩子分娩过程中的特殊助产方式、分娩后对婴儿和母亲的照顾及态度等都是生育文化的组成部分。在所有文化群体中,虽然不是每个人都遵循生育文化的所有内容,但是至少从表面上看来,这些准则是女性和她的同伴在怀孕过程中所经历的各种事件或知识的一部分。

传统文化中关于怀孕和分娩过程的资料主要来自人类关系领域文献(Human Relations Areas Files)(Murdock & White,1969)和Ford(1945)对64种文化中繁衍行为的比较研究。在绝大多数传统社会里,不允许男人和非本族女性观看分娩过程。而且,许多与受孕和分娩有关的活动都被认为是私人的或秘密的,不允许公开讨论。因此,有关孩子生育的资料是不完全的。跨文化的比较研究也仅仅是在美国文化背景下进行的。

## 对怀孕的反应

许多文化一致认为,准父母的行为不仅会影响胎儿的发育,而且还会影响胎儿分娩的难易。在Ford(1945)对64种文化的研究中,有42种文化规定了准父母的行为,其他的则为禁止行为,许多限制是在饮食方面的。

在坡密(Pomeroon)的阿拉瓦人(Arawaks,南美洲的一支印第安人)中,女性怀孕后,父亲和母亲都不能捕杀和吃蛇。丈夫可以捕杀和吃其他动物。原因是他们的禁忌认为,吃蛇以后婴儿就会与蛇相似,换言之,婴儿会变得既不能说话也不能走路(Roth,1953,第122页)。

在许多亚洲、地中海和中南美洲的文化中,人们认为,孕妇饮食中“热”食物和“冷”食物之间的平衡会对怀孕产生一定的影响。怀孕的妇女是不能食用如红辣椒、胡椒粉、咸的或高脂肪等一些过“热”的食物,也不能食用如酸的、咸的或冷鲜的一些过“冷”的食物(Hahn & Muecke,1987)。

文化对怀孕的认识决定了与怀孕有关的症状的种类及严重程度;孕期寻求的治疗类型或药物援助的类型;孕妇对生活紧张性刺激的反应程度。可以从以下两个维度来归纳孕妇的态度:(1)关怀与羞怯;(2)适当与脆弱(Mead & Newton,1967)。

### 关怀与羞怯

对孕妇的关怀是指表现出来的对孕妇的关心、感兴趣和帮助。例如,据报道,在约旦的村庄里,“人们就像小心翼翼地对待鸡蛋里小鸡一样,更加小心地对待母亲子宫中的小孩”(Grandquist,1950)。正如查嘎(Chagga)在非洲说的那样“注意孕妇!没有比她们是更重要的人了”(Guttmann,1932)。

另一种极端文化是尽可能地把怀孕当作一个秘密事件。这种风俗习惯也许源于人们对超自然界中的魔鬼可能会破坏胎儿的恐惧,或许是因怀孕与性有牵连而感到羞怯。

一些社会群体认为,关怀可以使外界对孕妇和胎儿的照料增多。这种态度强调了生育作为群体补充机制的重要性,并尽可能地给孕妇提供更多的额外资源。通过保守怀孕秘密,女性在这种文化中逐渐产生羞怯感,这种感觉既不能促进母亲和胎儿的健康水平,也不鼓励其他的夫妇生儿育女。

## 人的发展与文化: 父代母育

在一些文化中可以见到正规形式的父代母育(couvade)。在孩子出生前的一段时间里,准父亲躺在床上,严禁他人观看。在新几内亚的阿瑞皮斯(Arapesh),生孩子被认为是一种沉重的负担,并且会耗尽母亲和父亲的能量。有一些文化认为父代母育非常重要,父亲能吸引恶魔的注意力,以便在孩子出生过程中能够母子平安(Helman,1990)。

虽然在一些部落里没有观察到父代母育的具体行为,但还是观察到准父亲们会体验到一些父代母育的症状,如疲劳、胃痛、呕吐、头昏眼花或后背痛。这些症状通常开始于怀孕的第一个孕期结束时,更为明显地表现在怀孕晚期,结束于孩子出生后(Klein,1991)。

父代母育是一种信仰危机,即相信男人有能力面对未知的世界。随着妻子信仰的增加,丈夫的信仰逐渐减少。这些丈夫在绝望中使自己处于成年男子的最下层。因此他们需要摸索出一些新东西来帮助自己应对困境,他们发现的东西是一些非常、非常古老的古代技术,这些技术能使男人们走向正常的生活,但是需要忍受一定的折磨。

对古人的工具、古人的策略和古人的面具的研究发现,现代男人与古代男人之间的区别仅仅在于穿领尖钉有纽扣的衣服还是穿鹿皮衣服。在追求个人安全感和他们的铠甲被撕裂时内心产生的恐惧感方面,现代男人和古代男人是相同的(Finley,1984)。

脱斯万(Trethowan,1972)是第一位对正

常人群中出现父代母育症状的本质与程度进行论述的人,他认为,这些身体症状是男人在妻子怀孕期间情绪失衡的外在表现。准父亲可能对妻子怀孕及身体状态在认识上产生了移情。同时,他们可能体验到对妻子的嫉妒,怨恨自己与妻子之间亲密感的降低或可能降低、不愿意接受妻子身体形态的变化或者嫉妒妻子能生孩子等。这些无意识的或没有表达出来的心理矛盾的进一步增大,就会使准父亲担心自己妻子与孩子的健康。这些应激源可能共同导致了父代母育症状的出现。

## 适当与脆弱

在许多社会里,怀孕是一种有性能力的信号,同时也是获得社会地位的手段。在一些文化中,只有怀孕的女性才能举行婚礼。在一个家中有多多个妻子的一夫多妻制的家庭中,只有怀孕的妻子才能得到丈夫更多的注意,并才有可能阻止丈夫再娶妻子(Grandquist,1950)。在一些文化中,生过孩子的女性被认为更有魅力。“因此,在南美洲的南艾马拉人中,有多个孩子的寡妇被当作称心如意的新娘”(Tichauer,1963)。“锡丹土著的雷布查男人认为,与没有生过孩子的女性相比,与生过多个孩子的女性有性关系,将会使自己更愉快”(Gorer,1938)。

与上述情况相反,还有一种观点认为生孩子是件费神的事。孕妇是脆弱的,随着怀孕次数的增加,女性会变得越来越脆弱。在新几内亚的阿瑞皮斯(Arapesh)人中(Mead,1935),对男人和女人来说,怀孕会引起疲劳。一旦月经停止,丈夫和妻子就认为,为了给胎儿的精液和血液提供生长物质,他们必须不断地进行性交。

不少文化认为,怀孕期的女性和胎儿很容易暴露在邪恶灵魂面前。一些文化认为,在分娩的那段时间里,生与死的力量参与了母亲和胎儿之间的强烈竞争。

关怀和羞怯、适当和脆弱是组成矩阵的两个维度,在这个矩阵里,任何社会中的生育文化或亚文化都被包括了进来。在这个框架中,怀孕被看作是非常高兴的事或极端羞怯的事,是



感觉到有性的能力或非常脆弱。例如,可以把美国医学生育文化的特征归纳为关怀和脆弱。通常,孕妇会受到更多的关怀和照顾,经常会处在一个医疗系统之中,增加了她们的依赖性。工作场所的态度也加深了这种脆弱感,认为怀孕的女性不会对工作有较好的贡献。

在美国,男性和女性都把孕妇称为“病号”。这个观念包括孕妇不必竭力去做事并可以为一些责任找借口;她们需要特殊的照顾;她们应该寻求医学专家的帮助以满足自己的健康需要;她们应该按照专家推荐的方法去保持健康;她们的喜怒无常、敏感易怒及其他症状应该得到原谅,因为出现这些症状的原因是她们处在怀孕期(Myers & Grasmick, 1990)。

## 对分娩的反应

在大多数社会里,分娩是一个很重要的事件,其标志是现场出现的人员是特殊指定的,场所也是特定的,并且还要举行一定的仪式或典礼,仪式的目的是支持新出生的婴儿奇迹般地进入到这个社会。在传统社会里,通常有两个或多个执行特殊任务的助产师参与了分娩过程。在世界上所有的地区都可以找到传统的助产师,她们通常是有孩子的女性,并且受到她所在社区成员的尊敬。在牙买加,护士或助产婆是村庄里很重要的人物。在很多家庭的关键时刻,她就被请过去提供一些帮助。在怀孕和分娩期间,助产婆会给很多仪式提供帮助,会给产妇提供一些避讳,这些避讳可以帮助她们成为一个母亲。通常情况下,她会一直照顾母亲和婴儿,直到婴儿出生后第9天为止(Kitzinger, 1982)。

在绝大多数传统文化里,分娩是在一个熟悉的环境中进行的,或是在家里,或是在家附近的产房。如果是在家里分娩,就要挂一个帘子使孕妇和其他人隔开,但是孕妇知道自己的家人就在周围。孕妇分娩时,通常是靠着某物或某人站着、蹲坐着、坐着。在西方风俗中,在分娩时,孕妇是躺着、双脚伸在空中,在传统的生育文化中很难找到与此对应的情形(Helman,

1990)。另外,在分娩过程中,不希望把孕妇从一个环境或房间移到另外的房间。这一点被工业化社会中的现代女性保留了下来。

对生育的看法,是从一个极端到另一个极端的连续体。非常消极的一端是把生产看作是肮脏和污秽的事情;非常积极的一端是把生孩子看作是个人的成就。位于中间的看法是把分娩当作一个平常的生理事件。

就像新几内亚的阿瑞皮斯人(Arapesh)和印度的卡都哥兰斯(Kadu Gollas)人认为的那样,生育是肮脏的事件,妇女必须离开村庄到一个很远的地方去生孩子。在很多文化里,如古代的希伯来(Hebrews),分娩以后要进行一个很隆重的净化仪式。越南的村民认为,分娩后的母亲在一个月内不能洗澡洗头,否则她们的婴儿就会出现问題,另外,新妈妈在分娩后的100天里不能有性行为(Stringfellow, 1978)。一个稍微积极一点的观点是把分娩看作是生病。这种观点会导致印度古纳的(Cuna)孕妇去看医生并要求药物治疗。还有一个中立的观点,最恰当的说法是“自然分娩”,母亲在生孩子的时候,有很多社区的成员站在旁边,没有很多痛苦的表情,也很少用妇产科的器械。克拉克和霍兰德(Clark and Howland, 1978)将萨摩亚女性的分娩过程描述如下:

萨摩亚女性把分娩过程看作是自己角色的重要内容和人生经历的一部分。由于她们的文化对生孩子非常重视,生孩子的母亲被人称赞,所以有自我满足感。分娩疼痛的减轻可能使母亲表现出病人的矛盾心理。从骨骼肌的反应、抖动、旋转和固定身体位置等方面可以看出,虽然她们明显地体验到了疼痛,但是她的文化要求她不需要医疗。那些被“宠坏”了的高加索妇女则需要减轻疼痛的药物。另外,萨摩亚文化要求女性克制,要求她们不要表露出疼痛的表情(第166页)。

在这个量表的最积极的一端,生孩子被看作是值得骄傲的成就。在北津巴布韦的伊拉(Ila),他人可以旁观分娩的过程,并可以大声赞美产妇,大家感谢她说:“我感谢你今天给我们生了个

孩子”(Mead and Newton, 1967, 第 174 页)。

马乔里·卡米尔(Marjorie Karmel, 1983)对分娩的心理助产法的描述中也有类似的情况,从我开始用力那个时刻起,产房中的气氛发生了急剧的变化。以前,这里的每个人都是轻声轻语,尊重我的专注状态,现在这里是鼓励的欢呼声,努力激励着我。我感觉自己就像一个橄榄球球星,只要一触地就可得分(第 93—94 页)。

美国人对生孩子看法是朝着重视母子安全的方向发展,并让作了父母亲的人有一种能照顾好新生儿的胜任感(Sameroff, 1987)。与 20 世纪 40、50 年代的医疗条件相比,现在分娩时很少用产科药物。分娩时,有更多的父亲或其他分娩指导者参与,婴儿和父母亲之间的直接接触增多,婴儿每天有更多的机会和母亲及其亲属呆在一起。母婴在医院里住的时间明显减少。

同时,让胎儿健康成长和安全出生的最好方法是要求孕妇在怀孕期间及时地、定期地去产科医院检查;参加分娩指导训练班;遵守饮食和药物的限制;避免去一些可能对胎儿有害的地方。在美国,助产术和分娩中心的普及发展较慢,许多医生强烈要求产妇在医院里生孩子。



现代美国的出生文化喜爱较少地使用产科手术,所以母亲处于清醒状态,父亲参与孩子的出生过程,医生是重要的支持人员。Christopher Bissell/Getty Image 版权

更甚者,与自然分娩背道而驰的事是随意选择剖腹产。一些人认为,在美国生育文化中,强调科学和技术价值的同时必须面对这样的事实——生孩子是自然的、私人的和公共的事情(Davis-Floyd, 1990)。

人们自然会认识到,母亲分娩时经历的事件会影响母亲的情绪和养育能力。此时特别需要家庭成员、亲密朋友和卫生保健专家等社区的努力来培养女性的胜任感和控制自己的养育能力。外界对她们的关心和支持会促进女性对自己及母亲角色形成积极的定向。另一方面,当孕妇完成即将到来的要求和精疲力竭的任务时,社会中的拒绝信息、对女性能力的怀疑、带走或试图隔离母亲与婴儿及社会支持系统的缺失会破坏她们的自尊,妨碍她们能力的发挥(Dunkel-Schetter, Sagrestano, Feldman, Killingsworth, 1996)。

美国的人口日益多元化,必须注意了解各种文化规范下孕妇和她的家庭支持系统的情况。例如,对美国、德国、法国和意大利的医院产房环境的研究发现,各个国家的产房环境在女性控制分娩过程、提供情绪和技术支持、分娩准备班的有效性、关注母子、父子情绪纽带等方面存在着某种程度上的差异(Scopesi, Zanobini, & Carossino, 1997)。另外,其他一些关于国家中移民分娩的研究则强调产妇、家庭和不甚了解她们信心和控制能力的产科专家三者之间的交流存在着问题。在分娩和生产过程中,移民产妇察觉到的不友好、冒失和不支持的行为时,她们就会感到特别抑郁(Small, Rice, Yelland, Lumley, 1999)。向不熟悉生育文化的女性讲解生育文化的关键部分,这种做法是很有必要的,也许她们会因此而理解或重新解释所看到的不尊重或威胁现象(Hahn & Muecke, 1987)。

## 应用性话题:流产

流产是指胎儿能在子宫外独立存活之前终止妊娠的行为。每年有成千上万的怀孕是通过

自发性流产终止的,通常称作小产。然而,本节关注的是怀孕的主动终止。按产科惯例,怀孕12周前后的流产是不同的。12周之前,通过扩大宫颈,然后要么使用带有真空吸气器的吸泵移掉子宫中的物质,要么通过刮宫终止怀孕。12周以后,通过注射盐类溶液或可刺激分娩的前列腺素来实现人工流产。还可通过类似剖腹产的外科手术将胎儿摘除(Cunningham et al,2001)。

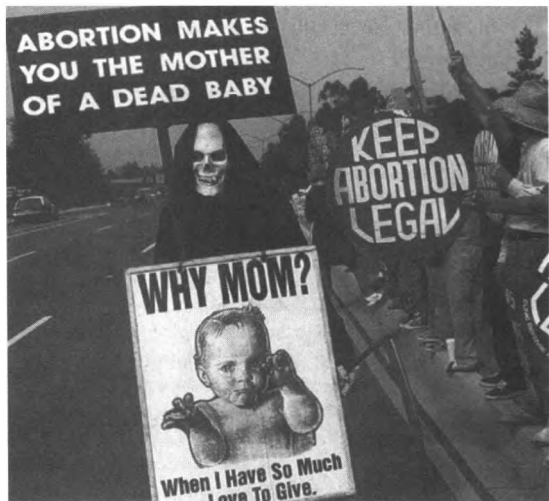
1988年,法国研制出一种非手术的流产方法,采用一种名叫RU-486的药物,现在叫做米非司酮(mifepristone),来阻碍孕酮的合成和循环以达到终止怀孕的目的(Baulieu,1989)。当这种药物和一定剂量的前列腺素结合起来时,如果妇女在最后一次月经的49天之内服用,其有效性可达到92%。它使子宫内膜脱落,因此就不需要真空吸气器或外科手术了(Planned Parenthood,2000)。如果使用米非司酮,需要几次去医院门诊就医。如果第三次门诊时还没有将胚胎除掉的话,那么就需要动用手术流产了。研究发现,使用这种药物的100名女性中有1名在12天之内仍然怀孕,2—4名女性没有达到完全流产(《RU-486是怎样起作用的》,1997)。2000年,这种药物在美国127国通过了FDA(食品及药物管理局)的批准,允许由医院内科医生推荐使用或进行手术流产的外科医生开具处方使用(《国会和RU-486》,2001)。由于道德原因,许多不愿意做流产手术的医生说,他们愿意给需要RU-486的女性开处方并监控她们的使用情况(Rosenblatt, Mattis, & Hart,1995)。

## 美国有关流产的法律规定

在美国,关于流产争论的核心是:保护女性权利和保护未出生胎儿权利这两种社会责任之争。一方面的观点是坚持女性有隐私权,有选择或拒绝做母亲的权利;另一方面的观点是保护未出生的、不能维护自己利益的胎儿。一些人认为这是一个错误的两分法,因为我们不能真正地把母亲与未出生胎儿的主观幸福感分开。

在流产争论中,关键是需要明确界定一个发展年龄,该年龄可以把胚胎看作是一个个体,并且有权受到国家的保护。1973年,在罗·V·万德(Roe v. Wade)案中,美国最高法院提出一个发展模型来解决这个案件。法庭支持把怀孕分为三个孕期,并认为在第一个孕期里流产是女性的权利,宪法保护其隐私权。法庭说,在第二个孕期里,必须对流产的方式进行一些限制,因为这时对母亲有一定的危险;然而,在这个时期里胎儿的权利还不是一个论题。在最后一个孕期里,如果胎儿离开子宫有存活机会时,国家就不允许流产。这个裁决规定,直到胎儿成长到有生存能力之前,女性完全有权决定是否流产。在这一点上,法院规定说,社会对未出生胎儿的责任要超过女性的自由权和隐私权。

在这个决定确立后的几年里,最高法院裁定了一些试图管制流产而违反宪法的州法律。然而,到2001年为止,各州所管制的范围很广,有些州赞成各种类型的限制,而同时在另一些州却持反对态度。一些被强制执行的主要内容有:申报流产的需要、临床诊断、父母双亲连带责任、限制流产保险、国家基金为流产的公共医疗补助、禁止不完全流产、限制晚期流产等。关



流产的争论继续关注胎儿期的社会、政治、宗教和文化的意义。在美国要彻底解决此争论,你的观点是什么? A. Ramey/Stock Boston 版权

于各州对流产限制的完整总结,请访问艾伦·格特玛彻(Allan Guttmacher)研究所的网页 [http://www.agi-usa.org/pubs/abort\\_law\\_status.html](http://www.agi-usa.org/pubs/abort_law_status.html).

总之,法院已经规定,如果一个女性在胎儿有生存能力之前要求流产,那么各州就不应该设置一些障碍来增加这些女性的不必要负担。然而,一些州要求咨询并获准同意,通常在进行流产前,有一个强制性的等待期。对未成年人来讲,强制要求在流产之前要经过父母的同意。许多州要求给孕妇进行流产的医生要提交报告。目前,在女性流产之前,不需要经过她的丈夫或孩子父亲的同意。

## 合法流产的影响

据报道,在罗·V·万德案裁决后,合法流产的数目急剧增长,从1973年的74.5万到1980年的155.4万。而从1980年到现在,流产率呈下降趋势(U. S. Bureau of the Census, 1999)。这种下降要归功于一系列因素的共同

作用,如对流产态度的改变、流产门诊的减少、使用更为有效的避孕措施和不想怀孕人数增多等等。

表5.4总结了1996年合法流产女性的总体特征。数据表明,流产的女性来自各种社会经济、家庭和文化的背景,她们流产的理由也是各不相同的。20—24岁年龄组的流产率最高(占总数的32%),紧随其后的是25—29岁年龄组(占总数的23%)和15—19岁年龄组(占总数的19%)。白人女性占合法流产总数的60%。绝大多数流产者是未婚女性,大多数女性以前没有流产经历。尽管如此,还有大约20%的女性有过2次或更多次数的流产,对于一些人来说,这种方法成为控制生育的一种手段。

## 流产的心理社会性影响

人们知道流产对女性有什么影响吗?流产有没有医学上的风险?女性是以怎样的情绪看待流产经历的?

表 5.4 美国的合法流产人数:挑选的特征(1996)

合法流产总人数 1366000				
流产率(每 1000 例流产和出生的总人数中流产人数)260				
女性的年龄(%)				
15 岁以下=1	15—19 岁之间=19	20—24 岁之间=32		
25—29 之间=23	30—34 之间=14	35—39 之间=8		
40 岁及以上=2				
民族(%)				
白人=59	黑人和其他=41			
婚姻状况(%)				
已婚=20	未婚=80			
此前正常分娩率(%)				
没有=44	1 次=27	2 次=18	3 次=7	4 次及以上=4
此前人工流产率(%)				
没有=55	1 次=27	2 次或更多=19		
妊娠时间(%)*				
少于 9 周=53	9—10 周=23	11—12 周=11		
13 周及以上=12				

\* 依据 U. S. Census Bureau 1995 年提供的资料。

资料来源:来自 U. S. Census Bureau 1999 年提供的资料。

1965年,在与怀孕和分娩有关的婴儿死亡中,流产占20%。由于流产的合法化,与此相关孕妇的死亡率下降了50%多。1989年,因合法流产引起的母亲死亡率是0.8/10万,因怀孕和分娩而引起的母亲死亡率为8/10万(U. S. Bureau of the Census, 1992)。在身体安全性方面,合法的流产,特别是12周以前的流产是整个怀孕期间的10倍。

虽然流产对身体危害的风险比要分娩小得多,但是仍然存在一些未解决的情绪上或心理上的风险。1987年,里根总统要求外科医生库波(C. E. Koop)评估流产对女性身体和心理的影响。如果发现流产增加了身体或心理疾病的患病率,那么这将为制定有关限制流产的公共卫生政策提供依据。经过对大约250个研究进行彻底的评估后,库波医生报告说:“关于流产对女性健康的影响,科学性的研究不能提供结论性的事实”(Holden, 1989, 第730页)。很多研究(包括库波所评论研究在内)主要集中在流产的心理学影响上。在这些研究中,大多数存在着严重的方法论缺陷,它们的结果不能支持流产争论中的任何一方(Wilmoth, 1992)。

## 个案研究: 克伦和唐

关于生出一个带有严重基因异常婴儿的决策

一对叫克伦和唐(Karen and Don)的年轻夫妇,想生一个孩子,但因意见始终不一致而陷入了麻烦之中。几年前,克伦的姐姐生了一个畸形的孩子,她的畸形和唐的弟弟的情况一致:心脏缺陷,双拇指,足畸形,还有严重的智力落后。家庭出现一个这样的孩子可以说是“偶然”或“命运”,但是出现两个就不能这么说了。

克伦和唐去看人类基因门诊,开始了自己129的发现之旅。在顾问的帮助下,他们构建了一个家庭结构图,……结果鉴别出在唐的家庭中,有这种疾病的潜在携带者,并建议他们去做一个血液检查。唐的检查证实了这对年轻夫妇的

担心:他是一个携带者,他要是生孩子的话,孩子可能处在很大的风险之中。

这些发现对唐的家庭产生了深远的影响。当验血结果揭示他的母亲不是一个携带者时,她终于放下了多年来一直担心自己是个携带者的沉重包袱,她曾经一度认为是她造成了儿子的畸形。同样,这一信息意味着唐的父亲是携带者,但他的反应是拒绝验血。唐的姐姐已经生了一个正常的孩子,并且现在已经做了结扎手术。唐自己感到很内疚,不但他自己是基因缺陷的携带者,而且他让妻子失望了,她非常想要一个孩子。他曾经想到过人工受精,但又很快否定了这种想法,接着想通过收养来拥有一个孩子。就在他们着手准备收养孩子的时候,让他们意想不到的事发生了,克伦发现自己怀孕了……

现在,发现的旅程延伸到下一代身上。通过羊水诊断,克伦了解了她那未出生的胎儿的状况……克伦的母亲……不能接受流产。她一直说“如果没有得到确切的坏消息,决不要终止怀孕,这决不可能。”克伦也不能告诉别人她怀孕了……

当羊水诊断结果告诉他们孩子有严重的畸形时,克伦和唐开始了干预治疗过程。“也许我应该继续下去,生一个小孩”。她若有所思地说:“因为他是唯一的,我以前从来都没有过。”但是他们已经决定在这种条件下终止怀孕。“如果胎儿是一个携带者,那么我们就继续下去,等孕期满了,就生下这个小孩,但是我们不想要一个身体有缺陷、智力落后的孩子。”他们告诉家人和朋友,包括克伦的母亲,“当我们打电话说‘这是一个坏消息,我要终止怀孕’时,她一点都不相信。”

对克伦来说,流产不是一件容易的事。“这不像是我失去了一个宝贝,我在流产。我是心甘情愿地走进来,终止了怀孕。对很多人来说,是很难处理这种事情的。一些人认为,正是这类事情……,你进去后被猛击了一下,清醒后,你再也不能怀孕了。这并不是全部,他们引导分娩,我分娩了10个小时,我生下了一个小孩,

我醒了过来。我母亲打电话给我,问我将来怎么办,但是很快她又放弃了这个话题。我回到工作中,每个人都装得和平时一样,就像什么事情也没发生,我的确感到很悲恻。”

资料来源:J Kotre and K. B. Kotre. “Intergenerational Buffers: The Damage Stops Here”. 第 367—389 页。由 McAdams, D. P. and E. de. St. Aubin (eds). *Generativity and Adult Development: Psychosocial Perspectives on Caring for and Contributing to the Next Generation*. American psychology Association 1998 年,允许引用。

### 思考题

1. 让你扮演这个案例中的一个角色:克伦、唐、克伦的母亲、唐的父亲、唐的母亲,你会对此事有怎样反应?
2. 技术是如何介入这个个案中的?
3. 生物系统、心理系统和社会系统是怎样看待克伦和唐所面对的问题?
4. 由于这些经历,克伦和唐的婚姻关系会受到影响吗?
5. 这个个案中,人们要考虑什么样的道德问题?
6. 在这个个案中,与怀孕、分娩和流产有关的文化观点是以何种方式起作用的? 如果生活在另外一种文化背景中的夫妇遇到了这种情景,他们解决此问题的方法会有所不同吗?

流产女性的典型心理体验就是轻松感(Lemkau, 1988; Elias, 1998)。一项对 400 多名女性流产两年后的研究表明,有 70% 的人觉得自己的决定是正确的,特别是意外怀孕和在 12 周内流产,她们一般能处理好在流产后不久产生的消极情绪和思想(Adler et al, 1990)。然而,大约有 30% 的女性对自己的决策有过矛盾或后悔心理。

流产的积极结果与一些因素有关(Alter, 1984; Miller, 1992)。与其他女性相比,那些有男性化倾向的女性性别认同——对男性特征和

女性特征有着灵活多变的看法——的女性报告,她们有较少的失落感、焦虑和身体症状,她们也很少想到要去死(将在第 11 章讨论阴阳人)。这些女性倾向于很少传统性别的角色导向,她们期望在自己的生活中能找到各种各样的、令人满意的、能辅助或代替养育孩子的资源。

另一个与流产后调节有关的因素是女性对流产的可接受的看法。毫不惊奇的是,如果一些女性相信流产是解决意外怀孕的可接受方法,同时她的家庭、朋友和同伴也认可流产,那么,这些女性很少有强烈的悔恨感和流产后的失落感(Miller, 1992)。

即使是把流产与自己控制命运这一积极情感联系起来,人们也不能忽略一些女性所表现出来的悔恨反应。对于那些社会支持系统不认可流产的女性来说,做出流产的决定很可能会引起强烈的消极情绪。莱马库(Lemkau, 1988)研究了那些因流产而导致强烈的、很难解决的消极情绪的门诊病例,当发现胎儿基因异常时,这些孕妇就只能在怀孕的晚期进行流产,那些对胎儿产生依恋的女性会为自己失去胎儿而感到悲伤;对一些在第二个孕期流产的女性来说,是否要做出流产决定的矛盾心理会加重她们流产后身体上的不适感;如果一些妇女发现自己流产后不能怀孕时,她们会表现出内疚、生气和悔恨;流产后,那些离婚的、独居女性和寡妇们 130 在强烈的消极情绪面前,则会表现出了更大的脆弱性(Speckhard & Rue, 1992)。

流产的决定并不只是影响女性和她们未出生的孩子。1976 年,最高法院规定,女性在流产时不需要经过她的丈夫或孩子父亲的同意,这否决了先前 12 个州确立的流产前要经过孩子父亲同意的规定(Etzioni, 1976)。最高法院支持女性在做生育的决定时无需依赖丈夫或孩子的父亲。然而,关于父亲有权决定他未出生的胎儿命运的权利问题仍然不断地被人们提出,随着父亲在养育中的参与越来越多,已有的法律可能还要不断地受到挑战。

关于男人对妻子流产的反应,了解的还不

是很多。肖斯蒂克和马卡露斯(Shostak and McLouth, 1985)访谈了美国 1000 名陪同女性去流产的男性。在这些男性中, 93% 说由于这种经历, 他们改变了自己的节育方法; 83% 相信流产是一个令人满意的解决怀孕问题的方法; 对于意外怀孕和流产, 大多数男人表现出焦虑、内疚和挫折感。最近的研究表明, 男人, 特别是青少年父亲, 对流产表现出焦虑、生气和道德上的矛盾。即使是在他们矛盾或感到失落的时候, 青年男性仍觉得自己应该在女朋友面前表现得坚强。和女性一样, 男性的反应涉及其价值系统和他们与孩子母亲的关系。对于年轻的父亲来说, 为了体谅女朋友和保密, 他们也许会阻止自己寻求一些感情支持(Holmberg & Wahlberg, 2000; Thomas & Striegel, 1994—1995; Maloy & Patterson, 1992)。需要更多的研究去探索父亲对流产决策是如何反应的, 态

度是什么, 以及流产经历对他们将来的夫妻性关系和父子关系有什么影响。

关于流产服务合法化和有效性的讨论是心理社会性争论中的一个问题。争论的关键是人的发展: 人的生命是从什么时候开始的? 胎儿在什么时候能存活——也就是说, 能在子宫外存活? 社会对未出生胎儿的责任是什么? 对女性来说, 最佳生育孩子的年龄是多大? 流产对女性的身体健康、主观幸福感和将来生孩子有什么影响? 生产和养育一个本不想要的孩子, 对女性的身体健康和主观幸福感有什么影响? 对一个父母本不想要的孩子的影响是什么? 在女性做出流产决定时, 父亲的权利是什么? 在青少年流产中, 父母亲的权利和责任是什么? 流产争论中的行政命令通常掩盖了女性和男性在面对这种艰难抉择时个人所处的两难境地。

## 本章总结

每一个胎儿的发展都是处在一定的心理社会——遗传环境中, 这个环境与每个新生儿及其独特的家庭血统和民族进化史联系在一起。遗传因素影响个体的发展速度和个性特征的模式。很多个体的优点和异常都源于受精卵提供的遗传信息模式。了解遗传的生化基础, 可以使我们发明一些新技术, 以便在将来的某一天使用这些技术以修正异常基因和修改遗传类型。这些进展引起了新的心理社会性两难问题, 并且需要公众在诸如科学、人类发展和道德等领域接受更好的教育。

胎儿在发育的 9 个月中, 身体器官快速分化, 生存机能逐步整合, 特别是他们的吮吸和吞咽能力、呼吸和体温的调节能力及消化系统发育成熟。感受器在正式工作前就能对刺激做出反应。中枢神经系统在怀孕后的第三周到第四周就开始成形, 在整个怀孕期, 甚至到了儿童期和青少年期, 它仍在继续发育。

在孕期, 母亲和胎儿相互依赖。怀孕影响了女性的社会角色和社会地位, 也影响着人们怎么对待她及她可以得到哪些资源。女性的身体健康状况、情绪状态、对怀孕的态度、与未出生孩子的依恋等为孩子出生后的养育质量做了准备。

母亲的性格特征、生活风格、物质和文化环境都影响着胎儿的发育。应该特别注意母亲的年龄、孕期所服用的药物、接触某些疾病或有毒环境、分娩过程使用麻醉药以及饮食等因素对胎儿的影响。一个特别需要全社会关注的问题是贫穷对胎儿发育的影响。非常贫穷的女性怀孕同时又生活在充满各种危险的环境中, 那么就会导致新生儿低体重和先天畸形。

怀孕和分娩的经验来自于文化情境。生育文化给人们提供了一系列在行为和态度上的准则及信条, 以此来约束女性的行为、可利用的资源和其他人对孕妇的态度。对怀孕的看法可用



十字坐标来表示:关怀与羞怯、适当与脆弱。许多生育文化都处在这个坐标中的某一点上。

与孕期有关的因素主要集中于流产这个问题上。流产的决定反映了母亲对分娩的态度、自健康标准、正常孩子的判断标准、发展年龄和经济条件以及终止妊娠的安全方法途径等。同时,流产的决定也反映了文化对怀孕后终止生命的道德意义的态度和法律规定何时保护胎儿

的权利。最后,流产的决定还与流产的安全性、可行性和花费有关。

从这一阶段起要认真考虑心理社会环境在人生其他各阶段的作用。我们已经讨论了孩子出生进入家庭、社会和文化网络的信息社会影响。在生命的各个阶段,个体发展所面对的挑战反映了个人独特的天赋与面对的障碍、期望以及环境资源。

## 进一步思考的问题

1. 你了解自己的基因结构吗?如果你对此问题感兴趣,如何获得更多的知识?

2. 在人的行为中,遗传与环境的关系如何?你的观点是什么?遗传和环境对诸如智力、创造性、领导能力或幽默感等人类心理机能的作用是什么?

3. 如果你面临着不育,你将如何应对这一挑战?你愿意选择什么方式?是不要子女,还是领养一个就行,还是让致育药物来帮忙,或者是让人工生殖技术来帮忙?拥有一个与自己有遗传关系的后代,对你来说有多重要?

4. 假设你的工作处在一个有毒的环境里,

这种环境对你未出生的孩子有消极影响,你会怎么做?

5. 怀孕是一种的强烈的性别化体验。作为一个男人或女人,你能想象出异性对怀孕的体验吗?

6. 在你的经历中,什么是怀孕期间的文化仪式、训练和信仰?你所遇到的与怀孕有关的迷信或仪式是什么?

7. 你如何区分流产的法律问题和人类发展的研究课题的?你在多大程度上依据科学和技术看待流产?

# 第六章

## 婴儿期

### (出生后的头24个月)



在婴儿期，婴儿虽然需要多方面进行适应，但是母婴之间业已建立的有意义的交互作用模式为他们之间的信任发展奠定了基础。

#### 新生儿 发展任务

感觉、知觉及运动机能的发展

依恋

感觉运动智力和早期因果图式

理解物体本质和产生分类

情绪发展

技术和人的发展：非常小的婴儿

人的发展和文化：津阿卡纳梯克儿童养育

个案研究：科顿家庭

进一步探索：婴儿微笑的意义

心理社会性危机：信任与不信任

信任

不信任

解决危机的核心过程：与照顾者的互惠关系

进一步探索：依恋有关键期吗？

相互作用的协调、失调及其修复

建立家庭的功能性节奏

有心理问题的父母

基本适应的自我品质和主要的反常状态

希望

退缩

进一步探索：培养与有烦恼情绪母亲的互惠关系

应用性话题：父母的作用

物质环境的安全性

对情绪和认知发展的培养

父亲和母亲的养育行为

父母是保护者

社会支持的重要性

## 134 本章目标

- ✦ 阐明在感觉和运动系统成熟过程中的重要事件,描述在出生后前两年里这些系统间的相互作用。
- ✦ 将社会依恋定义为婴儿与他人发展的一种强烈的情绪纽带,描述婴儿期依恋形成的动力。
- ✦ 描述感觉运动智力的发展,内容包括分析婴儿如何组织经验和概括因果关系。
- ✦ 考察婴儿如何理解物体的性质,内容包括物体独特的性质和功能、物体分类和物体永久性的感觉。
- ✦ 考察情绪发展的本质,内容包括情绪的分化、解释和调节。
- ✦ 分析哪些因素有助于解决信任与不信任的心理社会性危机,内容包括婴儿和照顾者建立互惠关系与婴儿获得希望感或退缩感。
- ✦ 父母或照顾者在婴儿期的关键作用体验在以下几个方面:特别关注婴儿生活中物理环境的安全问题,促进婴儿认知发展、社会性发展和情绪的发展。其他代理机构和组织是如何担当起婴儿父母或照顾者的责任的。

**婴** 儿期是个体飞速发展的时期。1岁时,婴儿的体重是出生时的三倍(设想在人生的其他阶段,体重如果增加三倍你会怎样!)眼看着孩子迅速地发育,父母会注意到在他们早晨出去工作到晚上回来这段时间里,孩子的身体发生了某些变化。随着孩子身体的迅速发育,他们的控制性和目的性明显增强,婴儿能将简单的反应综合为协调的、模式化的行为。到2岁时,人们可以观察到婴儿基本的运动、语言及概念的形成。大多数婴儿具有相当大的可塑性,能够适应他们出生时的不同社会环境。

随着美国家庭结构变得越来越小,人们愈加重视社会环境对婴儿期的重要作用。每一名婴儿都受到了更认真的对待。医疗机构正在运用复杂的技术挽救那些出生时体重为1000克

(32盎司)或体重更轻的婴儿的生命。心理机构也正在把注意集中于婴儿气质和人格的早期发端,也关注出生后最初几周内婴儿的个体差异。发展中的“婴儿工业”为婴儿提供特殊的装备、食品、玩具、图书和其他随身用品来丰富婴儿的感觉和运动发展,以加强母婴之间的联系。此外,父母也在接受相关课程的辅导,阅读书刊和参加支持性组织的活动,努力使自己能在“第一时间对婴儿有正确的认识”。

我们必须记住,婴儿期的发展是强大的遗传因素所控制的发育、发展的模式与复杂变化的社会环境和物理环境间不断相互作用的结果(Plomin, 1990, 1994)。母亲的人格特点、父亲在孩子养育中的投入程度,孩子养育环境的文化信仰、贫穷或经济压力以及父母的心理主观幸福感等等,都将对孩子形成乐观的或是脆弱的性格产生影响(Plomin & McClearn, 1993)。随着婴儿能力的发展,与新环境的相互作用,新经验的产生与塑造以及对遗传潜能的指导也会对婴儿的思想和行为模式产生影响。

从心理社会性发展观来看,婴儿期有5项尤为关键的发展任务,它们是:

建立并协调感觉、知觉和运动系统;

至少对一个人形成依恋;

感觉运动智力系统的精细化;

对物体性质的初步认识,形成对构成自然135和周围物体的分类;

情绪系统的分化。

本章开头先描述新生儿的身体状态,然后讨论上面提到的5项任务。通过对信任与不信任这一婴儿期心理社会性危机的探索,可从中概括出婴儿自我和社会基本定向的方式。本章将深入考察父母或照顾者在为婴儿提供环境支持时的关键作用。他们的支持促进和优化了婴儿发展,并为他们未来的发育奠定了基础。

## 新生儿

在美国,足月婴儿的平均体重为3300克

(7—7.5 磅),身高为 51 厘米(20 英寸)。与女孩相比,男孩的体重更重,身高稍高。出生时,女孩的神经系统和骨骼要比男孩早两周成熟。

在出生后 1 分钟和 5 分钟时,可采用阿普伽新生儿评分方法(Apgar scoring method)对新生儿的生命信号进行了评价(见表 6.1),此方法是以其首创者弗吉尼亚·阿普伽(Virginia Apgar)的名字来命名的,它是对新生儿的 5 个生命信号进行 0—2 分的三个等级的评价,这 5 个生命信号是心率、呼吸能力、肌肉状况、反射兴奋性和身体颜色。得分在 7—10 之间,意味着新生儿处于良好状态;得分在 4—6 之间,意味着新生儿的情况尚可,也许预示着他们需要氧气的支持;得分在 0—3 之间,意味着新生儿的状态极差,需要对他们进行抢救。即使得分在 7—10 分之间,得 7 分或 8 分的新生儿与那些分数更高的新生儿相比,也会表现出较差的有效注意和刺激的适应性。阿普伽新生儿评分方法最重要的用途是对新生儿是否需要立即干预进行评估。应当指出的是,该方法不能作为评估新生儿以后发展的工具(American Academy of Pediatrics,1996)。因为阿普伽新生儿评分方法不能说明困难的来源,只提供对新生儿需要在哪一水平上进行干预的指标。

在出生时婴儿的身体成熟程度和外貌有差异。身体成熟度的差异导致婴儿在调节生存机能如呼吸、消化、清醒和睡眠等方面有明显的不同。出生时体重低于 2500 克的(约 5 磅 8 盎司)婴儿被称为出生低体重婴儿(low-birth-weight babies)。婴儿出生时低体重既可能是

由早产所导致的,即孕期未满足婴儿就出生了,也有可能是母亲的营养不良、吸烟或药物引起的(见第 5 章)。这些因素会降低妊娠期胎儿的体重。妊娠期体重轻的婴儿在健康方面要比那些早产但体重正常的婴儿有更大的风险。

专家已研究出许多干预措施用以提高对非常小的婴儿的照顾。在医院里,辅助呼吸、调节体温、监测心率、创设一些适当的刺激和营养等都有助于提高新生儿的存活率。但是,这些低体重婴儿在发展方面持续的高风险障碍提示人们,还要进一步对其原因进行研究,并且尽可能预防早产儿的出生(Holzman & Paneth, 1998)。

发展任务

感觉、知觉及运动机能的发展

在出生后的第一个月里,婴儿的感觉和知觉系统,包括视觉、听觉、嗅觉、触觉、运动灵活性以及对内部响应机能(即本体感觉)都处于高速发展之中,且其机能水平比运动系统的水平更高。在生命的早期,由于婴儿不能随意控制大多数肌肉的运动,因此,研究者不得不采用相当大的灵活性来研究婴儿的感觉和知觉能力。怎么才能知道婴儿能否察觉到红色和橙色的不同或者母亲的声音和陌生人声音的区别呢?我们不能简单地要求婴儿指出圆形或者按一个按钮来对颜色或图像的变化做出反应。一些行为

表 6-1 阿普伽新生儿评分方法

信号	得分		
	0	1	2
心率	微弱	慢(低于 100 次/分)	高于 100 次/分
呼吸能力	微弱	呼吸慢或呼吸没有规律	良好的啼哭,强有力的呼吸
肌肉状况	软弱的或柔软的	虚弱的;有一些手足弯曲	积极的运动,强有力的手足弯曲
反射兴奋性	几乎没有反应	微弱的啼哭、面部表情、咳嗽或打喷嚏	有力的啼哭、面部表情、咳嗽和打喷嚏
身体颜色	蓝色,苍白	身体粉红,手足紫色	全身粉红

资料来源: Apgar, 1953 年。

如注视的时间、心率的变化、吮吸的力量或频率、面部的动作和头的转动等都可以作为婴儿对刺激物感兴趣或做出反应的指标。通常,研究婴儿感觉能力主要是依赖于婴儿对熟悉刺激的习惯化。

### 136 技术和人的发展: 非常小的婴儿

很多婴儿未完全发育就出生了。现代技术已能将婴儿存活的可能性提前到妊娠 24 周或出生时体重约 500 克(略轻于一磅)。这些出生后比手掌还小的婴儿要想活下来,需要接受连续几周的全天候照顾。

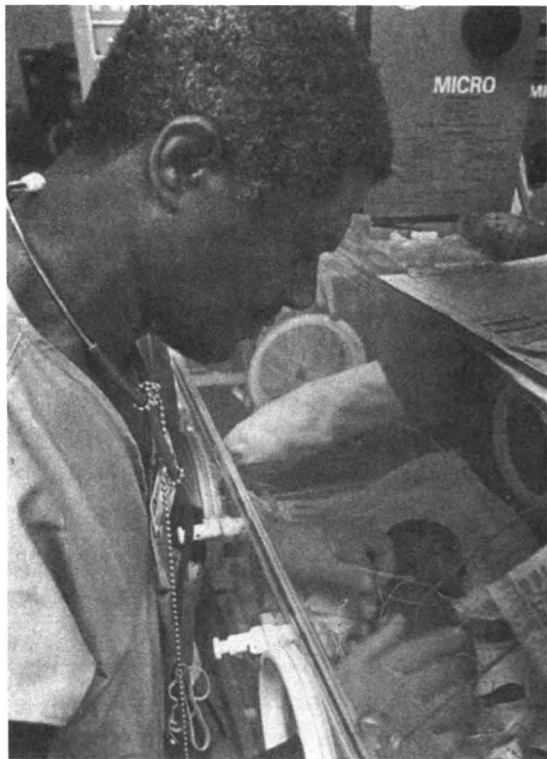
对于这些非常小的婴儿,其发展过程我们了解多少呢?出生时体重极低的新生儿与足月新生儿是完全不同的。他们长得不那么可爱、声调偏高且伴随着不愉快的哭声;更容易产生过激反应且更难予以安慰;较难建立起有规律的社会相互作用模式。由于他们发出那些让人厌烦、不易明白的哭声,母亲对他们很可能不会进行适当的安慰,而且还会表现出躲避行为,也更为烦恼(distressed)(Worchel & Allen, 1997)。这些新生儿在出生后的第一周或第一个月里,与父母的交流是在充满恐慌气氛的医院环境里进行的。通常,婴儿与监护器相连,身上插着一根或多根管子,在为生存而抗争的过程中经历着周期性的机体危险。

这种情境下,他们的依恋形成受到很大的挑战。父母发现很难将抚养行为用于婴儿的活动。父母深知婴儿正处于困难之中,很难从婴儿那里得到满足或反应的暗示。换言之,父母与孩子间的互惠感(the sense of reciprocity)很难在孩子出生后的前几个月中建立(Levy-Shiff, Sharur, & Mogilner, 1989)。

依据婴儿的健康、稳定性及父母反应的适当性等指标,有 65% 的父母和出生时低体重婴儿能在婴儿期内建立起安全互信的架构,这种互信的架构可达到足月婴儿与他们的父母之间互信的水平(Goldberg & DiVitto, 1995)。然

而,在对出生时体重极低的婴儿(平均重量 955 克)与足月婴儿相比较的研究中发现,在 19 个月大时,早产婴儿的安全型依恋少于足月婴儿的,且二者之间的差异十分显著。事实上,从 14 个月到 19 个月,出生时非常小的婴儿安全型依恋所占百分比在下降。对此现象的一种解释是在 2 岁时,早产的负面影响导致照顾者更多的焦虑,从而使婴儿与照顾者之间更难形成互惠关系(Mangelsdorf et al., 1996)。

出生时体重极低的新生儿,他们后来的认知发展更可能出问题。出生时体重低于 1500 克的新生儿可能会出现严重的脑出血。此外,他们发育不全的肺很难供给大脑充足的氧气。早产儿因肺器官发育不成熟,易患慢性肺病而导致呼吸困难、喂养困难、肺感染和氧气输送的中断(Singer, Davillier, Bruening, Hawkins, &



新医学技术下的重病特别护理增加了“非常小的婴儿”的生存几率。由于出生体重极低和机体发育不全(早产),许多婴儿存在较高机率的发展障碍。  
Mel Rosenthal/The Image Works 版权

Yamashita, 1996)。这些疾患都能损害新生儿的神经系统,从而影响了多种可测量的信息加工技能。测量高危早产儿的觉醒和注意调节、熟悉刺激的视觉再认和对新奇刺激的反应时,发现存在缺陷(Dipietro, Porges, & Uhly, 1992; Rose, Feldman, & Wallace, 1992)。在荷兰进行的一项研究中,1300 多名 1983 年出生的低体重儿童被追踪到青少年期,结果发现,近 10% 的人存在严重的机体发育异常。另外 40% 的人有累积性发育残障,累积性的行为和学习困难阻碍了他们独立活动能力的发展(Walther, den Ouden, & Verloove-Vanhorick, 2000)。在美国,生于 1990—1992 年和 1993—1995 年的“非常小的婴儿”(体重低于 800 克且妊娠时间小于 26 周)也表现出非常类似的存活率、慢性肺病和认知能力异常。这表明当代医学技术已达到保证人类婴儿生存能力的极限(Hack & Fanaroff, 1999)。

若想了解更多的有关用于非常小的婴儿存活的高新技术,请访问 <http://www.med.umich.edu/opm/newspage/neonateresp.htm>。

用 Infotrac College Edition 在线搜索

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-collage.com>。

习惯化(habituation)是指因相同刺激的多次出现而导致婴儿的反应下降(Rovee-Collier, 1987)。当对某些事物越来越熟悉时,习惯化会使婴儿将注意力转移到环境中新的方面。当一个新刺激出现时,如出现一个新响度水平的声音或同一个声调在不同耳朵里呈现,婴儿会表现出更多警惕性的反应。习惯化是一种最简单的学习形式,这在许多哺乳类动物身上都可以观察到。

习惯化是测定婴儿能否区分两种不同刺激的一种方法。研究者首先让婴儿对一种刺激产生习惯化,然后再呈现第二种刺激。以婴儿的心率的变化、注视时间的变化或眼动的变化等作为探讨婴儿是否察觉两种刺激差异的指标。

如果婴儿没有对第二种刺激表示出新的兴趣或反应,这就说明两种刺激之间差异太小,婴儿不能察觉到这种差异。例如,4 个月大的婴儿对一辆三个部件的汽车产生习惯化,然后,让他在家里注视一个相同的汽车或者有一些变化的汽车,每天半小时,持续 3 周。在 3 周结束时,研究者发现婴儿对最初的汽车做出了反应。当最初的汽车与家里的汽车有一定的差异时,婴儿注视的时间最长。婴儿对相同刺激或差异很大的刺激表现出的兴趣不如与最初刺激有适度差异的大(Super, Kagan, Morrison, Haith, & Weiffenbach, 1972)。在婴儿对音乐符号、语音和复杂形状的反应模式的研究中也发现了类似的结果。这些研究支持了幼小婴儿能够形成并保持感觉经验的图式,婴儿用该图式与新事物进行比较(Bornstein, 1992)。

### 感觉/知觉的发展

绝大多数新生儿出生时具有完整的感觉器官和发育良好的大脑。婴儿大脑由大约 1000 亿个神经元或神经细胞组成,这些神经细胞按照特定的路径连接以执行某种功能。出生之后大脑的基本组织不会改变,大脑的可塑性(plasticity)表现在大脑结构的细节上(Singer, 1995; Nash, 1997)。每种感觉能力与其说是和大脑皮层上所占的面积有关,不如说是大脑皮层能把感觉与类似感觉的记忆联系起来,多次结合形成有意义的感觉序列。随着时间的推移,早期的经验、视觉、嗅觉、听觉、味觉、触觉和肢体活动等特殊的神经通路得到加强,而其他的则慢慢退化。婴儿在与一定环境相互作用的过程中,开始形成神经联系的结构,并产生了熟练的和有意义的早期模型(Brierley, 1993)。

在网页 [www.babycenter.com/general/baby/baby-development/6752.html](http://www.babycenter.com/general/baby/baby-development/6752.html) 上可以看到大脑皮层上感觉和运动区的示意图,以及它们与婴儿正在出现的能力的联系。从这个网页上你可以了解每一种感觉和运动区域的发展情况,包括婴儿期发展的典型模式、对照顾者如何促进婴儿最佳发展的建议以及如何发现婴儿潜

在的异常。

要对婴儿期出现并发展的所有感觉能力的细节进行介绍是不容易的。婴儿的每一种感觉都是以相当惊人的速度发育成熟的。我们的讨论集中于那些使婴儿参与并适应社会环境的能力。从出生起,感觉和知觉的能力是帮助婴儿与他们的照顾者建立情感纽带、获取环境信息、应对压力的重要源泉。尽管我们提供了每一感觉道的信息,但它们通常是在双通道或多通道的系统中共同起作用的。婴儿不仅仅能听见照顾者所说的话,而且还能看见、嗅到和触摸到他们。声音常和面部表情相关,味道和物体的气味与质地联系的在一起。在多个信息源的作用下,婴儿获得感觉信息的意义。

**听觉** 你可能会诧异,使新生儿和母亲之间建立最早联系是听觉而不是视觉。研究证明,胎儿在子宫里对听觉刺激就很敏感(DeCasper & Spence, 1986; Aslin, 1987)。出生前,胎儿可以听到母亲的心跳。出生后的几天或几周里,这种心跳的声音可使婴儿继续得到安慰。与其他不熟悉的女声相比,新生儿会对母亲的声音产生偏好(DeCasper & Fifer, 1980)。同时他们还对母亲在怀孕期间所唱的歌曲和朗读过的散文表现出偏好。因此可以推测婴儿表现出对这些声音刺激的偏好是由于他(她)对在子宫内听到了声音而产生的熟悉感所导致的。

幼小婴儿能够识别出响度、音调、持续时间及声音发出位置的变化(Kuhl, 1987)。新生儿也具有上述大多数能力,并在6个月内其听觉感受性不断增强。婴儿能够利用声音来确定物体的位置。在一项研究中,曾将6—8个月大的婴儿放在一个黑暗的房间内,把一些可以发声的物体分别放在他们可以触及和不可以触及的地方,或者放在两耳中线的左边和右边,婴儿可以正确地将自己的身体移动到发出声音的方向,同时会对那些听起来可以抓到的物体做出更努力的反应(Clifton, Perris, & Bullinger, 1991)。在另外一项研究中,给4—6个月的婴儿听逼近型的声音,即声音以快速或慢速由远

及近呈现。当声音呈现速度较快时,婴儿就会采用防御策略,即向后倾斜来逃避预期的威胁。这说明婴儿能利用听觉信息推测物体的速度和距离(Freiberg, Tually, & Crassini, 2001)。

人声是引起婴儿微笑的最早刺激之一;婴儿对人声表现出特殊的敏感性。非常小的婴儿能够区分出全世界人类言语的基本差别。来自各种语言环境中的婴儿能够感知和区别用不同语言讲话的声音,即一种或者更多种的世界语。与外语相比,6个月大的婴儿更喜欢听连续的母语说话声。对于在音调、停顿、节奏等不同的两种语言,婴儿喜欢母语这一特点表现得更明显(Sansavini, Bertoni, & Giovannelli, 1997)。6个月后,由于生活在母语环境之中,婴儿区分语言声音的能力开始下降。当婴儿将声音和一定的意义结合时,其言语知觉更依赖于母语,这表明婴儿学习听人们讲某种语言时,其感觉能力会重组(Werker & Tees, 1999; Bornstein, 1995)。这正是大脑可塑性的一个例证,换言之,经验可使婴儿的大脑神经网络做出微调。

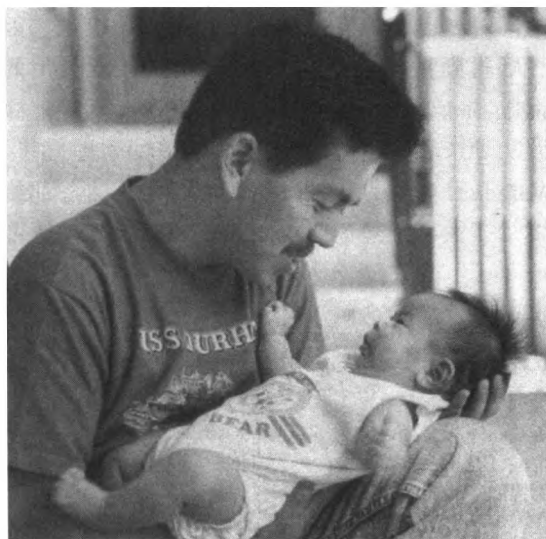
**视觉** 婴儿对包括运动、颜色、亮度、复杂性、明暗对比、轮廓、深度和距离等许多视觉维度的变化能做出反应(Slater & Johnson, 1998)。绝大多数关于婴儿视觉发展的研究都集中于视敏度。婴儿的视觉行为也为评估他们的认知能力提供了一条途径。例如,婴儿扫描物体所花的时间和注视新物体的时间长短可用来预测其智力。较短的注视时间说明婴儿大脑神经加工的速度更快且更有效(Jacobson et al., 1992; Colombo, Mitchell, Coldren, & Freese, 1991)。

视敏度(visual acuity)在婴儿出生后的头4个月里发展很快,婴儿的模式知觉和运动知觉也开始成熟。2个月大的婴儿已表现出对视觉序列的期望。在观察一个事件模式时,他们会期待下一个事件的发生(Canfield & Haith, 1991; Aslin, 1987)。3个月大的婴儿能对光波做出反应,他们能感知蓝、绿、黄、红等不同色调的光(Bornstein, Kessen, & Weiskopf, 1976; Teller & Bornstein, 1987; Aslin, 1987)。虽然4



个月的婴儿还不具备成人对类别的认知能力,但是他们已能像成人一样地感知物体了。他们能识别像人类行走这样的复杂运动模式及形状的不同。通过观察和倾听,婴儿开始了大量的学习(Bornstein,1995)。

**表情** 一般来讲,人脸和面部表情对新生儿具有特殊的意义(Nelson,2001)。婴儿偏爱与人脸相似的刺激。出生仅几周大的婴儿,他们最远能注视20厘米远的物体。这一距离接近于母亲的脸和怀抱婴儿之间的距离。虽然新生儿能转换注意来扫描和跟踪运动的目标,但是不像更大一些的婴儿转换得那么容易和流畅。幼小婴儿更多地注视物体的轮廓和外部边界,很少注视物体的内部细节。因此,如果你怀抱一个幼小的婴儿,他可能会盯着你的发际或者下巴看,而不是盯着看你的嘴。人脸具有婴儿偏爱的许多特性。发际是一种典型的轮廓;眼睛提供了明与暗的对比;面部表情提供了一种变化、活动的刺激。6—7个月的婴儿则将人脸作为一种特殊类型的刺激来看待。面部特征被打乱或颠倒时,婴儿会感到很意外(Catherwood, Freiberg, Green, & Holt, 2001; Cohen & Cason, 2001)。



通常是新生儿特别渴望人面和“脸形”。Amy Etra/  
PhotoEdit 版权

除人脸的形状、外形和活动外,特定的表情对非常小的婴儿也有一定的意义。刚出生1—2天的新生儿能够区分和模仿快乐、悲伤、吃惊等活模特的表情(Field, Woodson, Greenger, & Cohen, 1982)。这种非常早的模仿能力会逐渐减弱,并在1—2个月时被另一种能力所代替,即婴儿能在榜样不出现时自发地模仿一些表情。4—7个月时,婴儿能够识别并能区分快乐、生气等表情(Caron, Caron & MacLean, 1988; Nelson, 1987; Ludemann, 1991)。

若成人的脸缺少变化会引起婴儿内心的烦恼。当成人的脸部表情静止不动时,婴儿会停止观看,并表现出某种程度的痛苦或不安。这种反应表明婴儿对于人脸正常的、连续变化运动有一定的预期。因此,婴儿看到缺乏运动的人脸时,他们并没有将其简单地看作是新奇刺激,而是当作痛苦的刺激(Stack & Muir, 1992; Segal et al., 1995)。

一些2天大的婴儿可以区分母亲的脸和陌生人的脸(Field, Cohen, Garcia, & Greenberg, 1984)。几乎所有3个月大的婴儿都具有分辨自己父母与陌生人脸的能力(Zucker, 1985)。这些视知觉技能表明婴儿对社会刺激定向反应能力已高度发展,从而为婴儿加入其所生活的社会环境做好了准备。

当然,视像和声音通常是连在一起的。当人们说话时,嘴的形状会随之变化,脸也会运动。3个月的婴儿能够辨认熟悉的声音——人脸的联系。当熟悉的人脸伴随着一个不熟悉的声音时,婴儿会感到吃惊(Brookers et al., 2001)。4—5个月的婴儿能够模仿伴随特殊声音的面部表情,在听到声音/i/和/a/音时会做出不同的表情(Patterson & Werker, 1999)。所以,当婴儿搞清楚他们的视觉环境时,他们也运用视觉作为语言和交流的信息源。

**味觉和嗅觉** 在子宫中,胎儿的味觉已部分地发挥作用(Mistretta & Bradley, 1977)。新生儿能够区分甜、酸、苦和咸的味道。婴儿对咸的、酸的、苦的刺激,脸的上部和中部表现出消极表情,但脸的下部与上部和中部的表情会

因刺激的不同而不同:对于酸味刺激,婴儿会表现出噘嘴的表情;对于苦味刺激,婴儿会做出嘴张大的表情;对于咸味刺激,观察不到婴儿脸的下部所出现的表情。出生2小时后,给予甜味刺激(蔗糖),可观察到婴儿放松和吮吸的面部表情。对新生儿来说,蔗糖具有特殊的镇静作用,能够减轻其痛苦。在给出生1—3天的新生儿实施包皮切除手术或者刺破脚后跟采集血样以检测苯丙酮酸尿症时,如果能给他们一些糖,其哭声就会变小(Blass & Hoffmeyer, 1991)。甜味刺激具有镇静的作用在早产儿和足月儿中也能观察到(Smith & Blass, 1996)。这可能是正常的人奶有甜味,具有缓解自然压力的作用,所以提高了婴儿的痛觉阈限,从而降低了他们的心率和活动水平,使其能量得以保存。

母乳喂养的孩子对母亲的体味尤为敏感(Cernoch & Porter, 1985)。研究发现,出生7天的婴儿能够通过嗅觉来区分自己母亲胸罩中的奶垫和陌生母亲胸罩中的奶垫(MacFarlane, 1975)。母亲的体味可能在早期的母—婴交流之中起着重要的作用(Porter, Balogh, & Makin, 1988)。

**触觉** 皮肤是人体中面积最大的感觉器官,触觉在子宫里最早得到发展。大量有关动物和人的研究表明,在个体发展过程中触觉扮演着重要的角色。温和的触摸、摇动、抚摸及拥抱对婴儿都具有安慰的作用。用柔软的毯子把婴儿贴身包裹起来的襁褓(swaddling),在不同文化里,都可用来安慰婴儿。对于出生时体重过轻的婴儿,照顾他们的一个有效方法就是给

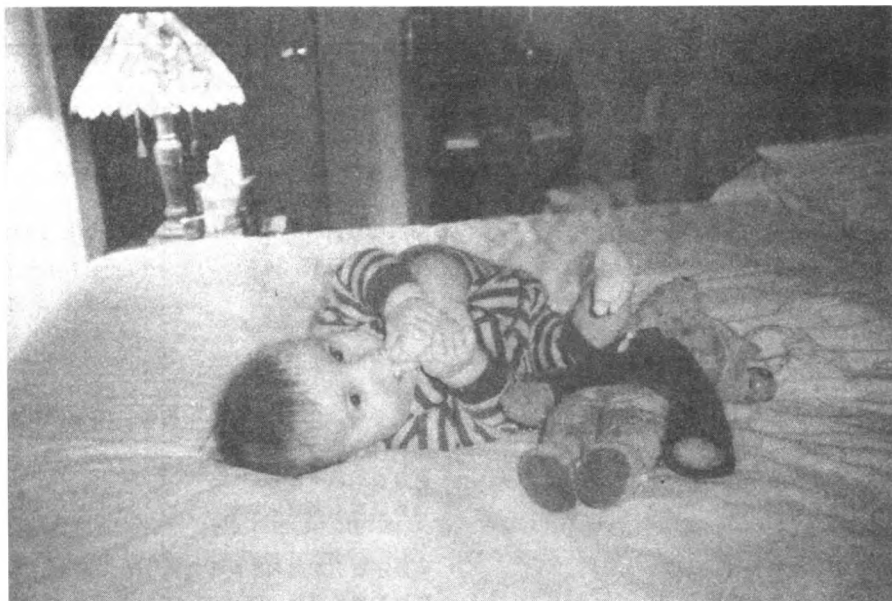
婴儿有规律的、温和的触摸,摇动或其他形式的安慰性触摸。

触觉既是一种积极的感觉又是一种被动的感觉。婴儿用它来探测物体、他人和自己的身体。婴儿最早使自己镇静下来的应对策略是吮吸(Blass & Ciaramitaro, 1994)。吮吸和吻是触觉的一种早期探索形式。婴儿用嘴识别物体是有棱角的还是光滑的,是容易咀嚼的还是具有弹性的,或者是坚硬的(Rose & Ruff, 1987)。对于年龄更大些的婴儿,大多数的触觉信息来自于手的触摸和将物体放到自己的面前近距离观察,或者是用嘴来探索。5个月大或6个月大的婴儿可以用手来控制并检验物体,他们用手指表面探索小的物体,将物体从一只手递到另一只手来检验物体表面的角、形状和弹性,以及物体的大小、温度、重量等性质(Pinchell & Boudreau, 1991)。

**感觉或知觉能力内在联系的本质** 感觉或知觉能力作为一个有内在联系的系统,在同一时刻为个体提供大量的环境信息。想一想婴儿吃奶的情形。虽然母亲首先会指导婴儿接近乳房,但是婴儿用其视觉、触觉、嗅觉及运动觉来发现并找到乳头。如果婴儿非常饥饿,她或他可能会把眼睛贴近乳房来使劲吮吸,并在吮吸的同时尽可能地吞咽。当起初强烈的饥饿感因吞咽得到满足后,婴儿就会停下来注意其他的情境,她或他可能会盯着母亲的脸,开玩笑地舔着从母亲乳头里流出的奶水,嗅着奶水的气味,品尝其特有的甜味,聆听母亲的声音,这些都给婴儿提供了舒适的、受欢迎的交流。她或他可



甜味溶液引起的新生儿序列面部表情。最初为消极的痛苦表情,之后是放松和吸吮的表情, Diane Rosen-stein and Helen Oster(1988)



婴儿探索环境物体的重要方式是吮吮和用嘴咬。手指和脚趾是第一个容易得到的目标。Philip Newman

能会去触摸母亲的皮肤,或在母亲温柔舒适的拥抱中放松自己。所有的这些感觉信息被综合后在婴儿大脑中产生了一个熟悉的图式,其中包括对母亲认识的发展和与饥饿得到满足这一特殊情境相联系的复杂而丰富的感觉印象。

### 动作发展

刚出生时,婴儿肌肉的随意反应还得不到很好的协调。大多数早期动作反应是反射行为(reflexive),即在没有任何随意控制或指导下,特定的刺激会引发特定的动作反应。这种刺激与反应间的联系有助于婴儿生存并发展出一系列更复杂的随意行为。吮吸反射就是一个很好的例子。出生后只要把东西放入婴儿的嘴里,就会引起他们的吮吸反射。这有助于婴儿在自主控制吮吸之前能相对容易地获得营养物质。不久,婴儿能很好地控制吮吸的强度及敏感度。他们用吮吸和吻做为探索世界的方法。婴儿首先表现出用嘴来识别物体,之后是用视觉来识别物体,即通过触觉获得信息转为通过视觉获得信息(Meltzoff & Borton, 1979; Gibson & Walker, 1984)。

表 6.2 描述了一些婴儿通常表现出的反射行为以及引起的刺激和反应。

婴儿的反射包括吮吸、抓握、觅食(把头转向面颊被抚摸的一侧)、咳嗽和踏步反射等。随着时间的推移,其中的许多反射行为从不随意转化为随意的。在这一过程中,婴儿在获得控制简单运动之前会失去一些无条件反射,之后,他们会把几种新的随意运动与更为协调和复杂的行为模式结合起来(Fentress & McLeod, 1986)。例如,年龄非常小的婴儿通过抓握反射动作将整个身体抬起。当把婴儿放在座椅上时,他们会反射性地伸手够一个物体,伸手抓物体的时间约占够东西时间的 40%。在 4 周时,婴儿反射性的够东西行为的反应似乎消失了。但到 5 个月大时,这种行为又被随意够东西的行为所代替,婴儿又能准确抓取东西、抓住东西并将抓东西的手松开(Bower, 1987)。

**够东西和抓住东西** 婴儿从不随意地够东西和抓住东西转到能随意地够东西和抓住东西,这一转变既是由遗传控制的成熟引起的,又是他们重复探索的结果。婴儿通过视觉和听觉 141 线索,特别是有关物体大小、距离和方向的线索

表 6.2 人类婴儿的一些反射行为

反射	引起的刺激	反应
有利于生存和适应的反射		
吸吮反射	压嘴唇和舌头	嘴唇和舌头运动产生吸吮
瞳孔反射	弱光或亮光	瞳孔变大或变小
觅食反射	轻轻触摸面颊	头会转向被触摸的一侧
惊跳反射	大的声音	与后面提到的莫罗反射相似,肘关节弯曲,手指紧握
游泳反射	新生儿喜欢水	胳膊和腿运动
与种系发展相关的反射		
爬行反射	脚使劲蹬地	胳膊和腿向后,抬起头
屈肌反射	只压脚	腿会不随意地弯曲
抓握反射	压手心或手掌	手指握紧
莫罗反射	婴儿仰面躺着并将头抬起时快速将头放下	伸直手臂、抬头向后弓背,手指张开,胳膊交叉在身体的前面。
弹跳反射	婴儿直立并稍微向前	胳膊向前伸,腿向上抬
踏步反射	支撑婴儿胳膊下面	有节奏的踏步运动
腹壁反射	触觉刺激	腹臂肌肉不随意地挛缩
不知道功能的反射		
跟腱反射	向跟腱吹气	腿肚子肌肉挛缩和脚向下弯曲
巴宾斯基反射	中等强度抚摸脚心	脚趾像扇形张开和伸直
颈紧张反射	婴儿的头向后并转到一侧	胳膊和腿转头所面对的一侧,另一侧的胳膊和腿弯曲

来控制、协调和指导肌肉的练习运动。在下面的例子中,一名2个月大的女孩获得了控制自己手和手指的能力,“她发现了自己的手,一天会盯着看很多次,而且每次都有3—4分钟左右,她会一边摇动手指、伸展手指、弯曲手指或旋转手腕,一边观察。她也会握紧自己的手并盯着手臂的前方(Church,1966,第7页)。

随意够东西的行为出现于婴儿设法让伸出去的手接触与手同侧的物体之时。到4个月时,婴儿将够到放在与手同侧身体边上的物体,之后是够到放在与手不同侧身体边上的物体,最后是身体中间的物体。此时,婴儿用双手操作物体的能力提高,所以他们可将物体拿到眼前进行研究。在探索物体的过程中,他们先用手,再通过吸吮和用嘴咬(Rochat,1989)。到5—7个月时,婴儿够到和抓取移动物体的准确性有所提高,通过预测物体运动的方向,并能转动手来拦截物体(Robin, Berthier, & Clifton, 1996)。

到12个月时,婴儿已经学会像钳子一样用食指和拇指夹取小东西,如抓住细线和丝绳、抓起干燥的麦片和意大利细面条。随着这些能力的发展,他们也能熟练地操纵物体,举起门的插

销,转动门的把手,把小的东西放在大的东西里,再设法把它们拿出来。这些新的动作技巧提供了关于物体如何起作用和其他物体之间联系的新信息。同时,这也使婴儿和照顾者之间产生新的矛盾,因为只有照顾者才知道哪一个小东西是不能放进嘴里,哪些小东西是可以留下来触摸、移动和操纵的。

**运动顺序** 运动技能也会随着身体发育及骨骼、肌肉和神经系统的成熟而发展。图6.1显示了婴儿出生后第一年运动和动作发展的一般顺序。然而他们在获得这些技巧的顺序上和速度上有很大的差异。个别婴儿的发展会出现突增(grow in spurts),打破了一些时期较慢的发育和倒退(Fischer & Rose,1994)。然而,通常在生命的头12个月里,婴儿开始抬起自己的头并转动;他们学着把手伸向物体并抓住它们;他们出现坐、爬、站和行走的行为。父母的期望似乎会影响这些动作出现的时间点(Hopkin & Westra,1990)。在第二年,婴儿行走得更加稳定;他们将爬当作一种游戏,不再将其当作是运动的较佳方法。婴儿在遇到楼梯时,使用多种变化的策略爬上爬下。他们开始从适当的高度142滑行或跳下。所有这些成就需要练习、完善、努



图 6.1 婴儿运动和动作发展的典型顺序

(资料来源: W. K. Frankenberg and J. B. Dodds: The developmental Screening Test, Journal of Pediatrics, 1967 年, 第 71 期, 第 181—191 页)

力,直到最后掌握这些动作。

**在运动发展过程中先天和后天的作用** 运动发展是阐明个体生长受控于遗传和经验相互作用的最好例子。不断展开的运动能力被遗传所控制,说明婴儿神经系统“硬件”的是出生后婴儿身上可观察到的许多反射行为。同时,在这个过程中,人们可观察到婴儿个体和群体之

间的差异。这种差异不仅在婴儿出生时就已存在,而且也表现在他们的运动能力发展的速度上。此外,不同文化环境提供给婴儿运动探索的机会也存在差异(参见人的发展和文化:津阿卡纳梯克儿童养育)。

尽管运动发展的标准化模式表明运动发展阶段的预置程序受遗传和神经结构的控制,但



是对运动发展过程的研究对此种观点提出了挑战。现在,研究者把运动行为中的调节视为动态探究过程的结果,在这个过程中,婴儿将他们的身体活动与情境中的需要和机会协调起来。将正在成熟的中枢神经系统在强度和协调性上的发育和各种类型的运动机会相结合,出现了基于自我校正过程和适应的运动,也出现了对预期行为的认识(Rutkowska, 1994)。知觉和143 动作的协同活动,为婴儿提供了有关某种情境的物理特性信息以及某种运动策略结果的反馈信息。随着时间的推移和在相同情境下的练习,婴儿发现自己动作在强度、方向和速度上的结合将产生期望的结果。通过额外的练习,婴儿进一步让这一模式变得最有可能和有效(Thelen, 1995)。

想象一下布拉德(Brad)正在努力地爬行。他把脸贴在一块颜色鲜艳的毯子中间。他的母亲跪在毯子的边上并且摇晃着一只他特别喜爱的毛绒熊,微笑着并鼓励他:“来,布拉德,来拿玩具熊。”布拉德看起来很专心,把手伸向熊,边蹬边扭动身体,设法向前移动。这种像蛇一样的运动是布拉德在建构组织良好的爬行行为中出现的第一个成果。然而,在他掌握爬行动作前,还必须学会用他的膝盖支撑起身体,使手和腿的运动协调,并让自己向前而不是向后运动。

绝大多数婴儿在他们能爬行前就能用四肢以一种固定的姿势摇动着前行来进入新的发展阶段。在对15名婴儿的多次观察中,他们都出现了爬行的过渡期,一个重要的序曲是发现婴儿出现了明显的优势手。当婴儿从坐的姿势变成要用手支撑时,他们试图用非优势手支撑身体,这样,就使优势手伸出来用于爬行。在向前爬行的运动中,信心是必不可少的成分,它能够使婴儿的体重落在一支胳膊和两条腿上,并伸出优势手(Goldfield, 1989)。爬行倾向于被认为是在婴儿期比较自然、简单易行的动作。但事实上,婴儿掌握爬行是需要较长时间的,需要用坚强的意志力来协调好头和肩的运动以及伸手和蹬的动作。

## 人的发展和文化:

### 津阿卡纳梯克儿童养育

运动发展和活动水平的个体差异是儿童养育中文化差异的表现。每一种文化都提倡某些运动行为,限制其他的运动行为。下面介绍的这个跨文化例子支持了这一观点。在墨西哥南部的津阿卡纳梯克(Zinacanteco),新生儿用长单子包裹着。“这时婴儿被裹在毯子夹层里,以防止他们的部分灵魂被丢失。这种襁褓对婴儿运动行为有持久的抑制。在前三个月,婴儿的脸被包起来,只有喂母乳时才打开,使其避开疾病和“凶恶目光”的影响(Brazelton, 1977, 第155页)。

在津阿卡纳梯克,婴儿很少被放在地上。相反,他们常被放在母亲膝上、胳膊上或背上。母亲让婴儿平静的常用策略是给婴儿喂奶。对婴儿不睡觉或哭泣的反应也是喂奶。与许多美国的家长相比,津阿卡纳梯克的母亲很少要求他们的孩子形成新动作。当她们的孩子有新动作时,她们不会为此高兴或有特殊的认识。

在这项研究中,对津阿卡纳梯克一个月大婴儿的动作发展进行多项评估时,发现他们的动作发展滞后于美国婴儿,津阿卡纳梯克婴儿与美国婴儿相比更安静,要求也少。尽管对运动发展来说有非常严格限制的环境,但在第一年里,他们与美国婴儿一样,有着相同运动技能的获得模式。

这个例子说明运动行为的形成同语言一样,是和社会环境密切相关的。社会环境要么通过压抑和服从,要么通过激励和鼓励,让婴儿在环境中使用策略。后天教养在婴儿的探索和运动行为中起到提供各种机会、规定步调和表现方式的作用。

## 气质

气质的理论概念是指在出生后第一个月中,人们可观察到婴儿对环境做出的相对稳定

的反应特征(Thomas & Chess, 1980; Hubert, Wachs, Peters-Martin, & Gandour, 1982; Lerner & Lerner, 1983)。气质是个体差异的一个重要来源,取决于遗传、环境和社会结构三个因素的综合。虽然理论家对气质的特征和其稳定性的原因有不同的观点,但他们在以下两方面达成了共识:(1)气质的基本特征会使儿童对环境事件产生积极或消极的反应;(2)这种反应的稳定性会导致个体对他人做出模式化的反应(Vaughn & Bost, 1999)。

在这一概念的早期研究中,埃斯卡拉娜(Escalona, 1968)集中研究了婴儿在自我和刺激环境间渗透性上的个体差异和他们对于各种感觉形式敏感性的个体差异。运动行为的差异可以通过活动水平、可安慰性、对刺激的反应性、平稳和流畅的运动还是笨拙和不平稳的运动以及可爱性等方面进行评定(Brazelton, Nugent, & Lester, 1987)。托马斯等人(Thomas, 144 Chess, Birch, 1970)按照九个气质维度来新评定婴儿:活动水平、节奏性、接近/退缩、适应性、反应强度、反应阈限、心境、注意力分散及注意的广度和稳定性。这些维度与感觉或运动系统和适应机制密切相关,这种适应机制使婴儿表现出接近某种刺激或面对某种刺激时接受或退缩。依据他们的研究,托马斯等人将婴儿分为三种气质类型:容易型、逐渐热情型和困难型。表 6.3 总结了每种气质类型的特征以及被试所占的百分比,三种气质类型从百分比中可以清晰地看出来。大约有 35% 的被试不能归到这三类之中。

气质受遗传因素的影响主要表现在活动水平、社会性和情绪性三个方面(Thomas & Chess, 1977, 1986; Buss & Plomin, 1984,

1986; Goldsmith et al., 1987; Goldsmith & Campos, 1986; Wilson & Matheny, 1986; Braungart, Plomin, Defries, & Fulker, 1992)。特别是情绪性和活动水平这两个维度在婴儿期向学步期进行转变的过程中表现出相当的稳定性(Bates, 1987; Calkins & Fox, 1992)。

另一种气质观只考虑气质的两个基本维度:反应性和自我调节性(Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart, 1991)。反应性(reactivity)是指儿童激奋水平的阈限,它能够在生理、情绪或运动水平等方面表现出来。反应性阈限较低的儿童,受到很少量的刺激就会非常兴奋,在面对新情境时他们会非常焦虑;而反应性阈限较高的儿童则仍旧保持平静。反应性还会导致儿童烦恼。有时行为的抑制性被称为自我调节(self-regulation)。自我调节被认为是从大胆或自信到抑制或谨慎的一个连续体。这两个维度一起形成了儿童对环境刺激的典型反应,即在情绪和行为水平上抑制或表现这种反应的能力。

儿童的气质影响着交互作用的风格、发生的概率、其他人对儿童的反应方式以及儿童对其他人的反应。活动性和社交性高的儿童,更可能激发彼此的交流并且对其他人的关注有积极的反应。被动和内向水平高的儿童,则很难激发彼此的交流,而且当其他儿童和成人直接关注他们时,会表现出退缩。很多研究强调父母与儿童气质间的适合或匹配关系(Plomin, 1990)。思考一下“科顿家庭”这项个案研究中气质所起的作用。

虽然气质在婴儿期和学步期表现出某种程度的一致性,但从长远来看,他们的气质还是不稳定的。在许多维度上,婴儿期测量的气质与

表 6.3 婴儿气质的三种类型

类型	描述特征	所占百分比
容易型	积极的心境,生理活动有规律,较低或适中的反应强度,能够适应,对新情境是积极接近而不是退缩。	40
逐渐热情型	较低的活动性水平,首次面对新刺激时会倾向退缩,适应较慢,心境消极,对情境的反应强度较低。	15
困难型	生理活动无规律,异常强烈的反应,面对新情境时倾向于退缩,对变化适应较慢,心境通常是消极的	10

资料来源: A. Thomas, S. Chess and H. Birch, "The origin of Personality", Science American, 1970 年,第 223 期,第 102—109 页。



儿童早期和儿童中期所测量的气质相关不高。导致气质特征变化的可能原因有二：一是个体在家庭和学校中面临的社会化压力；二是他们有了调控行为的新能力。托马斯和切斯(1977, 1986)发现，当父母保持平静并且允许他们困难型的孩子以从容不迫的步调来适应新奇事物的时候，儿童会变得更加自如，并在适应新事物时表现得更为轻松自如。然而，如果父母没有耐心并提出要求，那么困难型孩子在适应新事物时仍很困难，他们长大后在适应新情境时也存在困难。在这一领域需要更多的研究，特别要关注父母的价值观、信念、社会经济条件和亚文化内容等因素。这些因素可能影响父母将其孩子知觉为容易型还是困难型，并进而影响他们后来的养育实践(Bates, 1987)。

## 个案研究： 科顿家庭

南茜(Nancy)和保罗·科顿是一对有经验的夫妇，他们在结婚七年半有了第一个孩子安妮。

南茜说：“我们想要一个孩子但不能决定什么时候要。后来我们认识到我们不能控制任何事，也不能把事情安排得非常好。没有人能预145 测未来。所以我们最终决定尽可能快地要一个孩子……我们受到幸运的恩典，我们生活得很好。我三十三岁时才怀上安妮。我们的婚姻和事业都安定下来了，我们感到无忧无虑。”

“作为一个乐观的人，我想我拥有天堂般的生活。安妮分娩时遇到了困难，对她来说哺乳就是一场恶梦。每次哺乳，都会很痛苦。但我不想错过这个机会。我是非常坚强的。我用秒表来确定安妮是否已吃足了奶，而且给她一个作为消遣的安慰器。当她五周大时，我离开了玛撒(Martha)葡萄园这个夏季的住所。我想这个决定是正确的，因为在那里几乎没有什么住户而且没有朋友的支持。但是，那个夏天我们一起解决了问题。她从一开始就精力充沛，而我常常不能入睡，但我们都还好！我们的关

系非常亲密。我找到一些方法可以使我更容易照顾她。我找了一名临时工来照顾婴儿，她可以使我休息一个下午；我使用‘婴儿摇椅’，这样我就能偶尔吃一顿热乎乎的晚餐，而且我学会给安妮安慰器或奶瓶使她安静下来……”

保罗插话道：“她对我来说就像一个奇迹。她令人难以置信！不可思议！她看起来很像我。我为她所做的和南茜一样多，不是因为内疚，而是因为我不能使我的双手离开她。当我不上班时，我去哪都会把她带上。在便利店，所有的女士都围着我，‘你是怎么做到的？你和她怎么相处得这么好！’”当我和安妮说话时，她的面颊绯红，整个身体都兴奋起来，表现出她和我在一起时的激动和愉快。”“我从她身上学会了所有照顾婴儿需要做的事情。我给小孩洗澡的速度比世界上的任何人都快。”

南茜说：“当安妮三个月时我又回到了工作岗位。我找了个全职帮手，这样，当我在家时可以与孩子共享愉快的时光，同时在我需要离开时可以放心地离开。我是一个非常活跃的人，所以我能理解一个像安妮这样非常活跃的孩子。我们可以周期性地在一起。我对她从没有感觉到一丝焦虑或矛盾的情绪。我感觉我好像从开始就对她了若指掌。”

南茜说：“安妮很能适应环境，从她出生开始，我们就带她走动。正像你看到的，外出对我们的家庭生活是相当重要的，而安妮在不断的外出中茁壮成长。我们不是唯一喜欢她的人；我的母亲也认为她是很可爱的。她在我回去上班后的一段时间里照顾安妮。我有幸看见我的母亲是那么的慈爱，就像安妮的好母亲。我就像重新体验自己的童年——真是另一种奇迹。你知道，我有一个名叫吉妮的姐姐，但她已经去世了。安妮使我的母亲有机会抚慰因吉妮的离开而带来的痛苦。这对我也确实有效。我们以这个姐姐的名字给她取名安妮·维吉尼亚。吉妮有毁坏性的精神病。虽然吉妮的精神、智力和幽默感好像在安妮的身上又重新存在，但在安妮的身上没有了脆弱的影子。”

(资料来源：T. B. Brazelton. What Every

Baby Knows. Addison-Wesley 1987 年版, 第 11—13 页, 允许引用)

### 思考题

1. 你如何描述安妮的气质? 如果安妮是一个更加被动、拘谨和内向的孩子, 那么科顿家庭可能会面对什么问题?
2. 从哪些方面可以预见安妮适应科顿家庭的生活方式?
3. 初为人父母的南茜和保罗会面对什么样的挑战? 他们要如何应对这些挑战?
4. 你如何描述保罗的“父亲角色”?
5. 你如何描述南茜的“母亲角色”?
6. 安妮看起来影响了她的母亲、父亲和外婆的幸福感。安妮对每个家庭成员有什么样的影响?

## 依恋

你是否曾经想过儿童与他们的照顾者之间的爱和感情纽带是如何形成的? 婴儿一出生就会被成人从医院带回家并且尽可能地满足他。新生儿还不能将他(她)的父母与其他人做出明确地区分, 然而, 到一岁, 孩子不仅认识他的照顾者, 而且与其他成人相比, 会对其照顾者形成非常强烈的情感偏好。依恋(attachment)是个体与成人发展的一种特殊的、积极的情感纽带。约翰·鲍尔比(John Bowlby)提出了依恋行为的系统观, 即婴儿的信号和成人反应的组织模式, 这些反应在发展的最早阶段就会产生受到保护和信任的关系。照顾者的教养(nurturing)反应形成被称为养育(parenting)或照顾(caregiving)的行为系统(Bowlby, 1988; Ainsworth, 1985)。

依恋的概念有助于理解婴儿—照顾者之间的相互作用, 这个概念与弗洛伊德描述的口唇期完全不同。弗洛伊德强调婴儿的依赖性, 使用婴儿的养育范式来强调婴儿是一个被动地接受养育和照顾的角色。通过婴儿和照顾者之间

最初的融合为特征的口唇期随着满足的延迟而逐渐分化。相反, 依恋强调在一个行为系统中婴儿的活动性和社会定向性, 该系统可让婴儿避免受到伤害。本章前面描述的许多感觉和运动能力, 有助于婴儿建立起照顾者的鲜明逼真的心理图式, 并促使照顾者产生更多的照顾行为。

在生命的第一个月中, 照顾者—婴儿间交流的特定模式对依恋的形成有一定的作用。这些模式中最重要之处是交流的同步性(synchrony)(Isabella & Belsky, 1991)。在第一年里, 父母和婴儿间的积极依恋具有同步性、合时性和相互奖励的特点。如果照顾者没能对婴儿烦恼的信号做出反应, 打扰处于安静状态的婴儿或明显不理睬他们, 都不可能使婴儿形成积极的依恋。除了交流性质外, 交流次数也在婴儿形成对照顾者保护和安慰能力的自信心上发挥着重要的作用(Cox, Owen, Henderson, & Margand, 1992)。

依恋已经形成的事实至少在三种行为上可看出。首先, 婴儿试图维持与依恋对象的接触(Ainsworth, 1973)。其次, 当依恋对象不在时, 婴儿会表现出烦恼(Schaffer & Emerson, 1964)。最后, 婴儿和依恋对象在一起会更加放松和快乐, 而和其他人在一起则更加焦躁(Bronson, 1973)。

### 依恋的发展

依恋系统的出现使照顾者为保护婴儿免受潜在的危险和紧张刺激提供了保护, 从而使婴儿有机会学习技能并产生独立行动的需要。人们把依恋看作是一个毕生发展的系统, 在这个系统中人们用渐渐复杂的身体、认知和交流策略来形成强烈的情感纽带, 以保护自己免遭真实的或是感觉到的威胁。依恋理论家认为, 依恋关系的形成要经历一系列阶段, 大部分阶段都出现在出生后的前 12 个月内(Ainsworth, 1973, 1985; Bowlby, 1969/1982; Marvin & Britner, 1999)(见表 6.4)。

表 6.4 依恋发展的五个连续阶段

阶段	年龄	特征
1	0—3 个月	婴儿用吮吸、拱头、抓握、微笑、凝视、拥抱和视觉跟踪来维持与照顾者的亲密关系。
2	3—6 个月	婴儿对熟悉人物的反应要多于对陌生人物的反应。
3	6—9 个月	婴儿寻求身体上的接近和与依恋对象的接触。
4	9—12 个月	婴儿形成了对依恋对象内部的心理表征,包括期望照顾者对痛苦的信号给予特有的反应。
5	12 个月及以上	儿童用各种行为来影响依恋对象的行为,用这些方法来满足安全和亲密的需要。

第一个阶段,出生后的前 3 个月。婴儿进行吮吸、拱头、抓握、微笑、凝视、拥抱和视觉跟踪等行为,这些行为有助于维持与照顾者之间的亲密关系或者可以使照顾者留在婴儿身边。然而,这些行为并不是针对特定的人时才表现出来的。通过这些接触,婴儿认识到照顾者所有的特征。照顾者和婴儿之间重复性的相互作用,使婴儿形成了可预期的行为模式。婴儿开始将有节奏的、交流的模式内化,这也就成为他们期望进行人际沟通的基础。

第二个阶段,大约是 3 至 6 个月。婴儿的依恋是通过对一些熟悉人物的偏爱反应表现出来的。婴儿对熟悉人物的微笑要多于陌生人,当熟悉人物到来时会更加兴奋,而当他或她离开时则会表现得心烦意乱。在这一阶段中,婴儿对熟悉的照顾者会引发更多的交流,并能够通过把一连串的行为连结为更复杂的顺序来控制交流。例如,在第一阶段中的婴儿可能目不转睛地注视着最初的照顾者。在第二阶段,婴儿不仅会目不转睛地注视照顾者,而且还会将手伸向照顾者的脸并且拽她的头发。

第三个阶段,大约从 6 个月至 9 个月。婴儿寻求与依恋对象在身体上的亲近。爬的能力与协调伸手和抓的能力对控制行为的结果有了更大的作用。在这一阶段,婴儿尝试与照顾者之间保持最佳的距离。他们可能向前爬,回头看,然后又爬回到照顾者身边,或者微笑并继续去探索。

第四个阶段,大约是 9 至 12 个月。婴儿首次形成了有关照顾者的内在表征。这个内在表征提供了第一个依恋关系的坚固的工作模型。

照顾者的特征和对婴儿行为将如何做出反应的期望构成了一个复杂的依恋图式,即照顾者预期反应的内在心理表征。

第五个阶段,学步期及以后。幼儿用各种行为影响他们的父母和其他依恋对象的行为,以此来满足自己的亲近需要。儿童可能会要求给他们读东西,在睡觉时抱着他们,外出时要带着他们。婴儿的这些策略和其他策略常使照顾者产生继续满足儿童对身体接触、亲近和爱的需要等行为。

鲍尔比认为,婴儿要在这一阶段出现新的、重要的能力:目标校正的伙伴关系(goal-corrected partnership)。当婴儿开始意识到其他人与自己有不同的观点时,他们开始将其他人的需求和目标纳入到自己的计划中。学步儿和学前儿童开始去发现更灵活和更合适的方法来维持亲近以及去寻找在紧张情境下的安全感。他们能够更加容易地应对协商后与照顾者的分离。在买东西时,当母亲对他 3 岁的孩子说,跟奶奶在车里等几分钟,孩子能够做到且不会非常烦恼(Marvin & Britner, 1999)。

随着身体的发育,他们开始认识到一些影响自己安全的新的危险和威胁。他们可能会产生新的策略来维持与自己依恋对象的亲近。特别是当他们经受异常的压力时,如多次患病、父母离婚或自己的要求被拒绝,某一年龄的安全依恋型儿童可能会试图通过发出信号来激活依恋系统,以给自己带来安慰和亲密。

**陌生人焦虑** 儿童在半岁后对特定人物依恋的发展可观察到两种现象:陌生人焦虑和分离焦虑。陌生人焦虑(stranger anxiety)是指不



在喂奶时紧密的身体接触给婴儿提供了视觉、听觉、嗅觉和触觉等感觉刺激,这些刺激有助于让婴儿形成母亲的早期图式。

Estate of Pablo Pricasso/Artists Rights Society(ASS), New York, 1999 年版

熟悉的成人出现时婴儿所表现出的不安或紧张感。婴儿在表达对陌生人的反抗和反应强度上存在着个体差异。他们可能紧紧地依附于父母,拒绝被陌生人搂抱,对陌生人的抚摸表现出很冷漠的态度,或者只是把目光从陌生人的脸上移走等。

婴儿对陌生人的反应取决于情境中特定的维度,包括母亲离自己有多远、陌生人离自己有多远以及母亲对陌生人的反应(Keltenbach, Weinraub, & Fullard, 1980)。例如,如果母亲对自己的孩子用积极的口吻与陌生人交谈,那么孩子对陌生人的反应很可能也是积极的(Feinman & Lewis, 1983)。婴儿的反应还会受到以前与不熟悉成人接触次数的影响。通

常,对陌生人的谨慎被认为是一种积极发展的现象,即婴儿能够察觉出他们的父母与自己不认识的成人之间的区别。当然,在人的一生中对陌生人的小心都会存在。事实上,在成人遇见陌生人时所表现出来的怀疑和恐惧比婴儿要更强烈些。

**分离焦虑** 大约在 9 个月时,婴儿对自己父母依恋程度的另一指标是父母离开时所表现出的情绪激动和失望,这种反应称为分离焦虑(separation anxiety)。分离能够引起两种不同的行为。在一些条件下,与照顾者的分离会刺激依恋行为,婴儿特别努力地寻找照顾者并且重新获得身体接触(Ainsworth, Bell, & Stayton, 1971)。分离也能够引发反抗、失望或者脱

离照顾者,这取决于分离时间的长短(Bowlby, 1960; Robertson & Robertson, 1989)。

婴儿对分离的反应视情况而定。当母亲把婴儿单独放在家里的一间屋子里时,婴儿所产生的烦恼比单独放在实验室里时要少(Ross, Kagan, Zelazo, & Kotelchuck, 1975)。如果母亲离开房间时敞着门,婴儿反抗的可能性少于她们离开房间时关上门。离开母亲 30 分钟,对于 9 个月以及 9 个月以上的婴儿来说,应激反应就会明显地表现出来。神经学和生物化学方面的应激反应研究证明了在实验室条件下,与母亲分离 30 分钟,会伴随肾上腺皮质激素和唾液中考的松的增加现象(Larson, Gunnar, & Hertsgaard, 1991; Gunnar, Larson, Hertsgaard, Harris, & Brodersen, 1992)。分离紧张会影响基本的生理模式,特别是破坏睡眠,在游戏行为中儿童表现出向更不成熟的行为模式方面的倒退、无目标的徘徊,以及在儿童养育情境中对同龄儿童和老师反应的变化(Field, 1991)。

148 婴儿对分离的反应可能也与他们的气质有关(Gunnar et al., 1992; Gunnar, Mangelsdorf, Larson, & Hertsgaard, 1989; and Lzard, Haynes, Chisholm, & Baak, 1991)。对不确定的事物有强烈消极反应的婴儿,当他们受到限制或被阻止实现某一个目标时,他们会特别烦恼,面对新奇事物会心烦意乱或者他们倾向退缩并远离它。在对分离的体验上,这些婴儿会比其他婴儿有更大的应激。独特的照顾策略可缓解因分离给这些婴儿带来的应激。

随着时间的推移,婴儿对父母短暂离开的反应变得更加灵活了。幼儿学会了忍耐短暂的分离。2 岁时,儿童能用母亲的照片来帮助维持母亲不在时对新环境的适应(Passman & Longeway, 1982)。3 岁时,儿童甚至可能忍受夜晚和临时的照顾者在一起,或者忍受一个下午待在祖父的家里。一旦依恋完全形成,儿童能够通过建构他们父母的心理表征以及会用父母对自己的爱来安慰自己。不过在婴儿期,父母的真正出现仍然是婴儿注意和关心的焦点。

## 与母亲、父亲和其他人依恋的形成

大多数婴儿会和多个照顾者形成依恋。最常见的第一个依恋对象是母亲,但父亲、同胞、祖父母以及儿童看护的专业人员也会成为他们依恋的对象。已经证明一些因素可以预期哪些人将会是婴儿的重要依恋对象(Colin, 1996; Cassidy, 1999):

1. 照顾婴儿的时间。
2. 照顾婴儿的质量和反应性。
3. 在婴儿身上的情感投入。
4. 出现在婴儿各种生活时间里的人。

虽然婴儿倾向于和他们的父亲、母亲有相同类型的依恋,但其依恋关系的建立却是独立的,并取决于他们在一起的时间和交流的质量(Fox, Kimmerly, & Schaer, 1991)。对早期婴儿的研究发现,他们倾向于与父亲进行顽皮的交流,如微笑、大笑和注视,而与他们的母亲则进行安慰的、轻松的交流。当只有一位家长时,婴儿就会对他(她)表现出依恋的迹象。而当父母都在时,婴儿则表现出不同的交流模式(Lamb, 1976)。对 126 名初生男婴的研究发现,在 13 个月时 60% 的婴儿与他们的父亲形成了安全型依恋(Belsky, 1996)。

在以色列的集体农场里养育的婴儿对父亲和对专业照顾者(称为 metapelet)表现出了非常相似的依恋。然而,他们对母亲和父亲的依恋与他们的母亲和专业照顾者的依恋模式没有相似之处(Sagi et al., 1985)。在后来的研究中发现,当这些在以色列集体农场里养育的儿童长到 5 岁时,从他们婴儿期对专业照顾者依恋的特性可以很好地预测到他们在学校和宿舍中自由游戏时外显的社会情感发展(Oppenheim, Sagi, & Lamb, 1988)。以色列的这一个案的研究表明,不仅是母-婴关系,而且是多重安全依恋的共同作用能够很好地预测儿童将来的社会能力(Sagi & van Ijzendoorn, 1996)。还不清楚婴儿是如何综合各种依恋的内在表征的,但很可能与不同的人际关系和不同的人际交往领域有关,或者是由于个体扮演了多种重要的

社会角色(Bretherton, 1985; Bridges, Connell, & Belsky, 1988)。

### 依恋的模式

区分依恋的出现和依恋的质量很重要。根据依恋理论,如果一个成人与婴儿有相互作用,那么他们之间将会有依恋形成。然而,在依恋质量上表现出的个体差异,主要取决于婴儿寻找确定的、安慰的或避免威胁时从很多情境中获得的信息(Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999)。成人接受婴儿和采用不同方式与婴儿交流,对于婴儿形成安全依恋是很重要的。照顾者表达情感和拒绝的方式将会影响婴儿满足自己对强烈确定的和安慰需要的方式。

**陌生情境法** 在一个被称为陌生情境(strange situation)的标准实验室程序中,可直接观察婴儿和他们的照顾者之间依恋质量的差异(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1987; Bretherton, 1990)。在大约 20 分钟的时间里,149 儿童会接触很可能刺激依恋系统的序列事件(见表 6.5)。在情境中引入一些潜在的威胁经验,包括陌生人的出现、母亲的离开、单独和陌生人相处以及完全只有自己一个人,所有这些都在不熟悉的实验室环境中出现。在这一系列事件中,研究者有机会对儿童的行为,照顾者的行为以及他们交流的质量进行系统观察,对程序中不同阶段出现的行为进行比较。

**四种依恋模式的性质** 用陌生情境法区分出四种依恋的模式:(1)安全型依恋,(2)焦虑回避型依恋,(3)焦虑抵抗型依恋,(4)紊乱型依恋。

**安全型依恋(secure attachment)**的婴儿积极探索他们的环境,当母亲在场时他们会和陌生人相互交流。当与母亲分开后,婴儿会积极地与他们的母亲打招呼或者寻求交流。婴儿在分离期间出现的烦恼,会因母亲的返回而减轻,婴儿也会重新探索环境。焦虑回避型依恋

(anxious-avoidant attachment)的婴儿在与母亲分离后,回避与母亲接触或者否认交流的努力。他们在被单独留下时的烦恼少于其他的儿童。焦虑抵抗型依恋(anxious-resistant attachment)的婴儿在陌生人出现时会非常谨慎。照顾者的离开会破坏他们的探索行为。当照顾者返回时,婴儿有想与照顾者亲近的表现,但又会生气,因此他们的情绪很难平息或缓和下来。紊乱型依恋(disorganized attachment)的婴儿在与依恋对象重新团聚时的反应特别强烈。在其他三种依恋模式中,婴儿控制紧张情境时有一贯的策略,紊乱型依恋的婴儿没有一贯的策略。他们以矛盾性和不可预见的方式来行动。这似乎表明他们存在极度的恐惧感和不安(Belsky, Campbell, Cohn, & Moore, 1996)。

在家庭环境中,安全型依恋的婴儿与其他婴儿相比,很少哭泣(Tracy & Ainsworth, 1981; Ainsworth, 1985)。分离后他们与母亲重新团聚时都会更加积极地和母亲打招呼,并且对母亲的要求给予更加合作的反应。安全型依恋的婴儿拥有一个有效的依恋模型,在这一模型中,他们期望自己的照顾者是易接近的和善于做出反应的。

焦虑回避型依恋婴儿的母亲可能会拒绝他们的孩子,在孩子面前她们总是生气。与其他母亲相比,她们很少拥抱孩子,不愉快的甚至是伤感的相互交流更多。在家里,焦虑回避型依恋婴儿哭泣的时间很多,在与照顾者接触后很难平静,分离也会使他们相当烦恼。

焦虑抵抗型依恋婴儿的母亲,她们对婴儿150的反应没有一贯性。有时这些母亲忽视婴儿发出的明确的烦恼信号,还会为了和孩子接触去打扰孩子。她们的反应并不一定适应孩子的需要。结果是婴儿形成了很难预测的内在依恋表征。这些婴儿试图维持亲近并且避免不熟悉的情境,这些不熟悉的情境会使他们增加对照顾者易接近的不确定性。

表 6.5 陌生情境实验程序

情境	持续时间	参加者	事件
1	30 秒	母亲、孩子、观察者	让母亲把孩子放在某处,并坐在那里;观察者离开。
2	3 分钟	母亲、孩子	母亲将孩子放在靠近她的椅子上,与玩具有一定的距离。她对孩子社会性的请求予以反应,但不引发相互的作用。孩子自由地探索。如果孩子 2 分钟后没有移动,那么母亲可以把孩子带到玩具区。
3	3 分钟	母亲、孩子、陌生人	这一段事件分为 3 个部分。陌生人进入,向母亲和孩子打招呼,并且坐在他们的对面,母亲在 1 分钟内不说话。在第 2 分钟,陌生人和母亲交谈。然后,陌生人加入到在地上的孩子的活动中,试图让孩子和他玩 1 分钟。在这一段的最后,母亲“不引人注意”地离开(孩子通常会注意到)。
4	3 分钟	孩子、陌生人	陌生人坐在母亲的椅子上。她对孩子社会性的请求予以反应但不引起社会性的相互作用。如果孩子变得忧虑,那么陌生人试图安慰孩子。如果安慰没有效,那么母亲就在 3 分钟内回来。
5	3 分钟	母亲、孩子	母亲在门外叫孩子的名字,并走进来(陌生人不引人注意地离开)。如果孩子还是伤心,那么母亲安抚孩子并且试图使孩子重新开始玩。如果孩子不伤心,那么母亲走到她的椅子那坐下,扮演回应但不引发反应的角色。在这一阶段的最后,母亲离开并且说:“再见,我一会儿回来。”
6	3 分钟	孩子	孩子仍然自己一个人留在那里。如果孩子变得烦恼,那么这一阶段就被缩短并且陌生人进入。
7	3 分钟	孩子、陌生人	陌生人进入,如果需要,那么她安慰孩子。如果她不能安慰好孩子,那么这一阶段缩短。如果孩子平静下来或是不烦恼了,那么陌生人就坐在她自己的椅子上,扮演和以前一样的回应者的角色。
8	3 分钟	母亲、孩子	母亲回来(陌生人不引人注意离开)。母亲的行为与第 5 阶段相同。

\* O 代表观察者;M 代表母亲;B 代表孩子;S 代表陌生人。

资料来源: I. Bretherton, Open Communication and Internal Working Models: Their Roles in the Development of Attachment Relationships. R. Dienstbier & R. A. Thompson (eds.) Nebraska Symposium on Motivation, 1998 年; Sociemotional Development, 第 36 期, 第 60—61 页, University of Nebraska Press, 1999 年版。允许引用。



在父亲身边,加柯伯开始探索新的环境并且在需要时返回到安全的地方

Philip Newman



需要更多的研究来概括那些紊乱型依恋儿童家庭环境的行为。儿童的母亲缺乏母亲应有的行为,而且她们有虐待倾向、抑郁以及其他心理疾病等多种心理问题。这些母亲很可能在心理上无法接近而且不可预期(van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg, & Frenkel, 1992)。

在美国的被试中,大约有三分之二的儿童被确定为安全型依恋者。在其余类型的儿童中,焦虑回避型依恋的儿童多于焦虑抵抗型依恋的儿童(Ainsworth et al., 1978)。紊乱型依恋婴儿所占比例较少(van IJzendoorn et al., 1992; Carlson, Cicchetti, Barnett, & Braunwald, 1989; Radke-Yarrow, Cummings, Kuczynski, & Chipman, 1985)。婴儿以后的发展与依恋模式的关系还需要更多研究的支持,有证据表明,高度紊乱型依恋模式与儿童后期以及之后出现非常严重的心理健康问题有关。

### 父母的敏感性与依恋的质量

我们如何解释依恋的质量呢?早期有关安全型依恋形成的研究认为,母亲的敏感性是这一过程的基础(Ainsworth et al., 1978)。敏感性(sensitivity)通常指成人对婴儿的状态及婴儿发出信号的准确理解和及时对相互有益的作用做出适度的反应(Isabella et al., 1989)。在与孩子交流的过程中,特别是在婴儿出生后的前6个月,母亲在心理上容易接近、反应敏感、一贯的和亲切的,最能成功地与婴儿建立起安全的依恋关系。这种关系可在婴儿12个月时测查出来(Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Wang, 2001)。

四种觉见的因素对形成婴儿安全型依恋的敏感性起作用,它们是:(1)文化和亚文化差异,(2)照顾者个人的生活经历,(3)同龄人的因素,(4)婴儿的特征(见图6.2)。

151 **文化和亚文化差异** 文化和亚文化差异被整合进个人对父母或照顾者所形成的心理表征之中。这包括婴儿是多么的软弱或脆弱、如何最好地帮助婴儿应对烦恼、什么样的技能或气

质特征是最重要的等有关婴儿的文化信念可能会影响照顾者的实践活动(Coll, 1990)。例如,日本母亲保持与孩子的亲密和持续的亲近,母—婴分离很少发生,并且期待婴儿能通过对他们母亲反应的监控来评价环境中的人和物。日本母亲通过姿势和面部表情巧妙地指导婴儿的游戏行为。婴儿独立的游戏活动没有特别的价值。在日本,照顾者认为母亲不应应用略带烦恼的表情让儿童来处理分离和重聚(Okimoto, 2001)。

在美国,对种族亚群体(ethnic subgroups)中个体有关依恋反应的研究不太多。然而,一些例子表明了一种文化世界观是如何影响父母的反应性和敏感性的。在对美国工人阶级中的黑人、墨西哥后裔和英国后裔的比较研究中发现,黑人和墨西哥后裔的父母对婴儿的运动比较看重(Bartz & Levine, 1978)。因此,他们比英国后裔的父母更期望自己的孩子能早些在行为上自治和负责任。这种差异促使他们让婴儿较早地断奶和较早地上厕所,同时也期望他们能较早地行走和控制感情的表达。另一项研究比较了英国后裔、非洲后裔和古巴后裔的美国母亲对婴儿哭泣的感知和相关的反应(Zeskind, 1983)。非洲后裔的母亲很少认为孩子的哭泣是有紧急的事或有烦恼,与这一认知一致的是,她们几乎不去抱孩子。古巴后裔的母亲总是用安慰器来安慰她们的孩子,当孩子哭泣时她们会抱起并迅速地做出反应。这些比较表明各种族亚群体在养育模式的标准上有差异。

**照顾者的个人生活经历** 照顾者的个人生活经历的每个方面都对儿童基本的安全感起作用。那些回忆其父母是可接受的、易回应的和有效的成人,他们更可能在自己扮演照顾者的角色时把这些特征传递下去。早期依恋关系缺乏或依恋关系受到破坏的成人,他们很难给自己的后代提供基本的安全(Fonagy, Steele & Steele, 1991; Belsky, 1996)。研究表明依恋关152系的内在工作模型可能通过一代一代传下去,这是因为母亲和父亲在婴儿期和幼儿期形成的

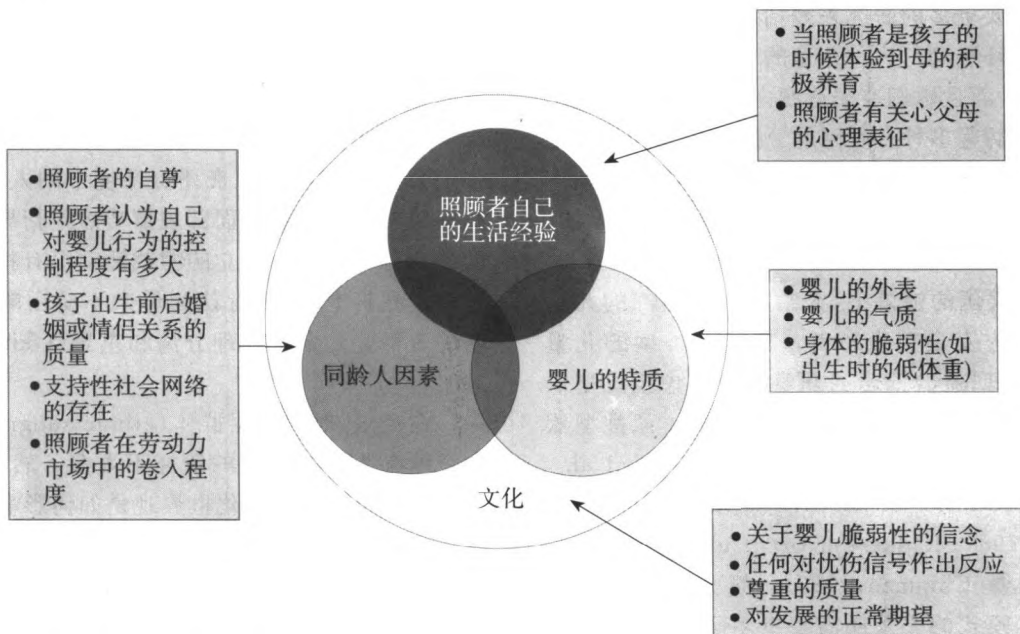


图 6.2 影响照顾者对婴儿需要敏感性的因素

依恋模式，会指导他们对婴儿发出的各种的认知并做出反应。这种代际之间的传递能帮助解释安全型依恋的形成。在依恋形成的过程中，成人利用他们已有的积极经历并在自己的养育行为中再现出来。在尝试对不安全型依恋进行解释时，以下这些因素可能促进对这一问题的理解(George & Solomon, 1999)。

**同龄人因素** 同龄人因素能够影响成人提供依恋安全基础的能力。例如，一些母亲在孩子出生后出现高度的抑郁。抑郁的母亲可能对婴儿的信号很少做出反应，很少开玩笑，平时在与婴儿交流时表现出既不热情又不快乐(Edhborg, Lundh, Seimyr, & Widstroem, 2001)。儿童父亲的角色、母亲与父亲间的关系、母亲和照顾自己的同伴间的关系是特别重要的。在面对养育新生儿的挑战时，同伴提供的照顾和安慰性支持的情境可使那些有不安依恋感的母亲得以成长。另一方面，在父母同龄人的关系中也存在矛盾和较差的交流特征，他们可能会与母亲竞争对婴儿的照顾，或者阻止母亲对婴儿的照顾(Cowan, Cohn, Cowan, & Pearson, 1996)。影响照顾者对婴儿敏感性的其他同龄

人因素包括照顾者的自尊，照顾者认为自己对婴儿行为的控制程度，认可个人照顾努力的社会支持网络以及个人在劳动力市场中卷入的程度(Jacobson & Frye, 1991; George & Solomon, 1999)。

**婴儿的特征** 依恋的质量也会受到婴儿特征的影响。婴儿先天身体畸形更可能引起照顾者的拒绝或者忽略的反应(Langlois, Ritter, Casey, & Sawin, 1995)。婴儿气质的某些方面，特别是恐惧性、社交性以及消极情绪的强度，都可能影响依恋关系建立的方式(Izard et al., 1991)。大多数的研究表明，气质本身不决定是否能够建立安全型依恋。相反，照顾者的反应类型最有可能影响婴儿所建立起的内在安全感(Thompson, Connell, & Bridges, 1988; Vaughn, Lefever, Seifer, & Barglow, 1989)。

### 依恋与以后发展的关系

依恋的本质影响着对自我、他人的期望，也影响着人际关系的本质。更重要的是，安全依恋关系的形成被认为会影响儿童探索环境的能力和应对环境的信心，他们知道“他人”的保护

近在身边。经历安全依恋的儿童一般能对紧张进行控制。有节奏的、有意义的和预期的经历有助于他们社会能力的形成。因此,他们希望自己有能力与他人形成积极的人际关系(Weinfield et al., 1999)。

安全依恋的长期益处已得到了证明。儿童在婴儿期所形成的安全依恋与他们3—5岁时积极的适应能力有关。进入学前期,安全依恋型婴儿表现出更强的顺应力、自我控制力和好奇心(Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979)。相反,进入学前期,紊乱型依恋婴儿则会表现出更多的敌意性和攻击性。一种新的临床诊断——反应性依恋障碍——与婴儿依恋严重的失调相联系。这种障碍有两种表现方式:抑制型和放荡不羁型。前一种类型的人非常退缩,在社会交往中十分警惕而且抵抗安慰;后一种类型的人缺乏辨别力,在社会交往中过度友好而且与每位新人接近(DeAngelis, 1997)。

从毕生发展的角度来看,在婴儿期形成的依恋质量影响着个体以后人际关系的形成(Ainsworth, 1989)。安全型依恋的儿童在他

们上学前的几年里,可能会从亲密的同伴友谊中发现更多的乐趣。一项对父母——孩子依恋关系和孩子与同龄人关系的60项研究结果分析中发现,与母亲依恋的质量可以很好地预测孩子与他们亲密同伴的友谊,也能对中学和青少年早期的同伴关系进行预测(Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001)。在对待同伴时,安全型依恋的儿童更积极,焦虑型依恋的儿童则更加谨慎。

依恋的结构已被用于帮助解释成人恋爱关系的本质。在很多维度上,浪漫的恋爱关系和婴儿的依恋有相同之处,如渴望维持与所爱的人身体接触,对所爱的人袒露增加和反应性增多,为所爱的人提供安慰,减轻不安的有效保证以及对所爱的人有排他性或偏爱反应(Hazan & Shaver, 1981)。

对丧失和抛弃的恐惧源于焦虑回避型依恋,它可能会导致一个人对同龄人关系的焦虑,即在与入开始交往时存在对他人信任的问题。年轻时发生的一些事情,使我有一些情感上的困难需要克服。在我们的关系开始时,如果这



在成人中和恋爱关系中,依恋的建立依然很重要。母亲与女儿喜欢身体上的亲密接触,互相安慰对方,在有压力的场合看着对方以获得信心。

Frank Siteman/Stock Boston

个人离开了我,我就会一直想:‘他正在干什么呢?’,‘和另外的女孩在一起吗?’,‘他欺骗了我吗?’,所有这些会一直在我的脑海中萦绕”  
153 (Feeney, 1999, 第 365 页)。那些对人际关系始终焦虑的人,在行为上表现得更为压抑和怀疑,因而使同伴离开了自己(Feeney, 1999)。(依恋倾向性对亲密的关系的作用将在第 12 章“成人早期”做进一步的论述)。

养育关系也被认为是依恋表征的精细化。当成人自己在婴儿期有安全依恋经历时,他们更可能去安慰自己的孩子并能对孩子的行为做出反应。如果成人在儿童期的依恋是不可预期的或是敌意的,那么他们就很难成功地应对幼小婴儿所提出的需要(Ricks, 1985; George & Solomon, 1999)。

关于成年时的恋爱关系或父母行为的特征是由儿童期依恋质量决定的假设是不完全正确的。因为有很多经验和观念的介入,改变了婴儿依恋的表征,也扩展了婴儿期之后对他人的爱。然而,逐渐增多的研究把早期依恋的质量和友谊、亲密的人际关系与父母—孩子关系情境中个人对社会关系的定向和能力联系了起来。

## 感觉运动智力和早期因果图式

在婴儿期,基于社会和认知能力的依恋出现了,婴儿用他们的感觉和运动能力来与其照顾者进行接触和交流。照顾者成为婴儿唯一的“他人”(other)的事实表明了婴儿用感觉运动智力形成了一种意义的图式。其他的感觉和运动图式的出现为婴儿提供了一个逐渐复杂的组织结构,使他们能够理解社会和自然界的意义。

什么是感觉运动智力呢?思考一个熟悉的经历,例如系鞋带,系鞋带的方式是没有什么不同的,如果有的话,就是所用的语言不同。事实上,向一名幼小的儿童解释如何系鞋带是一项特别困难的任务,因为在解释时,成人只有很少的词语或概念可以使用。这种动作程序是感觉运动智力(sensorimotor intelligence)的一个例

子。当婴儿开始让吸吮反射更有效时,或当他们用不同的技巧来吸吮乳房和奶瓶时,他们的先天行为说明了他们感觉运动智力。对于吸吮这种熟悉图式的改变需要根据环境来考虑乳房和奶瓶的特殊特征。

## 婴儿如何组织他们的经验

根据皮亚杰(1970)认知发展的理论,决定 154 婴儿期智力发展的首要机制是对感觉运动的适应(sensorimotor adaption)。从出生的最初几天起,婴儿用他们的先天反射来探索周围的世界。同时,他们根据周围事物的独特特征,逐渐改变他们的反射反应。婴儿不会用习俗的语言符号系统来组织经验。但是,他们能够通过知觉和直接对环境的研究来形成概念。因此在感觉运动智力的发展中还包含了精细化的运动和感觉经验模式,于是儿童实现了将感觉经验与特定环境事件之间建立起联系。

根据这些观点,有时也称为理论论(the theory theory),指随着新信息的获得,婴儿形成了有关如何操作和修改他们世界的理论。婴儿出现了一些基本的感觉、运动和认知组织结构的能力。例如,给 3 个半月的婴儿看一个物体,接着把它放进一个容器内,这个容器或者是有一个很大的开口或者在顶部没有开口。他们会对没有开口的容器注视更长的时间,这表明该年龄的婴儿已经有了图式或是已经有了对一个物体如何能容纳另一个物体的预测(Hespos & Baillargeon, 2001)。

随着每一种新的挑战的出现,适应过程会引起婴儿对基本图式的修改,这能使他们更好地预测和解释自己所获得的经验(Gopnik & Meltzoff, 1997)。例如,鲁比(Ruby)是一个 12 个月的孩子,当她去够桌子上光亮的玻璃碗时,被祖母批评了一顿,她对此感到惊讶和不安。祖母知道,如果鲁比把碗推下桌子,碗就会打碎。在鲁比 16 个月大去拿碗时,她会警惕地看着祖母的脸,如果她看到外婆皱眉或听到刺耳的声音说“不许动!”,她会和“不能摸”联系起来,鲁比可能缩回她的手。鲁比已经形成了她

不应该触摸碗的理论,她通过边伸手够碗,边看外婆的反应,以此来小心地检验自己所形成的理论。

感觉运动智力最重要的组成成分之一是预测某些行为将会对环境中的事物产生特定作用的能力。在大量的感觉和运动经验的基础上,婴儿形成了对因果关系(causality)的理解。婴儿发现如果他们哭泣,母亲会来到他们身边;如果他们踢椅子,椅子就会动;如果他们放开勺子,勺子就会掉到地上。这些预期的结果都是通过反复试验所学到的。事件的预测性取决于物体和儿童发出动作与现实中物体反应的一贯性。婴儿学习将特定的行为与固定的结果联系起来。他们也试验用自己的动作来决定某种行为所导致的事件。甚至他们能够倒过来尝试:选择一种想要的结果,然后执行产生这一结果的行为。

因果图式的发展

在生命的头两年,婴儿所取得的复杂的、有目的的因果行为的成就逐渐地发展。这种成就需要婴儿能理解环境中物体的特性,还要有操纵物体的多种策略。他们必须能选择出最有效的策略来协调行为以达到特定的目标。

这一过程的原动力可通过研究婴儿使用勺子作为吃饭工具来说明(Connolly & Dalgleish,1989)。研究人员每个月到婴儿的家中观察婴儿的一次进餐活动,共观察了 6 个月。最初涉及到用勺子的行为,主要侧重于观察婴儿对勺子的探索。婴儿敲勺子和吸吮勺子,或

是在自己的头发上摩擦勺子。然后,婴儿重复将勺子在盘子里浸一下,接着把勺子放进自己的嘴里,这种行为顺序显示了他们对用勺子作为工具这一目的的理解。然而,此时婴儿还不能用勺子盛到任何食物。在第三个阶段,婴儿开始能够用勺子盛上食物,然后把勺子里的食物放进嘴里,这是将勺子的功能与行为加以综合的结果。这一阶段,是在犯了许多错误之后,他们才实现了用勺子将非常小的食物放进嘴里。最后,通过用另一支手来固定饭碗,婴儿能协调自己的行为与勺子功能,改变勺子的角度,盛起他们掉了的食物,并根据所盛食物的类型想出其他办法来提高自己的能力。这里,让我们看到在感觉运动发展阶段一个相当复杂的行为是如何成为了问题解决行为序列中的一部分的。

皮亚杰和英海尔德(1966/1969)描述了因果图式发展中的六个阶段(见表 6.6)。后来的研究和相关的理论修订版都证实了婴儿认知发展的这些水平(Fischer & Silvern,1985)。第一阶段是反射阶段。原因和结果是通过无条件反射的反应联系起来的,反射固有的刺激—反应系统被视为智力的遗传源泉。皮亚杰把婴儿对特定类型刺激的吸吮、抓握和觅食的反射反应看成是适应性的学习系统。在对他自己最小的孩子洛朗(Laurent)的仔细观察中,他记录了洛朗出生后的第一个月里每天吸吮行为的变化。洛朗逐渐变得直接去摸乳房,形成对喂食情境和不被喂食情境之间的最初联系(Gratch & Schatz,1987;Piaget,1936/1952)。

表 6.6 感觉运动因果关系发展的六个阶段

阶段	大约的年龄	特征	例子
1. 反射	从出生开始	对特定刺激的反射反应	抓握反射
2. 最初的习惯	从第 2 个星期开始	用反射反应探索新的刺激	抓住拨浪鼓
3. 循环反应	从第 4 个月开始	用熟悉的行为达到新的目的	抓住拨浪鼓并且敲击桌子发出巨大的响声
4. 手段和目的的协调	从第 8 个月开始	有计划地使行为达到新的目的	抓住拨浪鼓并且摇动它和狗玩耍
5. 新手段的实验	从第 11 个月开始	改变行为达到目的	用拨浪鼓敲击鼓
6. 顿悟	从第 18 个月开始	手段与目的的心理	用拨浪鼓和绳子做一种新的玩具

资料来源:引自于 Piaget and B. Inhelder,1969 年。

第二阶段是最初的习惯。婴儿用反射去探索更大范围内的刺激。通过吸吮玩具、手指、父母的鼻子和毯子等行为,婴儿对它们进行探索。他们逐渐发现物体的独有特性,并根据物体来改变自己的反应。婴儿通过把物体放进嘴里吸吮来满足自己吸吮的需要,这是婴儿出现较早的有目的的因果行为。

第三和第四阶段包括手段与目的的协调。开始是在熟悉的情境下协调,然后是在新情境下协调。第三阶段是循环反应。婴儿把一个行为和一个预期的结果联系起来(Wentworth & Haith, 1992)。他们摇动拨浪鼓期望听到声音;他们扔掉勺子,也期望听见它砸到地板上的声音;他们拽掉父亲的胡须,希望听见“哎呦”的声音。他们还不明白为什么一个特定的行为会导致期望的结果,但当期望的结果没有随之出现时,他们会对此表现出惊讶。

第四阶段是手段与目的的协调。婴儿用熟悉的行为或手段来达到新的目的。他们可能摇拨浪鼓把妈妈吓了一跳,或者拽爸爸的胡须不让  
155 他看电视,手段和目的已经变得相当明确了。他们行为的目的性已是毫无疑问的了。

在这一阶段,手段和目的的协调紧密地与特定的环境相联系。例如,婴儿可能知道如何来移动一部手机或者如何从儿童床上拿到一个玩具。但是,在另一间有同样玩具的房间里,婴儿可能不会做出同样的联想。这可以解释为什么婴儿在实验室里能够成功完成的行为比在家里的少,这是因为很多成为婴儿日常生活部分内容的因果策略都曾得到熟悉环境的支持(Rovee-Collier, Schechter, Shyi, & Shields, 1992)。

第五阶段是运用新手段的试验。开始儿童试验用熟悉的手段来达到新的目的,当熟悉的策略不奏效时,儿童将根据情境改变它们。这一阶段可以看作是儿童在感觉运动发育阶段通过改变自己的行为解决问题。儿童将试图站在一个盒子上去够抽屉,用绳子绑紧一个破损的玩具,或是用一张纸包裹玩具当作一份礼物。

第六阶段是顿悟。婴儿用手段一目的的心理

操作来代替实际操作。儿童使用试误法来解决问题并在他们的脑海中计划和预测所得到的结果。他们能够挑选出可能的解决方法并放弃一些没有实效的方法。这一结果就是顿悟。儿童发现试验是唯一的、必要的、最好的解决问题的方法。

能把自己作为因果动因的能力和对行为结果的预测能力是个体以后掌握所有经验所必需的。这种能力是感觉能力发展的里程碑。它包含了个体为实现一个目标而研究环境、直接解决问题和不懈的努力(Yarrow et al., 1983; MacTurk, McCarthy, Vietze, & Yarrow, 1987)。而且,成人后制定计划、执行计划并对结果进行评价的能力都取决于前面所提到这些能力。

## 理解物体本质和进行分类

婴儿不是消极的观众,而是积极的环境探索者(Bruner, 2001)。他们一出生就试图直接感知所接触的事物。他们伸手拿东西、抓东西并把东西放进嘴里。他们眼睛追踪物体,改变自己的目光以维持与物体的接触。虽然婴儿所有的操作行为不都是探索性的,但是他们用嘴咬、看和操作物体的动作结合起来已经作为一类检验行为,为自己提供了收集新物体信息的图式(Ruff, Saltarelli, Capozzoli, & Dubiner, 1992)。随着对客观世界的积极探索,婴儿智力的两个相关但彼此独立的方面发展了,这两个方面就是认识物体的本质和对相似的物体进行分类。

### 物体的本质

婴儿通过观看、操作和检验等方法来了解物体的基本属性。在对视觉的讨论中,我们提到过非常小的婴儿只能看清物体的轮廓。长到四个月时,他们似乎能像成人一样感知物体。也就是说,婴儿能将其其他的物体与所看到的物体加以区分,感知物体明确的边际、占有的空间、深度、质量、颜色、柔韧性、质地以及是否能

够容纳其他物体等特性。所有这些特性影响着  
156 婴儿在探索物体时行为的类型,甚至影响这些行为被综合进其他行为中的方式(Sera, Troyer, & Smith, 1988; MacLean & Schuler, 1989; Palmer, 1989; Spelke, von Hofsten, & Kestenbaum, 1989)。

**物体永久性** 皮亚杰(1954)提出逻辑思维的基础之一是理解物体的属性。最能详细证明这些属性之一的就是物体的永久性。所谓物体永久性(object permanence)是指环境中的物体是永久存在的,而且当个体够不到或看不见它们时,物体也仍然存在(Wellman, Cross, & Bartsch, 1986),仍拥有其物理属性。

皮亚杰认为婴儿最初感知的仅仅是那些当前知觉领域里的物体。如果给一名6个月大的女婴玩拨浪鼓,此时,对她来说拨浪鼓是存在的。如果这个拨浪鼓从她的手里掉落地上或者被人拿走了,她马上会表现出烦恼,但是她不会去找它。此时婴儿非常真实的感觉是:看不见的也就不存在的。获得物体永久性的概念使儿童从完全依靠于能看见的事物中解放了出来。婴儿表现出复杂表征思维的第一步是在他们的心中能保持物体的表象。

为了理解物体永久性,我们可以将婴儿手中的拨浪鼓拿走,并且把它藏在一个垫子下面。如果婴儿不做任何追随的努力,那么我们就可以认为婴儿还没有意识到拨浪鼓是继续存在。然而,如果婴儿寻找拨浪鼓并找到了垫子下面,那么就可以进行下一步的实验了。首先,我们再一次从婴儿手中拿走拨浪鼓并把它放在垫子下面,之后,再从垫子下面把拨浪鼓移走,放到另一个垫子下面。从第一个垫子到第二个垫子的移动的过程完全让婴儿看到。正常的成人会直接到第二个垫子下面去取出拨浪鼓。已经有物体永久性概念的婴儿也会如此。然而,一些婴儿仍会到第一个垫子下面寻找拨浪鼓,如果没有找到,他们就会停止寻找。稍大一点的婴儿会追踪拨浪鼓的移动,他们先在第一个垫子下面去找,然后到第二个垫子下面去找。虽然这两组婴儿已经掌握了找物体的一些步骤,但

是他们仍没有获得物体永久性的概念。

当物体在知觉范围内移动或从一个位置移到另一个位置时,可从儿童的反应中看出他们认识的进步和物体永久性概念的发展。9个月的婴儿已经能够理解物体从一个地方被移到了另一个地方。如果允许他们在物体藏起后立即寻找,他们会成功地找到物体。然而,如果在物体藏起来之后,让他们等5秒或10秒钟之后再去找,或者将物体从一个容器中移动到另一个相同的容器之中,他们会对此迷惑不解。大约17个月时,如果将物体从一个隐藏地移动到另一隐藏地,且不让婴儿看见物体转移的过程,婴儿能够解决这种复杂的物体永久性任务(Gopnik & Meltzoff, 1987)。然而,如果将物体移动两次或三次以上,那么就是2岁大的婴儿也会感到迷惑,并且找不到该物体。

特定的经验有助于婴儿建立物体永久性的图式。能够爬行或者骑过学步车的婴儿,当物体在他们面前被藏起来后,他们使用的寻找策略似乎更为有效(Benson & Uzgiris, 1985; Kermoian & Campos, 1988)。当婴儿在环境中对自己的运动有更大的控制时,他们更能使用环境的标记来定位物体而不是自己的身体来定位物体。他们把物体放在一个地方然后再将其取回,通过这样的试验,他们学会在新的地方找到熟悉的物体。

**物体永久性的预兆** 对于多大年龄的婴儿,当着他们的面将物体藏起来时,他们知道物体仍然存在呢?对此问题学者们存在着一些争论。皮亚杰认为能理解物体继续存在需要婴儿有表征或符号水平思维的能力,这种思维使婴儿在物体被隐藏起来后,在他们的大脑中有物体的观念。理解物体继续存在也需要多种感觉运动能力的结合,这些能力包括婴儿能积极地用手去够、追踪并发现被隐藏的物体和了解物体在环境中的空间特性。因此,根据皮亚杰的研究,在8或9个月大的婴儿开始爬行前,人们不可能观察到他们具有找到被隐藏起来的物体的能力。同样,在16到18个月大的婴儿进入表征思维之前,人们也不可能观察到他们完全



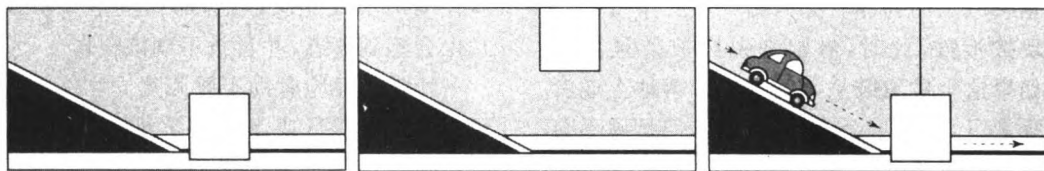
有确定的物体永久性概念。到这一年龄时,婴儿能够在实际上没有看到物体移动的情况下想象出物体的各种运动和被人移动的情景。

在一系列的实验中,雷尼·伯尔鲁金(Renee Baillargeon)试图决定婴儿是如何评价在他们的视线中隐藏物体的行为。其实验的一个特征是删除运动搜索的成分。她的大部分实验是用婴儿注视时间作为前测条件中习惯化的指标和测试条件中反应的指标。即使非常小的婴儿在搜索和取回物体前,他们也能表现出对物体位置的一定记忆能力,并能预测它们所占用的空间(Baillargeon, 1987; Baillargeon &

Graber, 1988)。在另一个实验中,只有4个月大的婴儿,当物体在屏幕后消失时,他们在大脑中保存了物体的表象,这物体是本该被挡住的,如果它在屏幕上出现,婴儿会感到非常惊讶(Baillargeon & Devos, 1991)。(图6.3描述了这个实验)。

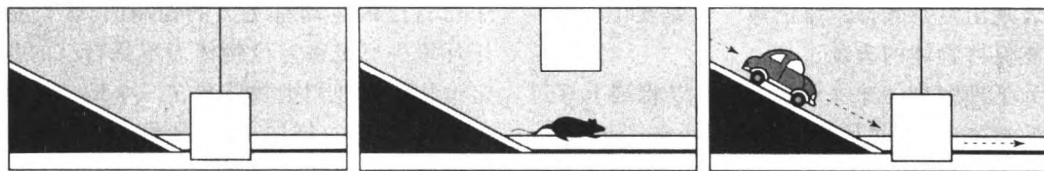
悬而未决的问题是是否婴儿对隐藏物体的视觉反应证明了物体永久性在皮亚杰预测的时间前就已存在很长时间了。伯尔鲁金实验结果表明,年龄只有3.5—4个月的幼小婴儿,当在物体不再眼前时,他们能想象出物体是继续存在的。换言之,他们有了“物体永久性”的心理

习惯化事件



测试事件

可能的事件



不可能的事件

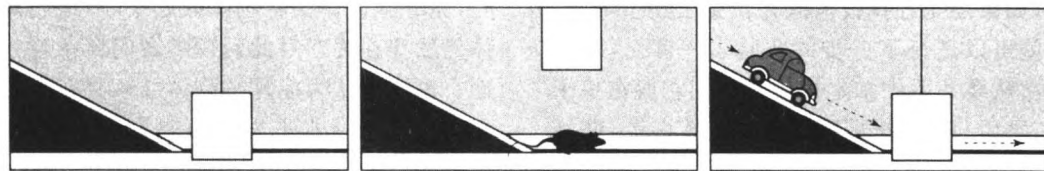


图 6.3 在研究物体永久性时的习惯化和测试事件

在实验之前,婴儿接触玩具小汽车和玩具老鼠。婴儿面对着仪器坐在母亲的大腿上。

在熟悉化阶段,婴儿看到荧屏被抬起后,玩具老鼠正坐在轨道上或者在轨道的后面。

在习惯化阶段,荧屏被抬起然后放下,小汽车在左边的斜坡上被推下,在荧屏后面穿越过仪器一直到达右边,实验持续到到婴儿建立起习惯化。在不可能测试中,一只老鼠在轨道上面,荧屏被抬起所以婴儿能看得见老鼠,然后放下荧屏,小汽车被推下轨道,从荧屏的左边滚到了右边。可能测试与不可能测试基本上是一样的,只是在可能测试中,老鼠是被放在轨道后面10cm的位置上,这样就不会挡住滚动的小汽车。

资料来源:R. Baillargeon & J. DeVos, "Object Permanence in Young Infants: Further Evidence", *Child Development*, 第192期, 62卷, 第1237页, John Wiley Sons, Inc, 1979年, 允许引用。

157 表象。另一些人认为,伯尔鲁金的视觉任务说明对物体永久性来说,更复杂的图式是一种重要的知觉预兆。当一个物体被推、被撞或以其他方式被另一个物体“推动”时,婴儿预测它将会运动。一旦物体运动后,他们也预测它将按照一定的轨迹前进(Belanger & Desrochers, 2001)。婴儿预测屏幕后物体运动轨迹的能力,是皮亚杰所描述的婴儿产生复杂搜索过程序列能力之中的最初一步(Fischer & Bidell, 1992)。

**物体永久性和依恋** 婴儿建立起物体永久性的图式和遵循所有自然法则的过程,是与他们对自己和自己与他人的关系的理解有密切关系的。分析和组织客观世界的每一步有助于对自我和他人的深入了解(Tyson, 1996)。

物体永久性的图式既适应于有生命的物体,也适应于无生命的物体。婴儿体验到分离焦虑的一个原因是他们不能肯定依恋对象不在视线内或不能接近时,是否继续存在。一旦婴儿对物体永久性有了清晰的认识,那么当他们所爱的照顾者离开房间且不在自己的视线之内时,婴儿的恐惧会减少。有趣的是,女性照顾者的一些特性与婴儿出生后7个月中物体永久性158的出现有关。母亲经常和婴儿交流、对婴儿表达积极的情感并且积极地激发他们的表现,婴儿就更可能把自己建立起的关于人的永久性图式应用于物体之中(Chazan, 1981),因此,婴儿依恋的发展和物体永久性认识之间的成就是相互促进的。

### 物体的分类

物体具有属性和功能。随着对物体的探索和试验,婴儿开始形成把物体归为一组的图式。一方面他们会将新的项目归到某一类之中以修正图式,同时还会对类与类进行区分。分类可按物体的物理属性来进行,如“光滑的”、“粗糙的”,还可以按物体的功能来进行,如“可以坐在上面的”、“可以用来挖掘的”。

婴儿应对他们遇到大量经验的一种方法是将不同的物体和事件进行分类。分类(catego-

rization)是信息加工的基本过程。因物体属于基本相同的一组,所以把某个特定物体看成与该组物体相似。比如,两个红色的木板或是两条摆动的金鱼,通过分类可以减少可能加工的信息数量(Younger, 1992; Rosch, 1978)。如果某一个项目被划分为某一类的一个成员,那么有关该类所积累起来的所有信息能自动地应用于该项目上,这一过程有助于记忆的保持和再认。在儿童期之后,儿童将物体分类的这种认知活动运用得更为熟练了。

正像我们在这一章的前面所提到的,对婴儿来说,早期有特殊意义的分类之一是“面孔(faceness)”。到6个月时,婴儿对人面就有了清楚的预测。他们预测人面是以某种模式组织起来,且以特定的方式进行运动和反应的(Nelson, 2001)。在婴儿期出现较早的第二个分类是人与无生命物体间的区别(Ellsworth, Muir, & Hains, 1993; Rakison & Poulin-Dubois, 2001)。当婴儿和人进行交流时比他们和物体在一起时,有更多的笑容,且声音变得更为活泼。在3个月的时候,婴儿通过几乎只对人微笑表现出将刺激分为人和物的能力。虽然婴儿可能会对无生命物体,特别是对新物体与人一样有兴趣,但他们却把微笑都留给了人。这种区分社会领域和非社会领域的能力,可以当作是一个基本的分类。在个体适应和发展的过程中,它为社会关系的独特作用提供了证据。从人和物之间的这种基本区别能力开始,婴儿表现出了更深层次的分类,如父亲和母亲,熟悉的人和陌生人,成人和儿童,以及出现了对自己所生活的社会世界的区分。

研究婴儿分类技能通常是把物体分组。使用习惯化方法人们就能观察到婴儿最早所形成的分类。给4个半月的婴儿看一个单独的物体,然后把这个物体放在一个与它不同的物体旁边,婴儿的反应方式会表明他们已知道这两个物体不同(Needham, 2001)。依据视觉的轮廓,3—4个月的婴儿能够区分猫和狗的图像,他们主要是通过比较头部轮廓的形状和特征的信息(Quinn, Eimas, & Tarr, 2001)。因此,婴

儿在很小的时候就能够对环境中的的人和物进行区别和分组了。

由于物体与其概念和功能相关,因此,婴儿出生后的第一年,分类活动一直在发展,到15个月时,婴儿开始接触所有属于一类的物体,之后接触所有属于另一类的物体。到18个月时,婴儿能完成多维分类任务。例如,要求对8个物体进行分类,有4个是黄色的矩形,4个是塑料制成的人,他们能将这8个物体分为两类(Gopnik & Meltzoff, 1987, 1992)。这种分类不需要给物体命名的能力。然而,在婴儿具有将物体分为两类的能力出现不久,他们通常表现出学习物体名称能力的快速发展(Gopnik & Meltzoff, 1992)。因此,分类和命名是紧密相关的。快到2岁时,婴儿知道了物体有某些稳定的属性,一些物体“属于”其他类,且有名称。随着这些成就的取得,婴儿在每天的生活中,对顺序和预测性的认识都达到了一个全新的水平。

## 情绪发展

像害怕、悲伤、生气和高兴等情绪是情感、思维和行为互相联系的复杂体中的一部分。通常,情绪是反馈系统的一部分(Plutchik, 2001)。一个刺激,可能来自内部体验,比如疼痛,或一个外部刺激,比如觉察到阴森可怖的物体,并赋予它们一定的意义,这个意义与情感或情绪以及与之相伴的身体状态相联系。这些结合会产生行为的冲动,如果表现了出来,那么就成为可观察到的外显行为。行为对情感状态和情境的意义产生影响。如果把最初的刺激感知为危险的,那么就会产生害怕的情绪,随之出现身体上的变化,如包括肾上腺素分泌的增加、心率的加快和产生逃避的冲动或“愣”在那里。如果将逃避的冲动实施了,那么个体的恐惧情绪就会减少,害怕的情感会降低(见图6.4)。

根据查尔斯·达尔文(Charles Darwin, 1872/1965)的观点,对幸存的物种来说,情绪的作用是大家彼此交流对情境的认识。例如,如

果一个动物发现威胁并开始尖叫或者逃跑,其159他的动物能够理解这一行为是对危险的反应,那么它们就会对危险产生警惕。比如悲伤和高兴的表情,经常会拉近人们之间的距离。而像生气和厌恶的表情,可能会增大人们之间的距离。

由于情绪在生存和社会交往中有重要作用,所以它成为婴儿发展研究中的一个重要方面。婴儿期情绪的发展可以从四个方面加以理解。第一,在婴儿期,婴儿出现的新情绪以及根据他们情绪强度的不同变得可以区别了,如从生气到愤怒,从警惕到焦虑。第二,随着认知的成熟,儿童表现出对事件解释上的不同。新的情绪与熟悉的情境相关。一次引起警惕的经验,比如出现一个新的玩具或一个响亮的声音,如果儿童可以控制这一情境,那么这种情境会成为他们兴奋和高兴的源泉。第三,由于儿童调控自己情绪的策略在发展,所以他们不会被强烈的情绪所击垮。第四,情绪是成人——婴儿相互交流的渠道。

## 情绪的分化

在两岁以前,婴儿的情绪逐渐分化。彼得·沃尔夫(Peter Wolff, 1966)描述了新生儿的7种唤醒状态。每一个状态以呼吸、肌肉弹性(tone)、运动的积极性和警觉性等不同模式来概括其特点(见表6.7)。在这些状态中,可以观察到烦恼(哭泣)、兴趣(警觉性减弱)和兴奋(积极地走动)的最早分化。新生儿的唤醒状态会影响他或她对环境的反应能力。唤醒状态的变化也为照顾者的反应提供线索。哭泣通常是要求成人用心来安抚或安慰。视觉的警觉可能会促进社会性的交流。在警觉阶段,父母应试图与孩子交流,进行目光的接触和进行非语言交流(Tronick, Als, & Brazelton, 1979)。

哭泣是一种非常有助于婴儿生存的情绪表达的重要方式。直到6个月或7个月时,婴儿的活动还是相当有限的。哭泣是婴儿可使用的重要信号之一,它可使照顾者接近自己。婴儿160的哭泣在音高、节奏和持续时间上都有所不同。

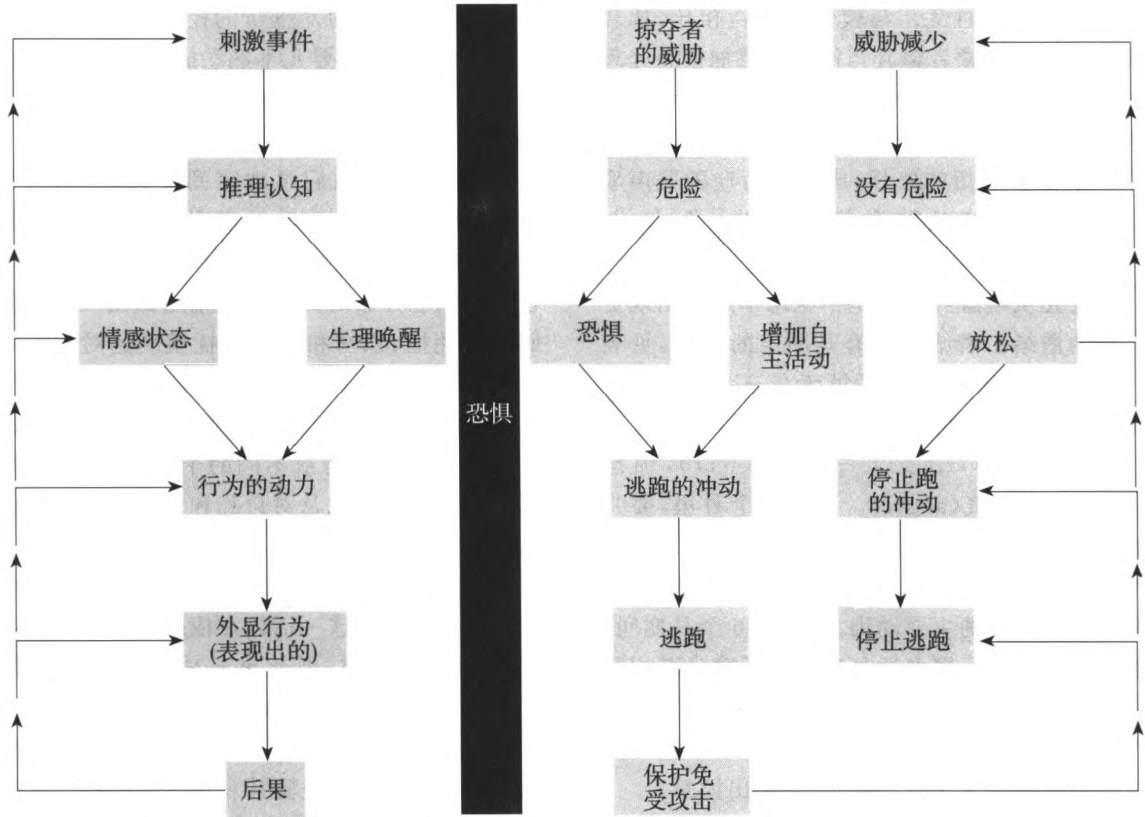


图 6.4 情绪反馈系统

情绪中的反馈回路显示感官信息是被评价和转化为行为或转化为对个体和激发事件之间关系的正常化的结果。当感觉受到危险的威胁时就会出现内心的恐惧状态;恐惧会激发逃跑的冲动,这一冲动最终会导致威胁的减弱。

资料来源:Plutchik,2001 年。

表 6.7 新生儿的唤醒状态

有规律睡眠(RS)	完全的休息状态;肌肉紧张性低;运动积极性低;眼皮紧闭并很安静;每分钟大约 36 次有规律的呼吸节律。
无规律睡眠(IS)	肌肉紧张稍微增加;轻度的运动积极性;面部经常有怪相和微笑;偶然的快速眼动;每分钟大约 48 次的无规律呼吸。
阶段性睡眠(PS)	在 RS 和 IS 的中间;突发快速的、浅短的呼吸与突发深沉的、慢速的呼吸交替出现。
困倦(D)	比 RS 状态更有积极性但比 IS 或 PS 状态的积极性小;眼睛会睁开和闭上;当眼睛睁开时,是呆滞的、迟钝的并且可能会向上转动;呼吸是不稳定的,但是比 RS 状态的呼吸有更高的频率。
警觉性降低(AI)	微小的积极性;面部放松;眼睛睁开并且“明亮”;呼吸连续而且比 RS 状态更加快速。
唤醒的活动性(WA)	经常把运动积极性扩大化;有了发音;当他们活跃时,皮肤发红;不规则的呼吸。
哭泣(C)	精力旺盛,扩大的运动积极性;面部有怪相;皮肤红润;眼睛睁开或不完全的闭上;有哭的声音

资料来源:引自 Waiff,1996 年

据照顾者和母亲的经验,在下午晚些时候和傍晚的早些时候婴儿哭泣的次数比其他时间段要多,这很可能是因为他们的进餐的准备工作被成人的其他工作抢占了(McGlaughlin & Grayson,2001)。

成人对婴儿哭泣的情绪反应,可通过对成人心率、呼吸和排汗的变化来测量,这表明哭泣是一种应激源(Brewster, Nelson, McCanne, Lucas, & Milner,1998)。实验室环境、自然环境和跨文化的研究表明,比较尖的哭声会使照

顾者更加心烦意乱。与较低的哭声相比,比较尖的哭声让照顾者将其当作需要更加紧急处理的信号。另外,在一段哭声中的停顿和两段哭声之间的停顿也都包含一定的信息。如果在哭泣声中含有较短的停顿,成人认为这种哭声表示婴儿更大的唤醒和更不愉快(Zeskind, Klein, & Marshall, 1992)。

婴儿从唤醒和烦恼基本状态中逐渐出现更广泛的情绪。情绪分化有其固定的模式,见表 6.8 所示。该表中描述了情绪在三个维度上与年龄相关的变化:愉快(pleasure)——高兴(joy),谨慎(wariness)——害怕(fear),愤怒(rage)——生气(anger)。在第一个月里,婴儿的情绪反应与其内部状态有密切的关系。身体不舒服、唤醒、疼痛和中枢神经系统紧张状态的变化都是情绪的主要动因。在 1—6 个月期间,婴儿的情绪开始更多地与自我和环境分离相联系。婴儿对着熟悉的人面微笑;对新奇的刺激表现出兴趣和好奇。当照顾者打断或阻止他们正专心注视的活动时,他们会表现出愤怒。

从 6 个月到 12 个月,婴儿表现出对事件情境的更大意识性。高兴、生气和害怕的情绪取决于两种能力:婴儿回忆以前经验的能力和婴儿把这些经验与正在发生的事件相比较的能力。这些情绪也反映了婴儿练习对环境进行控

制和当目标受阻时对挫折的控制能力。在这一年龄,对于那些和婴儿不熟悉的人来说,很难区分孩子的生气、害怕和悲伤等消极情绪之间的差异(Camras, Malatesta, & Izard, 1991)。

到两岁时,人们可观察到婴儿的焦虑、自豪、违抗和羞怯等情绪,这表明婴儿出现了自我感觉。婴儿认识到他们可以作为原因的发动者。他们也开始对其他人的情绪做出反应。他们通过拥抱、亲吻和亲切的抚摸表达对他人的爱。他们能与他人分享玩具,安慰另一个处于烦恼情绪之中的婴儿,并且能模仿别人的兴奋。在成为一个更加与众不同的个体时,婴儿对给予和接受快乐以及对自我和他人的弱点的认识能力达到了一个新的水平。

两岁时,婴儿情绪中的谨慎——害怕维度更加分化。焦虑这一话题在依恋部分已经讨论过,大约 6 个月时,婴儿出现对陌生人的焦虑;大约 9 个月时,婴儿出现分离焦虑。在两岁时,人们开始观察到婴儿更多的非特异性焦虑。婴儿开始预测消极的经验并表现出对那些与过去不愉快经验相关的物体或事件的害怕,这些物体或事件是和过去的消极经历相联系的。在描述依恋模式时,焦虑概念被作为人际关系的主要动力,特别是婴儿对可能遭到拒绝或者是照顾者的行为预测性较低时。

表 6.8 情绪在三个维度上与年龄变化相关

月份	愉快—高兴	谨慎—害怕	愤怒—生气
0—3	内源性微笑;转头	震惊/疼痛;强迫注意	由于盖上脸、身体受到约束而生气,极度不舒服会引起烦恼、愤怒(失望)
3	愉快		
4—5	喜悦;积极地笑	谨慎	
7	高兴		
9	害怕(厌恶陌生人)	生气	
12	兴高采烈	焦虑;即刻的害怕	生气的心境,闹气
18	自我积极的评价	羞怯	违抗
24	感情	有意的伤害	
36	自豪,爱	内疚	

注释:列举的年龄既不是所考虑的情感首次出现的年龄,也不是情感发生的高峰期;它们是文献中所提出的通常出现的反应年龄。

资料来源:L. A. Sroufe. Socioemotional Development. J. D. Osofsky(ed.), Handbook of Infant Development, John Wiley & Sons, Inc, 1979 年,第 462—516 页。



到 10 个月大时,婴儿通过嘤嘤低语和哭闹来提供一些容易解释的信息,这些信息把照顾者和婴儿的内心世界联系起来。Elizabeth Crews 版权

### 情绪作为理解意义的钥匙

婴儿的情绪反应为判断他们对特定情境意义的认识提供了一条途径。面部表情系统编码经常用于对这些反应的研究。有一个例子说明了情绪是如何为人们提供认识婴儿对意义理解的窗口。例如,在一项婴儿完成的操作性条件反射实验中。年龄为 2、4、6 个月的婴儿学习完成一个操作性手臂牵引的任务。将一条细绳系在婴儿的手腕上。当拉动细绳时,它就会打开开关,开启一个婴儿微笑的彩色幻灯片并放童声唱的芝麻街(Sesame Street)节目的主题歌。在学习阶段,婴儿拉动细绳,会出现视觉和听觉刺激。在消退阶段,婴儿拉动细绳,什么也不发生。

在学习阶段,只有 2 个月大的婴儿会表现出感兴趣和愉快的表情;在消退阶段,他会表现出生气和悲伤的表情。这些研究结果说明:婴儿的生气是与违背预测有关,兴趣和愉快是与学习和增加控制有关。而且,只有 2 个月大的婴儿在完成任务时,情绪反应上的个体差异表现出了稳定性,如果只看婴儿学习阶段感兴趣

和消退阶段生气的表现,这种稳定性更为明显。在下面的“进一步探索”中将深入讨论婴儿的微笑:婴儿微笑的意义为表情与意义间的联系提供了进一步的证据。

### 进一步探索: 婴儿微笑的意义

婴儿微笑是一种社会的财富。父母和祖母竭尽全力使婴儿产生这一可爱的表情。然而,研究人员发现,婴儿的微笑可能有多种多样的意义,并且他们的微笑是对多种刺激产生的反应。

在出生后的第一个月里,人们可观察到婴儿最早的微笑。在睡眠过程中婴儿会微笑,听到高频率的人声时他们也会微笑。他人的抚摸、搔痒、摇动等温和的触觉刺激也会引发婴儿早期的微笑。虽然婴儿的微笑会让成人照顾者产生积极的情感,但是婴儿第一次微笑并不是社会交流的正式方式(Wolff, 1963, 1987)。

大约 5 周时,人们开始观察到婴儿的社会性微笑。这些微笑首次出现是对许多刺激做出



的反应:熟悉的人面和声音(特别是母亲的)、陌生人与非人类的物体。像挠痒痒和躲猫猫(一种将脸一隐一现逗小孩的游戏)的游戏会使婴儿张嘴微笑和笑出声。社会性微笑既表现了婴儿对熟悉物的再认,又表现了他们想进一步交流或相互作用的愿望。到4个月时,与有组织的、预测的交流模式相比,随机的、不熟悉的交流模式很少能引发婴儿的微笑(Rochat, Querido, & Striano, 1999)。

认知性微笑是和社会性微笑一起发展起来的。婴儿的微笑是对他们自己行为的反应,就好像他们满意自己的成就或自我认识。对7—20周大的婴儿研究发现,当他们成功地得到成人的注意或者重新得到了成人的注意时,婴儿出现了“腼腆”的微笑,即便转移他们的目光也还微笑(Reddy, 2000)。在3个月时,婴儿对中等熟悉度的事件出现时会产生微笑反应,这好像是因为他们理解了情境而感到愉快(Kagan, 1984)。当婴儿能够让某事发生时,他们也会煞费苦心地微笑。比如当他们摇动风铃或用脚踢东西时,听到大的铃声或因脚踢东西发出声音后会出现微笑(Cicchetti & Schneider-Rosen,

1984)。这些“熟练”的微笑没有表现出社会性的意图。出生后8个月,当婴儿掌握了新概念的含义时,他们也会微笑(Kagan, 1984)。

婴儿2岁时,他们的微笑和简单的幽默有关。当婴儿认识到某一事件出现了不和谐时,比如看见母亲用婴儿奶瓶喝水或者看到母亲用手和膝盖爬行时,他们会微笑。这些微笑表明婴儿意识到了当前存在的事件和平时所见到的事件之间存在着矛盾(Cicchetti & Schneider-Rosen, 1984)。

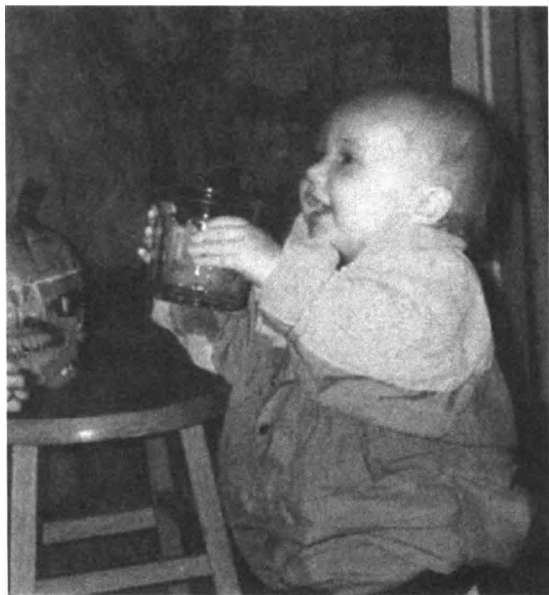
婴儿在许多情境下都会微笑。随着婴儿的成熟,引起微笑的条件也发生了变化。像其他表情一样,应该根据婴儿已有的图式和目标对微笑加以解释。

### 调节情绪的能力

婴儿发展出应对积极和消极强烈情绪的策略。在这一领域中,大多数研究是集中于婴儿解决烦恼的方式(Dodge, 1989)。即使是新生儿,也有一些减轻烦恼强度的策略,比如把头转到一边,吮手指或嘴唇,或者闭上眼睛等。随着新的运动协调能力和控制能力的获得,婴儿能够通过离开、将自己与物体分开或者用摇动、抚摸或吮吸拇指等方式来安慰自己(Kopp, 1989)。然而,的确也观察到婴儿不能调节他们情绪紧张程度的情况发生。研究者会告诉你有多少婴儿不得不从他们的研究中被剔除,因为在实验过程中,这些婴儿不能平静下来参与完成实验的任务。

在情绪调节(emotional regulation)的发展过程中,要素之一是照顾者帮助婴儿控制强烈情感的方式(Kopp, 1989; Tronick, 1989)。当婴儿烦恼时,照顾者应该提供直接的支持,将婴儿搂着、抱着或包裹起来,或者给婴儿提供食物或安慰器,或者用哺乳这种方式帮助他们平静下来。通过说话和动作,照顾者可以向孩子说明情绪紧张的来源或提供减少情绪紧张的方法。

人们关注那些在婴儿早期就表现出消极情



婴儿的微笑 Philip Newman



绪的婴儿。研究已经发现,运动积极性水平高的婴儿和4个月时经常哭泣的婴儿,在长大后,经常哭泣的婴儿会在谨慎、害怕和羞怯等方面得分较高(Park, Belsky, Putnam, & Crnic, 1997),并且他们在以后出现行为问题的危险性163也较高。研究直接分析了消极情绪的连续性和不连续性,以及一岁内婴儿消极情绪变化的家庭特征。在这项研究中,有148名婴儿和他们的父母参加,研究者分别对母亲和父亲的特点进行考察,以了解婴儿从3个月到9个月这段时间内,究竟是什么因素导致婴儿消极情绪的增加。除母婴和父婴之间直接交流的质量会影响婴儿的情绪外,研究者还发现,表现出消极情绪的婴儿针对母亲或者针对父亲的不满水平也较高,父亲对婴儿情绪的不敏感也会增加婴儿的消极情绪。这一点非常重要,因为它表明了3—9个月大的婴儿就能感知到父母养育系统中情绪交流的氛围(Belsky, Fish, & Isabella, 1991)。

照顾者对婴儿调节情绪的方法存在文化差异。在一些文化中,照顾者通过阻止儿童处于某种情绪激奋的情境之中来调控他们的情绪。例如,日本母亲通过避免让孩子受挫以努力使孩子避免生气,此外,特别是在公众场合下,父母也很少对幼小的孩子生气。因此,日本父母试图通过减少孩子经历生气情境来调控他们生气行为的发生(Miyake, Campos, Kagan, & Bradshaw, 1986)。文化价值影响母亲对婴儿的烦恼做出何种反应,并影响着她们教育孩子调节自己的谨慎、害怕和焦虑情感的方法。

婴儿调节情绪的能力也可通过观察其他人的情绪反应习得(Campos, Campos, & Barrett, 1989)。儿童观察了他人的生气、自豪、害羞或悲伤情绪后,经常会在他们自己的表情中反映出来。例如,康尼(Connie)在学步期,试着自己迈步时经常跌倒。这时,她会看一看自己的母亲。如果母亲显出不安和受惊,康尼可能会开始哭泣。如果母亲笑着或用安慰的口气和她说话,那么康尼可能站起来再试一次。婴儿看见他人微笑和高兴,他们会从自己的烦恼中解脱出来。通过移情,婴儿看见他人显现悲伤或受

惊时,他们也不会太生气。

当儿童理解一种情境的后果或意义时,他们就能成功地或失败地调控自己情绪的新动机。如果儿童认为烦恼能帮助他们得到特殊的注意或教养时,他们就会延长或增强烦恼的信号。如果儿童认为烦恼会引发额外的悲伤,那么他们就可能掩饰自己的烦恼。就像发出情绪的信号那样,婴儿的情绪调节也是在人际交往的情境之中发生的。

### 作为成人——婴儿交流渠道的情绪

婴儿和他们的照顾者通过情绪这个双向的渠道建立起主体间(intersubjectivity)的联系。婴儿具有产生一系列表情的能力,包括害怕、烦恼、厌恶、吃惊、兴奋、兴趣、高兴、生气和悲伤。父母和其他照顾者依据与这些情绪有关的面部、声音和行为线索,作为确定婴儿内在状态、目标和对他们做出反应的方法(Malatesta & Izard, 1984; Oster, Hegley, & Nagel, 1992)。反过来,婴儿也能探测和区分其他人的表情。幼小的婴儿能区分害怕、生气、高兴、悲伤和吃惊的面部表情(Walker-Andrews, 1986; Hornik, Risenhoover, & Gunnar, 1987; Caron et al., 1988; Ludemann & Nelson, 1988)。在双向的相互作用中,负责任的照顾者会监控婴儿情绪的变化,并以此作为判断他们干预的方法是否有效的标准。

想一想,6个月的婴儿想要一个她够不到164的玩具。当婴儿冲着玩具的方向挥动手臂,发出大惊小怪的声音,看起来非常烦恼。当她的父亲试图理解婴儿要什么时,他注意她的表情以确认他是否找到了正确的路线。使用这种交流方式的父母更有可能帮助婴儿达到他们的目标,而且婴儿也更有可能坚持交流,因为他们这样的交流中体验到了成功。通过分享各种情绪,婴儿和照顾者是能够相互理解并产生默契的。因此,表情就变成了个体间建立信任的基石(Trevarthen & Aitken, 2001)。

**社会参照** 一个最值得注意的方法是婴儿和成人共同建构他们真实的社会参照(social



情绪在言语和语言产生之前提供了一个交流的渠道,有趣的笑声和微笑是早期交流的形式。Jose Luis Pelaez Inc 版权 / corbisstockmarket.com

referencing)机制。在某种环境下,婴儿通过运用对他人的情绪反应来指导自己的行为。他们经常把母亲作为一种社会参照,但其他成人也可能有这样的功能(Klennert, Emde, Butterfield, & Campos, 1986; Hornik & Gunnar, 1988; Walden & Ogan, 1988)。当婴儿接近一个不熟悉的成人时,或进入一个模糊的情境或是接近一个新物体时,他们会看着母亲,并把母亲的面部表情和(或者)言语表情作为这一情境的信息源。如果母亲表现出谨慎或消极的情绪,那么婴儿很可能退缩或小心地进行探索。如果母亲表现出积极的情绪,那么婴儿会满怀信心地接近这一情境或是不熟悉的人。到12个月时,婴儿一直用这种机制来对模糊的情境做出评价(Rosen, Adamson, & Bakeman, 1992)。

在婴儿期与成人共同建构的,社会参照表明在一种文化群体的成员中是如何建立起一种共有的实体观的(view of reality)。通过看自己的母亲或在场的他人,婴儿积极地寻求信息。成人积极或者消极的表情,都是在向婴儿暗示是否应该接近或离开某物或某人。在照顾者情绪反应的情境下,婴儿减少了他们的不确定性,

并对自己所处的环境进行评价。你能够想象许多事物和情境是通过这一机制得到评价的,例如,食物、玩具、人、动物、声音、植物,所有类型的物体都能被识别为积极的和可接近的,或者是消极的和应谨慎对待的。依据文化观,在某种程度上,不同社会的婴儿基于社会参照的早期评价开始对他们的经验进行分类。

## 心理社会性危机:信任与不信任

心理社会性危机这一概念指的是个体发展的需要和社会文化期望结果之间的一种紧张状态。在个体生命的每一阶段,危机代表积极和消极这一维度的两极间的斗争。在婴儿期,信任对不信任这一危机的特殊性主要表现在婴儿对与其有关的现实世界基本特性的认识上。

### 信任

在成人的人际关系中,信任(trust)指的是对他人的可利用性、可信性和敏感性的评价

(Mikulincer, 1998)。人际交往的过程中,当个体发现另一个人具有上述特征之时,就会产生信任。随着信任水平的提高,同伴可能体验到因为透露自己一些会导致拒绝的信息或情感而出现危机。在经历多次危机后,个体发展出在人际关系中的信任。然而,当信任超过过去的总和之时,人们形成一种信念,人际关系肯定会存在于未来生活之中。这种信念开始于婴儿期。一种信任的关系能把人们对过去和对未来的信心联结起来。

对婴儿来说,信任是一种情绪,一种相信自己的需要将会得到满足以及他人是有价值的经验状态。鉴于婴儿逐渐增强的延迟满足能力以及家庭成员间温暖和愉快的相互作用,婴儿能够推断出自己应有的信任。信任从社会环境中最直接的人物扩大到更广泛的社会和自然世界的支持和应答性。在加工来自环境的刺激时,婴儿习得了对自己感觉系统所获信息的信任。从这种意义上来说,信任延伸到了习得对自身的信任上。

基本的信任与鲍尔比(Bowlby)的依恋概念有关但不完全相同。对婴儿来说,依恋是指能确保其安全和有保障的行为系统。随着时间的推移,依恋关系的内在表征泛化到其他的成对关系之中,特别是与亲密和保护有关的问题方面。信任是一个更广义的概念。在信任的框架中,婴儿不仅形成了在自己的生活环境中对一位主要的社会人物是可信的或是不可信的评价,而且也获得了对自己的价值和可信感的认识。随着时间的推移,婴儿的基本信任不仅扩大到对他人如何对待自己行为的预测上,也扩大到了自己迎接人生挑战能力的乐观性上。信任是一种综合的力量,它有助于在不确定的条件下将情绪、认知和行动综合,使个体自信地追求目标并把事情做得更好。

## 不信任

在婴儿期,不信任(mistrust)的经验至少来自于三个方面:婴儿的谨慎、对照顾者缺乏信

心以及怀疑自己能否令人喜爱。

第一,谨慎是婴儿最早的情绪之一,它最初<sup>165</sup>至少和婴儿的两种反射行为有关,即对大的噪音产生的“惊跳”反射和对突然失去支持所产生的莫罗反射。在婴儿的神经系统中,有对某种环境危险警惕的先天装置。照顾者的作用之一是让婴儿尽可能少地接触到引发上述反射的刺激,并逐渐在婴儿接触危险刺激后安抚他们,使他们平静下来。

第二,婴儿可能对他人的好意缺乏信心。如果照顾者不能区别婴儿的需要,不能做出适当的反应,或者在满足婴儿的需要时很苛刻,那么环境是可疑种子的体验就可能植根于婴儿的大脑之中。第三,婴儿对自己愤怒的力量体验。当遇到因生气而爆发了与之相关的情绪时,婴儿会怀疑自己的可爱性。

婴儿对不信任的体验,大多数父母也负有一定的责任,因为对婴儿烦恼的信号,常做出一些错误的反应,特别是在婴儿很小的时候。父母最初应对孩子烦恼的方式是尝试给婴儿奶瓶,如果婴儿继续哭闹,他们可能会换块尿布,给婴儿一些水,把孩子带到另一间房间,或是把孩子放在床上,父母需要尝试各种办法直到恰好符合孩子的要求。然而,随着时间的推移,敏感的照顾者学会了正确地理解孩子发出的信号并且做出恰当的反应,从而在环境中培养起婴儿的信任(Kropp & Haynes, 1987)。

与信任相连的怀疑或焦虑比人们想象的更为普遍。通过系统的观察,发现大约有三分之一的美国母亲与婴儿之间形成不安全型依恋。跨文化研究所提供的进一步证据也表明,婴儿不能从照顾者那里得到安慰或安全感的比例是很高的(van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988; Posada et al., 1995)。

除了来自于矛盾情境或者来自于照顾者反应迟钝所引起的婴儿的不信任外,很多情况下是因为母亲——婴儿关系被破坏引起了婴儿的不信任。在极端案例中,父母和照顾者完全忽略了婴儿,并把孩子单独留下而没有任何人关心孩子或满足孩子的需要。他们拒绝给孩子换

衣服或洗澡。他们不对婴儿的创伤进行治疗或使孩子处于危险之中。他们可能一直对婴儿表现出敌意,或是根本不提供与孩子交流的机会(Lyons Ruth, Connell, Zoll, & Stahl, 1987)。在这种条件下,婴儿发现他们的父母在身体上和心理上都是不可接近的(Egeland & Sroufe, 1981)。因此,婴儿期形成的不信任源于婴儿不能从照顾者身上获得身体或心理的安慰。

在与人交流的过程中,婴儿的不信任本身会表现为退缩行为、哭泣、面无表情、冷淡和没有食欲等抑郁和悲伤的症状(Field et al., 1988)。不安全型依恋儿童表现出的生气、焦虑和反抗行为,或者不能与其他人(如青少年和成人)形成亲密和满意的关系,会导致他们后来与人相处中人际间抑郁表情的发展。而且这种不信任也可能为有关消极自我图式的出现奠定了基础,随着时间的推移,这一图式通过与自我密切相关的线索、谨慎、紧张或内控的消极归因而被逐渐精细化(Malle & Horowitz, 1995)。

所有的婴儿都可能有一些不信任的经历,这要么是他们的需要和照顾者的策略之间不匹配造成的,要么是在调节害怕或生气强烈情感上出现困难而导致的。因此,对信任危机的解决反映了婴儿所取得的两方面的成就:自己对环境产生最大的安全感;能调节自己的内心冲动。

从毕生发展的观点来看,信任的转化和成熟是一种理解人生的内在范式。在年长的、拥有强烈信任的成人中,不断发展的宗教信仰会使他们将生活中很多的失望和复杂性最小化。基本信任的发展成了他们对仁慈和爱这一普遍的、伟大信仰的力量,这一力量能够使他们超越日常悲惨事件所产生的痛苦,并使他们能全面有意义地看待自己的生与死(Erikson et al., 1986)。

## 解决危机的核心过程:与照顾者的互惠关系

要解决信任与不信任的危机,婴儿必须建立与照顾者之间互惠关系(mutuality)的情感。

互惠关系是人际关系的特征。最初,它是建立在照顾者对婴儿需要所做出的一贯的、恰当的反应基础之上的。照顾者重视婴儿的需要,婴儿习得预测需要被满足的条件。在一个家庭中,孩子们会形成不同的互惠关系,这主要取决于婴儿的特征和父母的反应(Deater-Deckard & O'Connor, 2000)。

婴儿在很多方面的表现影响着照顾者的反应。婴儿的兴奋性和安静性会影响成人的反应类型。婴儿能够通过不必要的忙乱、紧张、哭泣或是入睡来拒绝或终止交流。他们能够通过微笑、轻柔的咕咕说话、舒适地依偎或是保持目光接触来维持交流。成人的安慰技巧不会使所有的婴儿都产生相同的反应(Campos, 1989)。一些婴儿需要用安慰器来抚慰,而婴儿则需要用一块温暖的毯子把他们舒适地包裹起来。

婴儿和照顾者都需要花费一定的时间来调节需要的表达和满足。贝尔和安斯沃斯(Bell and Ainsworth, 1972)观察了在生命的第一年里,母亲对婴儿哭泣的反应。在这一年里,婴儿<sup>166</sup>的哭泣减少了,并且母亲试图对婴儿的哭泣有更快的反应。这一结果表明了母亲和婴儿之间存在着一个相互适应的过程。一些母亲反应很快而且几乎没有忽略婴儿的哭泣。而有的母亲要等很长时间才会对婴儿做出反应,有时还会忽略了婴儿的很多哭泣行为。母亲对婴儿哭泣反应延缓的时间越长,婴儿在后几个月里的哭泣的次数就会越多。如果在出生后的前6个月,母亲能对婴儿的哭泣做出敏捷的反应,那么在后半年里,婴儿往往很少哭泣。

## 进一步探索:

### 依恋有关键期吗?

关键期是个体对某些技能或行为模式发展有最大的敏感性或准备状态的时期。特殊的技能或行为模式在关键期开始之前是不可能出现的,当关键期过去后,形成某种技能也并非不可能,只不过极其困难而已。任何行为的成功出现都有一个发展的关键期,这取决于有机体的

生物准备和环境的支持。

康罗德·洛伦兹(Konrad Lorenz, 1935, 1937/1961)是最早比较了身体发展和行为发展关键期的生态学家。洛伦兹描述被称为鸟类的社会性依恋的印刻(imprinting)过程。在这一过程中,小鸟与它们的母亲建立了比较永久的情感纽带。当母亲不在时,小鸟将其他可利用的目标加以印刻,包括其母亲的模型或一个人。对于鸟来说,当它们能走的时候关键期就开始了,而当它们开始害怕陌生者时关键期就结束了。在这一时期之后,再也没有新的模型或物种能代替印刻对象了。

婴儿出生后不久,父母对婴儿的依恋就变得专一了;父母不愿意让其他同龄的婴儿代替自己的孩子。婴儿与最早的照顾者形成依恋是否有一个时间段?检验这一问题最直接的方法是将婴儿与他的母亲分离并且观察婴儿与新的照顾者建立情感纽带的结果。虽然这样的实验是不道德的,但是针对这一问题的证据必须来自真实的母婴关系被破坏的生活情境。

利昂·亚罗(Leon Yarrow, 1963, 1964, 1970)观察了100名离开生母而跟随收养母亲的婴儿。在6个月或更早的时候与他们的生母分开的婴儿表现的烦恼最少。如果他们的身体和情绪的需要能够得到持续的满足,那么他们就不会在分离的过程中表现出过分生气或抑郁。相反,在8个月或更晚些时候,离开生母来到收养母亲身边的所有婴儿,都表现出了强烈的消极反应,包括生气的反抗和退缩。这些婴儿认为他们早期关系被破坏是非常令人紧张的。

约翰·鲍尔比后来的研究关注的是反复地从一个领养家庭或社会机构转移到另一个领养家庭或社会机构的青少年。这些儿童从来没有机会与一个成人照顾者形成持久稳定的依恋关系。到青少年期,他们被描述为情感缺乏和不能与他人形成亲密的人际关系。近来的研究表明,在社会机构中照顾者的更换率很高,在这里渡过婴儿期的儿童,他们在社会性功能上表现出了混乱,包括不加选择地建立友情、很难形成亲密关系、很难从同龄人身上找到情感支持

(Rutter, 1995)。从这些母婴关系破坏的现实例子中可以看出,大约6个月是婴儿形成依恋的关键期。

这一关键期在什么时候结束呢?在24个月前,婴儿已建立起了很好的依恋关系。一项追踪研究表明,从12个月到18个月、从12个月到20个月、以及从12个月到6岁依恋质量都具有一致性(Main, Kaplan, & Cassidy, 1985)。真的在某个时期后安全型依恋就再也不能建立了吗?如果没有机会与一个所爱的成人形成一贯的人际关系,就像鲍尔比研究的青少年个案那样,不能形成依恋。如果婴儿1岁时生活在照顾质量高但职员更换率很高的社会机构之中,在2岁时被收养的话,他们能够和养父母建立起安全型依恋。然而,对8岁和16岁儿童来说,被收养后和仍旧在社会机构中生活的孩子一样,表现出与同龄人人际关系上的困难(Hodges & Tizard, 1989)。在婴儿期缺少照顾的一贯性,比如在社会机构中得到的照顾和从一个收养家庭到另一个收养家庭的变化,都可能使婴儿在人际关系的建立上产生长期的、持续的混乱,即使后来这些婴儿与照顾者形成了安全型依恋,问题仍会存在。



康罗德·洛伦兹无意间就成了这些鸭子的印刻对象,它们跟随着他好像他是它们的母亲一样。Nina Leen/Life Magazine 版权

## 167 相互作用的协调、失调及其修复

与照顾者互惠关系的研究主要集中于社会相互作用的模式和节奏的一些细节方面,特别是在协调、匹配和同步性上(Brazelton, Koslowski, & Main, 1974; Tronick & Cohn, 1989)。协调(coordination)指的是相互作用的两个相关特性:匹配和同步性。匹配(matching)指的是婴儿和照顾者同时从事相同的活动和处于相似的状态。他们可能是一起玩一个物体,一起低声说话,彼此之间相互微笑,或是相互争辩和生气。同步性(synchrony)指的是婴儿与照顾者从一个位置顺利地转移到下一个位置。当婴儿注意照顾者的时候,照顾者试图刺激他们。随着婴儿注意的转移,照顾者学会减少刺激并且等待婴儿再一次准备从事此活动。通常,母婴之间的相互作用会逐渐变得协调(Tronick & Cohn, 1989; Isabella & Belsky, 1991)。这并不意味着,他们之间的大多数相互作用都是协调的。事实上,特别是当婴儿非常小的时候,匹配的相互作用很快就变得不匹配了。

母亲和婴儿可进行一小会儿的轻声低语和欢笑。母亲发出一个有趣的声音,婴儿用咕咕的说话声和欢笑对其加以反应,然后当母亲再一次发出这种声音时,婴儿又一次地欢笑。在第三次尝试时,婴儿的目光就不再与母亲的目光相接触了。虽然母亲试着把婴儿移动到另一个位置或是发出不同音调的声音,但此时婴儿却看着别处并转动了身体。她们之间的游戏就这样结束了,联系也被暂时地中断了。

为什么母—婴间的相互交流会如此频繁地被打断呢?对此现象的解释是:也可能是婴儿不能维持协调交流,可能是婴儿需要状态迅速转变,也可能是成人不能维持长时间的非语言交流。然而在正常的母婴关系中,通常在不匹配期(mismatch)之后就是交流的修复期(communication repairs),所以婴儿和母亲通过他们相互作用的协调来再一次开始进行上述的循环活动。

从理论上讲,协调、不匹配和修复的过程可

以被看作母婴之间互惠关系的基石。婴儿和照顾者在他们相互交流的过程中获得信心。婴儿有很多机会体验分享交流的满足感和在反应性社会环境中的参与感。他们也时常体验到自己从失调状态恢复到有效交流的状态,所以他们希望在未来自己有修复人际关系的能力。

## 建立家庭的功能性节奏

婴儿的节奏和家庭的节奏之间的匹配或者不匹配是整个家庭对新生婴儿调适的一个重要因素(Sprunger, Boyce, & Gaines, 1985)。一些婴儿的行为具有可预测性的,他们睡觉、吃饭、玩耍甚至烦躁的时间都有一个清晰的模式。另一些婴儿的行为则很少有规律性。2岁前,婴儿所有行为变化的速度都非常快,所以婴儿每天的模式必须改变,而且家庭成员也必须经常做出调适以继续满足婴儿不断发展的需要。

在美国的文化中,通常在1岁时,成人就期望改变婴儿需要的日程表,以便使他们在家庭成员睡觉时睡觉、在家庭成员醒着时游戏、一天吃三四顿饭,通常在其他家庭成员吃饭时吃东西。在生命的第二年里,婴儿对养育的要求也发生了变化。婴儿变得更加好动,且有了主动活动的新能力。他们的注意广度增大,并对刺激也有了新的需求,还出现了一些新的谨慎和抵抗的界限,如出现了不想做某事(如像睡午觉)或不想与某人在一起(如某个婴儿照顾者)等行为。这些变化和其他的变化需要父母在一定程度上对婴儿做出适应,以此来维持已获得的互惠关系或者纠正现存的明显有问题的依恋和信任(Heinicke & Guthrie, 1992)。在互惠关系中,稳定的特征是成人努力对婴儿变化了的能力和需要负责,儿童又对照顾者的暗示进行监控和做出应答(Masur & Turner, 2001; Robinson & Acevedo, 2001)。

## 有心理问题的父母

对有心理问题的父母的研究侧重于探讨在



婴儿期个体建立信任和希望的过程,以及母—婴之间相互作用的重要性。对婴儿情绪状态的敏感性、对婴儿需要适当反应的能力和在日常生活中相互作用的质量都可能受到家庭危险因素的损害。对那些有心理失调经验、儿时被虐待或忽视、抑郁或有心理疾病的父母进行研究后发现,他们与孩子之间的相互作用缺少同步性(Rutter,1990)。例如,一项研究比较了童年受过虐待的母亲与童年没受过虐待的母亲,结果发现,在游戏时,受过虐待的母亲很少和孩子一起玩,她们使用较少的策略来指导孩子的活动,而且经常用否定的语气与孩子说话(Alessandri,1992)。

## 168 进一步探索:

### 培养与有烦恼情绪母亲的互惠关系

对被评定为有焦虑依恋的母—婴进行的早期干预研究,所获得的结果有助于说明修复可能在母—婴依存中最起作用的一些方面。一项研究包括了100名说西班牙语的母—婴,她们近

来从墨西哥或中美洲移居到美国,她们的孩子只有12个月大(Lieberman,Weston,&Pawl,1991)。因为贫穷、失业和突然的文化变迁等原因综合在了一起,这既增加了母亲们的焦虑又增加了她们的抑郁,所以这些家庭被认为处于依恋障碍的危险之中。用家庭访问和在陌生情境程序的观察法来对母—婴双方进行评定。在那些能被清晰分类的配对中,34位焦虑母—婴配对安排到实验的干预程序之中,25位焦虑母—婴配对作为焦虑控制组,34位安全母—婴配对作为第二个安全控制组。干预程序是一位受过训练的干预者每星期做一次家访,时间共持续了两年以上。

干预者重点对两个主题进行探讨。第一,他们试着鼓励母亲表达她自己的感情,这些情感包括过去和目前对安全的渴望、对受保护和安全的关心,以及自我怀疑的消极情感和对孩子与干预者等人的生气。第二,他们还提供婴儿发展的相关信息,包括对儿童气质的观察、对培养与婴儿年龄相适应的探索机会的观察、解决母—婴间的矛盾以帮助她们之间恢复同步的



当母亲处在抑郁状态时,她们没有心思去进行交流,这些婴儿竭力去吸引母亲的注意,可是他们的妈妈,虽然人在他们身边,却只生活在自己的世界中。Laura Dwight/PhotoEdit



策略。

在婴儿 24 个月时,干预的效果用一个半小时的实验室活动录像加以评定。录像包括婴儿和母亲自由游戏、母亲在场时与一个陌生的女性游戏、当成人不参与时婴儿自己直接游戏、陌生人在现场而母亲离开、陌生人离开房间与母—婴重新团聚以及母亲、儿童和观察者共同进餐。

在实验过程中,与焦虑控制组母亲相比,实验焦虑依恋组的母亲对孩子表现出更显著的移情水平。这些母亲也更主动地与婴儿交流。实验焦虑依恋组的儿童比焦虑控制组儿童表现出了更少的生气、回避反应和抵抗行为。在短暂的分离后重新团聚时,与焦虑控制组相比,实验组的母亲和孩子表现出了更多的渴望和准备重新开始交流。在 24 个月的每一种行为的测量中,干预组和安全依恋控制组之间没有显著的差异,这表明干预在对依恋系统的修复上是有效的,在这一点上,在实验室情境中焦虑组最初就像安全组一样有很多行为。

这一研究的结果表明,干预使母亲在养育过程中有情感的参与并支持她的情感参与,这对儿童的情绪发展有积极作用。干预使母亲更能自我接受并减少与孩子接触过程中的挫折,同时也增加了她对儿童需要和发展水平的移情。这些变化使得儿童增强了调节自己行为的能力并与可预期的、活动性的同伴协调一致。

## 基本适应的自我品质和主要的反常状态

### 169 希望

埃里克森(1982)认为,积极地解决信任对不信任的心理社会性危机,将会使个体产生希望的自我适应的品质。当回顾第 3 章的内容时,我们就知道基本的自我适应品质在以下几个方面形成了个体的人生观:对经验和信息更加开放的态度、更加有能力去找到达到目标的各种途径、更愿意坚持自我并表达自己的愿望

和观点,以及用积极的方式形成亲密的人际关系。即便在面对困难和应激生活事件时,这些品质对个体更高水平的功能和主观幸福感将产生一定的作用。

第一个基本适应的自我品质是希望(hope),它贯穿人的整个一生。希望是个体实现目标和梦想以及事情会变好的一种整体性认知的取向。正像埃里克森所描述的:“希望使个体将可预测的未来,投入到一种诱人的预见性的飞跃感之中,要么在准备的想象中个体出现期望的飞跃,要么个体在较小的主动行为上出现飞跃。这种勇气必须建立在基本的信任之上,这种深信不疑感要在母亲的照顾下确实地、具体地得到培养。当个体遇到非常大的伤害时,成人必须通过给予儿童足够的安慰使其希望得到恢复”(1982,第 60 页)。

希望成功的人能想到一条或多条途径来实现自己的目标,并且相信自己有能力朝着目标前进(Snyder, Cheavens, & Sympson, 1997)。希望源于婴儿对自己作为因果动因的认识。每当婴儿做出某个动作并获得某个结果时,他们的希望感将增长。当婴儿遇到实现目标的障碍或阻碍时,敏感的照顾者就会设法避开障碍或带着儿童沿着一条新的途径来实现自己的目标。婴儿对自己作为因果动因的自我感与照顾者的敏感性一起创造了使婴儿希望感出现的情境。

对成人的研究显示,对未来充满希望、持乐观态度的人与那些持悲观态度的人相比,他们有不同的成就信念,并对真正的成就也有不同的情绪反应(Norem & Cantor, 1988; Dweck, 1992)。希望成功水平较高的人,他们在生活的很多领域承担了大量的目标,选择更难的任务。希望成功的人通常与较高的目标、目标将会实现的较高信心相联系,在实现目标的过程中遇到障碍时,他们更加坚持不懈,因而会取得较高水平的综合成绩(Snyder et al., 1991)。希望感也可有助于人们应对自己所面临的最困难的挑战,包括严重的疾病、受伤和丧亡。

在心理社会性概念中,希望被视为为幼儿进行某种“信念跳跃”的平台。当你看到婴儿

克服怀疑或踌躇而开始迈出独立的第一步时,你看到了希望的好处!当你看到初学走路的婴儿爬过婴儿床的横木,使自己从离地面几英尺高的地方掉下来时,你看到了希望的所在!作为父母,当你把汽车钥匙交给你那还是青少年的孩子,并看到他或她自己驾车离开时,你看到了希望的好处!没有希望,个人和社会都无法承受这个不确定的、变化多端的世界所带来的重压。

## 退缩

作为主要的反常状态,退缩(withdrawal)是指个体对人和物所持的一种谨慎态度的普通取向。这是一种特殊的困扰,因为在婴儿期的



用地所有的问题解决技能和运动协调,这个婴儿通过爬出游戏围栏竭力走向独立。希望成功使得婴儿能建立新的目标和进行新的冒险。Felicia Martinez PhotoEdit 版权

健康发展是向外的运动、扩展和与社会和自然世界增加接触的模式。通常婴儿会伸手够、抓、爬、站立和行走。他们通过对物体的注视、放在嘴里咀嚼和操作来探索环境。他们典型的行为特征是对新奇事物感兴趣、喜欢学习和在实现成就目标时遇到障碍所产生的挫折感。1岁以后,婴儿逐渐和其所生活环境中的主要人物增加联系,跟随他们、想出策略来使他们和自己进行交流,并在自己烦恼时,期望他们能给自己以安慰。

退缩的婴儿可表现出不主动、没有朝气和中性或消极的情感。他们不愿意参加社会性交流,且没有表现出大多数健康婴儿自我指导性的探索。退缩的根源可能是由婴儿的气质特征引起的,也可能是一些儿童的疼痛阈限很低,他们对感觉刺激非常敏感,那些对其他婴儿来说感到舒适或愉快的触摸刺激,他们因无法接受此类刺激而表现出退缩行为;还有可能是一些婴儿比其他婴儿更被动,需要的刺激很少,并且比积极的婴儿表现出更少的探索行为。

雷内·斯皮茨(Rene Spitz, 1945, 1946)最早对婴儿期的退缩行为进行了描述。他分析了在1岁之前被送进收容机构的儿童。最悲惨的是被放在育婴室里的婴儿,一个护士照顾8个孩子。这些婴儿在经历了短暂的早期愤怒之后,紧接着出现一段时间的身体和情绪的退缩。他们被动地躺在婴儿床上,表现出有限的运动探索和很少的情绪变化。另外,他们几乎不笑或不兴奋。婴儿的咿呀声和语言出现得非常迟缓。他们的身体发展也出现恶化。在一年的时间里,婴儿可测量的发展水平出现了相当大的下降。这些婴儿忍受着依恋对象的缺失、无意义的社会交流和缺少适当的感觉刺激,所有这些因素综合起来,就产生了被斯皮茨所命名的孤儿抑郁症。

## 应用性话题:父母的作用

父母对自己孩子的身体和心理社会性的发展有巨大的责任。我们把婴儿描述为主动的、

适应的个体,并渴望掌握环境。与此同时,出生时未成熟的婴儿,在很长一段时期内都需要依靠成人。人类婴儿与其他物种的婴儿相比,人类的婴儿本能行为较少。但作为补偿,人类的婴儿有巨大的学习能力。为了使这一潜能实现,婴儿必须依靠其父母来维持自己的身体健康,给自己提供刺激,保护自己避免各种危险。在依靠他人期间,婴儿开始融入了复杂的社会系统之中,并发展出了与照顾者之间强烈的情感纽带。这些早期人际关系的特性给婴儿提供指导他们后来在友谊、亲密关系和与自己孩子的关系中发展的心理表征。

尽管强大的遗传控制婴儿期的发展计划,但是,如同怀孕和分娩一样,婴儿期也受文化建构的影响,婴儿期的经验内容和活动方式主要取决于其所生活的环境中的文化传统、信念和技术。请看下面一些文化影响对婴儿期活动界定的方式:婴儿睡眠的安排;穿衣的选择;婴儿名字的选择和起名的过程;食物的选择;接受母亲和其他哺乳妇女的照顾(Valsiner, 2000)。父母通过照顾将文化传递给下一代,并且创造了特定的仪式和实践活动,将婴儿引导并且整合到所生活的文化团体之中。

## 物质环境的安全性

父母面临的重要责任之一就是保护婴儿避免环境中的危险,使婴儿能生存下去。家庭和邻居的生态学,包括社会现代化的程度都影响着婴儿接触到的危险类型以及家庭和文化保护后代的实际类型。除了物质环境方面的危险外,还有一些危险是与迷信、宗教信仰和精神世界的事件相联的。在世界的很多地方,父母用特殊的防范措施来避免他们的婴儿遭受“邪恶眼睛”的影响。早期婴儿和照顾者之间交流的一种基本形式是目光对视,这种对视也可以被当作一种工具,通过他人可能有意或无意的目光,传达了对婴儿不利的嫉妒、报复或放纵的骄傲情感(Galt, 1991)。

对环境中的危险或风险通常会促使人

们努力通过用襁褓包裹、把婴儿放在吊床中或把婴儿放在围栏里来限制婴儿的运动。由于关注危险,照顾者也使用了某些禁令,比如告诉孩子,“不,不能碰那个东西,”或把孩子从一些危险的情境中带走。当婴儿在半岁之后变得更加好动时,需要增加禁令和对探索活动的监控。照顾者可能增加他们的限制和禁令,或者可能试图改变环境来准许婴儿进行安全的、没有限制的探索,这些方面都取决于成人对婴儿独立探索活动的文化价值观。

某些抚养儿童的实践来自于保护幼儿避免危险的愿望。例如,罗伯特·拉文(Robert Levine, 1977)描述了将婴儿放在背上 18 个月以及更长时间,甚至到他们能够到处走的时候,这是很多非洲文化的育儿实践。这一实践通常是为了避免刚学走路的儿童被打开的烹调炉火烧伤。因为此年龄阶段的婴儿可能总是不停地运动,可能走入或被绊倒掉入炉火中,而且他们还没有达到明白如何限制自己的运动的年龄。在附近存在其他危险,比如可能掉下陡峭的悬崖或是掉进湖里、河里,或是井里,这些都会促使母亲采用背孩子这一相同的行为。

在婴儿高死亡率的社会中,婴儿更有可能在一天中长时间地被抱着,并且抱的时间在婴儿期可以持续很长时间(Goldberg, 1977)。这一风俗促使人们对婴儿的需要进行持续监控并避免他们在家或外界受到伤害。然而,像用襁褓包裹和抱着的行为,可能严重地限制了儿童的探索行为。他们不鼓励婴儿作为因果动因来发现自己行为的多种结果。非常紧的、持久的包裹的确会将婴儿置于患上严重呼吸传染病的高危境地(Yurdakok, Yavuz, & Taylor, 1990)。然而,如果照顾者主要关心的是婴儿的生存,那么这一目标将决定照顾者的行为取向。

在工业化社会中,婴儿面临不同类型的危险,比如插座、陡峭的楼梯、打开的杀虫剂、清洁剂的容器以及其他毒药。很多美国家庭在门廊或在楼梯的顶端安上门,或者把婴儿放在婴儿床或围栏里来约束她或他的探索行动,以保护婴儿免遭上述危险。在其他的家庭,通过对已



幼儿生活在一定的文化背景下,科拉(Cora)每天早晨很早就起来,把她的婴儿系在背上,去市场卖花。她希望在她谋生的时候她的婴儿能保持安静。Dliver Benn/Getty Images 版权

知的危险能移开多少就移开多少的策略来让婴儿有最大的自由探索空间。这两种不同的抚养策略反映出了两种不同的儿童养育价值观,两者都有同样的目的,即为婴儿提供最大的安全和保护,以避免他们遭受危险。在前面的个案中,父母试图保护成人的环境,儿童必须改变他们的行为来适应家庭。而后者则是父母改变环境来适应婴儿发展的需要。

### 对情绪和认知发展的培养

在婴儿期,父母的另一个作用是促进婴儿情绪和认知的发展。在婴儿和父母之间强烈情绪纽带的发展上表现出的许多重要行为也对儿童智力的发展起重要作用。

如果你曾经在医生办公室这类的新环境中观察过一个孩子和家长,那么你就能明白这种双重功能作用的例子。家长作为孩子的避风港湾,使孩子能够进行探索(Ainsworth, 1979; Bowlby, 1988)。儿童初次进入某一环境后马上回到家长身边。下一次,儿童可能徘徊得更

远一点,在再一次返回到家长身边之前看看杂志、睡椅或是其他儿童。人们甚至可能看到儿童离开房间走到走廊或是进入一个没有人的检查室,最后返回到家长身边(如果开始没有因为看见护士而返回的话)。父母能看到自己和婴儿建立起来的信任和信心正鼓励婴儿去探索,引导婴儿接近新的和不熟悉的物体,支持婴儿努力掌握困难的运动任务。这种表象进入到微笑母亲的脑海中,她伸出手臂弯曲着向着孩子,并说:“到妈妈这儿来。”人际关系中的信任会对婴儿在更大范围环境中产生信任起作用。一旦儿童信任了他们自己和父母间的情结纽带,父母可能更有信心来鼓励婴儿对不熟悉的事物持开放的、探索的态度(ZahnWaxler, Radke-Yarrow, & King, 1977; Heckhausen, 1987)。

父母培养婴儿情绪和智力发展的另一种方式是通过建构一个刺激环境来适应婴儿的发展水平(Bornstein, 1985; Stevens & Bakeman, 1985; Bradley, Caldwell, & Rock, 1988)。父母需要了解婴儿对所提供的玩具、声音刺激和视觉的看法。父母的部分作用是激发交流而不是

仅仅对注意到的婴儿需要做反应。父母需要创造他们认为的适宜环境:一个允许各种经验、合理的挑战和充足的机会去体验成功的环境。而且,父母应该适应婴儿发展中的技能并且改变环境的适宜性。随着婴儿的成熟,父母必须提供更多的复杂刺激、更多随意的机会和对婴儿忍受挫折有更多的鼓励。

有一个研究证明了这一过程,在母亲和父亲与他们7个月、10个月和13个月大的婴儿游戏时研究者进行了录像。玩具根据婴儿发展的能力有所改变。幼小婴儿的父母可能示范或指导婴儿游戏。稍大一些婴儿的父母则可能鼓励他们转过去拿玩具、模仿游戏以及进行一些玩具的配合游戏。更大一些婴儿的父母则可能使用语言而不是行为来指导婴儿的游戏。在探索玩具时,婴儿会表现出更强的能力,作为游戏同伴,父母的解释能促使婴儿在游戏活动中采用适当的策略(Power,1985)。

## 父亲和母亲的养育行为

父亲和母亲在他们如何扮演婴儿的家长角色上有区别吗?正像我们前面提到的,婴儿与其父母都形成了强烈的依恋。父亲也可能像母亲那样专注于婴儿的需要并且对他们的需要很敏感。然而,每天中,母亲和婴儿之间的交流与父亲和婴儿之间的交流是不同的。在美国,对1500多名儿童进行的一项研究发现,双亲家庭中的儿童,每天和父亲在一起的时间平均为1.4个小时,而在周末则增加到3.3个小时。每一天,母亲都是婴幼儿的主要照顾者,只有周末,父亲才扮演了与母亲一样的角色(Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001)。母亲和婴儿在一起的大部分时间是照顾婴儿,而父亲与孩子在一起的时间很少,因此他们更多地关注婴儿的游戏,特别是身体运动的游戏。当母亲与她们的孩子进行游戏时,更多地使用言语或玩具,而父亲则正好相反,他们更多地让孩子从事一些乱七八糟的活动(Power,1985)。

母亲能够经常地对婴儿做出反应、表达情

感并模仿孩子的动作。她们也更可能接受孩子的行为,更重视孩子情绪的表达及其情绪表达的价值。父亲则很可能忽视婴儿的暗示,他们做得更多的是引导婴儿注意新的目标,更重视控制和惩罚(Rosen & Rothbaum, 1993)。在家里,孩子在场时,父亲也许会继续从事自己的悠闲活动,如读书或看电视,而母亲则常与孩子进行交流。

一些证据也表明母亲和父亲对婴儿有不同的看法。与母亲相比,父亲倾向于认为婴儿的认知能力和社会能力较低。父母对孩子知觉上的差异有助于理解为什么父亲对孩子注意得更少,并让孩子从事一些乱七八糟的游戏,在游戏交替的过程中,忽视婴儿给予自己的暗示。在抚养婴儿的过程中父亲参与得越多,他们同母亲对婴儿能力的看法上的分歧就越小(Ninio & Rinott, 1988)。父亲对婴儿能力的复杂性和



父亲喜欢和他们的婴儿玩粗野的翻筋斗游戏。婴儿通常喜欢这种很刺激的身体接触,因为那种冒险或惊奇感会代替成人给予的安全感。Jeffrey Myers/Stock Boston 版权

熟练性了解得越多,越有可能成为一个好家长。

## 父母是保护者

除了自己照顾好婴儿,越来越多的父母对必须给婴儿安排另一个照顾者负有责任。因此,父母变成了他们孩子的保护者。父母必须总结自己所选择的方法对婴儿的有用性,并且选择一套符合自己孩子需要和适合他们工作要求及经济能力的方法。家庭日常照顾、在家临时照顾和在专业机构日常照顾是单亲家庭或双职工家庭三种常见的选择。

为了行使孩子的保护者职责,父母可能不得不思考一些自己不熟悉的東西。他们甚至觉得自己不能成功地评价自己的选择。例如父母必须评价自己孩子的另一个照顾者的能力和动机。他们必须估计这些照顾者是否能成功地满足婴儿的安全和刺激需要,并且还必须考虑所选择的照顾者在多大程度上反映了自己认为做父母的价值观、信念和策略。

即使当继续安排照顾的压力很大时,父母也必须评价它对孩子的影响。他们必须判断自己的孩子是否处于一种有利于发展的积极良好的刺激环境之中。最好的情况是所选择的照顾者确实能填补父母——婴儿之间的人际关系空白。最差的情况是所选择的照顾者可能忽略或虐待婴儿。对家长来说,维持与所选择的照顾者之间经常性的交流是很重要的,这样可以评价他们给自己的婴儿所提供的照顾质量。同时,为了保证婴儿的主观幸福感,父母要采取及时的干预措施。

## 社会支持的重要性

通过母亲、父亲、其他家庭成员以及社会机构中能够与他人和婴儿建立支持关系的照顾者的爱,支持了婴儿的身体、认知、社会性和情绪的发展。婴儿心理健康和最佳的发展与照顾者的心理健康有密切关系(Weatherston, 2001)。在父母促进儿童最佳发展的能力上各种情境因

素有一定的作用。与自己的照顾者有过相处困难经历的人,当他们成为父母时会面临特殊的挑战。他们可能缺少对婴儿有效养育所具备的安慰性、反应性或适当的刺激的经验。然而一些因素能够帮助弥补这些缺陷。其中,在维持积极的亲子关系时,重要的是要与所爱的人有亲密的关系(Cox, Owen, Lewis, & Henderson, 1989; Dickstein & Parke, 1988; Egeland, Jacobvitz, & Sroufe, 1988; Simons, Lorenz, Wu, & Conger, 1993)。有相互信任的夫妻关系,父母能更好地为孩子创造出预期的、支持性的和充满爱心的环境。

在亲密伴侣之外的社会支持资源也能增进做父母的有效性。这种支持可能来自于孩子的祖父母和家庭的其他成员、朋友与卫生及心理健康的专家(Levitt, Weber, & Clark, 1986; Stevens, 1988)。有效使用社会支持网络,可确保成人不会因当了家长而被孤立起来,其他人会帮助这些初为父母的人识别和解决儿童养育中出现的问题。帮助经常是非常直接的,例如照顾儿童或分享衣服、玩具和家具。支持也可能是以友谊的形式和对抚养角色重要性做出的肯定。然而,研究表明,社会支持并不能完全补偿夫妻之间支持的缺失,也不能减轻父母在满足基本的生活需要方面因经济上的困难所导致的养育压力(Simons et al., 1993)。

回顾这一章,你能够意识到在婴儿期,促进婴儿最佳发展所必须的父母角色的本质。我们<sup>174</sup>所肯定或给出的有效抚养的要素见表6.9所示。做为父母,必须要深深地依靠自己心理上的主观幸福感和来自于朋友和家庭方面的关爱、鼓励,以维持自我力量和完成养育孩子这一任务所必要的情绪资源。

父母的角色不仅对婴儿发展的方向和速度有重要的影响,而且养育也使成人有机会创造性解决养育孩子时所面临的问题,对孩子产生移情和身体接触,以及对养育孩子的行为进行自我反省。虽然扮演家长的角色在很大程度上是个人的认知和情感的需要,但对儿童的依恋也促进了家长自己心理的发展。对成人发展的这些作



用将在第 12 章和第 13 章中进一步地讨论。

表 6.9 婴儿发展的最优化

---

花费时间和孩子在一起;当孩子需要你的时候满足他。
提供温暖和情感;用言语、触摸、拥抱和游戏等多种方式对婴儿表达积极的情感。
经常和孩子进行直接的交流;让孩子参与言语交流。
提供刺激。
鼓励儿童积极从事对环境进行探索的活动。
帮助儿童理解他所引发的事情。
帮助儿童直接参与问题解决。
鼓励儿童坚持并努力实现目标。
保持事情的预期性,特别是当婴儿非常小的时候。
通过使用词语进行命名、分类,对物体和事件进行分类来指导儿童语言的发展。
接受儿童努力后所取得的进步。
对儿童的状态敏感;学习正确地理解儿童的信号;及时地做出恰当的反应。
找到有效的方式来抚慰和安慰儿童多次的烦恼。
帮助儿童解释烦恼的来源并且找到调节烦恼的方法。
很少使儿童处于强烈的、消极的、敌对的和惊恐的事件之中。
当你和儿童进行交流时,你要意识到你所发出的视觉和听觉的信号。
要注意儿童是如何发生改变的。
通过监控儿童情绪的表达来评估特定的行为和干预的成功性。

---

## 本章总结

在婴儿期,虽然遗传计划在控制个体身体和感觉/知觉成熟方面扮演着主要角色,但是许多证据表明,婴儿神经系统的发展随感觉运动系统、社会环境和自然环境的相互作用而表现出一定的可塑性。在婴儿期,婴儿的感觉和运动技能、社会关系以及概括技能迅速地发展。刚出生时,婴儿就有了知觉环境的能力和激励照顾者的反应能力。从这个意义上来说,婴儿的发展将是大有希望的。

在出生后的第一年,随意运动功能迅速成熟。婴儿和主要照顾者之间形成社会性依恋,并为随后亲密的人际关系建立形成了基本的心理表征。感觉运动智力始于婴儿用运动和感觉来探索与理解环境。在这一阶段,婴儿形成了很多的图式,因果关系的复杂感觉不断发展,形成了物体永久性概念,对物体的分类成就可使婴儿对经验有顺序性和预期性的认识。情绪

是婴儿和其照顾者之间实现早期和后来主动相互作用的手段。

在婴儿和照顾者之间建立的信任,对婴儿的智力和社会性发展有重要的意义。通过与照顾者多次的交流,婴儿发展了成人是可分离的和永久性的概念。父母的敏感性是决定婴儿依恋性质的潜在因素。影响敏感性的三个因素是:(1)成人过去的经历,包括被养育的方式;(2)影响照顾者主观幸福感的同龄人因素、自尊和情绪的可利用性;(3)婴儿的特征。一旦婴儿与照顾者之间建立起信任关系,这种关系就成为婴儿进一步探索环境的安全来源。

虽然婴儿有能力适应环境,但是他们不能引起环境的显著变化。父母和其他照顾者对建构最适宜婴儿生活的环境肩负重要的责任。成人也是创造有益于婴儿产生信任氛围所需要的反应性、敏感性、接受性和热情的源泉。





## THEORY

The theory of the present experiment is based on the fact that the rate of change of the concentration of a substance in a solution is proportional to the concentration of the substance. This is expressed by the following equation:

$$\frac{dC}{dt} = -kC$$

where  $C$  is the concentration of the substance,  $t$  is time, and  $k$  is the rate constant. The integrated form of this equation is:

$$\ln C = -kt + \ln C_0$$

where  $C_0$  is the initial concentration. The rate constant  $k$  can be determined from the slope of a plot of  $\ln C$  versus  $t$ . The rate constant  $k$  is related to the activation energy  $E_a$  by the Arrhenius equation:

$$\ln k = -\frac{E_a}{RT} + \ln A$$

where  $R$  is the gas constant,  $T$  is the absolute temperature, and  $A$  is the pre-exponential factor. The activation energy  $E_a$  can be determined from the slope of a plot of  $\ln k$  versus  $1/T$ .

# 第七章

## 学步期

### (2岁到3岁)



建立基本的信任后，蹒跚学步的儿童进入了应付新的挑战 and 达到新的自主水平的时期。毕加索在这幅画中抓住了他儿子保罗最初的胆怯心理，保罗第一次抓住毛驴的缰绳并对自我进行肯定。

**个案研究：艾丽丝·沃克逛集市**  
**发展任务**

运动能力的精细化

语言发展

**技术与人的发展：大脑是如何加工语言的**

**人的发展与文化：讲双语的人**

幻想游戏

**技术和人的发展：学步儿的玩具**

**进一步探索：想象同伴**

自我控制

**进一步探索：生气情绪的控制**

**心理社会性危机：自主性与羞怯和怀疑**

自主性

羞怯和怀疑

**人的发展与文化：大小便训练**

**核心过程：模仿**

**基本适应的自我品质和主要的反常状态**

意志

强迫

**贫困对学步儿心理社会性发展的影响**

**应用性话题：照顾孩子**

智力和学术成就

社会能力

同伴关系

未来的方向

## 178 本章目标

- ✦描述学步期儿童增强了的运动技能,并指出这种能力的增强对学步儿探索环境和掌握更多经验所起的重要作用。
- ✦记录儿童语言发展的成就,描述了对学步儿获得交流能力有重要影响的互动经验和语言环境。
- ✦考察幻想游戏的发展及其对学步儿认知和社会性发展的重要性。
- ✦考察自我控制的发展,特别是冲动管理、目标实现等,突出了幼儿用来调节自身行动的主要策略。
- ✦分析了自主性与羞怯和怀疑的心理社会性危机,阐明了模仿这一核心过程,并描述了意志作为基本适应的自我品质和强迫作为主要的反常状态。
- ✦将心理社会性理论用于分析儿童照顾这一话题,强调在学步期受到的照顾的本质和质量对学步儿发展的影响。

**在** 学步期,儿童总会有些令人吃惊的想法和举动,这常令成人迷惑不解。他们终日忙个不停,一刻不停地说话、运动、幻想和游戏。他们精力充沛、永不疲倦。同样让人吃惊的是,他们认知能力发展得非常迅速,尤其是在语言和以独特形式进行有趣的幻想方面。

在婴儿期建立起的信任和乐观的基础上,学步儿在做事和表达自己意志方面表现出自主、快乐和自信的人格特征。成功形成的信心和自主性这两种能力为幼儿的自我系统提供了强烈的、保护性的框架。以此为基础,他们可以步入丰富多彩的社会生活,尝试解决游戏问题,并对未来充满自信和希望。

在学步期,儿童所取得的长足进步在很大程度上取决于他们家庭环境的质量。学步儿精力充沛、有各种古怪想法,他们的天真任性和掌握的需要等都会使他们在社会环境和身体限制之内做出一些轻率的举动。在学步期,父母的

教育方式就好像一个人用桨在急流中驾驶独木舟,这需要保持警惕性、做好船头与船尾之间的及时沟通、根据情况灵活应变,并在整个漂流过程中保持生活的乐趣。处于该阶段的儿童,他们的认知和社会性的发展会受其父母人格的发展、教育子女的方式和人际关系质量的影响(Miller, Cowan, Cowan, Hetherington, & Clingempeel, 1993)。在某种程度上,父母生活中的不和谐与矛盾会给一些学步儿的发展带来某种危机。

在学步期,儿童的发展任务是增强运动能力、语言能力、交流能力、进行幻想游戏的能力和自我控制的能力,这些任务的目的是让儿童在其社会团体中逐渐地独立。有人将此视为个体最初的个性化过程(Mahler, Pine & Bergman, 1975; Blos, 1979)。虽然3岁的儿童还不能在大城市中独立生活,但他们已有自己的思想,有选择地锻炼自我控制的能力,同时也能独立做一些事情。在该阶段,儿童的心理社会性危机是自主性与羞怯和怀疑,即儿童努力形成一种不破坏情感和受保护的分离感的情绪纽带,该纽带是幼儿与其家庭成员实际生活和情感联系的关键。

### 个案研究:

#### 艾丽丝·沃克逛集市

要找到以第一人称回忆学步期的故事可不是件容易的事。下面是普利策奖获得者,作家、诗人艾丽丝·沃克(Alice Walker)与我们分享她儿时的一段记忆。

“那是发生在1947年一个阳光明媚的夏天的事。我的父亲,一个身材稍胖、长着一对漂亮眼睛、脑中充满了歪点子但很幽默的人。那天,179他决定带着他八个孩子中的一位上集市。当然,我的母亲是不去的,她已被我们弄得精疲力竭。我挺着脖子,母亲用手快速地给我梳头并用缎带将头发系上。我的父亲是位富有的白人老太太的司机。人们称她梅(Mey)小姐。她拥有方圆几十里的土地,包括我家的房子。我记

得有一次,她付给我妈妈 35 美分,让她打扫房间、洗衣服并把木兰叶子打成捆。虽然当时我妈妈身无分文、患有慢性耳痛病,并带着八个孩子,但我妈妈还是拒绝做这些事情。1947 年,那时候我对这件事没什么看法,毕竟我只有两岁半。总之,爸爸去哪我就跟着去哪。我喜欢坐在车里向外观看的感觉。有人曾告诉我集市非常有趣。虽然汽车仅能乘坐三人,但我一点也不担心。我兴奋地快速穿上外套,并穿上令我炫耀的光亮皮鞋和淡紫色的袜子,摇着头,缎带左右飞舞,我双手插在腰间,走到爸爸面前,对他说:“带我去,爸爸,我是最乖的!”

“不足为奇,最后我坐在梅小姐漂亮的黑色汽车里,与其他人一起靠在椅子背上。集市上真是太有意思了!晚上回家后,我给那些没能去集市的、不幸的姐弟们讲述自己所能记住的旋转木马、吃活鸡的人、玩具熊等,直到他们说:“艾丽丝,行了行了,快闭嘴睡觉吧!”

资料来源:A. Walker, “Beauty: When the Other Dancer Is the Self”, 第 257 - 258 页. H. L. Gates, Jr(ed.), Bearing Witness: Selections from African-American Autobiography in the Twentieth Century. Pantheon Books 1991 年版,允许引用。

### 思考题

1. 从这一个案中,你了解到了学步儿童的什么精神?
2. 在这一个案中,运动、语言和幻想游戏和自我控制任务之间的关系如何?
3. 在这个故事中,艾丽丝自我概念的哪些方面正逐渐形成?
4. 在该年龄段的主人公已对父母形成了什么样的印象?

## 发展任务

用“学步”(toddler)一词来描述 2—3 岁儿童的发展,这本身就隐含着该时期运动能力在

发展中起重要作用。事实上,只有 2 岁这一年才真正称得上是在学步。到 3 岁时,儿童的行走已从不稳定、不确定、半滑稽的蹒跚状态发展到更加平稳、连续和有效地大步行走了。在这一过程中,将尿布垫撤掉可能对儿童行走起了关键性的作用。当学步儿的两腿之间不再有一大块尿布垫时,他们很快就从丑小鸭变成了小天鹅。当然,身体的发展,包括腿部肌肉的力量和形态的变化也会加速这一转变(Clark & Phillips, 1993)。

### 运动能力的精细化

在学步儿心理社会性发展中,运动能力起着至关重要的作用。运动促进了学步儿的思想观念转化为实际的行为,也使学步儿能与社会和自然环境中有更多的、更新型的接触。随着运动能力的发展,学步儿能与物体保持近距离的接触,有了探索环境的新途径,有了应对紧张情境的新方法。运动技能也使该阶段的学步儿的游戏精细化水平有了显著的提高。由于应对能力的发展,学步儿在有威胁的条件下能继续自由地活动。在学步期,儿童所获得的运动技能,为其在一生中是采取“战斗”的策略还是“逃跑”的策略奠定了基础。

运动技能的发展会增加学步儿与父母之间的矛盾,导致学步儿的任性与父母限制之间新斗争的产生(Biringen, Emde, Campos, & Appelbaum, 1995)。

“那年,埃伦(Ellen)2岁半,她喜欢看哥哥爬邻居院子里的树。为了能与哥哥一起坐在树上,她求哥哥把她举到树上。一天下午,她真的被哥哥举到了树上,但哥哥却跑去与其他小朋友玩。埃伦想爬下来,可是自己的脚被卡在了树叉中间。她一直大声尖叫和哭喊,直到妈妈跑来。妈妈警告她,再也不能爬树了。可第二天下午,埃伦还是跑到树下,想着到底怎样才能爬上去。”

通过上面这个例子,我们可以看出在发展的早期,在学步儿言语和认知能力成熟之前,他

们的运动能力就已经发展了。为了确保学步儿的人身安全,以及周围环境中他人和物体的安全,学步儿发现自己的运动常受到父母的限制。

许多工程师和发明家试图让机器人也具有人类的运动技能,但他们却感到让机器具有人的运动能力是一件非常困难的事。这足以证明学步儿的运动技能是多么的复杂和精细(Pick, 1989)。在生命的头两年里,个体获得了自己一生中的运动模式,在随后的岁月里,个体的任务就是将在学步期里所获得的运动技能不断地提高。

最新研究表明,运动技能的发展并非仅仅是大脑皮层发育成熟的结果(Kalverbocr, Hopkins, & Geuze, 1993)。体重和肌肉群的变化与两种新的能力一起使运动行为表现出规律性的进步,这两种新的能力是:协调来自四肢的反馈和判断对实际运动目的所需付出努力的程度(Getchell & Robertson, 1989)。在动作发展过程中,如走、跑、跳、单脚跳、投掷和抓取、蹬车和掌握方向等具有里程碑意义的运动成就,都是在儿童 2—6 岁之间取得的。具体见表 7.1

所示。

随着行走动作变为更平常的运动方式,学步儿又掌握了跑和跳这两种新的动作技能。到 4 岁时,他们喜欢从楼梯、门廊或梯子上跳下来。他们想象飞的感觉。跳与飞是最接近的动作。研究表明,从学步期到成人期,个体的跳跃动作模式的基本结构都保持着相对的稳定性(Clark, Phillips, & Petersen, 1989)。孩子对跳跃动作的喜爱可能是由于他们获得了基本运动模式的结果,这种基本运动模式满足了学步儿的基本运动的控制感和个体一生运动控制的可能性。

在整个学步期,跑的能力变得更为精细化。通过观察录像,学步儿跑步与行走的动作没有大的区别,只是前者在速度上有所增加(双脚离地的时间)。最初,学步儿的跑步动作并不完全与成人的跑步动作一样,只不过是移动速度有点加快。然而,随着速度的加快与腾空时间的加长,学步儿跑步的动作更加流畅(Whitall & Getchell, 1995)。

起初,幼儿为了跑而跑。在多次练习之后,

表 7.1 学步期与学前期儿童动作技能的发展变化

年龄	走和跑	跳	单脚跳	投掷和抓取	蹬车和把握方向
2—3 岁	行走有节奏,手臂与腿能反方向运动。快走变成了真正的跑。	从台阶向下跳。双脚离地几英寸,手臂不活动。	每次单脚跳 1—3 次,上身和不跳的腿保持不动。	只用前臂来扔球;脚保持不动。将要扔球的胳膊僵化地伸展。	双脚蹬车,但不能把握方向
3—4 岁	双脚交替上楼。下楼时只用一只脚下楼梯。沿直线行走。	跳的时候有手臂的协调动作。跳的跨度为 1 英尺。	单脚能跳 4—6 次,上身出现协调动作,不跳的腿摆动。	虽然在扔球时身体能稍微转动,但还是不能将重心转到脚上。让肘弯曲准备抓取东西;把球放在胸前。	双脚蹬车,对三轮车出现驾驶动作
4—5 岁	双脚交替下楼。动作更流畅。飞奔和用单脚跳。	向上、向前跳的能力提高,跨度增大。	单脚跳达到 7—9 次。跳的速度加快。	在扔球时,上身转动并将重心转到脚上。用手抓住球。如果不成功可能会把球放在胸前。	速度加快,驾驶熟练
5—6 岁	跑速提高。飞奔更为流畅。真正的跳跃动作出现。	跳的高度达到 1 英尺,跨度达 3 英尺。	在 10 秒内能跳 50 下。单脚交替地有节奏地跳(如一只脚跳两次后,另一只脚再跳两次)。	有了成熟地扔东西和抓东西的动作模式。在扔东西的时候,手臂运动更多,将重心移到前脚。将要扔球时,手的姿势放松。让身体和双脚协调动作	骑有训练轮的自行车

(资料来源:L. E. Berk: Infants, Children, and Adolescents, Allyn & Bacon 出版,1993 年版。第 299 页,允许引用)

特别到了学步期的后期,跑步的动作就成为学步儿许多游戏中的一个重要组成部分。虽然学步儿的平衡能力还比较差,两条腿还比较短,他们跑步的速度受到限制。然而,这并没有打消他们跑的积极性。对目标的控制感和对新地方的探索,这种强烈的愿望,使学步儿练习跑步的热情更加高涨。

学步儿还会体验许多其他的运动方式,如游泳、滑雪、溜冰、雪橇和跳舞。他们喜欢用身体来做各种动作,而且学习的速度很快(Williams, & Abernathy, 2000)。随着学步儿身体协调能力的发展,他们会从事一些大肌肉参与的活动,例如,攀岩、敲击、挖掘、摔跤等游戏活动。这些形式的身体活动为他们认识自己的身体提供了重要的信息。同时,这些身体活动也为学步儿控制感的发展提供了一种新途径,并使他们觉得十分开心。学步儿喜欢自己的身体活动,并在从事身体游戏活动过程中得到快乐。



随着学步儿喜欢走、跑、跳和单脚跳,学步儿的运动能力有了惊人的发展。学步儿从墙上、椅子上和板凳上就像飞一样地跳下。Elizabeth Crews 版权。

因此,身体活动是一种有助于学步儿自我概念形成的基本方式。对于那些肌肉缺乏力量和肌肉协调能力差的儿童来说,在保持平衡、扔球或抓球、用手和脚来完成新的任务时,他们则会产生一种强烈的挫折感。

## 语言发展 符号思维

让·皮亚杰(1970)将2—5岁或6岁这一年龄段称为前运算思维阶段(preoperational thought)。该阶段是婴儿图式逐渐内化的过渡阶段。在这一新的发展阶段,学步儿的认知发展所取得的最显著成就是他们有了符号(semiotic)思维的能力或表征思维的能力,即学步儿开始明白了一个事物可以代替另一个事物(Miller, 1993)。符号思维使学步儿学会辨认和使用符号和信号。符号(symbols)通常与所代表的事物相关联。例如,十字架可代表基督教。信号(signs)则代表更为抽象和更为模糊性的东西。词就是一种信号,如“狗”这个词与“狗”这个具体动物之间没有直接联系,但是词代表客体。对成人来说,用火柴或小正方形纸板代表人或建筑物是很自然的事情,但对学步儿来说,在前运算阶段,一根木棍可能代表一辆汽车或一匹马的观念也逐渐出现。所以,该阶段学步儿的思维出现了巨大的变化。

符号化使人类的思维具有更大的灵活性。符号使个体的观念与事物本身分开。随着对各种类型符号认识的精细化,学步儿能做到脱离特定的场景来描述事件,并且他们还发明了一些不存在的词。

学步儿已经能够获得在头脑中操作物体而不用实际行为来操作物体的五种表征技能。这五种技能分别是模仿、心理表象、符号化图画、符号游戏和语言。表征技能可让学步儿与其他人分享自己的经验,同时还能产生想象的经验。这些技能使学步儿不再仅以身体姿势与他人交流,而可以采用更自由的方式与别人谈论过去、现在或将来(Nelson, 1999)。学步儿通过模仿、



画画、交谈或幻想的方式来再现他们所认识的关系。他们也可以描绘自己所希望发生或改变的事件与关系。在本节和下一节,我们将主要讨论语言和幻想游戏这两种表征技能,它们是在学步期儿童所取得的最显著的成就,也为个体毕生心理社会性发展奠定了基础。

## 交流能力

在语言发展过程中,学步儿就习得了交流能力(communicative competence)。交流能力是指在特定的文化环境中,个体有效地使用语言与他人沟通的能力(Harris, 1992)。这种能力包括发音、理解意义系统、构成词汇的规则和句子结构的规则、丰富的词汇、适应社会环境时必须对所交流的信息进行解释的能力(语用的),习得书面表达观点和口头表达观点的能力。交流能力的习得使学步儿能尽快融入到他们所生活的文化环境之中。他们学习与家庭语言环境和社区语言环境密切相关的表情、语调和姿势。他们学会了何时说话,何时保持沉默,如何与同伴、父母及权威人士进行交流。他们学会用不同的词与家人、好友、熟人和陌生人交谈;他们学会用词表达对他人的蔑视和贬低,也学会用词来表达对他人的认可和赞赏。如果对婴儿来说,养育是他们文化社会化的主要工具,那么对学步儿来说,交流则是他们文化社会化的主要工具。

在婴儿期开始出现的交流能力将持续到个体毕生发展的过程中。当一个人接受正规教育并进入更广阔的社会环境之中时,他们就需要使用特定的词、表情和交流方式。因此,他的词汇量、语法和语用等方面的能力会得到不断的发展并逐渐精细化。但是,学步期也是学步儿言语能力显著提高的时期,他们言语能力的显著提高发生在一个很短的时间之内。

接下来对语言和交流的讨论分为两大部分。第一部分是关于语言发展的阶段,第二部分是关于语言发展的环境。第一部分概括了婴儿和学步儿交流能力获得的模式,包括使用词汇意义的扩展、双词句的形成、复杂句的形成和

语法的获得。第二部分分析了促进和优化交流能力的社会环境因素。

下面的讨论提供了从婴儿到4岁儿童语言和交流技能获得的模式图。然而,必须认识到,个体交流技能的发展有广泛的可变性,记住这一点很重要。对来自于多种语言环境中的学步儿来说,他们语言发展的特定顺序或发展过程中出现的里程碑都是一样的。例如,交流姿势总是先于口语的产生,大量口语词汇的产生将早于使用词来组成双词句。但是各种能力发生的时间表和发展的速度则随着学步儿发展的不同而不同。例如,在一项大规模的全国婴儿一学步儿语言发展的研究中发现,对于12个月的婴儿来说,其中90%的婴儿能说出大约26个单词,10%的婴儿还不能说出单词(见图7.1)。到16个月时,其中90%的婴儿能说出180个单词,其余10%的婴儿仅能说出10个或更少的单词(Fenson et al., 1994)。研究中所有的婴儿都是健康和正常的,他们没有发育迟缓、早熟或者遗传疾病史的情况。当你读到这些典型模式时,一定要记住这些模式掩盖了个体差异这一重要的信息。

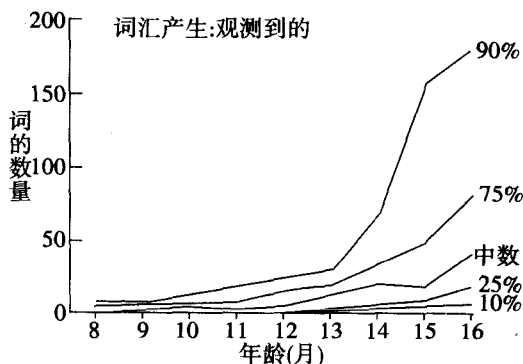


图 7.1 8—16 个月婴儿产生的词

资料来源: L. Fenson, et al., "Variability in Early Communicative Development", Monographs of the The Society for Research in Child Development, 1994 年, 第 59 期, 第 5 卷, 38 页。The Society for Research in Child Development, Inc 1994 年版, 允许引用。

## 技术与人的发展:

### 大脑是如何加工语言的

大脑发展与语言能力的发展有密切的关系。从出生到3岁,学步儿大脑的重量从400克增加到1100克,同时,数亿个神经元之间也建立起新的联系。此外,髓鞘化从婴儿期和学步期开始,一直持续到青少年期。髓鞘化提高了神经传导的速度。因此,在整个婴儿期和学步期,大脑一直非常努力地工作,形成神经联系(突触)和增加反应速度。随着正电子发射扫描技术(PET)和核磁共振成像(MRI)的使用,人们能够观察到大脑不同区域的活动,这些区域与看、说、听等语言活动有关。PET技术在使用前需要注射放射性物质,随着这些物质在脑中代谢就会发出 $\gamma$ 射线,并被记录下来。使用PET技术,可以帮助我们了解人们在进行听或读等特定语言活动时大脑区域的活动情况。

有研究表明,学步儿的语言能力——特别是产生和理解语言材料的能力——主要集中在大脑左半球。在婴儿期,儿童大脑的两半球都与语言知觉有密切的关系。然而,到3岁末的时候,学步儿则是主要用大脑左半球来加工那些和语法有关的信息(Brownlee, 1998),而且,言语和其他与交流有关的认知功能不同,比如语言理解、通过图画来表达思想。研究比较了使用手势语的聋人和使用口头语言听力正常的人。结果发现,大脑左半球损伤会导致失语症。对于聋人来说,左半球受损不影响他们做出手势的能力,这证明了语言功能区区别于与交流过程中的有关符号和运动的功能(Corina, Vaid, & Bellugi, 1992)。

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-college.com>。

### 婴儿期的交流能力

最近关于语言发展的研究主要探讨了婴儿从出生到2岁这段时间,儿童所表现出来的先

兆语言能力。在出生后的第二年里,原来各自独立的思维与语言开始经常出现交叉(Molfese, Molfese & Carrell, 1982)。在这之前,婴儿可以区别不需要语言的有意义的交流方式,如手指的动作和手势。那时,他们的发音也是没有意义的,如咿呀语、咕咕乱叫等。然而,一种罕见的遗传疾病——威廉姆斯综合症(Williams Syndrome)——表明语言能力与认知是截然不同的。患有威廉姆斯综合症的儿童很健谈、善交流,他们的词汇量很大,讲话的语183法正确。虽然他们讲话表现出一些发展性异常,但是语言功能明显比认知功能发展得更好。例如,患有威廉姆斯综合症的儿童在完成一些简单任务时会感到很困难,例如系鞋带、4减2是多少、写出他们所在街道的地址等,但这些任务对于大多数学龄中期的儿童来说是很容易完成的(Schultz, Grelotti & Pober, 2001)。这种遗传条件使人们认为语言能力和其他认知能力是独立的。当然,人们不能仅仅通过患有威廉姆斯综合症的人来说明人的语言与思维和推理能力无关。

**语言知觉** 婴儿在理解声音的意义之前就能够对声音进行辨认,他们也能辨别声音组合之间的差异(Bates, O'Connell, & Shore, 1987)。这种对语音包括字母和词语的语音结合、句子语调的再认能力被称为语言知觉(language perception)。很小的婴儿就能够听见和区别日常语言中所有常用的语音。当婴儿4个半月大时,他能够辨认叫自己名字的声音(Mandel, Jusczyk, & Pisoni, 1995)。

**咿呀语** 在许多语言中,咿呀语是婴儿最早使用的声音。它开始只是反映了婴儿所听到的声音和语气。在咿呀语中婴儿没有听到的声音将被抛弃。同时,婴儿区分母语语音的能力没有变化(Bates et al., 1987)。语言能力形成的环境说明大脑功能可塑性的另一个例子已在第6章中讨论过。由于经验的作用,婴儿大脑中的一些神经网络生长并变得更加强大,而另一些神经元则萎缩并被神经物质所吸收。

咿呀语开始时有一些独特之处。在婴儿

6—10个月大时,他们开始将元音与辅音组合起来并不断地重复发音。虽然父母会将此视为最初的词,如,爸爸、妈妈、大大,但是研究表明,这种重复的咿呀语没有任何符号意义。

**姿势交流** 到8个月时,婴儿在发出咕咕声和叫声的同时,还结合各种姿势来实现自己的目的。因此,声音与姿势和特定方向的结合就变成了婴儿有目的的交流方式,例如,试着让照顾者接近小甜饼或从架子上拿到某个玩具时,婴儿最早常用的姿势是向照顾者抬起胳膊,这意味着他想被抱起来(Fenson, et al., 1994),同时,也用声音来表达情绪或引起他人注意(Garton, 1992; Bates et al., 1987)。另外三种交流策略在婴儿9个月至11个月大时开始出现。首先,婴儿会出示某个物体来引起成人的兴趣和注意,以便引起一次交流活动。接着,他会把物体给人,愿意进行这种类型交流的成人发现婴儿让他们从事检查各种玩具、器具、泥土或灰尘等的活动。在婴儿做出“给”这个动作的同时,还出现另一个最常见的姿势是“指”这个动作。虽然人们对婴儿“指”这一动作的意义存在争论,即究竟是指够着的物体还是要引起他人注意。但无论如何,婴儿能在生活环境中建立最初共同所指对象的例子,那就是方向(在我们家中,我儿子在10个月时要某个东西时一边指一边说“whasziss?”)。

**早期语法** 语法(grammar)是指为了使意义明确,将词和短语组合起来时要遵守的规则。例如,在英语中,句子通常是名词(人、位置或东西)或名词短语和动词(动作)或动词短语(女孩读书)构成。在句子中特定的线索表达了人们的用词习惯,或在句子中,通过词序来表达意思。例如,在一个单词前面有“the”,表示后面的词为名词。

到7—8个月时,婴儿已能感知到语音组合的规则和口语表达中的特定方式。例如,给婴儿呈现两分钟的无意义音节串,在这些音节串中,某一个声音总伴随着另外的声音出现。例如,biku后面总跟着pa。在测试情境中,婴儿感知到在声音串中不同声音结合出现频繁的差异,

如pabiku是一种使用频率很低的结合(Saffran, Aslin, & Newport, 1996)。在其他的研究中,让婴儿先习惯化,即让婴儿听按照ABA规则构成的句子2分钟,如ga ti ga。或者是按ABB规则构成的句子,如ga ti ti。在随后的测试中,婴儿能辨别对他们习惯化了的语法句子与完全不符合规则的句子和声音之间的差异(Marcus, 2000)。由上述研究可知,婴儿184在说出词、词组或符合语法的句子之前,他们已经获得了让声音和短语有意义的规则信息。

第一个词大约在8个月左右,婴儿可以理解某些单词和短语的意思(Harris, 1992; Fenson et al., 1994)。这种理解单词的能力被称为接受型语言(receptive language),接受型语言能力的获得先于婴儿说出词和短语的表达能力。人们能直接看着婴儿说“看这些花”或“你



像“指”这种姿势是前言语交流的形式。David Young-Wolff/PhotoEdit 版权

想要糖果吗?”该年龄的婴儿能用自己的节奏很愉快地玩“指鼻子、眼睛、耳朵等”的游戏。到12个月以后,婴儿理解的词汇在数量上快速增加。据分析,16个月大的婴儿,接受型词汇量在92至321个单词之间(Fenson et al., 1994)。

在语言生成(language production)的发展过程中,第一个最明显的事件是对物体命名。通过不断重复,某个声音或词与特定的物体或一组相关物体形成联系。例如,任何时候看到奶瓶,婴儿都可能发出“ba”这个声音。如果她口渴了,并想要自己的奶瓶时,她就会发出“ba”这个声音以提醒照顾者给她奶瓶子。婴儿说出的词常与姿势、动作和面部表情结合,目的是想让照顾者懂得自己的意思。如果婴儿说出的词让照顾者明白了其意义并满足了自己的需要,这个词就会当作有意义的信号而被保留下来。ba这个词可能表示“奶瓶”的意思,也可能是婴儿想喝的其他东西,如桔子汁、水或牛奶等。

第一个词的重要特点是其含义的丰富性。虽然“ba”不是一个真正的词,但它同其他名词一样都有命名的功能。可指一个人、地方或东西。这些单个的词,连同动作、姿势、语调、情绪一起构成单词句(holophrases),它表达整个句子的意思。比如,手指电冰箱,用祈求的语气说出“ba”,其意思相当于“我要奶瓶”或“给我奶瓶”。学步儿逐渐地发现了每一个物体、动作和亲属都有一个特定的名字。

幼儿最早的话题是他们知道和他们感兴趣的事。通常第一词包括一些重要的人物(爸爸、妈妈)、食物、玩具、宠物、身体部位(眼睛和鼻子)、衣服(鞋子、袜子)、工具(汽车)、喜欢的东西(奶瓶、毯子),还有环境中的其他物品(钥匙、树),动作(上去、再见)、是、否、下来、更多,代词(你、我)和状态词(热、饿)等。洛伊斯·布鲁姆(Lois Bloom, 1993)认为,最早的词汇习得受“关联原则”的指导。婴儿对与自己的行为、观点之间有紧密关系的词和表情更为关注。由于这个原因,所以婴儿实际上所习得的词汇是自发的,它们反映了婴儿在日常生活中的主题和

经验。

## 学步期的交流能力

在学步期,语言发展使学步儿获得大量的词汇和最早用到的基本语法,基本语法快速转变成口头语言的语法。

**词汇** 在12—16个月期间,婴儿学习物体的名称,并且他们在把所学的名称应用到图画或真正的物体等方面取得了很大的进步。在这4个月中,词汇量会从0迅速地增加到26个。大约在18个月时,学步儿习得大量的新词,词汇量不断地扩大。这一趋势从学步期开始,一直持续到学前期(Rice, 1989)。到30个月时,学步儿能说出570个词。为完成这一词汇积累过程,学步儿要将他们对话中的词与词的新意义之间进行快速映射。所谓快速映射(fast-mapping)是指快速理解单词的部分意义。完成这一任务所需要的信息加工技能是能够建立新词和熟悉词之间的联系,一般主要是通过将熟悉词存储的位置和已理解的概念联系起来。他们只需在语境中听几遍新词就会明白新词的意思了。因此,不用逐字去教,学步儿就能从其185听到的对话中积累大量的自己语言文化的例子,并且给每个词或短语下一个自己满意的定义。词汇量激增与词汇辨认加工速度有关。通常,识别新词速度越快,幼儿的词汇量越大。目前,对这两者之间关系的认识还不是十分清楚(Fernald, Swingle, & Pinto, 2001)。

在词汇发展的早期,学步儿主要侧重于扩大词汇的类别,如动物、车、水果、衣服等。新词,特别是对于名词类的词,它通常被看作某一类事物中的名称,而不是某种特定的事物或物体的一部分。例如,学步儿学习了“茶杯”这个词,常用它指所有具有茶杯的外形和功能的物体(Golinkoff, Hirsh-Pasek, Bailey & Wenger, 1992; Smith, Jones, & Landau, 1992; Jones, Smith, & Landau, 1991)。

学步儿与成人同时学习同一类单词的差别在于,学步儿词汇的发展过程会比成人慢(Miller-Gildea, 1987)。你可能十分了解一年

开一次和四季都开花植物的区别,但可能不知道每一类中不同植物之间的差异,也不知道如何去再认它们。事实上,形成某种东西的子类名称可能要进行专业学习,如植物学或动物学,这两门学科是按一个大类中典型和不典型特征来识别、分类和命名物体的。

**双词句** 16个月大的婴儿很少能说出由两个词构成的句子,但绝大多数30个月大的婴儿能说出由两个词构成的句子(Fenson et al., 1994)。这种由两个词构成的句子通常称为电报式言语(telegraphic speech)。它如同电报,只留下两个对交流起最重要作用的词,而像动词、冠词、介词、代词、连词等无用的词都被省略掉了。例如,儿童会说:“大球”、“多的果汁”和“爸爸走了”等。在能做到这一点之前,他们说出一个词的时候会伴随着一定的姿势和动作。当学步儿能将两个词放在一起表达丰富的意思时,他们就不再用姿势和动作来帮忙了。电报式言语的获得使学步儿能更好地使用语言符号的内在性质来交流意义。

学步儿使用双词句的创造能力很强。虽然他们理解的要比他们说的要多,但是他们会使用有限的词汇和对有限的词汇进行新的组合,这样他们所表达的意思也能被他人理解。学步儿用同样的句子表达不同的意思,如“爸爸走”这句话,既可能是告诉别人爸爸走了,又可能是让爸爸走开。通常,学步儿用语调或是通过对词的强调来表现其说话的意思。在许多文化中,学步期的儿童学习语言时都有使用双词句这一特点(Slobin, 1985)。

布雷恩(Brain, 1976)分析了英语、萨摩亚语、芬兰语、希伯来语和瑞典语中,学步儿言语中第一个词的构成。研究者的目的是想发现指导早期词汇组合的模式或规则。结果发现,在早期语言中,词汇的组合有10种模式:

1. 指称关系:看+X(看妈妈)
2. 描述关系:热+X(热炉)
3. 所有关系:X有Y(Billy有一个奶瓶)
4. 复数:两+X(两只狗)
5. 重复:更+X(更向上)

6. 消失:没+X(没牛奶)
7. 否定:不+X(不睡觉)
8. 行为关系:人+X(爸爸睡觉)
9. 地点:X+这(奶奶在这里)
10. 要求:要+X(要球)

虽然布雷恩发现学步儿能识别词汇组合的一般模式,但学步儿的口语不受语法规则的指导,而是受学步儿希望表达的意思和在某一现实环境中物体、人物及其相互作用的指导。在同一文化中,每一位儿童说话所用的句式都不尽相同。

早期的语言与感知运动图式表征有密切的关系。感知运动图式表征取决于学步儿在生活中的活动类型,例如,吃饭、睡觉、与父母游戏、与兄弟姐妹游戏、外出、回到家里等等。所表达人和物之间的关系及属性是学步儿生活中的重要内容。语言的使用是在大量的交流中出现的,它反映了儿童的认知能力,同时,也反映了他们对环境的知觉和功能性认知的特点。学步儿在每天生活中所遇到的主要物体及其关系会影响他们早期语言的内容和复杂程度(Nelson, 1981)。

**语法转换** 对特定的语言来说,依据语法规则将词汇组合起来,个人就会说出无数个使他人明白的句子。大约到4岁时,学步儿可以在没有任何指导的情况下,用这种规则来构建自己的句子。想一想“孩子打球”和“球打着孩子”这两句话的区别,就能明白简单的词序对所组成的句子的意义有非常重要的影响。英语语法的核心是主谓关系,即在名词短语后要接动词短语。要想组成一个疑问句或否定句,说话的人必须根据特定的语法规则来转换词序,如“你要走”(You are going)和“你要走吗?”(Are you going?).通过对句子中某一个词的特定变化和修饰,可以表达时间、所有、数量和关系的信息。随着对语法转换的学习,学步儿就能更加正确地表达自己的意思了。

令人惊奇的是,学步儿在学会规则动词的过去式(talked, walked, jumped)之前,就已经掌握了许多不规则动词的过去式(went, gave,

run)。学步儿似乎是通过机械记忆学会了这些不规则动词的过去式的。然而,当他们学会了通过加“ed”来使动词变为过去式这一转换规则后,他们有时候就会表现出将这一规则“过度规则化”(overregularize),即出现一种在所有动词后面直接加上-ed来当作动词过去式的错误。因此,2岁的学步儿很可能会说出“I ran fast”这样正确的话,但是3岁的学步儿则很可能说出“I runned fast”这种不正确的话。根据加里·马库斯(Gary Marcus)提出的模型,学步儿认识并知道有一类词是动词。他们形成一种缺失规则,即“为了构成过去式,只要在动词后加ed,则这些词就可当作动词来用了。”当他们遇到不规则动词的过去式的时候,他们也会对此加以记忆。当需要不规则动词时,如果学步儿能想起不规则动词的过去式,那么他们就会经常运用它。然而,如果学步儿不能想起某个不规则动词的过去式,

或是第一次遇到一个新的动词时,缺失规则将会发挥作用。在一项研究中发现,学前儿童中过度规则化情况出现的比率为4.5%,到小学一年级和四年级时,分别降到了2.5%和1%。这表明随着学步儿词汇量的增大,将缺失规则应用于不熟悉动词的比率在下降(Marcus,1996)。

幼儿产生的语法错误使我们意识到:他们试图寻找一种规则系统来交流思想。然而,学步儿的这些错误不可能源于对成人说话的模仿。学步儿说“what dat feeled like?”或“Dose are mines”,这些话肯定不是成人说话的翻版。相反,这些错误表明,如果在学步期,儿童得到了比较自己说话与他人说话的机会,他们的早期语法将变得更加准确和专门化(Schatz,1983)。

在生命的头4年里,学步儿语言发展的里程碑具体见表7.2所示。

表 7.2 学步儿语言发展的里程碑

年龄	言语和语言的特点
12 周	与8周时相比,啼哭减少。当与他们说话、点头、微笑时,通常他们会发出被称为咕咕声的长声尖叫和咯咯声。发出的声音具有元音特征。咕咕声持续15—20秒。
16 周	对人的语音有明显的反应;转头和移动眼睛寻找说话人;有时会发出吃吃的笑声。能听出叫自己名字的声音。
20 周	似元音的咕咕声形成,有辅音点缀;从听觉上讲,此时发出的声音与他们长大后语言环境中的声音完全不同。
6 个月	咕咕声被啾呀语代替,无论是元音还是辅音都有规律地发生。言语最常见的声音是“ma,mu,da,di”等。
8 个月	重复(或更多的连续重复)变得更为频繁;声调模式变得独特;所说的话能表达情感和强调。做出能表达获得、呈现或给等意愿的姿势。能理解一些单词和短语。
10 个月	言语中混杂声音的游戏,如咯咯声或吹气声;虽然表现出希望模仿声音,但是模仿不太成功;理解的词扩大。
12 个月	像mama或dada这些早期产生的词,相同的语音序列以较高频率反复出现。理解大约50个单词,并能理解简单的命令,如“给我指你的眼睛”。
16 个月	有明确意义的词汇约40个(180个词汇量中最上位的第90个百分点)。虽然啾呀语占了大多数,但是仍有几个音节的复杂音调模式出现;无模式;词中包括一些如“感谢你”和“来这里”这样的项目,但还不能将这些项目同时组合成两个词的短语;理解的进步速度很快。
24 个月	词汇量超过300个(有些学步儿能做到对环境中所有东西进行命名)。开始能将两个字组成双字短语。所有短语都是自己创造的。学步儿的交流行为和对语言的兴趣明显增加。
30 个月	词汇量进一步扩大到550个以上;每天都增加许多新词;啾呀语不多了。言语有交流的目的。如果说话不被人理解会产生挫折感。说话中至少包括两个词,有时还包括三个词,甚至还有时包括五个词。运用前缀词来表达所有格、复数和过去式。使用不规则的复数名词(foot/feet)和不规则动词的频率增加。若成人对学步儿所说话不熟悉,则不能理解他们所说的话。
3 岁	词汇量大约是1000个。在学步儿所说话中,有80%可让陌生人理解。说话的语法复杂性已与成人日常表达方式接近,但偶尔也会出错。
4 岁	语言日趋完善。与成人表达方式的不同多是风格上的,而非语法方面的。

(资料来源:引自 Lenneberg,1967 和 Fenson et al.,1994)

在生命的第一年里,婴儿对说话声特别敏感。他们用游戏的方式说话来刺激自己的感觉。渐渐地婴儿通过模仿来产生言语。在生命的第二年,婴儿能理解词和短语。他们习得词汇,开始组成双字短语。在生命的第三年,语言明显是用来交流自己的观点、观察和需要的。婴儿几乎能理解全部的口头语言。婴儿的一些话不容易被家庭以外的人所理解,原因主要有两点:其一是他们不能发出清晰的语音学上的声音;其二是他们有关成人语法的知识还比较少。在生命的第四年,绝大多数学步儿已习得大量的词汇。他们能按最基本的语法规则来造句。他们的语言成为交流复杂思想的工具,所说的话一般能被同龄儿童和家庭以外的其他人所理解。

### 学步期之后言语的发展

虽然到4岁时,学步儿的言语能力已基本成型,但是还有一些他们不能用自己言语实现的内容。例如,玛丽说想要最大的一块蛋糕。如果让她选择时,她会选择带了许多奶油的那一块。很显然,在她的话中“最大”这个词用得不正确。虽然玛丽能记住并能重复“大”、“较大”和“最大”这些词,但她还没有完全理解自己所用那个概念的意义。还有一项研究发现,2—3岁的学步儿用动词来控制或指导自己的行为还是有一些困难。他们可能对自己说“停”或“走慢点”,但这些实际上并没有起到让他们行动慢下来的作用。这些例子表明,学步儿的语言发展还是有点被误导的。人们可能认为,学步儿能够完全理解他们说话中所使用的意义更为抽象的词,但事实上,在整个学步期,儿童的语言中的词仍然是很具体的。

快速映射过程意味着,学步期儿童可能在并没有理解这个词在不同语境中的特殊意义时,他们就会将该词加到了自己的词汇表之中。在学前期和儿童中期,他们用相当多的时间和注意来探索词汇,校正先前所习得的不正确的词义,并在儿童中期快速地扩展所习得的许多词义范围和所依据的概念。据估计,一位10岁儿童的阅读词汇或理解词汇接近40,000,再加

上另外40,000多个与儿童家庭、邻居和文体小组有独特关系的人名、地名和表情词(Anglin, 1993)。

在学前期和儿童中期,重要的语言功能得到了更充分的发展(Dickinson & Tabors, 2001)。随着在学步期儿童对自己的认识和社会生活环境的扩大,年长的学步儿能用语言来计划自己解决问题的策略、指导复杂系列动作中的行为或认识事物之间的关系。随着词汇量的增加,他们中的许多人以成人说话的方式来用词。学步儿还学会了“礼貌”的说话方式和俚语。根据在家中和学校里说话对象的不同,他们所说的句子更为复杂,包括了条件从句和描述从句。习得并正确使用不规则动词和名词。在儿童入学之后,他们学会对自己语言中的语法结构进行概括化。

除了词汇、语法、阅读和写作的正式要素外,语言也变成了儿童创造性表达的工具。他们写诗、文章和编故事。他们开始用讽刺、双关、比喻等修辞手法。特定同伴间有秘密的暗语。儿童编谜语、笑话、演戏和木偶戏、参与校报的编写活动、在朋友的毕业同学录上写下高深莫测的话或粗话。

语言对儿童处理随后的心理社会性危机起着关键性的作用,特别是学步儿在建立同伴的认同感、亲密感和普遍关注等方面。他们主要是通过个人口头言语的公开水平来维持其重要的人际关系。语言还充当解决矛盾和交朋友、同伴和家人等团体内成员凝聚力的工具。

### 语言环境

语言是一种文化工具,也是幼儿社会化和教育的工具。建立同伴之间的认同感,传递神话故事、智慧和文化价值观就是语言的一种应用。语言也是组成心理社会性环境的一部分。运用语言的能力可强化幼儿的家庭和更大文化团体中成员的资格感(Rogoff & Morelli, 1989)。虽然有充分的证据表明,学习语言能力最初是以遗传为基础的,但是学步儿交流的特定内容和语调却明显地受语言环境的影响。在





学步儿运用语言来促进游戏并培养合作。

这一节,我们将集中讨论学步儿与他们的照顾者之间进行交流的本质,同时还要讨论双语问题、家庭与学校语言环境的关系问题。

**相互作用和语言发展** 照顾者对儿童认知发展影响的最重要因素可能是他们与婴儿相互作用的机会。成人通过与“婴儿对话”和大声朗读的对话性语言能刺激婴儿和学步儿的大脑发展。人们的相互作用可以对婴儿的问题作反应、为婴儿提供信息、以意外的方式作反应来让学步儿感到惊讶、向婴儿解释行为的计划或策略、对婴儿进行表扬或批评。伯顿·怀特(Burton White)将相互作用能力好的孩子的父母与相互作用能力差的孩子的父母进行对比(White, Kaban, & Attanucci, 1979),结果发现,前者的父母与孩子相互作用的时间较长。对于每个年龄在12—33个月大的孩子来说,这一点是无庸置疑的,因为“孩子直接接触的生动言语刺激的数量也许是预测他们后来智力、语言和社会化成绩发展唯一的最有力的指标(White et al., 1979)。这并不意味着学步儿在这方面一定会继续发展得好,但是,很显然学步儿从较多的相互作用的机会中受益。

对于学步儿的能力与父子之间相互作用频

率之间的因果关系,仍然是众说纷纭。以下是对此现象解释的三种不同观点:

1. 孩子可能从父母身上遗传了较多的言语素质。这一点可从父子之间相互作用的活动和早期言语技能获得中得到证实。

2. 与孩子经常相互作用的父母给他们提供了丰富的言语刺激,从而促进了学步儿言语理解和产生能力达到较高水平。

3. 语言能力较高的孩子会激发照顾者与其进行较多的相互作用,进而建起了一个更加生动和丰富的言语环境。

当然,随着时间的推移,研究人员无疑会弄清楚这些关系的本质。

同伴语言中的某种特征将促进学步儿语言获得和相互作用能力的发展(Snow, 1984)。当与学步儿进行谈话时,成人倾向于改变自己所说的话以便使孩子更易理解。他们常用简化、冗余的话以迎合学步儿的理解水平和兴趣。照顾者对孩子说出长且复杂的句子,是在孩子开始学说话的时候,照顾者的话也因此会变得夸张和简化。在与学步儿说话时,成人和年龄大的学步儿会按下列方式调整自己所说的话(Rice, 1989)。

1. 简化句子以引起孩子的兴趣,适应他们的理解能力。

2. 强调此时此地。

3. 用更多限制性词。

4. 出现大量解释。

5. 句式结构简单但正规。

6. 反复重复。

7. 较慢地语速,在表达主要内容的词之后和说话间有停顿。

照顾者说话的这些特征不是普遍的。这似乎表明文化规范对学步儿是有选择的(Pye, 1986)。上述照顾者的说话特征在西方白人中产阶级家庭中更普遍。例如,在一项跨文化研究中发现,那些生活在美国南方农村的非洲裔美国成年人,他们不会简化或检查自己的话来适应幼儿(Heath, 1989)。虽然他们通常不直接给学步儿说话,但是他们希望孩子主动听成人的对话,他们认为成人要是想补充孩子所说的话,则可以随时打断孩子的话。成人和学步儿用特定的命令来直接影响他人的行为。正如学步儿要接受成人的命令一样,成人也会接受学步儿的命令。他们喜欢在别人面前与孩子开玩笑,希望孩子能借此机会表现才智,树立信心。在这种语言环境中,学步儿有机会倾听各种观点,获得增进他们直接经验的信息,学会如何根据话题或交谈目的不同而进行语调上的调整。

这个例子说明了美国家庭的交流方式的差异可能导致不同家庭语言学习环境上存在显著的差异。详见人的发展与文化:讲双语的人。有研究描述了一天中发生在父子之间相互作用的数量和质量。在一项追踪研究中,对40个家庭(15个黑人家庭和25个白人家庭)在两年半中每月观察一次(Hart & Risley, 1992)。观察包括学步儿学习说话开始之前、进行中和开始后。在一小时内,学步儿说出的词从232个到3606个不等;父母与孩子共处的时间所占的百分比从38%到99%不等。父母与孩子相互作用的平均次数从1.8次到17.4次不等。

189 从该项研究中引出的一个问题是:在学步

期,父母的教养方式是否与37个月大的孩子智商存在相关。研究表明父母和孩子说话的质量与孩子智力发展存在正相关。在这个例子中,父母和孩子说话的质量与家庭的社会经济地位之间存在显著的正相关。社会经济条件差的家长不会在孩子身上花很长时间,他们很少与孩子一起活动,就是在一起他们也不愿意与孩子多说话。父母们很少为孩子重复自己的话或解释自己的话,很少问孩子问题,他们更多的行为是禁止孩子说话。在这个阶段,那些禁止自己孩子说话的父母不愿意听孩子说话、不愿意重复孩子的话或者也不问孩子问题。其他的研究表明,从本质上讲,社会经济地位本身不影响儿童语言的发展。在相同的社会经济地位条件下,照顾者在家中与学步儿相互作用的刺激和经验反应越多,到3岁时,儿童的语言能力发展得越好(Roberts, Burchinal, & Durham, 1999)。

在学习词汇时,学步儿表现出对他们言语同伴能力的敏感性。例如,在一项研究中,让3—4岁的学步儿参加实验,实验者给他们呈现的玩具名称是熟悉的,且有信心地说出玩具的名称;或玩具名称是熟悉的,但能否说出玩具名称的信心不太肯定。在有信心的条件下,实验者是这样说一件事的:“我完全知道我朋友把她的布里克特(Blinket)放在什么地方了。”在不太肯定的条件下,实验者是这样说一件事的:“我很想帮我的朋友,但我不知道布里克特是什么。”虽然在两种条件下学步儿都学习如何操作玩具,但只在有信心的条件下,学步儿使用了玩具的名字(Sabbagh & Baldwin, 2001)。这项研究意味着到3岁时,在学步儿将单词放入自己的词汇表中时,他们已能评估专家和言语同伴的信心了。

## 人的发展与文化:

### 讲双语的人

从小就能讲双语的学步儿,在对话情境中根据要求从一种语言转为另一种语言。一项对



小学学习能扩展和丰富双语儿童的语言能力。儿童正在显示他们双语书面的进阶。Michael Newman/PhotoEdit 版权

美国佛罗里达州迈阿密的一个西班牙籍双语学步儿的研究表明,学步儿可以提取西班牙语和英语中没有重叠的词。在这种情况下,与只会说英语或西班牙语的学步儿相比,知道两种语言实际上增加了他们使用概念的机会(Umbel, Pearson, Fernandez, & Oller, 1992)。

在儿童很小的时候,他们语言编码的开关就被打开了。在一项研究中,英语—西班牙双语的婴儿与其父母进行游戏,学步儿能通过转换语言来填补其词汇上的空白。她在用一种语言时不知道如何来表达某一事物时,就会用另一种语言中的单词来表达。同样,父母也改变语言编码来适应孩子的理解水平。因此,可以得出双语家庭能运用语言环境来促进学步儿的发展,提供给孩子可选择的交流策略,促进了他们交流与理解的能力(Nicoladis, 1998; Nicoladis & Secco, 2000)。

### 促进语言能力发展的脚手架和其他策略

190 学习语言的过程包括了多种规则模式和向上的脚手架(scaffolding)。学步儿试着在发音和用词上与成人所用言语表情相匹配(Nelson, 1973)。有时孩子会因他们的发音不准确(ambiance 对 ambulance; tommick cake 对 stom-

ach ache)而被误解。同时,成人也可能使用简化策略或其他策略来确保自己理解孩子的意思。通过多次相互作用的活动,成人会在将自己的言语稍加修改、给学步儿示范更为复杂和准确的话之间找到一个平衡点。

当学步儿说话不清楚时,成人可能会采用几种策略来澄清儿童要表达的意思。其中一种策略是扩展(expansion),或将儿童的表达精细化。

孩子:狗狗摇。

父母:对,小狗在摇尾巴。

另一种策略是激发(prompting),常用提问的办法。下面是父母劝孩子说得更多的例子。

孩子:多多薯片!

父母:你要更多的什么?

在这两种相互作用的过程中,成人通过扩展或让孩子将自己感兴趣的东西精细化来帮助他们提高交流的效果。此外还有句子模式的策略,即父母用让孩子明白如何产生更符合语法和对他而言更有意义句子。

**阅读和语言游戏** 讲故事、玩单词游戏、讲笑话、幽默以及与孩子一起读书等社会性相互作用活动都能促进儿童语言的发展,特别是通过词汇的增加,可让学步儿在社会环境中使用语言更为方便。大声阅读被认为是一种重要的

语言活动,它不仅为学步儿的读写能力做好了准备,也能增进他们的语言技能(Crain-Thorson & Dale,1992;Valdez-Menchaca & Whitehurst,1992;Hammer,2001)。

在学步期,儿童开始阅读图画书和问一些图画上的问题。成人可能试着将图画与学步儿生活中的某些事件联系起来或需要学步儿回忆他们注意到的事情。随着时间的推移,学步儿慢慢成为讲故事的人,同时成人倾听他们所讲的故事,并鼓励他们扩展故事的内容。一些书由于时常大声阅读,所以学步儿开始能根据记忆“读”书,或者他们能根据图画用自己的话来复述故事。

随着学步儿进入学前期,这种程式化的阅读活动就为学步儿理解作为一位读者的概念提供了基础。大声阅读使学步儿掌握字母会构成单词。故事通常有开头、过渡和结尾;书面语和口头语言有一定程度的相似之处。当学步儿能依据一定的语境来阅读时,他们可能认识到自己能从书中学习到某些东西,而这些是通过图画无法学习到的。学步儿也发现了自己通过阅读所认识的世界远远超过了自己亲身经验到的

世界(Schickedanz,1986)。

学步儿和父母经常从事一些语言游戏,可扩展他们所使用的词和短语。这些游戏通常是家庭生活的一部分。这些活动既包括彼此独立的<sup>191</sup>活动,也包括在某种程度上相关的活动。通过母亲与学步儿的谈话、社会性游戏和游戏等活动的质量,以预测2—3岁学步儿语言发展所达到的水平(Lacroix, Pomerleau, Malcuit, Seguin, & Lamarre, 2001)。有这样一个例子,霍夫曼(Hoffman, 1985)描述了她那个年龄只有三岁半,名叫大卫(David)的学步儿在自发游戏中,开始在口头语言与书面语言之间架起了一座桥梁。随着游戏的进行,他在与母亲去幼儿园的路上,大卫能指出路边的标志。当她们母子俩一起坐车时,他们尽可能阅读许多路标。大卫发明了这种游戏,母亲也愿意与他玩。

在去幼儿园的路上,大卫说:“让我们认那些路标吧!那个路标是什么意思?”

我回答:“向右转的路标”。

大卫继续说:“那个红黄相间的贝壳什么意思?”

我回答他:“那是壳牌加油站。”



父母和学步儿共同进行的阅读活动是一种重要的读写能力。通过对图画的大声阅读和交谈,父母创设一种使学步儿认为自己是读者的环境。

Elizabeth Crews 版权

他问道：“那汽油里有贝壳吗？”

我回答道：“没有。”

我们继续认路标。虽然我读了他所指的大部分路标。但大卫也学会读一些标牌了，如“限速 35”、“自行车道”、“禁止停车”。当我们来到“禁止在这条街道上停车”的路标时，大卫却将其当作“禁止停车”了。

在我驾车时，他让我读那些路标。这些路标不仅仅是在马路边上的。

“限速 40”“自行车道(2 次)”

“限速 35”(12 次)“红灯不能转向(3 次)”

“禁止停车(20 次)”“小心学步儿”

“注意前方”(3 次)“不能乱扔垃圾”

“学校，限速”(2 次)“车道”

“不能在此街道停车”(7 次)

随着语言技能的发展，学步儿开始能与照顾者谈论大量的话题。他们谈论自己的饥饿、喝、睡眠和友谊等需要。他们也体验生气、悲伤、高兴、骄傲、羞怯等情绪。他们能与别人愉快地交谈、检查新的物体、讨论亲属关系和进行幻想等。此外，成人和学步儿还谈论说谎、助人、假设问题以及“如果某事发生在你身上，你

觉得如何”等哲学问题和道德问题。当学步儿说出他们自己的内心世界时，父母开始从新的角度认识 and 了解孩子们思想和欲求。同样，孩子也开始从新的角度理解家长的谈话。当遇到不明白的地方时，他们会问一些问题，以提高自己对家庭谈话内容的理解。

另外一个需要引起特别关注的话题是：家庭谈话中涉及情感与人际关系的内容对孩子表达自己情感和识别他人情感能力的作用。到 3—4 岁时，学步儿用词来描述自己的情感、情绪。同时，在再认他人的情感方面，学步儿表现得越来越熟练，同时还能理解他人在某种情境下的感受(Brown & Dunn, 1992)。对于在遇到矛盾或困难时与母亲之间能频繁进行交流的 6 岁学步儿，他们能更有效地理解他人的观点和需要(Dunn, Brown, & Beardsall, 1991)。在那些公开谈论和照顾情绪的家庭中长大的孩子，当他们离开家之后，更可能对人际关系表现出敏感性。

## 幻想游戏

幻想游戏和语言有不同形式的表征。在习



当她们的矛盾可能更困难时，辛迪希望通过与孩子交谈他目前的情感以期在数年的沟通中建立了交流的坚实基础。Robert Brenner/PhotoEdit 版权

得语言的过程中,学步儿要学会将他们自己的思想转化成大家共同分享的信号和规则系统。就语言的有效性来说,在用词和语法方面,学步儿必须要和家中的成人保持一样,并发现如何根据现有词和类别概念来表达自己的思想。而幻想却具有完全相反的功能。在幻想中,学步儿所想出的人物和情境完全具有个人意义。没有必要将幻想的东西与他人分享。在许多时候,学步儿可能体验到强烈的情绪需要表达,但自己又找不到合适的词。有无助感或不被关注会使儿童体验到受挫感。他们在想象的世界里能充分表达自己的情感,虽然这种情感可能永远不会与他人谈起(Erikson,1972)。

成人常将虚幻的、诗意的、童话的、传说的世界与个体的童年联系在一起。幻想会提高学步儿扩展符号的能力。假装游戏不可能是没有符号的思维,它以想象能力为基础,使物体和人物表现出新的身份和具有新的意义。

### 假装游戏的本质

在婴儿期,婴儿的游戏经常由重复的动作活动所组成。婴儿会在吸吮自己的脚趾或将勺子从椅子上弄下来而感到很高兴。这就是典型的感觉运动游戏(sensorimotor play)。在婴儿后期,感觉运动游戏包括有意模仿父母的行为。当学步儿看见母亲在洗盘子时,自己很高兴地爬到椅子上将自己的手也放在水中。起初,这种模仿行为只发生在婴儿看到父母的行为时。随着儿童进入了学步期,他们独自一人时也去模仿父母的行为。生动的动作心理表象使他们可以通过回忆来再现父母的行为,而不再需要亲眼所见。这就是符号化游戏(symbolic play)的开始。在前运算思维期到来之前,儿童还做不到真正的假装,因为他们还不能用一种物体作为另一种物体的象征。一旦符号思维能力出现,儿童的思维变得更为灵活,这样他们能将一种物体假装为许多别的东西。

学步儿2岁时就已能够理解假装的情境了。通过假装游戏,他们能给动物喂东西或给口渴的动物喂水。他们还通过替代性假装,来

用木块当作是香蕉或蛋糕。同时,他们能将假装情境的结果坚持到底,通过不断摇动毛巾来想象自己在海上劈波斩浪(Harris & Kavanaugh,1993)。这些幼儿通过假装使物体有意义(玩具积木块可当作香蕉),能以假装的方式来使用词汇(通过将玩具积木块放在玩具猴子嘴里来“给猴子喂香蕉”)构建一个假想的世界。

### 假装的能力

无论是通过符号化游戏、符号画画,还是讲假想的故事,假装(pretense)都需要学步儿理解假装与现实之间的差异(Kavanaugh & Engel,1998)。学步儿假装的能力为他们提供了探索他们自己或他们的“心理理论”。例如,在当医生的游戏中,学步儿认识到有人要扮演“自己有病,肚子疼”的角色。他知道扮演该角色的人并没有真正得病。有时,成人对学步儿能区分假装与现实的真实性表示怀疑,因为有时假设和现实之间的界限是很模糊的,即使成人在看电视时也会出现这种混淆。在电视节目中,哪些画面是假装的,哪些是真实的呢?广告所运用的画面和信息哪些是真的,哪些是假装的?电视中的新闻故事哪些是真实的,哪些是假装的?当通过舞台来再现历史事件时,哪些是真实的,哪些是假装的?

在简化的情境中,2岁的学步儿就能说出有人在假装,并也能跟着进行假装(Walker-Andrews & Harris,1993)。例如,研究人员告诉学步儿,他想盛两碗米饭,接着自己便假装向碗里盛米饭。之后,研究人员假装吃了自己碗中所有的米饭,并说能看见碗底就表明米饭已被吃完。之后,研究人员要求学步儿给洋娃娃喂饭。许多2岁的学步儿和绝大多数的3岁学步儿能够模仿这一场景,他们选择一只碗假装装满米饭,然后假装给洋娃娃喂米饭。

学步儿已经知道了客观物体和假装物体之间的区别(Flavell, Flavell, & Green, 1987)。例如,3岁的学步儿虽然能理解海绵是真的,但他们能把海绵假装为在水上移动的船或路上行



驶的汽车。3岁的学步儿也能理解知道某物与想象某物之间的区别。如果看到一只兔子,他知道那是真的。他们知道在想象时是不能看到兔子的。然而,与年龄更大的孩子相比,3岁的学步儿更认为想象能反映现实。例如,如果他们想象某一东西,像火龙或飞马,他们认为那是真实存在的。相比之下,4岁的学步儿认识到想象的东西是不可能现实中存在的(Woolley & Wellman, 1993)。

### 学步期幻想游戏的变化

学步儿能够直接玩他们自己产生的反映其心理表象的游戏。开始时,他们符号化游戏的特点仅是简单重复自己熟悉的活动。他们假装扫地、睡觉、装狗或猫、开车等,这些是学步儿很早就能玩的一些游戏。在学步期,儿童的幻想游戏在以下四个方面发生变化(Lucariello, 1987):

1. 随着学步儿对一系列行为的综合,他们的行为成分变得更为复杂。

2. 学步儿从注意自我转到幻想包括他人和产生多重角色。

193 3. 游戏包括使用替代物。包括学步儿假装自己拥有某个东西,最后产生复杂的人物和情境。

4. 游戏变得更有组织和有计划,游戏中出现领导角色。

首先,学步儿将游戏中的许多动作组合起来。从假装扫地或打盹,他们把复杂游戏的动作序列一部分地串起来。当要玩消防游戏时,他们要假装救火车、水龙带、梯子、发动机、警报器、被救的人和消防员。通过这种幻想,情境中所有的因素和物质都在儿童的控制之下。

其次,学步儿变得更能与他人游戏,他们从自己游戏变为与他人一起游戏(Howes, 1987; Howes, Unger, & Seidner, 1989)。人们能看出孤独的假装、社会性游戏和社会性假装游戏的区别。学步儿进行孤独的假装(solitary pretense),在游戏中只是自己幻想活动,如假装驾驶汽车或给孩子洗澡。学步儿能进行一些社会

性游戏(social play),在游戏中与他人一起活动。他们可能一起挖沙子、搭积木或模仿他人发出的、无聊的噪音。在社会性假装游戏(social pretend play)中,学步儿不得不调整自己的假装。他们建立一个幻想的结构,扮演角色,假想某一个道具的意义,解决假装的问题。2—3岁的学步儿能明显地参与这类协调性的幻想游戏,特别是他们使用非常有限的语言来建立和维持这种协调性。

最后,随着学步儿在游戏中更灵活地使用替代物,从而导致他们的幻想游戏发生变化。起初幻想游戏只是与学步儿日常生活经验有密切关系的领域。他们使用真的物体或用这些物体作为他们假装游戏的支撑物。例如,他们拿起玩具电话并假装给祖母打电话,或他们用玩具杯子、盘子和塑料食物假装野餐。随着他们幻想技能的发展,这些支撑不再是游戏活动所必须的东西了。当要进行游戏而没有物体时,他们能假想一些物体,发明一些物体或使一些常见物体有新的用途,以此来进行游戏(Boyatzi & Watson, 1993)。尽管这些明显的发明能力使中性物体具有了意义,但是学步儿的玩具已变得更具有现实性,反映了现代技术发展的本质。学前教育专家继续要求给幼儿使用灵活的、无限制的游戏材料,玩具制造商也表现出对生产“现实性”游戏材料的热情。

### 技术和人的发展:

#### 学步儿的玩具

随着时间的推移,学步儿的玩具反映了社会技术的革新。在17世纪,学步儿的玩具有磨光的摇动木马,那时他们会给马鞍、齿轮上油漆。在大多数文化中,玩具都是实用性的,它们主要由谷物的外皮、碎布头、木头或动物的皮制成的。在18世纪,好的玩具是用陶瓷制造并可给玩具穿漂亮的时装。在19世纪末,在一些更具有创造性的玩具中使用弹簧和发条,从而使玩具能做出一些机械动作。这种发条玩具可能是能移动的汽车或马车,还可能是行走的人或



旋转木马。著名的机械银行包括了将一枚硬币从后面放进去,发条便可工作使玩具前后移动。

随着电的发明,电动火车变成了学步儿和成人喜欢的玩具。火车包括某种类型的发动机和车厢。电动卡车、火车能沿着各种道路行驶,经过现代化的村庄、通过桥梁或隧道,并且还可能从一种形状变成另一种形状。

在20世纪中期,玩具内装有电池。轻轻打开开关,洋娃娃可以说话、小汽车能够移动,假的火炉能够亮起来。在玩具安装电池的时代之后,出现了通过远红外线控制的遥控玩具。玩具小汽车、船或飞机等都可用遥控器来进行远距离操作了。

随着计算机芯片的微型化,电池玩具变得更为复杂,在一定意义上具有了与人的互动性。玩具具有了许多特征,如发声、发光和运动。例如,在[www.KBKids.com](http://www.KBKids.com)网站中描述的“温柔声音的‘n’移动幼儿园”：“小女孩特别喜欢在电子幼儿园里与洋娃娃玩。孩子们通过控制特殊的交互式监视器来给洋娃娃喂食、游戏和让他们睡觉。还能放音乐,让婴儿的摇篮摇动和前后摇荡,甚至发出婴儿的声音”。一个著名的交互活动的动物佛比(Furbie),根据所接触学步儿语言能逐渐说出一些词汇。

用 Infotrac College Edition 在线搜索

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-collage.com>。

194 学步儿的游戏内容从每天的日常生活经历转到以故事、电视节目或纯粹想象的人物和情境为内容。学步儿会扮演具有超人力量的角色。他们假装飞翔、变得让人看不见或通过秘密的话或姿势让自己变形。他们潜心于故事中各种想象情境中的人物,并持续几天或甚至几周的时间将自己视为想象中的特定男(女)英雄。

第四,幻想游戏变得更有计划性和组织性。当学步儿试图将自己与他人的假装游戏协调时,游戏的计划性就出现了。幻想游戏是让假

装游戏更有趣和让游戏中包括更多内容的新产物。在学前期或在日托班中,有些学步儿可能在直接组织幻想游戏的过程中扮演领导者的角色。他们通过建议使用特定的支撑物、分配角色或设计游戏的内容来开始游戏活动。在下面的例子中,一名学步儿显示出这种领导关系:

斯图亚特(爬到拖拉机的轮胎):这是我们的鲨鱼船,可以了吗?快点上来,杰里米!鲨鱼会吃你的!

杰里米:不!这是我的警用直升机!

斯图亚特:好,可以。我们是警察。但是我们应该追鲨鱼,对吗?我看见鲨鱼向这里游来了!快点!

杰里米:好吧!让我们开始!(他们两个人发出直升飞机的声音,以塑料的花园工具用力打击想象中的鲨鱼)(Trawick-Smith,1988,第53页)。

一些理论家将规则游戏和符号化角色游戏进行了区分,认为由正式心理运算所指导的规则游戏更受限制;符号化角色游戏则更开放和灵活些。然而,很显然假装游戏是在规则范围结构内进行的(Vygotsky,1978;Harris & Kavanaugh,1993)。为了与同伴进行符号化游戏,学步儿需要对情境、支撑物、人物和情节有共同的认识。参加游戏的人需要限制他们的行为来遵守不说出来的或假装的潜在规则。例如,如果学步儿决定将树叶当食物,他就不能再将树叶当建房子用的砖头或当帽子来戴。如果有人当妈妈,那她的行为就应该像妈妈,而不能像孩子。在有规则的游戏,规则也能过度使用,但是对两种类型的游戏来说,受到某种限制会使游戏更有趣。

在3岁到5岁之间,学步儿能扮演另一个人的角色的能力或创造一种幻想情境的生动角色游戏的能力稳步提高。然而,到6岁时,在学步儿的游戏有了更多的规则,他们不再仅仅玩假装游戏,而是利用想象力去创造新的玩法或新规则来进行游戏。如果有人想寻找多样的、精细化的想象,请观察4—5岁的儿童(Cole & La Voie,1985)。

## 幻想游戏对心理发展的作用

学步儿的幻想游戏不单单是为了自己感到好玩。学步儿利用幻想来实现他们对社会和现实环境的理解,并拓展自己的思维(Piers & Landau, 1980; Hutt, Tyler, Hutt, & Foy, 1988)。目前,人们对幻想游戏的价值和重要性的认识有很大的差异。皮亚杰(1962)强调游戏的同化价值。他认为通过幻想和符号化游戏,学步儿能超越自己的理解力,从而使自己的经验和事件更有意义。幻想游戏是一种不需要使用社会习俗和现实世界逻辑的私人空间。从这个角度来看,幻想游戏可让学步儿从现实世界得到解放,允许他们在内心中进行操作,并对物体与事件加以改变。

维果斯基(1978)对幻想游戏的作用有与众不同的看法。他认为:

“游戏创造着学步儿的最近发展区。在游戏中,学步儿的行为总是超越其每天的行为和其年龄段的行为。在游戏中,学步儿好像高出自己一头。正如放大镜的焦点一样,游戏包括了所有发展趋势的精华,同时它本身也是发展的源泉(第102页)。”

维果斯基用最近发展区(zone of proximal development)这个概念来表示可能达到成绩的范围。在对儿童的发展水平进行评估时,不仅要关注儿童已经知道什么和已经能做什么,而且还要关注其进步的领域,即正在显现出要掌握的新领域。一般来讲,成人特别是父母、教师和较年长的同伴,通过使儿童参与能促进其最近发展区和能力发展新方向的活动和问题解决任务来促进自己的发展。然而,维果斯基注意到游戏中的认知过程,在儿童进行游戏时,以及游戏活动本身能够预示他们下一个较高的心理机能。在假装游戏中,儿童可能从事一些他们还不能胜任的领域,但他们在游戏中尽力做到就像自己能胜任一样。儿童为自己的行为设置规则,并按照规则行事。因此,如果一个孩子扮演一个好母亲,她将产生所有有关好母亲的观念,并将这些观念用于假装游戏中。类似的,如果

一个孩子要装扮一个超级英雄,她将利用所有她知道的相关权力、善良和助人的规则,并尽力将自己的行为限制在这些规则之中。维果斯基认为幻想游戏就像一扇窗户,通过它,可使儿童从努力胜任的领域达到还不完全能胜任的领域。

埃里克森(1972)认为,游戏在促进儿童人格和社会性发展方面起关键作用。他认为,游戏具有让儿童正在经历的心理矛盾戏剧化的作用,心理矛盾包括对兄弟姐妹或父母表现出生气,或对朋友新玩具的嫉妒等等。根据艾里克森的观点,通常游戏不仅代表了问题,而且也提供了解决方案,这样儿童就会体验到一些解决问题的新感觉,并减少了与心理矛盾相关的紧张。在结构化情境中符号化游戏提供了灵活或回旋的余地,同时,因为在游戏中强加了一些限制,这样,儿童可能会掌握了那些在实际生活中困惑或无法解决的问题的方法。

假装游戏是表征思维的一种形式,即儿童能对物体间的关系进行试验并能扮演社会角色。对于那些具有某种语言发育迟缓的儿童来说,观察他们的假装游戏就能了解他们的认知能力(Butterfield, 1994)。研究表明,假装游戏的确能够促进儿童认知和社会性的发展(Ru-



一种让孩子喜欢的假装游戏是当“医生”。通过很少的道具、朋友,能从事真实幻想的疾病、治疗、安慰和劝告。病人—医生游戏使学步儿争取掌握更多的关心或更多的不确定。Elizabeth Crews 版权

bin, 1980; Saltz & Saltz, 1986)。那些具有很好假装技能的儿童更受同伴的喜爱,并被作为游戏活动中的领导(Ladd, Price, & Hart, 1988)。这也是他们交流技能、采纳别人观点和对社会情境推理能力较高的缘故。通过幻想,用有趣的、想象的方式操作和探索各种材料和物体,儿童在受到这样的鼓励后,会表现出使用更为复杂语言的能力和更为灵活的解决问题的能力(Burke, 1987)。

显然,在幼儿整个社会、智力和情感发展方面,我们不能低估幻想游戏的重要性。一些父母和老师按照与“真实世界”有关的单词和概念来定义幼小儿童的认知发展。他们强调学习数字和字母、记忆事实和阅读的重要性。然而,认知发展研究表明,符号化思维能力的获得为以后的智力发展奠定了重要的基础,特别是在抽象思维和创造性地解决问题方面。

### 游戏同伴的作用

认知发展理论强调表征思维和符号化游戏是学步儿认知成熟的自然结果。然而,游戏的质量和部分内容部分地取决于学步儿游戏同伴的行为。看一下以下的事件:

在大学的幼儿园里,大学生第一次当幼儿的教师。3岁的学步儿试图与他们的学生老师玩假装游戏。学步儿拿起玩具电话并发出拨号的声音。学生教师拿起另一部电话并说“喂”。学步儿问:“是米莉吗?”学生老师说“不是”并挂断电话。这个学生老师并没有通过说类似于“你是谁呀?”的话或者假装把米莉叫来听电话的方式,将这个假装游戏扩展到一个更精细的社会假装情境中,而是早早地结束了这个假装游戏。

作为游戏同伴,父母、兄弟姐妹、同龄人和专业的照顾人员可以极大地丰富学步儿的幻想游戏。游戏同伴可以拓宽学步儿的想象空间,使想象的游戏合理化,并帮助他们探求新的想象领域。研究表明,当母亲作为游戏同伴出现时,她2岁的孩子的符号化游戏会更加复杂且持续时间会更长(Slade, 1987)。当训练成人去

参与并鼓励学步儿的假装游戏,这些学步儿会显示出把自己的反应与成人的反应加以更好协调的能力。在16个月到32个月期间,学步儿在支配成人行为方面越来越熟练,在各种游戏中,他们的变通性也有所增强(Eckerman & Didow, 1989)。如果学步儿能较早地经常有机会与哥哥、姐姐还有父母进行假装游戏,这些活动会有助于年幼的儿童具有理解他人情感和信念的能力。学步儿尝试假装的角色、建构幻想的情境并和游戏伙伴一起操作物体,会促使他们建立起与他人分享意义的新渠道,并提高他们对自己与他人意识了解的程度(Youngblade & Dunn, 1995)。

在育儿情境中,与同一年龄组的人在一起可使儿童进行更复杂、更协调的游戏。相反,频频变换照顾者,则会导致儿童不会与其他儿童一起进行复杂的社会性假装游戏(Howes & Stewart, 1987)。由于学步儿在形成和发展他们的社会性假装游戏时对模仿和非言语信号有很强的依赖性,所以学步儿与同一年龄组的人在一起的时间越长,他们的幻想游戏也就越复杂(Eckerman & Didow, 1996)。

在某种程度上,假装的重要性和假装游戏方式取决于个人所处的文化。比如,在尼日利亚的艾加(Ijaw),人们认为5岁以下的学步儿与女性造物主有某种特殊联系(Leis, 1982)。成人可能会观看学步儿在独自一人的游戏中,通过提供假装的食物或以一种愉快的语气说话与想象中的伙伴交流。成人非但不去制止学步儿这些游戏时的行为,反而认为学步儿正在与196神的世界进行交流,还会特别注意不去干扰学步儿的这些活动。一位想怀孕的艾加妇女可能会竭力去求助于一名小孩,她希望,如果自己对这个孩子友好的话,这个孩子将会通过他(她)与神的特别交流帮助自己怀孕(Valsiner, 2000)。虽然,在美国家庭中也容忍想象同伴的角色和特性,但是研究儿童的发展学者,则将它们认为是儿童的高级符号化表征、自我感的出现和自控达到新水平的策略等方面的证据。

## 进一步探索： 想象同伴

也许在符号化游戏中,最复杂的形式是产生一个想象的朋友(Singer,1975)。想象的朋友可能是一只动物、一名儿童或其他的生物,他们都是从孩子头脑中冒出的思想。它们占据一定的空间,有自己的个性,它们有自己的喜好和憎恶,但这些特征不一定与创造者相一致。虽然并非所有具有想象同伴的儿童都会把这些信息透露给成人,但一些研究表明,有65%的学步儿都有想象的同伴,还有一些学步儿有不止一个同伴(Singer & Singer,1990)。

在一项研究中,研究者邀请有想象同伴的儿童来实验室和他们的同伴玩耍(Taylor, Cartwright & Carlson,1993)。这些儿童似乎很愿意和他们的同伴说话,他们认为这些研究者也像自己一样能看见和触摸到其同伴。对于大多数儿童来说,这个同伴可以持续存在6个月,并在儿童的幻想生活中发挥着积极的作用。

想象中的朋友有几种功能:没有他人在身边时,可扮演着取代其他儿童的角色;在假装游戏中充当游戏同伴的角色;作为知己充当儿童进行秘密表达的对象;这些想象中的朋友也存在于他们努力区分对错的过程中。有时学步儿会做一些明知不对的事,这是因为他们不能使自己停下来,并且他们很难去承担错误责任。他们不想成为坏孩子,不想使父母不开心,想象中的朋友也就理所当然地成为他们的替罪羊。学步儿说,虽然自己竭力阻止他们的朋友,但“他们”还是继续去做坏事了。当幼儿使用这种解释时,说明他们已经能够理解“对”与“错”的区别,可就是自己不愿意、也不能够去承担错误行为的全部责任。总之,从想象朋友中获知了学步儿已具有了区分自己与他人的能力和努力增强对自己冲动行为控制的能力。

## 自我控制

你是否曾经在明知自己应该起床时,还是在床上翻来覆去地多睡了十几分钟?你是否在需要集中注意时却精神恍惚?你是否正试图减肥时却又忍不住地又多要一份蛋糕?这些都是失去自我控制的例子。自我调节通常被认为是成熟的标志,即能控制冲动、使行为指向目标、表露和抑制表情并抵制诱惑等都是这种能力的证据(Heatherton,2000)。随着时间的推移,儿童的自我控制成为他们道德行为的基础。对学步儿来说,自我控制是一种遵守要求、根据情境来调节行为、发动或延迟行为、没有人指导或者指引就能按社会接受的方式来行动的能力(Kopp,1982)。这些能力反映了儿童自我感的发展。

### 将语言和幻想作为控制冲动的策略

语言和幻想是学步儿管理冲动时最有用的工具。与学步儿谈论情感和需要,使成人能帮助学步儿更好地理解他们的情绪,并有助于他们形成自我调节策略。汤普森(Thompson,1990)提出照顾者用四种方法与学步儿谈论情绪来帮助幼儿获得自我控制。第一,父母清楚明白地说出情绪表达的家庭或文化原则:“不要这么兴奋,请安静下来!”或者“不要大惊小怪,你已经是孩子了,不要抱怨和哭闹!”这些教训给了学步儿一种观念,即什么水平的冲动或情绪强度是可接受的,什么类型的情绪是需要调节的。

第二,成人通过打消学步儿疑虑或分心的谈话来帮助他们调节情绪的强度。在打针时,成人可能试图通过分散注意力来帮助学步儿减少担心,或者试图让学步儿相信打针不是故意对他们伤害,或告诉他们只不过是“被”“蛰”了一下而已。成人通过与学步儿说一些高兴的事情也可能转移其对麻烦的注意力以此来安慰哭泣中的学步儿。

第三,成人告诉学步儿一些管理冲动的方

法。他们通过建议学步儿想象过去快乐的光  
197 光,或者唱一首愉快的歌曲。成人也通过偶像、  
仪式和人们如何处理自己强烈情绪的故事来教  
育儿童。

第四,学步儿聆听和模仿成人对自己强烈的情感和冲动的谈论。

符号化想象的发展可使学步儿产生想象的情形,以此来解决和表达困扰自己的问题。通过幻想游戏,学步儿表现出具有超出他们在真实世界中所能达到的控制力(Singer & Singer, 1990)。在想象的范围内,他们能够惩罚和原谅他人、伤害和治疗他人、产生恐惧和消除恐惧。当要求学步儿抵制诱惑时,他们使用各种言语策略,包括小声与自己交谈和用歌声来分散自己的注意力(Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989)。当罗比感到某件事情不妙时,他会说:“超级英雄不要哭。”他用幻想和语言来控制自己的情绪状态。学步儿通过自言自语来控制自己的恐惧、改变自己生气的情绪,还以此来抚慰自己失望的心情。他们可能重复父母安慰自己的话,或者发展他们自己的言语策略来减轻自己的痛苦和苦难。

### 进一步探索: 对生气情绪的控制

对学步儿自主感的发展非常重要的生气这种表情,它通常会在父母和孩子之间引起紧张和不安(Wenar, 1982)。学步儿会因为许多原因生气,其中包括不能完成某件事情、父母不让做某件事、还有兄弟姐妹或者同龄人与之敌对。随着学步儿能直接导致某个活动结果能力的发展,若此时别人打断他们的活动或者提供不必要的帮助时,他们会很生气(Bullock & Lutkenhaus, 1988)。自己已疲劳或被迫做自己不喜欢的,改做他人希望的事情,也会使学步儿发怒。此外,一些学步儿生来就比其他入更富有攻击性。

学步儿以父母为榜样来学习如何表达和控制自己的生气。因此,父母生气的次数非常重

要。通过观察父母在言语解释或惩罚时的生气表情,幼儿学会了更多的生气表情(Bandura, 1977)。儿童对指向于自己的直接言语行为或非言语行为的生气表情比较敏感。在亲子关系中,生气是父母与子女之间相互作用过程中的主要议题(Aber, Belsky, Slade, & Crnic, 1999)。那些对孩子怒气冲冲、横加辱骂的父母给孩子提供了一种生气行为的模仿模样。学步儿对父母之间的争吵也很敏感,就算这种争吵并非直接指向他们自己。父母争吵、挖苦和动手打架所表现出来的相互敌对,增加了孩子对生气的敏感程度。同时,研究也发现父母之间的敌对也与孩子成长过程中存在的障碍有密切的关系(Cummings, Pellegrini, Notarius, & Cummings, 1989)。

并非所有父母在子女养育的过程中都在努力压抑自己的生气表情。在一项关于生气和攻击社会化的人种史学研究中,研究者对来自巴尔的摩一个工人居住区的三个2岁女孩和她们的母亲做了细致的观察。在邻里关系上,这些母亲采取独断和自我保护的立场。随着社会化策略侧重于对不当攻击行为的控制,当母亲与别人在一起时,她们会在孩子面前谈论自己发现对付攻击行为的许多方式,并会鼓励自己的女儿也表现出某种粗野和独断的行为(Miller & Sperry, 1987)。

能表达生气而又不失去控制的学步儿,他们将在自主性发展中获益很大。与父母生气甚至发生矛盾,使学步儿认为他们实际上是与父母分离的,这种分离尽管是烦恼的却是合理的。对学步儿的生气进行严厉惩罚或嘲笑,会让他们觉得自己正处于一种被怀疑的状态之中。在阻挡父母对自己的反应中,他们看到榜样生气的表情而告诉他们生气是不对的。生气情感的社会化目标是帮助学步儿找到表达自己的生气情绪但又不伤害自己或他人的一种合理方式。在2—5岁期间,随着学步儿有效的自我控制策略的发展,其生气的频率和攻击行为都下降了(Cummings et al., 1989)。

有几种策略有助于控制或降低学步儿生气

的程度(Berkowitz, 1973; Thompson, 1990):

- 忽略攻击
- 在附近安静区域“短暂”休息让情绪稳定下来
- 唤起和生气不相容的情绪,特别是对受害者产生移情
- 尽量少接触引起攻击冲动的刺激
- 说明对别人实施攻击行为的后果
- 说明可能导致开始生气或挫折情绪的环境

### 冲动的控制

在婴儿早期,自我控制经常被当作是学步儿防止过度刺激带来的破坏性和从情绪烦恼中恢复的一种能力。198 婴儿有着许多内在的调节策略(Kopp, 1982)。例如,婴儿通过吮吸或者摇晃来使自己平静。他们还通过转身离开、哭闹或睡觉来抵制过度的刺激。

在学步期,自我控制向着两个方向发展:控制冲动和自我调节预期目标,而后者将在本章后面加以讨论。首先,学步儿增强了他们调节和控制冲动的能力。下面将要讲述科林(Colin)个案,以此来说明幼儿是如何被其冲动所折磨。有时,他们简直不能阻止一件将要发生的事,甚至他们已知道这件事是不合适的。

2岁9个月的科林现在刚上幼儿园:

在他与其他孩子的交流时,前些日子里,科林积极地拥抱其他孩子,使他在一个平静、友好、可见的人际关系中进步很快。这种拥抱看上去像是过分的友好,并有一点攻击的味道。有了对他人最初的拥抱,他就不知道该如何停止自己的行为,他经常只是一个劲的去拥抱对方,直至把对方拉倒在地为止。紧接着就是他抓对方的头发。虽然他并不是恶意去推对方,但是他会很长时间来做这个动作,直到对方做出强烈地反抗。他从其他孩子手里抢玩具。当他的这些行为被大人阻止时,他会说出自己这样做的理由,并笑着说:“我一点都不想这样做”;他还会一边流泪一边绕着屋子无目的地走

动,然后又去去拥抱其他人或抓其他人的头发。(Murphy, 1956, 第11—12页)

在2—3岁时,学步儿越来越会调节和控制他们的冲动,并能忍受自己的需要延缓一段时间后才得到满足。因为他们不想引起他人的烦恼,所以他们会更愿意主动地调节自己的行为。学步儿调节或抑制自己行为的能力是其认知、社会性和情绪能力发展的产物。学步儿越来越对冲动的消极后果敏感。同时,他们会用已掌握的新策略来帮助自己控制受挫后的情绪。例如,他们会选择其他的活动或玩具来分散和改变自己的注意力;创造一个假装的情景,通过幻想的主人公来安慰自己;用一些诸如吸吮拇指或者通过抱毯子来使自己得到安慰或舒适的策略;并向父母或伙伴寻求安慰或分散注意(Grolnick, Bridges & Connell, 1996; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992)。

**增强对他人烦恼的敏感性** 学步儿能对儿童和成人在内的其他人的烦恼进行观察并表示自己的同情。此外,他们开始理解是什么原因导致别人产生烦恼(Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, et al., 1992; Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992)。通常,社会化环境有助于让学步儿注意到父母或老师指出自己行为和后果的场合。下面是观察家庭相互作用的一项研究,结果发现,与学步儿谈论自己行为的消极后果和学步儿对母亲烦恼的关注有助于他们对自己的冲动加以自我控制。

丹尼在33个月大时,他和母亲在水池清洗盘子和碟子。丹尼捧起肥皂泡吹向他母亲,一些肥皂泡吹进母亲眼中。丹尼为这一新的游戏而大笑起来。

母亲:不要这样!不、不,丹尼,你把它弄到我眼睛里面了(有一点消极影响)。丹尼停止了笑声。

母亲:不要把它弄到我眼睛里面,好吗?如果肥皂泡弄到你眼里会弄伤你眼睛的。

丹尼:(非常严肃地)我不会了。

(Brown & Dunn, 1992, 第347—348页)



安娜在应对婴儿尖叫时采用了许多自控方法,她捂着自己的耳朵、咬紧牙关、挥动自己的腿而不是去打婴儿。Elliott Erwitt/Magnum Photos 版权。

199 **惩罚策略和冲动控制** 在学步期,惩罚的直接目标就是让儿童学会顺从(Kochanska, Aksan & Koenig, 1995)。父母经常希望孩子不要做某些事(“不要去动那些小雕像它们会被打破的”),或者让他们去做某些事(“帮我把玩具拿开,该睡觉了”)。如果孩子服从命令,父母会用微笑、拍拍孩子肩膀或者抱一下孩子,或者表扬孩子做得好,等等。这些都是对孩子行为所做的积极回应。如果孩子不听从命令,父母就可能尝试一些分心活动或者提供一些选择(“现在,你要立即将其打扫干净,或在5分钟之内打扫干净”)。但是如果孩子不顺从的话,父母很可能就会运用某种类型的惩罚。

有人把惩罚分为3类(Hoffman, 1977):

1. 体罚式管教(power assertion):通过体罚、大喊、身体接近孩子或者禁止孩子的某种行为、收回特权或资源、或者别的一些恫吓方法。
2. 爱的退缩(love withdrawal):表现出生气、失望或不赞同;拒绝交谈;出去或者转身离开。
3. 劝说(inductions):解释这种行为为什么是错的;指出行为对别人的后果;通过要求学

步儿的控制感、公平游戏或爱他人来调整其行为。

除这3类常见的惩罚技术外,父母的榜样和对接受行为的强化也显著影响着学步儿内部控制的发展(Maccoby, 1992)。为了矫正儿童的行为,他们必须要知道什么样的行为是适当和知道如何才能压抑自己不适当的行为。榜样和强化有助于指导学步儿的行为;惩罚则有助于压抑或改变他们的行为。

随着时间的推移,进行惩罚的方式与儿童行为的结果有着密切联系,这些结果特别是指学步儿的服从行为增多、亲社会行为增加和道德准则完全内化,或者是指学步儿服从行为减少、攻击性行为和道德认知水平下降。使用惩罚的方法必须具备以下三个特征(O'Leary, 1995)。

1. 惩罚应该是立即的或者尽可能在时间上与情境紧密相联。惩罚的延迟,例如,对一个意外的行为大笑;等待时间太长而不作反应;对同一错误,有时批评,有时不批评;或者对孩子错误行为加以表扬,等等。父母的这些行为都有可能增加而不是减少孩子表现出父母不希望



看到的行为。

2. 惩罚应该适当地加以巩固,但也不能反应过度。在现实生活中,那些苛刻、滥用或是严厉的惩罚,不管它们是否会引起生理或情绪上的紧张,但它们都和问题行为的增多相联系。一个温暖、有关爱的场合,又很少使用强权武断进行惩罚,能有效地培养儿童的服从行为。相反,严厉和频繁的苛刻惩罚是与孩子一系列适应不良的后果相联系的(Weiss, Dodge, Bates & Petit, 1992)。

3. 对学步儿的惩罚应该是简单的。虽然确保学步儿明白什么是错误的行为和为什么错了是很重要的,但是对其错误的解释应该简单化,并且是在学步儿可理解的范围之内。像爱的退缩这种惩罚可能会持续很长时间,父母应确保学步儿已知道她(他)什么时候会回应父母的“好意”,而不会让学步儿花很多时间考虑父母是不是还在生他们的气。

**控制冲动能力上的个体差异** 延缓满足的能力随个体的差异而变化。至少有三种因素与学步儿冲动控制难易程度上的个体差异有关(图 7.2)。第一,学步儿在对他人烦恼的移情能力上存在着差异。移情本身是以遗传和环境为基础的。在一项对 2 岁大的同卵双生子和异卵双生子的研究中发现,同卵双生子比异卵双生子对他人烦恼有更多情绪上的关心和反应。此外,在学步儿的养育策略中,那些更关心他人的母亲,其孩子的移情能力也得到了更好的发展。进一步发现,女孩比男孩有更多的移

情(Zahn-Waxler, Robinson et al., 1992)。对他人烦恼敏感性的个体差异也导致因发现自己的行为已给他人造成烦恼后,学步儿感到心烦的程度不同,将来压抑自己行为的自愿性上也不同。

第二,气质的差异影响自我控制。那些攻击性强、活跃的或者善交际的学步儿可能更多地体验到自己的行为被他人看成是具有破坏性的,或是需要加以控制的。另一方面,那些更有社交抑制、退缩、或被动的学步儿则很少遇到期望他们压抑或约束自己行为的情境(Kochanska & Radke-Yarrow, 1992)。从学步期到学前 200 期被描述为努力控制(effortful control)的气质特征表现出一定的稳定性。努力控制是指学步儿压抑占优势的反应,并代之以非优势反应的能力。例如,当赖利想要大声喊叫时,因为看到自己的爷爷正在小睡,他也不想吵醒爷爷,所以自己主动改为小声地说话。

努力控制反映了这样一种能力:即按要求将动作变缓、按指导来抑制自己的运动、拒绝对整体表现作反应的倾向和对刺激的细节更加密切关注(Kochanska, Murray & Coy, 1997)。例如,一种对努力控制的测量是要求学步儿沿着曲线轨迹移动一个玩具海龟和一个玩具兔子到畜棚里。学步儿沿着同一路径快速移动兔子并能慢速移动海龟的能力说明他们正在进行着努力控制。追踪研究表明,学步儿的努力控制为他们在学前期道德发展和意识的形成奠定了基础。它让学步儿更容易对父母的需要、中止或压抑意外行为作出反应(Kochanska, Murray & Harlan, 2000)。

第三,自我调节能力取决于母—婴依恋的质量。依恋安全感缺乏的学步儿,在学前期他们更可能表现出生气、逃避、反抗以及攻击等行为(Teti, Nakagawa, Das, & Wirth, 1991)。他们更难以使自己平静下来并减轻冲动的强度。相反,如果母亲和孩子能协调他们的相互作用并能维持一段较长的时期,那么,这种敏感的照顾对增进学步儿自我调节能力有重要作用。那些经历过这种有节奏的、共同调节的学步儿,能

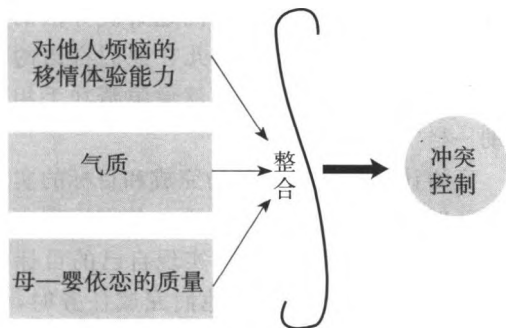


图 7.2 与控制冲动能力相关的因素

主动地分散注意力并有意识地使自己的注意从那些不让接触的、有诱惑力的物体上移走(Raver, 1996)。

在20世纪60年代早期,沃尔特·米切尔(Walter Mischel)和他的同事就研究了学步儿延缓满足的过程。4岁时延缓满足时间较长的学步儿更聪明、更能抵制诱惑、表现出更强的社会责任感、努力达到更高的成就(Mischel et al., 1989)。根据米切尔的研究,4岁的学步儿运用自我调节策略来延缓满足自己的能力具有长期的影响。10多年以后,那些在实验室中,能等待很长时间得到满足的4岁学步儿,他们的父母认为,与同龄人相比,他们在社会性上和学业上更有竞争力。他们父母评价这些孩子的结果是:口头语言更流利、更能表达自己的观点、能运用辩论和对辩论作出反应、更有能力和技巧。这些学步儿也更专心并能集中精力、能提前进行计划和考虑一些事情。同时,他们能更好地应对挫折和抵制诱惑。其他的追踪研究也支持了早期自我控制和个体随后的社会化程度之间有很强关系。在学步期,那些能够调节自己的情绪反应和抵制诱惑的学步儿,他们很少破坏父母确立的原则,他们在接受新任务后表现得更有计划性。因此,在那些大力提倡合作和服从的学校环境中,他们也更易取得成功(Rothbart, Ahadi & Evans, 2000)。

### 自我调节目标的达到

自我控制发展的第二个意义在于学步儿能直接控制自己和他人的行为来实现自己有意图的结果(Messer, Rachford, McCarthy & Yarrow, 1987)。在婴儿期,学步儿越来越认识到自己是事情发生的动因,即自己能让事情发生。在学步期,学步儿变得更加自信地按自己的意愿发动行为、坚持行为以及决定何时应该停止行为。

本杰明(Benjamin)只有27个月17天大。“当我今晚把他放到床上时,由于我不让他趴在地上继续玩他的汽车,他非常生气,声嘶力竭的要求再玩5分钟。无论是他想要的还是不想要

的东西,他都会吵闹,但是他对自己想做的事情也会表现出明显的混淆……特别是下午睡醒之后。他会想要骑车或散步。而当到楼下后,却变成了‘我要玩积木。’”(Church, 1966, 第157页)

学步儿的能动感(agency)——他们认为自己是事件的发起者——扩大到他们的许多行为之中。他们希望通过参与来决定自己睡觉的时间、所穿的衣服、所吃东西的种类以及家庭中的事务。他们想从事自己看到父母、哥哥、姐姐所做的那些事情,即使对自己的技能进行实际评估之后,也不会改变对自己处理非常困难任务时的自信心。用学步儿的话来说,就是“你所做的任何事,我都会做得更好。”当他们有机会去做一些新的、复杂的事情并取得成功时,他们就会对自身的能力更有信心了。由于学步儿能帮着父母做一些日常的家务活,所以他们觉得自己就是家中有用的一员。他们的自信感和价值感与所获得的各种复杂且协调的技能发展是一致的。

**言语与实现目标** 维果斯基(1978)认为,言语在儿童自我指导目标实现和解决现实问题的过程中发挥着重要的作用。他把幼儿问题解决的活动看成是包括言语和活动两部分。用皮亚杰(1952)的话来说就是:学步儿用“自我中心的言语”来控制和指导自己的行为。言语之所以被认为是自我中心的,是因为这种言语不是用于与他人的交流,通常也不需要他人理解。维果斯基提出,自我中心言语(或指向于自己的言语)的活动具有问题解决的某种功能。问题越困难,言语在学步儿找到问题解决办法的过程中作用就越重要。“幼儿在言语的帮助下解决了现实的问题,这就像眼睛和手相互帮助一样”。

言语让学步儿在任务的完成和目标的实现上有新的自由、灵活性、控制性。他们运用文字这一内隐的心理工具,逐步实现自己的目标并反复指导自己的活动。在他们完成任务时,他们能用如“慢慢地”、“认真地”或者是“抓紧、坚持”等词来控制自己的行为。



在学步期,学步儿开始发展自控。Maria 自己洗手的行为是她有信心控制自己行为的众多方面的一种表现。David Young-Wolff/Photo Edit 版权

指导问题解决的这类言语是从学步儿与父母社会性言语的交流过程中产生的。通常,当学步儿非常想了解物体是如何运作的或如何获得接触不到的东西时,他们会寻求成人的帮助。维果斯基认为,成人用来指导学步儿的谈话也会被学步儿用来支持和指导自己的行为。维果斯基把这一过程称之为“社会性言语的内化”。通过社会性言语内化这一机制,学步儿的社会环境对他们的思维、计划和问题解决能力加以塑造。从某种意义上讲,学步儿自我指导实现目标的能力在很大程度上是取决于成人以及年长的同龄人在帮助学步儿解决问题时所说的话,以及他们实际给出的建议和指导。

我们已经讨论了自我控制发展任务中的两种不同现象。学步儿控制冲动的能力与延缓满足这一精神分析概念之间是有密切关系的,弗洛伊德(1905/1953)用它来描述口唇期和肛门期儿童的发展。有时,被称为能动者的自我指导可对学步儿通过研究和熟练地解决问题以努力增强自己的能力作出解释(White, 1960; Harter, 1982)。这两种能力促进了学步儿自我意识的发展。为了更好地发挥自己作为家庭成员的作用,学步儿既对控制自己内心情感和冲

动的能力有自信心,又对在外部世界作出决定和完成任务的能力感到自信。当学步儿发现自己能够忍受压力、用适当的方式来表达或压抑自己的生气、动手处理困难任务并取得成功之时,他们会以为一个确定的自我发展了。

学步期也是个体自我效能感发展的重要时期,所谓自我效能感是指在特定情境中个体确信自己能够执行所要求的某种行为(Bandura, 1989)。学步儿自己能做的事越多,他们在控制自己活动的结果和实现自己目标的能力上就会感到越自信。随着时间的推移,在学步期形成的自我控制感被综合到在成人期个体克服障碍的能力之中,这种能力也有利于个体实现重要的目标和从事一些与自己当前需要相矛盾的慷慨而友好的行动。

## 心理社会性危机:自主性与羞怯和怀疑

在学步期,儿童意识到了与成人的分离。通过各种经验,他们发现自己的父母并不总是知道他们想要什么和理解他们的感受。在学步

早期,学步儿运用非常简单的办法来表现自己的独立性。无论是他们想做的或不想做的事,他们都说“不”。这一时期通常被人们称为“可怕的2岁”。学步儿强烈要求且坚持按他们自己的方式来做事。

## 自主性

自主性(autonomy)在学步儿心理社会性危机中起着积极的作用。在这一时期,自主性是指个体按自己的想法进行活动和独立行动的能力。在绝大多数文化中,对自主性的期望表现为鼓励孩子完成像穿衣、吃饭、自己玩或与同伴玩、与父母分开睡觉等日常活动。期望的确切内容和执行这些行为的年龄随社会的不同而变化。在美国这样的社会中,自主性的压力常表现在早期技能的获得和语言表达方面。学步儿不仅喜欢按照自己的想法去做大部分事情,而且他们也会坚持去做。一旦学步儿能够开始做某些事情,例如,穿长裤或系鞋带,他们就会通过多次努力直到最后取得成功。他们会坚定地拒绝他人的帮助,并坚持要自己完成这些任务。只有在肯定仅靠他们自己无法再取得进步的时候,他们才会允许别人来帮助自己。在其他一些文化中,对儿童自主性的期望可能更重视不需要母亲命令,儿童就去做某些事情、能对他人的需要比较敏感、能与同伴进行合作的能力(Harkness & Super,1995)。

自主感的建立不仅需要学步儿付出很大的努力,而且还要求父母的耐心和支持。学步儿在自主性方面的要求经常是比较激进的。他们会对父母的好感、善意和良好愿望作出挑战。父母必需学会教育、笼络、忍耐无礼、等待和赞扬学步儿。有时,父母还必须允许孩子去尝试那些他们还做不了的事情。父母通过鼓励孩子完成新的任务以增强他们自己的胜任感。

在自主性发展的过程中,学步儿在某种程度会从坚决反对的、仪式化的、不合理的方式变为采用独立的、充满活力的、百折不挠的方式(Erikson,1963)。年龄大一些的学步儿,其行

为特征可用短语“我能自己做”来描述。他们在做事情时,不大注意自己做事的方式,而是更多地按照自己的想法做事。他们表现出各种技能的增强。每一次新的成功都带给他们巨大的骄傲。在独立地做某事取得了积极的结果后,他们的自主感就获得了进一步的发展。学步儿开始根据有控制情境能力的人和能满足自己大部分需要的人来形成自我印象。在学步后期,儿童的自主性经历为他们的自信心形成和独立行动后能产生愉快的情绪奠定了坚实的基础。

## 羞怯和怀疑

在学步期,一些学步儿没能形成掌握感。因为他们试图完成的大部分任务都没有取得成功或者是他们连续地受到了挫折,同时他们的行为还受到了父母的批评,或者最有可能的情况是两者的结合,这样就导致了一些学步儿的羞怯和怀疑占了优势。这会对学步儿的心理社会性危机的解决产生消极后果(Erikson,1963)。羞怯(shame)这种强烈的情绪是由两种不同类型的经历引起的(Morrison,1989)。

羞怯的第一个来源是社会性的嘲笑或批评。由于你以前曾打破过牛奶瓶,或者是曾丢过夹克衫,你一回想起此事就会觉得羞怯。最早羞怯的体验是与大小便训练有关的。羞怯最初产生于人与人相互作用的过程中,即当你觉得自己违反了有价值的社会准则时,或者是因为自己表现出愚蠢的、不假思索的或草率的行为时,就会感到尴尬或被人嘲笑(Tangney, Wagner, Fletcher & Gramzow,1992)。当你感觉到羞怯时,就会觉得自己很渺小、被人嘲笑和丢人现眼。在一些文化中,主要依靠当众羞辱作为社会控制的一种方式。在这些文化中长大的成人有一种强烈的“要面子”的心理。他们最害怕的事情之一就是被当众指控做了不道德或不光彩的事情。有时,这样的羞辱会导致个体出现自杀行为。

羞怯的第二个来源是个体内心的矛盾。当儿童形成了什么是优秀的、体面的、有能力的人

的观念时,他就会形成一个理想人物的心理表象。当儿童的行为不符合理想人物的标准时,他们甚至在自己并没有违反规则或做出不恰当事情的时候,都会感到羞怯。一般来说,羞怯与“整个自我”不好或无用这种观念联系在一起,从而使个人产生一种要从别人眼中消失的想法。

羞怯是非常不愉快的一种情绪。为了避免它,儿童可能克制自己去从事一些新的活动。有羞怯感的儿童对自己的能力缺乏信心,并想到了做事会失败。当自信心和有用感被一种长久的怀疑所替代时,儿童在习得新技能时就会表现得非常缓慢且产生烦恼。只有在失败风险很小、高度组织和熟悉的情境下,这些有普遍怀疑感(doubt)的儿童才会觉得自己内心舒服一些。作为大学生,那些羞怯水平较高的年轻人会表现出愤恨、易怒、生气、疑心和好指责他人等特点(Lewis,1987;Kaufman,1989)。

所有的学步儿在他们许多成功的经历之外总会有一些失败的经历。在取得分离的新水平的过程中,儿童可能会发现他们已经伤害了爱自己的人、破坏了自己珍藏的玩具,或者徘徊于很远的地方,并在拥挤的商店中或不熟悉的公园里与自己的照顾者分离了。在他们试图与所爱的人形成一种个性化的愉快水平时,这些学步儿经常表现一种不切实际的、自满的矛盾性的选择行为。这一过程的成功需要照顾者在孩子的自我感出现时,对孩子的接受和接纳表现出一定的灵活性和热情,同时需要照顾者为孩子的适当水平的自我控制提供一定的支持(Edwards,1995)。

## 人的发展与文化:

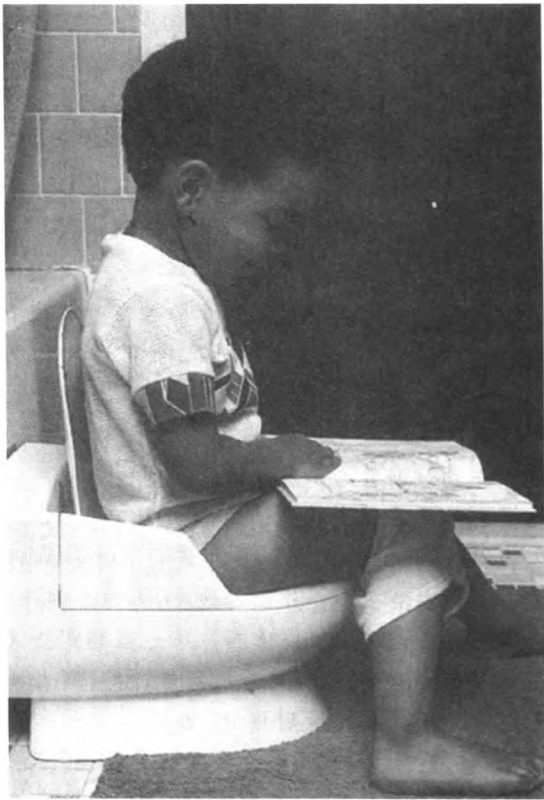
### 大小便训练

每一种人类文化都有一些将废物从社会群体周围移走的机制。努力教儿童如何用一种有修养的、适当的方式来处理人类的废物,这在美国被称为大小便训练或使用便壶的训练。完成这一任务是技术、信仰、实践三者的有机综合。

一个基本的问题是:人们是否相信这种调节训练能任意支配儿童,还是取决于儿童身体发展的准备情况,或者是受控于接受过训练程序的“训练者”(Valsiner,2000)。

在弗洛伊德的精神分析理论中,大小便训练代表个人自主性与服从社会需求之间典型的心理矛盾。正如罗伯特·怀特(1960)所指出的那样:在这种特定的矛盾中,孩子是注定要受伤害的。他们必须使自己的自主性服从于消除特定日常行为的期望,把自主性与服从分开的现代方法是由美国儿科研究院(1999)所倡导的。专家建议,要等到学步儿准备好之后,用一种有指导性的、系统的方式来对学步儿进行大小便训练。

**自主性/准备性:**“要等到学步儿早期极端的抗拒和抵抗期过后,再对他们进行大小便训



斯宾塞(Spencer)能够很放松地坐在合适大小的马桶上。乘这一很短时间的准备来发展他们的大小便习惯 Margaret Miller/Photo Researchers 版权。

练才会取得成功。他们想迈出这重要的一步。虽然当孩子非常高兴地模仿成人的行为时就表明他们已做好了准备,但是他们还想在行为上更加独立。因此,绝大多数学步儿到达这个阶段的年龄是在18~24个月之间,有一些儿童可能会稍迟一点,但这也是属于正常现象”。

**服从/训练:**灌输给学步儿使用厕所概念的最好方法是让他/她观察家庭中同性成员使用厕所的动作……。在前几周,你应当给他介绍厕所是用来干什么的,什么时候使用,穿什么衣服坐在便壶上。一旦他自愿地坐上了便壶,要让他试着拿掉尿布,成人应给他示范如何将脚牢固地支撑在地板上。因为孩子在大便时,这一点非常重要。逐步训练学步儿把使用便壶变为他日常生活的一部分,从每天一次逐渐增加到每天数次。

专家建议,开始先进行大便训练,然后再允许幼儿站在便壶旁边撒尿,将尿布上的脏物滴入便壶中,让儿童看到它们之间的联系。在他需要的时候,成人要提醒儿童用便壶,但当他(她)错过或忘记使用便壶时,成人不要流露出失望的表情,照顾者在鼓励儿童不断增加入厕训练时,需要对孩子有耐心、放心和对他行为的表扬。

在肯尼亚和坦桑尼亚海岸的部落迪格(Digo)人,他们的实践方法你会觉得很明智和很“正确”的。迪格人住在以泥土为地面的小屋中。如果尿与地上的泥土混合,味道将会非常难闻并且很难去除。所以迪格人非常希望他们的婴儿尽早在屋外撒尿。在婴儿只有2~3周大的时候,他们就开始对婴儿进行大小便训练了。照顾者坐在小屋外面的地上,脚向外伸开,将婴儿放在合适位置以便其撒尿。当婴儿被放在照顾者的脚上时,背向着照顾者,由照顾者扶着他们。在婴儿放置到位时,照顾者就发出一种“嘘嘘”的小声,以此作为撒尿的条件性刺激。不断重复该动作,日复一日,当婴儿一处于这种姿势时,他们一听到嘘嘘声就会撒尿。若婴儿撒尿了,以喂奶作为奖励。到4~5个月时,迪格人的婴儿就被训练成在该文化中以认可的姿

势,在允许的情境下撒尿了(DeVries & DeVries,1977)。对比美国儿科学院建议的方法,该文化下的方法特别重视训练和对准备性的认识。他们对训练和准备性的认识要比美国和其他西方文化中生活的人们要早很多。

## 核心过程:模仿

学步儿形成自主性的主要机制是模仿<sup>203</sup>(imitation)。尽管模仿需要活生生的榜样,但结果是从榜样的行为变成模仿者自己的行为。换句话说,一旦学步儿在模仿某种技能时取得成功,那么这种技能就属于他自己的,他自己就能随心所欲地运用它们。学步儿想要模仿自己所看到的一切行为,包括父母上厕所等的动作。通过模仿他们所听到的成人<sup>204</sup>的谈话、电视中演员的对白和故事里的语言,使他们的词汇量得以迅速地增加。他们对跳舞、音乐和其他活动的兴趣也是源于对父母和同伴行为的模仿。当在游戏过程中一名学步儿发出一个滑稽的声音或做出一个大胆的动作时,这将激发其他学步儿去再现这个新颖的行为。

年龄小的学步儿的模仿行为与年龄大的学步儿在社交场合中所表现出的服从行为不同。年龄小的学步儿对许多社会规范没有意识,他们很少感到有服从社会规范的压力,其模仿行为其实是一种学习的手段。即使动作是由他人激发自己去模仿的,但结果却是这些动作变成他们自己的了。在学步期,模仿主要是由掌握和能力这两种动机所驱动的。

杰斯(Jess)喜欢模仿成人从事的活动。当他妈妈打扫房间的时候,他拿着一块布跟着她,试着抹桌子上的灰;当哥哥马克喂狗时,他帮忙拿盘子;当他父亲在早上刮脸的时,杰斯拿牙刷模仿父亲涂皂沫、刮胡子。他学会自己刷牙。虽然他在这些活动中注意力集中的时间很短,而且在打扫时擦东西也擦



不干净(Brazelton, 1974, 第 139-140 页)。

在研究人员对家庭环境中发生的模仿行为进行研究时发现,学步儿给人印象深刻的行为模式是模仿他们父母做家务、自理活动和照顾活动。他们模仿具有社会意义和社会价值的行为的兴趣明显增高。这些观察结果使研究者认为,在满足学步儿社会能力发展的需要方面,模仿是关键(Kuczynski, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1987)。通过模仿,学步儿因觉察到榜样的行为与自己的行为有相似之处而感到高兴。这对学步儿来说,其间接的益处是他们能觉察到在模仿过程中有相似性的参与(Kagan, 1958)。

模仿也是参与和保持社会交往的一种方法(Grusec & Abramovitch, 1982)。在同辈人中,学步儿通过模仿这一重要策略来协调自己和其他的学步儿之间的行为。在口头语言交流成为学步儿形成和保持在社会交往中真正的、有用的工具之前,学步儿通常是彼此之间进行模仿。通过模仿,学步儿感到彼此联系在一起并开始产生一些协调性的游戏(Eckerman, Davis & Didow, 1989)。随着认知能力的不断成熟,学步儿选择模仿那些与自己掌握、培养社会相互作用需要有关的行为。

在人生的这一阶段中,我们必须重视模仿在文化中所扮演的重要角色。在许多文化中,成人对幼儿设计一些重要的活动任务,期望他们在模仿的过程中能观察、学习和共同地解决问题(Rogoff, Mistry, Goncu & Mosier, 1993)。学步儿也被那些反映自己所生活的家庭、社区文化和各种日常的事务所包围着。学步儿迅速地积累了那些属于他们文化群体的言语和动作词汇。当客人到家后,自己应该如何问候客人,成人如何梳洗、如何着装、如何与人说话、如何做家务活,年龄大的孩子是如何进行娱乐的,青年人和老人彼此之间是如何对待对方的。这其中的无数单词、手势和日常礼节所构成的文化,被那些有心的学步儿所注意,基于这些资源,学步儿的自主性得到了提高和发展。

## 基本适应的自我品质和主要的反常状态

### 意志

在成功解决学步儿的心理危机后,埃里克森等人(1986)认为基本适应的自我品质就是意志(will)。意志是引导和控制个体行为的能力。它与自我选定目标的实现有直接的联系。意志是在个体遇到困难时所产生的一种内在的、全神贯注的、激励的、催人上进的力量。意志会使人们在竞争中变得更为坚强,也是人们通过努力来超越先前取得的成绩的精神动力,并为个体实现新的目标提供精神上的动力。当个体在面对一个自己无能为力的情境时,意志会使他们在失败面前保持平静,并去选择一个新的目标。当遇到危机时,人们通常会说:是意志使他们得以生存,或者是意志促使自己有勇



意志反映了个体内心要坚持达到目标。科迪表现他的意志的方式是将自己的海滩装备拿到自己家所在的地方。Robert Brenner/PhotoEdit 版权



气去寻求新的解决方法,或者是意志为自己提供了不放弃希望的原动力。对于那些经历了失败的烦恼或精神摧残的无能为力的老人来说,他们认为意志让他们学会乐观地接受自己的衰弱,继续寻求自己可掌握的领域,也使得他们怀念过去自己所取得的成绩。

有时,人们将意志与固执、专横等消极特征混为一谈,其实,固执和专横“是人类意志的扭曲”。但是,在心理社会性情境中,意志的意义是指允许个体自由地设定目标并为实现此目标而不懈努力的内在目的的决定感。意志使人坚信自己能像他人一样把事情做好。当你看到一名学步儿正吃力地搬着一个很重的箱子,或者拉着一辆装满玩具的小车上一个很陡的山坡时,你就会明白什么是意志行动了;当你看到一位年龄较大的学步儿在算一道数学难题时,他又咬又搓自己的铅笔,你就会明白什么是意志行动了;当你早上六点到中学的游泳池,看到同学们为了迎接即将召开的运动会,游了一圈又一圈地进行练习时,你就会明白什么是意志行动了。

## 强迫

意志给个体提供了随意运动的能量和全神贯注的活力。相反,强迫(compulsions)是因个体冲动性的行为和表达受到限制后而产生的重复性行为。强迫是一种不自觉的和固定的行为。强迫与学步期儿童发展对规矩的掌握有密切的关系。通常,该阶段的学步儿能按一些好的程序化规矩(rituals)来行动,特别是像上床睡觉、学着穿衣服和离开屋子等(Albert, Amgott, Krakow & Marcus, 1977)。他们认为这些仪式应被不折不扣地遵守,如果这些规矩被破坏了,他们就会感到非常生气。规矩也意味着努力控制和掌握环境,并且也经常与害怕相联系,例如他们害怕陌生人或者和亲人分离。对于年龄较小的学步儿来说,他们或者害怕夜间出现的窃贼,或者害怕年龄较大的学步儿,或者害怕生病之类的环境威胁因素(Evans, Gray & Leckman, 1990)。在威胁学步儿自我感的

变化的情境或情形中,规矩将为他们提供一种一致性和连续感。

本杰明的年龄是27个月零17天:

他上床睡觉的规矩正在发生改变,但还是不明显。他必须阅读尽可能多的书,并且要把八音盒装好。我认为他不知道除了趴着睡以外还有其他睡觉的方式,但是他不再想听以前最喜欢听的三个老故事(谢天谢地!)。有时他会要求唱他喜欢的那三四首特定歌曲中的其中一首,但无论如何这些也是不常见的(Church, 1966, 第159页)。

通常,学步儿的规矩不是重复成人的做事方式,因此,他们不仅仅是模仿成人做事的规矩。然而,如学步儿的规矩和成人的一样,其重要的心理功能是学步儿形成对未知的或不可预测的事件的控制感和掌握感。由此使学步儿在追求具有个人意义、符号意义的良好行为时提供安全感。与在实际上有舒适感和摆脱不确定感相比,强迫只是一次又一次地重复,而且从没有使个体真正地消除焦虑。

妄想(obsessions)是与个体焦虑有关的一种固执的和重复的思想。强迫(compulsions)也是具有相同功能的重复性的、规矩性的动作。与焦虑有关的思想是指个体觉得思想或行为可减少烦恼的其它来源。例如,一个患有强迫症的人,他们可能通过反复洗手来消除自己不干净的观念。强迫性洗手症患者是“从内心深处被不干净所折磨,所以他们用力搓洗双手,甚至使皮肤都露出鲜肉来,即便是这样,他们也从没有认为自己的手已经洗干净了”(Erikson, 1977, 第78页)。随着时间的推移,强迫症患者在活动上花的时间越来越多,日常生活受到严重干扰,很难集中精力完成别的任务,个人也感到自己的行为越来越失控了。

从某种意义上讲,受妄想和强迫折磨的人,其意志力也会遭到破坏。强迫使一个人指向目标的思想、行动的能力受损,而且他们感到自己的思想和行动被一些不受自己意识控制的强大外力所支配。这种感觉又不同于幻觉。妄想或强迫症患者不认为是来自外层空间或外在

精神世界的声音在告诉他们这么做,而认为这主要是来源于他们的内心而不是他们的意志在让自己这么做。

虽然强迫代表了自我试图为现实提供一些结构,但是因为它们是无意义的,所以不能促进个体的进一步发展(Erikson,1982)。被充满怀疑、羞怯体验所折磨的人更多地表现出不愉快、不确定、时常受压。他们的生活被自己精心设计的无意义的、强迫性的行为模式所笼罩。

## 贫困对学步儿心理社会性发展的影响

根据联邦政府的标准,儿童保护基金(2000)报导有 1210 万或者说是 17% 的 18 岁以下美国儿童处于贫困之中。这意味着,如果是一个 3 口之家,那么该家庭的年收入将是 13290 美元或者更少。实际上,甚至有些 18 岁以下儿童的贫穷家庭,他们的年均收入只有 9211 美元。在 17 个发达国家中,美国儿童的贫困率是最高的(Annie E. Casey Foundation, 1999),有 900 万学步儿生活在营养不良之中(Lott & Bullock, 2001)。

206 贫困经常与一些干扰良好发展的条件相联系,这些条件包括营养不良、不充分的卫生保健、有限的家庭教育、父母与孩子间的相互作用不积极和严厉的惩罚(Ramey, Campbell & Ramey, 1999)。经济困难导致父母产生情绪上的烦恼,这进一步使他们与孩子们的相互作用变得无情、忽略或反复无常(McLoyd, 1990)。贫穷的母亲比富裕的母亲更喜欢使用强迫的语言、体罚来维护纪律。一项关于贫穷、养育实践、儿童心理健康的全国性研究表明,父母打孩子屁股的次数与家庭目前的贫困水平直接相关。这个模式同样适用黑人、西班牙人和非西班牙裔白人的家庭。此外,父母越是使用打屁股和严厉惩罚的方法,他们的孩子就越会表露出烦恼的情绪(如抑郁、害怕、哭泣)和一些如争吵、反抗、破坏、冲动等外显行为(McLeod &

Shanahan, 1993)。

生活在贫穷中的父母只强调服从,很少说明和解释他们使用惩罚的原因。他们很少用表扬和鼓励来奖赏自己的孩子,也很少征求孩子的想法和意见。通常,生活在贫穷中的父母,他们的典型行为特征是对孩子的需求不敏感,也很少给孩子情感上的支持。这种养育方法可能是因贫穷的现实生活引起成人在情绪上产生普遍的烦恼。因自己是穷人而遭受的挫折和生气,可能使他们觉得自己没有价值、是牺牲品而丧失了控制。这些因素常与个体身心健康的问题有关,使一个人表现出悲观、失望、抑郁、吸毒、酗酒以及心一身性精神病(McLoyd, 1990)。

对于使用严厉教养方法的另外一个解释是父母太强调服从了。因为贫穷家庭更可能住在孩子易受到暴力威胁的高危险地带(Aber, 1994),所以家庭贫穷的父母更关心自己孩子的安全。当孩子公然反抗权威时,他们可能会对此产生更为强烈的情绪反应。

从心理社会性观点来看,人们可能会问:贫穷是如何影响学步儿的精细运动、幻想的经验、游戏的经验、语言学习、自控发展等发展任务的呢?贫穷的生活条件又是如何影响儿童的自主性或羞怯和怀疑体验的呢?

当前的文献并不能直接回答这些问题。尽管关注贫穷儿童的需要已经得到广泛的社会关注和政策的讨论,但却很少有人去研究贫穷对具体发展任务的影响。学步儿可能不会直接意识到他们的贫困状况。而那些年龄较大的学步儿通过看电视、报纸或是在和学校其他孩子相互作用的过程中得知他们处于相对贫穷的境况之中。学步儿还没有比较的观点,所以他们认为大家每天的经历都差不多。他们也许不会因贫穷而感到羞怯,也不会以此来限定自己。贫穷对学步儿与对青少年或成人所产生的挫折感和生气的水平是不同的。

然而,学步儿会直接受贫穷的影响。贫穷的两个最主要后果是导致学步儿身体状况差和营养不良。一项全国性的研究发现,那些生活在家庭收入超过 3.5 万的学步儿与生活在家庭

收入少于1万的学步儿相比,前者的健康状况要比后者好三倍。许多来自低收入家庭的学步儿没有接种过麻疹等治疗传染病的疫苗,因此导致疾病的反复侵袭和他们的营养不良,从而大大地损害了这些孩子的精力。孩子的营养不良和疾病会产生多重后果,包括可能会损害其大脑的结构、使他们无精打彩、身体发育迟缓,结果大大地限制了他们对环境探索的行为。所有这些因素综合在一起会使人们观察到学步儿在认知和心理活动上发育的迟缓(Brown & Pollitt, 1996; Pollitt, 1994)。儿童期的不良健康状况会影响个体长大以后的健康(Halfon, Inkelas & Hochstein, 2000)。

贫穷的其他方面可能会影响儿童发展任务的完成。特别是与其他学步儿或成人生活在一个相当拥挤的环境中,将会限制学步儿的探究活动。此外,许多贫穷的家庭在家中或家的附近缺乏安全的游戏空间(Bradley et al., 1994)。缺少各种游戏的材料可能会对儿童语言的发展和符号化游戏产生消极影响。拥挤也可能使学步儿很难有自己私人的、无矛盾的空间或进行乐观幻想的空间。另一方面,通过幻想,或者营造感到充实的内心空间,有些孩子能够以此来克服自己处不良环境所产生的消极的或烦恼的影响。如果父母或照顾者不与孩子多进行相互活动的活动,只是告诉孩子该怎么做而不让他们参与讨论,或者总是要求孩子保持安静,不要多说话,那么,孩子的语言发展会受到阻碍。如果父母的教养方式非常严厉,孩子为自己的冲动行为要付出很高的代价,那么他们的自我调节能力可能会较早地完成。然而,如果父母的教养方式是混乱的和不可预测的,或者在家庭中父母的生气和攻击性水平很高时,学步儿会发现很难用一种系统的方式来组织或指导自己的行为。

## 应用性话题:照顾孩子

那些期望把父母对孩子养育和工作或学校教育结合起来的人,必须要考虑到当他们不在

孩子身边时如何照顾孩子。通过把美国幼儿园到12年级的公共教育进行比较,人们就会发现目前已对学步儿的照顾形成了一个高度的、多元化的市场(Holloway & Fuller, 1992)。在美国,对学步儿的照顾已由联邦和州的法令所覆盖。因此,在通常情况下,学步儿是由各种各样的照顾者所看管,这些照顾者所受的教育和培训也各不相同,他们中既有没有专业背景但接受过训练的人,也有已获得了学士学位和硕士学位的人。表7.3总结了美国对6岁以下还没进幼儿园的学步儿照顾安排的情况。总的来说,60%的学步儿有过自己不被父母所照顾的经历。绝大部分(31%)学步儿是在由以照顾为中心(center-based care)的机构中生活的,这些机构包括日托中心、领先项目计划、学前学校、托儿所和其他早期学步儿项目计划(U. S. bureau of the Census, 1999)。这些照顾安排随着学步儿的种族、母亲的职业状况、家庭收入的不同而不同。收入高的家庭,父母更多地为孩子安排了没有父母的照顾,家长也更多地选择了以照顾为中心的项目。西班牙人的家庭与其他种族的家庭相比,他们很少选择没有父母的照顾安排。在没有劳动能力的母亲中,也有40%的人为孩子选择了没有父母照顾的一些形式。

对学步儿的照顾安排反映了对幼儿照顾的不同哲学观,也反映了在课程方面和物质设施方面存在的不同。对学步儿的照顾采取自由放任的方法似乎反映了这样一种文化信仰:幼儿的培养和社会化主要是家庭的责任,年龄超过5岁的学步儿,其学校教育是公众所关心的内容。然而,对大多数的学步儿来说,早期教育专家会同意这样一种观点:照顾的质量会对学步儿的日常生活经验和认知、情绪及社会性发展产生长期的影响。照顾质量的指标包括:在学步儿发展方面是否有先进的训练方法,是否有为照顾者提供有关学步儿早期教育的内容,照顾者人数与学步儿人数之比,是否有一个安全、清洁的环境,照顾者是否有与学步儿的敏感的、适当发展的交互作用(Honig, 1995)。

表 7.3 1995 年美国照顾学步儿的模式

特征	学步儿		无养育安排的类型				
	人数(1000)	百分比	合计 <sup>1</sup>	有亲属的照顾	非亲属的照顾	以照顾为中心的项目 <sup>2</sup>	有养育安排
合计	21421	100	60	21	18	31	40
种族划分							
白人,非西班牙裔	13996	65	62	18	21	33	38
黑人,非西班牙裔	3344	16	66	31	12	33	34
西班牙裔	2838	13	46	23	12	17	54
其他	1243	6	58	25	13	28	42
母亲工作状况 <sup>3</sup>							
每周工作 35 小时或更多	7101	34	88	33	32	39	12
每周工作少于 35 小时	4034	19	75	30	26	35	25
找工作	1635	8	42	16	4	25	58
无劳动能力	8354	40	32	7	6	22	68
家庭收入							
少于 10001 美元	4502	21	50	22	10	25	50
10001 美元到 20000 美元	2909	14	54	27	12	24	46
20001 美元到 30000 美元	3385	16	53	22	14	25	47
30000 美元到 40000 美元	3047	14	60	23	20	27	40
40001 美元到 50000 美元	2304	11	63	19	22	32	37
50000 美元到 75000 美元	3063	14	74	20	26	40	26
75000 美元或更多	2211	10	77	14	30	49	23

表中的百分比,除特别注明的外,是以 6 岁以下进入幼儿园中的学步儿为基础估计的。上述结果是依据用电话对 14064 个公民、非公共机构家庭的人口作为样本调查所得的。请仔细看资料的来源。

1. 每一列的数据相加不等于合计,因为一些学步儿参与了一种以上的没有父母照顾的安排模式。

2. 以照顾为中心项目包括日托中心、领先项目、学前学校、托儿所和其他学步儿早期项目。

3. 没有母亲的学步儿不包括在内。

资料来源:U. S. National Center for Education Statistics, Statistics in Brief, 1995 年, 10(NCES95—824)

因为全民对学步儿照顾需要的增长和学步儿照顾安排选择性上的多样性,父母、教育家、政策制定者提出了这样一个重要的问题:日常照顾是如何影响幼儿发展的? 为确保工薪家庭中的孩子的日常照顾质量,我们的职责又是什么? 为确保社会能满足贫穷父母所生孩子在健康、营养和安全上的需要,我们的责任又是什么?

对幼儿照顾质量影响的评估一般侧重于智能、社会情绪发展和同伴关系三个方面。研究者更重视学步儿的照顾质量对贫穷家庭孩子发展的影响,因为这些孩子长大后,他们在以下几个方面存在较高的危险:学习成绩不及格、可能

成为文盲、以后很少被雇用或者是失业。许多研究关注一个由联邦政府创建的学步儿早期多重使命的“领先”(Head Start)计划,该计划包括教育、健康、心理健康和家庭的支持等内容。然而“领先”计划的典型内容是丰富学前的生活计划,而不是提供全日制的照顾。同时,还需要指出的是,并不是所有学步儿的照顾计划都像“领先”计划那样,有有相同的教育重点和发展性课程。许多研究认为,对学步儿的照顾没有系统地控制在公共的日常照顾、私人的日常照顾和学前项目上,而且许多项目的侧重点、服务内容和服务时间存在明显的差异。



孩子在没有大人监控下在繁忙的街道上玩可能会很危险。学步儿可能跑进两边停着车的街道或拣拾路面上的物体。Spencer Grant/PhotoEdit 版权所有

## 智力和学术成就

随着研究的深入,越来越多的研究者认为,日常照顾的质量对学步儿的影响是很显著的,而不是中等程度的影响(Azar,1997)。虽然这  
208 方面的研究文献还在增加,许多问题还在等待回答,但是示范项目所得到的数据表明,日常照顾的质量对儿童所取得的智力成就是有益的,这主要体现在学步儿到学前阶段和小学一年级时,儿童取得较高的 IQ 分数(Burchinal et al., 2000)。因为年龄非常小的学步儿 IQ 分数的可信度令人置疑,并且因为孩子来自不同的种族和民族,以 IQ 作为项目影响的标志可能不太恰当。因此,最近的研究侧重于学步儿的一些具体能力上,例如语言能力、问题解决的认知能力和上学动机等方面,以学习动机和学业成绩作为儿童照顾质量对其智力发展长期影响的证据。

国家儿童健康和人类发展研究所(NICHHD)正在进行有关对早期学步儿照顾的影响的追踪研究(Owen,1997;National Insti-

tutes of Health,2000)。这次研究的主要目的是了解对学步儿的照顾对其发展结果的影响是否大于家庭和家庭环境所产生的影响。在这项研究中,从美国十个地方挑出 1300 名一个月以下的儿童以及他们的家庭作为研究对象。这项研究开始于 1991 年,追踪到这些孩子长到 7 岁时。这些家庭在种族、收入、家庭构成、母亲的教育和职业状况、孩子没有父母照顾等方面存在差异。照顾的类型包括由祖父母和其他亲戚照顾、没有亲戚的家庭照顾和基于家庭情境的照顾和以照顾为中心的机构的照顾。以积极的情绪、社会性能力、认知和语言技能为指标来作为衡量照顾的质量和与照顾者的相互作用的期望。这些数据得出的结果是照顾的质量与学步儿随后的发展有重要的关系。

通过观察和记录相互作用的频率来测评所实施的积极照顾,然后对相互作用的质量进行评定。根据他们“可控制的”的特征或如小组的规模,学步儿与成人之比和物质环境等政府提出的原则与照顾者所受的正规教育、特殊的训练、照顾学步儿的经验、养育学步儿的信仰等方面来评价对学步儿照顾的环境。

研究小组发现,对学步儿照顾的环境越安全、越干净,有更多的物质刺激、小组的规模越小、学步儿与成人之间的比例越低,提供照顾的人就越能允许学步儿表达他们自己的感情和观点。同时还观察到,提供照顾的人越敏感、越有责任心,也就越能提供给学步儿认知性刺激的照顾。照顾的质量与预期学步儿有更好的发展结果相关联([http://www.nichd.gov/publications/pubs/early\\_child\\_care.htm](http://www.nichd.gov/publications/pubs/early_child_care.htm), 2001, 7, 29。)

想得到这个全国性的追踪研究的更详细资料,请登录 NICHD 网址:[http://www.nichd.gov/publications/pubs/early\\_child\\_care.htm](http://www.nichd.gov/publications/pubs/early_child_care.htm)。

目前,从这个研究所得到的结果表明:在预测学步儿的认知发展上,家庭收入、母亲的词汇量、家庭环境、母亲为促进学步儿认知发展所采取的刺激方式等方面要比对学步儿照顾的质量更为重要。然而,在研究中所有的这些家庭因素都被研究人员考虑进去了,在照顾环境中直接对学步儿语言刺激的质量对可测量到的 2—3 岁学步儿的语言和认知能力有明显的辅助作用。对学步儿照顾的质量越高,在儿童发展和学习准备性程度的测试中,儿童的得分也就越高。在控制了学步儿照顾环境的质量之后,研究者发现那些没有受过任何正规照顾的学步儿,虽然他们只在家中受到了照顾,但他们与那些参加了照顾质量项目的学步儿相比,表现是一样的。而那些在婴儿时接受家庭日常照顾的学步儿,在他们长到 3 岁时的表现要比那些接受其他非家庭照顾类型的学步儿发展得要好(National Institutes of Health, 2000)。

除了在测试上得到较高的分数外,参加示范性项目和“领先”项目的学步儿,他们很少被放在特殊教育的班级之中,而且他们也很少留级。在考虑了学业失败风险的权重后,再考虑为学步儿提供早期教育经验的代价和收益时,以上的优点就变得非常突出了。一个被称为佩里的学前计划(Perry Preschool Project)的示范性项目,对被试进行广泛的追踪研究后发现了一些学业成功的迹象。到 19 岁时,那些参加

了照顾质量项目的贫穷家庭生活的学步儿,要比那些没有参加该项目的贫穷家庭的学步儿的学习成绩更好,参加项目的学步儿长大后,他们在考试中不及格的人数也比较少、对学习有更积极的态度且读写能力也更高(Schweinhart & Weikart, 1988)。

## 社会能力

照顾质量也同高水平的社会能力、自尊和移情有关系。在日常照顾环境中,与成年人有积极相互作用的学步儿,他们更有可能在小学阶段继续同他们的老师、同学进行积极的相互作用(Vandell, Henderson, & Wilson, 1988)。一些研究发现,那些有过日常照顾经历的学步儿比那些没有此经历的学步儿更少顺从父母的意愿(Clarke-Stewart & Fein, 1983)。最近一些由 NICHD(Owen, 1997)指导的研究有助于解释这些结果。学步儿在没有母亲照顾的条件下生活的时间越长,他们在 15 个月和 36 个月时母亲对孩子反应做出的响应也就越少;到 24 个月和 36 个月时,学步儿对母亲的感情也就越差。上述结果对于长期处在照顾质量差的环境中生活的孩子影响更大。由此可推断出,那些每天都长时间地与孩子分离的母亲,她们将很少注意自己孩子所发出的信息,因此她们也很少能建立有效的、相互作用的氛围。同时,被照顾的质量差的学步儿会体验到他们缺乏在较高照顾质量环境下所需要的有效自我控制和有效相互作用的支持。

很少有人报告对示范性方案或者领先项目长期社会性后果的评估。然而,从佩里学前计划得出的结果表明,到 19 岁,参与这一计划的学步儿很少有犯罪行为或被起诉的行为、很少接受社会福利救助,更多的是被公司雇用(Berueta-Clement et al., 1984; Haskins, 1989)。从领先项目中所得出的长期社会效益的比较数据是不可用的。

## 同伴关系

对学步儿的照顾质量影响着他们的同伴关系。在成人经常乐意帮助学步儿做出决定和解决争端的环境中,学步儿会从与各种类型的同伴进行交往的机会中获益。与生活在变换的照顾环境的学步儿相比,生活在相对稳定的照顾环境下的学步儿更增进了他们社会游戏的质量和复杂性。那些言语表达能力有限的学步儿,生活在相对稳定的环境下,可提高他们与他人游戏时协调策略和共同进行幻想的策略(Cl Clarke-Stewart, 1989; Howes & Stewart, 1987)。相对那些在4岁时有过日常照顾质量低的孩子来说,那些有过照顾质量高的孩子长到8岁时更乐于与同龄人进行友好的交往,很少单独活动和被描述是害羞的(Vandell et al., 1988)。到19岁时,参加过佩里学前计划的学生比接受过其他组织照顾的学生更乐于帮助自己的朋友和家庭,但是他们不太愿意参加没有报酬的社区服务性的志愿者活动。

由于领先项目是一个更具综合性的项目,所以考虑它对学步儿额外的益处是有价值的。30份有关领先项目积极影响的研究数据显示,参与项目的学步儿更可能得到包括身体和牙齿健康、语言和听力、视力和营养等方面的多项检测和评估。当他们的父母没有意识到出现的问题或不知道如何解决这些问题时,所有这些机会允许对幼儿的身体需要做出直接的反应。因为领先项目提供了肉类食物,所以参与此项目的学步儿比没有参与此项目的学步儿获得更多<sup>210</sup>的营养。这是领先项目成功地带给学步儿重要的益处,而这些益处不可能从他们的家庭中获得。

作为一个额外的益处,领先项目对家庭和社会也有积极作用。估计有3万父母和社区成员参与了一些正式的培训和职业发展。领先项目估计提供了76000个工作岗位,其中大多数都是由项目所在地的少数民族成员获得。这些益处使成人对其社区的教育质量产生新的认识,并且增进了对教育过程的理解(Holloway & Fuller, 1992; Haskins, 1989)。



在高质量的学步儿照顾中,通过让学步儿交谈、帮助、分享、假装游戏的协调来促进其社会能力。M. L. Miller/Stock South/PictureQuest 版权



## 未来的方向

美国面临着可负担得起、高质量的学步儿照顾需求和能满足这种需求之间严重缺口的问题。尽管提供学步儿照顾的机构数量在增加,但能达到高质量标准的相对很少。例如,在1997年,大约31000名4岁或以下的幼儿因在学步儿照顾机构或学校受伤而送到医院的急救中心接受治疗,其中8000名伤者是出于在操场上摔倒而受伤的。在美国消费者产品安全委员会(The U. S. Consumer Product Safety Commission)1998年进行的一项研究中,220个有执照的学步儿照顾机构被认为存在安全事故隐患。在研究中所发现的安全隐患包括:不安全的婴儿床、软的婴儿床垫、不合适的操场地面、缺乏维护的操场地面、在楼梯顶端没有学步儿安全门、系在窗户的环被打死了死结、幼儿衣服领子上的拉链、学步儿用品是被重复使用的。研究指出三分之二的机构至少存在有一项以上的安全隐患(Consumer Product Safety Commission,1999)。

劳动力市场中的父母和那些想去劳动力市场的父母都表达了对负担得起的、高质量的学步儿照顾的需要。美国现在有一项全国性父母休假政策,所以父母不会因为照顾自己的新生儿而存在失去工作的危机。但是还需要继续关

注从学步期到学前期的儿童的照顾,特别是学步儿在上学前和放学后的一段时间内要有成人监管。除此以外,为那些有能力缺陷的学步儿、父母上夜班的学步儿、有病的学步儿和需要全年照顾的学步儿等特殊群体提供的服务还很短缺(National Commission on Children,1993)。

国家福利政策的变化给对负担得起、高质量的学步儿的照顾服务需求以新的压力。例如,在过去,为低收入家庭的学步儿提供重要资源的领先项目,现在不再提供全日制照顾。然而,对于过去可得到福利的学步儿的母亲现在被迫进入劳动力市场,他们需要为孩子找全日制的照顾服务。考虑一下一名想为孩子找高质量照顾母亲的困境:

我找了学步儿照顾服务机构,……,我面试了他们协议上提供给我的所有人。我在一个地方静静的坐了会儿。我看见毒品在这些地方买进卖出。我找到一个我认为我女儿会安全的地方,我女儿却在这里受到了性侵犯。于是我想我应该做什么了。我辞了我的工作并毁掉了所有的福利(Scarborough,2001,第267页)。

为了缓解福利救助的停止,高质量、负担得起的学步儿照顾成为单亲父母一种主要依靠的资源。没有一些形式上的学步儿照顾补助金,那些只能得到最低工资工作的妇女将很难维持自己与家庭的生活。

## 本章总结

学步期儿童的发展任务是提高学步儿发现现实世界中的规律连贯性的能力以及自我表现的能力。运动技能的提高使学步儿有了掌握感,同时拓展自己的经验范围。语言既是情感和概念表达的工具,也是社会化的最基本机制。学步儿使用语言为我们提供了他们认知发展和需要的线索。凭借语言,学步儿影响他人,获得世界的信息以及学习控制和表达自己冲动的新

策略。幻想的出现给学步儿提供了一个内在和个人化的符号表征形式。在克服障碍和不重要的现实局限时,幻想允许一种虚假的掌握。学步儿用实际行为来解决矛盾,也发现用假装可以来解决问题。虽然语言可促进幻想,但是即使缺乏词汇,幻想仍然存在。冲动调节和自我指导目标的实现都是努力实现自我控制的表现,这开始于学步期,一直持续人的一生。

自主性与羞怯和怀疑之间的心理社会性危机反映了学步儿自我表达和掌握的需要。在学步期,学步儿通过锻炼技能来发展个性。自我怀疑源于多次被嘲笑、羞怯和失败。作为基本适应的自我品质,意志与自我指导目标的实现有助于该阶段危机的积极解决。在羞怯和怀疑的相互作用过程中,学步儿越来越依赖于强迫的和规矩的行为。

自主性和个性通常产生于父母—学步儿关系的情境中。学步儿是充满渴望的观察者,他们模仿并将父母的行为和价值观融入到自己日常的生活。父母的交流、认可和惩罚都有助

于学步儿产生独特性的感觉。然而,生活贫穷促进了这样的可能性:父母的心理不适或使用严厉的、严格的惩罚策略来管教孩子,导致学步儿出现羞怯或不能正确表达自己生气的行为。

随着学步儿数量的不断增加,需要认真考虑团体机构对学步儿的照顾。对学步儿的照顾质量主要取决于职员的服务质量、项目的本质(nature of the program)以及一个适当的客观环境。许多研究认为,学步儿的照顾质量有助于他们最大限度的发展。然而,一个主要问题是满足家庭能负担得起的高质量的照顾。

## 进一步思考的问题

1. 你能回想起儿童期有过什么样的运动和活动吗?运动技能是如何继续影响成人的自主性和掌握感的?

2. 请思考“语言”、“思维”和“言语”这三个词,它们有什么区别?又有什么联系?

3. 假装能力是如何促进儿童期个体发展的?你如何评价当前美国社会中人们对儿童期幻想游戏价值的看法?如何看待成人期幻想游戏的价值?

4. 为什么把自我控制作为学步儿主要的

发展任务呢?它与自主性与羞怯和怀疑这一主题有什么样的关系?在儿童末期和青少年后期,自我控制的个体差异是如何结束的?

5. 培养学步期儿童自主性的社会力量是什么?产生羞怯感和怀疑的原因是什么?

6. 假如你要为自己的孩子做出照顾安排选择,如果你已经了解到一些学步期儿童的发展任务和心理社会性危机方面的知识,那么,在做出学步儿照顾的决策时,哪些方面是你最先考虑的因素?

# 第八章

## 学前期

### (4-6岁)



开始学校生活给儿童社会世界带来一次新飞跃：遇到新的成人和同伴，新的社会规范，更高的期望和新的信息。每一个改变都对儿童的自我概念产生影响。

#### 发展任务

性别认同

个案研究：学前儿童的性别认同

进一步探索：由男同性恋者和女同性恋者抚养的儿童

早期道德发展

自我理论

同伴游戏

个案研究：发生在学校一年级的杀人案

进一步探索：道德违规与社会习俗违规

科技和人的发展：保护儿童免受媒体

暴力

进一步探索：背景不协调

人的发展与文化：“跳房子”游戏

心理社会性危机：主动与内疚

主动

内疚

核心过程：认同

基本适应的自我品质和主要的反常状态

目的

抑制

应用性话题：入学准备

入学准备的定义

测量入园准备

入学准备上的障碍

支持残疾儿童

谁对入学准备目标负责？

## 214 本章目标

- ✦描述学前儿童性别认同的过程及其对儿童解释自己体验方式的重要性。
- ✦描述早期道德发展的过程,从理论和研究的角度来说明知识、情绪和行为如何整合并产生个体的内在道德。
- ✦分析个体自我理论的变化,特别是针对学前阶段个体的自我评价和自尊的变化。
- ✦探讨学前阶段儿童从简单游戏向复杂的团体游戏转变的过程以及友谊发展的过程。
- ✦解释主动与内疚的心理社会性危机,核心过程是认同,基本适应的自我品质是目的,主要的反常状态是抑制。
- ✦思考人们对入学准备的社会期望,它和学前阶段发展任务的关系及有关阻碍儿童在学校环境中适应和学习的障碍。

**在** 学前期,儿童要面对全新的和复杂的社会压力。事实上,在美国,所有6岁儿童已经注册入学了。今天的儿童比过去的儿童更早接触到学校或类似学校的经验。1998年,52.1%的3岁和4岁儿童在学校注册,而在1970年,只有20%的儿童入学(U. S. Bureau of the Census, 2000)。因此,儿童在法律规定的年龄之前就在某类学校注册已是一件很平常的事了。学校能给儿童带来全新的信息和经历、各种成败的机会和由同伴团体组成的新环境。在家庭之外,学校是影响儿童的一个新环境。儿童在家中形成的信念和习惯可能被老师或同学仔细审查和质疑。父母对孩子的期望和抱负可能因孩子实际的学业成绩而改变。

大多数学前儿童对生活的各个方面表现出广泛的好奇心。“这个东西是如何工作的?”“为什么规则是那样的?”“我为什么不能那样做?”在将自己与新的社会环境协调的过程中,儿童的自我概念也随之改变。除家庭和学校,同伴团体、邻居和电视也都影响着学前儿童的自我概念。一旦儿童意识到自己家庭的规则和模式

具有可选择性,他们开始质疑熟悉的观念。在学步期,儿童常面临独立行动的压力,而在学前期,儿童还面临着思想独立的新压力。

## 发展任务

人们认为学前期是这样—个阶段:儿童正在形成如何建构自己的人际世界,并在人际世界找到适合于自己位置的普遍认识。在社会中,他们为自我设计图式。由于儿童的生活经验有限,正处于易受影响的年龄,所以他们最初的世界观从本质上讲可能是强加的,且渗透了他们以前生活中形成的观点。在儿童早期所形成的关于好人、好男孩、好女孩、好男人、好女人、受重视或者被鄙视的认识都建立在其深刻的情绪和认识水平上。安全感、爱慕、崇拜或忽视、拒绝或抛弃等情感纠缠在一起,结果导致了儿童关于自我和他人的基本信念很难得到修正或总结。

本章将对促进儿童建构自己世界观能力的四项发展任务进行讨论。性别认同(gender identification)的话题包括对身体、认知、情绪和社会领域的讨论,并将其整合到思考自己是男性或者女性的早期图式之中。从表面来看,对和错的问题往往是由于儿童获得了新的独立思考的能力和广泛接触社会的结果。这些经验为早期道德发展(moral development)提供了基础。在学前期,个体对自我的理解和体验明显增强。这个发展任务集中在个体自我理论(self-theory)的获得上,由于受到社会的持续影响,自我理论变得越来越复杂了。随着儿童自我理论的发展,一种称为自尊的一系列复杂215的自我情感发展起来。第四种新发展的领域包括儿童在同伴游戏(peer play)中参与的新水平。通过学习规则和与他人合作游戏,儿童开始形成有意义的友谊和参与团体游戏方式的心理表征。

## 性别认同

每一个人类社会都存在着某种基于性别的组织模式。男性和女性经常被分配不同的角色,从事不同的工作,使用不同的资源,并认为拥有不同的权利和属性。在不同文化中,这些性别角色的具体内容存在很大的差异。儿童必须整合自己的亲身经验和已有的知识,并通过观察自己父母、兄弟姐妹、同伴以及自己所在文化中的其他主要人物,获得一定的社会知识,进而形成自己性别认同的概念。

## 个案研究:

### 学前儿童的性别认同

李(lee)是一位六岁儿童的母亲,她热情、幽默地回忆了自己20世纪20年代和30年代在新墨西哥州成长的学前时光。

我出生在新墨西哥州南部的瑞德索。城镇坐落在长满松树的山上,并且沿河有一条主干道。在河边有一片草地,上边有许多印第安人用过的箭头、瓷器碎片和世界上最大的蚱蜢。我经常去捉蚱蜢和寻找箭头,并且我和我的堂弟鲍伯还经常迷路。

我父亲是一位木匠。我母亲在结婚前一直



霍皮族(美国西南部的土著印第安部落)的女人在部落中的地位相当高,所有的土地、房屋、家具都属于妻子且由母亲传给女儿。即便男人承担着村庄首领的职责,但头衔的大小是由女人的血统决定的。(K. Rosenthal/Stock Boston)

想当护士。我想父亲一定很想要个儿子,因为我是一个行为像男孩的顽皮姑娘并作为他唯一的“儿子”长大。我帮他挖石头和搬石头,而不是学习如何烹饪和缝纫。我们家是一个大家庭,叔叔、阿姨、祖母和姑婆等人每家的房屋都紧挨着,通常大家还聚在一起参加盛大而传统的假日晚餐。

堂弟鲍伯比我小两岁,我们俩从小就分不开……他是一个粗心强壮的家伙。在冬天,我们不穿大衣就到处跑,但我们很少生病。那时我们总去河里用手捉鱼,放在小火上翻动烘烤后就吃了,我们俩就像两个野生的小动物。父母希望我能在黄昏之前回家,但那似乎仅是说说而已。我们和其他孩子玩牛仔和印第安人的游戏,我们从来不和女孩子玩。对我来说同女孩子玩,是会被大家嘲笑的。大人允许他们打骂和发脾气,却不允许我那样做。

母亲总给我们书看,并讲关于哈克贝利·芬历险记的故事。我们小镇里的河水太少,不能漂流木筏;在河里面有许多岩石,与其说是小河,还不如说是小溪。可是我们会假装玩木筏并想象着潜逃出走。一次,我在印第安人的袭击中被俘,并被带离那里。我固执地不肯呼救,所以在那里一直呆着,错过了吃晚饭的时间。最后妈妈找到了我,并将我带回家。

我总是弄破自己的衣服,为这事妈妈可没少揍我。我认为她很想要个女儿。直到我的妹妹芭芭拉出世,才使她真正地有了一个女儿。芭芭拉是一位长着一头长长的卷发的漂亮女孩。至此,妈妈有了一个女儿与自己玩耍,爸爸有了一个儿子与自己玩耍。这才使我家的一切又正常了。

资料来源:选自 F. L. Buss. Dignity: Lower Income Women Tell of Their Lives and Struggles, University of Michigan Press, 1985 年版,第 173—173 页,允许引用。

### 思考题

1. 从这段叙述中,你能了解到哪些方面影响性别认同的形成?
2. 李可能认同母亲和父亲的哪些突出

形象?

3. 乡村小镇的环境在李学前期性别认同的经验中可能起什么样的作用?

4. 在李对混战游戏的偏爱中,你认为有多少应归为她想做父亲的好“儿子”这一角色想法?有多少可归为她的气质和其他方面的人格?

5. 根据所读内容,结合自己的经历,思考李在生命中的这一时期,其性别认同可能会给她以后与男性同伴和女性同伴相处时的人际关系带来什么影响,会给她在稍后青少年期或成人早期形成亲密关系的能力带来怎样的影响?

### 个体差异观与建构主义观

目前,关于性别的争论并不是争论性别差异是否存在,而是如何解释这种差异(Bohan, 1993; Thompson, 1993)。个体差异观认为,性别差异是天生存在于个体身上的一种持久的、内在的倾向。不管这种差异是生物的结果、社会化的结果,还是这两者交互作用的结果,性别差异是男女两性间在任何情况下都表现出的稳定特征。

支持这种观点的例子是关于大脑结构的性别差异的研究。与女性相比,男性大脑中的白质更多,灰质更少。白质是有助于信息从大脑向身体传递的长纤维,而灰质则负责信息加工(Cur et al., 1999)。此外,女性大脑中连接大脑左右两半球的神经束要比男性的更厚。对女性来说,信息在大脑左右两半球之间传递的速度更快。对大脑结构和行为之间的关系,目前对此的认识还不充分(Kelly, Ostrowski, & Wilson, 1999)。一些研究者认为这些差异有助于解释,女孩为什么说话比男孩早,以及为什么更容易学习语言和交流技能等现象。相比之下,白质有助于男孩动作技能的发展。

还有一些证据表明,大脑在加工情绪的方式上存在性别差异。对男性来说,情绪由边缘系统加工,该系统是大脑中的一个原始的区域,很可能与行为相关。对女性来说,情绪在靠近

语言中枢的大脑区域进行加工,这使得女性更容易谈论她们的情绪反应。实际上,男性对情绪性的唤醒刺激有更强烈地反应,只是他们不太善于表达自己的情感。例如,当把男孩和女孩都放在一个能听到婴儿哭声的房间里,男孩的心率比女孩的更快,应激的生理反应更多(Mulrane,2001)。

建构主义观认为,性别差异是社会认可与性别相关意义之间特定的交互作用的产物。从这个观点来看,人们将某些行为认为是男性或者女性特有的行为,这种认识更多地取决于情境,包括人们期望与性别相适应的行为。例如,在一项学步儿配对组的社交研究中(Jacklin & Maccoby,1978; Maccoby,1990),测量的一个变量是一个同伴站着观看另外一个同伴玩玩具的时间。研究者称袖手旁观为一种消极行为。在同性别配对中,女孩很少出现消极行为。但在异性别配对中,当男孩玩玩具时,女孩更多地是站在一旁观看。这种类型的研究已经以更大年龄儿童为被试重复过,结果表明:个体在公共场合以及混合团体中的行为,无论是女孩还是男孩,男人还是女人,在交往过程中都表现出性别的刻板印象。

我们尚未解决目前性别差异的争论,即这

种差异到底是由个体特质不同引起的,还是个体相互作用方式不同所形成的。我们随后讨论的目的是为了理解儿童如何将性别作为关于自我概念的一个维度,社会生活的一个组织原则或对行为的一个指导。我们并不指望一生的性别认同任务会在六岁之前就完成。然而,儿童在这个时期形成的重要概念和变化的情绪使性别越来越清晰,同时特别强调合适的性别在儿童整个自我概念中的作用。

性别认同包括四个成分:(1)理解性别概念;(2)学习性别角色的标准和刻板印象;(3)与父母认同;(4)形成性别偏爱。在任何性别认同的讨论中,先要理解三个概念:性、性别、性别取向。性是指生物学上由染色体信息决定个体特征和差异的。性别是指作为男性或女性有关的认知、社会 and 情绪图式的整合。性别取向是对亲密性伴侣的偏好。在文献中讨论的三种常见的性别取向是异性恋者、同性恋者和双性恋者。本章不对性别取向问题进行重点讨论。

### 理解性别

对他人性别的理解是从学步期开始并持续到整个学前期,它包括四个成分(Kohlberg, 1966):使用正确的性别标签、理解性别的稳定



图 8.1 性别概念的四个成分



性、理解性别的恒常性和理解性别的生殖基础(图 8.1)。根据这种分析,儿童建构性别的意义,其中包括自己性别的稳定性、恒常性和自身社会化的性别本质,他们以同样的方法形成其他的认知图式,例如在第 6 章中已讨论过的物体永久性,或是在第 9 章中讨论的物体守恒。

正确使用性别标签是个体获得性别认同的最早成分。将人分为男人和女人,这是一种自然分类,就象把物体分为熟悉的和陌生的一样,或者把人和无生命物体分开一样,这些在第 6 章中已讨论过。甚至在理解抽象的男女分类之前,儿童通过模仿他们的父母来称呼自己是男孩还是女孩。从婴儿期开始,父母常提及儿童的性别,如说出“那是一个好男孩”或者“那是一个好女孩”之类的话。

到两岁半时,儿童能够准确识别其他的儿童是男孩还是女孩,到 3 岁时,他们能够准确对男孩和女孩的照片进行分类。他们也能使用性别标签,像妈妈和爸爸、兄弟和姐妹、男孩和女孩(Thompson, 1975; Leinbach & Fagot, 1986)。一旦他们知道了这些标签,儿童寻找像发型、衣服或者体形等线索帮助他们进行正确的区分,他们的注意就直接转到男人和女人的差异上了。

儿童对性别恒常性的理解稍微有点晚,通常在 4 岁到 7 岁之间(Serbin, Powlishta, & Gulko, 1993; Levy, 1998)。儿童认识到性别是以生殖器为基础,这为理解性别恒常性提供了基础。在对 3 岁、4 岁和 5 岁儿童的研究中,大部分理解两性生殖器差异的儿童也能够说出一名儿童的性别不会因为其被打扮成异性而轻  
218 易地改变。这些幼儿能够理解性别恒常性的特征与一个人的打扮或头发的长短无关。相反,大部分没有认识到两性差异是以生殖器为基础的儿童,不能对性别恒常性问题做出正确答案(Bem, 1989)。

### 性别角色标准

性别角色标准(sex-role standards)是文化对男孩与女孩和男人与女人适当行为的期望。

一是要考虑性别的刻板印象。如果除了知道一个人的性别外,其余一无所知,你将给那个人归纳出什么样的品质? 你希望这个人有怎样的行为? 对幼儿来说,这一般意味着不同的玩具类型、衣服类型及男孩或女孩所偏爱的活动类型。

在对性别角色标准进行研究时,要求儿童辨别具体的活动、职业或者特质是否更多地与男性或女性相关,或是与两者都相关。例如,在性别角色学习的指标中,给儿童呈现传统意义上与每种性别角色有关系的 20 个物体,其中 10 个物体与男性角色有关(例如,一把锤子,一把铁铲和一个防火头盔),另 10 个物体与女性角色有关(例如一个熨斗,一个烤炉,一只盘子)。在这类测验中,大多数 7 岁儿童能获得一个好分数,这表明他们了解社会是怎样将个人的性别与活动或者职业相联系的(Beere, 1990; Serbin et al., 1993; Levy, 1998)。关于人格特质按性别分类知识的出现得较晚,例如温柔多情的或者自信冒险的。在一个对 500 多名儿童的研究中,90% 的 6 年级儿童能够正确地回答这类问题(Serbin et al., 1993)。

学前儿童掌握的有关性别角色标准的知识塑造着他们自己的爱好和行为。例如,只要儿童认为某些玩具更适合女孩,另一些玩具更适合男孩,那么他们对玩具的偏爱就受这些标准的指导。相反,当给他们一个没有明显性别特征的玩具时,他们倾向于与其他同性别孩子一样喜欢那个玩具(Martin, Eisenbud, & Rose, 1995)。这种性别分类的思维,其结果之一是限制儿童玩某种玩具和参与某种游戏的主动性,因而减少了儿童从各种游戏经验中学习的机会。

父母的性别角色刻板印象对儿童的影响是很复杂的(Turner & Gervai, 1995)。一些父母认为男孩子应该自信并为自己的权利而战。还有一些父母则认为,男孩子应该仔细地思考什么是正确的、什么是错误的,并理智地行动,而不是做出冲动的攻击行为。在这些活动类型中,每一位父母都通过各种方式与儿子长期交流他们所具有男性特征的概念。父母在给孩

子玩某种玩具时,会强加给孩子某种经验,或者鼓励孩子参与那些在某种维度上反映父母性别角色标准的活动。孩子长到入学年龄时,父母就鼓励他们采用那些标准,并对父母认为与其性别不符的行为加以惩罚。小女孩可能会为她们的过分自信而感到害羞,因为她们被告知自己那样子做“太专横”,小男孩可能会被警告“不要再表现得像个胆小鬼”。

当性别成熟的概念与认知基础相连时,儿童形成了性别图式(gender schemes),或是形成与性别相联系的文化期望和刻板印象的个人理论。儿童倾向于按照与自己性别相一致的图式来组织、注意和解释信息(Bem,1981;Martin & Halverson, 1987; Levy, Barth, & Zimmerman,1998)。对男孩来说,性别图式在他们回忆从两岁起的行为时起着重要的作用(Bauer,1993)。到了上幼儿园的年龄,与那些同自身性别刻板印象特点不符合的信息或者更适合异性的信息相比,男孩和女孩都能更多地回忆出与自己性别刻板印象相一致的信息(Liben & Signorella,1993)。在5—12岁,儿童对性别角色标准的知识了解得越多,越偏爱同性别同伴和同性别成人的活动与职业(Serbin et al.,1993)。

并不是所有的儿童对自己或他人严格按性别角色标准来要求的。对自己或他人应用性别角色标准的灵活性似乎受认知因素和社会化的影响。儿童先学习对自己性别的刻板印象和期望后,再学习对异性的期望和刻板印象(Martin, Wood, & Little,1990)。学前儿童可能会比年龄大的儿童(6、7岁)更允许他人在性别角色上犯错误(例如,男孩玩洋娃娃,女孩扮成消防员)(Smetana, 1986; Lobel & Menashri,1993)。而且,对那些有较高能力区分道德规范(如说真话)和社会规范(如说“请”和“谢谢”)的幼儿来说,他们对自己的游戏活动和玩具较少地表现出刻板性(Lobel & Menashri, 1993)。在5岁到10岁期间,通过从多角度分类的多重分类技能训练,儿童在完成与性别相关任务时,表现出更多的平等主义和更少的刻

板性(Bigler & Liben,1992)。

家庭环境和社会变化影响儿童对性别角色规范思考。对性别角色的理解,女孩一般比男孩更灵活。那些父亲常呆在家中的小男孩,他们会更早地获得性别角色类型的知识。然而,如果这些小男孩的父亲在家庭中从事了非传统意义的活动,这些男孩就会延迟获得性别角色的知识。那些母亲从事非传统意义活动的儿童会发展一种更为灵活的态度,认为有更多的活动和职业对男性和女性都适合(Serbin et al.,1993)。

### 对父母的认同

性别认同的第三个成分为对父母的认同。<sup>219</sup> 认同(identification)是个体整合他人的价值和信念的过程。对他人认同并不意味着与那个人完全相同,而是增加了个体对他(她)的忠诚和亲密感。通过认同的过程,个体对家庭和团体的思想、价值和标准逐渐内化,并形成个体信念系统的一部分。在学前期,大多数儿童崇拜和仿效他们的父母,他们开始内化父母的价值、态度和世界观。儿童对父母双方都进行认同,而不只是与同性别的父母认同。然而,与同性别父母的认同,可从中获得重要的信息。例如,在一项母亲自尊和形象认同的研究中,母亲有高自尊的西班牙女孩和英国女孩同样也有高自尊。想成为母亲那样子的女孩对她们的身体外形和形象要比不想成为母亲那样的女孩有更高的自尊感和更积极的情感(Hahn-smith & Smith, 2001)。

儿童对玩具和游戏的性别类型偏爱的个体差异及其性别角色知识都与父母的态度和行为有关。父母对性别类型态度越传统,他们就会更多地让孩子从事有刻板印象的游戏,孩子从小就发展了有关性别的刻板印象知识(Fagot & Leinbach,1989;Weinraub et al.,1984)。父母刻意鼓励孩子在性别角色概念中更具有灵活性,并有意树立和偏爱与性别类型相反活动的榜样,如父亲做晚饭,母亲修理草坪。父母也能平衡孩子的游戏来使男孩和女孩都有机会独立



虽然学前期儿童对性别定型非常熟悉,但在性别角色游戏中他们仍可能具有可变性。  
(ROB & SAS/The Stock Market)

进行不要求协作的游戏(例如,在轨道上玩玩具卡车)或需要合作及社会关系的游戏(玩有“老师”和“学生”的学校生活游戏)(Leaper, 2000)。

在强大的、已内化的文化脚本中,父母不断地修正自己的信念和养育经验。因此,即使他们认可性别的灵活性,他们也不可能完整地贯彻这种信念。例如,许多研究集中在父母如何对孩子说话。这方面的研究表明,母亲一般对孩子表现出既支持又反对的态度,也就是更富有表现力,而父亲对孩子的态度更直接或者是以任务为导向。其次,女儿比儿子能从母亲那里得到更多的口头言语交流。最后,父亲比母亲更自信,所以孩子与母亲在一起时比与父亲在一起时更自信(Leaper, Anderson, & Sanders, 1998)。因此,家庭环境的性别化是通过交流的模式实现的,即不仅给孩子呈现父母不同行为角色的榜样,又给孩子提供机会来发展各自不同的社交方式。

除了制定怎样交互作用的脚本外,大多数成人头脑中已经形成关于男人和女人、男孩和女孩的根深蒂固的行为标准。思考下面的内容:

[一个家庭]有三个孩子(5岁的丹,7岁的

莱尔,3.5岁的艾米)的妈妈认为,她的孩子应该接触各种类型的经验,即没有完全区分“男孩型”和“女孩型”。她鼓励她的大儿子玩洋娃娃……男孩子不允许玩“暴力”运动(美式足球),并在父母的指导下跳芭蕾和玩英式足球。母亲自己还说了“一些限制”。……当丹看见她(妈220妈)正和艾米在玩,正在给艾米涂指甲,丹也要求她给他涂指甲。“我只涂两个[指甲]。虽然我知道那是滑稽的,但那会让我烦恼。”(MacKain, 1987年,第120页)

这个例子说明,在父母的脑海中有有关儿童性别差异的标准是根深蒂固的,即使是那些想缩小性别差异的父母,也很难抛弃这些禁止和限制(Valsiner, 2000)。

父母认同对儿童性别认同的作用尚未完全了解(Fagot, 1995)。实际上,母亲在照顾和养育孩子方面花的时间要比父亲花的时间更多。因此,儿童的许多男性角色的知识,可以看成是通过与自己母亲之间的相互作用、观察自己父母之间的相互作用、观察其他男性同伴的行为或者是观察电视中男性的行为而习得的。在一项以父亲为主要照顾者的3岁到6岁儿童的研

究中,相比那些在更传统家庭中成长的儿童,这些儿童有更高的内控水平并在口头表达能力方面得分更高。然而,在传统家庭中长大的儿童和以父亲为主要照顾者的儿童,他们在性别认同方面并不存在差异(Radin 1982,1988)。在随后的研究中,当儿童进入青少年期时,有父亲照顾经历的儿童更认可非传统的职业安排和男人与女人共有的角色。他们也更喜爱父亲花更多的时间照顾孩子这种非传统意义的育儿安排(Radin,1993)。因此,基于这个研究项目的发现,证明父亲的卷入在儿童性别认同方面的作用是在儿童年龄大的时候,而不是在儿童年龄小的时候。进一步研究发现,被男同性恋者或者女同性恋者父母照顾的儿童,在对父母的认同和性别取向方面缺乏清晰的联系。

## 221 进一步探索: 由男同性恋者和女同性恋者抚养的儿童

男同性恋者和女同性恋“夫妇”抚养儿童的比例呈上升趋势。在大多数情况下,儿童是由异性恋爱和婚姻中夫妻双方怀孕得到的。然后

双亲之一建立了男同性恋或女同性恋关系,并继续抚养这个孩子。此外,一些女同性恋夫妻通过人工受精得到一个儿童,并且男同性恋者和女同性恋者夫妻都通过收养孩子来确定自己的父母角色(Flaks, Ficher, Masterpasqua, & Joseph, 1995; Bailey, Bobrow, Wolfe, & Mikach, 1995)。这种独特结构的家庭的出现为更好地理解性别角色社会化过程和性别取向的发展提供了机会,并引出了许多儿童照顾环境和儿童成长的问题。同性恋取向的父母与异性恋取向的父母在他们的养育策略或者父母角色行为中有什么不同呢? 父母的性别取向在儿童形成性别角色认同之间有怎样的关系?

许多研究探讨了这些问题。几个研究报告表明,与异性恋的夫妻相比,女同性恋夫妻是更敏感的照顾者并拥有平等的角色关系。公开的女同性恋关系、与儿童家庭中其他成员保持联系的能力,以及与同伴平等分享家务和照顾儿童的能力,这些都有助于儿童情绪的主观幸福感(Patterson, 1995)。一般来说,对与女同性恋母亲长大的儿童的稳定性、认知和情绪调节等进行的研究表明,这些儿童与在异性恋家庭



研究表明父母的性别取向并不能很好地预测孩子未来的性别认同和性别取向。

(Rob Daemmrich/The Image Works)

中长大的儿童在上述方面并没有差异(Fitzgerald, 1999)。与在异性恋家庭中长大的儿童相似, 这些家庭中长大的儿童也有性别角色的偏爱(Patterson, 1992; Flaks et al., 1995)。

对由男同性恋父亲抚养长大的男青年的性别取向研究发现, 大约 90% 的儿子的性别取向为异性恋(Bailey et al., 1995)。这个比率表明, 与父亲认同的过程并没有明显使他们将父亲的性别取向内化。作者认为, 这个结果也得到了其他研究数据的支持。与环境或者社会化的解释相比, 它更有力地支持了遗传在男性的性别取向方面的作用。

这个领域的研究相对较新, 应该对每个研究得出的任何结论持谨慎态度。已经发表的研究局限于通过公众广告招募的小样本志愿者。参与者大部分是白人, 他们是中产阶级及以上阶级的夫妇, 并认为同研究者讨论他们自己和孩子的性别取向是件愉快的事。此外, 很少有研究包括对照组, 这需要更系统的评定由异性恋父母照顾的孩子中男同性恋或女同性恋的性别取向的比率(Bailey et al., 1995; Baumrind, 1995)。以后采用更大、更多样的样本将毫无疑问会澄清遗传、环境和个性对性别认同和性别取向的作用。然而, 结果表明, 父母的性别取向并不是儿童的性别认同或者他(她)未来的性别取向的一个有力的预测指标。

## 性别偏爱

性别认同的第四个成分是个体形成对男性或女性角色相关的活动类型和态度的偏爱。从对学前儿童和更大年龄儿童的观察中发现, 儿童偏爱不同性别类型所进行的游戏活动和同性别游戏中的同伴(Caldera, Huston, & O'Brien, 1989; Maccoby, 1988)。实现这些偏爱比想象中更复杂。事实上, 个人的性别角色偏爱可能在其一生中都有变化。

性别偏爱(gender preference)取决于三个主要因素。第一, 自己的力量和能力越接近性别角色标准, 个体就越喜爱成为该性别中的一员。一些研究者记录了男同性恋者回忆他们童

年时性别不一致的经验。这些男性记得与同龄男同学不同的情感, 如不希望取胜或冒名顶替, 或被父母训斥自己的行为应该更像一个“男孩”(Beard & Bakeman, 2000; Lsaying, 1999)。男孩和女孩都可能有像个案中的李所描述的那种体验: 在学前期的性别认同中, 他们个人所偏爱的游戏行为似乎不符合文化标准, 或者不符合他们的性别刻板印象。

第二, 个体越喜欢同性别的父母, 他就越愿意成为其性别成员中的一员。当他(她)的自我概念明显分化后, 这两个因素明显影响儿童的性别偏爱。随着儿童进入学校并接受评价, 他们开始对自己独特的品质有了更现实的感受。随着他们自我反思能力的获得, 他们就能够评价: (1)自我和性别角色标准; (2)自我和同性别父母之间的相似性和差异性。

第三, 决定性别偏爱的因素是个人性别或他人性别价值的环境线索。这个线索可能来源于家庭、种族和宗教团体、媒体、社会环境(例如学校)和其他的文化传播者。在许多文化中, 男性比女性有更多的传统价值, 并赋予男性更高的社会地位(Huber, 1990)。在某种程度上, 这种文化所决定的价值在传给儿童时, 如果没有被拒绝的话, 男性更可能形成一个稳固的、对自己性别团体的偏爱, 女性可能体验对自己性别团体的一些矛盾情感。换句话说, 感到自己价值较高的人与感到自己价值较低的人相比, 前者更易高兴和自我满足。

一些家庭对即将出生的儿童的性别存在着强烈偏好。对 0 岁到 25 岁瑞典儿童青少年进行的一项追踪研究结果表明, 父母在儿子或女儿出生之前的偏爱与母子关系和父子关系中存在的问题有一定的相关性(Stattin & Klacken-berg-Larsson, 1991)。母亲对亲子关系中问题的知觉, 特别是对父亲与不被喜欢的女儿之间关系的知觉, 与父亲对生育儿子的希望落空显著相关。到 25 岁再反观他们与父母之间的关系, 不被喜爱的女儿可能会提出一些问题, 说母亲没有时间照顾她们, 父亲对她们更严格且更没有时间照顾她们。总而言之, 她们与父亲的

关系比那些受喜爱的女儿差。因此,个体很可能认识到,什么样的行为是同性成员所期望的,什么样的行为是异性成员所期望的。

表 8.1 总结了性别认同获得的四个成分:

(1)发展对性别角色的理解;(2)习得性别角色标准;(3)与同性父母的认同;(4)建立性别角色偏爱。以前认为性别角色差异主要是一个生物过程,现在则认为是生物、认知和社会因素共同作用的产物。对每个儿童来说,此过程的结果在很大程度上取决于:他(她)父母的特征,父母性别角色社会化的方法,儿童的个人能力和性别偏爱,与文化价值观和家庭价值观所期望的性别相关行为。

儿童的性别认同变成了一个影响他们对经验解释的基本认知图式(Bem, 1981; Martin, 1989)。儿童习得人们被分成男性和女性两种性别的认识。这种二分法在我们的社会中广泛地应用于包括工作、游戏和政治等与个人性别毫无关系的领域。一旦儿童理解了这种分类,他们就开始应用。他们认出某人是男人还是女人,是男孩还是女孩,并能区分自己属于这两个团体中的哪一方。他们依据这种分类形成如下的期望,即哪些玩具、兴趣爱好适合于男孩,哪些适合于女孩。这些期望在儿童与年龄大的儿童和成人交往时得到强化。因此,个体在儿童期所获得的性别图式对指导儿童的日常活动和

在未来形成一个对自己最初图式的版本起着非常重要的作用。基于性别的信念可能会整合到道德发展之中,儿童开始相信遵守在道德上是正确的性别角色标准,违背这些标准是错误的。

## 早期道德发展

幼儿遇到的绝大部分道德两难问题并不是谋杀、克隆或被遗弃,而是理解谎言、欺骗、偷窃、伤害他人或者取笑那些与众不同的儿童等行为,这些行为在道德上是错误的;并且还要理解说真话、公平地游戏、分享、同理心情和尊重他人的差异等行为,这些行为在道德上是正确的。个案研究中描述了一个极端的例子:发生在学校一年级的杀人案,以此来说明道德发展的重要性,并引出关于儿童何时从错误中理解什么是正确的问题。道德感是怎样发展的?在儿童6岁时,我们对他们的道德感或良心的期望是什么呢?

### 个案研究:

#### 发生在学校一年级的杀人案

2000年3月,凯拉·罗兰和一个男孩在一年级教室里发生争吵。根据这个男孩所说,凯拉打了他。那天下午,男孩去他和他叔叔呆的地方,发现了一支32半自动的枪,他曾见过他叔叔的朋友扳动手指。第二天早晨,男孩就把枪夹在自己的裤带上带到学校。当孩子们在走廊上站队去计算机教室时,他在教室等着,此时凯拉和她的朋友正在谈话。他拔出手枪,指向凯拉说“我不喜欢你”,然后就扣动了扳机。凯拉·罗兰被击中胸部死亡。调查这起事件的专家说,那个男孩没有表现出懊悔,并且还不完全理解通过扣动扳机,他已经杀死了一名女孩。

男孩的父亲,因一宗毒品交易和入室偷窃而被判入狱,他一听说这个枪击事件,就猜想自己的儿子可能被卷进来了。该男孩已经因打架被学校开除过三次。他经常看暴力电影和电视,并告诉他父亲说,自己打架是因为讨厌其他

表 8.1 性别角色认同的维度

维度	性别角色结果
发展对性别角色的理解	我是一个男孩;我长大后将成为一个男人。 我是一个女孩;我长大后将成为一个女人。
习得性别角色标准	男孩是独立的;他们玩卡车。 女孩是交际的;她们玩洋娃娃。
与同性父母的认同	我更像父亲。当我长大后,我想成为像他那样的人。 我更像母亲。当我长大后,我想成为像她那样的人。
建立性别角色偏爱	我喜欢成为一个男孩。我更希望成为一个男孩而不是女孩。 我喜欢成为一个女孩。我更希望成为一个女孩而不是男孩。



的孩子。当他母亲被驱逐出家门后, she 就把儿子扔给了在棒球房工作的叔叔。在他们生活的那间屋子人们进进出出, 买卖东西, 吸食可卡因。男孩所用的枪已经被偷走了。

资料来源: Naughton 和 Thomas, 2000 年。

### 思考题

1. 这个 6 岁男孩为什么会杀死他的同学, 你对此做出的解释是什么?
2. 这一个案是如何说明道德情感、道德知识和道德行为这一主题的?
3. 在这一个案中, 父母缺乏扮演什么样的角色?
4. 这一个案中, 如何判断气质的影响?
5. 在这一个案中, 学校环境起了什么样的作用?

对学前儿童来说, 道德发展的成就包括三个相互关联领域的变化:

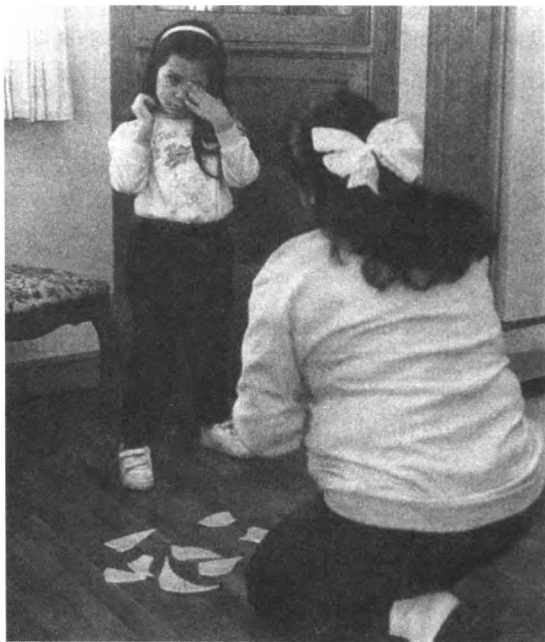
1. 情绪。(a) 体验到照顾、关心他人的情绪, 并在违背道德标准时产生焦虑、内疚和懊悔; (b) 识别他人的这些情绪。
2. 知识。学习自己团体的道德代码, 并对某事是好的还是坏的、正确的还是错误的做出判断。
3. 行为。依据具体情况采取适当的行为来抑制消极的冲动或者做出关心和帮助的行为。

早期的道德发展包括一个称为内化(internalization)的过程, 那意味着儿童把父母的标准和价值作为自己的标准和价值。在学步期, 儿童的注意集中于行为限制与行为标准。学步儿明显地感到, 对适当行为的要求并不是来自于自身, 而是源于外部世界。在学前期, 标准和限制成为儿童自我概念的一部分。虽然是从父母那里获得的特别价值观, 但是这种价值观被整合到儿童的世界观之中。道德感包括抑制有害的或社会不接受的冲动和努力去做正确的事情。

例如, 3 岁的男孩可能用木棒打自己家中

的狗, 并对此行为感到非常愉快。有一次他正在打狗时, 妈妈对其行为进行责骂, 要求他停止这种行为, 并向男孩解释伤害狗是一种残忍的行为。她还会提醒男孩, 在别的情况下打狗也不行。随着男孩对这个行为标准的内化, 他开始对自己的行为进行内部控制。当看到狗静静地躺在那里晒太阳时, 他的眼睛里闪过微光, 并拾起一根木棒。就在那一刻, 他的行为被打狗是错误的这一观念引起的紧张感所中断。如果这一行为标准被成功地内化, 情绪紧张和观念就能完全抑制男孩打狗的行为。

许多理论说明情绪、知识和行为三个方面被内化后, 能够产生对学前儿童来说是道德的行为。这里讲三个理论: 学习理论、认知发展理论和精神分析理论, 每一个理论都对道德内化方式提出了独特的看法。若你再返回第四章, 重读发展理论, 会对你理解下面的内容有所帮助。



当卡米拉因打破一个盘子而受到责骂时, 她学到了目的与结果并非是同等重要的。她由此推论: 因为盘子碎了让妈妈生气, 所以自己太淘气。(Michael Siluk/The Image Works)



这些理论集中于道德发展的过程,而不是内容。每一种文化或亚文化团体都有自己的一系列的标准。例如,在许多亚洲文化中,告诉儿童要尊敬老师。儿童学会对老师表示尊重并把他们的老师作为重要的角色榜样。不尊敬老师的儿童将会感到羞愧。在美国,老师的角色相比其他职业并没有特别高的地位。父母可能会在儿童面前公开批评老师。即使孩子和父亲都知道道歉是虚伪的,但父亲还会因孩子缺课或没有完成作业而写道歉信。儿童可能会了解到有些老师是公平的、有爱心的,但另外一些老师则不一定是这样的。他们不认为忽视老师的要求或同其他儿童一起取笑老师是不道德的。下面的理论阐述儿童是如何内化道德标准,但并没有解释这些标准是什么,也没有给出一定的建议。

### 学习理论

从行为主义的学习理论观点来说,道德行为和内化的过程被认为是对环境强化和惩罚的一种反应(Aronfreed,1969)。道德行为,像其它的操作反应一样,可以通过最后的结果来塑造。如提供帮助把玩具放好或者安慰伤心的儿童等积极的亲社会行为,儿童可能会在得到奖赏后再次出现这些行为。相反,被忽视或受到惩罚的行为再次发生的可能性就很小。如果儿童犯错误或者违背权威并得到了消极的后果,他们将会减少这种行为再次出现的可能性。如果儿童在不愉快或者伤心的环境中做出了减少或消除不愉快的行为,他(她)就会在相似的情境下再次表现出这种行为。例如,如果一名儿童说,“对不起,我下次一定会做得更好。”而且这个道歉减少了父母的生气或愤怒,下次父母对孩子生气时,孩子会再次表现出这种行为来。根据学习理论,只要行为使环境更舒适、更不具威胁,那么内化的结果更常见,父母也不会再生气了。

躲避条件作用(avoidance conditioning)的独特之处是理解如何维持内化的范式。儿童在过去因做错事而受到惩罚,那么他在试图做错

事时就会感到紧张,避免或抑制错误行为的冲动会减少紧张,并因此使这种行为得到强化。甚至当实施惩罚的人不在场时,这个过程也会发生。换句话说,想起一个错误的或淘气的行为情景并感到焦虑已经和过去的惩罚相关联,在心理上可能会产生通过练习约束来减少自己的焦虑,但观察不到任何外显的行为。随着时间的推移,与控制错误冲动的力量相连的减少紧张的强化增强了抑制的倾向,使儿童行为的冲动性逐渐降低了。该理论认为,儿童通过以224前做错事所得到的惩罚来习得了控制他(她)做错事的冲动。

社会学习理论提供了道德学习的另一个资源是观察榜样。通过观察和模仿有益的榜样,儿童习得了亲社会行为。通过观察榜样做错事后产生的消极后果,他们也学会了抑制自己的错误行为。儿童的道德行为并不局限于所表现出的行为,这种行为可能建立在观察相关的榜样所获得的奖励或惩罚而构成的期望的基础上(Bandura,1997)。例如,如果某一个行为没有得到惩罚,学前儿童更可能认为电视中的暴力行为是正确的。观看了这些没有得到惩罚的行为,儿童就形成抽象的规则、概念和一系列关于暴力行为是正当的观念(Kremar & Cooke, 2001)。儿童通过选择和组织观察到的反应来形成一种心理表征,并用这种表征来指导、比较和修改自己的道德行为(Bandura,1991)。

后来,认知学习理论描述了道德行为怎样受到环境因素和儿童的期望、价值和目标的影响(Mischel,1973)。例如,如果一个人认为在运动方面取得成功很有价值,那么他就更可能通过撒谎或欺骗来获得运动比赛中的成功,但他在学业情境中不会这样做。另一个情境因素是监控的存在与缺失。与被忽视的错误行为相比,观察到受惩罚的错误行为,导致个体对抗拒诱惑的力量增强。同样,期望积极的亲社会行为和获得关注会影响儿童的慷慨行为和助人行为(Allen, & Jensen, 1985)。根据这种理论观点,特定的环境将对出现某种道德行为产生一定的影响(Carroll, & Rest, 1982)。道德品质

的形成建立在收集日常生活中不同情境经验的基础上,在这种情境下儿童学习到哪些行为是可接受的,哪些行为是不可接受的。

### 认知发展理论

认知发展理论强调儿童道德问题的思维发展阶段。与学习理论相比,认知发展理论更侧重于探讨道德推理而不是道德行为。他们把重点放在儿童有道德意义活动的结构上,而不是像奖赏、惩罚、榜样或者情境因素等环境因素上。皮亚杰(1932/1948)主要从他律道德向自律道德的转化描述了道德判断。在他律道德(heteronomous morality)中,规则被认为是固定的,在社会现实中是不可改变的。儿童的道德判断反映在对权威人物的服从上。判断行为是正确或错误取决于法律条文、依据损失的大小和行为是否得到惩罚。在自律道德(autonomous morality)中,儿童把规则看成是协商的产物。道德判断反映了儿童参与许多社会规则的角色和与朋友相处的平等关系。与同伴平等交换时重视相互尊重、相互坚持协议和遵守法律所受到奖赏的好处。皮亚杰描述了幼儿在下列情境中的行为,以帮助说明他律道德和自律道德的不同:

马克冲入厨房,推开房门。他的妈妈把10个杯子和碟子放在门后的凳子上,尽管他没有注意到这一点,但当他把房门推开后,凳子上的杯子和碟子全掉下来摔碎了。

马特爬上橱柜想拿一些妈妈告诉他不允许吃的甜面包。在爬橱柜的过程中,他打碎了一只杯子和一个碟子。

谁犯了更严重的道德错误?哪个男孩应该受到更严厉的惩罚?

处于他律道德阶段的儿童认为,不小心打碎10只杯子的儿童,要比仅打碎一只杯子的儿童所犯的道德错误更严重。处于自律道德阶段的儿童认为,违背妈妈信任的儿童所犯的道德错误更严重。一般说来,年龄越小的儿童,越有可能以行为结果的严重性和性质来做出道德判断。不管这个行为的意图是什么,只要它造成

了损害,那么就应该受到惩罚。越是年龄大的儿童,在做道德判断时会同时考虑意图和后果。如果一种行为是有意伤害并且真的造成了伤害,那么就应该受到惩罚(Helwig, Zelazo, & Wilson, 2001)。

除了对他律道德与自律道德进行区分之外,认知发展理论还描述了道德思维发展的序列阶段(Kohlberg, 1976; Gibbs, 1979; Damon, 1980)。随着儿童在评价道德两难问题的抽象和逻辑成分越来越多,他们的道德判断也发生了变化。这种变化的核心机制称为平衡(equilibration)。在道德推理中阶段的改变是与努力协调基本道德概念(如公正、意图和社会责任)和关于什么是对与错的新观点和思想联系在一起的。儿童的推理可能会因为外界的资源而引起不平衡,例如,父母向孩子解释道德两难问题或者是遇到对某个道德矛盾有不同看法的朋友。此外,儿童自己的认知成熟,特别是对内在相关的变量进行抽象的能力和假设思维的能力,决定了他们将如何建构自己对道德两难问题的推理(Piaget, 1978/1985; Walker, Gustafson, & Hennig, 2001)。

柯尔伯格(1969, 1976)描述了道德思维发展的三个水平,每一水平包括两个道德判断阶段(表8.2)。水平1,前习俗道德(preconventional morality):阶段1,公正的判断建立在自己的行为是否受到奖赏或得到惩罚。阶段2的判断建立在工具性的观点基础上,即对“我和我的家庭”判断是好还是坏的结果。阶段2在某种程度上也包括阶段1,处于学前阶段的儿童就处在该水平上。水平2,习俗道德(conventional morality):阶段3是保持对权威的赞赏。阶段4是指个体对社会秩序的遵守上。水平3,后习俗道德(postconventional morality):个体对自己意识形态的道德原则认可,而不是简单的对外界秩序强加的认可。阶段5,公正和道德取决于民主的社会契约。阶段6,个体发展了跨越时空和文化背景的普遍道德原则。

根据这个理论,阶段是按一定的逻辑层次构成的。在每一个新阶段,儿童重新组织他们

的道德观,以充分认识后面阶段所面临的问题。例如,一旦个人根据支持和保护社会秩序的系统来看待道德(阶段4),然后推出某种行为是道德的,因为它得到奖赏;或者推出某种行为是不道德的,因为它受到惩罚。阶段由一个不变的顺序组成,个体从一个非常特殊的、个人的道德观点转变为遵守原则和法的观点,因为它们是由权威或者社会所建立的,最后理解规则和法的制定是为了维持公平、公正和人性的基本原则(Boom, Brugman, & van der Heijden, 2001)。

道德发展的这个观点使人们期望学前儿童的道德推理发展处于水平1,即前习俗道德,主要关注占统治地位的行为后果。阶段1,儿童对好坏、对错的判断是基于行为是否得到奖赏或惩罚,或期望得到奖赏或惩罚。阶段2,儿童的道德判断是基于行为是否对他们或他们所关心的人带来好处。因此,幼儿的道德观有一种功利性取向(Kohlberg, 1976)。对一年级学生的研究表明,儿童无论是在讨论假设的还是现实生活中的道德两难问题,前习俗水平的道德观在他们中间是很普遍的(Walker, 1989)。然而,儿童也理解了不是所有的错误行为都是违反道德的(见进一步探索:道德违规与社会习俗违规)。更重要的是,儿童道德推理的本质会随着儿童不断接触的社会道德环境而发生改变。

226 例如,在幼儿园和小学低年级,当儿童生活的道德氛围不断强调相互尊重时,他们就可达到更灵活的自律水平。给儿童提供规则形成和矛盾

解决的课堂,使儿童有机会分享他人的观点并建构一个由绝大多数儿童遵守的社会秩序(DeVries, Hildebrandt, & Zan, 2000)。通过认知不平衡过程来促进儿童道德发展阶段的观点已受到许多研究结果的挑战。人们认为整个阶段发展的方向过于直线化,公正的价值超越了社会合作。批评意见是以西方文化取向和男性价值系统的取向为基础的,该价值系统将个人利益和自由放在团体或社区利益之上(Arnold, 2000)。然而,跨文化比较研究已经支持这样一种观点,那就是随着人们的成熟,他们越来越多地找到了从容应付道德情境的方法。对台湾500多名高中和大学生进行的一项研究发现,即使是在集体主义文化中,在中国式道德规范生活下的学生也表现出高水平的后习俗道德水平(Gielen & Miao, 2000)。

在许多国家进行的追踪研究也发现,道德思维的发展更像柯尔伯格提出的观点,即在评价道德矛盾时,儿童的道德推理是从具体反应向道德原则转化的(Gielen & Markoulis, 2001)。

### 精神分析理论

精神分析理论侧重于探讨作为儿童控制自身冲动和抵制诱惑能力的道德,而不是探讨他们对道德违规的认识和理解。这种理论观点主张,道德感发展是儿童对父母认同的结果。经典精神分析理论认为,儿童的道德感或超我(superego)是他们对父母的价值和道德标准的内化。超我是在4岁到7岁的前生殖器期形成的。它是内部性冲动和攻击冲动之间的矛盾和父母处理那些冲动行为方法的结果。根据精神分析理论,一个父母越迫使儿童抑制他(她)的冲动,儿童的超我就越好。弗洛伊德(1925/1961)假设,男性将比女性发展高度分化的和惩罚性的超我,因为他认为男性有更强烈的冲动。他也相信,由于已经证明男性有更大的冲动能量,所以男孩比女孩对父母更苛刻。最后,弗洛伊德认为,男性对父亲认同出于两个原因:担心失去父亲的爱和害怕富有攻击性的父亲。这种

表 8.2 道德判断发展的阶段

水平 I: 前习俗
阶段 1 判断基于行为是否得到奖赏或者惩罚。
阶段 2 判断基于结果对自我或所爱的人是否有好处。
水平 II: 习俗
阶段 3 判断基于权威是赞成或反对。
阶段 4 判断基于行为是否支持或违背了社会法规。
水平 III: 后习俗
阶段 5 判断基于保持建立在合作协议基础上的社会联系。
阶段 6 判断基于在跨时代和跨文化中应用的伦理原则。

资料来源:引用于 Kohlberg, 1969 年, 1976 年。

对父亲的认同强烈而显著地引起儿童对道德标准的完全整合。根据弗洛伊德的观点,女孩对母亲的认同只有一个原因:害怕失去爱。弗洛伊德主张女孩的认同动机弱于男孩,所以女性比男性的超我发展得要差一些。

对良心发展的研究不能支持弗洛伊德的假设。调查儿童抑制发怒或者做错事后承认错误的能力,结果发现年幼女孩比男孩能更好地抑制发怒,并在学步期和学前期表现出道德内疚下降的模式(Mischel et al., 1989)。评定父母对儿童道德行为作用的研究已经发现,母亲的价值和态度与孩子的道德行为之间存在显著相关,而父亲的价值和态度与儿童的道德行为之间几乎没有什么相关(Hoffman, 1970)。最近的研究还发现,受到父母严厉体罚的儿童并没有表现出更高水平的内化道德。虽然,当父母在场时,这些儿童可能表现出抑制冲动的行为,但在外面,当他们与同伴活动时,这些儿童更易于出现身体上的攻击行为,而且不能很好地控制自己的行为(Hart, Ladd, & Burleson, 1990; Pettit, Dodge, & Brown, 1988)。父母温和的态度、能对自己的权利进行有限的使用,包括让儿童参与决策和成为孩子抑制发怒的榜样,这些都能促进儿童高水平的亲社会行为和社会责任感的发展(Maccoby, 1992)。

## 进一步探索:

### 道德违规与社会习俗违规

并不是所有的规则或禁令都涉及道德。包括权利、尊严和他人福利的道德与社会可接受的规范和规则的社会习俗(social convention)之间是不同的(Turiel, 1983)。例如,在学前阶段,偷别的孩子玩具是一种道德违规现象;起床后到处闲逛,也被认为是社会习俗违规。学前儿童能够一致地区分道德违规和社会习俗违规。他们理解道德违规是错误的,因为这会影响他人的利益;他们也理解社会习俗违规是错误的,因为这会破坏或者引起社会的不协调(Smetana, 1985)。

社会习俗违规取决于情境因素。在家庭中,因为每个人都没有吃完饭,儿童在吃饭时从饭桌前跑到别的地方去玩是允许的;而在幼儿园中,除非老师说大家可以离开,否则儿童从快餐桌前站起来是不允许的。道德违规具有跨情境性,在家里、幼儿园和朋友的家中,偷东西在道德上是错误的,儿童在3、4岁之前,就能区分道德与违规。此外,与社会习俗违规相比,幼儿倾向于将道德违规判断得更严重,应该受到更多的惩罚,并在某种情境中与规则和权威相独立(Smetana, Schlagman, & Adams, 1993)。

**新精神分析理论** 与弗洛伊德关于道德形成的观点相比,当代精神分析理论,有时被称为客体关系理论(object relations theory),认为道德发展的关键时间是在生命早期,即婴儿期(Klein, 1932/1975; Winnicott, 1958; Mahler, 1963; Kohut, 1971)。婴儿发展了三方面的意识:身体和其生理上的体验及需要、他人的存在、自我与他人的关系(Beit-Hallahmi, 1987)。所有以后心理发展都围绕这三个方面进行。根据这个观点,行为和道德推理的根源与自我及需要之间的早期情感联系在一起,特别是愉快与烦恼的情感和自己所爱的照顾者接受或反馈这些情感的方式。

道德的基础是幼儿意识到那些有价值的他人能够增进或威胁自我与他人之间的情绪纽带。依据精神分析的传统,所有的人都面临着爱与恨、仁慈与残忍等积极的和消极的情感所引起的紧张。早期道德的基础是儿童的自恋,一种不想伤害、不想侵犯自我的愿望;另一个基础是对他人的自恋推广到希望继续保持早期的亲子关系而建立起来的情绪纽带、信任和安全的情感。通过与敏感的照顾者进行经验交流,婴儿越来越多地意识到喜爱对象与其情感、动机、目标和身体是综合为一体的。同时,对其他照顾者的认识使儿童意识到自己内在的心理活动。当儿童烦恼时,一位平静的、有经验的照顾者将使用一定的语调、面部表情和安慰策略来帮助儿童应对困难。这给儿童提供了一次体验



从心理学角度看,儿童凭冲动而产生行为。当发展了超我意识后,他们能更为成功地抵制诱惑。  
(Laura Dwight/PhotoEdit)

内心世界烦恼情绪并得到安全的机会。有爱心的照顾者允许儿童在遇到自己的冲动、情绪和恐惧时有隐私的场所。结果,儿童不必害怕他(她)生气,从而报复自己或把它投射到他人身上。认识到他人有好有坏,自我也有好有坏,儿童的照顾和移情能力便得到了发展(Fonagy, 1999)。

### 移情和观点采择

上面描述的关于道德发展的三种理论观点已被许多方面的研究所扩展。下面将集中探讨移情和观点采择。研究者对儿童如何理解他人的情绪状态、意图或动机进行了思考。当儿童判断一种道德行为时,起重要作用的因素是儿童关心他人的烦恼与考虑他人的需要及意图的能力。

**移情** 移情(empathy)被定义为对他人的情绪的知觉,即“与他人一起感觉”(Eisenberg &

Strayer, 1987, 第5页)。这个定义强调个人观察到另一个人的情绪状态后的情绪反应。仅通过观察另一个人的面部表情、姿势和说话方式,儿童就可以识别那个人的情绪并产生自我感受。个人移情的范围取决于另一个人表达线索的清晰性和自己先前的经历。

随着年龄的发展,儿童的移情能力不断变228化。Hoffman(1987)描述了移情的四种水平,特别是对另一个人烦恼的知觉方面:

1. 完全移情(global empathy):由于看到他人在烦恼中而自己也体验和表达这种烦恼。例如,一个婴儿听到其他婴儿的哭声,自己也哭泣。

2. 以自我为中心的移情(egocentric empathy):再认他人的烦恼,并以自己遇到这种烦恼将会做出反应的方式来对他人的烦恼做出反应。

3. 对他人情感的移情(empathy for another's feelings):个体对各种情感产生移情,并参与安慰他人的反应。例如,一个女孩看见一位因心爱的玩具坏了而哭泣的儿童,她帮助修理那个玩具。

4. 对他人生活状况的移情(empathy for another's conditions):当个体理解了一个人或一个团体的生活状况或者情况而产生移情。例子,当一名儿童知道在其它城镇中有许多因为水灾而无家可归的儿童这件事后,儿童问妈妈,是否可以送一些自己的衣服给那些儿童。

移情能力开始于婴儿期,随着儿童对自己和他人的理解达到新水平以及使用语言描述自己情绪能力的提高而不断发展。幼儿能够识别和解释他人所表达的声音和表情线索。在新生儿生活的托儿所中,一名婴儿开始大声哭泣,其他婴儿也会跟着大声哭泣(Martin & Clark, 1982; Sagi & Hoffman, 1976)。3—4岁的儿童能够识别其他孩子对特定问题的情绪反应。3岁时,美国和中国的儿童都能够识别出“高兴”和“不高兴”的反应。儿童辨别“害怕”、“悲伤”和“生气”等情绪的能力发展得稍晚一点。这些情感的特定线索是和表情的特定文化模式

联系在一起的。然而,在两种文化群体中,即使是年龄最小的儿童,他们也能识别他人的情绪状态(Borke,1973)。

除了能够正确识别他人的情绪外,学前儿童通常可以识别造成其他儿童情绪反应的情境,特别是能识别生气和烦恼的情境,同时他们还能理解并对其他儿童的情感产生移情。儿童更可能认为外部的事件引起情绪反应,如“老师让她把玩具拿走,”或者“他被障碍物绊倒了。”儿童也可能认为内部状态导致强烈的情绪,如“因为没有轮到他,所以他发怒了。”或者“因为她肚子痛,所以她很痛苦”(Fabes, Eisenberg, McCormick, & Wilson, 1988; Fabes, Eisenberg, Nyman, & Mischealieu, 1991; Dunn, Cutting, & Demetriou, 2000)。理解他人的情绪和心理状态的能力使儿童能够判断一些人的道德行为,并能原谅一些违规行为。“爸爸把一些水果汁弄到他的论文上了,结果他对着女儿大声叫嚷,这是他心烦所致,他并不是故意的。”

由于儿童具有了识别他人愉快和不愉快情绪的能力,而且能对他人产生移情,这使得儿童能够接受道德教育。移情体验也导致儿童的移情,对他人的关心激发儿童帮助和缓解其他儿童的烦恼。移情是一种功能性反应,儿童通过识别他人烦恼来体验自己的烦恼(Eisenberg et al., 1999)。在社会态度形成的情境中,移情有助于儿童对困难群体成员产生移情和认可(Batson et al., 1997)。

**观点采择** 移情和观点采择的术语有时很容易混淆。移情(empathy)主要是指识别和体验他人情绪状态的能力。观点采择(perspective taking)主要是指从另一个人的观点考虑情况的认知能力。这不仅要求个体认识到他人的观点与自己的观点可能是不同的,而且还要求个体有能力解释造成这些差异的因素(Flavell, 1974; Piaget, 1932/1948; Selman, 1971)。

想象一个想玩别人玩具的儿童。如果第一个儿童想,“如果我有那个玩具,我会很高兴的;并且如果我是高兴的,那么每个人都会很高兴。”然后她(他)可能会拿走玩具而没有意识到

其他儿童可能会因此感到心烦。尽管移情架起了一座使儿童发现自己和他人之间相似情绪的桥梁,但它并没有说明两者之间的这些差异。认识到这些差异就要求儿童具有观点采择的能力。通过父母的归纳、同伴的相互影响、社会幻想游戏、矛盾和角色扮演等活动,使个体逐渐获得理解他人观点的能力。

4到5岁的儿童频繁地表现出亲社会行为,这表明这一阶段儿童理解了他人的需要。这些行为的共性是分享、合作和帮助。以下两个例子阐明了这种社会观点的本质:

一个儿童抱着游戏用的橡皮泥向前走,他的道路被两把椅子挡住了。另一个儿童停下正在进行的戏,并在那个向这边走来的儿童接近椅子之前把椅子搬走。

一个男孩看见另一名儿童把纸团扔在地上,他要求那名儿童把纸团捡起来(Iannotti, 1985, 第53页)。

罗伯特·塞尔曼(Robert Selman, 1980)通



儿童会非常在意且愿意安慰他人,尤其是在他们知道其他儿童烦恼的原因时。(Eliza Crews/The Image Works)

过分析儿童对一个结构式访谈的反应,研究了社会观点采择的发展过程。给儿童观看描述人际矛盾的有视听效果的电影,然后要求他们描述每一个演员的动机和这些演员之间的关系。塞尔曼提出社会观点采择发展的四个水平。在水平1,年龄最小的儿童(4到6岁)能识别出每个演员的不同情绪,但他们假设所有的演员想到的情况和他们想到的是一样的。水平4的儿童(大约10到12岁)认识到,两个人在决定怎样行动之前会考虑到另外一个人的观点,而且该水平的儿童认识到每一个人都可能以不同的方式去想他们所想的情况。

许多道德两难问题要求儿童以他人的利益来协调个人的需要。为了解决这种道德两难问题,儿童必须把个人的需要同他人的需要分开。塞尔曼的研究表明,10岁以下的儿童几乎不能解决这种客观的人际矛盾(Selman,1994)。

一项从4、5岁儿童到成人早期的追踪研究发现,那些在学前期表现出分享、帮助和其他亲社会行为的儿童,到青少年期和成人早期,他们也表现出亲社会行为、移情和观点采择(Eisenberg et al.,1999)。基于社会取向的整合、调节或抑制个体冲动的能力和一致的社会化环境对儿童产生对他人烦恼的移情反应有促进作用,随着时间的推移,这种促进作用将与更成熟的道德推理能力和有助于维持亲社会行为的社会联系进一步整合。

### 父母的惩罚

另一个有助于理解道德发展的研究是关于父母的惩罚,在第7章已介绍过,惩罚与自我控制有关。父母是儿童内化道德编码的第一任老师。父母必须有支持具体的道德生活方式的基本价值、信念和行为。当惩罚儿童时,父母要强调某些行为是错误的,是应该被禁止的,同时,父母还要强调另外一些行为是正确的,是应该被多次重复的。对正确和错误行为的区分以及伴随着父母赞成或不赞成,将会形成儿童道德编码的内容。

此外,父母使用的特定的惩罚技巧能使儿

童服从道德编码的内容。有四个基本要素决定这些技巧对儿童未来的行为有重要作用:

1. 惩罚应该有助于儿童中断或压抑那些被禁止的行为。

2. 惩罚时应该给儿童指出一种更可接受的行为,而且还要使他们知道将来什么行为是正确的。

3. 惩罚时应该给一些儿童指出让他们可理解的原因。即为什么这种行为是不合适的,为什么那种行为是合适的。

4. 惩罚应该激发儿童认识到由于自己所犯错误而使他人深受其害,应该对受害者产生移情。换句话说,要求儿童把自己放在受害者的位置上,并能明白他人是多么不喜欢自己被伤害。

考虑到惩罚作为道德教育的一种机制,在道德行为中人们认识到有许多相互作用和相互联系的成分。在对儿童进行道德教育的过程中,非常有效的惩罚技巧是帮助他们控制自己的行为,理解自己的行为对他人的意义,并培养他们的移情能力。但惩罚技巧不包括这些特征,例如强权武断,可能会使儿童成功地压抑那些不想要的行为,但不可能使他们把道德价值整合到长远的目标之中。

人们常常忽视儿童的气质会影响某种惩罚技巧的有效性(Kochanska,1997)。特别是有害怕气质的儿童,对新奇刺激的反应易被抑制,他们在学步期只选择与妈妈呆在一起,且对不赞成的信息非常敏感。对这些儿童来说,来自父母的一点批评就能促进他们道德内化的水平,而太多的强权武断可能会起到相反的效果。相比较而言,对高活动性的儿童和对不赞成信息反应的迟钝的儿童来说,应当对他们进行更集中和更直接的惩罚,特别是要连续地对好的行为进行识别和奖赏,同时还要尽可能地避免引起他们冲动行为或攻击行为的情境,并使可能引起的刺激最小化。

除了使用惩罚外,父母还可以通过积极的、亲社会行为和同自己的孩子讨论道德问题等方法来指导儿童的道德发展。在第7章,我们曾



230 讨论了使用“脚手架”能更有效地促进交流能力的发展。同样,父母也能通过与自己孩子谈话来促进儿童的道德推理,指出孩子所面对的道德抉择问题,给他们介绍新的论题或让孩子思考道德矛盾,进而要求他们进行观点选择(Walker & Taylor,1991)。

例如,妈妈让贝丝帮忙,要她捡起玩具并把它放好。贝丝说玩具是哥哥弄乱的,哥哥应该捡起玩具。做妈妈的可能会认识到,玩具是哥哥弄乱的,如果让贝丝帮哥哥捡起玩具可能会使她产生挫折感。但是妈妈还是让贝丝帮忙将玩具捡起,并对贝丝说将来某个时间,她也会让哥哥把贝丝弄乱的地方收拾干净。同时,妈妈还对贝丝说,把玩具捡起来是很重要的,这样玩具就不会弄坏了,或许也不会有人被绊倒或摔倒了。在家庭中每个人必须有相互帮助的观念,而且这种观念对于整个家庭也是有好处的。虽然妈妈这样做对贝丝的道德思维形成了挑战,但这也促进了贝丝的道德推理向更高的水平发展。

正如客体关系理论所主张的那样,儿童与照顾者之间的依恋安全感、人际关系中温暖和关爱的表达、父母愿意和儿童交流情感与道德内容都有助于学前期儿童道德的发展(Laible & Thompson,2000)。儿童和父母都遇到过许多行为表现好,并表现出友好、关心和信任的儿童。他们也遇到过许多行为表现不好,并表现出自私、生气或者残忍的儿童。父母通过自己的语调、甚至是在矛盾的时候主动倾听儿童的解释,保持与儿童之间有一种开放式的交流,不仅为教育儿童树立了正面的道德行为榜样,而且还给儿童传递了这样一种观念,每个人都不是完美的,人人要继续努力去坚守某种道德理想,有的行为是能够得到他人的原谅的,并且在人生中还会有多次这样的经历。

### 电视在道德发展中的作用

道德除受家庭的影响外,还受学校、宗教和团体的影响。在过去的25年里,一个倍受关注的社会因素就是媒体的作用,特别是电视

(Herbert,1996)。一个研究的重点是电视暴力对幼儿信念和行为的影响。关注电视暴力对儿童不断发展的道德认识有重要的现实意义。通过20多年的实验研究、现场实验和自然行为观察分析后,人们发现电视暴力对幼儿的行为和道德信念都产生了消极的影响。

监管当代电视节目的人估计,每周平均看27个小时电视的儿童,他们将观看到“3—12岁儿童8000次被谋杀和10000次的暴力行为”(Silver,1995)。对一个音乐电视录像分析发现,1/4的录像内容几乎有暴力的形象和携带武器的形象。许多电视游戏要求儿童越来越多地用武器或超级武器杀死主人公。美国儿科学会已经对观看电视表明了政治性的态度,并提出了如下的建议(American Academy of Pediatrics,2001):

1. 不鼓励2岁以下的儿童观看电视。
2. 把电视从儿童的卧室搬出去。
3. 限制儿童花在媒体娱乐上的总时间(电视、录像游戏、计算机游戏),每天不超过1~2个小时。
4. 儿童应主要看报道性的、教育性的和非暴力的节目。

这些建议以一定的研究事实为基础,这些研究表明,目前大约2/3的电视节目包含有不同程度的暴力,儿童的电视节目包括最多的暴力,并且把暴力行为描写得特别吸引人,且没有受到惩罚。其后果是电视强烈地影响了儿童在现实生活中直接表现出来的暴力行为,或者是他们用这些暴力形象吓唬他人(Federman,1998)。

对美国和其他国家儿童的研究表明,在观看暴力电视后,至少有三个过程可能会增加儿童的攻击水平(见表8.3)(Comstock & Paik,1991; Huston et al.,1992; Huesmann & Eron,1986; Huesmann & Malamuth,1986; Josephson,1987; Liebert & Sprafkin,1988)。首先,儿童观看了电视中表演暴力行为的角色榜样。特别是当英雄被激怒并用攻击来报复时,儿童更可能模仿其攻击行为。因此,观看电

表 8.3 观看电视暴力的儿童可能增加攻击水平的三个过程

过程	可能的结果
观察进行攻击行为的角色榜样	暴力行为可能被模仿,当 1. 英雄被激怒并用攻击行为报复。 2. 英雄因为暴力行为得到奖赏。
观看攻击行为导致唤醒水平的加强	增加新的暴力行为到个体行为库中。 使攻击的思维、情感、记忆和行为倾向系统进入意识。 重复性的刺激加强了这些系统进入意识之中。
观看攻击行为影响信念和价值	刺激与暴力气质相互作用增加了暴力行为的可能性。 攻击行为被认为是解决矛盾的一种可以接受的方式。 强化了观看者在同伴交往中攻击行为的使用。 攻击通常用来对挫折作出反应。 观看者希望他人成为攻击的对象。 观看者担心成为攻击行为的受害者。 观看者认为世界是一个危险的地方。

视暴力增加了儿童自身新的暴力行为。此外,当英雄因自己的暴力行为得到奖赏或者被认为是成功的时候,儿童表现出更明显的攻击行为(Bandura,1973)。

第二,观看电视暴力使儿童处于更强的唤醒状态。在电视节目中最易吸引观众的行为往往是暴力行为。暴力事件能激发儿童情绪的水平,使其攻击的情绪、思想、记忆和行为系统都处于积极状态。越是频繁地激发该系统,该系统的联系就越强烈。因为暴力电视激发观众强烈的唤醒,所以观看了很多暴力电视的儿童可能会表现出外显的攻击行为(Berkowitz,1984,1986)。

最后,观看电视暴力影响幼儿的信念和价值。频繁的接触电视暴力情景的儿童,他们更可能相信攻击行为在解决矛盾时是一种可以接受的方法,并且他们会在同伴交往中增加使用暴力的次数。他们也更相信使用暴力来对付挫折。此外,接触电视暴力的儿童(和成人)更期望他们也用暴力对待其他人,更担心成为暴力的受害者,并更可能认为这个世界是一个充满危险的地方(Bryant,Carveth,& Brown,1981; Gerbner, Gross, Morgan, & Signorelli, 1980; Thomas & Drabman,1977)。

### 技术和人的发展: 保护儿童免受媒体暴力

231

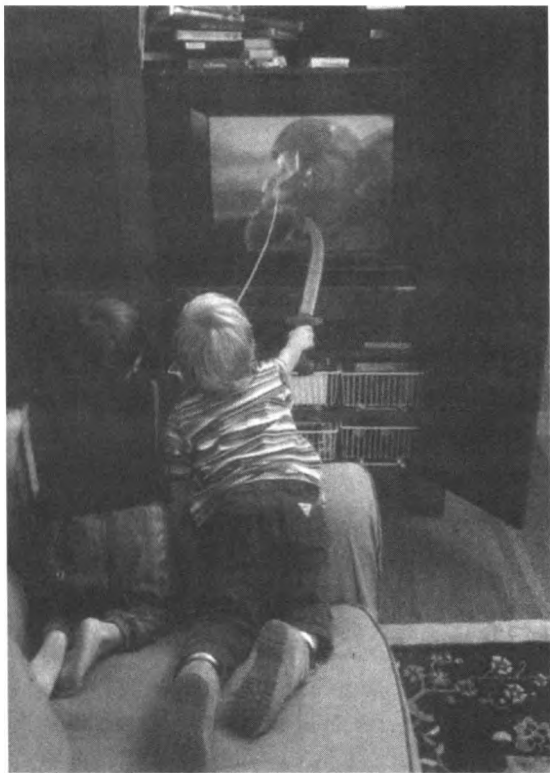
关于媒体暴力对儿童的道德发展和心理健康影响的争论已经导致了一些改变,儿童电视法已于1990年通过,为了规范儿童良好的电视行为,要求电视台必须满足“儿童的教育性和信息性的需要”,才能获得新的电视通行证。这个草案已经增加了针对儿童的教育性电视的数量,从大约每星期1小时增加到3小时。这个法案也限制了这些教育性的或者信息性的节目插播广告的时间。此外,直接服务于儿童的新电视台也可进入电视市场。

电视芯片技术已经具有帮助父母筛选不想看的暴力节目的功能。所有超过13英寸的新的电视都有电视芯片。父母使用电视评定系统来决定哪个节目有暴力、性行为的镜头或者使用了粗俗的语言。然后他们使用电视芯片来阻止这些节目。虽然需要更进一步对该系统的使用加以评价,但它的确是帮助家庭减少儿童接触那些不想看到的暴力画面的一种方法。

儿童媒体中的暴力并不仅限于电视。在电子游戏中,暴力的主题和让儿童卷入幻想暴力也有增加的趋势(Cesarone,1994)。国家电视暴力联合会(NCTV)已经发展了一个用来评估

电子游戏中暴力内容的系统。NCTV 评定的等级从非常不适合(XUnfit)和高暴力(XV)到宜在家长指导下观看(PG)或观看(G)。从1989年的夏天到圣诞节期间,NCTV 调查了176个任天堂电子游戏。在所调查的游戏中,11.4%的游戏被评为非常不适合级。另外的44.3%和15.3%分别被评为高暴力(XV)和一般暴力(RV)。全部游戏中的20%被评为宜在家长指导下观看(National Coalition on Television Violence,1990)。

并不是所有的团体都支持使用电视芯片和等级评定系统。美国全民自由协会认为,电视芯片限制了人们的首要权利——言语自由(American Civil Liberties Union,1996)。他们认为,电视节目那么多,并且在一天中电视节目也



长期观看暴力的电视节目会增加儿童的暴力行为,并增长愤怒的感觉、情绪和行为。这些儿童在观看电视时被暴力幻想所吸引,正沉迷于电视的情景中。Bill Aron/PhotoEdit

是不断变化的,因此要对电视节目进行普遍的等级评定的想法是不现实的。更重要的是,暴力画面的意义取决于其发生的背景。评定系统将某个电视节目评定为具有野蛮行为、犯罪暴力或者个别年轻人的行为不良时,不考虑这是一部纪录片还是一部战争片。只有那些为了不道德的结果而使用暴力行为,这些画面才是应该受到限制的。

所有团体都支持父母对电视节目的指导和对电子游戏的等级评定系统,但都强调单单靠技术并不能代替父母帮助儿童选择和处理电视的经验。父母需要和孩子一起看电视,并选择一些能够与孩子谈论的电视节目进行观看。他们需要帮助儿童选择合适的电子游戏和电视节目,明确地选择一些能刺激身体、艺术能力和创造能力的娱乐节目。当媒体中出现了争论性的话题时,例如滥用药物、暴力或者不适合观看的性行为时,父母要主动讨论这些主题并帮助儿童理解这其中所包含的道德意义。

想要寻找更多的关于电视—父母的指导和电视芯片使用的历史,访问 <http://www.fcc.gov/vchip/> 网。

想要获取更多的信息,请用你书中卡上的密码访问在线图书馆,登录:<http://www.infotrac-collage.com>。

研究者最近才从电视暴力中得到启示来促进儿童的亲社会行为。有明显的证据表明,接触亲社会行为节目的儿童,因电视节目的影响而表现出更多的积极行为(Hearold,1986)。一项研究重新访谈了500名成人,在他们还是儿童的时候曾是研究对象,参加过电视节目影响的研究。结果发现:在学前期观看有教育意义节目的人,他们长大到成人期时,表现出许多积极的特征,包括更高的学业分数、阅读更多的书籍、更强的创造力和更少的暴力(Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, & Wright, 2001)。

许多节目已经进行了完善,有一些节目是为儿童设计的,另一些节目是为更大范围的观

众所设计的。为了获得重要的目标、珍贵的友谊、人际关系中的真诚和责任以及需要努力工作和奉献的其他文化价值,目前的许多节目具有了民族的和传统文化的特色。有些节目报道了一些在权威位置上扮演重要社会角色的妇女,有些节目反映了妇女所表现出的英雄主义行为,还有一些节目涉及到身有残疾的人扮演重要的社会角色。通过接触这些节目,儿童学习了挑战社会刻板印象,并形成对许多民族团体的积极印象(Liebert & Sprafkin,1988)。在一项研究中,给儿童呈现一个像《科斯伯剧》(Cosby Show)的电视连续剧,然后进行访谈,看看他们是否理解渗透在节目中的道德信息,大部分一年级到三年级的儿童能够理解节目中的道德信息。这项研究也发现,理解电视节目中亲社会信息的儿童和他们自己的亲社会行为出现的频率之间存在着正相关(Rosenkoetter, 1999)。

影响道德发展的总结

在学前期,儿童发展了最初的道德编码内容。对这一主题的探讨,见表 8.4 中的总结。每一理论都重点探讨了一个基本上较大的、较为复杂的道德现象。学习理论指出,外部奖赏所带来的结果压抑或强化了儿童的行为。儿童也通过观察他人的行为和注意自己的行为是否受到奖赏或者惩罚而学会判断什么是道德的行为。认知发展理论认为,在学前期,儿童更可能从实用主义角度,依据结果来对某事进行正误判断。然而,儿童能够区分道德违规和社会习俗违规,并且认为这两种违规行为的严重性不具有可比性。精神分析理论特别关心儿童对父母的 233 认同和道德意识发展之间的关系。客体关系理论强调,儿童与敏感的照顾者之间有较早的亲密关系,这一点是非常重要的,它是儿童实现自身价值和关心他人这一转变过程的必由之路。

表 8.4 道德发展研究的贡献

概念来源	重要贡献	对道德发展的一个特定方面的结果
学习理论	与奖赏和惩罚的这个外部系统有关	道德行为
	榜样模仿 形成对奖赏结构的期望	道德编码的内化
认知理论	对目的、原则、公正和权威等命题的概括性的发展	道德判断
	道德判断阶段	区分道德违规和社会习俗违规
精神分析理论	对父母的认同	父母价值的内化
	超我的形成	体验到内疚
移情和观点采择方面的研究	在很小的时候就有体验他人的能力,并且随年龄而改变	移情增加了对他人的关心和有助于抑制可能引起烦恼的行为
	在学前期和儿童中期慢慢出现了能识别观点的差异	观点采择能够培养儿童助人行为和利他行为
	同伴间的矛盾、同伴交往和特定的角色采择训练都增加观点采择的技能	
对父母惩罚的研究	父母确定道德内容	道德行为
	父母指出儿童的行为对他人的意义	道德推理 道德价值的内化
	奖赏结构的创造 力量、爱的取消、温暖和归纳有不同的影响	移情和内疚
对观看电视暴力的研究	观察攻击性的角色榜样	攻击行为的新内容
	倾向于唤醒攻击性的情绪、记忆和行为信念和价值的形成	攻击行为的阈限较低 对暴力行为的脱敏

对于移情和观点采择的研究表明,道德行为要求在情绪上和认知上理解他人的需要。这些亲社会技巧帮助儿童欣赏其他儿童或者成人是怎样体验现实的。根据这种观点,儿童可以改变自己的观点而使其他儿童受益。关于父母惩罚的理论和研究表明,当父母建立明确的标准、同孩子一起谈话、并试着帮助孩子理解自己的行为对他人的影响时,这些行为都会促进孩子道德的发展。对电视暴力的研究表明,尽管电视节目能够强化亲社会行为,但是观看数小时暴力电视节目的儿童,更可能认可暴力是作为解决矛盾的方法,也更可能认为他人的行为具有攻击性的意图。

## 自我理论

性别认同和道德发展都可以看作是儿童自我概念组成部分。它们都是儿童自我想象与社会实际联系的基本方法。你是谁?我是一个男孩。我明白正确与错误的不同。我知道我的家人、老师和朋友希望我怎样做。这些都是自我感的基本要素。

心理社会性发展的核心是自我概念的发展和成熟。心理社会性理论为我们提供了理解在人的一生中,自我通过不断与社会相互作用而变化的基本框架。它描述了这个创造性的过程,从婴儿期身体自我的基本经验转变到自我意识、自我控制、自我与他人关系、自我认同、生活方式和个体对自己生活的最终整合感。

234 自我概念被认为是儿童对世界的本质、自我以及两者之间相互作用意义理解的一种理论(Epstein, 1973, 1991; Epstein, Lipson, Holstein, & Huh, 1993)。自我理论(self-theory)的功能是处理自我和世界之间的关系,并尽可能使结果更为积极、更加有益。关于自我的理论是从梦、情绪、思维、幻想和愉快或者烦恼情感等内心现象得出的。它也建立在与环境相互作用的结果上。当我告诉妈妈,我做了一个关于怪物的梦时,她会告诉我,那太可笑了,世界上根本就没有怪物,或者她告诉我所有的怪物,

它们长什么样子,它们的味道如何,它们吃什么。随着我与他人分享我的内心世界,他们会不会肯定我的存在?他们会不会验证我的内心体验?

同任何概念一样,自我理论的复杂性和逻辑性都取决于个体认知功能的成熟。而且,由于自我理论是基于个人的经验和观察上的,在生命的历程中,个人期望通过生理的、认知的、社会情感的能力以及扮演新角色来对自我理论进行修正。在下面这一部分内容中,自我理论主要讨论客观的我和主观的我之间的差异。描述自我理论从婴儿期到儿童中期是如何改变的,以及儿童自我感评价之中有关自尊的本质。

## 客观的我和主观的我

最早关于自我理论的心理分析是由威廉·詹姆斯进行的(1982/1961)。他描述了我的两个成分:客观的我和主观的我。客观的我自我作为客体——一个人能描述的自我——包括生理特征、个性特质、社会角色和社会关系、思维和情感。主观的我自我中更为主观的部分,是个人能够意识自己行为的自我。有四个基本的特征:行为的能动者或发动感、独特感、每天的每一时刻的持续感和个人对自己意识认识的元认知(Damon & Hart, 1988)。

以这些思想为基础,戴蒙和哈特(Damon & Hart, 1988)提出了一个自我理解的模型,包括客观的我(自我作为客体)和主观的我(自我作为主体)(见图 8.2)。沿着这个立方体的正面,自我作为客体,戴蒙和哈特提出客观的我有四个领域:身体自我(我的身体外貌和能观察到的特征)、活动自我(我的行为和动作)、社会自我(我的社会纽带和社会技能)和心理自我(我的个性、情绪和思维)。沿着立方体的侧面,自我作为主体。他们提出主观的我有三个领域:持续性(让我知道每一天都是同一个人的经验)、差异性(阐明我怎样与他人不同,并观察到自己作为一个独特个体的经验)和能动性(允许我相信我有影响,我是一个有因果关系的能动者)。

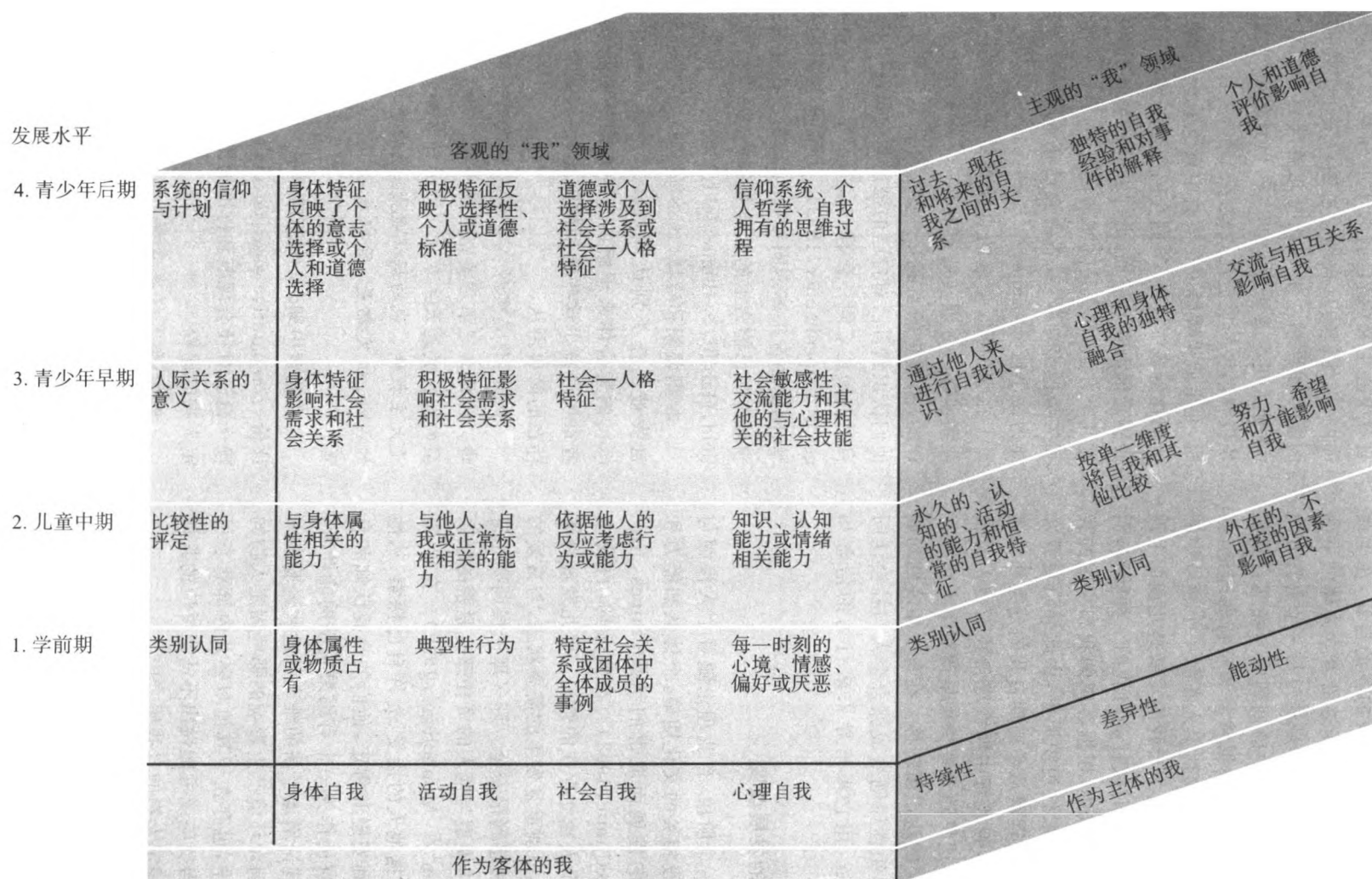


图8.2 自我理解的发展模式

资料来源: W.Damon & D.Hart. Self Understanding in Childhood and Adolescence. Cambridge University Press. 1988年, 第56页, 允许引用。

作为主观的我和客观的我的自我,在生命的特定阶段里,其特征能够沿着立方体的下面一行得到理解。七个领域通过每一个垂直方向的变化,能够追踪从学前期到成人晚期自我随时间发展的情况。根据戴蒙和哈特的理论,甚至在学前期,能够找到个人在每一个领域中的自我。我们并不认为自我的发展是儿童期生理自我向更晚一些时候社会自我的一种转移,而是在每一个领域中,根据客观的我和主观的我而整合出的一般性组织原则,由此导致自我发生改变。自我理解从学前期自我的分类和具体的评定开始,到儿童中期变成自我与他人比较性的评定。这将随着青少年早期对个人自我特征社会含义的认识而转移。在青少年晚期和成人早期,组织性原则变成综合个人与社会认同的自我特征,用它来指导未来行为的信念和计划。

### 自我理论的发展改变

在每一个阶段,自我理论随着个人接触与其年龄阶段相关的文化期望,个体认知能力和主要动机的发展而取得的结果(Stipek, Recchia, & McClintic, 1992)。在婴儿期,自我主要包括一个人独立存在的意识。婴儿发现身体界限,学习识别重复发生的需要状态,与喜爱的照顾者接触感到很安全。许多理论强调婴儿自我内部工作模型与他人的责任感有紧密的联系(Bretherton & Munholland, 1999)。在2岁时,婴儿依据他人的接受、允许自己探索、从他人之处得到安慰和肯定,他们的自我认知和自我感就使自己作为一个有因果关系的能动者,而为自我理论增加了新的维度。这些经验渐渐地被综合到对环境产生影响的那些固定人物的自我感之中,也存在于其他对婴儿内部状态可能做出适当反应或可能做出不适当反应的其他团体中的固定人物的自我感之中。

在学步期,儿童的自我理论通过积极的自我分化过程不断地发展。儿童探索他们能力的局限性以及他们对他人影响的实质是什么。因为学步儿还不能接受抽象的概念和他们具有的

自我中心主义(以自我为中心知觉世界)的倾向,所以他们的自我理论可能取决于个体拥有的能力和性情。虽然此时儿童没有社会比较(比他人更好或更差)的认识,但是他们对他人积极和消极的反应比较敏感。到3岁半或4岁时,儿童似乎理解了在游戏中竞争的意义,如果他们在游戏中获胜了,则会感到很高兴,相反则会感到很沮丧。然而,此时儿童还做不到以下这几个方面:什么是真实的自我,对自己的优势和劣势做出判断,或者对自己在各种领域里的能力做出区分(Emde & Buchsbaum, 1990)。

在学前期,儿童的自我理论更加分化了。<sup>236</sup> 儿童能够区分现实的自我(一个人实际上是怎样的)和理想的自我(一个人将会是怎样的)。他们认识到自己对自己的描述与父母或朋友对自己的描述之间存在着一定的差异(Oosterwegel & Oppenheimer, 1993)。他们能够区分数学、阅读和音乐等不同领域的活动,指出在某一领域里自己能力上的优势和劣势(Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993)。

根据戴蒙和哈特(1988)的理论,在学前期,自我被当作类别认同(categorical identification)的集合体来理解的。没有额外的联系或者重要性减少这些类别的陈述,他们是对自己存在的简单再认。

例如:你是哪种类型的人?我有一双蓝眼睛。为什么这很重要?它很重要。你是哪种类型的人?我是天主教徒。你为什么那样说?我是天主教徒。我的妈妈也是,我的爸爸也是,我的祖母、祖父都是,所以我也。(第59—60页)

在儿童中期,组织性原则转变成了比较性评价(comparative assessments),自我理解依赖于自己对社会规范和标准的比较或者是与特定人物的比较。

例如:你长得怎么样?我比大多数的孩子都大。那很重要吗?因为我能够比大家跑得快。

你长得怎么样?我并不像大多数孩子那样灵活。那很重要吗?因为我花很长时间做



作业。

人们可能认为,在学前期个体的自我意识开始出现了。通过谈话、故事、图画和宗教仪式,学前儿童开始理解他们的经验具有一定的独特性。他们认识到,自己在一个特定的时间内存在,不是在很久以前的恐龙时代,也不是在原始社会,更不是在不久前自己祖父母们生活的时代,或者是他们母亲的儿童时期(Nelson, 2000)。文化塑造着儿童自我感的内容和情境。例如,在一个对美国和中国大学生童年期最早的记忆研究的报告中(Wang, 2001),研究者要求美国大学生回忆自己早期的记忆并尽可能地描述它。同时还要求学生要回忆那些他们自己所记得的事件,而不是他人告诉他们的事件。下面是一名学生对自己3岁时的记忆。

我记得在姑妈家的一个蓝色大卧室里,自己向上眺望天花板。然后我看到了一些东西——那是白色的壁板,靠近天花板最高的墙。我记得自己目不转睛地盯着它那复杂的设计。在这时,我突然有了一点发现和认识。那几乎是我对“自我”的第一次认识。因为当我盯着天花板时,我认识到没有他人在我周围。我记得自己被这种没有玩具而使自己很愉快的能力所迷惑(Wang, 2001, 第220页)。

美国学生的第一次记忆发生的平均年龄是3.5岁,中国学生的第一次记忆发生的平均年龄是4岁。美国学生倾向于回忆起一些秘密的事情,在某个情绪事件之中或情绪体验的时刻,他们戏剧性地担当了领导者的角色。中国学生倾向于回忆在家庭和邻居之间所发生的较琐碎的事件。自我建构方式的文化差异在每一种自我社会观中都可以观察到。在美国,自我被人们认为是有独特价值的、有限制的、自主的实体。自我记忆和自我描述被认为是保持了个体的自我感,并以自我感通过选择和行动来指导自己的生活历史。在中国文化和其他的亚洲文化之中,自我是一个相互依赖的、相互制约的实体。要求人们记住自我中具有支持感的人际关系和自我与他人的相互依赖性(Wang, 2001; Wang, Leichtman, & Davies, 2000)。

4岁到6岁的儿童越来越意识到人们的观点是不同的。儿童对逻辑关系的认识有助于他们正确评价文化规范的概念。如果个人扮演一个特定的角色,那么人们就期望他按某种方式行动,在这种情况下,个人的性别角色标准就显得特别重要了。儿童对他们没有达到人们对男孩或女孩应该如何行动的期望很敏感。儿童也认识到必须从道德的角度明确地区分好与坏。这些认知能力的获得使儿童对社会压力更加敏感、更可能体验到内疚感或失败感,并且使他们更关注社会性比较、自我批评和自我评价等方面的问题。4岁到6岁的儿童在很大程度上依赖从成人那里获得物质的和情绪的资源,因此更能适应父母积极的和消极的反馈。由于这些原因,自尊的问题在学前期和儿童中期就显得特别重要。

### 自尊

对身体自我、活动自我、社会自我和心理自我等自我的每一个成分来说,个人都在对自我的价值做出评价。这种自我评价或自尊(self-esteem)有三个来源:(1)从他人那里获得喜欢的、支持的和称赞的信息;(2)特定的归属感和能力;(3)个人关于自我在这些特定方面与他人的比较以及理想自我之间的关系(Pelham & Swann, 1989)。

被他人爱慕、有价值、受崇拜和拥有成就感,都会提高一个人的价值感。而被他人所忽视、排斥、斥责和失败感,又都会使每个人产生无价值感。这些早期的情感经历有助于一个人对自豪感或者羞愧感、价值感或者无价值感形成普遍的认识,有些儿童甚至在3、4岁时就能全面地认识自己了(Eder, 1989; Eder, Gerlach, & Perlmutter, 1987)。

关于自我特定方面的信息,是一个人在完成每天的任务时积累起来的成功和失败的经验,或者是当个体能力的特定方面受到挑战时所积累起来的经验。幼儿发展了他们在运动、237问题解决方面的积极情感,或者通过他人鼓励性的反应和在这些领域中成功后的愉快感而发



成功体验能建立信心并有助于积极的自尊心的形成。因为艾比为要骑上她那没有辅助轮的“大”自行车而发抖。她觉得干得不错,为自己能骑得这么棒,并取得了如此的成就而开心和自豪。

Elizabeth Creaw

展自己的社会技能(Harter,1985)。

随着扮演角色和经历情境的经验增多,每一种特定的能力对一个人来说都具有重要的意义。并不是一个人所有的能力在家庭、学校和朋友中都具有同等的价值。人们可能相信自己在一些领域内有能力,但这些能力并不是在所有领域里都很重要;另外一些人可能相信他们只在一个或两个领域内有能力,但他们的这种能力可能是在非常有价值的领域,并且相信这对于个人总体上的成功是至关重要的。一个人的自尊受其价值观的影响,个人将分配特定的能力到那些与自己生活目标、个人理想和整个生活目标有关的领域中。因此,在他人的眼里,你是一位成功者,但自己总感到有一种无价值感的烦恼。同样,当他人认为那些让满意的特质和活动没有价值时,你并不这样认为,对你来说真实的情况就是这样的,你对此充满自豪和自信。

积极的自我价值感会为个体提供保护性的框架。如果一个人有积极的、乐观的自我评价,那么消极的和不一致的信息将会被排除掉。高自尊的人将通过检查任务、用完成任务所需要的时间量、其他人的卷入程度或者对成功和失败的评价标准等来解释引起失败的原因。他们用各种策略来减少消极反馈的影响。相比较而言,低自尊的人,则把失败视为他们缺少价值的新证据(Brown, & Mankowski, 1993; Brown & Gallagher, 1992)。

低自尊是与一个人缺乏明确的基本特征有关。例如,一个低自尊的人可能认可一对矛盾的描述,把自己看作是胆小的——胆大的,或者灵活的——呆板的。这个结论与不一致、不稳定以及个人本身缺乏信心联系在一起。因为这种混淆,低自尊的人可能很难决定去参与什么样的社会情境。对他们的价值来说,他们可能把自己放在获得矛盾的或消极的社会信息情境之中,或让他们自己接触更为混乱的情境(Brockner, 1984; Swann, 1990)。随着时间的推移,自我缺乏确定性可能与认同成就感存在问题和对负面的反馈有更大的脆弱性相关,这种负面的反馈增加了混乱感,并导致个人产生消极的情绪(Campbell, 1990; Baumgardner, 1990; Setterlund & Niedenthal, 1993)。

一些学者提出个体不现实的积极自尊所带来的消极后果。例如,高自尊的人可能通过夸大他们在其他方面的能力,以此来掩盖自己在某一方面失败的信息(Brown & Smart, 1991)。这个策略可以看成是个人产生了认为他人观点是无效的、不适合于自己的一种夸张性的评定。其他学者认为,父母和老师可能有意给儿童提供自我增进的策略,以侧重于形成他们“客观的我”,这使得儿童变得漠视他人,忘记与帮助他人相关的积极情感(Burr & Christensen, 1992)。我们推测,那些低自尊的儿童或那些由于目前的失败和损失而导致自尊下降的儿童,通过自我增进的策略来增进他们的自尊是很重要的。这种类型的干预可能帮助这些儿童预防发生严重的抑郁(Pelham, 1991)。然而,对已



在五六岁时,儿童会努力从成人和同伴中获得认同。甚至凭老师温柔的批评就能唤起儿童的内疚和自责。在这幅照片中,你觉得老师的批评是怎样的呢?(Elena Rooraid/PhotoEdit)

经有健康的、积极自我价值感的儿童来说,通过增进其自尊来促进其发展,这种做法是否明智,目前在认识上还不清晰。

**自尊和学前儿童** 在生命的每个阶段,随着个体为自己设置的新目标或者随着能力差异变得越来越明显,他们可能会出现暂时的较低自尊期。对自尊的研究表明,学前儿童可能对自我价值感的波动特别脆弱(Kegan, 1982)。很明显,入学前的儿童和幼儿园阶段的儿童评定他们自己的能力比1—4年级儿童的更高。此外,小女孩比小男孩更看重自己的能力,并且对成功有更低的期望(Frey & Ruble, 1987; Butler, 1990)。

238 学前儿童逐渐意识到自己有什么样的能力、老师或父母或年龄大的儿童对自己技能的期望,或者与更大年龄孩子相比在技能上所表现出的差距是什么。他们把自己看作是他人评价的对象。他们也意识到被家庭之外的成人和同伴接纳的重要性,特别是自己的老师和同学的接纳(Weinstein, Marshall, Sharp, & Botkin, 1987)。这些新的、有价值的他人可能并不

像他们的家庭成员那样因他们的技能提高而产生自豪感,或者理解他们在能力上的有限性。在同伴竞争中,他们开始在与他人进行比较中对自己的成绩和能力将会受到怎样的评价产生焦虑(Butler, 1989)。例如,在学校中,幼儿可能对其他人的工作做出重要的评论,他们批评的倾向超过赞扬倾向,男孩比女孩更倾向于批评他们同伴的工作(Frey & Ruble, 1987)。公开的同伴批评和重视同伴的竞争,这两者可能一起使学校成为个人自尊不断受到挑战的地方。

由于上述原因,学前儿童可能体验到抑郁感和无价值感。但是此时他们自尊的下降被认为是一种暂时的变化。并且对儿童来说这也是可忍耐的。一项针对学前儿童的研究,是在儿童面对挑战性的任务时,将他们解决任务的方法,他们对成功的希望和他们对积极和消极的归因普遍综合起来之后,对他们的无助感进行测量。五年之后,对幼儿无助感表情的评定证明是对其抑郁和低自我价值感进行预测的一个很好指标。这意味着,学前期儿童的低自尊和

无助感的图式可能已开始明确,除非有积极的干预性挑战,才有可能改变儿童在以前那些年中所形成的掌握感和能力(Kistner, Ziegert, Castro, & Robertson, 2001; Davis-Kean & Sandler, 2001)。幼儿需要来自成人不断的肯定,他们需要有更多的机会来发现自己独特的天才和能力,这一点对他们自己来说是有用的、重要的,并且对他人也产生着积极的影响。随着能力的提高,思维变得越来越灵活,儿童有意义的友谊和自尊的期望也会增多。

## 同伴游戏

在家庭中的经验尽管可为学前儿童对社会世界的建构提供最初的信息指导,这种指导在他们与同伴进行相互作用的过程中对他们的生理、认知、社会和情绪发展有着重要的促进作用。在学前期,随着游戏质量的提高,更多的儿童参与到更为复杂的游戏之中。此外,他们还会形成友谊团体,以维持更精致的幻想游戏,体验团体内成员之间的矛盾,参与解决团体所遇到的问题,并会遇到对性别、道德感和自我等问题的不同观点。

## 团体游戏

学前儿童继续在游戏中使用生动的幻想。在这个阶段,会产生一种新的游戏形式。儿童对更有结构性和更接近现实生活的团体游戏比主要基于幻想性的游戏表现出更大的兴趣。“绕着玫瑰花的戒指”、“伦敦桥”和“在小山谷中的农民”等都是他们早期游戏的例子,而“捉迷藏”和“像章制造者”是学前时期儿童们的更为复杂的游戏,这些游戏包括了更为复杂的认知、身体技能和仪式。这些游戏把幻想和与同伴合作的重要性融合到了一起。团体游戏是学步期儿童的幻想游戏和儿童中期的运动队以及其他形式游戏的一个变式(Erikson, 1977)。

239 团体游戏通常包括一些简单的规则,这些规则使儿童能够有效地运用它们来进行游戏,并在没有成人的帮助下决定谁是胜利者。在这

里一般不包括团队概念的含义。重复玩一个游戏会使许多儿童有机会成为胜利者。儿童从这些特定游戏中感到特别愉快,从而使他们与更多的同伴进行合作和交往(Garvey, 1977)。

有许多这样的游戏允许儿童变换自己的角色。儿童先是隐藏者,后是寻找者;先是抓人者,后是被抓者;先获得了地位,后又失去了地位。通过团体游戏,儿童体验到相反地位的角色关系。然而,在与同伴的游戏中,大部分角色是固定的,例如儿子或女儿,兄弟或姐妹或学生,这样就使儿童有机会从不同角度去体验这些角色(Lee, 1975; Sutton-Smith, 1972)。

## 进一步探索: 背景不协调

儿童随时都会受到他们周围社会团体的影响。在学前期,儿童经历着从家庭环境和邻居的环境向更为不同的学校环境过渡。在与家庭的主要社会特征,特别是宗教、种族和社会阶层等相比时,学校环境是一种重要的补充。莫里斯·罗森伯格(Morris Rosenberg, 1979)将背景不协调(contextual dissonance)定义为主要的照顾者和家庭环境特征之间的差异以及儿童参与的环境与自己生活环境之间的差异。他研究了背景不协调对儿童自尊的影响,并讨论了所有不协调的三个方面的消极影响。跟天主教徒长大的天主教徒与跟非天主教徒邻居长大的天主教徒相比,后者的自尊更低。类似的结果也在由不协调的邻居养大的新教徒和犹太教徒中观察到。同时还发现种族不协调和经济不协调与低自尊相关。例如,与混杂居住在密歇根城区的黑人儿童相比,那些居住在密西西比农村的黑人学前儿童有更高的自尊(McAdoo, 1985)。这些研究表明,自尊通过持续感和归属感得到支持。相反,不协调的经验、个人价值或者个人品质与团体认为的价值之间的契合度的缺乏,是可能导致更低自尊的原因,并导致许多人会陷入破坏他们基本的积极自尊的情境之中(Setterlund & Nviedenthal, 1993)。一些

不协调的情境可能会导致个体基本自我价值感的破坏,这些情境包括在青少年时转到一所新的学校,在这所学校里同伴的价值观与自己家庭和自己个人的价值观有差异;外来的移民被视为社区的新成员;或受聘在一个机构中担任重要的领导角色时,自己与机构中的雇佣者有不同的背景和训练;成为男生教室里唯一的女生;或者成为女性办公室里唯一男性等。

### 友伴团体

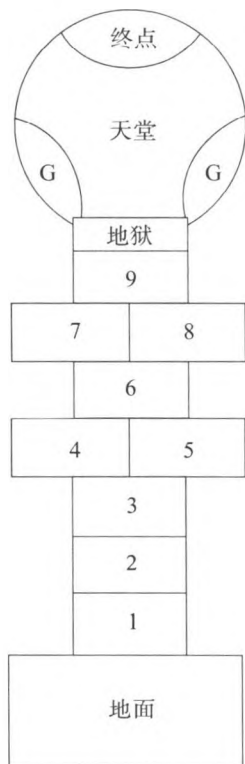
在学前期,友谊是建立在具体的物物交换和相互喜爱的活动基础之上的。通过爱、分享,或者通过幻想,或在建构性游戏中的合作行为使友谊得以维持。到4、5岁时,有稳定友谊的儿童在与朋友的交往中会变得更有技巧,创造出更精细的假想游戏,并且愿意改变他们的游戏偏好,让友伴团体中的所有成员都有机会享受他们最喜爱的游戏类型(Park, Lay, & Ramsay, 1993; Vaughn, Colvin, Azria, Caya, & Krzysik, 2001)。儿童可能共同建起雪堡垒、玩洋娃娃或者进行空间探险,或者在他人的家里睡觉,而拿走玩具、打人或者给他人起绰号,这些活动都有可能破坏上述游戏。通过增进儿童人际关系的敏感性、社会推理技能、矛盾解决技能等可提高他们形成友谊的可能性。上述游戏活动对年幼儿童来说都是很有益的(Volling, Young-blade, & Belsky, 1997)。

**朋友间的矛盾** 学前儿童倾向于根据结果而不是意图来评价情境。因此,当出现消极结果时,他们会表现出严厉的责备行为。例如,问儿童,若自己对其他儿童造成伤害后应该受到怎样的责备。假设发生六种不同的“伤害”情况。假如儿童偶尔被其他儿童用玩具伤害,但是玩具主人并没有直接引起这种伤害,那么处于最低水平责任中的6岁儿童,与年龄更大的儿童或者成人相比,他们更倾向于根据结果来责备自己(Fincham & Jaspars, 1979)。这种僵化的社会责任划分方法,以及因此引起的争吵、对他人说闲话和不公平的强烈情感会使同伴游戏频繁地遭到破坏。

尽管儿童参与到同伴友谊这一积极的世界之中,但是对于学前儿童来说,这仍是一个不公平的、困难的和经常遭受挫折的地方。例如,有许多5岁和6岁的儿童常参与打架。在一项对2405岁、8岁和11岁的意大利和英国儿童在游戏时打架行为进行的研究中,研究者想了解儿童对真正的打架行为和游戏时的打架行为之间有什么不同的看法(Smith, Hunter, Carvalho, & Costabile, 1992)。结果发现,大约半数的儿童喜欢游戏时的打架行为,而且男孩喜欢的数量要多于女孩。80%的儿童都认识到游戏时的打架行为会存在着危险,因为游戏时的打架行为更有可能转变为严重的、真正的打架行为。如果出现意外的伤害,或从游戏时打架行为转到起绰号,或者一名儿童意外地伤害了另一名儿童,第二位儿童误以为他是故意伤害自己,他会反过来伤害第一位儿童,这时就有可能发生真正的打架行为。一名5岁的儿童说,如果游戏时的打架行为转变为真正的打架行为,他们就会告诉大人。无论其他儿童是否是朋友,他们都认为这样做是违规的,是需要大人严肃地干预并处理的。如果其他儿童是朋友的话,年龄大点的儿童很可能会忘掉这件事。

### 人的发展与文化: “跳房子”游戏

这是全世界都玩的一个古老的游戏,“跳房子”把儿童从地上带到天堂然后又返回地面。跳房子图被画在罗马广场的地面上。随着罗马帝国的扩张,战士们在欧洲的鹅卵石路上复制它或者其他相似的图形。虽然儿童对罗马图进行了改良,但它通常是有一些幻想的主题的。跳房子游戏跨越大陆后在16个国家中传播,这其中包括了美国、英国、俄罗斯、印度、阿鲁巴岛、尼泊尔。在每一个国家,跳房子游戏都随儿童的信仰而变化。儿童先投出标志,首先单脚跳过方块,避免危险区域,像地狱、月球、水或者被别的游戏者已标记过的方块,然后返回基地(Grunfeld, 1975; Lankford, 1996)。对这个游



在跳房子这个游戏中,当儿童从“地面”单脚跳到“天堂”时,这考验了他们的幻想力、控制力和运用策略的某种能力。(Michael Edrington/The Image works)

戏的广泛喜爱反映了该游戏是对学前儿童许多能力的挑战。

这个游戏象征着学前期面临的危险,象征着儿童在他们的生活中尝试向前移动,既不能沿直线走,也不能走出方块或者走入禁区。在所有文化中,儿童都要仔细平衡以便使自己处于他们社会化的参数之中。同时,游戏也提供了练习掌握的机会。儿童是他们“跳房子”世界的创造者,并且他们有能力通过仔细、敏捷和幸运来取胜。埃里克森(1982)强调单脚跳和希望之间与语言和思维之间有关。随着他们从一个方块跳到另一个方块,面对危险,有时克服了危险,有时遭遇失败而结束了游戏。但无论如何这都使他们的信念得到一次新的飞跃。

**朋友间性别分离** 学前儿童同伴团体的一个最显著特征是按性别来区分其成员。当男孩和女孩自由选择游戏同伴时,他们更倾向于选择与自己性别相同的人。这种同性别社会群体的模式不仅在美国儿童身上能观察到,而且在大多数其他文化中生活的儿童身上也能观察到(Edwards & Whiting, 1988)。在一项追踪研究中,发现4岁半的儿童与同性别朋友游戏的次数比与异性朋友要多三倍。到了6岁半时,儿童与同性别朋友游戏的次数会上升11倍<sup>241</sup>(Maccoby & Jacklin, 1987)。

认知和行为因素会促进性别分离(Barbu, Le Maner-Idrissi, & Jouanjan, 2000)。根据前面对性别认同的讨论,很明显儿童期望与同性别的他人从事相似的活动、玩相似的玩具和相似的游戏。儿童形成男孩和女孩作为朋友还是游戏同伴的内部心理表征。这些内在的心理模式指导他们在与同伴相互作用过程中的认识(Markovits, Benenson, & Dolenszky, 2001)。因为他们相信,同性别的其他儿童会和自己有同样的游戏偏爱,所以,他们更可能寻找同性别的他人。

同时,对于那些生活在同性团体中的男孩和女孩来说,他们与那些生活在性别混合团体中的男孩和女孩在游戏时存在行为差异。因



此,对同性别游戏团体的偏爱主要是通过儿童在积极积累游戏经验时的愉快和不愉快的情感所形成的。还有一种可能是在一些文化中,不鼓励男孩和女孩同时参与某种类型的游戏。例如,在巴西的一个部落中,儿童在玩“过家家”游戏时,男孩(丈夫)假装去狩猎或捕鱼而离开,他们回来的时候手拿树叶给女孩(妻子),她们假装把树叶煮一下,然后递给男孩(丈夫)吃(Gregor, 1977)。

同性别社会团体形成的重要性在于使男孩和女孩在不同的同伴团体中来成长(Maccoby, 1988, 1990)。儿童倾向于使用不同的策略来获得团体中的支配地位或领导地位。为此,男孩更可能使用身体威胁和直接的要求来实现其支配地位或领导地位;而女孩更可能使用言语劝阻和礼貌的建议来实现其支配地位或领导地位。在参加各种团体时,男孩的言语交流常包括多次的自夸、命令、打断、诘问和一般性的游戏式嘲弄。男孩尝试通过言语威胁超越他人,以便确立自己的支配地位。另一方面,在所有的女孩团体中,她们在交往时倾向于同意和认可他人的命令、仔细地倾听他人的陈述、在一个分享的情境和经历中谈论那些使团体更加团结的事情(Leaper, Tenenbaum, & Shaffer, 1999)。与完全由男孩组成的团体相比,男孩在混合性别的团体中更少对自己的行为加以控制,并表现出更大的支配性。相反,女孩在混合性别的团体中则表现出更多地接受行为或者安慰行为。由此而导致的结果是强化了男孩形成消极的观点,并增加了他们寻找完全由女性所组成的同伴来共同活动的行为倾向。

当然,许多学前儿童也同异性儿童形成友谊。这些友谊早在婴儿期或者在学步期就能发现,一般是与他们同住在一起的儿童,或是生活在同一个儿童照顾中心的儿童。通过兴趣和游戏偏爱的协调来维持他们的友谊,而且也可能是他们有寻找同性别友谊的倾向,这种倾向甚至在学前期和在儿童中期的儿童身上就能观察到(Howes & Phillipsen, 1992)。然而,同性别友伴团体中的一般偏爱也是儿童在青少年晚期

构成其社会性发展的一个重要方面(Bukowski, Gauze, Hoza, & Newcomb, 1993)。即使男孩和女孩都生活在相同的文化、相同的邻居、甚至在同一家庭中长大,他们倾向于建立不同的游戏团体和友伴团体,以此来促进与不同性别个体间交流策略的发展,而且使男孩和女孩间的困难得到双方的相互谅解。

**团体和两人** 除了对同性别朋友的偏爱外,男孩和女孩还偏爱与不同规模团体中的每个人交往。在学前期,女孩似乎喜欢成对的(两人)交往超过与多人团体的交往,然而男孩似乎喜欢更大规模人员的团体(Benenson, 1993; Markovits, Benenson, & Dolenszky, 2001)。这并不是说,男孩和女孩不能在两人和多人构成的同伴团体的人际交往情境中有效地发挥自己的作用,而是若让他们选择时,男孩偏爱团体,女孩偏爱两个人。团体和两个人的情境提供了不同的亲密机会,可以练习支配和控制的不同需要,协调活动中的不同问题,同时还提供了成人社会关系中不同形式的模式,如伴侣之间的亲密关系、亲子关系、运动队、工作组和家庭成员联系在一起的同伴团体。

## 心理社会性危机:主动与内疚

随着对学步期儿童的自主性与羞愧和怀疑危机的积极解决,该阶段的儿童产生了一种强烈的、独特的自我。在学前阶段,儿童把他们的注意转到对外部世界的观察上。他们试图发现在外部世界中自己身上所具有的稳定性和规律性。

### 主动

主动(initiative)是一种能动的表现,是作为因果能动性个体自我的早期经验结果。儿童用自己的观念和疑问来影响周围的社会环境。“主观的我”是自我的执行分支,这在前面自我概念部分已讨论过了(Damon & Hart, 1988)。



主动是一种积极的和对世界概括性的观察,与自主性一样。只不过自主性是个体积极的、实际的操作(Erikson, 1963)。研究发现,儿童的动机和技能取决于他们强烈自主感的成功发展。当儿童对自己有自我控制感和自信心时,242 他们能够从事各种活动并观察其结果。例如,他们发现,什么事可使父母或老师生气,什么事可使他们高兴。他们可能故意表现出一种敌意的行为以引起他人同样的反应。儿童对宇宙秩序的好奇心是从具体事物发展到了抽象的哲学。他们可能问天空是什么颜色的?长头发的目的是什么?上帝的本质是什么?婴儿是从哪来的?手指甲生长的速度是多少?他们会把事物一分为二。他们探索小路和邻居家里黑暗的角落,用零碎的东西来发明玩具和游戏。

主动的一个表现是儿童对自己的身体,有时是对他们朋友的身体进行游戏式的探索。在“当医生”游戏中,常能看见5岁和6岁儿童在游戏时,“医生”和“病人”都把裤子脱掉的情况。偶尔可能观察到,这个年龄段男孩在游戏时会玩谁憋尿的时间最长,谁就获胜。女孩偶尔也报告,她们与男孩一样,试着站着撒尿。男孩和女孩都有一定形式的手淫。这些行为都表明儿童对自己身体以及身体功能发展的好奇心和愉悦感。

儿童可能在他们独处时,通过试着发现某物是如何发挥作用和通过制造或发明新奇的装置来表现其主动。

唐纳德敲打手中的各种物体。他把木块放在一辆玩具轿车上,把一片树叶放在木块上面,接着把树叶推掉。然后他把一辆卡车放在旁边,把木块放在它上边,并将其移到轿车上,又放了三块木块在它上面,然后打翻这个结构。他再次拿起轿车,就像它是一个洋娃娃那样地打它,把它打得前仰后翻。把一片树叶放在它上面,然后把树叶弄掉。他又以这样的方式玩了一会,然后跑出了车库(Murphy, 第102页)。

儿童在社会情境下可能会通过问问题、强调他们的存在并扮演领导角色来表现其主动。在一项社会竞争游戏的研究中,让儿童描述他

们接受同伴进入游戏团体的策略(Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986)。两个儿童正在进行游戏活动(他们作为主人),第三个儿童进入房间并主动尝试着与其他人进行游戏。儿童进入游戏的情景被录像然后被编码。此外,还对那些尝试主动进入游戏的儿童和两个主人进行了访谈,要求他们评价如何进入才能成功。对儿童主动进入游戏的行为判断结果认为,交往时有三个策略是有效的,并与社会竞争的其他方面联系在一起。

1. 通过对问题做出有意义的信息反应以建立共同的基础。

2. 与他人进行积极友好的交换。

3. 没有消极易怒的行为。主动进入游戏并表现很成功的儿童很少是“有破坏性的、挑剔的、要求不强烈的、参与不一致的行为,或者不指出原则或原因就反对主人。”

有积极主动体验的儿童,能够应用这一方法来观察客观世界和社会世界。他们通过肥皂、香水、松树球、树叶和其他强力成分的混合来创造和改进“魔幻剂”。他们创造游戏、故事、木偶剧、舞蹈和仪式。他们用服装打扮自己,站在同伴的头上娱乐,将自己挂在树杈上或者在高高的墙壁上面行走来表现自己胆大,让自己参与那些好奇的、私人的讨论。他们花时间试着寻找在圣诞前夜抓住圣诞老人的方法,或者是设法在牙齿小仙女(Tooth Fairy)晚上来拿他们的裤子时抓住她。儿童的主动与一个天真的、华而不实的、大胆的精神和希望发现、指导和支配相关联的时期,就是他们被称为“小淘气鬼”的年龄。他们进行研究和调查的所有方式是公平游戏。

## 内疚

内疚(guilt)是个体对不可接受的思想、幻想或行为负责时所伴随的一种情绪(Izard, 1977),是个体由自责和希望对想象中或真实的错误加以弥补时所产生的的一种消极情绪。因它能中断或者抑制攻击行为,并引导人们要求原

谅或者尝试弥补自己可能做的错事,所以内疚情绪具有提高社会和谐的适应性功能。

有三种理论对内疚产生的原因提供了不同的解释(Zahn-Waxler & Kochanska, 1990)。首先,精神分析观点认为,内疚作为一种情绪反应,它是个人对不可接受的性行为 and 攻击性冲动情绪所作出的反应。在生殖器期,当儿童对自己的父母产生了敌意和性爱的情感时,这种冲动对他们有很大的威胁性。

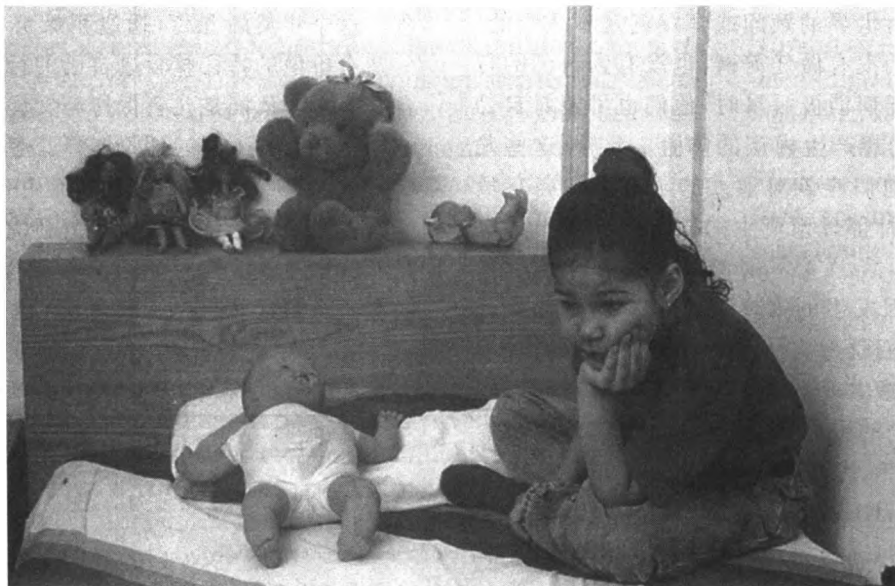
第二,对移情的研究认为,在一个人很小的时候,由自己的情绪唤醒和对他人烦恼情绪的敏感可产生内疚。这种基于移情的内疚并不是防御性的;它将亲社会情感、婴儿与照顾者之间基本的情绪纽带紧密地联系在一起了(Hoffman, 1982)。

第三,认知观点主张,产生内疚的原因是个人行为与自己所持的标准和信念相矛盾。这种观点假定,内疚取决于个体是否有很高的自我反省水平和将个人的行为与个人标准相比较的能力。依据此理论,在学前期和儿童中期,随着儿童在自己的团体中更多地对自己进行比较

和自我评价,他们就开始有了内疚的体验。

每一种文化都对合法的实验和研究施加限制性的影响。有些问题是不能问的;有些事情是不能做的。成人的反应决定了儿童某些特定<sup>243</sup>的行为是错误的或是可接受的,如攻击性行为、性游戏或者是手淫行为。儿童逐渐内化自己文化的禁令并学会抑制他们对忌讳方面的好奇心。各种文化共有的一个禁忌是禁止乱伦。大多数儿童了解到在家庭成员之间表现出任何性亲密的行为都是被绝对禁止的,有这种关系的想法会使人产生焦虑和内疚。由于家庭和学校强化约束儿童对某些方面的质询,所以他们在其他方面的好奇心也会受限制。当儿童产生一种积极的、对环境质疑的研究使他们获得信息和愉快感时,他们的主动与内疚的心理社会性危机就得到了积极的解决,并通过对个人隐私和文化价值的尊重来调节自己的质询。然而,此时儿童占主导状态的心理是好奇心和试验。即使在某些特定方面会受限制,但是儿童仍尽力学习理解世界上大部分不受限制的事物。

如同心理社会性危机的其它消极方面一



莎妮尔沙因为乱叫妹妹的名字而把妹妹弄哭了。现在她正在自己的房间里,重新回想整件事。对于大多数儿童来说,偶发的内疚使他们想对自己的行为有所改正并重新获得家人或朋友的肯定。(Laura Dwight/PhotoEdit)

样,内疚对个人来说也具有适应性的功能。随着儿童移情能力和对自己行为负责能力的发展,他们认识到自己的行为或语言可能会对他人造成伤害。研究发现正常水平的内疚与积极水平的亲社会行为和高水平移情之间存在相关性(Tangney,1991)。通常内疚感会导致自责,从而使个体再次努力尝试将事情做好,以恢复自己在人际关系中的积极情感。

依据社会化和人际关系的不同模式,女孩和男孩内疚体验的表现不同(Maccoby,1990)。女孩的移情水平较高,男孩的攻击性水平较高。已社会化了的女孩,她们更关心他人并注意与他人之间保持联系。因此,当她们撒谎或者对他人表现出轻率行为时,或者当她们使他人不高兴时,或者与他人发生矛盾而受到责备时,她们的内疚体验可能会更强烈。相反,已社会化的男孩,他们能控制和确定自己的情绪表现。当他们有打架行为时,当他们使其他儿童或动物受到伤害时,或者他们表现出损坏财产的行为时,这些行为都会使他们的内疚体验更加强烈(Williams, & Bybee,1994)。

一些儿童忍受自己无法摆脱的内疚,他们觉得自己对世界的疑问或怀疑都是不适当的。甚至当他们没有做任何事,也没有因自己的行为而导致任何消极后果时,他们也可能对自己的冲动和幻想产生内疚的体验。此外,这些儿童还相信他们应该对他人的不幸和不高兴负责。例如,抑郁母亲所生的孩子会表现出异常高水平的烦恼、关心和对他人不高兴的责任感。母亲经常因发生的大多数不幸事件而责备自己,这样她们就为孩子树立了一个抑郁的榜样。此外,当儿童出现错误的行为时,抑郁母亲可能回避给孩子的爱,母亲的惩罚技巧与儿童高水平的内疚和焦虑密切相关(Zahn-Waxler, Kochanska, Krupnick, & McKnew,1990)。在这种环境中,儿童学习严格限制自己感到害怕的新行为,这些行为可能伤害他人,或者让他人感到不高兴。在内疚问题上儿童对主动与内疚之间的危机的解决,完全取决于父母或者其他权威者的指导。

主动对内疚的心理社会性危机重视个体在智力方面的好奇心与情绪发展之间的密切关系。在这个阶段,父母和学校通过实验、好奇心和研究来传递文化态度。他们也要求和指导儿童将好奇心从家族、小团体和禁忌文化领域中走出来,期望他们发展解决自己问题和控制自己行为的能力。然而,如果儿童的行为与之背道而驰,当然得不到支持并会受到惩罚。儿童成功的自我控制可能没有引起成人的任何注<sup>244</sup>意,他们必须发展强大的、内在的道德编码内容,才能帮助他们避免惩罚。因此,他们也必须发展对自己正确行为进行正强化的能力。对儿童思维领域的约束越多,儿童越难区分什么是合法的领域、什么是可探究的领域、什么是不合适的领域。儿童应对这一问题的唯一方式是发展限制思想和行为的严格的道德编码内容。

## 核心过程:认同

在讨论学前阶段的发展任务时,人们认为认同是直接解决主动与内疚之间矛盾的核心过程。这个年龄的儿童,通过积极努力把父母的一些有价值的特征整合进自己的行为中来增强自我概念。认同是儿童保持与父母联系的一种机制。有四种不同的理论解释儿童的认同动机(表8.5)。

害怕失去爱是建立在儿童刚认识到自己对父母的依赖上。儿童的行为像父母,可确保他们有一个持续积极的人际关系,也是儿童把自

表 8.5 与父母认同的四种动机

动机	定义
害怕失去爱	儿童行为像父母是为了保证持续的、积极的、爱的关系。
对攻击者的认同	儿童行为像父母是保护自己,避免惹父母生气。
对满足权力需要的认同	儿童行为像父母以获得与有权力的父母联系的一种能动性。
增加知觉相似性的认同	儿童行为像父母是为增加自己知觉到父母的相似性,并因此分享父母的积极属性。

己所爱的人的人格整合进了自我概念之中。之后,儿童能够感觉到虽然自己与所爱的人不在一起了,但自己是与他们紧密地联系在一起的(Jacobson,1964)。如果儿童能够像自己所爱的父母那样,那么他们就不需要父母的持续在场来证实对自己的爱了。

当儿童体验到对父母产生的一些害怕时,就唤醒了他们对攻击者的认同。为了保护自己不受伤害,他们会表现出害怕父母的类似行为,甚至对非常残忍的父母也能认同。由于儿童整合的大多数行为都具有攻击性,所以他们经常对他人表现出攻击性行为。这种类型的认同可能给儿童一种不可思议的力量感,并能减少父母虐待他们的倾向性。父母看到自己和孩子之间有很大相似性时,他们更不可能对孩子进行恐吓或者是伤害(Freud,1936)。

认同的第三种动机是地位和权力的需要(Bandura,1977,1986)。对榜样的研究表明,与得到奖赏的榜样行为相比,儿童更可能模仿控制资源榜样的行为。当儿童按有权力榜样的行为方式行动时,通过代理权力感的体验可激发儿童模仿榜样的行为动机。所以,儿童更可能表现出在家中占支配地位的父亲或母亲的人格特征(Hetherington,1967)。

认同的第四种动机来源于儿童增加与他们父母知觉相似性的需要(Kagan,1958)。儿童把一些有价值的特征归因于自己的父母,这些特征包括身高、美貌、特殊才能、权力、成功和尊重。当他们知觉到自己与父母之间存在着相似性时,儿童会准备更多地分享这些积极的特征。他们体验这种相似感有三种主要的方式:(1)通过知觉身体和心理方面实际的相似性;(2)通过采纳父母的行为;(3)通过他人告知的相似性。知觉相似性的增加会促进儿童更为强烈的认同感。

这些动机适用于所有认同过程,且不论认同者或榜样的年龄与性别。对于某一位特定的儿童来说,其中一种动机可能是占主导地位的,但其他动机也包括在这一过程之中。与父母的认同,将使儿童感到即使父母不在眼前,他们仍

与自己在一起。这种与父母在一起的认识为儿童在各种情境下的安全感提供了基础。

从另一种角度来看,认同使儿童从自己父母那里发展出独立感(Jacobson,1964)。知道父母在某一特定情境下将如何反应的儿童,将不再需要父母在眼前指导自己的行为。儿童能够表扬或者惩罚自己的行为,他们不再依赖父母来执行这种功能了。

与父母的认同将以两种不同的方式影响着 245 儿童的发展。一种方式是,与父母的亲密感为儿童提供了整合父母鼓励和禁令的基础。一旦儿童完成了这种整合,他们就用它来指导自己的行为,违背了这一准则自己就会产生内疚。另一种方式是,当他们远离父母时,从对父母的强烈认同中所产生的安全感,会增强儿童的自由感。与父母认同强的儿童更可能对环境提出质疑、从事冒险活动和创造性的活动。

与父母的认同还可导致儿童巩固其人格。在学前期,一个重要的发展结果就是儿童理想自我形象的形成,也就是精神分析理论家提出的自我理想(ego ideal)(Freud,1909/1955; Sandler, Holder, & Meers, 1963)。良心不仅对错误行为进行惩罚,而且还会对儿童表现出的更接近理想自我形象的行为加以奖励。理想自我是对未来自我的一种综合观点,包括对自己的技能、职业、价值观和人际关系的观点。理想自我是一种幻想,一个甚至在成人期也不能实现的目标。虽然如此,现实自我和理想自我之间的差异是一个强大的动力源,当儿童努力去实现自己的目标时,他们就会去尝试新的活动,设置一个他们尽可能达到的目标,进行冒险、排除那些可能干扰他们目标实现的诱因。

在学前期,儿童的自我理想比后来的各个阶段更不现实,他们幻想自己将来所希望做的各种事情。他们直接采纳父母的价值观,并用它们来设计一个虚构理想人物的某些方面。理想自我可能包括一个大力士、伊丽莎白皇后二世的财富、孔子的智慧和耶稣的怜悯之心。儿童缺少对自我的限制,会使他们观察和体验一些超越他们达到的人类品质。随着个体年龄的

增长,尽管理想的自我形象中还有一些是无法实现的,但是其中可实现的程度已明显增多了,这一点是非常重要的。由于个体不可能成为自己希望中的形象,所以发现那些很难改正理想自我形象的人,对个人挫折和内心中的失望就表现得很脆弱。许多6岁大的儿童希望自己成为美国总统。这些非常不现实的幻想让他们振奋,并表现出高贵的行为。然而,真正实现这一理想的人是很少的。在进入成人早期后,对每个人来说重要的就是要有一个与自己的现实较接近的职业理想。

与父母认同的过程是通过理想的自我形象和浸透到儿童人格之中的道德规定来实现的。当儿童不能够控制自己的行为以使之符合心中内化的法律和理想时,他们将会有内疚的体验。相反,当儿童的行为接近理想并与遵照内化了的法律时相符,他们将会体验使自己采取主动的自信感。内疚和自信之间的平衡取决于个体主动与内疚这一心理社会性危机的最终解决。

主动与内疚的危机引起儿童对现存规范质疑的需要,也涉及到规范被破坏时所出现的道德感的需要。虽然这一危机并不是针对智力发展的,然而,人们应该相信,在这个阶段儿童质疑的水平可能是由于他们认知复杂性的增长所导致的。积极的父母认同过程会促进儿童对文化规范的整合,并加强儿童的才能感。在这个阶段的社会化,要么培养了儿童广泛的创造性,要么培养了儿童对新奇事物的焦虑与恐惧。

## 基本适应的自我品质和主要的反常状态

由于儿童努力解决主动与内疚之间的危机,从学前期就出现了有利于基本适应的自我品质——目的或者主要的反常状态——抑制。这些倾向表明,在儿童更可能允许他人来指导自己行为过程时,对应激而言,让儿童具有应对资源的定位将支持其直接的、行为定向的问题解决,或者支持儿童采取更被动的、自我保护的方式。

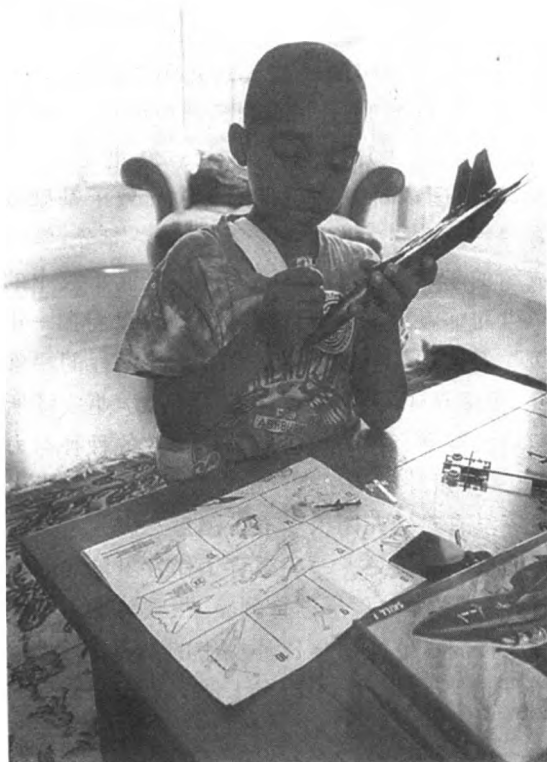
## 目的

目的(purpose)是指思想或者行为具有方向性,因而也是有意义的。“有目的是鼓励进行有趣的想象和努力追求有价值目标的能量”(Erikson,1978,第29页)。在学步期,能动感与计划的结合,使儿童认识到所习得的意志能够得到更为复杂的扩展。与学步儿通过愉快的行动来锻炼他们的意志相比,学前儿童在行为中强调了行为的有意性和目标性。例如,这种差异表现如下:学步儿的典型行为是在院子里到处跑并高兴地大喊大叫;学前儿童的典型行为是对一个朋友说“让我们玩标签”。学步儿喜欢搭积木或泼水玩;学前儿童却想把材料和玩具综合进自己的故事或者活动项目之中。他们的行为向一个方向进行,即游戏有了计划。在计划过程的背后是一种情境的复杂感、确立目标、实现目标的策略以及在实现目标的过程中进行成功的监控(Scholnick,1995)。个体进行计划和制定计划的目的感,折射出他们的自我在现实世界和未来王国中明显地扩展了。

目的感表明,个体不仅要进行有意义的行<sup>246</sup>动,而且发动行为的人也是有意图的。里基进入游戏情境后说:“我有一个想法,让我们玩火车。”这种建议反映了里基指向目标的计划感和将自己的想法变成小组将要从从事活动的自信感。

## 抑制

抑制(inhibition)是指个体能够对行为进行约束或者压抑。在心理学的情境中,人们可能将抑制定义为对一个不可接受的愿望和行为有意识的和无意识的阻止。过去,儿童害怕由于愿望的表达而受到惩罚,或是在某种愿望与内疚相连时,儿童经常表现出抑制行为。另外,在成人与孩子相互作用的过程中,父母或者照顾者会用取消高水平的爱和引起内疚的方式让儿童产生抑制行为。这种相互作用实际上是向



关于目的感,图中的塞得尔克是个例子。他正按照说明书的指示拼着那架模型飞机,按一个图解完成一项任务。为了把飞机拼对,他看起来如此地专心致志。(Dwayne Newton/PhotoEdit)

儿童表明,父母的爱、感情和赞扬是有条件的,即儿童只有满足父母的一些特定标准时才能得到。为了适应这种类型的环境和避免失去爱的危险,儿童的自我意识加强,并能约束自己的行为。相反,自信感和能动性暗含有目的性的意义,抑制儿童采取冒险行动的动机直接与因害怕自己的建议或计划不被父母赞同有关。

洛伊斯·墨菲(Lois Murphy, 1972)提出抑制最早出现于母子关系之中。她认为,在“健康的”母子相互作用的过程中,母亲谨慎地对婴儿的行为提供有意义的反馈和结果。当母亲非常抑郁或者心理不适时,她们不可能出现导致婴儿一贯的、有规律的早期因果体验行为。从来没有内化这类行为图式的婴儿,不会对外界的环境产生影响。在母子关系中,缺乏早期的

结构化的因——果相互作用的体验,将使一些学前儿童对游戏和社会交往表现出非常被动的行为倾向。根据墨菲的研究,抑制的产生并不是由内疚引起的,而是个体对主动的积极过程缺乏一个基本的早期结构或者图式。这些儿童还不能将玩具组织起来,或者把感觉和动作游戏整合进一个更复杂的情景之中。他们仍然侧重于感知活动本身,像挖沙子游戏或者是模仿喂养婴儿的基本行为。

抑制性的儿童更可能产生害羞和退缩行为,并且在之后的儿童中期经常会产生孤独感。若没有一些形式的社会干预,他们就会变得越来越退缩,不知道如何将自己的意见融入小组的活动之中,也不能体验到提出意见并被大家接受所形成的自信感。结果在学前期结束之后,这些儿童的抑制性导致他们在社会技能发展方面出现新的缺陷。

## 应用性话题:入学准备

1989年,乔治·H·W·布什总统和州政府制定了一个美国教育议程。第一个目标是到2000年,所有美国儿童都要进行入学准备的学习。这个目标强调第一年学校教育的重要性在于为学业成就设置长期的课程和作为一个受过教育的成人,当他们进入成人期后可承担起自己的生活角色和责任。这个在表面上看起来既积极又合适的目标,却引起了人们对此问题进行一系列重要的讨论:入学准备中入学意味着什么?怎样去测量入学准备?入学准备面临的困难是什么?谁能为这个目标负责?(Lewit & Baker, 1995)

## 入学准备的定义

在发展心理学的研究中,入学准备(readiness)是一个很常见的概念。通常,这个术语是指儿童的身体、认知、社会性和情绪的成熟,达到能接受新的学习任务或能参加更为复杂的、



要求更高的活动或人际关系的时间。有时也称为关键期或敏感期,或者是指可以实施教育的时间。敏感期这一术语已经在第6章中依恋关系、第7章中语言应用和大小便训练以及第8章中性别角色认同中提到过。维果斯基的最近发展区是从另外一个角度概括了入学准备,最近发展区是指在更有才能教师的帮助下,学生能达到下一个更高水平的成绩。

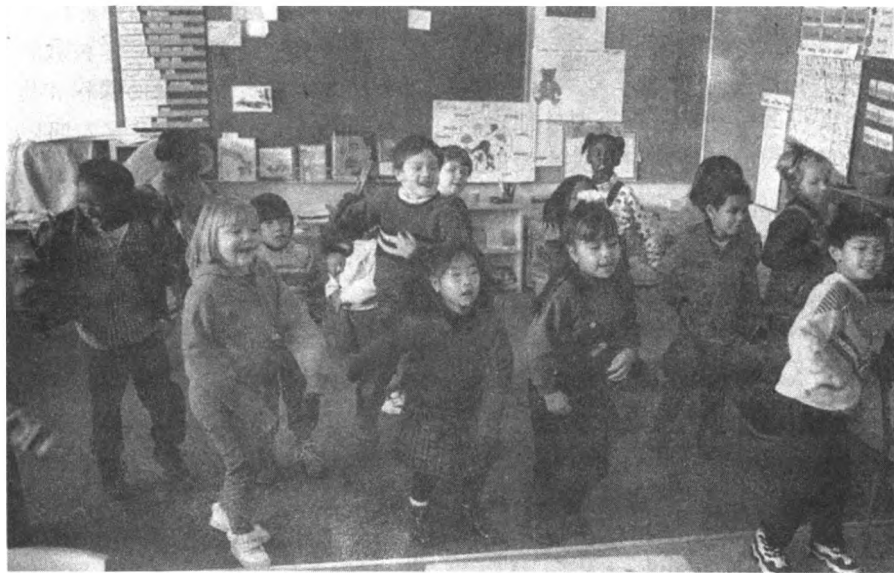
然而,考虑上面所说的目标时,你就会发现入学准备的概念在某种程度上变得越来越复杂了。入学准备是指对学习的准备还是指对开始学校生活的准备?有人可能会认为,除了那些有严重神经损伤的儿童外,所有的儿童都在准备并渴望着学习。然而,不是所有的儿童都能将适应幼儿园环境的身体、认知、情绪和社会技能结合起来,并在应对学业课程的挑战时取得成功(Kagan,1990)。

## 测量入园准备

在过去,在很大程度上个体入幼儿园的准备取决于其生理年龄。学校通过按生日作为取

舍点来决定某一名儿童是否能入园。例如,如果一名儿童是12月1日出生,今年5岁,那么他就可以在今年的9月入幼儿园进行学习了。而那些生日是12月1日以后出生的孩子,则要等到来年的9月才能入园。在20世纪80年代,美国国内对教育质量的关注导致了基础教育课程的升级。作为学校改革的一部分,学业成绩的学术性要求有所提高,在更低年级中的学生面临着更多的课程压力。许多以前在一年级学习的课程,现在变成了幼儿园课程的一部分,很多孩子很难达到成人对自己学业成绩所期望的标准。在防止早期教育失败的种种努力中,一些州开始使用入学准备测验。然而,学术界还没有对幼儿园入学准备测量达成一致的或普遍接受的意见。一些教育工作者争论的问题是,给5岁大的孩子进行测验,测验结果能否准确地预测出他们在学校环境中的学习能力(American Academy of Pediatrics,1995)。

由于大多数5岁儿童不能阅读和写字,所以如此大规模的测验是行不通的。任何测量幼儿园入学准备的方法必须一对一进行评价。许多学前教育工作者强调,阅读、数学和一般性知



这个幼儿园班参加训练课的情景反映了对上学的准备工作。孩子们积极的互相影响着,热情洋溢,跟着指令且十分开心,并不会互相干扰。(Elizabeth Crews)



识中的认知技能在理解儿童对学校准备时还是不够的。身体的发育和动作的协调性、社会技能、交流技能与学习的热情等对儿童如何适应学校环境起着一定的作用。

248 为了回答幼儿园在学校教育开始中所起的作用这一问题,美国教育部主持了一项学前期的追踪研究:1998—1999 年幼儿园的分类(Zill & West,2000)。在全国范围内,对 1.9 万个受过一年正规学校教育的学前儿童进行了一对一的评价,同时也从父母和老师那里收集了一些有关儿童的信息。对儿童的阅读、数学、一般知识、身体健康、动作发展、社会技能、问题行为和儿童对学习的喜爱进行了评估。希望这些评价

为大多数儿童入园时间提供一个标准,并期望这些早期的训练可对儿童随后的学业成就具有预测性。想要获得更多的关于这个研究的信息,请访问:[http://nces.ed.gov/pubs2000/coe2000/entering\\_kindergarten.html#2](http://nces.ed.gov/pubs2000/coe2000/entering_kindergarten.html#2) 网。在《美国幼儿园》杂志上也可以找到测评儿童在这些领域里成绩的报告(West,Denton,& Germino-Hausken,2000)。

考虑到缺乏一个客观的、可接受的测量或者筛选测验,父母和老师正在思考儿童入学准备的最基本的标志?父母该如何判断儿童是否已准备好了入园生活或者是应该再等一年再开始幼儿园的生活?在两个独立的全民调查中,

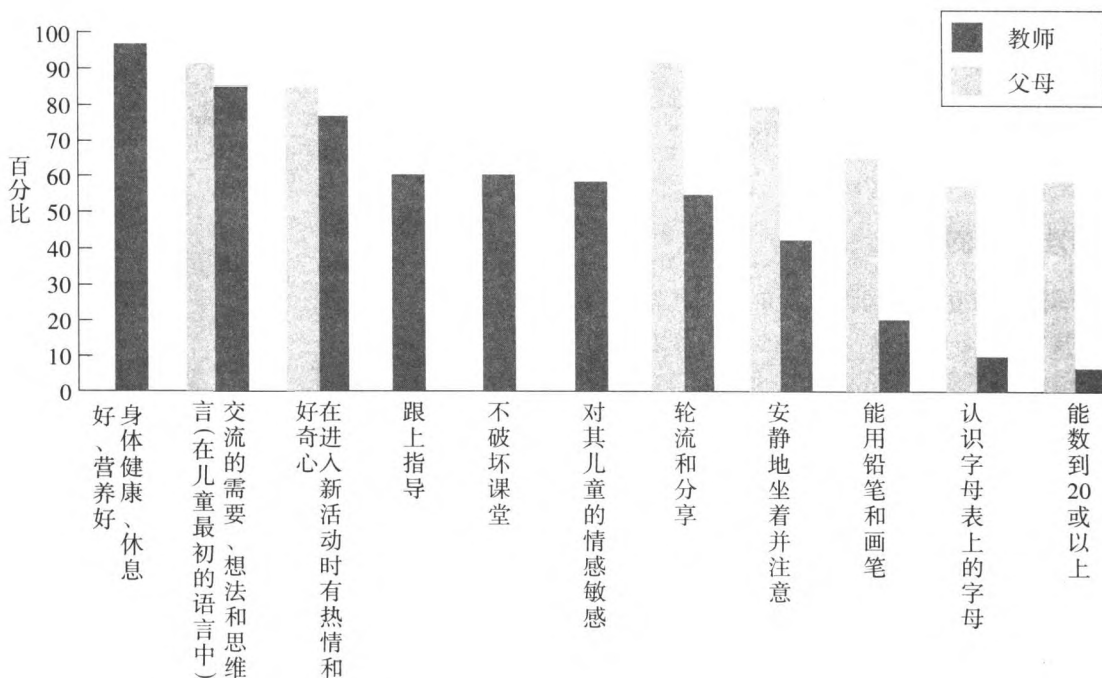


图 8.3 父母和教师对入学准备的重要指标的反应

在学前期学校经验的最重要认识上父母和教师存在着一定的分歧。父母反应的数据来自于 1993 年全国家庭教育调查(NHES),教师反应的数据来自于 1993 年学生入学准备的幼儿教师调查(KTSSR)。在图中显示了父母和教师认为开始幼儿园生活的一些重要方面。有一些特征,如身体健康和跟上指导,这些内容仅适合于教师做出反应的 KTSSR 中,因为这些内容不适于父母做出反应,所以在 NHES 中父母没有反应。

- 在许多特征中,教师更可能评定身体健康是基本的或非常重要的。
- 父母和教师都认为下面两种能力对于入学准备来说是非常重要的:交流的需要、想法和言语思维(在儿童的最初语言中)和在进入新活动时热情和好奇心。
- 从结果上看,父母比教师更看重学业项目在入学准备上的重要性,如能数到 20 及以上和认识字母表上的字母

询问父母和教师,儿童在开始上学前,他们应该做好哪些方面的准备。图 8.3 给出了他们的回答。一些向教师调查的项目并不包含在对父母的调查中。老师强调入学准备的重要方面是:儿童需要身体健康、休息好、营养好;除了这些特征之外,他们还强调有效的交流能力、表现出热情和有好好奇心、遵循指导、不具有破坏性,对其他儿童的情感敏感等方面也是很重要的。另一方面,父母倾向于强调特殊技能的重要性,例如使用铅笔或者剪刀、认识字母表或者能够数到 20。父母对这方面的要求要比教师更多(Lewit, & Baker, 1995)。教师通常对学前儿童准备性的认识或多或少地更强调他们的社会能力和情感能力,而不是技能和知识。他们认为儿童需要准备好与他们的父母分离,能与其他儿童进行积极的交往,并且表现出与学生角色相关的“合适的”行为:遵循指导、当老师问他人问题时自己保持安静,当老师提出问题自己能做出回答。

## 249 入学准备上的障碍

学前儿童在幼儿园的成功依赖于其智力和社会技能、学习的热情和成功的动机等方面的综合能力。大多数儿童去幼儿园时很兴奋并表现得很好。然而,一些人口统计学特征可能与对学校的适应性差联系在一起,甚至在幼儿园也是如此。根据对全美幼儿园的调查表明,四种家庭危险因素是:(1)父母没有高中毕业;(2)低收入或者依赖社会福利;(3)单亲家庭;(4)在家中除了说英语,还主要使用另一种语言(Zill & West, 2000)。

46% 的美国幼儿园存在一种或者多种这样的危险因素。图 8.4 显示了六种社区中,没有、有一种或者有多重危险因素的儿童所占的百分比。一种或者多种危险因素的存在,与儿童的阅读分数和数学分数较低以及健康状况较差有关。与没有危险因素的那些儿童相比,有多重危险因素的儿童在学校中表现出更多的攻击性行为,并且他们在交朋友方面、倾听其他儿童的意见和安慰其他儿童等方面表现出更大的困

难。与没有危险因素的儿童相比,有多重危险因素的儿童常被老师描述为在注意或者完成一项任务时,其坚持性方面有困难,有时他们可能不喜欢学习,或者他们从来就不喜欢学习。

## 支持残疾儿童

在进入学前期的儿童中,有相当数量的人存在着中等到严重程度的残疾。大约有 47% 的 3 岁到 5 岁残疾儿童可在公立学校的正规教室中接受教育服务(U. S. Department of Education, 1995)。与同龄人相比,这些残疾儿童在动作技能、言语和语言、社会 and 情绪能力、学习和记忆方面的成绩,有一项或者多项处于第

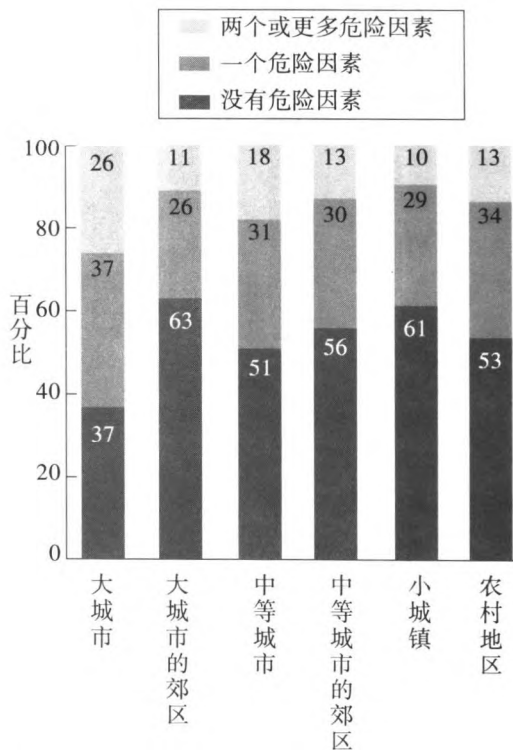


图 8.4 社区类型和危险因素的数量在初入学前儿童中所占的百分比

注:因为图中数据是凑整的,所以百分比相加不等于 100  
资料来源:Department of Education, NCES. Early Childhood Longitudinal Study, 1998—1999 年幼儿园班级, 1998 年秋。

50 百分位以下(Siegel,1996)。残疾这个概念是指儿童可能存在多种功能性障碍。在对美国幼儿园的研究中,父母报告“少数儿童已存在着发展困难的危险,有五分之一的儿童表现为活动过度;有六分之一的儿童表现为集中注意力有困难,有九分之一的儿童表现为发音不流利”(Zill & West,2000)。

包括残疾儿童在内的学前和幼儿园项目所面临的主要任务就是确保这些儿童在社会地位和学业上的利益。许多有残疾的儿童被编入没有准备好鼓励他们与其他儿童进行社会性相互作用的课堂中。真正的包含需要可促进正常学生和残疾学生接触的策略。此外,干预一定要针对残疾儿童缺陷的特殊性。例如,对自闭症儿童来说,可能需要教他们如何模仿榜样的行为,虽然他们可能很难与同伴合作,但是他们可能会成功地猜出谜语或者能听老师读故事。一个中等智力落后的儿童可能在完成需要做出快速反应的任务上存在困难,例如学生间竞争性的游戏,但是在完成不需要快速反应的任务时,他们可能有出色的表现。老师需要找到适合于每个儿童操作水平的方法,以免儿童因残疾受到污蔑,如此才能使他们向着适当的学业标准不断地进步。

### 谁对入学准备目标负责?

在建立儿童开始入学准备的一个全国性目标时,引出了这样一个问题:“谁对入学准备目标负责?”我们需要将早期经验的更多责任留给家庭,让家庭来培养 4 岁前儿童的健康、自信、  
250 动机、认知和社会性发展吗?我们需要将更多的责任留给学校,使之通过提供环境、服务、课

程和教学方法来促进不同团体学生的学习吗?我们需要把更多的责任留给地方政府、州政府和联邦政府,让它们支撑和开拓像帮助儿童因贫穷所引起的消极后果之类的领先项目,以使更多的儿童能够得到早期教育的经验吗?

心理社会性观点提倡应该进行三个方面的行动。如果所有相互作用系统能彼此支持且在更大范围内让学生保持学业成功的目标,那么就能提高儿童在学校中成功的机会。学校、行政机构和家庭一定要共同鉴别在他们的社区中,那些在学业上存在失败风险很高的儿童,并为他们制定综合的、长期的、全方位服务的项目计划(Madden, Slavin, Karweit, Doaln, & Wasik,1993; Stallings,1995)。

在库兹(Cozi)学校,有一种模式是将詹姆士·休谟(James Comer)的哲学、一名精神病学家和发展心理学家爱德华·泽格勒(Edward Zigler)(Zigler, Kagan, & Hall, 1996; Hornblower,1996)的观点加以综合形成的。在该学校中,学校员工早在孕妇怀孕的最后三个月时就来到孕妇的家中。他们对有怀孕妇女的家庭进行访问,鼓励夫妻对书籍和教育活动产生兴趣,并与夫妻讨论孩子的发展和照顾问题。包括父母在内的学习活动,满足了他们自己的要求(例如,练习课和成人教育课)和他们的孩子的要求。学校定位于儿童照顾、入学前和入学后的照顾和夏季的项目上。全体员工都有责任监控那些受忽视的儿童或者是有过不寻常家庭破裂经历的特殊儿童。这些学校已经重新将其角色确定为是社区的资源。通过尽可能早地让儿童和家庭获得更广泛的社会、情绪和物质上的需要来实现让每个儿童取得成功的教育目标(Dryfoos,1994)。

## 本章总结

学前期标志着持续到成人期发展任务的工作才刚刚开始。学前期的四项发展任务是密切

联系在一起的。性别认同的复杂过程包括了认知的、情感的、身体的和人际关系的成分。随着

学前儿童明确自己性别认同的内容,他们不仅产生了现在的自我信念,而且也产生了包括未来的自我价值、与其他儿童的关系、适合自己的活动和兴趣等一系列的自我信念。学前儿童的性别认同不断变化和再整合就成为青少年个人认同的核心成分。

随着儿童能力得到奖赏和惩罚,他们良心的发展导致道德标准不断内化。通过强化对破坏他们基本的文化标准的敏感性来促进儿童道德发展,是与人际行为相关的,特别是与成人和同伴的人际关系。道德违规、内疚或对亲社会行为表扬的经历有助于儿童自我理论的建立,特别是他们自尊的形成。

尽管儿童的自我理论随着他们进入新角色和认知能力的提高而不断地得到修正,但是在学前期所建立起来的积极价值感会使他们拥有迎接新挑战的乐观主义的性格。社会认可的能力是儿童自尊的基本前提。在游戏中,增加儿童与同伴的卷入程度可引导儿童对他人的观点

和社会认可进行正确的评价,同时也为朋友间的亲密感而感到高兴。

主动与内疚这一心理社会性危机直接影响儿童的自尊、创造力、好奇心和好冒险等基本的人格特征。儿童的这一心理社会性危机得到积极的解决,将会加强他们的主动性和对环境的探索精神。内疚在指导儿童认识到自己的行为对他人的影响方面起着重要的作用。适度的内疚是儿童保持其社会情绪纽带的一个基本成分。然而,极端的、过分的内疚则将约束儿童的创造性思维并限制了他们的行动。

入学准备这一应用性话题阐述了发展和社会化之间的潜在矛盾。社会决定了5岁儿童必将入学。同时,5岁儿童只达到一个很宽泛的发展水平,虽然儿童进入学校的大门,但是他们在身体、认知、社会心理及情绪能力的发展上存在着本质差异。残疾、贫穷和不以说英语为主的家庭环境等因素还会使儿童在适应学校环境的能力方面遇到麻烦。

## 进一步思考的问题

1. 该阶段儿童发展任务之间相互作用的例子是什么? 思考性别认同、道德发展和同伴游戏是怎样影响儿童的自我理论的? 自我理论又是怎样影响这些领域的?

2. 相貌、残疾、动作发展和健康等生物系统是如何影响该年龄阶段儿童实现发展任务的能力的?

3. 你所回忆的自己道德发展中最早的内容是什么? 在形成正确和错误认识方面,你认为什么因素最重要? 你发展了自己是“好孩子”或者“淘气孩子”的自我意识吗? 在试图服从好

的行为标准时,你面临的困难是什么?

4. 思考主动与内疚的危机,它对你意味着什么? 你期待在儿童的行为或者谈话中,哪些方面表明了他们有强烈的主动或内疚感呢? 如何区分自主性和主动? 主动概念如何才能与应对和适应成人期的挑战有关?

5. 在幼儿园的教育过程中,你如何保持和培养儿童的主动性和目的性? 因学生在应对学校学业和社会性挑战的能力上存在差异,照顾型社区如何才能促进他们的早期学业成绩?

# 第九章

## 儿童中期 (6-12岁)



在文化的影响下，在老师和父母的督促、教导、赞扬和批评下，儿童努力地增强自己的能力。

### 发展任务

友谊

进一步探索：欺侮

具体运算思维

技能学习

自我评价

团体游戏

进一步探索：什么是智力？

人的发展与文化：数学能力的跨国比较

个案研究：贝卡

心理社会性危机：勤奋感与自卑感

勤奋

自卑

进一步探索：影响学校教育的儿童期障碍

核心过程：教育

技术和人的发展：技术和学校教育

基本适应的自我品质和主要的反常状态

能力

惰性

应用性话题：儿童生活中的暴力

接触暴力的后果

预防策略

## 254 本章目标

- ✦ 确认友谊的重要作用,这些作用包括帮助儿童学会尊重他人的观点,使儿童对来自同伴团体的规范和压力保持敏感,使儿童体验到关系发展中的亲密感以及使儿童认识到反社会行为和孤独感所导致的消极后果。
- ✦ 描述具体运算思维的发展,包括守恒、分类技能、组合技能以及儿童理解和监控自身知识的能力。
- ✦ 探讨技能的学习,其中涉及到对复杂技能(如阅读)获得过程的模型表征以及对这些技能学习发生的社会背景的考察。
- ✦ 分析自我评价能力的发展,其中涉及到儿童的自我效能感的问题,以及父母、老师和同伴的期望如何影响儿童的自我评价问题。
- ✦ 描述儿童参与团体运动和体育比赛之类复杂性活动的发展水平。
- ✦ 解释和说明勤奋与自卑的心理社会性危机,教育是解决危机的核心过程,能力是基本适应的自我品质,惰性是主要的反常状态。
- ✦ 探讨暴力活动对儿童中期发展的影响。

**历史** 上,6—12岁的儿童中期阶段被认为是个体发展过程中不太重要的时期。弗洛伊德的心理分析理论认为,这一时期儿童的性和攻击的冲动受到压抑,只能在无意识中活动,因此这一时期要解决的就是恋母情结的问题。弗洛伊德把这一时期称为潜伏期(latency stage),这表明,在弗洛伊德的眼中,这一时期对个体人格的形成并没有起到很大的作用。所以在很长一段时间里,心理学家们对儿童中期的心理发展缺乏研究兴趣。

埃里克·埃里克森和让·皮亚杰的理论促进了对年龄在6岁到12岁之间的儿童发展的研究。他们认为,这一时期是儿童智力、控制力和能力发展的重要时期,儿童需要学习基本的技能和文化知识。他们每天花大量的时间学习那些具有重要社会价值的技能,例如阅读、写

作、算术或者是狩猎、钓鱼、编织等等。当儿童对自身能力有信心时,他们开始认识到自己具备在更大范围内活动的潜力。

对于很多儿童来说,这是一个快乐的、精力旺盛的时期。他们刚入学时的害怕和脆弱被抛到脑后。受希望、意志和目标等自我品质的激励,绝大多数儿童都能够享用他们所在社区所提供的资源和机会。即使家庭成员依然像过去那样关爱自己,但是他们也会与同伴及其他成人一起开始探索更为复杂的社会关系。

然而,在世界上的其它一些地方,6—12岁儿童的生活却处于非常悲惨的境地。人贩子在一些极度贫困的地区通过绑架、购买和引诱等手段,把儿童贩卖去做童工,那些儿童像奴隶一样被殴打、侮辱,甚至受到性侵犯。在有些地方,穷人家的孩子在6岁时就被贩卖或被抵押去做奴隶和童工。在全世界,大约有6000万儿童受到了类似的粗暴奴役,他们被卷入武装冲突、药物实验中并从事各种形式的危险工作(United Nations, 2000)。在西非,有1万名幼儿被绑架并被卖到可可种植园做奴隶,而通过他们的艰苦劳动,生产出了世界各地儿童非常喜爱的巧克力(Bess, 2001)。大约有80个国家的30万儿童被迫参与武装冲突,他们不仅要经历血淋淋的场面,还可能被迫参与战斗或者成为士兵的“妻子”(Smith, 2001)。

在上述情形下,儿童本应进行的发展任务,如形成友谊、具体运算思维、技能学习、自我评价和团体游戏,对他们来说都成为一种奢侈品。只有在政治和经济发展稳定,重视儿童的智力和人际关系成长的社会环境中,才可能有充分的时间、资源和安全条件来促进儿童的认知、社会 and 情绪方面的发展。

## 发展任务

255

当儿童专注于形成友谊、具体运算、技能学习、自我评价和团体游戏时,新的发展任务便开始突显出来。这些任务与一些复杂的社会、情



绪和智力活动所需要的新能力结合,产生了显著的协同作用。尽管游戏仍然是刚入学儿童的主要活动,但在儿童中期,个体的行为会更具有目的性和勤奋感。这并不是说儿童不再做游戏,而是说他们会参加更复杂的游戏活动并尝试新的冒险活动,例如,骑车远离自己的家,从高处的木板上跳上跳下,在没有父母陪伴的情况下坐高速过山车等等。这些活动让他们感受到从未有过的兴奋和刺激。

## 友谊

你能想起自己 10 岁时发生在你和朋友之间的一些事情吗? 儿童中期的友谊可能不像婴儿期的依恋那样持久,但其中的一些事情仍然是很难忘的,这包含着许多亲密的情感联系成分。在这个时期,儿童心中的亲密朋友就是那些共同活动、兴趣一致、能接纳对方和互相帮助的同伴(Youniss,1980;Ainsworth,1989)。

友谊在维持个体生存过程中的作用可能不

如依恋那样重要,但它们也能为个体的发展提供有利条件(Ainsworth,1989;Hartup,1989)。根据社会生物学的理论,儿童所加入的团体能为个体提供保护。团体合作给很多物种在优胜劣汰的竞争中提供了有利条件,特别是在通过狩猎获取食物的过程中。因此,一般来说,合作和交往的技能会促进物种和个体的发展。从个人发展角度来看,积极的同伴关系促进了儿童智力和社交能力的发展。

## 家庭对社交能力的影响

在儿童中期,儿童交友能力的差异使他们从亲密同伴中获得的好处也不同。早期的家庭生活经历影响着他们的社交能力,个体在婴儿期就已经开始为友谊做准备了。在婴儿期形成了安全依恋关系的儿童,在幼儿园中更受欢迎,在社交活动中也表现得更为灵活。他们被认为更乐于助人,并且更能体察他人的需要(Sroufe & Fleeson,1986;Park & Waters,1989)。与那些在婴儿期没有形成安全依恋关系的 10 岁 256



通过制定非正式游戏的规则,朋友之间要交换意见并学着消除分歧。画面上的这些男孩要怎样做才能使一场非正式的篮球赛顺利进行呢? P. R. Newman



儿童相比,那些在婴儿期就形成了安全依恋关系的10岁儿童有更多的朋友。

各种研究表明,与两个在小时候依恋关系不匹配(如安全的——不安全的)的儿童相比,两个小时候都具有安全型依恋关系的儿童在与他人建立友谊时更为敏感,更少受批评,行为表现更为友好(Berlin & Cassidy, 1999)。

母亲的教养方式、对孩子讲话的态度、养育观念都与儿童的社交能力和受欢迎程度有关。如果母亲以积极、赞许的方式同孩子交流并公开地表达她们的感情,那么孩子更可能与她们建立起积极的友谊关系。这种影响模式在幼儿园和小学班级中的儿童身上均可见到(Youngblade & Belsky, 1992)。相反,如果母亲采用专制的教养方式,那么孩子就倾向于用武力解决与同伴之间的矛盾(Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Haskett & Kistner, 1991; McCloskey & Stuewig, 2001)。有人研究了8—12岁之间经常参与打斗的儿童的社会关系,结果发现,同伴通常认为这些儿童攻击性强、难以合作,老师也认为他们有更多的行为问题(Salzinger, Feldman, Hammer, & Rosario, 1993)。

家庭环境至少会通过三种途径来影响儿童的社交能力。首先,儿童可以直接模仿父母积极或攻击性的行为。例如,如果父母经常询问孩子,了解他们的想法,那么孩子就更可能对别人的思想和意见感兴趣。其次,父母的教养方式可能影响孩子在社交中的期望。如果孩子经常受到父母粗暴地对待,看到父母间的暴力冲突,那么他们就会倾向于采用暴力的方式解决与同伴之间的矛盾,结果他们就可能与同伴发生更多的矛盾,并遭到同伴更多的排斥。最后,非常严厉的、控制欲很强的父母会限制他们的年幼孩子与同伴的社会交往,这会使他们的孩子升入中学后缺乏与同伴交往的经验(Hart, Ladd, & Burleson, 1990; McCloskey & Stuewig, 2001)。

### 友谊对社会性发展的三方面贡献

儿童从与同伴的社会交往中至少学到了三

方面的知识。首先,理解团体中其他同伴提出的观点。当孩子们在一起玩耍时,他们会发现同一首歌可以有几种不同的唱法,同一种游戏可以有不同的规则,同一个节日可以有不同的风俗。在通过友好地交换意见来了解他人的过程中,儿童也将更了解自己。其次,体会社会规范和团体压力。最后,学会与同性同伴保持亲密(Bukowski, 2001)。下面是选自特湾(Twain)的《哈里贝瑞·费恩历险记》的一幕场景,它很好地反映了儿童中期友谊的热情与活力。

我们从小山上走下来,发现了乔·哈珀(Joe Harper)和本·罗杰斯(Ben Rogers),还有另两三个男孩子藏在皮革厂的后面。于是我们放开小艇,沿河而下行进了两英里,到达了山脚的峭壁之下,然后弃舟登岸。

我们走进了一个灌木丛,汤姆要求每个人发誓严守秘密,然后把大家领进了灌木丛最深处的一个山洞。我们点亮蜡烛,用双手和膝盖在地上爬行。在前进了约200码后,洞穴豁然开朗。汤姆在那些过道中探来探去,很快潜入了墙下一个难以发觉的小洞。我们从一个很狭窄的通道穿过,到了一个又冷又湿的地方,然后大家停下来。汤姆说:

“现在我们结成了一个强盗团伙,叫做汤姆·索耶帮。所有想要加入的人都必须起誓,并且用鲜血书写下自己的名字。”

还有,如果帮内的任何人泄漏了秘密,他将被割断喉咙,烧掉尸体,骨灰四散,他的名字将从我们用鲜血书写的名单中去掉,永远不再被帮内的人提起,他将受到诅咒并被永远遗忘。

(Twain, 1962, 第9—10页)

观点采择和认知灵活性 当儿童和对事物<sup>257</sup>有不同看法的同伴进行交流时,他们开始发现自己观点的局限性。皮亚杰(1932/1948)认为,同伴在消除儿童自我中心观点的过程中发挥着重要的作用,因为他们彼此平等的交往。儿童不用像接受成人观点那样被迫去接受其他儿童的观点,他们争论、讨价还价,为了保存友谊而最终达成一致意见。儿童参与解决同伴团体的

问题和游戏的经历使他们远离幼年时的自我中心主义,并最终具有成人思维的灵活性。当与同伴的意见产生分歧,导致了矛盾,不得不通过协商加以解决的时候,这种交往所带来的效益就能得到更大程度地发挥。如果儿童交往的对象是能力稍强于自己的同伴,他们就能学到解决问题的更先进或更灵活的方法,这对他们是非常有益的(Tudge,1992)。

儿童灵活而出色的行为表现,在一定程度上依赖于他的一些社会认知能力的发展,这些能力包括社会观点的采择能力、人际问题解决能力和信息加工能力(Dodge et al.,1986;Eli-as,Beier,& Gara,1989;Downey & Walker,1989;Carlo,Knight,Eisenberg,& Rotenberg,1991)。这些认知能力促使儿童能够成功地和同伴进行交往,同伴之间的积极互动也促进了儿童社会认知能力的发展。

观点采择能力也和影响儿童社会关系质量的其它社会技能相联系。这些技能包括:分析社会问题;对他人的情绪状态的移情;理解不同的人具有不同的信息和信念,因而可能对同一个情景做出不同的解读;乐于接受在人格和能力上存在差异的个体(Chalmers & Townsend,1990;Wellman,1990;Pillow,1991;Montgomery,1993)。如果儿童能明白在社会情境中可以有多种不同的观点共存,那么他通常可以获得同伴们更积极的评价(Pellegrini,1985)。被拒绝的和退缩的儿童经常是由于缺少一些社会技能而无法赢得同龄人的喜爱(Patterson,1982;French,1988)。

这是一个互动的过程。较多地参与同伴交往的儿童会获得更高水平的人际关系知识,而随着人际关系知识的增长,儿童又会获得更多的社交技能,并且知道哪些行为在交往中是更有效和更受同伴赞许的。被拒绝的儿童认为他人的行为是不好的和负面的。这种恶性循环出现在被拒绝的儿童和他的同伴之间,他们彼此之间怀着对对方的消极预期。随着这种恶性循环的发展,被拒绝儿童的名声越来越坏,最终失去了发展社交技能的机会(Waas,1988)。

社会规范和同伴团体压力 同伴团体发展出自己的规范(norms)来约束其成员的行为。如果儿童意识到这些规范,他们就会面临从众压力。成人,尤其是教师会因此而失去对儿童行为的部分影响力。在教室里,小学低年级的儿童会把老师的赞扬和接受作为自己行为的标准。到了9、10岁,儿童开始把同伴团体的态度作为另一个同等重要的参照标准。儿童经常在同同学而不是老师面前表现,班级中的善搞笑者、势利小人和英雄人物等角色都是儿童中期出现的,很多儿童把扮演这些角色作为获取同伴团体赞许的途径。

对同伴赞许的需求成为儿童从众的动力。儿童学习按同伴所能接受的方式去穿衣、交谈和开玩笑,他们学着抑制自己的一些情绪反应,特别是悲伤、脆弱和愤怒,以便在同伴的面前保持冷静、干练的公众形象(Salisch,2001)。在这个年龄段同异性对抗是很普遍的现象,这也是因为儿童受到了团体压力(Gavin & Furman,1989)。

亲密朋友 同伴的欢迎和亲密的友谊不是一回事。为了受同伴欢迎,儿童需要在衣着、行为和态度上服从于团体规范,甚至不得不隐藏某些强烈的感情(Salisch,2001;Lansford & Parker,1999)。而亲密的朋友相互间更加坦率、信任和支持。这一时期儿童开始有“最好的朋友”。在这样的友情氛围中,儿童分享不公开的笑话、发展秘密的代码、讲述家庭轶事、进行冒险行动、在困难中彼此帮助。他们之间也会经历打斗、威胁、关系破裂、重归于好。沙利文(Sullivan,1949)指出这些早期的同性友谊是非常重要的,它们构成了成人期友谊的基石。重要的是儿童在友谊中体验到的爱和亲密感要超过成人,因为成人的友谊包含了更多的权力、地位及可利用资源的互惠关系(French,1984)。处于儿童期的朋友之间的矛盾可以在受到控制的状态下协商解决,而不会升级到成人那种严重的矛盾。当矛盾产生时,儿童不会置他人的意见于不顾,也不会把另一名儿童赶出房间。儿童会在彼此认同的框架内解决他们的分歧。

儿童间亲密友谊的稳定性差别非常大,一些儿童在几年内都能和朋友保持着友谊,尽管他们变换了班级和学校,而另一些儿童似乎每个月都要换新的朋友(Kindermann,1996)。学校或班级的结构影响着友谊的形成和稳定性。亲密朋友通常能在班级里或课外活动中见面。如果学校的班级设置很稳定,团体成员一直在同一个教室或同一个班级从低年级升到高年级,那么这个朋友团体就会比较稳定(Neckerman,1996)。

亲密的友谊关系受吸引力、智力、班级社会地位以及对最好朋友的满意度和认同度的影响(Clark & Ayers,1988)。一项对 800 名 3—5 年级儿童的研究发现,78%的儿童至少有一个对应的最好朋友(一个儿童称另一个儿童是自己最要好的三个朋友之一,相应地那个儿童也认为该儿童是他最要好的朋友);55%的儿童还有一个最最要好的朋友。女孩中拥有最好朋友的比例要超过男孩,但他们关于最好朋友的标准却有所不同。类似地,女孩和男孩都认为他们和自己最好的朋友很少产生矛盾和背叛行为,并且经常一同参与休闲、娱乐活动。不同的是,相对于男孩而言,女孩对自己和最好的朋友在关心、个人认定(“欣赏我的观点,使我感觉良好”)、亲密(“经常互相倾诉”)、帮助和指导(“在学习上互相帮助”)以及矛盾解决(“能轻易地化解彼此间的矛盾”)等方面的评价更高(Parker & Asher,1993)。

### 孤独

随着友谊和同伴的欢迎程度对儿童重要性的与日俱增,儿童被同伴拒绝并产生孤独感的风险也相应地上升了。从学前期到幼儿期的这段时间内,害羞、社会焦虑以及同伴欺骗等问题越来越突出。儿童被社会拒绝或者是对友谊质量的258 不满,会导致他们在学校情境中产生一般性焦虑以及对自身评价的降低(Fordham & Stevenson-Hinde,1999; Asher & Gazelle,1999; Asher, Parkhurst, Hymel & Williams,1999)。

四种社会性特征联合强化了儿童的孤独体

验。首先,那些退缩的和喜欢独处的儿童往往对自己的社交能力评价较低。其次,那些无法与其他儿童建立亲密的、相互支持的友谊关系的儿童更容易体验到孤独。第三,同伴的拒绝特别容易使儿童产生孤独感。相比那些被同伴拒绝的儿童,受同伴欢迎的儿童较少体验到孤独(Crick & Ladd,1993)。最后,那些因为感到不受同伴欢迎而责备自己的儿童更容易感到孤独,并且认为自己对这种情形无能为力(Renshaw & Brown,1993; Cassidy & Asher,1992; Rubin, LeMare, & Lollis,1990)。

**拒绝** 已有的研究发现了三种被同伴拒绝的类型。第一种被同伴拒绝的儿童是因为他们具有破坏性和攻击性;第二种被同伴拒绝的儿童虽没有攻击倾向,但却表现出社交退缩;第三种被同伴拒绝的儿童兼具攻击倾向和退缩倾向(French,1988,1990; Hymel, Bowker, & Woody,1993)。以上三种儿童都有多方面的问题。攻击—拒绝型(aggressive-rejected)儿童经常恃强凌弱,并且倾向于认为其他儿童是怀有敌意的。他们在与同伴交往的过程中经常使用威胁手段,并且会用攻击策略来回应同伴的消极行为(Quiggle, Garber, Panak, & Dodge,1992; Waldman,1996)。尽管攻击—拒绝型儿童对别人社会地位的认识和其它儿童并没有什么不同,但他们对自身能力和社会地位的认识却常常不切实际(Zakriski & Coie,1996)。

然而,并不是所有攻击性的儿童都会被拒绝。一项研究探讨了具有亲社会特征的少年儿童和具有反社会特征的少年儿童的人际关系状况和他们在班级中的地位(Farmer & Rodkin,1996)。研究在学术优异型、情绪和行为障碍型、普通型和学习困难型等四种类型的班级中进行。在所有类型的班级中,最受欢迎的人和班级中的核心人物都是那些好运动的、合作的和好学的儿童。和那些不太受欢迎的儿童相比,他们被认为具备更多的交往技能。具有攻击性和破坏性特征的儿童通常被同伴拒绝或被女孩孤立。但是,在普通型的班级中,攻击行为却和受欢迎程度存在着正相关。这样,在评价

攻击性和同伴拒绝的关系时就需要考虑儿童和其所处环境之间的匹配。在某些班级中,尤其是对那些学业成绩不佳的男孩而言,攻击行为可能是他们引起别人瞩目并和其发展关系的一种有效途径(Poulin & Boivin, 2000)。

退缩型(withdrawn)的儿童很容易感受到压抑、焦虑,在交往中行为保守。他们有消极的自我概念,并且认为同伴的消极反应是由于自己的个人失败而导致的(Hymel et al., 1993)。他们不善于应对压力,有时表现出不适当的情绪和各种怪异的行为,这使得他们受到同伴的嘲笑(French, 1988)。一些针对发育迟滞和有言语障碍儿童的研究表明,这些儿童在小学高年级会出现更多的人际关系问题。他们在同学中的社会地位可能会下降,成为被欺侮的对象,难以和其他儿童建立友谊(Asher & Gazelle, 1999; Hall & McGregor, 2000)。

一些退缩型的儿童会和自己最喜爱的一个兄弟姐妹建立亲密的关系,但这种同胞间的支持无法完全抵消同伴拒绝所带来的消极影响(East & Rook, 1992)。退缩-拒绝型的儿童更可能体验到高度的孤独感,并且对自己和同伴的关系感到焦虑(Parkhurst & Asher, 1992)。

在三种易遭拒绝的儿童中,攻击-退缩型(aggressive-withdrawn)的儿童最不招人喜欢。他们易焦虑、自控能力差,对社交表现出退缩并会有攻击性行为。别的儿童觉得他们学习能力差、缺乏魅力,而且领导、合作或幽默感等技能奇缺,在学校里经常有不恰当的举动。尽管总是受到同伴的拒绝,但这些儿童的自我概念以及对自身能力的评价并不像退缩型儿童那样消极。到了青少年期和成人期,他们可能会面临更多的适应问题,甚至要接受精神病的治疗(Coie & Krehbiel, 1984; Hymel et al., 1990)。

### 进一步探索: 欺侮

在不同的文化背景下,儿童中的欺侮现象都是一个普遍和长期存在的问题。一个儿童被

“欺侮”是指他反复地遭受同伴的消极行为,包括:身体攻击、粗鄙的和侮辱性的言辞、剥削和排斥等。丹·欧文斯(Dan Olweus, 1995)从20世纪70年代就开始研究儿童的攻击和欺侮行为,据他估计,在6~17岁的儿童中约有9%受到欺侮,有7%的学龄儿童欺侮过其他儿童。这表明在美国约有500万之多的儿童被卷入了同伴间的欺侮或胁迫行为。

那么欺侮者和被欺侮者各有什么特点呢?欺侮实施者的身体通常比较强壮,有很强的权威和控制欲望。他们在冷漠和缺乏温暖的家庭环境中长大,这导致他们缺少同情心,对别人怀有敌意。他们经常攻击同伴、老师和其他权威人物。他们能从自身的这种行为中得到奖励支持,特别是当他们强行地从被欺侮者那里掠走



在等了很长一段时间后,终于轮到莉妮上秋千了。但是琳达却抓住了秋千,要把莉妮赶下来。和同龄人相比,琳达长得又高又壮,她经常在不和别人商量的情况下索取想要的东西。尽管只有7岁,琳达却因欺侮别人而受到别人敬畏。©Michael Siluk/The Image Works

财物,并被其他同伴所敬畏的时候。

另一方面,被欺侮者一般自尊心水平较低。对应于那些退缩型的被拒绝儿童他们显得焦虑、谨慎。和那些欺侮实施者相比,他们的身体较弱,尤其是男孩。受到袭击后,他们也不报复。这导致别人对他们的欺侮不断地持续下去,并且常常会升级。

为了减少欺侮行为,使儿童在学校中避免受欺侮的烦恼和侮辱,欧文斯提出了5条基本原则:

1. 创造一个良好的环境,使儿童在其中能感受到温暖和关怀,并能经常受到成人的照顾。
2. 在学校和家庭中,制定清晰、严格的规定,限制儿童的不良行为。
3. 儿童一旦违反了规定,就给予有力地制裁,但不能用敌意的和暴力的方式。
4. 儿童在校内外的活动必须处于成人的监控之下。至于如何采取恰当的监督措施,教师必须在家庭—教师协会(PTA)会议及家长会上同家长们讨论。
5. 学生同教师定期见面,讨论有关学校社会环境的问题,提出改善校风的措施。

## 具体运算思维

儿童分析和管理社会关系的能力与他们解决其它类型问题的能力相关。分析实体世界中问题能力的发展,能帮助儿童发现应对复杂社会情境的新方法;类似地,在复杂社会情境中获得的经验,也将使他们在解决这个实体世界中的问题时更具灵活性和预见性。

我们对婴儿智力的讨论集中于感觉和运动模式的建立,它们是儿童以探索外部环境和达到特定目的为前提的。在学步期,儿童发展出多种表征技能,这些技能使他们摆脱了对当前物理环境的完全依赖。他们通过思考、幻想和言语来解决问题、改造环境。皮亚杰(Piaget & Inhelder, 1969)认为,在大约6到7岁的时候儿童会发展出一种新的思维模式。

259 他把这一新阶段儿童智力发展称为“具体

运算思维”(concrete operational thought)。

所谓“运算”,指的是对一个或一组客体进行操作。心理运算是一种通过思维而不是行动实现的转换。皮亚杰认为,这种转换建立在一些儿童能够实际操作但却不能用言语表达的实体关系的基础之上。例如,一个还在学步期的儿童能够按照大小顺序把一组圆环套在一根木棍上,使最大的圆环处在棍子的低端而最小的圆环处在棍子的顶端。虽然儿童头脑中没有表示这种排序操作的具体词汇,但他们仍能够完成它。随着具体运算的出现,儿童开始思考多种动作,这些动作是针对客体的实际操作,也可以在没有实际操作的情况下通过心理运算完成。因此,心理运算是客体间关系转换的一种内部表征。

皮亚杰(1972a)使用“具体”这一术语来界定这种思维的性质,是为了同青少年和成人具有的更多假设性的思维相比较。儿童能够对客体 and 它们之间的关系进行推理,但却难以理解假设的陈述和命题。这一时期儿童的思维通常集中于相邻或相关事物间的关系,而不是任意两种或多种事物之间的关系。例如,儿童通过260推理,将一些树木按类别分组并识别各类树木的特征。

但是,如果要他们分辨树和其它生命形式(如细菌、昆虫、哺乳动物)之间的关系,他们还难以完成。

在具体运算阶段,有三种思维技能最受关注,它们是:(1)守恒;(2)分类;(3)组合。在儿童中期通过运用这些技能,儿童对物理世界的逻辑性、规则和预见性有了更清晰地认识。他们还应用这些原理去思考其它领域的问题,如友谊、团体游戏、其它有规则的比赛以及自我评价。

随着实体世界规则的日渐清晰,儿童开始寻求个人和社会领域的规则。由于社会情境的复杂多变,因此对这些规则的探寻有时会遭遇挫折。在另一些时候,儿童会用他们提高了的推理能力去解决人际关系问题和安排个人生活,以便更好地满足他们的兴趣和需要。这一



心理运算对于棋类游戏非常重要。为了下好棋,你必须在头脑中想好各种关系,调整相关棋子,并且预期对手对你移动棋子的反应。这些三年级的儿童开始在他们的游戏中运用一些计谋。©Elizabeth Crews/Stock Boston

时期儿童思维的显著特点就是逻辑性增强,特别是在问题解决方面。儿童可以比较两种对立的理论,从自己和他人的立场考虑问题,并能利用这些信息制定达到目标的策略。

### 守恒

守恒(conservation)的基本含义是指尽管物体的形式或放物体的容器发生了变化,但是物体本身不会神奇地出现或消失。守恒的概念适用于多种维度,包括大小、重量、数量、长度和体积。懂守恒的儿童能够抵制知觉线索的干扰,在客体形式发生变化的情况下,坚持认为其数量保持不变。皮亚杰所研究的这类问题中最常见的是数量守恒。例如,给儿童看两个土球,问他们二者是否相等。如果儿童回答说两个土球是相等的,就把其中一个压成薄饼状,然后再问儿童,“哪个更多——这个(薄饼状的)还是那个(球状的)?”有时,也会问儿童土的数量是否一样。不懂守恒的儿童可能会说薄饼状的那个土更多,因为它更宽。这表明他的思维仍处于前运算阶段,因为他仍然通过使用个别的知觉

线索作出判断。相反,懂得守恒的儿童知道两块土在数量上是完全一样的,并能解释为什么如此。

儿童最终会使用如图 9.1 所示的三个概念来判定任意物理维度的性质都没有被改变。首先,儿童可以解释薄饼和球所含土的数量一样多,因为没有增加土或取走土。这是同一性(identity)的一个例子:薄饼中的土仍然与原来一样,它除了形状之外并无任何改变。第二,儿童可以指出实验者能够把薄饼还原成球状。这是可逆性(reversibility)的一个例子:儿童认识到操作是可逆的,因此其影响可以消除。第三,儿童能够同时考虑两个维度,比如周长和厚度。这是互补性(reciprocity)的一个例子:在土球实验中,一个维度的变化可以由另一个维度的变化抵消或补偿,使其总量保持不变。稳定地掌握同一性、可逆性和互补性的概念,儿童就能明白任何物理维度的守恒。儿童守恒能力的发展有特定的顺序,一般大小和数量的守恒最先获得,重量守恒次之,体积守恒最后。

儿童并不能把守恒应用于所有的物质形



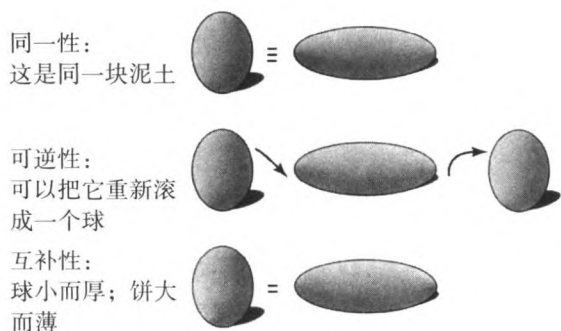


图 9.1 和守恒有关的三个概念

态。例如,儿童能够对熟悉的客体保持守恒,如对如 M & M's 牌巧克力的守恒,但不能对不熟悉的客体(纸牌筹码)进行守恒(Gulko, Doyle, Serbin, & White, 1988)。在一项研究中,如果按一般做法,要求女孩们比较实验者的玻璃杯和她们自己的玻璃杯中液体,这时她们能完成液体的守恒任务。然而,当任务通过一个故事呈现,即要求她们判断两个玩具娃娃如何分果汁时,她们的成绩就下降了。有证据表明,儿童缺乏把学校中所学的知识推广到校外情境中去的能力,尤其是数学方法和科学原理这类的知识(Perret-Clermont, Perret, & Bell, 1991)。

**皮亚杰守恒思想的拓展** 在皮亚杰之后,很多研究者对守恒任务的意义、守恒出现的时间以及教儿童学会守恒的可能性提出了质疑。有研究表明,任务的呈现方式和问题的种类会影响儿童的回答。例如,任务可以强调相同或相等。在相同任务中,要求儿童判断一个土球被做成香肠状之后,其中土的数量是否和原来相同。在相等任务中,有两个土球,要求儿童判断一个土球被做成香肠状之后,其中土的数量是否和另一个标准的土球相等。一些研究结果显示,儿童完成相同任务要早于相等任务;另一些研究结果则相反;还有一些研究结果表明,儿童能同时完成两种任务(Silverstein et al., 1982)。在一项对 5 到 7 岁儿童的研究中,先问儿童材料看起来怎样,然后问儿童它们实际上怎样。这样就可以提示儿童注意表象和实质之间的区别。结果表明,儿童的回答正确率比没

有提示的标准程序下要高(Bijstra, Van Geert, & Jackson, 1989)。

有研究表明,训练学前儿童掌握守恒是可能的(Brainerd, 1977)。这些关于训练可能性的研究具有重要的理论和实践意义。理论上,皮亚杰的发展观认为对物体的逻辑运算要有一个成熟准备期。皮亚杰认为,通过儿童自己的探索 and 实验,他们会发现守恒背后的规则和运算方法。如果儿童尚未做好吸收这些信息的准备,成人就教给他们守恒问题并向他们解释和强化正确的答案,结果往往收效甚微。但后来的训练研究表明,向儿童介绍同一性和可逆性之类的概念是可行的,这样,年仅 4 岁的儿童就能掌握守恒。并且,他们能把训练任务中的守恒迁移到其它的材料和维度上去(Field, 1981; May & Norton, 1981)。

显然,促使儿童掌握守恒方法的最重要的一点就是使其他人的推理和儿童自己的推理产生矛盾。然而,要让这种矛盾产生效力需要两个条件:一是儿童必须有一定的准备,能够重组自己的思想;二是儿童当前的推理水平和掌握守恒所要求的推理水平之间的距离不能过大。这使我们想起维果斯基关于最近发展区的概念。这提示我们,同皮亚杰的认知发展理论的预期相比,儿童的思维进入新阶段的时间可能更早,而且受社会环境的影响也可能更大。但是,皮亚杰本人对于早晚并不特别在意,他认为从长远角度来看,儿童个人的探索和发现更有意义。

当前的认知研究强调“意义的社会建构”的思想,它是从维果斯基的理论中引申出来的。这种思想强调,在大多数学习情境中,儿童不仅试图理解问题的逻辑和符号特征,还会尽力建构情境的社会意义。例如,在一项对 6 到 10 岁儿童的研究中,给了他们一个条件不充分的问题。研究的目的是想了解在这种情况下,儿童如何去处理问题,以及他们为弥补条件的残缺而向实验者询问信息的程度。结果发现,大多数儿童都力图自己解决问题,没有对所给问题条件的充分性提出疑问。他们所提的大部分问



题似乎也都是为了进一步证实自己方法的正确性。也就是说,他们提问的目的是为了从实验者那里获得社会赞许,而不是为了揭示问题内部的逻辑。这项研究说明了儿童和权威成人交往的社会规范是如何影响儿童的。

262 成人把问问题看作获取信息的一种方式,儿童却想通过问问题来确保自己的所作所为符合成人的期望(Perret-Clermont, et al., 1991)。

事实上,研究表明学前儿童已经能够整合和运用较为抽象的概念,这超出了教育家的预期。例如,对3—4岁幼儿的研究表明,他们能理解物质是由很小的粒子构成,尽管肉眼看不见这些粒子,但物体的性质不会发生改变。他们还能运用这种关于粒子的思想去解释一些物质,例如糖那样的物质溶解后是如何存在的,虽然看不见却仍然有甜味儿(Au, Sidle, & Rolins, 1993; Rosen & Rozin, 1993)。早期从事教育的专家发现,通过一个有计划的程序让幼儿去探索、实验和描述物质的转化,会使他们对实体世界的理解更加有逻辑性和系统性。

### 分类技能

我们在第5章中已经讨论过婴儿的基本分类技能。分类(Classification)是一种识别类别的属性、建立类别之间的联系并使用类别信息解决问题的能力。分类的适应性功能在于,如果类别中的一个成员具有某种属性,那么就可以推论类别中的其它成员也具有这种属性。例如,水和果汁都是液体,如果你能倒水,那也应该能倒出果汁。即使是你从没见过,其它液体物质也应该具有这种属性。从6岁到12岁,儿童对于类别及其相关信息的了解有了大幅度的增加。并且,儿童已经掌握了很广泛的类别,这使他们能够将新观察到的内容纳入已有的知识系统。分类技能的价值不仅在于使个体能按类别组织客体和经验,它还能使个体利用已知的类别信息进行推论,以此了解同一类别中的其它成员、上级和下级类别中的成员以及一个非特定类别客体的特征和变化趋势(Kalish & Gelman, 1992; Lopez, Gelman, Gutheil, &

Smith, 1992; Farrar, Raney, & Boyer, 1992)。

分类技能的成分之一就是根据客体共有的一些维度对它们分组的能力。分类技能的另一种成分是有层次地对子类进行排列,使得每一次新的分组都能包含先前所有的子类。维果斯基(1962)提出了一个研究幼儿分类的方法。研究人员给儿童许多形状、大小和颜色各异的木块儿,每个木块儿下面都写着一个无意义的符号,要求儿童选出写有同种符号的所有木块儿,但一次只能选一个。那些皮亚杰认为还处于前运算阶段的幼儿倾向于根据木块儿的颜色进行选择。他们的分组技术是高度联想式的,因为他们总是根据所选的前一个木块的特征来选择新的木块,头脑中没有一个指导其选择的固定概念。

已经进入具体运算阶段的儿童,在任务的开始阶段倾向于按某一维度分类(如形状),直到他们发现自己的选择是不正确的。他们会根据这一发现去修正自己的假设,直到找出与无意义符号相联系的特征。这种分类任务证明儿童具有了在头脑中保持一个概念并据此做出系列决策的能力。它还表明处于具体运算阶段的儿童,能够从他们的错误中吸取经验,进而修正自己的问题解决策略。

皮亚杰也研究过有关类层次和类包含的推理问题。具体问题是,子类中客体的数量和总体中客体的数量哪个多(Piaget, 1941/1945; Chapman & McBride, 1992)。例如,给儿童一套图片,上面显示了三只鸭子、六只麻雀和两只知更鸟。然后问他们:“这些图片中的麻雀多还是鸟多?”这是一种很奇怪的问题,儿童可能从来没遇到过。然而,很多8、9岁的儿童都能正确回答,因为他们知道了类和子类的区别。为了应对这种问题,儿童必须克服习惯倾向,因为他们经常遇到的是另一种比较,如“麻雀比鸭子多吗?”。

一项类别推理的研究显示了有趣的结果。3、4岁的儿童对类别任务的回答正确率要高于5、6岁的儿童,而他们甚至不能重复问题而且 263 从未学习过任何关于类别的规则。7、8岁儿童

的成绩则比他们都要好。5、6岁的儿童虽然回答的又快又自信,但经常出错。他们似乎不由自主地将类别问题转换为现实中更常见的比较问题,这导致了回答错误(McCabe, Siegel, Spence, & Wilkinson, 1982)。

分类能力的研究已经深入到一些特定的领域,如健康、疾病和家庭的观念。在一项研究中,研究人员告诉儿童21种人的组合方式,然后问他们这些组合是否构成一个家庭。例如,“这里有麦德先生和他的儿子——汤姆,他们住在一起,而且只有他们两人。他们能组成一个家庭吗?”。年龄最小的被试(4到6岁)很难把单亲家庭和虽有血缘关系但却不住在一起的人当作家庭的一种。在这些儿童的家庭观念中,有血缘关系和住在一起是两个非常重要的原则。到了儿童中期,儿童能够接受更多的家庭形式,并认为他们已经具备了组成家庭的关键标准——血缘关系和亲密情感。80%的被试把亲密情感当作家庭的定义特征,并反复用它作为判定某个特定组合能否构成家庭的依据(Newman, Roberts, & Syre, 1993)。

### 综合技能

具体运算思维阶段的第三个特点是综合技能(combinatorial skills)的发展。一旦儿童获



在多次和家人一起去海边游玩之后,兰迪已经收集了很多贝壳。现在他正学习对贝壳分类,把它们按形状分组。©Dwayne Newton/PhotoEdit

得了数量守恒的图式,他们就会理解某些物理变化不会改变一个集合中客体的数量。如果10张纸牌筹码排成一行,那么不管你加大还是缩小它们的间距,或者把它们叠放在一起,它们的数量保持恒定。在3、4岁的某个时候,儿童能使用计数法来回答“有多少”这类的问题。例如,在有四张纸牌筹码的集合中,儿童可以通过给每个项目安排一个对应数字的方法来查清共有四个筹码。然而,幼儿很难从一大堆筹码中挑出六个组成一组,也难以辨认出两组筹码的数量相等。幼儿也不能很好地解决没有具体客体的言语故事问题(Jordan et al., 1992; Sophian, 1988)。数量守恒的概念在6、7岁左右形成(Halford & Boyle, 1985)。加、减、乘、除四则运算也是这时候学会的。儿童将同样的运算法则应用于多种问题情境,每个情境中可能涉及不同的客体 and 数量。一项关于认知发展的纵向研究表明,那些在具体运算阶段非常擅长解决数字运算任务的儿童,到了青少年期后也更容易掌握形式运算(Bradmetz, 1999)。皮亚杰指出,学校在儿童6岁的时候开始向他们传授基本的运算技能并不是偶然的,这是因为此时儿童的认知发展恰好为这种学习提供了充分的智力准备。

儿童从幼儿园进入小学标志着具体运算思维阶段的开始。在这一时期,儿童在一些认知成熟测验中的表现是不一致的。例如,儿童懂得数量守恒,但在重量、体积和空间守恒的任务中却经常犯错。当要求按照某一维度(如颜色)分类时,他们能够正确地完成任务;但如果要求象平常那样按多个维度分类,他们就会出错。客体分类加工和守恒的逻辑要到儿童中期的某个时候才能整合完全,而且直到青少年期甚至成人期才能达到顶峰(Flavell, 1982)。

随着具体运算思维的发展,儿童更多地了解了实体世界的规律和客体间关系的原理。表9.1总结了具体运算思维的成分。儿童对世界如何组织和理解,也逐渐由现实知觉让位于逻辑思考。例如,尽管看起来太阳似乎落入了水中,但是我们知道这是由于地球自转造成的视觉效果。

表 9.1 具体运算思维的成分

成分	新的能力
守恒	理解同一性的能力 ◆
	理解可逆性的能力
	理解互补性的能力,即能同时操纵两个以上的维度
分类	根据共有维度对客体分组的能力
	按层次排列子类的能力
综合技能	对数字进行加、减、乘、除运算的能力

元认知

皮亚杰在用访谈的方法研究具体运算思维的同时,也向我们指出了研究元认知的方法。相对于儿童对所问问题的具体答案而言,皮亚杰更关心他们如何解释自己的答案。儿童对自己的所知了解多少?他们用于证明或支持自己答案的原因是什么?

264 元认知 (Metacognition) 指用于评价和监控认识的一系列过程和策略。“知晓感”是元认知的一个成分,它是主体在问题解决的过程中把自己有信心的答案和自己怀疑的答案区别开来的能力 (Butterfield, Nelson, & Peck, 1988)。这种知晓感的成分之一是对自身信念来源的理解。例如,我们可以被告知有关沙子的知识,我们也可以自己观察沙子,我们还能触摸沙子。上述三种来源的信息结合在一起,就会形成我们对沙子的信念;当然,也可能是我们发现别人告诉我们的信息和我们通过观察和触摸所获得的信息并不一致。到了 4、5 岁的时候,儿童能够知道这三种来源的信息如何影响了他们对自身经验的理解 (O'Neill & Gopnik, 1991)。

在问题解决的过程中,个体要审查解决问题的各种策略,从中选择出最可能成功的一个。元认知中包含了这种能力。在阅读任务中,个体要监控自己对所阅读材料的理解,并选择各种能促进自己理解的策略 (Currie, 1999)。例如,“我需要重读这一部分”,“我要用下划线和注释使我的注意集中于新信息”,“我需要和别人谈谈这部分内容以加深理解”,这些想法都是元认知能力的表现。近来的研究认为“心理理

论”(psychological mindedness)也是元认知的一个方面。它指的是分析自己和他人行为背后的原因的能力。这需要在经验、情感和行为之间建立起联系。例如,一个感到悲伤的儿童可能会考虑,在最近的一段时间内发生过什么事使自己有这种感受 (Lagattuta & Wellman, 2001)。

元认知的发展和其它认知能力的发展是平行的。当儿童发展自己的能力,使自己在问题解决的过程中能注意更多变量的时候,他们同时也促进了与认知任务相联系的执行功能的发展。例如,他们可以检查不确定性并采取相应的措施来降低它;他们可以改进自己的学习方法,以提高自己组织和回忆信息的能力。随着儿童成为更复杂的学习者,这些能力也在不断发展。而且儿童在家中和学校里接受的训练对这些能力的发展也很有帮助。可见,元认知似乎是认知发展的一个自然成分。然而,即使是重要的认知能力,也是在特定社会情境中建构的。儿童和成人及同伴的交往能够培育和促进其元认知的发展,因为这一过程有助于儿童识别信息源、交流并重新审视他们知识中确定感和不确定感之间的差异以及采取有效策略提高他们的“知晓感” (Stright, Neitzel, Sears, & Hoke-Sinex, 2001)。

技能学习

具体运算思维指的是一种理解和解决问题的观点和方式。除了这一总体上的认知成就外,儿童中期的个体在技能获得方面也取得了令人瞩目的进展。技能是智慧能力的基础,它把知识(知道是什么)和实践(知道怎么做)结合起来,用于确定和解决那些重要的、有意义的问题 (Gardner, 1983; Kuhn, Garcia-Mila, Zohar, & Andersen, 1995)。一般来说,个体在特定领域内的技能水平有一个逐渐发展的过程,即从一个新手开始,逐渐熟练,并将天资和努力的训练、实践结合起来,最后成为一名专家。

不同文化对组成智力的能力有不同的认

识。在我们这样的社会中,以阅读、数学和抽象推理为核心的符号技能备受重视。在另一些文化中,农耕、狩猎和食物储备被认为是更重要的技能。在一些社会环境中,父母把社会技能(如知道怎样和老师及同学进行恰当地相处)、适应学校生活必需的实践技能(如完成家庭作业)、动机(如努力地学习和解决问题)等因素看成是比认知成就更重要的智力指标(Okagaki & Sternberg, 1993; Neisser et al., 1996)。

在美国,在儿童中期多种重要的技能开始发展,包括数学、科学、写作、计算机操作、运动、机械、音乐、舞蹈、戏剧、艺术、烹饪、缝纫、手工和阅读。这些技能种类繁多、性质各异,个体常常在其中的一些技能上能达到较高水平,而在另一些技能上却成绩平平。这样的事实就促使我们去思考“智力”究竟是什么。在儿童中期对于智力的争论和辨析显得尤为重要,因为这一时期智力测验被大量使用,而且其结果被作为学校教育决策的重要依据。当儿童知道了这些测验的结果,他们就会对自己的能力或潜能形成印象。这样,智力测验就会对儿童受教育的经历以及他们的学术自我效能感产生直接的影响。在“进一步探索:什么是智力?”这一部分内容中,我们将介绍定义智力的三种取向。

### 进一步探索: 什么是智力?

“智力”这一术语被用于很多场合,而且有着各种各样的含义。在非正式的情况下,它可以指解决困难问题的能力,可以指从事科学研究的能力,也可以指适应环境的能力或辩论中的口才。从心理测量学的角度看,智力可以理解为个体在标准智力测验中获得的分数,这种标准智力测验可能由一种类型的题目(如皮博迪图画词汇测验, Peabody Picture Vocabulary Test)或者多种类型的题目(如斯坦福—比奈智力测验, Stanford-Binet Intelligence Test)构成。一些学者强调智力中的g因素—潜在的一般因素,因为很多不同类型的测验项目存在相

关(Spearman, 1927)。而另一些智力模型则强调多种智力成分的存在,它们分别对应于不同的专业领域。

皮亚杰(1972b)从发展的角度分析了智力。他描述了四种类型的智力,每种都出现在儿童发展的特定时期:(1)感知运动智力(通过对客体直接的观察和操纵来了解客体的能力);(2)前运算智力(区分现实与伪装的能力;当客体和事件不在眼前时,在头脑中再现和考虑它们的能力);(3)具体运算智力(探查客体间的逻辑关系;对客体排序;理解数字和运算);(4)形式运算智力(用实验技术和假设推理来解决问题;将从一种情境中获得的知识推广到更多情境;发现复杂的、多维的问题中的因果关系)。这四种解决问题的思维方式并不是相互割裂的,其发展也不是一个阶段完全替代另一个阶



每个人都生活在特定的环境之中,要想在其中成为独立的个体,就必须掌握一些技能和策略,而这就是实践性智力。如图所示,阿门(Amish)的父亲正在教他如何建造一栋灰砖建筑。© David Strickler/The Image Works

段。当一个阶段的推理水平无法满足个体获得新能力的需要时,该阶段的发展成果就被纳入到新的思维阶段。

霍华德·加德纳(Howard Gardner)(1983)的多重智力理论至少提出了八种智力,每一种智力都有特定的含义并对个体解决重要的、有意义的问题有独特贡献。其中包括言语、音乐、逻辑和数学、空间、自然、身体运动、自知(认识和了解自己)、知人(识别和区分他人的特点)等八种智力。这种理论重新组织了人类的能力领域,不同的个体可以在不同领域内达到很高的水平或取得杰出的成就,而这些能力领域并不局限于科学、数学或言语推理。这些智力覆盖的领域也超出了普通智力测验所涵盖的内容,还证实了学龄儿童能力的个体差异是多个方面的(Gardner, Kornhaber, & Wake, 1996)。

关于智力的第三种观点是由罗伯特·斯腾伯格(Robert Sternberg, 1985; Sternberg, Castejon, Prieto, Hautamaeki, & Grigorenko, 2001)提出来的。他认为有三种智力:分析性智力、创造性智力和实践性智力。斯腾伯格认为,传统的智力测验只系统地测量了分析性智力,而在个体的日常生活和工作中具有重要作用的另外两种智力并没有被涉及。在三年级和八年级儿童参与的两项研究中,对只注重分析性智力培养的班级和同时注重分析、创造和实践三种智力培养的班级进行了比较,结果发现后一个班级获得了更好的成绩。这表明在学习的同时注重三种智力的培养将取得更大的成效(Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998)。

### 技能学习的特征

在获得复杂行为技能的过程中,有四个基本原理。

第一,技能的发展要依靠感觉、运动、知觉、认知、言语、情绪和心理社会性的整合。以体育运动为例,儿童要协调好感觉信息和运动动作,理解游戏规则,与教练和其他参与者进行沟通,

控制好害怕、愤怒等情绪,以免影响比赛成绩,遇到失误和挫败时要坚持不懈。

第二,技能的发展需要对多种水平的行为成分同时进行整合。这些行为成分并不是严格按照从简单到复杂的顺序获得的。以绘画为例,儿童可能在探索和学习线条、透视和阴影的同时,还在尝试着把几种颜色混合起来以产生新的颜色。

第三,个体完成技能行为的能力受个体身心系统的限制。通过练习,低水平的加工逐渐自动化,个体就能专注于高水平的加工。以写作为例,幼儿在写字和绘画时要很努力地控制身体的运动,全神贯注于书写每个字母、单词和句子的动作。而一个熟练的书写者几乎能不假思索地写出字来,因此可以将注意力集中于文本的意义和故事情节的发展,无需刻意关注任务的物理特征。

第四,技能的获得需要使用策略。技能熟练的人可以有目的地、持续地监控自己的行为。他们能觉察任务中的障碍,有选择地将注意集中于任务的多个方面,在活动中提炼高层次的加工。这种模型强调那些技能发展的要素,这对于从技能操作的新手水平发展到高级水平是不可缺少的。

我们必须认识到,每名儿童的智力和技能发展速度有很大差异。例如,1、2年级的儿童可能已经被鉴定为数学天才、正常和数学“无能”(disable)(Geary, Brown, & Samaranayake, 1991; Geary & Brown, 1991)。这种鉴定的依据可能是儿童完成相对简单的数学任务(如,加法运算)的能力。早期表现出来的数学能力上的差异,可能和儿童使用多种运算策略的能力以及从记忆中保持和回忆数学规则的能力有关。在每一个独特领域,技能发展的速度和好坏都受到多种因素的共同影响,如成熟、天赋、训练和接触机会以及家庭、学校和社会对该技能的重视程度。

在下面一部分中,我们将以阅读技能的发展为例,考察社会和文化因素对技能学习的影响。

## 阅读

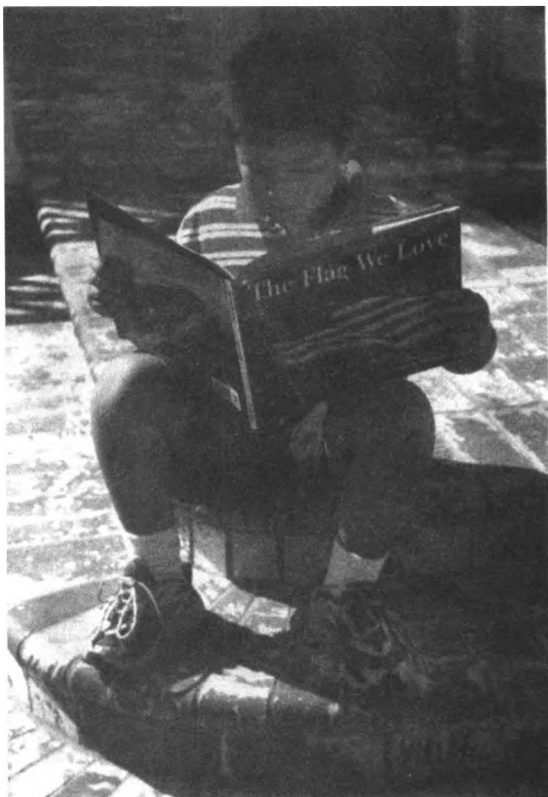
对美国儿童而言,阅读可能是一种最重要的技能,因为阅读打开了儿童与外界的联系之门。识字对于儿童的意义,就如同书面字母对于文明进程的意义。阅读使儿童接触到外界的新信息、语言的新用法和思维的新形式。如果不能阅读,那么儿童学习数学、社会和科学知识时将困难重重。相反,如果能够流畅地阅读,独立学习的能力就会大大提高。

儿童开始阅读的方式各种各样。例如,当戴维和他妈妈每天驱车从家到幼儿园时,他们玩一种关于街道两旁标语牌的游戏,这样就在语言和识字之间建立起了联系。开始,戴维会问妈妈每一个标语牌的内容。接下来,戴维试着“读”那些标语牌,他会努力去识记标语牌上那些具有特定形状和模式的单词和短语。其他的儿童可能要先记住字母和它们的发音,然后再试着拼读出那些排成一行的字母(单词)。开始识字的时候,儿童可能会觉得奇怪和困惑,这时成人要多给他们支持和鼓励。渐渐地,经过试验、反馈和重复,儿童学会了读简单的单词和句子(Knight & Fischer, 1992)。在某个时候,儿童开始能清晰地表达“我能阅读”或“我是一个读者”之类的概念。一旦这种思想成为儿童自我概念的一部分,他就会被自己所具有的成功潜力所鼓舞,从而付出更多的努力去阅读。

阅读是一项复杂的技能,它需要儿童掌握并整合多种新的技术(Hall, 1989)。值得注意的是,并非只有那些在智力测验中获得高分数的儿童才能在阅读学习方面取得实质性的进展(Share, McGee, & Silva, 1989)。不幸的是,大多数儿童很少进行课外阅读,而那些经常进行课外阅读的儿童,他们到了二年级至五年级的时候就会在阅读方面取得巨大的成绩(Anderson, Wilson, & Fielding, 1988)。

父母对儿童阅读技能的影响 父母至少从6个方面影响儿童的阅读(Tudge, Putnam, & Valsiner, 1996):

1. 他们对识字价值的认识。



在二年级到五年级期间,那些喜欢课外阅读的儿童在阅读方面会取得更多的进步和成绩。阅读打破了他们信息资源的局限性,并带给他们新的体验和快乐。© Spencer Grant/PhotoEdit

2. 他们对学业成绩的重视程度。
3. 他们在家中为儿童提供的阅读材料。
4. 他们与儿童一起阅读的时间。
5. 他们与儿童一起阅读的方式。
6. 他们在家中提供言语交流的机会。

阅读的社会情境也是多种多样的。一些父母会在给儿童读故事的过程中询问问题,以确定儿童是否理解;一些父母拓展了故事,他们会与孩子谈论与故事有关的图片和体会;另一些父母在阅读时会特意地指出一些单词,并教给儿童字母和单词的发音(Reese & Cox, 1999; Justice & Ezell, 2000)。如果父母重视阅读能力的培养,希望儿童在学校中有好的表现,为儿童提供好的阅读材料,抽出时间和儿童一起阅读并交流感受,那么他们的孩子就会成为一个



更为熟练的读者(Bus, vanIJzendoorn, & Pellegrini, 1995)。

父母的态度还会影响儿童在学校阅读团体中的位置,进而间接地影响儿童的阅读学习(Goldenberg, 1989)。按能力分组进行阅读教学在小学中是非常普遍的现象(Slavin, 1987)。教师根据他们对每个儿童阅读能力、学习习惯和其它行为表现的印象,将儿童分为不同的阅读小组(Haller & Waterman, 1985)。儿童所在的小组阅读水平越高,他们的学习效果就越好。父母可以帮助儿童理解学校中的阅读课程(不同学校的教学方法也不一样),鼓励他们养成好的学习习惯并在班级中表现出良好的行为。父母所做的这些事情会影响教师对他们孩子的印象,进而影响到儿童进入什么水平的阅读小组。

### 技能形成的社会文化情境

近来人们开始关注技能,尤其是与学校相关的技能所产生的社会和文化环境(Eccles, 1993)。技能发展的进程受父母和学校期望的影响,这种期望又以特定文化中的成就水平为依据(见:人的发展与文化“数学能力的跨文化比较”)。对阅读的分析使我们从多个例子中认识到情境的重要性。第一,不同社会的识字水平不同。例如,在阿根廷只有45%的男人和15%的女人能识字(Central Intelligence Agency, 2001)。儿童阅读能力、阅读内容以及在特定年龄段技能发展所达到的期望水平,都取决于对识字的社会标准。第二,在不同文化中识字的目的也是不同的。例如,传教士教新几内亚的卡鲁里人(Kaluli)识字的主要目的是为了向他们传授《圣经》。卡鲁里人认为,阅读在日常生活中的用途很有限,而且学习阅读对于儿童来说非常困难(Schieffelin & Cochran-Smith, 1984)。在很多社会中,学会读《圣经》、《古兰经》和《圣谕》是识字的首要原因,而某一宗教经典著作中的内容常常就是他们写作的主要源泉。

第三,在不同情境中对能识字的人的标准

也不一样。在美国,我们对儿童的阅读能力和他们在阅读测验中成绩的期望都随着儿童年龄的增大而上升。在他们进入大学后,我们希望他们能分析复杂文本的意义,掌握高级的语法规则,在有限的时间内写出一篇很好的文章。在另一些文化中,一个所谓的好的读者,很可能就是能为别人读信,能够理解商业合同的内容,或者能够准确地抄写一篇文章的人。因此,个体的识字成就是社会期望、个体能力和学习机会的共同产物(Tudge, Putnam, & Valsiner, 1996)。

外界对学步期儿童技能发展的重视程度和儿童中期学习新技能的投入程度具有高度的一致性。在这两个阶段,儿童的能力和控动机都指向外部环境。儿童会为自己获得每一次新的学习机会而兴奋。不同的是,儿童中期的技能学习要受认知能力发展和社会期望的双重影响,因而是在一个更为复杂的框架内进行,儿童要在这一过程中持续进行自我监控和评价。此外,儿童自身的一些态度和信念也将影响到他们技能的发展水平,如什么样的技能是重要的、获得技能的自我期望、别人对他们技能发展的期望、影响他们技能学习投入程度的竞争要求等等。

### 人的发展与文化: 数学能力的跨国比较

1980年的一项跨国比较研究的结果显示,美国明尼苏达州明尼阿波利斯市的一年级和五年级儿童在多项数学测验中的成绩要比日本仙台和中国台北的同龄人差。在历时10年的追踪期间,美国儿童的成绩一直落后,到了11年级,差距甚至更大了(Stevenson, 1992; Stevenson, Chen, & Lee, 1993)。即使是表现最好的美国学生(前10%),其成绩也只大约相当于台北和仙台学生的平均水平。这种跨国比较的结果很难用能力的差别去解释。这三个国家的入学程序几乎一样。但是如果比较三个国家儿童学业课程之外的一般性知识,我们发现一年级



和五年级的美国儿童的得分比中国和日本儿童的更高。至少有四种相互影响的社会文化因素使中国和日本儿童的数学技能发展得更好。

第一,三个国家的父母对儿童的期望不同。美国父母对自己孩子的数学成绩表示满意,也不期望他们表现得更好。相反,中国和日本父母对孩子的成绩期望很高。

第二,三个国家父母评价孩子所在学校的方式也不一样。美国父母通常对学校课程感到满意,并认为学校的工作做得不错。中国和日本父母对学校的满意程度比较低。在中、日两国的文化中,公众对教育质量的要求要高得多,他们经常批评学校,这使得学校面临很大的压力。虽然中国和日本儿童用于完成家庭作业的时间比美国儿童更多,但他们的父母仍鼓励他们投入更多的时间学习。

第三,三种文化中对能力和努力的强调程度不同。美国的父母和老师重视天赋能力,并认为它是决定儿童数学能力的主要因素。而中国和日本的父母及老师认为,优异的成绩更多地是努力学习的结果。一方面,如果认为技能发展依赖于天赋的能力,那么即使你投入到学习中的精力更多也不太可能取得好成绩。另一方面,如果认为技能发展取决于后天的努力,那么你就会投入更多的时间和精力来提高成绩。

最后,与同龄的中国和日本儿童相比,11年级的美国儿童在学校中所受的压力更大。他们经常报告说感到很大压力,对学校感到焦虑,甚至表现出攻击性行为。他们不太清楚学业成就在他们生活中的重要地位。相对于中、日两国的儿童,他们把更多的时间和精力投入到课余工作、运动和约会中。对这种差异的一种解释认为,美国家庭和儿童更看重选择的自由和独特的个性。这样,美国儿童以及他们的父母和老师认为,学习成绩相对于其他也需要花费时间和精力活动更具有优先性。

## 自我评价

在儿童中期,伴随着技能的学习,儿童的自

我评价也发展起来。儿童努力使自己的成就达到心中的目标和外部标准的要求。同时,他们还能从其他人那里了解到别人对自己表现好坏的看法。一些儿童可能被要求坐到一个桌子旁接受“特别的”帮助,而其他儿童可能被安排到楼下大厅接受辅导。一些儿童被指定为“同伴教师”(peer tutors)去帮助自己的同学。许多诸如如此的信号都是社会评价的信息来源,它们会成为儿童自我评价的依据。

在儿童中期,同伴团体得到发展并成为儿童社会比较、批评和赞扬的信息来源,因此自我评价的过程变得更加复杂。为了学习完成任务的新策略,或者为了弄清同伴是如何完成某种操作以满足自己的好奇心,学步期和学前期的儿童可能会观察和模仿他们的同伴。到了儿童中期,从众的压力、竞争以及对赞扬的需求开始影响儿童的自我评价。这个年龄的儿童开始注意别人的工作情况并评价自己的能力(Butler & Ruzany, 1993)。他们的运动技能、智慧和能力和艺术天赋不仅要面临老师和父母的反应,还会受到同伴的比较和评价。与此同时,儿童也开始了解其他儿童的技能,并产生对别人的印象,如:“拉斐尔擅长数学,但跑起来像个女生”;“简有点胖,不过她能写出很棒的故事”;“我最喜欢拉什达,因为她各方面都非常好”。根据儿童对学步期和学前期危机解决的情况,他们会从自信或自我怀疑开始进行自我评估。有的儿童希望发现容易完成的任务然后很好的去解决这些任务;有的儿童害怕失败,因而在问题解决的过程中表现得犹豫不决。

在一项对8岁至13岁儿童的研究中,苏珊·哈特(Susan Harter, 1985, 1993)设计了一种评定儿童对自己能力认识的方法,该方法涵盖了五个领域:学术能力、运动能力、亲和能力、外貌和行为品质。此外,她还可以测量总体的自尊水平。她研究的理论依据为:8岁以后的儿童不仅有区分出不同领域的能力,而且对各个领域的重视程度也不一样。通过研究,她发现认为自己在重要的领域中能力很强的儿童,其自尊也是很高的。而在不重要的领域中所具

备的能力的高低与儿童的自尊关系不大。在下面的一部分中,我们将讨论通向自我评价的两种途径:自我效能感和社会期望。前者反映了儿童对自身能力的判断,后者反映了他人期望对儿童表现的影响。

### 自我效能感

儿童怎样评估他们在特定领域的能力?阿尔伯特·班杜拉(Albert Bandura,1982)提出了自我效能感理论,该理论对于理解儿童的自我评价过程非常重要。自我效能感(self-efficacy)被定义为个体对自己顺利完成特定情境要求的行为的信心感。儿童的效能期望是对应于具体的能力而言的。例如,在要求数学能力的场合下,某个儿童可能具有较高的效能感;而在要求身体力量的场合下,他的效能感就降低了。

班杜拉提出,个体的自我效能感判断受四方面信息的影响(见图9.2)。第一种信息来源是已有成就(enactive attainments),或者解决同类问题的先前经验。儿童对他们在各个领域(如数学、写作、体操等)的总体评价都以他们过去在该领域中所取得的成就为基础(Skaalvik & Hagtvet,1990)。成功的经历会增强他们的自我效能感,而反复的失败会破坏其自我效能感。特别是儿童在开始尝试一种任务时所经历的失败,往往具有决定性的影响。很多男孩和女孩放弃打网球和棒球,是因为他们在刚开始学习的时候犯了很多错误,然后就开始怀疑自己的能力,这导致他们中途放弃。

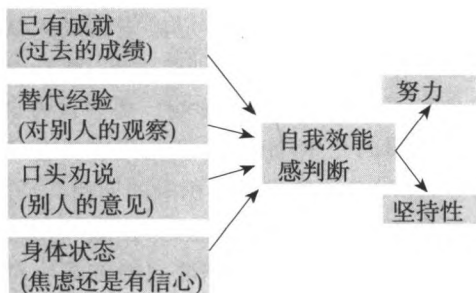


图 9.2 自我效能感的四个成分

第二种信息来源是替代经验(vicarious experience)。当人们看到一个和自己类似的人成功地完成了某项任务时,他们的自我效能感就会增强;如果那个人失败了,那么他们的自我效能感就会降低(Brown & Inouye,1978)。

第三种信息来源是口头劝说(verbal persuasion)。言语上的鼓励,会使儿童相信自己具有完成某种任务的能力。他人的鼓励对自我效能感强的儿童影响最大,来自他人的帮助将使他们发挥出更高的水平。

第四种信息来源是身体状态(physical state)。在接到任务时,人们常常要根据自己的身体状态去判断自己是否能做好。当他们感到非常焦虑和恐惧的时候,就会估计自己可能失败。相反,那些表现出适当程度的激动和好奇的儿童,更有可能预期自己会成功。

自我效能感的判断还与儿童对成功可能性的认识有关。这些判断还能影响儿童的成败归因(McAuley, Duncan, & McElroy,1989; Pajares,1996)。在遇到困难和失败的时候,那些对自己的能力有信心和自我效能感较高的儿童会努力工作、克服困难。他们将困难归因于努力程度不够,然后加倍努力。那些自我效能感低的儿童则将失败归因于自己缺乏能力,因此在遇到困难时更容易放弃努力(Bandura & Schunck,1981)。自我效能感低还会影响到儿童为迎接新挑战所作的准备。自我怀疑的儿童和自信的儿童在思想、情绪和准备状态等方面都存在着很大的差异。

在学业成就领域中自我效能感高的儿童,可能为自己设定具有挑战性的目标。他们还可能采取积极的措施和策略来调控自己的学习,例如:集中精力、组织自己的工作、寻找适合学习的地方、上课时记笔记、按时完成课外作业等等,这些措施能最大限度地帮助他们实现目标(Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons,1992; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli,1996)。

个案研究:贝卡的例子向我们展示了一个自我效能感降低后的初中学生的思想和行为。

## 个案研究:

### 贝卡

贝卡,8年级,正在远离学校

在沉重的家庭负担之下,贝卡对自己的学业越来越没有信心……在六年级,贝卡(Becca)的各科成绩都是A等;在七年级的期末,她退出了数学优等班;到八年级的中期,她所有科目的成绩都降到了C等。

作为一名安静的女生,贝卡说她在课堂上从不多说话(“除非我对自己的答案有确切的把握,有时即便如此我也不主动回答”)。随着自尊心水平的降低,她完全放弃了主动性。她甚至把沉默当成一件好事:只要她沉默着,她的老师就会因为认为她很害羞而忽视她已经疏离于学校教育的事实。

在某种意义上,贝卡是隐身的。她的老师不认为她需要咨询或特别的帮助,因为虽然她学业成绩的等级在不断下降,但她从没有出现过激烈的反应。例如,她从不在班级里大喊大叫、敲桌子、和其他同学打架或公然挑战权威。贝卡消极地抗拒——一种典型的女性的抗拒。她选择了退缩而不是发泄,这使她依然保持着理想女生的形象——安静、顺从。正因为如此,她很容易被忽视,或被认为是“正在选择”,而不是表达内心的痛苦。“贝卡太安静了”,她的数学老师承认,“她迷失在人群之中。尽管我并不希望这样,但还是发生了。她并没有陷入混乱。她看起来似乎一直很用心,但也许实际不是,我也不清楚。”

“也许她认为做一名C等生更酷,”她的历史老师说,“可是在成绩变得很糟糕的时候,她并没有努力追赶。我对她说,‘贝卡,你得了D,再这样的话你就不及格了,’结果下一次她就不交家庭作业了,那是很容易的作业。我认为她应该为自己的成绩负责,我会让她为此负责的。”

资料来源:Orenstein,1994,第80—81页

## 思考题

1. 家庭矛盾是如何降低儿童的自我效能感的?
2. 在这个案例中,性别发生了怎样的作用?性别刻板印象是如何使贝卡陷入目前的困境的?
3. 教师可以采取怎样的干预措施,来增进贝卡的自我效能感?
4. 如果任由贝卡的这种疏离模式继续下去,最终会导致什么样的后果?

## 社会期望

在现代的后工业化社会里,儿童很难建立起独立的、内在的评价自身能力的标准。事实上,只有文化所要求的技能属于手工操作的时候,才有可能建立这样的标准。例如,在学习犁地的时候,我们可以直接回头去看犁出的沟是不是足够深,每一条沟是不是很直。然而,在很多重要的成就领域并没有这样明显的、客观的、儿童能明确比较他们的成绩的标准。以写一篇英文作文为例,怎么判断一个人写得好坏呢?儿童怎样确切地知道自己的进步呢?

几种关于自我的理论认为,别人的评价和期望对个体的自我评价有重要影响。别人的积极评价和尊敬以及对个体在特定领域能力和成就的期待,是个体自尊形成的基础(Harter, 1993; Jussim, 1990a)。为了评估自身的能力,儿童要依赖于很多外部的资料,如成绩等级、老师的评语、父母的赞扬和同伴的承认等等(Crooks, 1988)。如果有一定威望的成人认为儿童是合作的、聪明的、有创造力的,就会对儿童的自我评价产生积极的影响。那些认为自己合作和聪明的儿童,也更有可能完成社会和智力任务,并对自己的成绩有积极的期待。反之,如果收到了认为自己缺乏能力、智慧和创造性的反馈,儿童就会以敌对和悲观的方式应对技能发展任务的挑战。

社会期望也会影响儿童对自身能力和行为

的期望(Harris & Rosenthal, 1985)。关于自身智力和技能的评价性反馈会被儿童纳入有关自身能力的自我概念。反复失败的经历会降低儿童成功完成以后任务的信心。这种期望模式在二、三年级时开始出现。幼儿不会系统地利用成败的反馈信息去预测下一次行动能否成功(Parsons & Ruble, 1977)。在一年级时,儿童对自己在第一份成绩单上所得等级的预期与他们的IQ分数或者是父母和老师的预期没有明显的关系,并且与以后他们对自己成绩等级的估计也没有密切关系。然而,到了一年级结束的时候儿童开始对自己的成绩有更为准确的估计(Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987; Alexander & Entwisle, 1988)。等到五年级,儿童开始能比较清醒地意识到老师对自己成绩的期望,并在儿童的学业成就中有所体现(Weinstein et al., 1987)。

**教师的期望:自我实现预言** 儿童从他们老师那里得到的反馈并不都是客观的。教师对自己学生能力的期望可能以客观的评价为基础,也可能来自于对特定类型学生的刻板印象或者已往经验形成的偏见,例如曾经教过某个学生的哥哥或姐姐,或者是从其他教师那里听到对某个学生的不良评价这类的经验。莫顿(Merton, 1948)把这种先入为主的印象影响评价结果的过程称为自我实现预言(self-fulfilling prophecy)。

在最早的一项关于教师期望对学生成绩影响的研究中,研究者采取了一些措施使老师们相信某些学生是“大器晚成者”,在下个学期他们的智商会有较大幅度的上升。到了学期末,这些实际上是从一、二年级随机抽取出来的学生的智商要比控制组的被试高出10—15分(Rosenthal & Jacobson, 1968)。但这种效应没能持续到三、四年级。从总体上看,教师期望和学生的智商分数之间并没有太多的联系。

随后在实际教室环境中进行的自然研究表明,自验预言对学生的成绩具有稳定的但效应较小的影响(Rosenthal, 1994, 1995)。这种影响的大小可以从下面的例子中看出来。在控制

实际能力和先前成绩的条件下,教师的错误期望会使10%的被认为将有较好表现的学生成绩有所上升,也会使10%的被认为将有较差表现的学生成绩有所下降(Jussim, 1990b)。如果教师的判断非常坚定,或者极力想维护或证实自己的期待,那么错误期望的效应还可能增大。因此我们可以预期,不管这些偏见存在于民族、性别、社会阶层、残疾、宗教还是其它方面,教师有偏见的知觉和不客观的自验预言的实际影响可能比研究中显示的要大。

教师对学生成绩的期望受他们对学生能力和努力程度评价的影响。有一项研究探讨了小学教师对学生的成败归因和教师的情绪反应之间的关系。教师的情绪反应是他们对学生成绩所持态度的重要线索。如果教师认为学生成绩差是因为他们不够努力,特别是在教师认为这些学生实际上是有能力学好的时候,教师就会十分生气。当能力较低的学生突然开始努力学习时,教师就会认为自己激发了学生的学习动机,并为自己的成就感到骄傲。如果能力低的学生努力以失败而告终,教师就会产生内疚感。对于学生的学业成败,教师更倾向于承担个人责任而不是归因于其它方面。最让教师生气的学生是那些聪明却不用功的学生(Prawat, Byers, & Anderson, 1983)。

关于教师期望的研究显示了社会期望如何影响了对儿童他人的知觉以及人际沟通的质量。在这些研究的基础上,一些研究者开发了针对低收入的少数民族学校学生的干预方案,这旨在提高他们的阅读成绩。该方案采用一些特别的措施,使教师改变对学生能力和努力的想法,并向学生传达积极鼓励的信息(Good & Nichols, 2001)。

在一定的条件下,儿童或多或少会对一些错误的期待进行内化。那些对自己的能力水平不确定和刚学会做某事的儿童,会更多地依赖于别人对自己能力的评价。在一个新的环境中,例如,转到新的学校或者从小学升入初中,儿童对自己成绩社会期望的依赖程度会增加。在儿童中期,儿童会初次接触很多领域的技能



学生会关注老师和其他同学的交流。当怀特老师纠正林的作业的时候,克里克、斯蒂芬妮和艾米在旁边或看或听。你认为他们此时都在想什么? ©Tom McCarthy/PhotoEdit

发展,所以同年长的儿童相比,他们更容易受到偏见知觉和错误期望的影响(Jussim,1990b)。

此外,一些儿童有意识地监控自己所处社会环境的能力似乎更强一些(Musser & Browne,1991)。自我监控能力高的儿童能更好地觉察别人情绪性的和非言语的行为,并利用这些信息去评价和调节自己的行为。这些儿童对有关自身成绩的细微反馈也十分敏感,与那些对纷繁复杂社会环境反应迟钝的儿童相比,他们能接收到更多的社会期望信息。

**父母的期望** 和教师的期望一样,父母的期望也能影响儿童对自身能力的知觉。一项关于父母和孩子对他们数学能力的态度的研究证实了这一过程(Parsons, Adler, & Kaczala, 1982)。研究者询问了5年级—11年级的儿童以及他们的父母对数学成绩的看法。结果表明,父母对女儿数学成绩的期望比对儿子的要低。他们认为数学对女孩来说更困难些,需要更多的努力。研究还发现,同儿童以往的数学成绩相比,父母关于儿童成绩的期望对儿童自我评价水平的预测力更强。

关于性别角色偏见、儿童能力和兴趣社会化的关系,埃克勒斯(Eccles,1993)提出了一个详细的模型(见图9.3)。具体内容如下:

有证据显示,一般的(父辈的)性别角色信念会影响他们对儿童能力和兴趣的知觉,进而影响他们为子女提供的活动机会……重要的是,我们相信父母的性别角色刻板印象会通过<sup>272</sup>和孩子性别的交互作用,影响到下列中介因素:(1)父母对儿童成绩的因果归因;(2)父母对儿童在各种活动中成绩的反应;(3)父母对儿童获得的各种技能的重要性的评价;(4)在各种技能学习过程中,父母给予孩子的建议;(5)父母提供的活动和玩具。这些中介因素是敏感而外显的,我们预计它们会影响儿童在各种涉及性别角色刻板印象的活动领域中的发展和成就:(1)儿童对自己能力的信心;(2)儿童对掌握各种技能的兴趣;(3)儿童对参与各种活动的情绪反应;(4)儿童为掌握各种技能所投入的时间和精力。其中第四项是前三项的结果。(170页)

许多研究支持了这一模型所阐述的动力机制。父母关于某一性别擅长于某些领域的刻板

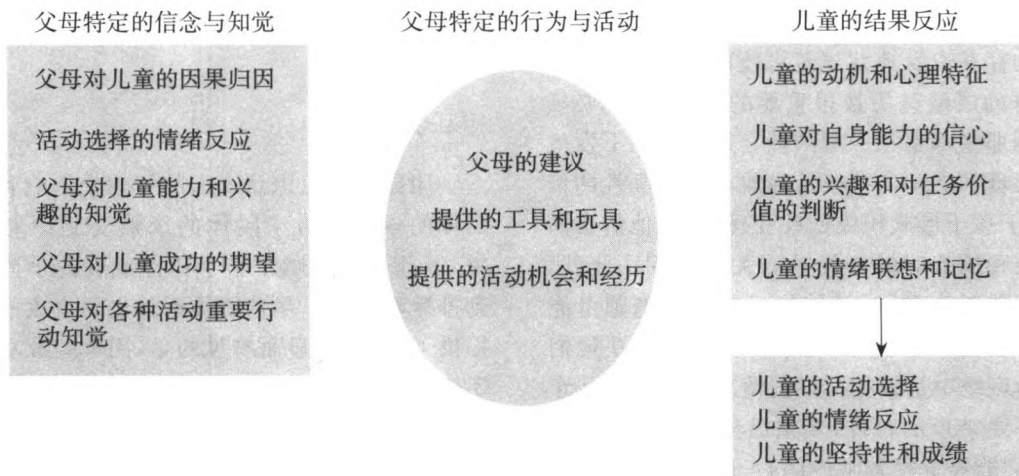


图 9.3 父母的性别角色刻板印象、儿童对父母行为的知觉及儿童的结果反应之间的关系

资料来源:J. S. Eccles, "School and Family Effects on the Ontogeny of Children's Interests, Self-perceptions, and Activity Choices", E. Jacobs(ed. ), Nebraska Symposium on Motivation, University of Nebraska, 1992 年版, 允许引用。

印象影响了他们对自己孩子在这些领域能力的知觉,而这并不以在数学、运动和英语等特定领域中实际存在的性别差异为转移。父母对孩子能力的知觉直接影响了孩子自身的能力知觉(Eccles, Jacobs, & Harold, 1990)。

**无能和有能的错觉** 一些在学业成就测验上表现很好的儿童(在第 90 百分位数以上)也可能认为自己的学业能力还达不到平均水平,这种现象称为无能错觉(illusion of incompetence)。这些儿童对成功的预期较低,缺乏信心,回避挑战性的任务。与那些和他们能力相似但自我评价更为积极的同伴相比,他们认为自己完成作业更费力些。研究表明,父母在孩子产生低自我评价的过程中扮演着核心角色。那些产生无能错觉的儿童觉得父母对自己的能力评价较低,而且对自己也没有积极的期望。他们特别提到自己的父亲坚持很苛刻的标准,这是他们所不愿接受的(Phillips, 1984, 1987)。

有一项研究调查了那些具有较高学业能力但自我评价水平不同的儿童,结果表明,亲子之间的动力机制会造成儿童较低自我评价。在研究过程中,儿童要和他们的父母共同完成可以解决的和不能解决的任务。结果发现,那些对自己学业能力知觉较低的儿童的父亲,在与

孩子交流的过程中,更多地采取批评性的和非支持性的方式。而且那些有无能错觉的儿童,在面临不能解决的任务时,表现出更多的依赖性和情绪困扰(Wagner & Phillips, 1992)。

一项横断研究表明,儿童可以从父母的控制中推测出自己无能的信息。通过对二年级到五年级儿童的比较发现,年龄大的儿童把父母的帮助、监控和替自己做决策视为父母认为自己无能力和对自己缺乏信心的表现。随着儿童的成长,他们的独立性、自主性和勤奋程度也在不断增加,这样一来父母的监控就会让他们觉得自己没有能力做出好的决策或者独立完成任务(Pomerantz & Eaton, 2000)。

同无能错觉相对应,也有一些人会产生有 273 能错觉。四个相互独立的研究都发现,在那些在语法、逻辑和幽默感测试中成绩最低的 12% 的被试中,有些在很大程度上高估了自己的能力。事实上,在一个领域中极度缺乏能力,会导致无法区分正确的和错误的反应,进而导致对自身能力的误解。无知者无畏,所以当个体对某个领域极其无知、以致于不能意识到自己能力的局限时,就会产生有能力的错觉(Kruger & Dunning, 1999)。

上述关于自我评价的讨论突出地显示了儿



童对社会环境的敏感。儿童逐渐意识到角色和规范的存在以及违背规范可能面临的制裁。儿童自身的成败经历是很重要的,但我们也必须意识到那些都是在一定的社会期望背景下发生的。父母和老师向孩子传递放心和鼓励性的信息,对于孩子形成积极的胜任感、激发他们在面对困难和挑战时的韧性具有关键作用。此外,父母还能教育孩子,让他们了解一些老师可能持有不公正的态度,并且帮助孩子识别在他们所处的班级中是否有类似的情况发生。在儿童中期将要结束的时候,儿童已经有了充分的经验,他们能够觉察教师的偏心、偏见和不公正待遇,并能采取措施使自己免受消极偏见的伤害。总之,儿童周围的社会关系越积极、越具有支持性,他们对自身价值就越有信心,对自己能力的估计也会越准确。

## 团体游戏

在儿童中期,儿童游戏的质量又增加了一个新的维度。儿童开始参与团体运动,他们不仅能从中获得个体成功感,还会感受到团体的成功。团体运动要比在第8章中描述的团体游戏更为复杂。团体运动有很复杂的规则,儿童要想正确、顺利地进行比赛,常常需要裁判。在这些比赛中,儿童要加入并隶属于不同的团体,在比赛期间与团体中的其他成员团结一致。一些团体的成员整个赛季都在一起,比如参加小联赛时。在儿童期和青少年期参加团体运动对于成人后的体育锻炼和身体健康有着重要影响。一项对32岁—60岁成人的研究发现,在儿童中期志愿参与团体运动和成年后继续参加体育活动之间存在高相关(Taylor, Blair, Cummings, Wun, & Malina, 1999)。

团体运动不仅能够促进个体健康和参与体育活动的热情,而且还为儿童提供了“预演”在未来的工作和生活中需要用到的各种技能和方法的机会(Van der Vegt, Emans, & Van De Vliert, 2001)。参与团体运动的经历对于这一阶段儿童的发展有密切的关系,因为团体运动

具有以下三个重要的特点:(1)相互依赖;(2)分工;(3)竞争。

## 相互依赖

团体成员意识到个人的行为会影响到整个团体的成败。由于团体的成败受到绝对的重视,因此那些影响了整个团体成绩的个体会受到排斥和讥讽。尽管团体运动也为个人的表现提供了机会,但显而易见的是,团体的成功能给团体中的所有成员(哪怕是水平最差的成员)带来荣誉。同样地,团体的失败也会给哪怕是最好的成员蒙上阴影。在这个意义上,参与团体运动能使儿童在小时候就体验到相互依赖(interdependence)的重要性。团体中的所有成员彼此依赖,每一个人都义务去帮助那些水平相对差一些的队员,只有这样才能提高整个团体的战术水平和比赛成绩。优秀的教练会有意识地激发团体成员间的相互依赖和相互支持。他们督促自己的队员齐心协力以提高整体的水平。当整个团体高度团结时,那些水平相对较低的队员也常有出人意料的发挥,并为团体的胜利做出贡献。

## 分工

分工(division of labor)是实现共同目标的一种有效策略。通过与同伴一起参与团体运动,儿童能体会到分工的重要性。在团体运动中,儿童了解到团体中的每一个位置都有其独特的作用,只有每个成员都很好地完成了自己的任务,全队才能最终取得胜利。如果有人想包揽一切,结果常常适得其反。团体运动要求团体中的每个成员都全身心投入。和分工有关的另一个补充概念是合作(cooperation)。如果整个团体能做到最好,团体成员必须彼此帮助,每一个队员都要尽可能的帮助其他的队友完成任务而不是个人单打独斗。合作可以有很多形式:共享资源、帮助队友提高技术、共同制定策略、互相鼓励、养护和清洁设备等等。在很多运动中,团体中同时存在着竞争和合作的氛围。一方面,团体成员可能为了获得更理想的位置



和成为最优秀的队员而彼此竞争,同时,团体成员也知道他们必须彼此支持,特别是在同其它球队的比赛中。

在团体中的经历为儿童处理其它复杂组织的问题提供了实践机会。一旦儿童了解到当任务被分配给团体中的不同成员时,团体的目标才能最好地实现,那么他们就会概括出社会组织的原则。他们会认识到一些儿童适合于完成某一方面的任务,而另一些儿童则更适合于处理其它方面的任务。在团体运动中,一些儿童喜欢发展自己的技能,一些儿童喜欢学习规则和制定策略,一些儿童特别看重同伴间的友情,还有一些儿童有很强的竞争和求胜欲望(Klint & Weiss,1987)。角色分配要适合个人的专长和爱好,这是儿童通过团体运动学到的重要原理。

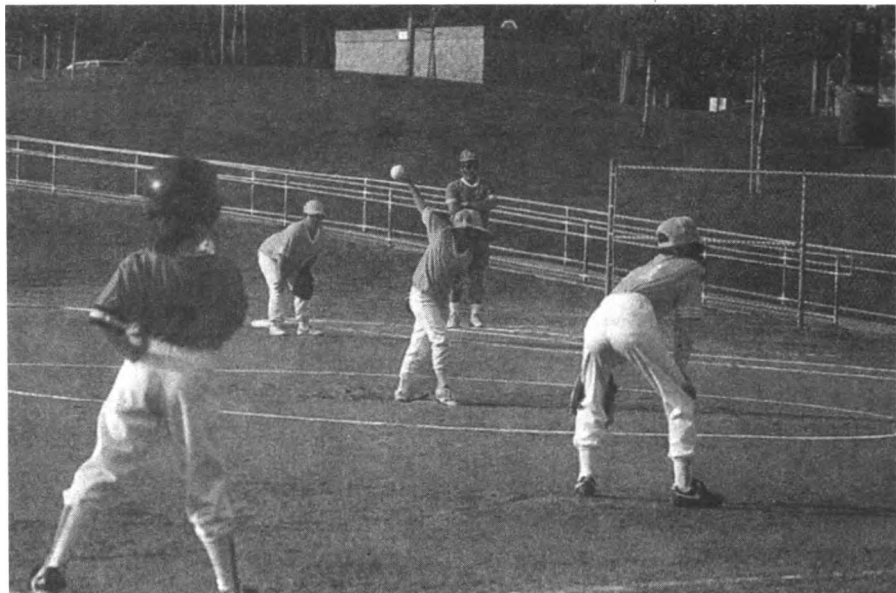
### 竞争

团体运动也教给了儿童有关竞争(competition)的知识。在比赛中,不可能两方同时获胜;一方的胜利也就意味着另一方的失败。如果团体是儿童学习更大范围的社会课程的实验

室,那么团体运动中的竞争也促使儿童用竞争的观点去看待现实的社会情景。他们逐渐把商业、政治、声望甚至人际矛盾都看成是输——赢斗争,而自己的首要目标就是打败对手。寻找解决矛盾的双赢策略对他们来说还非常陌生。

在竞争中获胜使人感到非常愉快。很多青年人对自己在场面盛大或重要的比赛中获胜的经历记忆犹新、津津乐道。他们希望在以后的生活中能重新体验那种获胜的激情和快乐。“取得比赛胜利”这样的隐喻会融入他们的现实工作,促使他们集中注意,日复一日地努力完成自己的职责和任务。很多成年人在回首他们童年经历的比赛时,都会因当时那些激烈的竞争而激动不已,并且渴望在现实生活中能再有这样的经历。例如,一项对从事传统职业的女性和从事非传统职业的女性的研究发现,同那些从事传统职业的女性相比,那些跻身商场和其它非传统职业的女性在儿童期有更多的与男性和女性同伴组成团体并参与竞争性比赛的经历(Coats & Overman,1992)。

虽然有很多儿童被竞争的挑战所激励,但



在垒球运动中,很容易看出分工。在场内地,每个儿童都被指定到具有独特功能的位置。为了使其它球队出局,每个队员都必须做好自己的本职工作。©David Young-Wolff/PhotoEdit

也有一些儿童对失败的痛苦特别敏感。伴随失败而来的是公开的难堪和个人的屈辱,这些情感体验非常强烈。一些儿童因此而走上了避免失败的极端。在团体比赛中,每一次都会有输有赢。那些低自尊的儿童更可能体验到因担心比赛失利而引发的强烈焦虑(Brustad,1988)。参与团体比赛不可避免地要经历失败的痛苦,并不惜一切代价避免失败,这些经历使得一些儿童退出体育比赛而去寻求在其它领域发展能力。

团体运动对于儿童的智力和社会性的发展都有重要意义。参与团体运动的儿童把自己看成是团体的一份子,并试着估计他们在团体中的行为所造成的影响。团体运动为人际关系的形成创造了很好的环境。在融入一个积极向上的团体之后,儿童对教练和其他队友会产生认同。这些情绪体验会增加儿童的成就感和社会支持(Wylleman,2000;Blanchard,Perreault,&Vallerand,1998)。

以团体形式参加的比赛通常是很复杂的,儿童需要学习很多规则,对规则进行判断,制定策略,评估其他成员的长处和短处。因此,参与团体比赛能够促进儿童的认知发展(Smith,1986)。例如,一项研究调查了儿童中的足球“专家”和足球“新手”(Schneider & Bjorklund,1992)。结果发现,专家型的儿童对足球的了解要比新手深入的多,而且在完成与足球有关的记忆任务时,专家型儿童能够运用他们的专业知识高水平地完成任

275 儿童对体育比赛和竞争性团体运动的兴趣常常被用作激励他们发展其它领域学习能力的诱饵。例如,在俄亥俄州的哥伦比亚,一个曾参加过职业足球赛的前俄亥俄州立大学的运动员,组织了小学五年级到高中三年级学生参加的夏令营。夏令营的目的是将体育运动与数学、科学教育结合起来。在夏令营中,参与者每天花2.5个小时学习数学和科学课程,而其余时间则用于探索所学的知识在运动中的可能应用。例如,儿童可能学习关于棒球比足球跑得快的物理原理,然后在随后的球类运动中验证

这些原理(Beaulieu,1992)。

在另一个例子中,一些被诊断为患了注意缺陷多动障碍(ADHD)的儿童被招募到一个棒球营中。其中的许多儿童难以控制自己的冲动,而且社会技能少的可怜。棒球营的主旨是培养他们的运动能力和运动员精神。通过多方面的努力,这些儿童的交往技能提高了,攻击性降低了,对棒球运动的兴趣增加了,整体的运动能力也有所提高(Hupp & Reitman,1999)。这两个例子给我们的启示是,通过精心设计的运动项目,可以将团体运动所需的身体运动能力的提高和相关的认知以及社会技能的发展结合起来,从而对儿童智力和社会性的发展产生积极的影响。

### 对所在团体和外部团体的态度

团体为其成员对内团体和外团体的态度和行为的形成提供了微系统。在所有的人类社团中都可以看到,团体成员对自己所在团体的态度及行为和不在团体的态度及行为是不同的。内团体(in-group)的成员有共同的规范、目标和价值观,他们还有共同的命运。例如在体育比赛中,团体作为一个整体赢得或输掉比赛。内团体成员间的凝聚力和相互熟悉促进了彼此间的支持性行为。通常情况下,个体会采取一定的资源分配策略,使得自己所在团体的成员得到更多的资源,并使自己不在的外部团体成员得到较少的资源。然而,当团体规范强调公正、反对歧视时,内团体的成员就会采取更为公正的态度对待外团体的个体。所以,所在团体的规范能影响内团体成员对外团体成员的态度(Jetten,Spears,& Manstead,1996)。

外团体(out-group)是指那些目标和自己在所在团体的目标相对立或是不一致的团体。任何一个团体都可以被视为外团体,即使它实际上并没有对内团体成员构成任何身体威胁。一所大学的学生可能把其它大学的学生视为外团体(例如俄亥俄大学的学生对密歇根大学的学生,因为两校有多年举行足球对抗赛的历史)。某个专业的学生可能把相近的但却相互竞争的

专业的学生视为外团体(例如,化学工程和电子工程)。在一些实验研究中,通过戴蓝色或黄色徽章,或者是有蓝色眼睛或褐色眼睛这类简单方法,让被试形成内团体和外团体(Bigler, Spears, Christia, 2001)。这些研究发现,即使5岁的幼儿也能意识到他们团体的情况。如果他们认为自己的团体具有积极的性质并且是有价值的,他们就愿意归属于内团体,并认为自己和内团体的其他成员很相似(Nesdale & Flessner, 2001)。

儿童也会逐渐了解竞争的结果有输、赢两种情况。对于运动队来说,自己的内团体以获胜为目标,而外团体也以获胜为目标,二者存在直接的竞争,因此除了竭尽全力击败对手之外别无它法。所以在运动队中,对外团体的敌视被认为是很重要的,任何帮助其它团体的尝试都是有违运动道德的。这使儿童摆脱了内团体的道德和矛盾处理准则,使儿童懂得适用于内团体成员的道德准则并不适用于外团体的成员(Triandis, 1990)。在极端的情况下(比如恐怖或战争条件下),成人可能认为杀死外团体的成员是正当的行为。

儿童可能属于一个以上的团体,因此外团体也可能随着情境的改变而变化。例如,瑞安和他的朋友汤姆都是学校足球队的成员,但他们属于不同的夏季棒球社团,在夏天他们要彼此竞争。所以通常的情况是,在学校时他们在一起的时间更多,是亲密的朋友;到了暑期他们相对疏远。

参与团体运动为儿童提供了社会化的经历,这些经历有积极和消极两方面的作用。表

9.2 中列举了参加团体运动可能引起的儿童对内团体和外团体的态度。对大多数儿童说来,加入团体、交友、学习新技能、享受共同努力、取得成功的快感等都是积极的体验。有研究调查了青少年参加团体运动有哪些最有价值的收获,结果大多数儿童都强调参与和个人成就,而很少有人强调赢得比赛(Lee, Whitehead, & Balchin, 2000)。但是,我们也知道下列事实:竞赛会扩大同伴间的憎恶,相邻学校的儿童相互争斗,教练为了向儿童灌输对团体的认同和取胜的决心而对儿童侮辱和斥骂。也许问题在于团体运动的宗旨:是为了提高儿童运动技能的水平,激发他们自我超越的动机呢?还是为了满足成人的权力和控制欲望,发泄他们的攻击性。

心理社会性危机:勤奋与自卑

根据心理社会理论(Erikson, 1963),个体对于工作的基本态度是在青少年期发展起来的。当儿童发展了一定的技能并获得一些个人评价标准后,就会产生出一些基本的社会性想法,比如“自己能否为社会做点贡献”等。同时他们也会自愿付出努力以获得成功。其中一部分儿童总是力争成为“最优秀者”,他们具有强烈的成就动机,为获得成功而不断地竞争和努力;而另一部分儿童成就动机较低,他们对成功的期待不怎么强烈。儿童对成功的需要程度在青少年晚期就会得到充分发展(Atkinson & Birch, 1978)。研究者对许多被解雇年轻人的

表 9.2 通过团体运动形成的对内团体和外团体的态度

对内团体的态度	对外团体的态度
儿童学会: 1. 重视团体的目标并为之努力 2. 为团体目标而放弃个人目标 3. 接受和使用团体中其他成员的反馈和帮助 4. 把自己视为更大系统的一份子,并感受相互依赖 5. 团体的胜利带来个人的满足,团体的失败使个人沮丧	儿童学会: 1. 竞争的结果非赢即输 2. 其它团体是“敌人” 3. 必须竭尽全力击败其它团体 4. 团体之间也应该是对抗的 5. 帮助其它团体是不道德的

失业原因进行研究后发现,影响他们失业的因素可以追溯到这些人青少年时代的经历,这些研究支持了心理社会性理论。有人对出生于1972—1973年的一组人进行了21年的追踪研究,他们发现其中的失业者大多在青少年时期或十几岁的时候,就存在家庭教育资源有限、家庭矛盾频发、阅读技能欠缺、留级、反社会行为以及违反学校纪律等问题,这不仅导致他们在学习方面表现不佳,而且使他们难以在家庭和学校里找到社会和情感上的支持(Caspi, Wright, Moffitt & Silva, 1998)。

## 勤奋

勤奋(industry)是一种对获得技能和使工作充实的渴望。在少年时代,许多工作本身就是激励人奋进的。新技能的不断获得使儿童逐渐具有成年人的能力,每学会一项新的技能都使他们对成人的依赖减少一点,同时他们的自我价值感又会相应地提高一点。除了与不断增长的能力相关的自我动机因素之外,额外的奖励也会促进儿童技能的不断发展。父母和老师往往为鼓励儿童取得更好的成绩而给予他们一些物质奖励、特权和表扬,同伴之间也会鼓励一些新技能的获得,尽管他们可能不大乐意对获得新技能的同伴说赞扬的话。一些青少年组织,如童子军和4-H,都把技能的获得当作走向成功和提高地位的具体手段。

科维茨和玛西娅(Kowaz and Marcia, 1991)描述了勤奋的三个维度:

1. 勤奋的认知成分,指基本技能和文化知识的获得。
2. 勤奋的行为成分,指通过一些行为特征(如注意力集中、坚持性、工作习惯、目标定位等)所表现出来的有效地应用技能和知识的能力。
3. 勤奋的情感成分,指对获得和应用技能、知识的一种积极的情感导向,如强烈的好奇心、渴求知识的愿望、个人努力程度的认可,以及泰然面对成功和失败的态度。



在任何一种文化背景下,人们都会对儿童在少年期的技能学习产生一定的期待。图中的小男孩正在学习打磨次等宝石,这些不太珍贵的宝石将被镶嵌在木工制品上。这个男孩10岁了,当地人认为这个年龄的孩子足以胜任这项工作,他自己也为他的成就感到自豪。© Cameramann/The Image Works

## 自卑

假如技能获得的内部动力是由成就动机和外部奖励的刺激而产生的,那么,儿童中期似乎并不存在真正的矛盾。人们可能认为每个儿童都会因能力的不断增长而体验到快乐和满足。事实上情况远比人们想象的复杂得多。

在青少年时代,什么样的经历会导致自卑(inferiority)感的产生呢?对自己存在的无价值感和挫折感有两个来源:自我和社会环境。阿尔弗雷德·阿德勒(1935)集中研究了器官自卑(organ inferiority)在个人能力形成过程中所起的重要作用。器官自卑指的是阻碍个体技能获得的任何身体上或精神上的缺陷。不能获得特定技能的儿童往往会产生自卑。能力上的个体差异、身体发展和先前差异都会使儿童在某些领域产生挫折感。没有人能够把每件事情都做好。儿童会发现他们无法如愿获得他们所期望获得的所有技能。即使一个儿童很自信、对待工作的态度很积极,他还是会发现有很多技能没能掌握,新的挑战不断出现,这些都会使他产生自卑。例如,那些年龄稍小于某项体育运动规定年龄的儿童,也会觉得与那些年龄在这

项运动规定范围内的儿童进行比赛是非常困难的,即使实际上后者只比前者有很小的年龄优势。比如,若对手组的平均年龄比自己大了10—12个月,那么平均年龄较小的一组儿童就会由于竞争失败而产生强烈的挫折感。年龄越小,这一点就表现得越突出(Musch & Grondin, 2001)。许多发展滞后或反应迟缓的儿童,在接受学校基本技能培养的过程中会产生非常强烈的自卑感。

### 进一步探索:

#### 影响学校教育的儿童期障碍

如果儿童在完成学校教育规定的基本任务的过程中确实遇到了困难,会出现怎样的情况呢?如何在学校教育的环境下有效地解决勤奋对自卑的心理社会性危机?这些问题促使我们去关注儿童在学校教育中可能遇到的障碍。下面我们将讨论三种障碍类型,个体要想在儿童中期乃至以后在学业和社会上取得成功,就必须克服它们(American Psychiatric Association, 1994)。通常,随着儿童所学课程复杂程度的增加,这些障碍的破坏性也逐渐增强。

#### 学习障碍

当一个儿童在技能学习、阅读能力、数学和写作能力中表现出比同年级儿童水平明显偏低,或者在相关的智商测试中表现出低于平均水平时,该儿童就被诊断为学习障碍。在美国的公立学校中,大约有5%的儿童患有学习障碍。这些儿童与那些由于智力迟钝、教育落后或者文化因素而导致学习成绩差的儿童并不一样。通常,患有学习障碍的儿童都表现出基本心理加工过程上的缺陷,包括注意、记忆等信息加工的速度和准确性。这种缺陷可能是由于基因改变、出生前神经组织损伤以及铅中毒等原因所导致,但是并非所有患有学习障碍的儿童都存在这些原因,更可能的一个原因是,这些儿童的自尊通常比那些辍学的儿童还要低。

#### 动作技能障碍

在5—11岁之间,大约有6%的儿童存在动作技能障碍。他们在一些典型的动作,如走、跑、系鞋带、用刀和剪等方面表现出笨拙或无能。在上学前几年后,这些儿童仍然不会使用铅笔和钢笔,不会进行简单的拼图,在比如像掷球和接球等一些简单的运动技能方面也表现出发展上的迟滞。患有动作技能障碍的儿童也有别于那些由于生理疾病(比如脑损伤)而导致动作困难的人。动作技能障碍可能与儿童努力完成的一项写作作业却没有得到认同而带来的失败感有关,也可能在一些手工任务中需要纯熟的手工技巧,而儿童在这些任务中遇到了困难。在运动中他们缺少优越感,因为即使简单的运动技能如跑、投掷等都会让他们产生失败感。

#### 交流障碍

一些儿童的交流能力发展迟滞,难以进行有效的社会交往。这些障碍具体表现为:生词获得困难;语法表达过于简化;句子的形式和结构变化有限;语音产生问题,比如说话时经常遗漏信息、口吃;语言理解问题,比如难以理解某些类型的单词、表达以及语法结构。大约有3—5%的儿童存在交流障碍。跟那些由于先天弱智或失聪而影响了语言发展的儿童不同,这些儿童产生交流障碍的原因主要跟他们在学校里的表现有关。存在交流障碍的儿童在学校里往往成为同伴奚落和嘲讽的对象,这通常会导致儿童内心自卑,从而在社会交往中表现出退缩和消极。

在解决勤奋与自卑的心理社会性危机阶段,学习障碍、动作技能障碍和交流障碍是儿童在整个身心发展过程中所面对的三种最基本的障碍。其中任何一种都会给儿童的健康发展造成障碍。存在这些障碍的儿童总是觉得自己难以完成别人做起来很简单的作业和任务,他们在学校里是被同伴取笑的对象、受气包,于是,他们就会觉得很自卑,认为自己一无是处(Valas, 2001)。然而,通过正确的诊断和有效

地干预,可以引导这些存在发展障碍的儿童克服自卑,并通过勤奋弥补自身的缺陷。事实上,增强障碍儿童的自信心,不断提高他们的自我效能感,可以帮助这些儿童成功地克服缺陷,从而走出自卑。这一点已经在许多障碍儿童身上得到了验证。

278 如果一个领域的成功能够弥补另一领域的失败的话,那么,我们就可以比较自信地说,我们能够帮助儿童减少由发展障碍而导致的自卑感,帮助儿童正确面对和解决整个勤奋与自卑阶段的心理社会性危机。然而,社会并没有公平地对待在不同领域的成功:一个儿童由于阅读成绩好而获得的奖励要远远高于另一个能将断裂的马达焊接好的儿童。同样,一个赢了体育比赛的儿童所得到的奖励和荣誉也比一个修理好收音机的儿童要高得多。很明显,一个儿童想靠在其它领域获得的技能来弥补被文化传统所认可的“高价值”领域的技能是相当困难的。

社会环境会通过传统意义上的比较使儿童产生自卑,这一点在学校里尤其明显。即使是在家里,儿童也得面对类似“自己不如同伴、不如兄弟姐妹以及不如其他人”的评价。儿童经常会被分组、分班,公开的批评也是基于与其他人比较的结果。儿童不能在他們所完成的活动中得到真正的快乐,那些成绩不好的儿童慢慢地会失去竞争性,开始怀疑自己的能力:“我虽然喜欢打球,但总是不能像特德打得那么好,所以我不想再打球了”。这样的儿童可能会拒绝尝试新的活动,因为他担心自己不如自己的同龄人(Crooks,1988)。

最后,社会环境还会对不同形式的失败给予消极评价,从而使儿童产生自卑。有两种对失败的反应会使儿童产生自卑:一种是对儿童的动机求全责备,而在通常情况下,一个儿童若真正努力过了,他就会倾向于逃避失败;另一种是批评儿童缺乏能力,责备他太笨而无法完成任务。这种批评会影响到儿童的自我评价,使他产生无助感。

习得性无助(learned helplessness)是个体的一种信念,即认为成功或失败与自己的努力没有多大关系,是自己无法把握的(Seligman,1975; Nelson,1987)。在一项研究中,分别让四、五、六年级的儿童描述他们完成各种不同任务的过程。结果发现,有控制倾向的儿童与有无助感的儿童对于失败任务的描述有明显的差别。前者能够保持积极的态度,努力找出造成错误的原因并予以改正,不断通过自己的努力来解决问题;而后者则经常给自己消极的暗示,说一些自欺欺人的话(比如“我的记忆力从来就不好”),他们强调任务的消极方面,或者认为自己的能力不行,甚至千方百计的想逃避当前的任务(Diener & Dweck,1980)。有无助感的儿童总是认为自己不能够成功,自己能力不行,这种自我概念导致他们抱着悲观的态度去看待将来。一旦遇到困难和挑战,有无助感的儿童马上会对当前的任务产生消极情绪,迫不及待地想放弃,认为自己没有能力去应对(Cain & Dweck,1995)。一些关于失败的研究发现,有无助感的儿童通常没有理想,缺乏对成功进行衡量的客观标准。多次的失败又可能使儿童产生强烈的消极情绪,为了避免失败,他们不愿参加新的活动任务。一项追踪研究发现,在幼儿园时期即显示出无助感倾向的儿童,他们的消极行为、期待和情绪从一年级到五年级会一直表现出来(Ziegert, Kistner, Castro, & Robertson, 2001)。

极端的自卑会导致不愿努力、自我怀疑和退缩。即使当儿童表现出一定的潜力并有了一些成绩时,自卑带来的心理危机也会使他们不敢想象这是自己的能力所达到的。这种严重的后果会使个体不能融入到社会团体中,从而无法跟别人进行正常的合作。更具讽刺意义的是,在勤奋与自卑的发展阶段,依赖于个体动机而构成和存在的社会团体,却正是使个体产生自卑从而否定自己动机的最强大的力量。

## 核心过程:教育

每一种文化都会想方设法的把自己祖辈的智慧和技能传给下一代,这可以说是教育的普遍意义。教育不同于训练。像当今这样直接的、分工明确的正常教育事业仅仅有200年左右的历史。在工业革命之前,绝大多数儿童是通过和自己的父母一起参加家务、农场、普通商业交往以及宗教活动来受教育(Coleman, 1987)。即使是富裕家庭的儿童,也只是请一个专门的家庭教师来对儿童施行教育。

如今,学校承担了儿童的基本教育任务。教师作为父母启蒙教育的延伸成为一项明确独立的职业。在我们的文化背景下,教育不是一种技能训练,而是让个体在每天的特定时间进行学习的义务活动,它会帮助儿童不断学会新的技能,从一个完全依赖于家庭的个体成长为一个有思想的学习者(Coleman, 1987; Stevenson & Baker, 1987)。对今天的儿童而言,在儿童通过勤奋而形成优越感的过程中,学校起着主要作用。

279 在小学阶段,教育的目标是帮助儿童培养基本的学习技能。这一过程的重点在于让儿童理解关于概念、理论以及相互关系的语言,以帮助他们总结自己的知识经验(Cole & D'Andrade, 1982)。学校努力促进儿童词汇和分析问题能力的发展。教育的重点是指导儿童掌握一些规则、具体和抽象的概念(Tharp, 1989)。儿童需要学习一系列学科并掌握解决复杂问题的方法。教育给儿童提供了很多机会,让他们反复练习学会的新技能,并及时给予他们反馈,从而不断增强其解决问题的能力。

除了获得知识和技能之外,学校还会强调对儿童行为方面的培养,如“公民权”、“社会能力”和“学习习惯”等。教师会要求学生学习时要集中注意力,要持之以恒地完成手头的工作,对成年人和同伴要尊重、有合作精神。同时学校也会通过各种方式促使教师具有这种指导学

生的能力。

总之,一个成功的学生往往是教师充分发展了其认知资源和非认知资源的结果,这里的非认知资源指的就是前面提到的包括“公民权”、“社会能力”和“学习习惯”等行为方面的因素。当然学生和教师的文化背景、自身能力也都很重要(Alexander, Entwistle, & Thompson, 1987)。一项研究发现,学生的背景特征,如性别、民族、家庭收入、基本技能、旷课情况、学习习惯以及外貌等,都与他们的学业和工作成就有关(Farkas, Grobe, Scheehan, & Shuan, 1990)。通过这项研究可以很明显地看出,除了学生的基本技能之外,教师给学生的实际评分与他们对该学生日常学习习惯的估计是相关的。特定的分析结果表明,亚裔美国学生的奖励大部分是根据学生的学习成绩来评定,而另外一些国家学校教育中的奖励则要对学生进行综合评估,这种评估一般要求被奖励者不仅学业成绩优良,日常行为表现还要符合学校文明规范。

上学使成人学会了很多技能,并在现实生280活中成为儿童学习的榜样(Rutter, 1983)。成人所具有的技能使儿童产生“有太多的东西需要学习”的感觉。因此,学校不仅要为儿童提供学习技能的机会,还要指导他们建立发展高水平技能的目标和准则。

儿童的认知发展是分阶段的,学校会根据儿童的认知发展水平给他们提出问题,同时指导他们掌握解决这些问题的基本原理,所以教学的艺术体现在给儿童呈现具有一定复杂性的问题上,这些问题对每个儿童而言都是有意义的,其难度略高于儿童当前的认知发展水平。这样的问题会吸引儿童投入全部的注意力去努力解决它。下面是一个成人对自己的高中音乐老师的描述:

最重要的是,格里夫(Griff)想让你象他那样热爱音乐、对音乐产生深厚的感情。他的女儿安娜最近告诉我,曾经有人对他提出批评,因为有的学生感到他布置的音乐作业很困难,而格里夫的回答是:“我不在乎一个孩子对音乐做





在现代化的教室里,教师鼓励儿童学习各种技能,包括阅读、算术、科学知识以及跟同伴交流解决复杂问题等。老师会给他们提供资料,鼓励他们持之以恒,同时对他们的工作进行即时的反馈。©

Richard Hutchings/PhotoEdit

了什么,我关心的是音乐对这个孩子做了什么”。他是第一个使我上声乐课的人,从那以后我就把音乐当成一生的职业。格里夫使我明白了自己一生的工作就是快乐地投身于艺术事业(Mosel,1992,第12页)

并非所有接受教育的儿童对成功都抱有相同的期待,或者是对成人产生相同的信任。有观点认为教育是获得经济安全、智力发展和政治权力的手段。还有一些人对学校、教师和教育持怀疑态度。这些人和他们的孩子在学校技能训练中屡受挫折,在学校里的失败和公众的耻笑对他们产生了消极的影响,使他们建构起了消极的自我形象。学校代表了社会绝大多数团体的要求。在学校里经常遭到成人批评和训斥的儿童往往可能会把所有的失败都合并到一起。有时候,他们通过各种行为来逃避失败,比

如责备别人,吹嘘自己能通过其他方式取得成功等等。所有这些都显示出这些儿童对上学并不在乎,对学校给学生所定立的目标也不屑一顾,在这种意义上,学校只是一种文化权威的象征。

学校里的失败会使一些特定的人群感觉自己脱离了社会。他们希望摆脱这种学习方式,并不惜贬低他们所学的知识,认为语言、文化和信仰都是没用的东西。他们认为提高自身价值的唯一途径就是拥有政治权力和经济地位。对这些人而言,教育对他们和自己的孩子都不会有什么帮助。这些团体中的儿童会认为,使自己能保持基本自信的唯一方式就是退学,然后在同伴中表现出能力(Ogbu,1987; Clark,1991;Gregory,1995)。

为所有儿童提供一个成功教育环境的完整

途径是情境性学习(contextualization of learning)。情境性学习指的是首先了解儿童已有的经验、先前的知识和概念,然后从新的方向开阔儿童的知识面。例如,用情境性方法教儿童学习数学概念,可以让儿童使用他们已有的解数学题的知识去联想并画出两个溜冰板构成的斜面(Bottge,1999)。在课堂上使用情境性教学的方式有很多:儿童可以进行自主学习或者分成小组共同商讨解决问题,当然还可以组成一个大组一起听老师的讲解和回答。教师可以在给儿童讲历史故事、唱歌、神话等的过程中帮助他们掌握一些抽象概念。情境性教学方法会让儿童觉得学习过程是愉快、舒适的。它还可以包含不同的社会交往方式以及语言表达等许多方面。同时,情境性学习还可以使父母也加入到儿童的学习中来,这样儿童就不会再觉得他们在整个社会中是孤立的(Tharp,1989;Tharp & Gallimore,1988)。

所有的这些尝试和努力对于那些对教育不信任的人群都特别有益。当真正实现了情境性教育的时候,儿童的文化认同感就会增强。当儿童的个人努力和文化成就统一起来后,存在于教育专家和那些不信任教育的团体之间的矛盾也就消失了。另外,教育技术的发展也为在课堂里实行情境性学习提供了新的机会。教师和学生学习的态度和评价可能都会随着计算机教学的开展而发生改变(Parr,1999)。

## 基本适应的自我品质和主要的反常状态

### 能力

在有关人类发展的文献中,能力(competence)这一术语被广泛地使用,而且有着多种含义。福特(Ford,1985)总结了这一概念的五种不同用法:

1. 能力是一种度量,它反映了个体在特定情境下的效率。例如,你可以说一个儿童是有能力的,因为他能解决特定的问题或者发现符

合自己需要的资源。

2. 能力是一种人格类型。其含义类似于“适应性”,指的是儿童能克服生活环境中的压力,并且在学校中一直表现良好(Garmezy & Masten,1991)。一些儿童被描述为有能力的,而其他个体则被描述为脆弱的和缺乏能力的。

3. 能力是一个动机系统。罗伯特·怀特(Robert White,1959)就是在这个意义上使用能力概念的,他所说的能力是一种不断追求更高水平的总体倾向。根据怀特的看法,一旦儿童具备了一定水平的能力,就会有一种内在的动力推动他向一个新的更具挑战性的水平迈进。这种情况很常见,儿童对计算机游戏的迷恋就是一个例子。这些游戏的设计要求玩家不断从一个领域或水平进入下一个领域或水平,每一次升级都会遭遇新的险情,游戏的速度变得更快,或者操作变得更加复杂。

4. 能力是知识、技能和成功所必须具有的能力的复合体。例如,有时候我们提到的语言能力实际上是一个综合性的概念,它包含了多种更具体的能力,如理解他人言语、表达个体思想以及根据具体环境选择适当的说话方式。每一种发展任务都可以被视为一种能力领域,其中的能力是由特定的文化期望所定义的,而且随着年龄的增加而增长(Masten et al.,1995)。

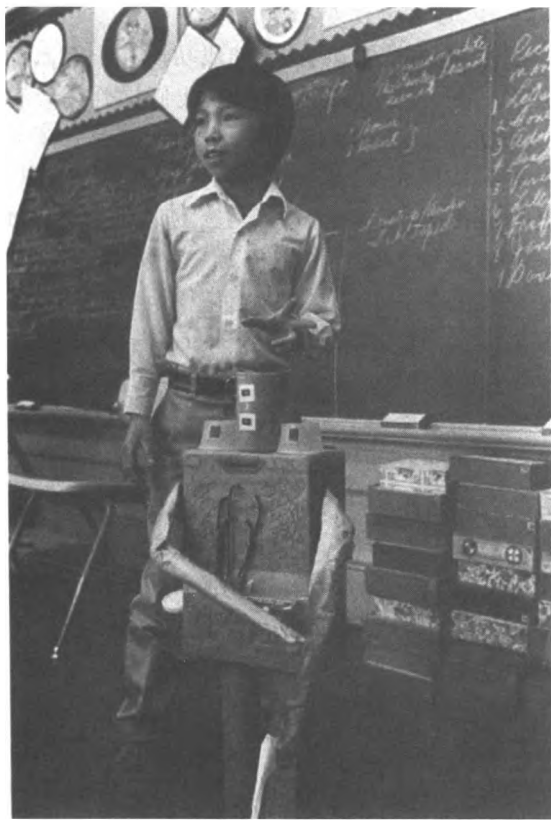
5. 能力是个体对自己的一种信念,它是个体对自己是否具有完成任务所需能力的总体信心。这种观念和班杜拉提出的自我效能感的概念很接近。

最后一种对能力的理解和埃里克森(1982)把能力看成是基本适应的自我品质的思想非常接近。所谓基本适应的自我品质,指的是个体弄清环境的要求进而控制环境的信念。“能力是完成任务过程中的智慧而灵巧的自由体操,它摆脱了婴儿式自卑的干扰。它是学习掌握新技术的基础,反过来,它也依赖于工具和技能的发展”(Erikson,1978,第30页)。

能力给了儿童强烈的信心,使他们相信依靠自己的能力可以很好地应对新环境。有一项研究测量了儿童在从五年级到六年级和从六年

级到七年级的升学期间对自己能力的知觉,结果证实了上述观点。那些对自己的能力知觉水平最高的儿童,对自己在学校中的表现的积极期望也最强,在内部动机水平测试当中所得的分数也最高。他们愿意接受学校生活中的挑战,喜欢独立地工作和解决问题。他们对任务有好奇心,并且将努力学习的原因说成是因为自己对学习有兴趣,而并非是为了取悦老师或者是想得到高等级的评价(Harter, Whitesell, & Kowalski, 1992)。

哈特(Harter, 1993)指出,在儿童中期可能有两种不同的发展路线:每天变化的自尊和稳定的自尊。对于前一种儿童而言,每天的自尊都以当天的能力体验和社会评价为依据。他们的自我价值体验依赖于当天那些重要的人物



李正在展示他的能力,他自信、热情洋溢地向同学们介绍着自己的新发明。©Karen Preuss/The Image Works

(如老师、家长)是怎样对待自己的,也依赖于他们将自己的成就与其他儿童(包括比自己优秀的、和自己差不多的以及缺乏能力的)的成就相比较的结果。对于另一些儿童而言,由于过去一直受到称赞并有积极的能力体验,使他们形成了稳定的、积极的自我价值感。因此,他们的自我价值体验并不依赖于每天的情境变化。他们自我感觉良好,通常带着积极乐观的期望进入新的情境,并认为自己会被别人喜欢,同时也有能力做好自己的工作。他们满怀信心的离开了这一阶段,在这一阶段中他们掌控自如、游刃有余,他们要发展自我适应的品质——希望、意志和目的,以应对他们在青少年早期将要面临的新挑战。

这些对自己的能力满怀信心的儿童喜欢学<sup>282</sup>习和工作。他们对学习新技能感到兴奋,并且乐观地认为自己一定能学好。他们筹划新的活动,出入附近的俱乐部,想加入两三个运动队,盼望着野外旅行考察和新的学习项目,乐于承担困难的任務(如沿着公路两旁种树,修建新操场,或者向地震受害者捐钱)。相反,另一些儿童则表现得很冷淡和漠不关心,埃里克森称之为惰性。

## 技术和人的发展: 技术和学校教育

假定有一天我们想要去野外旅行考察,但又担心天气情况。这时,孩子们会上网,然后从国家气象中心搜集到相关的天气信息(Malanowski, 1997)。

在当前进行着的关于如何提高美国教育水平的争论中,几乎每一个人都认为,儿童在学校中要学习和使用计算机,学校的计算机应该接入互联网,教师应该利用计算机技术开展教学(Wulf, 1997)。在有18岁以下儿童的家庭中,约有49%的家庭能够在家中访问互联网(U. S. Bureau of the Census, 1999)。在这些家庭中,儿童平均每周上网5.5小时。每10个打算购买计算机的人中就有8个表示是为了支持孩

子的学习(Malanowski,1997)。

人们普遍期望在教育过程中全面普及的计算机将极大地改变学校教育的思潮和文化。使用计算机和阅读书籍或者看电视的感受是截然不同的。使用计算机的过程,尤其是上网,是交互式的、灵活的,而且适应于使用者的兴趣和能力。它使儿童能获得各种各样的信息,并为儿童检验、评价和支持自己的信念提供了机会。通过电子邮件、聊天室、公告板,计算机为那些有共同兴趣的儿童的合作提供了技术支持。网页站点也为儿童完成家庭作业、交流项目、举行实地的现场调查提供了便利。一些学生设计了自己的个人网站。在这些网站上,他们可以通过视觉的形式展示自己的自我概念,表达个人的观点,分享他们对艺术、音乐和科学的热爱,把他们的朋友链接到其它网站上。

关于“教育和技术”的CEO论坛提交了一份报告,建议将计算机技术整合并应用于教育的各个方面(CEO Forum,2001)。他们强调使用计算机技术能够促进“创造思维、有效沟通、团体精神和生产高质量产品的能力”。有证据表明,计算机技术能够对儿童的学习以及他们的动机和自尊产生积极的影响。当计算机技术被用于帮助实现重要的学习目标时,当教师有机会接受专业的培训,从而能为儿童选择合适的计算机技术时,这些益处就会显现出来。

图9.4显示的是学生在学校里使用计算机时的各种目的的比例(Education Week,2001)。从图中可见,儿童还没有充分地意识到可以通过计算机和老师、其他同学以及校外专家进行协作。使用计算机技术使学生能自己掌握学习的进度,得到关于进展情况的即时反馈,建立个

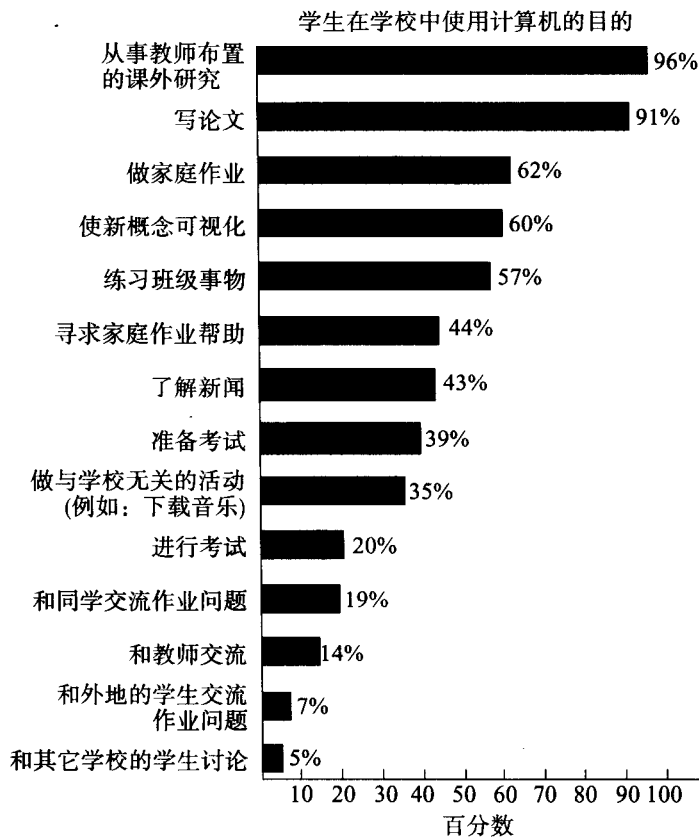


图9.4 学生在学校中使用计算机

资料来源:Education Week,Harris Interactive Poll of Students and Technology,,Technology Counts,2001

人的数据库以监控自己的学习。学生们使用计算机搜索各种信息资源,拓展他们的调查范围,建立工作组以交换意见,这些活动拓展和深化了他们的知识。因为在互联网上有各种各样的思想、见解和数据资源,学生们可以学习这些评价信息,并能在解决问题的过程中征询专家的意见(CEO Forum,2001)。

例如,欲了解在互联网上与儿童中期学生有关的教育资源,请访问 [www.homework.org](http://www.homework.org) 和 [www.learningnetwork.com](http://www.learningnetwork.com)。

## 惰性

惰性(inertia)是儿童中期的主要反常状态。“惰性是勤奋的对立面,勤奋是学龄期体验到的一种能力胜任感,因此惰性不断地对个体有创造力的生活构成威胁,它的形成当然也和个体年幼时的活动(如游戏)抑制有关”(Erikson,1982,第76—77页)。

283 那些带着抑制感而结束了入学初期生活的儿童,难以参与和融入到儿童中期的学习和生活中去。虽然他们并没有屡试屡败,但是他们不能通过尝试新活动来证明自己的能力。他们以消极和退缩的方式行动,无法在心理上融入到自己的学校或社区。那些在儿童中期一直具有惰性的儿童,在日后的生活中仍可能是消极的和退缩的。这使得他们的生活一潭死水、缺少变化和激情。他们也不大可能制定、评价和执行明确的行动计划,因而难以应对挑战和问题。具有惰性的儿童不太相信自己能战胜他们所面临的挑战,这样一来,他们就只能被困难所淹没。

284 每个人都经历过惰性期,也就是我们还没有积聚足够的力量、热情和信心以采取行动的时期。我们可能被困惑所包围,我们会怀疑自己的能力和价值,而这些困惑会带来工作上的障碍、不可抑制的疲劳、厌倦,还会造成行动迟缓。一个典型的例子是,人能够在自动化的飞行器中生存几天甚至是几周,每天只从事很少量的活动以维持生命。儿童由于没有足够的力

量和思想,所以在相当长的时期内处于惰性状态,特别是在由父母和老师教养的时候。然而,儿童的生活最终会有变化,他们希望迎接从未经历过的挑战。到了那时候,那些长期处于惰性状态的儿童将难以应付。

## 应用性话题:儿童生活中的暴力

近些年,家庭、学校和邻里间的暴力问题已经对美国儿童的心理发展和教育成就的质量构成了威胁。每年大约有500万之多的儿童会经历各种形式的暴力场面,如父母或其他家庭成员之间直接的身体侵犯、家庭暴力,还有所在街区或学校中的暴力犯罪活动。2001年9月11号发生的恐怖袭击,使数千名儿童的父亲或母亲甚至双亲在暴力中丧生,成千上万的儿童不得不从家中或学校撤离,持续的暴力威胁使人们对未来可能遭受的伤害的担忧上升到一个新的水平。

## 接触暴力的后果

接触暴力会引发三种严重的后果。首先,大量的儿童和青年成为暴力犯罪的受害者。暴力和凶杀是导致美国5岁到12岁之间儿童死亡的第三个主要原因,也是导致15岁到24岁之间青少年死亡的第二个主要原因(U. S. Bureau of the Census,1999)。生活在贫民区的儿童尤其容易接触到暴力。一项对居住在廉租房社区的9岁—15岁儿童的调查发现,有三分之一的儿童成为暴力行为的受害者并亲眼目睹了其它的暴力行为(Feigelman, Howard, Li, & Cross,2000)。在这些社区中,极少有人有稳定的或社会地位较高的工作,经济上的贫困使得那里帮派林立,犯罪猖獗,很多人涉嫌毒品交易。儿童也受到引诱,参与到危险的毒品交易活动之中,这使得他们成为街区内暴力活动的目标以及家族中瘾君子虐待的对象(National Research Council,1993)。由美国教育部和司

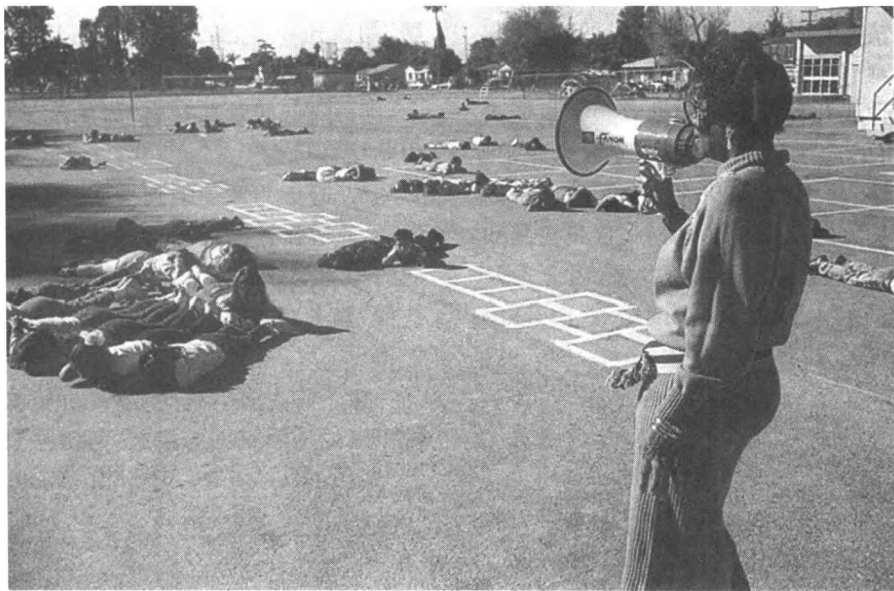
法部发布的一项报告指出,仅1998年就有270万件12到18岁之间的儿童受害的刑事案件(National Center for Educational Statistics, 2000)。

接触暴力的第二种后果是儿童自身变得具有攻击性和暴力倾向。有证据显示,儿童保存着与身上伤疤有关的记忆,这些记忆在当时那种恐怖的条件会再次被激发。在社区、学校和家里持续受到暴力行为的影响,加之父母对儿童随时可能遭受暴力侵害的事实缺乏应有的重视,都将导致儿童出现严重的暴力倾向(Preski & Shelton, 2001; Weist & Cooley-Quille, 2001; Garbarino, 2001)。尽管自1994年以来在青少年暴力犯罪案件中被逮捕的人数已经有所下降,但类似案件的发生率仍维持在一个较高的水平。例如,在1997年就有9万9千多宗(U. S. Bureau of the Census, 1999)。

接触暴力造成的第三个后果就是儿童的认知功能和心理健康严重受损(Osofsky, 1995)。那些经受了强烈的暴力刺激和残酷虐待的儿童,会出现类似于“创伤后压力障碍”(post-traumatic stress disorder)的症状(Perry, Pol-

lard, Blakley, Baker, & Vigilante, 1995)。人身安全受到严重威胁或者受伤,目睹其他人受伤或死亡,得知家庭成员或熟悉的人受到暴力伤害甚至死亡,都有可能引起创伤后压力障碍。常见的反应包括“极度的害怕,感到无助,恐惧”,受害者常常不由自主地反复回忆或梦到事件的细节,同时伴有强烈的情绪反应。儿童可能经常出现梦魇,在脑海中重复创伤性事件的经过。他们可能对过去喜爱的活动失去兴趣,表现出在创伤前没有的身体症状,像胃疼、头疼等等。这些症状要持续一个月以上,并会对儿童的睡眠、精力、学习以及正常的社交活动造成干扰(American Psychiatric Association, 1994)。

创伤后压力障碍也可能持续较长的时间,甚至在事件过去很长时间后,受害人依然会出现相关症状。例如,1997年有一项研究调查了69名儿童,他们在1995年联邦大厦被炸时都住在俄克拉荷马城方圆100英里之内。他们中没人看到那次爆炸,也没有人住在爆炸地点附近,他们所认识的人中也没人在那次爆炸中受伤或丧生。然而,在事件过去了两年之后,他们



学校周边暴力活动的不断增多引发了新的干预措施。图中,一位教师正在操场上教学生演练在遇到突然的射击时保护自己的措施。© Mark Richards/PhotoEdit

中的许多人仍旧显示出创伤后压力障碍的症状,各种功能还没有完全正常化。

285 虽然他们没有亲历爆炸事件,但由于受媒体关于事件的报道以及从家人和朋友那里听到的有关一些人丧生的传闻的影响,他们同样产生并长期保持着有关的症状(Pfefferbaum et al., 2000)。

有研究表明,儿童保持着对创伤事件发生环境的感知和运动记忆,在一定的恐怖情境下,这些记忆和相关情绪会被诱发出来。对男孩儿来说,其症状主要表现为过渡唤醒,包括易受惊吓、心律加快、难以入睡、焦虑、躁动不安。对女孩来说,其症状较多地表现为疏离、胃肠不适和疼痛。当威胁再次来临时,过去所受的创伤经历会重新浮现,重新把儿童推到崩溃的边缘,使儿童无法解决高级的问题和运用推理技能。

关于攻击的神经生物学原理认为,简单的、规律性的和本能的机能由包括脑干和中脑在内的基本反应区调控;而诸如言语和抽象推理等较晚发展的复杂机能,主要由皮层和皮层下中枢调节。对本能冲动的调节和控制,由脑干中产生的信号的强度、表达的成熟度以及皮层产生的应对策略共同完成(Perry, 1994)。在胎儿期接触到酒精和毒品,环境中有过量的铅,荷尔蒙分泌失常,脑损伤,在儿童期受到虐待,上述情形中的一种或几种都有可能导导致脑干机能失常,过度兴奋的脑干会持续产生强烈的冲动。在充斥着愚昧、暴力、家庭矛盾、粗鲁和野蛮的教养环境中长大的儿童,其同情心、自我控制和高级的问题解决技能很难得到发展,因此也就难以驾驭他们的本能冲动(American Psychological Association, 1996)。

## 预防策略

预防社会中的暴力现象和减少儿童与暴力的接触,已经成为重要的公共卫生课题(Dorfman,

Woodruff, Chavez, & Wallack, 1997)。这要求我们对暴力发生的环境有更深入的了解,在此基础上才能制定出相应的预防策略,并对策略的实施结果进行评价。从公共卫生的角度出发,解决这一问题需要多方协助,建立多层次的预防体系,而不能仅仅停留于对犯罪的司法鉴定和相关预防策略的讨论。我们必须弄清幼儿对于暴力会做何反应。我们必须确定什么样的环境能抵消或帮助儿童控制他们的攻击性。我们必须找到有效的措施,以降低在街区、学校发生暴力行为的可能性,减少暴力事件和场面在媒体上的曝光次数(Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997; Henrich, Brown, & Aber, 1999)。下面是已经确定的几点预防策略,要发挥它们的效用需要多方的配合。

1. 保护胎儿在母体内和出生前后的发育环境,避免神经损伤和暴力行为生理倾向的增加。

2. 培养有效的技能,教给父母和老师帮助儿童发展自我控制、同情心和观点采择的方法。

3. 培养有效的技能,教给儿童应对侮辱、威胁和挫折的非攻击性替代策略。

4. 设计教育方案,帮助儿童重构关于“威 286 胁”的认知和信念,让他们了解什么样的行为会构成威胁。

5. 降低儿童和家庭、街区及学校中暴力行为的接触机会。

6. 避免儿童接触到枪支。

7. 增强社会控制感、街区的凝聚力以及人们的相互信任感,使得人们更加愿意帮助别人。这样,当儿童表现出破坏性行为时成人能及时干预。

想了解更多的减少学校中的暴力行为和营造积极的校园氛围的措施,请访问“预防校园暴力”(Prevention of School Violence)网站([www.ncsu.edu/cpsv](http://www.ncsu.edu/cpsv))。



## 本章总结

在儿童中期,认知和技能的发展对于儿童以后的成长非常关键。多个认知领域的发展产生了显著的协同作用,给儿童带来了促进新技能发展的、更丰富的知识以及解决问题的巧妙策略。儿童不仅把他们的认知能力应用于学业领域,也应用于社会合作、自我评价、参与同伴团体等活动中。由于认知和社会技能发展的共同作用,儿童能对他们所属的社会团体做出更大的贡献。同时,他们也寻求团体的赞扬和接受。

正如我们所讨论的,勤奋主要集中于能力的发展。在儿童的控制感或失败感的形成过程中,家庭、同伴团体和学校都起着重要的作用。然而在我们的社会中,学校关注的是儿童在基本技能领域的成败。儿童勤奋感的出现和学校环境的质量有着密切的关系。如果儿童的教育经历能够激起他们的学习激情,并能为他们对技能的掌握程度提供客观的反馈,则将有助于他们勤奋的发展。要想很好地理解儿童的技能发展,必须将儿童的智能成熟程度同他们的动

机结合起来,因为后者决定了他们想要学习的意愿。

早期的心理发展理论容易低估儿童的中期发展对个体心理发展的影响力。新的证据表明,儿童中期在个体的心理发展过程中是极为重要的一个阶段。勤奋、控制感、成就、社会期望、社会技能、合作都是这一时期的突出主题。儿童也初步形成了对友谊和工作——这两个成人生活中最重要的方面的态度。

我们在应用专题中讨论了暴力行为的心理社会性环境。儿童在胎儿期和出生前后遭遇的不良刺激,会干扰他们神经的发育。他们的家庭和成长环境可能混乱、野蛮、充斥着暴力,这使得他们无法学会应对威胁和压力的正常方式。街区、媒体和学校中的暴力强化了儿童的冲动反应,使他们难以形成正确的解决问题的技能,因而无法用积极的方式化解自身的愤怒和威胁感。获得武器,尤其是枪支,进一步助长了这些儿童的破坏性行为表现。

## 进一步思考的问题

1. 回想你的儿童中期——即6到12岁之间的时光,哪些经历使你感到和确信自己是有能力的? 又有哪些经历使你产生自卑或自我怀疑?

2. 考虑友谊在这一时期的生活中的作用。朋友对儿童的技能发展、自我评价和问题解决能力有何帮助?

3. 从6岁(1年级)到12岁(7年级),学校教育的环境发生了怎样的变化? 学校环境的变

化和儿童在这一阶段的身心发展水平配合得怎样?

4. 考虑儿童中期时儿童在学校中的成功和失败。有哪些个人、家庭、文化和环境因素有助于儿童在学校中取得成功? 又有哪些因素会导致儿童在学校中的失败? 假定当地一所学校的董事会邀请你去向他们提供一些指导,你会选择本章中的哪些思想作为你的建议内容?

5. 勤奋与自卑的心理危机和个体在以后

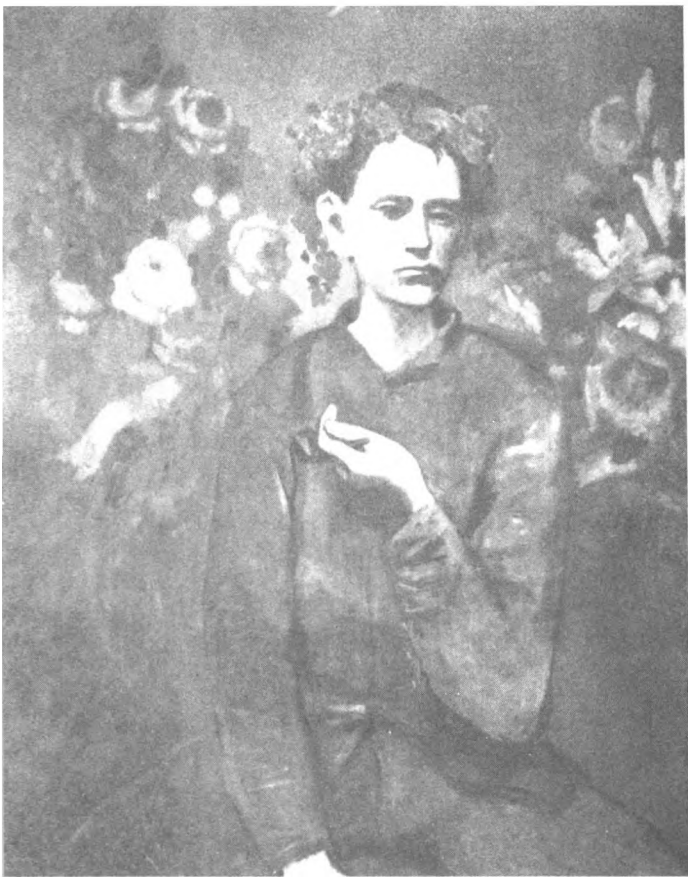
的生活阶段中对工作的态度有密切联系。根据你的观点,青年人如何看待工作?儿童中期的经历对你这种观点的形成有何影响?

6. 在儿童中期,促成儿童暴力行为的主要

因素有哪些?为了消除暴力对儿童的不良影响,促进以合作、和平的方式解决矛盾,需要采取哪些措施?

# 第十章

## 青少年早期 (12-18 岁)



生理上的飞速变化、自我意识的觉醒以及渴望同龄人的赞许都是青少年早期的特点。这里，毕加索向我们展示出了青少年早期的敏感而微妙的心理变化。图中的男孩摆出一幅沉思的神态，俨然长成了一个年轻的美男子，就像一幅自然而成的艺术品。

### 发展任务

生理成熟

个案分析：伊恩·索普

技术和人的发展：青少年时期的安全行为和冒险行为

形式运算

情绪的发展

作为同伴团体的一员

**进一步探索：青少年自杀**

性关系

**心理社会性危机：团体同一性与疏离感**

团体同一性

疏离感

**核心过程：同伴压力**

团体归属感的形成

特定领域中的团体压力

个体自主权与团体归属的矛盾

**进一步探索：黑帮**

民族团体同一性

**基本适应的自我品质和主要的反常状态**

对他人的忠诚

孤立

**应用性话题：青少年饮酒和吸毒问题**

影响饮酒行为的因素

过早开始饮酒及服用药物

## 290 本章目标

- ✦描述处于青春期的男孩和女孩的不同生理成熟模式,包括分析成熟对青少年自我概念和社会关系的影响。
- ✦介绍形式运算概念的基本特征,描述促进形式运算概念发展的新技能的出现和影响因素。
- ✦考察青少年早期情绪发展的模式,包括三个情绪障碍的例子:进食障碍、犯罪和抑郁。
- ✦描述青少年早期同伴关系的进一步演化,特别是小团体和团体的形成,并将此阶段父母、同伴的影响进行了对比。
- ✦描述性能力的发展,并着重介绍了过渡性行为的过程、性取向的形成,详细描述了与青少年怀孕及养育子女相关的因素。
- ✦描述团体同一性与疏离感的心理社会性危机;危机解决的主要途径,来自同伴的压力;对他人的忠诚是基本适应的自我品质;孤立是主要的反常状态。
- ✦回顾了青少年酗酒、吸毒及其相关的社会因素。

在年龄阶段划分的问题上,我们将埃里克森的分法再加以细分。他的心理社会性理论将青少年期看作一个单独的年龄阶段,其急需解决的主要矛盾是同一性与同一性混乱。埃里克森的方法倾向于将11—21岁的儿童和青少年作为一个发展阶段,在此基础上定义该阶段的任务和需要。然而,经过我们对青少年的研究和对研究文献的评估,得出了这样的结论:心理社会性发展在这些年中分为两个明显的阶段—青少年早期(12—18岁)和青少年晚期(18—24岁)。本章着重对青少年早期的发展进行讨论,而在第11章将对青少年晚期的发展进行详细讨论。

青少年早期(early adolescence)始于青春早期,结束于高中毕业(大约为18岁)。这一阶段个体发展的典型特征是身体上的快速变化、认

知与情感的明显成熟、性意识的觉醒及对同伴关系的更加重视,我们把这一阶段的心理社会性危机称作团体同一性(group identity)与孤独(alienation)。青少年晚期(later adolescence)始于18岁左右,终于24岁左右。这一阶段个体典型特征为自主性的逐渐形成和自我同一性的发展。此阶段的心理社会性危机为自我同一性(individual identity)与同一性混乱(identity confusion)。

将青少年阶段进一步细分为两个阶段是因为我们考虑到了社会和历史的变化。在20世纪之初的美国,12岁到18岁这一年龄段的青少年很少上学;而进入21世纪后,几乎所有这个年龄段的人都在上学,这使得从进入青春期到变为成人的这一时间段明显比以往增长了。与生活在100年前的人相比,我们所需的教育和培训的时间要长的多,而要想获得全职工作,没有高等教育的背景则几乎是不可能的,法律也对雇佣16岁以下的童工进行了严格限制,而在职场上一个人若想获得成功,他就必须掌握更先进的技术和人际交流的技能。与此同时,职业选择也比以往更为多样化了,而且择业的过程也变得越来越困难了。因此,延长的青少年期成为人生发展的一个很重要的阶段。尽管青少年必须在先期阶段就具备了生殖能力和成人的体格,但此时他们尚未有接受充分的教育和技能培训,也没有形成长期独立于家庭之外的生活的目的感。

许多人将青少年早期看作是一个问题时期,该时期的青少年充满了混乱、冒险、亲子矛盾以及对社会规范的漠视。但这些观点大多代表了成人的观点以及青少年在进入这一时期前所持的先入为主的观念。我们都曾经经历过由291  
儿童期向成人期过渡的青春期。对于青少年来说,这段时期内所经历的挑战、欢乐都将成为构筑自我的基石,使自己成为有意义的真正且独立的个体或团体的一员。青少年时期是充满激动与兴奋的时期,这个时期内无数个“第一次”的经验构成了日后永久的回忆。他们首次面对一个更加广阔、更加多样的社会环境,因此他们

的社会关系也比以往复杂,而且对自身及生理、社会甚至社会环境的看法也逐渐深入。许多青少年在情感体验方面也达到了新的高度,经历诸如浪漫、性欲、温柔等积极的体验,嫉妒、憎恶和愤怒等消极的体验。虽然以往的研究和媒体大多关注这一阶段的困难性,但绝大多数青少年仍成功地走向成熟,并在处理与家庭、朋友、社区、文化关系的方法上也有了新的提高。

## 发展任务

### 生理成熟

青少年早期是逐步形成渐趋稳定的生理发展的最后时期,该时期的显著特征是个体快速的生理变化,包括身高的显著增加、生殖系统的成熟以及第二性征(second sex characteristics)的出现。与此同时,大脑也在发展,个体的情感体验更加深刻,记忆力也得到了改善,逐渐加强的大脑各部分之间的联系,使得个体规范、控制情感的能力增强了(Brownlee, 1999; Spear, 2000)。青少年发展的结果及其多样性在以往的研究中都有很好地记载(Brooks-Gunn & Reiter, 1990; Tanner, 1990)。

女孩从乳房发育至完全成熟大约需要1—6年的时间;而男孩从第二性征出现到成人则需要2—5年的时间。这些发育的个体差异表明,从生物学上来说青少年早期比儿童期更具有多样性。

适应青春期需要生理、心理和社会变化的整合。青少年必须对自己明显的生理变化做出相应的反应,诸如身高的增加和阴毛的出现。一些激素分泌方面的生理变化也可导致行为的改变,因为这些变化与情感和性冲动紧密相关。心理变化则可能是由年龄、发育的状况和发育中的变化来决定的。例如,一些孩子在12岁升入7年级后,除了地位的变化,也会产生新的责任感,对学校提出新的要求。而对于他们生理上的变化,父母、老师、同伴等都会作出回应,这

些回应与他们发育的时间和相对于同伴的早晚有关。因此,青春期是儿童向成人转化过程中在生理上和心理上的一个过渡时期,儿童所处的文化、社会环境都对这一时期的发展具有重要的意义。

一个人的外貌越符合社会的审美标准,就越容易被同伴和父母接纳。这种体形和文化审美的匹配也会影响到个体未来的心理社会性的发展。我们的社会文化令发育良好、具有男子气概的男性及身材良好的女性获得较高的自我评价,也令瘦弱、发育不良或肥胖的男女生自我评价偏低(见:“个案研究:伊恩·索普”)。

### 个案分析:

#### 伊恩·索普

伊恩·索普(17岁,运动员)

“令人惊讶的是,他在运动场上并不显眼,在球类运动中也可说是毫无天赋。但在泳池中,他那篮球运动员般的手脚及天生对水的感觉可以让他像在月球上漂游一样轻松。在游泳时,他那不可思议的、富有弹性的划水动作和前进速度令‘索普式’这个昵称成为舒展、连贯、美感的代名词”(Williams, 2000, 第76页)。

我们并不知道是什么使儿童的身体向成人转化。通常,成人关注的只是青少年所面对的问题:肥胖、早熟或发育迟缓、饮食障碍和冒险行为。但对许多青少年来说,发育的开始意味着可以在运动方面取得成就。像伊恩·索普,发育给他带来的不仅是取得运动成就的可能性,而是一个身为游泳运动员的完美版本。他那运动员的体型和坚强的意志力使他成为200米、400米自由泳记录的保持者。14岁时,他就入选澳大利亚国家队并参加了1997年举行的泛太平洋联赛,成为当时最年轻的男选手。次年,在珀斯举行的世锦赛中,伊恩·索普又成为世锦赛历史上最年轻的400米自由泳金牌获得者。1999年,在泛太平洋联赛中他又打破了200米和400米的自由泳记录。17岁时,在2000年奥林匹克赛事中,他赢得了三块金牌和

两块银牌。

伊恩·索普还非常谦虚且平易近人,他有自己的网页([www.ianthorpe.telstra.com.au/](http://www.ianthorpe.telstra.com.au/)),并会对自己的游泳日程表定期更新,与拥护者畅谈自己,并回复他们的邮件。他的拥护者也通过建立关于伊恩·索普的网站来表达自己的热情及同他友好地交流。

伊恩·索普是一个普通的孩子,喜欢拜访朋友、与家人一起度假、看卡通片。他小时候热爱所有的运动,包括板球、英式橄榄球,还玩了七年的足球。伊恩·索普虽然很早就学习游泳,却直至8岁时才开始接受正规训练。因为他的姐姐克里斯蒂娜是一位职业选手,并常参加各种体育赛事,所以伊恩·索普也开始对游泳表现出了强烈的兴趣,并加入了游泳俱乐部。起初,游泳对于他来说是非常困难的,因为他对漂白剂过敏,所以只能带着鼻夹,把头露出水面游泳。最终,伊恩·索普克服了这些并于9岁时获得了他的第一枚奖牌……伊恩·索普每天的晨训分为五个部分,他必须在4:15起床赶到训练场,从5:00游到7:00;在每周二和周四的晨训后,伊恩·索普还要做一个小时的体能训练,每天下午接着训练2个小时;周三早晨、周

六下午和周日是伊恩·索普的休假日,他通常会睡懒觉。业余时间他也喜欢和朋友去看电影,和父亲打高尔夫球,或待在家里(Thorpe, 2001)。

想了解更多关于青少年体育成就发展可能性的信息,请登陆:[Http://www.usatf.org/events/2001/JuniorOlympics/](http://www.usatf.org/events/2001/JuniorOlympics/)

### 思考题

1. 除了伊恩·索普,你还知道哪些人是依靠发育所带来的生理变化而获得新的成功机会的?
2. 伊恩·索普的例子是如何说明生理与环境之间的相互作用的?
3. 训练与发育会带来生理变化之间的互动,这种互动是如何提高运动员能力的?在这个年龄段,过度训练和缺乏训练可能会导致什么样的后果呢?
4. 你认为对于一个世界级运动员来说,什么样的个人、情感或能力因素是必要的?在青少年早期,一个人获得这些能力的可能性有多大?
5. 伊恩·索普的个案可以在青少年早期



选择第一个胸罩是女孩由童年步入成人的重要标志©Michael Newman/PhotoEdit

健康与生理发展方面为其他青少年带来什么样的启示?

### 女孩的生理变化

在美国,关于女孩在青春期这一重要过渡时期的研究也越来越多。一项研究调查了在同等社会经济背景下生活的北欧裔美国女孩、非裔美国女孩和拉美裔美国女孩,结果发现拉美裔美国女孩和非裔美国女孩月经初潮的平均年龄是在12岁左右,拉美裔美国女孩月经初潮的时间略早于非裔美国女孩(Obeidallah, Brennan, Brooks-Gunn, Kindlon, & Earls, 2000)。然而,月经初潮并不是在发育过程中最早出现的现象,一项对超过17000名3—12岁女孩的调查发现,大约15%的北欧裔女孩和50%的非裔美国女孩在8岁时出现了第二性征,如乳房发育和出现阴毛(Herman-Giddens et al., 1997; Lemonick, 2000)。对于青春期提前的原因有很多猜测。一些人认为,儿童期的肥胖可能促使其提前发育;另一些人则指出种植业中杀虫剂及激素的使用会影响儿童的饮食;还有一些人认为频繁出现在电视、电影、广告和日常生活中

的性行为会提高激素的分泌量,从而刺激儿童的发育。但是这些推断中提到的因素都不是引起女孩早熟的决定性因素(Lemonick, 2000)

对于女孩来说,身高的急速增长出现在293 10—11岁,这要比男孩几乎早了2岁(表10.1)。起初,身高的急速增长会让她们感到窘迫,当她们发现自己比身边的男孩都高时,她们常常会通过低头或垂肩来弥补这一差距。

一般来说,女孩更易对自己的外表和形体感到不满。对女孩来说,对自己外表的自我意识和不满意程度会在她们13—15岁时达到顶峰。由于文化、家庭和社区都提倡个体要以苗条为美,再加上普遍认为苗条形体可以通过努力达成,所以许多女孩对自己的形体不满意,一项对美国、韩国、澳大利亚的青少年早期女孩的调查发现,对形体不满与较低自我评价和抑郁症的高发率呈正相关(Kim & Kim, 2001; Dunkley, Wertheim, & Paxton, 2001)。

**对肥胖的忧虑** 年轻女孩在形体方面的最大烦恼就是肥胖。这种担忧不是因为她们的体重超重会对健康不利,而是因为肥胖会使她们被其他同伴所排斥。

表 10.1 男性和女性第一、第二性征的发育过程

女性	平均年龄(岁)	男性
身高开始急增	10—11	
汗腺和油脂分泌旺盛 (青春痘是由腺体堵塞所致)	11	汗腺和油脂分泌旺盛 (青春痘是由腺体堵塞所致)
胸部开始发育	11—12	身高开始急增
阴毛出现	12	
月经初潮 (年龄跨度为9—17岁)	12—13	睾丸开始发育
腋毛出现		阴毛出现
具有怀孕能力	14	阴茎开始发育
乳房发育完成 (年龄跨度为13—18岁)	15—16	声音开始变低沉
		精子成熟
		遗精
		阴毛和胡须出现
骨骼结构发育成熟	17—18	骨骼结构发育成熟
		胸毛出现

注:第一性征皆用黑体字注明

第一性征与生殖器官的发育相关

第二性征则与诸如体毛、乳房等其他生理变化的发育相关

资料来源:引自 Turner, J. S., & Robinson, L., 1993 年



丽萨是一个7年級的胖女孩,她明显超重。刚入校时她发现自己的体重是决定其社交和学术生活的主要因素。她说:“我开始认为如果取得好分数并且努力适应学校生活,那我的长相就是无关紧要的了,但是我仍然受到嘲笑,这一切并没有任何改变。而我的一切优点——像我很聪明啦——都说明不了问题。‘你不合适,你不好看,你太胖了。’我觉得我的努力都没有意义。所以我说‘好吧,如果事情都是这样子的,那我才不在乎呢!我再也不为之努力了,学校怎样和我一点关系都没有。’”(Orenstein, 2000,第100—101页)

一项针对青少年健康问题的全国性调查表明,85%的青少年认为女孩很关注对自己体重的控制。相反,仅有30%的人认为男孩会关注对自己体重的控制。虽然在体重控制的问题上大家表现出了强烈的关注,但不到10%的人认为他们会关注自己的饮食模式是否健康(Evans, Gilpin, Farkas, Shenassa, & Pierce, 1995)。为了避免发胖,许多处于青少年早期的女孩都会进行严格的节食,这样并没有好处。因为她们的身体在快速发育的过程中需要均衡的饮食和日渐增长的卡路里摄入。

对超重的忧虑是有其文化根源的。例如,研究曾发现,有宗教背景的女孩的理想体重和实际体重比无宗教背景的女孩显得更健康,非裔美国女孩略比白人女孩健康,在非裔美国青少年之中,肥胖与自我评价低并没有什么必然的联系,但在对白人青少年的调查中却常常发现二者之间存在着联系(Flynn & Fitzgibbon, 1996, Abell & Richards, 1996, Martin et al., 1988)。

294 肥胖也与运动水平有关。对女孩来说,导致肥胖的综合因素之一是她们随着年龄增长而倾向于减少活动。一项追踪调查表明,在3年级到10年級的儿童中体育运动是非常普遍的,在6年级到8年級中,发育水平较高的女孩的活动会比发育水平低的女孩要少。而发育水平在同年級的男生中却不是影响他们运动水平的因素(Bradley, McMurray, Harrell, & Deng,

2000)。一项从5年級到12年級超过550名女孩的多民族样本调查发现,仅有36%的人达到了国家要求的活动强度标准,即至少每周三次的15分钟高强度活动(Wolf et al., 1993)。运动量和运动强度随着年龄的增长而减少,肥胖又与活动呈负相关。这项调查也揭示了在不同的民族团体中存在着不同的运动模式。西班牙裔和亚裔美国女孩在活动中的得分明显低于非裔美国女孩和白人女孩。在解释这种模式问题上有两种文化假设,但二者都未经过检验。一种是高强度体能运动在亚裔和西班牙裔美国人中被认为是极不女性化的行为。另一种可能是因为在这些民族团体中健美的体形是不具备吸引力的,这导致她们缺乏从事高强度运动的动机。

对乳房发育和月经初潮的反应 对女孩来说,青春期最重要的两件事就是乳房发育和月经来潮,而乳房发育是一个受欢迎的步入成熟和女性化的信号(Brooks-Gunn & Warren, 1988)。一些女孩会在发育初期就开始穿戴胸罩来迎接乳房发育。然而,这种过早发育的趋势却使得父母和心理健康专家对儿童期的缩短深表忧虑。如果一个已经发育的8岁女孩在情感和认知能力上与她们未发育的同龄人没有什么不同,那她们的生理变化可能会导致对更成熟行为的预期及来自于年长男孩的性关注(Lemonick, 2000)。虽然大部分的女孩会从她们的母亲那里获得关于月经的知识,但这个话题通常是作为一个生理卫生问题而不是属于性发展中的一个转变(Logan, 1980)。很多女孩并不理解月经与生育之间的关系,她们仅仅把她们每月的生理周期当作自己作为女性的另一个性征。

当大部分女孩都已经到了月经来潮的时候(大约是12岁),她们的男性同伴却尚未表现出发育的迹象。因此女孩常会试着隐藏她们发育的事实,她们几乎不会和男同伴或父亲谈论月经初潮的问题,但常常与女性朋友或母亲谈论。这种男女性发育时间的差异性和信息传递的不充分使得女孩很难完全接受她所经历的各种

变化。

大部分女孩似乎总是在月经来潮时伴随着一系列积极和消极体验相混合的情绪。积极的体验反映出对成熟和女性化的肯定和骄傲,而消极的体验则反映出一种不确定、不愉快和对月经周期的窘迫感(Brooks-Gunn & Reiter, 1990)。在早熟的女孩中(大约9—10岁),出现消极体验的可能性更大。

### 男孩的生理变化

一般来说,男孩发育的开始包含了他们体重的增加和肌肉的强壮。然而,男孩在经历自己的发育转型时可能会出现一些矛盾心理。一方面,成熟的体格通常为他们更好地发展体育技能奠定基础,而这些会受到同伴和成人的欣赏和喜爱;另一方面,身体的快速成长又可能会使他们一时之间觉得不协调和无法适应。导致这种不协调感的部分原因是发育并不是同时发生在身体的所有部分,身高的急增和肌肉强度的增加在时间上的差异是一个主要矛盾。对男孩来说,身高的急速增长开始于约12.5岁,并在14岁左右达到最高峰。而通常肌肉强度增加的高峰要晚大约12到14个月(Brierley, 1993)。这种时间差异可能会导致在某一个时期内男孩的发育跟自己的预期不符,如身高的增长。从心理上讲,这个不协调的时期对男孩的自我评价也提出了挑战。因为对于男孩来说,对于体形的不满意感总是与看上去不具有男子气概或不强壮的窘迫感有关,而且这种忧虑常常被身高和肌肉发育的时间差异所扩大(Cohane & Pope, 2001)。

睾丸和阴茎开始发育也给青少年早期的男性性别角色带来了挑战。睾丸的发育是男孩走向成人的首要标志。对美国男孩的一项访谈报告发现,生殖器的发育大约始于9—10岁,比先前研究的估计要早两年(Associated Press, 2001)。男孩不会从他们父母那里得到多少关于他们生殖器成熟的知识(Bolton & MacEachron, 1988)。尤其是也没有人教他们关于遗精的知识,因此他们常表现出惊讶、害怕

或窘迫。而此事件所蕴涵的性含义使男孩很难从父母那里寻求解答,他们只能从朋友那里获得信息,或借助书籍,或是只能私下对此感到忧虑。事实上;对绝大部分男孩来说,遗精是生理成熟及性与生殖系统发育成熟的一个标志。但是,在青少年早期,射精所引起的快感和其积极的价值常常被男孩内心深处为此产生的焦虑所抵消(Gaddis & Brooks-Gunn, 1985; Marsiglio, 1988; Adegoke, 1993)。在整个青少年早期,这是许多男孩在发展过程中都会面临的一种冲动性的矛盾状态。具有社会和心理意义的第三个生理变化是第二性征的发育,尤其是胡295须和体毛的出现。在许多社会中,与剃须有关的用具和行为都与男性角色有着密切的联系,因此男孩常常刚长出胡须就迫不及待地去买一把剃须刀。剃须不仅是男性化的表现,而且也为男孩在一个可接受的范围内提供了自恋的机会。因为在剃须的时候他可以堂而皇之地凝视并欣赏自己形象的改变。在一些社会背景下,大胡子是具有男子气概的象征,在这样的文化中,男孩常把长出胡须看作是自己男性地位提升的标志。

### 长期的成长趋势

遗传因素会影响个体发育和性成熟的时间,同时,环境因素在一个人的成长过程中也起着十分重要的作用。一个最现实的表现就是,从当前整个青少年的成长趋势来看,儿童生理成熟的平均年龄已经越来越小(Van Wieringen, 1978)。卫生、营养和健康护理等方面的发展都使得青少年生长高峰期的提前到来成为可能。从1900年到1960年,10—14岁儿童的平均身高几乎每隔10年都要增加2—3厘米。而最终成人的身高并没有增加,人们只不过是更早的年龄段就完成了身高的增长。

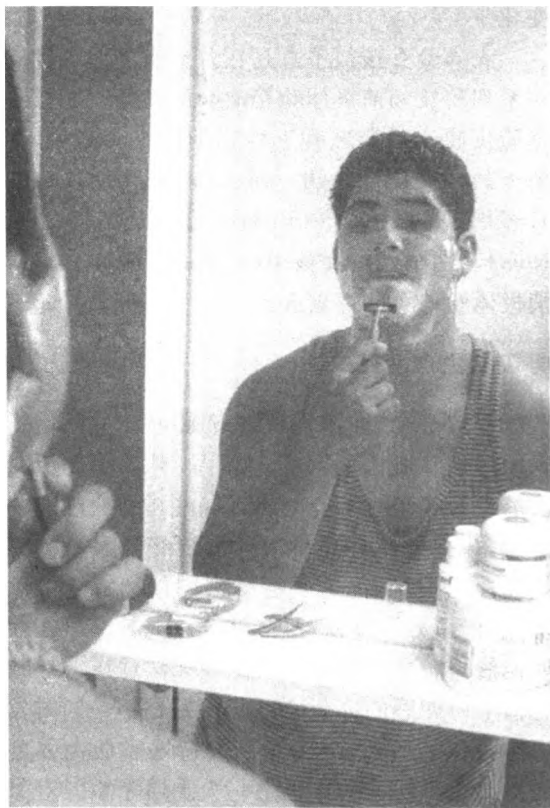
另一个趋势就是月经初潮的提前,关于这一点引起了相当多的争论。特纳(Tanner, 1900)的资料显示了20世纪50年代女孩月经初潮的年龄(13.5—14岁)和20世纪70年代女孩月经初潮的平均年龄(12.5—13岁),我们

可以看出月经初潮的平均年龄下降了。现在月经初潮的平均年龄是 12.3 岁,年龄跨度为 9—17 岁。在不同国家或同一国家的不同社会经济团体中,月经初潮的平均年龄也各不相同。据罗马、伊斯兰教及中世纪的文献记载,许多世纪以来,女性一般在 12—14 岁达到生理成熟(Bullough, 1981)。由于缺乏对以往资料及当时的健康和社会情况的了解,因而很难对长期的历史趋势做出结论。

那么在后工业化社会中,有哪些因素与当代青少年生长发育的现实趋势相关呢?他们表现出成熟的生育能力和成人体格的时间要更年轻一些,但社会却比以往要求更多的训练、教育和一系列复杂的准备工作。因此,青少年期就被延长了,意外怀孕的风险也加大了,觉得自己对社会无用的感觉也会愈加强烈,在由儿童期步入成人期的过程中,很多人都会有抵触心理。这个趋势给我们敲响了警钟,让我们更加认识到心理社会性环境在生理发展过程中的重要性。不仅因为在同伴或团体中发育模式具有多样性,而且父母或祖父母也可能会感到孩子的成长与自己的经历有所不同。更重要的是,由于现代社会中,生育能力的发展在年龄上要早于 50 年前的情况,所以青少年就必须妥善解决如何表达并规范自己的性冲动的问题。发育提前造成的其中一个后果就是青少年在一个相对年幼的年龄段就提前处于青春期所特有的高风险状态中。因为这一切发生在高科技的社会,所以青少年的冒险行为也就成为当代健康问题研究中备受关注的领域。

### 成熟度的个体差异

发育开始的年龄和生理变化的速度具有个体性差异。早熟和发育迟缓会带来一系列的心理和社会问题。近年来有关于发育进程影响因素的研究向 20 世纪 50、60 年代形成的观点提出了质疑。以往的研究发现,那些早熟的男孩会更有出息,他们可以得到更多成为领袖的机会和更高的社会地位,这也使他们的自我评价得到提高(Clausen, 1975; Mussen & Jones,



剃须是男孩步入青春期的一个标志,而且之后会成为其男性特征之一。©Michael Newman/PhotoEdit

1957)。20 世纪 90 年代初期,在一些对 5、6 年级男孩的调查中就发现了类似的早熟优势。在生理上更成熟的男孩在日常生活中会拥有更为积极的情感,得到更多的关注,并且感觉自己很 296 强(Richards & Larson, 1993)。而对于这种优势的相关解释是父母和老师更倾向于赋予早熟的男孩更多的责任。他们通常比发育迟缓的男孩对自己的身体状况更加满意,也更倾向于积极参与学校的各项活动(Blyth, Bulcroft, & Simmons, 1981)。而那些发育迟缓的男孩则会有很大的心理压力,并会导致较为消极的自我评价。他们被认为是长不大的,在同伴关系中表现得孤独或借一些愚蠢、幼稚的行为态度来获得关注。

## 技术和人的发展:

### 青少年时期的安全行为和冒险行为

关于青少年时期的刻板印象之一就是认为这是一个喜欢冒险的时期。当然,并不是所有的青少年都喜欢冒险,而且在冒险时他们也并不喜欢孤身一人。然而,一些数据表明当代青少年面临难以预防的伤害的机率相当高。通常我们将技术的发展看作是提高生活质量的一个因素,但同时技术的应用也会扩大青少年犯罪所带来的不良后果。例如,导致美国青少年死亡的最主要因素是事故,尤其是交通事故,其次是谋杀,通常是持枪刺杀(U. S. Bureau of the Census, 1999)。实际上,青少年的谋杀致死率比其他年龄段的人要高很多。

除了可能会致死的高危险行为之外,青少年还对安全预防措施不屑一顾。16—18岁的年龄段是吸烟、酗酒以及服用违禁药物等行为出现的高峰期。一项研究表明,在美国每七名青少年中就有一个患有性传染病;47%的美国青少年有过性行为,但他们的性伴侣却不经常使用避孕措施。约有26%的8年级学生和38%的10年级学生报告说自己曾与一名喝醉的或吸毒后处于兴奋状态的司机一同驾车出去(Quadrel, Fischhoff, & Davis, 1993; Benson, 1992)。

持有武器的人数从20世纪80年代中期就开始激增,国家曾对青少年健康作过一项追踪研究,其中一部分是针对7—12年级的学生作的关于持械犯罪的调查,当他们被问到是否参与过涉及持械的暴力行为时,22%的白人青少年和30%的西班牙裔青少年以及39%的非裔美国青少年报告说自己曾参与过某些形式的暴力行为(Blum et al., 2000)。

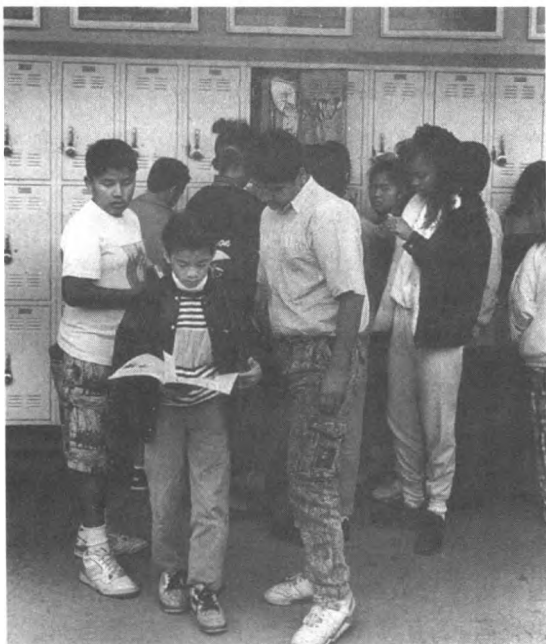
青少年显然在12—17岁的这段时间中倾向于参与范围更广泛的冒险行为,所采取的安全预防措施也更少。在一项对超过2000名城市及农村中学生的调查中,人们对安全行为的四个领域作了评估。结果发现,随着年龄的增

长,在乘车时系安全带以及在玩滑板或其他形式的户外活动时佩戴头盔的行为都减少了。同样,游泳时的安全策略(诸如在跳水前检测水深或总与一名搭档一起游泳)也减少了。而在酗酒或吸毒后开车的人数却增加了。当然随着年龄的增长开车机会也增加了,这一因素在统计时已经被考虑在内(Schootman, Fuortes, Zwierling, Albanese, & Watson, 1993)。

欲知影响青少年健康的因素的详情,请登陆<http://www.4woman.gov/faq/adoles.htm>。

近来的研究对早熟男孩的研究多少显示出了与以往看法的不同,尤其是那些在7年级或更早时候就成熟的男孩。这些研究显示,早熟男孩更易有敌意的情绪,他们的焦虑、抑郁程度也更高,也有更多的吸毒、酗酒和性变态行为,比起学校中其他按正常时间发育的男孩来说,他们存在着更多的问题(Alasker, 1995; Ge, Conger, & Elder, 2001; Wichstrom, 2001)。我们应该怎样对待这些差异呢?早熟对于男孩来说是有利还是有弊呢?对这种新发现的解释可谓是众说纷纭。一种解释认为,我们所看到的是一种团体的影响。在20世纪50年代,早熟的男孩可能会有更为积极的体验;而在20世纪90年代,早熟的男孩则可能体验到更多的压力。另一种解释是在当今社会中,儿童在12岁左右生理发育即将成熟,这会使儿童更早地面临其他生活事件的压力,尤其是转学、人际关系、在学校中的挑战以及可能失败的压力。这些压力事件与青春期的转型使得男孩感到茫然不知所措。第三种解释是早熟的男孩会有更充分的时间去完成儿童期的任务,他们的个子更高,外表也更成熟,因此外界对他们的期望也就更高,如自控、决策和领导能力,而此时他们尚未具备这些能力,这些都会导致他们心理上的超负荷(Ge, Conger, & Elder, 2001)。

以上这几种关于早熟影响的观点可能都是正确的。例如,早熟的男孩可能会有更多的机会成为领袖和获得更高的社会地位,但与此同时,由于他们看上去更为老练,所以他们可能会



到8年级时,生理发展的多样性开始变得明显。这些表现在身高、体重以及体形上的差异影响着受欢迎程度、领导地位以及自信心。© Spencer Grant/Stock Boston

与更为年长的男孩一起卷入高风险活动。

一些研究表明,发育提前对于女孩来说也是导致压力的原因(Kornfield, 1990; Caspi & Moffitt, 1991)。因为女孩一般来说会比男孩提前两年发育,所以早熟女孩的身高往往会比她的男性和女性同伴都高一些。另外,月经初潮的提前会给她带来更大的压力,从而导致她们的自我意识和焦虑的提高(Hill, 1988)。她们尚未做好迎接自己生理周期的准备,也不大可能会有密友来讨论此事,因此,早熟对于女孩来说可能会导致一种社会疏离感。

早熟的女孩常与她们的父母有更多的摩擦,并更易产生抑郁和焦虑情绪(Wiersen, Long, & Forehand, 1993)。在早熟女孩中,那些对自己外表不满意的人更易有较低自我评价(Williams & Currie, 2000)。也有证据表明,一些早熟的女孩在学习中的表现不如她的同伴。她们在学校中也更易于成为问题学生(Blyth et al., 1981)。早熟的女孩会更早地开

始约会,并期望自己能比发育迟缓的女生在男孩中更受欢迎。一些研究表明,她们更易于介入高危险活动或更早地体验性行为。然而,一般而言,发育转型的进程并不是一个女孩情感形成的基石。相反,在与其他事件——包括转学、家庭摩擦、或同伴关系等的互动过程中,这些事件能极大地影响着女孩对青春期生理转型意义的理解(Brooks-Gunn & Reiter, 1990; Richards & Larson, 1993)。

## 形式运算

在青少年早期的发育过程中,他们不仅在生理上经历了巨大的变化,而且在心理活动上也有巨大的变化。处于青少年早期的儿童,开始从新的角度去看待这个世界,他们对世界的看法也比以前更为抽象,能同时注意到事物的多个角度,而且他们的看法也更加全面而不再拘泥于某一方面。他们更加深思熟虑,对自己的考虑及知识的精确性有了更深入的认识。对于她们从未感知或经历过的事件,他们可以提出一些假设(Keating, 1990)。这种复杂的认知能力就是皮亚杰所说的形式运算(formal operation)(Inhelder & Piaget, 1958; Piaget, 1970, 1972; Chapman, 1988)。关于脑部成熟的研究显示,在青少年时期出现的比较显著的新发展可以分为两个阶段。一个与视听觉、空间视觉及生理系统相关,发展阶段大约在13—17岁之间;另一个与额叶的执行功能有关,发展阶段大约在17—21岁之间。表10.1描述了由儿童期向成人期这一过渡阶段中个体大脑皮层发展的高峰,显示了新的心理能力的产生总是伴随着发展新阶段的推进。一系列认知能力的发展都与额叶的持续发展有关,包括排除无关信息的能力、产生复杂的假设、对复杂任务提出解决方法以及逐步完成任务的能力(Spear, 2000; Davies & Rose, 1999)。

## 皮亚杰的形式运算理论

皮亚杰提出,在青少年期,由具体运算到形

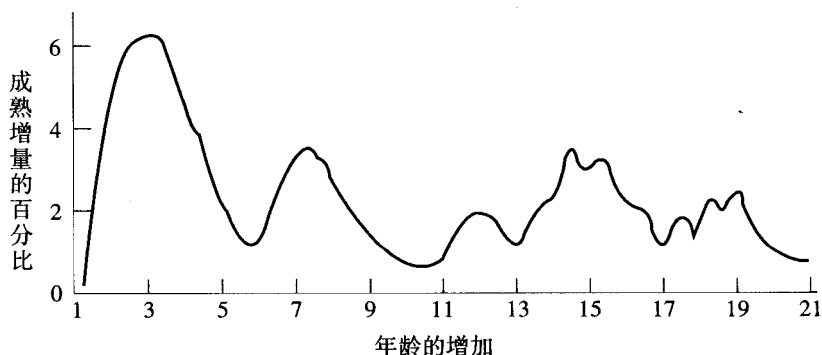


图 10.1 脑成熟的高峰期

高峰 1:1—6 岁。快速的脑部发育同时出现在几个区域。包括形成印象、运用语言、按一定顺序排放物品以及问题解决策略等相关能力均得到发展。

高峰 2:6—10 岁。感知运动区域达到了发展高峰。相关能力包括完成诸如能够估计重量并进行数学推理的运算。

高峰 3:10 岁半—13 岁。视觉、听觉区域得到了新的发展。相关能力包括形式运算,诸如计算、感知到熟悉物品的新含义和新功能。

高峰 4:13—17 岁。视听能力、视空运算能力以及脑的生理系统均有了新的发展。新能力包括能够对心理操作进行回顾、找到推理的不足之处,并能运用信息来修正自己解决问题的策略。

高峰 5:17—21 岁。额叶执行区域得到了新的发展。新的能力包括质疑并评估信息、运用自己的经验结合其他信息提出自己的新假设。

资料来源: M. Allison. Headlines, "The Effects of Neurologic Injury on the Maturing Brain", 10 月—11 月, 第 2—4 页, 允许引用。

式运算之间存在着一个质变。在具体运算思维 (concrete operation thought) 阶段, 儿童习惯于解释具体的客观事物和事件的改变; 而在形式运算思维 (formal operation thought) 阶段, 儿童习惯于形成并修正自己的想法 (Piaget, 1972)。形式运算思维的主要特征就是能够区分现实性与可能性。例如, 在寻求一份兼职工作的时候, 青少年可能会考虑他希望干多少个小时、搭载什么样的交通工具去上班、理想的工作类型以及自己能胜任什么类型的工作。他们会形成对工作的某种设想, 一部分是基于他们的理想, 一部分则是基于他们的认知, 而当他们得到有关该工作的新信息时, 他们还会据此修正自己的计划。

形式运算思维的一个重要特征是, 它能对事件提出假设并进行解释, 然后形成一个符合逻辑的假说。皮亚杰和英海尔德设计了著名的钟摆实验来验证儿童假设检验理论的形成。他

们要求被试找出是哪个变量或哪些变量联合作用共同影响了钟摆的摆动速度, 有四个变量分别是钟摆摆动的高度、钟摆的重量、摆绳的长度、摆动所受外力的大小。为了解决这个问题, 被试不得不把每一个变量分离出来, 在保持其他变量恒定的前提下, 只考虑这一变量是否能够改变钟摆的摆动速度。结果发现, 除了摆绳以外的其他变量都不能改变钟摆的摆动速度。处于具体运算阶段的青少年不能分离出这四个变量, 他们不能在其他变量保持不变的情况下只改变一个变量, 经过一、两次尝试后他们就都放弃了。比较而言, 处于形式运算阶段的青少年则能够从多个变量中分离出一个变量, 考虑这一变量在整体中的作用 (Inhelder & Piaget, 1958; Flavell, 1963)。

### 形式运算阶段的六个特点

在形式运算阶段, 个体会出现 6 种概括性





经常处理实验变量有助于促进形式运算思维。同时,检验假设的能力也使学生能够更好地评估其实验结果。怎样设计化学实验才能够更好地促进他们形式运算思维的发展呢?

的技能(见表 10.2)(Neimark, 1982; Demetriou & Efklides, 1985; Gray, 1990)。每一种都对青少年如何解决人际关系问题、如何制定个人的计划和目标,以及如何进行数据处理和科研推理起着一定的影响作用。第一,青少年能够同时对超过两种以上的变量进行处理。例如,他们在做旅行计划时可以同时考虑到速度、距离和时间之间的关系(Acredolo, Adams, & Schmid, 1984)。他们可以从多个角度出发来解释自己的行为,在其他事情上也能从多个方面进行考虑。第二,他们也能够考虑到事情的发展和变化。例如,他们能够意识到自己和一些朋友的友谊也许不会保持很久。

**表 10.2 在形式运算阶段所出现的新的概念性技能**

能够同时在头脑中处理两个以上的变量
能够考虑到随时间推移而带来的改变
能够对事件结果建立有逻辑的假设
能够对行为结果进行预测
能够意识到说话或文章中的逻辑连贯或矛盾
能够用相对客观的方式来看待自己、他人以及世界

第三,青少年能够对可能发生的事件进行逻辑性的假设。例如,他们能够理性的选择学校或工作,他们能够依照他们平时的学业表现及能力判断什么样的学校或职位会接纳他们。

第四,他们能够对自己的行为结果做出适当的预期。例如,当离开学校后,他们适合从事哪些工作。

第五,他们有能力查明事物的内部一致性或逻辑联系,他们能够通过寻找支持或反对意见来验证事物的真实性。当认知对象出现内部矛盾时,他们会对此感到困惑。例如,虽然宣称在法律面前人人平等,但现实却是有钱人可以请到更好的律师,获得更好的辩护和礼遇,甚至有时可以影响到判决的结果。

第六,青少年能够客观的分析他们自己、他人及他所处的环境。他们知道社会 and 他人期望自己做什么,同时也能认识到在另一种家庭、社区和社会文化背景下,可能对相同的行为有不同的社会规范要求。因此,青少年总是有意识地表现出某种行为或态度,以便使自己在这种社会文化背景下被人们接纳。而与此同时,人



们通常更容易接纳来自不同文化背景下的人,因为他们能够意识到这个人的行为是另一种社会文化和规范下的产物。

以上这些青少年行为特征更多反映的是他们行为的一种可能性而非典型性。大部分青少年或年长一点的人在解决日常生活中的问题时,大多会采取一种具体可行的行为方式。然而在条件允许的情况下,青少年进行信息处理和获取知识时,也可能会表现出更为抽象化、系统化的思维品质(Fischer, 1980; Eckstein & Shemesh, 1992; Fischer, Bullock, Rotenberg & Raya, 1993)。

### 自我中心主义和去中心化

在认知发展的初期阶段,儿童通常缺乏判断能力(Piaget, 1926; Inhelder & Piaget, 1958)。在感知运动阶段,自我中心主义(ego-centrism)表现为儿童不能将行为的主体、行为的对象及行为本身区分开来。随着他们生理的成熟,开始了心理发展的去中心化(decen-tring)。婴儿能够认识到具体行为能够产生预期的结果以及新奇刺激可以导致新的相关行为。例如,一个人若想开灯的话,就不能去拧收音机的旋钮。去中心化是贯穿于个体生命发展各阶段的一个过程,该过程促使人们更加客观地看待问题和分析问题。

在前运算阶段,自我中心主义表现为不能将自己和他人的视角和经历区别开来。当一个4岁的女孩给你讲述她在动物园时的趣闻时,她的口气表现得就好像你也曾经经历过一样。  
300 当一个3岁的男孩在电话中和他的祖母,讲到自己房间里的某件东西时,他可能会直接就去指该东西,而完全意识不到祖母根本不能通过电话看见这一切。

自我中心主义第三次集中出现在儿童由具体运算阶段向形式运算阶段转型的时期。由于儿童形成假设系统的能力已经有所发展,他们开始在已经形成的系统中对自己及他人的行为提出一些假设。例如,一个处于青少年早期的男孩认为,合作是一种比竞争更好的互动模式,

他坚持认为合作应该会为他人及整个团体都带来好处。如果男孩发现老师、父母以及同伴有一些竞争的经历,甚至会乐于进行竞争时,他就会感到非常气愤。他可能会这样想,“既然合作会比较有利,为什么这些人还要坚持他们那种热衷于战胜对手的不合理的态度,并以此为乐呢?”这种自我中心主义说明了他们还不能意识到自己的假设系统并不能为他人所采纳。

在青少年早期,去中心化使得青少年能够意识到一个人的理想不可能被所有的人接纳。我们生活在一个务实和功利的社会之中,大部分人的目标和他们所渴望的并不一致,青少年会逐渐发现他们对于人生的规划必须不断的调整以适应他人的期望和需要。随着他们形式运算思维发展的日趋成熟,他们的自我中心主义也就逐渐消退。

青少年早期的自我中心主义有两个特点,这两个特点不仅会影响到青少年的社会交往,而且也会影响到他们解决问题的方式。这两个特点是:第一,青少年在他们意识范围扩大时可能会感觉到一种疏离感。他们常常会考虑一些事情发生的可能性或对将来远景进行展望,甚至为目前一些事情可能导致的结果而担忧,诸如此类的问题在这个阶段会充斥于他们的脑海。大卫·艾尔金德(David Elkind, 1967)将这个阶段形容为个人寓言(personal fable)的形成阶段,此时他们大多会关注自己独有的感受并保持某种信念。青少年认为这一切都是独一无二的,认为他们自己是如此的洞悉世情,因此不为他人所理解并会感到孤独。这些想法会阻碍他们获得信息的渠道并进一步影响到他们的社会交往。

第二,处于青少年早期的个体常常认为自己是他人关注的中心。艾尔金德(Elkind, 1967)将这种现象称为假想观众(imaginary audience)。他们不知道每个人都有自己的想法和计划,而是认为自己的想法是其他人关注的焦点。这种自我意识的主观性使得他们在社会交往中变得古怪而不自然。一方面,他们认为别人在注视着自己的一举一动,这种先入为主

的观念也是去中心化、将注意力转向他人以及关注在他人眼里自己表现的如何的一个重要因素。另一方面,这种关注他人观点和评价的能力也增强了自我意识。

自我中心主义并不是仅存在于青春期的问题,在意识发展的每一个阶段,人们都极大的依赖于自身的经验和感知,借以减少由不确定感所带来的焦虑。随着形式运算的发展,人们逐渐变得重推理轻经验,重知识轻见闻,这可能会使得人们的世界观仅局限于他们所熟悉的信念。我们可能会拒绝承认新奇事物而仅仅把它当作我们熟悉概念的一个特例。我们可能仅仅只是因为它们与我们以往的知识结构不符而否认活生生的事实,因为对于每个人来说,相信自己先前的假设总是要比不断对自己的预期进行质疑更容易些。

### 增强形式运算思维的因素

一些环境因素可以促进青少年形式运算思维的发展,并可降低他们自我中心主义的水平。首先,青少年早期的个体面临着一系列角色关系所提出的既相容又矛盾的要求。这些角色关系通常是指自己身为儿女、工人、学生、朋友、约会对象、信奉宗教者和公民。他们所承受的最直接的压力就是多种期望对他们行为的要求。身兼多种角色有利于他们形式运算思维的发展,因为他们必须在决策时考虑到自己的多重身份并进行多方面的权衡(Chandler & Boyes, 1982)。

其次,影响形式运算思维的第二个环境因素是青少年所参加的各种不同性质的团体(Looft, 1971)。随着儿童年级的不断升高,他们会遇到更多来自于不同家庭和社会背景的同学和朋友。在与这些朋友交往的过程中,他们会认识到自己对未来的预期与这些朋友的可能存在着很多不同之处,并进一步意识到他们现在所保持的价值观是由自己的家庭及社会背景的影响而形成的。

青少年可能会在讨论与同伴相关的事物或在恋爱关系形成的过程中使用形式运算技能,

因为这些都需要大量的假设和检验。下面这个例子就是关于一名15岁女孩和她密友的谈话。

辛蒂:我太痛苦了,我再也忍受不了了。以前西恩刚开始和我约会的时候,对我可好了。我喜欢和他待在一起。在走廊里遇见的时候他会对我说‘你好’,然后我们就一起漫步。我们谈论各种各样的事情。但现在我们一起出去的<sup>301</sup>时候他显得既粗鲁又不体贴。当我们和其他人在一起的时候,我一开口讲话,他就毫不客气的打断我,并且用眼神警告我‘闭嘴’。他有时在走廊里碰到我或是我们一起谈论事情时(如果我们谈论的话),他表现得就好像他永远都是对的。我想他一点都不在乎我的感受,这到底是怎么了?

冬娜:我知道他很喜欢你,因为他告诉过我。也许你俩应该好好谈谈,让他知道他的所作所为和你的感受。

辛蒂:不,如果我那么做的话他会疯了的,而且他再也不会喜欢我了。你能帮我去跟他说说吗?

冬娜:不,那样不会有什么好处的,因为如果我那么做的话,他就会知道你向我谈论这些事情。他一定会很不高兴。

随着这段对话的继续,就会出现许多有关行为的可能场景,同时也提出了下一步该怎么做的假设。女孩会对每个提议所可能导致的后果进行分析并依次进行权衡。最终她们会得出一个初步的结论:当与男孩确立了恋爱关系之后,他们对女孩的态度就比以往冷淡了。在仅仅是朋友的时候,他们倾向于平等的对待女孩,而一旦成为了男女朋友之后他们就会希望能够支配女孩。由此就得出了另一个结论:辛蒂必须改变对西恩的态度。因为她仍然如此地爱他,因此,她必须试着告诉他自己的感受,并希望他能改变自己的行为。

辛蒂和冬娜的友谊使得辛蒂能够把自己的问题与冬娜一起讨论,也正是这样,辛蒂可能获得了不同的观点和意见,而且两个朋友在一起的讨论要比辛蒂自己一个人考虑问题时更加客观和理性。



与父母交谈可以帮助青少年对自己的假设进行反思或从中得到对自己决定的支持。虽然有时也会不愉快,但是这类交流可以促进高级思维活动的发展。©Robert Brenner/PhotoEdit

第三,使认知技能加速发展的第三个因素是高中的课程。一些课程像科学、数学和语言可以帮助学生们建立与世界的逻辑性纽带并帮助他们形成假设检验的思维模式。美术和人类学则帮助他们形成自己的世界观及丰富他们的心理表征。根据加德纳的多重智力模型(在第9章中详细讨论过),视觉艺术可以帮助个体空间智能和创新精神的发展。中学所创造的更为复杂多样的学术环境可以使学生形成概念的技能得到极大的发展(Kuhn, Amsel, & O'loughlin, 1988; Linn, Clement, Pulos, & Sullivan, 1989; Adey & Shayer, 1993)。虽然学校生活可以提高个体的形式运算思维能力,但也并不是所有的在校经历都能同样有效地促进个体的抽象假设推理能力。凯廷(Keating, 1990)发现能够对认知发展有帮助的在校经验皆具有如下特征:

学生需要使用有意义的学习材料;对思维技能的训练也必须穿插在对学科知识的学习中,因为单纯孤立的获取知识无法达到知识输出的目的。深入并持续的解决实际问题也是很有帮助的。学生必须有意识地培养批判性思

维,并认识到这是一种值得珍惜的禀赋而不仅302仅是一项技能。有时这些因素很容易出现,但是可能具有特殊性,例如当学生有幸能和具有逻辑头脑并能提供具有建设性意见的导师一起完成某个项目时(第77页)。

刚结束青少年早期的个体不可能成为一位真正的科学家或是具有深远影响的哲学家,因为青少年的形式运算推理能力尚未成熟,还不能深入而全面地理解某一专业领域。然而,在这一时期个体认知发展的机会非常多,青少年能够自己得出具有创新性的结论并将其应用于当前所面临的挑战之中,也可以在问题解决的过程中更加客观地看待问题,并能够对自己的心理活动有更为深入的了解。

### 对形式运算理论的批评

在皮亚杰的理论中,形式运算思维被看作是逻辑思维发展的最终阶段,有很多学者认为皮亚杰的这一观点有其局限性。在此我们将对三种主要的批评观点进行讨论。首先,一些学者对是否存在一个形式思维的量变阶段提出了置疑。虽然大多数人都承认形式运算思维的存

在,承认它是个体思维成熟的主要标志。但是有许多研究的结果显示,在问题解决过程中青少年和成人的思维水平显然并不在形式运算的同一级水平上,而且在整个过程中青少年对于形式运算思维的使用也表现出不连贯性(Bradmetz,1999)。例如,尼马克(Neimark,1975)用了3年半的时间对青少年问题解决策略的变化进行了追踪调查。结果发现,即使是该实验中最年长的被试(15岁)也并不是全部使用形式运算策略去解决所遇到的各种问题。尽管皮亚杰为自己的理论提出了这样的假设:人们在解决他们最擅长领域内的问题时最有可能优先使用形式运算思维,但研究结果仍无法证实他的如下论断:在问题解决过程中个体的思维会变得越来越具有一致性,即使是来自不同文化背景的青少年,他们的形式运算思维也具有普遍性的特征(Keating,1990)。

其次,一些学者认为,在青少年认知能力日渐成熟的时候,形式运算思维并不能够涵盖其思维的所有方面。在11岁—16岁这段时间,个体信息贮存的速度、信息加工的效率和能力都有增长(Thatcher, Walker, & Giudice, 1987; Kwon & Lawson, 2000)。逻辑思维能力的提高部分是能够更加快速有效地加工更多信息的结果。此外,基本信息加工能力的发展,以及不同领域知识的获得(二者皆是学校生活和经验的结果),不仅使青少年的逻辑思维能力得到了发展,也使得他们能够更好地理解问题解决的过程以及所使用的策略(Mayer, 1992)。由于在形式运算思维的应用过程中存在着许多影响变量,因此,其他的信息加工方法可能对个体如何选择、利用、修正已有知识,从而使个体批判性地对新问题的解决方法进行权衡有所帮助(Wood, Rhodes, & Biek, 1995)。

最后,一些学者认为,形式运算思维并不是成人的思维和推理能力发展的顶峰和最终阶段。随着青少年的成熟,他们将会面临很多问题,在这些问题中,他们不但需要用抽象的数学逻辑推理,也必须同时考虑到具体情景下的特殊情境和社会的要求,可能需要将此问题重新

界定以符合当前环境的要求,解决方式也需要考虑到许多相关因素的影响并加以权衡。一些与心理疗法、外交事务以及精神信仰相关的认知加工过程都是这种推理的例子,这种思维或许可以称之为后形式推理(Torbert, 1994; Richards & Commons, 1990)。

## 情绪的发展

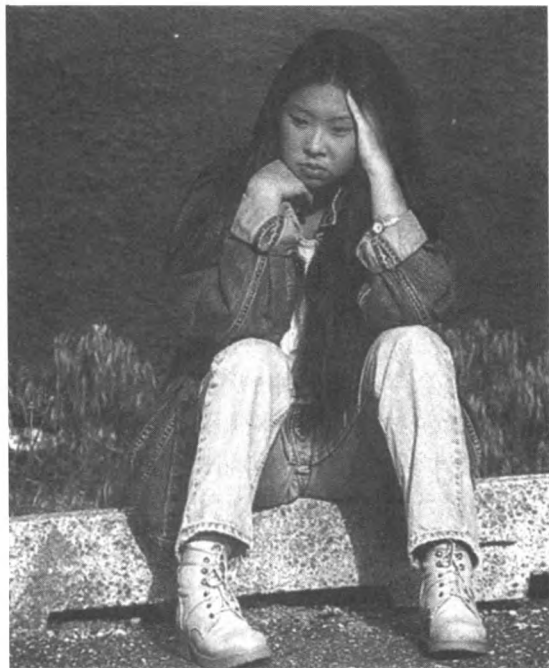
人们在形容青少年时,总会提到他们情绪多样、情绪化和情感激烈。显然,青少年比儿童能够更清楚地意识到自己的情感状况,也能够从一个更为广泛的角度对它们加以归因。然而,一些研究者也提出了这样的质疑:人们认为青少年的情绪总是大起大落、极不稳定,这似乎也就成了对这一年龄阶段个体情绪发展的刻板印象。但事实果真如此吗?

为了探讨这一问题,研究者做了一个实验。他们分别发给儿童和9—15岁的青少年一人一台电子记录仪,并要求他们在每次被传呼时详细描述自己当时的情绪状态(Larson & Lampman-Petratis, 1989)。一个星期之后,每一个被试大约进行了37次这样的情绪描述。结果发现,被试情绪的多样性并没有随着年龄的增长而增加。然而,无论是男孩还是女孩,年长组的儿童比年幼组的儿童更少表现出极端的积极情感,同时他们表现出的消极情感也相对比较适度。一个后续研究采用了类似的方法,对处于青春发育期被试的日常情绪进行监控。结果发现,日常情绪与儿童的成熟度有关(Richards & Larson, 1993)。不论是男孩还是女孩,在每一个年龄段中,体型相对成熟的儿童对爱情的思考和体验更为频繁。另外,女孩的生理发育与愤怒这种情绪体验的联系并不密切。除此之外,一般情况下,女孩生理上的成熟与特定情绪模式通常并没有很紧密的联系。相反,男孩的生理发育进程与情绪之间的联系则显得较为紧密。体型相对成熟的男孩会有更多有关抑郁、紧张和兴奋的情绪体验。当然,他们也会有更多积极的情绪,集中注意力的能力也

更强,同时也会更多地体验到自己强有力的能力。因此,对男孩来说,其生理上的变化是与积极的情绪、充沛的精力及暴躁易怒的情绪体验紧密相关的。

303 在青少年时期,个体会经历比以往更为丰富多样的情绪体验。在这些情绪体验中,消极的情绪体验主要有焦虑、羞愧、窘迫、罪恶、胆怯、抑郁以及愤怒(Adelson & Doehrman, 1980)。青春期的女孩更容易体验到消极的情绪,并因此导致她们更为内向,这些消极情绪包括羞耻、内疚、抑郁;相反,男孩容易体验到的消极情绪则会导致其它结果,诸如蔑视他人或具有攻击性(Stapley & Haviland, 1989; Ostrov, Offer, & Howard, 1989)。

由于在整个青春期,个体都存在着情绪多样化及多变性的倾向,因此这一阶段,青少年的主要任务是更好地接纳自己的情绪情感。这就



青少年开始具有更为多样的情绪体验。女孩一般会变得内向并体验到自我怀疑、愧疚或抑郁等情绪。男孩则更多地体验到暴躁和愤怒。是什么导致了这些差异呢? © Nancy Richmond/The Image Works

意味着他们要认识并接纳自己的情感,而不是仅仅把它当作是“疯狂”或“行为古怪”的一种表现。青少年总是对社会的期望高度敏感,或总是被如何适度地表达或接纳自己的情感所困扰,因此对于他们自己的情绪状态总会持有一种羞愧感。个体受这种感受的影响或希望摆脱这种感受的企图常常会导致他们产生社会疏离感及适应不良。

在青春期发育开始之后,男孩和女孩在攻击性和抑郁性上表现出明显不同的情绪水平。男孩总是在管理及控制他们的攻击冲动上面临更多的问题,而女孩则在如何解决她们的抑郁感方面存在更多的问题(Leadbeater, Kuperminc, Blatt, & Hertzog, 1999)。这些问题通常的表现有:内在的问题方面,例如青少年产生无助感或认为自己无价值感,这一类的矛盾通常是指向自身内部的;外在的问题方面,例如青少年产生攻击性行为或犯罪行为,这一类的矛盾通常是指向外部或他人的(Achenbach, 1991)。下面我们将就内在的问题和外在的问题,分别给出例子并加以讨论:饮食紊乱、犯罪及抑郁。

### 饮食紊乱

饮食紊乱是青少年的一种内在问题的表现,它是将一个人的抑郁、愤怒或恐惧等情感体验指向于自身内部。约五百万美国人患有饮食紊乱,其中90%为女性(DeAngelis, 1997)。饮食紊乱中最常见的两种是神经性厌食症和暴食症。厌食症(anorexia)的特征有:害怕体重增加,拒绝保持正常体形所需的体重,并且固执地认为自己的体重超标或某一部分过于肥胖(Yates, 1989)。体重减轻通常被认为是一项重要的成就,并且自我评价也会提高。厌食症多见于女孩,其症状表现或开始于青春期体重急增之后不久或在18岁左右。这时的青少年,其行为通常以减轻体重为导向。他们认为自己已经超重,并抵制绝大部分食物、节食或做大量的运动。而且他们对自己身体的感知有一种不正确的倾向,在他们眼中,自己实在是太胖了,这种情况会导致个体的体重减轻及身体基本功能

的丧失,甚至使个体因饥饿致死(Millstein & Litt,1990)。

暴食症(bulimia)指过度饮食之后采取各种策略以阻止食物的吸收,例如,呕吐、使用泻药或做大量运动。暴食症在女孩中的发病率约为1%~3%,在男孩中的发病率一般会高过厌食症的发病率。患有暴食症的人通常会为自己的大量进食感到羞愧,因此他们常常在暗地里偷吃东西。这种大量进食通常表现为一种狂热的丧失自控的行为,但随后他们大多体验到自我厌恶及抑郁(American Psychiatric Association,1994)。

饮食紊乱的病因目前还不能完全确定。许多专家指出,以苗条为美的文化现象是促成这种情况的原因之一。来自外界的影响(即父母、同伴及媒体所宣传的以苗条为美的态度)和来自自身的影响(即女孩在青春期通常会体验对自己身体的不满意感),都会导致青少年限制自己饮食的摄入量(McCabe & Ricciardelli, 2001; Dunkley, Wertheim, & Paxton, 2001)。

艾薇给我讲述了她是如何学会呕吐的,实际上她是从学校的健康课堂上学来的,而该课程是学校开设用来防止学生饮食紊乱的……艾薇说她每星期晚饭后总会吐三至五次,这种状况几乎持续了一年。她在夏天不这么做,只是在学期中如此;午饭后从来不吐,而仅仅只是在晚饭之后如此,特别是她母亲的男友来一同进餐之后,他总是劝她要多吃一些。之后她就会偷溜回厨房偷一把汤匙来帮助自己呕吐(Orenstein, 2000, 第91页)。

304 对身体外表的关注可能是由发育所带来的一系列相关的生理变化所引起的。根据精神分析的观点,饮食紊乱与对性成熟的恐惧有关,这也是青少年推迟进入成人期的一种策略。家庭总是期望儿童能够处于父母的控制之下,而从这个观点的角度来说,饮食紊乱是儿童在自己力所能及的小范围内对控制的一种反抗。而且,一些临床学家描述说,患有厌食症的青少年很难接纳或表达自己的感受。与患有其他类型情绪障碍的青少年相比,厌食症患者的情绪表

达能力更弱、更为胆怯,并表现出更多的顺从。厌食症患者被描述为“为职责所困,坚定的纪律执行者,遵守刻板的教条却怀有潜在的怀疑、焦虑且犹豫不定”(Strober, 1981, 第289—290页)

有关厌食症诊断的长期研究发现,适当的治疗可以使青少年恢复到正常的体重。然而,大量患有厌食症的青少年仍持续面临着社会性和情绪性的问题,特别是在移情方面他们存在着问题,以及不能认识并确定自己的情绪,执着的强迫性障碍和焦虑(HerperzDahlmann, Wewetzer, Hennighausen, & Remschmidt, 1996; Hsu, 1996)。在过去的10年间,据估计有5.6%厌食症患者死于这种失常(DeAngelis, 1997)。

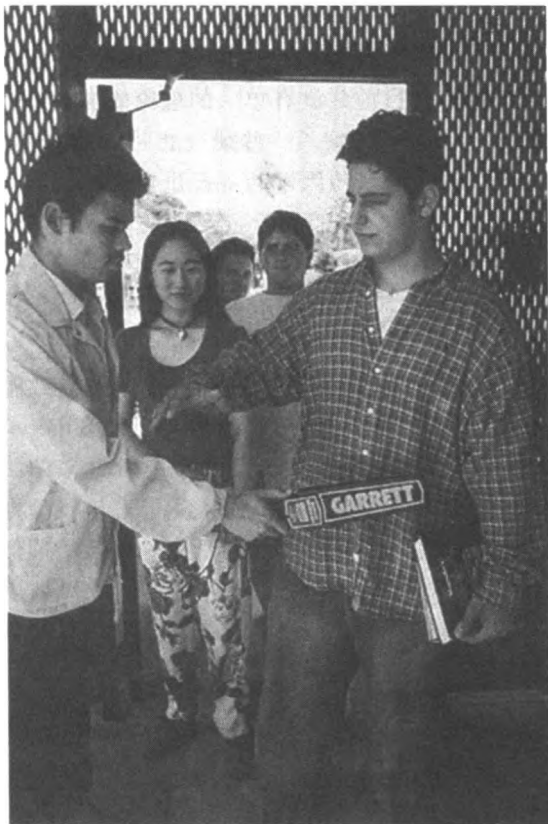
由于饮食紊乱的严重性和广泛性,公共健康专家已开始致力于建立一个更为积极的关于体形的大众观,希望大众能够接受更为多样化的不同体形,而不是仅仅执着于苗条的体形。而且,也应规范面向儿童和青少年的减肥产品广告中的减肥效果,应该更精确地报告减去的体重。专家们还鼓励医生要建议青少年为了身体的健康不要依赖于减肥药,而应更多地考虑健康体重的个体差异性(DeAngelis, 1997)。

## 犯罪

犯罪是外在问题的一种表现,它与个体难以控制或规范自身的攻击性冲动有关。青少年犯罪是指某种行为,若该种行为出现在一个成人身上的话则会受到法律制裁。此外,他们也有一些行为,情节虽然不太严重,但也有可能将青少年卷入属于违法的活动之中,例如,旷课、逃学或未成年人饮酒。也有很多青少年犯罪的类型尚未侦测到。对于大多数青少年来说,犯罪之后随之而来的羞愧和恐惧已足以惩罚他们,这可以使他们避免进一步出现违法行为。

然而,对一些青少年来说,他们的犯罪行为反而削弱了此类行为的社会约束力,这使得他们更加猖狂。1997年美国逮捕的青少年罪犯中,17%的人都在18岁以下,但这一年龄段在





为保护学生及教职员工,许多学校在入口处安设金属探测器并配置保安。这种监控会带来什么样的积极与消极后果呢? © Michael Newman/PhotoEdit

严重犯罪中所占的比例高达30%,例如窃车、纵火、抢劫以及谋杀(U. S. Bureau of the Census, 1999)。一项全国性的调查指出,30%的男孩和10%的女孩有严重的暴力行为。这些青少年被指控在他们满18岁以前的一年内有3次以上的暴力犯罪行为。男孩受到的指控多于女孩,而且情节也更为严重(McCord, 1990; Elliott, Huizinga, & Menard, 1989)。

通过对加利福尼亚和俄勒冈4500多名高三学生和高中辍学者的横向调查研究发现,样本中超过半数人报告说自己曾参与过暴力行为,这些人大约占男性样本的65%和女性样本的41%。那些持续参与暴力行为的青少年也更易参与其他高风险犯罪行为,例如贩毒、酗

酒、服用大麻或其他毒品。而且这些青少年也更容易辍学或面临其他的心理健康问题。这项研究发现,对于青少年暴力问题,我们必须采取一种区别对待的方法,而且学校、执法人员和社区都应对于那些情节严重的犯罪者给予关注,并应设法经常与那些在家庭及同伴中存在着周期性暴力问题的青少年进行接触(Ellickson, Saner, & McGuigan, 1997)。

由于现在很多青少年都随身携带各类武器,特别是匕首和枪支,与此类行为相关的心理问题也引起了关注。那些携带武器的儿童主要是由于害怕而以自我防卫为动机呢?还是由于武器是他们攻击性动机的一种外在表现?在一项分析中发现,携带枪支的青少年和那些携带匕首的青少年存在着差异(Webster, Gainer, & Champion, 1993)。对于女孩来说,在她们认识的人中受害者越多,她们携带匕首的可能性也就越大。而对于男孩来说,携带匕首的主要原因有两个:一是曾经被人持械威胁过;二是经常性参与争斗。不管是不是首先发起争端之人,携带匕首通常是与自我保护动机相关的。

在研究中发现,女性持枪者为什么要持枪,对她们来说很少有什么必然的诱因。但对于男性来说,他们持枪有很多可能的因素,包括曾被逮捕过、曾多次参与争斗并且本身就是肇事者,并且他们相信在某些特定场合射杀他人是正当的行为。持枪与一种更加暴力、更具攻击性的倾向紧密相连,但这并不能真正成为自我保护的一种策略。后续研究发现那些持枪的男孩,其持枪的动机大多是希望赢得他人的尊敬或恐吓他人。这些男孩大多是爱欺负人的小混混,他们的朋友大多也是参与高度危险行为的人。一些专家认为很多暴力犯罪的男孩都有一种创伤后应激失调的症状,这种暴力犯罪带来的失调使得他们很容易被激怒,感觉也一片混乱,小小的挑衅就极容易引起再一次的暴力冲突(Cunningham, Henggeler, Limber, Melton, & Nation, 2000; Slovak & Singer, 2001)。



## 抑郁

另一种受到极大关注的情绪是抑郁(Garrison, Schluchter, Schoenbach, & Kaplan, 1989; Robertson & Simons, 1989)。抑郁(depression)这个词至少被用于三种情况下(Petersen et al., 1993)。第一种被称为抑郁的心境(depressed mood),指一种抑郁的感受、丧失希望、感觉自己被外部要求及压力压倒,以及持续性的不愉快体验。几乎每一个人都会在某些时候体验到这种抑郁,通常被描述为“忧郁”或感到“处于低谷”。相关症状还包括忧虑、郁郁寡欢、需要他人的关心或吃饭没胃口、失眠、感到疲倦、对任何娱乐活动都失去兴趣而且很难集中注意力。抑郁的强度包括轻微的、短暂的抑郁体验、丧失勇气、无法振作以及强烈的羞愧和无价值感。抑郁心境可能预示着更为严重的情绪障碍,但它本身并不能构成一种临床诊断的结果。在整个青春期,抑郁对于男孩和女孩来说都呈增长趋势,在大约 17 或 18 岁时达到高峰(Petersen et al., 1993)。据估计,有 35% 的青少年在 17 或 18 岁前的六个月都经历过抑郁的心境,其中女孩所占比例高于男孩。

第二种称为抑郁综合症(depressive syndrome)。这个概念指同时发生的一系列行为会有情绪表现,抑郁综合症通常包括对抑郁体验的抱怨以及对相关情绪体验的表述,诸如焦虑、恐惧、担忧、罪恶以及无价值感。在普通人群中,大约 5% 的人有这种抑郁综合症的体验。

第三种情况就是抑郁这个概念在临床诊断中被使用。经临床诊断为患有主要抑郁障碍(major depressive disorder)的青少年一般会在至少两星期内体验到下列症状中的五种以上:“抑郁的心境或易怒的情绪占据一天中的大部分时间;对娱乐活动逐渐失去兴趣;体重改变或在青春期无法维持必要的体重;存在睡眠问题;心理动力急增或反应迟滞;疲乏或丧失能量;自我感觉无价值或存在异常的内疚感;注意力不集中且决策能力减退;重复出现的自杀念头、企图和计划”(Petersen et al., 1993, 第 156 页)。

**青少年抑郁的相关因素** 青少年总是面临着一系列的挑战和压力,这一切都极易使他们产生抑郁。目前并没有单一的理论能够很好地解释抑郁这个现象。一些研究指出,在对抑郁的临床诊断中遗传因素起着很重要的作用。然而,在回顾一个抑郁的母亲及她的婴儿之间的互动研究(详细讨论见第 6 章)时不难发现,要将遗传因素和环境因素在临床抑郁的病源学中分开是很困难的一件事情。

研究发现,失去父母或受到排斥是导致青少年抑郁的一个原因(Robertson & Simons, 1989)。一项有关经济压力给家庭所带来的影响的追踪研究表明,在家庭经济压力与父母抑郁的增长之间存在着某种联系。这种新的抑郁水平会导致更多的家庭矛盾、更高的敌对性以及家长疏于对孩子的养育,这会导致日后在青少年期的适应与调节上存在问题,尤其是敌意性与抑郁性方面的问题(Conger et al., 1993)。

即使学术界已不再将青少年时期视作一个特殊的、情绪混乱的时期,但学者们仍认为青少年比年龄稍小的儿童会更经常面临一些消极的事件。青少年会更清楚地意识到其他人的体验和感受,而且因为心中有所期待,所以他们就会过多的担忧他人看自己的眼光。他们比年龄小的儿童有更为广泛的社交圈,因此他们所要面对的问题、期待和不愉快也就更多。

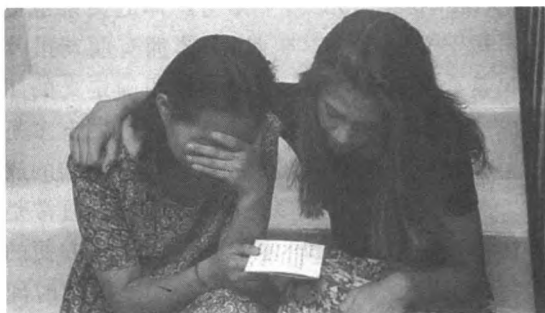
青少年体验到的矛盾一般存在于下列领域中:社会疏离感(不赞同教师的观点,不喜欢其他学生);过多的要求(没有足够的时间去完成自己的责任,没有足够的时间去睡眠);对恋爱关系的关注(对恋爱关系的不满意);对个人未来的决策(对于未来择业的决策);孤独以及不受欢迎(被他人忽视);烦恼和关注的事情(金钱问题或与男友或与女友之间存在的分歧);社交中的不当行为(被利用或被背叛);学业压力(努力去赶上他人)(Kohn & Milrose, 1993)。在以上所列行为中,同伴关系(包括男友或女友关系)和人际交往经验(作为一个团体或团体的成员)起着最为重要的作用。在青少年早期缺乏同伴关系,很有可能是导致他们抑郁的一个因

素(Petersen, Sarigiani, & Kennedy, 1991)。

相对来说,青少年在解决这些压力方面并没有经验。他们可能并没有成熟的策略来减轻痛苦的体验或解决生活中的压力事件所带来的消极情绪。来自父母的压力(尤其是婚姻破裂)以及经济压力再加上他们自己的失败、不愉快或丧失同伴关系,这一切很明显会给青少年带来一种消极的心境,尤其是痛苦和抑郁的情绪(Larson & Ham, 1993)。抑郁的体验也有可能随着激素的变化而加强(Susman, Dorn, & Chrousos, 1991)。青少年可能会变得逐渐相信自己是无价值的,而且这种想法可能会导致他们表现出脱离社会或自我毁灭的行为。

**抑郁的性别差异** 大多数研究表明,在青春前期,儿童的抑郁并无性别差异。然而,在11~15岁这一年龄段中,抑郁的性别差异开始变得明显,这一状况一直持续到成人期(Jones-Webb & Snowden, 1993; Crawford, Cohen, Midlarsky, & Brook, 2001)。处于青春期的女孩,其抑郁体验明显要比男孩更为普遍。在一项对英裔、非裔、墨西哥裔及西班牙裔美国青少年抑郁指数的比较中,也曾发现了这一性别差异(Roberts & Sobhan, 1992)。

关于性别差异的产生,曾有人提出了几种解释。第一,情绪的变化与雌激素循环有关,雌激素低可导致消极的情绪体验和过低的自我评价。第二,青春期开始之后,女孩开始对自己的身体不满,尤其会关心自己是否超重或没有魅力。这种态度可能会导致对自我不满,甚至抑郁。而且伴随着节食,女孩通常会觉得倦怠、情绪低落、精疲力竭。第三,在遇到困难和失败时,女孩倾向于从自身内部找原因,责备自己的能力不足;相反,男孩则倾向于从外部找原因,责备他人或环境的不公平。第四,即使女孩从自己的父母或朋友处得到强有力的社会支持,她们仍会对自己身边的人所面临的问题保持敏感。那些更关心他人的女孩在被卷入自己密友的问题时更容易陷入抑郁(Gore, Aseltine, & Colten, 1993)。自己密友或家人所经历的消极情绪体验通常会增加她们自身的消极情绪。例



具有讽刺意味的是,女孩总是试图去安慰,支持自己的好友度过她们的情绪混乱时期,但这通常会使她们更容易陷入消极情绪或抑郁之中。青春期女孩该如何保护自己,使自己不受这种消极结果的影响呢? © David-Young-Wolff/PhotoEdit

如,一项研究发现,在11~22岁的女孩中,她们的抑郁症状与她们母亲的抑郁情绪呈现显著的相关,但处于青春期的男孩和其母亲的抑郁情绪之间则未发现这种相关(Crawford et al., 2001)。

最后,青春期女孩可能会遭受到来自教师、男性同伴甚至是父母等人的性别歧视。这使得女孩认为自己不重要、没有竞争力,比男性更难形成自己独立的观点。这种结果会增加女孩的不安全体验、导致其缺乏自信,认为自己无价值。

青少年早期的抑郁情绪受到特别的关注是有其原因的。第一,这与青少年自杀紧密相关。虽然抑郁并不一定总是自杀的诱因,但抑郁与自杀念头是有联系的。第二,抑郁与酗酒、吸毒有关。有很强抑郁体验的青少年很可能会通过求助于酒精或其他药物来减轻这种体验。第三,抑郁的青少年可能无法有效地学习,这会导致学习成绩的下降。第四,青少年时期的抑郁可能是成年以后严重抑郁的预兆。

## 作为同伴团体的一员

同伴间的互动对心理社会性发展的重要性我们已在第8章和第9章中详细讨论过。在青少年早期,同伴团体的结构和组织性比先前更

307 严密(Newman,1982),个体与团体的关系也更容易被定义。在青春期前,个体拥有朋友虽然是很重要的,但成为一个可以被明确定义的团体成员就不是那么重要了。儿童期的朋友多是邻居、同学、当地俱乐部的成员或体育活动的成员。此时的同伴团体多是单一性质的,通常是个体参加社团活动、居住地较近和联系方便的产物。到青少年早期,青少年在家里待的时间越来越少,此时友谊逐渐成为越来越重要的社会支持来源,并且也改变了他们之间友谊的性质(Levitt,Guacci-Franco,& Levitt,1993)。

### 进一步探索: 青少年自杀

“我总想,在喝酒之后的自杀是多么容易啊!放上洗澡水,睡觉,然后就被淹死了。海龟不会游来救你,也没有侦察机会发现你。我拿着一把小刀在家里的地板上扔着玩。我喝醉了,扔的时候割了自己好几刀。我举起双手,看见血流下来觉得很满意,而且当其他人看见我脸上的伤痕时,他们都吓得转身就跑,我也很高兴。”(Fitch,1999,第184—185页)

虽然任何年龄的自杀都是极度痛苦所致,但是,青少年自杀却是由于特殊的苦闷和对灵魂的追寻。为什么一个拥有着很多发展机会和可能性的青少年最终会选择死亡呢?是否是因为对于成长的恐惧压倒了一切,使他们宁可死亡也不愿长大?

从20世纪60年代开始,青少年自杀率越来越高,公众也对这一问题越来越关注。自杀是15~19岁的青少年死亡的主要原因,这一数字从1960年的平均每100,000人中有3.6例升到了1993年的每100,000人中有11例(Garland & Zigler,1993; U. S Bureau of the Census,1996)。此后,这一数字一直呈下降趋势,一直到1999年。然而,在15—24岁的这一年龄段中,有3901起自杀,平均每2小时15分钟便有一起(McIntosh,1999)。这一年龄段中有60%的自杀都涉及到枪支。有人认为自杀

率的统计不太准确,存在着低估的可能性。原因是社会上认为报告自杀是一种耻辱,而且将一起死亡的原因确认为是自杀的费用也比确认为事故要高很多。有人怀疑相当多的死于汽车事故的青少年其实是自杀。

除了那些自杀死亡的人之外,还有相当多的人试图自杀。据估计,自杀企图与自杀死亡的比例为50:1(Sells & Blum,1996)。统计显示,自杀死亡的人中男性是女性的四倍,而有自杀企图的人中,女性是男性的三倍。一项全国性调查发现,6~13%的青少年报告说自己曾至少试图自杀过一次。然而,几乎没有人是在事后接受过任何医学治疗或心理健康指导(Garland & Zigler,1993)。

除了实际的自杀企图外,一项国家民意调查发现,15%的青少年有过自杀念头(Ackerman,1993)。通过对大量的自杀、模仿自杀、公开自杀以及团体自杀案例的研究发现,自杀的诱因包括各种外部事件和内心抑郁,甚至是对羞辱和失落的反应。

在对自杀诱因的研究中,有人提出了潜在的危险因素(King et al.,2001;Russell & Joyner,2001; Garland & Zigler,1993)。这些因素是通过对自杀或企图自杀的青少年生活的研究得出的。然而,它们在预测一个特定个体是否会自杀或企图自杀方面可能没有用处。虽然抑郁和自我评价过低时常被认为是自杀或企图自杀的一个特征,但是这也常伴有其他因素。潜在的危险因素包括:

- 吸毒或酗酒
- 心境混乱,尤其是抑郁
- 预先的自杀企图
- 有精神病史
- 有过反社会行为和攻击性行为
- 父母管教不严
- 生活中压力大
- 异常的性取向
- 持有武器

除这些因素外,通常还会有一些诱发性的事件。例如,一次羞愧或耻辱的体验、重大失

败、失恋、被他人排斥。吸毒会使认知功能紊乱及自制力降低,若吸毒者轻易获得武器,则他们很可能将自杀念头转为事实。

若想了解自杀预防的详情,敬请登陆 <http://www.mentalhealth.org/suicideprevention/>

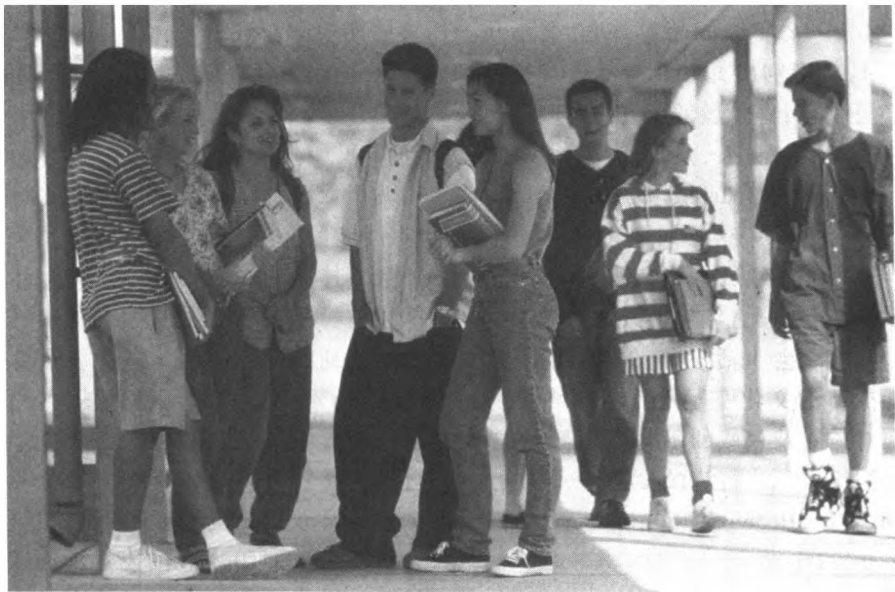
### 小团体和团体

除了友谊性质及功能的改变,青少年的新型友谊形式也开始成形了,这一般是指小团体和团体。小团体(cliques)一般由 5~10 人组成(Ennett & Bauman, 1996)。通常这种组织是学校活动和邻里互动的基础。青少年一般并不将自己的朋友群称为小团体,但这个概念通常意味着成员间的亲密感。他们总是待在一起,彼此保持着联系,了解彼此的家庭,进行共同计划的活动。在这种团体中,成员间彼此交流亲密的信息,并要求其他成员对团体保持高度的忠诚。升入更高的年级后,青少年周围环境的性质变得越来越复杂,此时根据不同的情况,会出现学生关系的重组,并伴随着相应同伴团体的重组。青少年可能会花一定的时间去寻找自

己的小团体,这些团体的成员在高中的前两年中总是不断地变化着。

团体(crowd)通常人数众多,有一些突出的共同特征,例如,学习兴趣、参加体育赛事、服用药物,或参与不当的活动。小学或初中时形成的主要团体在进入高中之后,其中的成员与来自其他学校的主要团体就会展开竞争。一段时间之后,这些团体开始整合重组,最终形成一个新的主要团体。在这个过程中,有的学生在团体中的地位升高或保持不变,有的学生的地位则下降了,而这一切都是对其能力、技能和个性再评估的结果。

进入高中以后,在团体中的受欢迎程度和被接纳程度可能是基于以下特征:外表;运动技能;社会阶层;学习表现;未来目标;参与宗教、种族或民族组织;特殊才能;参与吸毒或有不当行为;与学校有疏离感。虽然对成员的标准可能未被公开提出,但是团体在接纳或排斥某一成员时通常是基于一个不变的标准。而且,外表始终是决定受欢迎程度的一个强有力因素。对于极具魅力或极丑陋的青少年来说,外表可能是决定其被社会接纳或排斥的首要因素



在这所学校,这条长廊是团体成员会面的场所。他们制定计划、交流信息、流言等,并通知成员学校内的各种事情。© Bob Torrez/Getty Images

(Brown, 1990)。

在一项由 600 多名初中生和高中生组成的民族多样化样本中,几个最普遍存在的团体是:不属于特定团体的人(属于一个以上团体),最守纪律的乖孩子,受欢迎的人,家庭收入中等的人,喜爱运动的人,书呆子或不受欢迎的人,滑板一族,还有随遇而安的人(没有什么突出特征,哪个团体都可以)。大约 20% 的学生声称他们不属于任何团体(Lohman, 2000)。在民族多样化的学校中,基于民族划分确定特定团体的情况很普遍,例如,亚裔团体、墨西哥裔或非裔团体。这些团体可以通过他们的衣着、语言、所参与的活动,以及时常聚会的场所来标识。例如,在一个学校中,一些团体就得名于他们时常流连的场所:“著名的‘墙根一族’是指那些喜欢在咖啡厅外墙边长凳上消磨时间的人”(Adler, 1999)。任何学校中的同伴团体文化在很大程度上取决于同伴团体存在的性质及其交往的模式(Youniss, McLellan, & Strouse, 1994)。这些大规模、可识别团体为人们提供了一系列固定的识别特征。虽然很多青少年都拒绝被打上属于某一特定团体的标签,但他们都承认在学校中的确是存在着这样的团体分类。

在一项对 9~12 年級的超过 3000 名学生的调查研究中,共识别出九个具有高度规律性的团体,它们分别是:喜爱运动者、受欢迎者、热心助人者、平庸者、聪明人、热衷聚会者、瘾君子、孤独者和书呆子(Durbin, Darling, Steinberg, & Brown, 1993)。这些团体都有其明显特征,分别与其所在年级、饮酒或服用药物情况、对犯罪活动参与情况、参与打架或持械情况以及对自己学校社会生活参与的感知情况有关。因此,青少年的文化实际上是由很多亚文化组成的,如对成人及权威的不同认同态度、学业目标、药物服用或不当行为的参与、以及对社会生活取向的表达(Brown, Mounts, Lamborn, & Steinberg, 1993)。

### 界限和规范

虽然青少年团体中的成员是相对稳定的,

但也很容易发生改变。这些团体通常由一些核心成员作为领导者,其他人则定期地参加所组织的活动,还有一些人处于组织的边缘。与此同时也有一些想要加入组织的人,虽然他们有加入的愿望,但是由于某种原因不能完全的加入到组织中去(Hansell, 1985)。一些学生努力去融入到一个特定的团体中,而另一些则可能会从某一团体中脱离。与某一团体中的成员约会或参与学校组织的活动(如运动员或拉拉队)可能是一种融入新团体的渠道。流言蜚语、拒绝遵守团体规范和恋爱挫折则可能使个体脱离属于他们所在的团体界限。改变一个人在团体中的地位甚至可能比改变其所属的团体还难。当一个人在学校中拥有相对稳定的受欢迎程度时,那么他要想失去这种已经建立的声望地位就会很困难。

那些通过成为某团体成员才能获得的重要技能是团体结构和特定团体的评估和选择成员的指标。当一个人开始试着融入到一个特定团体中时,他就会注意这个团体的内部结构和规范(Dunphy, 1963)。在青少年当中,团体的结构可能会包括领导模式、约会以及与其他团体之间的关系。各种规范的设定或对团体成员行为的期望都与该结构的每一方面有关。当青少年处于团体中的领导位置时,他们就学会怎样取得进步以及在各方面应表现出什么样的态度和行为。他们必须对自己个人的成长是否能够与其所取得的团体地位相符合做出决定。在青少年同伴团体中的成员关系预示着未来在成人社会团体中的成员关系。青少年同伴团体的组织性在一定程度上比成人团体要差一些,但又比儿童期的友谊要强一些。通过融入到同伴团体之中,青少年开始习得评估社会团体组织和自己在其中所属地位的技能。他们开始具有使自己所属社会阶层得到提升的抱负。而且,青少年也会获得更为敏锐的眼光,他们知道自己为得到广泛的团体地位或身份需要付出什么,并能获得什么样的回报。虽然在整个青少年期,个体所交的朋友可能会随着自己的成长而有所改变,但在这个时期所习得的社会技能会

对其未来参与成熟的社会团体产生深远的影响。

### 父母和同伴

在整个青少年早期,个体加入同伴团体与家庭交往的密切度有什么样的联系呢?青少年是否会为了同伴之间的交往而放弃家庭交往呢?密切的同伴交往能否弥补与父母交流的不足,或者说与父母的亲密关系能够外化到他们的整个朋友圈子吗?父母仍然能够在何种程度上继续影响青少年的同伴关系?

在儿童期至青少年期的转型过程中,儿童期的主要关系范围发生了改变。一项研究对三个年龄组(7岁、10岁和14岁)中的非裔、欧裔及西班牙裔美国儿童的社会支持结构和功能进行了调查(Levitt, Weber, & Guacci, 1993)。在7—10岁的转型过程中,对于儿童来说,大家庭的成员作为一种支持来源的作用越来越重要。这种模式在所研究的三种民族团体中都存在,但是非裔儿童和西班牙裔儿童要比欧裔儿童更可能会将大家庭成员作为自己的支持来源。10—14岁的阶段,朋友开始成为更加重要的社会支持来源。而且,这一阶段儿童提到朋友的次数呈明显增多的趋势。然而,在所调查的三个年龄段及三个民族团体中,儿童生活中最核心的人物是家庭成员,“与你关系最密切和对你最重要的人——你最爱的人和最爱你的人”(Levitt et al., 1993)。而且,在每个年龄段,好的品质与社会能力都与来自亲密交往圈的支持有关,而这一交往圈在很大程度上是由家庭成员所组成的。

在最优化的条件下,青少年早期日益重要的同伴关系会逐渐取代与家庭成员的关系。青少年对从家庭中独立出来的种种表现做了描述:他们可以自己挑选衣物,自己决定约会对象;他们可以自己开车;他们可以在外面待到很晚;而且他们还可以自己赚钱。然而,他们仍会保持一种与自己家庭及家庭价值的情感联系。

父母与青少年交往的实质是什么?这种交往的质量与差异又是如何影响青少年形成良好

品质的呢?根据各种典型的案例我们发现,在青少年时期,个体不断努力并不计安全、不计后果地去扩大自己的探索范围。青少年努力降低自己对父母的依赖性,这体现在各个方面,包括制定目标、形成自己的品味和风格、进行决策。这并不意味着与自己父母的亲密感和联系变得不重要了。例如,当青少年在自己的社交关系方面遇到困难时,他们可能不愿意从父母那里<sup>310</sup>寻求帮助,但同时,当他们遇到非常重大的问题时,又希望自己的父母能够对他们表示支持和理解。当青少年意识到自己的行为会成为自己父母的压力来源,或是在挑战社会规范和界限时,他们可以接纳自己父母的观点。这是一种有目标的行为矫正,是在自主与亲密的平衡中所取得的。在很大程度上,父母对于提高儿童自理能力的期望与儿童降低父母权威的目标是正好相容的。在达到这些目标的过程中,青少年很可能会丧失一些亲密感(Allen & Land, 1999)。

在青少年的发育过程中,他们与父母之间的摩擦日益加剧,在交谈中双方的不理解程度也会有所增加(Papini & Sebbby, 1988; Papini, Datan, & McCluskey-Fawcett, 1988)。这些摩擦大多源于日常琐事,例如家务,怎样支配钱财,孩子是否在学校课程上下了足够的功夫或宵禁的时间。这些摩擦一般不会体现在关于基本价值观的问题上,例如政治意识形态或宗教信仰(Montemayor, 1983; Steinberg, 1990)。适度的、周期性的摩擦反映了一种家庭内部权利或控制权在改变过程中的平衡,此时青少年能够表达自己的观点并且为此而抵制父母的权威,而父母有时也会承认孩子的地位(Collins, 1995; Smetana, Yau, & Hanson, 1991)。这种过程是一种妥协,对男孩和女孩来说,这个过程多少是有一些差异的。

家庭环境的质量,尤其是教养方式,对青少年的同伴关系及其亲密关系的质量都有着重要影响。回顾一下第8章的讨论,高度权威的父母会导致儿童中期受同伴排斥的可能性更大。关于教养方式与儿童同伴团体之间关系的研究



也证实了这一观点。为检验教养方式与青少年行为及团体归属之间的关系,有人提出了一个模型(图 10.2)(Brown et al., 1993; Durbin et al., 1993)。教养方式(列于图 10.2 左列)的操作性定义是:父母重视学业成就的程度,父母对青少年行为的监控,以及父母让青少年参与决策的程度。三种青少年行为(见中列)可被这样衡量:学生的学业成绩,服用药物的情况和自立能力。最后学生被归为六种类型的团体成员:受欢迎者,喜爱运动者,聪明人,普通人,瘾君子或受排斥的人。

教养方式极大地影响着儿童的行为,同时也极大地影响着他们未来的团体归属,这种影响同时体现在直接和间接两方面。例如,父母重视学业成就的孩子,很可能成为受欢迎的人或运动队中的一员而不太可能成为瘾君子。而且他们在青少年时也可能会有更好的成绩和更强的自立能力,这些因素同样也预示着这些青少年是受欢迎的,他们不会吸毒,也不会被团体所排斥。父母监控较松及参与决策机会较少则与服用药物、自立能力较差及成为瘾君子团体成员之间有着密切的联系。但青少年可能会认

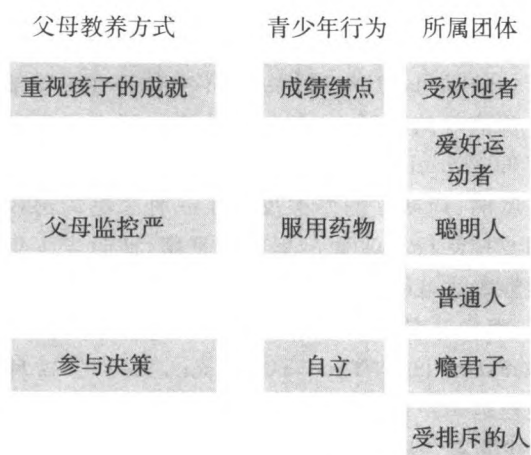


图 10.2 父母教养方式、青少年行为以及同伴团体之间关系的模型

资料来源:Brown, et al., "Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence" Child Development, Inc, 1993 年,第 64 期,第 476 页。

为加入同伴团体是影响自己从家庭生活中独立出来的主要因素,这项研究表明父母的社会化管教方式仍影响着同伴团体成员之间的关系。

## 性关系

在整个青春期,青少年对性的兴趣和与性有关的行为增多了,这部分是由于他们身体发育的结果,也有一部分是他们所生活的社会、文化和历史背景影响的结果。肾上腺会分泌一种在男性和女性体内都一样的性激素(DHEA),这种激素在血液中的浓度在 10—12 岁时达到高峰,此时男孩和女孩都开始进入了性意识觉醒阶段(LaFreniere, 2000; Herdt & McClintock, 2000)。而这种性意识觉醒的表现在很大程度上取决于文化因素。

### 性关系的形成

在青春期,大部分青少年都会体验到丰富多彩的浪漫关系,这种关系包括约会、体会到爱的感觉以及双方在深层次上的承诺与约束(Levesque, 1993)。性别定向与性取向等因素都在这个时期内成形。一些青少年对他们的性行为守口如瓶,而其他一些青少年则很放纵并会定期参与一些性游戏,这种游戏从抚摩到性交不等。约有 75% 满 18 岁的美国青少年,曾参与过所谓的“深度抚摩”游戏(Haffner, 1998)。

在青少年早期,他们对于性关系的想法和态度因人而异。一些人认为那是一种非常浪漫和理想化的关系。他们可能会去迷恋摇滚明星、运动员、电影明星或其他性别符号。一些人则会迷恋所在学校或邻居家的男孩或女孩,而有的人还会表现出病态的对性材料的迷恋。处于青春期的青少年,其觉醒的性意识是一种刚刚建立并开始进行尝试的系统。性经历会带来一些后果,即青少年开始为如何才能和他人在一起进行性行为而考虑一些方案和计划,并开始发现何种异性对自己有性吸引力。

建立约会关系为青少年的大多数性活动提





当青少年成熟之后,他们的性活动更可能是一种深层次的情感认同。©Nancy Durrell McKenna/Photo Researchers

供了最初的契机和环境。生理上的变化可能会使青少年增加对性的兴趣,但约会的时机、程序和模式在很大程度上取决于同伴团体和社区的规范(Garguilo, Attie, Brooks-Gunn, & Warren, 1987)。青少年学会如何调情、如何邀请异性共舞以及如何含蓄地表示拒绝,同时也会得知两性之间相处的许多规范。这些规范因文化和人群的不同而异。下面这段美国 20 世纪 20 年代关于约会的描述反映了当时对性别、性和经济的价值观:

男孩邀请女孩作为自己参加各种公众娱乐活动时的同伴,例如跳舞、看电影、参加聚会或其他社会活动。这些活动通常没有成人在场或对他们进行指导。通常是由男伴付钱及提供交通工具。活动结束后,两人会出去共同进餐或找一个秘密地方一起亲热。尽管生理上的亲密行为已成为约会的一部分,但这种性经验的程度和界限在很大程度上取决于女孩及其所属的社会阶层(Spurlock & Magistro, 1998, 第 26 页)。

### 初次性交

对青少年来说,性行为可能会在不同的情

境中发生。那可能是一次经过准备和计划的事件,也可能是一时的冲动,这种冲动时常与饮酒及服用药物所带来的兴奋有关。这种性经历可以被看作是一种青少年独立的标志,也可以被看作是他们对家庭的叛逆行为。它可能发生在一对关系日益亲密的情侣之间,也有可能是在偶然邂逅的情人之间。通常,性行为与性交活动出现得越早,就越可能发展为高危险行为的一部分,这些高危险性为包括饮酒、吸毒及犯罪活动。在报告说自己有过性经历的 14 岁及 14 岁以下女孩中,约有 40% 的人承认自己的初次性经验来自于性骚扰(Haffner, 1998)。性行为出现得越晚,越有可能被看作是青少年成熟的标志,或是关系日渐亲密的情侣所准备和计划的加深两人感情的行为(Flannery, Rowe, & Gulley, 1993; Ketterlinus, Lamb, Nitz, & Elster, 1992)。

在美国,由于历史性潮流的影响,男孩与女孩都有较早参与性活动的趋势,而且女孩的性活动更为频繁。图 10.3 显示了 15~19 岁有过性活动的美国男性和女性所占百分比(Alan Guttmacher Institute, 1999)。很显然 17 岁是

一个重要转折点,在这个年龄段,有超过 50% 的青少年都报告说有过性经历。相关数据显示,虽然在每个年龄段男性报告有性经历的人数都比女性多,但是目前这一差距已比过去小了很多。

对于开始性行为与初次性交年龄的调查数据一定要谨慎处理。首先,不同民族的报告数据容易与不同社会阶层所报告的数据相混淆。  
312 其次,城乡差别并没有在这项统计中有所体现。第三,这些数据都是事后回顾的(让青少年回忆他们自己的第一次性行为),这也许存在着前后矛盾或误记(Alexander, Somerfield, Ensinger, Johnson, & Kim, 1993)。最后,人们总是希望夸大自己的性经历,尤其是男性青少年(Capaldi, 1996)。

### 影响初次性交发生的因素

尤左(Udry)和比利(Billy)(1987)设计了一个模型来说明青少年早期性行为的发生过程(图 10.4)。在该模型中,影响初次性交发生的因素有三个:动机、社会控制以及吸引力。动机是由以下因素组成的:生理因素,尤其是激素分

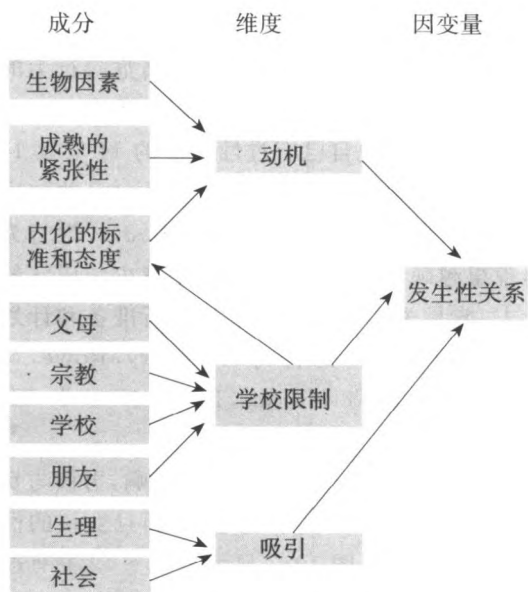


图 10.3 青少年早期初次性行为发生的发展模型

泌的激增;渴望独立并希望参与成人活动;一定的内部规范和态度,而不管这种规范和态度是鼓励或是削弱性活动的动机。社会控制则会为性活动的发生提供一个规范化的环境。根据模型,这些控制力来源于父母的管教、学业抱负以及身边朋友的性经历和对性的态度。在社会控制方面有重要影响的因素还包括宗教信仰和价值观。第三种影响因素是吸引力,这在一定程度上可以被定义为发育成熟、社会接纳度高或受欢迎,同时也可以被认为是是否是漂亮或英俊的。

在对这个模型的评估中,研究者发现对于白人男孩来说,性交与激素分泌水平、受异性欢迎程度之间有着极为紧密的关系。相反,这种激素与性行为的关系在女孩中并不明显(Udry, Billy, Morris, Groff, & Raj, 1985; Katchadourian, 1990)。对于女孩来说,各种社会控制对性交发生方面有着极其重要的影响。女孩在决定主动参与性活动前必须达到一定程度的生理成熟。然而,在此基础上,女孩开始性行为的决定通常会被多种因素所影响:自我评价、个人抱负、父母的价值观、自己对受教育的期望、父母管教的方式和对其在社会和学校活动中的监控力度、同伴团体的规范(O'Sullivan,

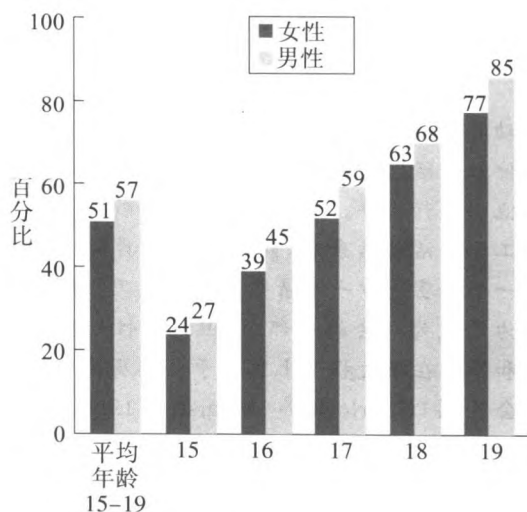


图 10.4 男性与女性性活动人数比例,按年龄划分,1995

Meyer-Bahlburg, & Watkins, 2000; Meschke, Zweig, Barber, & Eccles, 2000; Crockett, Bingham, Chopak, & Vicary, 1996)。

**宗教信仰对性行为的影响** 影响青少年性行为最为明显的文化因素就是宗教信仰。定期参加宗教服务和活动,以及将宗教看作是生命中重要组成部分的青少年对婚前性行为的认可度比较低。不论他们是何种教派,这一结果在信仰天主教、新教和犹太教的青少年中都是一样的。

313 然而,除了宗教信仰之外,尚有许多因素影响青少年对婚前性行为的态度。到他们能够独立对自己的宗教信仰做出决定时,他们同样也有能力对婚前性行为形成自己的观点。因此,那些对婚前性行为态度比较随便的青少年不太可能会参加宗教服务,也不太可能在参加宗教活动中得到满足(Thornton & Camburn, 1989)。

用一个例子来说明宗教信仰是怎样影响青少年的性行为的。南部浸信会教堂发起了一项运动来鼓励青少年为贞洁而宣誓。从1993年开始,已有超过250万的青少年宣誓在结婚前保持贞洁。一项对参与此活动的人群的调查发现,这项誓言在推迟青少年初次性交的年龄方面是最为有效的。如果宣誓人在所属团体中占少数,那么此项誓言的约束力就更为显著。因为在这种情况下,个体的宣誓就被看作是一种独立决策行动和对其独立身份的承认,而不仅仅只是一味地服从团体规范(Bearman & Brueckner, 2001)。

## 性取向

虽然有人认为性取向——同性恋、异性恋、或双性恋的形成开始于青少年早期,但是关于这一点的有关研究却表明,性取向形成于更早的时候,而且个体会形成不同的性取向模式。对于性取向异常的青少年来说,性取向有两个方面:自我标识和表露(Savin-Williams, 1996)。自我标识指自己认为自己是同性恋或双性恋。表露是指让他人得知这一信息。

**自我标识** 在一项对77名男同性恋者的研究中发现,大多数人报告说自己的同性恋意识始于中学或青少年早期,但直到青少年晚期才自我标识为同性恋者(D'Augelli, 1991)。大多数人(75%)在初次性经历之前就知道自己是同性恋者。然而一般来说,在他们自我标识为同性恋的8年之后,他们才会向他人表露自己的同性恋倾向。

自我标识可能始于早期的童年经历,那时男孩或女孩会觉得自己与同伴有一点不同。通常,这些感觉资料是通过对年轻的成年同性恋者的内省研究得到的,这种普遍的感觉包括他们不能与同性分享共同的兴趣。男孩可能会比自己的同伴更为敏感,更有艺术或美学方面的兴趣。女孩则可能会在青春期及青少年早期拥有充满激情和神秘的友谊(Diamond, 2000)。在许多例子中,青少年的这些与众不同的感觉与迷茫、孤立感及缺少归属感是紧密联系的。

在青春期,这些早期的童年经历的影响作用变得更为明显。随着自己的兴趣和性幻想的逐渐觉醒,再加上从自己身边的同伴团体或社区中得到的关于各种性取向的新信息,都使得他们对自己的性取向有了全新的认识。从某种角度来说,这也许是一种令他们震惊的认知。但换一个角度看,这也许会帮助他们消除自己的不确定感和社交无能感。并不是所有认识到自己具有同性恋倾向的青少年都能在青春期做到自我标识。然而,随着人们思想的开放,对同性恋接纳度的提高,以及同性恋偶像的出现,自我标识的可能性也会随之提高。

**表露** 表露对青少年来说是一个需要慎重决定的、影响深远的过程,表露也可以是对自己身份的公开宣言。公开身份的男同性恋者说表露要承受极度的压力,这通常伴随着一些来自父母和朋友的消极反应以及来自学校中同伴的公开敌意(Remafedi, 1987)。由于这些对异常性取向的社会歧视,使得青少年可能会否认这一事实或伪装成异性恋。“我怕自己成为异类或不再受大家欢迎。我是好多家学校俱乐部的主席,而且我对待成员也相当严厉。其他



一些类似同性恋大游行的活动为那些试图去理解自己性取向的青少年提供了支持。这些活动为性取向多样化提供了公众的了解场合并为加强同性恋社区提供了支持。©Steve Skjold/PhotoEdit

314 人总问我为什么我对他们会如此强硬。没有一个人怀疑过我,因为我不但是运动好手还有很多女朋友。”(Savin-Williams, 1996, 第 169 页)。

表露的对象最初常常是自己最亲密的朋友,之后是家庭成员。对同性恋与双性恋青少年的研究表明,父母接纳程度以及表露之后的亲子关系对于青少年的自我发展和形成好的品质方面有很重要的影响作用(Floyd, Stein, Harter, Allison, & Nye, 1999)。大多数心理卫生专家说,即使表露可能会伴随一系列的消极反应,但仍然具有许多情感和社会上的优势。通过表露,青少年可以更好地确定自己的性取向并产生一种自由感。一旦青少年对自己的朋友及家庭进行了表露,他们就可以更加容易地进入到同伴团体中并找到对自己表示支持和帮助的人。他们可以把更多的精力放到整合自己

的性别身份、性取向身份以及社会关系中去,并可以集中精力去解决自己的性取向所带来的一系列挑战。虽然现在人们越来越意识到个体的性取向具有多样性,但这些性取向异常的青少年仍然会面临着来自于教师、同伴以及社区成员的消极态度,也很可能会遭遇到社会排斥,而且可能难以找到年龄相当、性情相投的性伴侣。

### 与性欲相关的问题

对于美国的青少年来说,在心理社会性发展的过程中,生殖系统的发育是出现问题最多的一个环节。大多数父母在与自己孩子讨论性问题时都会觉得不自在。除了自己的性冲动和性幻想所带来的迷茫和罪恶感之外,青少年还会面临着来自同伴、大众传媒和宗教团体对性行为的抵制与矛盾态度。例如,在 20 世纪 90 年代末期,美国国会筹集了一笔资金来支持性教育并以鼓励正常的性交往为主要目标。这些教育项目的目的是向人们宣传避免滥交的社会生理心理及健康方面的好处、婚外性行为的危险以及一夫一妻制的重要性。

同时,青少年不但发现婚前性行为在当今很普遍,而且在父母那一代时也很普遍。全国性的调查显示,绝大部分男性和女性在结婚前都已有过性经验(Laumann, Ganan, Michael, & Michaels, 1994)。

**性传染病** 每年都会有约 25% 的青少年感染上性传染病,特别是衣原体的感染、生殖器疱疹和淋病。如不及时治疗的话,衣原体和淋病可以引起盆腔发炎,这直接会导致不孕和怀孕异常(Alan Guttmacher Institute, 1999)。

现在关于 AIDS 和 HIV 的教育大多都是在青少年中开展的。虽然青少年认为自己已具备了相当多的关于 AIDS 的传染与预防知识,但研究显示,他们的知识常常是混乱的或不正确的。同时他们也不愿意再对 AIDS 进行更深入的了解和学习。很多青少年都过高的估计了自己对这一健康问题的理解。其他人则对学校开设性教育课程来提供他们所需的特别知识持反对的、批评的态度。这些课程通常不能提供

可操作性的信息来解决实际存在的问题,包括避孕、性关系及一些可能会导致性传染病的特定的身体接触的模式(Buysse,1996)。例如,许多州和联邦法律禁止学校将教授正确的避孕套使用方法作为性教育课程的一部分,甚至也不能作为针对 AIDS 和 HIV 的预防教育课程的一部分(Collins,Leavy,& Kann,1995)。

**非自愿性行为** 青少年会接触到很多在电影或电视中出现的性爱镜头,这使得他们认为性比现实生活中的要更直接更令人满意。而通常他们并不能在性爱关系中找到那种情感上的亲密和理解。而且许多青少年,尤其是女性青少年很容易受到性骚扰。在一个由 7、9 和 11 年级女孩组成的样本中,21%的人都报告说曾有过非自愿的性接触,程度从抚摸到诱奸或强奸不等(Small & Kerns,1993)。在许多例子中,非自愿性交出现在第一次约会,或某种约会关系之中。这显示了青少年早期性接触的本质是存在一些问题的。关于自愿性接触的界定不是很明确,男性和女性的性爱过程也是各不相同的,而且一些包括吸毒在内的高危险行为也可能导致非自愿的性接触。在一项对青少年参与性交之后的反应的调查中,澳大利亚研究者对本国的 7 个州进行了调查,调查对象为中学生(Donald, Lucke, Dunne, & Raphael, 1995)。要求学生回忆他们最近一次性经验的情境以及当时的感觉。大部分男性和女性都报告说感觉很好,而且年长的学生(16~17 岁)可能会比年幼的学生(15 岁以下)更为积极主动。对女孩来说,良好的感觉与以下五个因素有着极为紧密的关系:相信得性病的风险较小;与性伴侣有较为稳定的关系;已与自己的性伴侣讨论过避孕的问题;或已与性伴侣讨论过不通过性交而获得性愉悦的方式;喝酒或处于服用药物后的兴奋状态。对于男孩来说,良好的感觉

315

则与以下两个因素密切相关:与自己的性伴侣有较为稳定的关系;喝酒或处于服用药物后的兴奋状态。对最近性经历表示没感觉或很糟糕的人中,女孩所占的比例比男孩要高,而且年龄小的女孩所占的比例又比年龄大的女孩要高。

而在对最近的性经历表示出羞愧感的人群中,男孩与女孩所占的比例几乎是一样的。

缺乏成人的指导和监控以及缺乏与之探讨问题的机会,会使得青少年在最初的性经验中存在着一些风险,甚至导致虐待或一些消极的体验。许多人都会遇到这样一些性方面的问题:意外怀孕、对婚姻不忠、强奸以及其他非自愿的性接触形式、儿童性虐待的色情文学、性传染病。这些都表明提高青少年的性成熟度这一社会化的进程需要来自家长、老师以及宗教领袖等多方面的共同努力。

**避孕** 虽然许多老师和父母并不将避孕作为青少年性教育的一部分,但美国青少年仍然越来越注意避孕的方法。1995 年的调查表明,78%的青少年在初次性交中采取了避孕措施(Alan Guttmacher Institute, 1999)。不幸的是,他们并没有坚持,而且在一些情况下,他们的避孕方法是不正确的。避孕的方法与宗教信仰、家庭观念和行为,以及团体规范有关。

在一项对 15—19 岁男性青少年的全国性调查中,30%的人报告说在任何情况下都坚持使用避孕套,57%的人报告说在以往的性交中曾使用过避孕套。这一调查结果要比 20 世纪 80 年代初期的调查结果高(Pleck, Sonenstein & Ku, 1991)。然而,仍有 70%的青少年并不坚持使用避孕套,有的人甚至根本就不使用避孕套。有一种观点认为男人对避孕负有责任,他们应该关注配偶的意愿,也应考虑到 AIDS 的预防。但由于使用避孕套会减少性愉悦而且令人尴尬,因此避孕套并不被持续的使用。个体在费用、收益、宗教信仰方面态度的多样化,以及缺乏正确使用避孕方法的知识是避孕技术在美国青少年中普及得不成功的主要原因。

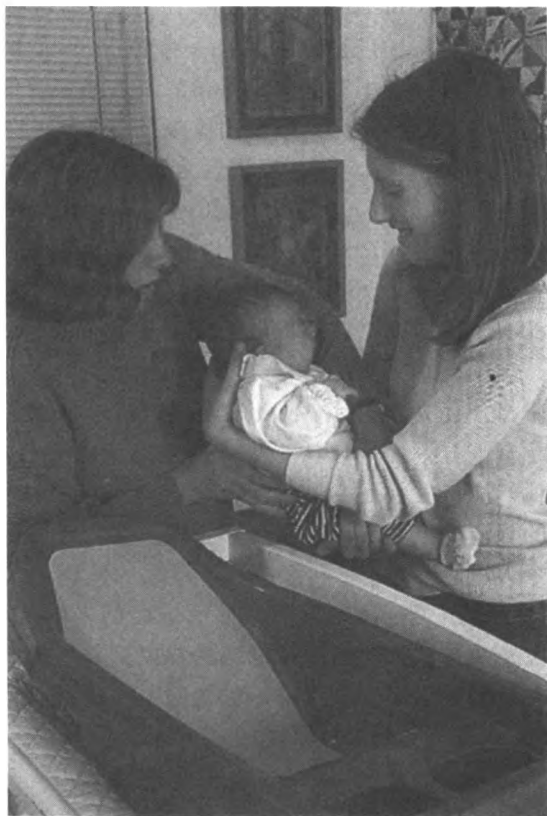
### 青少年早期的怀孕

过早进行性行为的一大后果就是在青少年早期的怀孕。1997 年,几乎有 49 万婴儿的母亲是 19 岁或 19 岁以下的女性青少年。从 1990 年开始,未成年少女的生育率(每一同年龄段 10 万名妇女中的生育数)在 10—14 岁这



一年龄段降至 1.2, 在 15—19 岁这一年龄段降至 53 (U. S. Bureau of the Census, 1999)。一些宣传预防早孕的社会法规以及针对家庭计划和流产的公益事业都倾向于强调青少年早期的怀孕对于未成年少女及其婴儿所带来的消极后果。然而, 有关对未成年怀孕的研究发现, 一般来说这些女孩的态度、心理健康状况及认知能力与那些有过性活动但未怀孕的女孩并没有什么区别。人们, 一定要注意, 千万不要仅仅因为她们怀孕了, 就给她们贴上坏女孩的标签!

**未成年怀孕的后果** 未成年怀孕的现象是非常复杂的也是非常敏感的, 这涉及到未成年母亲与父亲、他们的婴儿、他们父母的生活、学校、咨询机构以及专为帮助未成年父母的家庭



青少年怀孕后的恢复状况极大地取决于家庭所提供的社会、物质、及心理支持。她的父母必须在替她打理一切和完全不管之间找到一个平衡的中间点。© Bill Aron/PhotoEdit

而设的规划机构 (Franklin, 1988; Caldas, 1993)。未成年怀孕及生育对年轻妈妈和其婴儿的影响和后果取决于怀孕时的心理社会性环境。在青少年早期, 在不同的年龄段 (例如 14 岁和 18 岁) 成为母亲是有区别的。对年龄更小的青少年 (低于 14 岁) 来说, 怀孕是未经准备而且常常是非自愿或强迫性性交的结果。对于年龄较大的青少年来说, 她们的性伴侣年龄通常和她们的年龄相差不超过两岁, 而且即使是意外怀孕, 大部分女孩仍然选择将孩子生下来 (Alan Guttmacher Institute, 1999)。通常未成年怀孕有三种后果: 贫困, 有虐待子女的危险, 由于缺乏父母照料可能会有产后并发症的危险性。

这其中最显著的影响就是贫困。有人曾经在 27 岁以下的非裔、西班牙裔和白人女性中做过关于初次怀孕年龄与家庭收入之间关系的研究 (Moore et al., 1993)。这种影响是通过一系列个人与家庭的因素起作用的, 随着初次生育, 他们要面临很多的问题, 诸如继续学业、结婚以及工作种类和个人收入。在非裔美国女性中, 不论在哪个年龄段, 初次生育之后的贫困指数都很高。然而越早开始抚养孩子的非裔美国女性, 她们越倾向于生更多的孩子, 这使得她们更加贫困。在西班牙裔女性中, 推迟要孩子的时间使得她们能够受到更高级的教育, 这也使得她们未来的个人收入更高。在白人女性中, 推迟生育年龄可能的结果有: 结婚推迟、更少的孩子以及更高的个人收入。对以上三个民族的人, 尤其是白人和西班牙裔人来说, 生育年龄越迟, 摆脱贫困的机会也就越大。

另一个存在于未成年父母中的问题就是: 年轻女孩的母性与抚养孩子的实际经验之间存在着差距。以下是两位年轻母亲的评论:

安 (14 岁): 当我怀孕的时候, 我的父母想让我去流产, 但我在家中是唯一的孩子, 这使我常常感到很孤独。因此我说: “我要保住孩子, 因为现在可以有一个很亲近的人了, 以后我不再是孤身一人。” (Fosburgh, 1977, 第 34 页)

玛丽 (17 岁): 感觉太棒了, 因为现在我有

了自己的孩子,而且没有人能从我身边夺走他。他是我的,是我生了他,他太棒了。他是真实存在的、能够给我欢乐的。他可以让我哭、让我笑、让我为他发狂。(Konopka,1976,第39页)

许多青少年并不具备足够的情感、社会经验、经济能力来维持这种抚养关系。他们可能从未想象过,他们必须时常牺牲自己的需要以满足孩子的需要。这种母性与现实之间的矛盾所带来的后果就是母亲易将自己的不满发泄到孩子的身上。这种儿童虐待的危险性在未成年父母组成的家庭中很容易发生,尤其是当贫困因素和单亲家庭结构和早孕同时发生的时候(Gelles,1989; Zuravin,1988)。

分娩并发症可能会对新生儿的健康造成极为可怕的影响。年轻的母亲是否会比年长的母亲更容易出现这种并发症呢?小于19岁的母亲在怀孕最初的三个月比年长母亲对怀孕的关注更少一些。17岁以下的母亲所分娩的婴儿比那些20岁或30岁左右的母亲所生的婴儿危险更大。他们在第一年的死亡几率、新生儿早产及重量不足的几率以及因分娩综合症所导致的婴儿神经损伤的危险都很高(McCarthy & Hardy,1993)。因此未成年母亲更有可能面临不得不抚养一个有发展性障碍的孩子的局面。然而,这些危险因素大部分是由于社会经济因素而非由于父母年幼所导致的生理不足。对很多在城市医院中出生的新生儿的调查发现,那些年轻的母亲(小于20岁)实际上不太容易罹患孕期综合症,而且产后状况也比年长的母亲要好很多,尤其是当贫穷因素也被考虑在内的时候(Roosa,1984; McCarthy & Hardy,1993)。

对于未成年怀孕的青少年来说,结婚是否比不结婚好?未成年怀孕与未成年婚姻对未来受教育情况、工作以及婚姻稳定情况有着截然不同的影响。在未成年时就生育可能会导致更低的学业成绩及工作水平,而这与少女是否结婚并没有必然的联系。未成年婚姻的离婚或分居概率比20岁以上的婚姻可能更高。令人惊讶的是,在没有孩子的未成年婚姻中分居或离

婚的概率比那些有孩子的要高(Teti & Lamb,1989)。提到经济来源,在第一次生育时就结婚的青少年的家庭收入比那些生育之后仍保持单身的人高要(Astone,1993)。

是什么样的因素影响了青少年在性方面的明确决定,如是否要孩子。派特(Pete)和德森提斯(DeSantis)(1990)做了一个研究,对象是5名怀孕和刚分娩的非裔女孩,这5名女孩都是14岁,就读于8年级,她们均来自佛罗里达州迈阿密的低收入家庭。虽然是小样本,但这次研究的针对性很强,因为它考虑的是一个特定团体的观点。但是,不可草率地将观测结果外推到所有的非裔未成年母亲或所有的未成年母亲。

在对这些年轻母亲的访谈中,一些因素与我们对于未成年怀孕的观念不符,也有一些证实了我们日常的一些观念。首先,女孩性行为的机会均减少了。即使是14岁,她们仍然抱怨自己必须建立一段基于信任和爱的关系之后才能开始性活动。她们并没有因为要避免受孕而推迟性活动,而且她们相信自己的性伴侣不会抛弃她们。

其次,由于种种原因,她们并未采取避孕措施。一些人坚信自己不可能怀孕。“我想我还太小了不可能怀孕”。一些人则完全依赖于男友去采取这些措施,但是这种措施未能持续采取或根本就是名存实亡。女孩不明白该怎样正确地避孕,她们也缺乏坚持采取措施的手段。

第三,女孩都报告说她们平时有大量的空闲时间。她们都与成人生活在一起,但成人却未能对她们进行有效的监控。一名女孩在她母亲忙于工作的时候搬出了家。另一名女孩与她的祖母一起生活,但祖母从未和她讨论过关于性或社会生活方面的事。虽然这些女孩<sup>317</sup>都表示与父母及监护人关系很亲近,但这些人从不关心她们的社会生活或和她们探讨有关性的问题。

第四,这些女孩都尽可能的否认自己怀孕的事实。“即使黛比消失了一段时间,每天早晨身体都不舒服,而且还晕过去好几次,她仍然坚

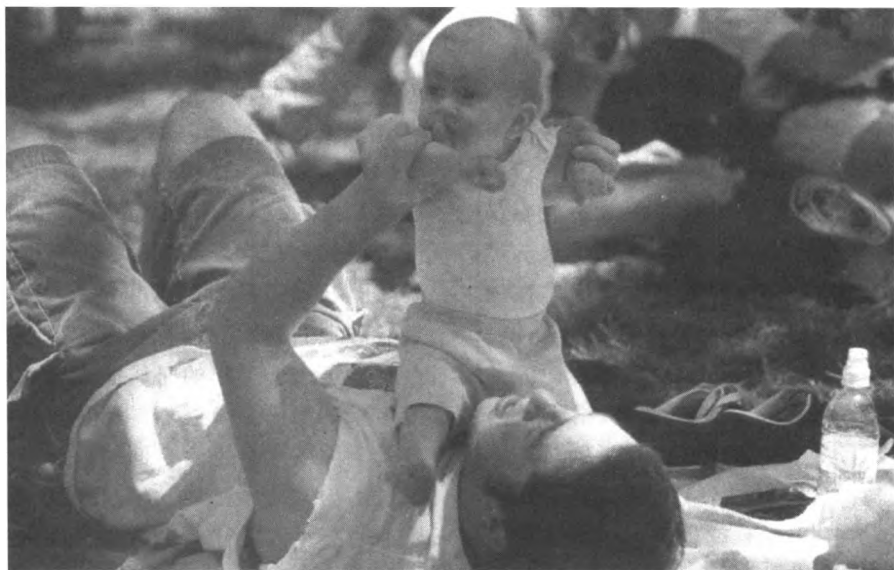


决否认自己是怀孕了。这种状况持续了整整七个月……因为黛比明确地说,“只要我不告诉大家我怀孕了,我就不会成为大家关注的焦点””(Pete & DeSantis,1990,第151页)。

最后,这些女孩都相信,女人一旦怀孕就应该肩负起把孩子生下来并养大的责任。因为她们在承认怀孕这个事实之前已经拖了太长的时间,所以流产已经是不可能的了,而且她们也从未考虑过要流产。这些孩子的父母及监护人们都不认为她们应该结婚,因为他们认为这些女孩都还太小。所有这些婴儿的父亲都仍然保持着与这些未成年母亲与婴儿的联系,也都参与了照料婴儿,并提供一些经济上的援助。其中三名父亲甚至每周末都把自己的孩子接到家里去。虽然这些女孩的父母及监护人对于此事都深表遗憾,但他们并没有因此排斥这些女孩,一些人甚至认为自己对此事也负有某些责任。因此,怀孕及生育并没有削弱对女孩的社会支持。

**未成年父亲** 虽然以往关于未成年怀孕的焦点都集中在女孩身上,但是目前人们已经越来越多地关注未成年的父亲了。要统计这些未

成年父亲的数目是非常困难的。许多未成年母亲自己也不清楚孩子的父亲是谁,而且让未成年女孩怀孕的男子一般都是年龄较大的男性。例如,在1992年时有518000名低于20岁的美国女性生产,但只有129000名低于20岁的男性被指认为是孩子的父亲(U. S. Bureau of the Census,1996)。在这些未成年的父亲中,大部分人与孩子母亲的年龄差距不超过两岁,只有20%的父亲比母亲要大五岁或五岁以上(Alan Guttmacher Institute,1999)。大多数对未成年怀孕的研究都发现,许多父亲在孩子出生后的第一个月仍与母亲和婴儿保持着联系。然而,到孩子上学之后这种联系就中断了。一项调查研究显示,半数以上新生儿的父亲每周都会与自己的孩子联系一次,但到孩子上学以后,只有25%的人仍然每周去看望孩子一次(Lerman,1993)。一些未成年父亲选择与孩子的母亲结婚,另一些则会与她们同居一段时间。通常她们仍然会继续约会。在一些个案中,他们在孩子出生的数年之后选择了结婚。在许多个案中,不论两人结婚与否,这些父亲仍会给母亲和



目前人们对过早地成为父亲给男孩的心理发展所带来的影响还知之甚少。是什么样的因素使男孩承担起抚养并照顾自己孩子的责任?又是什么样的因素使得他们将这种责任完全推给女方呢? © Cleve Bryant/PhotoEdit

孩子提供经济支持。有许多父亲受教育水平较低,受雇佣的机会也很少,所以他们能够提供的物质支持是非常有限的(Robinson,1988; Hardy & Duggan,1988)。

威廉·马斯里奥(William Marsiglio, 1989)对非裔男性青少年和白人男性青少年对怀孕的解决办法及组建家庭的倾向性进行了比较。他们先问被试一个假设性的问题:“请设想你一直与一个与你年龄相仿的女孩约会,上星期她突然告诉你,她已有了两个月的身孕。假设你的女朋友希望你与她和孩子居住在一起。”然后问这些男孩,他们与孩子共同居住的可能性有多大,他们对此事持什么态度,他们对此决定有什么积极和消极方面的评估以及从总体上说他们希望怎么解决这一问题。

非裔青少年通常不会选择流产来解决问  
318 题,即使把未成年父母的教育问题考虑在内的话也是如此。非裔美国男性青少年比白人男性青少年在与孩子一起生活的态度上表现得更为积极,他们希望有机会去照顾孩子并满足孩子们的日常需要,并认为自己应该负起更多的经济方面的责任。在另一方面,非裔美国男性青少年和白人男性青少年对这一状况的消极结果看法是相似的。白人男性青少年更可能会将此情况视为阻碍他们继续学习的主要因素,所以他们会减少与女朋友相处的时间。而在另一方面,非裔美国男性青少年和白人男性青少年对这些消极结果的评估也是相似的。

此研究表明,非裔美国男性青少年对继续与孩子及其母亲保持关系持积极的态度。然而,在现实生活中的行为模式并没有为这一理论提供证据,可能是由于非裔美国男性青少年在他们有第一个孩子之后由于太年少而无法离开自己的家庭,也可能是因为非裔美国男性青少年找到一份稳定工作的机会较少,所以他们无法给自己的孩子提供经济支持。另一种解释则是,在非裔美国青少年聚居的社区,孩子母亲的家长会更希望她和她的孩子一起居住,所以这些未成年父亲也就没有机会满足自己的愿望。成为一个孩子的父亲会给男性青少年带来

一种混杂着骄傲、羞愧以及焦虑的复杂心情。他必须为自己使别人怀孕的事实负责,而这可能会给他所在乎的人带来很多的痛苦和矛盾。他也要为这次意外怀孕提出解决方法。他可能会对新生儿的出生有一种排斥感。同时也会对抚养新生儿有一种责任感,哪怕这会使他终止学业以及过早的进入劳务市场(Hendricks & Fullilove,1983)。

以往在未成年父亲的态度、知识和行为以及成为父亲对青少年未来发展的影响方面几乎没有系统的研究(Marsiglio,1993; Meyer, 1991)。研究者认为应着重加强父亲的责任,不仅是指他们对母亲和儿童的经济支持,而且也是指他们应该与自己的孩子进行交流。例如,学校咨询师在对未成年母亲及孩子未来心理发展的支持方面会提出比未成年父亲更为明确的建议(Kiselica, Gorczynski, & Capps, 1998)。青少年父亲的家庭规划项目、父母教育以及职业教育等都应强调为未成年母亲和孩子提供更好的社会环境,同时也应该致力于帮助未成年父亲的心理社会性发展。

对男孩和女孩来说,防止早孕的关键就是在性生活中坚持采用避孕措施。在女孩中提高自我效能感及对高等教育目标或职业培训水平的预期是一种很重要的预防手段(Plotnick, 1992; Ohannessian & Crockett, 1993)。在男孩中建立更高的社会期望并明确一旦成为父亲所需承担的经济社会责任,也可能是一种有效的干预手段(National Urban League, 1987; Olds, Henderson, Tatelbaun, & Chamberlin, 1988)。

## 心理社会性危机:团体同一性与疏离感

在心理社会性发展的过程中,对个性的追求和人际关系之间总存在着诸多的矛盾。一些文化强调人的个性,而另一些文化则认为人际关系要比个性更重要。然而,在不同的社会背

景下,个体都必须解决好自我的这两个方面:“我”为个人情感、行为和活动负责;“我们”则需为集体、社会以及团体的存亡和发展负责(Trianisdis,1990)。在青春期刚开始的几年里,青少年就会面临一种新的心理社会性矛盾,即他们必须依赖于某个特定团体,而如何作为团体的一员和谐地与团体共存是主要的先决条件。这一矛盾就是团体同一性与疏离感。

## 团体同一性

在青少年早期,青少年会形成一种图式,一整套和谐的、整合的观念,这些观念和一些团体的规范、预期及等级地位有关。同时,他们也会形成对自己所属团体和自己希望加入的团体(偏爱团体)的心理表征(Gurin & Markus, 1988)。这些图式通常还伴有强烈的情感认识,很可能还有一些行为模式。当一个青少年准备进入社交圈时,积极的团体同一感使他感到自信,即认为自己与这个社会具有一种有意义的联系;这种良好的团体同一感还会帮助他们形成关于社交的各种认知,使他们具备各种社交技能。一个人所属的团体可以反映出他的自我概念及其对社会生活的期望。

青少年早期是一个探索时期,是对自身在本质上属于哪个团体的内在询问。青少年时常问自己“我是谁?”“我将走向何方?”等问题。虽然团体的归属可能是他们最迫切关注的问题,但其他关于团体认同的问题也会同时出现。青少年会考虑自己与核心家庭成员或大家庭成员之间联系的实质,并开始理解自己的种族、民族、文化和性别身份所具备的独特特征。他们可能会被多种多样的组织所认同(例如,宗教上的、政治上的)。研究表明,在绝大多数积极的社交模式中,同伴团体并不会取代与父母家人的联系。青少年的社交支持网络以家庭为根基,然后扩展到亲密的同伴关系之中。那些有着健康的心理以及具备良好适应策略的青少年都拥有积极的社交关系,他们与父母或其他家庭成员保持着亲密、值得信赖的关系,也会形成

充满信任感和安全感的友谊(Raja, McGee & Stanton, 1992; Levitt et al, 1993)。

在寻求团体归属的过程中,青少年都会面临着个人需要和团体规范及价值观是否适合的问题。自我价值的评定是在与其他团体成员的比较以及被其他成员认同的过程中产生的。在12~18岁的这一阶段中,个人对于社会承认、归属、领导权以及地位的需要会体现在各种各样的团体认同和排斥中。如果能解决好团体同一性与疏离感的矛盾,青少年就会发现自己所属团体会给予自己一种归属感,满足自己的社会需要,并帮助他们更好地表达社会自我。他们就与社会团体的生活建立起心理上的联系。

## 团体同一性产生的认知过程

团体同一性最早并不是产生于青春期。在儿童时代,人们就会意识到自己是某一团体的成员或自己希望加入某一组织。幼儿倾向于根据日常活动来定义团体。相比较之下,年长的儿童则更可能会理解到团体对人们态度、价值观以及对兴趣形成的影响,并理解团体接纳或排斥对一个人自我概念的影响。他们开始有能力形成对各种团体的观念(Bettencourt & Hume, 1999)。形成团体同一性所必须的三个认知能力就是:团体表征、运算及反省思维。

**团体表征** 团体表征提供了关于团体同一性的最早形式,反映了用符号和语言来表示团体成员关系的能力。婴幼儿拥有大量的团体经验,他们能够用语言和图像对团体成员关系进行心理表征。在青少年早期,个体对团体与团体之间关系的表征能力扩大了,因此青少年能够同时对更多的团体形成表征,包括在直系家庭、学校及同伴之中。这种表征能力的扩展可能是由于个体进入了更为多样化的团体环境,也可能是由于表征技能的增加,也可能是由于个体在各种团体中建立个人地位时提出了新的社会要求,也有可能是与生长发育相伴的神经系统成熟的产物。

**团体运算** 团体运算包括个体一系列的、多样化的进程:加入某一团体、形成对内团体和

外团体的态度(社会刻板印象、退出团体或被团体排斥以及在团体中掌握领导权)。在幼儿及学前儿童中可以部分地观测到这些运算。他们通常是某一团体的成员,通过游戏来调和角色与团体其他成员之间的矛盾,并且将自己作为家庭、学校以及朋友关系中的一部分来加以谈论。团体运算可以在邻里之间被观测到,一些儿童会被孤立,而另一些则会被接纳并得到支持。儿童在5~6岁时可能会加入运动队并感受到团队精神、团体协作以及团体自豪感。对4、5年级儿童的研究显示,一些儿童已经开始感受到社会孤立感和社会排斥感(Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Farmer & Rodkin, 1996)。在青少年早期,青少年会发展更多的高级技能和策略,以便自己更好地与所属的团体加强联系,获得接纳或归属感,参与领导组织及团队建设,并且更关心自己被团体排斥的可能性。这些技能在青少年面临更多的团体及其所带来的多样化联系时会得到精炼和扩展。

**对团体的反省思维** 形成团体同一性所必须的概括化过程包括反省与比较性思维。它要求对自己所属团体的去中心化,进而能够更好地考虑他人对这些团体的感知,评估该团体的强项与弱项,并考虑团体成员关系对一个人在社区里所受待遇的影响。在青少年早期,青少年的典型特征就是对自己的团体成员关系、对区分团体及限制团体成员的界限和障碍以及对成为某一团体成员所带来的社会影响都有了全新的意识。形式运算思维的出现,可能会帮助他们获得新的能力,并对社会关系及复杂的社会系统产生预期与反映。

### 团体同一性的四个维度

根据以上所描述的形成团体同一性所需的三种能力,我们假设团体同一性的实际形成包括四个相互联系的因素:(1)将人进行分类以及对团体成员突出特征的把握;(2)自己曾经是某一团体的成员;(3)对团体的情感投入;(4)对某一团体的社会评价及其与其他团体的关系。

320 将人进行分类以及对团体成员突出特征的

**把握** 从幼儿时起,儿童就开始使用性别和年龄这种分类标准来区分团体(Leinbach & Fagot, 1986; Martin, et al., 1990; Lobel & Menashri, 1993; Hirschfeld, 1994)。幼儿会有一种自己是家庭这个团体中一员的感觉,并能了解到一些人是同属于这一团体的,而另一些则不是(Newman, Roberts, & Syre, 1993)。随着与社会接触的更为广泛,儿童能逐渐分辨出多种多样的团体。到儿童中期,他们也认识到自己同时隶属于多个团体,诸如家庭、运动队以及朋友团体(O'Brien & Bierman, 1988)。

一般来说,团体通常会用某些界限来限制其成员数,也有某些标志来将其成员聚集在一起。在青少年早期,青少年学会去了解、分类、并借助非正式团体网络来获得一种相对平等的学习环境,在这种环境中形成他们的社会地位,进而帮助自己明确个人的归属感与价值感。语言和身体语言的使用、衣着风格、经常活动的地区、行为(诸如吸烟或吸毒)以及所参与的特定活动,这些都是可以界定团体成员的标志,并能够使成员获得一种团体认同感。朋友之间也许会发明一些独特的谈话或表达方式来定义自己的团体,并巩固成员的资格。随着时间的推移,在同一团体内的成员的相似性增加,这也会使他们对特定价值观和行为的认同感更加明确。虽然许多研究这一进程的文献都是针对诸如吸烟、酗酒、逃学等不当或高危险行为,但这些文献记载仍然支持青少年的亲社会认同感(Dielman, 1994; Berndt & Keefe, 1995)。

**曾为某一团体成员** 在体育课上,一个人可能今天被分到红队,明天又被分到蓝队。这些分组并不能促进一种有意义的团体同一感。但是,如果一个人加入了一个乐队,每天与队员一起排练,一起出去玩,一起乘车旅游,一起聚会,那么就会开始形成作为一个“乐队成员”的感觉。团体同一性是通过持续不断的相互作用而产生的,通过这种相互作用个人会逐渐被其他成员所熟悉和了解,同时也会越来越了解其他成员(Reicher, Levine, & Gordijn, 1998)。去年大家在一起时玩乐的活动,可能

会延续下来成为团体的一个传统活动,或成为团体所选定的用来强调彼此之间重要性的某种仪式。

当然,团体的成员总是会有变动。一个人可能会转入新的学校、加入新的团队或俱乐部。但不管在什么情况下,形成团体同一性都要求个体和团体成员之间必须有一定程度的相互交流并且自己曾是某一团体的成员(Worchel, 1998)。在这里我们可以看到“我”和“我们”之间的联系。“我”可以被看作是一个寻求组织的个体,选择加入某一团体或避免加入另一些团体。如果“我”加入了某一团体,并且有了某种与他人共享的某种经历、背景,那么他就会形成并内化为某种价值观、信仰以及团体成员普遍的行为模式,这可以不断的对“我”进行修正,并对“我们”进行加强。

**对团体的情感投入** 随着青少年生理的发育,他们的情绪强度也随之增长。青少年早期的个体,对其所属团体的认同感及奉献就证明了这一点,这些团体包括家庭及亲属群(Bettencourt & Hume, 1999)。有人将这看作是爱国主义和民族主义的萌芽,是一种对所属团体的自恋,以及将团体看作是扩展的自我并将全部精力都投入其中的一种自恋行为(Markovsky & Chaffee, 1995)。这种情感投入的例子有很多,包括对所属团体表现出的自豪感、在与其他团体成员比较时有理想化自己团体成员的倾向,有自我牺牲以支持或帮助团体完成目标的意愿(Reicher et al., 1998)。这种情感投入的积极方面就是感到被团体其他成员所吸引,而消极方面则因为被背叛而感到抑郁和嫉妒。亲密程度越高,所受到的伤害也就越大。情感投入同时也是解释青少年不愿离开某一团体的原因,即使该团体已经不能满足他们的需要了。这是一种深层次的认同,在某一阶段是对团体而言,但是在更高的阶段上则是对个体的团体角色而言。

**对某一团体的社会评价及其与其他团体的关系** 由于新的自我能力的出现,青少年能够对不同的团体进行评估,并能够分辨在不同身

份的团体(例如,民族、宗教、性别、地域、社会等级)和不同联系的团体(朋友的各种组成方式、密友、家庭成员、乐队成员、队友)之间的相似与差异,而这与每个人的命运都息息相关(Prentice, Miller, & Lightdale, 1994)。青少年开始意识到自己身边的团体成员存在着地位和等级上的差异。他们了解到其他人对自己所属团体的看法,并形成自己关于其他团体的价值观,并意识到这一点的重要性(Dunbar, 1997)。青少年会花大量的时间去分析和评估身边的团体。对民族和民族身份的研究明确显示,青少年能够分辨负面观点与歧视的区别,并对自己所属的民族团体表现出自豪感(William & Thornton, 1998; Valk, 2000)。在某些情况下,当一个团体面临威胁或遭到贬低时,这一切都使得该团体成员间的凝聚力增强(Dietz-Uhler & Morrell, 1998)。非常重要的一点就是,团体同一性是在社会现实这一大环境下产生的,在这一环境中,团体自身所处的社会阶层可以帮助人们对团体的优势及作为团体成员的自身做出判断和评价(Luhtanen & Crocker, 1992)。

## 疏离感

321

疏离感是指一种社会疏远感、缺乏社会支持或者是缺乏有意义的社会纽带(Mau, 1992)。疏离感通常被认为源于有关共同同一性(common identity)和共同纽带(common bond)以及两者间的相互联系缺失所导致的困境。当青少年被迫承担某一角色或被要求屈服于他们并不赞同的团体期望时,由共同同一性造成的疏离感就产生了。这种情况常常是由固定的传统模式、民族主义或者学校及社区中高人一等的优越感所造成的。在这种条件下,青少年感到他们的意向、信仰或价值观不同于他们所属的那个团体。在很多学校,一些学生被排斥主要是由于他们是少数民族、有生理缺陷或发育迟缓者,或者是由于缺乏社交技能或学习动机。这些学生常被认为是小人物、性格孤僻、闲散或是被遗忘的人(Clark, 1962; Rigsby & McDill,

1975; Brown et al., 1993)。在一项对团体的同一性的追踪研究中,斯特劳斯(Strouse, 1999)发现,在这个不受人欢迎的团体中,并不是所有的学生在4年的大学生活后仍保持着以往受排斥的状态。许多学生的改变都是围绕着成为共同团体成员来进行的,通常是通过寻找新朋友、参与社会活动以及努力取得好成绩来实现。疏离感还与共同联系少有关。当青少年无法建立正常的人际关系纽带时,他们也就无法获得这种纽带所给予的接纳感和情感支持。这种类型的疏离感也许是由一些不同的因素造成的。比如当父母对自己冷漠、疏远或排斥时,儿童会觉得自己无法依赖家庭,无法将家庭当作自己情感或物质支持的来源(Dishion, Poulin, & Medici Skaggs, 2000)。他们缺乏一种归属感,而这又与团体同一性紧密相关。在这种淡漠的亲子关系下,这些青少年的社会技能少得可怜——他们或者特别具有攻击性和占有欲,或者表现出过分的疏离感和社交无能(Poulin, Dishion, & Haas, 1999)。随着时间的推移,这些社交技能发展低下的孩子就不太可能形成令人满意的社会关系,并且很可能会导致他们出现犯罪行为,而这些正反映了他们对家庭和同伴的疏离感。

疏离感也可能是由于个人的性格特点如害羞、内向或者缺乏社交技能造成的。一些青少



虽然大多数青少年有时都会觉得自己像个局外人,但是对于一些青少年来说,疏离主要的模式是他们不能体会到和谐的团体归属感。© Michael Newman/PhotoEdit

年有社交焦虑,他们不信任其他人或者是在交往中过于谨慎,这些妨碍了他们的人际交往。另外一些人自我意识过强,他们过分地关注自己的感觉和想法,从而妨碍了他们的社会交往(Kochanska, Murray, & Coy, 1997)。由生病、残疾或自我无能感所带来的羞愧感,可能会导致他们感觉到被团体排斥而不愿意去建立自己的社会纽带(Fife & Wright, 2000)。

最后,疏离感还可能是共同的同一性和共同情感纽带共同作用的结果。例如,来自不同种族的团体,在邻里之间很难保持友谊,但在学校环境下要做到这一点却很容易。如果一个非裔美国人和一个白人在学校成为了亲密的朋友,在回到社区后,他们都会感到自己被同种族的同伴所疏远。那些新来的移民青少年在他们适应当地文化前也会经历这种矛盾。当他们开始使用美国语言和练习美国语言时,他们会感到与自己父母之间的距离明显增加,但仍没有与美国同伴形成亲密的相互支持的友谊,自己仍被他们视为外来者。

### 疏离感对团体同一性和个体同一性的作用

在某种程度上,疏离感的经历对团体同一性和个体同一性的形成非常重要。一段时期的孤独和离群可以帮助青少年更好的认识社会接纳的重要性。而且,团体疏离感的经历可能会使得他们感到自己与团体成员之间格格不入。由于不能被接纳所引起的不满可以使个体认识到每个人观点的差异性。然而,极端地说,对于这种危机的消极解决方法可能会使青少年缺乏社会整合能力,而这种缺乏对于他们调整关于学校 and 自我评价的观点有着重要的启示意义,并将最终促进他们心理社会性的发展。个体整合和参照团体之间长期的矛盾会导致个体在健康、工作、情绪控制、家庭亲密关系的形成上存在着终生的困难(East, Hess, & Imler, 1987; Spencer, 1982, 1988; Weigel, Devereux, Leigh, & Ballard-Reisch, 1998)。

## 核心过程:同伴压力

青少年的家庭背景、兴趣爱好以及衣着风格很容易使他们在邻居和学校中找到自己的所属团体,这种关系对他们来说具有持续性和特殊的意义。通常在高中阶段,同伴团体的社会结构就已经确立了。团体中的老成员向新来者施加压力,使其参加这一组织或那一组织。同伴压力(peer pressure)的产生源于遵守团体规则,向其他成员显示忠诚及承担义务的需要。同时,来自团体外的预期及刻板印象也会加强成员与团体之间的联系,以此来防止成员脱离自己的团体而加入到其他团体。同样,已被某一团体接纳的人比那些远离团体的人更容易被社会系统所接受。

通常,同伴压力这个词代表着一种消极的含义,是指青少年由于惧怕被团体排斥而做出违背自己信念及价值观的行为。然而在这里,我们给出的是另一种不同的含义,它突出表现了团体对成员越来越重要的影响作用,这种来自身边每天交往的同伴的压力不应该被必然地看作是强迫和压制。在更多地情况下,这种来自同一社会空间内同伴的交往与相互作用可以促使青少年产生一种微妙的共同适应,并促成及指导他们主观世界的形成,就像是婴儿和关爱他的人共同形成了某种成熟的规则一样。

### 团体归属感的形成

青少年在接受团体压力和社会影响后形成了他们的团体归属感,这一进程为青少年解决团体同一性与疏离感这对矛盾提供了适当的情境。当青少年能够按照自己的期望来形成自我观念的时候,也就到了他们智力发展的关键期。而这些他们所能觉察到的期望是一种驱动力,使得他们表现的更勇敢、更杰出、更自信。这些期望可以帮助我们更好地确定他们的社交技巧和能力的发展情况。同伴压力作为青少年追求

团体地位的动机,对青少年的自我形象和自尊的发展起到了积极的作用。在青少年自我评价的发展过程中,这些需要在他们被所属团体评估时起着十分重要的作用(Hoge & McCarthy, 1984)。

青少年作为同伴团体中的一员,其影响力比作为单独个体要大的多。他们开始理解集体事业的重要性。团体会使其成员之间加深联系和避免孤独。当遇到家庭矛盾时,青少年可以向其他团体成员寻求帮助和安慰。虽然在融入团体的过程中,每个成员必须要压抑自己的个性并与他人一道为团体做出贡献,但加入团体的益处使他们乐意并期待这样的行为。

### 特定领域中的团体压力

团体压力会体现在各种领域中,包括在团体、学校、家庭中所花费的时间;所取得的学业成就;吸毒;表现出不正当行为;性行为;参与宗教活动;社区服务;甚至体现在对衣着、音乐和娱乐活动的喜好方面。在特定的团体中,团体压力会着重体现在一到两个领域中而不是每一个领域中。例如,在对好孩子团体、坏孩子团体和不合群孩子团体的比较研究中发现,坏孩子团体中,最为强烈的团体压力是体现在不正当行为的表现上;好孩子团体由于学业上遇到麻烦而感受到的团体压力比坏孩子团体更大;而同伴参与的压力(与同伴一起度过空闲时光)对于这三个团体是相同的(Clasen & Brown, 1985)。

吸烟常被作为受同伴团体影响的行为实例而加以研究。例如,一项有关同伴影响吸烟行为的调查研究发现,坏孩子团体(由瘾君子、极端分子和小混混组成)中的成员每周的吸烟量是一般孩子的4倍,是好孩子团体中成员的10倍(Urberg, 1992)。有人认为,在坏孩子团体中,成员必须做出与此种行为相符的行为,这种团体压力对他们来说可能是非常大的,因为在其他团体中,与吸烟有关的行为规范更有弹性。



## 个体自主权与团体归属的矛盾

团体并不要求成员完全的服从。实际上,绝大多数团体正是依靠其成员的独特个性来保持自身的性质和活力。然而,在维持团体的结构、增强团体对满足个体需要的影响力方面,团体的内部一致性是非常重要的。事实上,很多青少年在服从团体要求时会得到某种安全感。在少数具有明确性质和特点的团体中,这种特点也可以使其成员对自己有更为明确稳定的认识。在服从团体压力的过程中,青少年对“我是谁”、“我将向何处去”等问题有了更明确的认识。

青少年会发觉,有时在自己的需要、价值观和同伴的期望之间存在着矛盾。例如,他们觉得在团体中智力技能并不受到重视;他们总是被要求去参加一些他们并不喜欢的社会活动;团体还常鼓励他们从自己的家庭中独立出来,这比他们自己的期望还要强烈。在大多数情况下,青少年的个人价值观常被团体压力所塑造和改变,这使得他们与其他团体成员之间的相似性也增加了。然而,如果团体期望与成员自身的价值观分歧过大的话,那么要建立令人满意的团体地位就会变得非常困难。

323 结果,青少年就会面临这样的矛盾,即他们必须努力去在成为团体成员的诱惑及放弃自我信念的代价之间寻找平衡。

## 进一步探索: 黑帮

在20世纪20年代末和30年代,有一项犯罪调查对黑帮的作用进行了分析。当犯罪是典型的团体行为时,通常会有两个或两个以上的男孩参与其中。黑帮被看作是一种社会团体,但不同于那些存在于邻里关系中的更为稳定的团体。加入黑帮的动机通常是:“希望得到同伴的承认、认可和尊敬;为了寻找刺激;为了亲密的同伴关系,为了安全感和自我保护”(Burgess

& Bogue, 1967, 第300页)。这与青少年加入其他团体和俱乐部的动机没有多大的差别。然而,这些团体与其他团体的不同之处在于它强调犯罪行为并将之作为一项传统一代一代地传下去,而且团体的标准和价值观同常规观念正好相反。在实际中,诸如被逮捕、出现在青少年法庭或被遣送到矫正机构等会带给普通男孩羞愧感和耻辱感,但在黑帮成员看来则是一种骄傲和荣誉(Burgess & Bogue, 1967)。

即使是已过了很多年,黑帮的性质和那时相比并无大的变化。黑帮仍然威胁着整个美国的居民。他们吸收新的成员、参与暴力活动,而且他们与贩毒和暴力犯罪的联系越来越紧密。专家认为驱使青少年加入黑帮的因素是贫穷、追求归属感、希望得到爱以及被承认(Howell, 1994)。

青少年为追求爱、金钱、安全感及得到他人的尊敬而加入黑帮。加入黑帮的青少年通常在学校里表现不佳,可能曾遭到他人的排斥。这种学业的不成功使他们很难找到工作并有大量的自由时间。现代黑帮活动依靠下列因素的支持:日益扩展的毒品交易;容易得到枪支武器;高度发达的交流技术,例如手机和语音邮件,这使得黑帮成员可以以高度的机动性来调节自己的行为 and 加强对更广泛地区的控制。

黑帮的概念是与其团体同一性的主体密切相关的。虽然黑帮有一个崇尚暴力、犯罪以及反社会的价值体系,但他们仍是被认同的具有高度组织性的团体。他们有自己的服装、颜色、标志来作为自己的标识。青少年在加入帮会之后会觉得自己是有价值的,并可以受到老成员的保护。虽然黑帮活动具有很大的风险,但是黑帮成员数的增加表明了黑帮满足了当今青少年的许多需要,而这些需要并没有在社区、学校及家庭中得到满足。

欲知黑帮及避免青少年加入黑帮的预防措施详情,敬请登陆:[http://www.ncjrs.org/html/ojdp/2000\\_9\\_2/content.html](http://www.ncjrs.org/html/ojdp/2000_9_2/content.html).

对强制性团体压力的感受可能是在13或14岁时达到顶峰。此时青少年对团体认同是

最为敏感的,而且此时他们开始了自主行为并逐渐在感情上与家庭独立(Urberg, Shyu, & Liang, 1990; Lamborn & Steinberg, 1993)。在14~16岁的这段时间中,青少年在抵制团体压力方面会越来越老练。在面临团体压力及体味顺应或抵制压力的过程中,他们会对自己的个人价值观与团体期望相抵触的状况逐渐保持一种欣赏的态度。然而,如果被团体认同所需的情感代价太大的话,他们就会可能完全避开团体压力,这样就不能建立团体同一感,而这对青少年的心理社会性发展将会产生至关重要的影响。不能很好地解决团体压力与个人价值观之间的矛盾会给个人造成一种疏离感,从而使个体既不能为社会团体所认同,也不能发展个人的友谊。

## 民族团体同一性

少数民族青少年在建立团体同一性时所面临的最具挑战性的问题就是民族团体同一性(ethnic-group identity)的形成(Spencer &

Markstrom-Adams, 1990)。民族同一性不仅仅是指一个人属于某一特定民族团体的成员,它更进一步的意义是指作为某一特定民族团体的成员,一个人的思想、感觉、以及行为都会受到该民族同一性的影响。民族团体成为影响巨大的参照团体,其成员在面临对重大问题的抉择时,通常会将其世界观、价值观及目标等因素考虑在内。例如,一些青少年所接受的文化<sup>324</sup>规范和民族团体价值观就比另一些青少年要多;一些人在如何解决偏见和歧视方面会得到父母更多的指导。因此,民族同一性更应被看作是一种社会心理变量而不是人口统计学变量(Phinney, 1996)。

在美国,人们总是认为消极的影响、暴力、歧视都与非裔、土著、亚裔以及西班牙裔美国人有关。这些团体中的青少年在考虑社会和自己所属民族团体的问题时总会面临与自己价值观相矛盾的情况。由于对他们民族团体的文化刻板印象通过媒体与学校教育不断的传输给他们,并且由于该民族团体缺乏领导或权威的角色榜样,因此这些青少年会形成一种消极的矛



这些西班牙裔女孩已经学会了墨西哥的传统舞蹈,并身着传统服装参与本民族古已有之的庆典,这使得她们未来能够更好地解决认同感所带来的危机。©A. Ramey/PhotoEdit

盾心理,他们在成长的过程中必须要与这种矛盾心理作斗争。

直到青少年早期,他们的民族团体同一性问题才会逐渐突现出来。在这些少数民族儿童的成长过程中,他们会试着融入到主流社会中去,并接受以英语文化为主的理想和价值观。但是到了青春期,他们会突然发现自己受到排斥,同时,同伴团体的结构也更为严密了,同伴团体对跨民族的友谊及恋爱关系的反对也日益高涨。这些青少年可能会面临更多的排斥和失败,无论是学业成就方面,还是求职方面。他们可能会发现自己家庭与民族团体的价值观和主流文化的价值观相抵触,他们也可能面临这样的抉择:要么选择自己的民族团体同一性,要么选择成为主流团体中的一员。在一些个案中,个体选择了前者;而在另一些个案中,个体选择了后者,却同时受到其他主流团体成员的排斥。于是他们在这种境况中辗转挣扎,不能形成明确的民族同一性。

2001年9月11日恐怖分子袭击了纽约世贸大楼后,穆斯林教的青少年成为了关注的焦点,尤其是对于他们民族同一性的本质和忠诚心。以下是对纽约市布鲁克林一所穆斯林学校的高中生的采访,说明了他们的感受与矛盾:

“我们在心理上有负担”一个16岁的学生说,“我们是穆斯林教徒,我们与世界上其他穆斯林教徒的感受是一样的。但我们又是美国人……”

还有一些学生说《古兰经》为他们的生活规划了完美的蓝图,他们的理想社会是政教合一并遵循伊斯兰的法律。但同时,他们也表示自己想成为美国的医生、律师和教师(Sachs, 2001,第B1页)。

对白人青少年来说,同伴团体关系并不像以上描述的少数民族青少年这样非常突出。在一项对家庭和同伴关系的研究中,研究者先对社会等级因素进行了控制,非裔美国青少年报告说,他们受到父母的监控更多,家庭亲密度要比白人青少年高(Giordano, Cernkovich, & DeMaris, 1993)。而且,非裔美国青少年还报告说

自己感受到的同伴压力更少、被同伴认可的需<sup>325</sup>要和在朋友关系中的亲密度也更低。当然这并不是说友谊对非裔美国青少年来说无关紧要。相反,它可能表示这些青少年在社会中更为独立,在寻求自我价值感和情感安全时更多地依赖家人而不是朋友。

在青少年早期向青少年晚期的转型过程中,大多数少数民族的青少年都会对主流社会的价值观和信仰加以评估,并对如何解决它们与自己所属团体的价值观和信仰之间的矛盾加以评估。在儿童期他们越是接纳关于自己民族地位的价值观和传统,长大后就越可能有更为多样化的同一性。例如,他们认为自己既是非裔又是美国人,或自己即是亚裔又是美国人(Phinney, 1997)。随着时间的推移,通过阅读、交谈以及与其他团体成员进行交流,青少年开始形成一种综合的观念,即自己的民族同一性如何与自己的个体同一性相适合,以及自己的民族同一性如何影响自己与其他成员或与其他民族团体成员之间的关系(Cross, 1991; Phinney, 1996)。

## 基本适应的自我品质与主要的反常状态

### 对他人的忠诚

目前,对于青少年的团体同一性与疏离感这一对心理矛盾所造成的心理社会性危机已经有了一种确定性的解决办法。忠诚是指发誓忠于某个团体或他人并且遵守诺言,它被认为是个体基本适应的自我品质的表现,主要涉及到个体对他人的忠诚度问题。无论在团体中还是社区中,忠诚造就了成员之间的情感纽带,即对家庭的贡献、作为市民的自豪感、爱国主义精神。忠诚的副产品是与他人的联系,即他人信任我、对我感兴趣和我的命运紧密相联(Rosenberg & McCulloch, 1981)。当我们发誓忠于他人的时候,对他而言,我们的地位就变得更加突出。当我们为他人的生活做贡献时,

反过来,我们的心情也就变好了(Taylor & Turner, 2001)。

对人生的下一个阶段进行展望,我们可以期望自我发展在对朋友、爱人、孩子、父母或其他组织是否忠诚的问题上起到重要的作用。关于压力的影响因素研究,主要集中于个人如何利用社会支持来战胜困难和迎接挑战方面。那些乐于给别人提供社会支持的人,在他人取得成功时能够给予真诚的鼓励;在他人遇到困难时,他们也同样能给予他人真诚的同情。一个人在你处于人生的低谷或不利处境时仍选择站在你的一边,那么这个人才称得上是你真正的朋友。真正的朋友不仅可以与自己分享快乐,而且在何种情况下都会给予你帮助与支持。

忠诚也是家庭团结的基石,这一点我们将在第13章中详细地进行讨论。例如,要求成人赡养年迈的父母,并且承担赡养父母的行为大部分是出于他们自愿的,这主要依赖于他们对孝顺义务(filial obligation)的定义和理解,即对父母的责任和义务的认识。事实上,一个人在这方面的表现可以反映出对他人的忠诚度。

## 孤立

孤立(dissociation)是指个体有分离感、远离他人和无法体会到亲密的感情。孤立不是指个体自恋,而是指个体与社会保持距离,避免与他人有亲密接触或对他人的做出承诺,如许诺保持长久的友谊等。

关于我的生活,我有什么可以告诉你呢,饥饿和困倦无时不在侵袭着我,上学也只是一场梦,我完全没办法思考,我的思维混乱而且记忆力减退,时常胃痛,我的生理运作就像完全停止了一样,我会坐在马路边抽烟,有时是在雨中,我觉得一切都糟透了,在放学之后,我根本就无处可去(Fitch, 1999, 第201页)。

青少年的孤立常常由于被他人排斥和虐待而造成。它将会导致严重的心理疾病(如精神孤立、抑郁症等)。有孤立症状的青少年常常不信任他们的同伴,更重要的是,他们会对关系亲

密的人表现出充满敌意的抱怨。在一段时间内,这一直被认为是由于人的精神世界与现实社会不协调而造成的,有孤立症状的青少年在与他人交往的过程中缺乏自信而且他们的理解力也较差。

一般而言,对于可称为“我们”的团体来说,其成员之间对现实都有共同的理解和认同,或者是共同参与某些活动时彼此之间有某种联系。如有相同的敌人、遇到相同的困难、取得同样的成就。当青少年不能感受到组成“我们”的成员之间相互理解和有联系时,就会出现反常的状态。

## 应用性话题:青少年饮酒和吸毒问题

326

美国中学生使用违禁药物的人数远远高于其他非工业化国家。在高三毕业时(一般在17—18岁),有54%的学生曾试过服用违禁药物——无论是大麻、安非他命、海洛因或其他麻醉剂、可卡因或巴比妥酸盐;大约7%的高三学生每天吸食大麻,9%的高三学生吸食可卡因。到了20世纪90年代,随着大麻的使用量不断增加,青少年第一次服用大麻的年龄也在不断地降低。大约40%的10年级学生报告说自己吸过大麻,其中有1/4的学生在7年级时就已经开始吸食大麻(Johnston, O'Malley & Bachman, 2001)。图10.5显示了1975年—2000年间,12年级学生服用违禁药品的情况。1981年—1992年有一个下降的趋势,但之后青少年服用违禁药品的数量迅速增长。导致这种增长的主要原因是大麻使用量的增长,自1975年后,酒精的使用量一直保持在稳定的、相对较高的水平上。1998年,8年级中有52%的学生喝过酒,有25%的学生说他们至少喝醉过一次,有8%的人说他们第一次喝醉是在6年级或是更早的时候。在12年级的学生中,有81%的人喝过酒,有62%的人有过喝醉的经历,其中30%的学生在过去两周内有过酗酒行为(5人

或更多的人在一起喝酒)(Johnston et al., 1999)。

## 影响饮酒行为的因素

让我们看一下影响饮酒行为的几个因素以及他们在青少年生活中所起的作用。专家特别关注在青少年早期,学生的生理发展、认知发展、同伴关系、亲子关系对饮酒行为的影响。

### 酒精对生理的影响

酒精会抑制人的中枢神经系统。很多人都知道酒精会使人达到高度兴奋状态,并会导致因呼吸困难而死亡,虽然这种情况并不常见,但当青少年是为了证明自己的男子气概而大量饮酒时,这种情况就有可能发生。大学生联谊会上因大量饮酒而导致死亡的现象已引起了人们的高度关注(“Parents Should Talk to College

Students,”1997)。有两种饮酒行为最易产生致命性的危害:一种是饮酒时还服用其他药物,尤其是巴比妥酸盐;另一种是酒后开车。

青春期时的生理变化使青少年对其身体高度敏感。少量摄取酒精具有放松的作用,可以使自己获得生理上的快感。青少年喝酒主要是为了试图提高自己心理唤醒的意识,减轻性压抑的痛苦,使那些成为社会交往障碍的自我意识达到最低。然而,过量饮用酒精则可能使人失去理智。青少年往往感情冲动、喜欢冒险、无视自己的生理极限,如果他们沉溺于酒精经常喝醉的话,其生理发展也会随之出现一些障碍,其身高、体重、尚未成熟的性能力都会受到影响。这样,对自己身体形态的不满又会使其在社交场合喝得酩酊大醉。这就在他们的身上形成了一种恶性循环。

### 对危险的评估

很多青少年并未把喝酒看作是一种危险的行为。国内调查发现,25%的高三学生并不认为每天喝酒有什么危险,43%的人认为酗酒(每周和5个以上的人喝一两次酒)是十分危险的(Johnston et al., 1999)。经常喝酒的学生很少认为喝酒是危险的,而在不喝酒或很少喝酒的327学生中则有更多的人认为喝酒是危险的(Small, Silverberg & Kerns, 1993)。这项研究表明了认知与行为的内部一致性,换句话说,那些认为喝酒危险的学生就很少去喝酒。

除了危险行为之外,一些青少年还表现出高水平的寻求刺激的行为,包括冒险、不能自控、不能忍受枯燥等等。那些渴望获得新奇、复杂的感觉体验的青少年往往更可能通过一些生理上的冒险行为来满足自己的需要(Tang, Wong, & Schwarzer, 1996)。

### 参照团体

家庭成员和同伴是个体是否接受饮酒行为的两个参照团体(reference groups)。研究发现,同一社区的成人和学生对于饮酒的态度很相似。无论是成人还是青少年都认为喝酒是一

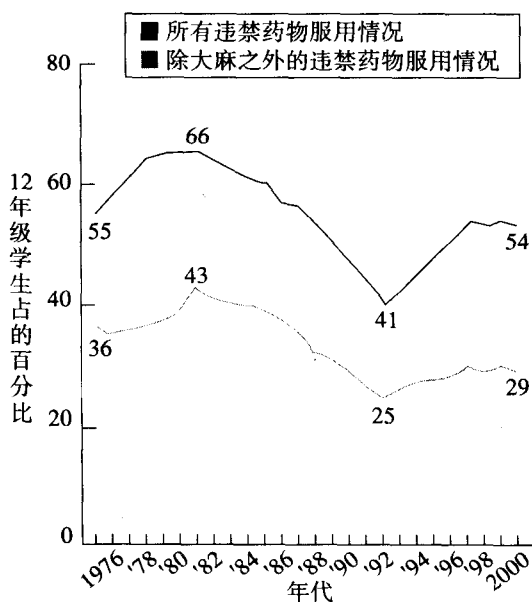


图 10.5 12 年级学生在过去几年中服用违禁药物的情况

资料来源: Johnston, L. D., O'Malley, P. M., and Bachman, J. G. (2001) Monitoring the Future, 1975~2000 年, 第 1 卷: 中学生。(NIH 出版 第 01-4924) Bethesda, MD: National Institute on Drug Addiction.

种社交行为。巴恩斯(Barnes, 1981)的调查发现,同一社区的人的饮酒行为也是相似的。个体饮酒行为有三种功能:社交需要及庆祝功能(这是一种很好的庆祝方式)、表现得合群(我必须和同伴保持相同的行为)、对个体自身的影响(饮酒可以缓解压力)。第一个功能对于青少年和成人来讲都是最重要的,后两个功能对青少年来说较为重要。巴恩斯由此推断:同一社区的成人对喝酒形成了一种稳定的态度和行为方式,而青少年只是在社会化过程中将成人的这种态度和行为方式给内化了。

当问及青少年,他们的父母对他们喝酒的态度时,回答略有不同。首先,几乎所有的青少年都认为自己的父母反对他们饮用任何有刺激性易导致成瘾的东西。有90%以上的人认为他们的父母反对每天都喝一两次酒的行为。然而,在喝酒狂欢的问题上,则反映出略微复杂一些的情况,有85%的高三学生说,他们的家长反对喝酒狂欢的行为(Johnston, O'Malley & Bachman, 1996)。喝酒成为大多数青少年生活经历的一部分,它象征着获得了成人的地位,摆脱了对父母的依赖。青少年认为,家长是一些表面反对喝酒的伪君子,因为他们也常喝酒。在某种程度上,青少年饮酒可以作为对父母权威的一种检验方式。

父母对孩子饮酒行为的约束力主要取决于亲子关系。不喝酒的青少年认为,他们的父母通过表扬、鼓励、亲密的接触和严厉的惩罚来规范自己的行为。在这种关系中,父母并没有因为他们的管教而与孩子疏远,反而形成了互相信任和尊重的亲子关系。这些青少年不愿因为喝酒而使自己受辱、使父母失望(Coombs & Landsverk, 1988)。

在青少年时期,同伴团体对酒精及其他药物的使用也有影响。这能够帮助解释潜在饮酒中的不一致性。大多数的高三学生说他们身边的朋友喜欢喝酒,32%的人说他们身边的朋友每周至少喝醉一次(Johnston et al., 1999)。在8年级学生中,有75%的人说他们身边有喝酒的朋友。

青春前期,同伴团体在青少年行为中起着核心的作用,他们易屈服于团体的压力,因此我们认为,饮酒行为的产生在很大程度上是同伴压力和团体规则的产物(Webster, Hunter, & Keats, 1994)。有两个相关的过程在起作用:社会化驱力和选择性驱力。社会化驱力表现为同伴团体鼓励其成员喝酒。如果同伴团体的首领在很小的时候就开始喝酒或尝试在聚会中喝酒、服用大麻等药物,或在喝醉驾车时得到了兴奋的体验,他将会鼓励其成员尝试这些行为、分享这些快乐体验。同伴对于服用药物的态度可能会成为同伴团体接纳度的一个衡量标志。另一方面,如果团体规范反对服用药物,则该团体可能会想办法使其成员避免服用药物,同时还会排斥那些服用药物的成员。这种来自于社会参照团体的支持对青少年服用药物的行为有着长期的影响。

选择性驱力是指青少年会选择支持他们服用药物的人作为朋友,这是一种青少年寻求冒险刺激和对异常行为追求的更为普遍的行为表现模式。随着社会化过程对个体喝酒和服用药物压力的日益增长,以及个体对没有这类行为的同伴的需求日益强烈,这两种因素都可能导致这样一种结果:青少年避免饮酒和服用药物的自发性增加了(Schulenberg & Maggs, 2001)。

## 过早开始饮酒及服用药物

现在,有的儿童在很小的时候就开始饮酒或服用药物,这一问题已引起了人们越来越多的关注。在一项对4、5年级学生的调查中,15%的学生报告说自己曾瞒着父母偷偷地饮酒(Iannotti & Bush, 1992)。同伴和家庭这两方面的因素都极大地影响着饮酒行为的出现。如果一个孩子的许多朋友都饮酒的话,他就会体验到某种同伴压力,为了得到朋友的接纳,他很可能也会去饮酒。此外,如果同一班级中的很多同学都报告说自己饮酒,那么其他人也很可能会去效仿这种行为。如果其他家庭成员的饮

酒行为过多且被儿童感知到,那么儿童很有可能会在很早的时候就开始饮酒。另一项关于饮酒和服用药物的调查是在7年级学生中开展的,其结果也证明了同伴与家庭这两个因素对学生的行为有重要的影响(Farrell, Danish & Howard, 1992)。

一些对于饮酒有着重要影响的同伴因素包括:朋友对这种行为的肯定态度;在饮酒与服用药物的问题上感受到同伴压力;知道身边的朋友存在着酗酒或吸毒问题。两个有重要影响的家庭因素包括:在一个月中至少有20天放学后是独自一个人待在家里;身边的其他成员有饮酒或吸毒行为。

过早开始饮酒及服用药物的有关影响因素都与社会及文化有关。控制青少年早期饮酒行为的社会性因素包括:监控酒精类饮料的贩卖及价格;父母和其他成人的努力;制定校规及政策;监控青少年的饮酒行为。另外,饮酒行为在不同民族、文化以及宗教团体中所扮演的角色也不同。例如,一项在佛罗里达开展的对非裔美国人、古巴人、西班牙人以及非西班牙裔白人的6、7年级男生的比较研究发现,在这四个不

同的团体中,饮酒程度和导致饮酒行为出现过早的影响因素也各不相同(Vega, Zimmerman, Warheit, Apospori, & Gil, 1993)。调查显示在非西班牙裔白人中提前开始饮酒行为的人所占的比例最高(48%),古巴人次之(41%),西班牙人第三(31%),非裔美国人最低(25%)。在所有团体中,青少年对于参与犯罪行为或违法的意愿以及较低的家庭荣誉观念都是造成饮酒行为提前出现的重要因素。

我们曾经试图查明饮酒及服用药物是怎样在中学期间成为一般青少年生活中的一部分的。在考虑到青少年的心理需要、家庭、同伴团体和社区中存在的饮酒行为模式等因素之后,就更容易理解青少年的饮酒行为了。虽然对于大部分青少年来说,饮酒和服用药物通常被看作是人生路上必须通过的仪式,但是很显然过早开始这种行为的青少年(9年级以前)通常比那些晚出现这种行为的青少年更加脆弱(Murray, 1997)。他们中的大多数人受到了家庭、同伴以及心理压力等综合因素的影响,这些都使得他们更加倾向于寻求冒险刺激或表现不正常的行为,并且无视其中潜藏的危险。

## 本章总结

个体在青少年早期经历了生理和心理上的飞速发展,这一阶段青少年的发展清楚地体现出了他们的生理、心理和社会制度相互作用的结果。个体在青少年早期的发展主要包括生理上的变化、新的认知能力的获得、更加丰富的情感生活以及对异性的渴望。对大部分处于青春期的青少年而言,生理和心理的变化同时伴随着许多新的期待、需要和压力,如希望自己更加自信,希望自己掌握更多的专业技能,希望去参加一些社会活动,同时他们又面临着父母和同伴对自己的期望越来越高的压力。对一部分人而言,他们感到对这些期待和需要难以应付。例如,有些处于青春期的个体还会表现出抑郁

和饮食紊乱的症状,这可能与他们内心深处缺乏自信和行为失控有很大的关系。但对另一部分人而言,这些期待和需要让他们感到很兴奋,他们觉得自己精力充沛,说话也有了一定的份量,开始掌握一些更复杂的知识,有了自己的社会交往小圈子,父母、老师和同伴对自己也表示出赞许和尊重,这些都体现出他们在青春期的发展是积极的。

当个体进入青春期后,其角色和身份都会发生一些变化,最明显的就是他们交往范围的扩大。虽然父母仍旧是他们获得安全和支持的最重要的后盾,但是,处于青春期的少男少女们往往都表现出寻求同龄人支持的需要。他们希



望能交一些志趣相投的朋友,愿意跟这些朋友敞开心扉交流。交往的需要还反映在青春期的少男少女们会去寻求社会所能接受的各种方式来释放自己的性冲动。虽然婚前性行为的风险很大,并且极有可能给青少年的身心造成伤害。然而在高中毕业前,还是有一大部分人已经跟异性发生了性行为。

团体同一性与疏离感的心理社会性危机反映出个体内心深处的一些潜在的紧张和压力,包括如何协调“我”和“我们”之间的关系,渴望在一个层次较高的团体中体现出自己的价值,同时又希望找到一种自信和自主的感觉。在解

决这些危机的过程中,大多数青少年都会体验到一些疏离感,即一种被疏远和孤立的感觉,这种感觉要么让个体产生一种新的自信,开始寻找其他的团体,要么就会在心底产生强烈的怨恨和愤怒。被同伴拒绝或疏远的青少年还有可能对其自身的价值失去信心,从而在追求自我实现的过程中出现价值观的改变。青少年早期的怀孕、吸毒、酗酒以及青少年犯罪等社会现象都说明,处于青春期的个体会出现一些危险行为,这些行为可能会影响到他(她)未来的整个生命历程,并给他们带来严重的身体和情绪上的伤害。

## 进一步思考的问题

1. 回想你在青少年早期,即从12岁到高中毕业的这一阶段,你将如何描述自己在这阶段中的生活?有哪些经历让你感觉到了自己的能力和自信?哪些经历让你感觉到了自己的不足和并怀疑自己的能力?

2. 思考一下友谊在这一阶段中所起的作用,从儿童中期到青春期,个体的友谊是如何变化的?你能回忆起自己朋友团体中的部分生活内容吗?请从态度、价值观、穿着、学校的导向、参与高危险性的活动等方面对自己所参加的团体进行描述。你从高中的同伴关系中得到了哪些有意义的教训?

3. 在学校生活的环境中,哪些东西会有助于青少年形式运算思维的发展?中学环境与青少年认知发展改变之间的一致性程度如何?

4. 思考一下在整个青少年早期个体的生

理发展情况,包括性与性冲动的出现及其相应的影响因素。有什么样的个人、家庭、文化和环境因素可以帮助青少年有效地解决并适应这些改变呢?什么样的因素会导致青少年对其体形及外貌的不满?什么样的因素会导致青少年产生冒险行为和有害的或不健康的行为?假设要求你去给许多家长做关于青少年健康指导方面的报告,从本章节中你学到了什么?你将会给他们什么样的建议?

5. 团体同一性与疏离感的心理社会性危机与团体成员之间的关系有紧密的相联。在学校或社区中,什么样的因素可以促进青少年之间积极的团体关系的发展?哪些因素会引起团体之间的敌对?你认为在高中阶段应如何促使青少年发展积极的团体关系?

[ G e n e r a l   I n f o r m a t i o n ]

书名= 发展心理学      第八版      上册

作者= N e w m a n      a n d      N e w m a n 著

页数= 3 6 6

S S 号= 1 1 7 2 6 1 1 7

D X 号= 0 0 0 0 0 4 8 2 5 1 2 3

出版日期= 2 0 0 5 年1 2 月

出版社= 陕西师范大学出版社

封面

书名

版权

前言

目录

第一章 毕生发展观本书的一些假设

心理社会性观：生物系统、心理系统和社会系统之间的相互影响

生物系统

心理系统

社会系统

进一步探索：贫穷

贫穷带来的心理社会影响

心理社会性观的概述

个案研究：露丝

生命全程

对预期寿命的预测

影响长寿的因素

技术与人的发展：技术在人的发展研究中的作用

本章总结

进一步思考的问题

第二章 研究过程科学过程

实证主义的研究方法

科学观察

定性的研究方法

研究设计

取样

随机取样

分层取样

匹配分组

志愿者样本

对样本的定性研究

取样方法的优点与不足

研究方法

观察法

技术与人的发展：使用录像技术进行观察

个案研究

访谈法

调查和测验法

进一步探索：皮亚杰的访谈法

实验研究

人的发展和文化：大学入学中S A T 的使用

发展研究的实验设计

回溯性研究

横断研究

- 追踪研究
- 同代人序列研究
- 对现有研究的评价
- 伦理道德
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第三章 心理社会性理论什么是理论
- 强调心理社会性理论的原因
- 个案研究：埃里克森
- 心理社会性理论的基本概念
  - 发展阶段
  - 发展任务
  - 心理社会性危机
    - 一种典型的心理社会性危机
    - 生命阶段中的心理社会性危机
  - 解决心理社会性危机的核心过程
  - 重要关系范围
    - 发展的环境
  - 应对行为
    - 基本适应的自我品质
    - 核心反常状态
- 对心理社会性理论的评价
  - 优点
  - 不足
  - 对心理社会性理论的概述
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第四章 理解人类发展的主要理论个案研究：罗伯特·梅耶和朱丽叶特
- 进化论
  - 对人发展的启示
  - 与心理社会性理论的关系
- 心理性欲理论
  - 对人发展的启示
  - 与心理社会性理论的关系
- 认知发展理论
  - 皮亚杰理论的基本概念
    - 对人发展的启示
  - 维果斯基的认知发展概念
    - 对人发展的启示
  - 与心理社会性理论的关系
- 学习理论
  - 经典性条件反射
    - 对人发展的启示
  - 操作性条件反射

- 对人发展的启示
- 社会学习理论
  - 对人发展的启示
- 认知行为主义
  - 对人发展的启示
- 学习理论的总结
- 与心理社会性理论的关系
- 文化理论
  - 对人发展的启示
  - 与心理社会性理论的关系
- 社会角色理论
  - 对人发展的启示
  - 与心理社会性理论的关系
- 进一步探索：角色紧张与父母身份
- 系统论
  - 对人发展的启示
  - 与心理社会性理论的关系
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第五章 怀孕期和胎儿的发展遗传与发展
  - 遗传信息来源：基因和染色体
  - 遗传规律
    - 等位基因
    - 基因型和表现型
    - 伴性特质
- 进一步探索：伴性特质
- 个体差异的遗传来源
  - 遗传决定发展速度
  - 遗传决定个体的特质
  - 遗传决定异常发展
- 遗传技术和心理社会性的进化
  - 绘制基因图谱
  - 伦理上的思考
- 评价遗传因素对行为的影响
  - 遗传和智力
  - 反应范围
- 正常胎儿的发展
  - 受精
    - 双生子
  - 不育和选择生育手段
- 技术与人的发展：生育技术
  - 第一个孕期的发展
    - 受精卵期
    - 胚胎期

- 胎儿期
  - 第二个孕期的发展
- 技术与人的发展：对胎儿的检查
- 第三个孕期的发展
- 生产过程
- 分娩阶段
- 剖腹产
- 婴儿的死亡率
- 进一步探索：剖腹产的影响
- 母亲、胎儿和心理社会性环境
  - 胎儿对孕妇的影响
    - 角色和社会地位的变化
    - 母亲情绪状态的改变
    - 怀孕和分娩时父亲的参与
  - 孕妇对胎儿的影响
    - 贫穷的影响
    - 母亲的年龄
    - 母亲用药
    - 环境毒素
- 人的发展和文化：艾滋病和母婴传播
  - 母亲的饮食
- 文化背景
  - 对怀孕的反应
    - 关怀与羞怯
- 人的发展和文化：父代母育
  - 适当与脆弱
- 对分娩的反应
- 应用性话题：流产
  - 美国有关流产的法律规定
  - 合法流产的影响
  - 流产的心理社会性影响
- 个案研究：克伦和唐
- 本章总结
- 进一步思考的问题

## 第六章 婴儿期（出生后的头2 4 个月）新生儿

### 发展任务

- 感觉、知觉及运动机能的发展
- 技术和人的发展：非常小的婴儿
  - 感觉／知觉的发展
  - 动作发展
- 人的发展和文化：津阿卡纳梯克儿童养育
  - 气质
- 个案研究：科顿家庭
  - 依恋

- 依恋的发展
  - 与母亲、父亲和其他人依恋的形成
  - 依恋的模式
  - 父母的敏感性与依恋的质量
  - 依恋与以后发展的关系
- 感觉运动智力和早期因果图式
  - 婴儿如何组织他们的经验
  - 因果图式的发展
- 理解物体本质和进行分类
  - 物体的本质
  - 物体的分类
- 情绪发展
  - 情绪的分化
  - 情绪作为理解意义的钥匙
- 进一步探索：婴儿微笑的意义
  - 调节情绪的能力
  - 作为成人- 婴儿交流渠道的情绪
- 心理社会性危机：信任与不信任
  - 信任
  - 不信任
- 解决危机的核心过程：与照顾者的互惠关系
- 进一步探索：依恋有关键期吗
  - 相互作用的协调、失调及其修复
  - 建立家庭的功能性节奏
  - 有心理问题的父母
- 进一步探索：培养与有烦恼情绪母亲的互惠关系
- 基本适应的自我品质和主要的反常状态
  - 希望
  - 退缩
- 应用性话题：父母的作用
  - 物质环境的安全性
  - 对情绪和认知发展的培养
  - 父亲和母亲的养育行为
  - 父母是保护者
  - 社会支持的重要性
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第七章 学步期（2 岁到3 岁）个案研究：艾丽丝·沃克逛集市
- 发展任务
  - 运动能力的精细化
  - 语言发展
    - 符号思维
    - 交流能力
- 技术与人的发展：大脑是如何加工语言的



- 婴儿期的交流能力
- 学步期的交流能力
- 学步期之后言语的发展
- 语言环境
- 人的发展与文化：讲双语的人
  - 幻想游戏
    - 假装游戏的本质
    - 假装的能力
    - 学步期幻想游戏的变化
  - 技术和人的发展：学步儿的玩具
    - 幻想游戏对发展的作用
    - 游戏同伴的作用
  - 进一步探索：想象同伴
    - 自我控制
    - 将语言和幻想作为控制冲动的策略
  - 进一步探索：生气情绪的控制
    - 冲动的控制
    - 自我调节目标的达到
  - 心理社会性危机：自主性与羞怯和怀疑
    - 自主性
    - 羞怯和怀疑
- 人的发展与文化：大小便训练
- 核心过程：模仿
- 基本适应的自我品质和主要的反常状态
  - 意志
  - 强迫
- 贫困对学步儿心理社会性发展的影响
- 应用性话题：照顾孩子
  - 智力和学术成就
  - 社会能力
  - 同伴关系
  - 未来的方向
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第八章 学前期（4 - 6 岁）发展任务
  - 性别认同
- 个案研究：学前儿童的性别认同
  - 个体差异观与建构主义观
  - 理解性别
  - 性别角色标准
  - 对父母的认同
- 进一步探索：由男同性恋者和女同性恋者抚养的儿童
  - 性别偏爱
  - 早期道德发展

个案研究：发生在学校一年级的杀人案

学习理论

认知发展理论

精神分析理论

进一步探索：道德违规与社会习俗违规

移情和观点采择

父母的惩罚

电视在道德发展中的作用

技术和人的发展：保护儿童免受媒体暴力

影响道德发展的总结

自我理论

客观的我和主观的我

自我理论的发展改变

自尊

同伴游戏

进一步探索：背景不协调

团体游戏

友伴团体

人的发展与文化：“跳房子”游戏

心理社会性危机：主动与内疚

主动

内疚

核心过程：认同

基本适应的自我品质和主要的反常状态

目的

抑制

应用性话题：入学准备

入学准备的定义

测量入园准备

入学准备上的障碍

支持残疾儿童

谁对入学准备目标负责

本章总结

进一步思考的问题

第九章 儿童中期（6 - 12 岁）发展任务

友谊

家庭对社交能力的影响

友谊对社会性发展的三方面贡献

孤独

进一步探索：欺侮

具体运算思维

守恒

分类技能

综合技能

- 元认知
- 技能学习
- 进一步探索：什么是智力
  - 技能学习的特征
- 阅读
  - 技能形成的社会文化情境
- 人的发展与文化：数学能力的跨国比较
  - 自我评价
  - 自我效能感
- 个案研究：贝卡
  - 社会期望
  - 团体游戏
  - 相互依赖
  - 分工
  - 竞争
  - 对所在团体和外部团体的态度
- 心理社会性危机：勤奋与自卑
  - 勤奋
  - 自卑
- 进一步探索：影响学校教育的儿童期障碍
- 核心过程：教育
- 基本适应的自我品质和主要的反常状态
  - 能力
- 技术和人的发展：技术和学校教育
  - 惰性
- 应用性话题：儿童生活中的暴力
  - 接触暴力的后果
  - 预防策略
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第十章 青少年早期（12 - 18 岁）发展任务
  - 生理成熟
- 个案分析：伊恩·索普
  - 女孩的生理变化
  - 男孩的生理变化
  - 长期的成长趋势
  - 成熟度的个体差异
- 技术和人的发展：青少年时期的安全行为和冒险行为
  - 形式运算
    - 皮亚杰的形式运算理论
    - 形式运算阶段的六个特点
    - 自我中心主义和去中心化
    - 增强形式运算思维的因素
    - 对形式运算理论的批评

## 情绪的发展

- 饮食紊乱

- 犯罪

- 抑郁

- 作为同伴团体的一员

## 进一步探索：青少年自杀

- 小团体和团体

- 界限和规范

- 父母和同伴

## 性关系

- 性关系的形成

- 初次性交

- 影响初次性交发生的因素

- 性取向

- 与性欲相关的问题

- 青少年早期的怀孕

## 心理社会性危机：团体同一性与疏离感

- 团体同一性

- 团体同一性产生的认知过程

- 团体同一性的四个维度

## 疏离感

- 疏离感对团体同一性和个体同一性的作用

- 核心过程：同伴压力

- 团体归属感的形成

- 特定领域中的团体压力

- 个体自主权与团体归属的矛盾

- 进一步探索：黑帮

- 民族团体同一性

- 基本适应的自我品质与主要的反常状态

- 对他人的忠诚

## 孤立

## 应用性话题：青少年饮酒和吸毒问题

- 影响饮酒行为的因素

- 酒精对生理的影响

- 对危险的评估

- 参照团体

- 过早开始饮酒及服用药物

## 本章总结

## 进一步思考的问题

## 第十一章 青少年晚期（18 - 24 岁）发展任务

- 脱离父母——自主性的获得

- 自主性和离家生活

- 自主性和大学经历

- 自主性和自我满足

进一步探索：依恋和同一性的形成

性别同一性

文化的作用

人的发展与文化：印度大家庭中的性别角色

重新评价性别的稳定性

重新评价旧的性别角色标准和学习新的性别角色标准

修正个人儿童期的认同

为性别同一性增加一个性别维度

性别角色偏好的确定

道德内化

新的认知能力

促进道德推理发展的经验

职业选择

青少年早期的工作经验

影响职业选择的因素

职业决策形成

技术和人的发展：网上职业选择

心理社会性危机：个体同一性对角色混乱

个体同一性

同一性的内容成分

同一性的评价成分

个案研究：豪斯顿 A . 贝克先生

同一性状态

同一性混乱

男女两性同一性的形成

核心过程：角色试验

心理社会性停滞

个案研究：同一性形成过程中的转折点

角色试验和民族同一性

基本适应的自我品质和主要的反常状态

忠诚于价值观和意识形态

否定

应用性话题：社会生活所带来的挑战

非自愿的性注意

无节制饮酒

性传染病

本章总结

进一步思考的问题

第十二章 成人早期（24 - 34 岁）在成人期研究中的主要概念

社会角色

生命历程

实现理论

胜任能力

自我接受

- 自我实现
- 发展任务
  - 探索亲密关系
    - 准备结婚
    - 伴侣的选择
- 技术和人的发展：以计算机为中介的关系（或在线约会）
- 个案研究：爱情是一种什么样的关系
  - 同居
  - 同性恋
  - 婚姻早期阶段的调适
  - 双职工家庭婚姻的调适
- 分娩
  - 生育率
  - 生孩子的决定
- 人的发展与文化：古斯夷人的生育观
  - 伴侣和父母的双重角色
  - 不要孩子的决定
- 工作
  - 工作的世界
- 个案研究：杰伊·克罗
  - 贫困和工作机会
  - 职业阶段和个人发展
- 生活风格
  - 生活节奏
  - 社会网络
  - 竞争角色需要
  - 健康和体质
- 心理社会性危机：亲密与孤立
  - 亲密
    - 进一步探索：依恋的类型和关系形成
    - 男女相互作用的方式
    - 工作环境中的亲密关系
  - 孤立
    - 孤独
    - 抑郁
    - 脆弱的认同
    - 性行为失调
    - 情境因素
    - 兴趣分歧的范围
    - 过度投入
- 核心过程：同伴间的互惠关系
- 基本适应的自我品质和主要的反常状态
  - 爱情
  - 排他性

应用性话题：离婚

导致离婚的因素

结婚年龄

社会经济水平

夫妻双方社会情感的发展

家族的离婚史

应对离婚

对前配偶的依恋

应对策略

本章总结

进一步思考的问题

第十三章 成人中期（34 - 60 岁）发展任务

管理职业

在工作领域中胜任能力达到新水平

技术与人的发展：工作场所的攻击性行为

成人中期的职业变化

平衡工作与家庭生活

失业所带来的冲击

培养亲密关系

对成长的承诺

个案研究：在充满活力的婚姻中为承诺对方成长而奋斗

有效沟通

创造性地利用矛盾

在长期关系中保持激情

扩展照顾关系

人的发展与文化：绝经期

养育子女

照顾年迈的父母

管理家务

管理资源和满足需要

建立网络和联盟

再婚与混合式家庭

进一步探索：无家可归

单亲家庭

独居者

心理社会性危机：繁殖与停滞

繁殖

繁殖的测量

停滞

个案研究：成人中期的停滞

核心过程：个体- 环境的相互作用和创造性

个体- 环境的相互作用

创造性

基本适应的自我品质与主要的反常状态



- 关怀
- 拒绝
- 应用性话题：工作场所中的歧视
  - 收入的差距和职业的结构
  - 歧视是如何持续存在的
  - 心理社会性分析：歧视与应对
- 本章总结
- 进一步思考的问题
- 第十四章 成人晚期（60 - 75 岁）发展任务
  - 接受自己的生活
    - 生活的满意感
    - 生活的目标和满意感
    - 人格与主观幸福感
    - 疾病与健康
    - S O C 模型
    - 埃里克森论个体接受自己的生活
  - 促进智力
    - 界定和研究成人晚期智力方面的问题
    - 记忆
    - 后形式运算思维
    - 不同智能的变化模式
    - 遗传和环境因素在心理功能上的相互作用
  - 把精力转向新角色和活动上
    - 祖父母期
- 进一步探索：年龄与工作场所的生产力
  - 寡居或鳏居
  - 休闲活动
- 技术和人的发展：老年人使用互联网
  - 形成关于死亡的看法
  - 死亡观的变化
- 个案研究：莫里·斯凯沃兹对其死亡观的思考
  - 死亡焦虑
  - 悲痛和居丧
  - 与死亡有关的仪式
- 人的发展与文化：阿门宗派教徒的死亡方式
  - 死亡的权利
- 心理社会性危机：整合与失望
  - 整合
  - 失望
- 核心过程：内省
- 基本适应的自我品质和主要的反常状态
  - 智慧
  - 轻蔑
- 应用性话题：退休

对退休的适应

退休带来的困难

个案研究：把退休视为从单调乏味的工作中获得解放

收入损失

对退休的未来展望

本章总结

进一步思考的问题

第十五章 高寿期（75岁到死亡）长寿的变革

心理社会性发展的一个新阶段：高寿期

高寿人群中的性别差异

发展任务

应对老化所带来的生理变化

体能健全

行为迟缓

感觉的变化

健康、疾病和机能独立

发展中的心理历史观

进一步探索：器质性大脑综合症——老年痴呆症

探索一个未知的领域：高寿者的生活结构

生活安排

进一步探索：中产阶级向日趋破败的市区移居对高寿期老年人的影响

个案研究：Z先生

性别角色的定义

心理社会性危机：不朽与死亡

不朽

人的发展与文化：夏威夷土著人对其祖先所遗留文明应负的责任

死亡

进一步探索：埃里克森如何看待应对老化的问题

核心过程：社会性支持

社会性支持的益处

社会性支持的动力机制

社会性支持网络系统

基本适应的自我品质与主要的反常状态

信心

缺乏信心

应用性话题：满足脆弱老年人的需要

脆弱的界定

对最佳功能的支持

社区的作用

创造性活动的作用

本章总结

进一步思考的问题

附录术语表

参考文献

人名索引  
主题索引