大学生人格发展

原著作者　John M. 怀特利
编　　译　浙江大学人格研究中心
　　朱深潮等

B1B

浙江大学出版社

大学生人格发展

Character Development in College Students

(Vol. 1 and Vol. 2)

原著　John M. Whiteley

编译　浙江大学人格研究中心
朱深湖　余肖枫　马建青
王　勤　张应杭

浙江大学出版社

(浙)新登字 10 号

内 容 简 介

美国加州大学欧文分校约翰·M·怀特利教授等，自 1975 年开始连续多年对大学生的人格发展和人格教育进行了系统研究，本书的原著是反映该项研究成果的学术专著。

本书以大学生的健康发展为出发点，以大学生毕业后争取更大成就为目标，揭示大学生人格发展的规律，探索高等学校进行人格教育的内容、途径和方法，学术观点新颖，研究方法颇有特色，对大学生自身健康成才，对推动高校德育研究，都具有积极意义。

大学生人格发展

Character Development in College Students

原　　著　John　M. Whiteley

编　　译　浙江大学人格研究中心

朱深潮　余肖枫　马建青

王　勤　张应杭

参加翻译人员

徐建国　王　勤　黄　健

陆泽峰　郑安安　马建青

余肖枫　李玲如　郑　胜

张家成　张国清　金海燕

茅铭晨

责任编辑　朱谨准

浙江大学出版社出版发行

浙江大学出版社计算机中心电脑排版

杭州富阳何云印刷厂印刷

850×1168　32 开　10.5 印张　283 千字

1993 年 12 月第 1 版　　1993 年 12 月第 1 次印刷

印数：0001—3000

ISBN 7-308-01425-8/G・159　　定价：平装　8.80 元

精装　12.80 元

朱深潮副教授与 John M. 怀特利教授
在 UCI 社会生态学大楼前
1990 年 7 月 25 日

原著作者简介

约翰 M. 怀特利(John M. Whiteley)是美国加州大学欧文分校(简称 UCI)社会生态学教授,曾获哈佛大学咨询心理学博士学位。他是美国心理学会《咨询心理学》杂志的创刊人,在咨询心理学方面发表过大量的论文和著作。他是 UCI 的"大学生人格发展"研究课题——Sierra 项目(Sierra Project)的负责人,有关大学生人格发展方面出版过一系列著作,本书的原著就是其中之一。

怀特利教授也制作了许多获奖的教学影片。这些影片涉及到单身家长到世界和平等广泛的主题。他创作的题为《寻求和平》的系列录像片曾在美国 350 多家闭路电视台播放。怀特利教授目前的研究与探索的重点是世界的永久和平,这将成为今后稳定而持续的努力方向。

致中国读者

我的著作《大学生人格发展》一书中文版的问世,使我有良机向中国的新读者介绍人格发展研究领域在理论和实证研究方面的最新成就。同时我也借此机会表达我对朱深潮副教授的感激之情,感谢他为本书的编译出版作出了不懈的努力。

我将过去人格发展研究硕果累累的 30 年,划分为 3 个分别为期 10 年的阶段。

第一阶段是人格理论的自身发展。

吉恩·皮亚杰(Jane Piaget)作出的一个重要贡献是,证实了智力和道德推理均可看成一系列恒定的发展阶段,每个阶段的性质特征各不相同,而在人生发展过程中各阶段的递进却遵循着一个恒定的顺序(Jane Piaget,1932)。

柯尔伯格(Kohlberg)创造性地运用了皮亚杰的这种发展阶段和发展顺序的模式,进一步探讨道德推理的本质和内在潜力,从而创立了发展 6 阶段理论。柯尔伯格提出的个人发展 6 个固定序列的阶段,前 5 个已经被随后的实证研究所证实,而第六个阶段的性质实际上还是一个未被验证的待研究的问题(Kohlberg,1958,1969)。

理论方面另一个重大进展来自珍妮·洛文杰(Jane Loevinger)及其合作者对自我发展阶段的研究。洛文杰的自我发展理论,包括道德发展、社会化、人格结构和认知发展等方面的问题(Loevinger,1966,1976)。她描述了自我发展中的 7 个独立的阶段,还指出有两个过渡时期,但是其他学者则认为这两个时期可以是自成一体的两个阶段。

第二阶段是道德推理理论及与之相联系的自我发展理论的测量方面的进展。柯尔伯格和他的合作者设计了一组有效的实验和可靠的测量方法,按照 6 阶段理论具体测量一个人的道德成熟水平

(Kohlberg, 1958; Colby, Gibbs, Kohlberg, Speicher－Dubin & Candee, 1979)。

詹姆斯·雷斯特(James Rest)和他的合作者发展了一种很独特的识别实验，以反映个体运用原则思考能力的特征。它对道德推理测量的特殊贡献在于操作简单，只要有纸和笔就行，而且容易评分。这些特点促使其在道德发展研究领域中得到了广泛的运用(Rest, 1979)。

洛文杰和她的合作者设计了一种完句测试及其评分系统，这种方法使得研究者能够具体测量一个人在自我发展的7个阶段和两个过渡时期这个体系中的位置——即个人自我发展的水平(Loevinger & Wessler, 1970)。

总之，上述测量方面的这3项重大成果，使得研究者能够对道德和自我发展的进程以及强化其教育的效果进行系统的实证研究。

第三阶段是通过教育来促进道德推理的发展。这方面的研究工作还有待作进一步的探索。但是，许多针对各个年龄段的学生所进行的研究证明，教育措施对提高道德推理水平具有很大作用的，这对于教育者来说是非常令人鼓舞的。同时，它对社会也有重要的意义，因为社会成员有了较高的道德思维能力，将使整个社会大为受益。

过去的3个10年在实证研究和理论发展方面的研究成果，为我们进一步的研究提供了极好的机会。我们当今的社会，面临着来自个人、职业、公民和国际的不同层次的前所未有的道德挑战。教育是能够提高道德推理水平的这一发现，给了我们极大的希望，因为为数众多的社会领导人自身都是受过高等教育的。

可以认为，本书中文版的正式出版是一份特殊形式的"邀请书"，希望通过它能促使更多的学者参与我们的大学生人格发展的研究，并能有所贡献。

约翰·M. 怀特利

美国加利福尼亚大学欧文分校社会生态学学院　教授

1993年7月9日

写　在　前　面

当这本书与广大读者见面的时候，首先要表达的是——感谢那些曾经给予大力支持和热情帮助(包括翻译、审校、出版和解决出版经费)的所有人员，尤其要感谢美国加州大学欧文分校(University of California, Irvine，简称UCI)的怀特利(John M. Whiteley)教授对我的信任、支持和帮助，正是怀特利教授提供了合乎要求的版权委托书等有关书面资料，才为编译和出版本书提供了前提条件。

1. 编译本书的缘由

1990年7月，我有幸作为国家教委组织的"美国历史文化考察团"的成员，在团长朱新均同志的率领下赴美考察。7月25日我们被安排到UCI访问考察，受到怀特利教授的热情接待，他给我们介绍了他们对"大学生人格发展"的研究情况，当即吸引了我。介绍结束以后，我询问了一个问题，引起了怀特利教授的注意。因为我自1987年以来在从事大学生的思想教育及其研究的过程中，开始了大学生人格塑造的初步探索，但因资料缺乏，思路一直未能打开，进展受限。这次巧遇，给了我拓宽视野的良机，于是我在翻译温黛小姐(Wendy Locks)的热情帮助下，大胆地向怀特利教授索取他的研究著作，并进一步询问有关人格发展测量的方法问题。当怀特利教授得知我也在从事大学生人格研究以后，就十分高兴地把这部著作的第1卷和第2卷赠给了我，并问我能不能帮助他把这两本书翻译成中文介绍给中国读者，不要求全部直译，可以只介绍学术观点和主要内容。我当即表示：只要版权问题有明确的委托和出版稿费问题没有为难之处，我们浙江大学可以办成，但正式答复要等回国以后。7月27日，当我们正准备登车离开UCI时，怀特利教授赶来送行，亲手交给我一个资料袋，并深情地对我说："除了那天给你的两本书以外，其余的

资料包括委托书都装在袋里，希望能尽快得到你的回音”。说完以后他以期待的目光看着我，并与我握手道别。

回到北京以后，此事向团长作了请示，朱新均同志（即现任国家教委思政司司长）明确表示了积极支持的态度，同意由我直接与怀特利教授联系并负责完成该著作的编译和出版工作。

虽然，在后来的工作过程中，由于因办理出版手续等问题耽搁了不少时间，但可喜的是始终得到怀特利教授的热情支持和良好配合，现在，终于能把这本著作介绍给我国广大读者了。

2. 一本特色鲜明的书

UCI 怀特利教授及其合作者自 1975 年开始，设立了一个科研项目 Sierra Project（简称“S 项目”），连续多年对大学生的人格发展和人格教育进行了系统研究。其特点是在进行理论探讨的同时，还专用一幢学生宿舍楼招收男女学生进行实验，既有遵循人格理论而设计开设的一系列课程，又有一系列相应的教育活动，非常重视实际效果的研究。本书的原著（《Character Development in College Students》Vol. 1 and Vol. 2）就是反映这项研究成果的学术著作。

本书根据原著作者的委托，对翻译稿作了精心编辑和某些调整，以求能更准确、更精炼地反映原著的学术观点和学术思路，又便于我国读者阅读。

本书以大学生的健康发展为出发点，以大学生日后能取得更大成就、为社会作出更大贡献为最终目标，研究并揭示大学生人格发展的规律，探索高等学校对大学生进行人格教育的内容、途径和方法，对大学生的健康成才，对推助高校德育研究，都具有积极的意义。

当然，由于社会制度、文化背景和价值观念的不同，对美国大学生的人格和人格教育的内容等，必须有分析地去理解，不宜直接套用，这一点读者想必是会注意的。

3. 本书内容的主要特色

（1）强调对大学生进行合格公民的全面教育。在回顾总结美国高等教育发展变化的基础上，提出了一个高等教育指导思想问题，认

为大学阶段“是影响下一代社会公民的最后机会”，“大学时代是人生历程上主要的发展时期”，因此对现代大学生的教育和发展，单有知识教育和职业训练还不够，还必须重视人格发展。强调进行道德的和心理的教育以促进大学生人格发展，也是高等学校不可推卸的职责。

（2）综合分析了美国高等学校履行促进大学生人格发展这个职责方面存在的六个障碍，并相应地提出了克服障碍的六个基本原理。

（3）综合研究了人格发展的理论基础。尤其从心理学、发展心理学和咨询心理学的研究成果中，总结概括出促进人格发展的基本理论，为进一步深入研究大学生的人格发展提供了一种理论思路。

（4）颇具特色地界定了人格的操作性定义。由于对大学生人格发展的研究是一种新的探索，对人格、人格发展和人格教育等概念的见解纷纭，假如从理论上论述，一时也难以取得成效。怀特利教授采取了巧妙的方法，在评述有关文献的基础上，提出了自己简明的操作性定义，作为研究的基本概念。

（5）重视实际效果的研究。从研究目标的确定、研究内容的展开、研究途径的设计、研究计划的组织实施、研究的效果测试和评估等均紧紧围绕着一个目的——即为了探明对大学生人格发展的实际效果有哪些影响以及是如何影响的。

（6）重视行为的养成训练。其重视的程度是令人吃惊的。专拨一座学生宿舍楼，每年招收男女学生作为实验对象，组织了具有高级职称的心理学专家和教师，一整套的工作人员，进行课程教学和课外活动（包括社区服务）等的全过程综合影响的养成教育，每个具体环节都有事先设计安排，事后有效果反馈，并有定期的专项测试，收集和积累各种信息数据资料，连续多年。

（7）新颖的课程系列教学。以人格发展的基本理论为指导，设计了一整套分为秋、冬、春三个学期实施的系列课程。这些课程的性质和内容属于我们理解的“德育课”（思想教育课），其高明之处在于不是直接去讲授人格发展的理论，而是针对学生的思想实际和生活实际，去促进个体的心理发展，启发引导大学生提高认识水平、认识能

力、提高道德水平，从而达到发展和塑造他们自己人格的目的。

这些课程的实施方法，非常重视讨论，提供和创造学生能够畅所欲言的宽松气氛，并辅以诸如看电视录象和做专门设计的游戏等生动的形式，并且别出心裁地布置学生给自己写"讣告"，以"从生命终点反省"的方法促进学生对人生理想和人生意义的深入思考。

(8) 客观的效果评估方法。通过各种较成熟的测试工具的测试，尤其是重视个案研究，并对离开实验环境5年后的对象进行跟踪调查研究。那种自始至终体现实事求是精神的研究风格给人留下深刻的印象。

(9) 人格发展立足于学生的自觉性。所有环节的设计和实施都着眼启发和促进学生自觉性的提高，强调学生的真正投入和参与，致力于以记日记和批改日记的方式促进内化和强化内心的体验。

(10) 提出一种全新的发展理论观点。揭示出与大学生毕业后的成就相关的因素，最重要的是包含在人格发展之中的心理成熟程度。从理论的角度唤起大学生对自己人格发展的真正重视，使促进人格的发展成为学生为争取未来成就而努力的组成部分，为大学生提高人格自我塑造的自觉性提供了理论依据。

4. 本书提供的主要启示

(1) 对大学生进行全面发展的教育，在进行智力和专业培训的同时，培养素质较高的社会合格公民，应是高等学校的职责。研究证明：教育能够促进人格的发展。

(2) 一个人的成长和发展，除了长知识、长才干以外，还应学会为人处世，发展自己的健康人格，这看来是人类社会的共同规律，所区别的只是构成这种人格价值观的标准和尺度不同罢了。

(3) 重视大学生人格发展的研究和教育，看来是全世界高等教育发展提高的一个趋势。用"人格"来表达我们目前的"思想政治和品德"等素质因素似乎更为综合和简明，更易于运用人格理论来建构科学的德育理论体系和工作体系，有利于德育的科学化，也有利于德育研究和教学的国际交流与合作。

(4) 教育者在试图促进大学生的人格发展以前，首先必须设法使大学生能以现实的态度来对待生活。因为对生活的过分消极和过分积极的态度都会扭曲人们对现实的认识，并由此而影响一个人的心理成长和发展。因此，教育者应集中精力去减少过分积极者的天真和过分消极者的厌世嫉俗。

(5) 摸清大学生初始的人格状况，是进行教育的基础。柯尔伯格(Kohlberg)和洛文杰(Loevinger)的阶段论提供了一种理论框架。该书提供的研究结果认为美国大学生大多数处于柯氏阶段论的阶段3向阶段4转变。并认为个体向更高阶段的发展是一种思维结构的演进，而不只是人格因素的某种量的简单增加。

(6) 经过教育和训练的学生，其人格发展的差异与学生人格初始状况的个体差异相联系。因此，人格教育和学生的人格塑造，应考虑个体差异，针对各人实际所处的发展阶段，因人制宜，因人施教。

(7) 集体建设对大学一年级新生十分重要。由于大学新生处于由中学生向大学生过渡的转折关头，为他们创造一个有利于心理发展和道德发展的环境，建设好班级集体和寝室集体，增强他们的集体观念，显得特别重要。

(8) 学生寝室里或在日常生活之中，大学生身边有较成熟的榜样，对人格发展的影响会很明显。因此，应倡导学生重视结交高年级的优秀学生作为自己的榜样，管理者在寝室组建方面也应予以注意。

(9) 对大学生进行倾听技能和共情以及自信训练，对增强相互理解和妥善处理人际关系，对促进人格发展，具有重要的现实意义，似可借鉴。

(10) 人格的发展始于"不平衡"。长时间的平衡造成发展的停滞，通过接受新信息，接触新事物的刺激，引起个体认知的冲突，打破原有的平衡而出现不平衡，以促使个体调整其思维方式并接纳新的经验，从而形成更高层次的思维结构，建立新的平衡，以完成人格朝更高层次的一次发展。

(11) 提高道德水平应在全面的自我发展之中实现，道德教育应

与心理教育结合进行。如果不重视基础性的心理教育，企图超越心理发展和心理成熟水平，来求得更高层次的道德水准，那实际上是难以达到的。

5. 我们的希望

重视人格发展，重视大学生人格发展的研究，看来是一种国际性的发展趋势。我们应在马克思主义和毛泽东思想的指导下，立足于我国改革开放的现实，展望世界性的未来挑战；在继承和弘扬中华民族优秀文化的基点上，吸收和借鉴世界文化的新成果；在总结高校德育实践经验教训的基础上，研究和借鉴外国教育实践的经验和教训，进而开展我们大学生的人格发展和人格教育的研究，应是高校德育科学化的重要途径。本书的原著对此具有针对性的重要启示。正是因为这一点，给了我承担编译和出版本书的勇气。如果本书能对我国的广大读者有所裨益，那将是我最大的欣慰。

然而，毕竟限于水平并且缺乏经验，错误和不妥之处定然不少。除恳请见谅以外，也恳请不吝赐教。

朱深潮

1993 年 6 月于求是园

目　录

第一章　引　论 …… 1
§ 1-1　美国高等教育的现状与大学生人格发展 …… 1
§ 1-2　高等教育与大学生人格发展 …… 10
§ 1-3　促进大学生人格发展过程的六大障碍 …… 12

第二章　UCI 的 S 项目简介 …… 16
§ 2-1　研究项目概况 …… 16
§ 2-2　人格教育的基本原理 …… 17
§ 2-3　人格的操作性定义 …… 22
§ 2-4　人格发展的评估方法 …… 26

第三章　S 项目的人格发展理论 …… 32
§ 3-1　人格的核心结构 …… 32
§ 3-2　人格发展的理论基础 …… 43
§ 3-3　促进大学生道德推理水平发展的研究 …… 61

第四章　一种发展教育的理论——与大学生毕业后成就相关因素的研究 …… 70
§ 4-1　专业成绩的影响 …… 70
§ 4-2　非专业成绩的影响 …… 72
§ 4-3　一种发展教育的理论 …… 77
§ 4-4　发展教育的目标 …… 80

第五章　S 项目的课程 …… 81
§ 5-1　概述 …… 81

§5-2 课程的设计与教学的实施 …… 85
§5-3 对新生教学的思考 …… 89

第六章 S项目的秋季学期课程 …… 93
§6-1 秋季学期课程的说明 …… 95
§6-2 生存技能 …… 97
§6-3 集体建设 …… 105
§6-4 解决冲突 …… 111
§6-5 共情和社会观确立 …… 126
§6-6 秋季学期课程评述 …… 149

第七章 S项目的冬季学期课程 …… 151
§7-1 社会化 …… 153
§7-2 自信训练 …… 171
§7-3 性别角色 …… 179
§7-4 冬季学期课程评述 …… 187

第八章 S项目的春季学期课程 …… 190
§8-1 社会化 …… 192
§8-2 种族角色 …… 200
§8-3 人生和职业的规划 …… 202
§8-4 集体建设 …… 207
§8-5 春季学期课程评述 …… 215
§8-6 S课程的总体评价和结束语 …… 216

第九章 S项目的教育辅助活动 …… 219
§9-1 社区服务 …… 219
§9-2 个人日记 …… 223

第十章 S项目的组织管理 …… 228
§10-1 课程和班级的组织管理 …… 228

§10-2 综合管理研究 …… 229
§10-3 S宿舍楼的管理 …… 234
§10-4 教师配备和行政管理 …… 236

第十一章 发展课程对人格相异的大学生的不同影响 …… 238
§11-1 研究对象与测试内容 …… 238
§11-2 测试的结果 …… 239
§11-3 分析讨论 …… 242
§11-4 本项研究的普遍意义 …… 244

第十二章 S项目教育效果的个案研究 …… 246
§12-1 个案研究的计划 …… 247
§12-2 个案研究的方法 …… 249
§12-3 个案研究参加者的简况 …… 251
§12-4 样本的倾向研究 …… 257
§12-5 进一步的解释和结论 …… 266

第十三章 S项目对参加者5年后效果的考察 …… 269
§13-1 道德成长：学生们的感觉 …… 270
§13-2 效果的种类：模式和个案的研究 …… 288
§13-3 教师具有正确价值立场的必要性 …… 304

第十四章 S项目研究的结论和启示 …… 308
§14-1 S项目研究的主要结论及对未来研究的意义 …… 308
§14-2 S项目研究对高等教育的主要启示 …… 315

后记 …… 321

第一章　引　论

§1-1　美国高等教育的现状与大学生人格发展

（原著第一卷序言　奈维脱·桑福特(Nevitt Sanford)）

美国大学一直在迅速地发展和分化，这种发展和分化已经远远超过了它们的综合能力，而综合能力又是任何现行的体制所必需的。二次大战以来，我们看到一些系、专业、学院、中心以及各种研究组织在大学里急剧增多，在一些著名的大学里，这些机构和组织几乎是独立王国，一心致力于各自的发展和提高，与校内其他单位的联系还不如与校外的有关组织及经费提供者的关系。这种现象已经持续了相当长的时间，以致于人们对此已经习以为常了。

许多人对现在的大学结构感兴趣，似乎只有我们这些老派人物中的少数人，才会怀念二十和三十年代那些高尚的并且使人仁慈博爱的大学。在当时没有得到政府和其他基金巨额投入的情况下，有些大学确实取得了很大的成功，它们的成功依赖于对发展目标的高瞻远瞩及对其追求的不懈努力。

使我感到失望的是现在的大学几乎在不断地分割本来应该属于一个有机整体的每一件事物。现在不仅把探究真理的领域分割得几乎毫无意义，而且把研究与教学以及研究、教学与实践也分割开来，其中最为糟糕的是把人类的感情与思维也割裂开来了。

这种变化已经对学生尤其是对大学本科生产生了破坏性的影响。总起来说，在大多数大学里，在许多比较自由开放的优秀文科学院里，大多数学生缺乏人类的集体意识，没有知心朋友，价值观念混乱，自我意识非常脆弱，缺乏崇高的奋斗目标和奋斗动机，缺乏服务

意识，没有宗教信念，没有信仰系统，没有意识到比他们自身更为广阔的个人完全可以涉足其间的天地。

由此，我认为那些关心青年一代以及对他们的教育的人们现在必须开始行动，以创造条件来促进他们养成那些我们曾经认为是理所当然的价值观念。

二十年代我曾经在里士满大学(University of Richmond)学习，这是一所附有法学院的规模较小的学校，许多的价值观念被我们认为是理所当然的。我敢肯定，当时决不会有人提出应该建立一个社会群体的建议。确实，在当时的那所大学里，个人与群体的关系犹如鱼水一般。不仅教职工与学生具有共同的价值观念，而且我们可以随时感受到真诚、坦率的校风。我参加了大学生联谊会和一些体育运动队，也与具有相同学术情趣的人亲密往来，我从未怀疑过那些青年伙伴对我的关心。多少年过去了，我一直认为，假如我们重新回到里士满大学，我们还会象当时一样友好相处，继续我们的友谊。大学生联谊会和运动队中年长的伙伴曾努力帮助我去应付各种社会的境遇。同样地，我经常给一些运动队员的家庭作业以某些帮助，他们会因伙伴中有人懂得这些而感到自豪。

我从不主动接近过我的那些教授，由于胆小我不敢向他们询问。但是，我现在至少可以生动回忆出十余位教授的音容笑貌，这当然不是由于这些教授具有与众不同的个人特征，而是因为他们比今天的教授在表达他们自己时更自由、更无拘束。他们在谈起他们感兴趣的东西时感到自信，而且更重要的是，我们能够在所学习的科目之外理解他们。我们想了解他们对问题和人的真实感受和想法，不仅是关于莎士比亚的而且可了解他们对俄罗斯的感情和想法。总之，关于我们所有感兴趣的事情都可以了解，这样教授们在学生面前表现了完整的个人人格和价值观念。

当时普遍接受的是文科教育所提倡的价值。在自由讨论会上，我们争论教育的目的是学习"怎样生活"还是"怎样谋生"，大部分人倾向于前者。即使是那些学习医学、法律的学生或者牧师们，也认为文

科教育是促进人生发展的重要途径。

当时大多数人几乎不考虑毕业后干什么。我们都明确地意识到毕业后我们将尽可能地留在里士满城周围，尽可能保持与朋友和家庭的联系，他们会帮助我们寻找工作，万一我们遇到困难时，他们会关心我们。我们在学习时并没有压力要去确立自己的"职业个性"。我们感到我们的自我意识依靠这样的因素：如家庭地区、宗教、种族、学校以及在所属群体中的地位，也依靠兴趣、能动性以及由别人认可的人格特征。在一个朋友和亲属间关系十分坦诚、融洽的氛围中，非常有利于自我意识的健康发展。

我和我的同伴都认为在发现我们可以做什么和不可以做什么的过程中经历了一个比自我评价更痛苦、更困难的时期，但是我从不怀疑在一些基本方面的正确性。这不仅是因为我知道我的家庭和朋友喜欢我，而且因为我们的教授也以某种方式表达了这种意思。由于我们有许多明显的不足，教授为此经常批评我们，那是因为他们希望在某一天将许多重大的事情可以放心地移交给我们。

总之，我们都有自己的群体，有互相亲近的机会，教授们给我们清晰的定义并示范了价值观念。我们有确定自我的方法，这种方法不依靠成就和职业期望。我们还有满足我们"共性"需要的许多途径。"共性"是安加斯·安吉尔(Andras Angyal)的专用术语。他认为每个人不仅有"个性"需要，也有"共性"需要，"以便使个体成为比他的自我更大的某个事物的有机组成部分——使得个体与外部社会、自然界、种族制度等超个体和谐相处"。当时，有许多事情可以使个体参预其间，如宗教信仰、南部文化、政党、足球等等。

里士满大学不是唯一的。事实上许多其他小学院与此十分相似，这种学校不仅南部有，而且遍及全国。更为重要的是，我在前面描述的文化与精神在著名大学里也是如此。1930年我成了哈佛(Harvard)大学的研究生，大家都有各自特有的学术兴趣，学校要大[illegible]，礼貌地辩论。教职工向我们示范了这种价值观念，他们[illegible]了对学生的关心，使我们相信他们是可以信赖的。学生都意识到

大家同在一个现实的系统里共同相处，感到没有必要去互相争斗，而是互相帮助和合作，形成了许多永久的友谊。

早在四十年代，加里福尼亚大学伯克利(Berkeley)分校甚至比哈佛大学更象一个社区群体，虽然那里有两万名学生，它却使人感到犹如生活在一个和谐一致的群体之中。当门罗·道茨契(Monroe Deutsch)院长在正式场合发言时，我们都感到他在代表大家说话。学院里的教授们能友好相处。研究生是幸运和有保障的，因为他们知道，只要严肃认真地工作，他们的导师就会帮助他们取得学位。我作为助理教授也是有保障的，我感到我们加入了一个象家庭一样的系，大家会互相照顾和轮流获得提升。

1952 年我到伐沙学院(Vassar College)工作，当时我很快感到犹如生活在家里。那地方很象里士满大学，当然学术水平更高，每个人对自己的工作十分认真，在政治上也更加宽松，而且那里还有许多我曾经熟悉的社团，大家在文科教育方面有一致的见解，价值观念也比较一致。有些人根据所谓"品质"的东西组成了一些团体，这包含了知识分子的势利，但更多的东西不是这些。教职工关心学生，他们在教学岗位上努力工作。虽然在大学生中有社会分层现象，但更多的是亲如手足的同学友谊，大家一致认为伐沙是一个寻找"终身朋友"的好地方。

但是，伐沙就象我们国家的许多院校一样，也发生了变化。二次大战以后不久，联邦政府把大量的钱投入大学以资助科学研究和研究生教育，学校开始越来越强调科学研究，对本科生的教育越来越不重视。例如，在四十年代后期，当时我们在伯克利分校心理学系工作，我和同事们为了使我们的系成为校内最强的系和全国最负盛名的心理学系而竭尽全力。在我们的努力下，招聘到了当时全国最优秀最年轻的研究学者，在招聘研究学者时，我们没有询问他们是否能够从事教学。为了使我们的努力更富成效，我们提出了尽可能减轻教学负担的建议，并且答应这些新招聘的教师可以向学生讲授他们的研究工作，结果使课程大量地激增。有一次，同一张考卷在冠以不同的课程

名称后竟为五门不同的课程所共用。当我们年老的教授退休以后，再也没有人关心、考虑课程的整体性了。研究工作、书籍、文章的出版发表，各个专业方向的研究生培养，构成了系里的全部工作。我相信，在这种情况下，如果没有心理学系的经费多少还依靠本科生数量这个事实，肯定没有人会花时间去关心本科生，去考虑本科生的教育了。

正如后来我所看到的，发生在心理学系的事在伯克利分校的许多系也发生了，发生在伯克利分校的事在全国其他大学也发生了。1957 年，当苏联人造卫星发射以后，情况就变得更加糟糕了。现在，科学和技术作为"强国之路"还在不断地被强调，19 世纪物理学的科学模式正占上风，人类对自然界的理解将通过把自然现象分解成越来越小的单元而获得，事物怎样整合起来的知识则被搁置一边。假如某教授对一个庞大复杂的问题提出自己的见解，可能会无法获得必要的出版资助。使我们免除当时苏联威胁的研究变得越来越紧张。在心理学界，研究的重心将转到方法论领域。

在人文科学以及自然科学方面，西方的技术科学日益趋于支配地位。当时在苏联成功发射人造卫星的刺激下，人们普遍认为美国教育质量是低劣的。现在教授们可以做任何他们想做的事，也就是意味着可以把工作精力集中在自己的研究方向上。例如，文学教授不是想方设法向本科生提供适合他们学习的文学作品，而是根据教授自己的兴趣爱好，把阅读、分析纳入自己的研究专题。在哲学上，教授们则希望减少学生在争论哲学是什么方面的训练和语言学细节方面的分析练习。

在全部课程中，学生在什么地方可以找到他们所需要的精神营养？怎样才能获得更为广泛的知识去发现人类的意义？怎样通过体验而获得价值观念？

[illegible]艺术学院，尤其是那些比较优秀的学院，紧步大学后尘。在[illegible]，对一个系的评估，主要是看有多少毕业生录取为著名大学的研究生，最可靠的安排就是让本科生学习那些教授们知道到研究生院[illegible]学习的课程。

到1964年，这种情况更为严重了，伯克利分校的学生在1964年9月发起了抗议活动。他们抗议课程之间缺乏联系和非"人格化"的校园生活。尽管许多学生为此倾注了很大的热情，由于缺乏教育的领袖人物，学生要求改革课程的抗议为后来全国性的反对越南战争的抗议浪潮所淹没。许多学校仅仅满足了部分学生提出的要求，但几乎没有人研究学生自身发展的需要。当然，学生的抗议还是留下了一些建设性的改革举措，并在一些学校进行了新的尝试。例如，加里福尼亚大学伯克利分校内设立实验学院和在旧金山新设立了实验学院。不幸的是，由于缺乏资金，实验学院内的许多革新措施难以实施和坚持。

发生在六十年代和七十年代早期的事件对今天的人们来说似乎是遥远的事了。随着越南战争的结束，学生运动也气竭而终。由于这场学生运动，不可避免地留下了一些反作用。直到最近，还有一些学校把当时为了满足学生的要求而作了的一些改革举措再重新改回去。学生和教职工现在都忙于事务，没有人再去考虑教育改革。学生已决定与现有的教育体制妥协，忍气吞声地进入了"职业学校"，并且愿意做任何要求他们做的事。作为教授，与这些十分顺从的学生在一起，感到十分自由，可以从事自己愿意从事的一切——研究和讲授他们的专业课题（当然他们更乐意向研究生讲授专业课题）。

除了为学生进行职业准备外，如果学校还有什么追求的目标的话，那就是使学校各项工作正常运转，保持教职工的生活标准。至于道德价值观念似乎已经完全消失了。水门事件以后，社会普遍开始强调道德。人们把道德教育的焦点集中在怎样分析伦理问题，避免"伦理灌输"上。没有人告诉学生他们应该有良好的行为，成为一个优秀的公民，或者他们建设什么是优秀的。学生很少有机会学习长辈的伦理价值观念。不言而喻，任何一个大学校园内，肯定都有教授，他们都有发现真理、传授真理的学习、训练方法。然而，他们可以提供更多的例子，但都是些长期专注在狭窄的专业领域，与人激烈竞争，生活在焦虑和渴望中的例子。总之，几乎没有学生把他们的教授视为自己人

生的楷模。与此相反，以前的学生总是把教授视为自己人生的楷模。

更令人遗憾的是教授们不了解自己的学生。去年，我收到了我在斯坦福大学任教时的一位学生的来信，由于谋杀，他正在服刑。他是越战的一名退伍老兵，当时他吸毒很深且精神紊乱。检察官指控他为反社会的人，他需要某个人的证词，该人要了解他在大学时代的情况。在1963年，他曾经选修过我一个学期的课，该课程是指导学生阅读和研究的。我和他见过6～8次面，他交过一篇论文。他在信中详细地回忆了当时我们之间的谈话。有这些就完全足够了，我想起了他。我相信我能给他一些帮助，但是（这是这个故事的重点所在）正如他认为的那样，我是斯坦福大学中唯一了解他的人格的教授，是唯一能回忆起他的人，可是他在那里足足有4年整啊！大学内人际间的冷漠由此可见。毫无疑问，今天大学校园内的冷漠状况仍象1963年一样。

人们或许认为那些与教授和成年人疏远的青年学生，可能会在学生之间互相帮助和亲密无间。然而事实并非如此。在雷特（Wright）学院的研究生和教师（这些人曾经在伯克利和我共事过一段时间）告诉我，青年学生不知道怎样交朋友和约会，他们在校园里相当的孤独和苦恼。六十年代初期，我在斯坦福大学也发现了类似的现象。显然，学生们有许多关于学习成绩的激烈竞争，有许多关于人是什么和人能做什么的疑惑。由于他们不可能充分展示自己以获得真诚的友谊，所以许多人在大部分时间里用某种外表行为伪装着自己。

同样令人苦恼的是青年学生之间无法讨论严肃的问题。我的雷特学院研究者接近了15位住在附近大学生联谊会房子里的年轻人，计划利用接见时出现的主要问题作为小组讨论的基础，不出所料，这些学生喜欢这些面谈，他们是坦率、诚恳的，乐意讨论严肃的问题。但当每位被接见者一回到住地去举行讨论时，音乐响起来了，啤酒喝起来了，不久年轻的女士也到了，当然讨论也就无法进行，仿佛每个人特有的人格在群体中消逝了。

许多学生告诉我，他们和同伴无法对严肃的问题进行讨论。他们

不仅在发言时互相防范，而且普遍受到宿舍内的电视机、录音机的干扰。这不仅与"过去的好时光"形成鲜明对照，而且也与不久前发生在政治活动和教育改革中的努力形成对照。那时同学间有许多交往，其中有些是自我表现和增进友谊的要求。他们主要的是都具有"共性"，这就提出了今天的学生可能会迷失方向的问题。毫无疑问，今天的许多学生为了选择职业（这是压倒一切的），已经耗尽了他们的精力，除此以外，思想上一片空白。在社会政治行为方面几乎没有什么表现，女权运动、反核示威、争取环境保护等活动都不参加，生命的极大部分似乎已经被选择职业所占据了。显然，我们需要一场新的运动来创造新的机会，使成年人和青年学生可以共同参加。我相信，青年学生参加迷信或宗教组织的原因之一就是对人类共性的渴望。

在考虑怎样改善校园生活质量以帮助学生完善自我发展时，不妨把二次大战前的校园生活作为一种参考和启迪。必须指出，当时流行的文化也有黑暗消极的一面。在里士满大学当时有一个十分流行、非常轻率的种族偏见。那里没有黑人学生和黑人教职工，黑人完全被遗忘了，以致于除了黑人奴仆以外，我们从不知道黑人还能干什么。这种看法被认为是顺理成章的，当时肯定无人为此提出异议。当时我更多的想法是反天主教，可能还参加过反天主教的活动。可是我经历过的最狂热、印象最深的是足球比赛。在我们学校，人们普遍认为威廉·玛丽学院（William & Mary College）招收了一些"专门用于比赛的黑人学生"（这些人是职业运动员，受过良好的体育训练，具有丰富的比赛经验），这些学生来自泽西城（Jersey）和新泽西。当我们和这些人组成的队进行比赛时，犹如进行一场"圣战"。大学毕业几个月后，我在纽约的地铁上遇到了一位对我微笑的年轻人，他高兴地自我介绍说他曾经在上届的里士满大学和威廉·玛丽学院的足球赛中与我对过阵。我被搞懵了，难道他没有意识到我们曾经是"敌人"吗？难道他没有意识到我不会与他握手言和吗？当时，他肯定认为我是一个傻瓜。

在这里，我要为自己辩护。那个时代的人际交往远比今天要慢，

在比赛场上也比在街上更容易激发种族偏见。此外，大学毕业时，我还处于青年期，而青年期的人往往被人们认为具有一定程度的种族偏见。处于青春期的青年人，当情绪冲动时，就会干出粗俗、有破坏性、有危险的事，习惯的做法就是依附某个由类似自己的人组成的群体，而对群体外的人总认为不顺眼，不能接受。

我们是否可以只有人类共性，不存在种族偏见呢？我认为应该是可以的。我们可以希望，当年轻人长大以后，他们将会发现他们的感情冲动不需要指向别人或甚至完全根绝感情冲动，感情冲动可能得到缓和或者得到控制。可以通过大学阶段的教育达到此种目标，使青年人学会思考，完善人格。我们希望的就是大学毕业生能为别人所信任，大学毕业生能容忍别人，能与他人共享共性，能与他人友善相处，互相帮助。所有这一切都需要大学生的人格获得充分的发展和完善，使不同的志趣保持在自己的思维意识中，并获得相互的融洽。

发展这种人格应该成为所有教育机构和组织的工作内容，我们已经为此呼吁了许多年。正如许多理论家坚持的那样，人格具有整体性，它的各种特征在人与人的交往中获得发展，智力、感情、情绪以及行为可以在理论上加以区分，但是它的实际表现是互为基础、互相关联的。我在1962年曾写道："人的真正的学习，只是从个体的目的被完整地形成后才开始。所以，如果没有人格的支配和约束，没有人可以把已经学到的品性和行为服务于任何有价值的人类目的。没有人类感情的智慧可能是荒谬的，而没有理智的感情则是稚嫩的，在智慧和感情的结合点形成了人对艺术和美的欣赏力，形成了对逻辑和知识的鉴赏力"。

我相信本书作者会同意这种见解，他们的工作正是基于相同的出发点。十分清楚，虽然他们的注意力主要集中在人格方面，但他们创造了一个崭新的教育环境（这是S项目的一部分），关心人的全面发展一直成为他们工作的指导思想。本书详细地描绘了那种环境，它非常值得我们认真注意和仔细研究，在某种程度上，它弥补了我在上面谈到的不足。我在上面说了这么多过去的情况、学生关心的东西以

及糟糕的学生生活，目的只是来反衬出本书下面将要阐述的S项目的意义。

在这个居住型学习项目里，我们发现了关于价值的概念、找到了为更大的群体服务的机会，密切了教职工与学生、学生与学生的关系，强化了小组讨论，开设了根据发展理论设计的专门课程。总之，创造了一个充满人情味的环境。所有发生在加里福尼亚大学欧文分校(UCI)的这一切，使它自豪地迅速崛起而成为一所杰出的学校。

在美国还有一些应用人格发展理论的其他项目，以指导学生的个人发展。例如，在内布拉斯加·林肯大学(University of Nebraska-Lincoln)和阿兹莎太平洋学院(Azusa Pacific College)为学生配备辅导教师以记录学生的行为与业绩。不管怎样，我知道目前还没有一个项目在应用理论方面象S项目这样全面和深远。

问题是居住型教育项目对学生的发展、尤其是对人格发展的影响到底怎样？为了向那些在本书中提到的在S项目中生活了一年的一年级学生回答这一问题，UCI已经用测试和比较实验的方法进行了严格的评估。就我来说，更喜欢的是还有大量的个别调查和个案分析。

最后，我认为S项目不仅是已经被评估过的一组实验行为，它也是在人格发展方面的理论研究。本书以文字的方式详细地描述了这项工作，但实际的研究成果和影响远不止这些。以后的报告将会论述S项目对实验参加者的后续影响，也会论述不同的教育过程和经历会对学生产生不同的影响，对此我翘首以待。

§1-2 高等教育与大学生人格发展

大学阶段是我们学校教育影响下一代社会公民的最后机会之一。现在的大学生将对社会风俗和制度产生重大的影响，他们还将作为父母去塑造下一代。

当一个人从青春期后期向成年期早期转变过渡时，非常容易接

受外界的影响。对处于这个人生关键时期的青年大学生来说，大学时代是他们人生历程上重要的发展时期。在大学里，青年人第一次在心理和生理上脱离父母和兄弟姊妹而开始了独立生活，他们通过广泛地接触各种新朋友和新思想，不断地提高自己的思想和能力。这些新伙伴和新思想在他们应付富有挑战性的校园生活(象发展友谊，学习新知识，巩固个人的价值观念，确立职业理想以及形成更富有意义更加紧密的人际关系)时，显得十分有用。

为社会承担科学研究任务和向青年一代传授知识，是大学的主要社会职能。围绕学生的专业训练，学校已经组织了许多学生之间的相互交往；将注意力集中在对学生进行专业训练上，是学校完成社会职能的一条有效途径。然而，这样做的结果却往往忽视了大学在塑造和发展大学生人格方面的重要作用。这一重要的工作，只是在校园内发生了偶然事件和学生之间的同层次文化交流时才不得已去做。越来越多的材料证明，如果一个学生在大学期间不仅很好地发展了专业技能，而且还很好地发展了心理和人格，那么他在运用学到的专业知识时就会更富有成效。

大量的研究文献认为，心理和人格的发展，在很大程度上影响着大学生在未来生活中怎样运用及是否能有效地运用已经获得的知识。在考察了支持这一观点的文献以后，斯普里查尔(Sprinthall)在1980年得出如下结论："正规教育结束以后，生活投资与成功更多的是与心理成熟有关，其次才是学术才华"。正因为如此，社会对在大学期间有效地影响大学生人格发展的途径和方法倾注了浓厚的兴趣。

我们的研究项目 Sierra Project(以下文中简称"S项目"——编译者注)，试图将大学生人格发展引入广义的高等教育的范畴。当然，我们的工作是探索性的，是有限的。我们的主要目的只是想证明：发展大学生的道德情感和道德意识，使他们更自觉地意识到人类关系中的公道，并在他们的实际生活中，将这种感情和意识转变成更高水平的公平观念和对人类共同利益的关注。我们十分乐观地认为：大学可以为发展大学生具有约翰·杜威(John Dewey)曾经说过的那种

"自由而强有力的人格"作出贡献。

§1-3 促进大学生人格发展过程的六大障碍

促进大学生的人格发展，已经历史地确定为高等教育的一项重要职责。大学学年工作一览表上经常把促进大学生人格发展作为学校的目标。高等教育机构用于评价高等教育的标准，也反映了他们对促进大学生人格发展是自身职责的认识。例如在西部大学院校协会(Western Association of Schools and Colleges)发布的《鉴定标准》(Standards for Accreditation)的最新版本(1979年)中，要求学校教育学生作好这样的准备，即今后除了能"有效地履行公民的权利与义务"外，还要成为"人道的、有道德的、有能力的社会公民"。珀佩尔(Purpel)和瑞安(Ryam)有说服力地叙述了"教育者和普通公民都必须认识到道德教育是我们学校义不容辞的职责"。

为了履行这个"义不容辞的职责"，高等教育必须正视并克服一系列的障碍。了解这些障碍有助于我们弄清"S项目"的范围和目的。我们的研究表明，高等教育履行促进大学生人格发展职责时存在六大障碍：

(1) 对高等教育在履行促进人格发展职责时的任务缺乏规定；

(2) 高等教育机构对制定有效的人格教育大纲缺乏重视；

(3) 对人格构成、人格发展和人格教育缺乏一致的认识；

(4) 对试图用于促进人格发展的长期的心理学干预缺乏对照研究(Controlled Studies)；

(5) 对那些促进个体道德推理的提高具有最大影响的专门经验缺乏了解；

(6) 缺乏有关大学生人格发展的纵向研究。

消除这些障碍中的任何一个，对于确定如何通过高等教育规划来发展人格的这一普遍问题都是有贡献的。正如杜威在1897年所指出的："通常说来，人格发展是学校所有工作的根本目的，而困难在于

这个思想的实施"。虽然这些论点的提出几乎是在一个世纪以前，但是，在关于学生人格发展方面学校应提供什么样的专门教学大纲这一点上，只有很小的进展。在这一节，我们将详细阐明每一个障碍，并论述S项目将如何处理这些障碍的。

第一障碍是：国内高等院校忽视了教导学生"道德的理性基础"的应有职责。这也正是我们社会的发展在道德标准重要性下降的主要根源。上个世纪，虽然家庭、教会、社会团体继续不断地传授道德，但"这种传授中的某些方面已经混乱，相互矛盾和含糊不清"。马丁(Martin)告诫说，高等教育自身产生的混乱在很大程度上导致了道德危机。在学校内部解决道德危机的失败，以及社会机构用来促进人格发展的不确定的甚至矛盾的方法，都成为整个社会环境的一部分，而这个社会环境没有对危害青年人格形成的许多因素给予足够的关注。

克服这第一个障碍主要包含确定高等教育的目的，并使人格发展优先于对学生的其它影响。统观S项目的研究和执行以及本书的写作过程，我们确信高等教育的一个根本目的是促进人格的发展。更进一步地，我们确信：在学生正式的学业研究和课外生活的双重联系中去促进人格发展是可能的。因为这既不会牺牲学生为完成大学毕业所需要的学业，也不会牺牲课外生活中所确立的集体观念，而后者正是大学生活中一个极有价值的部分。

在历史上，我们的高等院校对促进学生人格发展的实际教学活动没有投入太多的时间和精力，忽视了从青春期后期向成年期早期转变这一对于人格发展极为有利的时机，这是第二个障碍。在我们的社会中，普遍存在着道德困惑的压力，大多数社会机构在帮助青年人克服他们面临的道德困惑问题方面的失败，以及与从青春期后期向成年期早期转变相联系的青年学生的成长要求，这一切都为高等院校制定教育大纲创造了机会。这个大纲首先是给学生以他们自己的道德观和伦理信念去思考的机会。然而，博克(Bok)发现，"面对这个挑战，大多数高等院校做得很少"。

由于缺乏关于促进大学生人格发展的实质性的、预先的研究，我们在S项目中对第二个障碍的探讨需要一组有关联的活动：即研究分析相关的心理学文献以确定有希望的理论构思，而这个构思是以干预为基础的；以及评论那些阐述人格发展的方法论和实践的文献。

第三个障碍是对于人格的构成、人格发展和人格教育缺乏一致的认识。克服这个障碍，一方面通过回顾这些术语历史的和现今的用法，从概念上给它们下定义；另一方面借助于3个测量人格的要素（道德成熟、原则思考和自我发展）凭经验确定它们。

对第四个障碍的克服，可以从两种途径进行探讨。第一个途径是设计并实行一个涵盖大学第一年的心理学干预，完成这种心理学干预是S项目的第一个目标。详细地说，这个干预设想起到以下几方面的作用：

（1）促进从高中到大学生活的顺利转变；

（2）促进从青春期后期向成年期早期的心理发展，尤其是与人格发展有关的心理发展；

（3）促进对未来生活方式和职业定向的思考；

（4）要求学生通过社会服务将他们的所学知识和经验应用于更广阔的社会问题上。

第二个途径是运用一个实验组（S宿舍楼的居住者）和另外两个对照组的原始数据，来比较和评估大学新生的人格发展。因此，我们的第二个目标包括研究一个长期集中住宿的大学生群体，这项研究集中在他们人格发展的三个方面，即原则思考、道德成熟和自我发展。

高等教育履行促进学生人格发展职责的第五个障碍是：缺乏那些关于最能促进个体道德推理提高的大学生活的经验的了解。大学生的经验，尤其是那些与大学生活环境相联系中所积累的经验，能强化大学生人格的发展。在S项目宿舍楼里的个体的多样性、以及课堂中各种新观念的碰撞，形成了一个熔炉。在这个熔炉里，一个信念体系在形成、受到检验、被舍弃、或得到发展。生活在一起的学生和教授

之间密切的相互影响，导致了关于道德选择的不断思考。而道德选择，是大学经历中几乎不可缺少的一部分。考虑到其它学生也正在争论着类似的发展问题，还考虑到思维的质量是一种具有最高价值的能动性，我们安排了这样一个阶段用于探索如何正确进行道德行为的选择。

这个障碍的形成，是由于缺乏有关导致提高道德推理的特殊经验的知识。所以，S项目的第三个目标包括研究大学一年级实验组的各种经验的不同影响，考察研究哪些专门的经验对促进个体道德推理提高的效果最佳。

促进人格发展的第六个也是最后一个障碍是：缺乏有关大学生人格要素（原则思考、道德成熟及自我发展）增长的纵向研究。因而，S项目的第四个目标是建立和实施一个UCI学生的4年的纵向研究。

贯穿S项目的设计、导向以及本书始终的指导思想，就是我们确信大学生的人格发展是高等教育的一个基本目的。可以借用约翰·杜威在1895年的话来表明我们这个观点的精神实质：

“简单地说，只有心理学和伦理学能够将教育从纯粹经验和约略估计的状态中解放出来。正如数学和力学的知识已经使所有的结构技术产生了惊人的发展一样……，仅仅一门人体结构与功能的知识，就把学校从一个单纯的作坊，多少有些笨重的、易变的、甚至有害的机构，提高到一种所有建设中最伟大的、充满活力、可靠而有效的位置，这就是一种自由而强有力人格的塑造”。

第二章　UCI的S项目简介

§2-1　研究项目概况

加州大学欧文分校是加州大学9个分校当中最"年轻"的一个，它是一所研究性大学。自1962年建校以来，UCI已发展到拥有1.1万名大学生，拥有从文学士到哲学博士和医学博士学位的授予权。在1982～1983年间，学校财政预算超过2.5亿美元。对于科学研究和学术成就，学校实行了资助和奖励的政策。

在1975～1979年间，只有将近25%的大学生是住校的，这在很大程度上影响了学生集体观念的形成。一些学生组织，例如学生会、大学生活动中心等一直到1981年1月才正式建立。一些走读的学生要驱车18公里才能到校，而在校的时间主要的只是集中在上午9点到下午5点这一小段时间，不利于大学生的集体观点的形成。

Sierra Project（简称S项目）起源于Sierra楼（简称S宿舍楼——编译者注），这是位于梅沙大院（Mesa Court）大学生公寓群当中23幢大楼中的一幢。这个公寓群被大学生们认为是对他们的生活具有特殊吸引力的地方，每幢大楼住40～60名大学生，S宿舍楼居住50名学生。这是一幢为所有的S项目居住者共同分享的普通宿舍，每单元可容纳8～10人，而每单元都是由卧室和卫生间两部分组成。

S项目是一项旨在促进大学生人格发展的研究尝试，是对大学生进行人格教育的一种探索，也是对人格发展和对4年大学生活中影响人格发展因素的一种纵向研究。这项人格教育的目的是建构、实施和评估一整套课程单元；其中主要趋向是提高大学生的原则思考、道德成熟和自我发展。这个纵向研究的目的是制定整个大学时代促

进人格发展的大纲和鉴别与人格发展密切相关的经验。S项目正如所设计的和具体实施的那样，反映了对人格教育干预和纵向研究的双重强调。这项研究工作的理论依据主要是咨询心理学和发展心理学。

参加S项目的学生同时也参加了按照常规教学计划要求进行的学生训练（其中大部分人打算在获得学士学位以后继续深造），这些人接着又参加了新生教学计划（在学术上尚有争议）的学业训练，根据学生的专业和学习背景，这个教学计划通常由数学概论、英语概论、化学概论和一门外语组成。

我们确信，S项目为一年级大学生提供的选修课和在宿舍楼提供的课外活动，是非常灵活机动的，它既是促进学生的主要课程学习，同时也使学生能完全参加旨在促进人格发展的专门课程训练。通过我们4年的艰苦工作，这种信念更加增强了。4年中我们主要的工作是：制定并实施了一个纵向研究计划，以研究大学本科阶段的学习对学生人格发展的影响；创设了比较完整的促进大学生人格发展的课程体系，在一年级大学生的课堂和宿舍内，为他们提供了各种他们需要的干预（Intervention）。

参加S项目的大学生都十分清楚他们参与这些活动的意义，大家和睦相处，并且能够在班集体中顺利地进入角色。此外，居住在这里的大学生，还可以选择一门两单元的实践课程（在冬、春两学期内开设）。该课程包括每周至少5小时辅助专职人员做咨询工作，或者在周围社区内完成服务任务。1975年的第一个学期开始，在进入UCI的新生当中实施S项目的课程干预，以后每个班级都以当届毕业生（指那些参与过S项目的毕业生）和班级为参考对象（例如，1975年级的S项目参与者就为1979年级所参考）来予以实施。

§2-2　人格教育的基本原理

对于学校和社会来说，人格教育提供了一种影响下一代公民的

思维结构的机会——这些教育对象将象父亲和母亲一样，教导并服务于社会，并对未来的一代素质产生重大的影响。青年人在大学期间，特别容易受到新观念和新思想的影响。当他们来到一个能够广泛接触新伙伴和新思想的环境时，这个以改善他们的思想的品质为初级目标的环境，则会对他们的人格产生广泛的影响。大量的资料表明：除了在高中和大学阶段各种课程能在这方面提供一定的帮助之外，如果对大学生还进行专门的具有心理方面的和个人技能方面内容的人格教育，促使他们的人格发展和身心健康，那么，这些年轻人在大学阶段的学习上充分利用所学的各种知识方面，将会获得更多的成效。换言之，对大学生进行人格教育，将会使他们在各方面，特别是在专业学习方面，取得更大的成绩。在这个意义上看，S 项目就是为了寻求和界定那种影响大学生人格发展的尺度。

一、影响课程和评估的研究

在过去的十年间，有关大学生的心理和智力发展的论述甚多，呈现出一种"爆炸"的现象，人们越来越关注高等学校在影响大学生心理和智力发展方面所产生的作用。通过发展心理学与咨询心理学的理论原理，在进行一系列有规则的应用研究中，人们还对此提出了一些新的见解。

在教育学和心理学领域，这种研究被重点描述为三种不同的研究类型：其一，关于大学经历的影响的研究；其二，关于大学生心理发展的研究；其三，关于从青春期后期到成年期早期的人格发展阶段的研究。

与上述后一项的研究保持密切关联的是近几年来通过调查对一系列有顺序的教育经历的看法所做的研究。这些教育经历以大学生的发展水平为基础的。其中调查则是以皮亚杰(Piaget)的认识发展理论(The Cognitive-Developmental Theory)为基础的。

课程发展和这里所报告的研究评估的核心部分，是包括具有认识发展惯例在内的内容的。例如：象包括原则思考、道德成熟和自我发展结构在内的人格发展等等。但是，这里还存在着一种更为广泛的

关系。有关大学生与学校之间相互影响的调查结果表明：大学生活对大学生，对由青春期后期向成年期早期过渡的大学生的成长，是产生重要影响的。

S 项目研究的中心是建立在对个体予以充分理解的基础之上的，其次是涉及到大学生在大学期间的人际关系问题。在我们的社会里，关于个体成长的描述(其中涉到哲学的、社会学的和心理学的描述等等)，是一种分析和判断是否获得成年人生活标准的基本方法。桑福德(Sanford)已经描绘了这样一种人文学的方法：对一个人的全面考察，正如反映在如何评价 S 项目那样，应同时集中考察个人与集体的关系和个体一生全面的历史情况。

二、S 项目中关于人格教育的基本原理

S 项目设计了一门课程，以发展大学生具有道德的敏感性和意识的更大能力，提高他们对人际关系中平等的重视，并使这种增强了的能力和重视转换成一个对"公正"的更高标准，以及转换成为对他们一生中所有领域里的公共利益的关心。这些就被称作为"自我奖赏"(The Self-Rewarding)。在人格教育方面，这种成就与目标的发展为 S 项目的成果提供了一整套理论基础。在这个意义上，这也是 S 项目的第一个基本原理。

S 项目的第二个基本原理是根据原则思考和道德成熟的目标，确定作为公民的生活准则和社会利益的规范，使单个的个体逐渐地培养成具有更多的社会责任感的公民、或者领导人、社会活动家和孩子们的父母亲。所以，从整体的效益上看，对大学生进行人格教育，将会对整个社会有利，会促使整个社会文明水准的提高。这就是第二个基本原理。

S 项目的第三个基本原理，是所有的参与者在整个成年的一生中，使之具有创造更大成就的潜力方面，得到最大的利益。因为人的成长、心理的成熟与成年期的许多成就有着密切的关系。换言之，也就是说人们往往在成年期所作出的成就，实际上也与人的成长、心理的成熟紧密相关。S 项目的人格教育，无论在内容上，还是在方法上，

都强调了对人际关系方面的自我发展的重视，并强调为了促使普遍的、高层次的人格成长对在道德推理方面所取得成就的重视。

S项目的第四个基本原理，是充分地注意到在初中、高中和大学阶段，有关自我发展与道德推理当中所涉及的道德影响和心理教育的具体过程。其主要论据是有关适当地把教育学和心理学等方面的经验，按顺序提高到道德推理的高度，并从中总结出从青春期后期到成年期早期有关自我发展的结论。这种研究的实际涵义在于：为了社会的利益，尤其希望教育应当给予不同的人以真正的公民的道德标准和规范。

但是，应当指出的是，有关人格教育的课程设计，目前还处于初步的设想与实施阶段。有关决定最适合于学生发展水平和教育经历的先后次序这个关键问题的研究才刚刚开始。然而过去十年间所承继下来的传统，对于大学生人格的影响，还仍然发挥着作用，成为我们现有的教育制度中最具有潜力的一部分。

S项目的第五个基本原理是有关在4年的大学教育期间提出挑战的本质问题。因为在大学生开始大学生涯的第一个学期里，他们第一次在身心方面得到了自立，脱离了过去影响他们生活的父母、姊妹兄弟、同伴和中学时代的老师和好友。由于极大多数刚入学的大学生在非常传统的方式中思考，他们的道德影响是那些和他们朝夕相处的人们。大学生在形成道德问题的思考时总在重要的人物和同学中寻找引路人。在中学时，同性同学的影响占了主要地位。在典型的大学环境里，包含着各种显露才智、信念、不同的生活方式和多种性格的机遇。像在S项目所描绘的那样，那是一个男女同校、多种文化和混合型的社会环境。

在大学期间，更进一步地对道德推理产生强有力影响的理由，是来自于从青春期后期到成年期早期而发展过程中的挑战，譬如有关这一时期的安全感，寻求知己，永久价值的选择与求职及教育意义的考察等。在这些工作中，每一项都包含着巨大的道德困惑的因素，其中要获得令人满意的结论，则必然涉及到道德选择的问题。所以，在

大学期间，利用影响道德推理所提供的特别教育的机会，也就成为S项目基本原理的一个重要组成部分。

S项目的第六个基本原理是关于高等教育核心目标的一个说明性的陈述，它涉及到在大学期间，处于同龄阶段的男女大学生们在紧张的学习和研究期间所提出的教育竞争的内容。在这方面，以往的教育经验提示人们，这些竞争的内容还将为每一个人提供有关考虑学习目的、学习方法，以及作为社会成员的公民如何摆脱道德困惑的机会。

在对人格和政治素质进行双重强调的社会里，这是一种把大学教育看作是培养反映和分析问题能力作为基本目标的观点。然而，当大学的教育目标把求生存与求职业看作是人格发展的时代需求时，S项目的第六个基本原理，也就突出了在大学期间为实现这两方面的目标而强调一种能力培养的重要性。所以说，这实际上是一项为具有广泛兴趣和多方面才干的大学生，提供在学习过程当中充分考虑价值问题机会的声明。在以往的大学教育中，这种机会通常被所谓的经验所代替，无法显示这种能力培养的教育过程。

美国著名的高等教育专家杜纳斯布瑞(Doonesbury)，在一次毕业典礼的演讲中，提出了一个与S项目这一基本原理极相似的理论。他谈到加里·杜蒂(Gary Trudeau)对此所作的各种阐释。他指出，在许多的演讲中，人们对有关大学生的"关注未来的困惑"，"危机的大学4年生涯……影响你的生活方式"等问题进行了多方面的探讨。在此之后，他提出了与S项目第六个基本原理极相似的理论。他说："可能比这还多得多，大学为你提供了一个理想场所，一个体验人生'过程'的场所，一种象你通过它而能受到感动的'感觉'，一种拥有道德和知识的欢欣与快乐"！

最后，我们把作为促进大学生人格发展的六个基本原理，简述如下：

(1) 对个体来说，最终的自我奖赏就是具有很强的伦理敏感性和人际关系中尊重平等的能力；

(2) 社会可以从因原则思考和道德成熟而被人格化了的公民中得益；

(3) 对个体来说，增加心理成熟的程度能导致成年期获得更大的成就；

(4) 研究表明：教育体验能够提高学生的道德推理水平；

(5) 大学期间的经历，提供了许多影响大学生道德推理的机会；

(6) 高等教育将为大学生提供获取知识、调整价值观和进行道德选择的机会。

§2-3 人格*的操作性定义

一、人格的种种定义

自从"人格"和"人格发展"作为术语被不同的作者用于传递不同的意义以来，在许多文献中，这些术语的原意界定得不够清晰，而且这种状况正在加剧。其原因就是：不论在于收集衡量一个人"人格"在发展过程中的数据方面，还是在于个体的"人格发展"所需要的途径方面，都没有对这些术语作出经验性界定。

"人格"这个术语由两个希腊语的单词发展而来，一个翻译成"一个识别的符号"(A Distinguishing Mark")，另一个译作动词"制造"("To Make")或"雕刻"("To Engrave")。早在公元前5世纪，这些词被用来表示"根据价值与意志的力量来评判个体有关理想和品行等方面的识别符号"。

"人格"这个词在现代的使用包含了各种各样的涵义，但基本上它们是非常相似的。美国出版的研究杂志《人格》在它的陈述中指出："人格"经常被用来叙述与核心价值观念有关的品质，这些品质包括"坚韧、机智、自信、宽容和忠诚"。琼斯(Jones)同样注意到了把"道德品质"与"人格"意思互相转换的流行趋势。在通常的使用中，他发现

* 编译者注："Character"按词义应译为"性格"。但是考察了原著完整的学术观点，我们认为译为"人格"更符合原意。

"人格"概念有如下特点：

(1) 较本质地涉及个体意志的作用及其个人的奋斗方向；

(2) 主要集中在道德态度，价值选择，以及在将这样的价值观念转变为实际的目标和品行的过程中，人的智力因素和意志因素所起的作用上；

(3) 有时被看作是行为的道德方面的同义词；

(4) 是个体的思想与行为的组合方式，在这里，价值因素与意志因素占优势。

彼特斯(Peters)在他的著作《心理学与伦理发展》中，区分了"人格"这个词的三种通常用法。第一种用法集中在个体能独自明确地选择用来调节个人行为和社会相互关系的规则。第二种用法表示具有人格特质或与众不同的行为风格的特殊模式。第三种用法以表示现实的生活方式(Lifestyle)的状况，涉及很多包括"有个性"这样的短语。当彼特斯讲到个体有人格时，"它指的是类似正直、纯洁、坚韧的意思"。

在系统地综合了皮克(Peek)以及哈维格斯特(Havigurst)、库珀(Cooper)、利连索尔(Lilienthal)、莫尔(More)等人关于人格研究的方法的基础上，国立人格实验室(The National Character Laboratory)将人格定义为一个包含七种特质的组合，即道德稳定性、自我力量、超我力量、生活目的、自觉性、友谊以及无敌视与欺诈等。这些特性被国立人格实验室认为不仅是可测量的，而且是可以包含在"人格"这个大概念之中的。

美国人格教育学会在他们的《人格教育课程》一书中进行了相关的探索。他们的探索方法是"建立在基本人格特质的国际性研究的基础上"，在他们看来，"这些特质基本上反映了全世界主要的宗教信仰与文化的人格特征"。这15种人格特质分别是：勇敢、信心、慷慨、仁慈、助人、诚实、自尊心、公正、宽容、时间与才能的利用、自主选择、自由言论、公民意识、人权以及享有经济保障平等机会的权利。

显然，由于"人格"被用于日常的心理学和道德的领域中，以致于

假如没有附加仔细的解释，这个术语现在就没有确定的意思。同样，"人格发展"(Character Development)这个术语，以及与促进"人格发展"相联系的教育实践，同样需要阐明和界定。

二、人格发展及人格教育的种种定义

"人格发展"这个术语在通常的使用中，经常指下面一个或多个的意思：为帮助个体获得人格而设计的教育方法；个体获得人格的内在心理过程；涉及人格教育期望目标的价值陈述。如同"人格"一词的语义那样，在当代美国社会以及论述人格发展的文献中，"人格发展"也存在很多不同的观念。皮克及其合作者指出："与道德品质方面的研究相比，没有人去研究充满更多的主观成见或受区域文化偏见限制的人类行为"。在那些撰写关于人格发展和人格教育文章的人中间，存在着一致的看法，认为对年轻人人格形成有害的许多因素，我们的社会未能给予足够的重视。

尽管对于人格教育的理想结果是什么的认识上，还存在相当大的差异，但对于人格教育的结果还是值得重视的。根据某一个宗教的教义，"神格"(Godlikeness)是人格发展的终极目的"。皮克等人肯定会将"神格"的同化作用称作充满主观成见的冒险。

对教育者来说，讨论人格教育的一个中心问题是，在教育目标不清楚的背景下，如何对教育目标取得一致意见。皮克注意到对于不同的教育者来说，对于人格教育的重点以及对于理想的人格具有十分不同的观念是完全可能的。他们可能都同意去发展这样一些品质，如言行一致、正直、坚韧性等，然而，他们在哪些实质性的品质是需要的及哪些人格类型应当受到鼓励等方面，则可能有很不一致的意见。

人们往往普遍关注永恒的价值，如某些品质肯定比另一些更令人向往。对于所有的社会成员来说，问题的关键是确定哪些教育途径可对增进公共利益的价值体系提供最大的希望。然而，即使在这些问题上取得一致的看法，但是对于发展人格的方法、对于构成人格的心理因素，以及关于一所学校为促进人格发展应采取哪些措施等方面，却仍然各持已见。

三、S项目关于人格、人格发展和人格教育的定义

为了防止由于"人格"的多种涵义引起的混淆，当它在S项目中被使用时，弄清"人格"(Character)、"人格发展"(Character Development)和"人格教育"(Character Education)等概念的涵义，显然是十分重要的。在历史上关于人格研究有其以经验为依据的对象，这一点对S项目的评估阶段选择概念的确切用法也是必要的。S项目不仅是人格教育中的一个心理学干预，而且是关于在青春期后期向成年期早期转变中人格发展的一项研究。在纵向研究的不同层次上均可测量的意义上，S项目假定了一个可操作的人格定义。

因为严格说来，几乎不可能提供一个什么是人格的正确的定义，但就具备了正确可靠的测试手段而言，概念化的解释(尽管这是一个公认的主观判断)和经验主义的解释(另一个主观判断)，却有可能概括S项目中人格定义的所有不同成分。此外，现行的测量方法分别属于两种分歧颇大的心理学遗产：特质测量和发展测量。也许下一代人格发展的研究者在概念的和经验的两方面将会有更合适的选择。

在人格的特质模式和发展模式的选择中，我们选择了以发展模式从事研究。我们认为这个模式更能代表人格的定义，更能敏感地反映个体在一段时间内的变化发展。这个选择反映了我们的看法，即发展模式更综合、更准确地抓住了人类经验方面的真正本质。

正如我们在概念上所定义的那样，"人格"有两个组成部分。第一部分指一种理解判断力(Understanding)，即在确定的情形下，知道什么是正确的、公正的或者是好的、可以去做的事。第二部分指做这些事的能力(Ability)，即根据一个人对什么是正确的、公正的或好的事情的理解而去行动的勇气和坚持力。因而，人格由"理解什么是正确的"和"按正确的去做"这样两个部分组成。

我们的研究正是从人格的这两个组成部分开始的。目前，对于构成我们人格概念的理解力和行动能力还没有可靠的或有效的衡量尺度。然而，在过去的十多年中，对于人格发展的研究工作，尤其在衡量对"什么是正确的"的理解力有关的方法方面，已取得了实质性的进

展。这个进展目前主要体现在两个专门的测量上，即道德推理和自我发展。尽管这是一个范围比较狭窄的、经验性的关于人格的定义，但它却已将研究的注意力集中在个体如何思考(Think)道德问题，以及在不同的情形下他们可能会怎样行动(Act)的问题上，而不是他们实际上的行为如何。

如同我们已经从概念上所定义的那样，"人格发展"指的是个体在日益复杂的状态下，理解什么是正确的或好的这种能力、以及按这些观念去行动的意愿与勇气的增长。我们的重点在于了解一个成熟中的个体通过他(她)与其它人及环境的互相影响而引起的内在(内在心理)的进步。

"人格教育"指的是促进个体人格发展的有计划的和无计划的实践活动。在S项目中，人格教育干预的计划部分是由课程系列所提供的课堂教学来实现的。人格教育的无计划部分，是指学生与其余的教育机构、社会机构、家庭、尤其是朋友和同辈伙伴的相互影响。

我们的人格教育的途径是，利用一群重点大学学生在大学第一年的体验，给他们提供一组覆盖第一学年的有结构的课程单元。这种课堂教学在这些参加者生活的宿舍楼中进行。我们对人格教育干预的评估，包括评定干预对道德推理、自我发展和对其它心理方面的影响，包括观察那些参与了这种干预活动的大学生在4年中的发展状况。

按照我们的看法，我们已经提供了最贴近的、理性的和经验的关于"人格"、"人格发展"、"人格教育"的定义。这些定义是否合适，将有待于理论的进一步发展和一系列经验性测量的发展。

§2-4 人格发展的评估方法

在S项目中，评估大学生人格发展的途径是多方面的，它反映出这一项目的复杂性和缺乏一种专门的既可直接测定人格发展又可促进人格发展的手段。本节将叙述研究的基本问题和解释下面要提到

的评估方法。这些基本问题是：

S项目对大学生人格的发展能起作用吗？如果能起作用，那么这种变化能持续吗？这些干预的某些部分在一定条件下，会产生特殊的、可看作为相同的发展变化吗？如果会，它们是什么？在参加我们S项目的这部分学生中，哪些人从干预中得到的好处最多？又是什么样的经历对学生，特别是对他们的道德行为选择产生最大的影响？这些基本问题的每一个都由各不相同的评估方法与之对应。

1. S项目对大学生人格发展是否产生变化和这些变化是否持续的问题，可通过纵向的测量计划来处理，学生在新学年开始和结束以及每一学年的结束接受测验。测量计划由以下几项测验组成：

【道德推理】 道德判断面试是为时1小时单独的有控制、有组织的面谈。要求被试者解决那种进退两难的道德问题，面试者提出大量的问题，而这些问题应是被试者用来解决问题的基础。当测试分数被记录下来以后，就能够测定被试者在柯尔伯格(Kohlberg)道德发展六个阶段中所处的位置。

【命题测试】 一种书面测试，由柯尔伯格的道德判断面试理论发展而来，它要求个体在解决道德问题时评价各种因素的重要性，个体的分数反映了在推理和作出判断中运用的道德原则的百分比，并可以确定他们在道德发展六个阶段中的位置。

【自我发展】 测试自我发展的华盛顿大学完句测试，是根据阶段确定一个自我发展水平的一种书面测试工具。

【控制力状况(Locus of Control)】 罗特(Rotter, J. B)I-E量表，是评定个体对支配行为和事件的内在与外在因素的直接感受的一种书面测试手段，例如，对社会环境、对他们自己和他人的感觉和期望。

【集体心理意识】 环境评估表，是集中对在社会背景下的个体的一种测试手段。这种手段测试个体在这个社会环境中的投入和他(她)在环境中对信任、安全和竞争等的程度的理解力。我们从环境评估调查表中的条款取出大量的为这项研究创立了8个集体心理意识

的测试标度。

凯尼斯顿(Keniston)疏离感量表，是一种要求个体确定他们感到自己是集体或小组的积极部分的程度的书面测试，另外的问题则用于探索个体对小组其他成员的忠诚和信任的程度。

【自尊心】 贾尼斯(Janis)和菲尔德(Field)人格问卷，是一种围绕自尊测试人格的各个不同要素的书面工具。我们用23个项目来测试恰当的和不恰当的不同感觉，个体按5级记分给自己打分，例如对这种问题的反应：你在多大程度上关心别人对你的看法？

【对人的态度】 环境评估表中的"一般人"部分，这是集中对一般人的态度的一种书面测试工具，我们用环境评估表中的11个项目来要求被试者在诸如"激化对缓和"、"有害对有益"等一系列统一体中给一般人(People in General)打分。

【性别角色选择】 比姆(Bem)性别角色调查表，这是一种要求被试者从60个阳性、阴性和中性的人格特征方面评定他们自己的书面工具。被试者收到三个单独的分数：阳性和阴性分数(每一个都独立反映被试者认同阳性和阴性项目的程度)和反映被试者相对认同阳性和阴性的一个综合分数。

【参与者的背景资料】 社会背景调查问卷，要求被试者提供有关自己的家庭背景、对大学特别是UCI的一般期望、大学专业选择和可能的职业方向等信息的一种书面测试。其它的项目要求被试者评价影响他们的职业选择和娱乐活动选择的因素。并且参照其他人，评价影响自己对自己能力的洞察力的因素，以及影响自己的大学生活可能产生的有效价值的因素。

【学生的大学经历】 大学经历调查问卷，这是一种得到关于在大学期间发生的重要经历以及个人对这些经历的看法的测试。只对UCI适用的附加项目，由K·H纳尔逊(K. H. Nelson)、J·埃伯哈迪(J. Eberhardy)和K·克尔(K. Kerr)设计。

这种测量设计，通过上述的各种不同测试工具的应用，来评估S项目对大学一年级学生的影响，鉴于它从属于人格，所以它可以测试

一年级学生的人格发展状况。如果在4年的本科学习期间反复进行测试，我们就可以确定学生在一年级发生的变化是否对大学本科4年的学习有着持续的影响，4年纵向研究的结果将表明这个过程的重大意义。

2. 为了考察干预的某部分在特定条件下是否对一年级学生的人格产生特定的影响，我们一方面对每个课程单元的效果进行评价，例如，自信训练单元是通过学生报告和大学生自我表达量表来评估的，卡克赫夫(Carkhuff)共情量表和卡克赫夫促进功能总评估用来评估共情训练。另一方面我们还要评估个人对干预的不同反应，主要是对个体进行深入的事例分析，80班、81班有好几例初步的案例分析，这些深刻的事例来自新生日记、二年级学生职员*的日记和专业工作人员的报告。后一种评估的严格运用直到82班才完全实施，因为直到那时才有了经过训练的合适的研究人员。这些研究人员努力发现各种不同的学生在他们大学经历中怎样受特定条件的影响。为了调查大学环境的各种不同方面对学生的影响，他们在整个学年中运用设计好的一套方法去收集学生的思想、感情和行为等方面的资料。

自愿参加实验研究的17名学生按性别分组，然后从中随意选择7名学生来进行研究。7名学生刚入学的第一个月里每星期面谈一次，然后在这学年的其余时间里是每两个月面谈一次，面谈是精心设计而气氛是宽松的，主要让学生叙述最近发生的事件和经历以及他们的反应(我们假定这些曾引起学生注意的事件对他们是特别重要的)。两个研究者A·雷斯尼科夫和S·詹宁斯轮流与每一个学生面谈以检验研究者所得到资料的可靠性。此外还有其他方面的资料：课程协调员对班级活动(或可能发生的事情)提供的详细报告；二年级学生职员对这一年发生的事情所提供的观察资料；参加实验研究的学生对他们的活动记下的详细日记，往往反映或叙述了他们的体会，

* 编译者注：二年级学生职员，指受聘用承担部分研究的具体工作的在学二年级学生。

从9个月的案例分析收集到的资料涉及两个部分：第一部分包括许多参加S项目学生共有的那些事件和反应；第二部分包括那些只有个别学生所有的独特的事件和反应。这后一部分涉及许多个人的变化，这些变化可以追溯到这些个人特定的信仰、价值观念、个人风格，而不是大学一年级学生普遍的经历。

我们的这种研究允许我们对个体的变化作出尝试性暂定的解释，并为进一步的探索和实行系统化测验而创立新的理论性假设。雷斯尼科夫和詹宁斯方法——通过对学生变化的深入观察，并把这些变化与事件联系起来——有助于查明学生思想和行为方面变化的重要起因。

【测试的统计分析】 由马格纳(Magana)提供的评估方法试图去发现我们实验的学生中什么样的学生从S项目的干预中获益最多。多方面衡量和有许多阶段的分析用来区别研究S项目学生中不同的个体。测试计划中的各项测验包括道德推理、自我发展、控制力状况、自尊心、疏离感、性别角色选择和对人的态度等程度的评估，也作为一种资料来源。

马格纳的方法，是根据在最初的调查测验中得到的有关人格相似程度对学生进行分组，然后在随后的测试中考察这样识别出来的这一群学生在每两次测试之间发生变化的程度和形式，是否随他们所属群体的不同而不同。因此，马格纳试图确定在测试样本中是否存在着个体差异的有意义的典型。如果发现这种典型，马格纳的下一个任务就是去查明那些原来情况各不相同的学生在变化的速度和性质上是否具有有意义的差别。

3. 用来评估S项目的最后一个方法是直接集中在学生对S项目期间的经历的回忆和感觉上，使用由伏尔克(Volker, J. M.)建立的道德推理调查表的变化形式——一种有组织的面谈，以确定有利于学生在道德推理方面发展的重要经历。

4. S项目人格发展的操作性定义，目前测试方法的发展情况，我们的研究和课程设置的目标，参加者的自愿程度，研究人员的技

能，自然状态的实验环境，都有利于我们的最终评估形式。

如果一开始我们就把自己局限于仅有的几个评估方法，我们将会失去重要资料，以至无法得到我们所需要的关键性问题来理解学生的经历及其发展的过程。而那种多方面评估方法的最基本的优点，是能抓住并分析S项目综合体的各个重要方面的情况。我们收集和分析每个不同的信息源，对大学生4年学习期间人格发展的过程及影响，提供了很有价值的看法。

第三章　S项目的人格发展理论

§3-1　人格的核心结构

就S项目而言，人格的核心结构就是学生的道德推理（原则思考与道德成熟）和自我发展。对此进行测定的学说和方法有赖于过去10年间显著地发展的理论和经验性的研究。在这里，我们主要通过我们得到的道德推理和自我发展的评估资料，介绍一些心理学的理论。

一、道德推理

柯尔伯格早期的研究将皮亚杰原来对儿童进行的道德思维试验引入到青少年道德推理领域。他拓展、扩大了研究范围，重建了一个以初始的研究到横跨整个人生的学说结构。

在这些研究和我们自己的研究中，建立理论框架的一个根本原则就是在人生的各阶段中都会产生个人的道德发展——每一阶段与其他阶段都有本质的不同。

在柯尔伯格的6阶段理论中，头两个阶段是前世俗水平的：阶段1是惩罚和服从定向阶段，阶段2是朴素的利已主义定向阶段。这两个阶段以高度的自我中心观来看待规则和期待对象。雷斯特（Rest）把阶段1——惩罚和服从定向——的特征描写成"服从的德性"。确定道德权利和责任的核心标准是："按别人的要求去做"。这个阶段，个人的公正意识出自于父母亲与孩子天然的不平等关系中，只要个人能服从，他就不会受到权威人物的惩罚。在这个体系中，如果个人服从了却仍然受到惩罚，那就认为是不公正的。这种判断是对还是错的方式就成为个人在世上求得生存的一种最基本的模式。

雷斯特把阶段2——朴素的利已主义——的特性描写成"实用利已主义的道德或简单交易的道德"。在这里，公正意识出自于团伙之间的交易，每伙人在交易中都要有收益。自发的责任感从特殊的交易中发展而来；道德的权利和责任以"买卖交易"为基础。

柯尔柏格理论的下面两个阶段是世俗水平的：阶段3，人与人关系的协调，或者称为"好孩子"或"好公民"定向阶段；阶段4，"法律与秩序"，维护权威与社会秩序定向阶段。柯尔伯格认为这两个阶段是世俗的，因为在这两个阶段中，个人"与规则和他人的期望相一致，或者说已将他人（特别是那些权威人物）的期望内化于自己身上"，是在世俗的基础上行事的。

雷斯特把阶段3——人与人的协调——的特性描写成"人的协调德性"。确定道德权利和责任的主要标准是"体谅、和蔼和热心，这样你就能与人和睦相处"。公平的概念通常产生于个体最初活动的群体，对公平的界定不可能超出这种群体。阶段3提出了一个比阶段2更为稳定的社会环境，因为道德不仅仅取决于个体自身的交往，而是受到更为广泛的人际关系的影响。

雷斯特把阶段4——法律与秩序——的特性描写成"遵守法律的德性和服从社会秩序的责任"。确定道德权利和责任的主要标准是"任何人在社会中必须遵守法律与受到法律的保护"。在阶段4，公平被界定为：人们要为了实现以法律形式制定的共同目标，每个社会成员应当遵照法律的规定去做。同样是这些法律，随后又客观公正地适应于社会的所有成员。当个体的行为与现行的法律规定相冲突时，就会受到社会的追究和惩罚。法律，不允许存在相反的判断，因而成为判定公正的基石。

柯尔伯格理论的最后两个阶段是后世俗水平的：阶段5，是社会契约定向阶段；阶段6，是普遍的道德原则或道德良心定向阶段。柯尔伯格认为最后两个阶段是后世俗水平的，因为处于这两个阶段的人，已经成为"有别子服从规则和他人的期望的人，他们能以自我选择的原则来确定自己的价值"。按雷斯特的说法："阶段5和阶段6的

特点就在于它们面临一个设计协调计划的问题，这个计划既能把任意的不公平减少到最低程度，又能把每个人在维护社会制度中的作用增加到最大限度。阶段 5 和阶段 6 为我们选定社会制度提供了一个理论基础，也为新法律的制定和修改提供了原则”。因此，后世俗水平阶段强调为社会中的个体选择更加公正的地位确定了原则。

雷斯特把阶段 5——遵守社会契约——的特征描写成“社会舆论的德性”。确定道德权利和道德责任的主要标准是：“人们希望制定的法律就是正确的法律”。每个人对决定社会组织有平等的发言权，就是阶段 5 的核心要素。事实上，这些过程被认为是准确地反映了大多数人的愿望。认同的原则和法律应该代表绝大多数人的利益，也是这个阶段应考虑的中心内容。鉴于阶段 4 强调社会现存秩序的永恒性，阶段 5 则强调在相互矛盾的法律中以及在法律的演进中作出选择。

雷斯特把阶段 5 再分为三个时期。第一个时期，道德责任通过社会成员的自愿协作而改善。第二个时期，注重通过立法的过程，如程序上的公正原则来扩大人的利益，正如大多数人的愿望所表明的那样。在第三个时期，人权成为社会义务的基础。

雷斯特指出，特段 5 的主要成就是给出了一些符合宪法的原则，即那些提倡与政府意见一致和承认基本人权的原则。在第五阶段，每个人的对抗的观点可以被调解：“如果一个人可以去投票，可以通过正当的程序在法庭上辩护以保护他的基本权利，那么他就没有理由抱怨了”。

雷斯特把阶段 6——普遍的道德原则或道德良心定向——的特征描写成“非独断专横的社会协作德性”。确立的根本标准是：“理性而公正的人们如何……组织协作”。阶段 6 采取阶段 5 那种探索理性人的思维方式，并将进一步探索一个理性社会选择什么样的道德原则来管理社会。这样，在第六阶段里，一些伦理观念组成了道德体系，而这些伦理观念从任何角度看来，对所有的人都是合理的。

表 3-1　柯尔伯格的 6 个道德发展阶段的内容

水平与阶段	什么是正确的	选择正确行为的原因	各阶段的社会关系透视
水平 I——前世俗水平： 阶段 1——受外界支配的道德观（惩罚与服从定向）	避免违犯以惩罚为基础的规则，从个人角度考虑服从，避免伤害他人的身体和财物。	为了避免受惩罚和权威的威力。	以自我为中心，不考虑他人的利益，不能识辨他人与自己的不同，不会联系两种以上的观点，行为前不考虑对他人的心理影响，权威的观点与自己的观点混淆不清。
阶段 2——个人主义的，对目的的实用性和交易（朴素的利已主义定向）	遵守规则的目的是为了满足自己的直接利益，为满足自己的利益和需要而要求别人也这么做。公正的就是正确的，平等的交易和待迁被一致地认同。	满足自己的需要和利益，承认他人也有他们自己的利益。	实际的个人主义观点，认为每个人都在追求自己的利益，这样就会产生冲突，因此权利是相对的（在具体的个人意识方面）。
水平 I——世俗水平： 阶段 3——人与人之间的相互期望、联系以及人与人的融洽。（“好孩子”或“好公民”定向）	达到亲近的人所期望的要求，如儿子、兄弟、朋友等希望做到的。“做好人”是至关重要的，这是行为的主要动机，关心他人也是为了保持相互间的关系，如信任、忠诚、尊敬和感激。	渴望做自己和他人认为的好人，关心他人，笃信重要的规则，要求保持那些支持传统良好行为的规则和权威。	懂得个人与个人是相互联系的，意识到共情、共同恪守协议、共同期待是高于个人利益而居首位的东西。懂得各种具体重要的规则是相互联系的，能设身处地想到他人，但还未能系统地考虑。

续表

水平与阶段	什么是正确的	选择正确行为的原因	各阶段的社会关系透视
阶段 4——社会制度和良心（维护权威与社会秩序定向）*	履行已一致认同的那些现实的义务，遵守法律，除非是极端的情况——法律自身有矛盾或是与其他固定的社会义务相冲突。为社会、群体或制度作贡献。	维护制度的整体运行，防止有人有意或无意的损害，防止人的良心责任受到其职责的限制（这很容易与阶段 3 对规则和权威的信任相混淆）。	人与人之间的承诺及其动机均有差别，懂得社会角色和规则都是由社会制度决定的，并能考虑个人在社会体系中与他人的关系。
水平Ⅱ——后世俗水平，阶段 5——社会契约或公共事业与个人权利（社会契约定向）*	意识到人们有各种不同的价值观和见解，大多数价值观和规则都与你所处的群体有关，这些有关的规则应当遵守，因为它们代表公正的利益，也是社会的契约。一些不太相关的价值观和权利，如生命和自由，必须在任何社会中得到确认，而不必考虑大多数人的意见如何。	对法律有义务感是因为自己是社会契约的制定者之一，遵守法律是维护所有人的利益，保护所有人的权利，一种履行契约的义务感自然地渗透到家庭、朋友、信任和工作职责之中。注重将法律和义务建立在对总体利益的理性思考的基础之上，“为绝大多数人着想的东西就是最好的东西”。	先于社会的观点。有理智的个人的价值和权利先于社会规章和社会契约，通过协议、契约，客观公正而恰当的程序等正式途径整合各种观念。尊重道德和法定权利，也认识到道德与法律有时是相矛盾的，它们之间难以统一。
阶段 6——普遍的道德原则（普遍的道德原则定向）*	遵循自我选择的道德原则，特定的法律和社会契约通常是正确的，因为它们是以道德原则为基础的。当法律与这些原则相冲突时，人们应当按照道德原则行事。这些道德原则是普遍的、公正的，即人的权利平等以及尊重个体人格的尊严。	一个有理智的人的信念，应是正确的普遍的道德原则，并有践行这些普遍道德原则的意识。	由社会运行中派生出来的一种道德观点，认为任何有理智的个体都会认识到道德的本质和目的在于调节人自身的行为。

* 编译者注：括号内为现有中译本的表述。

柯尔伯格于 1979 年作的最新的结论是：“阶段 6 只是一种理论上的假设，还不是一个可供操作的现实的实体”。一些明确的纵向研究的事实证明了个人从低级阶段向高级阶段发展的理论，可是在道德推理的纵向研究中还没有阶段 6 的实例。表 3-1 形象地描述了柯尔伯格的阶段发展理论，迄今为止，这张表格仍是他对发展理论最完整的表述之一。

作为对柯尔伯格 6 阶段基本理论的补充，图里尔（Turiel）断定存在一个过渡阶段，这个阶段相当于柯尔伯格的阶段 4 与阶段 5 之间处于大学年龄段的人，由此称为 4 $\frac{1}{2}$ 阶段。他研究了从阶段 4 向阶段 5 发展过程中的实例以后，提出了这个过渡阶段。他发现他研究的对象出现了一种高度冲突、内心矛盾和不协调特征的反应，他们的不协调主要表现在相对主义与道德主义之间。他对这个主题的典型的表述是：(1) 所有价值都是相对的和不确定的；(2) 一个人不应该去决定他人应该做什么；(3) 最好每个人决定自己的事情；(4) 像“义务”、“好”、“应该”、或“道德”这样一些词都没有实在意义。

他还发现，他的对象遇到特殊问题时，他们总体上把道德价值视为非理性的评判，实际上，他们否认价值的存在。图里尔认为，4 $\frac{1}{2}$ 阶段的人拒绝接受阶段 4 的思想观念，可是对阶段 5 的思想观念又不完全了解。他们拒绝接受阶段 4 的思想观念使得部分研究人员产生一种假象，误认为这些被试者是处于阶段 2 的。可是最近的试卷调查表明，被试者认为道德价值和传统价值都是不确定的和相对的。在 4 $\frac{1}{2}$ 阶段发生的变化包括：

(1) 平等意识和个体权利意识的增强；

(2) 对集体作用解释的需要进一步增强；

(3) 更加关注道德判断的客观标准。

内心冲突在这个过渡时期都是同样存在的。这个阶段的道德意识不论是在世俗水平还是后世俗水平都是缺乏基础的。由于进行道

德评判没有坚实的基础，因此经常出现矛盾。三种最普遍的冲突形式是：对传统的道德推理的不同认识；作出道德评判的同时又主张事物的相对性，对内心不协调的一种勉强认可；个人和社会作为道德竞争的两股力量内在的难以统一的矛盾。冲突的产生在于：一方面认识到社会不应该把它的评判强加给个体——他有权利保持自己作出评判的自由；另一方面也认识到社会应该颁布它自己的行为准则以维护社会全体成员的共同利益。

我们已经看到，大学生的道德发展已经得益于柯尔伯格的理论，即道德推理6阶段论。每个阶段提高了思想的复杂性，也提高了用公正原则处理外界事物的适应性，并由此将每个阶段特征化了。可是有的理论家认为，道德发展必须放在比认识发展阶段理论更为广阔的范围内来考察。例如，桑福德(Sanford)就曾注意到"道德发展绝不能与人的其他发展相分离"。这些理论家提出了一个看待道德推理与人格发展其他形式之间关系的框架。他们认为，道德推理可以作为更广义的人格结构中的一个组成要素来看待。洛文杰就是这些理论家中的一个，她的更广义的结构理论就是自我发展。

二、自我发展

S项目现实的人格定义建立在自我发展的理论之上，这个理论是洛文杰(Loevinger)以及洛文杰和韦斯勒(Wessler)提出来的。如上所述，洛文杰很明确地将道德发展归入自我发展的概念之中："自我发展包括了一些前面讨论过的道德发展、社会化、人格形成以及对公平认识的发展。的确，自我发展所包含的论题的广度证明了使用这个术语是正确的。因为没有哪个词象'自我'这个词那样涵盖如此广泛的涵义"。

在自我发展的进程中，"冲动的控制、人格、人际关系、意识的先取状态以及认知的复杂性同其他因素交织在一起"，不断发生变化。洛文杰认为自我发展有若干个阶段，但她却不象柯尔伯格那样给每个阶段作严格的划分，而是根据许多"被现实研究验证过的"资料作了"印象主义的表述"，并把各个阶段分别用一个名称或一个象征符

号(而不是用数字)来表示，以避免主观随意性和钻进"术语学的死胡同"。

洛文杰表述了自我发展的7个独立的阶段和另外两个过渡时期，她还提醒人们说别的研究人员可能认为这两个过渡时期本身就是很成熟的阶段。第一阶段(代号为"I-1")在语言习得之前，被认为是不可测定的。这个时期的小孩，能够在周围的环境中认出自己的母亲，但还不能将自己同母亲区别开来。

洛文杰称第二阶段(代号为"I-2")为冲动(Impulsive)阶段。在这个阶段，"小孩自身的冲动有助于确证他的独立的个性，那个强有力的'不'字和后来'自己动手'就是其主要的表现。孩子的冲动起初由强制力约束，后来则由及时的奖赏或惩罚来制约"。在这一阶段，冲动明显地处于支配地位，小孩子的控制能力是有限的，通常总是以一种具体的、以自我为中心的观点来看待世界。洛文杰认为完全是周围环境在影响小孩子的发展方向，有时候其动机、原因和逻辑判断方式都是令人费解的。

下一个阶段称为自我保护(Slef-Protective)阶段(代号为Δ即"Delta")。在这个阶段，"孩子学会了预先考虑眼前即时的奖赏和惩罚时，就迈出了走向自我控制冲动的第一步。控制力开始是脆弱的，也相应地容易受到伤害，需要保护，因此我们把这个阶段称为自我保护阶段"。豪舍(Hauser)指出，在自我保护阶段的个人已意识到某些规则的存在，但只是由于自身的利益才遵守规则。顺从完全是为了他们自己眼前的利益。人与人之间的关系带有功利性，处事要巧作应付；"有利可图"就是对道德的注解。遇到惩罚就怨天尤人。"不要被抓住"是一个主要的行为原则，这样就是"根据自己的利益去利用规则了"。

接下来的阶段叫做服从(Conformist)阶段(代号"I-3")，其间，个人开始处理个人利益与"群体"利益的关系。这个群体既可以由家庭成员也可以由地位相同的同辈人组成。遵守规则是为了群体利益，而不是由于害怕惩罚或期望得到眼前的奖赏。洛文杰说："这个阶段就

个人而言，'不许可'就是一个强有力的制约，他解释行为正确与错误的道德准则是对照是否与法则一致而不是依据它的结果，而行为的结果在更高级的阶段是至关重要的"。在这一阶段，一些无关紧要的规定与更正规、更严肃的规则是没有什么区别的。豪舍特别注意到：这一阶段的人有一种关注物质利益、地位、名誉和外貌的倾向。洛文杰指出，在这一阶段中，友好、助人、与他人合作也受到重视，性别角色更为确定。

再下一个阶段称为自我意识(Self-Aware)阶段(代号为"I-3/4")，它标志着服从阶段向I-4阶段——自觉阶段的过渡，所以也称为"自觉服从"阶段。这个过渡阶段不同于前一些阶段，在这个阶段中，个人的自我意识发展得非常快，他们逐渐懂得各种复杂的可能发生的事情。正如洛文杰所揭示："服从处于理性化的单纯世界中，即认为对于任何人来说，相同的东西总是正确的。而一个处于自我意识水平的人却能具体判断是非。当然，也会有例外和意外，这只是就传统和人口统计象年龄、性别、婚姻状况、种族的范畴而言的，而不是就个人的品质和需求的不同而言的"。在我们的社会中，许多成人处在这个层次上活动。豪舍认为，自我意识阶段的人不再接受外界社会群体的绝对的准则，而是开始依靠自己产生的内省能力，依靠自己开始对心理动因、自我意识和自我批评的把握。

再一个阶段叫做自觉(Conscientious)阶段(代号为"I-4")。洛文杰认为自觉阶段的个体拥有成人道德心成分(如：目标、自我评判(Self-Criticism)能力、责任感)，拥有不同的内心生活，拥有高度复杂的思维能力(如：进行多方面思考)，不再象前几个阶段那样的用典型观点去看待外界事物。他们能觉察到个体之间的差别，他们注重自己内在标准，用它来规范自己承担义务、树立理想、培养品格和取得成就。具有自我评判能力和自己判断而不依赖他人看法就成为其主要特点。因此，在这个阶段，内部的准则代替了外部群体的准则，而且，"在这一阶段中，能以兄弟一般待人，他感到对他人负有责任，这种责任感有时竟到了这种程度——能负责地去计划他人的生活，或者设

法防止他人出现差错。有关荣誉、权利和正义的观念随着其责任感和义务感的发展而增长"。

下一阶段叫做个性化(Individualistic Level)(代号为"I-4/5")。主要特征是关注情感的独立性以及自己和他人的个性意识的增强。培养自我的主要任务是把自我磨炼得更加宽容——对自己也对他人——这是使自己的情感变得具有独立性的一种途径。如果比较一下表露的外观和内在的实际，区分一下过程与结果，差别是显而易见的。洛文杰认为："心理的萌动和发展，在自觉阶段以前阶段是不会自发产生的，而在个性化阶段，却成了个体正常的思维方式"。洛文杰观察到，当个体从服从阶段发展到自觉阶段时，人际关系变得更加密切和明显，到了某种程度甚至出现一些与个体的其他特征如成就欲、道德感以及对自己和对他人的责任感等相反的情况。这时，冲突还没有被作为人们生活中很自然的一部分来看待。

豪舍认为从自觉阶段到自主(Autonomous)阶段过渡的特点就是它包含了更复杂的概念。在这个过渡性的个性化阶段，人际关系是非常重要的，正如前一阶段中理想和成就的重要性一样。在这方面，豪舍与洛文杰的看法是一致的。

承认和处理需要与义务之间冲突的能力，是自主阶段(代号为"I-5")的特有标志。豪舍强调这种能力，指出处于前几个阶段的人逐渐陷入道德选择和解决其他问题的困境之中，而处于自主阶段的人则能随着对内心冲突了解的加深而不断培养自身的宽容。这个阶段人的特征就是能"兼收并蓄各种思想，高度容忍各种不同的意见，这些思想和意见在低级阶段看起来是水火不相容的"。洛文杰把I-5阶段的人的特征描写成力求象对待自己那样客观地对待别人。社会理想(比如公正合理)经常在这个自我发展阶段闪现。

洛文杰提出了马斯洛(Maslow)的自我实现的人的模式，把它作为最后也即最高阶段——综合(Integrated)阶段(代号为"I-6")。早在1966年，她谈到综合阶段"已经超出了处理冲突的范围，开始走向调解各种冲突的要求，在必要的时候能放弃难以求得的东西"。这个

阶段的一个主要突出特征是具有调解内心冲突的能力，而这种冲突在前一阶段是会遇到并且需要对付的。

表 3-2　洛文杰的自我发展阶段

阶　段	代号	冲动控制（人格发展）	人际关系模式	意识状态	认知模式
前社会共生	I-1		孤独的共生的	自我与非我	
冲动	I-2	易冲动，担心报复	接受的，依赖的、被利用的	有了身体的感觉，意识到性别，好斗	刻板的，概念混乱
自我保护	Δ	担心犯错误被发现，找外部原因，机会主义	谨慎的，操作的，利用的	自我保护，常有烦恼，总希望对自己有利的事，开始自我控制	
服从	I-3	服从外部规则，为违犯规则而产生羞愧感和内疚	团体成员间关系亲密，表面上很友好	注意外貌和社会评价、情感和待人态度平淡	概念简单，呆板，守旧
自觉服从	I-3/4	区别准则、目标	了解自己与群体的关系，能帮助人	调整行为，提出问题，进行推理，把握机遇（模糊的）	多样化
自觉	I-4	自我评价，自我批评，重视行为结果，有长远目标和理想	热情，有责任感，注意相互交往	区分行为的情感和动机、自尊，有成就感，品质，重表达方式	概念复杂化，已形成一定的思维方式
个性化	I-4/5	更加重视个体	在情感问题上更加独立	思维更加发达，关注社会问题，注意内心世界与外部的差别	注意区别过程与结果

续表

阶　段	代号	冲动控制（人格发展）	人际关系模式	意识状态	认知模式
自主	I-5	注意调适内心冲突，具有宽容性	更尊重自主和独立	能生动地表达感情，注重生理和心理的结合，注意行为的心理动因，有了角色观念，注重自我实现和自我在社会中的地位	概念更加复杂化，思维模式更加复杂，对各种意见具有包容性、客观性
综合	I-6	调解内心冲突；放弃难以得到的东西	更加自爱	更加注重同一性	

§3-2　人格发展的理论基础

道德推理和自我发展的理论结构以及它们之间的关系，是研究人格及其发展的关键，并且也是S项目的理论支柱。S项目的目标之一就是要在由青春期后期向成年期早期的转变过程中，促进道德推理和自我发展方面的心理发展。

虽然S项目中正式的课程和S宿舍楼里的非正式的体验为我们促进人格发展提供了方法，但不幸的是，在已有的文献中还没有如何去促进人格发展的理论和实践的蓝图。因此，下面我们将讨论几个基本概念，这些概念来源于对S项目课程有特殊影响的发展心理学和咨询心理学。其中，来自发展心理学的概念是：思维的结构组织、发展序列、相互作用和平衡；来自咨询心理学的概念是：集体心理意识、共情技能、社会观确立以及自信训练。

一、思维的结构组织

思维的结构组织（Structural Organization of Thinking），指的是一种方法，借助于这种方法，个体赋予他（或她）的经验以意义。依照

柯尔伯格的解释，“结构”是指处理信息或联系不同事件的规则。这些用以解决问题的内化的规则或概念框架是个体如何思考特殊的内容或情感体验的基础。

皮亚杰指出，在不同的发展阶段，都可以观察到思维的结构组织，而每一阶段在许多方面不同于其他阶段。皮亚杰明确提出，认知阶段的一般特征为：(1) 在思维各阶段之间有明显的并且是质的差异；(2) 思维模式的发展有一个不变的序列；(3) 在每个连续有序的阶段中，有一个基础的思维组织；(4) 思维阶段是有层次的。

每一阶段的复杂性在递增，每一阶段的认知结构要替代并重新整合低一级的认知结构。获得性质上更为复杂的认知结构是认知发展的一个重要目标，因为这些内在的概念框架的存在与特殊内容的回忆无关。承认认知结构以及认知阶段发展层次的存在，是发展心理学领域内的大部分研究的基础。正如雷斯特(Rest)所观察到的：“发展心理学家把认知结构视为一种框架，借助于这种框架，可以解释情感体验，也可以把今天强烈的情绪体验转化为明天的行动。强调的是结构，而不是暂时的意识或情感状态。”

在道德推理这个特殊领域中，思维是有结构地构建的这一理论，反映在道德推理六个阶段中。每一阶段比它的前一阶段在性质上更为复杂，在理解有关公平(Fairness)和公正(Justice)这些成熟而抽象原理方面更能胜任。我们人格发展工作的目标是提高个体就有关道德问题作出决定和解决问题的能力，而不只是用某一套道德信念对他们进行灌输。

S 项目是一种旨在为学生提供经验的发展性干预(Developmental Intervention)。这些经验将促进某种程度的认知重建，并有助于获得更高级的结构组织，这种更高水平的结构组织反映在道德推理的更高阶段中，是以错综复杂性的增加和能有效地解决广泛的问题为特征的。

二、发展序列

发展序列(Developmental Sequencing)是指这样一种信念(Belief)，即一般来说，可以选择一种用于显现教育经验的次序，以促进最大程度的积极成长。因为每个发展阶段的任务，必须在个体能够成功地处理下一阶段经验之前掌握，所以教育经验必须适合于个体此刻的能力及其成长的潜能。

教育干预的目标就是促进并加速这种一步一步的发展。雷斯特就这样指出：“如果确定了发展的进程，估价了学生的水平，那么‘教师的教学应适应学生的水平’这句谚语就有了精确的和富于操作性的意义。知道了发展的进程，就可在学生和课程之间达到最佳的配合，课程的顺序安排也就有了指导。”对一个学生发展水平的了解，提供了一种方法，用以识别那些很可能为学生所喜欢的并因此而导向进一步发展的经验。一旦明确了这些特殊的经验，就可在以发展为根本的课程中使学生接受这些经验。

发展序列的概念提供了有助于制定发展性干预计划的重要信息。对此，雷斯特提出了下述两个要点：第一，发展的最高阶段的特征化给某些能力以心理学的分析。例如，皮亚杰的形式运算阶段分析了“逻辑的”意味着什么；柯尔伯格的“阶段 6”则描述了成熟的道德判断是由什么组成的。第二，如果教育者对某些能力的发展有了一步一步的描述，那么他就有了一种方法，用以排列进步的过程，用以顺着发展的过程确定学生所处的位置，并用以预测对怎样的经验，学生最有可能反应，以及从什么样的经验中他们能够获得教益。

对 S 项目的这些目的，发展序列的概念既明确了什么是成熟的道德判断，又描述了道德推理方面的发展。

三、相互作用论

来自于发展心理学的与 S 项目工作有关的第三个概念是相互作用论(Interactionism)。发展的变化是由于个体积极尝试去理解经验的意义而引起的。这种经验使他(或她)怀疑先前的假设。学习并不是一种被动接受知识的过程，而是需要个体积极参与到环境中去的。在这相互作用过程中，经验对于某个认知阶段的充分发展及进入下一阶段都是必需的。相互作用论假设经验的变化可能影响整个认知

阶段的发展，更多或更丰富的经验将使个体以更快的速度发展到更高的阶段。

相互作用论对S项目课程的影响，在于设计如杜威所说的"按希望的方向产生转变"的环境。我们试图使设计的经验能够鼓励学生通过实地与同学、与教职员工以及与团体学习研究而相互作用。那种要求学生们批判地反映他们的相互作用状况的日记本的使用，就是一种促进发展并选用有关经验新意义的尝试。

那些如何促进结构改变的相互作用论的假设，是我们许多课程的主要理论依据。

四、平衡

从发展心理学引用的影响S项目工作的第四个概念就是平衡(Equilibration)。平衡描述一种自然而又连续的过程，即在获得更适当的认识世界的方法中，人们使用这一过程来改变他们的思维。平衡，皮亚杰称之为"自我调适"(Self-Regulation)，有许多专家如柯尔伯格、兰格(Langer)、基根(Kegan)等，都对它作了精心的研究和详细的论述。兰格的平衡特征化(Characterization of Equilibration)有助于理解平衡在促进人格发展方面的作用："我们认为，儿童是一个积极的操作者，他的活动原始地创造了他自己的心理发展。当他处于一种相对平衡状态时，他将不趋于改变，只有当他自觉或不自觉地感到某些东西错了时，他才改变。"

因此，发展来自于不平衡。兰格指出：当有影响的和有组织的不平衡存在时，"改变行为的精神饱满的情绪就被激发，建构起在心理活动和表征心理活动的符号媒介之间的稳定的相互作用，进而产生了更高层次的平衡。正是这种建构的能动性形成了自我发展的力量"。兰格还指出，发展心理学家面临的问题是确定个体内部组织的状态，以决定什么时候可以有效地与分裂和不平衡作斗争。懂得处于不同发展阶段的个体如何才能顺应这种不平衡。

教育者若运用一个促进改变的平衡模型，则其任务是要确定增加个体与环境间相互作用的教育影响的途径。这是通过平衡分析得

以完成的。在平衡分析中，运用了"最佳匹配"(Optimal Match)和"认知冲突"(Cognitive Conflict)等诸如此类的概念。柯尔伯格是这样陈述的："这种平衡分析着眼于儿童的活动系统或期望与所经历的事件之间的矛盾，并假设某种适度的冲突是促成机体结构改变的最有效的经验。"

正如本节前面所指出的，对于哪些经验能最有效地促进结构改变，我们还了解得不够充分。当然，问题要比仅仅确定那些有效的经验更精细得多。但是，现在我们的了解已足以指导我们确定是什么经验，以什么次序影响了处于具体发展结构水平的个体。平衡理论有助于课程发展，因为它为评估阶段水平、排列经验次序以及促进环境的作用提供了指南。

同化(Assimilation)和顺应(Accommodation)的补充过程是平衡分析的一部分。这些过程说明了个体如何掌握新经验，以及新经验如何导致结构的改变。同化作用是指这样一个过程：借助于这个过程，外部世界能为个体现在的思维方式的结构所理解。作为一种交替过程，当现有的思维方式不足以充分理解和整合新经验因而产生了认知冲突和不平衡时，就出现了顺应。然后，个体调整其思维方式以接纳新的经验。

柯尔伯格指出，既然"认知结构总是朝着更高级平衡的方向发展"，那么，顺应就是个体调整推理方式的过程中的一个组成部分。正如沙利文(Sullivan)所指出："当这一过程发生时，一个新的、更稳定的思维形式建立了，平衡过程出现了。每一次相继的平衡过程都为个体提供了解释环境和与环境相互作用的更复杂、更稳定的方式。"当同化和顺应作为补充时，它们也是不同的，事实上作用完全相反。区分它们的差异有助于澄清S项目中新生所面临的成长任务的本质。

根据我们原始的标准数据，我们可以得出结论，参加S项目的新生已经实现了从前世俗思维向世俗思维的第一阶段的转变。作为一个群体，他们既经历着一个新的和充满紧张的大学环境，也体验着一种新的(纵然是世俗的)理解世界的方式。如果没有同化作为一种思

维过程，那么新生与他们周围事物的联系方式就不会是稳定的、可靠的了。然而同化产生了把新经验纳入到原有的、熟悉的、以过去的稳定性和连续性为条件的经验中去的期望。

在转变期间，大学新生试图保持原来高中学生的角色特征的程度，反映了他（或她）同化新经验和试图以一种固定不变的方式处理新经验的程度，但也因此妨碍了成长。当然，同化对于根据人际协调的新的（阶段 3）观点彻底探索生活中的新问题，对于全面正确了解同伴和校园文化，都是十分必要的。在 S 项目和范围更广的大学情境中做一名新生，其重要任务之一是运用同化促进成长从而发展阶段 3 的认知能力。然而，因为过去探索外部世界的方法，不足以了解和处理新的经验，这些新经验既存在于同伴和大学文化中，也存在于正式的 S 项目课程中，所以，顺应就成为促进新的平衡的一个重要思维过程。

因此，鼓励学生以更合适的视角来观察世界，是一个重要的教育目标。S 项目课程的一个目的是提出任务，这些任务能促进顺应和形成更高水平的认知结构。我们认为，运用平衡的自然改变机制，教育者能为学生确定并提供最适于鼓励积极的道德发展的经验。

故而，提供产生不平衡的经验就成为 S 项目的目标之一。因为正是每个个体面对不平衡而采取的行动，促进了他的成长。与此同时，某些平衡还是需要的，过于强调变化很可能会使学生产生变化不定的感觉。因此，有必要悉心监控不协调的量。为学生提供稳定感的途径之一是创造一个有凝聚力的集体。这就是我们下面要讨论的概念。

五、集体心理意识

S 项目的一种基本教育方法是用促进安全感和个人归属感的经验来平衡失衡的然而是促进成长的体验。

集体心理意识*（Psychological Sense of Community）激发了个人的归属感。在试图培养集体意识以作为稳定感的来源时，我们遇到了一个定义问题。

集体（Community）有不同的涵义。在澄清集体意识和人格发展的涵义或理解它们之间的相互关系方面，文献并没有特别的帮助。但是，仔细地下定义并区分“集体”与其他概念的关系是必要的。在回顾了文献资料之后，我们对“集体心理意识”的涵义作如下描述：集体的成员之间存在着高水平的信任、合作和相互的安全感和支持，而存在的疏远和敌意却是低水平的。

社会学家斯克罗（Scherer）对集体作了许多非常有效的观察。她的观点是：虽然集体的观念似乎受到了现代社会制度的攻击，但由于人类的本性，集体将一直存在。她提出，集体是一个复杂的概念，即“20 世纪占主导地位的是人与人的疏远，如果把这看作是‘硬币’显露的一面，那么集体就可看作是‘硬币’的另一面”。出于我们的目的，我们把这种对集体的热切向往看成是人类本性的基础。把它作为一种教育手段，我们正在获得一种强有力的方法，以使人们参与改变他们自己的活动，并把这种参与持续下去。

萨拉森（Sarason）对集体作了广泛的探讨，他相信：“集体心理意识的淡化或缺乏是我们这个社会人们生活中最具毁灭性的力量，有一个事实比我所拥有的信念更有说服力，那就是数百年来，西方社会越来越经常、越来越迫切地注意和讨论这个主题。”

来自于社会学家以及发展、临床、团体和咨询心理学家的文献资料，都注意到了集体心理意识的重要性。然而，学者们在以下问题上有不同意见，即能促进集体心理意识发展的特殊结构以及集体发展是如何与促进其他目标（如人格发展）相联系的。

事实上，萨拉森就指出，有人认为发展集体心理意识是改进人类现状的捷径，这种设想无疑是太天真了。“价值观与由价值观导致的行为的适当性相比，人们对前者较易达成一致意见。仅此，就应提醒人们摈弃那种富于诱惑力的、又是可以理解的看法，即认为：因为集体心理意识是一种应为行动提供信息的价值观，所以它就能确保产生某些所希望的结果。如果不能抵制这种极富诱惑的过分简单化的

* 编译者注：鉴于我国读者原有概念中，有“群体”、“团体”和“集体”之分，我们认为本书中 Community 译成“集体”比“团体”更合适。

想法，就只能导致幻想的破灭”。

影响我们关于集体心理意识思想的另一种观点来自坎特(Kanter)。她写过关于公社和乌托邦的社会学展望。在探讨它们特征的过程中，她多次考察了集体的性质，其中之一为，历史上许多研究集体的方法是以对社会的社会心理评论为根据的：“这种评论围绕着疏远和孤独而展开，一方面是社会的隔离，另一方面是集体内部的分裂。评论认为，现代社会使得人们脱离了与其他人的接触，以及与自己本性的接触。评论反对把社会的着重点放在成就上，而是把‘自我实现’或‘个人成长’作为信条。”这一评论与许多S项目研究人员所持的看法相似。传统的教育经验在本质上排斥了成长的某些方面，而人格发展就是其中之一。我们的目标就是要创造一种集体气氛，以促进人格发展。与此同时，在众多大学集体中提供有助于提高学业成就的技能。

坎特描述的乌托邦的某些方面类似于我们在学生宿舍楼里所尽力创造的那个环境。两者的相似之处在于人们所期望的相互之间气氛的性质方面。其中之一是：“人们亲密合作，共同工作和生活在一个由自己创造、自己选择而非外界强加的社会秩序中，……融洽、合作和互利对于人类的生存是合乎自然的，而不是冲突、竞争和剥削，后者只会出现在不完善的社会中。”我们确信，我们能利用那个人类相互作用的基础单元(即集体)，并用它作为一种发展技能的力量，以使人们能更好地生活在社会之中。进一步说，集体的发展是提高道德推理水平的重要基础。

集体心理意识的作用或许是影响道德推理的最强有力的因素之一。斯克罗指出了集体在影响道德行为方面的力量：“目前，集体概念的最持久的吸引力可能在于它的道德蕴涵。为了共享利益、共同生活，就需要一致的准则、关心别人和对集体承担的义务。归属的观念，即成为一个更大联合体的一份子的想法，对于避免不安全和恐惧是最有吸引力的，但它也可能是一张残忍的关系网，即压制个体，把自由限制在一定范围内。教会是最明显的道德团体的中心，但是人们发

现，无论哪里，团体目标都只是象征性的，行为由伦理规范来限定。”

柯尔伯格及其同事指出了影响道德行为的集体威力。他们把集体概念有效地运用于提高道德推理的教育任务。他们用来描述他们方法的术语是发展一个“公正集体”(Just Community)。

最初使用“公正集体”方法是在监狱里。在那里社会环境和正义结构得到调整，从而促进了道德的发展。继监狱工作之后，柯尔伯格及其同事试图设计一种干预，用于高校以发展公正集体。

柯尔伯格弄清了公正集体在推动道德阶段的发展中的作用。他说：“‘公正集体’方法促进人格发展和道德责任感，通过以下三条途径：(1) 生活在一种公平气氛中并发展一种诚实、信任的关系；(2) 为制定和执行自己和集体其他成员的规则承担责任；(3) 更好地理解我们所生活的社会。这三点中的第一点——公平、诚实和信任的环境，非常相似于在集体心理意识那个概念中我们试图创造并测量的内容。第二点——对集体的行为规则负责，其实施对我们来说要困难得多，原因如下：

首先，S宿舍楼很少有行为规范，没有来访规则，男女生可以任何时间呆在他人的房间里。虽然不允许在公共场合喝酒，不允许吸大麻，但学生房间不能受到任意的搜查。学生们被希望象有责任的成人那样行动，而学校不再承担父母的角色。S宿舍楼的新生自愿选择的责任超过住在其它地方的UCI新生的责任。参加测验计划、加入建立在常规基础上的S宿舍的班级，在指定时间内上交他们的日记，新生们在搬入S宿舍楼前已接受了这些规则。不存在附加的规则或需要争论的权威的意见。

为什么我们难以使学生参与建立他们自己的规则的第二个原因是，这些刚入学的新生很因循守旧，只是接受那些曾经有人告诉过他们的东西。我们最初的努力目标是，尽我们所能鼓励他们对教职工的讲述持批评和分析的态度。然而，S宿舍楼学生更有兴趣于探索得到父母许可的新的自由以及学会如何在学校里生活，他们对探索规则的兴趣很小。当然，一个更大校园范围的气氛将会为学生主动地建立

规则提供更大的动力。

柯尔伯格的第三点——更好地了解社会，是S项目课程的核心。现场研究的安排使S宿舍新生有兴趣承担更大的责任——在他们所学的内容以及帮助他们更多地了解自己和社会的各个方面。

柯尔伯格认为"在社会冲突的情境中，社会相互作用促成了道德的发展"。这个观点对于"公正集体"的涵义是：需要建立一个系统，在这个系统内，规则和决定都是由处在一个被所有人认为是公正组织内的教职工和学生作出的。因此，学生将在民主的相互作用中体验社会冲突。在这种相互作用中，他们能彼此间以及与教职工一起贯彻他们的生活规则。关键的前提是学生们应该参与作出那些对他们具有重大影响的决定。柯尔伯格对这个观点的阐述，是在他注意到了公正集体学校计划"强调创建一个为集体中的每个人共同遵守的章程或社会契约，这个过程包括学生获取制定和执行规则，理解他人的观点，发展人际关系的相互作用的责任心。"正式的项目课程——通过共情(Empathy)和倾听技巧的教学，目的在于促使学生更好地理解他人的观点。人们关系的交互作用则是宿舍楼里生活的非正式课程的关键部分之一，它也是正式课程的一部分，尤其是在自信训练(Assertion Training)和集体建设。集体发展的关键前提是参与者的介入。所以S项目的组织方式旨在促进全体学生和教职工的参与。

六、共情、社会观确立以及道德推理

共情(Empathy)和社会观确立(Social Perspective-Taking)两者都是积极的技能，这些技能在发展更高级的道德推理水平方面是非常重要的。共情使得一个人能在亲密的人际水平上，更准确地觉察和理解另一个人的思想和情感，社会观确立拓宽了一个人对社会经济、政治、种族等广泛领域的知觉和理解。

三个完全独立、方法各异的研究小组的工作明确了在共情和道德推理之间理论上和经验上的关系。我们将回顾他们的工作，指出我们所发现的与心理教育和S项目的纵向研究方面最密切相关的研究方法。

第一个研究小组是莫舍(Mosher)、斯普里查尔(Sprinthall)及其同事。他们在心理教育方面开创性的工作促进了青春期的个人发展，并在讲授高中学生咨询技巧的实验课时，得出了共情和道德推理间的关系。两位研究者都认识到咨询员训练能对受训者产生影响。

使用由卡克赫夫(Carkhuff)提出的三个尺度：共情(Empathy)、真诚(Genuineness)和即刻性(Immediacy)，可以评估莫舍和斯普里查尔所教的咨询技能。当他们的对照组(一个不进行咨询技能训练的心理学班级)没有显示出道德推理和自我发展方面的变化时，实验组则显示出明显的变化——作为咨询训练的结果，共情和即刻性都有了增加。

第二个研究小组是霍根(Hogan)和他的同事们。他们探讨了共情和道德推理间的相互关系。霍根及其同事们的研究相对于莫舍和斯普里查尔的发展模式而言，本质上是一个特质(Trait)模式。莫舍和斯普里查尔在研究中使用的共情测量来自于心理治疗的患者中心(Client Centered)方法，而霍根则根据加利福尼亚人格问卷和明尼苏达多相人格问卷，设计了测量共情的调查表。

第三个研究小组是塞尔曼(Selman)及其同事。他们研究了社会观确立和道德推理之间的关系。塞尔曼的研究着重于角色认同(Role-Taking)能力和社会观确立的发展。因为这种发展影响了儿童期道德推理的发展。塞尔曼在道德判断和社会角色认同之间作不严格的区分。按照他的观点，道德判断考虑的是"人们彼此之间应该如何思考和行动"，比较而言，社会角色认同则考虑"人们彼此间事实上如何和为什么这样思考和行动的"。

塞尔曼的方法相似于皮亚杰和柯尔伯格的方法，即利用两难问题引出道德推理的结构。塞尔曼的研究提供了一个量表，测量儿童关于与道德判断相联系的动机和他人情感的概念的形式。塞尔曼是这样描述在逻辑和道德思维之间充当社会认知中介物的角色认同的："按照这种观点，儿童的认知阶段表明了儿童理解有形问题和逻辑问题的水平，他的角色认同阶段表明了他理解社会关系性质的水平，而

他的道德判断阶段则表明了他决定如何去解决持不同观点的人们之间的社会冲突的方式。”

由于莫舍和斯普里查尔的研究方法对青年期后期和成年期早期有更大的应用价值；由于这一研究方法有发展模式的理论基础——这一发展模式在理论上与我们试图促进道德推理和自我发展的设想有着特别的关系；由于具有与此相联系的发展和研究得很好的指导技术，所以S项目运用的就是莫舍和斯普里查尔研究的方法论和假设。

作为使用这一方法的一部分，我们假设共情训练对于道德推理的发展有显著影响。一般来说，咨询技能（尤其是共情理解）的教学能促使道德经过阶段3最初的自我中心和自我意识而不断发展，这种共情训练帮助学生走出“自我”并学会倾听别人的意见。

然而，学会倾听别人的意见，理解别人的情感这只是成长问题的一个方面，另一方面是要学会维护自己的权益。在阶段3，学生面临的挑战是维护自己的心理权利（Psychological Rights），拒绝重要人物和集体的要求。我们用自信训练作为训练这种能力的工具。

在我们的模式中，自信训练是建立在个体具有了解他人观点、倾听别人言谈的接受能力的基础之上的。作为阶段3转变的一部分，学习以共情和尊重来对所有当事人（包括他们自己）的权利作出反应，对于学生来说是非常重要的。在利用鼓励学生学习自我指导和自立自主这种干预时，我们还假定我们正在帮助学生寻求更多的独立性——这是一个从世俗思维向后世俗思维最后转变中的因素。

七、自信训练

自信训练（Assertion Training）是作为S项目基础的咨询心理学的最后一个概念。它应用于帮助个体学会确定他们自己的个人权利和他人的权利，然后公平地消除差别。一般看来，自信训练能为学生提供可以帮助他们更有效地生活的技能。当运用于S项目时，自信训练特别有助于学生重新思考他们关于公平和正义问题的信念，并教给他们把信念付诸行动的技能，帮助他们重新考虑他们的性别角

色的确立。

自信训练技术作为一种帮助人们更有效地生活的方法，广泛地运用于社会大众，这主要是七十年代的事。咨询心理学家提出了针对各种需要的自信训练的具体方法，如：性别自信训练、用于工作访谈的自信训练，用于妇女的自信训练等，这些方法可以帮助正常人消除反生产性的（Counterproductive）人际行为。

自信训练出现了被用得越来越多的趋势，这是基于这样一种认识——即个体的改变并不需要广泛的心理治疗；也是基于这样一种尝试——即可由咨询业为更多的人群提供个体改变的机会。自信训练反映了为所有人（指那些认为能对自己的心理问题起作用和能从咨询中获益的人）提供咨询的倾向。基于“健康”模式而不是基于来自心理治疗的“疾病”模式的技术和方法的大量增加，就体现了这种趋势。自信训练属于“健康”模式的范畴。

自信心有不同的定义。R. M. 怀特利把它描述为“一个人的思想、观点、感情和需要的直接的、诚实的和适当的表达。自信行为（Assertive Behavior）包括对自己的个人权利和他人的权利的高度尊重，是有道德的、有责任心的、也是坚定的。非自信行为（Unassertive Behavior）具有这样的特点，一个人以一种回避、被动、平淡无味的方式与外界沟通，不能直言自己的愿望。自信行为不同于攻击性行为（Aggressive Behavior），后者是人们虽以一种直接的，甚至是一种诚实的方式表达自己，但同时也企图去伤害、贬低、妨碍或搅乱另一个人”。

和学生在一起时，首要任务就是要帮助他们学会在自信行为、非自信行为和攻击性行为之间作出区分。大学新生生活在这样的一个环境里，即他们比以前任何时候都更能自由地、充分地表现自己。学会确认自己权利的本身就常常是一项新的、富于挑战的、自由的经验，能确认不同情境中他人的权利也常常是一种新的经验。

按照兰格（Lange）和雅库鲍斯基（Jakubowski）的观点，自信训练由四个步骤组成：（1）告诉人们自信和攻击之间以及非自信和礼

能之间的区别；(2) 帮助人们确认并接受他们自己的权利和他人的权利；(3) 减少现存的影响自信行为的认知和情感的障碍，例如，不合理思维、过分担忧、犯罪感和愤怒；(4) 通过积极的方法发展自信技能。

自信训练包括行为重复、模仿、逐步接近、正强化、以及引导行为的信念系统的认知重建。它是一种处理行为的心理内部变量或中间变量的心理学干预。在大多数自信训练的模式中，具体的、外显的行为以及情感、思想和幻想等都是行为改变的主要内容。

在S项目中，自信训练中的个人成长部分，是为学生提供技能以帮助他们在成年以后能更有效地生活。我们看到，自信训练除了为更有效地生活提供技能以外，还为人格发展作出了特殊贡献，这正是自信训练在我们课程中占有重要地位的根本原因。

自信训练提供有助于学生重新考虑他们关于公平与正义、关于他们自己和别人的权利以及相互义务等信念的方法，从而促进学生的人格发展。自信训练为学生把新近获得的概念付诸行动提供了技能，因而对个体的日常行为有毕生的积极影响。

自信训练的贡献依主体的阶段水平而有所不同。在参加S项目的人群中，几乎每个人都处在第三阶段上下。因此，我们致力于促进他们从阶段2向阶段3，或从阶段3向阶段4的转变。后面还将集中讨论每一个转变中的理论问题，这些理论问题对在人格发展中如何运用自信训练具有一定的影响和作用。

我们希望自信训练更能影响阶段2的个体而不是阶段3的个体。对于阶段2的个体来说，自信训练着眼于常与阶段2相联系的那些特殊信念。这类信念造成的原因是：(1) 导致攻击性行为和不尊重他人权利的"其中什么是为我的？"倾向；(2) 导致通常具有攻击性本质的剥削和不公平行为的倾向："如果我得不到我所需要的，就是不公平的"；和"不在于你如何玩，而在于你是否玩赢了"。

对于阶段2的个体，自信训练试图实现以下几点：(1) 在与人的相互作用中，帮助个体明确他人的权利，促进社会观点的确立；(2)

帮助个体发展一种信念系统，尊重或承认他人的权利；(3) 帮助个体从攻击性行为向更适当的自信行为转变；(4) 促进这样一个信念系统，即减少造成阶段2的某些攻击性行为特征的认知和根源。如"胜者为王"，"这是我生活的基本权利"，"我自己感觉良好的必要条件是我必须牺牲其他人的利益"，等等；(5) 给人们实践的机会，使他们从自己的行为方面而不是从他们对别人的希望的角度来阐述人际相互作用的目标。

从攻击性行为向适当的自信行为的转变(即上述的第3点)将产生不同的结果。那些行为自信的个体比那些行为具有攻击性的个体更有可能受到他人的赞扬。对于阶段2的人来说，自信训练会增加由于他们的行为而获得赞扬的可能性和潜力。因此，应把这种增加当作一个更有力的强化物，它反过来能使个体把赞扬看成是行为所带来的积极结果。

对阶段3的个体，自信训练通常试图去应付与该阶段相联系的下列特征：寻求认可；避免冲突；避免承担可能危及相互关系的冒险；不能区别什么样的认可和谁的认可是有价值的；在决定行为正确与错误的关系的相互作用中，认可的即刻性，对他人的差异性缺乏宽容。

对阶段3的个体，自信训练试图完成以下几点：(1) 在各种关系中，发展对属于自己和属于别人的个人权利的关心和意识；(2) 建立一种信念体系，以帮助人们允许他们自己拥有个人权利并按这些权利行动；(3) 鼓励人们自己去选择目标，而不依赖于他人的要求或压力；(4) 激励人们自己来评价行为，而不是依赖于他人作出评价；(5) 形成一种比性别角色行为更为广泛的个人权利的概念，打破性别角色的陈规旧俗。

最后一个目标旨在帮助人们识别在个人权利和社会规定的性别角色的职责之间的矛盾，为新行为的选择建立基础。学生中，阶段3是占优势的层次水平。在阶段3中，社会关系的主题是围绕着符合他人的期望而建立起来的。

塞尔曼在相互角色承担的维度上，对阶段 3 的个体和处于更低阶段的个体作了区分。阶段 3 的个体能相互了解彼此的观点，而更低阶段的个体则不能。雷斯特注意到了阶段 3 思维的另一特征，即超前(over Time)观察社会相互作用的能力，正如他所述："每一个当事人都知道别人期望什么，并以行动去支持那些期望。"雷斯特认为，阶段 3 的核心特征是："建立和保持积极、稳定、互惠的关系，在这种关系里，每一个当事人都是善良的、有思想的和有帮助的。"在家庭和朋友的圈子里，如果一个行为有"好的动机"并为"显要人物"所认可，那么，就被认为是好的。

如果不考虑其阶段改变的涵义，那么自信训练还是一种使人更满意地生活在阶段 3 内的干预模式。尊重他人的权利会带来他人的赞扬，在不干扰他人的前提下获得你的权利则较易于被认可。

自信训练还有助于向阶段 4 的转变。一旦个体超越了他(或她)的生活圈子，阶段 3 就不再是生活的指南，角色也不再是具体化的了。权利和责任不再限定，脱离了密切联系的人知道期望的是什么。处在阶段 4，角色和责任的界定是非个人化的。雷斯特认为阶段 4 的特征是："人类相互作用的稳定和协作依赖于人们了解互相的期望是什么，借助于法律，阶段 4 实现了这一点，即：大众设立的行为规范，为社会每一成员所知，绝对地、公正地运用它，并非个人地、强制地作为全社会的义务。"

当用自信训练促进向阶段 4 的转变时，它可促使参加者考察他们现时的生活圈子之外的人们的权利。运用一个解决冲突的模型，自信训练为维持所建秩序提供技能。处在阶段 4 的个体试图为维持社会秩序而去维持社会秩序，其中解决冲突是维持秩序的必需的技能。

从阶段 3 转变到阶段 4 时，运用自信训练的核心是分析个人的信念系统，帮助他们重新考虑他们的信念，就他们生活中有关冲突和寻求认可的作用得出不同的结论。自信训练是认知重建的方法，而不是严格的行为的方法。

基本的自信训练程序若以确定一个人在某个情境中的权利为目

的，则对于阶段 3 的人是一个挑战。处在阶段 3 的人，其行为导向是避免冲突和寻求认可。个体有超越他人认可的权利，这种见解对于阶段 3 的人而言是一种新的概念，而这在本质上已是阶段 4 的概念。因为如同在法律和社会中一样，在阶段 4 中也对权利作了明确的表述。在自信训练中，权利的表达是以超越了个人此刻的生活圈的赞成系统为基础的。

对年轻人来说，从青春期后期转变到成年期早期，从中学生转变成大学生，我们发现介绍这样一个信念系统在情绪上和智力上都是颇具吸引力的，即告诉他们可以选择别人不希望他们选择的目标。这方面的自信训练利用的是情绪发展的有效的结果，以及学生与父母和其他重要成人的根本性冲突，这时权利的主体拥有一个比他此刻的个人生活圈更大[illegible]境。

在阶段 3 向阶段 4 的转变中，出现了一种新的冒险，强调集体心理意识的 S 项目提供了一种可使参加者冒险的安全水平。和常人相处的经历告诉我们：存在着许多与阶段 3 向阶段 4 的转变相联系的危机和心理压力。

鉴于存在着许多与阶段 3 向阶段 4 的转变相联系的危机和心理压力，自信训练中解决冲突的内容能有助于推动认知结构的改变，就不足为奇了。在解决冲突的模式中，阶段 4 不同于阶段 3。在阶段 4 中，自信训练提供的技能使个体能自信地行动，达到他们合法的目的，且在此过程中，并不妨碍他人的权利。这种技能有助于学会在与社会的联系中成功地行动，这需要更高水平的共情和社会角色的认同。因为个人在冲突中必须意识到他们自己，也意识到别人的观点，有能力去分析冲突中彼此的联系。公平和正义的原则为解决冲突提供了基础。

当然，如何使用这些原则，决定了解决冲突的阶段水平。一个成功的解决方案要考虑到所有当事者的理解以及他们的相互影响，这至少反映出个体已达到阶段 4 水平。停留于阶段 3 的个体，在可能失去他们作为"好人"的资格与使自己完全进入一个解决冲突的开放过

程这两者之间游移，情绪上倍受折磨。自信训练提供了一种方法使阶段 3 的问题得以转到阶段 4 的概念中去，而这个过程能够使同化无效（在皮亚杰的理论框架中），把重点放在适应上，从而导致更高水平的平衡。

自信训练也是一种帮助学生重新思考他们的性别角色确立的方法。我们社会中传统的性别角色趋向于支持这样一种信念系统，即认为有许多自信行为对妇女是不合适的。怀特利把被传统的女性性别角色所排斥的自信行为归纳为以下几种：(1) 开创性行为；(2) 解决问题，特别是分析和评价；(3) 用言词捍卫和支持一个人的观点；(4) 指导；(5) 积极的自我推荐；(6) 表达否定的情感，或给予否定的反馈；(7) 限制与自己有关的人员的行为；(8) 为个人的成就和权力而努力。

自信训练对传统的社会化信息和刻板的思考（正是这种传统维持了妇女的非自信行为，并限制了男女双方的活动）是一种挑战。怀特利及其同事用认知重建过程作为鼓励妇女改变行为的一种模式。他们的干预是以艾利斯（Ellis）、米切尼鲍姆（Meichenbaum）和贝克（Beck）的研究为基础的。怀特利把维持非自信行为或攻击性行为的认知定义为“不合理的思维方式，不合理的信念系统，以及缺乏解决问题的能力和环境应付技能，等等”。按照认知重建理论，用行为重复的方法可使学生尝试他们新近设想的行为。

在认清自己的和他人的权利这一意义上，处在阶段 3 的个体已经具有自信。艾里克森（Erikson）找出了我们社会中处于阶段 3 的典型的美国妇女，这表明她们的发展阶段也适用于能从自信训练中获益的大多数妇女。她们可以围绕个人权利来概括问题、选择新的价值。怀特利对自信训练过程所希望产生的这部分结果是这样表述的：“在许多地方，对男人和女人都有双重的行为标准，当这些地区中有侵犯人权的现象时，自信训练可以帮助人理出所涉及的权利；确定行为是否事实上是非自信的、自信的或攻击性的；以一种直接的、诚实的和适当的方式表达思想、情感或需要。这样，就可抛弃那些限制个

人表达的文化的旧框框，以有利于人类的价值。男人和女人不被鼓励去放弃他们珍视的男性或女性的品质，而是更好地发展全人类都能获得的健康的思想、情感和行为。”

学会认清新的人类价值并获得付诸行动的技能是用于新生的 S 项目课程中有价值的一部分。他们对自信训练的热衷反映了积极的个人成长和他们取得的能力。进一步说，上述的自信训练很适合于在我们学生群体中占优势的世俗水平的阶段 3。

这样，我们对 S 项目从开始到实施对我们有所影响的基本概念作了概括和描述。然而，在 S 项目中，我们的工作基本上还是实验性的。

§3-3 促进大学生道德推理水平发展的研究

一、大学生道德推理的发展状况

大学生道德推理发展状况的经验性评估，主要是借助于两种工具进行的：道德判断访谈（The Moral Judgement Interview，MJI）和命题测试（The Defining Issues Test，DIT），它们至今仍是测量道德推理的最有效的工具。

道德判断访谈（MJI）是一种在测试者和被试者之间进行的产生相互作用的测试，在这种相互作用中，被试者要回答一系列有关道德的问题，测试者鼓励被试者阐明他们之所以这样回答的理由。然后记分员确定反映在访谈回答中的被试者的道德推理水平。道德判断访谈的结果通常是以“道德成熟分”（The Moral Maturity Score，MMS）的形式给出的，MMS 是被试者运用道德推理的不同阶段的加权平均数。

在考虑使用 MJI 时，有必要牢记某些因素。MJI 的记分系统在七十年代已经改变了，因此，研究文献中报告的分值并不一定是可比的。进一步说，记分很大程度上取决于所使用的试卷的形式（书面或口头），取决于用于测验结果的记分系统和记分员所受的训练及其能

力。此外吉利根(Gilligan)和霍尔斯坦(Holstein)还指出,MJI 中存在着性别偏见,女性的分值被人为地降低了。

大部分使用 MJI 对大学生进行的研究表明,大学生处于柯尔伯格揭示的阶段 3 和阶段 4 $\frac{1}{2}$之间。对于大学教育者来说,这些发现是非常重要的。因为课程的设置只有着眼于学生现有的发展水平,才能获得道德推理方面的最大发展。因为他们的发展阶段在阶段 3 和阶段 4 $\frac{1}{2}$之间,所以,大多数大学生得益于那些试图促进道德推理从阶段 3 向阶段 4 转变或在阶段 3 内发展的课程。

命题测试(DIT)是一种了解道德推理水平的笔试,即要求被试者坦率地说明在面临一系列左右两难的道德问题时他们将如何作出决定。DIT 的优点之一是易于操作和可客观记分。

命题测试的结果通常以 P 指数给分,P 指数表示被试者在作道德决定时,运用道德原则加以考虑的程度。DIT 的分值似乎会随着教育水平的提高而增加。据雷斯特报道,P 指数的平均分值初中生是 21.9%,高中生为 31.8%,而大学生则达 42.3%。雷斯特对积累的研究作了回顾,发现道德判断与教育的关系比它与年龄的关系更为密切。他的研究资料表明,个体只要生活在学校里,P 指数的分值就会增加,在他们将离开学校时,P 的分值达到高峰。虽然成年人在一生中会不断地遇到道德两难问题,但他们的道德推理水平却没有提高,因为不再受到正规教育的个体,其道德推理水平表现为停滞不前。所以,我们必须承认正规教育能够促进道德推理的发展。虽然,经验证据表明,当个体离开学校时,道德推理的发展已达到稳定状态,但是,对于不同类型的教育经历和计划是如何改变道德推理水平的,我们还知之甚少。

二、提高道德推理水平的干预研究

对于能促进大学生提高道德推理水平的教育计划的研究相对地说还比较少。过去 10 年中,在教育机构中,提高道德推理水平的大部分努力都集中在初中生和高中生身上。这些研究为大学教育者提供

了方法论和课程发展的背景。雷斯特回顾了运用 DIT 对初中、高中、大学年龄的被试者进行的几种干预研究(Intervention Studies),并把这些研究分成 4 种类型:(1) 短期干预;(2) 主要包括社会研究或公民学课程的干预;(3) 促进一般个性和社会发展的干预(包括深思熟虑的心理教育计划,Deliberate Psychological Education Programs);(4) 着重讲述道德哲学问题的干预。这些研究显示,DIT 分值的改变(如果真的有所改变)是很微小的。对这些数据可以有两种解释:或者是用于干预的课程在影响道德推理方面不成功,或者是 DIT 测量不能准确地反映出道德推理发生的变化。

我们确定了近 12 种的干预方法用于大学,它们的测量不是用 MJI,就是用 DIT。我们有选择地把这些干预内容分为两大类,即道德教育课程和心理教育课程。下面,我们选译了四种方法作为代表,作一番阐述。

1. 道德教育课程。道德教育课程包括对道德两难问题和伦理问题的坦率的课堂讨论,这些讨论鼓励学生澄清他们的道德推理,并为之辩护。这一类中有代表性的是贾斯蒂斯(Justice)和博伊德(Boyd)的干预课程。其中,课程的每一项内容都包括了许多有用的和革新的指导方法。详细叙述如下:

贾斯蒂斯基本的指导性假设是,人类的学习是"一种认知发展/相互作用的现象"。他的课程的中心目标是达到道德推理,尤其是原则性的道德推理的平衡。作为这个中心目标的一部分,贾斯蒂斯预测他的课程将能产生以下作用:

(1) 拓展学生的道德概念;

(2) 增加他们对自身是一种道德存在的意识;

(3) 增加他们对别人是一种道德存在的意识;

(4) 使学生在对道德问题采取公开立场之前,更倾向于作一番推理;

(5) 使学生在自己的道德见解不如他人时,能更加注意道德推理;

(6) 使学生对人群中不同的道德立场更为宽容；

(7) 激励学生去发展更清楚的原则性道德判断；

(8) 使学生在作道德决定时的胜任感不断增强；

(9) 在评价自己或他人的道德推理发展阶段时，培养提高概念的理解力；

(10) 有助于学生洞察各种惩戒性(Disciplinary)干预对自己道德发展历史的影响；

(11) 有助于学生把更有效的惩戒性干预用于他人的道德发展。

指导者的作用是促进学生反对自己或相互之间的非公正现象。根据学生们道德发展理论的知识、个案研究的质量以及分析道德推理质量的技能而分出等级。

在4周课程的第一周，学生们要学会如何通过阅读、演讲和讨论来进行道德推理分析。在课程的第2、第3周，他们把这种分析运用于道德两难练习。通过这些练习，贾斯蒂斯试图揭示"个人经验"和"道德激励"的内涵，而这两者在柯尔伯格看来，对于学生完成从世俗道德推理向后世俗道德推理的转变是必需的。最初，由被邀请的客人(一个法庭的法官，一个哲学家，一个历史学家，一个学生领袖)参加道德两难实验；接着，各班分小组讨论道德两难问题。这种方法适应了勒明(Leming)的观察，即：随着问题变得与个人关系越来越密切，个体的道德推理水平有所改变。而各个小组的成员是互相轮换的，这样可确保学生最大限度地接触各种各样的观点。

在课程的最后一周，学生们对一个儿童、一个青年、一个成人和他们自己进行道德发展的个案研究(对文学人物的个案研究被以上四者之一所取代)。这一练习的目的是："帮助参加者综合已经学到的知识，为他们在实际生活环境中的应用提供进一步的机会，并促成比道德两难练习可能产生的更为深刻的道德反省。"(贾斯蒂斯)

贾斯蒂斯发现，实验组在道德推理能力表现出稳定而显著的提高(P指数平均分值从45.2增加到49.8)。然而，该实验还存在不足之处：样本较小(实验组仅22人)，且分数分布变异较大(10个被试

者增加，4个不变，8个减少)。显然，在了解这种干预方法的全部作用前还需作更多的研究。

比较而言，博伊德的方法更侧重于直接地教授道德发展理论。他设计的课程试图"帮助学生逐渐超越对利己主义和相对主义的关心，而这种关心经常阻碍从世俗道德判断向原则性道德判断的转变"。

博伊德认为相对主义可能会"引导人们脱离世俗道德推理，但决不会是沿着令人满意的、积极的方向"。而阶段2思维的特征——利己主义，将有助于人们求得一种稳定感。因此，年轻人总是会提出问题，同时又怀疑答案，并试图去辨别哪一个答案才是合理的。

博伊德的课程最初是提供给哈佛大学的60名学生的，进行了一学期。它按照讲座-讨论会的形式，每周一次讲座，一次讨论。在讲座和讨论会之间有根本的区别。讲座是一种居高临下的宣讲，例如，柯尔伯格在他的客座讲演中，描述大学生象是在道德的泥潭中挣扎，然后，告诉这些学生他能够解救他们，使他们走上正确解决道德问题的道路。

与之相反，讨论会则围绕着道德问题进行，它的安排以促进学生之间的相互作用为目的。学生们讨论他们对讲座和读物的理解，考虑由其他学生或指导者提出的具体的两难问题。通常，学生们首先被问及他们将如何解决两难问题，然后是问及他们为什么选择这个答案来解决推理问题。博伊德经常修改这些两难问题，使它们与每个特殊的学生都有特殊的联系，他还经常站在其他人的立场上来表达观点。他探讨了构成学生回答基础的推理过程，指出了某些推理方式可能产生的结果。为了防止学生们思维中的矛盾性或不一致性，他还重新设计了一个独创性的两难问题(或引入一个表面上相似的两难问题)。此外，博伊德还指出了用以考虑两难问题和其中包含着更高发展水平的道德推理的解决答案的可更替的方法，他假定，通过使学生们"更清楚地意识到自己的推理结构的范围，从而产生导致重建的不平衡"。这些两难练习能促进学生们的成长。

博伊德认为，所需读物应着眼于"学生们自己的道德推理为题

材”。以下是他本人认为有助于达到此目的的论题：

第 1 周：柯尔伯格的道德发展阶段理论。

第 2 周：行为判断结果和规则教育。

第 3 周：文化相对主义和道德相对主义。

第 4 周：元伦理(Metaethical)思维和常规思维间的关系，宗教信念和道德信念间的关系，道德思想和政治思想间的关系。

第 5 周：心理的和伦理的利已主义、享乐主义。

第 6 周：“美德袋”(Bag of Virtues)：赞扬和批评的逻辑。

第 7 周：有关社会秩序的主张。

第 8 周：社会契约和功利主义。

第 9 周：自然法则和人的良心的思想体系。

第 10 周：可普遍化的公正原则。

第 11 周：超越道德：真和美的道德意义。

博伊德提出了他的课程的第二个方案，此课程用于华盛顿大学的一个研究班，共 10 周。16 个学生每周会面 4 小时，其中 2 小时在大组里，2 小时在小组里。课程的内容与第一种方案相似，其主要目标是“在道德判断原则基础上促使理性自由发展”。然而，第二种方案的构想更为广阔，并在更大程度上运用第一种方案的讨论形式。在公开的课堂讨论中使用更多的“生活中的”两难问题，使构成博伊德两种课程方案核心的相对主义和利已主义的“二极”论题得到更高程度的整合。

博伊德道德课程的两种方案都采用 MJI 的两种形式来评估学生道德推理的变化。书面形式的 MJI 在第一方案课程的开始和结束时进行，得分表明学生们已发展了近乎 1/5 个阶段。口头形式的 MJI 在第二方案课程的开头和结束时进行以及 9 个月后被用于与学生的谈话。这些谈话比标准的 MJI 访谈在范围上更为广泛，并可对学生的思维作更多的现象学描述。博伊德发现，第二方案课程中的学生提高了近乎 1/3 个阶段。他进一步区分了学生们的有本质不同的三种

起点，然后按照他们最初的分类，检查是否有不同的变化典型出现。

在讨论他的课程讲授时，博伊德提到了两种适合于 S 项目的观点：修改指导方式以适应学生不断变化着的道德推理水平；考虑学生起始的道德推理水平对课程讲授带来的显著影响。

博伊德和贾斯蒂斯的课程都直接注重于大学生的道德推理水平，并建立在由布莱脱(Blatt)首创的针对高中学生的早期干预方法的总体指导的基础之上。他们使用的方法主要包括与同伴、教授进行对话和智力对抗，以及阅读和研究道德发展的理论。然而，他们没有在更广泛的人格成长的范围内去考虑道德推理发展的情境。

在 S 项目的工作中，由于以下的两个原因而没有采用上述的直接提高道德推理水平的方法。首先，我们对研究的回顾以及我们自己的研究结果都表明，自我发展的水平为道德推理能力提供基础，因此我们认为，如果希望有效地提高大学生的道德推理水平，就需要设置基础更为广阔的课程。其次，1974 年秋季我们为 S 项目进行设计时，MJI 的计分系统还处于变动状态，而且使用这种测量系统来研究大学生的道德推理还不到 10 年时间，我们担心讲授这些理论可能会人为地影响研究结果，即可能会由于疏忽而“讲授了测验”。

2. 心理教育课程。虽然道德教育课程和心理教育课程都涉及了道德推理，但是，心理教育课程一般倾向于考虑更广范围的人类经验。道德推理只是心理教育课程的一部分。心理教育课程还包括建立相互关系、发展交流技能、识别和分析道德两难问题等方面的训练。这一范畴中有代表性的是布鲁克(Brock)的计划、莫舍和斯普里查尔的计划和 S 项目。

布鲁克注重于研究年轻人的认知发展，设计了一个 22 小时的研究——实践课程，以“促进有结构的心理发展”。实验组的课程有三个部分。第一部分是交往技能的训练，以“更加个性化的大胆谈话方式”增强学生相互联系的能力。这一部分的主要目的是帮助学生建立相互联系和注意交往的方式。

第二部分为积极的倾听技能的训练，目的是帮助学生“在内容和

间作出区分，因为这将有助于增加对自己和他人多方面的了解。积极的倾听技能的训练还可使学生最大限度地扩大他们相互间造成的认知不平衡"。布鲁克用以产生不平衡的课程经验，来自于认知发展模式，这种模式认为变化是对由新信息引起的不平衡的反应。在布鲁克看来，这种不平衡是十分重要的，因为它强调"行为的多种可能的原因，以及行动的选择范围"。要求学生承担责任、担当角色以及积极地参与讨论的经验，被用来进一步扩大这种不平衡。

布鲁克课程的第三部分是认识和分析道德两难问题的练习，学生们讨论他们遇到过的各种道德情境。由于指导者示范了更高阶段的推理，不平衡仍被视为是导致变化的动因。在道德推理和自我发展的测量中，布鲁克发现，对照组和实验组之间并无差异。

在他们进行干预和干预评价时，莫舍和斯普里查尔的工作对中学教师和咨询员的传统角色提出了挑战。他们试图进行"直接影响青春期个人发展"的系统的教育实验。通过这种实验，莫舍和斯普里查尔希望能把个人的发展提高到教育的核心地位。虽然这一工作是在不同的环境以及不在学校住宿的情况下进行的，但他们的干预本质上还是富于创新的心理教育干预，这种干预在理论上对大学教育者有许多帮助。

莫舍和斯普里查尔的工作是由一些咨询心理学家和教师组成的专家组创作的，这些人发现他们教授和提供给年轻人的东西与他们所知的学生们的生活和所关心的事之间有着巨大差距，为此感到了挫折。莫舍和斯普里查尔批评了中等教育及其失败之处——即没能为学生的个人发展和伦理发展提供充分的指导，没能创造一种能显著影响学生智力发展的气氛。

为了弥补上述缺陷，莫舍和斯普里查尔开设了一组促进个人和人类发展问题的课程，此课程提供了"一种教育经验的综合设置，用以影响青春期和成年早期中的个人的、伦理的、美学的和哲学的发展"。他们设想了一系列课程，这些课程论述个体在生命周期中所要经历的主要任务和压力。他们就个体成长的各个阶段，包括婴儿期、

幼儿期、少年期、青春期设想了人际关系和婚姻心理学、工作心理学以及年龄发展心理学的课程。

莫舍和斯普里查尔的干预是一种有双重焦点的课堂讨论和咨询实习：其一研究青年人要求咨询的问题。其二学习倾听和对他人的情感、思想作出反应的步骤。该课程学生参加了角色扮演、模拟咨询以及实际地咨询其他同学。他们还研究其他青年人的以及来自于自己生活经历的发展主题。为了估价这一课程的作用，莫舍和斯普里查尔对共情、自我发展以及道德推理进行了测量。这些学生与"传统"心理学班级中的对照组相比，在所有这三种测量中均有显著变化。

努力提高学生道德推理水平的S项目，与道德教育方法和心理教育方法相比，更相似于后者。我们并不是单纯教给学生发展理论或进行人为的道德两难问题的系统练习，相反，我们使用那些来自于S宿舍楼的日常生活经历中的道德两难问题。

第四章　一种发展教育的理论——与大学生毕业后成就相关因素的研究

我们在这一章里旨在通过考察大学毕业后的成就与大学生活期间各方面活动之间关系的资料，为象S项目这样的发展教育计划提供一种理论。我们要考察那些与成年人成就有关的大学专业成绩的资料、大学期间人格发展因素的资料和非专业成绩的资料。我们要探索几种方法，研究一些与大学毕业后成就有联系的诸如专业成绩和其他此类相关的因素。

§4-1　专业成绩的影响

高等教育界的学者们在许多不同的方面对大学生活与大学毕业后的事业成就之间的总体关系作了研究，其中一个方面就是对那些能够进入大学的学生进行人格特征和"成就"特征的研究。显然，这方面的研究很有价值，因为在中学以及高等学校，对评估成就的问题已经提出了一些成熟的想法。另一个方面的研究集中在大学期间的专业成绩上。尽管这个方面有许多研究者在研究，但是进展并不是很显著。有关这两者关系的最精辟的论述是由霍伊特(Hoyt)提出的。他对资料的研究主要是借鉴前人在五个特殊职业领域(商业、教育、工程、医药和科研)和非职业领域成人的成就以及在世名人的几项研究。基于他自己的46项研究，霍伊特得出了一个结论："所有的事实都有力地证明：大学时期成绩的优劣与成年后取得成就的大小几乎没有关系或根本没有关系"。应当怎样正确地理解和解释这种现象，需要作进一步的研究。

要对大学的学习成绩与大学毕业后的成就之间的关系的有关文献作一个明确的评价，其中有一个方法论问题。霍伊特选出下面一些问题作为解释：

(1) 研究中把职业的成就作为成功标准的基点，而排斥其他一切诸如家庭生活、幸福、审美欣赏、或社区领导等相关的成就；

(2) 以大学学位成绩作为所有研究的专业成绩标准；

(3) 成就标准的界定和测评不受工作的复杂性、地区差别和职业工资高低等的影响；

(4) 职业团体中的个人差别、任意提供的行业集团中的公司和各大学共同构成了一个动态的资料源，这个资料源在研究设计中不把它作为一个充分的因素来考虑；

(5) 不同的研究人员所考察的大学毕业与成人的成就评估之间的时间间隔的变化，使得各个研究之间的对照研究产生困难。

尽管有这样一些方法论问题，在霍伊特之后，芒迪(Munday)和戴维斯(Davis)对该课题的研究也进一步证实了他的结论的正确性。

根据研究资料我们可以断定，后来的学习成绩与能力测试的成绩有关，能力测试成绩反过来又具有预测学习成绩的重要作用。麦克莱兰(McClelland)在叙述他的研究报告中指出，学生所达到的年级层次与事业成就有关，而学生的年级学习成绩(比如：作为一个大学4年级学生，他们学习如何)与事业成就只是略有关系。刘易斯(Lewis)在一项有关研究中调查了读大学之前能力测试成绩与事业成功之间的关系。他使用罗易(Roe)的分级系统去验明参加测试者的职业成就水平，结果发现读大学前能力测试获得的高分与大学毕业后职业的成就水平之间的关系十分密切。

这方面的研究已被用来评估各种职业中的成就。伯格(Berg)考察了对这个问题的研究，他认为学习成绩和受教育的程度均与银行出纳、飞行导航员或工人的职业成就无关。泰勒(Taylor)、史密斯(Smith)和吉谢林(Ghiselin)发现科研人员在大学时的学习分数与日后在工作中取得的优异成绩无关。

麦克莱兰还注重学校学习成绩与事业成就的关系，并做了一些相关的研究工作。在一项研究中，他把学生分成两种不同类型："迟暮的鲜花"(Late Bloomers)和"清晨的光辉"(Morning Glories)。"迟暮的鲜花"正如其性格所展示的，是那些大学毕业后能承担重任的人，可是他们在校时并没有给人留下很深刻的印象。"清晨的光辉"似乎有较高的成绩和学术前途，可是后来他们却胜任不了本职工作，变得名不符实。根据麦克莱兰的上述观点，这些类型学生的出现，打破了那种以为智力"直接与学校和事业中的成就相关"的信条。引伸这种思路，大学毕业后的成就一定要放在这么一种关系中来考察：那就是实际上"学校和社会生活之间存在着缺乏协调的现实情况——不断地提醒人们注意到"迟暮的鲜花"和"清晨的光辉"两种类型的巨大区别——这也许比其他任何别的因素更有力地促使我们去认真审视综合能力问题"。

麦克莱兰后来报告了一个有趣的实验，在那个实验中他取了一张 8 个学生的名单，这 8 个学生是他 18 年前教过的成绩一直很好的优等生，他将他们后来的职业与他那时教过的 8 名最差的学生的后来职业相比较。他发现，"使我吃惊的是，15～18 年后我不能区分这两列名单。两列名单中都有律师、医师、科学家和大中学教师"。必须指出的是，麦克莱兰研究的高校学生专业成绩的覆盖面，只是局限于那些比较有名望的高等学校中的合格学生，即使被认为是"差"的那些学生，显然也是能够以较好的成绩考上研究生，并且能顺利毕业的。这说明学习的实际水平一旦达到了某种特定要求的程度，学习成绩就变得不再是影响他们工作成就的主要因素；相反，他们其它的能力是否协调匹配并且足够强，便成了影响他们工作成就的主要因素了。

§4-2 非专业成绩的影响

对大学毕业后的成就相关的非专业成就因素的研究资料，总体

上可分成三种不同的类别：(1) 学生经济背景和社会背景的分析；(2) 在校期间非专业的课外活动的研究；(3) 学生的心理素质与他们大学毕业后的成就比较。

第一类研究用经济学和社会学方法分析大学毕业后的成就，呈现出多样性的状况。金兹伯格(Ginzberg)报告说，获得了较高的学位通常有机会找到较好的工作和较高的薪水，但这也并非是绝对的。

主要依据经济学和社会学的观点，索尔莫(Solmon)使用职业地位和收入水平作为成功的标准，考察了对后来成功有关的能力、背景和正规教育的影响的资料。索尔莫考察的资料非常清楚地确立了学校教育与受教育后的收入水平的总体关系，可是诸如教育质量、学习成绩、以及选择不同的学校、学生家庭特色、家庭成员和社会经济地位等因素都被大大地忽略了。

一般的研究表明，父亲的受教育状况对孩子的学习是一个重要的决定因素；而父母亲的收入对孩子今后的经济收入是一个更重要的决定因素。可是，豪舍(Hauser)、勒特曼(Lutterman)和塞卫尔(Sewell)发现在这个过程中学生的能力起着重要的作用。如果考虑到能力可作为一种解释的话，那么所受教育对经济收入的影响要减少 19%。索尔莫归纳了以下几个主要的考察结果：

(1) 一个人的职业地位受其受教育程度有最直接的影响，当然也受父亲的职业地位和学生自身能力的影响；

(2) 同等学历的学生，如果他们特别聪明，或他们的父亲过去或现在从事特别优等的工作，则他们在工作中的经济收入也略好；

(3) 如果将职业地位作为成功的标准，那么除了父母亲对能力和受教育程度的影响外，父母亲的文化程度和经济收入对学生的职业成就没有影响；

(4) 如果将收入水平作为成功的标准，学生的能力和文化程度有大致相等的影响，可是在父母亲的职业地位和收入大致相等的情况下，这种影响要增加一倍。

第二类研究集中在大学中的非专业成绩对大学毕业后的成就的

预测上，这项研究是由温英(Wing)和华勒克(Wallach)、芒迪和戴维斯通过调查提出来的。当探讨到有关成功问题时，这些研究人员致力于探讨经常性的自发自由的活动。这类成就可能部分来自学校课堂活动，部分来自课外活动，其中包括学生参与的一些创造性活动，诸如雕刻、绘画、写作、发明或基础研究这样的科学技术研究活动、社区或校园内的组织领导活动以及在音乐厅里或田径场上的能力水平和成绩。这些活动也许不能转化为正规的职业水平、可是(更重要地)它们都构成了学生经常性的自发自主的活动，而这些活动与大学毕业后的成就有关。对这类活动还有待作出系统的研究。

第三类研究是关于学生个体心理特征的探讨。依据当代学者的观点，这种研究通过教育方案的实施，最有希望掌握和增加学生大学毕业后取得成就的可能性。这方面研究最好的代表是道格拉斯·希思(Douglas Heath)在一所生源良好的高校所作的调查工作。在一系列相关的研究中，希思使用职业适应量表来测试职业调节情况，他调查了一些在成年期已成熟和适应了的人。量表由每个被试者、每个被试者的妻子、同事和最亲近的朋友来完成。他提出了一个重要的研究课题：即一个人以某种方式"在满足自身需要、发挥自己才能与符合职业要求之间形成一种最理想的适应"，问题是我们该如何规范和测评这种方式。

希思的基本论点是，存在一个"能描绘出一个成人形象的品质的核心部分。他对这个品质的核心部分的内容作了如下描述：

> "一个人到了成熟期，主要是个体的实践能力和适应周围环境的能力提高了。此外，他变得日益关心他人，能够采纳自己认为有意义的不同观点和见解。如果测试他们的思想，发现他们有了一种妥善解决问题的稳定性，实际上是他们对社会环境变得更具有自主性和概括性"。

希思把他 1976 年提出的思想模式运用于以下三个职业问题中：成熟与职业行为的关系，职业能力和职业适应与其他成人工作的关系，以及职业行为的人格预测因素。他特别希望了解成熟与职业适应

是否有关。以前的研究显示成熟会增加人们在非职业性成人工作中的能力。

在希思的调查研究中，一个关于婚姻、职业和孩子抚养问题的问卷调查和面试，与另一个关于典型调查表中的人们(现在 30 岁出头)大学毕业以来发生了哪些变化，和关于人格特征化的主要方面的面试同时进行。于是有了一项有意义的调查发现："三名对某青年熟悉的专家根据他们对成熟和心理健康状况独立地进行测量，预测出被测对象 12～15 年后对工作的适应情况"。希思认为这项调查"太奇妙了，因为它恰恰包含了测量青少年成熟的多种方法……"。受过高等教育的人的成熟直接与职业适应有关——这个发现在我们充分了解职业适应的内涵时具有重大意义。

希思进一步分析了职业适应与能力(成熟)之间的关系。在典型调查表中，人们依靠这种能力履行了婚姻的、父母的、性的、人际关系的及其他角色的责任。评估能力内容包括七个非职业性的责任：主人、同伴、父亲(妻子的观点)、幸福婚姻的建立(妻子和亲友的观点)、与别的家庭成员的关系、朋友和同事。职业适应与人们履行非职业性责任的能力很有意义地被联系在一起。希思指出"一个人如果越能适应职业，那么他就越有可能与其他人建立和睦亲近的关系……"。满足职业需要又不失去自身快乐的能力与"基本人格和人际关系状况"有明显的联系。另外，人的成熟的多种测试与他们职业适应相互联系的独特的一致性使我们感到，"人的成熟可能是职业适应的最基本的决定因素"。

希思的这些数据告诉我们，一个人的成熟与他从事工作和从工作中获得快乐的能力有重要联系。从青少年时期或成年时期测试到的心理成熟状况，可以预测他们的职业适应情况。这个发现，提出了希思职业适应的特有定义，这对高等教育是有重要意义的。

希思还利用 200 多个大学毕业后成功地适应生活的例子，对事业成功的预测因素作了细致的纵向研究。希思不但从本国，而且还从不同文化的角度研究了大学毕业生。他发现在不同的文化背景下成

年人成熟的界定大体都是一致的。可以说，在任何文化背景下，**成年人取得成功都取决于下列要素的综合作用**：

(1) 聪明且善于思考(思考的才智)(Reflective Intelligence)；

(2) 善于共情且具有利他主义精神；

(3) 具有较强的综合各种思想的能力；

(4) 具有较好的稳定性；

(5) 具有自主性，能够依据明确的人类价值观进行自我导向。

大学毕业生取得成功的奥妙就在于这五个方面。在这些素质上评价高的大学生，成年时就能获得成功；评价低的就不能成功。希思的研究中最令人吃惊的发现是"天资(Aptitude)与成就大小无关"，特别是美国学生是如此。对专业才智(Intelligence)(比如学术领悟力)的测量并不能预测数百个30岁刚出头的男人的适应能力。在上述这个特殊的群体中，大学专业智力(Scholastic Aptitude in College)反而与他们成年时心理成熟的许多测量有联系。

取样调查中这个相反的关系说明，大学生较高的学术能力评分与成年时较差的能动性相关。尽管希思并不鼓吹"读书无用论"，但基于他对心理成熟和智力发展关系的新发现，他采取这么一种态度——**认为才智单用试卷书面测评是不够的。**希思的研究认为大学生作为一个有思想有感情而处于社会关系中的人，具备开阔的观念视野是必要的。这样的人能认真而系统地思考别人的观点，能准确地感受和回应别人的感情，能同等看待人际关系与人类价值，还能确认和矫正自己的判断方法。希思把这些素质看作是人们健康成长的基本要素，或者把它们看作他称之为个体完善(Personal Integration)的过程。应该指出，作为教育者，我们十分容易犯的一个错误就是过分夸大某一单个因素的作用，而忽视了其他部分的作用。

我们赞同希思关于高校教育的目的能够也应该促进人们的心理朝成熟方向发展的观点。教育通过促进正确判断、共情、利他行为、个人自主性和改善人际关系的能力，能成为人类自身解放的武器，对成年人获得成就会产生更有效的影响。

§4-3 一种发展教育的理论

前面我们接触的有关资料把我们引入了有关成年成就的诸多结论之中。这些结论是：

(1) 传统的大学专业成绩测评与成年时取得的成就没有联系。这个基本的发现已经重复得如此之多，拥有如此多样的典型调查，以致于让人感到在这方面再作进一步的研究会毫无进展。

(2) 经济学家和社会学家的研究揭示：家庭背景的各方面，比如父母的收入和父亲的职业地位，都与大学毕业后的成就有关系。家庭背景的这些方面对大学生接受教育的能力的改变倒显得影响不大。

(3) 对大学期间自发地建立起来的本质上有价值的设计与大学毕业后成就的关系的研究，还没有为教学计划和课程调整的任何结论奠定足够的基础。

(4) **心理成熟被认为对大学毕业后的成就有重大关系。**促进学生心理成熟作为高等学校活动的一个内容，对高等学校提高学生将来在成年期取得成就的能力是富有成效的。

高校促进学生心理成熟的原理很简单，它为激发学生在成年期取得成就提供了一份重要养料，那就是帮助学生懂得：在高等学校里掌握技能和知识的同时，必须要使个人的心理成熟有相应协调的发展，那样对成年期成就的影响才会日益增强。

大学期间发展教育原理的提出，缘于中学教育和青少年后期遗留下来的一些没有解决的有关发展的问题。莫舍对我们掌握那些中学里没有解决的遗留问题提供了有益的帮助。青年期成长的一个重要任务就是要培养抽象思维能力，或者说"与抽象的假设、关系、理论、符号、观念、疑问和推理——那些绝对不是具体的东西——打交道的能力"。在高校、掌握抽象思维的能力对成功地从事学术研究是必不可少的。尽管莫舍对中学培养抽象思维能力这项认识发展的任务给予了指导，可是上大学之前学生在各方面还来不及完成这一发

展任务，因此只能有待于大学来实现了。

莫舍认为，中学给那些十几岁的学生教“新的知识，但不是新的思维方法；我们告诉他们什么是普通的、什么是复杂的、什么是有用的，而没有告诉他们如何作思考、如何解决问题”。这则评论适用于智力的（认知的）任务、个人成长的要求和价值观的树立。青少年后期要确立他们社会的和人道主义的价值观，要对行为的正确与错误作出判断，可我们的学校教育却不顾青年人的这种发展需要，几乎从来没有为青年在个人发展方面的决断提供必要的支持或准备。而缺乏有关引导学生作出个人决断的教育工作，对学生心理成熟的进展是极为不利的。莫舍认为“青少年建立道德观的自身努力如果不辅之以系统道德教育的支持”，那么青少年就不可能“形成更高级的道德意识”。

表 4-1　智力活动（皮亚杰）、道德推理（柯尔伯格）和自我发展（洛文杰）三领域的发展阶段理论

理论家：	皮亚杰	柯尔伯格	洛文杰
领　域：	认　知	价值/道德	自　我
	感知运动	惩罚与服从	前社会的，冲动
	前运算	朴素的利己主义	自我保护
	具体运算	“好孩子”、“好公民”	服　从
	形式运算阶段 1	维护权威	自　觉
	形式运算阶段 2	社会契约	自　主
	形式运算阶段 3	普遍道德原则	综　合

在过去 20 多年理论发展和调查研究的基础上终于出现了从事发展教育的教师。他们拥有一定的组织和相应的教学资料用来培养学生各种能力，这些能力包括抽象思维、心理成熟、道德意识、形成不同的正义感和有原则的道德推理等等。这种理论和研究的传统惯常被称为认识的发展。在皮亚杰对儿童智力和道德发展的早期研究中可以找到认识发展的起源。这个理论和研究的传统被柯尔伯格扩展到青少年道德发展中，并由许多同行和独立研究的合作者们编写了

一些道德心理教育的教材。洛文杰和她的同事们把认识发展理论的领域拓展到自我发展的范围，而佩里（Perry）则从这个领域扩展到智力和道德发展的形式。表格 4-1 显示了由这些理论所概括的有代表性的认识发展阶段。

每种理论都认为，达到一个较高的发展阶段就实现了一个重要目标。高一级阶段的活动比低一级阶段的活动被看成是一种人类在地球上生存的更恰当的方式。这种见解的理由就在于高一级阶段更复杂、更综合地思考了更丰富的内容，体现了更繁杂的认识问题的解决。正如我们前面提到的，希思用心理成熟的结构表示了这样一个目标。在心理成熟更高级的水平上，个人能够更协调地、批判地、逻辑地、科学地思考问题。

在人类活动的其他领域，高级阶段体现了个人处理内外部事务的更恰当更完善的过程：接受任务的能力、与全人类共情的能力、依照民主正义的标准处理道德难题的能力。在自我和自我意识领域，高级阶段活动使得自我与他人分化、自我与他人整合成为可能；这既是一种个人的、也是一种互相依赖的意识。巴坎（Bakan）称这么一种人类活动的过程为融合矛盾的能力。他在解释这些矛盾中使用了这几个词：能动作用（自我导向）和交流（各种关系）。

其他的理论家也创立了学说把高级阶段的活动描绘得更复杂、更有人性、更主观也更客观。例如：奥尔波特（Allport）使用这么一些词：“不明确的、但又做过了的”和“全心全意但又半信半疑”，表示人们经过痛苦思索解决生活中的棘手问题的能力，采取某一种立场的能力和随时准备修正错误接受新信息的能力。这些学说被用来说明人类在更高级和更复杂的阶段是如何更全面地发挥自己作用的。

很明显，任何反映人类高级阶段活动的读物中都有一个突出的对民主原则尊重的文化渊源问题。对人的尊严和个性原则的尊重，对公共利益负责，信奉人类的自由平等，都蕴含在我们认为更复杂的认识和道德活动的阶段。杜威（Dewey）指出，所有的社会机构都有一定的目的意义：“这个意义就是充分发展个人的能力，不考虑种族、性

别、阶层和经济地位的差别。检验他们的价值标准就是他们在何种程度上把每个人教育成他尽可能完善的状态”。

§4-4 发展教育的目标

当最后的入学考试、多项选择考试、期末论文和道德文章完成之后，在成才艰难且冷酷的世界里，对一个渴望成就的年青人来说，大学生活的最终产品是什么呢？

在过去10年间，我们对大学期间的心理发展与毕业后的成就之间的关系作了一系列的研究。总体说来，它们不仅清楚地表明心理发展颇有影响地预示着生活的成功，而且这些研究还提供事实证明，心理成熟和阶段发展的指标预示着大学毕业后的成就。当然，生活的成功没有最终的测评，正如早期希腊哲人所告诫我们的“生命终止才可说得上幸福”。可是，使用各种测试和评估为基础来判断哪个学校的毕业生在事业中取得成就，哪些人并无进展，却是可以办到的。要评估任何成人活动的象成功这样的标准，允许出现一些偏差，当然也有可能通过运用多重指数大量地减少偏差。

高等教育机构显然希望承认那些有前途的青年和4年后有可能经过各种努力在事业中取得成就的毕业生。希思写了一篇文章，他认为“谈论一个在不同的岗位上都有作为的能人”还是合情合理的。心理成熟看来是人的一种特征，这种特征深深地与将自身的能力、技巧和知识转化为有效的生活及工作业绩相联系。学校如果想要培养在今后的生活中具有成就品质的毕业生，那么就应当把促进大学生的心理发展作为学校的一项重要的任务。

第五章 S项目的课程

S项目的主要成果之一是形成了一系列的促进大学生人格发展的课程。这是把一般教育学的理论和结论转变成为对大学新生进行心理教育的实践过程。

§5-1 概述

S项目的课程由10个单元组成，还包括每一个学生坚持记日记和参加社区服务。此外，可以认为S宿舍楼内学生的自身生活和同伴文化的交互影响，组成了S项目的非正式课程。

1. 单元1

【生存技能】 教给新生有助于大学成功学习的技能，新生需要了解的那些大多数老生已经历过的事情，比如，怎样安排时间，怎样有效地学习，如何准备和对待考试等。

2. 单元2

【集体建设】 帮助学生在一个人格化的环境中一起学习，通过民主地作出决定来解决冲突，从而创造出一个坦率的、信任的、受到群众支持的氛围。这不是一个完全独立的单元，其内容经常被包含在其它单元之中，但是我们设计的这一程序却是加强了集体的建设。这一单元还包括学生自己设计讲授的课程内容。

3. 单元3

【在社群中解决冲突】 参加SIMSOC游戏——一种有效的社会模拟游戏。在S宿舍楼内，学生被给定一个不确定的组织角色，并被允许形成他们自己的团体。在SIMOC游戏的进行过程中，我们特别强调生存问题、个人目标、权威问题、为大多数人提供最佳利益的

社群形式，公平和公正的原则以及解决冲突的技能，也被包含在整个游戏之中。

4. 单元 4

【共情和社会观的确立】 培养学生的思维能力、理解他人观点的能力，和包括倾听和表达的基本技能——限定为理解他人观点的能力和表达交流这些理解的能力。

5. 单元 5

【社会化】 现代人喜欢什么？他们经过了什么样的途径变成这样？在社会化过程中，价值和生活方式被认为是突出的影响因素。

6. 单元 6

【性别角色的选择】 性别的社会化如何影响现时学生的价值、行为和兴趣。帮助学生考虑社会对男女不同的角色期望，及男女间朋友关系和恋爱关系期望的暗示。

7. 单元 7

【种族角色】 种族怎样与社会化相关系？如何检验老一套的种族价值和态度以及文化交融关系？帮助学生注意辨别在我们社会中存在的种族角色的陈规旧习，以及它们对人际关系的影响。

8. 单元 8

【自信训练】 通过加强联系来帮助学生了解、识别在冲突和解决冲突情境中的个人权利，并用一种能保护自己的合法权利而不侵犯他人合法权益的方式来解决冲突的方法。

9. 单元 9

【人生和职业的规划】 人生规划：有抱负的学生用书面规划他们的生活，决定他们愿意成为什么样的人和喜欢怎样活着。人生规划的一个形式是要求学生写他们自己的"讣告"。"讣告"强调他们的价值选择、人生目的和在全部人生历程中所作的关键决定。

职业选择：鼓励学生运用他们已经知道的或可能学到的有关知识来规划自己的知识结构和终生职业计划，重点在于帮助他们根据自己的才干和能力来确定自己的职业领域。

10. 单元 10

【社区服务】 为学生提供一个在现实环境中带着实际问题与他人共同工作的机会，允许学生在社区环境中应用他们从 S 项目学得的技能，使学生在接受学校指导的同时与校外社会机构保持积极的联系。

从以上说明我们可以看到，根据它们的范围和内容，这些单元的涉及面很广。第 1 单元生存技能，只适用初次上大学的新生。但就参加 S 项目的新生而言，最初心理上的紧张和焦虑程度是如此之高，以致一开始如果不注重学习的技巧、时间的安排及处理大学专业课程的期望和需要的方法，就不能真正继续其它单元。

第 2 单元集体的建设，渊源于三个研究体系和著作。第一是柯尔伯格和他的同事，关于创造一个公正的集体和参加这个公正集体与道德判断能力增长的关系的著作；第二是罗杰斯(Rogers)和他的同事关于集体的重要性，特别是关于共情和信任的有效作用的著作；第三是萨拉森(Sarason)的强调集体心理意识和人们努力成为一个有着亲密关系集体的一部分的价值的著作。

第 3 单元在社群中解决冲突是集体建设中的一个重要部分，它有助于学生达到互相理解。这一单元按计划在 1980 级、、1981 级、1982 级实施后产生了积极的效果。

第 4 单元共情和社会观的确立，是人格发展的关键因素，在理论上基于三个独立的但又相互联系的研究体系，这些研究体系表示共情能力的增长和道德判断能力的增长之间的关系。

第 6 单元性别角色的选择，特别是和恋爱关系有关的部分，对新生很有吸引力。刚开始的学年，我们大多数的研究对象还处于高中朋友的交际范围，到冬季学期开始，当学生陷入热烈追求恋爱关系时，那些高中时期的朋友关系的重要性减少了。同样，那种极大程度上认为是平等的学生文化对学生以往抱有的关于社会上男女作用的信念提出了挑战。因此，这一单元对鼓励学生重新考虑什么才是恋爱关系的基础具有很大的意义。关于什么对恋爱双方有利，一方如何觉察另

一方的行为，性行为对发展恋爱关系的影响等问题，对我们的学生来说是十分密切和有争论的题目。

第7单元种族角色，在S项目的计划中原来是没有的，是我们在讨论对79级实验期间根据S宿舍楼里有相当一部分学生是亚洲人、黑人、西班牙人、安哥拉人，这使本单元在向旧观念挑战、鼓励观念更新、促进更多的复杂的思维方法的产生上更有价值。

第8单元自信训练，有助于人们在某种情形下保证他们自己和别人的权利和提出在不侵犯别人权利的情况下达到自己渴望的目的方法。除了详细阐述传统的自信训练形式外，专业人员特别强调作为解决争端的公平和公正的行为规范的作用。

第9单元职业选择是一项对部分新生组有吸引力的项目，在开始的1975～1976年，所有学生都被邀请参加SIGI(System of Interactive Guidance and Information)，即交际指导和信息网络系统，这是由在UCI的教育考试机构建立的一种以走读生为基础的职业选择和顾问制度。然而，44个参加S项目的学生和Lago组学生中只有21人选择参加，因此我们的结论是，象生活方式选择和人生规划一样，该单元对大学三、四年级学生比对新生具有更密切的关系。

第10单元社区服务，是以莫舍(Mosher)和斯普里查尔(Sprinthall)和他们的同事关于精心计划的心理教育的研究为基础的。这些研究人员发现学生参加社区服务后，其道德推理和自我发展的水平都会得到明显的提高，大约40%的参加S项目的学生选择参加我们的社区服务项目。

我们认为7个单元(包括第一单元生存技能)是进一步提高道德判断水平的核心课程。因此，大学生人格发展的核心课程由共情和社会观的确立、集体建设、性别角色选择、自信训练、社区服务、解决冲突和种族角色等7个单元组成。

以上叙述的每个教育单元，都要为它的发展、实施和评估制订出详细的计划。

§5-2 课程的设计与教学的实施

一、课程组人员的组成

S项目课程实施由下列一组人员承担：课程的主讲教师、课程协调人(具有代表性的是曾经在S项目里当过学生的高年级学生)，S宿舍楼里的常驻助理以及住在楼里的6个学生职员。偶尔，管理该教学项目的负责人，该领域的学习协调人，宿舍管理员也加入其中。

主讲教师是一位对人的发展极为感兴趣的担任临床教学的心理学家，她精通实验课的教学，并善于同辅助的专职工作人员一起工作。在实施该教程的第一年里，她每周花20小时用于协调和教学。当基础课程完成后，在该教程后续的三年时间里，她的课时(包括与学生职员一起工作的时间)便减少到每周10小时。

分配到S宿舍楼里的常驻助理，是从125位申请者中经过严格筛选出来的23名学生中的一名(通常是由一位全日制的低年级或高年级的学生兼任)。常驻助理负责维护居住楼的秩序，解释和实施学校政策，调整方案，满足学生的基本需要并提出建议。另外，S宿舍楼的常驻助理与课程委员会协作，健全班集体，参加讲课，为6个学生职员提供方案和支持。

学生职员在春季由常驻助理同该课程其他工作人员商议、选择而定。他们多是大学2年级学生和3年级学生。选择的目的是挑选一组具有不同个性的人员，使每一个新生种族、所学专业、兴趣和个人风格方面有一个可供自己参照的榜样。对6个学生职员来说，并不都是需要那种临近毕业的学生，或者是社会活动组织者和所谓的"学生领袖"。学生职员主要是给新生提供有关学校情况的信息。当然，他们也组织社会活动，与课程组碰头，帮助课堂教学。另外，他们经常通过班级搜集意见，并鼓励学生把学习和思考作为一个连续的过程来认识，而不仅仅把工作看作每周二、三晚上7点钟到9点钟的事。

在新生到来之前的那年春天、夏天和初秋，学生职员要接受下列

几项训练，基础听力，评议技巧，活动的组织与领导，解决争端，自我心以及判断性别角色与竞争角色。他们花时间获得互相之间的了解，形成他们自己的获得支持的网络系统。他们面对着这项课程的理论基础，学着去确立教学目标，实习适合目标的实验课并运用适合于新生的教学风格来讲授实验课。

6个学生职员和常驻助理是第一线的教师。他们住在S宿舍楼中，与其说是正式的指导者，不如说是作为同伴对学生产生影响。他们不是S项目中的新生，而是通过发展心理学和咨询心理学的学习，并对该课程的理论方面非常专心且有良好成绩的学生。他们担任春季和冬季班的小组领导，并且以此身份帮助新生计划几堂春季班的课。通常一个学生职员可以担当不同的角色，如：给学生提忠告的人，教师的助理，同学的评议人，教学的协作者，参与观察者，同学的榜样和朋友等。在S宿舍楼中，学生职员这一角色的实际作用是，在这个特殊的情境中积极地影响学生的人格发展。

课程协调人，参加课堂的设计和教学，他们负责向班级提供详情，这里包括教学的预备通告、阅读材料、广告或收集班级需要的任何其他材料。课程协调人应当保证其他工作人员在服从总的协调中履行自己的职责。

二、课程组的工作

课程的主讲教师，常驻助理，学生职员和课程协调人负责全部的课程计划和教学实施。他们每周至少花费4～6小时下班级掌握情况或召开制订和落实计划的会议。从年初起，这个群体就形成了一个课程组，他们共同工作，互相尊重，互相听取意见，互相支持。

学生职员在任务的执行中，充分体现出互相的关心与支持。例如他们时常自我设问："假如我同意为班级出一个通告但是没有去做，那么要么新生将受到损失，要么另外的职员必须替我去做"。人们也完全能注意到他们的行为对别人的影响。除非有偶然的特殊情况，通常学生职员是非常负责的。

除了课堂和该课程的目标外，主讲教师对学生职员有另外的要

求。他都跟他们在一起工作，包括指导他们如何去思考，去达到观点的统一及变得更加自信。实现这一目标并不是通过告诉他们这样做还是那样做，也不是通过直接的指导，而是通过自己的权威去鼓励和支持他们，并对他们的幸福和发展有真正的兴趣。最初在课程计划会上，学生职员一般都保持沉默，听从"权威"。于是主讲教师开始直接征求他们的意见，仔细倾听，不时地补充解答。当学生职员自发提出评论时，她加以口头的或非口头的补充，她同时也检查这个工作群体的工作情况。

许多时候，如果没有学生职员参加计划和教学，实施会容易得多。但是，学生职员作为角色榜样的价值，并且他们具有关于新生的特殊的洞察力，这使得学生工作人员的角色在S项目中成为必不可少的因素，这一点已在实践中得到证实。

三、课程计划的制定

课程组在学年开始前集合几天，在学期开始前集合一天来制定计划，讨论总体上的问题："做这一切究竟是为了什么？大学教育的目的是什么？希望新生学什么、体验什么？课程组自身的目的是什么？通过心理学透视新生的面貌究竟如何？"通过讨论这些问题，再去设置学年或每一学期的目标，然后再讨论怎样达到这些目标。比如，依次对学年和学期总的大纲进行讨论，包括什么样的单元并应当在什么样的程序中去完成。下一步是考虑学期的教学实施，在每周召开的例会上制订实际的教学细节。第一年后，原定的年度课程经调整后成为新的单元，以适应新生变化着的需要和学生职员变化着的兴趣。

每星期讨论一次上一周的上课情况，评议哪些进展良好，哪些还没有做好，我们对下一步的建议是什么，等等。在对影响新生的特殊情况进行讨论之后，开始进一步制订计划。我们发现组织每一个班级的最有效方法是：从对我们自己提问开始去确立目标。"在我们的学期大纲中，下一个单元和下一阶段的教学内容将是什么？有否任何理由去改变课程的时间安排？我们的目标是什么？究竟为什么要进行下阶段的教学？按照试验的程序和原则具有怎样的意义？"

一旦这些问题被回答，下一个焦点便集中在发展课堂教学的细节上。“目标是什么？我们希望学生知道些什么？去学什么？去体验什么？它们会以什么样的次序发生？谁负责什么？”考虑了这些问题之后，我们进而去组织课堂教学并开始使用关于怎样教育新生的知识。每次会议结束，一份包括每人职责的特殊的书面教学大纲就形成了。由于这种教学包含发展新的练习和授课的方式，所以是一个耗时较多的过程。

由于主讲教师是一位在人的发展和训练方面具有兴趣的分析心理学家，这必定影响课程的计划。心理学领域外的大多数教师，在教育科学或发展理论方面没有工作经历（大学教授尤其是这样，他们对自己的专业知识是精通的，但他们或许不象对自己专业那样知道学生的心理发展和怎样去教学生）。

正如我们所补充的，教师角色的一个重要要求就是应该具有作为一个心理学家的素质。我们教授学生的自信训练以及共情的技能，就需要采用大多数其他心理学家所采用的共同方法。

在课程计划中，学生职员的角色是非常重要的。往往，当专业人员有一个在授课中使用新的练习的“好主意”时，学生职员会思考这个练习，并会指出为什么它对授课的目标来说将是无效的原因。例如，有这样一个练习：一位女士想过河去拜访她的男朋友，但是只有通过提供“性服务”的方式才能过得了河，她的男朋友拒绝她这样做。然后，一个同情她的朋友帮她把男朋友从对岸用船接过来。教师要求学生们对每一个人物进行评论并给每个人的道德问题下一个结论。我们的教师认为这是个很好的练习，可学生职员却认为这是一个不恰当的题目。因为问题很简单：只要让那个男士过河来见他的女朋友就行了。当这个题目通过学生职员去介绍时，引起了新生的强烈的兴趣。

§5-3 对新生教学的思考

本节我们将要描述的参加S项目课程的学生是44位1976年秋天入学的新生。其中22位女生和22位男生。在种族分布上，大约一半是正宗的英国人后裔，其它一半可相对平均地分成黑人、西班牙和亚洲的学生。许多人担心在学校里的成绩是否能及格，大多数人先前都是在教室里那种传统的方式中受训练，几乎所有的学生都忙于要完成从高中到大学和从青春期到成年期早期的转变。例如当有人把女学生称为“妇女”时，她们的典型回答是：“不要叫我们妇女，我们还没有那么老”。新生们非常活泼且在中学都有一个成功的经历，几乎所有的新生都曾是他们所在高中班内前12%内的优秀生。所有这些人自愿选择住在S宿舍楼内，是因为他们知道S宿舍楼是一所特别的新生楼，住在这里的新生事先都同意参加4个单元的课程。S项目新生的特点大大地影响着我们教学方式。我们首先集中精力使学生掌握有效的学习方法和掌握学习技能上。一段时间后，学生就能对秋季学期课程的重要性予以更多的注意。秋季课程的主要内容是：集体建设、冲突的解决以及社会观的确立。

这个新生群体的注意力是值得注意的，我们开始安排3小时的晚上授课，很快反映说上课的时间太长。在S宿舍楼内，从上课起，大约1小时后，学生就容易受任何人的走动或任何其它的干扰（如电话铃声、噪声等）的影响而心烦意乱。为了防止这种情况的发生，我们每周2个晚上集中上课的时间改为1～1.5个小时。我们经常变换主讲教师和更改上课形式，包括讲座、实证、角色扮演、大组或小组讨论、墙报等。很难要求学生去听多于20多种而又没有一些活动插入的课。我们采用了各类媒介，包括电影、录相、录音、口语阅读材料、戏剧表演和诗歌等。我们还经常反问自己：“既然我们知道，我们希望学生在课堂里学什么，我们以什么样的方法去授课才能改变学生？”（然而，我们自己有一个不变的主见那就是我们的目标是教育而不是娱

乐)。

大多数新生以前就学的中学是按传统教育来设置的,包括排列着的课桌椅,强调保持安静和应付考试,他们对这样的教育设置是完全适应的。他们似乎懂得在这些授课中如何去研究和学习——至少获得好的成绩。

S项目的教学结构却大大不同,授课集中在S宿舍楼的寝室里,那里椅子不多,没有课桌,学生可以坐在他们想坐的地方。随着年度的进展,有些学生可穿着睡衣或非常随便的衣服进来。许多专家和承担教师角色的学生职员替代教授担任讲课。要求学生做到的只有听课专心并记笔记、参加正式考试、有秩序地听课、有选择的阅读和保持一本整理过的日记。学生的成绩分成合格、不合格两等。

起初学生对这种宽松的上课环境和对他们的要求的反应是:不认真听课、讲话、打瞌睡,甚至试图阅读其他的材料或者做其它课的作业。学生不知道在这样的教学中应当怎样做。对有些人,不拘形式的气氛似乎是完全放松甚至是停止思考的信号。对另外一些人,它似乎是社会活动、会见朋友、与朋友聊天的极好机会。当他们了解到没有形式化的考试,大多数学生决定在上课时不作笔记。这使我们面临一个进退两难的境地,我们希望学生们有他们自己的兴趣,同时也希望课程教育能保持明确的重点。

因此学生职员早就想把S项目课堂转移到正规的教室中去,以改变授课要求,并形成一个规范性的外部压力(例如:设立期末考试、正规地阅读、标准地讲课)。但是S项目课程的组织设计是为我们的主要目标服务的,安排在S宿舍楼的环境中教学有助于发展集体心理;而采用合格或不合格的评分制度是为了尽可能地消除学生追求分数的竞争。我们相信运用这种模式能更容易促使学生在自我教育活动中扮演更加积极的角色。

在这样为新生开展的教学过程中,我们碰到了两个主要问题:一是要帮助他们适应一个与他们以前受教育的经历很不相同的学习环境,二是要鼓励他们在形成他们新的教育经历中扮演更积极的角色。

对于第一个问题,希望学生能够恰当地解决这样一个两难的境况,就是既保留一种随意的组织状况,又要保持注意力,而不至于仅仅成为娱乐者,或者偏离了我们教育的主要任务。到了第二个学期初,要求学生们进行回顾总结一学期来该课程的情况。学生们对那些不良现象作了反省:如不专心听讲,对授课教师不谦恭、不尊敬,注意力不集中,厌倦或言行不一等。最后,这个集体形成了他们自己的建设性意见以引导他们的行为,主要的内容是为保持专心听讲和依据所倡导的概念而承担个人的责任。他们还为改善课程内容和课堂效果提出了建议。使学生专心于这种关键性问题的讨论是鼓励他们采取更积极态度的最初的一步,有些学生看到他们的建议确实引起了教学的改进,就感到很高兴,因而进一步提高了他们参与课堂教学活动的兴趣。

学生职员在帮助新生适应这种课堂教学方面起到了非常重要的作用。他们坐在学生们中间,常常坐在那种怀有忧虑或有潜在分裂症的人身旁,他们默默地阻止不恰当的行为;鼓励学生提出疑问并参加讨论;课后他们向学生指出课堂上存在的问题;并提出希望新生们思考和讨论的问题等。在我们针对这种课堂教学怎样区别于其他课程、怎样使它更好地发挥积极作用等问题组织讨论以后,特别是经过实际训练,在使学生们形成良好的课堂秩序或促使那些犹豫不决、欲言又止的人开口发言这些方面,学生职员充当了优秀的榜样角色。

我们帮助学生适应一个新的学习环境的尝试,相对来说是成功的。而在另一个主要的教学问题上,即鼓励新生在教学过程中更加积极主动,其结果却不太令人满意。我们在解决这个问题的过程中也出现了一些差错,我们希望教育界同行们能从我们的摸索中得到借鉴。我们清醒地知道我们要完成的任务是什么,为此,我们作了一个战略决策,并力求不断修改完善,直到达到我们的目标。这里最根本的问题是帮助学生们从他们在以往学习环境中形成的被动状态中转移出来,以使他们在以后的学习过程中能更加主动。好多个专职工作人员曾经是60年代的大学生,他们对自立生活和自我教育的重要意义深

信不疑。在该课程实行的第一年里，教学人员告诉新生："这是你们的课堂，你们可以决定这里发生的一切，这是你们实行自我教育的机会"。接着要求他们决定出勤制度，在大家发表了一些意见以后，有一个学生说："我们争来争去是浪费时间，你是老师，你来决定吧。"这个意见得到了学生们几乎一致的赞同。我们认识到，新生群体并不真的都要求实行自我教育，我们意识到应向新生介绍更多的更有系统的方法以引导他们积极投入到教育活动中去。

由于S项目课程是学院中的一个系（社会生态学）提出的，我们需要给学生的学习成绩打一个分数或等级。在开始时，专职人员决定分为及格或不及格两等，而不是以A、B、C来表示等级。我们认为这种评分制可以减轻竞争、忧虑、和同学间的分数比较，这就促使我们设置一个最低标准即任何学生必须达到的及格水平：必须出席80%的课，上交一篇以两周内发生的事为基础的符合要求的日记，填写预考或学期考试调查表。这也是S项目研究内容的一部分。

工作人员对这种评分制度很满意，可学生们则不然。他们喜欢字母记分法，他们对分数极为看重，他们相信自己能够在这门课内得到"A"的成绩，觉得我们不公平，不给他们这种选择。而工作人员则向他们进行解释。

经过认真讨论，我们仍然决定选择及格或不及格两级评分。因为这样能避免由于竞争而追求考分，能够使要求参加学习和讨论的出勤率保持得很高，特别有利于做到写日记的要求，因为这是我们假设的对实现我们教育目标必不可少的重要环节。

第六章　S项目的秋季学期课程

在秋季班，针对参加S项目的学生，我们的教育目标是：(1) 在一个多元化的群体里，促进相互理解；(2) 发展集体意识；(3) 发展讨论冲突价值和观点的技能与意识；(4) 在大学里学会争取成功的技能。根据S项目的课程计划，每周要上两次以上的课。学生职员由高年级学生承担，这是由于他们熟知所有教学内容，他们能模拟各类角色或出谋划策，因而能起强化课堂概念的作用。这一章，我们将详细介绍1981年秋季我们实施S项目的情况。

在秋季班的10周内，每周基本上是安排两个晚上，每晚90分钟的S项目课程，周末度假。每晚上课的时间不能过长，这是因为要给新生留下更多的自由时间去从事他们自己想学想做的事，这样反而能促使他们在上课时更专注、更用心。

有关课程的主题和与之相应的课程单元之间的联系，见表6-1所示的1981年秋季班课程表。

在秋季课程计划表上，按序列出了一系列可供选择的课程。继生存技能之后，我们通常考虑在一个适当的时候，度一个周末假。我们定在学期的第三个周末，这是因为此时学生已开始适应大学生活，同时也不致于与首次期中考试相冲突。度完周末假就开始讲授集体建设课程单元。周末的各项活动，以及在周末所进行的社会模拟游戏（SIMSOC）是集体建设和解决冲突的一种手段，它能使学生了解自身应当必备哪些能力和技能。倾听能力和社会观的形成能力是他们必须学会的，这些也正是下几个课程单元所计划的内容。当然，如果学生完全掌握了倾听和解决冲突技能之后，SIMSOC游戏也可能被用于其他方面（例如，用以社会角色分析）。

表 6-1　1981 年秋季学期课程表

课　目	课　目　主　题	所属单元
秋季班开学	情况介绍	
F'1	时间安排和偶发事件的处理	生存技能
F2	减轻焦虑测试(是非题)	生存技能
F3	鉴别群体动力、集体角色	集体建设
F4	着重于群体动力的价值阐明	集体建设
F5		
周末度假	社会模拟游戏	解决冲突、集体建设
F6	社会模拟游戏评价和讨论(Ⅰ)	解决冲突、集体建设
F7	社会模拟游戏评价和讨论(Ⅱ)	解决冲突、集体建设
F8	偷窃行为	解决冲突
F9	人际关系品质的群体评估的预测试	共情和社会观确立 集体建设
F10	倾听技能模式的鉴别	共情和社会观确立
F11	倾听技能应用合理和不合理的讨论	共情和社会观确立
F12	倾听和提问技能的再续	共情和社会观确立
F13	思维、情感和行为的关系	共情和社会观确立
F14	人际关系品质的群体评估的后测试	共情和社会观确立 集体建设
F15	评　价	

* 编译者注：F 为秋季学期(Fall Quarter)的缩写。

所提供的这些课或课程单元的排列顺序并无正确与否之分。在 1982 年，这些顺序的选择是由执行 S 项目的学生职员作出的。他们的依据有：计划目标、实际情况(如学生的课程表)、学校发生的事情以及学生职员的实际经验等。

秋季班的课程表是根据课程单元编制的，具体实施时，次序可以视实际情况有所改变。课程表为我们提供了一条较为明晰的主线：目标－意义－结果。参照表 6-1，可以看出实际实施的顺序和课堂主题的关系，以及它们与课程单元的联系。

§6-1　秋季学期课程的说明

【目的和概要】　在 S 宿舍楼，这一学年的第一个晚上第一课的目的有：(1) 与任课学生职员碰面；(2) 了解课堂要求；(3) 大致了解一学年的课程内容，即学生可能学到些什么。如果要求在 S 宿舍楼住宿，就在一张卡片上签名，说明他们已知道自己这个特殊的班级，只要他们还生活在这个集体里，就有义务参加这个班级的活动。这时他们对这个班级已有了初步的了解，但还远远不够。确实，在一个有目的、有导向的环境里，学生已在 S 宿舍楼里生活了一周，他们与 S 宿舍楼助理、学生职员以及同学接触，彼此间已开始熟悉。

【情况介绍】　在这个班级里，每位学生职员和全体学生有责任了解某些情况。开学时，告诉学生，他们将与许多人打交道，尽可能多地了解情况，鼓励他们多提问题，多加评论。下面所给的就是情况一览表。

首先，由两名学生宣读 S 宿舍楼的历史和概况。6 年来，S 项目一直由新生参加。S 项目的每堂课都没有刻意研究的计划。S 宿舍楼的学生与其它宿舍的学生相比，似乎能涌现更多的学生领袖。学生对一整年的目标，心中要有数。我们希望学生能对每堂课都有所求并有所得。

其次，教师要说明计划的两个组成部分：课堂和研究。告诉学生，

我们希望发展一种课程形式，一种能产生反响的课程形式，我们希望更多、更透切地了解新生的一切，更多地从他们那里获取他们对S项目这项实验的反映。

之后，解释成绩标准。采用给每课评出及格或不及格两级评分制，并说明学生要争取成绩及格应作何种努力。还要告诉他们，如果他们特别偏爱或特别讨厌课堂中的某件事，可以告诉学生职员中的任何一位。

认真执行请假等上课的规章制度。每位学生职员上课前都要点名，并参与整节课的活动，对某些迟到或缺课的学生作出记录。但学生可以监督学生职员，如果谁出现了缺课或不负责任等情况，就可向老师反映。

对日记的要求是，每周需作5次简要的记录和2次详尽的记录，每2周上交一次。上课时要给学生提各类问题，并要求学生将答案按一定的规格记下，然后结合自己的所思所想，在记日记时写上。当然，老师也告诫，日记不能像流水帐似的过于平淡。更确切地说，就我们和学生的目的而言，日记是一种探究思维、情感和价值观念的表现形式。虽然有的学生只是为了能达到"及格"而写得过于简单，但应鼓励他们把日记当作一种自我表现和促进发展的手段。我们要求学生自己选择一名读者，这名读者可以是某位学生职员，也可以是一名不知名的读者。这位不知名的读者，除非学生要求，否则他们永不碰面。他们从读者那里收回日记以及读者所作的评语。对那些他们认为作出了有价值评语的读者，可以让他们作进一步的交流。

应当告诉学生，虽然今天的第一堂课仅仅是介绍一些情况，但在今后的绝大多数课堂上，需要他们积极地参与并开动脑筋，积极地发表自己的见解和评论。

最后，请学生提出疑问，但一般几乎再没有什么问题需要问的了。与学生职员碰面和介绍情况花了5个半小时。在告诉学生下两堂课的内容（生存技能）后就下课了。当然还给学生一些写日记的题目和提示。

【教学问题和教学内容】 我们在第一个晚上向学生说明这一切，是为了使学生在今后做他们所赞同的事时更有主见，也更有把握。在对每一部分作介绍时，都有一位学生职员参加，让学生知道将有哪些"教师"负责这个班级。除了解释评分制外，还向学生介绍一份可以事后进行磋商的情况公报。第一堂课要防止学生说："我一点也听不清你说些什么……"，假如学生在寝室开的会议上还没能相互认识，那么在第一堂课里还提供机会，安排好相互介绍的活动。

§6-2 生存技能

【课程概述】 秋季班伊始，参加S项目的新生在一个高度竞争的环境中开始了他们的大学生涯。虽然我们的计划目标主要是侧重于道德推理和自我发展，但是，帮助新生在学业上能获得一个良好的开端也是极其重要的。生存技能单元旨在传授一些有助于学习的基本技能和态度。更具体地说，这些目标是为了让学生学会安排时间；处理偶发事件和组织材料的技能；减轻考场焦虑以及考试的应试技能；此外，还有一个目标就是帮助他们开始把教育看成是一种能动的过程。在这过程中，人们思考、提问、分析，而不是一个消极地借助于预定内容的过程。

由于绝大多数学生在以往没有运用过这些技能，并且学业成绩也不错，所以这个单元必须包括一个"推销"这些技能的内容，即让学生坚信不疑地在日常生活中塑造自己。由于新生对教育持消极态度他们可能"学会"了这些概念，但却不努力在课堂以外加以运用和实践。

生存技能课程单元由两次课组成（F1和F2），它们传授具体的技能为：时间安排和偶发事件的处理以及减轻焦虑。

一、课目F1——时间安排和偶发事件的处理

【目的和概要】 （1）向学生介绍积极的学习概念；（2）演示并具体说明他们怎样安排时间；（3）讲授时间安排的基本原则；（4）传

授怎样在行为上实现具体目标；(5) 怎样借助偶发事件实现这些目标。除了传授具体的技能外，还要借助于学生职员自己是怎样在生活中运用的一些实例，来"推销"这些技能。

组成生存技能单元的两次课的主要执教者是学生职员。这个开放的课堂主要有三个主题：积极的学习技能；时间安排和偶发事件的处理。由于材料和练习很多，而且为了强调一些重要概念，需要举很多的实例，所以安排了一次讲座。

【情况介绍】 通过学会运用某些基本的手段，采取积极的步骤以使学生保持良好的学业成绩是很重要的。对此，课堂上公开作了一次简短的讨论。一位学生职员开始鼓励其他学生学习"意愿记忆"材料，并对这些材料作出积极的反应(内在的和外在的)，同时还对读书笔记作定期的评论。通过鼓励参加 S 项目的学生在保持良好学业成绩中起积极的作用，为引发他们对个性发展问题产生兴趣奠定了基础。我们认为，在转入减轻认知冲突和失调的课程之前，让学生熟悉大学生活，并形成某种安定感是完全必要的。

第二个问题是时间的安排。一位学生职员解释了"固定"和"灵活"的时间意识，并对时间的合理安排作了解释。"固定"时间包括用于上课、各类活动以及其它不容更改的事情的时间；"灵活"时间包括吃饭、睡觉、研习、与友人交谈、舞会以及学生掌有较大自主权的时间。学生往往容易走极端，例如，最初，某些人认为大学是个玩的地方，而对想要在大学里出类拔萃的艰难性毫无所知。对这些新生来说，往往要花很长时间才能品味出大学学业是怎么回事，可是，当他们感到要坐下来认真学习时，才发现自己已落后一大截了；另一些学生在入学之初对即将面临的大学学习生活诚惶诚恐，根本不给自己任何去玩乐的时间。我们发现，这些学生把大部分时间花在房间里，而不想与人交往。由于他们夜以继日地学习，焦虑万分，所以他们的注意力和学习效果反而不佳。

在一份最初的练习中，要求学生在一份表格上填写他们一周内"固定时间"的安排，然后再考虑怎样安排"灵活"时间，包括怎样研习

功课和怎样玩。结果，他们似乎是急切而迅速地填完了固定时间表，可是对灵活时间表却不知所措了。填写完了以后，学生声称他们已经运用了所有的时间安排原则。许多人还要求多给几张时间安排表，以便在整个秋季班的时间里，有目标地作一些有张有弛的安排。

作为时间安排的一种辅助手段，鼓励学生根据每一教程的不同内容，认真整理他们的课堂笔记。这有助于系统地组织好课堂内容和进一步的理解，以便能更有效地利用课外研习时间。我们建议，笔盒内放置铅笔、橡皮擦、一支有三色的钢笔和钱，以便于记笔记，笔记本中还应记些个人的杂事，因为我们所有的学生，在高中时的成绩名次都在班级最优秀的 12.5%之内，他们聪慧过人，没有必要在中学里做这种整理笔记的事。这些课提供一些基本的原则，使他们能应付大学学习的高要求，虽然很多学生听从了这些基本建议，但个别学生则认为我们的想法是"愚笨"的。

为了引入偶发事件处理概念，要求学生在记日记时回答这样一些问题："昨晚我们在讨论日记时，你可能已经想好了要记的内容，而且已经开始写在你的日记里了，但你们之中有多少人是这么做的呢？是什么阻碍了你去做你想做的事呢？"许多尚未开始记日记的学生会说"在研习另一门课"、"睡觉"或是"与朋友交谈"妨碍了他们写日记等等。偶发事件的处理作为一种手段，有助于学生分析为什么一种活动要优先于另一种活动。新生借助于这种手段分析环境，以促进目标的实现。

教给学生这样一些术语：长期目标和短期目标、偶发事件、强化体和惩罚体。长期目标往往是一些遥远而不明确的报偿(例如，获得优异成绩以便进入研究生院深造)。新生往往注重能即刻得到明确报偿的形式(例如，假如要做出选择，是愿意作考试准备呢？还是与他人交谈 20 分钟？新生更容易这样认为："谈 20 分钟有什么关系。")获得优良学业的长期目标被与人交谈的短期和即刻得到报偿的目标弄模糊了。

在这堂课所包括的三个概念中，偶发事件处理是最为复杂的，但

也是最为熟悉的。我们大家都有目标，并希望即刻得到报偿，一旦失望即感到沮丧，最终放弃。为了教学生提出一些具体而现实的、且能身体力行的行为目标，我们以一些具体目标的实例向他们阐述各个有关的原则。

一个特定的行为目标是具体的、看得见的，例如，"我喜欢每周能对5个陌生人说'你好'"或"我喜欢某人和我一起玩(打网球、乒乓球)"要比"我想有更多的朋友"更具体、更现实。积极的目标是指一个人想努力去做的事，而不是他不想做的事情。每天锻炼30分钟是一个积极目标，而避免生病则是一个消极目标。对一个刚入学的新生来说，一个更为现实的目标就是"我想每晚努力研习3小时，争取秋季的所有课程获得中等或'中'以上的成绩"，而不是"我将从一开始就每晚学习3小时，并努力把所有的课余时间都用以学习，因而我一定将所有的秋季课程都获得A成绩(空中楼阁)"。通过提出积极具体而现实的目标，这些目标的实现不会带来失望和沮丧，而是带来更大的个人满足。

最后一个要求，就是让学生提出自己的行为目标，这恐怕是最为困难的。目标往往是为他人而设立的，而学生自己的行为是否有助于目标的实现却往往不被考虑。"我想同寝室里的那人谈谈，她在房间抽烟使我不堪忍受"是根据自己的行为而表述的目标；"我让我寝室的那人别抽烟"，或"我想让寝室里的那人听取我的意见"是为他人提出的目标。要求学生力求不要为他人提出目标，而应着重控制他们自己的行为。

一旦设立了目标，而要实现长期目标并非易事。人们如若感到沮丧就会放弃。为了避免这一点，应该利用一些次要的目标和具有促进作用的强化物来重新唤起一个人的长期目标。这项工作包括，提出若干偶发事件的实例，并采取这样的方式："假如我做了，那么我就能得到报偿"，或者"假如我不能做，那么我就得受惩罚"。

利用报偿和惩罚原理，偶发事件能把长期目标简化为一系列能即刻获得报偿的短期目标。在解释报偿和惩罚的机会时，应多强调报

偿、淡漠惩罚的方法，这是因为新生往往以自责来惩罚自己。当他们在得到惩罚时，决不可能像在获得报偿时那样愉快而促使他们坚持不懈，更有可能的是会消极或甚至放弃努力。行为研究表明，一般来说，在改变行为和促进学习中，奖赏比惩罚更有效。要求学生罗列出有奖赏意义的东西或事情，例如，食物、睡觉、谈话、逛街、购物、打电话、跳舞以及悠闲自得等等的时候，学生所说的若干偶发事件的事例有：

·"假如我学习了1个小时，我就得到3块樱桃巧克力。"

·"假如我同X先生约会，我必须给亚利桑那的朋友去电话。"

·"假如星期四能做完所有的作业，那么，我就一定去买一件新毛衣。"

·"假如我练习了30分钟的小提琴，那么接下去的15分钟，我将好好休息一下，(因为我已不为此感到内疚)。"

在这堂课的最后一次练习中，要求学生分成几个小组，每4～6人一组，每组有一位学生职员。要求每位学生将自己所选择(喜欢)的目标和奖赏物同某些偶发事件结合起来，并制定处理计划。学生职员在旁提供帮助，尤其是要避免出现在制定偶发事件处理计划时两种最常见的错误：一是缺乏具体目标；二是不能提出小目标。在他们制定好自己的计划后，要求学生把各自的计划与同组的其他学生交流。为更有效地实施这些练习，需要对所有学生职员进行偶发事件处理和集体动力方面的特殊训练，尤其是在使小组全力以赴、协调一致完成手头的任务方面。

【教学问题和数学内容】 许多学生流露出这样的想法：他们在时间和内容上的安排过于浅显了，绝大部分的内容又是那些常识性的东西，如果抛开那些所谓的规程，学生将可能发现更多的原理。这一单元的目标就在于帮助学生迅速使用这些概念，或在学习中遇到障碍时能记起这些概念。学生职员要经常而有效地解答课外的一些问题，然而，这就意味着，对学生职员必须传授给他们这一课的所有技能(组织、时间管理、建立目标、偶发事件处理)，使他们成为课堂演

示的有机组成部分，以便他们能够准确地回答课外的问题。

学生也明白这样一个概念：运用奖赏去引导行为是很可能采用的一种手段。但他们中有些人认为：自己给自己一个奖赏是"愚蠢的"和"毫无必要的"。"你所做的事完全是应该的，根本没有奖赏的必要"。也有人说，他们被说服，在获得成绩之后，采用某些教师曾使用过的奖赏手段。这些特例似乎使得那些原理复苏了，把"好的理论概念"变换为一些必须试验的东西，因为它是行得通的。

二、课目 F2——解除焦虑试验和是非选择题测试

【目的和概要】 生存技能课程单元的第二课是要进行解除焦虑试验和是非选择题测试。对学生来说，这一课的目标包括：(1) 把是非选择题视为一种可学得的技能；(2) 学会将摆脱焦虑的原理运用于焦虑试验；(3) 练习彻底松弛肌肉。在首次期中检查之前几周，这一课要审慎地进行以解除焦虑为主题的介绍。

是非选择题被作为一种技能而进行练习。诚然，在测试前掌握学习内容是必不可少的，但是，仍有一系列有助于测试临场发挥的技巧，它包括把握回答诀窍，参照合格者的经验和教训等。允许学生先跳过难题，回过头来再作解答。对回答者作双重检验也是受到强调的。

我们给学生一个从新生班级中抽取出来的全真的测试题，来进行是非选择题测试的练习。显而易见，教师设计了一个"狡猾"的测试题，以致那些熟悉题材的学生也被弄得晕头转向。在进行真实测试时，要求学生记住这些技能。同时要求学生牢记：尽管这些技能总是有用的，但只有当通过孜孜以求，并将内容融会贯通之后，才会获得真正的成功。

【解除焦虑试验情况介绍】 首先要求学生想像一个正在进行的测试：他们自己正置身于一种真实的考场情境之中，并想象自己开始变得焦虑。研究者认为，在想象 2 分钟后产生适度的焦虑是有裨益的，它能激发能量，唤起警觉和刺激动机。然而，过份的焦虑则反成障碍。学生中的实例包括："我感到不舒服"，"我无法入睡"，以及"我不

能学习"。告诉他们，有一种可以减轻焦虑的技巧有利于人们解除或缓解焦虑的心情。并且这种技能对于焦虑试验效果更佳。告诉学生，要让自己放松，并在教师的指导下听一些有益的录音带。

在这个练习中，传授一种让肌肉彻底松弛的方法。学生听从录音指导，练习如何使每一组肌肉紧张和松弛，学会感受张与弛之间的不同体验。这有助于他们随时能够意识到自己何时可能变得紧张了，从而在变得紧张前及时运用松弛技巧。全部的录音持续 35 分钟，学生可以自己录制一份拷贝。

这一课的讲授使学生明白，焦虑和肌肉的彻底松弛是不能并存的，而应试时出现的虑焦是一种习得反应(Learned Response)，因此，人们可以通过减少那些过于敏感的途径，在进行有系统训练之后，达到自我克制和应试时能应付自如的目的。

一些学生的焦虑始于上课的第一天，因为教师发布的教学大纲上写明这一门课是要进行考试的。为此，随着考期的日益逼近，焦虑心情也日益增加。对这样一些学生应该鼓励他们把自己可能产生焦虑的各种情形加以总结和归纳，并对每次应试时所产生的程度不同的焦虑作出判别：有些学生的焦虑仅在临考前才出现，一待进入应试状态，焦虑便烟消云散；而另一些学生在应试前相当镇静，一当看到试卷便顿时像挨了刀似的，乱了方寸。

要求学生将松弛法和减虑法结合使用，把各自可能产生焦虑的情形加以识别。这里给出一些产生焦虑的类别模式，从产生焦虑最多的到最少的次序，分列如下：

(1)"应试时，眼看时间在飞跑"；

(2)"第一道试题卡住了"；

(3)"应试这天，一进入教室就紧张"；

(4)"在入考场的前一小时，当准备考场所需的纸和笔时开始紧张"；

(5)"在考试的前一天晚上温课迎考时就开始紧张"；

(6)"考试前一星期就因一直未认真准备而感到愧疚"。

通过摆脱焦虑的这个治疗法，一些人将变得轻松自如，让学生在他们先前的归纳中，设身处地地想象一种最少可能产生焦虑的情形。一旦各种可能产生焦虑的情形都作逼真的体验和辨析的话，那么各种情形在精神上就被排除了。如若不产生焦虑，那么你想象的情形在30～60秒之后就会消失，然后你的注意中心就是松弛自如的。这一种过程的一些部分可以一次又一次的重复，直到所有的内容都可以非常松弛地想象出来。

这一课是对学生讲授有关松弛的一般原理，即在现实生活里，可以通过想象某种产生焦虑的情形而使精神轻快爽朗。

【教学问题和教学内容】 放录音松弛法对任何要求者都可以提供的。有些学生反映，放录音对一般松弛有效，而且能催人入眠，但却没有报告说，实际上它能起到系统地摆脱焦虑的作用。但若能做到以下几点，那么，摆脱焦虑的治疗可能更为有效：(1) 了解摆脱焦虑疗法的原理；(2) 学会并运用肌肉彻底松弛法；(3) 提议向学生提出在接受引导的情况下，停止想象任何一种唤起焦虑的情形的标准类别；(4) 构建各自的个人类别；(5) 在课外作业中布置松弛和摆脱焦虑疗法练习；(6) 下一节课由学生汇报练习情况。当学生处于完全的松弛状态时，摆脱焦虑法的纲要性原理是无法提供一个明晰的模式的。学生离开课堂时，只带走一个模糊的印象：需要做些什么，但最终什么也没做，这个练习是教授松弛法。如果这一课的目的是传授摆脱焦虑疗法，那就需要化更多的时间而作更周密的组织安排。

有两位学生反对作应试指导，并坚决表示：教人怎样参加是非选择题测试就如同教人如何作弊。应该鼓励学生去钻研，而不是去应试。这些议论引伸出我们始料未及的第一次道德两难讨论。当要求其他学生对此发表见解时，只有少数人作答。教师和这两位持反对意见的学生针锋相对，相持了2～3分钟后，这位教师说：应试是一种习得技能(Learned Skill)，是可以予以改善的。

在生存技能课程单元的所有原则中，是非题测试几乎是最无益处、最不扎实的。其目的不过是教学生如何扩展对考试方式的理解，

以便能认识并了解教材的内容和考试过程。由于这所大学的课程五花八门，每位教授所出的试卷也截然不同，这就是使得是非选择题的应试技能难以施展，尤其是还未曾参加过该大学任何考试的新生们。

§6-3 集体建设

【课程概述】 S项目中的一个重要目标就是让全体学生在S宿舍楼促成集体心理意识。根据环境评估量表所作的考前测试结果表明：进入S项目的新生普遍表示出一种期望：笼统地说是在这所大学，尤其是在就读的学院，应该多给人以信赖，多给予支持，不要有冷漠的气氛。高度的信赖和彼此的支持、合作以及安全感，与此同时排除漠不关心和敌意，对我们双方都是极为重要的。因为就理论而言，良好的人际关系环境能够促进学生道德推理向更高的水平发展。

集体建设课程单元是与课程计划中的绝大多数其它课相交错的，促进某种开放、信任和群体的凝聚气氛是每一课程教学过程的重要内容之一。不论是在生存技能还是共情训练、甚至在解决冲突等教学中，我们处理教学内容的方式，都必须考虑到怎样在传授课程的基本内容的同时，也有助于学生集体心理意识的形成。在秋季学期期间，致力于形成某种集体感的课程包括：群体动力(F3和F4)、社会模拟(SIMSOC度假，F5、F6和F7)和个性特征的群体评价(GAIT)练习(F9和F12)。

不同课程单元的相互交错现象可以安排一次有关群体动力学的课来予以说明。在这堂课中，要求学生思考怎样的行为有助于集体功能的积极发挥，和怎样的行为可能导致集体功能的丧失。这要求他们不必考虑自己，只需观察他人，这很自然地就成为思考共情的前奏。群体动力自然也就与集体建设相交错了。因为学生生活在一些小集体中，他们为达到更有效的"协同"行为这一教学目标而相互发生作用。

一、课目 F3——鉴别群体动力和集体角色

【目的和概要】 设计这堂课是为了揭示过程这样一个概念，并揭示群体中每个成员的行为和角色是怎样影响其他成员和怎样对集体应有的任务产生影响的。新生将要把他们大部分课内和课外时间花在小组讨论上，因此，这课的目的就在于帮助学生检查并改进他们在群体中的行为。这一课将进行这样一些小组讨论会，即认真倾听其他成员的发言，在作出自己的评论前，应竭尽全力理解他人讲话的意思，这将导致小组成员间更多的信任和更好的合作。相反，如果大家相互插科打诨，漫不经心或妄加评论，必将导致小组组织的失调。

这堂课的另一个组成部分是让学生自己阐述机能正常和机能失调的小组行为，而不是教师告诉他们："做这个"或"那不能做"。这与我们的目标相一致，即让学生更加主动地控制他们自己的行为，并更加积极地独立思考。

这一课的最后一个目标是呈示某些给积极行为以反馈的方法，迫使学生深入细致地观察他人，学会对具体行为进行描述。我们也发现，如果给予学生的反馈都是积极的，这样总是有助于学生更加轻松自如，信心倍增，同时彼此间也有着更大的信赖。

【情况介绍】 在第一堂群体动力课中，要求学生在课堂上列举那些必将导致小组讨论失败的一些言行。换言之，"为了把小组讨论弄糟，人们是怎样行事的"。某些做法是显而易见的：打乱他人的讲话；不留情面地攻击他人；说谎；注意力涣散；扮演小丑；与旁人说话；闲言碎语、废话连篇等等。学生也列举了一些有可能导致群体机能失调的微妙行为，诸如：闭口不谈，无所用心，只谈自己以及转换话题。

假如我们要求学生列举那些有益于群体机能发挥的行为时，所得结果显然都非常正确。利用这种练习，促进那些习惯于在课堂上大声喧闹的学生注意检点自己的行为，使学生建立一个明确的概念：要防止和避免自己留给人家坏印象或说错话。

在形成了一系列人们确认能导致一个群体失败的言行之后，班级再列举有助于一个群体的种种行为。所列的某些行为包括适当的

幽默，讲话不离题，畅所欲言，澄清人们谈论的内容，使每人都参与谈话，彼此间保持适度的距离，保持良好的目光接触，控制焦虑，提出各种见解，同心协力，相互宽容，相互信赖以及认真倾听他人的谈话等等。把所列的这些编印成册，在下一节课开始时分给每位学生，提醒他们确认在群体行为中什么是"可行的"和"不可行的"。

为了传授怎样在某种群体情境中对功能正常和功能失调的行为作出具体的行为反馈，我们运用了空洞习题练习。这种练习教人们去注意非语言交流。问学生有关人们的交流方式而不是他们实际上所说的东西你注意到了什么？他们会列举诸如目光接触，音量，语调，说话速度，说话的流畅性，手势，脸部表情，身体姿态以及集体动作等。

被呈示的各种非言语行为是一个连续过程，它的两个极端的行为似乎都是不妥当的。试以目光接触为例，没有目光接触或者凝视着对方，都是不妥当的行为，它们被学生频频提及，对音量也可以作同样的分析，在一个正式的讨论中，如果一个人说得太轻以致他人都听不到，或者说得震天响，这些常常被认为是不恰当的。通常，恰当的非言语行为总是被人忽视。作出行为反馈的这一练习旨在教学生把注意力集中在那些常常被他们所忽视的行为上，并且帮助他们认识到适宜的行为。积极的行为反馈意味着说出了某个人喜欢怎样发现他（或她）自己。

这种反馈是这个练习允许的唯一的反馈类型：既不能公开批评（如"你总是心神不定"，或"你向上看了两次了"），也不能虚假地掩饰批评（"一旦你停止摆弄你手中的钢笔，你就能很好地注意到他人了"；"你脸部表情令我感兴趣，但你的声音太单调了"；"你的身架挺美的，我相信如果你再减肥20磅，一定会很漂亮"）。由于学生往往不知道他们能做什么，只注意到自己干错什么事，所以，学生彼此之间只允许给予积极的反馈。为了改进非言语行为，他们必须了解有效和无效的行为，不必担心会受到批评或羞辱。

然后，学生职员安排了一次集体讨论的示范课，学生在讨论中鉴别非语言的、功能性的以及功能失调的行为。给每位学生一本作为指

导学生如何在群体中扮演不同角色的手册。学生职员的任务包括：促使学生根据手册行事或参与时间安排，说："我们只剩5分钟了，让我们抓紧些"；一个人热衷于讲些幽默的话题，一个人讲清楚和协调问题，另一个人提些设想；一个人缄默不语，默认听谈及的任何话题，另一个人则加以概括。

在这示范性的讨论之后，学生职员首先对他们彼此的活动和行为给予反馈，明确这是有关行为的，并将积极的反馈与消极的反馈分开来，然后要求学生说出他们的观察和判断，在学生职员的指导下，学生几乎轻而易举地理解并能作出具体的行为反馈。

【教学问题和教学内容】 在该学年即将开始之前，学生职员接受了给予行为反馈和鉴别群体动力方面的训练。然后，在这练习前，先对这些技能进行评论。因为其目的是在于恰如其分地运用这些技能，因而精确性是极其重要的。对这些技能的评价所采取的形式是，在班级中进行集体练习，并对彼此的行为作出反馈，学生职员所作的反馈非常出色，但想促使学生对所扮演的角色产生微妙影响是困难的。通常学生职员在练习中起很大的作用，他们也很负责，所以当给他们一个机会去扮演某种令人反感的、或功能失调的角色时，他们也会全神贯注地沉浸在角色之中。然而他们的确也认识到，重要的是效果，而不是幽默本身，所以，示范活动进行得很认真。当要求学生按照刚才学生职员采取的方式给予反馈时，学生也能作出积极的反馈。在教学生怎样作出反馈时，示范似乎是一种最为简单而有效的教学方法了，一个目的是让学生除了注意到内容之外，也开始对"过程"给予关注。一个集体的讨论是顺利进行还是被搅乱了，往往直接取决于该集体每个成员的行为和他们所作出的反馈，以及彼此间的相互作用。但很多学生并没有认识到这一点，他们总是只关注所说的内容，而不在乎表达的方式或所产生的影响。不发言的人被认为是对这个群体毫无影响的人，因他们什么也没说。这个练习不仅仅有助于向那些以前未曾注意过程的人展示过程，而且也有助于他们认真思考自己在群体中的行为方式。这个练习还通过考察具体行为影响而向抽象思

考迈进了一步，这一点格外重要，因为我们认识到新生是纯粹的具体思考者，他们认为抽象思维是难乎其难的。

二、课目F4——着重于群体动力的价值阐明

【目的和概要】 前几课里，学生已作了有关群体动力和群体角色的练习。在言行举止上，他们已经能对自己和他人做出具体的反馈。在有可能发生群体机能障碍行为时，则允许学生在课堂上讨论诸如堕胎两难等这样一些主题。在这样一些主题的讨论中，参与者彼此频繁而激烈地争论，阐述各自的观点。讨论结束以后，进行反馈技能的训练，给小组的每一成员以正反馈，并让他们自己提出改进的建议。

对那些可能成为热点的主题，要求学生提出判别健全或障碍行为的见解，要有足够的论点和论据，以便使学生相互交流、相互学习。设计这样的正负反馈有助于学生畅所欲言，建立彼此更为信赖的关系。仅从小组的其他成员那里接受正反馈，可以增强这种信赖的情感，同时也有助于进一步促进集体心理意识的发展。

这一课的目的在于：刺激有关道德问题的思考；并以"健全"的群体和"机能障碍"行为为主题，挑选一个问题开展小组讨论；训练时要求学生在言行举止上对自己和他人作出特定的反馈。

【情况介绍】 价值阐明练习成为群体动力第二课的基础。这一练习为试行群体技能和实践指定的行为反馈提供机会。在地板上划出5块、每块足以站立20名学生的大方格，要求学生答复诸如堕胎、安乐死、谋杀、性别角色和减少对少数民族的财政资助等一系列问题，根据所作的回答被安排在标有记号的相应的方格区域内："我坚决同意"、"我同意"、"我保持中立"、"我反对"、"我坚决反对"。之后给出一些基本的看法，如"杀人有时是情有可原的"，接着这些观点变得愈加具体。例如，"要是我的亲戚处于极度的痛苦之中，并要求我帮助他尽早死去，我会助他安乐地死去"。经过讨论和相互交换意见及看法，如果某人改变了观点，就跑到另一个相应的方格内。所有的意见和看法都可能引发道德和价值的取向问题。这一练习能给学生许多

新奇的体验：学生可以很清楚地看到谁站在哪一方格，与此同时，大家都热切地企盼着下一个人的发言，尤其是新生面临作出这种明确的心理表决时，要比以往的纸上谈兵更有影响。

练习往往中断，学生会停下来彼此询问："你为什么站在那里？""你为什么坚决同意？""你为什么反对那种观点？"这就向教师提出了一个问题：我们要作出这样一种决议，即不能干涉每个学生对问题独立判断的立场，这是因为每一种观点都是建立在各个生活背景之上的。要求学生记住每一项目各位学生所站的不同区域，以便小组讨论时各抒已见。各小组要保证让不同意见都敞开讨论，不分彼此。

首先，分小组讨论 30 分钟，主题是有关价值观练习。这一讨论过程提倡探索精神，每一个学生模仿另一个他（或她）——自己特别喜欢的人——的具体言行举止，尔后表演一种可能有效影响群体过程的行为。

【教学问题和教学内容】 群体动力练习要求学生职员扮演某种角色，以给出极为特殊的反馈，并将正负反馈截然分开，使每位学生都能非常清楚地了解各人所得到的反馈内容。这些群体练习给班级带来了同心协力的气氛。群体练习先要求每位学生各自阐述自己的价值观，并使积极的反馈在他们之间产生互相影响。当他们开始注意到并且清楚地说出同学的优点时，群体的关系就变得更为密切。

在这些练习中，高水平的做法是让学生感到自己是自由的和能动的，否则就很难使学生敞开自我。

提出道德两难问题是能引起学生兴趣的，事实上他们非常渴望对这一类问题进行讨论。我们明确地告诉他们可以接受观念上的冲突和不同的见解。在讨论过程中，学生能发表不同看法而不会彼此感到困惑。这一练习还可运用任何能导致冲突的争端问题。这些问题包括非常一般的常见问题（堕胎、谋杀、死刑、性生活、欺诈和撒谎），或者是与特定的群体有关的问题（例如，我们这所大学是否应向少数民族学生提供特殊贷款，学生是否应进行预考，以及在寝室里幽会是否合适等）。

每一主题所涉及的问题都应该按照某种层次进行组织，从较一般性的慢慢地引伸到更具有个人意味的和更具体的问题。这个练习的目的在于形成一些观念，以帮助学生认识到自己信仰体系中尚未明了的东西，并刺激他们去思考。这个练习的效果将迫使学生重新思考他们先前所持的（而且往往是僵化的）道德观点。

§6-4 解决冲突

【课程概述】 在解决冲突课程单元中，我们主要的、指导性的途径是让学生在度假中进行社会模拟游戏（SIMSOC），其中一个最高水平的游戏是让学生扮演模拟社会里的一个角色。这个实验（F5）是基于下面将要讨论的两堂课（F6 和 F7）的内容被夸张后而进行的。在这个单元（F8）中还有一节有关偷窃问题的课。

解决冲突课程单元的目的包括：（1）诱导涉及社会争端的认知冲突；（2）刺激人际冲突；（3）传授解决冲突的技能；（4）作出冲突和解决冲突可能导致的积极结果的示范。

认知冲突一直被认为是诱发道德阶段转化的一个重要因素。内在认知冲突仅仅是一系列冲突的一部分。该单元的一个目标就在于向学生传授如何解决他们自己内部的冲突。学生职员企图设计这样一些课：让新生置身于某些新的情境和新的体验之中，以脱离先前的那些思维形式，造成一种不平衡感，继而予以调节适应。虽然认知冲突与集体建设活动大相庭径，但在一个激奋人心的环境之中，秋季班自始至终在循序渐进地将两者揉和在同一个单元里，与此同时，学生也学会了共情、社会观确立和解决冲突的技能。

这时的新生，在道德和自我发展的准则上，仍存在一种倾向，即认为在任何情境或两难境地中，总有"公正的"答案存在，任何类型的冲突都是是非混淆、心烦意乱的。他们的价值观是"美好的"。

体验并解决内在冲突是本单元的一个目标，因为它关系到道德阶段的转化。而体验和解决外在（External）冲突的学习则是一种极

有价值的人际交往技巧，它关系到社交的成败。从理论上来说，外在冲突也将导致道德阶段的转化。一个较有争议的教学问题是应否创造这样一种气氛：即让新生理解，他们的许多价值观和信念与同伴的价值观和信念不一致，也就是说，道德和价值争端并不是非得要有“一个公正的答案”不可。

一、课目 F5——社会模拟游戏和周末度假

【目的和概要】 社会模拟游戏(SIMSOC)允许参与者实践大量的社会问题——情感疏远、供求规律、社会保障、规则的创造与实施等。这种游戏以 45 分钟为一场(Session)，分几场进行。参加者被分为 4 个区(小组)，他们得遵守游戏规则，完成一些具体的任务，诸如找工作，组织党派和开发信息交流渠道等。只有个别人被允许承担小组间的联络任务，因此，其他人只能凭借第二手信息了解整个社区发生的事，并依据这样一些参考信息，学生有着极大的活动内容或形式的选择余地。

在周末所举行的社会模拟游戏的目的，旨在帮助学生：(1) 彼此更加了解和发展集体意识；(2) 对社交过程中发生的问题进行思考，诸如钱的分配、情感疏远、社交、集体间的相互影响、冲突以及集体观念等等；(3) 采取公正合理的原则，解决彼此间的冲突。

秋季学期的第三个周末，学生已完全摆脱了离家的不适感，同时，期中考试的压力尚未出现，选择这个时机，班级安排了社会模拟的度假活动。度假活动在缜密的组织和计划下在一个山区的营地内进行。在这里，学生们集体住在两个大帐篷里，他们的生活全由自己料理，整个周末都必需遵循社会模拟的要求。有组织和计划有助于学生不再有“我将做些什么呢?”、“我谁也不了解”、“怎么没人与我交谈呢?”等诸如此类的感觉产生。

【情况介绍】 度假前，教师要做充分的准备。在社会模拟游戏中，有四个相互独立的“区域”，它们大致按区域划分一些领地，每个领地都有名目繁多的、并由参与者掌握的一些权力和资金。学生职员需考虑派谁去行使这些权力，把哪些人分配到那个区域。例如，红区

资金短缺，又没有任何优惠权和行使权。经过深思熟虑，他决定将一些具有坚持不懈性格的学生分配到红色区域，而把权力行使权交付给那些并不那么健谈的、不好显示自己的学生。挚友、同寝室的以及派系成员要分散地分配到各个区域，迫使学生去与自己不了解的人相接触。也存在着学生之间彼此不喜欢的情况，需把他们分离开来，免得在游戏过程中产生干扰。其他一些准备工作包括收集材料和为每位学生制作“密封”的小袋，这些程序在发给学生和学生职员的手册中都有详尽的介绍。

在度假前，学生职员也应作大量的而必不可少的准备：安排度假地、挑选菜单、采购和托运食物、安排合伙使用的汽车、制作地图、编制清单(带什么)等等。学生职员一到达度假地，他们就要分头去察看地形，安排所有的住处和活动区。

学生事先应了解一些有关度假的大概情况，诸如什么时候、什么地方、为什么这样等等，但不应知道有关 SIMSOC 游戏的详细情况。他们只知道将进行一次社会模拟戏游。游戏从周五晚上开始至星期天的早晨结束。

一开始，参加游戏的学生职员和学生集合在一起，每位参与者分到一份《参与者手册》并听到一些游戏基本安排的介绍，例如：

(1) 你将被分配到一个区域，它就表示一个国家；

(2) 共有四个区域，你不得从这个区域跑到另一个区域，或在没有联络卡的情况下不得进入协调员的房间，联络卡将由一名学生职员检查。你们的四个区域分别表示由大洋分隔开的四个国家，这里没有电话，你们国家里的绝大多数人无法将信息传送到其它国家去；

(3) 你们的手册里写明各类规则，如果你们向学生职员提出一些有关规则的问题，学生职员不会直接答复，但可以给你提示有关问题在你手册的哪几页能找到答案；

(4) 进行 45 分钟一场以后，中断 20 分钟，学生职员计算反应社会功能的“国家指标”(The National Indicators)；

(5) 在活动中断期间，虽然你们彼此可以相望，但如果此时你与

区域之外的人交谈，活动就算失败。

然后，学生拿到他们的“密封小袋”，小袋内注有他们所分配的区域。个别人还注有所行使的权力和财富，或一张联络卡，要求他们立刻到各自的区域各就各位，宣读规则，活动开始。

游戏伊始，学生职员把权力和资产分配下去后，仅充当观察者的角色，或进行一些技术性的计算。他们在各区域观察学生行事，但不能与之交往。不得违反规则，仅可以提示，比如说：“请看第 13 页。”因此，一旦活动开始，学生职员仅是一位技术员。从外形上看，这似乎使每个人都产生一种挫折感——学生职员想往介入，学生想往与学生职员交往，并想从学生职员那里获得信息。

每次进行这类活动时，由学生组成的社会都初具规模，非同凡响。这些年来，我们的学生竟创造了如此丰富绚丽的社会，诸如：一种令参与者感到厌倦的极有效的专制社会；一种极具凝聚力和动力的社会；一种与学生职员对抗的联合体社会以及一种建立在冷漠和混乱之中的社会。

为了更加充分地显示新生是怎样组成 SIMSOC 游戏中的社会的，下面我们介绍 1981 年进行的游戏情况。

游戏在周末进行，一整个游戏共分 5 场。第一场是进行组织。很快大家就发现红区的人一无所有：没有工作、没有钱、没有地位，完全与世隔绝。他们发现自己区域完全依赖于其它社会。当其它社会的人进入红区时，彼此间只说：“喂，你在这里得到些什么？”“我们一无所获，你必须关心我们。”“呵！”闯入者随即离去。这场结束时，其它一些区域的人仅含糊地意识到这种社会的存在需要依赖集体的关怀。一些学生害怕这种社会存在下去，而另一些学生（他们已获得了权力或有随意走动的权力）就玩起“一意孤行”的把戏。绝大多数学生因为不能理解游戏规则而感到大为沮丧。

在游戏的第二场中，许多学生认为集体间的信息交流渠道是畅通的。他们也开始认识到，应从更广泛的角度来考察这个社会，并让这个社会作为一个整体继续生存下去。这使得学生对游戏的兴趣剧

增，因为他们对游戏有了更深刻的理解。

在游戏的第三场，信息开始在不同区域之间相互传播。因确定了一位“自由行动报告人”，她从事收集新闻或消息，并将有关信息有偿地提供给各区域。最初，她拒绝向红区提供任何情报，因为他们没钱，而他们则再三竭力恳求，最后当她真正知道他们的确是一无所有时，便免费向红区提供有关信息。学生们很快就意识到他们社会的“国家经济指标”在迅速下降，而且，他们的社会也开始有点混乱无序。他们开始自觉地着手制定一些“法律”，把钱投资到“国家经济”中去。然而，拥有权力的那些人不理解游戏的基本规则，没有雇佣所有的学生，而没被雇佣的那些学生对“经济”产生极其消极的影响。尽管学生的思考被导向为社会服务，可他们还不熟悉所有的规则，以致不能充分的配合，但大多数学生是始终如一地积极参与游戏活动的。

在游戏的第四场，出现了对权力的极大敌视和冲突。红区的居民仍得不到任何支援，他们的情绪更加高涨，彼此的感情更加密切，他们是游戏进行到此时唯一热情高涨的集体。他们也认识到其他区域确实对他们拥有某种权力——要是不雇佣他们，作为一个整体的社会便会瓦解。但当其他区域的领导人进入红区，并宽宏大量地表示愿意雇佣他们时，红区的人表露出一种冷淡的神态，而非如预想中的那种感激之情。他们要求得到钱，得到走出本地区的联络卡以获得被雇佣的机会。其它区域的领导人也意识到，他们必须屈从于这些要求，以保持社会的完整。奢侈生活开始允许被选择，有钱的学生在这时“可去度假”。他们有能力支付很高的费用。在一个如同公园一样美丽的地方玩游戏，这地方能给他们提供特制小吃，并让他们为所欲为。这样一来，那些富裕的人有权放弃作为社会成员的义务。唯一的限制是，一旦进入奢侈生活区，就必须在整场的所有时间都呆在那里，不得离开。

第四场游戏，学生首先是理解游戏规则，然后是每个人都被雇佣，接着出现“经济指标”达到一个新高度的结果。

在游戏的第五场，“社会”向混乱无序转变。除了那些实权在握的

人之外，很少有人能够保持游戏的积极性。一些人想打破规则，认为“这没什么关系，我们还是做我们想做的事”，想放弃正在进行的游戏。另外一些人被雇佣后，物欲大为增强，做能获取更多钱的事。在游戏中，“奢侈生活”区挤满了那些摆脱社会压力的人。

在这个时候，作为整体的“社会”已失去了魅力，虽然还有两场多的时间，但学生职员还是决定这场终结以后便结束游戏。

在游戏的第四场以后，曾进行一次关于是否中止游戏的讨论，大家决定应该再玩第五场——在一个没有竞争，没有外部危险以及人们可以相互接触的社会中生活。

第五场结束，当学生们集合起来，等待继续第六场时，我们要求学生考虑自己和他人的角色和反应，概括作为整体的社会中某个成员的生活意义，自由地相互交流自己的想法。

二、课目 F6——SIMSOC 评价和讨论（Ⅰ）

【目的和概要】 游戏结束后，第一次的讨论是让学生了解游戏期间各区域所发生的事，其目的在于展示各种极为不同的感性认知。由于这是一种“现实”的讨论，学生往往会发现他们所经历的“现实”是建立在缺乏信息和计划基础之上的。这就造成了一种认知冲突，也即符合该单元促成不平衡的目的——为了获得更为满意的结果，需刺激对先前所持的信念和态度进行再思考的内在认知冲突。除此之外，还需要学生着手分析如何在游戏中做出决定。

【情况介绍】 在周末度假后那一课的第一个阶段，学生围坐在他们的区域里。在一段时间里，要求某一区域的学生叙述对游戏中每一阶段所发生的事产生的感性认识。学生完全被其它区域里所发生的事和其他学生对事物的见解迷住了。他们全神贯注地倾听着，虽然并不完全赞同他人在游戏中所做的某些行为和观点，但至少学生们了解了其他同学的所作所为和所思所想。

争论是不可避免的：“你的意思是你不能做……？”“我认为你这样做是因为……”，“我不理解……。”迫使学生不停地调整着各自对所发生事物的感知认识——使他们明白，并不存在一个精确无误的

观点。

因为有观点认为新生是形象思维者，所以，学生职员首先选择讨论发生了什么，目的在于让每一个人有一个发言表达的机会，以便进一步讨论过程问题和更深层思考的抽象概念。

游戏后那一课的第二阶段是讨论和评价。学生按游戏时所扮演的角色分成三组：(1) 开始时拥有权力的人；(2) 通过工作拥有权力的人；(3) 不曾拥有权力的人。他们分别阐述各自不同的观点。之后，学生挑选他们认为是最符合自己角色的小组。每个小组都要进行如何解决游戏时所发生的问题的讨论。然而，事实证明，这是一项艰难的分配任务，因为学生总是试图把讨论的话题归复到发生了“什么”，而不是“如何”解决。他们选择的焦点是游戏中的那些极为具体的事实或细节。学生职员要不断地调整讨论的方向，避免偏离主题。

在小组讨论 20 分钟之后，全体学生集中在一起回答一个问题：“迄今为止，你们从度假和讨论中学到些什么？”绝大多数学生赞同这个周末的一个收获是彼此更加了解了，但他们对游戏的其他收获却众说纷纭，莫衷一是。

三、课目 F7——SIMSOC 评价和讨论（Ⅱ）

【目的和概要】 游戏后的第二次讨论课的目的在于让学生在得到的反馈中实践他们新的技能，这有着两种层次上的意义：第一，他们将对自己和其他小组成员作出别具一格的反馈，迫使他们对所见所闻作出反应，并在行为上表现某种具体的姿态；第二，他们将观察这些行为所产生的结果，即他们的行为对他人产生的影响。最后一个目的是根据学生所学到的有关自己和“社会”的概念，让他们作出评价。

【情况介绍】 学生自由选择一名先前并不熟悉但希望更深了解的搭档。这样一对对搭档组成各个小组。他们之间并无深交，只不过在 SIMSOC 游戏中曾有过接触。然后，这些小组分别被隔离到各个房间，再给每位学生几张卡片，要求就下面几个问题作出答复：“在游戏里，我小组里其他人的言行举止是怎样的？”“就他们行为而言，什

么才是正当的?""游戏里,我的行为是怎样的?""我是怎样反应的?"要求阐述得很具体且很明确,并要避免重述别人做什么,而应鼓励阐述是如何做的。例如下列的说法是受鼓励的:

- "你确实是遵循协议行事的,使我摆脱许多压力。"
- "你一直积极参与游戏,以你的能力和幽默感感染着我们大家,并把我们从混乱无秩序中解脱出来。"
- 你似乎并不太尊重自然法则,如果我可以相信你的话,你可真令我惊奇,你在游戏中是多么认真。"

以下的这些陈述是不被鼓励的:

- "你是红区的头目。"
- "你作了很多的决定。"

在15分钟的书面陈述后,开始进行个人的反馈实验。首先,所有的小组成员宣读陈述,然后请一个人谈他(她)的自我感性认识,其他成员作出反馈。游戏后的各种感想得到充分的讨论。学生职员对讨论的问题要做到心中有数,他的手中有一份提示单:即当进行小组讨论时,要记住以下这些问题:

- 哪类集体动力要进行讨论?如何运用?
- 人们对他人的第一印象是怎样改变的?你是怎样参照他人的反应并对自己的行为作出评价的?
- 人们是怎样客观地表现的?他们是否区分开了人们在游戏中的角色与其真实的角色?
- 他们忘了这是一种模拟游戏了吗?

在这项活动中,学生做得很出色,大家各持已见,畅所欲言。他们说,这次反馈练习把彼此的情感紧密地联在了一起。

30分钟的反馈和讨论后,各小组又聚集一起答复一些基本问题:"通过SIMSOC,你学到些什么?"以及"这些练习中哪些是好的?"每位学生都需要作出答复。当问及从游戏中哪些有争议的活动中学到些什么时,许多学生说在游戏中常常有某种强烈的被人忽视的挫折感,他们感到在小组里,人们并不真诚地听取他的意见,而是迫不

及待地搜索自己的发言内容,即便某人确实在倾听,也不会给人以被"听取"的感觉,他们的原意往往是被曲解的,诸如此类的议论为教师提供一个讨论倾听和共情技能的完美前奏。发展这些技能对增强集体意识尤为重要,就理论而言,与提高道德推理水平也是相辅相成的。所以,这些练习是一座通往目标的极好的桥梁。

综上所述,学生对练习的态度是积极的。学生报告,他们喜欢像是在一个集体,而不是一个孤立的、只相识而不接触的小组里。事实上,所有这些积极的评论都是关于集体度假地的建设方面,而不是学习更多解决社会争端的办法或广义上的社会。

【教学问题和教学内容(SIMSOC度假和讨论)】 度假后组织二个阶段的讨论形式是经过深思熟虑后作出的。在我们考虑采用SIMSOC游戏时,很长一段时间里,有三个问题一直困扰着我们:在学年的哪个时间进行?把游戏集中在一个周末还是在几天(或几周)的一段时间内分段进行?讨论安排在游戏的各阶段之间分别进行如何?下面就我们所作的程序予以说明。

由于选择在学年初进行SIMSOC,这游戏可以对集体建设起到重要作用。度假前学生互不了解,而在一个经过高度组织的环境背景中被迫接触。自1979年以来,SIMSOC一直是在春季学期(第二学期)进行的。那时,学生已形成了根深蒂固的印象:谁是可信任的,谁想成为领导者。由于学生知道并已接受了自己在小组中的角色,印象左右着游戏,冲突自然减少。但引发冲突和解决冲突是SIMSOC的一个重要组成部分,在学生尚未形成强烈的自主性前,秋季学期似乎更具引导性,指导学生确定他们自己的角色。如让SIMSOC在一个彼此都很熟悉的小组里进行,那么游戏后必是一次心平气和的讨论:"你在小组的行为与某人很相似,不同于谁,你的类型属于……,预期将发生什么?""如果你谁都不认识,你会被接受参加吗?""列举你以往同另一个人相处的知识和经验是怎样影响你行为的?"

第二个问题是考虑将SIMSOC压缩在一个周末还是分散在几天进行。先前我们曾试图在5天里每天进行2个半小时的游戏,从周

一至周五每天进行。但我们现在的练习具有一种优势(尤其是在校外)。良好的地理位置将学生从日常琐事(电话、会朋友、寝舍)中解脱出来,近乎强迫地使他们在实际游戏和闲暇时相互接触。他们很快就会知道彼此的姓名和以前一直不知道的事。(记住,他们以前不仅在一个班级,而且还同住在一栋小宿舍楼里!其他一些学生直到学期结束还不了解自己宿舍楼里所有的人呢!)

度假结束后,学生说现在的S宿舍楼变得亲密无间了,开始觉得S宿舍楼是他们的"家"。与先前相比,也有了更多的自信。许多学生说他们带回了新朋友,并为自己能有如此美妙的机会而兴奋不已。集中度假这一形式的另一个优点是:有助于学生将全身心致力于游戏之中。由于闲暇时不准与其它区域的人接触,他们的绝大多数零散时间都被利用起来思考、计划和谋略了。

从集体建设和避免注意力分散的观点来看,周末度假提供了一个极其有效的途径。但是,显而易见,不足之处是花钱过多。学生可以从一个教育性质的度假住房组织得到一些费用并从食品服务部购得所需的食品。假若我们不能离开校园,那么,第二种选择就是离开所居住的宿舍楼,在校园里玩游戏。

周末游戏后需进行二次讨论。但学生游戏带来的情绪反应和周末的角色模拟刺激使得他们不能在星期天下午就完全全神贯注。由于游戏后的讨论需要作严肃认真的思考,所以,我们要让学生有时间平静下来,拉开某些情绪的距离,以便学生能更为客观地进行讨论。(如果讨论是针对情绪反应或使参加者分享最新印象的话,游戏后随即开展讨论或许更合适。)

学生说,他们的感觉随着时间改变了。学生们的议论包括:"我刚返回时,我恨SIMSOC,但随后我便喜欢上它了。""如果你问我怎么样,我不认为我学到了什么,我只觉得有趣,后来,我认识到我学到的确实比预想的要多。"

一个尚未探索的问题是,如果只进行游戏而不举行游戏后的讨论,效果将怎样?虽然游戏本身很重要,但如果没有一个经周密安排

后的讨论,那它将失去许多教育和引导性的意义和思考价值。讨论内容视游戏的目的而定。游戏和讨论会之间要有一个间隔以允许学生职员有一定的时间思考讨论题的倾向性方案。

虽然对这些包括形式在内的问题,并不存在清晰明了的"公正"答案,但在秋季学期的这么一个周末,远离校园,随后又进行一周的讨论,这一形式对我们寻找的目标而言,是再相宜不过了。

进行SIMSOC需要事前作周密的准备,给每位参加者提供一份手册,手册的内容包括游戏的规则、形式和附加说明。每位准备参加游戏的人都必须事先对《游戏手册》作认真的阅读。学生职员和协调员还需要备一份学生职员手册。如果能为每位协助协调员工作的人都提供一册,那就更好了。

我们所采用的计划是将协调员安排在一个中心区域,这便于她更有效地处理各种事务。各区域间彼此分离,没有接触,使得学生听不见也看不见区域之外的所有事情。最理想的是有4名助理人员,他们的任务是监视在各个阶段的间隙不让人们跨越区界,阻止学生高声喧哗,同时也作些学习材料的整理和分配工作。如上所述,地位和区域的分配是学生职员依据学生的能力、耐力和自制力而设计决定的。要知道,学生职员已与新生共同生活了25天,而教师在小组照看他们的时间仅12小时。不过,学生职员还是在不甚了解参与者的情况下作出的随机安排最为奏效。

【提出的问题】 除了游戏本身之外,度假时的一些情况提出了三个令学生职员关注且试图让学生予以思考的问题。首先是有关烹调和洗涤责任的问题。学生职员注意到,个别男生不愿干,即使迫不得已地干,一旦有机会便溜之大吉。他们的行为似乎很精明,但他们似乎并未意识或注意到:自己是集体的组成部分,这种行为势必加重了同伴的工作负担。学生职员注视着他们的行为,并提醒他们,他们这么做就意味着其他人必须干得更累。当小组提出对他们的无所事事表示不满时,他们仍显得无动于衷,但当个别人不满地注视着他们时,有些人感到不好意思起来,也开始干了起来。这时,学生职员心里

涌出一种慈父般的温暖感觉。一位学生深有感触地说到，他的母亲总为他料理所有的事，也没想要他做任何厨房或洗涤的活。

在新学期的这个时候，新生一般不愿对此类问题彼此指责。绝大多数学生认为，个别男生成事不足，败事有余，他们认为做这些杂事也是全体学生的共同责任。S 项目的一个目标就是让新生承担起对集体的责任，这个目标在整个新学年逐渐地被完全实现了。到了春季学期，学生便能正视任何有损于集体的不良行为，而且绝大多数男生也改变了态度和行为。

第二个问题是对生活的不习惯，一些从未在山区"露宿"过的学生对度假的所有活动不熟悉，甚至感到不安。

事先，我们描述度假活动时，只是简要地向学生说明，它是课程的一个组成部分，在某确定的日期开始。刚进校的新生几乎不可能对"规则"提出任何疑问。度假除作为教学的一个组成部分外，还是一个到山区野外旅行、彼此熟悉以及进行一次饶有趣味的游戏的大好机会。抱怨仅是最低限度的，主要来自那些家住校园附近并打算周末回家的学生。

我们安排好菜单以及合伙使用的汽车和学生随带物的清单。不料，到了度假地才发现我们竟忽视了一个重要的方面：度假前的解释工作。一些从未到过山区的学生，和从未在校外经历过此类活动的黑人学生出现了一些问题。鉴于这些问题，我们充分发挥全体学生职员的作用，与新生一起野营，一起打闹。我们知道，不会有人不喜欢这种活动的。对某些学生来说，树木、森林、昆虫、黑夜、寒冷、以及类似原始的环境（虽有电灯和室内的抽水马桶）使人不适甚或惊怕。后来我们问，是什么使这一活动变得容易多了？学生说，以前他们曾听说山区是个神奇的地方，但他们却感到扰乱了期望。他们建议在旅行前放映该地区和住房的幻灯片，并且详细地描述这些条件。而许多盎格鲁学生刚嘲笑这种看法太可笑了。

为此，在度假时，学生职员帮助学生从不同的角度去思考不同文化背景和生活经历所产生的不同影响。学生职员提出这样一个问题：

"假如我们送你去山下的康普顿（一个黑人居住区）度一个周末，你们会习惯吗？"最终，他们能理解那些不住校的黑人学生的态度了，而且开始努力把他们吸引到活动中来。关于事先详尽地描述活动的具体内容的建议和不假定学生知道期望什么，证明是大有裨益的。

向学生职员提出的第三个问题是一个道德两难问题。学生职员发现个别新生从野营储藏室里偷如 T 恤衫这类东西，但学生职员不敢将这些偶然事件直接向这些学生提出对质，因为新学年刚开始，他们对这些学生还很不熟悉，担心责问这些新生会产生更大的冲突。他们认为告诉教师，并请她责问学生无疑类似于给学生家长打电话，或是"告密"。这个问题给学生职员的打击是最严重的。他们无法确定该怎样做，但又不能忽视这事件。最后，他们准备在下次教职员会议上把这事公布于众，并决定安排一堂有关偷窃问题的课，作为一个道德问题提出来。

四、课目 F8——偷窃

【目的和概要】 学生职员发现个别新生在 SIMSOC 的度假期间从野营储藏室里偷 T 恤衫。这就引发了一堂讨论价值观问题的课。这一课的目的包括：(1) 探索与偷窃有关的价值观；(2) 了解在不同场合采取什么相应的措施；(3) 了解其他人认为是"正确"的一系列答案；(4) 形成一种对付寝舍偷窃行为的措施。绝大多数学生职员还有另一个目的——让有偷窃行为的学生认识到，偷窃是错误的，不能再犯。

【情况介绍】 用彩带在地板上划出 6 个可以容纳 15～20 人的区块，在各区块中分别标出"不理它"，"责问这个人"，"告诉教职员"，"告诉其他人"，"给警察打电话"和"其他"。

告诉学生要回答一系列有关偷窃问题的看法。对每个问题要决定在那样的情形中他最有可能作出的反映，然后进入最能代表他答案的区块以示"表态"。在每个人做出决定并站入某区块后，要求他们环顾四周，观察一下其他人所站的位置。在提问期间不进行讨论，但要求学生记住他们所作的任何评论或所提的任何问题。

这些问题设想了各种可能的小偷和受害者，例如："如果你看见……，你会怎样做？"

- 你不认识的人偷了你寝室里某人的东西？
- 你不喜欢的人偷了你一位朋友的东西？
- 一个朋友偷了你不喜欢的人的东西？
- 一个朋友偷另一个朋友的东西？
- 你不喜欢的人偷你家里的东西？
- 一个朋友偷你家的东西？

所选择的这些情况展示了各种可能性，学生的回答也不可能完全相同，例如，有些学生重复地选择"不理它"，除非所提的问题涉及他的家庭。

在宣读一段陈述后，给学生 30～45 秒的思考时间，以决定最适合他们答案的区块，然后组织者给出一个信号，每人马上一起站入所选的区块。这样不仅是为了鼓励学生独立思考，而且最大限度地降低同伴压力的影响。

在对所有问题作出表态后，要求学生讲述他们的理由。所作的回答有："我不预备作什么，因为他们可能会报复我。""如果他们在寝舍偷东西，我就喊叫，因为我想别人会保护我的物品。""偷窃是错误的，我希望他们洗手不干。""我不会责问他们，因为他们也许很粗暴，但我一定告诉别人。""我决不让人危害我的家庭，即使他是我的好友。""人人为自己。""我不想受牵连。"

在这堂课上这是第一个道德两难问题的讨论，那些了解道德推理发展阶段理论的学生职员确信，每一阶段都会有争议。讨论是在整个集体中进行的，而不是在小组里。要求学生对他们改变观点和改变观点的理由加以说明。

作为集体讨论的一部分，学生考虑当一个陌生人走过寝舍时所应采取的反应，从不理睬他和视他为小偷嫌疑犯之间寻找某种平衡。作为一个集体，学生确定，假如他们在宿舍里看到一个陌生人就会问："需要帮助吗？"如果该人有可疑之处，他们就找同学或打电话找

人。学生开始把 S 宿舍楼看成是一个集体了，在那里，他们能够彼此保护。他们不仅仅是在作选择，在今后的这一学年里的其它时间也是如此行事的。

【教学问题和教学内容】 这一堂课代表学生职员对有关度假时的偷窃问题的反应。教师认为，每位有偷窃行为的学生应该直截了当地承认错误，并要求他们讨论偷窃行为，并归还所偷的物品。但绝大多数学生职员不赞同和不情愿告诉教师偷东西的学生是谁。所以这一课采取折衷方法，只提出偷窃问题，不要求直接披露具体的人。上课期间，学生职员提出了这个主题是由偷窃行为而引发的。

要求每位学生站到"表态席"上这种练习方法对这个集体确实相当奏效。他们活跃异常，心领神会，对自己和他人所作的选择近乎着迷。虽说"表态席"的形式是在同伴的压力（我朋友站在哪里？）下公开表态的，但许多学生几乎有能力表达他们自己的回答，而且恪守这种选择，即便是最后站在某区块少数人中间也不动摇。其中原因，部分是由于在听一段陈述说明后思考 30～45 秒，然后迅速地在同一时刻站到"表态席"上，因此，学生是通过一个内在抉择过程而作出自己的答复的。

一个由新生组成的集体是非常固执已见的，而且往往按对或错的二元方式来思考问题。绝大多数学生坚信这些问题能有一个"正确的答案"，他们也正是选择了这些答案。因此，练习和讨论的目的就在于让学生探索这样的概念：尽管别人也认为他们对问题所作的答复是"正确的"，但事实上这些问题最终并不可能有什么标准答案存在。这一练习是不断地努力去引起内心不平衡的一个部分。

尤其使我们感到高兴的是，学生把 S 宿舍楼视为居住者有责任相互保护的集体，这一课既引发了对价值观的争论，又增强了集体意识。

§6-5 共情和社会观确立

【课程概述】 共情和社会观确立单元的目的在于发展学生理解他人观点的能力和交流理解的能力；学会基本的倾听技能和交流技能。与集体构建单元一样，设计这一单元有两方面的原因：第一，这样一些能力是学生自己希望获得的；第二，共情和社会观确立是同提高道德推理水平相联系的。

在 SIMSOC 游戏后的讨论中，学生抱怨别人没在听他们的发言。一些学生说，由于他们的话没人听便产生了深深的沮丧感。他们认为，人们不会认真地倾听别人的谈话，要么是因为他们正在思考自己要说些什么，要么就是以自己的想法曲解他人的原意。这就证明了倾听技能也是生活中一种至关重要的技能。应激发这个班级的学生去学会共情的技能。在 S 项目集体里，学生必须能够理解（而且往往是接受或容忍）他们的观点，这就意味着要求他们必须做到中止或者撇开以自我为中心的观点和思维方式，倾听他人的谈话，而且交流他们的理解。这种技能很显然在任何背景中都是很有价值的：朋友、家庭、乃至一般的亲友。即使还未具备其他方面的技能，传授共情和社会观确立技能也是极有价值的，尤其是对正处在发展阶段、又总是以自我为中心的大学新生更是如此。

共情和社会观确立除了作为应用于生活之中的技能之外，还与其他一些发展变化有关。迫使学生接受他人的观点则要求他们进入相互作用和不平衡状态。为了体察他人的观点，他们必须全神贯注。同时，当他们认识并试图理解那些与自己不同的观点时，他们将迫不得已进入到一种不平衡状态，然后通过适应过程消除这种状态。

在一门有关个性发展的课程里包含了关于共情和社会观确立的课程单元，其理论根据是由于它与道德推理有联系。简单地说，已发现，共情能力越强，则道德推理水平亦越高。共情和社会观确立除直接影响道德推理水平提高的过程外，还被认为是自信心训练、集体建

设和解决冲突的基础之一。我们发现这一单元是与集体建设紧密相连的。也就是说，如果参与者没有良好的共情和社会观确立技能，要想形成诸如信任和开放这样的环境是困难的。根据发展顺序概念，共情是发展过程的一个促进因子，没有它，其他方面的发展将是缓慢的（例如，性别角色和种族角色）。

一、课目 F9——人际关系品质的群体评估（GAIT）的预试

【目的和概要】 人际关系品质的群体评估（GAIT）是有组织、有计划地要求学生去实践倾听者和诉说者角色两种的练习。在这个练习中，学生自愿组成 6～7 个小组。在开始进行时，每人在一张卡片上写下两种人际关系，其中一种要比另一种更具有宣泄性。一个学生在小组宣读其中任何一张卡片的某种陈述（充当“诉说者”角色），然后尽可能详尽地阐述这种人际关系，另一位学生充当“倾听者”角色倾听这种陈述并表示“倾听”这种人际关系。倾听者这一角色的任务是帮助发泄者探索人际关系。为了理解所陈述的问题和交流并理解信息，要告诫倾听者：他们不能去解决问题。在练习期间，小组里的每个人对两类角色分别各实践一次，每次练习持续 5 分钟，并制作录音或录像。每个小组的每个人都轮流实践一遍后，在学生职员的指导下播放录像带，再现练习时的情况。这一练习既包含共情内容又涉及集体建设。在一种有组织的、相互尊重的情形中，学生与同伴共同体验某种人际关系，促进了一种开放和信赖气氛的形成。

GAIT 预测试的目的在于：（1）调动学生“最佳”的倾听技能；（2）从录音或录像和同伴那里接受反馈；（3）实践给予自己或他人的反馈；（4）把“倾听”看作是一种技能；（5）了解不同于自己的看法。练习中的搭档是随意组成的。

【情况介绍】 给学生作一个有关练习的情况介绍：在小组中，每个人将有一次机会，可用以发泄不满或个人的心事，充当倾听者和接受反馈。反馈将包括来自他们小组的评论和通过录像或录音带来观察自己的实况。

根据个人的爱好，学生自由挑选，组成 6～7 个小组，准备进行录

像或录音。各小组来到一个事先已准备就绪的场地，学生职员发给每位学生一张卡片，并作如下说明，GAIT 是为了获取在面对面的“倾听情形”中个人反应概况的一种方法。在 5 分钟的时间里，要求他们与小组中的某个成员一起讨论有关自己希望有所变化的一些方面，也将要求通过倾听、理解和回答，去帮助某人进行探讨，我们称之为“诉说者”和“倾听者”。绝大多数人不曾进行过这些不熟悉情形的实践，因而，开始时可能会显得有些腼腆。设计 GAIT 的目标在于帮助学生自由地表达情感和得到尊重。这种有条不紊的组织程序使每个人有同样的时间，防止有人被遗漏，并且使这一场活动保持在 90 分钟左右。下面我们就整个程序予以概括，并作详细的说明。

【概述】

(1) 在索引卡片上写下两种陈述；

(2) 划出鉴别标记；

(3) 玩一种为时 5 分钟的“诉说者”和“倾听者”的搭档游戏；

(4) 每对学生观看自己做游戏的录像；

(5) 给予反馈；

(6) 重复(4)和(5)步骤，直至完成。

【说明】

- 陈述应该是言简意赅的(一、二个句子)。
- 浅显易懂的(高声朗读时应易于理解)和直接明了的(坦率而真诚的描述)。
- 它是对你自己这样一种行为的描述：它能较好地表现在与一位朋友、一个家庭成员、恋人、同事、导师、陌生人、家长和异性等等有关的活动中。你的陈述仅在于引入一个话题，且只能在 5 分钟内对它进行探讨。也就是说，不可能也不必讲述一个完整的故事，不能把它作为一个问题的提出。
- 写下两种陈述，允许你朗读其中一个你最感到满意的陈述。避免非个人的、含糊的、抽象的和取笑人的陈述，例如，涉及他人行为的、政治态度或过份幽默的陈述。假如你写那些非

个人的、不诚实的，或是复杂的、与你目前的搭档无关的陈述的话，那么，对你的倾听者来说是不公平的。请你在听完所有这些说明后花 5 分钟写下两种陈述。

作为一个集体，必须形成一种共识：任何在此说的东西都不许外传，保持机密，你为什么认为这是重要的？是否每个人都同意？

学生已得到一个字母“A”、“B”等等。用这些字母来给学生确定“诉说者”和“倾听者”的搭档。可以利用任何一种结对的顺序。表 6-2 所列举的是根据 6、7、8 对参加者的情况而作的一种排序方法。

表 6-2

6		7		8	
倾听者	诉说者	倾听者	诉说者	倾听者	诉说者
A	D	A	D	A	E
B	E	B	E	B	F
C	F	C	F	C	G
D	A	D	G	D	H
E	B	E	A	E	A
F	C	F	B	F	B
		G	C	G	C
				H	D

【对倾听者的提示】 倾听者的任务是坐着认真地倾听，不仅倾听诉说者的诉说，而且要注意他的情感，也要求倾听者予以反馈，告诉诉说者自己所听到并认为是重要的事，其目的在于帮助诉说者进行探索性和扩充性的讨论。其途径有：(1) 告诉他你听到什么，(2) 即刻作出自己的反应；(3) 用一种非评价式的反应。5 分钟的时间是

太短了，无法寻索解决问题的办法，所以，要避免告诉发泄者怎样作调整之类的话。请记住，你的任务仅在于帮助诉说者探讨他的个人问题，而不是去纠正它。一个有效的规则是，采取同一位你喜欢和尊重的朋友进行交谈的那种情绪，不要让对方产生任何似乎在大庭广众面前表演的感觉，否则将使对方产生受挫感而失去耐心。也不要盯着看诉说者。

如果你要做好这一件事，你必须：(1) 接受诉说者表现出来的情感，不要评价它们的是非；(2) "归还"诉说者倾诉给你的东西，然后倾听诉说者自己的看法；(3) 告诉他你听到了什么，不要在诉说者叙述过程中过多地打断他的陈述；(4) 当你的反应认为是有益的和与话题有关的，你就把当时的反应告诉他。但你要注意，你的半分钟概括应集中在你俩的话题上，而不是转入到你想说的内容上。下面给出更为恰当的提高倾听效果的提示：

不要评价诉说者；同时注意对方的言词和情感；把你听到的意思通过反馈纳入诉说者观点之中；不要分散诉说者叙述时的注意力；作出自己恰当的反应。

【对诉说者提示】 你们很多人将要发泄和探讨个人的事件，这项工作是非同寻常的，真诚坦率往往只限于好友之间，而向他人真诚地坦露那些萦绕于心头又极期望得以解脱的个人心事，可以说是一种冒险。冲破这种心理障碍的一种方法，就是选择一个可以同好友讨论的、而往往在一个即使是开诚布公的集体里也不愿谈的问题作为开头，总之，要有冒一次险的勇气去叙述问题。另一项建议是：给你的倾听者一些时间，让他能认真体味一下你的话，然后静静地等他(她)作出反应。由于这是一种双人活动，所以要尽可能避免滔滔不绝，忘乎所以。要积极努力地思索你的话题：假如新的想法或情感突然出现，就把它说出来。充分坦露自己的心情，以便你的倾听者更好地了解你。请记住，不要求倾听者解决你的问题，所以不要提出解决问题的要求。你的谈话可能与你以前的谈话很类似，但只是有一个例外，就是谈话仅限在 5 分钟之内，而且你可能不会产生一种谈完的感觉

或不会得到什么结果。它仅是为探索你所希望探索的东西，不要把是否"完成"这件事老挂在心上。这一练习是为你开始进行内心探索而设计的，完成这一练习需要许多时间。

在这些开场白之后，告诉学生，第一对倾听者和诉说者是从诉说者以一种缓慢而清晰的口气朗读他的陈述的方式开始的。在不受他人干扰的情况下，他们交谈 5 分钟。组织者要把他们的时间分配好，并用 30 秒的时间给以一些告诫。最后，倾听者对 5 分钟的交谈作一个简短的概括。

每对搭档的谈话都被录下音或录像。学生们休息片刻后开始进行反馈场次。反馈有 6 个步骤：(1) 学生观看 5 分钟的录像或倾听录音；(2) 倾听者对自己的行为作积极反馈，讲述他(她)在倾听时喜欢自己的哪些具体行为；(3) 小组其他人员给予另外一些积极的行为反馈；(4) 扮演倾听者角色的学生给自己提出进一步的建设性建议，但最多只能两个；(5) 倾听者评论对自己的角色是否喜欢；(6) 诉说者评论对自己的行为是否喜欢。对每对搭档都重复这一过程。

GAIT 的评估活动的组织工作应尽可能让学生的实践更有效而积极。整个过程大约需要 2 个半小时。1 小时用以录像或录音，1 小时用以反馈；其它时间用以休息或收拾设备。

【教学问题和教学内容】 利用视听手段被证明是极为有效的。学生的注意跨度明显地扩大了，这就使得行为反馈变得更为容易。绝大多数学生认为，他们已作了一项非常好的倾听工作(即使是那些不断打断人家谈话，给对方提建议和进行说教的人也是如此)。由于我们尚未讨论课堂中有用和无用的倾听方式，所以，这些录像(录音)就显示了(学生)经常运用的倾听技能模式，极少数学生所做的像是采用共情或社会观确立的方式，虽然绝大多数人是希望帮助或支持他人的。总之，观看录像的学生惊喜地看着他们荧屏上的自己，而不像听录音时学生往往要评论说"呵，我的声音并不是这样的"，"我不是这个样的"等之类的议论。

在另一些课中事先曾告诉学生，录像时往往可能出现紧张的情

绪，但没什么可害怕的。这样的告诫目的在于消除学生的疑虑，并告诉学生可能出现的正常的焦虑。但事实上，这些企图消除焦虑的尝试非但不能减轻焦虑，反而增加了焦虑的情绪。这时应把放录像解释为"这是一个可以让你在电视里看到自己的好机会"，不要事先提及可能会引起的焦虑。在这一活动进行的过程中，假如有人在录像开始时显得非常紧张，那么，组织者就可以说这样一些话："焦虑没什么关系，很多人开始时都是这样的。"或"我知道你有点紧张，但没关系，我们先开个头试试。你可能很快就会完全忘掉这部摄像机的。"绝大多数学生称，后者是正确的，一旦他们开始与朋友谈话，所有的焦虑便烟消云散了。

在高级咨询技术课上，当给学生录象时，作者常发现有几位学生想阻止录像，并说："我无法听下去了，我对于录像太紧张了。"不过，没有一个学生这样做，他们一旦开始倾听朋友的问题，便会全神贯注而不再顾及录像了。这部分是因为新生还不太熟衷于表现自我的倾听技能和乐于助人的品质。总之，在进行 GAIT 时减少焦虑的一种方法，是使学生把它作为一种有益的锻炼机会和练习自如应付的活动。

在 GAIT 期间，学生有机会倾听和诉说，给予和获得有关倾听技能的反馈。当对 GAIT 进行评价时，要求学生把注意力集中在倾听者身上而不是诉说者。学生往往表现出一种竭力为对方解决问题的倾向。在很多情况下，诉说者真正想往得到的是被人真诚的理解和有一位真诚的倾听者能够听完他的叙说。一位优秀的倾听者并不总意味着能使对方的感觉立即转好，而在于能理解他的观点和表现出自己的理解。

用一种积极的方式对反馈加以有目的的组织是必要的。绝大多数学生往往流于泛泛而谈，动辄自我批评，以致于难以发现自己任何积极的方面。因此，根据这样一个假设，即学生用某种现实主义和积极的观点来观察自己的技能就会受益匪浅。据此，教师精心安排了一种支持性的环境。

我们认为，要改变一个人的行为除了他能认识到自己的不足和错误以外，还包括使他明了自己良好的一面。在前几堂课论述了行为反馈技能的基础上，这一堂课我们是为了能更好地用这些技能作出清晰、具体而严谨的反馈，而不是像"你的确做得不错"这样含糊的反应。

利用录像设备对成功的反馈进行练习是重要的。当学生能够在电视上看到自己时，他们显得格外激动，并能促使更好的反馈。

GAIT 过程的持续时间可以长一些，并提出这样一些问题："当看到(听到)你自己时，你的反应是如何的？""这真的能代表你吗？""假如这个人开始和你谈话，而且没有其他人或不录音，你的举止行为会有什么变化？"

二、课目 F10——倾听技能模式的鉴别

【目的和概要】 这一课试图帮助学生了解倾听是一种多样的、可习得的技能，而且，他们的"自然"反应也并不总是最有帮助的。通过学生各自在被倾听时所体验的正负反馈，列成一个表格，参与者可据此进一步作出实际有效的模式——共情倾听。学生可以采用该模式对自己和他人的回答作出评估。

对学生而言，该课的目的包括：(1) 对他人的倾听技能作出你喜欢与否的鉴别；(2) 采用社会认知的形成理论，去理解他人可能也有与你相同的感受，以及倾听时这些有效的技能也正为他人所采纳；(3) 鉴别磁带管理人员的积极或消极技能；(4) 实践积极技能，减少消极行为。

【情况介绍】 上课一开始，要求学生想象他们有一个很重要的问题或某桩心事，他们期望与一位朋友讨论。然后要求他们列举一些不希望在答复中听到的语言或发生的事情等等忌讳的问题，并将所有的这些愿望写在黑板上。练习结束后，我们辅导者明白了，当他们列举这些消极的忌讳问题时，与其说是让学生职员予以提醒，还不如说是他们对自己的倾听能力缺乏信心。例如，假如教师说："不立刻给予告诫，我认为是有益的。"许多学生可能会说："是的，我认为那样想

不错”或“可是，当……时候，你应给予告诫。”学生替代这些忌讳问题的是：他们不喜欢什么；他们对什么感到不满意。例如，一旦学生说他们不喜欢朋友立刻给予劝告时，我们辅导者就不能够提及共情，代替别人的地位。绝大多数学生认为，他们一直在应用一种双重准则：想往的是一回事，实际的又是另一回事。

学生一旦列出他们不希望的反应的单子，这就很容易不断地在它上面查找。在以后的倾听练习中，当他们开始作劝告或说教时，学生职员可以说：“假如你也处在这样的情境，你喜欢听到这些话吗？”这样，既强化了共情的概念，又可以告诫学生，在共情训练期间所列举的忌讳问题是“禁止”答复者出现的，而且学生他们自己也是赞同这一规则的。

学生的下一个任务是考虑这样一个问题：“假如我有一个问题，而且想与一位朋友谈谈，我期望发生什么呢？”这一问题有助于我们导入某些共情和交流的基本技能。开列积极的反应的清单内容包括：释义、情感反应、友好的参与行为、信任、关怀、正直和忠心。这些行为要学生实施有较大的困难。有人评论，听“错的”要比听“对的”几乎更容易些。复印的列有积极和消极问题的清单将在下面的课程期间分发给学生。这些问题构成了一个展示倾听技能课程单元的重要基础。

在学生列举了积极的和消极的注意事项后，由两名学生职员作示范。其中一位述说“没有几位朋友”这一心事，另一位则以一些有关倾听的反应过程加以说明（包括“这不是什么大问题，你会克服它的”，“为什么以前我也曾这样？”“去参加俱乐部”和“你似乎对此很烦恼”。在整个示范过程中，倾听者努力作出一些巧妙而切实的关怀和“帮助”。这有助于学生把动机（我想帮助）和现实（“直率”的答复可能是无济于事的）区分开来，让学生遵循列举的注意事项而作出有效的反馈。

继倾听示范之后，要求学生组成四人小组，挑选那些以前并不很熟悉的人作搭档。给他们几张卡片，写下自己想往与人交谈的问题和心事。述说者 A 和倾听者 B 两人努力运用积极的反应，其他两人观

察倾听过程。在 2～3 分钟的一段时间里，一个申述，一个倾听，这中间便有了反馈。倾听者首先给予正反馈，然后提出 1～2 种转变局面的可行性建议。观察者给出正反馈，然后也提出一个转变局面的建议。整个过程，每个人各就各位，努力扮演好各自的角色。

当所有小组都完成了这个练习后，每个人都回到大组讨论：为什么这种倾听技能是难以实施的；为什么学习运用共情倾听模式是令人不快、尴尬且沮丧的，也是可望不可及的。那么，新生为什么认为共情倾听技能是无法实施的呢？最为常见的理由是：“感觉不太愉快，这不是真正的我。”“为什么当我刚想提及一件事时，对方也恰巧说：‘我正要说这呢，彼兹。’”“思考时间太长了，机械得很。”学生职员的回答是：“这是因为那并不像你的经历，技能不是遗传的。请看看他人是如何作答的，你又是如何答复的？”“假如你能作不懈的尝试，那么你的答复将变得更敏捷，感情也将变得更自然些。”

在下几节课中，要求学生再作一次尝试，“学习曾被他们否定的那些技能，但并不意味着你们的回答就是你与他人交流和交谈的最有效方式。你还记得你们所列举的消极问题中的第一条吗？可我们中有多少人都曾试图给对方以劝告，或告诉他们不必忐忑不安？确实，你们的动机是想帮助对方，但你们必须学会如何答复。作为一个学生小组的你却说，那并不总是最有效的倾听方式和那并不总是这个想往听到的。”

学生最为常见的反驳是：“天哪，这也太机械了。”学生职员说：“那倒是真的，因为你从前未曾对此作过实践，所以显得机械。就像你学习滚木球，尽管你思索着滚木球的每一步骤的要诀，但木球却不听你的使唤。如若坚持不懈地练习，那么你最终便可以驾驭它，甚至应付自如了。这道理同样适用于倾听技能。在你刚开始实践时，它们显得不熟练，因而也显得不自然，但当作反复练习之后，熟能生巧，这些技能便会成为你日常谈吐时的一种自然而然的方式。”

当学生对教师说，“这可不好办，太不自然了，每个人都可能要嘲笑我的。”或“人们会惊奇为什么我要重复他人的话。”教师对学生所

提出的问题应作些解释。例如，教师说："你们想想，如果你现在就离开教室，并且这样做了，那其他同学将立刻看到你逃开了，并将取笑你。"另一位学生说："啊呀！那太可怕，也太尴尬了，我不知道我该如何去做。"教师说："很难相信你这么做时会称心如意和坦然自如。"这样轮番地作对答式的交流后，教师指出，尽管她一直在作解释，但她是理解学生心情的，而且她所作的解释看起来也是一种自然的流露以致无人注意到。一些学生开始相信自己可以胜任这样的练习和能够学会释义了。在这周内，他们被分配去观察别人的倾听技能。

【教学问题和教学内容】 这一课很清楚地反映了我们的态度，那就是，要让学生确信共情倾听是有意义的，而且是一种能够习得的技能。或许在这一年里不再会有其它的机会像现在这样直接向学生劝说我们的信念了。这一目标迫使我们去促成课堂进入一种微妙的平衡状态。首先，通过让学生列举出消极的反应，使他们觉得他们现在的方式并不一定是最好的，但又要避免他们产生消极的感觉。比如："我的回答一定是糟透了，我真的不行。""好家伙，我真是个糟糕的倾听者，我所做的全是那些消极的答复嘛！"对少数学生来说，要让他们意识到他们的动机是好的以消除消极情绪，以资鼓励。

这种关于倾听顺序的排列，先思考，然后发展一种有效的倾听模式，观看一次示范表演、自我尝试，并且讨论不愉快的感受，效果很好。整个过程为学生提供了思考、体验和评价的机会。此外，常被问到"呵，如果有人谈及与你有关的事，你会有怎样的感觉"时，就迫使学生去运用共情和社会观确立的方法。

三、课目 F11—为解决冲突而运用倾听技能：合理和不合理争论

【目的和概要】 这一课的内容包括：解决冲突；合理和不合理争论；倾听他人的陈述以及理解他人的观点。许多人发现，他们可以理解他人的观点并带有某些情感色彩，甚至彼此可以交流那种理解。而当两人讨论某些对彼此都是至关重要的事件时，冲突发生了，原先的那种共情和社会观确立的默契和交流也随之消声匿迹。

绝大多数参加 S 项目的学生处于道德发展的第三阶段。对处于

该阶段的人来说，发展的一个重要问题就是要学会在对合适行为进行判断和对价值观进行取舍时扩大自己的观点以超越同伴和家庭。学生往往会未经思考便排斥任何和自己具有不同信仰、不同价值观和不同生活方式的那些人的观点。与同伴或与家庭成员的冲突可能会产生焦虑，而参加 S 项目的新生将竭尽全力去避免而不是制造冲突。

【情况介绍】 这一课开始时是对无组织冲突和富于创造性冲突之间的区别作一简要的描述。例举一些合理与不合理争论的实例，然后由学生归纳出他们认为可能存在于课堂内不同人之间的一个冲突一览表。为了启发学生，学生职员先给出 5 个实例：

- 某种主修课（社会生态学）实际上较另一种主修课（生物学）容易；
- 宗教对民众来说仅是一根拐杖，一种麻醉剂；
- 少数民族应获得特殊的支持；
- S 项目的课毫无意义；
- 对某人发火是不应该的；

学生补充了另外 8 种冲突：

- 应宣布持枪是非法的；
- 死刑是对犯罪的有效阻止；
- 写日记是有益的；
- 学校里的分数毫无意义；
- 犯罪的日子也挺不错；
- 吸大麻应得到法律上的承认；
- 安乐死应是合法的；
- 堕胎是控制人口增长可接受的方式。

学生选择了一些使他们情绪激动的问题，然后分成 8 个小组。每组有 3 人拥护上述的观点，有 3 人持反对态度，另外的 1～2 人在旁倾听，以对这场争论作出评价。先让各方的 3 个人花 5 分钟在一起讨论他们的信念，然后让这 6 个人再用 25 分钟时间在一起辩论他们的

观点。应鼓励所有的人都参加争论，而不是只在一、二个人之间论战。在结束时，评价者将对他们所观察的实况作出评价：参与者是如何争辩的，辩论的风格又是如何的，等等。

【教学问题和教学内容】 学生又一次发现：对争论内容作出反馈（例如，“当你说……，你的观点非常正确。”）比对过程作出反馈更容易（例如，“你应该等到她说完再把你的观点同她的问题联系起来。尽管你的观点与她有所不同，可你的所作所为仿佛你完全不是在转换话题。”）每个小组都有自己的学生职员，他们的主要任务是在反馈阶段问学生“她是怎样争辩的？描述一下她的风格”等诸如此类的提问。就学生有关争论风格的模式化反馈加以澄清，可能是有意义的。

学生在争论期间似乎应用了倾听技能和较为合理的争论风格。在一些课堂环节中，他们专心致志地运用这些技能，并且知道在练习之后他将接受反馈。

通过提供这些有组织的讨论机会，即便是典型的沉默寡言的学生也参与了讨论，而且能陈述自己的观点。在这个集体中，另一些人还意识到，练习中的合理争论要比赢得这场辩论更为重要。

四、课目 F12——倾听和提问技能的再续

【目的和概要】 这堂课是前面有关倾听和共情课的继续，目的在于使学生能够了解并尝试实际的倾听技能，释义、情感反应和开放性提问，以求得让学生认识这些技能并能身体力行。应当强调的是，良好的倾听能力是通过练习得到的，而且学生是可以获得这些技能并能运用到日常生活中去的。

【情况介绍】 根据 F10 中所提出的那些忌讳问题，给学生一系列积极的和消极的反应。提醒他们，良好的技能确实具有某些价值——它们可被运用于冲突与有心事的交谈、理解他人观点、协助他人理解自己以及应用于日常谈话之中。我们的意图是要让学生明白，这些技能适用于他们的日常生活，也适用于这个班级。我们也强调指出，虽然个别实例是针对个人隐私而言的，但所采用的技能却远非局限于此。

接着向学生传授提问技能和开放性提问与封闭性提问的区别。封闭性问题一般是指那些往往导致一个是或非答案的问题，如：“你住在欧文家吗？”“你住在海滨吗？”“你喜欢住在海滨吗？”“你能、你不能、你将、你应该、你可能……？”等等。而开放性问题总是以“怎样、哪里、何时、为何、什么、何者……？”等开始，而且给回答者一个广泛的选择答案的范围，如：“你为什么喜欢住在——？”但要提醒学生，如果一个人确实不愿交谈什么，那么即便是开放性问题也不可能保证他就会侃侃而谈；而如果一个人想往交流时，即便是封闭性的问题也不能堵住他滔滔不绝的话题。开放性问题最大限度地提高了从另一个人那里获得信息的机会。

学生们每两个搭档作一个练习。这个练习的目的在于尽可能多地从对方那里获取信息，并了解封闭性与开放性提问的区别。第一个人简单地提一些封闭性问题，另一个人作出回答；然后他们互相交换角色（告诉他们要像平时那样回答，不要只是说“是的”“不是”“或许是”）。然后每人都有一个提一些开放性问题的机会，要求对方回答。游戏做完以后，我们就问：“有关封闭性和开放性提问你们学到了或注意到了什么？”学生说，把它们完全区分开来是困难的。当提出一些封闭性问题时，很多人说有一种像被传讯的感觉，而开放性问题更像是谈话。在接下去的一周里，我们鼓励学生作自我观察和相互观察，以学会辨认所提的问题是何种类型的。

我们放映了一部霍斯福德（Hosford）的名为《鉴别问题》的示范片。在这个模仿性的咨询活动中，咨询员仅运用释义、情感反应和提问作为理解当事人的途径。虽说这部影片令人满意地演示了这些技能，但它的另一个好处是影片也反映出所谓的咨询活动决非完美无缺。学生看到咨询员并不都是十全十美的人，确切地说，他们看到了一个技艺超群，但也有缺陷的人。影片除了演示一些咨询技能外，其内容也是恰如其份的，因为影片中接受谈话的学生显得意志消沉。而在秋季学期即将结束，尤其是在冬季学期即将开始之时，许多新生多少都会经历某种小小的意志消沉期。虽然在课堂上也曾对意志消沉

的概念作过介绍，但那时他们的时间太仓促，还无法对该概念作透切的解释。

要求学生注意咨询人员所做的是否有效。由于他们近期曾有过训练，他们有能力给予确切的反馈。最初他们所产生的最为强烈的反应是对咨询人员的某些使人分心的非言语行为——即他过于明显的身体前倾并不断地说："嗯嗯……"。事实上，学生对此反映是强烈的，以致在放映期间，一些学生开始嘲笑他。教师不得不要求他们尽量忽视这一点，把注意力集中在咨询员的其他方面。暂且不论这些显得可笑的小动作，学生也注意到，这位咨询员确实做得很好，他提出一系列恰如其份的开放性问题，显得热情、关心、真诚，倾听很仔细，能中止不确切的想法和控制情感与观点的卷入。一些学生反映，咨询员运用释义和反应是多么的自然。

这一课的最后环节，我们致力于把所有迄今为止诸如此类的技能综合起来，让他们进行谈话训练。理想的谈话特征应包括 3 种技能：提出开放性问题；对他人所说的内容进行释义和反应；以及在适当时候作自我开放。学生自己寻找一位搭档，用 5 分钟时间"练习谈话技能"。告诉学生要运用这 3 种技能，即使在使人感到不自然时也要坚持。举一个例子，一位学生乘公共汽车，一位坐在她身边的陌生人说："嘿！我注意到你曾上过 UCI 的校车。你在那里上车干嘛？"（开放性问题），"呵，是的，我的工作是协助学生办公室主任。""学生办公室主任？"（释义），"是的，我是校学生办公室主任助理。""实际上这份工作一定令人着迷。你的这份工作需干些什么事呢？"（开放性问题），"我得花大量时间帮助学生解决他们所碰到的问题，我还要与其他管理人员和学校里的其他人打交道。""你知道我是去年才上这所大学当实习医生的，我也发现得花大量时间与管理人员打交道。对我来说，这可是从未干过的。"（自我开放）

这时，谈话就可能围绕管理者而继续进行，同时在谈话过程中提出的一些问题，专注地倾听对方试图表明的东西，并努力理解双方所谈论的内容。或许在谈话过程中突然出现一个双方都感兴趣的话题，

这伴彼此又可以自我开放、相互交流。这可不是那种甲说东，乙道西的彼此干扰的谈话。一个非常理想的谈话应该是同共情相联系，并能畅所欲言的谈话。要求学生也同 S 宿舍楼以外的人交谈。应用他们的新技能，把这些作为他们的课外作业。当然还应要求他们不要利用这些知识彼此对抗，也就是说不要用一种讽刺的口吻说诸如此类的话："呵，我可知道你在向我提开放性问题呢，再作释义吧！这是否就是一种自我开放呢？"

【教学问题和教学内容】 至此，学生开始对倾听技能感到厌倦。利用电影在一定程度上可以把他们的注意力吸引到另一种还没做完的生动的演示上来，把他们的注意力吸引到在日常生活中运用这些技能。

在这一课中，学生去听一个简短的讲座，然后每两个人搭档进行实践，这是一个利用变化形式来吸引新生注意力的良好实例。可供利用的另一影片是卡尔·罗杰斯（Rogers）的《伤害和愤怒》，在该片中，罗杰斯同一位患有白血病的垂危黑人进行交谈。该片展示了运用情感反应、释义和无微不至的关怀等高超技艺。事实上，影片中除少量的提问外，绝大多数展示的是各类技能的运用。但其缺陷是罗杰斯的技能过于玄妙，过于高超了。而在霍斯福德（Hosford）《鉴别问题》的影片中，尽管那位咨询员的动作显得有些可笑，但似乎更有可取之处，它更容易为非专业咨询人员所采用（对绝大多数咨询人员来说更容易了）。也就是说，它的操作是可以习得的。影片的选择取决于具体的教学目标。

五、课目 F13——思维、情感以及行为的相互联系

【目的和概述】 共情和社会观确立课程单元的一个目标就在于帮助学生了解他人是如何感知世界的。这一课的设计在于呈示个体如何支配他们的思想、情感，行为之间是如何联系在一起的，以及这样一种相互的联系又是怎样影响着人们不同的认知、反映和境况的。我们尤其要阐述那种心烦意乱的焦虑心情是怎样产生的。要求学生去听一次讲座。讲座人解释各有关概念，论述这些概念与自身的联

系，以及传授如何与一位与自己不同思维类型的人谈话时采用共情和倾听技能等等。设计这一课是为了论证个体怎样才能更有效地控制自我的情绪反应，并通过更为深刻地理解这种情绪反应，增进共情和社会观确立的能力。

【情况介绍】 这一课从一次检查课外作业开始——询问他们在交谈时所发生的情况。有人说，一些人除提些封闭性问题外，很少说话；还有人反映，运用了交流技能使他们信心倍增——意识到自己也曾是令人不耐烦的，要么是成功的，要么就是失败的；个别学生也反映这些所谓的技巧无非是在作游戏，但仍要让他们去试试。

举行一次简短的讲演，标题是："怎样使你自己痛苦。"其目的在于借助这些情况以帮助学生增强对自我和他人的理解。所涉及的概念是建立在艾伯特·埃利斯(Ellis)的理论之上的。埃利斯的理论认为，一个人的思维方式影响着他的情感方式，焦虑是个体认知的结果。埃利斯相信，人们对各类情境所产生的情绪反应可以用A、B、C三点予以形象地说明。A点是某种情境或某偶然事件。例如，某学生得到某个坏分数，并将继续处于试读期，这就是A点；C点包括处在某情境时所反映的情感和行为。问学生："你可能有怎样的感觉和行为？"典型的反映可能是："呵，我实在压抑得很，我对此感到害怕，真想呆在房间大哭一场。"要向学生指出，绝大多数人相信的是A导致了C。例如，是试读期的延续导致你的压抑。埃利斯认为，事实上，并非所处的情境令人心烦意乱，实在是你自己在处处提醒自己所处的情境，时时提醒自我的感受所致。AC点之间便是你所想的——B点。问学生："当你再次得知试读期还要延长时，使得你心烦意乱，感到十分压抑。这时，你想些什么？"学生回答说："呵，上帝！我是个失败者，到这学期我还在试读。我明白了，我决没有能力做得更好了。或许，这就意味着我将被退学。我想我只能终身当一名小售货员了。我的父母一定恨我。他们打算竭尽全力培养我，我是家中唯一上大学的孩子，我怎么能让他们这么失望？我怎么会这样没出息？我的生活在走下坡路。我再也得不到我所期望的那种生活了。"正是这些想法

(B)导致了心情压抑(C)。

另一个例子是：女友或男友与你的关系吹了(A)，你的反映(C)是对他(她)的所为感到很气愤，顿时勃然大怒。关系破裂导致你如此的狂怒(C)。你当时是怎样想的(B)？学生的回答是："她怎么可以这样对待我？那是不公平的！为了她，我曾什么事都为她做了。她不能这样做。可恶的母狗！"

埃利斯认为，人类运用三种类型的思维：非理性思维；理性思维和合理化。非理性思维歪曲了某情境中那些真正的东西而夸大了灾难性特征("要是……，我就不能容忍她！""如果……，我将如何呢？""这太可怕了！")。非理性思维可能导致过份的愤怒、忧伤或焦虑，其实与所处的情境是不相符的。合理化则是虚幻的，被夸张了的，但在性质上采取与非理性完全相反的这样一些思想。例如，某人尽管心里很在乎，但表面上却想表现得似乎对发生的事漠不关心("我才不在乎她是否喜欢我"，"这不是什么重要的事，无论如何，我是不喜欢她的")。而理性思维却是一种恰如其份而又正确的思维类型。它可能导致适度愤怒、悲伤或冲动，但不是过份压抑情绪反应。理性思维允许正常的情绪反应，但应避免极其强烈以致损伤肌体功能的那些过份反应。

介绍这些基本概念是为了鼓励学生开始认识到他们完全可以在一定程度上控制自己对情境的情绪反应。这种认知上的重组不会助长对情境的非情绪方面的反应，而只会促成某种恰如其份情绪水平的反应。这位学生由于未能获得良好成绩而忧郁异常，深受打击，但总不致于让她在自己的房间里呆上3星期，乃至自杀。或者那位与女友关系破裂的学生不致于伤害自己或别人，也不致自暴自弃，最终大病一场。思维影响情感的形态这一概念对我们的新生集体来说，反应并不特别敏感。

讲座以后，要求学生就下面的三个问题作出书面回答：

(1) 详尽描述这样一种情境：当你极度烦乱时(愤怒、压抑或非常焦虑)，你的感受是如何的？怎样行动？

(2) 你的非理性思维是什么？什么想法使你心烦意乱？

(3) 你有什么样一种确是真实的，但又能减轻你烦乱心情的想法(理性思维)？

对于成绩差的人第三题的回答可能是，“这学期我是彻底失败了，我确实非常差劲，我对自己很失望，但这并不意味着我所做的每件事都必定要失败，即便如此，我不是也可以好好地活着吗？那又不是我的选择，我不想失败，我要做可以改变这种情境的每件事，但总是不尽如人意。”

就那男友或女友告“吹”的实例，一种理性的、合乎讲座要求的回答是：“她与我破裂，我确实悲伤。我想，我是给了她全部，但我没有得到多少回报。发生这样的事使我真是沮丧，但我总不能为那小妞而跟自己过不去。为此而发火、暴跳如雷也无济于事。尽管我很悲伤，但我想我能改变自己的境况，我不会意气用事而做出今后将要悔恨的事。但我实在是很生气。”

书面回答大约进行 10 分钟以后，学生按 2 人分成一个小组分别传阅各自所作的回答，然后，两人相互交换倾听者和诉说者的角色。诉说者朗读并谈论他(她)所写的内容，倾听者帮助申述人对所说的思想进行清理，并努力予以理解。要求他们只采用释义、情感反应和开放性提问，其目的在于帮助学生观察各种思维类型，是哪些思想导致心烦意乱情绪的？别人的思维形态又是如何扰乱他们的？以及他人心烦时的思想形态。此外，这一练习也为实践倾听技能提供了机会。

【教学问题和教学内容】 教师在探索思维引发情感的概念时，使用了学生熟悉的经验，就能吸引住学生的注意力。这个概念对大多数学生是陌生的。

传授埃利斯的理性情绪理论的过去经验显示，学生对许多概念立刻就能理解；但也有些学生作“唔，唔”之类模棱两可的反映；至少仍有 25%左右的学生无法接受这些概念。他们简直无法理解，他们能通过改变思想来控制自己的情绪。

把学生限制在释义、情感反应和开放性询问是必要的。当练习继续进行时，另一些人开始描述自己的非理性思想和烦乱的情境，倾听者便希望“加速”，他们并不打算努力去理解或共情。对绝大多数学生来说，他们第一步的反应却是告知诉说者：“你不应该这么想。”并给予劝告。由此可见，经常性地给予强制性的提醒以使用这些技能是必不可少的。

学生另一个常犯的错误，是把自己烦乱时可能发生的情形强加于对方。但事实上，在产生烦乱的情形中，每个人往往都发展有自己独特的风格。例如，常常倾听者可能会说：“呵，你一定是在想你父母对你漠不关心。”但实际上这并非诉说者的想法，更不是引发诉说者烦乱的原因。再举一个有关讲座内容的例子，《如何使你自己痛苦》并不可能真正把倾听技能或发展共情与讲座本身浑然一体，达到水乳交融的效果。无非是把所采用的方法和我们所给出的过程使之能最大限度地应用于社会观的确立。通过查询学生所学的概念和在倾听和自我诉说课程中对自我和他人的探索，这一练习变得非常有价值，并促进了共情和社会价值观的形式。

六、课目 F14——GAIT 后测试

【目的和要求】 在有共情和社会观确立的系列课的最后一课，GAIT 再次被采用。使用这种方法，学生有机会去评价在整个过程期间，他们的技能发生了怎样的变化，并去描述他们可能观察到的任何变化。本课的目的包括：

(1) 利用前 5 课所学到的知识重新评价他们自己的倾听技能；

(2) 更透切地了解他们在 GAIT 预测试中所犯的错误；

(3) 与其他学生交流个人的情况。

【情况介绍】 学生形成新的小组，重复 GAIT，其过程与 F9 课说明的完全相同。

【教学问题和教学内容】 仅有 12%的人承认自己在 GAIT 预测试中所表现的倾听技能不太理想。这很有趣，因为学生职员对学生的倾听技能的评价是非常差的。如果学生仍认为自己很不错的话，再

让他们看看当时现场录像恐怕可以使之清醒些。在 GAIT 预测试中，他们无法分清哪些是消极的答复，诸如道德说教、给予劝告以及告诉对方不应该像他们那样感觉。绝大多数学生的第一次过高的自我评价可能源于没有真正思考过是由什么组成倾听技能。虽然有一些学生的倾听是做得好的，但他们的反应也远不能与任何一种共情反应相联系。通过第二次 GAIT，学生就较少出现"倾听错误"，尽管他们并没有大量地运用释义、情感反应这样一些被认为最理想的手段，但他们的提问确实无可挑剔。

90%的学生说他们的倾听技能正日益提高。相当一部分学生还津津有味地欣赏了 GAIT 后测试录像中自己运用技能和自信心水平的变化。

【共情和社会观确立课程单元评述】 让学生对学习共情技能保持持久的兴趣是困难的。许多最初自以为是好的倾听者的新生发现，如此连续地针对倾听作无休止的练习而感到乏味。虽说有效地利用录像、电视以及各种类型的讨论是有帮助的，但却有许多学生反映："难道我们非得再重复吗？我已经知道倾听是怎么回事了。"

一年级学生（以及更可能是其他一些人）发现，当人们冷静镇定的时候，观察另一个人的观点很容易；而一旦发生冲突或诉说者出现烦乱时，就很有可能出现曲解、无计划和采取少有功能的倾听方式（如劝告）等情况。尽管学生也说他们将不喜欢听到劝告或让他人去减轻他们的问题，但他们想要抛弃这些"倾听"的方式并非易事。

通过这一课程单元最后一课的练习，学生很可能将成为优秀的倾听者。绝大多数的转变是由于解除了在课目 F10 所列的那些消极问题的反应。在学生停下来"试图让它更好一些"的时候，他们已有能力真正理解他人所说的一切。他们已具备更大的耐心，等待一个适当的机会发表自己的评论，而且不再提一些离题的问题。同时，他们更具备了对交谈作综合分析和总结的能力。

最为理想的是，在促进学生倾听能力的练习中，学生能记住自己在倾听技能中扮演的角色，而且从内心深处能参照他们自己例举的

那些理想与否的倾听反应。更为重要的是，我们要让学生理解，倾听或反应的那个"真实的我"是可习得的。我们的意图就在于鼓励学生去尝试这些倾听技能，更好地学会使用这些技能，认识到这些技能是如何适合于每一个人的个性模式，以及在必要时否定另一些技能。当然这仅出现在给这些技能一个公平的机会之后。

一位曾教授过高年级共情技能课程的教师发现，与研究生相比，新生学习这些技能更迅速，而且更少防御性。新生更可能把练习视为一种游戏而不过分注重外在的形式。所以，他们也更愿意在课堂或其它情境中尝试这些技能。

需要提示学生，他们有能力很好地倾听和共情，他们应该积极参加各类能促进共情和社会观确立的场合。他们可以发现，有许多人愿意跟他们交谈。他们也能够变得极其沮丧，因为他人往往还未很好地把握倾听或尝试共情技能。相对照，学生与这些人交谈时，这些人总是给人劝告、变换话题或甚至更糟。然而要鼓励学生谈论对方的所思所想（"好吧，现在我正要你听着呢，我还没准备听取劝告"）。我们告诉学生，我们希望他们不要放弃自己新学会的共情技能，因为别人的倾听技能并不高明。

需要说明的是：一些迅速掌握这些技能的学生都是那些母语并非是英语的学生。他们解说，在学习英语的同时，还需不断地检查语意以确证自己是否已理解他人的话意。同时，他们也不太可能对对方的英语意思作想当然的猜测，而宁愿提出疑问直至确定已真正理解。

在这一课程单元，学生职员作为角色模特，他们有良好的倾听技能、共情能力和接受学生观念的能力。在上课时教师运用释义和重申以明确她理解学生的评论。这是她的教学风格的一部分，虽然她在整个学年中都是这么做的，但只有在这一课程单元期间是清楚地向学生指出的。

在学生职员的训练中，运用共情和倾听技能从一开始就一直被强调。配备了这些学生职员作为角色模特，他们具有一致的信念和分担倾听和共情的技能，其意义实在是无法估价的。

七、课目 F15——评价

【目的和概要】 在这一课中，要求学生：

(1) 给秋季学期所有课程作出一个全面的书面评价；

(2) 既要讨论课程内容，又要讨论过程，并提出建议；

(3) 听一次有关冬季班的介绍。

【情况介绍】 首先，学生就秋季学期的课程作一详尽全面的书面评价。评价他们对每一课的兴趣程度和对他们怎么样有用与有帮助。同时，对这一学期作一个整体评论，对所有课程的整体规划和各单元的课堂计划进行非限制性的评价。

其次，一位负责处理这个计划的管理人员(她平时很少参加上课的)来领导学生讨论，她只是要求学生回答这堂课的优点是什么？怎样更好？他们希望学生职员的行为有什么样的变化？他们(学生)自身又能作出哪些有益的行为变化？一般地，学生认为他们喜欢这堂课，但要求学生职员在下学期提供更多的变化。他们感到生存技能过于简单了，而且对倾听技能开始感到厌倦。回顾一个学期，学生认为还是度假最有价值。学生一致认为，他们在上课时，注意力变得集中了，对他人也更尊重了。

学生们还听取了对冬季课程的介绍，除了上课之外，还引入了现场研究提供学生选择，告诉学生，经过自愿与一位现场研究协调员联系，批准同意后就可参加在这个社区中的一个定期的、安排妥当的现场研究，如能完成有关工作的书面报告，他们就能在现场研究中得 2 个学分。

【教学问题和教学内容】 在要求学生讨论他们对这学期的反映之前，让他们填一份书面评价表。这就提供了一次考虑更加全面的讨论。他们每人都形成各自独立的观点，因而不太可能就自己的喜欢与否方面屈从于同伴的压力。这种书面评价表也为学生提供了一个关于这学期所学到的内容作出清晰总结的机会。我们发现，学生们的评价和评论都是非常有意义的，它既有益于后续的其它课程，也为下一年重新设计秋季班课程提供了参考。

我们让一位局外人代替学生职员参加这种讨论。学生都能踊跃参加，并且讨论得热烈而生动，因为这样不必过份担心会损害曾参与设计和执行这些课程的学生职员的感情，学生就能更加自如地发表他们的评论。

§6-6 秋季学期课程评述

秋季学期课程是这一年组织程度最严格的。这个班级的所有成员每周相聚 2 个晚上，且持续保持周末度假制。这学期的课程包括 4 个单元。第一课程单元是生存技能，目的是教学生一些技能和态度，以便有助于新生在这所大学学有成效，并且促使他们对 S 项目课程更为关注；第二课程单元是集体建设，这一课程单元的内容并不仅局限于这一段时间，而是延伸到秋季班的大部分其它时间。在 S 宿舍楼形成高度的信任、支持和相互尊敬，这些对学生来说是极为重要的，对提高道德发展水平来说也是必不可少的，同时，对在帮助学生体验彼此之间的冲突方面也是相辅相成的。在这一单元有两课，这两课都仅涉及集体建设，而集体建设的概念在设计许多其他不同主题的课中还将予以考虑。

一旦学生开始彼此熟悉，他就面临着解决冲突这一问题。设计解决冲突这一课程单元的目的在于让他们体验内在外在的冲突，并且开始以人际关系和社会为基础来理解解决冲突的过程。在这单元期间，学生指出，他们没有很好地彼此倾听，这就很自然地引入下一个课程单元——共情和社会观确立。在共情和社会观确立课程单元，学生开始努力理解他人的观点，而且也努力改善自己的倾听能力，并积极参与各类集体活动。

最初，学生在课堂上是很顺从的，随着秋季课程的不断引入，个别学生开始尝试一下诸如迟到、漫不经心等“禁区”。学生在就有关课堂行为进行讨论后，他们也变得更加尊重他人了，注意力也更加集中了。在大组进行练习困难较大，特别是因为任何一位行为不当的学生

总可以找到他的响应者，每当大家相聚在一起，总有那么一些学生精神涣散，答非所问。可在小组讨论中，交给他们一个明确的任务，他们似乎干得很出色。学生反映，最具吸引力的课是那些目的明确，且与他们以前所学的另一些课相关联的。假如在开课伊始就明确目的，让学生牢记心上，并在课结束时予以总结，指明他们学到的东西，这样学生的表现将会更加出色。

根据秋季学期的一些目标，学生必须彼此熟悉，并且形成一种明显的集体感。他们的倾听和解决冲突的技能也得到极大的改善。一些学生已学会了学业获得优异成绩所必不可少的技能，当然，仍有一些人没有掌握这些技能。

秋季班的结构和组织形式允许我们在一个短时间内教授很多技能，然而我们仍然掩藏着另一个目标，即帮助学生在自我教育中发挥更积极的作用。为了实现这一目标，冬季和春季学期所提供的课程多少显得更加灵活些，更多地依赖于课内的集体讨论，更多依赖于每周进行的 3-I-D 小组（详见第七章）。由于这些单元有更多的交叉重叠，内容也就变得更加灵活。在内容和形式上的这些变化影响着 S 项目课程中的秋季向冬季的过渡。

第七章　S 项目的冬季学期课程

在冬季学期，S 项目的主要目标在于让学生：(1) 理解社会概念、以及将这些概念与他们自身联系起来；(2) 理解在社会化中的性别角色及其对价值观、信念和行为的影响；(3) 在发展过程中形成他们自己的观念；(4) 考查社会化的影响，让他们了解，观念的变化是可能的，而且开始变得更具自主性（Self-Directed）；(5) 掌握并运用自信技能。

与秋季相比，冬季学期主要有两种形式上的变化。冬季学期的课程不像秋季学期那样有条不紊地组织和设计并有严谨的课堂措施，而是让学生有一半灵活的课堂时间进行小组讨论。在整个学年里，我们的目标之一是：让学生通过自我教育，鼓励他们更加积极地参与，培养他们的责任感。在秋季学期，学生每周有两节（2 小时）由教师组织并指导的课目，课程单元划分得泾渭分明，所以每一课程单元（除集体建设以外）各自独立并且性质截然不同；但在冬季学期中，各单元之间有部分重迭而且不总是连续的。如同秋季学期一样，教学内容不仅仅只限在一个单元内，学生和学生职员可以选择他们自己的主题和组织形式，每周举行 2 小时小组讨论会，其主题是变化着的，但其形式却必须与课程计划直接相联系。

冬季学期每周的课时安排围绕着三个课程单元进行，即：社会化、自信训练和性别角色。如前所述，这些课程单元的安排要比秋季学期更灵活。在通常情况下，冬季的课程按照表 7-1 所示的课程表进行。

由于冬季课程的各单元之间的内容是交互重叠的，所以每一课在重点进行本课程单元的同时，也可能涉及其他课程单元的一些有关问题。我们的目标在于详尽地描述我们所做的工作，尤其希望表明

表 7-1　冬季学期课程表

课　目	课 目 主 题	所 属 单 元
W1	发展理论	社会化
W2	生活方式的概念	社会化 生活与职业计划
W3	性别歧视录像	性别角色 社会化
W4	价值观和自信心	社会化 自信心
W5	有关自信心的讲座	自信心
W6	自信训练中的心理障碍	自信心
W7	人际关系中的需要	社会化 性别角色
W8	人际关系中价值观念的“叫牌游戏”	社会化 性别角色
W9	影片《男人的生活》	性别角色 社会化
W10	评　　价	

编译者注：W 为冬季学期(Winter Quarter)的缩写。

我们是如何思考、计划以及我们又是如何确定主题材料的。我们的设想是让教育工作者能充分运用每一课的最基本点，更好地把握课程单元中的基础问题。

§7-1　社会化

【课程单元概述】　通常，社会化是指产生符合国家、教师或学校的价值观的预期结果的教育过程。在 S 项目中，我们所采用的这一术语的含义是不同的，它被用来表示向学生传授通过拓宽社交来对他们的发展施加影响，从而理解更多有关人类的发展过程的问题。我们的目的在于帮助学生考察他们的文化成见，尤其是性别和种族方面的问题。借助所设计的社会化课程单元，帮助新生探究他们生活中的内心世界，并促使他们对影响着他们思想和行为的各个社会因素有更为透彻的理解。这些只不过是向他们的思想挑战、引发不平衡机制，以利于他们往人格发展的第四阶段转变的一段序曲。如果不首先就发展的第三阶段提供充分探索的机会，那么，试图让某个集体(如 S 项目学生)迅速跃入第四阶段就操之过急了。

在冬季学期，有关社会化的课目包括：介绍发展理论和自我理论(W1)；学生职员和学生组成的小组回答有关自身社会化的问题；有关性别歧视的录像(W3)，性别角色影片(W9)；论价值观发展(W4)；以及两堂有关关系的课目，其中一堂是针对需要而展开的，另一堂课与价值问题有关(W7 和 W8)。另外，W3 课和 W9 课所介绍的内容是与性别角色课程单元相重叠的。春季学期将介绍一对成熟夫妇的种族价值观和他们的发展历程，并就宗教和爱国主义进行会谈。所以，社会化这一主题是围绕一系列的问题展开的，比如：我是怎么样一个人？他们是怎么样的人？怎么样成为我们现在这个样的？等等诸如此类的问题。

尤为特殊的是，学生得考察种族角色、性别角色、社会经济地位和宗教等这些影响着他们价值观和关系形成的社会因素。社会化课

程单元的目的就在于帮助学生理解社会化过程是如何发生，以及哪些特殊因素影响着他们，例如，个人是如何在一定的家庭和文化背景中成长的。假如我们上课时间允许的话，我们将对在社会化过程中起作用的一些因素一一加以考察，例如，城市或乡村文化背景，兄妹间的排行，家庭规模，四邻的情况，父母情况，以及其他有关家庭相互影响的因素。

一、课目 W1——发展理论

【目标和概述要】 社会化课程单元的一个目标就在于增强对人生之路的理解。这样一个特定的课程目的是为了揭示拓宽学生生活视野(Life-Span)的发展理论，以期在学生即将转变为成人这样一个关键时期能对周围生活中人和事作认真深入的思考和探究。这一课不包括道德和自我发展的特定阶段，其主要原因是：(1) 我们不希望通过照本宣读的方式来向学生灌输我们的研究结果；(2) 我们不希望学生仅基于某种肤浅的理解便作出不正确的解释和结论。即便在学生职员中也仍存在着这样的观念，即认为"阶段 4 比阶段 3 更好"，但无论怎样，授课人往往可能说："不对，他们完全是一种截然不同的世界观。"我们知道，要使学生客观地评价他们自己的发展水平并非易事。这一课的另一目标是让学生能有一个对内在认知冲突的理解，以便加深对事物的认识，从而把这种内在认知冲突视为一种积极的体验。

【情况介绍】 这一课由一位对人类的生活视野发展理论有着特殊兴趣的教师作讲座。她仅就自己对该领域有关的一些问题向学生表述自己的理解和观点，她并不试图对任何具体的发展理论作抽象的论述。作为介绍她将这种发展模式与另外两种心理学的传统模式加以比较：临床模式(以弗洛伊德(Freud)为例)和行为模式。

在对发展理论作了简要的介绍之后，她谈及，学生可能由于出自不同的原因而选择了参加 S 宿舍楼的试验。她引用了新生入学时的一份说明书。她例举了一些有效的教育机会以及各人不同的需求。例如，情感归属和被关怀，机遇，没有批评和被嘲笑情况下的自我转变，

交流沟通，个体和集体的发展，团结和自我发现，等等。她还向学生展示了一份包括所有具体课目的主题一览表。她认为，个人历史和其所处的发展阶段制约着不同的机会，而 S 项目课程表正是基于学生们所处的发展阶段和问题而设计的。

这位演讲者指出，所有参加 S 项目的学生，在需要和兴趣方面存在着个体差异。她说，在许多方面，人们或许感到彼此之间是相当了解的，但是他们仍需要学会理解和尊重个体间存在的差异。为了说明个体差异(和常有的冲突)，她宣读了学生的一些对秋季学期课程的评论摘录：

周 1：

如何提供材料会更好些？

——"略去 SIERRA 历史！"

你特别喜欢什么？

——"SIERRA 历史。"

周 2：

这课中，哪些最出色？

——"偶发事件处理"。

——"新观点。"

哪些还需要加以改进？

——"时间管理部分过长。"

——"课堂时间太长"。

——"在中学时已学过"。

周 3：

怎样介绍更好些？

——"减轻焦虑部分的时间更多些。"

——"减轻焦虑部分的时间更少些。"

社会模拟游戏：

你认为这些是否与这学期其它课相适合？

——"不太适合。"

——“非常适合。”

何时做这种游戏最好？

——“在学期尽可能早的时候。”

——“在接近冬季学期的时候。”

——“在春季学期。”

——“不必作这种游戏。”

她希望学生考虑这样一个问题：结合每个人的需要和兴趣，尝试筹划一堂课，然后总结为什么他们会对某些主题感兴趣，而为什么这些主题却无法吸引他们的朋友。

讲座的最后一部分是针对转变具有的特性而展开的，并概括了环境的作用，个体转变的方式和内在冲突的概念。她把环境描述为一种刺激之源和行为的因果关系，指出，一个人的自身行为可以产生某种新环境，这种新环境又促使这个人做出新的反应。这是一种互相作用的影响。促使个体转变的主要方式包括：增加或替代（例如，新的或不同的社会观）、识别（例如，学会更强的自控能力或自信心）、内在冲突（例如，以混淆、不确定和疑问作为有效的过程，修正先前的某种思维、情感或行为方式，构建一种新方式）。

有人声称，内在冲突对于转变是最为困难的，然而它又是转变至关重要的引发机制。产生积极转变的内在冲突被描述为：(1) 意识到某种基本冲突的存在；(2) 看到这种冲突是个问题；(3) 以解决问题的态度对待这种冲突，而不是采取逃脱、回避、遗憾或重新解释为一个“冲突正在解脱”的态度；(4) 提出一种最为合理的概念。总而言之，她希望参与S项目的学生经常有意识地让他们自己卷入某些观念性的内在冲突之中。诚然，他们恐怕会出现某些烦恼，但最终将使他们成长。

【教学问题和教学内容】 学术性讲座被证明是传授发展概念的一种不太理想的方式。新生有可能在正规课堂上对这种教学方式作出反映。他们可能长时间坐着，有时即便厌倦这些讲座，但为了考试，只得耐着性子作笔记。然而，在S项目的课程中，当学生感到厌倦时，

不存在逼迫他们继续参加那些形式考试的威胁。但他们倾听一些概念，绝大多数学生都可能要经历一个困难的时刻，即把讲座中所阐述的发展概念与他们自身的实际问题联系起来。当他们感到无法理解或灰心丧气时便有可能停止听课和思考。

讲座人该以提出现时目标为开端，以便学生了解自己该学些什么。她可能采取某种相互作用的讲课风格，向学生提问并帮助学生参与。她也可能采用许多更为具体的和学生熟知的实例，将一般理论与具体实例融会贯通。当发展概念被抽象地加以提出时，某些学生（或学生职员）也有能力把它与自己的生活实际相联系。

我们很快就意识到，这一讲座把学生搞糊涂了，我们计划用其它方式来提出同样的一些概念（详见第8章中的课目S1、和S3）。于是，我们知道了当邀请外边的教师授课时，首先得向授课老师解释如何才能更有效地向这样一群新生讲授这一类的课。这些建议包括：在课前、课后清楚地提出目标；牢记新生主要是属于形象思维者；新生的注意广度是有限的，等等。

二、课目 W2——生活方式的概念与社会化专题小组

【目标和概要】 在社会化课程单元的第二课中，形成了一个专题小组。该小组由6名学生职员和7名学生组成。在小组中，让学生回答一些有关自身社会化和生活方式的问题。社会化专题小组的目标包括：通过学生职员讨论个人问题来论证自我表露的意义，让学生思考关于他们自己的社会化主题，同时也论证某个生活阶段社会观的发展。

从众多纷繁的专题中选择了男性和女性这个专题。专题成员（从19岁到35岁）包括：已婚者、单身汉、离婚者、父母或无孩子的夫妻等等这样一些人。他们中有英国人、黑人和一位墨西哥人，其中有些是学生，而且绝大多数成员在UCI工作。由于包括了广泛的年龄结构和众多的校外参与者，可见，该专题小组将有所作为。专题小组中的个别成员曾历经了坎坷的人生之路，或者在他们大学时期学习不好。我们所选择的这些人的生活经历，有些是学生们非常熟悉的，但

另有一些则是他们闻所未闻的。这一课也适合于人生和职业计划课程单元。这一点将在第七章中作详尽描述。

【情况介绍】 为了给社会化专题小组作准备，对学生事先提出的问题进行了整理归类并加以付印。在提问开始之前，专题小组成员首先参阅这些提问。在专题小组讨论的进行过程中，每位学生手中都有一份提问表的复印件。这种有组织引导的提问和答复问题是为了保证探索、争议能集中在一定的范围之内。一旦提问和答复的范围被确定，那么，学生也就有可能引发激烈而自发性的问题，尤其是那些诸如婚姻、家庭、生活方式和职业生涯之类学生感兴趣的问题。

专题小组安排在教室里的一张长桌上进行。由一位学生职员担任主持人，他要求每位专题组成员讲述5分钟，主要表述他(她)现在所想往的生活以及他(她)将如何予以实现。然后，学生开始根据提问表所确定的范围提一些问题。在一般的情况下，所提的问题往往针对具体的个人或集体。主持人协调不同的主题或领域所花的时间，并调整偏离社会化领域的提问(例如，“哥伦比亚大学工程计划比加利福尼亚大学的更好些吗?”)

在最初的评论和答复中，专题小组成员显得相当的直率和坦诚，这似乎激发学生也提出一些涉及个人的问题来。学生所提的一些比较切题的问题包括：

- “在不同种族间的联姻中，什么是可取的?”
- “你希望改变自己的哪些方面?”
- “你为什么没有孩子?”
- “你为什么不结婚？你感到有压力吗?”
- “你曾出现过一些问题和障碍吗？你是如何克服的?”
- “什么事使你最扫兴、最高兴?”
- “你和你的妻子是怎样分担家庭义务的?”
- “你有能力当好职业妇女和母亲这双重角色吗?”
- “谁比你父母更有影响力?”
- “与他人(不理想的)交往是如何影响你待人接物的观念的?”

- “在一般情况下，你认为人们令人愉快还是不快?”
- “你害怕衰老或害怕看着自己变老吗?”

在这课的最后时刻，我们询问新生学到些什么。他们的反映包括：“我参与时的感觉挺好。”“我不相信竟有人会不要孩子，为什么?这样的话，他们也将不可能有孙子。”考虑到有些学生由于不能或不愿当着全体成员的面提问，所以，所有专题小组成员课后还与这些学生个别交流。

虽然在社会化课程单元中所包含的这一专题小组的直接目的是在于以他人的生活为榜样，使得学生接受这些真实的第一手材料。但这一课也为学生打开了通往选择生活方式的视野。

【教学问题和教学内容】 在现时的背景下，怎样帮助学生提出切中主题又涉及广泛生活领域的问题，是这一专题小组实验过程中遇到的最大困难。在学生职员的指导下，课前就要向学生公布主题内容，这样做效果很好。必须强调的是：主持人要把一些与社会化与人的发展无关的问题排除在外。如果不加组织和引导，而是允许新生的以某种形式自由提问，那么，他们感兴趣的什么问题都会提出来，这就可能变得一发而不可收拾——离题千里了。再次，进行讨论时，我们发现，新生的好奇心已被人们丰富多彩的人生经历和生活方式所激发。除个别人以外，总的来说，这个专题小组的成员的观念已是比较保守的，但我们的学生仍对一些“不当行为”表示反感。可见，许多学生对“怎样生活”持强烈的传统态度，于是，这个专题小组便发生了冲突。由于新生在待人接物、婚姻、家庭、成就和幸福等诸方面的见识还十分肤浅，所以，他们感到绝大多数小组成员的日常生活对他们的思维都极具刺激。令人惊诧不已的是，尽管我们已十分清楚地表明了允许学生提出有关个人“发育”方面的问题，但许多学生都怯于发问。一些学生在与专题小组成员后来碰面时感到羞怯而显得犹豫不决，只是一味好奇的静听而不与这些人交谈。

三、课目 W4——价值观和自信心

【目标和概要】 这一课的计划是要完成从社会化到自信训练的

转移。其前提是，社会化向我们展示了人的发展过程和影响人们选择的因素，社会化还意味着人们将学会适合于他们的生活方式。与人的发展课程单元相联系的是这样一个概念：除了周围环境的影响外，我们能够促进我们自身的成长。自信训练被认为是人们可以改变他们定型了和习惯行为的一种手段。在这一课中，我们希望学生能观察到他们的价值观是怎样地与其父母相类似，又是怎样地与父母有区别；我们希望学生能认识到影响他们自己发展的那些传统观念和外在根源，让学生觉察到社会化是怎样影响人与人之间交往方式的，尤其是对人们的自信心的影响；我们也希望学生开始思考他们自己的自信心技能，尤其是处在举足轻重和障碍重重的情境下自信心的表现。这一课既考虑到部分的社会化课程单元，又涉及自信心课程单元。

【情况介绍】 这一课花5分钟作一个有关社会化和自信心问题的开场白，基本内容有：我们将学习社会化和人们是怎样适应于他们的生活方式的。我们看到在一般情况下人类的发展，以及作为社会化的一种类型——性别角色。一个不断予以呈示的主题就是发展和成长导致了学习。我们每一个人都学会了我们的生活方式。但愿我们也能够学会分辨是非，这样我们便多少能控制我们的思想、情感和行为。就学生而言，这一课的目标是理解人们（包括自己）是怎样适应于自己的生活方式的。但我们也希望学生能理解人们可能改变其生活方式。有助于人们改变生活方式的一种方法便是通过自信训练。当人们与他人接触时，人们便采用他们所具备的某种自信心。绝大多数人仅学会有限的行为方式。在接下去的几节课中，我们准备作自信训练，学生将了解它是什么，它不是什么以及价值观和信心有何联系。学生也将可以去学习和实践某些新的行为。

接着，通过完成大学生自我表达量表（The College Student Self-Expression Scale）指导学生例举一些与自信心有关的情境，告诉他们："这仅是一次预试，在我们进行自信训练前必须完成，以便让你识别你自己的自信心问题，而且一旦你的自信心有所改变，你将在第二测试中表现出来。"结果学生迅速地完成了预试，他们似乎很乐

意作这些练习。

学生被划分成为8个人的小组，学生职员给练习作指导。每位学生拿到一张写有34种价值观的表，要求他们选择出5种父母最喜欢的价值观和5种他们最不赞同的价值观，给他们5分钟的时间，记录他们的答复，然后在每个小组提问：

- 你是如何同父母的价值观相较量的？
- 他们的价值观有什么不同？
- 你认为你是怎样获得那些与父母相一致的观点的？
- 你认为你是怎样获得与父母相悖的观点的？
- 这些不同的观点是怎么产生的？
- 这种社会价值观是怎样传播的？

对以上这些问题进行15分钟的讨论。所设计的练习有助于学生变得更加强烈地意识到他们所持的价值观的内涵和外延，并让他们开始对怎样获得这些价值观作认真的思考。这是因为新生往往倾向于相互比较观点，争辩各自的是非曲直而忽视了最基本的社会化问题，学生职员必须竭尽全力把讨论引入正道。

在练习之后，学生返回到大组中去。要求他们列出传播价值观的途径的一览表，除了他们的家人之外的社会化的途径，他们开列的一览表包括团伙、学习群体、宗教、延伸的家属、连环画、音乐、学校、长者或更重要的人、报纸、书籍、恋爱、工作、俱乐部、死亡可能性、亚文化群体、娱乐活动和电视等等。我们指出，社会化过程超越家庭，并要求他们思考这些因素是怎样影响着他们价值观的发展的，尤其是那些不同于父母的价值观。

我们的研究小组演示了一场至关重要的自信心发展问题的滑稽戏：在集体的情形中，彼此熟悉的接触和采取的方式，以及日复一日生活在一起的方式。学生分别表演了在集体中爱管闲事者、缺乏自信心者、心胸狭窄者、举止招摇者、可笑和武断者这样一组群像。学生微妙微肖地扮演了这样一些陈腐的形象，清楚地表明了他们的观念。然后，他们还表演了以他们自己个人的方式处理同伴间的冲突情形。滑

稽戏中所表演的角色非常可笑。学生的注意力完全被舞台的表演所吸引了。相对地说，就引发争论的目的来说，简洁的舞台表演更为有效，它可以避免观众的不耐烦和注意力分散的弊端。

接着，在课堂上提出一系列问题，其中包括“在滑稽戏中，他们所扮演的角色有什么特征？”“什么叫自信心问题？”“由于每个人历史背景的不同，因而有着不同的观点和信念，那么，这些观点和信念又是怎样影响集体的呢？”最初，这一课给出一些粗浅的答复（“呵，他们那样表现，因为他们就是那样成长的。”）随后考查（什么特殊的有发生的可能？）产生了更为具体的答复，例如，“在中学时她的好朋友都是爱喧闹的，她要引起别人注意的方法就是更喧闹。”学生决定思考他们所经历的社会化过程、形成不同观念以及被迫（例如受同伴或父母影响）选择的某种观点等等。

征询根据戏中所表现的内容可能产生的自信心问题时，学生提及担心属于他人的观点，难以努力让他人认同，尤其是当喝醉时、闲言碎语和批评他人、不尊重人、不关心人。从日常生活的情形中，学生认识到，人们不仅在观念上存在差异，而且在生活喜好方面也受到来自不同方式的影响。面对冲突（过份的喧哗、清洁、款待友人、房间布置、竞赛、吸烟、音乐、隐私），学生可能各持一端，表现出完全不同的处理态度，比如克制、唠叨、挑衅、无意义的争辩或直截了当。

在这课结束之前，向学生说明，下一课他们将进一步进行自信心问题的讨论，并向他们提供一个实践新行为的机会，要求他们在这一周时间内确定各类可能唤起他们自信心的情境。

【教学问题和教学内容】 显然，让新生采取的抽象的方式讨论社会化问题是困难的——他们往往反复讲述一些具体的细节。对于这一点，学生职员是有所准备的。上课之前，我们讨论了一些潜在的困难，设计了一些让学生从具体细节转入抽象思维的方案。面对学生职员的这些提问，没有一个学生能够作出抽象的思考，但他们开始注意到，我们并不关注讨论的具体细节（即什么更有价值）。

我们已学会了与学生职员共同组织“演戏”的实验。采用“滑稽

戏”是为了便于说明一些概念。实践证明，“喜剧扮演者”起初给人一种可笑的感觉，随后观众就不再注意戏中的滑稽成分了。他们转为对所表演的内容作延伸的思考。

四、课目 W7——人际关系中的需要

【目标和概要】 作为社会化课程单元的组成部分，设计这一课是为了鼓励学生开始从两个方面思考他们的关系：(1) 在这些关系中满足了哪些个人的需要；(2) 在不同关系中，他们的行为有何不同。这一课将与所有社会化课程单元中所提出的问题相吻合：“人们是怎样形成他们的行为方式的？”和“人们是怎样按他们的愿望改变的？”

【情况介绍】 首先，这一课试图让学生理解为什么要在这一课中学习社会化课程单元的这一主题；为什么要在这个时候学习。两名学生职员说：“在这个学期，我们所关注的是社会化，尤其是什么因素影响人们变成他们现在这样，以及人们能转变多少。”显然，社会化的一个重要因素是我们由生活形成、发展而就的关系的类型的质量。在接下去的两个星期，我们准备考察我们过去和现在的关系，从而观察我们所给予和所获取的，以及这些关系是怎样影响着我们的。或许你经常思索，这是一种怎样的相互作用过程？由于转变的出现，你在寻找不同的关系类型，这些关系改变了你，以致你如此想往获得……。由于“关系”这一主题甚为宽广，所以，我们不得不决定仅从两种途径入手：让你思考一些非常特定的问题；让你学习有关马斯洛（Abraham Maslow）所描述的人类的需要理论。

然后，分发给学生一份马斯洛的需要层次说和马斯洛的修订学说（见表 7-2）的复印件。

表 7-2

成长需要	
真	公正
善	简单性
美	秩序
活力	富裕
个性	幽默
至善至美	轻松
必然性	自豪感
美满	有意义
自尊	受人尊重
爱和归属	
基本需要	
安全和保障	
空气、水、食物、住所、睡眠、性生活	

满足需要的外部环境前提条件：

自由

公正

有秩序

竞争/刺激

我们解释了马斯洛的需要层次说，即，人类首先满足生理需要，然后满足安全、爱和归属的需要，接着满足自尊的需要，最后才是满足自我实现的需要。我们向学生介绍了许多他人的看法，尤其是那些经济生活条件较差的人。这些人必须花更多的时间和精力来满足他们的最基本的需要，他们必须尽心竭力地去获取食物、住所以及保全

他们自己及家人的安全。而对那些已满足了基本需要的学生来说，他们则可能对此轻描淡写地说："我真不理解，他为什么不花更多精力去关心人的发展中那些更为内在的关系呢？"或"你知道，她并不曾注意我们所不可缺少的那种优美的自然环境。"为此，我们鼓励这些生活条件优越的学生从每一个需要层次的水平设身处地地为那些生活贫困的人想象一下，他们该有怎样的感受和处境。

接着，我们指出，关系的选择可能以一定的方式与需要模式相辅相成。我们所有的那些最初的关系都有助于满足基本需要，而又由于基本需要获得了满足，我们便有可能扩展至成长需要。由于马斯洛层次说是借助于关系提出的，所以学生认为他们现在绝大多数关系集中于满足爱和归属的需要之上的，或许由于他们是由一种家庭的保护性环境转入到一种受制度制约的环境，因而对绝大多数学生来说，生理和安全需要是已得到满足的。

接下去，交给学生一份如下图所示的时间划分的图表。

出生	3 岁	6 岁	9 岁	12 岁	15 岁	18 岁

学生必须在每一个年龄段（如出生～3 岁）表示出每一种有意义的关系。这些关系包括：家庭、挚友、敌人、教师；从儿童期、小学、初中、高中到大学时期遇到的任何有意义的人。此外，他们要注明为何这些关系是有意义的和他们实现了什么需要。给他们 15 分钟充足的时间，以刺激他们的思维，并让他们对任务产生兴趣，同时又不使他们感到乏味。

把 6 名学生划为一个小组，每小组配备一名学生职员作组长，并给以指导。图表"创作"完毕后，每位学生都有表述和讨论的机会。学生职员可利用提问对小组加以引导，如：

- "你表中与需要有关的关系是怎样的？尤其是马斯洛所下定义的需要？"

· “在不同阶段，哪些关系是至关重要的？”

· “为了建立更进一步的关系，下一个目标是什么？”

学生制作了一张汇总各人图表的大表，学生职员帮助他们将各种信息结合到个人人生发展的概念之中。

这一课的最后一个任务是为下一部分工作作准备。所有小组重新集合，发给每人（包括学生职员）一长 5 吋×8 吋大小的卡片，告诉他们，在下一课中将进行一种“叫牌游戏（Auction）”。他们将就课堂上由另一个人所描述的关系进行“叫牌”，选择最适合于自己的描述。另外，还要求他们写下：“在交往中我对自己的评价是什么？”“我对交往中的朋友的评价是什么？即我期望什么？”在每张卡片上标上编码，学生职员收集起卡片，并登记好学生的姓名和编码。

【教学问题和教学内容】 学生们的形象思维要远胜于抽象思维，他们很快便填写了表，表示出那些有意义的关系。在讨论中，他们想往作详尽的表述（“是啊，吉姆是我初中最要好的朋友，我们总是在一起运动，谈论女孩子，但从不付诸行动。”）但他们发现，要把所描述的事实与某种发展观点结合起来却是困难的（“在初中，我们所渴望的是安全和归属，而我希望与之相交的朋友是那些与我一起闲荡的人”。“到我大了一些时，为了自身的安全，交友就有选择了。”）

马斯洛的需要层次理论（尤其是表 7-2 所示的）证明是简便又实用的。它简明扼要，易于理解且又易于将关系联系起来。采用这个模式有助于把讨论集中到“关系”这个有着广阔主题内容的重点上来。我们的目的在于让学生学会把关系视为社会化的一个方面，并且观察需要和行为是怎样通过不同的发展阶段转变的。

五、课目 W8——蕴含于人际关系之中的价值叫牌游戏（Auction of Values）

【目标与概要】 这是直接针对关系的第二课，我们希望学生思考他们在不同类型的关系中可给予什么并且需要什么。作为这学年目标的一个方面，我们希望学生了解，他们可以自己去选择关系，他们是改变自我的能动者。我们也希望学生能观察到他们现在与同伴

所扮演的各种角色，并对这些角色作出评析。

【情况介绍】 这一课针对我们所阐述的并已见之于我们的关系中的价值和需要展开。在前一课中，学生接受了一张 5 吋×8 吋大小的卡片。在这张卡片的一面，他们回答这样的问题：“我对希望与之交朋友的人是怎样评价的？我期望的是什么？”学生职员收集了这些卡片，并予编码，然后登记姓名和编码。这样只有学生职员知道谁写了什么样的内容。

课前，每个人在卡片上所反映的有关价值的问题被打印成册，上面只标示性别，愿意奉献什么，希望得到什么。但学生并不知道这些到底是谁写的。告诉他们：“把你手中的这份复印件内容通读一遍，确定哪一位是在特定关系中具有你所期望品质的人。”给他们 10 分钟时间，让他们研究和思考复印件的内容。

接着向他们解释叫牌游戏：“我们将在某一时间逐一读出每个人的卡片，如果你希望获得那张卡片，就得在别人还没反应之前，大声喊出你要获得它。每张卡片我们将念一次。念剩下来的卡片将随机分配下去。此后，如果你们愿意，你们将有时间交换卡片。”

在学生职员念每张卡片时，有兴趣的学生大喊一声，表示要索取这张卡片（和写卡片的人）。例如，一位女生在卡片上写着：“我所能奉献的是那些我所理解的东西。我敏感、狂热，具幽默感。而且我渴望获得爱、理解和尊重。”好几个学生都想望获得这张卡片。由于我们强调了叫牌游戏的形式，这张卡片所属者很可能是第一位喊叫的，或是喊声最响而被我们认为是主观要求最强烈的人。

回答“我必须奉献什么？”的包括：“爱、感情、敏锐、幽默、善良、同情、信任、韧性、真诚、善于交谈和倾听、容忍、自信、灵活性、严肃性、沉着、智慧、创造性、尊重、抱负、忠诚、安慰和正直。”学生在完成这一任务时，是非常认真严肃的，没有任何“开玩笑”式的答复。回答“我期望得到什么”的答复似乎完全与“我奉献什么”一样，只不过更多的强调“信任、倾听能力、亲密无间、友谊和正直。”

在每位学生都得到一张叫牌卡之后，我们宣布相应编码的名单，

要求学生与所选择的人和选择自己的人(在很多情况下是同一个人)一起,再加入一名学生职员组成一个小组。在这个小组中,学生首先相互讲述为什么特意选择这张卡片的原因:吸引他们的是哪些关系?什么是最主要的因素?令学生兴奋的是看到了他们所选择的人和在讨论中讲述自己所选择的原由。在讨论中,学生显然扩展了关系中所期望的内容。学生职员始终帮助他们作出各关系类型之间,尤其是朋友、情人或父母之间关系类型的判断。

图 7-1

我与他人的关系如何

想象一位受过训练并且跟随你身边注视着你与各种人交往的观察者。

在每一个空白处填写那位观察者可能对你的行为作出描述的三个形容词或术语。

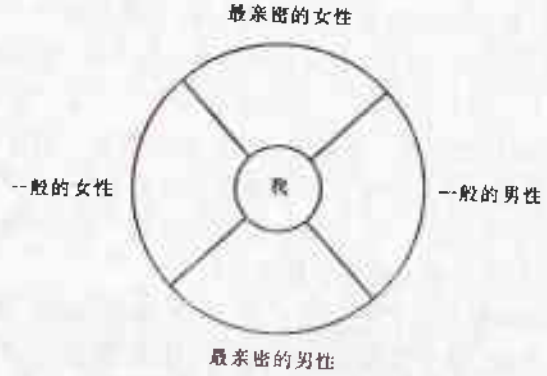
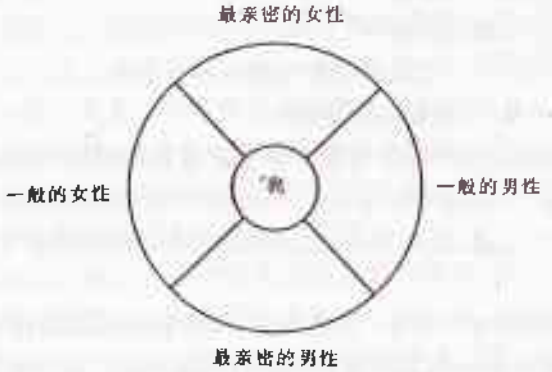


图 7-2

我与他人的关系如何

这位受过训练的观察者返回,并再次跟随你身旁。在每一空白处填写观察者可能对你关系的评析,即,你与他人的关系可能属哪些类型?



接着,每位学生填写一种"轮式表"(Wheel Form)(如图 7-1 和 7-2 所示),以探索伴侣关系。在每一划分部分的关系类型中,学生都必须对自己作出描述。例如:"我最亲密的同龄女性。"学生可能会写出自己的行为、感受和思想,以及在关系中他们对最亲密的朋友的期望。学生职员告诉他们,并不是非得填写这部分内容不可,但还是建议他们准备把那种关系类型作为发展的目标加以认真思考。填完了这些表,小组公布他们所填写的内容,学生职员再试图让学生更广泛地讨论这些关系,并通过以下的提问作引导:

- 在这些关系中,哪些不同的选择是有效的?
- 有哪些制约?为什么存在这些制约?你认为哪些制约是必要的?哪些是不必要的?
- 结交同性朋友和结交异性朋友有何不同?
- 你真的可能有某种"柏拉图式"的关系?
- 怎样是最好的?

- 交亲密的异性朋友?
- 拥抱异性朋友?
- 与亲密的异性朋友接吻?
- 结交亲密的同性朋友?
- 拥抱亲密的同性朋友?
- 你可能会向谁表露情怀?
- (为什么)结交一位亲密的异性朋友是最好的?
- 在这些关系中,谁拥有主动权?

这一课即将接近尾声,我们要求学生返回到班级作一个总结和一次总结性讨论。令人惊奇的是,每个小组都评论他们的时间不够充裕,有种言犹未尽之感,提出要求,允许他们再继续作小组讨论。(我们马上同意了。)

【教学问题和教学内容】 总的来说,叫牌游戏还是显得有些混乱。学生职员不可能发明某种完善无缺的叫牌形式或某种理想的卡片介绍方法。叫牌开始后,那些嗓门响和自信心强的学生往往能获得他们所希望的卡片。但这似乎并不妨碍叫牌后的讨论。那些不曾获得他们所希望得到的卡片的学生在小组中简要地解释了他们曾对某种关系所持的期望。这种练习,最有价值的部分就在于填写卡片(我必须奉献什么?)和随后的讨论。实施的"叫牌游戏"主要是为了引起学生的兴趣,因为在"叫牌游戏"的过程中,学生既考查了每个人的期望,又迫使他们作出"最佳"的选择,这就使得学生以更为积极的态度投入到我们所希望的可能归纳出现实关系的选择之中。

绝大多数学生根本不去思考他们必须奉献什么和他们期望着什么。他们 倾向于选择那些对自己有用和喜欢自己的朋友,而没有一个形式上的非常能动的过程。令人高兴的是,学生职员高兴而意外地发现学生以严肃的态度对待卡片填写任务。尤其令我们高兴的是,个别平时经常开玩笑和经常避开谈论个人问题的男生,不但认真考察自己的想法,而且还考查了他们关系的性质。

在S项目课程的一学年里,所有罗列的答复中,我们还不曾涉及

人的性别问题。虽然我们正在考察从熟人直到情人的范围内的所有关系,但我们的新生似乎只是把注意力集中在"情人"上。有些男生很不安地发现自己已被另一个男生选中了。究竟要否把人的性别问题作为一种情况纳入讨论,要视个人的目标而决定。如果我们把考查男性的同性恋和"同性憎恶"问题作为这一课的一个目标的话,那么,我们的游戏就不应是随机选择,而应让某些男性为另一些男性选中,这样才可能有助于达到目标。在这一课中,另一个顺带的目标是让学生在他们关系的背景下尽可能畅所欲言地讨论他们自己。我们决定在卡片上编好性别,以便学生可以自由地选择自己最满意的人,而不论什么性别。需要强调的是,在构思练习时,并不存在正确与否的方式,这也正是针对这一课有关目标的问题。

如果我们想对这一课作些重要的改革的话,那可能就是对课目作一些综合或把有关问题更加紧密地联接起来。在涉及关系的两节课里(W7 和 W8),学生触及大量的论题(个人需要、价值观、角色、对自身和他人的考察)。虽然,我们在每课伊始都提出目标,但我们并没有把材料返回来与目标相联系。一种可能的征询为:"对所有有关关系的问题,你学到些什么? 关于社会化,你学到了什么? 结合这些信息,你有何打算?"另一种可能性是让学生置他们的目标于他们现在的关系之中,进而对今后的关系作出选择。还有一种途径是征询:"你认为我们为什么要教授这些? 你认为我们希望你学到些什么?"大量显而易见的方式都将有助于学生把信息综合起来 这些综合 材料的作用将是非常大的。

§7-2 自信训练

【课程单元概述】 自信心训练课程单元的目标包括:(1) 理解自信、胆怯和进攻性行为之间的区别;(2) 识别个人的权限;(3) 识别难以决断的情境;(4) 通过学会怎样行使个人的权力,避免侵犯他人的权力来解决冲突的情境。根据兰格和雅库鲍斯基(1976)的思想,

把自信训练运用于性格发展调查作为理论基础，怀特利和他的助手们在1982年作了具体而详尽的实践。

在冲突情境中，学生最为常见的策略是以胆怯的态度避开对方或这种情境，要么就是叫嚷、训斥或以某种进攻性态度嘲讽对方。向宿舍助理员或其他学生诉苦而不直接面对对方也是一种典型的行为表现。我们希望学生在局部出现冲突问题之前就有能力引发对冲突的思考。

个人权限的概念被限于自信行为的讨论之中。在S宿舍楼许多人际问题都直接与个人权限的冲突有关。学生往往拒绝接受行使权利和拒绝要求，甚或拒绝作出利用他们自己的时间和财物的决定。我们对自信心训练的阐述也是针对他人的个人权利的。通过对自信心训练的阐述，学生能够看到，双方都具有完全同等的个人权利，这种权利与自信心有关，而且往往处在冲突之中。可见，这一课程单元也正支持了共情和社会观的确立。

自信训练课程单元持续3次课：W4——价值观和自信心，包括自信心预测（在社会化课程单元加以描述）；W5——自信心讲座；W6——自信心障碍训练。这些课按部就班进行传授，而不允许打乱。各课的编排次序反映了我们的目标，学生开始自我评估，学习这种理论，然后将理论与实践相结合。

一、课目W5——有关自信心问题的讲座

【目标和概要】 这一课采用讲座的形式是为了让学生学会区分胆怯、自信和进攻性行为，理解个人（自信心）权利的概念以及把这些权利与行为联系起来。以讲座的形式向他们展示概念，然后要求他们通过认识个人权利和可能产生的自信、胆怯和进攻性的反应，运用概念去评价讲座所提供的各种情境。同时也向学生介绍所扮演角色（行为演习）的基本构思。

【情况介绍】 在秋季学期开学伊始，我们曾在这所大学常规教学计划中向新生作过简短的自信心讲座。在冬季学期，当学生看到“自信心训练”这几个字样时，他们便说：“可我已有了自信心，我知道

的。”我们要求演讲人一开始就说：“你们中的许多人已经接触到有关自信的很多基本概念，我担心今晚会令你们感到厌倦。我希望你们把我的讲座的第一部分看成是某种复习。我相信形成自信是一项非常复杂的任务；即便你们以前已了解了某些有关的知识，但你们还是难有完全自信的行动。”

他开始根据兰格和雅库鲍斯基（1976）的材料对自信、胆怯和进攻性行为下了定义。自信行为被定义为某个人自己的思想、情感和行为的一种直接的、诚实的、坦率的及适宜的交流。胆怯行为与自信行为不同，前者往往是迂回的，或不真实的表示，并且忽视个人自身的权利。进攻性行为则依据思想或情感而外泄的表达或行动，但在某些方面损害、责难、嘲弄或骚扰他人，与此同时拒绝他人的权利。虽然进攻性行为也可能是直接的、真实或坦率的，但它却总是不合时宜的。为了区分这些定义，演讲者描述了这样一种刺激人的情境：“一位名叫沙拉的人喜欢在学习和睡眠时有立体声音乐伴奏。她同寝室的一位名叫赛莉的认为高音量音乐分散了她学习的注意力，即使优美轻柔的音乐也会干扰她的入睡。”要求学生举出一些例子说明赛利可能作出的胆怯、自信或进攻性的反应。学生所举的例子有：

胆怯的：

- 什么也不说，眼睁睁地等待沙拉自己到时关掉。
- “我很难入睡。”

进攻性的：

- “你怎么这样不体谅人，这么自私。你母亲怎么也不教育教育你？”
- “我可不相信你也会欣赏什么音乐。这首乐曲太幼稚了。”
- “如果你不立刻把立体声给我关掉，我马上就把你的录音机砸掉！”

自信的：

- “沙拉，伴着音乐我无法学习，也无法入睡，我们商量一下好吗？”

·"我知道音乐有助于你的学习和入睡，但它真的对我干扰很大。我以前一直担心提及此事，可它实在对我影响过大。我希望和你一起商量解决这个问题。"

在作出胆怯、进攻性和自信等答复后，开始解释权利概念。这些权利包括：保持尊严和受到尊重的权利；决定行使你自己身体、时间和财产的权利；提出拒绝和接受要求的权利，以及拥有并表达思想感情和观点的权利。这些不是被描述为天赋或法律的权利，而是被描述为一些假设：即我们喜欢受到怎样的对待以及怎样对待他人。假如我们每个人信仰这些权利，并据此行事，那么，我们的行为对彼此都将是自信的。

在一个较短的介绍中，罗列并解释了这些权利。在其它的时间里，教师采取了一系列的步骤，允许参与者实现这些权利。首先问学生，当一个人无辜被逮捕时，他有那些权利。学生的反映开始时往往提及法律方面的权利（保持沉默，打一个电话，请一位律师）。最后，一个人会说："在被证明有罪前，就有要求无罪释放的权利。"你就说："呵哈，那么我们怎样对待这个无罪的人呢？"这导致了更类似于自信行为的那些权利，即受到尊重和具有尊严的权利，提出疑义的权利，发表看法的权利，免遭人身损害的权利。在第二步，解释者问：孩子通常有什么权利，或学生本人在注明时间的情况下有什么权利。根据所罗列的这些权利就可以区分出那些支持自信行为的权利。令人感兴趣的是，虽然学会令人满意地为囚犯和儿童罗列出各种权利，并且能够理智地在注明时间的情况下正确评价他人的权利。但是，许多人不能够为他们自己而接受这些权利。

在解释了个人的权利后，便利用刺激自信的影片，让学生得到探索概念的机会。这部影片包括一系列半身照片，照片上呈现一些人正在试图借助破坏他人的自信行为而达到践踏他人权利的目的。每一幅照片上都有一个人，他直接面对着摄像机讲话，这很容易使人想象到这个人正在与你直接谈话。要求学生作出想象自己在每种情境里的处境。他们三个人一组，在看了每幅照片后，要求他们鉴别哪种个

人权利被侵犯了，要求他们提出可能产生的自信的、胆怯的和进攻性的反映。这就给每位学生提供形成自己答案的机会，而不是扮演一种消极的或旁观者的角色。然后，在教师的指导下，在大组中彼此分享这些权利。

这部影片对新生是极为有效的。电影中的刺激情节包括：一位学生反复要求另一位学生为他作笔记；要求女招待以鸡子色拉换掉河虾色拉，而且一再表示不满，要求更换色拉；一位男士以祈求的方式要求一位女士与他约会；一位女士由于过于气愤而无法与她讲道理。接着还有一部描写大学生的影片《自信的大学生》（例如，恰在期限前向教授建议要求增设课程；要求教授写推荐信；解决挚友间的隐私和不打扰学习的问题等等）。两部影片展示了对大学生具有激励性的情境。

绝大多数学生的答复表明：他们已理解了自信心和个人权利的基本涵义。接着要求一名学生选择一种个人角色情境与这位教师一起在课堂上表演。教师帮助他区分在该情境中的自信心问题。该学生选择了这样一种情境：碰到一位女士，想提议与她约会。之后，教师说明扮演这个角色的所有步骤。行为演习、扮演角色以及在该情境中的自信练习，被作为转变一个人行为的有效途径而提出。作为课外作业，要求学生对典型的胆怯的进攻性行为作出辨析，并要求他们不要指出别人的胆怯或进攻性行为。

【教学问题和教学内容】 如前所述，绝大多数新生已经在开学或其他时候听到过一些自信心问题的介绍，"我知道自信是怎么回事。"对此，我们采取了两种手段：挑选一位不甚了解学生并具有鼓动性的演讲人，以便让学生更可能把自信心课目看作是"新的体验"而直接弥补自己的不足之处。

学生极为激动，反映热烈，但他们热衷于给出胆怯和进攻性行为的实例，因为每个例子都引起同学们的笑声、鼓掌和大力支持。由于不要求学生表明他们会如何去处理实例中的情况，所以他们在举例时不带压力。在控制学生的兴奋的情绪方面，演讲者是相当有技巧

的，而且能把学生引导到学习概念和提出正确的答案。

二、课目 W6——自信训练中的心理障碍

【目标和概要】 这一课的主要目标在于给学生一个实践自信行为和接受反馈的机会。我们希望他们在学会从自己的胆怯和进攻性行为中分辨出自信心来。希望学生有能力通过日常涉及自信问题的处理，发展新的自信反应。作为一种过程目标，我们希望提供更高层次的组织形式和激励。

在S项目的头一年间，我们要求学生在讨论小组里描述一些令人难以作出自信姿态和难以实践自信行为的情境。对此，学生要么完全以聊天的方式避开这项任务，要么敷衍了事。反馈也往往是模棱两可或夸大其辞的批判。此外，学生难于抉择怎样去实践，经常性地化大量时间描述那些情境，而不是要求付诸行动。为了提供更多的组织形式的实践机会，我们还增设了克服自信训练障碍的专题课。这种克服障碍的专题课向学生提供了在我们可能创造的极其逼真的情境中实践自信行为的机会。这种情境将迫使学生积极卷入其中。

【情况介绍】 在这一课中，学生面对现实生活中可能出现的一些情境来实践自信行为并接受反馈。我们选择了8种新生可能碰到的与自信有关的情境：与一位教授谈分数；请求正在喧闹的邻居安静些；拒绝约会；打电话告知父母成绩很糟的消息；主动与陌生人在公共汽车上交谈；绝交；拒绝借车以及请求和一位友人谈论某问题。

我们竭尽全力要让障碍课程中所设计的这些情境尽可能的逼真。不仅与学生接触的人要真实可信，而且场景也要布置得犹如身临其境。例如，主动与一位陌生人在公共汽车上谈话这样一个情境，我们将一辆伏尔克斯瓦冈(Vockswagon)公共汽车停放在S宿舍楼的前门，车内坐着一位陌生人。每次让一位学生进入车内，并开始与这位陌生人交谈。另一些真实角色的扮演者可以邀请真实的教授、父母、陌生人或学生熟悉的人。

在本课开始时，学生首先被分别组成6人的小分队，而每一小分队又分为两个3人小组，每一小组给一份说明书，说明实践的情境和

规则。应向整个班级说明以下内容：通过自信障碍课程的课堂教学后，今晚你们有了一个可以拿出你真实的自信技能的机会了。以寝室为中心，我们已设置了8种现实生活的情境。你们的6人小分队将实践所有的8种情境。而你们的3人小组将处理其中的4种自信心障碍。在课程的尾声，你们将可能听到其他小分队遇到的有关情况的介绍。你们将接受一份介绍各情境顺序的说明书。在你们接近某种情境时，你们会看到一张很大的提示牌，上面描述你们将遇到的自信心障碍。例如：在门旁，你将看到那位你刚修完课程的任教教授。你很希望这门课能得"B+"，但你却只得了个"C"。你的任务是进入房间，并自信地走向那位教授，与他谈谈你的成绩。在某一时刻，你们将进入这些情境，尝试一种自信行为，并从学生职员那里接受反馈，然后再作第二次尝试，以获得更佳的反馈直至结束。当你的小组成功地做完了对付某种障碍的活动，参照说明书，再继续行动。请记住，我们并不告诉你应该经常以怎样的自信态度行动，而只是告诉你们可能采取的行为哪些通常给人的感觉是良好的，告诉你们"你们有选择的余地"。

接着，每一3人小组将面临8种情境中的4种障碍。他们开始接近情境布置的的所在地区，先看完介绍自信障碍的提示牌，然后学生按时进入房间。房间里有位扮演所需角色的"激励人"。学生进入后，便努力以自信的行为行事。接着，房内的一个学生职员给这位学生以反馈。

在首次尝试中，"激励人"总是积极地予以合作——一种行为训练原理。这可使学生在实践新行为时少些威胁性。如果学生的自信有困难，那么"激励人"将在第二次尝试中再予配合。但如果学生第一次就完成得很出色，那么"激励人"却有意给予一、二句消极的评论以给予更艰难的任务。

每种尝试都结束后，学生职员以某种特定的方式给予行为反馈：(1) 向学生询问他(她)是如何想的；(2) 学生职员给予另一些赞许；(3) 向学生询问，对某事他(她)可能还有哪些做法；(4) 学生职员提

出一个建议。这种模式迫使学生对自己作出评价，从而替代了消极地依赖他人的反馈。当然，学生职员也有责任协助每位学生进入角色，并在练习显得过长时，设法予以调整。

虽然我们要求学生以某些被定义为自信行为的方式来应付这些情境，但我们清楚地表明，我们并不对行动方式作教条式的规定。如果放手让学生进入角色的话，他们可能会自信地行动。"激励人"和学生职员在这些练习中只对作练习的学生感兴趣，所以我们决定让其他队友离开练习场所，免得他们在旁的评价给正在作练习的学生造成压力和窘迫感。为了增强练习时的信心和鼓励全身心的投入，我们要求其他学生在门外等待。每当一个学生练习结束出来时，外面的学生都欢呼雀跃。为了增加竞争因素，学生职员对学生的自信心作出评价并招待最具自信的小分队一顿丰盛的晚餐，以资鼓励。

障碍课程深受欢迎，许多学生要求再进行一次，让他们练习另四种情境。然而，由于时间有限，我们无法满足这些要求，但仍建议让学生自己创造自信障碍，在同学间相互实践。后来许多学生帮助队友做了那些未曾尝试过的情境练习。

练习结束后，学生集中返回到主场地。学生职员迅速总结了各分队的优缺点，并给前三名的分队以奖励。学生为他们的活动而兴奋异常，绝大多数人结束后还不愿离开，他们相互谈论自己在活动中的所作所为。

【教学问题和教学内容】 自信障碍课程是我们这一学年中最为复杂的教学任务，学生职员务必要区分一些与新生有关的自信问题，让学生进入联想天地，与请来的"激励人"和支持者以及教师共同设计每一个场景。在训练中培养学生职员，并向新生讲解训练的方法、时间、地点和注意事项。

这一课需要有严密的组织措施，否则学生可能困在一起紊乱不堪，乃至不知所措，变得一团糟。在上课前的几星期里，学生职员便需着手筹备各种事宜，从"复印训练教案"到"保证所有训练场地的运行路线畅通无阻"。学生职员的工作非常好，他们每个人都得根据指定

的组织任务，通过实践学习各类巧妙的训练方法。他们耳闻目睹由于他们的辅导，学生在训练中向正确的方向转变，学生对活动表现出的激动兴奋的情感，都给学生职员留下深刻的印象，他们从学生的反应中得到鼓舞，并从中分享到了报偿。

学生对活动的兴趣和学习的反应是如此地积极，以致我们认为作为竞争的奖赏都成为不必要了，任务本身就成了奖励。于是，我们还是决定再安排一次活动，以便学生能经历所有的情境。组织这一活动的一个最为重要的部分是培训"激励人员"如何采取一些手段使所设置的场景更加逼真、现实，以及培训辅导人员如何构思和组织情境和给出贴切的行为反馈。在这一课的实际介绍中，差不多绝大多数我们曾经学过的几种有效的教学方法，都作了详细的说明，障碍课程向学生提供了实践课堂所学内容和概念的机会，并给出了具有个性特色的反馈。由于障碍课程是如此地不同于以前所经历的组织构思，所以情景的选择要特别谨慎，就是必须要适合新生的需要。对学生和学生职员来说，这真是一堂令人十分激动的课。

§7-3 性别角色

【课程单元概述】 对性别角色课程单元，我们的目标在于帮助学生观察性别角色发展的不同阶段，并把这些阶段与他们自己的生活相联系，评估他们自己个人的性别角色的社会化。新生往往倾向于对性别角色既不作普遍意义上的思考，又不作个人角度的思考。他们能意识到男性和女性行为上的差异，如果提问，他们可能罗列有关的差异，但要他们去说明性别角色是如何发展的或去观察传统性别角色是如何普遍地影响着的话，就不那么容易了。他们并没意识到性别角色行为是可以变化的。

性别角色课程单元作为社会化中的一个独立单元或附加单元予以介绍。我们分别在两节课中选择适合于男性和女性特征的各个方面加以展开。一节课是(W3)利用一部描述性别歧视的录像片《过去

的就让它过去：性别歧视小集》，另一节课(W9)采用电影《男人的生活》。除此之外，性别角色的教学也可以通过社会化专题小组(W2)和另外几节在下面讲述的有关男性或女性关系的课中予以阐述。

一、课目 W3——性别歧视录像

【目标和概要】 这一课被设计为论证性别角色如何影响个体的社会化。我们希望学生采取常规的方法来考察哪些行为对不同年龄阶段的男性和女性是有价值的。其主要目标在于让他们通过性别角色社会化的一般过程，而不是针对一些具体的问题("她应该……?")。在这一课中，我们准备避开"女权"这个敏感问题，因为我们知道，我们的这些新生是一个相当固守旧的集体。我们寄希望于借助一种严肃的认知态度而非感情色彩的态度来探讨性别角色这个主题，把性别角色的社会化看作为一个人发展中不可缺少的过程。

我们选用了一部有关性别歧视的录像《过去的就让它过去：性别歧视小集》。该录像由公立电教馆制作。内容本身就是针对教育系统中的性别歧视而言的。它表现在学生课本中带有明显的传统男性和女性角色的特征，并把描述性别类型的文学作品用于中学的课本之中。这部录像特别适用于新生，这是因为录像中所展示的正是新生先前所学的并且影响着他们社会观的一种课堂教材。这一录像所传播的正是新生中普遍存在的传统性别角色的价值观。

为了最大限度地增强录像的教育作用，必须向学生说明如何把录像作为一种教育实践。在放映录像之前，我们给学生作简短的关于如何观看教育电视节目的介绍。

【情况介绍】 首先，我们试图把这一课与过去一个星期的课联系起来——即社会化专题小组，并描述晚上的目标。讲演者说：

"观察我们是怎样使我们成为现在这样，是这一课的一个目标。为了达到这个目标，这一课将从一个特殊的角度——性角色来详尽阐述社会化。目标在于使你能够观察发展的不同阶段，这不仅指你曾经历的那些阶段，还指你今后将面临的那些阶段。请记住上个星期，你们中的某些人认为专题小组是很有帮助的，因为在专题小组，你们

可以看到你们自己可能向何处去，我们希望你们借助于性别角色及其对你现今的影响途径来理解更为常见的社会化观点。你们将可能把这些发展的一般问题与你们自身，乃至与你们周围的人们联系起来予以观察。请记住，性别角色仅是社会化整个过程和个人怎样变成目前状况的一个部分。"

我们指出当观看"定期的"电视节目时，有人端坐在坐位上，显得兴趣盎然。虽然，这一录像片有着一定的娱乐性，但完全不能与流行的娱乐电视片相提并论。我们要求片子的主调是具有教学价值的。在放映同时向学生建议：(1) 在观看电视节目时，要积极地寻求某个问题的答案；(2) 把他们的反应与主题和内容联系起来；(3) 避免关注技术性的细枝末节；(4) 表述这一节目的总体信息，而不是挑捡任何一种他们不特别喜欢的评论或观点；(5) 寻求录像的意义所在而不是其中的某些活动；(6) 观看时请记笔记。

"讲座"之后，学生分批观看录像，然后分成几个小组，询问他们对影片的一般反应。然后讨论对所有主题的认识。组织者提出一些讨论题：

(1) 在不同的年龄阶段(幼年、小学、初中、高中、青年、中年和老年)，哪些是女性和男性有价值的行为？

(2) 这些价值和行为如何逐步实现？即什么是自然的社会化过程？什么是家庭、配偶、教师和各种媒介的不同影响？

(3) 什么是个人选择的角色？什么是他人的期望？

(4) 在这些问题中，你父母处于怎样的地位？你和他们有何分歧？有何相同点？

设计以上这些问题有助于学生针对主要的性别角色社会化问题而展开讨论，而不是去鼓励争论诸如应在儿童书本中增加独立女性等方面的具体观点。在小组讨论之后，学生职员宣布，如果大家在课后仍对谈话感兴趣，那么他们可以继续讨论。个别学生提出要求继续讨论。学生职员说明，在下星期将继续讨论性别角色问题，但论题倾向于具体的事实，而不再是探讨社会化过程。

【教学问题和教学内容】 形成"正规记笔记法"和介绍学生如何观看教学电视片是有效的教学方法。学生在观看录像时是有针对性和目的性的，他们明白要寻求什么，也知道不必对所有的内容作出反应。

录像片有助于以一个真实的形象达到介绍社会化的教学目标，而不是一种刺激手段。虽然许多学生职员强烈地意识到传统性别角色的不公平和"压抑"，但我们相信，新生需要一个更具普遍性的介绍。令我们惊奇的是，我们的许多学生首先要讨论的是性别角色的影响问题，诸如男孩和女孩教育方式的差异；对男孩和女孩的期望的差异；由于提供机会的不同而导致发展为态度和行为的差异，等等。最基本的一点是要开阔学生的视野，拓宽学生的思路。

虽说学生往往要嘲笑录像中出现的那些带有炫耀做作的情节，但这是他们第一次观察和讨论性别角色的选择是如何通过教育过程持续受到影响的。许多学生现在感到震惊了："学校用了这样的教科书居然没有被发现！"因为他们回顾了自己以往所接受的教育，回想起了课本中对男性和女性以及男孩和女孩的描述。

根据秋季学期真实的教学体验，绝大多数学生认为，理解抽象概念有较大的困难（例如，制度对社会化的影响）。一而再，再而三地反复练习，但学生仍回复到具体的细节之中（"是啊，女人更应当回到厨房，这本书描述得太对了。"或"我们并不采用这本书，我们是用——"）。从学生职员的观点来看，这往往导致对那些细节和不重要问题的激烈论战。这时，学生职员虽然变得十分沮丧，但学生们却显得津津乐道。我们希望学生能够针对性别角色社会化的概念，并尽可能地理解它。

另一个使人沮丧的是，所有学生似乎都缺乏这样一种能力，即把有关概念与他们自身的现实生活联系起来。他们可能观察到男性和女性在某些方式上存在的差异，也可能（模糊不清地）理解家庭和教育对这些差异的影响，但他们却不能够观察和思考性别角色社会化是如何对他们个人产生影响的。

二、课目 W9——影片《男人的生活》

【目标和概要】 描述妇女性别角色的观点大多已为人所接受。这一课的基本目标在于加强对有关男性社会化影响的理解；了解是什么因素影响着男性生活方式的改变。影片《男人的生活》被作为一种激发体，向学生展示社会化对男性的影响，展示男性又是如何发展性别角色和这些角色的作用与能力的。影片中的人物，彼此交流观察，因而展示了性别角色社会化的各种情景。我们希望学生能够理解影片中所展示出的个性差异是如何形成的，并不希望学生对影片的内容、情节等具体细节表示赞同与否。我们希望学生的这些理解能够包括：为什么性格便是生活方式，以及一旦性格发生变化，生活将会如何变化等等。我们也希望学生能去考虑基本的性别角色问题，例如与男性有关的包括：竞争、"成功"的压力、展示情感的风险以及各种关系的原则。在这一课中，我们的目标在于使学生从他人的观点中思考性别角色和关系。我们目标中的一个任务就是要求学生把这些问题与他们自己的现实生活联系起来，并予以冷静而抽象的思考和认识。

这一课在两个学期的期末提出。除了主要的目标之外，还有一个重要的过程目标，即学生将采用他们所学的知识去思考前面的课程，其中包括共情和社会观的确立，一般的社会化、解决冲突技能和自信心训练的知识。

【情况介绍】 开课伊始，给学生一个概要性的讲话："今晚，我们准备观看一部影片。该影片描述了两位男子在他们 20 多岁时所发生的一些故事。琼斯和威尔生长在中西部。该影片试图通过他们两人的一些生活片断让人们考察男性成长的根源——男性性别角色的形成。这张纸上罗列了许多影片中的特征以及他们的主要观点。在你观看影片时，尤其要注意你这张纸上的两个角色。你也可以针对任何你感兴趣的其他角色从以下几个方面评估这几位角色的态度：

怎样才能成为一个男人？

· 竞争；

· 成功；
· 表露情感的男人；
· 家庭责任感，决策能力；

也可以考虑以下几个问题：

· 为什么这些人成为他们现在这个样的呢？
· 他们是怎样形成这个样的呢？
· 为什么他们不能改变？
· 如果他们改变了，他们将不得不放弃什么？将发生什么？

看完影片之后，将在小组里讨论以上的问题，努力去理解影片中提出的不同观点。

这样组织安排的目的，是为了让学生了解观看电影之后，他们应当做些什么。这样也有助于提高学生观看影片的注意力和兴趣，防止由于心中无数而心神不定或注意力涣散。

发给学生一张纸，纸上写着两句有关对影片中12位重要角色的意见的综述。上课前，学生职员曾在每张纸上的两位人物边上划两个圈，这两位人物一位是在影片开始时出现的，另一位是在接近尾声时出现的。要求学生根据纸上划圈的那两位人物认真观看影片，努力予以比较和识别。在放映中，一个新的人物出现，与此人物相对应的学生应作出反应："呵，他是我的！""他在我这里！"

在电影结束时，学生再花20分钟的时间和与他一样分配到同一角色（人物）的学生们一起，例如，他们遇到分配有"中学舞蹈者"或"黑人篮球教练"的角色的其他学生。这样要求他们讨论"他们自己"达到大家对这个角色是什么和为什么取得一致意见。讨论的目的在于让学生充分地探索他们的角色的观点以便向全班其他人传述这个观点。学生职员迫使学生专注于纸上所提示的问题，虽然最初学生是希望讨论影片的整个情节的。

接着，学生形成新的小组，根据影片中各个角色来进行表演练习。指派学生想像所有影片中的角色集合起来进行讨论。在角色方面，小组要讨论这些不同的男性的生活是怎么样的，他们又是怎样成

为现在这样的，以及他们所经历的压力和奖赏。给学生一些标记，如"我"或"（角色）"，让他们发表自己的观点或者一位"角色"的观点。这有助于使每个人知道在发表谁的观点，同时允许学生代表他们的角色发表他的观点而不必担心其他学生的反应。

经常地，当表达某种意见时，他们甚至采纳角色的风格，而且许多学生发现他们自己已经完全理解了这个角色，以致于他们竟捍卫起他们所反对的立场来。

在小组角色表演和讨论之前，还告诉学生："就像影片中的人有着各自不同的观点一样，你们小组中的人也有着不同的观点。我们希望大家也能够思考：你们小组的同学是如何形成现在这个样的？什么使你们的观点变得正确？"小组讨论之后，如果任何一位学生对此有兴趣，有一位学生职员可以在本星期内再组织一次性别角色问题的讨论。

总而言之，学生似乎因分给他们的那些新角色所持的社会观而感到着迷，同时也发现，要想把各个角色予以综合，或者把这些社会观与他们自身的现实生活相结合起来都显得困难。

【教学问题和教学内容】 要求学生注意影片中所展示的角色，并将这些角色分配给学生，同时向学生提出，具体问题有助于集中学生的注意力。再者，假若我们过于简单地仅告诉学生观看影片和作好观后的讨论准备，那样的效果就不会这么好。这些学生对观看电视和电影已十分有经验，因而他们在观看教学影片时，就只会坐着，等待娱乐。在这个过程中，要使学生全身心地投入到所分配的"角色"中去，并鼓励他们更为积极主动地参与。

在前一学年，学生也曾划分小组，根据影片的内容，即刻扮演不同角色。这种"相似角色"的表演，没有机会作一次彼此的接触，也没有时间去巩固对这些角色的印象。由于他们没有在表演前对角色进行讨论，所以，在混合小组中，许多学生破绽百出，完全背离了他们的角色。"相似角色"小组也创造了一些相同的角色供赏识。

诚然，影片《男人的生活》对我们加利福尼亚的新生来说已过去

了十年，而且中西部风光也是陌生的，但它确实在男性性别角色社会化的基本问题方面作了极佳的阐述。

三、课目 W10——评价

【目标和概要】 在这节简短的课堂上，学生将要(1)填写一份有关冬季学期课目的书面评价表；(2) 有一个讨论这些课目和作出建议的机会；(3) 倾听有关春季学期课程的介绍。

【情况介绍】 首先，学生完成一份有关冬季学期课目的详尽书面评价。要求他们对每一课的兴趣水平作出评估，并对这些课目的效果作出评价。向学生提供一个开放性评论的气氛，让他们指出自己最喜爱的课和最反感的课，并对整个学期的总体感觉和小组讨论作出评价。

虽然在秋季学期，一位局外人被请来参加有组织的讨论会，但在冬季学期，一位学生职员仅简要地向小组询问："好了，在你们填写评价和回顾这学期的课目之后，请告诉我们，你们在想些什么？你喜欢什么？你有什么建议要向我们提出？"这就反映了我们的意图：尽可能少地组织构思，尽可能多地对冬季班学生担负起责任。一般来说，学生评论他们喜欢小组讨论，同时也喜欢每周一个晚上的聚会，这使得他们有更多的时间安排他们正规的学习。他们一直对该学期的课很感兴趣。而要他们观察怎样把这些课有机地结合成一个整体却是个困难的任务，他们仍难以从发展理论的角度来理解这些概念。

接着，向学生介绍有关春季学期的课程计划。在春季学期，仍每周上一晚上的课，学生也仍保持同样的小组讨论，但聚会时间他们可以重新选择。继续提供现场研究、参加冬季班的现场研究的学生仍可以继续参加春季班。此外，要求各位想往参加春季学期现场研究的学生与现场研究协调员碰面。在春季学期的这些课程中，他们将学到更多有关自我和发展的理论，将把注意力集中到种族角色上来，并在这个学期的其他时间将专心于他们自己的 Triple I-D 小组，最后，投票表决确定春季学期晚上的聚会时间。

【教学问题和教学内容】 填写书面评价，首先可以增强学生对

每一课的再观察和在讨论前增进作为一个整体的学期在他们心目中的印象。这有助于学生作出简洁明了的评论和建议。尤其令我们高兴的是，他们反映这学期的课程安排如同一个整体，而且还要求我们更透切明晰地指出我们的目标和我们形成具体课程的原由。

学生职员心里明白，即使在评价之后，学生仍不能理解自我和发展的理论。因而提议计划再增加另外两节有助于学生理解和应用这些概念的课。学生在评论中指出，他们对有些概念并没有掌握，显得模糊不清。于是，我们告诉他们，将有另一个机会去理解它。学生能感受到学生职员在全力以赴、关怀备至地帮助他们。

§7-4 冬季学期课程评述

冬季学期不似秋季学期那样有严密的组织构思，学生每周花一个晚上定期与他们的讨论小组成员聚会。在这个小组里，组织者和每位小组成员可以确定讨论主题。应用于小组的规则仅是，他们必须准备设计一个课堂环节，用以介绍整个小组的情况。开学伊始便针对社会化问题展开讨论，然后介绍性别角色和自信心课程单元，这些主题往往与社会化课程单元相交错。在秋季学期里，各单元之间的区分一直是较清晰的(社会建构课程单元除外)，而在冬季学期，各单元之间却难以辨清何处是该课程单元的开端，何处为另一课程单元的结尾。

这种在组织形式构思上的变化有时也意味着使学生难以捉摸。他们往往需确定对他们的要求：学习什么，体验些什么。在小组讨论后，学生职员反映：学生需要花相当长的时间才能尝试去决定所讨论的内容，而且经常要求学生职员为他们确定话题。学生职员预先就向学生提出警告：这是不可能的。学生职员拒绝了为小组作决定，但他们确定可以提供某些诸如此类的建议："让我们罗列一张令人感兴趣的主题表，所罗列的主题要与本课所提的问题有关。然后我们确定下周所要讨论的主题，所以，我们不必在每个教育环节开始时浪费过多的时间。当然，如果我们在一起确定主题时，大家的意见相悖，我们可

以决定考虑替换主题。”这就向学生提供了足够的构思和提示，使学生更顺利地组织好小组活动。

由于讨论小组是完全自由行动的，所以，各小组的活动完全不同。某些小组仅简单地讨论一个与每周课目有关的主题便告结束，而另一些小组则十分有针对性地对大家都了解的（共同和不同的认识）问题展开讨论。由于这一课极其强调社会化问题，所以有一小组决定到几位小组成员的家庭去采访，与他们的家人会面，观察他们的邻里，并借此让他们自己设身处地地联想在这样一些环境下可能的成长过程。然后，他们讨论所观察到的这些家庭环境可能对个人产生的影响等（绝大多数父母都相当乐意与他们配合，这些父母还招待小组成员共同进餐。父母们似乎很高兴自己孩子把学校里的朋友带到家中来）。因为每一小组成员的种族是形形色色的，所以许多学生看到他们以前从未接触到和了解的一些领域和生活情景。另一个具有创造性的小组实例是，组成清一色的女性讨论小组，这些女生决定观看一部展示校园里的色情情景的影片。看完影片之后讨论电影中所展示的女性（或男性）的形象和观后感。小组参加诸如访问小组成员家庭或一同观看电影等之类的活动，他们在小组里所花的时间为每周2小时。

学生职员可以帮助学生提出更为明确的“教学”实践的定义。有时，学生可能会说：“好吧，让我们一同去看电影吧（流行娱乐片）。”学生职员指出：“虽然电影很有趣，但它与小组讨论的规则和要求不相符，小组可以去看电影，但这不能算作上课时间。”

在冬季学期，集体构建课程单元并没有被正式提出，虽然明显地课堂活动对持续构建和保持初步发展阶段的集体心理意识是有积极影响的。

到了冬季学期，学生不再是“言听计从”了，这就意味着他们要提出更多的问题。在与学生职员产生意见分歧时，他们将陈述自己的观点，有些学生做得更过分（例如在上课时读报或读书），然后等着观察学生职员会怎么反应。显然，“教育”一个顺从的小组是件轻而易举的

事，但是，我们的学生已变得老练了，再也不愿盲从了。他们中许多人的能力正在日益增强，而且正积极地参与从某种程度上比被“教”更为刺激的活动。再者，帮助学生在他们教育中扮演一个积极角色需要学生职员能够在一种既有明确要求又无刻意限制的气氛下从事辅导。学生继续在小组里采用倾听技能，彼此也相当尊重和相互关切。一旦在讨论中出现“出格”的事，学生也会像学生职员那样说“注意”。一般来说，他们仍是形象思维者，只有在学生职员十分清楚地提出一系列抽象提问的压力下，他们才会作些抽象的思考。由于有了一些经验，大学生们能十分准确地区分出参加S项目的学生来，因为他们曾设计和购置过他们经常在课堂或寝室里穿的T恤衫，有一年甚至在T恤衫上印上了“Sierra：课堂寝室”的字样。

由于正规的课程计划时间每周2小时，这就大大地减少了学生职员预备和在课堂上进行思考的时间，绝大多数时间被用于计划聚会讨论的安排和讨论学生职员所关心的问题。对学生职员来说，冬季学期最为艰难的任务还在于帮助讨论小组有一个良好的开端。他们只是希望帮助学生把小组作为一个教育实验单位而运行起来，而并非想使自己成为小组的“领导者”。然而，他们也明确知道，他们最终还是有责任确保小组不偏离轨道。由于每小组有两名学生职员，他们可以分担责任，而且可以互相研究如何解决出现的情境。

冬季学期的目标包括，理解社会化和性别角色，以及如何把这些概念应用于他们自身，并在一个发展过程中观察自己，从而开始更为自主地作出决定。学生确实理解了所给的一些形象实例，而且也能够把这些实例运用于他们自己的生活。但他们仍不能真正地理解较为抽象的社会化概念，也不能发展理论加以理性思考。了解了这一点，学生职员根据实际情况设计了春季学期的课程。

综上所述，冬季学期过得相当好。两名学生职员和学生似乎都愉快地度过了课堂时间。学生也更加积极地参与了课堂的活动。我们自己需要改进的是，给学生更清楚明了的课程单元和每一课的更详尽的目标，甚至每一课都需作简要的内容和要求的说明。

第八章　S项目的春季学期课程

春季学期课程的形式与冬季学期相似，学生每周以大组学习和小组讨论(Triple I-D groups)方式各聚会两小时。在春季学期中继续通过集体服务来选择实地调查，这些课程包括4个单元：(1) 社会化过程；(2) 人生和职业规划；(3) 种族角色；(4) 集体观念培养。春季学期的主要重点是那些由学习小组设计的课程，这些课程被视为属于集体观念培养单元，因为课程的准备和实行都需要相互联系和相互合作。就象在冬季学期里一样，许多课程不只是属于一个单元，那些秋季学期中出现的单元，相互之间也没有绝对的分工。

表8-1给出了春季学期课程的次序，并把每次课的主题与其相适宜的单元对应起来了。

在冬季和春季学期，要求每个学习讨论小组承担一门课的设计和实践的任务。这项工作产生了这样的教学问题，即如何组织学生参与以使该活动对授课者和听课者来说都具有教育意义。第一年我们几乎没有怎么组织，结果是学生自己设计了一些课程：包括催眠示范以及学生晚上进行的娱乐活动。对于后一类型的活动，目的是让学生之间更加亲密，以体验大家相互共享乐趣。当这个目的达到时，学生职员就会考虑采用另一些更能体现教育本质的活动。当学生参与塑造自己的教学活动时，学生职员也学到了有意义的课，即学生自己设计的课程比现成已有的课程需要更多的整体性。

由于学生职员提供的课程整体安排使学生设计的课程与这学年总的教学目的保持一致，学生们也可少花时间去决定授课的题目，因而能利用这段时间去计划如何解释和讲授。他们经常提到他们没有意识到参与课程设计是多么困难，不少学生建议，在以后设计有些课

表8-1　春季学期课程表

课　目	课程主题	所属单元
S1*	自我理论	社会化
S2	对米尔达尔(Myrdal)的采访	社会化 集体观念培养 (学生设计的课)
S3	自我理论实践	社会化
S4	种族价值观及其发展(Ⅰ)	种族角色
S5	种族价值观及其发展(Ⅱ)	种族角色
S6	日记展示	集体观念培养 (学生设计的课)
S7	性别问题小组座谈	集体观念培养 (学生设计的课) 性别角色
S8	①宗教和爱国主义问题采访 ②抉择的形成	集体观念培养社会化 (学生设计的课) 人生和职业规划
S9	①妇女保健问题 ②各种关系	集体观念培养 (学生设计的课)
S10	对课程的总体评价和结束语	集体观念培养

*编译者注：S为春季学期(Spring Quarter)的缩写。

程时，现在的一年级学生应该让他们参加，以使他们对我们所有介绍的内容有更进一步的理解，并且在未来还有机会更好地得到体验。春季课程的选择考虑到它能使学生自身感到更自由自在，相互间更为关心和尊重。我们也认为他们设计和授课的技能应该更好一些，这一估计结果证明是正确的。

春季学期里10个单元课程中有6个单元课的次序比在秋季学期或冬季学期里更随意，而秋季学期或冬季学期的课程安排非常有秩序。有关自我理论的两堂课（第1课和第3课）安排在春季学期的开头，这是由于这两课是冬季学期的社会化过程单元的结束部分。两次种族角色的课（第4课和第5课）也安排在这一学期的前半部分，以及随后的几个星期，这样使得学生有至少6周的时间按照自己学到的知识去设计和参与一堂课。

§8-1 社会化

冬季学期中的社会化单元是以发展理论、生活方式、各种关系开始课程的。这一单元的目的是要帮助学生了解促使他们自己成长发展以及促使他们周围事物发展的各种因素。通过理解社会化的过程，学生们会认识到他们有许多选择，从而会形成一种信念，即他们能对自身的社会化过程施加影响。春季学期里特别强调自我理论，并且理解人们的自我意识是如何与周围环境及与他人的相互作用过程相联系的。春季学期中有三次课对社会化单元大有帮助：一次有关自我理论的讲座（课目S1）；学习讨论小组对诺贝尔奖获得者格奈·米尔达尔和阿瓦·米尔达尔的一次采访（课目S2）；与自我理论有关的三次练习（课目S3）。此外，种族角色单元中的两次课（课目S4和S5）也明显地与社会化单元的目的有关，以及由学习讨论小组提供的另外一些关于集体观念的课也与社会化单元的课部分一致：性别问题小组讨论（课目S7），与不同年龄的人讨论宗教信仰和爱国主义问题（课目S8），以及有关各种关系的一个小品和讨论。因此，社会化单元的

目的和主题明显地在春季学期中处于主导地位。

一、课目S1——自我理论

【目标和概要】 在冬季学期中，已有一位UCI成员作过一次有关成长发展理论的讲座。正象前面所讨论的，很少有学生理解讲座的内容，事实上也没有人能将其应用到自己身上，因为理解成长发展理论将有助于理解社会化过程。成长发展的概念再次出现，并几溶入了冬季学期授课中的一些建议。本课的教学目的是使学生明白人的一生是如何发展变化的。

【情况介绍】 此课最初由一学生作一次20分钟的大致以艾里克森（Erikson）为基础的有关人生发展理论的讲座，其目的是为了告诉学生，他们的任务是尽可能多地了解自己及自身的成长发展，以及他们应如何看待这个世界。看待周围的人和考虑别人的意见被认为是这一学习过程的一部分内容。这一讲座之后，由学生们提问题。

【总结】 尽管学生间的相互影响要比涉及人类发展的冬季学期讲座中更多一些，这次课还是以讲座的形式进行。许多学生仍然说讲座"使他们不知所云"。这很令人困惑，假设这群学生是聪明的，而且大部分人在学术方面严谨的大学里学习得很好。我们设想这是由于学生们既不习惯于从理论水平上思考个人发展问题，也不习惯于这种课堂上的讲座形式，而且也没有课本可供参考（通常在正规的课堂上，当学生们觉得课讲得不清楚时，补充课本可以帮助他们理解这些概念）。在本章的社会化单元评论中将对更好地授课提出建议。

二、课目S2——对米尔达尔（Myrdal）的采访

【目标和概要】 这是第一节学生设计的课。正如前所提及的，学生设计的课被看成是属于集体观念培养单元的部分，而本节课显然也应看作是与社会化单元有联系的。学生的目的有：举出两位事业和婚姻上成功的范例；接触那些来自不同文化背景的人和另一些献身于帮助他人的人，促使思考相互矛盾的论题。

【情况介绍】 选定社会化作为他们的总的目的后，学习讨论小组采访了格奈·米尔达尔和阿瓦·米尔达尔。前者是国际上著名的

经济学家和诺贝尔奖获得者，后者则是前瑞典国会议员，不久将成为诺贝尔奖获得者。在接受采访时他们都70多岁了。学生们准备了一系列问题，米尔达尔俩看过之后同意录像，届时让学生们问他们这些问题。

当学习讨论小组制作好录像带后，他们就考虑如何在课堂上使用。在录像带放映之前，他们向班上介绍接受采访的人是谁，而且还介绍他们是如何成为瑞典的富有成就的著名人物，如何成为一对夫妇，在一起度过了他们大部分的人生，并养育了一家。然后他们要求学生观看录像带，并记录那些给他们留下印象的问题。学生们看了录像带后，根据自己感兴趣的问题形成小组进行讨论。关于录像，学习讨论小组提出了下列早已准备好的问题：

- 你怎样适应变化以避免陷入困境和一成不变？
- 你怎样看待未来？
- 社会化过程问题：你是怎样选择你所走的路的？
- 你为什么选择目前的职业？
- 你的人生目的是什么？
- 在未来与现在、现实主义与理想主义的矛盾面前你是怎样保持平衡的？
- 什么东西促使你决定从事一项有潜力的职业（对妇女不平常的）？你是怎样面对那些偏见的？
- 你的人生哲学是什么？你所处的许多环境是怎样帮助造就你的？
- 你将对我们的人生规划提些什么样的忠告？
- 在这个文化环境中我们现在正逐渐意识到我们对待长辈的方式。在你家乡是怎样对待长辈的？作为青年人我们怎样向长辈学习？社会能对长辈做些什么？
- 如果你能为某一件事而度过一生，那么什么样的一件事会改变你的人生呢？
- 不同的文化环境是怎样影响你的世界观的？面对一生中巨大

的变化你是怎样调整自己的？

这是些非常有思想性的问题，它们涉及到社会化过程、价值观和性别角色等方面的课程中已经出现过的一些问题。学生们听得非常专心。观看了采访的录像带后，由学习讨论小组成员指导的讨论小组就把这些问题作为他们讨论的主要内容。这些题目包括裁军，个人的、社会的和国际范围的种族关系，年长者和人生变迁及各种关系的变迁，尤其是如何保护长久幸福的婚姻。学生们选择自己感兴趣的小组讨论，而且许多讨论在课后仍在热烈地进行着。

【总结】 一位了解S项目课程的大学职员知道米尔达尔夫妇俩将来到这个地区，于是帮助学生与他们接触。因此对那些被米尔达尔俩所吸引的学生来说，这是一个绝好的机会。不同年龄、不同文化背景的差别使得许多先前出现过的有关人生、人类发展和一般意义上的社会过程的许多观点变得清楚和明白了。

采访之前学生提出的那些问题得到了深入的考虑。学生们化了几小时来思考他们想要知道些什么，然后设法探索那些可清楚地检验课程目的的问题。此外，在提出这些问题的过程中，许多学生已经认识到他们自己没有现成的答案，因此不得不自我检查。

学习讨论小组成员对米尔达尔夫妇及这一计划的热情程度是显而易见的，小组全体成员非常尊敬地听着。通过使用录像带的形式，学生授课者有机会考虑在录像带制作好之后将他们如何引入这堂课。

我们决定在录像带放映后举行一次讨论，要求学生讨论在录像带中产生的一些互相矛盾的问题，每一组学生对米尔达尔夫妇所讲的话作出评论，同时也对从录像带上所学到的东西作出评论。米尔达尔夫妇展示的道德推理水平一直非常高，他们的来到使学生们很感动，他们俩是卓越的角色模范，他们促进了学生的思考。选择相互矛盾的题目使讨论非常热烈，充满了思想性。与学生已经听过的两次讲座相比，观看这个录像带给学生更多的人生发展的见识。

三、课目 S3——自我理论实践

【目标和概要】 自我理论在两次讲座中(春季学期中的第 1 课和冬季学期中的第 1 课)已经出现过,学生也已经对此作出过评论,认为两次讲座都"不知所云,无法理解"。这一课的设计是要以比较具体的方式来表达概念,然后使它们与比较抽象的理论联系起来。此课总的目的是为了例证在整个人生历程中人们对自身和世界的认识是怎样发展的,以及人们是怎样受到周围环境和别人经历的影响的。这与我们的社会化单元的目的是一致的:即学生们应该明白他们是谁以及他们是怎样达到目前这样的地步的。在这堂课中,学生们参加 3 个不同的练习:(1) 观察他人的行为怎样影响他们自己的行为和自我意识;(2) 体会几首流行歌曲,然后决定作者的自我意识和世界观;(3) 按受他们是怎样被别人理解的反馈信息。随着描述每个练习,特殊的目标可以详细地编写出来。

【情况介绍】 告诉小组参加三个练习,这些练习是为帮助他们理解自我理论而设计的。两个练习将在小组中完成,第三个练习则由整个讨论组来做。第一个练习由一名班上的学生设计,他对于学生不理解自我理论一直很关心,打算通过交流同伴之间待人接物的方式是怎样影响自己的感受和行为,来详细说明别人的行为影响一个人对他们的看法,更普遍地是为了引起思考一个人的行为和自我意识是怎样受周围环境影响的。

学生们被分成 8 人一组,每人前额上都贴一张标签,他们将参加一个根据题目分配的小组讨论,在讨论期间将按照标签的指示去对待每个人(标签有:"不要管我","同意我的看法","把我当作一位领导","与我争论","注意听我"等。)学生们不知道自己头上标签的内容,他们得知这一活动的目的不是猜标签上的内容,而是要从别人对待自己的方式中去了解自己的情况,同时,他们还将观察自己的行为是怎样影响别人的。

标签贴好之后,他们有 15 分钟时间可以讨论下列题目中的一个(许多小组在这段时间至少可以讨论两个题目):

- 在 UCI,我能做些什么?
- 我最喜欢什么活动?
- 吸毒是对的,还是错的?
- 应当允许宗教组织在校园内吸收新的成员吗?

即使在决定选用哪些题目的时候,分配的任务也是根据角色而相互发生联系的。标签看起来产生了效果,那些标有"不要管我"签的人非常想参与讨论,但最终不得不放弃陈述自己的意见,而继续用那种"恰当"方式对待别人;贴有"与我争论"签的人试图变得忿怒和大声叫嚷;其他 3 个标签("同意我的看法","我是领导","听我说")似乎表现出讲得更多更好(记住,他们不知道他们自己的标签内容)。

在"讨论"结束后,要求学生根据自己的个人感受来回答下列问题:

- 对别人对待我的方式我作出怎样的反应?
- 我的感受是什么?我的想法又是什么?
- 我做了些什么?
- 我的行为改变了吗?
- 别人对待我的方式怎样影响我对自己的感受?
- 我是怎样按照别人头上的标签去对待他们的?
- 我对待别人的方式是怎样影响他们的行为的?

这些问题是想促使学生思考个体行为方式和个人经历是周围环境所造成或影响的。然后要求学生回答,他们对这 15 分钟的练习可能是社会化过程的一般反应,是怎么想的。

第 2 个练习是体会几位流行歌曲作者的音乐作品,作为他们自我理论的象征。这个练习的目的是为新生提供一个机会来考查他们之外的一些人或他们最接近的同辈人,试着来决定这些人是怎样感知他们自己和他们所处的世界的。我们期望通过这种考察跟他们自己有一定距离的人的做法,学生们将学到一种发现别人的自我理论的方法,及一种最后可能会应用于他们自身的分析过程。

在 8 人小组中,新生们拿到几份歌词,听到下列 4 首歌:

卡罗·金(Carol·King)创作的"你将领向何方",佳尼斯·依安(Janis Ian)创作的"17岁时",克里斯蒂·费里伍特马克创作的"莫停步",以及卡莱·西蒙和雅各布·布拉克曼创作的"那就是我听说本该如此"。

这些歌早已为大多数学生所熟悉。学生将根据下列观点来认定每个歌曲作者的立场和主张:

乐观主义的还是悲观主义的,内向的还是外向的,有支配力的还是顺从的,男的还是女的,人与人之间的还是社会性的观点。

他们必须描述每位作曲者是怎样一般地感知自己和这个世界的。这个练习吸引了许多学生,他们一直认为作曲者的个性和信仰可能会在他们的作品中得到反映。学生职员在小组中的任务是不让学生离题。

第3个练习以班级为单位进行,这个练习要求学生选择形容词来描述他们自己和班上其他人。在练习中,形容词将分给不同的人,然后,把从这个活动中获得的信息与个人的自我感觉及其发展,以及用什么经历去维持它等相联系起来。

最初,学生们拿到一张空白的纸条,然后写上5至10个"我是……"的句子(如"我是一名妇女","我是高个子","我是一个爱开玩笑的人")。我们有意给予最小的暗示,这样,他们的反应就不会受到限制。接下去,每个学生都拿到15张(2吋×3吋)粘的标签,告诉他们将下列形容词写在10个不同的标签上:值得相信的、聪明的、富有幽默感的、友好的、敏感的、性感的、有支配力的、有责任性的、有趣的、以及坦率的。然后,他们将为剩下的5个标签选择形容词,但有一个条件,形容词必须是正面的。

在练习中,必须提醒学生,他们应该利用相互间非常了解这一特点,为每个形容词寻找最适合的人,然后把形容词标签贴在他的背上。所有学生都站起来,开始在房间里成群地走动,一边看形容词,一边观察别人,然后把标签贴到别人的背上。这样保证了贴标签者的匿

名性,还使得所有学生注意力一直集中在他们所要给标签的人的身上,因为他们看不见自己被贴的标签的内容。这一过程大约10到15分钟完成。在这段时间内用了675张标签(因为有45人,每人15张)。有些学生得到25或30张,而有的却只有3或4张,有些人几乎没有。(学生职员指出要给标签少的学生分配适合的标签。)

所有标签分完后,学生们坐下来,(在别人的帮助下)取下他们背上所有的标签。他们的反应是各种各样的:淡漠的、稍感高兴的、不相信的、兴奋的、很窘的。学生们重新组成约15人的组,每人有机会告诉其他组员自己得到了什么标签,以及自己对这些标签的反应,然后来回答下列问题:

- 别人是怎样看待你的?
- 怎样比较别人对你的感觉与你自己的感觉?
- 如果你不明白某些标签的内容,那么就问问其他组员对你的感觉吧。
- 你最喜欢得到什么样的标签?
- 你为什么得到了或没有得到那些你最喜欢的标签?
- 你怎样改变自己,使得别人能以你喜欢的方式看待你?
- 你为什么在乎别人对你的看法?
- 你是否认为你得到的标签是以种族或性别为根据的?
- 你是否已经获得了一些你的比较积极的品质的反馈信息?
- 你是怎样获得和提供那些不那么积极的品质的信息的?

这些问题与下列社会化的论题相关:你是谁?你的自我感觉是什么?它又是怎样发展的?

【教学问题和教学内容】 在标签贴在前额的第一个练习中,学生已经得到指导,自己对别人的反应要含蓄。没有这个指导,学生就很容易猜到自己的标签(大部分学生猜对)。15分钟也太长了。在讨论中要求学生尽可能地敏锐,10分钟的讨论是会很有效的。举模式为例,显示用一种明显的方式"不理人"(没有眼光接触、不打搅人)和用一种巧妙的方式"不理人"(不明确的眼光接触、淡漠的面部表情、

当说话人讲完时毫无表示地转向别人)的区别,也是有帮助的。

在讨论过程中,学生难以从具体的细节转移注意力。最初,学生职员给学生一些时间来讨论具体细节,然后不断地把讨论引回到那些与课程相关的问题上。这一练习的主持者需要记住具体的思想与抽象的思想间的区别,并帮助小组成员也做到这样。

对歌曲及作曲者作分析的练习 2 进行得很好,没有出现任何教学问题。选择更多的流行歌曲或那些为大多数学生所熟悉的歌曲可能是很重要的,因为这样可以大大增强他们的兴趣。

把标签贴在背上的练习 3 证明是一种很好的方法,它可以帮助学生互相反馈信息,并可以把自己的自我意识与别人的评论作比较或对照。

这课最好由这样的解释开头:3 个练习的目的是进一步帮助我们理解人们怎样感知自己,及他们从外界接收的反应怎样影响这些自我感知。每个练习都是为了这一课程的目的。

3 个练习完成后,参加者将回答下列问题:

- 有关你自身情况你了解到了些什么?不是特殊的细节或形容词,而是有关"你怎样感知自己"和"这是怎样受到别人影响的"。
- 关于自我理论你学到了些什么?
- 你怎样给自我理论下定义?
- 哪些你不能回答的问题被提出来了(尤其在歌曲分析的练习中)?
- 这节课的安排是怎样配合社会化单元的?

§8-2 种族角色

【课程简介】 讨论种族角色问题的课有两次,包括价值观的发展和传统成见。工作人员已经在 S 项目的头两年讨论过有关种族角色的授课问题。由于怎样有效地表现这个主题尚不肯定,因而课程计

划还没实施。在对一对贤明的成年夫妇的采访之后,一个讨论小组中发生了一件种族事件。一个盎格鲁学生说,所有靠 EOP* 助学金资助的学生都是愚昧的黑人,给这些学生特殊的待遇是不公平的。她没注意到在她的小组中有 3 位女黑人都是靠 EOP 奖学金资助的学生。这 3 个人听后很震惊,对她的毫不掩饰的陈旧偏见和无知极为愤怒。但是当时她们无法和那位盎格鲁学生当面抗争。她们找到其中一位学生职员,讨论所发生的事情,并请求帮助举办一次针对种族角色的课。这节课就这样产生了。

在学生职员还没有展开有关种族角色的课时,学生们还没有在自己的种族团体外谈论种族问题。许多来自于保守的中产阶级家庭的盎格鲁学生对不同的种族团体持固定的陈旧的观点,但视在宿舍中的来自第 3 世界学生是例外。许多学生感到持有那样的观点是不对的,别人不喜欢他们。这就使得教学过程困难起来。学生们受鼓励后认识到他们都持有种族的陈旧偏见,一旦这种认识被正视被讨论,他们便能够检查每种陈旧观念是怎样发展起来的。如前所述,这班上半数以上的学生都来自少数民族,其中有黑人、亚裔美国人及墨西哥裔美国人等。

种族角色课的首要目的是指出偏见和个人的陈旧观念是从互相冲突的价值观和背景中产生的,第 2 个目的是让学生认识到自己的那种陈旧观念并开始作出自我检查,第 3 个目的是便于让来自不同民族和文化背景的人之间交换观点。我们要求学生从不同的种族中了解价值观及其发展,了解学生自己持有的每个团体的陈旧观念,以及这些陈旧观念怎样经常与不同的价值观相联系。这一单元的主旨是展开种族问题的讨论,进一步地我们希望当学生们开始认识到自己的价值观或陈旧观念时能进入到一个自我重新检查的过程。

很清楚,这两次课都可以作为社会化单元的部分来讲授,它们的目的与社会化的目的相一致:即考查人们是什么样的,以及人们是怎

* 在美国高校实施的一项经济援助项目。

么样变得那样的。然而，我们之所以将它作为一个单独的单元来进行，原因在于S宿舍楼的组成使得种族特性成为S项目的一个主要因素，而且这两次课都可能很容易地作为一个单元讲授。而无需参考社会化过程，它们可以用来作为更好地在各种族间进行理解和促进种族意识的目标，它们也有助于在"安全"的方式下在小组内讨论种族问题。

课目S4——种族价值观及其发展(一)

略。

课目S5——种族价值观及其发展(二)

略。

§8-3 人生和职业的规划

【课程介绍】 显然，许多新生对人生和职业规划的论题没有任何准备，目前，他们的主要兴趣在于学习和社交方面能取得成功。当然，也有一些人迫切地想知道什么样的职业生涯对他们最适合。但大多数学生对职业规划持有相当简单的观点，认为他们有一个合适的职业，且只要通过一种测试或指导者就能知道这是一种什么样的职业。因此，他们几乎没有兴趣学习怎样规划自己的人生和职业。通过社会化过程的专门讨论小组(在冬季学期)和计划通过一课做出决定(在春季学期)，我们曾试图让学生接触不同的人生类型。人生类型的专门讨论小组在社会化单元里描述，我们教授决定抉择课的基本原理是使学生通过掌握一个价值观、信息、策略相结合的抉择模型以帮助他们规划人生和职业。

【目标和概要】 为了质疑"对于任何抉择都有一个正确和错误的答案"的二无论观点，应教给学生一个价值观、信息和策略相结合的抉择模型。一个目的是让学生明白抉择可根据不同的价值从"较对"到"较错"的范围内作出；另一个目的是指明除了可能的不同抉择外，不同的策略是可用来达到抉择的。让学生练习抉择的内容是和新

生平时可能碰到的抉择相类似的，课上用的模型和这些特殊抉择有关，还和职业和人生抉择的可能应用有关。去年，我们让学生购买了学生手册，但是，许多例子牵涉中学生，新生们认为那些都"太幼稚"而不愿接受。除了这些特殊目的以外，这节课符合我们关于帮助学生更加积极地投入生活的总目的。

【情况介绍】 首先，告诉学生这节课总的目的包括：

(1) 学习一个作出职业、人生的个人抉择的模型；

(2) 通过主动抉择，明白自己能支配自己的人生，并更好地影响社会；

(3) 明白怎样、何时、何地、为何作出此种选择。

然后，他们听了一次简短的讲座：

今天晚上，我们将要教给你们一个抉择模型。你们将不时地作出抉择——从主修哪个专业到每天穿什么衣服去上学。有些抉择可能看起来比较简单，只需静下来想一想你要什么就可以作出。但是，其他的则较难。你会发现，当你作出抉择时，你会失去或放弃某些东西。我们今晚将要用的模型将为你提供一种有效的方式去作出那些抉择。你可能经常想，"什么是我的正确选择?"这个模型将指出，对于一些困难的抉择总是不只有一个正确的答案，每种抉择会失去和得到某些东西。抉择的重要部分就是你愿意放弃或者你想得到的"那些东西"。

更明确地说，模型要求你收集有关你自己的信息，你认为什么是有意义的或重要的东西。许多情况下，你还需要更多的外界信息以便作出抉择——外界存在着什么?存在怎样的可能性?然后，你把你所了解的自身情况和自己获取的有关可选择的信息结合起来，再用一种抉择策略作出最终的决定。学生职员将为你提供这方面的例子。

这例子由5个学生职员示范，他们坐成一组，开始作出周末远足地点的抉择。在他们谈论过程中，讲演者会指出"这是一种策略"，"这是某人在提供信息"，"那是一种价值"。例如：

· 我就需要安静，我很想去风景区。（价值）

· 噢，现在沙漠中的花正在开放，那里肯定很安静。（信息）

· 好极了，我们就去那里。（策略）

· 不，我想我们首先应该多提一些可能去的地方。（策略）

然后，通过报数把学生分成4人一组，这些小规模的组将用这个模型作出抉择。他们收到一张标有宿舍里4个位置的表（为了防止太多人挤在同一地方，每个组的次序是不同的）。他们走到表上所指的第一个地方，收到一张写有一个抉择和一些讨论问题的纸，被要求坐下来，然后回答所有的问题直到意见统一。一旦他们对第一个抉择意见一致，就在答卷纸上写下他们的抉择，并去见学生职员。学生职员问道：

（1）有哪些不同的策略？

（2）你们最后作出了怎样的抉择？

（3）有哪些不同的价值在起作用？

（4）小组是怎样作出一个抉择的？

（5）你们还需要其他什么信息？

（6）你们对以后的结局有什么考虑？

如果学生不能回答这些问题，那么就要求他们回去继续讨论直到能回答为止。当学生职员确信学生已能使用这个模型并能回答所有的问题时，那么就更换答卷纸，继续下一个问题，依着这个程序，直到完成所有的4个抉择。

我们所选择的4个抉择是和目前学生的问题相关的，诸如必须作出抉择的有：关于暑假工作、改变专业、暑假居住在何处及如果他们想和多人约会该怎么做。下面是学生所收到的写在纸条上的很刺激人心的情况：

抉择1：

你主修生物科学，你的目标是成为一名博士。你刚修完第一学期，成绩是C－，而你又在一些计算机科学课程中取得了好成绩，正在考虑改专业。但是，你认为就算取得计算机科学的学位，你为社会

作出的贡献也不会象获得生物科学学位后作出的贡献那样多。那么，你该怎么办？

（1）你还需要哪些别的信息？

（2）你的哪些价值观与这个抉择相关？

（3）在作出这个抉择的过程中，你怎样应用你的价值观？

（4）你还应考虑其他什么因素（如：父母的参考意见，他人的看法，等等。）？

当你讨论这些问题时你必须明确你所应用的抉择策略。

抉择2：

在这个暑假，你可以呆在家里，不用付房租，还可以拜访你的老朋友。你的父母也希望你住到家里去。但是，你没把握在那里是否可以找到一份工作。如果你决定住在家里，你父母有可能在明年给你一辆小汽车。但暑假住在家里将不会感到很舒服，因为你在家里将受到象中学时一样的管束。

另一方面，你和朋友呆在这里，能有一套很好的套间，并配有游泳池和极舒服的浴缸，但得自己付房租，不过在这里肯定能找到一份工作。那么，你该怎么办？

（1）你还需要哪些别的信息？

（2）你的哪些价值观与这个抉择相关？

（3）在作出这个抉择的过程中，你怎样应用你的价值观？

（4）你还应考虑其他什么因素（如：父母的参考意见，他人的看法，等等。）？

当你讨论这些问题时你必须明确你所应用的抉择策略。

抉择3：

下一个周末，你将和你有些喜欢的甲约好去参加一个聚会。在同一个聚会上你突然碰到你一直都确实非常喜欢的乙，你的朋友们都认识甲而且喜欢甲，而你如果变卦不去参加聚会，他们会对你感到失望。那么，你该怎么办？

（1）你还需要哪些别的信息？

(2) 你的哪些价值观与这个抉择相关?

(3) 在作出这个抉择的过程中,你怎样应用你的价值观?

(4) 你还应考虑其他什么因素(如:别人的看法,等等。)?

当你讨论这些问题的时候,你必须明确你所应用的抉择策略。

抉择 4:

现有两份暑期工作供你作出选择。一份工作较好,你只须预约表演者,因此你将会碰见著名人士,而且可以自由安排时间,薪水不错,以后还可能会有好的前途。你有 40%的希望得到那份工作,但要等到 6 月 15 日才能有确切的消息。

学校里的食品服务承包商早已向你保证在暑期里给你一份工作,能拿到平均水平的薪水,那里也会有好的前途,而且你可以吃店里所有的任何食品。可是,他们现在就想知道你是否愿意接受这份工作。如果答应的话,你得签一份合同。这是你经过相当努力后找到的仅有的两份工作。那么,你该怎么办?

(1) 你还需要哪些别的信息?

(2) 你的哪些价值观与这个抉择相关?

(3) 在作出这个抉择的过程中,你怎样应用你的价值观?

(4) 你还应考虑其他什么因素(如:父母的看法,别人的意见,等等。)?

当你讨论这些问题的时候,你必须明确你所应用的抉择策略。

当每个小组都完成这 4 个抉择之后,学生又分成 8 人一组,课程主持者叫他们通过讨论后以更一般化的方式来考虑抉择:

(1)抉择是怎样作出的?好的抉择、一般的抉择又是怎样作出的?

(2) 抉择过程应以什么标准为基础?

(3) 作出抉择时会牵涉到什么问题?(从个人、小组和社会的范围来看。)

(4) 作出抉择时会牵涉到什么问题?(这个问题是如此重要,有必要问第 2 次。)

(5) 我面临着什么样的人生制约?(如:什么抉择真实地向我敞

开着?)

(6) 我现在什么地方?想去哪里?

(7) 作出抉择之后,我该再做什么?

【教学资料和总结】 学生们对这门课程的实际抉择部分的反应是积极的。他们精力充沛,很想快速作出抉择。在允许进行下一个抉择之前带他们去见一位职员,这样做是为了迫使学生应用我们所提供的模型,在本课结束前他们会理解这个模型。但是,我们怀疑仅仅这一个学期是否会改变他们已形成的抉择习惯。

还有,这个模型的描述也是相当简单的。职业和人生规划除了价值观、信息和策略之外,还包括诸如兴趣、技能、目的、教育和经历等内容。总之,这节特殊的课进行得很好,但结果远未达到我们的全部目的。

§8-4 集体建设

【课程介绍】 春季学期的这个单元是秋季学期和冬季学期的一些基本目的的继续。也就是说,是尊敬、信任、合作的高层次发展,同时伴随着对共享与支持,和减少疏远和敌对情绪。在秋季和冬季学期里,培养有关集体观念的心理意识的途径是直接讲授相关的技艺和创造一种大家都能互相支持,一起共享的环境。

冬季学期中已形成的学习讨论小组允许学生在正常的情况下与一组他们原先不是好友的学生共享和互相支持。在春季学期中这些小组继续保持相互接触,而且成员保持不变。在冬季学期初,就要求这些小组自己来讲授冬季学期或春季学期的课,目的是使他们在塑造自己的教育中发挥更积极的作用,以及提供一次经历共享和支持的机会。

论题是从所讨论的问题中选出的,它们包括:角色期望、性别角色、种族角色、人生哲学、人们怎样能达到目前的状况,或者,人们怎样能更好地主宰自己的人生。建议他们可以用的教学方法包括小品、

讨论、录像、录音、讲座、电影、练习和采访等。学生被告知他们可以越出这些论题和方法的范围。但是，如果他们不采用已提出的方法，则必须先经过学生职员的同意。

下面是一些学生为春季学期集体观念培养单元设计的课，有：对一对中年夫妇的采访（课目 S2，在社会化单元中已阐述过），记日记演示（课目 S6），人类性别问题的专门小组讨论（课目 S7），就宗教和爱国主义问题对不同年龄的人的采访（课目 S8），妇女保健问题（课目 S9），以及男女关系（课目 S9）；这一学年的最后一次课（课目 S10）集中于互相道别和交流相互的感情和思想。

除了实际的课之外，到春季学期之前，也只是要求学生们每周两次在他们的学习讨论小组中集合，在课堂上来帮助维持全年培养起来的集体观念。许多学生喜欢挑选一个概念并形成一次课，把此概念演示给其他同学。即使所授的课有些明显的缺点，他们相互之间还尽力支持。

一、课目 S6——日记展示

【目标与概要】 这次学生设计的课重点集中在记日记的过程，目的是更加明确日记应用的范围和由学生职员提供的反馈类型。学生们也想为下一年的日记布置和要求向指导人员提建议。

【情况介绍】 这个组提出了一系列的小品来说明学生日记的内容。在每一个小品中，一位学生单独坐在那里写他（她）的日记，并和全班交流他（她）头脑中的思想和实际所写的内容。例如，一位学生把他的思想描绘成这样，“今天晚上真无聊，我最好把有些事记下来。噢，对了，就记……。”那个学生就把这天的具体细节记了下来：早饭吃的是什么，他看到了谁，……。另一个学生把自己的想法描绘成：“那节种族课真是使我开始怀疑我以前一直信仰的许多东西。”她继续写她的父母怎样信仰宗教，而且是种族主义者；以及她自己的宗教观一直是怎样的强烈，但是现在她难以使这些价值观和一个种族主义者的态度相一致。她把在 S 宿舍楼中的少数民族学生看成“例外”，现在她开始怀疑自己的陈旧观念。还有一个学生把她和一个好朋友

发生冲突的想法写了出来，作为日记的内容来探究自己的感受——怎样变得气愤，但主要是感到失望。

这些场景也说明了不同的风格和方法。最后要求每天安排时间写日记，为自己写，为读者“阅读方便”写，为要求写，自发地写。不过，在写之前要整理好自己的思绪。

然后，学生们假装拿回他们的日记，且正在谈学生职员所写的评语。学生职员的评语深度是不同的，有严厉的批评（“约翰，你好象凑了点东西交上来完事，对于必须记日记你有什么反应？我宁愿要诚实，而不希罕理学士学位”）。有提问（“你对你父母的态度怎么样？这是否使你想对 S 课程中的少数民族做些或说些什么？”）也有反省和自我曝光（“你受到伤害而生气！我正相反，甚至当我感到生气的时候，首先，我感到了受伤害。”）

学生对这样展示日记反应非常强烈，根据场景或大笑，或严肃，或感到厌烦，他们对写日记的人比读日记的人更抱有同情感。最后，列出一系列改进写日记的建议，包括：在学年开始向学生说明一些写日记的动机和日记的用法，帮助所有的读者更恰当地做出反应，让他们尽快交回日记，继续提供问题让学生回答。

【总结】 这节学生设计的课进展得非常好。很明显，这个小组曾讨论过他们自己记日记的态度并以此作为授课的依据，（组内的一些学生常常作“填空式”的记录，其他人则根据这些日记进行扩展。）他们也超越了个人的经历，尽可能地给课程提供各种各样的反应。

这种授课引起了学生的强烈反应，但是不允许学生们发表自己的想法和感受，而让学生观看所有的情景，然后听取他们的建议。我们了解到，除了要求学生选择某些主题和方法之外，我们也可建议他们采用另一种方法，允许班上其他人来参与和思考。

二、课目 S7——性别问题小组座谈

【目标和概要】 学生设计的这次课是为了使新生有机会提出他们自己的有关性方面的问题，并让 S 项目以外的人来回答（既要有事实，又要有观点）；他们希望能消除一些误解，促进思考，并能让学生

有机会讨论；他们还想给这个班级介绍一位同性恋者，并提供一个座谈的机会，目的是想使新生对同性恋不感到奇怪和可怕。

【情况介绍】 在上课之前，授课小组成员会见了上S课程的学生，为他们提出要讨论的问题。他们按性反应及行为、性机能障碍、性病、手淫、同性恋、及生育控制、怀孕、流产等类型组织问题，然后把问题打印出来，因此每个学生都能拿到一份，也能对问题有一个预先了解。

在讨论会上，他们请来了两位人士：一位是社会科学系的老师，他教授人类性科学并在这个领域里有较专门的学术研究；另一位是校园学生同性恋联谊会主席。讨论小组成员先进行自我介绍，然后允许学生提问（提醒他们要尊敬别人）。早已油印的问题提供了讨论的基本范围及顺利进行的保证，因为学生不必浪费时间考虑提什么问题。由于许多问题有"禁忌"的特点，不少学生发现只需简单地说，"请回答第17个问题"而不必直接表述实际的题目。

问题有：

- 什么东西使人变得好色？
- 夫妻性生活是否会不和谐？
- 性生活不和谐的现象的普遍程度如何？能否克服？
- 手淫是否正常？是否会引起不良后果？
- 为什么人们对同性恋那么恐惧？
- 对由同性恋夫妇扶养的孩子会有什么影响？
- 什么因素造成阳萎、性冷淡、早泄，和射精受阻？患这种症状的可能性多大？如何医治？
- 描述一下流产和生育控制的不同方法。
- 正常分娩有什么优点？

在整堂课上允许学生提问，并且不局限于预先设置的问题。但90分钟的时间到了，讨论课还没有正式结束。学习讨论小组成员对性问题讨论小组表示感谢，并建议任何人都可以留下来和他们继续交谈。学生们鼓掌，也对性问题讨论小组表示感谢。

【总结】 我们认为，事先准备好问题的小组讨论和交流提供了一次较好的教学活动，学生获得了最大量的信息，和最小量的困窘，也不浪费时间。

有些学生提的问题马上被其他人认为"简单"或"太蠢"。当这种情况发生时，学生职员和其他学生就会喊起来，"不，她的提问没什么不对！"或"哎，此刻正需要成员这么提问，也许你知道，并不是每个人都这样"。所有的评论都非常尊重别人，充分考虑到"他们所处的情况"。这部分地应归功于前面关于社会观确立和社会活动的课程。

女生对生育控制和女性情欲高潮特别感兴趣。她们对同性恋者很着迷，讨论会之后，她们中大约有8位还和他继续交谈，她们以后一直这样说，"他看起来这么正常。我过去常认为他们都患有病，但他真的没事。"对于这些女生来说，和性问题讨论小组成员相见是一次意义深远的经历，这需要重新考虑她们以前所持有的信仰，迫使她们重新检查自己的价值观。另一方面，不少男生对这位发言者的出席感到特别不安，连看他都有困难，拒绝和他交谈，有两位还在他讲话时离开教室并在四处走动。对于青春期的男孩来说，同性恋是一个能引起相当焦虑的问题。

尽管组织这次课是为了向传统思想挑战，但是，我们并没有想到会产生这样的不安。后来，几个学生职员把这些人找了去，但这些人并不知道自己表现得怎样的不安，他们也不急着想讨论它。现在回想起来，确实存在一种可行的方法，可让指导人员在小组讨论会之前说明预计可能出现焦虑情绪，让学生知道这是一件很正常的事，他们能够与任何工作人员谈论他们对性问题讨论小组的反应。这可能会帮助有些男孩子认识和理解他们自己的正在上升的苦恼程度，并可提供一个讨论的机会。尽管存在这些强烈的同性恋恐惧反应，我们还是认为应该让新生有机会听听同性恋者的讲话，并和他们交谈。

这一节学生设计的课进行得相当不错，在实际的上课过程中吸引了其他班级的学生，学生的兴趣和参与意识一直相当地高。

三、课目 S8——宗教和爱国主义问题采访

【目标和概要】 这个学习讨论小组想向整班学生说明关于宗教和爱国主义的信仰及其价值观是怎样的不同，特别是不同年龄层次的人之间；他们还设想一个方案（利用"不同的"手法），把学生带离校园，选择一些人进行采访、拍照，并把采访录音放给班上的学生听。

【情况介绍】 为了准备他们的课，讨论小组成员首先列一张问题表：

- 你信仰上帝吗？
- 你认为上帝是什么样的？
- 为什么人们会有宗教信仰？
- 宗教对你意味着什么？
- 政府起什么作用？
- 为什么我们需要政府？
- 你对国家承担什么义务？

打印好这些问题后，学生们带着录音机、照相机和笔记本走出校园，进入社会。访问中他们碰到了一些困难，因为他们想要和那些与大学生活无关的人们交谈，需要到不熟悉的地方去旅行。如有两个学生等在酒店门口，拦住顾客就问他们是否愿意接受采访。他们得到了一系列的反应，有："无可奉告"，或者根本不理睬，或者看都不看一眼，或者训斥，有的非常热心地回答。15 分钟后，老板出来叫他们走开。接下来他们试着在儿童游乐场采访，在那里，一些母亲则为他们孩子的安全担心。学生们坚持在新的环境里尝试（也包括在自己的家庭人员中间采访），最后终于有了 6 位被采访者的录音，其中，有一位 4 岁的小女孩，一位 85 岁的老太太。

当这一小组授课时，他们碰到了技术上的难题：他们拍的照片还未冲洗出来，录音（特别是在户外或人拥挤的地方录的）很难听得清楚。讲课时他们先描述了他们是怎样使那些人接受采访的，然后才放录音带。除了听录音之外，没有其他实际的课程内容。授课结束后，要求班上的人加以评论。

【总结】 这节课是关于春季学期学生怎样学会互帮互敬和合作的一个很好的例子。尽管录音难以听清，学生还是努力去听，注意力集中，有时还要求停止放音，让授课者陈述刚刚放过的内容。在秋季学期，学生们很可能早已变得厌烦，如挑剔和注意力不集中，尤其是在学生职员授课的时候。学生的意见包括对这节课作出的努力的赞扬和支持，也有反映照片没有准备好，也有提到录音难以听清。这里我们再次把这些归功于学生在共情和社会观确立方面已经提高的能力，他们清楚作为授课者有什么样的感受。

尽管授课的内容不会特别引起思考，但仅仅听录音带上一位 85 岁的老太太和一位 7 岁的男孩的声音也能让学生想到世界不光是由大学生组成的。也许学到最多东西的是那些学习讨论小组的成员，在设法找人采访的时候，他们之间会讨论一些他们与人谈话时别人的反应和为什么人们会做出这样反应等问题。

四、课目 S9——①妇女保健问题

【目标和概要】 全由女生组成的学习讨论小组要求班上更加注意到妇女保健问题，并获取关于这个问题的更准确的信息。她们想让班上的人明白这些论题有事实依据并且和情感有关联，她们选用了一种约需花一小时的一些小品来表达这些问题。

【情况介绍】 小组成员选择了一些她们最关心的问题：如强奸、避孕、怀孕和人工流产。她们去图书馆查阅有关妇女的杂志、书籍，寻找与每一个主题有关的材料，并编辑成讲稿。

开始上课时，女生们介绍了这节课的主题，说明了主题的严肃性，并希望班上的每一个人都能严肃对待；然后，她们共同演示每一个题目的小品，由一位旁白者说明实际的情况。如：两位妇女在讨论她们中的某一位是否应该人工流产时，她们俩都很激动，然后她们的声音渐渐弱下去。当她们还在台上时，旁白者插入一些关于人工流产的常识，这些材料都引自事先查找的书籍、杂志。在另一个情景中，一位衣衫凌乱的妇女跑上来说，一个人刚才试图强奸她。旁白者又及时插入一些这方面的知识。另一位妇女则在大声唠叨控制生育的正确

办法，考虑到自己的健康状况她不想怀孕，这时旁白者又出来补充这方面的情况。这一小组就是用这种方法表演了与这些主题相关的事实和情绪的反应，但她们也没有提出"正确的"答案。

【总结】 这个由女生组成的讨论小组对她们的论题非常感兴趣，并作了很好的研究。但是，就象其他几次学生设计的课一样，其他学生只是旁观者，这就难以知道这样的表演会对学生的态度产生什么影响。女生们把授课时间限制为1小时，而不是2小时。如果时间能长一些，那么她们就有可能组织一次关于这些论题的讨论会。在这些讨论中，她们就能不断地加入正确的信息，并改正错误的认识。

显然，有了这种组织，学生对授课会更加活跃，也会投入比所要求的更多的时间作准备。我们也决定建议课堂参与可作为以后学生设计的课的重要组成部分。

五、课目S9——②各种关系

【目标和概要】 最后一次学生设计的课是用来详细说明各种对人们有用的亲密朋友关系的。授课者希望学生明白也有许多种"不发展"的关系，而且人们能从中作出选择。

【情况介绍】 这个小组提出了一个很具创造性的小品，让学生介入主题并思考强调的问题。两个学生出来扮演电视片《周末夜生活》中的库恩海德(Conehead)夫妇，他们来自另一个星球，并勇敢地尝试适应地球文明。在尝试同化过程中，他们意识到他们完全忽视了地球人之间基本的亲密关系，他们查阅了电话号码簿，找到了一家专售新型关系的"关系商店"。

当他俩进店时，店主接待了他们并介绍了店里的存货：非一夫一妻制关系；共生共存关系；相互依赖关系，"让我们一起看看发生了什么事"而不承担义务的关系；以及比较传统的、有义务的具有明确规定的性别角色的关系，等等。当看了每种关系的陈列后，库恩海德夫妇显得非常惊愕，经过短暂商量后，他们拒绝购买所有关系。他们离开商店，决定形成自己满意的关系，并且不受所见所闻的各种关系的限制。

学生们被小品逗乐了，都想知道接下去的情形，并经常为之欢呼、鼓掌。然后，授课者巧妙地转入下一步，提出几个激发思考的问题：

- 对于这里讲到的各种关系你怎么看？
- 为什么人们需要各种关系？
- 我们怎样为了适合社会需要而选择某些特殊类型的关系？
- 什么类型的关系适合大学新生？

学生们积极参与，即使那些没有要求在大组中回答问题的学生也在思考着。

【总结】 我们再次获知，由于组织了学生的参与，新生能对授课感兴趣，而且显得富有创造性。

§8-5 春季学期课程评述

此单元主要包括学生设计的课程，既继续培养学生的集体观念，又说明了他们已具备的集体观念。学生们对那些授课的人很尊敬且很支持，不管那些课上得怎样，他们依然保持高度的注意力和高度的积极性。

学习讨论小组上课的准备工作做得非常充分，每个小组都选了一个自己真正感兴趣的主题，并化了许多时间作准备。在大多数组里，每个学生都很有责任感，他们共同工作，共同分享乐趣，他们感到相互间更需要亲密和关照。在每个实例中，小组成员比班上的其他学生学到了更多的有关主题的东西。

第一节学生设计的课是有关格奈和阿瓦·米尔达尔的采访谈话录音。从某些方面来看，这节课为其他课的建立提供了范例。学生们有一套明确的目的，而且显然已为之投入了相当多的时间，他们积极参与，并为自己的工作感到自豪和激动。他们通过放录音及随后的讨论来参加这个课程，而班上学生则给他们以充分肯定和支持。别的学习讨论小组想与他们展开竞争("得了！我们会干得更出色"。)因而

说，“看着他们干了些什么，班上的人有多么喜欢，让我们也那样干，并要让每个人都能有这样的反响。”

在设计这些课时，专业工作人员表示支持和鼓励，有求必应，并作出指导（“你们组是怎么相处的？你们有什么要求？”）。在每周的课程会上，学生职员对课程的进程作汇报。然而，总的来说，专业工作人员把作计划的权利留给学生和学生职员。对学生来说，这是一个更积极、主动地投入学习的机会。此外，对学生职员来说，这也是一个独立工作的机会。在每个学习讨论小组里，学生职员在帮助学生准备上课方面发挥了极大的作用，他们帮助大学新生选主题，确定明确的目标，并决定如何阐述他们的观点、思想。学生想在他们授课时能完成得多些，以便从手边的任务上脱开身来。如果不管他们，那么随着每周产生的新的感兴趣的想法，一些小组不会改变他们的主题和目的。学生职员的任务就是帮助学生把精力集中在他们的目标上，以及帮助学生组织好上课内容，而不操纵他们的讨论。这是一个与专业工作人员和学生职员的课程会议相一致的过程，在那会上，专业工作人员提供了一个有目的、有简介的课程的最初框架，然后鼓励学生职员提出具体的组织和实行过程。我们建议唯一改变的是鼓励学生寻找机会让其他班级的学生积极参与他们的授课。

从学习讨论小组的授课中，我们了解到通过为学生提供相当数量的课程框架和支持者，他们就能设计一些既有教学意义又使人感兴趣的课程，根据每周的情况，我们也能发现在S宿舍楼里的学生中慢慢发展起来的互相尊敬、支持和关心的程度。

§8-6 S课程的总体评价和结束语

【目标和概要】 在本年度的最后这一课中，学生将对春季学期的课程作出评价，他们也应明确每学期他们所考虑的重点是什么。此外，我们要学生认识到这不仅是课程的结束，也是他们在S宿舍楼共同生活的结束。目的是帮助他们相互之间说声再见，向S项目活动道

别。

【情况介绍】 我们发评论表给学生并告诉他们，“我们知道你们厌恶填表，但我们真的需要你们这样做。你们所填的意见将帮助我们安排明年的课程，也将帮助我们了解这一年里所发生的事情。”一小时后，我们收齐了调查表，并再次向学生道谢。

接下来，主要的指导人员简单地谈论了这学期课与大学一年级生活的结束。她说道，只有当学生当中许多人明年发现自己建立起来的集体从生活中消失后，他们才会明白它的价值。为了强调这一点，她简短地放了6个对以往S项目学生的采访录音。他们被问及：“你们离开S项目时有何想法？并对下一年的课程感觉又怎么样呢？”基本上他们都说在离开时感到难过，但由于他们知道了怎样同他们喜欢的人保持联系，所以说：“问题就不大了”。然后，他们汇报了下一年课程的情况。无论住在什么地方（别的宿舍楼，家里或公寓里）都和以前不一样，没有了那么多可信赖的、友好的、令人尊敬的人。

指导人员说她的目的不是让学生们感到难过，而是要鼓励他们珍惜他们所拥有的，并且充分体味剩下的最后一周。她还说大多数学生对相互之间的关系持有肯定的看法，但是他们却不能永远拥有它。然后她邀学生和她一起做一个练习，每一个人发到一定数量的卡片，要求学生不讲话，而是写上一句简短的话给班上另外他们想要给的人，这些话是有关交流情感、想法或对别人表示感谢的。最后，她打开录音机放了一些关于说“再见”和“让我们分手”之类的流行歌曲。

大家都开始动笔，有些学生一个一个地赠送纸条，另有一些学生等到全部写完后才分发。一些学生立即读他们所收到的纸条，另一些则留着等待私下里看。房间里充满了笑声和激动的泪水，学生还相互拥抱。他们还有一个星期可以呆在一起，但他们的注意力将要转向期末考试和离别。

【总结】 从评价表中我们发现学生在S项目课程中学到了不少东西，他们自己也谈到设计和实施学习讨论小组的课程要比他们想象的难得多，需要多加练习，作出计划和时间。大多数学生希望他们

能更早些开始，并汇报说高效率地组织课程非常困难。

我们要求学生讨论他们所认为的秋季学期S项目课程的重点。我们认为秋季学期的重点是生存技能的发展、集体观念的培养、社会观的确立等。学生把秋季学期的重点看成是调整大学生活，创造一个更亲密的社会集体，开始注意自己的感受和自身，学习各种各样的技能。学生还认为，对于他们来说，人们之间的各种关系、判断训练、自我成长控制及了解他人的目的和情感是冬季学期课的主要组成部分。而他们认为春季学期则着眼于他们自编的课程。

总的来说，学生们表示，当他们确实在做一些事情时才感到是真正参与到课程中去了，而不管是一次练习，还是其他诸如在学习讨论小组和其他一些小组中的一些参与。他们感到在看电影、倾听别人讲演或倾听那些与自己无关的表演，他们参与得最少了。关于这一年对以后的影响，大部分学生希望把和S宿舍楼中其他学生的亲密关系作为这一年的最重要的经历而留在心里。

从结束部分我们惊奇地发现，学生们对这个练习是多么的认真和热心，他们似乎正在倾听对他们真正有深远意义的事情。

第九章　S项目的教育辅助活动

这一章讨论S项目中教育辅助活动的两个组成部分：社区服务和日记要求。提供给学生社区服务的机会是立足于自由选择的基础之上的，而日记作为一种要求提出来是基于这样一种考虑，即它们能成为积极反映大学一年级学生生活的一种重要工具。

§9-1　社区服务

【目的和概要】　社区服务是根据莫舍(Masher)和斯普林特霍尔(Sprinthali)的研究纳入S项目的，1970年他们在尝试提高中学生心理发展的过程，对处于青春期向成年期过渡的交叉年龄段的学生进行了教育和咨询效果的研究。S项目的社区服务环节有四个目的：

(1) 将学生引入积极参予到广阔的社区中去。通过提供一个有组织的机会使他们走进“真实世界”，S项目的教育提供学生一个去考察和分析与大学截然不同的环境的机会。

(2) 为最近学到的共情、社会观确立、自信和解决冲突等生活技巧提供一个演习锻炼的机会。

(3) 学会评估一个协会、一个组织或一个机构的目标和宗旨，开始了解它们决策和解决问题的过程。

(4) 帮助学生决定职业选择。学生在社区服务过程中直接面对他们感兴趣的职业，并参加一些为帮助他们评价一项职业对他们未来是否现实而设计的讨论。

允许学生自愿与S项目实验班一起参加社区服务。参加社区服务每周要花4～5个小时，可以获得2个学分。这项活动在冬季和春季进行。

【活动组织】 两名职员从事这项活动的组织工作：一名学生协调员做学生和教师间的联络工作；而一名专职教师协调员则做社区安置方面的联络工作。秋季，感兴趣的学生被鼓励去与学生协调员进行个别面谈。尽管大部分参加者对他们感兴趣的安置方式有自己的见解，但这种顺便的面谈有助于协调员更准确地了解学生的爱好，他们希望获得什么技艺，同时已经具有哪些相关的经验。然后，学生要填写一份表格，制订出他们的课程表和其他任务，并且列出他们可以安排的时间。所有的情况都记录下来以备安排工作时使用。

在秋季和冬季间的休假阶段，与当地社区服务机构很熟悉的专职教师协调员，开始向有接收可能的安置点联系有关单位，不是设法让学生去适应一系列既定的单位，而是根据学生的需求和选择来决定联系单位。

接收单位找到之后，还要征询学生是否愿意去。如果愿去，要发一封信到那个机构去把这种事最终确定下来。如果学生对安置单位不满意，教师协调员还得为他重找一个单位。

一些联系好的单位有了与从事社会生态学研究的高年级学生打交道的经验，他们很熟悉自愿参加社区服务的必要形式。他们不是让学生成天干诸如填写信封地址那样的"忙得团团转"类型的工作，而是尽可能扩大他们的工作范围，要使他们象是本单位的职员似的。由于S项目的学生都是一年级新生，显而易见，为他们找到一些岗位，使他们能利用业余时间在那里从事很有意义的工作是困难的。

在与校外单位打交道时经常会出现一些问题。一个新组建的单位，他们同意接受3～4名学生。后来，他们决定只要1名。他们不是把这个决定通知协调员，而是把3个已经安排岗位的学生找去面谈，结果选定1人。这无疑使没有被选上的学生灰心丧气，也使事情发生之后才知道原委的协调员心烦意乱。幸好，协调员还能为剩下的两位学生找到合适的单位。另一个例子是一个学生对选择认为岗位有非常苛刻的要求，结果把他推荐到4个单位，直到他选中了他认为理想的单位为止。

安置学生到社区服务的地方是容易的，最困难的是将他们安置在与商业活动有关的场所。社会服务单位常常依赖自愿者的协助，他们在展开活动和对自愿者管理方面有丰富的经验。

【具体要求】 对获得校外实习学分提出一些基本的要求有助于学生思考他们的实践活动。为了划清学生和有关单位的相互责任，为了明确这些要求，学生和单位管理人员拟出一个合同。这个合同写明了为保证这项实践活动取得圆满成功双方提出的要求，合同还逐条列出了学生要得到实习学分应遵守的规章制度。双方签署合同后，再由专职教师批准这项合同。

社区服务活动开始以后，要求学生每个周末填写一份简短的实习小结，这样可以检查每周的情况，教师也可了解活动的进展和存在的问题。如果学生感到每周的实践毫无价值，找出其原因尤为重要。另外，这也是检查学生出勤状况的一个好办法。

协调员定期与实习学生见面，以得到直接的反馈，弥补书面信息的不足。我们试着召开一些碰头会增添学生的兴趣，提高他们的出勤率。一种被认为最卓有成效的办法就是在教师家里举办"便餐"聚会。同学们喜欢离开校园，尤其喜欢吃上一顿家里烹调的饭菜。饭后举行一个相当长时间的讨论会，为学生提供一些与原来的计划相关的题目。这些题目包括以下内容：

(1) 安置工作作为一种系统。

(2) 分析系统的检验方法，考虑完善角色认同的因素。

(3) 设立目标。

(4) 在客观事物中分清目标，着力于自己怎样看待客观事物。

(5) 理想与现实：

每个机构都有一个或明确或含蓄的宗旨，这个宗旨在你的环境中是怎样实施的。

(6) 人与人之间的动态关系(同事与顾客)。

(7) 你遇到一些什么样类型的问题，这些问题又是怎样解决的？

(8) 解决问题和作出决定。

(9) 你那个单位是怎样解决问题、怎样作出决定的?

(10) 你作出了什么贡献? 你能作出什么贡献? 你所在服务单位的政策变化是怎样产生的?

(11) 批判性分析——实施与记载——产生变化。

(12) 批评与牢骚怪话之间的区别,发展合理的批评与有助于改进的建议之间的区别。

在讨论期间,学生个人将与整个小组进行讨论。许多学生发觉谈论一些出现的问题和取得的成绩是一种有用的手段,许多信息和应付各种局面的主意都在此时得到交流。学生一再地倾向于使谈话具体些、实在些。

对学生的最后要求是填写一个季度实习鉴定表。这张表格使教师能够全面地掌握学生在社区服务实践中的思想状况。从这张表格上获得的信息还有助于教师改进对社区服务活动的安排和指导。

【得到的启示】 一年来,我们感到这种形式的实践要取得良好的效果,一个季度的时间是不够的,原因有几个:一般在一季度10周的时间内要花好几周才能把学生安置到外面的实习地点,这就大大减少了学生参加校外实践活动本身可利用的时间;此外,校外单位也不愿接待学生这么短时间的校外实习。于是,我们决定将活动计划延长到两个季度。这个决定作出后,要求同学们初冬就要出发,参加冬春两季的社区服务活动。

单位和学生在春末都要写一个小结,评价单位与学生之间的相互影响以及这种影响总体上对社区服务活动的意义。双方都表达了要增订合同的愿望。有些单位报告说学生没有足够的时间在一定的深度领会社区服务的意义,因此也不能给他们安排重要的工作或项目。学生的回答是,他们很乐意将这项计划延长到两个季度,因为一个季度的时间还来不及适应单位的要求。总之,学生和地方安置点的管理人员都能积极地看待这项实践活动。

在学生的小结里可以看到,大约半数的学生认为S项目试验班中学到的知识和技能(诸如自信训练、决策、集体作用)对他们参加社

区服务活动有帮助,每个学生都感到自己从社区服务实践中学到了知识,增长了才干。

§9-2 个人日记

【目的和概要】 要求S项目试验班的学生写日记并定期上交。教师布置学生写日记出于两个原因:一是对学生学习生活进行检查,二是提供了一个了解新生的新方法。在这里,写日记有三方面的作用:其一是成为课堂活动的补充;其二是成为学生探索自己学习过程的手段以及他们成长和进步的记录;其三是成为S项目进展的记录和学生宿舍学习以及日常生活的反馈资料。

【对学生的指导】 写日记是作为一种学习的方法和反映生活进程的手段而提出来的。第一次布置S项目试验班写日记时,只是简单地要求学生写S项目和大学的生活,写他们自己的事情,每周写5次,主题内容没有严格限定。提出一些可能成为日记题材的例子,譬如对班上和宿舍楼各种情况的反应,特别强调不要写成每天各项活动的流水账。最后还展示了一些已被认可的日记篇目实例。

显然,这些指导还没有为学生提供足够清楚的范围以便他们明白应该怎样下笔。许多学生只是简单地记述某天的事情,包括他们吃饭的细节,一丁点儿想法也尽量包含在日记之中。为了防止和改变这种状况,要事先通知他们每周会得到一些可供写日记的题目和问题。这些题目和问题不断地由教师修改,并且与S项目的课程和目标相联系。这就使得学生有可能去写那些与班级有关的思想观念,去思考他们课外的行为表现。我们还把写日记的要求打印出来分发给学生。

日记每两周一次上交给批阅者,批阅者既查看是否符合要求,又要评阅学生所写的内容。学生被告知应使用活页笔记本或散页纸而不要使用装订的本子写日记。这样他们把两周内的日记交上去后,批阅者检查他们上一次日记的同时,他们仍可以接着写日记。他们知道,每个批阅者对日记的收发都会作出安排。教师在指导中总是尽量

说清写作内容(写什么)与写作过程(怎样写)间的区别。学生被告知如果他们认为他们写的日记有太多的个人隐私而不便给批阅者看，他们可将其归类或用带子捆扎好，要求批阅者不要看。

【日记批阅者与学生的配合】 学生可以在三类日记批阅者中作选择：住在校内的学生职员、不住校内的教师或不留名的研究生。在第一个星期的课堂上，教师要向学生说明这三种选择的不同，告诉他们学生职员和他们共同生活，会给他们密切的、富有人情味的影响，学生职员既可以为学生的日记写评语，还可以口头答复学生日记中的问题。

不住校内的日记批阅教师是一些在校工作的教授、心理学家和行政管理人员。他们对学生发生影响主要是通过开会、上课和偶尔组织的课外活动等途径，他们难以象住校学生职员那样给学生以个人交往。不住校教师年龄较大，远离宿舍区的日常生活，但部分学生就是希望有这么个距离，另一些学生则祈求得到年长的教师的评语。而如果选择住校学生职员，那么日记批阅者和学生就彼此太熟悉了。

学生与不留名的批阅者毫不相识，这就让学生可以自由地与一个没有成见的先生交流感情。所有的不留名的批阅者都是些与S项目有联系的研究生。为尊重这部分学生的愿望起见，不留名的批阅者不允许参加班会和活动，甚至不让进入S宿舍楼。

第二周在课堂上，学生要陈述他们对批阅者的选择。学生的所有选择都会得到批准，尽管有时学生自己也拿不定主意。这些人的日记批阅者就由老师从暂没有安排的合适的人选中择定。

批阅者选定后并非一成不变，学生和批阅者在每个季度末都有机会可因任何一种理由换选不同的批阅者或不同的学生。起初，23个学生选择学生职员为批阅者，10个学生选择教师，5个学生选择了不留名的批阅者。到秋季末，3个学生的批阅者从教师改变为学生职员，1个学生的批阅者从不留名的研究生改变为教师，原来选择学生职员作为批阅者的学生也有2人作了改变，一个改选为教师，另一个改选为不留名的研究生。

教师根据他们自己的感觉以及学生日记中的反映，对学生怎样看待他们的批阅者作了如下评论：

(1) 学生认为学生职员批阅者与学生建立了最为密切的关系(个人会面，谈话，共同参加S项目的课堂活动，同过一个宿舍生活，还批阅学生日记并作出反应)。

(2) 学生认为不留名的批阅者与学生之间个人关系的发展最缺乏亲密感(没有个人联系，没有共同的宿舍生活，不参加班会，不谈话)。可是，他们之间倒可能产生较为密切的书面交流，因为上交日记和批阅日记是不留名的批阅者与学生之间联系的唯一途径。

(3) 学生认为不住校的教师批阅者能提供一个中间地带：既保持一些个人联系，又不至于给学生造成威胁和麻烦。看来是有这么个让人感到舒畅的恰当距离，它既保留了个人隐私，同时又能建立起个人联系。

S项目日记和普通日记一样，可以记下个人内心深处的思想和情感。学生写日记反映了自己的思想，总是希望有教师批阅，得到有关方面的指点和反馈，可是日记中那些个人的隐私有时又是不便给别人看的。特别当一个人正在考察一种新思想，或是反省一段新的生活和探求一种新的认识时，情况确实如此。一个总是与学生直接联系的批阅者有时可能被看成是"干涉者"，他太接近学生的思想和情感，以至于叫人感到不舒服。

埃尔金德(Elkind)在讨论青少年利己主义时谈到："青少年保留隐私和不愿流露自己的愿望，在某种程度上说，是感觉到总是处于别人品头论足监视之下而产生的。"如果真象埃尔金德所描述的那样，大学一年级的少男少女们还沉溺于青少年利己主义的泥潭之中。那么，通过安排住在校外的教师批阅者(或不留名的批阅者)来约束和控制日记批阅者对学生影响的深度，促进学生的个性发展，无疑是有意义的。

【培养日记批阅者】 由于日记批阅者包括学生、专业教师和研究生，所以写评语的技巧也各不相同。日记批阅者在秋季初要集训3

次，有时还能得到可供一年学习的资料。在培训期最强调的是为学生写评语时要使用共情的方法。融入情感的评语被认为是吃透学生日记的内容和感情的反映，这常常体现在对学生日记的复述和概括上。学生也信奉信任是交流的基础和保密观念之类的说法。在大多数情况下，日记批阅者和学生是彼此常见面的，因此，保密非常重要。学生职员批阅者要学会以双重身份与学生相处，还要学会怎样从学生那儿获取一些他们不可外传的消息。鼓励批阅者向学生了解谈论日记中的什么或不谈论什么最使他们感到满意，让学生主动接近他们而不是迫使学生发表见解。

培训期间，日记批阅者要进行日记批阅实习，然后分组讨论他们的评语，还给日记批阅者设置了一系列与学生彼此交流感情的障碍，并讨论为什么这些障碍是于事无益的（有时这些障碍可能确实有害）。当问到什么是他们自己的"障碍"时，批阅者说他们很有可能给予过多的劝告和同情，过分使用推理法。

【日记研究】 对日记唯一完整的研究在于考察日记批阅者和学生的反应，年底让日记批阅者和学生填写一份问卷，这样才能完成调查，学生还要另外填写一份答卷，对日记以及日记批阅者作出有利于调查的评价。

问卷表要求日记批阅者和学生回顾写日记的过程。日记批阅者和学生认为日记内容包括经常提到的日常生活、友情、自我反省和与别人的冲突等范围。另外一些常被提及的话题是父母和家庭、男女朋友、学校、人生哲理、宗教、目标、种族问题、宿舍生活、教育、愿望、诗歌、忠告、爱情、寝室问题、价值观、往事和幻想。

每周给学生提出一些该写的问题，拟出这些问题是为了确保至少日记中的一部分成为课堂活动的直接补充。学生对这些问题持否定态度——64%的学生说他们不喜欢这些题目，46%的学生说这些题目没有意义。当问及哪类题目更好时，46%的学生说"我不知道"，36%的学生说"我自己选的题目"。平时有些学生说，他们喜欢得到的日记题目的框架，这可以使他们避免"浪费时间去确定该写什么"。另

一些同学说他们感到被这些题目"框住了"。把题目与班级活动明确地联系起来符合教师的目标。一个使得这些题目更有趣味的可能，就是请学生自己拟出一些与课堂活动直接相关的题目。随着时间的推移，学生勇于提出一些合理的日记题目，所有这些题目都被采纳了。

在整个活动过程中，所有的日记都得到批阅。而且，37%的批阅者定期与学生谈关于日记问题。由住校学生职员担任的批阅者极有可能对日记进行口头批阅。有时不留名的批阅者感到很憋气，因为他们真想与学生谈一谈，可这又是不可能的，除非他们不再当不留名的批阅者。绝大部分学生（84%）对批阅者的评语表示满意。但与此相比较，批阅者的自我感觉较差，只有65%的人认为学生对他们的评语表示满意。

日记批阅者和学生都认为写日记很有价值，感到写日记总体上有积极意义。他们没有人抱怨这项活动花了自己的大量时间。事实上，大部分使人津津乐道的变化都与投放大量的时间和精力写日记有关，并与写出有个性思想深度的日记有关。是否在日记中记载和反映着这些变化并促进这些变化的发展，还是一个不能明确回答的问题。但日记批阅者和学生都觉得写日记确实促进了人们思考问题和审度自己，这就可以导致个人的成长。而内在的个人成长又会引起人们进一步思考问题和审度自己。

日记批阅者和学生之间的关系大大促进了相互的人格发展。日记批阅者有机会促使学生更多地思考每天的生活和感受，因为生活和感受本身就在"写日记"。

大多数日记批阅者（75%）和几乎所有的学生（90%）感到写日记能促使人们思考问题。同时19%的日记批阅者说他们在这一点上做得还不成功，但没有一个写日记的学生认为自己失败了。颇为一致的看法是大部分学生对别人的思想观念有所洞察，学会了思考。当学生日记中提到冲突或道德两难问题时，批阅者总是采取积极的态度鼓励学生进行道德思考。

第十章　S项目的组织管理

本章的重点是介绍协调和管理S项目中课程安排和研究的实践。着重阐述S项目四个部分的内容，即课程和班级研究，综合管理，宿舍楼的有关事务，以及教职工配备。同时对S项目的交流和决策的过程、20名教职工的管理以及第一年遇到的特殊问题作一个探讨。

§10-1　课程和班级的组织管理

着手给S项目排课的第一步是要得到学校的批准。每所大学都有自己的一套审批新课程的做法。在UCI设置新课首先要得到业务部门的认可，然后经过专业课程评审委员会批准。一般的审批过程从开始提出申请到最后复核要花约6个月时间。

设置课程的下一步包括课程的修改完善。第一年课程的修改完善通过每周2小时的课程讨论会、每周2小时的研究生讨论会、每周的教职工会议和每季度的计划专题讨论会来完成。课程的基本编排结构和核心内容根据专业教师提出的思路来确定。然后，1名基层教师与7名学生职员和6名专业教师一道在教学中把这些思路贯彻到实际的S项目课程中去。第一年对每个人来说都是一次学习和尝试。

学生教育是课程计划的基本内容，很明显，由于心理学家们至少是30多岁的人，他们提出来的一些"英明的论断"(比如，一种人与人之间关系的理论)，对一般的17、18岁的学生已经不适宜了。在许多情况下，学生职员对上课和练习作了有意义的改进和提高，专业教师和研究生的思想业已形成合理结构，这也使得教师能意识到班上学生面临的现实问题。基本理论和目标在下列情况下是可以贯通的：学生影响着实际的上课内容以及这些内容的传播过程。

通过学生反馈和S项目研究获得的信息对课程的修改和完善是非常宝贵的。例如，生活安排和职业问题被教师看得很重，可是事实上一年级学生对此并不感兴趣。当我们预期一年级的新生会积极参与促成他们的教育实践时，事实却证明并非如此。更要注意的是，有必要建立比我们所期望还要多的指导实习工作的组织。

课程设置要达到预期的效果，必须与学生心理发展水平相平衡。从研究中获得的信息在此是非常有用的。开始，我们不知道学生和学生职员思想非常传统，他们着意调节自我，期望能促进自己的思想从传统化朝后传统化发展变化，等到我们确认课程设置没有与学生的心理发展相适应时，有价值的教育内容和阶段已失去了。为了在安排具体课程计划之前了解学生的心理发展水平，在课程调配的前一年对学生进行抽样测试就很有意义了。

§10-2　综合管理研究

S项目的研究部分包含一个三级设计。三级设计中唯有一个层次——调查设计——提出了管理问题。我们把四年纵向研究列入了调查设计，这个纵向研究使用实验前测试法和实验后测试法(Pre/Post Empirical Measures)对一个实验小组(S宿舍楼——实验课程)和两个对照组(对照组Ⅰ——L宿舍楼和对照组Ⅱ——附属对照组)进行测试。下面，就说服学生参与、数据收集、数据汇编和分析的管理程序作一介绍。

1. 说服学生参与　为了把S项目的信息通知给有可能参加的学生，一份介绍S项目课程的说明被装印成小册子，并分发给所有对住校感兴趣的学生，不管他们是即将入校的新生还是重新"回炉"的大学肄业生。下面一段文字是向他们介绍S项目试验班的一个尝试。为了能把新生引入一个生动的境界，这段文字还经过学生职员的修改，全文如下：

"新同学们，你们刚进大学，心情激奋，但同时也会产生一种

寂寞感。离开了昔日的好朋友，面对一个全新的环境，由此出现了一些问题：我该选些什么课呢？我该怎样与人相处呢？大学里的考试是怎么样的呢？这里的生活将会怎样运转，而我们新同学又怎样尽快地适应呢？为了尽早地解释这样一些问题并促进自己的适应和调节，三年前一些学生参加了S项目，从那时以来，S项目就成为UCI中最流行最有生机的项目之一。梅沙大院(Mesa Court)中的S宿舍楼包括刚进校的新生和住在梅沙大院的经验丰富的教职员工。一门分为四个单元的题为"道德发展与合理社区"的课程也包含在S项目实验之中。除了专业课之外，每周两次的班会使同学们通过大大小小的团体交往，有机会与住在宿舍楼内的同伴和教授们熟悉起来。

教学大纲的目标之一就是增进社会与大学专业间的交融。基于这种想法，把课安排在S宿舍楼里上，许多课堂项目把社会娱乐活动和专业特色有机地联系起来……。

第一个学期参加S项目的学生学习了历史的和现今的集体，研究自己在集体中怎样投入S项目。第二个学期将特别注重S宿舍楼中个人之间的相互关系。第三个学期提供特别的机会让学生参加模拟社会的活动……。"

这个说明产生了反响，138名新生表示对住进S宿舍楼学习感兴趣。显然，学生职员比专业教师更懂得怎样接近学生，他们对说明文字的修改是十分有价值的。新生补充的最好来源是以前参加S项目学生的亲戚朋友和有亲身经历的学生本身的口头宣传介绍。

2. 通过公共机构批准　将问卷和试卷交给被试者之前，须经过学校被试检查委员会批准。一份书面计划说明书、一份试卷和一份被试同意参加测试的表格一并提交上去接受检查。一份关于测试的文件告知被试该项测试计划的目的，并向他们担保参加者是受到信任的，测试在任何情况下不会损害他们的学术声望，不会给他们带来任何身心伤害。每个被试在参加之前都得填写一份同意参加测试的表格。由于这个委员会不能定期开会，因此在实际测试实施之前几个月

就要备好这种批准文书。

所有的问卷和测试题要求打印、复印、校对、整装成袋。准备完后，还要检查是否完善、是否清楚易懂。

在完成调查设计的后来几年中，试卷袋中增加了一张表格，用来查询被试以后的地址和一个了解他们今后行踪的人(父母、亲戚、朋友)的地址。由于一部分学生在他们大学二、三年级时就搬出了校园，这些人已就未来的生活作了安排，因此至少可以留给我们一个地址。一部分被试在走后留下了同室和同楼的朋友，这样我们就能为寻找这些人的地址建立一个网络。实践证明，根据通讯录查找学生现在的地址比大学里的档案和从他父母亲那里得到信息更有效。

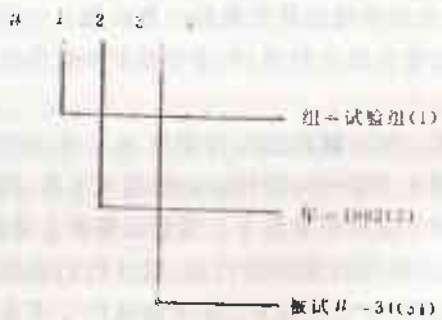
在S项目的第一年之后，教师们认识到大学的正常损耗率对随机抽样对照组的跟踪造成了困难，因此在第一年研究之后增加了一个附属对照组。况且，我们不能从随机抽样的对照组那里得出一般概括，而却可以从附属对照组那里得到。研究自然状态下的自愿被试出现取样误差是正常的。S项目取样研究中出现误差可能出于这么几个原因：(1) 被试转到另一所大学——一所两年制的社区大学或另外一所四年制的大学；(2) 被试完全退出了学校；(3) 被试还留在UCI，可是由于时间紧或其他个人的原因，不愿每年回来填写这些问卷和测试题。有些被试者对我们提出的要求从不给予答复，而对他们的行踪以及为什么不参加的原因我们一无所知。一些人的通讯地址改变了，那些寄往常住地址的信，不是下落不明就是由于"地址不详"被退了回来。

3. 数据收集　测试前后的工作安排由S项目的评估因素所决定。问卷和测试题在大学一年级开学初和期末下发，此后再分别在二年级、三年级和四年级学年末发下。预测试安排上课前一星期，因为这一周有大量的其他安排和活动计划，所以我们要设法预约好两次与其他活动没有重大冲突的时间。S宿舍楼和L宿舍楼的学生职员负责组织学生在他们各自的宿舍区内参加其中一次测试。问卷发给每个被试并要求他们自己完成。这些测试吸引了90%的被试参加。

剩下的几个学生由宿舍楼里的职员个别联系，要求他们尽快地完成测试。当然要求一年级的学生连坐两个多小时填写答卷是不明智的，意识到这一点之后，研究者作出了一个决定，就是写明当次测试中答题的要求和方法。道德判断面试则安排在秋季开学后的头几周进行。

第二次测试在春季一年级期末进行。要学生参加春季第二次测试可不比秋季第一次容易。试验小组每周有一个晚上集中上课，因此，最后一堂课就被安排用作第二次测试，当然是由学生职员负责组织全体被试完成问卷和测试题。我们依靠L宿舍楼的学生职员从试验组获得合乎标准的答案，感到这种办法切实可行。最后一组（第二对照组），一年级期间对他们进行再测试最为困难，因为第二次测试没有什么作为回报来刺激和鼓励他们。我们采取接二连三不断写信的办法，要求他们与我们联系，约好时间。最好的办法是给他们每个人打电话，直到他们确实来校完成测试为止。

4. 数据汇编和分析　收回所有的试卷，并在统计数字之前，每个被试要核对一份清单，看看试卷上有没有忽略和差错的地方。这对检查遗漏的数据是很重要的步骤，使我们可以及时地查出遗漏的部分，并来得及与学生联系，补上需要的数据。一旦数据核查完毕，被试的名字就被除去，由可以识别的数码取代。数码代表着一个个被试，



代表着被试在哪个组（试验组、对照组），还代表着他们在哪个年级。

上面是可辨数码的一个例子：

所有被试的测试卷都标上恰当的可辨数码后，试卷联由此分开，评分工作开始。

除了填空测验和道德判断面试外，所有的试卷计分都很方便。我们请了外面的专家来评改试卷，是由于以下三个原因：

(1) 缺乏经过专门培训的评分教师；

(2) 自己培训教师可能产生主观的偏向和评分误差；

(3) 国内可以聘到资历深厚的评分专家，付给满意的评分报酬。

鉴于资金缺乏，一年之后决定只用这两种方法测评试验组，为保证准确度和客观性，仍然请外面的专家评分。在对80级、81级和82级测试时，我们很幸运能找到一位愿意承担与全体被试进行道德面试工作的学生。这就使得面试这种形式的测验数据收集标准一致。第二次测试后的夏天、秋春两季的协议书标上数码，随意抽取寄给老人，他们不知道被试的身份特征，也不知道测试的时间（秋季或春季）。幸好这些年我们有两人坚持为自我发展测验和道德判断面试评分。这种状况，消除了我们对不同的评分者使用不同的评分标准而产生误差的顾虑。

一次取出一份试卷，将数据输入计算机，得到一份原始数据表。这份数据表又被输入程序，依据原始数据算出测验成绩。全部试卷评分之后，每个被试的最后成绩被合计在一份表格上，这就成了我们的“系统表”。

掌握调查设计中的数据可以运用两种主要的统计测试法。方差多重测定分析法用来评价从第一次测试到第二次测试之间变化的意义。经过分析使我们可以检查几个不同时间段上的数据，确定是否发生了变化，是否有群体差异（不同年级间）。这种方差多重测定分析法被认为优于时间测试（t－Tests），方差多重测定分析法能证明一种以上因素之间的相互影响，尤其能证明整体时间和整个试验组得变化。

在整理评分数据过程中使用协方差分析法，使我们有可能通过

试验组和对照组测试比较总体的变化。使用这种测试得到的比率，已经对原试验组和对照组之间预计出现的差异作了调整，并告诉我们，无论什么不同的结果都可能由于不同的处理方法而产生。

§10-3 S宿舍楼的管理

住房办公室在拟订住房方案中的主要工作，就是保证住房的物质环境和社会环境有益于计划的成功。住进大楼之前6～9个月的一段时间，对制订计划、选拔和培训学生职员都很重要，对于象S项目这么复杂的新生住宿方案来说更是如此。

在制订方案之前的冬季（每年1月中旬），开始选拔S宿舍楼的助理员。要在学生的报纸上刊登启事，在学生住宿区张贴海报，举办信息发布会。7月底举行一些较大的团组面谈，从大批感兴趣的学生中选拔出小部分合适的成员，这些人随后就要忙于讨论和会谈，包括参加2月份举行的一个长达一天的会议。这次会议的任务是在集体活动和解决问题的过程中，考察预选成员工作的灵活性和处理个人与集体之间关系的技巧。

3月份就张榜公布所有23幢宿舍楼新的宿舍助理员。他们在自己宿舍楼中的职责是参加每周的工作会议和培训课，还包括分担较多的住宅区的值班任务。学生职员和学生集体的成员的双重身份促进了他们个人的成长，使他们学到了一些特别的技巧，诸如集体活动，制订计划和社区相互影响。此外，S宿舍楼助理员有责任为S课程教学和每周在宿舍楼安排的课程出一份力；S宿舍楼助理员还在6名学生职员的选拔、培训中担任重要角色，成为他们的良师益友。这一系列工作的报酬是免费食宿。

学生职员选拔在4月份举行，选出5名二年级的学生职员和1名课程协调员。5名二年级学生分在S宿舍楼的不同套间，主要承担着帮助宿舍助理员开展和执行宿舍楼的教育活动及计划安排的职责。学生职员的工作还包括与宿舍助理员共同参加每周例会，参加定

岗前一周举行的为期两天的秋季培训，参加住房办公室举办的服务培训班。在培训中会教给学生职员各种技艺，对他们提出要求，力图使他们建立起道德观念和为宿舍楼承担义务。

尽管学生课程协调员在宿舍楼与宿舍助理员、教师、学生和专家们共同生活，但他们可以自由选择住S宿舍楼或住校外。课程协调员和宿舍助理员得熟悉发展理论中的精选的概念。他们一般都是优等生。

在S项目实施的头几年中，宿舍助理员和学生职员总是来自以前居住过S宿舍楼的学生。随着时间的推移，选出的学生职员有了来自其他宿舍楼和校外居住的学生。各类学生的加入对于创造一种气氛是很有价值的，这种气氛对接收各种新思想、新观念是开放的、敏锐的，比强行要求学生职员一定要从住过S宿舍楼的学生中选拔的状况更好一些。

经过3年正式评估后（80级、81级、82级）S实验班向少数（1～5人）非S实验班学生开放，这些学生不住S宿舍楼，而住在其他学生宿舍区。他们对加入S实验班表现出极大的兴趣。基层教师对那些开学第一周就对S实验班感兴趣的学生详细说明加入S实验班的三个条件：

（1）在S宿舍楼，每个人都要成为S实验班集体的一部分；

（2）如果有空房就可住进S宿舍楼；

（3）如果活动对教师、对S实验班集体、或对不住宿的学生没有产生效果，冬季可以不参加。

一般地说，全年都有学生搬进大楼，有些人参加三个季度的班活动。允许几个非S宿舍楼的学生参加的原因是，基本评估结束后可以多容纳几个学生入班。他们的兴趣是真实的，当由于生病或转学等原因而出现空房时，学生就可以搬进S宿舍楼。

S项目对UCI的住房计划产生了深刻的影响。首先，S宿舍楼是UCI特别有趣味的大楼中的"先驱者"。使用有助于S项目的学生职员，给学生计学分，为学生宿舍楼（新生和高年级学生宿舍楼）许多其

他计划的改进提供了模式。其次，参加S项目研究工作的研究生在活跃于校园的学生领袖中占有很大的比例。无论在宿舍楼、在学生会、还是在学生学术咨询机构以及在无数的学生俱乐部和组织中，整个大学学生干部的岗位上都能找到他们的身影。

§10-4 教师配备和行政管理

S项目的成就很大程度上来自于全体教职员的积极奉献，他们致力于课程和研究的方方面面。教职员中有全日制的专业教师和学生，还有兼职专家。专业教师由首席调研员、课堂指导教师、数据分析家、S项目评估员、行政协调员和住房办公室的职员组成。首席调研员是一位教授，也是一位行政管理员（主管学生事务的副校长），他创造了一种环境——能顺利通过学术鉴定，得到房管部门的支持，举办与课程的发展有关的研究生讨论会。班主任教师（一位临床心理学家）对教学人员负责（包括专家和学生职员），并参加全体教职员会议，是44名新生与6名二年级学生职员联系的中介。

S项目评估员（一位日常生活的心理学家）协调标准试卷的改进和评估设计，监控具有决定意义的第一年的研究管理工作。

住房办公室的教师全面处置和改进与S项目有关的住房工作。住房办公室的一名教师后来当上了83级、84级、85级和86级的班主任。

行政协调员帮助沟通20名教师之间的联系，并对项目各方面出现的具体事务员表。在开始几年，她还负责测试工作的行政事务。

学生职员由住在S宿舍楼的非毕业班大学生组成，他们在新生与专职教师之间沟通关系。这些人对S项目的成功非常重要。

S项目的评估工作向我们提出的任务，要求我们每个人掌握有关文献和调查的背景知识，具备统计知识，有评估设计的经验，并熟悉数据处理。研究生在完成评估工作的任务中担任了重要角色。他们还指导大学生参加评分，把数据译成数码，并引导他们介入正在发

展着的日常研究工作中去。

在S项目研究的第一年，两位研究生准备了测试袋、制定了数据收集制度。他们还从同学中物色了一些助手帮着面试、给试卷评分，把数据译成数码。他们为现在已成系统的档案奠定了基础。由于评估设计被规定为纵向研究，因此有必要找到一个办法每年将数据加进到系统档案中去。研究生也非常积极地投入初始阶段的S项目课程的修改完善工作，并且为新生评阅日记。

第一年年末，我们改变了原有的组织结构，设立了由班主任组织的课程计划组和由S项目评估员主持的研究计划组。当各种会议都希望全体教职员参加时，各小组工作的重点变得更加狭小，使得S项目的管理更加顺当。个人的自由意志受到限制确实要花时间调节关系，可是他们能在工作中树立起自己的信念，确定自己的角色。

小 结

1975年开始时，我们对我们要完成的项目有一些想法，并如上所述，有不少热心人投入了我们的项目。可是确切地说，我们在1975年秋季第一次测试后，对应该授给学生什么、什么时候传授、以及评估应采取什么形式，还没有拟出一个很具体的计划。

从管理学的观点看，S项目是一项复杂工程。各部门的教师之间相互传递信息很有必要。没有哪个人能直接参与四个部分（课程、研究、宿舍楼和管理）的工作，因此，全体教职员会议对决策和获取信息显得特别重要。对于这儿谈到的实践问题的各个方面，显然还有其他调节工作可做。但是每一个教育者都知道，过分琐碎的细节介绍反倒可能会妨碍他们的调节工作，故我们在此不再赘述。

第十一章　发展课程对人格相异的大学生的不同影响

在大多数的评估研究中，研究者常常测定某一特殊课程或干预对某一群体所产生的影响，他们很少分析这种干预对不同类型的个体是否有不同的影响，我们的这项研究就是试图从这一方面着手。在学生选修某一课程之前，根据他们的人格形象(Personality Profile)将他们分成四组，然后考察他们在修习该门课程以后，不同类型的小组所呈现出来的变化是否有显著的差别。

§11-1　研究对象与测试内容

1. 研究对象

该项工作的研究对象是UCI的48名参加了S项目实验的一年级学生：包括18名男生和30名女生。这48名大学生被分为两组，每组24人，一组为1980级的学生，另一组为1981级的学生。

2. 测试内容

在秋季学期开始和春季学期末，分别对学生进行了一系列心理测试。设计这些测试项目以估价对青年人人格发展有重要影响的许多方面。该研究中所采用的测试内容如下：

(1) 道德判断面试(柯尔伯格，1973)；

(2) 命题测试(雷斯特(Rest)，1973)；

(3) 检测学生自我发展的华盛顿大学完句测试(洛文杰(Lovinger)，1960；洛文杰和韦斯勒(Wessler)，1970)；

(4) 比姆(Bem)性别角色调查表(比姆，1974)：男性量表、女性量表；

(5) 罗特(Rotter) I-E 控制量表(罗特，1966)；

(6) "一般人"(People in General)量表(斯托克尔斯(Stokols)，1975)；

(7) 杰尼斯和费尔德(Janis and Field)的人格问卷(霍夫兰(Hovland)及杰尼斯，1959)；

(8) 凯尼斯顿(Keniston)疏离感量表(凯尼斯顿，1965)。

§11-2　测试的结果

表11-1　有显著组内差异的六项测试的每组平均得分

第一组(n=11)			第三组(n=14)		
测试内容	平均得分	特性描述	测试内容	平均得分	特性描述
命题测试(DIT)	40.6	略高	DIT	35.3	平均水平
疏离感(Alien)	18.7	低	Alien	40.3	高
控制力状态(Locus)	10.3	平均水平	Locus	12.0	平均
一般人量表(People)	63.4	高度正向(积极)	People	48.0	负向(消极)
自我发展(Ego)	176.5	高	Ego	164.6	平均
道德判断面试(Kohl.)	323.9	稍高	Kohl.	307.1	低

第二组(n=11)			第四组(n=12)		
测试内容	平均得分	特性描述	测试内容	平均得分	特性描述
DIT	55.7	高	DIT	22.3	低
Alien	28.2	平均水平	Alien	29.6	平均
Locus	5.6	内向性控制力	Locus	15.2	外向性控制力
People	50.3	平均水平	People	54.4	平均
Ego	177.7	高	Ego	161.3	低
Kohl.	336.8	高	Kohl.	306.3	低

(总平均：DIT，37.9；Alien，29.9；Locus，10.9；People，53.7；Ego，169.5；Kohl. 317.6)

表 11-2　试验前后每组在各项测试内容中的平均得分

第一组(n=11)			第三组(n=14)		
测试项目	试验前平均得分	试验后平均得分	测试项目	试验前平均得分	试验后平均得分
命题测试	40.6	44.6	命题测试	35.3	35.4
疏离感	18.7	22.5	疏离感	40.3	36.3
控制力状态	10.3	9.2	控制力状态	12.0	12.2
一般人量表	63.4	60.4	一般人量表	48.1	46.9
自我发展	176.4	177.0	自我发展	164.6	167.6
柯尔伯格道德判断面试	323.9	330.9	柯尔伯格道德判断面试	307.1	320.7
性别角色(女性)	5.3	5.4	性别角色(女)	4.8	5.1
性别角色(男性)	4.6	4.7	性别角色(男)	4.3	4.3
自尊心	37.7	36.5	自尊心	45.4	45.4

和二组(n=11)			第四组(n=12)		
测试项目	试验前平均分	试验后平均分	测试项目	试验前平均得分	试验后平均得分
命题测试	55.7	63.4	命题测试	22.3	37.0
疏离感	28.2	26.8	疏离感	29.6	30.9
控制力状态	5.6	6.4	控制力状态	15.2	14.8
一般人量表	50.3	56.4	一般人量表	54.4	53.0
自我发展	177.7	181.6	自我发展	161.3	167.4
柯尔伯格道德判断面试	336.7	344.9	柯尔伯格道德判断面试	306.2	317.5
性别角色(女性)	5.0	4.9	性别角色(女)	5.1	5.0
性别角色(男)	4.9	5.0	性别角色(男)	5.0	4.8
自尊心	39.0	34.7	自尊心	42.4	38.2

表 11-1　显示了所测试的六项内容中每组的平均得分。从中可以发现，在以前的分析中也存在的明显的组内差异。此外，每条测试内容的总平均分也列在表 11-1 的下面。

各组之间的差别可以从两方面来探讨：身心发展的完善(成熟)程度和对生活的态度。第二组和第四组在身心发展的成熟性方面有所不同，在道德推理和自我发展方面，前者有极高的得分而后者得分却很低。第一组和第三组的大学生之间的差别主要表现在他们对生活的态度上，前者对人抱有积极态度，但较少疏离感，而第三组的大学生性格孤僻，且对人生抱有极为消极的态度。

§11-3 分析讨论

各组之间由于发展水平不同而导致的明显差别这一事实说明：发展水平与每个个体所呈现的总体得分有关。

1. 根据发展水平而区分的这两大组中，有三种变量可对作出进一步区分起重要作用。其中两个变量——疏离感的程度和对人们所抱的态度似乎是协同变化以显示出个体对生活态度的大致方向。在较高发展得分的一大组中，有一小组（第一组）对生活表现了颇为积极的态度。然而，表现最为积极正向发展得分的却是另一小组（第二组）。乍一看，这一发现似乎是违反直觉的，为什么发展最高的个体对生活却不相应表现出最为良好的人生态度？

对这一问题的答案可能在于这样一个事实：较为积极的生活态度并不一定是（道德）成熟和完善者的世界观的一部分，适度的怀疑会显得更加现实，因此也更具有适应性和成熟性。以此类推，对生活所表现的尤为积极的态度又反映了一定程度的天真——由此而和稍欠成熟者（大学生）的发展得分相联系。例如：格林伯格（Greenberger）和索伦森（Sorensen，1973）已证明开明的信任（Enlighted Trust）是社会心理成熟的一个重要方面。他们认为，开明的信任体现了一个普遍的信念：人们可以信任别人，这也包括拒绝对好坏作简单判断及承认“个人和外在环境因素对信任的影响”（格林伯格和索伦森，1973）。本项研究提示人们，第一组的学生所表现的对生活的极为积极的态度，却部分地反映了对好和坏作简单评价的依赖性。这可以用来解释为什么这些被试者不是人格发展最完好的小组，尽管他们从总体上说来有较高水平的发展得分。

在具有较低发展得分的另一大组学生之中，根据他们对生活态度的情况可将他们分为两个小组。发展得分较高的小组（第三组）在对生活态度的检测中得分较低，而发展得分最低的一组（第四组）却有一般水平的得分。这里，发展得分最低水平的一组对生活的态度具

有平均水平的得分，而发展水平稍许领先的一组却对生活抱有极为消极的态度。一种可能的解释是这种消极的态度是发展过程中的一个阶段。

埃尔金德（Elkind）认为：青春期经历的一个最重要方面就是具有一种新的对家庭、宗教和社会的理想化的想象力。他认为，青春期对成人社会的反叛大多数发生在当青年人意识到在他们的理想和成人社会的现实有很大差距的时候。这种现象会加深自我意识障碍和对人的消极态度（正如第三组所表现的）这种感觉。这一解释可以说明为什么第三组个体发展测试得分略高于第四组。这项研究中，第三组个体所表现的这种消极性可能是一些个体人格发展过程的一个组成部分。

第三组的人格形象分析平均得分的另一个重要方面就是发展得分中的一项——道德判断面试中的道德完善得分远低于平均水平，而其它得分为一般水平。这一发现是非常有趣的，因为道德判断面试要求被试者最大程度地参与和合作，这是唯一的非书面的测试，或许受试者的总体上的消极倾向可能会干扰其面试的进行。

2. 另一项研究表明：在社会心理的成熟性和个体控制他们生活的程度之间可能有关系。（乔斯逊、格林伯格和麦科诺奇，1975）。

乔斯逊（Josselson）等人（1975）对在社会心理成熟性测试中极高或极低的得分的高中生中进行了更深入的面试。他们报道说，不太成熟的男孩过多地依赖外界力量来指导他们的生活。他们倾向于等待事物的发生而不愿意自己拿主意。类似地，对于不太成熟的女孩子，她们控制自己生活的责任能力——及她们的冲动——很大程度上依赖于外界，她们倾向于把发生在她们身上的事归于命运。在另一方面，较成熟的男孩子，对于未来的态度明确，并且展现了极强的控制自己生活的欲望；然而较成熟的女孩子则常常自我反省，但她们对控制力状态所展现的欲望却不如她们要求独立那样明显和强烈。

乔斯逊等人的研究表明较成熟的个体似乎更能够控制他们生活中的事件。对于这项发现，一个似乎比较有说服力的理由是发展较高

级的个体更能够成功地控制他或她生活中的事件。

3. 对于这段时间变化最令人惊异的发现是各组之间对待原则性问题思考(作为 DIT 测试)的重要性上的明显不同。第二组和第四组明显地向积极方向变化，而第一、三组则没有相当程度的变化。同他们最初的发展水平相比，在原则思考测试得分中，这两大组处于得分范围的两个极端。而第四组的变化，实际上要比第一组和第三组大得多。

在这里有趣的是，在疏离感* 和对人的态度的测试中，两组(第二、第四组)的发展增长均未取得高分。这一发展可能暗示**对生活的过分消极或积极的态度会扭曲人们对现实的认识，并由此而影响一个人的心理成长和发展。**这一发现就等于提醒那些有志于促进人的成长和发展的教育者，他们在试图促进学生的发展变化以前，首先必须设法使学生能以现实的态度来对待生活。为了做到这一点，对教育者来说，**集中精力去减少过分积极者的天真和过分消极者的厌世嫉俗是十分重要的。**

对于本讨论中所包含的疏离感结构，凯尼斯顿(1965)作了一些观察。特别是他给出了善于表达疏离感和不善于表达疏离感的区别。善于表达疏离感的人"具有表达他对社会不满的能力"，并且能够"表达他之所以反对某事物的原因以及他所期望的变化"。不善于表达疏离感的人则不具有表达自己所遭受的政治上的轻蔑，逃避社会的心态及软弱无助的感受能力。凯尼斯顿强调说，最有可能达到个性的完美并有益于社会发展的人应是善于表达疏离感的这一类人。

§11-4 本项研究的普遍意义

依据每组成员差异而产生个体变化不同这一发现，对于一般的

* 编译者注：疏离感是一种对社会缺乏参与感或被自己社会、文化隔离的感觉。生活在任何时代、任何社会的人，或多或少都会有疏离感，尤其是生活在工业化社会中的人。

纵向调查研究也有重要意义。大多数的纵向研究检查某一群体的成长趋势时，常常试图寻找一种可以描述所有个体发展的普遍趋势。在本项研究中，如果集中研究所有个体的话，在道德推理中很可能揭示出一切有意义的重大变化。在最初进行试验时就呈现出差异的个体身上发现其变化程度会有重大差异的这一事实说明，个体大量变化带来的有意义的差异，在很大程度上可能会支配其发展变化的进程。如果确实如此的话，把所有的个体聚集在一起来寻找一种普遍的发展趋势的做法，将会掩盖住大量的关于发展规律的信息。

尽管存在某些局限性，结果的确显示出：一组相对同源的群体中的成员，当处于一个非常相似的环境中时，随之而来会表现出在发展程度上的实质性的个体差异；并且，发展速率的差异可以从认识个体初始的人格构成状况推测出来。

这些发现似乎说明：检查某类群体成长趋势的做法，因没有考虑个体差异，可能会掩盖住许多关于发展进程的信息。另外，这些研究结果也提供了一种更为细致地检查心理素质稳定性这一问题的富有成效的方法。

这一研究表明：S 项目的课程对某些类型的个体比对其它人有更大的影响。这项研究发现：注意人格形象的个体差异和注意这种差异与对不同类型干预的反应的差异相联系的程度，将是极富有成效的。这样就展示了一种希望：如果正视这一点并沿着这种方向努力，将会促使我们最终能够成功地设计出不同类型的教育环境并总结出可以满足不同个体需要的宝贵经验。

第十二章　S项目教育效果的个案研究

大学新生都是第一次离开家，他们面临严峻的学术要求和社会压力和新挑战。这诸多可变因素同S项目的发展规划一起使我们揭示学生的思想和行为的变化造成了困难，至少部分地是由S项目开设的正式的和非正式的课程引起的。我们试图通过"探入细致的个案研究"的现象学方法来说明S项目对学生的影响。

通过搜集和分析7位S项目参与者的个人反应，我们考察了有预先计划好的干预和预先没有计划的干预的种种效果。从进入S项目开始，我们对这些在1982年入学的新生进行了长达一年的研究。

在这一章里，我们试图揭示对我们抽样检查的个体产生特殊影响的S项目课程的各个方面。同样地，我们也试图追溯在第一学年发生的各种变化的根据，这些根据在书面测试或严格的谈话测试的结果中未必能够得到证实。显然，S项目课堂上所讨论的内容经常提供了引导学生作出反应的动力。在考虑了某个事件或某一课堂干预在个体身上所产生的效果之后，我们经常推断，这个干预以不同方式影响着被实验者，这种影响是由于大量的情景差异和人格差异。在绝大多数研究中，我们知道干预是如何实施的，并知道干预的结果，但是我们很少知道或者根本不知道被实验者对于自己的经验以及他自己发生变化的进程的了解程度，不知道他对那种干预的效果的重要性了解多少。在这一章里，我们试图陈述怎样从学生自我汇报——从严格的交谈和日记记录的丰富素材中筛选出这些资料——以便进一步探讨学生的成长过程以及影响这个成长过程的S项目教育因素。

§12-1　个案研究的计划

我们这项研究活动以被研究者提供的信息反馈为资料。这个计划以现象学方法为主要方法，因此在以自我汇报为标准的干预分析中肯定会有前后不一致的情况。不过，尽管这种抽样调查的分析存在着明显的缺陷，它仍然能够提供为统计分析所不能提供的更多资料。

这个计划在研究方法上有两个一般的理论基础。第一个是：自然主义生态学的观点。持这一观点的学者强调研究的环境对于研究的结果始终具有重要影响，当人们在实验室和室外分别对同一现象进行研究时，往往会有不同的发现。

自然主义生态学方法的提出者主张，为了把研究发现普及到日常领域，研究必须在一个自然的环境中进行。这个自然环境应该相似于这样一种情况：使其中的个体不是只受研究的支配。因为我们希望把研究成果在这群个体中进行普及，环境的情绪氛围和物理特征都会对生活于这种环境中的人们的观念发生影响，对人们自我期望的认识和对别人的期望的认识发生影响。这些影响尽管对研究的主题是无关紧要的，但是它们仍然会影响研究的结果。罗森塞尔(Rosenthal)和罗斯纳(Resnow，1969)得出了这样的结论：在社会心理学的研究中发现，一个主体受到了多重的影响，这些影响超越了主体原来料想的程度：对研究计划的怀疑；对预期行为的感触；同实验人员之间特殊的人际关系；对受到积极评价的渴望。

主张更加自然主义地研究的，同本研究中采纳的方法相似的第二个原则是"定性研究的现象学方法"。这个原则主张："如果不理解主体生活着的那个环境，就无法理解那个主体的行为；因为主体是在那个环境中形成思想、表达情感和进行活动的。"为了在搜集到并经过处理的资料具有客观性，"自然科学方法"要求研究者限制自己，首先是严格地对待手头的资料。例如，一个编码程序要求其信息量化以便进行统计处理。但是这样的程序其实是主观的，它们只把一组信息

强行赋予那些资料，因而排除了其他的，说不定是更加可行的选择。对于考察领域作这样严格的限定会使一些研究者只去注意各种与主题无关的变化，忽视了某些意外的结果。因此，尽管传统的"自然主义科学"方法的途径一直在寻求着客观性，但是它们完全没有认识到也没有指出自身所具有的主观意图。

个体经验是非常丰富的，其丰富性用传统的书面问卷是测试不出来的。尽管在测试某个特性或状态的变化时，这些测试方法还是有价值的。但是却不可能测试那种干预影响个体、影响个体内在变化的过程，以及那些由于那个变化过程而发生变化的设想、信念和态度。测验无法控制在干预期间产生的思想过程；它们只能控制这个过程的结果的一个有限范围。

我们评估S项目的工作，是在这些个体在大学第一年所参与的所有活动的全过程里，考察这个项目对于他们的影响力。从他们入学的那一天起，本项目对每一个体都产生了巨大的事先有计划的和事先无计划的影响。传统的统计分析表明，在大学第一年之后存在着一些统计差异——表明在干预和效果之间存在着联系——但是他们没有弄清差异背后的意义，没有看到由于学生思想的变化而导致的前后不连贯的情形。换句话说，用来检验事件是怎么样影响着学生的推理、态度和行为的评价程序，必须拓宽我们传统方法的分析范围。

在任何一个实验中，在个体之间总是存在着差异——有的个体是沿着某个指定的方向变化的，而有的并非如此。统计分析表明，一个小组随着同另一个小组相比而发生了变化的时候，我们很少知道标志着小组变化的行为和个体之间的差异的特征，我们了解不到什么东西。当我们讨论干预及其效果的时候，我们想知道导致特殊结果的特殊事件，我们还想知道在不同环境下这些事件是怎样影响着不同的个体的。

作为一个评估手段，这种深入细致的个案研究为其他方法的许多局限性提供了一个解决办法，但是它不具有人们在实验设计中可以发现的那种支配的因素。在其中不存在任何基准资料；它只有一个

确定的样本，而没有作为对照的小组，也没有对于差异的客观规定，因此，想根据这些资料来建立某些因果关系是不可能的。不过，这项研究确实深入地考察了在9个多月里各式各样的个体的报告。它试图把这些报告同某些事件联系起来。为了获得更加丰富的资料，以便进一步揭示S项目的经验，我们对来自各方的这些报告进行了认真的归纳和总结。

§12-2 个案研究的方法

【挑选样本】 我们给1982年级所有参加S项目的人员发出信函，为他们提供一次参加深入的个案研究的机会。这一研究的参与者保证给予一学期2个学分（一学年4个学分）。有一些学生自愿参加这项研究，我们先对参加者按照性别分成两组；然后从中任意地抽取最后确定研究的对象。我们的最后样本由7位学生组成：2名墨西哥学生，一男一女；2名盎格鲁（英裔）学生，一男一女；2名亚洲学生，男性为日本后裔，女性为菲律宾后裔；1名黑人女学生。

【面谈者】 在此项研究过程中，为了限制先入之见的潜在来源，面谈者无权决定S项目的课程，尽管他们很了解这门课程的一般内容和目标。因此他们没有进行特别的干预，因为那种干预会使他们用一种特殊的眼光来看待他们所掌握的面谈资料。有两位面谈者，一位是心理学家瑞思尼可夫（Arthur Resnikoff）博士，他是咨询心理学家兼UCI咨询中心主任；还有一位詹宁斯（J. Steven Jennings）。他是UCI四年级学生，后来去宾夕法尼亚洲立大学攻读研究生。每个学生都接受面谈，面谈者每次都轮流更替。两位面谈者每月见面一次以便了解和比较各自的心得体会，找出在学生报告中存在的任何差异。

【面谈的步骤和计划】 在这项研究的头四个星期，对学生每周面谈一次，然后在整个学年里每半个月面谈一次。面谈时间一般持续30～45分钟，并录下音来。

开始的时候，要让参加的学生知道这项研究的目标以及要他们

提供资料的种类。要请他们谈谈他们在这所大学里每天经历到和接触到的各种思想和感受，陈述他们经过一学年的学习对自己和他人的思想所注意到的变化。面谈的内容和形式不受严格限制；面谈者先提出许多可以随意回答的各种问题，然后解释、评注学生的谈话，以鼓励学生畅谈他们的感想。当学生同面谈者之间建立起融洽关系以后，当所有的成员都掌握了这些程序以后，一两个这种可引起漫谈式的问题就足以激发学生表述他们自己生活中发生的某些事件。在该学年结束的时候，面谈者请学生概述一下他们的经历，再明确一下曾经影响着他们的生活的那些事情或情景。

【数据资料】 通过同7位一年级学生前后一学年的交谈，我们搜集到了一整套完整的录音谈话材料(和相应的谈话纲要)。面谈者的纲要对这些面谈资料进行了描述性总结，还偶尔对学生的报告进行了解释，这些解释显然可以被看作是些附加评论。另外，参加这次研究工作的每一位学生在这一年里坚持记日记；一般每周作一个或多个相当详细的小结。课程计划以及老师对课堂上发生的事件的评语也对我们有用。这些定性材料由两方面组成，一方面是学生在面谈时提供的书面和口头材料，另一方面是在课外，由老师和与学生生活在一起的S宿舍楼的学生职员提供的资料，为了总结学生们在S课程期间的成长过程，我们试图说明和解释这些材料。

【解释过程】 我们在本章下一节提供的个人简历是从最初4次面谈的资料中获得的。利用这些及后来获得的其他资料，我们首先注意到了一些普遍的情况——那些情况对整个样本似乎都有着影响。然而我们找出了影响或促进学生成长的那些个体经历。我们试图确定学生在一个时间段里对于某些特殊问题作出的反应，以决定其发展趋势。尽管S项目试图影响自我发展和道德推理，但是我们设计这项深入的个案研究，还是为了发现S项目的课程或其他事件到底有没有对这些学生的思想、情感和行为发生影响。在此项研究开始之前，我们猜测S项目可能在7个领域对学生产生影响：

(1) 宿舍成员的社群结构；

(2) 宿舍的物质结构；

(3) 学业和社会关系的压力；

(4) 被研究的每位学生的个人发展阶段；

(5) 离开家庭的压力；

(6) 学生在学业上、社会上和性问题上的适当尝试；

(7) 参加此项研究的每位学生的个人简历。

这7个因素为我们的观察提供了指南，但我们准备考察这些学生在态度和行为上的任何其他变化。

§12-3 个案研究参加者的简况

为了让参加本项研究的真实人员留下一个活生生的影响，我们准备了下面这些个人简历，它们是从第一个目的谈话和日记小结中概括出来的。在阅读本章后半部分的时候，参考这些简历是有益的，本章的后半部分将讨论这些特殊个体的各种变化。

【朱利安(Julian)】 朱利安是一名墨西哥后裔的美国人，他在洛杉矶说西班牙语的聚居区长大。他有一个庞大而密切的家庭，尽管他的母亲参加工作以支持这个家庭，但他的家庭推崇传统的价值观念和伦理标准。朱利安感到，哥哥姊姊们和父母以显然不同的身份对待他这位最年轻的家庭成员；朱利安感觉到姊姊们总喜欢对他发号施令，而哥哥们更加尊重地对待他。朱利安认为父亲是一位有主见而不感情用事的人。

在有关上大学尤其是上UCI的问题上，他的家庭起着主要的决定作用，他的一位姊姊从亲身经历中提供了有关UCI的具体情况。在最初的几次谈话中，朱利安表示：尊重长辈是非常重要的，显然，他的尊重感对于他上大学的决定产生了一个关键性的影响。不过同样明显的是：就读UCI的决定是朱利安自己作出的，他希望他的家庭支持和信任他。朱利安对于接受大学教育的渴望使他同他的许多同学疏远开来。当他决定要上大学以后，他开始觉得同中学的朋友之间

有了一种距离感。尽管存在这些社会问题，朱利安仍然觉得接受教育是值得的，因为它为个人提供了更加宽广的机遇。

朱利安非常关心建立和维持一个他能够在其中进行有利于他学习的环境。他起初犹豫着要不要搬进S宿舍楼的寝室，因为从一个夏季发展项目中他有这样一个印象：这幢宿舍的氛围会怂恿他对学习的分心。搬进了这幢宿舍之后——因为他时刻关心着环境对他学习的影响——他用了很大的信心与精力结交了一些新朋友。

由于他进入UCI的时候就对自己的未来有着明确的想法，朱利安不必投入大量的时间和精力来对待计划，尤其是对未来的打算。他喜欢同朋友们谈论他的过去，同新伙伴讨论以往的经历。朱利安似乎运用这个讨论技巧来建立和维持友谊，而不太注重新近同朋友们在一起分享的那些经历。

【格劳丽亚(Gloria)】 格劳丽亚出生在一个墨西哥后裔的美国人家庭，她在洛杉矶长大。在格劳丽亚上中学的前一年，父亲离开了这个家。在高中一年级的时候，母亲去世。她共有6个兄弟姊妹，有的仍然留在家里，维持着这个直系的家庭。格劳丽亚一直同母亲非常亲密，母亲去世4年以后她进入UCI，在她想到她自己的行为时仍然能够清楚地记忆起母亲的音容笑貌。

在同她的第一次谈话中，格劳丽亚表现出：从对于父亲离家出走的回忆中，她觉得自己不信任男人的真诚。由于没有了父母，在兄弟姊妹们给予她的忠告中，她觉得弟弟妹妹们娇宠而任性，哥哥姊姊们又过于假正经。她说，自己在一般情况下都是先坐下来听哥哥姊姊们说的一些话，但是到了最后，她又总是默默地决定自己想要做的事情。尽管格劳丽亚明白，一旦她决定离开这个家，那么这个家就要重新进行安排——因此她将很快失去她的那块地盘——但是她仍然把她的家看作一个可以回来安息且能为下学年作准备的安全处所。

格劳丽亚仍然对已经分手了的男朋友拉尔(Raul)一往情深。格劳丽亚对于失去母亲和男朋友的许多感触同她缺乏有人帮助她解决或正确对待这些问题有关。在考察父亲行为时形成的对男人的不信任感在她同拉尔的经验中得到了进一步的强化。结果她对UCI的每一位男同学都敬而远之。她把取得大学学位看作是摆脱男子支持而获得独立的手段。所以，为了能够获得一份足以解决她的经济困境的工作，她想受到良好的教育。她打算要孩子，但是想由她自己为他们提供生活的保障。

格劳丽亚当着他人的面发言会吞吞吐吐——尤其在教室里——她希望克服这一缺点。尽管她往往比别人悟性更高，但是由于沉默寡言，她自以为谁也不知道这件事情。格劳丽亚对于大人和权威还有一个明显的顺从倾向。

【马克(Mark)】 马克在洛杉矶一个白人占优势的且以中上阶级为主的叫做圣马利诺的地区长大。他的直系亲属包括父母和两个哥哥。尽管哥哥们比他大几岁，马克觉得他们相处得很好。马克同父亲维持着亲密的关系，随着他的长大成人，他感到父母对他是纵容的。在高中三年级的时候，马克化了大量的时间结交了十几个男同学，在高中时代，也可能还有过几位女朋友，他渴望上大学，他打算在大学里继续进行他的田径运动。

田径运动队、专业学科和地理位置的良好声望，是影响马克决定进入UCI的因素。不过他优先考虑的问题是在学术上出类拔萃。马克对于新的学习生活既自信又激动。他觉得为了达到他学业目标，他必须严格地要求自己，因此必须约束自己不去结交任何女朋友。

马克还希望加入UCI的一个大学生联谊会。我们的印象是：他们加入大学生联谊会是由于渴望社交生活，而并不是由于对宿舍楼社交生活的失望。

他知道宿舍环境也为他提供了建立大学友谊的机会。S项目的课程设置尤其让马克感到高兴，看到了设置的课程同他自己感兴趣的心理学之间存在着某些联系。他觉得这个班级会很有趣的，而且可以得到4个学分。

在刚刚上学的最初几个星期，马克非常留意同学之间的[illegible]觉察到了这幢宿舍楼的总体氛围的转变。同参加此项研究的其他

生相比，他对于这些变化表现得更加自觉和敏感，至少是更加富于表达力。他对于心理学的兴趣也许同这一点有联系。

【凯赛(Kathy)】 凯赛是一位英裔学生，她在洛杉矶北部的一个小城镇——加利福尼亚的奥克斯纳德长大。她在那里就读于一个规模不大的私立天主教中学。凯赛报告说，作为一个青春少女，她经常陷入忧郁之中，而且忧郁总是在新学年开始的时候来临。不过总的说来，凯赛表现为一个稳重而敏感的人。

凯赛同父亲的关系非常亲密，两人总是互相鼓励互相支持。父亲经常夸奖她——夸奖她就读于UCI，夸奖她在学业上的成就——这些夸奖促使她更加努力地去完成她的学业；通过学业上的成功，她使父亲非常高兴；父亲为她而感到自豪，她自己也从中获得了欢乐。

凯赛希望同家乡的几位成员保持亲密的关系，尤其希望同她的男朋友唐尼(Donnie)保持亲密的关系。在大学一年级，凯赛希望两人的关系能得到进一步发展。有趣的是，在上UCI之前的那个夏天，她已经注意到自己在家庭和男友之外去建立和维持各种关系的能力。她注意到在那个夏天，她的绝大部分时间要么是同唐尼呆在一起，要么是一个人度过的。

凯赛希望参加各种有计划有组织的活动，她考察问题有条不紊，很有系统性。她觉得自己有天资去获得学业上的成功，但是她又断定假如想要获得好成绩的话，她必须投入大量的也许比绝大多数同学要多得多的 时间来学习。

【罗伊(Roy)】 罗伊是一位日裔美国人，他的家庭住在UCI附近，只要35分钟的路程。在求学期间，父母鼓励他离开家庭，尽管他犹豫过要不要这样做。事实上罗伊比绝大多数住校生晚了几天搬进来，他尽可能地把搬迁的日子往后推，他之所以犹豫不决，部分的原因也许是因为在他的高中同学当中，象他这种地理位置的只有他一个人离开家庭去住校的，他的大多数朋友却选择了二年制的学院，或者选择在离家不远的地方去工作。罗伊报告说，他在高中时，他的一些朋友参加过一些盗窃活动，他自己在高中毕业以后就离开了那个

朋友圈子。

在第一学年开始的时候，罗伊担心自己在UCI学习方面能否跟得上，他想在头半个学期实行一个轻松的学习计划，希望这有助于他取得成功，树立有能力做一名大学生的信心。他还觉察到了这所学校、尤其是S宿舍楼里的环境气氛。罗伊希望从学习中挤出一些时间放松一下，娱乐一下，但是他同时又希望其同学们能更加认真、更加勤奋地学习。尽管入学来校较晚，但是罗伊认为自己是以一种冷静而现实的态度对待就读于UCI、开始新的学习和社会生活的。当他得知同寝室的同学把他当作有色人种的时候，他感到惶恐不安。他担心自己与同寝室的同学将因缺乏共同语言而难以相处，由于他们属于不同的种族，他担心自己会遇到很多麻烦。怎样和同学们相安无事地保持良好的关系，是罗伊生活中最关心的问题。

在读高中期间以及毕业以后，罗伊同一位女朋友有着密切的关系。他对两人的关系描写成统一的相互拥有的关系，年少在他这一边是如此。他常公开承认，他总以一种猜疑的方式对待他的女友，上UCI的时候，通过电话，通过周末的回家拜访，他显然愿意继续两人的关系。

【乔杰(Jogie)】 在某所公立高中上学的时候，乔杰同住在卡森的家人生活在一起，卡森是一座位于欧文和洛杉矶之间的城市。她是菲律宾人的后裔，在六个孩子中排行第二。乔杰认为她的家庭 是个关系亲密的家庭，她一直关心着维持这个紧密性。她说自己在上高中时从来没有去打过短工，每个周末她都要回家让母亲替她洗衣服。

在上高中期间，乔杰的社会活动以一群同她年龄相仿的男孩子为中心。她同几位女同学也建立起亲密的友谊，但她把她同男同学之间的接触描绘成兄弟姊妹般的关系。乔杰报告说，父母对她上UCI的决定表示中立，既没有提出反对意见，也没有表示特别支持。她之所以选择UCI似乎是因为它离家近，开支少，经济资助便利等因素。她选择S宿舍楼作为寓室，大多是因为这幢楼里的人员都是一年级新生。

在同乔杰的接触过程中，我们觉得她是一个友善而好交际的学生，她是一位在我们的考察对象中精力最充沛的人。不过，她有时也缺乏自信，过低估计了自己的能力。她还报告说对于搬进S宿舍楼在UCI开始她的大学生涯这件事情，她感到担心和不安。她起初担心该怎样同男生们打交道，但是搬进了S宿舍楼之后，她发现自己的顾虑是多余的。

【拉维达(Lavada)】 拉维达在瓦茨(Watts)同家人一起度过了她的童年。瓦茨是因1965年骚乱而闻名的洛杉矶的一个地区。后来，她的家庭搬到了卡森。作为有7个子女的黑人家庭中的一个成员，她是第一个离开家庭就读于四年制大学的孩子。拉维达觉得，在瓦茨成长的经历为她的将来"准备了一切"。

同家庭困难的环境结合在一起，瓦茨的强烈环境影响着作为孩子的拉维达的兴趣和行为。在学校里，她变成一个高度自觉的学生，她在学习成绩上求得个人的满足。她同家庭关系非常密切，为了取得兄弟姊妹们的承认和注意，她在学校里刻苦学习。由于在高中毕业考试时她得了高分，家里人希望她能够上大学。不过，拉维达说，上大学和上哪一所大学都是由她自己决定的。

当将来从UCI毕业的时候，拉维达希望自己能够完成几个特殊的目标。成为在心理学这一主课上的一位专家，独立自主，明确生活目标，为别人做点好事，多结交一些朋友，使自己处于正常状态。她说自己要学的东西太多，只要有片刻的松懈她就觉得内疚不安。但是她又希望自己在UCI同在高中时相比应该略微少花点时间在书本上，也许应该把省下来的这点时间花到社交活动上。来到UCI以后，拉维达发现适应学院生活并不象她原来想象的那样困难。她发现自己很乐意生活在一个集体宿舍里，学习负担同以前相比也轻松得多。

大多数S宿舍楼的住校生，都是素不相识的人被安排在同一个寝室里。可是同他们不一样，拉维达在上初中时就认识了她现在的同室同学。在她们开始过集体生活不久，尽管以生活方式的差异为基础的冲突表面化了，但是拉维达显得胸有成竹，通过运用一些必要的技

能，她对她们所面临的问题及其解决办法开展了讨论。

§12-4 样本的倾向研究

我们注意到两个倾向造成了我们的样本的特征。第一个是关于凝聚性的常识，每一个人都感到自己是团体的一部分。第二个是在这个样本中每一个人所体验到的自我信任感的增强。在大多数情况下，这些倾向受到S项目课程设置的影响，学生们在非正式场合现实地讨论了在课堂上提出来的许多观念。

【团体变化："蜜月"效应】 对于许多学生来说，他们在学年一开始就为结识的新朋友而陶醉，为开辟新的自由天地而兴奋，大家初来乍到，欢聚在同一个宿舍里，许多学生都毫不迟疑地表示出友善和亲切。凯赛的一段日记证明了这一点：

"我喜欢UCI……，这里的人真有意思！大家待人友善，乐以助人，处事泰然……我同寝室的人尤其如此！我们相处得很好，她真是一位可爱的姑娘……又淘气又活泼；她似乎总想逗我，让我开心。她是那样地关怀他人，那样地无私……，我们有许多共同语言，我们喜欢呆在一起。"

不幸的是，这在很大程度上只不过是一种"蜜月"效应而已，这种效应很快就烟消云散啦，代之而起的是这些学生以更加批判的眼光来看待S项目的生活，尤其是他们同寝室的人。请把凯赛在后来写的下面这段话同上面的那段话作一比较：

"今天晚上我同寝室的人太让我失望了。她三番五次地苛待在这个集体宿舍中的其他人……，这小东西太自私啦。我原先出自好心，关心她的生活；我也希望她能关心我的生活。但是她在别人需要她帮助的时候，却显得无动于衷……，她老想占别人的便宜，万一占不到便宜她就决不给别人以方便，真是一个斤斤计较的小人！"

这种幻灭似乎是很普遍的。学生们发现，现实的结局同他们的期望相差太远。许多学生起初把时间和精力投到他们的同寝室人和新

朋友的身上，但是过后不久便连忙退出。

【归属感】 在集体宿舍内部，对于发展新关系的激动和兴趣——以及后来从那些依恋中觉醒和退却——可以看作是在同集体宿舍里的其他成员形成关系的过程中发生的一个宽泛的情感变化的反映。对结识并了解集体宿舍里的其他成员的渴望在学生参加周末社交游戏的时候就已经达到了顶点。那次活动是每个集体成员都要求参加的社交活动的一次模拟。学生们显然希望这个周末能为他们提供一个认识他人并建立新关系的机会。绝大多数个人报告说，他们确实在这个周末达到了这些目标。

不过，随着岁月流逝，同学之间的冲突也在发展着，这个团体情感似乎有点儿摇摇欲坠，初冬时降到了最低点。还有些不满的情绪是针对那种每到周末外出社交、什么杂务也不干的学生而产生的。由此而来的不公平感导致一些学生不相信别人的良好用心。

同学们感到凝聚力的大小，成为团体每一成员最敏感的东西，并影响着他们对各种经验的获得。作为"属于这个团体"的感觉的一种功能，作为这个成员的主体愿意在其中形成新的行为。在这项研究中，马克和凯赛采取保守的姿态来对待在S宿舍楼里的各项活动和课程。马克认为他的学习、田径运动、博爱品格是他最优先要考虑的最重要问题。尽管他也希望和寝室里的其他成员打交道，但是马克愿意投放到这些目标上去的时间和精力是有限的。

另一方面，凯赛直接受到在这一学年之初发生的一些事情的影响。同样本中的许多其他人一样，凯赛既想结识同寝室和同宿舍楼的人，同时又想和家里的亲友保持重要的关系。周末社交游戏对于许多同学来说是建立新关系的一个转折点，可是凯赛总想把自己同团体保持一定距离（尽管不是同某一个别成员保持一定距离）。由于凯赛对待同宿舍里其他成员的情绪总是摇摆不定的，随着岁月的流逝，其总的倾向是减少了她参加集体活动的次数。

在谈到某次周末社交游戏活动的时候，凯赛报告说她对别人必须小心谨慎，她很不愿意参加那种周末活动。下面这两个片段是从那

次谈话中摘引出来的。

"我不喜欢参加那个活动。我讨厌它，唉，真糟糕！我真想溜回家里去……，搞这样的活动我什么也学不到……，我弄不清楚这个活动好在哪儿……，也许它能使同宿舍里的人的关系密切一些，但也只不过如此而已。我再也不想参加这样的活动啦……，大家乱喊乱叫，通宵达旦地胡闹……，太肆无忌惮啦……。（在做这个游戏的时候）我得四处张罗……，每个人都变成了那么贪婪！……，他们都想把我拒之门外，我感到自己到处受人奚落，我想我对此太认真了"。

尽管这个周末对凯赛以后的行为产生了强烈的影响，对于取得优良成绩的担心，对于同父亲和男友维持关系的愿望也促使凯赛决定减少参加这项活动。不过，尽管作出了这个决定，她仍然在认同它、属予它的情感和否认它、疏远它的情感之间游弋不定。

"呆在这里实在不怎么样，谁也不会觉得它象是'一个家'的，至少我这样觉得。是的，我们会习惯这里的生活的，但是它至多不过是一个歇脚的场所，一个睡眠和盥洗的场所而已……，要是大家齐心协力的话，说不定能做更多的事情，也许这样会好些。但是现在大家都视对方如路人，只不过程度不同而已……。大家都太忙了，谁也挤不出时间来关心他人……，尽管大家都想更加亲近一些……，要是大家都能和睦相处那该多好，要是别人都喜欢你，都愿意同你亲近，都愿意守在你的身边那该多好，要是他们都关心你那该多好……，因为你毕竟是他们宿舍的一分子，要是真能那样该有多好啊！"

"我不知道究竟是怎么一回事，但是近来每当我在周末回家以后就害怕回学校，我以前从来也没有这样过。最近我开始讨厌回到学校来。可是一旦我呆在学校里，我又觉得确实不错，我是快乐的，在这里，我只要做好我的功课就行啦。其他的事情都可以丢开不管。"

不同于在抽样检查中的许多同学，马克同凯赛并不认为自己同这个"集体"的其他成员有着密切的关系。由于这个原因，他们没有象抽样检查中的其他人那样体验到许多相同的效果。个人对待事件的态度，个人对待干预的开放程度——个人对于从事活动的自觉决定

——影响着他们在宿舍集体中体验到的凝聚感的程度。

【小团体形成：种族认同】 随着时间的推移，"蜜月"效应开始衰退，团体凝聚力从宿舍或寝室的水准向着更小范围的小团体形式演变。学生们报告了这种种族的和人种的小团体的形成过程，尽管当时讨论的主题是减少种族偏见的影响，这些小的发展在冬季后半学期进一步加强。非盎格鲁学生认为是英国学生首先形成小团体的。

在下面几个从几次谈话中摘取的片段中，三位学生描述了他们对于某一学期的S课程的看法，这一课程曾经引起大量的争论。朱利安、拉维达和凯赛分别对这课程的性质和重要性提出了不同的看法，且为此展开了广泛的讨论。朱利安发现这门课程使他更加自觉地认识到了种族的差异，更加注意到了自己身上根深蒂固的种族偏见。

朱利安这样写道："这是一件非常有趣的事情……，每个小组都试图说明种族偏见到底是怎么回事……，我确实认识到各民族的日常标准是不同的。在各种族小组内部也存在着差异……，你必须，我想你必须承认，他们对于其他种族的思维方式，或者他们对待它的态度就是把他们哺养成人的方式……，我为自己存在着对于黑人、白人和其他少数民族的偏见而感到惭愧……，我希望自己能对各民族的文化多一点尊重"。

拉维达对这门功课作出了不同反应，她集中考虑了盎格鲁学生对这种课堂讨论反应冷淡的原因：

"情况并不象我原来料想的那样糟糕……，我想整堂课还是挺不错的，除了有几个人不想说出他们的真情实感之外……，白人显得有点儿坐立不安，好象我们正在对他们进行人身攻击……，那些如此'开明'的人竟是些如此容易坐立不安的人……，除了那几个（英裔学生）以外大家都表现得很好……，我不知道是怎么回事。也许他们觉得有关'盎格鲁的偏见'的话语不太顺耳，听起来不太习惯……，但是这是很有趣的！……，我想他们决不会以为我们曾对他们抱有偏见。"

凯赛反对所有有关种族和种族关系的讨论。她认为这种讨论只会带来种族间的不和，产生不了积极的效果：

"我真不明白我们为什么要在课堂上那么正儿八经地讨论这件事情，这种讨论根本无济于事，实际上，它只会把事情弄得更加糟糕，它会在同一宿舍的不同种族的人员之间造成伤害和隔阂。我真不明白那样大张旗鼓地讨论这种事有什么意义。讨论只会引起种族间的不和，结果是黑人反对白人，白人反对墨西哥人，墨西哥人反对白人，如此等等。这真是一件丑恶的事情，我讨厌它！每个人被迫卷入了这场争论，这是一场愚蠢的争论，既不重要也没有任何意义……，时光在这些争论中悄悄溜去，然而仍然不能争出个所以然来。这一切难道不正说明这一课程设置是没有意义的吗？"

在抽样检查中的有的学生对于其他种族获得了更加广泛的认同，有的学生仍然坚持着自己的信念，有人进一步为种族的差异作辩护，不管怎样，其倾向是，为了抗拒他们在大学里看到的重重压力，学生们在共同种族和人种认同的基础上形成了作为某个安全和实体来源的准团体。

【个体差异：自我表露及其效应】 在上一节里，我们讨论了从"蜜月"阶段向着更加现实的阶段的运动。在前一阶段里，同学们为相遇和相识而高兴，在后一阶段里，同学们认识到了自身和别人的个性的局限性，认识到了在相互关系中存在的各种问题。这个认识最终促进绝大多数同学希望"改善"同别人的关系，尤其是通过运用他们当时正从交际、解决冲突和支持练习中学到的新技巧来改善同别人的关系。在他们已经掌握的技巧中，一种能够促进交际的技巧是自我表露，把自己的情况告诉别人，这是一些学生用以解决冲突的方法。

有两个例子说明了学生们运用自我表露来解决冲突。一例是由一个小组完成的，另一例是由几个人完成的。S宿舍楼里有两个套房，一个是男套房，一个是女套房，由于位置的缘故人们称之为"兄弟姊妹套房"。经过了一段最初的友谊之后，这两个套房的成员之间发生了一些令人不快的意外事件，双方的关系尤其是在两位男生的蓄意恶作剧下进一步恶化，最后双方成见和不满日益加深，两个套房的成员开始经常争吵。最后男套房决定与它的姊妹套房"断绝"来往。

随着岁月的流逝，这两个套房中的个人之间又开始断断续续地有了来往，渐渐地双方的友谊又增进了起来。不过到春季学期末的时候，又有人开始开玩笑和搞恶作剧。但是这一次通过运用她们已经掌握的自我表露方法，女套房成员有意识地作出了努力，同男套房成员坦率地进行了交谈，以建立一种更加满意的关系。女套房的成员希望表达她们对某一特定事件的愤怒，她们既描述了自己的感受，又不损害双方重新建立的友谊。她们的自我表露导致了一个协议：为了建立友善的关系，以后双方不再开玩笑和搞恶作剧。

运用自我表露方法的第二个例子是本学年初期，在我们的抽样检查中的成员之一，乔杰同相邻套房的凯文(Kevin)建立了亲密的关系。可是到了秋季，两个人之间有了不和，这种不和几乎导致双方关系的破裂。乔杰，同上面讨论到的那些女同学一样，请求凯文同她交谈一下以便消除双方的隔阂。这是一次肝胆相照，推心置腹的谈话。他们希望表达自己对对方的感觉，评价和讨论在他们之间存在的问题。从乔杰的日记中摘引出来的下面这些片段说明了在这一个学期里两个人关系的状况，说明了坦诚和自我表露不断增加的倾向。

"我不明白为什么我们不能谈得更多一点……，凯文没有告诉我发生了什么事，他的神态使我感到我不该过问，因为他以为我应该知道或者多少有所知道……。我同寝室的同学请他来把这件事情谈谈清楚，经过长时间的令人不快的交谈和争吵，我们发现那是一个天大的误会。"

"整个星期，我们都在讨论该怎样来处理现在存在于两人间的各种问题……，他说觉得我们双方都没有以诚相待。我们相互间确实隐瞒着许多事情……，我想不管我向他隐瞒什么事情，我是有理由这么做的"。

"我和凯文之间的隔阂总算完全消除了……，我们再一次碰到了一起，不过这一次情况可不太相同啦……，[在舞会上]凯文来到我身旁对我说：'让我们跳个舞吧！'……，我原以为他想问我一些他想知道的情况，或者有什么话对我直言明告呢！可是——原来根本不是这

么回事！是我想错啦！过了大约十秒钟以后……，他嘟哝道：'你想干吗？……，假正经！！'这简直是给我当头一棒！他说完匆匆离去，我拚命地尾随在他的身后，用手紧紧地把他拉住！我把所有的话语倒出来以后才让他开口……，我们继续在外面交谈着……，我们早就应该讨论两人关系中的所有问题啦，我们终于以诚相待，因为……我把一切事情都说清楚啦！如果这一次还说不清楚，那么以后也别想再说得清楚啦……，我觉得自己这是有生以来第一次那么自如……。这次谈话以后，世上的一切都变得美好起来了"。

自我表露的运用可以表明自信心的增长。就这一方面说 拉维达的事例可以说是一个例子。拉维达在洛杉矶的瓦茨社区度过了她的青少年时代。在她想把自己的身世告诉给同寝室同学的时候，她对那段往事又有一些顾虑。不过，当S项目课程安排给了她谈论她的身世的机会时候，拉维达开始向别人述说她的过去。她觉察到了同学们对她的接受和兴趣。同学们对她的自我表露的反应使她感到以后应该更加坦率地对待别人，使她感到以后应该更有信心。研究者的下面谈话涉及了这些变化：

"在我看来，拉维达变成了一个更加坦率的人，例如她愿意同别人谈论她的身世。她说过，在变得如此坦率以前她就想更多地了解我。现在她在面谈或在写日记时都感到心情舒畅。她笼统地谈到了了她同S项目中人的关系，在讨论小组中，她注意到有几个人不敢当面问起她的身世——他们对这件事情似乎有点儿尴尬……，尽管这样，她报告说她还是想把它'坦率地说出来'……。有意思的是，她已经用批判的眼光来阅读心理学、报纸等。以她的经验为基础，他们是否真的了解他们正在谈论的事情呢？从她在这一年的发展情况来看，她把自己看作是一个在讨论小组和班级里更加坦率、更加能说会道的人，可是起初她甚至是个连在课堂上也不愿讲话的人。"

"当我问她这学年有何收获时，拉维达回答说，她现在变得更加能说会道啦，她想让别人知道她的情感和思想。她说她现在能够更加坦率地待人接物，能够同别人谈论所有的话题，包括个人问题。在过

去她总是瞻前顾后，担心别人会怎样讨论她的想法和说法。她觉得S项目的经验为她提供了一个锻炼的机会，去谈论她以前不可能去谈论的各种事情。这种情况既发生在讨论小组中，也发生在普通课堂上。她模仿别人如何谈论自我，渐渐学会了谈论自身的技巧。与别人高谈阔论而不必担心其反应怎样的经验对她来说是极其有益的。”

总而言之，变化的过程（或某个特殊的结果）不能归之于作为S项目的一部分发生的任何一个特殊事件。不管怎样，作为一种交流意见和消除冲突的手段，作为自信的一个表示，自我表露的价值由我们抽样检查的一些学生反复作出了证明。

【能力的发展】 一些学生在汇报中说自己的能力日益增强，他们对自己的能力充满了信心。由于这是学院学生的一个反应，怀特（White）和切克林（Chichering）对此曾作这讨论，在抽样检查中这点可以看得很清楚。例如，罗伊觉得在心理成长和独立性方面的能力有了更大的增长，他认为自己已经发展成熟。尽管他仍然感情用事，但他觉得自己已经有所自我克制的能力了；罗伊还报告说，他感到自己在同父母维持关系方面获得了新的信心，他们似乎也认识到了这一点，而认真地对待他的意见。尽管罗伊认为他的态度同以前相比并没有完全的不同。他觉得他的父母，尤其是父亲，对他的意见表现了更多的尊重。这使他对自己在家里的独立性得到承认也充满了信心。

马克觉得自己在心理方面和学业方面的能力都有了增强，他为自己成功地达到本学年的目标而感到非常高兴。他现在能把重要的工作安排得井井有条，能良好地处理各种责任和关系。他为自己在田径方面的突出表现感到自豪，他感到自己可能在三级跳远方面成为一名国手。他也意识到了自己原来的目标并没有完成得尽善尽美；在这个学年的后半期，他同一位女生确立了朋友关系，尽管他原来不打算在大学一年级就结交女朋友。不幸的是，尽管马克觉得自己已经是一位能干的成年人，但是他感到当他回家的时候自己的这个变化并没有获得家人的承认，他们仍然怂恿他和限制他。

凯赛的能力感也有了增强，她的信心有了增加。这一点可以从她

努力工作和持之以恒的能力中看出来。她以顽强的毅力来处理学术难题，在UCI取得了优异成绩。她之所以全神贯注于学习，既为了证明自己能够获得学习上的成功，也是为了向父亲证明自己能够获得成功。她说道，如果她没有取得良好成绩，父亲就会对她非常失望，她也会为自己浪费的教育费用而深感内疚。这些因素激励她去发展她的能力。

格劳丽亚的事例说明她为了增强能力而付出了多大的代价。由于她的窘迫感伴随着能力感的发展，能力感的增强给她带来了满足。格劳丽亚因为个人问题使她在大学一年级过得非常艰难；她弄不清自己到底能否在学校里“呆下去”。这些个人问题，已经困扰了她好几年，经过了一段忧郁岁月之后，她汇报说自己在冬季“简直是度日如年”。不过尽管这样，她还是证明自己会“取得成功的”，她能够在大学里“呆下去”。因为在秋季的时候她曾经说过她还肯定不了自己能否在UCI坚持下去，而到春季她汇报说她已经可以完全肯定地说有能力坚持下去且可望获得成功。从她的日记里摘下来的下面这个片段是在春季学期末的时候写的。

“我知道下学期会有新的经验和新的朋友，不过我想情况不会有太大的变化，我也不希望有太大的变化。我知道千篇一律的生活是索然无味的，但是要让我们的生活趣味盎然，充满生机和活力却不是一件容易的事情。但是一年下来，我觉得自己的自信心增强了。尽管我内心对自己仍然有点儿怀疑，但同以前相比好得多啦。大学生活把我改造成了一个更富有责任心的人。你知道，我有时真想丢开这些责任呢，但是我知道承担责任只是走向成功的一部分。中学毕业而重返母校的时候，我才感到自己有点儿老气横秋了。不过我对此并不介意，因为我知道我这一年所获得的成熟对我自己和我的未来是有益的。我现在认识到我在学年之初的担忧是多余的，因为所有这些忧虑都是由于强烈的自我怀疑引起的……，但是现在我已经在第一学年取得了成功，要知道这对增强我的自信心是一次多大的推动。我真想大声高呼，我成功啦！我成功啦！我完成了UCI的第一学年的课[illegible]

的成绩是良好！啊，母亲肯定会为我感到骄傲的。我知道全家人都会为我而高兴。最重要的还在于我向自己证明了我能够获得成功，我能够取得成功。我之所以这么激动是因为我已经成功啦。这可才是第一学年哪，我在第一学年就已经取得了这样大的成绩，到明年我肯定能更上一层楼，取得更大的成就。”

格劳丽亚从许多方面道出了学生们在能力感上增强的新感受。

§12-5 进一步的解释和结论

对于抽样检查中7位学生的了解——对他们的环境、他们周围的人们以及他们自己的了解——使我们看到了他们在大学一年级期间的持续变化。尽管发生在这些个人身上的变化并不是相同的，但是三个态度上或行为上的变化却一再被抽样检查到的学生所证实。

第一个变化同归属感有关；学生们要么属于某一较大的团体，要么分化为较小的更加专门化的、甚至凝聚力更强的小团体。我们的资料表明归属感或依恋感是S项目的学生们体验到一个重要因素。

第二个倾向反映了在对待各种各样关系方面，建立个人的身份和个人价值的持续增长的能力。作为发展的一部分，有的学生从原先毫无鉴别力地接纳舍友，发展到能以一种更加批判性的眼光来看待旁人。这也许可以称之为成长中的不信任感。也许还可以称之为以一个更加现实的眼光来看待世界。但是，一般说来，被抽样调查者以为——作为S项目的生活状况的结果——他们能够在相当宽容的意义上了解各种个体，既承认他们喜爱的那些品格，也承认他们不喜欢的或者发现对人无益的那些品格。

我们观察到的第三个倾向表明了用于干预的教学风格对学生的态度和思维方式的影响。S项目课程包括有组织的活动和无组织的活动。有些课程有一个有组织的计划，使学生们能够从事某一专门的课题研究。教师先给学生提供课题，然后给予他们有关资料和观点，这些资料和观点引导他们去探讨那个课题的一些重要问题。他们先

参加了一个活动，并讨论与这个课题有关的一些问题，然后把这课堂的总体概要告诉他们。

抽样调查到的学生在交谈中谈到了他们已经掌握的各种观点。如果这些材料是在潜移默化的活动中提供给他们的话，那么他们一般不会专门提到这些材料。显然要想学生们集中去考虑某一课题，具有某种组织是必要的。对于学生来说从一个周密的规划中得出的结论比从一个松散的规划中得出的结论更加令人信服。而且在松散的讨论之后，同学们对这堂课也许更有兴趣，但是他们一般得不出同这个课题有关的特殊结论。由于他们都是大学新生，他们习惯于高中里有计划的教学方式，因此，最有效的教学方法也许是这个周密的讨论规划——用以阐述某一定论的讲座和“自由”讨论之间的协调，那种自由讨论显然并不要求学生深思熟虑或紧扣主题。

发生在抽样调查到的学生中的最后一个发展变化也同课程的设置有关。S项目课程的设计意图为学生的思想提供一系列挑战，以鼓励他们向着更高的人格阶段发展。因此，在课堂讨论中经常涉及工作人员和学生们的一些观点，这些观点同某些学生原来具有的价值观念或知识直接发生冲突。这些冲突的观念，一经合乎情理地妥当地提了出来，就不可能对它们置之不理；学生们于是面对着这样一个困境，他们能否做到在不赞同别人的观点（甚至是不尊重别人的观点）的条件下尊重别人？从我们对抽样检查的观察来看，事情似乎是这样，这种矛盾的境况促使学生产生了一种分离各种价值观念和个体差异的能力，结果能做到既不赞同别人的意见，又不失相互尊重。学生们其实不必去知道相互间谁的想法更受欢迎，他们需要学习的是能够自在地表达自己的意见，而不管这些意见是否会被同伴接受。

他们往往自以为是，不论他们有没有注意到哪些观点能否为其他同学所接受，他们总是能够自由自在地表达他们自己的观点。这种不断趋向宽容的过程无疑同发生在教室里的干预有着直接的关系。

被我们抽样调查到的学生身上都发生了态度变化和行为变化。显然，在S项目的这一年里，这些个体在思维方式上，在自我感觉上，

在处理同别人的关系上都有了变化和成长。我们希望，对于发生在这些学生身上的思想、情感和行为上的变化的有限描述，能有助于人们对大学新生的生活有一个更加深刻的了解，尤其是对参加S项目的新生生活有一个更深刻的了解。

第十三章　S项目对参加者5年后效果的考察

面对面的恳谈比客观的统计学研究更有意义。在同原参加过S项目的学生交谈的时候，我要求他们实事求是。确实，他们也做到了我的要求。离开S宿舍楼5年以后的今天，他们开诚布公的言谈独特地流露出S项目对他们的影响。

我们采用的方法是从1975年入学的班级中挑选14名参加过S项目的学生。我们试图从不同的价值观点、背景、参与该项目的程度方面进行抽样，挑出人选，我们既要那些深深地投入S项目生活的学生，也需要对S项目抱着"无所谓"态度的学生。我们同10名学生进行了深入交谈，交谈通常在他们的家里进行；其余的一般通过电话交谈，谈得比较简略。

为了不使他们的回答有所偏颇，我们采用了一套提问方法，把学生的回答按照从广泛到具体进行分门别类。起初，我们只是请他们详尽地谈S项目——哪些事情对他们是重要的，哪些事情给他们留下了印象，这个项目的哪些方面使他们受益最大或最小。接着，当他们开始谈论某些具体话题的时候，我们向他们提出更加专门的问题，以引出他们对S项目明确的印象。最后，我们简单地叙述了S项目中班级的某些特殊方面，以及请他们对课程作出评论，谈论这些课程安排对他们生活的影响，并请他们提出批评意见。发表在本文中的这些谈话是经过整理、编辑的。在这些材料中我作为S项目的一名参与者，加上了自己回想的内容。

§13-1 道德成长:学生们的感觉

S项目的什么内容促使(或没有促使)我们走向成熟?我们的价值观念或价值评价方法是以什么方式受到影响的?S项目在塑造我们人格的过程中使我们发生哪些持久的变化?有没有更好的方法促进道德成长?和我们一起讨论的学生对上述问题给出了一大串回答。总之,S项目给每位学生留下了不同的影响。例如,在谈到他们自己的道德成长问题时,学生并不是按照当时正在为调查者使用的那个框架(即柯尔伯格框架)来认识自己的。他们内在的道德榜样是各不相同的。对这些榜样的认识是评价他们对成长经历的反应所必需的。因此,在形成我们自己的往往又是理论性结论的时候,了解学生们的"道德现实"状况是有益的。

起初,在同参加过S项目的学生的交谈中,我们看到了两种情况。首先,对于由什么形成一个较高道德境界的问题,在学生中间不存在笼统一致的观点。他们没有在合理道德和合法道德之间作出区分,也没有在虔诚的道德信徒和享乐的纵欲主义者之间作出区分。因为只有一小部分学生知道柯尔伯格,所以这是在料想之中的。正如事情发生的那样,在同我们交谈以前就知道柯尔伯格的学生中竟没有一个人认为那个框架是完全正确的,并且也没有人认为这个框架描述了他们自己的道德成长,一位现在法律系就读曾参加过S项目的学生说:

"我对柯尔伯格的总感觉是,这是一个前后矛盾的学说……,它以'比你神圣'的态度为基础。假定你接受了他的理论,现在有一个人试图反驳他的理论,他说道:'我认为道德推理的最高境界是服从世俗的法则(我记得这是第4个阶段的境界),我认为这是绝大多数人都应为之而奋斗的境界。假如每个人都达到那个境界那么我们的世界将变得更加美好'。对于这种诘难,我想,你作为柯尔伯格观点的认同者,可能作出这样的回答,'啊!这里有一个阶段4的人',换言之,

你实际上既不能抛弃也不能否定他的理论,它是不能被反驳的……。"

有关柯尔伯格理论的讨论宛如不同派别的宗教信仰者们的争议那样岐义丛生,每个人只是各执己见,相互之间却从来不妥协,因为他们有自己的信仰。一提起柯尔伯格的材料我就想到了这一点,既然你无法反驳它,那么你只好盲目地接受它,且从那里往前推进一步。一旦有人提出与之相反的理论,那些支持柯尔伯格的人总是只需说一句:"对啦,你当然不会了解……,你不了解阶段6的思想,因为你只是一个停留在阶段4的人——你自然理解不了阶段6是更加高级的。但阶段6确是更高级的"。

另一个原S项目的学生,现在正在当教师,在谈到这种测试的有效性以及她对这个理论的感受时,这样回答:我从不关心这整套测试,象道德发展,那太容易啦——因为你可以任意修饰你的答案。我可以说自己是个阶段6的人,也可以说是个阶段2的人。

问:那么你怎么知道自己是阶段6的人或阶段2的人呢?你显然是热悉柯尔伯格理论的。

答:是的,我当时一直在看《现代心理学》……,而且当时课堂上不是正在学习柯尔伯格理论吗?

问:我忘了,不过,我想你是知道这个理论的。

答:是的。我读过社会心理学和教育心理学。我觉得它(柯尔伯格理论)是一个废话连篇的大杂烩。

问:那么测试本身呢?——你觉得它怎么样?

答:恐怕谁也没有认真地对待它。

然而其他学生的说法就不同了。但是各种意见汇拢的一个绝对倾向是:他们都不承认这种测试以及这种理论(至少在他们看来)是有效的。

一、学生们使用的是什么模式

经过与学生们的进一步交谈,我发现许多学生分不清道德推理的内容和结构。道德意义上的成长不是简单地用一个新的框架(即价

值取向或价值认识论)发展人们的价值观念,而是要改变人们对这些价值观念的判断力。因此,道德成长意味着逐渐地掌握了同人们的自我最密切地相契合的那些价值观念,意味着学会了把那些价值观念有效地融入他的行为中。这个过程的首要目标是在价值观念和对这些价值观念的人格化之间作出较明智的区分。学生拒绝柯尔伯格理论框架并不表明他们对于道德成长有了更完美或更透彻的了解。绝大多数学生持有非常传统的道德观念,尽管他们对于道德成长的道路有不同的看法,但是他们的观点可概括为几个方面:

(1) 道德推理的成熟意味着学习者以某人特有的价值体系为基础,掌握辨别正确与错误、善良与丑恶的能力。

(2) 对那些已过了青春期早期的十几岁的少年来说,道德已不是可以传授给他们的东西了。在幼儿时期,他们只能被灌输一次,随着人的渐渐长大,其道德观念绝大多数是借助人的生活经验而改变的。

(3) 在某种意义上,道德推理既同某些意义深远的课题,诸如人生哲学有联系;又同更加现实的课题,诸如生活方式有联系。例如学生们无法明确区分在应该坚持认为生命是神圣的基本原则,主张一种战争时代的和平主义观念还是参加反征兵示威游行。

(4) 道德成熟与其说是心灵成熟的结果,不如说是环境的产物。不过,环境的力量尽管强大,但最后还是由个体自己选择自己将如何在道德上获得发展。这样,按照影响的前后顺序,促进道德成长的因素是:个人现有的基础、环境以及心理成熟过程。

(5) 在道德发展的顺序问题上,人们以为不存在一个普遍的顺序。某些顺序是存在的,但是顺序的绝大多数是,"个别地制订的";即个人自己决定自己将怎样在道德上取得进步。

下面是学生们谈到道德发展时提出的几个特殊模式:

【社会学习模式】 有的学生认为人的道德本性反映了在他们周围的那些重要人物的道德本性;即一个人的行为是建立在模仿明友、亲属、尤其是父母的行为基础上的。有的学生认为正常行为和特殊情

况下的行为都是在某一特定时刻适合于某种环境模式的结果。有的学生似乎相信刺激是一个消级的模仿因素——例如,不管父母干什么,孩子都反其道而行之。主张社会学习观点的绝大多数学生显然没有完全坚持在上面第 4 点中说明的那个因果因素的顺序。确信这个模式的人尤其认为在绝大多数情况下,环境是最有影响力的因素。其他人则认为,当一个人挑选模仿的模式时,个体选择会从中起作用。

【人格探索模式】 道德成熟被许多学生看作是对于某些特殊的道德美德,诸如耐心和自我牺牲的评价活动,不断地加强重视对这些美德的运用,构成了道德发展的内容。对于有些学生来说,这意味着美德 是通过忍受苦难的煎熬,通过受牵连的种种关系,通过面对死亡而被认识的。对于另外一些学生来说,道德发展可让个体已经拥有的任何一部分美德都获得升华,例如通过经常地给慈善机构以施舍,慷慨的美德得到了升华。

【行为主义者模式】 尽管很少有学生真正接受行为主义者对于道德的解释,但是仍然有些学生承认它对某些象他们解释的那样选择行为的人来说,是一种站得住的解释。绝大多数学生认为"所有的道德是奖励和惩罚的一种功能"是一个过于极端的观点。

【认知鉴别模式】 许多学生想象,道德发展就是逐步积聚有关推理的策略,借助于这些积聚,人们才能回答是非问题。道德上的成熟意味着学会正确地作出选择,且根据前提能够作出判断。它意味着知道该如何从一个情境中搜集出实质性的材料,也意味着运用原则去判断那些材料。

【塑造意志或主题精神的模式】 属于不同宗教背景的几个学生认为,道德发展是人们学会更有效地战胜诱惑的一个过程。道德成熟被看作是一种"思淫欲而不乱方寸"且坦然地予以拒绝的能力。使得意志更加紧密地沿着"神指引的方向"前进,是道德成熟的另一种定义。

【人格要素模式】 一些学生把道德成熟同具有适应品格联系起来,即同独立性或自信性联系起来,道德发展是人格诸要素中相对独

正部分，它使得个体在其环境中获得最佳的生存状态。这种模式同人格探索模式的区别在于后者强调传统的积极美德，而人格要素模式强调发展个性的某些特点以增强个体在现实世界中有实效的影响力。

综观上述所有这些模式都是有关道德发展的各不相同的概念。有些学生看到的是一个逐步升华的发展过程——每个个体都渐渐地变得越来越完美。其他学生则认为道德发展是一个自身同其生存环境相协调的过程，使人沿着阻碍最小的人生道路前进。随着孩子们的渐渐长大，他们为了避免与社会对立而适应着社会化的各种形态，纵观人的一生，他们时刻都在改变着自己的价值观念以便"尽可能地减少波动"。另有一些人，尤其是在他们人生的某一阶段经受过人生剧变的人，认为人的道德本性的发展是一系列随意的而不相连接的经历；不同人生阶段之间的价值观念和价值评价方法既不相联系，也不相对应。道德本性被看作是由许多砌块组成的，每块砌块都属于某个特定的时代，包含着同另一块砌块完全不同的价值观念和原则。

二、反应的范围

显然，在讨论什么东西促成道德成长的问题上，诸多不同意见的存在，使我们在学生直接回答的基础上作出一般的概括产生某些困难。学生认为S项目干预成功的看法不能在客观上评估这个项目，考察反应范围的最大的作用就在于概括这个项目的影响力。

正如我前面说过的那样，离开S项目的经历5年以后学生们作出的反应是相当广泛的。在回答："S项目在你的道德成长上有没有使你产生某些变化？"的问题时，原S项目学生按照他们对道德价值和其他道德个体的了解，作出了从"根本没有任何变化"到"有重大变化"这样差别甚大的回答。主张S项目没有对他们产生影响的学生常常固执己见，我对他们的论点作了记录，当我请他实事求是地反映S项目对学生道德成长的作用时，我有时得到的答案是："一点也没有。我的道德成长同发生在S项目的事件毫无关系。"学生的典型回答是：课堂讨论提供的素材很有意思，但改变不了现实生活。

问：你是否觉得S项目在一定程序上影响了你的道德推理？

答：我认为实际上没有产生过效果。我想不管我有没有在S项目呆过，我同样能够或不能够解决我在以后的生活中遇到的各种问题。但是有关道德问题的讨论是很有趣的。

问：这么说这些有趣的讨论引起你去思考道德问题，但是它们并没有现实地改变你的道德推理过程？

答：对。

问：那么你是否觉得，从总体上说，S项目……增强了你作为一个道德推理者的能力——迫使你更加全面地考虑问题？

答：恐怕不是这么回事。当我作出决定的时候，我从来也没有去回想课堂上讨论的诸如怎样进行道德两难的选择之类的事情。

另一些学生表示S项目确实改变了他们，但是那仅仅因为它是一幢集体宿舍，而且这又是他们第一年离开家庭，至于这些变化其实同S项目毫不相干。一位学生指出，它是"许多不同新事物的大展现"，譬如同别人一起朝夕相处的生活，它促使人走向成熟，但是不在S项目的集体宿舍而在其他宿舍也能做到这一点。另一位学生如此表述他的观点：

"是的，你知道，我觉得它同S项目毫不相干。总之，我作为一名大学新生被安排到某个全新的环境中，住进某个宿舍，这是非常偶然的事情，S项目没有什么独树一帜的地方引导我们在态度上发生变化。我离开家庭，和我的同龄人建立了更加密切的关系，观察他们的一举一动、一言一行——与他们同吃饭，偶尔还共睡眠，朝夕相处，共同打发时光。我们一起呆在S宿舍楼看起来似乎是非常碰巧的。但我们不是由于S项目才呆在一起的。"

学生当中有三种反应表明S项目对他们的道德成长造成了某些变化（存在着三种回答）。第一种反应是，他们在讨论小组、课堂讨论和非正规的集体生活中的经历促使他们更加认真地和宽容地对待其他价值体系：

问：你是否认为S项目帮助了你提高道德推理能力？

答：就我们进行过的许多道德问题的讨论来看，可以这么说。我的道德境界确实是由于这些讨论而不断提高的。

问：你说的道德境界的提高，是指在道德观念允许的范围以内，你变得尽可能地宽容，还是指你在别人身上看到了一种更加广阔的道德内涵？

答：恐怕是我在不同人身上看到了更多的不同道德价值观念。因为我以前总以为存在着一套道德观念——我的是正确的——而别人的，如果同我的不同，就认为是不正确的，这反映了我读中学时就具有的狭隘性。因为我当时只能同有限的几个人讨论道德问题。在参加S项目的过程中，我对道德问题进行了广泛讨论，不仅在班级里，而且在课外的宿舍集体中同朋友们进行了广泛的讨论。从那以后，我对别人的道德观念有了更多的了解。现在我对问题已经不会再象以前那样太多地作出或是或非的简单区分，但是我仍有一些根深蒂固的道德观念不准备改变。

声称变得更加宽容的那些学生普遍坚持认为他们没有改变自己的价值观念，而是接受了许多他人的价值观念，有位姑娘说：

“是的，S项目实际上没有改变我内在的道德价值观念。我没有改变，我也不想改变我的道德观念。但是经过S项目外在的磨炼，我变得更加通达、和气。我不过是一个平平凡凡的人，但是我能够了解别人，尊重别人。我已经不再自寻烦恼，也不再去找别人的麻烦，我已经变成一个更加和气、更谙于世故、更能同别人和睦相处的人。”

第二种反应来自这样一些学生，他们认为S项目促使他们向自己的一系列价值观念提出挑战。一个典型的反应是这样的：

“我认为S项目帮助我认识到怀疑是允许的。当时的具体细节我已经记不清啦，但是我还有些记得S项目告诉我们如何怀疑自己，这似乎表现在学习上，因为从某种意义上说，提问的方式，就是提供答案的方式”。

不管怎样，绝大多数个体尽管不相信大学一年级在S项目的生活使他们的价值体系确实发生了变化，但是他们确实注意到了作为刚离开家庭而住校的新生，他们的价值观念发生了变化，S项目在这方面对他们有所帮助，因为讨论和环境支持了公开的对话，加快了价值观念变化的“进程”。一位姑娘简述了她的第一次性邂逅以及S项目在她看待这次邂逅中的所起的作用。

对于许多新生来说，上大学是第一次割断同父母直接联系的纽带。S项目对新生的这种“解脱”和成长只是间接地产生了影响。S项目集体帮助他们完成这个转折。一位学生的谈话反映了他对这个集体的这种支持的认识：

问：你是否认为S项目以某种方式影响了你进行道德推理的方式或实践？

答：是的，从那以后我开始用自己的头脑来思考问题。因为以前我只会模仿父母，而现在我只要自己以为是对的事情就要坚持到底，对待社会生活、私生活方面的问题都是如此。我恐怕有点儿太自以为是啦……。

问：如此说来，你那时就已经表现出道德上的某些自主性……，这是由于S项目的缘故呢还是由于离家上大学的缘故？

答：恐怕是离家出门、独立生活的缘故。

问：S项目有没有帮助你完成这个新的独立性，也就是说，在S项目的环境中是否存在着某些因素鼓励你获得新的独立性？

答：有的，因为我发现自己在学会考虑自身的问题时得到了许多帮助。我并没有老是求助于父母，而是求助于朋友、去做我想做的事情。

这样，我们认为，在觉得S项目确实对他们的道德成长过程产生过作用的那些人当中，他们提到了三种影响结果：

(1) 在接受别人的价值观念方面他们变得更加宽容，

(2) 他们承受挑战并敢于向自己的价值观念提出质疑；

(3) 当他们的价值观念发生变化的时候，或者当他们处在某个人生转折点上的时候，S 项目为他们提供了一个积极有利的环境。

不管怎样，从总体上说，从调查获得的答复中可以得出这样的结论："通常的参加 S 项目的学生认为这个教育项目对道德成长是有益的但不是关键的，是有成效的但不是决定性的。绝大多数人对于能够参加这个项目表示了真诚的赞赏，但是他们显然不愿意承认这个项目曾经大大地改变了他们的思想活动或评价过程。他们感到有所启发，但不一定发生变化。

三、滞后的反应

在几个案例中，学生们感到 S 项目确实造成了某个富有意义的差异，但是那个变化只是在大学一年级之后的两三年里才明朗起来。学生们汇报了在第一年结束之后 S 项目对于他们的道德发展所产生的不同的"长期"效果：

1. 有几位学生注意到在同其他宿舍的人生活在一起的以后几年中，共情技能训练和解决冲突技能训练使他们处于一种明显有利的地位。由于他们在人际交往中不断取得成效，结果他们的自我形象日益增强。而且，这种训练还使他们认识到他们在第一年里视为理所当然的事情——信任和开朗——现在变成了多么有价值。对这些人来说，离开 S 项目后给他们留下的最深刻的影响是：他们逐渐认识到在这个"冷漠无情的世界里"，他们必须为了自身而实施 S 项目所主张的相关原则。

2. 作为对曾住在 S 项目学习过的学生提问的一个结果，极少数学生汇报了他们在以后几年在价值系统上的明显变化。对于大多数人来说，这些变化趋向于更自由的态度；少数学生对待性问题的态度发生了变化；另一些学生在对待酗酒和吸毒方面变得更加开放。作为在 S 项目的价值考察的结果，我交谈过的学生中确实没有人变得更加保守。

3. 在二、三年级的时候，两位学生在性角色行为方面发生了明显的变化。他们把这种变化部分地归结于在 S 项目期间对性别角色

确立的研究。其中一位是不公开的同性恋者，他后来公开了对异性的选择；另一位原来一直自视为父母的乖女儿，后来她竟也决定调整同男朋友的生活。由于诸如此类事件的结局带有很大的戏剧性（而且未必都是好事情），我们就很难确切地知道 S 项目对于他们作出决定到底起了多大作用。不过他们把自己的行为归之于他们在 S 项目学到的许多知识这个事实至少部分地说明了一些学生认为这个项目对他们产生了广泛的影响。

4. 一些学生报告说，在 S 项目展开的讨论之后，他们把谈心交流思想和意见当成了一种可取的生活方式，但是没有资料证明到底有没有原 S 项目学生从事了这种激进的冒险。从折衷一点的范围来看，有两位学生汇报说，他们在中途辍学几年以后"突然醒悟过来"，因为他们俩在就读于 S 项目期间产生过一些有重大意义的疑问——尤其在接受教育的价值、职业选择等方面，后来两人终于重返学校，成功地完成了学业。

由于有关"此后"效果的报告微乎其微，研究者们断定，同他们所知道的情况相比，将有更多的个体从 S 项目经历中留下滞后的效果。

四、造成学生道德成长差异的其他因素

除了已经引证的极少数几个例子以外，绝大多数个体都回忆不起他们的道德价观念受到了 S 项目经历的重大影响。他们一般都指出了在大学第一年时对他们的道德成长起着重大作用的其他因素。就学生尽量补充的这些"其他因素"来说，它们大体上可以分为五类：

1. 由学生们提出的最重要的因素是男朋友或女朋友的影响。这是可以理解。因为大学新生通常把最重要的"另一个人"看作是那个值得通过改善价值观念来取悦的人。一位学生竟然百依百顺到这种程度：她的男朋友要她选择什么课程，她就选择什么课程，并且按照同样标准去选择所有的课外活动。不过并非所有学生都汇报说，改变他们的价值观念就是为了适合恋人。许多学生在经历一次亲密关系的过程中改变了他们的价值观念。例如，一位原 S 项目学生注意到发生在大学一年级期间的各种族间的关系对他的婚姻观产生了影响。

学生们经常注意到，要建立、维持和发展关系就得作出牺牲——金钱、时间和情感。所以，在现实社会中，一种"令人向往的"状况将仍然"同某人相联系，"这是毫不奇怪的，大学一年级学生在成双成对的男女关系中发现了他们有大部分价值观念的冲突和发展。

2. 学生们共同提出的第二个因素是他们在某个关系密切、志同道合的团体(如女生联谊会或男生联谊会、种族团体、教会团体)中的成员资格。由于这些团体通常提供了一个支持系统，它有时延续到学生们在校的4年大学生活以后，因而学生逐渐养成的价值观念很可能受到他们参加的团体的影响。因为有许多这样的团体竭力强调灌输各种"高尚的"思想，人们一直认为这些团体影响了个体的道德成长。

3. 学生们认为影响他们的道德成长的第三个因素是"现实世界"的经验。对于有的学生来说，这些经验包括在大学一年级期间参加的某项工作，如对那些假期打工经验的抽样调查，给学生们提供了评估在工作的社会里各种关系状况及受教育的价值等等的机会。另一些学生发现，大学里学业竞争的现实，引起他们对自以为应该优先考虑的人生目标——高薪水、高学历等产生怀疑。由于现实世界经验的这个因素同学生最终将对校外生活进行的调节相联系，因此很容易看到它也在他们的价值选择中起着重大作用的原因。

4. 有关人道主义原理的研究影响了大量学生。把人文科学系列作为主课来学习的学生——尤其是学习人文科学史的学生——汇报说，他们的世界观由于所学课目而发生了重大变化。之所以产生这个效果是因为一部分人文学科的课程是为了揭示某些社会偏见或"谬见"而设置的。例如乔治·伯纳特，肖反对"贪财即罪恶"之主张的作品，萨特从存在主义观点讨论社会的作品。这是许多学生以前非常陌生的领域。结果，许多学生把纠缠不清的各种情感和觉悟全部塞进了一个新的思维时空。尼采、基尔凯廓尔(Kierkegaard)、马尔罗斯和卡缪(Camus)对于那个新的思维时空都有过表述。这个发现——学生们认识到人道主义的研究影响了他们的道德判断——表明正统的教

育过程也会导致价值观念的根本变化。

5. 学生们报告的改变着他们的道德成长的最后一个因素是他们服用麻醉品的经历。少数原S项目学生报告说，由服药而产生的幻觉和镇静作用从根本上改变了他们的世界观和价值系统。这些结果是否可以延续下去，甚至是否是由药物引起还是由同他们相关的文化引起的，这些我都无法回答。学生们汇报说，药物的主要作用是既在肉体上又在社会感上的一种解脱，一种认知的扩大。除了他们的经验引导他们想从事进一步的实验以外，交谈过的学生当中没有人能把其世界观的变化同其行为上的实在变化联系起来。

五、S项目未能在学生道德成长方面产生更多变化的原因

当我们试图批判地评价S项目的影响的时候，总是存在着这样一种可能性：我们无法发现实际上已经产生了效果——尤其是对S项目正试图影响的那个特定的复杂结构的效果。对学生成长的影响未必会直接地显示在测试中，也未必会显示在受观察的行为标记中。有些作用是被延缓了的。最后，恐怕是最重要的一点，甚至连学生们也不知道在一个自觉水平上的干预产生了什么变化。

尽管这样，我们仍然应该从这些限制之中得出这样的结论——至少在学生们看来是如此——同其他因素相比，S项目对学生道德发展的影响是有局限的。为什么呢？在面谈的时候，学生们自己提出一些理由：

S项目只产生有限影响的一个明显理由就是S项目仅仅只有在上课、交朋友、课外活动等比较有限的时间里起作用。即使S项目在那部分属于它的时间里对新生产生了影响，其影响的意义由于决定学生生活的其他活动的重要性而受到了限制。而且，S项目的重要性和影响力都显得太小、太短暂，与贯穿某人一生的约束力的影响相比，即使某人有18岁，也难以象10年的儿童时期、6年的童子军生涯、4年的中学生活那样成为促进道德发展的有力因素。

第二个理由是，为道德发展构造的理论框架太狭窄，它有可能肯定了某些不合理的因素，或强调了某些不适当的技能发展类型。

第三个理由是，在S项目课堂中经常讨论的道德问题的非实用性。道德两难的素材和当代道德问题的讨论（诸如安乐死、流产等）同新生们即将面临的各种道德问题，即在人际关系中的价值选择，同学习生活相应的价值观念（诸如期中考试时的作弊行为）等没有密切的关系。那些与学生更加相关的问题的讨论，往往是在非正式场合或在茶余饭后的闲聊中，或深夜入睡前的"卧谈"中进行的。在课堂上讨论的一些恰当的问题，在做完练习或在交换性别角色的舞会之后，其谈话常常因缺少个体的适用性而中断。虽然要求学生们做活跃思想的各种心理练习，但是他们很少注意这些练习到底能否转化为他们的日常人生实践。最后，在谈到运用显然是人为设置的两难推理的好处的时候，一位学生言简意赅地概括了他在这方面的感受：

"一条只能容得下8个人的救生船却要救走12个人；为了给妻子治病，我必须找到一种谁也不会卖给我的灵丹妙药；我站在谬误的一边，除了出卖我的肉体之外，别无救赎之路……；对于这一切的一切，我仍然感到迷惑不解。因为现实的生活并不是那么一回事！"

还有一个相关的理由是在这个项目中，与其说强调了道德冲突的解决不如说强调了道德冲突的引入。由于道德冲突是导致学生从阶段3、阶段4向阶段5跳跃的因素，解决道德冲突就成了使他们学得自己已经成长或成熟的行为。75～76学年的S项目参与者注意到S项目没有提供确实的解决办法——对道德推理，对冲突的解决，对实际的决策。在S项目的最近几年里，人们考察了一些决策方式；由于教师向学生们提供了那些方法，近几年的学生可能觉得更有把握解决问题。

最后一个理由是，即使S项目真的产生了某些促进道德成长的作用，但是它提供不了"成熟道德推理"的更多模式。由于只有极少数教职员是确定无疑的处于阶段6的思想家，我们中的绝大多数人都步别人的后尘，是看到大家怎样思想于是我也怎样思想的人。当然，这并不是说单凭"较高境界"思想家的存在就足以促进道德成长，但是即使从道德发展的传统观点来看，模范的作用是至关重要的。一些

学生注意到有住校老师在场作为榜样是非常有帮助的；可是对于其他学生来说，从另外的个体作为榜样对他们更加有效。一位S项目学员建议，最好的办法是让每位学生自己挑选一位成熟的成年人与自己合作，然后每位学生在每一周都同那位成年人一起花些时间讨论生活方式和成长的各种问题。尽管这种努力的可行性是不可靠的，但是这种努力指出这种活动方式或许能提供适当的模式。

六、促进道德成长的其他途径

我原以为，上了一年的道德成长引导课以后，原S项目学生对于他们是怎样在这个领域受到引导而获得发展应该有一个强烈的印象。结果，只有一部分学生有这种印象，而许多学生却没有这种印象。一位学生以为S项目在这方面确实做得很好，但是他却说不出好在哪儿："他们在课堂上做的一些工作对我是有帮助的，但是我无法准确地说明"。

当问到这样一个问题的时候："你希望如何完善你的道德推理？"有些学生回答说要改善他们的道德推理是办不到的，因为经过了先前18年的熏陶之后，要在影响一个人的道德价值观方面有所进展已经不可能了。诚如一位学生所说：

"对一个开放的心灵进行潜移默化的灌输是一件发生在某人很年轻时代的事情。显然，当某个人来到S项目的时候，他的道德修养和道德推理已经能熏陶到了任何事情都无法从根本上动摇它们的程度。道德推理是更具有先天性，它可能受到了他所处的社会背景中的某因素的影响——宗教熏陶、家庭出身等。正是这诸多因素酝酿了一个人的道德观念……。当你成为一名青年的时候，我相信，你进行道德推理的许多方式都已经被很好地决定了"。

绝大多数学生都认为要把道德观念"教给"上大学年龄的人是不可能的，认为最好的办法也许是给人提供许多可供选择的观念，或者迫使他面对各种道德问题正式地予以解决。

另一些学生觉得一个人在道德上走向成熟的唯一途径是仔细地观察他们各自生活中的"道德里程碑"——他们正面对真正的价值选

择的那些时刻。通过关注他们自身的反应、决定以及决定所产生的后果，他们学会了适当的价值选择。这些学生主张的一个根本信条是：经验是最好的老师。一个教育项目所能做的一切充其量不过是有意识地帮助学生感受到自己对于各种事件的反应。通过这种"有指导的发现"的形式，学生们能够逐渐地发展一个成就的金字塔，这个金字塔将导致相应的价值体系。

不过还有一些学生认为道德成长的关键在于一句古老的格言："认识你自己"。这句格言更加强调了真正地反躬自省的工具，即自我考察练习等。

七、来自反面的教育：一个严峻的挑战？

在同原S项目学生谈话中经常提到的一个话题是："微妙的说服"的观念。没有一个学生觉得自己是被迫迁就于某些特殊的观念或价值体系的。许多学生表示，S项目的气氛起着"潜移默化"的教育作用。

弄清这个问题是至关重要的。由于S项目的教师参与了培养当代道德推理的活动，学生们常常断定传统道德推理是无法接受的。这个推断的理由是明显的：在集体宿舍的讨论中，传统价值观念一再被置于有问题的状况中。传统的性别角色、传统的人际关系类型、传统的职业、传统的生活方式等等都在讨论中被分析到。进行这些分析的原因当然是为了鼓励学生们对其价值观念的基础提出疑问。不过，不管怎样，当时有人也特别声明，假如人们理解了它们且自由地选择了它们，那么传统角色和传统形式实际上也是很好的。可想而知，假如学生们对传统价值观念提出了诘难，那么有人会自然地坚持传统的价值观念，而有人则主张更加自由的价值观念。谁也不想对当代（即自由的）关系角色的有约性提出诘难。例如，在证明了传统上男女分工的不合理性之后，人们自然会想到治理家庭的"最好"方式是平等地分配所有工作。这一点可能对也可能错——但是人们却不可思议地断定这是对的。假如保守的价值观念从来没有受到过直接的攻击的话，那么自由的价值观念也不可能明确地得以提倡。不管怎样，受

到诘难的总是传统的价值观念，而自由的价值观念总能有作是可取之道。一位学生说：

似乎同社会生态学一样（这是S项目的领先学科），绝大多数教授都是真正的自由派而非保守派。他们似乎总喜欢把自由意志挂在嘴上，向学生们传授其内涵。你知道……你有随心所欲的自由意志。如果你想吸毒然后自杀，那么你就活不了啦……，因为那是你自己选择的归宿。"

这段尖锐的评语是很能引起人们的兴趣的。因为说这番话的那位学生被他的许多同学看作是一个自由派人士。他被一些保守派学生明确地区分为在立场上和他们不一致，他在宿舍里是受到拥护的。

问：S项目的什么事情使你们在进行道德推理时产生了最大的差异？

答：S项目班中，最重要的事情是我的道德观念同别人的道德观念相比较。在性别角色方面、在婚姻家庭方面，我完全不同意他们的观念，比如夫妻应该各自独立地做一切工作，应该平等地分担一切……，我仍然觉得自己是一个正统的人。

问：我现在有个重要的问题要请教你。你是否觉得S项目允许你保留那些传统的价值观念？它有没有使你向它们提出挑战并且带给你更加自由的价值观念？

答：S项目向我提出了许多挑战，我改变了一些传统的价值观念。现在我已经结婚，我们夫妻俩一起做许多事情，而我以前总以为男人是不应该干洗碟子、做饭烧菜之类的家务活的。

问：所以这对你是一种挑战，但是你是否觉得S项目的教师必须主张这种或那种价值观念呢？

答：是的，有时他们得阐明他们自己的自由的观念。

另一位女生对此作了这样的回答：

问：这么说在S项目的岁月使你在最近几年不断地向着自由的价值观念方面变化？

答：嗯……，我觉得我现在一直在努力做的所有事情在当时的我看来可能都认为是错误的！

这样，尽管很少有学生感到他们是被强迫引导到那领域的自由一边的，但是不容怀疑的是绝大多数人都报告了在这个过程中发生的一些温和的抗争。也许这种抗争是有益的，因为一些来上大学的学生感到他们的行为和信仰系统受到了束缚：在这以前他们都只是按照父母、老师或牧师的要求来规范自己的言行的。S项目把他们解放了出来，他们能够独立地考虑他们的价值观念，独立地作出各种决定。

另一方面，每当教育者提出一整套全校的自选课程的时候，由于他们实际上暗中保护了这个价值领域的某一部分，结果产生了实在的危险，莫里斯·布罗迪(Maurice Broady)谈到了教育者的这个困难：

"但是不偏不倚是不可能的。同另一个人的每一种关系，就其涉及的对某个行为选择的影响程度来说，都包容了某人应该如何同另一个人维护关系的观点。不过，要保持不偏不倚尽管是不可能的，但是这种努力本身却构成了一个道德姿态。因此教师面对的两难处境是：由于他不可避免地要同学生们保持某种道德关系，因此他又不得不维护某个他不应该道德化到他们身上的原则。"

因此，正如布罗迪所指出的，想要维持中立是不可能的。不作姿态也是一种姿态。对于上面的这个难题，象S项目的计划者有三个答案可供选择：

(1) 可以有所暗示地采取某一价值姿态，但不直接告诉学生"你应该如此这般"；

(2) 采取某一价值姿态，但是可以公开地向学生们说明，这只是老师们的立场，对于学生不一定适合；

(3) 从不同的背景、不同角度呈现多重选择，且给予相等的"宣传时间"。

我已经注意到第一个选择的弊端是明显的。因为一门价值观念

引导课只有一个价值观念是以自由的面目出现；对于某一套价值观念的精心灌输很容易导致不良后果——即取消了个体的自我选择，假如他们对于手头选择的范围只有模糊的认识，那么他们就无法作出选择。

这些问题使得第二个选择比较可取，这个选择恢复了自主选择，因为它使个体认识到在自己面前的各种挑选余地。不过，由于第二个选择是对于某一特殊观点的呈现，它也存在着成为一个偏面灌输的危险性。因此，我认为最能站得住脚的状态是第二和第三个选择的结合，教育者在交流过程中不便于灌输某种价值观念，但是他们可以通过向学生明确地阐明自己正在采纳的价值观念来帮助他们。另外，通过呈现多种价值观念，他们可以减少偏面灌输的可能性。布罗迪强调了发散性思维的必要性：

"在启发性教育课堂中，尤其在各种讨论课中，结合两个要素是非常重要的，这两个要素在曼海姆(Mannheim)的思想中曾经提到过。首先，必须要有一种辩证的观点，我指的是对同一个问题必须从不同的角度广泛地进行研究。这些观念上的发散性必须不断地予以强化，使学生们不仅了解了它们，而且能引导他从自己的成见中解脱出来。其次，每个主张从一开始就必须以这样一种方式进行研究，即其作者提出的理由和论据必须予以准确的理解。"

第二点使真正的"辩证法"获得了保证。无论是自由的立场还是保守的立场都必须在同样认真的水平上予以考察，必须给以全面揭示相同的机会。只有这样，个体才全面了解各方面情况之后作出自己的决定。不过，这个建议在实践上对S项目有什么启示呢？

1. 对于正统道德观念的评击不应该同对于某些特定的、时下流行的正统价值观念的评击混淆起来，相反，所有的价值观念都必须给予同样详细的考察。道德冲突是可以被引导的。但是在解决冲突的时候，应该帮助学生去维护自己认为正确的立场。

2. 在呈现某一道德问题的时候，必须包容其哲学和伦理学的视角范围。因为花费时间对每个道德问题提供一个可能的解决方案是

管是不实际的，然而从最广泛的视野中引导出来的广阔战略却更有可能产生博识而清晰的价值体系。

3. 在开设澄清价值观念课程的时候，必须恰当地运用各种可用的材料。因为这些课程是为了帮助个体发展一套独一无二的价值观念而设置的。它密切地配合着企图培养道德发展的某项计划。澄清道德观念的目标，象雷斯(Raths)、赫明(Harmin)和西蒙(Simon)指出的那样，同S项目实施的目标似乎是不谋而合的。在这些作者看来，澄清价值观念的课程是为了帮助学生达到下述目标而设置的：

(1) 自主地选择他们的价值观念；

(2) 从多项选择项中选择他们的价值观念；

(3) 在衡量每种选择项可能带来的结果之后选择他们的价值观念；

(4) 珍惜他们的价值观念；

(5) 宣传和公开地肯定他们的价值观念；

(6) 根据他们的价值观念来行动；

(7) 根据他们的价值观念反复持续地行动。

§13-2 效果的种类：模式和个案的研究

在这一节里，我们试图以两条途径回答这个问题："S项目对于其参与者真正起了些什么作用？"尽管这两种途径的回答都没有给S项目的旁观者一个完整的描绘，但它们仍然可以给这个项目补充了其他信息。在这一节的第一部分，讨论了原S项目学生用来描述其S项目经历的几种模式。在这一节的第二部分，展示了一系列个案研究以确证S项目对其参与者曾经产生的一些影响和效果。

一、模式

模式的问题在于它们只是概念化的东西：它们往往只是："速记"了现实事物——使你想起不在这儿的某个更伟大更完备的东西。不过我发现，同原S项目学生讨论他们自己经历过的合理模式，还是一

件有益的事情。许多人很善于类比，他们一来到S项目集体宿舍就给了它各种各样的比喻，而另一些人则人云亦云，只是跟在别人的后面对其中的某一模式表示赞同而已。我对这些模式的描述会给人以简短扼要的感觉，不过它多少也让人觉得原S项目学生思考了他们在这个项目中所进行的学习和成长的一些经验。从原S项目学生的谈话中产生了11个模式，其中包括一些由我提出来的模式。

有的原S项目学生认为这个集体把重点放在汲取各种思想精华，学习各种重要的立场观点，为我们时代的思考者去努力寻求消除各种社会争端和决定公众的政策提供了论坛。就这些信息源来说，我们称之为"思想库"是恰如其分的。思想库这个词常常用来表述美国州议会常设委员会中向州政府提出各种新的强有力建议的特别团体(即智囊团)。另一些学生则认为，"思想库"这个词用来比喻许多S项目思想家们作出的一点点努力显得很不相称。他们认为S项目的许多"思想生活"是有逆反性的。他们更喜欢称这个集体是一个地下学术组织，一个由一些极端离经叛道的(且有潜在危险的)思想家们组成的团体。他们有关"亲密性"和"官僚政治"的各种思想决不可能为更广大的社会所接受。

在另一些原S项目的学生看来，S项目最重视的是情感。他们把这个集体，尤其以讨论小组那样的形式出现的集体，看作是一个典型的交朋友小组。经过一天的艰苦学习之后，它使得同学们的紧张心情得以放松。不幸的创伤得以抚慰。不过，作为各个个体相聚在一起以解除真正的情感纠葛的团体，我们可以非常准确地用"交朋友小组"这个词来描写S项目的经历。

还有一些原参加S项目的学生对于在S项目经历的比较与价值观念联系起来了。S项目被看作是他们生活中的一个多棱体、一个综合的力。它帮助他们打破了对于道德推理的单一色的理解。道德推理变成了由各种价值观念和意识基础组合而成的一条五彩缤纷的彩虹。他们觉得自己的价值基础已经变得八面玲珑、色彩斑斓，他们看到了自己的某些价值观念的不一致性，看到了这些不一致的价值观

念是怎样向着其他价值观念转化的。

还有一个小组把类比的矛盾指向意识形态。他们喜欢把S项目看作是由人们带来的各种文化的和宗教的信仰系统的一个大网络，有一个用微观宇宙的观点来描写她看到的呈现在S项目的观点小世界。另一个人说它更象是某个精英图书馆的一部分，S项目学生有幸徜徉于其中，饱览全世界的观点和信仰之精华——图书馆管理员根据需要选择教材，尽管S项目没有呈现所有的世界观，但是它确实创造了一种使得各种纯学术意识形态得以展现的氛围。

另一组S项目学生喜欢在组织结构上进行类比。他们谈到了聚到一起的许多人，认为，有时，S项目就象是一个交叉路口，向着各种各样目标前进的人在这里匆匆相遇，然后急忙各奔东西。另一些人觉得把它比作交叉路口是不恰当的，因为S项目时间安排实际上是更加宽裕的；S项目学生毕竟朝夕相处了整整一年，他们喜欢把它比作是一个动物园，这个类比既囊括了在S项目发现的各种性格的范围，又揭示了其中某些成员的抱负。

最后一个小组按照他们在S项目完成的工作来描述S项目的。一人说S项目是一个熔炉，各种极端的价值观念和情感都可以被熔解成某个更加合人口味的混合体。其他学生马上不赞同这个模式，他们觉得S项目与其说消除了这些主要的差别，不如说强化了这些差异。相信S项目经验不会引导他走向一条不同道路的另一位学生把在S项目的经历比作参加一场比赛：成为S项目的一分子就象使自己成为某种特殊型号的赛车，它横冲直撞，必须同各种各样的新生进行较量。这辆赛车参加比赛不是想赢得这场比赛，而且同那些训练有素的赛车相比它说不定会拉下一大段距离，然而，不管怎样，它的"风格"是各异的；它的驾驶者知道，同其他赛手相比，他们有过不同的经历。最后，一位原S项目学生把他的新生经历同某个相探索活动，同由教授、父母寄予的各种期望和他自己的个人抱负之中的寻找自我和自身价值进行了比较。他声称S项目是从事那项探索活动的一个途径，一个给予指点迷津的指南。

正如本节开头指出的那样，这些模式只是建议性的。它们汇拢来形成了一套有关S项目的图画，帮助S项目之外的的人了解S项目之内的人到底经历了什么事情。

二、个案研究

除了这些S项目的经验特征之外，在我同原S项目学生进行讨论的时候，还不断地涉及一些重要的问题。下面这些个案研究就是为了给那些问题提供某个背景而设置的。从广义上说它们不是个案研究；我不想全面地追溯S项目的每个学生产生的整个影响，相反，我利用这些学生简历的某些片段旨在证实S项目影响的某些特殊侧面。选在这里的个案是启示性的而不是全面性的。当然，为了保护当事人的隐私起见，我把原名都改掉了。

【作为家庭的S项目】塔马拉和彼得　来自洛杉矶的塔马拉，是一个正统的日本家庭的长女。她先住在UCI——后来住进了S宿舍楼——这是一件阴差阳错的事情：她紧跟一位密友来到这里，那位朋友起初很向往这所学校，后来却变了卦，从这所学校退了出去，而她却留在这所学校了。S项目的主课对她没有特别的吸引力，她认为这"徒有其表"，同别的集体宿舍相比没有什么两样。但她提交了进入S宿舍楼的申请，后来就被接受了。

刚来到UCI的时候，塔马拉孤身一人举目无亲。她很少见到同寝室的同学——她是这幢楼里较活跃的一位住房职员。在大学第一年里，塔马拉主修生物学，除上课以外，她每周在一个心理学实验室工作10个小时。在经历了S项目之后，她继续主修生物学，她肯定自己想当一名医生。不过，到第三个学年，她开始选修艺术和工程学，在完成了生物学学位的时候，她继续在这两个领域进行研究。她曾在几家医院打短工，但她最后断定医学不是她的强项。从UCI毕业以后，她起初到洛杉矶地区的某家生物学实验室工作。但是现在已决定到UCLA学习以取得一个建筑学博士学位。塔马拉为了有朝一日的"飞黄腾达"，在实验室努力工作着。她未来的计划包括成为一名有两个孩子的母亲，拥有自己的建筑公司，她还希望有朝一日能够建立一

个研究所，把许多领域的专家学者都召集到一起，在一个集体氛围中互相切磋和交流。

塔马拉对于S项目经历的回忆是一个社会性的回忆。她出身的那个家庭环境强调对其成员的尊重和默默服从，她现在不怎么回忆得起这个家庭对她有什么影响。家庭为她提供了安全保障，读高中的时候，她完全满足于每天往返于学校和家庭之间，而且一个人逍遥自在，自得其乐。来到UCI是一次孤独的经历……，一直到她遇到她的"新家庭"成员之后情况才有所改变：

"S君是我在S项目碰到的第一个人，她坐在我的左边。B君坐在右边。我们三个互相介绍且交谈了起来。我们保持至今的交往方式很有意思——我们可能永远会这样交往下去。现在，(S项目的人)仍然经常同我接触——E君、S君等的各地的其他人。同他们相处我仍然感到很舒服。真是太好啦。这是一个名符其实的特殊宿舍。"

她叙述了S项目的迷人之处，她开始认识到她的"真正自我"同原来自己料想的相比是更加"与别人休戚相关的"。也开始认识到自己原来是一个比原先想象的更加可爱的人。

"同50个人生活在一起真有天壤之别，因为在这之前我一直同家里人生活在一起，大家济济一堂是多么令人激动——它就象是一个大家庭。大家来自美国各地，有着不同的出身背景，现在相聚到一起，在这样一幢大楼里朝夕相处——正象是一个大家庭。我真为此而感到高兴。M君(寝室同学)老是说："你每天得受别人拥抱5次，否则你会感到精神上好象欠缺了什么，所以我对别人的拥抱习以为常——对你、Ch君、K君和V君的拥抱都习以为常。我能够得到每个人的拥抱。我还试着到别人寝室施行这一套，但是他们不习惯。"

塔马拉记得，S项目为她提供了多重交往的机会。她尤其热衷于讨论小组，她汇报说自己在那里首次听到别人情真意切的心里话而不是那些她已经听惯了的虚情假意的客套话。

给塔马拉印象是深刻的一个记忆是S项目引起她重新去思考她当时对这个世界和他人的认识有多深。

"来到S项目之前我是一个非常自以为是的人。当我从高中毕业的时候，我已经迷上了哲学和心理学，而且我对自己非常满意。譬如，我自以为对人生无所不知，当我进入S项目的时候，这种态度很快就改变了。由于过分的自信——错误的自信——我当时表现得非常积极主动。后来，我在S项目学得越多，我的自信反而越少，因为人生充满着无数的可能和转折。所以S项目的经历真的使我大开眼界。就拿吸毒来说，我以前总是拒绝同吸毒的人打交道，读高中的时候，我没有结交过吸毒的朋友……。也许我的朋友中也有人在吸毒，只是由于他们知道我是极力反对吸毒的而没有告诉我，但是由于S项目的缘故，我遇到了一些我原不知道他们是在吸毒的人。我把他们看作是我的朋友，而没有仅仅因为他们是吸毒的就拒绝同他们来往。"

总之，塔马拉回想起当时的最大变化是她把自己的生活向别人开放。她注意到，要不是有过S项目的那段经历，她说不定还不知道拥有"一个离家之后的家庭"是怎么回事。她说她总是希望同在那个特殊的大学一年级期间相识的朋友们保持密切的联系。

彼得在伊利诺伊(Illinois)州的一个郊区包洛汀长大。在高中时候他当过校报编辑，还曾因在一家地方电视节目中扮演各种中学生角色。他之所以搬到S宿舍楼居住是因为住在那里的人全都是新生，他一个人也不认识，这幢集体宿舍楼的"课题"同他的选择毫无关系。

他是作为一名早熟的神童来到UCI的。在大学一年级期间，他通过转学取得了50个成绩优异的学分。另外他还完成了40～50个学分的学习量。这样到第三学期*的时候，他已经学满了两学年的学分。他在大学一年级就成了一名大学三年级的学生。他起先主攻数学，后来发现当数学家不合自己的趣味，于是转向社会生态学。第三学年，她在学业上突飞猛进，同时又顺便"检起了"第二门主课——社会科学(到这个时候，根据完成学分，他已经是四年级学生了)。

在4年大学生涯即将结束之际，他已经获得了每一项主要的学

* 编译者注：美国高校一学年分4个学期。

术荣誉(他是他所在的两个系里的一些导师的助教,他还发表了几篇论文)。彼得同时被几所大学的法学院所接受。几经犹豫,他决定到包尔特深造——因为它比其它大学便宜得多。他现在就在包尔特从事研究工作,余暇当一名仲裁人。他未来打算成为某个通用法律事务所的成员并成家。他不想涉足政界(因为"太丑恶");他希望自己能在一个为别人做点好事的单位工作。

彼得回忆起,对他来说大学一年级是困难重重的。他离家千里而来同一些纵酒作乐的人生活在一起:

"我和同一套寝室的人不怎么合得来……,我觉得这儿似乎不该是我呆的地方。第一天晚上他们就喝得醉熏熏地到外面胡喊乱叫,这让我觉得我和他们合不来……。我想我即使多喝了点酒,至多不过有一点儿异样的感觉,但决不会达到狂呼乱叫的程度……。我同寝室的人是个酒鬼……,他嗜酒如命——我为他感到伤心。我们在S项目上课的内容就是讲同别人打交道的方法的,而他却从来就处于一种醉熏熏的混沌状态。我们'老死不相往来'——我也不指望从他那儿学到点什么。"

当彼得在圣诞节回家的时候,他还记得他当时不愿回到学校来,他回忆起,有一件意外事故帮助他得出南加里福尼亚是一个陌生的地方的结论:

"我想起了我和J一起发生在小车上的一次意外事故。J是嗜酒如命的家伙。在上半个学期,我们相处得很好,我们也真成了好朋友……。我们那天刚从阿尔伯森超级市场出来。伊尔文市真是妙不可言,因为整座城市都是黑色的,黑色的街道,黑色的道路镶边石,灰色的人行道,所以要不是别人告诉你是条街道的终端和某个人行道的起点,你就宛如坠入迷宫之中,不知道自己身在何处。这小子这次偏偏迷了路,他一不小心撞到了道路镶边石上,同时又撞上了另一辆小汽车。他的车子被撞得稀哩哗啦——变成一堆废物……。我们两人都很好,但是,我们必须去洗洗眼睛。在当时也只好如此了。可是过了两个月以后,那位保险公司的家伙却叫住我说道:'你当时受伤了

没有?你有没有找医生检查过?'

'没有。'

'那好,我这就给你25块钱去找医生看看,否则我不是太小气了吗?我知道现在给你太晚了点。喏,给你,你就拿去给自己买瓶啤酒喝吧。'

从那以后,我们决定每当缺钱花的时候,就出门去制造一起意外事故,以获得交通保险的赔偿金"。

不过,彼得说这类麻烦事没有延续很久,他觉得自己学到了许多如何和别人生活一起的知识,S项目通过多种途径为孤独的、渴望朋友的人们提供一个相聚的机会。

"我想:我起初就加入的团体是这样一个团体,通过某些途径——人们在其中寻找朋友,当时大家流行的一句口头禅是'你捧我,我就捧你。'在那里大家互相恭维,互相谦让,我想S项目的情况基本如此。离开了S宿舍楼之后,在我居住的其他宿舍里,我再也没有过象在S项目时期那种紧密关系,也许它同这样一个事实有关:在S项目我有一个固定的班级和各种S项目聚会……"。

彼得发现,同以往任何时候相比,自己更热衷于同女性保持较密切的关系。他觉得对于亲密关系的追求,是对他失去家庭亲密性的一个反应:

"大学一年级的时候,我记得……我确切地记得自己比以往更热衷于同一位女性打交道,恐怕在一定程度上,这是因为我远离家乡的缘故——我有个关系非常密切的家。我知道家里人一直非常喜欢我、爱我。我想,在一定程度上,我当时正在家庭之外寻求那种爱……,我当时根本没有想过它会导致一个什么样的结局。"

那么,S项目是怎样促进彼得对于亲密性的追求的呢?他好象相信,这个集体"强迫"他同其他学生保持亲密的关系——经常同其他学生聚在一起的自然结果是他开始同他们亲近起来:

"同以前任何一个时候相比,我和同学们的情感关系越来越深——我甚至还交上了一些朋友。我以前从来也没有过这么多朋友。这

是因为我们朝夕相处的缘故。经过最初几周以后，我们有了许多共同语言，谈话变得非常轻松自在。我消除起初被冷遇的担忧之后……，加上大家将在这里朝夕相处一年这个事实，我的心里坦然了许多。我现在的问题是学会同尽可能多的人打交道。这意味着对每个人都要留意观察——我指的是你必须认真地研究他们的一言一行，根据每个人的独特品性，同他们进行交往。”

彼得在大学一年级期间发生了哪些变化呢？正如他注意到的那样，他学会了同各种各样的人包括有着不同的道德背景的人保持更加密切的关系。

“我想，说我就读的是一所纯粹的白人中学是恰当的，事实上，我有过一名黑人女同学，但是她在第二年就搬走了。而我所处的S项的那个环境，从文化上说，是一个我以前从未见过的各种各样的人的聚合体，我为自己置身于这样一个环境而感到高兴。”

此外，在他身上还发生了别的变化，不过很重要的变化可能要数他对自己的估价，因为他开始感到自己是他的“代理家庭”的一个成员，彼得报告说，他在S项目快结束时，他成了“一个更加诚实和开放的人”，因为他找到了可以信任和接近的人。

【作为解放者的S项目】朱迪和可迪　朱迪来到S项目的时候她已经完全知道自己要去的是一个什么地方——一年以前她的哥哥曾是一位S项目的学生，他曾向她说过那里的“整个情况”。出身于一个严厉的权威型家庭，加上在一所天主教会私人学校的8年熏陶，他觉得自己经为上大学作好了准备。

朱迪最初在UCI主修生物学，后来转向政治学，最后同班上的绝大多数同学一起在毕业时还获得了艺术史方面的第二学位。毫不奇怪，她最初几年忙于社交，同各种各样的人尤其是男生打交道。在三、四年级，她变成了一个“隐士”，开始发奋学习，她以优异成绩完成了第四个学年的学习。

在UCI的时候，她最初的活动之一是加入了一个女生联谊会。借助女生联谊会，她结识了不少男生且经常约会。取得学位以后，她

到邮政财务公司的一个管理部门工作。当我找她谈话的时候，他刚同威廉结婚，威廉也是加州大学的毕业生。目前，她计划继续在现在的单位工作并支持威廉完成他的法律学业。她觉得“必须”在27岁时生第一个孩子，在30岁时生第二个孩子。然后她打算重返学校，完成她的艺术史学位，可能的话在某家艺术馆工作。不过，她也不反对只做一名家庭主妇。

同许多学生一样，朱迪回忆起S宿舍楼是一幢友好的宿舍：

“每当我回忆起S项目的时候，我就想起了那幢亲切可爱的宿舍。我记得，假如你需要有个朋友的话，不管是晚上还是白天，你就能找到他。学生宿舍每一层有一位管理人员，这是一个好主意——要知道，就在一年以前，他们对于发生在这里的各种事情是了解的很少的”。

但是朱迪最重要的回忆是作为一位大学新生，她在集体宿舍里尤其在S项目发现的新自由：

“我荣幸地作为一名新生住进了S宿舍楼，因为我以前从来没有独自出门远行过。我出生于一个关系极其紧密的家庭，一个家训极严的家庭……，这是我有生以来第一次由自己作出决定”。

朱迪回忆起，在大学一年级期间她感到发生了6个变化。首先，同以前相比，她变得更加活泼和开朗；其次，他变得更加独立于父母；第三，她觉得自己变得更能随心所欲地作出决定——她不必为一次约会而事先苦心经营它一年！第四，她变得更加自信，实际上，宿舍课堂上的自信训练帮助朱迪获得了目前的工作，因为它要求工作人员在同陌生人打交道时既热情主动，又沉着果断。发生在朱迪身上的最重要变化是与别人的关系方面的变化。经过同女同学们一起的8年中学生活以后，她的友谊来源发生了根本的变化：

“我同103寝室男生的关系真是太好啦。这是我第一次把所有的男同学都当成了我最好的朋友，因为在高中的时候，我总是同女同学们呆在一起……，但是同她们呆在一起我觉得很不舒服，因为，她们总喜欢说三道四，搬弄是非。相反，把男同学当作你的朋友真是件最

痛快的事情。而且你也真可以在其中逍遥自在，……如果我在学习化学或别的功课时遇到了困难，那么他们中的某一个人就会帮助我——所以从根本上说，同男同学的友谊是真正的友谊。”

她的最后一个变化是价值观念的变化。要确切地判定到底是S项目集体中的哪一个部分起到了改变她的价值观念的作用倒也有些困难。朱迪象许多S项目学生一样，首先考虑的是当年产生在宿舍里的“其他生活选择”：

“当我进入UCI的时候，我非常天真……，非常单纯。读高中的时候，我是个天真的人——因为我上的是天主教教会学校。……在读高中时，有人说自己在吸毒，在逛夜总会，如此等等，对那种事情，自己想都不敢想。我当时只是默默地思忖道：不，他们没有做那种事，他们只是说说大话而已。所以，来到大学以后，我才发现果然有那回事。”

可迪之所以选择S项目是因为它“听起来很不错”。他第一年非常成功地主修了生物学，春季学期以后中途退学，他不断地变换工作和“积累经验”。一年以后，他返回学校重新开始学习。出乎意料，他的成绩比上次有了更大进步。他开始把时间花在生物学实验室和计算机房里。当我找他交谈的时候，他正着手完成生物学和信息与计算机科学方面的学位论文，他当时正整天泡在心理生物学实验室里。问起对未来的打算，他在空中挥了挥手说“不知道”。

对于S项目，可迪的印象比较独特，他觉得面对教职员工与学生团体之间连续不断的紧张气氛，S项目是一个四分五裂的集体。同其他学生相比，他的第一年过得也有点与众不同。因为他原是一个“烟鬼”，来到S项目前夕他刚有点“吸毒上瘾”，但是他决定在第一年作一次实验性冒险，拒绝同任何毒品沾边。结果，在第一年里，他得到了班里其他学生的支持。为了改变他的习惯，他作出的结论是办事精明果断，用好他可能筹集来的每一笔经济资助。他说自己的视野发生了重大变化：他开始用完全不同的眼光来看待社会、女人和文化。可迪最近成了一个明目张胆的“同性恋者”。他说自己在S项目那一年的

经历是独一无二的，因为几年来他是第一次由于忙于驾车赶路上学和处理各种杂务，他无暇顾及接触异性。

S项目带给了可迪许多生活上的变化，使他信赖S项目。从某种意义上说，在S项目班里学习的每堂社交课都变成了他集体言论中的一部分：当传统的道德价值观念受到诘难的时候，他也衷心地同意，当传统的性别角色面临挑战的时候，他也乐于欢迎；当教师提议根据自己的（而不是别人的）特性形成某个道德基本准则的时候，他马上作好了动手实施的准备。作为学习S项目课程的结果，可迪做的其中一件事情是揭示他自己的性偏爱。他决定做的另一件事情是改变自己的姓氏，他不必同自己一无所知的人们维持传统的纽带关系。

他声称，受S项目讨论的影响而发生的另一个改变是放弃了他的宗教信仰，可迪受过天主教熏陶，但几年来他一直是一名狂热而独立的基督徒，后来，由于上了大学，他开始认为基督徒都陷入了“罪恶的深渊”之中，他决定“放弃宗教”。可迪既不冷漠无情也不因循守旧，但他自称老子天下第一。他认为不关心自己的人也不会受别人的关心。最重要的道德是诚实，如果有更多的人敢于承认自己的真实动机，那么我们会发现大量自私利己的人。他声称，由于他对自己的自私性供认不讳，他比别人略胜一筹。

在大学一年级，S项不是影响可迪的唯一原因。他指出了改变他的观念的四个关键因素——毒品、心理生物学（理解情感的、思想的、行为的技巧的生物学基础）、历史（现代社会的形成）、和他在UCI遇到的各种人员。

【任其自然的S项目】谢伦（Sharon） 在数个个案中，我们看到了S项目允许人们去了解别人的生活的途径。许多人的观念受到了冲击和改造；另有许多人则看到了文化视野的多重性。S项目为所有这些认识提供了一个基础——为有关成熟之痛苦和热门话题的讨论提供了一个场所。谢伦的事例证明了S项目是怎样帮助学生们发现世界上事物的真实面貌的。

谢伦是土生土长的南加利福尼亚人，她说，当她申请S项目的时

候，除了知道它只限于对新生开放以外，对S项目一无所知。她第一年过得很艰难，她主修生物学，微积分和英语。她好象是"随意地"选修主课的。到了三年级（主修生物学几个学期以后）她改修政治学并转到伯克莱分校。完成了她的学士学位以后，她在第五年继续留校学习以完成一个教学资格考试。现在她在旧金山的贝伊地区从事双重语言教育工作。她的计划包括能教不同的班级、不同的课程和不同的学生——争取将来成为一名中学校长。

离开S项目以后，S项目一直给谢伦留下了美好的回忆。同前面讨论过的许多学生一样，她发现宿舍的环境非常宜人：

"从一开始S项目就给我留下了一个美好的印象。那里的人都很友好；加上大家都是新生（当然学生管理人员得除外），这样住进这幢宿舍给人以舒心的感受……。记得有一次我病了，那天天还没亮，大家都对我非常友好，对我问寒问暖，关怀备至。有一位同学，大概是V君，还把他的所有药都给了我，对我说道：'给你，你要什么就拿什么'……，唉，这都已经是几年以前的事啦。我们寝室的同学关系变得非常亲密——我们常常凑在一起闲聊到半夜三更。"

不过谢伦对第一年遇到的许多冲击还记忆犹新。起初她一直看不惯一位有点儿传统的学生的行为，认为她的行为是"不道德的"，后来她逐渐习惯了那位同学的行为：

"我发现在刚刚开学的那几个星期几乎没有人不去参加舞会的。我当时认为这简直是一种堕落……。现在我想我的价值观念正在渐渐地发生变化……，不是变得越来越坏，而是变得越来越不固执己见和自以为是。因为我的父母从不喝酒，我当时总以为喝酒不是件好事情。我就是在这样的环境中长大的。但是我后来发现——只要不过量，适当地喝一杯酒是不碍事的——你可以习惯某些事情。"

第二个冲击发生在学习成绩上。同许多学生一样，谢伦是高分进入大学的，在中学时代，她从未得过低于"B"（良好）的成绩。当她收到邮寄来的成绩单时，她刚好在家里过圣诞，这不是一份圣诞礼物。

"啊呀，我的微积分才得了一个"D"（及格），……。什么，数学只

有"B"（良好）？太糟糕啦，因为我以前从来也没有得过"D"的成绩，这到底是怎么回事……？真不可思议。我辛辛苦苦才争得这样一个结果，我想这太不公平了。不过再认真地想一想，恐怕我还得更努力地学习……，看来我得改变一下自己的价值观念。我得静下心来认真地评估自己的成绩。其实，我的英语成绩是'优秀'。后来我的数学也得了'优秀'……，我想主修生物学，这主要出自父母的打算，他们希望我将来能在医学或生物学领域工作，这些领域是受人尊敬的"。

谢伦记得自己闷闷不乐地返回了S项目——回到了等待她的朋友们中间。但是后来她发现不是只有她一个人成绩不够理想。因为另外有几位学生某些功课的成绩很差或不及格。至少在那个时候，有同病相怜的意味。

在大学一年级期间，给谢伦以更大冲击的一件事情是同寝室一位高个子的遭遇：

"我记得那件事情发生在一次舞会上。我的同寝室同学K小姐，被一个男生纠缠上了。她认识这位男生，大高个，蓝球队队员。他千方百计地同她亲近。在当时，她被弄得手足无措，不知该怎么办好……，那天晚上的舞会是S项目举办的最早几次舞会之一。他来到了舞场，马上就沾上了我的同学，请她跳舞。她不愿意……，他不断地嘟哝着，'到阳台上去，我有事找你。'他身上带着一支枪……，他拨开人群，把她推得团团转。她感到非常害怕。我灵机一动，叫道：'喂，K，有你的电话'……，但是他根本不予理睬……。后来他又三番五次地来找她，闹得她只好同一位朋友东躲西藏。我记得有天晚上他又鬼鬼祟祟地出没在寝室周围，他发现K不在寝室里，便在附近象幽灵一样地游荡。我于是把我的被垫搬到楼下另一位同学的寝室里，因为我担心他再次找上门来……。如果他来找我的麻烦的话，我该怎么办呢？我以前可从来也没有碰到过带着枪的大个子男生。"

从整体上说，在UCI阴森可怕的荷枪实弹者毕竟是廖廖无几的。不过，象谢伦这样的学生一般同她原以为是"邪恶"的某些人有些接触。

总而言之，谢伦认为她从S项目获得了四样东西：对在道德观念上与已真正相左的人表示理解和宽容；同许多“志同道合”者建立了友谊；以一种更加自由的途径讨论性和饮酒的问题；待人接物的实用艺术。

【作为一个神话的S项目】杰克　如果不说明S项目的经验对某些学生是微不足道的就结束这一节，那就大错特错了。在少数事例中，学生们对S项目的意义和目标迷惑不解，杰克就是其中之一。

杰克也是很偶然地来到S项目的。在几个“特别有趣”的宿舍之间犹豫很久之后，他决定选择S项目，因为S项目都是新生并且是进行男女同校教育的。在第一个学期，除了学习主修生物学必需的课程以外，他还每周工作30小时。尽管他努力学习，但是没有成功：

“我对第一个学期的学习情景仍然记忆犹新。我当时在学习上一再受挫……，化学——我拿它一点办法也没有……，于是我刻苦钻研，我刻苦钻研化学。”

杰克为了取得好成绩，花了三倍于他人的精力。他后来主攻社会生态学。四年以后，他大学毕业，马上在父亲的一家砖瓦企业工作。现在他是那家企业一个子公司的经理。他打算明年春天同高中时的恋人结婚。他俩已经有了一幢房子。

除了学习受挫折（同他打短工有着特殊的关系）之外，杰克不了解S项目的教工（或学生）的事情，由于他把大量时间花在了“多劳多得”的短工上，他总是睡眼惺松地来到教室上课，但是，即使在完全清醒的时候，他仍然永远理解不了象SIMSOC这样的经验到底是怎么回事。五年以后，当我问起S项目对他的影响意味着什么的时候，杰克回答道：“微乎其微。”他回忆起了当时结交的一些好朋友，但是认为“集体的意义”是一个“神话”——教职员工们努力让我们相信的一个神话。

三、效果评价

那么，我们应该如何评估S项目对于学生的影响呢？从上面给出的回答可以清楚地看出，S项目对学生的生活产生了某些影响，但是

影响究竟有多大呢？五年以后，几乎没有学生还完全记得他们在宿舍课堂中学习的内容。另有些学生看不到这个项目的特色（他们从中得到了在其他大学新生的集体宿舍中得不到的东西）。不过，大家似乎都看到了S项目经历的独一无二性，许多学生还把他们的成熟，尤其在广泛的社会问题领域的成熟，归之于他们在S项目度过的岁月。

在某种意义上，我得进一步解释原S项目学生一直试图告诉我的那些过去的岁月的真正意义。作为S项目的参与者，我们一直热烈地注意到它同我在其他阶段所受的较正统教育的区别。我们知道，提供的学习类型既不能同人文科学的正统课程作比较，又不能同普通化学这样的自然科学课程作比较。S项目设置的课程强调亲自体验、密切合作、自我参与、手脑并用、情理并举、知行合一。对于绝大多数人来说，“这样的课程是从来没有碰到过的。S项目是一个由课堂讲座、竞赛小组、集体聚会、家庭环境和家族背景揉合而成的整体。所以，S项目的学生用三言两语是难以说清楚整个S项目的情况的。

一般说来，美国的高等教育继续采用着超然的教学方法，教授们通过扩音喇叭向着数百名听众发表演讲。学生们从教科书中获得知识，那些知识同日常生活只有抽象的联系或根本没有联系，学生的使用的参考用书也给人以高深莫测的印象，针对这种教育状况，S项目作了自己的回答。它的集体观念、价值观念、人格发展观念和人际关系发展的观念使自己区别于流行的那些只是杜撰出来同现代社会相契合的课程。

S项目远不是尽善尽美的，学生们已经向我们指出，S项目存在着管理疏松，不令人满意的课程指导等问题。不过，S项目的本质，其希望和推动力还是非常显著的，数年以后，学生们还能够回忆起集体的奇迹、深夜的长谈和小组经验，由于这些使S项目出了名。

总结作为S项目所产生的长久影响有两条途径。一条来自外面。在经典著作《教育之未来：未来定向教育指南》中，德拉帕·卡夫曼（Draper Kauffman）注意到了革新的课程设置的三个特点：第一它教育学生了解课堂教学的内容与他们自身关心的问题和对象之间的关

系；第二它意味积极主动的学习；第三，它意味着学习过程的“民主化”，教师和学生都尽可能多地对整个教育和成长过程作出贡献。如果从这三个目标考虑，S项目已经初见成效。

另一条途径来自内部。人们不可能期望任何一个为期一年的项目完全改变学生的生活。不过从原S项目学生的一般反应看来，效果还是令人鼓舞的。对绝大多数学生来说，它是一段值得留恋的时光，是一段同他们对大学经历的其他回忆有着明显不同的时光。一位女生的回答道出了离开S项目若干年以后的大多数学生的感受：

问：你是否认为S项目改变了你的生活，或者说它只是为你开辟了一条认识人生的新途径？

答：它给我的人生增加了某些韵味和内涵，它使我的生活变得丰富起来……，它真正改变了我的生活。

问：这么说S项目真正成了你生活中的一个重要部分、真正有意义的部分？

答：是的，它是我人生的一个台阶，是我生活中极有意义的部分。

§13-3 教师具有正确价值立场的必要性

早些时候，我们就坚信，在S项目的教师们应该把自己的价值立场坦然地告诉学生，应该为学生提供各种各样的背景以帮助他们考察各种道德问题。这两项活动未必是互相冲突的：教育者（心理学家和住校教师）可以公开地承诺自己主张的价值假定，同时为学生思考这个问题提供充分的选择余地。

于是产生了这样一个问题：教育者到什么程度才算恰如其分地在公开场合宣传了他的价值观念。在主张“教育者不仅应该明确地阐明自己的价值观念，而且应该鼓励学生接受他们认为至关重要的那些价值观念”的人们中间，这场论战演变成了一次对话。

我认为，灌输式教学方法必须千方百计地予以避免；当然，有些价值观念将不可避免地受到鼓励，这是因为“不偏不倚的”教育者觉

得对于个体关系和社会来说，某一个比其他的更为正确或更为错误。而我则确信：当教育者对某些事物有了深切的感受之后，他们是不会保持沉默的。

这是一个微妙的问题，如果他们变成了判明是非的最高法官的话，如果他们变成了某些道德信条的狂热独断者的话，将失去许多他们应该给予学生的有价值的东西。就我们所知，教育在当今社会，只能在开放的氛围中求生存。反过来，对是非问题避而不谈也是不足取的——尤其在教育的主题涉及道德问题的时候。威尔逊对此作了阐述：

“在道德教育中，我们尽管已经（正确地）抛弃了那种只需某个权威告诉我们各种现成答案的思想。但是我们又（错误地）断定似乎世上不存在真正的或正确的答案，断定不论是社会的、学生的还是教师的答案，都与问题本身不相干。实际上，对于各种思想、信念和‘价值观念’等等，任何一种‘民主’参与，都产生了这样一个思想：什么事物是真正合理的或正确的？如果产生不了这样的思想，那么我们就根本无法进行教育活动——我们只能随大流地影响学生的态度。至于这股大流将飘向何方，我们都心中无数。”

传统上，大学当局不重视道德价值观教育的理由主要有以下四个：(1) 有一个启蒙的观点由来已久。它主张，教育只要为个体提供知识和理性，因而个体能够凭借知识和理性去选择美好的生活；(2) 保持客观性被看作追求真理的一个前提条件，担心对价值观念的关注会扭曲真理；(3) 所有的价值观念都是相互联系的，所以不存在用以判断是非善恶的普遍有效的标准；(4) 在一个复杂的社会里，劳动的分工是必然的，所以对道德价值观念的教育应该留给家庭和教会。大学的目标应该是发展智力。

显然，我不同意上述观点。价值观念的发展是不容忽视的，价值观念是做人的基础。诚如阿尔伯特（Allport）所说，它们是“生活的决定力量”，人的所有活动都与价值观念相关，它们是衡量各种关系和各种机构的基本尺度，是在终极意义上团结集体或分裂国家的最高

原则。学生们仅仅知道该怎样去诅咒社会是不够的，他们还应该知道怎样去建设社会。价值观念是人类千古遗训的素材，它们最终还决定了立法和公众政策。所以，高等教育不应回避对价值观念的教育。

发展学生的能力必须包括引导学生既要关注智力的培养，又要关心价值判断的发展，这是教育的一大功能。没有道德原则和社会原则的知识，没有伦理义务和人类责任的知识是不完备的。我们无法推断，在一个世俗主义盛行的时代，在一个家庭风格正在发生变化的时代，教会和家庭仍然能够充当社会的道德教育的主要角色。我们也不会宽容到这样的地步，以至于断定所有的价值观念都是平等的。某些价值观念诸如诚实、勇敢、谦虚和自由，同其他价值观念诸如欺骗、残酷等相比，长期以来受到人们的更普遍的肯定。我们尽管提不出一套绝对的道德价值观念，但是这阻碍不了我们在大学里提供某个精心设计的模式——一个既有自主选择的权利，又充满理想主义情调的教育模式。

大学不仅是一座似目录册所介绍的学府，它必须有自己鲜明的立场。它应该是一种指导力量，不仅致力于开发人的思想，而且着力于开发社会的良知。欧特高·盖沙(Ortegay Gasset)说得好：

"充溢着生命的冲动和激情，大学应该自视为一般'精神的力量'，应该战胜来自尘世的种种压力，面对世人的浮躁和鲜廉寡耻，在尘世的嘈杂喧闹中保持自身的静穆和安宁。"

对学生不仅需要进行价值观念的教育，而且要鼓励他们作出实践的努力：为学生提供众多的选择机会，教育他们考虑各种具有决定性的影响，鼓励他们参加探讨道德判断的各种讨论，教育他们区分某一问题的各个热点，分清基本的解决办法和冲突的根源，运用自己信奉的价值原则解决这个问题，得出这个问题的答案。

在美国校园里笼罩着对于教条主义的恐惧，价值观念的教育必须弄清提倡与灌输、忠诚与盲从、尊重和崇拜之间的差别。诚如贝克所说：

"灌输教学法存在的问题不能通过回避真实地建立理论来克服

的，而是通过确信在某个教学氛围中各种观念和原则都得到了发展，以至于学生觉得自己能够随心所欲地表达自己的意见，提供其他可供选择的答案，改变他们的观点，适应某些特殊的立场，等等，才能克服的。"

我们的时代自称是一个人道主义的时代，我们也理所当然地认为人人都知道正义的本质、机会均等的价值和宝贵的言论自由、出版自由的权利。我们还假定绝大多数人从心灵深处都反对压迫，对于贫困深表同情。不过只需浏览一下某些报刊杂志的新闻就可以证明我们的揣测是多么地自以为是。人们把非理性加诸他人的实践是对高等教育应作出反应的极有力的命令。价值观念教育带来的希望，使人类不至于退化为机器，社会也将坚持追求人类精神的完美。

今天，在致力于发展课程设置的人当中，几乎没有人愿意关心一下道德问题。然而恰在这个时候，S项目的教育计划却在实践着一个崇高的诺言。当然这种探索实践，只有当教师和工作人员们努力地表明了自己的道德立场，并把自己置于为了创立一个自由公正社会而实践这个最崇高的诺言的价值观念中的时候，他们的努力才会获得丰硕的成果。尽管这样，为了给个人和社会带来最大利益，教育者必须敢于冒险，努力去追求一切美好的事物。这就是我们在本章得出的结论。

第十四章　S项目研究的结论和启示

我们已经证明，大学阶段为教育者对学生的道德施加影响提供了极为有利的机会。因为，对住校的学生来说，平生第一次离开父母和兄弟姊妹，在已经获得生活自立的同时还迫切要求心理的自律。新生的生活自立及心理自律的状况与他们从青春期后期到成年期早期转变过程中发展任务的要求紧密相关。在这些青年人的生活中，从来没有比这个时候更多地面对新的生活以及生活观念的变更。

S项目设法研究并影响大学新生的人格发展，在让学生严格完成学业的基础上，给他们提供增进心理发展的机会。在本章我们再次叙述一下S项目的原意，回顾我们所做的实际工作及得到的收获，并描绘未来研究的希望之路。

§14-1　S项目研究的主要结论及对未来研究的意义

许多环境的及个人的因素为推进S项目的研究起了很大的作用，其作用不仅令人满意，有时甚至是完全出乎意料的。结果表明，大学第一学年本身是学生发生转变的重要因素，这点远远超出我们的预料。大学则被证明远比我原先认为的更适宜于S项目的实施。负责审核大学人文学科课程及研究的学术委员会在对我们的方案进行了详尽细致的审阅后，同意我们继续进行这一项目。S项目有4个学分的课程实际上成了一年级的选修课，尽管如此，许多学生仍能轻松地完成大学的自然科学、数学、外语及英文诸课程的学习任务。

我们在总结参与S项目新生的情况时发现，从青春期后期过渡

到成年期早期在人格发展及其变化方面引发的新问题，比原先知道的要多。然而，对复杂的在自然条件下的研究来说，这或许是很普遍的现象。当这一面向新生、历时4年的研究计划结束以后，一个受委托的由专家和学生组成的群体继续为住在S宿舍楼的未来成员提供这一富有特色的课程，而S宿舍楼是一个最令人满意的环境。这时我把注意力转移到深入研究这些新生在其后的3年大学学习期间的发展问题。

显然，在S项目研究中，不同的评价方法得出的结果会引起对该项目的截然不同的看法。但这些不同的评价方法在揭示人格发展的成长模式及确定S项目的影响方面都有其特有的优势。我们通过对S项目中运用最广泛的调查方法所得出的结论进行如下的归纳。

S项目中的调查计划，是由在第一学年的始末对参与S项目的新生所进行的一系列心理测试组成的。对1980、1981、1982级组织的一组完全相同的测试，使我们有可能去研究群体（班级）间的差异并重复一些基本结论。

每年供研究的学生有三个组：住在S宿舍楼的学生是全年参与的、从心理学角度进行教育干预的实验组；类似S宿舍楼的Lago宿舍楼（对照组Ⅰ）住着男女人数相等的共50位新生；而对照组Ⅱ却相反，它是从该大学其余的新生班级中随机选来的，没有考虑任何生活上的安排。

由于资料介绍是围绕着五个方面进行的，因而我们也将按此模式来回顾所得出的基本结论及它们对未来研究的意义。

一、在入学后第一年中，各个组会不会出现一些相同的变化？

我们的重要发现是：第一学年期间，三个组的道德推理测试的分数都提高了，提高幅度属中等。全部样本的道德推理测试的分数范围都很有限（大部分都在常规的3级）。在我国不同地区的其它类型大学和学院，这一分数范围会更广一些，因而，以此去研究新生班级的成长模式会是很有价值的。

我们的另一发现涉及到心理学上的集体意识。进校新生在心理

上对集体意识怀有较高的期望。他们希望大学一年级时就能体会到。我们发现，当他们一致发觉自己的集体体验没有期望的那样丰富时，他们失望了。此外，新生一年后比起他们刚来时武断待人的情况减少了，这无疑反映了我们这门给大学新生开设的课程的作用。在我们完成进一步的研究之前，还不知道学生们是怎样形成初始的集体期望的，也不知道在第一年中是什么方面原因使他们的期望降低了。

大学一年级新生有紧张的学习任务，新的人际冲突以及离开了父母和兄弟姊妹、同学故友而突然面临的生活自主，因而一个支持性环境将有助于他们在各方面的发展。遗憾的是，学生们通常认为这样的环境并不存在。既然，集体意识对促进个人成长的重要性已经见诸于有关心理发展的文献中（并且由于所期望的集体与实际体验到的集体间有明显差距），倘若想使新生得到最充分的发展，那么，教育工作者们就应当更加重视为他们创造一个有利于心理发展的环境。

二、在入学后第一年中，住在S宿舍楼的学生与两个对照组的学生有没有出现一些不同的变化？

唯一有明显差别的是在自尊心及道德推理方面。遗憾的是，我们没有把对两个对照组的道德成熟（MJI）及自我发展（WUSCT）的评价列入到资料收集范围。这就使得我们有必要去探讨S项目实验组与两个对照组间的其它更多的不同之处。

我们在检查样本成员情况时发现，住在S宿舍楼的学生参加后测试（Post-Test）的人数比两个对照组的要多。因而，对另外两个对照组来说，与参加预测试的情况相比，参加"后测试"的对照组组员人数少了。在某种程度上，这表明代表性小了。这一情况并不象是出于偶然原因。我们曾设想，那些对照组组员是出于一定的动机因素才去参加"后测试"的。假如三个组参加测试的人数都一样，或许会发现各组间存在着更大的差别。也许这类测试问题在研究自然状态下生活的学生时是必然会出现的。这类设想是否成立，有待进一步证实。

除了这些问题以外，我们在分析有关自尊心方面的"后测试"结果时发现，两座住有男女新生的宿舍楼（Sierra 和 Lago）里的学生

们，其自尊心测试分数提高了；而对照组Ⅰ（即随机对照组）的学生，其分数却大幅度下降。第二对照组的学生生活安排多变（住在家里、与其他同学合住公寓、与高年级同学合住学校的学生寝室、住租来的房子等）。这是一项很出乎意料的发现。我们还需要探索影响大学生自尊心的其它因素。

为了综合这些情况，我们曾把所有组的自尊心分数都放在一起分析，发现这一年来却没有明显的变化，因而我们对这一问题的讨论在相当程度上仅仅是一种推测。最接近的解释是：以一个组的方式生活在一起的新生比起其它生活安排的新生，互相间的支持激励较多，他们也更容易进行互相间的比较，产生同等的观念，激发自尊心。相反，与高年级同住的新生却必须经常把自己与那些已经具备很强的学术竞争力及社会活动经验的高年级学生进行比较。不论怎样，在我们还未能了解到影响对照组Ⅰ（随机对照组）学生的更多情况时，我们就只能这样带有猜测性地分析他们自尊心分数下降的原因了。

S项目最最重要的实验发现是在学生道德推理的成长方面。各组新生的道德推理的原则思考测试分数都有一定的提高，而同时S宿舍楼的这组（参加心理干预）增加的分数是两个对照组的两倍（用修正后的得分作为变化的衡量标准）。绝对的变化量并不大：用修正后的得分数，住S宿舍楼的学生是增加了6.2662；相应的第一对照组（Lago）增加3.1606；第二对照组（随机对照）增加1.2557。比较前测试与"后测试"原始分数上的差别（尽管这样做方法上受限制），所有班级合在一起，后测试与前测试之间的未经修正的平均分差为：

Sierra：　　+6.9675
第一对照组：　　+3.1862
第二对照组：　　−0.087

在原则思考方面，Sierra 组比两个对照组多改变了三个百分点。尽管我们的计划不能使我们明确指出是心理干预的哪些部分导致了这种差别，但我们认为，确是某些关键因素导致住在S宿舍楼的学生增加了这额外的三个百分点，它们是：

- 集体的心理意识；
- 宿舍楼里有更成熟的角色榜样(二年级学生职员)；
- 声明权利的训练(即自信训练)。这种训练提高了学生鉴别自己与他人权利的能力，并使他们学会公正地解决争端；
- 进行提高大学生领会他人如何体验各种情境能力的共情训练；
- 要求学生在参与教育过程中具有较强的责任心；
- 进行要求学生重新思考一些从前未经验证的信条的结构性练习；
- 性别角色与种族角色的思考，使得学生把与他人的关系考虑得更复杂一些。

为什么住S宿舍楼的学生在与课程内容无关的原则思考方面比各对照组变化都要大，这里有另外一种解释。有人也许会认为，由于住S宿舍楼的学生自愿投身到人格发展计划中来，因而他们比住在Lago楼的学生(第一对照组)及随机对照组的成员更加注重个人的成长。然而我们从1979级实验班得出的资料表明，这一解释也是说不通的。那一年，我们允许要求参加S项目的大量学生自由选择住S宿舍楼或Lago楼，表明住Lago楼的学生也是自愿的，这在理论上已经达到了动机平衡。当然，那年的结果不能说明其后的1980、1981及1982级的各组间就会有明显的差别，只能说明参加S项目的人是自愿的，并不是产生全部差别的原因。然而，由于第一年是探索年，后来我们对课程及评价程序又都作了些调整，因而我们的观点还不是最后的观点。

要把道德推理成长中额外产生的适度差别纳入到理论框架中，我们就得去考虑为什么心理干预会产生象原则思考方面出现过的变化。前面已经谈过课程中我们认为对学生成长有作用的基本内容。我们相信，这些基本内容之所以能够影响学生，是因为它既包含了心理教育的经验，又吸取了道德教育的经验。我们在回顾以前对大学生道德教育方面的研究时，曾把它们分为两种基本的方法：一种是强调道

德推理；一种是更广泛地注重心理教育。马加娜(Magaña, H)、怀特利(Whiteley, J. M.)及纳尔逊(Nelson, K.)(1980)曾回顾相关领域的研究——自我发展与道德推理之间的相互影响——得出的结论是：**自我发展水平总是高于道德推理水平。**根据这一观点，我们还可以相信，**道德推理可以在全面的自我发展过程中得到最有效的培养。**然而，因为这个问题至今还是一个较新的探索领域，所以还没有什么研究成果可以指导我们作这种选择。

由于这一结论，我们更多强调了心理教育而不是道德教育。因为既涉及到促进自我发展又涉及到促进道德推理，所以我们的课程选材范围很广。事后，我们确信，学生们应该已经从博伊德(Boyd, D. R.)(1976)和贾斯蒂斯(Justice, G. E.)(1977)报告的那种简易道德推理练习中受到了很大的教益。当时我们并不强调这种练习，因为我们在安排课程时选用的活动很多，超出这了课程容量；当时我们还缺乏基本的经验；二年级的学生职员又总是建议我们取消这些道德推理练习。当我们真的采用这些练习时，参加S项目的新生并不特别喜欢。也许，他们对这些练习缺乏兴趣，正反映出我们为他们准备的道德推理练习(基本出发点在于促进从世俗水平到后世俗水平的转变)与他们所处的发展阶段(即处于道德发展世俗水平阶段3)之间的不相协调。

后来的研究者们必须非常重视他们所研究的特定群体所处的真实发展阶段，据此，他们才能开展进一步的研究。从我们的研究样本(1979级)中，我们认识到，学生们并非处于从世俗水平到后世俗水平的转变之中，而是处于一个更早的阶段。他们对由二年级学生职员带领的有关个人道德两难的小组讨论以及由专业人员指导的诸如自信训练那样的结构性课堂练习很感兴趣。或许处于更高发展阶段的大学生对结构性道德推理练习会更有兴趣。我们建议未来的研究人员能介绍一些集中的道德推理练习，并研究它们对学生思想的不同影响。

在回顾这些结论时，必须进行一个根本性的判断：投入到S项目

的所有精力，只是将原则思考水平提高了三个百分点，是否值得？在作此判断时，有一点要考虑：S项目组与两个对照组间的不同变化是否能够经得起时间的考验？若是经得起时间的考验，那么我们就要调查道德推理水平的差别最终是否会带来道德行为的差别？而道德行为的变化将的确是本课程值得花费时间和精力去争取的效果。

总之，由于道德推理与自我发展间的关系，我们相信，对把道德教育与心理教育合为一体的干预进行研究，是最有成效的研究路线之一。进一步说，参加者现实所处的发展阶段是我们安排课程的一个重要因素。我们的结果表明，广泛的集中心理干预能够促进诸如道德推理这样的人格特定方面的发展。

三、大学生人格发展的三种测试方法有什么经验上的内在联系？

为了回答这个问题，在还没有任何方法可以根据发展阶段来评价人格的情况下，我们选用了以下三种近似的方法：自我发展、道德成熟及原则思考。对人格发展我们选用了以三种心理测试方法为基础的经验定义。这三种测试方法，曾经是以前集中心理测量调查的手段：命题测试(DIT)、道德评价面试(MJI)及用于测定自我发展的华盛顿大学完句测试(WUSCT)。研究者们可以放心地采用这些方法，它们具有很好的效果(能测出要测的内容)和信度(可多次重复测试)。

由于我们的人格发展的理论定义及经验定义都是根据这三种测量方法评价人格的各个方面来假设的，所以有必要建立一个相关系数以确定各种测试方法之间的相关程度。尽管我们相信，原则思考、道德成熟以及自我发展是人格的几个相关方面，我们还是想搞清楚我们的测量方法是否仅仅测定了同一个思维的产物。若经验调查表明，我们是在用一种以上的方法测量同一个因素，那么我们可以通过删去其中一种的方式来组合这些方法。然而，相关系数模型的经验结果表明，对我们的样本而言，三种方法之间的相互关系令人满意，能够满足我们的要求。对年龄或发展阶段上更具特质的样本，三种方法

间的相互关系类型也许会有些不同。

在还没有找到一种用发展的观点去评估人格的方法之前，我们认为采用自我发展、道德成熟和原则思考三种近似的判定标准，无论从理论角度还是从经验角度看，都不失为一种令人满意的方法。

四、根据人格发展测试，入学后第一年中住在S宿舍楼的那组学生内部发生了什么变化？

参加S项目新生的三种人格测试(自我发展、道德成熟和原则思考)分数都有了适当的改进。由于在两个对照组中不可能对自我发展及道德成熟进行系统的测试，所以今后研究人员进行研究的一个重要方向就是去确定象S项目那样的心理干预对这些人格发展方面产生的不同影响。研究那些没有进行特别心理干预的大学新生在所有这三个方面的人格发展特性，也会是很有价值的。

对大学期间道德成熟、自我发展和原则思考方面的纵向研究至今还是一片空白，S项目对这方面的研究还将进一步继续下去。

五、在入学后第一年中，与道德推理或自我发展水平相关的发展变化有没有固定的模式？

我们已经完成了这些基本分析，即：检验了道德推理及自我发展各个阶段分数的所有分布情况，以及对各个样本组从前测试到后测试过程中这些分布的变动情况。由于从三种测试方法中得到的分数要借助于各种方法本身所要求的不同的统计处理方法，因而我们就得对各种测量方法分别进行分析。例如：命题测试用原则思考的百分制和道德推理的分级制进行计分，而道德判断问卷却单用道德成熟分(MMS)这一复合分数来计分。

因而，对在超过一学年的时间内采集到的数据资料重复进行同样的基本分析，是今后研究的捷径。

§14-2 S项目研究对高等教育的主要启示

这个总结性的一节，主要是探讨S项目对高等教育、尤其是对大

学第一学年、大学教育的本质以及对高等教育中的一般问题的启示。

一、第一学年在高等教育中的意义

研究表明，第一学年是人格范畴中原则思考水平平稳提高的时期。这种提高出现在大学新生身上，他们对大学期间将要相处的集体抱有高期望，不过这种期望的高度因他们所遇到的群体现实而下降。他们陷入这一窘境的原因是清楚的：

- 来自同伴的激烈的竞争；
- 来自与教职工间的心理距离；
- 存在于 UCI 的校园里的低水平的集体生活。

S 项目的受试者很少汇报他们所期望的与他们实际所感受到的有多大的差别。尽管项目的工作人员已把工作重点放在提高集体水平上，但是受试者所反映的在高等教育中对集体神话般的高期望与现实集体之间存在的差距，仍是值得我们注意的。

大学生们对集体现实感到失望有三个原因，其中之一在实验过程中是 UCI 特有的，那就是没有一个大学生活动中心（大学生俱乐部）；一般走读的学生到学校要赶大约 16 公里路，只有 30% 的学生住在学校里，具有相同兴趣和爱好的大学生们很少有时间相聚在一起（这种情况已经随着大学生活动中心的开放得到了改善，大学生活动中心为大学生们提供了多种多样的聚会场所、活动和节目的形式。）然而，另外两个失望的原因——来自同伴的强烈竞争和来自与教职工的心理距离——却不全是 UCI 校园所特有的。

参加 S 项目的学生报告说，他们比那些没有接受一系列课程教育而生活在另外一种环境中的同学体验到了更高的集体水平。根据前面提到的理论观点，集体意识的确立被看作是提高道德观念水平不可欠缺的条件。其基本见解是，在整个人维持的、并带有集体心理特点的环境下出现的挑战对大学生来说就可能变得尤为强烈。

S 项目研究方案不允许有那些由于课程成分而产生不同影响的因素。然而，我们的印象是，来自第一学年课程干预所得出的最有意义的经验发现就是集体心理意识的重要作用，这一点在毕业生的回顾报告中已得到证实，即经过课程干预的 S 项目实验组在原则思考方面的增长是另两个对照组的两倍。这一稳步而有差别的变化出现于新生们采用的课程干预上，测量这批新生的从属于道德推理的原则思考的分数取得小而持续的正向变化。

最后，正如在毕业生回顾报告中所述的那样，第一学年本身证明它是引起变化的起积极作用的催化剂。来自包括父母和高中同学等以前起支持协助作用的集体的心理距离，作出重要决定的机会。在所有权威之下不断增大的个人意志自由的结果，新的多元文化的渗透、男女同校的教育文化，所有这一切结合起来成为处于第一学年严酷考验中的个人变化的催化剂。

二、大学生的教育

我们研究发现，大学阶段是人格发展范畴中原则思考的一个重要发展时期。这一发展同时具有统计上的意义和心理学上的重要性：原则思考从 36% 到 48% 提高了 12 个百分点，无论用什么衡量标准来看都是一个很大幅度的变化。

在青年人的生活中，他们也许还没有过更加开放的新经历，也没有去选择思考那些经历的方法。在回顾报告中，在详尽的例案的研究中，在整个学年定期进行的会谈中，大学生们几乎一致地报告说，如果没有大学的经历，他们就不会成为他们现在的自己（尤其思考有关道德争端方面的问题），现在大学生的发展比以往要多得多，这一事实证明大学是合格的。

当我们力图理解他们把变化与发展形成对比的意义时，我们觉得他们似乎仍然保持与以前一样的观点，这就是他们对道德选择领域的鉴赏和他们与变得更为深刻、更为敏锐的那些对待选择有关的态度，他们把这些恰当地看作为人格的发展。

即使不考虑这些在 4 年大学生活中形成的人格化的意义，也不考虑他们如何理解这些已经出现的变化原因，而这些以经验为根据的测量还是证实了那些已经出现了的东西的重要性，即至少在人格范畴中原则思考所具有的重要性。

S项目的实验和研究证明了在一个严谨的学术研究机制下，能够激发大学生个人的心理发展。在一个公立研究性大学的选修课程中，S项目的学生被允许在第一学年4个学期中的任何3个学期获得4个学分，这就是一个刺激性的措施。

与平均毕业率为44%的大学一般情况比较，参加S项目的学生4年后的毕业率为60%。我们将此归因于两个因素：集体意识和在第一学年中与重要的教职工的密切联系。集体意识极为重要，是促成有力支持的因素。在第一学年，在共同经历和相互信任的环境熏陶下，大学生们建立了持久的友谊。

第一学年保留下来的与教职员工结成的密切联系的主要意义是，大学生们能够并且确实与大学生的支持性因素建立了"联系"，这些支持性因素包括：正式和非正式的学业咨询组织；反映如何进行"系统"工作的个人建议和对各种忠告、未来的职业规划、健康问题、教职员问题的个人介绍。虽然，这些介绍和劝告或许是人文科学类学生日常生活中的组成部分，但在一个大型的研究性综合大学里却不是这样的。

三、S项目对高等教育的启示

除了那些在第一学年和大学生教育方面已充分体现的部分以外，我们认为，对高等教育的重要启示有如下四个方面：大学生的兴趣水平，学校环境的适宜，课程的广泛性，高等教育在人格发展方面的综合影响。

首先，大学生们以出乎我们预料的那种自觉自愿和热情参加了各级S项目实验，无论是自愿参加反复测试的对照组成员和为这项实验的成功花费了大量时间的二年级学生职员，还是参加S项目实验的新生——他们认为在未来的一年中将要经历的非常有意义的生活，因而一直对此抱有期望。专业工作人员每年都能得到一大批充满生气和兴趣的新生和学生职员的支持。

第二，对于S项目实验的实施来说，该校提供的条件远比我们起初想象的要良好得多。教职员工委员会促成了同意增加经费，批准学

术科目，认可能对我们的工作起积极作用的人类学科的研究，等等。UCI校长阿尔德里克(Daniel G. Aldrich Jr.)对大学生人格教育的意义作了大量的公开的阐述。最后，宿舍管理办公室的工作人员也主动投入了这项实验，他们做了大量工作，包括实施生活-学习计划，在第一任主要班级的教师珍尼特·洛克斯雷(Janet Clark Loxley)和主要的研究员怀特利(John M·Whiteley)去从事别的工作以后，他们为使这项实验完整地继续下去，在无数具体的事务方面提供了有力的帮助。

第三，S项目课程的实施以及我们在本书中的报告，周复一周地记载了我们所做的工作、所碰到的问题以及所收到的反馈。然而，这是一系列与研究性大学的新生在第一学年中的各重要方面有关的课程。这所大学对于道德推理和自我发展理论来说是非常规范的。因此，当人格的一般表现和教育经验的结果证明学生已按我们的设想发展的时候，以后的研究者和教师就必须适应参加S实验的学生发展水平和实施人格实验的教育机关的特点，以利于他们今后的发展。

为使本课程适应不同院校的需要，或许有必要再次指出，在我们的评估中，S项目课程的主要部分为：

(1) 集体的心理意识；
(2) 宿舍楼里有更加成熟的角色榜样；
(3) 自信训练。这种训练提高了学生鉴别自己与他人权利的能力，并使他们学会公正地解决争端；
(4) 进行提高大学生领会他人如何体验各种情境能力的共情训练；
(5) 要求学生在教育过程中具有较强的责任心；
(6) 进行要求学生重新思考一些以前从未验证过的信条的结构性练习；
(7) 性别角色与种族角色的思考，使得学生把与他人的关系考虑得更复杂一些。

在我们的评估中，提供道德和心理教育的经验是必需的。

第四，也是最有意义的一点是：S项目再一次证明教育能够促进被约翰·杜威(John Dewey)称之为"自由和强有力的人格"的发展，这种发展引起的变化与对处于各种背景下的不同对象所进行的大量研究相符合，这再次证实了**正规教育对具有的特殊意义的道德发展好象是一种催化剂**，这既为在校学生第一年的情况所证实，也被以后4年的大学学习生活所证实。

后　记

自从决定编译本书以后，我校许多对人格研究感兴趣的青年教师都热烈响应，踊跃承担翻译任务，因此我们就因势利导让较多的同志参与，以便与组织和锻炼人格研究队伍结合起来。按照译稿选用编排的先后资序，参加翻译的有：徐建国(§1-1)、王　勤(§1-2，§1-3，§2-3)、黄　健(§2-1，§2-2)、陆泽峰(§2-4)、郑安安(§3-1，第四、九、十章)、马建青(§3-2，§3-3)、余肖枫(第五章)、李玲如(第六、七章)、郑　胜(第八章)、张家成(第十一章)、张国清(第十二、十三章)、金海燕(§14-1)、茅铭晨(§14-2)。

在本书的编译过程中，我们组织了人格研究讨论班，从读书报告开始进行学术讨论，并以此为基础，于1992年10月经学校批准正式成立了"浙江大学人格研究中心"。可以说本书的编译出版，既是浙江大学人格研究中心的一个助产因素，又是这个人格研究中心的首批成果之一。

本书现有的内容，是由朱深潮副教授从两卷原著中选取并调整编辑而成的。全书译稿由朱深潮和杭州家用电器研究所朱刘晖进行初步审校后，又经我校曾华生同志进行重点审校以及原外语系主任宋元卿老师认真细致的全面审校，最后由朱深潮统稿。余肖枫副教授除承担翻译，组织研讨班学术活动外，还参与了部分改编和全书统稿工作；张应杭副教授组织翻译人员并参与了第一稿的部分改编工作；陈金海副教授参加研讨班的学术活动，踊跃地提出建设性意见，对本书的编译和出版给予了有力的支持。他们都从不同的角度对提高书稿的质量作出了富有成效的贡献。在此谨向他们表示诚挚的感谢。