



国家出版基金项目  
“十二五”国家重点图书出版规划项目

THE  
CHINESE ENCYCLOPEDIA  
OF  
EDUCATION

# 中国教育 大百科全书

·第三卷·

顾明远  
主编

R—Y

1499 ~ 2280



上海教育出版社  
SHANGHAI EDUCATIONAL  
PUBLISHING HOUSE



国家出版基金项目  
NATIONAL PUBLICATION FOUNDATION

国家出版基金项目  
“十二五”国家重点图书出版规划项目

THE  
CHINESE ENCYCLOPEDIA  
OF  
EDUCATION

# 中国教育 大百科全书

·第三卷·

主编

顾明远

副主编

鲁洁 王炳照 谈松华 袁振国 张跃进

R—Y



上海教育出版社  
SHANGHAI EDUCATIONAL  
PUBLISHING HOUSE

# R

**人本化教育(humanistic education)** 现代西方教育思潮之一。继承了西方的人文主义教育传统,以人本主义心理学为理论基础,以存在主义和现象学为认识论和方法论基础,以培养自我实现、完整的人为目的。20世纪60—70年代盛行于美国。

**人本化教育的代表人物** 人本化教育的代表人物大多是人本主义心理学家,其中主要是马斯洛、罗杰斯、弗罗姆和G. W. 奥尔波特。马斯洛是美国心理学家和教育家、人本主义心理学创始人。他长期从事人的潜能和心理健康研究,提出需要层次理论和自我实现教育思想,创立了继行为主义、精神分析理论之后被称为“第三思潮”或“第三股力量”的人本主义心理学。1962年,他与罗杰斯等人一起创建了美国入本主义心理学会。其主要著作有《动机与人格》(1954)、《存在心理学探索》(1968)和《人性的最佳境界》(1971)等。罗杰斯是美国心理学家和教育家,对西方教育理论和实践影响较大。他运用现象学的方法研究人的主观体验,强调人类自我实现的潜能在教育中的重要意义,提出了“非指导性教学”理论。其主要著作有《咨询和心理治疗:新近的概念与实践》(1942)、《论人的成长:一个治疗者的心理治疗观》(1961)、《学习的自由》(1969)等。弗罗姆是美国心理学家,主要探讨社会因素与完整人格形成的关系,强调自我实现取决于情感与理智潜能的积极表现。其主要著作有《逃避自由》(1941)、《爱的艺术》(1956)等。G. W. 奥尔波特是美国心理学家,主要研究健康人的人格,并首先在美国开设人格课程,主要著作有《人格:心理学的解释》(1937)、《人格的模式与成长》(1961)等。

**人本化教育的产生** 人本化教育产生于20世纪50年代的美国,并很快传到西方其他国家;60年代趋于成熟;70年代进入鼎盛期,并逐渐对西方教育理论和实践产生广泛而深刻的影响。人本化教育产生的社会背景是第二次世界大战后资本主义经济的迅速振兴和科学技术革命的出现。它们在推动生产力发展和提高物质生活水准的同时,也导致人的异化现象日趋严重。科学技术和知识成为工具,人失去了自我而异化为物,社会价值观念体系面临瓦解,因此,许多思想家和教育家试图从人的内心世界寻求价值目

标,从而找到摆脱精神困境的思想和方法。美国教育自身所面临的变革需求是人本化教育思想产生的直接诱因。第二次世界大战后,美国教育改革基本上受要素主义教育和结构主义教育的左右,重视知识教学和学科中心课程,希望以此来提高教育质量,但客观上增加了学生学习负担,导致学生学业失败。人本化教育的出现为当时美国新一轮教育改革带来了前所未有的理念和理论依据。

人本化教育的思想基础是人本主义心理学及存在主义和现象学。人本主义心理学家从反对行为主义和精神分析出发,主张通过研究人的创造性、主动性和自我实现来揭示人的真正本性,从而提高人的尊严和价值。人本化教育是西方人文主义教育思想在新时期的进一步发展。它一方面重视教育对人发展的重要作用,弘扬人的价值与尊严;另一方面对理性的误用和人的异化现象以及当时美国教育中的主知主义表示质疑和反对,要求教育培养兼顾理智与情感和谐发展的完整的人。人本化教育还吸取了存在主义的一些基本思想,把人的存在看作是人所追求的最终目标,认为人的存在是人的潜能不断得到发展与实现的一种动态、能动的过程,并接受了现象学的“回到事物本身去”的方法论基础。

**人本化教育的主要观点** 人本化教育突出“以人为本”理念,有以下主要观点:(1)教育目标是培养自我实现的人,即具有完美人格和潜能充分发展的人。自我实现是人对天赋、能力、潜能的清晰认识和充分表现并努力去实现之,是人的健康思想行为和精神状态的标志,是人类需要的最高层次和潜能的体现,是人格发展的终极目标。自我实现具有利他性、超越自我性和社会性,表现出人类所具有的完美人性和极致境界。自我实现的人最显著的特征是完整性、动态性和创造性。首先,传统教育导致学生的认识世界与情感世界相脱离,完整的人所必备的理智和情感被分离瓦解,自我实现是培养“完整的人”(whole man)的重要表征和途径。“完整的人”是指身体、智力、精神和心灵诸方面融为一体并能自由地用理智和情感去认识和处理事务的人,具体包括人自身内部的整合和与外部的整合。人的内部整合表现为身体、思想、情感和智力及各种潜能的整体化。人

的外部整合表现为与外部世界诸如学校、教师和家长一致,各种教育因素与学生的内在体验相一致。其次,自我实现是动态的,是人的潜能不断得以彰显的过程,完整的人只有与形成过程中的人相结合才能达到自我实现的目标。人格是正在形成的整体,教育就是要为个体的自我实现创造最佳的实现条件,促使人的潜能发挥到最完美的境地。第三,自我实现的人具有创造性。创造性是人的一种固有潜能和与生俱来的特质,体现了完整的人的整体性和动态性。它作为一种特殊的洞察力、创新的人格、活动和态度,潜移默化在日常生活之中,表现为一种过程而不是具体的成就。创造性教育的要旨是实现人性的转变、人格的完善和完整个体的充分发展,教育与教学的实施要有助于创造性的培养,形成创造性的氛围,造就创造性人才。(2) 构建人本化课程。针对传统学校和主知主义因片面追求知识传授和学科中心而导致的弊端,人本化教育将课程理解为满足个体自由生长和人格整合需要的过程,要求课程编排从学科中心转向重视个体的自我实现。人本化课程以尊重完整的人的特征为原则,建立在学生的需要、生长的自然模式和个性特征的基础上,将理智和情感和谐地结合在一起,并创设学习者积极参与和选择的氛围。自我实现既有认知的发展又有情感的发展,知识教育的人本化要从知识本身内含的人性因素入手,去建立认知与情感之间的内在联系。人的审美需要是促进人格完善的重要因素和途径,对美感高度敏感的体验就是高峰体验,是美育的重要内容。美感教育是培养自我实现的人的最佳途径和方法,应该渗透到学校教育的各门学科之中。课程内容应与学生特别是与其潜能相联系。情感和情绪是自我实现的内在动力,因此,实施情感教育是人本化课程的主要特征之一。(3) 强调教学以学生为中心。学生的自我实现是通过自我、自由的选择来实现的,教师在教学中起促进和催化作用。教学理论要适应未来社会发展的需要,适应社会未来变化的趋势,学校必须真正按人本主义的精神,培养完全能适应社会变化的有用人才,使其所学知识与未来发展处于一种和谐的平衡状态。传统教育将学生置于被动、服从的地位,教师起着控制性的“指导”作用,学生的潜能得不到充分释放和实现,因此,教学过程中必须为学生提供一个人能使个人潜能充分实现、和谐、自由的学习环境,实施自由、情感性的“非指导性教学”(nondirective teaching)。这种教学不仅仅是一种方法,更重要的是一种哲学信仰和价值观的选择,即学生有权选择自己的生活和学习目标。人本化教育要求师生共同参与学习过程,使学习渗透到学生的活动、态度和个性之中,学生自我指导的能力可以在学校提供的经验中获得。以学生为中心的教学过程反对使用外部评价标准,提倡寻求一种内部标准,鼓励学生自己参与评价,使学生的创造性得以提高。(4) 创设一种自由的学习和发展氛围。人具有发展的潜能,

学习是自我促进的过程,教育的作用就是为学习者创造最佳的学习条件,即创造一种能使学生自由选择 and 接受、自发参加学习、创造性地活动、自如地表达各种体验的心理气氛。因此,人本化教育的一项基本教学原则和方法就是创设一种真实的、关心的和理解性倾听的学习氛围。影响心理气氛的主要因素有两个:教师和人与人之间的关系。教师是学生自我实现的促进者,而不是知识的占有者和传授者。教师的促进作用表现在帮助学生成为完整的人,有利于学生潜能的实现,重视学生的情感教育,使学生发现学习经验的个人意义。作为促进者的教师,应该是一个具有积极自我概念(包括自信、乐观、良好的心境、对自己能力的信任和亲和力)、善于接受他人(包括认同、理解、尊重和平等地对待他人)、个性特征明显、掌握教学机智、健康而优秀的人。人与人之间的互助关系是每个人情感体验所依赖的基础,体现出尊重他人的价值取向,建立这样的人际关系有利于人的幸福与健康。所以,学校和教师要在与学生的相互作用中帮助学生,重视健康的心理氛围对学生学习的影响和作用,关注积极的情感体验对学生学习的价值与意义,真诚地对待学生,充分地相信学生,以转变角色的移情性来理解学生。

**人本化教育的特点与影响** 面对现代社会的挑战,人本化教育将人的主体性作为教育的出发点和归宿,通过使学习者的理智和情感和谐一致及人性内在潜能的显现,达到学生的自我实现和完整人格的养成。人本化教育受存在主义和现象学的影响,将人性作为理解教育的根本所在,以完整的人的发展为教育的价值取向;把自我实现当作教育的核心概念,认为人的自我实现是人性固有潜能得以不断实现的一种动态形成过程;把人的发展看成是内在潜能的充分实现。人本化教育对西方教育理论和实践产生了重要影响,对当代西方学校教育的发展方向具有牵引作用。它批判了传统教育和主知主义教育对人的认知和情感的割裂,力图实现认知教育和情感教育的和谐一致,表达了对教育截然不同的理解,直接影响了当代西方教育学理论的趋势,使西方教育理论增添了新的思想内容和资源,已经成为当代教育理论不可或缺和回避的价值取向。人本化课程理论取代了结构主义课程理论在西方教育改革中的主导地位,逐渐成为20世纪70年代后西方课程改革的理论依据之一。世界上许多国家都提出了人性教育的原则,并将培养学生的丰富人性和造就全人作为课程改革的目标之一,课程的人性化已经演化为一种具有共识性和普遍性的教育理念。特别值得注意的是,从20世纪70年代以来,它提出了许多符合时代发展要求和教育发展规律的观点,推动了美国人本主义教育改革运动的开展,其教育思想精髓渗透到西方各国的教育改革之中,许多以人本化教育为理论依托的新教育、新思想和新方法纷纷出现,如“情感教育”、“整合

教育”、“情意教育”、“价值教育”、“自由学校”、“个别化教学”等。人本化教育的认识论和价值观基于存在主义和现象学的基本思想,研究方法带有十分明显的主观性和随意性,缺乏一套规范、严格的科学概念和体系,而且过分强调个体的重要性和个人主义价值观,夸大了人的内部潜能的作用,把个人的自我实现理解为绝对、唯一的,排斥了社会价值的重要性,其结果是导致个人自我超越社会整体,忽视了社会环境等后天因素对个体发展的制约性影响。但是,人本化教育为现代教育提出了一个重要和严峻的问题,即如何使学生形成一种整体和健康的人格。

### 参考文献

- 吉尔根. 当代美国心理学[M]. 刘力,等,译. 北京: 社会科学出版社,1992.
- 罗伯特·梅逊. 当代西方教育理论[M]. 陆有铨,译. 北京: 文化教育出版社,1984.
- 王承绪,赵祥麟. 西方现代教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社,2001.
- 张述祖,等. 西方心理学家文选[M]. 北京: 人民教育出版社,1983.
- Kneller, G. F. *Movements of Thought in Modern Education* [M]. New York: John Wiley & Sons. Inc., 1984.

(杨捷)

## 人本主义学习理论(humanistic theory of learning)

蕴含于人本主义心理学的有关学习的观点。20世纪上半叶,心理学界占主导地位的是弗洛伊德的精神分析理论和华生的行为主义。20世纪五六十年代,以马斯洛、罗杰斯、罗洛·梅等人为代表的心理学家不满精神分析理论将人贬低为动物和行为主义对人机械化的看法,提出心理学要研究对个人和社会进步有意义的问题,强调人的价值和尊严,在心理学史上被称为相对于精神分析理论和行为主义理论的“第三思潮”或“第三势力”。人本主义心理学不是一个有严密体系的单一学派,也不是一种独立的系统的学习理论。不过,在人本主义心理学家的著作、论文中蕴含一些对学习的看法,这些看法主要来自他们的心理治疗经验。

### 学习的基础与机制

人本主义心理学家认为,人的本性是善的,并没有消极和邪恶的本性世代相传,而且人类身上还存在巨大的潜能。美国心理学家 W. 詹姆斯假设,一个正常健康的人只运用了其能力的10%,稍后人类学家 M. 米德指出应当是6%。在人本主义心理学先驱的上述认识基础上, H. A. 奥托又估计,一个人发挥出来的能力,只占全部能力的4%。估计的百分比越来越低,说明人类具有的潜在能力越来越大。人

本主义心理学的杰出代表马斯洛也相信,人类具有大量未加以利用的潜在能力,潜能的发挥是人的最高需要,他将这一目标的实现称为自我实现。

健康的人都有自发追求潜能实现的内在倾向。马斯洛经过研究后发现,每一个人(包括几乎每一个新生儿)都有一种对健康的积极向往,一种希望发展或希望各种潜能都得到实现的冲动,他认为,这一倾向与一粒橡树种子迫切地希望长成橡树是相同的。罗杰斯也认为,人类有一种天生的自我实现的动机,即一个人最大限度地实现自身各种潜能的倾向。

学生也有一种积极学习、实现自我发展的动力。罗杰斯将这种学习称为自发的经验学习、完整的人的学习、意义学习等。这种学习提倡对知识的灵活理解而不是消极地接受,学习的动力来自学生,学生的身体、情绪和心智都投入到学习中。乔伊斯等人将这一学习过程概括地描述如下。

学生的发展是从面临问题开始的。学生的问题如果完全以理智的方式处理会压抑学生感情的表达,这对发展十分不利。如当学生写作文写不下去时,不应当指导学生先列个提纲,而应该这样反应:“当我写不下去时,我很紧张。你写不下去的感觉如何?”没有感情的表达和流露,学生不会接受建议,也难以维持真正的行为改变。

通过表达感情,学生开始能面对问题了。当学生能从原因和效果的角度或从个人意义的角度描述行为时,就出现顿悟。在理解行为的原因之后,学生开始寻找其他更有效的满足需要的方式。通过感情的表达,学生可以更清楚地看到其他解决办法,并能确立更长远的目标。接下来是学生采取行动来检验顿悟。行为最初可能只针对小问题,但它给学生以自信和独立感,随后,学生积极的行为会导致新的、更全面的定向。

### 学习的环境

学生的上述学习要在合适的环境中才能最佳地实现。对于处在健康环境下的健康孩子,只要鼓励他们去探索,他们就能发展。这正如在适宜环境下植物能茁壮成长一样,在环境支持下的儿童才能长成健壮有力的人。

对学习环境的强调来自人本主义心理学家的非指导性的、以患者为中心的心理治疗方法。该方法认为患者有能力建设性地解决自己的问题,治疗时应尊重患者的这种能力予以尊重,使患者潜在的自我得到实现,主张治疗者与患者保持一种和睦的、信任的和移情性理解的关系。患者要对自己负责,作出各种决定,最终让患者达到自我理解、自我指导、自我信任的境界。

在学习中,教师要相信学生有能力解决自己遇到的问题。当学生学习中遇到问题时,教师不应当通过解释、告知

来帮助解决,而应当鼓励学生表达自己遇到问题时对自己、对自己以及对他人的思想和感情。当这些感情被充分表达并被明确认识后,学生自己就能找出合适的解决办法并予以实施。在学习过程中,教师应该让学生学会自己作出选择。如果总是由别人来为学生作出选择,学生就难以发展。促进学生学习的环境就是具有如下特征的师生关系。

**真实** 在心理治疗中,治疗者在患者面前表里一致,不带有任何伪装或假面具,患者就可能朝健康的方向发展。在教学情境中,教师在与学生交往中要坦诚相待,如实地表现自己的观点和感情。在学生面前,教师就是他自己,而不是经过克制、掩饰、戴上假面具后的自己。真实是师生人际关系的首要原则。如果缺乏真实,师生关系中的其他方面就变得毫无意义。

**接受** 亦称“无条件积极关注”。在治疗关系中,治疗者让患者的任何感情都表现出来,并对患者的表现予以尊重、喜爱和接纳,即使患者叙述一些可耻或令人焦虑的感受时,治疗者也不表示鄙视或冷漠。治疗者要相信患者有能力找到改正的途径或方法。在师生关系中,教师要相信学生的潜能,相信学生有能力进行有效的自我学习,同时也要看到学生是一个有多种感情的人,并对学生表现出的感情予以关注。教师要让学生认识到,所有的思想和感情都是能够接受的,不必忌憚将其表现出来。罗杰斯认为,如果一个人能被人们接受,而且是完完全全地被接受——不对他品头论足,而是体贴和同情——这个人就能够面对自己,产生丢开戒备心理和正视自己的勇气。

**移情性理解** 弗洛伊德最先使用该术语,指在治疗过程中,患者将自己的感情转移到治疗者身上。罗杰斯借用这一术语,意指治疗者深入了解患者个人经验到的感情和想法,设身处地地体会患者的内心世界。在教学中,教师要从学生角度出发观察世界,敏于理解学生的心灵世界,设身处地地为学生着想。

### 体现人本主义学习观的一次教学

1958年夏,罗杰斯应邀在布兰代斯大学讲授“个性的转化过程”。罗杰斯以其对学习过程与条件的认识为基础进行了教学。据参加者谈,这次教学获得了极大成功。修习该课程的有教师、律师、博士研究生、牧师、心理医生和教育心理学者等,他们比一般大学生更成熟,阅历更丰富。

上课伊始,罗杰斯就营造一种无拘无束的自由气氛,以一种既友好又随便的态度和大约25名学生围坐在一张大桌子旁,让大家做一下自我介绍,谈谈自己的打算。接下来是一段紧张的沉默。后来有人羞怯地打破了这种局面而举手发言,但接下来又是冷场,而罗杰斯始终没有催促任何一个

学生发言。

接下来的四次课上,学生们谈话东拉西扯,想到什么就说什么,一切显得杂乱无章,漫无目标,教学的进程缺乏连贯性和方向性。罗杰斯则认真地倾听每一个学生的发言,他不在乎学生的发言切不切题。

学生们对这种散漫的、无结构的教學没有思想准备,他们强烈要求教师扮演传统的教师角色。他们认为,“我们是以罗杰斯为中心,我们就是来向罗杰斯求教的”。罗杰斯没有屈从学生的要求,只在一次课上,一位学生提出让他讲一个小时,然后学生讨论一节课后,他也只说自己带来一篇尚未发表的论文,要求学生自己阅读。但学生们坚持要求他讲授,于是罗杰斯极端乏味、催人入睡地读了一个小时,令学生大失所望,于是没人再提让他讲授的要求了。在这一教师和学生的“拉锯战”过程中,学生期待教师有所行动,承担起传统的教师角色,而教师则期待学生有所行动,自主地把握自己的发展方向。

但在这种看似散漫的学习氛围中,学生确实发生了一些可喜的变化。从课的一开始,班级成员就有一种集体感。在课下,学生中洋溢着一种兴奋、活跃的气氛,因为他们虽然对罗杰斯的课失望,但他们之间以从来没有过的方式进行了交流。大家谈的都是自己的而不是书本或权威人士的想法。思想、热情、感觉都出自自己,他们以真实的自我与他人进行交流。正因为如此,班级成员之间才产生这样亲密关系和热烈气氛,这明显不同于那种非人格化的教学。

到上第五次课的时候,原先犹豫迟疑、尴尬羞涩的班级变成一个相互影响、相互促进、紧密结合的班级,学生们相互交谈,不再理会罗杰斯,他们希望并要求别人听自己说。罗杰斯此时也参与进来,他设法使自己与班级化为一体。学生组成的集体成了中心,它取代教师成了活动的组织者,因为学生经过四次课才明白:导师不再是课堂的中心,不再是传统的教师角色。在课上,他们要自己提供内容,把最隐秘的自我投入其中。

自第五次课开始,班级又发生了一些明显变化。在这之前,班级里的相互交流不过是寻找一种“生存环境”,他们的交流是试探性的。但现在学生间的关系日渐密切,他们真实的自我也逐渐显露出来。通过学生之间的相互影响、启发,课堂上出现一些领悟、启示和理解的时刻,班级成员都沉浸在一种近乎神秘的温暖、高尚的情绪之中。这对班级成员的人格造成一种有益的变化,提高了他们的适应性,使他们更坦率待人,更乐于倾听他人意见。事实也确实如此。一些性格乖僻、固执、武断的人,经历这一过程后变得通情达理,而且在相当程度上不再自以为是;一些神经过敏、好冲动的人精神逐渐放松,对人对己都更能接受了。虽然班级成员的背景、年龄差别很大,但他们之间形成更为亲密、融洽的关系。一个学生邀请全班到他家聚餐,另外一个

说要办一个刊物以报道大家分手后的情况,还有个学生安排全班参观了一家治疗儿童和成人的精神病院。善意和友情弥漫于班级成员之间。

### 参考文献

方展画. 罗杰斯“学生为中心”教学理论述评[M]. 北京: 教育科学出版社, 1990.

高觉敷. 西方心理学的新发展[M]. 北京: 人民教育出版社, 1987.

弗兰克·戈布尔. 第三思潮: 马斯洛心理学[M]. 吕明, 陈红雯, 译. 上海: 上海译文出版社, 1987.

马斯洛, 等. 人的潜能和价值[M]. 林方, 等, 编译. 北京: 华夏出版社, 1987.

Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. 教学模式(影印版)[M]. 荆建华, 宋富钢, 花清亮, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2004.

(汪亚利)

**人格(personality)** 个体具有一定倾向性的各种心理特征的总和。是心理复杂性多角度、多层次的统一体,也是人的性格、气质、能力等特征的总和。心理科学使用的个性或人格这一术语有别于日常生活中的习惯用语。在日常生活中常常从伦理道德观点出发,使用“人格”对人的行为进行评价。日常说某某的人格高尚,或者说某某人缺乏人格,包含心理学中关于个性或人格的部分含义,但不是从人的全部行为的心理方面说明人的个性特点。人格与个性既有联系也有区别。人格概念是从一个人的整体来研究,强调人格的整体性。**个性(individuality)**则是从个体性来研究,强调人格的区别性。在西方主要用人格概念,在苏联主要用个性概念。在心理科学中人格与个性基本上可以通用。

### 人格心理结构

人格心理结构主要包括人格倾向性(个性倾向性)和人格心理特征(个性心理特征)两部分。

**人格倾向性** 人格倾向性(personality trend)是人进行活动的基本动力,是人格中最活跃的因素,决定人对现实的态度和对活动对象的选择,主要包括需要、动机、兴趣、理想、信念、价值观和世界观等。**需要(need)**是促使个体行为的内在动力或个体内在的一种缺乏状态。需要按照不同的标准可以分为生理性需要和社会性需要,以及物质需要和精神需要等。**动机(motivation)**是在需要刺激下直接推动人进行活动以达到一定目的的内部动力。动机在人的一切心理活动中有着最为重要的功能,它是引起活动的直接机制。动机使人的活动具有选择性。人的行为与其动机相一致,行为总是在动机的指引下向一定目标前进,而放弃其他方向。动机越强烈,人的行动目标也越明确。**兴趣(interest)**

是个体积极探索事物的认识倾向。兴趣具有广阔性、倾向性、持久性和效能等品质。可以将兴趣分为直接兴趣和间接兴趣。**理想(ideal)**指个人追求的一种自认为有价值的目标。在一般情况下此种目标是不容易达到的。理想是由多种成分构成的,一般概括为职业理想、道德理想和社会政治理想等三种成分,也有人在这三种之外加上生活理想。职业理想是指自己在将来的生活道路上从事的职业设想;道德理想是指考虑自己将要成为什么样道德品质的人;社会政治理想是指自己为什么样的社会和国家而奋斗。**信念(belief)**是指激励、支持人们行为的那些自己深信无疑的正确观点和准则,是被意识到的人格倾向。信念是由认识、情感和意志构成的融合体。具有信念的人,对构成信念的知识具有广泛的概括性,它成为洞察事物的出发点,判断事物是非曲直的准则;对必须为之捍卫的信念表现出强烈的感情;也是行动的指南和行为的内在支柱,使人在环境中都能坚持自己的观点。伦理道德、美的评价、科学真理等都可以成为信念的内容。信念是在家庭影响、教育熏陶和个人实践中逐渐地被灌输到人的头脑中去的。由人对整个世界的根本看法组成的信念体系就是**世界观(world outlook)**。它包括自然观、社会观和人生观。世界观是人格结构中的最高层次,它一经形成就成为个人行为举止的最高调节器,影响人的整个精神面貌,使人格具有确定性和稳定性。首先,世界观指导着人们对人生目的和意义的认识,确定着行为方向和生活道路;其次,世界观维系着个性品质的统一,使行为具有一贯性;再次,世界观也是个性积极性和创造性的推动力量。

**人格心理特征** 人格心理特征是个体经常稳定表现出来的心理特点,是人格中稳定的部分,主要有性格、气质和能力等。**性格(character)**是指表现在人对现实的态度和行为方式中的比较稳定的独特的心理特征的总和。性格结构复杂,它是由多成分、多侧面错综复杂地交织在一起而构成的。一般把性格结构成分分成对现实态度特征、意志特征、情绪特征和理智特征。**气质(temperament)**是不依活动目的和内容而转移的典型的、稳定的心理活动的动力特性。气质是比较稳定的人格心理特征,但它在生活环境和教育影响下,在一定程度上是可以改变的。气质是表现在心理活动的速度、强度、灵活性方面的动力特征。有的人性情急躁,易发脾气,遇事缺乏三思而后行;有的人冷静沉着,不轻易动肝火,遇事总要三思,虽然内心不快,但也不立即暴露出来;有的人动作伶俐,言语迅速而有力量,很容易适应变化的环境;有的人行动缓慢,语言缓慢乏力。这些心理活动的动力特征,给个体全部心理表现涂上一层色彩,体现在人的气质特征。气质特点不同于由活动目的和活动内容的影响而产生的心理活动的动力性表现。气质是出生之后表现出来的,但具有明显的天赋性。可以从婴儿身上发现,有的

喜吵闹、好动、不认生；有的比较平稳、安静、害怕生人。气质与性格、能力等其他个性心理特征相比，更具有稳定性，俗语所谓“禀性难移”即指气质具稳定不易改变的特点。气质在一个人身上共有的或相似的心理活动特征的有规律的结合构成**气质类型**（temperament type），气质类型有胆汁质、多血质、黏液质、抑郁质四种。**能力**（ability）是指人们成功完成某种活动必须具备的人格心理特征。它是成功完成某种活动的必要条件。要成功完成某种复杂的活动，仅仅具备一种能力是不够的，通常需要有多种能力的完备结合。为了成功完成某种活动，多种能力的完备结合称为**才能**。能力有两种含义：一是指已经发展出或表现出的**实际能力**（actual ability）。例如，会开汽车，一分钟内能打出六十个英文单词，能讲三种外语等。二是指**潜在能力**（potential ability）。它不是指已经发展出来的实际能力，而是指可能发展的潜在能力。实际能力代表着成就（achievement）的获得，潜在能力代表着能量（capacity）的发挥。潜在能力是一个抽象的概念，它只是各种实际能力表现的可能性，只有在遗传和成熟的基础上，通过学习才有可能变成实际能力。潜在能力是实际能力形成的基础和条件，而实际能力是潜在能力的表现，二者不可分割地联系着。能力按照它的倾向性可划分为一般能力和特殊能力。**一般能力**指大多数活动共同需要的能力。它又称**普通能力**，是人们共有的、最基本的能力，适用于广泛的活动范围，符合多种活动的要求，并保证人们比较容易和有效地掌握知识。它和认识活动紧密地联系着。观察力、记忆力、思维能力、想象力、注意力都是一般能力。**特殊能力**亦称“**专门能力**”，指某项专门活动所必需的能力。特殊能力只在特殊活动领域发生作用，是完成有关活动必不可少的能力。天才是才能的高度发展，是各种能力的最完备结合。使人能够创造性地完成某种或多种活动。它使人能高效率地、创造性地完成某种或多种活动。任何一种单独分出来的能力，即使达到较高水平，也不能成为天才。天才在智力结构中显现出某些最重要的能力品质，比如观察问题的敏锐和机警；良好的记忆力；独立的思维能力；创新能力等。天才人物除具备上述适合各种活动的一般能力之外，还有适合具体活动要求的高水平的特殊能力，如数学家、文学家、科学家都有各自的特殊能力。

## 人格差异

**人格差异**（personality difference）指人格在人格倾向性和人格心理特征方面的差异，这里主要阐述气质差异和性格差异。

**气质差异**（temperament difference）主要表现为年龄阶段差异和类型差异。

在少年期兴奋强，而抑制弱，在活动中表现出好动、敏

捷、热情、积极、急躁、轻浮等特点。中年期兴奋与抑制平衡，在活动中的表现是坚毅、机智、活泼、深刻。老年期则兴奋弱而抑制强，表现为沉着、安静、坚定、冷淡、迟缓。

气质类型差异指胆汁质、多血质、黏液质、抑郁质四种气质类型的不同表现以及某些气质类型的组合差别。

(1) **胆汁质**：在情绪方面，无论是高兴还是忧愁，体验都非常强烈，也进行得非常迅速，暴跳如雷，而在情绪暴发之后，很快又平息下来。智力活动具有极大灵活性，但理解问题有粗枝大叶不求甚解的倾向。在行动上生气勃勃，工作表现得顽强有力。概括地说，胆汁质以精力旺盛、表里如一、刚强、易感情用事为特征。整个心理活动笼罩着迅速而突发的色彩。(2) **多血质**：情绪易表露，也易变化，他们很敏感，遇到不如意的事就会高声痛哭，只有稍加安慰，或者有什么使他高兴的事，马上就能破涕为笑。思维灵活，反应迅速，但往往是不求甚解。行动迅速，对工作表现有热情，如果不是条件限制，他要参加一切活动，但工作劲头不长。对环境易适应、喜交往，但交情粗浅。概括地说，多血质以反应迅速、有朝气、活泼好动、动作敏捷、情绪不稳定、粗枝大叶为特征。(3) **黏液质**：情绪兴奋性比较微弱，心情比较平稳，变化缓慢，他们经常心平气和，很难出现波动的情绪状态，不容易发生强烈的不安和激情。他们喜沉思，在进行任何工作之前都作细致的考虑。能坚定执行已作出的决定，不慌不忙地去完成工作。往往对已习惯的工作表现极大热情，而不容易习惯于新工作。概括地说，黏液质的特征是稳重，但灵活不足；踏实，但有些死板；沉着冷静，但缺乏生气。(4) **抑郁质**：他们的情感生活并不丰富，很少外露自己的感情，但对生活中遇到的波折体验很强烈，如果没有做好工作，会感到很大痛苦，且经久不息。对事物反应有较高的敏感性，能体察到一般人所觉察不出来的事件。他们很少表现自己，尽量摆脱出头露面的活动。动作显得缓慢、单调、深沉。不爱与人交往，有孤独感。懦、孤独、行动缓慢为特征。人的气质特点千差万别，上述四种气质类型中的每一种都有其鲜明的代表人物。大多数人都是近似于某种气质，同时又与其他气质结合在一起。

**性格差异**（character difference）受遗传和环境因素的影响，个体在性格的现实态度特征、意志特征、情绪特征和理智特征等方面存在的区别和差异。

(1) 性格的现实态度特征。态度是指特定对象的较持久的反应倾向，由认知的、情感的、行为倾向的三种心理成分构成。态度的对象是多种多样的，包括有对个人的、集体的、社会的问题、思想以及个人的内心世界等。对别人、集体、社会态度的性格特征：如爱祖国、爱集体、富于同情心、助人为乐、诚实、正直、有礼貌等；与此相对立的有对集体荣誉漠不关心、自私、孤僻、虚伪等。对劳动和工作态度的性格特征：如勤劳或懒惰；有责任心或粗心大意；认真或马虎；



有首创精神或墨守成规;节约或浮华等。对自己态度的性格特征:如谦虚或自负;自信或自满;自豪或自卑;自尊或羞怯等。

(2) 性格的意志特征。意志是为了达到一定目的,自觉地调节自己的行为,并与克服困难相联系的心理过程,包括自觉性、坚定性、果断性、自制力、勇敢等。自觉性是对自己的行为目的的重要性有清楚而深刻的认识,并能主动地调节自己的行动以利达到目的的意志品质。与自觉性相反的意志品质是盲从和独断性。盲从就是指容易受别人暗示,不加批判地接受别人的影响,而随便改变自己原来的决定。独断的人一意孤行,对别人的意见是否合理全然不加考虑,一概拒绝。坚定性是指在完成任务的过程中不屈不挠、坚持不懈地克服困难的意志品质。有顽强毅力的人,总是充满信心,以充沛精力为其确立的目的奋斗。他们善于总结经验,不为不符合实际的愿望所驱使,也不为被实践检验过的无效方法所束缚。与坚定性相联系的负面意志品质是执拗和动摇性。执拗的人对自己的行为目标的重要性和正确性缺乏认识。所谓“我行我素”就是指这种人。动摇性的表现是在工作中没有韧性,一遇困难就垂头丧气,动摇妥协,轻易改变或放弃计划,往往是半途而废。果断性是指善于在困难中辨别是非,迅速作出决定和积极采取行动的意志品质。具有果断品质的人,一般有敏锐的智慧,善于观察事物的发展变化,能根据情况的变化和客观的需要,当机立断地去改变或修改已经作出的决定。果断性以周密考虑和勇气为前提,具备胆识才能果断,这是优良的意志品质。优柔寡断是与果断性相反的品质。优柔寡断的人总是顾虑重重,经常处在内心冲突之中。在采取决定时,他迟疑不定,议而不决,往往在无可奈何的情况下,仓促地作出决定。作出决定后又反悔,决而不行,甚至取消决定。这样的人将一事无成。自制力指善于控制和调节自己的情绪、思想和行动的意志品质。自制性的显著特征是善于制止那些与预定的目的相矛盾的愿望和行为。勇敢指在困难和险境下,为完成任务和决定表现出的大无畏精神。

(3) 性格的情绪特征。情绪是人对客观现实的一种特殊反映形式,是主体依据客观事物对他的不同意义而产生对该事物的不同态度时,在主观世界中产生的肯定或否定的体验。人的情绪状态影响着他的全部活动,当人对情绪的控制具有某种稳定的、经常表现的特点时,这些特点就构成一个人的性格情绪特征。情绪特征包括情绪强度、情绪稳定性、情绪持久性、主导心境等。情绪强度指情绪对人的行为活动的感染程度和支配的程度,以及情绪受意志支配的程度。人的情绪发生的难易和体验的强度方面都有所不同,这种强度是由于情绪兴奋性的差异引起的。情绪兴奋性高的人,一点好消息就能手舞足蹈、欣喜若狂,情绪兴奋性低的人,很难看到他的喜怒哀乐的表情。情绪稳定性是

指一个人对所指向的对象的情绪是始终如一还是变化无常。有的人以饱满热情投入工作,不骄不躁,百折不挠。朝三暮四、忽冷忽热、喜怒无常的人,是缺乏情绪稳定性品质的人。情绪持久性是情绪对身体、生活与工作影响存留的久暂程度。有的人情绪活动持续时间比较长,对身体、工作和生活有较深的影响。有的人情绪活动稍现即逝,对身体、工作和生活的影响很快消失,好像没留什么痕迹。主导心境对人的身心稳定具有持久的影响。心境在不同人身上有显著差异,因此,每个人都具有主导心境。有的人可能是经常处在精神饱满、欢乐愉快之中;有的人可能是经常抑郁低沉;有的人则可以是经常宁静安乐。

(4) 性格的理智特征。指个体在认知活动中表现出来的心理特征,具体表现在感知、记忆、思维、想象等方面。在感知方面,有主动观察型和被动感知型,前者不易受环境干扰,能按自己的目的和任务进行观察,后者易受暗示,易受环境干扰;有分析型和综合型,分析型倾向于观察对象的细节,综合型倾向于观察对象的整体和轮廓;有快速感知型和精确感知型,前者倾向于快速感知,后者倾向于精确地感知。在记忆方面,有主动与被动之分;有善于形象记忆与善于抽象记忆之分等。在思维方面,从思维的深度上可分出深刻型和肤浅型;从思维的创造性上可分出独立型和附和型,前者善于独立地提出问题和解决问题,后者则回避问题,愿意借用现成的答案附和他人之见。在想象方面,就想象的主动性而言,有主动想象型和被动想象型;就想象的丰满性而言,有狭窄想象型和广阔想象型之分;在想象水平上,有创造想象型和再造想象型之分。

## 人格差异的主要影响因素

**生物性因素** 人格是一个复杂的结构,包括多种特质。遗传因素对于不同的人格特质起着不同的作用。通常认为,生理、智力、气质等人格特质的形成和发展,遗传因素较为重要;而理想、信念和世界观,则明显地受环境因素制约。中枢神经系统中的大脑皮层是脑的最重要部分,是心理活动的最重要器官。大脑皮层的结构和机能与人格关系最为密切,它是人格发展的物质基础。神经系统的特性对于能力的发展具有一定的制约作用。例如,神经过程强的人在相当强的附加刺激的作用下能够集中注意;而神经过程弱的人,在这种条件下则不能集中注意。神经过程强而灵活型的人,知觉广度大;弱而不灵活型的人,知觉广度小。在技能形成时,弱而不平衡型的人,有较长时间的紧张,并且出现多余动作和违反抑制性要求的动作。在思维过程中,神经过程灵活型的人比不灵活型的人在解决任务的时间上要快2~3倍。植物性神经系统和情绪的变化有着密切的关系。植物性神经系统的机能不稳定时,情绪就不安定。

**身体因素** 个体的体态和容貌对人格的形成有间接影响。通过别人对自己体态和容貌的评价可能形成优越感,也可能形成自卑感;可能形成安定的情绪特征,也可能形成冷漠和骄傲的人格特征。有些研究表明,儿童的体格与人格特征存在着相关。10岁、11岁个子矮小、体质弱和协调性差的儿童,倾向于形成胆怯、害羞、忧愁、消极等人格特征。相反,那些协调性好、身高、强壮和精力充沛的同龄儿童倾向于自我表现、健谈和有创造性的人格特征。

**家庭** 从出生到5~6岁是形成人格最主要的一个阶段。在这一阶段,绝大多数的儿童是在家庭中生活,在父母的爱抚下长大。从教育顺序来说,儿童接受的影响,首先是家庭教育。对性格发展起重要作用的最初是家庭。家庭是儿童人格发展的最初环境,它对一个人的人格发展有重要和深远的影响。亲子关系中,母爱是一个重要的方面。缺乏母爱的儿童会形成任性、孤僻、情绪反应迟钝和不易合群等不良的人格特征。父亲在儿童的性别角色发展上有着特殊重要的作用。父亲为男性提供模仿同化的榜样,为女性提供与异性成人交往的机会。幼年没有与父亲接触过的儿童,在性别的社会化方面,往往是不完全的。

**自然环境** 地理和气候等自然条件对人格发展的影响。例如,生活在青藏高原一代的藏族居民,容易形成粗犷、强悍、豪迈的人格特征;生活在亚热带丛林中的傣族人民,容易形成温和、感情丰富细腻的特征;生活在无垠大草原上的个体心胸开阔,宽容;生活在狭小岛屿内的人则有危机感,考虑问题视野窄。

**学校因素** 在班集体中有利于培养合群、组织性、纪律性、自制性、勇敢和坚强等积极的人格特征。同样,在班集体中也容易克服孤独、自私等消极的人格特征。研究表明,教师下列各方面的品质对学生影响较大:精神振作或沮丧;兴趣广泛或狭窄;性格暴躁或恬静;情趣高涨或低沉;意志坚强或懦弱;果断或犹豫不决;生活有条理或杂乱无章。教师与学生之间的关系也影响学生人格的发展。梅伊和哈佛特在研究学生诚实这个人格特征时,发现喜欢教师的学生撒谎少,容易形成诚实的特征;不喜欢教师的学生则经常说谎。

**社会实践** 人们长期从事某种特定的职业,要求他反复扮演某种角色,进行和自己职业相应的活动,从而形成不同的人格特征。同时相应的活动又促进培养着一定的人格特征。

**社会文化** 社会文化因素包括的范围极广,如文化背景、社会制度和经济地位等。它们对心理特征有重要影响。比如人在顺从、秩序、求助、谦虚、慈善和坚毅等方面,表现较高的需要倾向。

人格发展的影响因素有遗传、环境等,这些因素交织在一起共同起作用。人在实践活动中,在接受环境因素影响

的同时,个人的主观因素、心理活动也在积极起作用。环境因素必须通过个体的心理活动才能起作用。认识是一个自我调节的系统,一切外来的影响都通过自我调节起作用。在某种意义上,每个人都在塑造自己的人格特征,也受自己的目标和计划等所调节和支配。

#### 参考文献

珀文.人格科学[M].周榕,等,译.上海:华东师范大学出版社,2001.

陈仲庚,张雨新.人格心理学[M].沈阳:辽宁人民出版社,1986.

郑雪.人格心理学[M].广州:暨南大学出版社,2001.

(马前锋)

**人格理论(personality theories)** 心理学家关于人格的各种不同而又系统的学说。综观这些不同的学说,可以大体将其概括为三大理论:人格的特质理论、人格的认知理论和人格的动机理论。

#### 人格的特质理论

在人格心理学领域流行的人格理论大多是特质理论,有代表性的有美国心理学家 G. W. 奥尔波特的特质理论、R. B. 卡特尔的特质因素论以及艾森克的人格类型论。

**奥尔波特的特质理论** 美国心理学家 G. W. 奥尔波特将人格特质假设为人格的基本单位,认为特质是一种概括化了的行为方式,这种行为方式具有个体的特征,而且人与人之间有很大差异,特质是一种实在的、具有决定意义的神经心理结构。

一般认为,特质被看作是一种神经心理结构。G. W. 奥尔波特将最能说明某一个体人格的特质称为主要特质(central traits)。除了主要特质,还有次要特质(secondary traits),后者在决定人格的过程中所起的作用要相对小些。要了解一个陌生人,首先要确定这个人身上的主要特质,然后确定他在每种特质维度中的相对位置。他假定,某种单一特质有时会主宰一个人的人格,少数个体可以用核心特质(cardinal traits)来描述。在 G. W. 奥尔波特看来,人格特质的特点在于:特质不是有名无实的;它比习惯更具有一般性;特质具有动力性(特质驱动人去寻求刺激情境);特质的存在可以从现实中得到印证;一种特质对另一些特质仅是相对独立的;特质与道德或社会判断不同义;特质既可以是某个个体所具有的,也可以是群体所具有的;行动甚至习惯与特质不一致时,并不证明特质不存在。

不同于弗洛伊德“成人人格的基础根植于童年期”的观点,G. W. 奥尔波特认为,即使儿童期的行为类似于成人行为,它们也未必就代表相同的潜在动机。例如,雇员仅仅为

了维持生计有可能会努力工作,以使自己不遭到解雇的厄运。然而他们中的许多人即使在获得稳定的工作和令人满意的薪水之后仍会坚持努力工作,这种行为曾一度以金钱为动机,现在却不是了。在这里,原发性动机也许丧失殆尽,达到目的的手段本身却变成了目的。这种曾一度迫于无奈而表现的行为方式已经变成机能自主性(functionally autonomous)。G. W. 奥尔波特认为,可以从成人的早期经历中找到其特定的行为痕迹,但没有理由相信成人的行为与其早期行为出于同一种动机。机能自主性是指一个成人过去的动机与现在的动机并没有机能性的联系。

G. W. 奥尔波特认为,儿童出生之时并没有将自己与其环境区分开来的概念,他们在后来才逐渐意识到自己的身体与周围的其他事物并不一样,由此形成身体的自我认同感,直至最后自我认同感完全形成。为避免和其他心理学家使用的类似概念相混淆,他提出统我(proprium)即“自我统一体”的概念,用来描述统一于单一概念下自我的各个方面。完善的统我机能只有从出生到成年经过躯体自我感觉(1岁)、自我同一性的感觉(2岁)、自尊的感觉(3岁)、自我扩展的感觉(4岁)、自我意向的感觉(4~6岁)、理性运用者的自我形成(6~12岁)、追求统我的形成(12岁至青春期)、作为理解者自我的形成(成年)等八个阶段的发展才能形成。

G. W. 奥尔波特提出在人格测量和描述中运用的两种方法:常规研究方法和特殊规律研究法。他在其研究中使用共同特质(common traits)的概念,从事共同特质研究的学者对所有被试的自尊、焦虑、智力等方面进行过测量和比较,发现几乎所有被试的人格特征都可沿着这些维度加以描述。这种研究类型即为常规研究法,他认为,常规研究法是一种必不可少的研究方法。

G. W. 奥尔波特认为,平均值、中等情况仅仅是概括性的,并不对任何个人的个别情况作精确描述。要了解一个特定的人,唯一的办法就是研究这个人本身。于是他提出研究人格特质的另一种方法——特殊规律研究法。该方法不是把所有被试都归并到研究者事前设计好的分类中,它关心的是如何能够较好阐明个人人格中独特的特质组合。因此,研究某个人的人格,最好的办法是对他本身进行深入探讨,而不必花太多的功夫与他人作比较。

G. W. 奥尔波特提出,健康人格具有六个特点:自我广延的能力(参与活动范围广,有许多朋友和爱好,在政治、社会或宗教活动方面也颇为积极);与他人热情交往的能力;情绪上的安全感和自我认同感;具有现实性知觉(根据事物的实际情况而不是根据自己希望的那样来看待事物);具有自我客观化(self objectification)的表现;有一致的人生哲学。

**卡特尔的特质因素论** 美国心理学家 R. B. 卡特尔将

特质视为人格的基本要素,并对同一文化下共同群体的特质和那些相对独立的个体特质作了区分。从研究方法上讲,R. B. 卡特尔一直将因素分析应用于人格心理学的研究。他的著述多以因素分析为依据,其人格理论是一种因素分析论或人格统计方法。

因素分析的基本要点是相关的概念。相关指的是,假如两种事物有一定的联系,那么两者是相关的。根据各测验之间的相关可以提出这样的假设:两个测验所测的若为相同的東西,则必须有相似的结果;两个测验相关程度表明所测的两种内容的类似程度。R. B. 卡特尔将因素分析的材料分成三种类型:生活记录材料(L-data)、问卷材料(Q-data)以及客观测试材料(T-data)。生活记录材料来源于人们实际生活中对真实行为的人格评估;问卷材料来源于人格问卷;客观测试材料是诸多方式中最有价值的一种,是被试进行心理测验时的反应。原始L材料的研究基于如下假设:整个人格体系所包括的行为在语言中都有其表征。假如我们能收集描述行为的全部词汇,那么就可以包含整个人格体系。R. B. 卡特尔1947年从G. W. 奥尔波特关于人格描述的约18000个形容词中筛选出4505个进行研究。经过大量分析和实验,他获得L材料的15种因素。R. B. 卡特尔再以Q材料为基础找到相同的因素,并应用Q材料得到16种人格因素(16PF),由此他提出16PF人格问卷。

R. B. 卡特尔在特质分类上继承G. W. 奥尔波特的做法。他将某个人具有的特质称为个别特质(unique traits),一个社区或一个集团成员具有的特质叫共同特质(common traits)。一个社区中的每个成员都具有共同的特质,但是这些特质在个人身上的强度和情况并不相同,而且这些特质的强度在同一个人身上也随时间不同而各异。他将许多被试同时测试并进行相关计算和因素分析的方法称为R技术,将用来测定某些特质在同一个人身上随时间变化而变化的方法则称为P技术。表面特质(surface traits)只是特质原来的集合,这种集合只是表现了许多不同的人在不同情境下或多或少地聚集在一起而已。这些特质的聚集说明其间有关系,它们是根据某些(共同)特点集合在一起的。根源特质(source traits)是人格的内因因素,是人格结构中最重要的一部分,也是一个人行为的最终根源。根源特质控制着表面特质聚集的变量。每一种表面特质都源于一种或多种根源特质,且一种根源特质能够影响多种表面特质。动力特质(dynamic traits)促使人朝着一定的目标去行动,它们是人格的动力性因素。R. B. 卡特尔提出三种主要的动力特质:能(erg)、外能(metaerg)和辅助(subsidization)。“能”是本能的同义词,与内驱力、需求或本能极其相似。“外能”也是一种动力性根源特质,但它来自环境及外界因素。能与外能的区别主要是来源不同,两者都是趋向于事物的动机性倾向。前者为先天,后者是习得。外能又可分为情操

和态度,情操是通过学习获得的重要的动力特质结构,态度比情操更有特异性,是由情操衍生而来,而情操则由能衍生。所谓辅助,指动力特质是层层从属的,它们之间有附属补助的作用。情操是能的辅助者,态度是情操的辅助者。

关于人格的成长和发展,R. B. 卡特尔注重两大问题,即人格的决定因素和结构特质的发展形态。他强调人格发展受遗传与环境两者的相互作用,但他对于每种特质都努力找到遗传及其特殊环境的影响程度,这是其理论的独到之处。

R. B. 卡特尔十分重视遗传对人格发展产生的重大影响,并曾试图决定每一特质受遗传影响的比例。他创立“多重抽象方差分析”(multiple abstract variance analysis,简称MAVA)法来确定每一特质的发展中遗传与环境影响的变异数的多少。MAVA法以大量的家庭成员为施测对象,将测验材料分为四类:家庭内环境差异、家庭间环境差异、家庭内遗传差异、家庭间遗传差异。经过大量复杂运算,研究者便能决定每一种特质发展中受遗传与环境因素影响的大小。通过这种方法,R. B. 卡特尔估计整个人格约有2/3取决于环境,另1/3取决于遗传。R. B. 卡特尔通过MAVA法发现,遗传造成的差异与环境造成的差异之间成负相关,意即社会对先天素质不同的人施加压力以使他们趋向于社会上的大多数,例如天生支配性强的人,社会限制他不要那么支配人,而对天生较服从的人,社会则鼓励他表现得自我肯定一些。

R. B. 卡特尔认为,每个人的特质发展都涉及三种学习类型:经典条件作用、操作条件作用和整合学习。相对于前两种学习,整合学习对特质的发展更为重要。

**艾森克的人格类型论** 英国心理学家艾森克将因素的分析方法与经典的实验心理学方法相结合,长期致力于人格类型及特质的基本数量的研究,但艾森克的人格类型论实际上是更具有一般性的特质或更高水平上的特质,因此他的人格理论在本质上还是特质论。

艾森克将人格要素分解成能够按等级排列的各种单元,形成如图1所示的**人格等级模型**。该模型的基本结构是特殊反应水平,其中包括特殊行为反应在内。例如,如果某人花整个下午与朋友说笑,则可以视之作为一种特殊的行为反应;如果这个人每周都要花几个下午的时间和朋友共处,那么就有理由相信他已经达到艾森克模型中的第二级水平,即习惯反应水平;如果你发现他将自己大部分的时间和晚上用于社会交往活动,就可以据此断定他表现出来的是喜欢交际的人格特质。

最初,艾森克用因素分析确定为两个基本人格维度:内外倾和神经质。由于这些特质彼此相互独立,在第一维度外倾性上获得高分的人在第二维度上既可以获得高分,也可以获得低分。艾森克认为,外倾的人和内倾的人在许多

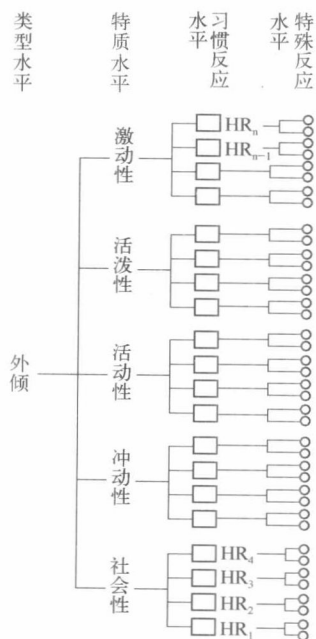


图1 艾森克的人格等级模型

方面有所不同。在他看来,当处于一种无刺激、休息状态时,外倾和内倾的人有着不同的大脑皮层唤醒水平:外倾的人一般比内倾的人有着更低的皮层唤醒水平。外倾者寻求高度唤醒的社会行为,内倾者则恰恰相反,他们普遍拥有高于理想化的皮层唤醒水平,他们会选择一种孤独或没有刺激的环境,以防止原本过高的唤醒水平。艾森克人格维度中的第二个基本维度是神经质,在该维度上得高分的人,其情感的易变性是外显的、反应过敏的,得分高的个体倾向于过于强烈的情绪反应,他们在情感经历之后较难面对正常的情景。

后来,艾森克通过进一步研究提出第三种类型特质,即精神质。艾森克认为精神质独立于神经质,它代表一种倔强固执、粗暴强横和铁石心肠的特点,并非暗指精神病。研究表明,精神质存在于所有的人身上,只是程度不同而已。在该维度上得分高者,往往被看成是自我中心的、攻击性的、冷酷的、缺乏同情的、冲动的,对他人不关心的,且通常不关心别人的权利和福利;低分者则具有温柔、善感等特点。

艾森克以神经活动中的兴奋—抑制过程为基础构建各水平的人格层次结构。1960年,他首次提出**人格层次结构理论**,1967年又作了修改和补充。下页图2是艾森克关于人格结构的主要观点。图2中,人格最基础的层次为L<sub>1</sub>,它表示神经过程的兴奋—抑制水平,这是构成艾森克人格类型理论的基础;以这一层次为基础就可获得实验事实,由此表现为第二层次(L<sub>2</sub>);这些现象与事实受到环境影响,由此

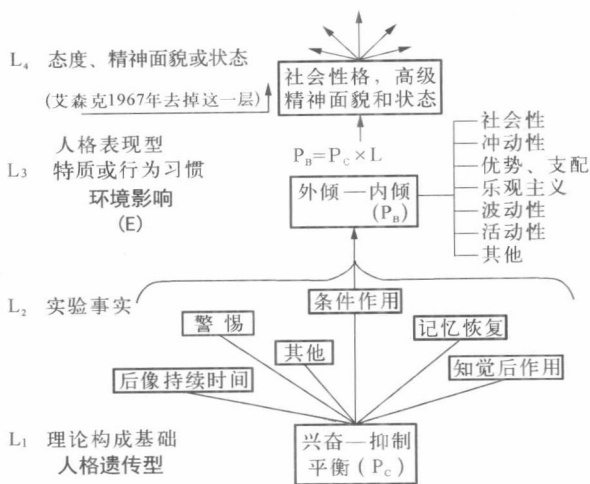


图2 艾森克的人格层次结构理论

又出现第三层次(L<sub>3</sub>),这就是特质或行为习惯;最后,这些特质在态度、精神面貌或状态等方面都具有特殊表现,这就是人格的第四层次(L<sub>4</sub>)。1967年艾森克去掉第四层次,认为有关这一层次的心理内容还比较模糊。在这些层次中,艾森克清楚地表明,他的人格和行为观点并没有排除环境的作用。相反,他坚持认为,在人格问题上遗传与环境哪个更重要以及两者的相互作用等问题,不能在先验的基础上得到解决,而应该求之于实验,这正是艾森克人格理论的独特之处。

### 人格的认知理论

人格的认知理论主要考察人格与人的认知机能相关的方面,即人们思考自己和世界的方式。与特质取向不同的是,这一取向更为强调人们是怎样改变其行为以满足具体情境的需要的。人格的认知理论既涉及获得信息的类别,又涉及信息加工的方式。在内容方面,有的人注重人际方面,而有的人则注重非人际方面;有的人关注情感世界,而有的人则全然忽略情感世界。

**凯利的个人构念理论** 美国心理学家 G. A. 凯利 1955 年的个人构念理论强调个人分析或解释事件的方式,重视个人对世界独特的见解。其理论有两点值得一提:其一,它既考虑结构又考虑过程,既考虑有机体的稳定性又考虑其变化性;其二,它既注意个体的独特性又注意所有人的共同过程,较之大多数人格理论,它更大程度地既属于个人叙事取向(强调个人解释世界的独特方式)又属共同规律取向(强调所有人共有的认知机能过程)。

G. A. 凯利的核心概念是构念(construct),即知觉、分析或解释事件的方式。他对多种不同的构念作了区分。首先,他将构念分为核心构念和边缘构念。核心构念是一个

人机能中最基本的,而边缘构念不那么重要。对一个人是核心构念,而对另一个人则可能是边缘构念。其次,他将构念分为言语构念和前言语构念。前者指可用词语表达的构念,后者指在没有词语可表述时所用的构念。最后,他又将构念分为上级构念和下级构念。上级构念涵盖有关范围内的其他构念,而下级构念则被包括在别的(上级)构念的范围内。

G. A. 凯利还发展出角色构念库测验(Role Construct Repertory Test,简称 RCRT)来评定一个人的构念系统的内容和结构。在测验中,给被试一个名称表,里面的人都是被试熟悉的。之后,给予被试名单中的三个人,要被试说出其中两个与第三个有何异同。例如,这两个人可能会被认为是开朗的,不同于被视为害羞的第三人。这样便得出开朗—害羞的构念。如此继续,此人使用的构念以及它们的关系便得以确定。

G. A. 凯利的理论既强调结构又强调过程,既注重人的特殊规律方面又注重人的共同规律方面。结构存在于构念和构念系统中,而过程则涉及构念用于预测事件的方式以及构念系统机能的动力。人们在解释事件的方式上是独特的,但在具有其相似构念系统的程度上是相似的。

**罗特的社会学习理论** 美国心理学家罗特 1954 年提出自己的社会学习理论。罗特力图建立一个可以帮助我们预测和理解一个人在某种社会环境中会作出何种行为的学说,因此他的行为预测理论值得一提。

罗特关注的问题是,一个有着自己行为经验的人在面临一种特殊的社会情境时,将会如何进行行为选择。行为主义的心理学家都一直强调强化对于行为的影响,但罗特认为,一种行为被选择的可能性,取决于行为者认为它能够带来的回报的多少,以及他认为他实施该行为能带来该回报的可能性。换句话说,在特定的社会情境中个体的行为潜能(behavior potential)与个体的预期(expectancy)和强化效价(reinforcement value)有关。行为潜能表示某种行为在一个特定的社会情境下发生可能性的大小;预期表示一个人在某种特定情境下选择某种行为之后能够带来某种强化的可能性;强化效价则指某种行为带来的强化结果或强化物的相对价值的大小。

罗特认为行为适应不良可能有一些典型的原因或类型,它们是:(1)低预期—高效价。个体对某种行为的心理需求十分强烈,可是对于成功的期望又很低。(2)冲突。对两个不能相容的需求同时赋予高效价。(3)缺乏能力。(4)不适当的最低目标水平。把自己的最低目标水平订得过高或过低。(5)无法区辨。某种需求的效价高到支配一切,以致对适宜的和适宜的环境刺激都作出相应行为。

### 人格的动机理论

大多数人格理论都包含某种动机理论。美国心理学家

G. A. 凯利 1958 年认为,可以把动机理论分为两类:推理论和拉理论。在推理论中,有驱力、动力甚至刺激这样一些术语;而拉理论则使用诸如目的、价值或需要等这样一些概念。他认为,如果用一个众所周知的隐喻来讲,一类理论是草耙—驱力理论,另一类理论是胡萝卜—诱因理论。

**动机的草耙—驱力理论** 动机的草耙—驱力理论,最好的例子是那些涉及驱力状态和紧张降低的理论。传统的驱力理论认为,一个内部的刺激给予有机体以驱力,该驱力通常与生理状态有关,如饥饿或口渴,这种状态引起有机体产生一种紧张状态。用最简单的话来说,没有食物便会导致一种与饥饿驱力相连的生理缺失和紧张状态,而没有水便产生一种与口渴驱力相连的生理缺失和紧张状态。这些紧张状态与不愉快或痛苦相联系,而紧张降低的过程与正强化或愉快相联系。因此,驱力理论通常是动机的紧张降低模型。动机的草耙—驱力理论包括弗洛伊德的驱力理论、刺激—反应理论、默里的需要—压力模型、费斯廷格的认知失调理论等,具体内容可参见相关词条。

**动机的胡萝卜—诱因理论** 动机的草耙—驱力理论注重有机体由于内部紧张而引起的令人烦恼的状态以及有机体释放紧张、表达本能或减低驱力水平的努力。与此相反,动机的胡萝卜—诱因理论则注重诱因的动机吸引力,即有机体预期的终结点的动机引力。一般而言,有机体被推动的程度不及被某物吸引的程度。与愉快相联系的终结点具有“胡萝卜”的性质或者说具有吸引有机体趋向它的诱力,与痛苦相联系的终结点把有机体引向另一方向,即远离痛苦。尽管该理论在这一点上与驱力、紧张降低模型有所不同,但动机的诱因理论仍然强调努力去获取愉快和回避痛苦的重要性。从这个意义上讲,这一理论也是动机的享乐论。动机的诱因理论在心理学领域出现得较早。英国心理学家麦独孤 1930 年对行为的定向、目的深感兴趣,声称自己是一个目的心理学家。美国心理学家托尔曼 1932 年也注重动物学习中的目的和认知,对行为(包括老鼠行为)的目标寻求、目的性特征感兴趣。此外,还有一些理论家也重视行为的目的性和目标指向性。但这些心理主义的概念在行为主义时代受到冷落,而认知领域的发展最终又使该领域回到对目标指向的行为的浓厚兴趣上,这在很大程度上要归功于控制论的发展。目标理论与人格的关系体现在四方面:目标理论再次把动机概念置于人格心理学家所关注领域的中心地位;人们追求的目标类型有着个体差异;人们在追求目标的方式上有着个体差异;目标在人格功能的其他方面起着重要的作用。

**罗洛·梅的存在分析人格理论** 其理论的主要观点涉及人格概念、人格特征、人格动力、人性观等方面。

美国心理学家罗洛·梅认为,人格有两个基本要素:自由是人格中的第一个基本因素,即个人的行为是在自由选

择中进行的,人有自由选择的能力;人格中的第二个基本因素为自我区别于他人的独特性,即个性。如果人要成为一个真正的自我的话,就必须认识自己,对自己负责。

依据人格的基本概念,罗洛·梅阐述了人格的六个特征,即中心性、自我肯定、参与、觉知、自我意识和焦虑。(1) 中心性指个体在本质上是一个与众不同的独特存在体,每个存在着的人都以自我为中心,攻击这个中心,就意味着攻击他的存在。(2) 自我肯定指人有一种保持自我中心性的需要,为了满足这一需要,必须不断地鼓励、督促自己。这种自我肯定的勇气分为生理勇气、道德勇气、社会勇气和创造勇气。生理勇气指的是身体的力量;道德勇气源于同情心,使我们对他人有同情心,有为他人牺牲自己利益的勇气;社会勇气指的是与人交往、建立人际联系的勇气;创造勇气是四种自我肯定勇气中最难实行的勇气,正是由于这种勇气,才使得人格不断变化、不断发展。(3) 参与指个体在保持其独立、维护自我中心性的同时必须参与到人际世界中去。(4) 觉知是人体与外界接触时发现外在威胁或危险的能力,是比自我意识更直接的经验,它可以转变为自我意识。觉知为人和动物所分享。(5) 自我意识是人类独有的特征,它是个人能够观察自己的能力。(6) 焦虑是个体对威胁他的存在的反应,是人对自己的存在面临威胁时产生的一种痛苦的情绪体验。正常的建设性的焦虑,常常伴随着个人对潜能的知觉,如果一个人有发挥这种潜能的可能,就会大步前进。但如果焦虑过于强大,人就会失去行动的力量。

罗洛·梅接受弗洛伊德的无意识观念和荣格的集体无意识理论,只不过罗洛·梅谈论无意识时用的是“原始生命力”这一概念。原始生命力是能够使一个人完全置于其力量控制之下的自然功能,它来源于存在的根基而非自我的意志。原始生命力既可能激发我们善的一面,也可能转变为一种恶,整个生命力过程就在这两个方面之间流动。

罗杰斯假定人的本性是善的、建设性的,人性中恶的一面是由文化和社会的因素造成的。罗洛·梅对此加以批判,提出人性善恶并存论。他说,正是人造就了文化,文化的善或恶是因为构成文化的这些人是善或恶的;人和文化是交互作用的,人本身要对文化的破坏性影响负责。

死亡本能等非存在形式对人格发展的影响。罗洛·梅认为,存在是人格的根本,但是存在与非存在有不可分割的联系。存在时刻与非存在联系在一起,死亡是非存在威胁的最明显的形式。罗洛·梅认为,正是死亡等非存在威胁赋予生命最积极的现实意义,它使个人的存在真实化、绝对化、具体化。一个人首先要认识到他有可能不存在,认识到自己每时每刻都在毁灭的峭崖边行走,意识到死亡、焦虑对存在的威胁,才能理解他人身上(如同在自己身上)的存在的可能性,才能升华对自己和世界的认识,才能发展人格。

如果意识不到这些非存在的威胁,存在就必定索然无味、虚无缥缈,缺乏坚定的自我觉知。

#### 参考文献

珀文.人格科学[M].周榕,等,译.上海:华东师范大学出版社,2001.

陈仲庚,张雨新.人格心理学[M].沈阳:辽宁人民出版社,1986.

郑雪.人格心理学[M].广州:暨南大学出版社,2001.

(王映学)

**人际关系理论与教育管理**(human relationship theory and educational management) 产生于20世纪二三十年代的的人际关系理论经过不断发展,成为一个重要的组织管理理论。它是一种研究组织中人的关系与行为及其产生原因的管理理论。人际关系理论被引进教育领域后,形成了民主的行政管理思想,改变了学校管理方式。

### 人际关系理论

人际关系理论的形成具有广泛的社会学、经济学与心理学等知识基础,包括19世纪德国社会学家M.韦伯、涂尔干和帕雷托的“三位一体”分层理论,社会行为主义学派以“社会人”为研究对象的观点,美国心理学家W.詹姆斯的“多元自我”概念,杜威提出的社会不仅因交往与沟通而存在,而且存在于交往与沟通之中,库利的“镜中自我”概念,G. H.米德开创的社会心理学,以及德国心理学家韦特海默创立的格式塔心理学等。在这些知识的影响与作用下,管理学开始探讨人、群体、组织行为等理论问题。人际关系理论出现前,英国空想社会主义者欧文、美国管理学家泰罗和甘特等人已开始关注管理中的人际关系因素,德裔美国心理学家闵斯特伯格将心理学原理运用于工业,建立和发展工业心理学;W.威廉斯通过研究工业与社会地位、管理双方的关系、公平的社会价值等,成为工业社会学的先驱。人际关系理论基于上述理论和研究而形成。

1924—1932年,美国国家研究委员会和西方电器公司在霍桑工厂进行了一项研究实验活动,即“霍桑实验”。包括四项实验。(1)照明实验。意在研究照明与工作效率的关系。实验结果显示,无论照明强度、休息时间、工作时间如何改变,试验组和控制组工人的生产量都呈增长趋势。研究者认为工人劳动热情的提高是因为受到某种程度的激励,即试验组感到自己被注意。工作环境和条件的改变不构成激励的主要原因,激励的动力来自参与者参加实验活动的社会满足感。(2)继电器装配实验。研究人员安排一组工人到继电器装配室工作,并经常与工人交流,工人可自由发表意见。实验显示,工人的工作热情高涨,缺勤率下

降。研究者得出结论,影响劳动效率的首要因素并非工作条件、休息时间、工资报酬等,而是工厂中管理者与员工以及员工之间良好的社会关系。(3)访谈与普查实验。梅奥与助手用6年时间对近2万名员工进行访谈,以了解员工对公司管理层及各方面的意见和态度。最初采用调查人员提问、员工回答的方式,但效果不理想,后改由员工自由发表意见,调查人员倾听和记录,效果大为改善。梅奥认为应对管理者进行培训,使他们更好地了解工人情绪,倾听工人意见。(4)线圈装配工实验。结果显示,非正式的产量定额靠小团体内部的压力维系。

在“霍桑实验”的基础上,以梅奥为代表的的人际关系论者得出一系列不同于科学管理者的有关组织和管理的观点。其一,人是“社会人”。从亚当·斯密到科学管理学派,都把人看作仅仅为追求经济利益而进行活动的“经济人”,或是能对工作条件的变化做出直接反应的“机器”,组织只需实行经济性奖励措施,就可轻易获取人们的劳务与服从。人际关系理论则认为,人并非单纯追求物质和金钱,还有友情、安全感和归属感等方面的社会心理需求,人不是孤立的存在,而是隶属于某一工作集体并受集体的影响。人际关系理论的另一位代表人物罗特利斯伯格认为,金钱只是使人获得满足的一小部分,人还需要被社会承认和安全的感受,这种感觉更多地来自被接受为一个团体的成员,个体对工作、同事和上级的感受如何很大程度上决定其是否愿意投入为一个团体服务。其二,提高工人的士气和满足其社会欲望是提高生产效率的关键。生产效率不仅受工作环境、方法等物质因素的影响,而且取决于工人的满足程度和工作士气。其三,正式组织中存在非正式组织。在现代工业的权威结构即正式组织中,还存在身份组合,即非正式组织,非正式组织抵制权威,并在工人反对权威时保护工人。管理者不应打破这些组合,而应予以关注和研究,使其能为实现企业目标和利益而与管理者合作。正式组织遵循效率逻辑,非正式组织遵循感情逻辑,能控制其成员的行为,影响生产效率,管理者若只重视效率逻辑而忽略感情逻辑的作用,则效率逻辑也将难以发挥作用。其四,实行民主管理。梅奥寻求一种以“社会人”为基础的的领导方法,以组织集体工作,维护团体完整,包括采取措施提高士气,促进协作,使每个组织成员都能与管理者真诚持久地合作;让组织成员参与组织管理,实行管理者与员工的意见交流,消除不良人际关系,营造和谐的工作环境。

根据梅奥与其他行为科学家关于人际关系的研究成果,人际关系理论形成以下核心思想。(1)员工作为“社会人”,既受经济刺激的驱动,也受社会和心理需要的驱动。(2)较之员工工作环境中的物质条件,员工的认同感、归属感、安全感、尊重感等需要更能影响其工作热情和劳动效率。(3)员工的世界观、价值观、人生观以及动机、感知觉、

对挫折的认知反应等,都会影响其行为。(4) 正式组织内部的成员都愿意在组织之外建立以具有共同选择倾向的人员为基础的非正式的社会组织,这种组织既可能帮助管理,也可能阻碍管理。(5) 工作场所中的非正式组织会建立并强化其独有的行为准则和规范。(6) 如果管理者能满足员工的需求,则会极大地激发员工的工作热情,并最终带来劳动生产率的提高。(7) 在一个组织中,沟通、权力、影响、权威、动机和控制等因素非常重要,并突出地表现在上下级之间。组织内部的等级系列之间应建立有效的沟通渠道,实行民主的而非专制的领导。

### 人际关系理论在教育管理中的应用

在人际关系理论运动的影响下,教育管理领域一些思想开放的研究者开始将人际关系理论引入学校。这一由研究外在物质条件转向研究人、重视人的管理理论,亦支持了美国 20 世纪前期出现的进步教育运动,与进步教育运动所倡导和发展的民主参与、民主管理思想相互渗透,相得益彰,最终形成“民主的人际关系学说”。美国教育管理学家 E. M. 汉森认为,20 世纪 30 年代,科学管理的思想体系和技术影响逐渐减弱,世界性经济萧条的加剧引发管理者和工人新的探索需要,民主的思想重新被肯定,这与“霍桑实验”的研究相结合,倡导人际关系和民主管理的管理思潮开始在美国传播。

在教育领域,行政管理观点过渡到人际关系观点,形成民主的行政管理。杜威在《民主主义与教育》中既谈及社会理论,也谈及教育管理,认为学校教育是社会进步的主要手段。

纽隆提出教育行政管理的意义。他在所著《作为社会政策的教育行政管理》中认为,大萧条的局势要求重新考虑教育行政管理的研究与实践,当世界陷入严重经济危机时,学校可以帮助改建社会,控制教育是时代的社会问题之一,教育行政管理是一门应用科学,是政治的一部分。1937 年纽隆撰文指出,教育管理中的权威主义是教育中无批判性地应用企业管理方法带来的后果,主张将管理职能与决策职能分开,把决策职能交给教师,管理者应接近教师,通过让教师有组织的集体参与来代替学校中的个人负责制。1941 年,芝加哥大学教育系主任 R. W. 泰勒指出,人际关系理论必然给教育管理理论带来活力,他在《变化中的思想概念促使教育必须调整》一文中指出未来 20 年里教育管理应遵循的认识方向,强调人际关系理论与学校管理的相关性。

在梅奥的著作发表之后,美国教育管理学者库普曼在所著《学校行政管理中的民主》中提出,工商业中出现以集中化、统治权、标准化、从属性、检验、纪律和控制为特征的生产程序,学校行政管理人员借用工业领域的组织方法和

实践,提高了教育行政管理效率。书中重视教师和学生广泛参与决策的主张,要求行政管理人员寻找方法实施这种参与性管理。

20 世纪 40—50 年代出版的两本著作体现了人际关系理论对教育管理的影响。一本是美国教育管理学者约奇 1949 年发表的《改善学校管理中的人际关系》。书中指出,人际关系理论中强调的非正式组织在学校教职员工这一社会群体中同样存在,教师应该参与包括决策、监督、预算、课程等在内的各方面的学校管理工作,校长作为群体政策的解释者和执行者,与教职员工处于平等地位,其主要职责是在决策中促进全体教职员工的相互作用。另一本是格林菲斯 1956 年发表的《教育管理中的人际关系》。书中认为,教职员工的士气是当时美国学校中最棘手的问题,由于学生多、教师工作繁重但待遇低,教职员工的工作士气亟须通过改善人际关系来提高。他认为,学校全体教师士气的高涨与学校管理者帮助每个教职员工在工作中获得满足所能达到的程度直接联系在一起。教育领导者承担学校工作的发起者、帮助者、智囊和群体能力的认识者角色,应具有非指令性咨询、协商决策和心理测验等方面的能力。

20 世纪 60—70 年代,教育管理界开始根据行为科学的有关理论研究教育管理问题。1962 年,美国教育管理学者亚那哥恩在《学校系统中的非正式组织》一文中指出非正式组织在学校中的重要意义,认为它是修正正式组织的一种指针,若能准确把握非正式组织的动力,就能更有效地发展一套运用现存非正式结构的程序和技巧。美国田纳西大学教育管理学教育特鲁斯迪和萨乔万尼 1966 年根据马斯洛的需要层次理论研究教师的需要,指出一般教师对低层次的安全和交往的需要都已得到满足,他们希望满足自尊、自主和自我实现的需要。教师最缺乏其尊重需要的满足,而教育管理者对此缺乏理解,由此导致教师与管理者的冲突与对立。1959 年,赫茨伯格提出“双因素论”,萨乔万尼等人又调查了令教师感到满足和不满足的各种因素,结果表明,成就、认可、责任感和发展有可能对教师具有重要作用,而日常琐事、会议、文件及其不监督等则使教师产生不满足,影响教师的工作积极性。芝加哥大学教授洛蒂等人通过对教学职业的研究发现,尽管管理者习惯通过评估、课程计划和相关的管理规章来控制教师的教育实践,但教师几乎不受此影响,而能相当自主地发挥作用,教师主要通过个别学生的积极反馈而不是通过组织提供的补偿获得奖励。哈尔平和克罗夫特研究学校组织气候问题,设计“组织气候描述问卷”,以测试学校的组织气候。他们认为,学校的组织气候从开放到封闭依次分为六种类型,即开放型、自治型、控制型、亲密型、父权型和封闭型。在开放型气候的学校中,校长和教师皆能率性而为,校长关心和体谅教师,教师也全力支持校长工作,有很高的积极性。



20世纪80—90年代后,西方教育管理学者开始根据人际关系理论和行为科学研究参与管理,提出教育管理的学院模式。学院模式是一种强调组织中所有或部分成员共同分享领导权和决策权的理论流派。其本质是重视参与决策、重视权力由全体职员分享,而非领导者独占。英国教育管理学家 T. 布什认为,学院模式有五个特点:具有较强的规范性,更多的是一种理想化模式而非牢固地基于实践的模式;特别适合拥有大量专业人员的学校和学院一类的组织;组织成员具有共同的价值;决策机构的规模是学院模式中的重要因素,决策机构规模越小,学院模式越容易发挥作用;决策是通过一致的而非矛盾的或冲突的方式作出的,组织成员对组织目标具有共同的认识,总是持赞同态度。学院模式最早产生并广泛运用于大学,中学和小学采用学院模式虽相对较晚,但在20世纪80年代后日益受欢迎,尤其成为小学实施成功管理的最恰当的模式。

20世纪80年代后的研究者在运用人际关系理论和行为科学研究教育管理问题时,试图有机整合古典组织理论和人际关系理论,以透视教育管理现象。E. M. 汉森指出,古典组织理论、人际关系理论、行为科学理论对教育系统的组织和管理而言,都有其可取之处,仅强调某一理论构架而排斥另一种的学校管理者,即便能以旺盛的精力去处理一个教育系统的日常运作问题,也不会取得成功。E. M. 汉森剖析了“交互作用范围模式”,显示学校组织中存在两种既相互作用又相互区分的决策环境,一是理性的、程序性的环境,主要是管理者的势力范围;另一是非理性的、非常规性的环境,主要是教师的势力范围。当一个学校的组织环境由平静变为动荡时,所出现的问题需要在一个各势力范围多重交互作用的环境下加以解决。在对问题决定权的争夺中,各势力范围都会形成其正式的或非正式的子联盟。譬如,在学校管理和决策的具体过程中,能够发挥积极作用的非正式组织的子联盟有微型小组、管理定向同盟、教育机会平等联盟、指向外部的教师子联盟、教师教学思想同盟、管理者—教师—专家同盟。管理者发展了力图非正式地介入教师势力的战术,教师则发展了防御性策略以防止受外界干扰;同时,教师发展了非正式地介入管理者范围的策略,管理者则发展了防御性策略,以免遭外界干扰。

进入21世纪,随着教育管理新理念的不断出现和各种教育管理问题的凸显,人际关系理论的现实意义被重新认识,教育管理界从人际关系理论中得出,教育管理就是人本管理、民主管理、关系管理与合作管理。

**人本管理** 管理是为了一定的目标而组织协调一群人的活动,人们按照自身的需要确立符合自身利益的目标及其实现方式,故管理的本质在于体现人的价值。而古典管理理论支配下的教育管理将人视为“经济人”,将人际关系视作物的关系。人际关系理论重新审视管理的目标与功

能,确立以人为本的思想,使管理理论研究回归人的价值本真。现代教育管理理论与实践充分体现人本主义思潮。如,校本管理的目标在于打破“大一统”的封闭统一模式,寻求以校为本的管理,体现人本管理思想;地方课程标准建设指课程管理权力下放,充分发挥和发掘地方特色,培养适应性人才;新基础教育强调基础教育的人文性。教育管理领域彰显人的精神、价值与意志,体现人性,注重关爱、平等、责任与生态和谐,即是对人际关系理论的运用。

**民主管理** 学校管理主张民主参与管理。福利特认为,提倡民主是基于民主是“集体的意志”,意味着“权力共享”,而非“权力超越”。在学校制度层面,民主管理包括民主决策、民主评选、民主监督、民主评价、民主渠道、民主程序、民主形式等多方面内容;在人的层面,民主管理包括学校管理者的民主作风和民主态度、教职员工的民主权利的充分行使、学校的民主氛围等多方面要求。在民主管理过程中,要理解政策,注重民主程序和教职员工的民主要求,尊重教职员工的知情权、参与权、建议权、评价权、选举权与被选举权等民主权利,让教职员工参与管理,调动和提高其工作积极性。

**关系管理** 人际关系理论强调组织中人与人、人与组织的关系的重要性,从这个角度,学校管理需要强调关系的重要性,学校管理就是关系管理。法国社会学家布迪厄强调关系的首要地位,认为根据场域进行思考就是从关系的角度进行思考,只有在彼此的关系中才能充分发挥作用。杜威也认为,能力必须同做某件事有关系,人最需要做的事情是涉及与他人关系的事情。教育场域是关系场域,教育场域的思维方式是关系的思维关系,关系在组织中发展,组织在关系中建构。应从关系的角度重新审视组织的性质、学校管理者的权力与地位以及权利与责任。从关系的角度,学校中的任何人既是管理者也是被管理者,学校领导的权力是有限的,被管理者也拥有各种权力,能在工作中展示管理智慧。

**合作管理** 人际关系理论强调合作的重要性,学校中的合作是良好人际关系的保证。学校管理要求合作主要基于两点。一是学校分工。随着现代学校组织规模的扩大,分工越来越细,只有合作才能有效地完成任务,协商、沟通、讨论、交换等只有在合作中才能完成。二是人的有限理性。美国管理学家 H. A. 西蒙提出的“管理人模型”认为,人的理性是有限的,无论是在超出个人感知限度的技能、习性和反应能力方面,还是在个人价值观、目标观念和有关工作的知识方面都受到限制;工作对人的非理性方面也有限制,不同个性类型对应不同工作或者工作的不同方面,只有恰当的匹配才能取得理想的工作效果。在学校管理中落实合作,需要降低命令与权威的权重,注重参与管理,加强联系与交流,建立互动机制,倾听来自各方的建议,达到组织平衡与