

Handbook of
Adolescent Psychology
Third Edition

Contextual Influences on
Adolescent Development

青少年心理学手册 [第三版]

第2卷 青少年发展的环境影响（中）

[美]理查德·勒纳 (Richard M. Lerner)

劳伦斯·斯坦伯格 (Laurence Steinberg) 主编

张文新 等译



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

青少年心理学手册 [第三版]

第2卷 青少年发展的环境影响(中)

[美]理查德·勒纳(Richard M. Lerner)

劳伦斯·斯坦伯格(Laurence Steinberg) 主编

张文新 等译



北京师范大学出版集团
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

青少年心理学手册 / (美) 勒纳, (美) 斯坦伯格主编; 张文新等译. —北京: 北京师范大学出版社, 2015. 9

ISBN 978-7-303-19343-1

I. ①青… II. ①勒… ②斯… ③张… III. 青少年心理学—手册 IV. ①B844. 2-62

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 182480 号

营 销 中 心 电 话 010-58805072 58807651
北师大出版社学术著作与大众读物分社 <http://xueda.bnup.com>

QINGSHAONIAN XINLIXUE SHOUCHE

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 鸿博昊天科技有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 787 mm×1092 mm 1/16

印 张: 148.5

字 数: 2146 千字

版 次: 2015 年 9 月第 1 版

印 次: 2015 年 9 月第 1 次印刷

定 价: 798.00 元(全六册)

策划编辑: 关雪菁 周雪梅

责任编辑: 齐 琳 常慧青

美术编辑: 王齐云

装帧设计: 王齐云

责任校对: 陈 民

责任印制: 马 洁

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58805079

Handbook of Adolescent Psychology, 3rd Edition, Volume 2, Contextual Influences on Adolescent Development, 3rd Edition (9780470149225/0470149221)

by Richard M. Lerner and Laurence Steinberg

Copyright © 2009 by Wiley & Sons, Inc.

All Rights Reserved. This translation published under license. Authorized translation from the English language edition, Published by John Wiley & Sons. No part of this book may be reproduced in any form without the written permission of the original copyrights holder.

Simplified Chinese Translation Copyright © 2015 by Beijing Normal University Press

本书中文简体中文字版专有翻译出版权由 John Wiley & Sons, Inc. 公司授予北京师范大学出版社出版发行。未经许可，不得以任何手段和形式复制或抄袭本书内容。本书封底贴有 Wiley 防伪标签，无标签者不得销售。

中文简体版由威利公司授权北京师范大学出版社出版发行

北京市版权局著作权合同登记号：图字 01-2011-1171

第 2 部分

制度的影响

Institutional Influences

第 6 章

青少年学生

理查德·F. 埃尔曼尔 (RICHARD F. ELMORE)

“十七岁时，我开始认识真理……”

—— 贾尼斯·伊恩，《十七岁》(Janis Ian, 1975)

“首先我们自己应该清楚教育的首要任务是什么。孩子必须学会控制他们的本性。不加限制地让他们自由地放任冲动是不现实的。让孩子放任自己的冲动，这对于儿童心理学家来说可能是一个很有启发性的尝试，但是现实生活中不可能这样做，因为这样的做法会严重伤害父母及其孩子的生活。因此，教育必须抑制、禁止或压抑这种不受约束的冲动，这在我们人类历史的各个时期并不鲜见。然而我们可以从各种分析中发现：恰恰是这种压抑本能的做法让我们的孩子陷入罹患神经性疾病的风险之中。因此，教育需要在放任自流和挫折压抑的进退维谷中寻找一条出路。”

—— 西格蒙德·弗洛伊德，精神分析的概述演讲(完整版)(Sigmund Freud, 1933/1966)

“大道无形，却势在必行。”

—— 安妮·诺顿，关于政治、文化和方法的 95 个命题 (Anne Norton, 2004)

学校在青少年生活中的作用

一年 180 天，每天 6 小时，超过 13 年的课程，这还不包括家庭作业、纪律处分、补习辅导、应付考试、课外活动——约有 14,000 小时——这是当今(美国)社会中学校对学生提出的要求。其中一半的要求是针对处于 11~18 岁这个被称为青少年阶段的孩子提出的，年龄范围上下浮动 1~2 岁。有一种观点认为，社会既然要求孩子花近半数的成长岁月在学校中，那么就应该有一个关于这一做法最终可以让孩子获得什么的清晰的发展理论。有些人认为的确如此，有些人却不以为然。

学校作为一个社会机构，依照自己的逻辑存在，而这种逻辑会或多或少地与某些最权威的观点不谋而合，这些观点涉及儿童和青少年的认知、社交、情感以及道德发展。要想在学校表现出色，那么关于在他们的生活中什么才是正确的、有意义的，学生(受到学校这个公共机构管理的年轻人)和他们的家庭除了要有自己的观点，还必须深谙学校方面的思维逻辑。在学校生活的早期阶段，学校的要求令儿童受益良多，一方面因为表现出色的标准比较低、容易达到；另一方面，小学教育主要遵循的观念更像是看护式的。进入初中之后，伴随着青少年期的到来，孩子不经意间踏入社会学家玛丽·梅茨(Mary Metz, 1978)所谓的“真正的学校”。从这时候起，到处都是塞满课本的背包，每周有大量的家庭作业，复杂的课程表，一个又一个教室之间的奔波，与教师越来越疏远的关系，严肃重要的考试和分级，以及教师的正面教学和大量的笔记，这就是学生进入的新世界。在这个世界里，成年人不再像小学阶段那样娇惯学生，而是教育学生学会为自己的行为和选择承担责任，因为在此阶段，学校教育的目标是让学生

达到成年人的期望。在这个世界里对学校的认可对于学生在今后学业上的成功有着重要且实际的影响。而且，对于多数青少年来说，学校开始以前所未有的方式塑造这个阶段学生的自我同一性。

学生之所以逐渐被成年人和同伴所关注，往往不是因为他们是谁，而是因为他们在学校取得的成绩，或者更精确地说，他们所取得的成绩逐渐取代了他们是谁，成为他们的标志。学校越来越关注学业上的“成功者”和“失败者”的明确定义。学校开始控制学生的课外活动，特别是运动和音乐方面，学校里和社区中的成年人对于学生课业之余的成长缺乏足够的关注、认知以及定位。绝大多数学生经历的第一次公众眼中的失败——学业上的失败、没能组建团队、没能与最受欢迎的同伴团体建立起友谊等都是发生在初中阶段的。同伴群体开始被按照复杂的标准进行划分，这些划分标准一部分是由学校的准则所决定，另一部分则来源于对同伴的反应。在校园生活中，被认可的学生与不被认可的学生之间的差别变得更加明显。

在青少年期，学校的种种规范主宰了年轻人现在及未来生活的众多结局(Bidwell & Yasumoto, 1999; Myer & Rowan, 1978; Rowan, 1990)。青少年在学校成功，一方面依赖于其对学校惯常的高深规则的理解和掌握能力，另一方面依赖于学生自身的调节能力，也就是说，如果学校的规则与他们自己的态度和信念相悖，那么学生要调整自己的行为以符合学校的制度与文化。在许多青少年认为毫无意义或武断的情况下，青少年也要学会取得成年人的赞许，对于这一点，学校本身通常也无法提供明确的理由，只能解释为学校自身的规则就是如此。有些青少年基本上能够平稳地完成这种转变。

这种转变对于许多青少年来说十分困难。包括大多数学校员工在内的成年人发现，青少年对学校教育体制规范的不适应是一个非常棘手的问题。在我们的社会中，学校任何层面上——认知、社会或情感——的失败都会给学生造成道德羞耻的沉重阴影。这时遗留的情感

伤疤延迟到成年以后依然隐隐作痛，它会导致能力健全的成年人质疑自己在日常生活中的智慧和能力。在青少年期被学校贴上的标签往往会持续很长一段时间，甚至伴随其终生。即使有些学生在学校里很成功，但依然会产生自我怀疑，这是因为他们虽然获得了许多精神或物质上的奖励，但是这些奖励是作为他们所做事情的回报，而不是基于他们是谁，也不是基于他们在追求自己价值的过程中所付出的努力（Dweck, 1999, 2006）。许多善于思考的中学高年级学生直到离校也想不明白为什么他们成功了，而其他那些与自己能力相当的同学只是因为没有得到成年人的认可，就被贴上了各种失败者的标签。学校教育在青少年期的一个主要社会作用就是赋予这种成功以稀缺的地位，而正是这种稀缺性，就注定了只能是一部分人成功，而其他入失败。有些学生和家长深谙学校评定准则的复杂与微妙，而有些学生和家长则对此不明就里。这就是身份地位竞争的中心法则：有些人成功，有些人失败；那些顺应准则的人成为成功者；反之则成为失败者。

按照传统的认识，从婴儿期到老年期的各个入类发展阶段之间，都有明显的界限。但是人的发展从婴儿期到青少年期，再从青少年期到成年期，各个阶段之间并不存在明确的转折点，并不是说在每一个转折点之前的发展阶段结束就立即转入下一个阶段。所有事物的发展都有一个区间，在各个发展区间之间都存在过渡阶段，且每一个过渡阶段都遵循各自特定的模式，并会出现各自独特的难题。即便如此，发展也从来不会停止。不同阶段之间的界限不是特定的，也不能确切界定；人的发展过程有进步也有倒退；社会环境也会改变我们对各个发展阶段意义的理解。基于这一点，根据学校教育制度把青少年期定义为一个发展阶段所面临的挑战是有重大意义的。尽管学校总是主张将青少年期定义为 11~18 岁这一年龄阶段，但是明智的做法应该避免这样简单地以时间来定义青少年期。对青少年期更有前途的一个定义是，它是青少年期的开始，在这个时期，社会压力随着时间的推移不断增加，个体开始承担来自生活各方面的压力，它到形成成年人自

主性时结束。这个定义使得对青少年期的时间限制变得非常宽泛，可以认为，学校不仅是青少年在这个特定发展阶段所处的一个主要活动场所，在对青少年发展进程的影响方面，学校还可以被看成是塑造这个非常有意义的阶段的地方。

如果每个发展阶段都是有界限的，那么青少年期的界限是最有争议的。这种界限的不确定性造成了青少年期一系列的主要特征：青少年期是一个过渡期，它既不属于这边也不属于那边；青少年期的学生对世界有着含糊不清的理解，也不能准确地把握自己在这个世界中的定位；青少年期的学生存在多种身份，并会随环境的引导而来回变换；对个人选择后果的认识存在冒险性与不确定性；青少年期的学生对人类能动作用的理解进一步加深，作为独立个体探索世界的能力也有所增强，能够承担自己行为的后果。青少年期同时还是依恋和分化的时期。青少年期的学生开始学会与同龄人以及直系家属圈以外的成年人建立亲密而持久的关系，他们已经开始明白如何将自己与父母以及童年时代的重要人物区分开来。在这期间青少年开始寻求有意义的同伴依恋，并开始探索自己与其他同龄人之间的差异。对于那些之前属于他人领域的事情，他们开始形成自己特有的观点和看法。这个时期还反映出青少年的能力日渐增长，并开始尝试影响他们自己的发展进程。

在理想世界中，青少年期应该是这样一个阶段：青少年积极参加各种各样的活动和组织，根据他们对直系亲属和同伴群体以外世界的理解，探索他们的兴趣和能力；在这段时间内，成年人会在各种不同的环境下——学校、义工组织、表演场所——指导年轻人，在他们能力发展和兴趣养成的过程中，最大限度地创造机会让他们去体验成功、失败与再尝试。同时，这也是一个能够获得宽恕的阶段，失败会被看成有勇气承担风险的标志，而不是作为品行不端的象征。这个阶段，青少年可以为了满足他们的好奇心，去尝试那些自己认为尚不能胜任的事情。成年人和同伴应对这个阶段青少年的特性（如社会观点

和性取向)采取宽容的态度。青少年身上的某种特性不是一成不变的,它会随着成年人的积极引导和压制而发生变化。在理想的情况下,成年人应该在不同领域的不同层面上培养青少年期的孩子,同时把选择过什么样生活的权力逐渐交给青少年自己。青少年期应该存在各种发展的可能性、选择的多样性,父母应给予全面的培养和全力的支持,使其最终获得自主权和责任感。

在学校这样一个组织机构中,出现上述理想世界的希望十分渺茫。本章是关于学校这个组织是如何塑造青少年期这一发展时期的,会讲述年轻人和他们在学校要面对的与成年人之间的关系,在初中和高中阶段,学校的结构、规则、规范和政策是如何决定这种关系的,以及在青少年期向成年的过渡期,教育能带给学生什么。

初中:欢迎来到“真正的学校”

本节将讨论初中制度的现实状况、初中的结构和教育质量以及在美 国实行初中教育改革的可能性。此外,还会涉及学生的各种表现,以及学校的体制结构和文化对青少年发展的影响。

初中的制度现状

如果你在学校里花费大量时间,就会发现,初中——五年级到九年级或 11~15 岁——是一个令人惊讶的阶段。在低年级,儿童习惯了自足式的课堂——一个教师几乎一整天支配着一大帮学生,严格按照时间表来教给他们众多的科目。这群低年级的儿童,无论其是否了解该如何去做,似乎都已经认可了教师在这个教室中的权威性,鲜有例外者。姑且不论教师的讲课是否讨人喜欢,学生似乎明白他们该坐

在那儿学的时候就要坐在那儿学，并且把他们的主要精力都放在学习上，这样他们才能够获得奖赏和表扬。

初中学生极具多样性和异质性。有些学生，一般是男孩，看起来会比实际年龄小两岁；而有些学生，一般是女孩，看起来比实际年龄要大两岁。同一个班里的学生，身体发育可能处于不同阶段，有的已经完全进入青少年期，而有的尚未进入。在一些城区学校，许多男孩和女孩看上去像成年人一样。事实上，他们大多确实比同年级的其他孩子年龄要大，这是由他们之前的学校经历造成的。这种成年般的外形致使他们的身体成为困扰，这会令学校里的成年人感到惶恐。学校里的教师经常会因为那些初中学生的大块头而感受到威胁。如果仔细观察班级里的学生，就会发现这些社交娴熟、兴趣爱好广泛的学生，正努力让自己成为成年人眼中的“好学生”。有些学生很懂得如何赢得成年人的关注与认可，有些学生看上去冷漠、超然，而有些学生与成年人的关系时近时远。初中另一个普遍特点就是，学生会或多或少地持续抵制成年人权威的建立。学生都会小心翼翼地试探班级规章礼仪和日常事务的“度”，有时并没有明确的原因，只是为了证明他们敢于挑衅。即使是“管理良好”的初的班级也会比小学的普通班级混乱。这种混乱最常见的模式就是，当一两个学生故意不遵守日常工作秩序并扰乱别人的工作时，教师会尽力想办法解决这个问题。既然秩序是初中的要素，那么违反纪律就会被认为是最严重的问题。初中教师和管理人员通常引用“纪律”和“守信”作为他们面临的主要问题，而且会把这个问题放到比学术研究与教学更为优先的地位考虑，也就不足为奇了。

在初中，学生会发现这里有越来越明确的高度分化的社会秩序和等级。各种团体开始形成，与同伴团体的关系成为社会身份的主要来源。当年轻人在社会中逐步试图展示自己时，他们更多的是表现在着装和外表上。同伴间的依恋逐渐取代了成年人的认可，成为提升个人正面评价的指标，随之而来的就是教师在学生中的权威性开始衰减。

初中教师权威衰减的典型表现就是，他们越来越多地依赖规则、惩罚和强制来管理学生，而不是说服学生。当然，这种做法同时也深化了同伴文化和成年人文化之间的疏离感。

另一个令人吃惊的地方是，人们对初中的第一印象是，初中学校通常看上去非常大，而且与学生之前的小学之间没有什么情感联系。对于学生来说，从一所能容纳 300~500 人的小学进入一所至少容纳 700~1000 人的初中学校稀松平常。全美国学校规模的平均水平为：小学 400 人左右，初中大约 600 人，而高中超过 750 人。在全国各州，从一个等级的学校升入另一个等级的学校，学校的规模扩大了 1.2~1.5 倍。佛罗里达州(1069)、加利福尼亚州(904)、乔治亚州(834)、马里兰州(785)和纽约州(770)是美国中学入学人数最高的几个州(美国国家教育统计中心，2006)。学生在中学的经历与他们在小学的经历是非常不同的。中学的校舍要复杂得多，走廊就如迷宫一样。学校配备纪检人员、安保人员，并安装有金属探测仪和摄像头，这一切仿佛都在表明权威不容挑战。中学是如此之大，所以非常有必要通过检查随身物品来确保学校的安全。因此，保安在走廊巡视，用对讲机向队友传送着刺耳的信息。学生经常被勒令停下脚步进行检查。根据学校的规模，在学校中会安排少则一个、多则四五个的成年人执勤，他们唯一的责任就是维持学校秩序和监管教室走廊的纪律。

在初中，学生第一次清晰地感受到学校存在明确地划分社会地位的等级制度。教师通常根据所授专业内容进行分工，因此学生要完成所有学业，就要师从不同的教师，而这种更换制度造成了教师只能了解学生在这个学科的学习情况、明确学生是否真正掌握了这一课程基本知识的现象。对学生天赋与能力多样性的了解程度受教师自身学科专业结构的限制，还受教师工作量的限制，毕竟一个教师要带 80~120 个学生，即使教师想要多层次、多方面地了解学生，他们也会面临严峻的组织结构问题的挑战。随着学校组织管理的程序化，学校越来越多地通过学生完成的作业量、测验和考试的成绩以及教师给学生

品行道德的打分来评估和描述学生。

在初中阶段，教师根据学生不同的学业水平给学生分配不同的学习任务，这一现象正变得越来越合理化，也越来越为人所知。虽然现在不流行用“分轨制”来描述这种差别，但事实上，该现象在所有初中学校中普遍存在。根据教师和管理员对学生学习能力的评估结果，学生被分为几个不同的课程水平组——少则两个，多者四五个。因为数学教师对能力和先验知识的构成有自己明确的见解，所以在数学科目上的区分最明显。早在五年级时，数学教师对学生的评定就可以决定该学生在高中阶段适合何种水平和难度的数学课程。在语言艺术和社会学等方面，这种划分虽然不是很明显，但在很多学校中也存在（Loveless, 1999; Oakes, 2005）。在多数中学组织的“高才生”计划或“神童”计划中，那些被认定为天资卓越的学生接受相同的课程，也就是说，他们利用额外的时间聚在一起，挑战那些不适合“能力平庸”的同龄人的学术难题。同样，在中学阶段，低端学业成绩的分化变得更加结构鲜明。这些位于低端的学生和与自己相仿的学生一起得到特殊安置，学校在某天或者某时段给予针对性的补习。

值得注意的是，无论在校内还是校外，用以划分等级的学校结构被越来越多地使用，成年人认为这是学校的合法职能，是理所当然的。如果家长能够足够了解学校的管理规范，甚至能够认识到他们的孩子被分类了，那么家长因为他们的孩子是在高才班还是被分流而与学校争辩也就不足为奇了。只有很少的家长抗议学校实施分轨制。校内或校外的人一般都会把学生的学习成绩作为合理的划分指标。对于学校用来划分档次的规则，虽然学生不能完全理解这些规则是怎么构成的、为何这样构成以及它们是如何运作的，但也会很快将这些规则铭记于心。这种学业差异很快就转换成了为学生所接受的地位差异，至于这种转换是正面还是负面的，就要取决于同伴文化了。

初中是分类机构

学生进入初中以后，他们在学术水平上的差异对于成年人以及他们彼此之间而言更加明显。初中这种结构放大了学生之间先前就存在的差距。小学时那些细微的、看起来易于处理的差别，即学生学科学习的掌握程度以及流畅度的差别，构成了学生进入初中后巨大差距的基础。而小学时那些在学习上相对较大的差别到了初中后变得更大了。学生之间的差别往往由成年人来解释，主要包括教师和父母，他们一般把差距归因为青少年自身的问题，而不是归因于他们先前教育的失败，也不会反省自己对于学生的能力、学习方式和发展方面的古板态度。成年人用来描述青少年个体特质的语言往往都充满归因与道德判断的意味，在整体表现或某些特定领域，孩子被划分成“聪慧”“一般”和“迟钝”三种等级；儿童被评定为勤奋和懒惰两种；学生受到褒奖是因为他们具备了成年人所认同的某些特质，而不是因为他们对自我有了一些真知灼见；通常以一种非常瞩目的形式对儿童进行奖励，如在集会时或者在大礼堂里，儿童受到褒奖往往是因为他们能准确和迅速地投成年人之所愿。学生之间的差异被解释为由于他们自身天赋的日渐悬殊，而不是作为挑战成年人的权威和知识的后果。成年人以给学生划分等级为己任，这一点在初中比在小学表现得更加明显，他们仅仅基于当前对学生智力、学习以及能力的了解进行划分，而不是将学生之间的差异解释为质疑自己的知识、能力和判断力的一个理由。

在美国制度中，这种成年人权威建设和学生地位区分的模式在一小部分初中不同程度地存在，由于在城市初中学校中贫富差距悬殊，民族、种族、语言也有很大程度的不同，这一现状被放大了很多倍。在一个“典型”的城区初中(如果有这样学校的话)，少则会有 2~3 个(不会更少了)，多则会有 10~12 个方言群体。这些学校的学生阅读

能力处于比他们当前所处年级的水平低两个年级到高两个年级的水平。学生可能来自健全的双亲家庭，可能来自单亲家庭，可能由父母之外的某个家庭成员抚养，也可能来自寄养家庭。这些学生可能一出生就在美国，有些可能是新移民。居无定所是城市穷人的生活写照。在进入初中前，学生可能一直在同一所小学完成学业，也可能中途转学。在初中阶段亦是如此，他们可能会一直待在同一所学校，并在这里完成整个初中阶段的学业，也可能中途转学。在这些地方，初中生转学率为30%，甚至更高，这样的学校并不少见，有的学生甚至在五到九年级期间更换四五所初中(Heinlein & Shine, 2000)。

城市初中和郊区初中之间的差距是真实存在的。初中学校的规模通常很大，城市的初中学校规模会更大。由于适应学术划分的意愿不同，所以初中生在认知、生理、情感和社会等各方面的发展水平都存在着很大差异。基于社会背景的原因，城市学生之间的发展水平差距更大。从初中开始，学校对学生学业水平和社会能力的评估有了一个明确的分级过程。由于要面对太多不同水平的学生，所以城市学校更是趋于创造更多更细的分级。无论初中的一般模式是怎样的，城市初中都会表现得更为极端。

初中的质量和结构

根据传统的方式对学校教学质量与表现进行评估，发现美国的初中教育还是很成问题的。很多初中教师从事的不是自己本专业的教学，这种情况的教师初中的比例是最大的，介于 $1/4 \sim 1/3$ 。初中教师经验较少，却又不愿参加专业发展的培训，比起小学与高中的同行，初中教师更容易对专业的发展抱有消极否定的态度。大约有 $1/3$ 的学校管理者表示，他们在招聘及师资储备方面有极大的困难，这种难度大约是小学的两倍。小学教师能够参与自己工作的重要决策，能够得到学生家长足够的支持，而且能够清楚地说明自己的工作期望，