

从“缺陷模式”到“积极发展观”： 国外积极青少年发展理论及其模型综述

袁磊

(澳大利亚 昆士兰大学, 昆士兰州 布里斯班 4072)

摘要: 国外对青少年教育与发展的研究已逾百年, 目前较为前沿的是积极青少年发展观。积极青少年发展观由“缺陷模式”演进而来, 其体系构造十分丰富, 既涉及生物生态学、发展情境、发展资源等系统理论, 也包含 PVEST、7Cs、CASEL 等应用模型。这些理论与模型经多重实证研究检验已趋于成熟, 对世界许多国家的青少年教育与发展产生了重大影响。于青少年的共性问题而言, 借鉴国外较成熟的理论成果或许会对我国青少年教育与发展有所裨益。

关键词: 青少年教育; 积极青少年发展理论; 缺陷模式; 青春期; 研究综述

中图分类号: G444 **文献标志码:** A **文章编号:** 1674-5639 (2022) 02-0077-10

DOI: 10.14091/j.cnki.kmxyxb.2022.02.012

On Adolescent Education from Deficit Model to Positive Youth Development: A Review of Theories and Models

YUAN Lei

(The University of Queensland, Brisbane QLD, Australia 4072)

Abstract: Scientific research on adolescent education and development in Western countries has a history of more than one century. Positive youth development (PYD) is the most cutting-edge paradigm, which refutes the deficit model, and incorporates many useful theories and models. There are not only the bioecological theory, developmental contextualism, developmental assets, and other theories, but also PVEST, 7Cs, CASEL, and other models. Multiple empirical studies have supported the validity of these theories and models, which have had a significant influence on youth education and development in many countries. Considering that some excellent findings of PYD can be used as references for researchers and practitioners in Chinese relevant fields, this study began by reviewing the origins and development of PYD in the context of a historical process. Then, based on their categories, the main theories and models related to PYD were reviewed respectively. Finally, this study concluded with a critical discussion of the reviewed contents.

Key words: youth education; positive youth development; deficit model; adolescence; review

积极青少年发展理论^① (Positive Youth Development, 以下简称 PYD) 是国外大部分国家目前研究青少年教育与发展的前沿理论。它起源于西方, 主要奠基类的理论产生于美国。该理论在高度综合诸多相关学科 (如预防科学、应用发展科学、情

感与交际学等) 的基础上, 对青少年正向成长进行了系统性探索, 取得了诸多硕果, 其结构体系和应用模型经多重实证研究检验已趋于成熟, 对世界许多国家的青少年教育与发展产生了重大影响。^[1-2]

收稿日期: 2021-12-29

作者简介: 袁磊 (1994—), 男, 安徽马鞍山人, 教育学硕士在读 (Master of Educational Studies), 主要从事教育学、教育心理学研究。

①国内亦有学者将其译作青少年积极发展理论、青少年正向发展理论、青少年正面发展理论、积极青少年发展观等名称。本文采用积极青少年发展理论或积极青少年发展观的译法。

青少年是宝贵的人力资源和未来社会力量的主要构成,对社会的良性运转起着重要作用。世界各国都高度关注其本国青少年的教育与发展。就全世界而言,对青少年教育与发展研究,既存在个性问题,也具有共性问题。因此,以共性问题论之,借鉴国外一些比较成熟的相关研究成果或许会对我国青少年的教育与发展有所裨益。鉴于此,在扼要叙述积极青少年发展理论的历史起源及其演变过程之后,本文对当前国外主流的积极青少年发展理论及其模型进行了综述,并对综述内容进行了简要讨论,以期为我国相应领域内的研究者、实践者提供有意义的参考或借鉴。

一、缘起及发展

美国心理学家、教育家格兰维尔·斯坦利·霍尔(Granville Stanley Hall,以下简称霍尔)在1904年出版的两卷本《青少年:心理学及其与生理学、人类学、社会学、性、犯罪、宗教和教育的关系》(*Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*)^[3]一书,一般被学界视为国外青少年发展科学研究的开端。根据《青少年百科全书》(*Encyclopedia of Adolescence*)的概述^[4],积极青少年发展理论从起源到成形历经一百多年,大致可划分为三个阶段:第一阶段为“缺陷模式”(deficit model)^①时期,从20世纪初至20世纪六七十年代,持续时间约70年;第二阶段为转型时期,从第一阶段结束至20世纪八九十年代,持续时间约30年;第三阶段则为积极青少年发展理论时期,持续时间为第二阶段结束至今^②。

(一)“缺陷模式”时期

以病理学的视角看待青少年的成长与发展是这一时期的主要特点。这一时期的青少年往往被视为天生就携带一种“假设性缺陷”(assumed deficiencies)。霍尔将青春期本质定义为“风暴和压力”,

即所有的年轻人都不可避免地经历一些情感和行为上的“混乱”(turmoil)^[3]。根据他的论述,青春期充满诸多风险,包括易与同龄人发生冲突、易与父母或老师产生代际矛盾、情绪易波动和易做出风险行为等。这一时期,其他研究青少年教育发展的学者也推崇了这一立场。例如:安娜·弗洛伊德(Anna Freud)将青春期定义为一个普遍的发展障碍期,她强调青春期的生理和心理的急速变化很可能会诱发青少年做出危及个人乃至社会的问题行为,并会严重阻碍青少年的正常成长;^[5]埃里克·埃里克森(Erik Erikson)也表示青少年在青春期陷入了找不到自我认同的身份危机。^[6]

值得注意的是,“缺陷模式”认为,“问题”或“不足”是青春期一种固有的特征,青春期的情绪波动和行为“混乱”是很难避免的,导致上述消极因素的主要原因在于青少年在成长过程中必定会产生生理和心理变化。于是,“缺陷模式”的支持者断言,青少年天生就携带某种诱发“缺陷”行为的因素,将他们视为需要设法管理的“不足”或“问题”是合理的。这类学者着重研究青少年产生危险行为和心理混乱的原因,呼吁设置较强的外部干预措施对青少年暴露出的不足进行预防、管教甚至矫治,以此帮助青少年克服这一特殊时期的困难。因此,自从青春期被定义为“风暴和压力”之后,这一时期研究的重点一直围绕在青少年是如何变“坏”的以及如何防止变“坏”等方面。青少年的正向成长在这一时期被等同于没有问题行为或没有心理问题,预防和修复成为这一时期研究最常见的理念。但是,专注于病理学的“缺陷模式”忽视了青少年的积极一面,并且将青少年假定为天生就携带某种“缺陷”,这可能会造成更多的问题。^[7]

(二)转型时期

20世纪60年代,一些学者开始质疑“风暴和压力”这种学说。阿尔波特·班杜拉(Albert Bandura)表示,青春期的“风暴和压力”既不是普

①国内亦有学者将其译作“不足模式”或“赤字模型”等名称。本文采用“缺陷模式”或“不足模式”的译法。

②《青少年百科全书》(*Encyclopedia of Adolescence*)首次出版于2011年,当时的“至今”为2010年。在此之后到现今的2022年4月,有关于青少年的研究并未发生第4次转折,故“至今”的描述在此仍然适用。

遍存在的也不是不可避免的，而仅仅是可能发生的。^[8]通过调研不同的文化群体，人类学家玛格丽特·米德（Margaret Mead）也反驳了“风暴和压力”这一说法^[9]，并且她的论述得到了爱丽丝·施莱格尔（Alice Schlegel）和赫伯特·巴里（Herbert Barry III）的实证研究的支持，即青春期的“风暴和压力”在不同的文化中是各异的，有些青少年根本没有经历过。^[10]此外，杰弗里·詹森·阿内特（Jeffrey Jensen Arnett）也声称，在诸多研究案例中，父母与青春期的孩子几乎没有冲突，即使是很小的冲突也不同于关系破裂，他们可以在核心价值观上达成一致，并且情绪紊乱和危险行为可能是由环境的变化所导致，而非青春期时身体和心理变化所致使，相反，青春期抽象思维的发展能够促使孩子们更冷静地应对风险，这意味着仅仅通过纠正青少年的“缺陷”是不足以完全消除青春期可能产生的风险的。^[11]

在不断反思“缺陷模式”弊端的过程中，转型时期研究青少年教育与发展的学者开始注意到青少年的“多样性”和“可塑性”。在多样性方面，诸多研究开始表明个体差异是青少年成长与发展中不可忽略的关键部分，并非所有的年轻人都以相同的方式或速度去呈现类似的青春期转变。这是由心理、生物、文化、社会等诸多因素互相影响、共同决定的。简单来说，除了青少年个体的生物差异之外，他们的成长环境（如家庭、学校、社区、社会等）与接触到的人群（如家人、同辈、老师、邻居等）共同导致了他们发展轨迹的多样，即生物因素、环境因素、人际因素相互交织共同导致了青春期的差异。多样性的发现也为青少年发展的可塑性提供了证据。20世纪70年代开始，强调人类发展可塑性的发展系统论逐步成为青少年研究的主导性理论框架。^[12]可塑性被视为青少年成长与发展的一项重要特质。支持可塑性的学者声称，在青少年成长的过程中对其个体本身以及所在的情境进行适当干预，使其具备一定的资源或条件，他们就有可能朝着积极的方向发展。^[4]

总之，转型时期的学者开始注意到青少年个体与其所在的情境是联系的而非割裂的，他们以动态、可塑的视角看待青少年的教育与发展，更加注重研究与应用的结合，这为第三阶段积极青少年发

展理论的彻底形成奠定了经验基础。需要指出的是，积极青少年发展理论的基本思想雏形在这一时期虽已萌出，但其仍未完全摆脱“缺陷模式”的影响，对青春期的理解仍然隐性或显性地建立在某种“缺陷”的视角之上。^[13]

（三）积极青少年发展理论时期

由于人本主义的发展，一些学者开始清醒意识到“缺陷模式”的狭隘性。他们强调，这种看待青少年教育与发展的负面观已经危及未来社会的主体构成（即青少年）的自然、积极成长。20世纪末，积极心理学在美国诞生，它抨击了传统心理学的片面性（即主要研究人类的“心理负面”而忽视人类“积极心理”的一面），强调心理学的研究重点应当在于探索人类自身因素的积极方面，要以美德、善端和优质潜能为出发点，主张以一种积极的视角来解读人类的行为表现和心理现象（包括问题行为和心理问题），从而激发出人类自身所固有的、与生俱来的内在优秀品质和积极力量，进而最大限度地挖掘人类自身的潜力，使得人们可以因此获得良好的生活并进一步回馈于社会文明的发展。^[14]这种观念的转变成为积极青少年发展理论的成形奠定了心理学基础，积极青少年发展观也随之应运而生，即从关注青少年的“缺陷”或“不足”的负面发展观转向了关注青少年的“潜能”和“优势”的积极发展观。

1993年，美国心理学家里克·利特尔（Rick Little）正式用“积极青少年发展”一词来描述上述看待青少年发展的方式^[15]，此后积极青少年发展理论经诸多学者不断充实、完善至今。此理论着眼于青少年的潜能和优势，而不是将他们视为“缺陷”或“不足”；它把青少年视为一种待开发的资源，而不是需要管理或解决的社会问题；它还拒绝将青少年的成长或发展视为一个克服困难、改正不足或矫治缺陷的过程，相反却强调预防问题行为的最佳方法是关注青少年的优势而不是缺陷；它期许青少年能够在积极的引导下形成优良品质，并鼓励青少年去主动地探索世界，以获得相应的能力，从而为家庭、社区乃至社会做出贡献。

二、积极青少年发展观的相关理论

积极青少年发展观具有开放式的理论结构，借

鉴了其他许多相关理论当中的关键概念,因此它的形成是建立在诸多其他相关理论基础之上的。如今,积极青少年发展理论已经演化出了不同的理论形式,这些理论虽侧重点不同(如从微观、中观、宏观分别强调自我因素、生物因素、社会环境因素等),但它们能在核心价值观上保持一致,即以整体、动态、优势和积极的视角看待青少年的发展。下面对积极青少年发展观所涉及的主要相关理论进行简要综述。

(一) 生物生态学理论

生物生态学理论^①(bioecological theory)的起源最早可以追溯到 20 世纪 70 年代,由尤里·布朗芬布伦纳(Urie Bronfenbrenner)提出,然后又在 1994 年由他和他的同事斯蒂芬·J·塞西(Stephen J. Ceci)共同进行了修正。^[16]该理论解释了人类发展与其所在情境之间彼此影响的一种动态关系。人类发展会受到其所在环境的影响,而这些环境又会受到更广泛的社会、文化、政策等因素的作用。这些多层关系相互交织综合影响了青少年的发展与适应能力。此外,生物生态学理论将人类所处的情境划分成 5 类系统,分别是微系统、中间系统、外层系统、宏系统和时间系统(时间的概念系后来加入,理论初期未包含)。青少年是否能够积极地发展取决于他们与其所处的系统之间是否能够形成互惠性的交互关系。^[17]

(二) 发展情境理论

发展情境(developmental contextualism)这一概念由理查德·勒纳(Richard Lerner,以下简称勒纳)于 1987 年首次提出。^[18]该理论同样也主张个体与情境之间的双向互动决定了青少年的发展状况。其核心思想与生物生态学理论类似,即青少年成长与发展本质上取决于青少年个体与其所处的多元情境之间不断发生的双向动态交互。在情境方面,勒纳提出了 4 个变量,即青少年个体、青少年所在的客观环境、与青少年接触的社会成员以及时间因素。^[19]这里,勒纳突出了时间的重要性。他认

为随着时间的推移,个体所处的情境会发生变化,与其相应的积极发展也可能会随之产生变动。^[19]此外,情境的可变性也导致了发展情境理论更重视青少年成长的可塑性,也就是说,青少年个体与其所处情境在交互过程中彼此间既相互塑造同时又互相制约。因此,此理论认为促进个体与情境的良好互动以达到彼此间的最优匹配,是实现青少年积极发展的有效途径之一。

(三) 关系发展系统理论

关系发展系统理论(relational developmental systems)是发展心理学的元理论(metatheory),是发展系统理论的延伸。^[13]它用系统综合观取代了早期发展系统二分法的割裂观或其他还原论的划分,即反对先天遗传与后天培养之间的分裂、连续性与不连续性之间的分裂、稳定性与不稳定性之间的分裂。^[13]与上述两个理论相比,除了更加聚焦于个人与情境之间的双向互动关系之外,它还额外着重强调了青少年个体的自身力量与主观能动性。青少年是否能够积极发展不是完全被动地受制于其所在的情境,他们可以通过自我调节来调动自身力量与其所处的情境互动,最终达到某种最优拟合,从而促进积极发展的形成。^[19]此外,根据郭海英等学者的梳理^[1],关系发展系统理论对积极青少年理论体系还做了如下拓展。首先,整合了青少年自身优势与其情境当中的生态资源,并梳理了它们对青少年积极发展的促进作用。其次,立足于积极发展理念的基础上,强调积极发展与预防^②风险并举。最后,额外提出了贡献的概念,回答了青少年在完成积极发展之后该怎么办的问题,即需要进一步引导他们做出应有贡献。

(四) 发展资源理论

发展资源(developmental assets)这一概念,最初由彼得·洛里默·本森(Peter Lorimer Benson)为首的研究团队于 1990 年首次提出。^[20]发展资源在积极青少年发展理论体系中是指青少年是否能够获得积极发展的力量源泉(即资源)。这些资

①国内亦有学者将其称之为人类发展生态学理论。

②值得注意的是,这里的预防是基于积极视角展开的预防,而非过去“缺陷模式”视角下的防治。

源为青少年正向成长提供了动力来源^[18]。此外，发展资源论当中的堆积效应（cumulative impact）表示青少年资源的积累数量与其积极发展的程度呈现正相关，即资源掌握得越多则青少年越能够积极发展。^[21]

具体来说，发展资源又可进一步划分为内部发展资源（internal developmental assets）和外部发展资源（external developmental assets）。内部发展资源可以引导青少年的行为，且大致可以归为4类，分别为社会能力（social competency）、致力于学习（commitment-to-learning）、正向的身份或自我肯定（positive identity）、积极的价值观（positive value）。^[22]外部发展资源则是指青少年成长时所处的外部环境特征亦称生态资源。优质的外部资源可以给青少年营造积极的成长氛围，进而为其创造积极发展的机会。外部发展资源大致也可归为4类，分别是支持（support）、授权（empowerment）、规范与期望（boundary-and-expectation）、建设性使用时间（constructive-use-of-time）。^[22]简单来说，这些资源是青少年正向发展的驱动力量。青少年在成长的过程中是否拥有这些资源以及拥有资源数量的多少，对于他们能否正向发展具有决定性作用。

（五）心理韧性理论

关于心理韧性（resilience，亦称心理弹性、抗逆力、复原力）的研究最早可追溯到20世纪六七十年代。^[23]正式的心理韧性这一概念是由埃尔温·詹姆斯·安东尼（Elwyn James Anthony）于1974年提出。^[24]早期的心理韧性研究主要聚焦于如何帮助处境不利的儿童获得心理上的积极发展并提高其在逆境之中的适应力^[1]，而现在的研究除了集中于如何帮助个体在逆境之中维持抗逆的心理机能之外，还额外强调了保护因素和积极因素。这一概念与积极青少年发展理论的观念不谋而合，即重视个体发展的潜力、优势、可塑性和抗逆力，并认为处于风险或逆境之中的青少年具备良好的适应能力，依然拥有朝向积极发展的潜能。因此，近年来有许多研究者将心理韧性理论视为积极青少年发展理论的一种特例、扩展和延伸。^[1]

（六）生命历程理论

生命历程理论（life course theories）旨在探索人类从出生到死亡这一过程中哪些因素塑造和影响了人类的生命。^[25]其最早可以追溯到20世纪20年代，其发展则在20世纪60年代。^[26]1998年，美国社会学家格伦·埃尔德（Glen Elder）将生命历程定义为“个人随着时间的推移，在生命中所参与和扮演的一系列社会意义上的事件和角色”^[27]并将其建立在5项关键原则^①之上后，生命历程理论逐渐被一些学者视为积极青少年发展观的相关理论之一。^[28]

生命历程理论中的终生发展原则强调青少年的发展不应该止于青春期的结束，反而主张用一种毕生发展观来看待青少年的成长，即个体的发展贯穿于整个生命历程，人类毕其一生都在发展，衰老在某种意义上也被视为发展的一种，并且不同的人生阶段都有着独属于各自阶段需要完成的发展任务，而青春期则被视为人生中比较重要的发展阶段之一，此阶段任务完成的优劣会影响到未来人生其他阶段的发展。

三、积极青少年发展理论的主要模型

积极青少年发展观同时注重理论与现实应用，经过不断发展已经进一步演化出多种可以用于指导实践的应用模型。这些模型虽侧重点不同，但其核心价值理念基本一致，即都在强调把每一位青少年都看作待开发的优质资源而非待解决的社会问题，主张运用积极引导在帮助青少年通过成长阶段必经试炼的同时，发掘他们内在的优良品质，达到在克服青春期可能产生的问题或不足之后，还能进一步激发青少年本身所具备的潜能，最终起到让其为社会做出应有贡献的作用。下面对积极青少年发展理论所涉及的一些主要应用模型进行简要综述。

（一）拟合优度模型

拟合优度模型（goodness-of-fit model）源自发展情境理论，由勒纳首先提出^[18]，后经诸多学者不断完善。简单来说，该模型认为青少年是否能够

①5项关键原则分别为终生发展（life-span development）、人类能动性（human agency）、历史时段和地理环境（historical time and geographic place）、决策时机（timing of decisions）、生命联系（linked lives）。

得到正向的发展,取决于青少年个体与其成长的环境是否适配,即人与环境在双向交互的过程中,彼此是否能够达到某种适配的拟合状态,拟合得越好则正向发展的可能性也就越大、正向发展的结果也就越好。比如,任何青少年都会有自身所独有的气质(即个体特征),如习性、态度、价值观等,当其所在的社会环境(即社会环境特征)与其个体特征不相适应时(即不拟合时),他们的积极发展就会受到限制。因此,指导青少年发展的过程中,注重个体与环境的拟合极其重要,我国古代孟母三迁的故事正是如此。

(二) PVEST 模型

PVEST 取自于英文词组“Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory”的首字母,直译为生态系统理论的现象学变体,是由玛格丽特·比尔·斯宾塞(Margaret Beale Spencer)提出。^[29]该模型将文化、环境、社会等因素视为变量,分析了青少年对于这些变量的感知,即青少年是如何理解与他们互动的这些变量的,尤其强调教育者要认识到不同的青少年对于相同的变量产生的不同理解与感受。例如,虽然课后辅导班可能会提高某些青少年的学业成绩,但对另一些人来说,同样的方式可能会令他们感到不安甚至厌学,进而阻断其获得积极成长的资源。因此,对教育者而言,课后辅导班或许是一种可以让某些学生获得积极成长资源的变量,但在其他学生那里则可能适得其反。所以,在促进积极青少年发展的过程中,不应当采取“一刀切”的教育方法。

(三) 从 4Cs 到 7Cs 模型

4Cs 到 7Cs 模型主要解决了青少年积极发展的目标问题,即回答了要培养什么样的青少年的问题。在制定青少年积极发展方案时,可作为青少年积极发展的指标。4Cs 首先由心理学家里克·利特尔(Rick Little)于 1993 年首次提出,其中 4C 分别取自于 4 个英文单词的首字母^①,即能力(competence)、品格(character)、联结(connection)

和自信(confidence)。^[15]后经积极青少年发展领域内的集大成者勒纳发展为 5Cs,即除了上述 4 个 C 之外,还多了关爱(caring)。这 5 个 C 一起构成了青少年积极发展的 5 个基本要素,后来成为判断青少年是否积极发展的 5 项指标(即这 5 个因素发展水平越高代表青少年的正向发展的程度越全面)。在此之后,勒纳又在 5Cs 模型的基础上提出了第 6 个 C——贡献(contribution),并强调它是在前 5 个 C 有效实施并达成目标之后取得的积极成果,其最能反映青少年在积极成长之后对于社会的意义。^[30]值得注意的是,近年来又有许多学者提议将创造力(creativity)加入该模型,以形成 7Cs 模型作为青少年积极发展的指标。^[31]

(四) 发展资源模型

发展资源模型源自发展资源理论。其中内部资源可归为 4 大类、含 20 个细分类目,外部资源亦是如此。该模型总计 40 项发展资源,涉及青少年发展的多个方面,可用于发掘青少年的个人优势与开发其所在的外部情境,通过将内部和外部相协调,进而帮助青少年把握最佳发展机会,实现积极成长。具体的 40 项资源如表 1、表 2 所示^{[21]、[32]}。

(五) 15 个 PYD 结构

小理查德·f-卡塔拉诺(Richard F. Catalano, Jr.)及其团队对 77 个有关积极青年发展的研究进行了系统审查,从中确定了 25 个成功项目,并据此提炼出 15 个有助于青少年积极发展的结构。这些结构可以作为模型去有效地辅助有关人员制定积极青少年发展的相关干预计划。^[33]这 15 个 PYD 结构分别是:1. 促进联系(promotion of bonding); 2. 社会能力提升(promotion of social competence); 3. 提升情绪控制能力(promotion of emotional competence); 4. 提升认知能力(promotion of cognitive competence); 5. 提升行为能力(promotion of behavioral competence); 6. 提升道德能力(promotion of moral competence); 7. 发展自我效能感(development of self-efficacy); 8. 促进亲社会规范

^①后面 5Cs、6Cs、7Cs 的 C 皆是取自于对应的英文单词首字母;s 则为英文复数表达形式,仅表示不止一个 C(即复数),无其他意义。

(fostering prosocial norms); 9. 培养抗逆力 (cultivation of resilience); 10. 培养自主能力 (cultivation of self-determination); 11. 精神修养 (cultivation of spirituality); 12. 相信未来 (promotion of beliefs in the future); 13. 清晰和明确的身份认同 (development of clear and positive identity); 14. 提供发展亲社会行为的机会 (opportunity for prosocial involvement); 15. 对积极行为的识别 (recognition for positive behavior)。

表1 20项内部发展资源

主要大类	基本定义	细分类目
致力于学习/对学习的承诺 (commitment-to-learning)	认识到学习的重要性，并强调自我效能感	1. 成就激励 (achievement motivation); 2. 学校参与 (school engagement); 3. 家庭作业 (homework); 4. 对学校有归属感 (bonding to school); 5. 快乐阅读 (reading for pleasure)
社会/社交能力 (social competency)	一种综合素质，通常反映青少年是否能够有效地建立人际关系、适应新的或具有挑战性的情况	1. 规划和决策能力 (planning and decision-making); 2. 人际或社交能力 (interpersonal competence); 3. 跨文化能力 (cultural competence); 4. 抵制不良现象或危险处境的技巧 (resistance skills); 5. 和平解决冲突能力 (peaceful conflict resolution)
正向的身份或自我肯定 (positive identity)	一种控制感、目标感和较高的自我价值感，反映其对自身优势和潜力的认可	1. 个人力量 (personal power); 2. 自尊 (self-esteem); 3. 目标感 (sense of purpose); 4. 对未来抱有积极态度 (positive view of personal future)
积极的价值观 (positive value)	亲社会的价值观念与品格，为青少年正向发展提供方向上的指导	1. 关爱 (caring); 2. 平等与社会公正 (equality and social justice); 3. 正直 (integrity); 4. 诚实 (honesty); 5. 责任感 (responsibility); 6. 克制 (restraint)

表2 20项外部发展资源

主要大类	基本定义	细分类目
支持 (support)	青少年周围充满着来自家庭、邻里、学校等其他多种环境的支持、肯定、关怀与接纳，从而促使青少年能够在良好的人际关系中体验到关怀和温暖的氛围	1. 家庭支持 (family support); 2. 积极的家庭沟通 (positive family communication); 3. 与其他长者保持良好关系 (other adult relationships); 4. 关怀的社区氛围 (caring neighborhood); 5. 关爱的学校氛围 (caring school climate); 6. 父母与学校合作 (parent involvement in schooling)
授权/赋权 (empowerment)	鼓励青少年参与社区团体活动，并让他们感受到自身的价值，并觉得能够为他人、社区乃至社会做出贡献	1. 社区重视青少年 (community values youth); 2. 将青少年视为优质资源 (youth as resources); 3. 为他人服务 (service to others); 4. 安全 (safety)
边界感/规范与期望 (boundary-and-expectation)	在家庭、学校和社区等其他环境内明确行为规则、对违规行为做到处罚合理且一致。同辈与长辈以身作则且鼓励和相信青少年可以做好	1. 家庭规范 (family boundaries); 2. 学校规范 (school boundaries); 3. 邻里规范 (neighborhood boundaries); 4. 成人榜样 (adult role models); 5. 积极的同辈影响 (positive peer influence); 6. 高期望 (high expectations)
建设性使用时间 (constructive-use-of-time)	确保青少年有充足的时间参加各种创造性活动，从而促使其发展出新技能	1. 创意活动 (creative activities); 2. 青少年项目 (youth programs); 3. 宗教社团 (religious community); 4. 在家的时间 (time at home)

(六) VIA 模型

受积极心理学影响，青少年的品格越来越受到

重视，上述绝大部分PYD模型也都将品格视为可促进青少年积极发展的重要资源之一。为了将品格提升的方法可操作化，克里斯托弗·彼得森

(Christopher Peterson) 和马丁·塞利格曼 (Martin Seligman) 开发出了“行动－价值”模型，即 VIA 模型 (value in action)，亦称之为品格优势模型。^[34]该模型按照 6 个维度，将青少年应当培养的积极品格划分为 24 类，可以用于指导青少年品格资源的培养。具体如表 3 所示。

表 3 VIA 模型

主要维度	细分类目
智慧与知识 (wisdom and knowledge)	1. 创造力 (creativity); 2. 好奇心 (curiosity); 3. 判断力 (judgment); 4. 热爱学习 (love of learning); 5. 洞察力 (perspective)
勇气 (courage)	1. 勇敢 (bravery); 2. 毅力 (perseverance); 3. 诚实 (honesty); 4. 热情 (zest)
仁慈 (humanity)	1. 仁爱 (love); 2. 善良 (kindness); 3. 社交智慧 (social intelligence)
正义 (justice)	1. 团队合作 (teamwork); 2. 公平 (fairness); 3. 领导力 (leadership)
节制 (temperance)	1. 宽恕 (forgiveness); 2. 谦逊 (humility); 3. 谨慎 (prudence); 4. 自律 (self-regulation)
超越/卓越 (transcendence)	1. 审美力和赞赏力 (appreciation of beauty and excellence); 2. 感恩 (gratitude); 3. 希望 (hope); 4. 幽默 (humor); 5. 精神性 (spirituality)

(七) 社会情感学习框架下的 CASEL 模型

社会情感学习 (social emotional learning) 是一种将社交和情感技能整合到青少年教育与发展其中的一个过程，它培养了青少年理解、管理和表达自己生活当中社会和情感方面问题的能力。^[35]诸多实证研究表明，社会情感能力强的青少年不太可能表现出问题行为，并且更有可能取得学业上的成功以及其他的积极发展。^[36]此外，许多纵向研究也显示，如果人们在青少年时期拥

有较高的社会情感能力，则他们在未来更容易取得成功。^[37]因此，社会情感学习已被视作一种制定青少年积极发展项目的框架。此类框架可以为青少年建立支持性的环境，促进他们与环境之间开展有建设性的互动，从而塑造青少年的积极特征。其中，CASEL 模型^①是社会情感学习框架当中的主要模型。该模型整合了彼此相互关联的认知、情感和行为技能，将青少年所需的社会和情感能力概念化为 5 大领域，可用于指导青少年的积极发展。具体如表 4 所示^[38]。

表 4 CASEL 模型

主要维度	细分类目
自我意识 (self-awareness)	1. 识别情绪 (identifying emotions); 2. 准确的自我认知 (accurate self-perception); 3. 识别优势 (recognizing strengths); 4. 自信和自我效能 (self-confidence and self-efficacy)
自我管理 (self-management)	1. 冲动控制 (impulse control); 2. 压力管理 (stress management); 3. 自律 (self-discipline); 4. 自我激励 (self-motivation); 5. 目标设定和组织能力 (goal setting and organizational skills)
社会意识 (social awareness)	1. 换位思考 (perspective-taking); 2. 共情 (empathy); 3. 欣赏多样性及尊重他人 (appreciating diversity and respecting for others)
人际关系技能 (relationship skills)	1. 沟通 (communication); 2. 社会参与 (social engagement); 3. 关系建立和团队合作 (relationship building and teamwork)
负责任地决策 (responsible decision-making)	1. 发现问题 (identifying problems); 2. 分析情况 (analyzing situations); 3. 解决问题 (solving problems); 4. 评估 (evaluating); 5. 反思 (reflecting); 6. 承担道德责任 (taking ethical responsibility)

①CASEL 取自于英文词组 “Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning” 的首字母，直译为学术、社会和情感学习合作。

四、总结与评述

纵观积极青少年发展观的历程，我们可以看到，该理论不但是建立在诸多交叉学科之上的，而且也是理论、研究、应用并举的。PYD以积极的教育理念看待青少年的成长与发展，摒弃了过去“缺陷模式”畸形、病态的负面观，抛弃了传统教育过程中对于青少年发展的偏见与歧视，转而研究了青少年本身所具备的优势性与可塑性以及与其所在情境的互动性，并据此强调了每一位青少年都是待开发的优质资源而非待解决的“问题”。此外，积极青少年发展观还为青少年的成长明确了目标、探明了应当发展的内容，并提供了可用于实践的、系统化的理论与模型，且这些理论与模型在科学实证的基础上，经受住了现实的检验，因此具备较强的指导性，更有利于青少年的教育与发展。

然而，积极青少年发展理论及其模型主要源于西方，其内涵、结构、体系也具有比较明显的文化情境性特点。我国青少年发展的国情同国外许多国家有着显著不同，尤其是在文化背景、社会制度、价值观体系、青少年成长的社会生态环境等诸多方面存在较大差别，并且还有比较明显的亚文化差异（如地域差异等）^[1]，这就给相关的积极青少年发展理论在我国本土化造成了困难。毋庸置疑，全盘照搬的“拿来主义”是完全不可取的。因此，就青少年教育和发展的一些现实共性问题而言，我们可以先批判地借鉴一些国外积极青少年发展理论的优秀成果；对于未来的研究而言，则需要从我国的社会文化背景出发，结合我国青少年成长的社会生态环境进行理论上的革新与突破，以建构符合中国国情的积极青少年发展教育体系，进而提升我国青少年的整体素质，确保我国人力资源强国战略的目标不被动摇。

【参考文献】

- [1] 郭海英, 刘方, 刘文, 等. 积极青少年发展: 理论、应用与未来展望 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2017 (6): 5-13.
- [2] 林丹华, 柴晓运, 李晓燕, 等. 中国文化背景下积极青少年发展的结构与内涵: 基于访谈的质性研究 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2017 (6):

14-22.

- [3] HALL G S. Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education: vol. II [M]. New York: D. Appleton & Company, 1904.
- [4] BROWN B B, PRINSTEIN M J. Encyclopedia of adolescence [M]. Cambridge: Academic Press, 2011.
- [5] FREUD A. Adolescence as a developmental disturbance [J]. Adolescence, 1969, 20 (2): 5.
- [6] ERIKSON E H. Identity: Youth and crisis [M]. New York: WW Norton & company, 1968.
- [7] STEINBERG L D, LERNER R M. Handbook of adolescent psychology [M]. Hoboken: John Wiley & Sons, 2004.
- [8] BANDURA A. The stormy decade: Fact or fiction? [J]. Psychology in the Schools, 1964, 1 (3): 224-231.
- [9] MEAD M, SIEBEN A, STRAUB J. Coming of age in Samoa [M]. New York: Penguin New York, 1973.
- [10] SCHLEGEL A, BARRY Iii H. Adolescence: An anthropological inquiry [M]. New York: Free Press, 1991.
- [11] ARNETT J J. Adolescent storm and stress, reconsidered [J]. American psychologist, 1999, 54 (5): 317.
- [12] LERNER R M. Theories of human development: Contemporary perspectives [M] // Handbook of child psychology, Theoretical models of human development. Hoboken: John Wiley & Sons Inc, 1998.
- [13] LERNER R M. The Positive Youth Development Perspective: theoretical and Empirical Bases of a Strengths-Based Approach to Adolescent Development [M] // The Oxford Handbook of Positive Psychology. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- [14] 袁榕蔓. 积极心理学对开展小学生涯教育的启发 [J]. 校园心理, 2015, 13 (5): 346-347.
- [15] LITTLE R R. What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings [C] // Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium. East Lansing: Michigan State University, 1993.
- [16] BRONFENBRENNER U, CECI S J. Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model [J]. Psychological review, 1994, 101 (4): 568.
- [17] SESMA A, MANNES M, SCALES P C. Positive adaptation, resilience and the developmental assets framework [M] // Handbook of resilience in children. New York City: Springer, 2013: 427-442.
- [18] 李曼玉. 积极青少年发展理论的实践化研究 [D]. 新

- 乡：河南师范大学，2013.
- [19] LERNER R M. Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development [M] //Handbook of child psychology. Hoboken: John Wiley & Sons, 2007.
- [20] BENSON P L. The troubled journey: A portrait of 6th – 12th grade youth [M]. Minneapolis: Lutheran Brotherhood, 1993.
- [21] 常淑敏, 张文新. 人类积极发展的资源模型: 积极青少年发展研究的一个重要取向和领域 [J]. 心理科学进展, 2013, 21 (1): 86.
- [22] BENSON P L. All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents [M]. Hoboken: Jossey-Bass, 2006.
- [23] LUTHAR S S, CICCHETTI D, BECKER B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work [J]. Child development, 2000, 71 (3): 543 – 562.
- [24] ANTHONY E J, KOUPERNIK C. The child in his family: Children at psychiatric risk [M]. Hoboken: John Wiley & Sons, 1974.
- [25] HUTCHISON E D. Life Course Theory [M]. New York: Springer New York, 2011.
- [26] ELDER G H, JOHNSON M K, CROSNOE R. The emergence and development of life course theory [M] // Handbook of the life course. New York: Springer New York, 2003.
- [27] ELDER G H. Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches [M]. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- [28] BURKHARD B M, ROBINSON K M, MURRAY E D, et al. Positive youth development: Theory and perspective [M] //The encyclopedia of child and adolescent development. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2019.
- [29] SPENCER M B, DUPREE D, HARTMANN T. A Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory (PVEST): A self-organization perspective in context [J]. Development and Psychopathology, 1997, 9 (4): 817 – 833.
- [30] LERNER R M. Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth [M]. Thousand Oaks: Sage, 2004.
- [31] DIMITROVA R, WIIUM N. Advancing the next generation of research, policy and practice in global contexts [M] //Handbook of Positive Youth Development. New York City: Springer, 2021: 3 – 16.
- [32] BENSON P L, SCALES P C, SYVERTSEN A K. The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice [J]. Advances in child development and behavior, 2011 (41): 197 – 230.
- [33] CATALANO R F, BERGLUND M L, RYAN J A, et al. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs [J]. The annals of the American academy of political and social science, 2004, 591 (1): 98 – 124.
- [34] PETERSON C, SELIGMAN M E. Character strengths and virtues: A handbook and classification [M]. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- [35] TAYLOR R D, OBERLE E, DURLAK J A, et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects [J]. Child development, 2017, 88 (4): 1156 – 1171.
- [36] VALIENTE C, EISENBERG N, HAUGEN R, et al. Children's effortful control and academic achievement: Mediation through social functioning [J]. Early Education & Development, 2011, 22 (3): 411 – 433.
- [37] JONES D E, GREENBERG M, CROWLEY M. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness [J]. American journal of public health, 2015, 105 (11): 2283 – 2290.
- [38] EKLUND K, KILPATRICK K D, KILGUS S P, et al. A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research [J]. School Psychology Review, 2018, 47 (3): 316 – 326.