

社會學習理論及其應用

吳武典

前言

社會學習 (social learning) 乃個人社會化 (socialization) 的歷程。從「生物社會」(biosocial) 的觀點來看，個人是介於生物母體 (biological matrix) 和文化母體 (cultural matrix) 間的一個連鎖 (nexus) (註1)。他生而為自然界的物，終而成為社會的人，因此乃有所謂「人是社會的動物」的說法。這種由生物我轉化而為社會我，由生物的適應進而為社會適應的歷程，即是社會化的歷程。在此歷程中，個人行為不斷發生變化，社會的、從眾的行為漸增，生物的、唯我的反應漸減。所以如此，蓋由於當個人投身於社會環境之中，就要與父母、同胞、師長、朋友以及社會中的各種成員接觸，在交互作用 (interaction) 中，他接受社會性的刺激，也學習怎樣作反應。社會學習就在這種社會交互作用中發生了。故社會學習與社會化歷程及社會交互作用有不可分之關係。本文擬就此觀點首先闡釋社會學習的涵義，次就社會學習的基本概念、重要型態 (理論) 及其應用加以論述，最後就個人淺見，總結其得失。

一、社會學習的涵義

(一) 社會學習是個人社會化的要道

吾人觀察社會現象，有二顯見之事實：第一、不同的社會有顯然不同的行為，第二、同一社會中，所有成員幾乎都學習共同的行為模式 (behavior model)，諸如語言、飲食、衣著、家庭關係等。後一事實同時指明凡屬社會的新成員，必須學習共同的行為模式。例如初生的嬰兒，總是不知不覺地學習父母的一笑一顰；外來的旅客，總須「入境隨俗」。一般而言，這種社會化的學習不類於學校裏的正式教育活動，它總是非正式的在進行，布魯克與艾里生 (W.B. Brookover & E.L. Erickson) 氏在其「學校、社會與學習」(Society, schools and learning) 一書中，曾分析此種非正式的社會化歷程之特性，歸納為五項 (註1)：

1. 人人皆教師 (All people are teachers) —— 社會中的每一分子都是學習者，同時也都是教師。任何行為的形成，絕非某一特定教師之功，或許家庭中的父母和長輩，應負較大的責任，因為他們與家庭中的新成員較有持續的接觸，但絕無一人或一個團體能成為任何共同行為模式的唯一教師。相反地，凡有助於傳導適當的行為模式給兒童者，皆是教師。在這種意義上，人人皆教師，而且無法避免成為教師。

(182)

2. 共同的期望 (universality of expectations) ——社會期望每一個人去學習文化中的某一部分，換句話說，你我之間都有一個共同的期望。在小型社會中，由於人力有限，每一個人往往被指定做某種專業，扮演某種特別的角色，甚至世代相襲。例如中國古代社會裏，有所謂「君君、臣臣、父父、子子」(註三)，君仁臣義父慈子孝，是大家對做君、臣、父、子的人的期望。在社會化歷程中，這種角色的期望或期待 (role-expectation) 具有共同性。

3. 同一的模式 (homogeneity of models) ——同一社會裏的成員都說同樣的語言，有同樣的衣食方式。因此，兒童根本沒有選擇行為模式的餘地，一切在他出生時都已安排好了。每一成員都得到他特殊的類型、特定的行為範圍內活動，除了少數例外，他們很少允許與外界人來往，對於社會所不贊同的模式 (non-approved models) 更是如此。

4. 連續性的教學 (continuous nature of teaching) ——兒童在他人照顧下生長，因此他總是持續地與社會中的某些成員發生交互作用，這些成員往往就是教他共同行為模式的教師。即以語言學習而言，他總是在與人持續的交互作用中習得某種語言，這種學習並無特定的時間、地點，亦無特定的方法和教師。學校的教學則不然，教師限於一、二人，時間短而有定期性，一當兒童已從家中習得某些口語，教師再想加以糾正時，就很困難了，這就好像「一齊人傳之，衆楚人咻之」的情形(註四)，其效果終不及使兒童日常隨時接觸說正確語言的人，也就是透過社會化的歷程來學習，因為社會化的歷程是連續的教學歷程。

5. 對於適當和預期的行為重複地使用讚許與非難或酬賞與懲罰的方式 (consistent and repeated use of approval and disapproval or reward and punishment for appropriate and expected behavior) ——以兒童而言，他的關係人物都是具有共同期望、共同行為、共同態度的一羣人，如果他的行為合乎共同要求，則得到讚許，否則就得到非難，幾無例外。讚許與非難往往以酬賞或懲罰的形式為之。這種不斷而且一致的揄揚方式顯然與學校教課不同；在學校中，對於不當的行為，總是持著較寬容的態度，而在社會體制下，每個兒童不管他們生理及智力的差異，除了少數有缺陷者外，都必須學習共同的行為模式。在社會化歷程中，顯然地，個人須面對強大的社會壓力，做特殊表現的機會很少。

由上觀之，社會化歷程是由一連串的學習活動所構成，這種學習活動與學校的學習活動並不盡相同，它所涉及的刺激與反應都是社會性的，故稱為社會學習，透過社會學習，個人乃得以完成社會化。

(二) 社會學習藉社會交互作用而進行

前面談到社會化，已略述及社會交互作用 (social interaction)。社會化歷程始於社會中的交互作用，藉此交互作用，個體將非我的刺激內在化 (internalization) 而成為人格的一部分：即個體的行爲向著社會既成的典範而改變。

從人格研究的觀點來看，交互作用代表相互的影響，是「雙向的過程」(two-way process)(註五)。個人在社會結構中，一方面是被受納者 (acceptor)，一方面也是反應者 (reactor)。有時外力導向於內，周遭人物以各種勢力震撼他；有時他

的潛力又作用於外，此時他是對別人發動影響。從整體來看，受納作用與反應作用二者又具有因果關係。當個人對社會灰心失望之餘，他在性格上便易有不良適應的反應（如孤僻、暴戾、酗酒等），而他對社會刺激的反應又成為別人對他的反應的根據，以之來解釋他的人格結構，由此遂塑造出他的人格類型來。從自我理論（self-theory）來看，此種人格類型，事實上即是「客觀的我」（objective self），也就是「社會我」（social self）。

交互作用可視為一種歷程。人類從簡單的動物行為演進到社會性行為，必須經過此種歷程。此種歷程可分析為兩方面：一種是發生在行動單位（acting unit）如個人之內者：一種是發生於單位之間者。前者是決斷（decision）的歷程，後者是溝通（communication）的歷程（註六）。

在決斷的歷程裏，對於傳導來的資料（刺激），行動體是基於本身的意向（dispositions）、目標（goals）和情操（sentiment）等而決定採取何種行為。此種行動的典型方式是對其他個體的溝通。無論此種溝通方式是語言的或是非語言的（如姿勢），對他人而言，變成是一種「輸入」（input）。從「輸出」（output）到輸入，需越過一道藩籬（心理防線），也就是說，輸出的資料，先要透過受者內部導向結構的解釋，然後進入一種形成人格的聯合歷程裏。此種解釋和聯合的歷程又構成新的決斷，而發生新的輸出。這樣，內部的決斷與外在的溝通交迭發生，人格得以形成，團體意識亦得以形成。

交互作用涉及的對象至廣，就內部的決斷而言，涉及的是自我的關係，就外在的溝通而言，涉及與物質界（人與物）、人世界（人與人）及價值界（人與道）的關係。從文化哲學的觀點來看，教育學研究的主體不外是一種關係——人與物、人與人、人與道（或天）的關係（註七）。社會交互作用既涉及此種關係，其富有教育與學習的意義，當然至為明顯。

各行動體（個體）之間的交互作用並非循著直線進行的方式，從輸出到輸入，其間需經各種中介物（media），出入之間，變化萬端，往往沒有明顯的脈絡可尋。但其作用形式，要之不外酬賞與懲罰（reward and punishment）、工具制約（instrumental conditioning）、競爭與合作（competition and cooperation）、暗示（suggestion）、模仿（imitation）、認同（identification）等幾種。社會學習便是採取社會交互作用的形式而進行。前三者從學習心理學的觀點看，事實上皆為增強作用（reinforcement），暗示與模仿似可歸為一類，認同則為人格形成的另一重要形式，以下將先說明社會學習的基本概念，然後就社會學習的三種主要型態——增強作用、模仿與認同加以闡釋，最後論其應用。

二、社會學習的基本概念

過去半個世紀以來，許多心理學家將學習的理論應用於人格的研究，主要包括人格發展、偏差行為及心理治療三方面（註八）。特別自一九五五年以後，採用行為主義方法（behaviorist approach）以從事心理治療與輔導者，更如雨後春筍，餘波所

(184)

及，社會行為的研究亦受其影響。但最初用來作社會現象之概念的學習理論，多半自囿於狹小的理論範圍，其所根據的原則係基於動物實驗及單人情境 (one-person situations) 的人類實驗而來，似不足以有效說明人類在社會中怎樣獲得新奇的行為以及如何變化他的行為。因此，這些學習原則實不宜毫無保留地應用於社會現象的學習，而必須作適當的擴充和修正，甚至另創法則，以求適用於社會的情境。

基此，班都拉與瓦特茲 (A. Bandura & R.H. Walters) 二氏在「社會學習與人格發展」(Social learning and personality development) 一書中，提出十個社會學習原則，亦可說是十個社會學習的基本概念(註九)，茲申述於下：

(一) 透過觀察的學習 (observational learning) 獲得新奇的反應。

新奇反應的獲得，素來是學習理論所不能圓滿解釋的問題。根據魯特爾 (J.B. Rotter) 的「期待——增強說」(expectancy-reinforcement theory)，認為在某種特定情境中，某種行為的發生，係為兩種變項所決定，其一是個體主觀的期待 (expectancy)，其二是外在增強物的增強值 (reinforcement value)。他以為在不同的情境裏，行為反應之可能發生率，有階層或等級之別。他曾提出一著名公式來說明這種機率(註十)：

$$B.P. = f(E, R.V.)$$

即：行為可能性 (behavior potential; B.P.) 是期待 (expectancy; E.) 和增強值 (reinforcement value; R.V.) 的函數。

此種方程式頗能預斷事先習過的反應類型之發生率和變化情形，但對於個體事先一無所知的反應類型，則顯然難以解釋，因為個體對它事先毫無期待 ($E=0$)，即使增強值達到百分之百 ($R.V.=100\%$)，此種新型行為亦不可能發生。語言的學習更是如此。例如一個中國孩子，要他學講完全陌生的英語，即使天大的鼓勵，他也無從說起，必須要「接近」英語才行。可見在社會學習中，除了期待與增強，尚有其他變項在焉。

行為主義者是以操作制約或工具制約 (operant or instrumental conditioning) 來解釋這種行為的改變，認為由於連續的接近 (successive approximations)，個體乃能學得新型的行為(註十一)。這就是說，個體必須不斷接觸新奇刺激，才能對它有所反應。此說頗能說明新奇行為的獲得，特別是當新的刺激符合他的期望和需要時，其發生率便非常高。

然而，單純連續的接近並不能保證就能獲得新奇的行為。如果個體不能接受外在的刺激線索時，單純的接近，亦然無效。例如聾啞兒童，吾人絕不能用這種方法教他學語，而必須利用他的殘聽，令其模仿。模仿才是社會學習的捷徑。所謂模仿，實際上即是觀察後加以學習的歷程。

一九四一年米勒與達拉德 (N.E. Miller & J.Dollard) 二氏在他們「社會學習與模仿」(Social learning and imitation)

一書中，強調模仿對社會學習的重要性。近年來，學習心理學家們對於模仿歷程的重視也與日俱增。但差不多都視之為工具制約的一種形式。達拉德 (J. Dollard) 和米勒 (N.E. Miller) 在一九五〇年合著的「人格與心理治療」 (Personality and psychotherapy) 一書，即持此見解 (註十一)。

但照班都拉的研究，即使個體在觀察某一行為類型之後，未再生 (reproduce) 此種反應，因此未獲得直接增強，社會學習仍然會發生。霍爾 (C.L. Hull) 與斯金納 (B.F. Skinner) 所提出的原則是直接增強 (direct reinforcement)，在班都拉看來，社會學習毋寧是替代的增強 (vicarious reinforcement)，每種模式本身都有一種增強作用，觀察者不必親身體驗，亦能獲得增強，而導致行為的改變 (註十二)。

(二) 酬賞的型式

一九五七年，華斯達與斯金納 (C.B. Ferster & B.F. Skinner) 二氏在所著「增強方式」 (Schedules of reinforcement) 一書中，曾根據實驗的情境，將增強方式作如下的區分 (註十四)：

連續增強 (continuous reinforcement)

間歇增強 (intermittent reinforcement) ..

固定比率增強 (fixed-ratio reinforcement)

固定時間增強 (fixed-interval reinforcement)

變化比率增強 (variable-ratio reinforcement)

變化時間增強 (variable-interval reinforcement)

／ 固定的分配

／ 變化的分配

所謂連續增強，是在每次正確反應之後立即予以增強。一般而言，此種增強方式能很快地令受試者學會反應，但在穩定及抗制消滅 (extinction) 方面，却不及間歇增強那麼有效。

間歇增強或謂之部分增強 (partial reinforcement)，是只對一部分的正確反應予以增強，其餘的則不予增強，它可有多種安排方式：

第一種是固定比率的增強，即固定在每隔一次、二次、三次……幾次的正確反應之後予以增強。

第二種是固定時間的增強，即在每隔一定的時間之後，若有正確反應，即予增強。

這兩種皆屬於固定分配方式。據實驗研究，固定比率的增強建立的反應率 (rates of response) 非常穩定，反應的速度與增強的次數成正比。但在固定時間的增強裏，當增強一過，反應率便馬上降低，到下一次增強的時間快到時，反應才又急劇增加 (註十五)。在日常生活裏，特別是在兒童訓練上，很少有固定比率增強分配的事例，但在社會制度上，大多數的分配却循著固

定時間的方式，如按月發薪、按時進餐是。間亦有採用固定比率方式者，如計件給酬是。

第三種是變化比率增強，這是對正確的反應，作不規則的增強，在每次增強之間，其未增強的次數並不一定。

第四種是變化時間增強，這是對受試者作不定時的增強，在每次增強之間，其間隔的時間長短不一。

這兩種皆屬於不固定的分配方式。一般而言，這種變化的分配，能够造成穩定的反應率，形成的反應亦不易消滅。日常生活裏的增強方式大半是這一種，如買愛國獎券（變化比率）、訪友（變化時間）是。

在社會情境裏，增強的分配通常呈混合的形態，往往增強的次數及時間的長短都同時在變化。兒童的訓練採取這種混合的方式最為有效。即以謀求注意的行為（attention-seeking behavior）為例。多數幼童無時不在尋求母親的關注，有時母親立即予以反應（或抱或餵），但通常母親總是很忙，只能偶爾滿足幼童的要求。許多母親對幼童溫和的請求，多半不予理會，而對於要求得頻繁（如纏著不放）、要求得強烈（如大哭大叫）的行為，則予以反應。吾人不難預斷，後一例子的孩子，下一次作同樣要求時，其次數與強度必仿照上一次的次數與強度。兒童許多令父母煩惱的行為，便在這種聯合式的酬賞下形成。顯然地，在上述例子中，母親對強烈和頻繁的要求施予增強是不智的。不幸的是，這種反應一旦形成，即不易消滅。動物實驗亦證明這一點：實驗者對高度的反應予以增強，動物便養成高度的反應習慣；對低度的反應予以增強，便養成低度的反應型式（註十六）。

何以此種混合的增強分配在社會情境中這樣普遍呢？這不純粹由於人類較之機械缺乏穩定性，同時也由於社會的要求過複雜使然，所以，增強的分配，不可避免地要隨兒童行為的形式、次數、強度及目標等而變化。

(三) 類化與辨別 (generalization and discrimination)

有效的社會學習需要適當的類化和敏銳的辨別。所謂類化，是將過去習得的反應應用於類似的情境裏。如果社會行為必須一個個去學習，社會化將是一種無止無休的試誤歷程（trial-and-error processes）；故類化作用是社會化必經之路。但是過度的類化或不當的類化，却會產生不良適應的行為。早在一九二〇年，華生（J.B. Watson）和瑞納（R. Rayner）就以一項著名的實驗說明了這一點。在這個實驗中，將一隻白鼠放在一個一歲幼兒之前，當幼兒要撫摸白鼠時，在他背後就故意發出一聲巨響，數度重複以後，這幼兒就形成了對白鼠的恐懼，而且恐懼的對象擴及於兔、狗、豹皮、棉花、羊毛以及人髮，凡是有毛的東西他都怕（註十七）。這種不合理的恐懼便是過度類化的結果，許多無謂的焦慮，往往也是由此造成。

因此，敏銳的辨別是必要的。例如「打人」這個動作，如是輕輕拍打友好的肩膀，是表示親熱；如是重重一擊，就構成侵犯了。在拳擊場上，你可以使勁地用拳頭揍人，但你却不能口咬腳踢一齊來（泰國式拳擊例外）。同樣的動作，在不同的場合，便有不同的意義；在某種場合可以得到獎賞，在某種場合却可能得到懲罰。

(四) 社會影響的方式決定於先前的學習及環境因素

個體對社會影響的感受性，往往因人而易。例如有強烈依賴性的兒童較諸依賴性弱的兒童易受社會增強物的影響，即比較容易發生模仿的行為。因此，對於已經建立強烈依賴性及在爭取獨立上有過失敗經驗的兒童來說，社會行為既易於發生，也易於被增強。這些皆經實驗證實（註十八）。

雖然對於社會影響的感受性有個別差異存在，但對某一特定團體的多數分子來說，何種增強能產生何種效果，還是可以預斷的，因為團體中的分子多具有共同的社會經驗。例如性別不同，對社會增強物的反應也不同，因此吾人可藉不同的增強物使個體扮演適當的性別角色（sexual role）。

同一增強物對同一個體的影響力量也會因時而異。例如三月未聞肉味的人，一旦吃起肉來，覺得特別香；如果天天吃肉，就不覺其美了。這就是在「長期剝奪（deprivation）」之後，予以增強，則此增強效果大；時時增強，則此增強力量反而小。

（五）微罰、抑制與不賞

上面所說的，皆為正增強（positive reinforcement）或酬賞的方式。在社會訓練中，有時也需用到負增強（negative reinforcement）。茲列學說明於後：

第一種是懲罰（punishment）。這是對於個體的反應予以不快的刺激。通常不快的刺激與一外在的暗示相伴出現，久而久之，遂使原是中性的暗示取代原始不快的刺激，而引起個體躲避反應（使個體躲避有害的刺激）。這是一種制約的躲避反應（conditioned avoidance responses），建立之後，即不易消滅。情緒的制約，多屬於這一種。

第二種是抑制（inhibition）。在產生躲避反應上，它與懲罰有異曲同工之妙。在社會學習上，外在的暗示（懲罰的暗示）與內在的暗示（自我控制），俱有助於反應的抑制。在成長過程中，社會對個人的要求，隨時在改變，在某一階段被鼓勵的行為，以後可能被視為不當而需修正（如蹦蹦跳跳，在幼兒被視為活潑的表現，到了成年，則被視為輕浮的象徵）；在某一階段被禁止的行為，或許以後却得到允許（如吸煙、喝酒、性行為，在成人為正當，在兒童則被禁止）。要使某種行為不發生，抑制是必要的。

第三種是不賞（nonreward）或沒收（confiscation）。對適當的社會反應予以正增強，這是酬賞；若未作適當的反應，則不予增強，這便是「不賞」。至於「沒收」，是指禁止個體享受某種權利。從兒童的觀點來看，活動權利被剝奪，等於是一種懲罰，單純的不賞，只表示「不關心」，故前者較後者為嚴重。例如孩子不聽話時，媽媽只稍說一句：「再不聽話，媽媽便不喜歡你了！」孩子便立刻乖下來，這便是利用「失愛的威脅」（threat of loss of love），是沒收的一種方式。

與不賞相類似的一種方法是呈現厭惡的刺激，藉此使兒童不敢作不當的社會反應。但這種方法有一種危險，即容易形成類化的抑制（generalized inhibition），而且不易消滅。一位常用這種方法的教師，很可能成為兒童厭惡的對象，兒童對他敬而遠

(188)

之，反而妨礙進一步的社會訓練。而不賞或沒收，則無此副作用；相反地，它能立刻增進社會期望的反應，因為不當的反應既得不到酬賞，他只有努力作適當的反應了（註十九）。

(六) 衝突與轉換 (conflict and displacement)

學習上所說的衝突情境有三類：①雙趨衝突 (approach-approach conflict)，②雙避衝突 (avoidance-avoidance conflict)，③趨避衝突 (approach-avoidance conflict)（註二十）。其中以趨避衝突在日常生活為最常發生者，此處所說的衝突，即指此而言。

所謂趨避衝突，是「一個體對單一目標同時具有趨近與躲避兩種動機，形成所謂既好之又惡之，既趨之又避之的矛盾心理」（註二十一）。例如學生們想看電影，又怕功課做不完；女士們逛百貨店，看到好東西，既想買，又怕花錢；王老五想結婚，又怕婚後不自由。諸如此類，皆構成趨避衝突的情境。

這種動機的衝突，通常便構成挫折，個體一方面表現抑制反應（如焦慮），一方面表現衝突反應（如攻擊）。根據米勒（N.E. Miller）的理論，當抑制反應的強度大於衝突反應的強度時，個體便表現轉換的反應。（註二十一）。

以「挫折——攻擊」（frustration-aggression）反應來說，由於沒有分析清楚挫折來源，便會找一些無辜的替罪羔羊作攻擊的對象，藉以發洩胸中的悶氣。這種攻擊便是轉換的攻擊（displaced aggression）。

在兒童訓練上，通常是教他們用某種方式表現其攻擊性及依賴性等社會行為，也就是說要用社會許可的反應取代較不為社會所容許的反應。此種「反應的轉換」（response displacement）可作為社會訓練的重要方法。事實上，這種反應的置換，也是一種辨別的學習（discrimination learning）。

(七) 人格發展與退回 (regression)

從心理動力學（psychodynamics）的觀點，當個體處於緊張狀態之下（通常是自我感受威脅），他們便容易回到早期的行為類型，而固著（fixation）於過去的反應方式。根據費尼契（O. Fenichel）的見解，固著之所以發生，乃由於在某一發展階段中，過度的滿足或過度的挫折所致。兒童在發展過程中，正常的話，應該是隨年齡之不同，而有不同的反應類型（一層比一層高），如果因為過去某種反應方式得到過度滿足而依戀不捨，或因目前某種反應方式遭遇過度的挫折而重拾舊好，便是退回現象。前者是謂正固著（positive fixation），後者是謂負固著（negative fixation）（註二十二）。

根據社會學習的觀點，在適齡反應（age-appropriate responses）與不適齡反應（age-inappropriate responses）之間的差異極微的情況下，退化的反應最易發生。特別是當不適齡反應已經得到長期的間歇性增強，而新近的增強又不足以維持適齡的反應時，退回乃是不可避免之現象。據此，退回之是否發生，新近的增強得當與否實比內生的自我威脅及外來的懲罰更具有

決定力量。如果適齡的行爲成爲威脅之源，不適齡的行爲又得到不當的酬賞，退回就必然發生了。例如十一、二歲的兒童，喜歡呼朋引伴的活動，這是適齡的行爲。如果父母禁止他與人嬉戲，只准留在家裏獨個兒玩，他便可能回到抱洋囡囡自娛的階段。另外一種情形是，在家庭裏，由於看到弟弟妹妹以幼稚的行爲贏得父母的開心，他亦可能加以模仿，冀得雙親的讚賞。這種對酬賞的錯誤期待，亦可能構成退回，而導致不適齡的反應（註二十四）。

(八) 社會性發展的連續性

心理動力論者（K. Lewin 除外），幾乎都認爲行爲的發展有階段性，某種年齡就有某種特殊的行爲模式，某種階段就有某種階段的特殊使命。如果個體的反應型式停滯於某一階段，不能繼續前進，便是「退回」。佛洛伊德（S. Freud）、格塞爾（A. Gesell）、皮亞傑（J. Piaget）、艾里生（C. W. Erikson）、沙利文（H. S. Sullivan）等都支持這種人格發展的見解。班都拉（A. Bandura）的社會學習理論不同意這種觀點。他認爲社會性的發展是連續的，而非階段性的，吾人歸納他的見解，社會學習不同於階段說者有二（註二十五）：

第一、階段說強調的是個人內部的變異性（intraindividual variability）及個體間的相似性（interindividual similarity）。即：個體內部的特性隨年齡而變異，但在某一階段，個體間有其共同性。社會學習理論則反是，它強調的是個體間的差異（interindividual differences）及個體內部的連續性（intraindividual continuities）。

第二、階段說認爲由於成熟，某種年齡的行爲到了適當時機便自動出現，因此，個體社會成熟的階段是相當一致的，其發展結果是可以預斷的。社會學習理論則反是，它認爲行爲的改變乃是社會交互作用及其他生物和環境因素所共同造成，在成年以前，社會交互作用及生物和環境因素很少有突然的改變，個體的行爲亦不可能有巨大的變化。

總之，根據社會學習的觀點，行爲之連續性實多於不連續性，青年期的反社會行爲或偏差行爲絕不是突然發生的，至少可追溯到兒童中期。

(九) 社會學習與生物變項的交互關係

生物與生物化學的因素常與社會學習的變項（variables）在一種微妙的方式下互相作用著，即使一些持「生物社會」（biosocial）觀點以解釋人格發展的學者，往往也會忽略了這種微妙的關係。

無疑地，體質因素（constitutional factors）能影響社會性反應的性質，社會因素則很少能改變生物性的特質（如體型、面貌等）。但是，某種生理屬性是否得到增強，還須視社會懸置的價值標準而定。即以女子體型而言，不同的社會文化背景，有不同的審美觀念。我國古代社會，女子以嬌巧爲美，新幾內亞柯馬（Kvoma）地方的女子，則以力氣愈大，愈能負重，愈迷人。掌上可舞、弱不禁風的趙飛燕，若生在柯馬，恐怕沒有人想要；同樣的，柯馬地方認爲最迷人的女子，若生在中國，男士們

(190)

必敬而遠之。

不僅生理的特質類型能決定社會增強的型態，抑且生理的變化在時間上是否合宜，也會影響增強的程度。例如過早成熟的女孩和過遲成熟的男孩，在學校中往往成為揶揄取笑的對象。可見生理特質在個體發展歷程中的影響是相當間接的。

就智力的發展來說，雖然智力為天生的因素所決定，後天無法作巨幅的變更，但據許多同卵雙生子 (identical twins) 的研究，得到的結論均指出：即使天生的屬性相等，由於不同的社會學習，會產生極為不同的社會行為類型。因此，除非將來在生物化學 (biochemistry) 和心理藥物學 (psychopharmacology) 有長足的進步，否則，研究人格發展還是要從社會學習變項上著眼，才比較有效 (註二十六)。

(十) 社會學習與偏差行為及心理治療的關係

許多用以解釋社會偏差行為的學習理論，幾乎都應用精神分析 (psychoanalysis) 的方法，把佛洛伊德學派的原則和概念如唯樂原則 (pleasure principle)、自我強度 (ego strength)、壓抑 (repression) 及移情 (transference) 等名詞，引用於實驗研究之中，想要藉實驗研究來證實這些假設。達拉德 (J. Dollard) 和米勒 (N.E. Miller) 在一九五〇年合著的「人格與心理治療」(Personality and psychotherapy) 及毛爾 (O. H. Mowrer) 於同年著的「學習理論與人格動力學」(Learning theory and personality dynamics)，都顯露這種傾向。例如，以為精神分析的「唯樂原則」就是學習理論中的「增強」，「移情」就是刺激類化 (stimulus generalization)。

班都拉對於這種趨勢，頗不贊同，他認為把精神分析的原則轉用於學習理論以說明社會偏差行為是不當的。他更嚴厲批評許多研究者慣於發表正面的結論，以博取聲名，却把不利的證據隱藏起來。在他看來，中世紀醫學上的「魔鬼」已再度出現，化身為精神分析所謂的「心理動力」(psychodynamic forces)，生理醫學已從中世紀的鬼神論，進步到今日的科學時代，而人類的行為醫學仍停滯在精神分析的神秘思想階段，毋寧是一種悲哀 (註二十七)。

他認為，心理動力學對偏差行為的追究是根據「下意識的心理勢力」(unconscious psychic forces)、「被堵的精力」(damned-up energies)、「專注」(cathexes)、「反專注」(counter-cathexes)、「防衛」(defenses)、「情結」(complexes) 等個體自動的內在力量和歷程，而很少涉及社會的刺激。而他的社會學習理論則是，不認為內在的歷程是偏差行為的主要來源，外在刺激和反應的性質及其聯結、調節和修正的歷程才是偏差行為的主要線索。只要對可操縱的刺激狀況和可觀察的反應變項作系統的了解，便可對行為作適當的預斷，這是心理動力論所難以做到的 (註二十八)。

關於心理治療所用的方法，心理動力論與社會學習論也不同。即以「徵象取代」(symptom substitution) 來說，就佛洛伊德的觀點，神經病徵象 (如頻頻洗手、喃喃自語、無謂的恐懼、健忘等) 乃是躲避和壓抑的衝動對自我構成了威脅，而又無法

直接表現時，所取代或轉換的發洩方式。這是由於慾力 (libido) 太強或精力受阻，以致對自我 (ego) 不能作充分的控制，遂致轉向發洩，這徵象便是精力的出口。其治療的唯一方法是把它導於另一正當出路，讓它用另外一種形式表現。但是這種方法有一種危險，即是這種徵象對患者來說是一種防衛，一旦撤除這種防衛，便如黃河決堤，患者的自我力量便很可能泛濫成災，而迫使我去依賴一種更有病態的行為。

根據社會學習的觀點，「徵象」是一種行為的類型（一種習慣），它是患者對某一刺激情境所習得的優勢反應 (dominative response)，乃由制約學習而來，故亦需由學習而去。治療方法是藉「反制約」 (counter conditioning) 或「消滅」 (extinction) 等方法使他養成另一優勢而不偏差的反應。

所謂「反制約」或謂之「交互抑制」 (reciprocal inhibition) 是給予患者另一刺激使與原來刺激互不相容，而且其強度超過原來刺激，這樣患者便轉向對這一強烈新刺激作反應。久之，便以新反應代替原來反應了。例如一孩子對兔子有無謂的恐懼，糖果與母親為兒童所喜愛，若把母親、糖果與兔子放在一起，由母親親切地餵兔子並在兒童吃糖時出現兔子，由於母親和糖果對兒童的正增強作用強於兔子對兒童的負增強作用，兒童便能克服恐懼的反應，也趨近來餵兔子了。至於「消滅」則是對於偏差的反應不予增強，使之漸趨衰弱以至消失，其原理與學習心理學所說者同，於此不加贅述。

三、社會學習的重要型態

(一) 增強學習 (reinforcement learning)

從學習心理學的觀點來看，社會學習多屬工具制約學習，在此種學習過程中，工具性反應之傾向的增加，通常被視為一種增強作用。在社會學習中，由於個體所追求的目的物是社會性的（即由其他個體所控制或給予），因此，其工具性反應傾向的增加叫做社會性增強作用（註二十九）。增強作用乃為社會學習的重要條件，亦為主要方式。

關於增強的幾種範型如酬賞、懲罰等，前面已談論不少，此處吾人擬進一步討論增強作用與社會行為的關係。吾人所根據的是一些心理學家的實驗室研究及實地研究 (field study) 結果。這方面他們接觸最多的問題是攻擊性 (aggression)，其次為依賴性 (dependency) 與性行為 (sexual behavior)。茲略述於后：

1. 攻擊性

一般對攻擊性的解釋是：它是受挫傷的個體對某一目標的（有意）反應，這種反應往往對他人（或物）構成一種破壞（註三十）。照精神分析的說法，攻擊行為之所以發生，乃由於慾力 (libidinal forces) 遭受阻碍或滿足受到抑制之故。易言之，就是挫折導致攻擊性反應。因此，他們認為攻擊性行為多半發生在破裂家庭、不良的社會經濟情況、種族階級的隔離、身體的限制

(192)

及內部心理緊張的情況之下。

根據新近實驗研究的結果，發現攻擊反應與增強作用有更密切的關係。例如：對攻擊反應的正增強（言語的讚許或實物的酬賞），將增加兒童攻擊性反應的頻率；對某種攻擊性反應予以增強，會導致他種攻擊性反應的增加；甚至在自然遊戲情況中鼓勵攻擊性行為，則此攻擊性行為將會被帶到社會情況中而發生人際的攻擊行為（註三十一）。

從表面上看來，懲罰（負增強，包括體罰與言責）對攻擊性行為頗有嚇阻之效，但從另一方面看來，兒童在接受嚴厲的懲罰訓練之後，他們對施訓者固然噤若寒蟬，却很容易轉而對其他目標表現更多的攻擊性行為（註三十二）。顯然地，這是受示範作用（modeling）的影響（關於示範作用留待下節詳談）。因此，除非吾人了解受懲者以前的增強史和懲罰的類型，並考慮到施懲者及可能的受懲者的情況，否則便無法對懲罰的效果作肯定的敘述。一般而言，懲罰的結果，往往是弊多於利。

過去一般心理學家多持「挫折——攻擊」的假說（frustration-aggression hypothesis）（註三十三），以為挫折必然是攻擊的先行條件，而攻擊乃是對挫折的天生反應方式。根據最近的研究，此種假設須加以修正。根據社會學習的觀點，挫折反應的性質與過去的社會訓練有關，即它是基於先前經歷過的增強及示範方式。易言之，對挫折的反應方式是由學習而來，並非生來就註定了的；攻擊性行為亦然。依此觀點，吾人如欲塑造一個富有攻擊性的孩子，只需不斷讓他觀摩攻擊模式並間歇地酬賞其攻擊性行為，同時當他表現攻擊性行為時儘量減少挫折就行了。許多攻擊性行為便是在這種情況下養成的。

2. 依賴性

依賴性行為乃是尋求他人親近、注意、照應、幫助、贊許的一種反應（註三十四）。人類自嬰兒到成年中間有一長期的依賴階段，因此，在一般社會中，依賴性反應是被許可的（上述攻擊性反應則否），且很容易得到正增強。雖然在吾人社會中，兒童很早就被施以獨立的訓練，但這種訓練主要還是配合發展階段，並不是全面的實施。

依賴性反應可依其對象分為兩種：一為「工作定向」（task-oriented）的依賴反應，一為「人身定向」（person-oriented）的依賴反應。工作定向的依賴隨著發展的階段而有不同，例如二、三歲的兒童仰賴媽媽幫他穿衣，稍大一點便自己動手來做。某些工作在某時期可依賴別人來做，某時期便不行，這便是「工作定向」的依賴。至於「人身定向」的依賴，幾乎在全部發展階段中都可得到增強，因為人本來就是互相依靠的動物。但它也有當與不當之別，例如希望母親愛撫，在幼兒這是一種正常的人身依賴，到了成年，這種依賴即應表現於夫妻之間而非母子之間了。

凡不能發展適當「工作定向」依賴反應者，多半由於缺乏動機、或成就的驅力，或由於能力、社會資源、機會等的限制，也可能由於懶散。它在人格上尚不構成嚴重問題。

但不能發展適當「人身定向」依賴者，往往是失常的表徵。過度的人身依賴，往往是自我中心（egocentric）或自我恣縱

(self-indulgent) 的表現，這尚不致構成重大的情緒困擾。至於不足的人身依賴，根據分析，並非真正缺乏依賴，而是依賴的對象反覆無常，故才是一種真正嚴重的偏差行為，須作心理治療（註三十五）。

增強作用能改變這種依賴性，其方式同於增強對攻擊性的作用，即：對依賴性反應予以酬賞，則增進此種行為；予以懲罰，則減少此種行為的發生。但有一種情形例外，如果對依賴性反應既施以不快的刺激又施以酬賞，則反而巨幅地增加此種依賴性，其增加程度比單純的酬賞還要大。一九五五年，費希爾（A.E. Fisher）曾作過一項有趣的實驗，他比較兩組小狗的社會反應，第一組小狗當餵近實驗者時，實驗者總是親切地撫摸，另一組當餵近時，有時給予撫摸，有時則粗暴地把牠摔開，甚至施以電擊。經過十三週的訓練之後，發現第二組小狗的依賴性（依偎反應）比第一組還強（註三十六）。這個實驗似亦可說明何以學前兒童對母親的依賴是那麼深，作母親的若欲加強孩子的向心力，一味的寵愛實不如寵與罰（或不賞）並用。當然，也不能一味地責罰，一味的責罰，只有增加孩子的離心力。

3. 性行為

一般動物之性行為，主要係受荷爾蒙（hormon）的控制，而人類的性行為，主要是社會學習的結果，性行為的時間、影響範圍及性質，隨社會文化背景而有不同。例如我國人所表現的性愛方式，就顯然比西方人含蓄而保守。美國青年到了適當年齡，父母就鼓勵他們與異性約會，並且允許他們公開地做親密的舉動，中國青年這種約會的自由顯然就比較少，即使兩人熱愛到極點，也只敢在黑暗的地方偷偷地擁吻。

在性教育不發達的地方，一般父母多避免和孩子談及性的問題，對子兒童基於好奇的性反應（如裸體、玩弄性器等），往往給予抑制或懲罰。長期制約的結果，使得青年對兩性經驗懷着焦慮和犯罪感，並且害怕「東窗事發」。故父母愈抑制兒童的性反應，當他到了成年，在性行為方面便愈受內心衝突的折磨。相反地，若父母適度允許兒童作性的遊戲，並且灌輸給他們適當的性知識，兒童對性便不致有焦慮和恐懼感了。

但，鼓勵並增強兒童不當的性行為，却可能造成將來不正常的性反應。根據研究結果，父母在性方面的不良示範，往往增強兒童不當的性反應。例如一位五歲的男孩，他的母親總是讓他穿著她的衣服，教他女孩子的動作，甚至為他取一個女孩子的名字。母親、祖母及鄰居們都讚美他這樣做，結果，這男孩子到後來竟無法扮演他應該扮演的男性角色了（註三十七）。

從許多泛文化研究（cross-cultural study）、臨床個案資料以及調查等所得的資料看來，訓練的變項影響性行為的方式一如攻擊性與依賴性；性愛雖是人類的本能之一，而其表現方式、時機等，實為後天的社會學習所決定。

（二）模仿學習（imitative learning）

並非所有社會學習皆屬工具式制約學習；在非工具式的社會學習中，最重要的莫過於模仿學習了（註三十八）。

(194)

模仿的概念在心理學理論中已有長久的歷史。塔德 (G. Tarde) 在一八九〇年曾著「模仿法則」(The laws of imitation) 一書。麥獨孤 (W. Mc Dougall) 於一九〇八年著「社會心理學導論」(An introduction to social psychology) 中，對模仿亦詳加論列。他們都認為模仿是人類生而具有的本能或傾向。此種本能說今日已被推翻，取而代之的是一些基於實驗研究的學說。

1. 模仿學說

(1)、聯結論與古典制約論 (association and classical conditioning) —— 當模仿是一種本能的說法受到懷疑等，許多心理學家像漢弗利 (G. Humphrey) (1912)、阿爾波特 (F. H. Allport) (1924)、霍特 (E. B. Holt) (1931)，便想用聯結的理論或巴夫洛夫 (I. Pavlov) 的制約原則來說明模仿的行為。霍特指出，如果成人有意模仿孩子所做的某種反應，孩子便會重複這種行為。這樣，相互模仿，循環不息，成人的配合行為對兒童便構成一個有效的刺激，一當成人做的是某種新奇的反應（對兒童而言）時，孩子也會加以模仿了。皮亞傑 (J. Piaget) 在一九四五年所著「兒童期的遊戲、夢與模仿」(Play, dreams, and imitation in childhood) 一書裏，亦持此觀點（註三十九）。

這種古典制約論雖能說明何以模仿者重複他自己的行為，但對於一些新奇反應的模仿，却不能圓滿解釋，例如教鸚鵡說話，訓練者根本不必先學鳥語，而可以直接發出在鸚鵡行為體系中原來所無的人語。

(2)、工具制約論 (instrumental conditioning) —— 當學習理論從古典制約轉變為強調賞罰反應的工具制約時，模仿的理論也改變了它的觀點，這可以米勒 (N. E. Miller) 與達拉德 (J. Dollard) 在一九四一年出版的一本重要著作「社會學習與模仿」(Social learning and imitation) 看出來。根據他們的理論，模仿學習的必要條件是受試者（觀察者）在一連串隨機的試誤反應中，當他做出某種模式的正確反應時，給予正增強（註四十）。

這種理論在過去二十年中，被許多心理學家所接受。但是它對兩種現象仍無法解釋：第一、觀察者雖未履行觀察的模式，但事實上他已習得了這個模式；第二、觀察者或模式雖未得到增強，觀察者仍和模式發生交互作用。因此，此種理論只能說明一部分行為改變的事實，而不能說明純由模式本身作用發生的行為改變。

(3)、感覺反饋論 (sensory feedback theory) —— 感覺反饋論是毛爾 (O. H. Mowrer) 於一九六〇年所著「學習與符號歷程」(Learning and the symbolic process) 中提出的概念。他把模仿學習分為兩種，一種是感覺上可以得到直接增強的，一種是感覺上可以得到替代增強 (vicarious reinforcement) 的。前者即上述的工具制約，個體由於重演模式行為得到酬賞，加上刺激類化作用，一當有類似模式的行為出現，他便可產生「自賞反饋」(self-rewarding feedback) 的經驗。後者乃是一種擬情的 (empathetic) 學習，觀察者雖未直接經驗到模式予他的酬賞或懲罰，但對於模式行為的滿足與否，却感同身受

，例如看一部西部打鬥片，觀眾（尤其是年青觀眾）看到影片中的主角（模式）大展雄威，把敵手打得落花流水而顯得意氣揚揚時，他便期待有朝一日也能如是這般來滿足自己，這便是一種感覺的回饋，也是高層次的替代學習（vicarious learning）。觀察者在觀察模式之後，雖未直接作反應，事實上已經得到模仿學習的效果。

顯然地，毛爾的反饋論頗能說明何以模式本身的作用能使某種反應得以形成、促進和抑制，以補上二說之不足。但它仍然忽略了二項事實：第一、自身感覺的暗示並非決定社會行為的唯一力量，外在的刺激因素也很重要。例如「看人打鬥」，如果挨打的是與己無關的人，觀察者可能加以反饋，如果挨打的是自己的至親好友，他絕不會加以模仿。第二、即使模式的反應並未得到正或負的增強，模式的行為仍能影響觀察者的反應。

(4)、刺激接近與調節說 (stimulus contiguity and mediation) ——這是新近的模仿理論，可以希飛爾 (F. D. Sheffield) 和班都拉 (A. Bandura) 為代表。希飛爾強調刺激的接近與調節的符號反應。在一連串的實驗研究（主要以影片作材料）之後，他認為：當觀察者目擊某一模式（影片中的主角）表現一系列的反應之後，透過感覺事件的接近，觀察者乃習得知覺和符號的反應，而使他在觀察以後能夠發出類似的外在反應（註四十一）。班都拉的模仿歷程概念化 (conceptualization) 說法與希飛爾相同，也認為觀察某一模式的行為，觀察者可以獲得由暗示產生的符號反應（即一組知覺或概念），其後且能將之化為行動。他特別將「習得」(acquisition) 和「履行」(performance) 加以區分。習得某種反應主要是靠反應的接近 (stimulus contiguity)，而履行某種反應則受反應之是否得到增強的影響，這兩者都表示模仿的發生。一九六五年他做的一項實驗最足以具體說明他的見解（註四十二）。

這個實驗是讓三組兒童各觀看一部電影，片中的人物（模式）表演了一套新奇的語言和動作。第一組兒童看的是片中人物因其行為而受到嚴厲懲罰。第二組兒童看到的是片中人物因其行為而受到酬賞。第三組的片中人物則不受酬賞亦不受懲罰。看完電影，兒童們接受一項模仿測驗。結果顯示：在履行模式行為上，第二、三組兒童顯然多於第一組的兒童。這便說明模式的行為若用到酬賞，觀者的履行率便高；反之，則低。履行與否乃決定於增強與否。但在另一方面，所有三組兒童，從他們偶爾表現的模仿行為看來，模式行為對他們都有高度的吸引力，即每一觀察者都有躍躍欲試之感。這又說明無論增強與否，由於接近的緣故，兒童們都得到強烈印象，雖然不一定都有實際反應，却毫無疑問地都習得了這個反應。從這裏亦可看出何以電影中得不到好下場的反派人物，其言語舉止竟被許多青少年所模仿著；在學校中舉行的生活規範演習，學生不但把正面的行為學進去，也把反面的行為學進去，道理亦在於此。

2. 決定模仿行為的因素

綜觀上面四種模仿理論，學習理論中的增強與接近二要素俱是形成模仿行為的必要條件 (necessary conditions)，但皆

非充要條件 (sufficient conditions)。過去注重賞罰作用對模仿的影響，新近強調刺激接近便能發生模仿。實則二者各有其不同作用，理應兼籌並顧，不可偏廢。尤有進者，觀察者在模仿過程中，並非純是被動的接受者，故欲討論決定模仿行為的要素，吾人至少須顧及三方面，即：模式本身的特質，呈現模式的方式及觀察者的特質，茲分述於后（註四十三）：

(1)、模式本身的特質——一個模式之是否易被他人所仿效，與它在社會上的勢力、資格以及年齡、威望都有關係。模式反應所生的結果也往往是觀察者決定是否亦步亦趨的重要根據。此外，示範刺激 (modeling stimuli) 的量與複雜性也能決定模仿學習的程度。

(2)、模式呈現的方式——一般人常誤以為模仿現象只限於少年團體 (younger age groups)，而其刺激情境亦限於實際生活模式展現的特殊社會反應類型。其實，社會文化歷程既是人生整個的交互學習的程序，模仿現象應不只限於兒童和少年，只是成年比較少罷了。再者，隨著語言的發展，模仿的模式也愈來愈符號化了，圖畫刺激、語言敘述等俱是提供符號模式 (symbolic model) 的重要方式。益以大眾傳播工具發達，模式呈現的方式更是五花八門，不勝枚舉，要者如廣播、電影、電視、展覽、演講等均是。然而不管模式行為是透過演示、圖畫或語言而表現，根據模仿與模式的相關研究指出，其模仿歷程並無二致。

(3)、觀察者的特質——觀察者的社會學習經驗能影響模仿行為發生的程度。一個依賴性強、缺乏自尊的人，最能接受模式的暗示，且最容易用增強原則加以控制；相反地，一個獨立性及自尊心強的人，就比較不易發生模仿行為。此外，因為注意是模仿學習的先決條件，故觀察者的動機和心向 (mental set) 也足以促進、妨礙或疏導此種模式反應的學習。

3. 觀察模式的三種效果

由於影響模仿行為的因素很多，因此，把模式行為展現在觀察者之前，對觀察者的行為影響就因時、因地、因人而異了，要之，可能的效果有三：

(1)、示範的效果 (modeling effects)——觀察別人的行為，如果這個行為原為自己所無，這種行為便對觀察者構成示範作用，使觀察者也想用同樣方式去做做看。班都拉和瓦特茲 (A. Bandura & R.H. Walters) 氏在一九六三年做的一項實驗可用來說明示範的效果。他們先將幼稚園兒童分為若干組，然後在實驗室中以控制的方法來研究示範的效果。其中一組兒童觀看成人對洋囡囡橫加攻擊；另一組兒童所見到的成人則態度溫和。在觀察之後，實驗者設法使每一兒童遭受挫折，然後個別觀察兒童對洋囡囡的表現。結果發現兒童的行為完全受剛才成人示範的影響：看過成人表現攻擊行為的兒童，也表現出很多模仿性的攻擊行為；而看過成人溫和態度的兒童，則無攻擊性行為表現（註四十四）。

(2)、抑制和不抑制的效果 (inhibitory and disinhibitory effects)——觀察者在看到別人的行為之後，可能增強或減弱他原有的抑制反應。布列克 (R.R. Blake) 於一九五八年做的一連串實驗可以說明這點。據他的研究，在十字路口，當一個人

看到別人闖紅燈，他便會起而學之；反之，如看到別人服從信號，他也會忍耐地等綠燈出現再走（註四十五）。

這種社會行為的抑制與不抑制在制約的恐懼反應中最常見到。一九六二年，柏格爾（S.M. Berger）曾做一項實驗說明觀察者在根本未受到不快刺激的情況下，也能習得恐懼反應。在他的實驗室裏，先讓一示範者參加替代的古典制約訓練，即在聽到嗡嗡之聲後不久，即施以電擊（假的），示範者即假裝作痛苦狀，並拼命把手從電擊處抽回來。觀察者在看到這一幕表演之後（他信以為真），也坐到示範者的位置，然後以膚電反應（psychogalvanic skin response）測他對於嗡嗡聲的反應，結果發現，根本未施以電擊，單單嗡嗡之聲便使他恐懼萬分，而表現出類似遭受電擊的反應（註四十六）。

（3）、促進反應的效果（response-facilitating effects）——如果示範者表現的行為與觀察者習過的反應相類似的話，便可能促使觀察者發出這個反應。尤其當這種反應是為社會所容許時，示範者的行為更有促進觀察者的反應之效。例如志願服務、慷慨捐輸、遊行示威，隨遇而安等，一當有人倡導，便容易獲得大家響應，其故在此。

（三）認同學習（identical learning）

1. 認同與模仿的區別

在社會化歷程中，關於觀察的學習（observational learning），在實驗心理學中，通常謂之模仿（imitation），在人格理論中，則謂之認同（identification）。其實這兩個概念都包含同樣的行為現象，即個體有一種傾向，想要重演實際生活或符號化的模式所展示的行動、態度、觀念和情緒反應等。

若干心理學家曾將認同與模仿加以區分，有些人以反應的性質區分二者，以認同所習得的行為是一組富有深意（meanings）的反應，而模仿所習得的只是一些特殊的動作；有些人則以學習的特殊性和普遍性區分二者，認為模仿只是特殊的學習，認同則是普遍性的學習；又有的人以刺激的出現與否作二者的分水嶺，以為模仿的行為必須在模式呈現時才發生，而認同作用即使在模式消失後仍在進行（註四十七）。

心理學家對於模仿與認同的定義莫衷一是，主要是由於觀點之不同，有的以為二者是反應變項（response-defined variables），有的以為二者是刺激變項（stimulus-defined variables），更有以模仿為依變項（dependent variable），以認同為自變項（independent variable），故其區分重點各有所偏。吾人總括各家定義，似可把認同看作是個人在社會化歷程中，選擇他人的行為，內在化（internalization）於自己行為體系中的全面性、持久性、潛在性的模仿學習。其與模仿之別，主要乃是程度上的不同。

2. 認同學說

認同的學習究竟如何發生，其主要學說有下列幾種：

(198)

(1)、慾力表現 (expression of libido) 說——最早精密分析認同作用的心理學家是佛洛伊德 (S. Freud)。他認為：「認同作用乃是與他人之情結的最初表現。」(……the earliest expression of an emotional tie with another person.) (註四十八)。根據佛洛伊德的理论，人類一切行為，直接間接均導源於慾力 (libido) 的衝動。在嬰、幼兒期，慾力的表現只是尋求直接的快感與滿足，並不帶有社會性的意義。其後漸長，社會能力逐漸發展，慾力的表現方式也漸趨複雜，常因時、因地、因人而異，此種表現方式乃由與他人的社會性交往中得來。例如一個男童，在戀母情緒 (oedipus complex) 的驅使下，傾向於戀愛他的母親，但是習得的社會經驗告訴他：母親已為父親所占有，而父親的權威不可抗衡，與父親奪愛，只有毀滅一途，於是轉而在行為上儘量模仿其父親，終而使自己具有男子氣的性格，此一歷程即是認同作用。同樣的，女性兒童也由戀愛其父親，但模仿其母親的歷程而使其形成女性化的性格 (註四十九)。

(2)、次級增強 (secondary reinforcement) 說——此說為毛爾 (O.H. Mowrer) 於一九五〇年所提出，其原理是：當一種行動陪伴着許多增強物的刺激時，這行動便得到增強。但這些增強物的強度有程度上的差別，行為的形成，多半由於次級增強作用。這可以從嬰兒的學話為例，毛爾將這種社會化 (學語) 的趨勢以圖表示 (註五十)：

第一程序：刺激 (餵乳) → 反應 (滿足)

刺激 A (母親的聲音) ↘

第二程序：刺激 (母親的聲音) → 反應 (滿足)

第三程序：刺激 (嬰兒發聲) → 反應 (滿足)

第四程序：刺激 (嬰兒發聲) → 反應 (滿足)

刺激 A (母親增強符號) ↘

第一程序中，母親的餵乳是嬰兒得到滿足的原始刺激 (非制約刺激：UCS)，哺乳的時候，由於母親的聲音和餵乳同時出現，兩者就建立制約關係，嬰兒便學會對制約刺激 (CS 即母親的聲音) 作反應。故第二程序，單單母親的聲音便使他滿足。第三程序，他就以發聲自娛 (以類似母親的行動來滿足自己)。第四程序是當嬰兒發聲時，配上母親的酬賞 (言語上的讚揚或態度上的親暱)，這樣，母親的讚賞又成了制約刺激 (次級制約刺激)，嬰兒的發聲 (此時又成了 UCS) 再度得到增強 (次級增強)，久而久之，嬰兒就漸漸學會了發音和言語；這樣，母親的言語就成了嬰兒的言語。依此類推，母親的特徵也就變成了兒童人格的一部分了。

(3)、依賴模式 (dependency of model) 說——此說為施阿士 (P.S. Sears) 於一九五七年所提出，可視為毛爾氏次級增強說的補充，而其依賴的認同 (anacletic identification) 之概念實源出於佛洛伊德 (註五十一)。以嬰兒的社會化歷程為例

，由於母親能够提供嬰兒的生理需要，她的行動成為孩子行為增強的原因，當母親收回她對嬰兒的愛情時，由於先前兩者已建立了依賴關係，嬰兒遂感到安全受到極大的威脅。依賴性原是兒童性格中的一部分，懼怕失掉依賴對象是消極原因，由於消極原因，嬰兒就開始摹擬父母，惟恐失掉依賴的連鎖。這種依賴模式的行為，在社會人事關係中屢見不鮮，如雇員或職員對上司的摹擬，即是建立在依賴關係上。假如地位低者之依賴程度不強烈時，便不可能產生這種依賴的形式（註五十二）。

(4)、身份妒羨 (status envy) 說——此說為懷庭 (J.W.M. Whiting) 於一九五九年所倡，主要係根據防衛作用來說明認同歷程。他從兒童行為的觀察說明這種心理程序：因為小孩妒羨父母或教師之優於自己的身份，妒羨他們能享受到一些自己所不能享受到的東西，如鮮衣、美食以及愛情、關注等，而自己無法與之競爭，在羨慕嫉妒之餘，不免會有一種取而代之的想法，故在不知不覺中，模仿了父親的行為與特徵（註五十三）。這個概念事實上也源於佛洛伊德，不過佛洛伊德只說到在性愛的關注上，兒童地位不如父親，懷庭則將地位的不如擴大到一切社會的與物質的酬賞方面。

(5)、社會權力 (social power) 說——此說為帕生思 (T. Parsons)，馬考司 (E.E. Maccoby)，墨生 (P.H. Mussen) 和迪斯特拉 (L. Distler) 等人所分別提出，與上述身份妒羨說頗異其趣。身份妒羨說認為兒童之所以摹擬成人，係因他們是各種美好事物的享受者 (consumer) 的緣故。社會權力說則認為兒童之所以摹擬成人，係因他們是兒童各種需要的控制者 (controller) 的緣故。照此說法，倘若父母或教師控制兒童需要的泉源愈多，兒童愈摹擬這些控制他的人物，效法他們的角色。兒童在效法這些人物時，常伴著一些幻想，認為他自己已經成為有權力的人物。事實上，個人不隨便摹擬社會上的權力者，惟獨權力者控制個人的需要和行動時，才可能產生權力摹擬的程序。一位士兵可能摹擬司令官的行動，因為司令官是他的控制者，但他不會摹擬一位資產家的權力（註五十四）。

(6)、類似模式 (similarity of model) 說——此說為司德蘭 (E. Stotland) 所提出，與上述諸說相對立。他認為個人發見到他人與本身有類似的地方時，就開始摹擬他人。這個摹擬原理的唯一解釋是：個人的自我概念 (self concept) 藉著他人的類似點而得到贊同（註五十五）。因此，摹擬的不是他人，而是自我。

總之，認同歷程不是簡單的機械程序，而是許多複雜因素構成的，因此，上述諸說俱能用以說明認同學習的一部分或大部分歷程，惟據目前社會心理的研究，似以次級增強及社會權力二說較擅勝場。

3. 個人認同與團體認同

個體摹擬的對象可能為個人，亦可能為團體。通常個人的認同總先於團體的認同。嬰兒初生，最初接觸並經常給他增強的人是母親和父親，所以父母是兒童最早也最重要的摹擬對象，通常男孩摹擬父親，女孩摹擬母親，外而模仿其衣著與動作，內而吸收其觀點、興趣及態度。

(200)

任何有特殊地位的人，會很容易成為成長中個體的摹擬對象，而不一定需要實際的接觸。例如青少年期，電影明星、運動英雄等往往是他崇拜的人物，由於崇拜，就學他們的言行舉止，而自我陶醉，友伴們對這種模仿往往表示羨慕，因此他的行為更得到了增強。

教師、友伴及年長的同學，也往往是個體摹擬的目標。特別是教師，乃是父母以外個體最主要的摹擬對象。但並非所有教師皆可能成為學生摹擬的對象，尚須視其性別、年齡、社會地位、教授科目等而定，學生所選擇的摹擬對象，往往只是許多教師中的幾個。例如小學第一年的兒童對於教師的摹擬性最強，無論教師是男的或是女的，他們都儘量摹擬教師的聲音和姿態，而且唯妙唯肖。到了中學，學生們喜歡的是一些年青且外貌迷人的同性教師。到了大學，學生們摹擬的是富有思想的教師，而不管其外在的人格特質如何（註五十六）。

在認同過程中，被摹擬的對象並不限於某一個人，有時某一團體亦可成為個體認同的對象。特別是在成年以後，隨著團體隸屬感（sense of belonging to a group）的增加，對某一團體的認同，就更感到迫切，而且不由自主地去履行這種認同。其摹擬的對象可能是國家、政黨、社會階級、種族、宗教、職業及休閒團體乃至意識形態等。在此情形下，個體所模仿的是團體成員的共同屬性與特徵，而非某一成員的人格與行為。例如一暴發戶，在發達前，他摹擬的是下層社會的行為，成為百萬富翁後，他便轉而摹擬上層社會的行為，努力使自己在衣著、談吐、舉止上表現得像一個上流社會的人，甚至斷絕與下流社會人士的來往，或竟表現一些不可思議的慈善行動。

四、社會學習理論的應用

(一)自我控制 (self-control)

1. 何為自制的行為

人類行為的變化，受各種複雜因素的影響，除了顯明的外在環境力量之外，自我決定的力量亦為不可忽視之要素。絕對的環境論者，否定個體的自主力量，顯然是一種偏見；其實，個體在行為歷程中，並非是一個無助者（helplessness），吾人必須承認他是可能控制其自己行為的。斯金納（B.F. Skinner）在其「科學與人類行為」（Science and human behavior）一書中，即曾強調「行為的自我決定力量」（the self-determination of conduct），認為藉人類基本行為歷程的研究，吾人可以控制他人的行為，亦可以控制自己的行為（註五十七）。羅傑斯（C. Rogers）的「患者中心心理治療」（client-centered psychotherapy），其第一中心假設即是：「……個體有一種能力和傾向以重整自己並改善本身與生活環境的關係……」這些均是很有價值的見地（註五十八）。

自我控制涉及衝突的情境，當個體的某種反應可能產生互相衝突的結果時，他就必須控制自己的行為，自動地持續進行某種增強方式，此即是自我控制。例如飲酒的行為，當想到它有助於社交，且能暫時忘却一切負擔和苦惱時，便想再來一杯（這是正增強），但當想到酒精會升高血壓、酒醉後會頭痛、作嘔及胡言亂語時，則悚然心驚（這是負增強），如果他成功地以負增強方式來抑制自己的飲酒衝動（禁酒或飲不過量），那麼，他在飲酒行為上，便是能自我控制了。

在自我控制中，涉及主體我（I）與客體我（me）；自我控制的意思便是主體的我控制客體的我。而所謂反應亦有兩種：主控的反應（controlling response）與受控的反應（controlled response）。它們在自我控制中的關係是：主控的反應改變受控的反應而導致行為的變化。易言之，主控的反應可以操縱任何影響受控反應的變數。從社會學習的立場，自我控制的重點是：如何使吾人行為避免違犯社會制約，或是兼顧及他人的福利。而社會性的自我控制之行為表現主要有三種：其一是抗拒偏差（resistance to deviation），即對於不易得到或被禁止的目標，能自動降低其價值（devaluation），使不為所誘；而對於有助於維持自我控制的方法，則予以高評（high evaluation），使不覺其苦。其二是節制自給的酬賞資源（regulation of self-administered rewarding resources），即能根據自加的標準（self-imposed standards）評鑑自己的行為，够此標準，則自賞（self-reward），否則，則自懲（self-punishment），而不是自我恣縱（self-indulgence）。其三是擱置立即的增強以企求更高價值的遲來的酬賞（postponement of immediate reinforcement in favor of some potentially more highly valued delayed reward），即能犧牲眼前小利，以求更大的收穫；不斤斤計較於目前，而孜孜兀兀於未來（註五十九）

2. 自制行為的來源

(1) 示範作用（modeling）——一個社會裏絕大多數的成人如果都一致地通行某種自制方式，則兒童亦學習此種自制方式。例如在一個純粹以自我否定（self-denying）及自我恣縱為自制方式的文化模式裏，兒童便很少有機會看到其他的行為類型，因此便不得不模仿此種方式。根據雙親晤談（parent interview）、人口統計分析及泛文化的研究，亦指出：某一代為了達成長遠目標（long term goal）而自制的習慣（habits of self-restraint）以及其高水準的成就，能一代一代地傳下去（註六十）。

一般均以為個體所以能够抗拒偏差，係由於有害的刺激（noxious stimuli）與抑制反應（prohibited responses）相聯結之故。用通俗的話說，即個體必須經過教訓，才能學乖。但據示範作用的研究，有充分證據說明許多自制的行為乃是替代學習而來，並不需自己親身體驗。以一般術語來說，即是借取他人的教訓或以他人為法。尤當摹擬的對象是一個成功者，其自制行為復有明顯的效果時，這一成功者自制的行為模式更容易傳導給觀察者。

一九六三年，班都拉（A. Bandura）和士波爾（C. J. Kuppers）曾做了一項保齡球遊戲實驗，證明成人自我控制的方式

(202)

，可以傳導給兒童。在這個實驗中，兒童與成人在一起玩保齡球，旁置許多糖果，可任意取用。其中一組成人自定以二十分爲標準，必須得到二十分以上，才自賞（取食糖果並自誇一番），如果得不到二十分，即自懲（不食糖果且自責一番）；另一組的成人則懸一較低標準，以十分爲自我增強（賞或懲）的分界線。當成人離去後，兒童獨自玩，他們所定的自我增強標準，一如他們所看到的模式（成人），其所用的自誇與自責的語句，也幾乎一模一樣（註六十一）。可見兒童自我節制的方式，顯然是由成人示範作用而來。

(2)、直接增強 (direct reinforcement)——父母增強的類型，對於兒童努力的程度，具有重大決定性的力量。根據一般研究指出：兒童在很早時便受到嚴厲的社會化訓練者，其自制力較強；而訓練不嚴者，其自制力較弱。設如此處所說的嚴厲性係指父母對於合乎其要求標準者予以賞，對於不順從者予以罰的嚴格執行程度，則此種研究證明了父母的增強方式決定兒童自制反應的強度。

自懲反應 (self-punish response) 被認爲是自我控制的一種形式，個體所以養成自懲反應，往往是因為它具有直接增強的效果。此種直接增強可能是外在的，亦可能是內在的。就外在的直接增強而言，此種反應（包括自責、道歉、懺悔等）的功能，或在減免懲罰，或在恢復積極增強物。例如一個犯過的孩子，他可能痛哭流涕表示悔過（自懲反應），以防止或減少父母的懲罰，或是藉以重獲父母的垂愛和讚賞。如果他的目的達成，他便養成了一犯過即自責的習慣，反過來却成爲控制別人行為的工具了。這就好比斯金納箱 (Skinner Box) 裏的老鼠一樣，牠只要費點力氣壓槓桿（譬如孩子的自責），便可以得到增強（或避免電擊，或獲取食物），因此，老鼠就養成了見到某種符號便壓槓桿的習慣了（一如孩子一見父母臉色不對就趕快懺悔）。

就內在的增強而言，自懲的反應可以減除內生的不快刺激，亦可能促使個體努力去恢復正增強物。例如當一個人未能達成以前所能達成的標準時，他便藉自責以減輕心理不安，或者用自責來促使自己作更大的努力以達成目標。對於後者，一些心理學家談到抑制的內在化時，稱之爲力爭上游的表現，事實上，更好說是發展完美的自制體系 (a well-developed self-control system)。從社會學習的觀點，自懲、道歉、懺悔等自制行為之所以養成，乃是因爲它們對個體有直接增強的價值，並非道德理念的發展之故（註六十二）。吾人對於兒童犯過的訓練，應該包括供給他們自賞及自懲的機會，鼓勵他們去做自賞和自懲的反應。

3. 訓練自制的方法

以下茲列舉幾種方法以說明如何應用社會學習原則，對兒童施以心理訓練以養成其自制的習慣或行爲：

(1)、利用情緒的暗示——在訓練過程中，父母可以用情緒的示範促進兒童的自制。例如對兒童的偏差行爲，父母可以表現一種預期的痛苦反應。由於替代制約作用，兒童便學會以停止被非難的活動或順從父母的要求，以順應父母的情緒反應。這樣，兒童便懂得對偏差行爲作躲避反應，並藉父母的臉色而辨別什麼是對，什麼是錯，以達到自我控制。

(2)、懲罰不如拒賞——對兒童的偏差行為，通常有兩種制裁方式，一種是予以不快刺激（如責罵、體罰等），一種是撤回他的某種權利（使其有孤離感）或拒絕予以酬賞（使其有失愛的威脅）。許多實驗研究均說明此二方式有極大的不同的效果，前者乃是呈現負增強物，故能導致攻擊性與依賴性行為表面的減少，後者乃是撤消正增強物，故反而增強工具性的反應。一般而言，前者的效果是表面的、消極的，後者則有積極的作用，故懲罰不如拒賞。當然，在施行上，懲罰的強度與時間是否合宜，拒賞是否合時而有技巧，亦影響到實施的效果。

(3)、少作體罰，多用說理——對於兒童反社會的行為（如偷竊、打架等），一般父母常用的法寶是「體罰」。不幸地，心理學家的研究幾乎公認這是一個最壞的方法，因為父母體罰的行為，不啻是攻擊性行為的示範，易養成兒童以後攻擊性的偏差行為。班都拉 (1960) 的研究發現，有攻擊性的男孩，其父母常用責罵和體罰，其親子間的敵意甚深；能自制的男孩，其父母多使用說理方法，其親子間關係融洽（註六十三）。由此可知消極體罰的效果，實不如積極的說理，教育者應儘量少用體罰，即或不得已用之，輕重應有分寸，時間應該合宜，態度應存善意，理由仍應講明。

(4)、施懲到改過即止——一當兒童順從父母的要求，馬上中止體罰，則此懲罰可收到最大的效果。這表示只要合乎要求，即可中止負增強並能恢復正增強，因此，乃使得好的行為大大地得到增強。如果體罰與剝權、收愛等都用此方式行之，在建立兒童的自制上，將有極大的效果。

(5)、多予愛、溫暖及悅納——許多研究報告指出，父母的反應傾向與孩子的自制表現有密切的關聯。常予孩子溫暖 (warmth)、愛 (affection) 及悅納 (acceptance) 的父母，比用其他方法更能促進兒童自制的發展：第一、溫暖而悅納的父母，對於孩子們趨近的反應 (approach responses)，總予以酬賞，因此，親子之間交互作用頻繁；第二、孩子們因此能有很多機會觀察到父母社會性的行為；第三、父母的行為總是以正增強的方式與孩子相關聯，孩子乃有強烈動機去重演父母的反應，以求得酬賞；第四、當孩子發生模仿的行為，溫暖而慈愛的父母很可能予以增強，轉而發現孩子的模仿行為頗能取悅自己（即成為父母自己正增強的來源），因此又促進了親子間的交互作用。設如父母行為均無偏差，則此種交互作用，促使兒童自制；相反地，設如父母的行為有所偏差，則此種交互作用適足以幫助兒童養成反社會的偏差行為（註六十四）。

(6)、以身作則——前文曾述及示範作用是一種不用增強的訓練方式，事實上，一般的訓練無不涉及增強作用，而適當的示範可增進此種訓練的效果，反之，不當的示範作用則足以抵消訓練的效果。父母和教師若忽略了這一點，便很可能使一切努力白費。例如父母教導孩子要遵守交通規則，自己却駕車超速；教孩子要待人和氣，自己却與人粗獷子講話，凡此俱可能落入兒童眼中，而使過去的抑制訓練完全失效。學校中的教師亦復如是，往往學生某種行為的突然改變，是由於突然見到教師的醜言陋行，而使過去訓練所得的自制體系完全解體。故施訓者必須言行一致、以身作則，才能使訓練有效。

(7)、適度的辨別訓練——在社會學習的基本概念裏，吾人曾述及類化及辨別，在自制訓練中，適度的類化與辨別是必須的。例如攻擊性行為，父母要求兒童在家裏要嚴加抑制，但在家庭以外的某些場合和時間，父母又藉增強或示範方式鼓勵兒童表現這種行為。這時父母必須要對兒童施以辨別的訓練，使他們根據對方的年齡、性別、地位而決定這種反應的發生與否，如讓其發生，其強度應如何。放棄當前的酬勞以求更大的報賞，也是自制的行為表現，兒童受過適度的辨別訓練，才能表現這種行為。格林德(R.E. Grinder)的研究發現，在遊戲中有機會使用騙術的兒童，實際上却較少有欺騙行為發生(註六十五)，這充分說明辨別訓練的好處，它能使兒童的行為具有合理的彈性，而增加其適應性。但是吾人應避免過度的辨別訓練，過度的辨別訓練往往表示施訓者的態度不一致、行為缺乏統一的標準，將造成兒童情緒上的困擾。

(二) 變化行為 (modification of behavior)

前面討論自我控制，重點是在如何使社會性偏差行為 (social deviant behavior) 不發生。但教育的目的尚有「變化氣質」的積極意義在內。因此，本節將進一步討論如何應用社會學習理論以促進合於社會的反應 (prosocial response)，次及於如何消除偏差行為及心理治療。

1. 消滅或削弱 (extinction)

一種已經由間歇增強形成的偏差行為，最簡單的消除方法是把增強物撤消。威廉 (C.D. Williams) 曾用這種方法使一個二十一個月大的小男孩終止他的攻擊性需求行為。這個孩子在十八個月時生了一場大病，病癒以後，父母離開他一會兒，他便大哭大叫，父母於心不忍，又把他抱起來，親切地哄他，孩子的依賴反應遂得到增強，除了睡覺時間，每日必纏著父母不放，為此父母苦惱萬分。威廉提示了一個簡單的方法，解除了這對父母的困擾。他用的方法是：讓父母把孩子放到床以後，關起房門，不理會他的哭鬧。第一次，這孩子足足哭了四十七分鐘，發現仍無人理他，才停止哭鬧。以後每次哭的時間逐漸減少，到了第七次以後就不哭了。不幸地，當這孩子的依賴行為被矯治以後，他的姑母又來增強了這孩子的依賴行為。現在頭痛的是他的姑母了。於是只好又來一次消滅訓練，當姑母第一次不理他時，這孩子又悽慘地哭了五十五分鐘。第二次便只哭了十二分鐘，第三次四分鐘，依次遞減，到了第七次以後，就乖乖地不吵不鬧了(註六十六)。

艾隆(T. Aylton)和米契爾(J. Michael)也舉了一個有趣的例子。在精神病院裏的一位女性患者，常常跑到護士辦公室來找人聊天，每次護士們都不得不放下工作，把她送回病房。殊不知這樣一來，這位女患者由於他的行為受到注意(得到增強)，便更勤於跑到護士辦公室來給護士們添麻煩了。後來還是一位駐院心理顧問提供一道妙方，才解除了護士們的困擾。即是當這位女患者再不請自來時，大家都不理她，恍如沒有她的存在似地。這樣，在第一週裏，平均她每天還要來十六次，第二週減為十三次，逐漸地，她愈來愈不起勁了，到了第八週，只二次。雖然沒辦法完全消滅，也接近解除威脅了(註六十七)。

2. 反制約或抵觸制約 (Counterconditioning)

前面社會學習的基本概念裏，吾人已略提到用反制約或交互制約法以治療心理病患，這是在某種情形之下，當病人產生不良的反應（如發怒或害怕）時，給予與此種反應互不相容的反應，以克制此種反應。一個典型的例子是瓊斯（M.C. Jones）在一九二四年所做的消除兒童恐懼感的實驗。他對一名患有嚴重恐懼症的孩子（怕一切有毛的東西），施以治療。方法是：當餵孩子吃飯時，於他目擊之處置一關在籠裏的兔子，最初，兔子放得遠些，漸漸地把距離拉近，後來就放到孩子的餐桌上，孩子對兔子的恐懼逐漸消失，最後，把兔子從籠中放出時，孩子也不害怕了，甚至敢抱牠在腿上玩，由是孩子對兔子的恐懼感完全消除。透過類化作用，對於有毛的東西，也不再害怕了（註六十八）。

渥爾普（J. Wolpe）建議用「降低敏感」（desensitization）法來治療情緒的失常，乃是反制約的一種變形。他是先以晤談、測驗及個案研究方式定出病人的「焦慮階層」（anxiety hierarchy），然後從最低層的焦慮開始，應用反制約方法，一個一個解除，最後則解除了最高的焦慮。例如一個人對愛人懷有最深的焦慮（害怕），每一見到自己所愛的人，就手足無措，結結巴巴說不出話來。要治療這種焦慮，醫生先與他晤談，了解那些人物使他情緒緊張，依其程度排列下來。如果是最不怕弟弟，其次是鄰居、同學、老師，最後是愛人，便從弟弟開始，先建立與弟弟的輕鬆反應，然後鄰居、同學、老師，最後愛人。由於敏感度逐漸降低，故最後卒能以平靜的心情面對原來所焦慮的對象。

3. 正增強 (positive reinforcement)

正增強的作用在加強某種行為的反應。操作制約（operant conditioning）及其他酬賞的方法，便是使用此種增強方式。這種方法常用來使精神病患者（Psychotics）形成並維持面對現實（reality-oriented）的行為。金氏等人（G.F. King, S.G. Armitage & J.R. Tilton）（1966）便曾用此種方法使具有嚴重退回病症的精神分裂症患者增加社會性的反應。他們首先假設：這些患者對動作反應的學習比較容易，對語文或人際行為的學習比較困難。因此，第一步是使患者壓槓桿，凡是學會壓槓桿的患者，便賞給糖果、雪茄、圖片或加以稱讚。以後逐漸增加工作的複雜性，一直到出現語文及人際的反應。最後是當患者肯與治療者合作解決其心理動作問題（psychomotor problems）時，予以酬賞。結果遂使原極冷漠孤僻的患者與治療者密切地合作了（註六十九）。

此種正增強的方法，可用於許多方面。一些心理學家曾用它來培養合作的反應、成就的行為，也可用它來建立依賴性反應，甚至攻擊性行為。

4. 社會性模仿 (social imitation)

模仿在社會學習中的重要性，前已敘述不少。茲再舉一二事例以說明其應用。

(206)

斯拉夫生 (S. R. Slavson) (1950) 曾經把他的團體治療法拍成一部影片，在影片中吾人看到在開完會後，治療者拿起擦子把椅子擦乾淨。較有順從性的男孩看了，便也跟着打掃屋子，較富攻擊性的孩子，原是觀望不前，看到別人打掃，最後也加入了打掃的行列。打掃完了，教師走到食物櫃，招呼那些順從的孩子來吃東西，並且誇獎他們。較富攻擊性的孩子，雖沒被邀，看到別的孩子吃得津津有味，也跑來參加一份（註七十）。

對於過度抑制的兒童，傳統的治療方法是供給他們一種許可的氣氛 (permissive atmosphere)，使不感到拘束，而放鬆他的情緒。這種方法雖然有效，但曠日持久，雷維 (D. M. Levy) (1936) 在治療一個過度焦慮的女孩時，便不用這個方法，而使用示範法。這個女孩有一種潔癖，怕弄髒手指頭，因此，當看到別人作指畫時，她雖想玩，却不敢用她的手指去碰顏料。治療者看到這種情形，便自己先下手去畫，女孩看了，也就跟著做，最初小心翼翼的，後來就放膽塗抹了（註七十一）。

5. 辨別學習 (discrimination learning)

大多數的心理治療理論，都強調辨別學習的重要性，因為它表示一種覺察 (awareness) 或洞悟 (insight) 的獲得。在社會學習上，要使個體具有敏銳的辨別力，最適當的方法無過於建立一種實際的或符號的情境，並且重複地對良好的反應予以酬賞，對不適當的反應予以懲罰（見本文社會化原則），茲舉一例以為說明。

佛洛恩德 (K. Freund) 在 1930 年討論同性戀患者 (homosexuality) 之治療的一本書中（註七十一），談到使用辨別學習的方法來治療一位男性同性戀患者。首先是在這位患者身上注射一種催嘔劑，使其有不快的嘔吐之感，然後給他們看一些衣著整齊或一絲不掛的男子幻燈片。在這種古典式制約情況之下，同性的刺激相伴着不快的經驗（懲罰），遂使患者對同性產生厭惡感。到了第二階段，在這些患者身上注射一種男性荷爾蒙，然後連續給他們看七小時的半裸或全裸的女子幻燈片。在這種情形下，異性刺激伴隨着男性的興奮（酬賞），遂使患者對異性有了好迷之心。據佛洛恩德報告說，經過這樣處理的男子，便不再患有同性戀了，其成功率非常高。換句話說，同性戀患者之所以成為同性戀患者，主要是因為缺乏辨別而且也能從同性處獲得快感之故，當用制約方法使他們對男女性刺激有所辨別之後，便會恢復到正常的異性戀了。

結語

以上吾人談到社會學習的涵義，確認社會學習是個人社會化的要道，藉社會交互作用而進行。本質上，它是一種個人社會化的歷程。其所持原則涉及學習心理學、發展心理學、人格心理學、動機心理學甚至社會學、人類學的一些重要概念。其主要的型態有增強學習、模仿學習、認同學習等數種，藉此以說明人類社會行為的發展和變化，包括人格發展、偏差行為及心理治療三方面，其具體應用則在自我控制與變化行為。

社會學習原是極複雜的心理歷程，空洞的心理動力說，固不能提供有效的行為法則；簡單的動物實驗，也不足以說明高層的行爲變化。在此情況下，班都拉 (A. Bandura) 的「社會行爲主義法」(socio-behavioristic approach) 不失爲既富統合性而且合乎科學的方法，似可視爲當今社會學習理論的主流。

吾人歸納社會學習理論，不難發現其不同於一般人格論說者有四：

第一、它主要根據實驗研究或實地考察，不先立假說，顯出反哲學、反理論的傾向。

第二、它強調後天社會環境因素對行爲發展的影響，而有意忽視先天的生物因素。

第三、它注重外在的制約力量，輕視內部的心理動力，即使談到自我控制，着眼亦在示範與增強等具體方策，而非超自我 (superego)、良心 (conscience) 等抽象觀念。

第四、它視人格爲一組習慣或態度，透過個人與社會交互作用而形成，即偏差行爲與心理失常亦皆由學習而來。因此，心理治療乃是學習的歷程 (註七十三)。凡由學習而來者，亦可由學習而去。

準此，社會學習理論貢獻於人格研究、輔導、心理治療與教育者，有以下幾點：

第一、它以簡單而明確的原則如增強、模仿、認同等說明複雜的社會行爲現象，在許多方面 (尤其心理治療與輔導) 具體而有效。

第二、它所持論點，皆有實驗或觀察的事實爲證，所用方法，以歸納爲主，故科學推理多於哲學思辯，值茲人格的哲學研究又復抬頭之際 (註七十四)，它以科學方法而有如此豐碩成果，不啻以事實勝雄辯，爲人格的科學研究樹立權威。

第三、它強調後天可改變的環境因素對變化行爲的重要性，以爲只要了解基本行爲法則，便可適當地控制人類的行爲，不啻肯定教育的效能，爲教育前途提供無限的希望。

第四、它強調社會學習的持久性，隨機性和普遍性，說明了社會行爲的養成，非一時、一地、一人之功，因此，拓展了教育的涵義，即：青少年雖爲教育的黃金時代，而教育的需要，不限於青少年 (活到老，學到老)；學校雖爲施教的最佳場所，而教育的空間，不限於學校 (教育即生活，社會即學校)；父母與教師雖爲兒童行爲的主要範本，而行爲的來源，不限於父母 (三人行，必有我師焉)。故在教育學上，有極大的價值。

然而，社會學習理論亦有令人困惑之處：

第一、行爲的獲得和維持，既靠增強與模仿，外在的線索乃爲不可避免之要素，刺激與反應必須不斷增強、不斷存在，才能使行爲持久，則在社會學習上，是否有可能永遠提供增強與示範？

第二、在無增強、無示範的情況下，某些自發行爲的發生，應如何解釋？再者，如果在個體內根本沒有「我可做」、「我願

(208)

做」或「我喜歡」、「我討厭」等自主的意向或驅力，則從何制約起？

第三、它從實驗研究得來的簡明原則，固足以說明低級類型 (low-order type) 的行為，如習慣、動作，但對實際生活情境中的高級類型 (high-order type) 行為如遠見、洞悟等，是否亦能適用？

第四、它強調社會的適應，亦即強調個人社會化，然而過度的社會化，往往犧牲了獨立的個性，培養的是「寂寞的羣衆」(the lonely crowd) (註七十五)，恠非教育之本願。因此，究應如何在社會化中同時完成個性？

顯然地，對於上述問題，社會學習理論不能為吾人提供完滿的答案，而必須乞助於科際的研究，若堅持實驗的見地，勢必犧牲許多有價值的見解。

最後，吾人以為社會學習理論揭示了一項嚴肅的課題，即社會改造問題。本文重點在說明個人社會行為的形成與變化，然則，依照社會學習觀點，個人行為既泰半決定於社會環境，則促進教育之根本途徑，當為改變學習的社會環境(註七十六)。唯有改造社會使達於吾人期望之境，乃能不斷展現良好之範本，並使良好之相配依附的行為，不斷得到增強。於此，可知社會學習問題，最後已逸出心理學範圍，而步入社會學甚至哲學的領域。故在對社會學習理論作一通觀之後，吾人不得不承認：社會學習問題是個人社會化問題，亦是社會改造問題。近年來，「羣衆心理學」(community psychology)及「羣衆精神病學」(community psychiatry)之興起，良有以也。

附註

註一：見 Rosenzweig, S. The place of the individual and of idiodynamics in psychology. 1958, Vol. 14, p. 14.

註二：見 Brokover, W. B. & Erickson, E. L. Society, schools and learning. 1994, pp. 29-32.

註三：見論語顏淵篇

註四：見孟子滕文公篇

註五：見郭為藩著：「自我理論在教育上的應用」，教育研究所集刊第十二輯，頁一〇七。

註六：參見 Sills, D. L. International encyclopedia of the social science. 1963, Vol. 7, p. 439.

註七：參見註五書，頁一〇七。

註八：見 Bandura, A., & Walters, R. H. Social learning and personality development, 1963, p. 1.

註九：同註八書，pp. 1-32.

註十：見 Rotter, J. B. Social learning and clinical psychology. 1954, p. 108.

註十一：參見 Skinner, B. F. *Science and human behavior*. 1953, p. 91.

註十二：在一九五〇年 Dollard, J. & Miller, N. E. 的「人格與心理治療」(Personality and psychotherapy)一書中，認為模仿是工具制約的一種特例，似與一九四一年強調模仿的說法不甚一致，蓋由於一九五〇年書所敘述的研究為：只模仿而無增強，並不能獲得新奇的反應。

註十三：參見註八，p. 4.

註十四：見 Ferster, C. B. & Skinner, B. F. *Schedules of reinforcement*. 1957.

註十五：如一九四一年，Marquis, D. P. 的研究嬰兒餵乳，比較每隔三小時和四小時餵乳對嬰兒活動性的響響，發現：每當餵乳時間到時，嬰兒的活動性就增加，到達第三或第四小時時，其活動量增加最快。

註十六：同註八，p. 6.

註十七：見 Watson, J. B. & Raynes, R. *Conditioned emotional reactions*. *J. exp. psychol.* 1920, 3, pp.

1-14.

註十八：同註八書，p. 10.

註十九：同上註，p. 14.

註二十：見張春興、楊國樞著：「心理學」，民五十八年，頁四五九、四六〇。

註二十一：同註二十書，頁四六〇。

註二十二：同註八書，p. 17.

註二十三：同上註，p. 23.

註二十四：同上註。

註二十五：同上註，p. 24.

註二十六：同上註，p. 29.

註二十七：同上註，p. 29, 30.

註二十八：同上註，p. 31.

註二十九：同註二十書，頁五一九。

註三十：參見 Dollard, J., Doob, L. W. Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. *Frustration and aggression*. 1939, p. 9.

(210)

註三十一：Bandura 與 Walters 在一九五九年曾研究父母對兒童訓練方式與兒童攻擊行為的關係，發現較具有攻擊性的男孩，其父母多半較鼓勵並寬容其攻擊性。

註三十二：Bandura (1960), Bandura & Walters (1959), Eson, Walder, Toigo, & Lefkowitz (1963) 等人的研究均指出：用懲罰訓練兒童的父母，其子女不敢對他們表現直接攻擊，但却對其同伴及家庭外的成人，表現高度攻擊性行為。

註三十三：一九三九年，Dallard, Doob, Miller, Mowrer, Sears 等人在「挫折與攻擊」(Frustration and aggression) 一書中，正式提出「挫折——攻擊」的假設，以為挫折一定導致某些攻擊性的反應。不久(一九四一年)，Miller 修正此種主張，以為攻擊只是挫折反應方式之一而已，但仍主張攻擊總是被挫折所引起。Rosenzweig (1945) 編製「P—F」測驗 (Picture-Frustration Test)，即根據此種假設。

註三十四：見 Beller, E.K. Dependency and independence in young children. J. genet. Psychol., 1955, 87, p.25.

註三十五：同註八書，pp.138—139.

註三十六：同上註，p. 148.

註三十七：同上註，p. 154.

註三十八：同註二十，頁五二一。

註三十九：參見 Sills, D.L. (Ed.) International encyclopedia of the social sciences. 1968, Vol. 7, p. 96.

註四十：同註八書，p. 54.

註四十一：同註三十九書，p. 97.

註四十二：同上註，p. 98.

註四十三：同上註，p. 100.

註四十四：同註二十書，頁五二一——四二二。

註四十五：同註三十九書，p. 99.

註四十六：同上註，p. 99.

註四十七：同註八書，p. 89.

註四十八：轉引自 Sills, D.L. (Ed.) International encyclopedia of the social sciences, 1968, Vol. 7, p.57.

註四十九：同註二十書，頁一五七、頁四三五。

註五十：參見李長貴編著：「社會心理學」，民五十八年，頁一八一——一八二。

註五十一：Freud 於一九一七、一九二五年發表的論文中，曾提出依賴的認同 (anacletic identification) 一詞，認為當母親收回或中止先前所予兒童的增強物時，由於失愛的威脅，兒童便將母親的行為和特質內射 (introject) 為自己的。

註五十二：同註五十書，頁一八三。

註五十三：同註二十書，頁五二四。

註五十四：同註二十書，頁五二四；同註五十，頁一八三。

註五十五：同註五十書，頁一八三——一八四。

註五十六：參見 Wilson, J.A.R., Robeck, M.C., & Michael, W.B. Psychological foundations of learning and teaching. 1969. p.331.

註五十七：參見 Skinner, B.F. Science and human behavior. 1953, p. 228.

註五十八：見 Rogers, C.R. "Client-centered" psychotherapy. In: Dulany, D.E. et al. (Ed.) Contributions to modern psychology, 1963, p. 426.

註五十九：同註八書，p. 175.

註六十：同上註，pp. 168-172.

註六十一：同上註，p. 179.

註六十二：同上註，p. 187. (按此乃行為主義的觀點，亦說明道德觀念是外鑲的，並非生而有之。)

註六十三：同上註，p. 194.

註六十四：同上註，p. 197.

註六十五：同上註，p. 206.

註六十六：同上註，pp. 226-227.

註六十七：同上註。

註六十八：同上註，p. 232

註六十九：同上註，p. 238.

(212)

註七十：同上註，p. 242.

註七十一：同上註，p. 244.

註七十二：參見 Freund, K. Some problems in the treatment of homosexuality. In: Eysenck, H.J. (Ed.) Behavior therapy and the neuroses. 1960, pp.312-326.

註七十三：同註八書，Preface.

註七十四：近年來，心理學上有「第三勢力」之崛起，以存在為主體，以自我為內容，以人道為依據，以別於精神分析學派與行為學派，乃是近代存在主義哲學思潮在心理學上之反映。

註七十五：David Riesman 於一九五〇年著「寂寞的羣衆」(The lonely crowd)一書，描述現代美國人在性格上的病態是：追逐時尚，迷失自己，雖身處熱鬧羣衆中，却是無限空虛，極發人深省。

註七十六：參見 Brookover, W.B. & Erickson, E.L. Society, schools and learning, 1969, p.140.

參考書目

1. Adams, D.K. et al. Learning theory, personality theory, and clinical research. N.Y.: Wiley, 1954.
2. Bandura, A. & Walters, R.H. Social learning and personality development. N.Y.: Holt, 1963.
3. Beller, E.K. Dependency and independence in young children. J. genet. Psychol., 1955, 87. p.25-35.
4. Brookover, W.B. & Erickson, E.L. Society, schools and learning. Boston: Allyn & Bacon, 1969, 28-36.
5. Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. Frustration and aggression. New Haven: Yale Univer. Press, 1939.
6. Fester, C.B. & Skinner, B.F. Schedules of reinforcement. N.Y.: Appleton, 1957.
7. Freund, K. Some problems in the treatment of homosexuality. In: H.J. Eysenck (Ed.) Behavior therapy and the neuroses, N.Y.: Pergamon, 1960, 312-326.
8. Hilgard, E.R. Theories of learning. N.Y.: Appleton, 1956, 450-451.
9. Jesson, R., Graves, T.D. & Hanson, S.C. Society, personality and deviant behavior. N.Y.: Holt, 1968.
10. Rogers, C.R. "Client-centered" psychotherapy. In: Dufany, D.E. et al. (Ed.) Contributions to modern psychology. N. Y.: Oxford Univer. Press, 1963, 425-434.

11. Rotter, J.B. Social learning and clinical psychology. Engewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1954.
12. Rosenzweig, S. The experimental measurement of types of reaction to frustration. In: Murray, H.A. Exploration in personality. N.Y.: Science Ed., 1962, 585-599.
13. Rosenzweig, S. The place of the individual and idiodynamics in psychology. J. individ. psychol. 1953, 14, 3-20.
14. Sills, D.L. International encyclopedia of the social sciences. Vol. 7. N.Y.: Macmillan, 1968, 臺灣虹橋書局影印, 57-60, 96-100, 429-441.
15. Skinner, B.F. Science and human behavior. N.Y.: Macmillan, 1953, 227-241.
16. Watson, J.B., & Rayner, R. Conditioned emotional reactions. J. exp. psychol., 1920, 3, 1-14.
17. Wilson, J.A.R., Robeck, M.C., & Michael, W.B. Psychological foundations of learning and teaching. N.Y.: Mc Graw-Hill, 1969, 329-333, 365-381.
18. Yates, A.J. (Ed.) Frustration and conflict. D. Van Nostrand Co., 1965.
19. 李長貴編著：社會心理學 正中書局 53年 頁177-184
20. 張春興、楊國樞著：心理學 三民書局 58年 頁157, 435, 518-526.
21. 郭為藩著：自我理論在教育上之應用 師大教育研究所集刊第十二輯 59年 頁97-99
22. 薩勒德、施塔福著，席長安譯：現代心理學大綱 臺灣商務書局 58年 頁343-346.