

英文版总主编

WILLIAM DAMON RICHARD M. LERNER

中文版总主持

林崇德 李其维 董 奇

儿童心理学手册

(第六版)

HANDBOOK OF
CHILD PSYCHOLOGY

(SIXTH EDITION)

第三卷(下)

社会、情绪与人格发展

Social, Emotional, and Personality Development

英文版本卷主编

NANCY EISENBERG

英文版总主编 WILLIAM DAMON RICHARD M. LERNER
中文版总主持 林崇德 李其维 董 奇

第三卷（下）社会、情绪与人格发展
Social, Emotional, and Personality Development

儿童心理学手册

（第六版）

图书在版编目(CIP)数据

儿童心理学手册(第六版)第三卷 社会、情绪与人格发展 /
(美)戴蒙(Damon, W.), (美)勒纳(Lerner, R. M.)主编;
林崇德, 李其维, 董奇等译. —上海: 华东师范大学出版社,
2008

ISBN 978-7-5617-6502-9

I. 儿… II. ①戴…②林… III. 儿童心理学—手册
IV. B844.1-62

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 177841 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版。

儿童心理学手册(第六版) 第三卷 社会、情绪与人格发展

英文版总主编 WILLIAM DAMON RICHARD M. LERNER

英文版本卷主编 NANCY EISENBERG

中文版总主持 林崇德 李其维 董 奇

责任编辑 彭呈军

文字编辑 徐先金 柳恒超 祁志强 郑正文

责任校对 王 卫

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

电话总机 021-62450163 转各部门 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021-62869887

门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海界龙艺术印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

插 页 8

印 张 76.25

字 数 2009 千字

版 次 2009 年 3 月第一版

印 次 2009 年 3 月第一次

印 数 001—3100

书 号 ISBN 978-7-5617-6502-9/B·447

定 价 225.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

第三卷 目录

《儿童心理学手册》(第六版)中文版序/1

《儿童心理学手册》(第六版)前言/9

致谢/19

“第三卷 社会、情绪与人格发展”前言/1

第 1 章 导言/1

NANCY EISENBERG

第 2 章 个人发展:社会理解、关系、道德感、自我/28

ROSS A. THOMPSON

第 3 章 气质/110

MARY K. ROTHBART 和 JOHN E. BATES

第 4 章 生物学、文化与气质偏好/185

JEROME KAGAN 和 NATHAN A. FOX

第 5 章 情绪发展:行动、沟通和理解/253

CAROLYN SAARNI、JOSEPH J. CAMPOS、LINDA A. CAMRAS 和 DAVID
WITHERINGTON

第 6 章 人格发展/329

AVSHALOM CASPI 和 REBECCA L. SHINER

第 7 章 社会化过程/400

DAPHNE BLUNT BUGENTAL 和 JOAN E. GRUSEC

第 8 章 家庭中的社会化:民族与生态观点/465

ROSS D. PARKE 和 RAYMOND BURIEL

第 9 章 自我/547

SUSAN HARTER

- 第10章 同伴交往、关系和群体/619
KENNETH H. RUBIN、WILLIAM M. BUKOWSKI 和 JEFFREY G. PARKER
- 第11章 亲社会发展/698
NANCY EISENBERG、RICHARD A. FABES 和 TRACY L. SPINRAD
- 第12章 青年的攻击与反社会行为/779
KENNETH A. DODGE、JOHN D. COIE 和 DONALD LYNAM
- 第13章 德性发展/857
ELLIOT TURIEL
- 第14章 性别发展/934
DIANE N. RUBLE、CAROL LYNN MARTIN 和 SHERI A. BERENBAUM
- 第15章 成就动机的发展/1016
ALLAN WIGFIELD、JACQUELYNNE S. ECCLES、ULRICH SCHIEFELE、ROBERT
W. ROESER 和 PAMELA DAVIS-KEAN
- 第16章 人际环境中的青少年发展/1090
W. ANDREW COLLINS 和 LAURENCE STEINBERG
- 主题索引/1161

第 10 章

同伴交往、关系和群体*

KENNETH H. RUBIN、WILLIAM M. BUKOWSKI 和 JEFFREY G. PARKER

- 同伴交往与关系：历史回顾/621
 - 北美的早期研究/622
 - 二战之后/622
- 同伴交往、关系和群体：儿童同伴经历复杂性中的规律/624
 - 同伴交往/625
 - 同伴关系/626
 - 同伴群体/627
 - 文化/628
 - 小结/629
- 儿童同伴交往、关系和群体的相关理论/630
 - 人格理论/630
 - 认知发展观/632
 - 学习和社会学习理论，儿童交往和同伴关系/633
 - 人类行为学/634
 - 群体社会化理论/635
- 同伴交往、关系和群体：发展的观点/636
 - 婴儿期和学步期/636
 - 儿童早期/638
 - 儿童中期和青春期早期/643
 - 青春期/651
 - 小结/654
- 社交行为、互动、关系与群体，以及相关的评估/654
 - 儿童行为与同伴交往/655
 - 儿童与朋友的关系/658
 - 儿童的同伴接纳/660
 - 同伴群体的评估/660
- 儿童同伴关系中的近相关/661
 - 近相关——同伴接纳/662
 - 受欢迎程度的相关行为变量：性别、群体和文化差异/664
 - 同伴接纳与拒绝的社会认知相关/666
 - 同伴接纳与拒绝的内部相关/668
 - 儿童友谊：相关与个体差异/669
- 儿童社会技能与同伴关系的远预测源/671
 - 气质、社会行为和同伴关系/671
 - 亲子依恋关系、社会行为和同伴关系/673
 - 教养方式、儿童社会行为和同伴关系/675

* 本章的写作一定程度上得到了美国国家心理卫生研究所对 Kenneth H. Rubin 的项目资助(#MH5816)，及加拿大社会科学和人类研究协会和 *Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture* 对 William M. Bukowski 的资金资助。

同伴经历是儿童重要的发展环境。在同伴经历中,儿童获得了大量行为、技能、态度和经历,它们都将影响儿童一生的适应。同伴经历会影响儿童的社会、情绪和认知功能,这种影响是家庭、学校和邻居所不能替代的。在本章,我们将介绍与上述观点有关的研究进展。首先,我们将简要评述有关儿童同伴研究自1998年《儿童心理学手册》一书出版以来所取得的进展。在上一章中,我们区分了交往、关系和群体三个水平在过程和结果间分别存在的差异。我们的目的在于检验同伴关系和发展的理论和研究。

随着同伴交往、关系和群体文献的日益增多和多样化,文献综述也变得更加困难。在过去八年发表的有关文章比过去任何一个八年发表的文章都要多很多。自从1998年的《儿童心理学手册》出版后,又有若干本著作相继问世,主要包括:

《儿童的同伴关系》(Slee & Rigby, 1998)

《社会测量的过去和现在:同伴群体测量六十年》(Bukowski & Cillessen, 1996)

《家庭与同伴:联结两个不同的社交世界》(Kerns, Contreras, & Neal-Barnett, 2000)

《友谊在心理适应中的作用》(Nangle & Erdley, 2001)

《校园中的同伴骚扰:弱势群体的生存状况》(Juvonen & Graham, 2001)

《儿童和青少年如何评价性别和种族排斥》(Killen, Lee-Kim, McGlothlin, & Stangor, 2002)

《同伴拒绝:发展过程和干预策略》(Bierman, 2003)

《敌人和同伴关系中的阴暗面》(Hodges & Card, 2003)

《儿童友谊:亲密关系的开始》(Dunn, 2004)

《儿童同伴关系:从发展到干预》(Kupersmidt & Dodge, 2004)

或许更重要的是,现在市场上还出现了面向父母和教师的同伴关系商业书籍,包括:

《社交女王和崇拜者:帮助你的女儿在帮派、流言、异性朋友和其他青春期关系中生存》(Wiseman, 2002)

《不成文的友谊规则:孩子交友的简单策略》(Elman & Kennedy-Moore, 2003)

《友谊因素》(Rubin, 2003)

研究者和公众不仅对儿童同伴交往、关系和群体日益关注,而且对同伴系统的研究也日

益多样化、清晰化,研究情境也更加自然化。研究的多样化不仅体现在研究选题上,并且被试也与西方许多研究领域有所不同,他们来自其他不同的文化背景。最近的研究包括:同伴和友谊在儿童的校园环境改变时的作用;可接纳与不可接纳的社会行为与关系的文化及跨文化含义;感知到的受欢迎程度;与同伴关系维持和决裂有关的妒忌和其他情绪过程;同伴交往和关系成长、变化的统计(和概念)模型;同伴欺骗、相互厌恶、早期恋爱关系;同伴和友谊对健康和病态的作用。

原先大家认为拒绝必定是坏的,友谊必定是好的,这种观点已经过时。现在大家都强调变量间如何通过调节和缓和,共同影响结果。在过去十几年中同伴研究经历了很大变化,包括:对同伴欺骗研究的增多,对社交拒绝研究的减少,更加关注生理和情绪,关注同伴群体本身,并且更多地通过建立过程导向的模型解释的潜在危险因素。

同时,同伴交往、关系和群体研究的测量方法日益清晰。尽管目前还有研究采用综合方法测量攻击、退缩、社交性、社交状态、欺骗,但是研究者对个体性格和社会交往的思考更加精细化,所以研究日益采用更加特定的测量方法。例如,对攻击的测量会考虑它是否直接、是否合理、是否属于身体攻击、是防御还是主动出击。对退缩的测量将反应个体在社交缄默、社会未成熟、喜欢物而非人、社交排斥方面的程度。研究设计也有所改变。以往研究者们更多使用的是一次测量的方法,而现在更多的是纵向实验设计,这样既可以检验假设,还可以检验个体的变化。同伴交往、关系和群体的研究也更加复杂化,更加特定化。

在本章的第一部分,我们将怀着崇敬之情简单介绍一下那些开创了至今仍受到广泛关注的研究领域的先行者。接下来,我们认为,同伴系统由多个不同的分析水平组成,即个体特征、社交互动、双向关系、群体成员和群体构成。我们认为,交往、关系和群体反应了在不同的复杂性水平且具有一定交互程度的社会参与。我们之所以介绍分析的不同水平,目的在于为后续讨论儿童同伴经历的发展和意义设定一个框架,并为评论儿童在行为倾向和同伴关系方面的个体差异研究中的概念和评价问题进行铺垫。在关于同伴经历对儿童发展意义的理论中,这些水平得到了不同程度的论述。这些问题在我们介绍同伴系统有关理论的时候会继续讨论。

接着,我们将描述同伴关系的发展规律,从婴儿期到儿童晚期,再到青少年早期。儿童同伴经历的研究者们一直对同伴关系测量及其相关问题十分感兴趣。在第五部分,我们在讨论测量时,区分了个体、交往、关系和群体。在最后一部分,我们介绍了在儿童同伴经历起源、个体差异的结果方面的研究进展。我们尤其论述了与个体在受欢迎程度和友谊方面与个体差异有关的变量间的近相关和远相关。同时,我们还介绍了能预测儿童不正常同伴交往模式和友谊的发展性指标。最后,我们讨论了未来的研究方向。

同伴交往与关系: 历史回顾

儿童同伴交往和关系研究具有相当长的历史,也取得了丰硕的成果。Charlotte Buhler (1931)在手册中首次将同伴交往和关系作为独立的一章,引用了 253 篇文献,其中有 156 篇

文章来自德国。德国的这些早期研究主要包括：婴儿和学步婴儿社会交往测验的编制；儿童与青少年反社会倾向；儿童在同伴群体中不同领导角色的演变；友谊网络发展的观察研究。所以，在第二次世界大战之前，德国实验室已经开展了一些当时同伴关系研究者已知的主题研究。研究通常会检验同伴关系变量，如家庭群体、家庭制度和贫困间的相关或共存关系。今天，我们继续着这些研究主题。

北美的早期研究

北美的儿童同伴交往和关系研究从 20 世纪 20 年代开始盛行，当时北美成立了第一个儿童福利研究机构。这类跨学科的研究中心提出了一些新的观察和统计分析方法，用以检验儿童社会行为、交往和同伴关系的发展和个体差异。这些中心的研究报告强调了社交参与的发展(Parten, 1932)、自信(Dawe, 1934)、同情和利他行为(L. Murphy, 1937)、冲突和攻击行为(Maudry & Nekula, 1939)、领导力、支配和统治行为(Hanfmann, 1935)、友谊(Challman, 1932)、群体动力(K. Lewin, Lippitt, & White, 1939)和同伴群体结构及构成(Moreno, 1934)。

在第二次世界大战中，由于许多研究发展的学者投入了那场战争，儿童社会行为、交往和同伴关系的研究开始减少。尽管如此，在第二次世界大战期间，群体过程和民主价值得到了研究者们的日益关注，这种兴趣因为与战争有关的社会政治事件数量上有了增加，并且研究开始转向个体特征(如领导力)、群体成员间的交往活动和群体动力学的关联部分。例如，其中的一系列研究关注引发和维持群体间和群体内冲突及和谐的因素。K. Lewin 等(1939)在关于领导力对同伴群体过程影响的经典研究中，将其中的一个因素命名为“民主”，而另一个因素命名为“权威”，这也并非纯属偶然。

在关注群体结构和过程中兴起的第二个研究领域是社会人际学。继 Moreno(1934)的研究之后，二战期间还进一步发展了社会关系学技术，这些技术成为研究者研究接受和拒绝的手段(详见 Bronfenbrenner, 1944)。这些技术很快就被用于研究各种儿童同伴问题。Northway(1944)和 Bonney(1944)就是对儿童群体研究的现代研究感兴趣的榜样。

二战之后

冷战的到来促进了针对儿童及其家庭间关系的有限研究。相反，研究者们的注意力转向了儿童的学业和智力能力。随着 1957 年苏联人造地球卫星的成功发射，美国要以前所未有的速度训练儿童，使儿童在早期就以学业为导向，掌握技能，这一压力使得研究者们的关注点不再是儿童的社交世界。

在 20 世纪 60 年代，皮亚杰发展理论的重新发现为结构化研究氛围提供了动力，这种结构化的研究氛围引起了整个西方国家的心理学家们的兴趣。从 20 世纪 60 年代至 90 年代有关儿童心理和发展的杂志中，你不难看出皮亚杰主义的主导地位，并且还能看出皮亚杰主义与行为主义的联系与对立。皮亚杰主义关注认知，感兴趣于成就动机和行为，这与同伴交往和关系的作用并非十分吻合。尽管如此，20 世纪 60 年代和 70 年代早期的研究者们似乎

都接受了这么一个假设,即年幼儿童都是自我中心主义的,他们不愿意,或者不能理解同伴的想法、感受以及与空间有关的观点。自我中心同样也使得年幼儿童不能作出成熟的、道德上的判断和决定。如果这些假设和固有的思维都是正确的,那么儿童同伴关系的研究就没有很大价值,至少一直要到小学的中高年级才行。因为直到那时,儿童的具体操作思维开始出现,自我中心主义思维才会消失。

这种研究和教育思潮,伴随着20世纪60年代中期消除贫困的社会政策要求,促成了早期教育方案的发展。在早期教育中,主要的关注点在于年幼儿童认知和语言发展,以及成就动机的发展。托儿所也不再强调儿童关系和社交技能的发展,转而强调帮助困难儿童为小学做好准备。另外,60年代至70年代中产阶级的成就取向进一步促进了认知导向的学前教育方案的盛行。

尽管当时的早期教育强调儿童早期认知和语言的发展,20世纪60年代和70年代的学前和日托运动还是在一定程度上引发了同伴关系研究的再次出现。尤其是在北美,政府规定增加早期教育和托儿所的数量,这一方面是为了预防在社会经济萧条中出现教育失败,另外一方面也是因为双职工的中产阶级家庭需要得到家庭外的抚养帮助。考虑到北美孩子进入结构化儿童群体的时间比其他任何时期都早,并且这些儿童与同伴在按年龄划分的学校中相处时间远远多于他们父辈的实际情况,那么发展心理学研究者如果忽略了儿童同伴关系和社会技能的重要性,将是严重的短视及不负责任的行为。

当前有关同伴交往和关系对儿童正常发展具有重要意义的理论并不新颖。Piaget (1932)本身就暗示了同伴交往、对话和沟通可能是唤起更高水平操作性思维的关键因素。Mead (1934)和 Sullivan (1953)同样也有力地论述了友谊和同伴关系对个体顺应发展的重要性。所以到20世纪60年代末,儿童发展心理学家们似乎回忆起了他们的工作根源。这首先是由于 Hartup 在20世纪70年代《儿童心理学手册》(*Manual of Child Psychology*)一书所写的一章引发的,事实上,那一章以及 Hartup 1983年的修订版都具有这种激发作用。1998年的《儿童心理学手册》更新了同伴交往、关系和群体的研究。

在20世纪80年代,出现了大量针对儿童同伴交往、关系和群体的研究,同时也提出了一种理解发展的精神病理学的新方法。这种新方法的基本宗旨是:针对正常发展的规律和个体差异的研究与精神病理学研究相互支持(Sroufe & Rutter, 1984)。在理论上,同伴交往和关系的研究适用于发展精神病理学研究。研究者们认识到,同伴交往和关系的理论、结构、变量和测量方法对研究正常发展以及适应不良都有价值和作用。这种融合的结果就是同伴交往、关系和群体的研究和发展精神病理学的研究高度互补(如 Deater-Deckard, 2001)。一方面,儿童的同伴关系问题,不论根源,都可能导致儿童行为或者情绪障碍。另一方面,有行为和情绪障碍的儿童,在年幼的时候就可能会遭到同伴的拒绝或欺负(Hay, Payne, & Chadwick, 2004)。针对同伴间欺负和被欺负的研究就是同伴研究和适应不良研究互相联系的极好的例证。在关注学校和青少年群体中的极端事件之后,研究者们对引起同伴相互伤害的个体及群体因素间复杂的交互作用的兴趣日益增加。

总之,同伴交往、关系和群体的研究有很长的、丰富的历史,而且同伴关系研究者感兴趣

的话题也不断地因为皮亚杰主义的智力理论,因为发展心理学其他领域的理论和研究进展,以及重大社会和政治事件而改变着。目前,同伴关系研究也协调着研究者们对个体差异研究和基本过程的研究关注,这种平衡的特点在下面章节中会体现得很明显。

同伴交往、关系和群体:儿童同伴经历复杂性中的规律

儿童的同伴经历可以通过考察具有不同社交复杂程度的几类活动而得到很好的理解,即个体水平、交往水平、关系水平和群体水平(Hinde, 1987)。而且,在每一个水平上的事件和过程都受其他水平的事件和过程的限制和影响。个体水平为社交沟通带去了或多或少的稳定社交倾向和气质,而这种气质会使他们的生理在一定程度上得到激发以应对社会刺激,即社会感知、认知和社会问题解决技能的总和。在短期内,他们与其他儿童的交往在形式上和功能上都会因为社会情境各方面因素的改变而改变,例如同伴性格、建议和反应。而且,大多数交往发生在长期关系中,所以还会受过去和对未来交往预期的影响。同伴关系可能会有多种形式和属性,并且与同伴交往无关。同时,一种同伴关系的本质在一定程度上是被其成员的特点、交往所确定的。并且,从长远来看,这种个体之间形成的关系取决于早期同伴关系中的交往历史。最终,个体关系在群体内或者关系网络中形成了,相互之间具有不同清晰程度界限(如派系、团队或者学校班级)的组织。在社交复杂程度的最高级水平——群体——被定义成他们所包含的关系,而且在这个意义上,群体还被定义成所交往的类型和多样性,而这是那些所含关系的参与者的特点。但是群体不仅仅是单纯的关系的总和。通过共同的特征,例如规范和共同的文化习俗,群体还有助于确定关系的类型和广度,以及可能的或者被允许的交往。而且,群体具有属性和过程,比如等级组织和内聚性,这些与儿童在较低一级社交复杂性的经验描述无关。

为了进一步认清事实,在社交组织的任何水平上,参与者的认识必然要与外人不同。例如,在朋友间分享的奇闻逸事对于外人可能意味着伤害(如流言)。那些有很多朋友的儿童也可能会感到孤独,而且看起来无伤大雅的行为会对友谊关系中的成员产生很大的影响作用,因为这个成员与外界人士对他们有不同的理解。考虑到圈内或者圈外人员都不能对一个事实取得一致意见,那么研究者就必须准备在必要时进行跨观点或者重复跨观点研究。

构成同伴经历的,且相互关联的多水平社交结构的复杂性,使得理解同伴经历及其对于儿童的影响作用的实际可能性变小。在历史上,对儿童同伴经历在不同水平和角度上进行区分通常比较模糊。例如,调查研究会混淆不同的水平(如不能够区分群体接受和友谊)或者角度(如接受某一儿童的报告且在没有验证这种感情的互惠性的情况下就作为友谊的证据),有的时候太轻易地将在某一水平的测量结果推论到另一水平上(如假设在交往中富有攻击性的儿童不可能健康;那些远离社交或者有退缩行为的人不可能有朋友等)。尽管如此,在过去的25年,对于同伴系统的分析和观察不同水平的同伴系统的重视和论述大量增加了。Robert Hinde(如1987, 1995)在这方面贡献很大,他论述了社交复杂性的特征及其连续水平间的辩证关系。

在本节中,我们引用了很多 Hinde 的观点来讨论儿童同伴经历中具有不同复杂程度的三个连续水平——交往、关系和群体。我们的目标是为后面讨论儿童同伴经历的发展和意义设定一个框架。具有不同社交复杂性的交往、关系和群体水平对于儿童行为倾向的个体差异的概念化和评价也非常重要,因为我们可以比较个体在这三个水平间的表现。因此,这一节是我们后面讨论测量问题的引导性框架。正如我们所说,社交复杂性的等级应该包括描述的单一水平(交往、关系或群体)。这些过程包括儿童的社会情感/气质、社会支持和全部技能。在关于儿童同伴经历的文献中,很多都与个体水平有关,然而,我们不打算在这里介绍这些很好的文献,相反我们会在关于儿童同伴和关系那一节中对它进行讨论。

同伴交往

同伴经历这个复杂系统中最简单的水平就是同伴交往。交往是指两个个体在一段时期内的社会交流。两个人彼此的简单互补行为(比如,坐在跷跷板的两端)通常不能被视为真正的交往,除非有充分的证据表明这是他们一起主动采取的行为。交往一词被修改为双向互动的行为,即双方的行动是互相依存的,也就是说,一个行动者的行为既是对另一个参与者行为的反应,也是对另一个参与者行为的刺激。交往的核心意义在于,个体 A 表现出行为 X 给个体 B,或者个体 A 向 B 表现出行为 X,而个体 B 给了一个行为 Y 作为反应。轮流进行的对话就是一种典型的交往行为,即儿童 A 要求从儿童 B 那里获得信息(你叫什么名字?)儿童 B 反应(我叫 Lara。你呢?)儿童 A 回复(我叫 Camilla。)等等。

类似于 Lara 和 Camilla 之间的简单交流掩盖了大多数年龄段的儿童彼此交流和相互影响方式上的丰富性和复杂性。除了自我介绍,儿童还会互相讨论、闲谈、安慰、相互支持,或者在其他方面自我暴露和开玩笑。在交往过程中,儿童相互合作、竞争、斗争、退缩、应对挑衅,并表现出其他一系列行为,包括从仪式化的性别接触,到无规则的混战游戏,再到高度结构化的社会戏剧式的扮演游戏的所有内容。通常,与对各种交往经验进行分类相比,研究者更希望理解下列三种宽泛的儿童行为倾向的起源和结果:第一,朝向他人的行动;第二,反对他人的行动;第三,远离他人的行动。结果,我们对于儿童交往水平上的体验的理解被不成比例地排列在社交能力、助人、攻击性和退缩的建构周围。这方面的文献大都关注儿童在这些不同维度上的交往的个体差异。我们将在后面回顾这个研究。接下来,我们将阐述这些行为的发展趋势。

尽管许多社会交往有它们自己的内在逻辑(正如 Camilla 和 Lara 的问答顺序),但事实是有的交往情境的形式和变化模式也会受交往双方关系的影响。例如,朋友就比非朋友更能够共同努力解决彼此之间的冲突,更可能达成公平的协议,并更可能在出现分歧后继续交往(Laursen, 1993; Laursen, Finkelstein, & Betts, 2001; Laursen, Hartup, & Koplas, 1996; Laursen & Koplas, 1995; Newcomb & Bagwell, 1995)。除此之外,儿童交往中的行为也会受到个人短期和长期目标、对对方想法及情绪的理解、其他替代反应的多少和交往的各种生态学特征(例如是否有旁观者的存在)、物理环境、自己和同伴在群体中的相对位置、当时合作的情境或反应“脚本”的影响。准确地说,如果考虑分析的个体水平,许多研究者都

577

会把这种对人际交往挑战做出反应的内容和表现的灵活性看做是社交能力。

同伴关系

同伴关系是儿童同伴经历这个复杂系统中的第二个,同时也是较高的水平。关系是指彼此认识的两个个体从交往成功中衍生出来的价值、期望和情感。因为个体之间彼此认识,所以每次交往的实质和过程都受到他们过去的交往经验以及对未来交往期望的影响。已有研究表明,关系的亲密程度取决于很多因素,例如影响的频率和强度、不同行为间影响的广度以及关系维系的时间长度。在亲密关系中,影响是频繁的、多样的、强有力的和持久的。另外,关系还可以根据彼此间经常体验到的主要情绪参数来定义,例如,喜欢、爱、依恋或者敌意。Hinde(1979)进一步指出,关系的基本元素是忠诚,或者同伴对将他们之间关系视为“持续不确定的或者是需要努力行事以维持或促使关系健康发展”的接受程度。最后,需要指出的很重要的一点是,尽管作为社会学家,我们会将关系进行抽象的分类(例如兄弟姐妹、最好的朋友或者敌人),但是儿童会用一种特殊的方式来对待任何一种关系;对于儿童来说,即使是同一个类别中的关系也是不能互相替换的。

作为一种社会组织形式,双向关系具备较大的社会组织,例如家庭、班级或团队等的特征。在一个特别深入的分析当中,McCall(1988)指出,与更大的组织结构一样,二元结构存在着角色的区分、特殊化和工作的分工:“成员间的行为彼此不同但是又以特定的方式相互依存。”(p. 473)而且,关系的参与者都意识到,他们的关系尽管大都是自己创造的结果,但是都受到某个客观化、习俗化的社会形式的支撑:当人们说他们是朋友的时候,他们通常会提到文化形象、行为规则和行为的习惯模式来证实他们的宣言(Suttles, 1970, p. 98)。此外,关系的各方都有共同的成员身份感和归属感:“有一种共享命运的感觉,成员们发现周围世界并不是把他们作为单独的个体加以对待,而是把他们当作一组或者一个集体。”最后,共享文化的产生是双向互动关系的一个重要部分。这种共享文化包括对于适当活动的正常期望、沟通和暴露的模式及与外部个体和组织的关系等。它同样包括用来描述共同关注和活动的个人用语或者新生语言,从循环互动活动的惯例中产生的规矩或者互动的传统模式,比如说,放学后在同一地点集会,投掷一个特殊的硬币来解决纷争,或者组成一个排外的密友联盟来标记一个共同的承诺或者有计划的行为。

这些都是关系与其他较大社会组织的共同特征。但是 McCall 认为,双向关系中个体的某种态度特征与社会组织的这个方面有所不同,对于理解它的功能和对双方交往及个体的作用十分重要。例如,与大多数社会组织不同的是,双向互动关系不会因为成员的数量而发生变化。双向关系只有两个成员,特别容易由于一个成员的退出,双向关系被终结。因为成员都知道这种关系的脆弱性,因而这种关系中的忠诚、依恋和投入等问题要比在其他组织形式中显得更加突出。确实,对双向关系中成员表面行为的理解是很难捉摸的,除非注意到与关系破裂有关的行为的更深层次的意义。同样的破灭感可能对一种独特性的特殊感觉(如“没有一种友谊像我们俩这样”)以及 McCall 称之为“奉献感”的感觉或者每个成员必须对关系中发生的事情负责的感受产生作用。

友谊

在儿童同伴经历研究中,有一种双向关系得到了研究者极大的关注,其程度要超过其他任何一种双方关系,那就是友谊。友谊的构成属于很古老的哲学问题,不在本章范围之内。然而,其中一些观点具有一定的现实意义,所以值得一提。

首先,友谊是一种互惠关系,友谊双方都必须肯定并承认这种关系。互惠是友谊区别于非互惠关系(即仅仅一方被另一方吸引的关系)的特征。测量方法很难证实双方是否都能感受到友谊,因为有时候儿童出于自我表现的目的,认为其他儿童是自己的朋友,而其实别人并没有把他当成是朋友。这样,在一些没有证实互惠性的测量方法中,友谊期望常常与友谊混淆在一起。

第二,感情的互惠性是将两个朋友捆绑在一起的重要的但并非唯一的纽带(Hays, 1988)。双方相互依赖主要源于社会情绪动机而非工具性动机。但儿童通常会出于工具性原因而彼此寻找并结成朋友。共同的天分或兴趣会使得原本没有交往的儿童走到一起。比如,工作和运动小组、音乐小组,甚至是青少年犯罪团体中的成员,他们彼此之间未必是朋友。共同或互补的天分或兴趣能够促成并维系友谊。然而,它们本身并非友谊的基础。友谊的基础是互惠性的喜爱。

第三,友谊是自愿的,而非被迫或指定的。在一些特定的文化或者环境中,甚至是刚出生的儿童就会被指派为他人的朋友(Krappmann, 1966)。尽管这些关系具有友谊的一些特性,其结果也与自愿的人际关系有共同之处,但大多数学者认为,由于这种关系具有非自愿性,不属于友谊。

之前,儿童与同伴双向关系研究几乎都与友谊有关。现在,研究者们开始转向相互反感和憎恨(如 Abecassis, Hartup, Haselager, Schotle, & van Lieshout, 2002; Hodges & Card, 2003)。然而“相互反感”并非新的研究课题(如 Hayes, Gershman, & Bolin, 1980),最近的研究重点在于相互反感的频率、相关因素及其发展意义。

最后,只有根据关系在关系网络上所处的相对位置,我们才能正确理解关系。例如,儿童的友谊会受到他们与父母、兄弟姐妹之间关系的影响。儿童对于主要关系的想法和感受是主观的,并且这种认识(a)会决定其对家庭外关系可能是什么和应该是什么的期望;(b)反映儿童思想中的关系模式、特定的人际关系行为和同伴交往(Belsky & Cassidy, 1995)。尽管亲子关系对儿童同伴关系的早期发展和维持具有影响作用,我们认为,儿童年龄越大,不同关系系统间的互惠性和共有性更高。儿童同伴关系的质量也会影响到亲子关系的质量,甚至可能影响到父母之间的关系。

同伴群体

群体是彼此具有某种互惠影响的交往个体的集合体。群体能够自发形成,或因为共同的兴趣或环境,或因为某个正式的外部结构(如学校班级内的学生群体)而形成。Hinde (1979)提出,群体是从儿童同伴关系和同伴交往的特征和模式中形成的一种结构。群体的一些特征是一些个体关系所没有的,但又是源自于关系的存在形式当中。例如,内聚力,即

通过儿童表现或者人际关系的密度中表现出的团结度和包容性;等级,即人际关系在兴趣维度的不同水平间的不可传递性的程度(例如,如果 Fred 控制 Brian, Brian 控制 Peter,那么 Fred 能控制 Peter 吗?);同质性或者和谐性,即成员在个体的先天或者后天特征(如,性别、种族、年龄、智力或关于学校的态度等)上的一致性。最后,每个群体都有规范、或者具有自己群体成员特色的,以区别于其他群体成员独特的行为模式和态度。

我们描述群体最重要的方法就是群体的核心特征或者过程。研究者可能会探讨群体中的关系和交往在多大程度上是按照性别或者种族界限进行区分的(如 Killen, Crystal, & Watanabe, 2002; Killen, Lee-Kim, McGlothlin, & Strangor, 2002)。研究者们可能会比较不同结构群体在社交隔离频次上的不同,或者他们可能会调查群体从属关系、主导地位和影响的等级在多大程度上是线性的,并且相互作用。另外,群体规范可以用于区分中学生关系网络中不同的小群体(如 Brown, 1989)。群体的特征同样也影响个体在群体中的经历(如 Espelage, Holt, & Henkel, 2003)。群体的标签在很大程度上制约着青少年探索新身份的自由。身份等级影响着新友谊的形成。隔离限制了儿童与各种类型的人群交往。内聚力影响着儿童的归属感。所以,群体会影响个体。的确,很多经典的发展研究都是围绕同伴群体进行的,包括 K. Lewin 等(1939)关于群体氛围,以及 Sherif、Harvey、White、Hood 和 Sherif(1961)对群体内部忠诚度和群体间冲突的研究。另外,强调儿童同伴经历的理论家(如 Cairns, Xie, & Leung, 1996; Xie, Cairns, & Cairns, 1999, 2001)普遍将群体看作重要的发展情境,并且会影响和支持其成员的行为。

尽管群体很重要,但之前对群体现象的评价一直很少(见 Bukowski & Sippola, 2001)。而且奇怪的是研究者在探讨“同伴群体”的时候经常引用同伴经历。Cairns 等(1996)认为,这可能是由于群体结构和组织研究在概念和方法学上的复杂性。然而,最近一些复杂的统计技术使得研究同伴群体及其对儿童的影响成为可能。

在过去 25 年占主导地位的同伴研究,即受欢迎程度的研究,既是个体现象,同时也是群体现象。受欢迎程度的测量通常采用群体对某一个体在喜欢和不喜欢维度上的观点(Bukowski & Hoza, 1989, Bukowski, Sippola, Hoza, & Newcomb, 2000; Parker, Saxon, Asher, & Kovacs, 1999)。从这个意义上看,受欢迎性是一个群体结构,且拒绝和接纳的过程是群体过程。然而,事实上是大多数同伴研究者都将受欢迎程度看成是个体的特点(Asher, Parker, & Walker, 1996; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993)。这种混淆说明了认识不同水平的分析间存在必然关系的重要性。正如 Bronfenbrenner(1994)在 50 年前写的那样,同伴系统研究要求将个体和群体看成是发展的有机体(p. 75)。

文化

我们一定要认识到,前面描述的每个社会水平都属于文化范畴(如 Bronfenbrenner & Crouter, 1983)。文化是指群体成员共同的态度、价值观、信仰和行为,并且世代相传(Matsumoto, 1997, p. 5)。文化信仰和规范能够解释个体性格的可接受性、同伴交往的类型和范围以及可能或者允许的同伴关系。

儿童同伴交往、关系和群体的文化和跨文化研究已有一段历史了。这方面研究的主要问题相当有趣：“某个社会行为或者社会关系的内涵或者意义是否因文化不同而不同？”在解释某一社会行为和关系的过程中是否存在某个普遍文化？例如，不同文化间对社交能力的定义是否相同？什么是攻击或者社交谨慎？不同文化对这些行为的定义和解释类似吗？不同文化间关于儿童友谊的概念是否类似？这种关系在不同文化中的价值是否相当？这些虽然都是小问题，但全世界的研究者正在探讨这些问题。

考虑到世界上大部分居民都没有生活在受西方文化影响的国家，那么对同伴交往、关系和群体的跨文化研究就必须意识到：儿童发展受很多因素的影响。在任何一种文化中，儿童都受他们生活其中的物理和社会环境、文化风俗、育儿实践和基于文化的信仰系统的影响（Harkness & Super, 2002）。赋予某一社会行为的心理含义在很大程度上取决于其所处的生态学小环境。如果某一行为被认为是可接受的，那么父母（或者其他重要他人）就会鼓励孩子发展，如果某一行为被认为是适应不良的或者不正常的，那么父母（和其他重要他人）就会阻碍其成长和发展。人们对某一行为的鼓励或者阻碍方式也是由某一特定的文化界定甚至决定的。在一些文化中，对一个攻击行为的反应方式可能是向儿童解释为什么那样的行为不好，而在另外一些文化中，可能会是身体上的惩罚，在其他文化中，攻击行为甚至可能被忽视或者被强化（详细讨论参见 Bornstein & Cheah, in press; Harkness & Super, 2002）。另外一个问题是文化对同伴交往允许或者鼓励的程度。例如，在强调运动的社会中，比如肯尼亚，并不提倡同伴交往，因为父母担心竞争和冲突的潜在影响（Edwards, 1992）。对于儿童发展的国际研究者而言，尽量不要将自己文化中的正常或异常发展的理论推广到其他文化中。在这方面，我们阐述了现有关于儿童同伴交往、关系在跨文化环境中的相似性和差异性研究。

小结

为了理解儿童同伴经历，研究者们关注了儿童交往以及在同伴关系和群体中的参与。在每个水平（交往、关系和群体）上的分析都有其科学性，并提出了有意思的问题。然而，研究者们并不能完全清楚地理解某一水平的过程对其他水平过程影响的重要途径。有时候，他们不知道，从一个水平分析中得出的结论比较局限。例如，观察两个玩耍中的儿童可以发现他们不同行为的表现频率，以及不同的行为模式。然而，如果简单地将交往特征仅仅归因于个体在社交能力或者性格方面的差异，那么这也可能会产生误导。我们必须考虑关系的相互依赖性——人物 A 和 B 相互作出的独特的调整——确定了他们独特的关系。某一关系中的发生的事件同样也反应了关系之外的现实性。例如，因为个体对朋友的忠诚产生的紧张感可能会影响两个特定儿童间的社会交往质量。

直到最近，对个体、双向关系和群体测量的研究都受到挑战，不论在概念上还是统计方法上。多水平模型技术的新进展以及一些相关软件的出现，使得研究者们能够同时检验群体、双向关系、个体变量的效果。这些程序可以用以评价描述个体倾向的变量（例如攻击性、社会性或者内向）对于一个结果变量（例如后续的攻击行为、社交性或者退缩）的影响如何随

着双向关系特征(如友谊的质量、母子关系的质量)的不同而不同。反过来,因为群体具备特征,研究者可以评价双向效果的变异性。这些技术的使用非常适用于一些同伴关系研究,它们已经被成功应用于研究当中(例如 Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001)。

然而,尽管程序在方法上有明显的优势,如多水平模型,但它们并不能解决在当前同伴关系研究中经常使用的很多概念在测量上的模糊性。尤其是,假设评价某一水平社会分析的测量方法,可能在某种程度上,反映的是另一水平上的现象。例如,与攻击型同伴之间的双向关系,或者属于某一攻击型同伴群体的友谊可能反映了一些个体倾向,例如社交性、爱冒险、对攻击行为和攻击者的容忍。同时,与其他攻击型个人建立友谊关系在关系(双向关系)或者群体水平也有意义。当研究者检验群体成员感的作用时,他们必定要区分群体本身的影响和群体内双向关系的影响。当研究者想区分友谊作用和群体作用的时候,这个问题就尤其重要。儿童的友谊可能存在于儿童群体中,研究者们需要很谨慎地解释他们所有的作用,并且要将他们进行区分。当要解释某一个朋友的作用的时候,仅仅区分友谊的作用和属于某个同伴群体的作用还不够,或者至少还有局限。这时候,一些“群体效应”可能事实上是“友谊效应”或者是其他因素。

最后,我们强调分析的多重水平给我们提供了一个社交能力的基本概念模型。研究者们经常将同伴经历(如社交地位)作为社交能力的测量指标。我们认为,同伴系统中的社交能力是指儿童有效、成功参与各种水平的分析以及与她/他有关文化的分析能力。一个能干的儿童能够(1) 加入到一个同伴群体结构中,参与群体活动;(2) 参与建立在平衡和互惠交往基础上的令人满意的关系;(3) 满足个人的目标和需求,并且能够发展出准确、丰富的方法理解群体和双向水平的同伴经历。

儿童同伴交往、关系和群体的相关理论

人格理论

精神分析学观点

精神分析学派或新精神分析学派很少提到儿童同伴互动和关系对于儿童发展的意义。相反,他们认为,儿童发展是父母亲行为及其亲子关系质量的结果。唯一承认儿童同伴关系对儿童发展具有意义的精神分析取向的理论家是 Peter Blos。Blos(1967)认为,青少年阶段最主要的事件是个性化。通过个性化,青少年重新构建儿童期的亲子关系,努力建立各种不同的同伴关系。个性化包括重新商议对父母的依赖关系,这与青少年的性冲动有一定的关系。个性化还包括在同伴关系中加入新的主题。由于有了性冲动,青少年开始将同伴关系作为发泄性欲并寻找亲密情感的地方。在此之前,亲密感仅仅源于父母。

亲子关系重构的结果之一是,青少年开始骚动、焦虑,并且伴随着失望、无价值感、泄气和无助。根据 Blos 的观点,青少年对这些情绪和经历的处理能力取决于他们建立各种同伴支持关系的能力。在与父母分离的过程中,在实现个体自主之前,青少年会向同伴寻求“刺