

第一章 绪论

儿童的社会技能 (social skills) 是临床儿童心理学、学校心理学、发展心理学、特殊教育、儿童精神分析学等多学科研究的重要内容。近三四十年来,许多研究者在各自的学科领域内对儿童社会技能及其培养进行了大量的理论探讨和实证研究,使该领域的研究呈现出一派繁荣景象。本章首先评介有关社会技能的基本概念与分类,然后分析阐述儿童社会技能研究的历史,最后简要阐明儿童社会技能研究的意义。

第一节 儿童社会技能概述

社会技能的概念及其分类是儿童社会技能研究中的最基本问题。明确儿童社会技能的基本内涵,了解社会技能与一些相关概念的区别与联系,是我们进一步深化儿童社会技能理论研究的基础,也是更好地开展儿童社会技能培养工作的必要前提。

一、社会技能的界定

虽然对儿童社会技能的研究已经有几十年的历史,并且取得了丰硕的研究成果,但迄今为止,学术界对什么是社会技能尚未达成共识。“一提起社会技能似乎每个人都知道一点,也知道什么样的人属于高或低社会技能者,但目前尚无人能给出一个精确的定义”(Curran,1979)。这是因为社会技能是多个学科共同关注、探讨的重要课题,如社会学、教育学、特殊教育、学校心理学、发

展心理学、临床心理学等，不同的学科从不同的角度理解和研究社会技能。从社会技能本身来看，它所包涵的内容复杂多样，要找到一个大家都认可的社会技能定义也比较困难。例如，对于残疾儿童而言，吃饭、穿衣、洗漱等基本的生活技能也包括在其社会技能之中，而对一般儿童尤其是年龄较大的儿童而言，基本的生活技能并没有列入其社会技能的范畴。此外，社会技能是一个包括认知、行为和情绪等多种成分在内的复杂结构，这就更增加了大家对社会技能的界定达成共识的难度。

麦克福尔 (McFall, 1982) 认为，人们提出的社会技能定义可以分为特质模型 (trait models) 和分子一行为模型 (molecular-behavioral model) 两大类型。社会技能的特质模型认为，社会技能是个体内在的人格特征，外部可见的社会行为仅是个体内在反应倾向性的表现。但一些研究发现，对社会技能的特质测量之间缺乏一致性，这种测量难以建立可以接受的建构效度，更重要的是对社会技能的特质测量与人们在现实生活中的表现之间几乎没有什么联系。从实践的角度看，社会技能的特质模型对社会技能的教育干预没有提供有效的帮助。鉴于上述原因，社会技能的特质模型逐渐为人们所摒弃，并由社会技能的分子一行为模型所取代。社会技能的分子一行为模型 (Matson, Sevin, & Box, 1995) 认为，社会技能是一系列复杂的人际行为。社会技能问题就是指个体表现出不恰当的人际行为或者是没有表现出具体的恰当行为，它可以界定为具体行为过度或不足。按照该观点，社会技能不是一种普遍性的人格特质，而是个体在成长过程中从外界习得的一系列行为方式。

但是在社会技能的分子一行为框架下，研究者对社会技能的具体界定也存在较大分歧。有些研究者侧重从行为的效果或结果界定社会技能。例如，利伯特和卢因森认为社会技能是个体做出被积极或消极强化的行为和不做被他人惩罚的行为的能力 (Libet & Lewinsohn, 1973; Phillips, 1985)。库姆斯和斯雷贝认为社会技能

是“一种能力，它保证个体在特定的社会情境中以社会接受或尊重的方式与他人进行社会交往，同时使个人受益、双方受益，或者主要是使他人受益”（Comb & Slaby, 1977）。菲利普斯（Philips, 1985）认为，社会技能表明一个人在不损害他人同等权力的适当范围内，与人交往时能在多大程度上实现他的权力、需要或责任与义务。福斯特等人（Foster & Ritchey, 1979）认为，社会技能是在特定情境中被证明是有效的，能最大限度地维持或加强有利于交往者的结果的那些反应。摩根（Morgan, 1980）指出，社会技能不仅涉及发起和维持与他人的积极交往的能力，而且也包括“实现个人与他人互动的目标……个人在与他人的互动中越经常或在更大程度上实现互动目标，我们就判断他越有技能”。格雷沙姆等人主张从社会效度来界定社会技能（Gresham, Sugai, & Honer, 2001）他们认为，社会技能是指“儿童青少年在一定情境中所表现出的预示其重要社会性后果的有社会意义的行为”。其中，“有社会意义的行为”是指父母、教师等认为重要的、合意的那些行为，而且这些行为预示着个体的重要社会性后果情况；“重要社会性后果”则是指父母、教师等认为重要的、适应性的、有效用的后果，如同伴接纳与友谊、教师与父母的接纳、学校适应等等。

还有一些研究者从行为与认知两个方面界定社会技能。如赫森和贝雷克（Hersen & Bellack, 1977）认为，在社会交往中行为的效果取决于行为的前后背景（the context）和环境因素。社会技能不仅包括行为技能，还包括知觉环境的能力和认识到什么时候哪些行为会产生积极结果的能力。特罗尔（Trower, 1980）则把社会技能划分为行为和认知两个维度：技能成分和技能过程。技能成分是指在社会交往中所用的单个要素（如看或点头等单一行为）或行为序列。技能过程则指个体依据规则、目标和社会反馈生成熟练行为的能力。伊斯勒和弗雷德里克森（Eisler & Frederiksen, 1980）也提出相似的观点，他们认为社会技能具有可见的行为部分和不可

见的认知因素。后者包括“期望、思想和在下一步的互动中该说什么和该做什么的决定”，以及诸如“准确知觉他人的愿望或意图，或洞察到什么反应最可能影响行为对象的观点”的能力。近年来，越来越多的研究者认为社会技能包括行为、认知和情绪成分（Cartledge & Milburn, 1995）。我国学者周宗奎（2002）认为儿童的社会技能包括行为成分、认知成分和情绪成分。其中，行为成分主要指社会技能的具体行为表现，认知成分包括人际问题解决、对社会交往的归因等，情绪成分包括与社会行为相伴随的各种情绪体验。三种成分相互联系，相互影响，构成一个社会技能的整体。

我国学者也对社会技能的概念进行了初步探讨，如周宗奎（1995）认为，智力技能是个体在解决纯认知问题时所表现的智力活动方式，那么社会技能就是个体经过学习获得的，在特定社会情境中有效而适当地与他人进行相互交往的活动方式。陈尧昆、刘翔平（1995）认为，社会技能是指在一定的社会环境中，个体运用已有的社会知识经验，通过观察、模仿而形成的能带来最大社会适应效能的活动方式。综合上述各种社会技能的定义，我们分析认为：社会技能应包括以下含义：（1）社会技能是经学习获得的；（2）社会技能是指个体在具体社会情境中的综合行为表现；（3）社会技能保证个体实现自己或他人的互动目标。因此，我们认为，社会技能是个体在特定社会情境中，运用已有的社会知识，有效而适当地与他人进行积极交往以实现自己或他人互动目标的行为方式，它包括行为、认知和情绪三种成分。

二、社会技能与社会能力

社会能力（social competence）和社会技能是两个意义较为接近的概念，有些研究者认为这两个概念可以互换使用，而有些研究者则主张对两者进行区分。例如，莱斯克雷和格雷沙姆（Reschly & Gresham, 1981）提出，社会能力由适应性行为和社会技能组成。按照这一定义，适应

性行为包括体格发展、学业能力和语言发展。社会技能则包括人际技能、与任务相关的行为、与自我相关的行为 (Moote Jr, Smyth, & Wodarski, 1999)。后来, 格雷沙姆 (Gresham, 1986) 提到社会能力还包括第三种成分: 同伴接纳。他认为, 同伴接纳是社会能力的一种成分, 又是社会能力的结果。格雷沙姆和埃利奥特 (Gresham & Elliot, 1990) 又提出了社会能力的两维模型, 认为社会能力包括社会技能和干扰性问题行为。其中, 社会技能是指习得的、社会认可的行为, 这些行为使一个人有效地与他人交往, 并避免他人做出社会不认可行为。社会技能分为五大类: 合作、自信、负责、移情和自我控制。干扰性问题行为包括内隐的或过度控制的行为 (如焦虑、恐惧、社会退缩等) 和外显的或控制不足行为 (如攻击、破坏、冲动等)。

麦克福尔 (1982) 指出, 社会技能是个体为圆满完成一项任务所表现出来的特定行为。而社会能力则是一种评价性术语, 这种评价是以一个人能够完成一项任务的判断为基础的, 这些判断的依据来自于对自己有重要影响的他人 (如父母、老师) 的看法; 同时, 这些判断也有明确的衡量标准, 包括与某种标准有关的正确完成社会任务的数量, 或参考某个规范性的例子。

我们分析认为, 从社会技能的社会效度定义看, 社会技能与社会能力之间的重大区别在于: 社会技能指的是一个人用以成功地完成特定社会任务的具体行为, 例如发起一次谈话、加入一项正在进行的游戏等, 而社会能力则是基于父母或教师等人的判断或特定标准, 对一个人胜任地完成了社会任务的一个评价性术语或评价性结果。换言之, 社会技能是指个体必须学习并做出的行为, 社会能力表示的是对这些行为的判断或评价。

三、社会技能培养与相关概念

纵观有关儿童社会技能培养的研究文献, 可以看到其中有几个经常互换使用的、意义相同或相近的术语。这些术语包括社会

能力训练 (social competence training, 简称 SCT), 社会技能培养 (social skills instruction, 简称 SSI), 社会技能训练 (social skills training, 简称 SST), 心理技能训练 (psychological skills training, 简称 PST), 社会问题解决技能训练 (social problem-solving skills training, 简称 SPST), 自信训练 (assertiveness training, 简称 AT), 愤怒控制训练 (anger control training, 简称 ACT)。

社会技能培养、社会技能训练或社会能力训练是旨在培养或改变儿童社会行为的动作 (motor)、情绪和认知成分的教育干预 (Cartledge & Milburn, 1995)。社会问题解决训练更多地集中训练儿童的内部认知或思维过程 (Kendall & Hollon, 1979; Urbain & Kendall, 1980) 如训练儿童的替代性问题解决思维 (alternative solution thinking)、手段一目的思维 (means-end thinking)、结果思维 (consequential thinking)、因果思维 (causal thinking) 和人际问题敏感性等。自信训练是旨在促进儿童做出自信行为的干预训练, 如训练儿童拒绝他人、主动提出自己的要求、表达自己的积极或消极情绪等等。愤怒控制训练主要是针对愤怒情绪的自我控制进行的训练。由上述众多术语的内涵可以看出, 有些训练主要是针对行为方面的技能, 有些是针对认知方面的技能, 有些则是针对情绪方面的技能。根据我们对社会技能内涵的分析, 我们认为, 所有这些训练的内容都可归入社会技能培养或社会技能训练的内容。因此, 在本书中我们把对儿童社会技能的教育干预统称为社会技能培养或社会技能训练。

四、儿童社会技能的分类

由于在社会技能概念问题上存在着较大分歧, 研究者对儿童社会技能究竟包括哪些基本内容, 可以分为哪几种类型也有许多不同的观点。我们分析认为, 儿童社会技能大致分为行为相关技能、认知相关技能和情绪相关技能。

(一)行为相关技能

在儿童社会技能研究领域，许多研究者认为社会技能是指儿童用以成功地完成特定社会任务的具体行为。因此，研究人员主要是针对行为技能对社会技能进行分类，当然在分类中也会或多或少地涉及儿童的认知和情绪成分。其中，较具代表性的是坎尔德雷拉和梅里尔（Caldarella & Merrell, 1997）提出的分类系统和斯蒂芬斯等人（Stephens & Arnold, 1992）提出的分类系统。

1. 坎尔德雷拉和梅里尔的分类

坎尔德雷拉和梅里尔（Caldarella & Merrell, 1997）对 21 项儿童青少年社会技能研究进行元分析，把儿童青少年的社会技能分为以下 5 个维度：

(1) 同伴关系技能

包括称赞同伴、提供帮助、邀请同伴共同游戏、参与讨论、维护同伴的权利、保护遇到麻烦的同伴、发起或加入同伴的交谈、对同伴的情绪具有较高的敏感性、会交朋友等等。

(2) 自我管理技能

包括遇事沉着冷静、愤怒时控制自己的脾气、遵守规章制度、在冲突情境中懂得妥协、较好地接受批评、恰当地应对嘲弄等。

(3) 学业技能

包括独立完成作业、听从老师的指导、恰当地利用自由活动时间、恰当地寻求帮助和提问问题、学习时不理睬同伴的干扰行为等。

(4) 遵从技能

主要包括遵从指导、遵守规则、分享玩具或物品等等。

(5) 自信技能

包括发起谈话、邀请同伴一块游戏、交朋友、对不公正的规则提出质疑、向初次认识的人做自我介绍、犯错误时表达出自己的情绪等等。

坎尔德雷拉和梅里尔提出的上述社会技能分类已经广泛地应用于一些社会技能教育干预中。这一分类系统,可以较具体地鉴别儿童在社会技能不同维度上的优势和弱点,指导社会技能培养方案的设计,评定社会技能培养的结果,同时也有助于儿童社会技能及其培养理论的发展。

2. 斯蒂芬斯等人的分类

斯蒂芬斯等人 (Stephens & Arnold, 1992) 对学龄儿童的社会技能进行了深入探讨,认为学龄儿童的社会技能基本上分为 4 大类:

(1) 环境行为技能

环境行为技能是指儿童应对周围环境和在交往中处理物品的技能,包括爱护环境、遵守课堂纪律、恰当处理物品、卫生行为等。

(2) 人际行为技能

人际行为技能是指儿童参与群体活动、进行人际交往的技能,包括处理冲突、获得注意、问候他人、帮助他人、进行交谈、组织游戏、容忍他人、有礼貌等。

(3) 自我相关行为技能

自我相关行为技能是指儿童自我控制、自我管理的技能,包括接受后果、意图认知、情绪表达、自我接纳等。

(4) 任务相关行为技能

任务相关行为技能是指儿童完成学习和日常生活中基本任务的技能,包括提问与答问、参与讨论、遵从老师指令、独立工作、保证作业质量等。

斯蒂芬斯等人对儿童社会技能分类的适用性已得到实证研究的支持。例如,我国学者周宗奎 (2002) 采用“小学儿童社会技能教师评定表”,并以小学二、四、六年级共 569 名学生为被试考察小学儿童社会技能的行为结构,验证性因素分析的结果支持斯蒂芬斯等人对社会技能的分类。我国学者陈尧昆、刘翔平 (1995) 也

认为学生的社会技能大致分为 4 种：人际交往技能（主要解决的任务是适应他人）、顺应学校环境的技能（主要解决的任务是为自己的学习创造一个良好的环境条件）、正确对待自我的技能（主要解决的任务是学会自我管理，建立责任感，树立公民意识）和完成任务的技能（主要解决的任务是保证课业的完成）。

斯蒂芬斯等人对儿童社会技能的分类已经广泛地应用到儿童社会技能培养的实践工作。例如，以上述分类为基础，斯蒂芬斯等人编制了社会技能测评工具，设计出儿童社会技能的培养内容以及相应的培养方法（详细内容参见本书的相关章节）。这些成果为从事儿童社会技能培养的研究人员和实际教育工作者提供了极大的理论和实际指导，极大地促进了儿童社会技能培养工作的开展。

（二）认知相关技能

在儿童社会技能研究领域，研究人员主要是吸收和采纳信息加工理论和有关问题解决的研究来探讨社会交往和社会技能问题。他们往往是首先研究人际问题解决的思维过程或者人际问题的信息加工过程，然后相应地提出每个阶段上的认知技能。其中对儿童社会技能研究影响较大的有：人际认知问题解决技能、信息加工技能等等。

1. 人际认知问题解决技能

斯皮瓦克和舒尔认为，儿童的社会技能是一系列相互关联的人际认知问题解决技能(interpersonal cognitive problem-solving skills, 简称 ICPS)。总括地说，人际问题解决技能大致包括以下基本社会技能(Spivack & Shure, 1974; Cartledge & Milburn, 1995; 陈益, 1996)：

（1）生成多种解决人际问题方法

生成多种解决人际问题办法的技能是指儿童在面临人际问题或社会问题情境时，能够想出解决问题的多种方法的能力。由于交往情境和交往对象的多样性和复杂性，儿童不可能采用同一方

法解决所有的人际问题。儿童要想成功地解决自己所遇到的人际问题，就必须拥有解决人际问题的多种方法。因此，在面临人际问题时，能够生成多种解决人际问题方法或策略的能力是保证儿童人际交往成功的重要条件之一。

(2) 准确理解原因

理解原因的技能是指儿童正确地知觉情境、理解事件或行为原因的能力。一件事情的发生、一个人的行为总是有一定原因，对原因的正确理解是儿童随后做出恰当行为的重要前提。

(3) 正确预期行为后果

预期行为后果的技能是指儿童准确地预期行为所导致的后果的能力。

(4) 手段一目的思维

手段一目的思维是指儿童考虑一步一步的途径达到社会目标的能力。

2. 认知相关技能：麦克福尔的信息加工理论

信息加工理论从信息的输入—输出来分析人类的信息加工。麦克福尔等人借鉴该理论观点，认为社会技能是一个从社会刺激输入到社会行为输出的运作系统，社会刺激输入与社会行为输出之间的转换过程可以分为三个连续阶段：刺激译码（stimulus decoding），决策（decision making）和反应编码（response encoding）。这三个阶段相互联系，译码的输出就是决策的输入，而决策的输出就是编码的输入。因此，社会技能也相应地分为刺激译码技能、决策技能和反应编码技能（McFall, 1982; McFall & Dodge, 1982）。

(1) 刺激译码技能

刺激译码技能指个体通过感觉器官接受信息，鉴别情境的重要特征并在已有的知识框架内解释这些特征的技能。例如，儿童准确地知觉和解释社会情境的技能、正确地识别行为对象情绪信息的技能等都属于刺激译码技能

(2) 决策技能

决策技能是指个体确定、寻找和检验行为反应的技能。它包括个体确定如何进行反应（即对行为反应进行选择），通过把自己的行为选择与任务进行匹配来检验行为反应的适当性，在行为库（behavior repertoire）中进行搜寻以确定先前所选择的行为反应是否能从行为库中获得，并根据获得的所有信息对采取所选择的行为反应的实效进行评估。例如，在人际冲突情境中，儿童想出多种人际问题解决策略的技能属于决策技能。

(3) 编码技能

编码技能是指个体把决策阶段生成的行为反应转化为一系列外在行为并对行为过程进行监控的技能。在编码阶段，个体把所选择的行为反应转化为一系列的外在行为。这一过程还是一个不断的反馈过程，个体要把具体行为的形式和影响与预期的形式和影响进行比较，进而做出细微的调整以便于使实际做出的行为与预期的行为更一致。因此编码技能包括执行技能（生成行为序列）和自我监控技能（根据反馈进行调整）。

3. 认知相关技能：道奇的信息加工理论

道奇（Dodge, 1986）提出了一个社会技能的社会信息加工理论模型。该理论模型认为，儿童从面临某一社会线索到做出相应行为反应的整个信息加工过程包括 5 个相继的步骤和环节：对社会线索的译码、对社会线索的解释、提出可能的行为或情绪反应、对行为反应的评价和执行所选择的行为。如果儿童不能按顺序对输入的信息进行加工，或者在某一个加工环节发生偏差或者加工不足，就有可能导致异常行为（如攻击行为、退缩行为等）的发生。因此，儿童社会技能的表现与 5 个环节的信息加工都有密切的关系。

第一步是对输入信息的译码。在这一环节，儿童必须通过感知精确地接受来自环境的线索，与此相联的是儿童搜索环境中的有关线索并把注意集中到适宜线索上的能力。如果儿童在选择注

意线索上出现偏差或没有充分地注意有关线索，那么他很可能做出不恰当的行为反应。例如，研究发现（Cartledge & Milburn, 1995）攻击性儿童常常有选择地注意和回忆攻击性线索。

第二步是对社会线索的解释过程。在感知了环境中的线索之后，儿童必须把这些信息与他过去事件的记忆、他的目标任务相整合，然后为这些线索寻找可能的解释。与该环节相联系的是儿童正确解释社会线索的能力。如果儿童对社会线索做出错误的解释，那么他就很可能做出不恰当的行为。例如，在模糊的社会情境中，攻击性儿童倾向推断行为者具有敌意性的动机。

第三步是对经过解释的社会线索想出可能的行为或情绪反应。这涉及儿童想出恰当、有效的反应方式的技能。如在面临人际冲突时，攻击性儿童更可能考虑有效性较差和攻击性较强的解决办法（Cartledge & Milburn, 1995）。

第四步是儿童对自己所提出的行为或情绪反应进行评价，并确定最佳反应。这一环节，儿童可能考虑所选择行为导致的人际后果以及策略的价值，与此相联系的是儿童对行为后果的预期能力和对策略价值的判断能力等。如果儿童不能正确地认识行为的后果或对可能的反应持有错误的价值判断，他们就可能选择错误的反应。例如，攻击性儿童认识不到自己的攻击性行为给他人带来的伤害，对攻击性行为反应给予积极的评价，认为攻击性行为会得到积极的奖励、减少来自他人的不良对待（Perry, Perry, & Rasmussen, 1986）。

第五步是儿童执行自己所选择的反应。如果儿童确定了自己的行为或情绪反应，但缺乏执行所选择反应的能力或缺少执行反应的动机，那么他也不可能做出恰当的行为或情绪反应。

此外，还有研究者（Rubin & Krasnor, 1986）从社会目标、策略、结果和灵活性等概念描述社会技能的信息加工模型，这些模型与道奇提出的社会技能模型有很多相似之处，在此就不再赘述。

(三)情绪相关技能

至于社会技能的相关情绪技能，虽然许多研究者认为情绪方面的技能是社会技能的重要组成部分，它能影响儿童社会技能的实际表现，但单独对该方面技能的分类研究很少。不过，有些研究者综合考虑行为、认知和情绪等因素对社会技能进行分类。例如，有研究者认为（于鲁文，1994）社会技能包括传送技能、接收技能、调节或控制技能，这三种技能在操作水平上可分为非语言的或情感的沟通、语言的或社会的沟通。社会技能也据此分为：

(1)情感表达技能

指个体的非语言表达技能，主要是情感信息的输出功能，但也包含态度、人际适应、支配等非语言表达技能，也包括个体准确表达情感感受的能力。

(2)情感感受技能

指个体接受与解释他人的非语言沟通信息的能力。高敏感性的个体可以准确地解释他人细微的情感表现，其情感也极易被他人唤起，从而可以设身处地地体验他人的情感。

(3)情感控制技能

指个体控制与调整自己的非语言情感表现的能力。包括传达特殊情感的能力，以及用一种“面具”对情感加以掩饰的能力。

(4)社会表达技能

指个体在社会沟通过程中的语言表达及促进他人参与交往的能力。

(5)社会敏感性技能

指个体对他人的语言表达信息的解释能力，包括个体对恰当的社会行为规范的感受性与理解。

(6)社会控制技能

指个体的社会角色扮演能力和社会自我表现能力。一个社会

控制技能水平较高的人在社会交往中得心应手，随机应变，可以适应多种类型的社会交往情境。

第二节 儿童社会技能研究的历史与展望

儿童的社会技能作为研究者探讨的一个相对独立的主题，只有几十年的历史。但是从更宽泛的角度看，研究者对儿童社会技能的研究并不仅限于这短短的几十年。了解儿童社会技能研究的历史渊源和发展轨迹，不仅可以使我们对儿童社会技能研究有一个较为清晰、完整的认识，而且也有助于今后更好地开展儿童社会技能的培养工作。

一、西方关于儿童社会技能的研究

西方关于儿童社会技能的研究基本上可以分为三个阶段：20 世纪 30、40 年代儿童社会技能研究的早期阶段，20 世纪 50 年代至 60、70 年代儿童社会技能研究的停滞阶段和 20 世纪 70 年代后儿童社会技能研究的迅猛崛起与发展阶段。

（一）儿童社会技能研究的早期阶段

关于儿童社会技能的早期研究与人们的儿童观紧密相连。在欧洲中世纪时期，人们没有意识到儿童与成人有不同的思想过程，儿童实际上被看做小大人（miniature adult）。许多儿童在很小的时候就被迫去工作，心理和身体受到严重的损害。那时候，人们普遍认为行为缺陷或精神疾病是上帝对他们的惩罚，例如，当时伟大的宗教改革家马丁·路德认为发狂的人应在火刑柱上烧死。因此，人们并没有对儿童出现的一些心理与行为问题进行积极的教育干预。

直到 18 世纪末 19 世纪初，才首次出现了对儿童的心理健康和适应问题进行的系统干预。19 世纪对儿童心理健康和适应问

题的研究有重大进展。人们认识到，儿童在社会和遗传上的大部分缺陷可以在某种程度上得到救治。其中一个典型的实例是对一个名叫艾沃瑞的野孩儿进行的教育。艾沃瑞是一个小男孩，他在一个几乎没有与人接触的环境中长大，后来一名法国医生收留了他，并对他进行教育。虽然对艾沃瑞的教育并不十分有效，但它至少使人们认识到对儿童心理与行为问题进行干预治疗的可能性和希望，并唤起了人们对该问题的研究兴趣。

20 世纪 30、40 年代，有关儿童同伴关系和社会技能的研究在理论、方法和实证研究成果上都有较大进步。在同伴关系方面，研究者考察了婴儿间的互动、社会参与、群体动力等；在儿童社会技能方面，研究者考察了儿童亲社会 and 移情行为、自信和冲突，以及与儿童社会能力的个别差异有关的因素等等 (Rubin & Ross, 1982)。威兰斯 (H. M. Williams) 于 1935 年曾经对年幼儿童的社会行为模式进行因素分析，并鉴别出一些有关儿童自信的项目，例如寻求认可、充满爱心、不完全依靠群体指导、尊重他人的权利、同情他人、避免被过度控制、有责任心、爱社交等等。

杰克 (L. M. Jack) 在 1934 年考察了学前儿童的自信行为 (Phillips, 1985)。她的研究包括两个方面的内容：(1) 探讨学前儿童的自信行为并把它与人格的某些方面进行比较；(2) 开展实验以帮助群体中最不自信的儿童树立起自信心 (增加自信行为)。在该项研究中，研究者对学前儿童在游戏活动中的行为进行观察，观察的行为包括 8 类：儿童试图保护游戏材料的口头陈述、防止别人拿走游戏材料或夺回被别人拿走的游戏材料、口头指导其他儿童的行为、听从其他儿童的言语指导、被同伴模仿的发起行为等等。观察结果表明，不自信儿童所表现出的自信缺乏行为是自信儿童的 4 倍。研究者通过开展教育实验对不自信儿童进行行为矫正，训练结束时，研究者对原来不自信儿童在游戏中的行为进行观察，发现大多数不自信儿童的自信行为显著提高。该研究具有重

大意义，因为当时人们倾向认为儿童的社会行为（如羞涩、自信等）是固定不变的特质，故有关的学前教育政策带有浓厚的自由放任主义色彩，但是该研究结果表明儿童的自信是可以培养的，这就使人们开始转变原来的消极观念，看到了培养儿童自信的希望和可行性。

佩奇(L. M. Page)于1936年又进一步拓展了杰克的研究。他以107名学前儿童为研究对象，其中73名儿童属于高智商和高社会经济地位(SES)，34名属于低智商和低社会经济地位。研究者首先通过单项玻璃观察儿童在游戏情境中的行为以获得儿童的自信分数，根据儿童的自信分数把儿童分为自信、中等自信和不自信三组，并对他们进行具体技能的培养训练。结果发现，训练后儿童的自信行为明显增多，而且这一训练的效果随着时间推移而保持稳定(Phillips, 1985)。

佩奇和杰克等人的研究开创了在实验情境中进行儿童社会技能培养的先河，他们的研究对我们当前的研究工作仍具有一定的启发意义。然而，令人遗憾的是关于儿童社会技能及其培养的研究并没有从此延续下去，而是进入了近25年的停滞时期。

（二）儿童社会技能研究的停滞阶段

儿童社会技能研究在20世纪50年代至60、70年代基本上处于停滞状态，其具体原因可能是多方面的，但大致可分为学术方面的原因和社会历史方面的原因。

从学术方面看，格赛尔(A. Gesell)的成熟势力说、皮亚杰关于儿童自我中心的理论和社会心理学家哈特肖和梅关于学生诚实行为的著名实验等，都直接或间接地影响到人们对儿童社会技能研究价值的认识。

格赛尔是当时美国著名的儿童心理学家，美国耶鲁大学教授。他在20世纪40、50年代出版了很多有影响的著作，如《儿童生活的最初五年》(1940)、《儿童发展研究》(1946)、《青少年从十岁

到十六岁》(1956)。他的主要观点是所谓的“成熟势力说”。该理论认为,儿童心理发展是一个自然展开的过程。所有的行为(包括社会行为)都与身体和智力发展相联系,可能随身体与智力发展而发展。这个自然展开的过程或顺序与成熟关系较多,而与外部环境关系较少,外部环境仅仅是为发展提供了适当的时机。按照这一理论观点,儿童社会技能是随身体和智力的自然发展而发展,外部环境包括教育所起的作用非常有限。

60年代北美的心理学家受皮亚杰关于儿童自我中心观点的影响,认为年幼儿童基本上自我中心的,他们倾向于根据已有的自我中心图式来认识社会世界,他们不想也不能理解同伴的思想、情绪等。在这种思想支配下,对儿童社会技能的研究自然也很少。

美国的社会心理学家哈特肖和梅于20世纪30年代做了一项非常著名的诚实实验。实验前,研究者以为诚实是一种稳定的人格特质,即个体诚实或不诚实具有跨时间和跨情境的稳定性。但是实验结果却出人意料地发现,在一些情境中诚实的学生却在另一些情境中说谎,学生诚实与否几乎完全受情境的影响。这说明,诚实并不是个体的一种稳定性的人格特质,而是具有情境特异性。这项实验结果导致研究者形成一种认识上的偏见,认为学生社会行为和社会技能的发展是无规律可循的,它完全是家庭和学校教育中的盲目、自发现象(陈尧昆、刘翔平,1995)。

儿童社会技能研究在这一时期停滞不前还与当时的社会历史条件有关。在第二次世界大战爆发以后,研究者基本停止了对儿童同伴关系和同伴交往的研究,转而注意与战争有关的工作。二战结束后的冷战时期,研究者的注意力大都集中在儿童的学业和智力方面,对儿童社会关系的关注较少。特别是苏联20世纪50年代发射第一颗人造卫星后,美国在强大的压力下更注重培养儿童的学业成就和学业才能,放弃了对儿童社会关系和社会技能的研究。当时,亲子关系仍被视为一个重要的研究课题,但关注的重