

第一章 儿童社会性发展理论的典型流派

第一节 从弗洛伊德、皮亚杰到班杜拉

一、精神分析理论 口唇期、肛门期、性器期、潜伏期、生殖期

精神分析学派的创始人是弗洛伊德 (S. Freud)，他在人格结构中提出了“本我”、“自我”、“超我”三个概念，并指出了三者之间的关系。弗洛伊德认为：儿童生下来存在的惟一结构是“本我”(id)，这是本能的心理能量(包括里必多)的贮藏室；“本我”是完全无意识的，按快乐的原则活动，与“本我”相联系的心理过程叫一级思想过程。在“它”活动的基础上逐渐发展出另一结构——“自我”(ego)，“自我”是服务于“本我”的，使“本我”能根据外界现实在适当时机满足本能的需要。“自我”是按现实的原则进行活动的，与“自我”相联系的心理过程叫二级思想过程。当儿童开始掌握社会行为标准时，又发展出“超我”(Super-ego)这个结构。“超我”代表着道德力量。“自我”试图找到一种可以接受的办、法去满足“本我”的本能冲动，“超我”则阻止他们任何时候获得满足。儿童到五六岁时这三个方面就协调起作用。

实际上，弗洛伊德所指的超我实质上就是社会化的结果，超我形成的过程就是儿童社会化的过程。从社会化的角度看，超我就是道德化了的自我，它包括两个部分，一个是良心，一个是自我理想。前者是超我的惩罚性、消极性和批评性的部分，它告诉个体不能违背良心例如，它指导儿童该怎样行动，当儿童做了违背良心的事后就会产生犯罪感。后者是由积极的雄心、理想所构成，是抽象的东西，它希望个体为

之奋斗。例如，一个儿童希望将来成为一个什么样的人，就是由自我理想所引起的。弗洛伊德认为超我代表道德标准和人类生活的高级方向，它是在幼儿期形成的。当幼儿与父母或其他成人在一起生活时，往往感到自己是微不足道的，觉得大人处处比自己优越，于是他们以父母为榜样。女孩子在心目中以母亲为榜样，男孩子在心目中以父亲为榜样，学习他们的行为建立理想中的自我。他们虽然感到父母值得自己模仿，但他们又感到父母要批评、惩罚他们，要他们守规矩，因此他们不得不接受外界的要求，并以此作为自己行动的准则。他指出超我来源于父母和教师的影响，父母与教师在教育儿童时，也受他们自己超我的指挥，因为他们以前也受其父母严格的管教。儿童的超我实质上并非以他们的父母为榜样，而是以父母的超我为模型。随着年龄的增长，儿童逐渐学到了父母的各种道德观念和行为模式，父母的各种道德观念和行为模式反映了社会所公认的价值观和行为方式。这样，儿童的超我逐渐牢固地形成了。

弗洛伊德认为，在儿童发展的不同时期，里比多 (libido) 投放集中于身体不同的特定部位。这些部位对维持生存起着重要的作用，而且也是快乐的来源。按照里比多主要投放的身体部位，儿童发展可分为下列几个阶段。

1. 口唇期 (0—1 岁)

这一阶段的里比多主要投放在口唇部位。口唇刺激 (吸吮、吃手指、咬东西等) 是愉快的来源，因为这能减轻饥饿产生的紧张，并引起吸吮产生的快感。在这个阶段大部分时间内只有“本我”及与之相联的一级思想过程，儿童不能区别内在状态和外部世界。这个阶段的后期，“自我”开始出现。

2. 肛门期 (1—3 岁)

这一阶段的刺激中心是肛门。这时对儿童进行卫生训练很重要。儿童第一次被要求放弃他们的本能愉快，他们的行为受到外界的要求。由于儿童获取快感的行为受到干涉，他们可能与父母发生冲突。这一时期排便训练的好坏影响到儿童以后个性的发展，强烈的冲突可能导致日后的人格异常，形成肛门期人格。这时“本我”和“自我”一起起

作用。

3. 性器期（4—5岁）

这一阶段开始产生恋母（男孩）或恋父（女孩）情结。孩子对双亲中与自己异性的产生感情，而惧怕双亲中与自己同性的，并努力使自己成为双亲中同性的那样，于是就产生自居作用。这导致儿童采取父或母的行为和评价。这样“超我”就发展起来。这两个情结对于以后个体的精神健康起着重要作用，与个体道德规范、社会价值观的内化以及性别角色的认同方面也有密切的联系

4. 潜伏期

这一阶段性活动受到压抑，机体进入相当恬静的时期，称为潜伏期。这时快乐来自外界，儿童注意集中在同伴、朋友和对外界的认识上。性冲动减缓直至暂停活动。这时期的典型特征是对性缺乏兴趣，男女之间界限分明，儿童主要与同性伙伴进行游戏。

5. 生殖期（青春期）

这个阶段中心转到对异性的感情上。儿童在前一阶段平静下来的冲动和能量又重新活跃起来。对性的兴趣剧增。这一时期个体最重要的任务是摆脱父母的控制、建立自己的独立生活、寻求同龄伙伴的友谊、试图建立长期稳定的性关系。

弗洛伊德认为，在以上各阶段中，如果过于愉快或不快，都可能产生固结（fixation）现象，即停滞在某个阶段，使发展延迟甚至倒退，在这种情况下也可能产生病理现象。他还认为前三个时期对人格形成最重要。可见弗洛伊德是十分重视早期经验的

由于弗洛伊德过分强调性的作用错误比较明显，他的理论不断地受到批评。他的学生和继承者对他的学说作了一些修改，于是发展成了新精神分析学派。他们不再像弗洛伊德那样强调性的本能，而比较注重社会方面的影响。如美国影响较大的新精神分析学家艾里克森（E. H. Erikson）就认为，弗洛伊德对作为外部和内部需要的中介并起调节作用的“自我”的理性认识过程重视不够。他提出在个人与环境相互作用之间有心理社会机制。儿童与其环境相互作用的行为是受不同发展阶段所特有的认识和性心理的能力所限制的。因此，儿童的行为

就其性质来说，既是性心理的，又是认识的，这两个方面是相互联系的。他不像弗洛伊德那样集中注意于里比多主要投放的部位，而首先注意儿童行为的模式。他将儿童行为的模式、心理社会因素和里比多投放的部位这三个方面结合起来划分儿童心理发展的阶段。他认为每一阶段发展的一些特定的品质，发展得好就走向积极的一端，发展得不好就走向消极的一端，每个人的发展常常处在这两端之间。

艾里克森将儿童心理的发展划分为下列阶段：

1. 信任对怀疑（0—1.5岁）

这一时期主要的区域是口唇部位，儿童的行为主要是吮吸和咬，心理社会活动是对外部世界的“吸进”、接受。在儿童的生理需要和母亲照料之间不断相互调节，儿童因紧张的消除或存在而产生舒服或不舒服感。调节好，产生舒服感，调节不好，就发生怀疑。

2. 自主对羞怯（1.5—3岁）

这一时期主要的区域是肛门、尿道部位，行为的模式是排除和保持，心理社会活动是抓住、行走和自己行使自主权的愿望。这时父母有限制儿童行为的倾向。处理得好，就发展自主感，否则就发展羞怯。

3. 主动创造对内疚（3—5岁）

这一时期主要的区域是生殖器，行为模式是侵入，心理社会活动是追求。儿童在活动过程中发展了主动创造性，但有时又有内疚和负罪的感觉，因为他们在行动过程中常有侵犯的怪念头。主动创造和内疚之间的矛盾冲突靠儿童掌握社会准则来解决。矛盾解决不好，就产生消极的品质。

4. 勤奋对自卑

这一时期是潜伏期，是青春期前的平静期。心理社会行为集中在与人们一起创作或完成一些东西上，儿童学会得出成果来赢得公认。这时儿童进入了学校并参加了学习竞争。这一阶段处理得好就发展勤奋，反之就自卑。

5. 一致性对角色分离（青春期）

这是青春发育时期。如果青少年所想所做的符合于他的实际身份，就取得了一致性，反之就产生了角色分离。这时青少年常常关心别

人怎样看他，并把这与他对自己的看法相比较。这个时期的危险是一致性的分离，青少年沉溺于他所设想的自己的身份，而不能实际地按他的身份去行动。

弗洛伊德提出的“本我”、“自我”、“超我”等概念都是缺乏科学依据的，完全是建立在泛性论的基础上的。但他对于“超我”的分析、重视早期经验等，在今天看来，仍然有一定的现实意义。艾里克森的观点在西方有相当大的影响。许多心理学家认为他既继承了弗洛伊德观点，又发展了弗洛伊德观点。他不把人格与道德品德的形成仅限于生理的驱力，而是注意了自我作用与社会文化的影响；每个阶段都提出了一个主要的心理社会问题，这对于精神病的预防与治疗、对儿童人格的培养都具有一定的现实意义。西方社会较重视艾里克森理论，并在临床方面加以广泛的应用，所以艾里克森被视为当代美国最有成就的精神分析学家。但是他的阶段论是根据他的经验总结得来的，缺乏科学的实验依据；他还继承了弗洛伊德的本能观点，把本能看作是人格发展的动力，忽略了人的意识在人格发展中的作用；他强调对儿童的社会影响，有些方面看起来较弗洛伊德的观点符合社会现实，但他并没有改变精神分析学派的本能观点。

二、认知发展理论 感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段、形式运算阶段

皮亚杰(J. Piaget)是现代国际著名的儿童心理学家。他结合运用生物学、哲学、逻辑和数学的知识，主要应用临床法来研究儿童的思维发展。从20世纪20年代起，他发表了大量著作，为儿童心理的发展提供了大量事实材料，阐述了自己的观点，创立了自己的学派。被称为“日内瓦学派”或“认知学派”。

在儿童心理发展理论上，皮亚杰认为他的理论是属于内因、外因相互作用的发展理论在心理学史上，他列举了和他不同的一些理论：①只讲外因不讲发展的（如英国的罗素）；②只讲内因不讲发展的（如K·彪勒的思维研究）；③讲内外因相互作用而不讲发展的（如格式塔学派）；④既讲外因又讲发展的（如联想心理学派）；⑤既讲内因又讲发

展的（如桑代克的尝试错误学说）。而皮亚杰自己的观点则与这五种理论不同，他从内外因相互作用的观点来看儿童心理发展。他认为：儿童心理的发展不是简单的刺激到反应（ $S \rightarrow R$ ），而是刺激和反应间的可逆关系（ $S \rightleftharpoons R$ ）；发展不是完全由外部刺激所控制，主体的组织活动和外界刺激中的联系同样重要。他后来把公式表述为 $S \rightarrow (AT) \rightarrow R$ ，也就是说外界刺激神经主体认识结构的（T）同化（A）后才产生反应。皮亚杰的学说中有一个很重要的概念——图式（scheme），这是指主体已有的结构（structure），这结构一词，皮亚杰是指心理的机能结构，而不是指组织结构。儿童心理发展的最初阶段（出生后头两年）皮亚杰称为感知运动图式。心理的发展就是通过外部刺激和图式的相互作用，即通过同化（assimilation）、顺应（accommodation）和平衡（equilibrium）的机制而实现的。当外部刺激作用于主体时，外部刺激或现实的材料就被处理和改变，结合到主体的结构中去，或是说与现有的图式整合成为一体，这种对外部刺激输入的过滤或改变叫做同化。主体对外部刺激中的联系的意识程度，也取决于他当时存在的结构所能同化的程度。当主体的行为从各个方面去适应外界要求时，图式就得到丰富和改变。内部图式改变以适应现实，叫做顺应。经过同化、顺应而达到暂时平衡，心理就得到发展。这样通过外部刺激和主体的不断相互作用，通过不断同化、顺应而达到平衡，心理就得到不断发展。

皮亚杰认为儿童心理的发展分为下述四个阶段：

1. 感知运动阶段（sensorimotor period）（0—1.5、2岁）

这一阶段儿童有两个大的变化，一是能够清晰地觉察到自己与他人的区别，即智慧动作的出现与发展。二是客体永久性地出现，即客体总是客观存在的，不管自己是否感知它们。而且，在这个阶段只有动作活动，儿童开始协调感觉、知觉和动作间的活动，还没有表象和思维，智力活动还处在感知运动水平。

2. 前运算阶段（preoperational period）（1.5、2—6、7岁）

这个阶段的特点是儿童开始使用象征性符号，并能用这些符号标志具体的客体，产生了表象。在模仿性游戏中，儿童以一物来代替另一物，或当人或物不在时以语言来称呼。这都说明儿童具有了信号功能，

产生了表象。儿童能模仿早些时候看见过的动作，也说明表象的产生。当有人说“母亲”这个词时，就能唤起一个经常喂、抱和责备自己的人的心理表象或图式。这一阶段的显著特点是自我中心化倾向突出。以自我为中心的儿童，既不考虑别人的观点，也不会协调自己与别人的观点，认为外部世界应以他为中心。儿童的智力活动处于表象水平，还不能进行可逆运算。儿童能识别和服从喜爱的、所畏惧的和所尊敬的权威人物，出现了强制的道德行为。

3. 具体运算阶段 (concrete operational period) (6、7—11、12岁)

这个阶段的儿童已能逐渐超出知觉的限制，形成守恒概念和可逆性，并能进行具体运算。儿童能够对具体的对象进行逻辑思维，因为他已经能超越当前不断发展的事实的感性经验，因而也能对自己感知的事物作逻辑推论，这就表明儿童获得了守恒的概念。如有三个杯子：标准杯 A、狭长杯 B 和矮宽杯 C。将同量的水从 A 倒入 B 或 C，问儿童水量有无变化。前一阶段的儿童看到水面高或低了，就认为水是多了或少了，他们的反应还是限于当前所知觉到的某一方面。这个阶段的儿童却会说水量没变，水平面所以高或低，是因为杯子窄或宽了。这说明儿童已有守恒概念——水量不变，而他所以能知道这一点，是由于他已掌握了可逆关系，水在窄杯中水平面高一点，到宽杯中可以成为低一点的水平面。这个阶段儿童除了掌握液体守恒外，还先后掌握了重量守恒、长度守恒、体积守恒、分类、序列等等。但这时运算还限于具体的、观察所及的事物，所以称为具体运算阶段。在这一阶段，儿童出现了合作的道德行为。

4. 形式运算阶段 (formal operational period) (11、12—14、15岁)

这个阶段是达到成人思维水平的准备阶段，思维活动已超出具体的、感知的事物，形式从内容中解放出来，凭借演绎推理、规律的归纳和因素的分解来解决抽象的问题。儿童的逻辑思维和理解能力不再像在具体运算阶段那样只能运用于具体情境，而是能够在心理上解决包含有抽象概念和因果关系的问题。在这一阶段，儿童开始出现社会中心主义（即关心他人）及道德上的共同一致（即能识别一个或多个社会群体）。

以上就是皮亚杰儿童心理发展学说的主要内容。

皮亚杰虽然只着重认知方面，但对认识心理社会的发展作出了贡献，因为他说明了对自己、他人和世界的思维如何影响着社会发展和道德发展；他指明了儿童如何从我向主义转变为自我中心主义。我向主义是一种唯我论的状态，在这种状态中，儿童把世界看作是由自己的感觉、情感、想象和经验所组成。自我中心主义是一种以自己为中心的状态，但在这种状态中，儿童把他人感知为存在的、有意志的、和他们自己是分开的。皮亚杰也说明了儿童通过四个发展阶段向前发展时，自我中心主义如何采取不同的方式和活动转向社会中心主义，即关心社会中的其他人。皮亚杰又分析儿童道德态度和人际关系的认知成分，而且探索了儿童从前运算阶段到具体运算阶段的过程中道德观念和道德行为的转变情况。

皮亚杰认为发展是一个由一系列带有普遍性的阶段组成的过程。儿童所处的环境在其发展中起着重要的作用，而儿童本身在发展中起着积极能动的作用，这是由于儿童的认知结构在主客观之间起着调节作用，认知结构就是沟通主体与客体之间的中介因素。皮亚杰指出，儿童的认知结构是随着知识经验的增多而不断发展的，由于获得的新知识经验丰富并改组了原有的认知结构，这样就进入了一个新的认知发展阶段。他认为儿童的认知结构与其智力发展水平有内在的联系，儿童的个性社会性发展是随着其认知结构的发展而逐渐发展的。

皮亚杰学派是西方心理学中独具特色的一个理论学派，它的重要贡献在于它勾画了一幅完整的儿童认知发展蓝图，它从生物学角度出发，通过儿童心理学这一桥梁，最终实现了发生认识论的飞跃。但是，皮亚杰把智慧的本质归结为生物适应，实质上就是将高级规律还原为低级规律，忽略了人的社会性。而且，他贬低了智力发展中的社会因素，认为智力的发展是一个自发的过程，儿童的认知发展有它自己的节奏，成人的干预或有计划的教育并不能促使儿童超越自己的发生时间表。这种轻视教育的观点受到了许多人的批评。

为了弥补皮亚杰后期理论存在的缺陷，世界各国的许多心理学家纷纷从广度和深度上充实和发展了他的理论，这样就形成了智力发展的新皮亚杰学派。新皮亚杰学派把认知研究和教育结合起来，认为教

育既是社会发展的需要，也是儿童人格完善发展的需要，强调教育对儿童认知发展的作用。他们还对比皮亚杰贬低社会环境与认知发展的关系的问题作了深入研究，把个体认知和社会认知结合起来，重视社会因素在影响儿童认知发展中的作用。在他们的研究中，特别强调对社会关系、社会交往、社会文化、社会性发展的研究。

三、社会学习理论 模仿、强化、学习

社会学习理论是 20 世纪 60 年代兴起的一种理论，其主要代表人物是班杜拉 (A. Bandura) 和沃尔特斯 (R. Walters)。他们认为儿童的社会行为并不是以“强化惩罚”的方式学到的，而是通过以强化为中介的直接学习与模仿而获得的。社会学习理论强调学习的重要性，否认先天因素对社会化的影响，并把人的发展看成是消极地接受教育的过程。

社会学习理论认为儿童社会行为，如对他人的信任、对自己的攻击和冲动的抑制、道德行为以及性别化行为等不是性本能发展的产物，而是直接学习、模仿和强化的结果。例如，他们在对青少年攻击性行为的研究中发现，攻击性行为之所以发生，是因为这些行为受到了强化。过失青少年的父亲与非过失青少年的父亲相比，前者更倾向于对其子女的打架行为给予言语或物质的强化。此外，他们还发现，当儿童接触攻击榜样时，他们的攻击性会增强。

在社会学习理论中，强化是儿童获得社会行为的重要机制，强化包括直接强化、替代性强化和自我强化。直接强化是指儿童自己行为所产生的结果对该行为以后重复发生的可能性的影响。在直接学习中，儿童行为的结果构成了对该行为的直接强化。替代性强化是指通过观察别人受强化，在观察者身上间接引起的强化作用。例如，儿童看到别人成功的行为得到肯定，就加强产生同样行为的倾向。自我强化是指人依靠信息反馈进行自我评价和调节并以自己确定的奖励来加强和维持自己行为的过程。

社会学习论者通过一系列的实验研究，证明了儿童是通过对榜样的模仿而实现其社会化的。他们还强调了社会环境、文化因素的作用，但是，他们没有阐明道德行为发展变化的过程，没有深入分析儿童的内

在特点是怎样实现其中介作用的。社会学习理论还把儿童行为的发展主要看作一种由经验的增加而导致的量变过程。尽管它在其发展的后期强调了认知因素的作用，但是它却忽略了生物成熟因素在儿童社会行为发展中的作用。在研究方法上，社会学习理论主要采用实验室模拟技术，即在实验室中模拟真实的生活情境，通过对有关变量的操纵来观察儿童行为的变化。这种方法具有较高的内部效度，但其外部效度难以保证，研究结果难以解释儿童在社会生活中的社会性发展。另外，社会学习理论在解释儿童社会性发展时对年龄变量的作用重视不够。虽然年龄作为一个标识变量并不直接影响儿童心理的发展，但是与年龄有关的儿童的认知机能的发展水平却对儿童的社会行为的发展有着重要的影响。

班杜拉认为模仿学习的过程是一种信息加工理论和强化理论的综合过程，因为单纯的强化理论无法说明获得过程中所产生的内部认知活动，而单纯的信息加工理论则把那些操作因素忽略掉了。他们强调认知因素在行为中的决定作用，这就更好地克服了传统行为主义对待意识问题上的局限性；同时，由于他们重视人的因素在行为中的决定作用，这就使行为主义与人本主义心理学的目标趋于一致。

第二节 儿童社会性发展研究

一、研究现状

社会性发展研究在人类的哲学思考和教育实践中由来已久。儿童的社会化作为心理发展的重要组成部分，很早就受到心理学界的重视。而弗洛伊德的精神分析学说尤其突出了早期经验的重要性和个人适应社会的人格发展过程。这个理论对以后的社会性发展研究产生了深远而广泛的影响。20世纪30年代，心理学界就有人运用实证方法研究社会化问题。美国学者史密斯（M. E. Smith, 1932）进行了一项典型的观察研究。他搜集了学前儿童的大量语句，运用评定法分析了儿童之间提出的问题和相互反应。莫雷诺（J. L. Moreno）于1934年发表了用

社会测量法考察儿童人际关系的研究，创立了探索群体社会关系的一种全新的方法，促进了社会化问题的研究。社会测量法一直沿用到现在

40年代，心理学家对社会性发展的研究主要探讨了家庭和父母亲对儿童发展的作用。精神分析理论、行为主义和社会学习理论对这一时期的研究有至关重要的影响。如父母的抚养行为、儿童的行为习惯训练。西尔斯等人（R. Sears等，1957）对379名母亲的教养方式与儿童行为关系进行研究。研究者向每一位母亲提出79个问题，由母亲作出开放性的回答，内容涉及孩子在家中的行为表现、母亲对孩子的哺乳、排便训练、纪律管教等方面。

60年代，对儿童社会性发展的研究范围扩展了，心理学家开始注重从儿童的角度去分析问题。60至70年代，社会学习理论的代表人物班杜拉在实验室开展了一系列模拟真实社会情境的研究，使学习理论的影响更加广泛。他的社会学习实验考察了学习因素对儿童社会化的作用，具体涉及到观察学习、替代强化、性别作用、亲社会行为与攻击行为等问题；进一步扩展了社会化问题的研究。这一时期的理论研究，如皮亚杰、柯尔伯格的认知发展理论，人本主义心理学观以及社会心理学的归因理论都产生了广泛的影响。

80年代，社会性发展研究主要是在研究观点和方法上有了一些变化，如强调多变量的分析、研究的外部效度，强调社会化多方面因素的综合作用。西方心理学界对社会性发展问题的研究课题包括理论与方法、儿童早期潜能与社会性起源、亲子关系与同伴关系的发展、自我系统的确立、性别化、道德发展、社会认知以及影响社会性发展的各种因素等。

近十年来，我国心理学界越来越重视对儿童社会性发展的研究。研究者指出，社会性发展是发展心理学中新崛起的研究领域。有关社会性发展的论文可以纳入道德认知、意识与自我意识、人际关系（包括人际交往、集体观念、合群、从众、适应、独立性、自信心、攻击—挫折与亲社会行为）、独生子女及其他心理学研究领域中。

二、研究背景和趋势

（一）社会性发展研究的背景

社会性发展问题是近年来心理学研究的一个热点。社会化的过程是个体获得适应社会生活所必需品质的过程，也是儿童建立自我同一性的个别化过程。

第一，五六十年代以后，人本主义思潮在西方产生了广泛的影响，人们对儿童的观念更趋于平等和全面。儿童的生命从一降生（甚至于在母体内）就被赋予平等的人类个体的地位和权利，年幼的生命也被赋予了同样的人类尊严。尽管人类婴儿在某些方面甚至比不上动物，但是婴儿生命早期的社会化在社会性发展中起了极其重要的作用。儿童作为成长的个体，人们往往把他们的发展等同于知识的学习和智力的发展，对于全面健康的发展中应该包含的人格与品德的发展则考虑不多。日本早期教育家井深大指出：“我强烈地感到迄今的教育仅把教育焦点集中在智力方面，只追求了一半的教育，而忘却了培养精神或树人的另一半教育。如果从早期开始进行智力教育，肯定会培养出英才。但我发现，如果仅从增强智力的目的出发去进行幼儿教育则是错误的。总之，教育的最重要之处并非培养以知识为中心的能力，而应从培养精神、培养品德开始。我要再三强调的是，要把忘掉的另一半教育置于首位，而可以把智力教育放在第二位。”近年来，在我国的研究工作和教育实践中，人们越来越重视儿童的社会化。

第二，科学技术的迅猛发展和现代社会的急剧变化，使人类面临有史以来最为多变的和不确定的机遇。现代社会要求人们比任何时期具有更强的适应性，复杂多变的社会环境对人的身心产生巨大的影响，它既为个人发展提供了良好的刺激，也给人带来了无所适从的迷茫感。社会上许多人感到对生活无法把握，难以在社会生活中扮演适当的角色，从而产生一种适应能力的危机。面临着这些重大社会实际问题的挑战，发展心理学家开始注重个体发展与社会的关系，探究人的个性与社会性发展的规律。

第三，西方心理学中，综合的整体观点深刻地影响着儿童发展的

研究，对传统的认知发展开始从不同的角度进行探讨，在个体身心发展的整体系统中来看待认知发展。儿童在社会生活环境中成长，儿童的认知能力是在社会交往中逐步发展起来的，心理的认知成分存在于社会生活的每一个场合。认知发展与社会性发展不可分割地体现在儿童的发展中。将认知发展和个性社会性发展区分开来进行研究是必要的，但不能将它们孤立开来。研究认知发展必然要联系社会性发展，它们作为整个个体发展的组成部分，缺少其中任何一个都不能正确解释儿童心理发展的规律，因此，心理学家注重研究个性社会性发展并把它视为个体发展的组成部分。

第四，生态学运动对儿童发展研究的影响。生态学运动的实质是强调研究工作的外部效度，要求心理学研究结果适用于广泛的自然生活情境。对自然情境的重视使研究者将目光转向儿童的生活实际，注意儿童在实际生活中所表现出来的心理行为特点，这显然是突出了儿童社会化过程的特点。已有的关于儿童认知发展的结论也需要结合儿童的社会性发展来考察。在社会生活中，儿童认知推理过程实际上受到人的个性特点和社会性特点的制约。社会生活中的认知过程与实验室里的认知过程是有区别的，无视社会性发展而单一地研究认知，不可能揭示出儿童认知发展的规律，脱离社会实际生活的研究是不对的。

（二）儿童社会性发展研究的趋势

1. 注重现实生活情境

当前社会性发展研究已经开始关注现实生活情境中的问题，如日托中心、儿童的邻里团伙等。对这些问题的研究不仅可以解决儿童发展中的实际问题，而且这些研究结果还可以丰富发展儿童社会性发展的基本理论。因此，研究者不再仅关心儿童社会性发展的结果，同时也重视儿童发展的过程，即儿童是怎样产生这些结果的。也就是说，不仅要查明哪些特定的家庭模式会导致儿童的攻击性行为，更重要的是对这样的家庭进行有效的干预时，研究者还必须对具体的亲子互动过程作进一步的分析。

2. 注重儿童的积极主动性

心理学家认为，儿童是社会化过程中的“纯”客体，儿童的行为是由社会化的各种动因，特别是父母塑造的。儿童的特点及其个别差异是由父母通过奖惩的手段塑造的。因此，要对儿童发展作出解释，研究者只需对儿童的父母及其社会化实践进行考察即可。然而，这一观念现在已被彻底改变。人们意识到，儿童不是社会化的被动接受者，他们能够对自己的发展过程施加重要的影响，在儿童与社会化动因之间存在着双向影响。简言之，儿童在社会化过程中的主动性被广泛接受。关于儿童作用之看法的改变基于以下原因：

(1) 研究发现，儿童特点与父母教养实践之间存在着微妙的关系，后者无法有把握地预测前者的发展。

(2) 行为遗传学的影响。行为遗传学的研究表明，儿童的遗传特点在某些条件下会对儿童施加显著的影响。

(3) 即使幼小的儿童也能主动地建构和解释自己的经验，儿童这种能力会对其行为产生重要的引导作用。

3. 注重在不同水平上的研究

长期以来，心理学家对儿童社会性发展的分析一直定位在个体水平上。在这种分析水平上，研究者所探讨的问题是：儿童什么时候开始会笑？男孩是不是比女孩更具有攻击性？学前儿童具有利他行为吗？等等。当前社会性发展研究的一个明显趋势是在不同水平上对儿童的发展进行分析，包括在社会互动和社会关系的水平上以及在群体和社会关系的水平上进行分析。由于各种水平是相互联系着的，为了全面理解儿童的发展，研究者必须对儿童生活的各种环境和社会关系进行整体考察。当前社会性发展研究者特别注意这些环境因素对儿童的影响，并努力探讨儿童一种水平的发展对其他水平的发展可能产生的影响。

第三节 社会性发展的研究方法

一、基本类

社会性发展的研究方法包括对儿童社会化成果的测量、对影响社

社会性发展的原因探讨和社会性的教育、培养方法等方面。社会性发展的许多研究方法与其他领域的研究是相同的，如实验法、观察法等，只是应用到社会性问题时有了特色内容；也有许多研究方法是社会化领域所独有的，如社会测量法、两难故事法等，它们在社会化的某一领域具有极强的应用性，能较好地解决问题。社会性发展的不同领域有着不同的研究方法，如道德发展研究中的自然观察法、情景诱导法、移情测验法、等级评定法；性别角色发展研究中的投射测验、图片法、实验测定法；个性研究中的问卷法；社会能力研究中的社会测量法、角色游戏法、教育实验法等。这里主要介绍实验法、观察法、社会测量法、投射法和访谈法。

（一）实验法

实验法是心理学研究的传统方法，它是通过控制某些条件来引发某种行为，从而确定行为的影响因素之间因果关系的方法。根据实验场所和条件控制的程度，实验法可分为实验室实验和现场实验。

1. 实验室实验

实验室实验是心理学研究的主要方法之一。它是通过在实验室内进行严格的条件控制以确定考察变量之间的关系。实验情境可以根据实验要求和实验者期望的方式设置和变化。社会化研究中的实验室实验是指对某些方面社会化的真实过程作出一种实验性模拟。当然在实验室环境中进行的模拟不可能完全准确地复制自然环境中社会化过程中的复杂性，但它可以用某种十分类似的方式对自然发生的事件作出重现并进行归纳，从而对关键性的社会化过程作出理论抽象。我们可以借助于实验室研究通过严密控制来确定变量之间可能存在的因果关系。

关于“榜样”的作用，儿童习得行为从观察他人的行为开始，儿童已有行为也受到所视察的他人行为举止的影响。但如何通过实验室环境来研究榜样作用这个变量呢？仅以攻击性为例。美国心理学家希克斯(Hicks, 1968)对5—8岁儿童做了一项实验。实验的基本做法是这样的：一名女实验者把儿童单独从教室里带出来去玩玩玩具，在去游戏室的途中，实验者告诉被试她要去图书馆办点事，让被试在离图书馆不远

的一个房间等她，在等待时间儿童可以看电视。播放的电视短片的内容是一个成年男子对一个玩偶作出各种攻击性动作。电视结束以后，儿童被带到游戏室玩 15 分钟，游戏室内有一些攻击性的玩具，可以用来作出模仿的或非模仿的攻击行为（其中包括一个玩偶），也有一些非攻击性的玩具。实验者通过单向玻璃隐蔽地观察儿童的行为，并记录儿童所表现的各种攻击行为。

这项研究是关于榜样作用的一项典型实验研究。首先，被试接受刺激和作出反应都是在经过事先周密安排设计的实验室环境中进行的。虽然电视室和游戏室在外观上与日常环境相似，但是经过实验者对实验变量的设置和实验装置的使用，已经成为了实验室。其次，榜样呈现和模仿测量的技术。实验者并没有明确指示儿童去观察榜样，更没有要求儿童去学习榜样的行为，而只是让儿童看到一些行为。对模仿的观察测量也是如此，儿童有机会模仿但并没有得到明确的指示，他可以像在自然生活中一样自己决定是否模仿榜样的行为。最后，实验对行为反应的多样性给予了充分的考虑，因而所提供的行为反应的环境基本上是开放性的，儿童可以作出模仿榜样的行为，也可以作出自己的非模仿的行为。

实验室实验法的优点是：首先，实验者能够控制实验变量，通过这种控制，可以消除无关变量的影响；其次，实验者可以随机安排被试，使他们的特点（如年龄、性别、职业、个性特点等）在各种条件下相等，从而显露出自变量与因变量之间的关系。

但实验室实验法也有很大的缺点：首先，在实验室条件下所得到的结果缺乏概括性，即外部效度较低。其次，实验室条件与现实生活条件相差很远。再次，在实验室条件下难以消除被试的反应倾向性和实验者对被试的影响。

2. 现场实验

现场实验除实验者在现场而不是在实验室中设置和变化实验情境外，其他与实验室实验一样。但是现场实验法与自然实验法是不同的，现场实验法对环境加以一定的控制，研究者在现场呈现一定的刺激，观察被试的反应。例如，研究噪音水平对人的利他行为的影响，便可采用

现场实验法。在室外的自然环境中（但该环境的噪音水平是可以控制的），出现三种不同水平的噪音。第一种是低噪音水平，就像平时人们在安静环境中工作的情形；第二种是中等强度噪音水平，使人们感到不舒服；第三种是强噪音水平，使人耳朵发胀，感到很不舒服。噪音源可以是现实生活中的割草机割草声响。在这种环境中，安排一种需要旁人表现出利他行为的场面，观察三种不同噪音水平下利他行为的变化。

自然实验是现场实验的一种类型，它是在日常生活的自然状态下进行实验的方法。在这种实验中，现实事件的发生和实验对象的选择，实验者无法控制，自变量也无法直接控制，同样也不能对被试随机或者配对分组。它的特点是所研究的变量不是由实验者操纵的，而是由环境操作的。实验者只是利用一定的条件进行实验研究，研究情境中的事件是按自然顺序进行的。这种方法大大减少了实验法的人为性，它既有良好的内在效度，又有较高的外在效度，因为它是由现场的人在现实的环境中表现出的非研究者控制的行为。自然实验法的缺点：由于实验控制不严，难免有其他因素加进来。

20 世纪 70 年代后，很多研究者利用自然实验对儿童的社会性发展问题进行了现场实验研究。如亚罗等人（Yarrow, 1973）研究儿童对他人的亲社会行为的模仿问题以及成人与儿童间的良好情感关系是否会促进儿童的模仿进行了现场实验。有关研究发现，虽然儿童确实会在实验室情境中模仿他们接触到的榜样行为，但儿童与成人之间的积极情感关系并不能使这种模仿增加。这种现象产生的原因是什么？为此，亚罗等人决定用现场实验进行研究。在研究中，实验者把幼儿园儿童分派给女教师，在为期 2 周的实验期间，让一些女教师对儿童很热情、主动，而另一些女教师对儿童很严肃、冷淡。然后在一种条件下，教师做出一些关心遇难的动物和人的亲社会行为给儿童看（示范）。在另一种条件下，教师把这种表演和真实情境中的助人行为结合起来作为对儿童的示范。研究结果发现，在教师把表演训练和真实的助人行为结合起来，而且是在教师对儿童主动热情的条件下，儿童的利他行为明显增加。研究者的这个现场实验证明与儿童之间具有积极情感联系的成人榜样行为能够增加儿童的助人行为。