



主 编：杨丽珠

儿童同情 的发展与促进



ERTONG TONGQING DE FAZHAN YU CUJIN

胡金生 著

“学会关心”

成为全球教育的重要课题，许多国家开展了同情促进的教育实践活动，培养儿童的同情利他行为不仅是素质教育的需要，也是早期道德教育的关键。本书在理论研究的基础上，提出了儿童同情的促进策略，有30多个具体

的活动设计，对一线教师、儿童家长和相关学科的学者都有一定的借鉴意义。



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

儿童同情的发展与促进 /胡金生著. —合肥:安徽教育出版社,2011.6

(儿童人格发展与促进书系/杨丽珠主编)

ISBN 978-7-5336-6188-5

I. ①儿… II. ①胡… III. ①同情—儿童教育:品德教育—研究 IV. ①C912.6②G611

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011)第 110450 号

书名:儿童同情的发展与促进

作者:胡金生

出版人:朱智润

策划编辑:杨多文

责任编辑:余金锁

责任印制:王琳

装帧设计:张鑫坤

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽教育出版社 <http://www.ahep.com.cn>

(合肥市繁华大道西路 398 号,邮编:230601)

营销部电话:(0551)3683010,3683011,3683015

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:合肥义兴印务有限责任公司 电话:(0551)3355286

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与印刷厂商联系调换)

开本:650×960 1/16

印张:18

字数:280 千字

版次:2011 年 6 月第 1 版

2011 年 6 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5336-6188-5

定价:36.00 元

版权所有,侵权必究

总序 >>>

“和谐社会要注重促进人的心理和谐,加强人文关怀和心理疏导,引导人们正确对待自己、他人和社会,正确对待困难、挫折和荣誉……塑造自尊自信、理性平和、积极向上的社会心态。”(《中共中央关于构建社会主义和谐社会若干重大问题的决定》)促进人的心理和谐,是全面贯彻科学发展观的需要,是形成和谐人际关系的重要心理基础,是构建和谐社会不可或缺的重要内容。而个体的人格特征在心理和谐中起着举足轻重的作用。为此,研究儿童人格发展的特点与教育规律,探究其人格社会化历程的基本模式,全面推进儿童人格发展水平,已成为促进人的心理和谐,构建和谐社会的当务之急。

众所周知,儿童人格发展及其促进的研究是当前素质教育的重要目标,现已受到社会各界的高度重视。21世纪是竞争的时代,“创新”是一个国家的灵魂。我们要想在世界的竞争中立于不败之地,就必须提高人的综合素质,尤其是健全的人格素质。健全的人格素质是培养高层次创新人才的必要条件,是提高我国综合国力的根本。研究表明,幼儿及其小学阶段是儿童人格和社会性开始形成与发展的关键期,是各种人格素质形成的奠基阶段。儿童人格发展与促进的研究对培养创新人才,提高全民族的思想道德素质和心理健康素质,对于建设和谐社会具有重要的理论意义和实践意义。

我们通过对“中日韩儿童文化生活环境调查”、“中澳幼儿人格跨文化比较”和中国百位儿童心理行为、神经病理及精神病专家参与的调查结果表明,中国儿童个性(人格)存在诸多问题,迫切需要我们进行儿童人格发展与促进研究。这套书系就是在这样一个大背景下应运而生的。



本套书系是我们课题组承担全国教育科学“九五”规划教育部重点课题“儿童个性发展与培养的实验研究”(JYN001689)、国家社会科学基金“十五”规划(教育类)课题“儿童人格发展特点及其影响因素的研究”(BBB010467)、国家社会科学基金“十一五”规划(教育类)课题“儿童青少年人格发展机制与干预研究”(BBA080048)、国家自然科学基金课题“儿童自我延迟满足的发展及其影响因素的研究”(30170323)和全国高等学校博士学科点专项科研基金“儿童自我控制的结构及其发展机制的研究”(20040165002)等各类课题的研究成果,也是辽宁省教育科学“十一五”规划重点课题“发展心理学精品课程建设的理论与实践研究”和发展心理学国家级精品课程探索的结晶。

本套书系共八部专著,包括三个方面:第一,《中国儿童人格探索》是从总体上研究中国儿童人格的结构、发展特点及培养途径;第二,从儿童人格的相关特质研究,探究其结构、发展特点及培养规律,包括《儿童自尊的发展与促进》、《儿童好奇心的发展与促进》、《儿童自我控制的发展与促进》、《儿童自主性的发展与促进》、《儿童同情的发展与促进》;第三,从儿童人格的影响因素研究,包括《儿童气质发展与早期干预》、《父母养育与儿童人格的发展》。

全套书系在文献综述的基础上,运用实证的方法,全面系统地对中国儿童人格及相关特质的结构、发展特点、影响因素进行基础性探索研究,在此基础上,经过近十年的教育现场实验,探索出培养儿童健全人格的方法途径,揭示出儿童健全人格发展与促进的规律,基本上构建出我国儿童特别是幼儿人格发展与教育的模式。

人格作为决定人的典型行为方式的心理系统或动力结构,直接影响人们在环境变化和适应过程中的各种信念、情绪,而作为社会主体的人对他人、社会的态度和行为又受自身思想、感情和情绪的支配。因而,健全人格对个体心理和谐、个体身心全面发展具有重要意义。儿童阶段特别是幼儿期是人格开始形成的关键期,研究儿童人格发展的本质与发展规律,全面推进儿童人格发展,已经成为心理学界、教育学界乃至全社会所关注的极具实践意义的热点话题。

《中国儿童人格探索》一书在以往十多年研究的基础上,结合词汇学

方法和教师自由描述,对儿童人格结构进行质化研究,构建中国儿童人格特质词汇表;在质化研究基础上,编制测量幼儿、小学生人格的教师评定问卷,分别确立其人格结构模型;对儿童人格测量数据进行聚类分析,分别确立中国幼儿、小学生的人格类型;用已开发的问卷为测评工具,在全国10省内进行全方位施测,建立中国儿童人格发展的常模,形成“中国儿童人格发展教师评定量表”;采用聚合交叉设计,对儿童进行追踪研究,探求其人格的横向和纵向发展特点;教育促进部分是依据实证研究得出的儿童人格结构确定培养目标,依据儿童人格发展的特点选择最佳载体设计教育活动,并进行教育现场实验,根据实验效果选出有效的教育途径,最终构建出塑造中国儿童人格的整套教育体系和模式。

自尊是指儿童在社会的比较过程中获得的有关自我价值的积极评价与体验。自尊作为起中介作用的人格变量,它不仅是心理健康的主要标志,而且还制约着人格发展的方向。研究发现,自尊对儿童情绪情感与动机的形成、社会适应性行为、认知以及品德的发展与教育都起着重要的制约作用;而且,儿童积极的自尊与较高的学业成绩之间存在着密切的关系;美国心理学家所罗门(S. Solomon)曾指出:“在某种程度上,把某一领域的行为设想为与自尊的需要没有联系是很难的。”可以说,自尊不仅保证着一个人心理活动的正常进行,而且,个体发展的成功与否,都与自尊密不可分。《儿童自尊的发展与促进》一书主要运用实证的方法,探索儿童自尊的结构、发展特点,以及父母教养方式与儿童自尊发展的关系;在此基础上,采用自我设计的促进幼儿自尊发展的5大类20个游戏活动进行教育现场实验,探索出促进儿童自尊发展的依据和方法。

好奇心是一种促使个体趋向并探究新异事物和未知事物的动力特质,是个体主动朝向、趋向、问询、探索或操纵新异事物的行为倾向性。对于培养儿童创造性人格,丰富创造教育理论,促进儿童全面发展具有重要的理论和实践意义。《儿童好奇心的发展与促进》一书主要探索儿童好奇心结构、编制测评工具;在此基础上探讨儿童好奇心表现方式、好奇对象等方面的发展特点及影响儿童好奇心发展的内外因素;通过科学与探索活动对儿童好奇心发展影响的教育现场实验研究,较系统地获得了培养儿童好奇心的有效途径和方法。



儿童自我控制能力是其心理能动性的表现,它是个体自觉选择目标,抑制冲动,抵制诱惑,延迟满足,控制、调节自己的行为,从而保证实现目标的一种综合能力。研究发现,幼儿的自我控制可以预期他们未来的心理发展状况,是个体完成各种任务、协调人际关系、成功适应社会的必要条件。《儿童自我控制的发展与促进》一书主要深入探讨了儿童自我控制的结构、发展特点及相关的影响因素等问题;在此基础上,进行儿童自我控制的教育现场实验,以获得培养儿童自我控制发展的规律和有效的途径与方法。

自主性又称独立性,是个体依靠自身做出符合社会规范的决定,并能自我调节而达到目标的行为倾向。它是儿童社会适应性的关键内容之一,对于儿童人格的健康成长具有极其重要的作用。《儿童自主性的发展与促进》一书主要运用实证方法,探讨幼儿自主性的结构、发展特点及相关因素等问题。在此基础上,进行儿童自主性促进的教育现场实验,以获得培养儿童自主性发展的有效途径与方法。

同情是一种对他人的不幸产生共鸣及对其行动的关心、赞成、支持的情感,以及由此引发的“助人为乐”、“伸张正义”的动机和行为;在个体心理发展中,同情不仅可以抑制攻击行为,而且被看作是亲社会行为最主要的动机源;在物种进化中,同情可以调整群体的社会行为,具有自我保护和适应的功能。《儿童同情的发展与促进》一书,主要探索儿童同情的结构及问卷评定工具的开发及其发展特点;在此基础上,运用自我设计的36个活动,进行教育现场实验,以探索儿童同情教育促进的依据和方法。

气质是儿童出生后,最早表现出来的较为明显的人格特征,儿童气质与其父母相互作用影响着儿童人格的发展。《儿童气质发展与早期干预》一书比较系统地探讨了儿童气质的结构、发展特点及其与创造性人格、幽默感、自我控制、自尊、利他行为、好奇心、父母教养方式的关系及其干预措施。这对于培养儿童健全人格,丰富教育理论,促进儿童全面发展具有重要的理论意义和实践价值。

《父母养育与儿童人格的发展》一书,主要探索父母共同养育的结构、问卷评定工具的开发;父母共同养育行为的现状,不同的父母共同养育的家庭类型;父母共同养育行为对儿童人格发展的影响与预测作用;不同文

化背景下父母价值观如何影响父母教育风格又如何影响儿童人格的发展;亲子互动、夫妻关系、跨代抚养与儿童人格发展的关系及其家庭干预措施。

本套书系具有如下几个特点:

1. 创新性。本书系最大特点主要体现在“创新”上,一是选题新,将儿童人格发展与儿童人格教育有机结合起来选题,既能使儿童人格教育具有科学性,又能验证儿童人格发展研究的实效性;二是方法和手段新,运用现代化研究手段(如录像、眼动和脑电等),把定性分析(录像、资料编码、自然观察法、情境观察法、个案追踪观察法、实验室观察法)与定量研究(实验室实验法和探索性、验证性因素分析的方法)结合起来,特别是将定量与定性研究互为佐证,多质多法分析,既检验了问卷的效度,又考察了实验室的研究效度;三是制定了崭新且有价值的评估工具,如编制出具有中国特色的幼儿人格发展教师评定量表、小学生人格发展教师评定量表、儿童自尊、同情、自我控制、气质发展教师评定问卷,形成了八个系统的评估儿童人格发展的工具;四是建立了自己的理论,如提出儿童人格结构理论,儿童人格发展的稳定性、可变性理论,及促进儿童人格发展的教育模式等观点。在第28届世界心理学大会上,我课题组主持了儿童人格发展的特邀报告。在第29届世界心理学大会上主持“儿童创造性人格的发展”主题报告会和口语报告,得到了国内外与会专家及代表的好评。

2. 全面系统性。27年来,我们致力于研究儿童人格的结构、类型、发展特点及评定量表;研究与创造性有关的人格特质的发展特点;研究气质、父母共同养育、社会文化等对儿童人格的影响;研究对儿童自尊、同情、责任心、自我控制、好奇心的培养规律。参加本课题研究的成员有来自全国17个省、19个城市、22所大学、90所幼儿园、83所小学的教师以及新加坡和澳大利亚的教师,还有15位博士。研究人员多,研究对象广泛,研究内容突出,研究成果丰富。这些幼儿园与小学已经成为本课题的实验基地。它们参与本课题的研究,不仅提升了本课题理论成果的学术价值,而且充分体现了本课题研究的应用价值。

3. 前沿性。儿童人格社会性发展与教育既是当前国际发展心理学研究的一个前沿性课题,又是国内儿童素质教育的一个关键性课题,不仅对



建设具有中国特色的发展心理学具有重要理论价值,而且对当前创新人才的培养、儿童思想道德素质教育和心理健康教育都有极大的现实意义。

4. 指导性。本书系的研究立足我国儿童实际,向社会、家庭、教育工作者提供了促进儿童健全人格发展的策略或方法。制定量表,追踪观察,培养实验,成果直接应用于我国 10 省市,将儿童心理与儿童教育密切结合起来,其成果操作性强,具有广泛的推广价值和应用前景。建构具有中国化特点的科学而切实可行的儿童人格发展与教育模式,必将对培养我国儿童良好人格品质发挥重大影响。

我们的研究以及本书系的撰写,得到了恩师林崇德先生的悉心指导,不论是从立题到开题,从博士论文答辩到该书系的问世,无处不渗透着先生的辛劳和无私的奉献;车文博先生竭尽心力做该书系的主审,悉心指导博士生的学位论文,精心批阅本书系每部著作;沈德立先生以博大的胸怀,从全国心理学发展的角度,支持我们立项,给予我们方向性指导,专家们的无私帮助与指导将永远激励着我们。

本书系的作者绝大多数是我的博士,其他学者是该领域有影响的专家。在本书系撰写过程中,我和各书的作者殚精竭虑,共同商定提纲体例,凝聚了集体的智慧,这是我的博士、课题组成员,以及广大的幼儿园、小学领导和教师们共同合作的结晶,在此深表感谢!虽然我们尽了最大的努力,力求反映幼儿及小学生人格发展的概貌与特点,但难免挂一漏万,敬请广大学者、专家同仁和读者不吝赐教!

感谢安徽教育出版社领导,感谢杨多文编审的鼎力支持和帮助。

本书撰写参考并吸取大量国内外文献,在此不一一列出,一并对有关作者表示感谢。

搁笔在即,“路曼曼其修远兮,吾将上下而求索”。我们将一如既往地探索中国化儿童人格发展与促进的规律,继续为实现我们的目标——构建具有中国特色的儿童人格发展理论与教育模式而努力奋斗!

杨丽珠于大连

2010 年 2 月 20 日

目 录 >>>

前 言	1
第一章 同情研究概述	1
第一节 同情的内涵	1
第二节 同情的分类和结构	7
第三节 同情的研究方法	11
第二章 同情的影响因素	26
第一节 同情的生物制约性	28
第二节 社会文化与同情	38
第三节 个体因素与同情	44
第四节 情境因素与同情	58
第三章 同情的发展及其模式	64
第一节 认知成分和情感成分的发展	64
第二节 霍夫曼的移情发展阶段模式	77
第三节 艾森伯格的利他行为及其动机发展模式	86
第四节 发展障碍儿童同情的发展	90
第四章 同情的社会功能	96
第一节 早期哲学视野中的同情	97
第二节 心理学视野中的同情与利他	103
第三节 多维和综合:同情与利他的研究趋势	109
第五章 同情的干预策略	118
第一节 培养同情的理论基础	118



第二节 家庭中同情的培养·····	128
第三节 学校中同情的培养·····	138
第六章 以往研究的不足和本研究的思路 ·····	144
第一节 研究目的·····	144
第二节 研究问题·····	149
第三节 研究方法·····	153
第七章 儿童同情的结构及问卷评定结果 ·····	156
第一节 研究目的和方法·····	156
第二节 研究结果·····	158
第三节 讨论和结论·····	167
第八章 儿童同情发展特点实证研究 ·····	171
第一节 儿童的情绪认知和同情·····	171
第二节 儿童涉及他人情绪状态的发展·····	180
第三节 儿童同情体验指向性的发展·····	185
第四节 同情体验指向性语言提示的效果·····	189
第五节 教室中幼儿自发的同情行为·····	196
第九章 综合讨论和教育建议 ·····	202
第一节 儿童同情的结构和性别差异·····	202
第二节 儿童同情的发展特点·····	207
第三节 对本研究的评价及教育建议·····	212
第十章 儿童同情教育促进的依据和方法 ·····	217
第一节 儿童同情教育促进的依据·····	217
第二节 促进儿童同情的活动设计·····	224
第十一章 儿童同情教育促进的实验研究 ·····	240
第一节 研究目的和方法·····	240
第二节 研究结果·····	245
第三节 讨论和教育建议·····	253
部分参考文献 ·····	260
附 录 ·····	268



前言 >>>

《儿童同情的发展与促进》是全国教育科学“十五”规划重点研究项目,即国家社会科学基金项目——“儿童人格发展特点及其影响因素的研究”(BBB010467)和国家社会科学基金“十一五”规划教育类项目——“儿童青少年人格发展机制与干预研究”(BBA080048)的系列成果之一。

该书以道德情感理论为指导,采用实证的方法,较为系统地探讨了儿童同情的发展特点和促进策略。其主要学术意义在于较为系统地说明了儿童同情的发展特点和促进策略,这对于解释儿童道德发展的规律和道德教育的本质有一定的启发意义。从实践价值来看,“学会关心”成为全球教育的重要课题,许多国家开展了同情促进的教育实践活动,培养儿童的同情利他行为不仅是素质教育的需要,也是早期道德教育的关键。本书在理论研究的基础上,提出了儿童同情的促进策略,有30多个具体的活动设计,对一线教师、儿童家长和相关学科的学者都有一定的借鉴意义。

本书分为理论研究、实证研究和教育促进三个部分。理论研究部分详细综述了同情的内涵、分类、结构和研究方法等基本理论问题;探讨了影响儿童同情发展的生物、社会 and 情境因素;系统地介绍了儿童同情发展特点的新近研究成果;比较全面地归纳了同情在儿童社会化和道德发展中的作用,力图客观地评价早期和当前同情发展模型,比较具体地说明同情培养的途径。实证研究部分包括我们自己的六个研究。介绍了儿童同情的结构及评定问卷的开发;从儿童运用不同线索能力和语言中涉及他人情绪状态的程度两个方面探讨了儿童同情的发展;教室中儿童自发同



情行为的观察研究以及同情体验指向性语言提示的动机效果。教育促进部分在综述国内外儿童道德教育研究的基础上,结合我们的理论和实证研究提出儿童同情教育促进的依据和方法。介绍了我们自己编制的36个活动设计及运用这些设计进行现场实验的效果。

此书力图体现如下特色:一、新颖性。同情是幼儿期和儿童期道德的主要表现形式,目前比较系统地介绍儿童道德教育的论著较少,基于实证研究的著作则更为缺乏。该书立足于早期教育中儿童的道德发展,试图为儿童素质教育提供一些理论和实证的依据。二、系统性。该书主要由理论研究、实证研究和干预策略研究三部分构成,各部分既相互联系又各有侧重,是对儿童同情发展特点研究较为系统的论著。三、实践性。该书的许多研究是和一线教师共同完成的,书中用较大篇幅介绍了促进同情发展的活动设计,具有较强的可操作性。四、前沿性。从道德发展理论的趋势来看,目前情感主义取向越来越明显,霍夫曼、艾森伯格等都是这一领域的典型代表。本书力图反映这一领域较新的研究成果。

这本书是在我的博士论文的基础上拓展而成的,无论是博士论文的写作还是此书的出版都倾注了导师杨丽珠先生悉心的指导与无私的帮助,在此谨向导师、书系主编杨丽珠教授致以深深的谢意。无论在博士论文写作期间,还是书稿的整理过程中,书系主审车文博先生在百忙之中都给予了悉心的指导,其宏观的思维令晚辈茅塞顿开。在此,还要感谢安徽教育出版社杨多文编审和余金锁编辑在本书出版过程中给予的诸多帮助。

在博士论文写作期间,留学日本时的导师、日本福冈教育大学的横山正幸教授,辽宁师范大学的魏华忠教授、张宁生教授、韩玉昌教授、张奇教授、常若松教授、邹晓燕教授、刘颖教授、刘文教授、郭庆科教授都给予了大力支持;开题和答辩时,北京师范大学的林崇德先生、中央教科所的俞国良教授、辽宁省卫生厅厅长姜超先生的指导使我受益匪浅。此外,日本早稻田大学的张日昇教授、日本福冈教育大学的田中敏明教授的帮助也使我的研究在资料收集方面有了保证。博士毕业之后,自己有幸师从黄希庭先生进行博士后研究,在近三年的博士后研究工作中,黄先生严谨的治学态度和勇于创新的开拓精神使学生茅塞顿开,这无疑也是拙作能够



顺利完成的基础。

同窗之谊,没齿难忘,感谢我的同学张野、胡克祖、蒋重清、王江洋、辛晓莲、高雯、董光恒、李凤杰、梁楠、夏明珠在研究设计、实验操作、资料翻译方面给予的大力帮助和支持。本书是以杨丽珠先生为带头人的学术团队密切合作的结果,书中多处引用了我们团队其他成员的研究成果,其中幼儿同情的培养研究是在师妹辛晓莲的努力下完成的,在此特别表示感谢。书中还引用了国内外诸多学者的著述,在此一并表示感谢。另外,还要感谢我的学生辽宁师范大学教育学院学前教育专业 2001 级本科班的全体同学。最后,还要感谢大连旅顺中心幼儿园、大连机车幼儿园、大连沙河口区马栏小学的领导、老师和孩子们的合作和支持,没有他们的支持也就没有这本书稿。

胡金生于大连

2010 年 2 月 18 日



第一章 同情研究概述

在早期的哲学和伦理学理论体系中,对同情(sympathy)内涵的把握就有所不同,而在现代的研究中,同情与移情(empathy)经常相互替代,难以辨别。本章我们将尝试对同情的内涵进行梳理,并在此基础上概述同情的分类、结构和研究方法。

第一节 同情的内涵

围绕同情的内涵争议颇多,主要集中在同情和移情的关系上,有的学者在广义上使用同情的概念,认为同情就是移情;也有的学者在狭义上使用同情的概念,认为同情并不包括对他人积极体验的反应,主要强调对他人痛苦的反应。

一、同情和移情

在早期哲学取向的研究中,从字面表达的使用来看,研究者更多地使用“同情”一词,而不是“移情”。然而,就其内涵而言,多数研究者经常不加区分地使用“同情”和“移情”。

Sympathy 这个词来源于希腊语“sympatheia”,“sym”意思是“伴随着”,“pascho”的意思是“遭受”。从字面来看,同情的意义就是共同受苦,或是由另一个与之有密切关系的人的痛苦而引起的痛苦,它与“可怜”和“怜悯”相近,表示与别人的悲伤相似的情感。其含义确实与现代的移情



概念非常相似,因此,对其混淆使用也不难理解。例如,在休谟(David Hume)的理论体系中,同情是指通过想象来复现他人的某种情感,它常伴随着某种情感,但并不特指某种具体情感。亚当·斯密(Adam Smith)认为,“同情这个词,就其最恰当和最初的意义来说,是指我们同情别人的痛苦而不是别人的快乐”;“怜悯或同情就是当我们看到或逼真地想象到他人的不幸遭遇时所产生的感情”;“然而现在用来表示我们对任何一种激情的同感也未尝不可。”叔本华(Schopenhauer)则认为,同情是对别人福利的关注,一旦有人处于痛苦与不幸之中,就很可能激发我们内心的同情,于是他的福祸立刻牵动我们的心,并直接影响我们的意志。因此,叔本华的同情只限于对他人的痛苦和不幸,不包括对别人幸福和支持与共享。

Empathy 最早源于德国美学中“*einfühlung*”一词,原意是观察者把观察对象的某些特点投射到自己。德国哲学家、心理学家利普斯(Lipps)早在 1906 年就对移情进行了较为全面的阐述。他认为,在认识领域里存在着物、自我和他者的自我三部分。物是凭感性的知觉来理解的,自我要通过内部的知觉才能理解,而理解他者的自我则必须通过移情。在这个意义上,利普斯把移情称作自我客观化。后来,“*einfühlung*”一词被美国心理学家铁钦纳(Titchener)翻译成“*empathy*”,并在与他人情感共鸣的意义上使用。1926 年,利普斯把移情应用到心理学对错觉的研究中,开启心理学移情研究的先河。

在现代心理学研究中,大部分学者倾向于使用“*empathy*”一词,而从其内涵来看,同情也经常被包含在其中。例如,斯托特兰德(Stotland)认为,移情是由于对他人的情绪体验的关注,观察者根据自己的知觉而产生的情绪反应。近年来,对移情研究产生很大影响的巴特森(Batson)^①认为,移情是以他人为中心的关心、怜悯的情感,它是由他人的痛苦和烦恼诱发的情绪体验。由此可见,巴特森的移情概念更接近同情。此外,在艾森伯格(Eisenberg)和霍夫曼(Hoffman)等其他许多学者的研究中也是从更广

① Batson C D. Information function of empathy emotions' learning that we value the other's welfare[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 68(2): 300-313.



泛的意义上使用移情概念的,对同情和移情没有严格区分。日本学者首藤敏元认为,同情和移情没有必要进行区分,两个概念在很多情况下是指同一种心理现象。

考虑到“移情”和“同情”混用可能会给研究带来混乱,有不少学者曾尝试区分“同情”和“移情”。戴维斯(Davis)曾指出,在以往研究中,同情和移情、过程中心和结果中心不作区分的界定给相关研究带来了某些混乱,两者在内涵上有微妙的差别。维斯培(Wispé)对同情和移情做出了区分,他认为:移情的结果是产生与他人一致的情感,而同情反应所产生的情感并不一定和对象一致;移情反应中决不能对自我视而不见,而同情反应过程中自我意识的强度会降低;移情的目的是对他人的理解,同情则以他人的幸福为目的;移情是理解他人的过程,同情则是与他人建立关系的过程。周念丽^①在研究中认为,应该从东西方文化差异出发来定义移情,因为移情在东西方文化中有着不同的含义。在西方文化中,“移情”是对他人情感的认知及做出相适应的情感反应的能力。而在东方文化中,孔子的“仁”的思想是奠定移情概念的基石。东方文化中的“移情”,是对他人的怜悯和助人之心。所以,她将“移情”定义为:在体察他人情感的基础上,能与他人产生情感共鸣并能共享;能同情并欲救助陷于困境之人。车文博^②认为,同情心(sympathy)和同理心(empathy)是不同的。同情心指能主观地体验到别人内心的感情。如体验到别人的痛苦或快乐,自己也能感受到痛苦和快乐。实际上,同情心多用于表达痛苦方面。同理心指设身处地地以别人的立场去体会当事人心境的心理历程。它与同情心的区别在于:同情心重在“感人所感”,以“情”为主,主要靠个人的生活体验;而同理心则是“感人所感”和“知人所感”两者的统一,既有情感的因素,更有认知的成分,并要靠认知能力来实现心理换位或将心比心。

“移情”和“同情”确实存在微妙的差异。从对象上来看,移情的范围很广,强调对他人多种不同性质情绪体验的反应性,而同情往往针对的是他人的不幸。研究表明,对不同种类情绪的移情有不同的发展趋势。樱

① 周念丽. 中小學生移情量表的编制研究[J]. 心理科学, 2001, 24(5): 610-611.

② 车文博. 人本主义心理学[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003: 198.



庭京子^①让 2 至 4 岁幼儿根据高兴、愤怒、悲伤、惊奇四种语言提示,来选择对应的表情图片。结果发现,幼儿对悲伤最敏感,对惊奇最不敏感。研究者还进一步指出,对痛苦和对喜悦的移情是不同的,在弄清对不同性质情绪的移情之间的关系之后才可能开发有效的移情训练方法。从与社会行为的关系来看,同情与助人行为有密切的关系,而移情可能与较广泛的社会情感有关,其后继的社会行为也是多种多样。20 世纪 80 年代大量研究表明,移情和亲社会行为发展并不一致。王景英等^②研究表明,移情随年龄的增长而下降,而亲社会行为却随年龄的增长而呈上升的趋势。其原因在于,虽然儿童的移情在总体上呈下降的趋势,但对他人痛苦的移情并没有随年龄的增长而下降。费臣贝赤和罗耶(Feshbach & Roe)^③在区分了对不同性质情绪体验的移情之后也发现,对悲伤情感的移情同亲社会行为之间的关系更密切。

二、同情的内涵

(一)“情绪—结果”中心的定义

这一类定义强调同情和移情的情绪反应性,认为它们是对他人情绪或情绪条件的认同性反应,其核心是与他人的情境相一致的情绪状态。“情绪—结果”中心的定义强调,同情可以是换位思考的过程。例如,麦独孤(Mcdougall)就认为:同情是一种由知觉移入他人的情绪状态而引起的基本情绪反应;也可以是认同的过程,是认同他人消极情绪的结果;还可能是匹配的结果,认为同情是观察者的情绪状态与被观察者的情绪状态之间的一种匹配。维斯培认为,同情就是对他人不应该遭遇的困境及其情绪状态的感受性,具有对他人情绪体验关注强度的增加和诱发利他行为的特征。首藤敏元认为,同情是对他人消极情绪产生的担心、忧虑的情

① 樱庭京子,今泉敏. 2-3 岁幼児における情動語の理解力と表情認知研究[J]. 発達心理学研究,2001,12:36-45.

② 王景英,盖笑松. 小学生对不同类型情感的移情水平发展的研究[J]. 心理发展与教育,1998,13(3):19-22.

③ Feshbach N D, Roe K. Empathy in six- and seven-year-olds[J]. Child Development,1968,39:133-145.



感反应,面对他人的痛苦时移情和同情是同一种心理现象;周(Zhou)等^①认为,同情是一种以对他人的消极情绪或情感状态的理解为基础的他人指向性情感反应,包含对他人的关怀和减轻他人消极体验的愿望。他认为同情是基于对他人的情绪、情感状态的理解而产生的情感反应,但它并不与他人的感受相同,是由悲伤或对他人的关心组成,即同情反应常常是基于对悲伤的移情。

(二)“认知—过程”中心的定义

认知性界定方式侧重于同情和移情的认知特征,强调个人知觉、角色扮演、对他人的情感的认知以及社会认知等因素在移情产生中的作用,认为移情是对他人的感受、思想、意图和自我评价等的知觉。许多学者认为,认知过程是同情的根本保证和基础性成分,同情和移情是通过角色承担行为而获得的,是个体通过把自身置于他人情境而采纳不同角色的能力,或者是观察者把握情绪线索、区分他人不同情绪状态的能力。例如,豪根(Hogan)^②认为,同情就是在认知或想象的基础上对他人的情绪体验的理解;埃科斯(Ickes)^③认为,同情是对另一个人的内在状态的认知觉察,内在状态是指他的思想、感受、知觉和意图。

(三)“认知—情感”综合性定义

近年来,越来越多的研究表明,在同情和移情的产生过程中,认知成分和情感成分实际上是相互作用、密不可分的,二者互为基础、互为条件,认知水平和情绪唤醒共同决定着同情的强度、方式和内容。许多心理学家也开始同时从情绪和认知两个方面来界定同情的含义和特征。例如,

① Zhou Q, Eisenberg N, Sandra H L, et al. The relation of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study[J]. Child Development, 2002, 73(3): 893-915.

② Hogan G W. Development of an empathy scale[J]. Journal of Consulting Psychology, 1969, 33: 307-316.

③ Ickes W. Empathic accuracy [M]. New York: The Guilford Press, 1997: 124.



艾森伯格等^①认为,同情是一种与他人的感受相同或相近的情绪性反应,这种情绪性反应来自对他人的情绪状态或情境的认知。霍夫曼把移情定义为知觉到他人情绪体验的一种设身处地的情绪反应,或认为同情是由于从他人的立场出发对他人内在的状态的认知而产生的一种对他人的情绪体验。李幼穗^②认为,同情是一种对他人的不幸遭遇产生共鸣及对其行动的关心、赞成、支持的情感,它使人们能设身处地地理解他人的愿望和需要,进而见诸行动给予相应的关怀、支持和帮助。因此,作为一种高级社会性情感,同情与一个人的认识、态度、动机和行为等都有紧密的联系。

尽管心理学家们对同情的界定有很大的差异,但在他们的界定中也包含相似的特征,这些特征包括:①强调同情的道德价值。同情是人们依据一定的道德准则估量他人的言行或处境时所发生的内心体验,它不仅是对他人的援助,也是满足自身道德需求的一种方式。华盛顿勇救落水女童;林肯送醉人回家;加里波的无意折断蟋蟀一足,痛哭不止;达尔文从不把鸟巢中的鸟卵取完,恐伤鸟心;孔子食于有丧者之侧,未尝饱也;孟子闻禽兽之声而不忍食其肉;周宣王以羊易牛;韩愈为鼠留饭、怜蛾熄灯,先哲有言,昆虫未蜇,不得以火烧田,这都是同情的表现。②共性和个性的统一。同情作为一种高尚的道德,反映了人类社会基本的需求和共性,从种系发展的角度来看,它不仅是保持物种高水平社会接触的根本,而且可以调整群体中各个成员的行为,有利于物种的生存和繁衍。然而,由于个体间认知水平、道德信念、敏感性等的差异,同情又具有很大的个体差异性。③自我体验与他人感染的统一。同情体现了感染性和互动性的基本特征。同情的诱发不仅需要具有敏感的情感反应能力,还要正确获得他人的角色,需要现实中他人或文学作品、自然风物等的诱发。

① Eisenberg N, Fabes R A, et al. Personality and socialization correlations of vicarious emotional responding[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 61: 459-470.

② 李幼穗. 儿童同情心发展研究[J]. 天津师范大学学报(社科版), 1995, 2: 38-42.



在我国,黄希庭主编的《简明心理学辞典》对同情的解释是:①同情亦称同感、共感,指分享某人的情感、观念及宗教信仰的心灵感受;②道德感之一,是个人对他人的态度,具体表现为能理解他人的思想、感情和愿望,并给予道义上的积极支持。在朱智贤主编的《心理学大辞典》中,对同情的解释是:一种对他人的不幸遭遇产生共鸣及对其行动的关心、赞成、支持的情感。它不仅是对弱者的同情也包括对强者、正义者的支持,不仅是一种感情上的共鸣,也包括“助人为乐”、“伸张正义”的动机和行为,它是一种受人的立场、观点和思想觉悟制约的,由认知、动机、行动交织在一起的高尚的道德情感。本书中我们基本沿用《心理学大辞典》对于同情内涵的解释。然而,在以往的文献中,绝大多数研究仍然是不加区分地使用同情和移情,在对以往文献的梳理中,也很难区分出哪些研究的是同情,哪些研究的是移情。因此,在本书的理论研究部分,并未对二者作严格的区分。

第二节 同情的分类和结构

一、同情的分类

(一)根据起源的不同分类

从起源来看,同情和移情可以分为遗传性、特质性和情境性三种。遗传性移情主要受神经类型等生物学因素影响,是基于群体进化的意义上的;特质性移情则受遗传素质和环境因素的共同作用,主要是指借助于评定量表所测得的移情水平;情境性移情受个人特征和情境特征的共同制约,在情境因素中,情境诱因的强度以及情境中援助者和被援助者之间的类似程度是重要的影响因素。

(二)根据稳定性的不同分类

与人格结构模型相同,作为个体变量的同情也应存在特质与状态两种理解取向。特质性(state)同情主要与个体的能力和行为倾向有关,因此,特质性同情是个体人格系统中一个较稳定的结构;状态性(trait)同情主要是由特定情境诱发的,是在一个特殊情境中对特殊需求的一种反应。



(三) 依据对象的不同分类

我国心理学家张耀翔则把同情分为生理的同情、心理的同情和理智的同情。生理的同情是指个体发展早期的、自动的、反射或稍有意识的运动模仿；心理的同情是对他人情绪的同情，它只对心性略同的人而起作用；理智的同情可以扩展到整个宇宙，既可以表现为对有生命物的同情，也可以表现为对无生命物的同情。

(四) 依据发展水平的不同分类

霍夫曼认为，移情和同情的发展可能反映的是儿童社会认知的发展，特别是一种分离的和独立的自我感、他人感、自我和他人关系感的发展。受自我感和他人感分化及同情唤起机制水平的制约，依据其发展水平的不同，同情可以分为：普遍的同情，这种同情不能区分自己的痛苦和他人的痛苦，同情带有无意识的特征；自我中心的同情，这种同情是个体获得了他人永久性概念之后产生的，此时的同情体验也开始分化为自我中心的个人悲伤和指向他人的移情担心；对他人情感的同情，这种同情表明，个体已能区分他人的不同情绪状态，对他人的痛苦能采取更为有效的反应方式；对他人生活状况的同情，已经能够认识到他人是有着较安定的生活史的存在，此时的同情已经能够结合他人的整个人生历程，着眼于他人的人生幸福。

二、同情的结构

(一) 探讨同情结构的理论基础

当前，对同情的生物制约性的探讨是这一领域的热点问题。首先，在生物社会理论(biological-social theories)看来，遗传是与情绪有关的反应阈限及其强度水平的决定因素，情绪生活是个体遗传倾向与评价系统、信念系统以及在生活经历中形成的角色系统相互作用的结果。许多经典的理论都认为，同情可能是个体一种先天的基本反应倾向。

其次，遗传倾向能比较稳定地作用于对他人不幸遭遇的情绪反应方面。许多研究发现，同卵双生子比异卵双生子在对他人不幸遭遇的个人悲伤和移情担心反应上有更高的相关。还有一些研究发现，遗传对于同情的作用主要是通过气质的中介来实现的，情绪反应的强度、神经症倾



向、觉醒、情绪性等气质维度是个体同情反应的重要制约因素。

第三,人类的大脑和认知结构能保证个体持续的动觉感、意识到内部的感受和思想、确保对自己的行为进行心理表征和动觉感受、确保对他人及其行动进行表征,从而形成不受文化制约的自我感。

第四,同情具有多重唤起机制,较低级的唤起机制较少受文化的影响。以上研究至少说明,同情是具有一定程度稳定性的反应倾向。这一点也正是采用特质论的方法来探讨同情的重要依据,因为,假设同情具有一定程度的跨情境和跨时间稳定性是研究者进行预测的基础性前提。

对同情内涵的不同理解直接关系到对同情结构的讨论。当我们把同情看成单纯的认知过程或情绪反应过程时,其实就不存在同情结构的问题了,因为这种观点是把同情作为单一的维度来讨论的。正如前文所述,越来越多的研究表明,同情是包含多种成分的复杂的结构系统,把同情作多维的理解已经成为这一领域研究者们的共识。霍夫曼、艾森伯格、巴特森、戴维斯等学者构建的同情和移情结构模型也都是动态性和整合性的。动态性表现为它包含了一个反应过程,并可能体现为不同的反应阶段。整合性表现为同情包含了认知和情感等成分,它是一个多维的、复杂的、具有一定层次结构的系统。因此,同情结构实际上涉及过程结构和特质结构两种。

(二) 同情的过程结构

所谓同情的过程结构是指从同情的发生过程的角度对同情结构的探讨。例如,维斯培认为,同情其实包含从意识到他人的不幸遭遇到利他行为产生的全过程,包含了情绪和行为两个核心要素。

从同情实现的水平出发,可以将同情分为三种:①注意水平,即对他人的困境的关注,这一水平表明我们开始注意痛苦者的语言或非语言的线索;②完成识别水平,即能够全面地把握内在和外在的各种线索,通过角色换位、认同、匹配等过程全面识别对方的情绪;③全面的客观化水平,理解了他人的体验之后,人们还会以更加清晰和完整的方式再次体验他人的情绪。

从人际互动的角度,可以将同情的发生过程描述为三阶段:第一阶段,倾听者A的内部过程,如移情性倾听、推理和对自我表达者B的理



解;第二阶段,倾听者 A 对自我表达者 B 的情绪表达进行移情性理解和口头表达;第三阶段,自我表达者 B 将倾听者 A 的精确的反馈性陈述作为移情接受。

(三)同情的特质结构

1. 同情的情感成分

同情首先包含体验成分,对他人不幸遭遇的情绪反应是同情的核心要素。同情的体验成分还包括外受成分和内受成分,在外受成分中儿童区分出且夸大一些特征,这些特征向主体表明周围的人、对象和事件对他所具有的价值和含义,内受成分以机体觉和表象为表现形式,反映主体内心深处的变化。同情的体验成分还可以分为个人悲伤和移情担心,个人悲伤是自我指向的,移情担心则是他人指向的,两种不同指向的同情体验都伴随有心律和皮肤电的变化,产生个人悲伤体验伴随心律和皮肤电的增加,心率和皮肤电的降低一般代表着移情担心。霍夫曼研究认为,同情体验往往和助人行为相关联并先于助人行为,且随助人行为的发生其强度会降低,它的局限在于容易受“熟悉偏见”、“此时此地偏见”的影响,随着忧伤线索强度和突出性的增强往往会导致“过度的唤醒”,长期“过度的唤醒”状态会导致“同情疲劳”的产生。

2. 同情的认知成分

同情还包含认知成分,早期的研究多集中在人际知觉和社会敏感性等非言语的感受性方面。最近的研究主要关注于角色采择及情绪认知等社会认知成分。在观点采择技能研究中,研究者区分出了以对他人的团体物理特征的想象为基础的知觉的观点采择;以对他人的动机、意图的推测为基础的认知的观点采择,以及以对他人的情绪体验的推测为基础的情绪的观点采择。其中,情绪的观点采择对于同情尤为重要。例如,伊藤顺子^①对助人行为和角色采择技能进行了多维评定。结果发现,通过硬币隐藏游戏以及赠与物的选择所测定的角色采择与赠与、分享等助人行为指标呈负相关,而通过情境和表情不一致任务所测定的情绪认知则与

^① 伊藤顺子. 幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割[J]. 発達心理学研究, 1997, 8: 111-120.



各种助人行为指标都出现了显著的正相关。

角色采择还可以区分为自我焦点的角色采择和他人焦点的角色采择。前者是指当事人与他人互动时,想象自己如果有相同的遭遇会有什么样的感受,如果他们能够做到这一点,就能够体验到当事人的感受;后者是指观察者直接把注意力集中在当事人,想象对方此时此地或过去的感受。在一项实验中,要求被试在观看其他人受到伤害时想象自己也同样遭受着这种痛苦。结果表明,想象自己处在受害者位置比集中注意受害者的表情和动作能唤起更为强烈的情绪反应。

多数学者认为,同情和移情有着较为一致的结构,它们都包括两个认知成分和一个体验成分:认知成分是辨别和命名他人情感状态的能力和观点采择能力;情感成分是情感反应能力,无论成人还是儿童,若要对一个人的情绪体验产生同情,首先必须能够从不同人的不同情绪状态中区分和辨别出相关的情感线索,并能够依据获得的情感线索推测他人的内部情感状态,尤其是建立在观点采择基础上对他人情感状态的推测。

戴维斯通过问卷探索出了成人移情的四维度结构,包括观点采择(perspective taking,简称PT)、移情担心(empathic concern,简称EC)、个人悲伤(personal distress,简称PD)、想象力(fantasy,简称FS)。巴特森^①认为,移情的不同成分可能执行着不同的功能,认知成分执行着信息的功能(information function of sympathy),而体验成分则执行着动机的功能(motivation function of sympathy)。综上所述,针对同情和移情结构的研究,以成人为研究对象的居多,而且,不同研究结果之间仍然存在很大的争议。

第三节 同情的研究方法

如前文所述,不同研究者对同情具有不同的界定,而测量是建立在对

^① Batson C D. Information function of empathy emotions' learning that we value the other's welfare[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 68(2): 300-313.



同情内涵理解的基础上的。概括地说,同情评定指标包括:皮肤电、心律等生理指标;反应时间和反应强度等行为指标;谈话、访谈等言语报告指标;行为观察、反应评定等观察指标。采用的具体方法包括:对虚拟故事主人公的情绪体验的内省报告;视听他人不幸遭遇后,对自己感受的评定;视听他人不幸遭遇后,对被试的表情、姿势、语言等反应进行评定;问卷法;记录对他人不幸遭遇的生理反应;等等。

一、问卷和量表

评定同情的一种常用的方法是问卷或量表,目前,同情评定量表主要是针对成人,用于评定儿童同情的量表比较少见。因此,开发儿童同情和移情的评定工具显得尤为重要。目前,与同情有关的评定量表主要有:

①戴维斯开发了成人用对人反应评定量表(interpersonal reactivity index,简称 IRI),该量表包含观点采择(PT)、移情担心(EC)、个人悲伤(PD)、想象力(FS)四个维度,28个项目。量表的克伦巴赫 α 值在0.70—0.78之间,两个月后的再测信度在0.61—0.81之间;间隔两年以上的再测信度在0.50—0.62之间。具体量表见表1-1。

表 1-1 戴维斯编制的 IRI 量表的项目举例

1. 经常想象自己生气时的样子。(FS)	8. 自己倾向于听取周围人的反对意见后
2. 对比自己不幸的人,经常有关怀和担	再做决策。(PT)
心的体验。(EC)	9. 看到有人落井下石时,想保护受害者。
3. 有时觉得站在他人的立场上考虑问题	(EC)
是很难做到的事情。(PT)	10. 遇上令人不安的事情时自己会觉得
4. 别人遇到困难,很少同情他们。(EC)	有点孤独。(PD)
5. 自己会沉湎于小说主人公的感受中。	11. 为了解朋友的一些想法,自己会换
(FS)	位思考或想象应该怎么理解对方。
6. 遇上一些紧急的事情,自己会很在意,	(PT)
甚至惴惴不安。(PD)	12. 自己绝对不会完全沉湎于一些好书
7. 看电影或表演,自己经常能够采取客	或电影的情节中。(FS)
观中立的态度,很少沉湎于故事情节	13. 看到别人受到伤害,自己能够很平
中。(FS)	静。(PD)



续表

14. 自己很少在意别人的不幸。(EC)	22. 觉得自己是一个心态很平和的人。(EC)
15. 如果确信自己的想法是正确的,就不会再花时间去听别人的意见。(PT)	23. 看到好电影时,对主人公的立场能够迅速进行换位思考。(FS)
16. 看完表演或电影,觉得自己很像故事中的某些角色。(FS)	24. 遇上紧急事件会变得不能自我控制。(PD)
17. 碰到让自己怎么也不能平静的情境时,自己会感到恐惧。(PD)	25. 即使对方生气,也能站在他的立场上考虑问题。(PT)
18. 看到遭受不公正待遇的人时,自己不会觉得他们可怜。(EC)	26. 读到有意思的故事和小说时,会想象一些事情如果发生在自己身上会怎样。(FS)
19. 很擅长处理一些突发事件。(PD)	27. 别人有困难向自己求助时,自己会觉得不知所措。(PD)
20. 一些事情偶尔会让我感动。(EC)	28. 略。
21. 什么事情都有两面性,所以应该辩证地看问题。(PT)	

注:有六个反向项目。

②Hasegawa 等人^①在成人用 IRI 的基础上开发了小学生用 IRI 量表,其维度与戴维斯的成人用 IRI 量表相同。其中,观点采择、移情担心、个人悲伤、想象力四个维度的克伦巴赫内部一致性 α 信度系数分别为 0.79、0.69、0.80 和 0.79,再测信度在 0.43—0.55 之间。效度分析表明,该量表的四个维度与亲社会行为和社会赞许性之间都有显著的正相关。量表包括 30 个项目,具体量表见表 1-2。

表 1-2 Hasegawa 等人编制的儿童用 IRI 量表的项目举例

1. 觉得不如幸运的人可怜。(EC)	5. 即使有人对别人发脾气,自己也会变得悲伤或喜悦。(EC)
2. 责备别人之前会先考虑对方的立场。(PT)	6. 看有意思的电影或电视时,自己会和主人公换位思考。(FS)
3. 碰到别人发脾气,会考虑他(她)发脾气的原因。(PT)	7. 家人遇到麻烦,我也不会太在意。(EC)
4. 看到跌倒受伤的人,会迅速躲开。(PD)	

① Hasegawa, et al. Reliability and validity of multidimensional empathy scale for children[J]. Japanese Journal of Personality, 2009, 17(3): 307-310.



续表

8. 在指责朋友令人讨厌的地方之前,我会先想象对方听完后的感受。(PT)	19. 看有意思的书或听到有意思的故事时,我会想如果同样的事发生在自己身上会怎样。(FS)
9. 因为自己脆弱,即使严重受伤的人向自己求援也帮不上什么忙。(PD)	20. 听故事或看书时,我会体会到故事中某些角色的感受。(FS)
10. 看到朋友伤心自己也会变得伤感。(EC)	21. 看到受伤或生病的小孩,我也会变得痛苦。(EC)
11. 看到朋友遇到困难,自己会手足无措。(PD)	22. 看电视的时候,自己想成为其中的某个角色。(FS)
12. 学习中我不爱听与自己相左的看法。(PT)	23. 看到别人受伤一类的严重事件,我会变得手足无措。(PD)
13. 朋友有冲突的时候,我会听完双方各自的意见后再做决定。(PT)	24. 我经常会想朋友如何评价我。(PT)
14. 即使有人困惑或伤心,我也不觉得可怜。(EC)	25. 看电影或电视剧时,我不会把自己置身其中。(FS)
15. 有人受伤时,我会有恐惧和惴惴不安的感觉。(PD)	26. 当我推测别人如何看待某个事件的时候,我会欲罢不能。(PT)
16. 看到谁的处境不好的时候,我会有恐惧和惴惴不安的感觉。(PD)	27. 朋友或其家人遇到危难的时候,我会因不能帮助而难受。(PD)
17. 哪怕别人有一点不顺利,我也会觉得可怜。(EC)	28. 我喜欢成为电视剧中的某个角色。(FS)
18. 看电视或电影时,我会觉得自己像其中的某个角色。(FS)	29. 看到朋友笑容满面时,我会想,他(她)为什么高兴呢?(PT)
	30. 略。

注:有四个反向项目。

③日本学者角田豊^①编制了移情经验量表(empathy experience scale,简称EES),此量表包含对他人消极情感的移情、对他人积极情感的移情和保持良好人际关系的移情三个因素。角田豊认为,以往的移情评定量表存在严重的缺陷:很少涉及诸如情绪感染等被动的移情内容;评

① 角田豊. 共感経験尺度(EES)の妥当性—VTRを刺激とした感情内容別検討—[J]. 教育心理学研究,1992,40(2):178-184.



估一般态度倾向的项目不足;不能避免社会赞许性的影响;涉及的情绪种类不够丰富。角田豊曾考察了量表的实证效度,测查了以此量表区分的高分被试和低分被试在移情情境中的生理反应和自我评定。结果表明,高分组被试和低分组被试其生理反应显示了显著的差异,而且量表评定结果和自我评定呈显著的正相关。

后来,角田豊对 EES 进行了进一步修订,修订后的量表称为 EESR,量表包含了两个维度:一是共有经验分量表,是指个体主动进行换位思考,体验他人感受的能力;二是共有经验缺陷分量表,是指个体不能体验他人感受,认为自己是有别于对方的独特存在。依据此量表,被试可以分为四个类型:双高型,共有经验与缺陷经验都高,这是移情水平高的一类;共有型,共有体验高,而差别或独特性体验低,这一类属于不成熟的移情类型,也称为同情型;非共有型,共有经验低,差别或独特体验高,自己与他人间存在需要超越的障碍;双低型,共有感受和独特感受都比较低,属于人际关系脆弱型。

表 1-3 角田豊编制量表项目举例

共有经验分量表	共有经验缺陷分量表
1. 能够感受到生气者的体验,自己也有过同样的体验。	1. 别人生气时,有时自己很奇怪他为什么生气。
2. 能够感受到悲伤者的体验,自己也有过同样的体验。	2. 别人悲伤时,有时自己并不觉得难过。
3. 能够感受到痛苦者的体验,自己也有过同样的体验。	3. 别人痛苦时,有时自己并不能感受到他人的痛苦。
4. 听到别人的不愉快后自己会产生同样的体验。	4. 听到别人的不愉快后,有时自己并没有觉得难过。
5. 别人害怕时,自己能够感受到他恐惧的程度。	5. 别人害怕时,有时自己不能够感受到他人恐惧的程度。
6. 听到别人诉说令他惊奇的事时,自己也能体验到类似的感受。	6. 听到别人诉说令他(她)惊奇的事时,有时自己会惊讶他(她)为什么如此大惊小怪。
7. 别人充满期待时,自己也能想到过去受过的煎熬。	7. 别人充满期待时,有时自己也不能体验到他(她)惴惴不安的感受。



续表

共有经验分量表	共有经验缺陷分量表
8. 在别人非常高兴时,自己能够体验到他的快乐,因为自己也经历过成功的喜悦。	8. 在别人非常高兴时,自己有时并不能够体验到他人的快乐。
9. 听到别人说“发生这种事,太让人吃惊了”,自己能够感受到他的惊奇。	9. 听到别人说“发生这种事,太让人吃惊了”,自己觉得没有什么好奇怪的。
10. 略。	10. 略。

④内田由纪子和北山忍^①认为,同情具有四个最为重要的特征:他人指向性、存在某种损失、不图回报、自发性。他们编制了同情评定量表(validation of a sympathy scale),这个量表包括对弱者的关心、易感性、严厉性和移情四个维度。

表 1-4 内田由纪子和北山忍编制的同情评定量表

1. 自己不是爱哭的人。	10. 我觉得被朋友疏远的人自己应该承担责任。
2. 我觉得即使自己拼命努力,如果失败了也没有意义。	11. 看到哭泣的小孩自己很快会想去安慰他们。
3. 我曾经为不幸的人祈祷过。	12. 我不喜欢诸如《眼泪天使》这样的电影。
4. 比赛中为了取得胜利即使对手比较克制也不能有丝毫懈怠。	13. 我觉得对人有爱心比什么都重要。
5. 看到非常努力的人我就想帮助他。	14. 自己很顺利的时候,对不顺利的朋友有点愧疚。
6. 我不会被人情束缚。	15. 我觉得平时待人应该亲切一些。
7. 如果别人应该为失败承担责任,我不会同情他。	16. 看到很多汽车追尾这类事故时我会很生气。
8. 在公交车上碰到老人和残疾人,如果不让座位给他们我会觉得不舒服。	17. 在新闻中看到发生事故的消息后会很痛心。
9. 即使听到别人的不幸我也不会发自内心地去同情。	

① 内田由紀子,北山忍. 思いやり尺度の作成と妥当性の検討[J]. 心理学研究,2001,72(4):275-282.



续表

18. 如果每个人都需要说明自己的观点，	20. 自己会被别人的艰辛感动。
那么因为意见不同会让一些人很难	21. 自己看电影和电视剧时爱哭。
堪也是没有办法的事。	22. 略。
19. 看到弱者我会觉得他们自己应该做	
点什么。	

注：有九个反向项目。

除了以上量表之外，早期还有很多与同情和移情相关的评定工具，包括：费臣拜克和罗耶(Feshbach & Roe)^①编制的情感性移情反应量表(feshbach affective situations test for empathy,简称 FASTE)。这个量表是先给被试讲解故事并呈现故事主人公的图片，再让被试报告自己的情绪状态和从各种表情图片中选择图片来说明自己的情绪体验。豪根(Hogan)^②则采用 Q 分类技术，从明尼苏达多项人格测验、加利福尼亚人格测验等量表中，筛选出了 64 个项目作为同情高低的评定指标。量表的内部一致性信度系数偏低，不同研究报告的克伦巴赫 α 系数值在 0.61—0.71 之间。梅拉比安和埃斯顿(Mehrabian & Enstein)^③开发了对他人体验的情绪反应量表(questionnaire measure of emotional empathy,简称 QMEE)。该量表包含情绪的易感染性、同情倾向等七个维度，量表的分半信度为 0.84，它所测定的内容包含了同情、愤怒、唤起的个人痛苦等，是对环境的情绪唤起性的一般评定。其项目包括诸如“我容易被电影主人公的悲欢离合所感动”，“看见人群中孤独的陌生人，我心情沉重”。这个量表为九点量表，从“绝对符合”或“绝对赞成”到“绝对不符合”或“绝对

① Feshbach N D, Roe K. Empathy in six- and seven-year-olds[J]. Child Development,1968,39:133-145.

② Hogan G W. Development of an empathy scale[J]. Journal of Consulting Psychology,1969,33:307-316.

③ Mehrabian A, Enstein N. A measure of emotional empathy[J]. Journal of Personality,1972,40:525-543.



不赞成”。布兰特(Bryant)^①以QMEE为基础,选出了22个适合儿童青少年的项目,并在语言表达上增强了其可读性,编制了儿童青少年用移情评定量表(index of empathy for children and adolescents,简称IECA)。

除以上自评工具外,在儿童同情和利他的评定中,教师和家长也经常成为评定的主体。其中,较有影响的是“儿童行为教师评定量表”,该量表是由教师根据“符合”、“有时符合”、“完全符合”三个等级来评定儿童的亲社会行为和攻击行为。攻击行为主要有嘲弄其他儿童、与别人吵架、是个爱攻击的儿童、喜欢欺负别的小孩四个项目;亲社会行为包括帮助别人、关注别人的悲伤、能够移情并帮助别人等项目。另一个是“儿童社会行为评定量表”,该量表的测量对象主要是幼儿,幼儿的班主任是评定的主体,量表包括攻击一破坏行为、害怕一退缩行为和亲社会行为三个维度,该量表有较好的心理测量学指标。

二、同伴提名法

同伴提名也是同情研究中常用的方法,此方法被认为有较好的生态效度,比较多地应用在儿童同情的研究中。例如,表1-5是日本学者広田信一^②研究中涉及的同伴提名的项目。

表1-5 同伴提名评定项目举例

1. 在你们班的男生中,让人觉得亲切的同学是谁?	5. 在你们班的女生中,让人觉得亲切的同学是谁?
2. 在你们班的男生中,别人都对他很亲切的同学是谁?	6. 在你们班的女生中,别人都对他很亲切的同学是谁?
3. 在你们班的男生中,谁最能帮助有困难的同学?	7. 在你们班的女生中,谁最能帮助有困难的同学?
4. 在你们班的男生中,谁是被别人帮助最多的同学?	8. 在你们班的女生中,谁是被别人帮助最多的同学?

^① Bryant B K. An index of empathy for children and adolescents[J]. Child Development, 1982, 53: 413-425.

^② 広田信一. 教室における自発的愛他行動の観察的研究[J]. 教育心理学研究, 1995, 43(3): 213-219.



三、情境实验法

情境实验是同情研究中应用较为广泛的方法,尤其是在儿童的同情研究中应用最多。与儿童同情相关的情境实验,主要方式是先结合视听材料讲解情境故事,然后通过提问、完成任务或问卷评定等方法收集数据(见表 1-6)。

表 1-6 情境实验法举例^①

1. 纸制木偶剧《和机器人划拳》。
2. 太郎来到未来世界展览会机器人广场,在那儿有许多机器人,很多小孩都在玩,太郎走到一个叫“和机器人划拳”的展台前停了下来。
3. 机器人旁边的阿姨跟太郎说道:“游戏是在 3 分钟内和机器人划拳,战胜机器人一次会得到奖券 1 张,如果你能得到 3 张奖券,就能兑换 1 个奖品,如果你能得到 6 张奖券就能兑换 2 个奖品。有很多小朋友都能得到 2 个奖品,奖品非常有意思,你不想试试吗?”太郎觉得很有意思,就开始排队等候。
4. 终于轮到太郎了,第一个回合,就听到太郎“啪”的一声,一下子就胜了机器人。
5. 可是第二个回合,太郎没能取得胜利。接下来是第三个回合、第四个回合……3 分钟很快过去了。
6. 太郎一共胜了 7 次,他得到了 7 张奖券,他拿着奖券向出口走去。
7. 还没走到出口,路中间出现了一个告示,旁边放着一个写着“礼物”的箱子,箱子上贴着和太郎年纪差不多的小朋友的照片,这个小朋友穿着很破的衣服,是一个流浪儿。
8. 太郎在告示前停了下来,看到上面写着:“这是一个不能到会场来玩,非常可怜的小朋友,大家可以通过捐献自己的奖券帮帮他,照片上的小朋友遇到了很多困难,他吃不饱,也不能去上学。大家可以把奖券放到箱子里。”太郎突然想起来了,自己在电视里曾经看到过关于这个小孩的介绍。
9. 太郎盯着那个箱子,马上想到他很快就能够用奖券换有意思的奖品了。

^① 铃木申子,松田文子. モデルの示す援助コストが児童の寄付行動に及ぼす効果[J]. 発達心理学研究,1992,3(1):25-32.



续表

(接下来不同被试分组会出现不同的情节)			
高成本情境	中等程度成本情境	低成本情境	中性的情境
10. 太郎在箱子前思考了一会,把自己的7张奖券都投进了箱子里。	10. 太郎在箱子前思考了一会,自己先往箱子里投了3张奖券,这可以给可怜的小朋友1个礼物,他又一想,自己用3张就能换一个奖品,剩下的1张也没有用,就又往箱子里投了1张。	10. 太郎在箱子前思考了一会,留下了能够兑换2个奖品的6张奖券,剩下的1张自己也没有用,就投进了1张。	情节1—6和前面相同。 7. 太郎得到的7张奖券,他能够兑换2个奖品,自己手里还能剩下1张奖券。
11. 因为7张奖券都放进去了,太郎手里1张也没有了。	11. 太郎往箱子里投了4张奖券,自己剩了3张。	11. 太郎往箱子里投了1张奖券,自己剩了6张。	
12. 7张奖券能够换2个奖品,还能剩1张奖券。	12. 4张奖券兑换1个奖品后还能剩1张。	12. 1张奖券兑换不到1个奖品。	8. 太郎想到自己能马上兑换奖品,他很高兴。
13. 走出会场时,太郎虽然没有得到奖品,但他想到自己给了不能来玩的小朋友2个奖品和1张奖券,那1张奖券和别的小朋友捐献的奖券合起来还能兑换奖品之后,太郎觉得自己做了一件好事。	13. 走出会场时,太郎自己得到了1个奖品,他想到自己给了不能来玩的小朋友1个奖品和1张奖券,那1张奖券和别的小朋友捐献的奖券合起来还能兑换奖品之后,太郎觉得自己做了一件好事。	13. 走出会场时,太郎自己得到了2个奖品,他想到自己给了不能来玩的小朋友1张奖券,那1张奖券和别的小朋友捐献的奖券合起来还能兑换奖品之后,太郎觉得自己做了一件好事。	



续表

(接下来是不同被试分组都要完成的任务)

主试说:“我是来调查的,因为大家给予了很好的配合,我给每个人 5 张奖券,每 2 张可以兑换一个有意思的奖品。”发完奖品后,主试和木偶剧中的情节一样请小朋友们自由捐献,来帮助失学的流浪儿童。

四、观察法

对儿童同情和利他的研究可以采用观察法。例如,可以采用日记描述,其优点是:①能提供较长期、较详细的第一手资料。②记录被试发展的真实过程、连续行为。③描述被试的生活环境及其各种行为,有利于对行为进行质的定性分析。个案研究和生态学研究常用此法。日记描述法也存在着明显的缺点:①选择被试往往都是受过良好教育的儿童,具有偏向性,缺乏代表性。②观察者一般都是被试的家长或亲友,观察容易产生偏差,高估儿童。③案例太少,缺乏普遍性。④追踪天天记录,耗费人力物力太大。

为了保证观察的准确、客观,还可以采用时间取样观察法,它是在一个规定的时间内观察被试,主要记录行为出现与否、行为发生的次数,以及持续的时间。这种方法是把被试在每一个时间阶段的行为看成是他们自身行为的一个样本,要求研究者在一定的时间内观察被试行为要素。时间取样观察法的要求是:①只适用于经常发生的行为;②只适用于观察外显行为,不宜观察内在行为;③必须要确定观察目的、被试的数量、观察的范围和时间;④对观察行为与事件必须给予明确的操作定义,这样,研究者对行为分类才能有章可循,研究才能较为客观;⑤应当制订时间取样编码记录表。

五、生理指标的测量

一些研究表明,生理指标可以作为区分同情体验的指标。例如,艾森伯格提倡采用表情和生理指标来研究被试的情感反应。她研究发现,生理反应和表情至少能作为个人悲伤和移情担心两种状态的区分指标,悲



伤和对他人关心的表情一般代表了移情担心,痛苦的表情往往表征个人悲伤。生理指标主要有心律和皮肤电,心律的增加一般表征着个人悲伤,心律的降低一般代表移情担心。关于这点理论的说明是心律的降低伴随着情报的获取,是对他人的关注,心律的增加伴随着自己有关情报的处理。与心律不同,皮肤电能直接代表无意识的觉醒强度,个人悲伤比移情担心觉醒强度更高。神经系统局部受损者会使情绪认知发生困难,从而损害同情或移情的认知成分。可观的证据表明,扁桃体损伤会使表情认知发生困难(见图 1-1)。

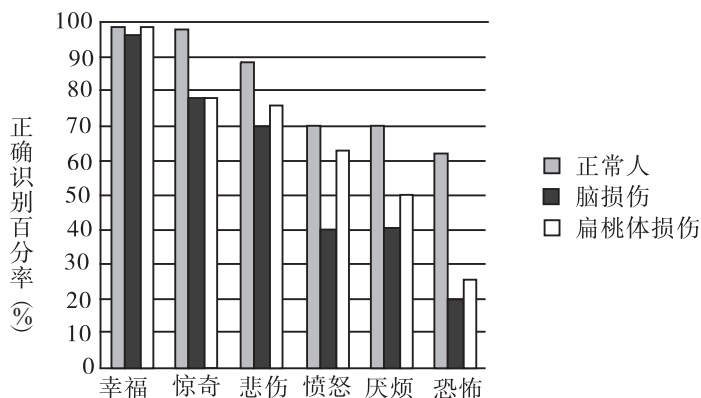


图 1-1 正常人、脑损伤和扁桃体损伤者表情识别率的比较

六、表情的测量

在判断个体感受的过程中,非言语线索发挥着口头报告不能替代的作用,它传递的信息是多种多样的,它既可以是独立表现的,又是同时进行的。在非言语线索中,面部表情被认为最具优势,它既能传达内心世界和情感最为详细和准确的信息,还可以向单一通道一样传递复合信息。达尔文就认为,面部表情最初只有生物的机能,后因其具有交流和适应的功能而在进化中不断被修正,使表情越来越具有约定性和指代性。

近年来,表情认知的研究非常活跃,这得益于精密检测技术的进步。在刺激材料方面,不仅建立了标准化的表情图库,而且能够运用表情渐变技术,合成出具有不同强度和情绪成分的复杂表情;在加工过程方面,创立了“倒立脸”、“滤波”等比较成熟的范式;在形态学方面,研究者已经可



以自由地改变面部的空间配置,探讨不同部位甚至空间上精微的改变对表情认知的影响;在生理机制方面,许多高精度的方法已被广泛应用。

许多研究者都尝试开发客观评定表情的程序,例如“面部活动编码系统”(FACS)、“最大限度辨别面部肌肉运动编码系统”(MAX)、“表情整体判断识别系统”(AFFEX)和表情刺激合成系统(SEE)等。其基本的依据是面部的不同部位和运动变化能够提供个体不同的情绪信息。一般认为,产生同情或移情的被试表现为眉毛下拉,额头前倾;产生个人悲伤的被试则会出现恐惧和焦虑的表情。

表情认知能力也是同情的重要指标。Shirasawa 等^①研究发现,对表情人格印象的改变将有助于克服刻板印象。他们首先让被试对变化前和变化后(包括增加和消减某些特征)面孔的人格特征进行评定,然后用因素分析抽取出主要的人格特质,再用情绪启动任务探讨对变化的识别。研究发现,在追加刺激中,活动性人格特质(包括活跃、热情、外向、魅力、开朗、有生气六个因子)成绩的提高促进了被试的识别;而在消减刺激中,个体在亲和性(包括良心、亲切、同情、安全、信赖、人气六个因子)上成绩的下降和在社会期望特质(包括聪明、智慧、适度、动机四个因子)上成绩的提高也促进了被试的识别。Ando 和 Hakoda^②的研究发现,学习过的表情经过加工去掉某些已有特征或追加某些新的特征,会产生不同的效果,追加某些新的特征比去掉某些特征更容易被发现,其检出的准确率和反应时都优于后者,这被称为“非对称的混淆效果”(asymmetric confusability effects)。Uchino 等^③发现,表情的“奇异性”、“实用性”、“魅力性”等人格特征是其关键特征,一方面,无论追加还是消减,只要这种改变破

① Shirasawa S, Hakoda Y, Ikeda Y, et al. Effects of impression of face on recognition of changes in face arrays: Addition versus deletion[J]. Japanese Journal of Psychology, 2000, 71(5): 403-407.

② Ando M, Hakoda Y. Asymmetric confusability effects in recognition memory of cat pictures[J]. Japanese Journal of Psychology, 1999, 70: 112-119.

③ Uchino Y, Hakoda Y, Yamada N. Asymmetric confusability effects in recognition memory of line drawings[J]. Japanese Journal of Psychology, 2000, 71(2): 105-112.



坏了这些关键特征,才能引起差异的感觉;另一方面,还取决于主观的感受,这种由于刺激的改变所带来的主观上的差异感也被称为不和谐感(feeling of something strange)。他们认为,当差异线索较为缺乏或不易获得时,人们会倾向于使用经验中的一般知识,这时刻板印象将发挥重要的作用,要克服刻板印象,就需要启动不和谐感。

七、其他方法

罗格斯(Rogers)^①开发了形容词评定法。具体方法是给被试呈现一系列的形容词,然后让被试根据词的构造(这个词是长还是短等)、词的含义(这个词对你有什么意义)、与自己的关联性(这个词符合你的情况吗)、与友人的关联(这个词符合你的朋友吗)四个方面评价词语,而后让被试尽可能回忆出刚才评定过的词。一般来讲,被试能用相对范围广泛、复杂的认知来表示自己,而且被评定为符合自己的词语会比其他词语更容易回忆出来。戴维斯^②应用此方法进行了研究,发现富于同情心的被试比同情心弱的被试能用较复杂的方法来表示别人。因此,可以认为同情能力高的被试对他人体验的语言表达比角色采择技能低的被试更为发达。

巴特森等^③应用 Stroop 颜色命名课题测查了被试对他人困境的反应时,—— Stroop 颜色命名课题是给被试呈现不同颜色的图案文字,让被试用最快的速度说出图案文字的颜色。——他先给被试讲需要援助的故事,而后告诉被试“只看,不去想”,并呈现 Stroop 颜色命名课题,呈现的文字分为四类:与不幸者关联的词语、与自责关联的词语、与自我强化相

① Rogers T B, Kuiper N A, Kirker W S. Self-reference and the encoding of personal information[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1977, 35: 677-688.

② Davis M H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for multi-dimensional approach[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1983, 44: 113-126.

③ Batson C D, Dyck J L, Brandt J R, et al. Five studies testing two new egoistic alternatives to the empathy-altruistic hypothesis[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1988, 55: 52-57.



关的词语、中性的词语,结果发现,前两种刺激词的反应时间都比后两种刺激词长。

近年来,为了增强研究的生态效度,在同情的研究中,有不少研究者主张采用追踪和自然观察的方法。艾森伯格^①对从4至24岁的30名被试进行了追踪研究。周和艾森伯格等人^②曾对180名小学生进行了两年的追踪研究,考察了同情心发展的特点,构建了广泛意义的同情心发展模型。

① Eisenberg N. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study[J]. Child Development, 1999, 70(6): 1360-1372.

② Zhou Q, Eisenberg N, Sandra H L, et al. The relation of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study[J]. Child Development, 2002, 73(3): 893-915.



第二章 同情的影响因素

1970 年以来,同情和利他相关的研究比较活跃,仅在发展心理学和社会心理学相关的五种杂志中,1970—1987 年就检索到 238 篇。这五种杂志是:《个性和社会性发展》(Journal of Personality and Social Psychology)、《实验社会心理学杂志》(Journal of Experimental Social Psychology)、《应用社会心理学杂志》(Journal of Applied Social Psychology)、《发展心理学》(Development Psychology)和《儿童发展》(Child Development)。尽管这些研究所用概念不尽相同,但都属于同情和利他范畴,这些研究涉及的影响同情和利他的因素也非常广泛(见表 2-1)。



表 2-1 发展心理学和社会心理学杂志中涉及同情和利他影响因素相关研究的分布^①

主要研究题目		1970—1972	1973—1975	1976—1978	1979—1981	1982—1984	1985—1987
情境因素	旁观者效应(群体、规模、援助可能性、匿名性)	6 0	4 0	4 0	3 0	4 0	2 0
	援助者和被援助者的关系(性别、魅力、人种、同伴关系)	4 0	6 0	5 0	3 0	1 0	4 2
	援助的性质(利益等)	1 0	2 0	4 0	0 0	0 0	0 0
	周边环境(噪音、城市和乡村、文化)	0 0	3 0	1 1	1 1	1 0	1 1
	先行特性(角色采择、责任)	2 0	5 2	1 7	4 10	4 4	6 6
个体因素	社会化经验(榜样、亲子关系)	5 5	6 6	2 5	1 6	0 1	6 0
	社会认知发展(道德判断、氛围)	0 0	0 2	1 3	2 6	1 7	2 4
	情绪因素	2 0	5 3	7 0	9 0	8 0	3 0
	认知因素	0 0	5 1	3 0	3 0	3 0	5 0
其他	援助后的行为和能力	1 0	0 1	1 0	1 1	1 1	2 1
	对拒绝的反应等	0 0	0 0	0 0	1 0	0 1	0 0

① 松崎学,浜崎隆司,向社会的行動の研究動向[J].心理学研究,1990,61(3):193-210.



第一节 同情的生物制约性

在社会生物理论看来,遗传是与情绪有关的反应阈限及其强度水平的决定因素,情绪生活是个体遗传倾向与评价系统、信念系统以及在生活经历中形成的角色系统相互作用的结果。许多经典的理论都认为,同情和移情可能是个体一种先天的基本反应倾向。例如,利普斯曾把移情界定为:对另一个人的情绪表现出来的一种先天的、不自主的同型(isomorphic)反应。他认为,这个过程包含两个明显的步骤,首先是自动模仿他人的面部表情、声音和姿势,而后,观察者面部表情、声音和姿势的变化引起了传入反馈,这种传入反馈导致观察者对受害者产生情感性匹配反应。近年来,关于同情的生物制约性的研究主要是围绕双生子研究、气质的中介作用、同情和移情的生理机制展开的。

一、双生子研究

罗黑林等(Loehlin)曾对 850 对青年双生子进行了多维的评定。评定工具是形容词测查表。结果显示(见表 2-2),同卵双生子和异卵双生子在“角色采择技能”维度包含的十个项目中,只有三个项目上的成绩差异显著;在“移情担心”维度包含的九个项目中,有七个项目上的成绩存在显著差异;在“个人悲伤”维度包含的九个项目中,有六个项目的成绩差异显著。从“个人悲伤”和“移情担心”两个分量表的相关来看,同卵双生子都高于异卵双生子;“角色采择技能”分量表则没有出现显著差异。根据这些相关的平均数所得到的遗传性的推测值,角色采择技能为 20%、移情担心为 28%、个人悲伤为 32%。



表 2-2 同卵双生子和异卵双生子同情形容词语评定结果之间的相关

角色采样	同卵	异卵	Z	移情担心	同卵	异卵	Z	个人悲伤	同卵	异卵	Z
攻击的	0.22	0.04	2.7**	协作的	0.14	0.06	1.17	不安的	0.22	0.15	1.08
忍耐的	0.07	0.08	-0.10	利己的	0.22	0.08	2.06**	动情的	0.22	0.07	2.18*
合作的	0.14	0.06	1.17	友好的	0.21	0.05	2.21**	兴奋的	0.19	0.12	0.98
批判的	0.29	0.26	0.46	宽容的	0.27	0.05	3.27***	恐怖的	0.21	0.03	2.64**
幼稚的	0.27	0.19	1.20	关照的	0.21	0.16	0.77	不适的	0.12	0.00	1.66*
急躁的	0.11	0.11	0.00	自我中心	0.16	0.05	1.67*	神经质	0.24	0.09	2.17*
吵闹的	0.16	0.13	0.41	敏感的	0.28	0.00	4.01***	情绪稳定的	0.30	0.08	3.25***
礼貌的	0.16	0.00	2.25*	诚实的	0.20	0.07	1.96*	紧张的	0.13	0.02	1.54
粗野的	0.13	0.12	0.21	温暖的	0.28	0.16	1.89*	焦虑的	0.25	0.07	2.74**
嘲笑的	0.36	0.12	3.52***								
相关的均数	0.19	0.09	1.44		0.22	0.08	2.02*		0.22	0.06	2.30*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$



莱士顿(Rushton)等^①曾以成人双生子为被试,考察了他们移情和养育性的发展。他们共抽取双生子 475 对,其中同卵双生子 296 对,异卵双生子 179 对,评定工具为“养育性评定量表”和梅拉比安开发的“对人情绪反应量表”(QMEE)。结果表明,同卵双生子同情感的相关 $r=0.54$,异卵双生子的相关 $r=0.20$;养育性同卵双生子和异卵双生子的相关系数分别为 $r=0.49$ 和 $r=0.14$,移情和养育性的遗传性推测值分别为 68% 和 70%。赞-维克斯勒(Zahn-Waxler)等^②采用了综合的评定方法对幼儿双生子进行了研究。他们对 14 个月和 20 个月的双生子进行了同情和移情相关的多维的评定。其评定是在家庭和实验室用五个与同情和移情有关的量表测定的,并考察儿童对特定情境的反应,同时进行录像。而后,对儿童的表情、姿势、言语反应进行编码。统计结果发现,其反应主要包括“移情担心”和“个人悲伤”两类。14 个月和 20 个月时,同卵双生子在“移情担心”维度上的相关分别为 $r=0.29$ 和 $r=0.30$;异卵双生子的相关系数分别为 $r=0.05$ 和 $r=0.09$ 。在“个人悲伤”维度上,14 个月时同卵和异卵双生子的相关分别为 $r=0.25$ 和 $r=0.15$;20 个月时分别为 $r=-0.01$ 和 $r=-0.07$ 。他们认为同情或移情的遗传性推测值在 14 个月时为 23%,20 个月时为 28%。

对双生子的研究主要得出以下结论:同情和移情确实受生物因素的制约,同情和移情的遗传可能性的推测值高于性格的其他维度;成人的同情和移情遗传性推测值比幼儿高。然而,这类研究的结论还是受到了人们的一些质疑,因为即使是同卵双生子之间的相关也并不都是遗传的影响。由于这类研究存在“环境一致假设”,即假定双生子的生活环境完全相同。事实上,这一假设通常是不能成立的,因为即使是同卵双生子其生活环境也并不完全相同。所以,此类研究很有可能过高地预测了遗传的

① Rushton J P, Fulker D W, Neale M C, et al. Altruism and aggression: The heritability of individual differences[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, 50: 1192-1198.

② Zahn-Waxler C, Robinson J L, Emde R N. The development of empathy in twins[J]. Child Development, 1992, 28: 1038-1047.



作用。另外,相关研究也表明,移情和同情的不同维度的遗传倾向性可能并不同,它们是在较多受遗传影响的情感反应维度和较多的受文化影响的非情感反应维度的交互作用中发展起来的。

二、气质的中介作用

气质是相对受遗传影响较大的人格维度,也是个体遗传倾向影响同情和移情的中介机制。具体体现在五个方面:

①情绪性维度。布斯和普罗敏曾确定了气质的四个维度:情绪性、活动性、社交性、冲动性。这里的情绪性主要是指紧张、不安、焦虑等情感性反应。其中,气质的情绪性维度是与移情关系非常紧密的概念,这可能是由于自我体验敏感的人,也更容易体验到他人的情感。

②神经质维度。艾森克在其研究中提出神经质的概念,神经质主要用来说明情绪的稳定性程度,其内涵与情绪性类似。高神经质意味着会面临更多的情绪困扰,自己更容易有消极的情绪体验,别人的痛苦更有可能唤起他们类似的消极体验。因此,可以推测,神经质倾向高的人很可能产生更多的自我指向的个人悲伤,而不是他人指向的移情担心。

③反应强度维度。反应强度高的人比强度低的人,对相同水平的情绪刺激反应更强烈,持续时间短。这是因为反应强度高低意味着反应能量,而能量大的儿童活动量大,相对而言,注意力不容易集中在某个场景。反应强度的个别差异在人生发展的早期开始出现,在长时间内具有相当的稳定性。其中,两类个体变量对同情心有明显的影响:情绪反应水平,特别是反应的强度和数量;调节或调整情绪反应和行为上处理情绪及被唤醒的情境的能力。因为,情绪反应的强度和情绪的调节水平都将影响儿童在特定情境中情绪的唤醒水平,情绪的唤醒水平决定着他们是否对特定情境产生同情。那些情绪调节很好的人相对更富有同情心,因为,他们可以很好地调整各种情绪状态而使自己保持最佳的唤醒水平。

④觉醒水平。觉醒水平高的人对周围环境的变化更敏感,也更容易对他人的情绪体验进行反应。例如,生理唤起是移情的基本反应形式,基于对生理觉醒状态的知觉产生的移情性反应。采用心律和皮肤传导率等生理唤起指标的研究表明,对他人的痛苦体验的反应都伴随心律和皮肤



传导度的变化。心律的增加一般表征着个人悲伤,心律的降低一般代表对移情担心。关于这点的理论说明是心律的降低伴随着情报的获取,是对他人的关注;心律的增加伴随着与自己有关的情报的处理,我们体验到较高的个人悲伤时会发生担心等反应。与心律不同,皮肤传导率能直接代表无意识的觉醒强度,个人悲伤比移情担心觉醒强度更高,皮肤传导度的增加是个人悲伤的标志。

⑤社交性维度。这方面的研究目前还有一些争议。有的研究发现,在陌生情境中,积极主动的婴儿比消极被动的婴儿对陌生人能表现出更多的同情,而其他一些研究则得出了相反的结论。分歧产生的原因主要是由于对社交性、同情或移情的评定指标不尽相同。以“对陌生人抑制”作为儿童气质的一个维度的研究表明,抑制性的儿童更容易被唤起趋避冲突,他(她)们更关心的是处理自己的情绪,因此,他们较少表现出同情利他行为。从理论上讲,社交性有可能和同情或移情不是一种直接的关系,高社交性的儿童在陌生情境中可能感受到的压力更小,而抑制性的儿童可能感受到更大的情境压力,因此,社交性更有可能是影响了移情或同情的表现,而不是移情或同情自身。

表 2-3 气质各维度和移情各维度的相关

气质 维度	情绪反应性评定量表 (QMEE)	移情担心 (IRI 中的 EC)	个人悲伤 (IRI 中的 PD)	角色采择技能 (IRI 中的 PT)
情绪强度 ^[1]	—	0.42* * *	0.37* * *	-0.01
神经质	0.33 ^[2]	0.12* ^[3]	0.42* * *	-0.05
情绪性 ^[4]	—	0.13*	0.56* * *	-0.22* *
觉醒水平 ^[5]	0.65* *	—	—	—

* $p < 0.05$, * * $p < 0.01$, * * * $p < 0.001$

[1] 这一行相关系数是 Eisenberg 等(1991)的研究结果。

[2] 这一相关系数是应用艾森克人格量表评定问卷的三个研究结果(Eysenck 等,1978;Eysenck 等,1980;Mehrabian 等,1988)的平均值。

[3] 这一相关系数是应用 Costa 和 McCrae 的人格评定量表(简称 NEO,1985)的测试结果。

[4] 这一行数据是 Davis(1983)的研究结果。

[5] 这一行数据是 Mehrabian(1977)的研究结果。



三、进化心理学和社会生物学的观点

进化心理学的基本理论认为,个体的心理和行为是在自然选择中被设计出来满足特殊的信息加工的功能,它们要解决的是祖先们所面对的生存和繁衍问题。自然选择通常在物种中产生了复杂的适应,人类心理也是进化形成的。社会生物学家也认为,人类的主要目标是增加繁衍成功的机会,并解决那些有助繁衍和改善适应性的生存问题。在进化心理学和行为遗传学的理论中,同情和利他被定义为生物体通过降低自己的适应性来提高其他个体适应性的行为。例如,在鸟类和哺乳类动物中,负责警戒的动物发现天敌时,会冒着自己被发现或被攻击的危险发出警戒信号;在一些种类的蝴蝶中,其幼虫的身体往往具有苦味,当被鸟类等天敌吃掉时,会对鸟类的攻击行为起到抑制的作用,这虽然有利于保护同类,但这对他们自己是没有任何好处的;此外,在蜜蜂等动物中,他们也会表现出“社会性”和“利他性”行为,工蜂为了保证具有繁殖能力的蜂后的生物学需要,会表现出诸多的合作、分享和利他行为。

在进化心理学和行为遗传学的观点看来,同情和利他行为很大程度上是由遗传决定的,并且符合自然选择的进化原则。同情和利他的进化可以通过血缘淘汰(kin selection)、种群淘汰(group selection)和互惠性利他(reciprocal altruism)三种方式来实现。血缘淘汰的观点强调,由于具有某种血缘关系的利他者和被帮助者之间的利他行为是有益于种群生存的,越是倾向利他的后代也就越有可能得到帮助并提高生存机会。种群淘汰的观点强调进化是在群体的水平上进行的,在种群内部,虽然一般情况下自利的个体比利他的个体可能更具适应力,但是,当种群面临灭绝危险的时候,利他个体的适应性会提高,在种群内部,利他个体灭绝的概率也会下降。因此,在整个种群水平上,利他者其实在自然选择中会处于有利地位。

不同于以上观点,社会生物学家威尔逊则主张,人类的同情和利他行为为包含互惠的要素,这种互惠的利他行为强调,同情和利他并不是绝对的,而是具有一定前提的。例如,战争中的英雄行为就是一种利他行为。在战场上,相对于被帮助者,利他的人可能没有得到什么回报,但他们的



利他行为却可能会受到全社会的称赞和尊重,从这个角度来看,利他者也是英雄行为的受益者。由于人类和灵长类动物寿命长、记忆力强,互惠的利他行为就更容易进化。不过,一些学者也主张,互惠的利他行为往往发生在对等的个体之间,在狒狒等具有等级关系的顺位中,低等级的个体在交配、优先进食方面必须让给高顺位的个体,此时的利他或合作就不属于互惠性利他了。以上理论可以概括为两点:其一,个体的适应性可以通过遗传上具有类似性的个体间的利他行为实现最大化;其二,个体的适应性可以通过不同种群间的互惠的利他行为实现最大化。

四、脑机制研究

随着事件相关电位(event-related potentials, ERP)、功能性磁共振成像(functional magnetic resonance imaging, FMRI)等技术的发展,认知神经学家为同情和移情的研究提供了崭新的视角,这种研究取向改变了以往以思辨或行为水平的研究为主的发展方向,对于探讨同情或移情发生的神经机制、厘清其具体内涵和工作机理、促进发展障碍者同情或移情的改善等方面都具有非常重要的意义。

(一) 认知共情和情绪共情

催芳等在综述中区分了情绪共情(emotional empathy)和认知共情(cognitive empathy)。情绪共情指的是对他人情绪的一种替代性分享,由于人的情绪可以激发个体本身与这种情绪或感觉相关脑区的活动,把他人的情绪表征转化为自己的情绪表征,从而令自己对他人的情绪“感同身受”,因此,情绪共情的神经活动与诱发共情的情绪或感觉的性质有关。在个体发展中,情绪共情出现得较早,它与边缘系统、杏仁核等神经系统的发育有关。认知共情是对别人的意图、想法进行理解,并由此推测其未来的行为。认知共情的发展比情绪共情晚,这和高級认知相关的顶额叶脑区的发展是一致的。情绪共情和认知共情既相互独立又紧密联系,二者的有机结合增加了个体的社会交往能力。情绪共情可以压制暴力行为,产生利他行为动机;认知共情则可以帮助人们选择最佳的办法帮助别人。



（二）镜像神经元的作用

镜像神经元理论(theory of mirrior neuron)是解释移情发生神经基础上备受青睐的理论。Rizzolatti 等在研究猴子前运动皮层中的单个神经元放电活动时,发现工作人员的动作在猴子视野里呈现可以引发特定区域的神经元活动,这是首次发现镜像神经元的报告。在后续研究中,研究者陆续发现,镜像神经元不仅可以对行为水平的动作进行镜像反应,还可以对意识层面的目的、欲望产生镜像反应;当一个动作仅仅被暗示出来的时候,镜像神经元也会被激活;在人类被试中,当人们看到别人被触摸和自己被人触摸时的脑区活动是一致的。镜像神经元的发现说明在观察他人进行某种活动和自身做出该活动时激活相似的脑区,这为人类共情的产生提供了一定的生物学基础。

不过,镜像神经元并不能解释所有的共情现象。第一,镜像神经元不满足共情产生的必要条件,共情过程中,共情能意识到自己当前情绪的产生根源是他人,而非自身,但在镜像反应中个体却没有意识到自己当前情绪产生的根源在他人。严格意义上的镜像反应只是提供了一种低水平的将自身状态和目标状态进行匹配的机制,它所能引起的可能只是情绪感染(emotional contagion),而不可能是共情。只有当高级心理过程介入时才有可能产生共情。第二,从产生的方式来看,镜像神经元反应的条件是直接的、直觉性的刺激,而共情则可以在没有直接的、直觉的刺激发生时发生。第三,从两者所激活的脑区来看,镜像神经元所激活的脑区在运动皮层、额下皮层和顶叶皮层,其中额下皮层和顶叶皮层是镜像反应的关键脑区。而共情所激活的脑区是前脑岛、背侧前扣带皮层和内侧前额皮层,其中,前脑岛、背侧前扣带皮层是共情产生的关键脑区。综上所述,研究者认为,镜像神经元所涉及的主要是运动系统,少部分与认知有关。而共情不仅涉及运动系统,同时还涉及认知系统和情绪系统。并且从共情过程所产生的脑区来看,共情包含丰富的认知过程和情绪过程,而镜像神经元主要是针对运动、感觉、注意等过程的解释。所以不能将共情简单地归



结为镜像神经元的反应。^①

(三)心理理论的脑功能研究

心理理论最早是由 Premack 和 Woodruff 于 1978 年提出的,他们认为如果个体能把心理状态加于自己和他人,那么这个个体就具有心理理论,这种推理系统被称作一个理论是因为这种状态无法直接观察到,而且这个系统可以被用来预测他人的行为。后来这个观点就被许多心理学家所采纳,并使这一研究得以延续和蓬勃发展。他们之所以把我们关于心理的知识称之为心理理论,是因为他们认为常人的心理知识是由相互联系的一系列心理因果关系而组成的一贯的知识体系,可以根据这个知识体系对人的行为进行解释和预测,而这个知识体系就像科学理论一样,有其产生、发展和成熟的过程。心理学家们认为我们的心理理论并非一个科学的理论,而是一个非正式的日常理论,是一个框架性的或基本的理论,常常称之为常识心理学或朴素心理理论。

Tager-Flusberg 和 Sullivan^② 提出了心理理论的两成分模型,认为心理理论包括社会知觉成分和社会认知成分。社会认知成分主要和认知加工系统有关,如与语言能力等关系密切,需要在头脑中对他人的心理状态进行表征和推理加工。误信念理解任务就是一个典型的测量社会认知成分的任务。社会知觉成分则属于人的知觉范畴,包括从他人的面部表情、声音和行为动作等信息迅速判断其意图、情绪等心理状态,它可能主要和情绪系统有关,是一种内隐化的过程,与语言等认知能力没有联系,按照心理理论两成分的观点,对情绪状态的理解应该是社会知觉成分的一个主要内容。

心理理论与情绪理解能力有非常密切的关系。陈英和等^③的研究表明:①幼儿的心理理论和情绪理解在 3 至 5 岁期间发生了巨大的变化,在

① 刘聪慧,王永梅,俞国良,王拥军. 共情的相关理论评述及动态模型探新[J]. 心理科学进展,2009,17(5):964-972.

② Tager-Flusberg H, Sullivan K. A componential view of theory of mind: Evidence from Williams syndrome[J]. Cognition, 2000, 76 (1): 59-90.

③ 陈英和,崔艳丽,王雨晴. 幼儿心理理论与情绪理解发展及关系的研究[J]. 心理科学,2005,28(3):527-532.



5 岁的时候大多数的幼儿已经基本上具备了心理理论和情绪理解的能力,4 岁是幼儿心理理论和情绪理解能力发展的关键年龄;②幼儿的心理理论和情绪理解的相关显著,即使在控制了语言和年龄的影响后,心理理论能力仍然和情绪理解能力在总体上相关显著;③在排除了语言和年龄的影响后,对他人错误信念的理解能力和情绪观点采择能力的相关也仍然显著。

近年来,对心理理论的神经生理基础的研究也取得了一些进展,不少学者认为,认识自己和他人思想与情感的能力有固有的中枢机制。Baron-Cohen^①在 1994 年开始探讨心理理论的神经基础。他们所用心理理论加工的任务是从一组词中挑选表示心理状态的词。他们研究的对象是自闭症儿童和在年龄和智力水平上与此相匹配的心理障碍儿童。结果发现,在识别心理状态词上,自闭症儿童比心理障碍儿童要表现得差。Fletcher^②尝试通过故事理解要求被试考虑主人公的想法和情感,以此来定位复杂心理理论的脑区,结果发现左额叶也和心理理论有关。通过 PET 发现相对于那些不需要考虑故事主人公心理状态的故事而言,阅读含心理状态故事时,左中额叶皮层有显著激活。Gallagher 等^③回顾了心理理论的功能成像研究,总结出旁扣带回皮层前部、颞上沟和双侧颞极等脑区总是被激活的结论。在社会认知系统中,利用心理理论推测他人有关的心理状态,由此产生各种社会情绪,因此心理理论可以说是社会情绪产生的基础。

① Baron-Cohen S, Ring H, Moriarty J, et al. Recognition of mental state terms: Clinical findings in children with autism and a functional neuroimaging study of normal adults[J]. British Journal of Psychiatry, 1994, 165(5): 640-649.

② Fletcher P, Happe F, Frith U, et al. Other minds in the brain: A functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension[J]. Cognition, 1995, 57(1): 109-128.

③ Gallagher H L. Functional imaging of “theory of mind”[J]. Trends in Cognitive Sciences, 2003, 7: 77-83.



第二节 社会文化与同情

一、文化人类学的研究

文化人类学者认为,文化模式是人类心理和行为的重要影响因素。文化模式是指某一人群在发展过程中,通过演化而形成的对自身社会有价值的风俗、礼仪、生产和生活方式。文化人类学家本妮迪克特(Benedict)在《文化模式》一书中,以四种不同的文化为例,证明每种文化都有基本的结构模式。跨库特尔印第安人都很骄傲,自夸自大,嘲笑别人,等级观念强,行为目标主要是为了显示自己的优越,她称之为“夸大狂型”;祖尼印第安人凡事都不会过分,很有节制,善于合作,以服从为美德,她称之为“阿波罗型”;平原印第安人行事常常过分,喜欢追求感觉外的经验,富于幻想,她称之为“酒神型”;而多布人十分多疑,彼此不信任,自我压抑感非常强烈,她称之为“妄想狂型”。

与本妮迪克特师出同门的米德(Mead)在《三个原始部落的性别与气质》一书中,同样描述了三个原始部落的文化特征。阿拉佩什人所有的关系都带有相互信任、情感交流的色彩,带有合作和共享生活的信念,很小的孩子就能感受到周围人温和的声音和友爱的手,信任就是一切;蒙杜古玛人无论男女都非常粗暴,社会鼓励暴力、攻击,人们充满了粗鲁、嫉妒、竞争和自私,他们甚至拿自己的姐妹来和人交换;查姆布利人男女性别角色和一般社会是相反的,女人精明能干,男人反而爱打扮,不从事生产。米德认为,这些说明了强大的社会控制力量的存在,每一个阿拉佩什儿童都形成了被动、温良的人格,而每一个蒙杜古玛儿童都养成了性格暴虐、带有攻击性的人格。

文化人类学很多的证据表明,在人类社会中确实存在促进和抑制同情的两种文化。艾森伯格列举了生活在乌干达的山岳地带的伊克族部落。这是一个狩猎型的少数民族部落,该部落处于极端的贫困状态,没有统一的社会秩序,充斥着憎恨、竞争和不信任。在这个部落中,对弱者、年老者没有同情和宽容。另一个生活在爪哇岛东部岛屿的阿里哉族,属于



农业和狩猎相结合的类型,该民族被描述为缺乏冒险精神的,由于压抑而产生憎恨、对人时刻充满警戒和防御并富于攻击性。部落成员之间相互协同程度很低,是一种“支配—从属”型文化,在这种文化氛围中,人与人之间没有爱和相互信任。

艾森伯格的研究还发现,肯尼亚、菲律宾的儿童比印度、日本、爱尔兰等国的儿童更富于同情心。她认为,在同情水平较高的文化中,家庭大都有比较稳定的经济来源,儿童为了家庭生活水平的提高要尽各种义务,孩子大都生活在联合的大家庭中,女性在家庭生活中发挥着重要的作用,孩子对家庭承担着各种责任。在同情水平较低的文化中,孩子大都生活在规模很小的核心家庭中,社会组织相对比较复杂、职业专门化、政府中央集权化、阶层区分明显。从比较文化论者的数据来看,协同的、富于同情的文化和冷酷的、淡漠的文化存在较明显的差异。这些差异包括,给予孩子的支持程度、对孩子教养的重视程度、在家庭中孩子担负的责任等。一些证据似乎表明,传统的非城市生活的文化也促进了孩子的他人指向性的发展。

二、道德心理学的研究

价值取向是指由个体认知、情感、意向相互作用而形成的原则,是个人内心关于事物对自己、对社会的意义和重要性的认识倾向,是个人内化了的价值观,对人的行为起着重要的定向和调节作用。价值取向不仅重视情感,还注重认知和方向,方向确定的介入使价值取向具有动态的特点,也更容易导致相应行为的产生。

与同情有关的主要是道德价值取向,在这方面,针对科尔伯格(Kohlberg)以“公正”为核心的道德发展阶段理论,吉利根(Gilligan)提出以“关怀”为核心的道德价值取向。她们都认为尽管公正极为重要,但完整而完美的德性除了公正还必须包含“仁慈”这一要素。这些原则支配并指导人类的活動,价值取向可以影响个体的同情观念和同情行为,面对他人的不幸,人道和关怀价值取向的人更有可能采用同情的策略,而公正和常规价值取向的个体有可能认为应该由不幸者自己承担责任。



表 2-4 科尔伯格和吉利根道德发展阶段理论的比较^①

科尔伯格以“公正”为核心的道德发展阶段	吉利根以“关爱”为核心的道德发展阶段
阶段 1:服从和惩罚定向 认可规则和其他人的权威性,凡是权威人物赞赏的就是道德的,权威人物反对或批评的就是不道德的。	水平 1:生存(对自己的关爱) 关爱是自我指向的,关注自己的幸福,以回避伤害和痛苦为目的,基本上没有对别人的关爱。
阶段 2:工具性利己主义 以自身利益为核心,也能意识到别人也有自身的利益,更多地遵守符合自己利益的规则,所谓道德的就是公平、交易和交换。	水平 1.5:由生存向责任的过渡期 开始出现对他人的关爱和责任,尽管如此,对自己的关爱仍然是主要目标。
阶段 3:好孩子定向 强调行为要符合别人的期待,不辜负别人对自己是一个好孩子的期望,他们已经能够意识到一些共同的感受、观点和社会期望。	水平 2:关爱习惯期(对别人的关爱) 对责任、义务有强烈的移情感受,自我关爱限定在别人能够接受的范围内,优先考虑基于社会价值和习惯的善良,为了追求善良可以帮助别人,做出自我牺牲。
阶段 4:维持权威、规则和社会秩序定向 具有维持既定规则和社会秩序的责任感,避免破坏规矩,所有人都应该完成社会赋予的责任和义务。	水平 2.5:由习惯性关爱向现实性和关系性关爱过渡 开始考虑关爱的现实性,由于对为了别人而做出自我牺牲产生了怀疑,开始思考自己和别人的关系。
阶段 5:社会契约和守法定向 具有对家庭、社会和同伴等契约性关系的义务感,开始认为,如果契约代表了多数人的意见就应该被遵守,尽管人们持有不同的价值观念和立场,但通过协商和社会契约的形式可以得到整合。	水平 3:伦理性关爱(对自己和别人的同情) 强调自己和别人的关系,认识到自己和别人之间关系的复杂性,开始在自身利益和责任之间找到平衡,摆脱社会规范的束缚,内化善良的标准,使自己和别人所受损害最小化。

^① 関水しのぶ、井べ课题による道德発達理论の阶层的构造の検証—日本の学生がKohlberg 理论とGilliganの主张を受け入れるか—[J]. 早稻田教育系学术研究(教育心理篇),2004,52:41-54.



布卢姆(Bloom)认为,道德动机主要由社会原则(social principledness)和社会人道(social humanism)两个维度构成。他认为,在道德的深层结构和个人价值系统的环节中,可能存在某些必要的互赖,以接纳特殊的人性价值,这种个人价值系统就是社会原则。社会人道是指个人对人类行为意义和政策选择的敏感性,这是为了弥补在以道德认知为核心的研究取向中,严重忽视道德情感的不足而提出来的。社会人道的情感意义在于强调移情、同情不幸或利他主义之动机,亦即能体恤不幸中的人们和不忍其苦难的心理。布卢姆指出,社会人道越强化的人,他们越不会替使人陷入苦难的政治和社会行动辩护,他们会责无旁贷地觉得自己是那些受某种特定环境或某项特定决策影响群体中的一个分子,会认为当务之急是正视并避免个体不幸。

特顿(Tietjen)^①曾把亲社会道德两难情境改变为适合小规模、传统的、集体主义取向的社会成员,对巴布亚新几内亚社会中的儿童和成人的亲社会推理进行研究。结果发现,儿童亲社会推理的发展方向是对别人的移情关心,而不是内化的法律、规范取向。日本一些学者研究表明,与西方人的“互惠”策略相比较,东方人更多地采用“同情”策略,在道德判断上更宽容,对他人有过高的宽容期待。我国的一些研究还发现,中国的中学生的价值系统具有重视利他性和中性的价值观念,轻视利己性价值观念的特点,还具有重视精神生活、人际交往和自我完善的倾向。

三、文化心理学的研究

霍夫斯塔德(Hofstede)认为,东西方文化的差异至少表现在个人主义和集体主义、权力距离、回避不确定性、生活数量和质量四个维度上。霍夫斯塔德使用问卷法调查了50个国家11万IBM员工的价值取向。其中,与利他性关系最为紧密的是个人主义和集体主义的概念。他指出,个人主义指的是人际间关系不甚紧密的社会群体,在这个群体中的每个人都只是被期待关照他(她)本人,以及他们个人的小家庭;相反,集体主

^① Tietjen A M. Prosocial reasoning among children and adults in a papua new guinea society[J]. Developmental Psychology, 1986, 22: 861-868.



义指这样一种社会,在这个社会里,人们从一出生就被纳入强有力的、关系紧密的内群体。这个内群体以各成员的忠诚为前提条件,终其一生对他们施以保护。

在个人主义文化中,个人在任何社会情境中都被认为是最重要的单元,个体的独特性具有最重要的价值。由于“我”的意识占有主流的地位,人们鼓励竞争而非合作,个人目标放置集体目标之上,人们对于组织和机构没有情感上的依附,每一个个体对于私有财产拥有绝对的权力,他们可以拥有独立的思想和意见。该文化强调个人的主动性和个人成就动机,重视独立制定决策,个人主义特征较高的被试则重视竞争、舒适的生活、快乐以及社会认可。美国、澳大利亚、英国、加拿大、新西兰被认为是具有个人主义文化的国家。

不同于个人主义,集体主义强调集体的观念、需要和目标、由内集团定义的社会规则和职责而非追求的享乐行为、与内群体分享的信念而非自我主张、随时准备与内集团成员合作。在集体主义文化如东方国家的朝鲜、日本、中国和印度,人们重视合作、平等、诚实。人们要忠诚于自己所属的家庭或部族,相应的,家庭和部族对于内集团成员提供支持和保护。“我们”意识根深蒂固,自我同一性来源于社会体系,个人在情感上依赖于组织或机构,文化强调对于组织的从属感,个人信赖团体决策。因此,集体主义者被认为更容易表现出利他行为。

1991年,Markus和Kitayama^①提出了文化自我的观点,认为文化自我观(cultural view of self)是在某种文化和历史中共存的自我观,它能够派生出风俗、习惯、社会系统、人生风格和自我实现的文化形态。相关研究认为,以北美为代表的西方文化是相互独立的自我观(independent view of self),强调个体与他人的分离、按自己的意愿行事;而以东亚为代表的东方文化是相互协调的自我观(interdependent view of self),重视个体与他人的联系、遵从社会期待行事,会表现出更多的合作性亲社会行为。

① Markus H R, Kitayama S. Culture and the self: Implication for cognition, emotion and motivation[J]. Psychological Review, 1991, 98: 224-253.



Markus 和 Kitayama 的文章有巨大的影响力,发表后的 10 多年中,这篇文章被多次引用,成为继个人主义、集体主义理论之后的又一个重要的跨文化研究的理论假设。随之兴起的许多跨文化研究也在不同程度上支持了这个理论,即不同的自我观影响着人们的思维方式、感情体验以及社会行为。换言之,文化不同,人们的认知、情感和动机等心理过程就显著不同,由心理过程左右的人的行为自然各异。

Takata^① 的研究表明,文化自我观的形成是逐步内化的过程,日本大学生和西方(加拿大和澳大利亚)大学生相比,相互独立性低而相互协调性高,在儿童后期到青年后期相互协调性超过相互独立性占优势;日本人的相互独立性从儿童后期到青年后期水平较低,成年期开始上升;其相互协调性从儿童后期到青年前期水平也很低,青年中后期维持在较高的水平,成年期开始下降,老年期又有所回升;青年期的相互协调意识最高,其自我贬低倾向比儿童期和成年期更为明显。

社会学家浜口惠俊把日本社会概括为“间人主义”。所谓“间人”(the contextual)是指自我的意义存在于人与人之间关系中的个体存在方式。该理论有如下观点:①日本社会竞争具有相对性,表现为:群体竞争,竞争表现为群体水平;模仿竞争,通过模仿比自己强的对手达到取胜的目的;无界限竞争,竞争中重视潜在的能力,而非现实的能力,使评价缺乏客观的标准,界限变得模糊;忠诚竞争,竞争不是出于对工作的热情,而是出于对上司或群体的忠诚,这种独特的竞争形态是“间人主义”的社会基础。②西方人是独立的主体(individual subject),崇尚个人主义,表现为自我中心(ego-centeredness)、自我依靠(self-reliance)、人际交往手段化。日本人是关系的主体(referential subject),崇尚“间人主义”,表现为相互依存(mutual dependence)、相互信赖(mutual reliance),交往中注重人自身的价值。③个体行为的动力可以分为追求个人利益最大化的动机趋向(motivational orientation)和追求社会规范价值最大化的价值取向(value

① Takata T. Internalization of the Japanese cultural view of self through social comparison: A developmental analysis based on cross-sectional data[J]. Japanese Journal of Educational Psychology, 2002, 50(4): 465-475.



orientation),日本人是介于两者之间的感情中立者(affective neutrality)。他们追求个人和群体利益的共利共生(symbiosis),努力实现个体间及个人和群体间心理社会稳态(psychosocial homeostasis,PSH)。^④“间人主义”使日本社会的人际交往具有非功利性、非个人主义、相互依存性、情感性、群体内外两极性的特点。

松井洋曾对美国、日本、中国、韩国、土耳其、塞浦路斯、波兰七国的中学生的同情进行了跨文化比较研究,各国对应的样本量分别是 1671 人、1232 人、816 人、739 人、676 人、500 人、421 人。调查时间为 1993—1997 年,内容包括紧急救助、援助、分享、捐赠、奉献五种利他行为,采用四级评定。结果如表 2-5。

表 2-5 七国中学生同情的跨文化比较研究结果^①

国别	紧急救助		援助		分享		捐赠	奉献	合计
	熟人	陌生人	熟人	陌生人	熟人	陌生人			
日本	3.40	2.99	3.67	3.18	2.94	2.50	3.25	2.47	3.05
中国	3.65	3.16	3.65	3.16	3.39	2.74	3.64	3.23	3.33
韩国	3.57	2.72	3.77	3.15	2.98	2.29	3.32	2.71	3.07
美国	3.73	3.34	3.38	3.25	2.90	2.22	3.25	3.06	3.15
土耳其	3.87	3.67	3.84	3.80	3.26	3.06	3.64	3.41	3.57
塞浦路斯	3.74	3.54	3.78	3.72	3.32	3.05	3.68	3.09	3.49
波兰	3.82	3.64	3.78	3.64	3.33	3.07	3.30	2.76	3.42

第三节 个体因素与同情

一、同情的性别差异

围绕同情的性别差异争议颇多。例如,针对科尔伯格的道德认知发展阶段论,吉利根就提出质疑,认为人类的德性除了“公正”取向以外,还有“关怀”取向。相对于男性的“公正”取向,女性的“关怀”取向更为明显。

^① 松井洋. 同情的跨文化比较研究[J]. 川村学苑女子大学研究纪要,1998,9(1):175-186.



吉利根为了搜集支持这一观点的证据进行了大量的研究,她通过对大量的经典文献,尤其是哲学、伦理学方面资料的研究后认为,人类历来就存在两种不同的伦理道德取向,众多的研究重视“公正”取向,却忽视了“关怀”取向。在她看来,在道德取向上男性和女性存在显著的性别差异。男性重是非,讲法制,多从“理”的角度看问题;女性重善恶,讲人道,多数从“情”的角度看问题。吉利根还提供了一些实证的依据,她让被试描述一个与自己有关的、真实经历过的道德冲突情境,然后,来考察被试对问题的建构、解决方法及其评价。结果发现,75%的女性主要运用关怀取向,25%女性涉及公正取向;79%的男性运用公正取向,7%的男性公正和关怀并重。而且,36%的男性完全没有表现出关怀取向,36%的女性没有表现出公正取向。所以,吉利根认为,女性比男性更强调对别人情感的敏感性,表现出更多的关心和关爱。

由于同情和移情存在不同的成分,许多研究者认为,在这些成分中有的存在性别差异,有的则不存在性别差异。霍夫曼就认为,对他人不幸的情绪反应,女性优于男性,而在认知侧面则不存在性别差异。以高中生和大学生为被试的研究中也发现,对他人不幸的个人悲伤和移情关心方面,女性都显著优于男性。在一项研究中,研究者设计了一种非言语敏感性的同情心测验,也发现女性的判读力高于男性。然而,虽然女孩同情倾向优于男孩,但男孩更易于把同情付诸行动。对大学生助人情境中同情的性别差异研究表明,对于需要帮助者,男性比女性缺少同情。进一步分析表明,同情的性别差异不受知觉的反应性影响,男性的同情反应更多地受他们的努力知觉(effort perceptions)影响。还有人认为,由于性别角色的差异,女性比男性有更多的伤心和痛苦经历,更容易受别人情绪表达的影响,所以,就比男性更多地表达同情。例如,有研究发现,男性比女性更容易帮助陌生人,但是女性能帮助和照顾与之关系比较近的人。

艾森伯格对以往研究资料按年龄阶段进行了整理后发现,在对他人不幸的情绪反应中女性并没有表现出比男性更强烈的生理反应。她指出,同情的性别差异可能只是受社会期待效应影响的结果,传统性别角色要求女性有更多的同情,而同情与传统的男性的性别角色并不相符,在被试明确知道是测查自己的情感反应时,被试都更加倾向于选择与自己性



别角色相符的答案,当避免了社会期待效应并用生理反应作为同情的指标时,性别差异就不存在了。Kochanska 等人^①发现,女孩更能主动监控自己的行为并非常注意感受父母的情感信号,这或许能解释对情感不适的注意质量和行为问题相联系的原因。女孩在做错事后能够产生比较高的唤醒并关注父母和其他人的反应,他们会更关注于道歉以及看护者的联系,而不是破坏它。同时还发现,对环境更敏感、有效控制得分更高的女孩在良心的情感不适上得分更高。Singer 等^②的一项研究表明,男性对缺乏好感对象移情下降明显,而女性则不明显,女性似乎更容易产生移情,而且移情的对象也更广泛。

二、人格特征和同情

许多人认为,个性品质和同情存在某种关系,尤其是当不能避免与困境中的人接触时,人格问卷中的一些指标与同情行为呈正相关,甚至存在一种利他的个性。罗耶和赞-维克斯勒研究发现,2 岁幼儿就显示了对他人痛苦反应性质的个体差异,对儿童的追踪记录显示,对他人痛苦反应可以分为由情感反应引起的亲社会行为、对他人痛苦原因探究的认知反应、对造成痛苦者的攻击反应和逃避行为,而且,这种反应性质的个人差异在个体发展过程中有相当高的稳定性,有三分之二的儿童在 7 岁时显示出和 2 岁时一样的反应类型,这种稳定性不仅表现在同情行为量的方面,在质的方面也显示了较高的稳定性。

戴维斯用自己开发的反应性评定量表(IRI)和孤独感评定量表(UCLA)对 400 名大学生研究表明,观点采择和移情担心与孤独感呈显著的负相关,而个人悲伤和孤独感呈显著的正相关。他还提出一个“亲和的交往风格”的概念——包括热情(优雅的、支持的、宽容的)、安心感(忍

① Kochanska G, Murry K, Coy K C. Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age[J]. Child Development, 1997, 68(1):263-277.

② Singer T, Seymour B, Deherly J P, et al. Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others[J]. Nature, 2006, 26:466-469.



耐的、理解的)、肯定感(友好的、积极的、信赖的),三个维度与 IRI 的观点采择、移情担心和个人悲伤分量表均出现了显著的正相关。

古田林士和山岸俊男也探讨了个体的同情、移情与人格特征的关系,他们运用的移情和同情评定工具包括:戴维斯^①编制的对人反应量表(IRI);梅拉比安开发的对他人体验的情绪反应量表(QMEE),该量表所测定的内容包含了同情、愤怒、唤起的个人痛苦等,是对环境的情绪唤起性的一般评定。人格方面的评定信任感量表、深思熟虑量表、相互依存量表、正直公正量表、偷窃行为量表、社会妄想量表、亲和动机量表、孤独感量表、社会支持量表、符号化量表和理解能力量表。研究发现,大多数人格维度和同情与移情各维度存在显著的相关(见表 2-6)。

表 2-6 人格特征和移情各维度的相关^②

评定工具	他人指向性 <i>r</i> (<i>n</i>)	自我指向性 <i>r</i> (<i>n</i>)	想象力 <i>r</i> (<i>n</i>)	角色采择 <i>r</i> (<i>n</i>)
信任感量表	0.35*** (845)	-0.01 (845)	0.08*** (845)	0.15*** (767)
深思熟虑量表	-0.14*** (845)	0.05 (845)	0.02 (845)	0.00 (767)
相互依存量表	0.36*** (812)	0.09*** (812)	0.16*** (812)	0.18*** (734)
正直公正量表	0.33*** (587)	0.11*** (587)	0.02 (587)	0.10* (509)
偷窃行为量表	0.00 (845)	0.12*** (845)	0.05 (845)	-0.04 (767)
社会妄想量表	-0.37*** (588)	0.10* (588)	0.04 (588)	-0.13*** (510)
亲和动机量表	0.39*** (650)	0.23*** (650)	0.24*** (650)	0.08*** (572)
孤独感量表	-0.37*** (455)	-0.01 (650)	-0.14*** (650)	-0.16*** (572)
社会支持量表	0.17*** (455)	-0.38*** (455)	0.10 (455)	0.29*** (377)
符号化量表	0.20*** (706)	-0.30*** (706)	0.13*** (706)	0.14*** (706)
理解能力量表	0.06 (706)	-0.24*** (706)	0.10*** (706)	0.19*** (706)

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

① Davis M H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for multi-dimensional approach[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1983, 44: 113-126.

② 古田林士,山岸俊男. 共感が社会的交換場面における行動予測の正確さに及ぼす効果[J]. 心理学研究, 2004, 74(6): 512-520.



三、社会技能和同情

(一) 儿童相关的社会技能

社会技能是指个体灵活处理人际交往问题的能力,它既包括处理自我相关的自我控制、自我调节、自我主张的能力,也包括处理与他人相关的冲突、争议的能力。菊池章夫研究认为,儿童的社会技能主要包括:初级技能、高级技能、情感处理技能、取代攻击的技能、压力管理技能和计划技能。

表 2-7 儿童相关的社会技能

初级技能	高级技能	情感处理技能	取代攻击技能	压力管理技能	计划技能
会说话	求助	知道自己的感受	允许	打抱不平	自我决定
能会话	参与	表达自己的感受	分享	应对痛苦	确认问题
提问	给予提示	理解他人的感受	帮助	应对误解	设定目标
礼貌	听从提示	应对愤怒	合作	应对轻视	自知之明
自我介绍	感谢	依恋表现	自我控制	应对群体压力	收集信息
介绍他人	让人接受	应对恐惧	自我主张	应对失败	知道主次
表示尊敬		自我奖赏	应对欺负	应对矛盾冲突	集中注意
			主持公道	应对责难	自我定位

(二) 社会技能和同情

在一项针对成人的研究中,菊池章夫发现,社会技能评定量表(KISS-18)结果与利他行为密切相关,但与同情体验的相关并不显著。

表 2-8 成人社会技能评定结果与同情的关系

KISS-18 的评定结果与同情行为量表评定结果的相关为 $r=0.45^{**}$,与同情体验“温暖性”分量表相关 $r=0.08$,与同情体验“冷漠性”分量表相关 $r=-0.15$,与同情体验“易感性”分量表相关 $r=-0.17$	
KISS-18 的评定项目	
1. 你与他人谈话时能不轻易打断对方讲话吗?	4. 对方生气时能够平息他的愤怒吗?
2. 能够清晰地指示和邀请别人做事吗?	5. 面对陌生人能够很快和他交流吗?
3. 擅长替人着想、帮助别人吗?	6. 能够灵活地处理与周围人的冲突吗?
	7. 当感到拘束和恐惧的时候能够灵活处理吗?



续表

KISS - 18 的评定项目	
8. 擅长团结有过错的对手吗?	14. 擅长处理来自外界的各种矛盾信息吗?
9. 工作的时候能很好地指导自己应该怎么做吗?	15. 对陌生人能够很好地进行自我介绍吗?
10. 对于他人的要求能够爽快地满足吗?	16. 能够对自己的失误表达歉意吗?
11. 善于应对别人故意的刁难吗?	17. 能够很好地处理自己和别人之间意见的不一致吗?
12. 工作的时候能够敏锐地察觉到问题的所在吗?	18. 略。
13. 能够真实地表达自己的感受吗?	

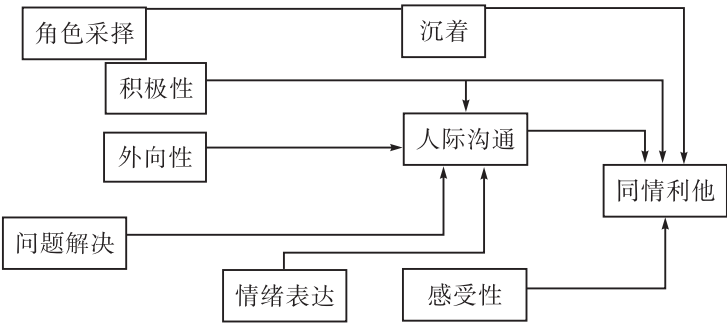


图 2-1 社会技能、同情与利他行为的关系

铃木隆子^①的研究认为,同情主要包含沉着、不安、感受性和角色理解四个维度;社会技能包括问题解决、积极性、情绪表达、对他人的担心、道歉和人际沟通六个维度。社会技能部分维度及外向性与同情利他的关系如图 2-1 所示。

四、自我因素与同情

作为个性核心成分的自我,对个体内部的诸多方面具有整合作用。

^① 铃木隆子. 向社会行动に影響する诸要因[J]. 实验社会心理学研究,1992,32(1):71-84.



对于个性与行为具有重要意义的是自我概念,它不仅控制并综合着个人对环境知觉的意义,而且高度地决定着个人对环境的行为反应。可观的证据表明,同情和利他行为是受自我概念影响的。有强烈亲社会自我概念的人会表现出更多同情和利他倾向。在非紧急情况下的利他行为模式的意图确定阶段,人格中“助人”和“仁慈”相关特质的自我认同,自尊等都具有激励利他行为的作用。一个人为造福他人而做出牺牲的意愿,在很大程度上依赖于他对自身利他性的看法。虽然研究者还缺乏有效办法准确地查明利他性的人格特质,但与那些不认为自己具有仁慈、同情、乐于助人品质的青少年和成人相比,把亲社会倾向看作自我概念重要组成部分的青少年和成人,确实具有更强的利他倾向。

(一)自我主张、自我控制与同情

个体的同情和利他行为在某种程度上是基于自我敏感性的外化,对自己的问题比较敏感的人有可能对他人的问题也比较敏感。青少年的自尊和自我理解与他们的“心理理论”发展之间有显著的正相关,个体对自我的理解可以被看作是关于自我的“心理理论”,对自我的理解有助于对他人的理解,对他人的理解也有助于对自我的理解,这反映了个体自我概念的影响作用。伊藤顺子等人的研究证实,自我主张和自我控制与同情存在某种关系,他按自我控制 and 自我主张得分的高低组合成四种类型,即两高型、两低型、自我主张型、自我控制型,结果两高型儿童在自然场面中采用回避策略和享乐主义策略的比率最低,同情策略最高;自我主张型被试更多采用享乐主义策略;两低型被试更多采用回避策略。

行为控制能力的发展对于促使儿童抑制错误行为非常重要,这些能力被认为是同情形成所必不可少的部分,有效自我控制与移情、罪恶感之间都存在积极正相关。因为,儿童需要发展一种能抵制有诱惑力但是被禁止的行为或去执行单调的但是社会需要的行为的能力。Kochanska 等人^①研究发现,有效控制的能力与注意存在正相关,冲动性与积极的道德

^① Kochanska G, Murry K, Coy K C. Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age[J]. Child Development, 1997, 68(1):263-277.



调节及良心的警觉成分存在负相关,回归分析的结果也表明,抵制冲动在幼儿良心发展中发挥重要作用,禁止或有效控制能够预测在横向和纵向的评价中儿童良心的发展,并且儿童的自我调节能力和良心的内化之间存在显著的联系。塚本伸一研究发现,自我控制和同情与利他行为的关系受角色采择技能制约,角色采择技能高的个体其自我控制和同情利他行为呈显著的正相关,而角色采择技能低的个体正好相反(见图 2-2)。

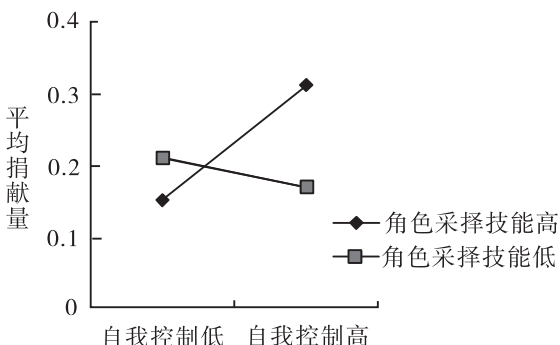


图 2-2 角色采择技能、自我控制和捐献行为的关系

(二)自我意识情绪与同情

自我意识情绪(self-conscious emotions)也称为自我意识评价情绪(self-conscious evaluative)。同基本情绪相比,自我意识情绪更加复杂,是一种对自我逐渐产生的认识,并通过自我反思而产生的情感,它包含内疚、自豪、羞耻、尴尬、嫉妒等,因为这些情绪会左右个体自我意识的伤害或增强,所以被称为自我意识情绪。在人类的各种情绪体验中,自我意识情绪具有极其重要的价值,它不仅是产生自我知觉和自我形象的基础性情感,也会激发和调节个体的认知、情感和体验。

在各种自我意识情绪中,羞耻感和罪恶感是典型的代表。内疚是个体危害了别人的行为,或违反了道德准则,而产生良心上反省,对行为负有责任的一种负性体验。内疚常常发生于不道德的或自私的行为之中,内疚感一旦发生,即能采取补偿行为的动机力量。它的社会价值在于内疚感被唤起后经常导致帮助受害者的行为倾向。羞耻是个体把消极的行为结果归因于自身能力不足时,而产生的指向整个自我的痛苦体验。羞耻方面的情感对退缩和抑制行为有增强作用;而内疚方面的情感对探索



行为和动机活动有增强作用。

就羞耻和内疚本身而言,包含了逃避感、自我疏离感、自我贬低、自我激励、自我重构、自我辩护等成分,涉及情感不适(affective discomfort)和行为控制(behavioral control)两个核心环节,前者是指警觉、焦虑、不安或自责等,后者是克制错误行为、控制禁止冲动和执行要求行为的能力。水间玲子等人^①研究表明,内疚唤起因素可能包括忽视他人的主张、自我主张的缺乏、异性交往技能不足、人际交往的不对称、团体的疏离等社会取向因素;过强的竞争意识、执行能力不足、没有目标和方向感、外貌不好、自我效能感低、辜负他人的愿望、性行为相关因素、身体健康相关因素等自我取向因素。

徐琴美、张晓贤^②选取 87 名 5、7、9 岁儿童探讨儿童对违规行为的道德评价对其内疚情绪理解的影响,以期揭示儿童在有同伴的条件下,对内疚情绪的理解特点。结果发现:①5—9 岁的儿童对违规行为都给出了消极的道德评价,他们已经具备了产生内疚情绪的认知能力,但尚不能进行道德情感推理,即不认为违规者会产生内疚情绪。②三个年龄段的儿童大部分对于内疚情绪还不能很好地理解,他们更多的是从行为产生有利于违规者的结果来理解违规者的情绪。

在儿童的社会化过程中,羞愧感不仅是重要的社会化目标,也与同情有着密切的关系。机能主义的观点认为,羞愧感的适应目的是维持他人的接纳和个体的自尊,羞愧感有三个功能:减少背离自我原则的行为调节、将注意力集中在社会目标和自我概念上的内部调节和表达对其他人的顺从的社会调节。随着标准、规则和目标数量的增加和水平的提高,儿童获得了更多的对自我价值有意义的标准、规则和目标,有了更强的自我意识,也发展了新的处理问题和情绪反应的技巧与能力,进而在道德行为和人际关系中起到了重要作用。羞愧体验有三个认知前提:第一是自我意

① 水间玲子. 自己嫌悪感と自己形成の關係について—自己嫌悪感で喚起される自己変容の志向に注目して—[J]. 教育心理学研究, 2003, 51(1): 43-53.

② 徐琴美, 张晓贤. 5—9 岁儿童内疚情绪理解的特点[J]. 心理发展与教育, 2003, 19(3): 29-34.



识或自我关注的能力(objective self-awareness),这种能力大约在婴儿 1 岁半到 2 岁时出现。第二是获得文化限定的标准、规则和目标。在社会化的过程中,将实现这些标准、规则和目标的过程中产生的成功和失败的体验传递给了儿童,当这些标准内化后,儿童就可以预期到他人的反应,评价他们自己并体验到羞愧感,这发生在婴儿 2 岁半到 3 岁时。第三是获得事件归因能力,能够区分自我是有责任的(内部归因)还是没有责任的(外部归因),并做出是局部的还是整体的归因。

有光興記采用以下工具研究了同情和羞耻与内疚的关系:内疚感评定量表,该量表包括伤害他人、关爱不足、自私行为和辜负他人四个因素;羞耻感评定量表,该量表包括害羞、有罪、自我缺陷感和性相关因素四个维度;移情评定量表,该量表包括想象力、角色采择、移情担心和个人悲伤四个维度。结果发现,羞耻感和内疚感与移情量表的维度均存在非常显著的相关(见表 2-9)。

表 2-9 羞耻、内疚和移情各维度的相关^①

移情分量表	内疚感总分	羞耻感分量表			
		害 羞	有 罪	自我缺陷感	性相关因素
想象力	0.187***	0.175***	0.149*	0.214***	—
男	—	—	—	—	—
女	0.268***	—	—	0.207*	—
角色采择	0.289***	—	—	0.281***	—
男	0.219***	—	—	0.235***	—
女	0.411***	0.225*	—	0.336***	—
移情担心	0.466***	0.158*	—	0.279***	—
男	0.401***	—	—	0.271**	—
女	0.554***	—	—	0.245*	—
个人悲伤	0.418***	0.424***	0.426***	0.345***	0.368***
男	0.332***	0.342***	0.453***	0.287***	0.313***
女	0.417***	0.335***	0.410***	0.337***	0.263***

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

① 有光興記. 罪惡感、羞恥心と共感性の關係[J]. 心理学研究,2006,77(2):97-104.



(三) 自身状态与同情

是否产生同情还和自身状态有密切的关系。霍夫曼认为,观察者在相对舒适的状态下,才会对他人的忧伤产生同情,否则,他们将过于专注自己的需求,而不能开放地、敏感地对他人的忧伤做出反应,产生同情的过度唤醒。过度唤醒体验的累积会产生“同情疲劳”或“习惯化”,“同情疲劳”和“习惯化”受个体敏感性高低的制约,可以随解除他人困境能力和建设性的自我调节策略的获得而降低。同情还会由于与对象有亲密关系的“朋友偏见”、“自己人”的“本群体偏见”及“相似偏见”而提高。

五、社会信息加工和同情

社会信息加工的观点认为,儿童面临某一特定的社会情境的时候,在做出行为反应之前,会首先经过一个特定的社会认知加工过程:识别面临的情境线索、对这些线索进行编码解释、根据对线索的解释去选择并澄清行为目标、组织建构可能的反应方式、预期反应的结果并决定所采取的行为方式,直至最后实施行为反应。攻击和亲社会行为是两种典型的社会行为,攻击是一方有意伤害另一方的任何行为,同时攻击者必须相信这种行为将会伤害对方,对方也会试图躲避这种攻击。攻击主要涉及语言攻击、身体攻击、愤怒和敌意四个基本维度。亲社会行为指那些在日常的社会交往中表现出谦让、帮助、合作、共享等利他的或友好的社会态度和社会行为。寇彧、谭晨、马艳^①综述了攻击性儿童和亲社会儿童在社会信息加工过程方面的不同:在对环境线索的识别、编码和解释阶段,攻击性儿童更倾向于用图式来解释情境线索,更容易注意和回忆具有威胁性的情境线索,在社会情境中也很少有移情唤起。攻击性儿童还具有敌意的归因倾向,他们很少会主动搜索额外信息来澄清模糊的情境,而是倾向于扭曲情境中较有煽动性,但不一定是攻击性的信息。利他儿童则不同,他们对即时情境线索更敏感,并倾向于从积极的方面去考虑和解释情境线索,他们在社会情境中也比攻击性儿童有更多的移情唤起,一般不会扭曲情

^① 寇彧,谭晨,马艳. 攻击性儿童与亲社会儿童:社会信息加工特点比较及研究展望[J]. 心理科学进展,2005,13(1):59-65.



境,较少选择具有挑衅性的情境信息。在目标澄清与选择阶段,攻击性儿童由于对情境中挑衅性线索的关注和敌意性的归因倾向,所以往往会在自己的记忆库里搜索应对敌意的行为类型,于是可能选择导致同伴关系破裂的目标。而亲社会儿童由于没有对他人的行为意图做敌意的归因,所以就不会选择应对敌意的攻击性目标,而会倾向于选择能增进同伴关系的目标。在反应产生和行为实施阶段,攻击性儿童的可能应对该情境的反应数量较少,并且产生的可能应对反应大多具有攻击性。他们的反应方式也缺乏弹性,缺乏构想出可以解决问题的攻击行为之外其他替代性反应的能力。而亲社会儿童倾向于认为亲社会行为会产生比较好的结果,他们对亲社会反应评价更积极,即使在面临挑衅情境时,亲社会儿童也报告出更多的回避攻击性的行为,并且会针对他人的攻击行为做出亲社会的应对。

六、观点采择技能和同情

观点采择技能是个体把自己和别人的观点区分并协调起来的能力,是与个体自他认知中的自我中心性相对的概念,它要求个人在对他人观点做出判断或对自己的行为进行计划时把他人的立场和观点考虑在内。观点采择可以分为空间的观点采择和社会的观点采择,前者又称为视觉的观点采择,是指对处于不同于自己空间位置的他人理解事物空间位置或空间关系的认知,皮亚杰的“三座山”实验就是对空间观点采择技能的典型研究。社会的观点采择是个体对他人立场、观点、态度和体验的认知,它又可以分为两类:一是认知的观点采择,即预见他人思想、动机、意图和行为的能力;另一种是情感的观点采择,是推断他人体验和情感反应的能力。

塞尔曼(Selman)通过“两难故事”系统地探讨了儿童观点采择技能的发展阶段。他通过对回答的结构分析把3岁到青春期儿童观点采择技能的发展划分为五个水平。水平○(3—6岁):自我中心的观点采择,此水平的儿童只知道自己观点,还意识不到别人的观点;水平一(6—8岁):社会信息的观点采择,此水平的儿童能够认识到别人有与自己不同的观点,但相信这是由于双方接受的信息不同造成的,如果接受的信息一



样,那么双方的观点应该是一致的;水平二(8—10岁):自我反省的观点采择,这一阶段的儿童知道,即使自己和别人接受的信息相同,双方的观点也会有冲突;水平三(10—13岁):相互的观点采择,此阶段的儿童能够同时考虑自己和他人的观点,互动的双方都能够站在他人的立场上看问题;水平四(12—15岁及以上):社会或习俗的观点采择,处于这一阶段的个体,能够从人们所处社会系统的观点来理解个体的观点。

塞尔曼认为,观点采择在儿童的认知发展中处于核心地位,通过观点采择可以把儿童认知的不同方面整合起来。观点采择技能也被认为是同情和利他的重要因素,因为无论成熟的同情还是利他都要以正确的识别他人的情感状态和立场为前提。例如,在霍夫曼看来,儿童体验他人情感的能力的发展和认知的发展是交互作用的,它们共同决定了儿童对他人的情绪状态的反应,正是由于两者的发展水平不同,决定了移情的发展水平可以分为非认知的移情、自我中心的移情、推断的移情和超越直接情境的移情四个阶段。观点采择技能是亲社会行为重要的预测指标,学前儿童的观点采择能力和领导能力、乐群性、合作等社会品质都有显著的正相关,而攻击的儿童被认为是缺乏观点采择技能的。

艾森伯格^①曾研究了移情、观点采择、道德推理、女性特质和亲社会行为的关系,研究发现,女性特质得分高可以显著地预测移情和观点采择技能得分高;观点采择技能得分高可以显著地预测移情和道德推理得分高;观点采择和移情在预测道德推理时存在交互作用;移情对亲社会行为有显著的直接和间接影响;观点采择技能通过移情和道德推理对亲社会行为具有间接的影响。不过,虽然认知的观点采择诱导和情感的的观点采择诱导都能显著地提高个体的移情水平,但在实际的助人行为方面,情感的观点采择诱导效果明显优于认知的观点采择诱导。

^① Eisenberg N, Zhou Q, Koller S. Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role, orientation and demographic characteristics[J]. Child Development, 2001, 172(2): 518-534.



七、道德敏感性和同情

道德敏感性是对情境的道德含义的领悟和解释能力,是道德行为产生过程中逻辑上的初始心理成分。同情和亲社会行为的出现是道德敏感性显露的信号,而学步儿童对权威违背的敏感性是潜藏着早期道德发展的多个方面的综合现象。郑信军和岑国桢^①综述了这方面的研究。他们认为,道德敏感性可以从我们日常生活的感受中得到证实。在很多时候,人们对社会情境进行认知编码之前首先被唤起的是强烈的情绪。几乎在瞬间,我们就可能对某人产生强烈的厌恶,或者产生即刻的移情,这并不是说情感是独立于认知的,而是更原始的认知以及伴随着它们的“直觉情绪”可以在没有经过深思熟虑的判断和仔细权衡实情的情况下就发生了。而这正是在道德敏感性中需要解释的心理过程。在道德敏感性中,认知和情绪的这种内在关系可以在移情的发展研究中获得一定的解释。儿童移情发展的初级阶段是一种基本的情绪反应,非常幼小的婴儿就能出现这种反应,它的激发只需要非常微弱的认知发展。其他有关移情和利他的研究发现,2岁的儿童就试图安慰难过的他人,甚至在儿童12个月的时候就开始出现包括试探性的轻拍或触摸别人等安慰方式。这些行为在18—24个月的时候出现更具分辨性和频繁性的特征,并表现出表示关爱和责任的助人行为。此外,对天才儿童的研究也发现,天才儿童比一般儿童更愿意帮助和保护残疾儿童,更会注意到他人的情绪需要并做出反应;当同伴受到伤害的时候,他们会非常难过;在家庭中他们会成为素食者;他们会因为卡通中的暴力而哭泣;当被别人侵犯的时候会拒绝还击;他们会写信给总统要求结束战争;他们会写诗表达他们在这个残忍的世界所感受到的痛苦。这些儿童智力越高,在道德关怀上的发展也往往越早。此外,天才儿童道德敏感性的发展机制与普通儿童在根本上并无二致,都是在依恋和亲子互动的基础上发展起同情、移情以及权威和规则意识,只不过这些儿童早期认知能力的发展和母亲在亲子互动中更妥善的协调使得他们在道德敏感性上得到更突出的发展。

^① 郑信军,岑国桢.道德敏感性的研究现状与展望[J].心理科学进展,2007,15(1): 108-115.



第四节 情境因素与同情

情境因素中对同情和利他有重要影响的因素包括情境的特征和旁观者效应。情境特征主要包括援助紧急度和困难度,而困难度主要表现为援助成本的高低。

一、情境特征和同情

(一)情境紧迫性

情境紧迫性是指需要援助者迅速做出决定的情境,它不同于长期性的痛苦事件,援助者对这种情境可能存在独特的加工过程(见图 2-3)。

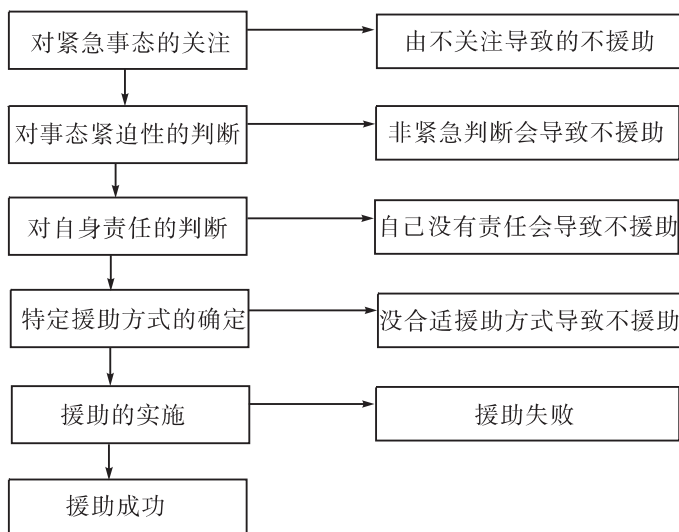


图 2-3 紧急情境中利他行为的加工过程^①

(二)援助的难度

援助的难度主要取决于相对于回报采取援助行为所要付出成本的大

^① 松崎学,浜崎隆司. 向社会的行動の研究動向[J]. 心理学研究,1990,61(3): 19.



小。对于成本高的情境旁观者会有更为强烈的动机冲突,而对于成本低的情境旁观者无需强烈的动机冲突。其加工过程见图 2-4。

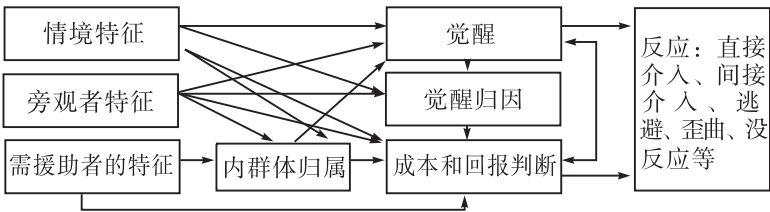


图 2-4 成本-回报模型^①

(三)不同情境中利他行为的分类及其发展

川岛一夫认为,根据情境紧迫性和付出成本大小可以把援助情境和援助行为分成四种类型(见表 2-9)。他通过大量实验系统地探讨了捐献、救助和援助三类利他行为的发展趋势(见图 2-5、图 2-6、图 2-7、图 2-8)。

表 2-9 援助情境的分类

	情境紧迫性低	情境紧迫性高
付出成本大	利他行为 I (捐献行为)	利他行为 II (救助行为)
付出成本小	利他行为 III	利他行为 IV (援助行为)

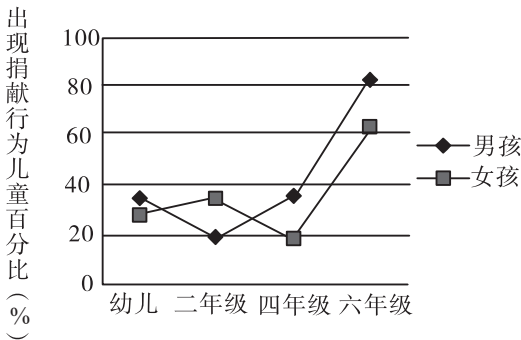


图 2-5 儿童捐献行为出现百分比

^① 松崎学,浜崎隆司. 向社会的行動の研究動向[J]. 心理学研究,1990,61(3): 193-210.

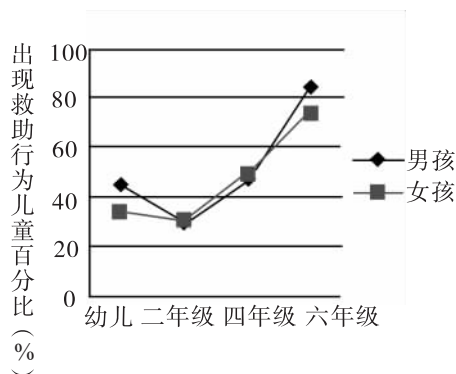


图 2-6 儿童救助行为出现百分比

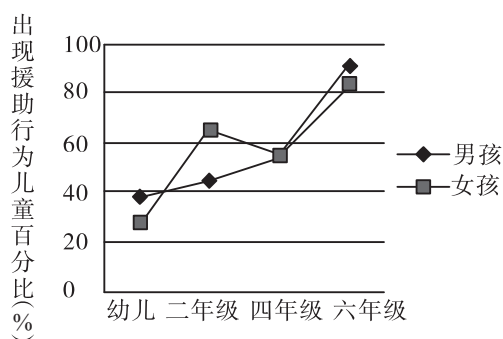


图 2-7 儿童援助行为出现百分比

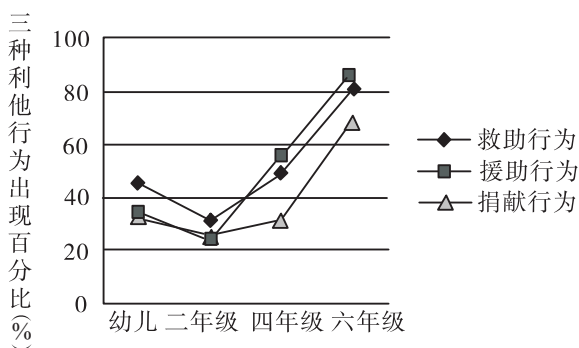


图 2-8 三种利他行为出现百分比



二、旁观者和利他行为

旁观者效应是同情和利他研究领域中的重要发现,此效应主要表现为社会抑制效应,即由于他人的在场妨碍了援助他人;责任扩散,即由于旁观者在场降低了个体对他人困境的责任感。川岛一夫结合他对利他行为的分类,详细探讨了捐献、救助和援助三类利他行为和旁观者效应之间关系的发展趋势(见图 2-9、图 2-10、图 2-11、图 2-12)。

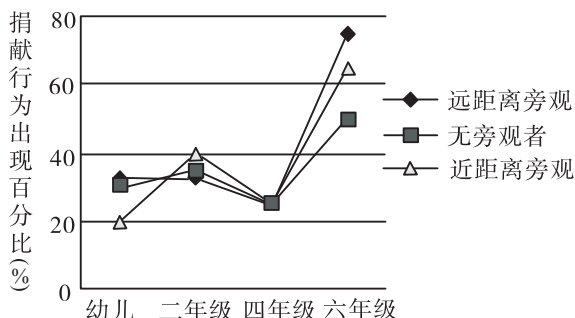


图 2-9 有无旁观者儿童出现捐献行为百分比

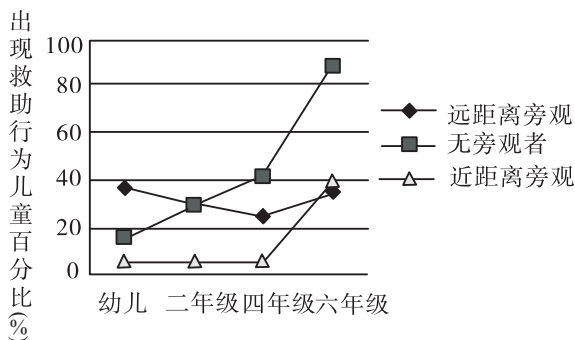


图 2-10 有无旁观者儿童出现救助行为百分比

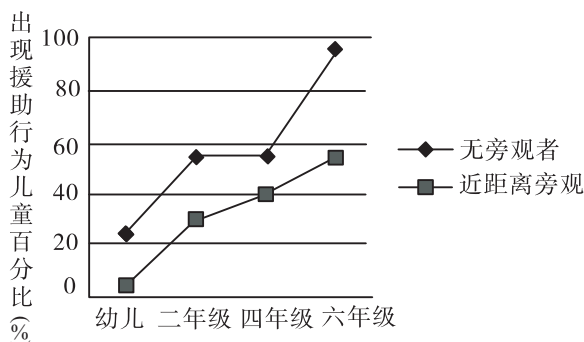


图 2-11 有无旁观者儿童出现援助行为百分比

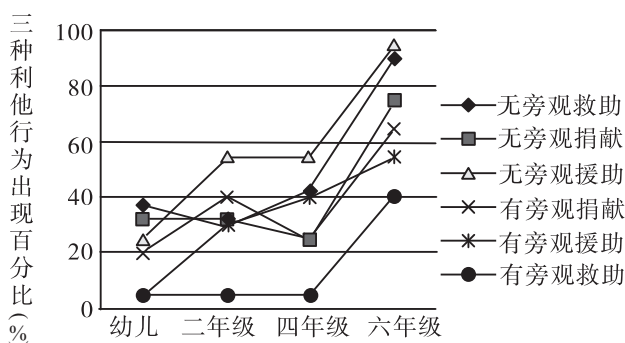


图 2-12 有无旁观者儿童三种利他行为出现百分比

三、利他动机的“情境—认知”模型

浅川潔司、福本理惠、古川雅文在大样本开放式调查的基础上,提出了一个利他行为的“情境—社会—认知”综合模型,用来说明利他动机和非利他动机形成的影响因素。该模型认为,利他动机是社会规范和义务感、同情、共感和爱心水平、帮助的时间成本、旁观者的数量、互惠性判断、自责和罪恶感的回避、被援助者痛苦程度认知、具备或不具备援助能力的判断、个体的角色采择、援助者和被援助者之间关系的亲密性等情境、社会和个体认知因素综合影响的结果(见图 2-13)。

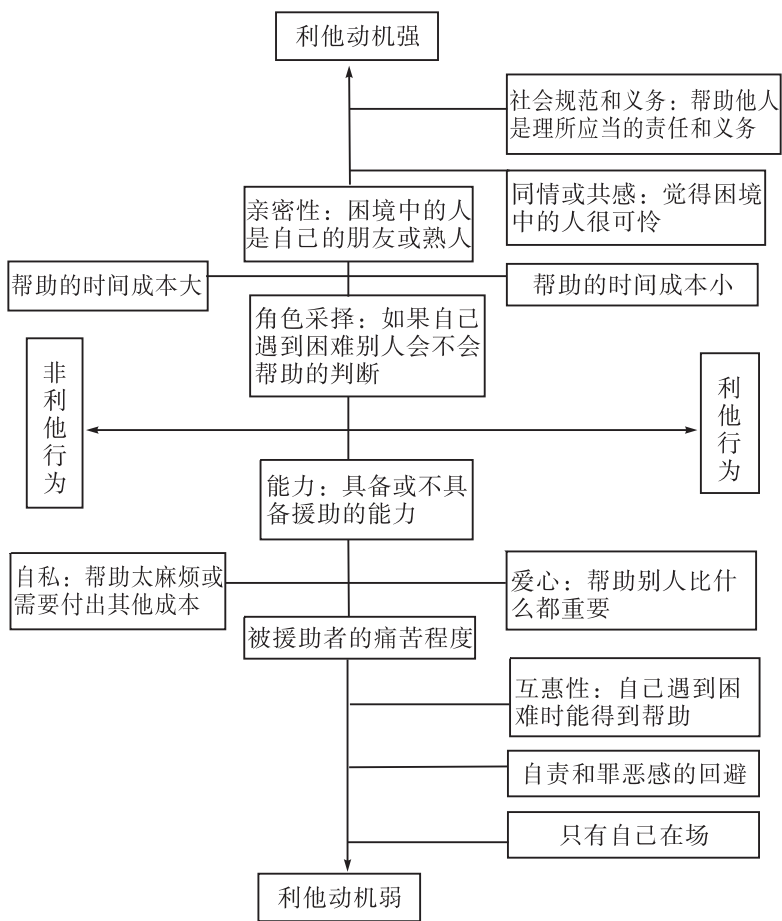


图 2-13 利他动机的情境—认知模型



第三章 同情的发展及其模式

在当前最有影响的同情研究者构建的各种模型中,研究者们也从不同角度描述了同情的发展。霍夫曼的模型非常重视从唤起机制和对自我关系认知的角度来描述同情的发展。与霍夫曼类似,费臣贝克指出,无论成人还是儿童,若要对一个人的情绪体验产生同情,首先必须能够从不同人的不同情绪状态中区分和辨别出相关的情感线索,并能够依据获得的情感线索推测他人的内部情感状态,尤其是建立在观点采择基础上对他人的情感状态的推测。而在艾森伯格的理论体系当中,更重视从动机和行为的角度来描述同情的发展,她还认为同情的发展很大程度上依赖于儿童社会能力的发展,社会能力的发展不仅有利于儿童自身情绪的调节,也是利他行为产生的基础。

第一节 认知成分和情感成分的发展

一、认知成分的发展

(一) 认知成分的作用

霍夫曼认为,一个成熟的观察者,对自己做出的同情反应有一种元认知的觉察:一个人不仅觉得很忧伤,而且知道这种情感是对发生在某人身上的某件不幸事情的反应,是对一个人假设成为受害者的痛苦感和不快感的反应。而且一个成熟的观察者能感觉到他人怎样感受,知道他人的



外部行为(面部表情、姿势、音调)能够反映出其在内心深处是怎样感受的。此外,所有这些认识,加上一个成熟的观察者所具有的关于这个受害者的任何个人信息,很有可能被迅速地整合成为对这个受害者陷入困境的原因做出的一种解释。简言之,一个人要体验同情忧伤,他就必须对发生在他人身上的事情和发生在自己身上的事情做出明确的区分,必须了解情感是怎样表现的,以及它们是怎样通过事件而形成的。

可见,不论是成人还是儿童在表达同情时,认知发展都扮演了重要角色。缺少角色采择能力的幼儿就很难理解:为什么别人会感到悲伤?为什么他们会去同情?而年龄大些的儿童才会把他们的同情与他们所处的故事情境联系起来。移情和同情都需要认知的获得,即可以区分自己和他人,并且在某种程度上辨别他人情绪状态的能力。李江雪、申荷永、廖凤林^①的研究表明,认知水平的发展对同情发展的影响是显而易见的,认知能力提高,有助于增强孩子对别人所处的不幸情境的理解,从而提高同情的得分。这一点不仅表现在大、小班在同情观念上的差异,还表现在孩子对一些外显的不幸(如受伤、摔倒等)的同情得分较高,而对心情不好、累了等相对内隐的不幸,同情得分较低。

观点采择是认知因素中的一个重要方面,它一般被定义为儿童推断别人内部心理活动的 ability,即能设身处地理解别人的思想、愿望、情感等就是一个人能采择他人观点的能力。心理学一般把观点采择技能分为知觉的观点采择技能、认知的观点采择技能和情感的观点采择技能。知觉的观点采择技能是指个体能够在物理空间上,从他人的空间视角认识别人所看到和能看到事物的能力;认知的观点采择是指个体能够站在他人的立场理解其动机、意图、信念等相关信息观点的能力;情感的观点采择是指根据他人的处境理解其情绪体验的能力。

许多研究发现,年幼儿童对面部线索表现出偏好,随年龄的增长对情绪线索的注意逐渐增多,强调情绪线索的认知的观点采择与要求情绪加工的帮助呈正相关,而不强调情绪线索的认知的观点采择与要求情绪加

^① 李江雪,申荷永,廖凤林. 学前儿童同情心发展状况研究[J]. 社会心理学研究,2000(1):37-42.



工的帮助无关,情绪认知或推理等社会认知技能有可能是建立在道德推理或同情基础上的利他行为的基础。例如,邓赐平等^①采用家庭情绪表露问卷、表情辨识程序和幼儿社会行为教师评估问卷,对82名3—4岁幼儿的_{家庭情绪表露气氛、情绪认知和社会行为表现进行测查,并分析三者间的相互关系。结果表明:①幼儿的情绪认知与其亲社会行为和退缩行为显著相关;②家庭情绪表露与幼儿情绪认知发展显著相关;③家庭情绪表露可能通过影响幼儿的情绪认知发展,进而影响幼儿的社会行为表现。研究还发现,幼儿的情绪认知对其社会行为有较高的预测效应,即使在排除了性别和年级的影响因素之后,幼儿的情绪认知仍然能独立地、显著地预测幼儿在学校的退缩行为和亲社会行为。这也支持了“心理理论”关于儿童只有具备了一定的心理理论知识,才能习得一定的社会技能,做出与情境相适应的反应的潜在假设。}

提高幼儿的观点采择能力是儿童区分自己与他人痛苦以及正确理解他人情绪反应本质的关键。这些技能可以促进移情、同情以及随之而来的利他行为。个体的观点采择技能不仅能有效地辨别和改善他人的状况,而且可以达到及时抚慰的作用。对他人内部状态信息可通过想象自己处于别人的状况或者通过提取储存的联想、社会的脚本或演绎而获得。儿童也可以拥有关于他人内部状态的“理论”用它来推测他人情感,这就是我们现在所说的“儿童心理理论”。很多研究都认为,儿童心理理论与其亲社会行为之间有着密切的联系。比如刘明等人^②的研究表明,幼儿亲社会行为的发展必然要以心理理论知识的发展为基础,他们只有在能够认识到他人的意图、情绪、信念、知识等心理状态时,才可能对各种社会行为的情境有正确的认识,并做出亲社会行为反应。这种对情绪认知或推理等社会认知技能有可能是建立在道德推理或同情基础上的亲社会行为的基础。有关儿童的心理理论的研究还表明,儿童从3至4岁起,就获

^① 邓赐平,桑标,缪小春. 幼儿的情绪认知发展及其与社会行为发展的关系研究[J]. 心理发展与教育,2002(1):6-10.

^② 刘明,邓赐平,桑标. 幼儿心理理论与社会行为发展关系的初步研究[J]. 心理发展与教育,2002(2):39-43.



得了对人类行为和情绪进行因果解释和推理的知识,已经懂得人的行为基于其内心的信念和愿望。儿童也能够依据某个人的信念和愿望的信息来推测其行为,也能据此推测人可能产生的情绪反应。

对他人状况的归因是影响儿童同情反应的另一个认知因素,当人们认为受害者应该为自己的困境负责时,同情就有可能减轻、抵消或转变成其他情感。归因理论认为,一个人解释行为结果的原因会反过来影响个体的动机、行为、期望和情感反应。对儿童的研究发现,对于解释行为或情绪的各种产生因素,幼儿更倾向于对暂时的心理状态进行推测,而很少考虑人的稳定的心理品质。而随着年龄的增长,儿童社会归因会更更多地考虑别人稳定的特质。现代归因理论的奠基人维纳(Weiner)把归因分为自我归因(intrapersonal attribution)和人际归因(interpersonal attribution),前者是对自己行为结果原因的知觉,后者是对他人行为结果的知觉。人际归因可以影响责任推断,并与一定的情感相联系,进而影响后续的行为。他的进一步研究证实,在行为者对其失败负有责任时会引起他人生气的情感,而在他人对其失败没有责任时则会诱发同情心。张爱卿、刘华山^①对大学生人际责任归因与助人意愿的关系研究也表明,行为原因的控制性和责任推断与情感反应有直接的联系,并进而对助人意愿有显著的贡献。具体而言,行为原因的控制性高→责任高、生气情感强、同情弱→助人意愿低;相反,行为原因的控制性低→责任低、生气情感弱、同情强→助人意愿高。此外,采用路径分析对控制性知觉与情感反应及助人行为的研究、采用结构方程构建了对艾滋病患者责任分析和提供帮助的归因模型,这些研究都证实了这种关系的存在。

一些研究还发现,观察者和当事人往往存在归因倾向的差异,当事人更倾向归因于外在的情境因素,当情况不明确时,观察者则更倾向于归因为个人内在的因素,这种“基本的归因错误”可能是由于双方获得的信息量的不同或处理信息的方法有差异所致。采取一定方式的归因训练,可

^① 张爱卿,刘华山. 人际责任归因与助人意愿的关系[J]. 心理发展与教育, 2002(4):1-5.



以使这种情况得到改善。洛根和特顿(Regan & Totten)^①在一项研究中让控制组被试观看两个女学生对话的录像,并从友好、健谈、神经质、支配性四个方面对录像中一个主人公进行评定,而实验组在观看录像前,给予他们移情训练,让他们“想象主人公的感受、描述她如何做出反应”,然后分别考察实验组和控制组对录像主人公的归因倾向,结果表明,移情训练组更倾向于把故事主人公的四个方面的特征归因于情境因素,而控制组则倾向于归因为个人内在因素。

(二) 儿童认识他人痛苦情绪的发展

Harter 等人^②的研究也发现,儿童理解多重情绪的能力可分为五个发展水平。水平一:儿童不能理解同时出现的多种情绪。水平二:儿童能够理解针对同一对象产生同类的情绪。水平三:儿童能够理解针对不同对象同时产生同类的情绪。水平四:儿童能够理解针对不同对象同时产生的不同类情绪。水平五:儿童能够理解针对同一对象产生的不同类情绪。

Donaldson 等人^③的研究也发现,儿童的情绪理解能力可以分为四个发展水平。水平一:儿童能够正确识别单个的情绪反应,而不能理解复杂情绪。水平二:儿童能够理解多重情绪,但这些情绪必须是按顺序发生的。水平三:儿童能够理解同时出现的冲突的情绪,也能够认识到情绪之间的相互作用,但他们还不能把过去经验和现在的情绪协调起来。水平四:儿童能够真正理解多重情绪,而且能够把当前的心理体验 and 个人的生活经历协调起来。

① Regan D T, Totten J. Empathy and attribution; Turning observers into actors[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 32: 850-856.

② Harter S, Buddin B J. Children's understanding of the simultaneity of two emotions; A five-stage developmental acquisition sequence[J]. Developmental Psychology, 1987, 23(3): 388-399.

③ Donaldson S K, Westerman M A. Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions[J]. Developmental Psychology, 1986, 22 (5): 655-662.



赞-维克斯勒等人^①通过自然观察、结合图片的情境实验以及表情的测定等方法,从认知和情感两个方面对儿童的同情进行了追踪测查,研究发现,幼儿期和儿童期同情各要素的发展并不一致,幼儿期移情担心和利他行为发展迅速,而儿童期同情的认知要素发展非常迅速。相关研究还发现,9个月的婴儿就已表现出对他人痛苦的关注;10个月的婴儿可以对周围其他人的悲伤情绪以同情的方式进行反应;12个月的婴儿作为情绪交流的社会参照(social referencing)就已经开始,婴儿不仅表现出对新奇刺激的极大兴趣,而且还可以根据周围人的积极或消极的信息来采取接近或回避反应;2岁幼儿独立意识增强,自己意愿经常与母亲提供的情绪参照信息发生矛盾,对矛盾信息的整合出现困难;3岁幼儿和母亲情绪交流无论是频率还是质量都有了很大的提高;4岁幼儿就能根据先行信息提供的特征来对不同情境下的情绪或行为做出预测。

基于表情认知的研究还发现,处于前言语阶段的婴儿就可以识别包含不同情绪线索的面部表情。樱庭京子等人^②研究发现,2—4岁幼儿的表情认知能力发展迅速,对高兴、悲伤、愤怒和惊奇四种表情的正确识别率随年龄的增长而增加,情绪认知成绩从高到低依次是悲伤、高兴、愤怒和惊奇。对一些特殊群体儿童的研究也发现,高机能自闭症儿童(high-functioning children with autism)的情绪识别能力及其对情绪反应能力要比正常儿童低。有行为障碍(conduct disorder)的儿童的认识性和情感性反应也都低于正常儿童,对他人的痛苦他们能体验到更高的个人悲伤。刘国雄、方富熹、赵佳^③考察了90名3—5岁幼儿对四种与情绪关联程度不同的日常情境中,具有积极或是消极行为表现的故事主人公的情绪理解。结果表明:①绝大多数幼儿都能理解各种情境中具有积极行为的主人公的高兴情绪。②幼儿对相应的消极情绪认知要相对差一些,并在3

① Zahn-Waxler C, Robinson J L, Emde R N. The development of empathy in twins[J]. Child Development, 1992, 28:1038-1047.

② 樱庭京子,今泉敏. 2—3岁幼児における情動語の理解力と表情認知研究[J]. 発達心理学研究, 2001, 12:36-45.

③ 刘国雄,方富熹,赵佳. 幼儿对不同情境中的情绪认知及其归因[J]. 心理学报, 2006, 38(2):216-222.



—4岁获得了较显著的发展进而达到基本能全数理解的水平；尤其是在低关联情境中，幼儿对消极情绪的认知更差一些，且显著低于对高关联情境中的消极情绪认知。③60%左右的3岁幼儿能认识到同样情境中具有不同行为表现的个体具有不同的情绪体验，4—5岁时，幼儿的这一情感观点采择能力获得较大发展并达到成熟水平。④幼儿的情绪归因与情绪的性质以及具体的情境有关。

对幼儿不同情绪的辨别研究也发现，4—8个月的婴儿对他人皱眉和微笑表情就能表现出不同的反应；1岁左右的幼儿已经可以根据表情判断他人积极和消极的情绪信号；3岁幼儿能区分他人的积极和消极情绪，但不能辨别愤怒、悲伤和恐惧；4岁幼儿已经能对他人的悲伤、愤怒、恐惧做出应答性反应，而且能根据情境辨别他人的悲伤和恐惧，4岁6个月至5岁幼儿能对他人的恐惧做出正确的推断，5—6岁儿童基本能分辨他人的厌烦情绪，但对愤怒和厌烦情绪的推测还未完全分化。邓赐平、桑标、缪小春^①对82名3—4岁幼儿的**家庭情绪表露气氛、情绪认知和社会行为表现进行测查后分析三者间的相互关系。结果表明：①幼儿的情绪认知与其亲社会行为和退缩行为显著相关；②情绪表露与幼儿情绪认知发展显著相关；③情绪表露可能通过影响幼儿的情绪认知发展，进而影响幼儿的社会行为表现。

年幼儿童为什么会产生同情性反应，有不同的解释：一种解释是幼儿在模仿成人，另一种解释是对他人悲伤的同情能力，由于意识到了他人的悲伤而导致了移情唤醒，利他行为的实施是为了减少移情性悲伤。皮亚杰用“初级循环反应”来解释，他认为这源于年幼儿童“自我”和“他人”界限不明，所以有一个婴儿哭，其他人就把这种哭叫当成自己的。霍夫曼发现，只有通过识别自己和他人的不同，移情的苦恼才能转化成利他行为。所以生命早期的利他反应，还不是严格意义上的同情。但在亲子交互作用过程中，儿童逐步学会使用社会参照系，并注意与他们自身安全有关的抚养者的情感反应。这种对社会环境线索的积极认知活动是真正同情产

① 邓赐平，桑标，缪小春. 幼儿的情绪认知发展及其与社会行为发展的关系研究[J]. 心理发展与教育，2002(1):6-10.



生的基础,儿童也正是随认知能力的发展而获得处理复杂“情感—诱发”的信息加工能力。

(三)推测他人痛苦情绪利用线索的发展

在人际交往中,情绪信息的传达需要借助于语言线索,也需要借助于表情、姿势等非语言线索。心理学家发现,借助言语来传达情绪只占到7%,而借助表情却高达55%。在作为同情的认知侧面的情绪推测过程中,他人的情绪表现和情境并不总是一致,幼儿是根据他人表情还是根据情境信息来推测他人的情绪?不一致的信息如何整合?这是幼儿情绪认知发展领域重要的课题。霍夫曼就认为,对他人情绪认知的发展过程是从以直接的、具体的信息出发向从以对他人的生活、人生的想象为出发点来推测的发展过程,而且是从自己的现在和过去的关系、自己和他人的关系、自己和社会的关系等诸多因素中调和出来的结果。

为了考察儿童推测他人情绪利用线索的发展,笹屋里绘^①对4—5岁幼儿和小学一、三、五年级儿童进行了研究,他让被试推测给定材料主人公的情绪,包括“情境任务”、“表情任务(照片)”、“情境+表情任务”,结果,“情境任务”和“情境+表情任务”推测成绩都优于单独的“表情任务”。为了考察儿童对复合线索利用的发展,在进一步的研究中,他把研究对象扩展到包括中学生和成人,发现幼儿更多地根据表情来做出推测,小学一年级至三年级学生则根据情境来判断,同时矛盾信息的整合能力逐渐提高,到小学五年级,“复合推测型”已成为其主要形式,以后则基本稳定。

伊藤顺子曾对理解处于困境中的他人利用线索的发展进行了研究,他们先让儿童根据单独的表情线索和情境线索做出推测,确认儿童都能做出推测,然后,出示表情和情境一致的图片与表情和情境不一致的图片让幼儿来推断,发现幼儿并不是根据单一线索做出推测,幼儿已具有初步的线索的统合能力,当情境线索和表情线索一致时,4岁幼儿也能合理地推测他人的痛苦。但当两者不一致时,即对伪装的表情的认知在4至5岁虽然有了很大的进步,但此时的幼儿对不一致情绪线索的统合仍然面

^① 笹屋里绘. 表情および状況手掛りからの他者感情推测[J]. 教育心理学研究, 1997, 45(3): 312-319.



临困难,不能很好地推测他人的痛苦。进一步的研究还发现,面对他人的痛苦,在线索一致的情境和线索矛盾的情境中,同情观念和同情行为发生的比率存在显著的差异。这表明,在各种场面中,情绪线索的统合和对他人情绪的推测能力和各种情境下的同情行为有密切的关系。

塚本伸一^①研究指出,儿童对他人痛苦情绪的认知需要具备情绪认知线索知识、情境和情绪表现之关系的知识、对情绪反应结果预测的知识、情绪控制策略知识四个方面知识。概观已有对痛苦情绪认知的研究,情绪认知线索的研究除了表情线索、情境线索和复合线索以外,幼儿的认知活动在很大程度上还依赖于他人语言的介入,语言线索也是影响幼儿情绪认知的重要因素。例如,当幼儿由于不能推测他人的情绪而未表现出助人行为时,感情解释线索的提示可以促进幼儿的亲社会行为。

朝生あけみ^②根据自己的研究,构建了幼儿推测他人情绪的发展模式。他认为,幼儿情绪认知线索包括情境线索、对象所属集团的一般行为信息,已经具有的社会知识线索三种。3—6岁幼儿情绪认知线索利用的发展是由情境线索向情境线索和特定对象的特征的结合的方向发展。幼儿后期,已能利用已有的社会方面的知识并结合他人行为信息来推测他人的情绪(见图3-1)。

① 塚本伸一. 子どもの自己感情と自己統治の認識に関する発達的研究[J]. 心理学研究, 1997, 68(2): 111-119.

② 朝生あけみ. 幼児期における他者感情の推測能力の発達—利用情報の変化—[J]. 教育心理学研究, 1987, 35(1): 33-40.

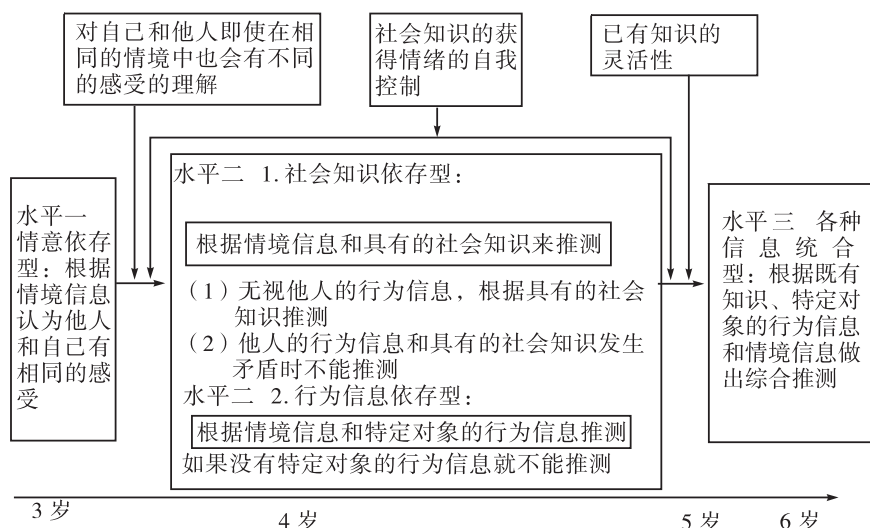


图 3-1 幼儿推测他人情绪利用线索的发展

(四) 推测他人情绪的机制

赖默瑞斯(Lemerise)等^①提出了一个情绪认知模型(见图 3-2)。该模型根据信息加工的观点,认为情绪认知过程包括线索的表征、线索的解释、目标的明确化、反应的扩大和重组、决定反应和行动的实施六个子过程,是内在已有的心理图式、临时心理状态和外在情境信息交互作用的过程,受过去经验、情境特征、移情的敏感性、和同伴感情的性质等因素的影响。该模型较全面地描述了儿童情绪认知的内外影响因素和过程,具有很好的参考价值,但目前还缺乏实证的依据。

^① Lemerise E A, Arsenio W F. An integrated model of emotion processing[J]. Child Development, 2000, 71: 107-118.

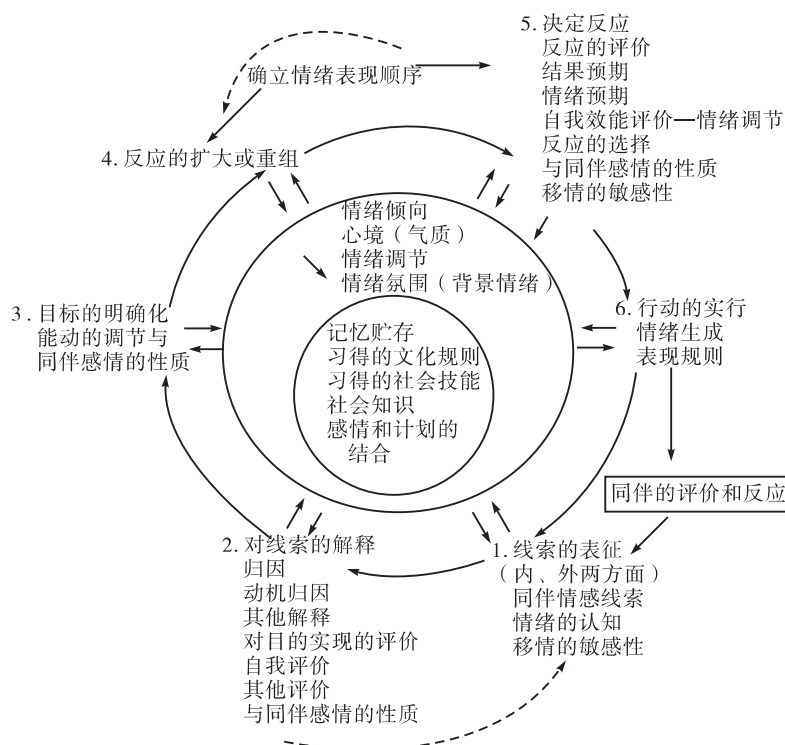


图 3-2 Lerner 和 Arsenio 的情绪认知模型

二、情绪反应的发展

斯陶布(Stabu)^①探讨了个体对他人痛苦的反应,他把儿童分为一个人一组和两个人一组,运用情境实验观察幼儿和小学生儿童听到隔壁房间儿童的哭声后的反应。其观察指标包括:①从听到哭声开始 90 秒钟内儿童是否出现援助隔壁痛苦者的行为? ②尽管没有明显的援助行为出现,90 秒钟后当主试回到房间后能够向主试求援,表现出对痛苦者的同情。③是否出现其他的和痛苦者相关的反应? 结果表明,从幼儿到小学一、二年级儿童的同情反应增加,然而六年级儿童的同情反应反而减少。两人组的同情行为明显优于一人组(见图 3-3)。

^① Stabu E A. The use of role-playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior[J]. Child Development, 1971, 42: 805-816.

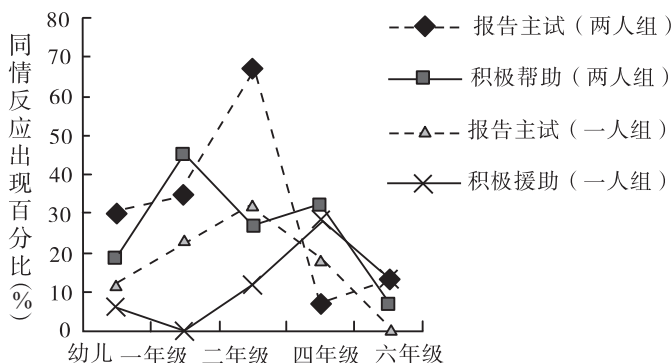


图 3-3 有无旁观者小学生同情反应的发展趋势

查包洛塞兹、聂维洛维奇^①曾详细分析了同情的内部过程和发生机制。他们指出,在从童年早期向学龄前期过渡时开始形成最简单的产品活动形式。在实现产品活动时,儿童力求不仅对自己而且对周围的同龄人和成人做出某种必要的、有益的事情。于是,实现调节这种活动的情绪过程也相应地发生变化:一是情绪内容发生变化,这种变化首先表现在产生共同感受和特殊的同情心,共同感受和同情心推动他去行动;其二由于活动的复杂和活动的开始同最终结果有时间距离,这就改变了情绪在活动的结果中的地位,儿童开始预想完成解题的进程。

他们用实验研究了儿童对自己行动结果的情绪预想,研究中发现了情绪映像发生和结构的某些特点,对儿童知觉艺术作品过程中产生的这种映像研究中,采用了在实验过程中给儿童读文艺作品和童话,同时放映说明课文的幻灯片,并记录他们的行为特点、语言和情绪的生理指标,包括脉搏的频率、皮肤电、肌肉的紧张、震颤和呼吸。在听文艺故事和直观插图的影响下,儿童对作品的主人公逐渐产生同情并对描述的事件和相互关系形成情绪映像。其标志不仅是被试的语言和行为,而且还有同时产生的机体内部变化。这情绪映像呈现出:其一,周围的外部刺激情境,在这种情境中区分出并夸大一些特征。这些特征向主体表明周围的人、

^① 查包洛塞兹,聂维洛维奇. 关于儿童情绪过程的发生、机能和结构的问题[J]. 心理学问题,1974:59-72.



对象和事件对他所具有的价值和含义;其二,情绪映像既包括外受成分又包括以机体觉、表象为形式的内受成分,机体觉和表象反映主体本身,反映主体内部深处的变化,而这种变化是随着形成的情境和主体具有什么样的肯定的或者否定的评价以及主体达到对他具有十分重要的目的的顺利程度而产生。在情绪映像的成分中,内受成分赋予它特殊的、促进的、积极化的性质并且保证情绪对以后实践活动的倾向和动态发生调节作用;但是,这种作用不是直接的,而是以在影响的范围内、在周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的。查包洛塞兹、聂维洛维奇不仅证实了同情心的存在,也较深刻地解释了其内部过程和其对行为的调节。

Bar-Tal^①把儿童助人动机的发展分为六个阶段:阶段一,顺从及具体强化物阶段,此时儿童的助人源自别人的要求、命令或具体的物质奖励;阶段二,顺从阶段,此时儿童的助人是为了获得权威的认可和表扬;阶段三,自发和具体的回报阶段,此时儿童虽然会自发帮助别人,但明确地知道会得到被帮助者的回报;阶段四,规范行为阶段,此时儿童会依存于具体的社会规范,能够理解被帮助者的立场;阶段五,普遍的互惠互利阶段,此时儿童能根据内化了的的社会规则帮助别人或由于害怕社会系统受到破坏而助人;阶段六,真正的利他行为阶段,此时个体会完全自发地助人,而没有社会报酬方面的期待。浅川潔司、松岡砂織也对小学生同情体验的发展进行了较为系统的研究,他们把儿童同情的发展分为三种水平五个阶段,并研究了小学生对他人痛苦体验同情反应的发展特点(见表3-1):

水平一 初步反应:儿童基本不能理解痛苦者内在的体验状态。

阶段一 提及他人痛苦的情境:儿童只是重复别人痛苦的情境特征。

阶段二 提及他人的内心状态:儿童不能提及痛苦者的心理过程,只能对痛苦者做反射性的理解。

水平二 同情性反应:儿童能够理解痛苦者内在的体验状态。

^① Bar-Tal D, Raviv A, Shavit N. Motives of helping behavior[J]. Developmental Psychology, 1981, 17: 766-772.



阶段三 自我中心的反应：儿童通过把自己的感受投射给痛苦者来理解其困境。

阶段四 同一性反应：儿童能够通过移情的方式理解他人体验。

水平三 阶段五 评价性理解：儿童能够根据各种信息评价痛苦者的内在体验。

表 3-1 小学生对他人痛苦体验同情反应的发展^①

被试	水平一	水平二	水平三	痛苦情境举例
一年级男生	90.2%	2.3%	2.3%	一郎买了一条叫“骄”的小宠物狗。这条狗非常可爱,可惜有一天,这条可爱的小狗在马路上散步时被汽车给撞死了。
一年级女生	92.1%	2.1%	3.3%	
三年级男生	66.8%	21.4%	10.7%	
三年级女生	58.9%	27.6%	10.9%	
六年级男生	42.3%	37.1%	16.5%	
六年级女生	41.6%	39.3%	16.3%	

第二节 霍夫曼的移情发展阶段模式

霍夫曼结合自己多年的研究,并借鉴他人的研究成果,提出了个体移情和同情的宏观发展阶段模式。他的理论主要阐明了个体对他人不幸的反应机制、认知基础和发展阶段。在他看来,同情的发展可能反应的是儿童社会认知的发展,特别是一种分离的和独立的自我感、他人感、自我和他人关系感的发展。

一、移情的内涵和功能

霍夫曼认为,对移情存在认知取向和情感取向两种方式的界定。前一种界定方式认为移情是对另一个人思想、感受、知觉和意图等内在状态的觉察;后一种界定方式认为移情是对他人产生同感的情绪反应。霍夫曼的移情概念主要是基于后者的,在他看来,应该根据隐藏在观察者和被观察者之间关系背后的过程来界定移情。移情反应的关键要求是心理过

^① 浅川潔司,松岡砂織. 児童期の共感に関する発達的研究[J]. 教育心理学研究,1987,35:231-240.



程的参与,使一个人所产生的感受与另一个人的情境更加一致,而不是与他自己的情境更加一致。因此移情的核心是移情忧伤,也就是移情反应中的不愉快、痛苦、危险或其他形式的不良体验,因为这些因素能够充分反映移情的道德价值。霍夫曼对移情概念的诠释表明,他更为重视移情中的同情过程及其相关体验。而且他自己明确提出,个体移情的发展阶段等同于同情的发展阶段。

霍夫曼认为,移情或同情最主要的功能就是其具有激发亲社会行为的功能。有三个方面的证据可以说明上述观点:一是同情与人的助人行为密切相关;二是在发生时间上,同情是先于助人行为的,也就是说同情激发了人的助人行为;三是与个体同情相伴随的不良感受的强度在助人行为发生后会显著降低。尽管如此,霍夫曼认为,并不是在任何情况下,同情都会诱发助人行为。例如,当有许多旁观者在场时,责任扩散可能会抑制助人行为。另外,当事人还会围绕害怕、能力消耗、经济损失、时间损失或丧失机会等问题仔细权衡。

二、移情的唤起机制

霍夫曼认为,移情与个体的社会认知发展相适应,从低级到高级存在多种唤起机制。这些机制包括了模拟、经典的条件反射、直接联想、以言语为媒介的联想、角色采择等过程。霍夫曼强调,移情是一种多种机制参与的多重的唤起过程,多种机制的参与能够使观察者对任何适用的忧伤线索做出同情反应,同时它们也会构成一种强有力的联合方式。

(一)模拟状态

霍夫曼指出,德国著名美学家利普斯很早就阐述过这种机制,利普斯认为,移情是对他人的情绪表情表现出来的先天的、不自主的同型反应,这个过程包括两个步骤:一是模仿,是指观察者对他人的面部表情、声音和姿势的模仿,利普斯称之为“客观的动作模拟状态”;二是反馈,也就是由于旁观者不自主的观察、模仿引起的表情、声音、姿势方面的肌肉组织的变化引起传入反馈,这种反馈会引发观察者与被观察者类似的反应。霍夫曼把这两个过程合称为模拟状态,他认为,模拟状态可能反映一种以牢固的联系和神经生理学为基础的同情唤起机制,有充足的证据说明人



类存在自动的模仿他人的情绪表达的倾向。

（二）经典条件反射

霍夫曼认为，经典条件反射是儿童时期重要的移情唤起机制，特别是在前言语阶段。幼儿在观察到有人处于忧伤之中，同时他们也有自己独立的忧伤体验时，就能够把移情忧伤感受作为条件反应而学会它。例如，母亲由于焦虑或紧张而引起的身体僵硬会诱发儿童的移情忧伤，这时身体僵硬是无条件刺激物，而母亲的表情和言语就成了条件刺激物，经由强化，儿童逐步能够学会对母亲的表情和言语做出反应。

（三）直接联想

霍夫曼指出，当我们观察到有人处在忧伤的情境中，这时他们的面部表情、声音和姿势或其他线索使我们想起了自己过去的经验，从而在我们身上引起了类似的忧伤。例如，一个男孩看到另一个孩子割伤了自己，而且哭了起来。看到血，听到哭声或者其他线索都会使这个男孩想起自己过去类似的经历和体验。

霍夫曼强调，模仿、条件作用和直接联想由于很少牵涉到语言和认知，是较低级的唤起机制，但它们却有重要的作用，是年幼儿童产生同情反应的重要基础。首先，它们是自动的、快速行动的和随意的；其次，它们能够使婴儿和前言语期的幼儿，甚至成人对处于忧伤中的他人产生同情；第三，它们使儿童的同情忧伤和其他人的实际忧伤产生早期的匹配；第四，它们在一定程度上带有自我强化的性质，因为由同情忧伤导致的助人行为可以减弱自己的痛苦体验；第五，它们还给儿童未来的移情和同情增加了一个随意的维度。

（四）以言语为媒介的联想

所谓以言语为媒介的联想，即不一定依赖于直接的刺激，由语言也能唤起过去的经验并引起类似的体验。霍夫曼认为，这个过程是更为高级的移情诱发机制，因为这一机制可以用来对信息进行语义加工，并把它与自身的经验联系起来，其速度同样很快，语义加工需要付出比条件作用、直接联想和模仿更多的心理努力，由于间隔着译码和编码过程，语义加工便在观察者与受害者之间增加了心理距离。

（五）观点采择



观点采择是站在别人的角度,通过对他人情绪体验的想象来诱发同情体验的,这一过程和观察者主动的意志努力密不可分。霍夫曼认为,角色采择是一种高水平的认知加工,大量研究证实了这种机制的作用。例如,想象自己处在受害者的位置比集中注意他的表情动作能够更多地唤起同情,想象自己处在他人的位置也比直接注意受害者的感受唤起了更多的同情。面对他人的不幸可能产生两类角色采择:一种是自我焦点的角色采择,看到他人的不幸观察者会想象自己处在同样的情境中会怎么样,从而产生与受害者类似的体验;另一种称之为他人焦点的角色采择,面对他人的不幸观察者会直接把注意指向受害者并想象他们有什么感受。自我焦点的角色采择有可能产生比他人焦点的角色采择更为强烈的同情反应,但它是有限性的,因为过度的个人悲伤反应有可能导致“自我中心的转换”,切断观察者和受害者之间的联系,因此它虽然是强烈的,但同时也是脆弱的。在霍夫曼看来,成熟的角色采择可以在自我焦点的角色采择和他人焦点的角色采择之间来回转换,相互补充和支持。

三、移情的发展阶段

霍夫曼在研究中发现,随着儿童年龄的增长,其认知能力不断提高,情绪不断丰富,移情水平也不断发展,他提出了移情式悲伤的四个阶段。他认为从自我中心移情向半自我中心移情过渡时,发生了移情式悲伤向同情式悲伤的转变,后面两个阶段的移情式悲伤也就是同情式悲伤。

霍夫曼从认知角度区分了儿童认识自我与他人关系的四个明显的发展阶段:①不清楚或混淆自我和他人的区别;②意识到自我和他人生理上的区别;③知道自我和他人有独立的内部状态;④知道自我和他人都有个人的历史、身份及跨越当时情境的生活。通过各种唤醒机制,这些社会认知阶段与移情情感交互作用就产生了不同的发展系统,而且具有很大的年龄和个体差异性。

他还提出儿童发展中与情感反应有关的三个核心认知概念:①人物的永久性,以儿童明确区分自己和他人作为标志,大约在1岁时;②观点采择技能,霍夫曼研究证明,儿童在2至3岁时开始出现角色采择技能,幼儿期得到很大发展;③自我同一性的获得,时间在青春初期,此时的青少年虽能够正确地推定他人的内部心理状态,但还不懂得他人的内部心理特征跨情境和跨时间的一致性。



表 3-2 霍夫曼的移情发展阶段模式

- | | |
|---|--|
| <p>1. 同情和移情的唤起机制(每种机制可以单独发挥作用,也可以是集中联合发挥作用)</p> <p>自动的、没有预定目的的过程</p> <p>(1)初期的循环反应</p> <p>(2)模仿</p> <p>(3)经典的条件反射</p> <p>高级的认知过程</p> <p>(4)言语媒介的联想</p> <p>(5)角色采择</p> <p>2. 对他人认知感觉(cognitive sense of others)的发展</p> <p>(1)自己和他人的混同:自我和他人区分不清或混乱</p> <p>(2)他人永久性的形成、觉察到自己和他人是分离的自然实体</p> <p>(3)角色采择能力的获得:觉察到自我和他人有独立的内在状态</p> <p>(4)他人同一性的获得:觉察到自我和他人有超越当前情境的个人的历史、同一性和生活</p> <p>3. 移情的发展水平(是唤起机制的发展和对他人认知的感觉的发展交互作用的结果)</p> <p>(1)普遍的移情(global empathy)</p> <p>(2)自我中心的移情(egocentric empathy)</p> <p>(3)对他人的情感的移情(empathy for another's feeling)</p> <p>(4)对他人人生状态的移情(empathy for another's live condition)</p> | <p>4. 向同情忧伤(sympathetic distress)的部分转换</p> <p>普遍的移情向自我中心的移情转化后,对别人的忧伤的反应会出现分化:一部分仍然是平行的移情要素,而另一部分则转化为应答的、具有担心性质的同情要素</p> <p>5. 归因及其向移情性道德情感的发展</p> <p>(1)如果把忧伤者的痛苦归因于他自己的原因,会无视他人的痛苦,移情性反应也会消失</p> <p>(2)同情的苦痛(sympathetic distress):如果把忧伤者的痛苦归因于他自己不可控制的,就会产生同情性苦痛</p> <p>(3)罪恶感(guilt)</p> <p>①非行为的罪恶感(guilt over inaction):尽管旁观者并不是别人痛苦的制造者,但总感觉自己应该承担责任</p> <p>②作为成员的罪恶感(guilt by association):旁观者所属集团是他人的痛苦的制造者时,相对于自己的团体,旁观者对忧伤者的痛苦抱有罪恶感</p> <p>(4)移情性愤怒(empathic anger):对受害者的移情向伤害者转换,此时对受害者的同情会降低</p> <p>(5)移情性不公平感(empathic injustice):旁观者把忧伤者的生活和自己的幸福对照,审视忧伤者的行为和品质,如果认为他是无辜的,就会产生移情性不公平感</p> |
|---|--|



在霍夫曼看来,儿童体验他人情感的能力的发展和认知的发展是交互作用的,它们共同决定了儿童对他人情绪状态的反应,也是由于两者的不同发展水平,决定了儿童对他人情绪体验的不同发展水平:

第一阶段:新生儿反应性哭泣(newborn reactive cry)。当婴儿听到别的婴儿哭泣自己也开始哭泣已经是很多人熟知的事情了。最先进行这方面的研究发现,出生2到3天的婴儿就具有反应性哭泣。婴儿的反应性哭泣不仅仅是因为听到了哭声而产生,因为当他们听到合成性哭泣(计算机模拟)时并不哭。这一结果后来又被霍夫曼对出生1天的新生儿研究所证实,他们认为反应性哭泣并不是对缺少情感内容的声音模仿反应。相反,它是强有力的,与实际上不舒服的婴儿的自发性哭泣之间难以区分。研究者认为,反应性哭泣可能是对一种线索(他人哭声)的条件性悲伤,这种类似的线索与婴儿自己以前的疼痛和不适体验(可能开始于出生过程中)有关。另一种可能就是模仿,但是反应性哭泣不只是对哭泣的模仿,而是更有力和激动的悲伤反应。研究者还认为反应性哭泣仅限于出生之后的几个月内,到婴儿6个月时消失,因为这个时候,婴儿渐渐开始能够区分自己和他人了。

第二阶段:自我中心的移情悲伤(egocentric empathic distress)。一直到满一周岁时,婴儿都会通过伤心表情、撅起嘴唇然后哭泣来对同伴的悲伤做出反应,但是这时他们的哭泣伴随着啜泣和静静地看着受伤的同伴。大多数婴儿开始减少对他人悲伤的被动反应,在行为上很明显是为了减轻他们自己的悲伤。比如,一个10个月大的女孩看见她的朋友摔倒哭了,她看着她的朋友,开始哭,然后把她的拇指放在嘴里,把头埋在妈妈的膝盖上,就好像自己也受了伤一样。霍夫曼对这一阶段的解释是,虽然这些孩子的自我意识开始发展了,但是要完全区分自我和他人还需要很长时间,他们的移情悲伤受模仿、条件反射和联想这样的唤醒机制限制,而且他们的行为表明他们还不知道他们移情的来源。所以研究者们认为,这个时候的移情式悲伤是自我中心性的,但不同于其他自我中心动机,因为它是由别人的悲伤引发的,这使它具有利他性质。

第三阶段:半自我中心的移情悲伤(quasi-egocentric empathic distress)。一岁多的孩子能够在意识到他人而并非自己正在体验一种情绪



时产生移情唤醒,开始出现对他人痛苦的安慰反应。但这时的儿童受认知限制,仍不能充分地把自己与他人的内部状态区分开来,会把别人的混淆为自己的,在安慰他人时犹如安慰自己一般,其采取的方式可能是不适宜的。例如,一个14个月大的孩子,当他看到有点悲伤的成人时,会把他的心爱的洋娃娃送给成人;或者在小朋友哭泣时,会把自己的妈妈而不是那个小朋友的妈妈拉来安慰他,尽管那个小朋友的妈妈也在场。但是很显然,儿童这一时期的移情式悲伤是具有亲社会动机的,他们试图助人,只是他们行为不当,因为他们缺少洞悉他人内部状态和采取有效策略的能力。事实上,当儿童从“自我中心”向“半自我中心”移情过渡的过程中,产生了从移情到同情的质的转变。

第四阶段:真正的移情悲伤(veridical empathy distress),或者称真正的同情式悲伤。自我意识发展较快是在一岁半左右,这时孩子已经有了“镜像自我”反应,人物永久性开始发展,可以区分自己以外的他人存在。一岁末期,儿童开始表现出对他人内部状态(思想、情感和愿望)的认识,并且知道他人的内部状态有时候可能与自己不同。在这个阶段,儿童不仅可以对他人痛苦表示同情,而且可以采择受伤者的角色和对受伤者情境中的特殊需要做出反应。真正的同情式悲伤是一个重要阶段,因为它不像前几个阶段那样短暂即逝,它还包括几个次级阶段,并且包括成熟同情的基本要素,持续发展贯穿生命全程。具体包括:

①儿童早期:从学步期开始,儿童开始理解情绪的原因、结果和关系,特别是能影响一个人面部表情的情感,由他人行为引起的情感以及可以引发别人行为的情感。学前期,儿童能够明白像某人失去父母这种细微的情绪。他们开始意识到同样的事件对不同的人可能产生不同的情感。他们也能够通过判断一个人在某种特殊情境中的感受来考虑这个人的愿望。但是他们也能认识到人们能控制自己的情绪表现,能表现不必要感受到的情感,即使一个人没有行动也会有愿望。

②儿童中期:6至7岁时,一些儿童开始表现出对自己情感与他人的情感关系的相当细致的理解。他们知道联系自己的情感可以使某人感觉好些,更可以清楚地认识到友谊的意义。8至9岁时,儿童理解相同的事件可以导致相反的情感,也知道有关他人自尊事件的原因和结果。9至10



岁时,儿童对他人目前经历的认知可能开始影响他们在相似情境中自己情感的理解。

③青少年期:12至13岁时,儿童能够补偿一个人在某一情境中的感受与正常期望的情感之间的不一致。例如,他们知道应该高兴却看起来伤心的人可能比应该伤心看起来也伤心的人更加悲伤。他们逐渐理解了他人的矛盾心理和矛盾情绪。

④成人期:不论是否帮助,成人有时候对同情是矛盾的,这可能发生在长期的疾病或一段伤痛之后。

从霍夫曼的研究可见,随着年龄的增长,儿童的同情心发展经历了不同的阶段,儿童同情心的发展的最主要原因是他们认知能力在不断发展,认知的发展促进了儿童体验他人情感能力的发展,使儿童能够站在他人的立场上认识他人的情绪,并且由此诱发帮助他人和安慰他人等同情动机和行为。我们也可以看到,幼儿期的儿童已经获得了真正的同情体验,甚至可以认知比较细微的情绪表现,通过表情和情境理解不同的情绪。

四、移情与助人行为

同情的唤起机制、对他人知觉的感觉、同情的发展阶段是密切相关的过程。这些过程又都会影响到助人行为的产生。那么是不是强烈的移情忧伤一定会诱发助人行为呢?霍夫曼认为,助人行为确实依赖于痛苦者忧伤线索的强度和突显性,然而,非常明显的痛苦往往又是令人反感的,这时我们对别人的担心就会转化为指向自己的痛苦体验,甚至我们会把注意力从痛苦者身上转移开,如果没有情境压力,我们很可能会逃避,而不是采取助人行为。

霍夫曼指出,同情和移情与助人行为的关系,还受帮助者和被帮助者之间关系的影响,人们更倾向于向和自己有亲密关系的家人、朋友或与自己相似的人提供帮助。而对社会上每个处于痛苦中的人都发生移情并提供帮助是不可能的,因为过度的唤醒自我指向的痛苦体验和亲密关系偏见可能是移情最终的自我调节和自我保存机制。关于同情和移情与助人行为更为详细的关系可以概括为图3-4。

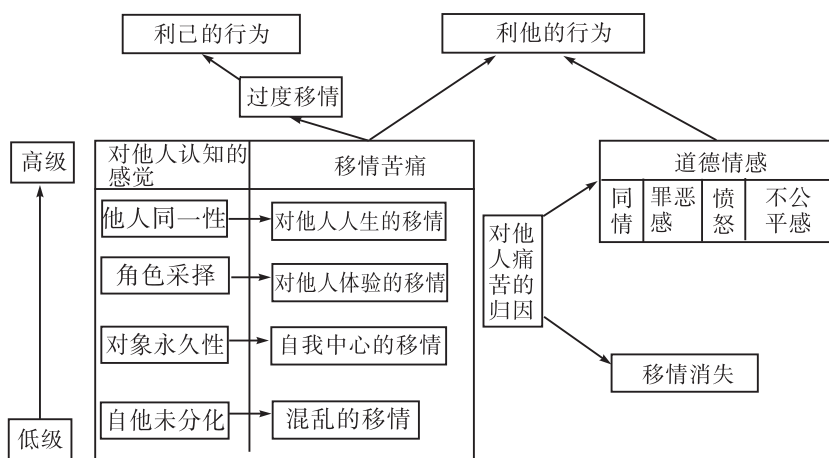


图 3-4 霍夫曼理论中的同情、移情及其与利他行为的关系图

关于幼儿对他人痛苦的反应,赞-维克斯勒^①还区分了两种情况,即自己是旁观者和自己是他人痛苦的造成者。结果发现,两种方式显示出了一致的反应方式,随年龄的增长无论自己是否是他人痛苦的造成者,利他行为都呈现出增加,行为内容和方式日渐丰富。不过研究者很快又发现,自己是他人痛苦的制造者时,反应方式并不是单一的利他行为,而是有两种反应方式,一种是回避自己的痛苦,采取亲社会行为策略;另一种是更容易感觉到自己的痛苦,无视同伴的痛苦。许多研究者更支持后一种结论,艾森伯格^②解释认为,亲社会行为可以由个人的痛苦经验和对他人的移情而产生,即由于对他人的移情自己产生了消极体验,为了调节自己的痛苦就产生了对他人的帮助,而当不能调节自己的痛苦时,就会采取逃避的态度。

① Zahn-Waxler C, Robinson J L, Emde R N. The development of empathy in twins[J]. Child Development, 1992, 28:1038-1047.

② Eisenberg N, Fabes R A, Shepard S A, et al. Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality [J]. Developmental Psychology, 1998, 34(4): 910-924.



第三节 艾森伯格的利他行为及其动机发展模式

艾森伯格也是当前同情研究的重要代表,她关于利他动机发展的模型有很大的影响,而且,她也非常关注儿童同情的发展和培养。

一、利他行为的发展

(一)3岁以前

艾森伯格认为,6个月左右的婴儿对其他婴儿的痛苦就经常表现出关心,有49%的婴儿会把身体转向痛苦者,甚至晃动身体、接触痛苦者的身体或出现其他形式的关注行为。1岁左右的婴儿对其他婴儿的痛苦会表现出不安或混乱。

萨尼(11个月)看到另一个被疼痛困扰的婴儿时,也出现了悲伤的表情,他双唇紧闭,突然哭了出来。他激烈地哭了一会儿,把身体转向了妈妈。另一个叫珍妮(14个月)的女孩看到一个正在痛哭的6个月婴儿时,自己也掉下了眼泪。

2岁左右的婴儿,面对其他同伴痛苦,不再是单纯的目击者,而是尝试寻找他们痛苦的原因,他们往往会努力做出多种尝试,积极寻求身体接触。这个年龄婴儿的反应比以前显得更积极、更富于计划性和建设性。

珍妮(18个月)听到旁边的一个婴儿哭泣时,流露出有点惊奇的表情,并向哭泣的婴儿靠近,尝试把一块蛋糕给他。然后自己也哭了起来。这时哭泣的婴儿离开了,珍妮走到自己的妈妈跟前,妈妈带他到刚才哭泣的婴儿旁边时,她带着有点伤心的表情把自己的一个玩具递给了他。

(二)幼儿期

和以前相比,3岁左右的幼儿对同伴的痛苦会表现出更多的安慰行为,而且他们的反应更为有效、恰当。这标志着幼儿阶段同情出现了质的发展,尤其是他们的角色采择能力有了很大改善。这一能力的提高使幼儿能够更加准确地理解同伴痛苦的原因,判断同伴的要求并做出更为恰



当的反应。此时他们也会出现更多的分享或援助行为。

（三）童年期

童年期的儿童同伴交往时间增加,并开始发展亲密的友谊关系。此时他们对于同伴或年龄更小的儿童的要求的敏感性增加。他们碰到诸如在妈妈怀中哭泣的幼儿时,会尝试用语言或行为去安慰他们,他们的利他行为甚至比年长的青少年明显。和幼儿期相比,他们的观点采择能力也有了很大的提高,因此不仅对他人痛苦的反应更敏感,而且也会产生更多的应答反应。

二、利他动机的发展

艾森伯格认为,尽管同情在行为层面都是利他的,然而,行为背后的动机却是非常复杂的。儿童利他行为动机的发展和观点采择技能的发展有密切的关系,准确把握他人的情绪线索,恰当的归因、对周围人期待的感知等都会影响到是否做出助人的决策和背后的动机。事实上,在亲社会行为的研究中,仍然存在关于亲社会行为本质的争论,有的学者认为不存在绝对的利他行为,而有的学者则认为真正的利他行为是存在的。在艾森伯格看来,只有深入了解同情行为的动机才能准确把握其性质。经过大量的研究,艾森伯格把个体同情行为动机的发展分为五个水平:

水平一 快乐主义和自我中心的

这种动机在学前儿童和小学低年级儿童中占优势。他们对结果的关心胜过对道德规范的关心,其亲社会判断取决于自己能不能得到好处、将来会不会有回报以及自己是不是需要对方或者是不是喜欢对方。他们的助人行为更多的是出于寻求别人认可的、快乐主义的、互惠的或者是基于亲密的情感关系的。

水平二 他人要求指向

这种动机在一部分学前儿童和大多数小学生中占优势。例如,即使自己的要求和他人的要求发生矛盾,仍然表现出对他人身体或心理方面的关心,这种关心多是语言上的,但其语言中包含了对他人的角色采择和同情,但还没有类似于罪恶感等内化了的情感。

水平三 他人承认指向或常规指向



这种动机在部分小学生和部分中学生中占优势。例如,利他行为主要基于对他人是好人或坏人的评价,以及他的行为是好的或者是不好的评价,其动机经常是源于他人的承认、接受。

水平四① 自我反省的同情

这种动机在少数高年级小学生和多数中学生身上占优势:其亲社会判断建立在自我反省基础上,是由同情、观点采择、对他人人道的关心或对行为的自责等消极情绪体验诱发的。

水平四② 移行阶段

这种动机在少数中学生或更高年龄群体中占优势。帮助或不帮助的理由依赖于内化了的价值观、规范、义务感和责任感,其利他行为动机依赖于对更加广泛社会条件的认知,甚至开始涉及应该尊重他人的权利或尊严等更为抽象的价值观念。

水平五 内化了的阶段

小学生中不存在这种动机,只有少数中学生出现了这种动机。其利他动机包含内化了的价值、规范、责任、社会义务,尊重个人的尊严、权力以及平等信念。其亲社会判断建立在内化了的价值观和社会规则的基础上。受自尊心和良心的制约是这个阶段最主要的特征。

三、富有同情心儿童的特征

艾森伯格指出,这种特征的分析并不指向个别儿童,因为,即使富于同情的儿童也并不是在任何时候和任何场合都会表现出利他行为,这种分析是基于群体意义上的,反映的是儿童发展的一般趋势。在影响同情的人格因素中,研究者探讨了诸多方面:首先是人口统计学特征,包括年龄、性别、出生顺序、家庭的社会经济地位;其次是社会行为类型和社会生活中的对应能力;第三是对他人的情绪反应性,也就是对同情或移情的研究;第四是智能特征和观点采择技能等认知方面的特征。

(一)利他行为的稳定性

艾森伯格认为,婴儿利他行为的一贯性很低,幼儿期利他行为的一贯性较高,随年龄的增长一贯性有所增强。幼儿和儿童的利他行为具有某种程度的一贯性,对幼儿大规模的追踪研究证实,幼儿对他人的关照、同



情、担心、观点采择、社会责任等利他行为的基础素质显示出了个体差异,且这种差异具有相当的稳定性。事实上,对他人痛苦反应的个体差异在1岁6个月至2岁的婴儿中就已经明确地显示出来:①一部分儿童存在由同情诱发的亲社会行为,他们这种反应很少有慎重的认知处理、内省以及问题解决因素的参与;②另一类儿童的亲社会行为并不伴随强烈的情感反应,而是表现为去调查、探索他人痛苦的原因,更倾向于用认知的方式去面对他人的痛苦;③还有一类儿童对他人的痛苦表现出更多的攻击行为;④最后一类儿童则表现出逃避行为。艾森伯格认为,对他人的痛苦反应的个体差异并不只表现为类型上的不同,还表现在这种差异具有某种程度的跨时间的稳定性,有三分之二被试在7岁时显示了与2岁时一致的类型。

(二) 社交性和社会适应性

艾森伯格认为,幼儿期和儿童期的利他行为和儿童的情绪表现,尤其是积极的情绪表现呈稳定的正相关。属于社交型的幼儿在家庭以外和自发的行为中利他行为多。研究表明,让六年级的儿童听隔壁房间内另一个受伤儿童痛苦反应的录音。结果表明,如果屋内只有一个人时,内向的儿童和外向的儿童都倾向于采取同情行为,但当屋内有两个人时,外向的儿童则显得能更积极地援助他人。

在幼儿园中,儿童的自我主张性和利他行为存在正相关。小学生的自我主张性和支配性也与自发的利他行为显示了正相关。另外富于同情的幼儿和小学生的适应能力较强,有较高的应对外界压力的能力。在青年前期,富于同情的被试与较高的自尊感以及对人际关系的满意度呈显著的正相关。艾森伯格认为,具有情绪问题的儿童虽然也具有对他人的痛苦敏感性,表现出某种利他行为,但现有资料基本支持了适应良好的儿童比适应不良儿童更有可能采取他人要求取向的利他行为。

(三) 情绪反应性

艾森伯格认为,移情和同情具有动机激发功能,移情被认为是对他人的情绪状态和处境的情感反应性,是与他人具有一致的情感反应。而同情是对他人感情状态和处境的反应性的注意、担心的情感。一般认为它们会激发人们旨在贬低别人不幸的动机。但并不是所有的情绪反应性都



能诱发利他行为。面对他人的痛苦有的人会产生包含不安和不快的厌烦情绪,这种情感反应会激发降低不愉快体验的动机,艾森伯格称之为个人体验到的痛苦。它更倾向于诱发利己的动机,如果在难以逃避的情景中,他们也会采取意在降低自己痛苦的同情行为,如果容易逃避它们会选择逃避。

同情具有诱发亲社会行为的作用,这不仅体现在幼儿身上,在成人身上这种关联更加清晰和明确。例如,对在第二次世界大战中救助过犹太人被试的研究表明,他们当中有一半以上的人回答援助动机是出于对犹太人的同情。在开放式问卷调查中,显示了同情自我认知的成人更能采取亲社会行为。在结合图片的情境故事法中,幼儿的同情和移情并没有显示和利他行为的稳定的相关。艾森伯格认为原因可能是:运用的故事太短;虽然没有相应的情感状态产生,但可能产生具有社会赞许性的回答;故事与故事的转换中儿童的情绪状态可能并不能迅速地转换。当运用生理反应性和非言语的面部表情作为同情的指标时,非言语的指标显示了和援助、宽容行为的高相关。

(四) 认知的特征

艾森伯格认为,亲社会行为是一种以角色采择和道德判断等认知能力为基础的行为。因此,儿童理解他人要求、寻找援助他人的途径都依赖于认知能力的发展。一般智能测验(例如 IQ)的结果与利他行为显示了某种程度的相关,因为高智能有利于理解他人的要求和寻找援助的方法。角色采择也是利他行为的前提条件,实证研究的数据大都证实了角色采择和利他行为的关联。概括地讲,富于同情的儿童,往往有较高的角色采择技能和推理能力、具有对他入情绪体验的易感性,能够理解他人的立场、认识到他人要求的正当性等。

第四节 发展障碍儿童同情的发展

2003年,日本文部科学省进行了全国普通学校就读需特殊援助学生的现状调查。结果表明,ADHD(注意、多动障碍)、LD(学习障碍)、HFP-DD(高机能广泛性发展障碍)等轻度认知发展障碍学生的比例达6.3%。



对于这些儿童而言,亲社会行为的改善对于其社会规则意识的培养和回归正常的社会生活也非常重要。对这些发展障碍儿童同情和利他的研究主要是围绕两个方面展开的:一是以社会认知能力为核心的个体因素相关的研究,这类研究多是对比发展障碍儿童和正常儿童在亲社会性上的差异。二是以促进发展障碍儿童社会技能和社会互动为中心的干预研究。同正常儿童一样,发展障碍儿童的同情和利他行为也是指向他人利益、不图回报并可能伴随自我牺牲的行为。

一、发展障碍儿童同情研究的主题

Baon 等人^①曾对比 4—6 岁言语发展障碍、高机能自闭障碍、一般的认知障碍和正常儿童同情行为的特点,他们设置“一位成人主人公的手受伤了”和“成人的钢笔找不到了”两个情境。结果表明,相对于正常的儿童,发展障碍儿童对他人的困境的同情反应很少,也很少表现出应有的社会参照行为。Downs 和 Smith^②对 5—9 岁不伴随智力发展缺陷自闭症儿童和正常儿童的研究表明,在“囚徒困境”游戏中,被试理解他人情感的能力与正常儿童没有显著的差异,在实验中两组被试表现出了同等水平的合作行为。Sally 和 Hill 的研究也表明,6—15 岁轻度认知发展障碍儿童在“囚徒困境”和“心理理论”游戏中表现出的合作行为与 6—10 岁正常儿童之间没有显著的不同。Liebal 等人^③探讨了 15 名发展障碍儿童的同情行为。实验内容包括有既定目标的援助任务和需要合作才能完成的援助任务。结果表明,在有既定目标的援助任务中,广泛性发展障碍儿

① Baon A L, Fein D, Morris R, et al. The response of autistic children to the distress of others[J]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1998, 28(2): 129-142.

② Downs A, Smith T. Emotional understanding, cooperation and social behavior in high-functioning children with autism[J]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2004, 34(6): 625-635.

③ Liebal K, Colombi C, Rogers S J, et al. Helping and cooperation in children with autism[J]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2008, 38(2): 224-238.



童和自闭症儿童之间没有明显的差异,但在合作援助任务中,前者的成绩明显优于后者。

在 20 世纪 80 年代中后期,“情感认知障碍论”成为自闭等发展障碍研究的重要研究取向。该理论认为不可能让自闭症儿童自己去发展理解他人内心的“理论”,而只有通过人际交往,积累了一定的与人接触的经验,他们才会获得对他人理解的知识。该理论强调,应该把自闭症儿童的情感认知障碍放到婴幼儿的发展过程中去理解,自闭症儿童基本无法根据指示,自己独立做出相应的表情。尽管他们可以模仿别人的表情,但如果范例不在眼前,则无法根据要求来适当地表现自己的情感。周念丽和方俊明^①采用混合设计的方法对平均心理年龄 24 个月的 6 名自闭症幼儿和心理年龄与之相近的 6 名正常儿童和 6 名弱智儿童的情感认知特点进行了比较性研究。实验结果表明:在“语言提示”条件下,自闭症幼儿的正答率远远低于正常儿童和弱智儿童,但在“表情提示”条件下,自闭症幼儿与弱智幼儿几乎没差距,在对“愤怒”和“惊恐”等情绪的认知中,正答率高于弱智幼儿。这意味着自闭症幼儿可能运用了其他的替代策略进行情感认知。综上所述,发展障碍儿童的同情研究主要包括对目标、动机的理解、情绪认知、互动类型以及心理理论等方面的课题。

二、发展障碍儿童同情的促进

对于发展障碍儿童干预的关键在于早期发现、早期干预,通过行为干预和特殊教育训练等方法,来提高他们在日常生活中自理、认知、社会交往及社会适应的能力,而这些也是同情行为的重要基础。为了培养发展障碍儿童的同情行为,日本不少学者也做了尝试。具体研究见表 3-3。

^① 周念丽,方俊明. 自闭症幼儿的情感认知特点的实验研究[J]. 心理科学, 2003, 26(3): 407-410.



表 3-3 发展障碍儿童同情行为的培养研究概要

具体研究	研究对象	目标行为	干预方法	干预效果
松岗 (1999)	17 岁的自闭症者	对困境中的他人实施援助;对没有困难的他人不帮助	通过录像进行观察学习,主要训练援助技能和角色采择能力	在多数需要援助的场合能够进行援助,但援助的方式和援助需要不匹配
松岗 (2001)	14 岁和 18 岁的自闭症者	援助帮助过自己的人;不援助没有帮助自己的人	通过录像进行观察学习,言语反馈	对帮助过自己的人经言语提示后能够进行援助
须藤 (2006)	自闭小学生和中学学生共 3 名	对困境中的他人实施援助;对没有困难的他人不帮助	角色理解训练	在多数需要援助的场合经提示能够进行援助,对急需援助的场合能自发援助
须藤 (2007)	7—11 岁自闭症倾向儿童 3 名	对伴随有悲伤表情困境中的他人实施援助;对伴随有高兴表情的没有困难的他人不帮助	通过录像进行角色理解训练、表情识别训练	能够辨别表情,并对需要帮助的他人实施援助;对不需要援助的他人不帮助
须藤 (2008)	8 岁的自闭症者	能根据需要同援助者的语言刺激和情境信息实施必要的援助	通过录像进行观察学习	能根据需要同援助者的语言刺激和情境信息实施必要的援助
小岛 (1999)	9—11 岁发展障碍儿童 5 名	获得基本的与同伴的互动技能并能实施援助	对正确的群体参照行为给予奖励	个体差异太大,没有得出确切的结论
小岛 (2000)	小学一年级认知发展障碍儿童和自闭症各 1 名	促进群体参照行为	对正确的群体参照行为给予奖励	其中的认知障碍儿童出现了援助行为,自闭症没有出现



在国内,江瑞芬等人^①对 32 例儿童孤独症患儿进行评估后,制定个别化教育计划,训练中应用结构化教育模式,将视觉线索应用到各个活动场所,强调作息时间和教学环境的结构化,强调工作组织的结构化。结果 32 例患儿孤独症儿童量表平均总分明显下降,量表中言语、社交、感知觉、行为四个分项目得分显著下降。李翠鸾等人^②采用病例对照研究的方法,对 87 例孤独症患儿进行研究,其中 46 例为研究组,在专业孤独症训练机构,接受结构化教育训练;其余 41 例为对照组,未接受该训练。结果与训练前相比,显示他们在语言、社会交往、感知觉、行为等方面有了明显改善,所以结构化教育对孤独症儿童症状的改善是有效的。张焱^③提出了将音乐治疗、结构化教育与行为分析法三者融合起来的观点,通过对 1 例高功能孤独症儿童进行了行为训练的个案研究,结果患儿在提高主动语言表达的动机、转化和改善刻板行为、提高其社会适应情绪与交往能力等方面取得了较好的治疗效果。孙广宇^④运用“想法解读”理论对 1 例孤独症儿童进行研究,通过对人物表情、卡通图片表情、创设不同情境推断人物可能的情绪反应等训练,这名儿童理解图中处境所描写的人物关系和其中人物蕴涵的情绪以及推断人物的情绪反应及感受上有所提高。王梅等人^⑤应用自行开发的“自主交往训练法”对 2 名随班就读的孤独症学生展开训练,研究表明训练能有效地缓解孤独症儿童的情绪行为问题,促进沟通与交往能力。“自主交往训练法”的核心是提升孤独症儿童的沟通与交往的自主性,包括六个阶段:情绪放松阶段、自主选择阶段、

① 江瑞芬,杨虹,王小林. 结构化教育治疗儿童孤独症的疗效[J]. 中国儿童保健杂志,2006,14(5):478-480.

② 李翠鸾,翟静,杨楹. 结构化教育治疗儿童孤独症 44 例疗效分析[J]. 中国儿童保健杂志,2007,15(2):187-189.

③ 张焱. 音乐治疗干预高功能孤独症儿童行为训练的个案研究[J]. 中国特殊教育,2005,8(62):38-47.

④ 孙广宇. 运用“想法解读”理论提高孤独症学生他人情绪辨别能力的个案研究[J]. 中国特殊教育,2006,10:74-78.

⑤ 王梅. 自主交往训练法在孤独症儿童随班就读教学中的应用[J]. 中国特殊教育,2007,6(84):64-68.



过程模仿过程参与阶段、表情想法认知阶段、运用想象力解决问题阶段、合作与分享阶段,其基本原理是在情绪放松的前提下培养自信,在自信的前提下主动与人进行交往,最终达到分享与合作。



第四章 同情的社会功能

中外学者对同情的探讨有很长的历史,这既是对道德理性主义反思的结果,也是道德实践的要求使然。在哲学和伦理学当中,同情一直被视为规范人们道德行为的第一准则,是人性最基本的问题。中国儒家学说也主张把道德建立在人伦关系的自然情感之上,注重人际沟通机制,尤其孟子更是视“恻隐之心”为人性的根本。亚当·斯密在其《道德情操论》中更是把同情作为开篇之首,认为人的本性中就存在着同情:“无论人们会认为某人会怎样自私,这个人的天赋中总是明显地存在着这样一些本性,这些本性使人们关心别人的命运,把别人的事情看成是自己的事情,这种本性就是同情。”英国道德情感伦理学的代表休谟在其《人性论》中指出:“人性中最为引人注目的就是我们具有同情别人的那种倾向,这种倾向是我们经过传达而接受他们的心理倾向和情绪,不论这种心理倾向和情绪同我们的是怎样的不同,或者甚至相反。”

就心理学发展的内在逻辑而言,1970 年以前心理学者更加关心反社会行为的研究,不重视同情利他的研究。第二次世界大战以后,人们对人道主义的关心空前高涨,也对现代人的价值观提出了质疑,同时贫富差距的加大也使人们更加关注弱者。1964 年纽约的“冷淡的旁观者事件”引起了心理学者的广泛关注,对同情的研究热情空前高涨,利他行为研究成为心理学中极其重要的课题。人类对终极价值的关怀、对道德需求的满足、对道德自我的提升,使许多学者置身于同情这一人类道德心理结构中重要形式的研究。



在道德教育中,同情同样受到了普遍的关注。在唯经济主义、唯技术主义、工具主义等实用主义的喧哗中,人们的道德价值观念受到了空前的挑战,在日常生活中,功利主义、利己主义、享乐主义、拜金主义、精神空虚、暴力犯罪、没有责任感、没有理想等现象大量存在。1989年在联合国教科文组织召开的关于21世纪教育的国际研讨会上,与会专家最后提出一个结论,21世纪的共同指导思想,应当是教育青少年从只关心自己的圈子里出来,学会关心他人、关心家庭和朋友、关心其他物种,一句话,要从学会生存转到学会关心上来。1997年第四期《信使》杂志发表了联合国教科文组织前总干事费德里科·马约尔的文章《教育,培育未来的苗床》,他强调当代社会需要“一种新的伦理道德观:共享与关心”。由陈会昌主持的“九五”重点项目《社会经济转型期中小学生的品德发展和教育》调查表明,学生在道德面貌方面的消极变化较突出的是道德感淡漠,缺乏同情。这都反映了社会对同情的呼唤。

第一节 早期哲学视野中的同情

一、休谟的同情观

休谟在他的道德情感理论中,赋予同情非常重要的地位,同情作为人类本性中强有力的原则,是进行道德推理和道德判断的心理机制。

休谟认为,同情具有天赋性。“人性中任何性质在它的本身和它的结果两方面都最为引人注目,就是我们所有的同情别人的那种倾向,这种倾向使我们经过传达而接受他们的心理倾向和情绪,不论这种心理倾向和情绪同我们的是怎样的不同,或者甚至相反。这一点不但在儿童方面是显著的,而且在判断力和理解力强的人们方面,也是明显的,他们也觉得很难遵从他们自己的理性或心理倾向,以反对他们的朋友和日常伴侣的理性或心理倾向。我们在同一民族人们的性情和思想倾向方面所观察到的一致性,就应当归之于这个原则,这种类似关系更可能发生于同情心。”

休谟论述道,同情的发生是因为:“人的心灵是相互反映的镜子,这并不是因为心灵互相反映他们的情绪,而且因为情感、心情和意见的那些光



线,可以互相反射,并可以不知不觉地消失。”同情的产生经历两个阶段:
①观念形成阶段:“当任何情感借着同情注入心中时,那种情感只是借其结果,并借脸色和谈话中传来的这个情感观念的那些外在标志,而被人认知的。”②印象反省阶段:“这个观念会立刻转变为一个印象,得到那样大程度的强度和活泼性,以至变为那个情感自身,并和任何原始的情感一样产生了同等情绪,不论那个观念是在怎样短暂的一刹那内转变一个印象,这种变化总是由于某种观点和反省而发生的。”

休谟强调,类似关系、接近关系和因果关系是同情的基础。类似关系:“显而易见,自然在一切人之间保持了一种很大的类似关系,我们在别人方面所观察到的任何情感或原则,我们也都可以在某种程度上在自身发现与之平行的情感或原则。”“这种类似关系,对于我们体验别人的情绪而欣然立即加以接受,一定大有帮助。”接近关系:“别人如果和我们的距离很远,那么他们的情绪的影响就很小,需要有接近关系,才能把这种情绪完全传达给我们。”因果关系:同情产生于我们的情绪在因果之间的推理和转换,“血缘关系因为是一种因果关系,有时可以促进这种效果的达成;相识关系与教育和习惯也起着同样的作用”。

休谟还认为,同情是道德的源泉。“同情是人性中一个很强有力的原则,它对我们美德鉴别力具有一种重大的作用,它产生了对一切人为的道德感。”同情是道德区别的源泉,也是道德判断的依据:其一,人在进行道德判断时会采取某种稳定的、一般的观点,无论对于人还是物,我们看问题的角度总是相对地发生变化,如果人们都只站在自己的角度观察事物,人与人之间将无法沟通;其二,同情者和被同情者总是保持一定的距离,这个距离有利于同情者的立场相对公正客观;其三,想象是同情发生的基础,而想象是遵循经一些普遍的通则的,通过想象我们可以区分事物的本来面目和自身当下的情感,我们的原始情感就变成了新的公正情感。所以经由同情,人就能够跳出狭隘的自我利益的小圈子,遵守正义规则,养成利他助人的品质。“正是那个同情原则才使我们脱出了自我的圈子,使我们对他人的性格感到一种快乐和不快,正如那些性格倾向于我们的利益和损害一样。”



二、亚当·斯密的同情观

亚当·斯密是休谟同时代的思想家,他继承并发展了休谟的同情理论。对于同情内涵他与休谟观点比较一致。“怜悯或同情就是当我们看到或逼真地想象到他人的不幸遭遇时所产生的感情。”“同情这个词,就其最恰当和最初的意义来说,是指我们同情别人的痛苦而不是别人的快乐。”但在斯密看来,同情又不限于“体恤”和“怜悯”,“同情,虽然原意也许与两者相同,然而现在用来表示我们对任何一种激情的同感也未尝不可”。所以同情并不只包括“引起我们同情的也不仅是那些产生痛苦和悲伤的情形”。“我们为自己关心的悲剧或罗曼史中的英雄们获释而感到高兴,同他们感受到的苦难一样纯真,但是我们对他们的不幸保有的同情不比对他们的幸福保有的同情更真挚。”因此,斯密是在广义上使用同情概念的。

斯密也认为,同情是人的本性。“无论人们会认为某个人怎样的自私,这个人的天赋中总是明显地存在着这样一些本性,这些本性使他关心别人的命运,把别人的幸福看成是自己的事情,虽然他除了看到别人幸福而感到高兴外,一无所得,这种本性就是怜悯或同情,它是当我们看到或逼真地想象到他人的不幸遭遇时所产生的感情。”“这种情感同人性中所有其他的原始情感一样,决不是品行高尚的人才具备,虽然他们在这方面的感受可能最敏锐。最大的恶棍,极其严重地违犯社会法律的人,也不会全然丧失同情心。”“当一个母亲听到她的婴孩在疾病的折磨中呻吟而不能表达他的感受的时候,她的痛苦是什么呢?在她想到孩子在受苦时,她把自己的那种无助的感觉,把对孩子的疾病难以逆料的后果的恐惧同婴孩的实际的无助联系起来了。由此,在她自己的忧愁中,产生了有关不幸和痛苦的极为完整的想象。然而,婴孩只是在这时感到不适,病情并不严重,以后是完全可以痊愈的,缺乏思虑和远见就是婴孩免除恐惧和担心的一副良药。但是成人心中的巨大痛苦,一旦滋长起来却是理性和哲理所无法克制的。”

斯密认为,休谟关于同情者和被同情者情感体验是平行的观点是不正确的。“同情与其说是因为看到对方的激情而产生的,不如说是因为看



到激发这种激情的境况而产生的。”“丧失理智看来是最可怕的，他们抱着比别人更强烈的同情心来看待人类的这种最大的不幸。但那个可怜的丧失理智的人却也许会又笑又唱，根本不觉得自己有什么不幸。因此，人们看到此种情境而感到的痛苦并不就是那个患者感情的反映。”人之所以会同情是因为人有想象，“由于我们对别人的感受没有直接经验，所以除了设身处地的想象外，我们无法知道别人的感受。”“旁观者的同情心必定完全产生于这样一种想象，即如果自己处于上述悲惨境地而又能用健全理智和判断力去思考，自己会是什么感觉。”

斯密认为，尽管同情是人的本性，但同情的发生是有条件的。“经常有这样的情况发生，我们并不缺乏人性，可是我们非但不能体谅他的这种强烈的悲痛，而且几乎不能想象对他表示一点点关心。”同情的产生与个体的认知和判断有密切的关系。“人们都承认，是否赞同别人的意见不过是说它们同自己的意见是否一致。就我们对别人的情感或激情是否赞同而言，情况也是这样的。”同情是否产生还取决于当时的情境中对方的感情和我们自己的感情是否是“合宜的”。而“这种情感相对于激起它的原因或对象来说是否恰当，是否相称，决定了相应的行为是否合宜。”“从我们的情感通常同它一致的我们以前的经验中得到的一般规则，会纠正不合宜的情绪。”

斯密还提出了关于同情强度的几条原则：一是“我们对悲伤的同情一般是一种比我们对快乐的同情更为强烈的感情”。这是因为，“我们对悲伤的同情在某种意义上比对快乐的同情更为普遍”。此外，“无论是心灵的还是肉体上的痛苦，都是比愉快更具有刺激性的情感”。二是“对愉快和对痛苦的同情是不同的，轻度的快乐唤起人们更强烈的同情，而极大的成功由于会招致嫉妒，其唤起的同情反而并不强烈；与此相反，小小的苦恼激不起同情，而剧烈的痛苦却能唤起极大的同情”。三是“对别人痛苦的同情强度远不如当事人自然感觉到的强度”，这是因为我们多少会对别人的痛苦有一点鄙视。

三、其他早期代表

同情研究早期的代表人物还有叔本华、卢梭、达尔文、斯宾塞和麦



孤独。

叔本华认为,“同情是不可否认的人类意识的实事,是人类意识的本质部分,并且不依假设、概念、宗教、神话、训练与教育为转移。与此相反,它是原初的与直觉的,存在于人性自身”。他赋予同情更为基础性的地位,认为同情是“一切满足和一切幸福与快乐所依赖的最后手段”,是“一切自发的公正和一切真诚的仁爱之真正基础”。叔本华还认为,人类的同情包括公正和仁爱两个水平不同的成分,前者的基本原则是不损害别人,也决不会把痛苦和不幸转嫁给他人,违背这一原则时,同情能够使人重新回归公正,所以同情是公正的根源;仁爱是超越公正的,它不仅强调不害人,更强调助人,而帮助别人可能意味着自己要做出牺牲。叔本华这一观点在现代道德研究中受到广泛关注,因为它契合了道德研究由“公正”向“关爱”转换的主题。

达尔文在《人类的祖先》一书中讨论了同情一词,像休谟一样,他把同情作为最重要的情感。事实上,他更清楚同情“不是什么”,在达尔文看来,同情不是爱,“母亲可能爱她睡眠中的爱子”,“但很难说那是她同情孩子,一个人对他的狗的爱是有别于对狗的同情的,就好像狗对它的主人一样”。然而,无论后者是什么,“促使我们给无助者以帮助主要是同情本能的偶然结果”。

斯宾塞在《心理学原理》中指出,同情具有社会交往、自我保护和适应的功能,它不仅是保持物种高水平社会接触的根本,而且可以调整群体中各个成员的行为,有利于物种的生存和繁衍。从同情可以推论和领悟到世界的共同本质。同情是由个体向总体的本质进展的桥梁和归宿。一切纯真的爱都是同情,而任何不具同情的爱就是自顾之私。

麦独孤在其《社会心理学导论》中指出,同情就是一个人对另一个人的情感传递。他区分了两种同情,即“基本的同情感”和“活动的同情感”。他认为“同情”这个词确切的是指“伴随着一个生物或人经历痛苦之痛苦”。他认为最简单的同情是由移情所引发的痛苦的柔情,它是一个转瞬即逝的体验,而且个人很少去前瞻或回顾它,它区别于自我关注的痛苦,是一种更高尚的情绪。



四、对早期同情理论的评价

同情是一种对他人的不幸遭遇产生共鸣即对其行动的关心、赞成、支持的情感。它不仅是对弱者的同情,也包括对强者、正义者的支持;不仅是一种感情上的共鸣,也包括“助人为乐”、“伸张正义”的动机和行为。它是一种受人的立场、观点和思想觉悟制约的,由认知、动机、行动交织在一起的复杂系统。就其产生的根源和具体内容而言,同情是一种社会性存在,它是以基于人性需求,以调节社会利益为手段,以实现人际共生共存为目标的一种社会心理现象。同情从其存在形式上来讲属于心理学的范畴,从其性质上来讲属于价值论的范畴,因此,同情历来是教育学、心理学、伦理学、社会学和哲学等多学科的研究对象。

在心理学中,同情被视为基本的道德情感成为品德心理学的基本组成部分。早期同情理论的发展是伴随对人性的看法的转变和对道德研究中唯理性主义的批判而发展起来的。在西方,从古希腊罗马时代就触及了道德与情感的关系问题,但其论述基本上是唯理性的。苏格拉底提出“美德即知识”、柏拉图视理性为道德的最高主宰、亚里士多德认为道德生活就是理性生活。中世纪更是视情感为洪水猛兽,对人的情感极端仇视,但在当时的神学中“爱”被视为最高的范畴,得到肯定。但在当时这只不过是麻痹人民的工具而已。文艺复兴时期主张“人性的解放”、“道德启蒙”,为同情等道德情感的研究创造了条件。到近代培根第一个提出从人性出发来解决道德问题,并主张用心理学方法来研究道德,为同情的研究奠定了哲学基础。在此背景下,许多哲学家展开了对道德唯理性主义的批判,尤其是休谟和斯密,他们以同情为核心构建了较完备的道德情感理论,首开西方同情研究之先河。他们关于道德起源于人的情感而不是理性,道德行为的发生动机是仁爱和同情,道德情感是道德判断的依据等观点在现代仍然有重要的影响。他们从同情入手尝试解决道德甚至人性问题的努力为道德研究留下了宝贵的财富。

然而,早期的同情理论存在诸多问题。首先,研究者经常在不同意义上使用同情概念的,对同情内涵的模糊引发了诸多理论上的冲突和混乱。具体来说,中国古代孟子的“恻隐之心”就是现在的同情,而斯密、休谟、叔



本华都是在广义上使用同情的概念,更多的类似现代心理学中的“移情”。其次,早期同情理论都认为同情是遗传的自然禀赋,认为同情是无需前提的,这带有主观主义色彩。这直接导致他们忽视同情的发生和发展研究,对同情机制的解释显得苍白无力。第三,由于当时研究水平的局限,早期同情理论带有更多的直观主义、感觉主义的性质,更多的是基于现实感悟的经验层面,缺乏更为可靠的证据。最为重要的是,任何心理现象都是客观的社会要求和主观意识相统一的结果,同情也必然是物质生产和社会现实关系的反映,很显然,早期的同情理论并没有认识到这一点。

第二节 心理学视野中的同情与利他

如前文所述,心理学对同情的关注主要是 20 世纪 70 年代。第二次世界大战以后,人们对人道主义的关心空前高涨,也对现代人的价值观提出了质疑,同时贫富差距的加大也使人们更加关注弱者。1964 年,纽约的“冷淡的旁观者事件”引起了心理学者的广泛关注,对同情的研究热情空前高涨,尤其是同情和助人行为关系的研究成为心理学中极其重要的课题。

早期的心理学家大多认为年幼的儿童是利己的、非道德的存在。然而,与儿童有关的证据表明,年幼的儿童就能表现出对他人的痛苦状态的关注、自己产生动摇和混乱状态、寻求身体接触、表现出友好等行为。其实,1—2 岁幼儿就能够对他人的痛苦做出反应,但是他们还很难区分自我和他人,此时的同情行为往往带有享乐的性质,而他们提供帮助的原因可能是为了缓解自己的悲伤,由于社会技能的缺乏,他们的助人方式也带有自我中心性的特征,往往是不恰当的,这种状况到了童年期可以得到改善,他们不仅能够区分自我和他人,而且会产生同情忧伤,能够以更加熟练和合适的方式帮助别人。到童年后期,儿童有可能理解和同情一个人的生活状况,这能促进儿童对他人长期痛苦的理解,诱发着眼于他人的生活史和人生幸福的助人行为。客观的证据表明,同情是一种重要的助人动机,同情是以一种一体化(oneness)情绪标志影响助人。

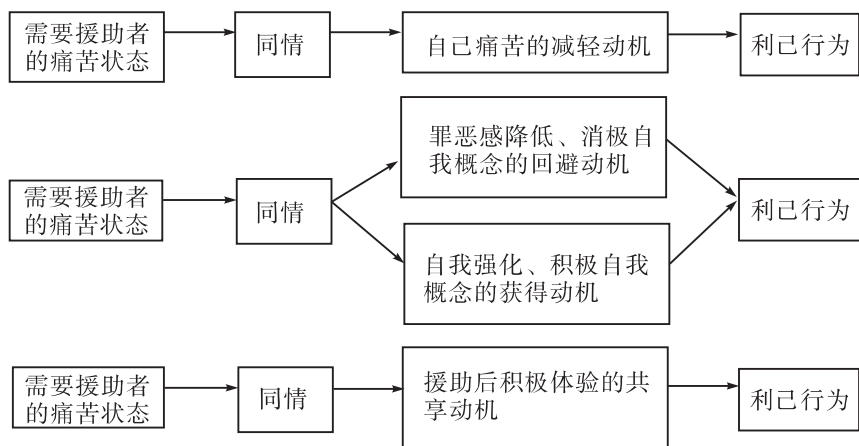
然而,同情体验虽然赋予同情行为特殊的、促进的、积极化的性质并



且保证对实践活动的倾向和动态发生调节作用,但这种作用不是直接的,它受认知因素的制约,是以对周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的。有些因素可能抑制个体的利他行为,例如,同情可能会由于旁观者在场产生的责任扩散而降低;也可能会接受强烈的自我中心动机的检查,围绕着害怕、能量的消耗、经济的损失、时间的损失和机会的失去而思虑再三,其结果是导致可能并不做出同情行为。鉴于同情和利他之间复杂的关系,研究者们构建了许多有价值的模型。

一、“同情—利己”模型

关于利他行为的本质目前尚存在争论,这种争论也反映在移情和社会行为的关系中。史密斯(Smith)等认为由同情导致的利他行为本质上是利己的(见图4-1)。原因是:①同情不仅可以诱发他人指向的担心,还可以诱发自我指向的痛苦体验。例如,联想到了自己的类似痛苦经历、对痛苦者的反感等,通过助人行为,这些消极感受能够被降低,因此即使表面的利他行为本质上也是自我指向的;②从助人行为的结果来看,它除了能够对痛苦者有所帮助以外,对援助者自身也是很有意义的,因为助人行为可以降低自己的罪恶感、避免消极的自我评价、借助助人行为实现自我强化或者提高和改善自我概念系统;③从援助者和被援助者之间的关系来看,助人行为会降低痛苦者的忧伤,给对方带来愉快的体验,而采取助人行为的人很可能就是为了帮助后来共同分享对方的愉快。无疑这一假说对于深入讨论同情的本质及其和助人行为的关系是有益的,但这种关系模式却很难用来解释儿童的助人行为,因为很显然,这些观点与儿童认知发展水平是不相称的。

图 4-1 “同情—利己行为”关系模式图^①

二、“同情—规范激活”模型

施瓦茨(Schwartz)等^②借用信息加工的观点,认为同情可以激活个体的规范意识。而这一过程包含五个阶段:①注意阶段:这个阶段是对痛苦者的关注,包含个体的感受性、对自己能力的认知等成分;②动机阶段:此阶段和决策相关的社会期望和自己的道德价值观念等因素被激活,并对自己将要采取行动后果和自己的道德价值追求对照,如果符合自己的道德观念,个体就会做出助人的决策;③预测评价阶段:个体会权衡物质利益的损失、时间和精力损失及其与自己可能得到的回报之间的比对价值;④防御阶段:如果报酬和付出之间是不对称的,人们会否认自己能降低被帮助者的痛苦或者否认自己的能力;⑤行动或抑制行动阶段:如果经过前几个阶段,个体做出行动的决策,这个阶段就是付诸实施,否则则会

① Smith K D, Keating J P, Stotland E. Altruism revisited: The effect of denying feedback on a victim's status to empathic witnesses[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 57: 641-650.

② Schwartz S H, Howard J A. Helping and cooperation: A self-based motivational model[M]// V J Derlega, J Grzelak. Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research. New York: Academic Press, 1982.



抑制助人行为。“同情—规范激活”假说对于个体差异给予了足够的重视,这是值得肯定的,然而和“同情—利己”假说类似,“同情—规范激活”假说也不能很好地预测儿童的助人行为。

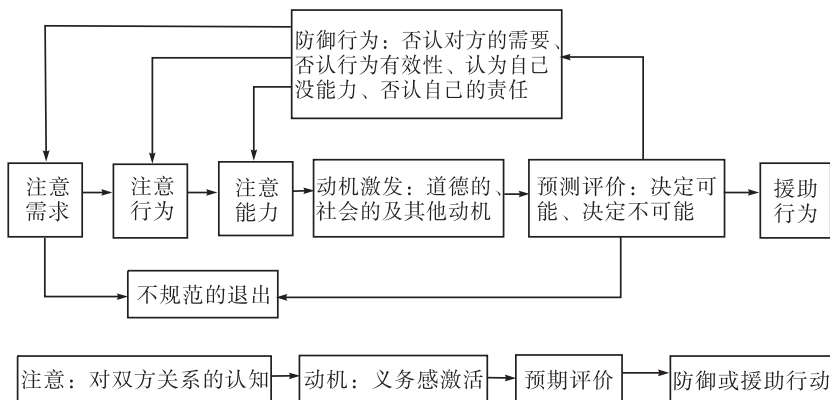


图 4-2 施瓦茨的“同情—规范激活模型”

三、“同情—利他”模型

巴特森也是现代同情研究的重要代表。他认为同情是对他人痛苦的情感反应,包括仁慈、怜悯、心软、易受感动等成分。

(一) 同情对助人动机的激发作用

巴特森^①认为,同情是助人行为最主要的动机源,然而同情的动机作用是通过两种机制来实现的,他们发现,人在察觉处于困境中的他人时至少会产生两种不同类型的情绪反应,而且两种情绪反应有不同的动机结果:一种是个人悲伤,即对他人苦痛的觉察诱发了自己同病相怜的感受,使自己也陷入与对象类似的痛苦状态,如着急、惊恐、心烦意乱、悲伤、忧虑等;另一种是移情担心,是对他人困境的关心,如同情、怜悯、担心、热情、好心肠等。因此,个人苦痛是自我指向的,由它诱发的助人行为本质上是利己的,因为这有助于降低自己的消极体验。而移情担心是他人指

^① Batson C D, Duncan B D, Ackerman P, et al. Is empathic emotion a source of altruistic motivation[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1981, 40: 290-302.



向的,是对他人福利的关心,因此它诱发的助人行为才是真正的利他行为。同情和助人行为的关系见图 4-3。

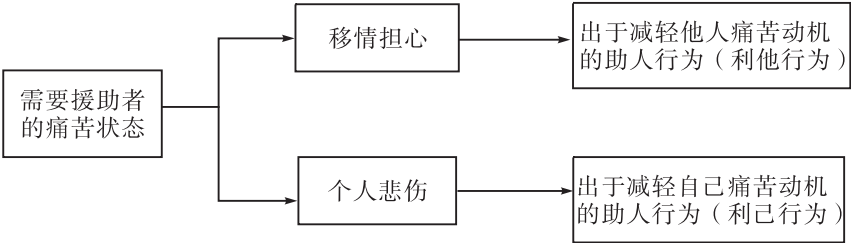


图 4-3 巴特森的同情和助人行为关系模式图

(二)同情及其后继行为受情境压力的制约

巴特森还认为,同情的强度及其和助人行为的关系还要受情境因素的制约,尤其是情境中助人压力的大小,他据此把助人情境分为容易逃避的情境和不容易逃避的情境,两种情境由于给予旁观者的压力不同,会导致不同的同情程度,影响后继行为(见表 4-1)。

表 4-1 情境压力和移情反应与利他动机类型的关系①

情境特征	移情反应类型		利他动机类型	
	个人苦痛	移情担心	利己动机	利他动机
容易逃避	低	高	低	高
难以逃避	高	高	高	高

(三)同情的信息功能

巴特森认为,同情不仅能增强解除他人困境的动机,而且同情的水平还有利于个体推断自己对他人的重视程度。也就是说,同情能够增加个体对自己价值观和目标的认识,能够使人认识到自己价值观和目标的强度,这就是同情的信息功能。巴特森强调,同情为个体提供了重视他人福利的信息,也有利于个体认识自己对他人的重视程度。而且,如果个体对他人的困境产生较高的同情,并因此重视他人福利的话,即使困境消失,

① Batson C D,Duncan B D, Ackerman P, et al. Is empathic emotion a source of altruistic motivation[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1981, 40: 290-302.



这种重视还会保留,并可以迁移到其他情境中去,从而使同情具有跨情境和跨时间的一致性。

四、“同情—情绪预期—利他行为”模型

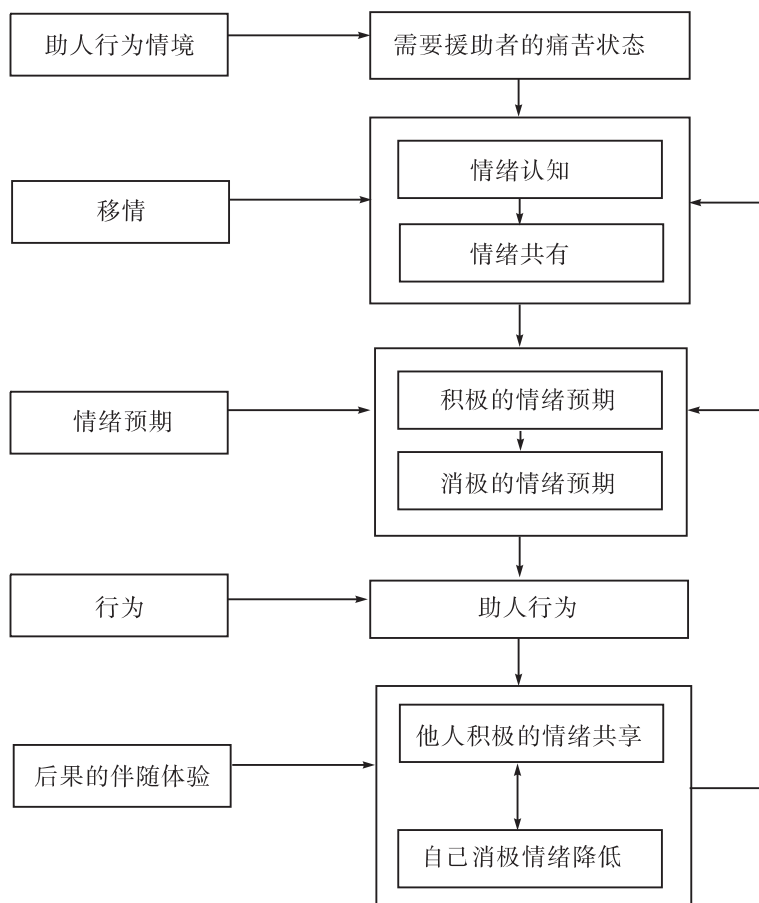


图 4-4 首藤敏元的“同情—情绪预期—利他行为”模式图^①

首藤敏元认为,“同情—利己”假说、“同情—规范激活”、“同情—利他”假说都没有给予中介变量足够的重视,他认为情绪预期是一个非常重

^① 首藤敏元. 愛他行動を規定する共感と感情予期の役割[M]. 東京: 風間書房, 1995.



要的中介变量,这一过程直接指向自己行为后果,积极的预期则诱发助人行为,消极的预期则抑制助人行为。在他看来,情绪预期与移情过程是平行的过程,它不仅能够提供移情行为的目标,还能保证移情行为指向他人(见图4-4)。

第三节 多维和综合:同情与利他的研究趋势

一、戴维斯的动态组织结构模型

戴维斯是现代同情研究重要的代表。他认为同情是移情的重要形式之一,虽然其组织结构模型更多的建立在广义的移情概念之上,但这并不妨碍其理论模式对同情研究的借鉴意义。戴维斯^①认为,由于缺乏整合,当前移情或同情的研究面临着分裂的危险。这是因为:①移情或同情是多学科理论视野中的论题,哲学、伦理学、美学、教育学和心理学都从不同的视角进行研究,不同学科的研究结果之间很难进行沟通。②不同研究者往往只注意到了移情或同情的某些方面,并依此对其进行了不同的界定,这是移情和同情研究分裂的重要原因。③移情和同情是一个复杂的结构系统,影响因素众多,因此必须关注其整体的组织结构。在他看来,移情和同情本质上既是认知的也是情感的,既是过程也是结果,应该从整体结构和动态过程的角度来把握之。其动态组织结果模型如图4-5。

^① 戴维斯. 共感の社會心理學—人間關係の基礎[M]. 菊池章夫,译. 東京:川島書店,1999.

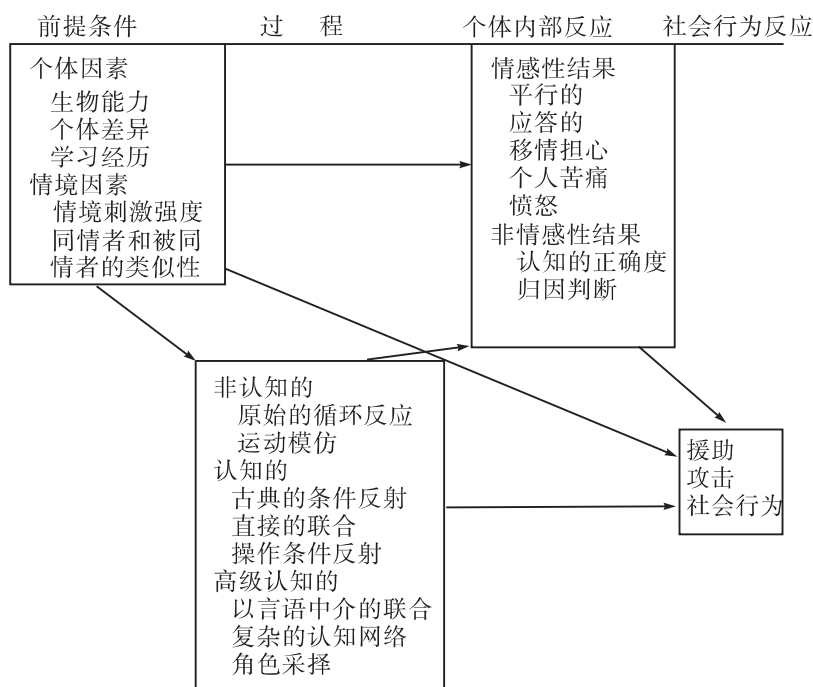


图 4-5 戴维斯的动态组织结构模型

(一) 移情发生的前提条件

1. 个体因素

在移情的起源问题上,戴维斯首先区分了遗传性移情能力、特质性移情能力和情境性移情能力。

遗传性移情能力主要受生物学因素影响。①遗传性移情能力主要是立足于群体进化的意义上的,戴维斯列举了说明个体移情能力遗传性的理论:血缘选择理论,认为进化是超越个体在基因水平上进行的,由于个体的同情有利于其他具有血缘关系的个体的生存,从而就保证了基因的生存。互惠利他理论,认为同情行为其实是一种互惠的行为,可以提高自身的适应性。戴维斯认为,群体进化是个体移情能力的生物基础,个体的适应性既可以通过遗传上具有类似性的个体间的同情行为实现最大化,也可以通过不具有血缘关系之间的互惠同情行为实现最大化。②戴维斯



认为,气质是影响情感反应的重要因素,在众多的气质研究中,有两点基本得到大家的认同:一是气质是个人情感反应性的重要特征,也就是说,由于气质的不同,个体产生情感反应所需要的刺激强度不同;二是气质的个别差异更多的受遗传的影响。③戴维斯认为,遗传作用的证据还来自于对双生子的研究,他列举了墨菲等人 1981 年的研究:他们共抽取了 230 对双生子为被试,同卵双生子 114 对、异卵双生子 116 对,结果表明,同卵双生子移情能力相关系数为 0.41,异卵双生子的相关系数为 0.05,遗传可能性为 72%,戴维斯认为,虽然在此类研究中,遗传的作用很可能被高估了,因为即使是双生子之间的相关也并不都是遗传的影响,但生物学因素确实会影响个体的移情能力。

特质性移情能力则受遗传素质和环境因素的共同作用,主要是指借助于移情评定量表所测得的移情水平。戴维斯列举了:①豪根编制的量表,此量表是先让多名专家评定富有同情心的人的特征,依此把被试分为高同情组和低同情组,然后对高同情组和低同情组被试实施各种人格测验,包括明尼苏达多相人格测验、加利福尼亚人格测验等,并从中筛选出 64 个项目作为评定同情水平高低的指标。②梅拉比安和埃斯顿开发的情感性移情反应量表,该量表主要测量对他人情绪的反应倾向,包括情绪的易感染性、同情心等七个维度。③戴维斯本人开发的移情反应评定量表,该量表包含角色采择、移情担心、个人悲伤、想象力四个维度,每个维度包含七个测查项目。戴维斯认为,采用这些评定工具测量的结果都证实了特质性移情个体差异的存在。

个体的学习经历和环境也是移情的重要影响因素:①亲子间情感关系的性质是一个重要的变量。戴维斯认为,儿童情感上的要求和由父母的爱所引发的满足感紧密相关,在能够给孩子带来满足感环境下成长起来的孩子少自我中心性,对他人的要求也更为敏感;②父母的爱护为孩子提供了良好的学习榜样。③安全性依恋的儿童比其他依恋类型的儿童表现出对他人痛苦更多的担心和安慰行为,他们更富有同情心,而受虐待儿童对他人的痛苦表现出的悲伤、援助行为明显低于正常儿童。④教养方式也是影响移情能力的重要方面,戴维斯引用了两项研究来说明:一是赞-维克斯勒等人 1979 年的研究:他们对幼儿的母亲进行训练,教她们学



会记录自己的孩子对他人痛苦的反应,并让她们记录9个月以上,同时记录自己对孩子的反应。这个研究的中心变量是对他人痛苦的同情和母亲的教育方式。结果表明,即使痛苦者的痛苦是由于自己的不注意引发的,母亲强调痛苦者的感受、良好行为的道德价值等教养行为对孩子的同情和帮助均有积极的促进作用。而对孩子身体的惩罚则不利于孩子的同情和帮助。二是缪勒和艾森伯格等人1989年的研究:在这个研究中先向幼儿的母亲们讲述一个孩子给别人造成了痛苦或带来了快乐的故事,然后让母亲们回答如果是自己的孩子将会怎么样,并对母亲的回答进行分类。然后,让孩子们观看身体残疾儿童的录像,并记录他们的表情。结果发现,报告采用诱导法的母亲,她们的孩子更多地表现出了悲伤的表情。戴维斯认为,制约同情社会化的因素中有几个比较清晰:良好的家庭关系和儿童情感性反应能力呈稳定的正相关,这方面的证据来源于对依恋、虐待儿童的情绪反应性的研究;母亲诱导的教育方式能促进孩子情感性反应能力也得到了强有力证据的支持,而父母体罚不能促进儿童对他人的情感反应性。

2. 情境因素

情境性移情能力受个人特征和情境特征的共同制约:①情境诱因的强度,戴维斯认为,对不幸遭遇人的捐献行为是随着情境诱因的强度发生变化的;②情境中援助者和被援助者之间的类似程度,戴维斯认为,两者的类似程度决定了反应的类似程度。例如,运动模仿是移情的机制之一,通过模仿应该可以增加同情者和被同情者之间的一致性,这就更有利于建立条件反射。此外,类似性和角色采择之间也是相互促进的关系。

(二)移情过程包含的要素

1. 非认知的过程

移情并不总是依赖于认知过程。例如,新生儿听到他人哭自己也哭的反应,被看成是一种初期的循环反应,而且运动模仿也很少有意识的参与,但也能实现移情。最强有力的证据来自霍夫曼的研究,他认为初期的循环反应并不借助认知因素,新生儿听到他人哭泣自己也哭,这种能力被认为是一种先天的反应能力,是儿童同情发展的基础。而模仿可分为两个阶段,第一阶段是对他人表情、姿势的模仿,带有自动的、无意识的特



征;第二个阶段模仿的倾向能够唤起观察者内部的运动感觉的反馈机制,这种反馈机制的唤起能产生对他人情绪体验的情绪反应。

2. 认知的过程

戴维斯认为,和非认知过程相比,经典的条件反射需要初步的认知能力来对不同的刺激做出区分。霍夫曼提出的直接的联合、艾森伯格提出的情绪命名过程都属于移情的认知因素。移情能力的获得和个体认知的发展密切相关。例如,霍夫曼提出了在儿童发展过程中与移情反应有关的三个核心认知概念,并分别代表了三种发展水平:①人物的永久性,以儿童能够明确地区分自己和他人为标志,时间是出生后一年左右;②观点采择技能,1—2岁的儿童虽然知道自己的认识与自己是不同的存在,但并不懂得他人与自己是具有不同的内在心理特征的存在体。2—3岁儿童的角色采择技能开始出现,在幼儿期则得到很大的发展;③自我同一性的获得,时间在青年初期,此时的青少年虽然能够正确推定他人的内部心理状态,但还不懂得他人的内部心理特征跨情境和跨时间的一致性。戴维斯认为,认知能力的获得是移情最为重要的基础。

3. 高级的认知过程

戴维斯认为,霍夫曼提出的言语媒介的联合过程属于高级的认知过程,而艾森伯格则把类似的过程称为复杂的认知过程。在此过程中,移情者借助自己已有的知识并利用对方的各种线索来推断他人的状况。高级认知过程最典型的代表就是角色采择技能。角色采择是通过对他人的想象来实现对他人的理解,在这种过程中必须抑制自我中心的思考,积极地介入他人的立场。戴维斯认为,角色采择可以分为对他人或团体物理特征的想象为基础的知觉的角色采择技能;以对他人的动机、意图的推测为基础的认知的角色采择技能;以对他人的情绪体验的推测为基础的情绪的角色采择技能。

(三)个体内部的反应

1. 情感性反应

戴维斯认为,移情性情感反应可以分为平行的反应和应答的反应,前者是类似于对他人情感体验的复制,与对方的情感性具有一定的相似性或对应性。例如,斯宾塞和麦独孤都持这种观点。后者是指产生的移情



性情感反应超越他人的情感体验,产生不同的情感体验。戴维斯本人则称之为移情担心。两者的区别在于应答的反应比平行的反应有着更为复杂的认知过程,而且前者是以自我为中心的,后者是以他人为中心的。戴维斯认为这种观点与霍夫曼的观点较为相近,霍夫曼也认为,儿童获得他人永久性概念以后就进入了利己的同情阶段,此时儿童开始出现对他人痛苦的安慰反应,但其方式经常是不适宜的,对他人的痛苦儿童产生了一种更为复杂的反应性情感,霍夫曼称之为同情的苦痛,同情的苦痛一般会导致儿童应答的反应。但此时儿童平行的苦痛并未被应答的苦痛完全代替,仍然有可能感受到自己的苦痛。

2. 非情感性反应

移情反应并非只会导致情感性反应,还可以导致非情感性反应。戴维斯列举了关于“公正世界”假说,该假说认为,每个人都有自己的价值信念,这种价值信念是我们推测他人体验的根本保证。这种公正的价值信念是不容易被其他什么东西所取代的。因此对无知的牺牲者,我们并不一定产生同情性反应。戴维斯认为,移情反应和个体的情绪归因密切相关,不同的情绪归因一般被认为是由于观察者和被观察者得到的信息的种类和数量不同或者是虽然双方获得信息相同但侧重点不同。而观察者和被观察者的关系也是影响归因的重要因素,两者如果是亲密的关系,观察者更倾向于做和被观察者相似的归因,观察者的感受性增高。

(四)社会性反应

1. 助人行为

戴维斯认为,移情和助人行为的关系取决于移情反应的性质,就情感性反应而言,由他人的痛苦诱发的平行苦痛可以诱发助人行为,但本质上,这种助人仍然可能是自我中心的行为,因为此类助人行为可能有利于自己觉醒程度的降低、援助后愉快体验的共享或降低自己来自情境的压力。而对他人痛苦的移情担心诱发的助人行为的道德价值更高。移情能够诱发助人行为还和主体对他人痛苦的归因有关,如果把别人的痛苦归因于其自身能够控制的,就不会诱发助人行为。此外,移情能否诱发助人行为还受个体差异的制约。例如,具有利他人格的个体就容易出现助人行为。



2. 攻击行为

有相当多的证据表明,同情和攻击行为是一种逆反的关系。有研究甚至发现,没有同情的参与,单纯认知因素对攻击行为的抑制是非常有限的,一些喜欢欺负他人的儿童在“心理能力”上得分较高,他们能较好地认识到自己行为的后果,却喜欢给别人造成痛苦,这种具有较高的认知能力但缺乏同情心的现象被称为“冷认知”(cold cognition)。还有一些研究发现,同情对攻击行为的抑制与个体的唤醒程度有某种关系,在没有威胁的互动情境中,来自受害者的痛苦线索会降低个体的攻击性,但当对方已经被激怒,这种作用就不会存在,同情对攻击行为的抑制在中等唤醒状态下可能最具影响力。

戴维斯的实证研究表明,不同移情反应成分与攻击行为关系是有差异的。总体来说,角色采择能力和应答性的担心有利于抑制攻击行为,而平行的苦痛在男性身上与攻击行为存在更多的正相关,两者的关系见表4-2。

表 4-2 敌对行为和不同移情成分的相关

	角色采择		移情担心		个人悲伤	
	男	女	男	女	男	女
神经症性敌意						
易怒	-0.10	-0.07	-0.05	-0.10	0.37***	0.01
多疑	-0.14	-0.14	-0.04	-0.02	0.26***	0.19*
攻击性敌意						
暴力性	-0.24*	-0.01	-0.01	-0.20	0.02	-0.03
言语攻击	-0.26**	-0.04	-0.05	-0.25**	0.12	-0.07
间接攻击	-0.18	-0.08	0.00	0.01	0.19*	0.10

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

(五)对戴维斯动态结构模式的评价

戴维斯的动态组织结构模型,最大的特点是其具有广泛的包容性。例如,根据模型我们可以看到同情早期研究中斯宾塞、麦独孤、斯密的理论都以对他人的反应为终点,所采用的定义都是从移情者出发,论述的都是平行性移情反应,但是三人在移情的具体过程中却截然不同,斯宾塞强



调联合的学习,麦独孤强调先天获得“知觉的入口”,斯密则认为想象最为重要。该模型也提示,以往研究大都只涉及了模型的某一个很小的部分,忽视了各部分之间的联系,因此对移情的研究必须采用多维的研究方法。其实,移情的研究者们早就认识到了移情的多维的特征,也曾尝试建立能包容各家观点的模型,在这些理论当中,戴维斯的研究最具开创性,但其不足在于模型的诸多方面还有待实证研究的证实。

二、艾森伯格的利他行为模型

Eisenberg-Berg 认为利他行为的发生主要经历三个阶段:关注他人要求阶段、动机激发阶段、决策和行动阶段。在关注他人要求的阶段,主要制约因素有自身的社会化水平、情境特征、个体社会认知的发展和旁观者的人格特征;同情、移情以及自己受过的伤害是动机激发阶段的核心要素和基础,动机的激发也受援助的认同、自信和自我中心、自我的价值、个人偏好等自我相关因素的制约,也与表扬预期、归因判断、群体信念和期待等因素有关;决策和行动主要取决于援助的能力、自我效能感、自我调节能力、自我主张能力以及行为策略和援助者的意志。在埃森伯格看来,对援助结果的评估也非常重要,三个阶段也是相互制约、循环往复的(见图 4-6)。

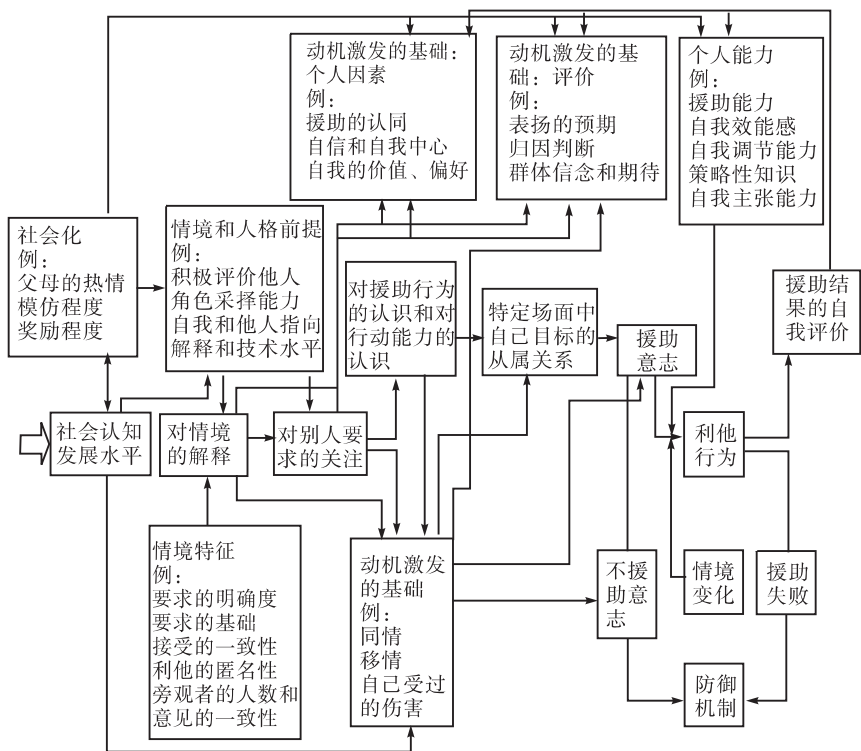


图 4-6 艾森伯格利他行为模式图



第五章 同情的干预策略

有关儿童的研究证据表明,父母的教育方式、教师的指导策略、同伴的影响都可以使儿童的同情被抑制或加强。成人也经常运用强化、诱导、角色扮演、情境故事对儿童的同情行为予以干预。培养儿童同情不仅是道德教育的重要组成部分,也是培养儿童健全人格的保障。

第一节 培养同情的理论基础

一、国外同情培养的理论

(一) 卢梭的同情培养原则

卢梭在其教育学著作《爱弥尔》中论述了同情对于儿童成长的重要性以及如何培养人的同情心的问题。卢梭认为,怜悯是按照自然秩序产生的一种触动人心的情感。为了使孩子变成一个有感情和有恻隐之心的人,就必须使他们知道,有一些跟他们相同的人也遭受到他们曾经遭受过的痛苦,也感受着他曾经感到过的悲哀,还应该让他们知道,别人还有另外的痛苦和悲哀。

卢梭是性善论的提倡者,认为儿童生而具有善性,这是一切道德教育的出发点。他坚持认为人生来具有善性,有良心,能自爱和爱人。他得出人具有善性的结论主要依据人们对受苦受难的人产生怜悯,对受压迫的人给予保护,对不公正的暴力行为等恶行表示愤怒,对正义行为表示敬慕



等。在卢梭看来,同情是一种自然的情感,是使我们设身处地与受害者共鸣的一种情感。在此基础上,卢梭提出了培养孩子的一种善良、博爱、同情、仁慈以及所有的一切使人感到喜悦的情感的良好品德的三个原理:一是人在心中要设身处地想那些比我们更值得同情的人而不是那些比我们更幸福的人;二是在他人的痛苦中,我们所要同情的只是我们认为我们也难免要遭遇的那些痛苦;三是我们对他人痛苦的同情程度不决定痛苦的数量而决定于我们为那个遭受痛苦的人所设想的感觉。

在卢梭看来,道德教育的任务有三个方面:激发善良感情、养成善良判断和培养善良意志。卢梭认为,自然状态下的自然人有两种自然的、本能的秉性,即对自身生存的关切和对他人的怜悯,前者就是自爱心,后者就是怜悯心。卢梭认为,人的第一个自然欲念就是自爱。自爱始终是自然的、原始的、内在的、先于其他欲念的,是其他一切欲念的本源。自爱的最基本的表现是关心和保存自己的生命。随着人与人的关系的形成和发展,“自爱”会随之扩大,这是通过爱情、友谊、社会交往中的同情表现出来的。爱自己亲近的人,即是给他帮助和关心的人,然后再扩展到其他。卢梭主张道德教育要“顺应自然”,道德教育的程序也要符合儿童成长的自然性;道德教育的内容要适应儿童情感和智力的发展水平;道德教育的目标要切合儿童的个性特点。卢梭的道德教育方法中另一个方面是特别强调行为实践。主张要以行动而不以言辞去教育青年,他们在书本中学不到他们从经验中学到的那些东西。

(二) 罗杰斯的移情理解教育模式

人本主义道德教育理论强调,教师应具有移情性理解的道德素质。其主要代表人物罗杰斯主张,应该实施以学生为中心的非指导性教学,目的是通过教学过程促进学生自我人格的发展。他提出人际关系的三种要素,即真诚、接受和移情性理解。并认为他们完全适于作为对教师的基本要求。罗杰斯认为移情性理解就是要求教师从学生的角度观察事物,站在学生的立场上考虑问题,洞悉学生的心灵世界,设身处地地为学生着想,对学生表达出的思想、观念、情感做出及时的积极反馈,使学生体验到教师正在倾听他们的心声,在关心他们,理解他们,与之相对应的教师的移情性理解也会提高学生的道德移情。



(三) 威尔逊的道德符号理论

威尔逊认为,大多数人的道德行为主要是由情感和习惯决定的。威尔逊认为道德起源于自然的情感,它会推动大多数人表现出相应的道德实践。威尔逊在他的道德构成中首先把关心他人、平等地对待他人作为道德第一个构件,个人道德思考过程应受制于对别人的关心,人具有与他人共同存在手足情本能和与人们交往的需要。威尔逊还明确指出了道德移情在道德教育中的重要表现和作用。认为决定道德生活的四种关键情感成分是:同情(人们对他人情感和经历的影响)、公正(公平、互利和无私)、自我控制(解决自私和道德之间的冲突所必需的敏感性)、义务或良心(在没有外界禁令情况下规范自己的行为)。在适当的家庭环境中(即完整的,有亲生父母的,父母能提供关爱和抚养孩子并表现出权威型教养方式的家庭),早期的经验可以充分促进这些情感的产生。

(四) 班杜拉的同情利他强化模式

班杜拉非常强调观察学习,观察学习是指人通过观看他人而习得复杂行为的过程。人的行为就是通过观察模仿榜样而形成的。班杜拉认为任何学习都离不开观察,观察学习由注意、保持、运动再现和动机作用四个密不可分的特定过程组成。

班杜拉认为观察者在观察学习的过程中,如果没有强化也可以获得新行为,但是否能将获得的新行为表现出来,取决于强化的作用。强化有直接强化、替代强化和自我强化三种。直接强化是观察者的行为直接受到外部因素的干预。替代强化是观察者自己本身没有受到强化。在观察学习的过程中,观察者看到榜样的行为受到强化,这种强化也会影响观察者行为的倾向。自我强化是观察者根据自己设立的标准来评价自己的行为,从而对榜样示范和行为发挥自我调整的作用。儿童在发展过程中通过观察学习获得了自我评价的标准和自我评价的能力,当他认为自己或榜样的行为合乎标准时就给予肯定的评价,不符合标准时则给予否定的评价,这样儿童就能够对行为进行自我调节。

社会学习理论认为,所有的利他行为,甚至那些需要付出高昂代价的亲社会行为都是某种形式报偿或自我利益所驱动的。多数利他者是为了增强他们的自尊,赢得他人的好评或者为了获得积极的自我概念。他认



为,虽然利他行为并没有伴随着明显的报偿,但这并不妨碍利他性仍然是社会学习和强化的一种结果。在社会学习理论看来,我们之所以会帮助别人、安慰别人、与别人分享,是因为替代性地体验受害者痛苦的人,可能会从过去的经验中了解到,如果他帮助或安慰受害者,不仅能减轻受害者的痛苦,而且也能减轻他自己的痛苦。

(五)关心德育模式

美国心理学家吉利根提出“关爱”的道德价值取向以后,其理论受到了广泛的重视并被一些学者推广到教育实践中。其中最有影响的就是美国伦理学家、教育家内尔·诺丁斯。诺丁斯认为,关心和被关心是人类的基本需要,学校应该成为学会关心的重要场所,作为教育的主要阵地,教育者不仅要强调让学生有能力,还要关心学生,进而让他们也学会关心。教育的目的就是要培养有能力的、关心的以及能够爱爱的人。教师最为重要的身份应该是爱人者,学校的课程也应该围绕关心重新组织,要以关心为主题来贯彻教育计划,必须要教会学生关心自己,关心他人,关心动植物和自然环境,关心人类所创造的物质世界和精神世界。

诺丁斯强调,关怀者和被关怀者构成远近不同的同心圆,其共有的圆心是关怀者的“自我”,在最靠近这个圆心的内圈,我们因爱而关怀,越靠近内圈,越容易做到充分的动机移置。在较外圈层,被关怀者是与“我”有个人联系的人或物。教育的目的是培养有能力的、关心的、爱人的和能够爱爱的人。为此,诺丁斯提出,课程应以关心的气氛贯穿整个学习,这样可以让学生安定成长,教育中的关心要建立在信任基础上,并保持一贯性。

侯晶晶、朱小蔓^①认为,关怀取向的道德学习与其他道德学习范畴及道德教育之间具有和谐而互补的关系。因为关怀品质具有开放性、渗透性、基础性和生成性的特点,其他道德品质可从关怀型师生关系中自然地流淌出来。因此,关怀可能宜于作为道德学习的核心,与道德学习的其他方法、机制形成流溢、渗透、相互催化的关系,共同促成和推动有效的道德

^① 侯晶晶,朱小蔓.论基于关怀式道德教育的道德学习[J].当代教育科学,2005,4:15-19.



学习和道德人格的成长。关怀的首要环节是接受对方,而不是将自己投射到对方身上,以己度人的可能结果便是操纵和控制。所谓接受,不是把他人作为一堆客观的数据来分析和“接受”,那只是一种伪“同感”。关怀的第二个环节是动机移置,即关怀者的动机能量流向被关怀者,但未必致力于满足后者既有的目的。换言之,如果被关怀者的目的不正确,关怀者不应盲目地关怀,而应给予理性的关怀,帮助他调整到正确的目的上来。

(六)体谅德育模式

与美国学者倡导的关心德育模式类似,英国道德教育专家麦克菲尔领导的研究团队则倡导体谅德育模式。麦克菲尔强调道德教育必须围绕学生的现实需要来展开,人类的基本需要就是与他人和睦相处,要爱别人和被人爱,因此学校教育的首要职责就是要满足学生的这种需求。麦克菲尔的《学会关心》等系列德育著作标志着体谅德育模式的形成。体谅德育模式的指导思想是把学生从恐惧和互不信任的困境中解放出来,使学生能够给予和接受爱,让他们知道体谅别人是一件愉快的事情。麦克菲尔强调,体谅和关心是品德结构中最为重要和核心的成分,只要学生能够学会站在他人的立场上体验他人的感受,并以此为基础考察自己的道德行为,他们就能够成为有道德和社会责任感的好公民。在道德教育中,师生关系应该是真诚平等、愉快合作,而没有对立抵触的情绪。教师应放下架子,保持其真实的人的本质。只有在这样的环境中,才能有益于促进学生的道德发展。为此,麦克菲尔建议:①从儿童的需要、兴趣和情感等多方面的需求出发,体谅他们;②将任何形式的道德教育建立在体谅的基础上;③应该从调整儿童的人际关系入手进行道德教育,尤其注意调节成人对待儿童的行为;④从每个儿童的需要出发,关心他们;⑤在道德教育中充分考虑儿童的情感和动机。

对于以上情感性道德教育模式,孙彩平^①认为,因为中西文化土壤的差异,中西方对情感的内涵和各种情感的价值取向的理解和选择迥然而异。西方的情感性德育模式从民主、平等、反对极权主义的角度出发,反

① 孙彩平. 当代东西情感性德育模式比较研究[J]. 比较教育研究, 1999, 4: 27-31.



对灌输和强制,特别是属于个人的情感,更是他人不可干涉的禁区。所以,他们的情感性德育模式的情感主要体现在诸如相互尊重、相互关心体谅、平等的人际关系等泛化的个性情感中,对于具有集体意义价值取向的情感,则是很谨慎的。中国则大不相同,中国传统哲学的群体价值取向奠定了人们心中先大家后小家,先群体后个人的价值观念,中国天人合一的观念淡化了个人与群体之间的截然对立。因而,中国的情感性德育模式从情感的内容和种类来看,一概强调群体情感:如义务感、责任感、爱祖国、爱人民、爱劳动、爱父母等等。在中国情感性德育模式的诸多内容中,多是培养学生对自己身外之物的感情,这是一种群体价值的倾向,对学生个人自身的情感,却都很少提及,因为担心滋长学生的自我主义的情绪和自私自利的倾向。这既与我们的传统文化有关,也与我们现行的教育体制有关。

二、中国文化中同情培养的思想

(一)孔子的“仁者爱人”

“仁”是儒家学说的核心价值观念,是儒家道德伦理中基本的道德范畴。何谓“仁”?孔子的基本解释是“爱人”,“樊迟问仁,子曰:爱人”(《论语·颜渊》)。孔子爱人的主张在教导人们,一定要学会尊重自我、尊重他人,要在爱人的基础上和自然融为一体,爱护自然界的所有生命。因为人与人之间的尊重和友爱可以化解人与人之间的矛盾和冲突,实现“我为人人,世界大同”的社会理想。

孔子强调,仁爱思想培育的基础是基于血缘关系的亲情之爱,亲情之爱可以孕育对他人之爱,爱人也就是亲情之爱的拓展和扩充。因此,孔子强调在家庭生活中要非常讲究人伦孝道,进而实现爱所有的人,即所谓“己欲立而立人,己欲达而达人”(《论语·雍也》)、“己所不欲,勿施于人”(《论语·颜渊》)。如原本是血亲之爱的兄弟关系亦被阐释为“四海之内皆兄弟”。而毫无血缘关系的朋友之间,则用“信”的道德规范去要求,使之成为“仁”的重要内容之一,赋予之“爱人”的含义。后来,孔子提出“能行五者(恭、宽、信、敏、惠)于天下为仁矣”(《论语·阳货》),这说明孔子的“仁者爱人”已突破旧有的血亲界限,扩大到了整个社会群体。



孔子认为“爱人”是人的一种本性，是与生俱来的。凡有人群的地方，就存在着彼此相爱的关系，正是这种相爱才使社会融洽和谐。因此，“爱人”是每个人的责任，否则，人将不成其为人，社会将不成其为社会。“仁者爱人”作为一种道德义务，是维系人际关系和谐、社会秩序稳定的纽带，它具有普遍性和绝对性的意义。“仁者爱人”还反映了道德义务所要求的克己的高度自觉的精神。“君子无终食之间违仁，造次必于是，颠沛必于是”（《论语·里仁》），强调士人君子要以“仁”的道德标准要求自己，凡事不可纵其所欲，要克制己欲，才算对他人和社会尽到了道德责任。这充分反映了孔子的“仁者爱人”是建立在“克己”的自觉基础之上的。

孔子认为，一切美德尽在“仁”中，故孔子的“德”指的就是“仁”，“仁”是人生来俱有的。所以，能够从人的心性中找到善的根据和归善的途径，只有心中有道德精神才会创造出道德，只有心中有善的观念，才能做出善的行动。人只要启发先天俱有的善的观念，就能成“仁”。孔子“仁者爱人”的思想给后人留下了道德教育和培育同情的宝贵思想，“雪中送炭”、“尊老爱幼”、“救死扶伤”可以说都是孔子仁爱思想的现代体现。

（二）孟子的“恻隐之心”

孟子是较早对同情进行论述的思想家，他视同情为人与动物最主要的分界，是“四端”之首、人性之基，“恻隐之心”成为其性善论的根据和基础。

孟子认为，同情是人的自然本能。“恻隐之心，人皆有之；羞恶之心，人皆有之；恭敬之心，人皆有之；是非之心，人皆有之。恻隐之心，仁也；羞恶之心，义也；恭敬之心，礼也；是非之心，智也。仁义礼智，非由外铄我也，我固有之也。”（《孟子·告子上》）

在孟子看来，同情就是对他人痛苦的怜悯和不忍，是道德情感的逻辑起点和发端。“所以谓人皆有不忍人之心者。今人乍见孺子将入于井，皆有怵惕恻隐之心。非所以内交于孺子之父母也，非所以要誉于乡党朋友也，非恶其声而然也。”“凡有四端于我者，知皆扩而充之矣，若火之使然，泉之始达。苟能充之，足以保四海。苟不充之，不足以事父母。”（《孟子·公孙丑上》）

孟子指出，同情是“推己及人”的过程。“口之于味也，有同耆焉；耳之



于声也，有同听焉；目之于色也，有同美焉；至于心，独无所同然乎？心之所同然者何也？谓理也，义也。”（《孟子·告子上》）所以，“君子以仁存心，以礼存心，仁者爱人，有礼者敬人。爱人者人恒爱之，敬人者人恒敬之。”（《孟子·离娄下》）同情也是“反求诸己”的过程，是所谓“仁者如射，射者正己而后发，发而不中，不怨胜己者，反求诸己而已矣”（《孟子·公孙丑上》）。“爱人不亲，反其仁；治人不治，反其智；礼人不答，反其敬。行有不得者皆反求诸己，其身正而天下归之。”（《孟子·离娄上》）

尽管孟子主张“恻隐之心”是天赋的，但他认为，这只是同情之始，同情的发展还离不开环境的习染和自我的历练。天赋之“性犹湍水也，决诸东方则东流，决诸西方则西流”。“人性之善也，犹水之就下也，人无有不善，水无有不下。今夫水，搏而跃之，可使过颡；激而行之，可使在山。是岂水之性哉？其势则然也。人之可使为不善，其性亦犹是也。”（《孟子·告子上》）孟子指出，艰苦的环境也不应该摧毁人向善的意志，困苦恰恰提供了历练自我的机会。是所谓“天将降大任于是人也，必先苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身，行拂乱其所为，所以动心忍性，曾益其所不能”（《孟子·告子下》）。

（三）墨子的“兼爱非攻”

墨子生活在战国初期，当时的主要特征是七国并立，战争的危害日益加剧，而战争最终、最大的受害者总是平民百姓。墨子站在平民小人的立场，认为一切不正当的、不利于社会安定的现象都起于“不相爱”、人各为己，而不爱人，故提出“兼爱”。墨子常说：“兼相爱，交相利。”兼相爱就是“仁”；交相利即是“义”。墨家的兼爱即包含交利之义。

墨家反对华而不实的空谈，强调从实际出发。认为“兼爱”就是要普遍地爱，要爱所有的人，人人皆爱才是“兼爱”。而“兼爱”则利，不“兼爱”则不利。墨子提倡兼爱主义的根本原因，也出于“爱利”。因为，人人都能献出一点爱，天下就能够太平，人民才能安居乐业，这是大利。墨子认为，一切乱源“皆起不相爱”。他说：“子自爱不爱父，故亏父而自利；弟自爱不爱兄，故亏兄而自利；臣自爱不爱君，故亏君而自利，此所谓乱也。虽父之不慈子，兄之不慈弟，君之不慈臣，此亦天下之所谓乱也。父自爱也不爱子，故亏子而自利；兄自爱也不爱弟，故亏弟而自利；君自爱也不爱臣，故



亏臣而自利。是何也？皆起不相爱。”（《墨子·兼爱上》）

在墨子看来应该无差等地爱才是兼爱。对贫苦的人民实行兼爱就要实现饥者得食、寒者得衣、劳者得息；对弱小国家实行兼爱，就要反对侵略，匡扶正义，维护它的利益，保障它的安全。因此，墨子以兼爱为基础导出了“非攻”。若使天下兼相爱，国与国不相攻，家与家不相乱，君臣父子皆能孝慈，若此则天下治。为了使世界和平，人人兼爱，丰衣足食，必须非攻，非攻以兼爱为其理论基础，也是处理国家间关系的一个基本准则，目的是维护平民百姓的根本利益。为了实现天下人皆相爱的道德理想，墨子四处奔走呼号，也给后人留下了宝贵的精神财富。

（四）培养同情的基本途径

中国古代的教育家和思想家大都重视仁爱和同情精神的培育，认为仁爱 and 同情的获得既是自我修养的过程，也是教育引导的结果。在自我历练和教育实践中他们也总结出了许多至今仍具有很好借鉴意义的方法和原则。

1. 榜样垂范

在中国许多思想家看来，要培养学生的仁爱精神，教育者首先应该成为道德楷模，具有崇高的职业道德和爱心，即所谓欲“正人”，要先“正己”。例如，孔子就强调：“不能正其身，如正人何？”“其身正不令而行，其身不正虽令不从。”（《论语·子路》）这种思想与现代的观察学习理论强调榜样的思想如出一辙，这不仅符合现代教育原则，而且也体现出了师生平等、教学相长的深刻思想。对于学生同情的培育，教师以身作则、为人师表尤为重要，要“以其昭昭使人昭昭”，不能“以其昏昏使人昭昭”。教育者只有用真正的爱才能培育出有爱心的学生。

2. 内省自讼

中国思想家非常强调自我反省，重视通过道德反思和自我监控实现修身，修身不仅是儒家道德的核心，也是实现其人生理想的基础所在。修身要经过两个重要的过程，其一是内省，通过内省，儒家把自己的修为与理想道德联系在一起，时刻反省，常常省察，最后修成至高的理想人格；其二是自悟，儒家通过对圣贤文章和经典的研读，把对人生的想法、信念与经典结合而得其真谛，最终实现自己的人生价值与理想。要培养爱心和



同情就要经常省察自己的内心和言行是否有违仁爱的原则,从而实现对道德自我的评价、调节和监控,使自己的道德人格不断完善和提升。例如,孔子就主张:“吾日三省吾身。”(《论语·学而》)“自行束脩以上,吾未尝无悔也。”(《论语·述而》)“见贤思齐,见不贤而内自省也。”(《论语·里仁》)“三人行必有我师焉。”(《论语·述而》)内省自讼的思想是对道德主体的尊重,也是对仁爱精神培育中主体能动性的重视。这也是符合现代教育思想的重要原则,因为无论什么样的教育措施,如果忽视主体的道德自觉就不能发挥作用。儒家反省可分为三种:灾异反省,出现灾害或怪异,要想到这是上天发出的警戒,人应该借机反省自己的言行;比德反省,所谓比德就是认定某物具有某种德性,人以物为镜,反照自身;实践反省,属于直感反省,是指将生命所感作为反省对象,人以自己的生命参与社会实践,社会实践在人的生命中留下印迹,人返回到自己的生命深处,对此印迹进行省察,用来指导外在的实践。

3. 克己慎独

同情和仁爱经常会伴随一定的利益冲突,很多时候人们的同情和利他意味着自己必须放弃某些利益、诱惑,甚至做出更大的自我牺牲。如何处理自身利益和他人利益之间的冲突,成为同情和利他过程中的核心问题。中国古代思想家提出了克己的思想,所谓克己就是要控制自己的欲望,远贪、怨、欲。例如,孔子就主张“克己复礼为仁”(《论语·颜渊》),《尚书·虞书·尧典》曰:“允恭克让,光被四表。”“克己”经常和“忍让”联系在一起,例如,《左传·襄公十三年》说:“让,礼之主也。”《离骚》说:“屈心而抑志兮,忍尤而攘诟。”“慎独”一词源于《礼记·中庸》:“莫见乎隐,莫显乎微,故君子慎其独也。”其意是指当独处无人注意时,自己的行为也要谨慎不苟。宋、明代理学家一般以“慎独”作为重要修养之一。“慎独”是在克己的基础上使道德境界进一步提升的方法,它强调有道德的人是自律的,能做到“慎独”的人,即使在无人监督的情况下,也能坚守自己的道德理想,不做任何不道德的事。克己慎独的思想有很重要的现实意义,因为现代人确实面临诸多的诱惑,在众多的诱惑面前,人们经常手足无措、无所适从,克己慎独提供了很好的提升自我修养的方法。

4. 身体力行



中国思想家主张无论道德的学习还是知识和能力的学习都离不开博学、明辨、慎思、笃行。尤其是道德修养的提升,践行是必不可少的环节和方法。古人认为,“博学而笃志,切问而近思,仁在其中矣”(《论语·子张》)。身体力行就是要“履践”和“躬行”,道德必须经由道德情感的激发、道德行为的践行才能过渡到道德习惯、道德技能和道德自我,也只有 in 实践的基础上把道德变成了人们的情感需求,才是真正的道德。在道德实践过程中,逐渐发展起来的同情、利他情感不是体验后就被遗忘,而是作为对教育和伦理事件的基本表征和理解的一部分被储存下来,甚至成为长时记忆的一部分。当类似的情境出现时,过去实践中体验过的情感会被激活到工作记忆中来,从而使人们建设性地控制自己的情绪,维持和受害者的联系。正是这些使人们的道德情感和道德原则的确立成为可能。例如,中国儒家就非常重视实践反省,它属于直感反省,是指将生命所感作为反省对象,人以自己的生命参与社会实践,社会实践在人的生命中留下印迹,人返回到自己的生命深处,对此印迹进行省察,用来指导外在的实践,因此,身体力行是培养同情、利他的必经之路。中国儒家的反省体系在一定程度上超越了纯粹的思维反省过程。

第二节 家庭中同情的培养

著名教育家陈鹤琴早在 1925 年就说过,同情行为不是生来就有的,要在后天慢慢发展,在教育好的家庭培养得快一点,在教育不良的家庭发展得慢一点;小孩子大概是缺少同情行为的。这并不是小孩子的禀性不良,实是做父母的不去教导他们的缘故。家庭是儿童社会化最早执行者和基本执行者,对儿童社会化有着极为重要的影响。同情作为重要的儿童社会性品质之一,其形成和发展与家庭有着不可分割的密切联系。生活在不同家庭氛围中的儿童确实也会在同情和利他方面表现出巨大的差异。可以说家庭是儿童同情最清晰的影响因素。家长的道德价值观念、教育方式、榜样等对儿童的同情都具有重要的作用。

布朗芬布伦纳提出了生态系统理论(ecological systems theory)。其生态系统模型为人们从整体着手研究同情各子系统的相互作用机制提供



了理论基础。该模型认为,所有影响父母行为及儿童发展的因素组成了一个完整的生态系统。该系统可分为四个子系统:微观环境系统、中环境系统、外环境系统、宏观环境系统。这些环境系统之间的关系不是固定不变的,而是随着儿童参与程度的变化而变动。宏观系统(macrosystem),包括父母所处的社会文化背景、社会经济地位、种族及受教育水平等对儿童影响较为深远的因素。如父母在工作方面的压力或失业所产生的效应,受到社会中规定的工作时间的长短、薪金、假期、职业地位或者与失业相联系的不良名声等因素的影响。外部系统(exosystem),包括父母的就业状况、社会压力和社会支持等影响亲子交往的社会环境因素。如儿童父母的工作环境会影响他们在家中的行为,并因此影响到父母的教育方式和教育价值观念。中间系统(mesosystem),包括父母、儿童及其家庭方面较为稳定的因素,如父母的个性特征、家庭生活经验,儿童的年龄、性别、气质、家庭结构等因素。微系统(microsystem),包括离儿童较近对儿童有直接影响的社会情境中的因素、父母及儿童短暂的情绪状态、父母对情景的评价或感知、亲子交往的方式和时间等因素。如家庭中父母儿童对话和儿童言语的关系。这个理论较为全面地分析了影响父母行为的诸多因素,也描述了这些因素间的关系,同时指出儿童所在的社会生态系统中的因素通过直接或间接两种方式影响父母行为及儿童发展。

一、父母的道德价值观念

奥利纳(Oliner)夫妇在《利他人格》一书中对第二次世界大战中对犹太人采取援助行为和未采取援助行为的人进行了广泛的研究。发现有爱心的帮助者大都从父母的教导和行为当中接受了某种价值观念:平等的价值,包括程序的公正、分配的公正、判决的公正,他们大都承认从家庭中或家庭以外的人那里学会了宽容和谅解,持这种观点的人占到援助者的44%,没有救济的人占21%;伦理上的义务感,援助的人大都报告父母教导它们要勤奋工作、照顾老人等,这种回答的人中援助的人占39%,旁观的人占13%。在遇到同情情境时,父母特别是母亲强调痛苦者的感受、良好行为道德价值等教养行为对孩子的同情和帮助行为均有促进作用。奥利纳夫妇发现,参与救助的人和没有参与救助的旁观者,在家庭中的社



会化历程有着明显的不同。救助者强调他们家族成员之间以及他们和父母之间的关系更亲密,他们从父母那里得到了更多的情感支持;父母更加强调同情的价值和对他人的责任感;父母更多地采用诱导的教育方法,很少采用体罚的教育方式。

例 5-1:一位援助者对自己母亲的回忆

我的母亲是一位基督教徒,是周围人心目中具有爱心的典范。我从母亲那里学到了宽容、对人不要有偏见、要帮助那些需要帮助的人们;母亲告诉我,要善待你的邻居、要诚实、有爱心,要珍视良心和正义;母亲教导我要努力工作,要博爱,不要忘记周围人给你的点滴帮助。这些我至今都牢记在心。

二、父母诱导的教育方式

父母诱导的教育方式能够促进儿童同情的发展。因为:①诱导可以使儿童关注他人的需求和情感体验,使儿童站在他人的立场上考虑问题;②诱导提供采取同情行为的理由,儿童能够记住这个理由,并把它应用到新的情景中;③成人在提供诱导时,其实已经暗示了儿童不必承担不良后果的责任,即使由于同情产生了不良的后果,责任也会由成人来承担;④成人为儿童提供了援助的榜样;⑤诱导法给儿童提供了最佳的学习环境。一般采用诱导的教养方式的父母,其孩子在道德上比较成熟;父母经常使用权威命令,则常与儿童道德不成熟有关。家庭中充满爱心的文化氛围,在儿童教育中的平等和接纳也是同情行为重要的影响因素。母亲养育态度与儿童人格关系的研究表明:母亲若采取民主性态度,儿童就显示出合作、独立、善社交等个性特征;母亲若采取否定、不关心的态度,儿童就会显出冷酷、攻击、自高自大和情绪不安定等个性特征;母亲如果采取支配、干涉、专制的态度,儿童就显示出顺从、依赖、被动等个性特征。对父母是接受性的儿童和父母是拒绝性的儿童研究发现,前者表现为情绪稳定、兴趣广泛、富有同情心、行为更符合社会要求等特征;后者则表现为情绪不稳定、冷漠以及具有反社会的倾向。

缪勒在一项研究中,先向幼儿的母亲讲述一个孩子给别人造成了痛



苦的故事,然后让母亲回答如果是自己的孩子将会怎么样,并对母亲的回答进行分类,最后让她们孩子观看残疾儿童的录像,同时记录他们的表情。结果发现,报告采用诱导法的母亲,她们的孩子更多地表现出了悲伤的表情。艾森伯格研究发现,不会怜悯他人的婴儿的母亲大都采用限制、惩罚或不解释地使婴儿离开他人苦恼情境,而富于同情心的婴儿的母亲会对伤害事件进行有感情的解释,帮助孩子理解自己的行为与他人苦恼的关系。考苏斯卡(Kochanska)等^①研究表明,诱导法对2岁到5岁的儿童具有很好的效果,它可以稳定地促进儿童对他人的同情心和怜悯的发展,可以促使儿童服从父母的要求;相反,使用高压的命令式的教养方式,会导致孩子发脾气,而父母的体罚和不听话、反抗及不关心别人密切相关。日本学者西野美佐子研究了父母对儿童言语应答的类型和儿童移情水平之间的关系,结果发现,拒绝应答型父母的孩子其移情水平最低,接受应答型父母的孩子其移情水平最高,相对尊重的应答型父母的孩子的移情水平居中(见表5-1)。

表 5-1 父母应答类型与儿童移情水平之间的关系^②

父母应答类型	主要应答方式	低分组的移情 M (SD)	高分组的移情 M (SD)	t 检验
拒绝应答型	非难、胁迫、指使、命令、说教、不满	2.26(1.54)	1.38(1.29)	*
接受应答型	谢意、接受、提问、关心、激励	6.42(1.71)	6.58(1.66)	ns
相对尊重型	同意、提议、面子	3.32(1.70)	3.55(1.63)	ns

* $p<0.05$

① Kochanska G, Katherin D, Goldman M, et al. Maternal reports of conscience development and temperament in young children[J]. Child Development, 1994, 65(3):852-868.

② 西野美佐子. 两亲の共感性が言语の対処法に与える影響に関する研究[J]. 保育学研究, 2002, 40(1):46-53.



国内的一些学者也发现,父母的教养方式对利他行为具有明显的影响。刘文、杨丽珠 2004 年采用实验室实验和问卷法相结合的方法,以 92 名 3 岁至 5 岁幼儿为被试,着重探讨了社会抑制性和父母教养方式对幼儿利他行为的影响。研究结果表明,幼儿气质中的重要维度——社会抑制性影响幼儿的利他行为。爱社交的幼儿利他行为多于害羞的幼儿。权威型父母教养方式下的幼儿利他行为比溺爱型的多。社会抑制性、父母教养方式对幼儿的利他行为产生交互作用。牛宙等人 2004 年通过“找钥匙”、“搬桌子”和“磕脚”三个助人情景对 7 岁儿童的研究表明:①不同性别的儿童在三种情境中所表现的助人行为没有差异,而游戏行为和观望行为均存在显著差异,男孩的游戏行为显著多于女孩,观望行为显著少于女孩。②男孩在“找钥匙”情境中的助人行为与父亲的拒绝呈显著正相关,游戏行为与父亲的鼓励独立呈显著正相关,与保护和担忧呈显著负相关,“搬桌子”情境中的助人行为与父亲的接受呈显著正相关,游戏行为与母亲的鼓励独立呈显著正相关。女孩在“搬桌子”情境中的助人行为与母亲的拒绝呈显著正相关,观望行为与父亲的拒绝呈显著负相关,游戏行为与母亲的鼓励独立和鼓励成就呈非常显著的负相关。③男孩在三种情境中的行为表现更多地受到父亲教养方式的影响,女孩则更多地受到母亲教养方式的影响。

三、父母积极的情绪性应答

巴特勒(Barnett)指出,同情最可能发生在这样的家庭中的孩子身上:①满足孩子的情感需要,阻止他们过分的自我中心性;②诱导提供采取同情行为的理由,儿童能够记住这个理由,并把它应用到新的情境中;③给孩子提供观察和参与别人情绪的敏感性和反应性的机会。家庭中的情绪表达对儿童同情心发展的作用不可忽视,但是,各种情绪表达所起的作用却不尽相同。

艾森伯格等历时八年多,考察了母亲的情绪性应答与青少年的观点采择及其引起的替代性情绪之间的关系。结果发现,如果母亲对孩子有较多的积极情绪表达和较少的消极影响,女儿就可能更富有同情心,儿子就有较少的个人痛苦体验。温暖的母爱也可以提高青少年的观点采择能



力。此外,研究还发现,基于青少年自我报告的测量结果表明,青少年报告的同情心、社会能力及自尊与母亲的高水平理解支持和低水平严格控制相关,而与父亲无关。但是当父亲的支持性养育与母亲的支持性养育相结合,则可以预测青少年的同情。

儿童的行为很大程度上是模仿对自己有重要意义的他人、权威人物和养育者行为的结果。可观的证据表明,模仿可能是因为他们通过对父母的认同可以获得成就感或得到某种外在的奖励。在奥利纳夫妇的研究中,也发现援助者报告自己父母的助人行为水平比旁观者的报告高很多。研究还发现,父母的榜样作用和模仿可能是建立良好的亲子关系的基础上的,父母的热情支持、积极的情感关注都更有利于发挥榜样的作用。而且,这种模仿在后期则表现为大量内化成了自己的规则。

四、亲子关系的作用

亲子关系对儿童社会道德和社会情感发展的重要性早已被重视。杨丽珠、董光恒^①主要从三个方面介绍了这方面的研究。

第一,依恋的作用。依恋理论认为,母婴关系的质量在儿童了解自己和他人的过程中发挥着纽带作用。儿童通过他们经历的与依恋对象的交互作用构建“内部工作模型”(internal working model),这个内部工作模型是儿童自我、养护者及二者关系的动态的代表,儿童以此来解释和预测他们世界对象的行为。儿童早期和养护者间的关系提供儿童构建他们最初的对社会世界的心理表征。安全的依恋关系应该被描述为在亲子关系间开放的、流畅的、和谐的交流方式;相反非安全依恋的儿童则在与养护者谈论错误行为时会经历更大的困难,他们会更倾向于使用防御性的避免谈论此类问题的方式,而母婴之间对这些问题的讨论对儿童道德发展和同情形成具有重要作用。

第二,积极情感共享的作用。亲子间共享的积极情感能够有效促进道德的内化和同情的发展。依恋和顺从研究者已经证明母亲的反应性有

^① 杨丽珠,董光恒. 西方对影响幼儿良心发展因素研究述评[J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版),2004,27(1):39-42.



利于增强儿童回应母亲的意愿,母子间对过去经验的有情感的交流可以使被提及的个体经历更容易被接受。并且亲子共享的积极情感和早期道德的发展存在紧密的联系,有较好的亲子共享情感的儿童在自我管理上能够得分较高,并且比那些较低共享积极情感的儿童要显示出更多的行为内化和主动顺从。亲子间共享积极情感有助于儿童去执行母亲价值的意愿,并且亲子间共享积极情感和合作可能是真正评鉴幼儿阶段倾向性的“建筑基石”(building blocks),经历积极的合作和共享感情的儿童不但愿意接受来自母亲的规则和要求,并且能更好地内化其他成人的指导,不论是独处时还是和其他小朋友在一起时,他们都能在认知导向的范例中表现出更多的内化和道德的成熟。

第三,亲子交流的作用。维果茨基认为,文化对儿童发展所提供的最有力的工具便是语言,语言不但为儿童提供参与社会活动和感受自我的机会,并且提供他们反思、描绘自己 and 与他人交流的能力,因此,语言在儿童道德和社会情感发展中是一个特别重要的因素。父母和孩子间与情感相关的交流非常有益于儿童早期道德发展,儿童日常与父母的交流经常会浸染着社会和道德问题,它能诱发儿童相应的情感,对儿童社会情感和早期良心的发展产生重要作用。而父母与儿童间相互的应答、和谐的关系、积极的相互情感有利于儿童履行父母在日常交流中提供给儿童的价值和信息的意愿。经验主义者 also 认为,父母日常与儿童关于过去事件的交流,能帮助儿童重新审视个体对过去经验的“自传式回忆”(autobiographical memory)。这种自传式回忆的发展与儿童不断发展的将他们的记忆收编成叙述框架(narrative form)的能力紧密联系。这些自传式回忆由文化提供,由父母构建,在儿童与父母对过去事件的交流中内化,在儿童组织个体记忆时应用。这种对过去事件的自传式回忆证明,母亲与幼儿交流的内容、结构和风格影响着儿童早期道德的发展。过去经验的交流还能促使儿童形成情感和道德框架,儿童能够适当利用这种框架来提高个体经验。

事实上,良好的亲子关系是父母的诱导、榜样发挥作用的基础,同情与早期的母子依恋的性质及移情的支持性抚养有关。例如,对依恋的研究表明,安全依恋类型的幼儿往往表现为更富于同情心,然而,父母过度



溺爱不利于同情心和亲社会行为的发展。许多研究发现,安全依恋类型的幼儿比不安全依恋类型的幼儿更富有同情心,而受虐待儿童对他人的痛苦表现出的悲伤、援助行为明显低于正常儿童。很多研究表明,自我报告焦虑型依恋和回避型依恋与移情担心负相关,而焦虑型依恋与个人痛苦正相关;跨情境的安全型依恋引起了被试对他人需要的反应带有更多的移情反应和较低水平的个人痛苦。和依恋理论的基本原则相一致,依恋的研究者们认为与其主要照料者有安全关系的儿童均体验到双亲对其痛苦的移情。也就是说,如果母亲或照料者对于孩子表现出来的痛苦敏感而对其表现出移情反应的话,那么孩子也会通过对母亲或照料者的模仿学习,变得对他人表现出来的痛苦、忧伤甚至其他情感敏感,进而会对他们移情。

五、家庭中的同伴交往

同伴交往是儿童社会性发生发展的重要方面和动因之一。由于它具有平等、自由的相互作用的特点,它对于儿童心理发展起着成人无法替代的重要作用,对于儿童社会化、良好个性、品德、情绪情感的形成、积极自我意识的发展等,也都有重要的影响。虽然同伴交往不能看成单纯的家庭因素,但家庭中兄弟姐妹之间的交往也是其重要组成部分。兄弟姐妹是一种自然关系构成,能为儿童提供相互作用的机会,他们的相互配合、互相帮助和对父母规则的相互监督,可以明显地促进儿童的同情。

对移情和八个教养纬度(养育、儿童的敏感度、非限制的民主态度、双亲支配控制的类型、双亲控制的态度、双亲对孩子的期望、双亲的一致性和组织性)及三个同伴交往变量(早期的被照顾经验、自由活动时的参与程度、同伴接受度)间关系的研究结果表明,不同的同伴交往变量对移情的影响不同,即在婴儿期被照顾得很好的幼儿、自由活动时积极参与各种活动的幼儿和易被同伴接受的幼儿较之于婴儿期被照料者忽略的幼儿、较少参与自由活动的幼儿和不被同伴接受的幼儿相比具有更高的移情水平。这一研究结果说明,幼儿同伴交往的质量影响幼儿的移情水平。



达尼(Dunn)等^①研究表明,用儿童33个月大时在家中与其母亲和兄弟姐妹之间的言语交流的主动程度、语言流畅程度、情感和因果关系谈话的参与和与兄弟姐妹之间的相互合作的作用等变量可以预测他们在40个月时对他人情感理解的测验成绩。

杨格布莱德和达尼(Youngblade & Dunn)^②观察和测量了33个月大的幼儿在家中与他们的兄弟姐妹和母亲的假装游戏、他们之间的行为互动频率和家庭情感谈话等内容,发现儿童在与母亲和兄弟姐妹进行的假装游戏中获得的社会经验有助于他们在40个月时对他人情感和信念的理解。

布朗和达尼(Brown & Dunn)^③对38名47个月大的儿童在家中与朋友、与兄弟姐妹、与父母之间配对的交流进行非结构性观察,对他们谈话中所使用的表示心理状态的词语及其特点进行记录,经过分析比较发现,与儿童和父母的交流相比,儿童在和兄弟姐妹或和朋友的言语交流中提到表示心理状态的词语的次数更多。一些研究证据还表明,当有年幼的儿童在场时,年长的儿童更多地表现出富有同情心的行为,而年幼的儿童也能从年长儿童的榜样中获得替代强化。

同伴关系还可能影响同情的认知方面,儿童同伴的社会互动能够促进其去自我中心化或观点采择的发展。张文新和林崇德^④研究表明,儿童的社会观点采择能力与其同伴互动之间有着密切的联系,同伴互动经验对儿童社会观点采择有显著的积极影响,而同伴互动经验过分缺乏则

① Dunn J, Brow J, Slomkowski C, et al. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents[J]. Child Development, 1991, 62: 1352-1366.

② Youngblade L M, Dunn J. Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs[J]. Child Development, 1995, 66: 1472-1492.

③ Brown J, Dunn J. Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers[J]. Child Development, 1996, 67: 836-849.

④ 张文新,林崇德. 儿童社会观点采择的发展及其与同伴互动关系的研究[J]. 心理学报, 1999, 30(3): 418-427.



与儿童社会观点采择能力发展滞后有关。李丹^①对 349 名小学和初中预备班的儿童研究表明,儿童的人际交往状况显著影响儿童的助人行为,同伴关系好,人际信任度高的儿童更具利他性,而儿童的焦虑则有显著的负效用。

父母直接的、非强制的援助指示以及亲社会的归因训练也能促进儿童同情心的发展。因为它们不仅能为儿童指明行为的方向和原因,也为儿童提供了很好的练习机会。一些研究还发现,参与家庭的日常生活有利于形成正确的工作习惯和助人感,有利于对他人的幸福负责和对他人情感与需要的认识,克鲁斯科(Grusec)等人^②的研究发现,儿童做常规性、有利于家庭成员的家务和自发的对他人幸福的关心呈正相关,而从事常规性的自我关心的工作和关心别人呈负相关。

概括地讲,家庭是儿童同情心获得的重要背景,具有同情心儿童的父母更多地采用了诱导的方法、提供较多的亲社会行为的机会、自身做出了良好的榜样、要求儿童关注他人的立场、重视移情的培养、对同情心给予奖励等。而良好的亲子关系和兄弟姐妹关系,是这些措施发挥作用的基础。同情能阻止暴力和攻击行为并促使人们友好地对待他人。同情虽然可能是一种先天的倾向,生来就有,但必须通过教养,才能得到发展,否则它只会处于休眠状态。有研究认为,压制同情发展有五个致命因素:①父母与儿童情感交流的缺失;②在教养过程中,缺乏父亲的支持;③媒体的暴力宣传;④对男孩和女孩进行情感教育的不同态度和方式;⑤婴儿期的虐待。

① 李丹. 影响儿童亲社会行为的因素的研究[J]. 心理科学,2000,23(3):285-288.

② Grusec J E, Goodnow J J, Cohen L. Household work and the development of concern for other[J]. Developmental Psychology, 1996, 32: 999-1007.



第三节 学校中同情的培养

一、国内的同情培养研究

在学校里,应该说干预儿童同情的手段很多,其中最常用的就是角色扮演,角色扮演可以提高儿童理解他人立场和体会他人情绪的能力,并能获得助人的活动方式。围绕角色扮演,研究者开发了诸多促进儿童同情的方法。大量研究表明,辨别他人情绪能力训练、观点采择方法训练、有效沟通方法的训练、换位思考训练等都增加了儿童的道德敏感性和同情行为。

张其龙等^①在费臣拜克编制的针对小学生“学会关心:移情训练方案”的基础上,编制了一套幼儿移情训练的课程,并在实际中进行了操作。这项课程训练的目标有以下几点:①认识与需要帮助有关的情绪;②认识与需要帮助有关的看法、眼光;③给儿童分享被帮助者情绪的机会,体验意识到自己的情绪。

移情训练的内容包括六个单元的24个活动,例如:①可爱的小女孩玲玲的遭遇(迷路、生病住院、图画被撕坏);②丑小鸭和丑小孩的遭遇(遭人嫌弃、拒绝);③玲玲的委屈和遗憾(不小心打碎了茶杯、被人误会与责难——被误认为是打碎窗子、弄倒积木的人等);④卖火柴的小女孩的困境:贫穷;⑤调皮的小男孩强强的遭遇(腿摔断了);⑥丑小孩明明的遭遇(眼睛失明)。这些内容通过听故事、续编故事、看表演和幼儿表演四种形式进行训练。通过进行实验组和控制组的对比,研究发现,经过这一系列的训练,实验组的幼儿比控制组的幼儿更具移情倾向。

例5-2:移情训练活动举例

训练者先给儿童讲故事,内容是邻居王阿姨正在睡觉时,小明大吵大闹,吵醒了王阿姨。讲完故事后,训练者用认知提示的方法引导

^① 张其龙,陈红霞. 移情及移情训练[J]. 早期教育,1991,2:11-12.



儿童对故事内容进行分析、讨论。内容包括：“故事中发生了什么事？王阿姨怎么想？小明是怎么想的？她忘记了什么？（训练观点采择。）如果你睡觉时有人大吵大闹你会怎么想呢？（情感换位。）”训练者强调：“我们应该给邻居带来快乐和幸福的感受。（强化并概括主题。）”而后举出具体情境，让儿童进行角色扮演，如：“邻居家的弟弟到你家来做客，你应该怎样做他才能高兴呢？”最后让儿童随着歌曲《轻轻》来表演，进而培养儿童的情感反应能力。

李幼穗^①通过主题教育活动、同情行为的强化练习和移情，力图揭示幼儿的同情心在教育影响下的发展。该研究结合幼儿周围生活中各种具体的人和事，促使幼儿初步认识和理解他人的思想、感情和愿望。逐步教给幼儿同情行为的表现，如用语言安慰、表情关怀、行动照顾等游戏活动强化同情行为。通过移情教育让幼儿亲身体验需要别人同情的心情，启发幼儿以自己有关的体验去了解当事人的需要。教育过程历时八周，结果表明，小班幼儿的同情认识有显著提高，同情行为的效果并不显著；无论是情绪认知还是同情行为，中班幼儿的变化都比较显著。然而，其教育措施对大班幼儿的情绪认知和同情行为影响不显著。

邱云^②在论述幼儿同情形成过程的基础上，提出了三条培养途径：第一，幼儿同情心形成是主客体的相互建构过程，成人应首先教给幼儿（主体）有关同情心的知识（客体）。幼儿最初的同情心与模仿有关，成人应多给予儿童同情心的知识，引导他们从最初的模仿或顺从成人指示过渡到按自己对同情心的理解来做出相应的行为，逐渐从他律走向自律；第二，设计情感体验活动，积累幼儿同情感经验，为幼儿的助人行动打下基础。要让幼儿有丰富的情感；针对幼儿的“自我中心化”心理，创造机会，使幼儿逐渐去除“自我中心”；增加认知提示、情绪追忆、情感换位、巩固深化、情境表演等移情训练；第三，鼓励幼儿参加献爱心活动，并在活动中教会

① 李幼穗. 儿童同情心发展研究[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 1995, 2: 38-42.

② 邱云. 论幼儿同情心的形成过程及培养[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), 1998, 3: 118-121.



幼儿正确表达同情心的技巧。因为同情心的培养不仅在于情感的体验,还要外化于幼儿的实际行动之中,通过活动能促进和强化幼儿同情心的发展。

裴小倩^①编制了一套针对5—6岁幼儿的移情训练方案,该方案包括情感认知活动和情感认知—情绪体验活动两个大部分,十五个单元。其中情感的认知活动包括三个单元,目的是培养儿童了解人可能有多种不同的感受;即使对同一事物,人也会有不同的感受;培养儿童认识不同感受的外在表现和体验他人情绪的能力;协助幼儿认识情绪和情境的联系。情感认知—情绪体验活动包括十二个单元,包括《绿色的圈椅》、《小旅鼠的冬天》、《羽毛树》、《太阳掉下来》、《丑蚂蚁和玫瑰花》、《捉迷藏的小兔子》、《无声的音乐会》等。目的是在儿童认识他人情感的基础上,培养他们的情感反应能力。

此外,李辽^②则运用情绪追忆、情感换位、作品深化、作品分析等方法提高了被试的同情能力。陈旭^③运用自编的具有利益冲突的助人情境故事十二个、榜样学习的录像和纪录片各两部对儿童进行了训练,研究结果表明,被试的同情能力得到了改善。魏玉桂等人^④的研究表明,情境讨论训练的效果随儿童年龄的增长而提高,但其延缓作用不如角色扮演明显。

总之,在培养儿童同情的过程中,必须把专门教育和随机教育结合起来。教师要根据幼儿普遍存在的问题,组织专门教育活动,以发展幼儿的同情认知,激发幼儿的同情体验,促使其产生同情行为。教师要有意识地抓住日常生活中的一些平常小事,随机对幼儿进行同情心教育,强化幼儿的同情行为,使儿童一时的、个别的、短暂的同情行为转化为内在的、自觉

① 裴小倩. 移情训练对帮助5—6岁幼儿社会交往技能有效性的研究[D]. 上海:华东师范大学,2001.

② 李辽. 青少年的移情与亲社会行为的关系[J]. 心理学报,1990,21(1):72-79.

③ 陈旭. 情境讨论、榜样学习和角色扮演对儿童助人行为影响的实验研究[J]. 西南师范大学学报(哲学社会科学版),1995,1:31-35.

④ 魏玉桂,李幼穗. 不同移情训练法对儿童分享行为影响的实验研究[J]. 心理科学,2001,24(5):557-562.



的品质。国内儿童同情心促进教育主要运用了榜样示范、认知提示、情绪追忆、情感换位、巩固深化、情境表演、语言安慰、表情关怀、行动照顾等措施。这无疑是对我国儿童道德教育非常积极的探索。然而,此类研究主要是理论上的探讨和经验、建议,缺少系统和全面的实证性研究,许多移情训练措施存在尚缺乏更为坚实的理论基础,对于其训练效果的评估仍然不够客观等问题。

二、国外的同情培养研究

(一)费臣拜克的移情训练方案

美国加利福尼亚大学的费臣拜克教授于1980年编制了一套“学会关心:移情训练方案”。后又经过多次修订,最终形成了一套供教师使用的移情训练课程。此方案在移情训练领域非常有影响,被认为是道德教育模式新的探索。他的这一方案主要适用于7—11岁小学生,目的是通过移情训练提高儿童的情绪认知和情感共享能力,从而达到抑制攻击行为,促进利他和亲社会行为的产生。该方案的培养途径主要包括:①通过对有关信息的命名和区分各种情绪能力的训练来提高儿童正确认识和区分他人情感的能力;②通过空间位置推断和角色扮演等方式提高儿童理解别人可能对情境产生的看法和体验他人立场和角色的能力;③通过体验和意识自己的情绪体验来提高儿童对他人感受的易感性。

(二)休尔曼和麦克勒的研究

休尔曼和麦克勒(Schulman & Mekler)曾精心设计出了一套同情训练的指导方案,研究表明,这一方案较为全面地涵盖了同情培养的主要问题,对于促进儿童同情的发展有较好的促进作用。该方案包括十五项措施:①让儿童注意并想象他人的感受;②了解自己行为对他人体验的改善作用;③对他人体验产生原因的解释;④明确哪些行为是富于同情心的;⑤告诉儿童富于同情心的孩子是好孩子,是成人所期待的;⑥让儿童知道你理解他的感受,即使现在由于条件限制不能帮助别人,也要告诉他们将来条件具备了一定要帮助那些苦难的人;⑦儿童不可能马上理解不幸者的体验,要对他们保持足够的耐心;⑧要结合儿童经历过的体验让他了解不幸者的感受;⑨不要冷落孩子对别人不幸的感动;⑩儿童表现出同情心



时,要给予认可,没有表现出同情心时让他们感觉到你有点失望;⑪孩子伤害别人时,要让他们想象别人的感受,训练他们的自我控制;⑫让儿童知道你和他们有一样的感受;⑬告诉儿童谁是具有同情的,谁是没有同情的,对有同情的人表现出赞赏;⑭让儿童知道,由于他们的帮助,不幸者的状况得到了很大的改善;⑮鼓励儿童选择富有同情的朋友。

(三) 国际人道主义促进会儿童同情促进计划

国际人道主义促进会也曾经开发了一个培养儿童对动物同情的项目,这个项目的目标是:①促进儿童的同情、社会公平观的发展,让儿童养成尊重一切生命的信念;②为了促进儿童同情的发展,理解社会公平以及尊重一切生命,给儿童提供必要的指导;③让儿童认同同情和尊重的信念,养成对生命的责任和义务感。该项目采取的措施主要包括角色扮演活动、情感表现活动、价值讨论、朗读故事、写论文等。从幼儿园到小学六年级儿童的老师都参与了此训练计划,这些培训措施总时间为每学年 10 小时左右。项目结束时,采用多种方法收集同情心相关资料,大量证据表明,这一培训计划促进了儿童同情和公平感的发展,儿童对于动物和其他生命尊重的信念得到了强化。

例 5-4:对项目结果描述节选

儿童的社会技能和利他行为获得了很大的发展,他们能够积极地听取同伴的意见,尊重每个人的发言权,灵活处理别人的意见,准确表达并和别人共享自己的想法,小群体内部出现了一些自然产生而非强制的领导,他们排斥强制和非协商的命令,具有对自己应该完成任务的责任感。教师促进了他们的角色采择能力、移情、友情和亲密的人际关系。

(四) 儿童发展促进计划

另一项大型的研究是在圣弗朗西斯科周边地区实施的,此项目的名称为“儿童发展促进计划”。这个计划从 1982 年开始,历时十多年。项目的主要目标是:促进儿童对他人需求和体验的关注、关心他人的幸福、学会平衡自己正当利益和他人需求之间的矛盾。此项目的对象主要是幼儿,范围涉及教室内活动和教室外活动以及家庭相关活动。这些活动主



要包括五个要素:①小组合作学习活动:此活动主要在教室内进行,旨在通过同伴之间的冲突及其解决来提高儿童的同情;②促进儿童社会认知能力的活动:主要是通过和不同文化背景成员的沟通,来提高儿童对他人的感受性和理解能力;③促进儿童对利他行为价值的理解活动:主要是让老师提供利他行为的榜样,并对利他儿童给予奖励;④促进利他行为的活动:运用提供具有利他行为榜样的画册,让儿童广泛地参加社区援助活动、捐献活动等形式,结合儿童自己过去的经历和各种视听材料来促进儿童的利他行为;⑤发展性教育活动:教师和家长运用多样的形式促进儿童对各种能力进行整合,这些形式包括强化教师和家长的沟通机制、共同研究等。此项目实施五年后的结果表明,参加此项目的儿童显示了更多的合作、支持和友好行为。大样本的访谈表明,儿童的观点采择技能获得很大提高,他们对别人更富于同情、更关注自己行为的后果、很少采用攻击的方式解决冲突。

例 5-5:对项目目标描述节选

这是一个具有儿童中心主义倾向的培训计划,这个计划以培养儿童的自我控制能力和规则意识为基础,在此基础上培养儿童对他人和社会的责任感,促进儿童的自立能力,让学生关注规则的制定和决策过程,提高他们处理相互冲突的能力,这个培训禁止使用给予报酬或给予惩罚等方式,强调诱导的重要性。



第六章 以往研究的不足和本研究的思路

第一节 研究目的

中国正处在空前广泛和深刻的变革之中,在这场变革的背后是传统的道德规范受到剧烈的冲击,而适应变革和富有时代精神的道德价值体系尚待完善。在价值取向多元化的热潮中,道德教育在激烈的升学竞争中,显得力不从心。在这样的现实面前,道德教育的理论工作者和实践工作者承载了更多的使命,仁爱和同情的研究与培育契合了构建和谐社会时代主题;关注儿童道德素质的提升,是教育的核心价值理念和对教育价值的终极关怀,这同样也适合了儿童科学发展的需要。

一、同情与道德教育

在唯经济主义、唯技术主义、工具主义等实用主义的喧哗中,探讨同情似乎显得有些失时与失宜,但同情作为崇高的德性能激起他人的倾慕和向往之情,能直接参与对方的存在之中,它有力量、有尊严、宽宏地存在着,使人人深受其赐。在古典西方的基督教学说和传统东方的许多学说中,同情一直被视为规范人们道德行为的第一准则,是人性最基本的问题。千百年来,它被诗人歌颂、被思想家解读、被人们追求,不仅留下了许多动人的篇章,也形成了诸多理论思想体系。

在我国,有儒家的“仁者爱人”和“恻隐之心”,有佛家的“慈悲为怀”,



有墨家的“兼爱非攻”。在国外,早在18世纪休谟就指出:“人性中最为引人注目的就是我们具有同情别人的那种倾向,这种倾向是我们经过传达而接受他们的心理倾向和情绪,不论这种心理倾向和情绪同我们的是怎样的不同,或者甚至相反。”亚当·斯密更是直接就认为人的本性中就存在着同情:“无论人们会认为某人会怎样自私,这个人的天赋中总是明显存在着这样一些本性,这些本性使人们关心别人的命运,把别人的事情看成是自己的事情,这种本性就是同情。”

从道德的个体发生来看,在近代西方心理学有三种基本的理论取向,弗洛伊德在其人格理论中提出与同情类似的概念“良心”;皮亚杰和科尔伯格认为个体道德发生本质上是认知的,而非行为的,道德趋向于角色采择,是人们关心普遍正义和互相平等的结果;社会学习理论认为道德是外在规约的内化,是模仿的结果,强化是道德由“外形式”转化为“内形式”的主要方式。事实上,三种观点提示道德研究的不同理论取向,精神分析学派重视道德情感的研究,认知学派更强调道德认识的提升,社会学习理论则强调道德行为的塑造。这些观点无疑都极大地促进了品德心理学研究。

事实上,在各种观点的争鸣当中,认知学派取得了更为引人注目的成就,尤其是科尔伯格的道德发展阶段理论,更被认为是道德研究领域的典范,由他们开创的道德认知研究取向关注“公正”概念的获得,这种研究取向持续到20世纪70年代中期。70年代中后期,道德教育中出现了一个新的转向,科尔伯格的学生吉利根从文献研究和实证研究两个方面证明,尽管公正极为重要,但完整而完美的德性除了公正还必须包含“仁慈”这一要素,关爱也应是道德研究的又一个重要的主题。在道德教育中道德情感的动力作用进一步受到重视,许多学者认识到提高道德认识、道德评价能力为核心的传统的道德教育模式是残缺的,在实际操作中其作用是有局限的,它必须得到道德情感教育的补充。

同情有利于基于人性基础上道德规范的构建,是人格和道德的黏合剂,它制约着道德人格的形成,自我意识不能停留在一般的心理自我的层次,对他人的不幸遭遇是同情还是冷漠都关系到自我概念的形成和自我体验,一般的心理自我的层次必须由道德情感的激发、道德行为的践行才



能过渡到道德自我,也只有把道德变成了人的情感需求,才是真正的道德内化。人类对终极价值的关怀、对道德需求的满足、对道德自我的提升,使我们有足够的理由关注同情这一人类道德心理结构中的重要形式。

二、同情与利他行为

从 20 世纪 30 年代开始,就有学者开始关注利他行为的研究,不少学者在从事儿童社会化的研究时指出,人们更多地关注攻击和侵犯行为的研究,而忽略了利他行为的研究,对它的研究主要关注了移情和同情。当时认为移情只是同情的一种形式或一种成分,同情很大程度上是特质性的,同时与情境因素也有一定的关系。

20 世纪 60 年代,发生在美国纽约的“冷淡的旁观者”事件给心理学家甚至整个社会强烈的震撼。也使很多学者关注当时西方社会贫富差距加剧、吸毒暴力盛行、社会道德滑坡等问题。利他行为的研究成为心理学中重要的研究领域,相关研究大量涌现。于是观点采择技能和来自于美学中的“移情”概念受到学者的广泛关注,两者都被认为是利他行为主要的动机源。

在以往研究中,观点采择技能和利他行为的关系在不同资料中并不一致,许多学者认为两者的关系和观点采择技能的评定方法有关,角色采择技能也是一个多维的结构,不同的评定方法意味着关注了它的不同侧面。例如,观点采择可以分为知觉的、认知的和情感的三种。研究发现,年幼儿童对面部线索表现出偏好,随年龄的增长对情绪线索的注意增多,强调情绪线索的认知的观点采择与要求情绪加工的帮助呈正相关,而不强调情绪线索的认知的观点采择与要求情绪加工的帮助无关。这提示,观点采择技能和利他行为可能具有复杂的关系模式,不同性质的观点采择技能可能影响较为特定的利他行为。因此,在对观点采择技能分类的基础上,进一步深化不同类别观点采择技能的发展特点及其机制,有益于说明它和利他行为的关系。同情的研究相对强调对他人不幸的观点采择,力图说明对他人痛苦体验的情绪认知及其情绪认知线索的发展,这有利于对观点采择技能和利他行为关系做出说明。

在对移情的研究中,一些学者的成就也是引人注目的。霍夫曼结合



多年的研究,提出了个体移情的宏观发展模式,极大地促进了人们对道德性移情的关注;艾森伯格也是非常引人注目的学者,他对亲社会行为动机发展阶段的研究,也启发了人们对道德行为动机问题的关注;然而,无论霍夫曼还是艾森伯格,都没有解决利他行为的本质问题,巴特森的研究无疑增加我们对于这一问题的了解,它对于个人悲伤和移情担心的分类,促进了研究者对于利他行为本质的理解。以上学者的工作都使移情的研究在深度和广度上取得了重要的成果。

然而,与观点采择技能一样,移情和利他行为的关系也很难用不同研究者的资料得到说明:一方面,诸多研究证实了移情对利他行为有重要的影响;另一方面,以往一些研究也表明,移情和利他行为有不同的发展趋势,移情随年龄的增长有下降的趋势,而利他行为却随年龄的增长呈上升趋势。研究结果的分歧仍然与不同研究者采用的移情指标有关。霍夫曼指出,对痛苦和对喜悦的移情是不同的。移情可能存在具体领域性,不同种类的移情可能具有不同的发展趋势。对同情的研究可以明确对他人痛苦体验移情的发展规律,更好地说明移情和利他行为的关系。

三、同情与攻击行为

攻击行为是一个具有国际性的社会问题,很早就受到心理学的关注。早期对攻击行为做出说明的主要有精神分析学派弗洛伊德的本能说、行为主义班杜拉的观察学习理论、米勒和多拉德的“挫折—攻击理论”。相对于这些理论而言,社会认知模式在这一领域取得了更令人瞩目的成果,弗拉维尔提出社会发展理论、沃尔特的社会判断理论、道奇的社会信息加工模式、罗宾的社会问题解决模式等。这些模式的基本观点认为,攻击行为是由于社会认知偏差、归因错误、社会认知和社会交往技能低下造成的。

然而,是否具有较高的社会认知能力和社会交往技能就能够抑制攻击行为的发生呢?一些研究陆续对攻击行为的认知取向提出质疑。研究发现,富于攻击性的儿童与利他的儿童相比表现出更低的移情意识和能力。这被称为“冷认知”(cold cognition)。这代表了攻击行为研究中的情



感取向, 缪勒和艾森伯格(Miller & Eisenberg)^①在研究中指出, 尽管现有研究缺乏一致性, 但相关研究在总体上说明了情绪性移情和攻击性及其外显行为之间存在显著的负相关。在对儿童欺负行为的研究中也发现, 与一般儿童相比, 具有高攻击性的儿童会期待更少的常规性情绪, 他们更倾向于在情绪归因中强调愤怒, 期待在工具性攻击情境中体验到快乐, 会冒更大的风险采取攻击行为等。对此的理论解释是儿童由于缺乏移情能力, 会导致他们不能很好感受他人的痛苦。霍夫曼也认为, 利他行为可以分为两种情况: 一是旁观者范式, 即别人的痛苦并不是由自己造成的; 一是参与者范式, 即别人的痛苦是自己造成的。一般而言, 参与者会比旁观者表现出较少的利他行为和较多的攻击行为, 霍夫曼认为, 这均与移情有关, 参与者有可能比旁观者更关注于自己的体验, 由于缺乏对他人体验的关注会降低利他行为, 增加攻击行为。

正是基于此, 移情训练成为攻击行为矫治的主要切入点。然而, 在早期开发的很多移情训练方案中, 尚存在一些问题: ①研究者基本上还是围绕认知能力的提高展开的。许多研究证实, 对他人的不幸遭遇, 存在自我指向的个人悲伤和指向他人的移情担心, 不同指向的同情体验对于利他行为可能具有不同的动机效果, 他人指向的体验可以诱发助人行为, 而自我中心的体验可能导致助人动机降低, 甚至抑制助人行为或产生旨在减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成等利己的行为。因此从情感体验入手对助人动机的干预可能是不同于以往研究的重要策略。②一些训练方案由于缺乏相应的理论基础致使培训课程不够系统、全面。一些训练方案缺乏科学的训练效果评估手段, 致使不能很好地解释培训措施和效果之间的关系。③干预研究更多地强调如何降低儿童的不良体验, 鲜有研究从预防出发, 着眼于儿童同情、宽容、谦让等积极情绪的培养。本研究将尝试在对同情结构探索的基础上开发儿童同情评定工具, 并以此为基础来构建较为系统的同情训练方案。

① Miller P A, Eisenberg N. The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior[J]. Psychological Bulletin, 1988, 103(3): 324-344.



第二节 研究问题

一、儿童同情的结构和评定工具

以往关于移情和同情结构的研究主要是基于特质论的,大量研究表明,同情和移情确实具有一定程度的稳定性,存在较稳定的特质结构。近年来,戴维斯特质性移情分类的观点、拉施顿和艾森伯格关于“利他人格”的研究,都为运用问卷探讨同情心提供了某些依据。以往基于问卷法的研究尚存在以下问题:①由于同情和移情自身的复杂性,许多学者往往从不同的侧面来界定之,不同的界定由于侧重点的不同,也会衍生出不同的结构。由于没有一个被较为广泛认可的概念,许多研究都只考虑某一个或几个维度,没有一个全面的、关于移情和同情包含维度的理论构想为基础。②目前同情和移情的评定工具绝大多数量表都是欧美、日本文化的反映,虽然一些学者也尝试开发基于中国文化背景的评定工具,但相关研究非常缺乏。③以往对于同情和移情结构的探讨及其评定工具的开发主要对象是成人和大学生,缺乏儿童评定工具。而同情和移情的训练又都是针对儿童展开的,需要评定训练效果,这就产生工具开发和实际应用不对称的问题。④以往评定工具的主要目标是评价更为广泛意义上的移情,这种评估要求涉及对他人多种不同性质情绪的移情能力,其基本的理论前提是存在一种适合于所有情绪状态的普遍的移情能力,因此其针对性明显不够。本研究尝试主要针对儿童对他人的痛苦体验为基础来探讨其结构和评定维度。

本研究借鉴了朱智贤在《心理学大辞典》中对同情的解释,将同情定义为:是一种对他人的不幸遭遇产生共鸣及对其行动的关心、赞成、支持的情感和行为。它不仅是对弱者的同情,也包括对强者、正义者的支持;不仅是一种感情上的共鸣,也包括“助人为乐”、“伸张正义”的动机和行为。它是一种受人的立场、观点和思想觉悟制约的,由认知、动机、行动交织在一起的具有多维性、层次性的复杂系统性。并以此概念为基础探讨儿童同情的结构,开发有一定信度和效度的评定工具。



二、儿童同情的发展特点

(一) 儿童对他人痛苦认知能力的发展

情绪认知是指对自己或他人内在情绪状态的推测。它依赖于个体情绪认知线索的知识、情境和情绪表现之关系的知识、预测情绪反应结果的知识、情绪自我控制策略的知识。儿童的情绪认知研究涉及对各种基本情绪的面部表达的识别、对情绪标签的使用、对他人的情绪理解、对情绪产生的因果认知等。伯克(Borke)^①在探讨皮亚杰的自我中心性的概念时较早涉及了情绪认知的研究,他让被试来推测故事人物的情绪体验也成为情绪认知研究的基本范式。

情绪认知发展研究一个重要的方面是关于儿童情绪认知线索的发展,一般认为是按情境特征、对象所属集团的一般行为倾向、特定对象的特征的顺序发展的。随年龄的增长,幼儿的情绪认知线索由情境线索向情境线索与已有社会知识和特定对象的特征相结合的顺序发展。3岁幼儿处于情境依存型阶段,他们往往把自己对情境的体验投射到他人,带有很强的自我中心性;4岁幼儿处于社会知识依存型阶段,他们更倾向于根据已有的社会知识做出刻板的推测;5岁幼儿处于行为信息依存型阶段,已能根据特定对象的行为信息比较灵活地进行推测;6岁儿童处于情报的统合型阶段,已能根据情境信息、已有知识和特定对象的行为做出综合推测。

其次,情绪认知的发展也受到众多心理理论研究者的关注,近年来,儿童心理理论的发展研究不断深入,逐渐形成一个考察儿童认知发展的新范式。与其他心理状态一样,幼儿对情绪状态的认知也受到众多研究者的关注。但由于情绪认知似乎具有“更显著的社会性”,因此,人们尤其对其发展的个别差异和文化差异,以及这种差异对幼儿社会性发展的影响感兴趣。

霍夫曼认为同情的发展可能反应的是儿童社会认知的发展,特别是

^① Borke H. Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy[J]. Developmental Psychology, 1971, 5: 263-269.



一种分离的和独立的自我感、他人感、自我和他人关系感的发展。在同情的研究中,这一思想被后续的研究加以深化和具体化,尤其是情绪认知的研究受到了重视。一些关于情绪认知和亲社会行为的关系的研究发现,基于表情线索的情绪认知能较好地预测各种情境下儿童的亲社会行为,情绪认知可能是角色采择技能中反应亲社会行为的核心要素。在我国曾有关于幼儿的情绪认知与其亲社会行为和退缩行为有关的研究报告,但对儿童情绪认知线索的发展及其与具体的社会行为关系的研究仍然十分少见。本研究目的之一旨在探讨我国儿童在不同线索下对痛苦情绪认知及其与助人意向和助人行为的关系。

(二) 儿童对他人痛苦移情能力的发展

对他人痛苦的共感体验是利他行为重要的动机因素,它赋予利他行为特殊的、促进的、积极化的性质并且保证对实践活动的倾向和动态发生调节作用,这种作用不是直接的,它受同情理解的制约,是以对周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的。许多研究发现,对他人的不幸遭遇,存在自我指向的个人悲伤和指向他人的移情担心。而共感体验的指向性与助人行为之间存在某种关系,他人指向的共感体验能够诱发助人动机,而较强的自我指向的移情体验,可能导致亲社会动机降低,即使产生助人行为,由减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成等自我中心的体验诱发的同情行为在本质上也是利己的。因此,从指向性入手,探讨儿童共感体验的发展特点有利于揭示儿童助人行为动机的发展。例如,以往研究表明,移情和助人行为显示了不同的发展趋势,小学生的移情随年龄的增长而下降,而助人行为则随年龄的增长而增加。移情和助人行为这种不一致的发展趋势是否与共感体验指向性的发展有关呢?本研究尝试对这一问题进行探讨。

儿童同情理解的发展不仅表现为把握各种线索能力的不断提高,而且也表现为语言中表征他人情绪状态词语的不断丰富。研究也发现,随年龄的增长,儿童会更多地使用有关心理状态的词语,同时还发现,父母较多地使用心理状态的术语有助于儿童对错误信念和他人情感的理解。此外他们还认为,儿童使用有关心理状态的术语的发展表现为:心理状态术语的增多、从了解自己的心理状态过渡到了解他人的心理状态、从单纯



的关于心理状态的谈话过渡到在共同活动中进行有关心理活动的交流。诸多研究表明,儿童的语言与其心理理论密切相关,借助于对语言的分析是探索儿童社会认知技能发展的重要途径。本研究尝试通过情境故事,借助于对儿童描述他人情绪状态的语言进行分析,来考察儿童对他人痛苦体验的理解及其与助人观念的关系。

(三) 儿童对他人痛苦援助行为的发展

在以往亲社会行为的研究中,国内外研究者对亲社会行为的界定和表现的看法有所不同,不同的亲社会行为指标可能具有不同的特点,区别不同特点的亲社会行为指标,探讨其不同的发展特点是进一步深化亲社会行为领域研究亟待解决的问题。基于对他人痛苦共感基础上的利他行为与其他亲社会行为指标有所不同,它是以他人利益为目的,对他人不幸遭遇的行为反应。

其次,在研究方法上,以往实验室研究居多,在各种指标中,捐献行为和分享行为由于易于控制和量化,成为被广泛采用的亲社会行为指标。近年来,为了增加研究的生态效度,有不少研究者主张采用追踪和自然观察的方法。例如,艾森伯格对 30 名被试从 4 岁到 24 岁进行了追踪研究,周和艾森伯格对 180 名小学生进行了两年的追踪研究,考察了同情心发展的特点,构建了广泛意义上的同情心发展模型。自然观察面临易受观察者影响和观察事件的偶发性带来的困难,因此,我们尝试通过用经过培训的幼儿园教师为主试,来克服由观察者带来的误差。

第三,以往有关利他行为的研究中还存在一个重要的问题,就是非常关注利他行为量的发展。例如,许多研究证实,幼小儿童就表现出利他行为倾向,而这种倾向在家长的正确引导下,随年龄的增长自发自愿、不追求报酬的利他行为会增加。斯陶布研究表明,5—8 岁儿童的助人行为随年龄的增长而增加,而 9—12 岁儿童的助人行为者随年龄的增长而有下降的趋势。事实上,儿童利他行为的发展除了表现在量的方面以外,更为重要的是其性质的发展变化。例如,随着儿童年龄的增长,他们的社会认知水平会有所提高,其社会技能会进一步丰富,与此相适应,他们的道德判断和道德体验也会进一步发展,这些都有可能使儿童的利他行为在本质上发生变化。本研究尝试从儿童助人行为的形式入手,来探讨儿童



助人行为性质的发展和改变。

三、儿童同情的培养

如何增加儿童的利他行为,提高他们的道德水准,不仅是道德教育中非常重要的课题,也是教育对儿童发展终极价值的关怀。尤其是近年来,西方许多国家包括东方的日本,家庭暴力、学校暴力和欺负行为都成为被许多学者关注的社会问题。在我国,一些学者的研究也表明,欺负和攻击行为同样不容忽视。因此,开发相应的培养措施非常重要,这对于预防校园暴力、青少年违法犯罪有重要的意义。

国外比较广泛地开展了这方面的研究,例如,费臣拜克开发的“学会关心:移情训练方案”受到了许多国家的关注,我国学者也曾把这一方案引进,并以此为基础开发了相应的移情训练方案。然而,费臣拜克的培训方案主要是针对小学生开发的,而且主要是以提高儿童的认知能力为核心的训练措施,尤其是许多研究并没有很好地进行训练效果评估。本研究尝试,以我们的理论研究为基础,组织在一线工作的幼儿园教师提供培养方案,在科学评估的基础上,挑选优秀的设计,组成整体训练方案。

第三节 研究方法

一、儿童同情的结构及评定工具研究

霍夫曼认为,2岁幼儿已经具备了真正意义上的同情,8—9岁的儿童已经具备了同情唤起的各种机制,这个时期是同情心发展最为关键的时期。因此,本研究把研究的年龄范围确定为3—9岁。通过对以往研究的理论分析,提出儿童同情的理论构想,并结合大样本的开放式问卷调查、探索性因素分析和验证性因素分析的方法,来探讨这一理论构想的合理性,编制儿童同情教师评定问卷。

其基本的技术路线包括:理论分析,在分析同情各种界定的基础上对同情进行较为全面的界定,分析以往各种界定方式和关于移情和同情结构研究的基础上,初步探索同情结构的理论构成;开放式问卷调查,让幼



幼儿园教师书写富有同情和同情缺乏儿童的典型的行为表现,而后概括开放式调查结果,制定编码标准,通过编码和频次统计确定初始评定项目;初测,尝试用初始问卷评定幼儿,并对初测结果进行难度、区分度等定量指标进行分析,挑选项目,形成正式问卷;正式施测,用正式问卷进行大样本施测,对测验结果进行探索性和验证性因素分析,并计算信度和效度。

二、儿童同情的发展研究

本研究拟从两个方面来考察儿童对他人痛苦认知能力的发展,一是通过儿童自我报告语言中涉及他人情绪状态的程度,来考察儿童对他人悲伤情绪认知的发展;二是从儿童把握他人痛苦线索的发展入手,通过考察儿童对表情和情境线索不同结合模式的认知来考察儿童情绪认知线索的发展,并用现场实验来考察儿童情绪认知线索把握能力和助人意向、助人行为之间的关系。假设:儿童自我报告中涉及他人情绪状态程度的发展可能经历情境信息的描述、自己经验的投射、共感的理解和再加工的理解四个阶段;儿童随年龄的增长,情绪认知能力不断提高;儿童情绪认知对同情观念和同情行为可能具有不同的作用模式。

霍夫曼认为在“自我中心的同情”阶段,幼儿的移情体验就开始分化为自我中心的个人悲伤和指向他人的移情担心,这种观点得到了巴特森和艾森伯格研究的支持。但关于两种体验的发展趋势研究中都未涉及,本研究拟采用“图片—故事”法,即结合附有图片的情境故事,设置他人痛苦的场景,而后提问并记录儿童的回答,通过对儿童回答的编码来考察同情体验指向性的发展。本研究假设:随儿童年龄的增长,社会技能和认知能力的提高,个人悲伤体验会下降,移情担心体验会增加,通过同情体验指向性的训练,可以增加儿童的同情观念和同情行为。

关于利他行为的发展,我们采用把幼儿园教师纳入课题组,通过研讨、培训等方式训练他们掌握利他行为的指标,而后采用时间和事件取样相结合的方法,让老师记录儿童自发的助人行为,根据教师的记录来探讨利他行为的发展趋势,尤其是儿童利他行为方式的改变。我们假设:儿童随年龄的增长和社会技能的丰富,采用安慰、劝说等心理援助的方式会增加而采用捐献等物质援助的方式会减少。



三、儿童同情的培养研究

本研究培养方案的设计主要基于以下思路:①从同情的结构入手,设计整体训练方案。儿童同情心的结构是训练的理论基础,依此入手能够保证训练的全面性和科学性。②依据幼儿年龄特点,研究适合于小班、中班、大班不同年龄阶段同情发展的活动类型,确定其主导的活动形式,这能够突出训练干预的年龄特点。③运用多种方法设计教育实验因子,尽量采用多种方式设计实验因子,为了保证活动设计的多样性,采用让更多的教师参与活动设计的方式,因为老师各有所长,实践经验丰富。这有利于促进训练内容的丰富性和实践性。④运用我们开发的儿童同情评定工具,评估训练效果,选择和改进活动设计,通过访谈老师,调整活动时间分配。⑤通过实验班和对比班,进行培养干预实验。由于时间和精力等各方面的限制,本研究只针对幼儿进行了干预研究,并未对小学生进行研究。



第七章 儿童同情的结构及问卷评定结果

第一节 研究目的和方法

一、研究目的

同情是一种对他人的不幸产生共鸣及对其行动的关心、赞成、支持的情感以及由此诱发的“助人为乐”、“伸张正义”的动机和行为。在个体心理发展中,同情不仅可以抑制攻击行为,而且被看成是利他行为最主要的动机源;在物种进化中,同情可以调整群体的行为,具有社会交往、自我保护和适应的功能。同情是品德心理结构中的重要形式,对同情的结构进行分析和探讨有利于提高对其研究的可操作性,揭示道德人格的形成机制,为道德教育提供依据。针对同情心的结构,国内外许多学者曾提出过不同的理论模型。如前文所述,巴特森认为同情是二维结构,费臣贝亦提出了同情的三维结构模型,戴维斯提出了同情心的四维结构模式。然而,这些都是针对成人的研究,目前尚缺乏对儿童同情结构的系统探讨。

霍夫曼认为,同情反映的是儿童社会认知的发展,特别是一种分离的和独立的自我感、他人感、自我和他人关系感的发展。个体同情的产生以能够从不同的情绪状态中辨别出相关的情感线索,并依据获得的情感线索推测他人的内部情感状态为前提。同情的结构中还包括以机体觉、表象为表现形式,反映主体内心深处变化的体验成分,主要包括个人悲伤和



移情担心两种成分,个人悲伤是自我指向的,移情担心则是他人指向的。此外,一些研究者还主张同情的结构中可能还包括行为成分,维斯培在《The psychology of sympathy》一书中,详细地讨论了同情的结构,他认为,同情包含从对他人痛苦的觉察到利他行为的产生的全过程,是包含认知、情绪和行为侧面的,多维度、多层次的复杂系统。

综合上述理论分析,本研究从同情内部过程和发生机制的角度,认为同情可以分为认知评估环节、自我体验环节、应对反应环节。对应命名为同情理解、同情体验和同情行为。同情理解,是辨别和命名他人消极情绪状态的能力和观点采择能力,分为情绪理解和角色理解;同情体验,以机体觉和表象为表现形式,反映主体内心深处的变化,依据指向性的不同,分为平行苦痛和应答担心;同情行为,旨在消除他人不幸的行为反应,按方式的不同分为物质援助、心理援助和体力援助。本研究尝试探讨此理论构想的合理性。

二、研究方法

(一)初始问卷的编制

编制开放式问卷,让幼儿园小、中、大班和小学一年级到三年级各年龄阶段带班教师 186 名,描述 558 名儿童同情的表现。对开放式问卷定性资料进行编码,形成同情问卷的结构,选择典型条目,与幼儿园和小学教师进行集体讨论,经专家评定后删除或修改表述不清、难以理解或有歧义的项目,编制成儿童同情教师评定原始问卷,问卷共包括 44 个项目。之后,在大连市两所幼儿园和一所小学各年龄组随机抽取四个班、共 168 名儿童,进行了初测。根据初测结果,删除了因素负荷小于 0.40、题总相关低于 0.35 的项目。最后,形成了由 30 个项目组成的儿童同情教师评定问卷,问卷采用五级评分。

(二)正式问卷的编制

1. 被试

在大连市和阜新市普通小学和普通幼儿园随机选取了 84 个班,每个班随机抽取 10 名学生,由熟悉儿童的教师进行评定。收回有效问卷 749 份(探索性因素分析用 422 份,验证性因素分析用 327 份),各年龄组年龄



和问卷数为:小班 3.5 岁,124 份;中班 4.4 岁,127 份;大班 5.5 岁,128 份;一年级 7.6 岁,127 份;二年级 8.4 岁,120 份;三年级 9.3 岁,123 份。另外,为计算评分者信度,各年龄组有两个班由两名熟悉儿童的教师进行评定;两周后,各年龄组有两个班的儿童进行了重测。收回评分者信度问卷 114 份、重测问卷 120 份。

2. 程序

先进行探索性因素分析,构建儿童同情的理论模型;此后,进行验证性因素分析,考察模型的结构效度。

3. 统计处理

应用 SPSS9.0 for windows 和 LISREL8.2 进行数据的分析和处理。

第二节 研究结果

一、探索性因素分析

首先考察对数据进行因素分析的适当性,其 KMO 值为 0.884, Bartlett 球形检验值为 3851.41, $p=0.000$,表明,可以进行因素分析,其结果能解释变量之间的关系。用主成分分析抽取公共因素、斜交旋转求出最终因素负荷矩阵,保留特征根大于 1、包含 3 个以上项目、符合陡阶检验(见图 7-1)的因素。对在两个因素上负荷都比较高的项目(如:T22、T25、T19),参照理论构想并根据负荷最大原则确定应该归为哪个因素,最后得出 6 因子因素负荷矩阵(见表 7-1)。从表 7-1 可知,6 个因素共解释了项目总变异的 53.81%。30 个题目的共同度在 0.326 至 0.703 之间,说明 30 个题目的信息在 6 个因素中可以得到比较满意的表述。

根据因素分析结果对 6 个因素进行了命名:

第一个因素包括 6 个条目,如“能站在他人的立场上考虑问题”、“知道老师的批评是为了自己好”等,其内容主要是指能够进行角色换位,站在他人立场上理解他人的能力,命名为“角色理解”(JL)。

第二个因素包括“周围的人伤心或难过时很会安慰人”、“鼓励学习成



绩不好或遇到某种挫折的同学”、“替受委屈的同伴辩解”等 6 个条目,内容主要是安慰、体贴、打抱不平、关注他人心理需求的援助行为,命名为“心理援助”(XY)。

第三个因素包括“在献爱心一类的活动中很慷慨”、“自己的东西能与别人分享”等 4 个条目,内容主要是关注他人物质需求的捐献、分享等援助行为,命名为“物质援助”(WY)。

第四个因素包括“看到小动物受伤,觉得它们很可怜”、“关心弱者(老、幼、病、残)”等 5 个条目,其内容是对他人不幸的关切、担心的体验,命名为“应答担心”(YD)。

第五个因素包括“看到有的同学被老师批评时很害怕”、“看到电视上或听到故事中悲伤的内容时容易回忆起自己从前类似的经历”等 5 个条目,内容是不安、恐惧等指向自己过去经验的痛苦体验,命名为“平行苦痛”(PK)。

第六个因素包括“善于观察老师的表情,领会老师的意图”、“很容易受周围人的情绪影响”、“周围人细微的情绪变化也能引起他(她)的注意”等 4 个条目,是对他人情绪体验的敏感性及其情绪体验的归因,命名为“情绪理解”(QL)。

表 7-1 同情问卷的一阶因素分析表

项目	因 子 负 荷						共同度
	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	
7	0.737						0.681
11	0.728						0.703
13	0.677						0.504
20	0.568						0.668
19	0.546						0.435
18	0.504						0.432
12		0.713					0.537
4		0.681					0.584
6		0.669					0.524
8		0.622					0.540
14		0.518					0.596
25		0.358					0.734



续表

项目	因子负荷						共同度
	因素一	因素二	因素三	因素四	因素五	因素六	
10			0.606				0.659
23			0.471				0.368
22			0.464				0.482
17			0.636				0.539
3				0.699			0.660
21				0.330			0.366
29				0.323			0.496
15				0.414			0.398
2				0.413			0.345
5					0.653		0.563
26					0.477		0.389
27					0.311		0.356
30					0.311		0.611
1					0.433		0.326
9						0.791	0.648
16						0.612	0.467
28						0.409	0.561
24						0.305	0.441
特征值	11.48	4.09	3.84	2.73	2.03	1.10	
贡献率	32.72	6.84	4.98	4.03	3.96	3.32	53.81%

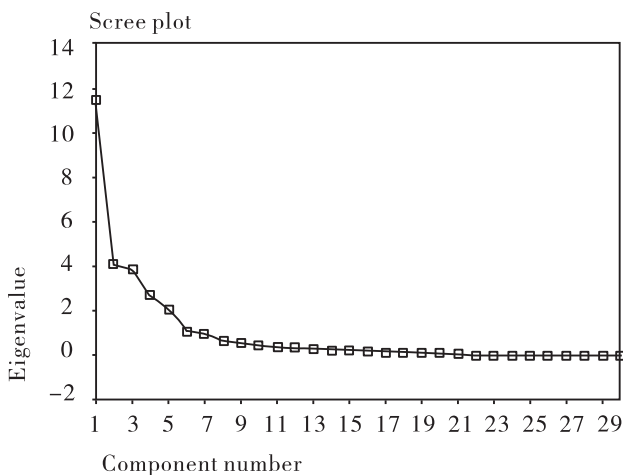


图 7-1 卡特尔陡阶检验



而后,我们对一阶斜交旋转所得因子分用正交旋转进行了二阶因素分析,因素负荷矩阵见表 7-2。表 7-2 表明,3 个二阶因素可以解释一阶因素总变异的 66.161%。从因素负荷来看,平行苦痛和应答担心 2 个一阶因素在二阶因素一上有较高的载荷,基本属于对他人不幸的情绪反应,命名为“同情体验”;角色理解和情绪理解 2 个一阶因子在二阶因素二上有较高的因素负荷,主要反应的是对他人不幸的认知反应,命名为“同情理解”;物质援助和心理援助在二阶因素三上有较高的因素负荷,是对他人不幸的行为反应,命名为“同情行为”。

表 7-2 同情问卷的二阶因素分析表

因子	因子负荷			共同度
	因素一	因素二	因素三	
平行苦痛	0.791			0.779
应答担心	0.780			0.664
角色理解		0.731		0.750
情绪理解		0.799		0.568
物质援助			0.761	0.703
心理援助			0.693	0.665
特征值	3.318	1.588	1.012	
贡献率	39.299	16.741	10.121	66.161%

二、验证性因素分析

对与探索性因素分析来自不同样本的数据进行了验证性因素分析(CFA),以考察 EFA 得出的因子结构的合理性,实施交叉证实(cross-validation)。我们对在 6 个一阶因子的基础上,包含 3 个相关因子的二阶因素结构(TQX63)理论模型(假设模型)进行了验证性因素分析。

CFA 能得出 χ^2/df 、RMSEA、GFI、AGFI、NNFI、IFI、CFI 等多个拟合指数,其中被广泛应用的指标包括:① χ^2/df ,这一指标容易受样本量大小的影响,需要参考其他指标来应用;②RMSEA 是考察模型对总体适合性的指标, $RMSEA \leq 0.05$ 表明模型拟合得很好, $RMSEA \leq 0.08$ 表明模型是可以接受的;③NNFI,这个指标具有不受样本大小的影响、惩罚复杂模型等优良的特性, $NNFI \geq 0.90$ 被认为模型拟合得较好。拟合



良好的模型,除了具有较高的拟合度指数外,还要求相关系数、误差、标准差等参数值在合理的范围之内。依据上述标准,对假设模型进行验证性因素分析,其拟合指数见表7-4。结果表明,假设模型的部分拟合指数较低,因此,我们对模型进行了修正。首先,根据对假设模型的验证性因素分析结果,找出修正指数(Modification Indices)最大的路径,T18(看电视或听故事时很容易沉湎于某些情节中)与因素六(QL)的修正指数为42.037,从理论上讲,这个项目归为情绪理解因素也是可以理解的;从各个项目的载荷来看,T30、T24、T21的载荷较低,分别为:0.28、0.24、0.22,而且在探索性因素分析中有同样的表现(载荷分别为:0.311、0.305、0.330)。另外,对3个项目的枝叶图(stem-leaf plot)分析表明,3个项目呈明显的偏态分布,其区分度较低,据此,我们删除了这3个项目,最终问卷包含27个项目,其具体结构见表7-3。

表7-3 最终问卷的一阶结构

因子	项目	项目内容举例
角色理解	7	能站在他人的立场上考虑问题
	11	知道老师和父母工作很辛苦
	13	在角色扮演(游戏、角色朗读)一类的活动中表演得很逼真,能很好地理解角色
	20	知道老师的批评是为了自己好
	19	略
心理援助	12	向有困难的同学的老师(家长)反映情况
	4	周围的人伤心或难过时很会安慰人
	6	鼓励学习成绩不好或遇到某种挫折的同学
	8	周围的人生病或受伤时找老师或医生帮助
	14	替受委屈的同伴辩解
	25	略
物质援助	10	自己的东西能与别人分享
	23	自己喜欢的东西从不借给别人
	22	在献爱心一类的活动中很慷慨
	17	略



续表

因子	项目	项 目 内 容 举 例
应 答 担 心	3	对不舒服的同伴(老师)表现出关心、着急
	29	关心弱者(老、幼、病、残)
	15	同伴难受时自己也为他伤心
	2	略
平 行 苦 痛	5	看到电视上或听到故事中悲伤的内容时容易回忆起自己从前类似的经历
	26	嘲笑受批评或受欺负的同学或同伴
	27	看到有的同学被老师批评时很害怕
	1	略
情 绪 理 解	9	善于观察老师的表情,领会老师的意图
	16	别人细微的情绪变化也能引起他(她)的注意
	28	很容易受周围人情绪的影响
	18	略

修正后模型(研究模型)的拟合指数结果表明(见表 7-4),研究模型是比较满意的模型。

表 7-4 模型的拟合指数

模型	拟 合 指 数								
	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NNFI	IFI	CFI
假设模型	592.60	396	1.496	0.071	0.86	0.82	0.90	0.92	0.94
研究模型	460.78	315	1.463	0.068	0.91	0.89	0.92	0.94	0.96

三、问卷的信度

该研究考察了最终问卷的同质信度(Alpha 信度系数)、分半信度(Spearman-Brown 信度系数)、评分者信度、重测信度,结果见表 7-5。

表 7-5 同情心问卷的各种信度系数

因素	同质信度	分半信度	评分者信度	重测信度
同情体验	0.784	0.665**	0.521**	0.577**
同情理解	0.763	0.693**	0.606**	0.638**
同情行为	0.790	0.711**	0.637**	0.733**
同情	0.844	0.811**	0.643**	0.757**

** $p < 0.01$



四、问卷的效度

(一) 内容效度

本问卷的理论建构基于理论推导和开放式问卷、专家和儿童教育一线工作者的审查,并依据初测结果进行了修正。另外,我们以项目和问卷总分的相关与各分量表及各分量表和问卷总分的相关作为内容效度的指标,结果见表 7-6。

表 7-6 项目与问卷总分和各分量表及各分量表与问卷总分的相关系数

因素	项目与问卷的相关	同情体验	同情理解	同情行为
同情体验	0.311** - 0.624**			
同情理解	0.291** - 0.680**	0.441**		
同情行为	0.341** - 0.692**	0.550**	0.419**	
同情	0.224** - 0.698**	0.724**	0.692**	0.724**

** $p < 0.01$

(二) 区分效度

表 7-7 问卷各分量表的区分效度

因素	平行苦痛	应答担心	物质援助	角色理解	情绪理解	心理援助
	$M \pm SD$	$M \pm SD$	$M \pm SD$	$M \pm SD$	$M \pm SD$	$M \pm SD$
总体	3.04±0.53	3.38±0.66	3.07±0.72	3.15±0.77	3.18±0.59	3.41±0.60
高分组	3.18±0.73	3.51±0.64	3.20±0.74	3.36±0.71	3.33±0.69	3.52±0.75
低分组	2.96±0.77	3.16±0.73	2.88±0.63	3.04±0.77	3.09±0.72	3.29±0.72
t 值	3.86**	7.01**	6.41**	4.91**	4.04**	4.23**

** $p < 0.01$

根据正态分布的原理,可以通过计算临界比率(critical ratio)划分高分组和低分组,得分在 $M+0.67SD$ 以上者占总体的 25%,可以作为高分组,得分在 $M-0.67SD$ 以下者占总体的 25%,可以作为低分组,高分组和低分组的差异可以作为区分效度的指标。表 7-7 表明,问卷的各分量表具有较好的区分效度。

(三) 构想效度

本研究的理论建构和 EFA 分析结果较为一致,且用 CFA 进行了交叉证实,结果表明,基于 EFA 建构的理论模型(TQX63)是可接受的模



型,其各项 CFA 指标达到了统计学要求,拟合度指数相对较好,问卷具有较好的构想效度。

五、不同年龄被试的平均数和标准差

为了考察儿童同情的发展状况,对儿童在同情各维度上的平均数和标准差进行了统计,结果见表 7-8,由于各维度包含的项目数不同,因此,在表 7-8 中,各维度的平均数和标准差都是所有被试在各个维度上所有项目的平均数和标准差,其平均数最高得分为 5 分,最低得分为 1 分。表 7-8 表明:对于同情体验,年龄的两个主效应显著 $[F(5, 743)=13.078, p<0.001; F(5, 743)=6.922, p<0.001]$ 。随着年龄的增长,平行苦痛体验有下降的趋势,而应答的担心体验有增加的趋势(见图 7-2)。对于同情理解,年龄的两个主效应显著 $[F(5, 743)=15.796, p<0.001; F(5, 743)=10.219, p<0.001]$,角色理解和情绪理解都有随年龄的增长而提高的趋势(见图 7-3)。在同情行为中,年龄对于物质援助的主效应不显著 $[F(5, 743)=1.905, p>0.05]$,而对于心理援助的主效应显著 $[F(5, 743)=20.006, p<0.001]$,随着年龄的增长,心理援助呈上升的趋势(见图 7-4)。

表 7-8 不同年龄被试在各维度上得分的平均数和标准差

因素		平行苦痛		应答担心		物质援助		角色理解		情绪理解		心理援助	
年龄	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
小班	124	3.23	0.59	3.13	0.65	3.03	0.70	2.74	0.59	2.90	0.54	2.96	0.62
中班	127	3.20	0.41	3.29	0.71	3.07	0.76	3.01	0.79	3.00	0.52	3.10	0.56
大班	128	3.10	0.53	3.44	0.67	3.02	0.70	3.09	0.79	3.04	0.60	3.30	0.42
一年级	127	3.04	0.47	3.42	0.55	2.96	0.68	3.22	0.59	3.15	0.54	3.35	0.63
二年级	120	2.84	0.41	3.42	0.63	3.16	0.73	3.43	0.74	3.17	0.58	3.45	0.55
三年级	123	2.90	0.54	3.58	0.64	3.19	0.76	3.42	0.87	3.36	0.59	3.58	0.60
<i>F</i>		13.078***		6.922***		1.905		15.796***		10.219***		20.006***	

*** $p < 0.001$

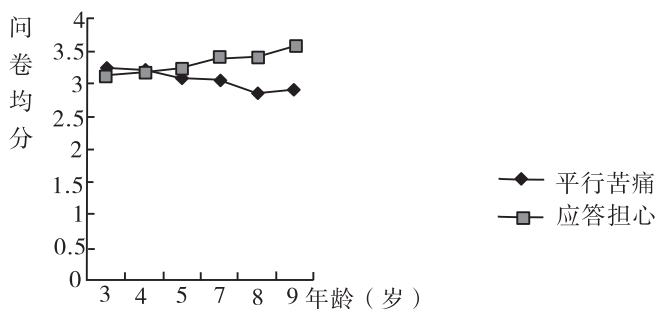


图 7-2 同情体验发展趋势

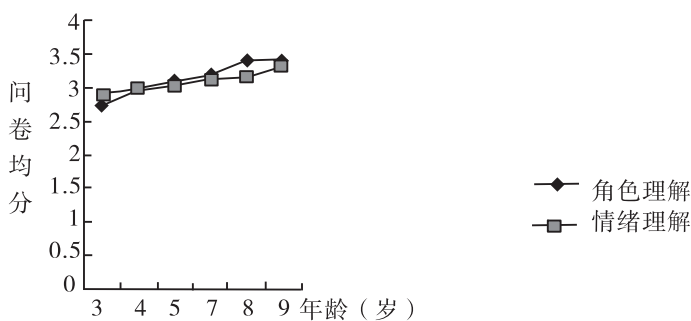


图 7-3 同情理解发展趋势

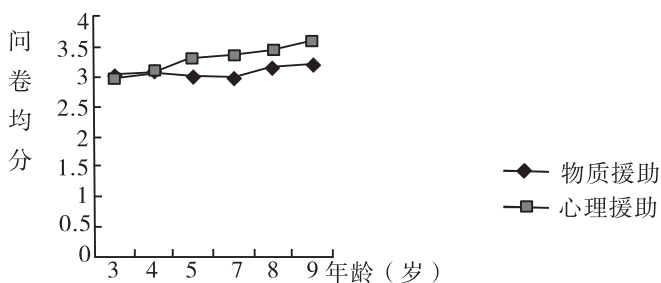


图 7-4 同情行为发展趋势

六、不同性别被试的平均数和标准差

由表 7-9 可见,在同情体验的两个维度上性别差异显著 $[F(1, 747)=$



6.771, $p < 0.01$; $F(1, 747) = 9.086, p < 0.01$], 女性比男性有更多的平行苦痛体验和应答的担心体验, 对于同情理解和同情行为的各维度, 性别差异都不显著。

表 7-9 不同性别被试在各维度上得分的平均数和标准差

因素	平行苦痛	应答担心	物质援助	角色理解	情绪理解	心理援助							
年龄	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
总体	749	3.04	0.53	3.38	0.66	3.07	0.72	3.15	0.77	3.18	0.59	3.41	0.60
男	360	2.98	0.58	3.31	0.66	3.10	0.76	3.16	0.77	3.23	0.58	3.45	0.56
女	389	3.08	0.47	3.46	0.64	3.05	0.69	3.14	0.77	3.15	0.60	3.38	0.62
<i>F</i>		6.771**		9.086**		1.070		0.141		3.166		2.953	

** $p < 0.01$

第三节 讨论和结论

一、讨论

西方学者经常用相互协调性、集体主义、社会中心性来表征东方文化的特点。认为东方人具有他人取向的文化习惯, 在人际交往中较西方人的“互惠”策略更多地采用“同情”策略。由于文化的差异, 西方文化中所指的“移情”, 是对他人的情感的认知及做出相适应的情感反应的能力, 而在东方文化中, 孔子的“仁”的思想, 是奠定“移情”之基石, 东方文化所指的“移情”, 更多的是对他人的恻隐和助人的“同情心”。本研究强调同情是认知、体验、行为的统一, 重视同情的道德规定性, 这保留了同情的原始内涵, 并与移情的概念做了区分, 对同情的界定应该比较全面且符合实际。

费臣拜克和罗耶研究认为, 同情和移情有着较为一致的结构, 他们都包括两个认知成分和一个体验成分, 认知成分是辨别和命名他人情感状态的能力和角色采择能力, 情感成分是情感反应能力, 无论成人还是儿童, 若要对一个人的情绪体验产生同情, 首先必须能够从不同人的不同情绪状态中区分和辨别出相关的情感线索, 并能够依据获得的情感线索推



测他人的内部情感状态,尤其是建立在观点采择基础上对他人情感状态的推测。霍夫曼认为,同情的发展反映的是儿童社会认知的发展,特别是一种分离的和独立的自我感、他人感、自我和他人关系感的发展。在认知维度中,观点采择能力被看成是最主要的成分。虽然一些研究发现,幼儿的观点采择能力与其亲社会行为的关系并不明确,基于表情线索的情绪理解却能较好预测各种情境下儿童的同情行为。

本研究结果表明,在同情理解认知维度中,作为角色理解的观点采择能力仍然是同情心重要的认知成分。3—9岁儿童经历了自我中心的观点采择、社会信息的观点采择和自我反省的观点采择阶段,8—9岁的儿童已经能够意识到别人的不同观点。“能站在他人的立场上考虑问题”、“知道老师的批评是为了自己好”等也基本属于这个水平的评定项目;情绪理解是辨别他人情绪及对其情绪的归因能力。由于它依赖于儿童的情绪认知线索的知识、情境和情绪表现之关系的知识、情绪反应结果预测的知识、情绪自我控制策略的知识,情绪理解不同于角色理解构成独立的特质,它也被认为是认知维度中反应同情行为的关键成分。

巴特森认为,同情的不同成分可能执行着不同的功能,认知成分执行着信息的功能,而体验成分则执行着动机的功能。同情的体验维度赋予同情行为特殊的、促进的、积极化的性质并且保证对实践活动的倾向和动态发生调节作用,由于这种作用是以在周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的,同情就包含了不同体验成分。本研究结果显示,同情主要包含了两种体验成分:一是个人悲伤、罪恶感、避免消极自我概念形成等不安、焦虑、恐惧一类的自我中心的体验;二是可能激活内在的道德规范,产生担心他人的体验。由于两种成分均能诱发同情行为,同情的结构中并没有排除非利他的自我中心的体验。结论与成人自评量表 IRI 是一致的,这也表明儿童和成人的同情结构中可能包含了相似的体验成分。

在开放式问卷语汇学定性资料中,基于教师评定的儿童同情的结构还包含行为成分。这一方面可能反映了中国人重视“同情行为”,强调“表里如一、言行一致”的文化特点;另一方面,对于儿童来说,动作不仅仅是口头言语的辅助手段,在前言语阶段,动作是幼儿参与社会生活的基本手



段,具有一定的目的性、约定性和指代性,发挥着语言替代物的作用,即使在儿童期,动作语言的发展也并不会因为口头语言的发展而退居其次,而是和口头语言相互支持,成为儿童两种重要的表达方式。在同情的行为成分中,原来理论构想中体力援助并不能构成一个独立的特质,这可能是由于儿童的社会认知是从关心他人的外在特征逐渐过渡到关心他人内心品质的过程,体力援助不是同情行为主要的形式。年幼的儿童更加关注他人外在的物质需求,采取捐献、分享等物质援助行为;年龄较大的儿童则更加注重他人的心理需求,采取支持、安慰、劝告、打抱不平心理援助行为,这可能是同情行为策略最主要的发展趋势。

在同情的结构中,同情理解由于缺少关键的动机成分,与同情行为的关系可能不如同情体验与同情行为的关系紧密,因为同情体验不仅决定同情行为本质上是利己的还是利他的,还影响同情行为策略,倾向于劝说等心理援助的被试有更强烈的同情反应,而倾向于捐献等物质援助的被试有更强烈的个人悲伤反应。从研究结果来看,同情行为与同情体验的相关高于与同情理解的相关,支持了上述结论,这在某种程度上表明问卷有较好的实证效度。此外,问卷的内容效度和构想效度也比较高。从问卷的信度来看,同质信度、分半信度、评分者信度、重测信度都比较高,与同类成人自评量表相比,同质信度高(IRI 各分量表的 α 系数在 0.70 至 0.78 之间),但重测信度由于儿童心理发展速度快、情境性强、稳定性差,比成人自评量表低(IRI 各分量表两个月后的重测信度在 0.61 至 0.81 之间)。

研究结果也显示,问卷存在部分项目的因素载荷、个别项目的题总相关较低等问题,对这些项目作必要的修改可以减少其误差变异量;此外,为了提高问卷的应用价值,需要更广泛的抽样,建立常模,编制儿童同情教师评定量表。

从问卷的统计结果来看,角色理解和情绪理解都有随年龄的增长而增加的趋势,随着儿童把握他人情绪体验能力、社会技能的提高以及儿童逐步内化一定的道德规则,儿童的平行苦痛体验有下降的趋势,应答担心体验有增加的趋势,儿童对他人痛苦的移情显示了与总体移情发展的不一致性,应答担心体验并没有随年龄的增长而下降,这可能是儿童随年龄



增长总体移情下降而助人行为有增加趋势的一个原因。就儿童的同情行为方式而言,低年龄的儿童物质援助居多,而高年龄儿童的心理援助增多,这一方面可能反映了儿童语言的发展。另一方面,也反映了儿童的同情理解从他人外在物质需求向内在心理需求的逐渐过渡。

关于同情的性别差异,一些研究发现,虽然女孩同情倾向优于男孩,但男孩更易于把同情付诸行动。这可能是在同情的体验维度上女性优于男性,而在认知和行为维度上并没有显著差异的原因。

二、结论

本研究主要得出以下结论:

(1)3—9岁儿童同情的结构包含同情体验、同情理解、同情行为三个维度。同情体验包含平行苦痛、应答担心两个特质;同情理解包含角色理解和情绪理解两个特质;同情行为包含心理援助和物质援助两个特质。

(2)3—9岁儿童同情教师评定问卷有较好的信度、效度,适应性较好。

(3)随着年龄的增长,角色理解和情绪理解有提高的趋势,平行苦痛体验有下降的趋势,而应答的担心体验有增加的趋势,心理援助呈上升的趋势。在体验维度上女性优于男性,而在认知和行为维度上并没有显著差异。



第八章 儿童同情发展特点实证研究

第一节 儿童的情绪认知和同情

一、研究目的

情绪认知是指对自己或他人内在情绪状态的推测。它依赖于个体情绪认知线索的知识、情境和情绪表现之关系的知识、预测情绪反应结果的知识、情绪自我控制策略的知识。伯克在探讨皮亚杰的自我中心性的概念时较早涉及了情绪认知的研究,他让被试来推测故事人物的情绪体验也成为情绪认知研究的基本范式。情绪认知研究者关注于儿童对不同种类情绪的认知和情绪认知线索的发展特点等问题。关于儿童情绪认知线索的发展,一般认为是按情境特征、对象所属集团的一般行为倾向、特定对象的特征的顺序发展的。随年龄的增长,幼儿的情绪认知线索由情境线索向情境线索与已有社会知识和特定对象的特征相结合的顺序发展。3岁幼儿是情境依存型,他们往往把自己对情境的体验投射到他人,带有很强的自我中心性;4岁幼儿处于社会知识依存型阶段,他们更倾向于根据已有的社会知识做出刻板的推测;5岁幼儿处于行为信息依存型阶段,已能根据特定对象的行为信息比较灵活地进行推测;6岁儿童处于情报的统合型阶段,已能根据情境信息、已有知识和特定对象的行为做出综合推测。



和其他心理状态一样,近年来,情绪认知的发展也受到众多的儿童心理理论研究者的关注。他们尤其对情绪认知发展的个别差异和文化差异感兴趣,认为情绪认知对儿童的社会行为和同伴关系的发展有重要的影响。然而,一些亲社会行为研究者关于情绪认知和亲社会行为的关系的研究发现,幼儿的角色采择技能和其亲社会行为的关系并不明确,而基于表情线索的情绪认知却能较好地预测各种情境下儿童的亲社会行为。研究结果的分歧可能是在对角色采择技能的研究中不同研究者采用的指标不统一,而情绪认知可能是角色采择技能中反应亲社会行为的核心要素。在我国曾有关于幼儿的情绪认知与其亲社会行为和退缩行为有关研究报告,但对儿童情绪认知线索的发展及其与具体的社会行为关系的研究仍然十分少见。因此,本文旨在探讨我国儿童在不同线索下其情绪认知、同情观念和同情行为的关系和发展特点,这不仅可以丰富对儿童心理理论发展和机能的研究,而且可以为道德教育提供依据。

二、研究方法

(一)被试

从两所普通幼儿园和一所普通小学随机抽取 630 名被试,结果有效被试为 600 名,各组平均年龄及人数分配为:幼儿园小班 3 岁 6 个月,117 名;中班 4 岁 6 个月,123 名;大班 5 岁 5 个月,123 名;小学一年级 7 岁 7 个月,123 名;小学三年级 9 岁 6 个月,114 名。各年龄组男女比例大体相当。

(二)实验材料

抽奖箱(装有黄色和白色乒乓球各五个)、捐款箱(箱子上贴有和各实验任务一样的小亮或小芳的表情图片)、书签若干(图案为花和交通工具两种)、故事画册(男孩用为男性主人公、女孩用为女性主人公,见附录)、记录纸。

(三)实验设计

研究采用 3(线索任务)×5(年龄)两因素完全随机实验设计(情绪认知线索部分是重复测量实验设计,但由于这一部分是在第一轮实验结束之后进行的,而且这部分数据没有和其他数据发生关系,因此总体上,并



不影响研究是完全随机实验设计),每一年龄段被试分为三组,各组男女大体相当,各组被试随机分配到三种线索任务实验条件下。

(四)实验程序

各实验情境有两名主试,均为学前教育专业和心理学专业本科生或研究生,首先对主试和记录员进行培训,并到实验地进行实际操作练习,严格统一指导语。同一线索情境任务由同一名主试和同一名记录员分别对各年龄被试进行个别施测。正式实验前主试先进入班级和儿童游戏、讲故事,熟悉被试。实验时,记录员在离被试较远的地方装作看报纸,进行记录。地点在儿童熟悉的游戏室或教室。

首先做抽奖游戏,让被试从抽奖箱里抽取乒乓球,抽到黄色乒乓球奖励一张被试喜欢的书签,抽到白色的乒乓球没有书签,被试得到五张书签时停止游戏。主试开始结合画册向被试(男孩)讲解:“这是小明和小亮与哥哥玩和我们一样的抽奖游戏。现在是小明抽奖,他抽到了黄色的乒乓球,哥哥奖给了他一张书签。该小亮抽了,小亮抽到了白色的乒乓球,他没得到书签。又该小明抽了,小明又抽到了黄色的乒乓球,又得到了一张书签。现在小亮来抽,他又抽到了白色的乒乓球,还是没有得到书签。又该小明抽了,小明又抽到了黄色的乒乓球,又得到了一张书签。”接下来是三种不同的情境,不同被试分组施测不同的任务:

任务一 情境和表情线索一致任务:“现在又该小亮抽了,小亮抽到了白色的乒乓球,还是没得到书签,你看这是小亮(图片为悲伤的表情)。”

任务二 情境和表情线索简单矛盾任务:“现在又该小亮抽了,小亮抽到了白色的乒乓球,还是没得到书签,你看这是小亮(图片为很高兴的表情)。”

任务三 情境和表情线索复杂矛盾任务:“现在又该小亮抽了,啊,这次小亮抽到了黄色的乒乓球,小亮对哥哥说我喜欢有交通工具图案的书签,一点都不喜欢有花的图案的书签,可是哥哥只有一张花的图案的书签了,小亮只得到了一张花的图案的书签,你看这是小亮(图片为很高兴的表情)。”

控制问题:任务一和任务二为:“小明和小亮谁没得到书签?”任务三为:“小明和小亮谁只得到了一张自己一点都不喜欢的书签?”



情绪认知问题:“你说小亮现在心情怎么样?(正确回答控制问题和回答小亮不高兴者记1分,否则记0分。)为什么?(考察情绪认知线索。)”

同情观念问题:“如果小亮是你的好朋友你会怎么样呢?”(正确回答控制问题和回答愿意帮助小亮者记1分,否则记为0分。)

同情行为任务:“现在我们(记录员和主试)有点事儿先出去了,你看那儿有一个小箱子,那是给小亮的捐赠箱,箱子上还有小亮的画像呢,你要是想把你的书签给小亮就放在箱子里,给几张都行,你不想给小亮就不用往箱子里放,你自己决定,我们先到隔壁房间去了。”(捐赠几枚书签记为几分,得分范围为0—5分。)

情绪认知线索的编码:为了考察儿童的情绪认知线索,上述实验过程结束之后,各实验分组又施测了其他两个线索任务的情绪认知问题。根据前人的研究结果进行定性编码、分析,进一步把情绪认知线索分成四类,分别是:情境线索依存型:个体在三种任务中两次或两次以上根据故事情境线索来推测认知对象的情绪状态;表情线索依存型:个体在三种任务中两次或两次以上根据认知对象的表情线索来推测其情绪状态;统合型:个体在三种任务中两次或两次以上根据表情线索和情境线索对认知对象的情绪状态进行综合的推测;不确定型:个体在三种任务中两次或两次以上不能确定其情绪认知利用线索的类型。

三、结果

(一)三种线索任务下不同年龄儿童的情绪认知

1. 三种线索任务下不同年龄儿童的情绪认知的发展

三种线索下儿童的情绪认知发展见图8-1。以线索和年龄为被试间变量,情绪认知为因变量进行两因素完全随机方差分析,结果表明,线索的主效应显著 $[F(2, 585) = 11.13, p < 0.005]$ 。年龄的主效应显著 $[F(4, 585) = 5.02, p < 0.05]$,线索和年龄的交互作用显著 $[F(8, 585) = 4.72, p < 0.001]$ 。从统计结果来看,五个年龄组被试的情绪认知均为情境与表情一致线索优于情境和表情矛盾线索,简单矛盾任务优于复杂矛盾任务。事后检验显示,对于情境和表情一致线索任务,各年龄阶段间差



异不显著,3岁幼儿已能正确推测,3—9岁儿童的情绪认知成绩较为一致;对于矛盾线索任务,情绪认知成绩均有随年龄的增长而提高的趋势,其中,对简单矛盾任务的情绪认知,3岁和4岁儿童差异显著($t=15.09$, $p<0.001$),4岁幼儿已能正确推测,4—9岁儿童发展较为一致;对于复杂矛盾任务,儿童的情绪认知存在3—4岁和7—9岁两个加速期($t=7.937$, $p<0.001$; $t=5.135$, $p<0.001$),9岁儿童才能正确推测。

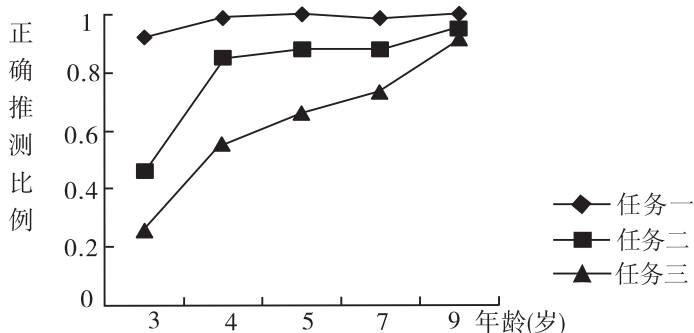


图 8-1 情绪认知发展趋势

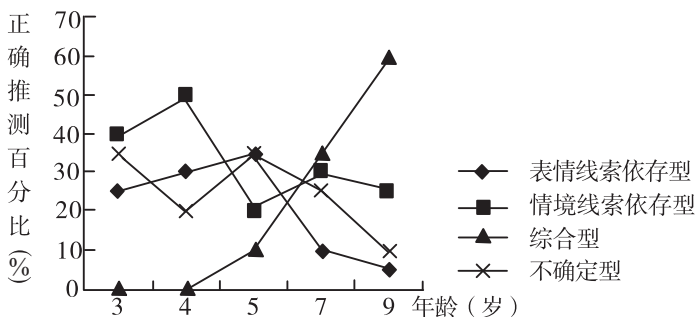


图 8-2 情绪认知线索发展

2. 不同年龄儿童利用不同线索类型水平的发展

我们根据前人的研究结果和本研究的结果进行了定性编码、分析,进一步把情绪认知线索分成情境线索依存型、表情线索依存型、统合型和不确定型四种,由两位心理学专业研究生独立评定,其一致性系数为 0.92。结果表明(见图 8-2),统合型随年龄的增长线性增加,其他三种类型虽然



呈波浪式发展,但总体来看,呈下降趋势。儿童情绪认知线索的发展是从情境依存型到表情依存型,再到统合型过程。3岁和4岁幼儿情绪认知线索主要是情境依存型,5岁幼儿表情线索依存型占优势,7岁以后统合型开始占优势。

(二) 三种线索下不同年龄儿童的同情观念和同情行为

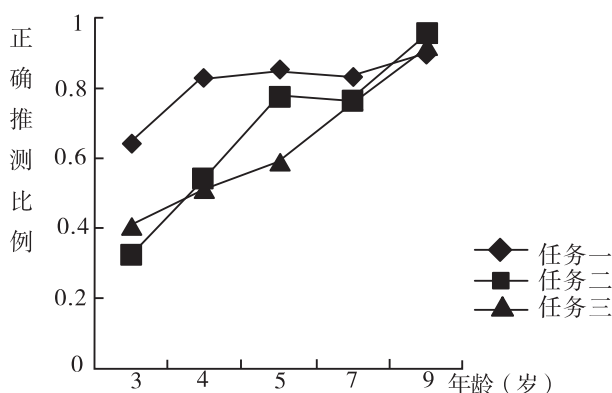


图 8-3 同情观念发展趋势

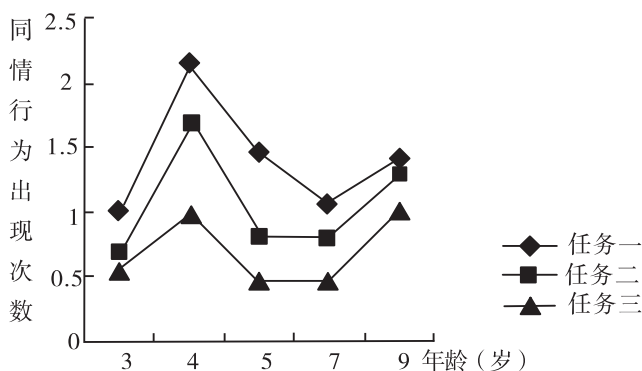


图 8-4 同情行为发展趋势

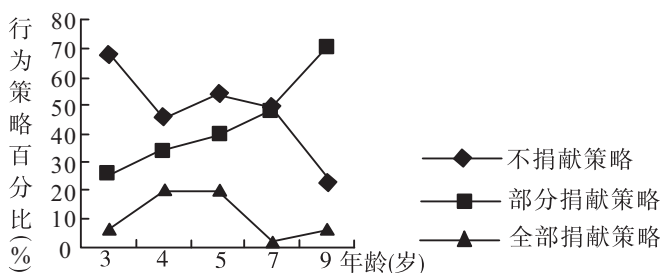


图 8-5 行为策略发展趋势

三种线索下儿童的同情观念和同情行为的发展分别见图 8-3 和图 8-4。以线索和年龄为被试间变量,同情观念和同情行为分别为因变量进行两因素完全随机方差分析,结果表明,对于同情观念,线索主效应显著 $[F(2, 585)=4.62, p<0.05]$,年龄的主效应显著 $[F(4, 585)=9.57, p<0.005]$,线索和年龄的交互作用显著 $[F(8, 585)=2.03, p<0.05]$;对于同情行为,线索主效应显著 $[F(2, 585)=17.72, p<0.005]$,年龄的主效应显著 $[F(4, 585)=11.73, p<0.005]$,线索和年龄的交互作用不显著 $[F(8, 585)=0.786, p>0.05]$ 。不同线索制约着儿童的同情观念和同情行为,总的来看,五个年龄组被试的同情观念均为情境与表情一致线索优于矛盾线索,简单矛盾任务优于复杂矛盾任务。随着年龄的增长,对矛盾线索整合能力的提高,增加了儿童的同情观念,事后检验表明,对于情境和表情一致线索任务,同情观念 3—4 岁发展迅速($t=2.395, p<0.05$),4—9 岁同情观念成绩较为一致。对于简单矛盾任务,3—4 岁、4—5 岁、7—9 岁($t=3.503, p<0.01$; $t=5.279, p<0.001$; $t=5.767, p<0.001$)同情观念发展迅速。对于复杂矛盾任务,5—7 岁、7—9 岁发展迅速($t=2.606, p<0.05$; $t=3.159, p<0.001$)。三种线索下儿童的同情行为随年龄的增长发展趋势较为一致,3—5 岁呈现倒“U”型,4 岁幼儿的同情行为成绩高于其他年龄阶段,5—9 岁发展较为一致。

(三) 情绪认知和同情观念与同情行为

以情绪认知为被试间变量,同情观念和同情行为分别为因变量进行单因素方差分析,结果表明,对于同情观念和同情行为情绪认知的作用显著 $[F(1, 590)=35.70, p<0.001; F(1, 590)=4.93, p<0.05]$ 。表明,



正确地推测他人的情绪增加了儿童的同情观念和同情行为。

此外,我们还对儿童面对他人困境的行为策略进行了进一步分析,根据是否捐献书签和捐献的多少把儿童的行为策略分为不捐献、部分捐献和全部捐献三种。结果见图8-5,从总体来看,部分捐献策略随年龄的增长而增加,7岁以后开始占优势,其他两种策略5岁以后都开始下降。

四、讨论

(一)三种线索下儿童情绪认知的发展特点

儿童的情绪认知发展存在明显的年龄特征。首先,对于一致线索任务,只要能正确表征两种线索中的一种就可以正确推测,大部分3岁幼儿已经能正确推断;对简单矛盾线索整合任务,要正确表征、整合两类线索,大部分4岁幼儿才能正确地推测;复杂矛盾整合任务除要对两类线索进行表征、整合外,还涉及对“得到奖品高兴和一点也不喜欢奖品”的整合,这依赖于儿童嵌套表征或递推状态的发展,其情绪认知发展比前两类线索晚;其次,儿童心理理论认为,3—7岁是由“复制式心理理论”(copy theory of mind)向“解释性心理理论”(interpretive theory of mind)的发展的重要时期,其中,3—4岁是儿童“复制式心理理论”发展的重要阶段,7岁儿童才获得“解释性心理理论”,受儿童心理理论的制约,3—4岁幼儿情绪认知成绩迅速提高;4—5岁情境依存型和表情依存型的比例日趋均衡,统合型也开始发生,但大多数儿童仍然不能整合矛盾线索,不确定型的比例增加,此时可能是儿童从单纯运用一类线索到获得整合矛盾线索能力的过渡期;而随着儿童“解释性心理理论”的获得,统合型在7岁以后也开始占优势。

(二)三种线索下儿童同情观念和同情行为的发展及情绪认知的作用

有研究发现,如果看到了他人的不幸,却又不能获得他的角色,就可能贬低不幸者,认为不幸者是罪有应得。亲社会行为的产生不仅以正确认知他人的情绪状态为前提,同时也必然伴随对其情绪状态的归因。从本研究结果来看,不同难度的线索任务制约了儿童的同情观念和同情行为,这支持了心理理论关于只有具备一定的心理活动知识,儿童才可能习得一定的社会技能,进而发展其社会行为的潜在假设。随情绪认知能力



的提高,同情观念呈增加的趋势,而同情行为的发展较为复杂。首先,在三种任务中,4岁幼儿的同情行为成绩明显高于其他年龄,其原因可能是,此时幼儿处于社会知识依存型阶段,他们更倾向于依据老师所传授的道德原则去行事,由于仍然缺乏某种重要的成功的进行概念到行为转换的执行功能技能,采用全部捐献策略者较多;其次,随情绪认知能力的提高,儿童“全或无”的绝对策略呈下降的趋势,能兼顾自己 and 他人利益的部分捐献策略增加,从未来发展来看,这种策略更恰当,更能够适应与他人合作与竞争的需要;第三,同情行为复杂的发展模式还反映了情绪认知作用的局限性,情绪认知只是影响同情行为的因素之一。例如,巴特森等研究表明,面对他人的不幸,通常会产生移情体验和个人悲伤的体验,前者能唤起利他动机,后者诱发利己动机。因此,同情行为的发展需要结合移情等情绪认知以外的变量才能得到说明。

五、结论

本研究主要得出以下结论:

(1)情绪认知成绩随年龄的增长而提高,对情境和表情线索一致任务的认知优于对矛盾线索的认知,情绪认知线索随年龄的增长统合型逐渐取代表情依存型和情境依存型而占优势。

(2)不同难度线索制约着儿童的同情观念和同情行为,矛盾线索下的同情观念的发展要晚于一致线索;三种线索下儿童的同情行为随年龄的增长发展趋势较为一致。

(3)随情绪认知能力的提高,儿童的同情观念呈增加的趋势,而情绪认知对同情行为的影响更多地表现在质的方面,从助人策略来看,部分捐献策略逐渐取代不捐献和全部捐献策略而占优势。



第二节 儿童涉及他人情绪状态的发展

一、研究目的

儿童同情理解的发展不仅表现为把握各种线索能力的不断提高,而且也表现为语言中表征他人情绪状态词语的不断丰富。隋晓爽、苏彦捷^①使用中国韦氏幼儿智力量表(C-WYCSI)的语言分量表,测查了90名3—5岁幼儿的语言能力,结果表明,心理理论的认知成分与语言密切相关。在另一项研究中,他们又进一步使用中国韦氏幼儿智力量表的语言分量表,测查了60名3—5岁幼儿的语言能力,仅考察了以面部表情为线索的社会知觉任务与语言的关系,结果表明,在3至5岁间,随着年龄的增长,儿童完成复杂的以表情为线索的社会知觉任务的结果越来越好,语言能力逐渐提高。语言能力对儿童完成复杂的以表情为线索的社会知觉任务有显著影响。研究发现,随着时间的推移,儿童越来越多地使用有关心理状态的术语来表示他人的心理状态。马克和默瑞(Mark & Maureen)^②研究也发现,随年龄的增长,儿童会更多地使用有关心理状态的词语,同时还发现,父母较多地使用有关心理状态的术语有助于儿童对错误信念和他人情感的理解。此外他们还认为,儿童使用有关心理状态的术语的发展表现为:心理状态术语的增多,从了解自己的心理状态过渡到了解他人的心理状态,从单纯的关于心理状态的谈话过渡到在共同活动中进行有关心理活动的交流。

诸多研究表明,儿童的语言与其心理理论密切相关,借助于对语言的分析是探索儿童社会认知技能发展的重要途径。本研究尝试通过情境故

① 隋晓爽,苏彦捷. 对心理理论两成分认知模型的验证[J]. 心理学报,2003,34(1):56-62.

② Mark A, Maureen A, Callanan, et al. Metarepresentation in action: 3-, 4- and 5-year-olds' developing theories of mind in parent-child conversations[J]. Developmental Psychology, 1998, 34: 491-502.



事,借助于对儿童描述他人情绪状态的语言进行分析,来考察儿童对他人痛苦体验的理解及其与同情观念的关系。

二、研究方法

(一)被试

从两所普通幼儿园和一所普通小学随机抽取 325 名被试,有效被试为 314 名,各组平均年龄及人数为:小班 3 岁 7 个月,68 名;中班 4 岁 5 个月,64 名;大班 5 岁 6 个月,60 名;一年级 7 岁 7 个月,58 名;三年级 9 岁 5 个月,64 名。各年龄组男女比例大体相当。

(二)实验材料

自编故事画册(见附录)。主人公为成人、同龄同伴、动物的故事各两个。内容分别为:受伤的工人叔叔,阿姨多辛苦,好朋友没有画笔,妈妈去医院,可怜的小狗,萝卜被冲走了。记录纸。

(三)实验程序

主试为心理学专业研究生和学前教育专业本科生,实验由主试和记录员各一名对被试个别施测。实验前主试和记录员要到现场操作练习,主试进入班级熟悉被试,严格统一指导语。实验时记录员在离被试较远的地方装作看报纸,记录。地点在儿童熟悉的游戏室或教室。

首先由主试结合画册给被试讲故事,六个故事按随机顺序呈现给被试。例如(主人公为动物):这是一只小白兔,他种了很多萝卜,每天他都辛勤地给萝卜浇水,你看他流着汗多么辛苦啊!可是有一天,突然下起了暴雨,把萝卜全冲走了,小白兔自己伤心地哭了起来。

控制问题:“小白兔怎么了?”

同情体验问题:“听完故事后你有什么体会?”(正确回答控制问题后,根据指向性的不同,把同情体验分为平行苦痛体验和应答担心体验,前者的内容是不安、恐惧等指向自己过去经验的痛苦体验。后者的内容是对他人不幸的关切、担心的体验。平行苦痛记 1 分,应答担心记 2 分。另外,根据儿童的回答不能确定其体验指向性的命名为“复杂情绪”,记 0 分。)

同情理解问题:“你说小白兔现在心情怎么样?”(按照回答涉及故事



主人公情绪状态的程度分为五个水平:水平○:回答与故事内容无关记 0 分;水平一:回答只涉及情境信息,记 1 分;水平二:回答是自己经验的投射,记 2 分;水平三:由于产生与故事主人公一致的情绪体验,对故事主人公作共感的理解,记 3 分;水平四:在对故事主人公的情绪体验进行分析、评价的基础上再加工的理解他人情绪,记 4 分。)

同情观念问题:“如果当时你在小白兔的旁边你会怎么样呢?”(正确回答控制问题和回答愿意帮助故事主人公者记 1 分,否则记 0 分。)

三、研究结果

(一)不同对象上儿童的同情理解及与同情观念的关系

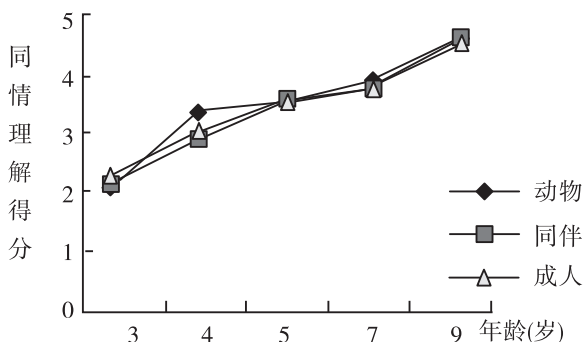


图 8-6 不同对象上儿童同情理解的发展趋势

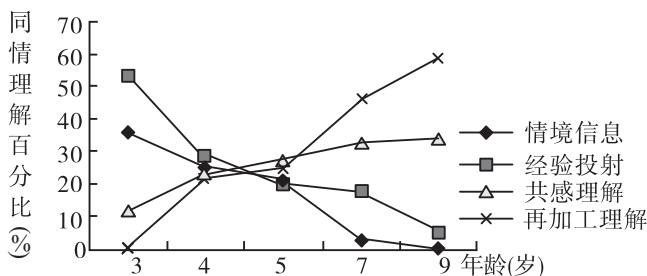


图 8-7 不同年龄儿童同情理解水平发展趋势

通过对研究资料的定性分析,由发展与教育心理学专业的一名博士生和一名硕士生根据儿童的回答记录,独立对同情体验和同情理解进行



编码,其编码的一致率分别为 0.834、0.852。关于同情体验的研究结果我们将在研究四单独报告。

不同对象上儿童的同情理解发展趋势见图 8-6,图 8-6 纵坐标为动物、同伴、成人三类故事各包含的两个故事得分的均数,其最低得分为 0 分,最高得分为 4 分。结果表明,3—9 岁儿童的同情理解在动物、同伴和成人三类对象上均随年龄的增长而提高。以不同对象为被试间变量,以同情理解为因变量进行方差分析,结果表明,不同对象上儿童的同情理解差异不显著 $[F(2, 1881)=0.881, p=0.415]$ 。以同情理解为被试间变量,以同情观念为因变量进行方差分析,结果表明,对于同情观念,同情理解的主效应显著 $[F(4, 1872)=64.443, p<0.001]$ 。

(二) 儿童同情理解的年龄差异和性别差异

不同年龄儿童同情理解的发展趋势见图 8-7,结果表明,3 岁儿童自己经验的投射型占优势,情境信息和共感的理解也占了很大的比例,随年龄的增加,情境信息型和自己经验的投射型的比例有所下降,共感理解型比例迅速增加,5 岁儿童的共感理解型已超过情境信息型和自己经验的投射型而占优势。7 岁儿童在加工的理解已经超过共感理解而占优势,7—9 岁儿童再加工的理解迅速发展,绝大多数 9 岁儿童能够对他人的痛苦体验进行再加工的理解。

以年龄和性别为被试间变量,以同情理解为因变量进行方差分析,结果表明:对于同情理解,年龄的主效应显著 $[F(4, 1874)=324.735, p<0.005]$;性别的主效应及性别和年龄的交互作用不显著 $[F(1, 1874)=4.520, p>0.05; F(4, 1874)=2.767, p>0.05]$ 。事后检验表明,3—4 岁、4—5 岁、5—7 岁、7—9 岁发展都非常迅速 $[t=12.826, p<0.001; t=15.412, p<0.001; t=22.988, p<0.001; t=19.845, p<0.001]$ 。

四、讨论

“处于困境中的他人”和“处于困境中的动物”材料是研究儿童情感的观点采择能力的经典范式,本研究运用了自编的三类对象不同的情境故事,虽然都是假想的对象,但由于都是儿童熟悉的情境,在不同对象上儿



童的同情理解并没有显示出差异。

从信息加工的角度来看,儿童理解他人情绪的过程包括线索的表征、线索的解释、目标的明确化、反应的扩大和重组、决定反应和行动的实施六个子过程,是已有的心理图式、临时心理状态和外的情绪信息交互作用的过程,受过去经验、情境特征、移情的敏感性、与认知对象感情的性质等因素的影响,因此,儿童的同情理解的发展是一个复杂的过程。从儿童的“心理理论”来看,3—5岁幼儿仍然是“复制式心理理论”,此时儿童不理解心理表征在本质上是可以被解释的,他们只是事件的被动记录者,只有到了7岁儿童才可以获得“解释性心理理论”。从本研究的结果来看,儿童的同情理解的发展显示了和“心理理论”较为一致的发展趋势,3—5岁处于情境信息的描述和自己经验的投射阶段,对他人情绪的理解带有明显的被动性和自我中心性,随着儿童解释性心理理论的获得,7岁以后儿童的共感理解和再加工的理解占优势,同情理解开始体现出明显的主动性和批判性,表明儿童的同情理解有了质的飞跃,此时儿童不仅关注认知对象的情绪体验,而且开始关注认知对象内在的、深层次的情绪表现的动机,而且对他人情绪状态正确的把握也增加了儿童的同情观念。

已有研究表明,4岁儿童的“心理理论”任务表现与他们的语言智力(verbal intelligence)有显著的内在相关。语言能力的高低对错误信念有显著的贡献。本研究的结果也显示,儿童涉及他人情绪状态程度的发展和儿童把握各种线索能力的发展也是较为一致的,3—5岁幼儿往往把自己对情境的体验投射到他人或根据已有的社会知识和部分行为线索做出刻板的推测,其语言涉及他人情绪状态的程度也处于情境信息和自我经验的投射型阶段;6—7岁的儿童处于各种情报的统合型阶段,已能根据情境信息、已有知识和特定对象的行为做出综合推测,共感的理解和再加工的理解占优势。这表明,通过对儿童语言涉及他人情绪状态程度的分析是研究儿童情绪认知重要和可行的途径。

关于同情的认知维度是否存在性别差异的问题,不同研究者之间虽



然存在分歧,达尼等人^①研究表明,40个月大的儿童对他人的情感理解存在性别差异,女孩优于男孩。卡丁和达尼(Cutting & Dunn)^②对4岁幼儿的研究也支持了这个结论。与此观点相左,霍夫曼和艾森伯格都认为,同情理解认知维度不存在性别差异。本研究结果支持了后一种观点。

五、结论

本研究主要得出以下结论:

(1)3—5岁幼儿的同情理解处于情境信息的描述和自己经验的投射阶段,7岁以后共感理解和再加工的理解占优势。

(2)同情理解不存在性别差异,其对同情观念作用显著。

第三节 儿童同情体验指向性的发展

一、研究目的

同情体验赋予同情行为特殊的、促进的、积极化的性质并且保证对实践活动的倾向和动态发生调节作用,这种作用不是直接的,它受同情理解的制约,是以对周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的。巴特森证实,对他人的不幸遭遇,存在自我指向的平行苦痛体验和指向他人的应答担心体验。艾森伯格发现,两种不同指向的同情体验都伴随有心律和皮肤电的变化,心律的增加一般表征着自己体验到痛苦,心律的降低一般代表对他人的担心。其他一些研究认为,同情体验的指向性与助人行为之间存在某种关系,他人指向的同情行为能够诱发助人动机,较强的自我指向的同情体验,可能导致亲社会动机降低,即使产生

① Dunn J, Chery J B, Tesla S C, et al. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents[J]. Child Development, 1991, 62: 1352-1366.

② Cutting A L, Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and interrelations[J]. Child Development, 1999, 70: 853-865.



助人行为,由减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成等自我中心的体验诱发的同情行为在本质上也是利己的。

以往研究表明,移情和助人行为显示了不同的发展趋势,小学生的移情随年龄的增长而下降,而助人行为则随年龄的增长而增加。移情和助人行为这种不一致的发展趋势是否与同情体验指向性的发展有关呢?本研究尝试对这一问题进行探讨。

二、研究方法

同第二节中的研究方法。

三、结果

(一)不同对象上儿童的同情体验及与同情观念关系

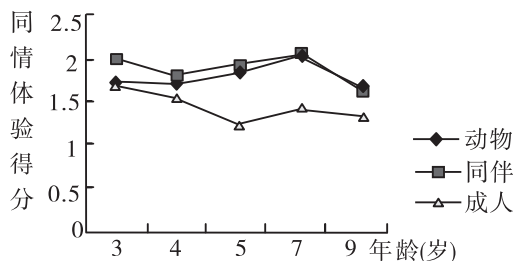


图 8-8 不同对象上儿童同情体验的发展趋势

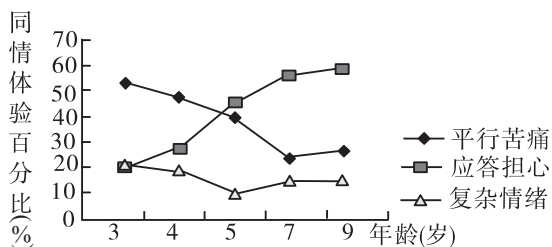


图 8-9 不同年龄儿童同情体验类型发展趋势

不同对象上儿童的同情体验发展趋势见图 8-8,图 8-8 纵坐标为动物、同伴、成人三类故事各包含的两个故事得分的均数,其最低得分为 0 分,最高得分为 2 分。结果表明,3—9 岁儿童的同情体验在动物、同伴和



成人三类对象上均呈波浪式发展,7—9岁均呈下降趋势。以不同对象为被试间变量、以同情体验为因变量进行方差分析,结果表明,不同对象上儿童的同情体验差异不显著 $[F(2, 1881) = 2.456, p = 0.086]$ 。以同情体验为被试间变量、以同情观念为因变量进行方差分析,结果表明,对于同情观念,同情体验的主效应显著 $[F(2, 1872) = 28.655, p < 0.001]$ 。

(二) 儿童同情体验的年龄差异和性别差异

不同年龄儿童同情体验类型的发展趋势见图8-9。结果表明,面对他人的不幸遭遇平行苦痛体验随年龄的增长而下降,应答担心体验随年龄的增长而增加。3—5岁儿童的平行苦痛体验优于应答担心体验,5岁左右儿童应答担心体验开始超过平行苦痛体验而占优势。以年龄和性别为被试间变量、同情体验为因变量进行方差分析,结果表明,对于同情体验,年龄和性别的主效应及两者的交互作用显著 $[F(4, 1874) = 3.407, p < 0.01; F(1, 1874) = 10.863, p < 0.001; F(4, 1874) = 4.433, p < 0.001]$ 。事后检验表明,3岁和4岁、4岁和5岁差异均不显著($t = 0.153, p > 0.05; t = 0.303, p > 0.05; t = 1.967, p > 0.05$)。5—7岁发展迅速($t = 9.277, p < 0.001$),7—9岁则出现下降的趋势($t = 2.231, p < 0.05$)。

四、讨论

已有研究表明,在幼儿对艺术作品的知觉研究中,儿童的反应不仅包括外受成分,夸大作品的某些特征,还包括以机体觉、表象为形式的内受成分。同时同情体验还表现出对象性的特征,相关研究表明,4—5岁的儿童就已经能够根据认知对象的所属集团、个人特征等做出反应。对处于困境中的他人是否采用“同情”策略,依赖于对对象是“我们”还是“他们”所属集团的判断,被试对自己集团成员表现出更多的同情,而对自己集团以外成员的不幸往往表现冷淡甚至产生厌恶的情绪体验,同情体验受和处于困境中他人关系亲密程度的制约。本研究采用三类故事主人公,由于都是假想对象,不存在与故事主人公亲密程度的差异,这可能是在三类对象上的同情体验差异不显著的原因。

受同情理解的制约,随年龄的增长儿童的同情体验在性质上发生变



化,从同情体验的指向性来看,3—5岁幼儿的同情理解由于仍然带有明显的自我中心性,面对他人的痛苦时,他们更容易回忆起自己类似的不幸,平行的苦痛体验占优势;5岁以后儿童的共感理解和再加工的理解开始占优势,随着同情理解主动性和批判性的发展,应答的担心体验开始超过平行苦痛体验而占优势。值得注意的是,无论在哪一个年龄阶段都有部分儿童产生不同于同情体验的复杂情绪,这可能是由于儿童缺乏体验经验和相应的道德知识所致。

关于同情的性别差异,本研究结果表明,对于同情体验性别有显著主效应,从均数来看,女性优于男性。同情体验的性别差异可能与性别角色的社会化有关,例如艾森伯格认为传统的性别角色要求女性有更多的同情心,而同情与传统的男性的性别角色并不相符。

已有研究表明,移情和助人行为发展并不一致,本研究发现,3—5岁幼儿的平行苦痛体验占优势,由于这种体验带有自我中心性,可能导致亲社会动机降低,澤田忠幸^①研究也证实,4—6岁幼儿对他人积极情绪的体验没有表现出差异,对同伴的消极情绪幼儿的自我防卫的动机强于利他的动机。可能受同情理解批判性和主动性发展及社会技能的增加的影响,7—9岁的小学生虽然同情体验总体有下降的趋势,但他人指向的应答担心体验却呈上升趋势,这可能是随年龄增长助人行为呈现出增加趋势的原因之一。

五、结论

本研究主要得出以下结论:

(1)各年龄阶段均有部分儿童未产生同情体验,3—5岁幼儿平行的苦痛体验占优势,5岁以后应答的担心体验开始超过平行苦痛体验而占优势,且女孩的同情体验优于男孩。

(2)三种对象上儿童的同情体验差异不显著。同情体验对同情观念作用显著。

^① 澤田忠幸. 幼児期における隠された感情の理解の発達[M]. 発展心理学 7 回大会発表論文集, 1996:128.



第四节 同情体验指向性语言提示的效果

一、研究目的

在自我中心的移情(egocentric empathy)阶段,移情开始分化为个人悲伤(personal distress)和移情担心(empathic concern),前者是自我中心的,是看到他人的不幸观察者会想象自己处在同样的情境中会怎么样,从而产生与受害者类似的体验;后者是指向他人的,是面对他人的不幸时观察者直接把注意指向受害者并想象他们有什么感受。两种不同指向的移情反应都伴随有心律和皮肤电的变化,心律的增加一般表征着个人悲伤,心律的降低一般代表着移情担心。杰夫(Jeff)^①研究表明,两种体验的实质存在着微妙的差别,羞耻感(shame)可以预测个人悲伤,而内疚感(guilt)可以预测移情担心,两者的不同类似于羞耻和内疚的差异,它们可能依赖于不同的自我过程(self-reflection 和 self-rumination),与羞耻感相似,个人悲伤可能产生于自我和超我之间差异带来的紧张和压力,是个体没有达到理想标准而产生的,类似于内疚感,移情担心可能是由于“超我”受到阻碍或违反了道德标准而产生的。

目前,关于移情指向性的研究主要集中在其动机作用上。移情担心可以较稳定地预测助人行为,而个人悲伤在成人和儿童身上与助人行为存在着不同的关系模式:在难以逃避的情况下,成人的个人悲伤与助人行为有正相关,而在儿童身上个人悲伤抑制了助人行为。这种矛盾的关系模式可能是由于儿童尚缺乏应对个人悲伤的情绪调整策略,而且缺乏策略自身也有可能构成了个人悲伤的一个来源。有关儿童的情绪调控与个人悲伤关系的研究提供了进一步的证据,儿童的积极的情绪调控与个人悲伤呈负相关,而与移情担心呈显著的正相关。儿童由于策略的缺乏,忧

^① Jeff J. Empathy and the self-absorption paradox: Self-rumination and self-reflection as mediators between shame, guilt and empathy[J]. Self & Identity, 2004, 3 (3): 225-239.



伤线索强度和突显性的增加可能导致了“过度的唤醒”,进而有可能导致“自我中心的转换”,切断观察者和受害者之间的联系。

此外,在以往移情的干预研究中,基本上是围绕认知能力的提高展开的,最常用的就是角色扮演。如费臣贝赤等人^①通过辨别他人情绪能力训练、观点采择方法训练、有效沟通方法训练、换位思考训练,增加了儿童的敏感性和同情行为;李辽^②则运用情绪追忆、情感换位、作品深化、作品分析等方法提高了被试的同情能力;李福芹等人^③通过表情识别、分享感受等移情训练也增加了儿童的助人行为。

然而,一些关于情绪认知和助人行为的关系的研究发现,幼儿的角色采择技能和其助人行为的关系并不明确。汤姆斯道夫和弗瑞德玛瑞亚(Trommsdorff & Friedlmerier)^④设计了在动机冲突中,通过语言提示来分散儿童的注意,指导儿童降低个人悲伤体验,由于研究被试量较少(注意力分散组 12 人,不分散组 13 人),干预措施虽然对于增加助人行为有一定的成效,但并不明显,其有效性有待于进一步验证。奥斯沃德(Oswald)^⑤根据关注对象是他人的感受还是他人的思考过程,区分了情绪的观点采择(affective perspective taking)和认知的观点采择(cognitive perspective taking),研究表明,令被试关注他人感受的情绪的观点采择诱发了更多的助人行为。由于幼儿认知水平较低,对其体验的干预可能更有效。

除认知能力的提高对于改善同情行为有作用外,一些研究资料还提示,同情体验的指向性与同情行为可能存在某种关系。有研究发现,选择

① Feshbach N D, Roe K. Empathy and Moral Development[M]. New York: Cambridge University Press, 2000:168-172.

② 李辽. 青少年的移情与亲社会行为的关系[J]. 心理学报,1990,21(1):72-79.

③ 李福芹,叶文君,陈丽. 移情训练对幼儿分享行为的影响的实验研究[J]. 心理科学,1994,17 (3):150-154.

④ Trommsdorff G, Friedlmerier W. Motivational conflict and prosocial behaviour of kindergarten children[J]. International Journal Behavioural Development, 1999,23(2):413-429.

⑤ Oswald P A. The interactive effects of affective demeanor,cognitive processes and perspective-taking focus on helping behavior[J]. Journal of Social Psychology,2002,142(1):120-132.



不同帮助形式的被试在个人悲伤体验和移情担心体验上存在显著的差异,倾向于劝说的被试有更强烈的移情担心体验,而倾向于捐献物品的被试有更强烈的个人悲伤体验。也有一些研究者指出,不同指向的同情体验对于助人行为可能具有不同的动机效果,他人指向的体验可以诱发助人行为,而自我中心的体验可能导致助人动机降低,甚至抑制助人行为或产生旨在减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成等利己的行为。然而,目前这方面的实证研究很少,而从情感体验入手对助人动机的干预研究更是缺乏。鉴于儿童不同指向移情的不同动机作用,本研究假设:在以往研究中,移情和助人行为发展的不一致趋势与移情指向性的发展有关;关注他人和自己感受的语言提示为儿童提供了不同的调整个人悲伤的策略,对于助人行为有不同的作用。

二、研究方法

(一)被试

表 8-1 各年龄组被试分配

组别	幼儿园中班	小学一年级	小学三年级
自我指向组	32	34	36
他人指向组	33	30	38
控 制 组	41	41	38

研究采用实验组和控制组实验设计,实验组是从两所普通幼儿园和一所普通小学随机抽取的 209 名被试,有效被试为 203 名。其中,幼儿园中班 4 岁 7 个月,65 名;小学一年级 7 岁 7 个月,64 名;小学三年级 9 岁 6 个月,74 名。各年龄阶段被试被随机分配到自我指向组和他人指向组,各组男女比例大体相当。控制组的被试为研究二中“情境和表情线索一致任务”下的幼儿园中班、小学一年级和小学三年级被试,共 120 名儿童,各组平均年龄与实验组各年龄组相同。实验组和控制组的被试分布见表 8-1。

(二)实验材料

抽奖箱(装有黄色和白色乒乓球各五个)、捐款箱(箱子上贴有和各实验任务一样的小亮或小芳的表情图片)、书签若干(图案为动物和交通工



具)、故事画册(男孩用为男性主人公、女孩用为女性主人公,见附录2)。

(三)实验程序

1. 前测

实验组所有被试前测的程序同研究二“情境和表情线索一致任务”条件下被试的实验过程,只是没有涉及情绪认知问题和同情观念问题。控制组被试由于已经完成了和实验组同样的前测任务,不再实施前测任务,研究二中同情行为任务成绩即为控制组的前测成绩。

2. 正式施测

实验组正式施测在初测完成后两周进行,控制组正式施测时间与研究二间隔为三周。控制组主试均为参加过研究二的主试。地点在儿童熟悉的游戏室或教室。

首先做抽奖游戏,让被试从抽奖箱里抽取乒乓球,抽到黄色乒乓球奖励一张被试喜欢的书签,抽到白色的乒乓球没有书签,被试得到五张书签时停止游戏。主试开始结合画册向被试(男孩)讲解“这是小明和小亮与哥哥玩和我们一样的抽奖游戏,现在是小明抽奖,他抽到了黄色乒乓球,哥哥奖给了他一张书签,该小亮抽了,小亮抽到了白色的乒乓球,他没得到书签;又该小明抽了,小明又抽到了黄色的乒乓球,又得到了一张书签,现在小亮来抽,他又抽到了白色的乒乓球,还是没有得到书签;又该小明抽了,小明又抽到了黄色的乒乓球,又得到了一张书签”,接下来不同被试分组给予不同的语言指导。

自我指向提示组:“现在又该小亮抽了,小亮抽到了白色的乒乓球,还是没得到书签(图片为悲伤的表情)。游戏结束了,结果小亮一张书签也没得到,可是小明却得到了很多书签,现在小明的心情怎么样?要是把书签给了小亮他会高兴还是不高兴呢?如果小明不给小亮书签他是高兴还是不高兴呢?”

他人指向提示组:“现在又该小亮抽了,小亮抽到了白色的乒乓球,还是没得到书签(图片为悲伤的表情)。游戏结束了,结果小亮一张书签也没得到,可是小明却得到了很多书签,现在小亮的心情怎么样?他没有得到书签肯定很不高兴,要是小明给他书签他会高兴还是不高兴呢?如果没人给小亮书签它是高兴还是不高兴呢?”



控制组：“现在又该小亮抽了，小亮抽到了白色的乒乓球，还是没得到书签(图片为悲伤的表情)。”

控制问题：“小明和小亮谁得到了很多书签？谁一张也没得到呢？”(不能回答控制问题者要求主试再次讲解。)

同情行为任务：“现在我们(主试)有点事儿先出去了，你看那儿有一个小箱子，那是给小亮的捐赠箱，箱子上还有小亮的画像呢，你要是想把你的书签给小亮就放在箱子里，给几张都行，你不想给小亮就不用往箱子里放，你自己决定，我们先到隔壁房间去了。”(捐赠几枚书签记为几分，得分范围为 0—5 分。)

三、研究结果

(一)各年龄组正式施测成绩与前测成绩的对比

表 8-2 各组正式施测与前测成绩的对比

年龄	幼儿园中班			小学一年级			小学三年级		
	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
自我 前 测	1.688	1.839	1.293	1.118	1.274	0.373	1.111	0.746	1.673
指向 正式施测	1.500	1.685		1.147	1.282		1.222	0.832	
他人 前 测	1.939	1.968	2.634*	1.100	1.494	2.783**	1.105	1.331	1.904
指向 正式施测	2.576	1.953		2.033	1.671		1.368	1.441	
控制 前 测	2.073	2.017	1.596	1.268	1.775	0.092	1.395	1.285	1.708
组 正式施测	1.854	1.918		1.293	1.764		1.132	0.963	

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

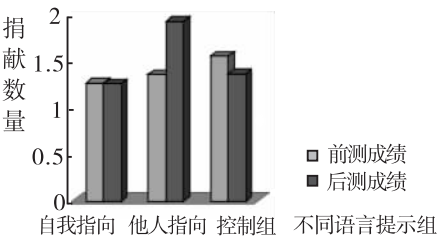


图 8-10 各组前后测成绩比较

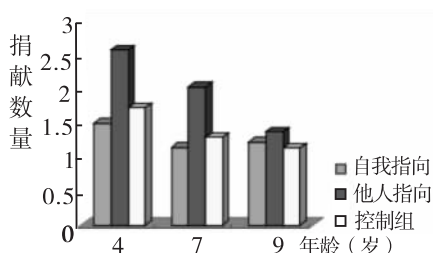


图 8-11 不同实验分组后测成绩比较

表 8-2 和图 8-10 表明,自我指向组和控制组的前测和正式施测成绩在各年龄组差异不显著,他人指向语言的提示对于 4 岁和 7 岁儿童更为有效,其正式施测成绩明显优于前测成绩。以年龄和组别为自变量、前测成绩为因变量进行多因素方差分析表明,组别的主效应不显著 [$F(2, 314)=0.861, p>0.05$],年龄的主效应显著 [$F(2, 314)=7.276, p<0.001$],两者的交互作用不显著 [$F(4, 314)=0.101, p>0.05$]。

(二)各年龄组同情体验指向性语言提示对正式施测成绩的影响

不同实验分组后测成绩见图 8-11。以年龄和组别为自变量,后测成绩为因变量进行多因素方差分析表明,组别的主效应显著 [$F(2, 314)=6.329, p<0.001$],年龄的主效应显著 [$F(2, 314)=5.676, p<0.001$],两者的交互作用不显著 [$F(4, 314)=0.941, p>0.05$]。事后检验表明,他人指向组优于自我指向组和控制组 [$t=2.709, p<0.05; t=3.099, p<0.05$],自我指向组与控制组差异不显著 ($t=0.513, p>0.05$)。

四、讨论

儿童在从童年期向学龄前期过渡时开始形成最简单的产品活动形式,而且,实现调节这种活动的情绪过程也相应地发生变化:首先,情绪内容上的变化表现在产生共同感受和同情心;其次,由于活动的复杂和活动的开始与最终结果之间有时间距离,改变了情绪在活动结果中的地位,儿童开始预想解决问题的进程,其标志不仅是被试的语言和行为,而且还有同时产生的机体内部变化,这种变化就使情绪过程具有动机的功能,它可以赋予行为特殊的、促进的、积极化的性质,并且保证情绪对以后实践活



动的倾向和动态发生调节作用,但这种作用不是直接的,而是以在影响的范围内、在周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的。

斯陶布研究认为,对他人的痛苦存在平行的反应和应答的反应,平行的反应是主体产生与他人一致的情感状态;应答的反应并不是单纯地产生与他人一致的情感体验,很多情况下是由他人的情感体验诱发的而又不同于他人体验的情感。巴特森等人认为,对他人的不幸通常会诱发个人悲伤和移情担心他人两种不同指向的体验,前者诱发利己的动机,后者则诱发利他的动机。对自己由他人情感体验诱发的自我情感体验“自我像”的描述比对他人情感体验“他人像”的描述,更能促进对人情感反应。应答的反应结果中他人情感体验“他人像”的描述更容易诱发同情,他人情感体验“他人像”的描述与同情的关系要比和自己体验到痛苦的关系紧密。

本研究结果部分支持了这个结论,他人指向的言语指导确实增加了4岁和7岁儿童的助人行为;但自我指向的言语指导与控制组没有显著差异,这可能源于自我指向体验和助人行为复杂的关系模式。一方面对他人的不幸可能产生减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成等自我指向的体验,这类体验虽然也是诱发助人行为的动机源,但依赖于体验的强度,随着忧伤线索强度和突出性的增加可能会导致“过度的唤醒”和“同情疲劳”;另一方面,澤田忠幸研究证实,4—6岁幼儿对他人积极情绪的体验没有表现出差异,对同伴的消极情绪幼儿的自我防卫的动机强于利他的动机,他人的不幸还可能激活旁观者的害怕、恐惧等自我指向的体验,从而抑制了同情行为。

艾森伯格认为,认知处理的较低级形式构成平行反应和自己体验到痛苦的基础,但他人的担心需要更为复杂的观点采择能力和其他复杂的认知能力。不同指向语言提示的动机效果可能是以认知为中介的,一方面,对于4岁和7岁儿童而言,对他人不幸的认知较多地受他人语言提示的影响,他人指向组优于自我指向组和控制组。而随着同情理解批判性和主动性发展及社会技能增加的影响,9岁儿童的助人行为则较少受外界语言的干扰,自我指向组、他人指向组和控制组差异不显著。另一方面,大量研究表明,归因对情感反应有重要的影响:对录像中痛苦状态可



控的归因会降低被试的同情,增加被试的愤怒,降低助人动机,抑制助人行为。而在统计上控制情感反应的效果后,对录像中痛苦状态可控的归因对援助行为的影响会消失。因此,不同指向言语的介入可能通过影响儿童的归因来影响同情观念和同情行为。

另外,不同指向语言提示的动机效果可能还受某些情境因素的制约。在一个研究中,巴特森曾设计了“容易逃避—一个人悲伤”、“不容易逃避—一个人悲伤”、“容易逃避—担心他人”、“不容易逃避—担心他人”四种情境,结果表明,除“容易逃避—一个人悲伤”情境外,其他三种情境都更多地显示了助人倾向。本研究的结果部分地支持了这个结论,从研究设计来看,本研究提供的是一种自愿捐助的情境,应该是容易逃避的,但即使在容易逃避的情境中他人指向的语言提示仍然增强了儿童的助人动机。

五、结论

他人指向组的同情行为优于自我指向组和控制组,自我指向组和控制组正式施测和前测成绩差异不显著,他人指向组正式施测成绩优于前测成绩。他人指向的语言提示增加了儿童的同情观念和同情行为。

第五节 教室中幼儿自发的同情行为

一、研究目的

在亲社会行为的研究中,国内外研究者对亲社会行为的界定和表现的看法有所不同,其指标包括了分享、合作、帮助、抚慰、谦让、礼貌等。有研究表明,不同性质的亲社会行为可能具有不同的特点,从助人行为的紧急度和付出成本来看,捐献行为紧急度低而成本高,救助行为紧急度和成本都很高,而一般的助人行为可能紧急度和成本都不高。因此,区别不同特点的亲社会行为指标,探讨其不同的发展特点是进一步深化亲社会行为领域研究亟待解决的问题。另外,在研究方法上,以往实验室研究居多,在各种指标中,捐献行为和分享行为由于易于控制和量化,成为被广泛采用的亲社会行为指标。



同情行为是以他人利益为目的,对他人困境的行为反应。李江雪等人对我国幼儿同情心的发展状况曾做了初步研究,研究发现,同情观念有随年龄增长而增加的趋势,幼儿的同情观念和同情行为呈现出不一致的趋势,但研究并未涉及同情行为的发展特点。近年来,为了增加研究的生态效度,有不少研究者主张采用追踪和自然观察的方法。自然观察面临易受观察者影响和观察事件的偶发性带来的困难,本研究尝试通过用经过培训的幼儿园教师为主试,采用时间取样和事件取样相结合的方法来探讨幼儿同情行为的发展特点。

二、研究方法

(一)被试

从大连市一所普通的幼儿园随机抽取小、中、大班各一个,各班人数、平均年龄和性别分布分别为:小班 30 人,3 岁 4 个月,男孩 18 人,女孩 12 人;中班 39 人,4 岁 5 个月,男孩 20 人,女孩 19 人;大班 43 人,5 岁 6 个月,男孩 24 人,女孩 19 人。另外,在研究过程中,小、中、大班分别流失了 4 名、2 名、4 名被试。

(二)研究过程

1. 培训主试

主试为各班带班教师,每班 3 名,共 9 名,为自愿报名参加,所有主试均为课题组成员,且都学习过儿童心理学和学前教育学课程。培训包括同情理论、同情行为的表现、记录方法、实际操作练习四个部分,分四次完成,每次半个工作日。

2. 时间

观察记录时间为 2003 年 3 月至 12 月,每周记录三次,其中必须包括上午(8:30—12:00)、午休(12:00—2:30)、下午(2:30—4:30)各一次。期间,由于假期和其他原因有四周未能进行观察记录。观察过程中主试和研究者曾座谈三次。

3. 记录内容

记录内容包括遇到麻烦小朋友的姓名、性别、遇到了什么麻烦、旁观者的姓名、旁观者的反应方式,填入事先制订的记录表内。



三、研究结果

(一) 基本统计量及对结果的编码

各班的出勤率、记录次数、事件次数、同情行为次数分布见表 8-3。根据文献和我们对观察结果的定性分析,对结果进行了编码,编码均有两名发展心理学专业研究生独立完成:①幼儿困境认知种类编码:生活自理,如不会穿衣服、不能按时起床;学习问题,如不会剪纸、不会做算术;人际交往,如受小朋友欺负、被老师批评;物品匮乏,如没有玩具、别人都有小食品,自己没有;身体问题,如肚子疼、被别的小朋友打伤了。编码一致率为 0.88。②对他人困境的反应方式编码:根据赞·维克斯勒的研究结果,把对他人困境的反应方式分为同情、原因探究、对造成痛苦者的攻击和逃避行为四类,其编码一致率为 0.91。③援助方式编码:把援助方式分为物质的援助、心理援助、体力援助、求助他人。物质援助内容主要是关注他人物质需求的捐献、分享等援助行为;心理援助主要涉及安慰、体贴、打抱不平、关注他人心理需求的援助行为;体力援助是指力图减少他人痛苦的行为;求助他人是指要求别人和自己共同实施帮助。其编码一致率为 0.89。

表 8-3 各班出勤率、记录次数和记录到的事件次数分布

年龄	平均出勤率	记录次数	事件次数	同情行为次数
3—4 岁	87.35%	93	547	323(54.0%)
4—5 岁	93.71%	92	525	359(68.4%)
5—6 岁	96.76%	94	338	237(70.1%)

(二) 幼儿困境认知种类的发展

幼儿困境认知种类的发展见表 8-4 和图 8-12,结果表明,在幼儿期儿童主要关注的是他人在生活自理方面的问题,尤其是 4—5 岁的幼儿。同时幼儿对学习问题的关注有随年龄的增长而增加的趋势。而对人际交往、物品匮乏和身体方面问题的关注随年龄的增长有所下降。



表 8-4 幼儿困境认知种类的年龄分布

年龄	生活自理	学习问题	人际交往	物品匮乏	身体问题	其他
3—4 岁	156(28.5%)	54(9.9%)	123(22.5%)	51(9.3%)	141(25.8%)	21(3.8%)
4—5 岁	295(56.2%)	39(7.4%)	61(11.6%)	62(11.8%)	57(10.9%)	11(2.1%)
5—6 岁	146(43.2%)	67(19.8%)	40(11.8%)	15(4.4%)	49(14.5%)	20(5.9%)

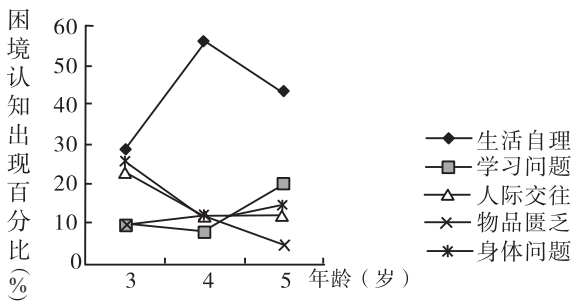


图 8-12 幼儿困境认识类型发展

(三)对他人困境反应方式的发展

幼儿对他人困境的反应方式的发展见表 8-5 和图 8-13,结果表明,采取同情策略儿童的比例随年龄的增长而增加,采用逃避策略儿童的比例随年龄的增长呈波浪式发展,4—5 岁采用逃避策略儿童的比例低于 3—4 岁和 5—6 岁儿童。而采用原因探究认知反应策略和攻击策略儿童的比例随年龄的增长有所下降。

表 8-5 对他人困境反应方式的年龄分布

年龄	同情	原因探究	攻击行为	逃避行为	其他
3—4 岁	276(50.5%)	68(12.4%)	48(8.8%)	138(25.2%)	17(3.1%)
4—5 岁	313(59.6%)	90(12.1%)	16(3.0%)	98(18.7%)	8(1.5%)
5—6 岁	225(66.6%)	5(1.5%)	8(2.4%)	83(24.6%)	17(4.0%)

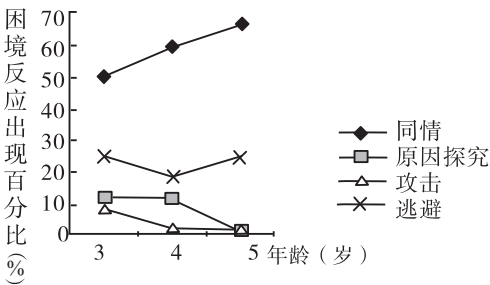


图 8-13 幼儿对他人困境反应类型发展



(四) 幼儿援助方式的发展

援助的儿童所采用的援助策略也有所不同,表 8-6 和图 8-14 表明,采用不援助策略和体力援助策略儿童的比例有随年龄的增长而下降的趋势,但体力援助仍然是幼儿期最主要的援助策略。采用语言安慰、体贴等心理援助策略和求助他人儿童的比例随年龄的增长有增加的趋势。物质援助策略在各年龄段相对较为稳定。

表 8-6 幼儿援助策略发展趋势

年龄	物质援助	心理援助	体力援助	求助他人	不援助	其他
3—4 岁	46(8.4%)	60(11.0%)	65(30.2%)	51(9.3%)	207(37.8%)	17(3.1%)
4—5 岁	35(6.7%)	90(17.1%)	113(21.5%)	99(18.9%)	180(34.3%)	8(1.5%)
5—6 岁	22(6.5%)	85(25.1%)	51(15.1%)	79(23.4%)	87(25.7%)	14(4.1%)

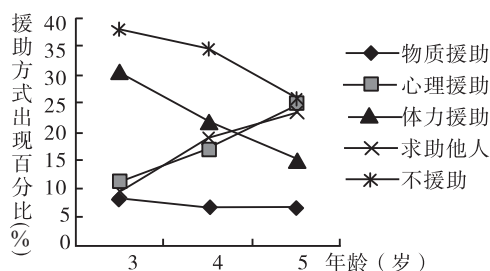


图 8-14 幼儿援助方式发展

四、讨论

在助人行为的研究中,以往多采用“间接”的方法,儿童所面临的助人情境是主试描述给儿童的,在实际情境中,则需要儿童自己去体察。本研究发现,儿童自发的困境认知类别存在年龄特征,幼儿期各年龄阶段儿童对他人生活自理方面遇到的困难给予更多的关注。这可能是由于家庭和学校教育脱节而导致的。一方面,在家庭教育中不重视幼儿的生活自理能力,导致这类问题在幼儿园中频繁发生,另一方面,幼儿教师对这方面的问题非常关注,不断给予幼儿强化。此外,在生活自理以外的其他方面,各年龄阶段则有所不同,3—4 岁对人际交往和身体问题关注较多;4—5 岁对人际交往和物品匮乏关注较多;5—6 岁对学习问题的关注超过



了对生活自理以外的其他方面,与各年龄阶段的主导活动是较为适应的。

在基于故事法和问卷法的研究中,幼儿常常被认为在同情观念和同情行为之间存在严重的相互脱节问题,本研究结果与此相左,一方面在自己体察到他人困境时幼儿大都采取了同情的策略,不仅表现在观念上各年龄阶段均有 60% 以上的幼儿采取了实际的同情行为,同情观念和同情行为一致是主流,而且这种趋势有随年龄的增长而增加的趋势;另一方面,可能是由于认知能力的局限与生活经验和道德规范的匮乏,为加强助人行为的培养和教育提供了较大的空间,在各年龄阶段不仅有五分之一左右的幼儿对他人的困境不予理睬,采用逃避的策略,一些幼儿甚至进一步攻击处于困境中的他人。

本研究还发现,同情行为策略的年龄特征,在幼儿期,采用安慰、体贴、劝告、打抱不平心理援助和采用向老师报告、要求他人和自己共同实施帮助的求助他人助人策略随年龄的增长而增加,而体力援助则有所下降。这一方面可能反应了随年龄的增长幼儿的心理理论逐步从关注外在物质的需求向关注他人内在心理状态的过渡;另一方面也反应了儿童语言能力和人际交往能力的进一步发展。

五、结论

本研究主要得出以下结论:

(1) 幼儿困境认知主要关注的是他人在生活自理方面的问题,对学习问题的关注有随年龄的增长而增加的趋势。而对人际交往、物品匮乏和身体方面问题的关注随年龄的增长有所下降。

(2) 采取同情策略儿童的比例随年龄的增长而增加,采用逃避策略的儿童随年龄的增长呈波浪式发展,而采用原因探究认知反应策略和攻击策略的儿童随年龄的增长有所下降。

(3) 随年龄的增长采用不援助策略和体力援助策略儿童的比例有下降的趋势,采用心理援助策略和求助他人儿童的比例有增加的趋势,物质援助策略在各年龄段相对较为稳定。



第九章 综合讨论和教育建议

第一节 儿童同情的结构和性别差异

一、儿童同情的结构

无论是西方的休谟、斯密、卢梭还是东方的孟子都曾对同情的价值给予了高度的肯定,甚至把同情作为人性的基本问题加以探讨。同情作为崇高的德性能激起他人的倾慕和向往之情,能直接参与到对方的存在之中,它有力量、有尊严、宽宏地存在着,使人深受其赐。然而,在同情心的研究中,尚缺乏被较为广泛认可的概念,没有一个全面的、关于同情包含维度的理论构想,而且绝大多数研究都是欧美、日本文化的反映,缺乏适合中国文化背景和以儿童为对象的研究。

从同情内涵的特征来看,同情是依据一定的准则估量他人不幸处境时所产生的助人意向和行为,它既包括非理性的情感,又包括理性的认知活动,是理性内容和非理性形式、内心感受和外在行为的统一;从种系发展的角度来看,同情反应了人类社会基本的共同性,从个体发展来看,面对他人的不幸遭遇,不同的个体有不同的表现形式,有“忧伤型”、“帮助型”、“逃避型”和“愤怒型”等多种反应形式,是普遍性和特殊性的统一;现代心理学证明,同情心的诱发不仅需要具有敏感的情感反应能力,正确地获得他人的角色,还需要现实中他人或文学作品、自然风物等的诱发,是



自我体验和他人感染的统一。此外,同情还具有阶段性、对象性、层次性等特征。罗肖泉^①曾把同情内涵的特征概括为:是源于心理而指向行为的、是基于自我而指向他人的、是经由痛苦而指向快乐的。基于此,本研究对同情心的界定强调同情是认知、体验、行为的统一,重视同情的道德价值,这保留了同情的原始内涵,并与移情的概念有所区分,对同情的界定应该比较全面。

依据对同情内涵的理解,通过理论研究并结合大样本的开放式问卷定性资料,本研究提出了同情心是包含同情体验、同情理解和同情行为三个维度,平行苦痛、应答担心、角色理解、情绪理解、物质援助、心理援助六个特质的理论构想,经探索性因素分析和验证性因素分析,此结构得到了一定程度的证实,编制的儿童同情评定问卷具有较好的信度和效度。尤其是得到了一些问卷评定的结果和实验研究的结果在一定程度上相互佐证的证据:关于儿童同情体验的发展,随年龄的增长平行苦痛体验有所下降,应答担心体验呈增加的趋势,问卷评定的结果和儿童同情体验指向性的实验结果较为一致;关于儿童同情行为的发展,随年龄的增长物质援助方式有所下降,心理援助方式有增加的趋势,问卷评定的结果和儿童自发的同情行为的观察研究结果较为一致;问卷评定结果中,情绪理解和角色理解有随年龄的增长而提高的趋势,在实验研究中,也表现为整合矛盾线索能力的提高和自我报告中涉及他人情绪状态的程度不断加深。

针对同情理解、同情体验和同情行为我们分别进行了三个实验研究,其数据类型均为某一因子在某一年龄阶段出现的百分比;而在问卷中被评定为4分或5分的被试表示“经常”或“总是”出现某一行为,因此这些被试的百分比就代表了此年龄段具备这种特质儿童所占的比例,这为考察实验数据和问卷数据的一致性提供了可能。

^① 罗肖泉. 析同情伦理学之同情观[J]. 广西社会科学, 2002, 4: 47-49.

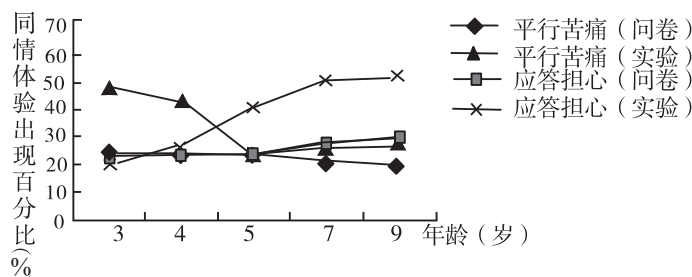


图 9-1 同情体验发展趋势评定一致性

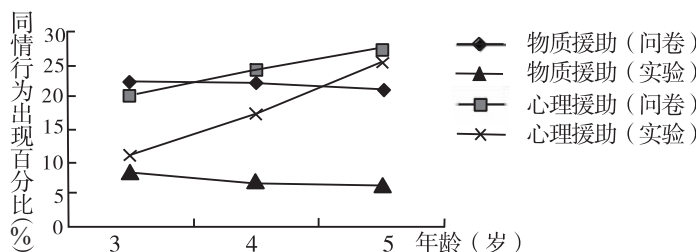


图 9-2 同情行为发展趋势评定一致性

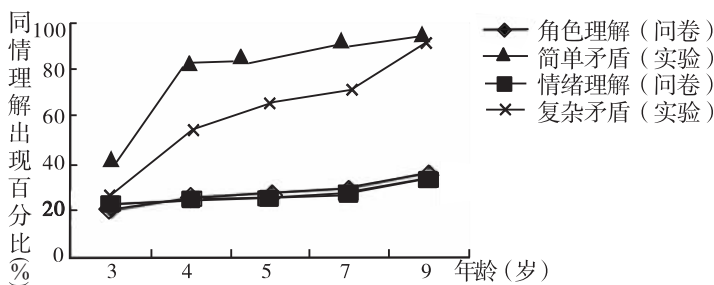


图 9-3 同情理解发展趋势评定一致性

图 9-1、图 9-2、图 9-3 分别为同情体验、同情行为和同情理解问卷评定和实验评定的一致性趋势图,其中同情理解的实验数据来自于“不同线索下儿童的情绪认知、同情观念和同情行为”中的图 8-1;同情体验的实验数据来自于“儿童移情指向性的发展及不同语言提示的作用”中的图 8-9;同情行为的实验数据来自“教室中幼儿自发的助人行为”中的图



8-14。问卷数据为各一阶因子在各年龄阶段被评定为4分或5分的被试占有所有被试的百分比。结果表明,问卷评定和实验评定具有较好的一致性:随年龄的增长,应答担心、心理援助、角色理解和情绪理解有增加的趋势,平行苦痛、物质援助呈下降趋势,这表明问卷具有较好的实证效度。

研究结果也显示,问卷存在部分项目的因素载荷、个别项目的题总相关较低等问题,对这些项目作必要的修改可以减少其误差变异量。尤其是从幼儿自发的同情行为的观察研究结果来看,体力援助仍然是幼儿期最为重要的援助形式,平均占到援助者总数的22.3%,这与本研究最初的理论构想相一致,但这一同情行为的特质却没有得到探索性和验证性因素分析的支持,其原因可能在于:一方面,自发的同情行为的研究只是以幼儿为对象,而理论构想是以3—9岁儿童为对象的;另一方面,体力援助与物质援助和心理援助在分类上有某些交叉,导致在初测中体力援助的项目或载荷较低,或在物质援助和心理援助上有较高的载荷,未能抽出体力援助特质,这有待于以后进一步研究。

从本研究的结果来看,同情理解、同情体验和同情行为是相辅相成的:首先,同情理解对于同情体验具有定向作用,同情体验指向性语言提示的动机效果研究表明,他人指向的语言提示显示了优于自我指向语言提示和没有语言提示的动机效果,同情体验指向性语言提示可能通过影响儿童的认知而改变了儿童同情体验的指向性,进而制约了同情行为;其次,同情理解并没有导致同情行为量的增加,其对同情行为的制约主要表现为助人行为策略质的提高,一方面,在不同线索上,随儿童把握矛盾线索能力的提高同情观念有增加的趋势,但并没有导致同情行为的增加;另一方面,随儿童把握矛盾线索能力的提高,不仅部分捐献策略逐步取代不捐献策略和全部捐献策略而占优势,而且,心理援助形式也逐步超过物质援助和体力援助而占优势,表明儿童在助人动机上从“他人取向”和“自我取向”向“关系取向”、从外在的物质需求向内在的心理需求的过渡;第三,同情体验对同情行为具有直接的动机作用,尤其是他人指向的同情体验对同情行为有直接诱发作用,他人指向的语言提示增加了儿童的同情行为。这在一定程度上也解释了移情和亲社会行为发展的不一致现象,移情总体上可能随年龄的增长而下降,但可能由于他人指向的应



答担心有随年龄的增长而增加的趋势,从而增加了儿童的亲社会行为。

二、儿童同情的性别差异

目前,对同情心性别差异的研究并不多见,仅有的几项研究也颇具争议。艾森伯格对以往研究资料按年龄阶段进行了整理后发现,在对他人不幸的情绪反应中女性并没有表现出比男性更强烈的生理反应,认为同情心的性别差异可能只是社会期待效应影响的结果,当避免了社会期待效应用生理反应作为同情的指标时,性别差异就不存在了。而另外一些研究则认为,对他人不幸的情绪反应女性优于男性。戴维斯^①以高中生和大学生为被试的研究支持了这个结论。也有研究发现,在非言语敏感度的同情心测验中,女性的判读力高于男性。本研究的结果表明,在基于问卷和“图片—故事”法的评定中,女孩在同情体验维度上均优于男孩,支持了上述结论。关于同情心的认知侧面是否存在性别差异不同研究者之间结论也很不一致,霍夫曼^②研究认为不存在性别差异,而对儿童心理理论的一些研究却与此相左,达尼研究表明,40个月大的儿童在对他人的情感的理解任务上女孩明显优于男孩,卡丁和达尼^③的另一项研究也支持了这个结论。布朗和达尼^④研究表明,47个月的儿童在语言交流中使用表示心理状态的术语与性别有关。本研究的结果支持了前一种观点,在自我报告中女孩比男孩更多地涉及了他人的情绪状态。

① Davis M H, Franzoi S L. Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy[J]. Journal of Research in Personality, 1991, 25:70-87.

② Hoffman M L. The contribution of empathy to justice and moral judgment [M]// N Eisenberg, J Strayer. Emotion, Cognition and Behavior. New York: Cambridge University Press, 1987:103-131.

③ Dunn J, Brow J, Slomkowski C, et al. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents[J]. Child Development, 1991, 62:1352-1366.

④ Brown J, Dunn J. Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers[J]. Child Development, 1996, 67:836-849.



第二节 儿童同情的发展特点

一、同情理解的发展

儿童“心理理论”研究者认为,情绪认知是“心理理论”发展的重要方面,同情理解的发展也必然受儿童整体“心理理论”发展水平的制约,相关研究表明,3—5岁儿童仍然是“复制式心理理论”,此时儿童不理解心理表征在本质上是可以被解释的,他们只是事件的被动记录者,只有到了7岁儿童才可以获得“解释性心理理论”。

本研究把这一思想加以深化和具体化,从儿童整合情境和表情线索能力的发展和儿童自我报告中涉及他人情绪状态的程度的发展两个方面对儿童同情理解的发展做了探讨。研究表明,儿童的同情理解的发展显示了和“心理理论”较为一致的发展趋势。从儿童整合各种线索能力的发展来看,3—4岁幼儿情绪认知成绩迅速提高;4—5岁情境依存型和表情依存型的比例日趋均衡,统合型也开始发生,但大多数儿童仍然不能整合矛盾线索,不确定型的比例增加,此时可能是儿童从单纯运用一类线索到获得整合矛盾线索能力的过渡期;而随着儿童“解释性心理理论”的获得,嵌套表征或递推状态的发展,儿童开始关注认知对象内在的、深层次的情绪表现的动机,统合型在7岁以后也开始占优势;泰勒(Taylor)等人^①的研究表明,4岁儿童的“心理理论”任务表现与他们的语言智力(verbal intelligence)有显著的内在相关。语言能力的高低对错误信念有显著的贡献。已有研究表明,通过对儿童语言涉及他人情绪状态程度的分析是研究儿童情绪认知重要和可行的途径。

本研究的结果也显示,儿童涉及他人情绪状态程度的发展与儿童把握各种线索能力的发展和“心理理论”的发展也是较为一致的,3—5岁幼儿往往把自己对情境的体验投射到他人或根据已有的社会知识和部分行

^① Taylor M, Stephanie M, Carlson. The relation between individual differences in fantasy and theory of mind[J]. Child Development, 1997, 68: 436-455.



为线索做出刻板的推测,对他人情绪的理解带有明显的被动性和自我中心性,其语言涉及他人情绪状态的程度也处于情境信息和自我经验的投射型阶段;6—7岁的儿童处于各种情报的统合型阶段,已能根据情境信息、已有知识和特定对象的行为做出综合推测,同情理解开始体现出明显的主动性和批判性,共感的理解和再加工的理解占优势。

同情行为的产生不仅以正确认知他人的情绪状态为前提,同时也必然伴随对其情绪状态的归因。本研究结果表明,儿童整合各种线索能力的发展和语言中涉及他人情绪状态程度的加深增加了儿童的同情观念,支持了心理理论关于只有具备一定的心理活动的知识,儿童才可能习得一定的社会技能,进而发展其社会行为的潜在假设。同时,同情理解能力的发展也使同情行为得到了“质”的提高,使同情行为策略和动机更具社会性,同情行为的效果更具建设性。但同情理解并没有直接导致同情行为量的增加,其原因在于:一方面,从同情观念到同情行为受同情体验、情境因素、个人经历、与对象的关系、付出成本等多种中介因素的制约;另一方面,儿童可能尚缺乏某种重要的成功地将概念转换到行为的执行功能技能。

二、同情体验的发展

在同情行为的内部过程和发生机制研究中,一些研究发现,在从童年早期向学龄前期过渡时开始形成最简单的产品活动形式,力求不仅对自己而且对周围的同龄人和成人做出某种必要的、有益的事情,而且实现调节这种活动的情绪过程也相应地发生变化。一是情绪内容发生变化,这种变化首先表现在产生共同感受和特殊的同情心,共同感受和同情心推动他去行动;其二由于活动的复杂和活动的开始同最终结果有时间距离,改变了情绪在活动的时间结果中的地位,儿童开始预想完成解题的进程。他们采用给儿童读文艺作品和童话,同时放映说明课文的幻灯片,并记录他们的行为特点、语言和脉搏的频率、皮肤电、肌肉的紧张、震颤和呼吸等生理指标,在听文艺故事和直观插图的影响下,儿童对作品的主人公逐渐产生同情并对描述的事件和相互关系形成情绪映像,其标志不仅是被试的语言和行为,而且还有同时产生的机体内部变化,在情绪映像中,不仅



包括周围的外部外受情境,在这种情境中区分出而且夸大一些特征,这些特征向主体表明周围的人、对象和事件对他所具有的价值和含义,而且情绪映像还包括以机体觉、表象为形式的内受成分,内受成分反映主体本身内心深处的变化。在情绪映像的成分中,内受成分赋予它特殊的、促进的、积极化的性质并且保证情绪对以后实践活动的倾向和动态发生调节作用。但是,这种作用不是直接的,而是以在影响的范围内、在周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的。

霍夫曼认为在“自我中心的同情”阶段,同情心的体验成分开始出现指向性的不同,可以分为自我指向的个人悲伤和他人指向的移情担心。艾森伯格研究发现,采用生理指标能对两种指向的体验成分做出区分,它们都伴随有心律和皮肤电的变化,产生个人悲伤体验伴随心律和皮肤电的增加,心率和皮肤传导度的降低一般代表移情担心。李丹^①研究发现,不同指向的体验与同情行为策略存在某种内在的联系,选择不同帮助形式的被试在个人悲伤反应和应答担心体验上存在显著的差异,倾向于劝说的被试有更强烈的应答担心体验,而倾向于捐献物品的被试有更强烈的个人悲伤。

虽然大量研究都证实了两种指向体验成分的存在,但很少有研究涉及它们发展的某些规律及其与同情行为之间的关系。本研究采用“图片—故事”法研究发现,受同情理解的制约,随年龄的增长儿童的同情体验在性质上发生着变化,从同情体验的指向性来看,3—5岁幼儿的同情理解由于仍然带有明显的自我中心性,面对他人的痛苦时,他们更容易回忆起自己类似的不幸,平行的苦痛体验占优势,由于这种体验带有自我中心性,可能导致亲社会动机降低和自我防卫的动机,抑制同情观念和同情行为的产生;5岁以后儿童的共感理解和再加工的理解开始占优势,随着同情理解主动性和批判性的发展,应答的担心体验开始超过平行苦痛体验而占优势。随着同情理解批判性和主动性发展及社会技能的增加的影响,7—9岁的小学生虽然同情体验总体有下降的趋势,但他人指向的应

^① 李丹,姜企华. 助人意向、助人方式与移情反应关系的研究[J]. 心理科学, 2002, 25 (1): 111-112.



答担心体验却呈上升趋势,这可能是随年龄增长同情行为呈现出增加趋势的原因之一。值得注意的是,无论在哪一个年龄阶段都有部分儿童产生不同于同情体验的复杂情绪,这可能是由于儿童缺乏体验经验和相应的道德知识所致。

在同情的干预研究中,研究者开发了角色扮演、观点采择训练、情境讨论、讲故事等多种方法,但这些方法基本上是围绕认知能力的提高展开的。从情感体验入手对助人动机的干预研究非常少见。对不同指向同情体验语言提示的动机效果研究表明,他人指向的言语指导确实增加了4岁和7岁儿童的同情行为,但自我指向的言语指导与控制组没有显著的差异,这可能源于自我指向体验和同情行为复杂的关系模式,一方面对他人的不幸产生了减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成等自我指向的体验,这类体验虽然也是诱发同情行为的动机源,但依赖于体验的强度,随着忧伤线索强度和突出性的增加可能会导致“过度的唤醒”和“同情疲劳”;另一方面,对他人的消极情绪可能诱发儿童的自我防卫动机,激活旁观者的害怕、恐惧等自我指向的体验,从而抑制了同情行为;另外,不同指向的语言提示可能制约儿童对他人的不幸的归因,对他人痛苦状态可控的归因会降低被试的同情,增加被试的愤怒,降低助人动机,抑制同情行为,而对他人不幸的不可控的归因有可能增加儿童的同情行为。

三、同情行为的发展

在亲社会行为的研究中,目前尚存在一些误区,从内容上来看,其指标包括分享、合作、帮助、抚慰、谦让、礼貌等,这些指标由于适用的情境、紧急度和付出成本的不同,可能具有不同的发展特点,区别不同特点的亲社会行为指标,分别探讨其发展特点是进一步深化亲社会行为领域研究亟待解决的问题;在研究方法上,以往实验室研究居多,在各种指标中,捐献行为和分享行为由于易于控制和量化,成为被广泛采用的亲社会行为指标。

与以往研究有所不同,在指标上,同情行为与一般的助人行为或亲社会行为有所不同,是指以他人的利益为目的对他人困境的行为反应。在



方法上为了增加研究的生态效度,采用自然观察的方法。自然观察面临易受观察者影响和观察事件的偶发性带来的困难,本研究通过用经过培训的幼儿园教师为主试,在一定程度上克服了由观察者带来的误差,是较为可信和行之有效的研究途径。另外,采用时间取样法和事件取样法相结合的方法弥补了观察事件的偶发性带来的困难。更为重要的是,这种方法克服了以往采用“间接”方法来考察儿童对假想情境的反应的不足,采用了直接的观察来考察实际生活中自发的同情行为。

本研究发现,儿童自发的困境认知类别存在年龄特征,幼儿期各年龄阶段儿童对他人生活自理方面遇到的困难给予更多关注,在其他方面各年龄阶段则有所不同,3—4岁对人际交往和身体问题关注较多,4—5岁对人际交往和物品匮乏关注较多,5—6岁对学习问题的关注超过了对生活自理以外的其他方面,与各年龄阶段的主导活动是较为适应的。

在采用“间接”方法的测量中,幼儿常常被认为在同情观念和同情行为之间存在严重的相互脱节问题,基于自然观察的研究结果与此相左,在自己体察到他人困境时幼儿大都采取了同情的策略,不仅表现在观念上,在各年龄阶段均有60%以上的幼儿采取了实际的同情行为,同情观念和同情行为一致性有随年龄的增长而增加的趋势。

研究结果还表明,同情行为策略存在年龄特征,在幼儿期,采用安慰、体贴、劝告、打抱不平心理援助和采用向老师报告、要求他人和自己共同实施帮助求助他人策略随年龄的增长而增加,而体力援助则有所下降。这一方面可能反应了随年龄的增长幼儿的心理理论逐步从关注外在物质的需求向关注他人内在心理状态的过渡;另一方面也反应了儿童语言能力和人际交往能力的进一步发展。



第三节 对本研究的评价及教育建议

一、本研究的启示

(一) 研究内容上的启示

首先,在对同情和移情的概念进行区分的基础上,构建了儿童同情心的结构,编制了儿童同情心教师评定问卷。以往研究中,同情和移情概念的混用非常普遍,而且关于同情心的内涵和结构的看法也是各有侧重。这导致,在理论研究中,缺乏一个较为一致的理论构想;在具体研究中,所应用的测量指标也相去甚远,这给不同研究结论之间的沟通带来了困难。本研究尝试从同情和移情的对象、目的及与社会行为的关系对两个概念进行了区分,提出移情可能和儿童认知发展一样具有领域特殊性,同情是移情的特殊领域之一;以往同情或移情的结构中,大都涉及体验和认知的两个基本的维度。同情心的测评体系涉及言语指标、面部表情指标、生理指标和行为指标。本研究结果表明,基于教师评定的中国儿童同情心的结构还包含行为成分。这一方面可能反映了中国人重视“同情行为”,强调“表里如一、言行一致”的文化特点。另一方面,也反映了动作是幼儿参与社会生活的基本手段,发挥着语言替代物的作用;事实上,真正的同情在2岁时就已产生,8—9岁儿童已经具备了同情唤起的各种机制,但以往同情相关的评定工具中,成人量表居多,儿童用评定工具非常少见。本研究为评定儿童同情心的发展提供了一个具有较好信度和效度指标的工具。

其次,近年来,情绪认知的发展受到众多心理理论研究者的关注。在同情的研究中,也有许多研究指出了情感的观点采择或情绪认知的重要性,指出情绪认知或推理等社会认知技能有可能是建立在道德推理或同情基础上的亲社会行为的基础。在我国曾有关于幼儿的情绪认知与其亲社会行为和退缩行为有关的研究报告,但对儿童情绪认知线索的发展及其与具体的社会行为关系的研究仍然十分少见。本研究结果表明,随儿童把握面部线索和情境线索能力的提高,同情行为策略由绝对的“自我指



向”或“他人指向”向“关系指向”发展。同时儿童语言中表征他人情绪状态的词语也不断丰富,儿童同情理解由被动性和自我中心性向主动性和批判性的方向发展,经历了情境信息的描述、自己经验的投射、共感的理解和再加工的理解四个阶段。

在同情的体验成分的研究中,许多研究者证实存在两种不同指向的体验成分:同情忧伤和同情关切,指出两种体验成分可能具有不同的动机作用。本研究的结果提供了这方面的证据,两种不同指向的体验成分不仅存在量的变化,而且对同情行为具有不同的动机作用。这也提示,在同情的干预研究中,不仅可以从通过改善儿童的认知入手,还可以以改善儿童的体验的指向性为切入点,增强儿童的助人动机。对于同情行为,以往研究大都采用“主试”中心的指标,本研究采用了幼儿自发的同情行为指标,这一指标最大的特点在于,它是以“幼儿”或“被试”为中心的,研究结果表明,幼儿的困境认知与其主导活动是较为一致的,采用同情策略的幼儿的比例随年龄增长而增加,而且心理援助逐渐占优势。

(二)研究方法上的启示

在以往对亲社会行为的研究中,实验室研究居多,在各种指标中,捐献行为和分享行为由于易于控制和量化,成为被广泛采用的亲社会行为指标,但是不同的亲社会行为指标可能具有不同的特点,区别不同特点的亲社会行为指标,探讨其不同的发展特点是进一步深化亲社会行为领域研究亟待解决的问题。本研究力图通过多种方法和多种指标的结合,对儿童同情心的发展做较为客观的评定,研究中采用教师评定、情境实验和自然观察三种方法,具体指标包括基于教师评价的问卷、儿童的自我报告、实验情境中的行为指标和自然观察的行为指标,尤其是对幼儿同情行为作了生态化的分析,采用了自然观察方法,自然观察经常面临易受观察者影响和观察事件的偶发性带来的困难,因此我们尝试通过用经过培训的幼儿园教师为主试,来克服由观察者带来的误差。采用时间取样法和事件取样法相结合来弥补观察事件的偶发性带来的困难,结果表明,这种方法是可行的。

在本研究中,我们还尝试运用问卷结果和实验结果相互佐证,以实验的结果作为问卷的实证效度,由于问卷法和实验法评定的角度的差异、对



变量控制的不同以及对问卷概念操作化过程中误差的存在,在目前的研究水平上,采用这种方法是有一定风险的,但这种方法可能是经得起推敲的。本研究得到了一些问卷评定的结果和实验研究的结果在一定程度上相互佐证的证据:关于儿童同情体验的发展,随年龄的增长平行苦痛体验有所下降,应答担心体验呈增加的趋势,问卷评定的结果和儿童同情体验指向性的实验结果较为一致;关于儿童同情行为的发展,随年龄的增长物质援助方式有所下降,心理援助方式有增加的趋势,问卷评定的结果和儿童自发的同情行为的观察研究结果较为一致;问卷评定结果中,情绪理解和角色理解有随年龄的增长而提高的趋势,在实验研究中,也表现为整合矛盾线索能力的提高和自我报告中涉及他人情绪状态的程度不断加深。

二、本研究的不足

首先,关于儿童同情的结构,在原来理论构想里,同情行为维度还包含体力援助这一特质,对幼儿自发的同情行为的观察研究也显示,体力援助这一助人方式是大量存在的,但在探索性和验证性因素分析中,体力援助特质未能保留,其原因可能是因为物质援助、体力援助和心理援助在分类上存在部分重合,也可能是由于原来理论构想是基于理论推导和对以3—9岁儿童为对象的开放式问卷的编码分析得到的,而观察研究只是针对幼儿进行的。关于儿童同情心的结构中是否包含体力援助这一特质,还需要进一步明确;研究结果也显示,问卷存在部分项目的因素载荷、个别项目的题总相关、个别维度的信度和效度指标较低等问题,对这些项目作必要的修改可以减少其误差变量;此外,本研究编制的问卷是基于教师评定的,其评定偏重于儿童在学校中的表现,那么儿童在家中、在校外同伴交往中的表现怎么样呢?收集这方面的资料,对于进一步明确儿童同情的结构、提高结构的稳定性和问卷的应用价值可能是非常有帮助的。

对于儿童同情理解的发展,运用儿童对“图片—故事”的自我报告指标是经典范式,但这一范式有可能受儿童语言发展的限制,研究中发现,大部分小班幼儿能较好地进行语言报告,也能根据其语言指标确定其发展水平,但少数幼儿由于语言的限制,其同情理解的发展水平较难确定;另外,文献综述表明,归因有可能是制约同情行为产生的重要因素,在实



验过程中我们也观察到了一些归因影响同情行为的现象,但由于时间和精力限制,本研究未能进行这方面的探讨,是比较遗憾的。

三、教育建议

(一)提高儿童综合运用各种线索的理解能力

本研究发现,儿童同情理解受情绪认知线索发展的制约,情绪认知能力的提高,增加了儿童的同情观念,而情绪认知对同情行为,尤其是对于助人策略具有质的影响。随着儿童把握矛盾线索能力的提高,心理援助形式也逐步超过物质援助和体力援助而占优势,表明儿童在助人动机上从“他人取向”和“自我取向”向“关系取向”、从外在的物质需求向内在的心理需求的过渡。同情理解对于同情体验具有定向作用,同情体验指向性语言提示可能通过影响儿童的认知而改变儿童同情体验的指向性,进而制约了同情行为。所以,我们可以运用榜样、语言提示、角色扮演、讲故事等方法,解释他人痛苦的原因和我们的推测依据,强化儿童对各种线索的敏感性,训练儿童把握情境线索、表情线索及矛盾线索的协调能力,使儿童能够准确推测他人的痛苦体验,形成正确的责任归因倾向。本研究发现,儿童自发的困境认知类别存在年龄特征,幼儿期各年龄阶段儿童对他人生活自理方面遇到的困难给予更多的关注,这可能是由于家庭和学校教育脱节而导致的,一方面在家庭教育中不重视幼儿的生活自理能力,另一方面,幼儿教师对这方面的问题非常关注,不断给予幼儿强化,导致这类问题在幼儿园中频繁发生,因此,家庭和学校统一、协调的培养目标,将有利于儿童道德观念的内化。同时儿童对他人困境的认知与各年龄阶段的主导活动是较为适应的,所以,采用与各年龄阶段主导活动相适应的活动方式可能更有利于儿童同情心的培养。此外,教育者要对他人的痛苦进行有感情的解释,帮助孩子理解自己的行为与他人苦恼的关系、让儿童想象他人的感受、了解自己行为对他人体验的改善作用、对他人体验产生原因的说明、明确哪些行为是富于同情心的、帮助儿童通过联想自己的生活来了解他人,同时应当避免采用限制、惩罚或不解释地使婴儿离开他人苦恼情境。



（二）强化儿童同情体验的他人指向性

对不同指向同情体验语言提示的动机效果研究表明，他人指向的言语指导确实增加了儿童的助人行为，自我指向的言语指导可能由于产生了减少自己的痛苦、降低罪恶感、回避消极自我概念的形成或是激活旁观者的害怕、恐惧等自我防卫动机，自我指向的语言提示与控制组没有显著差异。所以，儿童同情心的培养除了可以从改善儿童的认知入手外，还可以以提高儿童同情体验他人指向性为切入点，运用语言提示、榜样示范等来激发儿童的助人动机。对儿童情绪的接纳，不鼓励过多的自我关注、鼓励儿童体验和表达广泛的情绪、为儿童提供观察别人以及与他人相互作用的机会，都可以提高儿童同情体验的他人指向性。

（三）教给儿童有效的援助方式

本研究发现，同情行为策略存在明显的年龄特征，在援助的儿童中，幼儿期多采用“全或无”的绝对策略，能兼顾自己和他人利益的部分捐献策略到小学阶段开始占优势，从未来发展来看，这种策略更恰当，更能够适应与他人合作与竞争的需要；体力援助在幼儿期也优于采用安慰、体贴、劝告、打抱不平心理援助和采用向老师报告、要求他人和自己共同实施帮助的求助他人助人策略。面对他人的痛苦，仍然有三分之一以上的幼儿采取了不援助的策略，所以，可能是由于缺乏某些建设性的解决问题的策略导致儿童漠视他人的不幸。儿童解决问题策略的获得，还可以降低害怕、焦虑等自我中心的体验，更可能诱发同情行为。因此，在日常生活和教学中，我们应该教给儿童如何帮助别人，哪种方法对解除他人的痛苦更有效。



第十章 儿童同情教育促进的依据和方法

第一节 儿童同情教育促进的依据

一、基础教育培养目标

不少先哲都认为同情是人类最重要的美德,例如,培根说:“同情在一切内在的道德和尊严中为最高的美德。”孟德斯鸠说:“同情是善良的心所启发的一种情感之反映。”贝克说:“同情仅次于爱,是人心最圣洁的感情。”同情是一缕春风,让枯萎的枝头绽出新绿;同情是一泓泉水,给干涸的田野注入生机。同情一个陷入困境的人,向他伸出热情之手,给予无私的帮助,是重要的。但更重要的是,让他意识到自己的人格尊严和人生价值,从而鼓起勇气,自立自强。同情是情感的双向交流,一个乐于同情的人,在付出的同时,自己也会感到心境的愉悦、精神的充实、生活的温馨。一个人若失去同情之心,就会对身边的苦难漠然置之:听到落水者的呼救却充耳不闻,见到正在受困的弱者却视而不见,看到急需救助的贫者却无动于衷。这类人,首要的任务是学会同情,否则,他们的心灵将被自私、冷漠占据,他们的精神世界将变成一片荒漠。

培养同情是贯彻我国基础教育培养目标的重要组成部分。我国2001年7月公布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)明确指出,幼儿园教育应当贯彻国家的教育方针,坚持对幼儿实施体、智、



德、美诸方面全面发展的教育。幼儿园教育的内容是广泛的、启蒙性的,可按照幼儿学习活动的范畴相对划分为健康、社会、科学、语言、艺术等五个方面。其中,社会领域总的目标是增强幼儿的自尊、自信,培养幼儿关心、友好的态度和行为,促进幼儿个性健康发展。具体包括:喜欢参加游戏和各种有益的活动,活动中快乐、自信;乐意与人交往,礼貌、大方,对人友好;乐于接受任务,努力做好力所能及的事;爱父母、爱老师、爱同伴、爱家乡、爱祖国等。可见在幼儿教育目标中,培养儿童团结友爱是重要的组成部分。

《纲要》规定具体教育要求包括:引导幼儿参加游戏和其他各种活动,体验和同伴共处的乐趣;加强师生之间、同伴之间的交往,培养幼儿对人亲近、友爱的态度,教给必要的交往技能,学会和睦相处;扩展幼儿对社会生活环境的认识,激发爱家乡、爱祖国的情感。《纲要》还指出,社会学习具有潜移默化的特点,尤其是社会态度和社会情感的学习,往往不是教师直接“教”的结果。幼儿主要是通过实际生活和活动中积累有关的经验和体验而学习的。因此,《纲要》非常强调教师要注重引导、环境熏陶和自我体验等方式,主要通过游戏或活动达成各项教育目标。

2004年2月发布的《中共中央国务院关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见》(以下简称《意见》)明确指出,未成年人是祖国未来的建设者,是中国特色社会主义事业的接班人。目前,我国18岁以下的未成年人约有3.67亿。他们的思想道德状况如何,直接关系到中华民族的整体素质,关系到国家前途和民族命运。高度重视对下一代的教育培养,努力提高未成年人思想道德素质,是我们党的优良传统,是党和国家事业后继有人的重要保证。《意见》明确指出,未成年人思想道德建设的主要任务之一就是规范行为习惯做起,培养良好道德品质和文明行为。大力普及“爱国守法、明礼诚信、团结友善、勤俭自强、敬业奉献”的基本道德规范,积极倡导集体主义精神和社会主义人道主义精神,引导广大未成年人牢固树立心中有祖国、心中有集体、心中有他人的意识,懂得为人做事的基本道理,具备文明生活的基本素养,学会处理人与人、人与社会、人与自然等基本关系。



二、儿童道德教育规律

近几十年来,心理学和教育学专业学者从不同角度对儿童同情的发生、发展、表现、构成、影响因素及功能等方面都做了大量的研究。他们的研究表明,同情是通过条件反射、直接联想、模仿作用、象征性联想和角色扮演等心理机制的交互作用而产生的,并受遗传因素、气质特点、性别差异、认知发展和家庭等多种因素影响。

同情是儿童应该具有的重要的道德品质。就儿童的道德发展过程而言,皮亚杰认为,儿童的道德发展是由他律道德或强制性道德向自律道德或协作性道德发展的,儿童社会化的过程就是去自我中心化的过程,在他看来,认知的发展和成熟是道德发展的前提。科尔伯格的道德发展理论认为,人的道德品质的发展表现为一定的顺序性,这一过程随着认知的发展而表现为三种水平,即前习俗水平、习俗水平和后习俗水平。然而,以此为基础的道德教育目标是围绕儿童道德判断和道德认识能力的提高展开的,其核心的培养目标在于让儿童掌握以“公正”为最终目标的道德规则。近年来,许多学者认识到传统的以提高儿童道德认识能力为核心的道德教育是不全面的,无论是教育学还是心理学都非常强调道德情感的重要性,“学会关心”成为当前道德教育更为重要的主题。

在这种背景下,西方衍生出移情理解教育模式,强调教师从学生的角度观察事物,站在学生的立场上考虑问题,对学生表达出的思想、观念、情感做出及时的积极反馈,使学生体验到教师正在倾听他们的心声,在关心他、理解他,与之相对应的教师的移情性理解也会提高学生的道德移情;关心德育模式,认为教育的目的就是要培养有能力的、关心的以及能够爱人的人,教师最为重要的身份应该是爱人者,学校的课程也应该围绕关心重新组织,要以关心为主题来贯彻教育计划;体谅德育模式,认为体谅和关心是品德结构中最为重要和核心的成分,只要学生能够学会站在他人的立场上体验他人的感受,并以此为基础考察自己的道德行为,他们就能够成为有道德和社会责任感的好公民。

从道德教育实践的角度而言,早期的同情研究中,“人性本善”的观点影响了道德教育。即使在目前的道德教育实践中,仍然有许多学者主张



应该重视儿童先天的道德禀赋,强调存在于人性最深处,精神自我是不依赖其他力量而独立存于人性本性的最深处,它是人自身最深的本质。这种观点在现代道德教育实践中,强调应该遵循自然主义教育的原则来培育儿童的道德。这种观点给儿童道德教育实践的启示是,生理和心理的成熟与人的“道德发展”具有某种内在关系。但多数学者认为,儿童即使存在先天的道德禀赋也离不开后天的教育和指导。同情是人生早期重要的品德萌芽,国内外很多从同情入手提高儿童道德水平的实验项目确实取得了一定的成效,这为后来的研究者提供了非常宝贵的经验。然而,同情的研究在国内尚未引起足够重视,研究不多。

三、儿童心理发展规律

心理学家普遍认为,富有同情心的人更容易表现出利他行为。国内外许多研究都表明,儿童同情心的发展有助于促进他们在社会交往中的谦让、帮助、合作和分享等亲社会行为,特别是基于他人情绪利益而产生的行为。例如,庞丽娟等人^①认为,儿童的社会性品质主要由同情心、自制力、责任心、自信心、克服困难的勇气与意志力等维度构成。其中,同情心和自制力是幼儿社会性品质中最为核心的成分,是影响幼儿社会性行为的最主要的社会性品质。也就是说,同情心是儿童社会性品质中最为重要的品质之一,它是其他一些重要社会品质及亲社会行为的基础。在儿童社会性发展过程中,作为个体社会性情感的重要方面,同情心以情感动机的方式影响其各方面品质和行为的发展,是儿童社会性发展的情感基础和动力系统,是儿童做出社会性行为的动力和情感因素。在物种进化中,同情可以调整群体的行为,具有社会交往、自我保护和适应的功能。富有同情心的儿童乐于助人,容易受到同伴和老师的欢迎,有较好的社会适应性,缺少同情心的儿童对他人的困境表现冷漠,久而久之,会导致他们缺乏爱心,自私,甚至引发攻击行为。

儿童心理学的研究表明,儿童具有比其他年龄阶段更大的可塑性。

^① 庞丽娟,姜勇,叶子. 幼儿社会性品质的结构因子及其对社会性行为的影响[J]. 心理发展与教育,2000,1:14-19.



很多研究都表明,儿童社会认知能力迅速发展,观点采择能力迅速提高,为同情的发展提供了很好的认知基础。儿童富于想象和联想,当他们把自己记忆中的情绪表象和别人联系起来,想象到别人的体验,就很容易产生同情。儿童处于他律的道德阶段,教师和家长的引导和教育对他们有很大的影响。儿童富于模仿,因此观察学习更容易发生,教师和家长的榜样更容易对他们产生潜移默化的影响。儿童的心理很大程度上具有不随意的特点,他们更容易被自然风物感染和诱发。

儿童同情的获得是以在周围现实的情绪认识反映范围内展开的内部心理活动为中介的,是道德认识矛盾运动的结果。在道德认知平衡—不平衡运动中,外部事件、主体、引发事件的相关心理因素相互作用,三因素处于不平衡状态,就会引起主体追求平衡的运动。因此,可以考虑通过控制外部事件对个体的影响来引导人们的品德向健康方向发展。依据事件本身的性质和主体的品德状况,可以采用三类干预策略:①强化型,对于富有同情的儿童,可以通过提供与其原有正确知行相一致的事件影响,以强化其同情观念和行为;②预防型,对于富有同情心的儿童,还要防止与其正确知行相矛盾的负面事件的影响;③转变型,对于缺乏同情的冷漠者,可以通过提供与其原有错误知行相矛盾的事件影响,以转变其原有的错误知行。

四、教育课程改革趋势

尽管世界各国在社会制度、意识形态以及价值观念上存在巨大差异,但在强调对未来一代新人进行道德品质教育的认识上是一致的。世界各国都从各自国家的国情出发,通过采取设置道德教育课程、强化所有课程中的道德教育因素以及调动社会媒体因素等多种途径,深入研究和探索加强德育教育的内容、途径和方法。1994年,由各国教育部部长参加的第44届国际教育大会宣言明确提出:“特别注意改进课程、教科书内容和包括新技术在内的其他教育材料,以便教育有爱心和责任感的公民,使他们面对其他文化能够欣赏自由的价值、尊重人的尊严和差异,并能防止冲突或通过非暴力手段解决冲突。”“为了加强形成各种价值观念和能力,如团结、创造力、公民责任、批判意识以及用非暴力手段解决各种冲突的能



力,必须在各级课程中引入包括国际层面的真正的公民意识教育。”

在这种背景下,各国在课程改革中都十分重视道德教育,例如,日本在1989年初颁布的教学大纲中将原来的“智、仁、勇”改为“仁、智、勇”,这样就把道德教育提高到了一个相当突出的地位;在韩国的教育中,也非常重视道德教育。改革开放以来,我国中小学的德育工作进一步加强,学生的思想道德素质不断提高,德育课程改革成效明显,德育工作途径不断拓宽,法规制度建设和德育队伍不断加强,为培养德才兼备的新人发挥了重要作用。但同时必须看到,面对国内外形势的新变化、教育改革与发展的新任务和儿童、青少年思想教育工作的新情况,中小学德育工作还很不适应。尤其是个人主义、拜金主义、享乐主义等消极腐朽思想仍然影响着许多儿童和青少年的价值取向,甚至腐蚀他们的思想。此外,过于追求升学率,不重视儿童“做人”的教育在许多学校和家长的教育观念中根深蒂固,严重影响了儿童的全面发展,甚至损害了儿童身心健康。因此,适应课程改革的趋势,不断改进我国的道德教育现状可谓任重道远,而道德教育改革的核心就是教育观念的转变和课程的开发。

表 10-1 韩国小学生道德课生活领域和德目构成^①

生活领域	德目
个人生活	节制、生命、自立、诚实、自主、反省、勤俭、时间
家庭生活	家庭、亲戚、家务
学校生活	学校、教师、职工、学习
社会生活	宽容、协作、责任、民主、礼节、敬爱、公德、感谢
国家生活	国家、民族、统一、国际
自然生活	自然、环境、动植物

五、同情的理论研究

目前我国实行独生子女政策,很多家庭的独生子女娇生惯养,以自我为中心,缺少对他人的关心、同情,甚至对他人的不幸遭遇和社会困苦现象表现出了冷漠态度,这将不利于儿童个性和社会性品质的发展和社会

^① 潘立. 韩国中小学道德教育的现状和特点[J]. 教学与管理,2003,11:74-77.



良好风气的形成。所以培养儿童具有同情、怜悯和助人之心成为广大家长和教育工作者十分关注的问题。

郭立双^①认为,同情的培养应该从培养儿童对家庭成员的同情、对同学及周围人的同情、对大自然以及动物和植物的同情这三方面进行,通过成人的榜样示范作用,在幼儿的日常交往中,从爱护小动物做起,以及从各种游戏活动中可以激发和培养幼儿的同情心。在培养幼儿同情的过程中,必须把专门教育、随机教育和家庭教育结合起来。首先,教师要根据幼儿普遍存在的问题,组织专门教育活动,以发展幼儿的同情认知,激发幼儿的同情体验,促使其产生同情行为;其次,教师要有意识地抓住日常生活中一些平常小事,随机对幼儿进行同情心教育,强化幼儿的同情行为,从而使幼儿一时的、个别的、短暂的同情行为转化为内在的、自觉的品质。在家庭中,家长在教育孩子懂得爱的同时,还要教育孩子学会给予爱,家长要用自己的言行去影响和教育孩子。

同情是具有阶段性、对象性、层次性等特征的复杂系统。对幼儿同情培养与促进分为家庭和幼儿园两个环节。但以往研究主要是理论上的分析和经验、建议,缺乏建立在系统的实证研究基础上同情培养方案的开发,因此许多培养方案缺少系统性和全面性。我们的前期研究将儿童同情结构分为同情体验、同情理解、同情行为三个维度,平行苦痛、应答担心、角色理解、情绪理解、心理援助、物质援助六个特质。

同情理解随年龄的增长而提高,情绪认知线索随年龄的增长统合型逐渐取代表情依存型和情境依存型而占优势。3—5岁幼儿处于情境信息的描述和自己经验的投射阶段,随着情绪认知能力的提高,儿童的同情观念呈增加的趋势,而情绪认知对同情行为的影响更多地表现在质的方面。

同情体验方面,各年龄阶段均有部分儿童未产生同情体验,3—5岁幼儿平行苦痛体验占优势,5岁以后应答的担心体验开始超过平行苦痛体验而占优势;不同指向的语言提示有显著的动机效果,他人指向的语言提示增加了儿童的助人动机和助人行为;幼儿困境认知主要关注的是他

^① 郭立双. 培养儿童的同情心[J]. 现代中小学教育, 2001, 3: 15-16.



人在生活自理方面的问题,随年龄的增长,对学习问题的关注有增加的趋势,而对人际交往、物品匮乏和身体方面问题的关注有所下降。

采取同情策略儿童的比例随年龄的增长而增加,而随年龄的增长采用不援助策略和体力援助策略儿童的比例有下降的趋势,采用心理援助策略和求助他人儿童的比例有增加的趋势,物质援助策略在各年龄段相对较为稳定。本研究尝试在幼儿园教师的活动设计的基础上,以同情心的结构为切入点,以儿童同情的发展特点为依据,通过幼儿园教师的参与和对幼儿观察确定实验因子和活动。

第二节 促进儿童同情的活动设计

一、活动设计的依据和过程

本研究主要从同情的结构方面并结合幼儿同情发展水平和特点来设计活动。同情由同情体验、同情理解、同情行为这三个方面构成。同情体验,指能激发利他动机的,对他人境遇的情绪反应。根据其指向性的不同,分为平行痛苦和应答担心两个特质;同情理解,指站在他人立场上认知他人情绪或角色的能力,是对他人境遇的认知反应。按照认知内容和方式的不同,分为角色理解和情绪理解两个特质;同情行为,是以他人的利益为目的的行为反应。按照援助方式的不同分为物质援助、心理援助两个特质。所以我们设计的实验因子就从情绪体验、认知理解和助人行为这三个角度全面促进幼儿同情的发展。儿童同情发展特点表明,幼儿的同情理解既可以表现为运用线索能力的提高,也表现为语言中涉及他人情绪状态程度的发展;其同情体验的发展主要表现为由自我中心向他人指向发展;同情行为主要表现为由物质、体力援助向心理援助发展,援助策略由绝对策略向相对策略发展。结合儿童以上发展特点设计培养方案适合儿童的年龄特点。

小班幼儿的同情体验主要是平行痛苦占主导,同情理解在很大程度上以表情为线索,而且在同情行为上不能有效采取各种同情策略。中班幼儿的同情体验也多体现在平行痛苦方面,同情理解依赖于情境的认知,



他人指向言语提示增加了他们的助人动机和助人行为。大班幼儿的应答担心体验开始增加,情绪认知和观点采择能力均有进一步提高,能够采用多种同情行为帮助别人。我们尝试结合移情体验、情绪追忆、情境讨论、讲故事、言语提示、角色扮演和“献爱心”活动等多种手段设计活动。

设计实验因子为“以情绪体验、认知理解和助人行为促进幼儿同情心发展”的系列主题教育活动。组织 10 余名有经验的幼儿教师进行培训,讲清设计目的、要求及编制原则,并进行有关知识的学习。然后请幼儿教师根据目的和要求编制一系列主题教育活动共 50 余个,经过反复修改并请专家指点,并对三个不同年龄班级进行短期预实验。最后筛选出 36 个活动(小、中、大班各 12 个)为本实验的工具材料。在筛选过程中,注意对小、中、大班幼儿的教育实验具有不同侧重(见表 10-2)。

表 10-2 幼儿期各年龄阶段的教育实验因子

班级	实验因子	方 法	次数
小班	情绪体验	运用基于自身经历的情绪追忆引发幼儿的痛苦情感体验	10
	认知理解	运用讲故事和情境讨论使幼儿理解表情、声音和外在行为的含义	10
	助人行为	运用榜样模仿和角色扮演教给幼儿助人的办法	10
中班	情绪体验	运用情绪追忆和情感换位引发幼儿类似的情感体验和助人动机	10
	认知理解	运用讲故事和情境讨论使幼儿加深对他人情绪和角色的认知理解	10
	助人行为	运用角色扮演和教师言语提示促进幼儿的助人行为	10
大班	情绪体验	运用情绪追忆和情感换位引发幼儿对他人困境的担忧和关心体验	10
	认知理解	运用讲故事和情境讨论使幼儿理解他人的情境和角色地位	10
	助人行为	运用教师言语提示、角色扮演和献爱心活动引导幼儿采取多种助人策略	10

二、促进儿童同情的活动设计举例

(一) 小班活动设计举例

1. 平行苦痛培养活动举例

名称:小兔子的信。



目的:①鼓励幼儿根据已有的生活经验,大胆、合理地进行想象和讲述;②体会自己生病时的感受;③使幼儿知道朋友之间要给予同情,互相关心和帮助。

准备:①幼儿已经知道信是什么,以及信的基本格式。②挂图两幅。一幅包括三个小场景:小猴医生在给小兔输液;小兔发烧的头上盖着毛巾,脸上留着泪水;小兔躺在床上想事情。挂图一折好装进信封里。另一幅包括四个小场景:小刺猬拿着鲜花看望小兔;小鸟在窗口为小兔唱歌;小猫给小兔讲故事;小鸭给小兔做汤喝。

过程:①教师:有一只小兔生病了,只能整天躺在床上。它想:要是好朋友小猫来看我,那该多好啊!可是小猫家离得太远了,怎样才能让它知道我生病了呢?小兔发愁了,小朋友,你们帮它想个好办法吧!②理解信的基本内容。教师:你们帮小兔想了许多好办法,小兔自己也想了一个办法,写了一封信给小猫。(出示信封,上面用头像来表示收信人和寄信人。)你们猜猜小兔在信里对小猫说了些什么?(出示信封中的挂图一。)引导幼儿观察小兔在信中画的三幅画,问:小兔在信中画的三幅画是什么意思呢?引导幼儿分别说出三幅画中小兔在干什么?提问第二幅:小兔为什么哭?第三幅:小兔心里想什么?让幼儿根据自己生病的经历来想象并讲述小兔为什么哭及小兔心里是怎么想的。③教师读信:亲爱的小猫,你好!我是小兔,我生病了,头很疼、发烧、打喷嚏,小猴医生给我看病打针了。可是我只能整天躺在床上,我伤心地哭了。我多希望你能来看看我啊!④讨论并讲述。提问:小猫收到信后,把小兔生病的消息告诉了小兔所有的朋友,看,有这么多的好朋友都来了。(出示挂图二。)引导幼儿仔细观察这四幅图,然后讲述这些好朋友为小兔做了什么事,它们为什么要这么做。⑤移情讲述。教师:小兔生病后得到了那么多朋友的关心爱护,相信它一定能早日康复。如果我们身边的好朋友生病了,我们又该怎么做呢?引导幼儿从自己生活经验出发进行讲述。⑥小结:我们小朋友应该多关心和爱护身边的每一个人,这样,我们的生活就会变得更美好。

2. 应答担心培养活动设计举例

名称:爱护花草树木。



目的:①通过故事让幼儿知道,花草树木也会受到伤害,一样会痛苦;②引导幼儿体会对花草树木的担心;③帮助幼儿树立爱护花草树木的初步的公德及环保意识。

准备:①两棵大树、若干小草的硬纸板模型。两树之间挂着吊床,大树的躯干伤痕累累;②童话《大树和小草的对话》的录音带,录音机;③科技角中投放有关花草树木及各种材料、标本。

过程:①幼儿集中听童话《大树与小草的对话》:一天,太阳落山了,周围安静了下来。草坪上绿油油的小草与马路上的大柳树说起了话。小草问:“柳树爷爷,您怎么唉声叹气不高兴啊?”柳树说:“孩子,你不知道啊!前几天一个年轻人从我身上撕下了一大块皮,疼得我直流泪。这不,伤口还没长好呢,今天中午又有人在我和邻居的身上系了张吊床。他躺在上面,晃来晃去、晃得我头重脚轻的,我怎么能高兴呢?”小草说:“柳树爷爷,您别伤心了,我会请幼儿园的小朋友来帮助您的。他们可爱护我们花草树木了,总给我们松土浇水,从不伤害我们。”柳树爷爷高兴地抖了抖自己的长胡须,大声地说:“那太好了!本来我们就是人类的好朋友。我们能给人类挡风沙,加固土壤,还能对人类生活的环境产生大量的新鲜空气,人们都应该爱护我们。”小草点点头说:“是啊!人们爱护我们,我们就能让人们生活的环境更干净、更美丽!”教师把事先做好的模型放好,同时播放童话录音,要求幼儿仔细听。②引导幼儿讨论:大树为什么不高兴了?人们是怎样对待它的?小草为什么是绿油油的?幼儿园的小朋友是怎样对待小草的?大树和小草为什么是人类的好朋友?它们对人的生活有什么好处?如果世界上没有大树和小草会是什么样子?③请幼儿说说自己平时是怎样爱护花草树木的,激发全体幼儿保护、爱护花草树木的意识。④大家一起救大树。从幼儿讲述自己平时爱护花草树木的经历中,引导幼儿看看眼前的大树怎样了,大家怎样救它。请最先提出办法的幼儿分别把大树上的吊床解下来,包好大树的伤口。⑤活动延伸:带领幼儿观察幼儿园或公园、街道的花草树木,看看有没有损坏的、受伤的,想办法保护花草树木,给它们松土、浇水等。

3. 角色理解培养活动设计举例

名称:花儿好看我不摘。



目的:①使幼儿懂得花是给大家观赏的,要爱护花,不摘花;②激发幼儿对枯萎的花的同情,培养他们爱护花的情感和初步的公共道德意识;③学习“枯萎”,理解这个词的意义。

准备:①养的两三种盆种的鲜花,一盆枯萎的花;②图片一幅:一个小女孩要摘花,一个小男孩在制止。

过程:①教师搬出盆养的鲜花,请幼儿观赏,回答问题:你喜欢哪盆花?它是什么颜色的?你喜欢花怎么办?能不能摘下来?为什么不能摘?教师鼓励幼儿大胆发表各自意见,暂不下结论。②出示图片,引导幼儿讨论:图上的小女孩要干什么?小男孩是怎么做的?如果小女孩把花摘下来会怎样呢?(花就会枯萎,大家就看不到这朵美丽的花了……)③教师出示那盆枯萎的花,告诉幼儿,这是灵灵家的一盆花,因为灵灵特别喜欢它开的花朵,就摘下来了。后来,花儿枯萎了,死掉了。你们看这盆枯萎的花多可怜啊!我们再也看不到它开放美丽的花朵了!④学儿歌《花儿好看我不摘》:花园里,花儿开,红的红,白的白。花儿好看我不摘,大家都夸我真乖。教师分句分段教幼儿学儿歌,直到多数幼儿学会为止。⑤教师小结:大家懂得了花儿好看我不摘,以后无论是公园里、马路上、幼儿园里的鲜花,大家都不能摘,要爱护鲜花,当个懂道理的乖孩子!(建议:带领幼儿到公园里面欣赏花朵,给幼儿讲园丁种花草的辛劳,引导他们说爱护花草树木!)

4. 情绪理解培养活动设计举例

名称:认识表情。

目的:①通过表情图使幼儿认识各种表情及内涵;②让幼儿了解在什么情况下人会出现某种表情。

准备:表情图片:高兴、生气、悲伤、流泪的表情各一幅,彩色笔和纸。

过程:①教师出示表情一——高兴,说:小朋友们,你们看看图中的人脸上是怎样的?(笑、乐。)你们看看他的眼睛和嘴都是什么样子的?(眼睛弯弯,嘴角弯弯向上翘等。)你们知道他为什么会笑吗?(因为高兴、开心。)你们知道在什么时候,或者遇到什么事情的时候,人会笑起来呢?(引导幼儿联系自己遇到的事情回想,鼓励幼儿大胆想象,勇敢发言。)②教师依次呈现表情二——生气、表情三——悲伤、表情四——流泪,让幼



儿分别回答以上各个问题。教师引导幼儿大胆想象,展开充分的讨论。

③让个别幼儿到前面模仿表情图中的各个表情,其他幼儿在座位上模仿,鼓励幼儿在模仿的同时体会一下表情所代表的人的心情。

④让幼儿拿出画笔和纸,画出自己高兴、生气、悲伤和流泪这四种表情,并说出为什么会这样。

5. 心理援助培养活动设计举例

名称:我扶你起来。

目的:①使幼儿能够体会同伴痛苦时的情感,懂得在别人痛苦时应给予同情和帮助;②培养幼儿初步的移情反应和同情心。

准备:挂图三幅:①一个穿短裤的小男孩在小路上跑;②他被一块石头绊倒了;③他的膝盖都摔出了血,哭了起来。

过程:①教师呈现三幅挂图,请幼儿仔细看,并回答问题:小男孩在干什么?他怎么了?他摔得重吗?疼不疼?你的膝盖摔破过吗?疼不疼?

②教师完整地讲解三幅图:一个夏天的傍晚,小男孩浩浩在一条小路上跑着,他要追一只美丽的蓝蜻蜓。不小心,浩浩被一块石头绊倒了,他重重地趴到了地上。浩浩的膝盖摔伤了,鲜血流了出来。浩浩疼极了,他哭了起来。教师引导幼儿讨论。

③浩浩摔伤了,他最需要的是什么?如果是你摔伤了,你最需要什么?你能帮助浩浩吗?怎样帮助呢?(扶他起来,给他擦眼泪,告诉老师,送医院,劝慰他。)平时在幼儿园里,小朋友摔倒了,你是怎么做的?

④小结:生活中,小朋友会遇到各种难受、伤心的事,像生病了、摔伤了,这时他一定很痛苦,大家不应该笑话他、不理他,而应该帮助他,让他和大家一样开心、快乐。

⑤活动延伸:在幼儿自由游戏时,请一名幼儿表演摔倒时的情景,观察和提醒幼儿的移情反应和同情行为,及时指导。

6. 物质援助培养活动设计举例

名称:送糖果。

目的:①使幼儿认识人在伤心、痛苦和有困难时的表情及行为;②激发幼儿的同情心及对周围人的关心;③学习包糖果,发展幼儿小肌肉的灵活性。

准备:①有关幼儿伤心、悲痛和哭泣表情的图片(或者照片)若干;②



糖纸、泡沫块、小盘子若干。

过程：①教师说：“老师今天给小朋友带来好多图片（照片），你们想不想看？”（出示图片。）“请小朋友仔细观察，然后老师有问题问大家。”②“图片上的小朋友怎么了？”请幼儿说一说。③“我来问一问，他们为什么会伤心？”“为什么哭？”引导幼儿猜测原因。（生病了，打针的时候很疼，受伤了，玩具丢了。）教师指着图片告诉小朋友：这个小朋友的手指扎破了，很疼很疼啊！这个小朋友没有妈妈了，很想妈妈；这个小朋友最喜欢的小狗丢了，不能和小狗一起玩了，多么伤心。④教师：“瞧，他们这么伤心，还有的掉眼泪了，我们想什么办法能安慰他们呢？”启发幼儿想出帮助他们的办法，发表自己的意见，最后教师建议：“我们一起来包糖果吧！吃了我们送他们的甜甜的糖果，他们一定会开心的！”⑤指导幼儿包糖果。先讲解和示范包糖果的方法，然后指导幼儿包糖果，鼓励幼儿多包几块，最后装到盘子里面。⑥小结：“我们班的小朋友都非常有爱心，懂得关心别人，今天包的糖果非常好，老师会把糖果送给那些伤心的小朋友，吃了糖果，他们就会高兴起来了！”表扬包糖果好及帮助别人的幼儿！

（二）中班活动设计举例

1. 平行苦痛培养活动举例

名称：小猫病了。

目的：①鼓励幼儿根据已有的生活经验，大胆、合理地进行想象和讲述；②通过场景引发幼儿对病痛的体验；③通过活动，使幼儿知道朋友之间要给予同情，互相关心和帮助。

准备：①幼儿已经知道信是什么，以及信的基本格式。②挂图两幅。一幅包括三个小场景：小猴医生在给小猫输液；小猫发烧的头上盖着毛巾，脸上留着泪水；小猫躺在床上想事情。挂图一折好装进信封里。另一幅包括四个小场景：小刺猬拿着鲜花看望小猫；小鸟在窗口为小猫唱歌；小兔给小猫讲故事；小鸭给小猫做汤喝。

过程：①教师：有一只小猫生病了，只能整天躺在床上。它想：要是好朋友小兔来看我，那该多好啊！可是小兔家离得太远了，怎样才能让它知道我生病了呢？小猫发愁了，小朋友，你们帮它想个好办法吧！②理解信的基本内容。教师：你们帮小猫想了许多好办法，小猫自己也想了一个办



法,写了一封信给小兔。(出示信封,上面用头像来表示收信人和寄信人。)你们猜猜小猫在信里对小兔说了些什么?(出示信封中的挂图一。)引导幼儿观察小猫在信中画的三幅画,问:小猫在信中画的三幅画是什么意思呢?引导幼儿分别说出三幅画中小猫在干什么。提问第二幅:小猫为什么哭?第三幅:小猫心里想什么?让幼儿根据自己生病的经历来想象并讲述小猫为什么哭及小猫心里是怎么想的。③教师读信:亲爱的小兔,你好!我是小猫,我生病了,头很疼、发烧、打喷嚏,小猴医生给我看病打针了。可是我只能整天躺在床上,我伤心地哭了。我多希望你能来看看我啊!④讨论并讲述。提问:小兔收到信后,把小猫生病的消息告诉了小猫所有的朋友,看,有这么多的好朋友都来了。(出示挂图二。)引导幼儿仔细观察这四幅图,然后讲述这些好朋友为小猫做了什么事,它们为什么要这么做。⑤移情讲述。教师:小猫生病后得到了那么多朋友的关心爱护,相信它一定能早日康复。如果我们身边的好朋友生病了,我们又该怎么做呢?引导幼儿从自己生活经验出发进行讲述。⑥小结:我们小朋友应该多关心和爱护身边的每一个人,这样,我们的生活就会变得更美好。

2. 应答担心培养活动举例

名称:卖火柴的小女孩。

目的:①通过故事引发幼儿对小女孩的担忧和关心;②引导幼儿联系自己的经历体会他人遇到困难时候的心情;③教师指导幼儿帮助有困难的人。

准备:火柴一盒,事先录制好的故事,录音机,与故事相关的挂图若干。

过程:①教师首先让幼儿认识火柴,知道火柴的用法和用途;②教师放故事的录音片段一,提问:故事的名字叫什么?故事发生在什么时候?故事里面的人物是谁?她在干什么?她穿着什么样的衣服?你觉得她可怜吗?为什么?③依据故事片段二提问:小女孩从窗户里面看到了什么?看完后小女孩哭了吗?她为什么哭呢?小女孩差点儿被车撞倒,她的身上和鞋子怎样了?她冷吗?你可怜她吗?为什么?④依据故事片段三提问:小女孩一共划着了几根火柴?在火柴光中,她看到了什么?第二天早



上,人们发现小女孩怎么了?你觉得小女孩可怜吗?⑤听完故事,提问幼儿:如果你在寒冷的街上看到这个小女孩,你会不会担心她冷,担心她肚子饿?你会帮助她吗?你想怎样帮助她?⑥教师小结:那个卖火柴的小女孩真是可怜,她没有奶奶和妈妈,寒冷的冬天不能和家人过圣诞节,还要去卖火柴,她又饿又冷!我们班的小朋友都很同情和关心那个小女孩,还想了各种办法帮助她,真是有爱心和乐于助人的好孩子!

3. 角色理解培养活动举例

名称:帮助别人真快乐。

目的:①通过情境表演使幼儿注意到别人的困难,并主动帮助别人;②学会观察别人的情绪变化,能站在他人角度体验他人情感,具有同情心。

准备:①编排情境表演;②教师注意观察幼儿,随手记下幼儿帮助别人的典型事例。

过程:①请幼儿观看第一组情境表演:两人一组,一幼儿帮助另一个幼儿在身后扣扣子或系带子;一个幼儿摔倒了,另一个幼儿将他扶起来。教师与幼儿一起分享表演内容并提问:你看到了什么?当别人有困难时,你应该怎样做?你帮助过别人吗?是怎样帮助的?②请幼儿看第二组表演:一个小朋友在伤心地哭泣,另外几个幼儿有的递手绢,有的劝慰。教师与幼儿一起讨论:你在幼儿园或者在家里遇到什么事时会伤心,会哭?当你伤心难过时希望别人怎样对你?那么,别人哭时,伤心时我们应该怎样做?请幼儿大胆说出自己的想法。③请幼儿分组进行表演。每个小组的幼儿自己商量表演内容,但是,要看发生了什么事情,大家是怎样帮助的,最后结果怎样。④活动延伸:为幼儿讲故事《漂亮的新裙子》,以巩固幼儿形成良好的行为。

4. 情绪理解培养活动举例

名称:心情变化天气图。

目的:①使幼儿知道在不同情境下人的表情和心情是不同的;②会用不同表情表达心情,并利用天气变化来代表心情变化。

准备:彩色画笔和纸若干,高兴、愤怒、悲伤和哭泣的表情图片各一张。



过程:①教师用语言描述情境一:六一儿童节就要到了,彤彤的爸爸妈妈说要给她买一个她喜欢的玩具,还要带她去儿童乐园玩,如果你是彤彤,你的心情怎样呢?你脸上的表情是怎样的呢?(引导幼儿假想成自己,充分想象当时的表情和心情。)教师最后呈现高兴的表情图,告诉幼儿:彤彤开心极了,高兴地笑了。②教师用语言描述情境二:小东正在津津有味地看他喜欢的故事书,小刚跑过来一把抢走了小东的书,还打了小东的头。如果你是小东,你这个时候的心情怎样呢?你脸上的表情是怎样的呢?教师最后呈现愤怒的表情图,告诉幼儿:小东很生气,好像要发火的样子。③教师用语言描述情境三:乐乐有只可爱的小花猫,每天和乐乐一起玩,可是今天乐乐的小花猫不见了,乐乐怎么找也找不到,如果你是乐乐,你这个时候的心情怎样呢?你脸上的表情是怎样的呢?教师最后呈现悲伤的表情图,告诉幼儿:乐乐太伤心了,满脸的不高兴。④教师用语言描述情境四:春节的时候,妈妈带冰冰乘火车去远方看望姥姥,可是火车站的人太多了,一不小心,冰冰和妈妈走散了,那么多人,冰冰找不到妈妈了。如果你是冰冰,你这个时候的心情怎样呢?你脸上的表情是怎样的呢?教师最后呈现哭泣的表情图,告诉幼儿:冰冰难过地哭了,脸上挂满了泪水。⑤启发幼儿把心情的变化与天气的变化联系起来,让幼儿讲述自己在某种情境下的心情及原因,并用相应的天气变化表现出来,用画笔画在纸上。⑥让每名幼儿讲述自己画的天气图和自己心情的联系。⑦教师小结:每个人遇到不同的事情时都会有不同的表情,也会有不同的心情,我们班的小朋友善于观察,大胆想象,用天气的变化来代表自己心情的变化。希望小朋友以后多多观察,看看人们还有什么别的表情,用你们的笔画出来。

5. 心理援助培养活动举例

名称:谁没来?

目的:①通过回忆自己生病的情形来体会病痛的感受;②通过写信等形式,使幼儿学会表达对他人的安慰和同情。

准备:信纸、信封、贺卡、录音机和磁带等。

过程:①教师点名,启发幼儿注意到今天哪个小朋友没来幼儿园。②猜测这个小朋友没来的原因,启发幼儿想一想如何和他联系上。(打电



话。)③教师告诉幼儿这个没来的小朋友是因为生病住院了;他病了,很难受,要吃药和打针。④引导幼儿说出自己生病时的感受,想一想:自己生病的时候最想干什么?⑤引导幼儿说出,我们也很关心那个生病的小朋友,我们可以用很多方式表达对他的关心和爱护。启发幼儿想出关心生病幼儿的各种方法(打电话、亲自探望、送小礼物等)。⑥教师对幼儿的这些做法给予肯定,可帮助幼儿逐个分析哪种办法可以让生病的幼儿感受到全班幼儿的关心。而且我们还可以采用几个特别的方法:方法一:教师执笔,让幼儿说出关心的话,由教师和幼儿一起装信封、贴邮票、邮寄;方法二:录音。让幼儿每人说出一句祝福的话,录在磁带中,带到医院让生病的小朋友能听到全班小朋友的问候。方法三:让幼儿共同做一个健康贺卡,每个幼儿一起画、粘贴、写字等,共同表达对他的关心。全班幼儿分为三组,分别采用三种方法,教师指导。⑦小结:对幼儿关心和帮助别人的行为加以肯定和赞扬,请幼儿们企盼生病的小朋友早日回到幼儿园。

6. 物质援助培养活动举例

名称:我为穷人建个家。

目的:①引导幼儿同情和关爱他人,并体验关爱他人的愉快。②学会用不同建筑材料搭建房子,知道房子有不同的造型风格;培养幼儿乐于助人、合作与分享的交往技能。

准备:①关于穷人无家可归的图片若干;不同材料的建构玩具(积木、积塑、插片等);③不同建筑风格的房子图片。

过程:①教师让幼儿看几张关于穷人无家可归的图片,给幼儿讲解:这些穷人生活困难,吃不饱、穿不暖,而且没有居住的房子,他们是无家可归的人。②组织幼儿讨论:穷人们没有家,他们的生活怎样?(困难、痛苦。)他们的心情怎样?(难过。)看见这些无家可归的穷人,你们的心情如何?(难过、难受。)你们愿意帮助他们吗?(愿意。)怎样帮助他们呢?(给他们吃的、用的。)还可以怎么帮助他们?教师提示为他们建造个家,为他们遮风挡雨。③出示图片,让幼儿观察各种房子的外形,提问:认识这些房子吗?(楼房、平房、欧式房。)这些房子可以用什么来搭建?(积木、积塑、插片等。)你们还建过什么样的房子?把它们搭建出来好吗?你愿意和小朋友一起搭建吗?④幼儿分组,选材料,共同商讨搭哪种房子,鼓励



幼儿大胆想象,大胆动手,团结合作,看谁搭得又快又漂亮。⑤教师巡回指导,引导幼儿解决困难,共同完成任务。⑥幼儿欣赏已经搭好的房子,讨论:哪座房子漂亮?为什么?穷人会不会喜欢新家。⑦小结:今天我们给没有家的穷人搭好了好多漂亮的房子,穷人们可以住上温暖的房子,再也不用流浪街头了,他们非常高兴,夸奖我们班的小朋友有爱心!小朋友们,我们不仅要同情和关心穷人,还应该同情和关心我们身边的有困难的人,比如帮助生病的小朋友,帮助爸爸妈妈,帮助老师,等等。这样才是有爱心的好宝宝!⑧学习儿歌《搭积木》:布娃娃,你别哭,我用积木搭小屋,小屋真漂亮,红门绿窗户,来吧,来吧,我们一起住。

(三)大班幼儿活动设计举例

1. 平行苦痛培养活动设计

名称:关心残疾人。

目的:①通过亲身表演和体验,理解残疾人的痛苦;②激发幼儿对残疾人处境的担忧体验,培养幼儿关爱他人的情感;③启发幼儿想出帮助残疾人的办法。

准备:几个皮球、几个蒙面巾、一根长皮筋。

过程:①蒙眼取物。教师说:“我想和小朋友一起玩皮球,谁能把那边的皮球拿来?”然后找几个小朋友去取,并问他们是怎样拿到的。教师说:“现在,我把你们的眼睛蒙上,你们再去把那几个皮球拿过来。”然后问他们这次拿球有什么感受,和上次有什么不同。教师把小朋友分成几个小组,每组分别以“蒙眼”的方式取球,争取每个小朋友都感受到。然后和小朋友们自由讨论感受。讨论之后,教师说:“生活中有没有这样的人,他们看不见东西,但是要做很多事情?”幼儿回答:“有。”……教师:“如果你看见盲人走在马路上,或者拿不到东西,你心里是什么感受?”……“那么你遇到盲人会怎样做呢?”②跨跳障碍。教师说:“眼前是一条小河沟,小朋友们跟老师一起跳过去!”要求幼儿双腿跳。“现在小朋友用手抓住一条腿再跳跳看!”要求用一只手把一条腿抬起来,用另一条腿跳。讨论:这两次跳有什么感受?生活中有没有这样的人?如果你见到这样的人你心里有什么感想?你会怎样做?③教师进行小结:生活中有许多不幸的人,他们在做事情的时候有困难;他们是身体有残疾的人,他们很难过,很不幸;



他们需要我们的关心和帮助,我们不要嘲笑残疾人。

2. 应答担心培养活动设计举例

名称:帮鸭妈妈找蛋。

目的:①通过鸭妈妈丢蛋的情境引发幼儿的同情体验;②引导幼儿在别人遇到困难的时候同情他,想办法帮助他;③通过游戏培养幼儿间合作互助精神。

准备:故事图片一张,泡沫板和鸭蛋若干。

过程:①教师以讲故事的形式引起幼儿的兴趣,同时出示故事图片,告诉小朋友:“鸭妈妈的蛋没有了,她到处找也找不到,心里非常着急。”教师用悲伤的语言和表情来表达鸭妈妈焦急、伤心、难过的心情。以此激发幼儿的同情体验。②提问幼儿:鸭妈妈丢了蛋心里怎样?(着急、伤心、难过。)你们自己丢了心爱的东西,心里怎么样?(伤心、难过。)那么怎样做才能让鸭妈妈不那么伤心呢?(帮助她。)怎样帮呢?让幼儿讨论回答。(安慰,帮助她寻找丢失的蛋。)③教师对幼儿的想法做小结:鸭妈妈非常感谢小朋友帮助她,她在小朋友的帮助下很快找到了鸭宝宝,鸭妈妈非常高兴,她让老师表扬我们班的小朋友,说我们班的小朋友具有同情心、乐于助人。④以游戏的形式结束活动并体验帮助别人的快乐。教师介绍“送鸭蛋”的游戏,每个小朋友拿一块泡沫板,每人每次送一个鸭蛋,看哪组送得又快又准。提醒幼儿要小心翼翼,不要把鸭蛋摔下来,不然鸭妈妈是会生气和伤心的;鼓励幼儿之间互相合作,互相帮助。⑤教师小结:在别人遇到困难的时候,要学会关心、安慰和帮助他。那么你们是怎样帮助有困难的人的呢?请个别幼儿回答帮助人的事件,并表扬、鼓励幼儿想出更多帮助别人的办法。

3. 角色理解培养活动设计举例

名称:小鸟和牵牛花。

目的:①通过故事使幼儿理解故事中各个角色的心情和行为;②使幼儿知道在他人遇到困难时要同情和理解;③培养幼儿口语表达能力。

准备:图片四张,配乐故事《小鸟和牵牛花》,手偶小鸟,大树背景图。

过程:①今天老师给大家带来一个好听的故事《小鸟和牵牛花》,在图片的背景下,一边演示小鸟的手偶,一边用录音机播放故事。②针对故事



提问并讨论:故事的名字叫什么?大树上住着谁?每天都做什么?小鸟怎么了?它心里怎么想?它对凤仙花、小草说了什么?小鸟和凤仙花又是怎么做的?小鸟为什么哭了?如果你生病了,没有人看你、陪你说话、陪你玩,你会不会难过?谁给小鸟送来了温暖和关怀?牵牛花是怎样关心生病的小鸟的?它的关心有什么用处?牵牛花这样做给小鸟带来了欢乐,让小鸟觉得不再那么难受,所以它的做法很棒!③针对幼儿提问并讨论:当你生病的时候,你的心情怎么样?是不是和小鸟一样希望得到别人的关心呢?有谁在你生病的时候关心你?是怎么做的?你心里怎么想?④小结:小朋友们说得都很好。生病是一件很痛苦的事情,得到别人的关心和爱护才能感觉到幸福,让病快些好起来。如果你们的爸爸妈妈、爷爷奶奶生病的时候,我们应该关心他们,给他们安慰,让他们的病快点好!⑤活动延伸。歌曲表演《我们都是好朋友》:点点头,拉拉手,我们都是好朋友。拍拍手,踏踏脚,我们都来跳跳舞。伸伸臂,弯弯腰,我们都来做体操。打打鼓,弹弹琴,我们都来唱唱歌。

4. 情绪理解培养活动设计举例

名称:心情预报。

目的:①分析故事情节,培养幼儿的想象力;②理解他人的情绪情感,激发幼儿同情他人的情感。

准备:纸制电视机一台,话筒一只,猴子手偶一只,小鸟、老虎、山羊、青蛙、狮子、小鸭等图片若干,小动物心情图片(笑、哭、生气、伤心)若干。

过程:①引起兴趣。小朋友们,电视里面的天气预报是怎样播放的?请愿意模仿的幼儿播报天气预报。森林电视台不仅有天气预报,还有心情预报。你们看!(请配合的老师藏在电视后面,用手偶小猴播报心情预报:各位观众,大家好!我是森林电视台主持人,欢迎收看心情预报:今天大部分动物心情晴天,只有狮子心情阴天,伴有八级伤心。心情预报播报完毕,谢谢大家收看,再见!)②组织讨论。心情预报说狮子今天的心情怎么样?(阴天)“阴天”是指狮子心情怎么样?为什么用“阴天”表示?为什么狮子的心情是阴天?可能发生什么事了?刚才小朋友们想出了很多原因,下面我们一起来看看究竟是什么事情让狮子的心情是“阴天”。(出示狮子生病躺在床上输液的图片。)请幼儿说出自己生病时候的感受。森



林里的小动物知道这个消息会怎样做？（鼓励幼儿大胆想象并讲述。）我们一起来看一看小动物是怎么做的？（出示小动物来看望狮子的图片。）狮子的心情会发生什么样的变化？（会高兴起来，变成“晴天”。）③情感教育。心情预报节目太好了，这里还有几个小动物的心情图，请你们来当主持人，播报心情预报。（请小朋友轮流来播报。）小朋友们都喜欢什么样的心情？为什么？怎样使自己或者别人的心情变成“晴天”？④画心情。请小朋友用画笔画出各种心情，并尝试描述心情变化的原因。

5. 心理援助活动设计举例

名称：探望生病的娃娃。

目的：①通过语言提示、角色表演等引导幼儿同情和关心病人；②学会说安慰别人的话；③鼓励幼儿大胆交往，发展语言表达能力。

准备：①小兔、小狗、小熊、小猴头饰各一，玩具车、花、书各一；包装好的礼品盒；③“娃娃医院”角色区，小娃娃一个。

过程：①情境表演：小猴病了。请几名幼儿分别戴上头饰，完整地表演，教师讲述表演内容，提问：这段表演都有谁？讲了一件什么事？②分段表演和讲述。欣赏第一段表演，教师通过提问，帮助幼儿理解表演内容。欣赏第二段表演。提问：小熊知道小猴病了，它是怎样做的？它对小猴说了什么？引导幼儿说：“小猴，你的病好点了吗？我来看看你。”欣赏第三段表演。提问：又有谁来了？它们分别给小猴带来了什么？对小猴说了什么？引导幼儿说：“小猴，你快点好吧！等你好了，我们一起去划船。”③提出谈话的主题。小猴生病时，心情会怎样？（难过。）你们愿意去帮助小猴吗？（愿意。）如果你的朋友病了，你会对他说哪些安慰的话呢？（你的病好了吗？我来看你。你快点好吧，等你好了，我们一起去玩……）你愿意给他带礼物吗？（愿意。）④探望生病的娃娃：教师打电话给“娃娃医院”，问候正在生病的娃娃莉莉。告诉幼儿，莉莉现在心里很难过，启发幼儿到“娃娃医院”探望生病的娃娃莉莉。教师和小朋友带各种“礼物”到“娃娃医院”看莉莉。教师示范送礼物给莉莉，并说些安慰的话，鼓励幼儿送礼物给莉莉，并且每人说一句安慰的话。⑤活动延伸。请一名幼儿扮演生病的小朋友，老师和小朋友去看望他，然后请其他小朋友轮流表演。

6. 物质援助培养活动设计举例



名称:我为灾区献爱心。

目的:①学习折叠、包装衣服;②通过录像和图片情境引发幼儿对灾区小朋友的同情,并给予物质上的帮助;③使幼儿同伴之间合作互助。

准备:①幼儿自带衣服1—2件;②大纸箱两只(上面写“爱的奉献”),封条两张(上面写“灾区小朋友收”),糍糊一瓶;③录有《爱的奉献》歌曲带一盒,录音机一台;④灾区受灾情况录像带一盘。

过程:①组织幼儿观看灾区受灾情况录像。问:小朋友,你们从电视上看到了什么?对,是洪水淹没了很多地方,洪水冲坏了房子,冲走了东西,很多小朋友都没有家了,他们不能像我们班的小朋友一样上幼儿园了。他们也吃不好,穿不好了。小朋友们,你们看了心里有什么感受啊?②很多小朋友都说很为灾区小朋友难过,他们多可怜啊!你们是不是很可怜他们啊?那么我们该怎么帮助他们呢?(组织小朋友们讨论并发言。)③是谁在灾区人们最危险的时候,到洪水中救人,堵住洪水?他们是怎么做的?④对,是解放军叔叔抗洪抢险。那么我们也应该帮帮灾区的小朋友。小朋友们从家里拿来一些不穿的旧衣服,今天我就把这些衣服装好邮寄给那些灾区可怜的小朋友,我们一起动手叠衣服好不好?⑤示范、讲解折叠衣服的方法,教师同时播放《爱的奉献》歌曲。教师重点指导能力差的幼儿,并让能力强的幼儿帮助,指出同伴间应该互相帮助、合作。⑥把折叠好的衣服放进纸箱,老师帮助贴上封条,到附近邮局邮寄。⑦小结:在别人有困难的时候,要伸出双手帮助他,这样,才能使他摆脱痛苦。我们应该像解放军叔叔学习,乐于助人。(表扬在叠衣服过程中帮助别人的小朋友。)⑧学习儿歌《我跟爸妈走》:支援灾区建家园,我家忙着去捐献,爸爸掏出存款单,妈妈拿出羊毛毯,我也跟着爸妈走,手中捧个储蓄罐。



第十一章 儿童同情教育促进的实验研究

第一节 研究目的和方法

一、研究目的

同情是一种对他人的不幸遭遇和痛苦情绪状态产生共鸣及对其行动的关心、赞成、支持的情感及由此诱发的“助人为乐”、“伸张正义”的动机和行为,它是一种受多种因素制约的,包含认知、体验、动机和行为成分的,多维度、多层次的复杂系统。

在个体心理发展中,同情不仅可以抑制攻击行为,而且被看成是亲社会行为最主要的动机源。诸多研究表明,同情心能促使幼儿设身处地地理解他人的愿望和需要,进而在行动上给予相应的关心、支持和帮助,增加儿童在社会交往中的谦让、帮助、合作和分享等亲社会行为,特别是基于他人利益的利他行为。在物种进化中,同情可以调整群体的行为,具有社会交往、自我保护和适应的功能。富有同情的儿童乐于助人,容易受到同伴和老师的欢迎,有较好的社会适应性,缺少同情心的儿童对他人的困境表现冷漠,久而久之,会导致他们缺乏爱心、自私,甚至引发攻击行为。对同情心的研究还可以弥补道德理论和实践中唯理性倾向的不足,完整、完美的德性除了“公正”还必须包含“仁爱”这一要素。许多学者认识到以提高道德认识、道德评价能力为核心的传统的道德教育模式是残缺的,在



实际操作中其作用是有限的,它必须得到道德情感教育的补充。

我国学者庞丽娟等人^①的研究表明,同情心、自制力在幼儿社会性品质中居核心地位,而且同情心、自制力是影响儿童社会行为的最主要因素。除自制力与自信心间不存在显著相关外,五种社会性品质其他每两两间均存在显著相关,同情心作为个体社会性情感的重要方面,以情感动机的方式影响其各方面品质和行为的发展,是儿童社会性发展的情感基础和动力系统。所以,以同情心和自制力的培养为突破口对儿童进行社会性教育,在提高同情心和自制力品质的同时,可以有效地培养其他社会性品质,促进儿童社会性发展的总体水平。

联合国教科文组织于1989年11月在北京召开的面向21世纪国际教育研讨会上提出了题为《学会关心》的报告,从而实现了国际社会教育目标从“学会生存”向“学会关心”的转变。可以说,这种教育目标的转变是社会发展的必然,反映了时代对人才的新需要。然而在我国,有些家长对唯一的孩子百般宠爱,致使一些幼儿成了家庭中的小皇帝、小公主,随之产生了诸如以自我为中心、自私、冷漠等不良品质,这些幼儿只有被爱的体验,而没有爱人的体验。所以培养幼儿学会关心、学会同情是当今时代发展和社会进步不可或缺的教育,应该引起家长和教育工作者的高度重视。

可见,培养幼儿同情不仅是个体心理健康发展、道德品质和社会性品质提高的要求,也是家庭、幼儿园、学校和社会道德情感教育的要求,更是时代发展、社会进步的要求。在儿童同情心的培养上,学者们尤其是国内学者也给予了关注。但对儿童同情进行动态、系统的教育实验还很少。有关研究表明,父母的教养方式、教师的指导策略、同伴的影响都可以使同情心得到抑制或加强。运用诱导、强化、角色扮演、情境故事、情境讨论和作品分析等方法对儿童的同情行为进行干预可取得一定效果。

相关研究表明,儿童不是生来就具有同情心的,它是儿童在后天生活中逐渐发展起来的,同情需要教育者去培养。而幼儿期是情绪情感发展

^① 庞丽娟,姜勇,叶子. 幼儿社会性品质的结构因子及其对社会性行为的影响[J]. 心理发展与教育,2000,1:14-19.



的重要年龄阶段,他们的认知能力,特别是观点采择技能得到了迅速发展,如果教育者在这个时期有目的、有意识地运用科学教育方法培养幼儿的同情心,将会收到显著的效果。儿童同情是儿童社会化过程中的替代性反应,由体验、认知和行为三个成分构成,三者相辅相成。情绪心理学研究表明,无论是在种群还是个体的发展过程中,情绪的发生都早于高级认知加工的发生,情绪与认知的相互作用是后天形成的。研究表明,很小的婴儿就能间接体验别人的快乐与痛苦,初生的婴儿听见别人的哭声,自己也会跟着哭;听见快乐的声音如笑声,便会做出快乐的表示。但是,随着年龄的增长,他们的认知能力提高,认知反过来促进情绪向更高的水平发展。

同情不仅是认知和情感的交互作用,而且还要通过行动来执行,这也符合幼儿具体形象思维的特点。皮亚杰认为,人类认识的形成和发展是建构的结果,是在主客体的交互作用下,通过活动发生的一种内化作用。动作是连接主客体的中介,同情心也应该在活动和交往中形成,并通过活动和交往得以表现。所以说,同情体验是情感因素,具有动力作用;同情理解是认知因素,具有辨别作用;同情行为是同情心的一个重要的外在表现形式和最终目的。这三者相互联系、相互作用,共同构成人的同情的不可分割的统一体。因此,培养幼儿同情首先应充分考虑幼儿同情的结构,以此设计培养方案具有全面性和系统性特点。

儿童同情发展特点表明,幼儿的情绪理解能力的发展既表现为运用线索能力的提高,也表现为语言中涉及他人情绪状态程度的发展;其同情体验的发展主要表现为由自我中心向他人指向发展;其同情行为主要表现为由物质、体力援助向心理援助发展,援助策略由绝对策略向相对策略发展,结合幼儿这些发展特点设计培养方案适合儿童的年龄特点。通过移情体验、角色扮演、行为模仿和强化等手段对幼儿的同情心发展进行干预,具有一定的积极作用,然而,这些手段需综合运用才能发挥更好的培养效果。

本研究尝试从同情的结构出发,结合幼儿同情发展特点,运用移情体验、情绪追忆、情境讨论、讲故事、言语提示和角色扮演等各种手段对幼儿进行教育训练,分析实验因子对幼儿同情心发展的影响。通过活动设计



开发适合于小班、中班、大班不同年龄阶段同情发展的活动类型,运用多种方法设计“以情绪体验、认知理解和助人行为促进幼儿同情发展”为实验因子来培养幼儿的同情,观察幼儿同情水平的发展变化,从定量、定性两方面分析实验因子对 3—5 岁幼儿同情发展的影响规律并提出教育建议。

二、研究方法

(一)被试

从大连市两所普通幼儿园共选取 12 个班,333 名幼儿。小班实验组 53 人,对比组 54 人;中班实验组 58 人,对比组 60 人;大班实验组 54 人,对比组 54 人。实验班和对比班幼儿在年龄、性别、智力发展水平上大致相同,各班教师在教学水平上大致相同。

(二)测试工具及实验材料

1. 儿童同情测试工具

运用《儿童同情教师评定问卷》,该问卷包括同情体验、同情理解和同情行为三个二阶因子和六个一阶因子,一阶因子包括:角色理解,是指能够进行角色换位,站在他人立场上理解他人的能力;心理援助,内容主要是安慰、体贴、打抱不平等相关他人心理需求的援助行为;物质援助,内容主要是关注他人物质需求的捐献、分享等援助行为;应答担心,内容是对他人不幸的关切、担心的体验;平行苦痛,内容是不安、恐惧等指向自己过去经验的痛苦体验;情绪理解,是对他人情绪体验的敏感性及其情绪体验的归因。该问卷经过探索性和验证性因素分析证明,具有良好的信度、效度和适应性。经本研究者施测,得到该问卷的评分者信度为 0.860,内部一致性信度为 0.846,重测信度为 0.869,表明该问卷是较可靠的评定工具。

2. 培养儿童同情的实验材料

设计“以情绪体验、认知理解和助人行为促进幼儿同情的发展”的系列主题教育活动。组织 10 余名有经验的幼儿教师进行培训,讲清设计目的、要求及编制原则,并进行有关知识的学习。然后请幼儿教师根据目的和要求编制一系列主题教育活动共 50 余个,经过反复修改并请专家指



点,并对三个不同年龄班级进行短期预实验。最后筛选出 36 个活动(小、中、大班各 12 个)为本实验的工具材料,活动设计具体内容举例见第十章。

(三)实验程序

1. 培训教师

第一,研究者培训测试主试,对各位教师进行统一要求,明确注意事项,使主试准确掌握问卷的评定标准,进行客观评定。第二,对实验班教师进行同情心教育活动的培训,使之掌握幼儿同情心的结构、发展特点和教育手段。第三,教师依据幼儿同情的结构、发展特点与幼儿园日常教育实际设计活动方案,研究者与教师共同讨论、分析和筛选。第四,设计者每两周到幼儿园培训实验班,与实验班教师座谈,以确保实验的顺利进行。

2. 前测

实验前,各班教师依据《儿童同情教师评定问卷》对幼儿同情发展水平进行评定。 t 检验结果表明,实验班与对比班幼儿同情发展总体差异不显著。

3. 实施教育培养活动

对实验班幼儿进行 15 周的教育实验,每周两次,每次 20—30 分钟。由实验班教师担任课程的教学,对比班不进行同情心教育活动,实验班的其他一切活动与对比班一致。在实施过程中进行个案追踪观察。实验过程中,实验班教师填写幼儿同情培养月计划表,但计划表可依据实际情况做适当调整;填写幼儿同情行为表现个案追踪记录表。

4. 个案追踪观察

根据前测的评定分数,求出实验班各年龄组幼儿同情的平均分 M 和标准差 S ,依据正态分布原理,将幼儿同情心划分为高、中、低分组。分组方法是:得分在 $M+0.67S$ 以上占总体的 25% 者为高分组;得分在 $M-0.67S$ 以下占总体的 25% 者为低分组;其余为中分组。每班分别从三组中随机抽取两名幼儿,共 36 名幼儿(男女各半)作为个案观察对象,每周观察两次,每次 20—30 分钟,共 15 周。在实施教育培养实验的同时,由本班教师追踪记录幼儿同情表现的新行为、新特点及表现程度、原



因,用于质的分析。

5. 后测和数据处理

教育实验后,对实验班和对比班幼儿进行同情发展水平评定,方法同前测。全部数据采用 SPSS10.0 软件包统计分析。

第二节 研究结果

一、实验前后的比较

表 11-1 教育活动对小、中、大班幼儿同情发展的影响

组 别		小 班		中 班		大 班	
		实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后
实验组	<i>M</i>	2.86	3.09	2.99	3.45	3.23	3.57
	<i>SD</i>	0.37	0.41	0.43	0.38	0.28	0.41
对比组	<i>M</i>	2.76	2.85	2.96	2.87	3.26	3.35
	<i>SD</i>	0.31	0.46	0.48	0.57	0.30	0.46
	<i>t</i>	1.45	2.86**	0.42	6.56***	-0.66	2.63**

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

表 11-1 表明,实验前,各年龄组的实验班和对比班总体差异均不显著($p > 0.05$)。其同情发展水平具有同质性。实验后,实验班与对比班同情总体发展水平差异显著,其中中班差异尤为显著($p < 0.001$),教育活动促进了幼儿同情的发展。

二、小班实验与对比班前后测比较



表 11-2 小班幼儿同情各维度实验前后比较

组 别	平行苦痛		应答担心		角色理解		情绪理解		心理援助		物质援助	
	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后
实验	M	2.80	2.93	2.90	3.30	2.85	3.21	2.70	2.83	2.70	2.92	3.39
n=53	S	0.38	0.33	0.61	0.56	0.56	0.58	0.50	0.47	0.64	0.62	0.63
对比	M	2.61	2.73	2.82	2.99	2.66	2.76	2.92	2.95	2.64	2.83	2.80
n=54	S	0.76	0.44	0.44	0.79	0.52	0.58	0.41	0.58	0.55	0.66	0.69
t	1.65	2.64*	0.80	2.33*	1.88	3.78***	-2.42*	-1.21	0.51	0.74	1.91	4.64***

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$



表 11-2 表明,小班实验班与对比班的平行苦痛、应答担心、角色理解、心理援助和物质援助在实验前差异不显著($p>0.05$),只有情绪理解两班有比较显著的差异($p<0.05$),对比班优于实验班。经过实验,实验班幼儿的情绪理解和心理援助水平均有提高,但仍然没有达到与对比班的显著性差异($p>0.05$),说明实验班幼儿情绪理解和心理援助能力仍然比较差。平行苦痛和应答担心两班差异比较显著($p>0.05$),角色理解和物质援助两班差异非常显著($p<0.001$)。

三、中班实验与对比班前后测比较



表 11-3 中班幼儿同情各维度实验前后比较

组 别	平行苦痛		应答担心		角色理解		情绪理解		心理援助		物质援助	
	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后
实验组	M 3.14	3.46	3.26	3.82	2.91	3.38	3.07	3.56	2.80	3.27	2.91	3.31
<i>n</i> =58	<i>SD</i> 0.48	0.46	0.53	0.55	0.59	0.47	0.44	0.47	0.80	0.66	0.56	0.50
对比组	M 2.99	2.10	3.04	2.92	2.95	2.73	2.89	2.83	2.74	2.60	3.27	3.20
<i>n</i> =60	<i>SD</i> 0.39	0.60	0.73	0.81	0.69	0.70	0.56	0.49	0.69	0.79	0.75	0.87
<i>t</i>	1.92	3.60***	1.92	7.13***	-0.31	5.98***	1.91	8.26***	0.44	5.02***	-2.93**	0.85***

** $p<0.01$, *** $p<0.001$



表 11-3 表明,中班实验班与对比班平行苦痛、应答担心、角色理解、情绪理解和心理援助在实验前差异不显著($p>0.05$)。经过实验,这五个维度均达到极其显著的差异($p>0.001$)。而物质援助方面,实验前对比班优于实验班($p<0.01$),经过实验,实验班幼儿物质援助水平有所提高,但两班差异仍然未达到显著水平($p>0.05$)。对实验班物质援助的前后测配对样本 t 检验结果表明,实验班幼儿物质援助水平前后测差异极其显著($p<0.001$),说明实验促进了中班幼儿物质援助水平的提高。

四、大班实验与对比班前后测比较



表 11-4 大班幼儿同情各维度实验前后比较

组 别	平行苦痛		应答担心		角色理解		情绪理解		心理援助		物质援助	
	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后	实验前	实验后
实验	M	2.89	3.13	3.23	3.73	3.24	3.64	3.32	3.83	3.25	3.62	3.40
n=54	SD	0.41	0.39	0.49	0.59	0.46	0.54	0.36	0.44	0.44	0.57	0.41
对比	M	2.86	3.01	3.39	3.50	3.35	3.40	3.24	3.34	3.25	3.28	3.48
n=54	SD	0.55	0.56	0.51	0.54	0.46	0.58	0.52	0.58	0.41	0.58	0.50
t	0.40	1.25	-1.63	2.10*	-1.17	2.20*	0.91	5.01***	0.00	3.03**	-0.90	-1.43

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$



表 11-4 表明,大班实验班与对比班同情各维度在实验前差异均不显著($p>0.05$)。经过实验,应答担心和角色理解两维度差异比较显著($p<0.05$),情绪理解和心理援助差异非常显著($p<0.001$),而平行苦痛和物质援助两班差异仍然不显著($p>0.05$)。

五、幼儿同情发展的性别差异



表 11-5 幼儿同情的性别差异检验

组 别	总 体	平行苦痛	应答担心	角色理解	情绪理解	心理援助	物质援助
男	M	2.91	3.03	2.92	3.03	2.83	3.13
n=184	SD	0.57	0.64	0.63	0.53	0.66	0.62
女	M	2.93	3.26	3.11	3.07	3.00	3.34
n=149	SD	0.57	0.56	0.55	0.54	0.64	0.61
t	-2.92**	-0.20	-3.29**	-2.75**	-0.43	-1.80	-3.01**

** $p < 0.01$



从表 11-5 可以看出,实验前对两班男女幼儿的同情协方差(控制年龄)差异检验,发现男女幼儿的同情心发展存在一定的性别差异,主要表现为:同情心总体水平上,男女幼儿差异显著($p < 0.01$);同情各个维度上,应答担心、角色理解和物质援助男女幼儿性别差异显著($p < 0.01$),女孩明显优于男孩。而平行苦痛、情绪理解和心理援助男女幼儿性别差异不显著。所以在培养幼儿同情时,应考虑到幼儿的性别特点。

第三节 讨论和教育建议

一、讨论

(一) 幼儿同情培养实验因子的特点和效果

同情是具有阶段性、对象性、层次性等特征的复杂系统,其在儿童品德和个性发展中具有重要的奠基作用,同情的培养有助于儿童道德自我的内化和形成。为此诸多研究都提出了富有建设性的意见,然而,目前仍然缺乏培养幼儿同情的具体的、可操作的、系统的研究。本研究尝试在幼儿园教师的活动设计的基础上,以同情的结构为切入点,结合幼儿的心理特点和对幼儿观察确定实验因子和活动。

在以往研究中,研究者通过开放式问卷和理论推导、经过大样本的施测、探索性因素分析和验证性因素分析,确定了儿童同情的结构,该结构具有较好的信度和效度指标,活动设计以此为切入点有较强的理论依据,比较系统。其次,以往的实验研究表明,幼儿的同情理解既表现为运用线索能力的提高,也表现为语言中涉及他人情绪状态程度的发展;其同情体验的发展主要表现为由自我中心向他人指向发展;其同情行为主要表现为由物质、体力援助向心理援助发展,援助策略由绝对策略向相对策略发展,结合幼儿这些发展特点保证了教育活动设计要适合儿童的年龄特点。第三,本研究对幼儿进行了长期的现场观察,并请幼儿园教师协助进行教育活动设计,符合儿童实际。

研究结果表明,教育实验后,各年龄段实验班与对比班总体同情水平差异显著,而且实验班幼儿同情各维度都有了不同程度的提高,我们设计



的同情教育活动有较好的干预效果。从情绪体验来看,小班和中班幼儿的平行苦痛和应答担心都有了很好的发展,而大班幼儿的应答担心有所提高,平行苦痛提高不大。这可能是因为随年龄增长,幼儿从自我情感体验逐渐转向对他人情绪的关注;也可能与幼儿情绪稳定性程度随着年龄增长而增长,情绪和情感从外露到内隐的逐步发展有关。幼儿初期的儿童不能意识到自己情绪的外部表现,他们的情绪完全表露于外,丝毫不加以控制和掩饰。随着语言和幼儿心理活动随意性的发展,幼儿逐渐能够调节自己的情绪和情感及其外部表现。

从认知理解来看,中班和大班幼儿的角色理解和情绪理解能力均有比较明显的提高,而小班幼儿的角色理解发展较好,情绪理解提高不明显。角色理解这一维度更多地反映了幼儿观点采择能力的发展。有研究表明,2—3岁幼儿开始能够把自己的情感与他人的情感区分开来。通过我们的教育实验,小班、中班和大班幼儿的角色理解能力有了不同程度的发展。但是幼儿情绪的认知发展水平有显著的年龄差异。3—4岁幼儿对情绪的认知有着显著的发展变化,4岁组幼儿得分显著高于3岁组幼儿,这反映了该年龄段幼儿心理理论正处在迅速发展变化时期。

从助人行为来看,小班幼儿的物质援助水平有了显著提高,心理援助水平没有明显变化,中班幼儿的物质援助和心理援助水平都有了比较显著的提高,而大班幼儿的心理援助水平发展迅速,物质援助水平没有明显变化。这一结果充分反映了幼儿助人方式由体力、物质援助向心理援助发展。随着儿童语言和心理理论的发展,他们采用安慰、体贴、劝告、打抱不平、向老师报告等心理援助方式逐渐增多,而不是单纯地采用体力和物质上的援助,这也是幼儿同情行为发展从量的变化到质的提高的表现。另外,以往的研究都倾向于认为幼儿同情认识与同情行为发展不协调,尤其在大班,认识与行为脱节严重。本研究没有完全支持这些结论,这可能是因为本研究中引入了心理安慰这一评价指标,而前者涉及的同情行为主要是分享、捐献和助人等物质和体力上的行为指标。

从本研究的个案追踪观察发现,在前测中同情得分较低的幼儿,在教育实验的不同时期发生了明显的变化。例如,小班的小朋友A在实验初期的同情心活动中通常是静静地坐着,对教师和同伴的活动没什么反应。



实验中后期的观察发现,他听故事《小黄鸭和小青蛙》时很专注,当老师问他:“当小朋友受伤了,你会怎么做?”他说:“我背他过河。”在情境表演中,他还领着眼睛“看不见”的小朋友过马路。大班的小朋友B,看见同伴哭了表现出很关心的样子,告诉老师“婷婷哭了”,并替婷婷擦眼泪;在“探望生病的娃娃”的同情心活动中,她对生病的娃娃很心疼,给娃娃盖被子,搂在怀里,焦急地对老师说“赶快去医院”。在实验中后期,研究者与实验班教师座谈了解到,通过对同情心的培养,班里幼儿对他人的关注、关心和助人行为明显增多。

(二) 幼儿同情培养活动的年龄特征

结合小班的幼儿平行苦痛发展较好,对他人困境的担忧和关心体验发展还不够的特点,本研究在设计活动时,运用情绪追忆的方法,让幼儿回忆自己的亲身经历来引发幼儿对他人痛苦的关注。如“小兔子的信”就是通过让幼儿回忆自己生病时的感受,来体验故事人物和生活中他人的痛苦,诱发幼儿关心他人的动机。小班幼儿的观点采择能力较差,情绪理解简单,据此我们在认知理解活动中让教师运用声音、表情和行为图片等教会幼儿对情绪表现加以命名,教师用富有情绪色彩的故事引导幼儿理解不同情境中人物的角色和情绪表现。例如活动“认识表情”。小班幼儿善于模仿他人的行为,我们就为幼儿树立榜样,让幼儿观察和模仿,并教给幼儿关注他人的日常用语,比如:“我来帮助你”、“祝你早日康复”等,在不断重复的情境中强化幼儿的同情行为。

中班幼儿的应答担心体验逐渐增多,认知理解综合了表情线索和情境线索,语言和心理理论的发展增加了幼儿的心理援助策略。所以本研究设计的活动多采用让幼儿积极参与其中的情感换位、情绪追忆、情绪讨论和角色扮演等,同时教师增加更多的言语提示。例如,“我为穷人建个家”通过建构活动为那些穷人建“房子”等,通过这样的活动,幼儿的同情表现能力有了明显提高。

大班幼儿对他人的困境状况有更多的关注和了解,认知观点采择能力进一步增强,对情绪和角色的理解能够逐渐结合人物特点和情境信息,语言表达能力也有了很大提高,口语词汇不断增多。所以本研究针对大班幼儿的特点,综合运用情绪追忆、情感换位、讲故事、情境讨论、角色扮



演、献爱心等各种手段,引导幼儿自己想出助人的各种方式。例如“帮鸭妈妈找蛋”引发幼儿回忆失去心爱物品的感受和担忧,“关心残疾人”通过让幼儿单脚“过河”、单臂穿衣来体会残疾人生活的困难,“探望生病的娃娃”和“我为灾区献爱心”运用角色扮演和捐赠的办法促进幼儿的同情行为,这些活动都有效地促进了大班幼儿同情的发展。

同情产生的心理机制不同于直接情绪。除了新生儿的反应性啼哭,条件作用、直接联想、模仿、象征性联想和角色扮演等心理机制在人的一生中的任何时候都会发生,或者几种机制混合发生。本研究设计的教育活动也在很大程度上遵循着同情形成的心理机制,依据幼儿的年龄特点,综合运用能够引起幼儿同情的各种教育手段。

(三) 幼儿同情培养高效性

幼儿心理品质的培养存在着关键期,如果在关键期内对该种心理品质进行促进,这种品质将会得到快速的发展。从本研究的结果来看,中班幼儿同情总体及各维度的发展都明显优于小班和大班幼儿,由此我们可以初步推断,中班是培养幼儿同情的关键年龄段,这与李幼穗研究认为4—5岁是幼儿同情发展重要时期的结论相似。

中班幼儿同情心的迅速发展与此时期幼儿的各种心理变化关系密切。很多研究都表明,4岁左右幼儿社会认知能力迅速发展,观点采择能力迅速提高,这为幼儿同情心的发展提供了很好的认知基础。同情也和记忆与想象有关,脑神经的逐渐成熟与自身经验的增加使中班幼儿的记忆和想象有了比较迅速的发展,当幼儿把自己记忆中的情绪表象和别人联系起来,想象到别人的体验,很容易产生同情。另外,随着年龄的增长和幼儿园教育的促进,中班幼儿的情感日益丰富和深刻化,情绪的自我调节能力也逐渐增强,主要表现在,陆续出现一些高级情感,如尊敬、怜惜、自豪、焦虑、害羞或惭愧等;情感指向的事物不断增加,有些先前不引起幼儿情感体验的事物,随着年龄的增长,引起了情感体验。所以中班幼儿情绪情感的发展为其同情心的发展提供了很好的前提,应抓住这一敏感时期促进幼儿的同情发展。

(四) 幼儿同情培养的性别差异性

幼儿的同情发展存在的性别差异可从表 11-5 中看到,总体上,女孩



的同情发展水平优于男孩;特别是在应答担心、角色理解和物质援助这三个维度上,女孩的发展明显好过男孩。这可能是由于社会赋予男孩女孩不同的性别角色造成的。通常,成人可能更多地要求女孩要富有同情,关心体贴,善于照顾他人,而对男孩却少有或忽视这方面的要求。因此,在培养幼儿同情过程中要考虑到幼儿的性别特点。在活动中,要多鼓励男孩体验他人的悲伤情绪和对他人担忧的情绪体验,理解各种情境中人物角色和情感,并多给予其助人行为的语言提示。并用女孩榜样示范、男孩榜样模仿的方法促进男孩女孩之间同情体验和同情行为的互动;利用角色扮演、情感互换等方法增进男孩女孩之间同情理解的相互促进。例如,在“帮鸭妈妈找蛋”和“小猫病了”的活动中,幼儿教师先让女孩模仿丢蛋的鸭妈妈和生病的小猫的心情和表情,再让男孩通过女孩树立的榜样模仿其行为,加深其情绪体验。在“送糖果”活动中,让男孩向女孩学习如何关心和安慰生病的伙伴,学会如何心灵手巧地包好糖果,在男孩女孩的互帮互助中发现更多的助人策略。总之,本研究结果表明,幼儿同情发展存在一定的性别差异,但这种差异可能是问卷法造成的社会角色差异导致的,如果本研究介入生理指标进行评定,这种差异可能会减小。所以,幼儿同情的性别差异可能并不是本质上的差异,教师应结合本班的实际情况,让表现好的幼儿带动稍差的幼儿,使不同性别幼儿同情协调发展。

二、教育建议

(一) 幼儿同情的培养系统性

幼儿同情心是由同情体验、同情理解和同情行为三方面构成的,三个维度相辅相成、协调发展。本研究从情绪体验、认知理解和助人行为三个角度促进幼儿同情发展,取得了明显的培养效果,因此,家长和教师在培养幼儿同情时应从多维度、系统性出发,不应只注重某一方面的促进而忽略了其他方面。

(二) 幼儿同情培养的年龄特点和性别差异

幼儿同情心发展有其独有的特点,因此,在小、中、大班不同年龄阶段的培养方案应有不同侧重,不能一概而论。中班是幼儿同情培养具有显著效果的年龄段,教师应抓住这一有利时机培养中班幼儿的同情,会收到



显著的效果。此外,培养幼儿同情时应考虑幼儿的性别差异,在活动中使男女幼儿互帮互动,相互促进。

(三) 幼儿同情培养方法的多样性

本研究结合幼儿的年龄特点和同情结构,综合运用不同的方法和策略培养幼儿同情,取得了较好的效果。单一的方法可能只适合某种活动,而且经常使用会使幼儿产生厌烦情绪。幼儿的年龄特点决定了他们好奇心强、对新事物兴趣浓,因此,幼儿园教育往往需要形式多样,内容不断创新。在同情的培养上,运用情绪追忆和情感换位的方法可以促进幼儿的同情体验,运用讲故事和情境讨论的方法能有效提高幼儿的同情理解能力,运用榜样示范、角色扮演、教师言语提示和“献爱心”等方法增加了幼儿的同情行为。

(四) 幼儿同情培养的日常性

培养幼儿的同情,不仅体现在本研究中涉及的以理论为依据的教育培养活动中,更应该体现在幼儿园生活的每个环节。教师应依据本园和本班的实际情况进行经常性的随机化教育,把幼儿在“课上活动”中的所学所感迁移到现实生活中,使幼儿学习到的“教条”内化为其行动的“自觉”。

三、研究结论和局限

本研究结果表明,本研究设计的培养幼儿同情心的教育活动是可行的、有效的,教育活动促进了幼儿基于他人利益的同情体验、同情理解和同情行为;中班是幼儿同情心培养的关键年龄段;幼儿的同情心发展存在性别差异,教育实验活动要考虑幼儿的性别差异。

本研究基本达到了预期的目的,对幼儿同情培养的可行性、优势进行了探讨,为幼儿园道德教育提供了心理依据。然而,本研究毕竟是一种尝试,还存在一些局限和不足,主要表现在:本研究活动方案的实施历时15周,培养时间较短;所选择被试仅为大连市两所普通幼儿园的333名幼儿,取样有限,在更广泛的地区大样本实验,以体现推广应用价值。本研究用问卷和追踪观察作为评价指标可能较为单一,今后可尝试采取多角度评定标准,例如,运用情境实验和结构访谈等方法获得幼儿同情心发展



的定量数据和定性的分析,以便为幼儿同情发展水平提供更为可靠有效的评定依据。

本研究基于幼儿同情发展特点,从幼儿同情结构的三个维度入手,运用多种方法设计培养活动方案促进幼儿同情的发展,取得了一定的效果。但是,幼儿同情的发展受到多种因素的影响,其中,幼儿的气质和家庭因素对幼儿同情发展影响很大。本研究已经涉及了幼儿同情的认知影响和性别差异,研究者也考虑到不同气质类型幼儿的同情发展存在很大差异,应该针对不同气质类型幼儿采取不同的培养策略,但是由于时间和精力限制,没有对此做深入研究,希望今后的研究能有企及。此外,家庭是幼儿生活的第一场所,家长的教养方式对幼儿的同情发展具有重要意义,今后的研究若能立足于家庭环境,设计出父母教养方式促进幼儿同情发展的活动方案,必将协同幼儿园教育促进幼儿同情的发展。



部分参考文献

1. 艾森伯格. 思いやりのある子どもたち一向社会的行動の発展心理[M]. 二宮可美, 首藤敏元, 宗方比佐子, 译. 東京: 北大路書房, 2001.
2. 浜口恵俊. 間人主義の社会日本[M]. 東京: 東洋経済新報社, 1982.
3. 浜崎隆司. 幼児の向社会行動の動機におよぼす役割演技の効果[J]. 広島大学教育学部記要, 1998, 47: 183-188.
4. 北村英哉. 社会認知研究の動向—対人情報の体制化と知識の活性化をめぐって—[J]. 心理学研究, 1999, 70(5): 427-443.
5. 本妮迪克特. 文化模式[M]. 王伟, 等, 译. 北京: 三联书店, 1988.
6. 詫摩武俊, 青木孝悦. 性格心理学ハンドブック[M]. 東京: 福村出版, 1998.
7. 陈帼眉. 学前心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.
8. 陈会昌. 道德发展心理学[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2004.
9. 陈会昌. 德育忧思[M]. 北京: 华文出版社, 1999.
10. 川島一夫. 愛他行動における認知機能の役割[M]. 東京: 風間書房, 1991.
11. 東洋. 日本人のしつけと教育[M]. 東京: 東京大学出版会, 1994.
12. 方富熹. 儿童社会认知发展研究简介[J]. 心理学动态, 1986, 1: 10-17.
13. 傅宝玉, 雷霆. 社会思虑研究在港台[M]//杨中芳, 高尚仁. 中国人, 中国心——发展与教学篇. 台北: 远流出版事业股份有限公司, 1991.
14. 侯积良. 自我与亲社会行为[J]. 心理科学, 1991, 14(4): 46-51.
15. 黄希庭. 简明心理学辞典[M]. 合肥: 安徽人民出版社, 2004.
16. 霍夫曼. 移情与道德发展[M]. 杨韶刚, 万明, 译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2002.
17. 菊池章夫. 思いやりを科学する一向社会行動の心理とスキル[M]. 東京: 川島書店, 1988.



18. 寇彧,徐华女. 移情对亲社会行为决策的两种功能[J]. 心理学探新, 2005,25(3):73-77.
19. 李丹,李伯黍. 短期训练对儿童助人行为动机定向影响的实验研究[J]. 心理发展与教育,1989,4(4):6-10.
20. 李丹. 儿童角色采择能力与利他行为发展的相关研究[J]. 心理发展与教育,1994,2:8-14.
21. 李丹. 儿童亲社会行为发展研究述评[J]. 心理科学, 2001, 24(2): 202-204.
22. 李丹. 小学儿童亲社会价值取向发展的实验研究[J]. 心理发展与教育,2000,4: 20-24.
23. 李甦,李文馥,周小彬,陈茜,孔瑞芬. 3—6 岁幼儿言语表达能力发展特点研究[J]. 心理科学, 2002,25(3):283-285.
24. 李幼穗. 儿童亲社会行为及其培养[J]. 天津师范大学学报(社科版), 1999,2:28-32.
25. 廖策权. 亲社会行为的移情动机源[J]. 四川师范学院学报(哲学社会科学版),1998,4:113-115.
26. 刘文,杨丽珠. 社会抑制性与父母教养方式对幼儿利他行为的影响[J]. 心理发展与教育, 2004,20(1):6-11.
27. 孟庆茂,侯杰泰. 协方差结构模型与多层次线性模型的原理及应用[M]. 北京:北京师范大学心理计量与统计分析研究室,2001.
28. 孟昭兰. 人类情绪[M]. 上海:上海人民出版社,1989.
29. 孟昭兰. 体验是情绪的心理实体——个体情绪发展的理论探讨[J]. 应用心理学,2000,6(2):48-52.
30. 米德. 三个原始部落的性别与气质[M]. 宋践,等,译. 杭州:浙江人民出版社,1988.
31. 牛宙,陈会昌,王莉,张宏学. 7 岁儿童在助人情境中的行为表现及其与父母教养方式的关系[J]. 心理发展与教育,2004,2:17-21.
32. 皮亚杰,英海尔德. 儿童心理学[M]. 吴福元,译. 北京:商务印书馆,1986.
33. 乔建中. 情绪研究:理论与方法[M]. 南京:南京师范大学出版



- 社,2003.
34. 叔本华. 伦理学的两个基本问题[M]. 任立,孟庆时,译. 北京:商务印书馆,1996.
 35. 水野治久,石隈利紀. 被援助志向性、被援助行動に関する研究の動向[J]. 教育心理学研究,1999,47(4):530-539.
 36. 宋克霞. 多动症儿童混合情绪理解能力和社会技能的发展特征研究[D]. 上海:华东师范大学,2009.
 37. 威廉·麦独孤. 社会心理学导论[M]. 俞国良,雷雳,张登印,译. 杭州:浙江教育出版社,1997.
 38. 小嶋佳子. 对人的場面におかれた他者の嫌悪を推測する5,6歳児の能力[J]. 心理学研究,2001,72(4):183-190.
 39. 辛晓莲. 3—5岁幼儿同情心培养的实验研究[D]. 大连:辽宁师范大学,2005.
 40. 休谟. 人性论[M]. 关文运,译. 北京:商务印书馆,2006.
 41. 亚当·斯密. 道德情操论[M]. 蒋自强,等,译. 北京:商务印书馆,1998.
 42. 张钦. 休谟的同情原则探析[J]. 伦理学研究,2004,4:97-101.
 43. 张文新. 青少年发展心理学[M]. 济南:山东人民出版社,2002.
 44. 张耀翔. 情绪心理[M]. 台北:商务印书馆,1985.
 45. 郑信军. 特质线索对儿童情绪、行为判断与归因的影响[J]. 心理科学,2002,25(6):702-705.
 46. 朱智贤. 心理学大词典[M]. 北京:北京师范大学出版社,1989.
 47. Barnett M A. Empathy and related responses in children[M]// Eisenberg N, Strayer J. Empathy and Its Development. Cambridge Studies in Social & Emotional Development. New York: Cambridge University Press,1987.
 48. Baron R A. Aggression as a function of victim's pain cues, level of prior anger arousal and exposure to an aggressive model[J]. Journal of Personality and Social Psychology,1974,29: 117-124.
 49. Batson C D, Early S, Salvarani G. Perspective taking: Imagining how



- another feels versus imagining how you would feel[J]. *Personality and Social Psychology*, 1997, 68: 1042-1054.
50. Batson C D, Sager K, Garst E, et al. Is empathy-induced helping due to self-other merging[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73: 495-509.
51. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation[J]. *Psychological Bulletin*, 1995, 106-112.
52. Betancourt H. An attribution-empathy model of helping behavior: Behavioral intentions and judgments of help-giving[J]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1990, 16: 573-591.
53. Bosacki S L. Theory of mind and self-concept in preadolescents: Links with gender and language[J]. *Journal of Education Psychology*, 2000, 92(4): 709-717.
54. Bryan J H, Walbek N H. The impact of words and deeds concerning altruism upon children[J]. *Child Development*, 1970, 41: 747-757.
55. Carpendale J I, Michael J. Chandler on the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind[J]. *Child Development*, 1996, 67(4): 1686-1706.
56. Cialdini R B, Brown S L. Reinterpreting the empathy-altruism relationship when one into one equals oneness[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1997, 73: 481-494.
57. Cialdini R B, Schaller M, Houlihan D, et al. Empathy-based helping: Is it selflessly or selfishly motivated[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, 52: 749-758.
58. Davis M H, Franzoi S L. Adolescent loneliness, self-disclosure and private self-consciousness: A longitudinal investigation[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51: 595-608.
59. Donald T S, Gordon G G J, Michae P A. The frontal lobes are necessary for "theory of mind" [J]. *Brain*, 2001, 124(2): 279-286.
60. Dooley P A. Perceptions of the onset controllability of AIDS and help



- judgments[J]. *Journal of Applied Social Psychology*, 1995, 25(2): 58-68.
61. Dunn J. Mind-reading, emotion understanding and relationship[J]. *International Journal Behavioral Development*, 2000, 24(2): 142-144.
62. Eisenberg N, Fabes R A, et al. The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation and social functioning [J]. *Development Psychology*, 1996, 32: 195-209.
63. Eisenberg N, Fabes R A, et al. The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994, 66: 776-797.
64. Eisenberg N, Fabes R A, Schaller M, et al. The relation of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding[J]. *Child Development*, 1991, 62: 1393-1408.
65. Eisenberg N, Strayer J. *Empathy and Its Development* [M]. New York: Cambridge University Press, 1987.
66. Fabes R A, Eisenberg N, Miller P A. Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness [J]. *Development Psychology*, 1990, 26(4): 639-648.
67. Hoffman M L. *Empathy and Moral Development-Implications for Caring and Justice* [M]. New York: Cambridge University Press, 2000.
68. Hofstede G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind* [M]. London: McGraw Hill, 1991.
69. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends[J]. *Developmental Psychology*, 1998, 34: 1026-1037.
70. Iannotti R J. Naturalistic and structured of proposal behavior in pre-school children: The influence of empathy and perspective taking[J]. *Development Psychology*, 1985, 21: 45-55.
71. Kathryn H M, Kagan S. Differential development of empathy and



- proposal behavior[J]. *Journal of Genetic Psychology*, 1982, 140: 249-251.
72. Kochanska G. Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implication for early socialization[J]. *Child Development*, 1997, 68(1): 94-112.
73. Krevans J, Gibbs J C. Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and proposal behavior[J]. *Child Development*, 1996, 67: 3263-3267.
74. Kuiper N A, Rogers T B. Encoding of personal information: Self-other differences [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37: 499-514.
75. Levenson R W, Ruef A M. Empathy: A physiological substrate[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 63: 107-109.
76. Loehlin J C, Nichols R C. Heredity, Environment and Personality: A Study of 850 Sets of Twins[M]. Austin: University of Texas Press, 1986.
77. Main M, Garcia C. Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in age mates: A study in the day care setting[J]. *Development Psychology*, 1985, 21: 407-412.
78. Matsui T. Testing for the robustness of the Weiner attribution-affect model of helping judgments for exogenous in pact[M]//Weiner B. *Judgments Responsibility Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: The Guilford Press, 1995.
79. Mikulincer M, Gillath O, Halevy V, et al. Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, 81(6): 1205-1224.
80. Qing Zhou, Eisenberg N, Sandra H L, et al. The relation of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study[J]. *Child De-*



- velopment, 2002, 73(3): 893-915.
81. Radke-Yarrow M, Zahn-Waxler C. "Roots, motives and patterns in children's proposal behavior" [M]// E Staub, D Bar-Tal, J Karylowski, J Reykowski. Development and Maintenance of Proposal Behavior: International Perspectives on Positive Morality. New York: Plenum Press, 1984.
 82. Riggio R E, Tucker J, Coffato D. Social skills and empathy[J]. Personality and Individual Differences, 1989, 10: 93-99.
 83. Rushton J P. Is altruistic innate[J]. Psychological Inquiry, 1991, 2: 141-143.
 84. Saarni C. The Development of Emotional Competence [M]. New York: The Guilford Press, 1999.
 85. Sally D, Hill E. The development of interpersonal strategy: Autism, theory-of-mind, cooperation and fairness [J]. Journal of Economic Psychology, 2006, 27(1): 73-97.
 86. Sawyer L M, Luiselli J K, Ricciardi J N, et al. Teaching a children with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition maintenance and social validation [J]. Education and Treatment of Children, 2005, 28(1): 1-10.
 87. Schmidt G, Weiner B. An attribution-affect-action theory of behavior: Replications of judgment of help-giving [J]. Personality and Social Psychology Bulletin, 1988, 14: 610-621.
 88. Schulman M, Mekler E. Bringing Up a Moral Child [M]. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1985.
 89. Steins G. The influence of perceived responsibility and personality characteristics on the emotional and behavioral reaction to people with AIDS [J]. Journal of Applied Social Psychology, 1999, 39(4): 487-495.
 90. Stinson L, Ickes W. Mathis accuracy in the interactions of male friends versus male strangers [J]. Journal of Personality and Social

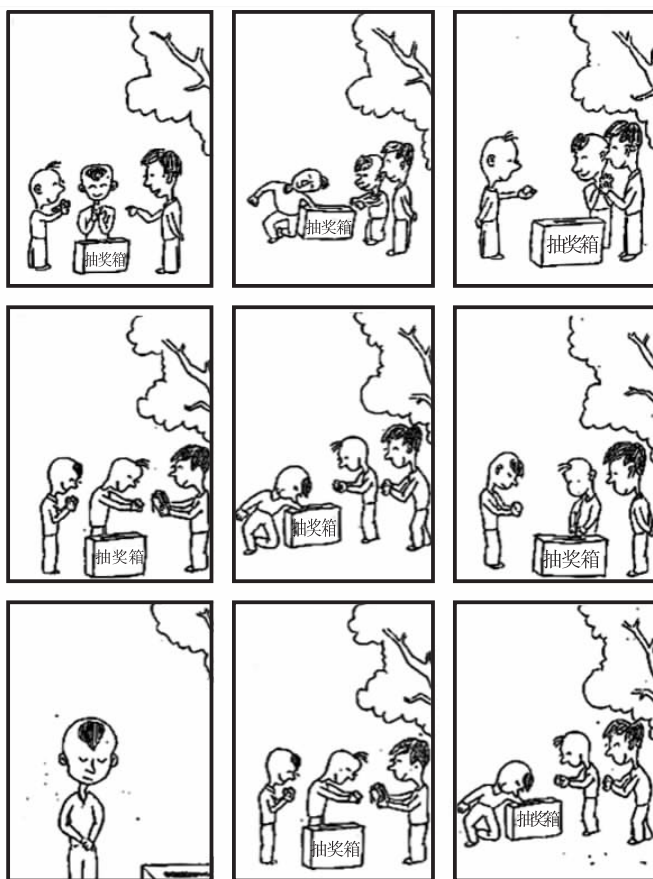


- Psychology, 1992, 62: 787-797.
91. Stotland E, Sherman S, Shaver K. Empathy and Birth Order Some Experimental[M]. New York: University of Nebraska Press, 1971.
 92. Straker G, Jacoson R S. Aggression, emotional maladjustment and empathy in the abused child[J]. Development Psychology, 1981, 17: 762-765.
 93. Takata T. Developmental process of independent and interdependent self-construal in Japanese culture; Cross-cultural and cross-sectional analyses[J]. Japanese Journal of Educational Psychology, 1999, 47 (4): 480-489.
 94. Takata T. The sources of self-knowledge and the cultural view of self [J]. Japanese Journal of Educational Psychology, 2001, 72 (5): 378-386.
 95. Uchino Y, Hakoda Y, Shibata M. Asymmetric confusability effects of versus deletion on change detection task; The role of feeling of something strange [J]. Japanese Journal of Psychology, 2005, 76 (2): 122-130.
 96. Waters E, Wippman J, Sroufe L A. Attachment, positive affect and competence in the peer group; Two studies in construct validation [J]. Child Development, 1979, 50: 821-829.
 97. Wispé L. The Psychology of Sympathy [M]. New York: Plenum Press, 1991.
 98. Witing B B, Witing J W, Young S K, et al. The relations between temperament and empathy in 2-year-olds[J]. Developmental Psychology, 1999, 35: 1189-1197.
 99. Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M, King R A. Child rearing and children's proposal initiations toward victims of distress[J]. Child Development, 1979, 50: 319-330.



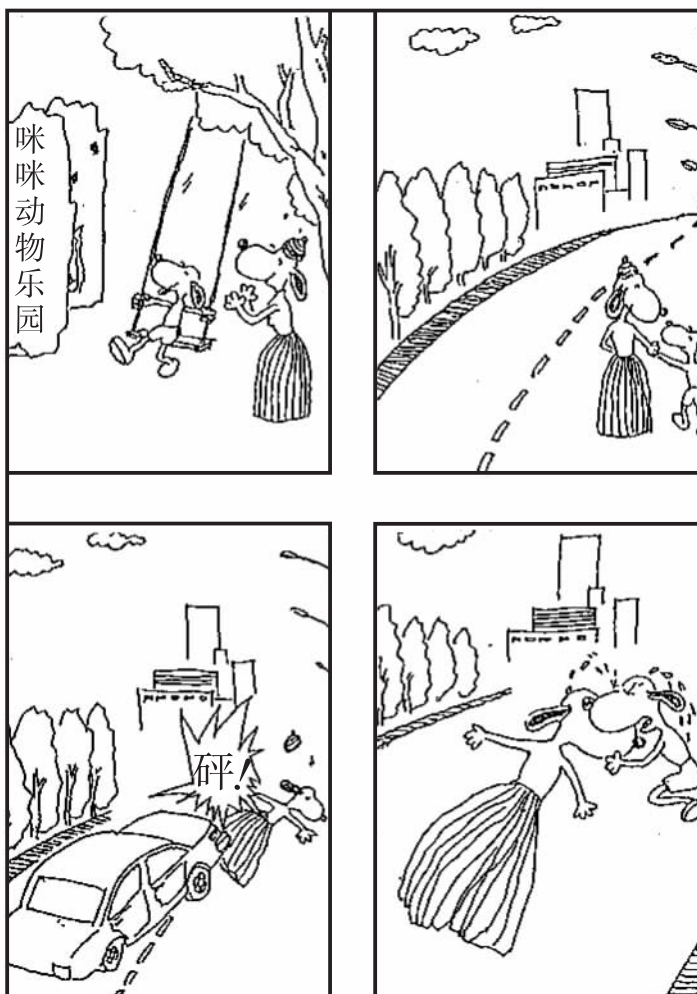
附录 >>>

附录一 儿童情绪认知的发展和同情实验用图片



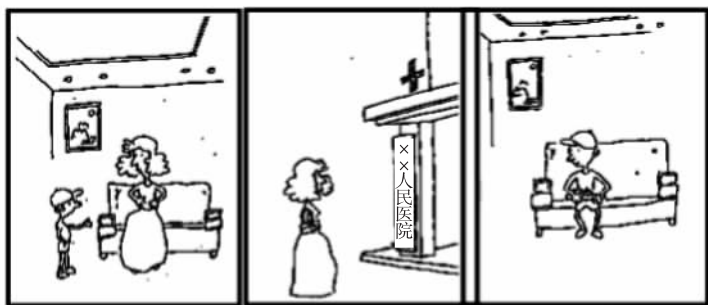
附录二 儿童涉及他人情绪状态的发展实验用图片

故事一 可怜的小狗(男、女孩用)

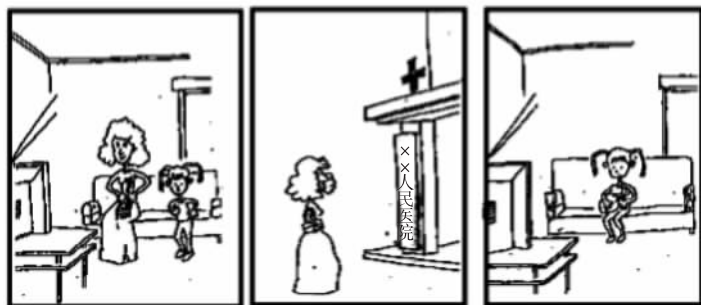




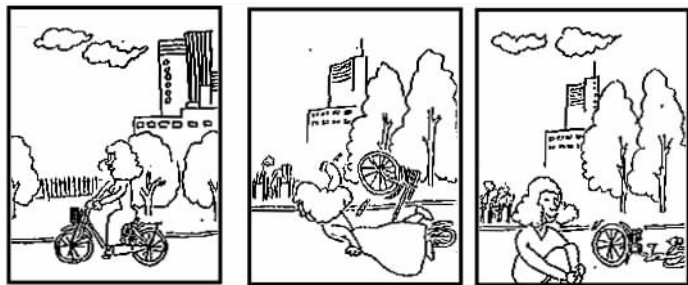
故事二① 妈妈去医院了(男孩用)



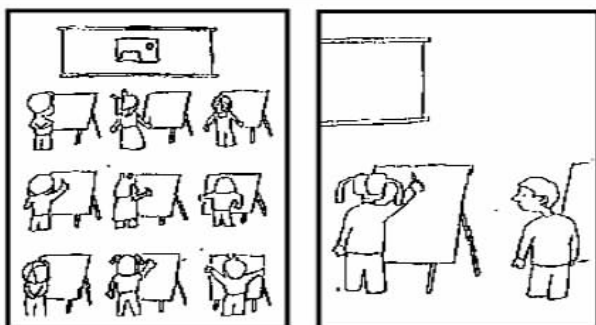
故事二② 妈妈去医院了(女孩用)



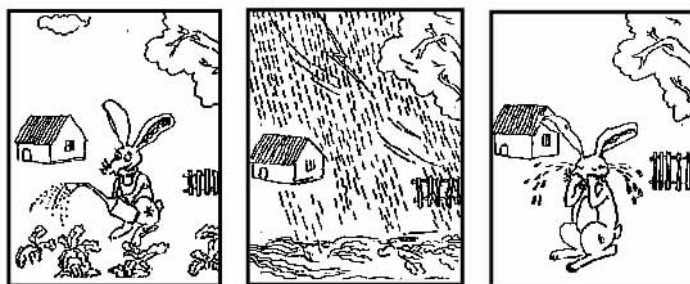
故事三 阿姨多辛苦(男、女孩用)



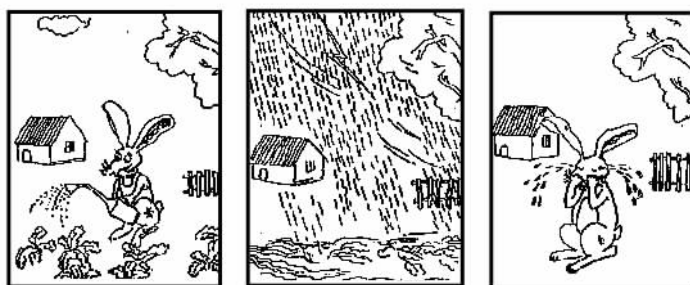
故事四 好朋友没有画笔(男孩用)



故事五 小白兔的萝卜被冲走了(男、女孩用)



故事六 受伤的工人叔叔(男、女孩用)





附录三 儿童同情心教师评定问卷(3—9岁)

尊敬的老师:

您好! 这份问卷帮助我们了解儿童在幼儿园或学校的行为表现,请仔细阅读每一条,判断该行为是否从不发生、偶尔发生、有时发生、经常发生和总是发生,您在填写时,应该判断每个问题所描述的特点是否真正符合您所评价的儿童,如果该情况几乎从不发生,请圈数字1;偶尔发生,请圈数字2;有时发生,请圈数字3;经常发生,请圈数字4;总是发生,请圈数字5。请根据儿童最近的行为表现,并与同班儿童进行比较来做出判断。这些问题没有正确与错误之分,请您一定要根据儿童的真实情况填写,并且每个问题都要回答。谢谢您的合作!

儿童姓名:_____ 儿童性别:_____

出生日期:_____年_____月_____日

学校(幼儿园)名称:_____

填写日期:_____年_____月_____日

教师姓名:_____ 文化程度:_____

儿童同情心教师评定问卷(3—9岁):

1. 在一些需要援助的紧急情况下不知道如何是好。

1 2 3 4 5

2. 看到小动物受伤,觉得它们很可怜。

1 2 3 4 5

3. 对不舒服的同伴(老师)表现出关心、着急。

1 2 3 4 5

4. 周围的人伤心或难过时很会安慰人。

1 2 3 4 5

5. 略。

6. 鼓励学习成绩不好或遇到某种挫折的同学。

1 2 3 4 5



7. 能站在他人的立场上考虑问题。

1 2 3 4 5

8. 周围的人生病或受伤时找老师或医生帮助。

1 2 3 4 5

9. 善于观察老师的表情,领会老师的意图。

1 2 3 4 5

10. 自己的东西能与别人分享。

1 2 3 4 5

11. 知道老师和父母工作很辛苦。

1 2 3 4 5

12. 向有困难的同学的老师(家长)反映情况。

1 2 3 4 5

13. 略。

14. 替受委屈的同伴辩解。

1 2 3 4 5

15. 同伴难受时自己也为他伤心。

1 2 3 4 5

16. 别人细微的情绪变化也能引起他(她)的注意。

1 2 3 4 5

17. 能主动帮助比自己小的小朋友做力所能及的事。

1 2 3 4 5

18. 看电视或听故事时很容易沉湎于某些情节中。

1 2 3 4 5

19. 与人发生争执时,稍加提示就能理解对方的立场。

1 2 3 4 5

20. 知道老师的批评是为了自己好。

1 2 3 4 5

21. 替电视或故事中不幸的人担心。

1 2 3 4 5

22. 略。



23. 自己喜欢的东西从不借给别人。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
24. 和别人发生争执时,不考虑别人的感受。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
25. 看到别人吵架时,喜欢站在弱者一方。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
26. 嘲笑受批评或受欺负的同学或同伴。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
27. 看到同学被老师批评时很害怕。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
28. 很容易受周围人情绪的影响。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
29. 关心弱者(老、幼、病、残)。
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
30. 略。