

四川省社会科学重点研究基地重大项目“少年儿童权威认知的发展及其对利他行为的影响”（课题编号：SC19EZD037）资助

少年儿童权威认知的发展 及其对利他行为的影响

廖全明 李小林 ◎ 著

西南交通大学出版社

· 成 都 ·

权威指的是个人或群体对他人或群体的影响，这种影响既可以是一种权力，也可以是行使这种权力的个人、社会机构等（吴稼祥，2007）。通过权威认知教育实现社会治理目标控制具有重要意义，因此权威开始受到社会的广泛关注和重视。权威认知一般是指对权威社会关系和权威社会特征的认知，其中儿童对权威关系的认知是对社会规范的一种认知，是儿童社会化发展的重要方面（时蓉华，1989）。根据有关研究中对社会职责、地位、知识或成人身份的界定（劳帕，1991；李莹丽，吴思娜，2002），本研究将权威界定为父母、教师或社会上的陌生成人；将少年儿童界定为6~15岁的人群。

最先开始进行儿童权威认知研究的心理学家皮亚杰，于20世纪30年代开展了系统的儿童道德发展研究。美国心理学家达蒙的研究继承了皮亚杰的研究思路，并发扬了皮亚杰的研究方法，把儿童权威认知的认知研究推向一个新的发展阶段。他改进了儿童权威认知的研究方法即两难故事法，对4~11岁儿童的权威关系和权威特征进行了深入研究，结果发现儿童的权威认知发展呈现了阶段性的特征，于是提出了3个水平6个阶段的儿童权威认知发展阶段理论（达蒙，1977）。Tisak（1986）通过多维两难故事法研究了儿童父母权威概念的发展，研究发现随着年龄的增长，儿童更容易认识到权威的局限性，更多地从行为内容对权

威对错做出评价。张卫等（1996）通过两难故事法，探讨了 5~13 共 4 个年龄段的少年儿童对权威认知的发展特点，结果发现随着年龄增长儿童从不能分辨公平与权威逐渐发展为追求公平观念的服从，当然其服从也要考虑其他更为复杂的因素。安秋玲等（2003）采用两难故事法研究了少年儿童（7~17 岁）在与父母、教师及社会上的成人权威发生冲突时的权威认知水平，结果发现儿童在决定对有关权威是否服从时是依据自己对权威的一种认知观念而行动的，这种认知观念可能包含公平观念，不同年龄儿童对权威的认知水平不同且存在显著的年龄差异和对象差异。随着年龄的增长，少年儿童对服从逐渐带有更多理性的成分和判断，儿童在对权威的外部规则和命令方面表现出由服从到不服从的变化趋势。

对少年儿童权威认知的影响因素研究主要包括权威特征认知、权威命令的类型以及问题发生的领域等几个方面。在认知权威特征的时候，瑞士心理学家皮亚杰（1984）认为，低年龄阶段儿童的权威倾向更多的是成人的体积、年龄、力量等这些身体特征方面。劳帕（1994）探讨了 7~13 岁儿童对权威的认知，结果发现少年儿童在判断成人指令的合理性以及做出是否服从决定时较少考虑成人的身份特征，更看重的是社会地位和专业特征、知识水平；在权威的命令类型方面，达蒙（1977）研究发现成人的权威对少年儿童来说不是无限的而是有限的，儿童可能会听取打扫卫生或者不准交友这样的命令，而不愿意听取不准偷盗斗殴之类的命令。劳帕（1994）研究证实了大部分学龄期儿童在面对成人明显不合理的要求时，均表现出不服从权威的命令；在权威问题发生的领域方面，王婷等（2006）探讨了友谊领域、个人领域、习俗领域的冲突情境中，少年儿童对父母权威的服从倾向，结果发现初中生更愿意服从父母在社会习俗领域的要求，高中生依然非常认同父母对子女在道德领域的规定，但在学业问题上并不十分认同父母权威；在儿童的性别以及人格

因素方面，徐琴美等（2003）研究发现少年儿童的情绪消极程度不同，其对权威的认知也会有区别，高压抑水平的少年儿童对教师权威行为的认知主要是不服从，而低焦虑儿童的服从程度明显更好。并且儿童焦虑水平不同只影响男生对教师权威行为的认知，对女生则无影响。这些影响因素并不是孤立地对少年儿童权威认知产生影响，各种因素常常会相互共同作用于儿童的权威认知表现和发展。

现在没有专门研究儿童权威认知与利他行为关系的文献，但许多研究者仍然发现少年儿童道德推理水平和利他行为存在某种程度的关系，Krebs 和 Van Hesteren（1994）认为道德认知发展的高级阶段比低级认知阶段更容易引起利他行为反应，原因是高级的道德认知水平能引起更强烈的社会敏感性和强烈的社会责任感。Pratt 等（2004）研究发现道德认知水平和利他行为的相关关系可能会随着年龄的增长而变得越来越多，因为道德认知发展水平随着年龄的增长可能会变得更成熟，并且被内化为个人人格的组成部分。Eisenberg（1984）采用观察法研究发现利他行为的道德推理常常与学前儿童自发的分享行为正相关。赵璇（2012）通过两难故事法研究发现无论是阈上道德启动和阈下道德启动都对利他行为表现有明显影响，会增加被试的利他行为表现，正向道德启动能引发利他行为意向上更高的分享、合作、捐助等利他行为水平。杨萍（2001）研究了不同权威类型对于儿童利他行为的影响，发现不同的权威命令类型对儿童进行正确判断和利他行为有着重要的影响，权威认知水平较高不仅意味着儿童更高的社会认知能力，社会认知能力和道德发展水平的高低都对儿童的利他行为有重要影响。

总体上看，现有相关研究存在以下不足：首先，以往对权威认知的研究大多集中在幼儿期和童年期，很少关注从童年期到少年期儿童群体发展的全过程，这不利于对少年儿童权威认知现象的整体认识及发展规

律总结。相比幼儿期，儿童少年期是人一生中自我意识迅速发展的关键时期，在各方面迅速变化的同时，对父母、教师以及社会权威的认知也会发生改变。如何看待父母、教师以及社会权威及其差异，关系着少年儿童自主性的发展，以及亲子关系、师生关系、长幼关系甚至同伴关系的质量。因此，本研究将探索少年儿童教师权威、父母权威以及社会权威认知的发展特点，并比较其差异。其次，对于权威认知的研究方法存在单一性和局限性。以往研究权威认知的方法除了情景观察法和现场访谈调查法，基本上都是运用两难故事法来描述儿童的权威认知水平的，并没有对儿童的其他权威认知包括内隐权威认知水平进行探讨，而且两难故事法的故事情境的应用都大同小异，没有考虑文化以及领域的差异性，采用生搬硬套的方式，影响了研究的有效性。为了更充分、更客观地了解少年儿童权威认知发展特点并便于相互比较，本研究既采用传统的两难故事法，也采用问卷法包括教师权威问卷、父母权威问卷、社会权威问卷了解少年儿童对父母、教师、社会权威认知发展的特点，并总结少年儿童权威认知发展规律，以丰富国内针对少年儿童权威认知的研究资料。最后，对少年儿童权威认知如何影响其利他行为研究方面存在不足。少年儿童的利他行为和社会认知、道德推理息息相关，那么儿童的父母、教师、社会权威认知作为社会认知中社会关系认知的一部分，同时也是儿童道德阶段性发展的重要标志，必然会在一定程度上影响儿童的利他行为，这恰是本书的研究目的。

本书是四川省社会科学规划重点研究基地重大项目“少年儿童权威认知的发展及其对利他行为的影响”（课题编号：SC19EZD037）总结性成果。（1）课题组通过文献分析与问卷研究，熟悉本课题的研究现状，并在广泛收集文献的基础上按照严格的测量学程序编制本研究的调查问卷。（2）通过情景故事法、抽样调查与统计分析法，采用自编两难故事

调查问卷。已编父母、教师权威问卷，自编权威认知问卷对来自城市和农村完整家庭约少年儿童进行抽样调查，并借助 SPSS、Epidata3.0 等高级统计软件对调查结果进行科学的数据分析。(3) 通过现场访谈和质性研究，对前期间卷调查的被试进行半结构化访谈，编写教师、父母或社会权威认知问卷，深入了解少年儿童权威认知发展特点及其与利他行为的关系，并与访谈调查、个案调查结果相互印证。(4) 通过专家研讨与理论研究，对研究内容、调查问卷与访谈提纲进行讨论改进，对收集上来的数据进行现象分析，对少年儿童权威认知及其对利他行为的影响、教育建议等方面进行理论思考和探讨。

课题研究范围主要包括：(1) 少年儿童权威认知发展现状与规律。通过两难故事法、问卷调查法等探讨不同年龄、性别、家庭社会经济地位的少年儿童的父母、教师、社会权威认知发展的特点及规律，了解权威特征、权威命令、冲突领域、性格特征等因素对少年儿童父母、教师、社会权威认知的影响及其差异，了解不同因素在影响少年儿童权威认知的过程中是否存在交互作用，总结不同阶段少年儿童权威认知发展存在的不足。(2) 少年儿童权威认知发展对其利他行为的影响。通过两难故事法、问卷调查法、干预实验法探讨少年儿童权威认知的特点、类型、水平对其利他行为是否产生影响及其影响的差异，了解权威认知与性别、年龄、家庭经济地位等因素在影响少年儿童利他行为的过程中是否存在交互作用，了解什么样的权威认知特点最有利于促进孩子的利他行为。(3) 对促进少年儿童利他行为的教育建议。根据少年儿童权威认知的发展及其对利他行为影响研究提出针对学校、家庭的教育建议以及儿童的自我发展建议。

本课题的研究重点包括少年儿童权威认知发展现状与规律。通过两难故事法、问卷调查法等探讨不同年龄、性别、家庭社会经济地位的少

年儿童的父母、教师、社会权威认知发展的特点及规律，了解权威特征、权威命令、冲突领域、性格特征等因素对少年儿童父母、教师、社会权威认知的影响及其差异，对提高对儿童权威认知研究重要性的认识，认识其权威认知的心理特点，积累少年儿童认知发展研究资料，重新认识儿童道德认知发展阶段理论具有重要理论意义；探讨少年儿童权威认知发展对其利他行为的影响。通过两难故事法、问卷调查法探讨少年儿童权威认知的特点、类型、水平对其利他行为是否会产生影响以及其影响的差异，了解权威认知与性别、年龄、家庭经济地位等因素在影响少年儿童利他行为的过程中是否存在交互作用，了解什么样的权威认知特点最有利于促进孩子的利他行为。

这些研究结果对德育课程内容、教育方式改革，提高学生综合素质提供重要依据，需要突破两大难点：（1）对少年儿童权威认知发展特点的问卷调查。本研究将采用两种问卷调查来了解少年儿童权威认知心理特点，其中情景故事法存在文化影响和文化差异问题，问卷调查也存在研究的成熟度和可信度问题，这些都给儿童权威认知心理研究带来困难。（2）理论总结不同年龄少年儿童权威认知发展规律。本研究主要研究 6~15 岁年龄阶段的少年儿童，面临着年龄跨度大、问卷与情景故事适从性与针对性问题。同时如何根据中国文化特点和工作思想道德教育的实际总结少年儿童权威认知心理发展规律，没有可资借鉴的经验，与西方道德认知理论相比，有不同的特点和内容。

本书希望通过研究少年儿童权威认知的发展及其对利他行为影响的理论和实证研究，帮助研究者了解不同年级、性别、家庭社会经济状况的少年儿童权威认知的现状以及发展规律，既可以补充儿童社会认知领域研究内容、完整地认识少年儿童权威认知发展状况，又能够帮助教育者有针对性地培养少年儿童的自我意识，提高少年儿童自我认知和社会

认知水平；研究不同类型的权威认知对少年儿童利他行为的影响，有助于丰富国内外关于权威认知、社会认知的相关研究，弥补权威认知对利他行为影响的相关研究的不足，为促进少年儿童产生利他行为发展提供理论和实证依据。儿童社会性发展已经成为学者关注和不断研究的重要领域。在少年儿童社会性发展的过程中，社会认知、自我认知、道德认知能力的发展有非常重要的作用。因此，研究少年儿童不同类型的权威认知发展特点，并探讨其对利他行为的影响，能够为更好地关注儿童道德发展、社会性发展提供不同的视角，特别为学校开设思想道德教育国家课程与校本课程，丰富课程内容即班主任教育内容提供更多可资借鉴的依据，提升思想品德教育效果；研究少年儿童权威认知及其对利他行为的影响，充分尊重并发挥其自主性，让少年儿童可以在不违背权威、尊重权威的前提下与父母、教师以及其他社会权威平等沟通，吸收权威的积极影响，减小其消极影响，学会与所有群体和谐共处，对提高孩子的社会活动能力、促进其社会性发展、提高其综合素质具有重要实践意义。

在研究过程中，重庆师范大学硕士研究生朱雪莲参与了本课题教师权威认知部分的研究工作，成都师范学院2017级心理学专业本科生杨密、任倩部分参与了本课题父母权威认知、社会权威认知的部分调研工作。全书由廖全明、李小林完成最后的统稿工作。本书在编写过程中参考了大量相关文献，在此谨向原作者表示衷心的感谢！同时，衷心感谢西南交通大学出版社所做的大量工作！

作者

2022年8月

第一章 少年儿童权威认知研究现状与评估	
第一节 少年儿童权威认知的基本概念	001
第二节 少年儿童权威认知的现状研究	012
第三节 少年儿童权威认知的影响因素	020
第四节 少年儿童权威认知研究方法的回顾与反思	025
第二章 少年儿童教师权威认知的发展及其与利他行为的关系	
第一节 关于少年儿童教师权威认知的发展与利他行为的基本 问题	034
第二节 少年儿童教师权威认知两难故事问卷的编制	048
第三节 少年儿童教师权威认知的发展特点	056
第四节 少年儿童教师权威认知对利他行为的影响	065
第五节 关于少年儿童教师权威认知及其对利他行为影响研究 的反思	072
第三章 少年儿童父母权威认知的发展及其与利他行为的关系	

第一节	关于少年儿童父母权威认知的基本问题	079
第二节	关于少年儿童父母权威认知的发展及其对利他行为影响的 实证研究	089
第三节	少年儿童父母权威认知存在的问题与教育建议	103
第四章	少年儿童社会权威认知的发展及其与利他行为的关系	
第一节	关于少年儿童社会权威认知的基本问题	114
第二节	关于少年儿童社会权威认知的发展及其对利他行为影响 的实证研究	131
第三节	少年儿童社会权威认知存在的问题与教育建议	151
第五章	少年儿童权威认知的发展特点	
第一节	少年儿童教师权威认知的发展特点	160
第二节	少年儿童父母权威认知的发展特点	164
第三节	少年儿童社会权威认知的发展特点	174
第六章	少年儿童权威认知的发展对利他行为的影响	
第一节	少年儿童权威认知对利他行为的影响	183
第二节	针对少年儿童权威认知发展影响利他行为的教育建议	192
参考文献	200

第一章

少年儿童权威认知研究现状与评估

第一节 少年儿童权威认知的基本概念

人类认知过程有两种类型：一类是人们在解答数学题、维修机器、野外探险的时候对客观现象和自然规律的自然认知；另一类是人们在处理人际关系、社会事件时对人和社会关系的社会认知。对社会认知现象的研究最早开始于人们对儿童道德认知发展的研究。随着儿童道德认知研究的深入，研究手段和研究方法也不断走向科学化，研究领域也逐渐涉及人们社会生活的各个领域，并逐渐形成了一种趋势。把认知研究和社会性发展研究融合起来逐渐成为当代认知心理学研究的一个最重要趋势，并逐渐使社会认知研究达到高潮，其中儿童对权威的认识、对权威的遵从也日益引起了学者们的关注和重视。

一、少年儿童

少年儿童简称少儿，指 6~7 周岁到 17~18 周岁的少年儿童。在林崇德的著作《发展心理学》中将少年儿童分为两个阶段，儿童期和青少年期。儿童期一般是指 6~7 岁至 11~12 岁，相当于学龄初期、小学阶段。儿童期的孩子在皮亚杰的认知发展阶段理论中处于具体运算阶段。该阶

段的孩子的守恒已经初步形成，能运用以具体事物和形象为媒介的具体运算思维，思维具有可逆性，能理解游戏规则和基本原则，在实际游戏过程中表现出原则性有余而灵活性不足或者较为刻板的特点。儿童期孩子的心理特点表现为：①迅速性。尤其是思维能力和智力的发展速度最快，好奇心强、求知欲旺盛，对周围的一切事物和现象都表现出兴趣，总想探个究竟，因此常常表现出幼稚行为。②协调性。在道德上，儿童期是人一生中道德品质发展最协调的阶段。在与人相处的时候，表现为能跟所有人和谐相处，不随便打人骂人，情绪愉快稳定，不轻易发怒，对人态度友好，富有同情心。在成人的指导下，愿意做好事，能听从成人的合理安排和嘱咐。③开放性。他们接触的环境单一，内心单纯，直率，往往能真实地表露内心活动。对表扬奖励感到高兴，对批评指责感到羞愧、可耻，希望通过做好事得到成年人的认可和肯定，不愿意被成年人责骂。犯错时能承认错误，表现诚实，不说谎。在面对困难的时候表现出勇敢、坚强的行为特点，不畏惧困难、不胆怯。④可塑性。儿童的道德品质、思维能力等各方面都还未成型，模仿性强，对成年人或权威他人的言行、习惯、为人处世方式常常会兼收并蓄、好坏并收，加上辨别是非善恶的能力弱，容易形成一些不良的性格特征。因此在儿童阶段，孩子容易受到父母、教师以及其他一些重要社会成员的影响，能在他们身上看到模仿学习的一些类似习惯和趋势。

青少年一般是指 10 岁到 15~16 岁的未成年人，主要包括学龄中期、初中阶段学生。青少年期学生的心理特点主要表现为：①过渡性。从幼稚的童年过渡到成熟的成年期，表现为半幼稚半成熟的状态，是一个向往独立和具有依赖性的矛盾时期。②封闭性。从内心的开放向封闭转变，内心世界开始复杂，不愿意表露自己的内心世界。③社会性。比起

儿童期的心理特点，青少年期的心理带有较大的社会性。④动荡性，青少年的思维比较敏感，常常比其他的年龄段有更多改变现实的愿望。儿童期和青少年期是人一生中生理和心理发育最重要的时期，也是家庭、学校和社会对人产生重要影响的时期。

二、权威与权威认知

（一）权威

权威的英语单词是“authority”，来源于拉丁文的“auctoritas”，包括威信、创始者、决定、控制、命令或判决、处理等意思。在汉语字典的解释里，权威实际上是“权”和“威”并列式结构的组合词，包含了令人信服的威望和力量、产生这种威望和力量的人及事物，或者说权威的含义是指在一定的社会关系中表现出来的已经结构化和制度化了的某种权力，以及行使这种权力的人、组织、事物等。简单地说，权威就是指一个群体或个人对另一个群体或个人的影响，或者说一些人或群体在生活和观点上对另一些群体、组织或个人具有服从或依赖关系。权威对社会生活领域具有一定的控制作用或重要影响，一直受到人们的关注和重视。人们从社会学、政治学、管理学、心理学等不同角度对权威进行了大量的探讨和研究，对其概念也有不同的定义。美国社会学家华宝德（1997）认为权威是人类行为最基本的现象之一，包含三层意思：一是权威代表了个体的某种特权，获得某个地位，可以对别人发号施令；二是权威代表着某种正式关系，或者为上级关系，或者为管理与被管理关系；三是权威代表着人与人之间的沟通关系，其中一个人提出意见，另一个人或一批人接受意见并执行。美国社会学家达蒙（1977）认为权威是人與人之间由于不同的社会权利形成的某种社会关系，这种关系表示权力

小者对权力大者的遵从；美国学者耶夫·西蒙曾经在其著作《权威的性质和功能》中认为：“权威是一种属于个体并且能够通过命令而得到施行的某种作用力，同时这种作用力是通过被另外一个有着自由意志的人视作行动的规则而实施的。”在该理论的基础之上，科耶夫进一步补充说明权威的拥有者是一个人，权威的行动力则是依靠具体的命令得到实施的，强制与说服虽然是一对相对立的概念，但本质上都可以作为权威施行作用的手段，同时它们并不能够被简单化地看作权威本身。科耶夫指出权威的本质并不是某种对理论进行规定和判断的原则，权威是一种行为上的规范。权威实际上就是一种社会关系，当个体被其所处环境的人或气氛所驱使，做了他人指令他做的事情。如果没有这种指令，他就不会做，这就可以表示权威关系存在了。我国著名心理学家朱智贤认为权威是“个人或群体对另一个人或另一个群体所产生的影响”。肖太陶（1998）认为权威实际上是指一个人或事物，这个人或事物在某个方面或某个领域具有较高的地位。刘敏红（2012）认为权威就是个人或群体对他人或群体的影响，家庭中的父母、学校中的教师、社会和有影响力的同伴是少年儿童权威的主要来源。

因此，我们可以将权威定义为既指某个特定个体或群体，也指这个个体或群体对另一个对象或群体的支配或影响，并得到接受和服从。

（二）权威的主要类型

依据不同的划分标准，权威认知在不同形态下有着不同的类型，从历史形态来看，权威分为原始社会的自然权威、自然经济下人的权威、商品经济下的资本权威和生产力高度发达下代替资本经济的制度权威 4 类。韦伯（1925）最早提出“权威”的社会学概念，并根据权威来源的合法性把权威分为传统型、感召型和法理型。彼得斯把权威分为形式权

威和实质权威。

1. 历史形态下的权威类型

李松玉（2003）指出自然权威下人与人之间是平等的，这个时候权威者是充满神秘感的大自然。自然经济下生产力水平低下，人类不能认识自然规律的同时还受到自然规律的制约，整个人类都崇拜和服从于大自然的权威对象，人与人之间是相互依赖的关系，没有出现人与人之间关系的权威形式。氏族和部落首领代表了原始成员适应自然权威的共同意志。在奴隶社会和封建社会，由于生产力的发展，社会出现了分裂，出现了阶级的对抗，改变了原始社会人类以整体的形式对自然力权威的崇拜和服从，出现了一部分人对另一部分人的服从。这一阶段出现了人的权威。权威的主要形式是世俗的统治与宗教和伦理意识相结合，如中国的皇帝代表了最高的权威，以及祖宗之法的存在。随着生产力的快速发展，商品经济逐渐取代封建社会的自然经济，从而产生了谁拥有了资本就拥有了权威的资本权威。统治者由权威的直接主体变成了权威主体的附庸。当人们充分认识自然规律和生产力高度发展的时候，也就产生了以行为规范服从的制度权威代替资本权威。

2. 韦伯划分的权威类型

韦伯把权威划分为传统型、感召型、法理型 3 种类型。其中传统型权威是指人们出于对古老传统的神性的、非理性的信仰而信任；感召型权威是指人们出于对某些高超的个人素养表现出的崇拜、尊重情感，从而认可而相信对方制定的规范模式，即对某个天才或英雄的臣服；法理型权威则是指因为人们出于法律法规的权威性、有效性和功能而服从法规。韦伯（2004）认为，传统型权威在过去是因为感召型权威的瓦解而

获得的，随着时代的发展，传统型权威则被法理型权威取代了。

3. 彼得斯的形式权威和实证权威

彼得斯认为形式的权威和实证的权威是指个人由于其职位而获得某种职业责任，也是属于某种制度层面的权力，但个人行使这种职务权力时可能并不受到权力对象的认可和服从。因为还有一部分人虽没有制度性权力也可以获得他人的衷心认可，从而具备影响力。权威关系是一个复杂的社会关系，并不是某种单一的、纯粹的类型，真实的权威往往是多种类型、具有多种特征的复合体（彼得斯，1966）。

4. 正式权威和非正式权威

我国著名心理学家朱智贤认为权威可以分为正式权威和非正式权威 2 种类型，其中正式权威又被称为官方权威，是依据法律法规等手段来赋予个人某种特定权力，因此这样的权威受到该主体在群体关系中所规定的某种角色责任和义务所制约；非正式的权威又被称为民间权威，包括偶像、科学家等，其本身并不具有正式规则赋予的权力，而是由于某种突出特征、突出个性或者特别经历等因素对个人或群体组织造成的持续性影响。少年儿童会服从于来自警察叔叔的正式权威，不能做坏事，捡到钱财要交给警察叔叔；少数民族的人会遵守他们自己民风民俗的非正式权威，如已婚妇女要戴头巾等。

5. 父母权威、教师权威和社会权威

根据权威对象的不同，可将权威分为父母权威、教师权威和社会权威 3 种类型。父母权威指的是父母所拥有的控制儿童行为的权力（王美萍，2006）。父母权威表现为管教、命令和控制孩子以及孩子对父母管教、命令的遵从。在一个家庭中，由于孩子弱小，所以需要父母给予保护、

教育和关怀，为孩子身体发育和心理成长创造必要的条件。父母管理和教育孩子，孩子有时会服从父母的教导有时也会反抗，于是自然形成了以亲子关系为基础的父母权威地位，这种权威带有明显的血缘关系和长期教养关系。父母与子女之间的权威关系具有明显相对简单的特点，相对于其他权威关系来说对少年儿童具有更大的相互作用，因此少年儿童的父母权威关系认知会对儿童的社会认知发展产生更大的影响。

教师权威是学校权威和学校教育最直接、最集中的体现，学校教育活动就是通过教师对学生的影响以及学生对教师的服从、依赖来实现的，因此较多研究者对教师权威进行了研究。苏霍姆林斯基指出“教育领域中最细致、最缺乏研究的主体（entity），就是人对人的权威问题，是年长者对年轻者的权威问题”，可见教师权威问题是教育过程中的重要问题，教师对学生权威性的影响对学校教育效果具有极其重要的影响。美国学者克里夫顿和罗伯特认为教师权威包含 2 个因素，即制度性因素和个人因素，其中制度性因素主要是由社会传统和社会制度赋予教师法定权威，个人因素主要是出于教师的个人知识、专长和人格魅力形成的个人权威（刘云杉，1997）。田国秀（1998）认为教师权威不是单纯的权力问题，更不是单纯的威望问题，而是教师权力和教师威信“合金”。在具体操作上，要从制度上保证教师拥有合理合法的正式权力，同时也要从机制上督促教师提高自身专业修养和人格魅力，从主客观两方面保证教师权威作用的实现。因此，教师权威包含教师权力和教师威信主客观两方面的因素，包括学校教育制度赋予的社会地位，也包括自身专业素养、教育智慧和完善人格魅力赋予的精神力量。

社会权威是指影响他人思想、行为的个人和组织，是一种使人信从的力量，包括政府权威、社会组织权威和社会个人权威，可以是个人、群体或事物。恩格斯曾经给出了权威的定义：一方面，权威是指把别人的一致强加于我们。另一方面，权威是以服从为前提的。权威源于社会

的一致行动并谋求达到某种共同目的。社会权威一般指基于社会活动能力、成果获得的某种权力和地位，具体包括：①法理权威，受法律规定约束；②传统权威，受社会习俗习惯所制约，包括家族权威；③感召权威，通过某种专长、社会活动获得高度感召力，包括社会公众人物权威等。

（三）权威认知

权威认知首先是一种社会认知，社会认知主要以人或人类事件作为主要对象，是个体间及群体间各种不同关系和彼此之间相互作用，包括外显的社会行为，也包括内隐的社会认知。心理学家们（Flavell, 1974; Flavell, et al., 1968）认为社会认知应该包括3个方面的内容，分别是存在、需要和推论。其中，存在是关于认知对象的特定事实和现象，是非常表面和肤浅的；需要是人在尝试对这些事实或现象产生社会认知行为倾向时产生的内在需要；推论则是在认知过程中表现出来的推导能力，特别是在儿童心理理论倾向中表现得更为明显。因此，权威认知是指个体对权威对象认知的过程中的一种自我觉知和一般认识，包括权威关系认知和权威特征认知。其中权威关系认知是指对权威社会关系以及自己与权威之间关系的认知，权威特征认知是权威关系认知的重要影响因素之一（邹晓燕，2006）。从教育立场来看，权威特征要求被试服从，与权威者的意志相统一。这也就是说，有权威者要具有更加明显的专业知识、特殊技能、特别经历等资源优势。当权威对象与有权威者之间具有一定差距时，权威对象可能更容易受到影响。权威对象也会具有一定的功利性，权威对象自身的利益和需求得到满足后才会自愿认同权威者。权威关系是指权威对象和有权威者之间影响与被影响、控制和被控制、服从与被服从的关系，从属于社会关系（章云珠，2002）。少年儿童在权威关系的认知中起不了决定性的作用，有权威者在相互关系中会有更大的作用、更大的影响。少年儿童在诸多方面的影响可能不如权威者，处于服

从权威者的劣势地位或被控制地位，但从长远和本质关系上来看，少年儿童可能会拥有更大的影响力，它具有可以决定是否服从权威影响的最终决定权。权威认知过程不是固定的状态而是一种相对变化的状态，少年儿童的权威认知过程具有开放性，会在一定范围内变化。一旦权威关系形成之后，少年儿童对权威者的认同、支持态度就不容易改变，但不会保持不变。如果其他社会、环境因素对其产生干扰的话，原本的权威关系很容易破裂，变成另一种关系（肖含悦，2017）。

关于少年儿童权威认知的研究最早要追溯到皮亚杰（1984）关于儿童道德发展的研究中，他认为儿童道德判断的发展与其社会关系、社会规则、权威等因素密不可分，归根结底与儿童的各种社会关系有关，可以表现为对权威的遵从水平的不断变化过程。儿童的道德判断要经历前道德、他律道德到自律道德 3 个阶段。儿童在道德判断的前道德阶段就是盲从道德权威，无法独立于权威来思考问题，到最后的自律道德阶段才认为权威应该与群体中的其他人是平等关系。在皮亚杰的道德发展阶段理论中，儿童的权威认知水平与其道德判断发展水平是一致的。后来，科尔伯格在继承和发展皮亚杰道德认知发展阶段理论中用两难故事法代替了对偶故事法，提出了三水平六阶段理论，其中前习俗水平的惩罚和服从定向阶段的儿童会毫无怀疑地服从权威，朴素的快乐主义阶段儿童开始认为权威并不具有绝对权威性。戴蒙（1977）也采取两难故事法的研究方法对 4~11 岁儿童的权威认知观念进行研究，得到的结果是儿童权威认知观念的发展具有阶段性的特点，可以分为 3 个水平 6 个阶段。水平 0（4~7 岁）：此时的儿童不能区分自己的愿望与权威的要求之间的区别，但是到了后期阶段开始注重服从权威的实际效果。水平一（7~9 岁）：儿童更多的是服从权威的道德定向，认识到不顺从权威会导致不好的结果，只有服从权威才是对权威的帮助和回报。水平二（9 岁以上）：儿童认识到对权威服从有 2 种表现，自觉自愿的和被迫的。戴蒙通过实验发现儿童对于权威的认知在不同的年龄有不同的反应：最初，儿童对于权威概念毫无认知，四五岁时，儿童开始认识到权威的存在，并且认为权威人物应该具有“一种内在的，要别人服从的权力”，并且对学校熟悉的人物形成了权威概念，如学校的老师和巡逻人员。8 岁左右，儿童对权威产生了更深刻的看法，开始带有理性判断，认为权威是一种相互关系，对权威形成了更广泛的认识，认为校长、警察和总理等都是权威。水平三（十一二岁）：儿童认为权威关系应该是完全合作的，在考虑权威时不

仅仅考虑权威者的能力和知识，同时也要考虑情境的要求。因此，权威认知是儿童在道德发展的不同阶段对各种社会关系的认知，是社会认知、社会道德推理的有机组成部分，是儿童社会化发展的重要途径，对于少年儿童来说尊重正确的权威，可以获得知识，减轻发展过程的干扰，形成正确的行为方式，培养更多的社会才能，如果对权威漠视或反抗，则有可能造成自由型和反社会型人格。少年儿童自我意识的发展对权威认知产生重要的影响，随着少年儿童自主性的发展会逐渐产生脱离权威的需要。

如果把权威分为父母权威、教师权威和社会权威，那么父母权威认知就是对父母与子女关系的认知，是对父母规则和管教方式的认知，具体表现为对父母权威合理性的认知、对父母权威遵从的认知以及对个人权限的认知等。少年儿童权威认知会受到亲子关系的影响，反过来也会对亲子关系的发展产生重要影响，少年儿童对父母权威的认同程度越高，就会越信服于父母，与父母的亲密度也就越高，也就越容易建立融洽的亲子关系。教师权威认知就是指对教师权力和教师威信的认知。社会权威认知就是指少年儿童对政治权威、娱乐明星以及科学人物的权力、地位和社会关系的认知。

三、利他行为的概念及类型

利他行为（altruistic behavior）一词最早由奥古斯特孔德将其引进道德理论，他认为人类既有利己的冲动，又有利他的冲动。被普遍认可的概念认为，利他行为是指自愿帮助他人而并不期望得到任何针对自身回报的行为，是对社会 and 他人有利的行为，包括谦让、助人、合作、分享、同情等有利于他人和社会的各类行为。一般来说，只有真正有利他动机、让别人和社会从自己的行为中分享到积极成果的行为才能称为利他行

为，如果利他行为者从自己的行为中有了收获或者其行为是对他人的一种回报，那么这种行为就不能简单地界定为利他行为。如少年儿童的行为可能出于模仿、获得成人的赞许、为了降低某种焦虑等带有或多或少的某种自私的动机，这样的行为就不能界定为利他行为。因此利他行为应该包括 4 个特征：一是有益于他人和社会；二是自愿行为，不是迫于某种外界压力；三是不求任何外界回报；四是付出了某种代价或者做出了某种自我牺牲。利他行为是道德发展的较高层次，有助于促进行为的良好表现和人际关系的稳固发展（刘雅茜，2019）。利他行为是一种普遍的社会现象，是个体社会适应性发展的重要组成部分，对维持社会发展、建设和谐和幸福社会具有重要意义。当前我国处于社会转型期，市场经济已经深入人心，自私自利、自我中心在某些社会群体中还占有一定的市场，甚至造成了利他动机和行为缺失的现象，因此研究促进利他行为的举措具有重要的现实意义。

利他行为是亲社会行为的组成部分，主要包括亲缘利他、互惠利他和纯粹利他 3 种类型。亲缘利他，一般出现在亲族之间，并且与亲近程度成正比，也就是说，个体之间的亲缘关系越近，彼此之间的利他行为倾向就越强，亲缘关系直接决定了利他行为的程度；互惠利他是指在没有亲缘关系的个体之间通过互相合作的方式让双方都获得回报和好处的行为，互惠利他不局限于人类社会，在动物界也广泛存在；纯粹利他是指个体自身对其他个体做出的帮助行为是完全不考虑自身情况的，也不追求任何针对个体自身的客观回报（李淑敏，2008）。此外，还有其他一些分类，如有条件的利他行为和无条件的利他行为、进化的和本土的利他行为、紧急的和非紧急的利他行为、软利他行为和硬利他行为、彻底的和纯粹的利他行为等。

第二节 少年儿童权威认知的现状研究

权威代表的是一种社会关系，主要是指权威者和权威对象之间控制与遵从、影响与被影响的关系。少年儿童权威认知的研究历史大体可分为3个阶段：①权威认知研究萌芽阶段（20世纪30年代—70年代），以皮亚杰和科尔伯格为代表。结合道德认知问题研究少年儿童权威认知，把权威认知研究从其他社会认知研究中独立出来。皮亚杰在研究中提出了“道德实在论”观点，儿童会倾向认为规则是成人制定的具有道德意义的准则，是给定的、外在于心灵和权威的，任何服从于这些规则的行为都是好的，任何违背这些规则的行为都是坏的。成人制定的这些规则之所以是正确的，是因为成人力量强、年纪大、块头大等能力强大的特征，但这种对权威的遵从随着年龄的增长会有所变化，从对成人权威绝对遵从到出于内在良心和公平观念方向转变的趋势。②权威认知研究发展阶段（20世纪70年代到80年代中期），以美国教育心理学家戴蒙等为代表。戴蒙第一次将儿童权威认知作为专门的心理学研究对象进行了广泛的研究，他在研究中利用两难故事法研究4~11岁儿童权威概念的获得，发现儿童权威认知的发展具有年龄差异，5~6岁儿童对成人是内在的、绝对的服从，对权威无明确概念；从8岁开始，儿童认为权威是一种相互关系；11~12岁儿童认为权威关系是一种特殊的情景关系或专业关系，权威不是自然建立起来的，是因为特殊的专业能力和知识或特殊的情景才成为权威的。戴蒙在前期研究基础上，编写了《儿童的社会世界》，产生了重大影响，关于儿童权威认知的研究迅速受到研究者的广泛关注，其中最具有代表性的研究者是尤尼斯和斯毛勒（1985）。儿童一方面尊重成人权威，另一方面又开始对成人权威的合理性产生怀疑和挑战，具体会

表现为在一些领域尊重成人权威，在一些特定领域可能又不愿意尊重这些规则，对这些成人规则的合理性产生怀疑和挑战。③权威认知研究繁荣阶段（20世纪80年代中期开始至今），主要表现为研究数量增加、研究范围扩大、研究设计更加精巧。如：柏瑞恩等（1991）研究发现儿童对权威的服从是因为预料到不服从可能会带来消极后果；劳帕（1991）研究发现儿童对权威的服从主要不是考虑成人的块头，更多地认为知识、专业水平以及社会地位更加重要。这些研究都验证了儿童对权威的认知不是简单的过程，关于是否服从权威，儿童会考虑权威发出命令的领域、权威人物的专业知识和社会背景等因素。国外对儿童权威认知发展研究主要关注儿童对权威特征的认知以及儿童对权威合法性范围认知等几个方面。

一、少年儿童权威认知的发展阶段

（一）皮亚杰的道德认知发展阶段理论

皮亚杰并未将儿童权威认知作为直接研究对象，但他的道德认知发展阶段理论包含了儿童权威认知的相关内容。皮亚杰将儿童的道德认知发展过程分为3个阶段：①前道德阶段（0~5岁），儿童还未对权威的概念有清晰的认知，还未具有对环境中各类成人应该服从和不服从的标准意识，服从和不服从成人更多地考虑了可能产生的直接后果。因为成人具有力量大、块头大、能力强的特点，违背成人制定的规则可能会受到成人施加的难以承受的直接后果。②他律道德阶段（6~10岁）。随着儿童年龄的增长，儿童开始逐渐趋于社会化。儿童开始产生强烈的规则意识，认为规则是成人制定的，这些规则是神圣不可侵犯的、绝对的、不可变更的，必须遵守，人们判断一个好孩子的标准也要看是否遵守成人制定的规则。在判断一个行为的好坏的标准主要根据行为的直接后果，没有

考虑行为背后的动机。如果孩子把杯子打碎了，让孩子来判断的话，则会认为打碎的杯子数量多的行为比打碎杯子数量少的行为更坏，而不考虑有意还是无意打碎杯子。儿童认为谁犯错谁就应该受到惩罚，他们并不考虑犯错的内容与惩罚性质的关系，如他律道德阶段的孩子会倾向认为应该去惩罚打碎窗户的男孩，而不是让男孩赔偿损失。③自律道德阶段（11~12岁开始），儿童进入小学，社会经验进一步增加，他们对道德规则产生了新的认知，开始意识到这些既定规则不是约定俗成的，是可以变化的，任何规则都不是自身之外的强制力量，他们开始形成内在的判断标准，更多看重平等，在相互尊重的基础上提出自己的意见并试图改变这些既定的规则。在自律阶段的儿童更多地考虑行为者的动机而不是行为的直接后果来判断行为的好坏，如他们会认为有积极动机但损失较大的孩子相对于那些怀有不良动机但损失较小的孩子更不好。处于自律阶段的孩子也会倾向惩罚那些犯错的孩子，但他们会考虑犯错内容与惩罚性质之间的关系，惩罚不是目的，而是为了促进那些犯错的人做出改变。

（二）达蒙权威认知发展阶段理论

美国教育心理学家达蒙采用道德两难故事法研究儿童的权威认知发展过程，他主要围绕儿童熟悉的生活环境，设计了父母权威、同伴权威关系、权威实施的依据等方面的一系列问题，根据儿童对这些问题的反应来推论儿童权威认知发展趋势。最终达蒙提出了儿童权威认知发展的6个水平阶段，分别是：水平一，儿童对权威绝对的依赖和盲目崇拜，无法将自己的愿望和对权威的要求区别开来；水平二，儿童开始体验到自身愿望与权威规则之间的冲突，但由于儿童的弱小只能对权威绝对服从；水平三，儿童增加对不服从权威的恐惧感，对自身愿望与权威之间的冲突感受更加强烈，他们会担心自己如果不遵从权威将会招致惩罚；水平

四，开始意识到自身与权威之间是平等关系，遵从权威，遵从交换关系和互惠原则，遵从权威是自身获得长期回报的重要手段；水平五，不再盲目地服从权威，开始有条件地服从权威和理性地评价规则，他们开始意识到权威人物也可能做出错误决定，他们之所以能解决更多问题是因为他们的专业知识和能力、社会地位；水平六，没有绝对权威的观念，一个人或组织是否是权威更多的是因为能给一个群体、社会带来福利，是因为他们有丰富的专业知识、强大的解决问题的能力，如果认为自己有更强大的做出决定的经验和能力，对权威人物就会表现出不服从。

（三）安秋玲等（2003）的儿童权威认知四阶段理论

国内心理学家对权威认知也进行了大量研究，其中李伯黍等（1983）研究认为9岁以前的儿童无法辨别权威和公正观念，直到9岁以后才开始显现出公道、公正观念。张卫（1996）对5~13岁儿童进行两难故事法研究发现，儿童的公正观念与权威发生冲突时，儿童道德认知发展经历了无法分辨权威与公正关系，到权衡自身与权威冲突利弊的公正观念，到强调自身观念和权利的公道阶段。安秋玲等（2003）在前人研究的基础上，采用两难故事法研究了7~17岁儿童权威认知的发展，结合我国国情对达蒙的六水平模型进行了整合，提出了儿童权威认知的四阶段理论：阶段一，外部信息定向阶段，包括权威定向和诱因，此阶段的儿童还没有形成自身权利意识，表现出对权威的绝对服从；阶段二，工具价值定向阶段，包括功利定向和侥幸心理，此阶段儿童可能会不服从权威，但这种不服从更多服从于对与权威间冲突后果利弊的判断，具有投机取巧的意义；阶段三，个人自我定向阶段，包括个人发展和个人权利定向，此阶段儿童能根据自身利益做出服从还是不服从权威的稳定判断，因为他们始终站在自身的角度上思考问题；阶段四，协调阶段，此阶段儿童不会单纯地做出服从权威的决定，他们能够在服从权威和自身利益之间

做出较为合理的协调。本阶段对儿童权威来说是较难于达到的，是儿童权威认知的最高水平。

二、少年儿童父母权威认知的现状

王美萍（2006）认为父母权威就是父母所拥有的控制儿童行为的权力。斯麦塔纳（1994）认为父母权威认知是个体对父母规则和管教的认知，具体表现为对父母权威合理性、父母权威遵从以及个人权限的认知。对父母权威的认知，直接影响孩子是否同意父母的管教和命令。国外对少年儿童父母权威认知领域进行了大量的研究，研究探讨的更多的是关于父母权威认知领域、发展特征和文化影响。国内对少年儿童父母权威认知的研究较少，研究内容也是在借鉴两难故事法的基础上从道德方面转向权威认知的研究，关注的年龄段更多的是儿童期，针对青少年时期的研究较少，出现了研究断层现象（秦亚伟，2015）。

国内外学者通过实验得出，少年儿童父母权威认知的发展特点具有年龄特征，随着年龄的增长，少年儿童对父母权威的认可和服从程度呈现逐渐下降的趋势，同时对其行为自主性产生了强烈的愿望。如：朱龙凤（2012）认为，父母权威认知是孩子对父母教育子女过程中的教育影响力、社会影响力的认知，这种认知是从父母的权力和感召力两方面获得的。李伯黍（1984）认为，儿童对公正的要求和父母权威的要求之间会产生冲突。在年幼的时期，儿童不能区分权威要求与公平观念，后来经历亲子冲突和公平阶段，最后发展到追求“公道”，而且发展的过程还是没有波动和变化的，公道是发展的最高阶段。张卫（1996）利用两难故事研究方法，对少年儿童的父母权威认知进行了研究，儿童服从父母的因素不是固定不变的，会随着年龄的增长而发生变化，即在不同领域父母权威对少年儿童的强制性影响有所差异，儿童在年幼时不能分辨公

平观念与权威要求，随着年龄的增长，对父母的服从逐渐发展为追求公平结果，其是否服从还会考虑其他因素。而且随着青春期自主性和独立性的增强会出现为追求公平而反抗父母权威的行为。

国外心理学家 Tisak (1986) 采取两难故事法进行研究，结果发现随着年龄的增长和社会性的发展，儿童逐渐意识到某些行为仅仅对个人产生影响，是属于个人权利所决定的内容，不属于父母权威决定的领域。斯麦塔纳 (1994) 的研究结果发现，少年儿童和父母都认同父母权威在道德认知领域、社会习俗领域具有合理的权威性，而在个人生活问题、友谊问题和个人问题方面，相比于青少年，父母认为其自身权威具有更高的合理性。Dixon (2008) 研究发现，不同文化背景下的少年儿童，对父母权威认知存在差异，非裔、拉丁美洲裔少年儿童比欧裔美国少年儿童更遵从父母的权威，具有墨西哥、中国和菲律宾背景的少年儿童，相比欧裔美国的少年儿童，有较低的自主需求，更愿意遵从父母的权威，而不是与父母的权威相违背。在东方强调集体文化背景下的少年儿童从出生开始就被教育要做一个“听话”的角色，只有“听话”才可以完成好任务，才能得到家庭、学校和社会的认可，要服从集体的意志，要尊师重道，而西方的个性文化背景更多的是倡导个性自由，主张追求自己内心的需求，较少受环境因素的影响，也使西方背景下的少年儿童表现出更多的挑战权威、违背权威的意识。低年龄阶段的儿童往往认为父母在知识素养上最具权威，但教师和同伴作为知识权威的作用会随着年龄的增长而增加。

三、少年儿童教师权威认知的现状

涂尔干的《教育与社会学》认为，教育的本质就是一种权威性的活动。教师是属于社会的代言者，不仅是他所处的时代和国家的道德观念、

道德规范的解释者，同时教师也因为其坚强的意志和高尚的道德品质而受到尊重（张人杰，1989）。从涂尔干对教师权威的描述中可以发现，他认为教师的权威源于社会，同时又依靠自身的坚强意志和道德品质，教师的权威离不开个人的人格力量。胡元林（2018）提出，教师权威代表的是某种法律制度规定的关系和权力，包括教育者和受教育者之间影响与被影响、支配与被支配的关系，主要表现为权威者教师对权威对象受教育者的文化知识、价值观念等的传承的支配和影响，以及权威对象受教育者对权威者教师的依赖和服从。目前关于教师权威存在的合理性问题存在两种主张：一派是以马克斯·韦伯为代表的学派，认为教师权威存在是有其合理性的，并且把教师权威分为法理权威、传统权威和魅力型权威；另一派是以后现代主义为代表的反权威学派，主张要消除一切权威，认为尊重人的充分自由，要实现人的真正的、完全的自主主体性，就必须消灭一切权威体系（沈萍霞，2012）。

少年儿童教师权威认知研究内容包括对教师权威概念的探索、教师权威的类型、教师权威的合理性、教师权威的影响因素和教师权威的消解与重构等内容，主要从教师的角度去讨论教师权威，对社会关系和教师之间关系的研究较少。从学科上来看，对教师权威的研究，教育学最多，社会学次之，心理学、法学、文化学等逐渐减少（沈萍霞，2012）。张凤（2006）认为教师是儿童跨入社会的最初权威，少年儿童对教师权威的认知具有随着年龄、认知水平变化的趋势，而且在对教师权威认知时会考虑其身份特征、合理性和个人领域。儿童期的认识具有很大的依附性。这个时候，儿童对教师权威的认可度高，很听教师的话，而且口头禅都是“老师是这样子说的”，甚至还会在家里把父母叫成老师。随着少年儿童年龄的增长，其身心迅速发展变化，对老师权威的认可度降低，甚至会出现“口服心不服”的矛盾现象，年龄阶段越高的学生，越是希望建立民主、平等的关系。教师权威主要表现在知识领域，对学生影响

最大的是小学低段。

四、少年儿童社会权威认知的现状

何为社会权威？社会权威就是关于权威的社会化，也就是权威向社会纵横度上扩展和深化，主要体现的是社会公众对权威的认可度和接受程度，这种认可度既包括对权威发出者的认同与接受，也包括对权威实施者理念与规则的认同和接受。社会权威类型繁多，包括因信用、市场、社会契约、社会组织、社会道德、社会信仰等因素形成的权威，还包括中国传统社会中的宗族权威、乡村权威、长老权威、乡绅权威等（杨建华，2016）。陈伟（2017）指出社会权威的转变表现出以下特点：①承载社会权威的主体力量发生了变化，构成了“政府培育+民间生成”协同培育的模式；②承载社会权威主体的界定不断开放，由传统的精英主义（士绅群体）向大众主义、全纳主义转变；③社会权威、法律权威和政府权威逐渐形成和谐互动的关系。张卫（1995）对成人身份、知识和社会职责3个权威特征进行组合，获得了8种权威形象，分别由8类对象来代表：老师、科学家、门卫伯伯、叔叔、班长、小天才、值日生和某小朋友，采用两难故事法研究5~13岁儿童的社会权威认知状况。结果发现，成人身份、知识和社会职责3种权威特征都具有者权威最高，有2种权威特征者次之，以此类推，而3种特征全无者则全无权威性，只是一个人人为的权威对象，不值得被信任。年龄越小的儿童越看重权威者的成人身份，不太重视权威人物的知识和社会职责，但随着年龄的增长，儿童对社会职责的评价越来越高，到13岁时便成为主要的权威者特征，知识的成分则降到最低。年幼的儿童对成人身份和知识的组合评价最高，而对成人身份和社会职责组合的评价最低。随着年龄的增长，3种组合在13岁儿童中都有所下降。只拥有知识的权威者的权威评价最低，但知识

一旦与其他权威特征组合时其评价就明显提高。因此，可以认为中国少年儿童对权威形象的评价最看重知识，随着年龄的增长知识的权重有所下降，同时对社会职责的评价随年龄增长也逐渐增长，13岁是发展的转折点。

第三节 少年儿童权威认知的影响因素

少年儿童权威认知是一个整体概念，有多种因素会影响其发展。国内外研究考察了权威认知与其他因素的关系，这些因素包括权威特征、命令类型、发生问题领域、社会情境、自我意识及自身人格特征等。这些因素共同作用，对少年儿童权威认知产生影响。

一、权威特征

权威特征指权威人物所具有的使其成为权威的具体特征，少年儿童对权威特征的认知必然受到文化背景的影响，在不同文化背景中成长的少年儿童也必然存在权威认知上的差异。皮亚杰认为年龄、体积和力量是少年儿童对成年人权威特征的认识（Windmiller M, et al., 1980）。美国教育心理学家戴蒙（1997）认为成人身份、知识和社会地位是少年儿童进行权威判断时的主要特征。劳帕（1991）以美国9~13岁儿童为对象，系统地研究了权威特征中社会地位、知识、成年身份的认知特点，发现儿童在进行命令判断选择是否服从时，主要考虑的是权威的社会地位、知识这些因素，较少看重成年人身份这个权威特征。不同年龄阶段的儿童的权威认识也具有不同特征，低年级儿童更看重知识的权威影响，到了青少年期，社会地位逐渐成为他们认识权威的最重要特征。张卫等

(1995) 也对中国少年儿童的权威特征认知进行了研究，得到的结果和国外的学者存在不一致的地方，相对于美国儿童在进行权威判断时非常看重社会地位、职业责任这些权威特征，中国儿童进行权威判断时总体上更看重知识这个权威特征；年幼儿童更看重成人身份，不看重社会地位的影响，但是随着年龄的增长，社会地位这一权威特征的重要性逐渐增加，成人身份却逐渐淡化。这可能跟中美两国文化背景不同有关，中国文化更看重知识的影响力，美国文化更看重人的社会地位。虽然中美两国儿童对权威特征有不同的认可度，但具有多种权威特征的成人更容易被儿童所接纳，任一种权威特征的减少都将影响成人权威形象的建立。

二、权威命令

少年儿童会对权威者发出的命令、要求、规定的合理性进行判断，少年儿童逐渐开始认为权威者并不具有绝对的权力，也并非总是服从于权威者。当权威者发出的命令是不合理的，如打架、破坏东西、伤害他人这些事情，少年儿童会更加愿意接受成人或是同伴发出非权威性合理的建议而非命令，如打扫房间、停止打架和破坏玩具等（劳帕，1986）。劳帕还研究了学前儿童与学龄儿童在权威命令认知上的差异，结果发现所有儿童都更愿意服从合理命令，对不合理的命令不愿意服从。但还是存在一些差异，仍有一部分学前儿童会服从成人的不合理命令（如打人等），所有学龄儿童则不会服从这类命令。这与儿童认知发展水平是一致的，低年龄儿童是权威定向的，随年龄增长其权威认知才逐渐趋向客观。少年儿童对权威的规则和命令不是盲目地遵从，而是根据自己对权威的判断做出决定的。达蒙（1997）的研究发现，4~10岁的儿童愿意接受父母让其打扫房间的命令，但对其偷窃和伤害人的命令总是犹豫不决，不愿意接受。也就是说，儿童对成人权威命令遵从一定的限度，他们首先

要判断命令的合理性，然后根据命令的性质做出自己的最后决定。张卫（1996）在研究中发现，5岁儿童就已经能够分清父母指令的对错，已经能够根据一定的道德标准来判断父母命令的合理性，并不是只要成人命令了就会服从。

三、冲突领域

冲突发生的领域通常被认为包括道德领域、社会常规领域和心理领域3个方面。此后，斯麦塔纳（1994）在此基础上对冲突领域进行了更加细致的划分，认为应该包括道德、社会常规、友谊、复杂事件（涉及多个领域的事件）、安全健康、个人事件（家庭杂务和儿童的个人外表）等领域，并在此基础上对少年儿童权威认知影响因素进行了研究，结果发现少年儿童认为道德、常规、复杂事件上成年人的决定更具合理性，而儿童在个人事务上具有决策权更有合理性。随着年龄的增长，成人和儿童都认为儿童应该在个人事务上有更大的决策权，但在安全健康领域，成人和儿童的认识与具体执行之间存在差异。他们都认为是儿童个人范围内的事情，儿童应该有更大的决策权，但基于安全、健康方面的考虑，都认为父母应该有更高的权威才是正确的。张卫等（1995）的研究结果表明，中国儿童对父母权威在道德、生活领域所做决定的认可度、服从度较高，原因可能是此时中国儿童的自主意识还不高，同时中国传统价值观也强调集体协作而非个人自主性，这与西方传统文化的个人主张不同。Tisak（1986）采用两难故事法，故事内容包括偷窃、家庭冲突和交友选择等领域，研究了6~10岁儿童对父母权威概念的认知，结果表明随着儿童社会化的发展、自主性的增强，儿童逐渐认识到父母的权威有一定的界限，比如少年儿童认为父母权威在道德领域所做决定的合理性最高，其次是在生活领域尤指家务方面，合理性最低的是关于交友方面的

合理性。Tisak 等（2000）的研究还发现，在制定有关道德推理、社会习俗和社会规则的规定、指令上，父母权威在家里所做的决定比在学校里的更有合理性，教师在学校具有更多合理性。

四、儿童自身的性格特征

徐琴美等（2003）研究发现在焦虑水平方面，焦虑水平更高的少年儿童会更多地违背权威所做的决定，而焦虑水平较低的少年儿童则较为服从权威所做的决定，表明儿童的焦虑水平不一样，其对权威的遵从情况也不一样。同时，焦虑水平高低对女生的影响比对男生更大，权威者的性格好坏对权威对象很少有影响。

五、不同社会情境和社会文化

社会情境不同，儿童对同一权威人物的认知也会有差异。劳帕（1993）研究发现，儿童对学校权威比如教师和校长的权威认知或服从存在一定的情景范围，也就是超出校外出现效力降低现象，学生认为学校的权威无权在校外的任何情境中制定规则，即使部分儿童承认它的合理性，也只是在一些偶发性事件上，如伤害性事件（打架斗殴），在其他事件则没有决定权，同时这种合理性还有时效性。劳帕（1995）研究发现，与学校权威相比，父母的权威则可以跨越到家庭范围以外，可能是因为父母权威作为儿童看护者角色，其角色义务并没有被局限在特定的范围内，但是也不意味着父母的权威是无限的。如在学校情境中，父母命令和教师命令发生冲突时，父母的命令则没有学校决定那么重要了。吴兰花（2003）研究发现社会文化背景不同儿童的社会规则概念也会不同，在集体主义文化背景下成长的儿童认为社会应该有更多的和谐性而非冲突，因而更加服从权威；而在强调个人主义的文化背景下的儿童更加具有独

立性和自主性，更强调个体权利。

六、少年儿童权威认知与利他行为的关系

权威认知实际上是对权威关系的认知，是少年儿童社会认知的重要组成部分，是影响其社会身份、社会性发展的重要因素。西方研究者发现具有较高社会认知水平的少年儿童表现的亲社会行为更多，但在某些情景中，少年儿童的移情或同情心理更容易引起其亲社会行为（Bason, 1991; Hoffman, 1982; Eisenberg, 1998）。随着年龄的增长少年儿童的社会认知水平不断提高，其观点采择能力、逻辑思维能力、移情能力都处于快速发展期，能够从不同角度去思考，能够权衡与权威对象冲突后可能的利弊，充分考虑自身权利。同时少年儿童的道德认知也发展到了一个新的水平，已经进入自律道德阶段，是根据个人的良心、自身发展需要、行为者的动机与权威人物命令性质等因素之间的关系来做出最后决定的，而不是根据权威者制定的规则单纯采取行动的。少年儿童的移情能力也会影响其亲社会行为表现，但这种移情能力与其观点采择能力、逻辑思维能力发展也有紧密关系。Eisenberg 和 Miller（1987）等研究发现，单纯的高移情水平（特质移情）不一定能导致儿童的亲社会行为，只有唤醒水平的移情（状态移情）才会引发儿童的亲社会行为，这显然与儿童的换位思考能力和逻辑思维能力有关。群体氛围和群体关系也是引发儿童亲社会行为的重要因素，因为群体氛围和群体内部的亲密关系，相互之间的很多特质高度接近，亲社会行为就容易发生。我国心理学研究者陈阳（2014）询问一个班级的小朋友分享糖果的对象情况，发现儿童更愿意将糖果分享给本班级的小伙伴而不是其他班级的小伙伴，班级是儿童表现亲社会行为的重要依据。

第四节 少年儿童权威认知研究方法的回顾与反思

随着发展心理学、教育心理学和认知心理研究的不断深入，对于人的认知能力研究不仅关注人的自然认知方面，而且也深入人的社会认知方面。对少年儿童的权威认知研究开始于皮亚杰的道德认知发展的研究，随着道德认知发展研究的不断深入，特别是随着道德认知研究方法和研究手段的多样化、科学化，人们对社会认知的研究也开始深入社会的方方面面。跟少年儿童权威认知研究历史相一致，少年儿童权威认知研究方法经历了“对偶故事法、两难故事法、道德情景故事问题法以及问卷调查法”等发展过程，包括从单一研究方法到综合研究方法的发展过程。

一、关于权威认知的定义

权威一般是指在社会关系体系中表现出来的社会地位或权力，以及行使这种权力的个人。对少年儿童来说，这些个人包括父母、教师、同伴或社会上的其他成人。权威认知主要包括对权威关系及权威特征的认知两方面。权威的英文单词是 authority，在汉语词典里，权威在不同的使用场景下可以有不同的意义，在两种语境下可以表现为两种意思：一种是使人信服的、不可违背的威望和力量，另一种是产生这种力量的人或者事物。总体上说，权威是指在一定的社会关系结构中表现出来的某种结构化或制度化的权力，以及行使这种权力的个人、社会机构或组织等（吴稼祥，2007）。少年儿童的权威认知实际上是其对社会规范的一种认知，是儿童社会化发展的一个重要方面，它深刻影响着个体对社会规则和他人的态度，及个体的人际交往和社会适应。

二、关于少年儿童权威认知的研究方法

瑞士心理学家皮亚杰最早研究儿童权威认知问题，他采用对偶故事法研究了儿童的社会关系、规则、法律、权威等道德发展领域。美国心理学家科尔伯格一方面对皮亚杰的理论给予了高度评价；另一方面认为皮亚杰的对偶故事法存在明显的缺陷，并不能很好地揭示儿童道德推理的基本过程。于是他把皮亚杰的对偶故事法改变为两难故事法，采用两难故事法研究儿童的道德发展。在两难故事法研究中，其提问方式运用开放式题目考察儿童道德推理过程，使用的题目包括“为什么这样做”“为什么不应该这样做”等。科尔伯格创立的两难故事法后来成为权威认知研究领域的主流，但除了两难故事法，人们也广泛使用问卷调查法研究少年儿童对不同类型权威认知的发展特点。