

# 儿童心理理论对责任教育的启示\*

闫 杰

(山东经济学院, 济南 250014)

**摘 要:**心理理论是指对自己和他人心理状态的认识,并由此对相应行为作出因果性的预测和解释。心理理论的发展不仅是儿童脱离自我中心、建立良好同伴关系的重要条件,而且还通过影响儿童的观点采择等心理机制影响儿童责任意识的形成与发展。这一理论对于当前的责任教育具有重要启示意义。

**关键词:**心理理论;责任教育;观点采择;移情

**中图分类号:**B8409

**文献标识码:**A

**文章编号:**1003-5184(2010)01-0004-06

责任要求个体要自觉地去帮助他人,要实现这一目标就必须首先实现两点,一为个体的自我意识发展到一定水平,即有社会自我;二为儿童能意识到他人客观上的需要,并权衡其中的轻重。从这两个方面来说,责任教育的关键心理机制是儿童能够摆脱自我中心的制约,在彼此人格独立的前提下对自己和他人的心理状态及行为表现进行分析和预测。20 世纪 80 年代后,随着社会认知研究的突破,旨在研究心理状态理解,并由此对他人行为进行预测的心理理论受到发展心理学家的广泛重视,成为近十年来发展心理学中最重要的研究内容,在认知发展的整个领域占据了统治地位,这一理论对当前道德教育的核心任务——责任教育具有重要的启示意义。

## 1 儿童心理理论概述

对自己及他人的心理、行为进行表征、概念化是人类进化过程中所取得的伟大成就。同时,它也一直哲学家尤其是心理哲学家们极为关注的问题。其中,儿童对于心理的理解状况也是研究者非常感兴趣的。长期以来,研究者从不同的角度对儿童心理理解状况进行了研究。这种研究经历了三个主要浪潮:第一个浪潮始于 20 世纪 20 年代,它直接或间接地源于皮亚杰的理论和研究,皮亚杰认为儿童对心理的认知是由自我中心到脱离自我中心逐渐发展的;第二个浪潮始于 20 世纪 70 年代,是关于儿童元认知发展的理论及研究;第三个浪潮始于 20 世纪 80 年代,即关于儿童心理理论(theory of mind)的研究。目前,关于心理理论的研究是继皮亚杰关于儿童认知发展的研究和元认知之后,又一个研究

儿童心理表征和心理理解发展的重要范式。

1978 年, Premack 和 Woodruff 在研究黑猩猩的认知能力时首次提出了心理理论的概念。他们试图探讨黑猩猩是否能在某种特定情景中预测人的行为,他们的研究引起了心理学家特别是发展心理学家的极大兴趣。1983 年, Wimmer 和 Perner 开始从发展心理学的角度探讨这个问题,并首创了著名的“错误—信念”的研究范式<sup>[1]</sup>。从此,有关“心理理论”的各种研究便蓬勃开展起来。关于什么是“心理理论”, Happe 和 Winner 指出,所谓“心理理论”是指对自己和他人心理状态(如需要、信念、意图、感觉等)的认识,并由此对相应行为作出因果性的预测和解释<sup>[2]</sup>。Astington 等则进一步指出,“心理理论”是指个体对他人心理状态以及他人行为与其心理状态的关系的推理或认知<sup>[3]</sup>。

概括来说,心理理论并非指一般科学意义上的理论,而是指个体凭借一定的知识系统对自己及他人的心理状态进行推测,并据此对其行为做出因果性预测和解释的能力。换言之,一个人如果能够把人理解为拥有愿望、信念和对世界有自己的解释的人,并且认识到人的行为是以其心理或信念为基础的,那么他就拥有了“心理理论”。心理学家们之所以把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,而这个知识体系就象科学理论一样,有其产生、发展和成熟的过程。

20 年来,儿童心理理论的研究取得了明显的进

\* 基金项目:国家社会科学基金“十一五”规划教育学 2007 重点课题(BE070007)。

展。我国这方面的研究虽然只有10年历史,但近几年越来越受到心理学界的高度重视。儿童心理理论的发展如此迅速,其主要原因是心理理论在儿童的社会性发展中起着非常重要的作用。人的社会性活动是由心理状态决定的,人的各种社会性活动的直接原因是心理状态。因此,只有认识了人的心理状态,才能认识人的社会性活动,认识自己 and 他人,才能认识社会事件,适应社会。例如,同情他人、安慰他人必须首先认识他人的心理状态,理解以及进行欺骗、隐瞒和道德判断也需建立在认识心理状态的基础上。不少研究都说明儿童是否具有心理理论对儿童的社会关系和社会行为会产生很大影响。研究表明儿童的心理理论能力和在游戏中的交往显著相关。心理理论能力强的儿童,交往能力也比较强。他们比较善于合作、倾听别人的意见、参考别人的想法。而心理理论能力弱的儿童,交往能力也弱,他们只按自己的想法去游戏,不在乎别人是否参加。有的研究显示,对他人心理状态的理解和儿童的亲社会行为,如责任、分享、合作等有密切关系。能认识他人心理状态的儿童,教师对他们亲社会行为的评分也比较高。所以,具有心理理论,能认识人的心理状态及其与行为之间的关系是儿童认知发展,尤其是社会性认知发展中的一大进步,是儿童进一步习得社会技能和发展社会关系的重要前提。

## 2 心理理论是儿童责任意识发展的必要前提之原因分析

### 2.1 心理理论的发展是儿童脱离自我中心的前提条件

责任意识,又称为责任心理、责任心或责任感,汉语大词典中定义为“自觉做好分内事的心情”。谭小宏,秦启文认为“所谓责任心,是指个人对自己和他人,对家庭和集体,对国家和社会所负责任的认识、情感和信念,以及与之相应的遵守规范、承担责任和履行义务的自觉态度”<sup>[4]</sup>。从各种关于责任的定义中可以看出,个体能摆脱自我中心的局限,从主观和客观两个方面认识到自身对他人、家庭、集体或社会的所负之责是责任意识发展的必要前提。难以想象以自我为中心的个体会积极主动的关心他人、奉献社会。以自我为中心的个体只考虑自己,不乐于助人,只求权利,不尽义务,只希望别人尊重自己,自己却不能以礼待人;他们往往以个人为主体,集体和协作观念、服务和奉献精神不足。所以,通过各种方式使儿童摆脱自我中心是促进其责任意识发展的

必要前提。脱离自我中心就意味着儿童要从自我中心状态中解脱出来,要实现这种解脱必须满足以下两个条件:1)意识到“自我”是个主体,并把主体与客体区分开来;2)把自己的观点与其他人的观点协调起来,而不是把自己的观点看作是独一无二的。

儿童在其发展的早期阶段,由于认知水平等一系列因素无法将个体自己的活动、他人的活动以及整个社会的生活进行较好的区分,他们的认识往往具有较大的主观性和片面性,因此,此时的儿童仍处于“自我中心状态”。皮亚杰认为儿童最初的世界完全是以他自己的身体和动作为中心的“自我中心主义”(egocentrism),而在满十八个月以后,儿童通过自己的动作为中心的认识图式,认识到自己是由许多永久客体组成的世界中的一个客体,从而实现了动作水平阶段的“脱离自我中心”。而皮亚杰在论述“自我中心语言”时也提到4至6岁儿童的语言并非在提供信息或询问问题等,即不是社会化的,而是一个人“独白式”的谈话或是几个人“集体性的独白”,在这种谈话过程中,每个儿童只对自己讲话,并不听取别人讲话,因此此时的讲话是儿童“自我中心语言”。从这些论述中不难看出,这一阶段儿童的脱离自我中心只是一定水平上的脱离自我中心,而不是完全意义上的脱离自我中心。它只满足了脱离自我中心的第一个条件,即能够将主体与客体区分开来,却无法满第二个条件。儿童心理理论的研究普遍证实,儿童一般在4岁时能够通过人们所熟知的一级错误信念任务,但是一般在6~7岁时才能顺利通过二级错误信念任务。也就是说只有到了6岁左右能顺利通过二级错误信念任务时,儿童才开始能够真正区分自己与他人的观点(视角),并根据当时的情境,对多种观点作出判断和调整,此时儿童的脱离自我中心才满足了第二条件,即皮亚杰所说的表象水平上的“脱离自我中心”,也才是一种真正意义上的脱离自我中心。

### 2.2 具备心理理论是儿童建立良好同伴关系的重要条件

同伴关系是指儿童与同龄人共同活动,并建立起相互协作的关系,它是儿童责任意识发展不可缺少的重要条件。同伴关系与儿童生活中所建立的其他各种关系有很大区别,在诸如亲子关系、师生关系中,儿童与成人之间的交往并不是建立在完全平等的基础上,而带有一定权威色彩,而在同伴关系中,儿童接触到的是一种平等、互惠的新型人际关系。

在这种关系中,儿童一方面能吸收到同伴的经验,发展自己的社会认知和社会技能,形成社会责任感。另一方面儿童可以从中获得归属的需要,在情感上得到同伴的支持而产生安全感。曾有学者指出儿童对友谊的理解依循三个维度。第一个维度是理解他人观点的能力;第二个维度是从把人当作一个自然的实体转变为当作一个心理的实体;第三个维度是从暂时的社会关系转变为持久的社会关系。在三个维度中,理解他人观点的能力,即儿童的心理理论能力居于首位,且是另外两个维度成立的先决条件,由此可见其在儿童同伴关系中的重要作用。

南京师大的徐长宽调查了儿童的择友理由,发现在儿童的择友理由中接受关系即反映同伴对自己的帮助(包括在游戏中、学习中、行为上、心理上的帮助)居于一个十分重要的地位<sup>[5]</sup>。而这些择友的理由,如情感融合、心理相近、内心美好、接受关系等都是建立在儿童心理理论发展的基础上。儿童只有学会去转换思维角度,与人交流,主动地去想他人所想,关心他人,才能够实现这一切,成为他人愿意与之交往的朋友。我国学者王振宇等人在研究中则更明确地指出了这一点,他们将儿童分为三类:“受欢迎者”、“受排斥者”和“受忽略者”。经过仔细的比较,他们发现不受欢迎者更多地只从自己的角度考虑问题,他们倾向于用直接的、行动的、带有专断性的策略的角度考虑冲突,而受欢迎者则能以谦让、以对方能接受的方式讲清楚道理等方式来处理同伴之间的矛盾与冲突<sup>[6]</sup>。因此,教育者如能在教育中注意培养儿童的心理理论,促进其对他人心情和行为的理解能力的发展,必能帮助儿童建立良好的同伴关系,促进责任意识的发展。

### 3 心理理论影响儿童责任意识的心理机制分析

#### 3.1 心理理论影响自我意识的形成和发展

自我意识是人的意识发展的高级阶段,它包括自我认知、自我体验和自我控制三个方面。自我意识做为个体对自己及自己与他人、社会关系的认识,是个体思想和行为的调节器,对个体的个性品质起着重要作用,是个体责任意识形成的前提条件,是个体升华责任意识的重要动力。2009 年徐立明针对小学生的责任意识发展状况的调查发现,小学生心理发展的水平特别是自我意识发展水平的低下,使得小学生难以认清自己的社会角色和社会的行为规范和价值标准,因而在他们身上明显地存在着无法准确认识自身责任、缺乏真切的情感体验、责任担当

中的不稳定等现象<sup>[7]</sup>。

儿童心理理论发展的模仿理论认为,儿童把自己放在他人的位置,通过内省自己的心理,从而间接体验他人的心理活动。按照这一理论观点,儿童的自我意识是在心理理论发展的基础上通过移情能力而获得的。Meltzoff 和 Gopnik、Moore 等人的匹配理论也认为心理理论发展的前提是儿童必须意识到自己与他在心理活动中处于等价的主体地位,从而意识到自己与他在心理活动中的相似性,通过对这种情境的不断观察和再认,从而获得关于心理世界的系统知识<sup>[8]</sup>。以上二种理论都认为儿童只有在认识了自己与他人的心理活动等价的主体地位后,才有可能把自己放在他人的位置,通过内省自己的心理活动间接体验他人的心理活动。因此,教育者如果能从促进儿童心理理论发展的角度入手,帮助儿童形成完整、稳定、积极的自我意识,这对于他们明确自身责任、提升责任情感是很有帮助的。

#### 3.2 影响观点采择

责任感作为一种基本的道德情感,建立在理性和理解的基础之上,其中最要地是要正确认识个人与社会的关系。个体对社会赋予的责任认识越是清楚和迫切,并且把责任牢记在心中,就越能够把社会赋予的责任转化为责任感。因此,责任认知是责任感形成的基础。观点采择能力作为儿童社会认知发展的核心,在儿童责任意识的发展中起到了不容忽视的作用。一般说来学龄前儿童还未具备观点采择能力。虽然有时他们说出的话似乎是站在他人的角度上,根据当时的有关信息所作出的适时反应。但如果经过一段时间的观察,就能发现这只是一时假象,这一阶段的儿童仍是站在自己的角度上看问题,仍会不自觉地把“自我”的品质和自身的看法强加于事物和他人。因此,可以说观点采择是与个体自我—他人关系认知中的自我中心主义相对立的。观点采择能力的形成要求儿童基于他人的观点或视角对他人作出判断,对自己的行为进行计划。

从发展心理学的角度来看,随着儿童心理理论的发展,其观点采择能力也随之发展,儿童逐渐能对他人的观点进行判断乃至采纳。在儿童发展的早期阶段,他的思维中只存在一种心理成分——即儿童自己的观点,即便这件事情涉及到的他人与自己的关系有多么密切。而随着儿童心理理论的发展,儿童逐渐学会从他人的角度来看待自己的观点。此时,他的思维中开始同时容纳两种心理成分。在不



断的交往中,儿童的社会经验日益丰富,逻辑思维能力逐渐得以提高,当他面临错综复杂的情境时,他不仅能同时考虑自我、他人的观点,还能将与此事有关的众人的观点纳入到自己的认识结构中,去理顺各种观点之间的扑朔迷离的复杂关系。研究表明,一些儿童的攻击行为较多,在很大程度上是因为这些儿童不能准确判断对方言行的动机和意图。因此,如果能帮助儿童更快更好地发展心理理论,就能使儿童准确的判断对方言行的动机和意图,更好地适应社会生活。

### 3.3 影响移情

Eisenberg(2000)将移情定义为“对他人的情绪的理解并做出与他人相同或相近的情绪反应的能力”<sup>[9]</sup>。Hoffma(2000)提出,移情由与他在某一特定情境中相似的情绪体验或适合于该情境的情绪所组成,例如目击受害人的哭泣和悲痛时会感到愤怒。移情还会导致同情或忧郁。移情能够促进亲社会行为并抑制反社会行为,它与责任行为的社会认知成分存在着相互影响<sup>[10]</sup>。艾森伯格也发现自愿助人与移情分数呈正相关。艾森伯格将良好的亲社会行为产生过程分为三个阶段:对他人需要注意阶段、确定助人意图阶段、出现助人行为阶段<sup>[11]</sup>。其中,亲社会行为形成的初始阶段,即对他人需要的注意,他人的需要是属于他人的个性倾向性,是他人的心理状态,儿童能对其注意显然本身就是儿童的心理理论发展水平的一个侧面。

心理学家发现,儿童情绪认知的发展是以其“心理理论”发展为基础的。儿童早期对情绪的理解是与具体时间相关联的,而且情绪与事件之间成一一对应的关系。但当儿童对人的其他心理状态有了一些了解以后,他们对情绪的理解便具有了相对性,能了解到同样一个情景或时间对不同的人来说可以引起不同的情绪,这取决于他们的愿望、期待等内部心理状态。Wellman(1990)发现,当让儿童说出在什么情况下可以使一个人快乐时,许多3~4岁的儿童都能考虑到主体的愿望,如回答说,当一个人能得到自己想要的东西时则快乐<sup>[12]</sup>。Cohen(1996)的研究指出,儿童对情绪的理解最初来自于自我心理状态的感觉,再迁移到他人身上,最后能结合考虑其他的心理因素来判断某人情绪的的性质<sup>[13]</sup>。许多研究也发现,年幼儿童喜欢注意面部线索,但是对他人的情绪的敏感性还不高,还不能很好地区分和辨认出相关的情感线索;受其认知能力发展的影响,儿童依据获

得的情感线索推测他人的内部情感状态的能力也还很有限,这在一定程度上阻抑了儿童的责任行为。

### 3.4 影响归因

所谓归因,就是个体对自己或他人行为、态度原因的推论,或者说谁或什么事对自己或他人行为的结果负责,也就是为自己或他人的行为结果寻找原因。一个人可以自己控制的、自己份内应完成的事情属于这个人应负责的范围,由于自己可以控制却不加以控制的行为而出现问题或犯错误应由这个人自己负责。这种处事通则也是美国归因理论心理学B.韦纳责任归因理论的出发点<sup>[14]</sup>。

人际关系好坏与否,个体是否能融入到社会群体中,首先取决于个体对不同类型人际关系的理解,而理解人际关系就是在特定情景中能意识到自己和他人的不同地位,并能对他人的行为和观点进行推理和归因。以亲子关系和友谊为例,对于亲子关系,儿童最初只是将父母看作提供贴切需要的人,如“谁给我做饭”;后来理解了父母的所做所为是对自己的爱,亲子关系不仅仅是来自于父母,也包括自己的相应义务和责任。对于友谊,儿童最初认为“谁和自己一起玩谁就是好朋友”,心理理论能力的发展使其认识到友谊是有深层含义的,它需要态度、价值观的一致,还需要彼此信任,更重要的是彼此期待:你希望别人怎么样,可能别人也会希望你怎么样。只有这样,儿童才能深刻理解同伴的友好行为,并在以后的交往中按照好友对自己的期待采取助人行为。如果儿童不能准确理解人际交往情境,不能对个人和他人的行为意图及行为结果进行正确归因,他就不可能做出恰当的社会行为。有研究者对儿童的心理理论进行了考察,结果表明,儿童对意图解释的准确性以及他们提出与情境相关的行为的恰当性可以预测儿童小学1年级时的同伴社交地位。心理理论水平较低的儿童倾向于作出敌意性归因,从而做出报复性的攻击行为;而心理理论发展水平较高的儿童倾向于作出故事性或善意的归因。

## 4 加强心理理论训练,促进儿童责任意识发展的有效性策略

从以上分析可以看到,儿童作为整个社会关系的一员在从一个“自然人”向“社会人”的转化过程中心理理论发挥着极其重要的作用,心理理论的发展是儿童责任意识发展的重要心理条件。可以说,它的发展对儿童责任意识、责任行为的发展水平等都具有决定意义。为此,根据影响儿童心理理论发展

的因素,家庭教育和学校教育应改进教育策略,促进儿童心理理论的发展,以此来提升责任教育的速度和效果。

#### 4.1 家庭教育方面

家庭是儿童最先接触的小社会,是儿童早期社会化的主要场所,因此家庭是导致儿童心理理论发展存在差异的一个重要因素,而父母对于儿童各方面的发展起着不可替代的作用,因此,家庭、父母对儿童心理理论的影响成为当前倍受关注的研究领域。研究表明家庭大小、家庭感情交流的水平、兄弟姐妹数量以及兄弟姐妹之间的关系、父母教养态度和家庭背景等都可能影响心理理论的发展。Ruffman 等人的研究表明对错误信念的理解随着哥哥姐姐而不是弟弟妹妹数目的增长而呈线性增长<sup>[15]</sup>, Sabbagh 等人的研究证明父母与子女的谈话及父母对子女谈论心理时的反应会影响儿童心理理论的发展<sup>[16]</sup>。为此,根据影响儿童心理理论发展的家庭因素,家长在以下几方面要尤其注意:

第一,家长要多与儿童进行交流、谈话。研究证实,成人较早、较多地使用表示心理状态的词语,如想要、希望、打算、觉得、认为等,有助于儿童理解自己和他人的心理状态。所以,家长应注重与儿童进行这种交流和谈话,多向儿童使用这些词语并引导儿童进行辩论与思考。

第二,家长要为儿童提供游戏,尤其是角色游戏的机会,鼓励儿童扮演各种角色进行假装游戏,以此帮助儿童区别现实和想象,更好的体验不同角色的内心世界。

第三,家长要鼓励儿童多与他人交往。研究表明,家庭中兄弟姐妹的数量和儿童心理理论的测试得分有显著关系,所以,家长要鼓励儿童,尤其是独生子女更多的与他人交往,在复杂的人际互动中学会更好的理解他人,学会合作与承担责任。

#### 4.2 学校教育方面

第一,提倡混龄教育。所谓混龄教育,是指打破班级和年龄的界限,让不同年龄和班级的儿童在教师指导下共同游戏、共同学习、共同开展活动。混龄教育是著名儿童教育家蒙台梭利倡导的教育形式,在我国引入和借鉴这种形式显得尤为重要。当前,绝大多数孩子都是独生子女,他们的生活中缺乏兄弟姐妹,混龄教育正好可以弥补这一缺陷。在混龄活动中,年长儿童为了让自己的行为 and 语言被年幼儿童理解,常常调整自己的语言表述,试图用尽可能

简单的语言表达自己的意图;而年幼的儿童则会向年长儿童询问,并在行为和语言上进行模仿。因此,混龄交往常常会使儿童超越自己的原有心理理论发展水平,达到力所能及的最高水平,这种异龄之间的社会建构,能促使每个儿童的心理理论在自己的最近发展区内得到发展。国内外大量的实践表明,混龄班是一种促进儿童心理理论发展的非常有效的途径。学校应该为儿童安排形式多样的混龄教育活动,尽力为儿童创设互动的环境,安排好场地,提供必要的材料、器具,配备足够的师资力量。混龄教育过程中,教师要留心观察,选择合适的时机给儿童以必要的帮助、指导,同时引导儿童体验自己和他人的心理状态,尝试为自己和他人的心理状态的产生提供合理的解释,并学会利用自己对心理状态的认知改善自身的行为或影响他人的行为。活动结束后,教师还可以引导儿童内省、反思,并交流各自的内心体验,与他人共享。

第二,引导儿童积极参与各种实践活动。只有在各种活动中让儿童亲自去实践和体会,才能引起他们心灵上的触动与回应,促进心理理论的发展。教师首先可以在课堂教学中设置各种具体情境,在各种具体情境中加强学生对情境和他人心情的理解。如:让学生通过扮演在寒冷天气中卖火柴的小女孩、生病的病人等不同角色,去了解他们的内心经历,体验他们的情感,从而促进心理理论的发展,激发他们的责任意识与情感。其次,教师可以组织学生参加各种社会实践活动,例如去社区清扫垃圾、在公共场所做环保宣传、为五保户老人送温暖、去儿童福利院做义工等社会实践活动,加强学生对自然环境、对弱势群体和受困人员的关爱、同情与理解,学会做一个有爱心和责任心的社会人。

#### 参考文献

- 1 Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young Children's understanding of deception. *Cognition*, 1983, 13: 103—128.
- 2 Happe F G, Winner E, Brownell H. The getting of wisdom: The theory of mind in old age. *Developmental Psychology*, 1998, (34): 358—362.
- 3 Astington J W, Jenkins J M. A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 1999, 35 (5): 1311—1320.
- 4 叶浩生, 杨文登. 责任的二重性及责任意识的培养——基于心理学的视野. *心理学探新*, 2008, 28(3): 9—13.

5 徐长宽. 对三类不同儿童的同班交往的行为特征的自然观察研究. 心理发展与教育,1992,(3):50—51.

6 王振宇,葛云,曹中平. 儿童社会化与教育. 北京人民教育出版社,1992:173—177.

7 Singg S,Jerre A. Development of the student personal responsibility scale—10. Social Behavior and Personality, 2001,29(4):331—336.

8 王益文,林崇德. “心理理论”的实验任务与研究趋向. 心理学探新,2004,(3):30—34.

9 Eisenberg N,Pabes R A,Nurphy B,et al. . The relationship of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy—related responding. Journal of Personality and Social Psychology,1994,66:76—797.

10 Hoffman M L. Empathy and moral development;Implications for caring and justice. Cambridge, UK; Cambridge University Press,2000:175—176.

11 王美芳,庞维国. 艾森伯格的亲社会行为理论模式. 心理学动态,1997,(4):36—40.

12 Wellman H M,Banerjee M. Mind and emotion: Children’s understanding of the emotional consequences of belifes and desires. British Journal of Developmental Psychology,1991,9:191—214.

13 Cohen D,Strayer J. Empathy in conduct—disordered and comparis youth. Developmental Psychology, 1996, 32:988—998.

14 林钟敏. 责任的心理分析——介绍 B. 韦纳新著《责任的判断》. 心理学动态,1996,(3):56—60.

15 Ruffman T,Perner J,Naito M,et al. . Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. Developmental Psychology,1998,34:161—174.

16 Sabbagh M A,Moses L J. Executive functioning and preschoolers’ understanding of false beliefs,false photographs,and false signs. Child Development, 2006, 77: 1034—1049.

Theory of Mind and Its Enlightments to Responsibility Education

Yan Jie  
(Shandong Economic University,Jinan 250014)

**Abstract:** Theory of mind(TOM) refers to a kind of capability to recognize psychological states,and thereby to predict and explain corresponding actions of oneself and others under certain circumstances. The development of TOM is not only an important condition of pryinG Children from self—centeredness and guiding them to developing good companionship,but also intensify their sense of responsibility by perspective taking and other psychological mechanism. TOM has many enlightenments for responsibility education to familise and schools.

**Key words:** theory of mind;responsibility education;perspective taking;empathy