

國立台灣師範大學教育心理與輔導學系  
教育心理學報，民 79，23 期，99-118 頁

## 國中學生的助人行爲 及其在道德教育上的涵義\*

蘇 清 守

本研究在設計助人情境並編製助人行爲與教育問卷，採實驗、測驗和內容評估法，研究國中生的助人歷程和助人教育。結果發現國中生助人行爲受情感和責任所引導，而且助人行爲因情境而異：幫助情境和救助情境有別，虛擬情境和真實情境不同，惟男女差異不大。助人動機多為同情，方式多為直接，不助多因不知方法，並感到助人心安、不助不安，助人決定多受情境特質所影響。助人行爲因正增強而增進，父母為關鍵人物，教育重點在培養同情和勇氣。家庭教育、同儕互動、學校教育、社會教育均裨益助人行爲。最後根據研究所得提出施教的建議，以增進德育效果。

助人利他行爲，乃古之美德。或表現於救弱扶傾，如「今有同室之人鬪者，雖披髮纓冠而救之，可也。」（孟子離婁下）；或表現於分享惠人，如「願車馬，衣輕裘，與朋友共，敝之而無憾。」（論語公冶長）；或表現於餽贈援助，如「餽贈，予何爲不受？聞戒，予何爲不受？」（孟子公孫丑下）。

近二十年來，歐美逐漸重視助人行爲（helping behavior）的研究（Bar-Tal, 1982）。因爲助人行爲是積極的社會行爲（positive social behavior），也是道德行爲的具體表現。雖然道德教育包括「修己」與「善群」兩個層面，惟中外向來均重修己，且以禁制性的、消極性的規範爲主，造成道德教育的偏差。所以今日提倡和研究積極的助人行爲，應該深具意義和價值。

基於道德的知行關係疑惑未解，青少年的道德發展並不明確，國外助人行爲研究的勃興，中學生助人行爲研究的不足，國內德育和群育成效的有待提高，於是從事本項研究。茲分列其具體目的如下：

- (一)比較國中生在真實情境和虛擬情境中的幫助和救助行動。
- (二)分析國中生的助人認知、助人情感、道義抉擇、責任判斷與助人行爲的關係。
- (三)探究國中生助人的決定因素。
- (四)分析國中生的助人動機，不助理由，助人方式，不助反應，以及助人的心理感受和增強作用。
- (五)探討有關助人行爲的教育活動，並提出改進國中道德教育的建議。

---

\* 本研究爲博士論文之摘要，指導教授爲郭爲藩博士與簡茂發博士，謹此致謝。

## 文 獻 探 討

### 一、名詞釋義

本研究所稱利群行爲 (prosocial behavior)，助人行爲 (helping behavior)，和利他行爲 (altruistic behavior) 等術語的意義可說大同小異，所以經常被心理學家所交換使用 (Bar-Tal, 1982; Staub, 1979)。茲連同其他有關名詞解釋如下。

(一)利群行爲。利群行爲是個人期望產生或維持他人身心福利和統整的行爲 (Wispe, 1972)。巴塞 (Bar-Tal, 1976) 認係圖利他人不求回報的行爲，並稱之爲積極形式的社會行爲。包括助人 (helping)，援助 (aiding)，分享 (sharing)，捐贈 (donating) 或協助 (assisting) 等行動。穆生和愛生柏·保 (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977) 亦認爲利群行爲是立意幫助，或圖利他人或團體而不期外酬的行爲。總之，利群行爲是有利他人或群體的行爲，而不論其動機是否利他。包含純粹利他、利他利己、互惠互助，以至純粹利己的助人行爲。

(二)助人行爲。助人行爲是利群行爲的一種。巴塞 (Bar-Tal, 1982) 認係「未經允諾給予外在報酬的利人行爲」。杜爲多 (Dovidio, 1984) 界定「助人行爲是立意圖利他人的自動的行動。施者行動之際，可以亦可不接觸受者，可以亦可不期望外酬。助人行爲通常是指施者存心施惠而受者實際受惠的行動。

(三)利他行爲。米拉斯基 (Midlarsky, 1968, P.229) 界定利他行爲是個人花費代價而所得甚少，或無所得的有助於人的行動。所以利他 (altruism) 是援助 (aiding) 的次類。馬考來和柏可爲茲 (Macaulay & Berkowitz, 1970, P.3) 界定利他是「加惠於人而不期外在資源回報的行爲」。據此定義，利他兼括意向和行爲。巴塞 (Bar-Tal, 1976) 亦認定利他行動較利群行爲狹窄，利他行動只是利群行爲的一種形式而已。另一種形式是報償 (restitution)。

(四)道德行爲。道是衆人共行的大路，引申爲人們共同的行爲規範。德是個人行此大路的心得，引申爲個人遵行規範所得的品性。道德行爲包括道德認知、情感和實踐行動，是外在影響力作用於內在潛力的結果 (Wilson, 1981)。道德行爲範圍至大，包括利他行爲、助人行爲、和利群行爲。

(五)擬情 (empathy) 或同情 (sympathy)。擬情是爲他人設身處地的情感反應。從了解他人的情感或認知，進而產生一體的情感或認知。有人視擬情即同情，有人則加以分辨：(1)擬情是情感的狀態，因理解他人情緒狀態而生，並與其情緒狀態一致。(2)同情意指悲憫關懷他人的情緒反應，雖因他人的情緒狀態而生，但未相一致 (Eisenberg & Miller, 1987)。

(六)社會責任規範 (norm of social responsibility)、個人規範 (personal norm)、公道規範 (norm of justice)、互惠規範 (norm of reciprocity)。規範是行爲的法式，社會責任規範指社會所認定的行爲準則，像助弱扶傾，賑災恤貧等。個人規範指個人內化社會規範作爲行事的準則。公道規範或稱正義規範，爲存在人心的正義標準。「互惠規範」係報答的規範，如以德報德，有恩報恩即是。

(七)幫助行爲和救助行爲。幫助行爲即是日常的助人行爲。例如回答問路，濟助疾苦，助撿失物等日常習見、情境明確、行動容易、無需緊急反應的行爲。救助行爲是在緊急情境中，需要立即介入、且具危險性的助人行爲。本研究所設計的幫助行爲是幫助肢障者撿拾書本的行爲，救助行爲是救助挨揍的弱小者的行爲。

(八)道德教育。道德教育是施教者培育受教者善良品格和行爲的活動，亦可稱爲品格教育。因爲道德行爲涉及認知、情感、和意志等心理要素，所以道德教育即是教導學生知道、好道、行道、樂道的工作。本研究所謂道德教育，係從廣義的角度，兼含群育，且與體育，美育有密切關係。

## 二、助人行爲的理論基礎

助人行爲的理論依據可以彙歸爲四：交換論 (exchange approach)，規範論 (normative approach)，發展論 (developmental approach) 和文化論 (cultural approach)。

(一) 交換論。侯曼斯 (Homans, 1958) 倡議社會行爲是交換的行爲：施人越多，期望受惠越高；受施愈衆，回報壓力愈大。其他的交換論者 (Blau, 1964; Thibaut & Kelley, 1959) 亦認爲個人行爲受「最大報酬最小代價」的原則所指引。個人在絕大多數情境中，期望報酬才去助人。根據利他的定義，這種幫助不是利他。不過交換論者也認識到個人在少數場合，無需外酬，亦能助人。基此說法，利他行動仍有可能，唯不常發生。

(二) 規範論。規範論者認爲社會規範控制個人的利他行爲 (Thibaut & Kelley, 1959)。不過有人 (Berkowitz, 1972) 視利他行爲受社會規範——給與規範 (norm of giving) 和社會責任規範所指引，有人 (Shwartz, 1973) 則認定受個人規範所導向。由於個人內化規範的程度有所差異，因此可能在不同情境表現不同的助人行爲。

(三) 發展論。發展論者視利他行爲是學得的行爲。個人採取利他行動的認知能力，有賴道德判斷的發展 (Piaget, 1932) 和擬情能力的增進。但是助人行爲仍需從社會代理所提供的機會中學習。而施助的、支持的、非懲罰的雙親，會助長兒童的利群道德判斷和利群行爲 (Hoffman, 1970)。規範論強調利他行爲的社會因素，發展論則強調利他行爲的個人因素。利他既是學得的，所以個人的助人行爲差異極大。

(四) 文化論。文化論者認爲社會文化增進利他傾向和助人行爲。有人以爲效命團體不是基因遺傳的傾向，而是社會灌輸的結果 (Campbell, 1972)。人從社會文化的演進獲得利他行爲，而社會的演進則有賴文化的傳遞。亦有人認爲「人性中並無利他的秉賦，利他係從社會文化體系的演進中獲致，而社會文化體系則影響個人的動機和行爲」 (Cohen, 1972, P.52)。

文化論解釋利他行爲規範的如何演進，規範論解釋利他規範爲指引行爲的動力，發展論則解釋兒童如何學習利他行爲的規範。三種理論咸認人須學習助人利他行爲，因爲人天生受自利動機所驅使。這種說法大致爲相信「人性功利，只在少數事件中表現助人行爲」的交換論者所接受。

## 三、助人行爲的動機構念

利群行爲的動機向來是哲學上探討的主題，亦是心理學上爭論的焦點。茲綜合提出利他心和利己心，擬情或同情，以及規範等三項動機構念。

(一) 利他心和利己心。從進化觀點，可分別找出利他和利己傾向的證據。合群適存 (inclusive fitness) 的概念包括親屬選擇，互惠的利他，及族群選擇 (group selection)。族群選擇的觀點是限制個人自利，以確保族群的生存。親屬選擇意指個人不僅謀求子嗣的生存，而且在擴增相同基因親屬的適存，所以血緣愈近，幫助愈多。至於互惠的利他則顯示施受兩者無何關係，但爲機體的長期利益，也會圖利他人 (Triver, 1971)。實驗證明助人行爲具有相當的普遍性 (參看 Krebs, 1970; Staub, 1974 等文獻概覽)。

傳統進化論主張物種和人類的演進是適者生存，不適者淘汰。個人若不自利，必難自存；人類若不自利，必難保種。所以利群行爲的基本動機在於自利自存。加藤弘之認爲「利他心爲利己心之變形」 (梁啓超，飲冰室文集，第 149 頁)。簡言之，利他只是利己的手段。個人見他人遇困受害而增加傷悲，則增進助人行爲 (Manucia, Baumann, & Cialdini, 1984)，但是知道助人不能改變悲傷之情時，即少助人 (Cialdini et al., 1987)。

(二) 擬情或同情。孟子以爲惻隱之心是助人行爲的根本動力，侯夫曼 (Hoffman, 1981) 則據進

化的生物學和心理學，認定擬情為助人行為的基礎。個人理解他人的情緒狀態，產生關懷之感或嫌惡之情，而激發助人行為（Hoffman, 1984）。受困者痛苦愈深，觀察者的擬情程度和施助速度也隨之增加（Gaertner & Dovidio, 1977）。

(二)規範。個人遵行規範因而助人。互惠規範使人「受恩回報」（Gouldner, 1960）。先前受助者之回報施者（Goranson & Berkowitz, 1966）或生人（Berkowitz Daniels, 1969），均較先前受拒者為多。受惠者亦可能圖利第三者（Greenglass, 1969）。

#### 四、助人行為的學習途徑

利群傾向的培養和助人行為的發展途徑主要有三：(1)認同內化（identification internalization），(2)社會學習（social learning），(3)道德發展（moral development）。這三個途徑的解說，分別代表三種理論的主張：心理分析論，社會學習論和認知發展論。

(一)認同內化觀。佛洛伊德（S. Freud）以為人格包括三個結構：本我（id），一我（ego），和超我（superego）。其中超我是道德內化的代表，也是道德行為的決定者，與助人行為的關係最為密切。兒童認知和內化雙親的行為、動機、人格特質、道德規範等發展其超我。超我包括良心和一我理想（ego ideal）：良心的作用在判斷個人的行為，一我理想則懲治罪惡的犯行。一我理想的概念視道德發展和認同內化是繼續的、創造的歷程，一直發展到青少年和成人階段（Breger, 1973）。

(二)社會學習觀。社會學習論認定利群傾向和助人行為係透過環境事件，尤其是獎勵、懲罰和示範的方式學習得來。兒童的助人行為因獲得增強，而增加日後的助人反應。反之，助人行為將因未獲增強而難以繼續維持。而且兒童行為兼受成人和同儕所增強（Stevenson, 1965）。兒童漸長，外在的制裁漸減，內在的獎懲漸增，形成自我增強和自我主宰。至於增強的方式，則對不同的對象，具有不同的效果。此外，助人行為亦可藉觀察他人行為而學得。當觀者看到楷模行善得報時，即藉次級增強而模仿（Mowrer, 1950）。或謂觀察者的模仿，是因前人效法楷模受到增強的效果。模仿學習亦可在無增強狀況下產生（Bandura, 1965）。

(三)道德發展觀。認知發展論者（Kohlberg, 1969; Piaget, 1932; Turiel, 1969）假設兒童以其智力覺知環境、適應環境、創造環境。認為助人行為和道德發展、認知發展、觀點認取（perspective taking）的發展均有關聯。

兒童的道德取向，遵循階段順序發展，道德發展的層級愈高，採取助人行為的品質也愈高。皮亞傑以為道德發展與智能發展平行並進，柯爾保則以為認知階段和道德階段類質同像，認知結構是道德推理的必須條件，而非充分條件。當惟我中心（centration）漸減，認知能力漸增，才表現較多的助人行為。或謂助人行為是觀點認取（perspective taking）能力發展的結果，認知他人處境困苦的能力是舒解其困苦的先決條件。研究發現知覺的觀點認取和利他為正相關（Underwood & Moore, 1982）。

認同內化觀重視助人行為學習者的內心層面，社會學習觀重視助人行為教導者的外在教學，而道德發展觀則重視助人行為者的能力發展。三種觀點均同意助人行為並非天賦，而是個體生長、智能發展至相當階段，並在文化社會中，與群化交互反應學習得來。

#### 五、助人行為的表現類型

個人遭遇不同狀況，產生不同的情緒和激發程度，形成不同類型的助人動機和行為。賴他尼和達爾利（Latané & Darley, 1970）從理論上劃分助人情境為非緊急和緊急兩種。茲參採其分法，將助人行為分成日常幫助行為和急難救助行為，其決定歷程和決定模式說明如下：

(一)日常幫助行為。巴泰將利他行為的決定歷程劃分成四個階段：(1)覺知，(2)判斷，(3)決定，和

(4)行爲(Bar-Tal, 1976)。利他行動的第一階段是能助者(potential helper)須先注意有人需助。第二階段是判斷的歷程：確定責任的歸屬和分析助人的得失。若是個人缺失所造成，則較少受到幫助，若是環境不利所造成，則較多幫助(Berkowitz, 1969)，而且助人行動因付出代價的增加而減少(Gross, Wallston, & Piliavin, 1975)。第三階段是決定是否行動，最後階段是採取行動。至於影響判斷歷程的變項，巴泰將之歸納成四項：施助者變項，情境變項，需助者變項和文化變項。四種變項影響兩種判斷，以決定是否幫助和如何幫助。

(二)緊急救助行爲。賴他尼和達爾利提出緊急助人的決定模式為：(1)注意到事件的發生，(2)決定事件的緩急，(3)決定幫助的責任，(4)設想介入的策略，(5)採取救助的行動(Latane & Darley, 1970)。第一階段為覺知事情的發生，並引起生理的激動。第二階段包括三個判斷：(1)標明情境為緊急或不緊急，(2)了解發生何事與責任歸屬，和(3)算計幫助與不助的代價。判斷歷程受施者、困者、情境和文化四類變項的影響。經此三個判斷，個人即決定幫助或不助。標明狀況(labeling)有助於反應，受困者大聲求助時，81%的受試會幫助，可是小聲呻吟時，只有29%出手(Yakimovich & Saltz, 1971)。責任歸屬上，如受困者自作自受，觀者往往袖手旁觀。例如拄杖受困者受助多，醉酒受困者受助少(Piliavin et al., 1969)。

## 六、助人行爲的研究方法

由於標準測驗迄今無法有效評估助人或利他的特質，因此研究者或借重其他的方法，或自創評量的策略。綜合實際所用的相關評估技術，簡釋如下：

(一)實驗法。在實驗場所研究助人行爲的方法。如指令受試電擊同伴，再比較遵令和違令受試，對於助人方案的支持程度(Carlsmith & Gross, 1969)。或安排受試驟聽同試受害的叫聲，然後測量其心跳次數和救助速度的關係(Gaertner & Dovidio, 1977)。此法的缺點是研究的範圍有限、難以複驗、容易引發倫理的問題。

(二)情境測驗法。在日常生活環境中，安排受試遭遇助人的情況，如設計打電話、借零錢、指引道路、撿取失物、扶助殘障、救助病患等情境，藉以觀察其言行反應。或以虛擬情境故事，測量受試的利群判斷和口頭的反應(Eisenberg, 1979)。其缺點是受試在實際助人情境和在虛擬助人情境的反應未必一致。

(三)評量表法。此法用來評估助人特質在續譜上的高低位置。此法向由家長、教師、或熟人實施之。對青少年或成人，亦可採用自評的方式加以測量(Friedrichs, 1960)。此法的缺點是評量未必真確可靠。

(四)社會計量問卷法：此法係由受試評定同儕助人行爲的聲望。問卷發給全班同學，要兒童記下與題目所述最相符的同學的名字。兒童的被提名次數即其在特質上的分數或指標。此法的缺點是受到偏見和月暈效應的影響。

(五)自然觀察法。即在自然情境中觀察記錄兒童助人、關懷，或分享的行爲。此法的缺點是費時費力，因為所要觀察的行爲不能經常出現或預期發生，尤以嚴重的、意外的痛苦為然。

(六)問卷調查法。將助人利他的問題編製成問卷，請受試就個人實際情況逐一筆答。或採口頭問答，或輔以晤談方式，深入了解受試的期望、知覺、情緒、義務感等核心問題。不過這些敘述經常是追憶的，與真正的助人行爲難免有所出入。

(七)內容評估法。此法係就受試對於助人問卷或情境測驗，所作口頭或文字陳述，加以分析探究，藉以推斷其助人的信念、想法、理由等內在心理歷程。內容評估最適於利群動機、助人理由的了解，但難免失諸主觀。

助人行爲的研究，可以兼採多種評估技術。但是評估所得只是行爲的部分樣本，未必是長久恒

定的行爲。唯累積的資料大致仍能證實利群行爲在泛情境的一致性 (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977)。

## 七、助人行爲與道德教育的研究

(一)影響助人決定的因素。關於施者特質的研究有性別、年齡、排行、能力、種族、國籍、文化和社經階級、人格特質等。研究發現助人行爲多數兩性無異，少數兩性有別。年齡與助人行爲呈正相關。排行影響並不一致，助人的大學生多爲老大 (Ribal, 1963)。智力與助人行爲未必有關，惟自認具有施助能力 (Midlarsky, 1968, 1971) 和負有助人責任 (Staub, 1978) 者救助行爲較多。人際能力、角色認取能力 (Affleck, 1975)、文化與社經階級 (Berkowitz & Friedman, 1967)，均和助人行爲有關。助人與施者種族無關 (Piliavin & Piliavin, 1972)。各國之人的助人行爲受特定情境和個人信仰所影響 (Feldman, 1968)。救人行爲和人格特質或爲正相關 (Staub, 1974)，或爲不相關 (Darley & Batson, 1973)。

受者特質包括性別，相貌，種族，親疏關係，互惠關係，補償關係，人際關係，人際吸引力等。絕大多數的研究發現女性受助多於男性 (Clark, 1974)。在相貌上，受困者的衣著和髮長 (Morgan, 1973)、胖瘦、年齡 (Tipton & Browning, 1972) 決定受助程度。肢障者常受不利對待 (Thompson, 1982)，但是重殘者卻較輕殘者受到更多的幫助 (Edelmann et al., 1984)。需者與助者的關係愈密切，得助愈大 (Sharabany, 1974)。利他行爲以朋友最多，而敵手最少 (Sawyer, 1966)。互惠關係上，受者的回報和贈者幫助的程度呈正相關 (Pruitt, 1968)。過失行爲會激發利他行爲 (Darlington & Macker, 1966)。

情境特質含觀察楷模行爲，觀察傷害事件，需助者的依賴程度和求助行爲，能助者的情感狀態和踩入現象 (foot-in-the-door phenomenon)，他人在場，事件發生的空間，以及能助者的時間等。

良好楷模大致產生正面的效果 (Rosenhan & White, 1967)，不良楷模大致產生負面的效果 (White, & Burnam, 1975)。觀察傷害會增益利他行動 (Cialdini, Darby, & Vincent, 1973)。需助者愈依賴，愈受到幫助 (Bickman & Kamzan, 1973)。若助人代價過高，也可能拒助 (Pomazal & Clore, 1973)。積極情感增進助困傾向 (Cunningham, 1979) 等。消極情感或減低 (Underwood, Froming, & Moore, 1977)，或增加 (Donnerstein & Munger, 1975)，或無關助人行爲 (Rosenham, Underwood, & Moore, 1974)。注意焦點 (focus of attention) 影響助人行爲 (Thompson, Cowan, & Rosenhan, 1980)。順人之請者樂於再助他人 (Freedman & Fraser, 1966)。觀者在場影響救人行爲 (Latané & Darley, 1970)，但是也有例外 (Krebs, 1970)。成就導向的文化，影響求助的意願和行爲 (Nadler, 1986)，減低助人行爲。匆忙者少助，近困者多助 (Darley & Batson, 1973)。

(二)助人行爲的動機。自尊導向的男人顯較安全導向的男人多救女性 (Micheline, Wilson, & Messe, 1975)，並表現一致的救助行爲 (Wilson, 1976)。助人者，常作自我歸因 (Strenta & Dejong, 1981)，且大多歸諸積極的動機 (Schlenker, 1982)。高度施助慾者比低度施助慾者多助 (Romer et al., 1986)。

在助人動機的層級上，巴泰 (Bar-Tal, 1982) 劃分爲五：動機一是順從——具體的和確切的增強。幼童因成人指令、具體獎懲而助人。動機二是順從。兒童因順從權威而採取助人行動。動機三是內在主動——具體報酬。個人主動助人，但接受具體的報酬。動機四是規範的行爲。個人爲符應社會規範而助人。動機五是概化的互惠 (generalized reciprocity)。人我禍福同體，互助互惠。動機六是利他行爲。純粹利人，助人自得。巴泰並證實助人行爲隨年齡而發展：兒童愈大，助人愈

多，助人動機愈高貴。

(三)道德判斷與道德行爲的研究。道德行爲會因強烈情感的衝突而轉變(Lehrer, 1961)，道德知識無法有效預測道德行爲(Hartshorne and May, 1928-30)。道德態度與道德行爲的相關亦低(Grinder, 1962)。甚至認定道德判斷與道德行爲是兩相矛盾的(Brown & Herrnstein, 1975)。不過柯爾保以爲道德判斷是道德行動的必須條件，而非充足條件(Kohlberg, 1984)。受試道德判斷愈晉高階，其行動愈合道德性，所作責任判斷與道德判斷愈相一致(Helkama, 1979; Mc Namee, 1978)。道德行爲究竟普遍性抑屬特定性則未有定論。

個人在虛擬情境和實際情境的推理有些相符，有些不相符(Gerson & Damon, 1975)，但是對兩種情境含有平行的思考歷程(Rothman, 1976)。皮亞傑發現道德判斷與道德行爲的發展，時間上未相符應(Piaget, 1965)。虛擬情境與具體情境的判斷亦有差距：兒童易於依據意向判斷自己，難以依據意向判斷別人(Keasey, 1977)。意識型態影響道德實境和道德虛境的推理(Haan, 1975)。

## 方 法

### 一、研究架構

助人行爲係施助者、受助者和助人情境交互作用的結果，而助人歷程與困境演變則相伴而生互爲影響。茲將助人歷程、困境演變、及其相關問題和研究項目繪成圖1，作爲本研究的基本架構：

階 段	一	二	三	四	五
助人歷程	覺知→ (認知+情緒)	判斷→ (道義抉擇+責任判斷)	決定→	行動→	結果
困境演變	事件發生→	進	行→	轉變→	停止
研究大項	認知作用 情感反應	判斷作用 影響決定的因素	行爲動機	反應方式 心理感受	增強效果
研究要目	認知、情感和行動的關係	道義抉擇、責任判斷和行動的關係 施者、受者、情境特質	助人動機 不助理由	幫助或不助 心安或不安	鼓勵 挫折

圖1 助人歷程和研究項目對照圖

施者覺知需者的困境，繼作判斷，立下決定，採取行動，轉變困境，產生效果，解除受者痛苦。在助人歷程中，施者的認知作用、情感反應、判斷作用、助人決定的影響因素、行爲動機、反應方式、及其所受到的增強效果等爲本研究的大項。設計「幫助」和「救助」兩種情境，以研究國中生的助人行爲，再就實驗組（先實際遭遇困者需助情境，再回答助人行爲調查問卷）和測驗組（未實際遭遇困者需助情境，只回答助人行爲調查問卷），男生和女生，分別作一比較，提出待答問題與研究假設如下：

### 二、待答問題

(一)國中生的助人歷程是否因情境而有不同？

表 1 受試基本資料

組別	人數	均齡	歲距	年級	班級	性別分配
實驗組	160	13.8 歲	13.3-14.3 歲	國二	普通班	男 80 女 80
測驗組	160	13.8 歲	13.3-14.3 歲	國二	普通班	男 80 女 80

(二)國中生的助人行動、助人動機、不助理由、助人方式、不助反應、助人感受、不助感受、助人受納、助人遭拒情形為何？

(三)影響國中生助人決定的因素為何？

(四)影響國中生助人行爲的關鍵人物與實施助人教育的重點何在？

(五)實施助人教育的較佳方式為何？

### 三、研究假設

假設一：助人行動因性別、實驗組別而有差異。

假設二：助人認知，助人情感，道義抉擇，責任判斷，助人行爲之間具有密切關係。

假設三：助人動機、不助理由、助人方式、不助反應均因性別、實驗組別而有差異。

假設四：助人的心理感受、增強作用均因性別、實驗組別而有差異。

假設五：施者特質、受者特質、情境特質均會影響助人決定。

假設六：父母助人楷模、家庭事務分擔、同儕勉勵互助、班團分工活動、教師講解訓誨、學生日行一善、推行禮貌運動、表揚好人好事、報導助人義行等均會增進助人行爲。

假設七：父母安全教育、報載傷害消息、同學競試競賽均會減低助人行爲。

### 四、研究樣本

本研究選取台北市龍山國中二年級八個班級的學生（男女生各四班，均為普通班）為樣本，採用等組法，進行研究。茲將受試基本資料列於表 1。

### 五、研究工具

本研究根據賴他尼和達爾利 (Latane & Barley, 1970) 的助人情境分類理論，安排「日常幫助」和「緊急救助」兩種情境，以觀察國中生幫助肢障者和救助弱小者的行爲。並依據巴泰 (Bar-Tal, 1976) 的「利他行爲的決定歷程」和「緊急助人的決定模式」，按照助人歷程和困境演變的階段，參酌有關文獻中研究助人行爲的題目，設計「國中生助人行爲調查問卷」和「國中生助人教育調查問卷」，並經十五位學者評定刪修，建立問卷的內容效度。

問卷題目為選擇題，其中部分屬類別變項，故選項不一；部分屬等距變項，採五點量表方式作答，包括「很多是（會）」，「多數是（會）」，「半數是（會）」，「少數是（會）」，「很少是（會）」。

定稿之二種問卷內容為：(一)國中生助人行爲調查問卷共計六十四題，包括(1)受試的性別、排行、助人傾向、報應觀念、宗教活動、價值規範、自我觀念、能力知覺等屬個人特質的題目，(2)助人行爲調查的助人認知、助人情感、助人行動、道義抉擇、責任判斷、助人動機、不助理由、助人方式、不助反應、擬情作用、增強作用、受者特質、情境特質等題目。(3)助人教育調查的關鍵人物、家庭教育、同儕互動、學校教育、社會教育、教育重點等題目。

問卷編定後，即選定龍山國中二年級普通班九十八位男女學生進行預試，經修正之後，再以六

十二位國二男女學生，間隔一個月進行重測，獲得各題重測信度係數的範圍介於.31至1.0之間，均達.01的顯著水準。

## 六、實施與統計

(一)實驗的安排與進行。幫助情境的設計為：選定二位男女國中充當同試（男受試對男同試，女受試對女同試）讓他（她）們模仿肢障者拄杖扶書行走，而後掉書試圖撿書的動作，至熟練自然為止。實驗時，讓同試偽裝成右下肢殘障，右脇拄著拐杖，左手攜帶數本書，在走廊上蹣跚地往前走。當受試迎面而來，相距四、五公尺時，不小心掉落書本並困難地彎腰試圖撿起來。此時同試並未要求協助，若受試趨前幫助，即口頭致謝。救助情境的設計為：選定二位男女國中充當同試（男受試對男同試，女受試對女同試），並讓身體壯大者扮演挨打的角色，身體弱小者扮演挨打的角色，動作演練至逼真自然為止。實驗時，當受試接近實驗場所約四、五公尺時，健壯同試突然舉拳毆打弱小同試，挨打者則雙手抱頭，一邊躲開一邊哀叫著。此時挨打者並未要求協助。若受試趨前救助，挨打者即停手，而挨打者則口頭致謝。

實驗時，由襄試請受試依序照指定路線到輔導室填寫問卷，實驗場地即安排在行進的路途中。實驗一、二的場所分設在一、二樓的走廊上，其間相距約五十公尺。受試先經實驗一的場所，再從樓梯走向實驗二的場所。前後兩位受試出發時間相隔約五分鐘。實驗當時由研究者和一位襄試分別站在十多公尺外的轉角處，觀察記錄受試對兩種助人情境的行為反應，但不讓受試察覺。

(二)測驗與晤談的實施。「助人行爲調查問卷」和「助人教育調查問卷」的指導語為：「一、本問卷旨在了解國中學生的助人行爲及教育活動，作為改進道德教育的參考。請按照你的真實情況，實際表現，和真正想法作答。二、請將符合於你的狀況之行為和想法的選項號碼填寫在（ ）內，或在\_\_\_\_\_上填寫你的理由。」

實驗組受試係先經實驗，而後測驗。所以問卷上「幫助情境」的敘述為：「剛剛你在走道上看到一位年齡和性別跟你一樣的肢體殘障學生，右手拄著拐杖，左手拿著數本書，在路上蹣跚地走著。偶一不小心，踢到東西，書本全掉到地面上去了」。而「救助情境」的敘述為：「剛剛你在走道上看到一位年齡和性別跟你一樣的學生，舉起拳頭毆打另一位體力弱小的同學。挨打者雙手抱頭，一邊躲開一邊哀叫著。」測驗組受試不經實驗，逕行在班級中回答問卷。所以上面兩個助人情境的敘述均刪去「剛剛你在走道上看到」等字樣，其他則完全相同。

測驗完後一週以內，再從實驗組和測驗組男女受試中分別隨機抽取五位，共計二十位作為晤談的對象。晤談時由研究者本人親自進行，就其回答內容作深入詢問。

(三)行為的歸類與統計。受試的行為反應分成二類：「幫（救）助」，與「沒有幫（救）助」。如果受試當時自動趨前幫忙撿拾書本（勸解拉架），或者問候同試是否需要幫（救）助，或者轉請他人幫（救）助等均屬前者。如果受試者視若無睹，側身而過，或者只是注視而無行動表示，或者遲疑之後走開均屬後者。

全部360份測驗問卷經審查後選取有效樣本320份加以編號，進行統計分析。採用百分比（%）、等第、平均數、標準差、卡方考驗（ $\chi^2$ ）、相關係數、t檢定、z檢定和內容評估技術，驗證假設並回答待答問題。（限於篇幅，在「結果與討論」中，省略部分統計表）。

## 結果與討論

### 一、助人歷程與結果

(一)道義抉擇、責任判斷、助人認知、助人情感、助人行動之間的關係

所謂道義抉擇，係就一般情況下，個人認為應該或不該助人。責任判斷係在特定情境中認為負有或未負助人責任。至於助人認知、助人情感、或助人行動係就特定情境下，個人認為需要、想要、並實際助人，或者認為無需、不想、或不去助人。

**表 2 國中生 ( 320 人 ) 對「幫助情境」和「救助情境」的助人認知，道義抉擇，責任判斷，助人情感，和助人行動相關係數**

		幫 助 情 境				
		助人認知	道義抉擇	責任判斷	助人情感	助人行動
救 助 情 境	助人認知	.21***	.18***	.13**	.19***	.03
	道義抉擇	.15**	.36***	.28***	.32***	.04
	責任判斷	.15**	.16**	.28***	.29***	.11
	助人情感	.20***	.20***	.26***	.38***	.04
	助人行動	-.02	-.03	.03	.00	.30***

\*\*p < .01    \*\*\*p < .001

**表 3 國中生 ( 320 人 ) 助人認知，道義抉擇，責任判斷，助人情感，和助人行動的相關係數**

	助人認知	道義抉擇	責任判斷	助人情感	助人行動
助人認知		.25***	.37***	.25***	.01
道義抉擇	.42***		.38***	.32***	.05
責任判斷	.38***	.48***		.50***	.23***
助人情感	.34***	.40***	.54***		.15**
助人行動	.28***	.23***	.37***	.25***	

\*\*p < .01    \*\*\*p < .001    右上邊為幫助情境，左下邊為救助情境

依據表 2，兩種情境的各項心理歷程之間均為正相關，助人行動亦為正相關。依據表 3，道義抉擇和實際助人或有相關（幫助情境）或不相關（救助情境），可見道德規範和遵規而行並無必然的關聯，規範的實踐與否，因情境而制宜，所謂「今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心」，故往救之。但遇「井有仁焉，其從之與」時，則有所不陷。責任判斷與助人行動的相關始終大於道義抉擇與助人行動的相關，即是明證。柯爾保主張「道義抉擇發生在前，責任判斷產生在後」（Kohlberg, 1984, P.537），亦可印證。

認知和情感的相關大於認知和行動的相關，也大於情感和行動的的相關。顯示國中生助人的「知情一致」，「情行相符」，和「知行不一」。以「知行不一」而言：認知肢障生需助的程度，與實際出手相助的比率為不相關；而認知弱小者需救的程度和實際出手相救的比率則為正相關。可見知與行的關係，因情境而異，難作普遍推論。助人行為，與其說是個人人格傾向的普遍表現，無寧說是情境特定的行為反應。若以「知情一致」而言：國中生認為殘障者需要幫助，心理即想幫助，弱小者需要救助，心理即想救助。蓋內心認為需要援助或想要援助，純屬心理運作，因未付諸行動，無安全顧慮，故調協一致，相關較高。至於「情行相符」，「知行不一」，充分顯示國中生「情感引導行動，認知未必引導行動」的特色。

(二)助人動機與不助理由

1. 助人動機。全體學生幫助殘障或救助弱小的最主要動機是同情心理，其次是良心道義，第三是互惠互利，第四是守規從眾，第五是解除痛苦。其中半數以上學生基於同情殘障弱小，而表現高級動機者比中、低級動機者多，基於自利動機者則極少。前面所提巴泰(Bar-Tal, 1982)的研究，未曾列有同情和擬情動機。可是國中生卻充分顯現「情感導向」的特色，或許是中西文化的差異所在。孟子說「惻隱之心，人皆有之」，又說「乃若其情則可以為善」（孟子告子上），意指人具此惻隱之心則可以為善助人。這些道德情感的表現，實與西方文化的特色的道德認知大相逕庭。

同是助人行爲，而動機不同，故不能以表面行爲論斷人品之高低，以免簡化概化之弊。助人或為利己，或為利他，或者利己利他兼有。有的動機單純，有的動機複雜。行爲的可取可貴，不在效果的大小，而在動機的類型。男女生的幫助動機與救助動機均無差異，但實驗組和測驗組的救助動機則顯有差異：未實際救助者同情心較豐富，實際救助者，道義感較強烈。

2. 不助的理由。全體國中生不助肢障生的最主要理由是不知幫助的方法，以下依序為避免他感到自卑；有事待辦，無暇幫助；肢障者應自立自助；避開注意、免得誤會；陌生之人不必幫助；肢障者無需幫助；不惹麻煩與困擾。不救弱小者的主要理由是不知方法，依序為不惹麻煩，沒有時間，避免誤會，免其自卑，不助生人，自立自助，無需救助。其最大差異是對於肢障者是怕幫助會引起其自卑心理，並認為殘障者應該自立自強；對於弱小者是怕救助會惹來麻煩困擾，和招人注意造成誤會。施者不助有的是為己（如不惹麻煩、沒有時間），有的是為人（如免其自卑、應自立自助），有的牽涉認知問題（如他無需幫助），有的牽涉技能問題（如不知方法）。有的因施者與受者關係（如生人免助），有的是觀者的關係（如怕招人注意）。助人行爲不易論斷，而須深究動機和理由的道理在此。

組別比較之下，發現女生較男生更因助人技能不足，而遲疑怯步。實驗組則以「無暇幫助」多於測驗組，顯示不助理由不能以「一般情境」而論，需視「特定情境」而作考慮。

### (三)助人行動，助人方式和不助的反應

1. 助人行動。全體學生在兩種情境的助人行動，參見表 4。

根據表 4 的數據，全體學生，男生或女生，在兩種情境的助人與不助的百分比確有差異。顯見情境不同，助人反應即不同。幫助率高於救助率，諒係「幫助情境」只有需助者和施助者在，行動容易，且無安全顧慮。而「救助情境」，尚有施暴者在，情況複雜，救助方式多變，而且恐有後患。處此得失衝突的困境，不免徬徨瞻顧，不敢放手救助。此外，不明鬪毆原因，亦未便冒然施助。

惻隱之心、救助之意，人皆有之，惟心仁未必行仁，知耻未必有勇，尤其利害衝突愈激烈，安全顧慮愈重大時，常人莫不先求自保利己。捨己為人，奮不顧身者雖有其人，畢竟少之又少，除非

表 4 國中生在「幫助情境」和「救助情境」中助人行動百分比的比較

	全體 (N=320)		男生 (N=160)		女生 (N=160)	
	助人	不助	助人	不助	助人	不助
幫助情境 f	281.0	39.0	136.0	24.0	145.0	15.0
%	87.8	12.2	85.0	15.0	90.6	9.4
救助情境 f	176.0	144.0	88.0	72.0	88.0	72.0
%	55.0	45.0	55.0	45.0	55.0	45.0
z值	9.74***		6.53***		7.30***	

\*\*\*p<.001

教化群化至相當程度者才能做到。女性助人率並未低於剛強男性，或許是幫（救）助對象的關係。如果男施助者遇到女求助者，或者女施助者遇到男求助者，情況可能改觀。測驗組救助率高於實驗組，其差異已達顯著水準，亦即救助行動與組別有關。蓋坐而論道易，起而力行難。測驗組受試的救助，等於是口惠而非實至，實驗組受試的救助則是實至而非口惠。因此推之，聽其言不能信其行。有其行者，而後有其言。

2. 助人方式。國中生擬直接幫助者佔 96%，擬直接救助者減為 73%。情境不同，助人方式有別，表現因境制宜的特性：能幫助就幫助，無能救助則不救；可親自救，即直接救；沒本事救，則請人救。男生和女生的助人方式幾乎相同。而實驗組與測驗組的救助方式顯著差異，顯係後者以虛擬情境作考量，前者就實歷情境作反省之故。

3. 不助的反應。國中生見肢障者掉書時多視而不見，置若罔聞，而遇弱小者被打則多立即避開，以免波及。蓋在幫助情境，易助能助而不助，肢障者或許會以無情無義見責。即使不然，受試亦難免自責而心理不安。如果「不是不助，而是未見」，即可免除自責和他責。但在救助情境中，欺侮弱小的場面是殘酷的，若無能為助，不如早離，何苦在場受罪，增加受害者的自卑心理。萬一施暴者遷怒於己，豈非不值？國中生在兩個情境中的反應均以「在場觀看，得知後果」者最少，但是目的不同；或俟機而動；或滿足好奇；或見暴而喜；或隔岸觀火，尤其肢障者撿書並不多見，不無可觀之處。男生和女生的反應並無不同，但實驗組視而不見多於測驗組，測驗組在場觀看多於實驗組，原因同前。全體國中生，實驗組和測驗組學生在「幫助情境」和「救助情境」中的助人行動、助人方式和不助反應的相關係數，均達顯著水準，顯示國中生助人行為的一貫性和一致性。

#### 四) 助人結果的心理感受

1. 助人心安。國中生不論幫助肢障或救助弱小，認為百分之五十以上會感到心安理得、如釋重負者高達九成五。而且女生心安的感受均較男生強烈。顯示女生較重內在感情的生活，此與「關懷他人是女性的特色和價值」(Staub, 1978, p.257)及「女性自認充滿溫暖和擬情」(Bennett & Cohen, 1959)的說法可相互闡發。

2. 不助不安的感受。國中生若不助肢障、不救弱小，認為百分之五十以上會感到愧咎不安、心有重負者約有八成。其說辭大致為：「未盡責任，心理有愧」；「違背良田，難以心安」，「沒有愛心，感到慚愧」。不助者則表示：「沒有幫助，非我之罪」，「彼此不識，未便出手」。「助人心安」的原則可以成立，而「不助不安」則有例外。或係常人願意回想樂事，而忘記苦情。或係助人或不助，皆出於自願、合於信念，故助人安樂，不助不悔。認為應助而助，不應助而不助，同樣表現認知的協調。

「助人心安，不助不安」，並無男女差異現象。「西方女性的罪感大於男性」(Staub, 1978, p.257)的說法，對國中生而言，並不成立。實驗組救人心安、不助不安的感受較測驗組深刻強烈，可能是親臨其境與揣摩狀況的差別反映。此外，不論是實驗組、測驗組、或全體學生，其在「幫助情境」與「救助情境」中助人心安和不助不安的心理感受，均具有中度的相關，顯示國中生對於先後兩個情境的助人感受，具有相當的一致性。

(五) 國中生助人結果的增強作用。國中生大多肯定助人受謝裨益施助者：或認為獲得快樂，或認為助人有利，或認為助人得榮，或認為助人為善。因此，助人受謝增益下次的助人行為。此種認定，男生和女生並無不同，惟實驗組學生比測驗組學生更肯定正增強的效應，即親臨實境的受試，對受益者面謝的感受性較諸假涉情境者強烈而其效果亦較突顯。

全體國中生，男生和女生對助人受挫的後果反應均未有差異。傾向減助與不減助者約各佔一半。後者大都基於原諒受者的心理，前者則基於「善惡有報」的觀念。但是實驗組對救助受挫較測驗組更不在乎，可能是在實際救人之際，並未遭受挫折，而測驗組則揣摩虛擬情境回答之故。此外，

不論是實驗組、測驗組、或全體學生，其在「幫助情境」或「救助情境」中的助人成功、助人受挫，均具有中度相關。顯示國中生對於先後兩個情境的反應之一致性。

## 二、影響助人決定的因素

(一)施者特質方面。國中生只有排行、助人傾向、自我形象三項影響幫助決定，能力知覺一項影響救助決定。而性別、報應觀念、宗教活動、價值規範則與助人決定無關。以性別而言：女生的各項特質均與其幫助決定無關；男生只有排行、助人傾向、自我形象和能力知覺四項影響其幫助決定；不論男生或女生，各項特質均與救助決定無關。可見國中生自陳的各項特質，只有部分在「幫助情境」影響助人決定，但在「救助情境」中，則幾無任何影響力。據此推斷，影響國中生助人決定和助人行爲的關鍵不在個人特質，助人行爲似無泛情境的一致性。

(二)受者特質方面。受者為異性、相貌醜陋、異族和自作自受等特質稍減施者的助人決定，而其減低的程度依序為：異性第一，陋相第二，異族第三，自作自受第四，至於受者與施者之間的親密關係、互惠關係、補償關係等三項特質確實增進施者的助人決定，而其增進的程度依序為：親密關係第一，互惠關係第二，補償關係第三。兩性相較之下，在「幫助情境」中，女生較男生更因自己過失而增進其補償行爲。在「救助情境」中，女生較之男生更因「異性」而減低助人行爲。此外，均無差異。

(三)情境特質方面，觀察楷模、依賴程度、愉悅心情、求助行爲、踩入現象等特質均極明確的增進施者的助人決定，而其增進的程度則依序為：求助行爲第一，依賴程度第二，踩入現象第三，觀察楷模第四，愉悅心情第五。另外，他人在場、悵悶心情、計較得失等三項特質或多或少減低施者的助人決定。而其減低的程度則依序為：計較得失第一，悵悶心情第二，他人在場第三。若純就心情的因素而言，積極心情和消極心情均影響助人決定，但是積極心情的增助遠大於消極心情的減助。男女相較之下，女生更因觀察楷模而增加幫助，因他人在場而減少救助。男生更因個人事務而減少幫助。除此之外，國中男女學生的反應均無差異。

## 三、影響助人行爲的教育

(一)關鍵人物和教育重點。影響國中生助人行爲的關鍵人物是父母，其次為同學朋友，第三是老師。以下依序為古代聖賢，當代楷模，兄弟姊妹和祖父母。若歸併上列人物為家中親人，學校師友和古今聖賢三大類，則以家中親人影響力最大，學校師友次之，古今聖賢最後。推究其原因可能有四：一是國中生的生活空間，係由家庭而學校而社會；二是生活時間，家庭最長，學校其次，社會最短。三是國中生所接觸的人物，最早為家人，次為師友，最後為社會和歷史人物。四是國中生的關係，親子之情濃於師友之情，師友之情又濃於賢人與自己之情。綜合得知，影響國中生助人行爲的教育，以家庭教育最為重要，其次是學校教育，第三是社會教育，在家庭中，祖父母的影響力不如父母；學校之內，教師的影響力不如同學朋友；社會與歷史人物的影響則大致相當。不過男生受家人的影響大於師友，而女生則師友大於家人，可能是女生青春期早於男生，社會行爲的發展較男生成熟，其社會關係已從家庭轉向學校。至於雙親權威上，母親稍大於父親，或許與母親的家庭角色有關。兒子較受父親影響，女兒較受母親影響，顯示國中少年有向同性親長認同、模仿和學習助人行爲的趨向。

增進助人教育的重點上，國中生認為培養同情心和勇氣最為重要，以下依序是增進友誼和關係，提供機會和實踐，教導知識和觀念，而以學習方法和技能居末。由此可見，感情因素對國中生助人行爲的影響力大於認知因素。若說「惻隱之心人皆有之」，何以國中生仍需培養同情和勇氣？蓋具備同情和勇氣是一回事，表現同情和勇氣是另一回事。固然「君子以仁存心」，但遇緊急事件，

能夠義無反顧者實在很少。所謂「操則得之，舍則失之」，所以「集義養氣」的訓練，確有必要。而加強同情殘弱的心理，建立人我親密的關係，亦不可或缺。

茲將增進助人行為的因素，依百分比高低順序排列如下：父母助人楷模，朋友勉勵互助，社會禮貌運動，班團分工合作，教師講解訓誨，電傳報導義行，學校日行一善，家庭事務分擔，政府表揚好事。若將人和事的因素作一對照，顯然人的影響力大於事的影響力。在此，父母、同儕、教師應扮演關鍵的角色。

以父母而言，「中也養不中，才也養不才，故人樂有賢父兄也。如中也棄不中，才也棄不才，則賢不肖之相去，其間不能以寸」（孟子離婁下）。如得賢父母，「以善養人」（孟子離婁下），然後能服子女。使子女「見賢思齊焉，見不賢而內自省也」（論語里仁）。同儕之間。希望做到「益者三樂」，即「樂節禮樂，樂道人之善，樂多賢友」（論語季氏）。結交「益者三友」，即「友直、友諒、友多聞」（論語季氏），避免「損者三友」，而「以友輔仁」（論語顏淵）。以教師而言，期望能盡「傳道、授業、解惑」（韓愈師說）之責，表現好楷模，以資學生「擇其善者而從之」（論語述而）。

減低國中生助人行為的教育因素中，以父母安全教育的影響力最大，報載傷害消息其次，而以同學競式競賽最小。綜合正負因素，父母的影響力最大，再次顯示家庭教育的重要性。不過教育是整體的活動，若從促進親子關係、師生關係和同儕關係，以及配合家庭教育、學校教育、和社會教育著手，更能增進國中生的助人行為。

## 結論與建議

### 一、結論

#### (一) 助人歷程與結果部分

1. 在覺知階段，表現知情一致，情行相符，知行不一的現象。從知情一致，可知助人的內在心理運作，統整而協調。從情行相符，可知助人情感引導助人行動。從知行不一，可見知行關係不具普遍性，助人行為表現因境制宜、彈性調整的特色。

2. 在判斷階段，道義抉擇和責任判斷高度相關；道義抉擇和幫助行動有關，與救助行動無關；責任判斷與助人行動為高度相關。可見助人行動多受特定情境中的責任判斷所引導，少受一般情境中的道義抉擇所影響。

3. 在決定階段，助人動機複雜多樣：同情心理最多，良心道義其次，互惠互利第三，守規從眾和解除痛苦很少。或為利他、或為互利、或為利己。並表現情感導向的特色。不助的理由亦複雜多樣，不知方法者最多，此外，或無暇助人，或免其自卑，或避免誤會，或自立自助，或無需幫助，或不助生人，或不惹麻煩等。而且因需助對象而有差異。

4. 在行動階段，助人方式以直接助人為多，間接助人極少，而且因情境而異；間接幫助者少，而間接救助者多。在不助的反應上，漠然走過，立即離避，或在場觀看者均有。惟因情境而異：幫助情境中視而不見者最多，救助情境中立即離開者最多。國中生助人之後，高度感到心安理得。若不予援助亦高度感到心理不安。惟助人心安者比不助不安者為多。

5. 在結果階段，國中生助人受謝。高度增進以後的助人行為。助人受挫則未必減低以後的助人行為。

6. 影響助人決定的因素中，情境特質影響最大，受者特質次之，施者特質最小。在施者特質中，施者的性別、報應觀念、宗教活動、和價值規範均不影響助人決定。而排行、助人傾向、和自我形象也只影響幫助決定，能力知覺則只影響救助決定。

受者特質中，受者與施者之間的親密關係、互惠關係、和補償關係均高度影響助人決定，但是受者的性別、相貌、種族、和責任歸因則傾向於不影響助人決定。

在情境特質中，觀察楷模、依賴程度、愉悅心情、求助行爲、踩入效應均高度影響助人決定，悵悶心情和得失衝突影響力正負各半，只有他人在場傾向於不影響助人決定。

### (二)助人教育部分

1. 影響國中生助人行爲的關鍵人物，主要為雙親，同學朋友，和老師。家庭之中，母權大於父權，而且父親多影響男生，母親多影響女生。

2. 助人教育的重點在培育道德情感，其次在增進社會關係，再依序為提供實踐機會，教導知識觀念，學習助人方技。

3. 家庭教育方面，父母自居助人楷模和分派家務確能增進子女的助人行爲。但是安全教育多少減低其助人行爲。而父母養成子女助人行爲則以身教言教兼重最佳，依次是講論道理，讓子女自主，而以強調權威最差。

4. 同儕互動方面，朋友的勉勵互助，班團的分工活動均會增進助人行爲。至於同學的競試競賽實則很少減低助人行爲。

5. 學校教育方面，教師講解德目、採行日行一善，均能增進助人行爲。教師增進國中生的助人行爲，最好示範力行，其次言教身教，第三是講解說明，而以督導獎懲最差。至於上課方式。最好是同學扮演，其次是共同討論，而教師的講授要義和同學的研讀書籍效果較低。

6. 社會教育方面，政府表揚好人好事，廣播電視報導仁義事跡，和社會推行禮貌運動等，均能增進國中生的助人行爲。而報載傷害詐欺消息，則只略減其助人行爲。

## 二、實施助人教育的建議

(一)確定助人教育的目的在培養助人認知、助人情感、和助人意志調和一致，並自動造福他人的人格。即由知助而好助、由好助而樂助。引申到道德教育上，即在陶成「知善知惡，好善惡惡，行善去惡」的道德人格。

(二)活用助人教育的方法。兼採增強、示範、誘導、講述、討論、角色扮演等方法，並因施教者、施教場所、和受教者而彈性運用。

(三)結合群化代理的力量。將家人、同學、朋友、教師、和古今賢哲構成古今貫通、縱橫交錯的網絡，使國中生從中耳濡目染，見賢思齊。

(四)整合助人教育的系統。應將家庭教育、學校教育、班團教育、和社會教育構成整個助人教育的系統。相互銜接，並統整做法。

(五)實施助人教育的途徑。透過父母楷模，家務分擔，益友勉勵、班團分工、教師講訓、日行一善、禮貌運動、報導表揚等途徑進行。

(六)評鑑助人動機。根據意向和動機決定助人價值的高低。因利己而助人不如因互利而助人，因互利而助人又不如因利他而助人。同是利他，基於同情心理者未若基於良心道義者。

(七)教導助人的技能。國中生若知助人方法，必增助人比率。而其助人方式，亦因情境而異。故需教導應急之策和處變之方，先求自保而免陷溺。

(八)鼓勵存仁行義和增進人際關係。由於同情和勇氣，友誼和關係是助人教育的重點所在。故需培養其愛己愛人和見義勇為的精神，以勇於助人和樂於助人。

(九)實施兩性互助的教育。男女生助人行爲表現大同小異的現象，但男生較自主，女性較外控，宜針對其特質，實施互助的教育，建立互助的社會。

(十)善用情境實施助人教育。國中生對虛擬情境和實際情境的覺知和反應有異，可見助人教育，

首在實際情境中實施，若有困難，才補以虛擬情境的推演。

(ㄨ)助人教育的課程。目前國中的助人教育以「公民與道德」為主，亦應輔以相關課程和活動。使「顯在課程」和「潛在課程」相互配合，以提高效果。

(ㄓ)教導助人與求助的藝術。求助狀況複雜，助人方式多途，助人結果難料，故需講求「適當求助，適當施助」，甚至做到陰助遷報，讓國中生取法乎上，得乎其中。

(ㄔ)肯定道德教育的功能。德育成效，向受論者懷疑，甚至予以否定。其實國中生對於家庭教育、同儕互動、學校教育、和社會教育對助人行爲的助益均持肯定的說法，群化代理當以此勵進。

(ㄕ)兼施守常與達變的道德教育、道德原則、道德義務具有普遍性和法則性，道德情感。道德責任則具個殊性和變異性。故應教導國中生把握助人德目，量力而爲，時中權變，因境制宜。

(ㄖ)統整助人行爲的理論。助人行爲或基於交換論，或基於規範論，或基於發展論，或基於文化論。學習途徑則心理分析論，社會學習論，認知發展論亦各有見地，若加統合，當更能觀其全豹。

(ㄗ)獎勵助人行爲與制裁不助行爲。研究發現增進助人行爲的因素，和減低助人行爲的變項。故在道德教育上，應安排有利環境，排除不利情境。獎勵助人行爲，懲處不助行爲，以彰顯助人教育的效果。

## 參 考 文 獻

- Affleck, G.G.(1975). Role-taking ability and the interpersonal competencies of retarded children. *American Journal of Mental Deficiency, 80* (3),212-216.
- Bandura, A.,& Walters,R. H.(1963). *Social learning and personality development*. New York:Holt.
- Bar-Tal, D.(1976). *Prosocial behavior:Theory and research*. Washington, D. C.:Hemisphere Publishing Co.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior:A cognitive-learning approach. *Developmental Review, 2*, 101-124.
- Berkowitz, L. (1972). Social norms, feelings, and other factors affecting helping and altruism. In L.Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* ( Vol.6 ). New York:Academic Press.
- Campbell, D. T. (1972). On the genetics of altruism and the counter-hedonic components in human culture. *Journal of Social Issues, 28*,21-38.
- Cialdini, R. B., Schaller, M., Houlihan, D., Arps,K., Fultz,J.,& Beaman,A. L. (1987). Empathy-based helping:Is it selflessly or selfishly motivated? *Journal of Personality and Social Psychology, 52* (40),749-758.
- Cunningham, M.R. (1979). Weather, mood, and helping behavior. The sunshine Samaritan. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*,1947-1956.
- Dovidio, J. F. (1984). Helping behavior and altruism:An empirical and conceptual overview. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* ( Vol. 17 ). New York:Academic Press.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1981).The effects of race, status, and ability on helping behavior. *Social Psychology Quarterly, 44*,192-203.
- Edelmann, R. J., Childs, J., Harvey., Kellock, I., & Strain-Clark,C. (1984). The effect of

- embarrassment on helping. *The Journal of Social Psychology*, 124,253-254.
- Eisenberg, N.,& Neal, C. (1981). The effects of person of the protagonist and costs of helping on children's moral judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1,17-23.
- Goranson, R. E.,& Berkowitz, L. (1966). Reciprocity and responsibility reactions to prior help. *Journal of Personality and Social Psychology*,3,227-232.
- Gouldner, A. W. (1960). The Norm of reciprocity:A preliminary statement. *American Sociological Review*,25,161-178.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928-1930). *Studies in the nature of character*. Columbia University Teacher College. Vol.I:Studies in Deceit. Vol.II:Studies in self-control. Vol.III:Studies in organization of character. New York:Macmillan.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation:Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. NY:Academic Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development:The nature and validity of moral stages*. Cambridge: Harper and Row.
- Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Krebs, D. L., (1970). Altruism-An examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73 (4),258-302.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander:Why Doesn't he help ?* NY:Appleton-Centruy-Crofts.
- Macaulay, J. R.(1970). A shill for charity. In J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press.
- Manucia, G. K., Baumann, D. J., & Cialdini,R. B. (1984). Mood influences in helping: Direct effects or side effect ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 357-364.
- McNamee, S. (1977). Moral behavior,moral development, and motivation. *Journal of Moral Education*, 7 (1),27-31.
- Midlarsky, E. (1971). Aiding under stress:The effects of competence, dependency,visibilty,and fatalism. *Journal of Personality*,39,132-149.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Lodon:Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Piliavin, I. M., Rodin,J., &Piliavin, J. A. (1969). Good Samaritanism:An underground phynomenon ? *Journal of Personality and Social Psychology*,13,289-299.
- Pomazal, R. J., & Clore, G. L. (1973).Helping on the highway:The effects of dependency and sex. *Journal of Applied Social Psychology*,3,150-164.
- Romer, D., Gruder, C. L., & Lizzadro, T. (1986).A person-situation approach to altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*,51 (5),1001-1012.
- Rothman, G. R. (1976).The influence of moral reasoning on behavior choices. *Child Development*,47,397-406.
- Sharabany, R., Gershoni, R. & Hoffman, J. E. (1981).Girl friend:Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*,17,800-808.

- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Staub, E. (1979). Positive social behavior and morality (Vol.2). *Social and development*. New York: Academic Press.
- Thompson, W. C., Cowan, C. L., & Rosenhan, D. L. (1980). Focus of attention mediates the impact of negative affect on altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 291-300.
- Underwood, B., & Moor, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91 (1), 143-173.

Bulletin of Educational Psychology, 1990, 23, 99-118

Taiwan Normal University, Taiwan, China.

## THE HELPING BEHAVIOR OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AND ITS IMPLICATIONS IN MORAL EDUCATION

Ching-shouu Su

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the junior high school students' helping behavior. Both emergency and non-emergency situations were arranged, and 320 subjects were divided into two groups. The experimental group were observed in real helping situation, and the control group were asked to fill out questions of 'hypothetic situations.

The main findings in this study were presented as follows:

1. The helping action:(1) The ratio of aiding the physically handicapped in non-emergency situation was much more than that of saving the weak in emergency situation. (2) The correlations between helping action and deontic choice, judgment of responsibility, helping cognition, helping affection were different in situations. (3) The first reason to give help was sympathy, the second was conscience, to be followed by reciprocity, conformity, empathic pain. (4) The methods to help, the reasons and responses for not giving help were different in situations. (5) The subjects felt good if extending help, but felt bad if not extending help, especially the girl students and the experimental group. (6) Positive reinforcement promoted the helping behavior.

2. The helping decision:(1) The factors of sex, immanent justice, religious activity, and social norms of the helper didn't affect the helping action. The factors of birth order, helping tendency, self-image, and perception of ability affected half of the subjects' helping behavior. (2) The factors of familiar, reciprocal, and compensatory relations between the potential helper and the recipient reinforced the helping decision. The girl students who met the opposite sex were hard to

make helping decision, but easy to do so through compensatory relations. (3) The factors of help seeking behavior, dependency of the recipient, the foot-in-the door phenomenon, observation of the model and positive mood of the helper reinforced the helping decision. The girl students' helping decision was much affected by the observation of model, and diffusion of responsibility than the boy students'.

3. The helping education: (1) The significant persons in helping education were parents, peers, and teachers. (2) The point of emphasis of helping education was cultivating empathy and courage and promoting the friendship and relations. (3) The helping models of parents, the assignment of responsibility in group, the mutual helping and encouragement among peers, the teaching of basic virtues, the demands to do one good deed a day, the praise of 「good people and good deeds」, the report of helping events, and the promotion of courtesy movement could increase the helping behavior. But the safety education decreased half of the students' helping behavior. (4) The best method to cultivate helping behavior was modeling combined with teaching at home, and role playing in the classroom.

Finally, some suggestions about moral education were postulated.