

# 第一章 教育和心理学中的道德发展： 概述

---

盖洛普教育民意调查显示，超过 2/3 的回答者都将道德发展援引为公立学校的主要责任。与此同时，心理学家和其他一些心理健康从业者则困惑于用什么来代替‘道德发展’和怎样描述、解释它才能有助于协调个体需要与社会压力。近来的危机是从 20 世纪 60 年代的民权运动，经由今天的基督教正统派提出的问题，已经使公众混淆了关于像道德、态度、习俗、伦理之间的差异。信仰体系没有阐明道德决策和‘道德发展’中实际上所必需的是什么。也就是说道德中的一般性危机已经倾向于使研究精力远离更批判性的、更基本的研究，而转向人类本性的研究，既包括人类能力，也包括人类局限性。对道德责任的任何公正评价都需要人有能力做那些对他进行判断的事情。

正由于这一原因 对那些现有的有关道德发展的系统理论的综合 学者、从业者需要弥补、说明和批判性分析 并且评价这些选择是否提供了摆脱当代道德决策困惑的方法。到了道德的建立基础变得更清晰时，专业教育者和心理健康从业者将可获得对有关问题更深刻的理解或概念工具，而那些问

题对外行的公众似乎非常重要，却又令其迷惑。随着道德发展理论新见解的提出，道德新观点的发现机会也会增多。当业余人士和专业者获得了道德发展的共见（a consensual body of knowledge），以至于他们能够进行对话时，这样的例子会更多。

多数教科书把他们自己限制在某种主要的道德发展模式 中，尤其是皮亚杰和科尔伯格的认知 - 结构心理学。虽然这是一种主要取向 将在这里得到论述 但是缺失的是对有活力的理论更为综合的论述。这样，本书如由其他许多心理学理论所产生的那样，提供了道德发展中有活力的部分（competing options）的综合论述和详细阐述。因此，本书与适用性（universes）不同的道德发展论述都有关，以至于专业者和门外汉一样，都将能清晰地阐释和提炼来自不同理论框架中的道德问题。

## 内容展望

序篇澄清了关键术语，安排了不同的道德发展理论的背景。序篇还介绍了埃米尔·涂尔干（Emile Durkheim）这是因为许多发展理论家要么以他的理论为基础建立理论，要么就是围绕他的理论展开行动。

第二章将从不同思想流派有关儿童期道德的最初起源的论述 来纵览有活力的模式 弗洛伊德的心理分析模式、阿德勒的个体心理观、荣格的新分析的贡献、班杜拉社会学习理论、皮亚杰非常有影响力的认知结构取向。

第三章包含了埃里克森的社会文化综合理论 尤其是“同一”性危机的问题、罗伯特·J·哈维格赫斯特( Robert J. Havighurst) “发展任务”的描述( 它似乎与青春期的生活调节特别有关) 马丁·J·帕克尔( Martin J. Packer) 的解释学和道德行动研究、马丁·L·霍夫曼( Martin L. Hoffman) 的移情和社会认知研究。

第四章涵盖了基于资料的清晰研究, 主要集中在高等教育怎样影响道德发展或怎么不影响道德发展的知识上。这里所纵览的是诸如菲利普·E·雅可布( Philip E. Jacob) 的大学生价值变化的分析、阿瑟·奇克林( Arthur Chickering) 关于教育和整合性的论述、威廉佩里的大学生成长与承诺( commitment) 的研究、道格拉斯·希斯( Douglas Heath) 的成熟模式、肯尼斯·凯利斯顿( Kenneth Keniston) 关于学生的偏激、异化和不负责任的研究。

第五章提供了毕生发展模式及其变通形式( 有些可能不变 其他一些可能变化) 的全景 它们取自多种出处 来自不断增加的研究。这里所包括的是, 科尔伯格的普遍适用的、多等级形式的道德发展的优势范式、卡罗尔吉利根( Carol Gilligan) 的女性道德成长的对抗范式、詹妮·洛维格尔( Jane Loevinger) 的“发展的里程碑”( 它使自我心理学适应了不同的生命阶段) 丹尼尔莱维森( Daniel Levinson) 对男性的工作、爱、安全、对不断的重新评价和发财致富的需要等问题的关注、詹姆斯·福勒( James Fowler) 的生命周期中信仰和发展的研究、亚伯拉罕·卡丁纳( Abram Kardiner) 的基本人格研究、约翰·W·伯瑞( John W. Berry) 提供所需要的跨文化模式的生态学取向, 以及威廉·M·库尔提尼斯( William M. Kurtines) 的心理社会理

论，它视人类行为为规则控制的，并且寻找要么比皮亚杰的理论，要么比科尔伯格的理论更为综合的理论。

最后一章提出了与所有的道德发展理论有关的一些问题：该领域的多元主义和异质性、理论发展、决定论和非决定论、道德和不道德。

## 关键术语

某些频繁出现的关键术语应该得以澄清。无论何时，思想家在创造他自己的定义，而与下面提供的定义不一致时，他的约定定义就要以合适的要点表达出来。

首先 道德 (morality) 应该与态度 (manners) 和风俗 (mores) 区分开来。态度与审美方式和建立在审慎判断基础上的规矩有关。这些判断涉及实践事务判断的谨慎、明辨和明智。尽管一个人的审慎判断和道德判断有时是一致的，但它们常常可能不是一回事。一个人可以决定做什么，因为做什么有助于个体获得进步，控制某物或某人，或者即使行动的道德性可能是可疑的，但能获得经济上的好处。说出真相可能是一件要做的有道德的事，但是这样做可能阻碍某人在某一工作上的专业进步 因此 个体可能发现歪曲、逃避 或撒谎是深谋远虑的做法。

风俗意思是一个特定团体的固定化的、结合了道德的传统习惯。风俗在不同的文化，以及整个人类历史中变化相当大，从最高贵的行为到赞成奴隶制、杀婴、烧死火刑柱上的异教徒、有计划的种族大屠杀和其他一些行为。

与此相反，道德 (morality) 是建立道德原则基础上的操行系统。因此，有道德的是与行为中正确操行的原则相关联，行为是与已经接受的、认为什么是正确的、善良的或正义的原则相一致。说某种行动是不道德的，就意味着它是不善良的，或者因为它不符合正确的操行原则而与道德相反。

此外，两个同源词根的术语也应该考虑到：超道德 (amoral) 和与道德无关 (nonmoral)。当超道德是指某个对遵守道德准则不感兴趣或不关注的人，那么它的意义范围就不止一个。或者它可能是指缺乏道德敏感性的人，如婴儿，由于不成熟，就缺乏道德能力。它也可以等同于道德无关，一个行动它既非道德也非不道德如决定买一个特定的领带。

道德本质的研究主要有两种取向构成：科学取向和哲学取向。科学取向是利用社会科学和行为科学的方法论来揭示人们实际是怎样行动和他们认为什么是道德的。相反，哲学取向以伦理学 (ethics) 而闻名。伦理学是对道德本质和道德行为的研究。伦理学分成了标准伦理学和元伦理学。标准伦理学与人们应该做什么 (人们应该永远说真话吗?) 以及伦理学体系 [ 享乐主义 (Epicureanism)、斯多葛主义 (Stoicism)、康德主义 (Kantianism) 和功利主义 (Utilitarianism) ] 有关。元伦理学分析与伦理有关的语言、与伦理有关的调查和判断的合理性。

发展 (development) 这一术语是指从出生到死亡有机体的进步性变化和持续性变化。这些变化可以包括形体上的变化和肉体部分整合成机能部分的变化，以及可能发生在个体生命不同时期的智力的、社会的、情绪的和道德的发展。这些不同的时期可以很方便地划分成婴儿期、儿童期、青春期、成人早期、中年期和老年期 (但是不同的理论可能对它们有不同

的划分和结合)。

可以将发展归因于有机体与环境的相互作用，因为环境既有学习的行为，也是遗传得以发挥作用的场所。尽管遗传可能包括机体特征(头发和眼睛的颜色 头发的分类等)成熟在发展的研究中更为重要。成熟 maturation 意味着部分发展过程可以归因于遗传，或者是特定种族的行为，如走路。

道德发展(moral development)是指个体辨别正误 形成伦理价值体系，学会实际的道德行为的能力的成长。道德发展理论解释个体怎样形成道德。理论(theory)是由用于解释现象的原则构成的总体。与此相关的术语是道德教育(moral education),是指为了培养良好的人格特质和道德行为的目的，而进行的行为道德规则教育。这样的教育可能是系统的、有计划的(如教堂和学校有道德教育方案)或者是无计划的(如父母斥责子女的不道德行为)。

既与道德发展，也与教育有关的社会化过程应该区分开来，因为道德发展不仅产生于成熟和教育，而且也产生于社会化过程。社会化(socialization)是指向个体灌输社会价值观和获得合适的社会角色的过程。它包括社会标准内化，成为个体指导他们自己行动的标准，以遵从他人的期望。社会化可以分成三个阶段：第一个阶段是对家庭中的年幼儿童进行社会化；第二阶段是发生在学校中；第三阶段是成人的社会化(作为丈夫或妻子、父母和职员)。

尽管道德发展可以通过社会化过程进行，但是道德发展理论也强调成熟、生长和发展的阶段，以及不同的认知能力和道德能力的出现。根据包括成熟在内的一些因素，道德发展理论研究了有机体，包括它的生物学基础，这通常是社会化

研究不曾考虑的。社会化的解释是不会涉及生长过程，而个体通过生长过程可以完成更复杂的任务和处理更复杂的人际关系。

相反，教育（education）是一个总称术语，是指一种有目标、有内容、有结果的有意识过程。既发生在教育机构中，也发生在非正式的情境中。教育不仅仅是用以传播知识和继承文化遗产，而且还通过使人思考、感受和行动来促进个体的发展。目标是指希望个体在教育过程中获得什么；内容是指教育过程中教授什么；结果是指在教育过程中实际获得了什么。规定的目标表明，这一过程是有意识的或事先计划过的，不是偶然的，或无意中做的（像在某些学习案例中那样）。

那么，社会化和教育之间有什么不同呢？社会化的主要任务之一是角色学习（儿子、女儿、朋友和学生等等），这样，一个人要学习与他的年龄、性别、社会阶层和个人责任相对应的合适角色。社会化过程缓慢地向个体灌输正统的社会角色，因此，有助于保存社会风俗。尽管学校和其他一些机构与中介从事社会化，但家庭活动是主要的。另一方面，教育通常为学生提供需要的知识和思考的能力，用以形成新的观念和改进社会。在低年级，这几乎是不现实的，在低年级强调的是基本技能和文化传统的初步知识的获得。

在即将开始的不同理论的分析中会出现下面某些问题：

- （1）在道德两难情境中，判断一个人应该做什么的认知结构基础。
- （2）伦理价值观与道德行动之间的一致性程度。
- （3）表达伦理价值观念的认知结构方式与表达道

德行动意义的认知结构方式之间的一致性程度。

(4)为了道德推理和道德行动，个体需要解决的心理社会问题。

(5)在确定正确和错误的性质中，以及在阻碍或促进道德行动中，社会情境的作用。

## 个体自主性和社会稳定性

社会的兴趣在于 在持续的时间期间 维持自身和保存它们的传统文化。与此同时，多数社会试图改善自身——大大提高经济增长 技术的进步 使国际关系更好 使教育标准更高，或其他的一些方面。在享有影响这些改善活动的创造性的公民当中 需要一定形式的独立性和自主。但是 不是所有的变化都是改善或改革 甚至，一些改革可能威胁到旧的价值观和传统。这样，个体自主性和社会稳定性之间就出现了张力。

社会稳定怎样维持呢？其解释之一是建立在社会组织破坏论的基础之上。社会系统是通过一组稳定的、培养其成员间有秩序和可预测的社会行动的标准和价值观来组织。社会的领导者设法培养一种规范性的舆论。无论何时，社会组织的破坏会导致有秩序的社会相互作用崩溃和规范性的舆论丧失。组织破坏产生于社会的反常状态（无规范的混乱状态），或者缺乏有关规范的舆论。无论何时，组织破坏和社会反常状态的出现 不正常的行为就可能发生 并且随着组织破坏的

发展，不正常行为、暴力行为就逐渐增加。组织破坏常常会在目标的制度化不足、达成目标的步骤不当、社会控制减弱和人口流动中表现出来。

因而，避免社会组织破坏的工作是要创造规范性的舆论，形成强制性目标和达成目标的一致性步骤，采取有效的社会化实践。为独立而斗争的每个个体，如果没有培养出在各种权威模式中所出现的某些技能和能力，那就不可能变得独立。换言之，家庭和学校的权威性成了个人寻找独立意义的典范。独立的过程也包括为自己设想一些不同类型的权威，逐渐将其变为自己的权威，而且，作为成人早期的一种新的责任，将需要权威（就像当一个人成了父亲、母亲或教师时一样），并给下一代的年轻人扮演一个合适的权威型角色。

安杰尔（Angyal）假设了一种取向，它包含两个不同但相互补充的倾向。一个是，有机体有为逐渐增加自主性而努力的倾向，即使有他律的影响因素在使它减弱，但仍有这种倾向。按照这一理论，有两种成分构成了生命过程的特征：自主与他律，或自我控制与外部控制。

安杰尔提出 不仅有自主的缺乏（神经质患者的生活特征之一），而且有极端的自主。自主性缺乏在极其因循守旧、无力形成独立判断或提出与他人不同的意见、过于依赖别人者身上得到了证明。

但是 人们较少认识到极端的自主。在这里 典型的极端自主行为包括对他人影响的极度愤恨和拒绝、偏狭和反叛，以及需要通过显示其能力和优势的行动，不断地检验和证明自己。对控制环境的能力不自信的青少年和成人经常表现出极端自主的形式，这不应该与健康的自主形式混淆起来。

安杰尔称健康的他律形式为同律 ( homonomy)。“ 这个人的行为举止好像是正在一个更大的单元内为自己寻找一个位置，他要努力成为其中的一部分。” 一个人不能通过武力和暴力来控制环境，而是他必须懂得和遵守环境规律，这就要采取一种同律的态度。因此，对安杰尔而言，自律和他律是有互补倾向的，在健康的表达中有其规范。

这些互补倾向也可以在里斯曼 ( Riesman )对自主个体的解释中发现，他将自主的个体解释为一个除了可以自由地选择是否遵守社会规范外，而且有能力遵守社会规范的人；自主的个体要比其他性格类型的个体 如‘ 传统指向 ’的‘ 内部指向 ’的和‘ 其他指向 ’的个体 较少受环境的影响。

因此，按照安杰尔与里斯曼的观点，人类发展的选择是要寻求互补倾向，或要么强调自主性，要么强调社会稳定性。社会稳定性的维持可能要通过这样的方式进行，即采取转移社会组织破坏的他律态度和建立其他措施（上述所提）。在罗杰斯 ( Rogers )看来，“评价点在他们自己身上”。除了先前的阐述之外，其他的一些选择将在随后的章节中展开。

## 涂尔干范式

表面上，社会稳定性和个人自主性之间似乎有竞争性益处，也许，在尝试衡量这种益处中，非常经典的做法可以在法国社会学家埃米尔·涂尔干 ( 1858 ~ 1916 ) 的原创性作品中发现。确实，他清晰地阐述了这些主张，他富有启发性努力为后来的理论家必须面对的道德发展分析建立了基础，或者在他

们自己为道德争论建立“更好的沟通桥梁”的尝试中 至少要感谢他。不幸的是，涂尔干没有受到他应受到的广泛关注。由于这一原因 为了阐释随后的道德发展模式的目的 将以一定的详细度分析和讨论涂尔干的独特范式。

根据涂尔干的观点 在道德价值观内化过程中 有三种基本的成分：(1)“权威和纪律精神”；(2)“对社会团体的情感”；(3)“自主性”或自我决策。

涂尔干在提及权威和纪律时，将之当成“一般在品质和个性形成中发挥着重要作用”的道德规则。由于权威和纪律的制约能力 他将它们假设为必不可少的 它们让有感情的人类“控制我们的激情、我们的欲望、我们的习惯 使它们服从于规则”。因此 如果没有纪律 人将成为冲动的奴隶 结果 既没有自由 也没有幸福。与此同时 纪律在创立它自己的行为和合作的自我调控模式 有助于形成一种“社会粘结剂”没有它，人类组织将不可能存在。如果将权威和纪律结合在一起，那么它们可以使我们维护社会稳定，使个体自主成为可能。对涂尔干而言，道德规则和人类解放都不能看做是惟一的或对立的词，而是作为具体的社会实践和特定社会情境的一部分。

在教育中 纪律变成了教育者灌输那些行为习惯、规范和规则的功能 起着将儿童整合进稳定的、正在发展的社会现实的节奏中去的作用。的确，涂尔干的看法意指纪律自身就是一种道德目标，因为它调节着儿童最初的自我中心主义。

在这一点上，一些观察者批评涂尔干没有从“教育”中区分出“社会化”。简单地给出他对权威和纪律的强调 社会化似乎就是涂尔干的主要意图。但是 正如下面指出的那样 他

也对教育作为 qua 教育极为感兴趣。

涂尔干的道德范式的第二个主要成分在于对团体的情感。在涂尔干的首本著作《劳动的分工》(The Division of Labor)(1893)中,他就预言,他是具备所有道德的社会的忠实信徒:“让社会生活消失 道德生活将随之一同消失 因为它将不再有任何目标。”在其坚持主张把道德生活看做超越“我的”世界而到达“我们的”世界方面 在很大程度上 涂尔干也预示着后来的社会环境理论家的出现,诸如 G.H. 米德(George Herbert Mead)。像随后的一些思想家一样,涂尔干是在一种进化论的背景中表达他的思想:

家庭、国家和人性代表着我们社会进化和道德进化的不同阶段 准备阶段和建立阶段 彼此.....就像它们每一个都在历史发展中有它扮演的角色一样 在目前 它们彼此互补。

在涂尔干的生活时期,法国当时的环境和其他西方社会都出现了无规范性或缺乏道德权威的固着(fixed)倾向 涂尔干所说的“社会反常状态”)出现了社会情感不均衡的不稳定标志。这些不均衡都是涂尔干所称之为“极端个人主义”或“极度整合”的征兆。他声称,这两者都导致了自杀的不正常增加:

根据对集体共同的道德概念的情感,界定了两种类型的自杀 自私自利的自杀 是由于对集体道德信念的情感不深 利他的自杀是与团体目标极为一致 或为团体目

标贡献太多的结果。

如果人类要生存，要消除个体和制度上组织破坏的条件，那么随着个体自主性发展，就需要使社会稳定均衡。涂尔干对自杀的经典研究大胆地投向了减轻这种需要。

涂尔干的道德范式的第三个构成成分是自主或自我决策 它非常清楚地显示出 它怎样把对团结一致的有力要求和对个体性的有力要求结合起来。按照现代多数的伦理道德理论 尤其是从康德 (Kant) 以来 除非在很大程度上 行为活动伴随有对部分道德行动者的自主性反映，否则它就不能判断为“道德的”。也即是说 有道德的人必须意识到 并且理解那些围绕道德决策的行为规则。正因为这一原因，涂尔干试图通过对他周围的外部资料加以具体的、理性的和科学的研究，将人从“对物的直接依赖”中解放出来：

我们自己（自主）把……改变到我们获得事物更加彻底的知识的程度。（自主）不是意指人类的任何方面都摆脱外部世界和它的规律……但是，如果某种程度上，我们是外物的结果，那么通过科学，我们能利用我们自己的认识来控制影响我们的物和这种影响自身。这样，我们又成为我自己的主人。

因此 教育者不是仅仅反复灌输行为的习惯 也要向学生灌输对社会现实的理解，这将使学生能形成他们的道德命运。然而 应该再次提醒的是 涂尔干从未使道德成为它自身的实体，或者仅仅是个别的人类创造的工具。人类的道德行动总

是起源于社会：“设想道德是个人的创造物 这是一种危险的幻想 因为那样 随之而来的是 我们让道德完全处在我们的控制之下。”

在其《道德教育》的一个更简短的章节中 涂尔干回溯了几个人格理论模型，这几个人格模型类似于社会 and 心理学理论中的一些现代原型。他假定，这些模型是人类道德品格中的两种极端的和相反的类型代表。第一种是更具优势的类型 他把它描绘为“对规则的敏感性”，也就是 那些人在社会中偏向于权威和纪律。如果其责任是理性地表达，并得以合适地执行 那么这种道德人格是最恰当的（涂尔干引用了康德作为这一原型的例子）第二种人格类型 由于它以“外部率直性”来“表达（spend）”它自己的倾向，更易于辨认。由于这一情绪特征，它的范围更大 这些个体喜欢帮助他人 并且不严格按照理智和逻辑行动。在这样的实例中，涂尔干已经在介绍一种人格类型，它会在以后被未来的心理学家和社会理论家用各种术语来描述。

在对 M. 韦伯（Max Weber）做出回应时 涂尔干也提到“有超凡魅力”的人物 他们不仅影响着冰冷的社会现实 而且影响着历史上不可避免的运动。苏格拉底、摩西、耶稣基督、佛、麦罕默德、马丁·路德——所有这些人都是那些“伟大人物”的诠释，他们在很大程度上超越了现存的社会规范和更为“不足”的行为准则。

涂尔干认为社会需要历史上的发起者 作为潜在语义 这种需要的内含物明白地表示出他自己在将道德逻辑与社会逻辑非常紧密地联系起来时所感受到的内心冲突。的确，他一直在追寻的“道德科学”可能依赖于复杂的还原论形式。涂尔

干近乎模仿地将道德等同于社会领域，使得他的道德概念处于问题境地。用一句批评的话说：“它比过去、现在和未来的价值体系与社会理念更足以排除道德的合理性。”

涂尔干的道德发展理论中甚至有更为严重、更为危险的意涵：

比如，它暗指权威标准、规则和原则规定了，打个比方说，必须把纳粹道德体系看做与其他起着支持集体社会结构作用的道德体系同样合理。

另一方面，更有同情心的解释者引用了涂尔干著作中的一段话，在这段中，涂尔干主张“不是所有人类社会同样有益

尽管解释中存在这些差异，但是必须承认，涂尔干思想中占支配地位的相对主义感觉倾向于消除其范式中道德原则普遍化的可能性。正是这种对传统的后康德主义伦理道德的偏离，可能招致了现代学者非常明显的、相当大的批评，也可能是他们对涂尔干的道德发展理论模式相对不感兴趣的主要原因。

不过，可能涂尔干范式仅由于其危险而被漠视，因为它的确以一定方式突出了社会现实和实际的社会实践，以及社会情境，而当代理论，从精神分析学派到认知结构心理学，有时似乎都是掠过、掩饰或完全忽略了这些。涂尔干是最早使我们意识到社会力量非常重要，及其怎样影响我们对道德的解释的研究者之一。而且他的社会学知识提醒我们，道德既是纯粹抽象的思想，也是一个具体行为活动的问题，也就是，一

个人所做的与他所说的同样重要。

最后 涂尔干使我们面对一个经常忽略的问题 而这个问题对道德的可解释性和道德发展至关重要：假定在某种社会文化的强力冲击下，怎样和什么程度上恰当地要求个人以一种“有道德”的方式进行活动呢？在什么时刻我们真的要求他们去做可能是道德上不可能的事呢？

在本书中，随后要涉及到的理论家可能留意到涂尔干的贡献，也可能没有。这可能，至少部分上，有助于解释为什么我们仍然抓住，几乎一个世纪前他就非常精确地描述过的、大致相同的主要问题。

## 第二章 儿童期的道德发展

### 弗洛伊德：开明的自我关注

也许，在心理学相对较短的历史中，弗洛伊德是最为重要、最具争议性的理论家和治疗家。自从他于19世纪末期踏上奥地利知识分子的舞台，就已经极大地影响着个人和文化的判断。人格、权力、文化、儿童喂养实践，甚至历史和文学评论的理论建构，一些演讲领域的命名，结果都因他而发生了急剧的变化。弗洛伊德的精神分析对道德对话的贡献与儿童期早期发展阶段的关系最为密切，他对儿童早期那些年龄非常重视。的确，尽管他的道德理论更多的被埋没了，但与他更为广泛知晓的心理性欲发展观一样重要和有争议。由于弗洛伊德的影响力巨大，好的或坏的，或兼而有之，所以当他的道德观点应用到几个主要的讨论和争论领域时，将加以分析。这主要有：(1)他使可能支配所有道德的“普遍”范式的论题成为中心；(2)他具体论述了所断言的男性和女性怎样发展方面的差异；(3)就对未来道德现实的建构而言，其理论的衍生物和缺