



【第一部分】
道德的性质和
社会价值观的发展

第一章 道德与社会知识的各个领域

我的教育课程经常以提出一个问题作为开始，这个问题是要求学生说出什么样的行为最具道德性或具有最高的道德。一直以来，同学们都认为冒着生命危险去救人是一个人所能做的最道德的事。然后 我呢 就向他们讲述以下两个情景，并向他们提问二者在他们心中是否相同。

[场景一]：一位先生在火车站等火车，在他右边 20 英尺远的地方站着一位妇人，正在读一本杂志。无意间，这位先生向左瞥了一眼，想看看火车有没有来，让他大为惊讶的是 在离他 20 英尺远的地方，他发现有一位男子正蹲在地上，拿着枪，很明显的瞄准那位女士。这位先生站得太远，既不能推倒那位女士也不能阻止那位射击者，所以他一边大喊“卧倒”一边抢到两人中间。这时，枪响了。结果，子弹飞向那位女士，却打入这位先生的胳膊，但那位女士得救了。

一般讲，我的学生都认为这是他们脑中相当生动的一个例子。然后我要求他们思考下面这个可以替代的场景。

[场景二] 同场景一一样 同一个人站在相同的相对位置上。然而，这一次中间这位先生不知道持枪人的存在。在等火车的时候他注意到他的鞋带开了，于是跨上一步 蹲下身去系鞋带 正在这个时候 持枪人向那位妇女扣动扳机 子弹飞出 打中了我们这位‘英雄’的胳膊，那位女士得救了。

“英雄”的两次行为 走进那位女士和持枪者之间 和结果 救了那位女士的命 都是一样的。但我的学生们并不认为第二个场景中的行为是道德的，因为在第二类事件中并不存在道德选择的成分。向前走一步的决定同此情景下的道德成分毫不关联 这个有道德的行为结果 救了一条人命 纯粹是偶然发生的。基于这个例子 我的学生得到一条结论 道德行为与偶然行为和反射性行为不同，它需要道德判断。

人们也许会对学生们为这个例子所做的解释提出反对意见。第一 人们也许会争论 救人这种行为是一个太沉重的例子(超出责任要求的行动)而不是一个基于道德责任(例如不要伤害他人)的例子。然而 这种意见并没有否定学生对道德行为的必要成分——意志的重视，同时也没有人会认为救人这一行为没有道德上的意义。第二 更多人指出 他们接受这个例子描述的是道德行为的这一说法，但认为哪怕是在第一个场景下 那个人也不是基于理性的思考行事 而是出于本能或情绪。这个观点很清楚地表明，情绪确实在道德中起重要作用，而且这种解释也使我们想起日常生活中有多少道德行为都是看似没有经过任何思考，而自动发生的。

事实上，一些近代作家非常重视日常生活中看似缺少思

考的道德行为，并曾争论道德由一种内在情绪性的“道德感”所指引。在以后的章节中我们会更加详细讨论情感和情绪在道德行为的激发和行为选择中的作用。针对我们现在的目的，认识到这样的一个事实就足够了：即很快地做出决定，看似没有思考其实并不一定意味着“没有经过思考”。例如，要成人回答“ $1 + 1$ 等于几”，他们几乎是不用思考的。看似自动的回答，无论它多快，也不能否认这个回答同样是思考的结果。相似的，当道德行为被情绪激发后，极少的意识性思考后就会发生，但其中总也包含了思维的成分。这也是我们为什么没有把动物的“亲社会”行为（例如冒生命危险保护幼崽的行为）视为真正的道德行为。我们一般把这种行为归因于动物的本能而非动物的道德。事实上，若我们的那位英雄的行为完全出于本能或一个自动的情绪加工过程，那么我的学生就不会认为与偶然救了那位女士一命的人相比，他的行为更加有道德。

这样，我们所指的道德核心就是有关“是非”的知识。如果行为包含一个选择的特定过程，其结果注定导向正确，那么此行为就是道德的。在上述例子中，如果我们的焦点从“英雄”转向持枪者，那么我们会很快明白他在道德上有罪过，因为他选择了伤害另外一条生命。如果发现此人当时具有妄想症，不能理解他自己行为的意义，我们会认为这是一个悲惨的事件而不会想到道德问题。这样，虽然人类道德经验可以包含很多东西（例如情绪，这可能根植于我们的进化历史中），但道德的决定因素应是道德认知。此外，我们对是非的思考不仅限于所做的那些事情似乎是出于习惯，或者出于从事一种行为是正确的感觉，而自动完成的事。道德问题存在于人们

认为所思考的最多的事情中。对道德问题进行反思的不仅仅只是哲学家，几乎所有的人都会琢磨各种行为过程的道德性，反思个人决定的道德意义。这种思考很早就发生了，在与同伴或兄弟姐妹之间决定是否公平的问题时就发生了，一直继续，直到对有关死亡的尊严有了模糊的认识。

对道德领域的定义

道德是否构成了一个理解的领域或范畴，以区别于我们现有知识的其他方面呢？这是哲学家和心理学家提出的主要问题之一。曾一度统治美国教育实践的行为主义学习理论认为所有的知识类型和知识形式之间没有区别认为所有的知识仅仅是通过外界的强化或惩罚而获得的内容或程序（Skinner, 1971）。从这个角度上说，道德同其他学术性课程，如数学没有特别的区别道德教育的观点也就仅仅成了教育技术的运用，运用这些技术来产生社会所限和所望的系列行为。然而更近期以来受所谓‘认知革命’的影响我们有了关于知识的一个新认识认为知识不是同一的而是在不同的领域和不同的概念框架下建构的。例如，口语和数学知识并不会退化到一方，教授阅读和算术也要求不同的课程和教学策略。

很明显道德认知是不同于数学或课文理解阅读的但要说道德是一个有别于其他社会价值观知识的领域，这一点就不那么明显了。研究者和教育工作者基本接受日常生活中对道德这个词的使用（社会是非的标准）是限定了一个研究或教学的领域。参照这个传统观点，道德教育包括使学生社

会化 其行为符合社会所接受的标准 通过这种方式他们学习分辨是非 (Ryan, 1996)。这个普遍的倾向没有对社会是非的各种不同形式做出区分,也没有为一些社会规范应进入道德类还是从道德类中排除提供标准。一些相互区别很大的行为 像伤害他人与没穿传统的衣服 都被认为是错误的 因此,这些行为都要经受道德社会化。这样,在这个传统的观点里,广义上把道德视为有别于其他社会规范知识的东西也就没有意义了。

然而,在哲学领域,人们试图建立一个标准来决定什么“应该”算做一种道德价值。根据形式主义的伦理学观点,“应该”这个概念包含两个相互联系的思想。一个是道德上的正确不仅仅只是符合个人观点的东西 而是有一种“客观上”的规范力量。第二个思想与第一个思想相连 指的是 道德上正确的事 因其“客观”上的规范 能在人们中间普遍的存在。这两个标准 规范性和普遍性 在对人类健康幸福、公正和权力进行哲学分析时是连在一起的。

我们通过过去 25 年的研究得出一个结论 即不只限于哲学家 就是普普通通的人 也不会对社会是非的概念持全球一致的观点,而是对道德事务、风俗和个人选择的推理截然不同。特别应指出的是,当要求人们以与形式主义伦理学所提出的相类似的标准来评价不同的行为时,这些概念上的区分就会变得很明显。

在社会发展的领域理论内部,道德指的是人类健康幸福、公正和权力的概念,它是人际关系内在特征的一个功能。照这样来说,道德行为是非的规范就不仅仅只是舆论的功能或权威的看法。例如,不可能你用武力打倒某人却不会伤害到

这个人 因为 受伤是打的内在结果。对于无缘无故的伤害的道德判断 打人是错误的 不会依赖于社会认可的准则或标准的存在，而是完全产生于行动的内在结果（如打人—受伤）。在这个例子中 有一道德标准“打人是错误的”其规范性力量 从行为的结果独立于观察者的观点来看 它是客观的 从错误的论断来自行为的客观性特征来看 它是约定俗成的 而从行为的结果超出各人的背景来看，它又是普遍的。对于超出伤人问题转向范围更大的有关人类健康幸福的问题，如关心、公正、同情、考虑他人权力的意义 对这些问题 我们也能做类似的分析。对一些更广阔的问题进行的推理研究发现，道德判断是通过人对公正和人类福利的理解而建构起来的。

与道德问题形成对照的是社会习俗问题。习俗是由社会体系决定，在其中形成并被认同的行为一致性。与道德规范不同 习俗是武断的 因为其中没有个人对行为的内在调节效果。例如 在许多习俗中 人们期望我们社会中的儿童学习对一些特定阶级的成人（如老师、医生 称呼头衔 既然叫什么没有内在的积极或消极的意义，社会可以很容易地让事情变成不同的样子（如让孩子们对老师直呼其名），然而 接受这些用法后，这些标准通过给他们提供一系列关于适当行为的期待，从而有助于协调某一社会体系内部个体的相互作用。反过来，那些基本的社会风俗和习俗便成为建构和维持一般社会秩序的一个成分。

道德和习俗这两个社会规则形式都是社会秩序的一部分。但从概念上讲 他们不能归到对方 应在不同的概念体系和领域内予以理解。下面这个例子很好地说明了二者的区分（1983年在为纳希、特里尔、恩卡奈逊—高里奇做研究时 收

集自美国的维尔京岛)。下面这段话来自与一个 4 岁女孩的面谈，以考察她对幼儿园里自然发生的违反规定的行为的看法。

道德问题：你看见发生的事了吗？看见了，他们在玩，约翰打他打得太重了。你会不会这么做？不会打那么重。有这方面的规定吗？有。规定怎么说的？不应该使劲打人。如果没有不准使劲打的规定，去打人可以吗？不行。为什么不行？因为他可能会受伤，会哭。

习俗问题：刚刚你看见发生什么事了吗？看见了，他们太吵了。你会不会这么做？不会。有这规定吗？有，我们要安静。如果没有这样的规定，吵闹可以吗？可以。为什么？因为没有规定不许吵。

正如我在前面所述，道德和非道德性的社会规定，如习俗在价值观教育中一般还没有区分。传统价值观教育者如凯文·瑞安(Kevin Ryan, 1996)和爱德华·温(Edward Wynne, 1989)，认为道德价值观是由社会建立的。他们把道德看做是习惯和习俗的问题，认为应作为他们所指的品格教育的一部分反复灌输到儿童身上。这儿所作的区分也与极大影响道德教育的发展取向有分歧。与行为主义和道德教育的传统研究取向相对比，我们此处引入皮亚杰和科尔伯格对道德发展的说明，其中也包含了哲学上对道德和习俗的区分。但是对在什么年龄上发生这种变化这两个观点的阐述不同，皮亚杰和科尔伯格坚持认为只有在道德发展的最高阶段，道德才能与

习俗区分并代替习俗作为道德判断的基础。

然而,在过去 25 年中,有六十多篇文章所报告的调查研究证明,在儿童年龄很小的时候道德和习俗就已作为有区别的概念框架出现了。随着年龄的增长,二者也有不同的发展变化模式。对这个研究,以下这些人有详细回顾:赫尔维希(Helwig)提萨克(Tisak)和特里尔(Turiel, 1990)斯麦塔纳(Smetana, 1995)提萨克(1995)和特里尔(1998)。至今,已有三种主要形式的研究证明支持道德是有别于非道德性社会规范的一个概念体系。第一种形式由一系列研究组成,它们考察了个体是否基于许多正式的标准来从观念上区分道德和非道德性社会问题。第二种研究形式包括对儿童社会相互作用进行的观察研究,以观察与道德问题相联系的社会相互作用模式是否不同于与非道德问题相联系的社会相互作用模式。第三种研究形式是考察人们对道德和非道德问题进行推理的方式随年龄变化的情况。这三种研究形式中的每一种,大部分注意力都关注道德问题和社会习俗的区分上。其他研究还关注理解个人特权和自我伤害、谨慎性的发展。后面这些问题将在第三章详细讨论。以下是对道德—习俗区分所做研究的概述。

道德和习俗领域内的研究

道德—习俗区分的研究

研究者确定人们是否对道德和习俗有一个概念上的区

分，其方式是要求人们根据以下标准评价不同的行为。

规则一致性：某一行为的错误之处是因为支配性的规则或社会准则的存在吗？（读者可以从前面与 4 岁孩子的面谈中认识到这个标准）

规则可变性 废除或改变现有的标准 对不对？

规则普遍性：另外一个社会或另一种文化没有一定的规则或准则 对不对？

行为普遍性：如果某一个社会或某一种文化中有关于某种行为的准则 其成员做了这种行为 对不对？

行为严重性 某种行为在多大程度上是不对的（通常是在一个 5 点量表上）

在大多数情况下，这些标准和形式主义伦理学所提供的道德的正式标准是一致的。规则一致性和规则可变性指的是道德的哲学标准——规范性，规则普遍性和行为普遍性指的都是道德的另一哲学标准——普遍运用于每一个人。

被试除了要求按标准作判断，还要说出为什么这么回答的理由。通过这些理由研究者可以发现被试作这些标准判断的真实基础。在我们前面提供的例子中，有关打人这个问题，那个小女孩对规则一致性问题的回答是 打人是错误的 而不管这个规则是否有效。判断打人是错误的真实理由是它会对他人造成伤害性后果。

人们是否区分道德和习俗？为了得到一个清晰的回答，研究者要求被试对包含道德问题或习俗问题的原型事例进行判断。研究者在一定的背景中提出问题，一般被问及的行为

不会与其他类型的目标或事件冲突。对更复杂的包含冲突和交叉的问题,也对之进行了研究,我会在第四章、第五章中予以讨论。在对儿童相互作用的观察研究中,要求孩子们评价刚刚目击的真实情景(如前面的例子),而在多数情况下,问题是以故事或图画的形式呈现的。作为道德刺激物的各种问题须与以下条目有关:健康或身体上的伤害(例如推人、挤人、打人和杀人)、心理上的伤害(例如取笑他人、伤害他人感情、嘲笑他人和咒骂他人)、公平和权力(例如偷窃、不守信、独占玩具和破坏他人财物)和积极性行为(例如帮助有需要的人、分享和向慈善机构捐赠)。

与领域理论的假设一致,成人和儿童都是根据这些标准来区分道德和习俗的。道德问题被认为是不依赖于社会准则的,并推广到不同的情景、社会和文化。另一方面,社会习俗依赖于规则,它们的规范性力量只在准则得以建立的社会体系下起作用。人们给予标准判断的理由也与道德领域和习俗领域的区分一致。道德问题的判断理由依据行为会不会引起伤害或有不公平的后果,而习俗问题的判断是依据规范或权威的期望。

如大家所认为的那样,年龄和经验也会影响人们做这些领域区分的能力。所报道的能始终一致地区分道德和习俗的最小年龄是 2 岁半(Smetana 和 Braeges, 1990)。在斯麦塔纳和布雷格斯研究中的姗姗学步者更倾向于把道德问题泛化到不同情景(认为无论在家还是在幼儿园,像无缘无故打别的小孩这样的事都是不对的),与之相比对习俗的问题则不太会泛化(如把玩具扔到一边的问题),然而在这项研究中,除了这个原则,他们不会基于其他维度对二者进行区分。但到了 3 岁

半儿童就能根据几个标准进行判断 包括严肃性、规则一致性 还有普遍性。

还是这同一个研究显示，儿童在第三年就能够对道德和习俗问题做出初步的区分。这项研究和其他的相关研究证明 到了 4 岁，儿童就能对在家里和幼儿园里遇到的熟悉的道德和习俗问题做出相当一致和稳固的区分。随着年龄的增长 他们对道德和习俗问题的理解超出了个人经验范围 包含进了一些大范围的问题 无论对他熟悉或不熟悉 这些问题组成了社会事件的道德和习俗形式。此外 随着儿童的成长 他们可以更好地运用更抽象的标准 如跨文化普遍性 来区分这两个领域内的问题。

考察儿童是否区分道德和习俗的研究并不限于美国或西方背景，在大范围的世界不同文化下也做了相应的研究。在巴西东北部的儿童和青少年身上进行了这样的研究，还有在维尔京岛圣克路伊克斯的幼儿园里，对印度尼西亚的基督教和穆斯林儿童，以色列城市和集体农场的儿童和以色列的传统阿拉伯农村儿童，印度的成人和儿童，韩国的儿童和青少年 尼日利亚的伊乔族儿童和赞比亚儿童也都进行了研究 这些研究的完整名单见斯麦塔纳 (1995 或者特里尔, 1998)。这些研究也有因习俗不同而产生的一些特别发现，但在所考察的每一种文化中都报告有道德和习俗的区分。只有一个研究 (Shwede 等人, 1987) 宣称得到的数据显示，在一个非西方文化下的个体 (印度一个寺庙村落的成员) 没有对二者进行区分，但其结果又遭到后继研究的反驳 (Madden, 1992)。在所有的案例中 研究发现 儿童对待会造成伤害和不公正的道德问题的方式大都相同。研究还发现，不同文化团体和社会阶级中

的儿童 无论有没有这样的规则存在 都认为违反道德的行为如无故伤人是错误的 而且认为这种事 不仅对于他们自己的群体，对其他文化和背景中的儿童来说也是错误的。这一系列的发现是很不寻常的 应该成为心理学研究中的“比较有生命力的现象之一”。

然而，在研究儿童对社会习俗的认识时发现了一些文化差异。在某些方面，这种差异归于不同研究群体的研究者在向儿童陈述问题时使用不同的方法来组织问题。例如，在巴西东北部进行的调查中，向儿童描述的规则来自两种文化。在每一个案例中 两种文化中的一种很像儿童自己的文化 另一种则不然，研究要求儿童说出一种文化的效果是不是好于另一种文化。绝大多数的儿童都认为与他们自己的文化相似的文化效果更好。然而此类形式的问题没有区分哪些规则儿童普遍认为是必须做的，哪些是更喜欢做的。在这项研究中儿童更喜欢自己的规则这一事实可能意味他们认为其他文化的人以不同的方式做事是错误的，也可能没有这样的意思。事实上，直接要求来自同一地区的巴西孩子来评价这样的做法对不对 即 其他文化中的人做出一定的行为 但该文化并没有关于这种行为的规则 这时儿童便泛化了道德规范（如打人是错误的，但他们却不会泛化自己的习俗 如用叉子吃鸡肉来代替用手吃）。

研究没有发现道德和习俗的区分，是因为他们没有使用那些直接的清楚的评价标准来评价道德和习俗行为。然而，在考虑这些方法论问题时，仍然会在对待社会习俗的看法上存在文化差异。例如，韩国的儿童和青少年比美国的儿童在对习俗进行推理时 更多地使用属于社会状态、社会角色、合

适的行为和礼貌作为理由。尼日利亚的伊乔族儿童和青少年、以色列的阿拉伯儿童和巴西东北部的儿童，他们比美国儿童更加肯定风俗和传统的重要性。但是在这些后期研究中文化的问题与社会阶级混淆在一起。大体看来，全世界的中产阶级儿童比下等阶层儿童更愿意把习俗视为可改变的，具有文化和情境特殊性。解开儿童对习俗的认识存在跨国差异方面应归于文化的研究，而是什么引起社会阶级层次的跨文化影响，则有待于将来的研究。

总之，大量的研究证据与我们的建议，道德和习俗是不同的概念体系，是一致的。如我前所述，一些作者使用这些发现在道德发展上做文章，支持这样一个观点，认为道德是源于某种先天的道德感。这不该是在这儿提到的观点，相反，可以观察到的道德和习俗作为不同的概念体系而出现，这一点是根据儿童在这两种社会规定中所体验到的在性质上不同的社会交互作用来加以说明的。那么，下面就让我们转向对那些社会交互作用模式进行的研究所做的概述。

儿童建构道德和习俗的起源

道德和习俗都被认为是由规则所支配的行为。按照领域理论，他们二者的区分如下：对道德而言，规则来源于对行为结果的反思；而对习俗而言，行为的状态取决于支配性规则的存在与否。因此，我们可以推测，社会经验和交互作用与道德犯罪连在一起，会集中于行为对作为受害人的自己和他人所造成的后果。另一方面，考虑到习俗的武断性和一致认同的基础，我们期望社会习俗的经验以外部社会信息的形式出现，集中于标准性期望、规则和达到社会认同的效果。

要研究是否道德和社会习俗与不同模式的社会相互作用相连，一个很好的办法是观察在违反规定的情景下发生了什么。道德和习俗都定义了是和是非，通过对违反社会规范的观察，有可能知道是否对一个官方规定的标准也能做出如此反应。例如，在自由玩耍条件下对儿童的社会相互作用进行研究，我们发现郊区中产阶级儿童几乎从不对其他孩子的咒骂做出反应。在那种同伴文化背景下，成人规定的标准是在游戏中不允许骂人。当对道德越轨行为进行反应时，社会的给予和索取都表明参与者有责任，而且也提供了一种方式来分辨交流的方式是否与特别的行为有关。这样的相互作用有一个特征 即产生了一类社会语法规则 儿童用它来辩论、检验和澄清社会准则。儿童对另一孩子的违反道德的行为的反应，也被认为是修护社会结构和处理社会责任的努力。所以，也有大量的研究探讨了在违反道德和习俗的条件下的相互作用模式。

有关违反道德和习俗的同伴间相互作用的模式在以下的事件中得到解释，这些事件是在对儿童进行自由玩耍时的观察中获得的。在每个例子中，违犯行为都以斜体字加以标识。

社会习俗

1. 一个男孩和一个小女孩一起坐在草地上 远离其他孩子，正在系鞋带。另一个男孩 2) 向他们大声唱：“博比和艾莉森同坐树下 结——吻。”等等。

2. 一个小女孩 1) 在吮一片草 女孩 2) 对女孩 3) 说：“她就喜欢这么做 吮野草 然后吐出来。”女孩 3) 说：“粗俗！”女孩 2) 说：“真恶心！”听后 女孩 1) 就把草放下不

再把草放进嘴里吮了。

道 德

1.两个男孩(1和2)在有一个更小的男孩(3)扔沙子。男孩(3)说：“混蛋，你们把沙子扔进我眼里了，痛死了，下次看我把你们的脑袋踢破。”男孩(1)对男孩(2)说：“嗨，你听见了吗？下次他要踢破我们的脑袋。”然后他们两个都大笑起来，向男孩脸上更起劲地扔沙子。男孩(3)向男孩(1)唾了一口，跑开了。

2.两个男孩从一个更小的男孩手里抢来雪橇正在玩。一个女孩看了这一切，朝他们喊：“嗨！还给他，真——丢人，这可真奇怪，你们两个欺负一个小孩。”然后，这个女孩把雪橇从一个男孩手上夺过来，把他推倒在地，然后将雪橇还给了小男孩。小男孩接过来，故事也就结束了。

在这些例子中可以看出，在不同的领域中儿童的社会体验不同。在道德事件的案例中，儿童作为受害者对这些问题的体验和作为第三位观察者或解释者是一样的。同伴对违背道德的行为（如偷盗、打人或损害别人财物）做出的反应集中在行为的内在结果上（也就是，通过说明所造成的伤害或损失，或者把行为评价为不公正或有害）。一般来说，这些行为具有高度的情绪性。很小的孩子，他的反应可能只是哭，另外，对道德侵犯，儿童会报复或采取更厉害的行动，或者对更小的孩子，会把成人也牵涉进来。反过来，同伴的反应是继续给出违反道德的反应。在大多数情况下，这些反应或者试图