

导 言

人类道德的产生、发展及其运作方式，决定了道德是一个由外在规范过渡到内在自觉、再到行为再现的过程。这是一个由知到行、知行统一的过程。从理论的表现上讲，这只是一个简单的演绎过程，但在实践中，却是一个极为复杂而曲折的过程。任何个体对道德信息的真正内化不完全是为了某种功利原因而被动地服从，更多的是对道德理想、道德生活的深切感悟与体验；不仅是对当下生活的权衡，而且也是对意义、对必然、对神圣的向往。这在客观上要求对道德的社会功能进行重新审视：道德不应该完全成为政治理性的工具，而应回归到人自身内在心性的改造上；德育的方法也不应该只满足于过去那种政治化、权威化的强化灌输方式，也应走向人的内心和情感。从外在走向内在，从理性走向情感、从普通走向特殊，这是现代道德发展的迫切要求。

一、对道德内化思想的历史反思

历史上，道德内化问题备受中外思想家的重视，并在一些论著中有所触及，但至今为止还没有专门论著对此进行系统的论述。在中国，作为占道德主导地位儒家道德是建立在人伦感性基础之上的，强调实践体验和情感在道德内化中的作用，注重道德传播中的个体感受性和情感沟通机制，并在此基础上追求“天人合一”的道德终极目标。为达此目标，儒家设定出一套精美的内化思路，即外“礼”内“省”的模式。这一模式在理论上是理性而精致的，然而在它应用于实践的过程中，有时却出现了理想与现实、理论与实践悖离的现象，表现出“表里不一”、“内外相乖”等现象。出现这种悖离现象的原因是多方面的，其中最重要的就是儒家在进行道德设计的初始过程中就潜在着鲜明的政治功利目的，他们虽强调“格物、

致知、诚意、正心、修身”的道德内化方法，但更强调道德为“齐家、治国、平天下”的政治目的服务。这既是儒家道德跻身为主流道德的重要原因，同时也是儒家道德实践与道德理论悖离的真正原因。虽然儒学心性派对此做了修正，强调道与心、心与理的统一，但因为儒家无法从根本上科学理解人为何需要道德的问题，由此，儒家的个体道德内化论仍没能形成一个完备的、真正科学的体系，最终也没能出现反映内化思想的专门著作。

在西方历史上，从古希腊时期开始，道德内化问题就引起了诸多思想家们的关注，在一些论著中已有所触及。整个古代西方哲学和伦理学以理性主义为主线，思想家们把理性作为道德内化的基础来看待。苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等著名的哲学家和思想家都把理性看做德性的源泉，感性则被排除在德性之外，不论是德性本身还是德性的获得过程都与此没有密切的关系。中世纪的宗教神学更是以绝对观念、严格的禁欲以及严酷的处罚手段使人匍匐于神的统治之下。人的欲望、人的灵性彻底潜在在自我创设的沉重枷锁里，使灵与肉处于尖锐的对峙与冲突之中，道德精神被彻底地扭曲了。为了砸碎这个枷锁，把人从神的控制下解救出来，文艺复兴时期的启蒙思想家们以人为出发点，从人的需要、感性出发来呼唤人性的复归，把感性作为个体进行道德内化的基础和出发点；认为欲望不仅是行为的动力，也是道德情感和道德内化的真正源泉。之后一大批思想家、哲学家和教育家主张从情感角度研究道德和道德内化问题。但是，道德情感主义由于自身哲学基础的先天不足，加上当时心理学发展水平的局限，对个体道德的内化研究无法避免地带有直觉主义的特点，使之无法形成系统、深刻的研究理论。在理性向情感的过渡过程中，西方的道德精神出现了“断层”和“休克”现象，当西方科技进步以排山倒海之势席卷一切的时候，西方出现了由理性向感性过渡的精神危机。这次危机不是来自于神，而是来自于工业和技术，人成了机器和技术的奴仆。为了解除危机的困扰，一些思想家和教育家借助现代人文科学的研究成果对道德教育进行了不懈探索，以至在 20 世纪中叶出现了丰富的道德教育理论及实践模式，对推动道德内化理论的发展做出了突出的贡献。但是，在新世纪曙光来临之际，蓦然回首，人们发现这些缺乏理性的情感主义内化思想并没有给人以

心灵的安顿，也没有让人找到真正的自我。情感之口张开时，桌上并没有丰盛的精神大餐。一元性的、形而上的道德精神仍然游离于情感之外，甚至被多元情感所掩埋。这为今天的理论研究者提出了必须思考的问题：道德内化的科学理论及其体系究竟应该包含哪些内容？现代社会应该向人们提供什么样的道德精神？这种精神在多元性的社会环境中怎样使之内化为个性化的精神品质？

二、对德育观念的现实反思

新中国成立后，我国的道德教育主要以灌输方式为主，但对道德内化问题重视不够，研究不够。

首先，对灌输论在认识和应用上有偏差，把灌输论作为主要的、甚至是惟一的德育模式，致使在具体应用的过程中，造成了诸多负面影响。所谓德育灌输论是教育者向受教育者系统地输送某种思想理论的方法。这种方法的基本前提是社会主义主流道德观念的一元性。如果与社会主义和资本主义来划分的话，前者以“灌输论”为主，后者以“美德论”为主。它们的共同之处都是把教育对象看成一张白纸，可以在上面尽情地挥洒笔墨，而不问对象是否能够接受。“一张白纸可以画最新最美的画”就是这一观点的最好写照。20世纪中叶，社会价值观念开始出现多元现象，美国和西欧等地排斥和反对这种方法，代之而起的是所谓民主、自由、尊重人格的理论，诸如认知发展理论、价值澄清理论、行为主义理论等，核心是在价值引导中进行“自我选择”，把灌输作为“集权”和“专横”的代名词；而“灌输”教育这一时期在社会主义国家被广泛应用。我国社会主义革命和社会主义建设初期对“灌输”教育的认识在很长时间内被认为是必要的，而且是最为科学、合理的方式，并最终确定为那一时期最主要的教育模式在社会生活中广泛加以应用。其经典理论依据来源于列宁关于如何在工人群众中广泛地接受马克思主义理论的思想。列宁为此明确指出：工人阶级不能自发地成为马克思主义者，必须给他们灌输，用马克思主义的思想对之进行正确的灌输引导，才能使他们自觉地接受马克思主义者，并最终成为一个真正的马克思主义者。列宁的观点包含着两个基本含义：既要用马

克思主义教育工人阶级，或者说以马克思主义武装工人的头脑，也要根据实际情况、有针对性地采取适当的途径方向正确的方式，而非不问实际、不分个性的注入式、填鸭式、满堂灌地进行灌输。1949年，中华人民共和国成立以后，在共产党执政领导下，我国在意识形态领域确立了以共产主义、社会主义为奋斗目标的一系列价值观念。作为反映历史发展规律的思想体系和道德价值观，不可能自发地产生于人们的头脑中，同样要通过“外面灌输进去”的方式才可能让人认同和接受。实践证明，这种方法的优点在于目标指向明确，力量集中，形成的合力强大，它在较大程度上适应了新中国对建设人才的需求，对引导和规范社会主义劳动者的行为并在此基础上形成符合社会主义发展要求的人生态度和坚定信念起了积极推动作用。遗憾的是，我们在理解和应用这一理论模式的过程中出现了多方面的偏差，甚至在某些方面走向了极端，如：只把道德看做一种客体不断强化它的工具性价值，使之成为政治的传声筒、经济的扬声器、文化的维护者，忽视和忘却它作为主体性的价值存在，进而忽视了对个体道德内化的深层次研究。这种倾向在实践中产生的偏向表现为：一是在内容上把政治教育内容与道德教育内容相混淆，大道理过多，可操作性不强，贴近个体日常生活的素材较少；二是突出宣传社会主义道德的人格典范，往往把他作为一种普遍行为加以要求，与此同时，又忽视了对尚未达到理想境界的绝大多数普遍行为的指导；三是理论知识的灌输多，但针对性不足，甚至忽视和回避现实道德生活中的矛盾，忽视对个体道德判断力的培养。四是采取强化灌输方式，与个体内在动机脱离，造成人们对道德灌输从形式到内容上的抵触现象。这种运用上的偏差致使道德教育在一定意义上形成“你说我听”、“你打我通”局面，但实际效果是“你说你的，我做我的”。这样，灌输方法在一定意义上抑制了个体的自觉性、主动性、积极性和创造性的发挥，使个体对道德规范和道德观念不是从心理上接受，从思想上认同，仅仅是对外在力量的屈从，无法实现内心和良知的自我约束，因而，社会秩序也就不可能从根本上依靠公民的自觉意识而得以维持。与灌输论同出一辙的另一种德育理论是客体论。这一理论使灌输论的负面影响进一步延伸。所谓客体论就是把受教育者看成单纯的客体，只能直接地、

被动地接受教育者所传授的知识的德育观点。这一理论不论在学校教育还是在社会教育中，易使教师与学生、领导与群众的关系都蜕变成主客体的关系，权威与服从关系。虽然德育内容来源于生活，但是，这些知识在向个体传递时，却变成了静止、僵化、教条和机械的东西；接受者的主观能动性不见了，个体在接受教育的时候整个被“物化”了、被“标准化”和“模式化”了，没有“推己及人之主人道德”（陈独秀语），从而难以成为具有独立批判思维和鲜明个性特征的个体。这与时代发展要求的开拓、进取精神背道而驰。

其次，与德育相连的整个大教育理念存在严重的误区。教育的目的是促使学生在德、智、体方面得到全面的发展，使学生的感官、情感、智力、心理和精神等各方面的综合素质得到发展。但就目前的情况而言，一些呆板、枯燥的教学方式和教学内容正在使学校退化为单纯职业性的训练中心，而不是学生全面认识世界、了解社会的窗口。教育学家布鲁姆（Bloom）对此作过极为深刻的评述，他说在大学里：“所有的系或部门都在宣传本学科的好处，它们所提供的课程都是想让学生成为学科的新门徒。但是学生究竟应该怎样从各门课程中做出选择？它们之间有什么样的联系？实际上，各门课程自行其是，似乎没有人意识到，这些课程实际上是在相互冲突，相互竞争的。而恰恰是这种课程安排上的各自为营，导致了整体性的问题，可是这一问题却从来没有系统地讨论过。大学课程目录的惟一贡献就是让学生无所适从，也常常使学生感到沮丧。他们能否遇到一两个教授为他们提供最优秀的教育，了解某一文明民族最辉煌的部分，全凭他们的运气，大多数教授是专家，他们只关心自己的专业，从自己的角度关心自己领域的发展，关心个人的发展，因为他能获得的所有回报都与他的专业成就有关。他们已经脱离了旧的大学体制，这更说明他们的知识是不完整的，他们只掌握了尚待探索、尚待发现的知识整体中的一部分。在这种情况下，学生只能穿梭于狂欢的表演中，而每个表演者在引诱他们来看自己的表演。行为和思想上举棋不定的学生让大多数学生感到尴尬，因为他似乎在说：‘我是一个完整的人，请帮助我完整地发展我自己，让我开发有用的观念和要求深入人心，更不可能被人们所接受和内化，这样的教育

无法从根本上培育出肩负时代使命的、真正我真正的潜能。’而大学对这样的学生无言以对。”^①如果说布鲁姆的这一批判性结论是正确的话，就意味着过去大学的学校教育，本质上只是为职业目的服务的，没有考虑到让学生从多种途径上去理解人生和认识人生的意义。实践证明，我国的学校教育中，这一现象也是一种客观事实。教育更多地让学生掌握了“模仿性”的技能，而没有掌握自由运用知识的能力，更没有在超越专业性、实用性基础上引领学生认知和感受生命的整体价值。正像哲学家波普尔（Josef Pieper）说的那样：“教育关系到完整的人，受过教育的人是一个拥有了理解整个世界的方法的人。教育关系到完整的人……一个完整的人才有能力完整地把握一切存在的事物。”^②他的观点让我们必须思考这样一个严肃的问题，教育的真正目的究竟是什么？如果我们的教育从中找不到正确的答案，就不可能使任何看似的人来。

由此可见，“内化论”与“灌输论”的根本区别在于它把道德教育看成一个整体，把受教育个体看成一个完整性的人，同时也把教育者和受教育者都看成是道德教育的主体，而且是互动主体，还特别注重受教育者个体在内化道德观念和道德规范过程中的主观能动性。启迪的是良知，追求的是“知行”统一，发展的是整体素质。因此，进行道德内化研究的目的是从根本上解决道德教育中长期困扰人们的“知行”脱节的问题，它既是时代发展的客观要求，也是人的主体性发展的内在需要。但是，需要指出的是，不论是“灌输论”还是“内化论”，都是实施道德教育的方法和手段，在实施具体教育的过程中应掌握好“度”，合理地处理好两者之间的关系。不能为了强调道德内化的重要性就否定“灌输论”的作用，“灌输论”在道德教育中至今仍有它的合理性，两者在促进个体道德品质的形成和发展过程中具有不可替代的作用。

^①Bloom :*The Closing of the American Mind*, New York, Simon and Schuster,1987, P.339-340.

^②Pieper: *Leisure The basis of Culture*, New York, New American Library, 1952, P.41.

三、时代的呼唤

改革开放以来，我国社会发生了巨大的变化，经济迅速增长，人民生活水平日益提高，社会各项事业取得了举世瞩目的发展。但是在发展过程中，在取得成绩的同时，我们也不断地遇到新的问题和新的挑战，社会生活也出现了一系列新的矛盾和问题，社会的整合力和凝聚力下降，因此需要把传统美德和反映社会发展主流道德内化于人心，用一种内在的自律精神加强对个体自我行为的规约。在当前情况下，对道德内化问题进行研究，就是要在马克思主义、毛泽东思想、邓小平理论指导下，用“三个代表”的思想确立一种新的、适应社会主义市场经济发展要求的新德育观，使人们在经济发展、生活逐步富裕起来之后去寻找生活的意义，为人自身的存在探寻幸福的真正内涵。这是理论研究者无法回避的责任与使命，这正是本文立论的基点。

从国际大环境看，科技的迅猛发展对社会传统道德产生了大幅度的覆盖和侵蚀。成几何倍数增长的信息复制和传播速度严重挤压了人们的思维空间，使个体对信息无暇辨别，难以选择。技术的发展使信息的复制和传播如今不费吹灰之力，正面的、积极的、有效用的信息和负面的、消极的、无效用的、甚至是危害性的信息正以几何平方式的速度增长和传递着。文字、图像以光速穿梭的速度在发展，繁殖之快，令人难以驾驭。特别是既不受物质包装限制，也不受时空阻隔的网络移动方式，不仅使国家机密、知识产权等受到严峻的挑战，也使道德教育的内容和方式受到严峻挑战。虽然人类因为处于共同的发展阶段和面临共同的发展问题而存在着某些带共性的、一致性的道德精神和道德观念，但由于国家、民族和地域的差异又使其各具独特性，而这些独特性正是其民族性的重要表现。如今，这些内容可以伴随着网络中不同社会背景下的文化、学术、艺术等内容而为人们了解、认知和接受，同样，不同民族也以同样的方式接受和吸纳着其他民族的观念，使人们原有的道德认知受到不同程度的冲击；特别是如今网络中大量的文化垃圾以及不同意识形态之间的政治较量往往通过网络的方式传播和渗透。尤其是西方以自己强有力的经济和科学技术优势为基础，掌握着网络话语的主导权和控制权，通过网络越过了各民族国家原有

意识形态的“防护墙”，逐步渗透到民族国家的文化价值观等精神深层领域，使民族国家传统意识形态的主阵地逐步边缘化，从而使民族国家在对自己民族中的个体进行道德教化的过程中产生无形的障碍。在这种趋势下，任何民族要想生存和发展，不仅要内化本民族的优良传统道德，而且还要积极吸纳并整合其他民族的道德精华为我所用。在未来的发展中，本民族和其他民族的优良道德传统将是促进国家和个体进行正常社会交往和交流的重要基础和前提之一，其作用将随着国际化趋势的发展变得越来越突出。如果离开了优良道德品质和国际基本道德规则的支撑，不仅个体之间的交流会变得障碍重重，而且国家之间的交流与合作也同样会变得步履维艰。

为了克服以往德育中的偏向和危机，有效地促进个体对社会道德精神成果的内化和道德规范的践履，需要借鉴现代教育学、心理学、社会学和行为科学等方面的研究成果，特别是要运用马克思主义的立场、观点、方法、科学地分析道德内化的本质、结构机制及其途径，为社会主义道德建设提供某种可借鉴的思路。这既是当前道德教育研究亟待解决的问题，也是本文的主要任务。

第一章 道德内化概述

“存在的并不都是合理的”，社会改革与发展对道德的要求与当前社会道德现状的不适应，使道德内化问题越来越成为思想道德理论研究的重要问题和紧迫问题。但这一切只是确立道德内化研究课题的外在因素和外部条件。如果要完整、准确地揭示道德内化研究的立论基础，必须从道德自身入手，通过对道德内化的内涵、道德内化结构以及可能性来加以分析和说明。

一、基本概念

道德内化概念无疑是支撑本论文的基石，是揭示道德内化内在本质、探索道德内化理论发展的逻辑起点，因此，它成为本文需要回答的第一个问题。但要认识和了解道德内化的基本内涵，必须首先弄清道德的基本含义及其规定性，这是探讨道德内化的基本前提。

1. 道德探微

在中国伦理思想史上，“道”和“德”本是两个概念。“道”一般是指个体行为应遵循的准则，“德”是个体在遵循准则的活动中有所得的“道”。追求目标是内得于己，外施于人。后来，封建专制的发展要求意识形态绝对同一，儒家学说适应这一趋势的要求，在其学说中逐渐把社会要求和个体德行逐步融合在一起，这两个字也就自然地联结成了既可指社会规范和观念，也可指个体德行修养的词了。

到了现代，道德仍然包含两个层面的含义：“道”指社会道德规范和道德观念；“德”指个体德行。它的外延包含道德品质、思想品质；它的内涵就是个体按照一定政治、思想和道德等社会意识和行为规范要求表现

出来的稳定的心理特征和心理倾向性。它经过反复、复杂的能动反映和内化过程而实现，是个体素质的重要组成部分，也是个体人格的重要组成部分。是一定时期和一定社会道德规范、行为模式在个体身上的反映。它们之所以能够结合起来，一方面因为“道”作为一种社会发展的需要，它向个体提出规范性和应然性的要求，必须通过个体对其规范、准则和观念的内化、接受来实现，使“道”向“德”的方向转化，才能完成自身的使命：“道”的产生和发展不能离开个体而独立存在，它本身就是人的道德需求的产物，内含着向个体道德运动、转化的可能和契机。^①另一方面，“德”只有把“道”加以充分地吸收，才能使“德”向“道”的方向转化，充分体现出“道”的社会性要求。换言之，社会的“道”应向个体的“德”转化，“道”的社会功能和价值才能实现，即，实现对社会秩序的有效维护；而个体化的“德”必须按照“道”的期望和要求来塑造和调节，自身才能把社会道德内化为自身的行为准则和价值目标，才能获得社会认同感，从而实现个体作为社会成员的社会规定性。因此，道德对个体而言，从根本上讲，不是一种外在的强制，而是一种内在的需求。这既是社会历史发展的要求，也是个体生存和发展的内在要求。

道德作为社会意识形态的重要形式，主要由道德意识、道德规范和道德活动三部分构成。道德意识包括反映人们道德关系的心理过程和道德活动中形成的道德观念、道德情感、道德意志和道德信念等内容；道德规范是人们在社会生活中已经形成的评价个人或群体行为并指导人们行动的一系列道德准则，它以一定的道德原则为根本标志，以一定的道德范畴为基础；道德活动是为了培养人们的道德品质，达到一定的道德境界而进行的个体或群体性的活动，以及在这些活动中表现出来的，能够用善恶、荣辱、正义与非正义等来评价的个体行为或群体行为。道德体系的这三个组成部分，既相对独立，又相互联系、相互作用。

易法建：《论道德内化》载《长沙电力学院学报》（社会学科版），1998（2）。

2. 内化概念的提出

“道德内化”从词组的表面构成来看，它是“道德”和“内化”两个词的复合体，核心在“内化”一词上。为了阐明道德内化的内涵，需要对“内化”概念做出明确的界定。“内化”（Internalization）从字面上理解是由外而内的过程。“内化”这个概念，中国古代思想家早就提出来了。《庄子·知北游》说：“古之人，外化而内不化；今之人，内化而外不化”。之后，“内化”一词在中外思想史和教育史上才逐渐有人加以论述，一些思想家和教育家在讨论人性问题、伦理德性的获得时，从理论上论述了这个问题，如中国先秦时期以孟子为代表的“内求说”，提出“君子所性，仁、义、礼、智根于心”^①，《孟子·尽心上》认为人的道德、知识和智慧生来就以某种可能的形式存在于人的心中，并借助外部的力量不断进行自我扩展；以荀子为代表的“外铄说”，提出“君子生非异也，善假于物也”^②，认为人的道德、知识和智慧并非内心固有，而是在考察客观事物的过程中不断通过“外铄式”的学习而获得；以墨子为代表“丝素说”，认为人性像一束没有任何颜色的“素丝”一样，染什么颜色都可以，“染于苍则苍，染于黄则黄，所入者变，其色亦变，五入必而已，则为五色矣。故染不可不慎也！”^③所隐射的意思是人的道德、知识的获得和智慧的发展都是环境教育的结果。到了明代，著名思想家、教育家王守仁提出学问应“消化自得”的主张，他指出：“学问要点化，但不如自家解化者，自一了白了；不然，亦点化许多不得。”^④指的是教师的指导与学生的独立思考相结合是促进知识内化的有效方法。之后，他在对我国历代思想家关于道德教育思想进行概括的基础上做了全面概述，在《训蒙大意示教读刘伯颂等》一文中，系统地提出了进行道德内化的思维模式。认为有效地促进个体对道德的内化，必须从四个方面入手进行教育和引导：一是“开启知觉”；二是“条理其性情”；三是“发其意志”或“顺导其意

^① 《孟子·尽心上》。

^② 《荀子·劝学篇》。

^③ 《墨子·所染篇》。

^④ 《传习》下。

志”；四是“导之习礼”。这就是我们今天讲的提高道德认知，发展道德情感，锻炼道德意志，训练道德行为。但遗憾的是他没有对这一理论进行更加深入的研究，只是提出了有效促进道德内化的基本思路。尽管如此，对我们今天研究道德内化还是具有重要的借鉴价值。

在西方，从古希腊时期开始，虽然思想家们已经关注道德内化问题了，但都没有明确提出“内化”的概念，第一个提出内化概念的是 20 世纪初的法国社会学家迪尔克姆（E. Durkheim），他从社会学的角度提出了道德内化问题。他在《道德教育》一书中指出：社会意识本身具有规范体系，它超越个人意识独立存在，透过内化的过程，根植于个人意识中。即社会意识向个体意识的转化。后来，瑞士心理学家皮亚杰（J. Piaget）强调内化在“运算”形成中的作用，他认为，运算就是动作的内化，并把内化看成是思维发展的自然结果，但他没有说明非心理现象怎样才能转化为心理现象。迪尔克姆在《道德教育论》一文中提出，个体品德社会化必须通过道德内化来实现。“内化是社会价值观、社会道德转化为个体的行为习惯。”“道德是一条命令的体系，而个体良心只不过是这些集体命令内化的结果。”^①美国心理学家布鲁姆提出：“‘内化’是把某些东西结合进心理或身体之中去；把另一些个人的或社会观念、实际做法、标准或价值观，作为自己的观念、实际做法或价值观。”^②前苏联心理学家 J.I. C. 维戈茨基提出了新的内化概念。他认为人的一切高级心理功能最初都是作为外部交往的社会形式表现出来的，只是到了后来，由于内化才变成为心理过程。前苏联心理学家提出的智力按阶段形成的理论进一步发展了内化学说。他们认为，人的智力，特别是思维能力不是先天具有的或者自然成熟的结果，而是在社会影响下，外部对象动作经过内化而逐渐形成的。以儿童学习心算为例：最初，儿童是不会心算的，只能在成人的帮助下，用实物或手指一个一个地进行计算；经过长时间的训练以后，这种对象化的动作逐渐转化为内部的心算，实物和数字变成了运算的客体，这时就实现了智力知识

^①（法）涂尔干著，崔在阳译：《道德教育论》，431页，民国18年。

^②（美）布鲁姆：《教育目标分类学》第2册，28页，上海，华东师范大学出版社，1986。

的内化。因此，内化的实现主要是通过学习、掌握知识和积累经验完成的。我国的教育学家胡守梦在《德育原理》一书中提出：“所谓‘内化’，是指个体不仅遵守社会规定的行为准则，而且身为社会的一员，愿将这些准则作为自己的价值准则的过程。”鲁洁教授在总结以往成果的基础上，^①提出“内化是外部物质动作向内部精神（即心理）动作转化的过程”。

以上是比较具有代表性的关于“内化”概念的基本概述。除此之外，伦理学、教育学、心理学、行为主义和文化人类学等理论也承认内化过程的存在。行为学认为，内化是个体通过社会影响，把外部现实或客观现实转化为内部现实或主观现实的过程。文化人类学则认为，内化是个体将社会的精神文化经过学习而转化为稳定的心理因素的过程。角色理论认为，当一个人不仅对履行角色有了一定的认知，而且接受了角色应履行的行为方式时，个体就把角色和它的心理基础都内化了。不同的学科从自己研究领域的特殊角度出发，对内化的解释各有侧重，不尽相同。心理学注重从个体认知的角度去研究，侧重的是个体的心理机能、机制及其可能性的研究，而对影响这些机能和机制的外在因素及其相互作用研究不够。行为主义虽然承认并接受内化理论，但只把它看成是个体学习的一种基本过程。社会学、文化人类学都把内化与社会化等同看待，所不同的是，社会学强调通过学习和实践进行社会观念和价值规范的内化，最终实现社会化；而文化人类学强调运用语言作为中介，实现内化。角色理论虽然注重内化的实际效果，但对个体怎样进行角色认知和履行角色行为的过程性研究没有充分的说明。尽管诸多学科对“内化”概念存在着如此众多的解释，但他们又不约而同地阐述了“内化”概念的一个共同特点，即，是个体通过学习和实践，把外在的知识、观念或规范转化为自己内在知识、观念的过程。这是内化的本质特征所在，它涵盖了不同学科对“内化”概念理解的共同性，适用于不同的学科。所不同的是，不同学科由于自身研究领域的特殊性，“内化”概念在具体应用过程中内含着反映自身学科特点的内在特殊

^①鲁洁主编：《德育新论》，272页，南京，江苏教育出版社，1994。

性。因此，在道德领域也不例外，当它与伦理学结合时，它所反映的主要内容就是一定社会的道德规范如何为个体所认同和接受；个体在认同和接受道德规范的过程中，受到哪些因素的影响和制约，外在力量如何根据内在需求，不断形成合力，促使个体内化。为此，本文的核心概念就是要论述清楚道德内化的真正内涵。

3. 道德内化的内涵

把内化概念运用于道德领域的是当代美国最著名的心理学家和道德教育家柯尔伯格 (L.kohlberg)。他运用内化概念和内化理论来说明儿童道德发展水平的基本状况。但是，道德内化概念不是柯尔伯格最早提出的。最早提出这一概念的是精神分析理论的开山鼻祖弗洛伊德 (S.Freud)。“内化”在弗洛伊德的精神分析理论中经常被当做“认同”的同义词来用，以解释他的人格发展臆说和人格三个组成部分之间的关系。他认为，儿童是非道德的，对其追求快乐的冲动是没有控制能力的，这一能力是由超我来承担的：“一开始是由外部力量或父母权威来执行的。父母以示爱的方法和惩罚相威胁的方式支配着儿童，其中惩罚意味着儿童失去爱，而儿童为其自身利益考虑，必然害怕这种惩罚。这种现实焦虑是后来道德焦虑的先河（Geris Sensing 字母意思‘良心的焦虑’）。只要现实的焦虑还占统治地位，儿童就不能形成超我或良心。只是到了后来，第二种情形即道德焦虑才会逐渐发展（我们常言过其实地将其看做是一种标准状态），这里外部的限制内化了，超我取代了父母这一职能，并采取一种方式——此方式与以前父母对儿童所采取的方式完全相同——监视、指导和威胁自我。”^①20世纪中叶，随着社会经济、科技的飞速发展，社会精神生活出现了与之相反的发展趋势，诸多不道德现象层出不穷，各种丑恶现象、违法犯罪屡见不鲜。怎样从根本上解决这些问题并使社会主流道德被社会个体所接受，日益成为人们关注的焦点。于是，道德内化被提到与知识内化相同的高度，备受各国的注视。道德内化问题逐渐成为研究的热门课题，不少教育家、心理

^① 车文博主编，张爱卿译：《弗洛伊德文集》，第3卷，536页，长春，吉林出版社，1995。

学家都对此提出了种种不同的看法。社会学习理论模式的创始人班图拉 (A. Bandura) 认为, 个人的基本道德规范是外在文化规则的内化。在鲁洁主编的《德育社会学》中, 朱小蔓和戚万学从社会学的角度提出“道德社会化就是行为主体将特定社会所认可的道德准则和规范转化成自己的内心信念, 并在现实的社会生活中切实履行这些规范。”^①上海师范大学教授燕国材提出: “道德内化, 就是要把社会道德转化为个体的道德品质与道德行为(可合称为品质)。”^②易法建教授则提出: “道德内化是指道德社会化的主体——人经过一定方式的社会学习, 接受社会的道德教化, 将社会道德目标、价值观、道德规范和行为方式等转化为其自身稳定的道德人格特质和道德行为反映模式的过程。”^③所有这些观点, 内在地涵盖了个体在内化社会道德规范的过程中, 包含着个体自身实践和社会教化两个方面的基本内容, 这也是我国学术界道德内化概念在理性认知上的共识。这两方面互为因果, 共同构成道德内化过程的基本要素。

综述中外学者的基本观点, 可以给道德内化下这样的定义: 所谓道德内化 (Moral Internalization) 是指个体经过环境的熏陶、对知识的学习和行为实践, 不断地接受社会道德观念、道德规范, 并将其转化为内心信念、最终形成行为反映模式的过程。它包含两方面的内容, 一是个体在社会中通过环境的熏陶、对知识的学习以及一定的行为实践活动, 掌握一定的道德知识和规范; 二是个体积极地参与社会生活, 介入社会环境, 参与社会关系系统, 再现道德行为, 既不断固化又不断扬弃原有道德模式的过程。美国学者 R. 哈什提出的完整道德性的观点也说明了这一点, 只有从感性认知到理性思考, 从环境熏陶到个体实践, 从个体实践到自觉修养, 寻求社会认同等不同的角度、层面去理解道德内化基本含义才是符合个体道德内化规范的实际发生、发展过程的。他认为, 人的道德性不是由一些

^① 鲁洁主编:《德育社会学》, 131页, 福州, 福建教育出版社, 1999。

^② 燕国材著:《素质教育论》, 91页, 南京, 江苏教育出版社, 1997。

^③ 易法建:《论道德内化》, 载《长沙电力学院》(社会科学版), 1998(2)。

抽象的道德原则所体现的，完整的道德性应该体现在三方面：一是关心他人，愿意帮助和保护别人，并且是自觉自愿，发自内心的；二是能够对道德问题作出判断，因为社会生活中道德准则之间的冲突在所难免，个体对道德做出不同的判断，就必然导致产生不同的行为倾向和行为后果；三是行动是道德由内而外的最终体现，表现在个体关心他人，只有在作出判断的基础上采取行动，才是个体道德性最充分的体现。简言之，个体的道德内化就是个体学习社会道德和参与社会生活，并使德性不断得到完善的过程。在道德内化过程中，内化主体是人，是现实社会生活中的个体；内化的客体是社会道德观念、道德规范和道德行为模式。道德内化的发生是主体自身生命活动过程中不断展开的过程；道德内化的发展是一个普遍与特殊、内部与外部、理性与非理性、有限与无限矛盾运动并不断斗争转化的过程；道德内化的实现是人与环境、人与人、理想与现实不断协调统一的结果。

二、道德内化的双重价值

道德内化论所要揭示的是个体道德存在的依据和个体道德内化发生、发展的机制，以及个体道德内化的优化模式。道德内化对个体来说应该是从外在走向内心，从自觉走向超越的过程；既是社会化的，又是个性化的过程；既是对社会普遍意志的接受，又是个体自由意志的体现。道德作为一种群体意识和社会要求的现实存在，只有转化为个体的意识和个性品质，并付诸改造社会的实践，充分发挥改造社会的功能，才能完成自己的使命。因此，这种集社会化和个性化为一体的道德理论和教育理念，越来越受到人们的关注。它的价值功能也越来越突出，成为理论研究无法回避的问题。

1. 人的价值的双重性

人的价值属于哲学、伦理学和社会学的研究范畴。它在本质上与物的价值有着根本的区别，但在形式上却有着某些相似的地方。因此，研究物的价值对揭示人的价值有着方法论上的启示。物的价值是对人的存在和发

展有着积极意义的一切物质和精神的财富，是满足人的需要的有用属性，例如空气、土地、矿藏、技术、文学、音乐、绘画等。马克思在论述物的价值的产生时曾经说过：“‘价值’这个普遍的概念是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的。”^①由此可见，价值的产生，首先要有客体与主体的关系，即外界物满足社会人的需要的关系。如果客体不与主体发生关系，任何物的存在就变得毫无价值可言。其次，一般的外界物有满足人的需要的价值属性，但是它只是一种潜在的属性，只具有潜在的价值；它必须通过人的劳动加以改造之后才能使它的潜在价值变成现实价值。再次，人们所从事的生产劳动，必须是在一定的生产关系为基础的社会关系中进行，只有在这样的关系中，人才能生产并创造出自身所需要的各种物质资料和文化生活资料。在某一特定的历史条件下从事生产和劳动的人，就是社会的、历史的、具体的、现实的人。在马克思看来，主体和客体的关系是理解价值问题的理论前提。因此，价值就是反映主体对客体属性的肯定或否定关系的范畴，它是由主体的需要和客体的属性两方面构成的。客体自身的属性，成为主体需要的价值对象，而主体的需要则使客体属性的价值得到认可和体现，这两方面缺一不可。以此理论来推导人的价值，人的价值就是作为客体的人对于主体的人的意义。是人对人的意义，即人对自身、他人和社会的进步所起的作用。马克思主义关于人的价值理论不是孤立地研究人的价值，而是把人放在一定的历史条件下，置身于与他人、集体和社会的关系中来进行研究。这样，人的价值研究是以个体的价值、具体的人的价值作为出发点来进行的，它包括三个方面的内容，即自我价值与社会价值，内在价值与外在价值，现有价值和应有价值。自我价值是个体作为主体的人，通过实践满足自身需要和存在的意义，也可称之为主体价值。人的一切创造性活动都与他的内在需求和内在欲望联系在一起，它是个体对自我生命存在的肯定，包含着丰富的内容和层次，既包含着对基本生命形式的肯定也包含着对生命价值和存在意义的肯定。在这个层面上的人所追求的是勇敢、自尊、自爱、自强、自我完善和自我实

^① 《马克思恩格斯全集》，第 19 卷，406 页，北京，人民出版社，1956。