

“道德内化”究竟内化什么？

——道德心理学的争鸣、转向及其教育思考

文 刘春琼

〔摘 要〕不同心理学流派对道德内化机制的研究大相径庭，如果在学校德育实践中简单依赖一种理论，或者将不同观点想当然加以综合的做法是不充分的。本文分析了不同理论取向之间的争鸣及其普遍“道德化”转向的通达途径，以此为基础，笔者认为要倡导道德教育的领域适应性来作为大德育模式的合理补充和有效深化途径。

〔关键词〕道德内化 道德化 领域适应 争鸣

一、道德内化心理机制研究的理论争鸣

“道德内化”之寓意是，道德是个体之外的社会和文化存在，需要经过内化这一心理过程才能为个体所习得和接受。因此，在传统观点中，道德内化成为个体道德发展的核心机制。不同研究取向的研究者都对此进行过研究，但因所持理论立场不同，其观点也大相径庭。美国心理学家科尔伯格曾区分出三种不同取向，它们分别是道德内化的社会认知取向、精神分析取向以及认知发展取向，而在科尔伯格之后又兴起道德内化的信息加工学说。不同观点在内化途径、内化结果以及内化物等方面都具有自己的独特解释。

1. 道德行为的内化——社会认知取向

道德内化研究的社会认知取向是第一次从实验心理学的角度来研究道德内化。道德内化与内在的心理状态有关，在一定程度上远离可观察到的行为，在社会认知理论框架下，他们研究的是一种类似的现象，把儿童在没有外部监督的条件下做出道德行为作为儿童是否完成道德内化的标准，并把这种过程解释为对行为刚出现时的内在本体感受线索形成焦虑性经典条件作用的结果，因此称为内化。该理论认为促进道德内化的途径在于外在的刺激：榜样、强化和惩罚。而道德内化的结果就表现为习得某种道

德行为、养成某种习惯。而且，一种道德行为习惯的养成，与另一种道德行为习惯并没有必然的关系。个体道德发展就表现为习得一项又一项的习惯。目前有些学校实行“军事化”管理，其理论依据就是这种观点。

2. 道德情感的内化——精神分析取向

道德内化的精神分析取向首次对道德内化的情感方面进行了解释。该取向认为儿童的道德内化是在对父母的认同过程中形成的，在这个过程中，儿童因为害怕失去父母的爱而产生焦虑，这种焦虑导致儿童形成超我来管理自己的行为、使之符合父母所认可的行为规范。尽管在这个过程中，情感的内化起着关键的作用，但是值得注意的是，这种情感实际上并不是道德情感，而是儿童害怕与父母分离所产生的焦虑。因此，内化的主要途径就是父母引发儿童的焦虑感，尤其以“爱的撤出”这种教育方式对道德内化的作用最为明显。例如在日常生活中我们经常听到家长或者老师说“你这么我我就不喜欢你了”，这种教育方式的原理就是引发儿童的焦虑并促进其形成超我。

3. 道德认知的内化与发展——认知发展取向

道德内化机制研究的认知发展取向则受康德道德理性的影响而重点关注个体如何从理性角度对道

德问题进行分析和判断,代表人物有皮亚杰、科尔伯格、莱斯特、特里尔等人。他们认为个体对道德问题的认识存在一个不断深入的阶段发展的过程,个体需要依据自己的一般认知发展水平来分析并对道德问题产生判断。因此,个体进行道德内化的途径,一方面依赖于一般认知水平的发展;另一方面,可以提供个体进行道德讨论的机会,以“加一”阶段的道德思维来影响并引导个体道德发展。个体从对行为结果的简单认知发展到能从相互尊重、道德原则来看待道德问题,道德内化程度不断提高。

4.道德文本的内化与发展——信息加工取向

马丁·霍夫曼从信息加工的角度看待道德内化。与道德内化的精神分析取向不同,虽然霍夫曼也强调情感,但是他所强调的是某种道德感——内疚。父母面临儿童单项违规行为时,对儿童个体进行认知方面的说理并引发其内疚感,并促使他形成包含认知、情感等各种成分在内的“文本”。文本一旦形成,在面对具体情景时,就会受到具体情景中某一线索的影响而启动,形成主动的道德动机。这种动机来自于个体内部,而不是外在具有道德约束力的主体或组织(通常是父母),这被认为是道德内化的标志。另外,不同文本可以在以后的生活中不断地聚类、抽象化、概括化,形成新的、更加深入的“文本”,直至形成道德原则的文本。所以,在霍夫曼看来道德内化是一个不断深入的过程,最终达到内化道德原则的最高阶段。在个体内部,道德体现为伴随着情感、动机等成分的原则。在霍夫曼看来,促进道德内化的途径关键是来自父母的纪律教育,其中最重要的一种方式就是诱导(induction),因为它可以将儿童的自然移情与认知以适当的形式适时地结合起来以促进个体道德文本的形成。而道德内化之物也因文本水平而表现为从具体行为规定到道德原则等不同水平。

我们归纳下表对上述取向进行总结。

这种对照可以让我们比较清晰地看到目前对该问题的研究所具有的重

要分歧,某些方面的问题,如内化结果或者内化途径上的差异主要是理论倾向本身所导致的,但更为重要的是不同取向研究者对道德内化内化何物这一问题,即“道德”的个体心理表现上也存在截然不同的观点,对这一问题,学术界需要更多关注。

二、道德内化研究的“道德化”转向

尽管道德内化理论形态各异,并持有不同的人性观和方法论,但经过几十年的发展,越来越多的研究开始从不同角度关注道德内化中的“道德”一词,或从行为的特殊性、或从个体对道德的认知、或从哲学家休谟所论及的“人类同情心”来触及“道德”。科尔伯格也曾提及该问题,他提出学习每晚刷牙的规则一定会同学习不能偷窃之类的规则有所不同,所以,他仅从理论上加以分析,认为可以用“道德化”(moralization)来代替“道德内化”(moral internalization)^[1],其后的“后科尔伯格”代表特里尔则通过实验验证了这种观点,并提出了新的认知发展理论。除此之外,道德内化研究的其他理论取向研究者也通过理论或实证研究来阐释该问题。可以说,目前道德心理学界出现了一股不容忽视的潮流,即以道德化来代替道德内化作为道德心理学的核心机制。该转向具有多种通达途径:

途径一:道德情感的道德性

社会认知学者阿郎弗里德首先认识到这一点,他提出“良心(指的是道德良心)并不适合于所有的内化标准,通过情感的标准对其意义加以缩小,良心的内涵就可以比较准确地传承下去,我们会把良心的范围限制到某些行为领域,在那些行为领域中,社会经验使儿童对其行为的认知表征和评价带有实质性的情感价值”。^[2]那么这种情感的标准是什么呢?

凯根进一步对该问题进行了研究,他指出对于道德问题和社会习俗问题,个体所持有的情感强度不同,对于道德问题所体验的情感强度更强一些。^[3]

该取向借助于情感的作用来强调

表1 不同取向道德内化观对照表

	内化之物 “道德”的 表现	内化过程	内化结果	发生内化的 年龄	主要内化 途径
社会认知取向	行为规则	单个行为的内化	行为习惯	无明确说明	强化、榜样、惩罚
精神分析取向	来自于父母的道德标准	对父母道德标准的认同	超我	儿童期	对父母的认同、爱的撤回
认知发展取向	公正原则	不断深入,认知为主	原则道德判断	整个认知发展时期	道德认知训练、角色承担
信息加工取向	行为规则或原则	不断深入,伴随内疚感的认知	各种层次和水平的文本、主动的动机	主要为儿童期	纪律教育(主要是诱导)

“道德”规则内化而非其他行为规则的内化。这种情感只是从强和弱这一单项维度入手,有待于继续深入。与此相对应,信息加工取向的霍夫曼在其内化理论中强调内疚这一道德情感,对该问题的合理追问是“个体为什么会具有内疚这一情感?它对行为的驱动机制是怎样的?”经过几十年的研究,他提出个体具有先天移情机制,即对别人情感的感受能力,例如刚出生的婴儿就会因为别的孩子哭而哭起来。个体的内疚感即在先天移情的基础上,受到父母的诱导而产生的情感。这样他为道德内化机制中的情感成分找到合理的基础。而这就是哲学家休谟以“人类的同情心”所论的道德范畴。这样,霍夫曼经由移情关注了个体的道德心理表现。

事实上,来自家长或者教师的实践智慧也体现了道德情感有别于其他社会规则所引发的情感。例如,我们通常认为儿童对于自己偷窃或者打人之类的行为应该感到羞愧,而对于不穿校服之类的事件儿童并不会产生类似情感。所以对道德行为的教育,一概采取强化或者诱导等教育方式而不加以行为的区分是不合理的。

途径二:个体道德内化环境的道德性

精神分析取向的研究则经由亲子关系的道德性这一途径而间接说明了道德内化的道德性。亲子关系是建立在和谐、相互尊重,即更加“道德”的关系中,还是建立在冷漠、控制欲强的关系中,会极大影响儿童的道德内化。研究发现,在温暖的、相互尊重的亲子关系中,儿童表现一种忠实的遵从(committed compliance)。其特点是:无论他们做对或做错事情,儿童都会对父母的情感反应感到敏感;他们容易受到激发,遵从父母的规则;对父母的行为反应进行内化,并开始体验骄傲、羞愧和内疚,并以这些情感反映来调节自己的行为。相反,同冷漠或非常严厉的父母在一起,会使儿童产生一种情景性的遵从(situational compliance)。他们主要通过父母的权威和力量来控制自己的行为,与前一类儿童相比,他们形成内化了的超我的时间要更晚、强度也更弱。换言之,在不道德的亲子关系中,个体也会对道德规则产生认同,但是这种认同体现为情景性,而真正和谐的道德环境会激发个体内部的某些道德机制,对道德规则产生真正的认同。与之类似,对家庭教育方式的研究也显示,民主型家庭同独裁型家庭和溺爱

型家庭相比更能培养健康的个体。所以,我们要为儿童创设健康、道德的成长环境,而且这种环境对个体的影响不仅表现为由外而内的影响,也体现为个体由内而外的吸收和建构。

途径三:道德认知的道德性

作为科尔伯格的弟子,特里尔在强调个人建构主义方面与皮亚杰和科尔伯格一脉相承,但是他提出个体的建构是“区分领域的部分建构”则是对他们的超越。这种部分建构体现在如下几个方面:(1)个体具有推理能力,能够对不同问题进行不同思考;(2)道德和习俗问题固有的区分使个体在条件1的情况下对它们形成不同的概念;(3)因此,个体相应形成了道德判断和习俗判断等不同的领域,每个领域都是通过个体和社会的相互作用而形成的。通过个体认知部分建构的观点,特里尔突显了道德的性质。其理论回答了这样的问题“个体认为哪些问题是道德问题?”其研究发现,个体依据“福祉、权利和公正”来进行认知和做出推理的问题即道德问题。例如,美国学生当面称呼教师姓名并不奇怪,但是,在儒家文化圈,这种做法很多教师并不能接受,这是因为我们对该行为的解释是“这样不尊重教师,会伤害教师的感情”,这种认知与“福祉”这一主题相联系起来,因此成为道德问题。不仅如此,特里尔的研究还发现被个体视为道德的问题会带来更强烈的情感体验,也表现出更多的知行一致性。德育工作中经常出现青少年用“伤害了我的权利”之类的理由来与成人的控制抗争,我们应该理解这种认知是道德认知,并尊重这种认知带来的情感上的强烈反应。

途径四:脑神经运作过程中的道德性

认知神经科学的研究则提供大脑运作机制方面的证据来证明个体进行认知判断时的“道德性”。研究^[4]发现,个体进行道德认知活动时的大脑激活区域,有别于进行其他认知活动时所激活的脑区域。说明个体进行道德判断时,负责情绪的那部分大脑也得以激活,而进行其他认识活动时则不如此。这一发现说明,道德判断很难体现为“绝对理性”,这是个体“道德性”的表现。

总之,尽管所有这些心理研究都是实验性质的,有别于哲学研究。但是,我们依然可以借鉴哲学的智慧,如康德的道德理性、阿兰·格沃斯关于道德与习俗的区分和休谟的人类同情心来预见到这种发展。

也可以继续预见,道德内化的研究将出现“道德化”的转向,这是道德心理研究继续深化的表现。而这一转向无论是对德育实践的理念还是对德育实践的基本方法都将产生深刻影响。

三、我们的思考:道德教育的领域适应性

不同内化理论对道德问题的模糊界定导致它们的实践应用出现了一定的问题。较为代表性的两个问题是行为主义与精神分析取向下的“无道德教育”以及认知发展取向和信息加工取向下的“泛道德教育”。而它们一致的道德化转向则提供我们关于以上两个问题的部分应对:在德育实践中注重领域适应性。

1.“无道德教育”及其领域适应性应对

道德内化研究中的行为主义取向和精神分析取向普遍认为“道德内化之物”是一些规则,而这些规则是否具有道德性则不加太多考虑。这样,它们在实践中通常导致“无道德的德育”,它主要表现为权威教育,对所有规定一视同仁,不作领域区分,采用权威人物的权力压制来进行教育,忽视了事件和规定的道德性。例如对于周一不穿校服上学与打人行为,教育者均施行一样的教育,持有行为主义取向的教育者阐明“这是规定,不遵守就要受到惩罚”,持有精神分析取向的教育者采用温情的强制,“你这样做老师就不喜欢你了”。这些方式并不突出道德事件的道德性质,不能指导个体对道德事件做出道德思维,无益于个体的道德思维建构。从长远来看,会导致个体惟命是从,不做独立思考和判断。针对这种德育模式,我们可以有针对性地在德育实践中区分以下问题:在个体心目中道德领域包含哪些方面?道德领域问题同其他问题有什么区别?。对这些问题的回答,一方面有利于对个体道德心理的深入了解,另一方

面有利于有的放矢地实践道德教育。

2.“泛道德教育”及其领域适应性应对

认知发展取向与信息加工取向均重视个体认知成分,当对那些与道德无涉的事件也给予道德性的解释,并将这种解释与情感相结合,就会导致道德教育中“泛道德化”的现象。例如有些教师很容易将周一不穿校服的学生视为不服管教的坏孩子、女孩稍微打扮一下就认为她水性杨花。泛道德化现象在教育者那里的另一种表现形式是,个体为了其他心理考虑而赋予一些事件道德意义。例如有些青少年为了维护自己的自主意识,动辄将很多事情(如穿什么衣服)视为自己的道德权利,忽视如周一穿校服之类的事情所具有的社会意义。“道德化”转向的研究提醒我们,个体视为“道德”的事件相伴随具有领域特殊性道德感受和认知,对该类事件的教育应对需要尊重这种认知和感受。改变它们的道德领域认知、引导他们合理转化情感上反应,是进行道德教育的基础。

概而言之,尊重道德心理学从道德内化到道德化的转向,并倡导道德教育中的领域适应性,可以帮助我们更好地实践道德教育,同时,在承认这种转向的基础上,合理应用并注重个体道德性与其他问题的相互作用,是我们进行其他德育内容教育的基础,也是我国大德育模式的有效补充和深化。

参考文献:

- [1] L-科尔伯格著,郭本禹等译.道德发展心理学[M].上海:华东师范大学出版社,2004.187.
 - [2] [3] 陈会昌.道德发展心理学[M].合肥:安徽教育出版社,2004.248.
 - [4] 罗跃嘉等.社会认知神经科学研究的最新进展[J].心理科学进展,2008,(3).
- [刘春琼 南京师范大学教师教育学院 210097]