

科尔伯格道德认知发展建构观的探讨

华南师大外国教育研究所 冯增俊

美国著名德育理论家、德育心理学家劳伦斯·科尔伯格(Lawrence Kohlberg, 1927—1987)继承了杜威进步主义学校道德教育理论的合理内核,发展了皮亚杰关于道德判断能力发展的研究成果,经过了30多年的反复论证、实验、改造、完善和发展理论的系统认知发展理论的系统体系,推动了学校德育从传统模式向现代的转型,对西方社会剧变而造成的思想混乱和德育危机产生了重要作用,并迅速发展成为当代最有影响的学校道德教育学派,他本人因此被誉为“现代道德认知发展理论之父”。他的道德认知发展理论是一个庞大的体系,既有对以往

德育理论的研究扬弃,也包含了丰富的实验成果和对道德认知发展内涵的深刻阐述,详尽地论证了道德认知发展的阶段构成和发展过程,他努力寻求对每一理论观点的实验实践支持,既有大胆泼辣的理论推断,也不乏细腻具体的量化考证。鉴于我国对科尔伯格道德认知发展的阶段理论研究了解较多,而却较少探讨道德认知发展理论的理论内涵和阶段运作,为此,本文注重探讨科尔伯格有关道德认知发展建构的

理论,以期较好地说明道德认知发展的发生及发展,揭示科氏为何从认知和发展的角度来研究儿童道德发展的。

科尔伯格认为,本世纪来流行的品德教育、“美德袋”或“理想特质”等灌输性德育都存在根本的缺陷,它们仅注重背记各种道德信条,脱离生动的社会生活实际。50年代形成的价值澄清法也流于价值相对主义,否认人类普遍价值,而无法回答学生品德发展的根本问题。他在《发展是教育目的》一文中对此作了全面的清算,指出了战后学校德育之所以失败的原因,并认为,唯有他及杜威、皮亚杰等人所倡导的道德“认知发展”的理论,才能发展学生德性,因此是现代德育的方向。他对此阐明:这一理论“它之所以称为认知的,是由于它认识到道德教育同理智教育一样,是以激发儿童就道德问题和道德决策进行积极的思考为基础的;它之所以称为发展的,是因为它把道德教育的目标看作是各个阶段的道德发展”。^①可以说,认知发展论作为一种德性建构观,是科尔伯格德育理论的精髓。

一、道德认知的发展是儿童道德发展的核心

科尔伯格在研究中,始终坚持把发展儿童道德认知思维、道德判断力作为德育目的,大力倡导杜威的发展观,专作《发展是教育目的:杜威的观点》之大论。他说,文化传递论者强调的知识,只是注重对具体规则的了解,而不是思考力。他认为,在道德发展中起决定作用的是个人对不同环境的要求作出迅速反应的能力,并指出,儿童道德行为与道德判断的一致不是来自对某种社会规则的遵从,而是一种决策能力,即个体道德认知力。他说:“我之所以坚决主张道德发展以认知为核心,意思在于主动

性判断是道德的显著特征。”^[4] 认知发展尽管不是道德发展的充分条件,但也是必要条件,发展道德认知力应当而且必须是德育的核心。

1. 道德认知与道德发展

什么是道德认知?科尔伯格认为“认知是结构性的产物”,^[5]是主体与客体互动中建构起来的认知结构体,一种观点、处理信息的框架或图式。“道德判断既非情绪的表现也非意志的描述,它乃是一种具有不同功能的认知结构。”^[6]一切道德行为,都不是主体按特定规则机械作出,而是以已有的认知对自身、事件、他人、社会期望、法律等因素进行分析决策的结果。个体品德水平的高低,并非是因为他读到或记住更多更好的道德规则,而是道德认知水平的差异。再次,科尔伯格指出,道德的发展在于儿童道德经验的改组,而“儿童经验的组织和发展的力量乃是儿童的主动思考能力”,强调道德的获得乃是对问题情境的反应模式的主动改变,是由解决道德冲突所促成,个人品德的形成都是由道德认知力为基础的。

2. 道德认知发展与智慧发展

科尔伯格认为,认知有两种类型,一种指智慧意义上的,一种是存在于道德中的。那么两者的关系如何呢?首先,与个体智慧或逻辑数理的发展一样,道德发展也有独特的认知结构和发展阶段。“道德判断在特定阶段上有其独特的形式,而且这一形式是与相应的智力判断的形式是平行的。”^[7]即每一道德发展阶段都以特定的逻辑运算思维为基础,例如,阶段一是以前运算思维为基础,阶段二是以具体运算思维为前提。这里,他进一步指出:“我们的理论认为,道德与逻辑阶段在结构上是相似的,但两者却是不同的。道德阶段包含着运用可逆性公正结构、互惠和平等的结构形式来完成

社会角色承担和角色承担之间的平衡。公正原则包含着与逻辑类似的互换运算,但它们并非逻辑体系在道德情景中的单纯运用。”^[8]

可见,这种平行不是机械的、必然的,而是辩证的。科氏认为,道德认知发展乃有着自身的规律。一位儿童如果被剥夺有关道德刺激,仍会发展出最高形式运算思维能力,但不可能因此自然生成相应的道德认知水平,道德思维发展仍然需要从头开始培养。所以,智慧发展往往是先于道德发展或与其平行的。指出一对一的“平行关系”,只是强调道德思维发展要以相应的智慧发展为基础,“较高的道德推理要依赖较高逻辑(即智力)推理,因此,一个人的逻辑阶段决定了他所能达到的道德阶段的限度。”^[9]他研究证明,一切特定道德水平的儿童都能通过相应阶段的道德作业。事实上只有50%的美国人达到形式运算思维水平,但达到道德最高阶段的仅有5%。差异在于个体经验的积累和组合。他对两者关系的研究表现在三个实验结果中:

(1)约93%的5—7岁能通过道德推理阶段二项目的儿童,也能通过逻辑相互性和可逆性测验,但是约52%能通过以上逻辑测验的儿童却无法完成相应的道德项目。

(2)少数(约16%)9—11岁属于习俗阶段(阶段三、四)的儿童不能通过认知性角色承担方面的相应项目;而有些(约25%)能通过这类项目的儿童却无法达到习俗的道德判断阶段。

(3)所有达到阶段五或六的青少年都能通过形式推理的项目,但许多能通过这些项目的人却无法表现出阶段五或六的道德推理。”

上述研究揭示了不同发展水平上道德与智慧发展之间的关系,有力地论证了智

慧发展是道德判断力的基础,但却不能自然生成道德认知力,“有才便是德”的观点是错误的。

许多人认为,道德判断水平与智慧水平不一致,是由于意志和情感因素的作用,例如思考物理问题比思考道德问题更容易,也是由于道德领域中的情意需要使道德问题变得错综复杂的缘故。阶段六是道德认知发展的最高水平,但有能力作此推理的人,却可能不愿成为信仰的殉道者,而宁可用较低水平来作道德推理。那么,究竟是认知还是情意对道德判断影响更大些呢?两者关系如何呢?

与涂尔干、弗洛伊德等人的情绪道德论相反,科氏认为,认知和情感乃是同一心理事件、同一道德判断的不同方面,所有心理活动都具有这两个方面,道德认知结构的任何变化都从这两种成份中反映出来,两者不能相互代替。“诚然,道德判断中时常包含着强烈的情意,但决不会减弱判断的认知成份”。天文学家计算到行星会撞击地球时会有强烈情感,但这并不表示它同其他研究在认知上有差别。“正如情感成份的强度和多少与科学判断理解的认知结构的理论重要性是不相干的一样,情意成份的多寡与道德判断结构和发展的理解力也是不相干的。”^[1]

显然,科学与情感和道德与情感的关系是有区别的。科尔伯格指出,与科学研究不同,道德判断是一种充满情操、爱憎的心理活动,它依据或表现着判断者的情感。但是,情感始终是以个体理解情境中的权利和义务的具体涵义为基础的,无论是情感的发展,还是判断时情感的作用,都是一种内在具有浓厚认知成分的结构体。人格的道德力量也是认知性的。例如恐惧感、自责感、责任感等都是一种作用于判断的强烈情感,但在本质上乃是认知的,是由认知发

展过程中分化成的。情感力量包含于道德决定中,但它本身是中性的,只有被导入道德方向,才是道德的,而道德引导工作的本身就是道德认知。道德认知水平越高,其情感越稳定,对行为的推动力就越大。他的许多研究表明,认知发展对情感发展具有很高的相关。

由此,科氏断定,在道德判断中情感的质(与量相对)是由其认知结构的发展决定的。两个想到偷窃的儿童可能都会出现恐惧感,但阶段二的儿童会认为是一种“胆小鬼”而不加理会,阶段四的儿童则会认为是“良心对我的警告”而改变行动,科尔伯格认为这是认知结构水平的差别,而并非情感造成。

4. 道德认知发展与社会角色承担

那么,造成智慧与道德发展的差异是什么?科尔伯格认为个体的社会化道德本身就是社会关系的产物,其中社会规则和社会认可的各种角色,是形成个体社会化的主要内容。米德等人对个体社会化过程作过详尽研究,发现社会认知力对个体道德发展具有重要意义,而社会角色承担是发展个体社会认知力的关键。社会角色承担,乃指个体领会到他人的态度,意识到他的思想情感,“对别人反应时考虑到对自己的影响,而自己作出反应时又能从别人的角度出发”,^[2]从而形成的一种辩证的判断力。科尔伯格指出,角色承担是道德判断的核心,个体道德判断的差异,关键是看他在社会上获得的“角色承担机会的数量”。他研究了四种不同文化阶层,并发现,中产阶层的儿童有较高的道德认知力,这并非他们有什么独特的生活方式或思想方法,而在于获得社会角色承担的机会的多寡。皮亚杰认为同辈人团体的参与是道德角色承担的来源,而米德则强调在较大社会机构中的参与,或家庭中的参与。科尔伯格认

为,所有这些角色承担都以同样的操作刺激个体的道德发展,各种刺激源都是重要的。诸如学校、家庭中的参与沟通、情绪上的温暖程度、分享决定,鼓励儿童分析各种责任,指出行为结果对别人的影响等机会的多少,也与儿童的道德水平有强有力的关系。

科尔伯格还指出,在提供角色承担机会的环境中有起码的温暖和认同感是必要的,但这并不能说明情感或意志在决定道德的发展。

5. 道德认知发展与公正概念形成

科尔伯格指出,道德判断之所以以角色承担为基础,在于它包含了对人类幸福的关心。这种关心表现为一种公正意识,公正或正义、平等、互惠是社会交互作用中个体角色承担所获得的重要经验。因此,公正是社会认知结构发生转变的核心成分,是推动一个阶段向另一个阶段发展的关键内容。

他指出,公正是个体从角色承担到解决道德冲突中形成的。每个人在社会中总会碰到各种道德问题,必然会引起冲突,必然要充当某种社会角色。道德冲突是人们的道德主张(认知结构)之间的冲突,它是以同个体相应的社会认知水平为前提的。冲突的产生和解决是个体旧公正观无法适应新情况而由对抗转向新公正观的过程,也是角色转变的过程。他说,社会是由习俗的规则和角色来统整期望和要求的,“任何机构,从家庭到政府,用来形成规则和分配角色(权利和义务)的原则,都是公正和公平的原则”。³⁴公正意识是整合个体各种期望和价值观的主要力量,它的改变标志着个体社会道德认知力的改变,从而导致角色承担的改变。社会角色承担为公正原则的发展提供基础,而公正原则却是个体承担哪种社会角色的定向功能。科尔伯格指

出,当个体获得必要的参与量时,公正观必然要向较高较好的阶段发展,促进道德认知力的进化,引导个体承担更高水平的角色,从而把握某制度中更加“共同性”的规则和期望。同样,当个体处于公正水平较高的制度或群体中时,也会获得更好、更多、水平更高的角色承担机会,更好地促进道德的发展。70年代后他对一些监狱和辅育院中公正水平和儿童道德发展的研究,完成证明了这一论断,从而提出了“公正团体”的德育模式。

二、儿童道德发展是一个不断建构的过程

1. 道德发展的本质

什么是道德发展?科尔伯格认为,发展不是机体本原趋向的延伸,也不是外部刺激对心理作用的相加,而是个体内在特性在与客体互动中,按一定形式上的内在适切性标准建构起来的。他引用韦氏辞典中对“发展”的定义,所谓发展就是指“使成为活动性的,使原来地位移动到一个提供更多机会以有效利用的地位,使成长并依其类别分化;由连续的变化而完成一套自然生长、分化或淡化的过程。”³⁵据此,他推断,道德的发展不仅仅是某种行为的改变,而是在内在适切性趋向引导下朝更分化、更整合和更平衡的方向变化。其中雷斯特的研究证明,在必要条件下,儿童总是朝较高阶段的道德思考发展,这个论点对科氏影响极大。他据此提出道德发展理论的假设:道德发展是按一套发展顺序,由适切性小的认知结构进化到适切性较大的认知结构,即阶段的转型升级。它使个体不断调整与环境的关系,最大限度地减少冲突,更能做出符合人类普遍价值原则的道德判断,在最广泛的范围内达到最大限度的心理平衡,从而实现自我。这里,科尔伯格所说的

适切性是指道德认知结构与社会情景的关系而言,平衡化是指这种关系的适合稳定的度,即指主体道德认知结构本身的状态而言,而普遍性原则是指道德认知结构指导社会行为的公正水平而言,实际上是对道德认知发展的不同方面的表述。

2. 道德的发展与认知的建构

上述指出,道德判断是一种道德认知结构体,科尔伯格认为,正是它的组织和转换形成道德的发展。他说:“这些不同的,按顺序排列的道德思维方式中的每一个都形成一个“结构体”,它是人们处理道德问题的观点和策略,即皮亚杰讲的图式。个体生来就有某种遗传图式,同智力发展一样,个体的道德认知活动也是这种图式在主客体互动中同化顺应的建构过程。同化是主体运用已有图式接受、改变、组织和吸收关于客体的经验,这是外化建构的过程,这时主体认知中不断“建造”有关客体的结构,获得对客体的认知。顺应是当主体原有结构(图式)无法同化面临的事物或解决新的道德问题时,就会力图改变自己的结构,以应付新刺激,这是内化建构过程。同化使主体结构扩充成熟,推动主体去把握更高水平,结果必然与原图式冲突,导致顺应的发生。内化建构的结果产生了新的更大兼容量的结构,促使主体在更高水平上展开新的认知活动,这就造成与新外界的新的不平衡,因此必然导致更高水平、更大范围的同化。从同化到顺应再到同化,即机体与外界的不平衡到平衡又到不平衡的循环往复的递进过程,每建构一回,个体的道德结构就在新经验作用下得到扩充和重构,相互促进发展的动态平衡过程。

3. 道德的发展与建构的运行

如何推行内外化建构的有效运行,促进道德的发展?科尔伯格进行了研究,他说,个体的道德原则的发展,即道德认知结

构,乃是通过不同水平的角色承担,围绕着平等和互惠等公正观逐步发展形成的。儿童社会参与的质与量、解决问题的经验水平,都是制约道德发展的重要因素。他发现,为了提高儿童参与的质量,达到全身心的介入,关键是激发道德认知冲突,如课堂道德两难问题的讨论等,把偷药救人与违反法律等道德难题让学生进行分析选择,引发不同公正观的对话,积极承担社会角色,使学生从偷药者与法律执行者的身份来看问题,这时社会角色承担起着促使人们体验自己的道德行动和评价与别人之间的冲突和差距的作用,如你我之间不同愿望目的冲突,按更适切性公正观的趋向整合认知结构,解决冲突,不断从低水平的平衡达到高水平的平衡,促进道德认知结构的重组和新阶段的形成。

德育怎样才能提供这种合理的冲突,促使道德认知结构的合理整合,使之从较低阶段向较高阶段顺利运行呢?科尔伯格与杜黑尔(Turiel)等人研究表明,只有提供比儿童现有水平高一个阶段的阶段的推理,才能使儿童感觉到原有认知结构的不完善和不确定,使两种高低结构形成够份量的冲突。科尔伯格把道德发展阶段看成是一种道德认知结构体,阶段的发展是结构体的水平转型升级。传统德育的失败,重要原因是让他们背记无法理解(阶段过高)或为他们拒斥(阶段过低)的东西,他们通过三组儿童对此研究发现,只有第一组接受比儿童高一个发展阶段的说理的儿童表现出较好的发展,第二组接受高两个阶段的说理和第三组接受低一个阶段的说理的儿童都没有获得发展。他得到的结论是:“通过向被试示范高于他们思维水平一个阶段的方法(简称+1示范法)能促进道德发展。”^[3]科尔伯格据此断(下转第29页)

真正能有所收获,有所提高。

(三)国家和学校要采取切实有力的措施,鼓励和支持教师参加在职培训。

国家和学校要根据实际情况,明确规定教师教学、科学研究和在职培训的时间安排,使教师在不影响教学的情况下,有充足的时间和精力进行科学研究和参加在职培训。国家还应尽早制定教师轮流脱产培训计划,让教师每隔5—7年轮流脱产培训半年到一年。

在目前状况下,我国高等学校教师参加在职培训若只拿基本工资,生活上会很困难。为了调动教师参加在职培训的积极性,国家和学校应对教师参加在职培训应采用优惠的政策,除发工资、报销交通费外,还应增加教师参加培训的生活补贴,发给学校教师平均奖的全部或一半,在住房、提高工资等方面优先照顾参加在职培训的教师,切实解决教师参加在职培训中面临的实际困难,促使他们努力学习,不断提高在职培训的效果。

高等学校还应结合自身的实际,制定严格的考核教师工作成绩的方案,定期对教师进行严格的考核。我国高等学校要尽早引入竞争机制,对大学教师实行招聘制,要定期对教师的教学态度和教学效果、科研工作的数量和质量、职业道德修养等方面进行综合考核,符合要求的则继续留任,晋升级别,增加工资;对在教学、科研等方面不能胜任的教师,则要下决心解除合同,调离教师工作岗位,由学校和有关部门安排适合自身特点的工作。

主要参考书目:

①符娟明主编:《比较高等教育》,北京师范大学出版社1987年版。

②杨之岭等著:《中国高等教育》,北京师范大学出版社1988年版。

③吴文侃、杨汉清编:《比较教育学》,人民教育出版社1992年版。

④《当代国际高等教育改革的趋向》,高等教育出版社1988年版。

⑤王亚朴主编:《高等教育管理》,华东师大出版社1987年版。

(责任编辑:成易)

(上接第5页)

定:“发展性德育的第一个心理学原则是,儿童只能同化在发展意义上适合于他们自身水平的道德说理”,第二个原则是:“道德向前发展不仅依赖向儿童揭示下一阶段的思维,而且要使儿童体会到运用已有认知水平解决道德问题时产生认知冲突的各种经验。如果儿童并没有经验到足够多的冲突和不确定性,道德的发展就不会产生。”³所以,只有高一个阶段的推理,才为儿童所理解,才会产生有意义的建构过程。

科尔伯格关于道德认知发展的建构理论的建立为道德认知发展的阶段理论奠定了基础,提供了道德认知发展的依据和主

要轨迹,是该理论的灵魂,认真研究是非常重要的。

参考书目:

①⑦L. Kohlberg: “The Cognitive—Developmental Approach to Moral Education”, *Phi Delta Kappan*, June 1975, P45, P50

②③④⑤⑧⑨⑩⑪⑫L. Kohlberg: *The Philosophy of Moral Education*. Harper Row publisher, San Francisco, 1984, P136, P136, P56, P136, P138, P140, P141, P144, P84

⑬⑭分别参见 L. Kohlberg: *The Psychology of Moral Development* 第10、第2章。

⑮参见 L. Kohlberg: *Education and Moral Development* 一书中的第8章。

(责任编辑:王长纯)