

【比较与借鉴】

北美道德心理理论的发展 及其对我国德育实践的启示

张添翼

【摘要】近百年来,北美道德心理学重点研究了五个基本问题并提出了若干理论。随着多学科研究聚焦于此,个人道德的来源逐步从后天论向先天论转移,道德认知的发展在形式之外优先区分内容,道德判断的基础兼有理性与情感,道德行为的展现受制于心理与情境,道德的主题超越一元走向多维,道德的本质出现了普世与文化之争。这些研究的启示在于:我国德育实践应重构德育的人性基础,肯定儿童本性善良;建立德育的领域分类,引领儿童道德认知发展;规范德育的“情理互证”,强化儿童道德判断能力;创设德育的助推情境,支持、保护儿童道德的心理与行动;整合德育的多元主题,关照儿童道德的社会主义性质与全面发展。

【关键词】道德心理;道德心理理论;德育实践

【作者简介】张添翼,华中师范大学教育学院副教授(湖北省学校德育研究中心研究员)(430079)。

【原文出处】《教育科学研究》(京),2024.9.89~96

【基金项目】本文为国家社会科学基金“十三五”规划2019年度教育学青年课题“制度育德作用机制的差异性研究”(CEA190263)的成果之一。

德育实践需要奠基在道德心理学之上。道德心理学重点研究道德从何而来、如何发展、如何决策、何以行为、是否普适等基本问题。时至今日,这些问题已成为多学科聚焦的领域,其理论观点早已不同于“科尔伯格时代”。考虑到我国道德心理学的理论建树不足^[1],本文重点梳理北美较有影响力的相关理论或发现,以期启发我国当前德育实践。

一、个人道德从何而来:后天与先天

人的道德从何而来?20世纪初期和中期,精神分析路径、社会学习路径、道德认知发展路径都持道德来源的后天论观点。精神分析路径(如,弗洛伊德)强调人有生的本能与死的本能,无关道德。道德良心的形成,或者说道德内化是儿童在与父母这一外在权威相处的过程中发生的。社会学习路径视角下的道德习得或道德社会化,指的是从原型示范作用中所获得的标准。该过程分为三个阶段,即有形干预、社会制裁和自我结果评价。道德认知发展的路径认为,道德是儿童与其社会道德环境交

互作用进而建构的结果。该路径假设儿童道德发展受制于认知发展,是从自我中心状态发展、建构出真正的道德观念。

随着研究推进,道德来源的“后天论”观点受到冲击。这一转折得益于研究对象的迁移与拓展、研究方法的进步。从逻辑上讲,要检验人是否与生具有一定的道德本能,研究儿童青少年并不适切,访谈和纸笔测验等方法也并不可行。比较合理的是研究人类道德是否具有演化基础,研究婴儿是否具有道德关怀。前者涉及动物学、人类学、考古学、进化论等学科和研究方法,后者则涉及婴幼儿心理学。

(一)动物学的证据

弗朗斯·德瓦尔(Frans de Waal)指出,人类的道德倾向是自然演化的结果。他的证据是,作为人类的近亲,灵长目动物表现出了许多已被纳入人类道德的社会倾向^[2],如,拟他性同心能力、交互性利他倾向、公平感以及协调关系能力等道德“构件”^[3]。

(二)人类学的证据

克里斯托弗·博姆(Christopher Boehm)认为,人类利他主义的演化可以通过研究狩猎采集者社会的道德准则演化过程来理解。他通过研究当今世界现存的50个狩猎采集者群体,指出道德始于良心,而良心则是在群体实施的系统性的、最初属于非道德范畴的社会控制下演化而来。^[4]经济学家鲍尔斯(Samuel Bowles)和金迪斯(Herbert Gintis)通过计算机社会仿真实验的方法,模拟狩猎采集社会的人类互动,同样证实了上述观点。他们认为狩猎采集社会的人们之所以合作,并不仅仅是出于自利的原因,也是出于对他人福利的真正关心、试图维护社会规范的愿望,以及给合乎伦理规范的行为本身以正面的价值。^[5]

(三)儿童心理学的证据

1984年,杰罗姆·凯根(Jerome Kagan)呼吁在道德发展研究中多关注情感。他认为人类拥有五种进化而来的情感,即焦虑、移情、责任和内疚、“疲乏”或厌烦、困惑和不确定感。人最主要的道德动机就是取代、压制或避免这些负面情感。^[6]除了对负面情感的关注,正向情感(如,依恋、依附、爱、同情和移情)也开始受到人们的普遍重视。在这个“情感革命”的过程中,最引人注目的发现是年龄很小的孩子就表现出积极情感以及对亲人的依附和亲近。^[7]根据马丁·霍夫曼(Martin L. Hoffman)的研究,新生婴儿已展现出了移情的本能。^[8]21世纪的研究又向前推进了一步,发现我们的道德本能不只有情感,还包括一定的道德判断能力、原始的公平意识和公正意识。^[9]

这些来自多学科的证据有力地证明,正是人类演化而来的道德本能为后天的品德发展奠定了基础。当然,这既不意味着个人道德就是先天道德的逐步展开,也不表示婴儿时期的道德心理就是道德内涵的全部。就前者而言,个人品德的发展注定要以漫长历史中演化而来的人类道德为基础,在个体与其生活的具体社会环境交互作用中不断发展。就后者来讲,人类个体遗传的道德本能并非是为适应当代生活而演化出来的,演化赋予我们的思维方式可能既狭隘又偏执,因而需要理性发挥作用。

二、道德认知如何发展:形式与内容

道德认知发展研究是对我国德育理论影响最大的道德心理学领域。道德认知发展观有两大假设:一是结构假设,即儿童的思维有其自身的结构,作为哲学家的儿童自己建构其世界;二是阶段假设,即儿童的建构在性质上是独一无二的,并且经过不变的序列或顺序。^[10]

20世纪20年代,皮亚杰(Jean Piaget)系统阐释了他的儿童道德认知发展三阶段论,依次是前道德阶段、道德实在论或他律道德阶段、道德相对论或自律道德阶段。科尔伯格(Lawrence Kohlberg)认同儿童的积极道德建构。自20世纪50年代起,他使用道德两难故事作为访谈工具,将道德认知发展的研究推进到青少年时期,并且将“三阶段”拓展为“三水平六阶段”。随后,有研究者认为科尔伯格的理论没有关照公正与关怀之别、道德与习俗之分,继而从这两个维度深化了道德认知的发展。

(一)基于关怀伦理的道德发展

20世纪70年代,吉利根(Carol Gilligan)指出,道德认知发展阶段论没有充分反映女性“不同的声音”,继而提出了关怀伦理发展的三阶段论。第一阶段表现为女性对自身过分的关注。当这一阶段被视为自私后,她们又转入了把善等同于自我牺牲、关怀他人的第二阶段。该阶段出现了责任概念,并成为自我与他人之间新的平衡基础。然而,当女性过分关心他人以致自我和他人之间又出现不平等,就会重新考虑自我和他人之间的关系,即自私和责任之间的关系。在第三阶段,个体通过将禁止伤害的禁令提升为支配所有道德判断和道德行动的原则,从而维护自我和他人之间的道德平等。这时,关怀就成为了一种普遍原则。^[11]此外,南希·艾森伯格(Nancy Eisenberg)注意到科尔伯格研究所用的两难故事主要涉及法律、权威或正规的责任等问题,这些问题会使儿童的道德推理局限在禁令取向的推理。于是她设计出亲社会道德两难情境,研究亲社会道德判断的发展。^[12]

(二)社会领域中的道德发展

皮亚杰和科尔伯格认为,比起将规则视为由权威制定的,从是非的角度来思考道德问题是更高级的发展阶段。从“领域”的角度来看,这属于领域一

般性的观点,即认知的所有方面都由同一组心理机制所控制。与之相比,领域特殊性则是指每个心理领域都有着特定的机制,任何一个领域内的发展都独立于其他领域的发展。^[13]“领域已经成为了一个概念,现在几乎没有人认同绝对的、不加划分的领域一般性观点。”^[14]基于此,20世纪70~80年代,特里尔(Elliot Turiel)在继认知发展取向的同时开始重视儿童道德思维的内容,从而发展出了社会认知领域理论。该理论认为个体的社会认知具有领域上的区分,特里尔首先区分了道德领域和习俗领域。^[15]二者的区分标准有三点:具有普遍性、一致性和不可改变性的问题属于道德领域;具有特殊性、不一致性和可改变性的问题属于习俗领域。1981年,努奇进一步区分出了私人领域。^[16]该领域涉及个体认为主要和自己有关且社会规则领域之外的系列行为。这些行为无关对错,只是个人的偏爱或选择。^[17]私人领域的判断标准是:问题可以自我决定,别人对这问题的干预是不可行的。^[18]据此,道德认知就奠基基于分化的社会认知领域,并在道德领域内以及领域之间交互作用的情境中发展。

三、道德判断以何为基:理性与情感

自科尔伯格以来,儿童道德判断研究一直被理性主义模型所主导,道德判断被认为是由道德推理所引起的。科尔伯格并非否定情感在道德判断中的存在和作用,而是强调更为深层或前提性的认知结构。简言之,主体在进行道德判断时,理性在前而情感在后。“不是说道德判断阶段是认知的,而是说道德判断的存在表明道德发展具有一个基本的认知结构成分。尽管动机和情感被包含在道德发展之中,但是这些动机和情感的发展主要是以思维模式的改变为中介。”^[19]“道德情境的‘认知’界定直接决定着情境唤起的道德情感……道德情绪具有某种基本的、‘自然的’认知基础。”^[20]

20世纪末,乔纳森·海特(Jonathan Haidt)对情理关系的这种观点提出了质疑。他发现生活中存在一种“道德失声现象”,也就是在道德上判断是错的但又给不出合理的理由。结合多学科的研究成果,海特提出了社会直觉主义模型,批判道德推理只是在做出道德判断之后产生的事后构造,并不能产生道德判断。在该模型中,“社会”强调社会和文

化影响在道德判断中的重要性,“直觉主义”表明道德判断通常是快速、自动评估的结果。^[21]海特以“情感之狗和理性之尾”为喻,指出在道德判断过程中情感先于理性,理性只是为情感、情绪辩护的工具。

可是,理性与情感只能是一先一后的“单通路串联”方式吗?乔舒亚·格林(Joshua Greene)从道德两难困境和认知神经科学的研究中受到启发,提出了道德判断的双加工理论。^[22]之所以叫双加工理论,是因为这种机制预设了两种不同甚至相互矛盾的反应,两种反应都是自发的、受到控制的。具体而言,人们会在两种道德困境中做出不同的道德判断,差异的依据是造成伤害的行为是否会引发强烈的情绪反应。如果没有引发,个体则倾向于做出契合功利主义的道德决策;如果引发,个体在功利主义决策和基于情绪的相反决策之间的抉择,就依赖于额外的认知控制。^[23]格林将人脑比喻成可以在自动模式和手动模式之间切换的相机,前者在情境中给出自动化的反应,后者则需要动用更多的认知资源去调节拍照参数。这意味着,情绪与理性在道德判断中的作用更为复杂,同时要结合具体情境来理解。

四、道德行为何以展现:心理与情境

个体道德的行为何以可能?20世纪60~80年代的主流观点是,认知在道德行为表现中具有关键甚至决定性作用。如,科尔伯格所言,“尽管道德判断成熟只是道德冲突情境中需要行为预测因素的一个,但它是一个很有效且很有意义的道德行为预测因素,尤其是它能在模棱两可的社会情境中提供用于界定具体情境中的权利和义务的不同方式。道德判断的这种决定作用似乎可归因于它对这种情境的‘认知’解释作用,而不是因为道德价值引起的强烈态度或情感表达引发了行为。”^[24]

随着20世纪80年代“情感革命”的兴起,认知学派和情感研究者都否定了用道德认知单因素去预测、解释道德行为的做法。从认知发展路径来看,莱斯特(James Rest)等人根据DIT(确定问题测验)进行了数百项实证研究,并提出了道德发展的四成分模型。四种成分依次是道德敏感性、道德判断、道德动机和道德品格。^[25]正是这些内部心理进程共同引起了外显的、可观测的道德行为。李伯黍

先生曾评价说,“莱斯特提出的四过程模型,否定了种种道德发展理论用这一或那一单一的变量或心理成分来表示的做法,而能综合地考虑知情意行诸心理活动,不落旧巢,这在理论上是有所突破和创新的。”^[26]从情感研究领域来看,研究者尤其关注亲社会情感的作用,特别是移情。霍夫曼指出移情忧伤是一种有效的亲社会动机,不仅能促进助人行为,而且能阻止攻击行为。^[27]移情忧伤是情绪移情,因其演化基础而有一定的局限。因为随着人类生活的延展,道德圈的外延也从血亲、熟人、相同文化圈内在场的群体成员扩展至跨文化的不在场陌生人。在这样的时代背景之下,情绪移情易受偏见或自利的驱使,从而引致不道德的结果。^[28]21世纪的情感研究者提出了改进思路。例如,贾米勒·扎基(Jamil Zaki)指出,移情包括个体对他人做出反应的三种不同方式,即认知移情、情绪移情和移情关怀。^[29]情绪移情固然是自动化的反应,但我们并不总是自动移情,而是依赖于具体情境。我们的处境、经历与情感目标的关系都会改变自身移情的体验。扎基就此提出了一个有动机的移情模型,强调引发移情的动机既有演化基础,也有近因机制,还有调控策略。^[30]因而,移情并非不变的特质,而是一种可习得的能力。^[31]我们通过增强移情能力,就能引导自我的移情,从而摆脱情绪移情的局限并改善他人处境。^[32]

心理与行为是具有情境性的。在发展心理学从发展角度理解道德行为之际,社会心理学也从情境层面探究亲社会行为与利他行为。社会心理学关心的道德问题是一体两面,即人为什么会作恶以及人的亲社会行为与利他行为何以可能。就前者而言,依据严重程度可以分为“权宜沉默”“姑息不为”“被动帮凶”和“主动作恶”四类。第一类的代表性研究是所罗门·阿希(Solomon E. Asch)做的从众实验,该研究表明人们具有受到群内他人的行为和意见影响的倾向。许多人会在评价事实和观点时,迫于从众的压力。^[33]第二类的代表性研究是拉塔纳(Bibb Latane)和达利(John Darley)提出的责任扩散效应。该理论意指人们是否拒绝旁观而展现出亲社会行为,会受到在场人数的影响。每个人都认为他人会提供帮助,因而自己就无须采取行动。

动。^[34]第三类的代表性研究是斯坦利·米尔格拉姆(Stanley Milgram)做的权威服从实验。该实验表明人们是否会对他人做出伤害行为,会受到权威人物的影响。^[35]第四类的代表性研究是菲利普·津巴多(Philip Zimbardo)做的斯坦福监狱实验。该实验表明体制、制度会影响人的微观情境,继而影响人的行为表现。^[36]体制的力量不同于群内的规则、规范,它是控制群体与个人的、自上而下的力量。总体而言,社会心理学指出个体要展现出亲社会甚至利他行为,几乎每一步都面临着情境的影响和自我的抉择。此外,这四类实验虽然关照的是情境对个体行为的消极影响,但同时也暗含了积极的意义。通过揭示、改变、创造情境,尤其是制度性的情境,也能引导人展现出亲社会行为甚至利他行为。

随着社会和研究的发展,研究者对“人性的光辉”展现出了更多的兴趣,转而聚焦利他行为何以可能的问题。除了前述提及的情境、认知、情绪、本能等多层因素外,21世纪的神经科学还探究了人脑中的化学物质,认为催产素是一个“道德分子”^[37],能够影响人们对他人恐惧的面部表情的识别,进而做出或不做出利他行为。^[38]

五、道德的主题与本质为何:一元与多维、普世与文化

道德心理学的研究暗含或直接探讨了“道德是什么”这个元问题。总体上看,存在着一元论与多元论、普世性与文化性的不同观点。

20世纪50~80年代,科尔伯格关注并研究的道德主题是公正。“我们更加清晰地确定了我们研究的领域是公正推理领域,而不是通常的道德判断和推理领域。”^[39]20世纪70年代,吉利根针对道德发展理论对女性视角的无视,提出了关怀取向的伦理道德观。同期,特里尔、努奇等人开始建构社会认知领域理论,认为道德有三大主题——福祉、公正和权利。^[40]这些人对道德主题的研究虽然各异,但是都把道德的本质界定或理解为人属概念,强调道德关注如何对待个人。正如,海特所言,“特里尔对道德进步的论述在很多方面都不同于科尔伯格,但其政治涵义是相似的:道德就是善待个体;它与伤害和公平相关(与忠诚、尊重、责任、虔诚、爱国主义或传统无关);等级制和权威通常来说是坏

东西。”^[41]

从发展的角度研究道德心理,这种一元道德论同时蕴含着普世道德观。科尔伯格在思考道德发展时就提出了需要从哲学角度去论证阶段发展的进步性。“我从一开始就确信,界定道德阶段需要对道德判断的性质做出某些哲学或元伦理学的假设和另外的规范哲学的假设,这些假设在某种意义上支持了这种说法,即较后的阶段是更好的或更适切的道德推理和判断的阶段。”^[42]问题在于,如果道德只是善待个体、不伤害他人,为什么在一些社会或文化里,有许多与伤害无关(无明显受害者)的行为也被道德评价?例如,上述的道德失声现象。对此有两种解释思路。

一种是道德化。21世纪以来,韦格纳(Daniel M. Wegner)和格雷(Kurt Gray)提出了道德二因论。^[43]该理论坚持道德的本质是伤害,并强调“感知到的伤害”。从关系的角度理解道德,自然存在道德主体和道德受体两个要素。前者又称有思想的行动者,是能够采取行动并对自己的行动承担道德责任的主动心智。后者又名易受伤害的感受者,是被他人的行为所影响并享有道德权利的被动心智。二者之间存在因果关系(A→P)。^[44]基于道德二因论,我们在判断这些没有受害者的行为或现象时,仍然会在心理层面感知到伤害,从而将其道德化了。

道德化思路显然是一元道德观。与之相比,道德多元性思路则强调道德不止于伤害,不仅涉及公正、关怀、权利这些个体性的道德,还应该包含其他主题。20世纪80年代,施伟德(Albert Schweitzer)研究发现,人类社会存在三大伦理主题,即自主伦理、集体伦理和神性伦理。^[45]他认为这三种伦理同时存在于各个文化之中,并且跨文化研究的结果支持了施伟德的观点。^[46]海特“直觉上认为施伟德是对的”。^[47]他综合进化论、神经科学、人类学、动物学、心理学等学科的研究成果,于21世纪初提出了道德基础理论。该理论认为我们与生俱有一颗“正义之心”,包含五大基础,分别是关爱/伤害、公平/欺骗、忠诚/背叛、权威/颠覆、圣洁/堕落。^[48]不同的社会文化影响使得不同群体或个体更倾向于其中某些道德基础,而非其他。基于该理论,人们道德观点差异的性质不是道德与非道德之别,也不是进

步道德与落后道德之别,而是道德范畴内动用不同道德基础的区分。^[49]不过,道德基础理论在拓展道德主题的同时,仍然是将道德判断建立在对行为的分析之上。阿伦·菲斯克(Alan Fiske)认为应该摒弃这种假设,他提出把道德心理嵌入到人类的社会关系之中,并建构了道德关系调节理论。^[50]该理论指出,人类社会存在着四种关系模式,即公共共享、等级排序、平等匹配和市场定价。这四种关系模式分别对应四种调节关系的动机——团结、等级、平等和比例原则。^[51]基于此,人际之间的道德冲突主要是由于在某种社会关系模式中唤起了不匹配的道德动机。总体来看,施伟德、海特、菲斯克的理论虽然在道德主题上有异,但都共享了道德多元主义。其道德意涵是,不同的观点和行为不是道德与非道德、不道德的区别,而是不同的道德基础、道德动机的区别,并且这些道德基础、道德动机之间是“平等”的,而非“高级”与“低级”、“进步”与“落后”的纵向层级差异。道德究竟是“一”还是“多”,究竟是强调平等还是进步,这些问题还在持续的争论中。

六、对我国德育实践的启发

北美道德心理学的理论演进对我国德育实践的启发是多方面的,具体如下五点。

(一)重构德育的人性基础,肯定儿童本性善良
这种道德人性帮助我们意识到,儿童首先能够对道德现象与道德问题有直觉且正确的道德判断,以致内在驱动自我的道德行动。其次,儿童在违规表现甚至不道德表现的过程中,会产生内疚、自责等负性的道德心理,这有助于个体自主的道德补偿行为。再次,儿童在社会压力乃至道德两难情境中的道德旁观、“道德冷漠”表现,很可能是不利于儿童道德行动的情境因素导致的,而不宜归因于儿童的品德不良。神经科学的研究表明,在面临风险的情况下拒绝提供帮助的人,可能是因为缺乏道德偏好,也可能是因为厌恶风险,二者是相独立的因素。这意味着拒绝帮助他人可能源于风险厌恶,而不是自私或无情。^[52]

(二)建立德育的领域分类,引领儿童道德认知发展

我国中小学德育环境设计的依据主要是“客观

领域”。例如,课上课下、上学放学的时间依据,教室、操场、宿舍、食堂等的空间依据,教师学生、干部非干部的角色依据,听课、游戏、作业、参观等的事件(或活动)依据。学生在这些“客观领域”中的表现受到他们主观性的社会认知领域的中介或调节影响。师生对同一事物的社会认知领域差异,往往构成了人际冲突的心理根源。就此而言,德育须以儿童的社会认知领域为起点,引导儿童的认知领域建构。核心做法是建立社会领域分类机制,以民主为原则,通过明示道德领域规则、协商习俗领域事务、不僭越到儿童私人领域等方式,共同引领儿童道德认知的发展。^[53]

(三)规范德育的“情理互证”,强化儿童道德判断能力

一方面,教育者应相信儿童能够依据道德直觉做出朴素且正确的道德判断,并在此基础上引导儿童做出有理有据的表达,从而有效地论证自己的直觉性观点;另一方面,教育者在德育活动中运用说理教育法时,可适当通过情绪移情、道德化等方式激发儿童的道德情感或情绪,从而强化道德说理的有效性。

(四)创设德育的助推情境,支持、保护儿童道德的心理与行动

首先,教育者应认识到制度情境是儿童道德心理与行动的起点,能够助推儿童道德的心理与行动的情境才是道德且有效的情境。例如,学校如果规定欺凌行为的第一目击人是第一责任人,非但不会强化个体承担责任的心理与行动,反而可能会导致个体“躲避”目睹欺凌行为,从而产生不必承担责任的心理与表现。再如,学校如果主要教儿童遵守规则,而不教儿童认识到超越习俗性规则的道德行动更高尚,儿童在这类情境中就可能无所适从。其次,学校应是实质民主的,通过民主氛围的营造和对儿童民主能力的培育,抵御从众的学生、权威的教师、制度的规范带来的社会压力,乃至“改造”这些对象。再次,学校应有针对性地培养儿童道德心理的诸要素。以移情为例,可以树立制度化的移情观念,认识到个人移情必然体现在制度之中;反思制度化的区隔,充分延展儿童个人的异质移情经验;创设制度化的活动,增进儿童个人间与群体间

的移情经验分享;重构制度化的规则,强化儿童对潜在移情对象的敏感性;建设制度化的支持,保障儿童将移情心理外化于行。^[54]

(五)整合德育的多元主题,关照儿童道德的社会主义性质与全面发展

首先,要坚持我国的社会主义性质,培养儿童社会主义道德。例如,社会主义核心价值观中的“民主”不是西式民主,而是社会主义民主,并且是全过程人民民主。这就要求学校教育培养儿童具有与之相匹配的全过程民主能力。其次,学校德育目标应与时俱进,将儿童的日常教育经验与国家教育目的有机融合。从根本上讲,今天学校教育要培养的儿童,是要成为能够担当民族复兴重任的时代新人。他们所应具备的品德也要有时代性。当前中小学和教师日常关切、着力更多的是儿童的日常行为习惯、遵守规则意识、集体责任心和荣誉感等等。这些都是重要的,但是还需与国家教育目的进一步有机融合,而非长期处于“两张皮”的状况。

最后要提醒的是,西方的道德心理学理论要有一个“中国化”的过程,要在我国的德育目的之下理性借鉴,以免犯“心理学家的谬误”。

参考文献:

- [1]杨韶刚.西方道德心理学的新发展[M].上海:上海教育出版社,2007:总序3.
- [2][3]弗朗斯·德瓦尔,等.灵长目与哲学家:道德是怎样演化出来的[M].赵芊里,译.上海:上海科技教育出版社,2013:30,143.
- [4]克里斯托弗·博姆.道德的起源:美德、利他、羞耻的演化[M].贾拥民,傅瑞蓉,译.杭州:浙江大学出版社,2015:17.
- [5]塞缪尔·鲍尔斯,赫伯特·金迪斯.合作的物种:人类的互惠性及其演化[M].张弘,译.杭州:浙江大学出版社,2015:1.
- [6]Kagan,J. The nature of the child[M]. New York: Basic Books, 1984:120.
- [7]陈会昌.道德发展心理学[M].合肥:安徽教育出版社,2004:238.
- [8][27]马丁·L.霍夫曼.移情与道德发展[M].杨韶刚,万明,译.哈尔滨:黑龙江人民出版社,2003:75,40-67.
- [9]保罗·布卢姆.善恶之源[M].青涂,译.杭州:浙江人

民出版社,2015:引言9.

[10][19][20][24][39][42]L. 科尔伯格. 道德发展心理学:道德阶段的本质与确证[M]. 郭本禹,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2004:1-2,66,69-70,73,导言4,导言4.

[11]Gilligan,C. In a different voice: Women's conceptions of self and of morality[J]. Harvard Educational Review,1977,47(4):481-517.

[12]南茜·艾森博格. 爱心儿童——儿童的亲社会行为研究[M]. 巩毅梅,译. 成都:四川教育出版社,2006:35-36.

[13][14]谢弗. 发展心理学的关键概念[M]. 胡清芬,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2008:16,19.

[15]Turiel,E. The development of social knowledge: Morality & convention [M]. Cambridge: Cambridge University Press,1983:1.

[16][17]拉瑞·P. 纳希. 道德领域中的教育[M]. 刘春琼,等,译. 哈尔滨:黑龙江人民出版社,2002:69,103-105.

[18]刘春琼. 领域理论的道德心理学研究[M]. 上海:上海教育出版社,2011:62.

[21]Haidt,J. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. [J]. Psychological Review,2001,108(4):814-834.

[22]Greene,D. J. Why are VMPFC patients more utilitarian? A dual-process theory of moral judgment explains[J]. Trends in Cognitive Sciences,2007,11(8):322-323.

[23]乔舒亚·格林. 道德部落[M]. 论璐璐,译. 北京:中信出版社,2016:99.

[25]Rest,R. J., Narvaez, D., Bebeau, J. M. et al. Post conventional moral thinking: A Neo-kohlbergian approach[M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1999:100-101.

[26]李伯黍. 品德心理研究[M]. 上海:华东化工学院出版社,1992:115.

[28]Bloom,P. Empathy and its discontents[J]. Trends in Cognitive Sciences,2017,21(1):24-31.

[29][30]Jamil,Z. Empathy: A motivated account[J]. Psychological Bulletin,2014,140(6):1608-1647.

[31][32]贾米勒·扎基. 选择共情[M]. 张俊杰,译. 北京:中国纺织出版社有限公司,2021:17,6.

[33][34]菲利普·津巴多,罗伯特·约翰逊,薇薇安·麦卡恩. 津巴多普通心理学(原书第7版)[M]. 钱静,黄珏苹,译. 北京:中国人民大学出版社,2016:468-471,480-482.

[35]斯坦利·米尔格拉姆. 对权威的服从:一次逼近人性

真相的心理实验[M] 赵萍萍,王利群,译. 北京:新华出版社,2012:138.

[36]菲利普·津巴多. 路西法效应:好人是如何变成恶魔的[M]. 孙佩奴,陈雅馨,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2010:268,305.

[37]保罗·扎克. 道德博弈[M]. 黄延峰,译. 北京:中信出版社,2016:引言XI.

[38]阿比盖尔·马什. 人性中的善与恶[M]. 张岩,译. 北京:中信出版社,2019:272-277.

[40]Veronikas, S., Shaughnessy, M. F. An interview with Elliot Turiel[J]. North American Journal of Psychology,2004,6(2):275-280.

[41][49]乔纳森·海特. 正义之心:为什么人们总是坚持“我对你错”[M]. 舒明月,胡晓旭,译. 杭州:浙江人民出版社,2014:10-11,130-133.

[43]詹泽,吴宝沛. 无处不在的伤害:二元论视角下的道德判断[J]. 心理科学进展,2019(1):128-140.

[44]丹尼尔·韦格纳,库尔特·格雷. 人心的本质[M]. 黄珏苹,译. 杭州:浙江教育出版社,2020:16.

[45]Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra M., et al. The "big three" of morality (autonomy, community, divinity) and the "big three" explanations of suffering[A]// Brandt, A., Rozin, P. Morality and health[C]. New York: Routledge, 1997:119-169.

[46]Vasquez, K. Cultural variation and similarity in moral rhetorics: Voices from the Philippines and the United States[J]. Journal of Cross-Cultural Psychology,2001,32(1):93-120.

[47]Haidt, J. Moral psychology for the twenty-first century [J]. Journal of Moral Education,2013,42(3):281-298.

[48]Haidt, J. The new synthesis in moral psychology [J]. Science,2007,316(5827):998-1001.

[50][51]Shakti, T. R., Page A. F. Moral psychology is relationship regulation: Moral motives for unity, hierarchy, equality, and proportionality[J]. Psychological Review,2011,118(1):57-75.

[52]Jörg G, Nadira S. F., Andreas K., et al. When helping is risky: The behavioral and neurobiological trade-off of social and risk preferences[J]. Psychological Science,2021,32(11):1842-1855.

[53]张添翼. 引导儿童明晰制度分类促进儿童道德认知发展[J]. 福建教育(德育版),2022(26):1.

[54]张添翼,杨慧文. 制度何以培养儿童移情能力[J]. 教育研究与实验,2023(5):54-61.