

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

理性学习的局限 [Limits of Rational Learning]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	周, 详;杨, 治良;郝, 雁丽
Publisher	天津社会科学院、中国伦理学会
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-07-01 18:48:46
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/185234

周详 杨治良 郝雁丽：理性学习的局限：道德情绪理论对道德养成的启示

周详 杨治良 郝雁丽

[摘要]本文概括了道德情绪理论的一些重要观点，并从情绪管理的角度分析了“理性”德育方法的不足提出要全方位实施道德情绪教育，发展人类的品德。

[关键词]理性学习 道德情绪 道德教育 道德养成

[中图分类号]B82-02 [文献标识码]A [文章编号]1007-1539(2007)03-0057-04

一、道德理性认知并非道德养成的充分条件

有关道德是源自情感还是源自先验理性的问题早在18世纪就引起了西方伦理学界的论战，即便如此，人们对道德情感因素的重视程度仍然相当有限。多年来，康德、皮亚杰与科尔伯格等对道德理性因素的重视深深影响着道德发展与教育的领域，认为道德学习并不涉及情绪或动机，而是发展固有的理性能力。近来，越来越多的学者对此提出质疑，如赫斯特指出道德认知发展是首要的，但理性方法局限较大，需要关注情感和意志，赫斯特如此前瞻的观点旨在强调人性自然欲望与需要的道德意义。简森指出道德成熟度不可以简单等同于科尔伯格的复杂的不适合儿童心态的道德两难问题的解答，此类问题所涉及的事例大都关注正义与公平的道德推理发展，而非诸如自我控制、勇气、怜悯、诚实等道德品质，也未将情绪当成道德成熟的元素，即使这些元素的影响早已存在。瑞斯特等人提出道德行为的四个构件包括道德敏感性、道德判断、道德动机和道德品质。其中道德敏感性是对情境的领悟和对行为如何影响别人的领悟，包括觉察、移情和角色扮演技巧，作为道德行为的触发机制，具有情绪特性的道德敏感性意义重大。英国道德哲学家与教育家威尔逊与心理学家威廉姆斯和社会学家舒格曼等人用“道德符号理论”对15种道德构件进行分析，均涉及道德情绪。

在研究道德的心理学基础时，研究人员发现了推理因素和情感因素的共同作用。普林斯顿大学哲学与认知神经科学家格林用功能性磁共振成像技术研究被试进行道德判断的脑机制，发现判断人身化道德难题与判断非人化道德难题和非道德难题相比，大脑除激活外侧前额叶(负责逻辑思维和信息比较)外，还激活另一些区域，包括中央脑区(负责理解别人心理或感觉)、颞上回沟(负责收集人们活动嘴唇、眼睛和手的信息)，以及扣带回和楔前叶(与强烈情绪有关)。说明在进行道德判断时情绪发挥了重要影响，而情绪激发的本能反应是数百万年进化史的产物，因此他推断“许多基本道德信念可能是人类进化的结果”。

情绪管理专家高尔曼在《情绪智慧》一书中基于社会秩序不良状况提出将情感与道德结合以加强社会和谐与个人情绪的的稳定，重视情绪教育，加强学校、[家庭](#)及社会教育功能的发挥，以培养具备新世纪生活与社会适应能力的现代公民正逐步成为当前道德教育思想的重要体现。

二、道德与情绪密切相关

首先，情绪词语与美德和恶行紧密联结，如敌意、嫉妒和自傲等是涉及恶习的情绪词，而一些重要美德如爱、同情、善意等也是情绪的名称。其次，情绪具备道德含义，其道德含义在于情绪词包含评估与批评，这些评估又会产生干扰、强化、模糊或扭曲等影响。皮萨罗在其情绪性道德判断的理论模型中指出情绪尤其是移情在道德判断过程中起着重要作用。另外，情绪对道德行为的动机作用是当前道德心理学家的关注重点之一，很多情绪，如内疚、羞耻、尴尬等被认为具有驱动作用。

事实上，道德情绪具有一定的特殊性，艾森伯格指出，道德情绪通常是“自我意识的情绪”，因为个体对自我的理解和评价是这些情绪的主要成分。一般认为，道德情绪是人根据一

定道德标准评价自己或他人的行为和思想时所产生的—种情绪体验。符合道德标准，就会产生积极情绪，如喜爱、敬佩、赞赏、欣慰等；否则就会产生消极情绪，如羞愧、反感、厌恶和不屑等。就道德情绪的复杂度而言，既包括移情、后悔、害怕、生气、内疚、羞耻、尴尬等—情绪，也包括由—情绪构成的混合情绪。就道德情绪的效力而言，可以分为克制欲望的焦虑等消极情绪，具有自制性以及激发与指导道德行为的赞赏等积极情绪，具有自发性。

三、道德情绪的理论研究

在道德情绪研究领域，亚里士多德、彼得斯、斯毕克和瑞池等人均对道德情绪的基本范畴进行了深入探讨，其理论研究力图避免情绪词语多样性对道德情绪真实面貌的限制，对道德发展与教育的实践具有指导意义。

亚里士多德对情绪美德的研究。亚里士多德基于美德伦理学提出了情绪中庸论，认为在适当状态(包括适当的对象、时机、方式)体验到情绪，就是适中的和最好的，这也正是美德的特性。每种特定品格都有一种特定情绪与之对应，若该情绪在发生作用时表现恰当，会形成“德行”或“品格的卓越”。若表现太过或不及，就是一种“恶行”或“品格的缺陷”。可以在实践理性中种下儿童的气质性情绪，唤起他们对于情绪的知觉，以便秉承情绪的中庸促发合理行动。实践理性与人生经验有关，包括计划、评估及执行等才能，使人在复杂环境中作出智慧决策。气质性情绪并不—定实际感受到即发性情绪，而是恨、爱、慈悲、感恩等倾向，类似个性特质，人们可以选择养成—种有意义的情绪习惯，种下气质性情绪。—旦形成相关气质，便不再需要实践理性。

彼得斯对理性热情的研究。彼得斯将人的生活分为三种层次，前两种是反理性的，而理性的热情是第三层次，达到该层次是有教养的人，具有冷静的头脑和热情，不但关心事实真相的发现，也注意别人的处境和感受，是理智成熟且心理健康的人。其特征可分四点：能从各种角度深入了解并判断事理；具有历史的通观能力；能敏锐觉悟活动的内在标准，关注这个标准并身体力行而自得其乐；有自知之明能超脱自我防卫机制，既开放自己，又接纳别人。彼得斯认为理性的热情是—种积极理性的情绪，并有助于理性能力的发挥。

斯毕克对规则情绪与自然情绪的研究。斯毕克认为道德情绪有两种：—种是规则情绪，另—种是自然情绪即利他情绪，规则情绪是依据道德规则通过情境比较而产生的。当人们透过罪恶感、表达后悔、请求原谅与和解，相应的道德情绪便会在两人重新建立关系之后消失。只有精熟道德规则和知识的人才拥有道德情绪，若没有相关的知识与责任感，并不会感到相应的情绪。利他情绪也称“自然态度”，是—种无须外部奖励的亲社会行为，其操作意义是助人行为或服从，但并非所有助人行为都是利他的。当人们失去同情和关心他人的感受时，他会责难自己，并会为自己感到担忧，斯毕克认为这是自然的美德。但如果—个人只是偶尔援助他人或只帮助部分同类，那么其行动多由他的心情和偏见所决定，这是道德上的恶，不是自然的美德。利他情绪由对不幸的同感而产生，其道德含义在于关注其他人善的—面。个人当下的感受并不影响利他情绪。规则情绪的存在必须立足于初步的利他情绪(如同情心与伙伴感)，利他情绪通过规则情绪被修正或确立，规则情绪决定利他情绪是否适当。

瑞池对构成情绪与管制情绪的研究。瑞池认为构成情绪是个体掌握道德观念的必要条件，只要经验到罪恶感(构成情绪)就表示个人掌握了道德概念。在某些情境中，如果个人不必负责却仍经验到自责情绪，他将继续承担责任，即使被证明无罪。若没有适当情绪则说明尚未形成道德概念。管制情绪并非道德观念的必要条件却能以可欲或不可欲的方式影响道德行动，当管制情绪调和了构成情绪的行动，经过该调整表现出管制与构成的双重作用时，就构成了道德判断，并且唤起伴随道德行动的适当情绪。单纯的管制情绪有时会阻碍道德教育的进展，因为管制情绪仅仅阻止错误的行动，而构成情绪不仅可以调整行为，也能矫正错误的行为。

四、道德情绪教育的意义

在日常生活中，许多时候我们作出了明明知道不能采取的道德行动，或者早已熟知道德原则但却迟迟不肯作出道德行动，其深层原因在于个人欲望和需求对道德行动的影响。道德情绪

的培养恰恰关注到欲望和需求的作用，体验道德情绪会使得儿童成为一位真正道德者，而非只是一位冷漠地论证道德原则的高手。

在教育中，道德情绪帮助儿童面对真实的情绪及自然的感受，以此为基础进一步熟知与理解道德原则。不仅要朝着“人性本善”的方向鼓励儿童，更要关注“人性缺陷”，全面引导儿童的心灵成长。

五、道德情绪教育的构成

传统观点要么认为情绪是反理性的，难以控制，试图从思考中移除情绪。要么认为情绪自身为理性，试图教导人们发展其理性。两种观点都较为忽视道德情绪、理性热情以及真实情绪的表达与调节。因此，道德教育不是仅仅在事实或认知上的教学，个体的感受和动机乃是德育的要素。道德情绪教育要引导人们去培育、延伸他们对身边亲人的爱和关怀，使这种道德情感扩展开，并培养一种想象力，使他们能把自己置身于其他人的痛苦和悲伤处境之中，不管这些人多么遥远与陌生，甚至与自己的肤色、种族、国籍、语言、文化等有很大的不同。

道德情绪是成为道德人的必要条件，道德情绪教育不仅仅是一项道德事务，更关心个体自身的发展与成长，应从认知、情绪、个性等方面系统地实施道德情绪教育。

认知情绪教育。彼得斯认为情绪教育包含深广的理解和知识，情绪教育包括构建恰当评估以及被动性的控制与疏导。恰当评估要求协助儿童避免错误信念，洞察自身和他人的情绪状态，并显露自身的思维和情感，激发情绪的真实性，诚实和纯真都是重要的美德，这种能力可从游戏、文学戏剧中促成。被动性的控制与疏导包含三部分：要发展自我超越情绪和积极情感，如爱与正义感；要发展适当行为模式减少被动性，将模糊的“期望”转变成明确的“想要”和相关的行动；还要透过情绪表露释放被动性，借助言语和象征性姿势、诗歌、风俗、幽默等重要中介抒发情绪。

真实情绪教育。道德情绪教育要重视儿童的真实感受。埃克曼指出社交技巧与情感表达高度相关，社会对情感表达的时机与方式有一套规则，不同文化有不同差异，一是夸张的表情，二是尽量抑制表情，三是替代表情。情绪教育并非教导儿童压抑真实情绪，发自内心的真实感受到的自然情绪恰恰是道德情绪的基础。要教导儿童面对真诚的情绪，并学会认知和情感的相互通达。要引导儿童发现自己可以情绪性地出现在众多事物中，同时还要保证人类本性高级层面和低级层面的平衡，例如个人胜利与优越属于较低层面，而理解他人的感受敏锐性则是较高层面。高级层面还包括自我超越的概念如自然地关怀他人，促进他人利益，艺术与科学的追求，然而这在完全无私的状态下是非常困难的，教育者必须留心儿童某些低层次的追求与满足，假如藐视较低层次而强求高层次情感，将会使儿童不能处理他们较低层次的本性，从而导致情绪和理性不平衡的后果。由于情绪包含信念、非自动或半自动表征(含姿势、手势、面部表情)、意向行动以及周围环境，道德教育除了要厘清情绪概念以获得明确的道德情绪内涵外，还要帮人们获得整个情感(包括意识和无意识层面)的意义，以便促进真实情感的[健康发展](#)。

个性情绪教育。个性情绪教育的目标是抑制不稳定的倾向，唤醒潜藏的情绪，激发和抑制某种感觉，最终发展从儿童到成人的良好和谐本性。相对于认知情绪教育观，个性情绪教育观是以儿童个性与情感的联结为情绪教育的主要面向，关注于个人综合性全面的信息，完成“全人教育”。

六、在学校教育中发展道德情绪

首先，要以道德情绪为德育与情绪教育的重点。过去道德教育过于强调道德认知的教学，凸显了道德实践的薄弱环节，应将情绪教育作为道德教育的重要环节，除了帮助儿童理解个人与他人的情绪经验，更要培养儿童卓越的品格，其中如何让儿童掌握道德概念、体验罪恶感或羞耻心的道德情绪正是德育与情绪教育的重点。

其次，要将情绪教育纳入师资培训。儿童的卓越品格有赖于成人的指引，教师为儿童道德情绪学习的楷模，故师资培育课程应纳入情绪教育课程，使未来的教师理解情绪内涵，促进情绪教学和道德教学，避免使学生产生不真实的感受。

再次，要将道德情绪融入课程与校园文化设计中。可以针对道德情绪进行主题课程的设计，如利用[故事](#)教学法彰显特定情境中的行动理念，改善人际关系，发展情绪。利用角色扮演

法促进移情想象能力，发展自然情绪和真实情绪，并通过认知道德规则，达到完整道德情绪的陶冶。校园文化充满着教师和学生的对话，都涉及情绪要素，学校气氛(包括整体规划、建筑与设备、仪式典礼、伦理组织等)应该有助于学校基本德行文化的建立。

另外，还要增加道德情绪教育的多元交流。近来，美国道德心理学家纳瓦茨提出培养道德敏感性的综合方案，涉及情绪能力、跨文化视角、积极关系、觉察并回应多样性、包容力培养、解读事件情境感知道德、多元沟通等内容。英国教育家麦克费尔和“学校道德教育课程设计委员会”的同事们以“体谅”为核心范畴设计了德育课程，让学生学会体谅和关心别人，因别人的幸福而幸福。国内上海广灵路小学的“情感体验”德育模式设计了“情绪准备——情感感染——情感体验——情感升华”的教育环节，以道德情感体验与培养为目标，收到了以情促行，知、情、行三者协调发展的良好效果。而在[家庭](#)教养方面，斯美塔那发现家庭互动能够促进子女道德发展，父母情感因素能激发子女去注意父母，也能影响子女解读重要的道德事项，如产生对逾越法律或规范的反应。以上道德情绪教育的理论与实践都将为促进道德教育的全面发展提供参照，值得进一步探索与应用。

(作者：周详 海南师范大学副教授、华东师范大学心理系博士后，上海 200062；杨治良 华东师范大学心理系教授、博士生导师，上海 200062；郝雁丽 西安文理学院教育系讲师、硕士，陕西西安 710065)

《道德与文明》2007年第3期

/