

道德認知發展理論之分析

沈 六

壹、緒 言

歷來論兒童道德發展有三種哲學上的學說，第一種學說是「原罪」(original sin) 說。此種學說假定：成人代表神聖與世俗的價值，且成人所實施的早期干涉，是靈魂惟一可能的救助者。第二種學說是天生純潔說 (the doctrine of innate purity)。這種學說主張：社會，尤其是成人社會，是使道德敗壞的主要影響要素。因此，這種影響力應該儘量減少，尤其是在兒童時期，應盡力排除成人社會所加諸的影響力。第三種學說假定嬰兒既非敗壞的，也非純潔的，而有一顆不確定且可適應的白紙般純潔的心。此種學說的主要方法是應用學習理論。此種學說認為沒有成人的干涉，則兒童的主要動機將繼續尋求生物性驅力的滿足。「學習理論」的方法，以根據獎懲為基礎，而學習得來的特殊行動與逃避行為，來闡釋道德。其典型的方法是使用直接或替代性的增強。①此三種學說對廿世紀的道德發展心理學研究方法，有莫大的影響。

近三十年來，道德研究就趨向於研究道德發展的基本理論問題；尤其近十年來，側重於探討道德

發展的心理本質，以及導致道德發展的心理歷程。特別是認知發展論（the cognitive-developmental theory）學者採取認知發展方法，意欲說明道德認知發展的普遍與自然趨勢。這種理論假設道德發展代表自我與環境認知結構的變異。②更確切地說，認知發展論假設一個積極主動的兒童會建造他的知覺環境，卻不假定道德發展是由遺傳結構所創造的基本模式。同時，也不假定道德發展，基本上是以習慣、獎懲、認同、與防衛方式為基礎的情緒的與非理性的歷程。認知發展理論的學者，進一步假設，道德發展既非天生模式的開展，亦非環境模式的內在化；而是包括同化與調適外界於有機體的結構之內，以達有機體組織平衡的結果。這種理論，以認知發展方法來研究道德發展，並且以科學的方法加以概念化。本文擬本乎認知發展論以探討道德發展驗證性的研究結果，以明道德發展所經歷的歷程，並推究其道德教育觀。

貳、認知發展論的道德觀

認知發展論的代表學者源自杜威（John Dewey, 1859-1952），現今之代表學者有皮亞傑（Jean Piaget, 1896-1980）、郭爾保（Lawrence Kohlberg, 1927-）以及杜瑞爾（Elliot Turiel）與雷斯特（James Rest）等。認知發展的方法（the cognitive-developmental approach）首先由杜威敘述出來。而皮亞傑從一種由不同於精神分析學派的理論與社會學習理論的道德觀點，開始作哲學與心理學的探討，領導道德研究進入一個嶄新的方向；並且使道德教育與學校的知識課程產生密切的聯

絡。後繼的學者郭爾保、杜瑞爾與雷斯特則將其理論，進一步加以闡揚，並將之施諸道德教育的實際應用上。

此理論所以稱之為「認知」(cognition)，乃因此種理論承認，道德教育與知識教育一樣，其基本原理在於刺激兒童對道德問題和道德決定，從事積極主動地思考。且此理論所以稱之為「發展」(development)，乃因此理論將道德教育的目的，視為是經由道德階段(moral stage)的移動(movement)。^③

認知發展論可以溯源於進步主義(progressivism)的教育思想。自西元一九三八年以來，杜威所代表的教育思想，一直被稱為進步的教育思想(progressive educational ideology)。進步主義的教育思想主張：教育應該助長兒童與發展中的社會或環境產生交互作用。進步主義教育思想並且將「發展」一詞界定為：經由不變而有次序的連續性階段的進步。^④進步主義亦指出：道德發展起源於社會衝突情境中的社會交互作用。因此，道德既非已確定的文化價值的內在化，亦非自發的衝動與情緒的開展；而是在社會環境中，個人與他人之間的正義(justice)與互惠(reciprocity)的發展。

根據認知發展論的看法：道德是普遍的人類傾向(universal human tendency)，趨向於擬情(empathy)或角色認取(role taking)，趨向於把自己放在其他有意識的人的立場之內的自然結果。道德也是人類在與他人的關係中，普遍關心正義、關心互惠與平等的結果。^⑤具體而言，認知發展論主張：道德代表一組每一種文化都可適用的判斷與決定的合理原則，即人類幸福與正義的原則。道德原則代表兒童自己道德經驗的一種合理的組織。我們習慣上認為，成人對道德事實是能推理的

人。因此，我們也需要把兒童視爲一個能推理的人。兒童會爲自己而思考，同時考慮到公平、以及他自己與他人的幸福。因此，認知發展論並不趨向於完全提供給兒童對道德事實的推理能力，因爲雖然兒童能夠推理，可是他以一種不同於成人的方式來推理。兒童對有關公平、或人類幸福的思考方式，非成人的思考方式。兒童的思考方式代表一種不同的道德推理階段。郭爾保以他的四歲男孩的道德思考爲例，加以說明。⑥

他敘述當他的兒子四歲時，已成爲一名原則性道德的素食者，而拒食肉類；抗拒父母要他增加蛋白質攝取量的勸誘。其理由是「殺死動物是邪惡的」。他的四歲男孩對素食主義的道德奉獻，不是教學的，也不是從父母的權威獲得的。而是幼稚的自我，將自我內部的意識與價值，投射於其他有生命的事物，與其他自我之普遍意向的結果。而且，他的兒子的素食主義也包含一種正義感，當郭爾保將有關愛斯基摩人 (Eskimo) 的故事讀給他聽時，就顯露出來。該故事描寫狩獵遠征隊捕殺海豹的行動。當他的兒子聽到狩獵者捕殺海豹的行動時，立即反應說：「爸爸！你可知道，有一種肉我將願意吃，那就是愛斯基摩人的肉。因爲他們吃動物的肉，所以吃愛斯基摩人的肉是完全公正的。」這種自然的正義感或互惠感，就是「懲罰與服從導向」(the punishment and obedience orientation) 的階段（即第一階段）——以眼還眼，以牙還牙。他的四歲男孩對生命價值的感覺，也是「懲罰與服從導向」的階段；並且，這種感覺包含人類人格和動物生命二者之間的混淆。然而，雖然是「懲罰與服從導向」的階段，但是他的道德是自然的與內在的。因此，通過此階段之後，道德發展不是內在化，而是趨向於更大的適當性 (adequacy) 的角色認取與正義概念的重建。這種重建的發生，以便在個

人自己的道德結構和個人所遭遇的社會與道德情境的結構之間，達成一個更大的結合。根據此種觀點，因此確立道德教育的目標，乃在於刺激個別的兒童自然發展及運用他自己的道德判斷力，以具備控制其行爲的能力。將道德教育目標界定爲刺激發展，而非當作教學固定的品德，即意謂幫助兒童在已有的向前發展的傾向中，採取次一步驟；而非在兒童發展上，強加一種外來的模式。

認知發展論認爲，當兒童學習、瞭解、與接受隱藏在規則之後的道理和原則時，兒童才真正地學習接受權威。^⑦因此，道德認知與道德行爲的研究，基本上，應該著重在道德反應內容背後的思考結構，俾能瞭解道德發展。個人的反應必須以個人如何知覺道德情境，情境對個人的反應具有何意義，以及個人的選擇對該意義的關係等觀點來研究。以最高的國家而言，遵從原則是爲了原則本身的緣故，而非爲了避免痛苦、責難或自責。如此，從認知發展的觀點，道德發展是包含改變中的概念與情緒的自我構造的歷程。^⑧在此方法中，發展的改變被認爲是成長中的兒童與一般社會和道德環境交互作用的結果。

從這個觀點，認知發展論認爲，研究道德發展需要調查有機體對組織與調整社會經驗的努力。這種努力經由積極同化社會環境，以及企圖整理與組織社會經驗，而非經由消極的注入，使兒童發展道德結構。這種歷程有情感和認知的成份，且此種結構是經由與社會環境交互作用而產生。然而，在這種交互作用中，兒童構造他的道德態度，既不代表一種不正確、不完全的環境結構的模仿，也不代表父母親教學的模仿。而是，發展中的兒童將他自己的結構施加於環境之上；同時，他的結構品質上也正在改變，當作他的社會經驗的結果。這些改變中的結構，代表思考與感覺有關社會、有關善與惡、

以及有關自我與社會經驗關係的方式，繼續不斷的變異。

郭爾保的研究也指出，道德發展的歷程是逐漸的與長期的。正如認知結構不是現實的模擬，道德階段並不代表繼續獲得文化提供給兒童的模式。相反地，道德階段代表經由兒童經歷過的社會與道德，而組織社會和道德上品質不同的模式。然而，從一個階段運動到次一個階段，並不是對先前階段附加某些東西，而是代替較不進步的階段的重組。這種階段方法假定，如果順序是正確的，則每個人必須經由這些階段所規定的順序。這意謂兒童不能逾越階段；同時，他不能以一種不同的順序進行。雖然階段顯示的年齡不是固定的，但是階段的順序是不變的。結構出現的年齡主要依靠環境，環境能夠激起或阻礙發展。年齡與階段的關係因文化不同而異，同時也因個人而有別。正如上述，認知發展論認為，階段發展是一種兒童與環境交互作用的功能。現存的心理結構被視為影響環境如何被經驗；同時，新的經驗被視為是導致結構的重組。

前亦曾述及，認知發展是經由交互作用的。而此種交互作用是多重交互作用。在任何特定發展階段，改變是由於經驗與兒童的階段功能的交互作用。現存的結構影響環境如何被經驗，以及何種結構與新經驗的交互作用，而導致一種結構的重組。所以認知發展理論是基於假設，發展是自我調整的進步的平衡歷程。更進一步假定，道德階段的發展是繼續不斷地導向於平衡。^⑨平衡的原則有兩種相互關聯的觀點：第一，結構的平衡形成連貫的整體，階段被闡釋為組織思考方式與關聯事件的代表模式。第二，個人與環境交互作用的平衡。因此，在發展順序中的階段是兩方面繼續平衡的層次：第一方面，每一階段是一個比先前階段更平衡的形式。例如，有更內在的一致性。第二方面，每一階段代

表一種更平衡的與環境交互作用的方法。那就是，每一階段是一種瞭解與解決其所遭遇的道德問題和衝突的更適當方式。理想的平衡不是消極地適應或服從於外在的要求。從結構發展的觀點，增加不平衡被視為是發展的條件。那就是，如果個人現存的結構不適合處理其所遭遇的事件，那麼，提高不平衡顯示衝突與混亂的有效情況，能導致補償的活動。在此種情況下，就知識的回饋 (Feed back) 能夠導致轉變到一個新的階段。如此就構成道德認知的發展。

認知論既主張，成熟的思考乃經由發展的歷程而出現；而發展的歷程既非直接生物性的成熟，亦非直接學習的結果；而是來自有機體與環境交互作用的心理結構的重組。基本的心理結構是在有機體與環境之間交互作用的結果，而非天賦的模式，或者是外在環境的直接反應。認知發展論既又假定，兒童是一個能推理的人，兒童會為他自己而思考，會考慮到公平，以及他自己與他人的幸福，而且兒童的思考方式不同於成人的思考方式。因此，兒童再不是一棵植物，亦非一部機器，而是一位哲學家。認知發展論在道德認知發展的研究，也就放棄成熟與環境決定學習之間的二分法；而為道德教育提供一種新方法，以作為刺激兒童對次一發展階段的道德認知；同時，作為刺激兒童的能力，以根據他自己的道德認知，表現一致性的行動。此種新方法乃創造一種新的「蘇格拉底」(Socrates) 的方法，亦就是辯證的 (dialectical) 方法。此種方法首由柏拉圖 (Plato, 427-347 B. C.) 精闢的提出，由黑格爾 (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831) 賦予新的意義，最後由杜威和皮亞傑剝去其形而上的主張，而由郭爾保形成一種心理學的方法。此種方法提供給教師在社會學科中，引導學生從事道德的討論。同時，這種方法也提供給民主式的學校一種方法，經由增加學生在群體中的參與

機會，以及負起學生認為正當的責任，而培育道德發展。^⑩

叁、道德發展論

郭爾保爲了證實其理論與假設，自一九五五年開始，一直研究道德認知發展，主要縱斷追蹤研究芝加哥地區，中等與勞工階層的五十名男童，每間隔三年晤談測驗一次。這五十名男童開始的年齡是從十歲至十六歲。並且在土耳其的鄉村和城市選取相同年齡的男童，從事爲期六年的縱斷研究。其他在加拿大、英國、以色列、臺灣、烏干達、墨西哥、宏都拉斯、馬來西亞和印度等地區，也從事大量泛文化的縱斷研究。^⑪

郭爾保經過二十年的研究，證實個人經由一種順序不變的發展階段，同時從受試者的回答，可以區分道德判斷爲六個基本類型，此基本類型與發展階段相一致。因此，郭爾保將其區分爲三個層次 (level)，每一層次包含兩個階段 (stage)，共有六個文化上普遍的道德認知發展階段。茲將其定義分述如下：

第一層次：成規前層次 (The Pre-Conventional Level)

此層次通常是中等階段四歲—十歲的兒童，以及大多數犯罪的青少年或成人所擁有。郭爾保述

說：

「在此層次，兒童對文化的規則和是非善惡的標準加以反應，但是根據行動之身體的或快樂的結果（如懲罰、獎賞、交換利益），或根據宣布這些規則和標準者的身體的力量，來解釋這些標準。」^⑫

在成規前層次，當兒童聽到某些事情是善或惡時，兒童有一個非常異於成人的行爲圖像。例如，當兒童說：「欺騙是不好的」，他所說的意思就是：「欺騙將受懲罰」，或者「欺騙不會帶給我任何獎賞」，或者「老師說過不能欺騙，因為他比我偉大。如果我欺騙，我將會被急拉回以前的位置」。在此一層次，個人較少受可接受的社會規範的影響，所以郭爾保稱此成規前層次的兒童，時常是「循規蹈矩的」^⑬。此層次也可能包括一些成人，那是因為成人停滯他們的發展。

在此層次的兒童，從他自己的具體經驗獲得一個很狹窄的社會觀念。他從他所表現的一些行爲帶來痛苦的經驗，如觸及一根燃燒的火柴，而得到痛苦的經驗；但也有其他行爲帶來快樂，如吃冰淇淋。兒童單純根據期望的結果來判斷行爲。在社會中，他是小的、弱的、依賴他人的，爲了接受大量的快樂，或避免痛苦，因此，在權威的關係中，他心理上趨向於把自己看作是低劣的，而順從於權威。因爲權威在兒童的生命中，是快樂與痛苦的工具。

從自我和社會規則與期望的關係看，對兒童而言，規則和社會期望是自我以外的事情。就兒童所知，規則時常是靜止的。兒童看規則本身是無價值的。規則僅是帶來快樂與痛苦的代表者而已，這種觀念產生自我主義（egoism），即關心自己。這種自我主義反應缺乏認同於社會或團體的情感。在成

規前層次，對著社會而言，個人感覺如同社會的局外人，社會不構成一個單位，而是當作個別的個體，此一個體使得個人服從於規則。

兒童的經驗認為年長的人是倔強者、較大者、與眾不同的，這些年長的人要求一種不切實際的抽象概念。兒童經驗到年長的人似乎知道他所不知道的事情。兒童時常被告訴：「成人知道做什麼」，同時，成人時常對兒童說：「看起來靠不住的就是不好的」。如此，兒童知覺的推理模式，就是當成人說：「某些事情是不對的」，則兒童將受到一種暗示性的威脅，即做不對的事情將帶來不快樂的結果。

上述為兒童的觀念，然而，某些成人的道德推理也在此層次，郭爾保也對犯人做了一些研究，發現某些犯人是屬於第一層次的推理^⑭。由此可證，雖然，認知能力和生理年齡的成長是階段發展的必要條件，但是並非充足條件。所以，某些成人可能一直在成規前層次思考。此層次分為下列兩階段：

第一階段：懲罰與服從導向 (the punishment and obedience orientation)

此階段大約自兒童的十歲開始，郭爾保述說此階段的意義為：

「以行為所導致的物質結果 (physical consequences of action) 來決定行動的善惡，忽略了這些物質結果對人類的意義或價值。就他們本身的能力和條件而言，避免懲罰與不問是非的盲從於權力，就是有價值的，而非根據尊重由懲罰和權威所支持的一種基本的道德秩序 (an underlying moral order)，來評價行動為有價值的。」^⑮

此階段的兒童認為「是」(right)就是服從權力與避免懲罰，以及避免其行動被冠上「壞」的記號。道德存乎行動之中，而非存於個人和標準之中，導致麻煩的事情即是最惡劣的。以道德行動的動機為例，本階段十歲的兒童，被問到：「弟弟應該向父親告哥哥的密嗎？」一問題時，他回答：「在某一方面來說，告他哥哥的密是對的，否則他的父親可能對他發脾氣，甚至痛斥他；在另一方面來說，保密是對的，否則他的哥哥可能會打他。」^⑯

從人類生命價值而言，本階段的兒童，把人類生命的價值與物質的價值相混淆。同時，對人類生命的價值和物質的價值的判斷，以它的所有者的社會地位與物質屬性為基礎。例如，十歲的兒童被問到：「當生命垂危的婦女，其丈夫無法支付醫藥費時，為什麼藥劑師應該把藥給予那些生命垂危的婦女吃呢？」他回答：「如果飛機上有一位重要的人，他對高度有過敏症，但是空中小姐不給他藥吃，因為空中小姐僅存有一個人份的藥，而她有一位生病的朋友需要吃此種藥。或許他們會把空中小姐送入監牢中，因為她不幫助重要的人。」另外又問：「救助一位重要的人或許多不重要的人的生命，何者為佳？」他回答：「救助許多不重要的人的生命為佳。因為一個人僅有一棟房子，但是一群人有驚人的傢俱，同時，這些貧窮的人加起來可能有許多錢。」^⑰

從社會觀點言，第一階段的兒童僅僅包含具體的個人觀點，只有第二階段的兒童，才知道有許多其他的個人，而且每個人都有他自己的觀點。

從兒童的角色認取 (role taking) 能力來分析，第一階段的兒童不懂邏輯互惠的運思，他們認為不良的行為或個人，將要也應該以不良的事項來對付之；但是，他們不把「正義」闡釋為在不同個人

之間的互惠平等交易。如此，第一階段以權力地位與所有權的差別為基礎，來闡釋社會道德秩序，而非以平等或互惠為基礎。此階段的兒童認為維持社會秩序的原則是由弱者服從強者，以及由強者懲罰逸出正軌的人。例如男孩應該把曾經得到父親的允諾，且自己賺得的錢，交給他的父親。因為要錢的人是他的父親，他是屬於父親的孩子，他必須做父親所說的事情。或者，一位時常惹事生非的人，應該被遣送到軍隊裏擔任自殺性的任務，「因為他是不良的人，他必須做隊長交代的任務。」¹⁶

在第一階段的兒童並沒有看出其價值，他僅僅注意到成人或權威人士贊成或不贊成那種價值，對兒童而言，就足以表示何種價值應該追求，或應該避免，因為如果兒童不如此做，則成人將不喜歡他。兒童害怕懲罰，恐懼造成他的價值觀念。

如果將此階段的導向和世界觀認為是不良的，此種看法是正確的。顯然，每一個人都希望盡可能迅速地把兒童從這一階段移出。然而，兒童以一個聽話者的姿態，呈現在我們面前。因此，部分成人且以此沾沾自喜，以為道德教育已收實效，殊不知此正是兒童階段運動的障礙。所以，如果採用恐怖的故事當道德教材，可能幫助兒童成就文化的遵從，但是並不幫助擢升一個人的道德認知層次。許多寓言、童話並不考慮提高一個人的推理層次；甚至重述規則來增強第一階段；同時，指出違反規則所帶來的痛苦結果。此種材料，對促進道德認知的發展，恐怕有如緣木求魚。

蓋此階段，兒童行為的動機是避免懲罰，其良心是無理性的畏懼懲罰。而集中焦點在與行為不是密切相關聯的物質形式，如謊言的大小，以及與行為結果不甚相關聯的物質形式，如物質損失的數量。

第二階段：工具性相對主義者導向 (the instrument relationist orientation)
郭爾保述說此階段的定義為：

「正當的行動就是能夠當作工具，來滿足一個人自己的需求，以及偶爾能滿足他人的需求。人際關係被視為如同市場的交易一樣。公平、互惠、與平等共享的元素，此時已呈現出來，但是它們常常以一種物質的或實用的方式來解釋。互惠就是『你搔我的背，我也將搔你的背』，而非忠誠、感激、或正義的事情。」¹⁹

本階段又稱為「天真的工具性的享樂主義」(naive instrumental hedonism)的階段²⁰。

此時兒童知道每一位行動者的需求和觀點的價值是相對的。所以兒童以天真的平等主義，來解釋交互與互惠。兒童互惠的概念已開始萌芽，但強調彼此間利益的交易。如你替我抓癢，我也替你抓癢。所謂「正當」(right)是為自己負起責任，以符合個人自己需求，而留給他人為他們自己負起責任。公平的概念已現端倪，但所謂公平，就是「你為我做事，我也為你做事」，亦即「人人為我，我為人人」。

此階段也可謂為「自我利益」導向。在此階段兒童的自我利益是無法抑制的動機。人際關係的建立是基於交換利益或報酬的前提。有利於個人的需求，或為了一種公平的回報，而有利於他人的需求，即是善的。為他人做事，而他人又能回報，則是公平的，此種天真的為共同利益而互相利用的平等，基本上是基于交換和互惠的原則。

以服從規則或道德行動的動機而言，此階段的兒童服從規則的動機，在求獲得獎賞，並冀求利益的回報。例如，十三歲的男童回答：「弟弟應該向父親告哥哥的密碼嗎？」這一問題說：「我想他應該保守秘密。因為他可能和他哥哥一樣，希望到某些地方去，如果他告哥哥的密碼，他的哥哥也可能告他的密碼。」^②

此階段兒童把人類生命價值當作工具，以滿足生命所有者或他人的需求。例如：一位十三歲的兒童對「醫生爲了解除病人的痛苦，應該『仁慈地殺死』一位絕症末期而要求死亡的婦女嗎？」一問題，他回答說：「解除她的痛苦可能是好的，她最好以那種方法結束生命。但是她的丈夫將不願用那種方法，她不像是一隻動物。如果一隻寵愛的動物死了，你照樣可以生活得很好，因為它不是你真正需要的東西。好吧！就算你能夠再娶一位新太太，但是兩位太太不會完全相同。」^②

從社會觀點言之，在第二階段，兒童爲達到利益，他預測他人的消極或積極的反應，同時他人也預測他的反應，除非他們做一種交易，否則，每個人將把他自己的觀點列爲首位。如果他們做一種交易，則他們每一個人將爲他人代勞。

從角色認取來分析，在本階段，有一種清晰的公平感，但是，這種公平感，就如同個人與個人之間交易與分配時，講究數量上的平等一樣。積極地，它規定互惠的行爲，這種互惠的行爲，被認爲是利益與精神上的打擊的平等交易；或者它規定合作的行爲，這種合作的行爲，以每一個人期望獲得一種平等共享的目標爲基礎。消極地，它認爲不干涉他人是正當的。例如，「你不應該傷害或干涉我；同時，我也不應該傷害或干涉你」。

由此階段的反應，可以指出本階段是基於第一階段的思考之上，而有兩點主要的改進：一種更積極的善的觀念，和一種更適當的社會觀念。然而，二者皆由自我主義所調整。

第一階段的思考，把「善」視為消極地避免痛苦；第二階段更積極地把「善」當作自然增加行爲的快樂結果。第二階段是一個更樂觀主義的，而較少恐懼觀念。此階段的道德規則是「做此，因為酬賞將是巨大的。」採取「善」的積極面。

按照這種更樂觀主義的觀點，把「善」當作是滿足一個人的需求，而非挫折的避免。此階段比第一階段所發現的，有更適宜的與他人關係的觀點。其社會的觀念不再以為是權威團體對個人的控制，而是把社會當作是一群像自己一樣的個人所組成的。這並不意謂，權威在第二階段的人的考慮中，微不足道。因為這是事實，有權威存在，而且這些權威被視為求酬賞或避免懲罰的工具。雖然如此，在第二階段，個人開始承認，所有人類同在一條船上，如果我們在一起工作，則我們就能彼此幫助。此階段開始考慮實用主義，以合作的方式與他人在一起。因為這樣做，在個人為自己獲取快樂中，將是「工具主義的」。這種「你搔我的背，我也將搔你的背」的「互惠」概念，比第一階段反應一種較廣大的社會與社會規則的觀念，這是移向社會化的基礎。

這個階段大多數發生在青年前期。在這個階段，個人具體地開始經驗到權威也會造成錯誤。個人相信權威是偉大而強盛的，但是權威不是超人。權威與權威的接觸，確實不能使得損傷感覺較好，同時，兒童會覺得我的父親不如你的父親。父母親減退了他們以往的崇高地位，崇高的地位變成可以想像的了。因此，某些人的父母親比我們的父母親可能是較爭眾望的。根據這種具體的認知，權威並非

完全睿智的與完全強有力的。一種把「社會」當作整體的觀念，與發展中的能力，並肩降臨，使個人萌發設身處地想到他人的觀念。當個人把自己放在他人的位置時，則個人將有收穫。如果個人不感覺優越於他人，最後，就能把他人當作基本上與自己平等的。

在此階段，兒童第一次把他自己當作與他人平等的個體。如果權威造成錯誤，則權威就與他一樣，沒有什麼了不起的。如果權威與他一樣，則人人皆與他相若。如果我們彼此不分上下，則為什麼某一個人就比其他他人更有權利呢？這是公平的基本概念萌蘖。這個公平的基本觀念是第二階段的人的導向。這種公平的基本觀念，正說明許多年堅定不移地堅持公平。兒童此種公平的概念，俯拾可得。例如，小孩子常以憤怒的哭喊，向他們的長輩抗議說：「哥哥有霜淇淋吃，所以我也應該有一枚。」這種態度不但反應恐懼權威的減少，而且，更重要的，是一種平等、共享、公平、和互惠的基本感覺的出現。至於爲了團體的緣故，而放棄個人的快樂，對此階段的個人而言，是不會發生的。基本上，第二階段的個人首先考慮到「他自己願望的實現」，但因爲他現在看出他人和他自己一樣也有願望與需求，他能夠察知他人可能喜歡獲得「他們的願望的實現」，同時，察知或許兩個或兩個以上的人能夠在一起工作，因此，使所有的人皆能夠滿足。

然而，任何一種方式，在成規前層次，其基本特徵是自我主義或自利的。這種自我主義和自利，從一種認知傾向 (cognitive disposition) 而產生，兒童就根據這種觀念，用以判斷其所遭遇的所有問題。此階段正是楊朱的爲我主義。孟子盡心篇說：「楊子取爲我，拔一毛而利天下，不爲也。」列子楊朱篇亦云：「提一毫利天下不與也；患天下奉一身不取也。」楊朱的爲我觀，不利群，亦不害

群，只有自我，而無群體互助的觀念，可作為本階段的說明。

準乎上述，要第一階段的兒童理解「施比受更有福」的座右銘，將會有很大的困難。雖然權威如此說法，兒童不敢反抗，但是兒童會認為他被騙了許多東西。從第二階段的觀點來看，那就是兒童正被告訴（或至少兒童意識到）：「給予，如此，你才能得到更多」。或者：「給的愈多，得的愈多」。當然，兒童這種預測很少實現。如此，第二階段的兒童必然覺得受此種座右銘的欺騙。因為在此階段，顯然兒童認為「受比施更有福」。

然而，當第二階段的推理不適應時，可能有一觀點來臨，那就是何者將提供一個解決需求衝突較適宜的辦法？因此，社會制度或團體規則將詳細說明解決衝突的辦法。當這種團體意識的知覺來臨時，兒童就運動到第三階段了，這是成規層次的第一個階段。

第二層次：成規層次 (The Conventional Level)

這是一般青年和成人層次，這些青年和成人瞭解、接受、與努力維護他所屬社會的價值和規則。成規層次需要從成規前層次的具體自我中心觀點，運動到在認知上認識一個團體、團體常規和團體規則的價值，也需要從根據結果評價運動，運動到根據行為如何以其本身的能力善盡團體期望，而不顧對自己的結果，來評價行為。郭爾保以此種方式述說此層次為：

「在此層次，以個人自己的能力和條件而言，維護個人的家庭、團體、或國家的期望，被當

作有價值的，忽略了立即的和顯明的結果。其態度不僅是順從個人的期望和社會命令，而且忠誠於個人的期望和社會命令，更積極地維護、支持、和證明這種命令，同時，把個人或團體視爲包含在個人的期望和社會命令之內。」^②

從自我與社會規則及期望的關係看，第二層次是成規的人，把自我和規則與他人的期望，尤其是權威的期望視同爲一，或者自我把規則與他人的期望，尤其權威的期望內在化。所以，此層次的行爲與社會期望的行爲相聯結。

以社會觀點來看，成規層次使用下列的推理：第一，關心社會的贊成；第二，關心對個人、群體、和權威的忠誠；第三，關心他人與社會的幸福。成規的個人使個人的需求服從於群體或共同關心的觀點與需求。爲說明成規的觀點，且舉一名十七歲男孩，對「你爲什麼不應該偷商店的貨品？」問題的回答如下：

「不應該偷商店的貨品是法律的事情，是我們的規則之一。我們不僅努力幫助保護商店，而且保護任何人，保護財產，它是社會所需要的。如果我們沒有這些法律，人民將偷竊，他們就不爲生活而工作，我們的社會將失去良好的秩序。」^③

此十七歲男孩關心維護法律，其理由是關心整個社會的善良。顯然地，他正以社會一份子的立場說話。在我們的社會中，保護一個人是我們社會的規則，這種關心社會的善良，來自於視他自己爲社

會一份子的觀點。這種觀點，超越一種具體的、個別的自我觀點。所以，社會的法律是人人所制訂，也爲人人而制訂。郭爾保認爲大多數美國成人的道德認知是在此層次。

發展到成規層次最重要的認知決定因素，似乎就是所謂的「角色認取」能力，或更普通的是「擬情」能力。此種能力是把自己放在他人的心靈與位置的能力，從他人的觀點來看事情，這種能力是認知的條件，這種能力使得在成規層次的人，能夠覺察出自我主義的限度與不能令人滿意，以及看出團體合作的需要。

第三階段：人際關係和諧或好男孩與好女孩導向 (the interpersonal concordance or "good boy-nice girl" orientation)

郭爾保解釋第三階段之定義如下：

「善良的行爲就是取悅他人，或者幫助他人，以及他人贊許的行爲。服從於大多數人或「自然的」行爲之固定形式的善行標準。時常以動機來判斷行爲。『他的本意是善良的』第一次成爲判斷行爲的重要標準。由於他是一個循規蹈矩的人，而贏得讚美。」^②

本階段行爲之動機，在尋求維持和贏得其接近的團體的讚許；以人與人之間關係的聯結，來界定道德。其認爲「正當」的行爲「就是有善良的動機，關心他人，同時，設身處地爲他人著想。其服從規則或道德行爲的動機，乃在避免他人的非難，或不喜歡。例如，一位十六歲的男孩對「志強應該替他哥哥保密嗎？」一問題，回答說：

「如果後來被我的父親發現，他將不信任我。我的哥哥也將不信任我；但是即使我的哥哥不會那樣不信任我，我也有愧於良心。」

此階段的兒童以家庭組成份子，和他人對生命的所有者的擬情與感情為基礎，來界定人類生命的價值^②。例如一位十六歲的男孩對「醫生應該『仁慈殺死』一位回天乏術而要求死亡的病婦嗎？」一問題，回答說：

「不應該，他的丈夫愛她，而且希望看到她。她的丈夫不願意她立刻死亡，他極愛她。」^②

從社會觀點言，第三階段的人從他人的觀點，和從他們自己的觀點來看什麼是正當的。他們關心他人的想法，他們努力表現使他人快樂的行為。此階段的人受下列因素的影響，第一，他人的情感；第二，他人所期望和贊同的行為；第三，相信一位有道德的人，將要做的事情。此階段是維持良好關係，和遵從大眾意志的道德。本階段的社會觀點較少領略社會立場，或較少體會整體社會或制度的觀點。此種觀點，是從兩個或更多的個人之間共有關係的立場，來觀看行為，例如照顧、信任、尊敬等等關係，而非從制度整體的觀點來看行為。

第三階段正義的概念是統合一個良好的（積極的與穩定的）人際關係的概念。社會道德秩序被認為，主要是由成對的相互角色認取、相互情愛、感激、與關心他人的贊成所形成。

第三階段理想的角色認取是有限度的，因為它是含糊不確的。角色認取由道德律和角色的固定形

式二者所引導與造成。⊙這種概念植基於具體的、積極的個人與個人之間的關係。

從認知和情感兩方面來看，「他人的贊成」代替從前使個人快樂的更具體的立即物品。此階段，似乎是從為身體的快樂而奮鬥，轉變到為心理的快樂而奮鬥，這是經由「社會贊成」而來。如此，因為個人一直依賴權威，所以，個人將覺察出，對他人有幫助的、仁慈的、與體貼的方式，就是權威所指出，並為其所贊成，而且擁有良好的情感的方式。

第三階段有一個較廣大的社會觀點，而且對規則和角色的目的，也有較佳的瞭解。進一步，第三階段給予個人區分造成結果的行為，和表現行為的動機之不同。在此階段，團體似乎是一個自然的實質；同時，團體的規則是預先決定角色的規則。為了造成和諧，這種團體充滿個別的成員，善就是適應個人的角色。有時候，為了自己所屬的團體或社區，個人情願犧牲個人的生命。為了團體的緣故，不辭勞苦，不畏犧牲，個人所需求的就是在團體中肯定他的角色，以及執行被認可的角色。

在第三階段，受試者顯然是出於團體的忠誠而運思。此忠誠的團體，將是一個個人感受被接受的團體，以及與個人有密切關係的團體。在第三階段的個人可能加入某一團體，這個團體是個人的父母親、學校、或社會不贊成的，但是個人會認同於個人所加入的團體。當發展中的個人在家庭、學校沒有得到贊成，則個人將視其所加入的團體的價值，比家庭或學校的價值來得更重要。因此，第三階段的個人，將忠誠於彼所加入的團體，而背棄得不到贊成的團體。此所以少數青少年會離家出走，流浪不歸之一種理由。

如上所述，此階段已能察覺角色衝突的事實，而且個人又有不遵從自己角色的惡習，以至社會由

各種目標與價值相衝突的不同群體組成，人們的不可靠性，群體的衝突，與不同群體的競爭，使得個人感到不平衡。這些衝突如何解決呢？當第三階段的個人能夠體察出，社會命令提供規定所有人的權利的各種法律和規則，以及這種社會命令裁定個人和群體利益的衝突時，這些衝突的解決辦法，就開始發展了。特殊群體的特殊規則不足以解決這些衝突，我們需要規則來界定群體本身在社會中的位置，因此，我們爲了社會，就需要法律。

第四階段：法律和秩序導向 (the "law and order" orientation)

郭爾保解釋此階段爲：

「有一種朝向於權威、固定的規則 (fixed rule)、和維持社會秩序的導向。正當的行爲就是履行個人的義務、尊重權威、與爲了社會本身的利益，而維持既定的社會秩序。」²⁹

根據郭爾保上述定義，在第四階段的人從最有利於社會的觀點來考慮「善」，他們爲了團體和社會，而檢討行動的結果。他們重視：第一，克盡他們的責任；第二，尊重權威；第三，爲社會本身的自由，維持社會的秩序；第四，把規則當作「正當」行爲的決定者；第五，實現權威和社會的要求。以固定的規則爲道德決定的根據，這些固定的規則，是使得社會秩序永存所必要的。所以，第四階段的人認爲「正當」就是維持社會的規則，以及貢獻於群體或社會的幸福。

以服從規則或道德行動的動機而言，服從在於避免合法權威的責難，以及罪惡的結果。³⁰以「丈夫偷藥救太太」爲例，說明之：

「當你偷藥時，你會絕望，同時，你可能不知道你正做錯了事情。但是在你受懲罰之後，你將知道你做錯了，並且被送入監獄。你將時常感受罪惡感，因為你不誠實與違犯法律。」

從生命的價值而言，本階段的個人，認為生命是根據生命在至高無上的道德或宗教的權利與義務的次序中的地位，而認為生命是神聖的。無論如何，生命的價值依賴生命對團體、國家、神的服務而決定。例如，一位十六歲的男孩對「醫生應該『仁慈地殺死』那位病婦嗎？」一問題，回答說：

「我不知道，在某一方面，這是謀殺，人沒有權利或特權決定他人的生死。神將生命賦予每一個人以降生，而你卻從人奪走直接來自神的生命。你毀滅了神聖的生命。生命是神的一部分，如果你殺死了一個人，你就是毀滅了神的一部分。神賦予每一個人某些東西。」^①

顯然，在此階段的個人，把人類生命神聖的意義，當作社會、道德、或宗教制度的開始。非依上述三者之規定，任何人不得輕易剝奪生命的權利。

以社會觀點來看，第四階段社會成員的觀點是一個制度的觀點。以「醫生應該給予病危的婦女安樂死嗎？」為例，說明如下：

「如果醫生能夠得到國家、宗教制度、或法律制度官方批准，或證明此種行動為正當，則醫生應該給予病婦安樂死。因為宗教與法律制度的認可，是行動合法性的必要條件。或者，如果國家或社會的法律制度認為安樂死是合法的，則醫生就可以『仁慈殺死』這位病危的婦女。」

從角色認取分析，第四階段以一種制度為基礎，來闡釋正義的意義，並用來解決問題。社會秩序和規則是整個社區所共有或共同接受的，而且這些秩序和規則構成了社區。以角色認取為基礎，其意義即每一個行動者必須傾向於他人的方向，朝向一個所有人所共有的較大的制度。據此，正義不再是個人與個人之間，當作成對的真正的或理想的互惠或平等之事，而是每一個人與制度之間關係的事情。積極的互惠問題，就是個人工作與功績對制度的獎賞之間關係的問題，就是「良好的報酬要付出相當代價的工作」；功績應受到制度的獎賞；同時，每一個人必須貢獻社會。據此，第四階段積極的互惠是獎賞的交換，是為努力或功績而提供，不是個人與個人之間貨物或服務的交易；消極的互惠甚至更明顯地集中在社會制度。報復是社會的權利，而不被認為僅僅如同「還社會的債」一樣的報復而已。正義的平等因素主要是以始終如一與永恆不易的行政法律出現。

郭爾保稱第四階段導向為「法律和秩序導向」，如此，個人朝向於社會，把固定的規則、法律、和權威當作一種制度，而且認為任何越出規則的行為都足以導致社會的混亂。⊙正當的行為在於竭盡個人的職責，此郭爾保看作由社會秩序授與個人的責任。達到第四階段導向的個人，能夠同情於違反法律的人，但關心社會秩序的維持將凌駕這種同情，因為社會秩序需要嚴格地固守規則和獨特的權威。此正如韓非子六反篇所云：「明王知之，故不養恩愛之心，而增權威之勢。故母厚愛處，子多敗，推愛也；父薄愛教答，子多善，用嚴也。……故法之為道，前苦而利長；仁之為道，前樂而後窮。聖人權其輕重，出其大利；故用法之相忍而棄仁人之相憐也。」

簡言之，這種變遷是從關心群體成功的第三階段，轉變到更抽象地關心法律。如此，個人對法律

的義務超過於個人對朋友與群體忠誠的義務。因之，在第四階段的個人顯然將被認為是一個熱情地獻身於法律的人。

此階段堅稱沒有人高於法律之上，以及沒有群體勝於法律。法律被看作是人權的最根本保證，因為法律是社會秩序的最根本保證。這可能使得善意的第四階段的個人，當他們看到個人違反法律時，就會看不起那違反法律的個人，有時似乎被導向幾乎是無情的、鐵面無私的態度。第四階段的真正英雄是維護法律，即使其周圍的人都詛咒他維護法律，他仍然是支持法律的。因為，最後他是社會秩序的主要貢獻者。這就是韓非子詭使篇所說：「道私者亂，道法者治」。

總之，第四階段的主要觀點，就是人與法律的關係。法律是社會的，人是社會的一分子，所以人應歸法律管理。法律是社會生活中的基本規則，這種規則必須給予社會的每一個人以信心，才有社會的幸福。

第三層次：成規後、自律、或原則性層次 (The Post-Conventional, Autonomous,
or Principled Level)

此層次是青年時期的第一個證明，其特徵為具有一種朝向自律的道德原則的推進力。郭爾保解釋此層次的定義如下：

「在此層次，顯著地努力界定道德價值和原則，這些道德和原則具有確實性與應用性，而且

不同於持有這種原則的團體與個人的權威，也不同於個人自己對這些持有權威的個人或團體的認同。」^③

郭爾保將此層次又分爲兩個階段，即第五和第六階段。

從自我與社會規則和期望的關係看，在此層次的人，瞭解並且基本上接受社會規則。但是社會規則的接受，是基於明確而有系統地陳述與接受，基於社會規則之上的普遍道德原則。這些原則在某些情況下，與社會規則是衝突的，在此種衝突的情況下，成規後的個人，以普遍人權與義務，以及普遍道德原則，而非以社會成規與禮俗來判斷。此層次是一個成規後的人，這個人將自我和規則與他人的期望分化，並且根據自選的原則界定價值。這種自選的原則，源自個人的良心，而不受成規的拘限。

從社會立場來看第三層次的觀點，此層次的觀點，如同成規前的觀點一樣，這個觀點又回到個人的立場，而非社會成員的觀點。然而在成規後的層次，所採取的個人觀點是普遍的，它是個人理性的道德觀點。成規後的個人知道社會成員的觀點；但是成規後的個人，根據個人的道德觀點懷疑社會成員的觀點，且再加以界說。依順序而言，社會的法律和價值應該是任何有理性的人，不論他在社會中的地位，以及不論他屬於何種社會，他都能夠奉獻自己於社會的法律和價值，因此成規後的觀點是先於社會的。

在此層次，推理提供倫理基礎的原則，這種原則是自律的 (autonomous)，是一種免於受社會觀點拘束的原則。郭爾保認爲這種自律的原則，是最適當的倫理或道德的原則。

郭爾保和大多數當代倫理學理論家一樣，堅持一種道德成熟的標準。這種道德成熟的標準是在道德判斷中的自律，所謂自律是爲自己決定是非。可以說，一個人必須是個人自己的人，以便達到充分的成熟，所以，一個人必須發展自己的判斷和行動的原則；那麼個人就不僅僅遵循他人的意志，因此，成規後層次的人，努力建立道德價值與原則。如此，在原則性層次，個人獨立思考，如果他直接面對一個他所認同的群體，則他必須自己決定如何執行，而不管他人的權威。他接受群體，是由於他自己的良心能夠接受這個群體；而沒有一個群體可能取替他的良心，此乃孔子所言：「七十而從心所欲，不踰矩」。

第五階段：社會契約合法性導向 (the social-contract legalistic orientation)
郭爾保闡釋此階段之定義爲：

「一般而言，寓有守法主義與功利主義的意蘊。正當的行動傾向於根據普遍的個人權利 (general individual right) 和被整個社會嚴律地考驗過與同意的標準來闡釋其意義。顯然對個人價值和意見的相對性有清晰的知曉，而且，一致地強調獲致意見一致的程序性法則。除了根據憲法上與民主治上所同意的觀點，來判斷是非之外，權利就是個人的「價值」與「意見」。其結果仍強調「法律觀點」，但是更強調，根據對社會功利的合理考慮，來改變法律的可能性（而非以第四階段『法律和秩序』的觀點，固執地維持法律）。法律領域之外，自由協議與契約是約束義務的要素，這是屬於美國政府和憲法的『官方』道德。」³⁴

此階段意謂個人尊重公平的法律，並且同意遵守；社會亦同意尊重個人的權利，美國的憲法和獨立宣言植基於這個原則。在第五階段的人，相信當法律侵犯人類的信念時，法律應該修正；對無法修正的法律，則此階段的個人，可能選擇違抗那些他們認為不公平的法律，同時，願意接受其結果。

本階段的個人服從法律或表現道德行為的動機，乃是為了維持公平的旁觀者，與社區的福利所作的判斷，或維持相互尊重的關係。

此階段的個人，根據生命與社區福利的關係，以及生命是一種普遍的人權為觀點，來闡釋人類生命的意義。獨立的人類生命的普遍價值是一種不依靠其他價值，而且自主的價值。例如，一位二十歲的男孩對「醫生應該『仁慈殺死』一位末期病婦，她因為痛苦而要求死亡嗎？」一問題，回答說：

「從醫生的倫理而言，醫生已盡了救人生命的責任。從此觀點，醫生或許不應該『仁慈殺人』。但是另一方面，醫學界的許多人會認為當你知道他們將死亡了，這種情形個人、家庭是痛苦的。當一個人依賴人工肺和腎臟維生時，就像是一位無精打采的人，而不像是一位有生命的人。如果安樂死是她自己的選擇，我認為人類與生具有某些權利與特權。」³⁵

從社會觀點而言，一個典型的第五階段導向，能夠辨別道德觀點和法律觀點。但發現要界定道德觀點，而不管契約與法律權利之後的觀點是困難的，例如，一位第五階段的男孩，對於「丈夫是否偷藥救太太？」的問題，回答說：

「道德與法律的觀點是時常一致的，但此處它們是相衝突的，法官應該更從道德的觀點來衡量。」^⑤

作為第五階段社會道德秩序基礎的社會契約，是一種正義的概念。這種正義概念，以合夥者之間對協議與平等互惠為先決條件。契約和適當的歷程是基本的，因為契約不能沒有契約自由的約束。在第五階段的觀點，自由比正義的其他要素（互惠與平等）具有優先權。據此，典型的第五階段公平對待的觀念是機會平等之一，那就是獲得實質平等（substantive justice）的形式自由的平等。對第五階段而言，社會的不正義就是沒有給予才能與利益平等的機會。

在第五階段，個人也在個人的自由與關心公共的善二者之間作區別。在個人方面，只要他不傷害到任何其他個人，他有他自己的信仰、措施、和意見。第五階段把法律視為人創造的，人基於視法律為共同的善的基礎上，來草擬法律。法律是人自己創作，經由民主的程序來制訂，以配合人的需求。

雖然第五階段是批判的，但是並非武斷的。一個人拒絕現存的法律，而擬議新的法律；而擬議新的法律，必須經合理的考慮與批判才能生效。如果法律有害於公共福利，則法律就會被放棄。但是不能單單因為法律不為個人自利而服務，或者，因為法律不能配合個人自己的理想，而被放棄（這是第二階段的思考）。社會被認為是絕對必要的；同時，社會的存在被看作是由社會規則和措施的批評性評價而支持。

中國義利一致的思考，認為利他主義的發展，是由利個別之他，進而為利大眾之他。利大眾之

他，就是爲公利而服務，公利就是義。例如，易文言：「利者，義之和也。」左傳昭公十年：「義者，利之本也。」又國語周語：「義者，利之所以生也。」此可以說第五階段道德導向的精髓。

墨子以天下百姓之利爲前提的功利主義思想，亦堪可與此階段之思考相比擬。如：

墨子說：「仁之事者，務求興天下之利，除天下之害。」³⁷

又說：「諸加費不加於民利者，聖王弗爲。」³⁸

第六階段：普遍性倫理原則導向 (the universal ethical principle orientation)

郭爾保從哲學的立場，探究可能的階段，而非談論實際的階段。他說：

「正當 (right) 是由良心的決定來加以界定。良心的決定則是依據訴諸邏輯內涵性、普遍性、和一致性的自我選擇的倫理原則。這些原則既是抽象的，又是倫理的，如聖經中的金科玉律 (Golden Rule)、康德哲學中的無上命令 (categorical imperative)、而非如十誡 (The Ten Commandments) 那樣具體的道德規則。的確，這些是正義，人權的互惠與平等，以及把人類尊嚴當作個人加以尊敬的普遍原則。」³⁹

在這個階段，良心是指引的原動力。尊重每一個人的個性是至上的。價值被認爲對所有的人類而言，是有效的。個人順從規則在避免良心的自我譴責。如此，在第六階段，道德是基於普遍性倫理原則的良心決定。行動的本身必須是善良的，且與這些原則一致而無矛盾的。這些原則，主要是人類行

動的正義、互惠與平等、普遍尊重人權與人格的原則。把道徳的最高價值放在人類的生命、平等和尊嚴。

以「生命的價值」爲例，來界定第六階段，則此階段相信人類生命是神聖的，把人類生命當作代表一種普遍性人類價值，而尊重個人。例如，一位十六歲的男孩子對「丈夫應該偷藥救太太的生命嗎？」一問題，回答說：

「根據社會的法律，他是錯誤的；但是根據自然或神律，藥劑師是錯誤的，丈夫是正當的。人類生命高乎財物所得。不論垂危的人是誰，即使是陌生人，人都有義務從死亡的邊緣，把他救出來。」^④

就社會觀點言，在第六階段，根據正義的普遍性倫理原則來界定義務的意義。以第六階段的個人對「丈夫應該偷藥以救太太的生命嗎？」一問題的反應爲例子，來加以說明：

「偷竊在法律上是錯誤的，但在道徳上則是對的。法律制度惟有反應所有理性的人所接受的道徳法律，這種制度才是有效的。一個人必須考慮到個人的正義是社會契約的根基，創造社會的基礎是個人的正義。所謂個人的正義應指『把每一個人當作目的，而非手段』。」^④

這種反應指出，個人很清晰地知道道徳觀點基於「把每一個人當作目的，而非手段」的原則，這個原則比社會法律的觀點更有穩固的基礎，從此原則，個人可以追溯道徳的根源。

從角色認取的觀點來分析，第六階段有一個更普遍性的道德導向，此導向以(1)正義原則 (the principle of justice)；(2)角色認取原則 (the principle of role taking)；(3)尊重人格原則 (the principle of respect for personality) 等來界定道德義務^②。今以哲學家對「丈夫偷藥以救太太生命」故事的反應為代表，加以說明：

「是的，在法律上，偷竊是錯誤的；但是在道德上，它是對的。我相信一個人至少有救生命的自明的義務。在這個個案中，救生命的道德義務顯然勝過不可偷竊的法律義務。我相信法律制度惟有反應或具體表現大多數具有理性的人所承認，以及所有理性的人都能接受的道德規則，法律制度才是有效的。」

「在一個特殊法律命令和一個道德命令之間衝突的個案中，一個人時常能夠看出或直覺，一個人『應當』違反法律，以便實現道德義務。如果某些人主張不承認這種義務，如此，一個人僅能夠指出，他失敗於做可逆的與可普遍化的決定。那就是說，他不是從被救人與救人生命者的角色，或從任何人都可能充當這兩種角色的觀點，來觀察此種情境。一個人能夠指出財產的價值，以及保護財產的法律權威，是個別地附屬於人類生命價值與保護人類生命的義務。因為所有的財產僅有相對價值，惟有人才能有絕對的價值。使人類生命成為保護財產權的工具，那將是非理性的行動。」

「正義的法律或許最好以康德的『自律公式』(formula of autonomy)『把每一個人當作一

種目的，而非一種工具』爲目的來形成。」^④

這位哲學家主張兩個道德原則，來界定一個較高的「道德律」(moral law)。公民權利就由他所持的兩個「較高」原則而來，此兩個原則即：

第一個原則是「個人是有絕對價值的」，可稱康德的原則，即「把人當作目的，而非工具來表現行爲」。

第二個原則是個人的正義，即「在每一種情境中，每一個人有平等考慮他的要求的權利，而不僅僅是法律定的那些權利。」^④

最後，這位哲學家認爲從正義和尊重目的的兩個原則，一個絕對的義務感可能發生，隨時都可能

有義務救生命；否則，就是非理性地把人類生命當作工具。這位哲學家以「理性人的行動如同道德行爲」爲基礎，來闡釋義務，不但是「理想的」，而且是「普遍化的」。他所使用的是更廣泛的普遍性概念，同時，假定此種普遍性對行動者在決定時，是一種意識的引導。

此階段可謂是「自律意志」的階段，意即自己規律自己，故本身完全是自足自由，無所等待，無所限制。它自立法度，自己約束自己，自己訓令自己。「自律意志」所定的法規，因其來自超經驗界，不是由於各人個別的經驗，故可普遍通用，而成爲公共的道德標準。正如中庸所載：

「故君子之道，本諸身，徵諸庶民，考諸三王而不繆，建諸天地而不悖，質諸鬼神而無疑，

百世以俟聖人而不惑。」

此「本諸身」乃是指本諸自己良心的決定而行動；亦即本諸「自律意志」的決定而行動。能如此，所以中庸接著說：

「君子動而世爲天下道，行而世爲天下法，言而世爲天下則。」⁴⁹

肆、道德發展的階段性

認知發展論最顯著的特徵，就是使用「階段」(stage) 概念，以及在道德發展中使用連續的重組概念。而且認爲道德即發展；階段與重組的概念是持續不斷發展的歷程。

「發展」的概念首先由杜威提出。他於一九〇九年在「基本教育的倫理原則」(Ethical Principle Underlying Education) 著作中，即提出一種進步的或發展的道德教育概念。他認爲知識教育在於刺激兒童積極主動的組織他自己的經驗；同時，杜威強調思考或積極主動組織能力，在道德發展中的重要性。他進一步主張「發展」是道德教育的主要目的，而且此種「發展」是以階段的方式發生的。杜威曾說：

「……在精神功能發展中，惟有具有次序相聯接的階段性之知識，在消極方面，能夠提防邪惡，而積極方面，能夠保證充分的成熟和自由；而且，有條不紊地運用精神力量。……這種結果

僅僅能夠藉一種發展歷程的知識來獲得……。」⁴⁶

而「階段」的概念，則來自皮亞傑和認知發展的兒童心理學家重視結構的傳統。其他有包德文(J. M. Baldwin)和米德(G. H. Mead)也主張階段理論。認知發展的階段概念強調品質(quality)、形式(form)、與能力(competence)等方面的改變。也就是說，道德認知發展的理論是從「自然結構」(nature structure)引出的概念。郭爾保稱這種「自然結構」為階段。⁴⁷視這種結構為「自然的」的，然此「自然」非天生之意，而是經歷道德經驗的結果；亦非從特殊教學或特殊道德意識型態或理論引出。

而認知發展論的「階段」概念，本質上是理想的類型構造，設計用於代表在不同的發展點上，不同的心理組織。同時，假設品質不同的心理組織是具有順序的。因此，在一個有次序的階段上，個人的發展狀態是可預測的與累積的。所以，「階段」被界定當作不同的反應形式或組織，而非不同的反應內容或功能。每一道德認知階段功能相同，邏輯推論、或道德判斷亦相同，但是以一種新的形式或模式表達其功能；而形式的不同是品質的，非數量的。

探討道德認知發展階段的特質，將有助於道德教育。因為，在此理論之下，成功的道德認知發展教育方法，將不強調傳統的示範、訓誡，與獎懲的策略；而強調基於階段特質的教育涵義與方法。

郭爾保認為「認知發展階段是結構的階段，不是內容的階段。」⁴⁸「階段」告訴我們，兒童如何思考有關善惡、真理、愛、性等問題。「階段」卻不告訴我們，兒童思考什麼，以及兒童是否具有道

德、性、成就等觀念。「階段」也不告訴我們，青年的心靈是什麼。但是惟獨告訴我們，青年如何思考在其心靈的是什麼。青年戲劇性的改變，非結構的改變，而是內容的改變。

郭爾保亦認爲「階段」被視爲代表適當的正義概念的增加，同時，也被當作一種擬情、認取他人角色能力的擴展，最後，這兩種能力是相同的。因爲最公正的解決辦法是考慮到所有涉及的個人的見解或權利。^④如此，「階段」又代表兒童在不同年齡階段，其正義感、擬情能力、與角色認取能力的增加。所以雷邁 (Joseph Reimer) 云：「『階段』是一種『結構』，用於敘述人類道德推理前後的區別與相似性。」^⑤

在個體發展中，不同階段的思考模式，形成一個連續不變的順序。在各種情況下，除了精神異狀者外，階段的發展時常是向前移動的，從不向後退，個體也從不踰越階段。且階段的發展時常是向次一較高階段移動，此種情況在各種文化中，皆是真實的。雖然文化因素可能加速其發展，或減緩其速度，或阻止其發展，但文化因素並不更易思考模式的順序。易言之，一個人必須依序經由各階段而前進，例如，一個人不能沒有經由一個較高階段之前的階段，而能達到較高階段。道德發展是成長的，像所有成長一樣，其成長的發展乃根據一種預先決定的順序。因此，希望某些人在一夜之間即成長到高度道德成熟，將如同希望孩子在他爬行之前，即能步行一樣。

郭爾保就認爲每一個兒童都必須逐步地經由道德認知發展階段的每一階段。當然，兒童可能以各種不同的速率移動；同時，也可能滯留在發展階段的任何一個層次。但是，如果兒童繼續向上移動，他必須按照階段的順序，逐級地移動。郭爾保又進一步認爲階段代表一種不變的發展順序，真正的階

段在一個時間來一個；同時，時常是以相同的次序而來^⑤。易言之，所有移動依順序朝向前進，從不踰越階段。例如，在成規前層次的思考發生之前，從不發生成規層次的道德推理。沒有第四階段的成人，已經走過第六階段；但是，所有第六階段的成人，都已走過第四階段。

郭爾保舉兩名男孩論「人類生命價值」的道德認知發展，來說明階段順序的意義。^⑥第一名男孩被問到：「救一名重要人物的生命與救許多不重要人物的生命，何者為佳？」在十歲時，他回答：

「救許多不重要的人為佳。因為一個人僅有一棟房子，可能僅有一些傢俱而已；但是一群人
有驚人的傢俱，而且這一群人可能有許多的錢。」

顯然，這名男孩是在第一階段。他把人的價值與人所擁有的財產價值相混淆。

三年後（十三歲），這名男孩對生命價值的概念，顯然可由他對下列問題的回答而引出。「醫生應該仁慈地殺死救治無望，且因痛苦不堪而要求死亡的婦女嗎？」他回答說：

「用此種方式解除她的痛苦是好的。但是，丈夫將不願意這樣做，因為人與動物不同。如果寵愛的動物死了，沒有牠，你也能夠生活，因為牠不是你真正需要的東西。雖然你可以再娶個太太，但是二者完全不相同。」

他這種回答是屬於第二階段的。婦女的生命價值部分仰仗太太本身的「快樂價值」，但是更仰仗對她的丈夫的「工具價值」。因為他不能像更換寵物那樣輕易地更換太太。

再過三年後（十六歲），這名男孩對生命價值的概念，可用上述問題加以引出。他回答：

「對婦女而言，這種方式是好的。但是她的丈夫不像是動物，這是關乎人命的事；動物不如人對家庭有情感關係。當然，你可以深愛一條狗，但是，你知道這種愛與人的愛不一樣。」

現在他已從第二階段的工具性價值觀點，移動到第三階段基於丈夫對家人特有的人類擬情與愛的觀點。如此，這名男孩在十歲至十六歲之間，逐步地移動經由第三階段。這名男孩雖然是聰明的（智商一二〇），但是他道德判斷的發展是緩慢的。

再舉另一名男孩的例子，說明連續的移動經由其餘三個階段。

在十三歲時，他對「仁慈殺人」的問題回答說：

「如果她要求『安樂死』，而且適宜『安樂死』，醫生就可『仁慈殺人』。因為她是在痛苦之中，醫生給予『安樂死』，正如同人們解脫動物的痛苦一樣。」

第二名男孩對生命的價值，就其回答觀之，顯示一種混合第二和第三階段的反應。當在十六歲時，他說：

「我不知道，一方面這是謀殺，是不對的。人沒有權利決定他人的生死。神使人降生，『仁慈殺人』就是奪取直接從神降生的生命。同時，你毀滅了神聖的生命，生命是神的一部分，當你

殺死一個人時，就等於毀滅了神的一部分，每一個人都是神的子女。」

就此而言，顯然這名男孩表現出第四階段的生命概念，以生命在道德或宗教制度內的地位，把生命當作神聖的。然而，第四階段的生命觀念，仍然依賴於某些權威來作決定。在此例子中，即依據尊重神與神的權威。所以，第四階段的觀念尚不是一種自律的人類價值。假定，如果神告訴他去謀殺，則他將照著神的命令去做。

在二十歲時，他回答同樣的問題說：

「當你知病人將要死亡的時候，在醫學界將有愈來愈多的人會認為，『仁慈殺人』對每一個人、病人、家庭來說，這是一件困苦的事。當一個人以人工肺或腎來維持生命時，就如同是一個無精打采的人。如果，『安樂死』是她自己的選擇，則我認為有權利同意她是一個人。我是一個人，我有求生的欲望，所以我認為每一個人也有求生的欲望。你有你自己為中心的世界。同樣地，每一個人也有他自己為中心的世界，就此種意義言，凡人皆平等。」

這名男孩的反應顯然是屬於第五階段，在此階段中，生命的價值以相對論的平等，以及功利或幸福結果來加以界定。

在二十四歲時，這名男孩說：

「任何人的生命，比任何其他道德或法律價值更重要。不論是否以特殊的個人來評價，人的

生命天生有價值。在正義與愛的原則規範所有人類關係的地方，人的價值是主要的。」

這時，這名年青人已達第六階段，把人的生命價值看作和個體一樣的抽象，代表對人類一種普遍與平等的尊敬。他已逐級地經由一種順序，移動到最高階段。在此階段，把人類生命的意義當作主要的價值，而非來自或依靠社會或神的權威。

以純粹的與文化上普遍的意義而言，這些階段引導朝向提高價值判斷的道德方向發展。在此階段，道德被當作是一種判斷的形式。在第六階段的人，能夠分辨人的生命和地位、財產價值（第一階段）；辨識人的生命和生命對他人的用途（第二階段）；釐清人的生命和人與人間的感情（第三階段）等等，他具有一種普遍的與非個人的判斷工具。第六階段的回答，使用道德語言，如「義務」或「道德上的權利」。他使用這些語言涵蘊著普遍性、理想、非個人性。他以「不論他是誰」或「儘管會受懲罰，我願意那樣做」等句子來思考，以表達他的看法。

總而知之，一系列的階段形成不變的發展順序。其順序之所以是不變的，乃因每一階段來自先前的階段，並且為隨之而來的階段準備發展的方式。

伍、認知發展的道德教育觀

一、教育目的

假若人類有能力促進道德推理能力，進步到較高較適當的階段，則教育的目的應該促進學生向較複雜的推理方式發展，這種哲學的理論是杜威早期的貢獻。杜威首創認知發展方法。他從「發展」的觀點，把教育目的視為在於促進身體、知識、與道德的生長，尤其著重道德的發展。杜威認為：

「教育的歷程能夠視為與生長 (growth) 或發展 (development) 相等，這種生長或發展不是身體的，而且也包括知識的和道德的二者。……同時，提高學校成爲一個重要而有效的機構，培養自由而強有力的品格。……教育的工作是提供情境，這些情境將使得精神功能，當其繼續不斷地產生時，能夠以最自由與最充實的態度達到成熟，並進入較高功能的境地。」^⑤

從杜威的這段話，可知其認為：

- 第一：真正的教育並非教學，它是提供發展的情境。
- 第二：「發展」不是兒童心理的組合；而是以不變的、次序連續的階段來闡釋其意義。
- 第三：「發展」不單由心理學闡釋其意義，而且由哲學的倫理學和認識論來闡釋其意義。此種概念全然不同於「社會適應」或「心理衛生」的概念。
- 第四：發展觀念非由思考內容的增加（如文化價值的反映），而係思考或行動模式的品質上之變異。即道德品格的發展不是服從或文化規範的內在化。道德發展是自由的，不是奴從。刺激道德發展即在刺激兒童思考和解決問題。

第五：除了強調「發展」之外，杜威的教育思想，還強調刺激發展的學校經驗，必須是代表真實

的生活經驗。

第六：教育的主要目的是認知與道德發展，以自由與有力的品格之發展而言，它是教育最後的試金石。

第七：如果以「發展」作為教育目的，此種「發展」對青年本身來說，必須是有意義的、真實的。從此種觀點言，教育必須被青年認為是幫助他尋求認同體 (Identity)；教育必須處理生活的問題。

根據杜威的理論，教育的目的就是知識和道德的發展。而且教育在提供情境，使得個人依序通過相連接的發展階段。此種把教育當作在於獲得較高發展階段的概念，就是杜威民主教育概念的中心。進一步說，此種為人類而提供的民主式教育目的，是在發展自由與有力的品格。

郭爾保根據認知發展方法，認為「教育在刺激兒童思考層次的精密和充實，以及刺激向較適當的次一思考層次發展。其最後目的是使用一個成熟的推理層次。」^④

二、道德教育目的

認知發展論把連續不斷的發展，當作教育的目的，其旨在企求兒童未來長期發展的教育結果。杜威主張此種集中在長期的發展，最後與強調兒童教育經驗的特質是同義的。把教育當作發展，就是把教育當作經驗，因為經驗的特質以經驗的涵義來闡釋，是爲了未來的發展。^⑤杜威把教育經驗的概念當作與「發展」同義，基於認知發展心理學的理論，此種理論主張發展的產生，是透過積極主動的思

考。思考就是組織，並且是積極認知和情緒思考的一部分。這種思考大部分是自我激起的認知衝突的結果，以及新奇經驗的同化。

根據杜威和皮亞傑的學說，郭爾保主張：「道德教育的目的是在刺激兒童道德判斷力和能力的『自然』發展。」⁵⁰此種把道德教育目的界定為刺激發展，而非傳授固定的規則，乃來自於一種事實，那種事實認為道德教育，乃在協助兒童在他已有的傾向於向前發展的方向上，採取次一步驟，而非勉強兒童接受一種外來的、與性質不同的模式，是要使得兒童使用更適當與更複雜的推理模式，以解決道德問題。如此，有不變的道德認知模式或原則，這種模式或原則就是經由一種不變的順序而進步的。所以，教師可以把刺激道德發展，當作道德教育的目的，而此種發展的刺激也不是灌輸，而是促進兒童經由一種自然進步的順序而發展。易言之，此種向次一發展階段發展的移動，不僅繫於呈現次一認知階段，而且在於使兒童經驗應用兒童當時的思考層次，來解決與兒童當時思考層次相衝突的問題情境。

郭爾保把道德教育當作自然發展歷程的刺激。這種歷程的發展導致道德推理的成熟。他的目標在發展學生的道德認知能力。如他說：

「在道德判斷領域內顯然可以清晰看出，把道德教育的目的確定為刺激自然發展。道德判斷在各種不同的文化中，其發展的順序和方向有重要的規則。……事實上，兒童道德成熟的徵兆是兒童作道德判斷與形成他自己的道德原則的能力，而非服從圍繞在他周遭的成人的道德判斷

的能力。」^{⑤7}

此種刺激兒童向他正在進行中的次一道德認知階段方向移動，是指向上階段的移動，同時鼓勵兒童要在他的認知和他的實際行爲之間求取一致。而且，此種發展的目的顯然在文化上是普遍的。任何道德教育方法，其目標應是刺激原則性認知層次的發展，同時，根據此種認知而行動。國內學者亦認爲道德教育的根本精神是：

「寧在於使學生對於道德標準，有一種普遍尊重的態度。換言之，乃在一種形式的『紀律精神』，而不盡在於對某種個別的道德律之服從。此個別的道德律，可隨時代、社會而修改，但此服從規律之普遍精神，應保持永久而弗改。」^{⑤8}

根據上述，道德教育的目的，乃是逐級地刺激使朝向更成熟的道德認知階段，以致最後能達到清晰地瞭解普遍性正義原則；而不是僅僅加速發展在知識上或道德上早熟的兒童。這種目的是在保證兒童獲得最理想的發展層次，並且保證兒童最後將達到思考和行動的成熟層次。

陸、結 語

人生而具有德性，猶賴後天教育始克爲道德人。孟子嘗言：「無惻隱之心，非人也；無羞惡之

心，非人也；無辭讓之心，非人也；無是非之心，非人也。惻隱之心，仁之端也；羞惡之心，義之端也；辭讓之心，禮之端也；是非之心，智之端也。」^④此仁、義、禮、智四端都是道德字眼，沒有仁、義、禮、智四端者，皆「非人也」。孟子所指的「人」，非僅指生理的，或生物意義的人；應該指的是富有道德傾向與功能的人；也就是較高道德層次的人。然而，德性須靠後天的教育，尤其是道德教育。沒有道德教育，或道德教育失敗，人再聰明，科技再精進，也活得沒有人的味道或格調。個體道德認知能力與道德原則的成熟，或道德良心的發展，卻要在社會環境中，經由適當而充分地交互作用，始克完成。^⑤

人的自然先天之性有賴教育，始能化成人文後天之性，而成爲有德的君子；今人錢賓四先生曾言：「儒家教義，乃從每一人與生俱來各自固有之良知良能，亦可說是其本能，此即自然先天之性。由此爲本，根據人類生命大全體之終極理想，來盡量發展此自然天性，使達於其最高可能，此即人文後天之性。使自然先天，化成人文後天，完成自然先天，乃始是盡性知天。若把自然先天單稱性，則人文後天應稱德。性須成德，德須不違性；性屬天，人人所同；德屬人，可以人人有異；甚者則有大入、小人之別。」^⑥中國儒家主張此種盡性成德，乃是每一個人有最高最大的自由。如此，非但強調道德教育的重要，亦即主張道德教育，乃應從兒童已有的傾向於向前發展的方向上，協助其向次一發展階段前進，以臻成德之境，而非強加外在的傳統規範或固定的規則於兒童身上，即「率性而教」之謂也。進一步，儒家道德教育早就主張自然先天與人文後天的交互作用，以促進道德發展的成熟。

【本文附註】

- ① Martin L. Hoffman, "Moral Development", in *Carmichael's Manual of Child Psychology*, ed. by Paul H. Mussen, (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1970), pp. 261-262.
- ② Lawrence Kohlberg, "Stage of Moral Development as a Basis for Moral Education", in *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*, eds. by C. M. Beck, B. S. Crittenden, and E. V. Sullivan, (New York: Newman Press, 1971), p. 42.
- ③ Lawrence Kohlberg, "The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education", *Phi Delta Kappan*, June 1975, P. 670.
- ④ Lawrence Kohlberg and Rochelle Mayer, "Development as the Aim of Education," *Harvard Education Review*, Vol. 42, No. 4, November 1972, p. 456.
- ⑤ Lawrence Kohlberg, 1975, *Op. Cit.*, p. 675.
- ⑥ *Ibid.*
- ⑦ Elliot Turiel, "Development Processes in the Child's Moral Thinking", in *Trends and Issues in Developmental Psychology*, eds. by P. H. Mussen, Jonas Langer, and Martin Covington, (New York: Holt, Rinehart of Winston, 1969), p. 94.
- ⑧ Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child*, Translated by Marjorie Gabain, (London: Routledge of Kegan Paul Ltd.), 1968.

- ㉔ Elliot Turiel, "Stage Transition in Moral Development", in *Second Handbook of Research on Teaching*, ed. by Robert M. W. Travers, (Chicago: Rand McNally & Company, 1973), p. 736.
- ㉕ Lawrence Kohlberg, "A Cognitive-Developmental Approach to Moral Education", *The Humanist*, November-December, 1972, p. 14.
- ㉖ Lawrence Kohlberg, "Moral Education for a Society in Moral Transition," *Educational Leadership*, Vol. 33, 1975, p. 48.
- ㉗ Lawrence Kohlberg, "Moral Development and Moral Education," In *Psychology and Educational Practice*, ed. by G. S. Lesser, (Glennview, Illinois: Scott, Foreman & Company, 1971), p. 415.
- ㉘ Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan, "The Adolescent as a Philosopher," In *Twelve to Sixteen: Early Adolescence*, eds. by Jerome Kagan and Robert Coles (New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1972), p. 159.
- ㉙ Lawrence Kohlberg, Kelsey Kauffman, Peter Sharf & Joseph Hickey, "The Just Community Approach to Corrections," *Journal of Moral Education*, Vol. 4, No. 3, June 1975, pp. 256-257.
- ㉚ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 164.
- ㉛ Mawrenc Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View," *The School Review*, Vol. 74, No. 1, Spring 1966, p. 8.
- ㉜ *Ibid.*, pp. 8-9.

- ⑲ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op.Cit.*, p. 195.
- ⑳ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, P. 164.
- ㉑ Moshe M. Blatt & Lawrence Kohlberg, "The Effects of Classroom Moral Education up Children's Level of Moral Judgment," In Lawrence Kohlberg (Ed.), *Collected Papers on Moral Development and Moral Education* (Combridge, Mass: Harvard University, 1973), p. 2.
- ㉒ Lawrence Kohlberg, 1969, *Op. Cit.*, p. 8.
- ㉓ *Ibid.*, p. 9.
- ㉔ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 164.
- ㉕ Lawrence Kohlberg, "Moral Stages and Moralization: the Cognitive-Developmental Approach," In Thomas Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976. pp. 35-36.
- ㉖ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 164.
- ㉗ Lawrence Kohlberg, "Moral Development," In *International Encyclopedia of the Social Science*, Growell, Collier & Macrilllan, 1968, pp. 489-490.
- ㉘ Lawrence Kohlberg, 1966, *Op. Cit.*, p. 9.
- ㉙ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 197.
- ㉚ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 164.
- ㉛ Lawrence Kohlberg, 1968, *Op. Cit.*, p. 489.

- ②⑦ Lawrence Kohlberg, 1966, *Op. Cit.*, p. 9.
- ②⑧ Lawrence Kohlberg, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited," In P. B. Baltes & K. W. Schaie (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Research and Theory*, (New York: Academic Press, 1972), p. 26.
- ②⑨ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 164.
- ②⑩ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 165.
- ②⑪ *Ibid.*, p. 169.
- ②⑫ Lawrence Kohlberg, 1976, *Op. Cit.*, p. 38.
- ②⑬ 關于非敘述。
- ②⑭ 同上，德氏譯。
- ②⑮ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 165
- ②⑯ Lawrence Kohlberg, 1966, *Op. Cit.*, p. 9.
- ②⑰ Lawrence Kohlberg 1976, *Op. Cit.*, p. 39.
- ②⑱ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 207.
- ②⑲ *Ibid.*, p. 208.
- ④④ *Ibid.*, p. 210.
- ④⑤ 中庸第二十九章。
- ④⑥ John Dewey, "What Psychology Can Do for the Teacher," In Reginald D. Archambault,

- (Ed.), *Psychology and Education*, (New York: Random House, 1974), p. 202.
- ②⑦ Lawrence Kohlberg, "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment," *The Journal of Philosophy*, Vol. 70, No. 18, October 25, 1973, p. 633.
- ②⑧ Lawrence Kohlberg and Carol Gilligan, "The Adolescent as a Philosopher: the Discovery of the Self in a Post-Conventional World," In Jerome Kagan and Robert Coles, (Eds.), *Twelve to Sixteen: Early Adolescence*, (New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1972), p. 169.
- ②⑨ Lawrence Kohlberg, "Moral Development: A Review of the Theory," *Theory into Practice*, Vol. 16, No. 2, April 1977, p. 56.
- ③① Joseph Reimer, "A Structural Theory of Moral Development," *Theory into Practice*, Vol. 16, No. 2, April 1977, p. 62.
- ③② Lawrence Kohlberg, "From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development," In Theodore Mischel, (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, (New York: Academic Press, 1971), pp. 167~169.
- ③③ Lawrence Kohlberg, "Moral Development and the Education of Adolescent," In Rolf E. Muus, (Ed.), *Adolescent Behavior and Society*, (New York: Random House, Inc., 1975), pp. 168~170.
- ③④ John Dewey, "What Psychology Can Do for the Teacher," In Reginald Archambault, (Ed.), *John Dewey on Education: Selected Writings*, (New York: Random House, 1964), pp. 207~208.

- ⑤② Lawrence Kohlberg, "The Concepts of Developmental Psychology as the Central Guide to Education: Examples from Cognitive, Moral, and Psychological Education," In Maynard C. Reynolds, (Ed.), *Psychology and the Process of Schooling in the Next Decade: Alternative Conceptions*, (Minneapolis: University of Minnesota, Leadership Training/Special Education, 1971), p. 34.
- ⑤③ John Dewey, *Experience and Education*, (N. Y.: Collier, 1963), (Written in 1938).
- ⑤④ Lawrence Kohlberg, 1971, *Op. Cit.*, p. 71.
- ⑤⑤ Lawrence Kohlberg, "Moral Education, Religious Education, and the Public Schools: A Developmental View," In Theodore Sizer, (Ed.), *Religion and Public Education*, (Boston: Houghton Mifflin, 1967), p. 179.
- ⑤⑥ 吳俊升著：德育原理（臺北：臺灣商務印書館，民國五十八年二月），頁六。
- ⑤⑦ 孟子公孫丑章第六。
- ⑤⑧ 歐陽教編著：德育原理（上）（臺北：華視公司，民國六十七年十二月），頁三、四，七、八。
- ⑤⑨ 錢穆著：「中國歷史上的傳統教育」，載於中央日報，副刊，民國六十三年九月二十九日，第十版。

