

道德的“性别”与道德教育的性别和谐

高德胜

(南京师范大学道德教育研究所 江苏 南京 210097)

摘要: 女性主义伦理学的研究表明,道德是有“性别”的,男女两性在道德价值重心、思维方式和
发展方式上都有差别。但道德教育理论和实践中的隐性性别歧视客观存在,导致道德教育的性别失衡和性
别冲突,限制了道德教育的发展。因此应该从消除性别歧视、重建女性话语和道德教育大厦、关心学生等
方面入手实现道德教育的性别和谐。

关键词: “男性道德”; “女性道德”; 性别歧视; 性别和谐

人类世界是由男性和女性组成的。男性和女性都是人,所以在本质上相同之处多于不同
之处。但男人与女人性别不同,对世界和人类的很多问题又有不同的视角和看法,差别也是
客观存在的。道德有“性别吗?”或者说男人理解、认同、拥有的道德与女人一样吗?如果
不一样,会对道德教育有什么影响?这些正是本文研究的任务。

一、道德有“性别”之分吗

男性与女性是不同的,这是谁都承认的事实。但我们以往过于关注男性与女性的生理差
异,忽略了两性心灵和精神的差异。女性哲学已经发现,女性在精神气质上与男性存在着显
著的区别:“尽管女子在情欲上是与异性相恋的,但情感上却较少排斥同性;女子保持着较
大的主观世界、直觉和内在的感知;女子保持着较大的联系性,感情隔离较少;女子发展的
超我对别人的劝说和判断更为开放;女子的人格变得植根于存留的事件和继续的关系之中。”
[1] 同样,以往的伦理学和德育学在研究道德时缺乏性别视角,以为两性所理解、认同、拥有
的道德是一样的,但女性主义伦理学及其道德教育理论研究已经有力地证实两性道德的差
异。

1. 道德价值重心不同

斯坦因将人类良知分为“植根和得援于父亲权威的”的“日性良知”(Solar conscience)
和代表“母权”的“月性良知”(lunar conscience) [2], 但他没有明确提出两种良知在男女
两性上的差异,没有将前者与男性的良知特点联系起来,将后者与女性良知联系起来。而女
性主义伦理学的代表人物吉利根借助柯尔伯格的道德两难问题进行访谈研究发现,男性倾向
于以公正、正义作为解决道德问题的核心价值,女性则倾向于以关怀和责任作为核心价值来
解决道德问题。对女性来说,“道德问题来自冲突着的责任而不是竞争着的权利,解决道德
问题需要情境的、描述性的思考方式,而不是形式和抽象的思考方式。这一关系到关怀行为
的道德概念围绕着对责任和关系的理解确立起道德发展的核心,正像公平的道德概念把道德
发展同权利和准则联系起来一样。” [3] 吉利根采取访谈的方式虽然“刨根问底式”揭示出了
两性道德世界观的差异,但不够系统。布莱拜克则综合吉利根和诺丁斯等人的女性伦理思想,
详细归纳出了两性道德价值重心的差异:

“男性道德”与“女性道德” [4]

	女性道德	男性道德
--	------	------

主要道德律令	关怀	正义
道德成分	人际关系	个体神圣
	对自己和别人的责任	自己和别人的权利
	关怀	公正
	和谐	相互性
	怜悯	尊重
	自利/自我牺牲	规则/法律

需要说明的是，所谓“男性道德”和“女性道德”只是相对而言的，或者说两性总体上体现出这种趋势。具体到单个个体，则不能一概而论。“男性道德”和“女性道德”的差异也并不意味着两性道德的对立。换句话说，女性以关怀为道德价值重心并不是否认或者说不要正义这一道德价值，男性以正义为道德价值重心也并不是否认或者说不要关怀这一道德价值，只是在比较的意义上，两性各有侧重。斯坦因将良知本身看作一种原型，“像所有原型一样，这种原型在结构上是极性的”，“日性”和“月性”则是良知这一极性原型结构的两端。^[5]我们同样可以“公正”与“关怀”看成人类道德结构的两极，而男性总体上偏向“公正”这一极，女性总体上偏向“关怀”这一极。这一点关怀伦理学者有清醒的认识，萨拉·拉迪克在一次访谈是这样说的：“吉利根、赫尔德和我本人都不放弃谈公正和权利，而诺丁斯却相信公正和权利的概念能够被转换成或包括在关怀伦理学之内。”^[6]也就是说，即使像诺丁斯这样用关怀来统摄公正的伦理学者也不否认公正的价值。

2. 道德思维方式不同

两性道德价值中心的不同源于道德思维方式的差异。首先，男性体现出一种个体性思维方式，女性则体现出一种关系性思维方式。吉利根的访谈表明，男性对“道德一词对你来说意味着什么？”的典型回答是：“我想它是对人的权利，其他人的权利以及不干涉他人的权利的认识。”^[7]也就是说，男性倾向于将自我理解为一个独立的理性个体，有自己的尊严，别人不能将其意志强加于己，否则就是侵犯了我的尊严和权利；与此同理，别人作为一个理性个体，也与我一样享有同等的尊严和权利，我不能干涉别人。男性倾向于将自己和他人均看作一个单个个体，倾向于以个体而不是个体间的关系作为思维的单元，以为认识了自己也就认识了别人，顺理成章地导出公正为核心的权利伦理观念。与男性不同，“女孩们会把她们视为与他人联系在一起，她们对自我的经验包含着更灵活或更易渗透的自我界限。”^[8]也就是说，女性的自我概念不像男性那样界限分明，而是内在的包含着他人，是“关系中的自我”。女性对人的理解是从关系出发的，认为只有放在关系之中，才能理解自己和他人。吉利根用柯尔伯格的“海因茨偷药”的两难故事访问女孩艾米，发现“她的世界是一个关系和心理学真理的世界，在这里，人们彼此联系的意识带来对相互责任的承认，以及对需要做出反应的知觉。从这一角度上看，她把道德理解为对关系的承认，相信交流是解决冲突的方式。”^[9]两性道德思维方式的差异还体现在原则性和情境性的不同倾向上。比如，面对“海因茨偷药”的两难问题，男性多倾向与将其归结为“生命与财产”冲突的道德命题，然后根据“生命重于财产”的普遍原则寻求答案。因此，男性的道德思维方式总体上表现出一种逻辑运算的特点，或者如吉利根所说的“形式逻辑”特点。与男性不同，女性在面对相同的问题时，更倾向于重新询问情境的意义，比如海因茨的人际关系如何？有无可能向银行贷款？也就是，女性不倾向于遵循普遍的原则来解决问题，而是要从具体情境出发来寻找答案。对女性的这一道德思维特点，诺丁斯有完整的概括：“女性在进行道德推理时确以一种不同于男性的声音说话。她们围绕自身和所爱的人发表观点，她们强调人际关系。她们的话语来自具

体情境，也指向具体情境。她们的推理与自身所处的环境息息相关。”^[10]当然，这并不是说女性对道德问题情境化的思考一概地否定原则，“许多女性主义道德理论拒绝了单纯地依赖特有的道德判断，但一般原则仍被认为是必要的。”^[11]诺丁斯所反对的普遍性是指“任何事情一旦被证明是符合道德的，那么任何别人在面对相似情境时都有义务做同样的事情。”^[12]也就是说，女性在思考道德问题时不拘泥于这种抽象的原则，更倾向于考虑道德问题当事人当时所处的环境和内心世界。

两性道德思维方式还有被动与主动的差别。吉利根的研究发现，男性基于个体性思维，在责任问题上多倾向于“不干涉原则”，将责任看作对行为的限制：每个人都干好自己份内的事情，别人不要干涉，伤害我，我也不干涉别人、伤害别人。而对女性来说，责任不是一种行动的限制，而是一种行动的反应，即体察他人的需要，用自己的行动满足其需要。男性的被动思维方式导致对人的尊重，而女性的主动思维方式则导致对人的关怀。尊重中有一定程度的“漠不关心”，但关怀中蕴涵着尊重，因为“关怀既意味着尊重，也意味着我们对于他人的处境和命运给予一种道德情感上和实际行动上的关心或同情，关怀不仅仅停留在抽象原则上，而是涉及到对他人的真正需要的理解。”^[13]

3. 道德发展方式不同

柯尔伯格通过对 84 位男童长期的跟踪研究总结出著名的以公正为核心的道德发展“三水平六阶段”发展方式。柯尔伯格认为“公正——首先是关心全人类的价值和平等以及人类关系中的互惠——是一个根本的和普遍的原则。”^[14]以此为核心，他将人的道德发展阶段分为“前习俗水平”（包括阶段 1 和阶段 2，即“以惩罚与服从为定向”、“以工具性的相对主义为定向”两个阶段）、“习俗水平”（包括阶段 3 和阶段 4，即“以人与人之间的和谐一致或者‘好男孩—好女孩’为定向”、“以法律秩序为定向”两个阶段）和“后习俗的、自主的或有原则的水平”（包括阶段 5 和阶段 6，即“以法定的社会契约为定向”和“以普遍的伦理原则为定向”两个阶段）^[15]

柯尔伯格及其追随者以为这是两性共有的道德发展方式，但吉利根通过研究发现，这只是男性的发展方式，女性则有自己不同的发展方式。吉利根根据对妇女流产问题的研究，揭示出女性道德发展的“另外的道路”：“妇女道德判断的次序从最初对生存的关切发展到集中于对善的关注，最后发展到把对关怀反省性的理解作为解决人际关系冲突的最有力的指导。”^[16]也就是说，吉利根认为女性的道德发展包括不同于男性的三个阶段：

第一个阶段是生存导向的阶段。处在这个阶段的女性无论悲喜，首先考虑的是自身利益，将关怀的焦点放在自己身上。

第二阶段是自我牺牲阶段。女性的道德发展从第一阶段进入第二阶段时有一个转换期，会在关怀自己的同时逐渐对自我及他人产生依附性责任。经过转换期之后，女性的“自利”变成了对自我和他人的责任，道德的着眼点由自己变成了社会。在面临道德抉择时，自我牺牲成为重要的选择。

第三阶段是不伤害的阶段。第二阶段到第三阶段也有一个转换期，即把善界定为自我牺牲与和谐关系。表面上看，女性对道德的理解有些委屈自己，但实际上自我牺牲只是手段，目的在于满足自己和别人的需求，是女性智慧的表现。通过这一转换期，女性加深拓展了道德责任的概念，道德责任感得到提升，由对自己、对他人负责自然提升到普遍的关怀。^[17]

对于女性学者提出的道德的性别差异，伦理学和道德教育研究领域的学者反应不一。有人认为这一发现解决了很多我们以前所无法解释的问题，也为道德教育的重建奠定了性别基础；也有人认为女性学者的观点只是一种主观臆测，经不起实证研究的检验。于是，诸多学者就这一问题进行了实证性的研究，但结果却非常耐人寻味。除了科罗伯斯等人的研究发现，

男性的关怀品质与其道德发展阶段呈负相关^[17]，间接印证了两性道德上的差异之外，

至于两性道德差异产生的原因，目前还不完全清楚。但有一点至少可以肯定，即与自然分工和社会分工有关。男女两性是“造物的造化”，在生理特点上先天不同。生理特点上的不同包含着直接的自然分工：在孕育后代的过程中男女承担着不同的任务。由自然分工又直接派生出社会分工：生育子女的女性在人类历史的大多数时期承担着照看子女的社会任务，而男性则更多更久地走出家门，从事生产活动。养育子女的社会分工导致女性直接与人，特别是亲人打交道，感情与关怀既是这一社会分工所需要的，又可以从中孕育、升华。从事生产活动直接与物打交道，在生产过程中需要人与人之间的协作，在产品分配中需要规则，规则和公正同样在男性活动中既是需要，又可强化。因此，漫长历史的浸润，男女两性道德观的不同也就可以理解了。

二、道德教育中的性别歧视

人类社会由男女两性构成，人类的道德大厦也是由“男性道德”和“女性道德”共同筑成的。两种道德在人类生活中各有自己的使命，“男性道德”要解决的是不平等问题，而“女性道德”要解决的则是人与人之间的疏离问题。两种道德使命不同，但却相互扶助。公正伦理在强调个人、自主、独立和权利时容易导致人与人之间的冷漠和分离，需要关怀伦理的“润滑”；关怀伦理在强调关系、牺牲时容易导致个性的丧失，需要公正伦理的“拉力”。两种伦理处在一种动态的张力之中，缺少了哪一个都会导致灾难性后果。从个体的角度看，公正和关怀都是人的需要，“每个人都希望自我同他人被同等地、公平地对待，同时每个人也都希望被反应、被关怀，没有人应被忽视或伤害。”^[18] 因此，两性道德在道德价值上应该没有高下之分。

但不幸的是，在伦理学、道德教育研究与实践中，贬低“女性道德”、抬高“男性道德”的性别歧视长期存在。性别歧视有三种表现形式：显性歧视、隐性歧视和反向歧视。显性歧视就是直接的性别歧视，比如公然宣称女性不如男性。隐性歧视则是对所有人都施以同样的标准或要求，而这统一的标准和要求往往是从男性那里得出的。反向歧视则是通过赞美女性的某一特性而把女性局限于一个特定的领域之中。在道德教育及相关领域中，赤裸裸的显性歧视并不多见。虽然也有研究者认为诺丁斯的道德是“奴隶道德”，因为在她的“关怀”中，关怀者往往是“她”，而被关怀者往往是“他”，^[19] 有反向歧视的嫌疑和危险。但在道德教育及相关领域中，更多、更普遍的性别歧视形式是隐性歧视，即将男性的标准看成客观的、超越性别标准，正如西美尔所说，“男性的本质表现很容易上升为一种超出男性的特别性，成为中立的客观性和有效性的领域。”^[20] 也就是说，以男性的特点和水平作为标准来衡量两性，往往得出男性“正常”，女性“落后”或者“偏离”的结论。

关于这一点，吉利根有非常深刻的认识。她在自己的代表作《不同的声音》一书中对弗洛伊德、埃里克森、皮亚杰、柯尔伯格的性别偏见逐一进行了批判。弗洛伊德用性来解释人的心理发展，用克服恋母情结方式和程度的不同来解释两性道德的发展。男孩通常以父亲为榜样，通过仿效父亲的行为来解除恋母情结，用父亲的行为规范和道德律令来约束自己。女孩则模仿母亲以吸引父亲，以得到父亲的喜爱，也就是说，女性生来就被剥夺了果断解除恋母情结的冲动。基于此，弗洛伊德得出了有明显“男权”色彩的结论：女性“表现得不如男人那么具有公正感，对承受生活中重大紧急事件的准备差些，她们的判断更为通常地受到喜恶感的影响。”^[21] 埃里克森相对温和一些，但也认为女性在青少年时期的认同阶段与成人早期的亲密阶段是混在一起的，与男性“正常”的发展阶段相比，这是一种偏离(deviation)。^[22] “弗洛伊德对妇女公正感的批评，不仅再现于皮亚杰的著作中，而且再现于柯尔伯格的著作中。”^[23] 皮亚杰通过对 5-13 岁的男孩打弹子游戏的研究整理出了其影响深远的道德发展理论。他将儿童的道德发展分为三个阶段：无律阶段、他律阶段和自律阶段。然后皮亚杰再

用这种从男孩身上得出的阶段规律去衡量女孩，并得出同样带有性别偏见的结论：女孩的规则和法律意识的发展远远落后于男孩。^[24]柯尔伯格沿着皮亚杰的思路和方法，对 84 个男孩进行了长达 20 年跟踪研究，总结出了在道德教育领域盛极一时、至今仍然占据主流的道德认知发展阶段理论。当柯尔伯格用这一理论标尺衡量妇女时，妇女在道德发展上存在着明显的不足，她们的道德判断似乎停留在六阶段的第三阶段上，低于男性的“正常水平”。柯尔伯格暗示说，“只有妇女进入到传统男性活动的领域，她们才会意识到这种道德视角和进步是不够的，要像男性一样通向更高阶段——关系服从于准则（第四阶段），准则服从于普遍的公正原则（第五、第六阶段）。”^[25]

实际上，吉利根没有提到的许多学者同样有性别偏见。比如，马斯洛的需要层次理论，将人的需要由低到高依次排列：生理需要、安全需要、归属和爱的需要、尊重的需要、自我实现的需要。马斯洛将女性所看重的爱和归属的需要归入与生理和安全需要同类的基本需要之中，而把男性看重的正义、秩序、完善等需要归入较高层次的接近自我实现的发展需要之中^[26]，同样有性别壁垒的因素。

与理论上的性别偏见相联系，道德教育实践中的性别偏见同样根深蒂固。现代德育具有明显的“知性”色彩，表现为知识德育、思维德育和教育的知性化。知识德育就是将道德教育简化为道德知识的传授；思维德育强调以公正为核心的道德判断能力的训练；教育的知性化是指教育放弃了道德、情感等丰富的人性维度，而只追求知识、认知这一理性维度^[27]。知识德育中的道德知识显然不是与个人经验相联系的“德性之知”，而是客观的、对象化的知识，这对男性和女性来说都是一种不适当的道德教育方式。另一方面，这种对两性都不适当的道德教育方式还隐藏着性别歧视：只有具有“男性气质”的理性的、客观的知识才是知识，而具有“女性气质”的情感性知识则不能称之为知识，不是道德教育的内容。思维德育的理论基础是柯尔伯格的认知发展理论，由于这一理论本身存在的性别偏见，即将公正作为两性道德的统一标准、将男性的道德思维方式和发展阶段作为标准，其教育实践中的性别歧视不言而喻。

教育的知性化，导致“教师不是去交流，而是发表公报，让学生耐心地接受、记忆和重复存储材料。……这种教育让学生只能接收、输入并存储知识。”^[28]这种教育已经不仅仅存在性别歧视的问题，而是根本上的关怀缺位，用诺丁斯的话说，就是“我们目前的教育目标并不是培养会关心的人，而是近乎残忍的学术训练。”针对这一现实，诺丁斯发出了声声质问：“有谁在真正关心孩子们的生活？有谁真正关心什么东西对孩子们才是真正重要的？对我们也是真正重要的？难道我们只是像棋子一样被推到国际竞争的棋盘上么？”^[29]在这种趋势下，作为女性价值重心的关怀几乎被全面摒弃了，关怀即不是教育的目的，学生在教育过程中也感受不到关怀，获得的只是没有“温度”的知识。这种教育，即使是从公正的价值来看，也是有问题的，因为将学生仅仅作为“知识人”来培养，而不关心其生活和需要，对学生本身也是不公正的。

三、道德教育的性别和谐

教育和道德教育面对的是两性而不是一性，两性在道德上又有差异，因此道德教育应该公正的对待两性，消除性别歧视，实现性别和谐。

要实现道德教育的性别和谐，首先要做的是消除教育中的性别歧视。教育中的性别歧视现象有多种表现形式。首先是价值观上的，比如我们普遍信奉“男孩要有男孩样子，女孩要有女孩样”。这种价值观实际上体现出一种反向歧视倾向，它将男孩和女孩限定在特定的社会角色领域，限制了男孩和女孩对多样而丰富的人性的探索 and 体验。我们可以这样追问：难道女孩就不应该、不可以具有勇敢、坚强、刚毅、渊博等品质吗？教育社会学的研究已经清楚地揭示出男生、女生在生理、心理、社会性等方面的差别，但我们的教育仍然按“一视

同仁”的方式来进行。这种方式貌似公正，实际上是以男生的特点作为标准来衡量男生和女生，体现出一种隐性歧视。另外，有研究者发现学校使用的教材中也存在着性别歧视现象：材料中男女比例失衡，女性形象过少且缺乏独立身份，社会角色的歧视性限定等等。^[30]

道德教育的性别和谐要从消除教育中的性别歧视入手，似乎有点离题。只要我们能够持一种全面的德育观念，实际上并不难理解。道德教育不是能够与教育分离的一个独立领域，任何教育活动都有德育意义。教育活动中的性别歧视实际上对学生持续产生着影响，影响着学生对两性的认识和理解，强化着性别刻板印象，这不也是一种“道德教育”吗？另一方面，教育中的性别歧视现象与道德上的性别歧视现象是普遍与特殊的关系，也就是说，道德上的歧视只是这种普遍形式的一种特殊表现形式而已。因此，道德上歧视的消除有赖于教育中普遍存在的歧视的消除，或者说普遍形式的歧视的消除能够为道德上歧视的消除创造一种性别平等的环境。

道德教育及相关领域男性主导的时间太久了，导致诸多理论虽然隐含性别问题，但由于其理论源远流长，本身又相当的精致化，通常情况下，我们都理所当然地接受了其理论预设，很难发现其存在的问题。比如，作为许多道德教育思想理论基础的罗尔斯的正义论，本身有契约论的根源。按照契约论的传统惯例，社会契约是自由平等的个人表达自己要求的方式，但这些自由的个人显然都是“男人”。“契约论的历史揭示的公民自由，其实只是男人的自由，它依赖于父权，依赖于男性对女性的统治。”^[31]在传统契约论的基础上，罗尔斯以“无知之幕”为逻辑起点来建构自己的正义伦理学，但作为正义伦理学逻辑起点的“无知之幕”也是“性无知”^[32]，或者说将两性关系隐蔽地藏在这一“黑幕”之下。结果是诸多从罗尔斯伦理吸收营养的道德教育理论不自觉地“沾染”了对女性的隐性歧视。与此相联系，有历史承继关系的这些伦理学和道德教育理论在历史上建构了一套话语系统，比如理性、公正、制度、认知等等。只要研究道德教育，你就不得不使用这套话语系统。问题是话语系统本身是思想的寓所，你的使用往往是以接受其理论预设为前提的。

因此，从女性视角出发的道德教育研究的深入，需要在道德教育领域建构一套既吸收以往话语系统精华，又有自己特色的话语系统和理论体系。虽然女性主义学者已经做出了诸多努力，取得了很多成绩，但与强大而精细的正统理论相比，还有很大差距。比如，吉利根虽然揭示了女性道德发展的三个阶段，但这三个阶段还比较粗略，在理论的成熟和配套工具等方面还无法与柯尔伯格“三水平六阶段”的精细理论相比。从女性的视角出发，建构一套包含情感、关怀、对话等女性因素又不排斥理性和公正的话语系统是一项艰巨而有迫切的任务。这一任务的完成，既依靠具有超越性别的男性学者的努力，更依赖于女性学者的独特贡献。到目前为止，女性主义伦理学和道德教育理论的代表人物多是女性，这绝不是巧合，而是因为女性更能体会自己看世界、看人类的视野，更能探寻女性的道德世界观。

当然，在道德教育及相关领域重建剔除性别歧视的话语系统的任务不是朝夕就能完成的，但道德教育不能等待，而且目前已经取得的研究进展已经可以让我们开始思考重建倾斜的道德教育大厦，使其矗立于理性和情感这两个基石之上。受科学主义和理性主义哲学思潮的影响，加上柯尔伯格道德认知发展的巨大成就和影响，现代道德教育理论和实践过于痴迷认知和理性，将道德定义为以公正为核心价值的道德推理能力，将道德的人定义为具有这种能力的人。但理性和情感真的能够分开单独存在吗？纳希精辟地指出，“理性和情感之间的二分法是人们为了解释的方便，作为一种通用的程序人为地分析提取的。而实际的情况是，一个缺少了另一个就不能起作用。”^[33]女性主义伦理学和道德教育理论既揭示出了这种观念所隐含的性别歧视，也暴露出其理论存在的谬误。关于这一点，就连柯尔伯格也是承认的，“关于人格发展的富有影响的理论绝大部分由男性创造出来，反映了对男性人格发展较之对女性人格发展的更深入、更清楚的了解，我们部分地赞同吉利根的这个观点。”^[34]柯尔伯格不仅承认自己研究的男性基础，还承认女性主义伦理学对道德理解的拓展，“我们基本同

意吉利根所说的承认关爱和责任道德取向有效地扩大了道德范围。”^[35] 因此，无论是从性别和谐还是道德教育自身的健康发展出发，我们都应该清醒地认识到，将道德教育大厦只建立在理性和认知上，无异于用一只脚走路。也就是说，道德教育要重新定义道德和有道德的人，使道德教育的这些核心概念包容女性气质。在此基础上，重建道德教育大厦，使其牢固矗立于理性和情感这两个根基之上。

最后，学校教育应该将学会关心作为教育的根本目的之一，正如诺丁斯所言，“我们应该教育所有孩子不仅要学会竞争，更要学会关心。教育的目的应该是鼓励有能力、关心他人、懂得爱人、也值得别人爱的人的健康成长。”^[36] 确实，我们的时代和教育在培养知识人、赋予人以技术能力的单车道上走得太远了，以至于无论在整个人类的层面上，还是在个人的层面上都存在一种“文化或者伦理迟滞”现象，即人类及其个体技术能力在加速扩展，而与之相匹配的精神力或道德力却停滞不前，导致人类迷失方向，处于危险境地。关心他人应该是这种精神力或道德力的核心部分，是需要新世纪的教育应该热切追求的价值。

然而，要想使孩子学会关心，学会关心他人、世界和人类，学校首先必须关心每一个孩子。也就是说，孩子是在被关心的经验和体验中学会关心的。如前所述，如果教育只是将儿童视为需要灌注知识的容器，不关心其作为成长中的人的尊严和需要；如果教育只关注少数人或者说部分人的知识和智力发展，而不关心多数人或另外一部分人的发展，将他们当作别人成长的陪衬和垫脚石头，是很难孕育儿童的关爱心灵的。因此，教育要关心孩子，既要关心所有儿童知识的获得，更要关心其生活和成长需要；既要关心所有儿童未来生活，又要关心其当下生活。儿童有知识需要，有探究物质世界和文化世界的本性，教育永远都不应该排斥知识，永远都应该让儿童体会到知识的芳香。但教育仅有知识是不够的，儿童也不只有知识的需要。儿童作为发展中的人，其成长和生活，既有花开绽放的生命体验，也有阴风冷雨吹打的生命感觉，教育应该陪伴其中，成为儿童生命成长的倚靠，关心其成长的全过程。当今教育的另一个突出问题是，只关心儿童的未来，不关心其现在。或者说学校教育以未来为借口，粗暴地践踏儿童现在的生活。这一过程，得到了家长、社会，甚至儿童的默许和认可，因为这里有一个集体的潜意识：牺牲现在可以换来美好的未来。实际上，人的生活是连续的，没有现在，哪有未来？没有今天，哪有明天？所以，对儿童的真正关心，不是打着关心其未来的幌子，将其现在抵押、牺牲，而应关心其现在的生活和需要，使其今天的生活正常而健康。

参考文献:

[1] 方能御. 道德发展心理学[M]. 台北:商务出版社,1993.81.

[2][5] 默里·斯坦因. 日性良知与月性良知——论道德、合法性和正义感的心理基础[M]. 北京:东方出版社, 1998. 16、20.

[3][7][9][16][21][23][25] 卡罗尔·吉利根. 不同的声音——心理学理论与妇女发展[M]. 北京: 中央编译出版社, 1999. 17、17、31、111、3、15、16.

[4] Brabeck, M. Moral judgment: Theory and research on differences between males and females. In M.J.Larrabee(Ed.), an ethic of care. New York: Routledge, 1993. p.37.

[6] 肖巍. “关怀伦理学”一席谈——访萨拉·拉迪克教授[J]. 哲学动态, 1995(8), 38-40.

[8][17][22] 简成熙. 教育哲学专论——当分析哲学遇上女性主义[M]. 台北: 高等教育出版社, 2005.283、239、230.

- [10][12][29][36]内尔·诺丁斯. 学会关心——教育的另一种模式[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.30-31、31、2、5.
- [11] Virginai Held. Justice and Care[M]. Word Press, 1995.p.160.
- [13]龚群. 关于道德价值的概念及其层次[J]. 哲学动态, 1998(1),22-25.
- [14][15] 柯尔伯格. 道德教育的哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2000.5、20-23.
- [17]Krebs,D.L.,Vermeulen,S.C.,Denton,K.L.,&Carpendale,J.I. Gender and perspective differences in moral judgment and moral orientation. *Journal of Moral Education*,1994(1),17-26.
- [18] 肖巍. 女性的道德发展——吉利根的女性道德发展理论评述[J]. 中国人民大学学报, 1996 (6) , 54-59.
- [19] 肖巍. 西方女性主义伦理学——访艾利森·贾格尔教授[J]. 哲学动态, 1997 (2) , 33-35.
- [20] [德]西美尔. 金钱、性别、现代生活风格[M]. 南京: 学林出版社, 2001.173.
- [24] 劳拉·E. 贝克. 儿童发展(第五版) [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2002. 675-676.
- [26] 弗兰克·戈布尔. 第三思潮: 马斯洛心理学[M]. 上海: 上海译文出版社, 1987.57.
- [27] 高德胜. 知性德育及其超越——现代德育困境研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.21-37.
- [28] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.23、528-556
- [30][31][32] 郭夏娟. 为正义而辩——女性主义与罗尔斯[M]. 北京: 人民出版社, 2004.290-293、53、70.
- [33] 拉瑞·P·纳希. 道德领域中的教育[M]. 黑龙江人民出版社,2003.131
- [34][35] L·柯尔伯格. 道德发展心理学——道德阶段的本质与确证[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2004.322、324.

The Morality's "Gender" and The Gender Harmony of Moral Education

Gao Desheng

(Doctor of The Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University Nanjing 210097)

Abstract: It is demonstrated by the research of feminist ethics that morality is of two sexes. There are differences in the focuses of moral value, the ways of thinking and development between males and females. But the recessive sex discrimination is still in existence in the theory and practice of moral education, which leads to the sex imbalance and conflict in moral education and limits its development. Therefore, we are shouldered the responsibility of realizing the gender harmony of moral education from the aspect of eliminating sex differences and rebuilding the female words and the edifice of moral education, caring about students, etc.

Key Words : men's morality; women's morality; sex discrimination; gender harmony

收稿日期: 2008-01-12

作者简介: 高德胜, 南京师范大学道德教育研究所副教授, 博士