

领域理论与学习德语文化的改造

刘次林 钱晓敏

摘要：领域理论把社会规则划分为道德领域规范、习俗领域规范以及个人领域规范三类。据此，文章对中小学行为规范进行了重新归类和分析，讨论了不同性质的规范的学习方式与对违规的处置方式。研究认为，道德规范的教育要着重培养学生的公正思维，习俗规范的学习要提高师生的辨别能力，面对个人规范，教师要把握对学生行为的介入程度。

关键词：领域理论；学校德育；行为规范教育

领域理论的提出者艾略特·特里尔在与科尔伯格研究道德发展阶段的过程中，发现“一些曾经处在科尔伯格道德发展理论中第四阶段的学生，几年后却‘倒退’到了第二阶段。”^[1]根据科尔伯格“硬阶段”学说，这是不应该出现的。第四阶段讲究的是对规范的遵从，而第二阶段却是一种交易式互惠，这使得道德规范因为交易而变得相对起来，工具主义的相对思维其实就是还没有形成具有普遍特征的道德。科尔伯格和特里尔都意识到，这并非道德上的“倒退”，而是一种“转换”，是个体开始把具备普遍特征的道德从社会习俗中分化出来的预兆。特里尔依据伦理学家弗兰克纳对道德的界定，将道德界定在其规范的可普遍化上，而习俗规范则是特定时期、特定区域、特定人群所形成的有限性规范。于是，特里尔把道德领域与习俗领域做了区分，形成了今天影响很大的领域理论初步框架。特里尔的学生拉里·努奇在道德领域、习俗领域之后再补充上个人领域，这就是今天比较公认的领域理论三个划分。领域理论被称为继皮亚杰、科尔伯格之后的第三代建构主义思想。陆有铨教授早在1980年代初就在其硕士论文《皮亚杰理论与道德教育》中引介了特里尔的领域理论，这篇论文2012年已经由北京大学出版社再出版。^[2]虽然科尔伯格没有很好地区分道德与习俗，但是他对于领域理论是予以认可的。只是在介绍“前习俗”这个概念的时候，科尔伯格反复强调，所谓前习俗不是指这个阶段的儿童不能区分道德与习俗，而是这些儿童还不能理解和奉行社会共享的道德规范和道德期待，规则、社会期待对于前习俗儿童还是自我之外的东西。^[3]

一、社会规则的三种划分

领域理论把规范做如是区分不仅有其道理，也得到了现实规范的印证从个人生活来讲，人一出生就生活在既有的社会规范之中，规范对于个人具有先在性。儿童在理智发展不足的时候，往往是通过既有的规范的学习和习得来适应其社会生活，乃至养成其道德素养。这些既有的规范告诉他什么该做，什么不该做，他的生活习惯其实就是这些规范潜移默化地塑造的。人类社会首先也是靠习俗来维护秩序。社会习俗来源于个体早期的游戏和与照看者的相处，如父母的照料行为、与同伴玩耍的游戏互动等。习俗规则是指“人们彼此认同、并达成特定社会情境下适宜行为的统一标准和规范”，^[4]它们是为了社会生活的秩序、和谐、整齐统一，通过长期的生活博弈，或者由一群人，或者由权威约定俗成的。它以“人们之间的约定”为基础，因此对人们之间的社会交往和人际互动也起着重要的调节作用。习俗通常与特定的人群(社会)、特定

的时期，为了特定的社会生活而约定，具有特殊性、不一致性和可变性三种特征。

道德是从习俗中分化出来的，从习俗中分身出来以后，道德就形成了不同于母体习俗的特征。领域理论认为，道德领域的规范是与公平、他人的福祉相关的，比如不能偷东西或者打人，因为，这些行为包含着对他人的伤害和不公平。^[5]道德规范来源于个体早期的社会交往，包括伤害他人、与他人分享的社会经验等，它们是以人的善恶观念或道德意识为基础，因此具备一致性、不变性以及普遍性三种特征。违反此类规范带来的后果是损害他人福祉、侵犯他人的权利，或者使别人受到了身体或心理的伤害。而违背习俗规范的行动者也会受到惩罚，但这种惩罚并不如违反道德(法律)规范那样是由基于公共理性的后果予以惩罚，而是由约定方的其他人、这个活动的组织者所施加的“报复”，比如，习俗群体内的其他成员不再与你合作，不再与你共同玩了。^[6]

个人领域规范主要是指处在社会规范之外的，有关个人喜好或隐私的规范，例如，对食物、服饰、发式的选择或者择友倾向的选择等。个人领域规范可以通过个体在所处文化背景下的各种社会交往和互动得到不断的发展。与道德、习俗追求一定的价值取向不同，它一般不涉及是非善恶判断，而只是个人偏爱和自由选择的问题，属于个人所拥有的合理特权。对于个人领域规范的研究，使研究者开始关注儿童的自主性。儿童对道德的理解不仅包含对个人所应承担义务的理解，同时也应该包含对个人所拥有权力的理解。此外，特里尔的另一个学生，加拿大多伦多大学的查尔斯·海尔维格(Helwig, C.)教授则提出安全领域(prudential domain)，安全领域或谨慎行为领域的事件主要与自我、安全、健康和舒适感等可能会对个人造成威胁的非社会性危害有关。^[7]这里的 prudential 在西方伦理学里属于常见的概念，但是在中文里有不同的翻译，它的实质含义是一种能够在不同情境下做出健全判断的实践智慧，一种临场决断力。它不像道德和习俗规范那样涉及人际互动，违反安全规范造成的伤害通常是指向自身、而非他人，因此本文将之归入到个人领域，并且扩充了努奇的个人领域内涵。

二、基于领域理论的德育规范分类

领域理论把规范做如是区分不仅有其道理，也得到了现实规范的印证。我国中小学“德育”之“德”是相当宽泛的，不仅包括了思想政治、心理健康、道德、法律四大板块，即使“道德”也是比较宽泛的，实质上包含了领域理论所区分的三个领域。小到中小学校规、班规，大到国家层面的规定，都是将这三个领域混在一起的。本文试以 2004 年国家教育部修订的《小学生日常行为规范》和《中学生日常行为规范》为例，根据领域理论的逻辑结构，对这些规范进行碎片化，然后重新予以合并、归类(如表 1)，除了极个别不能确定归属的条文，规范的内容绝大多数已经入选。

整理之后，我们形成了共计 38 款的中小学行为规范，其中道德领域 21 款，习俗领域 6 款，个人领域 11 款。道德领域包括人际道德、群体(公共)道德、环境道德方面的内容；习俗领域包括礼貌、仪式、待人接物的方式等；个人领域包括身心健康安全、生活习惯偏好、衣着打扮、隐私。

当然，对规范的归类建立在对它们的解读上。比如，如果认为“书写工整，卷面整洁，会讲普通话”这些规定主要是为了便于阅读者、批改者、交流者，它们就属于道德领域。“女生不穿高跟鞋”的规定一是因为高跟鞋不利于未成年人足部的正常发育，这属于个人领域；但是，它更是为了在学校集体活动的便

利与公共安全，所以主要属于道德领域。而“男生不留长发”则纯属于个人领域，因为蓄发并不影响其他人，除非男生不打理长发使头发发出异味。“不在教室和校园内追逐打闹”主要是防止自身遭遇伤害，主要属于个人领域。只要不在公共场所吸烟，或者酒后发酒疯闹事，“吸烟与喝酒”的规范主要属于关心个人健康的个人领域。

习俗领域不仅包括礼貌、仪式、待人接物的方式等，还可以从性质上划分出良俗、恶俗和无关乎好坏的中性习俗。所谓恶俗就是不健康的、违背人性、违反教育规律或者教育法律的那些习俗，比如，在不少学校，座位的编排与学习成绩有关，成绩好的学生盘踞“黄金地段”，有的教室里，在教师讲台两边还各摆了一张“护法”座位，这是成绩差、调皮学生的专座;有的学校依据入学成绩编排学号，学号的顺序就是成绩的顺序;有的学校规定教师和学生上课期间不能喝水，因为喝水被认为会干扰教学秩序;还有一个班主任制定了同学之间不准互借物品的班规，为的是避免互借物品可能引发的同学冲突。有些习俗具有文化特征，无所谓好坏，比如，少先队的敬礼是右手五指并紧，高举过头，表示人民的利益高于一切;双手接物、让尊者先行，这些规范都是一些中性习俗。我们前面提到，道德是从习俗中分化出来的，可见，有的习俗规范是可以演化成道德规范的，道德通常是由良俗演变而来。但是，通常意义的习俗是约定俗成的，从来不回答“为什么”，不为自己寻找“科学的基础”。^[6]比如，“给教师让座”属于尊敬教师的习俗规范，因为这个规范背后没有科学性的理由;但是，“给老弱病残孕让座”属于可普遍化的道德规范，因为，这些人的体力、稳定性、耐力不如常人，把座位让给他们有可能防止乘车过程中出现意外伤害，这就有了理性基础了。

类型	具体条目归类
道德领域规范	关心父母身体健康，主动为家庭做力所能及的事 不影响邻里正常生活，邻里有困难时主动关心帮助 进入他人房间要敲门，不打扰别人休息 不随意翻动和拿别人的东西；借东西及时归还 按时上学，不迟到，不早退，不逃学，有病有事要请假 按时完成作业；书写工整，卷面整洁；会讲普通话 专心听讲，积极思考，大胆提问，积极讨论，回答问题声音清楚，不随意打断他人发言 不骂人，不打架 诚实守信，知错就改；考试不作弊 同学之间友好相处，互相关心和帮助，不欺负弱小，不讥笑、戏弄他人 参加活动守时，不能参加事先请假，积极完成集体交给任务 课间活动有秩序，女生不穿高跟鞋 认真做值日，保持教室、校园整洁 爱护公物，损坏公物要赔偿，捡到失物要及时归还 遵守公共秩序，在公共场所不拥挤，不喧哗，礼让他人，观看演出和比赛，不起哄滋扰，做文明观众 乘公共车、船等主动购票，主动给老幼病残及师长让座 遵守交通法规不乱穿马路，不在公路、铁路、码头玩耍和追逐打闹，不违章骑车，过马路走人行横道，不跨越隔离栏 爱惜粮食，珍惜资源 不随地吐痰，不乱扔果屑 保护环境，爱护花草树木、庄稼和有益
习俗	维护国家荣誉，尊敬国旗、国徽，升降国旗、奏唱国歌时肃立、脱帽、行目礼，少先队员行队礼瞻仰烈士陵园等相关场所保持肃穆

领域 规范	平等待人，尊重残疾人，尊重他人的人格、宗教信仰、民族风俗习惯 尊敬父母，听从父母和长辈的教导，对家长有意见要有礼貌地提出，讲道理，不顶撞 尊敬老师，接受老师的教导，与老师交流，见到教师要行礼或主动问好，回答师长问话要起立，上下课时起立向老师致敬，下课时，请老师先行待客热情，起立迎送、接受或递送物品时要起立并用双手
个人 领域 规范	外出或回到家要主动打招呼，未经父母同意，不得外宿或留宿他人，放学后按时回家 珍爱生命，注意安全，防火、防潮水、防触电、防盗、防中毒，不做有危险的游戏 不看色情、凶杀、暴力、封建迷信等的书刊、音像制品，不进入网吧等未成年人不宜入内的场所，不参加封建迷信活动 不赌博，远离毒品 坚持锻炼身体，坐立行、读书、写字等姿势正确，认真做广播体操和眼保健操 不在教室和校园内追逐打闹 不吸烟、不喝酒 保持心理健康，正确对待困难和挫折，不自卑、不嫉妒、不偏激，虚心学习别人的优点，不嫉妒别人 生活有规律，按时作息，讲究卫生，衣着整洁，经常洗澡，勤剪指甲，勤洗头，早晚刷牙，饭前便后要洗手 自己的事情自己做，衣物用品摆放整齐，个人用品收放整齐，学会做家务劳动，学会料理个人生活 穿戴整洁，朴素大方，不烫发，不染发，不化妆，不佩戴首饰，男生不留长发 课前准备好学习用品，课前预习，课后认真复习

对学校德育的内容进行区分是改善其实效性的有益思路。不仅习俗、道德与个人领域在学习方式上应该有所区别，学生不同领域的违规程度与处置对策也应该有所差异。

二、基于领域理论的德育规范分类

笔者曾经编制了四个情境故事：“小明的座位”即小明同学拒绝去坐教师给他安排在讲台旁边的差生座位，这种座位安排属于违反教育法规的恶俗；“小明的恶作剧”即小明抽掉同桌的座椅使其一屁股跌坐到地上，这属于违反道德规范；“小明的头发”即小明拒绝剪去长发，这是违反个人规范；“小明的礼貌”即小明以比较散漫的姿态回答教师的询问，这属于违反习俗规范。我们将这些故事先后发给上海市的 88 位教师，请教师判定小明在这些故事中的违规程度。按照领域理论，违反道德规范是最严重的，其次是违反习俗规范，然后是违反个人规范，最后是违反恶俗规范，因为教师违背教育法规，给所谓的差生安排“护法宝座”，这本身就是错误的，小明对恶俗的违反应该得到肯定和鼓励。从 88 位教师的判定情况(如表 2)，可以看到，教师对违规程度的判定是存在差异的，并且还存在着“误判”，尤其是有 30 位教师把小明留长发看作最严重的违规。此外，有 12 位教师把小明的恶作剧判定为“最不严重”，有 11 人把小明的座位判定为“最严重”。这些判定中的“乱象”与中小学德育中的实际情况是比较符合的。在与教师们的讨论中，我们感觉到，不少教师是根据学生对教师权威的挑战程度或者教师自己的“气愤”程度来判定学生的违规程度，而不是根据规范本身的性质来判定，这应该属于一种非理性的判定标准。这个小调查只能在有限的范围说明问题，如果我们对学校处分学生的情况进行大面积的研究，统计学生因违反什么规范而受到处分，

并且比较违反不同规范所受到处分的强度，也许能够更准确地发现其中的问题。

表 2 88 位教师对小明违规程度的判定数据表

情境故事	最严重	较严重	不严重	最不严重
小明的座位	11	13	15	49
小明的恶作剧	21	29	26	12
小明的头发	30	19	21	18
小明的礼貌	26	27	26	9

对规范做领域的划分有助于教师“擦亮眼睛”，针对“道德领域规范”、“习俗领域规范”以及“个人领域规范”的性质特点区别对待相应的违规行为，从而提高德育的科学性和实效性。

（一）道德领域:通过明理培养学生的公正思维

道德规范的特征即它们是“有道理的”，是“可普遍化的”，所以，教师应该首先把制定规范的道理阐述清楚，引导学生设身处地地体会行为影响方的权利、感受，养成一种公正思维，教会学生基于公正进行道德推理。道德要求很多时候是可以不言自明的，在领域理论看来，道德问题，即使没有现成的规范，大家都会默认，因为判定道德行为的合适与否不是依据规范，而是依据行为背后的某种“精髓”。特里尔等人对一个幼小女孩进行访谈时间：“如果没有规定禁止打人，你认为是不是可以打人？”女孩的回答是“那也不行，因为他会把人家打伤、打哭的。”^[1]从皮亚杰、科尔伯格到特里尔，他们都奉行建构主义的主张，相信道德不是通过接受规范养成的，而是学生在与环境的相互作用中建构起来的。儿童是自己的道德家，是在主动建构自己的道德，而非只是服从规定那么简单。如果不能深刻理解道德是基于利益、公正、权利的理性判断，我们就很容易产生两个误会，第一是把道德仅仅看作是明确的规范要求，但是，僵化的规范无法解释生活中道德的境遇性；第二是把道德看作是相对主义的，把道德的境遇性看作没有定性。其实，道德既有相对性，也有定性。比如，诚实有时候是道德的，有时候是缺德甚至违法的。那么，诚实到底什么时候是道德的(缺德的)呢？特里尔说，它背后有个基准叫做公正。儿童如果认为诚实反而伤害了关系双方的一方(让一方吃亏，或者让一方得益)，那么诚实就是不公正的，不道德的。不管是德目还是道德规范，一旦被赋予公正的特质，它们就成为了美德或者符合道德的要求；没有公正基质，这些德目只是一个概念，这些规范只会走向道德的反面。特里尔这里讲的公正其实就是自古以来西方伦理学里的万德之德，是德之“精髓”。根据公正这个道德基石，特里尔认为，道德发展应是一种判断“什么应该存在”的建构过程，而不是接受现存社会和文化实践的过程。^[8]这个理念对于我们学校的德育方式应该有很大的启发。道德基于大家的公共理性，所以，违反道德规定是属于严重的行为。如果学生的自由伤害到了别人的权力，并且讲理都没有效果，即使在号称民主的国家也会对这种学生诉诸适当的体罚，或者停学在家反思。有的道德违规，比如，小明的恶作剧，即使没有让被害人造成实际的严重后果，也是一例严重违规的事情，学校必须讲明可能的利害后果，并且给予相应的惩罚。

（二）习俗领域:通过讨论提高师生的辨别能力

与道德领域不同的是，对习俗的遵从主要是看是否有相应的规范，不管这些规范是生活中大家博弈的结果，还是主导性群体或者权威制定的。习俗规范的制定不讲究“道理”，所以，当学生质疑为什么要遵

守这种规范的时候，教师通常只能回答：这是规定，或者大家都是这样做的！习俗规范的这种不讲道理的、只要求单方面遵从的学习方式虽然不利于儿童的道德理性成长，却是习俗本身的特征造成的。同时，正因为习俗是约定而成，不讲究科学道理，所以才会存在性质上的区分，有好的习俗、恶的习俗和中性习俗。习俗规范的教育就特别需要让学生在制定和讨论中澄清哪些属于应该抗拒的恶俗，哪些属于应该遵从的良俗，哪些又是应该予以多元尊重或者欣赏的中性风俗。一个人为什么要遵从习俗规范呢？习俗规范虽然是软性规定，但是，你不入俗，就会被习俗群体所抛弃。这是一种外在的惩罚。其实，更深刻的惩罚源自内心因为被群体流放而产生的孤独感、漂浮感、恐惧感。弗洛姆说，人类自从离开自然，个体自从离开母体，就开始了分离的生活，寻求回归是人的终身使命，其中，服从习俗就是回归的一种方式。^[9]习俗规范对于社会生活的秩序、和谐是很有必要的，但是，挑战习俗也是人成长过程中经常出现的必然现象。大多数的人没有勇气抗拒习俗，孑孓而行，能够抗拒习俗的人，一般是心力比较强大的。青少年就喜欢我行我素，挑战习俗，这是主体意识产生的标志，也是心理健康成长的必需，只是很多正常的“异类”表现被学校规范所扼杀了。所以，教师也要明白学生违反哪些习俗是其身心发展的必然，哪些又是破坏正常社会秩序的不良行为，只有有了这样的区分，学校德育才会体现出个性与社会性的协调统一。

（三）个人领域：把握好教师介入的程度

对个人领域的确认是儿童自我感确立的象征，是儿童能够在自我与世界之间划边界能力的展示。这对于儿童的成长意义非凡。个人领域通常是教师不宜干预的个人权利，教师或者家长的强行干预对学生会造成消极的道德后果。当儿童的个人权利遭受成年人干预而又无力抗拒的时候，儿童通常会采取欺骗成年人的办法迂回地维护个人权利。大多数青少年认为，当父母要求的行为不正当，或者当父母试图对他们认为的个人权限问题施加控制时，欺骗是很正当的。^[8]但是，有两种情况影响了教师干预学生个人领域的程度。第一，教师作为监护人，需要代替家长负责学生在学校的安全。学生如果不听从安全劝告，教师有法律赋予的权利予以强行介入，包括介入学生的隐私。第二，由于行为的性质往往要受到行为时空、目的的影响，教师需要根据对行为的境遇判定来决定是否干预学生的个人领域。比如，穿什么样的衣服应该属于个人领域的规范，但是，如遇某个重大活动，要求集体统一着装，而某同学以着装自由为借口，穿出与众不同的服装，则会影响集体的利益。谈恋爱过程中出现亲密行为也是个人领域的事情，但是，在校园这个特定的空间，当众出现亲密行为就与特定的时空以及学校教育的目的相悖。对行为性质的境遇判定要求教师具备较高的教育素养。判定上的分歧是导致师生冲突的一个原因。同样一个行为，学生将之看作个人权利，教师可能有不一样的论定，教师在处理这种行为的时候，就容易导致冲突。中学的教师应该知道，班主任或者德育干部花了大量的精力去落实“不准留长发，不准带手机，不准谈恋爱，必须穿校服”这“四大规范”，研究表明，恰恰是这四项规范被学生评为最不合理的规定，^[10]因为，这些规范看上去大多数属于个人领域的规定，教师是否能够为自己的强势介入找到足以服人的理由，是值得学校去思考的。中小学大量的师生冲突有可能是因为师生在领域判定和介入程度的把握上存在分歧。媒体经常揭露，不断地有男女学生因为蓄长发不准上学而离家出走，甚至跳楼自尽；因为学校有禁止学生携带手机进校园的规范，教师看到学生使用手机而想去强行没收的时候，师生冲突在所难免。一所学校，如果出现师生冲突多、处分多的现象，这是不是可以说明这个学校的校规以及校规的执行方式出了问题？学校和教师热衷于干预学生的个人

领域，其实有着传统文化的基因。在传统文化里，师生关系是亲子关系的延伸，在亲子之间，“子”是没有独立人格的，孩子是父母可以任意处置的私有财产。将这种关系延伸到师生之间，学生也是没有独立人格的。教师对学生个人领域的肆意侵犯经常是打着爱的名义，可是，教师在施与这种爱的时候对学生缺乏基本的尊重。没有尊重的爱，往往以伤害收场。中国经济、社会的发展已经给孩子们开辟出了崭新的生活土壤，传统文化所演绎的师生关系、亲子关系逐渐失去了合法性。历史唯物主义告诉我们，社会生产方式的发展将整体上带动道德文化的进步，但是，这种进步很多时候不是自然而然的，期间往往需要有惨痛的关键事件作为催化剂。但愿校园里不断演出的悲剧能够警醒国人，促使学校德育文化的改造。

四、结语

儿童能够对领域进行区分已然是一种客观事实。有研究指出，当与其道德判断相悖时，年幼儿童也不会接受社会规则或者权威的命令。^[8]可见，基于公正的道德萌芽在儿童早期就已经出现。也有研究表明，直到青少年晚期和成人期，那种基于公正、利益和权利的道德判断才从社会系统的规则和习俗中分化出来。^[8]特里尔在 1975 年的研究表明，9-11 岁的儿童就开始能够区分习俗要求和道德要求了，只是人们在不特意区分它们的时候倾向于将道德看作是习俗中的成分。道德是从习俗中演化出来的，这种混同也算是情有可原。但是，在习俗、道德与个人领域做出这种区分对于学校德育无疑具有重大的意义。我们设想一下，如果学校在推行校规的同时，能够对那些规范进行归类，并且解释和标明规范的性质、违规的后果以及惩处的强度，使教师和学生都能够事先清楚，这样是不是可以避免学校德育的非理性管理呢？

参考文献：

- [1]高地. 高校学生的道德发展与道德教育——美国加州大学伯克利分校教授、国际 SSCI 权威期刊《人的发展》主编拉里·努奇访谈录[J]. 高校教育管理, 2016, (10).
- [2]陆有铨. 皮亚杰理论与道德教育[M]. 北京:北京大学出版, 2012.
- [3]Colby, A., & Kohlberg, L. The Measurement of Moral Judgment, Vol. I: Theoretical Foundations and Research Validation[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- [4]刘国雄, 李红. 儿童对社会规则的认知发展研究述评[J]. 华东师范大学学报(教育科版), 2013, (3).
- [5]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.
- [6]李江源, 魏杰. 论教育习俗[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2006, (5).
- [7]杨韶刚. 从科尔伯格到后科尔伯格: 社会认知领域理论对特殊教育的德育启示[J]. 中国特殊教育, 2013, (10).
- [8][美]朱迪斯·斯梅塔娜, 梅拉妮·基伦. 道德发展手册[M]. 杨韶刚, 刘春琼, 译. 北京:教育科学出版社, 2011.
- [9][美]埃·弗洛姆. 为自己的人[M]. 孙依依, 译. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1988.

[10]刘甜甜.当前高中生反叛行为的调研报告[J].中国德育,2012,(14).

选自《教育研究与实验》2018年第3期