

教师必读文库

《外国教育名家名作精读丛书》

北京师联教育科学研究所 编译

总主编 冯克诚

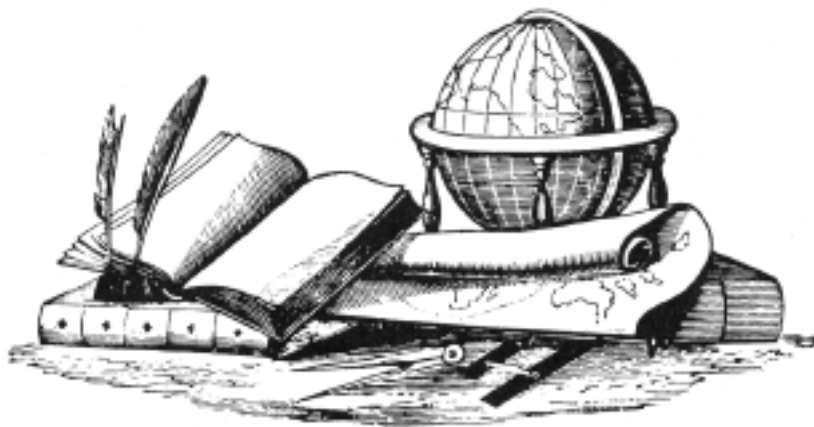


(第五辑·第七卷)

[当代] 学校德育

(Theory Of Moral Educa Tion)

思想流派与德育论著选读(下)



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第五辑/北京师联教育科学
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

. 外... . 北... . 教育名著 - 作品集 - 世界文
学 . 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131425 号

外国教育名家名作精读丛书·第五辑

[当代] 学校德育思想流派与德育论著选读(下)

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社
学苑音像出版社 出版发行

北京密云红光印刷厂印刷

2006年1月第1版第1次印刷

开本: 1/32 印张: 180 字数: 4677 千字

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

全二十册定价: 526.00 元(册均26.30元)

(ADD: 北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. : 100024 Tel: 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail: webmaster@BTE - book. com Http: //www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者

2005 年 11 月

目
录



外国教育名家名作精读丛书 第五辑·第七卷

[当代] 学校德育思想流派与德育论著选读(下)

下 篇

当代学校德育论著选读

道德发展与道德教育	[美] 柯尔伯格 杜里尔(1)
(一) 对各种道德教育方法的评论	(2)
(二) 道德教育中价值观的相对性问题	(9)
(三) 解决道德相对论问题的努力: 培养“美德袋”	(14)
(四) 在文化上具有普遍性的道德发展的阶段	(26)
(五) 道德教育与儿童的权利和价值	(39)
(六) 公正的道德原则的性质	(44)
(七) 学校在道德判断和推理教学中能做些什么?	(50)
(八) 如何教育德判断和道德推理	(53)
(九) 道德判断对行为的影响	(61)
(十) 结论: 道德教育旨在促进道德判断的发展及其与行为的一 致性	(67)
学校的道德环境	[美] 柯尔伯格(72)
隐蔽课程与道德教育	(73)
道德教育的教育影响	(76)
道德品质的发展	(83)
道德教育的日的	(91)

发展即教育之目的节选	L. 科尔伯格 R. 马雅(93)
(一) 三大教育理论流派	(94)
(二) 制订教育目标与评估教育经验的策略	(98)
组织气氛	[美] 霍伊 米斯科尔(107)
教师与校长之间的行为: 从开放到闭锁	(108)
管理系统: 从利用权威到参与	(117)
学生控制的方针: 从监管型到人本主义型	(123)
对实践涵义: 改变学校气氛诊断和发展中心策略	(140)
道德教育中的变革	[英] 威尔逊(143)
(一) 为什么道德教育在当前是重要的	(144)
(二) 一些空谈理论的人的反应	(152)
(三) 一个新的起点	(155)
社会 - 学习的人格理论	[美] 潘文(161)
社会学习的人格理论	(162)
结 构	(163)
过 程	(165)
观察学习	(165)
自我调节	(169)
自我效能和表现	(170)
生长与发展	(173)
总 结	(179)
学生道德理想的心理特点	[苏] H. N. 苏达科夫(183)
青少年交往与社会有益活动对个性发展影响 卡扎诺夫(190)
今日道德教育的一些问题	[英] W. R. 尼伯里特(196)
交往是培养学生的一种因素	[苏] A. B. 穆德里克(200)
哲学伦理学中的生活意义问题	[苏] B. 舍尔达科夫(206)

在认识故乡的过程中培养学龄前大龄儿童的美感和美德	
.....	[苏] M、H、布格列耶娃、胡晓莺译(209)
生活条件和生活方式对青年教育的意义
.....	[东德] A. 迈耶(220)
共产主义教育原则 [苏] . 莫诺斯宗(222)
学生的自我概念及其在学习中的重要作用
.....	[英] 罗伊·纳什(Roy Nash)(225)
(一) 主要的自我理论 (225)
(二) 影响儿童自我概念形成的因素 (227)
(三) 学生自我概念在学习中的重要作用 (230)

下 篇

当代学校德育论著

选 读



道德发展与道德教育

[美] 柯尔伯格 杜里尔

本文旨在使美国教师了解最近从心理学和哲学的角度对道德教育问题作了哪些研究。教师总是作为道德教育者活动的：他们告诉儿童应做什么，对儿童的行为作出各种评价，调节班级里儿童之间的相互关系。所有这一切都是在学校这个较大的社会机构中进行的，而学校本身又是受一个更大的机构——社会所制约的。教师有时并没有意识到他们所从事的这些日常工作就是道德教育活动，但儿童是意识到这一点的。例如，本文作者之一的一个读二年级的儿子宣称他不愿在学校成为一个坏孩子；但是当他回答“什么样的人坏孩子”这个问题时，他说：“坏孩子就是不把书籍放回原处的和吵吵闹闹的人”。这个孩子的教师可能会惊奇地意识到：她对于课堂管理问题的关心为她的学生们规定了基本的道德价值，而这些道德价值就是她和她的学校所认定的。

更典型的情形是，教师们虽然对道德教育的各种问题很敏感，但却不能肯定他们在这一领域中的作用和权力。具体地说，他们无法肯定，是否应把他们自己的道德观点当作“道德真理”，或者仅仅当作个人意见，或者应该在课堂讨论中完全排除其影响。例如，一个有经验的初中教师告诉我：

“我的班级要处理许多道德问题和是非问题。我并不希望所有学生都同意我的看法，每个人都应根据他自己的信念去证实是非，只

要他是诚实的,只要他认为他正在追求正确的东西。我经常这样在班里讨论欺骗问题,不过我总是失败,因为他们还是辩论说,欺骗是完全正确的。只要你同意儿童有权利提出有逻辑论证的某种观点,你就必须同意他们提出的观点。即使你觉得他的观点是错的,而且一年十次地向他们指出这一点,他们也仍然坚持同样的结论。”

这个教师在此发生的混淆是显而易见的。她相信,每个人应该“有他们自己的观点”,然而,如果这些观点中包含着“欺骗是完全正确的”这种观念时,她又不高兴了。为了消除这类混淆,我们将首先研究这个教师既不能接受又无法拒绝的伦理相对论问题。

在讨论了伦理相对问题之后,我们将试图表明,道德教育可以避免在讨论欺骗问题时约束这个教师的那种价值相对论和武断灌输的指责。我们将提出一系列研究成果表明,教师与学生之间价值交流的失败不是因为价值的不同或价值的相对性,而是由于教师与儿童在言词和思想方面的发展水平不一致。然后,我们将提出种种手段使教师可以借此用提高儿童思维水平的方法来解决这个问题。最后,我们将讨论与这种方法相符合的处理儿童行为问题的一些方式。

(一) 对各种道德教育方法的评论

本文提出了一种被称作对道德发展的认知 - 发展的看法。这种看法的一个基础是这一事实:同教师和成人一样,儿童有他们自己的关于价值观问题的思维方式,因此,正确的方法是将儿童看作“道德哲学家”。将儿童称作道德哲学家,指的是儿童能自发地形成他们的道德观念,这些道德观念又形成有组织的思维方式。如果儿童是道德哲学家,教师就必须是(1)能考虑他自己的行为和价值观之道德含义的道德哲学家,和(2)能理解儿童的思维以及儿童如何意识到教师行为之道德意义的那种方式的道德心理学家。

要求教师成为道德哲学家和道德心理学家就是要求教师必须对

一个通常未被理智化的领域予以审慎的思考。道德教育的问题常常以直接的课堂行为问题的方式出现,而不以那种可以从理论上予以审慎解决的课程的方式出现。因此,一些教育心理学家和教育社会学家(Jackson, 1970)就把日常的道德教育活动称作“隐蔽”或“自发”课程(“hidden”or“unstudied”curriculum)。他们有时宣称,从课堂管理和保证学校作为一个社会系统存在的角度看,道德说教(moralizing)在帮助儿童适应社会的过程中起着无形的作用(Dreeben, 1970)。他们暗示,教师的表扬和斥责(诸如宣布坏孩子就是不将书放回原处的人)是社会化过程(socialization processes)的一个必需因素,因此,教师不需要一个关于道德教育的确定的心理学和哲学的观点。然而,这种论调本身就暗含着一种确定的哲学或价值立场:尊敬社会权威本身就是道德的善(Kohlberg, 1970)。对权威的尊奉和尊敬被许多心理学家和教育家称作社会化,道德内化(moral internalization)或良心的形成(conscience - formation)(Kohlberg, 1963)。在涉及日常的学校实践时,这些目的就要求儿童遵循班级和学校的各种规则。当这一切被明确地表述为道德教育的目的时,正如可以在苏联看到的那样,一种由国家确定的“品格教育(character education)”系统就出现了。可是,俄国教育中的道德课程并不是隐蔽的。相反,品格教育被作为学校最主要的功能。教师们受到训练是为了从事于旨在造就有纪律的苏维埃公民的明确的道德教育活动(Bronfenbrenner, 1962)。俄国的体系是以如下概念作为基础的:教师是那个国家或那个社会体制的代言人,而不是与作为处于一个变化社会中的自由的道德活动者的儿童打交道的另一种自由的道德活动者。

但是,当前苏联道德教育体系的目的实质上与四五十年前美国的传统道德教育的目的相去不远。在那时,每个城市或州都有明确的品格教育指南。教育家们普遍接受两个假定,即认为学校有两个基本功能:理智训练和道德教育。一般说来,在50年前的美国,教育领域关于品格发展的想法通常就是对教授那些由权威实施的习俗美德、规

则、行为方式和信念的传统的强调。20年代的品格教育指南是以道德品格就是一个“美德袋(a bag of virtues)”这一概念为基础的,后者则是由诸如诚实、责任心、友谊、服务以及其它一系列价值组成的。通过说教,给予践行机会以及奖励的方法,这些美德被教给儿童。

在30年代,这种道德教育的方法因其显然无效而失去了人们的赞成。实验研究(Hartshorne & May, 1928—1930; Jones, 1936)表明,那时学校中的品格教育课,参加主日学校或童子军会议对儿童在重现生活情形的实验中的实际的诚实和利他主义水平的提高并无明显的效果。有理由相信,俄国人的方法是比较有效的,然而,正如我们在后面将指出的,这是因为他们以比美国传统道德教育有力得多的方式发挥了权威和团体服从的力量。我们将表明,使这种传统的道德教育发生效果就是使它的反民主和反宪法性质暴露得更为明显。

因此,很显然,在教师彻底思考道德教育的这些目的之前,心理学家不能给予道德教学以任何帮助。在这些道德教育目的上缺乏思考似乎是许多介入道德教育的人们的通病。我们看到的一个例子可以说明这一点。一个著名的慈善家和政界人士在他召集的一次道德教育会议上对社会科学家说:“我们需要从你们社会科学家中得到道德教育的各种方法,你们可以把对道德教育目的的研究留给哲学家和神学家。”与会的一个人类学家有点愤愤不平地回敬他说:“社会科学对强制灌输、条件反射和广告宣传的研究得出了关于价值传递的方法方面的许多结论。但是,你要采用的那些方法难道与你要教的那些价值毫无关系吗?你要用同样的方法去教已被证实的价值和虚假的价值吗?”无论如何,认为所有价值都可以用同样的方法去发展而不需考虑它们的道德性质,或者认为对训练服从和整洁是有用的方法对于发展公正的原则也同等地有效,这是难以令人置信的。

这个人类学家反对脱离目的的方法研究的态度是与众不同的。最近的大多数关于价值方面的社会科学研究探讨了家长和教师所用的社会化和训练的方法,但却同时假定,不管这些方法与技术被设计

用于什么目的,其效果都是同样的。教师们也习惯于只是在寻求有效的教育方法时求助于心理学,而在寻求如何澄清基本的价值和教育目的时就忘了心理学;他们假定,心理学可以给予关于方法方面的帮助而不必考虑目的。

我们在上面所主张的就是,关于道德教育方法研究的新成果表明,不能复活那种将道德教育看作传递特定教师、学校或特定的多数人团体的固定价值这种传统的概念。我们将提供一种我们觉得是比较合适的道德教育方法。我们的观点可以在约翰·杜威的著作中找到渊源。杜威在《教育中的道德原理(Ethical Principles Underlying Education)》(1909年)等论著中首次提出了一种进步的或发展性的(progressive or developmental)道德教育思想。正如他主张理智教育是刺激儿童去积极组织他们自身经验一样,杜威也强调思维或积极的组织在道德中的重要作用。他进一步强调,发展是道德教育的根本目的,而这种发展是通过阶段发生的。

在《心理学能为教师做些什么(What psychology can do for the teacher)》,(1895, in Archambaut, 1964)一文中,杜威说:

总之,我们可以说,每个教师都要有良好的伦理学和心理学的修养……只有心理学和伦理学才能使教育工作摆脱单凭经验行事的状态,并使学校在从事所有建设中最伟大的建设——建立一个自由和有能力的品格的工作中变得富有生机和卓有成效。要求教师不去制定不可能的或人为的目的,也不使用无效的和不正当的方法,唯一有坚实基础的保证是,对正常的教育目的要有一种清楚明确的认识,并将注意力集中在心理活动上。只有这种知识——关于心理机能的发展阶段的顺序和联系的知识才能在消极方面预防这些弊病,或者在积极意义上保证心理机能得到完美成熟和自由而又有顺序的训练。教育恰恰是提供这种条件以使各种心理功能在前后相继地出现之后得到自由和完美的成熟并发展到最高阶段的工作。只有关于发展的过程的知识才能保证实现这一结果,而这只有靠心理学的知识。(pp.

202, 207 - 208)

这种基于发展的过程一步一步地通过这些阶段并走向最高阶段的道德教育方法满足下列标准:

它是合乎宪法的

对道德推理的普遍阶段的促进不是灌输, 不侵犯公民权利, 并且独立于任何宗教的学说或立场。(Kohlberg, 1967)。

它在哲学上被证明是正当的

整个历史上的道德哲学家都以不同方式表达或制订了有原则的道德判断几乎所有的哲学家以及象亚伯拉罕·林肯(Lincoln, A.) 或马丁·路德·金(King, . L.) 等道德领袖都有一种基于道德发展的最高阶段的伦理观。道德发展的诸阶段并不代表美国中产阶级的价值倾向, 它们是普遍存在的。

它对社会是有益的

道德发展处于较高阶段的个人不仅能较好地推理, 而且能根据他们的判断行事。实验表明, 有原则的人行动比处于较低阶段的人更诚实, 同后者相比, 他们在遇到矛盾或面对权威时更能坚持他们自己的信念。

认知 - 发展的道德教育方法是由约翰·杜威提出的, 并在 60 年来的心理学理论和研究中得到了发展, 这些工作主要是由皮亚杰(1932 年) 和他的后继者(例如, Kohlberg, 1966, 1970b; Juriel, 1966, 1966) 做的。最近, 我们对儿童道德发展的阶段有了更详细的了解, 这使我们的方法更为具体和实用, 从而可以指导关于道德教育的研究。我们的研究结果是获得了 7 个在各种文化中具有普遍性的道德发展的阶段, 现总结于表 1。

表 1 道德阶段的定义

阶段零: 前道德阶段

既不理解规则, 也不能用规则和权威判断好坏。使他愉快的或兴奋的就是好的, 使他痛苦的或害怕的就是坏的。没有义务, 应该、必须等概念, 即使是在外在权威的意义上也如此; 行为受他自身能做

什么和想做什么所支配。

前习俗的水平

在这个水平上,儿童能够区别文化中的规则和好坏,懂得是非的名称,但是他是根据行为对身体上的或快感上的后果来解释好坏的(受罚、得奖和交换喜爱的东西),或是根据宣布这些规则和好坏的人们的体力来分别好坏的。这个水平可分为两个阶段:阶段1:以惩罚与服从为定向。以行为对自己身体上所产生的后果来决定这种行为的好坏,而不管这种后果对人有什么意义和价值。避免惩罚和无条件地屈服力量本身就是价值,而不是尊重为惩罚和权威所支持的那种基本的道德秩序(后者是阶段4的表现)。

阶段2:以工具性的相对主义为定向。正确的行为就是那些可以满足个人需要、有时也可以满足他人需要的行为。人们之间的关系是根据象市场地位那样的关系来判断的。儿童知道了公平、互换和平等分配,但是他们总是以物质上的或实用的方式来解释这些价值的。交换就是“你帮我抓痒,我也帮你抓痒”,而不是根据忠义、感恩或公平来进行的。

习俗的水平

在这个水平上,按照个人的家庭、集团或国家所期望人们做的去行事就被认为它本身就是有价值的,而不管它所产生的直接和明显的后果如何。这种态度不仅服从于个人的期望和社会的秩序,而且是忠心耿耿,主动去维护、支持和辩护这种秩序,并以与这种秩序有关的个人或团体自居。在这个水平上,有两个阶段:

阶段3:以人与人之间的和谐一致或者“好男孩—好女孩”为定向。凡是讨人喜欢或帮助别人而为他们称赞的行为就是好行为,其中许多符合大多数人心目中定型了的形象的或“自然的”行为。经常用意图去判断行为。第一次把“他的用意是好的”作为行为的一个重要因素了。好孩子就会获得别人的赞许。

阶段4:以法律与秩序为定向。行为是服从权威、固定的规则和

维护社会秩序的。尽自己的义务、对权威表示尊敬和维护既定的社会秩序本身就是正确的行为。

后习俗的、自主的或有原则的水平

在这个水平上,儿童显然努力在脱离掌握原则的集团或个人的权威,并不把自己和这种集团视为一体从而去确定有效的和可用的道德价值和原则。这个水平也有两个阶段:

阶段 5: 以法定的社会契约为定向。总的倾向带有点功利主义的色彩。正确的行为往往取决于一般的个人权利和已为整个社会批判考核而予以同意的标准。儿童清晰地意识到个人的意见和价值是相对的,从而相应地强调要求有一个取得一致同意的程序和规则。除了在宪法上民主地同意了的事物,权利是关于个人的价值和意见的事,所以其结果是强调法律的观点,但同时也强调要根据对社会是否有用的理性考虑来改变法律的可能性(不象以法律秩序为定向的阶段 4 那样死板地维护法律)。在法律领域之外,自由同意和契约乃是遵守职责的一个具有联结作用的因素,这就是美国政府与宪法的“官方的”道德。

阶段 6: 以普遍的伦理原则为定向。根据良心作出的决定就是正确的,而所谓根据良心作出的决定就是指根据自己选择的具有逻辑全面性、普遍性和融惯性的伦理原则作出的道德决定。这些原则是抽象的和伦理的(象“中庸之道”,绝对命令等等)而不是一些具体的道德规则,如“摩西十诫”等等。实质上,这些原则就是普遍的公正原则、互惠原则、人权平等原则和尊重个人的人类尊严的原则。

这些原则已经得到了纵向研究和交互文化研究的证实,同时也有一系列试验性的研究探讨了它们在教育上的意义。如果道德的发展的确通过这种出自自然的阶段顺序,我们的方法就将道德教育的目的定作促进发展的下一阶段,而不是灌输特定的学校、教会和国家的固定习俗。促进儿童走向发展的下一阶段必须包括:(1)向儿童揭示下一个较高水平的思维;(2)使儿童经历在运用当前思维水平

于成问题情形时产生的冲突。

因此,与传统的道德教育相反,我们的方法强调:(1)了解儿童当前的道德发展的阶段水平。(2)唤起儿童真正的道德冲突和在成问题情形上的意见不一(相反,传统的道德教育强调成人的“正确答案”,强调对认为美德总会得到奖励这一信念的强化);(3)向儿童揭示高于他所属阶段的那个阶段的道德思维方式(相反,传统道德教育或是求助于远远超出特定儿童发展水平的成人抽象说法,或者诉诸惩罚和谨慎措施,总易在这二者之间来回变化)。

这些原则得到了实验研究的证实(Turiel, 1966, 1969)。我们在初中和高中学生的课堂道德二难题讨论中运用了这些原则,并成功地提高了儿童道德判断的发展阶段(Blatt, 1971; Blatt & Kohlberg, 1971)。我们的实验班只代表本文描述的这种研究方法的许多可能意义的一个例证(它在新社会科学这门学科教学中的运用在另文已有介绍,见柯尔伯格(Kohlberg)和洛克伍德(Lockwood), 1970年)。本文的目的不是提倡和讲授我们自己的实验设计,而是表述支持这种设计的那些思想,从而使教师能借以处理发生在他的班级内的道德教育问题。不过,在探讨道德发展的那些阶段的详细意义及其对教师的潜在作用之前,我们必须讨论为什么我们要反对其他道德教育方法,这就要分析通常为许多教师接受的目的和假定:伦理相对论,道德美德的教学以及对规则和团体的尊敬。虽然这些假定都有某些证据,但它们都不能为道德教育提供一种可行的一般基础。

(二) 道德教育中价值观的相对性问题

我们已经讨论了道德说教这一名称的意义,它被看作是社会化,看作一种带有自动的社会价值的隐蔽课程,并作为回避在哲学上清楚明确地阐述道德原则的要求的一种方法。另一种回避这种阐述的方法是求助于“道德价值观”或“道德和精神价值观”这类为人们模

糊地相信的令人闻而起敬的言词。在下面的叙述中可以看到一个名为“在高级小学将价值观教给儿童”的计划是如何以一种关于道德和精神价值的模糊看法为基础的(Carr & Willenberg, 1966)：

人们对个人道德和精神价值愈来愈不重视,我国的领导人对此表示了忧虑。在整个历史中,各个民族都在追求有助于人们更好生活的价值体系。金科玉律和摩西十诫就是这类价值体系的模范。每个儿童都必须获得一种合理的价值基础,以帮助自己正确地行动,并借此对正确和错误、真理和谬误作出合适的选择。教师可以用下列方式培育出一种价值体系：

1. 做一个好榜样。

2. 帮助年青人评估冲突情形,了解积极的价值观和态度的发展。这些情形是天天出现的,在其中,儿童能感觉到因为他们的行为中包含了人们所愿望的价值而得到的来自教师方面的赞赏,这种赞赏可以起强化的作用。

3. 向年青人指明,如何通过评价和表达值得想望的价值从而对经验作出概括性的结论。

4. 帮助学生理解被社会认为是有价值的那些标准的重要性。

5. 帮助儿童在面临来自同伴的相反压力时坚持和运用他们自己所确证的价值。

这个计划建议采用已为许多教师每天运用的那种相同的道德教育方法。教师努力做一个好榜样,赞赏和奖励儿童,对值得想望的价值观作出概括性结论,并且鼓励儿童在其他儿童违反这些价值时也能坚持遵循它们。

尽管如此,问题却在于如何规定这些“确定的价值”。我们可以同意,确证的价值就是值得想望的价值,然而这个词却隐含着这样的事实:不同的教师、儿童和社会对如何组成确定的价值有着不同的看法。卡尔和威伦伯格举出摩西十诫和金科玉律作为“每个民族所追求的价值体系”,他们同时也可用希特勒青年党或共产主义青年团