

一 道德教育的认知—发展探讨 *

道德哲学和道德心理学是研究道德教育的两个基本领域。道德心理学研究道德发展是什么的问题，道德哲学探讨道德发展应该是什么的问题。在我们为道德教育找到一个合理的基础之前 必须把心理学上的‘是’和哲学上的‘应该’这两类研究结合起来；因此，我的通篇论文将试图从这两个角度表达我的看法。

道德教育中的关键问题是价值观的相对性问题：是否存在着儿童应具有的普遍的价值观？我们对这一问题的回答是以最近的心理研究成果为基础的。这些研究成果表明，在不同的文化背景下存在着普遍的道德发展阶段。这些成果帮助我们得出了一种道德教育的哲学，把道德教育看成是对道德发展的促进而不是直接传授一些固定的道德准则。因此，我们提出了一种既是心理学的、又是哲学的道德教育理论。

对各种德育理论的评价

我们要用来描述事实的道德心理学基本上是杜威的道德心

Lawrence Kohlberg. The Cognitive—Developmental Approach to Moral Education. 魏贤超译。

理学，在最近则是由皮亚杰^① 和我自己^② 加以详细阐发的。教育中的道德哲学基本上也是杜威的理论^③，我们只是在当代哲学思想的角度对它作了进一步发挥。

尽管这里阐述的观点大都是杜威思想的重新提出，但它同30年代和40年代被普遍看作进步教育派的杜威的思想是很不相同的。30年代的进步心理学家和哲学家对杜威关于教育目的的表述是从儿童的社会特性和价值观的角度加以阐发的，但他们通常忽视了杜威的某些关键思想，即：(1)对社会教育和价值教育的理智思考要求有一种关于道德和道德发展的哲学概念，这同“社会调整”和“心理健康”的概念是很不相同的；(2)道德发展要经过各有恒定性质的不同阶段；(3)跟其他形式的发展一样，促进道德发展是以促进儿童的思维和解决问题能力为基础的。道德判断发展的中心原则……是公正的原则。

这就是本文所说的“认知—发展”或“进步的”道德教育理论的核心设想。在表述和解释我们的理论以及如何运用于实践之前，我们将对另外两种道德教育理论作简要的评论和批评，这两种德育理论对教育工作者说来是更为熟知和广为接受的。第一种是传统的道德教育中的“常识性的”理论。根据这一理论，“每

皮亚杰：《儿童的道德判断》，1948年。

柯尔伯格：“阶段和顺序：社会化的认知—发展研究”，见戈斯林编：《社会化手册 理论和实践》，1969年。

杜威：《教育中的道德原理》，1909年。杜威和塔夫：《伦理学》，1934年。

柯尔伯格：“道德发展的阶段是道德教育的基础”，见伯克和沙利文合编：《道德教育》，1971年。

柯尔伯格：“从是什么到应该怎样：在道德发展研究中如何陷入自然主义谬误以及如何避免”，见米切尔编，《认知发展和认识论》，1971年。

个人都知道什么是对的和错的”，或者至少大多数遵从法律的成人是这样的。因此，成人们知道一系列儿童不了解的道德知识，如“偷盗总是错误的”或“帮助他人是好事”等等。正如数学知识可以教给儿童一样，这些道德知识也可以教给他们，因为教师具有至高无上的权威。儿童不仅不懂得这些知识，而且也由于意志脆弱，容易被说谎、欺骗、吵闹和违抗行为等因素所诱惑，因此，成人不仅应该教儿童学会道德知识，而且也需教他们去实践道德行为和习惯，并且对其符合道德的行为和屈服于诱惑的行为分别给予适当的奖励和惩罚。同这种传统的观点相反，另一种理论主张的是相对论的情感的方法。这种方法通常被看成是儿童心理学和儿童精神病学的观点，心理分析学者对此的发挥也许是最为彻底了。在社会和道德的人格方面，儿童主要被看作是受情感和需要所支配的。反过来，道德并不是必须用来衡量儿童的绝对标准，而是儿童文化中相对的规则和标准。作为心理健康的一部分，儿童最终必须以现实的方式去适应这些规则，并且，只要家庭和学校能以比较合适的方式满足儿童的内部需要，他们就会做到这一点。

认知一发展的或进步的观念在哲学上的起点既不同于那种常识性观点，又不同于个性心理学观点。它主张道德在本质上表达了对每一种文化都是有效的一套判断和决策的理性原则，它体现了人类利益和公正原则。由不同的文化和学校教育所制定的各种规则或多或少是强制性的，因此，要把它们教给儿童，就必然要诉诸权威而不是依靠理性。无论怎么说，道德原则代表了儿童自己的道德经验的理性结构。在处理道德事务时，我们习惯上总想把成人看作是有理性的。然而我们也应看到，儿童也是可以是有理性的，即能独立思考，能考虑公正原则和自己及他人的利益。不过，我们也不能过分依赖于儿童在处理道德事务时的理性

的一面，因为，虽然儿童也能推理，但他们的推理方式不同于成人。他们关于公正或人类利益的思考是不同于成人的，这表明道德推理发展有着不同阶段。

因此，我们关于道德推理发展阶段的研究为旨在使儿童的道德判断向高一阶段发展和培养儿童根据其判断去行动的能力的那种道德教育新方法提供了基础。这种研究提出了一种新的“苏格拉底的”方法。教师可以据此引导儿童就社会研究、人性、宗教教育和性教育领域内的价值问题进行讨论。它也提供了一种民主的教育方法，即通过增加儿童参与和担负他们认为是公正的职责来促进儿童的道德发展。

公正的原则

要用明确而清晰的价值观充实儿童的道德真空，就要求教育者既注意教育的方法，又注意教育的目标。关于德育的目的，心理学和哲学方面的研究都证实了这样的主张：普遍的人类伦理原则是实际存在的。这里的关键是“原则”一词，因为，道德原则不同于道德规则。“不应通奸”是在一夫一妻制这种特定情形下的特定的行为准则。相反，绝对的责任（像你愿意别人在同样情形下应做的那样去做）则是一种原则——它不是一个行为准则，而是指导人们在各种行为中作出选择的原则。它不受特定文化内容的限制，它既超越、又包容了特定的社会法规，因此它是普遍适用的。

公正原则对道德判断的发展是极为重要的，因而对他们的德育计划也是极为重要的。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。用公正作为德育的组织原则，可以满足任何德育计划必须符合的所有标准：它保证了信仰自由，它运用一种在哲学上是公平

的道德概念，并且是以人类心理发展的规律为基础的。

一位社会心理学家——我的一个同事和我一起收集了大量证据说明，公正概念是人类经验所固有的，而不是某种特定世界观的产物。在这里，我们遵循皮亚杰的话：“同强加于儿童的那种来自外部的规则相反，公正是社会关系中固有的法则，或者说是一种控制它们之间的法则。”整个社会生活必定由许多不同的社会角色所组成，人们必须互相了解相互间的观点，参与相互间的交际，以使人类平等的原则成为人际关系中完全成熟的结果。这是社会存在的一种正常结果（如果不是经常的结果的话），而不是人类个性中的一种怪癖或一种出自宗教信仰的行为。

道德判断的阶段

个体对公正的理解及其理解水平的提高要经过一个顺序不变的发展阶段。在 1957 年，我们开始测验一组 10 岁至 16 岁的 72 个男孩的道德判断情况，方法是提出包含着道德两难的问题要求儿童予以回答。一个典型的问题是为了救一个垂死的妇人而去偷窃药品。药品的发明者要以十倍于药品成本的价格出卖之。这个妇人的丈夫无法积足这笔钱，而制药商又不肯降价出售或让买者延迟付款。在这种情况下，她的丈夫怎么办？根据测验中儿童的回答，我们划分了道德判断发展的六个基本类型。我们发现，它们是对应于道德发展的各个阶段的。

这些阶段是：

1. 以惩罚和奖励为定向，并且服从于体力和物质上的力量。
2. 以对人类关系的工具性观点和享乐主义为定向。开始有了互惠的概念，但是强调恩惠的互换，“你替我抓背，我也帮你抓背”。

3. 以“好孩子”为定向；重视社会的期望，获得他直接所在的团体的赞赏；道德是由人与人之间的关系决定的。

4. 以权威、法律和义务为定向，维护固定的秩序，而不管是社会秩序还是宗教秩序，因为它们被看作是首要的价值。

5. 以社会契约为定向，但这是在通过民主方式建立起来的秩序内强调平等和相互间的义务，可以用美国的官方道德为例子。

6. 以逻辑综合性和普遍性的个人良心为原则的道德，最高的价值在于人类的生命、平等和尊严。

“道德判断主要是一种理性运算的功能，属于情感方面的因素……会进入其中，但道德情境的理解取决于……判断的个体。”

阶段并不是由特定的观点或判断限定的，而是由于关于道德的思维方式和道德选择的依据决定的。阶段 1 和阶段 2 是年幼儿童和违法者的典型特征，这些人可称为“前道德的”人，因为他们很大程度上是根据自我利益和物质上的考虑来作出选择的。以团体为定向的阶段 3 和阶段 4 是“习俗的”阶段 绝大部分成人是在这一水平上进行道德判断的。最后的“有原则的”阶段是成人中的 20%至 25%的人所具有的特征，也许只有 5%至 10%的人能达到阶段 6。

每一个阶段本身是以进入道德决定的价值和问题决定的。以生命的价值为例，在阶段 1，生命是从当事人的力量和财产的角度上理解的；在阶段 2，生命的价值在于满足当事人或他人的需要；在阶段 3，生命是从个人对别人的关系以及别人对他的评价的角度上理解的；在阶段 4，生命是从社会法则和宗教戒律上理解的。只有到了第 6 阶段，除了所有其他方面的考虑之外，每个人的生命才被认为是具有内在的价值。

例如 要求 10 岁的汤姆回答，“最好是救一个重要的人物，还是救一群不重要的人？”他答道：“救那些不重要的人，因为一个人只有一所房子和一些家具；但一群人有许多家具，而且这些人中有的可能有不少钱，但别人并不知道。”汤姆的思维是阶段 1 的水平，这并不是因为他作了一个对的或错的回答，而是因为在混淆生命价值与财产价值时表现出来的思维的不成熟。决定道德判断阶段的另一因素是道德行为的动机。在最低的发展阶段中，个体的行为竭力避免惩罚，并力求利益上的交换；在最高阶段上，行为是避免自我谴责。在这方面，阶段 2 的思维明显表现于 13 岁的吉米的回答中，吉米被要求回答一个儿童是否应把他一个兄弟的不端行为告诉他父亲。他回答说：“我想他应该保密，因为他也会这样去其他地方玩的，如果他告亚历山克的密，那么亚历山克也会告他的密”。一个阶段 3 的儿童对此的回答可能是，吉米应该告诉他父亲以求得父亲对他的信任，或者是，吉米不应该告诉他父亲，亚历山克就会信任他。

大多数人在运用他们专一的一种思维类型时表现出很大的一致性。个体的道德陈述大约有 50% 是符合占优势的发展阶段的，其余的部分一般也处于相邻的前后阶段中。思维的阶段通常是不变的，而不管被给予的两难题材的内容是什么——一个前道德水平的违法者会以同样的方式看待所有规则，而不管它们是社会规则还是他所处的犯罪团体内的规则，他在这两种情形中遵守规则只是为了避免受到惩罚。

道德发展的类似阶段也可在其他文化中发现，尽管在某些地区的平均发展要比另一地区快一些。我们测验了美国、英国、墨西哥、东京、台湾和马来西亚的青少年，查明了以同样发展顺序出现的同样的思维类型。例如，在台湾的一个村庄中，一个前青春期的男孩被问到，一个人是否偷窃食物以救他将要饿死的

妻子，典型的回答是：“他应该偷，否则，他将要为他的妻子花费一大笔葬礼费用。”一个同样年龄的马来西亚儿童似乎会这样回答：“他应该偷，因为他需要她活着为他做饭。”葬礼在马来西亚比起台湾是不大受重视的，因此，回答中的文化方面的内容有了变化，但是，阶段 2 的少年的判断定向仍是一样的。

道德发展的条件

是什么促进了道德从一个阶段向另一个阶段的向前发展？为什么有人达到了原则的阶段，而其他人就不能达到呢？我们的回答——认知—发展的回答是以皮亚杰的研究为基础的，尽管在许多重要问题上与他不同。道德判断主要是理性运算的功能。诸如移情作用和内疚感等情感方面的因素必然会进入其中，但是，对道德情境的理解在认知上是由判断者决定的。因而，道德发展是一种不断增长着的认识社会现实或组织和联合社会经验的那种能力的结果。有原则的道德的必要条件——但不是充分条件——是逻辑推理能力（它是由形式运算的各阶段表示的）的发展。

教师必须帮助儿童考虑真正的道德冲突，考虑解决这些冲突的推理，认清儿童思维方式中的前后矛盾和不当之处，并设法找出解决矛盾的方法。

凭经验看，决定道德发展的主要因素似乎是许多不同的社会经验，是人在社会交际中承担各种角色和对他人观点作出反应的机会。因此，中等阶层和普通阶层的儿童在道德发展上比起低层儿童和一些与社会隔绝的儿童来就更快、更进步些。例如在被研究的半文盲村庄的文化背景中，发展水平是较低的。能够在广泛的道德实践中考虑别人的观点，能“设身处地地为他人着想”，这就是对平等和交换概念的理解达到有原则水平的根源所

在。E. M. 福斯特 (E. M. Forster) 用日常语言对此作了最好的概括，他说：“世界上最麻烦的事起因于‘无法想像他人的内心生活’。”

有一个例子可说明这种经验，它是道韦耳 (Dowell) 所做的一个实验。他帮助中学生从事用“以当事人为中心的”或“启发式的”方式相互商议的活动。结果，这种活动导致了道德思维的明显进步。这或许有可能是由于认真考虑他人观点所引起的。比较起来，试验性的工作表明，儿童仅仅接受他人的劝告或者是作为一个没有相互交流的自我作答小组的一员，是绝不会引起道德发展的，因为，它不需要儿童对他人的观点进行新的体验。

承担道德角色的机会似乎是家庭对道德教育所提供的最重要的贡献。霍耳斯特恩 (Holstein) 的一个研究表明，道德判断发展较好的儿童的家长也有较高的道德判断水平。但是，如果完全区别而言的话，家长对儿童相互间的角色承担的积极影响也是与儿童自身的成熟相联系的。那些研究儿童观点，能在对话中引导儿童比较各种不同观点的家长，他们的孩子道德发展也就比较好。

关于道德发展的一种流行的观点假定，道德首先是家庭生活的产物，其次是宗教影响的结果。我们的研究表明，尽管家庭影响是重要的，但是它对发展的积极作用首先要归因于儿童同伴、学校和更为广泛的社会生活所提供的角色承担的机会。在以色列所做的一个研究表明，在缺乏家庭影响时，同伴和学校在促进道德发展中是有很大大作用的。把一些贫穷儿童放入犹太人聚居区，在一个时期内几乎没有同他们的父母有直接联系。结果发

霍耳斯特恩：“道德发展中双亲的决定因素”，见柯尔伯格等编：《最近的道德发展研究》，1973年。

现，这些儿童的道德有了迅速的发展^①。

宗教和宗教教育在道德发展中似乎也不会有任何特殊的作用。上面提到的犹太人聚居区是主张无神论的。总之，我们的研究表明，宗教的介入和参与所引起的变化同道德发展是无关的。

公立学校中有计划的道德教育

看来，像犹太人聚居区那样的整个教育环境能促进道德的发展。布拉特 (Blatt) 和柯尔伯格 的一系列研究表明，在教育中运用较有限制的方法去促进儿童的道德发展也能产生巨大的作用。让以 10 人为一组的六年级和十年级学生每周碰头二次，一共进行了三个月的道德两难问题讨论，研究人员发现班内的多数学生都向前发展了几乎整整一个阶段。在这样一段时间内，这是一个很大的发展。此外，同没有进行道德两难问题讨论的控制组比较起来，那些在 12 周后得到发展的学生在一年以后仍有所发展。布拉特的研究表明，运用与任何教师可达到的方法类似的程序，我们可以在很大程度上，并且以不为时间所限制的方式提高儿童的道德水平。

尽管由布拉特运用的道德讨论程序是教师能够使用的，但它与教师们常用的方法是极不相同的。这种程序既依赖于诱导道德上的认知冲突，又依赖于向学生显示比他们已有水平高一级的阶段。

在第一步程序中，道德教育课程的焦点集中于由教师和学

瓦一扬和柯尔伯格：“犹太人聚居区的道德判断的发展”，见柯尔伯格等编：《最后的道德发展研究》，1973年。

布拉特和柯尔伯格：“班级讨论在发展道德判断中的作用”，见柯尔伯格等编：《最近的道德发展研究》，1973年。

生进行的道德两难问题的讨论上，之所以选择这些两难问题，是因为它们能引起认知上的冲突——即不能确定什么是对的，不能确定目前的道德信仰是否合理——或者是因为它们能引起学生之间的意见分歧。

第二步程序是引起两个相邻发展阶段的学生之间的相互讨论。就像布拉特所做的那样，大多数班级至少是由三个不同的相邻阶段的学生自然地组织在一起。因为儿童们不都是同一阶段内思维的，他们互相之间的讨论也各处于不同的发展水平上。要在这样的学生中采取这种讨论课程，教师首先应支持和澄清超过这些学生中最低发展水平的一个阶段之上的观点——比如，教师要支持阶段 3 而不是阶段 2。当这种观点似乎能为学生理解时，教师就提出新的情形向这个阶段的思维挑战，并澄清超过先前发展水平一个阶段的那种论点——阶段 4 而不是阶段 3 的论点。正如前面提到的，学生们在半年后重新测验的结果是，同控制组对比起来，实验组的学生有了显著的进步，并且在一年后继续保持这种变化。

这些实验在教育上的意义是，教师必须帮助儿童考虑真正的道德冲突，检查他们用以解决冲突的推理，找出他们思维方式中的前后矛盾和不当之处，并发现解决这些矛盾的方法。为了达到这些要求，教师必须了解学生的思维水平，让儿童通过相互交流用直接高一级的水平同他现有的水平作比较，帮助儿童注意他自己的思维，帮助儿童体会到更高一级阶段的方式思维会更合适些。

这种班级讨论法只是认知—发展方法如何运用于学校的一个例子。它应成为那种使学生更广泛持久地参与学校中的社会活动的教育方法的一部分。教师不应把某些预定的价值体系灌输给学生。教师应把学生所面临的道德问题作为要解决的问题

向学生提出来，而不只是限于提出一些机械地应用道德规则的情形。

在目前，学校本身不是具有特定意义的道德场所。习俗中的相互关系倾向于依赖权威而不是公正的观念。成人们通常对儿童是如何思考的问题没有多少探索的兴趣，而更多地感兴趣于告诉儿童应想些什么。学校的道德气氛通常是阶段 1 的惩罚性道德和阶段 4 的“法律和秩序”的一种混合体，这就无法刺激或促进处于阶段 2 和阶段 3 水平的儿童的道德观点的发展。儿童和成人的交流停止了，道德见识狭窄了，因而道德发展也受到阻碍。

现在，我们在促进道德发展的公正的团体内的创造性试验是在一所监狱内而不是在中学里进行的。在希克依 (Joseph Hickey)^① 的领导下，一个哈佛大学的研究小组在一个较大的监狱内建立了一个由 25 个女犯和 5 个管理者组成的自我管理的公正的生活团体。在各次会议上，团体的 30 个成员一起制定团体法规，并加以维护。这些措施又同小组中的道德和个人两难问题的讨论结合起来。这个试验成功地说明，通过一个公正的生活共同体的活动过程，可以达到自我管理和自律的目的，同时也成功地提高了团体成员的道德判断的发展阶段。这种经历对团体成员的长期生活方式的影响仍有待日后的测定。

尽管我们的实验并非第一次说明了民主可以在管理监狱或学校工作中发挥作用，但我们的实验却第一次直接地证明，民主不仅能起管理作用，而且也能促进道德的发展。在那种意义上说，它是对杜威在 1909 年所说的话的第一次实验证实：如果学

希克依：“监狱中道德发展实验计划的作用”，见柯尔伯格等编《最近的道德发展研究》，1973 年。

校要培养学生的道德，就应建立一种把人际关系置于原则之上而非权力基础上的气氛。教育者必须认真地考虑道德问题，并为思考提供“食物”来代替习惯上的“对的答案”。

总之，关于道德阶段发展的研究成果，对各种原则的道德哲学角度的理解和德育组织上的民主信条结合在一起，决定了一种在哲学和心理学上可行的道德教育理论。尽管杜威在 1909 年已略述了这一思想，但只是在最近才通过令人信服的实验研究得到证实。这种道德教育理论仍有待于美国学校的进一步尝试和验证。

二 道德发展与道德教育*

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孩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

* L Kohlberg, E. Turiel, *Moral Development and Moral Education*
魏贤超译。

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10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(cog-

nitive-developmental) 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) 的一个必要因素，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)。对权威的遵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支持。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，