

【比较与借鉴】

权威与自治:美国学校道德教育的价值取向及其发展

任志锋

【摘要】价值取向规定道德教育的实践形态和发展方向。权威与自治是美国学校道德教育两种重要的价值取向。权威取向以教授宗教道德和爱国精神为核心,以“教育—接受”逻辑为遵循,以强制灌输为主要方法,形塑了从殖民地时期到19世纪的美国传统道德教育形态。自治取向以科学精神和民主原则为基础,承认和尊重个人道德选择的权利,侧重引导学生形成独立自主的道德推理和判断能力,主导了20世纪美国现代道德教育的发展历程。进入21世纪,通过对传统与现代两种道德教育模式的批判反思,权威与自治在理论和实践上逐步走向融合,助推了美国学校道德教育发展。

【关键词】美国;道德教育;价值取向

【作者简介】任志锋,东北师范大学思想政治教育研究中心副教授,法学博士(吉林 长春 130024)。

【原文出处】《教学与研究》(京),2019.12.68~76

【基金项目】本文系国家社会科学基金重大项目“国外价值观教育现状调查与可借鉴性研究”(项目号:16ZDA102)的阶段性成果。

道德教育是美国思想政治教育的重要形式。^①美国学校道德教育大体有“权威”与“自治”两种价值取向。权威取向以社会为本位,通过构筑代表社会共同利益、表征社会价值信仰的道德权威,锻造出用以约束社会成员的道德规范,进而将之转化为学生的道德品质和行为习惯,实现社会道德传统和政治秩序的存续发展。自治取向以个人为中心,承认和尊重个人道德自治的权利,通过引导学生形成独立自主的道德推理和判断能力,助力学生顺应社会环境变化、推动社会道德进步。权威取向塑造了美国学校道德教育的传统形态,自治取向主导了美国学校道德教育的现代发展,二者间的更迭延续,构成了美国学校道德教育从传统到现代的历史逻辑和发展动力。进入21世纪,如何推动权威与自治相互融合,如何在倡导道德自治的同时避免滑向道德相对主义,在重塑道德权威的同时又不落入道德保守主义,是美国学校道德教育致力破解的重要难题。本文拟

从“权威”与“自治”两种价值取向及其关系视角,透过美国学校道德教育变革的历史轨迹,把握美国思想政治教育发展演化的内在逻辑和未来趋势。

一、基于权威取向的美国传统学校道德教育

早期移居北美大陆的殖民者面临生存和信仰的双重危机,需要全力破解“如何在新的严峻的自然环境中生存下去”与“如何避免欧洲旧世界对青年一代的信仰侵蚀”两大难题。^②为此,他们将基督新教^③视为葆有和承载美好德性的希望,将学校教育视为持守和延续宗教信仰的重要途径,从而确立起宗教的权威地位,赋予学校道德教育以神圣的宗教意味。为此,他们把《圣经》奉为最高指南,强调“《圣经》是上帝的法律,是基督写给其臣民的情书,是包含基督特权的圣徒宪章。儿童应该勤加修习《圣经》,并将之作为照亮心灵、指引前途的明灯。”^④把教义问答

(Catechism)作为主要方法,通过大量简短易懂、便于记忆的教义手册,引导学生牢记宗教知识和信仰规范。此外,殖民者还组建了家校合作的教育联合体。在家庭教育层面,广泛推行学徒制,要求家长将适龄子女以学徒的方式送往邻居家,接受宗教学习和道德培养,公共组织定期对每个家庭的子女和学徒的学习情况进行考核,对考核不合格的家庭实施相应的处罚。在学校教育层面,依托教会创建拉丁文法学校和大学,向学生系统传授基督教信仰和古典道德传统。1636年创建的哈佛大学便将“持守社会的正统信仰与道德水准”视作自己的最高使命,主张“所有的学习都是为了支撑学生的基督教信仰”,“至少使学生明确终身学习的正当理由。”^⑤

独立战争之后,美国建立起共和制、联邦制的国家政体。为避免这场“政治实验”陷入“破产”,建国者们倡议实施公共学校教育制度,注重提高公民的道德和学识,以期奠定新国家所需的社会基础。在学校道德教育领域,主要体现为将宗教和国家一并确立为道德权威,将教育重点从个人救赎转向对国家意识的培养。美国首任总统华盛顿在国会咨文中就指出:“要常年对青年实施教育,逐步促使国民在原则、理念和礼仪上实现同质化。公民在这些细节上的同质性越强,我们永久结合的可能性就越大。”^⑥而这种同质化的道德基础便在于基督教伦理和爱国主义。1787年通过的《西北法令》规定“宗教、道德和知识对于政府善治和国民幸福同等必要,学校将永远被鼓励实施上述教育。”^⑦美国学者埃尔森(Ruth M Elson)也指出,当时的美国学校教育主要传授如下道德原则,即“爱国家,爱上帝,对父母负责,为积累财富所需具备的节约、诚实、努力工作等美德,确信美国的进步与完美。”^⑧被誉为“美国学术与教育之父”的韦伯斯特(Noah Webster)在1790年发表的《论美国青年的教育》中也坦承:“我们公民政府的制度还没有稳固树立;我们的民族性还没有形成;教育制度所树立和追求的宏伟目标不仅要传播科学知识,还要将美德、自由的原则灌输到美国青年的心中,用政府公正和自由的思想和对国家神圣的热爱激励他们。”^⑨他主张要运用“联邦问答教学”(Federal Catechism)、“道德问答教学”(Moral Catechism)等方法向儿童灌输公民美德,

并为此编写了大量描写美国历史、地理、文化的教科书,其中一个重要内容便是宣扬“对国家神圣的热爱”。

进入19世纪,美国大中小学整体延续了独立战争之后学校道德教育的价值取向,形成了许多富有影响的实践模式。在中小学,发起了无教派的宗教道德教育和超党派的公民道德教育。无教派的宗教道德教育由清教徒正统派所发起,旨在弥合清教、天主教、路德宗教、犹太教的道德差异,锻造培育共同价值观。超党派的公民道德教育由公立学校所发起,旨在运用本土化的历史文化资源,向学生传授新国家所需的知识和美德。与中小学相比,这一时期道德教育在大学的地位最初并不显赫,远不及那些帮助学生谋生就业的知识技能教育更受校方和家长欢迎。但是,受宗教大觉醒运动尤其是新教福音派的影响,大学被赋予越来越多的育人责任,产生了许多旨在帮助学生巩固早期道德训练成果、养成良好道德品格的专门课程,其中道德哲学课程应用最广、影响最大。^⑩这门课程以苏格兰常识哲学为基础,以“经济政治自由”和“内在德性自律”为核心原则,将教学重点从规范矫正学生道德行为,转向引导学生养成合乎宗教信仰和国家需要的道德意图。为此,课程设计者把课堂教学与课外管理相衔接,将基督教伦理运用于学生学习生活的各个方面,实施严格的宿舍管理和同辈监督制度,确保学生深切体认在家庭和中小学业已习得的道德观念。

综上,从殖民地时期到19世纪的美国学校道德教育,以教授社会约定的道德规范为核心,以“教育—接受”逻辑为遵循,以强制灌输为主要方法,致力于将基督教信仰和爱国热情转化为青年一代的道德准则,表现出鲜明的权威主义特质。基督新教与合众国是两个相继出现、彼此关联的道德权威。基督新教塑造了美国的立国精神,为学校道德教育涂上浓厚的宗教色彩,甚至到了21世纪美国人仍对其独特的价值和意义念念不忘。2004年,美国著名政治学家亨廷顿(Samuel Huntington)在《我们是谁?美国国家认同面临的挑战》一书中就坦言:“美国国家认同的核心就是定居者所创立的、世代移民所吸收的、孕育了‘美国信条’的文化,这种文化的灵魂就在于基督新教”,“‘美国信条’是不提上帝的新教,美

国公民宗教是不提基督的基督教。”^⑩与基督新教权威的神圣意味相比,经由独立战争和立宪会议而确立的合众国体制,虽然将教育权下放至了各州,但却明确把“为国家培养和准备公民”确立为教育的根本准则,将爱国精神、公民知识和美德视为合众国存续发展的重要支撑。19世纪30年代之后,伴随工业化的快速发展,教育的社会服务功能日趋彰显,传统学校道德教育的有效性备受质疑,宗教权威逐渐隐退,世俗导向不断增强,美国学校道德教育发生了从权威到自治的现代转向。

二、基于自治取向的美国现代学校道德教育

美国现代学校道德教育的兴起因应于社会转型的需要。19世纪30年代至20世纪早期是美国从农业社会向工业社会的转型时期,以宗教感情、爱国热忱为基础的传统社会关系为世俗性、契约性、规范性的现代社会关系所取代,经济发展越发依赖科学技术和专门人才,个人成功也不再单纯凭借美好德性,而是更多依靠专业素质、工作绩效和社交能力。在此情况下,学校教育开始更加注重向学生传授专业知识和工作技能,先前处于核心地位的道德教育逐步沦为“边缘课程”,面临“要不要实施”的合法性危机。同时,移民的大幅增加和人民迁徙的不断加快,加剧了社会价值观的多元与分化;舞厅、游乐场、电影院等大众性、商业化娱乐设施的快速发展,催生了基于快乐原则的闲暇世界与高度规范化的工作世界的严重对立;由此,以增进社会同质化为目标,以节俭、俭省的新教伦理为核心的传统道德教育遭遇了“怎样实施”的方法论危机。

为应对上述危机,美国学校道德教育在20世纪初诞生了三种解决之道,即以葆有传统价值观念为目标的品格教育,以解决问题(problem-solving)和社会学习(social learning)为核心的进步主义教育,以反对教育世俗化、倡导宗教原则为主旨的宗教教育。^⑪前者盛行于20世纪20年代中叶,其后随着进步主义教育的兴起而逐渐式微,成为中小学课外道德培养的力量;后者主要适用于主日学校(Sunday School)、教会和家庭教育,但总体上没有进入公立学

校体系;由于固守宗教权威和传统价值观念,两者均遭到一定的抵制和批判。到了20世纪30年代,进步主义一跃成为教育改革的主导力量,对品格教育、宗教教育的“知识中心论”立场及其“权威主义”的价值取向展开了激烈批判,反对向青少年灌输传统的道德规范,主张培养青少年道德自治能力,由此掀起了美国现代学校道德教育的第一次浪潮。

这次浪潮席卷了美国整个国民教育体系,形成了进步主义和人文主义两大教育主张。此二者尽管在理论基础和实践路径上不尽相同,但是都指向葆有道德教育在学校的应有地位,强调在尊重学生道德自治基础上构建现代道德教育体系。具体来说,进步主义以情境性品格(situational character)培养为核心,着力提升学生的道德敏感性和认知能力,以顺应迅速变化的现代社会,为此创建了系统的“职业伦理课程”。这类课程从形形色色的职业实践中选取典型案例,用以帮助学生确立未来职业发展所需的道德判断能力。人文主义则激烈反对当时盛行的专业化和职业本位主义等浪潮,坚信历史传统和经典文献蕴含着养成美好德性的深刻智慧,倡导发起“通识教育”,用以引导学生通过学习西方文化传统和价值观念,形成符合社会主流的道德规范。这两条进路一直延续至第二次世界大战之后,成为20世纪上半叶美国道德教育的重要力量。

美国现代道德教育的第二次浪潮发生于20世纪60年代中叶。与第一次不同,这次浪潮不再争论权威与自治孰优孰劣,而是聚焦如何在尊重学生道德自治的前提下推进道德教育发展。围绕这个问题,这一时期涌现出价值澄清、认知发展、女性主义三大理论,并相应地形成了三种不同的个人道德自治路径。具体来说,价值澄清学派认为道德行为不是基于美德知识的必然推论,而是基于生活经验的具体选择,所以不应束缚于先验性的道德假设或历史性的道德传统,而应着眼于学生当下的生活境遇,帮助他们在思考解决现实道德难题中,自主地发现和确立价值观念,由此开辟了个人道德自治的经验主义进路。与价值澄清相类似,认知发展学派同样反对以美德知识为中心进行直接灌输的理念与方法,注重对心理实验、个案访谈等科学方法的运用,主张按

照学生认知发展规律培养道德推理和判断能力,开辟了个人道德自治的理性主义进路。与认知发展不同,在女性主义看来,单纯地教授道德原则和道德知识,理性地进行道德判断和推理,都不足以有效触发道德动机和道德行为,“道德教育的任务是向学生传递情感,尤其是道德情感,从而使我们能够拒斥邪恶,消除或减轻他人的苦难,并对可能造成伤害的自我动机抱以警惕和约束”^⑬,由此开辟了个人道德自治的情感主义进路。

总的来看,美国现代道德教育不再诉诸宗教、国家等外在性、强制化的权威力量,而是转向以科学精神和民主原则为基础的个人道德自治。不再信赖传统道德规范的绝对真理性及其对快速变化的现代社会的普遍适用性,而是主张用更富灵活性和相对性的道德品质取代全能主义的道德规范。不再将灌输美德知识作为最终目标,而是更加注重引导青少年在道德实践过程中提升道德推理和判断能力。不再按照成人世界的规则对青少年进行刚性的道德规训,而是从青少年生活经验出发对其进行柔性的道德引导。不再以教师为中心,而是以青少年为中心。这种以自治为核心的价值取向主导了20世纪美国学校道德教育的发展走向,推动其实现了从传统到现代的历史跨越。

然而,由于过分强调个人道德自治,忽视对社会责任的担当和共同价值的坚守,美国现代学校道德教育一度滑向了相对主义和虚无主义。及至20世纪八九十年代,面对青少年居高不下的犯罪率、失业率和屡禁不止的校园暴力、偷窃作弊等道德失范现象,青少年道德品格的沉沦被视为其价值观衰落的根本原因,价值澄清、认知发展更是被指责为“罪魁祸首”。在此背景下,传统道德教育以“新品格教育”之名得以复归,并上升为国家战略,成为弥合价值分歧、重塑道德精神的重要途径。至此,美国学校道德教育迈入了权威与自治融合发展的新阶段。

三、走向权威与自治融合发展的21世纪美国学校道德教育

进入21世纪,面对经济危机、政治极化、种族矛

盾的国内困境与世界格局的深刻调整,美国社会各界纷纷发出“美国世纪是否已经终结”“美国是否会走向新的内战”的疑问,并将当前困境主要归因于“学校教育的失败”,呼吁改革学校教育,加强青少年道德引导和品格培养。著名教育学家、哈佛大学教授加德纳(Howard Gardner)就指出:“在今天的(美国)媒体上,大家有个共同的印象,那就是许多美国问题都是由学校教育造成的”,“现在是时候将我们的关注点,将教育的中心工作,转移到‘品格发展’上来”,“用强有力的积极的优秀品格培育青年。”^⑭然而,在“怎样加强青少年道德引导和品格培养”的路径选择上,传统模式与现代模式均遭到激烈批判。对前者的批判主要集中在其内在的保守主义倾向和薄弱的现实问题针对性,如德怀特(Boyd Dwight)就指出,以品格教育为代表的传统道德教育混淆了“好”(the good)与“对”(the right),而对此二者的界分恰好是自由主义政治理论的关键所在,由于这种混淆,传统道德教育总是止步于维护社会现状,而忽略社会潜在的差异或矛盾,从而沦为一种非常保守的政治观点。^⑮对后者的批判主要集中在其相对主义立场和经验主义策略,如博克维茨(Marvin W. Berkowitz)就认为,由进步主义教育运动所开启的现代道德教育在今天的美国已沦落为“少数派”,因为其低估了如下事实,即“并非所有的经验都是有教育意义的,对先验知识的学习,对系统、结构和顺序的掌握同样具有极端重要性。”^⑯

通过对传统与现代两种模式的批判反思,越来越多的学者认识到将权威与自治截然对立是二者共同存在的深层弊端,也是其难以有效应对当前挑战的根源所在。被称为“新保守主义之父”的克里斯托(Irving Kristol)在《民主社会中的道德伦理发展》一文中曾对此进行过独到分析。^⑰他指出,权威不等于独裁(authoritarianism),自治不等于放任(permissiveness),“放任与独裁是道德话语的两个可能性极端。此两种极端之所以能够存在,是因为道德中心的丧失。这个中心就是权威”,亦即“合法性权威”。权威的要义在于“用理性的方式行使道德权力以确保为人们所接受”,自治的要义在于对道德情感和道德理想保持清醒的自觉和坚守。鉴于“权威行使者在本

质上不能永葆理性”，因此，“合法性权威无法始终都能得以理性的实施”，这样就为自治预留了空间，用克里斯托的话说就是“合法性权威对批评和矫正开放”。由此可见，权威与自治并非不可调和，相反是社会道德秩序和个人道德发展不可或缺的两个方面。离开了权威不仅社会道德秩序无法维系，个人道德发展也会因为丧失必要的参照和规约而陷入“虚无”。反过来，忽视或压制个体道德自治不但无法培养具有独立精神和批判品格的公民，社会也将因为缺乏必要的批判和矫正而陷入“僵化”。

既然权威与自治密不可分，那么接下来的问题便是怎样处理二者关系，以便使之相得益彰。围绕这一问题，美国学界形成了两种理论范式：

第一，以品格培养为核心，构建容纳传统与现代的新型理论框架。此可称作为“以权威统摄自治”的范式，主要体现为新品格教育的探索发展。如前述，新品格教育是传统道德教育的历史复归，其核心在于将传统价值观念转化为具体的道德品格，进而重塑美国赖以发展的道德权威，规范青少年思想道德行为，填补现代道德教育所导致的“价值真空”。但是，新品格教育始终面临两大质疑：一是其所致力于培养的道德品格究竟符合谁的价值期待？二是这些品格与行为选择之间有无联系？怎样联系？前一个质疑说的是新品格教育的道义合法性，后一个质疑说的是新品格教育的科学合理性。针对前一个质疑，新品格教育代表人物博克维茨(Marvin W. Berkowitz)在更为宽泛的意义上将“品格”界定为：“激励和促使个人作为有能力的道德主体采取行动的一系列心理特质。”^⑧在此基础上，他以个人道德认同为中心，构建了同心圆式的品格结构模型，并按照与道德认同的紧密程度，将品格划分为道德品格、公民品格和绩效品格三种类型，进而提出了三种教育类型。其中，道德品格教育重在建立良好的人际关系，公民品格教育重在维护国家政治传统、培养参与型负责任的现代公民，绩效品格教育重在实现个人潜能、辅助个人成功。如此，权威与自治两种取向、现代与传统两种模式便都可以被纳入新品格教育的理论框架。针对后一个质疑，博克维茨运用量化研究方法，证实了品格教育对青少年行为的积极影响，并将这些行

为具体地细化为13种类型，即社会道德认知、亲社会行为和态度、解决问题的技巧、药物使用、暴力和攻击以及其他影响学校行为的因素等。^⑨

第二，以现代道德理论为基础，塑造更具普适性的道德权威。此可称作为“从自治向权威扩展”的范式，主要体现为对“道德新科学”(new science of morality)的反思批判。“道德新科学”一词最早由心理学家海德特(Jonathan Haidt)于2007年所创制，主要反对的是从柏拉图、亚里士多德到康德、罗尔斯的传统道德哲学。海德特就“道德新科学”提出了两大理论假设：其一，先天的道德直觉尤为重要；其二，道德思维具有社会功能属性。^⑩与海德特的假设相类似，基于脑科学的道德心理学研究者也认为，人类大脑在长期演化中形成了道德直觉功能，这种功能“在面临何为道德正确或道德错误的评判时，可以基于非意识性的行为法则迅速作出抉择”，而不需要进行所谓的有意识的道德推理。^⑪除此之外，实验社会心理学和行为主义经济学也被视为“道德新科学”的重要流派。但是，与海德特的理论不尽相同，实验社会心理学认为道德行为既不完全受内在意识的驱动，也不是生理性直觉性的产物，而是由行为发生的具体情境和社会环境等外部因素所规制。行为主义经济学则认为，人类全部行为选择的基本原则都在于自我利益的最大化，是通过对风险和收益的计算来决定的，所谓利他行为只是物质欲望和个人目标的反映。以反抗传统道德哲学的姿态横空出世的“道德新科学”，尤其是海德特提出的“道德直觉论”和脑科学研究，一度受到《纽约时报》等美国主流媒体的广泛关注，大有主导21世纪美国道德教育理论的势头。对此，斯坦福大学教授戴蒙(William Damon)却不以为然，并对“道德新科学”的研究方法和价值立场进行了系统批判。在他看来，所谓的“道德新科学”“不仅创制了一种不完整的、扭曲的科学，而且给我们的时代输送了一种愤世嫉俗的喧哗”，其理论假设实则是“为我们自身的消极和自私寻找借口”，“其所致力于揭示的仅仅是日常道德的有限性，却忽略了人类对真理和良善的真实追求”，“如果用道德的有限性和模糊性取代其未来发展的潜能，并视为我们永恒道德自我的本质特征，那么个人与教育的愿景

又该莫基于何处呢?”^②基于对“道德新科学”的批判,戴蒙提出应重新确立美德的权威地位,更加注重青少年的美德培养,并通过对简·亚当斯、曼德拉等6位已故道德模范的个案研究,归纳出西方文化语境中最具标识性的三种美德,即诚实(truthfulness)、谦虚(humility)、信仰(faithfulness)。^③

在理论研究的推动下,美国学校道德教育在实践上进行了积极探索。在中小学,以品格教育为依托,推动权威取向与自治取向相互融合。自20世纪90年代以来,美国中小学致力于恢复和确立品格教育的主导地位,其要旨在于用社会共同价值观培养和锻造学生品格。进入21世纪之后,从政府到民间,有关品格教育的呼声有增无减,并呈现出新的时代特征:其一,更加突出国家意志。^④从2002年布什政府《不让一个孩子掉队法案》将“培养优良品格”列为六大目标之一,到2010年奥巴马政府在联邦教育部下面专门设立“品格和公民教育办公室”(Office of Character and Civic Education),再到《中小学教育改革蓝图》(Blueprint of Reform)安排专项经费1.11亿美元用以支持品格教育,美国联邦政府持续加强对中小学品格教育的支持和管理,使之成为美国学校道德教育最为重要的实践模式之一。其二,更加注重社会共同价值观培养的规范化和专业化。规范化体现为联邦政府通过政策法案、项目资助等方式,对如何依托品格教育进行社会共同价值观培养制定了系统的指导意见和考核办法。专业化体现为基金会、行业协会等社会组织通过制定课程标准、提供共同价值观草案,为中小学品格教育和价值观培养提供专业指导。其三,更加注重根据学生成长规律调整道德教育的价值取向及其配备方式。在小学阶段主要采取权威取向,确保学生掌握社会主流的价值观念和道德规范;在高中阶段主要采取自治取向,引导学生在广泛的公民参与实践中辨别是非、锻造能力;在初中阶段则权威与自治并用,教育学生通过课堂学习、校园活动和有限的社区服务获得道德知识、提升道德能力。^⑤

在大学,以坚守共同价值观与提升道德推理能力为重点,推动权威取向与自治取向相互融合。首先,通过倡导和制定大学生存发展的共同价值观,明

确道德教育的权威。2002年,哈佛大学发布了价值声明,号召师生持守四个核心价值理念,即“尊重他人权利、差异和尊严,在任何交往中坚持诚实和正直,在个人工作中全力追求卓越,对工作场合的行为和后果高度负责”,并将之写入学生入学手册和教师工作指南,作为学业工作评价的根本标准。^⑥2012年,美国学院与大学协会(AAC & U)、全球视野研究所(GPI)联合134所高校和公益组织,共同发布《严峻时刻:大学学习和民主未来》报告,宣称“今天的民主教育亟需深度渗透一系列重要价值观,如自由、平等、自我价值、开放思维,以及与不同观点背景的人谋求合作以寻求实现共同利益的解决方案”。^⑦这些价值观现已被许多大学所采纳,用以指导自己的道德教育。其次,将道德教育融入职业伦理课程与通识课程之中,增强大学生个体道德自治的意识和能力。职业伦理课程在于培养学生掌握未来职业发展所需的道德规范和判断能力,而通识课程则在于引导学生在澄清基本道德问题、掌握多样道德传统、了解道德行为发生的知识基础过程中,形成更具普遍性的道德认知和行为能力,二者共同服务学生道德自治能力的提升。2010年,美国学院与大学协会提出了高等教育的五项基本责任,最后一项便是“结合其他四项责任在思想上和行为上发展学生的伦理和道德推理能力,并使他们在学习和生活中运用这种能力”。^⑧再次,引导大学生将共同价值观的权威性与道德行为的自治性转化为广泛而负责任的公民参与。负责任的公民参与是美国关于“好公民”培养的基本标准,也是美国高等教育的重要目标。近30年来,美国高校在引导学生公民参与上,经历了从“社区服务”(1980s)到“服务学习”(1990s)再到“建立民主的公共文化”(2000年之后)的发展演变。^⑨在这一过程中,共同价值观发挥着强大的凝聚导向作用,对大学生公民参与发挥了重要的凝聚作用,而独立自主的道德选择能力则支撑大学生不断冲破传统观念、社会舆论乃至相关制度的束缚,成为美国民主政治不可小觑的一支力量。

值得注意的是,对21世纪美国学校道德教育而言,权威与自治融合发展目前仍处于理论争鸣和实践探索阶段,其前进道路上还将面临社会矛盾变化、

教育政策调整、学校自主选择等诸多不确定因素的影响。因此,两种价值取向能否最终实现相得益彰,抑或哪一种价值取向会再度跃升为主导力量,还要视历史发展的具体情形而定。

注释:

①作为美国思想政治教育重要形式的道德教育有广义和狭义之分(见作者撰写的《论美国思想政治教育之“名”》,《教学与研究》2018年第4期)。狭义上的道德教育特指以皮亚杰、科尔伯格为代表的建构主义道德认知理论及其实践。广义上的道德教育则涵盖了美国历史上与公民道德能力培养和道德规范养成相关的诸多教育形式。既包括殖民地时期的基督新教道德教育,也包括以葆有传统价值观念为核心的新旧品格教育;既包括20世纪初以解决问题、社会学习、职业伦理为主要内容的进步主义教育,也包括近年来美国中小学广泛兴起的社会情感学习、积极行为干预和支持、恢复性司法等项目。本文所谈的“道德教育”如不作特殊说明,均是指广义上的道德教育。

②任志锋:《21世纪以来美国价值观教育变革论析》,《社会主义核心价值观研究》2018年第2期。

③基督新教(Protestantism)通常是指17、18世纪移居北美的清教主义(Puritanism)和圣公会(即国教安立甘宗,Anglicanism)。清教主义主要定居在北部新英格兰地区,圣公会则处于弗吉尼亚及其他南部地区,二者的信徒统称为“清教徒”。见Winthrop S. Hudson, *Religion in America: An Historical Account of the Development of American Religious Life*, Charles Scribner's Sons, 1973, pp 76-77.

④B. Edward McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teacher College Press, 1999, p. 3.

⑤B. Edward McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teacher College Press, 1999, p. 6.

⑥George Washington, "Eighth Annual Message", December 7, 1796, <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=29438>.

⑦Gerald L. Gutek, *Education in the United States: An Historical Perspective*, Prentice-Hall, 1986, p 30.

⑧Ruth M Elson, *Guardians of Tradition: American School-books of the Nineteenth Century*, University of Nebraska Press, 1964, p 338.

⑨Webster, N. "On the Education of Youth in America", in Fraseer J. W, *The School in the United States: A Documentary*

History(eds.), The McGraw-Hill Companies, Inc., 2001, p. 35.

⑩B. Edward McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teacher College Press, 1999, pp 28-29.

⑪Samuel P. Huntington, *Who are We? The Challenges to America's National Identity*, Simon & Schuster, 2004, pp 62, 106.

⑫B. Edward McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, Teacher College Press, 1999, p. 48.

⑬Nel Noddings, *Educating Moral People: A Caring Alternative to Moral Education*, Teachers College Press, 2002, p. 20.

⑭Scott Seider, *Character Compass: How Powerful School Culture Can Point Students Toward Success*, Harvard Education Press, 2012, p. VII-x.

⑮Boyd Dwight, "Character Education from the Left Field", in J. DeVitis and T. Yu, *Character and Moral Education*(eds.), Peter Lang, 2011, p 162.

⑯Wolfgang Althof and Marvin W. Berkowitz, *Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education*, *Journal of Moral Education*, 2006,(35): 502.

⑰Irving Kristol, "Moral and Ethical Development in a Democratic Society", in William Damon, *Bringing in a New Era in Character Education*(eds.), Hoover Institution Press, 2002, pp 180-181.

⑱Marvin W. Berkowitz, "Moral and Character Education", in Karen R. Harris, *APA Education Psychology Handbook*(eds.), American Psychological Association, 2011, p 3.

⑲Marvin W. Berkowitz and Bier M C., "Character education: A study of effective character education programs shows that full parent involvement is a must", *Educational Leadership*, 2005, (63): 64-69.

⑳Jonathan Haidt, "The New Synthesis in Moral Psychology", *Science*, 2007,(316): 998-1002.

㉑Mare D. Hauser, *Moral Minds: The Nature of Right and Wrong*, Ecco, 2006, p. xvii

㉒William Damon and Anne Colby, *The Power of Ideals: The Real Story of Moral Choice*, Oxford University Press, 2015, pp 22-23.

㉓William Damon and Anne Colby, *The Power of Ideals: The Real Story of Moral Choice*, Oxford University Press, 2015, p. xviii

㉔有关美国联邦政府如何突破法律限制和观念束缚,不断强化国家意志对学校教育的主导力度,详见作者撰写的《21

世纪以来美国价值观教育变革论析》，《社会主义核心价值观研究》2018年第2期。

② Alex Lin, "Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research", *Educational Review*, 2015, 67(1): 35-63.

③ Harvard University Statement of Values, August 2, 2002, https://www.harvard.edu/president/speeches/summers_2002/values.php.

④ The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, *A Crucible Moment: College Learning and De-*

mocracy's Future, Association of American Colleges and Universities, 2012, p. 3.

⑤ Debora L. Liddell and Diane L. Cooper, "Moral Development in Higher Education", *New Direction for Student Services*, 2012(139): 5-15.

⑥ John Saltmarsh and Matthew Hartley, "A Brief History of the Civic Engagement Movement in American Higher Education", in Corey Dolgon, Tania D. Mitchell and Timothy K. Eatman, *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*(eds.), Cambridge University Press, 2017, p. 120.

Between Authority and Autonomy: The Value Orientation and Development of Moral Education in the United States

Ren Zhifeng

Abstract: The value orientation of moral education stipulates its practice and development. The moral education in the United States generally has two value orientations: Authority and autonomy. The former based on the Protestantism, it considered teaching religious morality and patriotism as the core, "teaching-acceptance" logic as the principle, and the mandatory infusion as the main method. To a large extent, this orientation shaped the traditional patterns of moral education in the United States from the colonial period to the 19th century. The latter based on the scientific spirit and democratic principles, it recognized and respected the right of individual moral choices, and focused on guiding students to generate the ability of independent moral reasoning and judgment. This orientation almost dominated the development of modern moral education in the United States in the 20th century. But since the 21st century, through the critical reflection on the traditional and modern models of moral education, more and more scholars have realized that the two orientations should not be separated completely, in contrast, the development of moral education should be promoted in the process of the mutual integration of the two orientations.

Key words: the United States; moral education; value orientation