

从道德相对主义到核心价值观

——学校道德教育转向的心理学思考

杨韶刚

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏南京, 210097)

摘要: 从 20 世纪 60、70 年代价值澄清学派提倡道德相对主义和多元价值的道德教育, 到 90 年代以来品格教育提倡建立核心的道德价值观, 反映了西方社会对道德教育规律的新认识。如何正确处理多元化与一元化的关系、正确认识个人价值与人类或社会核心价值的关系, 不仅具有理论上意义, 对提高学校道德教育的实效性更具有现实意义。反思西方道德教育的这种转向有助于改进我国的学校道德教育。

关键词: 价值澄清; 道德相对主义; 品格教育; 核心价值观

教育是一种具有规范性、系统性和导向性的活动, 不言而喻, 它必然具有一定的价值取向。尽管每个人对价值的认识有所不同, 但在人类社会毕竟存在着某些共同的价值观。因此, 在教育活动中, 必须通过对价值的认识、培育和提升, 使学生形成正确的价值观。因此, 健全的教育不仅仅包括知识的学习, 更要包括精神的、道德的、美育的、社会的教育、人生观教育等具有价值观意义的教育。

什么是价值观? 对这个问题人们虽然还存在争议, 但通过比较我们不难发现其中有很多一致之处。国外的一些权威人士认为, “价值观是对行为提供普遍指导和作为制定决策、或是对信念、行动进行评价……的参照点, 是使人据此而采取行动的一些原则、基本信念、理想、标准或生活态度”¹ 在《心理学大辞典》中我国学者是这样定义的, 价值观是“推动并指引一个人采取决定和行动的经济的、逻辑的、科学的、艺术的、道德的、美学的、宗教的原则、信念和标准, 是一个人思想意识的核心。”² 学校是一个培养人的社会机构, 因此, 促进学生形成正确的价值观, 便成为学校教育的一个主要目标。正是由于价值观教育的如此重要性, 长期以来, 世界各国的学校都一直非常关注价值观教育。但是, 由于教育者所持有的教育理念不同, 对待人的本质的看法有异, 教育者所认同的哲学和心理学理论有分歧, 因此, 在提倡什么样的价值观, 怎样进行价值观教育, 以及有没有一套社会所公认的价值观等方面存在着很大的分歧。由此而导致了道德教育理论的多样性和相互冲突。本文尝试对近半个世纪以来美国道德教育理论转向的心理学分析, 探讨道德教育和学生道德发展的心理学规律, 以期对我国学校道德教育提供有积极意义的理论启示。

一. 价值澄清学派与道德相对主义

20 世纪中叶以来, 随着人本主义心理学在美国的兴起, 提倡以人为本、以学生为中心的教育思潮成为西方教育的一个主流。在道德教育中, 价值澄清 (value clarification) 学派便应运而生。当然, 作为一种教学方法, 价值澄清早在 20 世纪 20 年代就已出现, 但真正成为一个有影响的道德教育学派, 却是在美国纽约大学教育学院教授路易斯·拉思斯 (Louis

Raths)等人的推动下,在 60、70 年代逐渐形成的。

价值澄清学派产生的主要原因是,20 世纪中叶美国社会的剧烈动荡使人们的思想意识发生了混乱。社会的政治、经济和人们的生活都在剧烈的变化,传统的价值观受到了严峻的挑战,而新的价值观一时还没有建立起来。社会的复杂多变使儿童比任何时候都难以确定自己的价值观。可想而知,失去价值观指导的儿童必然会出现惶恐不安、焦虑、冷漠、喜欢幻想、反复无常、无所适从等心理障碍。价值澄清学派认为,由于社会上存在着多种不同的价值观,传统的道德教育采用道德说教和榜样教育的方法不能从根本上解决学生的价值认同,反而会引起学生对道德教育的怀疑。例如,学校教师依据教育大纲传授一套固有的道德价值观,但学生在家庭或在社会上看到的却是另一套不同的价值观,有些甚至是相互冲突的。例如,在学校里老师常常教导孩子们要助人为乐,帮助处在危难中的他人,但家长或社会上很多人的观点却是,少管闲事、明哲保身,以免上当受骗。那么,究竟应该遵从哪一种价值观呢?,学生往往会感到无所适从。

有鉴于此,价值澄清学派便把学校道德教育的目标确定为,“帮助学生选择能指导其行为的价值观。”³ 由于社会的多元化趋向,使人们难以确认自己的价值观,尤其是儿童和青少年,因此,价值澄清学派试图通过他们的教育计划,帮助学生澄清其价值观,并根据自己选定的价值观做出道德决定和道德行为。正如拉思斯等人所说,“价值澄清方法的主要任务不是认同和传授‘正确的’价值观,其目的是帮助学生澄清他们的价值陈述和行为。”⁴在价值澄清学派看来,一切价值都是相对的,每个人都有自己的价值观,因此,价值观是不能传授的。但它同时认为,出于人性的考虑,有理智的人类应该有能力通过道德“评价”和“价值澄清”的过程来确定最适合自己的价值观。为了推行这种理论模式,价值澄清学派的倡导者们提出了一套标准,用来确定学生的某种信念是否确实是一种有价值的理念。这些标准是:

- (1) 自由的选择,不受外力控制或强迫;
- (2) 从多种可能的选择中做出一种选择;
- (3) 在仔细地考虑了每个可以选择的后果之后做出的审慎选择;
- (4) 喜爱或珍惜个人做出的选择;
- (5) 公开自己的选择,使之得到公众的肯定;
- (6) 按照个人的选择去行动;
- (7) 经常按照这种选择去行动,使之成为个人的生活方式,再进一步对行动和选择之间的关系进行审视。⁵

拉思斯等人提出的这 7 个标准,旨在鼓励教师在课堂教学中形成一种非权威的评判气氛,避免对学生进行机械的道德灌输,使学生通过自己的价值选择,最终形成自己的价值观,同时也帮助学生学会如何进行价值澄清。应该承认,价值澄清的这种教育理念和方法,在反对传统的道德灌输、减少学生的价值混乱、发挥学生的主体性等方面是具有积极意义的,在教育实践中也曾发挥过重要作用。

但是,价值澄清的观点是以道德相对主义为理论基础的,它认为每个人都具有自己的价值观,既然价值观是属于个人的,那么,价值就是相对的,是可以随着个人的经验而变化的。在价值澄清中,由于某种价值是中性的,教师和其他学生对某人的选择并不进行明确的是非判断,因此,在价值澄清理论的影响下,道德相对主义在 20 世纪 70、80 年代非常盛行。再者,价值澄清学派不承认在当今社会中有一套人们所公认的道德原则或价值,因此主张,价值观是不可教的,应该尊重别人的价值观。

从 70 年代后期开始，价值澄清方法开始受到人们的批评。这是因为，道德相对主义虽然有助于学生选择自己的价值观，但它所导致的最大后果是价值观混乱和无政府主义，这显然和它所倡导的澄清价值混乱的初衷相悖离。价值澄清只重视在价值澄清过程中符合 7 个标准，但却忽略了道德内容的教育，忽视了道德行为的指导，在一些学生面临的重大道德问题上束手无策。例如，对少女怀孕问题、学生吸毒、酗酒、考试作弊、青少年犯罪和暴力行为、对侵越战争的看法问题等，学生往往有不同的看法，应该提倡哪种价值观，如何指导学生的行为，对此价值澄清表现出无能为力的缺陷。价值澄清理论认为，只要学生能够提供足够的理由支持其个人选择，就可以认为学生选择的价值观是正确的。但这样一来却破坏了人们对共同的道德规范的信仰，弱化了群体和社会的作用，反而加剧了社会不稳定。另外，学生对某一道德价值问题可能会产生争论，例如，对少女怀孕问题，有的学生认为应该允许，有的认为不可以。在这种情况下，教师要么让学生根据自己的理解来选择，要么求助于权威，但这又和价值澄清的理念相违背。如何恰当地处理诸如此类的问题，价值澄清方法并没有更好的良策。

二. 品格教育与核心价值观

价值澄清学派的道德相对主义受到批评，人们开始转而寻求更好的道德教育方法。在 20 世纪 70 年代，美国哈佛大学心理学家科尔伯格提出了道德认知发展的方法，试图通过发展儿童的道德推理能力，使儿童成为道德上完善的人。其道德两难讨论的方法和道德推理的三水平六阶段学说在世界很多国家获得了积极的反响，科尔伯格的道德认知发展理论也因而成为 20 世纪道德教育研究的主导范式。时至今日，科尔伯格的理论和方法仍然具有很大的影响。笔者于 2001 年 10 月在加拿大参加第 27 届国际道德教育年会时，仔细审视了向大会提交的近 300 篇论文，其中有约 1/4 的文章和科尔伯格理论有关。

但是，从 80 年代末、90 年代初开始，由于国际化时代发展的需要，也由于道德教育理论和实践的发展，人们对科尔伯格学说也开始进行重新检讨和批评，出现了所谓“后科尔伯格”时代。品格教育（character education）就是在对价值澄清理论和科尔伯格学说进行批评的基础上形成和发展起来的。到 90 年代中期，品格教育已在美国道德教育中获得了主流地位，甚至得到了政府机构的大力支持。1996 年，美国总统克林顿在对全国的演讲中要求在公立学校中推行品格教育。他说：“我要求我们所有的学校都要教品格教育，讲授良好的价值观和进行良好的公民教育。”⁶ 美国教学视导和课程研究协会建立了一个品格教育的特别工作小组，一些州采取立法的形式，要求在公立学校中开设品格教育课。

品格教育的倡导者们认为，价值澄清方法和道德两难方法由于过分强调道德相对主义而使学生在道德问题上产生了混乱，人们只相信自己的价值观，而不考虑别人的价值观和内心感受；人们各行其是，没有可以遵循的、被社会所普遍认可的价值导向，社会失去了赖以维持公正和谐的道德和精神支柱。品格教育就是要通过对道德和伦理问题的特殊强调来减少人们的道德混乱。例如，在美国这样的多元文化社会中，人们不仅要了解其他民族和国家的知识，更要赏识和尊重其他民族和文化。因此，进行多元文化教育就要开设以价值观为核心的课程。一些家长、教师和社区成员也认为现在学生太缺乏是非感，学校应该向学生讲授诸如诚实、责任、礼貌、自律、同情、宽容和尊重他人的权利等基本的价值观。

品格教育的著名领导者，美国纽约州立大学考特兰德学院“第四和第五种 R 研究中心”主任里克纳教授（Thomas Lickona）提出了进行有效的品格教育的 11 条原则。⁷ 其中第一条就是，“品格教育要把促进核心的道德价值观作为良好品格的基础”。品格教育不赞成价值澄清学派否认存在着一套公认的道德原则或价值观的看法，相反，它认为确实存在着一些普遍共享的、客观上非常重要的核心的道德价值观，例如，关爱、诚实、公平、责任、尊重自

我和他人等。学校进行品格教育，要用这些核心的道德价值观来促进学生的道德发展，因为这些价值观反映了我们人类的某些共同本性，拥有这些核心价值观就可以使人们在类似的情境下做出正确的道德选择和行动。

正是基于这样的教育理念，许多教育者认为，即使是在美国这样的多元文化和多种宗教并存的社会中，建立一套代表美国一致性的核心价值观也是有可能的。例如，马里兰州巴尔的摩县就为公立学校教育系统提出了一套“共同的核心价值观”，包括“同情、适当的加工程序、自由、人的价值和尊严、知识、爱国主义、合理的论点、责任、宽容、礼貌、批判性探究、诚实、公正、忠诚、理性的同意、尊重他人的权利、负责任的公民、和平的解决冲突”。⁸ 尽管对其中的某些概念还难以给出一个明确的定义，但许多教育者相信，通过课堂教学发现这样的核心价值观，并且努力在全校师生员工中，甚至在家长和社区成员中促进这些核心价值观，是学校道德教育的一项迫在眉睫的重要任务。

三. 道德教育转向的心理学思考

从主张道德相对主义转向提倡核心价值观，这种道德教育的转向反映了美国社会的现实，也隐含着深刻的心理学原因。正确地把握这种转向背后的根本动因，不仅有助于我们把握国外道德教育发展的趋势，而且有助于我们了解儿童到底发展的心理学规律，对在我国如何有效地实施道德教育也会产生积极的启示。我认为，这种启示主要体现在以下方面：

（一）应加强核心价值观和基本美德的教育。

众所周知，美国是一个崇尚思想自由，反对思想控制的所谓民主社会，因此，在学校教育中，提倡学生自由地选择自己的价值观，按照个人的价值取向行事，这本来是符合美国人的教育哲学的。但是，在价值澄清学派和科尔伯格学说流行的年代，学校道德教育虽然促进了学生自由选择能力和道德推理能力的发展，但学生的道德行为并没有明显的改善，社会的不道德现象也没有从根本上得到改观，反而导致了道德的混乱和倒退，引起了社会对道德教育无效性的强烈不满。

近年来，国内外的很多研究表明，人类确实存在着某些共同认可的核心价值观。⁹例如，“正直”、“善良”、“诚实”、“守信”、“尊重”、“责任感”、“正义感”等，就是很多不同文化的人们所共同认可的。当然，对这些核心价值观在人的行为上的表现形式，不同的文化可能会有不同的认识。例如，在我国医生可以在一定情况下对患有不治之症的病人隐瞒病情，但要告之病人家属，我们认为这是医生良好医德的表现，并不是不诚实的行为。而在一些西方国家，这种观点可能会使他们感到不可思议，他们认为，医生的诚实就表现在如实地向病人告之实际病情。但是，进一步的分析就会发现，在这些认识差异的背后，存在着一个共同点，那就是对病人的关爱。只是由于文化的差异，在表现形式上有所不同而已。

据此我认为，在学校教育中应该加强核心价值观和基本美德的教育，但这些核心价值观不是由学校老师或哪些权威人物确定的，而是通过在学生、教师、家长，甚至一些社会人士中的调查，再通过不同形式的讨论，确定那些能被大部分人共同认可的核心价值观和基本美德，并在具体表现形式上提出比较明确的要求，经过讨论，最终把它们作为一个班级或一个学校的基本道德要求，所有的学生、教师（也包括其他学校领导、行政人员和员工）和家长都应该共同遵守。在此基础上，建立必要的监督和制约机制，通过大家的共同努力，逐步形成一个人、一个群体或社会独特的道德品格。

（二）核心价值观的教育要遵循人的心理发展规律

品格教育主张回归传统，强调建立核心的道德价值观，这是美国学校道德教育发生转向

的一种社会现实。笔者认为，品格教育的复兴也反映了人们对道德发展的心理规律的更正确认识。心理学研究表明，道德发展要经历一个由外向内，由他律向自律发展的过程。人虽然具有主体性、创造性和自我发展的潜能，但这些特性和潜能并不是一生下来就能发挥作用的。它们是在和后天环境的相互作用中，通过对经验的主体建构而逐渐形成和发展起来的。因此，从道德规则的学习开始，通过家长、同伴群体、教师和社会的不断教导、移情、纪律等教育措施，再通过儿童个人的主体建构，使他们养成良好的道德习惯，经过幼儿时期和中小学阶段的长期熏陶，就能把外部的他律转化成为内在的自律。

美国著名心理学家霍夫曼说过，“道德的问题在于，违规者是否有避免伤害行为的动机，或至少在事后感到内疚并做出亲社会行为，以及即使在没有人看见他时，他或她是否还这样做。我早就论证过，在冲突和其它违规行为的情况下，反对自我中心的需要是内疚和亲社会道德内化所必需的，其基础起源于实施纪律，特别是对那些伤害别人的儿童实施纪律。”¹⁰ 一些心理学家在研究中发现，当儿童在 12-15 个月大的时候，父母大约每隔 11 分钟就要对儿童进行一次“纪律教育”，即告诉孩子应该怎么做，不应该怎么做，这些纪律主要和安全有关。从儿童 2 岁开始，父母就经常对儿童伤害别人的行为实施纪律。观察发现，2-10 岁的儿童平均每隔 6-9 分钟就要受到父母的纪律教育，大约一天要实施 50 次纪律。正是由于纪律的实施，儿童才逐渐理解了什么是正确的行为，是应该提倡的，什么是错误的行为，是必须加以节制的。如果家庭、学校和社会的道德纪律是一致的，就会使儿童逐步地把这些外化的他律转化成内在的自律。正如霍夫曼所说，“无论儿童做出的伤害是偶然的还是有意的，无论受害者是父母还是同伴，只有在实施纪律的情况下，父母才有可能把儿童自我中心的动机，他们的行为，以及他们的行为对他人造成伤害的后果联系起来——这种联系对产生内疚和道德内化是必需的——才有可能对儿童施加压力，通过考虑他人来控制自己的行为。”¹¹

当然，核心价值观的教育不能仅凭纪律约束。学生是有自己主体性的独特个体，在不同的年龄阶段，学生对道德问题的认识也有不同的心理发展水平。对此不仅国外的学者提出了一些很有影响儿童思维或道德发展的阶段理论，我国学者近年来也进行了很多研究，发现了一些规律性的东西，如北京市的“尊重·基础道德教育”的课题研究，上海师大的“儿童品德心理发展的研究”，西南师大的“当代中国青年价值观”的研究课题等，都从不同侧面探讨了道德教育的心理学规律。因此，在道德教育中遵循这些儿童青少年心理发展的规律，探询符合我国儿童青少年道德教育的规律和有效方法，为教育决策部门提供有价值的咨询报告，应该成为我国学校道德教育亟待解决的一个重要问题。

（三）道德教育要在道德评价上多下功夫

西方品格教育是传统道德教育的现代复兴，这在某种意义上说明传统的道德教育仍然是有生命力的。早在 2000 多年前希腊学者赫拉克利特就把品格和命运联系起来，认为“品格即命运”。亚里士多德也认为品格是关乎别人和自己的正当行为的生活。正是基于这种认识，人们才普遍认为，“播种行为，收获习惯；播种习惯，收获个性；播种个性，收获命运。”显然，通过人的良好行为和习惯的养成，才能逐渐形成人的良好个性，而这种个性又最终决定人的一生，这说明人的道德发展是有规律可循的。在这个意义上说，对人的道德行为、习惯乃至个性等进行适当的评价，是有客观基础的。

当然，由于人的特殊复杂性，人们对于道德评价的科学性和实效性一直存有争议。尽管如此，西方很多不同学派的学者在道德评价方面做了大量的工作，例如，科尔伯格的道德认知评价方法，包括两难故事法、理想类型评定法、结构问题评分法、标准问题评分法，以及确定问题测验法等，大量的研究表明，这些方法能在一定程度上反映人的道德认知发展水平，对于人们科学地认识人的道德认知发展规律和有效地实施道德教育提供了有益的科学数据。近年来，品格教育在道德评价研究中也开发了很多有效的方法。笔者曾与国外的一些学者进

行交流，他们热情地向我推荐了一些网站，以及他们自己开发的一些道德评价方法，对我有很大启发。其实，在我国也有很多学者在从事这方面的研究，只是这些研究的影响力还不够大。我想，在今后的研究中加大这方面的投入，在全国范围内进行一些大型的合作研究，在可能的情况下甚至进行一些跨文化的研究，获得详实可靠的研究数据，这对指导我国的道德教育是有很大科学价值的。我认为，教育部或政府部门在推动道德评价方法的研究方面大有文章可做。

（四）品格教育：尚未完结的争论

品格教育方兴未艾，它的复兴使很多人感到振奋，也使一些人感到困惑和不解，甚至有人对品格教育提出了批评。笔者认为，在这个多元化的时代，出现学术上的争论是必然的，也有助于学术研究的深入。从近年来的发展看，品格教育的出现并不意味着其他道德教育理论的消解。价值澄清、科尔伯格学派、杜威的民主教育思想、女性主义的道德观、建构主义的道德教育理论等在很多方面都有自己的市场和影响。近年来，人们对是否应该在学校中进行品格教育也展开了热烈的争论。概括地说，这些争论的焦点主要集中在4个方面：

1. 学校应不应该为人们的道德素质下降负责。支持品格教育的人认为，社会上犯罪率、青少年暴力行为、吸毒、少女怀孕等社会问题的增加，与学校没有进行传统的价值观教育有关。最近美国的盖洛普民意测验表明，84%的学生家长认为，公立学校应该向学生提供解决道德问题和道德行为方面的教学指导。反对者则认为，道德水准下降并不是学校的过错，品格教育应该在家庭和宗教机构中进行，因为那里才是进行价值观教育的最佳场所。

2. 有没有人们所普遍认可的核心价值观。支持品格教育的认为，有一套能够把所有美国人连接起来的核心价值观。学校教育要讲授这些基本的价值观，把年轻人培养成社会的合格公民。反对者则认为，在学校中讲授“美国人的”价值观有可能重蹈美国教育的历史覆辙，压制少数民族如土著美国人、非洲裔、亚洲裔和西班牙裔美国人的民族文化。

3. 如何处理多元和一元的关系。支持品格教育的人认为，虽然社会的文化存在差异，人们使用的术语也有不同，但实际上任何民族的人们都承认存在着一些基本的传统美德，如诚实、尊重、宽容等，学校可以传授这些价值观，而又不会干预多元文化的其他价值观和信念。反对者则认为，社会是非常多元化的，不可能让所有的人都同意某种美德。再者，品格教育很容易被极左或极右势力引向极端，通过过分宣传某种价值观而导致更多的分裂。

4. 品格教育能否通过课程来讲授。支持品格教育的人认为，价值澄清、人本主义教育和多元文化教育都已经证明，在课堂教学中是可以成功地讲授价值观的，品格教育可以通过所有的课程来加以整合。反对者则认为，品格教育是否真地有效，还有待于更多的研究证据，在没有得出结论性的研究证据之前，不应该在课程教学中讲授品格教育的价值观。

总之，西方道德教育从强调道德相对主义转向提倡核心价值观，反映了西方社会对学校道德教育实效性的一种反思。这种转向对我国的道德教育也是具有启示意义的。我国的道德教育较多地强调一元化，虽然近年来多元化教育的呼声十分强烈，很多学校也尝试通过主体性教育、创新教育、自主教育等多种形式来启发学生的道德价值，但总体上看收效并不很显著。这里固然有很多复杂的原因。笔者认为，一个家庭、一个班级、甚至一个学生自己组成的群体，都应该有本群体成员所共同认可的核心价值观，否则，这个群体就会出现问題，因此，提倡建立群体、组织乃至社会的核心价值观是有建设性意义的。但是，在提倡什么样的核心价值观，以什么样的方式来传授和学习这些价值观，却是必须认真考虑的。如果仍然用简单机械的道德灌输、知识学习的方式来进行价值观教育，其无效的后果早已被教育的现实所证明。笔者认为，如果能把价值澄清、人本主义教育和道德两难判断等多种方法与品格

教育的方法结合起来,通过师生之间、学生之间、学生和家长之间民主、平等的讨论,形成大多数人基本认可的核心价值观是有可能的。在此基础上,依据这些价值观进行规则学习和规范教育,并且随着时代的发展,适当地调整 and 变化教育的内容和方式,就有可能使道德教育不断增强其实效性和针对性。

From Moral Relativism to the Core Values: Psychological consideration on the Turning of School Moral Education

YANG Shaogang

(Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210097)

Abstract: The turning of the research direction from the school of value clarification in 1960s and 1970s that advocated the moral relativism and moral education with pluralistic values to the character education raised in 1990s up to now that promotes the establishment of the core values, reflects a new recognition of the rules of moral education in the Western societies. How should we deal with the relation between pluralism and centralization, and how should we recognize the relation between personal values and the core values of human or the society. These are of not only theoretical significance, but also practical significance for the raising of the effectiveness of school moral education. The reflection on the turning of the Western moral education is helpful to the improvement of school moral education in our country.

Key words: value clarification, moral relativism, character education, core values

收稿日期: 2003-04-16

作者简介: 杨韶刚 (1955-), 男, 山东济南人, 教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所副所长、教授、博士、主要从事西方心理学流派和道德教育心理学的研究。

1Halstead M. & Taylor M.(Eds.), (1996) *Values Education and Values in Education*. London; Falmer, p.1

2 朱智贤主编:《心理学大辞典》[M], 北京师范大学出版社 1991 年版第 308 页。

3Lockwood, A. T. (1997) *Character Education: Controversy and Consensus*. Calif.: Corwin Press, Inc., p.7.

4Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1978) *Values and Teaching* (2nd Edition), Columbus, Ohio: Merrill, p.12.

5Ibid, pp.27-30.

6Lockwood, A. T. (1997) *Character education: Controversy and Consensus*. Calif.: Corwin Press. Inc., p.3.

7Lichona, T. (1996) "Eleven Principles of Effective Character Education". In *Journal of Moral Education* Vol.25, No.1, pp.93-100.

8Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (8th edition) (2003) *Foundations of Education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, p.435.

9 丁锦宏:《品格教育论》[D], 2003 年未发表的博士论文, 第 137-145 页。

10Hoffman, M. L. (2000) *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press, p.140.

11 同上书, 第 142 页。