
美国学校道德教育的发展进路

韩丽颖

【摘要】21 世纪以来，美国学校道德教育发展逐渐从“理论牵引”转向了“实践驱动”，对新品格教育的质疑和批评日渐激烈，对道德发展的非理性因素更趋关注，更加注重道德教育的问题导向、项目拉动、分类施策，形成三条发展进路。第一条进路是从道德认知到情感能力培养的发展，主要体现为基于道德认知发展的建构主义理论和实践饱受质疑，道德教育立足点从道德认知转向情感培养，兴起了侧重学生情感发展的“社会情感学习项目”。第二条进路是从消极惩罚到积极行为支持的发展，将道德教育的着力点从结果式消极惩罚转向预防式的积极行为支持，侧重帮助学生养成积极正向的行为习惯，兴起了“积极行为干预和支持项目”。第三条进路是从个体道德到社会关系修复的发展，将道德教育的落脚点从单纯的个体道德养成转向了社会关系修复，注重在司法范畴之外寻求教育干预之道，兴起了“恢复性司法项目”。这三条进路拓展了美国学校道德教育的理论空间和实践边界，助推解决现阶段美国青少年道德发展的突出问题，同时也面临着相应的不足和缺陷。

【关键词】美国；学校道德教育；德育改革；发展进路

【作者简介】韩丽颖，东北师范大学思想政治教育研究中心副主任、教授（长春 130024）

21 世纪以来，面对国家债务增长、经济发展放缓以及国际力量对比的深刻变化，美国社会各界呼吁推进学校教育改革，加强青少年道德教育。2012 年，美国著名教育心理家、被誉为“多元智能理论”之父的加德纳（Gardner, H.）指出，“在今天的媒体上，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”^[1]。同历史上反复发生的情形一样，学校道德教育再次成为美国人在 21 世纪打破现实窘况、寻求未来出路的选择。本文从 21 世纪美国学校道德教育发展取向入手，分析其从道德认知到情感能力培养、从消极惩罚到积极行为支持、从个体德性到社会关系修复三条影响较大的发展进路，力求为新时代我国学校道德教育改革创新提供启示。

一、演进背景

美国学校道德教育，就其广泛意义说，涵摄“学校对学生有关是非问题的想法、感受和行为产生影响所做的任何事情”，既包括美德规范传授、行为习惯矫正和规训，也包括道德判断、道德决策能力培养。回顾历史，美国学校道德教育发端于殖民地时期的宗教教育，后在 19 世纪 20 年代演化为旨在超越清教、天主教、路德宗教、犹太教差异和对立的“共同价值观教育”。20 世纪初，又转变为以葆有传统美德为核心的世俗化的“品格教育”（旧品格教育）以及以解决问题和社会学习为核心的进步主义道德教育。及至 20 世纪 60 年代，随着美国最高法院作出将晨祷、诵经等宗教活动驱

逐出公立学校的判决，人们对有组织的学校宗教道德教育的批评愈加强烈，学校道德教育的宗教色彩日渐淡化，由此兴起了道德认知发展、价值澄清、女性主义等理论主张和实践模式。其中，由皮亚杰(Piaget, J.)开创、后被科尔伯格(Kohlberg, L.)继承和光大的道德认知发展理论对后世影响最大，以致在今天美国教育学语境中，“道德教育”概念一般仍特指皮亚杰和科尔伯格创制的、旨在“促进儿童和青少年道德认知结构(道德推理阶段)发展的学校教育形式”⁽²⁾。

20世纪80、90年代，面对青少年道德问题凸显和社会道德危机加剧，美联邦教育部原部长贝内特(Bennet, W. J.)及里克纳(Lickona, T.)、温(Wynne, E.)、瑞安(Ryan, IC.)等学者纷纷表达对青少年“道德衰退”的忧虑和痛心，将批判矛头直指道德认知发展、价值澄清等理论，认为其最大的问题在于使学校道德教育陷入了相对主义泥潭，片面强调个体道德认知发展过程而忽略道德内容本身，并由此发起声势浩大的“新品格教育运动”。仅在20世纪90年代，白宫就围绕品格教育召开了6次专题会议。^[3]1999—2004年，美国先后有23个州制定或修正品格教育相关方案，其中，有12个州明确主张要推行品格教育，有11个州鼓励学校开展品格教育，绝大多数州则制定了学生在校期间着重培养的“品格清单”。⁽⁴⁾

伴随奔涌而至的新品格教育浪潮，美国学校道德教育在21世纪第二个十年前后显露出新的发展取向。

第一，“实践驱动”日渐成为道德教育发展的主导逻辑。历史上，理论创新长期都是美国学校道德教育的先导性力量，道德认知发展理论、价值澄清理论、体谅关怀理论都曾 在其中发挥引领作用。然而，伴随新品格教育的兴起，人们对建构理论体系的兴趣逐渐衰落，转而诉诸更加鲜明的实践问题导向。伯科威茨(Berkowitz, M. W.)指出，相较于以科尔伯格理论为基础的道德教育，新品格教育更倾向于根植学生鲜活的生活经验，回应学生实际需求，破解学生学习生活困难，是一种指向学生日常生活和行为导向的教育类型。⁽⁵⁾

第二，对新品格教育的质疑和批评日渐激烈。批评主要指向其保守主义教育立场以及教育效果不足两个方面。德怀特(Dwight, B.)指出，对“什么是好”与“什么是对”的适度界分，是西方自由民主的价值根基，而新品格教育恰恰混淆了“好”与“对”，止步于对社会现状的维系，忽略社会潜在的差异和矛盾，实质上，是一种非常保守的政治观点。⁽⁶⁾此外，很多人反对新品格教育把学生品格发展当作“道德体操”的“规训式”教育理念，批判其过于夸大“优秀品格”的普适意义而难以为学生提供顺应社会环境急速变化的能力。

第三，后科尔伯格时代对道德发展的非理性因素更关注。无论是否愿意承认，科尔伯格理论都是20世纪中叶以来美国学校道德教育领域影响最大的主流话语。单从学术研究来看，2012年，海登(Hayden, M. J.)对《道德教育杂志(Journal of Moral Education)》刊发文章进行分析后发现，1970—2010年，40年间，有关科尔伯格理论的发文量，与亚里士多德、康德、杜威及美德伦理、品格教育的发文量比，将近2:1。⁽⁷⁾正是在对科尔伯格理论的继承发展和质疑批判中，人们越发意

识到，道德行为的产生并非完全依赖道德认知和理性判断，个体的情感体验、心理动机及其所处文化环境、道德情境，都有可能构成道德行为的重要动因，单纯依靠道德判断只能解释人们道德行动的 20%。^[8]

在“实践驱动逻辑”和有关新品格教育、科尔伯格道德发展理论反思批判的共同推动下，美国学校道德教育更加聚焦青少年广泛存在的心理失调、情感障碍、问题行为、社会关系紧张等现实难题，更加注重问题导向、项目拉动、分类施策，进而形成三条发展进路。第一，针对学生心理问题和情感障碍，将道德教育的立足点从道德认知转向情感能力培养，注重学生的社会情感发展，兴起了“社会情感学习项目(Social and Emotional Learning, SEL)”（以下简称“学习项目”）。第二，针对以往学校道德教育“重惩罚、轻预防”的结果论导向，将道德教育的着力点从结果式消极惩罚转向预防式的积极行为支持，侧重帮助学生养成积极正向的行为习惯，兴起了“积极行为干预和支持项目(Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS)”（以下简称“支持项目”）。第三，针对学生问题行为导致的社会关系紧张，将道德教育的落脚点从单纯的个体道德养成转向了社会关系修复，注重在司法范畴之外寻求教育干预之道，兴起了“恢复性司法项目(Restorative Justice, RJ)”（以下简称“司法项目”）。上述三条发展路径，既延续新品格教育的实践驱动逻辑和科尔伯格道德发展理论的基本设想，也超越原有理论框架和实践模式的范围，形成更富综合性和针对性的教育策略，推动美国学校道德教育呈现出更加丰富多元的发展态势。

二、从道德认知到情感能力培养

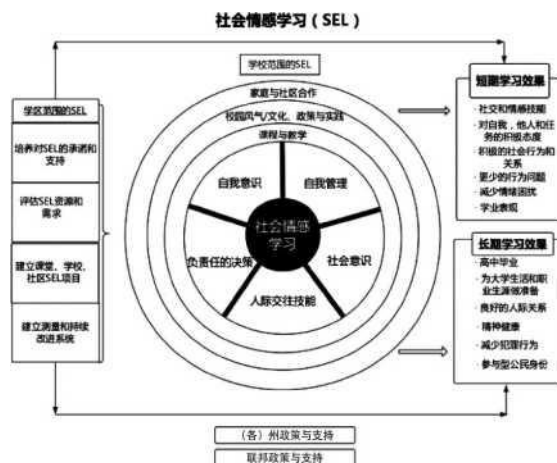
将理性认知作为道德行为发生的起点，将认知发展视作道德发展的基石，是科尔伯格道德理论的核心主张，也是 20 世纪中叶以来美国学校道德教育的“主旋律”，以致整个 20 世纪都称为美国道德教育的“主知主义时代”。依据主知主义的逻辑，道德教育不是向学生灌输既定的道德准则或价值观念，而是引导学生对道德问题进行理性思考，即使这种准则或观念被承诺具有永恒的普适意义；不是训练学生养成符合美德规范的习惯或品行，而是帮助学生通过道德认知的发展锻造道德自我；不是要求学生掌握熟知道德条目和知识，而是提高他们的道德认知和判断能力，以确保其可以针对具体道德情境和道德问题作合乎正义的道德抉择。这种奠基于自由主义政治取向和建构主义心理学理论之上的理论设想，从诞生之初便面临着社群主义、女性主义的质疑批判，前者批判焦点在于其对社会关系之于个人道德发展规划制作用的忽略，后者的批判焦点在于其对情感因素之于道德行为作用的漠视。随着美国青少年心理和情感问题日益凸显，人们对主知主义的反叛更趋激烈。有调查发现，有 20% 的美国学龄儿童存在着不同程度的心理问题、0.4%~8.3% 的学龄儿童患有抑郁症，其中有 80% 有心理问题的学龄儿童得不到有效干预。^[9]在此情况下，如何应对日渐突出的心理障碍和社会情感能力缺失，成为学校道德教育难以回避的重要问题。

反映在理论研究领域，学者们开始格外重视情感情绪等非认知因素对道德判断和行为的影响。早期研究主要集中在与道德行为紧密相关的“移情”问题，在《移情与道德发展》一书中，霍夫曼

(Hoffman, M. L.)详细论证了“移情”的发展阶段及其对道德的促进作用。^[10]后续的研究将“移情”和“同情”作了适度区分,认为移情只是与他人感同身受,但并不足以引发道德动机;相反,由于其极容易被操纵,使道德决策背离事实公平的原则。^[11]人们还发现,不仅正面情感体验可导致道德行为,轻蔑、羞愧、愤怒、厌恶等负面情绪也可预测与道德相关的行为。^[12]相对于教育学、心理学、伦理学研究,近年来,认知神经科学对道德情感的研究分外受到关注。这种研究运用脑神经科学的技术和理论发现,人们进行道德判断时所依凭的不是某一种或几种情绪类型,而是一个相对完整的情绪结构。基于脑电波成像结果,格林(Greene, J. D.)指出,人的道德判断需要一种具有优势的情绪反应,这种反应在大脑皮层上由前内侧回、后扣带回和角回的环路所支配,由背外侧前额叶皮层所实施,进而引发了道德上的反对和对功利主义的反思。据此,他提出,道德判断的双加工过程,即不同的情境下与情感和认知相关的脑区呈现不同的活跃状态。(1)^[13]

理论研究上的情感主义复归和青少年日渐突出的心理和情感问题,极大地推动了学校道德教育实践创新发展,催生了“学习项目”的兴起和繁荣。2001年,该项目被纳入联邦政府《不让一个孩子掉队法案(No Child Left Behind Act)》,成为美国学校道德教育的主要载体。2004年,伊利诺伊率先出台从学前到高中阶段社会情感学习标准。2006年,纽约州制定了类似的方案,并投入620万美金用以支持各级各类学校实施该项目。奥巴马(Obama, B. H.)就任美国总统之后,更是将原本用于品格教育的经费转而用来支持社会情感学习项目。2015年通过的《让每个学生成功法案(Every Student Succeeds Act)》,更是明确将社会情感学习成绩作为考量学生发展的重要指标。截至2018年,美国50个州均已制定了学前教育阶段的社会情感学习标准,大部分州将这一项目纳入K-12阶段体育课和健康课。

经过多年探索发展,“学习项目”已形成较完备的体系框架在教育理念上,社会情感学习旨在帮助学生逐步成长为有知识、有爱心、负责任并积极对社会作贡献的优秀公民。其理论假设在于:儿童道德发展与认知能力提升是个具有同一性的过程,这个过程与学生的情绪能力和社会关系紧密相关,受教师、家庭、同伴群体的影响,并对学生的学习成绩和生活质量具有阻抗或促进作用。在教育路径上,社会情感学习主要通过以学生为中心的学习方法帮助学生参与学习,发展学生的分析、交流和合作等技能,提升学生社会情感能力;通过明确的教育引导向学生传授社会情感能力,引导学生将之运用于不同的生活情境;通过建立积极的校园文化氛围,提供安全、关怀、合作、有组织和参与性的学习条件,让学生体验和养成优质生活所需的知识和情感技能。在教育内容上,社会情感学习重在培养学生养成自我意识、自我管理、社会认知、社交技能和负责任决策等五种核心能力。在教育力量配置上,社会情感学习重视对课堂、学校、家庭、社区、政府等各种教育资源的统筹协调,形成促进学生社会情感发展的教育合力。(见下图)



教育环境中系统的社会情感学习(SEL)的概念模型图

三、从消极惩罚到积极行为支持

除情感情绪等非理性因素外，怎样矫正问题行为，是美国学校道德教育长期面临的另一历史难题。面向全美的青少年风险行为调查发现，大部分高中生都曾不同程度地发生过霸凌、暴力等较为严重的问题行为。^[16]对于这些行为，美国学校的主要应对举措是实施严格的零容忍策略和排他性策略。具体来说，就是学校以问题行为的性质和后果为尺度，对学生采取勒令退学等惩戒措施。零容忍策略和排他性策略曾在一段时期较好地遏制了校园问题行为蔓延。但随着这项策略的广泛实施，过去可能导致轻微体罚的纪律问题，在学校纪律惩戒更为严格的框架下，通常会导致问题学生被勒令退学。以纽约市公立学校为例，在实行零容忍政策后的十年中，被勒令退学的学生人数增加了近两倍，且少数族裔的学生受到的纪律处罚高于白人学生。《三藩市联合校区进度报告(2011—2012 School Year Progress Report-SFUSD)》显示，在奥康奈尔 2010 学年的所有学生中，只占学生总数 9% 的非洲裔学生，却占有被勒令退学学生的 77%；根据旧金山联合学区的档案数据，2011—2012 学年，K-12 学校中有 2311 名学生被停学，其中，非洲裔学生的数量竟高达 1 063 名，而非洲裔学生占学生总数比例只有 10%(7)可见，这种惩罚性的道德教育不仅对学生长远发展是毁灭性的，而且还带有一定的族裔歧视色彩。更为严重的是，客观上这种政策是将更多的学生排除在道德教育范围外，使其失去了受教育机会，降低了学生归属感，使学生问题行为不但没有降低，反而产生了更多富有攻击性、自残性的行为。针对上述问题，美国各州纷纷出台限制使用零容忍策略、排他性策略的相关政策，转而采取更富积极性和预防性的支持干预策略。这就是目前美国学校广泛采用的“支持项目”。

“支持项目”主张，改变先前道德教育的病理学视角，从主动预防、环境改变、提升个体积极行为能力等方面，寻求学生问题行为的矫正之道。开始“支持项目”只适用于自闭症和智力弱勢等特殊儿童的早期行为干预。《障碍者教育法修正案(The Individuals with Disabilities Education Act Amendments)》将积极行为支持和儿童障碍行为早期干预纳入，联邦教育部在特殊教育项目办公室下专门设立“学校领域积极行为干预和支持项目(School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports, SWPBIS)”，为全美 1.6 万多所学校提供“支持项目”咨询、服务和

指导。至此，普通学校才成为“支持项目”重要的应用领域。2010年9月，“支持项目”技术支持中心发布《积极行为干预和支持的实施蓝图与自我评估 (Implementation Blueprint and Self-assessment Positive Behavioral Interventions and Supports)》，将“支持项目”视为一种对个体行为支持的框架方法，强调这一项目的核心目的在于帮助学生获得学业成功和社会性发展。其外延包括社会文化、学生学习、干预实践和教师教学环境等方面内容，主要特征在于前期预防尤其是学校三级预防，根据三级预防的对象有侧重地进行教学设计，基于问题行为正强化功能、负强化功能和感觉调整功能制定积极行为干预计划。

在过去的二十多年里，“支持项目”覆盖了全美21000多所学校。

第一，汲取多学科有益营养，形成更加积极的行为支持理论。“支持项目”虽然以行为主义为理论基础，却受到人本主义、积极心理学的显著影响。人本主义强调以人为中心，反对传统行为学派的机械论倾向以及精神分析学派侧重关注问题行为和精神障碍群体。积极心理学在人本主义心理学积极健康观的基础上更进一步，主张将道德教育重点放置在对人自身积极因素激发上，主张从正面引导培养学生的积极心理品质，预防各种心理和行为问题发生，而不是把关注点放在治疗和修补受教育者存在的各种问题和缺点上。这种教育思想深刻影响了学校道德教育理论和实践。此外，认知神经科学研究也发现，大脑对正向道德行为奖励具有更加强烈的反应。“支持项目”正是通过吸收借鉴这些教育思想，打破了传统行为主义的局限，形成了新的行为干预理念和方法。

第二，将学生行为数据作为教育决策的基础。“支持项目”重视对学生行为开展定量测验和数据收集，检测评估学生问题行为发生的频率和类型，以及学生问题行为发生的常见时间和地点，从而在多重数据的量化分析基础上形成相应的教育对策。因此，“支持项目”不是一个既定的教育程序抑或要素完备的课程系统，而是由学校根据各自学生问题行为的数据分析来确立实施的，其教育决策和干预方法具有更强的科学性和针对性。

第三，具有较强的可操作性。“支持项目”关注特定环境中积极行为的“核心特征”，这种“核心特征”是教育效果得以彰显的“最小功能单元”。对这些“单元”进行操作性描述，而不纠结其相对应的教育实践流程，这样就给学校道德教育预留了自主空间，使学校可以根据自身校本文化传统和资源禀赋，选择创设具有本校特色的教育策略和实践方案。^[18]

第四，重视构建多维协同的“实施系统”。包括组建由学校、学区和州共同参与的领导小组，统筹政府、学校和社会组织各类相关教育资源，负责制定3至5年的积极行为干预计划；动员各种社会力量为“支持项目”提供政策和资金支持；开展专业技术培训，重点培训项目运行所需的专业人才和教师团队；开展形式多样的教育效果评估，重点评估项目在学校的适合程度、学生行为改变程度、工作计划落实程度等，将学区、州、学校各层面全部纳入评估范围，评估结果向社会公布，作为下一阶段资金和政策支持的主要参考。

四、从个体道德到社会关系修复

将道德问题当作个人事务而非社会事务，将道德行为当作个人基于道德理性的自主选择而非外在的教育塑造，是美国学校道德教育悠久的历史传统。这是因为，美国的教育先贤们执着地认为，“在一个自由的土地上，一个拥有相对弱小的政府的土地上，个人的道德掌握着保护自由、保障秩序、发展繁荣的全部希望”^[19]，甚至将其视为“上帝之城”同欧洲“旧世界”区别开来并超越其上的关键所在。历史地看，无论是殖民时期的宗教道德教育，还是以葆有传统美德为核心的“旧品格教育”；无论是道德发展理论和价值澄清理论，抑或从20世纪末到21世纪第一个十年的“新品格教育”，无不是把道德教育的落脚点放置于个人道德的完善和成长之上，而对个体赖以生存于其中的社会关系以及个体道德赖以养成的社会文化环境关注甚少。直至20世纪末，随着社会心理学和文化心理学的发展，道德教育研究才逐渐从个体道德认知扩张到社会文化环境，愈发强调个体道德不是在抽象世界中独立存在，而是具有内在的、深刻的社会性，个体全部的道德表现在很大程度上都受到“自我”与“他者”的社会关系的影响。越来越多研究表明，社会关系对个体道德判断具有显著影响。

2013年，孔德(Kundu, P.)和卡明斯(Cummins, D. D.)的研究就发现，身处特定团体中的个人对道德侵犯行为的认定和容忍程度，很大程度上取决于这个团体绝大多数人的态度。^[20]由此，如何建立和维系一种良性的社会关系，成为美国学校道德教育亟待解决的重要问题。反映到实践中，以往学校对于校园霸凌、暴力等严重的问题行为，一般都是采取“勒令退学”这种针对个体道德行为矫正的方法。现今，在社会关系因素愈发受到重视情况下，美国越来越多的学校倾向于通过“司法项目”，对道德失范行为进行教育补救，力求修复已破损的社会关系。

恢复性司法原本是一种区别于传统司法的制度和理念。在传统司法模式下，犯罪指的是违法行为，是对国家和他人利益的伤害。然而，从恢复性司法角度来看，犯罪则是一种对原有人际关系和社会秩序的侵犯和挑战。由此，对犯罪行为的认定不是要看违反了什么法律条文，而是要看对谁造成伤害。伴随这一认识视角上的转变，司法实践便不再仅用于认定犯罪行为、实施犯罪惩罚，还在于明确受害方和责任方，探寻如何促进双方乃至家庭、社区共同协作以修补被破坏了的人际关系和社会秩序。正是在此意义上，恢复性司法才溢出了司法范围，成为学校道德教育特别是学生问题行为发生后教育处置的一条重要路径。相较于以前针对个体道德行为的惩戒方法，“司法项目”不再诉诸将问题学生驱逐于学校、社区和同辈群体之外，使之成为“别样”的存在，而是致力于帮助其重新融入学校和社区，并通过讨论失范行为背后的原因，与伤害者和被伤害者共同商定解决方案，从而修复重建双方关系，最终恢复学校和社区的正常秩序。

在传统学校道德教育中，学生的行为失范特别是类似校园霸凌的严重问题行为，其评判标准主要取决于其是否违反行为守则或学校规定。但是在恢复性司法的框架下，对这些行为的认定则主要看到底发生了什么，这些行为究竟对谁造成了伤害，以及应该如何修复其对正常社会关系秩序的伤害。相较于传统学校道德教育的惩罚性策略，“司法项目”属于一种响应性监管方式(responsive regulatory approach)，它的目的不在于通过惩罚失范行为以彰显公平正义、维护道德教育的权

威，而在于促使个体维护和修复人际关系和学校道德秩序、支持和鼓励个人发展、引导学生认同践履社会责任，从而激活学校道德教育的内生动力。

“司法项目”在美国学校道德教育广泛使用，很重要的原因在于它有效契合了美国“为民主社会准备公民”的教育传统，可以帮助学生更好掌握个人成功和幸福生活的道德规范和文明习惯。甚至连美国最高法院也认为，学校的责任不仅仅在于传授知识，更在于向学生传递文明社会秩序的共同价值观。如果说传统的道德教育惩罚机制只是着眼于控制和减少行为失范；那么，“司法项目”则通过帮助学生掌握社交技能和行为规范，达成对失范行为及其危害的认知，修复由此所造成的人际关系伤害，为惩罚性教育提供了可替代性的方法。

五、美国学校道德教育发展研判

(一) 简要评价

21 世纪以来的美国学校道德教育发展因应于美国内外矛盾交错和社会各界的强烈呼声，既延续了 20 世纪末以来以新品格教育为代表的美德伦理复归之路，又激烈批判其强调品格灌输、忽略社会文化多样性的保守主义立场和没有形成系统化教学方法的“不可扩展”局限；^[21]既愈加彰显实践问题导向，聚焦美国青少年日渐突出的心理失调、情感障碍、社会关系紧张等现实难题，又面临着理性与情感、认知与行为、个体与社会的理论争辩；既对科尔伯格主知主义道德教育理论框架报以广泛的质疑和批评，又沿着科尔伯格理论逻辑将之延伸为情感主义和行动主义的强势崛起；呈现出一幅众声喧哗、观点纷呈、复杂多样的历史图景。由此所形成的从道德认知到情感能力培养、从消极惩罚到积极行为干预、从个体道德养成到社会关系修复三条发展进路，以及在这三条发展进路上兴起的社会情感学习、积极行为干预和支持、恢复性司法三种影响较大的道德教育项目，在一定程度上取代了新品格教育而成为当前美国学校道德教育的主要方式，并极大拓展了美国学校道德教育的理论空间和实践边界，较好地解决了现阶段美国青少年道德发展面临的突出问题，又各自面临着相应的不足和缺陷，亟待完善和解决。

注重学生情感能力培养的“学习项目”，摒弃了传统道德教育尤其是品格教育对美好德性、行为规范的保守主义立场，受到以自由主义和进步主义为基本理念的美国学校教育的广泛欢迎，也得到政府、学校和社会组织的广泛支持。但“学习项目”在实践和理论上都分别存在亟待解决的难题。从实践来看，社会情感学习项目较好继承了品格教育、情绪智力、亲社会品质养成、积极行为支持等同类教育的方式方法，但是在实践操作中，这些不同形式的教育方法往往是分散地、彼此割裂地被引入学校教育中，以致道德教育变成了一个杂烩，缺乏方向性、系统性和稳定性。对此，美国学业、社会与情感学习联合会（Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL）正在积极寻找这些教育方法的内在共通性，以期通过协调其相互关系，使学生获得最大收益。从理论来看，当前学界对于社会情感学习项目何以成功的深层原因，仍缺乏科学系统的理论验证。成功实施的“学习项目”大多具有两个重要元素：一是环境背景特征，二是五个社会情感学习

能力领域。但目前，还不能清晰地确认是哪类环境特征和哪一个或多个能力领域 构成该项目最为直接最为根本的支撑。虽然 很多州已自行制定了社会情感学习标准，但 尚未形成全国统一标准，以致许多教育从业 人员常常根据自我喜好、零星经验以及尚未 经过验证的课堂安排，制定该项目具体实施 标准，从而极有可能脱离学生情感能力发展 的真实水平。

注重前期预防、正向激励的“支持项 目”，强调通过可观察行为的研判和改善来减少问题行为的发生，创造更安全、有序和高效 的学习环境。^[22] 其具有操作简单、见效迅速等优势，为学校和政府所欢迎。它以行为数据为基础形成的道德教育决策，对学生心理 健康、学业成绩产生了积极而巨大的促进作用。有证据表明，实施“支持项目”学校的教 师，对领导管理层的决策更加信任，对学生的影响也更加积极。^[23] 但该项目固有的行为主义取向却遭到认知主义、情感主义的强烈批评和拒斥。在实施策略上，“支持项目”强调以教师为中心，侧重通过外在规制和积极强 化来预防管理行为，缺乏对学生主体地位和作用的应有关注。有学者认为，“支持项目” 若想充分发挥其作用，克服根深蒂固的行为主义弊端，必须与社会情感学习项目相连接， 使学生习得更为广泛的社会、情感和 行为技能，以防止心理健康问题，促进学生的幸福感和学业成绩。^[24]

“司法项目”作为一种奠基于社群主义、伦理正义之上的道德教育策略，虽然在理论界拥有广阔市场，在实践操作中却面临着相 当的质疑和批评。其中一个重要方面就在于，其所需的高昂的时间和人事成本让一些学校不堪重负。从时间维度来看，“司法项目”需要学校在问题行为发生之后以最快速度来保护学生免受二度伤害，需要教师、家长、学校管理人员、社区人员在日常职责范围之外，拿出专门时间参与有关问题行为的专门协商。由此，如何抢抓教育干预的第一时间，如何合理分配和管理不同参与方的时间，是“司法项目”面临的实际难题。从人事成本 来看，筹备问题行为协商会议，需要必要的人员参与，在美国学校普遍人员匮乏的情况下，由谁来负责实施“司法项目”便成为另一个难 题。另一个更为突出的难题在于，“司法项目”所营造出来的相对宽松的道德教育目标 及其干预方式，让教师和管理者深感无法有效控制学生问题行为。有的教师和管理者甚 至认为，这是以牺牲更多学生利益为代价来 拯救那些具有破坏性的学生。^[25]

(二)若干启示

美国学校道德教育继新品格教育之后正 在发生新的、更为广泛而深刻的发展变革，其实践驱动的教育取向以及注重情感能力培养、积极行为干预和社会关系修复的教育进路，又可开显更具价值 内涵性和实践针对性的新型道德教育范式。这对新时代加强和改进我国学校道德教育具有重要的借鉴意义。

首先，道德教育应在坚持理论和实践相 结合的基础上，更加突出实践问题导向。改革开放以来，我国道德教育理论取得了长足 发展，“回归生活”、“以人为本”、“情感体验”等理论创设层出不穷。但这些主张大多基于 对先前过于注重政治的教育取向的历时比较而来。即便来自对现实问题的理论反省，也是在历时比较的框架下生成的，其对破解当前青少年道德发展问题的作用仍存疑，否则就

不存在一再强调的亲和力不足、针对性不强的问题了。

其次，基于实践问题导向的学校道德教育，应自觉地摆脱大而不当的价值承诺和贪大求全的教育设计，注重通过小而精的教育项目，助推学生认知和情感的协调发展，思想和行为的同步引导，个体道德规范与良性社会关系的一体化建构；应坚守道德教育的本质和规律，以道德教育的方式推进道德教育，避免将其混同于知识教育以陷入主知主义的窠臼，侧重于思想教化和消极行为惩罚以忽略正向引导和激励，执着于抽象的个体道德养成以偏废具体社会关系修复和建构。另外，基于实践问题导向的学校道德教育，还应更加注重理论研究的科学性和实践操作的灵活性。其关键在于强化对心理学、行为科学等实证主义理论的研究和运用，使道德教育切实莫基于青少年认知发展规律之上；在于从实践问题出发分门别类开发和推广道德教育项目开发，增强系统性、协同性和创新性，真正做到“因事而化、因时而进、因势而新”。

参考文献：

[1] Association for Supervision and Curriculum Development. Moral Education in the Life of the School [J]. Education Leadership, 1988, (8) .

[2] Althof, W. & Berkowitz, M. W. Moral Education and Character Education: Their Relationship and Roles in Citizenship Education [J]. Journal of Moral Education, 2006, (4) .

[3] Davis, D. H. Character Education in America's Public Schools [J]. Journal of Church and State, 2006, (1) .

[4] Glanzer, P.L., Milson, A. J. Legislating the Good: A Survey and Evaluation of Character Education Laws in the United States [J]. Educational Policy, 2006, (3) .

[5] Berkowitz, M. W., et al. Moral and Character Education [A]. K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan, eds., APA Educational Psychology Handbook [C]. Washington DC: American Psychology Association, 2012. 256.

[6] Dwight, B., Character Education From the Left Field" [A]. DeVitis, J. L., Tianlong Yu. Character and Moral Education. [C]. Bern, Switzerland: Peter Lang US, 2011. 162.

[7] Hayden, M. J. Cosmopolitan Education and Moral Education: Forging Moral Beings Under Conditions of Global Uncertainty [R]. New York: Teachers College, Columbia University, 2012. 89.

[8] Carretero, M., Haste, H. & Bermudez, A. Civic Education [A]. Lyn Corno, et al. Handbook of Educational Psychology [C]. New York: Routledge, 2016. 295-308.

[9] Greenberg, M. T., et al. Enhancing School-based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning [J]. American Psychologist, 2003, (6-7) .

[10] Hoffman, M. L., Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice [M]. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. 221-262.

[11] Prinz, Jesse. Against Empathy [J]. The Southern Journal of Philosophy, 2011, (49) ; Prinz, J. J. Is

Empathy Necessary for Morality? A. Coplan & P. Goldie, eds., *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*[M]. New York: Oxford University Press, 2014. 221-229.

[12]Malti, T. & Krettenauer, T. The Relation of Moral Emotion Attributions to Prosocial and Antisocial Behavior: A meta-analysis [J]. *Child Development*,2013, (2) .

[13]Greene, J. D., et al. The Neural Bases of Cognitive Conflict Andcontrol in Moral Judgment[J]. *Neuron*,2004, (2) .

[14]Eklund, K., et al. Children, Research, and Public Policy: A Systematic Review of State-Level Social-Emotional Learning Standards: Implications for Practice and Research [J]. *School Psychology Review*, 2018, (3) .

[16] Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P., *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* [M]. New York: Guilford Publications, 2015. 6,8.

[17]Thoma, S., et al. Describing and Testing an Intermediate Concept Measure of Adolescent Thinking [J]. *European Journal of Developmental Psychology* ,2013, (2) .

[18]Horner, R. H. & Sugai, G. School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance [J]. *Behav Analysis Practice*,2015, (1) .

[19]McClellan, B. E. *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present* [M]. New York: Teacher College Press, 1999. 27.

[20]Kundu, P. & Cummins, D. D. Morality and Conformity: The Asch Paradigm Applied to Moral Decisions[J]. *Social Influence*, 2013,(4).

[21]McLaughlin, T. & Halstead, M. J. *Education in Morality*[M]. London: Routledge, 1999. 131-154.

[22] American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. Are Zero Tolerance Policies Effective in Schools? An Evidentiary Review and Recommendations [J]. *American Psychologist*, 2008,(9).

[23] Cook, C.R., et al. An Integrated Approach to Universal Prevention: Independent and Combined Effects of PBIS and SEL on Youths' Mental Health [J]. *School Psychology Quarterly*,2015,(2).

[24] Daneshzadeh, A., Sirrakos, G. Restorative Justice as a Doubled-Edged Sword Conflating Restoration of Black Youth with Transformation of Schools [J]. *The Journal of Culture & Education*. 2018,(17).

[25] Ng, V., et al. The Factor Structure of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) : An Item-Level Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) Bifactor Analysis [J]. *Psychological Assessment* , 2016,(29).

The Approaches to the Development of Moral Education in American Schools

Han Liying

Abstract: Since the 21st century, moral education in American schools has gradually shifted from being "theory-led" to being "practice-driven." There being increasing doubts and criticisms on new character education, people tend to pay more attention to the irrational factors of moral development, as well as the problems arising from moral education, relevant projects and countermeasures, and three approaches have come into existence. First, the development from moral cognition to the cultivation of emotional ability: doubts were cast on constructivism and its practice based on the development of moral cognition, the standpoint of moral education shifted from moral cognition to emotional development, and this triggered the Social and Emotional Learning Program, which emphasized students' emotional development. Second, the development from negative punishment to the support of positive behavior: the focus of moral education changed from the result-based negative punishment to the support of prevention-based positive behavior, students were helped to develop positive behavioral habits, and this led to the "Positive Behavior Intervention and Support Program." Third, the shift from individual morality to the repair of social relations: moral education changed from the mere cultivation of individual morality to the repair of social relations, attention was paid to seeking educational interventions outside justice, and this resulted in the "Restorative Justice Project." These three approaches, which have expanded the theory and practice of moral education in American schools, help to solve the salient problems facing the moral development of American teenagers at the current stage, but they have their own deficiencies.

Key words: the US; moral education in schools; moral education reform; approach to development

Author: Han Liying, Vice Dean and professor of the Research Center for Ideological and Political Education, Northeast Normal University (Changchun 130024)

[责任编辑:杨雅文]
