

Nowak, E. & Lind, G. (2009). Mis-educative martial law - The fate of free discourse and the moral judgment competence of Polish university students from 1977 to 1983. In: M. Zirk-Sadowski, B. Wojciechowski, & M. Golecki, eds., *Between complexity and chaos*. Torun, Poland: Adam Marszalek publisher, pp. 129-152.

艾娃·卡瓦克和吉·林德 / 王、佐皮@淨 (2009). 教育意又不賞的
軍事管制法 — 1977 年至 1983 波三大半生的. 自由表達
和道德判斷能力的命運。【在】巴托什·托什·依切霍夫斯基(Bartosz
Wojciechowski), 主編【波】~萊克, 齊克·克·辭多夫斯基(Marek Zirk-Sadowski)
& 【波】~留什·J . 哥某英基(Mariusz J. Golecki), 匠活車間里說性月2是由
芝個. 全球化時代的法哲學. 過中國人民大學出版社 Torun, Poland:
adam maszalek. ... more

教育意义不当的军事管制法

——1977年至1983年波兰大学生的
自由表达和道德判断能力的命运^①

——艾娃·诺瓦克 乔治·林德——

王佐发^② 译

一、前言

波兰仍然是一个年轻的民主国家。从专制到民主社会的转型仅仅发生在二十年前。正如本文第一位作者从一位中学生到后来成长为大学生时所见证的，转型并不容易。第二位作者是在“铁幕”之外见证波兰转型的。他参与了一项非同寻常的针对西欧和东欧国家大学生的纵向研究。洪堡基金会给第一位作者提供的研究经费使其得以把两种观点结合起来并从两个非常不同的角度——不仅从两个不同的国家背景而且从两个不同的专业视角，即道德哲学和实验心理学——讨论波兰的民主转型。我们讨论的出发点是一个一般性的问题：如何弥补作为一种理想的民主和作为一种实际生活方式的民主之间的差距？这个问题的答案似乎离不开法律和教育的作用。

二、如何弥补作为一种理想的民主和作为一种实际生活方式的民主之间的差距？

一般的观点是：法律从其道德基础以及产生该法的程序获得合法性。在民主制度下法律由人民或者人民选出的代表制定。更具体地说，法律从人们批准该法所依赖的共有的道德原则，如正义、尊重人权以及根据“假

① 本论文是基于2007年在纽约举行的道德教育学会年会上作者提交的发言稿而写成的。本论文部分得益于洪堡基金向第一位作者提供的研究经费（2008—2010）。

② 王佐发，法学博士，吉林师范大学教师。

定理性地形成观点和意志”的程序制定法律。^[1]“有效的法律规范，”哈贝马斯指出，“实际上与道德准则是一致的，但是他们又表达了对法律共同体的真实的自我理解。在此意义上他们是‘合法的’”^[2]。最终正如古斯塔夫·拉德布鲁赫（Gustav Radbruch），一位杰出的法学教授兼前法律参议员曾经评论的那样，民主法律建立在正义直觉的基础之上。

相反，在专制国家，法律是通过立法者个人的权力取得合法性的。这就使得法律的基础很弱，因为人们不会对维护法律感兴趣，也没有共同的道德准则支持这些法律。法律的执行也仅仅依靠掌权者的判断。一方面，这使得掌权者容易把法律当做维持权力的工具来使用。另一方面，那些掌权者也不得不解决所有争议事件，他们必须找到解决不同法律之间的冲突的方法并对所有社会运行不良的后果承担责任。一个不民主的、专制的法律只有在那些负责人是无比睿智和胜任的统治者时才会行得通，可这种情况又是极其罕见的。专制统治者可以用武力胁迫人们遵守专制法，但是这种法律永远缺乏道德合法性和正当性。正是因为这个原因，民主社会的法律制度比专制国家的法律制度更有优势。

但是这种观点需要补充。人们的正义直觉并不构成民主社会运行的充分基础。普遍的道德原则以及具体的权利和自由太复杂了，以至于民主国家的公民无法很容易地对其进行解释和适用。公民应该培养很高的道德判断和表达能力。^[3]道德判断能力，正如科尔伯格（Kohlberg）^[4]所定义的是“做出有道德的决策和判断（即建立在内部原则的基础上）并据此对行为进行判断的能力”^[5]。道德判断能力不仅仅意味着一种个人思考的特性，因为它也包括道德表达能力。所以，在实验研究中不仅要求参与人提供其对某一特定的道德困境所作出的决策的理由，而且让他们驳斥相反的观点。这样可以考察他们在表达场合应用其道德理想来应对有争议的问题的能力。^[6]

如果社会的学习环境很适宜，判断和表达能力就会至少在一定程度上自我发展。但是，面对现代生活的各个领域不断增长的道德挑战，道德和民主能力的“自然”发展可能还不够，还必须通过适当的教育进行强化。^[7]

最后，民主教育是一种“自我努力的过程”：一方面，民主社会中的学校必须加强道德民主能力以便缩小民主的道德理想和现实存在的民主生活方式之间一直存在的差距。同时，民主制度是学校里更民主的表达的前提。显然，这种自我努力的过程几乎没有结果。我们所置身其中的世界正在发生日新月异的变化，这给个人道德判断和民主决策过程都带来了前所

未有的新挑战。这种过程甚至看上去也从不是像 19 世纪的哲学家黑格尔和马克思所认定的线性和渐进的过程，而是展现出进步与倒退交错变换的阶段。

本文将以波兰为例分析民主国家模糊的民主化进程。我们认为民主的政治化进程以及军事统治者对其的逆转不仅影响了法律和其他社会制度，而且对公民产生了不当的教育后果。当然，政治运动并不意味着教育或不当地教育公民。相反，学校才是道德和民主教育的适当媒介。^[8]但是国家及其法律，通过提供或者取消承担责任和自由表达的机会，也可能成为一个强大的进行错误教育的工具。我们将提供经验性证据来证明这个事实：波兰军事管制法时期的军事独裁不仅造成了民主化进程的窒息，而且造成了学生民主道德判断能力的改变。根据军事管制法，法律就是军事独裁者的命令，缺乏任何共同分享的道德原则和民主程序。基本民事权利和自由被抛弃或者断然不被理睬。尤其是自由表达并参与自由道德课程的权利被抛弃了。

波兰大学生道德判断能力发展的纵向数据给我们的分析带来了方便。该数据反映的时间是波兰民主化进程非常动荡的阶段以及在 1981 年 12 月之前政府内部的军事力量对其进行逆转的时期，当时雅鲁泽尔斯基（Jaruzelski）夺取权力并在波兰建立了军事管制法。我们将根据三个相互竞争的理论来讨论实证研究的结果：（1）道德发展的教育理论；（2）社会化理论；以及（3）决策理论。最后，我们提供在当代波兰道德判断能力方面的观察所得。

三、FORM 项目对波兰学生道德判断能力的纵向研究（1977—1983）

国际 FORM 项目以五个欧洲国家——奥地利、德国、荷兰、斯洛文尼亚（当时还是前南斯拉夫的一部分）和波兰——的四千名大学生为研究对象开展了一项跨国研究。波兰参加了三次评估（1977—1983），其他国家参加了四次（1977—1985）。这个项目由来自康斯坦茨的 H. 派瑟特（H. Peisert）教授和来自波兹南的 W. 马基维茨（W. Markiewicz）教授共同指导。^[9]

作为这次研究的一部分，我们对这些国家的学生的道德发展进行了评估。乔治·林德（Georg Lind）为这次评估开发了一种新的道德判断能力

评估工具，即道德判断标准（MJT）。^[10]此标准的原版用德语写成并取得效力，后来译成波兰语、斯洛文尼亚语和荷兰语。同时，MJT 已经被译成三十多种文字并取得效力，正在被许多国家用于教育研究与评估项目，这些国家包括中国、哥伦比亚、意大利、墨西哥、摩纳哥、俄罗斯、美国等。^[11]

MJT 建立在林德的道德行为双面性理论基础之上。^[12]该理论认为研究道德行为必须区分两个基本方面：一方面是道德理想或者原则；另一方面是道德义务或能力。几个世纪以来，道德一直被从纯道德方面，即作为一种评价性的道德原则进行研究。如果行为是建立在好的意愿之上，无需其他条件，就认为该行为在道德上是好的。很多人已经指出了忽略行为的后果而对道德好坏进行定义的缺点。然而考虑行为的后果仅仅是我们在日常生活中追求道德原则时所遇到的困难中的一个。另一个重要方面涉及道德原则冲突问题。我们经常遇到这种情况，即涉及多个道德原则而没有一种单一的做法符合道德正确性。怎么做才能解决这种道德困境？

很明显，道德理想已经不够了。我们还需要具备一种能力把我们的道德理想转化为日常生活中的决定或者像科尔伯格^[13]所说的道德判断能力。双面理论意味着道德理想和道德能力是同一个道德判断行为中两个彼此不同却又不能分开的特性^[14]，两者必须同时衡量而不是作为不同的组成部分用不同的标准衡量。事实上，MJT 允许我们同时测量道德判断行为的两个主要方面。它使我们得以测量（1）由科尔伯格区分的六个道德取向^[15]，我们称之为道德行为的亲切方面；和（2）把这些取向适用于一个决定情形（其认知方面）的能力。

六个道德取向是用经典的态度测试方法把所有代表某个取向的等级加总进行测量的。相反，能力方面是通过使用实验心理学概念来测量的。实际上，MJT 是作为多参数实验而不是经典的心理计量实验来设计的。^[16]了解两种道德困境之后，参与人首先必须陈述其对主角的解决方案的看法。然后，参与人必须列出六个支持其意见的论点和六个反对其意见的论点。答卷人对每个论点按照九分标准，从-4（强烈反对）到+4（强烈支持）进行打分。在每一方，每个论点代表六个科尔伯格道德取向中的一个。^[17] MJT 的标准版本总共包括 24 个论点，每个论点代表一个确定的决定情景（困境），一个确定的对在该情景中所做的决定的意见，以及六个道德取向中的一个。这样，MJT 就构成一个 $2 \times 2 \times 6$ 的实验设计。

由于有这种实验设计，MJT 使我们能够确定构成检验标准的三个不同

因素（决定语境、观点一致/不一致以及论点的道德质量）中的哪一个决定了参与者的反应类型。从实验研究中我们发现大多数人有强烈的倾向以“观点一致”而不是道德质量为基础评估论点。^[18]也就是说，多数人感到必须坚持其对某个问题的观点而不是根据其道德原则激烈地讨论其观点，这是道德表达一个的前提。所以参与者的核心任务就是基于道德质量而不是观点一致来对给定的检验中的论点进行评估。为了给道德判断能力建立一个量化的分数，我们用个人内部多元素变量分析法分析每一位受访者的整体反应类型。最后得出的 C 分值（“C”代表能力）是代表论点道德质量的接受率的变量比例。有关 MJT 的详细描述及其原理可参见林德的研究。^[19]

由于多种原因，在波兰的研究中只用了一个困境，即所谓的医生困境。所以，不能把波兰学生的 C 分值和其他学生的 C 分值直接进行比较。为了使比较成为可能，我们重新分析了那些 FORM 项目中单独参与医生困境的德国学生的数据。还应注意的是，在波兰样本里回应数据范围缩小到 7 分（从 -3 到 +3）。但这并不影响 C 分值。

关于性情方面的研究结果表明，不考虑意识形态制度，波兰学生和西欧国家的学生具有基本上相同的道德取向。^[20]他们偏爱普世的、原则性的道德取向胜于实证法律取向、同等人团体规范以及实利主义的取向。他们所偏好的这些道德取向不会发生改变，这表明这些道德理想是共同的和高度稳定的。

相反，从 1977 年到 1982 年波兰大学生的道德判断能力表现得不寻常的发展。平均分先升后降（见图 1）。同时，德国大学生的 C 分值在整个研究期间表现了尽管相对较小却是持续的增长。需要注意的是波兰学生道德判断能力的初始水平远远低于德国学生，这表明德国学生在 20 世纪 70 年代的学习环境比波兰学生要优越。

为什么许多波兰大学生的道德发展先是不可思议地飞速增长（比当时的德国学生增长得快）然后又急剧下降（而德国学生却不是这样）？

我们认为这种现象最好通过当时的民主化进程以及后来的军事政变逆转来解释。在本研究的第一阶段，即 1977 年到 1979 年间，学生经历了一种半合法化的散漫的自由，一些大学教师也对此很包容。他们参与对当时法律秩序的（非法）批评并满怀希望地期望加以改变。

在第二阶段，即 1979 年到 1981 年间，军事政变（发生在 1981 年 12 月）之前的一段时间，年轻的民主运动遭到扼杀。军事独裁统治似乎不仅结束了波兰各种组织的民主化进程而且产生了强烈的心理影响。

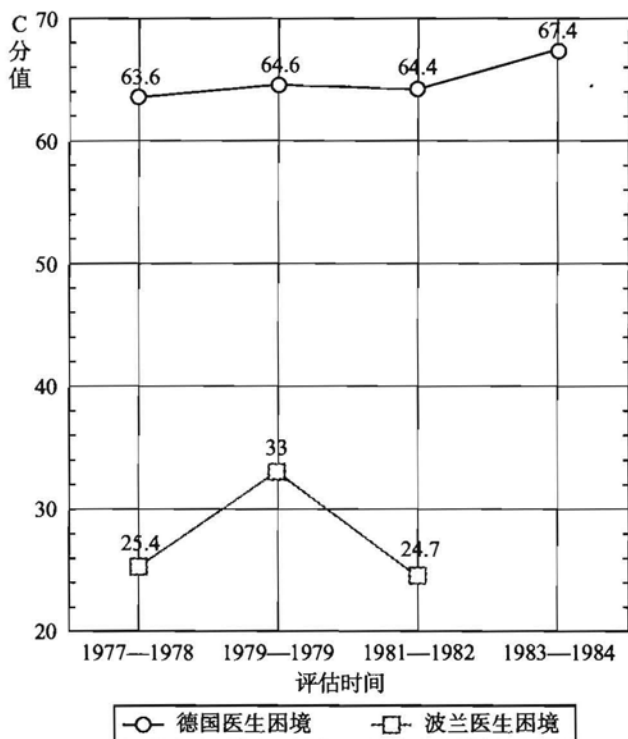


图1 1977到1984年间波兰和德国大学生的道德判断能力的变化,只适用道德判断标准的一部分(医生困境)进行纵向评估(只有一个样本)。波兰学生评估了3次(489人),德国学生评估了4次(700人)。

数据来源: FORM 项目

至于发生在1979年到1981年间的逆转过程就不那么容易解释了。一方面, MJT 受访者的道德理想在这一阶段基本上保持不变。道德取向没有发生变化,更不用说逆转了。道德理想没有发生倒退,即并没有失去后传统道德原则,也没有偏好传统或者前传统道德原则。江河日下的是学生的道德判断和表达能力。^[21] 权力部门收回承担责任和道德表达的机会似乎对开发并保留人们的道德判断能力构成了障碍。为了更好地理解当时发生的事情,我们考虑三种理论解释:道德发展的教育理论、社会化理论以及决策理论。

四、理论综述

（一）教育理论

道德发展的教育理论^[22]包含道德理想和道德能力的不同发展进路。该理论认为道德和民主理想是内生的或是在人生的儿童时期习得的。每个人都有道德理想，至少有直觉上的“对”“错”观。

然而，该理论也暗示道德判断能力和民主表达能力并非天生的，而是需要每个人的毕生培养，还有，在这个复杂的世界里，这种培养尚需教育的辅助。根据教育理论，道德判断能力的培养主要依靠——如果不是唯一依靠——教育。更具体地说，是依靠良好的教育。这个理论得到许多经验性观察和实验性研究的支持。我们既然观察过道德发展的实际回归案例，就不能再认定道德发展构成一个恒定的序列或者总是和时间顺序呈正相关。^[23]我们可以确定过去的十年里学习环境的特点，这似乎对道德发展，即承担责任和在指导下思考的机会，极其重要。^[24]所以，道德认知培养的教育理论允许我们假定这种培养只有在一个学习的环境里才能进行，这个环境为承担责任和自由的道德表达机会提供了空间。如果学生没有机会进入这种环境，他们将最终失去道德判断能力。^[25]只有当社会及其教育机构为表达空间提供机会时学生才能锻炼其能力并最终实现持续的道德发展。^[26]

双面理论允许我们区分政治过程对道德取向和道德能力的不同影响。尽管实施军事管制法没有影响波兰大学生的道德取向，却导致道德判断能力的倒退，因为他们被剥夺了锻炼的机会。在一个无助、恐惧和恐怖的环境里，他们的道德判断能力被破坏了。正如康德（Kant）所说，我们只有通过练习“有德性的行为”才能成为“有德性的人”。只有那时，亚里士多德才会补充说，“我们在适当的时候，对适当的人和事，怀着适当的动机，感受到德性。”^[27]

（二）社会化理论

社会化意味着从外部、环境和权威人物那里习得行为模式、信念和对道德规范的态度。^[28]社会化的过程包括一致和协调，而不是不管社会压力去发展独立的道德取向。但是不管是压力和艰苦还是模仿和铭记规范都不

能培养出个人的道德动机、道德判断和社会冲突解决能力。逻辑能力的提升和学习甚至专业道德的提升在这里并没有多大帮助。尤其是在权威教育里，社会化方法失灵了。为了获得教育者的批准，即为了墨守成规者或者工具性目的，需要“采纳”一些规则。建立在对权威的依赖基础上的关系之外，道德判断行为与教育指令发生分离。在层级性的机构，如学校、军队、监狱、改造与康复院，学生或者监犯经常满足于前习惯性的或者习惯性的取向，因为他们遵守机构规则。这就是为什么具有很高道德能力的人在社会机构里却往往不受欢迎。

多数儿童在很小的时候就已经表现出“正义感”了。道德感先于表达技巧的培养。哈贝马斯 (Habermas)^[29] 在这里强调交际和道德利益这种民主人格的特点。这种利益是通过民主行为培养起来的。这种利益使人们更理解社会环境，只要一个人参与道德表达，他自己的以及别人的意见就能唤醒相互尊重。在引进军事管制法之前的几年，人们所观察到的波兰学生的道德判断能力的发展产生在一种非民主制度下的大学专业教育表达环境里。这意味着学生对相互交流和认可感兴趣，因为——无畏于公共领域里缺乏任何民主制度——他们已经创立了自己的自由表达空间，并自行发现并分享社会问题。道德观点的相互交换对他们具有积极意义，尽管环境不民主，但他们仍然按照民主的方式行为。他们批评法定的社会规则并认为有能力改变这些规则。通过自由表达行为和互相学习关于社会的真理，他们揭示了对民主人格至关重要的“关键利益”。在此情况下，表达社会化依靠通过在人际水平上创造民主的方式培养民主能力。

但是，如果道德仅仅是采纳一种对待外部规则的态度结果，那么波兰学生在 1981 年 12 月之后所面临的压力环境也应该对其行为和去向产生负面影响。但是相反，在学术圈里却生长出一种对“非正义法律”的孤独的、令人侧目的沉默的抵制。

(三) 决策理论

决策理论^[30]假定在社会和政治环境中对自由的实际限制扰乱了决策制定过程。人们越珍视自由，自由对他们产生的政治和实践意义越大，当他们的自由受到强烈限制时就越容易拒绝做决策、屈从、逃避和反复无常。这种假定似乎得到这样一个事实支撑，即答卷人失去了他们在引入军事管制法时所习得的道德判断能力。许多答卷人没有交回试卷或者交回的是空白的表格。

所谓的修订的决策理论^[31]假定，人们不仅基于理性标准而且基于“感性标准”做出道德决定。^[32]根据迪特·博恩巴赫（Dieter Birnbacher）^[33]的观点，自觉的道德情感与反应（如同情、共鸣）有关系。反应表达道德接受和拒绝以及对一种判断目标的“具体的”道德态度。只有借助于道德情感我们才能“构建”道德现象的相关性。

根据这种理论，道德决定取决于问题的“正确”或“错误”方面。所以一个既拥有稳定的认知水平（他所知道的一组不同的决定、标准等数字），又拥有一致的内在道德偏好层级，还拥有相对稳定的道德行为倾向的人，如果他对问题的看法发生改变就会针对同一个道德问题做出不同的决定。在这种情况下，判断是基于同一个道德标准做出的，但是对标准的承认强度发生了改变。换句话说，道德决定结果的不一致性取决于亚当（Adam）^[34]所断言的社会情形的心理、动态表达，取决于其他人以及和他们的关系，个人对社会问题的分享，以及法律和政治形势。这些表达包括认知和情感因素（判断、对其充分性的怀疑、经验等）。这些结论是所谓的情景认识理论的一部分。^[35]他们似乎能够解释波兰学生所处的艰难的道德判断形势。如果一个人感觉他无法控制其生活形势或者不能改变它，他的决定就会受到压力和压力带来的许多负面因素的影响，如逃避、优柔寡断、“学会身不由己”^[36]或者“认知性不调和”^[37]。永久性的无法选择情形也会干扰道德判断行为。

引进军事管制法之后，人们经历了政治导致的压迫、压制、不安全感和无助。这种情形可能打击人们适用其道德判断的勇气。他们认为“不选择就是好的选择”，我们对每一个决定将来都可能感到后悔。^[38]在此情况下，雅鲁泽切夫斯基将军于1981年12月31日的一篇演讲的片段看起来尤其令人深感不安：“国家到了其心理承受能力的极限。”

总之，波兰的军事政变限制了道德学习的机会。但是即使在以前这种道德判断能力也没有成为波兰学校和大学的教育目标。政治秩序与这种独裁者执行权力的形式和立法之间的鸿沟一直受到错误教育，这一点可以从当时波兰学生的道德判断能力整体性低下看出来。短期的民主化及其对大学生的教育影响和后来民主化进程被暴力终结后道德发展的逆转显示了国家能够施加的错误教育的影响。

但是这种国家对道德发展的直接影响是有限的。波兰在1989年就取得了民主自由和民主宪法，但是道德和民主能力的发展却还处在进行时。一些人有机会学习民主表达行为并通过思考与讨论以及为国家命运负起责任

来培养道德判断能力。但是大多数公民几乎没有参与这种民主理念和意志的形成过程。他们当然也有民主自由理想和良法之治的思想，但是似乎在适用日常生活中的民主理想能力方面落伍了。这在以下方面表现得很明显：轻视法律规则的合法性和质疑法庭判决的有效性；通过主观“正义直觉”和“我的权利”评价法律；没有能力求助于普适性的道德标准，如公平、正义、基本的民事自由、人性尊严，以及尊重每一个作为个体的人。

波兰民主革命之后出生的年轻人没有直接经历过军事管制法和独裁的错误教育影响。但是他们似乎仍然生活在一个从独裁到民主的过渡时期。即使今天，波兰的许多中学生和大学生仍然在公众场合表现得优柔寡断。他们的不信任与西欧或者南美国家学生在困境讨论中表达立场的意愿形成了鲜明对比。例如，当被提问一个假想的人在一次困境讨论中提出的观点是否正确时，一个波兰高中班的学生拒绝投票。尽管老师再一次向他们保证这是一次自由的表达而且答案不会被计入分数也无济于事。然而，在后来发生的按照林德的 KMDD 方法^[39]进行的讨论中，真实的自由表达经历似乎有效地产生了信任。最后，当再一次被提问对决定的意见时，只有十分之一的学生拒绝投票。这个结果表明波兰学生需要良好的民主教育来加强其“正义感”。但是它也向我们表明这种教育既是可能的也是成功的。

五、通过有效的道德民主教育加强道德民主能力

实验研究和干扰研究表明，如果按照三个基本的特点分类，教育对提升道德和民主能力最有效。^[40]

（一）一种自由表达和相互尊重的交流环境

自由表达时争论会产生的结果，正如哈贝马斯所言，是“竞争者的成功取向被吸收到一种形式的交流中，其中以达成理解为取向的行为通过其他形式继续进行。在辩论中，正反双方进行辩论竞争以便说服对方……这种辩证的角色结构使得以辩论的方式合作寻找真实成为可能……在表达中被称为更好的辩论的力量完全失去了力量。这里信念通过理性驱使的态度转变过程内在地发生了变化。”^[41]

（二）挑战学生道德判断和表达的最优道德任务

道德能力是我们需要用来处理道德任务的能力，如道德问题或者困

境。处理这些任务也有助于加强和区分我们的道德判断和道德表达，但前提是这些任务不至于太简单或者太难。如果道德任务太难（例如，问题对我们而言很突出），就可能把我们淹没或者威胁到我们，从而阻止我们学习。所以最好的教学策略就是让学生面对假想的道德困境，即倾向于激起道德冲突感的、但是同时又对我们不构成很大威胁的严重的困境。

（三）挑战与支持的阶段交替

使学生的状态在整个课堂期间保持最佳平衡的最好办法是通过适当地讲授使挑战和支持交替出现。这也保证了在整个时间段都保持很高的精神集中度和学习度。许多参与人知道这种阶段的变化产生的令人舒服的气氛并告诉我们他们愿意在课堂外自己讨论时用 KMDD 作为模型。

这三种标准都不是什么新鲜的东西。古斯塔夫·拉德布鲁赫很早就提出适用广泛的道德—民主教育。他认为：

在所有的品德里，正义对直觉、感情，以及原始的、非习得的意识的依赖程度最低……正义需要两种抽象：它必须对其他人的处境产生共鸣并将它一般化。一般化不仅要求公平感，而且也要求有能力做出判断。这种能力不经过锻炼很难形成。^[42]

练习道德判断从深层的前意识阶段开始，这时如果我们“感受到”一种道德问题，我们的内部取向就会被激活。但是，如果我们听到其他人判断相同的道德问题，许多其他的心里（认知）过程随之而来。除此之外，在一个自由表达交流的场合，我们会感受到道德观点之五花八门。拉德布鲁赫强调只有人们认识到多元主义和相对主义对于民主关系的含义，民主的生活方式才有可能实现。人们只有果断地提出自己的观点但同时也公正对待他人的观点，而且不会屈从于更高层次的观点时才会按照民主的方式行为。^[43]

拉德布鲁赫在其多篇著作里评论，只要我们仅仅着眼于改变外部行为而不是内部取向，那么传统的“公民改造”是没有效率的。^[44]他说，“在教育领域里‘改善’这个伪善的说法应该被一个更为‘心里取向’的说法取代。”在他的民主教育方案里，我们不仅发现了这种教育的课件，而且发现了一些关于教师人格的内容：一名好教师不仅是一位科学家，而且也是一位在社会和政治方面非常称职的人（“当代的政治取向”值得推

广)，他有能力解释清楚学生每天提出的有关正义和法律方面的实际问题。^[45]

拉德布鲁赫也就“正义教育”适用的方法提出建议。建议与前文列举的标准类似。他预设了一个自由表达的空间，学生可以表达他们面对实际的社会冲突时的“无意识的直觉”，并努力了解在没有任何情报部门干预的条件下“法律和正义会产生多少问题”。

有效率的学校早已经按照这三个标准在一定程度上开始运作了。^[46]然而，如果学校把这些标准执行得更全面，他们就会更有效地培养道德和民主能力。布拉特（Blatt）和科尔伯格的困境讨论方法^[47]以及林德的持续困境讨论方法（KMDD）就表现了这一点，后者特别按照这三种标准设计以用于学校、大学、监狱、军事以及许多其他的教育机构。已经证实如果教师经过适当培训的话这种方法会非常有效。^[48]充分的教师培训是成功的道德和民主教育的关键。

六、结论：学校应该成为真正的道德民主教育之地

专制的政府把教育仅仅当成一种维护其政治和经济权力的工具，所以极力阻止道德和民主能力的培养；唯一强调的就是死记硬背地学习和坚持不懈地考察标准化的知识。相反，真正的民主政府把教育当做一种维持和促进普遍美德和正义的工具，所以才会坚定地培养道德和民主能力作为公共教育的核心主题。

但是在危机情况下，我们假定这些自我维持的机制不仅在专制国家会瓦解，而且在民主国家也会瓦解。例如波兰在 20 世纪 70 年代面临一场严重的经济和政治危机。食物短缺、工人罢工以及学生抗议盛行。许多人反思危机的原因并和其他人讨论。一方面，这些反思和讨论对政治体制产生直接影响。另一方面，正如我们在这里所汇报的，这些认知过程也具有教育效果。至少数据显示大学生的道德判断能力在此期间得到显著提升。然而，尽管在德国不仅在 20 世纪 70 年代而且在 80 年代都有相似的增长，在波兰这种发展却因为军事政变戛然而止。我们认为这不仅改变了公共环境而且对人们的表达行为也产生了影响。参加国际 FORM 研究的学生受到波兰教授的采访，他们把后者当成施加压迫的国家的代表。看来这种研究设计给我们提供了一个非常灵敏的测量方法来测量大学生（同时，很可能延伸到波兰的一般公民）和他们的政府之间的（不）信任程度。

但是我们应该注意到当民主制度中发生不太引人注目的危机时，道德发展会停止，道德和民主能力也可能倒退。当公众看不到民主教育对民主社会的运行产生的巨大作用时，这种情况就可能由于忽视和无知而产生。这种民主生活中“逐渐蔓延的”危机似乎正在当今世界的许多国家发生，因为学校正越来越为完成政府的任务标准而疲于奔命并因此在道德和民主教育上花费越来越少的时间和精力。在公共和经济领域里发生的越来越多的贪污和诈骗案件就是一个警示。正如托克维尔（Tocqueville）^[49]在其对年轻的美国民主所做的判断中总结的，学校和大学里的公共教育的主要功能是保护并培养公民坚守其权利并互相关心的能力。因此，他和其他的学者赞同学校必须负起特殊责任来维护并发展民主化进程。对美国革命的领袖之一，托马斯·杰弗逊（Thomas Jefferson）^[50]来说，“保护我们的自由的唯一依靠就是教育民众并向他们提供信息”。最后一点，也是最重要的一点，伟大的法哲学家和立法者古斯塔夫·拉德布鲁赫强调学校对培养民主国家公民的正确意识的作用：

仅凭学校教育不足以唤醒任何人的正确意识。这种意识必须由其自身直接表现出来。正义问题几乎每天都在学校共同体生活中重现。教师应该只是允许学生每一天甚至每一小时全面地经历其生活。他应该只是让学生知晓其无意识的直觉，同时让学生从头到尾思考他们从自身的直觉已经熟知的东西，这样，对于法律和正义可能会多么成问题，他们就会看到一个真实的可见的例子。^[51]

民主教育的目标是让公民有能力通过理性的表达而不是暴力、武力或者残酷的政治斗争来解决其冲突。民主教育并不意味着我们应该教会这种一致。一致只能通过公开辩论和政治表达而不是学校的课程来实现。所以，林德^[52]的困境讨论方法是为了培养适用道德原则做决定的能力和对有争议的问题进行道德表达的能力，而不是为了强迫学生达成一致而设计的。教育者所能实现的最优成就就是在场热烈的争论中每一位成员都被其他人尊重，即班上没有人由于其对某一问题的观点而遭到身体袭击或者侮辱甚至人身攻击。奥多·马夸德（Odo Marquard）曾就道德民主教育的目标有过充分论述：

基于此……这种交流应该超越（为了达成一致而进行的）表达

……正是表达一致的合一性吸收了多面性，一般性也就压倒了特别性……^[53]

作者简介

艾娃·诺瓦克 (Ewa Nowak)，波兰波兹南大学哲学教授，曾在德国、瑞士和奥地利做过访问学者。讲授社会伦理、法哲学和当代道德理论。作者目前正在德国康斯坦大学作为洪堡基金学者做一个项目研究：道德能力——民主能够学得吗？主要作品包括《作为的道德原则的自治》(2002) 和《公共生活的精神》(与 K. M. Cern 合著，2008)。

乔治·林德 (Georg Lind)，哲学教授，心理学硕士。在德国“最优秀的五所大学”之一，康斯坦大学执教并从事研究。他开发出的道德判断标准 (MJT) 已经被三十多种文字所认定。他还开发出康斯坦困境讨论方法。其主要著作是教师手册《道德是可以被教会的》。

【注释】

- [1] J. Habermas, *Between Facts and Norms*, transl. by J. Rehg, Cambridge: Blackwell Publishers, 1996, p. 457.
- [2] Ibidem, p. 157.
- [3] A. Gutman, *Democratic Education* (2nd edition), Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999; J. Habermas, *Moral Consciousness and Communicative Action*, transl. by Ch. Lenhardt and S. W. Nicholsen, Introduction by Th. McCarthy, Cambridge, MA: The MIT Press, 1995; L. Kohlberg, "Education for Justice: A Modern Statement of the Platonic View," in: *Moral Education: Five Lectures*, ed. by N. F. Sizer & T. R. Sizer, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970, pp. 57 - 83; L. Kohlberg, "Moral Education for a Society in Moral Transition," *Educational Leadership*, October 1975, pp. 46 - 54; G. Lind, "Moral Competence and Education in Democratic Society," in: *Conscience: An Interdisciplinary Approach*, ed. by G. Zecha & P. Weingartner, Dordrecht: Reidel, 1987, pp. 37 - 43; G. Lind, "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model," in: *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, ed. by D. Fasko & W. Willis,

Cresskill, NJ: Hampton Press, 2008, pp. 185 – 220.

- [4] L. Kohlberg, “Development of Moral Character and Moral Ideology,” in: *Review of Child Development Research*, ed. by M. L. Hoffman & L. W. Hoffman, vol. 1, New York: Russel Sage Foundation, 1964, pp. 381 – 431.
- [5] Ibidem, p. 425.
- [6] G. Lind, “Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts”, in: *Sozialisation und Moral*, ed. by G. Portele, Weinheim: Beltz, 1978, pp. 171 – 201; G. Lind, “The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model,” op. cit. 遗憾的是，在 Kohlberg 的面试方法中关于表达能力的部分在后来的修订过程中被删掉了（cf. G. Lind, “Measuring Moral Judgment: A Review of ‘The Measurement of Moral Judgment’ by Anne Colby and Lawrence Kohlberg,” *Human Development*, 32, 1989, pp. 388 – 397）。相反，Lind 把这部分作为他的测试的主要特点。
- [7] M. Schillinger, *Learning Environment and Moral Development: How University Education Fosters Moral Judgment Competence in Brazil and Two German-Speaking Countries*, Aachen: Shaker Verlag, 2006; G. Lind, *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, 2nd supplemented addition, München: Oldenbourg (in press).
- [8] G. Radbruch, *Politische Schriften aus der Weimarer Zeit*, vol. II, Heidelberg: C. F. Müller, 1993; J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Free Press, 1966; A. Gutman, *Democratic Education*, op. cit.; L. Kohlberg, “High School Democracy and Education for a Just Society,” in: *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, ed. by R. Mosher, New York: Praeger, 1980, pp. 20 – 57; G. Lind, “Moral Competence and Education in Democratic Society,” op. cit.; idem, “Teaching Students to Speak Up and to Listen to Others: Cultivating Moral Democratic Competencies,” in: *Doing Democracy and Social Justice in Education: Political Literacy for All Students*, ed. by D. E. Lund & P. R. Carr, New York: Peter Lang Publishing, 2008, pp. 185 – 220.
- [9] Cf. T. Bargel, W. Markiewicz, & H. Peisert, “University Graduates: Study Experience and Social Role—Empirical Findings of a Comparative Study in Five European Countries (FORM Project),” in: *Comparative Research on Education*, ed. by M. Niessen & J. Peschar, Oxford: Pergamon, 1982, pp. 55 – 78.
- [10] Cf. G. Lind, “Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts”, op. cit.

- [11] G. Lind, "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model," op. cit.
- [12] G. Lind, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, second edition, Berlin: Logos-Verlag, 2002; idem, "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model," op. cit.
- [13] L. Kohlberg, "Development of Moral Character and Moral Ideology," op. cit.
- [14] G. Lind, "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model," op. cit.; J. Piaget, "The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious," in: *Piaget and His School*, ed. by B. Inhelder & H. H. Chipman, New York: Springer, 1976, pp. 63 - 71.
- [15] L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, vol. 2: *Essays on Moral Development*, San Francisco: Harper & Row, 1984.
- [16] G. Lind, "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model," op. cit.
- [17] 注意我们不说道德“阶段”，因为我们的道德发展理论认为不存在科尔伯格（道德性格和道德理念的发展）所定义的那种阶段。我们用科尔伯格的方案仅仅用于给道德论点分类，而不是给人分类。
- [18] C. B. Keasey, "The Influence of Opinion-Agreement and Qualitative Supportive Reasoning in the Evaluation of Moral Judgments," *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 1974, pp. 477 - 482.
- [19] G. Lind, "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence Revisited: A Dual-Aspect Model," op. cit.
- [20] G. Lind, "Cultural Differences in Moral Judgment Competence? A Study of West and East European University Students," *Behavior Science Research*, 20, 1986, pp. 208 - 225.
- [21] 关于道德倒退现象的讨论参见 G. Lind, "Growth and Regression in Cognitive-Moral Development," in: *Moral Dilemmas*, ed. by C. Harding, Chicago: Precedent Publishing Inc., 1985, pp. 99 - 114; idem, "Moral Regression in Medical Students and Their Learning Environment," *Revista Brasileira de Educacao Médica*, 24 (3), 2000, pp. 24 - 33.
- [22] G. Lind, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, op. cit.
- [23] G. Lind, "Growth and Regression in Cognitive-Moral Development," op. cit.; idem, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, op. cit.

- [24] N. A. Sprinthall, A. J. Reiman, & L. Thies-Sprinthall, "Role-Taking and Reflection: Promoting the Conceptual and Moral Development of Teachers," *Learning and Individual Differences*, 5 (4), 1993, pp. 283 - 299; G. Lind, "The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development," *Journal of Research in Education*, 10 (1), 2000, pp. 9 - 15.
- [25] G. Lind, "The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development," op. cit.; M. Schillinger, *Learning Environment and Moral Development*, op. cit.
- [26] G. Lind, "The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development," op. cit.
- [27] Aristotle, *Nicomachean Ethics*, transl. by W. D. Ross, p. 47, <http://www.scribd.com/doc/4617088/Aristotle-Nicomachean-Ethics>, (12. 01. 2009).
- [28] W. Mischel, & H. Mischel, "A Cognitive Social Learning Approach to Morality and Self-Regulation," in: *Moral Development and Behavior*, ed. by T. Licona, New York: Holt, 1996, pp. 84 - 107.
- [29] J. Habermas, *Autonomy and Solidarity*, ed. by P. Dews, London-New York: Verso, 1986, pp. 269 - 270.
- [30] K. Lewin, R. A. Lippit, "An Experimental Approach to the Study of Autocracy and Democracy: A Preliminary Note," *Sociometry*, no. 1, 1938; J. W. Brehm, A. R. Cohen, *Exploration in Cognitive Dissonance*, New York: Wiley, 1962; J. H. Harvey, et al., "Perceived Choice as a Function of Internal-External Locus of Control," *Journal of Personality*, no. 42, 1974; M. E. P. Seligman, *Helplessness*, San Francisco: Freeman, 1975.
- [31] E. C. Adam, "Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems," *Human Factors*, 37 (1), 1993, pp. 32 - 64; W. Herkner, *Sozialpsychologie*, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 2004.
- [32] W. Herkner, *Sozialpsychologie*, op. cit., p. 91.
- [33] D. Birnbacher, *Analytische Einführung in die Ethik*, Berlin-New York: De Gruyter, 2003.
- [34] E. C. Adam, "Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems," op. cit.
- [35] Ibidem.
- [36] M. E. P. Seligman, *Helplessness*, op. cit.
- [37] J. W. Brehm, *Responses to Loss of Freedom: A Theory of Psychological Reactance*, Morristawn: General Learning Press, 1972.
- [38] Cf. W. Herkner, *Lehrbuch Sozialpsychologie*, Bern: Huber, 1991.

- [39] G. Lind, "Teaching Students to Speak Up and to Listen to Others: Cultivating Moral Democratic Competencies," op. cit.; idem, *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, op. cit.
- [40] G. Lind, *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, op. cit.
- [41] Ibidem, p. 160.
- [42] G. Radbruch, *Politische Schriften aus der Weimarer Zeit*, op. cit., p. 264.
- [43] G. Radbruch, *Rechtsphilosophie*, Heidelberg: C. F. Müller, 2003, p. 4.
- [44] G. Radbruch, *Der Mensch im Recht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961, p. 51.
- [45] G. Radbruch, *Politische Schriften aus der Weimarer Zeit*, op. cit., p. 191.
- [46] G. Lind, *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, op. cit.
- [47] M. Blatt, & L. Kohlberg, "The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment," *Journal of Moral Education*, 4, 1975, pp. 129 - 161.
- [48] G. Lind, *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, op. cit.
- [49] A. de Tocqueville, *Democracy in America*, vol. II [Original published 1848], New York, NY: Vintage Books, 1960.
- [50] T. Jefferson, *Thomas Jefferson to James Madison*, 1787 (Forrest version) ME 6: 392 quoted in <http://etext.lib.virginia.edu/jefferson/quotations/> (20.12.2008).
- [51] G. Radbruch, *Politische Schriften aus der Weimarer Zeit*, op. cit., pp. 263 - 267.
- [52] G. Lind, "Teaching Students to Speak Up and to Listen to Others: Cultivating Moral Democratic Competencies," op. cit.
- [53] O. Marquard, *Skepsis und Zustimmung*, Stuttgart: Reclam, 1994, p. 43.

在法律的复杂性与失序之间

全球化时代的法哲学

Between Complexity of Law and Lack of Order:

Philosophy of Law in the Era of Globalization

【波】巴尔托什·渥依切霍夫斯基 (Bartosz Wojciechowski)

主编 【波】马莱克·齐尔克-萨多夫斯基 (Marek Zirk-Sadowski)

【波】马留什·J·哥莱茨基 (Mariusz J. Golecki)



中国人民大学出版社

wydawnictwo

adam marszałek