第一章道德教育的心理基础

从根本上来说，学校道德教育是一个作用于学生心理的过程；同样，学生的道德发展，也是一个起因于心理变化的过程。因此，学校道德教育理论的合理性与实践的有效性，必须基于心理学的相关研究成果。

第一节　道德教育的认知基础

提高学生的道德认识是学校德育工作的基本任务，这主要在于帮助学生形成正确的道德观念，提高他们对道德因果关系的认识，发展他们的道德判断和推理能力，促进学生道德水平的不断发展。然而，这一任务的顺利完成，必须基于对学生道德认识发展的一般过程和基本特征的了解，必须基于对学生理解、接受、应用学校道德教育内容之规律的把握。为此，本节针对学校德育工作的基本任务，结合国内外德育心理学研究的新近成果，从三个方面来论述道德教育的认知基础。

一、道德观念的形成与道德教育

（一）道德观念形成的意义与机制

德育心理学研究强调，尽管道德行为习惯的养成在学生道德发展中具有重要的作用，但是这种养成如果不与正确道德观念的形成相联系，学生的道德行为习惯并不能转化为真正意义上的道德品质。例如，以往那些机械训练学生道德习惯的传统

需要全本请访问 www.ertongbook.com

方法，由于没有真正使学生形成正确的道德观念，结果仅仅是使学生在道德行为上产生了顺从性和刻板性。德育心理学研究指出，对学生道德行为习惯的培养必须与纠正错误的道德观念和形成正确的道德观念相联系，使学生的道德行为习惯成为一种具有理性的道德行为倾向。这样，当学生面临特定道德情境时，其道德行为习惯中蕴涵的道德观念就会对其情绪体验产生引导作用，并对其行为选择产生驱动或制动效应。这样的道德行为习惯才称得上是道德品质。

那么，怎样使学生形成正确的道德观念呢？首先，要在学生已有的知识经验基础上进行教育，启发他们正确理解道德观念。任何一种道德观念,不管它多么抽象，都是社会现实的反映，都是程度不同的社会经验的概括。因此，只有将道德观念与学生的知识经验相联系，使之成为学生道德经验的组成部分，同时结合具体道德情境，启发他们在已有的道德经验基础上进行辨析和反省，才能促进学生形成正确的道德观念并纠正错误的道德观念。其具体心理机制在于，学生道德观念的形成，不是道德规范从内部自然展现的过程，也不是被动接受外部灌输的结果，而是在个人自身与各种现实道德情况相互作用下，道德经验的不断结构化的过程；如果道德教育不能引发学生自身的道德经验，并使学生从内部激起认知上的矛盾冲突，从而产生一种重建自己道德经验结构的需要，那么学生就会忽视、甚至拒绝这样的道德教育。其次，道德观念的形成，除了能从本质上理解这一道德观念的内容外，还需能够把理解了的道德原则应用于道德实践。学生理解并掌握道德观念的过程，是对道德现象的领会与道德行动的执行相结合的过程，也就是对道德行为准则的认识与具体道德实践相结合的过程。两者是相辅相成的，道德认识引导着道德行动，道德实践又检验着道德认识。道德实践是道德观

念的理解和掌握过程中的一个重要环节，它不仅对评价理解和掌握来说是必需的，而且对帮助理解和掌握来说也是必要的。

(二)道德观念的形成与学校教育

学校教育在学生道德观念的形成，特别是系统的道德观念的形成过程中，起着重要的作用。因此，探讨学校教育与学生道德观念形成之间的关系，一直是德育心理学研究的主要内容之一。其中，皮亚杰的相关研究具有一定的代表性。他通过对儿童道德观念形成及其变化发展过程的研究，较为系统地论述了儿童道德观念的形成与学校道德教育的关系。现将其研究成果概述如下：①

1. 行为规则的理解

皮亚杰研究发现，在儿童心理发展的早期阶段，他们虽然已能意识到行为规则的存在，但只是把这些规则看作是外在的、不可违反的东西，而并没有意识到这些规则是他们在游戏活动中应该遵循的行动准则；只有当儿童意识到遵从这些规则是他们应尽的一种义务时，行为规则对儿童来说才成为具有真正意义的准则。这种意识是儿童掌握道德观念的一个十分重要的标志。因此，皮亚杰把儿童对待规则的态度区别为单纯的规则和有真正意义的准则两个层次，并明确指出，在分析儿童的行为时，必须善于把只是以规则为满足的行为与包含有义务因素的行为区分开来。

2. 行为责任的判断

皮亚杰根据儿童日常生活中的过错行为和说谎行为，设计了各种形式的对偶故事，要求儿童比较对偶故事中两个主人公

① 李伯黍，岑国桢，顾海根.道德发展与道育模式［M］.上海：华东师大出版社，1999:4～6

的行为谁更不好，以研究儿童对行为责任的判断及其发展规律。结果显示，儿童对行为责任的判断，是从以行为后果为基础的客观责任观念，向以行为动机意向为基础的主观责任观念的转变过程，而且客观责任和主观责任这两种判断形式的发展不同步。其一般的规律是，客观责任观念出现在先，主观责任观念发展在后，前者逐步退居从属地位，后者则逐步取代前者居于支配地位。该研究表明，促进学生行为责任观念从客观向主观的转化，是学校道德教育的一项重要任务。

3. 公正观念的发展

皮亚杰从家长和教师偏爱孩子的日常事例中设计了许多故事，要求儿童对“偏爱行为好的孩子是否公正”作出判断。研究发现，儿童的公正观念的发展，最初是以成人的是非为依据的，即他们的好坏标准取决于对成人的服从与不服从；然后，过渡到以平等不平等作为是非好坏的标准；最后，达到公道不公道这一标准去判断是非，即认识到应按具体情况，从关心和同情他人出发去作出判断。对学生进行公正原则的教育，以提高他们的道德认识水平，毫无疑义也是学校德育工作中的一项重要任务。

4. 公正惩罚的判断

皮亚杰设计了许多儿童的过错行为故事，故事后面提出 2 至 3 条惩罚建议，要求儿童判断何种惩罚最公正和最有效。他把儿童所作出的回答加以概括归类，发现儿童的惩罚观念是从谁犯过谁就应该受到惩罚以抵罪的抵罪性惩罚，过渡到谁犯过谁就会被日常的社会关系所不容，遭到同辈集体报应的报应性惩罚。抵罪性惩罚反映一种服从的、强制的伦理道德观，带有专断的性质，对儿童公正观念的发展是不利的。报应性惩罚在性质上属于一种相互尊重的伦理道德观，不带有专断的性质，它有利于儿童公正观念的发展。学校德育工作的任务，毫无疑义应

该帮助学生确立相互尊重的伦理道德观，而不是专断强制的伦理道德观。

5. 他律自律的转化

皮亚杰在大量研究基础上，对儿童的道德观念的发展进程作出了以下理论概括：年幼儿童的道德观念受自身以外的价值标准所支配，具有客体性，是一种他律水平的道德；年长儿童的道德观念为儿童自己主观的价值标准所支配，具有主体性，是一种自律水平的道德。由于自律水平的道德具有一种受观念上的法则所支配的特征，因而它是一个人的道德发展的核心。一个人只有达到自律的水平，才可能具有真正的道德品质。就这个意义上说，学校德育工作应当重视提高学生道德认识的教育，促使他们从他律水平向自律水平的转化。

皮亚杰关于道德观念掌握与发展的研究，除了为学校道德教育提供了具体目标之外，还有一个重要的启示，即要使学生有效地理解和掌握某种道德观念，必须遵循学生道德认知发展的自然规律，必须联系学生已有的道德经验基础；只有通过学生喜闻乐见的形式，引导学生在已有的知识经验基础上进行辨析和反省，才能收到较好的效果。如果学校道德教育内容超越了学生道德认知发展规律的内在制约，超越了学生的日常道德经验水平的认知基础，就会变成无效的空洞说教。

二、道德因果的认识与道德教育

在日常生活中，要给某个有关道德的事件或事态以正确的评价，不仅要知晓这一道德事件或事态本身，而且还要辨明产生这一道德事件或事态的原因及其造成的后果。因此，与帮助学生掌握道德观念一样，提高学生对道德因果关系的认识也是促进学生道德发展的一个重要因素。

需要全本请访问 www.ertongbook.com

学生对道德因果关系的认识，依据其心理内化程度和对行为的支配程度，可以分为两种水平：一是陈述性水平。在陈述性水平上，学生对有关事件或事态的道德因果关系认识仅仅限于“是不是”“应当不应当”的现象或理论陈述，并没有内化为自己的行为准则。换句话说，在陈述性水平上，学生对道德因果关系的认识尚处于外化阶段，更多地用于评价他人的行为，或更多地用于应付考试和测验。尽管这种水平的道德因果认识也可作为学生在面临某一道德情境时决定自己怎样行动的心理基础，但是由于缺乏自律悟守这种道德因果关系的自觉意识，以致常常出现说的与做的不一样，或对人与对己不一样的现象。二是程序性水平。在程序性水平上，学生对有关事件或事态的道德因果关系认识不仅是道理上明白的，而且是内心所愿接受的，即相应的道德因果关系已经内化为学生头脑中的道德观念或道德规范。因此，在程序性水平上，学生对道德因果关系的认识对其行为具有自律性的规定作用，它规定着学生应该去做什么和不应该去做什么。

与学生道德认识发展的一般规律一样，学生对道德因果关系的认识发展也是一个从陈述性水平向程序性水平转化的过程。那么，在学校道德教育过程中，如何促进这种转化呢？我国心理学家李伯黍、岑国桢、顾海根等，在大量理论和实践研究的基础上，总结出一些行之有效的认知性方法。其主要有两点：①

第一，以美德条目或行为规范为中心规范学生行为。我国传统的道德教育，比较偏重一个人的品格的教养，一般以圣人君子的嘉言激行，作为德目，教人遵循，以规范其行为。这些美德

① 李伯黍，岑国桢，顾海根．道德发展与道育模式［M］．上海：华东师大出版社，1999：22～24

条目，散见在历代的典籍中，经过师儒的教诲，造就了不少道德涵养高尚的读书人。这些读书人的举止言行，民众奉为表率，上行下效，不令而从。所谓“君子之德风，小人之德草，草上之风，必偃”。从而形成了善良淳朴的民风，维系着中华民族，生生不息。这些美德条目，在我国传统道德教育中，确实起过积极的作用。从德育心理学的角度看，个体总是从出生起在社会生活中不断接受社会道德传统，在它的影响下，逐步使自己的行为社会化和道德化的。因此，现今学校德育工作中，若能确立一些合适的传统美德条目，如以俭养廉、见义勇为、推己及人、舍身取义、救死扶伤等，列入道德教育计划，谆谆教育学生是完全必要的。当然，确立传统美德条目要慎选。把它们编成各级德育教材时，有的内涵要改造，有的则要增益，使之能与现代社会复杂的道德问题相顺应。但是，毋庸置疑，单以德目为中心是不可能完全符合时代的需要的。因而，就有必要按照当时当地的实际情况，制定一些更为具体的规章制度和行为规范，各级各部门可以制订一些守则和公约等来规范人们的行为。以行为规范来规范行为的德育模式，其基点应放在提高学生道德因果关系的认识上。因为，学校德育要培养的规范行为，无疑是一种自觉的行为，要培养的行为习惯自然不是那种斯金纳式的“刺激—反应”活动，而是一种能理性地应付道德问题情境的行为倾向。

第二，依学生认识特点促进道德因果内化。道德因果关系在学生生活中时时处处发生，因而教师可以选取、组织大量的事实材料，设置成一个个道德因果关系的问题情境（其中有的是道德两难式的，有的是对偶故事式的，有的则是选择型的），让学生对故事情境中行为者的行为进行评价，从中概括出他们对道德因果关系的认识特点。进而针对其中的道德因果关系问题，有针对性地进行教育，并组织学生与老师共同讨论，使学生对道德

因果关系的认识逐步实现动机与效果的统一，他律与自律的统一。这种依据学生认识特点来逐步提高学生道德因果认识的教育方式，其优点在于不采用权威的方式过早地以成人的行为规范强求学生遵守，而是以学生道德认识的实际为基础来提高他们的行为决策水平。须知，固定的道德条目，往往容易剥夺学生道德思考能力的成长。严格的行为训练，往往有可能养成学生对现成规范的依赖。而刻板的道德习惯，反过来又可能会限制学生面对新的道德情境时的应对能力。强制、刻板的教育方式，常常是现代家庭和学校中“师长诲之谆谆而弟子听之藐藐”的最主要的原因。

三、道德认知的发展与道德教育

谈到道德认知的发展，心理学上总要引述柯尔伯格的道德认知发展学说。因此，我们主要围绕柯尔伯格的道德认知发展学说，从三个方面论述道德认知发展与道德教育的关系问题。

(一)道德认知发展的阶段

柯尔伯格认为个体的道德发展过程呈“三水平六阶段”，即可以划分为三种水平，每种水平包括两个阶段①。其具体内容简述如下：

水平Ⅰ 前因循水平
- 阶段 1：以惩罚和服从为定向的阶段
- 阶段 2：以工具性相对主义为定向的阶段

水平Ⅱ 因循水平
- 阶段 3：以人际和谐一致为定向的阶段
- 阶段 4：以社会秩序和法则为定向的阶段

水平Ⅲ 后因循水平
- 阶段 5：以社会契约和个人权利为定向的阶段
- 阶段 6：以普遍的伦理原则为定向的阶段

① 冯增俊. 当代西方学校道德教育 [M]. 广州：广东教育出版社，1993:53～57

在前因循水平上，个体能够区别文化中的规则和好坏，懂得是非的名称，但是他的道德认识基本上是以自我为中心的，即仅仅是根据他自己的行为后果来进行道德判断，或依照他们受赞赏和谴责的经历来判断对与错或好与坏。其中，处于阶段 1 的个体，以行为对自己身体上所产生的后果来决定这种行为的好坏，而不管这种后果对人有什么意义或价值。他们道德判断的依据是，服从权威和规则就是对的，能避免惩罚就是对的。处于阶段 2 的个体，按满足快乐原则来考虑道德问题，认为正确的行为就是那些可以满足个体的需要、有时也可以满足他人需要的行为。他已能区别自己、权威和其他人的利益，并认为每个人都是依据自己的利益而行事的。因此，他的道德判断的依据是，对与错都是相对的，并受制于各自的利益，个体只能通过等量的公平交换来整合各自的利益，如“你帮我抓背挠痒，我也帮你抓背挠痒”。

在因循水平上，个体的道德认识受以社会为中心的观点支配，既能考虑到个人的后果，也能考虑到集体、家庭成员和国家的后果，并能按照家庭、集体或国家所期望的那样去行事。其中,处于阶段 3 的个体，能意识到与周围人们的关系的重要性，认为凡是讨人喜欢或帮助别人而为他人称赞的行为就是好行为，因而能重视别人的感情，希望和别人搞好关系，遵守大家的规则和期望。他开始用意图去判断行为，并把“他的用意是好的”作为行为的一个重要因素了。处于阶段 4 的个体,把尊重社会秩序、严格守法看成是个人应该履行的义务，能根据自身在社会秩序中的地位来确定自身角色、行为规则和人际关系，强调要尊重权威、维护社会秩序。其道德判断的依据是，尽自己的义务、对权威表示尊敬、维护既定的社会秩序就是正确的行为。否则，他就会感到内疚。

在后因循水平上，个体能超越他所处的社会集团的观点来处理道德问题，将自己的道德判断逐步固定在具有普遍意义的伦理原则之上，如民主、公正原则，人际相互性，人权平等原则以及作为个人的人的尊严等。其中，处于阶段 5 的个体,从社会契约来看待道德责任，其道德判断基于绝大多数人的最大利益的理性推断之上，认为维护人们的基本权利和社会契约是考虑道德责任和法律制度的基础。处于阶段 6 的个体，能够自觉地按照普遍的伦理原则行事，其在此基础上作出的道德决定被称之为根据良心作出的道德决定。处于这个阶段的个体，由于已形成了具有超越法律的普遍伦理原则，因而有时不惜冒违犯现行法律的危险去为大多数人谋利益 。

（二）道德发展的特征与道德教育

柯尔伯格根据个体道德发展阶段的基本特征，针对现行学校道德教育中存在的相关问题，提出了一系列道德教育见解和主张。这里概括几点介绍如下：

1. 阶段的普遍性与德育的针对性

柯尔伯格认为，道德发展六阶段的顺序具有普遍性，基本上适用于所有国家、所有文化中的所有人。虽然不同国家或不同文化产生的道德准则有很大差异，但思维方式、思维结构是相同的，都存在道德发展的相同阶段。因此，柯尔伯格认为，为了有效地进行道德教育，教师必须具备个体道德思维发展阶段方面的知识和经验，并能够运用这些知识来确定学生所处的道德发展阶段。这样，教师才能有的放矢地用较高一个阶段的道德内容来教育学生，进而有效地促进学生的道德向前发展。而且，柯尔伯格认为，传统的道德教育之所以缺乏实效，原因就在于没有注意学生所处的道德发展阶段，只注重将成人的道德规范强加给学生，以致常常超越学生的理解水平，变成了居高临下的空洞

说教。柯尔伯格的实验研究证明，个体不能理解高于他们现有水平两个阶段的那些教育内容，即如果个体还没有进入阶段 4，就直接教给他阶段 5 或阶段 6 的道德原则，是徒劳无益的。当然，如果教师用低于学生道德发展阶段的内容教育学生，则就失去了教育的意义，甚至会引起学生的拒绝和排斥。

2. 序列的恒定性与德育的自然性

柯尔伯格指出，道德发展六阶段是个体道德发展的一种恒定不变的序列，每个个体的道德发展都必须按这些阶段逐步向上发展；尽管不同个体在发展的速度上会有差异，但是不可能出现超越某一阶段的发展。据此，柯尔伯格主张，学校的道德教育应按照道德发展的规律，以一个发展中的个体朝向更高阶段的自然趋向前进为依据，激发个体内在认知结构发生变化而主动要求向更高阶段发展。“我们所赞同的发展法就是在进行道德教育时不用灌输的方法，而是按照发展的自然方向去刺激个体自己的思想，使每个个体朝其潜在的目标前进。”[①]

3. 发展的质变性与德育的内化性

柯尔伯格认为，道德发展是从事实判断发展到理性判断的，道德发展阶段的提高是从量到质的变化，是一种从渐变到突变的过程。道德发展每一阶段的变化，都是不断经由事实判断到理性判断的这样一种质的变化过程，也就是从道德他律的“是什么”向道德自律的“应该怎样”的反复转化的过程。因而，为了促进学生的道德发展从他律向自律的转化，教师应注重道德教育的内化性，不能用权威的影响向学生灌输道德观念，更不能把那些靠外力强制而产生的“循规蹈矩”视为道德教育的结果或目

① 钟启泉，黄志全．西方德育原理［M］．西安：陕西人民教育出版社，1998：159

需要全本请访问 www.ertongbook.com

标。道德教育的内容只有被学生切实感悟并自觉遵从，才能成为学生真正拥有的道德观念。

4. 认知的先决性与德育的激发性

柯尔伯格指出，道德认知结构的质变，是个体道德由低向高发展的先决条件；个体道德发展水平的高低，取决于其道德认知结构上存在的本质差异。因此，柯尔伯格认为，为了有效地促进学生道德水平的提高，道德教育应着力促使学生的认知结构的分化、重组。在具体方法上，柯尔伯格特别强调教师要选用一些两难问题，激发学生道德认知上的不协调或冲突，并通过由此在学生认知上产生的矛盾、冲突或混乱，引导学生寻找相应的解决办法。实验证明，只有在学生道德认知上激发矛盾、冲突，才能促使学生分化、重组自己的已有认知结构，以发现更好的解决道德问题的方法。这样，也就促使学生的道德水平向更高的阶段迈进。

(三)道德发展理论与学术争鸣

柯尔伯格的道德发展阶段理论，曾在心理学、教育学、哲学和伦理学等领域产生广泛反响，并在一些理论问题上引发了众多批评者和支持者之间的学术争鸣。这里有必要简述一下双方争议的焦点。

批评者的观点主要集中于以下几个问题：

一是怀疑或否定道德发展的逻辑必然性。批评者认为，在道德发展上，我们能说有些道德发展阶段比之另一些阶段要高些和好些吗？一个给定的道德阶段，即使它是一个在逻辑上从前一个阶段衍生出来的阶段，但从道德上来看，它也并非必然地优于前一阶段。在道德发展上，“青”出于“蓝”，并非必然地胜于“蓝”。

二是怀疑或否定心理发展的高级水平与美德阶段相联系。

批评者认为，柯尔伯格提出的在心理发展后期的一种行为形式就是近似于美德的行为，那是不可信的。人类当然渴望看到社会中人人能够懂得道德准则，但是在日后的心理发展中并不意味着真正能获得这种品质。事实上，人类离美德阶段的路程还很遥远。

三是怀疑或否定对道德价值进行确定性研究的可行性。批评者认为，各种文化都有自己特定的道德价值体系，“没有一种道德系统优于另一种道德系统”。因而在道德发展研究中，以既定的价值标准来研究道德发展的途径，其逻辑上的可行性是值得怀疑的；柯尔伯格的研究途径以及他所“发现”的道德发展阶段，其客观意义也是大成问题的。

四是怀疑或否定道德阶段划分的科学性。批评者认为，像柯尔伯格那样的社会科学描述，按人们的道德总体水平把人加以分类的做法，无法解释和面对现实中人们那些弄虚作假和骇人听闻的行为事实。而且，批评者认为，柯尔伯格理论的主要问题在于他没有把心理学研究从自己的哲学立场中分离出来。

柯尔伯格及其支持者对这些批评或异议的反驳有以下要点：

其一，肯定道德发展阶段的现实性。他们认为，道德发展阶段本来就是道德经验中习以为常的事实。如果我们要确立一些道德标准来辨明什么是好行为和什么是坏行为的话，我们能避开那些以道德水平为标志的道德层次或阶段吗？当人们认识到了尊重别人权利的道德品质优于不尊重别人的道德品质，这在逻辑上不也就承认了个人向较高水平道德品质的发展吗？

其二，肯定道德发展目标的美德性。他们指出，所谓发展，不论是生物的、社会的，还是心理的，就是朝向某个标准，朝向某个更高的、功能形式更为统整的终极目标前进的过程。道德发

展的阶段分层系统就是以社会变迁从总体上看总是推动着人们朝向一个理论上更高水平的道德功能发展为依据的。而且，大量的实证研究业已证明，人确实是像柯尔伯格理论所界定的那样沿着美德的理想形式向前发展的。

其三，强调道德价值研究的确定性。他们认为，道德价值的研究，不能遵循“没有一种道德系统优于另一种道德系统”的纯相对主义的观点去进行。这是因为，在道德判断的领域里，纯相对性必然会导致在对待社会行为上的中立性立场。对各种社会行为的不置可否的价值中性立场是不利于道德教育和道德发展研究的。试想，如果我们在道德观念上没有确立一种行为在客观上确实比另一种行为更为道德的某些标准，我们能只许电视系统播放那些社会的模范行为的节目，而不许播放那些攻击性的暴力行为的节目吗？再如，假如我们没有使受教育者树立关心同情他人确实要比自私自利、对人冷漠无情要好的道德观念，怎能达到培养他们去履行利他行为的理想效果呢？而且，如果柯尔伯格在一开始就没有假定判断道德的普遍标准确实是存在的话，如果一开始没有假定道德发展可以被看作是逐渐更好地接近普遍的道德原则（如公正地待人）的话，他也不可能“发现”道德发展的六个阶段。

第二节　道德教育的情绪基础

尽管在教育学和心理学理论上，人们一直强调道德教育既要晓之以理又要动之以情，但是在情与理之关系的具体研究和实践中，人们往往重理轻情。其突出表现在两个方面：一是普遍把道德认识视为道德发展的主要引导因素，而把道德情绪体验（道德情感）置于道德认识的从属地位，简单地以为只要晓之以

理就能动之以情；二是更多地关注道德认识对道德情绪体验的影响，而较少关注道德情绪体验对道德认识的影响。其结果，现行的道德教育带有明显的惟理性倾向，重理性知识传授，轻感性体验内化；重外在理智控制，轻内在情绪调节。似乎只要传授的道德知识是正确的，就一定会在学生身上产生相应的效果；给学生传授的道德知识越多，其道德发展水平自然就越高。然而，现行道德教育实践在“投入”与“产出”上的明显失衡，促使人们反思道德教育理论研究中的问题所在，进而深思道德教育中情与理之间的相互关系，特别是道德情绪体验对道德知识传授的制约性影响。为此，本节针对道德教育中的常见问题，结合我们对情绪体验在道德教育中的作用及其机制的相关研究，从五个方面论述道德教育的情绪基础。

一、情绪体验与道德教育的接受

可接受性，是道德教育所要解决的主要问题之一。一般来说，学生对道德教育内容的接受，取决于两个方面，一是能不能接受，二是愿不愿接受。其中，“能不能”主要受制于认知性因素，即学生已有的知识和智力水平；“愿不愿”则主要受制于情绪性因素，即学生对道德教育（内容和形式）的情绪体验以及由此而产生的学习意愿。在道德教育过程中，“能不能”的问题并不突出，因为我们的教学大纲和教材内容通常会充分考虑到学生的已有知识水平；与之相比，“愿不愿”的问题始终是道德教育能否达到预期结果的关键和难点。教育工作者经常强调，教学首先要激发学生的学习动机、要调动学生的学习主动性、要激发学生的学习兴趣等等，实际上都是旨在解决学生愿不愿学习的问题。而这在很大程度上受学生课堂情绪体验的制约。

情绪活动与认知活动不同，它不是对事物本身的反映，而是

对事物与人自身关系的反映，换句话说，情绪所反映的不是事物本身的客观意义，而是事物对人所具有的主观意义。因而，学生在道德教育过程中所产生的情绪体验，直接反映了道德教育内容及其过程对学生所具有的主观意义，并进而决定了学生对之的态度和是否接受的意愿。也正因为此，情绪在发生上经常处于心理活动的前沿，并构成学生学习的最初制约因素。例如，从学生课堂学习行为的动机取向来看，当学生接触某一课堂教学情境时，其并非主要从教学内容或课程本身的特性的认知性角度对之进行反应，而是更多地从教学内容与自身的知识结构、学习兴趣等关系的情绪性角度对之进行反应，并据此决定自己的学习动机和学习行为。①

另外，在道德教育过程中，学生的课堂情绪体验不仅影响其对教学内容的接受意愿，而且还影响其对教学内容的确信程度。学生对道德知识的接受，与对自然科学知识的接受有一个重要的区别。数理化等自然科学知识，大都来源实证性的定量研究，而且其结论或解答往往都是确定的或惟一的；道德知识大都来源于现象性的定性研究，其结论或解答往往都是多维度或多角度的，而且常常因人处于不同的政治、经济、文化背景下而表现出差异性。因此，学生在学习自然科学知识的过程中，尽管也常会产生消极情绪体验而影响其对教学内容的接受意愿，但对自然科学知识本身（如定律、定理、公式等）还是确信的；而学生在学习道德知识的过程中，一旦产生消极情绪体验而缺乏接受意愿时，不仅会对其学习动机和学习效率产生消极影响，而且会使其对所学知识本身产生怀疑或质疑，甚至会将之视为“假大空”

① 乔建中等.课程性质和授课水平对学生的认知行为和情绪感受的影响[J].南京师大学报，1994,(3):41～45

而予以排斥。

二、情绪体验与道德知识的掌握

为什么学生的情绪体验会影响其对道德教育内容的确信程度？除了知识本身的特点之外，还有一个重要的原因，即学生对道德知识的掌握是一个从道德情绪体验上的“认同”向道德观念上的“应当”过渡的过程。由于道德教育的内容都直接围绕人与人之间的社会交往，道德上的善恶标准及其行为规范又都直接涉及人与人之间的利害关系，因而，学生对道德知识的掌握必然首先以自我道德经验为参照系，并且必然会产生相应的道德情绪体验。这种情绪体验来自于道德教育内容与学生自我经验事实之关系的亲身体会和价值判断，其所反映的因果关系直接制约学生对道德教育内容的“认同”。

情绪心理学研究表明，在道德知识的传授过程中，如果学生没有产生相应的情绪体验，那么这些知识对他们来讲就是外在的东西，或仅仅是考试时的答案；只有当学生产生了相应的情绪体验，他们才能理解和感悟这些知识的价值与意义，并将之内化为自己的行为准则。例如，关于爱父母的教育。尽管许多学生都知道爱父母是做人的基本道德准则，但是由于对父母抚养儿女的艰辛缺乏相应的情绪体验，因此他们的爱父母常常仅停留在口头和书本水平上。为了使爱父母成为学生的自觉行为，有位中学教师在教学过程中组织学生开展了一次为期一周的“护蛋行动”——每个学生从家里拿一个生鸡蛋，每天带在书包里小心保护，不能使其破碎；老师在学生的鸡蛋上作上标记，看谁保持完好的时间长。起初，学生不以为然，认为这“太简单了”。谁知，一天不到，许多学生带的鸡蛋就破碎了。其后，学生开始小心翼翼地对待自己所保护的鸡蛋了：把鸡蛋用棉花或软纸厚厚

需要全本请访问 www.ertongbook.com