

学科教育展望丛书

# 道德教育展望

吴 铎 罗国振 主编

华东师范大学出版社

## 道德课程原则

道德课程原则是教育者设计道德课程从而对受教育者实施道德教育时所必须遵循的基本要求和准则。

道德课程的设计、组织和实施相对于其他学科课程而言,极具特殊性和挑战性。因为道德教育是个极其复杂和细致的过程,涉及到知、情、意、行各个方面,受到教育学、心理学、社会学等多种因素的制约,具有多端性。作为教育者和受教育者之间的中介和桥梁,道德课程必须科学地处理在德育过程中所存在着的多方面多层次的矛盾关系,如德育要求与受教育者的现有道德发展水平、教育者的道德教育方法与受教育者的认知与行为特点、道德发展的内因与外因等等。与其他学科课程相比,具有鲜明的特征,主要表现在:第一,道德课程的目的不在于仅仅传授并使学生掌握某一方面的知识或知识体系,而在于价值观念的确立、态度的改变,以及道德信念和行为方式的形成。第二,学习主体,即受教育者的自主性对道德课程的实际效果而言是个非常关键性的因素。这是由于道德教育的目的所决定的,道德课程的设计、组织和实施,必须充分了解、尊重并调动学习主体的自主性。第三,道德课程必须借

助于多种形式和途径,因为它不仅需要道德认知,更要诉诸情感、行动的经验来达到教育目的。道德课程原则针对道德课程的上述特点,以青少年道德水平发展规律为依据,提出了在课程设计、组织和实施中正确处理道德教育过程中一系列矛盾关系所必须遵循的几条基本要求。一般说来,道德课程必须抓住以下几个环节的工作:提高道德认识;发展道德思维能力;陶冶道德情感;注重榜样示范;强化道德实践;指导道德行为。

## § 1 提高道德认识

道德课程作为发展学生道德水平的重要中介,不言而喻,提高学生的道德认识是其首要原则。从心理学角度而言,道德品质的发展是知、情、意、行等心理要素的综合发展,但并不意味着这四个心理要素是齐头并进的同时发展。道德认识是道德情感、道德意识和道德行为的科学基础和内在动力。通常一个人的道德情感、道德意志和道德行动都受道德认识的调节和支配。学生中的某些错误言行和道德行为,往往出自于正确道德认识的缺失。

### 1.1 道德认识与其他学科认识异同

道德认识是人们对现实社会中是非、好坏、善恶等道德关系和处理这些关系的准则、规范的认识。包括对道德现象、道德关系的感知,道德表象、道德概念、道德信念以及道德评价等道德知识体系诸方面。

和其他科学认识一样,道德认识也要经过感性认识和理性认识这两个阶段,才能逐渐认识道德的本质,从而建立完整的道德认识体系。道德的感性认识大量来源于生活实践,学生们的生活环境不同,所受到的思想观点的影响不同,因此,不同的学生有着不同的道德感性认识,在此基础上逐渐形成的对社会生活中是非、善恶准则的理性认识水平也有差异。

道德认识和一般科学的认识除共同之处外,又有不同点。道德认识不仅包含有关的知识,而且也包含着对某种道德品质或社会生活现象的态度与评价。道德认识的形成发展从产生道德感知、道德表象、积累道德经验的感性认识阶段,到形成道德概念、道德观念,实现认识概括化的理性阶段,再到运用已掌握的道德经验、道德知识于实践,对道德问题进行评价,形成道德信念。所以,道德认识的过程实际上就是道德观念、道德概念和道德信念形成的过程,是运用道德观念、道德概念进行道德评价的过程。

## 1.2 贯彻‘提高道德认识’原则的要求

基于道德认识获得的上述特点,道德课程切忌不考虑受教育者的心理状况和智力水平,把一整套抽象固定的道德准则强加给他们,这将难以起到什么作用。美国实用主义教育家杜威称这是“灌进等待装载的心理和道德洞穴中去的一种方法”;不仅不能促进反而限制了儿童的指挥和道德的发展。“所需的信仰不能硬灌进去,所需的态度不能粘贴上去。”<sup>〔1〕</sup>美国发展心理学家科尔伯格指出:“灌输既不是教授道德的方法,也不是一种道德的教学方法。”法国社会学家和教育家涂尔干也指出,儿童对道德规范的接受必须要通过其主体内部有意识的自主活动并作出选择,如果用强迫和说教的力量使儿童被动地接受,对道德规范缺乏深刻的理解,就不能形成他们的行为动机,也就难以升华到道德自律的层次。“我们愈了解行为的意义,我们愈自由。”灌输教育蔑视受教育者的主体性,无视儿童的兴趣和需要,也与现实的社会生活无关,试图以片面的外部道德灌输作为促进受教育者发展的根本动因,其实质是一种僵化的教育形式,用一种固定的教条教育学生,在很大程度上禁锢了学生的思想,窒息了学生的自主性和创造性。因此有人曾说,灌输的道德教育本身是“不道德”的。道德教育的目的,在于最终形成受教育者的由知、情、意、行等系统构成的内在道德自律体系。在灌输教育中主体性的失落,使这一道德教育目标根本无法实现。

贯彻这一原则,必须要根据受教育者心理发展的规律循序渐进,从获得道德观念开始逐步掌握道德概念,形成道德评价,确立道德信念,使其道德认识、道德情感、道德意志以及道德行为都建立在坚实可靠的科学基础上。道德课程内容的循序渐进要求根源于事物存在与发展的阶段性、层次性和整体联系的规律,要求根据青少年年龄和心理的不同阶段发展特点,合理设计道德课程的内容和方法,体现出一个由浅入深、由低到高、由感性到理性、由具体到抽象的层次性。

当代西方学校道德教育内容设计普遍考虑到儿童的认知发展水平和内容的内在逻辑联系,总结起来,大致有以下五个层次。家庭道德:用以调节家庭生活有关的人们行为的道德准则,如尊老爱幼,服从父母等;社会公德:用以调节所有社会成员之间相互关系的行为准则,如互助互利、责任感等;职业道德:用以调节从事特定职业者与其他社会成员之间的关系的行为准则,如医生救死扶伤的人道主义、教师献身教育的精神等;阶级道德:用以调节本阶级成员之间的关系以及与其他阶级成员之间关系的行为准则,如敌友观、憎爱观等;民族道德、文化道德:用以调节民族成员间、文化成员间关系的行为准则,以维护本民族的生存和发展,发扬民族美德、爱国主义、民族牺牲精神等。一般说来,低年级以第一、第二层次内容为主;中年级以第一到第三层次为主;高年级以第四、第五层次为主,并从具体的内容递进到高级的抽象概念推理性内容。

在日本 20 世纪 90 年代,小学道德教育的具体目标为:以培养尊重人和社会、敬畏生命的观点作为基础,培养具有丰富的内心世界、坚忍不拔的精神,能为发展民主文明的国家和社会以及主动为推进国际社会的和平而作贡献、有主体性的日本人,其中心是“培养适合于 21 世纪的社会生活的道德意识”。道德教育具体内容由四个方面组成:关于自身方向的内容;关于和他人的关系;关于和自然以及崇高事务的关系;关于和集体以及和社会的关系。

为了能更好地实现这一道德教育的目标,学习指导要领又根据儿童的发展阶段,首先将小学分为低、中、高三个年级段,按不同的阶

段,将小学所必须实现的28个重点指导项目进行分工组合,分别落实到每个年级。一、二年级为低年级,有14个项目,三、四年级为中年级,有18个项目,五、六年级为高年级,有28个项目,做到按学生的年龄和理解程度来安排进度,道德教育课程内容循序渐进,每个年级的道德教育都有重点,有目标。例如,关于第四项德育内容“与集体、社会的关系”,各年级段的道德教育重点如下表所示(见表5-1)。

表5-1 各年级段道德教育重点

| 低 年 级   | 中 年 级  | 高 年 级  |
|---|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 爱惜大家使用的东西,守约、守纪律;</li> <li>2. 敬爱父母、祖父母,主动帮助做家务;</li> <li>3. 敬爱老师,和学校里的人搞好关系,愉快地参加班级活动。</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 遵守社会规则、守信用,尊重公共道德;</li> <li>2. 懂得劳动的伟大,自觉地参加劳动;</li> <li>3. 敬爱父母、祖父母,和家人一起为建立一个和睦快乐的家庭而努力;</li> <li>4. 敬爱老师和学校里的人,为创建一个和谐快乐的班级而努力;</li> <li>5. 熟悉和了解乡土文化和生活,具有热爱乡土的感情;</li> <li>6. 关心我国的文化和传统,树立爱国之心。</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 积极地参与自己身边所有的团体,主动发挥自己的作用,同心协力,努力完成自己的职责;</li> <li>2. 尊重公共道德,遵法守纪,尊重自己以及他人的权利,积极地去尽自己的义务;</li> <li>3. 对任何人都一视同仁,不带任何偏见和歧视,做到公平、公正,为实现正义而努力;</li> <li>4. 理解劳动的意义,知道为社会服务的喜悦,努力为社会做好事;</li> <li>5. 敬爱父母、祖父母,为家庭的幸福主动发挥自己的作用;</li> <li>6. 加深对老师和学校里人的敬爱,为建立一个更好的校风和大家一起合作努力;</li> <li>7. 尊重、爱护乡土和祖国的传统与文化,了解前人的成就,热爱乡土、热爱祖国;</li> <li>8. 尊重外国人和外国文化,具有作为一个日本人的觉悟,与各国人民友好亲善。</li> </ol> |

新加坡教育部顾问巴尔赫切博士从范围的角度,把学生的道德发展划分为六个阶段,他认为道德教育中心是从学生个人开始,然后扩展到家庭、学校、邻居、国家以至世界。因此,巴尔赫切博士领导的品德教育策划组编制的课程内容重点随着年级的不同而有所不同。小学一年级的课程注重“个人”,二年级课程注重“家庭”,三年级课程注重“学校”,四年级课程注重“邻居”,五年级课程注重“国家”,六年级课程注重“世界”,这样循序渐进,让学生先清楚了解他从自身以外的世界取得了什么,长大后再认识到自己对他人所负有的一份责任。

在我国历史上的道德教育实践中,很早就注意到了这一问题。朱熹曾说:“君子教人有序,先传以小者近者,而后教以远者大者。”(《朱子语类》卷八)朱熹认为,小学(大约15岁以前)阶段道德教育内容主要应当是具体规范的学习,如有关洒扫、进退、衣服冠履、言语步趋等细杂事宜,然后在大学阶段再去“穷理”,建立自觉的纲常伦理。

在现实的道德课程设计中,如有关爱国主义的课程内容可以分为三大实体:(1)祖国的自然实体;(2)祖国的人文实体;(3)国家的经济与政治实体。三大实体中每个实体又可分为三个层次。以祖国自然实体为例:第一个层次是个体的出生地,是儿童最早产生依恋和眷恋的处所;第二个层次是祖国的自然环境和国土资源;第三个层次是个人与祖国自然实体的关系。根据这三个层次的特点,可分别作为不同年龄阶段学生的课程内容。

贯彻这一原则,要注意理论联系实际,处理好道德课程内容的理想性与现实性的关系。道德既是人们对理想世界的一种把握方式,具有超越性,同时又是协调现实社会中各种关系的重要工具,具有现实性。脱离生活的内容让人感到虚无飘渺,没有感召力,难以达成共识,产生共鸣。但完全迎合现实、追随现实的内容既过于庸俗,无法提升人的精神境界,又过于呆板,无法使人适应复杂多变的社会道德生活。因此,我们选择道德课程内容时要注意理想性与现实性的统

一、联系当前的社会实际,联系学生的现实思想实际。要注意研究变化了的道德教育对象、环境、背景,研究青少年文化群体特征,研究青少年间的差别,注意学生中日益突出的道德心理障碍。加强适应时代特点和竞争的相关教育,并注意学生中日益突出的心理障碍、情绪问题和性意识萌发,使道德教育如同中医诊断,望闻问切,综合治理,对症下药。如在今天中国社会特殊的“独生子女化”的家庭环境和普遍的“应试教育”的学校环境下,造成了种种心理缺失。如:两耳不闻窗外事,一心只读“考试”书,缺乏社会实践和劳动锻炼,缺乏爱心与亲情,缺乏创造和维持和谐人际关系的能力,缺乏竞争意识、勇气 and 与逆境抗争的精神及信心等。充分考虑到道德教育的针对性要求,加强适应时代特点和竞争的相关道德内容。否则,脱离实际的空洞道德说教,学生不可能深刻地理解,也难以真正接受。

总的来说,组织道德课程内容在坚持科学性、系统性、开放性和超前性相统一的基础上,注意教材内容与时代生活的联系,不断搜集新材料,充实新内容。不断加强教育的现实针对性,对青年学生中的思想问题要加以正确的阐释,对现实生活中的各种现象要敢于加以倡导和批判,以激浊扬清,规范社会价值体系。避免将丰富多彩的理论概念化,避免对理论的肢解和片面理解。使之既能引起学生对美好的理想世界的追求,又能让学生学会如何处理现实生活的种种道德问题。

### 1.3 贯彻这一原则需要注意的问题

贯彻这一原则,要注意活化道德课程内容的来源渠道,使道德课程生动活泼,易于接受。一般说来,可从以下几点着手。

#### 1.3.1 注意与传统道德的联系

中华民族有优良的道德传统,在对理想、人生、处世、交往和做人等方面有明确具体的规范和许多感人的故事、精辟的名言,经过千百年的历史积淀,有些光辉的道德思想已经构成了我们的民族之魂。

如“天下兴亡，匹夫有责”的爱国主义精神；“天下为公”、“修齐治平”的集体主义精神；“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的先人后己精神；“刚健有为、自强不息”的积极进取精神；“见利思义”、“先义后利”的价值取向；“富贵不能淫、贫贱不能移、威武不能屈”的浩然正气；“杀身成仁”、“舍生取义”的高风亮节；“勤劳俭朴、诚实守信”的求实精神；“仁者爱人”、“成人之美”的友爱思想；“孝敬父母”、“尊老爱幼”的道德品质，哺育了一代又一代中华儿女。把这些精华和现实相结合并发扬光大是我们道德课程来源的重要渠道之一。

新加坡从20世纪70年代末起，在总理李光耀的亲自倡导下，开展了较大规模的德育研讨，重新制定学校德育规划，认为传统的中华文化遗产是昌明国家、抵御西方文化消极影响的支柱。新加坡专门设立了儒家教育与东方哲学研究所，研究儒家教育问题，成立“儒家伦理委员会”来承担编制“儒家伦理课程纲要”，倡导忠孝纲常，在道德教材中编进了100多个有关儒家和东方传统价值观的典故故事，如孔融让梨、负荆请罪、文天祥等。

上海市华坪小学“传统美德教育”课程组就这个课题进行了研究和实践。他们根据自己对中华传统美德内涵的理解，确定了四条原则为选择标准，即：（1）批判地继承原则；（2）继承性与现实性统一原则；（3）符合少年儿童年龄特点原则；（4）体现社会主义精神文明建设发展方向原则。据此，制订了《华坪小学中华传统美德教育纲要》，确定了对学生实施传统美德教育“仁爱、正直、勤奋”六个字、三个方面的基本内容，并且设计了落实这些基本内容的16个教育要点和60个字的教育纲要。其中“16个教育要点”的内容如下。

（1）“仁爱”：①热爱祖国，②热爱家乡，③孝敬父母，④尊敬师长，⑤仁爱待人；

（2）“正直”：⑥刚正不阿，⑦廉洁清正，⑧恪守信义，⑨不尚奢华，⑩谦虚谨慎，⑪修身养性；

（3）“勤奋”：⑫少年立志，⑬勤劳俭朴，⑭勤奋好学，⑮珍惜

时间，⑩ 自强不息。

为了使教育内容落到实处，他们为每一个教育方面与教育要点选定了相应的古人语录和传统美德故事，并规定了学生相应的行为要求。<sup>[2]</sup>

### 1.3.2 注意中国和世界文化的联系

协调好民族性与国际性的问题。民族传统道德与外国的优秀道德成果不是相互排斥而是相互促进的，它们同属于全人类的精神财富。在汲取中国传统道德思想精华的同时，还要注意汲取全人类一切优秀的道德成果充实在内容中，使我们的学生在道德发展上既有强烈的中国意识和鲜明的中华民族本色，又有面向世界的气魄和包容全球的胸怀，勇于接受世界上进步的观念。

## § 2 发展道德思维能力

道德课程在传授学生道德知识、提高学生道德认识的同时，必须注重发展学生的道德思维能力。因为在道德教育中，我们必须认识到：学生的道德发展、道德学习是一个自主建构的过程，是一个与学生主体活动息息相关的过程。现代道德教育的理论及实践证明，道德发展的过程实际上是一个借助自己的智慧努力探索、不断建构从而达到自主、自觉的过程。达到教育的目的不应是让学生无条件地服从某些外在的目的，接受现成的达到规范原则，而关键是形成道德思维能力。

道德思维能力包括道德推理能力、道德判断能力、道德决策能力以及道德抉择能力。道德课程发展学生的道德思维能力，意味着借助理性的力量，使学生形成自己的道德信念，理解社会的道德原则和道德规范，最终使学生能够根据自己所信奉的道德理想、道德原则和道德规范，在具体的社会生活中，面对具体的道德情境，进行道德推理，作出道德判断和道德选择，实践道德活动。

## 2.1 注重发展学生的道德思维能力是当代西方道德教育的重点和经验

20世纪60年代,最具影响的道德教育理论,如:认知发展理论、价值澄清学说、人本注意道德教育理论等等,都强调不应再让学生盲目地接受和无条件服从,而应更加重视学生自己的独立思考,主张提供更多的机会,让学生通过自己的实践和理论思考作出自己的判断和决策。科尔伯格系统地提出的道德认知发展论成为当代西方学校道德教育发展的转折点和催化剂,彻底地改变了旧德育注重灌输道德知识概念,满足于一般行为训练的做法。美国课程发展与管理协会在1989年的研究报告中,突出地强调了两条:一是使道德教育超越认知领域,即不要简单地告诉学生什么是善,什么是恶,而要让学生参与道德实践,对善恶作出评价;二是道德教育要注重学生批判性思维和决策能力的培养。加强道德思维能力的发展,是培养新型人才,即实现被动的他律型人才向主动的自主型人才的转变所不可或缺的关键要素。当代西方半个多世纪的道德教育历程表明:强调发展学生的道德思维能力以后,学校德育发生了根本的转变,一是改变了背记知识、注重说教和成人化的传统德育方式,再也不把某些书面知识或社会规范作为全部道德教育;二是促进了对道德知识的整合,知识学习成为动态的学习,所学习的知识得到了很好的消化吸收,行为训练不再是机械重复,而成为个体能力的表现;三是有助于个体适应多变的社会,能超越知识的局限,把握更广更复杂的情境;四是有能力对复杂的新的社会问题作出重大判断,表现出对重大道德问题的理解和较高的行为自主性。

## 2.2 强化道德选择,发展道德思维能力在我们今天这个时代尤为需要

随着全球化浪潮的进一步推进,随着我国政治、经济与文化的进一步变革,多元价值共存将逐渐成为几乎所有社会领域都存在的一

种普遍现象,社会将逐渐走向真正意义上的价值多元化,人们将不得不经常面对一些多发的、难有止期的价值冲突,不得不经常综合考虑外部压力与自身境况,对处于冲突之中的各种价值趋向作出即时的取舍选择,而不是一味顺从或盲从,人们的自主选择将成为新世纪的中国人在道德生活中的一种必然趋向。面对选择的世界,道德课程如果用封闭单一的模式,运用道德强制灌输的手段,去教会学生一味地顺从现存社会的道德现状,确已不能适应时代的发展,使学生们不但不能应付变化了的情况,而且还会产生反作用,因已有的定势而无法学习和顺应新情况。新世纪我国社会对于道德教育的一个基本期待就是教会人们自己选择道德价值趋向,重塑人的伦理精神,重建人类在物质至上时代所失去的精神家园,实现人们在道德价值上的自主、提升以及超越。没有独立的价值思考和道德思维能力的个体只是一个服从水平的、无反省的道德主体,不符合现代社会的基本要求。现代道德课程决不能沿着固定的道德规范培养类似于工业产品的‘标准件’那样的整齐划一的道德人格。

### 2.3 贯彻这一原则可借鉴的做法

贯彻这一原则,充分发展学生的道德思维能力,可在道德课程设计中借鉴‘道德两难论法’和‘体谅德育模式’的一些做法。

道德两难论法,又称道德两难故事法,即给学生设计或呈现现实生活中的道德两难问题,表现对立的观点、信念、动机之间的冲突和行为的排斥,让学生通过各种比较进行选择 and 判断,激发学生关于道德问题的积极思维,通过讨论与争辩,通过不断的认真思考、深入探究和艰难选择,从道德冲突中寻找正确的答案,最终形成自己的观念,形成自己的道德准则。道德发展动因的研究表明,冲突的交往以及包含冲突的生活情境最适用于促进儿童道德判断力的发展。儿童在思考和讨论道德两难问题中,接触到各种不同的道德推理方式。面对比自己稍高的推理方式时,他们会发生认知失衡。在寻求新的认知平衡的努力中,终将理解和接受高于自己一个阶段的道德推理,

拒斥低于自己道德阶段的道德推理。

例如 科尔伯格有一个非常著名的假设故事——海因兹两难问题,主题是应不应该为救一个垂死的病妇而偷药?故事提出了如下问题:在无钱买药的情况下,病妇的丈夫应不应该偷药,为什么?在疼痛难忍的情况下,医生该不该让她自杀,为什么?这个假设故事的一个基本价值,在于为学生提供了积极参与决策的机会。道德两难问题是开放性的问题,存在多种可能选择,这些答案互不相容,相互对立,使得这类问题对学生的思维非常具有挑战性。利用道德的两难问题把学生引入道德问题的探究和讨论,使每一个学生都能充分发挥道德教育过程中的主体作用。道德两难问题不仅可以促进学生道德判断力的发展,还能提高学生的道德敏感性,使他们更加自觉地意识到各种不同的道德规范在现实生活中可能存在的矛盾和冲突,深化学生对各种道德规范的理解。

一般来说,因人因地编制的各种道德两难故事,主要有三类:假设性故事,可使学生无顾忌地各抒己见;特殊主题事例,可向学生展示人类最关心的事情;真实的事例,能引发学生的真实情感,把情感和利益扩展到最大限度。

形成于20世纪70年代,风靡于英国和北美,由英国道德教育学家彼得·麦克非尔特倡导的体谅德育模式,其教材《生命线》丛书,别具一格,设计有趣,内容生动,问题引人深思,深受学生欢迎。该课程的特点是:(1)在课堂上呈现有争议的价值问题,尽可能充分、客观、具体、全面,让学生来处理、讨论、找答案;(2)教学内容中既不分析人应具有的品质,也不向学生呈现具体的道德知识,更不强求背记那些道德信条、箴言,而是提供各领域内的各种问题;(3)注重利用电影、电视、图片、剪报、故事等视听材料和形象生动、实际充实的东西作为辅助材料;(4)学生以分组讨论为主,每组十五六人,教学方法以研究探讨代替讲解和背记;(5)教师不把自己作为提供答案的权威者或一个仲裁者,而主要作为一个“中立”的角色,一个讨论的引导者;(6)注重人性熏陶。

《生命线》第一部分命名是“设身处地”(in other people's shoes), 含“敏感性”、“后果”、“观点”三个单元, 其中的所有情境都是围绕人们在家庭、学校或邻里中经历的各种共同的人际问题而设计的。如: 你知道你最好的朋友正在做一件使他自己痛苦的事, 你怎么办? 你想告诉妈妈一件事, 但是妈妈为了几个孩子而心烦, 你怎么办? 你把外套借给表弟, 当他还来时, 发现领子上有香烟烧过的痕迹, 你怎么办, 等等。第二部分命名“证明规则”(proving the rule), 含“规则与个体”、“你期望什么?”“你认为我是谁?”“为了谁的利益?”“我为什么该……?”五个单元, 情境所涉及的均为比较复杂的群体利益冲突及权威问题。第三部分命名“你会怎么办?”(what would you have done), 包括诸如种族冲突、种族歧视、吸毒等主题。含“生日”、“禁闭”、“逮捕”、“街景”、“悲剧”、“盖尔住院”六本小册子, 向学生展示以历史事实或现实为基础的道德困境, 以便使学生在更广阔的背景之下考虑道德问题。

这两种教育模式对道德教育教师的教学艺术和综合素质有着很高的要求, 他们必须能够创设一定的条件和机会以鼓励学生畅所欲言, 发展理解力; 必须善于观察讨论过程, 保证讨论富有成效; 必须善于发现学生的优点激发学生的兴趣; 必须善于总结归纳和引介新材料新观点让学生继续研讨, 等等。

## 2.4 贯彻这一原则, 必须注意在课程中加强正确的价值引导

强化道德选择, 绝不能是一种模棱两可的、不加引导的、不分是非的教育, 否则, 极有可能导向道德虚无主义和完全的道德相对论。道德课程不能放弃引导学生价值成长的使命, 必须具有非常明显的倾向性。道德教育的责任就是创造条件, 将整个人类社会的道德经验提供给学生参考, 为学生进行正确的选择服务。保持所谓的价值观“中立”, 不仅不可能, 也对学生的道德成长有害。

在英国, 有一本很有影响的教材《应帮助儿童作道德决定》, 重点

是提供一定的教孩子作道德决定的理论知识和教育材料,主要是针对低年级儿童。第一部分提供如何促进儿童道德发展的理论知识,第二部分为正文,有13篇课文,每篇课文由故事、图画和问题讨论构成,生动形象地用图和范例阐述了科尔伯格关于儿童对道德问题理解和认识的一般发展规律,并提出了一些有效的学习方式和德育建议。

### § 3 陶冶道德情感

人不仅有理性,还有感性,情绪不但可以感染人,使人产生相应的情绪反应,而且可以鼓舞人,使人们产生强烈的情感去追求和探索,产生相应的思想。列宁说:“没有人的感情,就从来没有,也不可能有人对于真理的追求。”爱因斯坦说:“要使学生对价值有所理解并且产生热烈的感情,那是最基本的。”<sup>[3]</sup>

#### 3.1 道德情感是道德结构中的要素,也是个体的情感过程在道德上的表现

道德情感在道德活动过程中具有激发、鉴别、选择和调控功能,能促使人积极接受道德教育,也可阻碍道德认识。因此,道德课程的第三条必须遵守的原则就是要特别重视人的情感体验,陶冶道德情感。

道德情感是个体根据一定的道德需要、道德原则感知、理解、评价现实或履行一定的道德规范、道德准则时所产生的内心体验。例如,人们对那些见义勇为、舍己为人的人们,敬佩和爱慕之情油然而生,对损人利己、贪生怕死的人们产生厌恶和憎恨的情感,对自己的某些不甚道德行为产生羞耻和后悔的内心体验,等等。

道德学习有其特殊的机制,必须要有情感上的认同、接纳,否则就不能真正内化。正所谓“行道而得之于心谓之德”。美国教育家杜威认为:道德教育的原理分为社会方面和心理方面的。道德教育应

有社会性的情境、社会性的内容和社会性的目的,这属于社会方面的原理;心理方面指道德教育若要取得实效,就必须建立在学生本能冲动和道德认识、道德情感的基础上,若漠视这些心理条件,道德行为可能会变成机械的模仿或外在的服从。对于社会的道德要求,应顾及学生的心理能力,应使学生知之、好之、乐之。也就是说,社会方面的道德教育原理关系到道德教育的“目的和内容”,心理方面的道德教育原理是有关道德教育的“方法和精神”的。前者决定“做什么”,后者决定应当“如何做”。

### 3.2 道德情感是学生道德品质形成的条件和重要因素

在学生道德品质形成过程中,情理往往是相互交融在一起的,道德教育不仅需要理性的灌输和培养,也需要情感的陶冶和丰富。道德课程如果仅重视单纯的理性说明,学生将易对道德教育产生抗药性。没有使受教育者形成与应有的道德认识相一致的情感,没有使受教育者改变与应有的道德认识相抵触的道德情感,道德教育就不可能深入人心。情感不仅支撑着人的道德认识系统,而且在知向行的转化中也起着巨大的推动作用,是学生对道德问题从“知”转化到“行”的中间环节,是推动学生道德行动的强大动力。在道德课程中要注意为学生创设教育情境,陶冶、丰富学生的道德情感。情感陶冶是一种暗示的方法,通过无意识心理活动去发挥人脑接受教育影响的潜能,对学生实行潜移默化,使其耳濡目染,心灵受到感化。科学研究证明人脑的潜力无穷,道德课程创设教育情境陶冶学生的道德情感,将能够挖掘学生接受道德教育的最大可能和效应。

### 3.3 人的情感的产生有着十分复杂的生理基础

原始情绪产生的基础是皮下中枢。特殊体验在很大程度上取决于丘脑、下丘脑、边缘系统、网状结构的机能。人的情感还依赖于动力定型的维持和破坏。人脑中所形成的各种暂时联系并不是彼此孤立的,而是构成了复杂的暂时联系系统。已经巩固了的暂时联系系

统称为动力定型。一般来说,动力定型的维持,就意味着得到了满意的情绪体验,动力定型受到破坏,就导致消极的、不满意的情绪体验。此外,第二信号系统也影响着人的情绪情感的进行。体验不仅能在对象的直接影响下产生,而且能被语词所引起。由于第二信号系统的活动,人的情感变成了自觉的过程,具有社会的性质,能够认识个人的情绪反应与情感的社会意义之间的关系。在两种信号系统的协同活动下,人才能形成复杂的高级情感。

### 3.4 道德情感从形式上看,大致分为三种

第一,直觉的情绪体验。它是由于对某种情境的感知而引起的。它的产生非常迅速和突然,因而往往对于这个过程道德准则的意识是不明显的。例如,由于一种突然的自尊心与害羞的体验,激起了大胆而果决的行动或制止了某些不道德的行动。这种道德体验尽管具有不自觉的性质,但它还是具有道德行动的迅速定向作用。直觉的情绪产生虽然在形式上表现得迅速和突然,但就其内容看,也是有其一定的道德认识做基础的。某种情境的感知而引起的突然变化,能对某种道德行动起迅速走向的作用。因而组织健康的舆论以及使人们形成对待舆论的正确态度是十分重要的。

第二,与具体的道德形象联系的情绪体验。它是通过人的想象发生作用的一种情感。例如,人们想起了屈原、岳飞、文天祥、黄继光等人物的形象与事迹,可以产生对英雄人物的敬慕与爱国主义情感,想起了白求恩、罗盛教的形象可以激起国际主义、革命人道主义的情感,想起了向秀丽、雷锋的形象可唤起人们社会主义责任感与自我牺牲的精神。道德形象之所以能引起人们的道德体验,首先是由于这些形象本身是作为社会道德经验的化身而存在的,这些形象使人能认识到道德要求及其社会意义。其次,由于形象的生动与感染性,可以引起人们情绪上的共鸣,从而成为人们有关的情绪体验的信号。具体的道德形象常常使人毕生难忘。

第三,与道德理论相联系的情绪体验。它是清晰地意识到社会