图书在版编目（CIP）数据

道德教育的情绪基础 / 乔建中等著．—南京：南京师范大学出版社，2006.4

ISBN 7-81101-434-3 / G·972

Ⅰ.道… Ⅱ.乔… Ⅲ.学校教育:道德—研究 Ⅳ.G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 030338 号

书　　名	道德教育的情绪基础
作　　者	乔建中　等
责任编辑	高朝俊
出版发行	南京师范大学出版社
地　　址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电　　话	(025)83598077(传真)　83598412(营销部)　83598297(邮购部)
网　　址	http://press.njnu.edu.cn
E — mail	nspzbb@njnu.edu.cn
照　　排	江苏兰斯印务发展有限公司
印　　刷	
开　　本	850×1168　1/32
印　　张	8.375
字　　数	194 千
版　　次	2006 年 6 月第 1 版　2006 年 6 月第 1 次印刷
书　　号	ISBN 7-81101-434-3 / G·972
定　　价	13.00 元

出 版 人　闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有　侵犯必究

需要全本请访问 www.ertongbook.com

前　言

从情绪的角度探讨学校道德教育理念、内容和方法的心理学基础，是新时期学校道德教育研究的新的生长点。纵观现行学校道德教育，学生厌烦情绪、教师畏难情绪的现象普遍存在，其突出的原因之一，是其内容和方法主要还局限于认知传授水平，缺乏情绪的体验和催化，以致外在的社会要求难以转化为学生内在的个人意愿。因此，系统研究学校道德教育的情绪基础，有助于纠正以往学校道德教育理论和实践中的惟认知倾向，有助于为新时期学校道德教育理念、内容和方法的更新提供新的视角和观念，有助于为切实解决学校道德教育面临的问题提供有效的途径和方法，有助于使学校道德教育的心理基础建立在学生认知与情绪的相互支撑和协调发展之上。也正因为如此，本研究得到教育部人文社会科学重点研究基地重大项目、江苏省教育科学“十五”规划项目、南京师范大学“211 工程”学科建设项目的资助。

从道德与人的切身关系，从道德教育对于人的主观意义，以及从情绪在人的道德活动中的特殊作用的角度，来反思、研究道德及其教育，常常会有不同以往的感悟和发现。例如，情绪在道德教育中的作用，突出地表现在其对“知”与“行”的内化调节上。只有通过这种内化调节作用，才能促使道德知识的掌握、道德动机的实现、道德意志的发挥和道德行为的自律。因此，激发相应的情绪体验是道德教育获得实效的心理基础，而且在通常的情况下，只有先“动之以情”，才能更好地“晓之以理”。再如，发生

在道德活动中的情绪体验(道德情感),是一定道德准则和道德自我的综合体现,它一方面反映了人为保证社会和谐发展和实现自我肯定、自我完善而产生的自律倾向性,体现出人的社会行为方式的基本倾向,另一方面反映了人的精神世界的核心特征,体现出人对社会生活和人际关系的基本态度。因此,在日常生活中,教育和自我教育对人的道德心理和道德行为的影响,主要是通过道德情感而发挥作用的。正是这些感悟和认识,激励我们坚持走完了三年的艰苦探索路程,初步完成了对学校道德教育的情绪基础的系统研究,并在更新学校道德教育的观念和方法、完善学校道德教育的理论体系、建构"知情交融"德育模式等方面获得了一定的成果。

本书各章的撰写者分别是:第一章"道德教育的心理基础":乔建中;第二章"情绪体验与道德认知":王云强、乔建中;第三章"道德情感及其德育价值":乔建中、王辉、王蓓、姬慧;第四章"情绪社会化与道德发展":乔建中、钱春霞、熊文琴、王现军;第五章"教师道德情感及其培养":黄正平、杨孝如;第六章"情绪研究与德育更新":乔建中、张晓莉、邰友圣。全书由乔建中统稿、定稿。

在本书付梓之际,我们觉得有许多话想说,更觉得有许多人需要感谢。感谢国家教育部社政司、江苏省教育科学规划办、南京师范大学及科技处、教科院、德育所、联合办、出版社的有关领导和专家,他们的支持和帮助,使我们的研究得以顺利完成;感谢情绪心理学和德育心理学领域的同行和专家,他们的众多著述使我们的研究受益良多,并在书中一一列出;感谢孙俊才、张耀庭、刘倩倩、万谊、蒋娇、刘爱楼、肖震等研究生,他们为本书第四章、第六章的部分研究工作做出了不同的贡献。

作为国内第一本专门从情绪心理学角度系统研究学校道德教育的专著,本书在结构、内容和观点等方面还存有诸多需要进

一步丰富和完善的地方，敬请读者、专家指教。我们相信，作为一个来源于德育实践的理论创新点，作为一条服务于德育实践的方法革新路，道德教育的情绪基础研究一定会在进一步深化德育改革的热潮中吸引越来越多的目光，一定会在不断的探索、反思中完善自身的理论体系。

乔建中

2005 年 11 月

南京芳草园

目 录

前 言 …… (1)

第一章 道德教育的心理基础 …… (1)
第一节 道德教育的认知基础 …… (1)
一、道德观念的形成与道德教育 …… (1)
二、道德因果的认识与道德教育 …… (5)
三、道德认知的发展与道德教育 …… (8)
第二节 道德教育的情绪基础 …… (14)
一、情绪体验与道德教育的接受 …… (15)
二、情绪体验与道德知识的掌握 …… (17)
三、情绪体验与道德动机的内化 …… (19)
四、情绪体验与道德意志的发挥 …… (20)
五、情绪体验与道德行为的自律 …… (21)

第二章 情绪体验与道德认知 …… (24)
第一节 相关研究综述 …… (24)
一、情绪对认知加工的影响 …… (24)
二、情绪对道德判断的影响 …… (27)
三、简要评价 …… (30)
第二节 情绪体验与道德学习 …… (31)
一、情绪体验与道德学习的动力 …… (32)
二、情绪体验与道德学习的指向 …… (33)

需要全本请访问 www.ertongbook.com

三、情绪体验与道德学习的接受 …… (35)
第三节　情绪体验与道德判断 …… (40)
一、情绪状态与道德判断的水平 …… (41)
二、情绪体验与道德判断的过程 …… (44)
三、情绪归因与道德判断的结果 …… (48)
第四节　情绪体验与道德信念 …… (51)
一、情绪评价与道德信念的关系 …… (52)
二、情绪体验与道德信念的形成 …… (54)
三、情绪体验与道德信念的改变 …… (56)
第五节　情绪体验与道德认知 …… (60)
一、情绪体验对道德认知的功能作用 …… (60)
二、情绪体验影响道德认知的德育启示 …… (63)

第三章　道德情感及其德育价值 …… (68)
第一节　情感与道德 …… (68)
一、情感与道德情感 …… (68)
二、情感与道德的关系 …… (71)
第二节　移情及其德育价值 …… (82)
一、移情概述 …… (82)
二、移情与道德发展 …… (88)
三、移情的德育价值 …… (93)
第三节　内疚与道德发展 …… (96)
一、内疚及其发展 …… (96)
二、内疚与道德内化 …… (101)
三、虚拟内疚及其德育价值 …… (102)
第四节　羞耻及其德育价值 …… (111)
一、羞耻概述 …… (111)

二、羞耻的影响因素…… (118)
三、羞耻的德育价值…… (121)

第四章 情绪社会化与道德发展 …… (133)
第一节 情绪社会化概述…… (133)
一、情绪社会化的内涵…… (133)
二、情绪社会化的方式…… (137)
三、情绪社会化的过程…… (143)
第二节 情绪社会化与道德发展…… (145)
一、社会化与道德发展…… (145)
二、情绪社会化与道德发展…… (146)
三、依恋系统与情绪调节策略…… (151)
第三节 道德失调与情绪调节…… (162)
一、心理失调与道德失调…… (162)
二、道德失调的调节方法…… (168)
三、道德失调及其情绪调节的影响因素…… (171)
四、道德失调的德育价值…… (177)

第五章 教师道德情感及其培养 …… (179)
第一节 教师道德情感研究的背景…… (179)
一、当代道德研究的关注…… (179)
二、教师专业化发展的要求…… (183)
三、教师道德现状的呼唤…… (188)
第二节 教师道德情感的本质…… (193)
一、教师道德情感的内涵 …… (193)
二、教师道德情感的结构 …… (197)
三、教师道德情感的功能…… (201)

第三节　教师道德情感的养成…… (205)
一、认同道德情感…… (205)
二、吸纳道德知识…… (207)
三、投身道德体验…… (209)
四、反省道德自我…… (210)

第六章　情绪研究与德育更新 …… (213)
第一节　情绪视角与德育观念更新…… (213)
一、道德属性的情绪视角…… (213)
二、公德教育的辩证观念…… (218)
三、公正观念的德育思考…… (224)
第二节　情绪取向与德育课程改革…… (231)
一、建构学生的主体意义　…… (231)
二、激发学生的积极情感…… (233)
三、增进师生的情感关系　…… (235)
第三节　知情交融与德育模式建构…… (238)
一、德育模式建构的问题与思考…… (238)
二、知情交融德育模式的理论背景…… (242)
三、知情交融德育模式的基础观念…… (248)
四、知情交融德育模式的基本构成…… (251)

第一章摇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。

第一节摇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

摇摇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

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，顾海根摘译.道德发展与道育模式[C].上海：华东师大出版社，1988：1-2.

需要全本请访问 www.ertongbook.com

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。

㈡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。

㈢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“两至三条”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。

缓慢他律自律的转化

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。

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，顾海根摄道德发展与道育模式[酝]摄上海：华东师大出版社，[illegible]

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 摇前因循水平 {
- 阶段 员 以惩罚和服从为定向的阶段
- 阶段 圆 以工具性相对主义为定向的阶段

}

水平Ⅱ 摇因循水平 {
- 阶段 猿 以人际和谐一致为定向的阶段
- 阶段 源 以社会秩序和法则为定向的阶段

}

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

}

① 冯增俊摇当代西方学校道德教育 [酝] 摇广州：广东教育出版社，员怨怨缘：缘缘

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 员的个体，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 圆的个体，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 猿的个体，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 源的个体，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。

需要全本请到 www.ertongbook.com