

# 论大学课程道德教育的科学机理与实效性

◆俞世伟

人的德性发展与智性发展有着本质的不同,人们可以与社会生活隔离开来集中学习知识经验,却不能与社会生活隔离去学习道德。道德教育是一种价值性教育,它会在主体的道德情感体验中和道德意志的建构中产生“真”的体验与“信”的认定。因此,德育不仅解决“知”的问题,更要解决“情”和“信”的问题,直至达到德育的终极成效——“行”的结果。很明显,这些心理机理只能在生活世界的实践中产生和满足,无法简单地依靠灌输来完成。因此,一个极为重要的课题是,必须加强德育中的实践环节和情景体验,研究当代大学课程道德教育的内在科学机理,并解构和建立起新的大学课程道德教育的科学原则和范式。

## 一、认知心理过程的科学机理与实效性

认知心理学研究表明,从心理知觉的逻辑排序到知觉组织的识别加工过程,将会历经自下而上和自上而下的两个加工过程。自下而上的加工过程与经验事实密切相关,它处理一定量的信息,并将外界刺激的具体物理特征转化为抽象表征。由于自上而下加工过程的存在,使得业已形成的心理过程会影响对事物和事件的理解。

很明显,在我们的知觉或认知过程中,如果知觉全是自下而上的过程,那么你将会被一些此时此地的、具体的事实所约束。你能够将经验记忆下来,但是对以后的认知未必有用处,在不同的环境中你毕竟会发现世界是不同的。然而,如果知觉加工只有自上而下的过程,那么你将迷失在你所想象、你所期望和你所体验到的已有的理念世界中。两种加工过程的适当平衡才能构成基本的知觉目标。而这一科学机理,表现在课程道德教育中,对应显示了“行知”与“知行”乃至体验式学习和认知式学习的关系之中。

近现代以来,陶行知先生认识到中国教育太重书本、与生活没有联系的弊端所在,故提出“生活化教育”的理论。为此,在方法论上,自觉放弃“知行”思想,而强调“行知”思想。知行与行知的区别决不仅仅是字序上孰前孰后的简单问题,它们直接体现在教育过程中认知式学习与体验式学习的关系问题,直接包容着内在学习的心理机制问题。至少,自下而上与自上而下的知觉加工过程之统一,使得我们在道德学习中完成了生活体验对道德目标引导设计的支撑与确证功能,进而保证了这种学习的全面性与科学性。

## 二、课程道德教育与情感体验

人对世界的知觉,首先是由情绪和情感揭示的,而不是靠概念来完成的。尽管知识本身具有逻辑概念的意义,但难以对学生具有实际的情感唤醒和心理意义,尤其是大学课程道德教育就更是如此,以致常常因为缺乏社会生活世界的依托和确证流于空泛,同时也常常因为难以帮助学生解释和解决现实生活中的道德困惑而被视为“假、大、空”。其实,这一教学现象就其心理学意义上讲,割裂了人们知觉和认识所包含的认知式学习与体验式学习的统一关系,进而也就割裂了认知接受态度中知、情、意、行的结构统一。

一般说来,大学生对道德内容的学习与接受,取决于两方面的因素,一是能不能接受,二是愿不愿意接受。其中,“能不能”接受取决于他们的智力因素水平,加之当代大学生又具有信息量大、个性多元化、理念新颖、视角多位等特点,因此,在“能不能”认知的环节上不存在智能的问题,通常我们的教材也是能顾及到他们的已有知识结构和知识水平。与此相比,“愿不愿”的问题却构成了我们课程道德教育难以达到预期效果的关键和难点。究其根本,无外乎两个本质因素:一为脱离生活实际;二为难以产生与生活实践一致的情感确证。因此,在以上两个本质因素的作用下,在大学课程德育实践过程中,无疑会在学生认知并内化德育内容的心理机制上因缺失情感体验而产生失败,具体表现为:

第一,不能使道德教育与作为体验者的生活世界发生实际的情感关联,进而使他们经历感动和唤醒。长期以来,我们所遵奉的约束性道德教育要求体验者接受既定的道德规范知识,遵守并服从既定的、明确的和统一的道德规范要求,并以外纪律约束来保证其实效为主要特征。很明显,约束性道德教育只保证了教师和辅导员讲了多少课以及做了多少教育工作,使学生们获得了多少道德相关知识。但是,它无法使课程道德教育本身与体验者主体之间发生有效的情感关联,也不能使体验者把有关的道德知识与自身相应的本真道德情境结合起来,发生实际的情感体验,故无法建构起课程道德教育的内容理念。最后使课程道德教育只能落得“知而不信”,“言而不行”的效果。很明显,“情感—体验式学习方式”是学生接受并内化课程道德教育的基础学习方式。

第二,不能使道德教育在情感与价值两个维度统一起来。从课程道德教育的效果看,学生对道德知识的掌握实质是一个

从道德情感上的“认同”到道德信念上的“应当”过渡的过程。这种由情感上的认同走向信念上的应当,直至走向道德行为,涵盖着教材内容与学生自我经验之关系的亲身体验与价值判断,包含着信息加工由下到上与由上到下的两种加工方式的统一。如果教材内容与学生在生活世界中的情感体验相悖,单纯地采取由上到下的加工方式,故将直接制约学生对教材内容的认同,进而中断了把认知上升为信念必须伴随深刻的情感体验这一心理机制。严格地说,我们传统的约束性道德教育基本上是一种情感与价值相分离的道德教育模式,是一种单向度的由上到下的信息加工过程,缺乏支撑价值规范的情感体验,缺乏亲近感和亲切感的教育,因而也缺乏自身魅力和吸引力。道德教育不道德,终将使道德教育对体验者缺乏实际的生活价值,使他们失去兴趣,对作为引导者的教师的自尊心和自信心也构成伤害。

第三,不能使道德教育源于生活实践和概括生活实践。在我们大学课程道德教育实践中,教师与他所讲的道德规范之间存在着很大的游离可能性,即讲授者在讲台上所讲的道德知识,可能只是口头上的,他自己可以没有相应的体验,甚至自我也未必相信,但可以是“滔滔不绝”并要求学生相信和践行。无疑,这使得学生在意愿和生活逻辑中遭遇两难。正确的做法是,从根本上转换这种道德教育的思维方式与实践方式,超越时时处处由一方来“明辨是非”的道德教育,把源于生活的道德实践体验作为一个重要的范畴引入课程道德教育,不失为一种有益探索。知识的学习,解决懂不懂的问题,它重在习得和理解;技能学习,解决能不能的问题,重在实践操作和训练;道德的学习,解决信不信的问题,重在能否有相应的情感体验。而我们的课程道德教育实践,在与实践的关系上常处于分离状态,尤其是在教师的说教与学生对这一说教在实践上的情感体验之间,更是如此。

第四,不能使体验者对道德规范产生切己的领悟。从现行的课程道德教育的调整中我们发现,仅仅依靠书本上的道德规范知识的传播本身已无法使体验者对道德规范产生切己的领悟并表现在行为上,而只能达到“记熟”“背牢”的效果,实践证明,实践者真正获得切身体验的东西,才易入其脑、浸其心,一旦与他所接受的道德规范教育达到确证,才能成为其德性中的有机组成部分,才能提升其道德境界。“只有当人内心体验某种价值,或产生认同、敬畏、信任的情感或产生拒绝、厌恶、羞愧的情感时,才谈得上道德教育的实存性。”很明显,切己的领悟有赖于体验活动的强烈个人色彩,是个人化的经验。因此,只有重视课程道德教育过程中的情感体验活动,才能使课程道德教育真正适合个体,产生影响,成就个人的德性品质。大德育心、小德育行,就是这个道理。

### 三、魅力课程道德教育的科学途径

鉴于课程道德教育知、情、意、行统一的结构特点,完成这一教育的方式不仅是科学的,也应该是有魅力的。

从科学性上讲,特殊的学习内容和心理接受机制,要求课程道德教育对应四种教育方式:即因习而知和因悟而知;因疑而知和因过而知。前两种教育方式是通过书本理论学习来完

成,我们把它称之为认知式教育。尽管认知式道德教育能给受教育者提供道德行为的认知规范,但它们在受教育者的心脑中却往往是以知识的“应该不应该”的说教形式存在,而非成为受教育者伴随其情感体验所认定的信念存在形态,这就使这种认知式道德教育的效果流于表面,成为囿于身未必统一于心的外在道德律令。后两种教育方式是通过认知与体验不一致时产生困惑、疑问或在此基础上的过失自责来完成的,它将确证受教育者把文本上的认知通过疑问,乃至行为上的失误得以反省、校正,进而走向信念的过程。尽管体验式教育创设情境使受教育者关注、参与、领悟和反省是一种变“书本化”为“人本化”的教育,也不可忽视它过重地把个人意识当做终极标准,进而失去主流价值核心方向。怎样构建道德课程教育的科学途径呢?

首先,对因习而知和因悟而知的科学设计要求应是提倡与课程道德教育内容或规范相一致的情境创设法,以此构建一种情境,使受教育者会产生移情体验,进而达到认知并内化教育内容的效果。这是因为我们同时以“生动活泼”和“科学逻辑性”的统一为自变量,实际上实施了课程道德教育对学生课堂情感体验和认知行为的统一。对于这一科学方法,务必应注意三点:一是真切。创设的相应故事情境一定要再现学生接受教育过程中的生活逻辑,因为真切决定着受教育者的领悟是否源于实践生活。二是鲜活。一定是生活实践中活生生的人和事,而不是主观上的臆想和不合逻辑的牵强附会,因为鲜活的人和事物决定着受教育者的情感体验的真实性。三是有效。创设的情境中的人和事一定是既符合书本教育的理论逻辑,又符合学生在思考比较中生活的现实生活图示和意识,因为这种有效性决定了受教育者内化认知为信念的信服程度。

第二,对因疑而知和因过而知的科学设计要求。思想如若不引发行动则意义不大,而行为如若不是起源于思想则毫无意义。显而易见,无论我们是在对认知事物提出质疑,或是由错误的认知而导致的过失,都难以离开生活实践对自身思想的验证过程,都离不开思想在实践验证过程中的情感体验。因疑,乃不信需确证也;因过,乃策略与行为失境也,故需明心修行也。这两者均难以离开生活实践。如果说因习而知和因悟而知是需要通过书本和教师讲授来完成,那么,因疑而知和因过而知则必须经过生活实践来完成。

总之,生活实践为我们提供且确证课程道德教育的必须条件,构成了大学课程道德教育的基本平台,使得课程道德教育走向实践,走向生活,把有限的课堂教学扩展到无限的社会实践背景中去,这应该成为今后大学课程道德教育的主导方向。

### 四、课程道德教育的要素及体系完善

课程道德教育的过程中主要涉及五方面的要素,即教育主体、教育客体、教育内容、教育方式和教育环境。为了使体验式和认知式相统一的课程道德教育范式真正产生科学性的效果,必须充分重视和了解每一个要素在教育过程中的变化特点:一是教育客体的变化特点。今天的大学生已不再是老师说他们做什么、老师教他们什么他们就信什么的大学生,他们具有个性多元、信息量大、理念新颖、视角多位、情感体(下转第58页)

所。

江西——江西民间办学历史悠久,家族书院更堪称江西古代教育的一大优势。改革开放又给江西民办学校带来了蓬勃生机。1978年后,在社会经济需求旺盛与人才资源严重短缺、社会成员求学愿望强烈与高等教育资源十分有限的多重矛盾中,民办教育开始兴起。当代江西民办高等教育开始萌芽。经过了20多年的发展,到1998年,江西省民办高等教育机构达五六十所,招生数量位居全国前列,形成了民办高等教育的“江西模式”。2005年教育部又批准两所民办普通本科院校。

广东——广州具有得天独厚的经济发展优势,广州的民办学校在办学上具有超前意识,紧贴市场需要。办学机制灵活,形式多样,其开办的专业多为社会急需的专业,培养的人才更适应社会需求。其办学特点是多渠道筹集办学经费、多元办学体制。例如,实用品牌模式和民办学校集团联合模式——和境外联合办学,办学的基本方式是国内招生、国内授课、境外答辩、境外授予学位。

### 5. 民办高等教育评估的特殊性

在对民办高等院校的实际评估活动中,有以下几种评估方式比较常见。一种是教育主管部门、民政登记部门直接履行评估事项。不同地方的教育主管部门和民政登记部门都先后对民办教育进行了评估工作,但大多数评估活动都是建立在年度检查的基础上。通过年度检查,注销不合格者办学许可证。另外一种是由教育主管部门下属的事业单位进行评估。为了避免教育主管部门或民政登记部门混同运动员兼裁判员的角色,不少地方把评估工作交给教育主管部门,由这些单位独立行使评估职能。如江苏省教育评估院、天津市塘沽区民办教育评估事务所(对塘沽区民办学校实行督导,促进办学质量的提高)。除了教

育主管部门单独评估外,有的地方还与民政登记部门联合进行年检评估。如山东青岛市教育局与市民间组织管理局对全市民办学校实行联合年检。自2003年起,中国校友会网、《21世纪人才报》、《大学》杂志等联合国内多家机构连续6年开展中国大学评价和杰出校友的研究工作。中国校友会网大学评价课题组还开展2008中国民办高校评价。除了以上评估途径外,目前还有网络评估和ISO认证体系评估等多种形式的评估。从某种程度上能够客观地反映出民办学校的基本现状,提高民办学校的质量与管理水平,有效推动民办学校的发展。2007年5月,三江学院接受了自升格以来的第一次本科教学水平评估,这是全国第一家接受本科教学水平评估的民办高校。而对评估所采用的指标体系则是对公办学校普遍实行的《普通高等学校本科教学工作水平评估方案》。一方面,急需科学规范的评估体系还没有出现;另一方面,对学校类型、办学模式、所处政策环境不同的民办高校,却采用与公办学校同样的评估指标进行评估,这构成了民办教育发展中的另一层特殊性。

【作者单位:华中科技大学】 (责任编辑:韩廷斌)

#### 参考文献:

- [1]胡建华.我国民办高等教育发展特殊性的若干分析[J].教育研究,2007(1).
- [2]鄒大光.民办高等教育发展状况分析——兼论民办高等教育政策[J].教育发展研究,2001(7).
- [3]鲍威.中国民办教育的生成机制和区域发展模式[J].北京大学教育评论,2006(10).
- [4]王锋,戚务念,沈翔.江西民办高等教育的现状与发展取向[J].高教研究,2007(5).
- [5]徐家良.行业组织在民办教育评估中的意义[J].中国行政管理,2005(5).

(上接第46页)认强等特点。教育对象的变化特征,决定了对施教者具有高水平的理论要求、教育技能以及精湛教学技巧。二是教育主体的变化要求。今天的教育者也不再是自己有一桶水就能给教育对象一碗水的教书匠了,这种静态且脱离现实的教学模式已成为过去式,教师是一条河、学生是一条溪的动态教育模式,成为了大学课程道德教育的必然范式。教育主体应具有这样的基本素质和教育技能:宽泛的理论素质(教育学、社会学、语言逻辑学、教育心理学等);以真实生活实践论据支撑教育论点的素质;正确地、准确地运用语言表达理论、理念及其关系,在逻辑关系上完成由正确向准确进而向精确的递进。三是教育内容的变化要求。课程道德教育的精髓在于它的求是性和实践性,为此,教学内容的变化要求表现为:从教育内容的抽象性、宽泛性向真实性、针对性转化,使受众者产生认同感,注意理论概念、理论表达的逻辑归纳和推演;坚持传承文明与创新超越相结合,使教育教学内容既符合国情又符合受教育者的生活需求逻辑;通过技术手段引导受众者积极思考所反映到的教育内容;把握教育内容与了解受教育者真实思想的相结合的契机。按教育性、科学性、知识性和逻辑性相结合的原则,整合课程内容,使其兼具

时代性又具实效性。四是教育方式的变化要求。高校课程道德教育,在以往的教育、教学过程中,由于采取了单一的认知式教育,故形成了教育形式简单化、教育内容空泛化、教育过程程式化、教育意识政治化、教育结果宣传化。很显然,这种理论教育亟需源于实践而高于实践的体验式教育方式。五是思想政治理论课教学环境的变化要求。课程道德教育本质特征就在于“化”理论与现实之适应,“化”现实之特性与理论之普适。在中国历经了一个巨大的经济变化与形势变迁以后,课程道德教育理论步入了一个新历史条件下的发展阶段,这一理论教育在这样的条件下实施。

很明显,在思想政治理论课教学过程中,诸因素发生了如此根本的变化,要求我们施教者具有科学和求是的态度来研究大学课程道德教育。以自己学科性质特点为基础,具有自己的教学个性,形成自己独特的操作体系、教学思想或教育理论,以具有完整的教学体系、教学风格。

【作者系宁夏大学思想政治理论课教学研究部主任】

(责任编辑:卢丽君)