

我国中学生责任伦理教育现状调查分析*

苏娜¹ 单玉平²

(1. 上海市教育科学研究院, 上海 200032; 2. 中国科学院心理研究所, 北京 100101)

摘要:当前责任教育缺乏为后果负责的“责任伦理”精神,促进学生承担后果的责任伦理教育成为责任教育改进的一种方向。为全面了解中学生责任伦理教育现状,研究者根据教育实际与责任发生原理设计了一套调查问卷,并获取了东、中、西三个地区的中学生责任伦理教育现状的数据。对数据进行统计、分析发现:1. 中学生自评结果显示责任伦理水平整体较高,责任意识和责任行为随年级逐渐增长,年级之间差异显著。但初中生、高中生和教师之间在学生责任心水平、责任教育方式选择和形成途径选择上存在显著性差异。2. 责任伦理七个维度内部一致性信度在 0.8—0.9 之间,中学生责任承担呈现出明显的“个人利益倾向”,但随着年龄增长,他们对国家与社会和集体的承担意识增强。3. 对“未来”责任的认知水平随中学生面临的阶段性升学压力变化而变化。4. 初二年级是进行责任伦理教育的敏感期,应增加较为具体的、具有外力约束的和具有实践性质的责任伦理教育活动。

关键词:中学生;责任伦理;责任伦理教育

人之为人,在于人要为自己的选择及其行为结果负责,而当下社会乱象和德育困惑却总在宣告世人的责任现状不容乐观,一种非呐喊的、敏于行的“责任伦理教育”势在必行。

一、责任教育缺乏为行为负责的“责任伦理”精神

古往今来,政府、学校、社会无一不重视作为道德教育重要内容的责任教育。从政府层面看,比如《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》中提出要培养学生的社会责任感;2017年教育部发布的《中小学德育工作指南》也提出要培育高中阶段学生的社会责任感。从学校层面看,各级各类学校毫无例外都很重视培养学生的责任感,尤其是中小学校通过相关的德育体系、课程体系和各种实践活动加强对学生责任感的培养。但社会上批评青少年责任品质不高的声音似乎从未间断,那些评价不一定客观却令人不得不深思:假设青少年普遍缺乏为行为承担后果的责任担当意识,这会不会对中国社会可持续发展产生消极的影响?如今,科技推动教育进步的同时也在某种程度上改变着遵守传统的责任形态:在越来越便捷的教育活动中,教育主体由于更多时间处于虚拟世界的交流,致使人与人之间的责任意识、责任行为变得越来越淡薄;已有相关研究的结果佐证了教育场域下“最难的任务之一便是培养学生的社会责任”(汤林春等,2017,24—29页)。教育者希望通过责任教育使学生既怀有伟大信念又为行为后果承担责任。但实际上,当下责任教育主要以强调信念至上、忽视后果的“信念伦理”为主要指导原则(梁明月,2010),结果培养出了大批不懂负责、不愿负责、不会负责的人。这种事与愿违的现象呼唤责任教育需要更加有效的理论指引和实践探索,责任教育除了强调要怀有崇高信念,也要注重为后果负责的“责任伦理”。

责任伦理最早由马克斯·韦伯(Max Weber)提出,他认为“一个有伦理取向的行为,都可以是受两

* 基金项目:国家社会科学基金“十三五”规划教育学青年课题“我国高中生责任伦理现状及生成机制研究”(CEA160205)。

种准则中的一个支配……两种行动的考虑基点,一个在于‘信念’,一个在于‘责任’”(韦伯,1988,第5页)。换言之,在伦理范畴内对如何判断一行为有两种基本判断标准:一个是看其行为动机是否正当的“信念伦理”,另一种是看其行为结果是否正当的“责任伦理”,即要求“当事人对自己行动(预见)的后果负有责任”(韦伯,2004,第261页)。相较于信念伦理,责任伦理更加突出责任主体要为行为结果负责任,这就形成了责任主体“既要出于好的意图,遵循相应规则,并必须为行为结果负责的伦理体系”(田秀云,白臣,2008,第4页)。即责任伦理是超越了信念伦理,又是对信念伦理的补充,它要求主体行动既要考虑信念和动机,又要重视行为结果。之后汉斯·约纳斯(Hans Jonas)继续发展了责任伦理思想,他认为一个具有伦理价值的行为既要有善良的信念也应该关注行为带来的后果,正如他在《责任原理》中总结的:信念伦理只是单纯地追求一个客体,这客体是绝对的,追求者只期望成功,无论代价多高,即使冒着失败的风险也要去尝试。责任伦理则要考虑结果、代价、机会等,而从来也不会谈论那些无法实现的对共同体有害的目标(Hans Jonas,1984)。除此之外,他还将责任伦理的面向扩展到未来社会和自然界。本研究认为,责任教育既需要注重信念也要强调承担后果,两者都不可或缺,当前责任教育需要加大“责任伦理教育”的内容,培养学生为后果承担责任的优良品质。在借鉴相关研究的基础上(崔欣颐,2006),本研究对责任伦理教育尝试作如下界定:责任伦理教育是按照教育发展和责任伦理的内在要求,培养学生能够独立自主负责的一系列有计划、有组织、有目的的教育活动,旨在根据学生身心发展实际水平培养学生敢于、乐于、勇于承担行为结果(苏娜,2013)。

二、中学生责任伦理教育现状调查的研究设计

为全面了解当前中学生责任伦理教育现状,研究者根据教育实际与责任发生原理设计了一套调查问卷以获取目前学生责任伦理教育的数据,并具体从三个方面进行了分析和讨论,在正式开展调查前事先明确了研究对象的区域划分、研究工具的设计和责任伦理教育维度的划分三个主要问题。

(一) 研究对象

为了全面获取我国中学生责任伦理状况的实证研究数据,本研究采用问卷调查的方式向中国东部、中部、西部三个区域的在校学生(初中生和高中生)和教师施测。从2016年3月到7月,主要通过问卷星平台向北京、上海、福建、湖南、重庆、四川、山东等7个省市的10所初中和10所高中共1890名学生、782名教师进行了集中调查取样。

(二) 研究工具

研究采用了2016年自编的《学生责任伦理现状调查问卷(学生卷)》和《学生责任伦理现状调查问卷(教师卷)》作为测评工具,此工具是在2012年《学生责任伦理量表》的基础上通过征集专家意见,将问卷文字题目部分进行了修改而成,目前问卷由调查性质的单选题、多选题、矩阵题、排序题、情景题和文字题构成。

(三) 责任伦理教育维度划分

本文借鉴了经典伦理学对责任维度的相关论述。儒家伦理是典型的责任伦理,其经典论述一般见于“穷则独善其身,达则兼济天下”,“修身、齐家、治国、平天下”既可以认为是人生理想和人伦责任的升华(谢军,2007,第30页),也可以认为是对责任层次由低到高的间接论述,由此责任伦理的维度可以划分为对自己、对家庭、对国家,对天下的责任。美德伦理是一种要求较高的面向个体而不是面向所有人的伦理要求,它主张人要遵循德行过一种灵魂生活(林建福,2006,第29页);以康德为代表的义务伦理学将责任划分为人对自我的完全责任和不完全责任,对他人的完全责任和不完全责任(林建福,2009,第157-158页);相比儒家伦理、美德伦理、义务伦理,当代责任伦理学更加突出人类整体对于自然界和未来社会的责任,即人类应当为自然界和子子孙孙的发展负责(苏娜,2013)。

本文借鉴了心理学上依据责任发生范围和层次对责任伦理进行的维度划分。比如,有研究认为可以划分为学业责任心、家庭责任心、他人责任心、集体责任心、社会责任心五个方面(谭小宏,2004);有

研究将责任心划分为七个维度,分别是条理计划维度、承担责任维度、团结助人维度、成就追求维度、传统道德维度、勤奋努力维度和关爱家人维度(叶宝娟,2009);有研究依据初中生的身心特点将初中生责任维度划分为从对自己、对他人、对集体和国家以及对社会四个维度(汪晓凤,2016);还有研究认为责任心包括对伤害负责、在社会情境中的责任心、对责任心的积极看法、认知与行动的结合四个维度(Ranchman S, Dana S Thordarson,1995)。

本文借鉴了行为科学理论、马斯洛需求层次理论对需求划分的依据。人本主义心理学家亚伯拉罕·马斯洛 1943 年在其著作《人类激励理论》中将人类需求从低到高的层次划分为五个阶梯,从低到高分别是:生理需求、安全需求、社交需求、尊重需求和自我实现需求五类。

本文借鉴了责任伦理的相关研究结论。研究在以往对于责任伦理的界定的基础上,有人对责任伦理进行了新的界定:“责任”伦理是以“责任”为核心范畴的一种理论体系,它要求行为主体必须审慎选择并对选择结果负责任,它放眼历史、立足当下,面向未来,指向人类社会和自然界,要求作为责任伦理主体的人类必须对人类社会、自然界的过去及可持续发展负责。

实证研究检验了工具的有效性。在借鉴相关研究的基础上,研究者自编了关于中学生责任伦理教育现状调查问卷,将责任伦理及责任伦理教育的维度划分为对自己、家庭、集体、国家与社会、未来、自然、他人七个维度,通过对学生问卷中的关于对责任伦理教育七个维度中的承担意愿、承担意志力和克服困难的行动意愿 3 个矩阵题的数据进行科隆巴赫 a 系数分析,具体结果如表 1,数据表明责任对象(七个维度)的内部一致性信度在 0.8—0.9 之间,信度良好,即责任伦理七个维度划分合理。

表 1 责任伦理教育七个维度信度检验表

对责任教育七个维度的知情意行		科隆巴赫 T 系数
责任伦理的七个维度(自己、家庭、集体、国家与社会、未来、自然、他人)	认知	0.882
	情感	0.881
	行动	0.893
	总信度	0.944

通过责任伦理七个维度在认知、情感和行为三种情景下的数据进行综合分析,在文献探索、验证性因素分析和进一步实际访谈的基础上,本研究借鉴了心理学、伦理学、行为科学和责任伦理等学科对责任维度划分的相关研究成果,并结合 2012 年责任伦理教育维度信度检验的实证研究成果,最终确定了责任伦理教育的维度为:国家与社会、自然(界)、集体(群体)、家庭、自己、他人和未来七个维度。

三、中学生责任伦理教育现状调查分析

对应调查问卷设计结构,对收集的数据进行分析,中学生责任伦理教育现状主要分为三个部分,一是对中学生责任心水平的现状分析,二是对中学生责任伦理教育七个维度的现状分析,三是对中学生学校责任伦理教育现状的分析。

(一)中学生责任伦理水平分析

1. 中学生责任伦理自评分数较高,责任伦理意识和责任伦理行为随年级逐渐增长,各年级之间差异显著

通过对初中、高中共六个年级的责任伦理水平自评分数(学生卷第 1 题:请你对自己的责任心从 1 到 7 进行打分)进行集中数量、差异数量和方差分析,发现中学生责任伦理自评分数较高,平均分为 5.55(7 分制);六个年级责任伦理水平自评整体随年级增长而增长,但出现初二年级学生自评平均分较高、方差较低的小高峰现象。通过校长和教师访谈发现这与初二年级学生青春期自我“同一性”增强有关。这一概念是埃里克森自我发展理论中的一个重要组成部分,它具有非常广泛的含义。它可以理解为社会与个人的统一,个体的主我与客我的统一,个体的历史性任务的认识与其主观愿望的统一,也可

理解是对自己的过去、现在和将来,即在任何情况下都能够全面认识到意识与行动的主体是自己,即“真正的自我”,也可称为“核心的自我”(埃里克森,2015);六个年级的学生在责任心自评上存在非常显著的差异,具体结果参看表 2、表 3。

表 2 中学生责任伦理水平自评表

年级:	平均数	标准差	人数
初一	5.32	1.21	441
初二	5.61	1.09	198
初三	5.46	1.01	201
高一	5.46	1.19	303
高二	5.67	1.11	587
高三	5.79	1.09	160
平均	5.55	1.11	1890

表 3 中学生责任伦理水平自评方差检验表

变异来源	平方和	自由度	均方	F
组间效应	45.79	5	9.158	4.465 **
组内效应	2428.37	1884	2.051	

$F_{0.01(51884)} = 3.02$ ** 表示 $p < 0.01$

为全面了解学生责任伦理发展顺序,继续对教师问卷中不同年级责任伦理发展水平的排序进行分析(教师卷第 2 题:您认为在责任意识与责任行为上,不同年级的学生如何进行排序),发现中学生的责任伦理意识和责任伦理行为随年级增长而增长,与初一到高三学生责任伦理水平自评结果大致一致,具体数据参看表 4。

表 4 中学生责任伦理水平年级排序

年级	平均综合得分
低年级	1.97
中年级	2.00
高年级	2.01

综合表 2、表 3 和表 4 的数据,可以得出以下主要结论:目前中学生责任伦理水平整体较高,并随年级增长而增长,其中初二年级因自我同一性和角色混乱的冲突影响(埃里克森,2015),自信心快速增加,出现责任伦理自评的小高峰,但年级之间存在非常显著的差异。

2. 中学生责任伦理水平与学校责任伦理教育相关显著

为探究学生责任伦理水平和学校责任伦理教育之间的关系,对教师问卷第 1 题(如对您所教学生的责任心从 1 到 7 进行打分,您会给您的学生打几分)和第 4 题(请您对贵校目前的学生责任教育从 1 到 5 进行打分)的结果进行皮尔逊相关分析,发现教师眼中的学生责任化理水平和学校责任伦理教育在 0.01 水平上相关系数为 0.347,相关显著,学校责任伦理教育教师评价分数平均数为 4(5 分制),具体结果参看表 5。

表 5 中学生责任伦理水平与学校责任伦理教育相关分析表

		学校责任伦理教育水平 $\bar{x} = 4$
学生责任伦理教师他评 $\bar{x} = 5.22$	Pearson 相关性	.347 **
	显著性(双侧)	.000
		816

** . 在 .01 水平(双侧)上显著相关。

3. 中学生责任伦理水平各年级自评与教师他评之间存在显著性差异

为全面了解中学生责任伦理水平,从学生群体和教师群体两个角度继续对初中生责任伦理自评(学生卷第1题:请你对自己的责任心从1到7进行打分)和他评(教师卷第1题:如对您所教学生的责任心从1到7进行打分,您会给您的学生打几分)结果进行中值检验,检验结果对比卡方表,发现六个年级的中学生责任伦理水平自评与教师他评在95%置信区间内存在显著差异,其中初二、高二和高三这三个年级的学生的责任伦理水平自评明显高于其他年级自评和教师他评,教师对中学生的责任伦理水平他评最低,具体结果如表6。

表6 中学生责任伦理水平自评与教师他评卡方中值检验表

N = 2672		初一	初二	初三	高一	高二	高三	教师	责任心水平
责任心水平	> 中值	202	107	99	145	331	95	334	卡方 = 36.045a df = 6
	中值 = 5	45.80%	54.04%	49.25%	47.85%	56.39%	59.38%	42.71%	
	< = 中值	239	91	102	158	256	65	448	
		54.20%	45.96%	50.75%	52.15%	43.61%	40.62%	57.29%	

(二) 中学生对责任伦理教育7个维度承担的现状分析

1. 中学生呈现明显的“个人利益倾向”

通过对七个责任伦理对象(教师卷第3题:在对以下7种责任对象上,你认为大多数学生更倾向于哪一类,请您按照先后顺序对责任对象进行从大到小的排序和学生卷第2题:请你对以下7种责任对象按照你负责的意愿进行从大到小的排序)的排序结果进行综合平均数分析,发现初中生群体对责任对象的承担顺序倾向于贴近自己学习生活经验的家庭、自己和集体(群体);高中生群体对国家与社会的承担意识越来越强烈,但中学生对责任对象的承担顺序依然倾向于家庭、集体(群体)和自己;这与教师群体认为学生对责任伦理对象的承担顺序倾向于自己、家庭和集体(群体)的顺序一致。综上所述三个群体的数据发现,整个中学生对未来、自然(界)和他人的承担意识薄弱,尤其对他人和自然(界)的责任承担意愿低,个人利益倾向明显。这些结论一定程度上印证了当下中学生在责任承担上更倾向于选择个人利益(王哲,2005)。“青少年责任品质的现状总体来说不容乐观”(崔欣颖,2006)的现状,具体结果请参看表7。

表7 中学生责任伦理对象承担顺序平均综合得分分析表

	家庭	自己	集体(群体)	国家与社会	未来	他人	自然(界)
初中	5.32	4.52	4.12	3.84	3.42	3.34	3.44
高中	5.04	4.33	4.00	4.35	3.67	3.02	3.59
教师	5.23	5.86	4.31	3.20	3.10	3.53	2.76
总综合均分	5.20	4.90	4.14	3.80	3.40	3.30	3.26

2. 中学生分别在责任伦理7个维度的认知、情感和行动上的现状分析

在了解了中学生对七个责任维度承担顺序的基础上,继续深挖中学生在认知、情感和行为三种情景下对七个维度的承担现状(学生问卷第3题:对下列责任对象而言,你愿意承担某一方面的责任的程度如何;第4题:对下列责任对象而言,当你遇到困难或挫折后,你是否有意志力坚持承担责任;第5题:在现实生活中,你是否能够将下列责任付诸实际行动)的数据,通过对所得数据进行矩阵平均数分析,具体数据如表8:

表 8 三种情景(认知、情感和行为)下七个责任伦理的矩阵平均数表

维度		年级						总矩阵 平均数
		初一	初二	初三	高一	高二	高三	
家庭	认知	4.55	4.71	4.71	4.71	4.62	4.81	4.69
	情感	4.59	4.68	4.61	4.71	4.64	4.76	4.67
	行为	4.61	4.76	4.64	4.72	4.66	4.78	4.70
自己	认知	4.54	4.69	4.73	4.68	4.64	4.79	4.68
	情感	4.52	4.70	4.64	4.63	4.61	4.71	4.64
	行为	4.55	4.75	4.65	4.69	4.64	4.74	4.67
未来	认知	4.41	4.58	4.60	4.60	4.59	4.72	4.58
	情感	4.42	4.53	4.45	4.53	4.55	4.68	4.53
	行为	4.47	4.58	4.54	4.55	4.58	4.70	4.57
集体(群体)	认知	4.12	4.28	4.04	4.15	4.11	4.24	4.16
	情感	4.08	4.24	3.90	4.03	4.15	4.28	4.11
	行为	4.16	4.32	4.17	4.20	4.29	4.39	4.26
国家、社会	认知	3.76	4.04	3.86	4.09	4.14	4.43	4.05
	情感	3.78	4.04	3.87	4.07	4.18	4.45	4.07
	行为	3.78	4.01	3.87	4.13	4.20	4.45	4.07
自然(界)	认知	3.76	4.01	3.75	3.94	4.02	4.59	4.01
	情感	3.76	4.01	3.77	3.89	3.99	4.26	3.95
	行为	3.86	4.06	3.86	4.13	4.15	4.38	4.07
他人	认知	3.96	4.16	3.87	3.88	3.92	4.09	3.98
	情感	3.96	4.21	3.90	3.89	3.97	4.16	4.02
	行为	4.10	4.29	4.08	4.11	4.17	4.28	4.17
总矩阵平均数	认知	3.81	4.35	4.22	4.29	4.02	4.59	4.21
	情感	4.16	4.34	4.16	4.25	4.30	4.47	4.28
	行为	4.15	4.33	4.20	4.31	4.34	4.49	4.30

横向比较表 8 数据发现,初三和高三年级学生关于“自己”维度的责任认知比其他年级学生更明显,这与初三和高三两个年级的学生面临关键的中考和高考的压力有关。通过进一步的追踪访谈发现,这两个年级学生的行为表现更倾向于努力提高自己的学习成绩。

纵向分析表 8 数据发现:1. 中学生对家庭、自己、未来三个维度的整体认知、情感和行为,明显高于集体(群体)、国家(社会)、自然(界)和他人四个维度;中学生对未来维度的承担意识较高,这与表 7 未来维度的排序相矛盾,对学生进步追踪谈话发现是由于不同情境下中学生对未来的理解不同造成的;2. 中学生对群体(集体)的认知、情感和行为矩阵平均数居中;在认知情景下对他人的认知平均数最低,在情感情景下自然(界)平均数最低;在行动情景下国家、社会平均数最低;年级越高,对七个维度的责任认知、情感和行为平均数差异就越小,这说明,随着年龄增长,中学生对责任对象的认知越来越深入;3. 就总矩阵平均数而言,行为高于情感,情感高于认知;对责任伦理对象的认知整体随年龄段增长而增长,其中初二和高三年级对责任对象的整体认知平均数高于其他几个年级。

(三) 中学生责任伦理教育方式和途径现状分析

1. 初中生、高中生和教师在责任伦理教育方式选择上存在显著差异

为了解初中生、高中生和教师对学校责任伦理教育方式的选择,分别对学生问卷第 7 题(你更认可哪种责任教育方式)和教师问卷第 6 题(您认为哪种责任教育方式更有效)的数据进行百分比统计和 A. Friedman 检验,发现初中生群体和高中生群体普遍认为学校责任伦理教育的有效方式是“道德规范灌输”和“榜样示范”,而教师群体更倾向于“榜样示范”和“结果承担”;教师群体和两个学生群体在学生责任伦理教育有效方式选择上在 95% 置信区间内存在显著性差异,具体结果如表 9。

表 9 三个群体关于责任伦理教育方式选择和 A. Friedman 检验表

年级	道德规范灌输	榜样示范	后果承担	其他	A. Friedman 结果	
初中	568	556	348	23	独立样本	3
	67.62%	66.19%	41.43%	2.74%	卡方	10.133
高中	587	653	492	43	自由度	4
	55.81%	62.19%	46.86%	4.10%		
教师	393	597	523	0	渐近显著性	.038
	50.26%	76.34%	66.88%	0%		
秩均值	4	4.67	3.33	1.67		

2. 初中生、高中生和教师在责任伦理形成途径的选择上存在显著差异

继续对学生问卷第 6 题(你认为,你所在的学校和班级在哪些方面对你的责任心形成有较大帮助)和教师问卷第 5 题(您认为贵校最重要的责任教育方式是)关于责任伦理形成途径的数据进行有效方式所占人数的百分比统计和 A. Friedman 检验,分析发现初中生群体和高中生群体关于责任心形成途径的选择更倾向于“政治(思想品德)课”“社会实践活动”“日常学校行为规范”和“班级公约”四种途径;教师群体关于学生责任心的形成途径更倾向于“日常学校行为规范”“班级公约”“政治(思想品德)课”和“教师榜样示范”四种途径;教师群体和两个学生群体在学生责任心形成途径上在 95% 的置信区间内存在显著性差异,具体结果如表 10.

表 10 三个群体关于责任伦理形成途径选择和 A. Friedman 检验表

年级	政治 (思想品德)课	班级 公约	干部轮 换制	学科代表 竞选制	值日岗位 责任表	社会实 践活动	教师榜 样示范	日常学校 行为规范	其他	A. Friedman 结果	
初中	515	398	206	208	317	460	299	474	54	独立样本	3
	61.31%	47.38%	24.52%	24.76%	37.74%	54.76%	35.60%	56.43%	6.43%		
高中	497	440	294	247	452	611	396	505	110	卡方	24.236
	47.33%	41.90%	28%	23.52%	43.05%	58.19%	37.71%	48.10%	10.48%		
教师	476	567	253	174	400	339	462	631	18	自由度	9
	60.87%	72.51%	32.35%	22.25%	51.15%	43.35%	59.08%	80.69%	2.30%		
秩均值	8.67	7.33	3.67	3.33	6.33	7.67	5.67	9.33	2	渐近显著性	.004

四、分析与讨论

综合以上数据分析结果,该部分针对第三部分中的一些关键点进行进一步的分析和讨论。

(一)对教师群体和学生群体之间显著性差异的分析与讨论

综合三部分的数据分析发现,学生群体和教师群体在学生的责任伦理水平、责任伦理教育的有效方式和责任伦理形成的具体途径三处在 95% 的置信区间内存在显著性差异。第一处是学生责任伦理水平自评和教师他评间的差异显著,学生自评明显高于教师他评,虽然二者整体评价的分数较高,但根据教师他评与学生自评的差异推理得知教师群体和学生群体对责任伦理的理解是有差别的。第二处是在责任伦理教育方式的选择上教师群体和学生群体之间差异显著,学生群体认为对自己有效的责任伦理教育方式与教师认为的对学生有效的责任伦理教育方式分别聚焦于外力型的“道德灌输”与“榜样示范”和内外结合型的“榜样示范”与“结果承担”。第三处显著性差异体现在学生群体和教师群体对学生责任伦理心形成途径的选择上,学生群体认为越具体的、越具有外在约束力的和越具有实践性质的实现途径越有效,但教师群体普遍认为内在的、文字性的、彰显威严的学校规范和班级制度是较为有效的途径。

对三处显著差异进行进一步分析和思考,不难发现学生群体和教师群体存在显著性差异的根源是

德育的内容和方式的错位。具体说来就是教师采取的责任伦理教育方式和途径高于学生的实际理解水平,这恰好反映了当前德育的起点较高,偏重道德理想和道德原则,或者说我国在思想道德和教育上一向坚持高标准,习惯于严格要求学生(黄向阳,2008)。这种起点较高造成的问题是德育的重点没有按照学生年龄差异从培养良好习惯开始,坚守道德底线,而是在一开始就灌输过于抽象的道德理想和道德原则,很大程度上造成了学生只会说不会做,知行脱节的问题,而这也导致了上文所说的学生认为自己责任伦理水平高,教师也认为学校责任伦理教育好,但教师对学生的责任伦理水平他评显著低于学生自评的现象。这启示进行责任伦理教育要以学生为主体,重点考虑学生的实际水平和接受程度。

(二) 责任伦理七个维度在认识、情感和行为三种情景下的分析与讨论

通过对教师群体和学生群体关于中学生责任心水平自评与他评的结果进行综合分析,发现目前中学生责任伦理自评水平整体较高,该结果与对责任对象承担顺序呈现明显的“个人利益倾向”相矛盾。数据显示中学生的责任心水平更多的体现在与个人利益息息相关的“个人”“家庭”和自己所处的“集体(群体)”,三个责任对象根据布朗芬布伦纳的生态环境理论划分,都属于微观系统和中间系统,说明第一部分对学生责任伦理水平的现状的分析结果只代表对责任部分维度的承担现状,不能代表总体。该结果启示我们,在对学生的责任伦理水平进行评估时,要根据责任伦理的维度展开多层次的评估,并对评估结果进行科学的统计分析。

(三) 对“未来”维度的矩阵平均的分析与讨论

通过对教师群体和学生群体对责任伦理的七个维度的责任承担顺序进行分析,发现“未来”维度的平均综合得分低于“国家与社会”(中值),处于第五位,该结果与学生群体中关于“未来”维度在认知、情感和行为三个情景的平均综合得分高于“国家与社会”(中值)处于第三位不一致。通过对这种不一致进行进一步的追踪访谈,发现不同年龄段对“未来”维度的认识是不一致的,低年级的学生对“未来”的认识更宽泛一些,但整体围绕自己的未来设计;高年级的学生对“未来”的认识更贴近于自己将面临的升学考试,关注眼前成绩和未来学校的选择。这启示我们对“未来”维度的界定要清晰,在问卷中增加对“未来”维度的情景界定,尤其是对“未来”维度的外延和内涵界定要清晰。

(四) 关于责任伦理教育“敏感期”的分析与讨论

通过对六个年级的中学生的责任心水平和责任对象在认知、情感与行为三个维度的数据进行分析,结果如图1,发现中学生的责任伦理发展水平呈现初二小高峰的现象,责任伦理水平、责任伦理认知、责任伦理情感和责任伦理行为分别在初二年级出现超过初三、高一年龄段的小高峰,该结果与中学生责任伦理自评结果一致。这启示我们在初二年级是初中生责任伦理水平发展的敏感期,结合国内初二年级学生的课程安排、心理发展水平和升学压力,应在该年级增加对学生的责任伦理教育,选择学生喜欢的具体的、具有外力约束的和具有实践性质的责任伦理教育方式,如社会实践类活动共同讨论制定日常学校行为规范和班级公约类活动、和体验式思想政治课等途径。

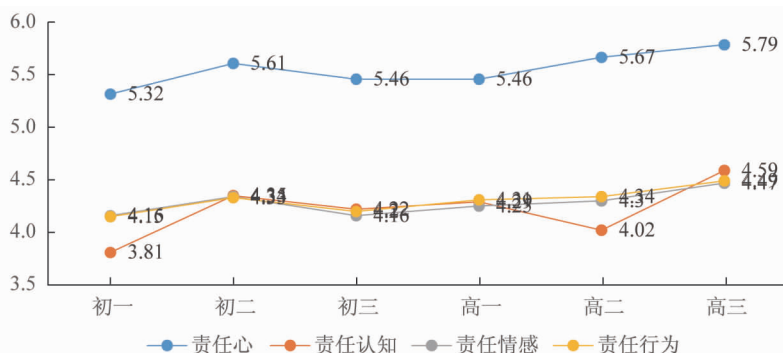


图1 中学生责任心水平与责任认知、情感和行为折线图

五、研究结论

(一)初中生、高中生和教师对学生责任伦理水平、学校责任教育方式的选择和责任伦理形成途径选择上的显著性差异,启示我们进行责任伦理教育要以学生为主体,重点考虑学生的实际水平和接受程度。

(二)中学生责任伦理水平的整体评价结果与中学生分别对责任伦理7个维度的承担顺序的结果相矛盾,启示研究者应多维度、多层次地评估中学生的责任伦理水平。

(三)对7个维度进行排序时的“未来”维度的平均综合得分与在认识、情感和行为三种情景下的“未来”维度的矩阵平均得分不一致,启示研究者对“未来”维度的外延和内涵要根据学生群体的年龄特点界定清晰。

(四)初二年级是责任伦理教育的敏感期,应增加具体的、具有外力约束的和具有实践性质的责任伦理教育活动。

参考文献

- 埃里克森. (2015). *同一性:青少年与危机* (孙名之译). 北京:中央编译出版社.
- 崔欣颖. (2006). *学校责任教育论纲* (博士学位论文). 南京:南京师范大学.
- 黄向阳. (2008). 德育的层次与重心. *思想理论教育*, (8), 40-44.
- 梁明月. (2010). 论教育中的信念伦理和责任伦理. *当代教育科学*, (19), 3-5.
- 林建福. (2006). *德行、情绪、与道德教育*. 台北:学富文化.
- 林建福. (2009). *德行取向的道德教育*. 台北:学富文化.
- 苏娜. (2013). *学生责任伦理教育研究* (博士学位论文). 上海:华东师范大学.
- 谭小宏. (2004). *中学生责任心问卷的编制* (硕士学位论文). 重庆:西南师范大学.
- 汤林春, 李金钊, 夏雪梅, 靖士明. (2017). 长三角地区学生发展核心素养校长调研报告. *上海教育科研*, (3), 24-29.
- 田秀云, 白臣. (2008). *当代社会责任伦理*. 北京:人民出版社.
- 汪晓凤. (2016). *初中生责任教育存在的问题及对策研究* (硕士学位论文). 重庆:重庆师范大学.
- 王哲. (2005). *高中生责任教育的探究* (硕士学位论文). 长春:东北师范大学.
- 韦伯. (1988). *学术生涯与政治生涯:对大学生的两篇演讲* (王容芳译). 北京:国际文化出版公司.
- 韦伯. (2004). *学术与政治* (钱永祥译). 桂林:广西师范大学出版社.
- 谢军. (2007). *责任论*. 上海:上海人民出版社.
- 叶宝娟. (2009). *责任心的结构维度及量表编制* (硕士学位论文). 南昌:江西师范大学.
- Jonas, H. (1984). *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age* (pp. 235-236). Chicago: University of Chicago Press.
- Rachman, S., Thordarson, D. S. (1995). Perceived responsibility: structure and significance. *Behav. Res. Ther.*, 33(7), 779-784.

(责任编辑 陈振华)

2. Department of Educational Technology, Faculty of Education, Shandong Normal University,
Jinan 250014, China)

Abstract: The emerging forms of science education in the world have challenged the ideas and practice of scientific inquiry. However, scientific inquiry, aiming at developing students' scientific understanding by their engaging in science practice, is still the essential approach to science education for the 21st century. From the socio-cultural perspective of learning, and using a cross-culturally contextual thinking, the authors conduct two interrelated sub-studies to track the instructional process of nine middle school science teachers in city W. The study describes the overall features of their inquiry-based science teaching, and demonstrates the underlying process structure and detailed characteristics. Moreover, the study reveals that science classroom in middle schools has the general structure of scientific inquiry process, and the teacher-led collective dialogic inquiry-session has shown positive effect, but at the expense of students' active experience and autonomy generally. For teachers, partial understanding of scientific inquiry, lack of pedagogical strategies and tools to support students' inquiries, as well as external influences from organized evaluating-class and trainings, could possibly impede them to conduct an authentic inquiry-based science teaching.

Keywords: scientific inquiry; inquiry-based science teaching; science education reform; middle school

An Analysis of the Development of Students' Ethics of Responsibility in China

SU Na¹ SHAN Yuping²

(1. Shanghai Academy of Educational Sciences, Shanghai 200032, China;

2. Institute of Psychology, Chinese Academy of Sciences, Beijing 100101, China)

Abstract: Ethics of responsibility that would emphasize responsibility for the consequences of one's behavior is absent in current school education. Therefore, it is necessary for schools to strengthen ethics of responsibility education. Based on principles of responsibility, we designed questionnaires to investigate the current situation of ethics of responsibility education in middle school and high schools from Eastern, Central China and Western China. Our analysis of the data led us to the four conclusions. First, the overall level of students' responsibility is high. Students' responsibility awareness and behavior are improving grade by grade. However, the level of responsibility, teaching method of responsibility education, and specific approaches show significant differences between middle school students, high school students and teachers. Second, internal consistency reliability of the seven dimensions in ethic responsibility is between 0.8-0.9. Students tend to undertake responsibilities according to their personal interests. Third, the students' understanding level of future responsibility varies with the academic pressure in different learning phases. Finally, Grade 2 in middle school is the sensitive period for ethics of responsibility education. We therefore suggest that there should be more educational activities, which need to be specific, practical and externally disciplined.

Keywords: middle and high school students; ethics of responsibility; ethic of conviction; responsibility education; ethics of responsibility education