

基于两难问题学习的 道德认知发展路径研究

殷 凤

【摘要】学习是个体认知在对新知的同化和顺应中不断建构、持续转变的过程。能够引发认知差异或冲突的问题往往更易催发学生的积极思考与主动建构。道德与法治课程中有很多两难元素,教师可借助两难问题的学习促进学生道德认知发展,通过激活原有经验让学生自主判断,通过引导组内讨论让学生生发并反思认知差异,通过集体交流让学生实现认知改变与重构,从而让学生在两难问题情境中,通过新旧经验的碰撞,不断完善、调整道德认知结构,实现新的动态平衡。

【关键词】道德与法治;认知建构;道德两难;道德认知;动态平衡

学习是在一定的社会文化环境中,外来信息与原有知识经验相互作用的过程。学习者通过接受、分析、重组或改造已有的知识经验,才能不断地解释新信息、新经验或解决新问题,从而完善认知结构,生成并内化为个体的理解与意义。建构主义学习理论对学习的内生机制进行了阐释,认为个体基于原有认知与新信息的交互,通过理解、内化,最终实现外部输入与内部生成的统一。适合学生参与讨论且能清晰呈现学生认知变化路径的道德两难问题,有助于引发学生之间的合作讨论、互动交流,让学生相互启发、相互影响,形成对认知差异的反思、调整,从而逐渐丰富和发展学生对所学主题的理解与认知,最终提升学生的道德素养。下面,笔者结合小学道德与法治课程的内容,阐述在学生深度参与的两难问题情境中,学生的认知发展变化情况。

一、建构视域下的学习观

建构主义学习理论包括皮亚杰的认知建构主义和维果茨基的社会建构主义。认知建构主义从个体的角度解释学习,强调冲突和重组是学习过程中的重要因素。同化和顺应是皮亚杰认知发展论的两个重要概念,同化是新知识适应已有的认知结构;顺应是已有知识适应新知识的过程。社会建构主义则重视社会文化环境对学习的影响,关注学习在社会交互中发生。^[1]两种观点从学习者内部、外部两个维度,阐述了学习不仅仅发生在个体内部,还发生在个

体之间以及个体与社会环境的交互中。学习是不同个体在新时空中通过与他人、环境等建立联结、持续互动的过程,新的认知正是在个体独立思考与社会性合作等因素相互作用的基础上建构起来的。本文所讨论的“学习”,综合了上述两种学习观,即学生在与外界多元主体交互的过程中,实现个体的自主建构。

建构视域下的学习观,包括个体认知建构的方式与路径。学习者的知识是在一定情境下,基于人与人之间的协作、交流、反思等,通过意义的建构获得的。学生不可能超越具体的情境获得某种知识,而要在特定的情境中建构知识的意义和意义系统。建构视域下的学习应重视情境创设、互动交流与意义建构等环节,具体发展脉络如下页图1所示。教师应创设与所学内容高度关联的真实世界情境,将学生嵌入其中,引导学生积极参与、主动建构,使其成为学习的一部分。

二、基于道德两难问题情境的学习

基于上述学生认知发展的内生机制与路径,教师有必要借助更加有效的载体,一方面,促进学生的自主探索与有效建构;另一方面,对学生的多元化“表达”进行有效判断,并对自己的教学进行及时调整。而针对道德两难问题的讨论,有利于学生的深度参与和思考,同时也方便教师“记录”学生认知与思维的发展轨迹。

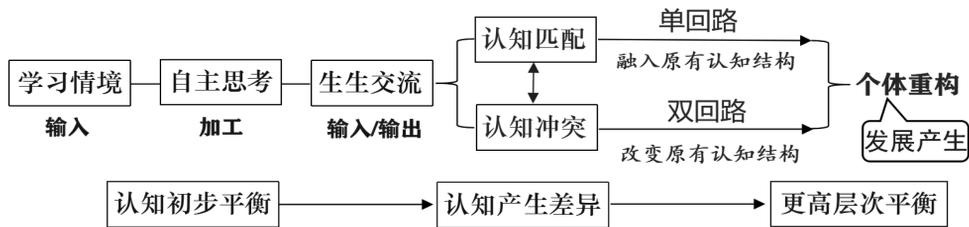


图1 建构视域下的认知发展脉络

两难问题指的是有两种可能选择的问题，“难”就难在，不论选择哪个，都必须放弃另一种，会使人处于进退两难的境地。两难问题没有标准答案，只有最优选择。^[2]“道德两难”是表示道德冲突和道德困惑的用语，指面对复杂的道德情境和交叉性的道德价值网络时，同时涉及两种道德规范相互冲突且两者不能兼顾的情境或问题。^[3]

基于道德两难问题的学习能够为学生提供一个适于深度讨论的情境。学生先以自己的方式建构对问题的理解与认知，而不同的人看到的是同一事件或事物的不同方面，不存在唯一的标准答案。讨论交流，特别是生生互动，能够将学生之间原有道德认知的差异进一步清晰地呈现出来，每个学生的想法都可以为小组成员或整个学习群体所共享，从而激发学生做出新的判断与改变，个体则在同化与顺应的过程中实现道德认知的发展。简言之，基于道德两难问题情境的学习，是各个主体通过互动交流实现认知的相互适应的过程。图2呈现的是道德两难问题情境的“教”与“学”：教师根据学科本质明确学习后学生应该达成的素养目标，基于全方位思考创设道德两难问题并组织教学；学生在积极参与问题讨论的过程中，主动思考，反思差异，最终完成建构

并内化迁移。这是一个师生共同建构、彼此协商、相辅相成的过程。

三、针对两难问题学习的道德认知发展路径

一定情境中的合作学习有助于驱动具有认知和智能差异的学生积极投入到学习过程中。^[4]在生生讨论的过程中，每一位学生都能在民主、平等的氛围中主动思考、全程参与，实现多向度的信息互通、共同进步。高效的互动参与将会带来高质量的学习效果产出。^[5]通过主体间的互动交流完善认知机制的研究，主要包括三个阶段：个体知识建构阶段、合作性知识建构阶段和合作后个体知识建构阶段。^[6]基于两难问题情境学习的道德认知发展路径，与上述三个阶段正好对应，笔者在此基础上将其进一步细化，即教师通过呈现两难问题情境，激活学生原有经验→学生自主独立思考→组内表达分享想法→鉴于差异自我反思→组间交流再次完善→认知重构实现发展，具体路径如下页图3所示。

(一) 通过激活原有经验进行自主判断

不论是课前预习还是课堂学习，对大多数学生来说，在道德两难问题情境中，他们不会陷入“会与不会”“对与不对”的担心及困扰。因为道德两难问题没有标准答案，对同一选择的解释也各有不同，所

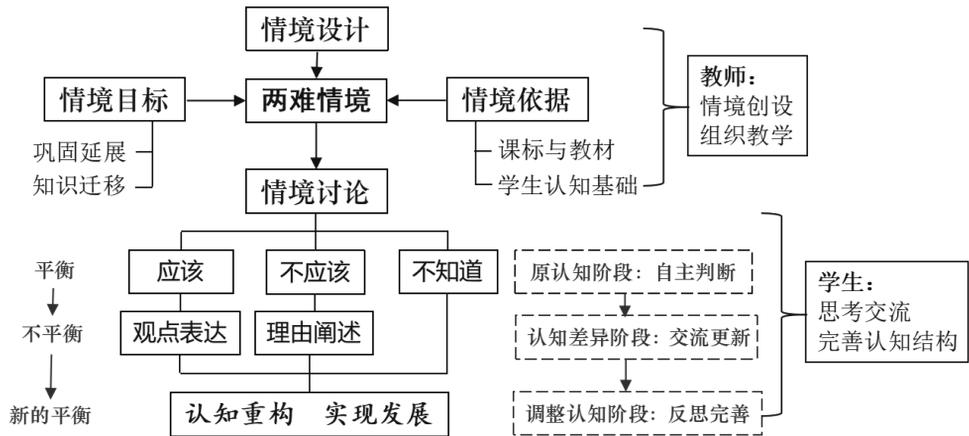


图2 道德两难问题情境的“教”与“学”



图3 基于两难问题情境学习的道德认知发展路径

以学生的参与度更高。同时,道德两难问题情境有助于促使他们进行更深层次的道德思考与推理,达到提升道德判断能力的目的。^[7]在个体自主建构阶段,针对道德两难问题的学习,每个学生的先前经验都是独特的,学生会形成对当前学习问题的独立理解与自我判断,此时对个体而言,其认知处于平衡状态。当然,不同学生的认知水平会呈现出一定的层次差异。

需要说明的是,在课前对学生的访谈及研讨课的教学过程中,出现个别学生无法在两难之间做出选择的情况也是正常的。例如,针对“疫情防控期间,和同学约好了去看电影,可是却突发低烧。是否可以因遵守对他人的承诺而不报备发烧的事实?”这一情境,大部分学生能够自主做出“需要报备并取消事先约定”的判断,但也有个别学生表示“不知道应该怎么办”,为此,教师可以在记录学生道德两难问题思考路径的学习单中增加“不知道该怎么办”的选项,以便学生如实记录。

(二) 通过组内讨论生发并反思认知差异

虽然学生的认知基于自我判断,但是离不开外界信息的输入。常规教学中的生生互动一般是通过学生之间的交互与协作来促进学习,小组成为课堂教学的基本结构。^[8]在生生互动讨论建构阶段,良好的同学关系、平等的交流氛围与同伴的想法会在一定程度上影响个体的认知建构。不同的组员,其认知是有差异的,当不同个体相互交流各自的想法、一起讨论解决某一问题时,学生自然会发现彼此观点

的差异,通过比对,学生会进行主动思考。这有利于学生提升自我认知水平,加深对事物的理解。如果已有的或正在建构的认知能够同化新信息,不论是上位学习、下位学习还是非类属关系的并列学习,学生现有的认知会保持相对平衡状态,但如果已有认知与正在接触的信息发生冲突,不能进行同化,此时学生的原有认知可能被打破,出现失衡。在这个过程中,学生将经历认知结构的多重、多次调整与优化,即发生顺应,而后续学习过程中学生能否完成认知结构的完善,则因人而异。

(三) 通过集体交流实现认知改变与重构

平衡是个体为适应新的情况,通过自我调节,实现从初步平衡、不平衡、再到新的平衡状态的过程。在现实的学习活动中,学生对新知的同化、顺应与逐步达成新的平衡往往是同步发生的。因此,在生生之间的集体交流中,出现认知差异或冲突后,学生将进入个体重新建构认知的阶段。学生会对自己的原有经验进行反思,认知结构会发生扩容或重构,即发生认知的同化或顺应,从而再次实现新的、较高层次的动态平衡,最终形成新的知识,建构新的意义。

例如,在“班委会选举,小明想要竞选班委委员,于是他找到好朋友小亮,希望小亮能投自己一票。小明是否应该拉票?”的情境讨论中,经过充分对话和交流,学生最终都能认识到“不应该拉票”,因为这破坏了班集体的竞选规则。学生还提出了诸多有创意的想法,如建议小明从更好地为班级服务的角度来做准备。

四、基于两难问题学习完善学生道德认知的实践

小学道德与法治教材中有很多适合学生进行两难讨论的学习内容。教师结合学习进度,创设符合学生认知水平、与真实生活紧密联系的道德两难问题情境,有助于学生积极参与、深度思考、学以致用。

(一) 创设适当的道德两难问题情境

任何学习都不像在白纸上画画,学生原有的经验将支撑起后续的学习。教师要注意系统地引导学生利用过去的功课来帮助理解目前的功课,并利用目前的功课加深理解已经获得的知识。^[9]教师应结合教材内容、真实生活及学生原有认知基础,创设适于学生理解的道德两难问题情境。下面以小学道德

与法治二年级下册第二单元第八课“安全地玩”教学为例进行具体阐述。

安全、健康地玩是儿童生活的重要前提和基础,本单元的学习旨在帮助学生树立“玩得安全”的意识,让学生明白安全的重要性,并提升学生自我保护的能力。为更好地达成上述目标,教师在完成常规教学后,创设了一个开放性的道德两难问题情境,组织学生按照自主判断、分组讨论、集体交流三个步骤,梳理思考路径,时时记录想法,进行讨论交流。学习单见表1。

(二)学生在独立思考的基础上开展互动交流

在自主判断环节,57%的学生选择了“救人”,理由主要有:见死不救是不道德的,不救人以后没人跟我做朋友,不救人会受到大人的批评等。这一选择符合该年龄段儿童的道德认知水平,即人的行为要符合社会秩序和他人的期待。值得注意的是,学生比较自然地将自己与小明的角色进行了“合并”,表述中用“我”来代替“小明”。

在分组讨论阶段,学生以前后桌4人小组为单位自主交流观点并阐述理由。鉴于学生年龄较小,教师随机选择小组2,以话题主持人的形式参与其中,对学生的交流进行适时引导与点拨。同时,对小组1和小组2进行分析对比:小组1全程由学生自主讨论,学生还是简单地以“非对即错”的标准进行评判,这导致个别组员的思维陷入混乱,无法做出判断;小组2中,当学生的观点出现矛盾和分歧时,教

师予以帮助和引导,鼓励学生从多个角度进行思考与判断。不难发现,小组2不管是交流的热度还是深度都明显优于小组1。从分组讨论的情况来看,有10位学生的想法发生了改变,变化路径也较为多元。

集体交流后,与“支持救人”这一观点产生共鸣的学生越来越多,但也有部分学生坚持“不救人”,他们觉得小明的生命同样重要,不能为了救人而让自己涉险。三个环节中,学生观点变化的情况见表2。

在分组及集体交流过程中,学生认知变化比较明显的,主要有以下几条路径:救人—不救人—救人,不救人—救人—不救人,不知道—救人—不救人,不知道—不救人—救人等。从学习单的记录来看,学生明显会受到同伴想法的影响。数据的变化,集中在从“不救人”到“救人”、从“不知道该怎么办”到“救人”这两个维度上。在讨论的过程中,尤其是刚开始持“不救人”和“不知道该怎么办”观点的学生,会从持“救人”观点学生的表达及原因分析中受到启发,从而逐步调整自己的想法,完成新认知的建构。

表2 各环节中学生所持观点及人数变化

环节	救人	不救人	不知道该怎么办
自主判断	23	7	10
分组讨论	20	12	8
集体交流	33	6	1

表1 “安全地玩”一课学习记录单

讨论主题	安全地玩	
情境描述	小红和小明外出游玩时,小红意外掉入池水中。站在岸边的小明急得大声呼救,可周围无人帮忙。此时,不会游泳的小明该怎么办?	
自主判断	你赞同哪个观点?	救人 <input type="checkbox"/> 怎么救?()
		不救人 <input type="checkbox"/> 为什么?()
		不知道该怎么办 <input type="checkbox"/>
分组讨论	你的想法是否有变化?	没有变化 <input type="checkbox"/>
		没有变化,但是有补充 <input type="checkbox"/>
		完全改变 <input type="checkbox"/>
集体交流	你的想法是否有变化?	没有变化 <input type="checkbox"/>
		没有变化,但是有补充 <input type="checkbox"/>
		完全改变 <input type="checkbox"/>

(三) 学生通过深度思考构建更高层次的认知平衡

“救”与“不救”是一个两难问题,但经过分组讨论与集体交流后,大多数学生选择了救人。通过课堂观察及对学习单的分析发现,发生认知同化的学生,他们“救人”或“不救人”的想法没变,只是在救人理由方面进行了补充,由原来的一条增加至两条、三条。而认知变化最大的是最初选择“不知道该怎么办”的学生,他们在两次讨论与交流过程中,想法有过两次的摇摆与选择,但最终多数学生还是选择“救人”。可以看到,经过一番思考、讨论、调整,学生个体的认知又实现了新的平衡。

同时,因为看到两种观点的冲突与对立,也有学生避开“救”与“不救”的两难选择,从感性体验进入理性认识,开始思考是不是有折中的办法——既能拯救同伴,又能保护自己。于是,学生提出了“救人要紧,但千万不能冲动”“我会坚持大声呼救,不到最后一刻绝不放弃”“寻找泡沫塑料、木头等漂浮物,帮助小红先稳住生命”等观点与做法。最终,学生从对“救”与“不救”的讨论,过渡到讨论“如何救”的行动中。学生从认知层面走向了实践层面,这也是一种更高层次的平衡。

另外,通过对学习单的深入分析以及与不同学科教师的沟通,笔者发现,在认知发生顺应的学生中,所谓的“后进生”占比更高,他们大多经历了从“不救人”到“救人”,从“不知道该怎么办”到“救人”的反复思量与调整。这也说明,在道德两难问题的探讨中,“后进生”的参与度较高,并且能够在学习过程中积极吸收同伴的观点,即时调整自己原有的想法,从而实现认知结构的变化与发展。当然,这期间笔者也发现有一位学生虽然全程参与其中,但出现了如皮亚杰所指出的情形,即“忽略问题,恢复原有图式,没有发展的状态”。

学生作为持续不断学习的个体,其认知结构是发展变化的。学生认知的发展过程,是其通过交互在不断同化、顺应中,从平衡到不平衡,再到新的更高层次平衡的动态变化、循环发展的过程。小学道德与法治课程内容的编排,基于道德本身的逻辑与递进序列,综合考虑学生道德发展的阶段性与连续

性,以及道德发展水平。^[10]教师可结合教材内容,创设具有挑战性、相对复杂的道德两难问题情境,让学生在自我思辨、自主建构的基础上,积极参与、深度思考、多向交流,接触到与原有知识结构中不同的甚至更高层次的道德观念与行为,进一步反思并吸收同伴的观点,基于认知差异与冲突不断交叉融合,从而完成同化与顺应,完善认知结构。这一认知、体验与实践的学习过程,其实也是学生提升道德理解力与判断力的过程。

参考文献:

- [1]孙贺群,王小英.儿童同伴合作学习的价值、机制与促进策略——基于建构主义学习理论的视角[J].学前教育研究,2009(10):38-41.
- [2]殷凤.基于两难情境创设的小学道法课程教学设计与实施[J].现代教学,2021(26):32-38.
- [3]范琪.世界著名心理学家:科尔伯格[M].北京:北京师范大学出版集团,2014:1.
- [4]王维,董永权,杨森.合作学习对学生学习效果的影响——基于48项实验或准实验研究的元分析[J].上海教育科研,2020(7):34-40,59.
- [5]冯小清.合作学习中生生互动的内涵与价值分析[J].基础教育研究,2014(10):22-24.
- [6]胡庆芳,杨翠蓉,等.有效小组合作的22个案例[M].上海:华东师范大学出版社,2015:14.
- [7]冯玲君.由“道德两难问题”所想到的……——依托“两难问题”,提升学生道德判断力[J].考试周刊,2018(6):120.
- [8]侯丽娜,朱宝学.从工具性异化到价值性重建——我国合作学习的发展趋势研究[J].大连教育学院学报,2020(4):24-26.
- [9]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:178.
- [10]张正江.如何辩证对待中小学德育中的“生活逻辑”与“道德逻辑”[J].上海教育科研,2022(2):29-33.

【作者简介】殷凤,上海市浦东教育发展研究院科研人员,一级教师。

【原文出处】《基础教育课程》(京),2022.11上. 48~55