

# 美德是否可教？高等教育对学生道德认知发展的影响研究

鲍威 陈得春 佟琳楠

**【摘要】** 高等教育的核心目标是培养学生的道德责任敏感性，内化学生的道德伦理，发展学生的健全人格。面对外部社会道德的转型变迁，高等教育能否实现其社会职能的承诺和新时代重要使命，促进学生的良性道德认知发展，成为重要的学术与实践议题。本文探索建构高校学生道德认知的观测指标体系，将学生道德认知发展置于社会-家庭-高校的多元综合情境中，利用全国高校学生调查数据，清晰当代青年道德认知特征。基于有序逻辑斯特回归与夏普里值分解，在兼顾社会与家庭影响作用的同时，着重聚焦剖析高等教育院校影响五大教育要素，即院校组织禀赋、课程教学、课外活动、师生互动、朋辈效应在学生道德认知发展中的影响效应和作用机制。研究有利于拓展我国高等教育德育机制的理论认知，为建构全方位、多层次、立体化的道德教育平台提供科学指导。

**【关键词】** 院校影响；高校学生；道德认知；道德教育；夏普里值分解

## 一、引言

“美德是否可教”是苏格拉底道德哲学的经典命题，也是当下教育者必须关注与思考的重要议题。高等教育不仅承载提升学生认知能力的重要功能，更需要在伦理道德层面对学生的心智形塑发挥核心作用（King, 1997）。2016年全国高校思想政治工作会议强调，高校立身之本在于立德树人，需通过课堂教学、教材体系、校园文化活动、社会实践、师德师风建设等多元途径，培养学生成为德才兼备、全面发展的人才（人民日报，2016）。2019年《中国教育现代化2035》《新时代中国公民道德建设实施纲要》明确提出，推进教育现代化需注重以德为先、全面发展、融合发展等基本理念（人民日报，2019）。作为学生道德建设的重要平台，高校应当完善其道德教育体系，引导学生树立正确的道德认知、养成自觉的道德意识（人民日报，2019）。

当然，个体道德认知是其对社会关系和意识形态的主观反映，是社会环境和社会变迁的产物（赵志毅，2001）。20世纪80年代以来，中国社会经历了重要的现代化进程，也经历了复杂而深刻的道德转型。现代化并非只是经济或制度意义上的演变，更是一种心理态度、价值观和思想的改变过程（英格尔斯，1985）。随着现代化、市场化、全球化的冲击，中国社会道德呈现出从以往强调社会责任和自我牺牲的集体主义伦理向强调权利和自我发展的个体主义伦理转变，传统单一道德权威崩塌的变迁轨迹（阎云翔，2019）。毋庸置疑，社会道德价值体系的急速变迁对尚处自我同一性形成阶段的青年人群形成激烈冲击。伴随21世纪以来网络接触、社会接触的程度加深，高校学生价值观、人生观、道德认知受到外部社会思

潮文化的多元冲击。夹裹于社会急速变迁之中，青年群体更易茫然困惑，甚至陷入道德评价与道德选择的困境。

面对外部社会环境的严峻挑战，中国高等教育能否实现其社会职能的承诺和新时代重要使命，在提升学生认知能力的同时，促进学生的良性道德认知发展？倘若大学就读经历提升了学生道德认知的积极发展，探究和厘清高等教育优化学生道德发展的具体实践要素和作用机制成为学界需要在理论层面和实证层面回应的紧迫议题。鉴于此，本文将青年学生道德认知发展置于社会-家庭-高校的多元综合情境之中，着重聚焦探究高等教育影响效应，基于调查数据和计量分析，深入洞察我国当代高校学生道德认知的特征，系统评估高等院校中多元教育干预要素对于学生道德认知发展的作用机制与成效。本文不仅有利于丰富我国高等教育对学生道德认知作用机制的理论建构，更重要的是通过科学评估高校道德教育体系成效，为未来高校建构全方位、多层次、立体化的道德教育平台提供科学指导。

## 二、文献述评

高等教育的核心目标是培养学生的道德责任敏感性，内化学生的道德伦理，发展学生的健全人格（Nucci&Pascarella, 1987）。Pascarella等人（2011）基于美国四年制大学923名学生的追踪调查发现，学生从入学至毕业时点，其道德得分增长22%。由此表明高等教育不仅是丰富学生智识的重要过程，也是学生道德成长的重要阶段。梳理归纳国内外相关研究显示，高等教育主要通过如下院校禀赋、课程教学、课外活动、师生互动、朋辈效应五大要素，对学生道德认知发展形成有效影响。

**其一，不同类型院校间学生道德认知发展存在显著差异。** Pascarella和Terenzini（2005）分析文理学院、圣经学院、州立大学三类院校的道德教育成效发现，大学就读期间，文理学院学生的道德推理能力发展最为明显（增值31%），其次是州立大学（23%），圣经学院的提升幅度相对较低（6%）。文理学院在道德教育成效方面的领先优势，在21世纪之后Mayhew等（2012）引入多水平模型分析的研究中也得到有效验证，由此印证院校组织禀赋在塑造学生道德推理发展中的重要性。针对道德教育成效的院校类型间差异，我国学者以学术选拔性为表征，发现在控制学生个体特征和高校其他教育要素的前提下，学生道德发展水平与其所属院校的学术选拔性高度相关。其中以“985”工程和“211”工程为代表的研究型大学的学生道德认知发展状况明显优于普通地方本科院校、民办本科院校的学生群体（鲍威，2014）。

**其二，道德教育内置于教育过程，课程教学是高等教育培养学生道德认知的主要平台。** 将正义和关怀道德融入专业课程教学，促使学生在知识建构、实践体验、批判反思的学习过程中自觉习得道德观念，涵养道德品质，是美国高校课程教学推进道德教育的核心途径（蒋菲，杨晓慧，2013）。作为高校课程的重要构成要素，自由教育、博雅教育、通识教育所内涵的理性与道德要素，促进学生形成根植于人文与科学历史传统与现实精神层面的道德认知（于伟，1997）。人文类课程和科学课程的结合能完善学生的自我认知与社会认知

（陈涛，2016）。通识教育与素质教育的结合有助于培养学生的审辨批判性思维，对道德问题做出明确判断和选择（潘懋元，高新发，2002）。上述观点在一系列实证观察中得到了有效的验证。Boyd（1976）研究印证，课堂教学环节中引入道德哲学经典阅读、围绕生活道德困境开展审辨批判性研讨后，约三分之一学生的道德认知水平显著提升。Bowman（2009）基于追踪调查发现，课程内容的多样性和广博性能有效提高学生道德认知水准。Hurtado等（2012）学者发现，将种族、民族、性别等相关文献阅读与团队活动有效结合的多元课程，有助于强化学生的审辨批判性思维（critical thinking）的养成，促进学生道德认知水平的提升（5%）。

当然，在将道德教育元素融入专业课程教学的同时，独立开设的道德教育课程，是课程教学发挥道德塑造效应的另一重要作用路径。Mayhew和King（2008）聚焦大学中开设的“当代道德问题与道德选择（contemporary moral problems and moral choice）”课程，通过对课程选修生与其他学生群体的追踪调查发现，相较于其他学生群体，课程选修生在学期结束时点的道德认知水平提升5.2%，表明独立的道德教育课程对学生道德认知发展具有“强化效应（accentuation effect）”。20世纪80年代中期以来，中国高校形成独立的思想政治理论课程体系，发挥核心价值观教育引领作用，对学生开展爱国主义、集体主义、思想政治教育的教育，对促进学生德智体全面发展发挥了重要作用（刘献君，1999）。近年更是结合高等教育立德树人的发展目标，以专业技能知识为载体加强思政道德教育，通过思政课程、课程思政的同频共振，充分发挥专业课程的育人功能，建构全方位、多层次、立体化的思想政治道德教育课程体系（高德毅，宗爱东，2017）。

**其三，道德教育从课堂转向实践的行动，使影响范畴从课堂空间场域拓展至课外，对学生的道德伦理认知发展具有显著的提升效应（Rest&Narvaez，1991）。实践性和服务性是大学德育途径与方法的基本特征。教育学家杜威将教育的本质阐述为“教育即生活”，强调让学生在真实的情境中增长经验，并指出“经验是道德发展的基础之一”。道德伦理规范的灌输无济于学生道德水准的提高，真正有效的途径在于实践，让学生在实践中增强道德认知，提高道德责任，培养道德情感（于伟，1997）。Boss（1994）研究发现，参与社区实践能够显著提高学生的道德推理能力，学生能够从个体、社会及与大自然的接触中获得丰富的实践经验，形成对自然、社会和自我之间内在联系的整体认知，提升价值体认、责任担当、问题解决、创意物化等方面的意识能力。Lies等人（2012）基于准实验干预发现，学生群体中社会实践参与者比非参与者的道德认知发展水平高7%，表明社区沉浸式实践的参与经历具有道德教育意义。**

**其四，教师是高校提供的最具外显性和最重要的教学资源（鲍威，2019），师生互动对学生道德认知的影响作用不可忽视。专任教师科学严谨的治学态度、对社会现实的理性思考、对社会变迁的观察剖析对学生的思想产生深刻的影响，师生间的良性互动有助于学生道德发展。Hansen（1993）通过叙事研究分析发现，教师通过学校的日常生活、课堂讲授或**

者课堂中的师生互动等对学生道德认知发展产生间接影响。积极的师生互动、教师将道德教育元素纳入课程教学等均促进学生道德发展。McNee1（1994）研究显示，大学就读期间在课外能与教师开展积极互动交流的学生的道德发展得分是无相关经历学生的三倍。对于我国高校而言，辅导员教师的作用不可忽视。作为高校思政道德教育和学生管理的一线实践者，辅导员教师在学生道德认知发展过程中扮演着引导者、指导者和辅导者的角色，通过对日常事务管理和沟通交流，对学生道德认知形塑产生影响。

**其五，良好的校园德育氛围为提升学生道德水平提供有力保障，这其中朋辈效应的作用极为重要。**校园朋辈通常指包括宿舍室友、同班同学、同院/系同学所构成的日常直接和间接交往互动的群体。朋辈是由年龄、兴趣、价值观和行为方式大致趋同的大学生组成的非正式群体，其独特的群体亚文化，借助情感、亲密关系等柔性方式对大学生的心理和行为产生暗示或期待。大学生原有的价值观通过与朋辈群体亚文化的交流、碰撞、整合、内化，逐渐与朋辈群体政治价值观趋于一致化（杨婷，蒋 毓慧，2021）。因此积极向上的校园文化氛围有效促进学生的德性品质发展。Thoma和Ladewig（1993）研究发现朋辈的数量越多且综合素质越强，学生的道德认知发展水平也相应上升，朋辈互动与学生道德品质发展之间存在显著关联。

以上国内外相关领域研究的梳理总结为厘清高校学生道德认知发展的影响因素提供了重要参照。但本土既有研究尚存在如下局限，也是本文尝试突破与拓展的方向：首先，既有研究分析相对分散，未聚焦到高等教育全要素对学生道德认知发展的综合影响；其次，高校学生道德认知是现代社会多种因素综合作用的产物，既有研究往往忽略家庭和社会因素在学生道德认知发展过程中的重要作用，其结论的科学性有待进一步深化。

### **三、研究设计**

#### **（一）分析框架**

基于研究背景和先行研究成果，本文以院校影响力理论为理论支撑点，建构研究框架如图1所示。本文将青年学生道德认知发展置于社会-家庭-高校的多元综合情境之中，建构高校学生道德认知发展的观测指标体系，在兼顾社会与家庭影响作用的同时，着重聚焦高等教育院校效应，剖析我国高等教育的院校禀赋、课程教学、课外活动、师生互动、朋辈效应五大教育干预要素对于学生道德认知发展的作用机制，旨在丰富和拓展对高校道德教育功能的理解，并为德育实践工作提供借鉴与启发。

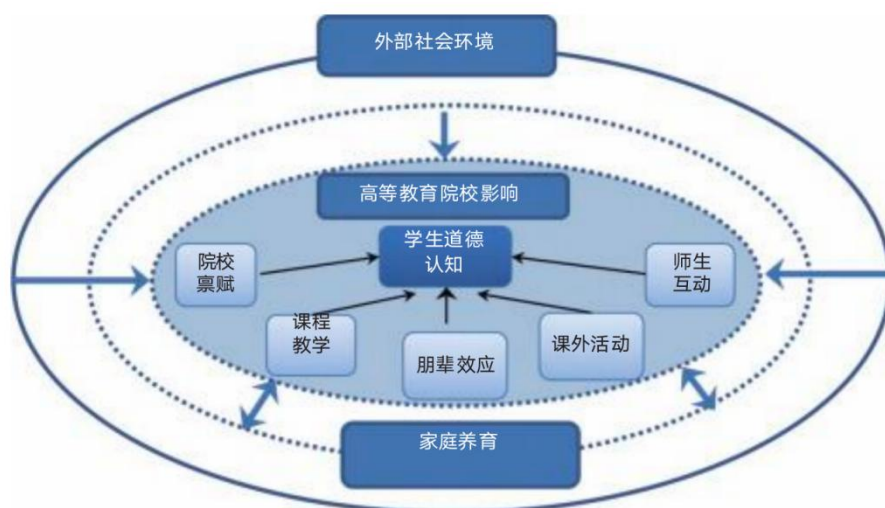


图1 本文理论分析框架

## （二）数据来源

本文分析素材来自2017年“全国高校教学质量与学生发展监测”项目组实施的高校学生调查。该调查面向全国76所本科院校，最终回收54,506份有效问卷，样本区域覆盖全国18个省（自治区、直辖市）。项目组依据同年度的《中国教育统计年鉴》中公布的我国高等院校类型、性别、学科门类的实际分布结构，通过二次抽样得到14,000样本作为本文的研究对象。二次抽样旨在提高样本数据的代表性，保证分析结论的可推广性。

## （三）变量定义

本文因变量为高校学生的道德认知，即道德价值判断标准。作为当代道德教育的奠基人，Blum（1988）将道德认知定义为个体对是非、善恶行为准则及其执行意义的认识，强调在不同道德情境下的道德判断。近年我国道德领域发生嬗变，社会成员道德观念模糊和道德责任缺失，特别在信息技术和大众传媒发展的催生之下，青年群体在各种思潮与多元文化的碰撞中，其道德价值变迁呈现出从群体本位向个体本位偏移、价值判断标准由理想主义向功利主义、实用主义、物质主义转化的多元趋向（黄英，2019）。此外，高校学生群体中学术道德失范的普遍性和严重程度也不容忽视（张英丽，2012）。鉴于此，本文建构包括个人主义、物质主义、社会责任缺失、社会规则淡漠、学术道德失范五大维度的道德认知失范的观测指标（具体观测指标如下表1所示）。经分析检验，该组指标的Cronbach's Alpha信度系数为0.906，表明量表具有较高的内部一致性。

本文着眼于探究高等院校中多元教育干预要素对学生道德认知发展的影响效应，核心自变量主要包含院校禀赋、课程教学、课外活动、师生互动、朋辈效应五大教育实践要素。其中课程教学在考察专业课程教学内容的广博性和审辨性的同时，针对我国高校道德教育实施机制的特殊性，将思政课程教学成效纳入考察范畴；课外活动包括思政学习活动、社团活动、社会实践活动；在考察师生互动影响效应时，鉴于辅导员教师在学生道德教育中所承担的重要职能，将专任教师与辅导员教师的满意度指标同时纳入考察范畴；考虑到校园道德文化

氛围和朋辈效应是院校道德教育的重要隐性教育载体（Halstead&Taylor，2000），本文计算学生所属院校道德认知得分均值作为朋辈道德取向的具体操作变量，同时也作为校园道德文化氛围的代理观察指标。

当然，高校学生道德认知的形成与其个体先赋特征（鲍威，2014）、家庭社经地位及道德成长环境密切相关（Walker& Taylor，1991）。并且，个体道德认知发展作为一种集体产物，是个体在社会化过程中，被外部社会环境及社会公众道德取向所浸润影响的产物。青年的世界观还未完全定型，极易受外界因素影响而摇摆不定。青年道德认知的变迁是社会变革的折射，探究其形塑机制不能脱离社会环境，更不能割裂个体与社会的依存性（黄英，2019）。为此，为精准评估高等教育对学生道德认知发展的影响效应，本文将学生的个体先赋特征、家庭社经背景、校外社会环境等相关变量纳入控制变量，以提升分析结论的可靠性。其中针对大学就读期间校外实习已成为中国学生接触社会重要路径的普遍现象，本文利用每周校外实习投入时间作为外部社会环境的具体操作变量。

表1 研究相关变量及其操作化定义

| 变量    | 变量名称  | 指标      | 观测题项/操作化                            |
|-------|-------|---------|-------------------------------------|
| 因变量   | 道德认知* | 个人主义    | 生活择业观从讲社会贡献转向重视个体利益                 |
|       |       | 物质主义    | 有钱就有尊严，有钱就拥有一切                      |
|       |       | 社会责任缺失  | 对危害公共利益行为和需要帮助的对象持漠视态度              |
|       |       | 社会规则淡漠  | 在赢者通吃的社会规则前，为利益可逾越道德底线              |
|       |       | 学术道德失范  | 网上下载他人文章，简单拼凑作业或引用不加注释              |
|       | 院校禀赋  | 院校学术选拔性 | “985”院校=4，“211”院校=3，地方公办本科=2，民办本科=1 |
|       |       | 课程内容广博性 | 校课程拓展充足的知识面和视野（充足=5 ~不足）            |
|       | 课程教学  | 课程内容审辨性 | 院校课程提供充足的审辨批判性思维训练（充足=5 ~不足         |
|       |       | 思政课程    | =1 ）思政课程对我道德价值观的影响（影响小1~大4）         |
|       |       | 思政学习    | 思政学习参与经历（如党团校培训等）（是=1，否 =0 ）        |
| 核心自变量 | 课外活动  | 社团活动    | 社团活动参与经历（是=1，否 =0 ）                 |
|       |       | 社会实践    | 社会实践参与经历（是=1，否 =0 ）                 |
|       | 师生互动  | 专任教师满意度 | 专任教师工作的总体评价（满意=6 ~不满意 =1 ）          |
|       | 朋辈效应  | 辅导员满意度  | 辅导员工作的总体评价（满意=6 ~不满意 =1 ）           |
|       | 社会环境  | 朋辈效应    | 所属院校朋辈群体道德认知的得分均值                   |
|       |       | 社会接触度   | 每周校外实习时长（小时/周）                      |
|       |       | 年级      | 大一=1，大二=2，大三 =3，大四 =4               |
|       |       | 政治面貌    | 虚拟变量，是否为党员，是=1，否 =0                 |

|      |        |         |                        |
|------|--------|---------|------------------------|
| 控制变量 | 学生个体特征 | 学生干部    | 虚拟变量，是否担任学生干部，是=1，否 =0 |
|      | 及家庭社经地 | 性别      | 虚拟变量，男生=1，女生 =0        |
|      | 位      | 生源地     | 虚拟变量，城市=1，农村=0         |
|      |        | 家庭年收入   | 学生家庭全年总收入，单位：万元/年      |
|      |        | 父亲受教育年限 | 学生父亲的受教育年限，单位：年        |

注：因变量道德认知采用负向观测，五题项均采用李克特五点量表（不认同=1~5=认可）

#### （四）计量分析策略

首先，由于本文因变量的道德认知评分维度为自陈式李克特五点尺度（从不认同到认同，1—5 计 分，得分越高表明道德认知失范程度越严重），代表对特定道德认知失范观念的认同程度由否定至肯定。该定序变量具有离散、有序的特点，因此分析采用有序逻辑斯特回归，在控制其他影响因素的前提之下，评估高等教育对于学生道德认知的影响效应。

再者，本文引入夏普里值分解法（Shapley value），尝试厘清家庭（含学生个体）、社会、院校三个层面对学生道德认知水平的影响效应，特别是高等教育中各项教育干预要素的贡献率。由于本文囊括的自变量包括个体先赋特征、社会环境、高等教育院校影响等多个变量，这些变量之间可能存在多重共线性问题，导致基于传统回归系数的分解方法的结果不可靠。为有效克服该问题，夏普里值分解方法通过观测不同自变量组合下模型 $R^2$ 的变化，测度不同组合自变量的边际贡献和贡献率。该方法最早由Shorrocks（2013）提出，其以合作博弈论为基础，用于衡量自变量对因变量的影响差异。分解时若使用完全线性方程，会造成常数项难以测算，从而出现估计偏差，采用半对数模型可以有效避免回归分解过程中常数项的贡献难以处理的问题。因此，本文构建出半对数模型如下：

$$\ln y_i = \alpha + \beta_1 \text{Ind}i + \beta_2 \text{Soci} + \beta_3 \text{Insi} + \beta_4 \text{Curi} + \beta_5 \text{Exti} + \beta_6 \text{Teai} + \beta_7 \text{Peei} + \eta_i$$

其中， $y$ 表示学生个体的道德认知发展水平得分，下标 $i$ 表示第 $i$ 个个体， $\beta_1 \beta_2 \dots \beta_7$ 表示各影响因素对学生道德认知发展水平的贡献系数， $\text{Ind}$ 表示学生的个体先赋特征， $\text{Soc}$ 表示社会环境，高等教育的院校影响包含五大要素，其中 $\text{Ins}$ 表示院校禀赋、 $\text{Cur}$ 表示课程教学、 $\text{Ext}$ 表示课外活动、 $\text{Tea}$ 表示师生互动、 $\text{Pee}$ 表示同伴效应， $\eta$ 为模型的残差项。由于上述变量存在多种不同组合，由此得出的贡献率也会存在差异。针对该问题，Israeli（2007）建议在分解时取各种组合的平均值，从而得到边际贡献或贡献率。因此，本文在夏普里值分解时采取各变量组合的均值纳入模型中。

### 四、实证分析

#### （一）高校学生道德认知发展现状

多元化是当今中国社会道德实践的重要特征（阎云翔，2012）。如表2所示，当下中国高校学生道德认知也呈现多元化趋势。具体而言，高校学生道德认知并未出现部分社会舆论所强调的所谓滑坡现象，除集体主义取向明显淡化（38%），持有理想主义、社会责任意识、社会规则意识、学术道德规范等良性道德认知的群体仍占据主流。但值得注意的是，学生

中存在相当比例的道德界限模糊群体。即在政治、经济、文化多元化的社会背景下，相当一部分学生缺乏清晰理性的道德认知观念以及在相应情境下做出合理道德认知选择的能力。

表2 高校学生道德认知的基本特征

| 良性道德认知      | 道德界限模糊 | 道德认知失范      |
|-------------|--------|-------------|
| 集体主义（38%）   | 26%    | 个人主义（36%）   |
| 理想主义（59%）   | 20%    | 物质主义（21%）   |
| 社会责任担当（70%） | 13%    | 社会责任缺失（17%） |
| 遵守社会规则（65%） | 16%    | 社会规则淡漠（19%） |
| 恪守学术道德（67%） | 15%    | 学术道德失范（18%） |

图2比较了学生道德认知在不同学年间的动态变化趋势。学生道德认知观测得分整体呈现随学年递增而增高的趋势。从入学至毕业的四年期间，五项道德认知观测维度的得分分别增长0.69%、4.04%、3.33%、4.69%和2.94%。换言之，从时间观测维度，除却个人主义成为跨学年的普遍性特征，学生在理想主义、社会责任、社会道德、学术道德层面呈现不同程度的下滑态势。图3呈现不同院校间学生道德认知观测得分的差异。相较而言，以“985工程”院校、“211工程”院校为代表的研究型大学的道德认知状况相对较好，呈良性发展态势。地方公办本科院校和民办本科院校的学生道德认知观测值趋高，即道德失范现象相对严峻。这表明在中国高等教育的金字塔分层结构体系中，学生道德认知发展呈现底层塌陷特征。此外，个人主义倾向呈现与其他道德认知观测维度相异的分布特征，“985工程”院校学生群体的个人主义倾向更为突出。究竟导致学生道德认知变化的影响因素何在，高等教育是否发挥预期作用，这也正是本文需要深入探究的问题所在。

（二）学生道德认知发展的院校影响估计

表3概括了高校学生道德认知影响因素的有序逻辑斯特回归的分析结果。在控制了学生的个体先赋特征、家庭社会经济地位、社会环境等变量的基础上，分析结果印证了高等教育对学生道德认知的良性发展具有显著的影响作用。

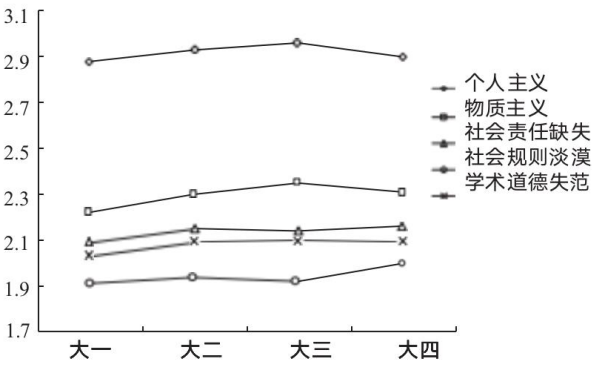


图2 不同学年间的道德认知变化



【注】题项为逆向观测题项，数值越大表明道德认知下滑越严重，下同。

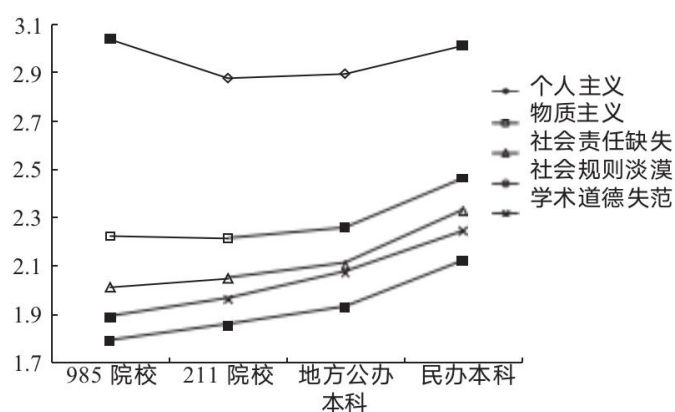


图3 不同院校间的道德认知差异

首先，院校禀赋对学生道德认知形成显著影响。分析显示，高学术选拔性院校在抑制学生群体陷入物质主义、社会责任缺失、学术道德失范、社会规则淡漠的四项道德价值失范取向方面发挥显著成效。简而言之，学生就读院校的学术选拔性越高，其道德发展水平越好。但是，与以上基础统计描述结果一致，个人主义取向却呈现截然不同的结果。高选拔性院校学生群体的个体主义取向显著高于低层次院校。

其次，课程教学在学生道德认知发展中发挥显著作用。分析表明，当院校教学课程能拓展学生充足的知识面和视野，提供充足的审辨批判性思维训练，可以有效抑制学生的道德认知失范。在控制其他因素的基础上，教学内容的广博性程度每增加一个单位，学生的个人主义、物质主义、社会责任感缺失、社会规则意识淡漠、学术道德失范的发生比分别降低6.29% ( $\exp(-0.065) - 1$ )、7.41%、7.78%、7.13%、6.29%。课程教学中审辨批判性思维训练程度每递增一个单位，学生道德认知失范的发生比依次降低8.33%、11.31%、11.57%、13.24%、12.01%。但值得高度重视的是，思政课程的作用并未与预期达成一致。除却个人主义取向，思政课程在一定程度导致学生道德认知水平出现显著下滑。

再者，课堂场域之外一系列社团实践活动体验在塑造学生良性道德认知中发挥不可忽视的影响作用。在部分道德认知向度，课外活动的影响作用甚至超越课程教学。分析发现，无论是社团活动，还是思政学习和社会实践，课外活动经历均在扭转学生个人主义、物质主义、社会责任缺失等道德认知失范取向方面发挥积极影响。

此外，师生互动在抑制学生道德失衡方面彰显重要作用。研究显示，虽然高素质的专任教师与辅导员教师均能显著降低学生道德失衡的发生概率，但专任教师的影响作用明显高于辅导员。具体而言，在抑制学生物质主义倾向、增强其社会责任感、社会规则意识、学术道德规范方面，专任教师的影响作用分别是辅导员教师作用的4倍、4倍、8倍和4倍。但令人遗憾的是，师生互动在抑制个人主义倾向方面并未发挥预期的积极作用，其中专任教师甚至出现逆向效应。

表3 学生道德认知影响因素的有序逻辑斯特回归分析

| 变量          |                  | 个人主义      | 物质主义      | 社会责任缺失    | 社会规则淡漠    | 学术道德失范    |
|-------------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 院校禀赋        | 院校学术选拔性          | 0.041*    | -0.016*   | -0.006*   | -0.010*   | -0.018**  |
|             |                  | (0.024)   | (0.025)   | (0.025)   | (0.028)   | (0.026)   |
|             | 课程内容广博性          | -0.065*** | -0.077*** | -0.081*** | -0.074*** | -0.065*** |
|             |                  | (0.022)   | (0.023)   | (0.023)   | (0.025)   | (0.024)   |
| 课程教学        | 课程内容审辨性          | -0.087*** | -0.120*** | -0.123*** | -0.142*** | -0.128*** |
|             |                  | (0.023)   | (0.024)   | (0.025)   | (0.027)   | (0.025)   |
|             | 思政课程             | -0.01     | 0.120***  | 0.237***  | 0.312***  | 0.231***  |
|             |                  | (0.021)   | (0.021)   | (0.022)   | (0.023)   | (0.022)   |
|             | 社团活动             | -0.081**  | -0.248*** | -0.278*** | -0.336*** | -0.236*** |
|             |                  | (0.040)   | (0.041)   | (0.042)   | (0.045)   | (0.043)   |
| 课外活动        | 思政学习             | -0.087**  | -0.140*** | -0.166*** | -0.166*** | -0.178*** |
|             |                  | (0.040)   | (0.042)   | (0.043)   | (0.046)   | (0.043)   |
|             | 社会实践             | -0.011    | -0.217*** | -0.325*** | -0.430*** | -0.365*** |
|             |                  | (0.039)   | (0.040)   | (0.041)   | (0.044)   | (0.041)   |
|             | 专任教师             | 0.053***  | -0.092*** | -0.082*** | -0.134*** | -0.125*** |
|             |                  | (0.020)   | (0.020)   | (0.021)   | (0.022)   | (0.021)   |
| 师生互动        | 辅导员教师            | -0.003    | -0.025*   | -0.022*   | -0.015**  | -0.028*** |
|             |                  | (0.018)   | (0.018)   | (0.018)   | (0.020)   | (0.018)   |
| 朋辈效应        | 朋辈效应             | 1.187***  | 0.940***  | 1.047***  | 1.192***  | 0.901***  |
|             |                  | (0.092)   | (0.094)   | (0.097)   | (0.105)   | (0.098)   |
| 社会环境        | 社会接触度（校外实习）      | 0.018***  | 0.035***  | 0.040***  | 0.050***  | 0.041***  |
|             |                  | (0.002)   | (0.002)   | (0.003)   | (0.003)   | (0.003)   |
|             | 年级               | 0.013     | 0.040**   | -0.004*   | -0.021*   | -0.009**  |
|             |                  | (0.019)   | (0.020)   | (0.020)   | (0.002)   | (0.020)   |
|             | 政治面貌<br>（非党员为基准） | -0.201*** | -0.093    | -0.002**  | -0.040*   | 0.034     |
|             |                  | (0.062)   | (0.064)   | (0.066)   | (0.072)   | (0.067)   |
|             | 学生干部<br>（否为基准）   | -0.002    | 0.043     | -0.033    | 0.003     | 0.034     |
|             |                  | (0.040)   | (0.041)   | (0.042)   | (0.047)   | (0.044)   |
| 学生个体及家庭社经地位 | 性别               | 0.422***  | 0.535***  | 0.532***  | 0.676***  | 0.554***  |
|             |                  | (0.038)   | (0.039)   | (0.040)   | (0.044)   | (0.041)   |
|             | 家庭所在地            | 0.107***  | 0.293***  | 0.115**   | 0.256***  | 0.152***  |

|                       |         |             |             |             |            |             |
|-----------------------|---------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
|                       |         | (0.042)     | (0.044)     | (0.045)     | (0.050)    | (0.046)     |
|                       | 家庭年收入   | 0.000*      | 0.001***    | 0.001***    | 0.001***   | 0.001***    |
|                       |         | (0.000)     | (0.000)     | (0.000)     | (0.000)    | (0.000)     |
|                       | 父亲受教育程度 | -0.004      | 0.005       | 0.002       | 0.013**    | -0.006      |
|                       |         | (0.006)     | (0.005)     | (0.006)     | (0.006)    | (0.006)     |
| Pseudo R <sup>2</sup> |         | 0.020       | 0.043       | 0.055       | 0.083      | 0.056       |
| 模型概要                  | 对数似然统计值 | -14 157.804 | -12 636.661 | -11 799.381 | -1 022.757 | -11 495.458 |
|                       | Sig.    | 0.000       | 0.000       | 0.000       | 0.000      | 0.000       |
|                       | N       | 9 067       | 9 069       | 9 057       | 9 064      | 9 067       |

注：括号内为稳健标准误，显著性水平：\*\*\*P<0.01， \*\*P<0.05， \*P<0.1。

最后，朋辈群体的道德取向为个体道德价值的发展提供重要参照坐标。研究结果发现，校园朋辈道德认知水平与学生个体道德认知之间高度相关。具体而言，在控制其他因素的前提下，校园朋辈道德认知失范程度平均增加一分，学生个体个人主义取向、物资主义取向、社会责任感缺失、社会规则淡漠、学术道德失范的发生比分别增加228%、156%、185%、229%、146%，而且均在0.001的水平显著，估计系数显著高于其他核心自变量。由此可见，朋辈效应如同“双刃剑”，对高校学生道德认知发展产生重要影响。

### （三）学生道德认知发展影响因素的贡献率分解与变化

描述统计显示学生道德认知水平随学年递增而下滑，但回归结果表明，在控制其他因素的前提下，随学年递增，学生的物质主义取向显著强化，但在积极层面学生个体的社会责任感、社会规则意识、学术道德呈逐年提升状态。与此同时，回归结果显示，学生的个体属性及家庭社会经济背景、社会环境对其道德认知发展产生不同程度的显著影响。为此，本文在此引入基于R<sup>2</sup>的夏普里值分解方法，深入评估学生个体先赋特征（包括个体属性、家庭社经背景）、社会环境、高等教育院校影响（院校禀赋、课程教学、课外活动、师生互动和朋辈效应）对于学生道德认知发展变化的贡献程度。图4提供了三大层面要素对不同学年学生道德认知发展的贡献率变化，因回归分析中个人主义层面的学年间波动趋势不显著，故未纳入年级变化分析。

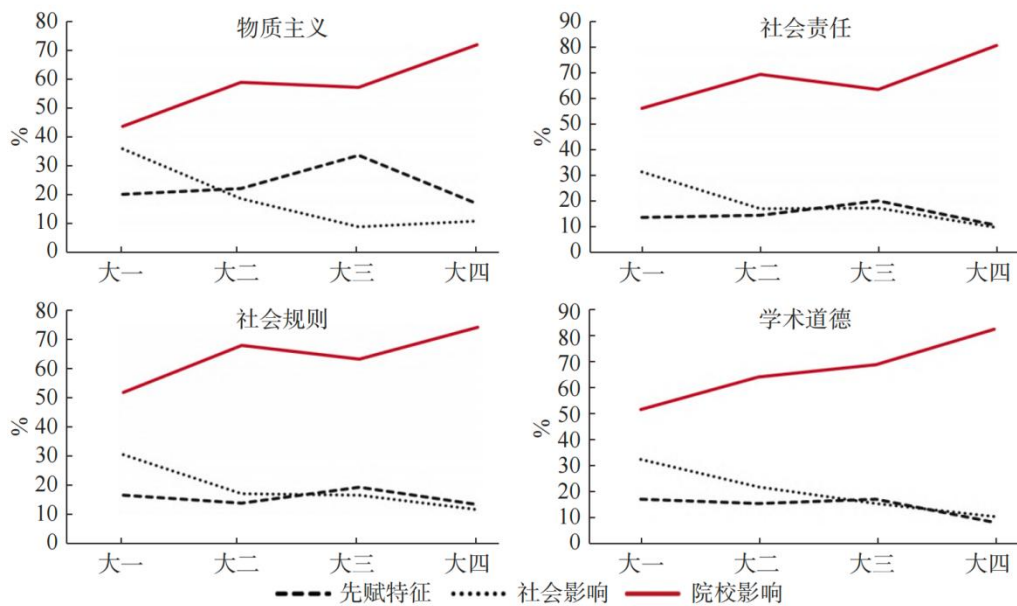


图4 学生道德认知发展影响因素贡献率的年级变化

在学生大一到大四的成长中,道德认知发展的影响要素的贡献率变化呈现特定的变化规律。首先,高等教育在大学四年道德认知变化的影响作用始终占据主导地位,其总体贡献率都在50%以上,且影响效应随学年递增。以毕业的大四节点来看,高等教育院校影响的贡献率高于70%,其中在学生社会责任和学术道德两个维度的道德认知发展中,院校影响的贡献率甚至达到80.2%和82.0%。从时间动态变化来看,院校影响的贡献率从大一到大四分别提升了28.2%、24.6%、22.2%、30.7%,其在学生道德认知观念形成与发展过程中发挥至关重要的作用。其次,随着院校影响力的不断渗透和强化,社会环境的影响作用呈逐年下滑态势,四年期间其在学生道德认知发展中的贡献率分别下降25.1%、21.5%、18.9%、21.8%。最后,个体先赋特征(包含家庭因素)的影响力虽然不是很凸显,但是其贡献率在四年间的动态发展中呈现出较为稳定的特征。

表4概括了先赋特征、社会环境以及院校影响中的五大要素对于学生道德认知发展的贡献率及其重要性排序信息。不同的道德认知观测维度,三大层面七大要素的重要性排序存在着一定差异。

表4 基于夏普里值分解的学生道德认知发展影响因素的分解结果

| 变量分类 |      | 总体贡献率 |     | 大一贡献率 |     | 大二贡献率 |     | 大三贡献率 |     | 大四贡献率 |     |
|------|------|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| 个人主义 | 先赋特征 | 23.7  | (2) | 23.5  | (2) | 18.9  | (3) | 30.7  | (2) | 20.5  | (3) |
|      | 社会影响 | 14.7  | (4) | 22.3  | (3) | 14.1  | (4) | 4.9   | (5) | 5.5   | (6) |
|      | 院校禀赋 | 0.3   | (7) | 0.8   | (7) | 1.8   | (7) | 0.2   | (7) | 3.3   | (7) |
|      | 课程教学 | 18.0  | (3) | 14.9  | (4) | 27.6  | (2) | 12.7  | (3) | 7.1   | (5) |
|      | 课外活动 | 3.0   | (5) | 1.1   | (6) | 2.8   | (6) | 5.9   | (4) | 26.7  | (2) |
|      | 师生互动 | 1.3   | (6) | 5.9   | (5) | 3.2   | (5) | 0.4   | (6) | 8.2   | (4) |
|      | 朋辈效应 | 39.1  | (1) | 31.6  | (1) | 31.6  | (1) | 45.2  | (1) | 28.7  | (1) |
| 院校影响 |      | 61.6  |     | 54.3  |     | 67.0  |     | 64.4  |     | 74.0  |     |

|      |      |      |     |      |     |      |     |      |     |      |     |
|------|------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
| 物质主义 | 先赋特征 | 23.4 | (1) | 20.3 | (2) | 22.4 | (2) | 33.8 | (1) | 17.1 | (3) |
|      | 社会影响 | 22.6 | (2) | 36.1 | (1) | 18.8 | (4) | 9.1  | (5) | 11.0 | (5) |
|      | 院校禀赋 | 0.7  | (7) | 0.4  | (7) | 1.0  | (6) | 1.3  | (7) | 0.6  | (7) |
|      | 课程教学 | 18.6 | (4) | 13.4 | (4) | 27.1 | (1) | 18.7 | (3) | 11.5 | (4) |
|      | 课外活动 | 10.5 | (5) | 7.4  | (5) | 8.1  | (5) | 13.8 | (4) | 31.2 | (1) |
|      | 师生互动 | 3.2  | (6) | 7.0  | (6) | 0.8  | (7) | 2.8  | (6) | 6.6  | (6) |
|      | 朋辈效应 | 20.4 | (3) | 15.4 | (3) | 21.7 | (3) | 20.5 | (2) | 22.0 | (2) |
| 院校影响 |      | 53.5 |     | 43.6 |     | 58.8 |     | 57.1 |     | 71.9 |     |
| 社会责任 | 先赋特征 | 15.2 | (4) | 13.4 | (4) | 14.4 | (4) | 19.8 | (3) | 10.4 | (4) |
|      | 社会影响 | 22.2 | (2) | 31.0 | (1) | 16.8 | (3) | 17.2 | (4) | 9.5  | (5) |
|      | 院校禀赋 | 0.8  | (7) | 0.5  | (7) | 1.2  | (7) | 1.3  | (7) | 1.7  | (7) |
|      | 课程教学 | 21.6 | (3) | 15.3 | (3) | 26.0 | (2) | 24.9 | (1) | 17.5 | (3) |
|      | 课外活动 | 12.5 | (5) | 9.3  | (6) | 6.6  | (5) | 23.6 | (2) | 36.1 | (1) |
|      | 师生互动 | 5.3  | (6) | 11.8 | (5) | 2.8  | (6) | 1.7  | (6) | 4.1  | (6) |
|      | 朋辈效应 | 22.5 | (1) | 18.7 | (2) | 32.4 | (1) | 11.6 | (5) | 20.8 | (2) |
| 院校影响 |      | 62.6 |     | 55.6 |     | 68.9 |     | 63.0 |     | 80.2 |     |
| 社会规则 | 先赋特征 | 16.5 | (4) | 17.0 | (3) | 14.2 | (4) | 19.7 | (2) | 13.6 | (4) |
|      | 社会影响 | 22.0 | (1) | 30.8 | (1) | 17.5 | (3) | 16.9 | (4) | 12.0 | (5) |
|      | 院校禀赋 | 0.7  | (7) | 0.5  | (7) | 1.1  | (7) | 1.5  | (7) | 1.3  | (7) |
|      | 课程教学 | 20.3 | (3) | 16.0 | (4) | 24.4 | (2) | 23.3 | (1) | 14.5 | (3) |
|      | 课外活动 | 12.7 | (5) | 7.3  | (6) | 9.9  | (5) | 18.0 | (3) | 36.4 | (1) |
|      | 师生互动 | 6.2  | (6) | 10.5 | (5) | 3.9  | (6) | 3.8  | (6) | 6.3  | (6) |
|      | 朋辈效应 | 21.6 | (2) | 17.9 | (2) | 29.0 | (1) | 16.8 | (5) | 15.9 | (2) |
| 院校影响 |      | 61.5 |     | 52.2 |     | 68.3 |     | 63.4 |     | 74.4 |     |
| 学术道德 | 先赋特征 | 15.4 | (4) | 16.8 | (3) | 14.9 | (4) | 16.6 | (4) | 7.9  | (5) |
|      | 社会影响 | 23.1 | (2) | 31.9 | (1) | 21.3 | (3) | 15.0 | (5) | 10.1 | (4) |
|      | 院校禀赋 | 1.0  | (7) | 0.5  | (7) | 1.2  | (7) | 1.4  | (7) | 2.1  | (7) |
|      | 课程教学 | 19.6 | (3) | 13.2 | (4) | 27.6 | (1) | 20.6 | (3) | 16.6 | (3) |
|      | 课外活动 | 12.7 | (5) | 8.4  | (5) | 7.1  | (5) | 23.8 | (1) | 37.5 | (1) |
|      | 师生互动 | 4.1  | (6) | 6.9  | (6) | 2.4  | (6) | 1.5  | (6) | 7.1  | (6) |
|      | 朋辈效应 | 24.1 | (1) | 22.3 | (2) | 25.5 | (2) | 21.0 | (2) | 18.7 | (2) |
| 院校影响 |      | 61.5 |     | 51.4 |     | 63.8 |     | 68.4 |     | 82.0 |     |

注：本文将变量分为先赋特征、社会影响、院校影响（院校禀赋、课程教学、课外活动、师生互动、朋辈效应）三个层面；其中贡献率为百分比；括号内数值为贡献率的重要性排序。

首先，从影响层面来看，个体先赋要素对学生个人主义和物质主义发展的影响始终比较稳定，其重要性排序均列前两位。而社会环境要素则在学生物质主义和社会规则层面的道德认知发展中发挥重要影响作用。

其次，高等教育院校影响成为学生道德认知发展的最重要因素，其中朋辈效应、课外活动、课程教学是院校影响塑造学生良性道德认知的三大核心实践要素。（1）朋辈效应的强影响：从总体效应排序来看，朋辈效应是影响学生个人主义、社会责任和学术道德三个层面的首要影响要素，其贡献率分别达到 39.1%、22.5%和24.1%。此外，朋辈效应要素在学年动

态发展的过程中，其贡献重要性排序均列前三位，始终发挥核心作用。（2）课外活动的提升效应：在总体效应中发挥不佳的课外活动要素，在学生从大一到大四的发展过程中，其贡献率呈现出学年间动态递增的变化特征，在大四学生毕业时点，课外活动要素在学生集体主义、社会责任、社会规则和学术道德四大维度的发展中的贡献率排名都是第一位。（3）课程教学的稳定效应：课程教学要素在高等教育院校影响的五大要素中的重要性始终都处于前三位。

## 五、结论与启示

### （一）结论与讨论

高等教育的目标在于塑造整全的人（the whole man），实现最宽泛意义上的教育（雅斯贝尔斯，2007）。本文将青年道德认知形塑置于社会-家庭-高校的综合作用情境之中，利用计量分析，有效拓展了对于高校学生道德认知特征及其影响机制的理解，聚焦深化了高等院校中多元教育干预要素对于学生道德认知发展的影响效应的评估。

#### 1. 高校学生道德认知的多元化趋势及其背后的社会家庭影响

伴随中国社会变迁与伦理道德转型，当代青年群体在承担中国社会转型阶段“过渡人”角色的同时，又承担着中西方文化交融碰撞“边缘人”的特殊角色（潘泽泉，李超锋，2010）。在现代化、市场化、全球化的潮流冲击之下，青年在宏观社会变迁之中，建构个体生存发展的价值认同，确立个体道德判断与道德实践的标尺。本文发现，在当前中国高等教育阶段，持有理想主义、社会责任担当、遵守社会规则、恪守学术道德规范的良性道德认知的学生群体依然占比60%以上；以物质主义、社会责任缺失、学术道德失范、社会规则淡漠为表征的道德认知失范群体的比例约占20%；在相关道德规范和价值判断呈现是非界限模糊倾向的学生比例达13%至20%。总体而言，高校学生道德认知并未出现整体性滑坡。但不容小觑的是，在良性道德认知依然占据主体的同时，约三分之一的学生在承担社会责任、遵循社会规则与学术规范等方面，缺乏清晰理性的道德认知观念以及在相应情境下做出合理道德行为实践的能力。如何对其进行正确引导，将是教育领域面临的严峻挑战。

青年道德认知发展与其所处的社会宏观环境、及其家庭养育密不可分。无论是逻辑斯特回归分析结果，还是夏普里值分析结果，本文的实证观察印证了，高校学生道德认知并非单纯取决于高等教育院校内部的诸多要素，而是包括社会-家庭-大学的多维度、多要素之间作用的产物。

在宏观社会环境层面，社会接触程度的加深，在一定程度抑制学生个体道德认知的良性发展，反映了当下中国社会中诚信缺失、物质主义、功利主义的道德失范趋势对于青年人群的侵蚀。

在家庭层面，父代经济资本与文化资本的积累，对于子代的道德品质、价值取向的形成并未产生预期的积极影响，相反呈现失效甚至逆向效应。究竟导致家庭文化经济资本在子代道德品质传承中失效的原因何在？其答案与当下中国家庭教育的“重智轻德”现象密切相关

（鲍威，2014）。在学历社会和应试教育文化的背景之下，中国家庭高度重视子女在智力方面的文化资本传承和经济资本投入。大量本土实证研究也印证，高学历父母子代的学业表现优秀，并且高收入家庭对于子女的课外辅导投入更为积极，使得子女在优质教育资源的竞争中处于优势地位（杨宝琰，万明钢，2015；刘志民，高耀，2011；张翔，赵必华，2012）。然而在品质文化资本的传承方面，中国家庭教育却严重忽略对子女的优良道德品质的塑造和培养，从而导致家庭文化资本传承和经济资本积累在学生道德认知形成中的失效，甚至是产生负效应（鲍威，2014）。本文的夏普里值分解分析结果显示，学生的个人主义与物质主义的最大影响贡献要素为家庭先赋特征。相关研究从观察这代青年父母的角度为此现象提供了解读。研究者指出，若将青年文化界定为一种以反主流文化为特征的亚文化，当代中国并不存在青年文化。当代青年的个人主义、物质主义取向与其父母之间并不存在代际冲突，而是实用主义与犬儒主义的结合。代际间区别只表现为，父辈由于童年阶段的贫困经历，表现为创造积累财富的强烈敛财冲动，而当下的青年群体则更表现为沉浸安逸享乐的强烈消费冲动，实用主义的父母是无法教育具有理想主义的孩子的（阎云翔，2013）。

## **2. 自我本位倾向成为当下高校学生的群体特征**

在经历了80年代的困惑与反叛，90年代的迷茫与解围，新世纪的觉醒与奋进，当代中国青年群体的行为逻辑与价值取向呈现由群体本位向个体本位偏移的发展轨迹，集享乐的个人主义与脆弱的实用主义于一身成为当代青年的群体特质（Yan，2006）。本文在实证层面印证了个人主义，即自我本位倾向成为当下高校学生道德认知中凸显性最强、时间稳定性最高的群体性特征。不仅如此，研究也发现个人主义特征在以“985”工程大学为代表的高学术选拔性大学学生群体中尤为显著。这在一定程度上佐证了钱理群先生所批判的，当下中国青年精英群体中忽略利他性精神追求，最大限度获取自我利益的“精致的利己主义者”现象（钱理群，2012）。正如社群主义代表学者Charles Taylor（1992）指出的，个人主义与工具主义给现代社会带来内在隐忧，价值的工具化导致个体思考的焦点集中于自我利益，以致个体的精神视野平庸化，趋向自私与自我主义，甚至个人陷入原子式零碎破片的道德危机。

当然，对于高校学生个人主义取向，不能用简单套取传统旧的视角与价值框架来加以评判，需要多层面的观察解读。阎云翔指出保障个体的主体性和选择自由是社会良善的契机（阎云翔，2013）。个体化并不能简单等同于自私自利，个体化的积极作用在于打破牺牲个体为基础的传统格局，并且在制度层面能够充分激励个体的积极性和创造性。2008年汶川地震之后的中国青年志愿者运动充分反映了个体化的积极层面，昭示了当代青年正在孕育一种在追求个人权利的同时，包涵他者关怀共情能力的新个体主义理想（阎云翔，2012）。

## **3. 学生道德认知形塑中的高等教育院校影响效应**

高校学生道德认知是在社会-家庭-高校的多元综合情境之中，在多方力量共同影响之下逐渐形塑和发展的。本文研究有效印证了高等教育在学生道德认知发展中发挥着至关重要的

核心作用，并且清晰了高等教育在学生道德认知形塑过程中具有影响作用显著、时间动态递增、作用机制多元的三大特征。

无论是在抑制学生个人主义、物资主义取向，还是强化学生的社会责任、社会规则、学术道德意识层面，高等教育院校影响都发挥了有效的积极作用。研究表明，院校影响力在学生各项道德认知维度成熟过程中的总贡献率均高于50%，其值均高于社会环境与个体先赋特征的贡献率。该分析结果与美国学者King和Mayhew（2002）的研究结论相一致，即大学生道德认知发展水平的诸多影响因素中，高等教育院校影响力是最主要因素。

高等教育在培养学生道德责任、内化学生道德伦理、发展学生健全人格方面发挥核心作用，其院校影响效应存在随大学学习时间递增、大学就读经历的丰富而不断强化的变化趋势。本文基于不同学年的夏普里值分析发现，在学生道德认知发展的各项观测维度中，高等教育的贡献率呈逐年递增趋势。相较于大一入学时点，大四毕业时点高等教育对学生道德认知发展的贡献率均有较为显著的提升。与之相异，外部社会环境、先赋特征的贡献率却呈现随学年递增而逐步缓减的变化趋势。由此表明，在学生道德认知动态发展成熟的过程中，高等教育在一定程度上抑制了社会道德变迁和家庭养育中“重智轻德”取向的负面影响。

#### **4. 高等教育院校影响对于学生道德认知的作用机制**

大学德育是一项复杂的系统工程，院校影响背后存在着复杂的作用机制。大学通过院校禀赋、课程思政、思政课程、课外活动、师生互动、朋辈效应等多元教育干预要素，基于不同路径，推进学生道德认知的成熟与发展。

##### **（1）院校禀赋：优质智力教育与道德教育的相辅性**

智性与德性是大学的两翼，智性本身蕴含德性，德性的发挥无法脱离智性（王建华，2010）。在控制学生先赋特征、社会环境、院校影响其他教育要素的基础上，本文分析发现，院校组织禀赋，即院校学术选拔性虽然在抑制学生个人主义取向方面并未发挥预期成效，但在塑造学生理想主义、社会责任、社会规则、学术道德等良性道德品质方面具有正向促进作用。特别是在“985”工程院校等拥有高质量师资队伍、充足教育资源、优质生源的高等院校中，不仅学生的学业能力表现出明显的卓越性，其道德品质明显优于其他院校类型。该研究结论充分表明，院校教学质量对于学生素质和品格培养的双重效应，大学教育中智力教育与道德教育并非相互孤立，而是相互渗透、相辅相成。

##### **（2）专业课程：通识教育与审辨批判思维训练的重要性**

2015联合国教科文组织出版的《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》报告强调人文主义教育在超越狭隘的功利主义和经济主义中的重要作用，呼吁在伦理和道德基础上制定综合性教学方法，培养学生审辨批判性思维的迫切性（联合国教科文组织，2017）。该论点与当下我国“课程思政”所强调的课程建构精神的育人内涵理念相为共通（伍醒，顾建民，2019）。本文研究发现，院校影响学生道德认知的诸多教育干预要素中，课程教学的贡献率排序第三，具有较高的影响作用；在控制其他影响因素的前提下，大学课程教学内容



的宽博性、审辨性取向在五项学生道德认知观测维度中均具有良性的促进作用。这表明，课程教学中通识教育与专业教育的结合、强化学生的审辨批判思维训练，能从不同角度增加学生的知识广度与深度，拓展学生视野，促进学生对道德伦理问题以及所面对的道德困境的反思，对于学生人格塑造和德性发展具有重要意义。

### **（3）思政课程：传统思政教育载体的失效与反思**

长期以来，我国高校学生道德品质培养主要依赖于传统的思想政治教育理论课程体系为载体的课程教学。然而分析表明，思政课程教学并未达成预期成效。思政课程在纠正学生个人主义倾向方面存在失效，在塑造学生理想主义、社会责任、社会规则、学术道德等品质方面甚至陷入逆向效应困境。该发现与相关北京市高校学生调查分析中所发现思政课程对学生道德认知发展并未产生有效作用的研究结论一致（鲍威，2014）。究其原因，该现象与思政课程偏重政治性与意识形态教育，忽略道德教育的道德性与教育性；思政课程教学方法陈旧滞后、思政课程教学师资规模与质量的低下等问题密切相关（曾维华，2018；庞洋，2022）。

### **（4）课外活动：课堂场域之外道德实践的重要性**

作为非正式隐性课程，课外活动是道德教育的重要实践载体。美国学者帕特里克（2018）基于大量丰富的实证文献梳理指出，丰富多样的课外或社团活动的参与经历对学生的道德个性的发展成熟具有显著的、相对稳定的影响效应。与此相同，本文分析发现，课外活动对于整体学生道德认知发展的贡献高居第二位，其作用随学年递增，在大四毕业时点超越朋辈效应，在社会责任、社会规则、学术道德等品质养成中的作用的作用贡献率高居首位；学生参与社团活动、思政学习、社会实践等课外活动，能够有效抑制学生道德认知的滑坡，其中社会实践、社团活动的积极作用尤为突出。由此表明，课外活动提供真实的问题情境，增加学生与教师、朋辈之间交流协作，在实践行动中通过现实体验与意义建构获得道德认知、道德判断、道德责任。

### **（5）师生互动：专任教师与辅导员教师的协同效应**

专任教师的严谨治学态度、对社会现实的理性思考、对社会发展的责任奉献是学生道德认知发展的重要标杆。与此同时，辅导员教师通过日常学生事务管理、课外活动组织、学生教育指导等路径，成为学生思想道德教育的重要实践者。本文分析显示，高素质的辅导员队伍能够有效抑制学生的道德失衡和价值模糊，其在抑制学生的物质主义、社会责任缺失、社会规则淡漠、学术道德失范倾向中发挥重要作用。然而值得注意的是，高素质的专业教师在抑制学生道德失范中的影响力远高于辅导员教师。该分析结果表明，促进高校学生专业素质和道德品质的全面发展，需改变传统专任教师队伍与辅导员教师队伍各自独立运作的割裂模式，加强两类教师群体的协作融合，全面提升人才培养质量。

### **（6）朋辈效应：朋辈亚文化的强大双刃效应**

朋辈群体以无可比拟的凝聚优势对学生的道德价值认知形成潜移默化的影响作用。随着网络社交平台和自媒体的发展,朋辈交流突破了时间和空间限制,学生个体原有的道德认知与朋辈群体道德亚文化发生交流、碰撞、整合,朋辈群体的凝聚优势推动学生逐渐内化群体共有的道德价值取向。本文利用不同院校学生道德认知发展得分求均值模拟院校朋辈群体道德认知亚文化,由此探究朋辈效应在学生道德认知发展中的影响作用。数据结果显示,朋辈效应在学生道德认知显著正相关,并且其贡献率在高等教育院校影响诸多要素中最为突出。由此可见,朋辈亚文化影响已超越传统以家庭或教师为代表的传统力量,其作用如同双刃剑,对学生个体而言,朋辈群体具有“近朱者赤近墨者黑”作用,既可以是正面引导也可以是负面诱导。

## （二）政策性意涵

美德是否可教?本文研究表明,高等教育在学生的道德认知中发挥着至关重要且显著的正向效用。研究结论对于建构全方位、多层次、立体化的道德教育平台具有重要政策意涵。

首先,青年道德认知的发展需要构建“社会-家庭-大学”三位一体协同发展德育体系。道德认知是现代社会多种因素综合作用的产物。当代青年的良性道德品质的塑造不能单一地依赖于高等院校,需将相关载体有效结合,构建“社会-家庭-大学”三位一体的大学生道德培养的共同协作教育体系。面对诚信缺失、公共伦理下滑导致社会道德基础动摇的严峻挑战,政府需普及公民道德教育、培育良好社会风气;家庭需强化父母在子代道德塑造中的熏陶表率作用;大学需提升高等教育质量,营造良好校园文化氛围,引导开启心智、健全人格。只有上述三个要素协同运作,才能真正保障高校学生道德价值塑造进入良性循环。

其次,高等教育需充分发挥其在学生道德认知形塑中的影响作用显著、时间动态递增、作用机制多元的特征,采用多元化路径,完善学生德育平台建设。第一,优质人才培养机制具有学生素质和品格培养的双重提升效应。道德教育与智力教育互相渗透,两者的双行并重,才能形成完整的大学教育;第二,充分发挥课程教学形塑学生道德认知的重要平台作用。专业课程需重视通识教育课程与审辨批判性思维训练的德育功能,通过知识建构与批判反思,涵养道德品质。传统思政课程需避免陷入刻板教化的形式主义误区,推进思政课程在师资队伍、教学内容、教学方法、考核评价的优化创新;第三、通过课外场域拓展学生的道德实践。发挥课外社会实践、社团互动、思政学习等相关活动德育功能,帮助学生在实践与服务体验中深化道德认知、增加道德责任;第四、倡导专业教师与辅导员教师的有效协同,实现全员育人。改变人才培养机制中专任教师队伍与辅导员教师队伍孤立运作的部门割裂模式,强化专任教师在课内外场域中的道德表率功能;第五、搭建朋辈教育平台、发挥学生群体在德育过程中的主体性与能动性,切实发挥朋辈效应的良性示范和正向引导。

最后值得指出的是,本文研究仅为高校学生道德认知机制的探索,未来需要进一步的深化拓展。后期研究需使用追踪数据对相关分析结果开展稳健性检验,为科学精准、动态全面地观察高等教育对学生道德认知发展的影响效应及其作用机制提供支持。

## 参考文献:

- (德) 卡尔·雅斯贝尔斯. (2007), 邱立波译. 大学之理念. 上海: 上海人民出版社.
- (英) 英格尔斯. (1985). 人的现代化. 成都: 四川人民出版社.
- 鲍威. (2014). 未完成的转型: 高等教育影响力与学生发展. 教育科学出版社.
- 鲍威. (2019). 跨越学术与实践的鸿沟: 中国本科教育高影响力教学实践的探索. 北京大学教育评论, (03), 105—129+190. 曾维华. (2018). 人文教育: 教育功利化的消解之道. 黑龙江高教研究, (08), 61—66.
- 陈涛. (2016). 自主性的塑造——涂尔干论道德教育. 北京大学教育评论, (04), 21—44+185.
- 高德毅, 宗爱东. (2017). 从思政课程到课程思政: 从战略高度构建高校思想政治教育课程体系. 中国高等教育, (01), 43—46. 黄英. (2019). 改革开放40年青年价值观变迁轨迹及特征. 中国青年研究, (12), 44—50.
- 蒋菲, 杨晓慧. (2013). 正义与关怀: 美国高校学科课程中的道德教育. 社会科学战线, (05), 214—219.
- 联合国教科文组织. (2017). 联合国教科文组织中文科译; 熊建辉校译. 反思教育——向“全球共同利益”的理念转变. 北京: 教育科学出版社.
- 刘献君. (1999). 建国五十年大学德育研究的回顾与展望. 高等教育研究, (04).
- 刘志民, 高耀. (2011). 家庭资本、社会分层与高等教育获得——基于江苏省的经验研究. 高等教育研究, (12), 18—27.
- 帕特里克·T. 特伦兹尼, 鲍威, 黄月 (2018). 只见树木, 不见森林: 什么在影响美国大学学生的学习. 北京大学教育评论, (01), 72—84+189.
- 潘懋元, 高新发. (2002). 高等学校的素质教育与通识教育. 煤炭高等教育, (01), 1—5.
- 潘泽泉, 李超锋. (2010). 流行语与当代中国青年社会心态变迁. 中国青年研究, (09), 19—22.
- 庞洋. (2022). 突破“窄化”: “思政课程”转向“课程思政”的内在逻辑与实践路向. 学术探索, (02), 146—156.
- 钱理群. (2012-05-03). 北大清华再争状元就没有希望. 中国青年报, (3).
- 人民日报. (2016-12-09). 把思想政治工作贯穿教育教学全过程. 010.
- 人民日报. (2019-02-24). 中共中央国务院印发《中国教育现代化2035》. 001.
- 人民日报. (2019-10-28). 中共中央国务院印发新时代公民道德建设实施纲要. 001.
- 王建华. (2010). 道德危机中的中国大学. 大学教育科学, (02), 8—15.

- 伍醒&顾建民. (2019). “课程思政”理念的历史逻辑、制度诉求与行动路向. 大学教育科学, (03), 54—60.
- 阎云翔. (2012). 陆洋等译. 中国社会的个体化. 上海: 上海译文出版社.
- 阎云翔. (2012-11-19). 道德底线的突破及其伦理意涵. 文汇报, 00D.
- 阎云翔. (2013). 当代青年是否缺乏理想主义?. 文化纵横, (05), 56—61.
- 阎云翔. (2019). 当代中国社会道德变革的轨迹. 思想战线, (01), 93—105.
- 杨宝琰, 万明钢. (2015). 父亲受教育程度和经济资本如何影响学业成绩——基于中介效应和调节效应的分析. 北京大学教育评论, (02), 127—145+192.
- 杨婷, 蒋毓慧. (2021). 朋辈群体特性对大学生政治认同影响的实证研究. 思想政治教育研究, (02) 128—135.
- 于伟. (1977). 发达国家高校道德教育方式特点及启示. 外国教育研究, (01), 39—44.
- 张翔, 赵必华. (2012). 家庭资本对学生学业成就影响的研究: 现状与趋势. 教育学术月刊, (03), 84—87.
- 张英丽. (2012). 大学生学术道德失范现状的实证研究. 教育科学, (01), 52—56.
- 赵志毅. (2001). 当代大学生道德认知状况研究报告. 南京师大学报 (社会科学版), (06), 58—66+134.
- Blum, L. A. (1988). Gilligan and Kohlberg: Implications for moral theory. *Ethics*, 98 (3), 472—491.
- Boss, J. A. (1994). The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education*, 23 (2), 183—198.
- Bowman, N. A. (2009). College diversity courses and cognitive development among students from privileged and marginalized groups. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2 (3), 182.
- Boyd, D. R. (1976). Education toward principled moral judgment: An analysis of an experimental course in undergraduate moral education applying Lawrence Kohlberg's theory of moral development (Doctoral dissertation, Harvard University).
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30 (2), 169—202.
- Hansen, D. T. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of curriculum studies*, 25 (5), 397—421.
- Hurtado, S., Mayhew, M. J., & Engberg, M. E. (2012). Diversity courses and students' moral reasoning: A model of predispositions and change. *Journal of Moral Education*, 41 (2), 201—224.

- Israeli, O. (2007) . A Shapley-based decomposition of the R-square of a linear regression. *The Journal of Economic Inequality*, 5 (2) , 199—212.
- King, P. M. (1997) . Character and Civic Education: What Does It Take?. *Educational Record*, 78, 87—93.
- King, P. M., & Mayhew, M. J. (2002). Moral judgement development in higher education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of moral education*, 31 (3) , 247—270.
- Lies, J. M., Bock, T., Brandenberger, J., & Trozzolo, T. A. (2012) . The effects of off-campus service learning on the moral reasoning of college students. *Journal of Moral Education*, 41 (2) , 189-199.
- Mayhew, M. J. (2012) . A multilevel examination of the influence of institutional type on the moral reasoning development of first-year students. *The Journal of Higher Education*, 83 (3) , 367-388.
- Mayhew, M. J., & King, P. (2008) . How curricular content and pedagogical strategies affect moral reasoning development in college students. *Journal of Moral Education*, 37 (1) , 17-40.
- McNeel, S. P. (1994) . College teaching and student moral development. *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, 27, 49.
- Nucci, L., & Pascarella, E. (1987) . The influence of college on moral development. In Smart, J. C. (Ed.) . (2008) . *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 3) . New York: Agathon.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005) . *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2.* Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Pascarella, E. T., Blaich, C., Martin, G. L., & Hanson, J. M. (2011) . How robust are the findings of academically adrift?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43 (3) , 20-24.
- Rest, J. & Narvaez, D. The college experience and moral development. In W. Kurtines and J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Press, 1991: 229-245.
- Shorrocks, A. F. (2013) . Decomposition procedures for distributional analysis: a unified framework based on the Shapley value. *Journal of Economic Inequality*, 11 (1) , 99-126.
- Taylor, C. (1992) . *The ethics of authenticity.* Harvard University Press.

Thoma, S. J., & Ladewig, B. H. (1993). Close friendships, friendship networks, and moral judgment development in the college years. Society of Research in Child Development, New Orleans, LA.

Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. Child development, 62 (2), 264–283.

Yan, Y. (2006). Little emperors or frail pragmatists? China's 80ers generation. Current History, 105 (692), 255.

### **Can Virtue Be Taught: Research on the Influence of Higher Education on the Development of College Students' Moral Cognition**

Bao Wei      Chen Dechun      Tong Linnan

(Institute of Economics of Education / Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China)

**Abstract :** The primary purpose of higher education is to enhance students' moral responsibility awareness, to internalize their moral ethics, and to develop a sound personality. Faced with the transition and evolution of external social morality, the question of whether higher education can promote the development of students' benign moral cognition has emerged as a critical academic and practical concern. Using data from a national survey of university students, this paper develops a system of observational indicators of moral cognition among university students and examines the moral cognitive qualities of contemporary youth in society-family-university setting. Additionally, we use ordered logistic regression and Shapley's value decomposition to examine the influence effects and mechanisms of five major educational elements on students' moral cognition development: institutional organizational endowment, curriculum instruction, extracurricular activities, faculty-student interaction, and peer effect. The study contributes to the theoretical understanding of moral teaching mechanisms in Chinese higher education. It provides scientific advice for the development of an all-encompassing, multi-level, and three-dimensional platform for moral education.

**Keywords:** college influence; college students; moral cognition; moral education; Shapely value decomposition