

青少年道德敏感性钝化的表征及教育应对

杨淑萍 苏超举

【摘要】道德敏感性反映了个体对最小行为刺激量的道德感知，是衡量个体道德水准和社会道德底线的重要标准，因而提升青少年学生道德敏感性理应成为道德教育的重要目标。而当下青少年道德敏感性钝化成为不争的事实，其主要症候为道德情感趋于冷漠，道德图式不健全，个人中心主义倾向突出等。造成这一问题的根源是复杂的，其中，制度上道德回报机制不完善，教育上道德知识远离青少年生活经验，社会环境上的现代性扩张弱化了青少年的道德理解力等，都是造成青少年道德敏感性钝化不可忽略的因素。因而，作为道德教育主体的学校德育应依从青少年道德敏感性的生成逻辑，注重提升青少年的道德感受能力，珍视其道德情感体验；增强道德知识对青少年真实生活的解释力，完善其道德图式；创设校园公共活动情境，在公共交往中培育青少年的公共意识，以消解个人中心主义对个体道德敏感性发展的阻抑作用。

【关键词】青少年；道德敏感性；道德图式；感受能力；钝化

【作者简介】杨淑萍，辽宁师范大学教育学部（辽宁 大连 116029）；苏超举，中国教育科学研究院 教师发展研究所（北京 100088）

从道德平均主义的角度看，社会道德体系维稳的基准是个体之间道德水准达到均衡，所有道德个体(Moral Person)可以衡量彼此行为，以达到制约的目的^[1]。但是道德水准的均衡并不意味着一个社会具备较高的文明程度，关键问题在于均衡道德水准的高低，即整个社会道德底线的位置。社会道德底线是人们应该遵循的社会公德的最低警戒线，同时也是衡量一个社会文明程度的根本标准。社会道德底线与社会文明程度正向相关，个体的道德底线又与人们对最小行为刺激量的道德感知密切相关，即与个体的道德敏感性(Moral Sensitivity)有关。在此意义上，道德敏感性是提升个体道德水准和社会道德底线的逻辑基础，同时提升道德敏感性也应成为道德教育的重要目标。目前，我国青少年道德敏感性钝化是不争的事实，因此从道德敏感性内涵出发，考察青少年道德敏感性钝化的症候，探究其根源，以寻求相应的教育策略，对提升青少年的道德敏感性整个社会的道德底线具有重要意义。

一、道德敏感性的内涵

20 世纪末，以詹姆斯·莱斯特(James Rest)为代表的明尼苏达研究团队提出了道德心理研究的新科尔伯格取向(The neo-Kohlbergian Approach)。这一取向(理论)融合了该团队先前提出的模糊阶段、四成分模型、道德图式等一系列理论主张，这些主张充分肯定了情感在个体道德行为发生过程中的重要价值。其目的在于改变知、情、行三分的传统道德心理结构，进而将道德心理过程整合为一个整体，并据此建立道德干预的实施和评价框架^[2]。在这些主张中，道德敏感性作为一个引人注目的概念凸显出来，并成为道德心理学一个重要的研究领域。从已有研究来看，关于道德敏感性的内涵存在以下四种解释。一是“道德觉察和解释说”。在莱斯特等人看来，道德敏感性是个体道德行为背后主要的心理成分，承担对情境的领悟和解释作用，是一种“觉察到

某人可能要做或正在做的某事将会直接或间接影响到他人幸福”^[3]的能力。在这种解释中，道德敏感性具备情感和认知的双重属性，能够帮助个体以瞬间的直觉情绪唤醒自身的道德认知，进而为个体的道德判断、道德动机和道德行为的形成提供依据。二是“道德意识说”。该学说认为用“道德觉察”来解释道德敏感性严重简化了道德敏感性的应有之义，主张用“道德意识”来解释道德敏感性，并将道德敏感性视为个体关于行为或情境是否具有道德意味的一种意识。它关注的不是道德和不道德(ethical-unethical)的问题，而是道德和非道德(ethical-non-ethical)的问题。三是“道德想象和对道德问题的识别说”。该学说主张将道德敏感性解构为具有先后顺序的道德想象和对道德问题的识别。道德想象表现为一种预知某种行为对他人造成潜在后果的能力。“对道德问题的识别”是指“在一个特定情境中对其道德层面的价值认知，是为了把对情境的情绪反应与对事实的评价区分开来”^[4]，进而确认情境中的道德问题。四是“道德经验说”。该学说强调道德敏感性对个体道德经验或道德认知的依赖，认为道德敏感性是“通过个体的经历获得的，意识到情境中的道德意义的能力”^[5]。在这种解释下，道德敏感性最终被还原为一种个体的“道德知识结构”。

尽管很难从上述观点中提炼出道德敏感性的准确概念，但是我们仍可以从中窥探出道德敏感性最为关键的本质属性。

第一，个体道德情感的先在性。从已有研究成果来看，大部分学者都较为认同个体道德情感对道德敏感性的重要作用。个体道德情感被解释为一种“直觉情绪”(gut feeling)，在一定的道德情境中，这种直觉情绪往往会先于道德认知而涌入个人心头。“移情”现象便很好地说明了这种道德情感的先在性。如，看到一对极度悲伤的夫妇，我们会在没有任何对象或对该情境没有任何认知的前提下泛起一股悲伤感受。霍夫曼的移情理论也同样表明了“移情的初级阶段是一种基本情绪反应，非常幼小的婴儿就能出现这种反应，它的激发只需要非常微弱的认知发展”^[6]。因此，在道德敏感性内部，个体的道德情感先行于道德认知。

第二，个体道德图式的决定性。道德敏感性的多种诠释，都着重强调了个体道德图式在其中的决定性作用。道德图式是指“存储于个体的长时记忆中并有助于当前信息加工的道德知识结构”^[7]。它是个体识别道德问题与解释道德问题的关键所在。从逻辑上讲，在一定道德情境中的直觉情绪其作用便是唤醒个体记忆中的道德知识结构，进而促进个体明确情境或行为中存在的道德问题。道德敏感性的这种特性取决于个体后天的道德经验。

第三，生发空间的非私人性。从众多定义中可以发现，道德敏感性总是涉及他人的福祉，抑或涉及社会道德准则，这也说明了个体道德敏感性在生发空间上的非私人性。实际上，纯粹的私人领域并不关注道德，它仅追求个体的快乐，与外人无关，如某人为了健康而每天锻炼身体。而在社会领域，个体的一切活动都有可能会与他人发生联系，只是程度不同而已，这里就存在道德感，它追求的是公平。在公共领域中，个体的活动与自身再生产无关，此时它涉及整个社会的福祉，因此，它追求的目标是正义，一旦违背这一目标，最容易引起公众的道德反感，如运动员在参加比赛中服用兴奋剂等。

基于上述分析，本研究中的道德敏感性是指在非私人空间，个体感受、解释某种情境或行为所涉及的道德问题的能力。其中，感受归属个体的情感层面；解释归属个体理性知识结构层面，涉及对“是什么”“怎么样”的理解。前者是后者的逻辑基础，后者是前者的行为结果。二者与生发空间的非私人性一同构成道德敏感性的基本结构。

二、青少年道德敏感性钝化的表征

培养青少年道德敏感性是提升青少年道德觉知能力和道德行动智慧的内在根基。从近年来青少年道德失范行为频发的现象来看，道德敏感性钝化是不可忽视的原因。道德敏感性钝化是指个体对道德情境及道德问题缺乏敏锐的道德觉知，或面对道德问题情境时个体不能及时作出道德判断，道德意识滞后，进而影响其道德行动能力。

（一）道德情感趋于冷漠

道德冷漠是指“对道德的冷淡和不关心”，属于个体在情感上的一种道德表现。在现实生活中，道德冷漠主要存在两种表现形式，即责任推拒和道德麻木^[8]。责任推拒是指能够察觉到情境或行为中存在道德问题，但没有生出相应的道德情感，更无法驱动个体进行更深层次的道德行为。道德麻木是指面对道德问题时没有反应，意识不到道德问题的存在，体会不到道德的召唤。一般来讲，个体在情感上的道德冷漠并不触犯法律法规，但违背了最基本的道德伦常。个体情感上的道德冷漠似乎并不能与危害社会公共秩序或他人人身安全的违法行为相提并论。但事实上，前者所造成的危害同样是极大的。因为道德冷漠作为一种道德态度，绝不会只限制在个体范围，会通过心理传递迅速弥漫整个人群，进而积聚成一股社会风气，使整个社会被一种“非道德化”氛围所笼罩。所谓非道德化，“既指道德从我们的生活中被剥离出来使我们脱离道德这一过程，也是指我们的文化失去目的性这一状况”^[9]。“自我奉献的精神变得与社会格格不入，道德也不再要求个人为了崇高的理想而作出自我牺牲，主体权利支配了绝对命令。”^[10]道德冷漠越来越成为一种群体性道德危机，青少年更是这种道德冷漠的高发群体。近些年来，屡见不鲜的校园欺凌与充斥数字空间的网络暴力事件中，都能见到青少年的身影。相关数据显示，在一项2016年的全国调查中，高达1/3的中小学生遭受过校园欺凌^[11]，这直观地反映了道德冷漠的风气正在青少年群体中弥散开来。

（二）道德图式不健全

道德图式不健全是指青少年具备一定的道德知识，但并没有形成深层次的知识结构或道德图式，无法明察到某种情境或某一行为中存在的道德问题，进而形成一种无道德知识驱动的行为。这种认知上的结构缺失同样是青少年道德敏感性钝化的一种表征，在现实生活中一方面表现为“表演性”的道德行为，另一方面表现为知行的分离。两种表现形式中，前者存在“道德行为”，后者则是非道德行为，但二者根本上都属于道德图式不健全的外化表现。表演性道德行为是指将道德行为视为一种表演，在不同的情境中表现出具有强烈反差的行为举止，其道德行为目的并不在道德本身，而在于维护行为者自身的利益。这种具有“作秀”性质的道德行为在青少年身上可以经常看到，如青少年学生在家里的表现与在校园里的表现大相径庭，在学校里听从老师安排，积极做事，在家中却是另外一副模样，懒散、暴躁，甚至经常与父母吵架。对此现象，有的人将

其归咎于学校与家庭环境的差异，也有人将其归咎于学校与家庭对孩子要求的不同。但是这些解释都停留在表面层次，真正对青少年道德行为起决定作用的并不是这些外部因素，而是个体关于道德的知识结构。从此角度看，学生不同环境下的行为差异，其根本原因在于他们自身碎片化的道德知识并未被内化为系统的道德图式，在学校的“道德行为”也仅仅是学校规则压抑下，学生碎片化认知的机械外化表现。而在家中，没有了纪律的束缚，自然也没有了相应的行为规范。同样，知行的分离也是个体道德图式不健全的一种表现。正如苏格拉底所宣称的：“我们所争执的问题绝非微不足道，而是一个关于知识最高尚、无知最可耻的问题。这就是有知识的人还是无知的人是幸福的这个问题的总和与本质。”^[12]所谓“知明而行无过矣”也是同样的道理。从此角度看，青少年知行的分离根本上只是他们缺乏相应知识结构的表现而已。

（三）个人中心主义倾向突出

个人中心主义是一种一切从自我主观感受出发来理解社会生活的价值观念，使行为者模糊了私人领域与公共领域的界限，无法意识到个人行为对他人福祉的直接和潜在的影响。这种价值观念下，个体倾向于认为，无论在何种环境下，个人选择什么样的价值观，做出什么样的行为完全是自己的事情，别人没有理由要求自己做出什么样的选择和行为。有学者曾指出：“个人中心主义是青少年一代所表现出来的比较突出的道德问题之一。”^[13]个人中心主义倾向无论是对个人还是对他人、社会的负面影响，都是不容小觑的。对个人而言，个人中心主义极易使主体困囿在自身的世界里，陷入“个体化”和“原子化”状态。它实际上意味着个体的社会性终结^[14]。对他人而言，个人中心主义者无法明确私人领域和公共领域之间的差别，更不能意识到自身行为对他人幸福的影响，进而有可能做出损害他人利益的行为。在个人中心主义的指引下，这种行为可能是无意识的，因为在主观上行为者并未觉察到自身行为会给他人带来何种影响，然而，恰恰是这种无意识极易产生一种“平庸的恶”，从而造成整个社会公共意识的消解。

三、造成青少年道德敏感性钝化的多重因素

青少年道德敏感性钝化是现代社会复杂的运行机制、利益关系及多元价值观念等综合作用于心智尚不成熟的青少年群体的结果。

（一）制度因素：道德回报机制不完善

道德回报是指“道德主体在履行道德义务、尽到道德责任后，应该得到的社会组织和他人的回馈”^[15]。道德回报机制的不完善是造成青少年道德敏感性钝化的主要制度因素。

首先，对道德主体奖励机制的不合理。长期以来，我们提倡无私奉献、不求回报，认为这是中华民族优良的传统美德，也是我们社会着力追求的道德理想之一。然而，很多人却将这种道德理想当作普遍道德要求，造成了利他、利社会与利己的对立。事实上，道德与回报从来不是相互背离的。从马克思主义道德观来看，对利益的正确理解是整个道德的基础，如马克思所指出的：“‘思想’一旦离开‘利益’，就一定会使自己出丑。”^[16]邓小平同样主张将道德与物质奖励、精神奖励进行有机结合，他认为：“革命是在物质利益的基础上产生的，如果只讲牺牲精神，不讲物质利益，那就是唯心论。”^[17]不仅如此，我国自古就有“德得相通”的理念。东汉著名的经学家刘熙在《释名》中，对“德”有过这样的解释：“德，得也，得事宜也。”^[18]其意思是说，

把人与人之间的关系处理得合适，使自己和他人都有所得。东汉文字学家许慎也指出：“德，外得于人，内得于己也。”^[19]这进一步明确了“德”是建立在他人与自己都有所得的基础之上的。清代乾嘉学者曾反复强调过“训诂之旨本乎声音”的理念^[20]，也在一定程度上说明了“德”和“得”之间的内在联系。因此，我们必须正确对待“道德”与“回报”之间的关系，若一味将二者割裂，势必会影响到个体道德情感的生发，进而削弱个体的道德敏感性。需要特别指出的是，要将道德奖励的合理性与功利主义的道德观区分开来，前者将“得”视为道德的手段，而后者将其视为目的，二者存在本质区别。

其次，对道德主体的保护机制不健全。对道德主体的保护也是道德回报的一种形式，该机制的不健全对青少年道德情感的影响可以说是灾难性的。同人类的其他行为一样，个体的道德行为也需要道德主体投入一定的成本。这种成本有时是智力或体力的投入，有时却是需要道德主体承担一些意想不到的后果。如典型的“遇到摔倒的老人要不要扶”的问题，造成人们在潜意识里将“扶老人”与“倾家荡产”联系起来。这种联系并非微不足道，因为当其在整个社会上蔓延到一定程度时，就会导致人们形成一种条件反射，即“遇见-远离”。这种“善无善报，恶无恶报”的情况在极大程度上反映出了对道德主体保护机制的不健全。在此种风气的冲击下，青少年道德情感被极大压制，道德冷漠由此产生，道德敏感性也随之逐渐钝化。

（二）教育因素：道德知识远离青少年生活经验

道德知识远离青少年生活经验是造成青少年道德敏感性钝化的主要教育因素，一定程度上限制了青少年道德图式的形成和发展，进而影响到青少年的道德敏感性。现代图式理论认为，一个人的道德图式是个体在对其自身长时记忆中的道德知识、道德观念和自身的生活经验进行加工的过程中建构而来的。在这一过程中，个体总会尝试着将伴随着某种情感而出现的外在刺激与自身的先前知识相比较。当外在信息显得熟悉时，已有的道德图式便会被激活。当输入信息与原有道德图式的构成要素相匹配时，则会强化或巩固原有道德图式。当外来信息与原有图式的某些构成要素不相匹配时，个体的原有道德图式就可能发生改变，进而生成新的道德图式。从个体道德图式建构的过程来看，要有效推动个体道德图式的发展，就必须关注两个核心要素，即新的道德知识的学习和生活中的现实情境，二者共同构成了个体道德图式形成和发展的必要条件。青少年道德图式的不健全实际上反映出这样一个问题，即个体学习了一定的道德知识，但并未经由自身现实生活经验的检验，进而导致学习的知识只停留在表面，没有被纳入自身的道德图式之中。究其原因，青少年道德教育脱离主体生活经验是问题关键。很多专家学者都认识到了个体生活经验在一个人道德成长中的重要作用，主张将生活德育、情境德育等教育理念落实到青少年道德教育中来，以克服传统灌输式道德教育所带来的弊端。尽管如此，现实情况也并没有得到遏制，反而因为得到额外的驱动力而加速恶化^[21]。如在教育内容上对教科书的死板运用。虽说经过大力改革后，德育教科书有了生活化的特点，但它仍然是相对静止的，只能为教师的教学和学生的学习提供一个生动的范例，并不是在任何情况下都能激活学生的道德经验，进而使他们产生共鸣。在情境的创设上，很多教师也很少花费时间与精力去了解学生的生活环境和生活经验，而是直接让学生将自身代入教科书所呈现的带有明显道德倾向的情境中。这种情况下，教师可以很容易得到自己想

要的结果，但是学生却无法真正将此种“情境”与自身的经验相联系，进而无法主动以学习到的道德知识来丰富或改善自身的道德图式。

（三）社会环境因素：现代性扩张弱化了青少年的道德理解

现代性扩张是造成青少年道德敏感性钝化的主要社会环境因素，它通过潜移默化地塑造青少年理解周遭生活的价值观念来影响青少年的道德敏感性。凡“道德”，总会涉及主体间的相互认可，人对人皆是如此。这也意味着，如果我们无法对自身周遭生活进行有效区分，便很难生出相应的道德意识，更无法察觉到某种情境或行为所存在的道德问题。在此意义上，个体理解周遭生活的价值观念能够反映出一个人是否具有准确把握私人生活与周遭其他类型的生活之间界限的能力，进而体现出其道德敏感性的强弱。

个体理解周遭生活的价值观念受多重因素的影响，社会环境是其中的一个关键因素。毫无疑问，我们生活在现代社会，现代社会是相对传统社会而言的。从伦理道德的角度讲，在不同社会发展阶段，人们的伦理道德观念存在着明显的差异。在我国，很长一段时期内对个体义务的强调是整个社会道德观念的主旋律。如，传统中我们讲“父有慈，子有孝”的义务，“君有仁，臣有忠”的义务^[22]。现代社会在工业革命的号角声中诞生，其标志便是经济的市场化、社会的世俗化和政治的民主化等。现代社会的到来也为现代性的生长提供了土壤。现代性是指从文艺复兴特别是启蒙运动以来西方历史和文化所表现出的一种特征，即“勇敢地使用自己的理智”评判一切^[23]。也有学者将现代性视为一种“时代意识”^[24]，它谋求与过去的彻底决裂，其象征之一便是对世界的“祛魅”。这种“祛魅”包含着一种思维方式的转变，即由“因为它对，所以我认为它对”的思维，转变为“因为我认为它是对的，所以它对”的价值思维^[25]。这种价值思维虽然凸显了现代社会的民主和自由，但是其对现代社会的反作用也是显而易见的，其中最明显的后果之一便是个人中心主义的蔓延。作为“数字原住民”的青少年，一方面较为容易接触到形形色色的价值观念，另一方面缺乏成熟的价值判断力，极易着迷于“自我”在价值判断中的权威性，从而将所有的生活都视为与他人无关的私人生活，道德敏感性也在这一过程中逐渐衰弱。

四、提升青少年道德敏感性的教育理路

道德敏感性是个体道德判断、道德动机和道德行为的逻辑起点，青少年道德敏感性钝化不仅会给这一群体道德生活带来一定的风险，而且还会降低整个社会的道德底线。虽然造成青少年道德敏感性钝化的原因是多方面的，但是其终究还是“人的道德培养”问题，需要诉诸教育方式以妥善应对。

（一）注重提升青少年道德感受能力，珍视其道德情感体验

从价值伦理学角度看，个体道德情感的生发与其自身的感受能力密切相关。感受能力是一种让价值得以展现的资质^[26]。提升青少年感受能力是激发其道德情感的基础。

其一，提升青少年价值感受能力。感受和认知不同，前者属于人的性情范畴，后者属于人的知性范畴。认知无法通达的情感体会都属于感受经验。感受能力不同，生发的情感也不同。感受和认知的这种根本性差异，决定了我们不能简单地将知识培养的方法运用到个体感受能力的培养上。前者目的在于改进智性，后者目的在于变化性情。程子曾说：“如读《论语》，未读时是此

等人，读了后又只是此等人，便是不曾读。”^[27]这里实际上点出了一个道理，即读书可以通过改变一个人心灵的灵敏程度，进而变化其性情。与为获取知识而阅读的最大不同便在于“本真”上。“本真”是指在阅读时，将自身带入文本的写作背景中，体会作者或文本角色的心灵变化，与其形成共感^[28]。在这一过程中，阅读者的感受能力会逐渐得到提升，届时，一个五彩缤纷的情感世界也会进一步向青少年展开。可见，提升青少年感受能力最有效的方式便是本真的阅读。

其二，珍视青少年道德情感体验。学校是一个雏形社会，也是青少年最主要的生活场域。青少年在其中建构着社会关系，进行着社会交往。在这一过程中，他们也经历着丰富的道德情感体验，这些情感体验是青少年道德敏感性生成的重要基础。这就要求教育者能够在日常的校园生活中敏锐地抓住教育契机，悉心呵护青少年的道德情感，在青少年心灵深处播下道德情感的种子；锻炼他们的动手能力，以保证他们具备相应的道德实践能力；当他们出现“愧疚”情感时，应正确引导青少年进行反思，对其做好情感疏导。

（二）增强道德知识对青少年真实生活的解释力，完善其道德图式

科尔伯格的道德认知发展理论认为，道德认知对个体的道德发展具有先决性，强化道德认知有助于提升个体的道德判断能力，进而强化其已有的道德图式，使其道德图式实现由低级、简单到高级、复杂，由消极、错误到积极、正确的转变。

其一，明确青少年道德知识的起点。青少年道德知识的起点实际上就是青少年的道德图式在当下的表现。奥苏贝尔(David Pawl Ausubel)的“先行组织者”理论告诉我们，个体有意义的知识学习建立在新旧概念同化的基础之上。即个体原有的道德图式是其形成新的道德图式的重要前提，只有加强新旧知识之间的联系和互动，才有可能将新知识纳入原有的道德图式之中，进而丰富和扩大学习者原有的道德图式。因此，明确道德知识的起点是教育者促进青少年道德图式重构的前提。另一方面，青少年在正式学习之前，在家庭环境和日常生活中已经获得了一些经验性的道德知识，这些较为朴素的道德知识往往是青少年从自身实际出发，凭借自己的理解自发建构的，其中难免存在消极的或者错误的概念。明确青少年道德知识的起点，有利于后期纠正其道德图式中的错误概念，从而能够优化其已有的道德图式，提升其解读道德情境的能力。

其二，知识教育要实现青少年生活经验与其道德知识的融通。学校道德知识教育内容主要来源于课程标准和教科书，教师也大都以此为参考将道德知识以知识点的形式传授给学生。但是课程标准和教科书上的知识点往往都是高度凝练的，具有抽象性和原则性。当这些知识以新概念的形式出现时，既不能与青少年已有的知识发生互动，也无法与青少年在生活经验上产生共鸣，新知识就很难被学习者纳入已有的知识结构之中，从而转化为学习者的某种素质。这就需要教育者认真研究德育学科的特殊性，德育知识的传授应从青少年的身心发展实际和生活经验出发，对道德知识进行生活化处理，以促进教材中具有普遍性的道德知识与学生特定的生活经验相联系，使学生在生活场景中体验不同道德规范的价值及其适用情境，促进青少年学生对道德情境的辨识力的提升。

（三）创设校园公共活动情境，在公共交往中培育青少年公共意识

公共意识是一种对公共事务、公共空间、公共领域的责任自觉^[29]，需要在公共交往实践中才能生成与巩固。拉瑞·P·纳西(Larry P. Nucci)曾指出，儿童的道德品格是在与其他人的交往中，在普遍而不可避免的相互作用中构建的^[30]。因此，要想培养青少年的公共意识，教育者应在日常教育活动中尽可能创设公共活动情境，以促进青少年在公共交往实践中生成公共意识。

其一，构建民主、平等的师生关系。师生关系是否具备公共性内涵，是否符合普遍性的公共伦理准则，对青少年公共意识的形成具有重要影响。在传统的师生关系中，教师无论在知识方面，还是在思想观念方面都拥有绝对的权威，学生更像一个服从教师指令的下属，被动地听从指挥。在这种不平等的师生关系中，师生之间存在难以逾越的鸿沟，教师与学生之间的交往也是一种不平等、不民主的交往。在这种师生交往中，教师即便有意识地引导青少年开展公共实践活动，他们也难以真正体悟到教育活动中所蕴含的公共价值导向。因而，教育者应转变传统教育观念，建构平等、民主的师生关系，在自由和谐的师生交往中，青少年学生的主体意识得以激发，自觉、主动地参与校园公共生活实践，逐渐养成其公共意识。当然，民主平等的师生关系并不意味着师生之间的绝对平等，教师需要把握“平等”与“引领”的张力，在这一过程中纠正和培养青少年的价值观念，使其形成正确的价值判断。

其二，发挥学生社团的优势。学生社团是指学校中以学生为主要成员的组织，是具有公共性的学生自治组织。“学校的公民共同体和社团组织中的交往生活是一种有效的公民生活，共同的生活和实践可以潜移默化地促进受教育者的公民品质的发展，可以提升公民共同体中所有成员的公民意识。”^[31]在促进青少年公共意识的发展上，社团组织的优势在于它能够采取民主决策、民主管理的方式来追求团体的公共目标。在这一过程中，团队中的每个人都能够清晰地认识到自己处在某一公共领域之中，也会意识到自己的某种行为对他人或团队会产生影响。可见，学生社团能够实现公共意识在青少年群体中的隐形传递。

当然，青少年道德敏感性的培养是一个涉及多种因素的复杂过程，单靠学校教育是不够的，需要学校、家庭和社会同向同心，形成教育合力，以真正为青少年的道德敏感性生成与发展提供全方位支持。

参考文献：

- [1] WILSON J. Transhumanism and moral equality[J]. Bioethics, 2007, 21(8): 419-425.
- [2][4][7] 郑信军, 岑国桢. 道德敏感性: 概念理解与辨析[J]. 心理学探新, 2009(1): 10-13.
- [3] 李侠, 吕慧云, 李格菲. 道德敏感性、道德阈限与道德底线的变迁[J]. 江西社会科学, 2020(7): 5-13.
- [5] LÜTZËNK, DAHLQVIST V, ERIKSSON S, et al. Developing the concept of moral sensitivity in health care practice[J]. Nursing ethics, 2006, 13(2): 187-189.
- [6] 郑信军, 岑国桢. 道德敏感性的研究现状与展望[J]. 心理科学进展, 2007(1): 108-115.
- [8] 高德胜. 道德冷漠与道德教育[J]. 教育学报, 2009(3): 76-83.

- [9]FEVRERW. 西方文化的终结[M]. 丁万江, 曾艳, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2004: 2.
- [10]吉尔·利波维茨基. 责任的落寞: 新民主时期的无痛苦伦理观[M]. 倪复生, 方仁杰, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007: 33.
- [11]颜湘颖, 姚建龙. “宽容而不纵容”的校园欺凌治理机制研究: 中小校园欺凌现象的法学思考[J]. 中国教育学刊, 2017(1): 10-14.
- [12]柏拉图. 柏拉图全集: 第一卷[M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002: 352.
- [13]夏伟东. 中国教育界对道德相对主义与个人中心主义的反思[J]. 道德与文明, 1999(6): 14-16.
- [14]杨淑萍, 苏超举. 价值失序下的高校德育问题及其应对之道: 基于舍勒价值秩序理论[J]. 现代大学教育, 2022(2): 67-74.
- [15]舒毅彪. 道德冷漠产生的社会文化根源探析[J]. 中共中央党校学报, 2011, 15(5): 68-71.
- [16]马克思恩格斯全集: 第二卷[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林编译局, 译. 北京: 人民出版社, 1957: 103.
- [17]邓小平文选: 第二卷[M]. 北京: 人民出版社, 1994: 146.
- [18]刘熙. 释名[M]. 北京: 中华书局, 2016: 47.
- [19]程海霞. 德得关系的轨迹、假设与实施[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版), 2001(4): 69-73.
- [20]孙雍长. 论训诂之旨本乎声音[J]. 湖北大学学报(哲学社会科学版), 1995(1): 85-92.
- [21]高德胜. 生活德育: 境遇、主题与未来[J]. 教育研究与实验, 2012(3): 5-10.
- [22]甘绍平. 现代社会道德建构的逻辑理路[J]. 伦理学研究, 2022(4): 25-35.
- [23]余碧平. 现代性的意义与局限[M]. 上海: 上海三联书店, 2000: 2.
- [24]唐文明. 何谓现代性?[J]. 哲学研究, 2000(08): 44-50.
- [25]吕丽艳. 现代社会、现代性与公民教育[J]. 高等教育研究, 2007(12): 18-23.
- [26][28]黄晶. 价值、感受与行动: 马克斯·舍勒感受现象学研究[M]. 北京: 科学出版社, 2017: 148, 145.
- [27]朱熹. 四书章句集注[M]. 北京: 中华书局, 1983: 43.
- [29]陈家琪. 孩子们的公共意识[J]. 人民教育, 2014(2): 72-78.
- [30]拉瑞·P. 纳希. 道德领域中的教育[M]. 刘春琼, 解光夫, 译. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2003: 264.
- [31]叶飞. 公共交往与公民教育[M]. 北京: 人民出版社, 2014: 5.