

案例教学在职业伦理课程中的应用

杨 斌 姜 朋 钱小军

摘要：职业伦理课程该如何教的问题可以细化为几个子问题：课程的教学目标是什么？为实现该目标采用何种教学方法？采用何种教学工具？如何给学生定位？如何界定教师的角色？由于职业伦理教育关乎学生的精神养成和品格塑造，单纯的知识传授方法无法发挥作用，而案例教学在呵护学生学习兴趣及学习主动性，推动其熟悉了解行业、职业等背景信息，容纳开放性讨论等方面具有明显的优势，可作为职业伦理教育的主要手段。

关键词：职业伦理课程；教学案例；案例教学

作者简介：杨斌，清华大学副校长，教务长，教授，北京 10084；姜朋，清华大学经济管理学院副教授，北京 100084；钱小军，清华大学苏世民书院副院长，清华大学经济管理学院教授，北京 100084。

如今，随着越来越多的专业学位开始提供职业伦理方面的课程¹，职业伦理课程该如何教的问题也逐渐凸显出来。要对这个问题作出回应，首先需要对职业伦理课的教学目标是什么进行追问。在明确教学目标后，应厘清所要采用的教学方法和教学工具，同时明确学生和教师在教学环节的角色定位。

一、职业伦理课程的教学目标与教学法的取舍

1. 职业伦理课程的教学目标及其对教学法的要求

在知识谱系上，职业伦理（professional ethics）可以归为伦理学的一个分支。伦理学和逻辑学、认识论、形而上学一起构成了哲学的核心领域² [1]。只是职业伦理还达不到形而上的哲学层面，更关注形而下的实践或行动，亦即将一般伦理学应用到特定领域，以解决具体的问题[2-3]。

不过，职业伦理课程的目标却又不应是为学生提供一个具体的职业伦理难题的解决方案。作为价值塑造的一个环节，职业伦理课程是要帮助学生“正心”“诚意”，使其在面对职业场景中

¹ 比如，在清华大学就有面向研究生的“工程伦理”“科技伦理”等公共选修课，以及“生命职业伦理和科学道德规范”“伦理与企业责任”“公共事务伦理”“法律职业伦理”“新闻伦理与职业道德”“环境伦理学”“设计伦理”等近 20 门专业方向课。

² “哲学当然不是唯一研究伦理环境的学科，但是，哲学对伦理的思考却目标明确：研究动机、理性、感情等激发人类行为的根本动因，其意在研究维持我们生活的一整套法则或‘标准’。”参见西蒙·布莱克本《我们时代的伦理学》，译林出版社 2013 年版，第 5 页。

的挑战时，能够在自己的头脑中绷紧职业伦理这根价值观层面的弦。

价值塑造是一项长期且极具挑战性的工作。说长期，是因为人生漫长，学无止境，应当“活到老学到老”。而外部环境又总在变化，人生不同阶段面临的问题各不相同，人的思想、价值取向也容易发生变化。因此，对于价值塑造，绝无一蹴而就、一劳永逸之说。说挑战，是因为实质上，这是一项人的工作，关于人的思想的工作。思想工作讲究的是“外因要靠内因起作用”，需要学习者的参与、配合，即如孟子所讲的“君子深造之以道，欲其自得之也”（《孟子·离娄下》）。因此仅凭教的一方有热情是不够的。而如何调动起学的一方积极主动参与恰是难点所在。

而要调动学生的参与热情，讲好职业伦理课程，就必须力戒说教。毛泽东同志在谈及党的宣传工作时曾说过，“空洞抽象的调头必须少唱”^[4]，这对于在职业伦理课程教学中落实价值塑造目标无疑也具有指导作用。尤其是，他所批评的若干现象，恰是职业伦理课程教学中需要特别注意的。具体来说，就是要避免“空话连篇，言之无物”，力戒“装腔作势，借以吓人”，防止“无的放矢，不看对象”，绝不“甲乙丙丁，开中药铺”³。亦即要言之有物，以理服人，切中学生的“痛点”，不作泛泛之论。

2. 职业伦理课程的教学法

需要承认，教学离不开教者的言说。因此不应轻易否定言说（讲授制或讲座制）的价值。事实上，讲授（座）制下，也有优秀的教者会带来近乎完美的阐释。美国哈佛学院前院长哈瑞·刘易斯就说过：讲座制可以产生协同效应，“激发学生的灵感，提供指导，进行综合化教学，只有那些高屋建瓴的教师，才能驾驭这样的课堂环境”^[5]。显然，讲座制还是具备很高的价值或优点的：

讲座制曾经、并将继续体现其巨大的实用和经济价值。讲座制能适应大批量培养学生的需要，并且容易被“复制”。特别优秀的教师能同时给许多渴望知识的学生上课。年纪小的或知识准备不足的学生也喜欢讲座制，因为这样上课时他们不必太费力气，还可以避免答不上问题来的尴尬^[5]。

大学的任务不仅包括生产知识，向年轻一代传授知识，还包括整合知识。而出色的讲座课程能够同时做到这三件事。从教育意义上讲，讲座确实与小班教学大相径庭，但前者的档次并不低于后者^[5]。

不过，对于职业伦理课程而言，讲授制的最大问题在于，教师在课堂上的言说，极容易成为学生眼中的“知识点”，成为需要在头脑中重构、还原的“知识”体系。诚然，完整的理论框架对于很多课程来说是必要的。但对于职业伦理这样的涉及价值塑造的课程来说则不必然。伦理学使用的诸如“好坏”“善恶”“是非”等概念，也是日常生活中的语汇，并且人们通常都能够发表一些自己的看法，尽管“在一些重要和根本的道德问题上，我们看到仍然是众说纷纭”^[6]。大学的职业伦理课程，其目标不是要将学生“从一个没有道德的人变为有道德的人”，而是希

³ 这一点，都是毛泽东同志当年批评“党八股”时开列的问题。参见毛泽东《反对党八股》《毛泽东著作选读》（下册），人民出版社1986年版，第510-512页。

望帮助学生“思考道德问题并能令人信服而有效地论述他们（的）道德观”^[2]。

不仅如此，讲授制的风险还在于，一旦教师及其言说成为课堂的主导，势必使学生沦为单纯的被动接受者⁴。这不仅明显不符合伦理选择需要由选择者自主、自由、自律作出的特点，过多的外部宣教，也极可能引起听者的反感，使原本可以发挥效用的言说、讲授被贴上“说教”的标签而受到拒斥，从而导致伦理教育的目标落空。

拉德布鲁赫说：“伦理规范具有这样的特点：它们对每一个人是有所分别的，只在一点上相同，即它们要求每个人都要成就其还没有成就的东西。伦理规范的含义是指：每个人应发展潜藏在人性中的一切可能性，进而成为一个尽可能纯粹的人。”^[7]而在职业伦理课程教学中，面对“三观”已经成型的成年学生：“现实主义者都会承认，如果成人缺乏外界的条件和设备，很少有人能做得出色。日常的工作、休息以及轻松的娱乐活动阻止了他们的进步。如果不能诱人地或反复地邀请成人学生去开启新兴趣或激活旧的兴趣……就不能对他们的成长期望太多。”^[8]案例教学恰好有助于完成这样的任务。

相较于单向度的教师讲授，案例教学有助于实现师生之间、生生之间的多维互动。课堂上围绕案例展开的讨论，可以容纳学生不同的观点，激发起其持续学习的热情。如果说单纯的讲授是教师在给学生喂饭（填鸭），那么案例教学则是请学生吃自助餐、吃饺子——自助餐是说食材就在那里，学生各取所需，仁者见仁智者见智；吃饺子则要自己动手（也动嘴）去发现内在的馅料，那一刻往往会带来惊喜。因此，有人概括说案例教学能培养学生八个方面的技能，分别是：分析技巧、做出决策的技巧、应用技巧、口头沟通技能、时间管理技能、人际交往或社交技巧、创造力、书面沟通技巧^[9]。可以实现一举多得，事半功倍。

同时，采用案例教学法也可以有效避免教师一言堂、唱独角戏，有助于改变学生对于价值塑造类课程就是单方说教的刻板认知。对于有一定工作经验的学生，阅读案例可以唤起其过往的记忆，触类旁通，引发更为深入的思考。对于缺乏工作经验的学生，案例教学也是有益的。王小波说，“痛苦是艺术的源泉；但也不必是你的痛苦……别人的痛苦才是你艺术的源泉”^[10]。同样的，学习别人的故事，分析其面临的难题，假想作为他/她进行选择，并评价该选择的优劣，能够拓展学生的视野，增进对特定行业、组织及职业的了解。

案例教学法对教师也具有补益作用。前引刘易斯关于讲座制的论断中，那句只有“高屋建瓴的教师，才能驾驭”的限定条件值得重视。与教师充任主角的讲座制（teacher-centered approach）相比，案例教学（active learning approach）要平易许多。尤其是对于缺乏实务经验的教师，使用教学案例堪称补拙、构建同有经验的学生对话平台的好办法。即使是经验丰富的教师，也可以通过案例讨论从学生那里学到很多，正所谓“教学相长”^[11]。此外，对于由多位教师开设多个平行课堂的课程而言，案例教学也有助于推动课程拥有共同的教学方案，从

⁴ 清华大学法学院申卫星教授有个形象的说法：“大学的学习更多时候是：老师把知识粘贴复制到学生脑子里，在考试的时候由学生剪切复制到试卷上。注意是剪切，都留不到脑子里。”参见柳林、潘婷瑶《申卫星教授专访：清华法学人的自觉与担当》，载《法苑》2014年第4期（总第81期），第1页。

而取得授课内容、风格乃至价值取向上的一致。

二、职业伦理课程教学工具的取舍与使用

1. 教学案例与教科书

一般说来，在讲授（座）制下，还需辅以教科书。而在案例教学中，虽不排斥教科书，但排在首位的教学工具是教学案例。

讲授制下，采用或依赖教科书进行教学，教科书的叙事框架、内在逻辑可能制约教师在课堂上的节奏安排，教师需要认真考虑前后章节之间的关联以及其对课程进度的影响。选择以教科书作为教学的脚本，某种程度上也就是在通过教师之口重述教科书作者的“知识”，帮助学生在头脑中重构类似的“知识”体系。一般说来，辅以教科书的讲授制教学法更适合于知识传授，但对于以价值塑造为己任的职业伦理课程来说，这样的教学方式容易给学生留下说教的印象。清华大学梅贻琦校长在其就职演说中谈到了知识传授和精神修养的区别：“我们的知识，固有赖于教授的教导指点，就是我们的精神修养，亦全赖有教授的 *inspiration*。”⁵显然，前者靠指点，后者靠激发，不尽相同。因此，在职业伦理课程教学中不能简单套用知识传授过程中采取的教学手段和工具，至为明显。

当然，讲授制下，教师也可以在课上进行举例。但这里的“例子”“例证”只是演绎推理中的第二步，重点还在于印证知识点，证明观点。而教学案例，顾名思义就是为了进行案例教学而编写的案例，通常有人物、时间、场景和情节，还会有与案例情节契合的知识点和决策问题。案例教学的过程就是教师在课堂上带领学生就案例涉及的行业、企业、人物所面临的特定情境下的决策问题作出判断和选择的过程。

值得注意的是，教学案例内部类型复杂。按照资料来源，其可以分为基于企业实地访谈撰写的案例、基于公开资料写成的案例（图书馆案例）、基于学生自身经历写成的案例，以及特定情况下的虚拟案例；按照叙事的风格，可以分为示范榜样型案例、说明评价型案例和决策问题解决型案例⁶。在后一种分类中，案例中主人公选择的清晰度渐次减弱，同时案例作者预设的评判色彩也随之消减。在示范榜样型案例中，主人公已经作出选择，否则就不能称其为示范，而其既然称之为示范，也就暗含了作者推崇、赞许、希望别人学习的意思。说明评价型案例中也会有主人公的选择，否则评价就失去了对象，只是此间作者并未预设评价是非的标准，因此读者既可以肯定也可以否定。决策问题解决型案例则更为中立和开放，决策点摆在那里，但不会在案例中提示主人公作出了怎样的选择，也不对各种选择的优劣提出评价，而是把选择权交给读者（学生）。因此，示范榜样型案例和说明评价型案例很适合作为讲授制下契合教科书叙事的例证，为证实某种理论、原理的正确性而使用。决策问题解决型案例通

⁵ 参见《清华大学校刊》（1931年12月14日，第341号）。

⁶ 这一分类来自美国印第安纳州立大学斯哥特商学院何威副教授2014年6月18日在清华大学经济管理学院演讲。

过提示具体决策过程中涉及的难题与可能的选择，帮助学生在课堂上构建起一个实践或实务平台；其中的矛盾、纠纷、困扰等冲突性的安排会增加学习的带入感；其开放性有助于激发学生产生不同的想法，发出具有个性的声音，从而推动课堂辩论的进行。正是在此意义上，职业伦理课程选用教学案例时，应当首选决策问题解决型教学案例（特别是教授具有实践经验的学生时，更是如此）。当然，评价型案例的使用效果也与教者如何提问有关。

2.案例教学课堂实践

教学案例不等于案例教学。采用好的教学案例并不必然带来好的课堂教学效果。关键的一点是教师如何提问。微信朋友圈中不时被转发的一篇关于小学老师讲《灰姑娘》的段子⁷就提供了绝好的例证。同样是学习童话故事，但两位教师提出的问题以及提问的角度完全不同：

教师甲的问题：

（1）《灰姑娘》是格林童话还是安徒生童话？他的作者是谁？哪年出生？作者生平事迹如何？

（2）这故事的重大意义是什么？

（3）谁先给分个段，并说明一下这么分段的理由。

（4）这句话是个比喻句，是明喻还是暗喻？作者为什么这么写？

（5）这个词如果换成另外一个词，为什么不如作者的好？

（6）这段话如果和那段话位置换一换，行不行？为什么？

教师乙的问题：

（1）你们喜欢故事里面的哪个人物？不喜欢哪个？为什么？

（2）如果在午夜 12 点的时候，辛黛瑞拉没有来得及跳上她的南瓜马车，可能会出现什么情况？

（3）如果你是辛黛瑞拉的后妈，你会不会阻止辛黛瑞拉去参加王子的舞会？

（4）辛黛瑞拉的后妈不让她去参加王子的舞会，甚至把门锁起来，她为什么能够去，而且成为舞会上最美丽的姑娘呢？

（5）如果狗、老鼠都不愿意帮助她，她可能在最后的时刻成功地跑回家吗？

（6）如果你们当中有人觉得没有人爱，或者像辛黛瑞拉一样有一个不爱她的后妈，你们要怎么样？

（7）这个故事有什么不合理的地方？

其间高下，判然有别。《灰姑娘》作为一篇童话故事，有人物、有情节，根据前面对教学案例的介绍，至少可以算作一篇示范榜样型案例。从教师甲的表现来看，其试图让学生记住诸如作者是谁、国别为何、故事出自哪里之类的确定性“知识”；同时，引导学生反复对故事进行语义分析，显然是希望后者以此作为学习写作的参考、范文，其背后则是将既有文章的写法也当作一种确定的、可以并需要加以传授的“知识”对待的潜意识。

⁷ 资料来源：http://blog.csdn.net/zzz_781111/article/details/4855634。2014 年 6 月 25 日访问。

而教师乙只是把故事当作开放讨论的素材。相对于故事里讲了什么，学生的思考更重要，这种思考虽然根植于故事文本，却需要学生独立进行分析，答案不在文中，而在每个人的心中（头脑中）。事实上，在前述网传的段子中，教师乙每次在学生作答之后，都会进行点评，归纳提炼学生的发言，提醒学生注意一些人生的道理，如“你们一定要做一个守时的人”“你们每个人平时都打扮得漂漂亮亮的，千万不要突然邋里邋遢地出现在别人面前”“后妈不是坏人，只是她们还不能够像爱自己的孩子一样去爱其他的孩子”“无论走到哪里，我们都需要朋友”“要爱自己”“就是伟大的作家也有出错的时候，所以，出错不是什么可怕的事情”……显然，教师乙选择将《灰姑娘》故事当作说明评价型案例来处理。针对小学生这样的受教育群体，这样的互动安排是适合的。如果针对的是领悟力更高的学生，也可以让他们自己归纳总结，提炼结论。

因此，同样一篇教学案例（阅读材料），可以因使用方法的不同，而产生不同的教学效果。这一方面说明了前述教学案例的分类并非绝对，另一方面也说明了提问方式及具体问题选择的重要性。课堂环节不一定因为教师选用了教学案例，自然而然地成为案例教学。事实上，讲授制，甚至说教模式仍有可能嵌入使用教学案例的课堂。

三、对学生的定位

前例中，两位教师不只是提问的方法不同，其对于学生的定位或预判也有差别。把故事当作完备而闭合的文本，教授确定知识点的教师甲，其在提问的同时也传递了一种教育理念：我比你懂得多；知识须经我之口传授给你；我说、你听、你记，我会考……而教师乙只把故事当成一个背景，容许并带领学生进行开放的讨论。其更关注的是听者的看法，以及其背后的独立的分析判断，而不只是复述故事的内容，或者背诵某些句子和段落。其秉持的一个基本判断是：我认为你知道一些我没想过的东西。这种教育理念无疑更契合职业伦理教育。

诚然，由于年龄、阅历的原因，很多时候，教师在知识占有方面的确比学生更有优势，这一点在基础教育阶段尤为明显，但在高等教育尤其是研究生教育阶段，学生在知识储备或阅历见识上未必一无是处。一千多年前，韩愈就明确阐释过“闻道有先后，术业有专攻”，故“弟子不必不如师，师不必贤于弟子”（《师说》）的道理。而今，互联网络极大地便利了信息的获取和传播，加之学生已然成年的事实，若再小觑学生的智慧与经验，未免有自欺之嫌。

退一步，假使学生所知无多，教师就能向其传授“全部”的“知识”吗？有学生向孔子请教农耕种菜之事，孔子坦陈自己不如老农、老圃（《论语·子路》）。由此看来，教师有知识盲点本属正常。那种认为教师可以教给学生全部知识的观点，并不客观，实际上夸大了课堂教学的功能，却忽视了课堂教学在时间上的局限性。更重要的是，这种观点不恰当地抱定了存在一套既有的、完备知识的前设，而无视知识会发展、更替的事实，同时也未理清课堂学习与课外阅读（教师与教科书）的关系。

以教师为中心的讲授，容易损害学生自我学习的能力，并剥夺学生相互学习的机会。如

果教师所讲全部都是教科书上的内容，学生课下只是重复阅读，就不会带来知识的增量。然而如孔子所言，“三人行，必有我师焉”（《论语·述而》），除了跟从教师在课堂上学习以外，学生之间是存在着互相学习的需要和可能的。

这里有必要重温一下《哈佛通识教育红皮书》对教育目的的表述：“教育的首要意义是自我教育，而学校的目的是使学生懂得如何自我教育，并节省他独自探索的时间。教学的目的是帮助学生获得自学所需要的独立性、自由探究的好奇心和坚持不懈的精神。”^[8]有人说：“领导者的作用，就在于把多数人的积极性充分调动起来并合理发挥出去。领导者的积极，归根结底是为了使更多的人积极，如果领导者的积极带来周围人都不积极，这个积极就值得怀疑，这个积极就不如不积极。”^[12]只要把“领导者”换作“教师”，上述论断就完全可以用于对教学环节的评论。

四、教师的角色

在明确了教什么和怎么教之后，教师在职业伦理教育中的角色也就确定了。讲授制下的教师看起来更像是一位布道者，甚至会成为一位独角戏演员，学生则是观（听）众。而在采取案例教学（或苏格拉底教学法）的课堂，学生需要充分参与到课堂互动中来，因此呈现出明显的双主体效应。教师显然要比在讲授制下扮演更多的角色：首先是编剧——准备案例、阅读材料、布置思考题；然后做导演，邀请学生作为演员一起（是学生一起，而不是个别学生）参与演出，把握情节推进的节奏，遇到学生离题“跑偏”时，要及时叫停、纠偏，以使讨论回到主题上来；还得不时“客串”一下演员，尤其是在出现冷场时，要“帮衬”“暖场”，甚至“救场”。“在苏格拉底式教学法中，教师是大课堂上注目的中心，是各种观点赖以产生的焦点，教授是推动整个班级前进的智力发动机。”^[13]当然，这并不是要否定学生的主体性。事实上，教师还有一个角色，就是作为“观众”观察学生们的表现，同时也观察自己的作品。

著名戏剧理论家斯坦尼斯拉夫斯基曾将演员创造戏剧角色的过程分为认识、体验、体现和影响四个阶段。在认识阶段：

在演员接近角色这一极为重要的过程中，斯坦尼斯拉夫斯基让想象起决定作用。借助于创作想象，演员就能以自己的虚构证实并补充作者的虚构，在角色中找到与自己的心灵相通的元素。从分散在台词中的种种暗示出发，演员再创造出角色的过去和未来，这会帮助他更深刻地理解和感觉角色的现在。创作想象的工作在演员心灵中引起热烈的反应，逐渐引导他从旁观者的立场转移到剧中所发生事件的积极参加者的立场上来。他开始同剧中其他人物进行想象中的交流，力图理解他们的内心气质，他们作为局中人的自己的态度，最后，也是最重要的，自己对这些人物的态度。斯坦尼斯拉夫斯基断言，这种对想象中舞台对象的感觉会帮助演员“存在”“生存”于所创造的剧本生活情境之中^[14]。

与之相比，案例教学有很多类似的地方。为了发挥并保持学生的主动性和创造性，教师需要准备恰当的教学案例^①，以便学生能像演员阅读剧本一样阅读，并将自己代入案例情境

中，把双脚放进主人公的靴子里，“投入地爱一次，忘了自己”，身临其境、设身处地，不能自拔。而能使人“入戏”的案例，其涉及的伦理选择需要具有一定的普遍性；案例中搭建的组织及其业务、工作、风格等场景能够让学生产生似曾相识之感，讨论中所展开的伦理冲突与选择的纠结能够在学生心里产生强烈的共鸣^②，从而让课堂的讨论学习真正触动学生的内心，让有关职业伦理的话题入脑、入心，让学生思之、辨之、言之、问之，更重要地行之、再思之……为此，教师还需要提醒自己，对于教书育人，对于价值塑造这样重要而长期的工作，必须“不凭主观想象，不凭一时的热情”^[15]，更不应急于求成。奢望通过一门课甚至一节课就根本解决学生的价值观问题，“毕其功于一役”，并不现实。

参考文献

- [1] 程炼. 伦理学导论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2008.
- [2] 乔治. 经济伦理学: 第五版[M]. 李布, 译. 北京: 北京大学出版社, 2002.
- [3] 乔治. 企业伦理学: 第七版[M]. 王漫天, 唐爱军, 译. 北京: 机械工业出版社, 2012.
- [4] 毛泽东. 反对党八股[M]//毛泽东著作选读: 下册. 北京: 人民出版社, 1986.
- [5] 刘易斯. 失去灵魂的卓越: 哈佛是如何忘记教育宗旨的[M]. 侯定凯, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
- [6] 科龙曼. 教育的终结——大学何以放弃了对人生意义的追求[M]. 诸惠芳, 译. 北京: 北京大学出版社, 2013.
- [7] 拉德布鲁赫. 法律智慧警句集[M]. 舒国滢, 译. 北京: 中国法制出版社, 2001.
- [8] 哈佛委员会. 哈佛通识教育红皮书[M]. 李曼丽, 译. 北京: 北京大学出版社, 2010.
- [9] MAUFFETTE-LEENDERS L A, ERSKINE J A, LEENDERS M R. Learning with cases[M]. 4th ed. London: Ivey Publishing, 2007.
- [10] 王小波. 我的精神家园——王小波杂文自选集[M]. 北京: 文化艺术出版社, 1997.
- [11] CHRISTENSEN C R. Every student teaches and every teacher learns: the reciprocal gift of discussion teaching, [C]// CHRISTENSEN C R, GARVIN D A, SWEET A. Education for judgment: the artistry of discussion leadership. Boston: Harvard Business School Press, 1991 .
- [12] 赵蕾. 李瑞环谈改革、民生等话题[N]. 南方周末, 2007-04-12(A4).
- [13] 雷德里希. 实案法学教育的道德价值——答科德林教授[C]//赫尔德, 等. 律师之道. 袁岳, 译. 北京: 中国政法大学出版社, 1997.
- [14] 斯坦尼斯拉夫斯基全集: 第四卷[M]. 郑雪来, 译. 北京: 中国电影出版社, 1963: 19.
- [15] 毛泽东. 改造我们的学习[M]//毛泽东著作选读: 下册. 北京: 人民出版社, 1986.

(选自《学位与研究生教育》2019年第12期)