

# 现代性语境下道德哲学视域中的教师伦理

晏辉

**【摘要】**教师是面向人的灵魂的职业，是最值得尊敬和敬畏的职业。敬畏感和神圣感是教师的情感基础，令受教育者知识得以丰富、德性得以提升是教师的理念基础，理论理性、创制理性和实践理性是教师的行动基础。教师除了具备常人拥有的基本德性之外，还必须拥有为教师所特有的更加高尚的德性。教师伦理是一个人格健全的人在实现教师使命、履行教师职责时所必须具备的能力体系、优良品质以及必须遵守的教师道德规范体系的总和。德性与德行构成了教师伦理的主体性方面，德性为体，德行为用，体用结合方为型；除此之外，不同层次的行为规范构成了教师伦理的客体性方面。无论社会形态如何变化，为师之道不变，若教师随着时代的变迁而丢失了为师之道，那么也就丢失了教师的精神和灵魂。随着传统社会向现代社会的急剧转型，功利主义、利己主义、个人主义、工具主义似已成为事实意义上的主流文化，问题教师的不断“涌现”令教师伦理成为突出的理论难题和实践困境。看来，教师伦理不是既成的而是生成的，一如亚里士多德所说，德性既不出于自然也不反乎自然；马克思说，环境正是由人来改变的，而教育者本人一定是受教育的。现代性语境下，道德哲学视域中的教师伦理乃是一种试图用反思、批判与建构的致思范式，它运用建构性原则和范导性原则，对教师伦理做道德哲学意义上的沉思，借以给出伦理学意义上的德性构成，指明一种培育和践行教师伦理的理论主张和实践诉求。依照教师伦理自身的演进逻辑，现代性语境下的教师伦理会以如下四个环节而展开其自身：教师伦理的先行标划作为问题的教师伦理—作为环境的教师伦理—作为行动的教师伦理。

**【关键词】**现代性；道德哲学；教师伦理；问题教师；主体性德性；客体性规范

一种相对为好的道德形而上学乃是系统论奠基和生成论奠基的有机结合，而伦理学给出德性结构和规范体系的方式往往是静态的结构主义的，它通常不在两个前提即人何以需要履行责任、怎样才能履行责任上做预先的探讨，而这两个前提批判便由道德哲学来完成。以此观之，道德哲学乃是伦理学的基础，伦理学乃是道德哲学的落实，而把道德哲学和伦理学关联起来的中介则是生成论的致思方式。当我们以美德伦理学和规范伦理学为分析框架，以系统论和生成论为论证方式，深度分析和缜密论证教师伦理时，一幅整体性的意识图像就被标划出来了。

## 一、教师伦理的先行标划

预先给出教师伦理的结构,是伦理学乃至教育伦理学研究的一般方式,其思考路径乃是结构主义的,若直面教师伦理自身,那么便可以依照美德伦理学和规范伦理学的原则和方法,规定教师伦理的内部结构和外部构成。

### 1. 美德伦理学视域中的教师伦理

在具体呈现教师伦理模型之前,有必要就普遍伦理和特殊伦理及其相互关系做基本的讨论。所谓普遍伦理,乃是一个人格健全的人在处理与自己欲望有关的事情时所需要的最为基本的能力和品质,用康德的话语表达便是“定言命令只有一条,这就是:要只按照你同时认为也能成为普遍规律的准则去行动。”<sup>①</sup>定言命令,也就是责任的普遍命令“你的行动,应该把行为准则通过你的意志变为普遍的自然规律。”<sup>②</sup>这是关于绝对命令的两种不同的陈述:第一个陈述强调的是自己的行为准则为普遍法则;第二个陈述是通过自己的意志将普遍法则变成具体的行动。这是关于绝对命令的形式陈述,而其根据则是质料陈述:“你的行动,要把你自己人身中的人性,和其他人身中的人性,在任何时候都同样看作目的,永远不能只看作手段。”<sup>③</sup>从康德关于先天实践法则的形式与质料的两种论证方式中,我们能够得出的结论是,在一个由普遍交换推动的普遍交往的公共生活中,康德关于绝对命令的形式陈述和质料陈述成为人们共同遵守的实践法则,它是人们以公民身份相互交往时可以相互提出的普遍有效性要求。这种要求不需要以各种社会权力、地位、身份和角色为基础,他们都是在道德人格上平等的有理性存在者。以“传道授业解惑”为使命的教师同样是有理性存在者,因而也要毫无条件地遵守普遍的实践法则。然而,教师又不是一般的有限理性者,而是以令自己和他人知识得以增长、德性得以提升的公正的旁观者、客观的观察者、正确的言说者和正当的行动者。于是,必须在常人德性基础上标划出教师伦理的特定结构来。

美德伦理学意义上的教师伦理乃是一个由完善的道德人格引领的能力体系和优良品质。道德人格是人格构成中的高级部分,是有关善恶、正当、意志,由信、知、情、意四个核心要素构成的有机体。在充分理解和借鉴亚里士多德美德论的基础上,我们可以把德性界定为:令行动者生活得好并使他出色地完成他的活动所需要的能力体系和由这些能力的充分运用所形成的优良品质。并且,把教师伦理界定为:一个人格健全的人在实现教师使命、履行教师职责时所必须具备的能力体系、优良品质以及必须遵守的教师道德规范体系的总和。能力为体、品质为用,体用结合方为型。如果用信、知、情、意四个要素来规定和描述教师的道德人格,便可清晰地呈现教师

① 康德《道德形而上学原理》,苗力田译,上海人民出版社1986年第1版,第72页。

② 康德《道德形而上学原理》,第73页。

③ 康德《道德形而上学原理》,第81页。

④ 这个定义涵盖了美德伦理学和规范伦理学两个维度上的内容,在美德伦理学的范围内我们可资借鉴的思想资源主要有亚里士多德和康德的思想。而在“美德伦理学视域中的教师伦理”这个论题内,我们并没有按照亚里士多德给出的德性论框架,即理智的德性和道德的德性,而是依照人格理论加以设计。

伦理的内部结构。<sup>④</sup>它可分为信仰和信念。信仰乃是一个人、组织、民族、国家对某个价值体系确认、确信和孜孜以求的过程。通常说来,信仰乃是不同个人在反复进行的集体行动中确立下来的共同确认、确信和追求。一个有信仰心境的人也会对他所从事的职业有坚定的信仰,即职业信仰;或对自己的品德修为有坚定的信仰,即道德信仰,即康德所言的对“至善”的确信和孜孜以求。教师的信仰也就区分为科学-知识意义上的信仰和德性-品质意义上的信仰。在此,我们试图充分且正确运用康德的道德信仰论“在世界中实现至善,乃是一个被道德法则所决定的意志的必然对象。不过在这样一个意志中,意向与道德法则的完全又是至善的无上条件。因此,这样契合必然也如其对象一样是可能的,因为教人促进这种善的那个命令之中就已包含这种契合在内。但是意志和道德法则的圆满契合就是所谓的神圣性,而这乃是感性世界中任何有理性的存在者在其生存期间的任何刹那中所不能达到的一种圆满境界。但是它虽然作为实践上的必要条件而被要求着,可是它只能在趋向那个圆满契合的无止境的进步中才能被发现,而且依照纯粹实践理性原理来讲,还必须假设那样一种实践上的进步,作为我们意志的真正对象。”如若日进无疆,穷其毕生精力趋向于至善,那么就必须假设每个有理性存在者需要不懈的精神追求和顽强的意志去“但是只有在我们假设了有理性的存在者的存在和人格的无止境地延续下去时(这就是所谓的灵魂不朽),上述这种无止境的进步才是可能的。因此至善只有在灵魂不朽的这个假设之下,才在实践上是可能的,因而这种不朽就与道德法则不可分离地结合着,而成为纯粹实践理性的一个悬设(我所谓的悬设乃是指一个在理论上还不能证明但是不可分地依靠在一个先天而无制约的有效的实践法则上的命题而言)关于我们天性的道德前程有一条原理,就是我们只有在一个无止境的进步过程中才能够达到与道德法则完全契合的地步。”<sup>⑤</sup>通过康德这段晦涩难懂的论述,我们体悟出来的道理在于,就教师的信仰而言,为实现康德意义上的至善,就必须有一个可靠的内心向往和意志磨砺。而就至善的性质而言,则有科学-知识与德性-品质两类。

若信仰乃一最高追求,信念则为日常追求,或为具象化的确证与确信。为人师者,当有两种信念,一为他者,二为自己。为他者之信念,乃殚精竭虑、尽心尽力,或令受教育者知识得以丰富、品性得以净化,或令受教育者快乐、幸福。为自己之信念,乃令自己知识得以丰富、品性日进无疆,令自己出于意愿地爱岗敬业。

知。它相当于亚里士多德的“理智的德性”,也相当于我们所指称的进取性道德。知,既相关于不变的事物,又相关于可变的事物。相关于不变的事物是拥有逻各斯,相关于可变的事物是分有逻各斯。前者的能力是科学,后者的能力是理智、明智。我们试图从能力及能力的充分运用所取得的业绩两个角度论述教师伦理中的“知”。首先,作为理性的“知”。可在借鉴亚里士多德和康德思想的基础上,将理性划分为理论理性、创制理性和实践理性。教师作为传道授业解惑者,应该比不同人更加具备理性能力。所谓理论理性,乃是理性和知性的统一。理性作为一种最高的能力,其职责是向有理性者提出目标、原则和方法。理性所提出的目标是对道“逻各斯”的悟和言说,这就是天人之道、人伦之道和心性之道。相对于前者所坚持的原则和方法是建构性,相对于后两者

所坚持的原则和方法是范导性。而要正确地言说道,就必须充分运用知性这种能力。知性的功能在于创制范畴和话语,理性用知性提供的范畴将通过感受性得来的材料、表象进行特征抽提、归纳演绎,得出既有主观根据又有客观根据的知识—真理。这便是建构性原则和方法的运用。创制理性,是相关于技艺的能力,其所追求的是因人的实践活动而生成的事物。被创制的对象可分为有形的和无形的两种:一种是产品和技术,可用的生产资料和生活资料,可用的科学技术,科学用于解释和指导,技术用于操作。另一种是规范,用于创造价值的技术规范,用于分配价值的规约体系。规范的创新也是生产力,在人的生产能力给定的条件下,规约体系的创新会激发人的积极性和创造性。创制理性的核心是人的创新意识、意愿和能力。实践理性,是一个人在处理与自己欲望有关的事情时所具备的能力,可称之为善良意志、实践理性和自治能力。每一个人格健全的人,都会拥有一定程度的理论理性、创制理性和实践理性。教师作为知识的创造者和传播者、德性的培养者和教化者,必须拥有理论理性能力,用知性提供的范畴群、话语体系,在建构性原则和范导性原则的支配下,创造性地形成理论体系;将创制理性运用于知识和理论体系的播种之中,找寻最有效的传播方法和途径;将实践理性运用于职业上的追求至善和日常的追求快乐的活动之中。情。它是人格结构中的中间环节,它连接着信、知和意,是从晓之以理到导之以行的中间要素。人无论怎样理性化,其知和行始终伴随着情。在人的灵魂结构中,最难以控制的便是欲望和情感。所谓情,乃是指:由外向内的指向,即因人或物有无价值、有多大价值而引发的内心体验;由内向外的指向,即人对人或事物的态度和立场。情既是状态,又是对这种状态的感受。情的人性基础在于人是需求着和欲求着因而也是价值性的存在物,人的各种欲求能否得到满足以及满足的程度直接决定他的体验和态度。根据体验和态度的理性化程度,可以把情划分为情绪和情感,前者是偶然的、短暂的、非评价性的体验和态度,后者是深沉的、类型化的、评价性的体验和态度。亚里士多德把人的德性视作优良品质,实质是将德性定义为情感,其所列出的德性表其实就是情感表。情感包括理智感、道德感和审美感。就体验和态度的性质而言,可有幸福、快乐,平淡、无奇,沮丧、痛苦三种类型。基于平淡、无奇,规避痛苦、不幸,追求快乐、幸福,是人的认知、心理和行动逻辑。而无论是情绪还是情感,一经生成便会存续着、作用着,其作用的方式有空间的扩展效应和时间上的延续效用。作为教师,其德性伦理构成中必包含着情感因素。理智感保证了教师在进行知识传授和道德教化中,能够以追求和表达真理为志业,领悟天人之道,以求自然之是其所是;感悟人伦之道,以求社会之是其所是;体悟心性之道,以求人之是其所是。道德感决定了教师的同情心和正义感,同情心表达的是对弱者、对需要关爱的人进行救助和关爱的体验及态度‘通过移情和同情’被关爱的人获得了情感上的呵护和心灵上的慰藉。审美感决定了教师要把自然之美和人格之美显现到他者那里,以使他者获得审美愉悦和道德感化。

意。在汉语中,以“意”为单体字组成的词语不下几十种,对本文而言,最为重要的是“意志”这个词语。我们可以在两种意义上使用“意”字:其一,动机;其二,意志力。康德在《道德形而上学原理》中正是从这样两个意思规定意志的。在动机的层面上,意志又从目的发展而来。

目的是目的者意欲获得价值或试图到达的状态。这个价值和状态作为一种动力推动着目的者采取行动。这个推动力量就是动机。将动机变成可实施的行动,就是意志。意志是动机的主观把握形式。在意志力的意义上,目的者在意志的支配下,要精心设计,全力实施,克服困难,排除一切不利于行动的种种干扰,以使自己的意志贯彻下去。由此体现出来的能力和品质就是意志力,也可以称作毅力。在行动中,与行动的真理最靠近的动机、意志为真实动机和真实意志。当这个行动仅对行动者有效时,令自己的地位得以改善,或令自己的人格更加完善的动机和意志就是最真实的;当这个行动是他者向行动者提出时,其真实动机和意志就是对他者有效的。教师作为一种发生于主体间的心理行为和精神过程,其动机和意志是由他者规定的,若行动者仅仅把令自己愉快和地位改善的动机与意志置于行动的初始状态中,就极有可能造成动机偏离,而当这种偏离已经超出教师之是其所是的最低限度时,就丧失了教师之施教行为的正当性基础。我们可以借鉴康德在论述行为与责任关系时所提出的理论模型,即出于、合乎和反乎。出于教师自身的道德命令去从事教师职业——就是出于责任那种情形——当把这种动机和意志确立为直接甚至是唯一动机时,它就是善良意志。在善良意志的支配下,将功利的、名声的动机排除在外而把意志贯彻下去,这种能力就是实践理性,其所遵守的就是先天法则。合乎责任地从事教师职业,乃是指从教者既把教师职责又把利己动机并置在一起的这种情形。康德说,这种情形是最难进行道德判断的。他以不赞同但却可以接受的态度予以论证。康德之所以持不赞同的立场,是因为这是一种不稳定的关系状态,它趋向至善的道路是不畅通的。因为当功利主义的动机或外部的功利安排足够具有诱惑力的时候,善良动机和实践理性的有限性就暴露出来了,施教者就会把知识传授和道德教化当作获取名声和利益的手段,从而颠倒了目的与手段的关系,滑向第三种情形——反乎责任。反乎责任的情形有强与弱两种情况:弱的情形描述的是施教者至少在形式上是履行教师职责的,但把名声和获利的动机置于“传道授业”这一“善良意志”之前;强的情形描述的是施教者公然沽名钓誉、唯利是图。

## 2. 规范伦理学视域中的教师伦理

与德性论相对应的关于道德规范的理论研究,康德的道德哲学和伦理学,功利主义和契约论的伦理学,都是关于规范论的哲学理论。如果说德性论视域中的教师伦理解决的是主体根据,那么规范论视域中的教师伦理解决的则是客观依据问题,即如何证明一个教师行为是正当的。

### (1) 由常人伦理到教师伦理

每一个有理性的存在者,在与他人交往中,必须遵守最基本的道德规范。康德给出了一个普遍有效的实践法则,可用三种命令式加以陈述:所选的准则,应该是普遍有效的准则;一种作为目的的质料,每一个有理性的存在者就是目的,并且是自在的目的全部准则通过立法而和目的王国相一致。简约地说,在一个以公民身份交往的社会空间内,基本准则就是公民可以相互提出的有效性要求,即人人都是目的而不仅仅是手段,每一个人都应该按照你意愿别人对待你的方式对待

别人。然而,在实际的社会交往中,每个人因其所承担的角色不同,行为规范也就有别。于是,在一个反复交往的人群中,人们除了遵守基于平等原则的普遍法则之外,还必须遵守基于角色伦理的道德要求。康德虽然是在一般意义上讨论了在以公民身份相交往的公共生活中,一个拥有最基本理性知识的人应该遵守的实践法则,但对于建立和完善社会主义市场经济的当代中国教师而言,却具有极大的启发和借鉴意义。

以文本和实践形态存续下来的中国传统美德是形塑当代教师伦理的重要资源,这些资源对于当代中国教师伦理而言更具切近意义。在以家庭、家族和村社为交往边界的熟人社会里,基于差序格局的道德要求表现为显明的角色伦理,每个角色都有不证自明的当止之处:为人君,止于仁;为人臣,止于敬;为人父,止于慈;为人子,止于孝;与国人交,止于信。在“四书”中似乎难以找到关于教师伦理的集中表述,而荀子在《劝学篇》和《修身篇》、韩愈在《师说》中都有集中论述。在古代,被人们普遍传诵的拥有师德的师者,乃传道、授业、解惑之人。看来,传道构成了师德的最高要求,而传道者被古人称为圣人、贤者(在古希腊被称为智者);他们不但是爱智慧的人,也是有智慧的人。他们应该是知道和悟道的人,是道的先知、先觉、先行者,既知晓天之道,又领悟人伦之道,还修得心性之道。在以差序格局为基本秩序的熟人社会里,师德一定是高于所有社会成员之上的道德典范:师垂典则、范示群伦。而在传道、授业和解惑的三个层次中,解惑无疑是最低的要求,授业是基本的要求,传道则是最高的要求。最高的也就是最根本的要求。

## (2) 教师伦理规范的存续形式

这实际上是教师伦理学以何种形式存在和如何产生的问题。教师伦理以客体性形式和主体性形式存在,前者呈现为可以言说和书写的道德命令,后者表现为“主观意志的法”。可言说和可书写的教师伦理,又可分为基于利益相关者之角色期待的伦理诉求。一如上述,教师的使命是使受教育者在理智的德性受到教育,在道德的德性上受到培育。而受教育和培育者及其血亲养育和呵护者有天然的理由向教育者提出伦理诉求,“师者,传道授业解惑矣”就是这种诉求的日常语言形式,它以道德常识的形式在“民间”广泛传播,形成了一种不证自明的合理诉求,同时也成为一种普遍化的道德力量。这种力量无须借助权威媒介、通过理性化的过程、变成体系化的命题逻辑,而是通过日常的通俗易懂的话语,在日常交往中随时随地地进行道德评价。然而这种基于日常生活的道德约束力是有限度的,虽然可以随时随地地进行,但其所监督的空间和时间却是受到限制的。这就使得对教师行为的伦理过程、后果的监督和约束变得弱化。其根本原因在于如下一些方面:第一,教师是创造知识和传播知识的专业人员:教学和科学研究更是创造和产生知识、理论及思想的专业活动,通常不会出现在公共场合,而是发生于人为设置的教室里、课堂中,这就把来自公共生活领域的道德评价屏蔽在外了,因为他们不可能出现于公共视野中。第二,创造知识和传授知识作为一种专业化极强的精神活动,其课程设置、知识体系、理论架构和思想整体都需要具有同等水平的研究者给予确定和确证。第三,如果教师作为研究者和试验者没有基本的道德理性知识,

将高端的科研成果用于制造对人类构成极大威胁的产品,那么其行为的伦理性的确定和伦理基础的奠定就是大众的道德评价所不能约束的事情了。

基于现代教师的职业化和专业化,在社会性的道德评价之上,人们构建了两个层次的教师伦理规范,即教育管理部门和国家层面的教师伦理。它们是人们充分且公开运用理性而制定的具有强制性、普遍性的行为规范,此种规范体系具有如下一些特点:第一,其制定者是组织,它是对教育、教学、科研、实验有专门知识的有理性者经反复论证而制定的经得起检验的约束体系。它不是个人意志的体现,而是集体智慧的结晶。第二,它是充分且公开运用理论理性、创制理性和实践理性的结果,这就从根本上排除了基于情绪和意见的某种决定、表达的随意性和主观性。第三,它获得普遍有效性的效力,它并不针对一个人,而是针对一个群体、一个领域。第四,此种规范体系在约束的效力和后果上可分为被要求的行为、被鼓励的行为和被禁止的行为三个层次。康德在《实践理性批判》中给出了一个“善恶概念的自由范畴表”,从数量、性质、关系和情状四个方面建构了一个可普遍化的规范体系,这个体系对于相关组织制定教师行为规范具有绝对的指导意义。第五,这个规范体系以强制性的形式确立了违约成本原则。道德舆论的谴责只是名誉和人格上的批判,可能会影响到当事人的社会资本的积累,但并不能以有形的形式给予惩罚。而组织化的规范体系,可以通过“行政处罚”使当事人受到道德和纪律上的双重处罚,切实地终止其“不法”和“违法”。

### (3) 教师伦理规范的效力问题

德性与规范是决定教师做其应为之事的两种力量,其中德性是最为根本的,康德殚精竭虑地寻找那个使应当的事情成为必然的事情的初始性力量,最后给出了一个康德式的德性论和规范论:善良意志、先天法则和实践理性。然而,德性作为一种内在的约束性力量又是有限度的,它经常会因为内部的冲动和外部的诱惑而变得软弱无力,此时就需要一种外部的约束力量加以规约。作为道德舆论和组织伦理的外部命令,通常都是过程和后果性的,是德性失效以后的伦理救济,而这种救济倒也不完全是后果性的,而具有前慑作用,这就要求组织伦理要保持足够的张力。若要保持组织伦理的效力,就必须处理好如下几个问题:第一,普遍性与特殊性的关系。根据康德在“善恶概念的自由范畴表”中给出的规范的“性质”,被要求的、被禁止的、破格的是规范的三种价值取向,其中破格的规定是最具灵活性的一种。如果毫无原则地“破格”,就会降低规范的普遍有效性,使“破格”变成机会主义行为的制度保证。第二,如何提高规范的执行力问题。制定和运用规范的组织、个人在对有瑕疵的教师行为进行评估和处罚时,常常会自觉不自觉地把组织的名誉、个人的得失作为评估和处罚的动因,从而降低了规范的执行力,纵容了瑕疵,使道德舆论归于失效或无效。在整个社会场域中,无法形成平等的氛围和正义的气象。第三,建构立体式的约束机制。要在积极自由和消极自由两个原则之间寻找平衡。教育和教学的“是其所是”是制定和实施教师伦理规范的价值逻辑,由此决定,教师既有作为的义务,也有不作为的义务。不作为的义务构成底线伦理。而作为的义务又可分成被规定的义务和没有具体规定的义务,实质上就是权利,

即坚持平等、主张正义的权利,进行意志表达和表达意志的权利。教师的最高使命是人类的、国家的、民族的,是国家精神和民族精神的倡导者和践行者。

## 二、作为问题的教师伦理

制造问题,然后再殚精竭虑地解决问题,展现的是人类的实践能力;体悟问题和认识问题,提出各种解决问题的方案,体现的是人类的意识能力。一切价值和意义都与问题相关,甚或就是问题本身。把问题把握在意识中、呈现于表象里,是理论家和思想家的事情,而绝大部分理论家和思想家又是教育和教化的研究者、实践者。理论家和思想家借助教师这一高尚职业,把他们对人类命运的关切,把有关的天人之道、人伦之道、心性之道,通过教育和教化传达给受教育者。在这一过程中,他们始终与问题“纠缠”在一起:一个是技术性问题,即如何基于受教育者的能力和意愿,最大限度地提升传播效率;另一个是本体性问题,即各种社会活动中的问题。作为问题的教师伦理,正是技术性问题和本体性问题的教育、教化形态。

### 1. “问题”与“问题”意识

存在论的问题同人的感觉和体悟能力有关,是人对某些矛盾、冲突、境域的困惑。在此意义上,问题就不再是疑惑、疑问,因为他对事物或事情是什么和怎样是清楚明了的,而是因其价值理念和生活旨趣无法实现甚至严重缺失所得到的苦恼,是痛苦的体验。难题是与人的情感、意志和意义直接相关的,由此难题是生活形态的,是人的生活的丰富性的对象化。一旦人的生活的丰富性的对象化通道被堵塞,或失去对象,难题和苦恼就在所难免。问题表现为疑问,难题呈现为追问,但难题常常又以知识的形态出“一个问题的产生是由于我们知道得太少而极欲知道得太多;一个难题的产生是由于我们知道得太多,而各种知识却相互矛盾冲突。问题是好奇心的产物,难题则反映了知识的困境。”<sup>①</sup>关于问题与难题的关系,美籍犹太哲学家赫舍尔进一步精辟地指出:“提出一个问题(question)是一种理智的活动,而面对一个难题(problem)涉及整个人身的一种处境。一个问题是渴求知识的产物;而一个难题则反映了困惑甚至苦恼的状态。一个问题寻求的是答案,一个难题寻求的是解决方案“没有哪一个真正的难题是从纯粹的寻根究底中产生的。难题是处境的产物。它是在处境艰难、理智困窘的时刻产生的,是在经历到不安、矛盾、冲突时产生的。”<sup>②</sup>也许焦虑和痛苦是人经常的存在状态,而快乐和幸福则是瞬间的体验。难题是人所唯一具有的,人不但生成着难题,遇到难题,而且感悟着难题,并把这种感悟以语言的形式呈现出来。自苏格拉底提出“认识你自己”“自知其无知”“美德即知识”三个命题,并以特有的方式表达其生活和终结其生命时起,哲学家、神学家和文学家就以语言为中介表达他们对各种难题的看法。马克思、费尔巴哈、尼采、叔本华、柏格森、海德格尔、利奥塔、福柯等似乎都在陈述对他们所遇到的生活难题的看法。这说明什么呢?

这说明人是一个创造意义、体悟意义和追问意义的存在物,一切难题都与这种意义相关。任何一种难题无不标示着无法实现某种意义,或缺失某种意义,这又与人对人的理解相关。“成人”并

不仅仅是一个标示人的年龄和成熟的概念,而是一个人完成人、成为人、兑现承诺、实现人的尊严的过程。一切关于意义、价值的追问,必然升华为对人是什么、能够成为什么,即对人性和人的本质的理解。他本来就是并且总是一个难题。成为人就是成为一个难题,这个难题表现在苦恼中,表现在人的精神的痛苦中。“人性应当是什么样,人的本性应该怎样发挥作用,对此,每个人至少都有一个模糊的观念、形象或梦想。人的难题产生于矛盾。”<sup>①</sup>我们意识到了存在与期望之间的冲突或矛盾,即人是什么样与应当是什么样之间的冲突或矛盾。

人依靠自己的想象构筑出一个包括人的完整形象在内的可能性空间即可能世界,然后又以这个柏拉图式的“善的理念”为摹本去衡量当下世界即事实世界的意义,结果发现,这个当下世界是一个有限的、非完满的世界,要么仅分有了“善的理念”的一部分,要么阻止了某些“善的理念”的实现,这就是难题得以产生并能够存在的人性基础。每一个时代的人们都在探讨人是什么,每一时代的一些思想家都以为给人们提供了一个一劳永逸的关于人的概念,但却没有一个人能够完成此任。事实证明,每一时代的人们只提供他们那个时代的人的概念,而这种概念是随着社会历史的变化而改变的。

从性质来说,又可从真与假、有意义与无意义的角度对问题进行研究。而实际情况又是极其复杂的。有些问题是真问题,但在特定条件下,对这些问题的讨论却是无意义的。比如,你把石头抛向空中一万次,它会一万次掉下来,作为公理的万有引力定律永远是一个真问题,在相当长的时间内公理是推翻不倒的。而有些问题虽是假问题,但却是有意义的。比如上帝问题,在真理理论的范畴内它是似乎是一个假问题,但对它的讨论却是 有意义的,因为它始终牵涉人性问题,牵涉对人性 的理解和对人性的实现。

就问题的类型说,主要有两大类型:科学问题和价值问题。科学问题是对事实的研究与沉思,旨在解释事实的状态、结构和功能。事物与事物之间、事物内部诸要素之间的结合方式有多种,但事物的结构不同,其功能也就不同,对人的作用也就不同。由此观之,作为问题的教师伦理就在四个方面展开其自身:第一,永恒性问题,即技术性和本体性问题;第二,断代史意义上的普遍性问题;第三,当代场域下的特殊性问题;第四,同一种场域下的个别性问题。由于作为永恒性的技术性和本体性的问题是任何一种社会状态下的教师所共同遇到的,故而不再单独论述之,而是将它们渗透到断代史意义上的普遍性、特殊性和个别性问题的分析及论证中。

## 2. 断代史意义上的普遍性问题

一如本文标题所呈现的那样,我们是在现代性场域下分析和论证教师伦理的,而现代性正是断代史意义上的社会类型。我们试图简约地表述关于现代性的本质与特征,因为我们的目的不是阐释和阐述现代性,而是要深度分析和论证现代性语境下作为问题的教师伦理的生成逻辑。

① 赫舍尔《人是谁》,隗仁莲译,贵州人民出版社1995年版,第2页。

② 赫舍尔《人是谁》,第1页。

③ 赫舍尔《人是谁》,第2页。

现代化、现代性和现代社会是同等程度的范畴,其间体现着由前到后的运行逻辑。进言之,现代化是创制现代性和现代社会的活动基础,它所描述的是这样一种社会运动过程:在被激发起来的欲望的推动下,在市场经济这种迄今为止被视 为最有效率的经济组织方式的保证下,在快速发展的科学技术的支持下,动员整个社会的经济、政治和文化资源追求收益最大化的社会运动过程。欲望的神圣激发构成了动力,市场经济构成了环境,科学技术构成了手段,当动力、环境和手段被并置在一起的时候,现代化运动这辆战车就被发动起来了,而一旦被发动起来,现代化运动就沿着属于其自身的运行轨迹飞奔下去。现代社会是现代化运动的过程及其结果,呈现为社会结构、功能及其运行方式。在社会结构上,黑格尔在《法哲学原理》的第三篇“伦理”中把它划分成家庭、市民社会和国家。在功能上,三种社会活动分别为人们提供着三种价值:家庭提供生物性的、情感性的价值;市民社会提供着公共善,即用于满足物质 需要、社会需要和精神需要的价值体系;国家提供着“绝对精神”,即于每个人都有效的信仰、信念 和制度体系。在运行方式上,经济、政治和文化保持相对清晰的边界,各自发挥着特定的功能,经济 为社会提供生产和生活资料,以效率与公平为核心价值,政治为社会提供公共善,以正义与平等为核心价值,文化为人们提供意义支持,以自由与幸福为核心价值。现代性作为一个描述性概念所呈现的是现代社会的种种特征,是现代社会之本质的外化形式。功利主义或实用主义是它的基本特征,经济活动的成本-收益原则被广泛用于国家治理、社会管理、企业管理之中。主体意识和自我中心是它的根本特征,主体意识的觉醒和自我中心的确立具有两面性:从消极方面看,极有可能导致任性、自我中心主义,从而导致公共秩序解体,公共价值崩溃;从积极方面看,可能会在反复进行的公共交往中培养出公共理性,从先前的“机械团结”走向“有机团结”,在“同一意志”之下培养出“选择意志”。功利动机与道德动机的矛盾与冲突可能导致德性与规范工具主义后果,这是现代性的全局性特征。以个体、组织、民族和国家为行动主体,可能会在存在论、认识论和价值论三个 层面将功利打算置于道德动机之前和之上,<sup>①</sup>将向我性、为我性和利我性确立为思考与行动的基本法则。

现代化运动起始于15世纪末而发展于18世纪下半叶,现已成为世界性或全球意义上的事情。不同民族、文化和自然条件下的现代化运动,在具体的运行方式上存在着差异,其最根本的方面在于资本逻辑和政治逻辑何者优先的问题,但由现代化运动造成的种种问题却是相似甚至相同的。功利主义、主体意识、功利动机的优先性既表现在教育、教学和科研活动中,也表现出了共同的形式,而在解决教师伦理问题上,不同民族和国家可以相互学习和借鉴成功的经验,吸取失败的教训。中国作为后发国家或发展中国家,除了遭遇与西方发达国家相似甚或相同的问题,还有因我们自己之传统的诸多要素所决定的特殊性问题,这是我们论证作为问题的教师伦理的重点。

### 3. 当代场域下的特殊性问题

所谓特殊性问题,乃是指既不是所有的人也不是个别人,而是为一些人所具有的问题。它是在中国形态的现代性场域中,为教师这个特殊职业所具有的问题构成的特殊性问题。谓其特殊,并不是指教师在当代场域下遭遇了仅对他们有效的问题、难题与困境,而是普遍性的问题在他们

这里产生了特殊后果及意义。中国形态的现代性产生了中国形态的问题群, 这些问题并不仅仅具有消极意义, 它们是中国在推进现代化过程中所必然出现的, 因而也是必须重视和解决的问题。那么这些普遍性的中国问题在教师这个特殊职业上产生了何种效果呢?

(1) 资本逻辑、知识逻辑与道德逻辑的相互交织。资本逻辑乃是以追求剩余价值或最大化收益为终极目的的运行过程, 它以成本收益计算为方法论基础, 以节约时间和成本为基本法则, 以满足功利需求为直接目的, 以提升自己的生活质量为最终目的。从技术主义视角定义, 资本的逻辑就是公开且充分运用资本的技艺。无论是从市场经济这个宏观的视角, 还是从用资本的逻辑推动知识与道德的运行这一微观角度, 功利主义或实用主义价值观及其制度安排都对教育及教师伦理产生了颠覆性的影响。从教育和教育伦理“是其所是”的“真理”出发, 人们可以清晰地看到资本逻辑与知识逻辑、道德逻辑之间的边界。知识与德性是与资本完全不同的智力资源和人格资源, 也有与资本完全不同的生成逻辑。如果用资本来推动甚至替换知识与德性在社会和个人生活中的本体地位, 就必然使知识与德性手段化和工具化。建立和发展社会主义市场经济 40 多年来, 由资本的运行逻辑所推动的教育活动及知识的生产和理论的创新, 使得功利主义和实用主义成为一种时时处处都能感受到的观念和氛围, 继而成为一种“场域”。“从分析的角度来看, 一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络, 或一个构型。正是在这些位置的存在和它们强加于占据特定位置的行动者或机构之上的决定因素之中, 这些位置得到了客观的界定, 其根据是这些位置在不同类型的权力(或资本)——占有这些权力就意味着把持了这一场域中利害攸关的专门利润的得益权——的分配结构中实际的和潜在的处境, 以及它们与其位置之间的客观关系(支配关系、屈从关系、结构上的对应关系, 等等)。”<sup>①</sup>场域是被构成的, 是不同群体在各自所处的位置上依据自己掌握的权力(资本)相互嵌入、相互影响而形成的有形和无形的语境、境遇。布尔迪厄在谈到“一个场域运作和转变的原动力”时说道:“一个场域的动力学原则, 就在于它的结构形式, 同时还特别根源于场域中相互面对的各种特殊力量之间的距离、鸿沟和不对称关系。正是在场域中积极活动的各种力量——分析者之所以将这些力量筛选出来, 把它们看作对场域的运作关系重大的因素, 正是因为这些力量造成了场域中至关重要的差异——确定了特定资本。只有在与一个场域的关系中, 一种资本才得以存在并且发挥作用。这种资本赋予了某种支配场域的权力, 赋予了某种支配那些体现在物质或身体上的生产或再生产工具(这些工具的分配就构成了场域结构本身)的权力, 并赋予了某种支配那些确定场域日常运作的常规和规则, 以及从中产生的利润的权力。”<sup>②</sup>处于特定场域之中的个人或组织皆拥有一定的位置, 这个位置相应地匹配着一定权力, 拥有各种位置和权力的个人或组织既相互合作又相互竞争。他们既在各自具有相对清晰边界的域限如艺术场域、宗教场域、经济场域、政治场域内活动着, 遵循着各自特有的运行逻辑, 他们之间又相互嵌入、相互影响, 既像是游戏又像是争斗“作为包含各种隐而未发的力量和正在活动的

<sup>①</sup> 关于这一特征的较为详尽的论证, 可参见曼辉《论自我的哲学边界》, 《天津社会科学》2015年第4期。

力量的空间,场域同时也是一个争夺的空间,这些争夺旨在维系或变更场域中这些力量的构型。进一步说,作为各种力量位置之间客观关系的结构,场域是这些位置的占据者(用集体或个人的方式)所寻求的各种策略的根本基础和引导力量。场域中位置的占据者用这些策略来保证或改善他们在场域中的位置,并强加一种对他们自身的产物最为有利的等级化原则。而行动者的策略又取决于他们在场域中的位置,即特定资本的分配。他们的策略还取决于他们所具有的对场域的认知,而后者又依赖于他们对场域所采取的观点,即从场域中某个位置点出发所采纳的视角。”<sup>③</sup>

我们对于当代教育和教师伦理的分析和论证必须植根于当代社会这个“场域”。不论人们是否意识到,由市场经济所推动的当代“场域”的建构,实质上就是各种社会资本在不同的位置上以不同的“质量”相互嵌入的过程,其中居于支配性地位的乃是两种资本:权力与货币。然而,在任何一种社会状态下,权力和资本都处于社会的核心位置,尤其是由现代化运动所推动的现代社会就更是如此。进一步地说,承认和确认权力与货币的核心地位并不能推导出知识与德性被资本化的结论,但事实上,如果不对权力与货币的支配性地位加以适当限制和正确引导,就极有可能出现由这种支配性地位的过度运用而导致的社会资源资本化。至少可以断定,作为问题的教育和教师伦理总是与这种资本化相关。在当代“场域”下,约有四种资源被作为要素整合到资本的运行逻辑之中:权力资本、货币资本、知识资本和社会资本。对我们的研究具有切近意义的是知识资本化问题。它从两个角度影响着教育活动及教育伦理:第一,通过政策设计和制度安排,原本用于激励知识、理论、思想的创造与传播的物质刺激,却从根本上改变了教育活动、德性修为、知识和理论的创造活动的手段之善和目的之善的本原结构。一如前述,教育活动、德性修为、知识的创造与传播之所以不能资本化,其原由就在于它们有属于其自身的“目的之善”,所有的教育技术、手段和方法,所有的奖励和利益安排,都是为了这个“目的之善”的实现,倘若奖励和利益安排替代了这个“目的之善”,那么在动机的意义上就必然会发生偏离:在出于、合乎和反乎责任的三种类型中,人们往往会选择合乎和反乎。从事教育事业、进行知识创新和传播并不是为了使受教育者的知识得以完善、德性得以提升,而是为了那个作为奖励的和利益安排的外在之善。持续进行的物质奖励和利益安排,强化了这种动机偏离。第二,它颠覆了知识、德性自身之善与外在之善的逻辑关系。教育活动的发动、知识的创新与传播固然需要环境和条件,资本支持和教育评估无疑是极为重要的,但其终极目的是令教育者和被教育者的知识得以完善、德性得以提升;如果相反,把资本支持和教育评估作为目的,人们必然会放弃用于德性的提升、知识的创造的能力与品质的培养,而殚精竭虑地去获取外在的资本支持和教育评估;特别是如果把拥有资本支持和评估效果作为评价教育和德性的根本甚至唯一标准,甚至作为持续进行的政策设计和制度安排,那么全民式的趋向外在之善而放弃终极之善的“习性”就会形成。一如布尔迪厄所说,在场域之中,处于支配地位的资本拥

① 布尔迪厄、华康德《反思社会学引论》,商务印书馆2015年版,第122—123页。

② 布尔迪厄、华康德《反思社会学引论》,第127页。

③ 布尔迪厄、华康德《反思社会学引论》,第123页。

有者就会反复地使用这种资本,借以巩固自己的支配地位。以此观之,隐藏在作为问题的教师伦理背后的深层问题,乃是使教育和教育伦理“是其所是的东西”的隐匿与消失。谁为这种隐匿与消失负责?这令人深思。必须理性地加以分析和论证。

(2)知识、德性和教育资本化的后果。如果用外在之善替代灵魂之善,用手段之善代替目的之善,其后果表现,最为直接的乃是教师自身的变化,即解构着原有的道德人格。而变化了的教师又会被颠覆了的观念和情感直接运用到他们的科学研究和教育教学之中,从而形成一个“恶”的运行逻辑。

其一是道德信仰的消解与世俗生活的崛起。根据信仰的对象,我们曾把信仰划分为宗教、社会和道德信仰。道德信仰又可分为以社会的道德状态和自身的道德境界为对象的信仰,是对理想的道德状态和境界确信、确认、孜孜以求的过程。依照教育和教师的“是其所是”,在任何社会状态下教师都必须有坚定的信仰;如果社会处于相对稳定的状态,道德信仰可能会褪色,但道德信念是必需的。不排除个别者虽终生从事教育和教学,却从没有道德信仰和信念,但如果一定数量的教师都失去了坚定的道德信念,则一定说明教育和教学存在着普遍的社会问题。如果教师能够保持政策和制度所要求的信仰和信念水平,不把追求道德至善作为最高目标而去追求身体之善、外在之善和灵魂之善三者合一的好生活,也是一种可接受的事实。但如果仅仅把世俗生活的完善作为最高目标,而把教育和教学视作实现世俗生活的条件和手段,便意味着不再有对教师这个职业的敬畏感和神圣感,通往至善的路就被世俗生活的诱惑给堵塞了。

其二是理性能力的培养及其转向。由于缺失了从事教育与教学的坚定信念,从而也就失去了攀登理论高峰的动力,缺少了知识创造、理论更新、方法追寻的动力。相反,人们的实用理性和技术理性却空前地发展起来,用于科研、教学、教学以外,从而获得奖励和功利的理性被激发起来;逐渐地,在实践理性上,善良意志、先天法则和实践理性若隐若现,人们不再去学习和积累现时代教师所需要的道德理性知识。其对社会现实的道德判断力在退化,既不愿意也没能力正确和正当地进行意志表达和表达意志,越来越难以成为公正的旁观者、正确的言说者和正当的行动者。

其三是情感的淡化、责任的弱化。在寻求人为什么要对自己的行为担负道德责任的终极根据时,康德曾做了最有力的证明:人是有理性存在者,其自身就是目的,而不仅仅是手段;作为有理性存在者,在从事具体行动时,必须充分理解和执行出于对先天法则的尊重而产生的行为必然性。教师作为一种职业、一种地位,是通过教育和教学这一具体行动加以证明的,教师自身的行为必然性已由教师这个职业本身给出,如果对教师这个职业没有足够的敬畏感、神圣感,那么其责任感也必然会淡化、弱化。激情和热情是人强烈追求自己对象的本质力量。个体主体地位的彰显,使得人们愈来愈原子化,在存在论、认识论和价值论三个层次上将“我”提升到了前所未有的地步,对集体、社会、民族和国家的命运少有过问和关心,不以国家的强盛、人民的富强为鸿鹄;人们不再对社会重大问题表现出非常关注和关心,深沉的政治责任感、社会责任感和道

德责任感被对个体之快乐与幸福的追求遮蔽、替代。

其四是个人意志与公共意志的倒置。教育和教学是面向人的道德人格的事项,是在主体间性完成的互动和交往,因而是最具公共性的行动,其间必有个人意志与公共意志的逻辑关系问题。毫无疑问,任何一个教师都会把个人意志(一般意志)作为从事教育和教学的初始性动机,这是完全符合人性要求的,因为如果没有最基本的生活条件和生活环境,一个好的教育和教学又如何可能?当然,在具体的教育与教学中,公共意志必须在逻辑上处于优先地位,即以提供最大化的公共价值为首要动机。这些公共价值包括:创造出一种令社会实现终极之善的价值观体系;创造和传播令政治和社会成为好的政治的知识、理论及思想体系;创制一种以使受教育者的知识得以完善、德性得以提升为首要目的的教材和教学体系。相反,在功利主义和实用理性的支配下,一些教师既不想也没有能力培养和提升用于追求、创造公共价值的公共意志。

#### 4. 当代场域下的个别性问题

所谓个别性问题,指的是就“问题教师”而言。当把每个人都能感受得到的现代性问题、每个教师都能感受得到的教育伦理问题集中到个别性的“问题教师”那里,便以典型的教育伦理问题呈现出来。在日常生活和基本的道德理性知识范围内,人们对“问题教师”的道德认知和判断通常是一致的。就普通民众而言,人们是根据过往的体验、经验、判断进行评价、表达谴责立场的。然而,对“问题教师”的态度和立场不能仅仅停留在社会舆论层次的情绪和意见上,必须进行理性分析和论证,确定其性质,找寻解决办法。

(1) 美德伦理学视域中的“问题教师”。在社会学意义上“问题……青年、教师、官员”均指不能遵守最低限度的规则而行为具有明显瑕疵的特定人员,其共同特点是:其观念和行爲已经触碰底线伦理,破坏了社会秩序,使得社会的基本价值体系失去稳定性。“问题教师”作为具有明显瑕疵行为的人在形式与质料两个方面存在“问题”。首先,在形式上,其瑕疵行为使得普遍有效的规则体系失效,如果这种失效使得“违约赔偿”比例过低,就会导致越来越多的人仿效其行爲,最终使得规则体系变得徒有其表。在当下对“问题教师”的甄别、判定中,更多是关注具体损失的甄别和确定,而较少先从形式意义上给予惩戒。在德性论的意义上“问题教师”表现为道德人格上的严重缺陷,虽不排除病理学意义上“问题教师”有不可自控的心理障碍,但人为意义上的瑕疵行为总是表现为规则意识的淡漠、情感意义上的冷漠,既无同情心又无正义感,对瑕疵行为既无愧疚之感,又无悔改之心。在道德人格结构中,完全失去了曾子在《大学》中所给出的逻辑结构:明德、新民、达于至善;修身为本:正其心、诚其意、格物、致知。“问题教师”要么是为了极具诱惑力的外部利益而把主要甚或全部精力用于获得资本、名誉上(这是知识资本化的严重后果,原本用于激励科研与教学的资助和奖励却变成了将教育工具化、功利化的制度安排);要么对教育和教学毫无敬畏感、敬重感,毫无进取之心,更无康德所倡导的日进无疆而趋向至善,侈谈教师的优良品质,连最为基本的品质都已丢失(精神暴力、身体暴力),非但不能创制先进的规范体系,累积物质文明和精神文明,反而任意妄为、过度自我。在“问题教师”这里,无论是理

智的德性和道德的德性都是不完整的,既无意愿也无能力去创造知识和传播知识,既不想也不能追求“学而时习之,不亦说乎”的愉悦。在行为上,一些“问题教师”虽无“显失公正”行为,但在将教育、教学、知识权力化和资本化的过程中,却表现出了违背教师和教育精神的“唯利是图”和“唯权是从”,在将知识、教育、教学权力化和资本化的过程中,成为备受争议和谴责的典型人物。令人忧虑的是“问题教师”常常对自己的瑕疵行为毫无愧疚、悔过之感,一种深沉的罪感和耻感已不复存祀。“问题教师”在双重意义上表现出来严重的缺陷:个体意义上的人格缺陷和社会意义上的品格缺陷。在初始的意义上“问题教师”原本就存在着道德人格缺陷,如果政策设计和制度安排规避了这种缺陷,或不给这种缺陷提供充分暴露出来的政策导向和制度安排,那么其瑕疵行为便被限制在底线伦理以内;若社会历史场域是一个充满功利、充满权术的社会环境,那么原本就有人格缺陷的“教师”就会突出地表现出“消极自由”上的不作为,怠惰、不思进取,置教师、教育的基本精神和品格于不顾,以及“积极自由”意义上的功利追逐和沽名钓誉。独立人格、反思品格、理性精神的丢失,使教育和教学愈来愈偏离了它们自身的“真理”。更加不能令人容忍的是“问题教师”非但没有受到严厉的惩戒,反而获利多多。当主流形态的社会氛围失去了促使人们求真、向善、趋美的功能之时,也就是整个社会失去核心价值之时,剩余下来的就只有只说不动的“空谈”了。

(2) 规范伦理学视域中的“问题教师”。现代性是我们研究教师伦理的客观场域,而这个场域又充满着明显的流动性、变动性和不去定性。这些特质使得人的道德人格会沿着两条路径开显出来,即向善的和趋恶的,因为一如康德在《纯粹理性限度内的宗教》中说的,在人性中既有向善的元素,又有趋恶的倾向。在一个千百年来都不曾发生根本变化的历史场域下,教师伦理与教师规范是稳定的,甚至是没有例外情形的。如果想在原有德性和规范的历史框架之外获得对于行动者有利的外部性,就只有解构普遍有效的德性和规范,这是要付出沉重代价的,而这个沉重代价足以让有获得额外收益之动机的人望而却步。布尔迪厄的场域理论对于研究规范伦理学视域中的“问题教师”具有积极的方法论意义。

第一,社会转型的一个直接后果就是对原有规范的解构和新型规范的建构。有研究表明,在制度变迁过程中,因原有制度失效、新型制度缺失而导致的权力滥用要远远大于稳定状态下的情形。中国的社会转型发生于20世纪70年代末,在制度变迁的意义上,我们消耗了足够的精力在建构着更加充满自由、平等、民主和效率的制度体系。然而人的理性能力(理论理性、创制理性、实践理性)是有限度的,表现出能够做什么和应当做什么方面的优先性。在没有偏见的前提下,人们只能创设出相对公正、公平的制度体系,因为人们不可能把所有的可能性都考虑进来;即便考虑到了可能性,也是已经和正在出现中的可能性。而一经规定了人们能够做什么和应当做什么,制度体系作为“看似有理性结构”,就已经无法容下即将出现的可能性了,更何况人们就不可能考虑到所有的可能性。

第二,制定规范体系的人群无法彻底排除向自身而言的利益取向。在理想状态下,规范制定

者应该是公正的旁观者、正确的言说者和正当的行动者,然而事实证明,这仅仅是理想而已。理想的作用就在于它为人们的具体行动提供了根据和依据。所谓公正的旁观者,指的是规范制定者必须站在公正的立场上,将能力和动机都奠基在对行动的“是其所是的东西”的规定上,如教育和教学的“是其所是的东西”作为真理,就是令教育者和受教育者在科学的意义上知识得到完善、德性得以提升。制定规范的权力、地位和身份都必须服从教育和教学的“是其所是”。所谓正确的言说者,指的是将教育、教学的“是其所是”把握在意识中、呈现在表象里,并用充满逻辑的范畴和话语表达出来,在此基础上,将用于物的分配、用于观念和行动的规约规范化、制度化。所谓正当的行动者,指的是规范的制定者必须充分实现制定规范本身的公正,即制定权的公正,用公正的规范公正地实现教育与教学的“是其所是”。拥有公正、正确和正当品格的规范制定者,会在反复进行的制度变迁中确立其坚定的信念,即一个被制定出来的规范一定是使教育和教学有利于知识得以积累和德性得以提升的体系,而不是相反,即孜孜以求于教育和教学事业的人不能被公正地对待,不能受到褒奖和激励,趋炎附势、唯利是图之人不能受到抑制甚至惩戒。如若相反,则必是另一种情形。直面当下教师伦理、教师规范的制定与变迁本身,一个无须争论的事实是,规范的制定者尚不充分具备三种品质,虽然不是普遍的,却也产生了重要的后果。若规范制定者不是有着丰富的教育和教学经验的他者人群,既不能在理论理性上把握教育与教学的“真理”,更没有意愿将教育和教学作为积累知识和提升德性的高尚事业,而是通过垄断制定权显示支配性地位,其所追求的不是规范的正确性和正当性,而是支配性的满足,那么,一种普遍有效的、体现科学原则和价值规则的规范体系就很难被创制出来。教育和教学管理的行政化便是这种情形的直接后果。如果用政治权力和行政职权的运行逻辑替代教育和教学的运行逻辑,势必就将权力的力量嵌入教育和教学之中。此种情形不但表现在教师伦理和教师规范的初始性安排中,也持续地表现在规范的矫正和修正之中。矫正和修正有质和量两个方面的诉求:质的诉求是回归到教育与教学的“真理”中来,让教育和教学回归其自身;量的诉求是矫正、修正层次和领域中的规范,以使局部安排服从整体原则。若是相反,便是变换形式上的合法性命名和操作上的技艺转换,其宗旨依旧是用政治权力和行政职权的运行逻辑替代教育和教学自身的逻辑。

第三,在规范体系的具体运行中,“问题教师”的持续存在除了相应规范的缺失之外,更为重要的是违约成本问题。在规范体系的有无之间,若是因规范的缺失而导致“问题教师”的出现,那是无法进行归责的——虽不合理但却不“违法”。若是有明确规范存在,但依旧存有“问题教师”,且明显地既不合理也不合法——虽不排除置任何惩戒于不顾而一任“我行我素”之人,但拥有基本的道德理性知识却不用这些知识约束自己的“问题教师”,通常是因为其违约行为所付出的成本远远低于其所获得的益处。时下“问题教师”的持续存在,常常是有令不行、违约不罚、罚而不禁所致。

如何看待作为普遍性问题、特殊性和个别性的教师伦理,乃是一个充满理论理性、创制理性和实践理性的问题。意见和情绪只能解决一般性的舆论问题,强烈的谴责、愤怒的抗拒都是一种

情绪和意见。无论是当事人还是旁观者,都需要理性地去感知、分析和论证。首先,需要理性的分析和论证。总的来说“问题教师”只是教师职业队伍中的个别事实,尽管其作用是严重的,即整个社会性的效应,但绝不能得出整个教师职业陷入全局性的危机之中。相反,绝大多数教师都是德性论和规范论意义上的坚守者和践行者。因违约成本过低而导致的“问题教师”的存在,其根本原因是在政策设计和制度安排上未能充分体现被鼓励、被要求和被禁止的层级责任原则,未能使在教育和教学上求真、向善、趋美的教育者受到真正的褒奖和激励;相反,唯利是图、投机钻营者持续收益。其次,如何将道德舆论的监督 and 制度规约有机地结合起来,不能只靠情绪和意见,而且要依靠知识、理论和思想,以及在此基础之上的政策设计和制度安排。于是,对“问题教师”更加深入的分析 and 论证,是对造成“问题教师”的社会环境的分析和论证,因为人怎样塑造环境,环境就怎样塑造人,且社会环境一经生成,就以一种不可抗拒的力量影响着人的认知、情感与行动。社会“教育”比学校教育更加持续而普遍。

### 三、作为环境与行动的教师伦理

如果说“教师伦理的先行标划”为我们研究教师伦理提供了坚实的根据和充分的依据,“作为问题的教师伦理”提供了“道德事实”,那么,接续下来的“作为环境的教师伦理”和“作为行动的 教师伦理”则为重建教师伦理提供了外部环境和 行动根据。

#### 1• 作为环境的教师伦理之界定与规定

社会环境、教师职业与教师伦理三者之间具有先后逻辑关系,而在人与环境之间则是相互嵌入和相互改造的关系,即海德格尔意义上的“相互共属”。关于人与环境的关系,马克思在写于1845年春天的《关于费尔巴哈的提纲》第三条中说“有一种唯物主义学说,认为人是环境和教育的产物,因而认为改变了的人是另一种环境和改变了的教育的产物,——这种学说忘记了:环境正是由人来改变的,而教育者本人一定是受教育的。环境的改变和人的活动的一致,只能被看作是并合理地理解为变革的实践。”<sup>①</sup>马克思关于人与环境之关系的观点为我们分析和论证“作为环境的教师伦理”提供了两个方面的方法论指导:其一,马克思所批评的某种唯物主义学说,并非完全不正确,它无疑指明了一种事实,人是环境和教育的产物。在每个人的成长过程中,在尚不具备足够的力量改变环境之时,就一定会接受环境和教育的影响。即便是作为成年人,也未必具有足够的力量改变环境,因此也依然受到环境的影响,哪怕是恶劣的环境。第二,马克思之所以说这种学说忘记了环境正是由人来改变的,其意是指,人必须努力去改变不能令人知识得以积累、德性得以提升的社会环境,变革的实践的终极目的是实现人类所孜孜以求的三大终极目标:财富的快速积累及公平分配;社会自治能力的整体性提升;每个人有能力且有意愿过一种整体性的好生活。然而,人类至今尚未找到这样一种社会安排,因此“变革的实践”乃是人的宿命。

<sup>①</sup> 《马克思恩格斯文集》,第1卷,人民出版社2009年版,第504页。

关于人与环境之间的对象化和对象性关系,尚有另一种论证方式,这就是海德格尔的基于现象学方法的存在论致思范式“这样我们就有了在被意向状态的方式之间,在意向行为和意向对象之间的一种固有的相互共属,根据这一相互共属,意向对象即被意向者就当在以上所揭示的意义上得到理解:不是作为存在者的被感知者,而是存在者所从出于其中的被感知状态、意向对象所从出于其中的被意向状态。运用这一属于每一意向行为的被意向状态,才能在根本上(尽管只是初步地)将意向性的根本枢机纳入眼界。在现象学中,意向行为也被理解为意指。在意指和被意指者或意向行为与意向对象之间,存在着一种关联。意向行为也可被称为意指、单纯的把捉、感知(活动)本身,也就是被意指者所从出于其中的被意向状态。一切自身-指向(害怕、希望、爱等等)都具有自身-指向的特征’胡塞尔称之为意向行为……只有当意向性被看作意向行为与意向对象的相互共属的时候,意向性才能得到充分的规定。现在可以概括地说:意向性与其说是事后指派给最初的非意向式体验和对象的东西,还不如说是一种结构,所以此结构所禀有的根本枢机就必然总是蕴涵着它自身的意向式的何所向即意向对象。”<sup>①</sup>每个人对社会的感受、认知与把握都是意向和意向性的,海德格尔强调的是一个人的意向性行为所感知和把握意向对象的方式和状态,反过来说也是一样的,即意向对象被意向行为所感知和把握的方式和状态。

于是,我们可以从存在论、认识论和价值论三个层次界定和规定作为教师伦理之外在形态的环境。

(1) 作为环境的教师伦理之界定与规定。此陈述的本义是,影响教师理智的德性和道德的德性及其运用的外部条件的总和。依照亚里士多德的观点,德性既不出于自然也不反乎自然,人只有天然地接受道德教化的潜质,却没有天然的德性。因此,从发生学的角度看,人的理智的和道德的德性都是在先天的接受性基础上经过后天的教育和教化生成的,在这个意义上,人是环境和教育的产物。从功能论的角度看,人的德性的发挥也依旧受到环境的影响。作为条件,环境决定着德性的作用方式和效力程度;作为力量,个体的观念和行 为也接受他者的评价和约束。教师伦理作为一个既是分析的又是规范的命题,必然包含着得以生成和显现的外部条件,这个条件的总和就是环境与德性论和规范论相关的环境,在其内部构成中可有制度伦理、社会伦理和媒体伦理,其间是双向互逆结构关系。

(2) 外部环境的内在结构及其具体内容。与教师伦理相关的环境乃是一个由制度伦理、社会伦理和媒体伦理三个部分构成的有机整体。制度作为充分且公开运用理性制定出来的用于分配和规约的规范化形式,为人们的思考和行动规定了合理性和合法性边界。作为一种看似有理性结构,制度具有一定程度的稳定性和持续性。制度具有伦理性和伦理基础两个方面的规定性,其伦理性就是它的合理性;其伦理基础就是它的正当性基础。就教师这个特定的职业而言,对其具有约束力的乃是具体的教育政策和教育制度,教育政策具有明显的时间性和领域性,随着行动结构和利

<sup>①</sup> 海德格尔《时间概念史导论》,欧东明译,商务印书馆2009年版,第56—57页。

益结构的变迁,政策也随之变迁。政策变迁同时还受到政策制定者的观念、情感和意志的影响,其中观念的影响最大。具有不同观念的政策制定者会使政策表现出极具个性化的情形,如果不以教育和教学自身的“是其所是”为根据,而以制定者的观念取向和情感偏好为依据,教育政策就会表现出因人而异的特征,从而导致教育政策的变动性。由于教育政策具有权威性、强制性、不可逆性,从而使教师的观念和取向也具有鲜明的时代性和领域性。如果以技术理性和实用主义为基本的价值取向,那么教师的教育和教学就趋向于功能主义和实用主义,把研读、沉思、写作、教育、教学作为获得收益和名声的工具、手段,从而颠倒目的之善与手段之善的逻辑关系。相对于政策,制度则表现出相对的稳定性。通常情况下,教育制度是由具有一定理论和思想水平、具有教育实践体验和经历的人群,通过充分且公开运用理性而制定出来的规则体系。它会充分借鉴中外、古今的教育理念和教育实践的精华,更考虑到当下社会的知识、文化状况,制定出切实可行的规范体系。社会伦理作为教师伦理环境的日常生活形态,乃是普通人对教师的角色期待,此种角色期待来源于教师职业的道德属性和伦理功能,可称之为角色伦理。基于日常意识、日常语言和日常生活的角色期待,通常是依照常识、经验提出的价值诉求,它既可以是情绪和意见,也可以是理性判断和推理;其判断和推理所依据的事实,既可以是亲身经历的事实,也可以是现代传媒提供的新闻事实。只是因为其既是日常意识和日常语言,更是日常生活,所以极具普遍性、广泛性和持续性,通过口口相传,会使一个教师伦理事件瞬间被传播出去。由于它是情感性甚至情绪性的表达,缺少理性判断和推理,往往会造成“事实如此”的传播效应,导致当事人无法进行事实澄清和合理辩护,这便是“人言可畏”的原因。媒体伦理是现代社会的伦理现象,在产品交换和社会交往普遍化的今天,快速发展起来的现代传媒为人们制造信息、传播信息、扩展信息和获取信息提供了强大的技术支持和物质保障。在学术界有把现代媒体视为第四种权力的观点,人们百分之九十以上的信息来自报纸杂志、广播电视和自媒体。人们既可以善意也可以恶意地制造虚假信息,使某个人瞬间成为公众人物,成为社会舆论褒奖或谴责的对象。普遍化和快捷化的传播媒介使得人们可以轻而易举地获得或真实、或虚假的信息,又毫无顾忌地,甚至是随随便便地做出道德评价。教师作为相关于每个家庭、每个人的特殊职业,更是人们关注和评价的对象。

制度伦理、社会伦理和媒体伦理作为教师生存与生活于其中的伦理环境,乃是他的意向对象。作为意向主体,他与意向对象之间相互共属、相互嵌入、相互制约。教师时时处处都处在这个环境之中,他以法律和制度认可的方式获得生活资料、身份、地位、机会,也以社会认可的方式获得认同和归属。同时,环境也以应当做什么为内容,规定了人们的言说和行动边界。环境除了针对所有人都有效的规范要求之外,还有针对教师这一职业的特殊要求,且这种要求在当代场域下表现出极其复杂的情形,其中,评价和惩戒过度与不足是较为突出的方面。

## 2. 教师之伦理环境的复杂性与冲突性

在对教师伦理最有切近意义的社会环境中,制度、公共舆论和媒体乃是三个最为重要的方面。这三种力量之间既存在着差异、矛盾与冲突,也存在着相互一致的方面;而教师与这三种力量之

间 也同样存在着一致与冲突的张力。在当代场域下,这种张力更加明显和突出。

(1)制度之于教师的复杂性。在主体主义的 视域内,个体、组织、国家和人类是四个层次的主 体,而个体则是所有行动主体之中最为原初性的 单元,因为组织、国家和人类乃是由不同数量的个体依照同质意志和异质意志建构起来的共同体。为了个体在合理而合法的边界内思考什么和做什么,组织和国家创制了一系列规范体系;同样,为了使各种组织中的个体能够采取集体行动以创造 和分配公共善,也向组织及组织中的个体规定了应当做什么的界限。那么,如何保证一个或一组 制度是合理的呢?为了制度的合理性,是否对制定制度的组织行为有正当性和合理性要求呢?如果制度是不合理的或欠合理的,谁有资格和能力要求制度的制定者修正其观念和立场而使制度趋向正确和正当呢?

在以“边陲管理”为国家治理之主要类型的场域下,①教师基本上是“民间性”的社会角色,国家既无可能也没必要严格规定教师必须做什么和应当做什么,他们的职责和使命是由其特殊地位 和社会作用给出的。尽管在国家机构里有所谓“五经博士”招徒授业,但其职能和目的不是一般性的“传道授业解惑”,而是为国家培养管理人才。但因“五经博士”的设置,经学与利禄之途就密切地联系起来。在某种意义上“五经博士”的设置是使知识权力化的一个重要手段。这一判断并不仅仅具有否定意义,它也是国家治理过程所 必不可少的步骤和手段,为正确的国家治理提供理论支持和论证。但在传统社会,师者主要集中于民间,其主要职能不是为国家行为提供辩护和论证,而是传授天人之道、人伦之道和心性之道,“教学育人”,“师垂典则、范示群伦”。唯其如此,国家便没有专门指向教师这一职业的制度体系,这也同时决定了古代知识分子在社会中的“特殊”地位,即边缘性地位。除去“边陲管理”这一 政治原因外,还有家国同构这一社会基础,真正意义上的“社会”是极不成熟的。

在当代场域下,“中轴管理”式的国家治理模式,或自现代社会以来,教育与教学已经完全专业化和普及化,从而也制度化了。教育政策和制度 既有理论基础,又有法律依据,这就造成了教育的 逻辑和权力的逻辑的相互关系问题。在十分宽泛 的意义上,教师归属于知识分子这一概念之下,尽管知识分子未必都是教书育人者,但他们的言论 和论著也同样起到知识传授和道德教化的作用。于是,在当代场域下,如何既发挥教师之创造知识、传播知识、道德教化的积极性和创造性,又使之思想无禁区、言说有尺度,就变得十分重要了。

首先,如何给予教师以表达其意志的权利和 机会,对于发挥知识分子之特殊的社会作用具有重要意义。广义的教师三个层面上有为其他社 会成员所不可替代的作用:其一,创造知识。在康德看来,视其为真在哲学上是一桩重要的事情:“视其为真是我们知性中的一桩事情,它可以是建立在客观的根据上,但也要求在此作判断的人 的内心中有主观原因。如果这件事对每个人,只要他有理性,都是有效的,那么它的根据就是客观 上充分的,而这时视其为真就叫做确信。

① 关于国家治理中的“边陲管理”与“中轴管理”的联系与区别,参见晏辉《从权力社会到政治社会:可能性及其限阈》,《东北师范大学学报》2019年第4期。

如果它只是在主观的特殊性状中有其根据,那么它就称为置信。”<sup>①</sup>“视其为真,或者判断的主观有效性,在与确信(它同时又是客观有效的)关系中有如下三个层次:意见、信念和知识。意见是一种被意识到既在主观上又在客观上都不充分的视其为真。如果视其为真只是在主观上充分,同时却被看作在客观上不充分的,那么,它就叫信念。最后,主观上和客观上都充分的那种视其为真叫做知识。主观上的充分性叫做确信(对我自己而言),客观上的充分性叫做确定性(对任何人而言)。”<sup>②</sup>依照康德的论证,证明一个观念和实践是确信还是具有确定性,从而证明其是否正确和正当,根据便在于有充分的主观根据和客观根据。毫无疑问,在意见、信念和知识中,只有知识才是主客观均有充分根据的视其为真。知识的用途既在于解释和证明,更在于为人们的正确行动提供指导。知识分子的使命就在于创造知识。在世界化、全球化已成不可阻挡之势的当代社会,知识的作用更是不可或缺。图像化、知识化、理论化是现代性的一个重要标志,知识分子(教师)有足够的兴趣、意愿和能力为一个好生活提供信念、知识、理论和思想支持。其二,知识的传播者。教育、教学的专业化、职业化使得知识和思想的传播主要是依靠教师完成的。通过严格的论证,通过教材,基于教法,根据受教育者的接受性,教师将不同领域、各种层次的知识传播给各个年龄段的受教育者。其三,道的体悟与传授。教师将自己领悟、体悟到的天人之道、人伦之道和心性之道传授给受教育者。总之,教师是科学理性知识和实践理性知识的创造者和传播者。其四,教师也是信念、道德、正义、平等的倡导者和践行者。知识分子通常既不是货币的拥有者,也不是权力的占有者,这就有可能使之摆脱物质的羁绊和权力的控制,从而使自己充分发挥理智的德性和道德的德性,将天地之理、社会良心、灵魂之善昭然于天下,对社会现象保持反思、批判、建构的态度与立场。知识分子的精神就是时代的精神、人类的灵魂。知识分子具有空想和幻想的特征,唯其如此,其理论和思想才是完满的、完整的。而只有用完满的、理想的理论和思想,才能发现和呈现现实社会的不完满和不完善。

其次,要使教师拥有存在感、满足感和成就感,就必须从物质上和精神上给予政策设计和制度安排,以使他们获得与其社会使命相匹配的尊严。最不理想的状态的是,既要求教师承担所有社会责任,又不给予他们足够的生活保障和精神鼓励;既要他们为社会之师,又不允许他们表达科学的态度和正义的立场,成为苏格拉底笔下的“牛虻”(希腊哲学家苏格拉底把自己比喻为牛虻,说自己甘冒天下之大不韪,对当时社会的弊端实行针眨,即使自己为此而死也在所不惜)。在此,社会宽容能否成为权威者的博大胸怀,对于充分发挥知识分子的积极作用,甚是重要。

(2) 社会舆论之于教师的公平问题。在对教师进行真假、善恶、美丑评价时,值得重视的是评价不足与评价过度现象。所谓评价不足,指的是针对“问题教师”的种种瑕疵,社会舆论表现出明显的滞后和冷漠,这是道德冷漠现象的一个重要表现。道德冷漠现象尽管在任何一个历史场域下都会存在,社会舆论中的道德评价本质上是以个体为评价主体的,它既不代表集体和组织也不代表权威机构,既有差异性又有共同性。对教师伦理中的“显失公正”现象,虽然较少出现完

24 <sup>①</sup> 康德《纯粹理性批判》,邓晓芒译,人民出版社2004年版,第621页。

<sup>②</sup> 康德《纯粹理性批判》,第622—623页。

全相反的评价,即对具有明显瑕疵的教师行为给以肯定评价,但却有程度上的差异。在评价不足的系列中,在程度上可有两种情形:一种是无动于衷、冷漠无情。对社会道德现象漠不关心,只活在自我的世界里,世界与我无关,我与善恶无涉。另一种是轻率、表面。对已经和正在出现的“道德瑕疵”仅停留在一般性的了解上,既无信息方面的周全,也无判断上的谨慎,轻而易举地做出道德评价,更不对自己评价的真实性和正确性做适当的反思。针对“问题教师”,社会舆论在道德评价上的冷漠和轻率,并不是一个仅针对教师伦理而特有的舆论现象,而是现代性的一种重要现象,是人们对公共理性和公共善漠视、无意愿的可怕后果;它是功利主义、实用主义、利己主义、自我至上的行为后果。它造成了道德评价上的无底线效应,对瑕疵的无原则宽容就是对罪恶的无底线纵容;它使道德舆论的批判、监督、约束力大大降低,甚至变得可有可无。

评价过度,指的是把对“问题教师”或一般性的教师伦理现象的评价上升到原则性的高度,或提升到民族和人类命运的高度,甚至出现以偏概全的情形,即因为个别性“问题教师”而得出全部教师道德沉沦甚至道德崩溃的结论。评价过度既会造成局部、层次上的道德伤害,即因为个别事实而降低了教师职业的神圣感和敬畏感,更会弱化知识、理论和思想在国家治理、社会管理和家庭维护方面的根本性作用。

道德评价中的不足与过度,在政策设计和制度安排中也有表现。针对教师之“瑕疵行为”的评价,社会舆论与制度的效力和效应是不同的。前者不会使行为瑕疵者受到物质、地位、身份、机会上的惩罚,而只是受到名义、名誉、人格上的谴责,因此无论是评价过度还是评价不足,本质上都不会即刻使之失去职位、职级和职业,但它却可以对对瑕疵行为具有处罚权的组织产生道德舆论,从而促使组织依照相关规定,在事实上,利用自由裁量权,做出适当的处罚。然而,组织如何对瑕疵行为做出适当、正当处罚,却是一个极为复杂的事项。其中,起根本作用的是实施处罚的人的理论理性、创制理性和实践理性。如果处罚者是一个公正的旁观者、正确的言说者和正当的行动者,便会在道德和制度之间找到一个同一性标准,做出既合情又合理的“判断和判决”。若不如此,处罚者所考虑的不是如何实施公正的处罚,而是这种处罚对自己之地位、职位、利益的影响,或出于个人恩怨,那么,就做出不足或过度的处罚。道德纵容和道德伤害均不利于制度激励、规定和抑制教师的伦理行为,以此观之,所谓教师伦理之环境的制度伦理和社会舆论,对于教师伦理建设上的扬善抑恶起着至关重要的作用,他律性的约束不但可能的更是必要的。

(3) 媒体之于教师伦理的公平与正义问题。现代媒体作为第四种权力形式,在通过信息匡扶正义、抑制丑恶方面起着导向性的作用。但媒体是否提供周全而真实的信息、做出有充分根据的道德判断,就成为媒体正义的关键。在现代生活中,媒体越来越成为信息的策源地和评价的中心,绝大多数人都是通过媒体提供的信息做出道德判断的,因此媒体人是否具有道德的德性和理智的德性,直接决定着作为“教师伦理”之外部条件的环境的公平与正义问题。所谓公平,是对教育和教学实践的报道必须有事实根据,不能将有利或不利于当事人的信息缩减或放大。信息真实和周全是

媒体伦理的事实基础,只有事实清楚、情节清晰,才能做出正确而正当的赞誉和惩戒。所谓正义,是指对教师职业的赞誉与惩戒不能过高或低于社会认可、认同的普遍的实践法则。差别原则必须以普遍原则为基础;普遍原则必须转换成差别原则。教师伦理除了尊重和遵守普遍有效的法则之外,还要遵守仅对教师职业有效的特殊法则。

### 3. 谁为好的伦理环境的重建负责?

伦理环境是相关于每一个人的文化场域,作为一种生存、生活环境,作为一种外部条件,它以无声的语言浸润着每一个人的心灵,好的伦理环境会让人“近朱者赤”,恶的伦理环境会让人“近墨者黑”。事实上,并不存在一个所谓独立的伦理环境,它是个人、组织反复进行的生产、交往和生活所产生的过程和结果;没有人刻意地去构建一个伦理环境,人们必须通过其自身的言说和行动去营造一个好的文化氛围。一如布尔迪厄所说“场域”是一个由各种地位、身份、力量构成的社会交往空间,每个人和组织都在依着自己的观念,依靠自己的力量,通过个人的或集体的行动去争夺、维系和强化自己在这个空间中的有利地位,以使自身处于优势状态,获取为他者所无法获得的益处。那么,在当代场域下,谁该为好的伦理环境的构造负责呢?

(1) 政治权力与行政职权之于教师伦理的作用。政策与制度是充分且公开运用政治权力和行政职权的直接结果,它具有排除各种抗拒以贯彻其意志而不问其正当性基础为何的支配性力量,于是,政治家和公共管理者承担着如何营造好的制度环境的责任。在进行教育政策的设计和制度安排上,其所拥有的理智的德性和道德的德性起着决定性的作用:理智的德性保证他们能够充分运用理性能力,创制一个能够实现教育和教学“是其所是”的制度体系;道德的德性能够帮助他们始终把教育的终极目的作为他们进行制度安排的动机。在制度设计中,是以技术主义还是本质主义为目标,结果是极不相同的。所谓技术主义,是指人们以获取制定教育政策和制度的权力为直接目的,而不问教育和教学的终极目的本身为何,把制度变成有利于支配教育和教学活动的工具,或通过支配性行为以显示自己的权力、地位和身份。所谓本质主义,是指用于制定教育政策和制度的政治权力、公共权力是为教育之终极目的服务的支配性力量,其合理性和合法性程度依其实现终极目的的程度而定。另一种情形则是,政治权力和公共权力的拥有者和行使者并无明显的自利动机,但其认知和观念存在偏差,将功利主义引入制度安排中。制度的这种导向性会使教育和教学工作放弃对教育之真理的追求,而着眼于教育和教学之外的收益。把帮助教育和教学的外部条件(课题、称号等)当成目的自身,且在初始性安排中获益便可持续获益,结果造成教育机会、教育条件的垄断现象。在教育伦理的归责问题上,教育政策、制度的正确性和正当性是必须优先加以研究和解决的。权力逻辑和资本逻辑替代教育逻辑的后果就是知识和文化的功利化、实用化,它完全背离了教育和教学的真理。

(2) 社会舆论和媒体之于教师伦理的作用。人们无法保证日常生活与日常意识水平上的道德评价的随意性和表层化,即意见和情绪,这对于形成公正的伦理环境是不利的,它会造成偏离事实和客观标准的误解、错觉、假象。虽然任何一种社会状态下,社会舆论和媒体报道都存有偏离

真相的可能性,但在公共生活业已成为人们根本的生活样态的当代社会,人们必须习得基本的道德理性知识,养成进行正确道德判断和推理的能力。只有每个公民逐渐成为公正的旁观者、正确的言说者和正当的行动者,一个健康的伦理环境才能被建构起来。

必须指出的是,制度伦理、社会舆论和媒体伦理对于教师伦理而言无疑起着嵌入和渗透的作用,以一种不可抗拒的力量决定着教师之观念、情感与行动,但是,教师伦理的形成、养成和运用却完全取决于教师自身——我欲仁,斯仁至矣!<sup>①</sup>

① 关于教师伦理的重建问题,参见晏辉《教师伦理的建构 I》,《光明日报》2019年6月10日理论版。

## Teacher Ethics in the Perspective of Moral Philosophy in the Context of Modernity

YAN Hui

**Abstract:** Teachers are careers that face the soul of man, and are the most respectable and awesome professions. The sense of awe and sacredness is the emotional foundation of teachers. Enriching the educated people's knowledge and improving their morality are the teachers' theoretical foundation. Theoretical rationality > creative rationality and practical rationality are the foundation of teachers' actions. In addition to the basic virtues that ordinary people possess, teachers must also possess more noble virtues that are unique to teachers. Teacher ethics is the sum of the system of competence, good qualities, and the system of teacher ethics that a person with a sound personality must have in fulfilling the teacher's mission and fulfilling his duties. Virtue and virtue action constitute the subjective aspect of teacher ethics. Virtue is the body, virtue action is for use, and the combination of body and use is to form a shape. In addition, different levels of behavioral norms constitute the objective aspects of teacher ethics. No matter how the social form changes, the way to become a teacher remains the same. If the teacher loses the way to become a teacher as the times change, then the spirit and soul of the teacher will be lost. With the rapid transformation of traditional society to modern society, utilitarianism, egoism, individualism, and instrumentalism seem to have become mainstream cultures in the real sense. The continuous "emergence" of problem teachers has made teacher ethics a prominent theoretical problem and practical dilemma. It seems that teacher ethics is not established but generated. As Aristotle said, virtue is neither natural nor anti-natural. Marx said that the environment is changed by people, and the educator himself must be educated. In the context of modernity, teacher ethics in the perspective of moral philosophy is a thought paradigm that attempts to use reflection, criticism, and construction. It uses the principles of constructiveness and normativeness to make teachers' ethics moral and philosophical contemplation in order to give the moral composition in the sense of ethics. Teacher ethics also points out a theory and practice of cultivating and practicing teachers' ethics. According to the evolution logic of teacher ethics itself, teacher ethics in the context of modernity will develop itself in the following four links: the antecedent marking of teacher ethics —— teacher ethics as problems teacher —— teacher ethics as environment —— teacher ethics as actions.

**Key words:** modernity, moral philosophy, teacher ethics, problem teacher, subjective virtue, objective

---

norm

（责任编辑：洪庆明）

