

重构教师伦理：内容、路径及环境

晏辉

(上海师范大学哲学与法政学院 上海 200062)

摘要：形塑新时期教师伦理的必要性决定于当代中国由传统社会向现代社会的转型；而其可能性则在于美德的养成和规范的完善。在现代性语境下，交换的普遍化、交往的广泛性、利益的多样化、冲突的持续性，要求新时期的教师要有更高层次的道德追求和更加全面的德性结构。应该从社会进步、个人发展、民族命运的高度正视和重视新时期教师伦理的提升和完善。

关键词：教师伦理；德性；教师教育

一、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，这个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，其行为规范也就有别。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之上的普遍法则之外，还必须遵守基于角色伦理之上的道德要求。康德虽然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的教师而言却具有极大的启发和借鉴意义。我们不是要照抄照搬这些理论，而是要结合中国优秀的传统美德，在当代生活实践中构建出中国特色的教师伦理来。

以文本和实践形态存续下来的中华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，基于差序格局之上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》中，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。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，既知晓天人之道，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。最高的也是最根本的要求。

在朝夕相处的熟人社会里，在以自给自足为主要生产方式和生活方式的农业经济中，教师并不是一个具有职业化的角色，相反他们是集多种角色于一身的复合者，亦师亦友、亦父亦子，这就决定了师德乃是自律与他律的有机统一，师者如此觉悟，他者那般诉求。这两个方面决定了古代的师者可以言行一致、知行合一、当止行止，学为人师、行为示范。第一，它没有功利主义的土壤，师者无法从“教书育人”之外获得意外之利，本质上不会发生将为人之师视为获取最大化利益的工具，从而颠倒目的之善与手段之善的逻辑关系。第二，为人师表已成为千百年来颠扑不破的道德常识，变成了基于情感和直觉之上的“绝对命令”，几乎没有康德自由范畴表中的“例外原则”，任何一个“例外”都会使师者付出高昂的代价，当师者失去认同感和归属感的时候，也是他无法生存和生活之时，道德舆论的力量远在法律惩罚之上。

中国特色社会主义的伟大实践既向传统的教师伦理提出了新的挑战，又为形塑新时期教师伦理提供了机遇和条件。当人们生活于其中的社会场域发生结构性的变迁时，作为主体性的德性和作为客体性的规范也必然要发生转变，而人类最为基本的德性和规范却是不能够变化甚或丢失的，否则人类的好生活将不复存在。教师作为传道授业的特殊人群必有其最为基本的、恒定的德性和规范，尽管其技艺方面的规范可能会发生变化，但其精神和使命是永恒的，这就是令受教育者知识得以丰富，德性得以提升。肇始于 20 世纪 70 年代末的社会转型，开启了建设和发展社会主义市场经济的大幕，当经济和文化开始独自发挥其价值功能时，一种不同于政治价值的功利价值和个性价值也被开显出来。当个体从先前的整体的严格约束下“解放”出来之后，便存有丢失原有的德性和规范而又缺失应有的德性与规范的风险，事实证明，这种风险在一定领域和一定程度上已经成为不争的事实。教师作为一个被人们称之为最为神圣、最有尊严的职业，也不同程度地受到这些变化的影响。所以，如何既要继承又要创新，即“返本开新”就成为形塑教师伦理的理论要求和实践诉求。

二、形塑新时期教师伦理的必要性

（一）避免丢失与缺失，注重养成和践行

所谓丢失乃指个别教师丢失了教师应有的职业感、敬畏感和神圣感，把自己视为与一般民众毫无区别的无道德追求的人。所谓缺失乃指，随着社会主义市场经济和中国特色社会主义文明的生成、演进与提升，理应培养出更加高级的、更有时代精神的教师伦理，如理智的德性，理智、明智、理性；如道德的德性，慷慨、大度、友爱、自制、节制；等等。而这些德性要么处在缺失状态，要么尚在形成之中。事实证明，丢失和缺失绝不可能持续存在，新

时期的教师会在反复进行的社会交往和教学实践中养成和践行这些美德。我们固然要重视中外传统的德性论和规范论，精心研读、专心体悟、用心践行，但必须返本开新，他者的美德并不就是我们的德性，诵读伦理经典并不意味着我们已切实地按照这些规范行事，一如亚里士多德所言，理智的德性需要经验和时间，道德的德性需要教化和习惯。而教化和习惯需要教师在反复进行的交往实践和教学实践中完成，其中自我教化是根本，他者教育是辅助。如若没有主体性的道德资源，便不可能持续地出现康德笔下按照先天实践法则行动的情形，道德必然性是践行教师伦理的内在根据。

（二）抵御世俗，追求崇高

求真、向善、趋美是崇高的三个维度，教师作为面向人的心灵的高尚职业，是一定以求真、趋善、向美为最高追求的。在任何一种社会状态下，崇高与世俗都是存在的，而在市场社会中，当低俗、媚俗、世俗成为一种趋势化的文化气息时，个别教师也把崇高还原成了世俗的追求和低俗的生活。教师特有的独立人格和精神气质被浓厚的世俗气息所侵染。与人的快乐和幸福相关的善有三种：身体之善（健康、强壮、优美、敏捷），它是生命力的象征，缺少了生命力，快乐与幸福就失去了根基；外在之善（财富、地位、名声、荣誉），它们是一个人能够过上好生活的外部条件和社会基础；灵魂之善（明智、智慧、科学、努斯），它们是自足的善，也是最高的善，是人获得幸福的精神基础。教师作为有理性的存在者，与所有其他人一样，都有先天的权利追求这些善从而获得幸福，过上整体性的好生活。但教师绝不能仅止于身体之善和外在之善，更不应该把身体之善和外在之善作为行动的唯一目标，而要追求灵魂之善，修学为己，修己惠人。

（三）尊重目的，重视手段

在传统的农业社会中，作为传道、授业、解惑的师者，乃是一个哲学思维与实践智慧高度统一的智者、圣人、贤者，其从事传道志业的根本目的基本上不是获取功名利禄和丰厚收益，因此基本上不存在手段与目的的倒置的现象。而在追求实用价值的市场社会中，手段与目的的关系复杂起来，约有三种关系。第一，将令受教育者知识得以丰富、品性得以提升作为终极目的，功名利禄和利益追求永远不能作为目的，教师作为神圣的职业，其“是其所是的东西”永远是其所面对的心灵的升华和人格的完善。以此为鸿鹄之志的教师是那些可以学为人师、行为世范的人，是康德笔下出于责任而行动的人。第二，目的与手段并重的人，这是康德笔下合于责任而行动的人。依照教师伦理的逻辑模式，这是一种要追求幸福的人，既是具有令自己生活得好且拥有出色地完成自己的活动所需要的优良品质的人，又是有丰富的专业知识和健康的道德人格的人。应该说，此种教师伦理范型乃是当代中国教师伦理的主流形态。第三，将获得功名利禄和最大化利益作为终极目的的人。这又有弱与强两种情形：一种是，具有扎实的专业基础知识、明确的创新意识、顾及教师形象而又从不放弃权力、地位、身份和功利追求的人，如若在教师的“是其所是”和后果形态的利益之间作出抉择，那么极有可能将功利价值置于教师人格之上；另一种是，专业知识不扎实、人格有缺陷却又急功近

利、唯利是图者。其道德人格和意志品质远不具备作为合格教师所需要的水平，然而却是事事亨通的人。在目的与手段的关系上，只有把教师的使命和职责永远作为目的的人，才有可能具有德性的教育者。

（四）坚守价值理性，运用工具理性

工具理性与价值理性是与教育者的品质有关的事情。工具理性是为着功利目的而表现出来的能力与功利意识、算计心理、代价意识，其所着眼的是为着功利目的而能够把握到的一切可能性。价值理性则是为实现终极之善而完成的道德哲学意义上的人格完善。在教师伦理的视阈内，所谓价值理性就是为着实现“教书育人”这一终极目的而需要的“理性”，它由三个要素构成，即善良意志、实践法则和实践理性。善良意志保证了教育者始终把“教书育人”作为终极之善而确立下来；实践法则规定了教育者能做什么和应当做什么的根据与标准；实践理性确保了善良意志和实践法则得以实现的主体性力量。如果用工具理性和实用理性置换价值理性而将“功名利禄”确立为终极目的，就必然是目的与手段相互颠倒的情形。

（五）积淀罪感与耻感，强化自律与自治

罪感与耻感是用来描述两种道德行为类型的范畴，罪感描述的是基督教背景下的道德选择和道德行动，在初始性的元素中，是因为违背了与上帝的约定而犯下原罪，通过赎罪而得到上帝的宽恕，这是一种道德主体论的致思方式和解释方式；康德提出了有理性的存在者的论证和解释方式，一切道德选择和道德行动均奠基于行动者自己制定实践法则而又自觉自愿践行法则之上，这是自律的行动方式，责任感、义务感奠基于自知、自觉之上。只有自知、自觉、自愿地践行责任，才是真正自律的，也才是必然的。耻感描述的则是一种为场域或语境而决定的道德选择和道德行动，这是一种他者在场或倾听他者声音的选择方式，出于对他者的谴责和批判而不得已选择道德行为，乃是他律的行动方式，因而也是偶然的方式，一当他者缺场或无道德表达时，履行责任的行为就会终止。这在熟人社会乃是一种典型的道德选择方式。当人们通过市场的建立和拓展而开显出持续而普遍的陌生人交往的社会空间时，外在的约束力量大大降低甚至“无语”的时候，履行责任的行动就变得极其偶然了。教育者作为有理性的存在者，尽管从事着相关于人的心灵的高尚职业，但他们同样受到不断变化的场域或语境的影响。当从未有过罪感而又失去耻感的时候，教师伦理又如何可能呢？

三、形塑新时期教师伦理的内容与路径

（一）从规范到他律：规范伦理学的视角

从形塑教师伦理的主体看，有国家、学校和教师三种，而从形塑的内容看，则有规范论和德性论两种类型。如果说，国家给出的有关教师伦理的政策制定和制度安排只是原则性的，那么对教师进行直接管理的学校，则致力于制订可操作的规范和规定。形塑教师伦理的理论依据乃在于人的素质结构，教师的素质由德性、知识和能力三个核心要素构成，它们各有其

不可替代的“使命”：德性决定方向，知识决定方法，能力决定行动。德性在人的整个行动中乃是一种最为初始性的力量，它决定着善恶的展开方向和扩展程度。康德坚定地说，理解、明智、判断力等，或者那些精神上的才能——勇敢、果断、忍耐等，或者那些性格上的素质，毫无疑问，从很多方面看是善的并且令人称羨。然而，它们也可能是极大的恶，非常有害，如若那使用这些自然禀赋，其固有属性称为品质的意志不善良的话。同样，如若没有一个善良意志去指导人们的心灵，财富、权力、荣誉就会使人极为傲慢，而以其功利所得作为炫耀的资本。在教育政策和制度的设计与安排上，必须将道德的德性的培养置于理智的德性的培养之上，应把培养教育者和被教育者的健全人格确定为根本原则，如果放弃了对教师的道德要求和道德培养，教师的道德人格就难以完善起来。一如马克思所说，环境是由人来改变的，而教育者本人一定是受教育的。而改变环境以使教育者和受教育者拥有一个良好的培养健全人格的环境，政策的设计和制度的建设与完善具有优先性。

当把原则转换为具有可操作性的规范时，在形塑教师伦理的具体过程中，就必须区分作为的义务和不作为的义务。不作为的义务乃是要求每个教育者均不得做违背教师伦理规范的事情，如若不对应当做什么做出明确规定，那么教师伦理规范的设计就是解构性的，而不是建构性的；相反，如若明确了应当做什么的规范，那就同时排除了不该做什么的可能性。不为什么的道德要求乃是底线伦理，是一种不作为的自由，而就教师的使命说，他必须有作为的义务，即必须有积极的自由。由此决定，教师伦理规范的设计应该遵从康德“善恶概念的自由范畴表”中的“性质”：被鼓励的行为、被要求的行为、被禁止的行为和可例外的行为。在教育者的日常管理中，被鼓励的行为往往没有得到足够的重视，相反，在教师伦理的培育上，往往采取底线伦理策略，这就未能从制度与规范方面营造达于至善的道德人格追求的文化环境。

（二）从情感到理智：美德伦理学的视阈

如果说，政策设计和制度安排只是重塑教师伦理的外部环境，构成了他律式的道德律令，那么真正养成教师伦理的根本道路乃是“主观意志的法”的重建与培养。简约说来，就是教师道德人格的完善，亦即信、知、情、意四个核心要素的培养。将为仁由己、学以成人、体道悟道、传道授业作为一生之追求，便是教育者的道德信念；当把这种起于心意以内的由己性变成广泛而持续的行动时，便是意志；为着联结信念与意志的逻辑进路，必须充分且公开运用理性，这是一个科学问题。依照亚里士多德的德性论，用科学、理智、理性把握逻各斯，因为科学和理性就是逻各斯本身；用节制、自治、意愿去分有逻各斯，以使教育者的实践朝向终极之善，即令教育者和受教育者以德润身、以学养心、知行合一、知止行止。前者乃是理论理性把握教与学之客观规律的方式，后者是实践理性把握道德规律的方式。而连接信、知、意的最为重要的中间要素是情感，即理智感、道德感和审美感，相当于康德所说的判断能力。而教育者之道德人格的养成，事实上就是四个角色的高度统一：有理性且无偏见的旁观者、有理性且能正确的观察者、有根据且能正确的言说者、有理性且能正当的行动者。而

无论是外部的环境还是内在的道路，都需在反复进行的道德实践中养成和实现。

（三）从美德到理性

如果说在传统社会，情感和理智是教师在反复进行的教学与科研中，在教师与教师之间、教师与学生的平等和谐的交往中养成和形成的，提供的是促使教师成为一个求真、向善、趋美即有人格健全的心理倾向和内在体验的人，那么现代社会对教师的德性则有更高的理性要求。因为，无论是就现代科学的发展水平看，还是就现代社会的日常和非日常交往看，理性的地位愈来愈重要。首先，在拥有逻各斯的意义，上，理论理性具有重要的科学意义。所谓科学就是认知、把握和表达自然规律、社会规律和思维规律的理论体系。表面看，这些规律似乎与应当、正当问题无关，但实质上，无论是自然科学、社会科学还是思维科学都直接、间接地涉及道德与伦理问题。事实逻辑优先于价值逻辑，但价值逻辑却重要于事实逻辑。现代生物科学和技术被称为 21 世纪最重要的科技，特别是面向人本身的基因编辑和器官移植技术，更是具有典型的伦理性质。无论是以科学家还是以教师身份从事这种研究，都要对由基因编辑和器官移植而引发的事实逻辑与价值逻辑之间的复杂关系予以正确而清醒的认识和把握，因为它直接相关于技术伦理、责任伦理和社会伦理问题。教师应该明晰“是其所是”与“应当之是”之间的逻辑关系，如若以牟利为目的而冒险从事基因编辑和器官移植技术，那就是更加不能接受的科研和实验。其次，在创新的意义上，创制理性具有方法论的意义。科技创新和规范创新乃是新时期教师伦理结构中的进取性道德。因循守旧、毫无进取、浅尝辄止、安逸自乐，是进行科技创新和规范创新的最大障碍。教材教法作为现代教育理论研究中的一个重要领域，所探索的正是理论的创新和方法的革新。最后，在行动的意义，上，实践理性具有实践哲学的意义。在一般的意义上说，实践理性是在处理与自己的欲望有关的事情时所应具备的能力和品质。

教师作为面向自然世界和心灵世界的神圣职业，其直接目的是探索世界之序和心灵之序，而终极目的则是使教育者和受教育者形成健全的人格结构，而在行动的意义，上，这种健全人格就充分体现为充分且公开运用实践理性。在行动的初始阶段，教师应该通过“善良意志”把行动指向一个目的之善，这就是令教育者和受教育者养成道德人格、形成健全人格，出于和合乎责任地去履行教师的使命。在行动过程中，实践理性表现为顽强的意志品质，克服内心的冲动，抵御外部的诱惑。在行动的结果上，教师应当反思自己行为的正确性和正当性，为仁由己，修己惠人。总之，新时期教师伦理就要在道德人格基础上实现四个统一：德性与规范的统一、德性与幸福的统一、行动与行动者的统一、自律与他律的统一。

四、形塑新时期教师伦理的社会环境

（一）作为政策设计和制度安排的社会环境

构成教师伦理的约束体系可以有三种形态。其一是作为常识的教师伦理。这是人们在日

常交往中以日常意识的形式，他者向教师提出的道德诉求，可称之为角色期待。这种期待被嵌入教师的观念、行动中，嵌入教师与学生、家长、社会、政府、政党的活动结构和关系结构中，它以社会舆论的形式表达出来，以道德评价的形式呈现出来。其二是组织充分且公开运用理性而制定的具有行政效力的规范体系，通常称之为职业道德。其三是国家及其职能部门制定的具有法律效力的规范体系，通常称之为政策与制度。此三种规范形态虽在功能和效力程度上存有差异，但本质上都是与教师的观念和和行为有关的他者向教师提出的有效性要求，由于教师与这些利益相关者并不具备对等关系，所以教师无法向这些利益相关者提出相应的有效性要求，这就有可能造成他们之间可以相互提出的有效性要求不具有对等的性质，进而出现约束过度与约束不足的情形，这是研究教师伦理所必须高度重视的问题。

（二）约束过度与约束不足及其伦理后果

过度、适度与不足是任一规范体系在规约人的观念和和行为时经常出现的三种状态，从积极的方面看，它们反映的是规范的生态学性质，体现了约束体系的张力；从消极方面看，约束过度与约束不足可能造成规范失效，即有名无实，可能严重挫败教师的积极性，导致教师无法充当社会良心言说者，任由社会不良现象的滋生和泛滥。

1. 教师之道德人格与理性知识确证、确信问题。人类从未停止过进行自我教育和自我教化，而完成这一复杂而高级活动的主体通常是教师，教育是面向人的心灵的事情，教师是完善人的人格、提升人的理性能力的主体。之所以得出“师者，传道授业解惑”的结论，那是因为这是被反复的教育实践所证明的“真理”。在这一真理中所蕴含的是教师的基于道德人格之上的社会责任感，基于科学知识之上的判断力。教师较之其他人更能悟道、体道，并将体会到的道即天人之道、人伦之道和心性之道传授给他者，将孜孜以求的知识传播给需要知识的人。因此，教师更能够把握到政治的是其所是、社会的是其所是和人的是其所是；教师有能力也有意愿表达他们正确的立场和公正的态度。一个相对为好的社会一定给教师以与其义务相匹配的权利，允许他们以正当的方式表达对社会价值的反思、批判与建构。约束过度所描述的正是通过各种形式使教师失语、无语的情形。如若使教师失去了形成和表现其判断力的场域，只许他们成为某种意志的传达者和辩护者，而不是反思和批判者，那么就严重缺失了对这些意志之正当性基础进行追问的可能性，而任由一种偏离教育之“是其所是”的政策、制度、管理大行其道。因为，只有从事教育研究和教育实践的人，才最能把握到教育的事实逻辑和价值逻辑。另一种约束过度的情形是，民众、组织和国家给予了超出其职责的诉求，甚至是苛求。被教育者的任何一种问题都可以在教师那里找到根据，致使教师难以承受诉求之重。造成受教育者之不良后果的原因是多方面的，学校教育只是多种教育方式中的一种，家庭教育、社会教育和国家教育都是十分重要的方面，如若把家长、社会和国家的责任都转嫁到教师身上，就是一种典型的约束过度。约束不足表述的是，对严重存有人格缺陷和恶劣行为的教师未能给予符合正义原则的惩罚，结果是纵容了问题教师的存在，导致整个社会对全部教师形象的诋毁。理想的状态是适度，社会舆论、组织规范、法律规定应对教师观

念与行为之判断和约束留有足够的可能性空间。

2. 回归教师与教育本身。人类构造了怎样的社会结构及其运行模式也就构造了怎样的教育和教师。新时期教师伦理的重塑不是某个领域、某个层次的问题，而是社会整体的事情。当前商业气息、官僚主义、形式主义在某种程度上依旧存在，但既然我们试图建设一种更加先进的文化、更有效率的国家治理和社会管理模式，我们就必须回归教育与教师本身。好的教育需要好的教师，好的教师塑造好的教育。教育政策和教育制度都必须以教育和教师的“是其所是”为根据，组织规范和社会舆论应当鼓励教师的反思、批判和建构的职业精神，使其成为正义、平等、民主和进步的倡导者、引领者和践行者；必须给教师以足够的发挥其积极性的物质保障和精神空间，防止教育资源权力化、教育活动资本化；必须使教师和教育回归其本身，真正追求教育的事实逻辑与价值逻辑的有机统一。而在实现这种统一的道路上，必须超越权力意志和资本逻辑，起于个人意志而不止于个人意志，在追求正义、平等、民主的社会环境中，生成公共意志。如果为形塑新时期教师伦理奠定一个坚实的哲学基础，那便是个人意志与公共意志、特殊性与普遍性的矛盾与冲突，以及基于这种冲突之上的合理解决，其社会基础就是现代化、现代性和现代社会。教师伦理本质上是哲学性的，是政治哲学和道德哲学相互作用的产物。

选自《道德与文明》2019年第六期