

教师道德和教师功利的矛盾与反思

——基于布迪厄行为理论的视角

文 张建桥

〔摘要〕义利对立的道德观造成了教师在“道德崇高”和“现实需要”之间难以取舍。布迪厄的行为理论认为,功利与道德不是对立的两极,它们都属于“实践经济”的范畴。借助布迪厄行为理论进行反思,当前教师功利化的主要原因在于,一是“象征性行为”得不到认可,二是“象征利益”的潜在价值得不到保障。

〔关键词〕教师 道德 功利 反思

一、教师道德和教师功利的矛盾

当前,教师群体中存在着比较普遍的攫利倾向,比如变相收费,向学生推销劣质文具书刊,有偿家教,克扣学生伙食费等等。教育理论界把这一倾向称为教师功利化。教师功利化与社会转型期的大环境有关,受市场经济的冲击,教育领域难免受到商品意识形态的浸染,导致教师职业行为日益呈现商品化性质,师生情感也越来越淡漠等问题。这些都与“蜡炬风范”“春蚕精神”等传统教师形象产生了冲突。社会大众由此指责教师道德滑坡,职业声望下降。^[1]

如何看待教师道德与教师功利的矛盾冲突,关系到教师道德教育的方向、途径和策略。教育理论界对此有过一些研究,大致有两种意见:1.拒斥教师功利,提倡“崇高师德”^[2]。2.宽容对待教师功利,坚守“底线师德”。^[3]

“崇高师德”论认为教师的德行是社会优良品德的化身,是得当的社会伦理规范,所以教师需要处处为人师表。教师有可能物质贫乏,但绝不允许精神贫乏。但是,“底线师德”论认为多元价值社会的发展已经瓦解了教师成为道德权威的可能性,要求过高的“教师道德”只能使广大教师长期处于道德负重之中,成为一种不道德的“道德强制”。教师道德应该是最起码的职业要求,而不是最高的道德要求。“崇高师德”和“底线师德”的争论无法达成共识。于是,一些研究者采取了折中路线,提倡“崇高师德”与“底线

师德”合理共存。^[4]这只是转换了一种说法,实质并没有区别。因为,提倡“崇高师德”也只是一种提倡,他并没有否认现实还存在一般师德,而“底线师德”也并没有放弃崇高师德的追求。所以,“共存说”并没有切中争论的要害。师德建设应该以追求“崇高”为鹄的,还是以坚守“底线”为宗旨?

师德建设的争论相持不下,差不多走进了一个“死胡同”。反思这一争论,发现造成这一两难困境的主要原因在于双方共同遵循的理论基础:“义利对立”的道德观,它认为道德与功利是不可调和的一对矛盾。正是这种“义利对立”的道德观造成了两难的困境。教师要追求道德崇高,就必须压抑对现实生活的利益需求;要追求利益,就失去了道德的崇高。

“义利对立”的道德观隐含着两个前提假设:1.道德以“自律”为行为规范,功利则以“他律”为行为规范。“自律”就是摆脱一切外部的束缚和规则,纯粹基于内在的“自我”。它类似于康德的“道德律令”或“自由意志”,用我们平常的话就是:本能或本性。2.道德以“善”为价值取向,功利则以“利益”为价值取向,两者的取向是相反的,完全没有调和的可能。

对于这两个前设,布迪厄的行为理论都给予了深刻的批判和重构,从根本上动摇了“义利对立”的道德观。布迪厄的行为理论对师德建设的方向和策略都具有独特的见解。

二、布迪厄行为理论的介入

1. 行为是如何发生的

义利对立的道德观认为：一个行为是否能称得上是德行，判断的标准之一就是看这个行为是不是发自内心的主观愿望，是不是自律的。比如，教师义务辅导学生还不一定是德行，因为可能是学校制度迫使他这样做的，或者为了其它功利性目的。所以，德行必须基于纯粹的“自律”，基于“自由意志”的选择才算得上是“德行”。

布迪厄认为，将道德建基于“精神的自律”是不可靠的，因为从“行为是如何发生”的层面上看，根本没有纯粹“自律”的行为，也没有完全的“自由意志”。他说：人的行为既不是主观意图的自由发挥，也不是外部结构规定的机械反应。^[5]那么行为是如何发生的呢？是依乎人的“习性”做出的选择。所谓“习性”是指“持久的、可转换的、潜在的行为倾向系统。”^[6]习性是自由的，因为事情尚未发生，所以它是“潜在的”，有着种种可能性；习性也是必然的，因为生成习性的外在条件，已经将“最不可能的选择，作为最不可想象的事物，未经考虑就被习性排除在外。”^[7]地震来袭，映秀镇某教师用双臂护住两名幸存的孩子，自己却献出了年轻的生命。他本来有很多种选择，他可以在保全自己的前提下救人，他也可以站在远处组织施救，他甚至可以丢下学生迅速逃离……但是，他会拒绝这么做，不是因为他生来有“仁义”的绝对理念，也不是情势所迫下只能机械地反应完全失去了思考，而是因为在他思考以前，他整个的思考方式已经被预先地规定了，他所受到的教育，他全部的生活经验已经预先地规定着他的感知、体验和思考的方式。他确实的确在做出选择，但是他只能在他想到的选择范围之内进行选择，那些有损人道的方式他连想都没去想。“不管他愿意不愿意，个人总是陷入在‘他头脑的局限’之中，陷入他从所受的教化里获得的范畴体系的局限中。”^[8]所以，人的行为方式，即习性，直接服从了这样的一个法则：拒绝被拒绝的事，乐意做不可避免的事。总之，“习性”就是“被乐意服从的必然性”。^[9]

“习性”是如何生成的呢？人的全部生活经验内化为主体的心理结构之后，生成了“习性”。他内在的心理因素，比如智力、兴趣、爱好、动机等和他外在的环境因素，包括社区、家庭、学校等都制约着“习性”

的生成。可以说，“习性”是体现在人身上的历史，它来自于社会现实，又寄居在身体之中。所以，“人的行动不是对直接刺激的即时反应，而是这些人的全部历史孕育出来的产物”。^[10]

“义利对立”的道德观将人的德行建立在“精神的自律”之上，将道德视为内在于心的不可捉摸的“自由意志”，从而陷入了唯心论的泥沼。布迪厄从“行为是如何发生”的层面上驳斥了这一理论，他认为基于纯粹“自律”的行为并不存在，任何行为都体现着主体选择与客观制约的一致性，都是按照已有的“习性”方式待人处事。

2. 道德与功利都属于“实践经济”的范畴

“义利对立”的道德观认为，道德以“善”为价值取向，功利则以“利益”为价值取向，道德和功利是一组不可调和的矛盾。布迪厄认为这只是个假象，因为道德和功利同样服从“实践经济”的逻辑，他将这种超功利的道德实践称之为“奉献经济”。他说：“实践活动即使摆脱了狭义的经济利益逻辑，给人以超功利性外表，但实际上一直都在服从一种经济逻辑”。^[11]

将“奉献”视为一种“经济”，这是布迪厄行为理论得出的一个惊人结论，也是他建构“实践经济学”最关键的一步。布迪厄声称他所构建的“实践经济学”能够把所有的行为都分析为“指向利益的最大化”。^[12]实践经济学的理论之基建立在他对“利益”的重新定位上，利益不仅包括一般意义上的物质利益，还包括超功利的“象征利益”。所谓“象征利益”指采取象征形式，用以满足人的高级精神需求的，表现出与物质利益无关的利益，比如名誉、道义、良心、忠诚、信任、感激、尊重等。“象征利益”在本质上与我们所说的“道德”是一致的。实际上，布迪厄将象征利益和物质利益统一起来，主要是为了给人的功利行为和超功利行为建立一个统一的解释平台，将各种唯心主义行为理论彻底驱逐出去。他说：“利益的概念，对我来说，就是与把人类行动神秘化和魔术化观点进行决裂的一种工具。”^[13]

在布迪厄看来，在功利经济中人们获得的是物质利益，在道德实践中人们获得的是象征利益。^[14]所以，传统教师的“春蚕精神”“蜡炬风范”“园丁意识”等超功利形象仍然没有摆脱“实践经济学”的范畴，因为他收获的是象征利益，比如感激、尊重、道义、责任等等。这不是在否定道德，不能用理性主义的思维

方式看待道德行为,因为理性主义假定人的行为纯粹受自主的理性意识驱使,“好像人能自觉地提出自己的行动的目的,并以最小的代价获得最大的回报。”^[15]布迪厄反复强调,人的行为不是自由筹划和刻意盘算的结果,而是依乎于人已有的“习性”行事,“习性”的反应方式“排除任何计算”,因为它已经将最不可想象的选择未经考虑就被排除在外。

象征利益的实现依赖于它的“间隔”功能。“间隔”就是“切断了付出与回报之间的关系,从而使得这两个原本对称的行为显得像是单独的,毫无关系的两个行为。”^[16]正是由于间隔功能切断了冷冰冰的交换关系,一个经济行为才由此获得了道德上的意义,象征利益才会作为“精神”方面的补偿予以回赠。比如,教师的义务辅导由于是“免费”的,受到家长格外的尊重和热情的接待;反之,有偿家教由于是一种“经济”的交换,家长便心安理得享受这一服务。由此可见,象征利益总是以物质利益的否定形式出现的,而且一个行为越是表现得与物质利益无关,越能实现其象征利益的最大化:行动者的付出由于没有收获对等的物质利益,名誉、感激、尊重等象征利益才被作为补偿被“无偿”给予。

通常,我们将道德与功利放在对立的两极上,采取一种排他的思维方式考虑它们的关系,导致人类在“德性崇高”与“现实需要”之间难以取舍。布迪厄通过统一“物质利益”和“象征利益”,瓦解了道德与功利的对立。在他看来,道德行为和功利行为一样都遵从“实践经济”的逻辑,只是功利行为采取的是计算的法则,通过赤裸裸的交换获得物质利益,而道德实践采取的是“委婉”的、“不言明”的法则,将象征利益主动赠予对方的。

三、反思

布迪厄的行为理论肯定了教师的“现实需要”和“德性崇高”的一致性,从而瓦解了“崇高师德”和“底线师德”的争论。沿着这一思路,师德建设的原则性方向应该是创造良好的外部环境,形塑符合教师形象的“习性”,从而引导个体不假思索地服从道德的秩序,把“必然性”转化为“德性”。

当前批判教师功利,提倡教师道德实际就是要抑制“物质利益”在教育场域的泛滥,提倡“象征利益”(情操高尚、尽职尽责、乐于奉献等)在教育场域

的优先地位。

但是为什么当下教师的行为越来越偏离“象征性”特征,越来越趋于功利化呢?主要原因有二:

1.象征性行为得不到认可。象征性行为(即奉献精神)必须得到双方的一致认可,才能获得相应的象征性利益,正如布迪厄所说:“象征性行为的实施伴随着接受者的客观默契。”^[17]双方的一致认可,又必须建立在共同信仰的基础之上。比如,教师选择将教育作为自己的事业,生活困窘却依然任劳任怨……这些被认为是“奉献”而不是“能力低下别无选择”或者只是“对沽名钓誉的伪装”,就必须先要有一个认为“这就是奉献”的共同信仰。

遗憾的是,这种共同的信仰在当下是缺失的。在物质匮乏、教师待遇低的年代,人们普遍认为当教师是一种奉献。现在呢?大学生争考教师资格证,各地教师招聘火爆异常,仅仅是因为“教师待遇提高了”,“工作稳定”……教师的奉献好像根本不存在了,选择当教师纯粹是为了生计,这里只有公平的“经济”交换,再也找不到“献身教育事业”的崇敬之心了。在失去了“共同信仰”的前提下,教师的奉献行为由此失去根基而得不到认可,象征利益也不可能得到转化。所以,从这层意义上看,教师功利化追求也是“无可奈何”的必然选择。

反思我们的现状,教育职能部门在管理方式上,不是在促进这种共同信仰的形成,而是在努力瓦解它、破坏它。比如,单纯采用物质利益的宣传策略(高薪或者福利优厚等)吸引新教师入职,采用“绩效薪金”将工作行为与物质利益直接对等,假借“按劳分配”的名义将课时的数量兑换成钞票,用“高额奖金”抵消教师呕心沥血的工作……这些措施在相当程度上误导了大众:以为教师的所有付出都能用“物质功利”全额补偿,完全可以进行“等价交换”,没有奉献可言。在当前市场经济主导的功利主义思维模式下,教师的工作同橱窗里的“商品”是一样的,教书仅仅是一种职业,单纯是为了物质利益的回报。公众的赞赏,社会的认可,家长的尊重等等都因此理所当然地被剥夺了,传统教师所珍重的“声誉”“道义”“良心”等象征利益也在最大程度上被抛弃。

2.象征利益的潜在价值得不到保障

前面说到,象征利益总是作为物质利益的否定形式出现的,但是如果将这种否定形式放到它所处

的社会文化中去,你就会发现,社会文化在更广泛的层面为象征性行为提供了一个转化市场:一方面它认为一个正直的人应该以德行为重,不能追名逐利;另一方面,它又认为一个正直的人应该得到回报。这种双重否定的策略一方面要求作为个体的人要毫无保留地奉献,不计成本地付出,另一方面又要求社会机制要明察秋毫,对这种超功利行为予以大力褒奖。这种双重否定策略实际上就是要求有一个有效的社会机制,来确保象征利益的潜在价值。

在制度化的社会里,教育职能部门在确保象征利益的潜在价值上责无旁贷。但是,教育职能部门显然没有意识到这一点。当下,各级教育职能部门为了激励教师,颁发了大量的象征性荣誉(比如各种各样的称号、奖状、奖杯等等),这些荣誉作为象征利益的“代言人”(代表着贡献大、奉献多等等),它们需要物质利益来确保它们的潜在价值。当然,这些荣誉所代表的象征利益不一定要即时兑换成物质利益,但是其潜在的价值却应该始终都在。这实际也是社会对个人的工作认可的一种重要的方式。但是,现实的情况却是,这些象征性荣誉一开始就被视为“精神鼓励”用以剥夺物质的奖励,从来就没有考虑如何去确保它们的潜在价值,在职称晋升、提拔任用时,这些荣誉成了废纸一张。正是这种被掏空的虚假的象征性荣誉的泛滥,导致教师对名誉、声望、道义等象征利益感到极度失望,正是在这样的外部条件制约下,一种违背教育特征的习性最终生成,它信奉这样一种功利逻辑:荣誉只是形式而已,还是奖金来得实惠。

当前,市场经济的繁荣强化了物质利益“天下一统”的独尊地位。对物质利益的疯狂追求从深层来说,反映的是人对变幻莫测的市场竞争的忧虑和恐

惧,所以人们坚持将眼前的物质利益尽早“落袋为安”来应对这种变幻无常的外部世界。追求利益本是人类永恒的话题,只是在不同的时代和不同的场域,人们追求利益的方式和类型不同而已。在教育场域中,象征利益始终是优先给予的。但是,当前市场竞争的不确定性,导致教师对象征利益产生怀疑,转而追求眼前的物质享受。师德建设要扭转“教师功利化”这一趋势,不是去空洞说教,不是单纯道德感召,而是以极坚定的信心和毅力确保象征利益的潜在价值,从而保护象征利益在教育场域的优先地位,只有这样才能捍卫教育场域对经济场域的相对独立性,在市场经济的风云变幻中守住一方“静地”,最终能得到一片“净土”。

参考文献:

- [1] 郑富兴. 教师道德评价的二重性[J]. 教育科学研究, 2010 (12).
 - [2] 郑金洲. 教育通论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 325.
 - [3] 甘剑梅. 教师应该是道德家吗——关于教师道德的哲学反思[J]. 教育研究与实验, 2003 (3).
 - [4] 李敏, 檀传宝. 师德崇高性与底线师德[J]. 课程·教材·教法, 2008 (6).
 - [5][8][10] 皮埃尔·布迪厄, 华康德. 实践与反思——反思社会学导引[M]. 李猛, 李康译. 中央编译出版社, 2003: 164, 171, 168.
 - [6][7][9][13] 皮埃尔·布迪厄. 实践感[Z]. 蒋梓骅. 南京: 译林出版社, 2003: 80, 81, 81, 193.
 - [11] 高宣扬. 布迪厄的社会理论[M]. 上海: 同济大学出版社, 2004: 156.
 - [12][14] 戴维·斯沃茨. 文化与权力——布尔迪厄的社会学[M]. 陶东风. 上海: 上海译文出版社, 2006: 78.
 - [15][16][17] 布迪厄. 实践理性——关于行为理论[M]. 谭立德. 北京: 三联书店, 2007: 132, 155, 165.
- [张建桥 北京师范大学教育学部 100875]

长三角信息平台

江苏省首届教育科学规划精品课题建设工作会在无锡举行

2011年末,江苏省教育科学规划领导小组办公室在无锡市举行首届江苏省教育科学规划精品课题建设工作会。精品课题建设和评审的意义:一是全面提高教育科研的内涵与质量;二是全面形成教育科研的优势、特色和品牌;三是全面加强教育科研的规划和管理。精品课题的标准是五个精,即精心选题、精细设计、精当操作、精彩呈现、精致管理。

无锡市教育局唐加俊副局长介绍了无锡市教科研工作的发展情况,“科研先导,教研有方”的理念,“三优化一提高”教学研究活动及《新课程背景下的课堂教学设计研究》显著的成果,在此基础上《主动参与式课堂有效学与教研究》被批准为省“十二五”规划重点资助课题。此次,省教育科学规划办共评出首届江苏省教育科学规划精品课题共24个项目,无锡地区的江阴市第一中学、江阴市实验小学、无锡市连元街小学、无锡市新区实验小学均获“精品课题”项目。

(黄树生)