

试论当代教学伦理研究路向的转换

刘万海 李 倩

【摘要】 当代教学伦理研究的一大显著成果可谓规范伦理的强势与细化,然而在教学实践的拷问下,既有的规范伦理思路却陷入贫弱的尴尬境地。导致这一状况的根本原因在于规范伦理“就低不就高”的理论假设高估了人的本性。相比之下,儒家力倡的德性伦理思路是将规范内含于价值,通过人伦价值体悟规范。当前教学伦理研究的路向客观上需要转换为,以德性伦理为价值确证的目的论前提,而将规范伦理下降至方法论层面。这样才能有效化解当前的规范伦理困境,进而从根本上拯救教学。

【关键词】 教学伦理研究 规范伦理 德性伦理 德性生活

【作者简介】 刘万海/辽宁师范大学教育学院讲师 (大连 116029)

李 倩/东北师范大学教育科学学院硕士生 (长春 130024)

近年来,针对课堂教学伦理问题的研究日益深入,并且总体上表现出规范伦理占据强势的趋势,然而,在实践的拷问下,规范伦理却暴露出诸多弊病,比如“头痛医头,脚痛医脚”的片面性,带有令行禁止般行政意味的强制性,以及规范日渐细化的冗杂性等。如何来完善当代教学伦理问题的研究?恐怕当务之急是探索研究路向的转换。

一、教学规范伦理的贫弱

似乎自从有人类教学开始,就存在着有关这种活动的各类伦理规范,它意味着参与教学的人都应当无条件遵守,尽管可能时代不同,一些具体规范甚至会发生冲突。

大多数教育伦理学家坚持教学规范伦理的思路往往是这样的:对于各种“反教学现象”,比如教师体罚学生、学生考试抄袭,他们首先会指责这是丑恶的,甚至不道德的,继而又会抱怨教师的职业素养差,以及学生的品行不端,然后将这种现象的原因归结为教学伦理规范的疏漏与无力,最后作为解决的措施便是呼吁自觉遵守这些规范的意识,或者是再提出几条新的更严格的规范。至此,教学规范伦理的工作似乎结束了,但很可能问题还在,因为从“有法可依”到“有法必依”毕竟需要一个过程,即使这样,前提还必须是师生从心里认

同、接受某些规范。但事实上,做到这一点也很难。于是,教学规范伦理势必陷入一种尴尬境地。

事实上,正如有学者已经认识到的那样,上述教学规范伦理的处境很大程度上要归咎于现代伦理学(主要是规范伦理学)秉持的一种错误假设,即只要为人规定出活动的最低要求,明确底线伦理,保证其不犯最基本的错误,则更高要求的、更良善的和崇高的行为自然会发展出来,但现实表明并非如此,“事实上,由低要求的价值是不可能推出或者发展出高要求的价值的。在价值上,如果把低要求规定为基本要求,低要求马上就变成了最高要求”,“通常人们在价值上总是就低不就高,因为低标准比较容易做到,比较省心。”^[1]拿教学来说,相信有很大部分教师面对这样的教学规范——课堂上不准体罚学生,也不准偏袒学生,他在确保这一条不触犯的时候,已经感觉自己比较称职了,因为他分明看到周围就有同事做不到这样,于是潜意识中,他已经将一种对教师职业的基本要求转化成了引以为荣的出色表现,很难此刻清醒地认识到做到这样还远远不够,比如不能满足于课堂上成绩好的和差的学生都提问,还要分析好的学生“好”在哪里,差的学生“差”在哪里,据此展开个别化指导。当然不否认随着教师专业整体素养的提升,越来越多的教师开始通过反思

来提高课堂行为艺术;更有相当大部分学生会认为上课不溜号、考试不抄袭、自主思考问题、按时完成作业等俨然是好学生的标准,而模糊了这其实是对每个学生的最低要求。说到底,规范伦理存在的这个“就低不就高”的思维障碍根本上还是因为高估了人的本性。

教学规范伦理的占据主流与整个社会的价值走向,以及与伦理学的时代发展息息相关,何怀宏教授在一次以“问题意识”为主题的演讲中指出,近现代以来,中国社会传承已久的道德观急剧变化,由成贤成士的道德转变为以普遍的社会伦理规范,即“底线伦理”为前提,社会规范与个人道德完善相分离,以行为者为中心转变为以行为为中心,以价值为中心转变为以规范为中心。^①其实这种状况不仅仅是我国的情形,而是具有相当的普遍意义,在这种道德观的一系列转变背后,蕴含的则是一种技术理性与行为哲学对人文性的侵略,是人自身的价值在由人发动的活动中的退隐,相应地引发人的活动目的并且最终是生活目的的迷失。其结果,往往是人用活动的成功反证了自身的最终失败。

现代以来的教学现实表明,带有令行禁止味道的各种教学规范并没有实际上帮助师生体会教学的本真内涵,而是恰恰相反,似乎规范越多,大家的反感情绪也越强烈,在每个人头顶都被悬置一堆规范的氛围中,渐渐地教师感到上课变成了完成任务,学生学习听讲变成了一种被压迫做的事情。总之,大家都很不开心,教学让很多人打不起精神来。

这时的教育伦理学家们还能做什么呢?除了抱怨师生不够自觉、素质差,再就只能不厌其烦地解释规范的价值,遵守规范的意义以及触犯规范的危险。遗憾的是,从根本上说,仅有教学规范是远远不够的,既然人们最终追求的是生活的意义和幸福,而这些靠规范的牵引是达不到的,因为规范往往不但不能激发人们对生活的兴趣,还会适得其反。

二、规范伦理困境的解脱:以生命和生活的视角重新审视教学

遵守教学伦理规范不是我们的最终目的,而是为了达到规范所指向的生活形态,比起遵守了某种规范带来的道德崇高感,只有体验到该规范

指导下的生活的幸福才是根本的快乐。

这就意味着,如果没有一些体现着生命的价值的、比伦理规范更高更根本的生活意义;如果没有一些表现着生活美感的、值得用生命去追求的事情;如果在规范之上没有一些当我们能够自由行事时愿意去做的事情,那么,规范就变成无所谓的了——我们必须意识到,伦理规范就其本身而言没有价值,我们不可能为规范而规范,不可能因为仅仅遵守了规范而乐不可支。^[2]

教学规范伦理的另一种失误的表现似乎也与对人性的假设有关,或者说是个体生命尊重的态度有关,即它所制定出来的各种规范大体都是以否定形式表述的,都是提醒师生“有所不为”的方面,对于师生而言,这样的规范多少带有对自己缺乏信任的不友好味道。因为,规范本身不可辩驳的强硬姿态似乎在证明“有所不为”的方面一定是不好的,但这种“不好”如果不明确标示出来,师生是没有能力加以克制和避免的,结果是要影响正常教学和根本的学生发展的。显然规范伦理是出于一片好心,这也恰恰是我们不能轻易否定它的地方,但是它没有意识到,有时候“好心办坏事”是不得不承认的结果。

在此基础上,让我们来进一步追问:教学规范伦理都是出于单纯的“好心”吗?未必如此。师生所面对的各种教学伦理规范,表面上反映了对一般教学的共性要求,其实在很大程度上掺杂了不同权力阶层和利益集团的意图或谋划,也即是说,伦理规范所限定的,并非都是对教学本身、对学生发展有害的因素。比如中小学的学科教学按规定都要在课堂上开展,而且要履行一系列的教学仪式,但其实有时教师将学生带到操场上、草坪上、校园甬路中,讲解那些不太需要板书演示和练习的内容时,效果可能会更好。这样规范的用意也许是便于教师组织纪律来控制课堂,也许还包括了通过仪式明确和强化师生之间的等级关系,以使學生更有效地服从教师。

那么,如何来克服现代教学规范伦理的贫弱,使教学获得根本上的拯救?至此,我们有必要重新审视教学本体,站在教学的原点上来看教学到

^① 根据何怀宏教授于2005年10月24日在华东师范大学的主题报告整理。

底是什么,以及可能是什么,教学中的师生究竟需要什么,喜欢做什么。因为,“在教育里如果伦理(此处的伦理更近似于德性——引者注)的层面衰弱了,或是让整套的假说、禁规取代了,这便等于扼杀了教育精神,真正的教育目标被扔到一边。”^[3]无疑,当前规范给教学带来的这种后果至少已经部分地表现出来。

如果我们将教学理解为一种德性生活^①,首先,这就意味着师生可以完全以精神自由的姿态去共同建构一种美好生活,在这时师生应该是自我负责的,一切行动的恰切性谋划及动力都会来自于内心中对美好生活的向往,而不是他人的提醒与约束。换句话说,“正确的约束并非产生于外部的强制,而是产生于使人自然地去从事那些喜欢的而非厌恶的活动的心理习惯。”^[4]其次,当教学被理解为德性生活,意味着我们应该揭示并尊崇这种生活本身的伦理,显然,德性生活的伦理又是与人的伦理相一致的,这其中最根本的伦理应当是对人精神自由的尊重。当然,自由仍是规范下的自由,而非绝对自由,“儿童的生活既需要自由也需要秩序”,“他们需要受到控制的自由以及那种将自由推向前进的控制”。^[5]因而规范伦理的空间仍然具有存在的合法性。

基于此,我们有必要转换一下当前教学伦理的思路,即在必要的规范伦理基础上,寻求提升德性伦理的关照力量,这种转换的实质是试图唤起对教学及其参与教学的人自身价值的体认,而不再盲从于外部性的制度性规定与群体行为习惯,进而将外在的压力能够转换为内在动力。这既是为了帮助摆脱规范伦理的困境,更是为了根本上拯救教学。在这方面,儒家伦理可以提供诸多启示。

三、教学德性伦理:源自儒家教学思想的启示

如果说规范伦理试图努力达到的是明确师生在教学中应该做什么以及应当怎样做,那么德性伦理则首先昭示我们,作为教师和学生的“他们”是谁,由其交往构成的教学本质又是什么。二者的不同可以说一个是指向外在行为,一个指向人的本性及教学本体。这种德性伦理与作为人的道德评价体系的德性论是旨趣相同的,对于后者,“德性论的中心主题有目的和方法两个方面:首先

是追问和回答人的内在目的是什么,然后才是根据这一内在目的实现自我完善的方法。”^[6]这也意味着,德性伦理本身并不排斥伦理规范,只是将其由目的论层面下降到方法论层面。

进一步说,德性伦理是以目的论方式来思考问题的,而目的显然不同于某种立场,“当以目的论方式去思考时,伦理学问题必然落实为道德层次或生活层次上的问题,从而超越了规范观点的不公正性。”^[7]在赵汀阳先生看来,“目的”(to be meant to be)构成了除“事实”(to be)与“价值”(ought to be)之外的分析框架的第三维度。

我们必须承认这样的事实:从起源上说,伦理规范起源于利益的分配和人际冲突的调节,所以伦理不可能天然地合乎道德,不可能不经过批判和改造就自然而然地具有道德意义,尽管有些伦理规范在出现的时候就碰巧与道德一致,但这毕竟是非本性的而是偶然的。于是,要使伦理与道德相一致,不是由道德强行“推出”伦理,而是按照道德原则去治理伦理。^[8]

根据这样的思考,我们应该首先将教学理解为一种道德之事、自由之事、“成人”之事,继而让规范来适合教学,而不是让教学服从规范。摆在师生面前的首要任务,不是熟悉、尊重和执行各种规范,而是确立对教学的人道原则。

在儒家伦理思想中,规范体系总是逻辑地以价值的认定为根据;事实上,作为价值认定具体体现的价值原则,往往同时也构成了行为的范导原则。以天人关系而言,儒家倡导人道原则,这既内含着对人的价值的肯定,亦意味着待人以仁;它与道家由自然原则引出无为的行为要求形成了某种对照。^[9]

可见,儒家采取的是先理解人,继而理解规范的认识秩序,惟其如此,人才能制订符合人道的规范,并去自觉遵从规范。这一点正体现了儒家伦理的思路。首先,如果说规范伦理主要表达的是各种“应当”,德性伦理则关注何为“善”以及如何“为善”;其次,各种规范所界定的“应当”往往都是与某种义务相联系的,而“善”表达的是某种价值认定;再次,从二者的逻辑关系来看,“应当”的似

① 有关“德性生活”的探讨可参阅拙作《教学即德性生活:走向新的教学理解》[J]. 全球教育展望,2005(7).

乎都是“善”的(实践表明在很大程度上这是一种错觉),但反过来,“善”则不一定具体指向某种“应当”。换句话说,体现本体论意义的“善”虽然最终将外化为“行善”,但却较少具体地以规范的形式指导人们的行为,而是以社会人伦关系作为总的指导原则。概言之,将规范内含于价值,通过人伦价值体悟规范,这便是儒家伦理的重要特点。

在儒家那里,普遍的规范既以善的认定为前提,又以蕴含的方式涉及义务的承诺,从而,伦理学意义上的“应当”亦相应地表现为价值确认与义务承诺的统一;前者规定了行为的善的向度,后者则从现实人伦上为何以为善提供依据。^[10]

从这一思路来审视教学,便不难发现规范伦理贫弱的原因,至少部分地在于当各种“应当”指向相应的义务时,却忽略了“善”的价值前提,即是说,人们在规范教学和师生时,却没有想到教学的“善”(virtue/goodness)的本性为何,以及师生间交往构成着如何不同于其他社会性实践的人伦关系,进而这种人伦关系对人的发展的意义。在教师的眼里,学生的不成熟应该是一种缺憾的美,因为,“没有儿童的顽皮,没有顽皮的儿童,就不能建立真正的教育学……对于一个教师来说,给具有成人般的觉悟和成人般的由饱经世故的生活经验所养成的行为举止的儿童上课,该多么没有意思!”相反,教师的先知先觉、学生的懵懂好奇恰恰构成了教学的前提。为此,“儿童纪律的主要之点在于不是去压制顽皮,而是去改造它。不能要求儿童去做我们用我们的教育学不能开导他们的事”,甚而至于,“为了理解改造儿童的顽皮的教育学,教师自己先得学会顽皮。”^[11]当然,这里的“顽皮”其实更多的寓意是一种心性自由与个性独立。

此外,教学规范伦理即使确保了基于价值认定的“应当”,也无法保证“应当”实际转化为行动(现实中得以转化的那部分又往往是在权力和控制辅助下完成的)。因为人们骨子里似乎都有不愿被控制的叛逆性,“人们不能强迫一个人去做一件事或者不去做一件事,说因为这对他比较好,因为这会使他比较愉快,因为这在别人的意见认为是聪明的或者甚至是正当的,这样不能算是正当”。相反,“所有这些理由,若是为了向他规劝,或是为了和他辩解,或是为了对他说服,以至是为了向他恳求,那都是好的;但只是不能借以对他实

行强迫,或者说,如果他相反而行的话便要使他遭受什么灾祸。”这一点尤其需要规范伦理认识到,“对于本人自己,对于他自己的身和心,个人乃是最高主权者。”^[12]教师和学生将教学视为负担,很多情况下就是因为他们不得已要背叛自己的意志。事实上,“在我们面前有两条路可走,一条是迫使、强制儿童服从自己的教育者的意志,另一条是指引他们走上自我教育和自我教养的道路。”^[13]选择不同的道路显然会导致不同的教育效果。

至于在学校里和班上的行为规范,诸如此类的谈话很可能变成一大堆束缚儿童手脚的禁令和义务,并使他们从明天起就不愿意上学。我认为我的每个学生在班级集体里交往的过程中,自己会确定自己在集体中的相互关系的性质、自己的行为规范。我所说的——自己,指的是我所组织的导致儿童独立得出伦理道德规范结论的教育过程。^[14]

也许,不是所有的教师都能认识到这一点,但只要多一位教师按照这样的观念开展教学,那么在这个世界上就会有更多的学生体验到教育激荡心灵的力量。

其次,在教学中倡导德性伦理,更在于受到儒家教学思想的启发,儒家教学重在“做人”、“成人”,因为儒学本质上即“仁学”,或者进一步讲是“成人”之学。在这个意义上来说,从先秦孔孟以至宋明理学家乃至现代新儒家们的治学态度皆可概括为“为己之学”,^[15]关于这一传统的精神内涵,有学者从以下三方面进行诠释:^[16]其一,它注重的是个人发展的道德价值而非功利价值,因此属于心性之学,而不是事功之学;其二,它表现出对人自我完善的内在价值的弘扬,也是对人的独立精神的肯定;其三,它也倡导了一种为学的正确学风。孔子曾言,“古之学者为己,今之学者为人。”^[17]对于这句话,钱穆先生的理解是,^[18]孔子讲“为己”是侧重德行,而“为人”则侧重言语、政事、文学;为己乃为人之根本,只有为己,为人才能见效。正所谓“己欲立而立人,己欲达而达人”。^[19]所以说,孔子学而不厌和诲人不倦实则是统一的,有欲立欲达,便有立人达人。对于这句话,尽管不能像现在有学者所作出的表面化解读,比如为己之学是自我完善,为人之学是迎合他人,但至少能够肯定的是,儒家教学还是从根本上注

重对个体内心精神世界的关切,通过学习先完善自我,形成理想人格和德性。或者说,学做一个完善的人在儒家看来乃是教学的根本之道。

孔子的“学者为己”的思想在儒家内部得到延续,至宋代时,心学代表陆九渊曾经针对当时士人为近科举求取功名的读书态度,尖锐地指出,“凡欲为学,当先识义利公私之辨。今所学果为何事?人生天地间,为人自当尽人道。学者所以为学,学为人而已,非有为也。”(《象山语录》卷四)这句话表明了他对于读书、为学的根本态度,即“学为人而已”,做人才是学习的要义,更是天地间的第一等事。只有这样,才能塑就读书人的理想君子人格,也才能成为个人道德发展的一种内在源泉。

如此看来,真正儒者以生命为终极关怀,儒家之本义原来就是践仁与宏道不离不隔。^[20]因而儒家教学奉行的是“修己以安人”进而“安百姓”和“安天下”的进路,而作为这一进路的前提,便是儒家坚信人皆有性善的倾向,故而赋予了“成人”超越年龄和仪式的道德内涵。显然,“由‘人为贵’所生发出的‘尽人道’的判断,自然内在地包含了‘成人’的选择,‘人能弘道’的主体能动性的确认,则使儒家认为,人不仅因其所固有的高尚价值而必须要‘成人’,而且人也有能力来完成‘成人’的使命。”^[21]由此,从“为己”到“成人”,虽然并不排斥外在规范的引导,但更强调的还是内在的自觉,一种对人的生命价值、作为主体的能力以及美好生活感觉的自觉,在儒家的观念中,正是这种自觉确证了教学成为个体生命发展中的自然、自愿以及自由的活动。

再次,儒家教学所以崇尚德性伦理,而不是规范伦理,还受到儒家真理观的影响。如我们所知,规范伦理的一贯追求便是确立普遍适用的各种规范,这其实蕴含着真理的客观性假设,即尽管情境、主体和矛盾变化,但从事活动的程序及要求不能变化。而在儒家思想的主导下,中国人对真理的态度都明显倾向于实用和实践,“关于真理观念,东西方是不同的:至少就中国而言,真理似乎没有这样的要求,而主要只是要求‘灵验’,即一种在具体情况下能够实现目标而又省力的最优选择,显然它没有要求普遍必然性,更没有在所有可能世界(possible world)中为真的奢望。”^[22]真理服从于实践,或者说具体问题具体分析,不搞一刀

切,这些做事的思路直到今天我们还在坚持。显然,在教学中推行德性伦理更符合科学的真理观。

说到底,如果说针对教学的德性伦理是从教学意义以及人的价值出发,并力图从内在来发展人的价值,提升教学意义的一种本体自觉活动,则规范伦理只不过是调控教学利益,维护教学活动秩序的种种技术,它无法从根本上保证教学的道德性。师生最终要面对的不是如何遵守规范,而是如何建设有意义的幸福生活,这是教学的本真追求,也是更主要由德性伦理来推进的责任。当然,讨论至此还是需要再强调一点,那就是德性伦理作为比规范伦理更高的境界,往往需要人们更高的自觉意识,并不会更容易兑现。因而规范伦理在现实条件下仍然需要担当基本要求的角色,只是它将不再是拯救教学的那根最粗的稻草。

参考文献:

- [1][2][7][8]赵汀阳.论可能生活——一种关于幸福和公正的理论[M].北京:中国人民大学出版社,2004:224,225,134,138.
- [3][德]孙志文.现代人的焦虑与希望[M].陈永禹译.北京:三联书店出版社,1994:147.
- [4][英]罗素.教育与美好生活[M].杨汉麟译.石家庄:河北人民出版社,2001:19.
- [5][加]范梅南.教学机智:教育智慧的意蕴[M].李树英译.北京:教育科学出版社,2001:84.
- [6]崔宜明.德性论与规范论[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2002(3).
- [9][10]杨国荣.善的历程——儒家价值体系研究[M].上海:上海人民出版社,2006:377,377-378.
- [11][13][14][苏]阿莫纳什维利著.孩子们,你们好![M].朱佩荣译.北京:教育科学出版社,2002:31-35,57,18.
- [12][英]密尔.论自由[M].许宝骙译.北京:商务印书馆,1959:11.
- [15][美]杜维明.道、学、政:论儒家知识分子[M].钱文忠等译.上海:上海人民出版社,2000:30.
- [16]肖群忠.儒家为己之学传统的现代意义[J].齐鲁学刊,2002(5).
- [17]论语·宪问.
- [18]钱穆.论语新解[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2002:374.
- [19]论语·雍也.
- [20]牟宗三.四因说演讲录[M].上海:卢雪昆录音整理.上海古籍出版社,1998:序.
- [21]胡发贵.追求德性的升华——儒家“成人”论[J].学海,2000(4).
- [22]赵汀阳.长话短说[M].北京:东方出版社,2001:67.

(责任校对:周巧学)