

· 教师教育与教师发展 ·

正义与关怀：教师道德价值取向的诠释

沈辉香^a，何齐宗^b

(江西师范大学 a.马克思主义学院; b.教育学院, 江西 南昌 330022)

摘 要:教师道德既是一个重要的理论问题,也是一个紧迫的现实问题。从正义与关怀的视角探讨教师道德的价值取向,有助于深化对教师道德的认识和提升教师道德水平。正义是人类追求的重要价值,关怀是仁爱关系的集中体现,两者都应成为教师道德的重要价值取向。通过对教师正义和关怀的具体与普遍、情感与理性、关系与自主的辩证分析,可知教师道德既需要正义,也需要关怀;在教育实践中要促进这两种教师道德价值取向的融通。

关键词:教师道德; 教师正义; 教师关怀; 实践融通

中图分类号:G40-02 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-4203(2019)04-0056-04

Justice and Care: Interpretation to the Value Orientation of Teacher Morality

SHEN Hui-xiang^a, HE Qi-zong^b

(a.College of Marxism; b.College of Education, Jiangxi Normal University, Nanchang 330022, China)

Abstract: Teacher morality is an important theoretical issue, as well as an urgent reality problem. From the perspective of justice and care, exploring the value orientation of teacher morality is helpful to understand the issue and improve the level of teacher morality. Justice as the important value pursued by human beings, and care as the concentrated expression of benevolent relationship are the important value orientation of teacher morality. Through the dialectical analysis of teacher justice and teacher care from the aspects of specificity and universality, emotion and rationality, relationship and autonomy, it shows that not only justice but also care are the necessary value orientation. In educational practice, it should promote the integration of such two moral value orientation.

Key words: teacher morality; teacher justice; teacher care; practical integration

近年来,教师道德问题受到各界广泛关注。从教师正义与教师关怀的视角探讨教师道德的价值取向,有助于深化对教师道德的认识和提升教师道德

水平。“正义是一种防止人们相互伤害的权宜契约”^[1],是自由、平等、秩序等基本价值的综合^[2],是人之为人的最高价值。关怀则以关爱关系为核心,

收稿日期:2019-01-03

基金项目:江西省社会科学规划重点项目(17JY01)

作者简介:沈辉香(1974—),女,广东梅州人,江西师范大学马克思主义学院博士研究生,广东嘉应学院教育科学学院副教授,从事教师教育与教师发展研究;何齐宗(1962—),男,江西萍乡人,江西师范大学教育学院院长,教授,博士生导师,从事教育基本理论研究。

以他人的需要为关注点,以尊重个人作为价值追求。教师道德既需要正义,也需要关怀。我们要努力促进教师正义与教师关怀这两种道德价值取向在教育实践中的融通。

一、正义与关怀：教师道德价值取向的基本维度

正义与关怀均是当今时代教师道德的重要要求,是教师道德价值取向的基本维度。

1. 教师正义

正义的出发点及终极目标都是指向人,指向人的发展。正义作为教师道德的重要价值取向,自由、平等和秩序在其中占有重要地位。

人是自己的主人,人获得解放的标志就是使自己成为自由人,自主选择、自我决策和自我行动。教育中的自由既体现为教师的自由,又蕴含学生的自由。教师自由是指教师在教育中能够自我引导、自我决策和自主行动;学生的自由是指学生在学习中具有选择和决定的权力。教师自由与学生自由密切相关,具有自由品质的教师才会肯定、倡扬和鼓励学生的自由学习,而专断的教师则可能对学生的学习时时干涉、处处设限。

平等是指主体在社会中处于同等地位,享有同等的权利和发展机会。平等既是衡量社会进步的重要尺度,又是现代社会理应追求的基本价值和道德理想。在教育领域,平等也是衡量教育文明程度的基本指标。所有学生均应享有平等的受教育权利,相应地,要求教师平等对待每一位学生。教师既不能过分偏爱表现优秀的学生,也不能歧视表现不如人意的学生,当然更不能仅凭个人好恶来对待学生。

秩序蕴涵规范性、条理性之意,与混乱和无序相对立。当代文明社会以制度和法律规范人们的行为,旨在维护社会秩序,而国家关于教育的制度和法规以及学校的规章是维护教育秩序的重要保障,是学校有序运行和学生健康发展的法律依据和行为准则。埃德加·博登海默(Edgar Bodenheimer)指出:“推行正义的善意,还需要通过旨在实现正义社会目标的实际措施和制度性手段来加以实施”。^[3]秩序对教师起规范和保障的作用,使教师的言行有法可依、有章可循,依规施教。

2. 教师关怀

“关怀”亦可称为“关心”。马丁·海德格尔(Martin Heidegger)将关心看成人的一种存在状

态,蕴含怜悯和担心之意。内尔·诺丁斯(Nel Noddings)认为:关心意味着关系,即两个个体间的联结或接触,一个体付出关心,另一个体接受关心,否则关系就容易断裂。弗吉尼亚·赫尔德(Virginia Held)强调人类的生存和进步需要发展关怀关系。他认为:关怀伦理学“顾及人与人之间的关联”,“关注的问题在于专注、信任、对需要的反应……和培育关爱关系。”^[4]因此,关怀可以说是专注、信任、关爱关系的交织,同时也是教师不可或缺的重要德性。

首先,关怀以专注为价值基础。专注意味着凝神、执着和坚持,专注的人会全身心地集中于某一目标。教师一旦真心关怀某个学生,就会对他予以认真的察知、倾听和体会。教师倾听和理解学生的心声,体会学生的情感与需要,关注、同情学生的境遇,能有效地维护和发展师生之间的关怀关系。教师流露出的关注的眼神和充满爱意的表情都变成一种亲密关系,从而增进学生的自信和激励学生的成长。

其次,关怀以信任为优先价值。“关怀的关系应该以信任为其特点,关怀和信任应相互维系”。^[5]什么是信任?信任指相信而敢于托付,是一种相信的情感表达,也是一种依赖关系。这种人与人之间的信赖关系,在一定程度上超越了正义所主张的独立和理性,缩短了人与人之间的距离。在教育实践中,教师对学生的信任具有重要价值。每位学生均有自己的优势和特长,教师应当致力于发现和肯定其积极与优秀的一面,而不能只看到消极与平庸的一面。这是教育真正引领儿童心灵成长的前提,也是每个教育工作者甘于奉献的基础。鲁道夫·奥伊肯(Rudolf Christoph Eucken)说得好:“倘若教育工作者不相信在每个人的心灵中都有某种正在沉睡而可以唤醒的真与善的成分的话,教育工作如何能进行,它又如何能要求教育工作者的全部忠诚呢?”^[6]

再次,关怀以关爱关系为核心价值。关怀存在于人与人的交往中,主要表现为关爱关系,因此关爱关系成为关怀的核心价值。关爱关系以情感为纽带,以自愿为原则,以理解和共享为目的。当前教师对学生的关怀需避免功利主义的、唯学业成绩的畸形关怀,不能忽略学生的内在精神需要;还需避免占有式关怀,不能将自己的意志强加于学生,要尊重学生的个性、兴趣与意愿。教师对学生的作用主要是引导,“与其说教师是人类灵魂的工程师,不如说教师是人类灵魂的‘导师’。”^[7]教师只是学生人生道路的引导者,人生之路具体怎么走要由学生自主确定,应当允许甚至鼓励学生拥有充分的自觉性、主动性和自由度。正是在这个意义上,马卡连柯(Антон

Семёнович Макаренко)要求教育工作者,“使每一个人有发展自己的才能、保持自己的个性、按照自己的意愿前进的可能”^[8]。

二、教师道德正义与关怀价值取向的矛盾分析

教师道德的正义与关怀价值取向存在具体与普遍、情感与理性、自主与关系等几对矛盾,辩证分析这些矛盾,有助于深化对教师道德正义与关怀价值取向的认识。

1. 具体与普遍

关怀是具体的,它指向具体的人,其本真之意是同情、怜悯、照顾需要被关心的人。教师关怀的对象不是抽象的人,而是表现为对某个学生特殊境遇的同情、怜悯和照顾。但是,具体并不排斥普遍和一般,因为“任何一般都是个别的(一部分、或一方面、或本质)。任何一般只是大致地包括一切个别事物”^[9]。也即每个具体事物均是普遍和具体、一般和个别、共性和个性构成的矛盾统一体。而普遍也不排斥具体,具体蕴含特殊的生命存在和个体的丰富多样性。教师属类群体,其德性具有普适性,以统一规范为原则,受普遍道德律令约束。教师道德既是具体的又是普遍的,因为具体才适合学生个体的丰富和多样性,因为普遍才符合教育统一规约的要求。

2. 情感与理性

关怀重视人的情感关系,正义则要求符合理性原则。关怀的直接表现是情感。情感是教师的基本素养,也是教师与学生联系的天然纽带。天然存在的同情、关心和慈爱之情,激发教师不由自主地关怀学生,对学生的需要敏感关切。情感经由移情使学生对教师的关怀行为感同身受,教师想学生所想,学生感教师所感,师生间情感产生同鸣共振。但情感具有主观性、随意性和偶然性,需要以理性来监督、管控和调节。理性的知性功能可以帮助教师建立正确的道德知识体系,为关怀行为的发生创造条件;理性的能动功能可以促进教师的道德追求,树立道德意向;理性的分析批判功能可以使教师对学生进行客观分析,选择合理的关怀行为。因此,教师道德是情感和理性交织的共同体,没有情感的教师道德没有温度,而没有理性的教师道德则没有高度。

3. 自主与关系

关怀之人处于关怀的关系之中。关怀的关系既是际遇性的,又是过程性的;关怀的关系不仅要尊重

自我,也要尊重他人;不仅关怀者发出关怀,还需被关怀者感受关怀;不仅被关怀者能接受关怀者的关心,还需关怀者能感知被关怀者接受关心。这就是我们期望达成的心扉敞亮的师生关系。但教师要排斥虚假的关系,即教师仅出于自身因素或抱着所谓“良好”动机,不了解甚至不顾学生的真实需要,一厢情愿地关怀和帮助学生。如果教师不管或无视学生需要,那么无论教师的动机和愿望有多么好,都难以建立良好的师生关系。如有的教师牺牲自己宝贵的课间或午休时间,甚至挤占音乐、美术、体育等所谓“副科”课程,去辅导学生升学考试科目的学习。在通常情况下,学生并不愿意接受教师的这种关怀,甚至拒斥这样的“关爱”。因为这种关怀是单向的、缺乏温暖爱心的,违背了学生的意愿。“行动上照顾别人和有温暖爱心的关怀别人是不一样的”^[10]。关怀并不否定自主性,而是“促进负责任的、适当情况下的自主性”^[11]。而且,关怀的自主是双边的,既包括关怀者的自主,也包括被关怀者的自主。从师生关系来看,教师作为关怀者应当察知、感受作为被关怀者的学生的需要,思考和选择适切的关怀方式,主动践行有效的关怀行为;学生则基于敏感性给予教师及时主动的回应,以维系和发展双方的关怀关系。

赫尔德曾经指出:“关怀的背景下需要正义”,“正义背景中则需要关怀”。^[12]在教育领域也是这个道理。如果没有教师正义,教育世界将混乱无序;而如果没有教师关怀,教育世界便冰冷无情。

三、正义与关怀融通于教育实践的思考

职业特性要求教师道德的价值取向既蕴含正义,又趋向关怀。正义是人与人之间公平相处的基石。教师偏离正义的关怀,如近亲远疏、爱优嫌庸、重利轻义等,易使师生关系扭曲,破坏教育领域的自由、秩序与平等;而缺乏关怀的正义使教师忽视情感投入,导致师生关系冷漠,学生对教师敬而远之。

1. 以教师正义作为教师关怀道德实践的根基

正义追求“在竞争的个人权利与利益之间的公平决定”^[13],而“关怀之内必须要发展正义”^[14]。对于教师关怀来说,教师正义的价值在于为教师关怀提供理性的依据和合理的规范,保障教师关怀的正确方向,驾驭教师的情感,监管教师责任的落实。第一,以教师正义保障教师关怀的正向性。教师的关怀行为应当是超功利的,其结果应当趋向于善,也即

教师关怀应当指向全面发展的人的培养。在这种情况下,学生无“优差”之分,学科无“主副”之别,知识教育、生活教育、生存教育、做事教育、做人教育、精神教育同等重要。第二,以教师正义驾驭教师的关怀情感。情感有肯定与否定之分、积极与消极之别,教师的情感应当是肯定的、积极向上的,这样才能促成师生关系的正向建构。然而情感具有易冲动性,特别是负面情感,如不以理性来控制,则会产生消极影响甚至出现严重后果。如果教师的关怀情感脱离正义的约束和导引,就无法达成关怀的目的。有时教师出于正义而想对学生负责,但由于情感表达不当,从而导致师生间产生矛盾和冲突。基于正义的教师关怀情感必定是理性的和合理的。第三,以教师正义监管教师关怀责任的落实。教师的关怀责任可分为教师自我关怀责任和关怀学生责任。一个具有自我关怀责任的教师,必然注重自我移情能力的培养、合作共事能力的提高以及自我价值的实现;一个对学生负责任的教师,必然重视师生间的友爱关系,将自我价值的实现与学生个体生命的充盈有机结合。在教育实践中,有的教师只关怀学业优秀的学生,而歧视成绩落后的学生;只偏爱听话的学生,而讨厌调皮的学生,这说明教师的道德价值取向已出现偏离,没有合理履行教师的关怀责任。赫尔德指出:“关怀实践并不是仅仅致力于关怀的价值观。它们也需要正义”^[15]。因此,在教育领域,教师的关怀行为有必要以教师正义来加以规范和引导。

2. 以教师关怀实现教师正义道德实践的超越

尽管教师的关怀在教育实践中由于各种原因而易出现偏差,但不能由此否定关怀的价值。符合理性的教师关怀将超越教师正义的要求。第一,教师关怀可以促进教育公正。教师正义要求教师平等、公正地对待每一位学生。但在教育过程中,那些处于弱势的学生(如家庭条件差、学习成绩落后、相貌欠佳、身体弱小、性格孤僻等)更需要教师的关怀,他们更应该成为教师重点关怀的对象。美国学者伊娃·费德·基蒂(Eva Feder Kittay)指出:“人际关系呼吁偏袒的态度,而不是公正”^[16]。这个观点乍一看似乎违背常理。但如果对它不作极端的理解,而且将所谓“偏袒”的对象指向弱势的人,那么这一观点还是很深刻、很有见地的。具体到教育领域,教师关怀的对象就应当重点指向处于弱势的学生。对于占据优势的学生来说,教师的关怀可能只是“锦上添花”;而对处于弱势的学生来说,教师的关怀则往往是“雪中送炭”。显然,教师对这些学生的格外关怀已经超越了教师的正义德性,或者说是一种更高境

界从而也是更有价值的教师正义。在这个意义上,教师关怀即是帮助和促进了教师正义的实现。第二,教师关怀可以消解单向度的教育思维。毫无疑问,教师应该具备正义的德性,因为这是教师责任和义务的必然要求。然而,“对关系的价值评估并不意指普遍规范总是具有优先性”^[17],仅从正义的立场来判断教师的德性是不全面的,从而也是不合理的。普遍意义的教师正义并不总适用于所有学生,尤其是那些与众不同、具有突出个性特点的学生。这时,教师的关怀就显得必要甚至迫切。只讲正义的价值取向,会使教师形成抽象的、单向度的教育思维,导致教师以统一的、无差别的方式对待学生,学生的个性因此而被忽视或漠视,甚至被抹杀。而关怀是一种具体的、双向度的教育思维,要求教师“将价值定在关注特殊的人们和人们具有差异性的实际情况,而不是在一个理想假设的范围中呈现的抽象理性的人”^[18]。具体而言即是,要求教师开放地观察、感知和设身处地理解学生的差异,关心学生的实际境遇,满足学生合理但却可能是不同的需要。教师关怀的这个特点无疑超越了正义的抽象思维。

教师道德建设任重道远。正义与关怀作为教师道德的重要价值取向,既是有待深化和拓展的理论领域,也是新时代教师道德建设面临的实践课题,需要广大教师在教育中不断探索和共同践行。

参考文献:

- [1] 莫蒂默·艾德勒,查尔斯·范多伦. 西方思想宝库[M]. 长春:吉林人民出版社,1988:944.
- [2] 牟海侠. 马克思实践视域下的正义观研究[D]. 哈尔滨:黑龙江大学哲学学院,2016:28.
- [3] E·博登海默. 法理学:法律哲学与法律方法[M]. 邓正来,译. 北京:中国政法大学出版社,2004:278.
- [4][5][10][11][12][13][14][15][17][18] 弗吉尼亚·赫尔德. 关怀伦理学[M]. 苑莉均,译. 北京:商务印书馆,2014:20,65,47,136,21,252,234,61,154,224.
- [6] 鲁道夫·奥伊肯. 生活的意义与价值[M]. 万以,译. 上海:上海译文出版社,1997:108.
- [7] 何齐宗. 教师是人类灵魂的“导师”[J]. 中国德育, 2016,(9):1.
- [8] 马卡连柯教育文集(上卷)[C]. 北京:人民教育出版社,1985:7.
- [9] 列宁. 哲学笔记[M]. 北京:人民出版社,1974:409.
- [16] KITTAY E F. Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency[M]. New York: Routledge Press,1999:ix.

(本文责任编辑 李晓宇)