

教师专业伦理：师德研究的扬弃与转型

■ 王晓莉

在教育领域，师德议题从来不是热点，但却一贯都是根本。在教育社会化和媒体公开化日益增强的今天，人们对教育质量的关切，其焦点往往直指教师群体，而其中最容易受到公众评点的，往往就是教师的道德问题。然而，不论是公众的批评还是政策的引导，事实上都未能达到预期的效果。究其原因在于师德理论所扎根的社会文化情境已经发生转变，强调以教师个人崇高美德来实现教育目的的做法，在社会转型的过程中正在不断失效。与此同时，教育自身的专业化发展进程，也在要求我们全面梳理师德的理论脉络，重新定位教师工作与道德的关系。

一、教师个人的道德品格：“师德”探讨的理论偏颇

当我们综览国内对于师德研究的历史与现状时，能发现一个鲜明的理论特色，那就是，我们对于“师德”理论的阐发与讨论，往往最终落脚于教师个人的内在德性。而这一理论特色的形成，既体现了中国文化传统的潜在影响，也与道德教育本身的特殊困境不无关系。

1. 中国文化情境中的师德话语

中国传统文化（尤以儒家文化为代表）历来强调教师的品格，并且对教师提出了很高的道德要求，其中尤其重视教师的个人品行。因此，我们在教育理论中对师德理论的重视，

以及对于教师个人品格的关注，实际上具有社会文化传统的深层理论根源。从词源上讲，“师”含有“出于其类，拔乎其萃，为众之所长”之意。后人进一步把“师”看作“有德行而教人以道者”。由此而言，“师”是聚善积德，以德行善道为众之长，而教喻诸德者也。“师”以传“道”（民族之伦理哲学）授“业”（专门之技术学问）为其专职。^[1]然而，古代所授之业本就离不开所传之道，因为古代教育轻术重道，以伦理为本位，以道德为唯一目的。^[2]所以，实际上传道才是为师最为核心的任务，师者正在于延续“先王之教”。

因此，在传统社会中，教师扮演了实现教育的文化和政治功能的角色。要扮演好这一角色的首要前提，就是教师个人要认同“道”所推崇的价值追求，而且要做到身体力行。而这正缘于人们对“无言之教”的推崇，所谓“其身正，不令而行”。换言之，教师的道德高尚、行为端正被认为能够带来学生在德性上的长进。人们甚至相信，只有教师做到了这一点，才能真正起到教育的作用。不论教育被赋予何种道德目的，教师的践行是不可缺少的必要条件。可见，在我国传统文化中，正是出于传递社会核心道德价值的需要，才要求为师之人必须将隐在道德规范中的价值观念（道）内化为自己的德性，也才使得教师个人的品性成为古代社会评价教师的

主要标准。而这一中国文化传统中根深蒂固的认识,无疑也影响和制约着当代中国社会,包括教育学者对于师德议题的理解和分析。

2. 道德教育过程中的师德期待

另一方面,教师个人的品格之所以成为师德研究的主流话语,也在于道德教学方式的特殊性。道德教育历来是教育的重要构成,培养学生的道德品质,始终是我国教育实践的一个基本目标。然而,作为一种具有特殊性的“科目”,“道德”无法被分离开来进行教授,如果说我们可以拿出一小时来学习数学、学习物理,可是却并没有一个具体的科目专门来教授诸如“尊重”这样的价值。但同时,道德价值却又可以通过任何事情来“教”,因为它内嵌于整个教学过程之中,可以透过教师的声调、语气和手势传递给学生。^[3]而且,这种影响往往在不知不觉中发生作用,甚至比开设一门专门的道德教育课都更加有效和深刻。^[4]在对“如何教道德”这个问题的认识上,“以身作则胜于口头教诲”成为不言自明的信条。因此,为了提供可为学生习得的品质,教师往往被要求首先要做到在行为上合乎道德,并且必须将其内化为个人德性,否则非但不会起到教育的效果,还会让学生学会虚假和欺骗。

然而,这一美好愿景虽然设定了重视教师个人道德品质的基本信念,但却夸大了教师德性与学生德性之间的关系。一方面,尽管以“传承道”的教育目的来证立对教师的“师德”要求有其理论合理性,但对这一要求的限度和现实可能性却缺乏反思。也就是说,教育道德目的的实现是否可以完全诉诸教师个人的美德?教师的美德是否就意味着学生一定能因此而获得相应的高尚品格?实际上,国外学者的实证研究发现,两者之间只是逻辑上的必要条件关系,并无直接的因果关系。^[5]如芬斯特马赫与理查德森所开展的“教学中的

风度”(Manner in Teaching Project,简称MIP)项目研究,运用实证方法揭示出教师的风度对学生美德的发展影响不大,反倒是讲解、建构班级共同体和对学生提出具体的行为要求等方法会发挥更为直接的作用。^[6]

二、教育的过程标准:师德研究的理论缺失

总体而言,对教师个人品德的特殊要求源自对教育道德目的的认同,以及对教学道德结果的关注,并且还内含了对道德价值实现机制的预设。一般认为,道德目的的达成主要依赖于教师的榜样作用,也正由此,我们才看到在师德探讨中不论大家对于教育目的持何种理解,各方都会将焦点集中于教师个人的德性。

然而,对教育目的和教学结果的强调也同时带来了一个至关重要的后果,就是对教学方式道德性的忽视。也就是说,我们是否可以采取非道德甚至反道德的方式来达成教育的道德目的?最早提出这一问题的是英国教育哲学家彼得斯,他在《伦理和教育》一书中,通过对“教育”语词的分析,指出“教育”不仅是“成就词”还是一个“任务词”[赖尔区分出“任务词”与“成就词”,例如“搜寻(hunting)”表示一项任务,“找到(finding)”表示一种成就]。因此,完成任务的过程是否合乎价值的要求也是需要考虑的重要因素。以往人们只关心教育目的和内容的价值性,但却忽视了方式也应符合道德要求。据此,他提出教育应具有三类“内在标准”: (1)把有价值的东西传授给那些矢志于此的人; (2)必须包含知识和理解力,以及某种并非僵死而无活力的认知洞见; (3)要排除某些传授程序,即那些使学习者缺乏自觉和自愿的传授程序。^[7]

我们可以通过各种方式传递有价值的内容,但却并不是把每种让别人学到什么的方

式都算作“教”。作为一个复杂的活动,教学不仅是为了使学生获得知识和技能,而且还要使他们以合理的方式获得,这种方式包含理解以及对学理性能力的肯定。把孩子扔进河里并不就是教他游泳,还要让他明白这么做背后的理由和目的。“教”就是要承认学生对理性的需求和判断,即便这样的需求在每个教学阶段并不一概恰当。^[8]除此之外,“教”还不只是为了使学生成为有知识或者见多识广的人,而是使他们对所学的内容感到有兴趣并产生深刻的关切。

诚然,对于究竟何为合乎道德的方式这一问题,或许难免会仁者见仁,智者见智。然而,彼得斯提出的内在标准却旨在揭示,教育教学的方式同样应接受道德的评价。在着眼于教育目的的道德性和教学结果的价值性的同时,教育教学方式的规范性也应当受到关注,甚至更应该加以重视和深入研究。而且,道德目的本身即包括了对其实实现手段的内在规定性。追求真与善的方式与过程,本身也是真与善的一种体现。可以想见,以不道德的方式所达成的道德目标展现出来的只能是伪善,而这恰恰应当是包括政策制定者、社会大众和教育者所极力避免的情况。

三、教师专业伦理:师德理解的扬弃与转型

综观既往的很多师德研究,其突出特点在于建立一个“高大全”的教师形象。这不仅表现在对教师的要求范围极广:它既包括了道德品质、行为规范,又囊括了教师的世界观、人生观和政治立场等。同时还表现在对教师的要求层次很高:它倾向于引导教师奉献和自我牺牲,并且落实于对其内在品格的规范。这种师德要求固然以教育的内在道德性为依据,但这一思路的现实可能性却很值得推敲。首先,实证研究的结果已经提示我们,教师个人的价值认同与学生发展相应

的道德品质之间并无完全的必然关系。其次,当前的社会转型又使得“传道”的社会基础发生动摇,当前社会中价值的日益多元化,也在逐渐削弱着教师的道德权威。再次,“圣人取向”的师德标准只能作为榜样对教师加以引导,但若被设计成评价标准,则只会落空,针对群体的评价应以基准要求为参照。与此同时,那些真正有助于实现教育教学道德目的的动议,那些有助于规范教师更好地完成教学工作的引导,却在整个师德讨论中失语。因此,要适应新的时代背景和教育发展现状,我们应当倡导从“师德”向“教师专业伦理”的范式转变。当然,这一转变不是简单的语词转换,也不是对教师要求的累加,而是真正在理论内涵上对旧的师德话语的扬弃,以及在理论方向上为未来的师德研究开启转型。

1. 调整对教师道德要求的侧重

第一,从社会层面来看,应将焦点落实于对教师外显行为的规范。现代社会对于公民道德的要求,通常都限定在其外在行为符合道德规范,而个体在其内在的价值选择上,则享有自主权。对于现代社会的教师而言,也应当同样适用。第二,促进师德讨论回归道德领域,进一步防止非道德内容对师德领域的侵蚀,促使师德领域的研究更具专业性。第三,从强调教师学习并吸收各种价值观,转而着力于帮助教师掌握和提高相关的道德能力。在当前价值多元的社会,仍以“美德袋”的思路来要求教师认同层出不穷的各种价值观,并期待着他们顺理成章地传递给学生,这样的想法和做法显然早已不再有效。取而代之的,应是培养教师具备道德理性和移情等相关能力。

更明确而言,调整师德要求的实质在于还教师作为一个独立个体的道德自主性,在夯实教师群体遵守基本道德行为规范的基础



更高一个层面的内容还要求教师能够对教学方式可能产生的道德结果有所警醒,并且能以促进学生道德成长的方式来工作。因为,任何道德价值的实现都需要依赖审慎地思虑和精心的设计,^[10]而杜威提出的道德教育的“三位一体”则有助于我们开拓思路。

上,可倡导个体教师对崇高道德理想进行自我选择。

2. 突出教学方式的合道德性

在教育道德目的得到重视的同时,教育方式的道德性却遭到了忽视,而这恰恰应是教师专业伦理的核心内容。首先,教师专业伦理涉及的是在教育工作中协调人际关系的伦理规范,即教师应当合道德地处理与其他教育利益相关者的关系,包括学生、家长、同事、领导和社会等方面。当然,其中最为重要的还属师生关系。基于师生关系的特殊性,除了一般性的伦理原则之外,教师还应当遵循一些特殊的规范,例如欣赏学生的独特性、履行承诺,克服主观偏好和喜恶,对学生一视同仁,等等。^[9]

其次,教师专业伦理关注与教学生活紧密相关的伦理议题,即教师如何用合道德的方式进行教学。正如彼得斯提醒我们的,内容的道德合法性并不保证手段同样具有道德合法性。采取反道德的教育手段,即便有效地实现了目的,其性质也已经偏离了教育的本意。因此,诸如题海、灌输等教学方式,不论其看似多么有效,其实都违反了专业伦理的基本要求而应当被剔除在教学方法之外。除了排除反道德的教育方式之外,专业伦理

教师应考虑如何从教材、教学和学校文化氛围等方面为学生构建全方位的学校道德生活,以落实教育教学的最终依归。

3. 对教师教育的启示

师德研究长期以来过度关注教师如何成为一个好人,然而,在教师教育的各个阶段却又很难找到与之相应的课程。从师德培养与师德要求之间的脱节,我们可以看出,从教师教育到教师评价的整个环节,其在道德领域的制度建设上,要么是空白的,要么就是违背常识的。当前,在由师德研究转向“教师专业伦理”研究的过程中,我们同样必须对教师教育内容做出相应的调整。

首先,在职前教育阶段增添专业伦理课程。区别于现行的各种思想理论课,本课程应整合应用伦理学、道德心理学等内容,聚焦于教育教学的实际问题,它并非以师范生的思想觉悟为基本落脚点,而应着眼于提高他们的道德能力。实际上,我国对于师德的研究多聚焦于呼吁教师个人对教职的全身心投入和奉献,却很少明确如何得以达致这一目标。然而,撇开相关的意识和能力,孤立地高谈师德,反而会造成师德理论的实践困境。而事实上,在教师的工作中却常常碰到各种难以解决的道德问题,而目前以知识为本的

教师教育系统不能对此提供充分的帮助。^[11]因此,研究者应认真开发教师专业伦理课程,以实践案例为中心,努力提升师范生的道德推理、道德移情和道德实践等能力。

其次,更新职后教师培训中师德模块的内容,丰富其培训形式。以往在职后教师的培训中也不乏与师德相关的内容,然而其主要形式多为先进模范报告会,在主要内容上仍是对崇高美德的号召。这一培训内容也往往成为教师评价较低的一个模块。鉴于此,研究者应尝试从教师日常的教学实践中选择伦理争端,以供教师反思其中的道德议题。并且,在培训中尽力让教师在参与讨论甚至是辩论的过程中,来理解自身所持有的道德信念,提升自己的道德思维能力。除此之外,还可通过设置教学伦理情境,帮助教师发展其道德敏感性和道德移情等能力。

教师教育的相应改革除了在于强调教师应具备相应的道德能力之外,其根本旨归仍在于强调教师应对教学过程和方式可能给学生带来的道德影响持有明确的意识。相对于传统师德论域对目的和内容的关注,教师专业伦理理论更加注重教师工作方式的伦理性。而这也就需要教师重新审视自己对教育内涵所秉持的信念。国外研究成果也提示我们,相对于教师个人的高尚美德,教师对教育所持的基本观念对于形成和促进学生的道德品质具有更为基础性的作用。正是这一观念决定了教师是否能够有意识地透过对课程内容、教学方法以及评价手段的选择来发挥教学对学生道德品性发展的作用。

在教育专业化的过程中,我们需要的是好教师,而不仅仅是纯粹的好人。因而,我们需要借由师德到教师专业伦理的理论转换,来解蔽对教育教学方式合道德性的忽视。并且,我们也需要藉由发展和改进现有的教师

教育,来帮助教师在实践中更好地做到合道德地教学。

参考文献:

- [1]萧承慎.师道征故[M].台北:师大书苑,2000:14.
 - [2]黄向阳.德育原理[M].上海:华东师范大学出版社,2000:31.
 - [3]Oakeshott, M..*The tower of Babel*. In M.Oakeshott (Eds.), *Rationalism in politics and other essays* (pp. 465-487). Indianapolis: Liberty Press, 1991.
 - [4]Oser, F.K.. *Moral perspectives of teaching*. Review of Research in Education, 1994,(20), 57-127.
 - [5]Osguthorpe, R. D.. *On the relationship between the moral character of a teacher and the moral development of a student*. PhD. Thesis. University of Michigan, 2005.
 - [6]Fenstermacher, G. D.. *On the concept of manner and its visibility in teaching*. Journal of Curriculum Studies, 2001, (33): 639-653.
 - [7]Peters, R. S.. *Ethics and education*. London: Allen and Unwin. 1966.
 - [8]谢富勒.教育的语言[M].译者:林逢棋.台湾:桂冠图书股份有限公司,1994:41.
 - [9]Smith, D. C.. *The ethics of teaching*. New Directions for Teaching and Learning.1996(66): 5-14.
 - [10] Buzzelli, C. A. & Johnston, B.. *The moral dimensions of teaching : language, power, and culture in classroom interaction*. New York: Routledge Falmer, 2002.
 - [11]王晓莉,卢乃桂.教师应对教学道德冲突的策略及其实证研究[J].课程·教材·教法,2011(9).
- (作者单位:华南师范大学教育学系,广东广州,510631)