

高校辅导员职业伦理的几个基本问题

史慧明

(南京师范大学 公共管理学院, 江苏 南京 210097)

【摘 要】高校辅导员职业伦理是辅导员职业伦理关系和辅导员职业共同体的性质、内在要求的体现,是与辅导员特定的思想政治教育专业知识和行政管理事务紧密相关,是规约其特殊的职业角色——教师和干部双重身份的规范,它属于伦理的层面,有别于一般规约高校教师或高校行政管理法律法规,有别于高校教师自我约束的职业道德修养。

【关键词】高校辅导员 职业伦理 基本问题

【中图分类号】G641 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1007-192X(2012)19-0085-06

一、高校辅导员职业伦理的构成要素

作为社会现象的伦理,是由伦理关系、伦理实体、伦理规范和伦理秩序四个要素构成的。^[1]高校辅导员职业伦理离不开作为社会现象的伦理的一般性,辅导员职业伦理关系、辅导员职业伦理实体、辅导员职业伦理规范和辅导员职业伦理秩序共同构成了高校辅导员职业伦理的四个要素。

1. 辅导员职业伦理关系

辅导员处在校的教育教学过程中,其生存和发展面临着复杂的职业伦理关系网,与其他教育工作者相比有着更为广泛的对象域。具体包括辅导员与学生、学生家长、专业课教师以及高校其他管理人员之间产生和形成的彼此对待的人伦关系。这些关系有三类:第一类是教育者与教育对象的关系,即辅导员与学生的关系、辅导员与学生集体的关系;第二类是教育者内部的关系,即辅导员与专业课教师的关系、辅导员与其他行政管理人员和职工的关系;第三类是教育者与外部的关系,即辅导员与学生家长的关系、辅导员与社会的关系。此外,还有辅导员与本身职业的关系。无疑,辅导员与学生的师生关系是这些关系中最为主要的,也是最基础的关系。

从一般整体上看,任何主体间的交往实践活动,都蕴涵着一种相互对待关系的原理——“主体—主体”和“主体—客体”双重复合性。现代社会,伦理关系规定性表现为“主体—主体”为主、“主体—客体”为辅的主体间的自主、平等、对等性的互主体性伦理或契约伦理。^[2]辅导员职业伦理关系服从于现代社会伦理关系的一般规定性,辅导员与学生之间应当而且必须平等对待,各主体所享有的正当、合法的权益都必须得到应有的尊重。长期以来,高校辅导员历史性地形成了“教化权力”,往往把自身的政治性演化为师生伦理关系的主体性,贯穿在对大学生的思想政治教育的职责和日常的行为管理权力中。于是教化与被教化、管理与被管理成了辅导员职业伦理关系的主要内容,造就了辅导员的一维主体。重新审视辅导员与学生的师生伦理关系,建构互主体性的伦理关系,启动辅导员心底的“道德资源”,以爱与平等去面对新时期的职业对象,克服对学生利益需求多样化认识的局限性,把“教化权力”转变为“同意权力”,^[3]实现师生关系的融洽和通达,这是辅导员职业伦理关系研究的重要内容之一。

从辅导员职业活动的特殊性而言,由于辅导员特殊的三重角色定位,其既是学生日常思想政

治教育和管理工作、大学生的人生导师，还是大学生健康成长的知心朋友。这就使得辅导员与大学生之间的关系不同于一般的师生职业伦理关系。其伦理关系主要表现为：分工，即承担和履行三重角色相应的职能。辅导员是高校日常思想政治教育工作的主要执行者，肩负着社会主义核心价值体系的传播和解释工作，在具体的教学和实践活动中必须帮助大学生树立正确的世界观、人生观和价值观，辅导员职业与大学生之间存在着“精神建构”的使命。随着高等教育的深入发展，学术事务和学生事务已有明显的专业化分工。正是这种分工让辅导员的职业活动范围较以往相比更为宽泛，当下的辅导员职业在专业学习、课外科研训练、校园文化、心理辅导、就业创业、奖惩助贷、班级管理、公寓生活安排等领域都存在着职业内继续分工的要求。协作，即辅导员通过忠实地采用自身特有的职业活动的方式，与学生家长、专业课教师、学校其他管理人员之间相互配合、相互服务，最终达到共同追求的价值目标——学生发展。辅导员对于学生是一种“人生导师”的伦理性关系，这是辅导员职业活动的特殊性决定的。思想政治教育是学生精神层面的“引领”，反映的是辅导员对学生家长、社会和国家“忠诚”的伦理关系；学生事务各项领域内的成长指导是学生物质层面的“服务”关系，也是一种典型的“契约伦理”。

2. 辅导员职业伦理实体

伦理实体既是一种物质现象，又是一种精神现象；既是一种社会实存，也是一定伦理价值理念和精神的沉淀和凝结。^[4]基于功能主义的概念，辅导员共同体首先是一种物质存在。从伦理精神的角度去解读这一物质存在，至少包括以下几个方面：第一，辅导员共同体的成员首先应当是经历过系统的思想政治教育、掌握德育规律、经过严格的专业化考核选拔出来的人所组成的，富有人文气息和精神建构使命感的青年教师群体；第二，其成员在职业信仰上认同辅导员职业，具有一致的价值理想和信念，以学生的发展作为自身职业发展的终极价值取向；第三，其成员应该具备一致的政治理念，传

播和灌输社会主义核心价值体系应是辅导员工作的首善；第四，其成员具有或应当具有共同的辅导员思维模式，即工作经验的累积升华为科学理论的概括、科学理论的抽象结合工作实践的具体；第五，其成员都具有共同的发展愿景，在辅导员职业化专业化的进程中，辅导员在职业分工上有不同的专业发展方向，正是基于相同的发展愿景集结起来的各种共同体为职业精神的培育提供了物质基础，是辅导员职业生涯发展的孵化器。

辅导员职业伦理实体同其他社会伦理实体一样，也具有双重属性，是一种社会实体，更是一种价值精神的凝结。辅导员职业共同体应是“道德共同体”，真正的善的伦理实体是那种既体现社会的善，又能同时给实体本身及其他个体带来善的伦理实体，此即所谓的道德共同体。作为道德共同体的辅导员职业共同体，应该由以下四个核心要素构成：第一，专业责任感。专业责任感是辅导员对自己工作职业的理性认识和高尚情感，辅导员共同体认识到自己工作的价值是培养人，是关系到国家、社会、家庭和个人的前途命运问题，有这样的高度认识，并把这种认识作为群体的共识，带着这种共识去教育和学习，这样的群体责任感具有个体所不能及的辐射效应，不仅辅导员个体受到群体的浸染，对教育对象的影响更是长效的。第二，专业伦理准则。辅导员共同体的伦理准则和规范有特殊的对象性和突出的规则性，这是对成员约束的一个方面；另一方面，要体现对组成人员的服务特性，如职业知识和信息的共享、成员权益的维护、职业领域内工作问题的共同面对和处理等。第三，专业精神。辅导员共同体的专业精神是从职业的认同感、职业的敬业态度、职业的幸福感中概括出来的一种德性和品质，它成为辅导员从事教育活动的精神寄托和心理慰藉，也是对工作对象的一种职责承诺。在职业认同感上把辅导员的工作看作一种专业、一份职业和终生的事业；在职业的敬业态度上，从管理学生、服务学生到发展学生；在职业幸福感上，从物质幸福到人际幸福再到精神幸福。第四，专业自主和伦理自律。辅导员职业是一个专业自主的专

门性职业,辅导员在专业性的教育活动中拥有与自己工作范围和工作内容相对应的自主权力。同时辅导员职业又是一个自律性的职业,辅导员教育活动和服务工作不仅仅是为了满足自己对物质利益的追求,教育目的具有终极的人文关怀,是对人的培养和发展,辅导员职业的伦理自律性就在于辅导员按照自己的职业伦理准则去活动,其职业目的与教育目的的契合才真正是自己的向往和追求。自律性超越物质性和功利性,是辅导员自己的内心坚守、生活法则和职业律令。

3. 辅导员职业伦理规范和职业伦理秩序

伦理规范和伦理秩序天然、内在地与伦理关系、伦理实体相关联。辅导员的职业伦理规范是辅导员职业伦理关系和辅导员职业伦理实体的性质、价值取向的集中体现,是从其中内在地生发出来的。伦理关系和伦理实体的性质往往决定了实体成员的伦理规范,当处于相应伦理关系和伦理实体中的个体成员依照相应的伦理规范去行为、实践时,就会形成一定的伦理秩序,正是依赖于实体成员对伦理规范的忠实践履及由此而形成的良好的伦理秩序,伦理关系和伦理实体才能够得以维系、巩固和发展,其价值追求才有可能得以实现。

辅导员职业伦理规范是高校教师职业伦理规范的组成部分,所有适用高校教师的职业伦理规范都应该适用于辅导员。因此它包括适用于所有高校辅导员的一般教师职业伦理规范和分别适用于各类辅导员职业角色的特殊职业伦理规范。当辅导员遵守一般教师职业伦理规范时,还只是维系和巩固了一般意义上的师生伦理秩序,只有依照自身承担的各类辅导员职业角色(如党建与思想政治教育辅导员、日常学生管理辅导员、心理健康教育辅导员、就业创业教育辅导员)所内生的职业伦理规范开展职业活动时,才能真正生成和谐有序高效的辅导员职业伦理秩序。辅导员特殊职业伦理规范的确立和忠实履行,推动着辅导员职业内的专业化分工,更有利于辅导员职业伦理关系的梳理和辅导员职业伦理实体的完善,学生发展和辅导员职业发展的终极价值追求的有效实现更是与此息息相关。

二、高校辅导员职业伦理的性质与特征

1. 辅导员职业伦理的性质

辅导员职业伦理规范本质上是主客观因素统一而成的。一方面,辅导员职业伦理规范是特定的职业伦理关系的反映,是当下高校教育生态环境对辅导员提出的特定的道德要求的反映,它首先是一种客观的东西。另一方面,辅导员职业伦理规范作为客观的职业伦理关系和道德要求的反映形式,必然包含着道德主体的抽象、概括等主观思维活动,并必然以纯主观的形式固定下来。这种主观因素,在越是发达的社会和越是成熟的社会关系中,就越超越约定俗成的形式,变成人们有意识的主观选择。它是社会对教育者行为具有伦理意义的规定,这种规定蕴涵着社会对教育者的价值期待。这种价值期待作为一种形而上的预设,必须借助于一定的载体方能得以实现,这一载体就是教育伦理规范。^[5]

强调辅导员职业伦理规范的客观性,是为了避免在辅导员职业实践中把规范理解为临时和随意安排的东西,从而否认客观存在的辅导员职业伦理规范的价值。社会和教育主管部门依据高校辅导员所处的特定职业伦理关系域,制定了稳定的师德要求,它引导和规整辅导员的教育行为,外化为一系列要求辅导员“应该”和“必须”的规则体系,具有长期性和合理性。强调辅导员职业伦理规范的主观性,则是为了防止把道德主体封闭于道德规范体系中,防止道德主体丧失其在道德规范面前的主体性。^[6]一方面,规范的制定主体(社会、教育主管部门、学校)在抽象、概括、确立职业伦理规范时,总是积极地、有机地、主动地用道德规范的形式来表现这些伦理关系和道德要求。辅导员的职业教育活动实质上是引导被教育者进行某种价值追求的活动,为了达到这种活动效益的最大化,社会和教育主管部门不仅规定了被教育者的行为模式和价值取向,而且必然对教育者存有某种价值期待。社会的这种价值期待是通过一定的部门或个人所制定的,规范制定者对社会价值期待的领悟和把握本身就有一个人是否准确的问题,这种领悟把握的准确度直接

决定职业伦理规范和社会价值期待的契合程度。另一方面,辅导员作为道德主体在按照一定的道德规范进行职业活动时,面对社会和规范制定者的价值期待时,除了自觉服从道德规范的要求,还要创造性地发挥道德规范的作用。规范制定者一定是从自身的道德需要出发,来制定规范规整辅导员的工作;从教育传统习惯来看,人们往往用一般性的“爱岗敬业、诚实守信、办事公道、服务群体、奉献社会”等职业道德要求和普遍性的“热爱教育、教书育人、为人师表、教育公正”等教育伦理原则来看待评价辅导员工作,当辅导员自身价值追求与传统职业价值期待发生冲突、自身价值观与社会价值观发生矛盾、自身的道德需要与院校的道德需要发生背离时,就需要辅导员发挥主体性,依据新的职业伦理关系创造符合主体需要和社会期待的职业伦理规范,找到价值一致性的耦合点。

2. 辅导员职业伦理的特征

从发生伦理学的视角而言,辅导员职业伦理规范形成经历了三个时期,即以职业义务为核心的他律时期、以职业良心为核心的自律时期,以及在自律性和他律性高度统一的条件下,在新的意义上构成的以学生全面发展和自身职业发展为价值目标的第三时期。

他律时期的辅导员职业伦理还只是在外在的义务、责任范畴上构建职业伦理规范。这也是多年以来社会和教育主管部门推行的规范型模式,辅导员职业伦理正是在这个意义上被社会所要求,也同时为辅导员自身所认同和遵守,在一定程度上辅导员职业伦理就是辅导员的职业道德。这一时期的规范是外在的、客观的,是辅导员对社会、学校、学生、家长所承担的职业义务和责任,是“应该做的”。道德实在论在他律时期占有主导地位,辅导员不得不把责任和附着于责任的价值看成是外在的、不受内心支配的。职业规则不是由职业劳动者内心精心制作、判断或解释的某种东西,它本身是给定的、现成的和处在职业劳动者心灵之外的。其结果,善就被严格地定义为服从。^[7]辅导员往往是遵守职业规则的词句而不是它的精神,只注意职业

规则的字面意思,并且认为“善”就是服从,社会和教育主管部门在评价辅导员职业行为时,不是根据激起职业行为的动机,而是根据职业行为是否严格地符合现有的规则。

如何将辅导员职业伦理从规则体系上升到意义体系,最终统一于学生的全面发展和辅导员自身职业的全面发展这一价值目标体系?这是笔者努力探索的初衷。社会、学校、学生、家庭对辅导员的教育工作充满着不同内容的教育价值期待,不同的价值期待都会以一种伦理规范的形式呈现出来。辅导员首先要践行这些规则,但是外在、被动、严格地践履规则并不是真正意义上的“善”,此时职业良心作为一种长期稳定的在辅导员职业生活中沉淀下来的职业道德意识和道德心理将会发挥重要的作用。它体现为一种强烈的道德责任感,依据一定的职业道德准则进行自我评价的能力,形成稳定的信念和意志;它作为一种道德心理,会激发辅导员内心巨大的精神动力,当面对不同内容的教育期待产生价值冲突时,冷静分析、自觉地选择和决定行为。辅导员自律时期的职业伦理已经从“应该做”升华为“自觉做”、“自主做”。

辅导员职业伦理能区别于其他职业伦理,不仅在于它是一种他律时期的责任伦理、自律时期的良心伦理,最重要的特征还在于它是一种价值目标型伦理。从职业责任到职业良心,再到职业伦理价值目标,就是要对辅导员职业本身的合理性进行道德的追问,来揭示其内蕴的利益矛盾和冲突,关注辅导员职业活动全过程的诸多制度和技术层面背后丰富的伦理关系和利益需求,并对辅导员职业行为进行道德评价,实现学生和辅导员的理想发展。价值目标型的辅导员职业伦理的本体论意蕴,在于把辅导员职业伦理视为一种“实践精神”,责任伦理具有“工具性”,良心伦理具有“导向性”,但这并不能真正反映辅导员职业伦理的价值目标。辅导员职业伦理的这种实践精神,就是通过价值的方式来把握辅导员的职业活动,即对哪一种职业行为是对学生发展和辅导员自身发展是有价值的、哪一种职业行为是无价值的、哪一种职业行为是负价值的作出回答。

三、高校辅导员职业伦理的功能

1. 作为规范的调节功能

作为规范的辅导员职业伦理从物质和精神两个层面组成完整的体系。物质层面的辅导员职业伦理外化为辅导员职业规范,对辅导员从事的各项教育活动起着基础性的作用。辅导员的职业活动首先必须秉持最低的职业操守,遵循一般教师的职业道德规范。同时辅导员的职业教育活动与一般教师相比又是一个更为复杂的系统工程,需要通过特殊的管理机制来调节。一是借助于法律、法规、制度等进行指令性、强制性管理,这种管理是一种行政管理。二是借助于物质刺激因素和精神刺激因素,促使某种思想、愿望和行为产生。三是借助于思想道德的因素,促进受教育者、被管理者自身来完成对行为的调节。这是一种思想道德调节方式和手段。^[8] 思想道德的调节方式即伦理的方式是一种更高层次的方式和手段。

从辅导员个人看,思想道德的调节方式是通过向辅导员提出一定的道德要求,鼓励和支持他们采取有益于教育过程的行为,从而改变受教育者的思想道德境界,培养其高尚的道德情操。从辅导员职业共同体看,它是共同的职业人群,基于一致的政治理想和职业爱好,在共同的工作思维模式和职业发展愿景下结合在一起。一方面,它由外在的规范机制维系,辅导员的政治性要求和专业资格认证是辅导员职业共同体存在和发展的基础;另一方面,由职业的爱好升华为职业的信仰,并在良好职业愿景的观照下把辅导员职业活动从合规范性的境界提升到合于职业伦理的境界,不仅仅使辅导员的职业活动能够正常展开,更是要符合职业伦理的价值目标,进一步强化和巩固辅导员职业共同体。辅导员职业伦理作为规范的调节功能是以道德评价——命令的特殊形式,来对辅导员的行为产生调节作用,这有别于其他任何一种非道德调节。也就是说,辅导员职业伦理在规范和调节辅导员职业行为的过程中,是以评价和命令的方式来把握实现的。因此,实现调节功能,需要将外在的规范不断地内化为指

导辅导员个人的内在认识和职业群体共同信念。从根本上说,辅导员职业伦理在教育活动中主要是使辅导员正确认识和处理好在高校教育生态环境中的各类矛盾关系。

2. 对学生的教育功能

辅导员职业劳动的特点兼具着两重性,两重性源自于自身的“双重身份”管理体制。按照《普通高等学校辅导队伍建设规定》,辅导员具有教师和干部的双重身份。在教育过程中,一方面,承担了大学生日常思想政治教育专业知识方面“传道、授业、解惑”的教学任务,既做好专业知识点的传授,还要着重围绕教育实效性的提高,不断探索改革、创新方法,开展相应的科学研究。另一方面,辅导员作为大学生日常教育和生活管理事务的承担者,主要致力于研究学生年龄与个性特征的发展,树立学生的意识观念和确认他们的主体地位,切实保证其应有的自主权,加强他们自我管理、自我教育的能力。

辅导员职业劳动的两重性也是与受教育对象的特点和需要相契合。辅导员是大学生最直接的交往对象,用自己的思想、知识和言行,通过示范的方式直接影响劳动对象。“教师本人是学校里最重要的师表,是最直观的最有效益的模范,是学生最活生生的榜样。”^[9] 辅导员高尚的思想道德对学生有着积极的导向作用,能帮助学生提高道德认识;辅导员积极的道德情感富于感染力,可以引起学生情绪和情感上的共鸣,从而形成丰富的道德情感和健康情绪;辅导员坚毅的道德意志,对学生有巨大的激励作用,能增强学生克服困难的信心与力量,鼓舞学生锻炼坚定的意志和顽强的毅力;辅导员高尚的道德行为,对学生有直接的示范作用,指导学生选择正确的道德行为,培养良好的道德行为习惯。辅导员的职业道德认知、职业道德情感、职业道德意志和职业道德行为对教育对象的影响,是“任何教科书、任何道德箴言、任何惩罚和奖励制度都不能代替的一种教育力量”。^[10]

3. 对社会生活的促进功能

辅导员职业伦理对社会生活起促进的作用,实

际上是通过职业伦理的不同层次来实现其对社会的影响功能的。底线伦理、共同信念和终极关怀是三个把握当代社会道德结构的基本范畴,在通常的“道德层次论”中,底线伦理只是一个相对于“价值理想”的同质性的低层次道德概念;共同信念是指公民在“基本价值”上的一致,是对其共同生活中的基本秩序和重大问题的规范和制度的同意;终极关怀一般指“一种包揽无遗的普遍的宇宙观”,“对于伦理的最终论证”,也就是人们通常所说的关于世界观、人生观和价值观的理论体系,各种宗教信仰以至各种政治意识形态,等等。^[11]

把握高校辅导员职业伦理的社会促进功能,依然要从底线伦理、共同信念和终极关怀三个层次出发阐述。辅导员职业伦理对社会的影响,主要是通过培养的学生体现出来,学生道德结构的培养和生成又会影响到社会道德结构的组成。当下大学生的道德价值取向的现状是多元和复杂的,这种多元和复杂的道德价值取向源于当代中国社会的“价值危机”。改革开放以来,随着市场经济体制的逐步建立和发展,不同于过去的计划经济时代,我国当前的经济生活“以效率为基础目标”,经济领域已经获得了区别于政治领域、文化领域的相对独立性。而当代经济领域相对独立性形成的实质在于,经济从政治、文化、伦理、宗教等关系中分化出来,成为一个相对独立的社会子系统,形成自己特定的任务和意义世界。对于其他子系统的要求,只有在它们转换成经济的特殊媒介——货币时,经济子系统才会作出应答。^[12]市场经济导致道德生活复杂化,经济全球化导致道德生活多元化,政治文明进步导致道德生活自主化。在这样的时代背景下,社会道德价值取向的多样性和复杂性自然反映在大学生们的道德生活中,体现为不同的价值等级不乏一定的追求者。大学生价值取向的多样性和德性水平的多层次性,是辅导员设定道德教育的价值目标时所必须面对的一种客观存在。从道德层次论的角度为大学生

设定道德教育的目标,注意一元价值导向和多元价值取向的有机统一,在道德内容安排上注意层次性。^[13]因此从“保卫最起码、最基本的底线道德”着手,然后才在此基础上去“构筑21世纪现代价值和社会文化理想”。^[14]从底线伦理到共同信念再到终极关怀,针对在大学生德性现状多层次的特点,辅导员在进行德育工作时设定的目标应该是一个由低到高的序列。只有当教育者设定了一个呈现出不同层次的,使每个在大学生经过努力都能企及的目标体系,高校德育方可获得实现自身最佳效益的逻辑前提,才能充分实现对大学生的功能价值。^[15]

[本文系2011年教育部人文社会科学研究专项任务项目(高校思想政治工作)“高校辅导员职业发展与职业伦理研究”(项目编号:11JDSZ3028)的研究成果]

参考文献:

- [1][2] 龚群.当代中国社会伦理生活[M].成都:四川人民出版社,1998:60-80,61-66.
- [3] 费孝通.乡土中国[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1985:65-70.
- [4] 唐永春.法律职业伦理的几个基本问题[J].求是学刊,2003(5).
- [5] 刘云林.教育伦理规范形式合理性探析[J].道德与文明,2003(1).
- [6][7] 罗国杰.伦理学[M].北京:人民出版社,1989:180,268.
- [8][9][10] 张兴华,王铁军.教师职业道德[M].南京:江苏人民出版社,1998:58,58,60.
- [11][12] 陈泽环.道德结构与伦理学[M].上海:上海人民出版社,2009:173,58.
- [13][15] 刘云林.论高校德育效益的实现[J].江苏高教,2003(5).
- [14] 陈新汉,冯溪屏.现代化与价值冲突[M].上海:上海人民出版社,2003:225.