

教师专业化的伦理困境及其突破

孙 杰

摘 要: 大学教师专业伦理是大学教师专业化的重要维度。在大学教师专业伦理的建构过程中,形成了围绕对“自外而内”型规范伦理倡导和对“自内而外”型德性伦理批判的理论研究和实践操作倾向。事实上,以上两种大学教师专业化的伦理建构路径都有其可取之处,如果过分倚重都有可能出现理论与实践的偏差。因此,大学教师专业伦理的建构,就是要促进德性伦理和规范伦理的辩证统一,从而实现大学教师专业伦理由注重个人层面的伦理向注重专业层面的伦理过渡,进而保证大学教师专业伦理在日常教育教学生活中的贯彻实现。

关键词: 大学教师专业化; 专业伦理; 伦理困境

教师伦理是随着人类教育活动的出现而产生,并随着教育实践活动的日趋规范而不断发展和完善。教师伦理反映了客观的教育活动对于教师的行为所提出的要求。在大学教师专业化发展成为当今大学教师教育改革趋势的背景下,大学教师在教育实践中的主体地位和主导作用得到了更进一步确认的同时,大学教师专业伦理作为大学教师专业化的重要维度也将得到确认和解读。因此,在教师专业化过程中,如何完成大学教师伦理由注重个人层面的伦理向注重专业层面的伦理过渡,并实现德性伦理与规范伦理之间的完美结合,就成为大学教师专业伦理建设必须面对的理论 and 实践问题。

一、专业伦理是大学教师专业化的重要维度

大学教师专业化发展是时代的趋势,也是教育高质量发展的历史必然。专业伦理是推进大学教师专业化的一个重要维度,“教学首先是一种道德和伦理的专业,新的专业精神需要重申以此作为指导原则”,“在新的教学道德规范中,专业化和专业精神将围绕对教学和学生学习的道德定义而达到统一”。可见,专业伦理是大学教师专业化过程中所必需的理论诉求和实践需要,也是大学教师作为专业人员应具备的伦理素质。

(一) 理论层面: 专业伦理是大学教师专业化的必备要素之一

专业化是教育自身发展的必然,大学教师专业化是实现教育自身专业化发展的重要组成部分,而专业伦理是实现大学教师专业化的必备要素之一。同样,从专业自身所必需的专业自主权来看,“一个专业如果没有系统的合理的伦理规范,公众或其他行业团体将代之设立一套规范,这门专业将因此丧失其道德自主性”^[1]。正如 Hoyle 在对大学教师专业化的分析中指出,教育专业已渐渐符合作为一种专业的常规需求,专业伦理就是其中之一。^[2] 其实,赫尔巴特就是把教育学建立在心理学和伦理学之上,提出“教育性教学”的论断;而杜威在对教育专业伦理目标的分析中,更加注重教育的道德使命以及教师的道德责任。教育教学活动时需要道德伦理支撑的实践,需要以道德上可以接受的方式向学生传递某种有价值的内容。大学教师专业伦理起着“规范教师们的教育行为,促成教育活动的协调与平衡;自觉维持教育秩序,减少教育活动中的道德风险;促使教育主体的行为趋近于教育总目标,创造合作效益;降低教育活动的不确定性和成本,提高教育效益”^[3]的重要作用。

而从教育的本质来分析,教育是“一种善意的

收稿日期: 2014-09-09

作者简介: 孙杰,山西大学教育科学学院副教授,教育学博士,硕士生导师,副院长,山西大学中国社会史研究中心博士后研究人员。(太原/030006)

干预”，是使人为“善”的一种社会活动。就其本质来说，其本身就具有道德的属性。因此，生活在教育教学中的大学教师，其自身只有具备一定的道德修养，专业行为只有具备一定的道德性质，才能更好地发挥教育使人至善的本质。而大学教师的道德修养，就需要专门的伦理对其加以规范。此外，从教育的主要活动教学来看，教学就是一种教者示范、学者模仿的结构性活动，“教者，与人以可放也；学者，放而像之也”^[4]，也是尊重人的自主和理解的活动。“教学是一种道德实践，教学活动本身充满着道德意义”。^[5]示范，就是做样子给人看，供人效仿。大学教师的重任在育人，其根底在善的诉求和生命关怀，道德水平的高低影响大学教师的身份，故汉代杨雄说，“师者，人之模范也”。成为人范之师，就需具备成师之素质，而伦理素质就是大学教师必备的素质之一。“为了在道德和伦理上成为年轻人的引导者，教师必须理解他们作为伦理专业人员所扮演的复杂的道德角色，并理解他们关心学生而采取的行动和决定的重要性”。^[6]

（二）实践层面：大学教师日常教育活动需要专业伦理指导

大学教师专业伦理作为一种调节体系，通过社会舆论或教师的自我修养支配和控制着大学教师在日常教育活动中的行为。专业伦理主要在以下四个方面对大学教师日常教育活动起调节作用：第一，专业伦理调节大学教师对待职业的态度。教育是一种目的性行为，需要大学教师具有较强的专业能力并且自觉履行专业伦理规范。大学教师专业伦理是教育专业成熟的标志，起到增进大学教师职业的专业性的重要作用。大学教师个体在教育日常生活中对师德规范的自觉履行，在有利于提升大学教师的职业道德、培养大学教师高尚的师德风尚的同时，也有利于培养大学教师对大学生积极的热爱及对教育事业的热爱。第二，专业伦理调节大学教师对待大学生的态度。在现代社会“新教育的本质，就在于它具有了前所未有的服务性质，它是为学习服务、为学生服务的”^[7]。教育服务以促进大学生的健康发展为宗旨，需要大学教师具有高度的责任感。大学教师只有将生命融入教育日常生活之中，大学教师的职业劳动才能体现其有益于人的本真意义。大学教师只有在用生命去教书和育人的过程中，才能真正提高大学生的思想境界和精神境界。第三，专业伦理调节大学教师对待教师集体的态度。大学教

师的教育劳动本质上是一种集体劳动，教师集体对教师个人具有极为重要的意义，“只有在集体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也就是说，只有在集体中才能有个人的自由”^[8]。大学教师专业伦理有助于大学教师个体在形成关心集体、尊重同事的道德规范的基础之上，促进教师个体在尊重和认同教师集体价值目标的条件下，并以合乎社会伦理要求的手段进行彼此之间的有益竞争。这种大学教师之间的有益竞争，能够在保证大学教师集体利益的前提下，促使每一个大学教师个体的奋发向上。第四，专业伦理调节大学教师对待自我的态度。从一定意义上来说，大学教师的专业化是大学教师个体生命的表达与展开。日常教育生活是大学教师生命存在及其价值体现的一种方式，而大学教师专业伦理就是关注和引导大学教师之作为人的生命的完整性存在，提升大学教师个体生命在现实中存在境界的关键所在，从而让大学教师的理性生命和非理性生命都得到充分张扬，进而把教育事业看作是自己的生命，并从中去实现人生的意义和价值。

二、大学教师专业化的伦理困境：规范伦理与德性伦理的博弈

在大学教师专业伦理研究中存在德性伦理和规范伦理两条探究路径。具体来说，德性伦理强调伦理主体的道德品质，而规范伦理更加突出的是义务、规则或后果，二者具有不同的道德问题意识和理论志向。然而，在大学教师专业化的伦理建构路径上，我国当前学术研究主要围绕对“自外而内”型规范伦理的倡导和对“自内而外”型德性伦理的批判，或探讨以某种伦理为主、以某种伦理为辅而展开。事实上，以上两种大学教师专业化的伦理建构路径都有其可取之处，如果过分倚重都有可能出现理论与实践的偏差。

（一）现代社会的规范伦理：自外而内

1. 基于外在行为规范的规范伦理。规范伦理是随着近现代社会以来形成的，以“建构有关行为规范的基本原则，作为我们日常生活中面临道德问题时的行为指导”^[9]为宗旨的一种底线伦理。功利主义（后果论）和义务论就是近现代伦理学史上最著名的两种规范伦理学说。规范伦理表征着现代理性主义的客观知识化和普遍同质化的伦理价值诉求，认为应当从社会生活的现实出发来研究针对人的行为的普遍道德原则和道德规范，而没有必要去关注和研究行为人自身的内在道德品质问题。基于普遍道德原则和道德规范的道德个体，其行为就是具有道德价值的，而不再把人

的内在品质作为个体内在终极追求,而是把最基本的社会正义和最起码的个人义务作为衡量人的行为的唯一外在标准。依据现代理性主义建构起来的规范伦理,对于现代道德生活的解释有其合理性的一面。尤其是在现代教育教学过程中,突出强调教学法规范和管理规范、注重高教学效率的背景下,依据现代规范伦理建构大学教师专业伦理就成为制度化教育发展的内在价值诉求。但是,其与规范伦理本身一样,并不意味着它足以对教育生活中的道德生活作出全面的解释和说明。

2. 忽视道德主体的自主性。规范伦理的弊端在于从外在的规则范式去要求人的行为,而没有从德性与实践的内在善、德性与个人生活统一性、德性与社会传统生命力的内在品性、内在关系出发。规范伦理没有看到运行这些行为、拥有这些动机、遵从这些原则的行为者,而只是简单地行动建立起规则。同样,无论是功利主义(后果论)、义务论等都“关心的是行动的利益结果”^[10],对于行动过程的品质会非常逻辑地轻视甚至无视。在以规范伦理为基本要求的大学教师专业伦理建设背景下,大学教师很难把自己的教育理想和教育过程有机地结合起来,而是“趋炎附势”地与庸俗的价值观同流合污。“现代性通过工具理性、技术理性把教师职业伦理异化为按照教学法规范和科层权力制定的管理规范,用教学技能高效率地教知识以保证学生考试成功的规范伦理,使教师职业自我意识和人生态度都充满着工具理性和利益至上的倾向”^[11],使得大学教师伦理完全成为鞭策的结果而失去了提升的内在动力。此外,我国目前在部分大学教师身上所折射的道德水准下降现象,有很多并不是源于大学教师制度本身的不健全、不规范,而是大学教师还没有完全理解制度所体现的伦理意义和精神价值所在,还没有具备与制度所相符的伦理精神品质所造成。

(二) 传统社会的德性伦理:自内而外

1. 基于内在品德修养的德性伦理。从时间上来看,德性伦理是在传统社会形成,具有悠久历史的一种伦理形态。我国古代以儒家为代表的传统伦理学以及古希腊的伦理学,都是德性伦理。德性伦理是以个体的德性为自因的伦理,注重行为者自身的德性或道德品质,是“从个体的内在特质或动机、或个体本身,所具有的独立的和基本的德性品格出发,来对人类行为作出评价”^[12]。依据德性伦理理论视角判断,个体自我行为的道德价值,并不仅仅

在于衡量其是否履行了必要的道德规范,而更在于道德主体自身是否具备了一定的德性或道德品质。据此,大学教师个体自我行为本身的道德追求,才是真正实现大学教师自我道德发展的关键。同样,也只有实现大学教师自身的品质德性化,才能造就出高于规范伦理的德性伦理,也才能使大学教师个体成为真正自由的道德主体。

2. 忽略德性养成的外在规范性。德性伦理的弊端在于,过于强调道德主体自我的行为方式,而忽略或忽视了外在规则对个体自我的规定性,“在于其可能忽视或抹杀规范、制度等在道德生活中的意义,其主体性、内在性未能与道德价值的客观性结合起来,并由于缺乏具体的中介而难以实现对行为的清楚、明确的指导”^[13]。同样,正如麦金太尔所言,德性是一种“获得性品质”,并不是个体生而具有道德倾向或道德能力,而是在个体社会化过程中逐渐发展和形成。因此,在个体德性品质形成的过程中,必要的道德规范习得就成为个体自我道德社会化发展的可靠制度保障。制度形式的规范之有无或好与坏,直接关系到德性之有无,影响到人的好与坏。此外,德性伦理是基于传统社会而形成的一种以强调个体内在道德品质修养的伦理形态,与现代社会突出理性主义、规范意识的现代性特征相对比,确实存在不相吻合的一面。大学教师的专业化发展有其注重大学教师规范教学和规范管理的一面,德性伦理在一定程度上忽视了道德规范对自我人格的塑造作用,而不利于道德价值和功能的全面实现。

三、大学教师专业化的伦理突破:介于规范伦理与德性伦理之间

大学教师专业伦理建设需要在总体上树立德性伦理与规范伦理之间融通的理念,坚持崇高伦理和底线伦理的统一,使德性伦理与规范伦理相互之间形成一种互补互利的关系。正如康德所说:“要使一件事情成为善的,只是符合道德规律还不够,而必须同时也是为了道德而做出的。若不然,那种相结合就很偶然,并且是靠不住的,因为,有时候并非出于道德的理由,也可以产生合乎道德的行为,而在更多情况下却是和道德相反。”^[14]为此,在大学教师专业伦理建设过程中,一方面,我们应该把德性教育与大学教师自我人格修养落实在具体的伦理规范之上;另一方面,我们也需要把基于外在行为的规范伦理内置于每个个体内心灵魂的深处,并使其成为每一个大学教师道德主体的内在自律意识。即

我们要在寓德性伦理于大学教师教育的日常行为规范实践中,最终达到大学教师专业伦理建设的本意——实现大学教师和大学生的共同成长。

(一) 大学教师专业伦理之基:外在行为规范

正如麦金太尔所言,德性是一种“获得性品质”。规范伦理为个体德性的养成提供了必要的外部条件,并使得个体之德性养成有了良好的外部客观环境。“没有规范伦理的奠基,就不会形成德性伦理,故对德性伦理的重视,必然要求首先诉诸规范伦理,必然要求在坚实的规范伦理的基础之上,来建设德性伦理”^[15]。大学教师需要按照规范伦理来从事自己的教育行为,并按照伦理制度所设定的伦理规范来实践自己的道德行为,从而保证大学教师自身行为符合专业化的标准。为此,我们需要从以下三个方面来着手展开:首先,大学教师规范伦理的内容应建立在大学教师的教育教学生活基础之上,并在体现一般专业伦理规范体系的前提下,充分考虑大学教师专业工作和专业发展的特点与实际,呈现属于大学教师专业伦理的独特专业属性。只有这样,才能避免诸如《教师职业道德规范》中曾经出现过的,诸多“非道德意义的政治、法律、礼仪和纯义务要求”、“非公德领域的纯私人生活道德的要求”以及“非教师行业的一般性社会公德规范”等非专业伦理规范。其次,大学教师规范伦理制定应是在大学教师积极主动参与,并与制定者协商、共同约定的基础之上而形成的,尤其注重大学教师对专业伦理价值的自我认同。只有这样才能使伦理规范真正成为大学教师生活的一部分,起到正向的伦理引导作用。最后,建立和健全大学教师的专业团体和专业组织,是大学教师在伦理素养提升中真正发挥自身主体性的重要组织保障,“唯有当一个专业社群逐渐形成,并且经过一段相当的共存时间并发展出相当程度的共识后,所谓专业伦理才有逐渐形成的可能”^[16]。此外,我们还应该认识到规范伦理只是大学教师作为专业人员所应该具备的基本伦理素质,而大学教师专业伦理的最终形成更需要大学教师在理解与认同规范伦理的基础之上,把其内化为自身品德的有机组成部分,并在自身教育生活中自觉形成符合道德规范的德性。

(二) 大学教师专业伦理之魂:内在品德修养

大学教师专业伦理表征着价值选择和价值实践,大学教师个体内心的意义系统对大学教师自我进行价值选择和履行特定的价值标准起着决定作用。而大学

教师个体内心意义的核心就是,大学教师对自我生命伦理内涵的感受,以及对具体的存在与生命整体意义之间关系的自我领悟和体验。同样,作为外在行为规范的规范伦理,也只有通过大学教师在对人生、对自我与外部教育教学日常生活实践之间关系的不断反思、体验,才能真正建立起符合自我意义世界的个体伦理体系。这种以大学教师个体追求自我完善为根本的个体伦理体系,就是大学教师在遵循和落实规范伦理的基础之上,探索个体自我内在品质、品德和品行,养成以个体的意义体验和人生信仰为核心的自我品德修养过程。在大学教师专于伦理的建设过程中,“不从规范伦理上升到德性伦理的水平,就不能实现道德的真正价值和功能”^[17]。

大学教师个体内心伦理意义世界的建构,需要在吸收和借鉴东西方伦理文化的基础之上,结合现今教育教学日常生活实践和大学生个体发展实际来进行。首先,在对大学教师伦理规范有比较成熟的道德认知的基础之上,对伦理责任、道德义务以及应具有的伦理精神产生价值认同,并养成把道德规范自觉地落实于道德实践的行为习惯,能在不断的道德实践过程中自觉地反省自我的道德行为。其次,大学教师对于教育教学日常生活中经常涉及的一般伦理原则,能够在尊重大学生的权利、正义和公正等道德权利的基础之上,自觉地依据内心的价值观和伦理准则,自主地作出道德判断并选择相应的道德行为。最后,大学教师在对伦理精神和价值意义自觉体认的过程中,将道德规范内化为道德行为主体自身的道德观念和道德行为品质,从而形成与时代相符的教师伦理精神,提升大学教师个体生命在现实中存在的境界,进而使每个大学教师个体过一种“善”的生活,使德性成为教师精神整体的一部分,从某种意义上来说成为教师的第二天性。“并非仿佛是人拥有德性,毋宁说,它表明的是德性拥有人”^[18],大学教师德性成为大学教师生命力量的表达,成为大学教师生命潜能的释放。

(三) 大学教师专业伦理之本:师生共同成长

我们知道,大学教育的任务并不仅仅在于传授知识、训练技能,更在于养成有德性的人、形成健全人格之人。正如《说文解字》所阐述的“教,上所施,下所效也;育,养子使作善也”,大学教育根本意义就在于大学教师和大學生之间在围绕知识、情感、价值等教育因素展开日常教学活动的教育交往过程中,建构体现师生生命整体意义的意义世界,

进而在实现大学教师 and 大学生自我生命成长的同时,达到大学教师专业化建设(内含教师专业伦理建设)的本意。这就要求大学教师在教育教学中,自觉地以教师专业伦理的标准来建构能够决定教育生活色彩和温度的师生关系。首先,大学教师要正确理解和把握教育的伦理目的和伦理价值。大学教师要在日常的教育教学生活之中,深切地领悟大学教师自身的伦理义务和道德责任,并明确大学生所要具有的道德品质与伦理人格,并在此基础上把教育伦理目的落实到教育实践之中,并把提升自我和大学学生的道德品质和伦理人格作为教育的自我诉求。其次,大学教师要正确地看待与教育大学生。在日常教育生活之中,大学教师要正确地面对每一个大学生,充分了解每一个大学生的发展潜力,并认真设计和规划每一个大学生的成长蓝图,在调动和激发大学生学习积极性和主动性的基础之上,促进每一个大学生的健康成长并使其成为有价值的社会成员。大学教师在提高学生的生命感的同时,也提高了自己的生命感。换言之,大学教师在教学实践中践履德性,其实就是实现自我的升华,是成就自我。最后,大学生是大学教师内在素质的体现者,大学生的成长再现大学教师的价值,映射着大学教师的精神,大学教师德性的展现就是对大学生生命的提升。大学教师专业伦理建设的本质诉求在于,大学教师树立献身教育事业的信念,成为真正的道德榜样,成为真正的教育主体;大学生养成义务意识,增强自觉履行自己的道德义务的责任感,做一个道德上认真负责的人,并最终实现大学教师 and 大学生在伦理层面上的“共生”。

总之,大学教师专业伦理建设是教师实现专业化发展的必经之路,而现代教育需要现代大学教师建构符合现代社会需求的教师伦理。同样,无论过去、现在和未来,我们都在为养成大学生健全人格、实现好教育而努力,“教育的不变性决定于教育以人为依归,必须教人成为人,以发展人性,培养人格,改善人生为目的”^[19]。大学教育有其体现社会发展实际的一面,也有其符合自我内在发展规律的一面。因此,我们在大学教师专业伦理建设路径的探索过程中,既要体现现代教育的现代性,也要符合大学教师教育自我发展的内在规律性,也即在实现规范伦理与德性伦理完美结合的基础之上,以建构体现大学教师个体自我生命伦理意义、凸显大学教师个体在道德成长中的主体性、实现大学教师 and 大学生

生命共同成长为宗旨的大学教师专业伦理养成之径。

参考文献:

- [1] 陈桂生. 学校教育原理 [M]. 长沙: 湖南教育出版社, 2000: 373, 395.
- [2] Hoyle, E. The Professionalization of Teachers: A paradox [J]. British Journal of Educational Studies. 1982(2): 161 - 171.
- [3] 张西方. 教师制度伦理及其功能 [J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版). 2006(4): 156.
- [4] 段玉裁. 说文解字 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 1981: 743.
- [5] Hansen, D. T. Teacher as a Moral Activity [M] // V. Richardson (ed.) Handbook of Research on Teaching Washington, DC: American Educational Research Association, 2001: 826.
- [6] Campbell, E. Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education [J]. Journal of Teacher Education. 1997(4): 255.
- [7] 陈建翔, 王松涛. 新教育: 为学习服务 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 8.
- [8] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第1卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1972: 82.
- [9] 林火旺. 伦理学入门 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 2005: 17.
- [10] 赵汀阳. 论可能生活 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004: 9.
- [11] 朱新卓. 教师专业化的现代性困境 [J]. 高等教育研究. 2005(1): 51.
- [12] 高国希. 道德哲学 [M]. 上海: 复旦大学出版社, 2005: 257.
- [13] [14] [15] 吕耀怀. 规范伦理、德性伦理及其关联 [J]. 哲学动态. 2009(5): 32.
- [16] [德] 康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田译. 上海: 上海人民出版社, 2006: 28.
- [17] 叶匡时. 论专业伦理 [C] // 台湾暨南国际大学“现代化与实践伦理研讨会”会议论文. 北京: 人民出版社, 2004: 12.
- [18] 杨国荣. 伦理与存在——道德哲学研究 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2002: 141.
- [19] 贾馥茗. 教育的本质 [M]. 北京: 世界图书出版公司, 2006: 201.

(责任编辑 钟嘉仪)