

# 论发展教育伦理

殷有敢

( 沈阳师范大学 马列德育部, 辽宁 沈阳 110034)

**摘要:**现代性发展存在着发展的“自反性”问题,在教育领域产生了诸如教育发展游离教育“使人从善”的本义、教育的“反发展”、教育发展意识异化等现象。发展教育伦理是一种关于社会与教育发展以及教育自身发展历程中的根本性问题的进行伦理反思与建构的伦理,它拓展了教育伦理的研究视域,并使教育伦理研究提升到一个新的境界。它是一种多学科理论有机整合和具有涵盖机制的伦理,其本质和宗旨仍是关于人的伦理,也是一种立足并面向发展的教育生活实践的伦理。

**关键词:**发展; 发展教育伦理; 教育伦理; 发展伦理

**中图分类号:** G40-059.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 1003-8477(2006)10-0158-04

—

发展为了人,通过促进人的自由全面发展和社会的全面发展,增进人的幸福生活,似乎是不证自明之理。然而,在人类社会不同历史形态的进程中,尤其人类进入现代化进程中,发展的自反性(自身的矛盾性)问题日益凸显。人在社会化进程中,随着社会发展,人日益符号化、物化,世界系统的发展逐渐偏离“人”的目标并呈现“反发展”的趋势。人与自然、人与社会、人自身精神与物欲(心与物)的关系不是日趋和谐而是日益紧张和分裂。由此,导致人对发展本性善恶进行伦理反思。对于教育来说,教育真正需要什么样的发展,应当如何发展,发展与教育存在什么关系,发展给教育带来什么影响,如何对此进行伦理评价、对教育提出何种发展伦理主张等等,这促使我们必然要将研究视角投向发展教育伦理。

从“教育”概念的本初意义进行考证,“教育”概念的本义充分蕴涵着“使人从善”的伦理特质。然而,自工业革命后,人类现代化进程大大加速是伴随着资本市场化、全球化进程大大加速的,人对“物”的依赖关系逐渐取代了人对自然的依赖关系,发展的物质文化意义凸显。教育逐渐以现代工业化文化社会角色对现代人格塑造提出诸多新要求,但总的趋势是教育的市场逻辑、商品逻辑和竞争逻辑即市场文化逻辑逐渐占据优势地位。教育追求秩序、效率和优秀。受教育者接受教育的目的仅仅是能够求得在现代社会激烈动荡的阶层沉浮和分化中能占领有利的位置。儿童从学前教育开始,能否比别人获得和占有更加优质的教育资源的机会,成为儿童未来是否能进入高一级的强势学校或进入

市场社会后是否能占有和支配比别人更加优质而丰裕的社会资源的前提条件。市场文化逻辑将伴随着儿童自身教育和发展的整个接受教育阶段,成为儿童无法挣脱出的“玻璃盒”。传统的特权教育被新的市场化特权教育所取代。教育的现代性发展逐渐游离了教育概念自身的伦理本义。

面对偏重于市场文化逻辑的现代经济理性发展观带来的全球性人类生存问题,西方人首先提出可持续发展命题。在教育领域,针对全球教育、可持续发展教育问题又提出“发展教育”问题。英国发展教育协会宣称自己是希望通过教育推进发展的组织,将“发展教育”定义为“能增进我们关于全球性问题影响我们个体、社区和社会日常生活,以及我们能够真正影响整个世界问题的认知和理解”,世界银行的“发展教育项目”则宣称他们的工作目标是“和教师合作以提高全球问题意识”。<sup>[1] P46-48</sup> 1975年联合国关于发展教育的定义为“关注发达国家及发展中国家的人权、尊严、自主及社会公益问题的”,“鼓励思想交流及汇集,并继而行动起来推动社会改造,以塑造一个较合理和公正的社会和经济秩序”。<sup>[1] P46-48</sup> 全球问题与可持续发展问题实质上是一个问题,即现代发展模式的应然性问题、发展的伦理向度问题。发展伦理认识到单一的经济增长发展模式所导致的社会文化、人以及经济自身发展不可持续性的“自反性”矛盾。发展的经济、社会、文化、教育以及人的向度,最终应当服务于和围绕人为中心。进而言之,是人当下及未来发展状态,而不是为了发展而发展。“取得发展并不是一种自我生效的绝对目标,而是一种相对较好的,只是在某种特定生活意义上较为可取的状况。正是没有看到这种相对性,使得许多人把发展

作者简介:殷有敢(1968—),男,沈阳师范大学硕士研究生。

变化进程等同于它的目标,这就把一个工具性目的错认为成就性目的。虽然在某些方面,发展本身就是追求目的,但在更深层次方面,发展从属于美好生活”。<sup>[4] P43</sup>而从人之美好生活的时间与空间意义看,生活的美好并不仅仅存在于当下生活和一部分人生活的短暂的“快乐”之中,而是存在于历史的、现实与未来的整体人类的紧密关系存在之中。

传统教育伦理已认识到教育的伦理本质——“教育善”的价值依据、教育共同体的本质是伦理共同体的道德意义、教育的存在也是与社会、政治、经济、文化等系统要素存在着和谐相生的生态关系。但这些都是从教育的静态存在论意义上看的。从教育存在的动态存在意义看,教育始终展示为不断生成性的、不断发展性的,并受特定教育哲学、伦理学价值观念标准的发展论影响着的。什么样的发展论(发展观)引领着什么样的教育制度、体制、模式、价值理念。当然,教育自身的发展也反作用于社会的经济、文化、伦理的发展价值论。

与人类现代化伴随的现代性发展观逐渐成为时代性的主题。现代性发展意识逐渐取代传统意义的意识形态而呈现现代性发展意识异化(与人的疏离、非道德化)现象。发展异化表征为:发展神圣化,发展拥有至高无上的地位;发展真理化,发展等同于真理,不容置疑;发展政治化,对政治领导人在特定时期、特定场合讲的某一句话进行绝对化、教条化和普遍化,加以歪曲性、片面性解读,甚至打着某句政治口号为局部利益、集团利益、个人利益谋取私利;发展理想化、绝对化、极度权威化,使发展成为让人敬畏、顶礼膜拜的发展信仰主义。而根本上是将发展彻底地极端功利化、工具化,使人失去对“真发展”与“假发展”、“发展”与“反发展”、“谁之发展”、“发展何为”等根本问题做深层次思考。教育领域的发展意识异化现象表现为:其一,教育效率意识的异化。林语堂先生曾说过:“无论如何,很明显,中国人作为一民族是哲理多于效率的,否则的话,没有一个民族能经受住四千多年的有效率生活的‘高血压’而幸存下来的,四千多年的有效率的生活会毁灭任何民族的”。<sup>[4] P245-246</sup>效率是现代化概念,效率追逐的是科学化、技术化、可测量性、确定性的数量、规模的增长。教育效率意识异化则表现为教育过度偏重升学率、名校率、分数、知识、技术与资源等外延性富有“成效”的发展和扩张。效率与市场文化逻辑具有天然融合的特性。早在上世纪70年代,欧美日等国为摆脱“政府失灵”而进行了所谓的“治道”变革的“社会工程”,用企业精神改造社会与公共部门。美国戴维·奥斯本认为市场不仅在私营部门存在,也应在公共部门存在,当然也包括教育。他说:“如果我们市场导向应用到我们的公用系统中去,我们就会取得伟大的成就”,使得政府成为“企业家”、公民成为“顾客”或“客户”。<sup>[3] P239</sup>中国在向市场机制转轨进程后,则出现了各级次公立学校局部或变相市场化运作,“一校两制”、股份制学校、合作制学校等应运而生。而各类“贵族学校”、一些民办学校等教育机构则是其直接产物。学校的意义已经发生了质的改变,校长成了“企业家”,学生成了“客户”,教师成为推

销“考试知识”的“营销员”。教育的考核与评价被简约化为类似于市场营销的模式,教师所教学生的分数、升学率、名校率等与“营销员”的营销额一样具有评判一个教师和学校的成败得失功能。教育制度安排层面虽然一直要求“又快又好地出人才”,但教育实践实际过程中只是重视“快”的、可见的“速度”,而漠视“好”的、“善”的教育终极价值评价,“快”取代了“好”。这是教育的数量取代质量、教育资源的分配过度集中、教育机会不均、教育公正等教育生态系统的发展失衡问题的重要成因。其二,教育功利意识、工具意识的异化。在整个社会向市场化转轨后,教育功利意识、工具意识与经济理性、市场理性一拍即合。教育生活实践中的功利意识、工具意识泛化的步伐大大加快。在现实教育生活某些层面中,教育德性、教育伦理精神日渐被遮蔽和掏空。更为严重的是教育伦理某些原则、规范被一些人在当作口号或工具,以此谋取私利。教育的工具意识、功利意识在失却了道德与良知的规导后,一旦与政治的、经济的以及教育本身的权力的媾合,由此便滋生出教育腐败、学术腐败等教育者、知识分子的“士道”沦丧现象。而这对于一个国家、民族和社会的精神价值系统是否能有序、良性发展来说,并不是一个枝节性、表面性的细小问题。其三,教育改革意识的异化。有学者对基础教育改革出现的种种问题,归结为“教育改革意识形态”现象,即“形式化改革”、“强权化改革”、“反科学改革”、“市场化改革”使教育事业产生“永无宁日的学校”、“仇视学校的情结”、“‘改革者’名利双收”等负面效应。<sup>[4] P12-16</sup>教育的改革如果脱离哲学、伦理学的价值论和方法论的审视和反思,将会从根本上动摇了对教育改革的信心和支持,给教育事业带来严重的消极影响。缺失了伦理反思与建构的教育发展与改革,也必将使得教育的发展与教育伦理精神日渐疏离,在教育领域或主观或客观出现“伦理学的空场”(阿马蒂亚·森语)。

## 二

发展教育伦理研究对象从总体上看是教育对于社会发展以及教育自身发展的一种伦理关怀意识的具体体现。一方面,是对发展带给社会与教育的伦理问题的反思;另一方面,通过对教育本身的发展和变革促使社会的发展能沿着健康的方向发展。因此,发展教育伦理的任务一是要研究因社会发展所引发的教育领域内部的伦理问题及其相关的解决策略;二是要研究如何自觉和主动通过教育自身的伦理变革去推动社会公正、人道、和谐的发展。

发展哲学、发展伦理学的研究自上世纪80年代末开始引起我国一些学者和研究机构的重视。关于发展教育问题,“自2002年谢维和教授‘首届发展教育学专题论坛’开始引起国内学界研究发展与教育的关系问题,但在教育学领域,我们还没有关于建设‘发展教育学’的学科广泛自觉,这显然与中国社会迅猛发展的现实需要,与中国社会对于发展与教育问题广泛关注极不协调”。<sup>[1] P64</sup>发展教育伦理正是基于上述的现实状况,借鉴和吸收教育社会学、教育经济学、教

育文化学、教育人类学以及发展哲学、发展伦理学等学科价值论、方法论、认识论等研究成果。但发展教育伦理首先需要进一步研究与发展伦理、教育伦理的关系。

(一) 与发展伦理的关系。发展伦理与发展教育伦理既有普遍性又有特殊性的关系,发展伦理可为发展教育伦理提供本体论、方法论和认识论的指导。发展教育伦理是发展伦理在教育领域的具体化、丰富化和实践化。诸如,发展伦理坚持可持续发展的思想,教育也应当可持续发展;发展伦理坚持和谐发展,教育也应当坚持和谐发展;发展伦理和发展教育伦理还都共同坚持以人为本的伦理实践精神等。教育发展的不可持续性问题的提出,面对的是教育脱离人的发展、教育发展游离教育的本义、教育机会的事实不均等、教育资源分配差距的日益扩大等问题。而这些问题皆可纳入到发展教育伦理范畴加以系统研究。日益扩大的教育资源分配差距问题,根本上便是一个教育缺失伦理反思及参与的问题。同是公办的基础义务教育,一方面是强势的所谓的“重点学校”(目前有的改头换面为国家级的、省级的、市级的“一级学校”、“示范学校”、“实验学校”等),除国家政府财力的充足补给外,自身通过各种渠道“日进斗金”,学校楼堂馆所如“雨后春笋”应有尽有,豪华至极;另一方面,对于弱势的非重点学校、一些农村山区学校,还有多少危房有待修葺,校长们还在为教师的工资、日常办公用品、教师一学期几十元奖金、教师的流失等教育基本生存与发展需求问题发愁。发展教育伦理体现了发展伦理在教育领域的积极道德实践精神,是面向教育行为、教育制度和与决策安排的实践伦理。发展教育伦理也是一种社会伦理。伦理精神的实质在于干预社会的实践。伦理的社会功能在于以一种优良的伦理来治理社会,而优良的发展教育伦理也应积极致力于反思、省察、审视并积极构建道德性教育发展的实践事实。同时,发展教育伦理还面临着自己的不可推卸的社会伦理使命,即发展教育伦理通过在教育领域的具体的伦理实践,为发展伦理提供丰富具体的道德实践经验,丰富和完善发展伦理并通过教育伦理性实践来推动整个社会伦理化发展。发展教育伦理与发展伦理最重要的共同特质就是实践精神,它们积极参与实践、反思实践、干预实践,共同致力于建构真正的公正的、人道的、和谐的教育与社会的发展实践。因此,发展教育伦理与发展伦理都既是一种反思性批判性伦理,又是一种积极性的建构意义的伦理。

(二) 与教育伦理的关系。我们的教育伦理的学科自觉主要是基于上世纪50、60年代西方教育伦理的影响逐步形成并在80、90年代后期走向成熟。类似于西方,教育伦理研究的主题开始主要集中于教育者个体的教育行为的价值导向及其伦理规范的研究和讨论。因此,教育伦理的界定开始也仅仅局限于教师伦理,即教育伦理的研究对象为教师职业道德现象。其后,随着社会与教育的发展,教育伦理研究对象和范围不断扩展和深入,逐步突破教师道德、教师品格的研究。从教育活动中具体人际行为关系的道德性、教育者行为

的伦理规范到整个教育的伦理责任研究,再到教育本身的伦理哲学本质(教育善恶矛盾)研究。随着生态学、生态哲学、生态伦理学研究的深入发展,有从生态哲学、生命哲学及生态伦理学、生命伦理学的世界观、方法论出发研究教育的本质论、存在论、实体论,进而试图揭示教育伦理共同体的伦理本质、教育——生态伦理精神的形成及其实现的问题。发展教育伦理和教育伦理研究的目的相同的是都将研究的终极目标指向人,指向“教育人”(关涉教育的人)、教育共同体的伦理精神的实现。但一个不容否认的事实是,教育伦理研究如仅仅局限于伦理主体思辨性、抽象性美德与善恶研究,在解决发展与改革给教育带来的许多问题,如社会弱势群体、弱势学校合理的正当的基本教育需求等问题时,其局限性较为明显,这往往使处于教育伦理显得力不从心。发展教育伦理并不仅仅局限于教育实践里运用教育哲学、教育伦理学、教育社会学、经济学、人类学以及文化学相关的发展理论,它要求进一步依据发展哲学、发展伦理学的方法论、认识论来动态地、系统深入地面对教育发展进程中实践与理论的相关伦理问题,积极参与教育发展实践,对整体教育的和谐发展以积极意义的伦理关怀。发展教育伦理是多学科交叉、边缘性整合性伦理,它从更广阔的视野研究教育伦理关于教育对人性的提升、全面发展和教育本身的可持续发展等问题。发展教育伦理又吸纳教育生态学理论营养从社会生态、教育生态、精神生态视角来研究如何实现“提升一切个人和一切社会的全面人性”,“让发展好处惠及所有的社会,惠及所有的人”发展伦理宗旨问题。<sup>[4][5]</sup>因此,发展教育伦理在研究对象、主题、关注的利益调整范围、研究问题的认识论与方法论等方面都拓展了教育伦理的研究视域,并使教育伦理研究提升到一个新的境界。

### 三

关于发展教育伦理的特性,我们认为,它至少有以下几点:第一,发展教育伦理是一种多学科理论有机整合和具有涵盖机制的伦理。发展教育伦理,立足教育领域反思发展给社会与教育带来的极具时代性的重大问题的伦理反思,涉及到教育学、教育伦理学、教育社会学、教育哲学、教育文化学、教育人类学、教育生态学等学科和领域。因为,面对发展问题,任何一门学科认识和解决这些问题,虽然都有自己独特的见解,但都会显示出自己的学科局限性。现代化以来,人类社会的发展面临着由于因单纯经济增长而带来的全球社会危机、经济危机、生态危机以及人的精神意义世界的价值危机等世界性、时代性难题,现代传统人际伦理学和生态伦理学都还不能给出完全令人信服的解决方案,由此,诞生了发展伦理学。发展给教育领域也带来许多问题,传统教育伦理往往立足于教育系统内部教育伦理本质缺失、造成对人性的发展异化等问题的认知和理性思辨。教育价值观面对市场逻辑、教育功利主义等经济理性主义文化价值观的全面渗透,知识商品化、教育“准市场化”、人的“人力资源”化和“商品资本”化、教育物化……这些现象的背后存在着体制、经

济、政治、文化、伦理等多方面深层原因,使得我们不能仅仅依靠传统教育伦理中教师职业伦理、教学伦理的反思和评判便能解决问题。发展与教育的问题的解决,对教育学科中任何一门学科来说,都存在着关联,但其问题的解决,也是任何一门学科本身是无法独立加以解决的了的。因此,发展教育伦理必须涉及多学科领域的理论加以深层次研究,这也是发展教育伦理研究方法论的特殊性之所在。

第二,发展教育伦理本质和宗旨仍是关于人的伦理。发展哲学研究者将发展观分为新旧发展观。旧发展观以物为中心,忽视人在现代化中的主体地位和作用。以物为中心,偏重经济的增长,与以人和自然的关系的对立论相关联。新发展观的特性有人认为有“人本性、整体性、协调性、适度性”等;有人认为有“经济发展与社会发展平衡;发展是整体、综合、内生的;发展以人为中心”;还有人认为“新发展是以人为目的,通过物的发展实现社会与人的全面进步”。<sup>[6]</sup> 尽管人们对新发展观内涵理解不尽相同,但“以人为中心”抑或“以物为中心”应当成为新旧发展观的区分核心标准。在教育发展领域,人的发展与教育发展、社会发展与教育发展是两对基本关系,其核心仍是关于人的发展问题。而发展教育伦理则进一步反思和追问的是“谁之教育发展”、“发展教育为何”两个最为核心和最基本的问题。前者,关涉教育的真正主体问题;后者,关涉到教育的宗旨、目的和意义问题。在当前现代性发展问题凸显的教育境况下,这两个问题的提出有着更加特殊和愈加迫切的现实意义。对前一个问题,似乎是老生常谈,但我们的教育的发展并没有真正解决好这个问题。这些问题如:“教育发展为谁”,是为“多数人”还是“少数人”;是为“被教育者”还是“教育者”;是为“主管教育者”还是“教育被管者”等。对后一个问题,日本的池田大作和英国的汤因比认为“教育本质不是以谋实利为动机,而是要寻求在宇宙背后的‘精神存在’之间的心灵交流,学问和教育未来的意义接近某种意义上的宗教性质的东西”,“教育的正确目的不能图利益,教育应该是一种探索,使人理解人生的意义和目的,找到正确的生活方式”。<sup>[7]</sup> <sup>[8]</sup> 这是东西方人类文化学家对教育的意义和目的以及教育的人文本性问题的一致回答,也应是发展教育和教育发展值得思考的问题。现代性教育以及我们当下的教育在关于人生、生活、社会发展的终极价值意义方面到底在做了些什么?现在应该是认真反思这些问题的时候了。传统教育学、教育伦理往往过分集中于讨论“如何教育”的问题,但在现代化发展进程中的“教育为谁”、“教育为何”的两个根本问题并没有得到真正解决。因此,“如何教育”的问题解决(如“素质教育”的推行和真正实施)就始终不会走出知行不一的怪圈。

第三,发展教育伦理是立足并面向发展的教育生活实践的伦理。发展教育伦理旨在研究在发展和教育改革旗下进行的教育行动不致产生“反发展”问题。通过发展、社会发展与教育发展问题的现象学、伦理学分析研究,透视其背

后蕴藏的教育发展价值观,评价分析各种重大发展教育行动进程的伦理代价,并能积极参与教育制度、政策安排的行动实践中去,进行切实的伦理干涉、商讨与关怀。如教育资源分配的公正与效率的矛盾的解决,既需要个体美德伦理的调节,更需要社会制度伦理安排的有效保障。但这决不是一个静止性、衡常性的,而是一个变动不拘的、充满变数的行动进程。教育人道、教育公正及教育的民主自由原则是社会发展进程中的社会治理与教育伦理治理问题。从历史与未来的意识角度来看,在整个现代化的历史进程中,整体教育的发展是否应当时刻面对和接受公正与人道精神等发展伦理价值观的审视和考验?毋庸置疑,这都需要教育伦理对现代化发展进程中教育生活实践的保持守望和关切。

发展教育伦理要求对教育行动的价值内容意义做出批判性与建设性思考。发展教育伦理通过透析教育人在发展进程中生活实践体验、教育异化和物化、人的教育边缘化等教育发展失调现象,旨在提升教育生活世界的意义,消弭教育生活实践的人与教育、教育与社会不和谐发展的异化状态。当前中国人自己提出的“科学发展观”,吸取西方人提出的可持续发展思想积极与合理的因素,又结合当前中国的现实国情,其伦理实质既蕴涵了发展的和谐道德伦理精神又强调发展的创生道德伦理精神意蕴。和谐道德包括协调性、互助性、统筹协同性、整体性等道德价值;创生道德强调创造性、长远性、持续性、激励性、未来性等道德价值。发展教育伦理要求,既要注重发展与教育发展的进取、变革积极价值取向,又要注重协调、和谐的理想状态的目标取向;既要注重效率又要注重公平与人道;既要注重强势的、少数人的教育发展需要,又应注重弱势、大多数人教育生存与发展需要。发展教育伦理信守的是一种真正效率与公平、自由与人道的和谐协调发展的教育生态精神展示,并在不断行动与实践的发展历史中,通过教育来影响和推动社会整体性的和谐发展。

#### 参考文献:

- [1]檀传宝.什么是发展教育学[J].教育学报,2005,(3).
- [2][美]德尼·古莱.发展伦理学[M].高鈺,等,译.北京:社会科学文献出版社,2003.
- [3][美]戴维·奥斯本,等.改革政府:企业精神如何改善公营部门[M].上海编译组,译.上海:上海译文出版社,1996.
- [4]王本陆.基础教育改革哲学刍议[J].中国教师,2004,(5).
- [5]阎胜利.发展观与发展哲学研究综述[J].哲学动态,1999,(3).
- [6][英]汤因比,[日]池田大作.展望21世纪——汤因比与池田大作对话录[M].荀春生,等,译.北京:国际文化出版社,1987.

责任编辑 李瑞霞