

道德 ,还是伦理?^{*}

——教师道德时代困境的精神哲学探究

吕寿伟 柴 楠

摘 要 教师与道德之间有着天然的联结,但屡屡发生的恶性师德事件使教师道德陷入无法克服的困境之中。一般而言,我们倾向于对师德问题进行“道德”的理解,从而用“道德方案”寻求问题的解决。然而,无论是制度的力量,亦或是教师个体的道德良知,都难以在根本上改变当前的师德状况。我们无法单独依靠“道德”走出因“伦理”之殇所引发的师德困境,只有“伦理”的观点才能为教师道德提供价值合理性的终极根据。但普遍性的伦理需要通过个体化的道德来获得其现实的形式,也就是说,当前师德问题既不能单纯地求助于道德,也不能单纯地求助于伦理,伦理优先、“伦理—道德”一体的精神哲学之路才是师德重建的应然之则。

关键词 师德;道德困境;道德伪善;伦理实体

中图分类号 G40-02 文献标识码 A 文章编号 1001-8263(2021)04-0156-08

DOI: 10.15937/j.cnki.issn 1001-8263.2021.04.018

作者简介 吕寿伟,江苏大学教师教育学院副教授,南京师范大学道德教育研究所研究员、博士 江苏镇江 212013;柴楠,江苏大学教师教育学院副教授 江苏镇江 212013

“为师之道,端品为先”,德性承继着中国民众对教师的基本认知,它根深蒂固地存在于传统之中,并植根于民众内心深处。然而,自进入现代社会以来,人类便在“理性的癫狂”中开始了个体的精神漂泊。于是,无论是作为整体的教育,还是作为个体的教师无不陷入“理性牢笼”之中,生活日益走向了个体化的自我关注。对部分教师而言,不是对学生的关心、不是对职业的热忱,而是基于工资、职称、职务、名望等个体利益的“合理化”算计成为其道德行动的最终根据。在此背景之下,虽有政策文件的严格规定,但收受礼金、有偿补课、论文造假等各种违反师德规定的恶性事件依然层出不穷,时时见诸报端。这种基于个体利益的道德褪变极大地损伤着教师的道德形象,

同时也极大地动摇着民众对教师道德的信任根基。时至今日,中国传统中“教师”与“道德”之间的那种近乎“天然”的联结正在被打破,“师德问题”日益演变为一种具有重大社会影响且难以克服的时代顽疾。面对教师道德的时代之困,我们习惯于从“道德哲学”的视角对问题进行“道德”的审视,而忽视了道德问题的伦理根源。尤其是在“道德哲学”取代“伦理学”、“道德”僭越“伦理”的时代背景之下,伦理逐渐遭到遗忘。其实,“道德哲学”与“伦理学”不只是名称上的不同,还暗含着各自侧重点的不同,前者偏向于道德,而后者则侧重于伦理,因而总是不可避免地陷入“或伦理或道德”的偏见之中。然而,在黑格尔看来,“伦理”和“道德”并非是相互对立的一对范畴,它

* 本文是国家社科基金(教育学)一般项目“学校教育功利化现象的精神哲学研究”(BAA200028)的阶段性成果。

们只是“精神”发展的不同环节而已。于是,面对伦理与道德的历史纠结,黑格尔用“精神哲学”概念铸就了彼此之间的和解之路。本文将黑格尔的“精神哲学”为根基,结合中国传统伦理资源探索走出当前教师道德困境的理论方案。

一、师德困境的“道德”方案及其伪善后果

网络的普及,尤其是自媒体时代的来临,使“任何一位教师的任何一次不道德行为,都有可能被视为这一群体的不道德行为”^①,从而被民众视为是教师群体道德的时代性式微。于是,教师道德的时代病症也就很自然地被认为是因为当今社会中教师个体的道德蜕化。基于此,从政府到学校再到教师自身都力图从“道德”的立场寻求师德困境的救赎方案。

一般而言,政府或学校介入师德建设的形式通常是以文件的形式对教师具体的道德行为予以明确的要求和强制性的规范,即通过道德的法律化和制度化来改变当前的道德困境和教师的道德形象。道德法律化是“国家的立法机关借助于一定的立法程序将那些全体公民都应该而且必须做到的基本道德要求上升为法律的活动”。^②其基本学理逻辑在于这样一种认识:即道德作为“应当”的劝诫性和引导性的价值规范,只对那些愿意遵守的人有意义,道德的有限性使仅依赖自律并不能达成社会秩序的目的,因此他律就变得必要。但法律毕竟不同于道德,尽管都是一种普遍的规范,但道德的形式是“应该”,而法律的形式是“必须”或“禁止”;违反道德的后果是舆论的谴责和良心的不安,而触犯法律的后果则是刑事处罚。因此,道德法律化只能局限在最为基本的道德要求,即是一种底线的要求。而且,一项道德规范要想被确立为法律规范并不容易,它往往需要严格的立法程序。

然而,现在在道德法律化的基础上,衍变出另一种形式的道德强制,即教师道德制度化,道德制度化的过程是将师德条目转换为政策文本的过程。因此,师德制度化总是与教育部、教育厅、教育局等教育行政组织相关,它以行政强制的方式使师德成为教师必须遵守的政策规定。而且因为

其强制性和权威性而成为我国教师职业道德建设的重要途径,并对我国教师道德发展产生极大的推动作用。

师德制度化过程同“师德法律化”一样有着一定的程序性规定,但相较于法律则要宽松的多,也正因此,师德制度化总是潜在地蕴含着一定的道德风险,尤其是在学校层面,因为在学校这一层面政策的形成往往缺乏更为有力的约束和监督机制。严格说来,道德制度化并非新鲜事物,从教育部到地方教育行政部门先后发布过无数的师德文件,但像今天这样在全国范围内各高校和中小学针对教师道德进行严格的制度化管理则只是近些年的事情,甚至每个学校都制定了相应的《教师管理条例》。道德处罚的力度越来越强,被制度化的道德内容也越来越多,师德面临完全制度化的风险。制度虽然不是法律,但却有法律的功效,它与法律一样,同样强调“必须”和“禁止”,同样对违反师德的行为进行处罚,只不过用“行政处罚”代替法律的刑事处罚。师德制度化最为显性的后果在于师德由“应该”演变为“必须”,行动不是因为内在的善良和人格的高尚,而是出于对后果的恐惧,从而使道德行动的理由发生了逆转,教师更多考虑的是什么是禁止的,而不是什么是应该的。但事实上,“一系列强政、一条条红线似乎并未从根本上解决师德失范问题”,^③道德在本性上应该是自律的和自决的,只有自决的理性存在者“意志的观念才是普遍立法意志的观念”^④,从而才是具有普遍效力的道德。制度化使师德完全成为他律的道德,教师道德行动只是源于无条件的遵守。

他律固然必要,但这种超越底线、缺乏边界限定的制度化的师德规范,不仅没有在根本上改变教师的道德状况,反而在善意的期待中塑造了一批伪善的道德人格。当部分教师的全部道德行动均是基于“他律”的道德强制,自我便完成了对自己道德意志的背叛,表面看起来道德的行动只是一种“被迫”的结果,它是“我”通过侵犯我自身的道德信念而将我的行动表象为善的,从而伪装成为权力部门所认可的道德表象。部分教师之所以会如此行为,是因为师德制度化潜在地表明教师

正逐渐处于一种不被信任的社会氛围和制度环境之中。生存的本能和发展的愿望使他们不得不去迎合公众的愿望和制度的要求,所有的行为不是源于精神的指引,而是因为我必须如此,以便更好地融入到现实的生活秩序之中,从而确保自我的职业生存和尽可能的成功体验。

师德制度化的确为教师的道德行动提供了合法化的根据,但与此同时也使师德满足于“行动符合规范”基本要求,从而使道德失去了精神的意义。制度规定的过于精细,便会让道德失去意义。道德的目的不是我们表面的秩序,因而,不是通过强制来制造出“道德化”的行动,而是要让其成为个体的内在需要,并使个体在道德的行动中获得一种内在的安宁。也就是说师德困境的道德救赎不能仅仅局限于各种文件的颁布和外在性的制度强制,还必须同时关涉教师的内在心灵,让教师将其行动的道德依据从外在的制度要求转向自我的“良心”驱使。

于是,不同于政府、学校的道德法律化和道德制度化,教师试图通过转向自己的内在良知来完成师德困境的道德救赎。

良心直接的源于一个人希望做好人的道德需要,因此在良心中总是包含着“行为是否合于道德”的价值判断。但这一判断既非源于纯粹客观的外在规定,同时也并非完全主观的道德想象,而是源于个体对“道德真理”的主观确信。也就是说,良心虽是发自内心的本性要求,但却有自身的“真理”依据,因此是义务(客观)与行动(主观)的直接统一。

然而,良心并非绝对可靠,良心天然地包含着恶的可能性,如黑格尔所说“良心如果仅仅是形式的主观性,那简直就是处于转向作恶的待发点上的东西”^⑤。这种恶不是暴力、不是屠杀,也不是教师对学生公然的羞辱、伤害,它同样以“伪善”的形式表现出来,且表现为两种不同的形式。第一种形式的伪善是教师为自身的行动寻找客观的根据和好的理由,从而使良心得到安慰。这一理由可能是民间的道德习俗,可能是道德权威的信念,或者是一种学校当中普遍盛行的做法,或者只是一种外在的命令。但无论如何,这些理由足

以使教师“心安理得”,而不用承担任何的道德责任,也不用承受行为后果所带来的良心上的不安。第二种形式的伪善便是在良心上追求动机性的善。但在多数时候,往往只是通过对善的主观规定来发出行动,甚至将自我的主观意见“宣示为法和义务的规则”^⑥并被普遍化道德行动的理由,坚信“在行为中所抱的善良意图以及我对这一点的信念,就可使我的行为成为善的”。^⑦事实上,这种情况在部分教师的教育生活中并不罕见,以“为学生好”的名义而做出不符合道德要求的行为。即便因为自己对学生的不道德行为受到惩罚,他们可能依然认为自己并没有主观上的恶意,而毫无悔意地坚持自己的主张,甚至“觉得自己在干最好的事”。对此黑格尔说“只说不做是一种伪善,而把说的和想的现实地做出来,哪怕洪水滔天也在所不惜,认为这一切都是必要的、善的,这是另一种更高的伪善。”^⑧

师德困境的“道德”方案,要么求助于制度,要么求助于良心,但无论是外在性的制度还是内在性的良心都未能使教师道德走出时代性的困境,反而诱发着道德上的伪善。事实上,教师尽管在直接性上局限于与儿童的教育关系,但教师借助对儿童的教育养成而不断塑造着自身与社会、与国家的伦理关系,从而完成教师与社会、与国家的伦理一体性。换言之,教师的工作性质使其必然地处于与社会、与国家的伦理关系之中。这就意味着,当前的师德问题本质上不是个体性或群体性的“道德问题”,而是一种“伦理性问题”,是教师群体与社会、国家等整体之间的伦理关系的变化所诱发的伦理性危机。^⑨这种伦理危机的本质在于部分教师逐步放弃自身与整体的关联意识,转向个体的自我关注,并将自我持存所必须的物质条件和成就意识作为努力的方向,从而断裂自身与国家和社会的实体性联系。自此,教师生存价值和意义设定的规范基础发生了根本性转换:即用个体的自我关怀取代教师本应承担的社会责任和使命。这种意义和价值的转换,颠覆了教师工作的正当性根基,教师不再是传统意义上的“谋道者”,而是现代社会中的“谋食者”,谋道还是谋食取决于基于社会和国家的公

共意识、公共精神是否最终成为教师的“群体心灵”。

二、师德问题的“伦理”道路与教师的“优美灵魂”

“伦理行动的内容必须是实体性的”^⑩，黑格尔诫命般的话语在警醒着我们可能正在走上一条错误的道路。这一错误不是问题解决的道德路向的错误，而是道德对伦理的遗忘，以及道德与伦理的分裂。师德问题的伦理本性注定了它不可能在个体膨胀、实体消亡的时代单独依靠“道德”走出因伦理之殇所引发的师德困境，离开了伦理的道德必然是“永远无法成为‘实然’的‘应然’”^⑪。也就是说，我们必须以伦理的方式对其进行把握，必须从教师个体与民族、国家等实体的关系层面对其进行解读和说明，离开国家等伦理实体，师德必然演变为“无规定的价值思辨和道德抽象”^⑫。对此，黑格尔曾言“德，毋宁应该说是一种伦理上的造诣。”^⑬也就是说“道德”必须被伦理地理解，我们必须以伦理的眼光来审视师德。

但“伦理”究竟意味着什么？为何“伦理”的退场构成了当今教师道德困境的真正源头？

“伦”在中国文化中一方面具有“实体”的特征，个体始终处于伦理实体之中，如家庭、家族、民族、国家等，即所谓的“居伦”；实体是人的精神家园，“居伦”就是守望“伦”的家园。另一方面“伦”具有普遍的特性，它通过个体在实体中的份位规定了个体与实体的普遍关系。简单地说，“伦”的意义就是个体在实体之中依据自我的份位承担相应的义务，从而达成普遍的秩序。而构成这一秩序地规定的便是“理”。“理”的本义是“治玉”，玉为“石之美者”，但其天然状态乃是“璞”，因此需要通过“治”使玉之美得以显现。同时，玉石纹理细腻邃密，故治玉时需循其“纹理”精雕细琢。“伦”虽然为人之行动规定了秩序，但却是未琢之玉，是基于自然性的血缘、宗亲等形成的自发秩序，因此还只是人们对人伦关系的一种朴素认识，需要对之雕琢，从而使这种原初的意识转化为人伦之理，“理”就是“伦”的规律化和真理化。

因此，伦理的本义就是人们在实体之中依据

其内在的规定和必然规律进行行动和生活的秩序。它所面对的不是人与人之间的“人际关系”，而是个体与实体之间的“人伦关系”，其目的在于实现个体性的“人”与实体性的“伦”之间的统一，并使个体在与实体统一的辩证运动中完成自身的伦理教化，从而实现伦理规则的观念化和内在化。

伦理的实体性意味着教师始终处于与他人的共在状态，他所面对的问题不是“我应当如何行动”的道德问题，而是“我们如何在一起”的伦理问题。教师所遭受的社会困境和道德责难反映的是教师职业所面临的伦理困境，是教师生活的个体化和去精神化。在道德成为强势话语的今天，日益形成了道德对伦理的僭越，从而造就了原子式地探讨伦理的现实。黑格尔说，对伦理的考察总是存在两种不同的观点，“或者从实体出发，或者原子式地进行探讨，即以单个的人为基础而逐渐提高。”^⑭原子式的伦理观本质上是道德的观点、个体的观点、主观的观点，它“只能做到集合并列”，因而缺乏精神的根基。这也就是单纯的人际关系并不构成伦理关系的原因，人与人之间的关系只有与实体性的“伦”发生关联，从而使自身始终以实体为指向，成为普遍的和整体的，才是伦理的关系，才会被赋予精神的意义。只有在实体中，教师才能避免被作为原子化的没有精神的个体化存在，只有当伦理的实体成为教师行动道德性的判断依据时，行动才具有伦理的属性，才能获得其现实性。

教师必须意识到自己的实体性，实体感是一种家园感。就现实的直观感受而言，教师一方面作为家庭的成员处于家庭的实体当中，另一方面是学校的员工，又处于“学校”的实体当中。但在“后单位时代”，“单位”对个体生老病死的伦理关怀已逐渐消失，成员之间的伦理凝结正逐渐被打破，它所具有的实体性已经终结。对多数人来说，“单位”已经演变为一个谋生的手段和自我价值得以实现的场所，工作和生活出现了分离。相比较而言，家庭更像是一个伦理的实体，只有在家庭中个体的“单一物”与实体的“普遍物”之间才实现了真正的统一。在家庭中，每个成员之间充分

信任,每个人的行动总是从家庭整体的福祉出发,整体的改善又是为了每个成员的幸福。

然而,家庭虽然是一个有着牢固的伦理联结的实体,但作为整体,作为社会、民族和国家的元素,却可能是一个不道德的个体。家庭的伦理精神是“爱”,但这种爱局限于家庭成员内部。家庭在本性上是“为我”的和自私的,一旦走出家庭其原有的伦理性便不再发挥作用,“子为父隐,父为子隐”的伦理情景直观地呈现了“家庭伦理实体”同时可能是一个“不道德的伦理个体”。这就意味着,家庭作为最基本的伦理实体,虽然能成为教师的心灵归属,却难以为教师提供更高层次的精神依恋。因此,教师属于家庭,但却不能将自身局限于家庭,而必须走向更高一级的伦理实体——民族和国家,只有在民族和国家中才能在真正意义上使伦理的实体同时成为道德的个体,也才能为教师铸造安放心灵的精神家园,并使教师成为普遍的精神象征。

普遍性是实体内所有人的公共本质,其中国话语是“公”。“公”总是与私相对,意味着教师必须超越自我之私、家庭之私,而走向民族和国家,从而成为民族和国家的公民。这里的“公民”是被赋予了精神本质的伦理公民,而不是具有一国国籍从而被制度化地自然赋予的政治公民,政治身份更多的是一种符号,尚不具有伦理的意义和精神的气质。政治公民强调的是“公”对“民”的承认,而伦理公民的本质在于“民”对“公”的精神气质的伦理认同。^⑮教师的神圣性不在于其政治公民身份,而在于其作为“民”对于民族和国家精神的认同。伦理之于公民不仅是一种条件性的资格,而且是一种存在的方式,伦理实体就是要通过普遍性的伦理之“公”造就个体性的道德之“民”,“民”因分享“公”之普遍性而成为精神的存在。人“只有成为一个民族的‘公民’,才具有了‘精神’,才可能是一个真正的人”。只有“从家庭里走出来成为民族的公民才是一个自然人觉醒的标志”^⑯。

公民的伦理理解使其具有了精神的品性,但教师并非一般意义上的公民,不是商人、小贩,不是农民、工人,进入教师角色就意味着进入民族和

国家的伦理实体之中,进入到与学生共在的公共生活之中。一般公民虽然同样分享着民族的和国家的精神品性,但这种品性要么只是职业性地被把握,要么尚处于潜在的状态,或只是一种朦胧的意识。而教师则必须完成对民族、国家等实体精神的主观意识和自觉把握,民族精神和国家精神只有在教师身上才能获得最充分、最完整的彰显,这不是某个教师的境界高尚,而是教师职业内在的高尚。伦理对普通人是一种存在的方式,对教师则是一种志业,或者说教师须以“伦理为业”。“公”或伦理普遍性是教师的内在精神品性,也是教师神圣性的全部根据,教师职业不是为了某种短暂的功利目标,不是为了自我的私利,而是为了民族精神的发展和延续。教师不是要塑造知识的个体、道德的个体和工具化的个体,而是要以公共精神塑造有灵魂的个体,使其在实体的认同中完成伦理的教化,并回归实体的精神家园。

教育生活是一种公共生活,其精髓就在于让我们伦理的“共在”,在于让“我”成为“我们”,从而获得一种共在的伦理意识和家园意识。因此,教师道德困境的伦理道路找到了师德问题的真正源头。但与此同时,我们也必须意识到,这样的师德无非是黑格尔式的“优美灵魂”,它“孤芳自赏,静观自己的纯洁,不采取任何行动,只在语言中表现自己”。^⑰因为单独依靠伦理无法使构成单个人的公共本质的精神获得现实的形式,普遍性的伦理只有通过个体化的道德才能获得其现实的形式,单独的伦理虽然美好,但无非是一个美丽的幻象,无法将这种“伦理理想”转化为教师现实的道德行动。

三、伦理优先、伦理道德合一:师德建设的哲学之路

师德困境的道德方案以“制度”和“良心”的方式为教师的道德行动提供了或外在或内在的根据,从而成为师德建设的重要环节。然而,它只是把道德视为纯粹个体性的行为,而没有对其进行伦理的把握和整体性的审视,从而不具有任何精神的意义,因为“精神”只能是实体的精神。其结果必然是使师德演变为外在于心灵的道德条目或

完全陷入主观的道德确信,从而引发伪善的道德后果。师德困境的“伦理道路”显然更为接近问题的实质,它意识到了道德问题的伦理根源,并通过伦理的实体性和实体的精神性而使外在化的道德条目走进教师的内心深处,通过个体对实体的伦理认同,而使实体精神成为个体的内在灵魂。然而,个体对实体的精神分享还只是“意识”层面的,还没有成为个体的“意志”,还没有见之于“行动”,因而不可避免地面临着“现实性”的难题,无法在根本上化解教师道德的时代之困。

很显然,无论是道德还是伦理都是对师德问题的片面理解,道德离开伦理便会失去其精神根基,成为无根之木,而伦理离开道德便丧失对现实的改造力量,成为空中楼阁。对此,樊浩先生的一段话深刻而形象地指出了“道德”与“伦理”在这一过程中所应承担的角色:“道德终究只是一个当红,准确地说是被捧红的光鲜明星,伦理才是在决定剧情的主题及其演绎的万种风情之后功成身退的导演或编剧。处于镁光灯下的是道德,将道德送到镁光灯下的是伦理,道德是演员,伦理是导演和编剧,这是精神世界的独特风情。”^⑮

这就意味着,不是伦理、不是道德,伦理优先、伦理一道德合一才是走出教师道德困境的不二选择,只有在精神哲学的视域下才能真正走出师德问题的“伦理一道德”悖论。黑格尔“精神哲学”的精髓在于个体与实体的统一,因此所谓精神哲学的视角就是要放弃单纯道德或单纯伦理的方案,对道德和伦理给予精神性的理解,让个体性的道德与实体性的伦理获得内在的精神统一。精神哲学方案通过将道德和伦理视为走向现实道德行动的不同环节,而让伦理和道德在“精神世界的舞台上”承担起各自“编剧”和“演员”的角色使命,并在“伦理一道德”的价值谱系中走出困境,完成教师道德的精神重建。

然而,当伦理的编剧已经就绪,道德作为演员要如何才能演奏精神世界的独特风情?伦理虽是根本,但终究只是幕后的力量,它需要通过教师个体的德性得以现实的呈现。

在中国语境中,道德的本义乃是因“道”而“德”,“道”相对于“德”具有更为根本的意义,故

孔子言“志于道,据于德”^⑯。教师的精神使命就是在人心惟危的世界坚守道心,“惟精惟一,允执厥中”^⑰,始终守道、忧道、卫道、传道、弘道。事实上,师德困境虽然根源于道德对伦理的遗忘,但在直接性上则表现为“师德”对“师道”的僭越,在于“离道而言德”。那么,究竟何为“师道”?

根据萧承慎教授的考证,“师道”一词一般包括为师之道、尊师之道和求师之道三种义项,但“师道之重心,在为师之道”^⑱,时至今日“为师之道”依然是我们对师道概念的基本认知。然而,随着“师德”概念的盛行,师道越来越与教学活动相关,并将“授业解惑”视为师道之根本体现,从而倾向于从知识和方法的层面理解师道,教师之“道”日益向教师之“术”演变。^⑲然而,这只是对师道的片面理解。孟子言“仁也者,人也。合而言之,道也。”^⑳对此,韩愈在《原道》中进一步指出“夫先王之教者,何也?博爱之谓仁,行而宜之之谓义,由是而之之谓道。”^㉑因此,所谓“师道”不是“法”、不是“术”,而是“仁义”之道,是为人之道和立人之道。无独有偶,日本“师道”首倡者山鹿素行同样认为“师者,志也”,“志者,尽人之道也”,所谓“师道”本质上乃是“人道”。“师道”的“人道”本质使其在根本上异于“师德”,对此,陈桂生先生指出,“师德”与“师道”乃是对教师的两种不同要求,同时也是教师对自身的两种要求,“前者涉及为什么当教师的问题,后者属于当合格教师的问题”,因此,师道在价值上构成了师德得以可能的前提和基础。^㉒

不过,师道虽然比师德更为根本,但“伦理”才是它们两者的共同根据。也就是说,作为“人道”的“师道”之所以可能正在于“伦理”。孟子说“人之有道也;饱食、暖衣、逸居而无教,则近于禽兽。圣人有忧之,使契为司徒,教以人伦。”^㉓因此,“教以人伦”乃是实现“人之有道”的途径,“人道”需要借助于“人伦之教”方得以可能,同时,实现“人道”就意味着回到人伦实体。

孟子的“人之有道也……教以人伦”体现的是伦理的第一性或优先性,“伦理”既是“道”的前提,也是“道”的目的。同时,“道”如果“足乎己无待于外”便成就了个体之“德”。因此,道德必然

是因“道”而“德”，“道”是“德”的根据，“师德”体现为“师道”精神的个体化，从而，“伦—理—道—德”构成了认识和理解“师道”的价值生态体系。如果说“伦”和“理”体现的是一种人伦关系的认识和真理^{②7}，“道”则是伦理真理的规范化，“理”向“道”的转化是规律向规范、真理向价值的转换，因而是思维向意志的转换。师德困境的伦理方案之所以缺乏现实性，其根本问题恰在于未能完成由“伦理意识”向“道德意志”转化。因为，“意志”的出现意味着伦理从认识走向了意愿，伦理不再是作为一种客观的精神，而是通过向意志的转化而具有现实性和改造的潜在力量，教师通过自我意志的参与而从伦理的“个体”转变为道德的“主体”。

由“理”向“道”的转化是思维向意志的转化，但这个意志尚是普遍性的意志，普遍性意志可以作为规范，却还不是行动。要想实现最后的行动，就必须完成由“道”而“德”的过程。“师德”是对“师道”的内化，教师通过对“道”的内化实现普遍意志的特殊化，内化之为内化在于教师并非是将普遍意志作为一种外在的规范和权威的法则去遵从，而是通过自我主体意志的参与，通过认知、理解等程序在内心深处以充分的理由达成对它们的赞同和承认，从而“在内心作为他自己的规定设定起来”，“并让自己对此负责”^{②8}。简单地说，就是韩愈所说的“足乎己而无待于外”的过程。

“德者，得也”^{②9}，道德的本义是“得道”，“德”就是对“道”及其精神的分享，这种分享的过程就是个体对“道”进行把握和建构的过程，“是由‘伦’的实体出发而进行的主体性精神建构”过程。^{③0}这就意味着教师道德不能单纯地以理性的方式来建构，而且要通过意志而进行精神的把握，教师借助理性反思和意志经验使具有精神品性的“道”内化为个体化的“德”。因此，师德的本性不是理性，而是精神，是普遍精神在教师个体身上的呈现和行动性的彰显。也就是说，师德一方面需要通过“道”的内化而实现“内得于己”，另一方面则需要通过现实的行动实现“外施于人”。因此，“师德”既是“知”，也是“行”，是“知”与“行”的统一。也只有在知行统一的结构中，教师才能

真正地完成“明道成德”的精神历程。

当伦理遭到解构、师道被完全遗忘，道德也就丧失了其精神的品性。自此，师德不再是内在性的精神领悟和外在性的精神呈现，而是被规定好的道德条目；师德不是实体性的精神建构，从而不再具有伦理的普遍性和实体的整体性，而是个体化的、相对化的道德碎片。当前，教师道德困境的化解的确要求助于教师的道德修复，但其出路不能完全诉诸于道德，借用陈独秀的话语，对教师而言伦理觉悟才是“最后觉悟之最后觉悟”。因此，当前师德问题既不能单纯地求助于道德，也不能单纯地求助于伦理，伦理优先、“伦理—道德”一体才是师德重建的应然之则。只有沿着由“伦”而“理”、由“理”而“道”、由“道”而“德”的路径，在“伦—理—道—德—得”的价值生态体系中才能完成教师道德的精神重建。

注：

- ①吕寿伟《精神蜕变与公共教育的信任危机》，《现代大学教育》2017年第3期。
- ②刘云林《道德法律化的学理基础及其限度》，《南京师大学报》（社会科学版）2001年第6期。
- ③晋浩天《师德失范，一票否决》，《光明日报》2018年4月19日。
- ④康德《康德哲学原著选读》，华特生编，韦卓民译，商务印书馆1987年版，第83页。
- ⑤⑩⑬⑭黑格尔《法哲学原理》，范扬、张启泰译，商务印书馆2009年版，第143、8—9、170、173页。
- ⑥⑦⑪黑格尔《精神现象学》（下），贺麟、王玖兴译，商务印书馆1996年版，第153—154、153—154、164页。
- ⑧邓晓芒《康德黑格尔论伪善》，https://www.sohu.com/a/196399059_252534 2017-10-05。
- ⑨一般说来，伦理关系是指个体性的“人”与身处其中的“伦”（即“伦理实体”，如家庭、民族、国家等）的人伦关系，因此根本上异于基于道德上应该的“人际关系”。对个体而言，道德只是个体在伦理上所达到的“造诣”。伦理是道德的根据，道德是伦理的个体化呈现。关于“伦理”与“道德”的区分将在本文第二部分进一步说明。
- ⑪伍德《黑格尔的伦理思想》，黄涛译，知识产权出版社2016年版，第250页。
- ⑫⑬庞俊来《黑格尔〈精神现象学〉之道德哲学研究》，中国社会科学出版社2013年版，第5、155页。
- ⑮樊浩《伦理，“存在”吗》，《哲学动态》2014年第6期。
- ⑯樊浩《走向伦理精神》，《道德与文明》2016年第3期。

- ①⑨《论语·述而》。
- ②⑩《尚书·大禹谟》。
- ②⑪萧承慎《师道征故》，师大书苑有限公司2000年版；转引自陈桂生《师道辨析》，《河北师范大学学报》（教育科学版）2008年第5期。
- ②⑫小原国芳在《师道论》中详细分析了“师道”与“师术”之间的区分，并为日本社会出现的“术”长而“道”隐的现象感到忧虑。而当前中国的教师群体中“重术轻道”的现象同样严重，相比较于小原国芳时代日本则有过之而无不及。
- ②⑬《孟子·尽心下》。
- ②⑭韩愈《韩愈全集校注》，屈守元、常思春主编，四川大学出版社1996年版，第2662页。
- ②⑮陈桂生《师道辨析》，《河北师范大学学报》（教育科学版）2008年第5期。
- ②⑯《孟子·滕文公上》。
- ②⑰这里的“真理”并非是自然科学所指称的科学真理，而是“人伦”之理，是“伦”之规律，伦理的实体性正是以“理”的方式被呈现和被把握，故《礼记·乐记》有云“伦犹类也。理，分也。”理就是对伦理实体的条分缕析所形成的普遍性规律，
- 《管子·君臣》篇亦言“别交正分之谓理，顺理而不失之谓道，道德定而民有轨。”循理不失理、完成对理的遵循和把握就是所谓的“道”，也只有在这一意义上，才能实现客观的“理”向意志化的“道”的转化，道才能作为一种本体性的存在。
- ②⑱黑格尔《精神哲学》，杨祖陶译，人民出版社2015年版，第283页。
- ②⑲明确以“德者，得也”诠释“德”的著作是法家著作《管子》，但这一观点同时体现在儒家典籍《礼记·乐记》中“礼乐皆得，谓之有德。德者，得也”；同时在道家作品中始终有着相似的表述，如王弼说“道者，物之所由也；德者，物之所得也，由之乃得。”而在《庄子·天地篇》中直接言道“物得以生谓之德”。因此，“德者，得也”这一观点表达着中国传统中对“德”之内涵的基本共识。
- ③⑩樊浩《伦理道德的精神哲学规律》，《光明日报》2018年6月11日。

（责任编辑：云 浅）

Morality , or Ethics?: A Spiritual Philosophical Exploration of Teachers' Moral Dilemma

Lu Shouwei & Chai Nan

Abstract: There is a natural connection between teachers and morality , but the vicious teachers' morality events that frequently occur constantly dissolve the moral foundation of people's trust in teachers. "Distrust" , though morally problematic , has its own ethical roots. It is difficult to fundamentally change the current situation of teachers' morality by appealing to the public's influence on teachers' morality , institutional force's moral force on teachers , or teachers' individual moral conscience. We cannot rely on "morality" alone to get out of the crisis of trust caused by the ethical war. Only the ethical perspective can provide the ultimate basis of value rationality for trust. However , teachers' morality is neither pure ethics nor pure morality , and the combination of ethics and morality is a necessary principle for teachers' morality construction. Only in the value ecosystem of "lun-li-dao-de" can the trust tradition of teacher identity be truly rebuilt.

Key words: teacher morality; moral dilemma; moral hypocrisy; ethical entity