

# 论现代教育伦理的市场化向度

严玉萍

(上海商学院 外语学院, 上海 200235)

〔摘 要〕 现代社会的市场化转型必然要求教育伦理的理论建构与实践操作蕴涵市场化的原则与规律。在现代市场语境下,教育的“是”与教育的“应当”等问题的研究就相应地被广泛地推到理论研究的前沿。探讨现代教育伦理的市场化向度有利于教育理论与实践研究更科学地建构现代教育人伦结构和伦理理念。

〔关 键 词〕 现代教育伦理;道德语言;市场化向度

〔中图分类号〕 G40-052 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2008)05-0027-06

市场本质是人与人之间的一种经济契约关系,契约的达成需要人们之间的利益互补,因而,它要求每一个市场主体都具有与他人、与社会不同的个性、能力与特长,并以此为“资本”来换取他人与社会中的“资源”。在市场个性与能力的要求下,现代社会中的教育结构必须是以“学生”为中心、教育者和受教育者和谐互动的人伦结构,它应该并且是要求以学生自我创造、主动学习为主线的教育运作模式。在市场化语境下,这种现代教育的人伦结构在客观上要求新的教育伦理观。

## 一、教育者“中心”与受教育者“边缘”的现代转换

在传统社会中,家长制是以宗法制度为基础的一种人伦结构,它一方面以血缘的自然秩序为根据,另一方面以农业生产的经验积累为基础。两个方面都使得家长具有一种人伦知识与技术知识的垄断地位。而正是这种知识上的垄断地位造就了家长的政治、经济权力,也赋予了家长的教育权力。在古代社会中,这种人伦结构不仅仅是家庭的原型,是家庭教育的人伦结构,而且还是专门教育机构“学校”中的教育人伦结构。从人与人之间的伦理关系纽带与定位来看,教育与学生被视为一种拟血缘关系,具体地说,是一种拟父子关系,即所谓的“一日为师,终生为父”,或具有“师徒”关系。这可以说是古代社会血

缘思维的普遍化的结果,它使得学校教育中的人伦结构具有与家庭父子、兄弟关系一样的层次性、等级性,或者说构成了一种“中心—边缘”模式。<sup>①</sup>在这种“中心—边缘”模式中,传统社会的教育从伦理角度与知识角度维护了教师的主宰与权力地位,从而也将学生置于了服从与依附的地位。

然而,传统教育中的人伦结构在当代中国社会的市场化转型中遇到了严重的挑战。如果说,市场从价值层面为我们批判传统教育人伦结构,以及建立现代教育人伦结构提供一种合法性资源,那么,知识经济的到来则为这种教育人伦结构的现代转换提供了一个必然性的技术基础。在传统社会中,由于农业与计划的固定性导致人们交往的狭隘性,知识只是通过特定的人(教师)来传播。但知识经济则完全突破了传统社会的地域限制,从而使学生的学习走向了一个新的空间。知识经济是以信息技术为基础的,它既能让信息接近无成本地流通传输,又能给个人提供思维创新的空间,使其能自由、主动地搜寻、加工、处理信息。由于在教育人伦结构中,教师与学生交往的媒介主要地就是信息,因此,当现代技术为个人获取信息提供自由时,实际上也就为广大学生提供了一种学习上便利与自由。在未来的教育中,先进教育技术的应用,使学生可以在互联网上自

〔收稿日期〕2008-08-06

〔作者简介〕严玉萍(1970-),女,汉族,陕西西安人,教育学博士,上海商学院外语学院教师。

主选择课程、选择教师,确定课表和学习时间表等。这样,学生学习的自主性、创造性都将大大加强。此外,随着智能化教育工具的普及,学生在自主的学习过程中,也不可能形成与教师相同或相似的知识结构。这种特殊的知识结构由于脱离了教师的思维范围,因而可能成为学生与教师进行对话的“资本”,甚至“迫使”教师围绕学生的问题重新学习与理解。这样,学生也就成了自己学习的主人,成为教育和教学的中心。在以学生为中心的地位确立的基础上,还要诉求教育者和受教育者之间的和谐互动。这是现代教育所要求的新的入伦结构。

由此可见,从传统社会到现代社会的转型为现代教育入伦结构的重新确立提供了两个基础:一是价值基础,它要求人们将教师与学生的关系视为一种类似于市场契约的关系,从而使具有相对独立的自由与权利。而在家庭中,这种自由权利也不能因为父母与子女的血缘关系而受到侵犯。二是技术基础,它赋予学生以学习的自主性,并形成不同于教师的知识结构,从而使其获得一种知识上的“权利”资格。当然,需要我们指出的是,这种自由与资格是以市场经济与民主政治中的人伦交往理念为基础,重新确立起现代教育中的人伦结构,重新理解教师与学生的权利与义务,进而达到相互交往的和谐。

## 二、教育者“消极性道德语言”的伦理检讨

在教育结构中,教师与学生的交往媒介主要是语言。教师活动的内在规定性也就决定了教育语言可以分为两个层面:一是讲授的语言。这种语言的特性具有客观性,讲授者运用语言这种载体与中介把信息传达到受众,是把需要讲授的内容和意义精确表达出来。这种语言具有中介和工具特征。二是训导的语言。所谓训导就是教育者对受教育者所实施的教育与引导,训导又可以分为常规性训导和惩罚性训导。这里的训导主要指涉的是惩罚性训导。惩罚性训导是指对违反常规的受教育者实施的道德教育,主要的手段是利用训斥和教导的道德语言影响受教育者的心理和行为。在道德语境中,道德语言具有事实性科学判断和价值性情感判断的双重意义与功能。美国著名的伦理学家查尔斯·L·斯蒂文森认为:“语言在日常使用中,有两种不同的用法:一是描述的用法,使用词句是为了记录、澄清或者交流信息,这是科学上使用语言的典型用法,目的是为了听者相信这一陈述或者相信说者相信这一陈述。另一种用法,可以称为“能动的”用法,目的在于发泄感情,产生情绪,或促

使人们行动或具有某种态度。”<sup>[1]</sup>

处在市场化语境下的现代教育,与传统教育一个根本不同点在于,教育对象的年龄结构、知识结构和意识(或精神)结构相对(而不是绝对)发生了较为深刻的变化。这里的教育对象也就是黑尔所谓的“第二代人”和“第三代人”。<sup>[2]</sup>“第二代人”长大以后却发现,由于社会条件发生了变化,先辈们教给他们的原则已经不适用了。因为在他们所受教育中,更多的是强调观察原则,而极少强调作出这些原则最终所依赖的决定,所以他们的道德失去了根基,成了完全不稳定的道德。<sup>②</sup>关于“第三代人”,黑尔这样写到:“大部分第二代人,也许更多的第三代人,将不知道哪些原则该保留,哪些原则该摒弃——他们中的少数人,即少数叛逆者,将会公开宣布一些或所有旧道德原则毫无价值;有些叛逆者会鼓吹他们自己的新原则;而另一些叛逆者则提不出任何新的东西。——而且倘若他们不仅仅是鼓吹新的原则,而且真心实意地按照这些原则而生活,那么他们就是在进行一种道德实验。”<sup>[3]72</sup>按照黑尔的说法,“第二代人”尤其是“第三代人”已经成为当下受教育的绝对主体,他们的道德观念或者价值观念的形成与发展呈现出以往时代不具备的时代条件、社会条件和技术条件,因而“第三代人”的教育问题也就具有了复杂性、前沿性和挑战性。很自然地,在教育过程中,受教育者由于受到其精神气质、道德观念或者价值观念的主导作用而出现的行为的“另类性”特征,使得教育者面临着种种困惑和疑虑。也很自然地出现了教育者对待学生采取简单化的教育方法和手段,最集中地体现在教育者教育时所使用的道德语言上。这可以从教师“职业批评用语”中很清楚地看出来。这些“职业批评用语”如果详细地加以例举的话可谓数不胜数,大概有十五种之多。<sup>③</sup>这里就选择三种作一简单分析。赌气型:你这个学生真难管,管不了我就不管,让你家长来管吧。明天家长不来,你就别来上课了;蔑视型:你以为你是谁,不就是个学生?还想跟老师挺?好,走着瞧,看谁能挺过谁;讽刺型:听说你刚干了一件好事?欺负某某同学了不是?用不用老师表扬表扬你哟?别人干不出来的事,你就能干,能耐不小啊你。及格的次数不多,受的处分可不少。从总体上来看,教师批评学生的“道德语言”可以分为两种类型:一类是涉及到学生的存在特点与发展前途的事实性语言,另一类是涉及到教师与学生之间权利与义务的价值性语言。根据斯

蒂文森有关道德语言的论述,其实,每种类型都可以分成前后两个部分,即事实性陈述和情感性情绪宣泄。比如赌气型,前半句“你这个学生真难管”是陈述事实,具有描述意义。“管不了我不管,让你家长来管吧。明天家长不来,你就别来上课了”这句话具有很强的情感主义的价值判断意义,情绪宣泄的成分很明显的呈现给对方。

“消极性的道德语言”的泛化意味着教育者和管理者在道德立场上具有优越性和优先性,掌握了道德评判或价值评判的话语权。同时,教育者的教育伦理价值观中已经预设了强者对弱者的标准,从而造成受教育者的弱势的地位。教育者对于受教育者行为的无可奈何性深刻地掩盖了教育者的自私心态。教育者的自私心态通过情绪宣泄而得到释放,他们总想用最小的成本达到最大的教育效果,而放弃了耐心教育受教育者的良好的心态。这样很容易出现教育者和受教育者两极对立的局面。为此,应该对教育者的消极性道德语言进行深刻地伦理检讨。

首先,教育者任意的“以点带面”歪曲事实使受教育者的自信心受挫。市场是人与人之间的偶然性联结,也是人们的可能性生活世界。在这种可能性生活世界中,个人的发展前途都是不可预计的,但却是可以自主创造的。因此,当教师通过消极性的道德语言运用来对学生学习能力进行不良描述、对学生前途进行恶意预期时,它本质上就是对事实的一种歪曲,是对学生自信心的一种打击。这种通过语言的使用来影响心理活动的运作方式,反映着中国人的特有的道德心理观念:脸面情结或耻的情感。所谓道德心理,也就是主体道德活动的心理动力,它具体体现为主体在道德等级上的价值追求,并以确立主体自身在他人心理价值秩序中的个人地位为目的,从而维持相互之间的和谐关系。<sup>[3]</sup>当伦理学特别强调舆论监督与良心自律时,它的根据恰恰就在于人的脸面心理。事实上,中国人是将人与其脸面直接等同的,如《孟子·尽心》所说:“人不可无耻”,“耻之于人尤矣”。“不耻不若人,何若人有?”通俗地说,就是不要脸面或不具有羞耻之心就不是“人”。由此可见,对中国人来说,事实性语言的运用同样具有特殊的价值意义,它反映着一个人在道德价值体系中的价值定位,因而,具有一种“褒”或“贬”的作用。

其次,教育者具有的情感主义症候的价值性道德语言的表达容易使受教育者产生羞辱感和不安全感。从道德哲学角度来看,马斯洛的心理层次理论

中,自我实现与尊重的需要,安全与爱的需要实质上就是一种道德心理需要。而这种需要的满足首先体现在语言运用上的对他人权利的尊重,正如恩格斯所揭示的一样:语言称呼不是简单的称呼,而是表征着相互权利与义务的符号。同时,社会安全需要的满足也是通过这种权利尊重来体现了的心理意识,因为,从个体直观的角度来看,社会只不过是其所面对的每一个个人而已。相反,如果某一个人经常听到“反正你是我生的,打死了也没关系……”此类话语时,他或她不仅仅没有得到自尊需要的满足,也不可能产生一种社会安全感。在市场化语境下的现代教育应该按照契约来建构教育人伦结构,这种结构应该是一种平等自由的关系,它不允许教师对学生权利的任意僭越。

任何事物似乎都是一把双刃剑。在教育活动中,道德语言同样具有这样的双重功能和效果。一方面,如果我们继续按照传统思维来理解教育人伦结构,认为学生不具有“人”的权利,那么,通过简单化的“道德语言”所培养出来的就绝对不是一种具有良好素质的人才,而可能是一个充满攻击性人性的反叛者。<sup>[4]</sup>而另一方面,如果我们力图避免使用这些道德语言,希望通过教育使学生得到顺利的成长,那么,我们就只有“改变”道德语言功能的逻辑方向,也就是说,必然通过一种道德语言“艺术”的使用来培养学生良好心理素质。教师使用艺术性的道德语言,能触动学生的心灵,使他们想听、爱听、乐意听,从而达到教育的目的。在实际教育过程中,道德语言的使用应更多的变祈使句为疑问句,变大声训导为暗示性语言,变平淡的提名为鼓励性的称谓等等。

### 三、教育方法与知识结构的创新应该成为文化教育中的道德新理性

教育本质上是一种不同于经济与政治的文化活动。说到文化,人们往往想到英国文化人类学之父泰勒在1871年发表的《原始文化》一书中的定义:“文化是一个复杂的总体,包括知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗,以及人类在社会里所得的一切能力与习惯”。然而,中国人对文化的理解似乎更为简洁明了,这就是以“文”化人。所谓的以“文”化人,也就是每一个人通过学习社会规范、形成相应的德性,从而实现从生物意义上的“人”到实体意义上的“人”的转化,即是一个“人化”的过程。从这个意义上来看,中国古代圣人所争论的人性恶或善只不过是一种理论逻辑上的预设,因为,无论是善还是恶都需要经过

教育与道德的熏陶,善是教化与学习的前提或可能性,恶则规定着教化与学习的必要性。<sup>[5]212</sup>文化的实质也就是通过学习而达到趋善避恶的“人化”。

在市场化进程中,教师和学生是市场社会的组成部分。无疑,他们也会成为市场的主体,只不过存在的样式、范围和性质与其他的市场主体不一样而已。这样的市场主体具有某种非市场性市场特质。既然是市场的主体,教师与学生之间也必然成为一种契约关系,特别是在缴学费已成为学校教育行为的有机组成部分时,知识的传授本身在本质上已经商品化与市场化了。在经济生活中,消费者即是市场,而在教育活动中,学生应该成为教师的市场;在市场契约中,提供优质服务是契约伦理的核心,而在教育市场中,满足学生的需求应该是师德的现代基础;在物质交换中,技术创新与产品创新是市场理性的内在动力,而在知识传授中,教育方法与知识结构的创新应该成为文化教育中的道德新理性。

(一)现代文化的新理性首先应该体现在教师的教学方法上,或者说,教师应该首先教授学习方法与行动方法。

在中国传统文化中,一切人际关系均是以血缘宗法为基础得以展开的,“孝”成为古代社会一切人际关系得以建立的精神价值基础。中国先哲认为师生关系是精神关系,老师是精神生命之所在,因而对待师也要像对待父一样,并且同样是要遵循着“孝”的道德规范的。然而,这种“孝”的规范却只强调对教师权威的维护,所谓“有子曰:其为人也孝悌,而好犯上者,鲜矣;不好犯上而好作乱者,未之有也。君子务本,本立而道生,孝悌也者,其为仁之本与”。这种以“孝悌”为本的道德正是强调学生对教师的绝对服从,教师的方法正确与否则在其视野之外。现代教育的师生关系是一种契约关系,因而也是一种主体间权利与义务的重新界定,也就是说学生也是教育人伦结构中的主体,应该享有一定的选择权利。卢梭曾第一次提出“儿童有受教育的权利”,而在现代教育的契约伦理中,我们还要强调,甚至更侧重于儿童或学生有选择教育方法与学习方法的权力,只有这样,我们才能真正确立起学生的主体地位。苏霍姆林斯基提出:“人的精神生活,即内心世界是否丰富,取决于他同周围世界的实际关系是否丰富多样,取决于他同自然界和其他人的相互作用的内容与性质。”<sup>[6]</sup>关系越丰富,人的精神成长就越健康。教师在现代教育的过程中应该主动地选择创新理

性,其目的就在于通过对学生主体地位和主体人格的尊重,培养学生的自主性、主动性和创造性,使他们在掌握人类优秀科学文化知识基础上,学会学习,学会创造,最终让学生的精神世界充满起来。

(二)现代文化的新理性还应该体现在知识本身的质量上。

市场社会是一个契约社会,也是一个差异互补的社会,因此,相互之间的权利与义务的交换必须通过对话或商谈才能得到正确的维持与履行。既然学校中的师生关系是一种契约关系,那么它同样应该以对话与商谈为伦理建构的主要途径,从而保证现代教育道德新理性的真正实现。学校应该在充分考虑学生的需求,尊重和满足学生的个体差异的基础上来设定教师的具体道德义务。学校应根据育人目标及学生的需要,提出学校课程的总体目标。在具体操作上,应该把“学校应该设置哪些课程?”等问题的调查作为一项常规性的制度。通过给予性的学生需要的调查,同时也就赋予了学生享有了教育的选择权利。这样,在学生选择与学校支持的相互配合下,一些体现学生独特个性和兴趣差异的课程才得以成为教师道德理性的具体内容,而学生也对选择结果表现出极大的兴趣。正是在学校遵循着课程应该体现社会需求的变化、更加贴近学生的实际需要的道德原则,学生才获得到了自身的有效发展。

(三)现代文化的新理性还应该体现在给予学生更多的发展空间,它既包括对专业选择,又包括选择的变动性与灵活性。

过去在计划体制下,这种灵活选择的权利被剥夺了,近年来,随着高等教育改革的不断深入,大学生转系转专业的自由重新出现。这些无疑是一种进步,但是在高达数万元的转系转专业费用面前,大部分学生仍望而却步;而在研究生入学考试方面,绝大部分学校仍然坚持所谓的“专业基础”原则,给学生的自由选择设计了人为的阻碍。因此,教育的道德新理性要求进一步改革当代中国的教育教学制度,增加学制和专业的弹性、灵活性和学生的选择性,给学生提供更大的选择和发展的空间。

**四、一个被严重忽视的话题:宽容意味着多样性与差异性**

如果说文化是一种“人化”过程,那么教化就是促成这一过程的人为活动。具体地说,这一过程就是通过一种知识或规范的传授,使个人的心理意识受到相应的影响并形成一定社会规范所要求的内在

德性,进而使其遵循某一社会的特定规范。由于社会规范总是源于社会利益的冲突、并且总是为了解决这种冲突而产生的,因此,文化活动事实上也就成为通过培养德性来控制人们的行为、进而达到解决利益冲突的一种工具性手段。在中国传统伦理中,通过这一过程而实现的对人们行为的控制就是所谓的德治。然而,在中国历史上,与文化教化或德治同时存在的还有另一种行动控制方式——“刑治”,如“礼乐不兴,则刑罚不中;刑罚不中,则民无所措手足。”“教之不从,刑以督之,惩一人而天下知所劝戒。所谓辟以止辟。虽曰杀之,而仁爱之实已行乎其中。”并且“德治”和“刑治”往往配合使用,即所谓“善哉!政宽则民慢,慢则纠之以猛;猛则民残,残则施之以宽。宽以济猛,猛以济宽,政是以和。”这样,传统社会就形成了一种教化与刑罚相统一、德治与刑治相结合的行为控制方法,这种兼具德治与刑治内容的“宽猛相济”就是传统社会的真正教化方式。

从根本上来说,传统教化方式所要达到的目的并不是“成人”,而是“成天”。因为,在传统社会中,无论是德治还是刑治都是一种“天”的绝对意志的执行,希望能达到所谓的“天人合一”。由此,我们不难理解现代生活中的各种“不人道”的冲突解决方式。从宏观上来看,人类的文明史进程同时也是一部野蛮斗争史。在西方,从古希腊的荷马史诗到中世纪的十字军东征,从所谓的启蒙运动到两次世界大战;在中国,从古代黄帝与炎帝的部落之战到秦始皇的焚书坑儒,以及民国期间的白色恐怖,所有这些无不显示着一种以维护“天”、执行“天”的意志的“文化的冲突”。<sup>[7]</sup>从微观上看,各种各样的野蛮刑罚:挖眼、刖足、割舌、砍手等,以及各种文字狱都在不断地使人屈服于“天”的意志。“天”常常被人们称为客观规律,所谓的“天人合一”即是对客观规律的遵循。哲学上将其称为绝对理性或必然性,既然是绝对的,那就不允许相对性,既然是必然性,那就不允许人的偶然性僭越。但是,这一客观规律虽然是人的行动基础,但却不是人的规律,既不是人的规律的本质,更不是人的规律的全部。以所谓的客观规律为行动圭臬实际上就会导致人的本质的真正“异化”。

在这里,我们需要重新审视传统道德哲学对自律与他律这一对命题的理解。在古代社会中,由于人们相互之间的交往局限于血缘亲属、地缘村落群体社会,知识的局限性很容易使他们不加批判地接受着“天意”的控制,而且当这种“天意”最终体现为

道德规范与刑罚戒律时,个人也就既没有意志上的自由也没有道德上的自律,也就是说,个人是完全地处于一个他律的社会氛围之中。相反,在现代社会中,由于市场本身是陌生人之间的交往,主体之间的权利与义务是一种偶然性的相互关联。正是这种偶然性使市场形成一种压力,进而要求主体在具备意志自由的同时,也必须树立起自我负责的道德自律观念,否则,市场主体就会丧失其重复进入市场的资格。从这个意义上来说,现代社会的秩序是真正建立在个人道德自律基础之上的秩序。

当然,这种自由的最终体现是个人自由,而个人又必然要以物质为基础,要与他人相互影响,以至于利益冲突,而在相互理解的基础上、平等地探讨解决冲突的方法,才是真正的人的规律,或人的规律的本质。所谓的人为契约及其商谈伦理这一自由自觉本质的表现。因此,解决冲突的办法不应该仅仅限于德治,以自身的意志要求他人,也不应该限于刑治,强制他人履行绝对意志,而应该树立起人自身的意志,这就是被传统社会所严重忽视的“宽容”伦理。

所谓宽容,是行为主体在差异情境中对于敌对的他者有能力干涉却不干涉的一种克制。<sup>[8]</sup>其中,差异是宽容之所以必要的情境条件,差异主要包括精神气质、文化、信仰以及生活方式等方面。迈克尔·沃尔泽在《论宽容》中把宽容描述为一个对待差异性的态度“连续谱”。<sup>①</sup>

概言之,宽容作为一种文化伦理价值观,强调的是人本身的多样性与差异性,即没有一个统一的“人”的标准,因而,每一个人都有自身的“成人”方式或“文化”途径,每一个都有其行动的道德原则与主体性精神。强调这一点并不意味着必然导向相对主义伦理价值观。“宽容”伦理价值观彰显的是差异性个体的主体性也就是自身的意志自由和权利。差异性只是构成宽容的情境条件而不是放纵这种差异性。而是说,在差异性前提下,行为主体之间还存在伦理价值观的商谈和博弈以寻找克制的均衡点。

用“宽容”伦理价值观来观照市场化语境下的现代文化教育,宽容应该体现在以下几个方面:首先是教师对学生的宽容。文化或教育的目的是为了“成人”,而为了“成人”,我们就应该允许学生的自由发展,尊重学生的主体性权利。尊重与理解应该是宽容的核心内涵。其次是对学生的宽容。长期以来,人们在官本位观念支配下习惯于把升学作为一个人成才与否的标准,把文凭和学历作为其就业的

标准和衡量尺度,以及提升、晋级、评职称的评价指标。从而使学生成为一种“考试机器”。事实上,社会的需求是多方位的,人的能力也是有差异的。在这种多方位需求与差异能力面前,我们更应该强调个性的充分发展。再次是学校对教师及学生的宽容。在学校中,一方面是从事学习或学术的学生与教师,另一方面是从事管理的行政人员。学校的存在基础本来应该是教师与学生,但一些学校的行政管理人员却拥有了对师生资源的支配权,有些甚至在“数字化管理”的口号之下,使他们成为大学学术的指导者和实权者。于是有关教师与学生论文数量的各种规定不断出台。这样,当人们在极力反对为考试而学习的时候,却出现了一种为写论文而研究的学术风气。而当教师与学生在管理压力下不能按照学术规律进行科学研究时,很多不良学风也就会普遍化。最后是政治对教师的宽容。这一方面是允许学术的自由发展,另一方面是教育政策的贯彻落实。前者强调政治对教育的精神支持,营造自由的学术空气,允许百家争鸣,允许学术与政治保持一定的距离,只有这样,才能使教师在学识上兼容并包。后者强调政治对教育的物质支持。

[注 释]

- ① 现代化理论中,有一种颇为流行的分析模式——“中心—边缘”分析模式。少数西方发达国家由于率先迈开了现代化的步伐,绝大部分亚洲、非洲及拉丁美洲国家则是在发达国家的影响下才产生了现代化的发展意识。由此,这少数国家与多数国家就形成了一种“中心—边缘”的结构。
- ② 需要说明的是:黑尔的所谓“第一代”是指那些从他们的父辈那里承袭了非常固定的原则,这些原则已经像是他们的第二本性那

样固定下来的人。

- ③ 2001年4月4日的《中国青年报》上刊载了河南安阳第二师范学校教师李桂枝的一篇文章:《一个教师总结的“职业批评用语”十五种》。十五种“职业批评用语”包括:1.赌气型,2.蔑视型,3.讽刺型,4.启发型,5.挖苦型,6.设身处地型,7.抱怨型,8.叩问灵魂式,9.忆苦思甜式,10.打击型,11.合纵连横型,12.恶心式,13.栽赃诬陷式,14.罚站没商量型,15.于无声处式。
- ④ 迈克尔·沃尔泽在《论宽容》中把“宽容”首先被理解作为一种纯粹为了和平而顺从地接受差异性的态度或心境;其次是一种对待差异性的被动的、随和的以及无恶意的冷淡随后是一种道德意义上的容忍,即对他者拥有各种权利予以原则上的认可;第四种态度表现为对他者的坦率、好奇甚至尊重,愿意倾听他们的意见并向他们学习;最后一种态度是积极拥护差异性。《论宽容》,袁建华译,上海人民出版社,2000:10-11.)

[参 考 文 献]

- [1] [美]查尔斯·L·斯蒂文森.伦理学与语言[M].姚新,秦志华等译.北京:中国社会科学出版社,1991:9.
- [2] [英]理查德·麦尔文·黑尔.道德语言[M].万俊人译.北京:商务印书馆,1999:71、72.
- [3] 翟学伟.中国人行动的逻辑[M].北京:社会科学文献出版社,2001:73.
- [4] [奥]洛伦兹(Lorenz, K.).攻击与人性[M].王守珍,吴月娇译.北京:作家出版社,1987:17.
- [5] 樊浩.中国伦理精神的现代建构[M].南京:江苏人民出版社,2001:212.
- [6] [俄]苏霍姆林斯基.学生的精神世界[A].吴福生、叶玉华等译.苏霍姆林斯基选集第一卷[C].北京:教育科学出版社,2001:315.
- [7] 亨廷顿.文明的冲突[J].张铭等译.现代外国哲学社会科学文摘.1994(8).
- [8] 刘曙辉、赵庆杰.宽容的条件[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版).2007(1).

On the Ethics of Modern Education Market Orientation

YAN Yu-ping

(Commerciat college, Foreign Language College, Shanghai 200235)

Abstract: The modern market-oriented society will inevitably ask the education ethics to transfer both in theory and practice toward market principles and laws. In modern market context, “to be” and “ought to be” have been put forward to a widely theoretical research, which will help to build a more modern educational structure of humanism and ethical concepts.

Key words: modern education ethics, moral language, market orientation