

# 论师德主体性培育的三个维度

糜海波

(南京森林警察学院, 南京 210023)

**摘要:**教师道德主体性建设旨在提升教师德性水平,在践行教育伦理规范中充分彰显其对道德规范的科学把握和实践精神。从主体性视角看,师德建设包含对教师道德理性、道德情感和道德能力的培育。其中,师德理性是教师主体性的价值前提,师德情感是教师主体性的内驱动力,师德能力是教师主体性的实践保障。

**关键词:**师德主体性;师德理性;师德情感;师德能力

**中图分类号:**G41 **文献标志码:**A **文章编号:**1002-0845(2019)02-0095-04

进行教师道德主体性建设,提升教师德性品质,弘扬教师道德的实践精神,可以为实现教育善提供内在保证。“教师道德的状况根源于教师本身。教师是道德的主体,离开教师的主体性,无从讨论教师道德建设问题”<sup>[1]</sup>。师德主体性建设对于教育伦理价值从应然转化为实然以及教育善的最终实现,是至关重要的。

## 一、师德理性:教师主体性的价值前提

教育至善作为教育价值的实现,是教师在教育实践中超越自身德性之实然,而不断趋向教育伦理所昭示的教育之应然的过程。在这一过程中,行为主体对这种教育伦理的价值合理性以及应当做什么和不应当做什么,总是有自身的考量和理性的自觉,这是其行为合伦理性的精神要旨。实际上,教师道德理性对某种教育伦理及其践行状况不仅具有思想的求真性意义,而且还具有行为的向善性意义。教师道德理性作为教师开展教育活动的实践理智,是伦理规范由外在他律转为主体内在自律的逻辑基础,是他们自觉而主动地扬善抑恶、实现教育善的价值前提。

亚里士多德指出:“人的特殊功能在于根据理

性原理而具有的理性生活”<sup>[2]</sup>。在教育道德生活中,教师作为伦理行为主体不仅是个体生命的存在,而且还代表社会追求一定的价值。社会对教师必然怀有某种价值期待。这种价值期待借助教育伦理规范这一载体变为现实的教育伦理秩序。教育伦理秩序实际上是教育行为主体遵行教育伦理规范的逻辑结果。而教师对伦理规范的遵守可分为他律和自律两种不同的境界。教育伦理规范作为社会对教师提出的行为准则,在它被行为主体内化之前,处于他律阶段。只有当教育伦理规范被行为主体内化,转化为教师自我的道德要求时,它才由伦理他律进入更高级的道德自律阶段。也就是说,作为外在他律的教育伦理规范只有转化为内在自律,成为教师自己的准则,教师才会真心服膺,从而自觉地将伦理规范外化为教育善行。而教师道德自律,实质上“就是教师在外在要求和内在要求的相互作用下,自觉、主动、创造性地把教师发展的必然性要求内化为教师发展的自主性要求,并且把这种自主要求外化为自主实践,持之以恒地努力升华这种自主境界”<sup>[3]</sup>。

由教师伦理他律转化为教师道德自律,不是无意识的、不是自发的。这一过程是有意识的、自觉的内化过程,是建立在教师道德理性基础上的主动作为。教师只有对某种教育伦理规范及其合理性依据有深刻的把握和理性认同,才会接受它

收稿日期:2018-12-26

作者简介:糜海波(1969-),男,南京人,教授,博士,从事德育和教育伦理学研究。

并自觉地遵循它。换言之,教育伦理规范在多大程度上被信守、教育善在多大意义上被实现。首先取决于行为主体在道德理性上对它认同和接受的情况。教育伦理的实践表明,“对于教育者而言,只有当他们对教育行为之应然的内在依据有了深刻把握,他们的行为才有可能最大限度地趋于至善的境界”<sup>[4]</sup>。教育至善是教师道德理性与道德行为的有机统一,是教师能动地将自己所认同的伦理观念和价值目标由意识变为行动的过程。对于教师而言,科学的道德理性是他们呈现教育善行的认知前提,没有他们对社会要求合理性的认同和接受,是很难使其有效内化并自觉遵行的。如果一种教育伦理规范没有完成由他律向自律的转变,那么教师的道德追求将是消极被动的,他们对教育善的实践追求也将是盲目的、肤浅的和表面的。教师道德理性培养的水平关系到他们的伦理认知的水平,关系到他们对伦理规范的认同与否,进而影响伦理规范能否被他们自觉遵循以及教育至善的实现程度。

教师道德理性作为伦理智慧,本质上是一种价值理性,而非工具理性。在这一理性主导下,教师不会把德行视为获取自我利益的工具,而是把德行视为教育目的本身,把对教师伦理义务和伦理责任的承担和奉行视为有意识的择善弃恶。亚里士多德在论述“公正”时曾说:“不管做事公正还是不公正,都要有意地来做。如若是无意的,那就不是做不公正的事,也不是做公正的事,而是凭着机遇”<sup>[5]</sup>。这里的“凭着机遇”的无意识行为,就是不自觉的、缺失善良动机和愿望的“自发行为”。如果教师对教育之应然没有理性认识或仅依据感性认识来判断和选择教育行为,那么,其行为也许会满足行为主体的功利欲求,但未必合乎教育伦理旨趣,因而难以实现教育善的本质。

因此,实现教育善在主观条件上要求教师把教育伦理的外在律令变为自身的道德理性,并在这一实践理性的引导下确立正确的价值目标和价值追求,正确理解和处理教育者与学习者、个人利益与社会利益之间的关系,化理论为德性、化知识为品格。教师道德理性是他们对教育伦理价值的意识,也是他们对自身社会角色及其责任的高度自觉,因而是教育至善的实践理智。教师道德理性不仅表现为他们对教育伦理规范的自觉信守,而且表现为他们以良好的人格魅力和道德榜样示

范和引导学生道德的成长,培养学生的道德人格,因为“教师的职责不仅在于传播知识,传道解惑,而且需要引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观,对学生的思想、态度、情感、行为、品行等方面发生积极影响”<sup>[6]</sup>。

总之,教师道德建设是教育至善的载体,其目标在于提升教师德性,而教师德性的基础是教师道德理性、认知和对教育善恶的自觉,即首先在于提升他们的伦理智慧及伦理水平。如果说感性的道德认知意味着教师伦理观念的不成熟和不健全,那么理性的道德认知则意味着他们的伦理智慧已经走向成熟和完善。只有拥有成熟、完善的伦理智慧,教师才能以自由自觉的实践将内在善念扩充为外在善行。

## 二、师德情感:教师主体性的内驱动力

作为追求教育至善的行为主体,教师既要有践行教育伦理的道德理性,又要有真诚服膺教育伦理的道德情感,因为践行教育伦理、追求教育善是自觉自愿的价值选择和行动取向,这其中必然渗透着道德主体对教育事业及教育对象的情感投入。心理学研究表明,人的行为表现不是仅由理性因素决定的,感性因素同样具有影响力,人的情感也在某种程度上左右人的行为选择。在教育伦理实践中,教师道德情感作为师德态度和素养的重要体现,“它影响着教育者和被教育者的融洽度,也决定着教师伦理规范的实现程度”<sup>[7]</sup>。教师道德情感表征了他们对教育伦理规范的主观认同和情感体认,它是教师德行的心理基础,也是教育至善的内驱动力。

首先,教师道德情感对教育伦理价值的实现具有推动作用。教育善的现实化即教育伦理价值的实现,是教师内在伦理观念与外在伦理行为的有机统一。在教师伦理观念向伦理行为的转化过程中,教师道德情感发挥不可或缺的中介作用。教师道德情感的存在表明,行为主体具有积极的人生态度、工作责任感和美好的教育愿望,他们把教育价值的实现视为自己人生价值实现的确证,把具有教育良心视为教师职业道德的内在要求。他们自觉接受并主动践履教育伦理规范,即便做出一定的道德牺牲,他们也要把学生利益和教育理想置于个人利益和自我意识之上,并享受道德奉献的精神愉悦和至善的幸福。而缺失道德情感

则表明,教师未能获得真实而积极的道德体验,不能以敬畏之心和伦理热忱面对教育事业和教育对象,他们道德冷漠,情感麻木。即便行为主体在理性上接受了某种教育伦理,他们实际上也会因情感的缺失而拒不履行,更谈不上道德奉献。因此,要实现教育伦理价值,仅仅使教师具有道德理性是不够的。教师只有具有良好的道德情感,才能推动教育伦理观念向行动的现实转变。

其次,道德情感是教师进行教育活动的动力源,也是师生关系融洽的黏合剂。古人云:“亲其师,方信其道。”教育的成功离不开师生关系的和谐及其伦理构建。在中国传统教育伦理中,教师道德情感是全部教育伦理的基石。道德情感渗透于教师教育活动的始终,并直接成为教师伦理认识、品质、行为、意志和评价的依托。没有教师道德情感,没有教师道德的义务感、责任感、幸福感、耻辱感,就不可能有教师现实的伦理行为。教师道德情感是强烈的,其道德品质才可能是高尚的。在师生交往中,教师道德情感是无形的联结纽带,无声的交流方式,甚至教师的一个微笑、一个点头、一个关爱的举动,都是教师人格力量的温暖的表现,都是教师道德情感的生动的表达,都会引起学生心理的反应并产生情感的共鸣。教师道德情感是一种隐蔽的力量,表现了教师对学生的义务感、责任心和教育良心,它能够感化学生,在师生之间架起理解和沟通的桥梁,促进和谐的师生关系的建立。

最后,教师道德情感是师德的重要内容,能产生“至善性”和“执着性”的道德力量。教师道德情感作为教师真切的伦理感受,是教师道德人格的内在特质。它对教育伦理的理解和认同,以及表现出的是非感、责任感和尊严感,成为推动教师追求真理和正义的巨大力量,因而是教师道德的重要组成部分。道德情感反映了教师的伦理态度和内心意向,体现了他们的道德感和价值感,因而有助于其教育道德信念的形成,从而为教育至善提供持久的精神动力。正如苏霍姆林斯基所说:“情感——这是道德信念、原则性和精神力量的核心和血肉”<sup>[8]</sup>。在教育伦理实践中,教师因道德体验而形成道德情感,又因道德情感而产生一定的道德需要。可以说,教师道德情感越高尚,其爱的情感就越深沉,其道德需要就越强烈,他们就更愿意将教育伦理精神内化于心、外化于行。诚如休谟

所言:“没有道德情感,就没有道德行为,只有当下直接的情感才能激发需要,产生行动”<sup>[9]</sup>。教师道德情感状况是衡量其道德水准的重要方面,是教育伦理自律形成的重要环节,是教育至善之不可或缺的内生力量。如果没有教师高尚道德情感对教育伦理行为的支持、对教育者精神家园的守护,那么教育善的实现是难以想象的。

### 三、师德能力:教师主体性的实践保障

随着教育社会化、全球化的不断推进,教育者在教育实践中面临如何在各种互相冲突的教育伦理中自主抉择的问题。在学校教育中,“教师作为教师伦理的主体和专业发展的主人,总是在具体的教育教学情境中获得经验、发生感悟、将理论运用到丰富而复杂的实践之中”<sup>[10]</sup>。教育伦理是教育活动的实践理性,它只有落实到教师行为中,才能实现教育善。教师要在行为实践中把应然的教育善变为实然的教育善,需要具备一定的道德能力。教师只有具备成熟的道德判断能力、道德选择能力和道德评价能力,才能充分发挥道德主体的主体性,才能最大限度地实现教育善的目标。

伦理学家罗尔斯把公民道德能力视为主体的获得正义感和善观念的能力,它表现为“主体在社会伦理规则面前的能动性和创造性,以及获得道德自由的实践能力”<sup>[11]</sup>。教师在教育伦理实践中需要恰当地处理遇到的各种伦理冲突和价值困惑,以使教育行为不偏离社会的价值期待,确保教育善的实现。然而,这绝不是他们仅仅具有善良意志和美好情感就能奏效的,他们还需要具备一定的道德能力作为实践支撑。换言之,实现教育善既要求教师具有科学的道德理性、积极的道德情感,从而以善良动机和善良意志实施教育行为,又要求教师具备解决实际问题的实践智慧,从而使其伦理行为带来好的而非坏的效果。没有一定的道德能力作为实践支撑,仅凭良知、善心和激情并不一定能结出善果,有时甚至还会结出恶果。比如在教育活动中,因教师在实际的教育境遇中缺少自主选择教育伦理的能力而导致发生“好心办坏事”的情形,结果事与愿违,动机与效果相分离。这表明,教师道德能力对于教育至善而言是不可或缺的要害。

教师道德能力是其良好素质的体现和伦理知识的运用,包含了实现教育善的道德判断能力、道



德选择能力和道德评价能力三个基本方面。第一,提高教师道德判断能力。这里的道德判断能力,指的是教育行为主体在特定的教育境遇中,根据教育伦理的行为导向,正确判别教育现象中的善行与恶行,全面把握教育本质善的能力。在教育伦理实践中,教师道德判断能力体现为教师正确处理教育领域善恶矛盾的策略和方法,也体现为教师对复杂多样的教育行为之道德性质的判断力和辨别力。教育是包含多种因素的综合性实践。教师只有具备良好的道德判断能力,才能将外在规范与内在德性完美地结合起来,在教育伦理的导引下作出合适的道德行为选择,从而把教育行为的动机善与效果善、目的善与手段善、现象善与本质善统一起来。第二,提高教师道德选择能力。教师道德选择能力,指的是教师面对社会价值观的变迁以及新旧教育伦理冲突,选择符合时代精神和社会主导道德价值观的教育伦理,并据此选择教育伦理行为的能力。教育伦理规范是一种价值的载体,不同教育伦理蕴含不同的道德价值,依据不同教育伦理选择的教育行为所带来的价值也不一样,有的具有内在价值,有的具有外在价值,有的产生的是正价值,有的带来的是负价值,即使是同一价值体系也存在大小之分。要最大限度地实现教育善,就必须使教育行为选择具有最大的正价值,同时将其可能导致的负价值降低至最小。这就要求行为主体具备一定的道德选择能力。也就是说,在教育伦理实践中,教师既要通过道德判断,对不同道德行为进行定性分析,以辨别是非、扬善抑恶,又要通过道德价值的定量分析,选择具有最大教育效益的道德行为,还要将定性分析和定量分析结合起来,选择具有内在价值与外在价值相一致的教育行为,从而最大限度地实现教育善。第三,提高教师道德评价能力。教师道德评价能力,指的是教师个体依据一定的道德价值标准,对自己在教育过程中的道德行为进行全面、准确的自我判断和评价的能力。从师德主体性角度说,加强师德建设,提升教师德性,关键在于教师自身。只有尊重教师的道德主体地位,充分发挥教师道德发展的主体作用及自我评价的积极性和主动性,才能调动他们参与师德建设的热情,全面提高师德建设和师德评价的效益,把教师道德评价与自我教育、自我完善、自我发展相结合,将师德评价、建设与教育有机统一,达到

改进师德的目的。良好的道德评价能力,有助于教师把要我发展和我要发展、自我评价和他人评价结合起来,有助于教师进行教育反思,改过迁善,立德树人,促进师德的持续性发展。需要指出的是,教师道德能力的提高,是外部文化环境、社会激励机制与教师主观努力相结合的产物,其形成也并非一朝一夕之功。教师在学习、训练和实践中不断实现自我超越、自我升华,是道德主体发挥主体性的结果。

综上,师德主体性培育包括师德理性、师德情感和师德能力三个基本方面,它们相互联系、相互作用、相互影响,构成教师德性的完整系统,是推动教育伦理由他律转为自律、教育善由应然变为实然的核心要件。它们是教师道德素养的确证,是师德践行的内在支持,是提升师德水准的重要途径。

#### 参考文献:

- [1]何云峰.教师道德:期待与角色定位[J].伦理学研究,2015(4):88-93.
- [2]周辅成.西方伦理学名著选辑:上卷[M].北京:商务印书馆,1964:287.
- [3]王正平.教育伦理研究[Z].上海:华东师范大学出版社,2017:220.
- [4]刘云林.教育善的求索:实然与应然[J].教育理论与实践,2013(5):15-17.
- [5]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白,译.北京:商务印书馆,2003:153.
- [6]王淑芹.教师道德:正当性、价值及其特征[J].道德与文明,2015(4):23-27.
- [7]王正平.教育伦理研究[Z].上海:华东师范大学出版社,2016:102.
- [8]苏霍姆林斯基选集[M].王家驹,译.北京:教育科学出版社,2001:231.
- [9]休谟.道德原理研究[M].周晓亮,译.北京:中国法制出版社,2011:209.
- [10]刘次林.师德之反思:德性的视角[J].教育发展研究,2015(8):100-103.
- [11]罗尔斯.正义论[M].何怀宏,译.北京:中国社会科学出版社,1988:456.

[责任编辑:程佳]