

“对话”与“责任”： 当代中国教育伦理重构应有的两个向度*

■胡军良

摘要：中国教育伦理要使其所涵涉的主题、诉求和旨趣打上“时代性”烙印与获致“当代性”标识，实现自身在当代的重构，应该以“对话”与“责任”为基本向度。具体言之，一是在对话向度中实现自身从“依凭权力机制自上而下的教育伦理立法”转向“社会主体民主化的教育伦理建构”，从“教育专家的伦理独白”转向“公众与教育专家的平等对话”，从“以教育者为中心的教育人伦结构”转向“教育者与受教者和谐互动的教育伦常秩序”；二是在责任向度中实现自身从“自为性责任主体”转向“为他性责任主体”，从“成材之教的责任承担”转向“成人之育的责任承诺”，从“学术责任的应答”转向“社会责任的担当”。

关键词：当代中国 教育伦理 对话 责任

中图分类号：G40-059.1

文献标识码：A

文章编号：1004-633X(2011)06-0003-05

当代社会彰显了这样几个趋向：一是从总体性的“同质社会”渐次走向了多元化的“市民社会”。在此语境下，人们一改在思想、道德、宗教等方面备受外在权力、等级权威约束的状况，转而推崇“公共领域”、拒斥“独白”、崇尚“对话”。二是道德怀疑主义和虚无主义盛行以及社会发展呈现高度风险化。面对这样的生存境遇，“伦理责任”的定位与诉求得到前所未有的强调。相应地，根植于社会系统之中的中国教育伦理要实现自身的伦理精神在当代的重构，理应以“对话”与“责任”为基本向度。因为，唯有将教育伦理视为一种以超越诉诸权威与权力话语之伦理建构方式旨归的对话伦理以及关涉“责任命令”的责任伦理，才能使其所涵涉的主题、诉求与旨趣打上“时代性”这一鲜明的烙印与获致“当代性”这一重要的标识。

一、当代中国教育伦理重构的“对话”向度

如前所述，当代社会已大踏步朝着民主公共意识和文化发展多元化的态势前行，“平等”与“自由”业已成为社会秩序的新基础，“宽容”、“理解”、“尊重”与“对话”也渐次成为时代的强音，权力话语渐趋弱化，公共

领域日益勃兴。凡此种映射到道德立法领域，那就是崇尚独白、排斥对话交往的权威型伦理让位于以共识为取向的对话式伦理^{〔1〕}，“主体性”让位于“主体间性”，“先验理性”让位于“交往理性”。就此而言，当代中国教育伦理的重构要顺应如下一些趋向，这些趋向值得我们聚焦与躬行。

其一，从“依凭权力机制自上而下的教育伦理立法”转向“社会主体民主化的教育伦理建构”。中国传统教育所奉行的是一种国家主义的教育理念，如此一来，教育伦理立法也就很容易沦为一种权威主义的外在强制，或者说沦为一种自上而下的道德强制。由于该道德强制把包括教师在内的社会民众排斥于伦理立法程序之外，因而社会民众只能被动地接受那些依凭外在权威所规设与制定的道德准则与伦理规范，以致道德理想变成道德高压，其结果反而是精神的低靡、道德的滑坡、伪善的横行。比如，教育领域与教育生活中的一切向钱看、重利轻义、只求索取不讲奉献等日渐抬头的做法和思想就是道德怀疑主义与虚无主义泛滥态势下的不良产物。

当代中国教育要走出这种因道德高压独白性所致

* 本文系中国博士后科学基金资助项目（项目编号：20100471595）、陕西省教育厅人文社会科学专项资助项目（项目编号：2010JK294）、陕西省普通高校哲学社会科学特色学科建设资助项目的研究成果。

作者简介：胡军良（1976-），男，江西余干人，西北大学哲学与社会学学院副教授、哲学博士，陕西师范大学教育学院博士后、硕士研究生导师，主要从事道德哲学与教育哲学研究。

的伦理困境,一个重要的方式就是要从依凭权力机制自上而下的教育伦理立法转向社会主体民主化的教育伦理建构。事实上,伴随着现代社会从总体性的同质社会到多元化的市民社会的转向,教育生活的民主化已是现代社会转型的大势所趋。与这种民主化进程相适应的是教育角色需重新作出诠释,教育责任与教育德性需重新奠基于一个新的社会背景之中^[2]。进而言之,在建构教育伦理的进程中应该弱化对国家与行政权力的依赖和依附,走向民主化的道德立法。具体方式如下:

一是要开显与发展出一种具有语言性、开放性、程序性与可错性等特质的交往理性,使得教育伦理的生成机制(建构方式)从少数社会主体依凭自上而下的权威式独白,转变为多数社会主体立足于交往理性基础上的民主式对话。如果动辄限制公众(包括教师)参与教育伦理的规设和教育政策的制定,将会使他们产生冷漠、漠不关心的态度,并会相应地降低他们的责任意识。同时,教师也很可能会有意无意地把这种同样消极的态度,或把由于受专横对待所产生的情绪传染给学生^[3]。如果个体与社会之间没有平等自由的对话,就无法推行善的社会性标准,或者不可能达成社会共识。没有人们之间的自由交流,就不能形成真正的伦理判断^[4]。

二是要在制度层面上重构学校组织,使得学校组织形态能够容许学生、教师、家长及社区代表共同参与教育伦理规范的决策过程。教育主管部门、学校应该营造出哈贝马斯所言的毫无强制的“理想对话情境”,在此情境中,学校规范性的要求不是自上而下给出的,而是通过理性的实践论辩达致的,由于基于实践论辩的教育伦理规范较符合实质的民主精神,因而也就较易贯彻落实,同时学生也可在参与实践论辩的过程中,开展其交往理性,涵育其民主气质,这样一来,也就较易促进健全的民主社会之实现^[5]。

其二,从“教育专家的伦理独白”转向“公众与教育专家的平等对话”。如果说,经由国家权威主义建构而出的教育伦理规范因其外在强制的特质会遭遇预期效果弱化的尴尬,那么把教育伦理立法权交给教育专家是否会带来教育伦理收效上的改观呢?答案显然是否定的,因为它与自上而下的国家权威主义的建构方式并非迥然相异,而是本质趋同,即都流于一种中心化、主体性独白的伦理建构方式。现实地看,教育专家拥有

强势的权力话语已是不争之事实,拥有知识与信息占有量的教育专家无疑会获得优于一般公民的权利与地位,而如果普通大众不能开启那个由专业知识所构成的黑箱,那么,其面对难以企及的教育专家所拥有的领域也往往只有马首是瞻、俯首听命之份。故而,单纯基于教育专家建构而出的教育伦理同样还是一种独白伦理。

虽然公众与教育专家在知识的占有量上存在差距,且这种差距一时难以消弭,但是转向公共领域的对话毕竟为当代中国教育伦理的重构彰显了新的可能性并开辟了新的进路。在这条进路中,教育专家的权力话语被消解,教育伦理建构基础一边倒的态势被遏制,在此态势下,公众与教育专家之间的高低强弱之分、尊卑贵贱之别化为乌有,彼此的观点、生活经验、言论自由、利益偏好都会得到空前的尊重。问题是,当代中国教育伦理朝向公共领域的论辩如何成为可能呢?笔者以为,应当具备这样两个要件,一方面,教育专家要弱化甚至放弃不利于教育伦理共识达成的专业语言和特殊代码,应当具有自我批评的精神,以非专业人员为取向,而不是使自身的工作沦为自恋式的自我表现^[6];另一方面,公众要以一种自我认同与公共性意识积极参与合理的公共伦理决策过程(而不是对之置若罔闻),或者说要以独立自主的伦理主体身份,以不偏不倚的理性态度,将自身的伦理需求和利害考量引入公共伦理决策的对话论辩过程,以形成合理化的教育伦理共识。

其三,从“以教育者为中心的教育人伦结构”转向“教育者与受教者和谐互动的教育伦常秩序”。中国传统社会所奉行的伦理是一种宗法家庭(族)伦理,而宗法家族伦理所强调的是家(族)长至高无上的权威,且全体社会成员有着严格的上下、尊卑、长幼与亲疏之别。相应地,中国传统社会中的教育人伦结构所奉行的模式必然是一种以教师为中心、学生为边缘的人伦模式,它所依凭的叙事语言则是述谓型、父子型而非交互型、伙伴型语言,即所谓“师道尊严”,所谓“一日为师,终身为父”,所谓“弟子事师,敬同于父”。

很明显,中国传统教育通过这种中心——边缘的教育人伦模式和述谓型、父子型的叙事语言,从伦理和知识的层面维护了教师的主宰与权力地位,侧显了家族伦理观念的基本特质。其所致的后果有:一是使学生处于依附和服从的地位。具体言之,即中国传统教育从伦理层面预设了这样一种价值取向,那就是依凭父子

型语言建构而出的师生关系中的教师拥有真理的裁量权和道德的评判权。相应地,学生则成了真理合理性与道德正当性的接受器,对教师必须保持一种被动依附与绝对服从的关系和态度。这样一来,教育也就偏离了培养学生自主人格和独立思维能力、增强受教者自律和批判意识的旨归。二是消极性道德语言的泛化。由于教师在师生关系中处于主宰与支配地位,那么其在道德立场上也就自然具有优越性与优先性,以及掌握道德评判或价值评判的话语权,同时可以表达出一种具有情感主义症候的价值性道德语言,比如,通过蔑视型用语对学生学习能力进行不良描述,或者通过讽刺型用语对学生前途进行恶意预期,等等。这种在价值观中,预设强者对弱者支配的教育伦理无异于黑格尔所言的主奴逻辑型伦理和尼采所说的强权意志型道德,同时,这种教育伦理又很容易致使受教者产生羞辱感与不安全感^[7],以及使教育者与受教者遁入两极对立的伦理态势之中。要改变这种态势,就需变革这样的师生伦理关系,对教育者的消极性道德语言予以深刻的伦理检讨,从而实现以教育者为中心的教育人伦结构到教育者与受教者和谐互动的教育伦常秩序的转向。具体言之,主要体现在以下几个方面:

一是实现师生伦理关系从“功能性关系”(为了满足某种外在的个体或社会的功能性目的而建立起来的社会关系)到“存在性关系”(一种依凭本源性真诚和信任、着眼于存在意义的共在关系)的跃迁^[8]。在前一种关系中,由于师生之间是一种“我—它”关系,故而学生也就自然容易沦为一种纯然的客体(有待加工的对象与器物)、对象性存在、服从某种需要的工具或手段,相反,在后一种关系中,由于师生之间是一种“我—你”关系,故而师生之间彰显的是一种纯然平等的主体间关系,或者说是作为教师的人与作为学生的人之间的关系。如果说,功能性伦理关系着眼于一种中心化的唯我主义与独白话语(即教育者的主体中心与权力话语),那么,存在性伦理关系则聚焦于一种去中心化的对话交往,或者说悬置中心、不分轩轻的互动论(即师生之间的平等相处、真诚相待)。

二是对教育中的消极性道德语言予以伦理检讨。在既定的教育伦理结构中,教育者与受教育者开展其道德交往行为,达致某种道德交往关系的主要媒介无疑是道德语言,而道德语言的积极性与否又直接决定了教育者与受教者伦理交往关系建构能否走向成功与

圆融。要在师生之间建构出成功的伦理交往关系,就需悬置消极性道德语言的使用并对其作出深刻的伦理检讨,其具体方式就是一改道德语言功能的逻辑方向,彰显道德语言的艺术性,并在道德语言的使用上更多地变祈使句为疑问句,变大声训导为暗示性语言,变平淡的提名为鼓励性的称谓^[7]。唯有如此,才能触动学生的心灵而不致使学生成为充满攻击性的反叛者,才能依凭一种平等自由的师生伦理关系而使自身走向真正和谐的伦理互动。

二、当代中国教育伦理重构的“责任”向度

教育伦理既是一种“对话伦理”,又是一种“责任伦理”,因为,一方面,教育从本质上说乃是一种涵涉高度责任感与使命感的实践行为,同时教育学也是一门从负责任的教育者立场来思考(负责的自我反思)且能折射出教育者之意愿和信仰的学科^[9];另一方面,作为教师的我们注定或本质上是一种道德存在,即我们不得不面对他者的挑战,面对着为他者承担责任的挑战^[10]。又由于教育共同体本质上是一个道德责任、社会责任的共同体,而不是一种单纯的学术共同体,因而教育伦理的建构自然也就离不开“责任”这一根本的伦理向度,自然理应把全新的责任主体意识与责任应答(担当)意识内化于自身的伦理运思之中。

其一,从“自为性责任主体”转向“为他性责任主体”。当代中国教育伦理的建构应该确立新的责任主体,实现自身从自为性责任主体到为他性责任主体的转变。如果说前者所强调的是责任的“我—我”结构(主体为自身立法、对自身的行为负责),那么后者所强调的则是责任的“我—他”结构(指向他者的责任践履);如果说前者凸显的是责任的主体性向度,那么后者所彰显的则是责任的主体间性维度。

就教育伦理的自为性责任主体而言,它所关涉的是一种主体性的“为己之责”(强调责任来源于人自身通过理性审慎的自主)。比如,在伦理规范层面要求教师以身作则、为人师表、率先垂范、仁慈威严、恬淡守节、谦和笃实、知德并修等。与之相较,为他性责任主体所指涉的是一种主体间性的“为他之责”(强调责任注定与他者相关联,为他者而存在),它要求教师不断倾听和回应来自作为他者之学生的责任命令,要求教师在切实的行动中对他者担负起实实在在的责任,要求教师把自己所从事的职业活动视为一项超功利的事业,

以一种真正超然的态度、超越的精神,通过勤勉敬业、尽忠奉献的工作,在入世的热诚中展现出世的情怀^[11],从而实现立德、立功、立言等伦理期待的融通一体化。

强调中国教育伦理建构的为他性责任主体的转向,并不是要截然否定自为性责任主体的合理性,而是旨在凸显教育伦理责任为他性维度的转换。事实上,为他性责任较之于为己性责任是一个更为宽泛的概念,因为他负责的观念已经预先假设了我是一个可以担负责任也有能力负责的主体^[12]。处于教育实践关系流中的教师主体性并不是事先存在的,而是在伦理关系中彰显而出的,是在责任行为中构建起来的,而教师只有为他者(学生)负责、视他者为一个值得尊重的独特主体(不同性别、不同价值取向、不同家庭出身、不同身份认同的他者),才能凸显出自我的人性与伦理之维,才能反证出自我的存在与实现自我的主体性。

其二,从“成材之教的责任承担”转向“成人之育的责任承诺”。责任之于教育的重要性不言而喻,因为它犹如一道康德式的“绝对命令”。不过,检视当代中国的教育现状,容易发现其中充斥着过于强烈的成才之教的责任承担意识,而成人之育的责任承诺意识则在前一种意识的高扬独尊、张扬夹逼下渐趋衰微、失语缺位。在此态势下,教育日渐沦为服务于某种特定目的(社会功用)的工具,或者说变成功利主义的一时之需;相应地,功利主义教育生态中的学生则被造就成一种实用性人格和一种物化的、被自然情欲所操纵以及丧失生命激情的人,他们不是被当作“人”来加以对待,而是被作为有待加工的原材料以及对象性和有用的“物”来加以塑造,以至于我们的教育过多地注目当下、醉心功利、遗忘未来、失却崇高,以及越发遮蔽自身的人文本性、偏离自身乃“成人之学”的基本旨趣。当代中国教育要纠此偏狭,需在教育伦理建构层面嵌入“成人之育的责任承诺意识”,具体言之,主要体现在以下几个方面:

一是坚守教育所固守的“善”的价值,让教育回归人性。在教育之本义问题上学界虽异见迭出,但这样一个维度却不容否认,那就是教育旨在使我们的本性得以完善,旨在使每个人都得到他所能达到的充分完善^[13]。而之所以要坚守教育所固有的“善”之价值,从根本上说,乃是旨在让教育回归“人性”,因为作为“万物之灵”的人之所以为人的判据固然在于其能在理智层面成就出知识,更在于其能在实践理性层面坚守善的价值,自强不息、行己有耻,明白自家的尊严^[14]。明乎此,我们

也就不难理解为何在教育学完全从哲学上独立出来以后,人们在极大程度上仍然广泛地认为,教育目的必须从伦理学中衍生出来,教育学在某种意义上就是应用伦理学^[9]。

二是坚守教育自身的内在目的,让教育超越实然。教育不能只考虑作为“工具的人”,也应该考虑作为“目的的人”;不能只考虑如何提高人的生存能力,也应该考虑如何增加人的存在的意义^[8],不能只注重“才”的培养和选拔,还应注重对“人”或“人性”的尊重和教化,不能将教育视为一种仅着眼于“生存”层面的实然性事件,还应将之视为朝向“存在”维度的应然性行动。唯其如此,才能让教育回归自身的内在目的,而不是一味被某种工具性的外在目的牵着鼻子走并迷失自身,才能让教育在实然的层面有所超越,从而实现当代中国教育在工具理性和价值理性上的深层和解。

其三,从“学术责任的应答”转向“社会责任的担当”。当代中国教育的一个突出表现就是过于强化了学术责任意识的应答,而弱化了社会责任意识的担当。说它过于强调学术责任意识的应答,指的是其过于钟情教育的智识层面,落入唯智主义的单向度聚焦之中(或者说沦为一种纯智性教育)。这种以智识与学术为取向的教育固然能顺应工具理性独超众类、轻狂僭越的时代风潮,能够增强人们认识、改造世界的信心,但是毕竟知识(理性)并非生活的唯一目的,求知也并非人生的不二使命,因为人不仅要有“宁愿找到一个因果说明,也不愿获得波斯王位”的求知(求真)意识,同时还要有“为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平”以及“先天下之忧而忧,后天下之乐而乐”的社会责任抱负。

与此相应,教育当然不能将自身压缩为纯智性教育,其在强调对学术责任意识应答的同时,还应强调对社会责任意识的担当。如果教育所造就的社会成员缺乏积极参与社会事务、公共生活的意识,缺乏强烈的社会责任担当意识,而只会沉溺于“象牙塔”和抱守“独善其身”的人生态度(比如,变成权力的附庸、金钱的奴隶,失却知识分子应有的良知与正义),那么它就会彻底偏离自身作为实践科学的学科旨归。

就此而言,当代中国教育要在伦理层面嵌入社会责任的担当意识,一个重要的维度当是要注重对社会公共精神的引领。之所以如此,乃是因为,当代中国社会公共精神的缺失可以说业已成为一个不争的事实,

或者说成为一个普遍的问题,作为社会大系统的重要构成性要素的教育亦不能幸免,那就是教育的公共性日益为工具性认知与碎片化的专业与学科所侵蚀与遮蔽,以至于其自身在社会公共关怀的维度上渐行渐远。如果说一个健全的民主社会不仅要保障公民的私人领域不受侵犯,同时还要培育个体对公共领域的认同,那么一种成功的教育当不仅要以传播知识、追求真理与意义为鹄的,更要以对时代的价值理念、社会的公共精神的引领以及对人类前途命运的终极性关怀为要务。唯有如此,教育才能获致自我完善的“内驱力”与“润滑剂”,经由这种教育理念影响与浸润的受教者也才会积极介入社会公共事务与参与社会公共生活,才会渐次习得知识分子应有的公共理性、公共情怀与忧患意识。

参考文献:

- [1]张世英.天人之际:中西方哲学的困惑与选择[M].北京:人民出版社,1995.215.
- [2]樊浩,田海平.教育伦理[M].南京:南京大学出版社,2000. 64-65.
- [3]杜祖贻.杜威论教育与民主主义[M].陈汉生,洪光磊译.北京:人民教育出版社,2003.65.
- [4]杜普伊斯,高尔顿.历史视野中的西方教育哲学[M].彭正梅,朱承译.北京:北京师范大学出版集团,2008.122.
- [5]杨深坑.沟通理性·生命情怀与教育过程——哈伯玛斯的沟通理性与教育[M].台北:师大书苑有限公司,2000.85-86.
- [6]哈贝马斯.生产力与交往——答克吕格问[J].曹卫东,班松梅译.天津社会科学,2001(5).
- [7]王腾.现代市场化语境下的教育伦理新理念[J].教育评论,2007(4).
- [8]石中英.教育哲学导论[M].北京:北京师范大学出版社,2005. 93.92.
- [9]布列钦卡.教育知识的哲学[M].杨明全,宋时春译.上海:华东师范大学出版社,2006.217.171.
- [10]鲍曼.流动的现代性[M].欧阳景根译.上海:生活·读书·新知三联书店,2002.152.
- [11]贺来.现代人的价值处境与“责任伦理”的自觉[J].江海学刊,2004(4).
- [12]顾红亮.责任与他者——列维纳斯的责任观[J].社会科学研究,2006(1).
- [13]张人杰.国外教育社会学基本文选[M].上海:华东师范大学出版社,2009.2.
- [14]郑昕.康德学述[M].北京:商务印书馆,2001.8.

作者单位:西北大学哲学与社会学学院,陕西 西安 邮编 710127

“Dialogue” and “Responsibility”: Two Dimensions Needed in the Reconstruction of Educational Ethics in Current China

HU Jun-liang

(College of Philosophy and Sociology, Northwest University)

Abstract: “Dialogue” and “responsibility” should be the two dimensions of educational ethics in China if it hopes its subject, pursuit and purport are branded with “the times” and marked with “the modernity”, thus the reconstruction of itself in the current time. To be concrete, in the dimension of dialogue transformation must be made from “the legislation of educational ethics from top to down based on the power mechanism” to “the construction of educational ethics embodying the democracy of social subject”, from “the education experts’ ethical monologue” to “the equal dialogue between the education experts and the public”, and from “the interpersonal ethics structure of education with educators at the center” to “the substantial order of education with the harmonious interaction between educators and educatees”. In the dimension of responsibility, transformation of itself must be made from “the self-behavior subject” to “the other-behavior subject”, from “the responsibility of training talents” to “the promise of cultivating people”, and from “the response to academic responsibility” to “the bearing of social responsibility”.

Key words: current China; educational ethics; dialogue; responsibility