

教育伦理规范生成的辩证视野

刘云林

[摘要] 教育伦理规范作为对教育者行为的应然性规定,其合理性取决于制定者是否具有辩证的视野:在所关注的问题域中,教育道德之实然和应然是两个必要的视点;在规制对象上,教育伦理规范对教育者个人和社会都应具有调控作用;在功能设定上,教育伦理规范不仅必须抑教育行为之恶,而且也应该扬教育行为之善;在目标向度上,教育者美德与善行是两个重要的方面。只有当教育伦理规范的制定者具备了这种辩证的视野,教育伦理规范才具有内在的合理性,从而教育善的实现才可能获得人的认识论方面的保证。

[关键词] 教育善 教育伦理规范 教育道德建设

就动态的视角而言,作为教育伦理学的核心范畴和教育活动追求的价值目标,教育善的实现过程,就是具有合理性的教育伦理规范体系的运行过程。而这种教育伦理规范体系能否获得合理性,又取决于其制定者是否具有辩证的视野。从而,教育伦理规范生成的辩证视野乃是实现教育善的认识论基础。具体言之,这种辩证视野表现为:在所关注的问题域中,教育道德之实然和应然是两个必要的视点;在规制对象上,教育伦理规范不仅应调控教育者个人的行为,而且对于社会的教育行为也应具有重要的制约意义;在功能设定上,教育伦理规范不仅必须抑教育行为之恶,而且也应该扬教育行为之善;在目标向度上,教育者的美德与善行应该成为两个重要的方面。当教育伦理规范的制定者具备了这种辩证的视野,教育善的实现便获得了认识论方面的保证。

一、必要视点:实然与应然

教育伦理规范作为对教育者行为的价值导向和行为规制,其宗旨在于引领教育者不断超越现实而达至理想的境界,即实现教育者德性之实然向应然的跨越。由教育伦理规范的这一使命所决定,教育者德性之实然与应然乃是在确立教育伦理规范时必须关注的两个视点。罔顾实然,教育伦理规范就失去了植根基础,就难以具有科学的依据;忽视应然,教育伦理规范就只能停留在基本的水平层次,教育者的德性就难以得到应有的升华。从而,教育伦理规范的价值就难以得到全面而有效的实现。

首先,必须关注和准确把握教育者德性之实然。这一要求既由道德的植根基础所决定,也取决于道德的内在本性。就道德的植根基础而言,教育伦理规范

作为教育者在教育活动中应该依循的社会立法,其对于教育者行为的规定并非是制定者头脑中概念运动和逻辑推演的结果,也决非是出于统治者纯粹的价值偏好,它集中体现了社会环境的内在要求。而就构成要素而言,这种社会环境不仅指向社会的政治经济存在,也包含了教育者德性之现状。从而,教育伦理规范作为一种特殊的上层建筑,其既取决于特定社会的政治经济状况,同时也决定于教育者道德之实然。换言之,一定的教育伦理规范有两类赖以生长的土壤:一是其特定的政治经济关系和政治经济制度,二是其特定的教育道德之实然。前者对于教育伦理规范具有本体论上的决定意义,而后者对于教育伦理规范的影响也不可小觑,特定的教育道德之实然乃是教育伦理规范生长的“第二土壤”。因之,在思考和设计教育伦理规范的时候,应当关注教育道德之实然,而不能仅从现实的政治经济关系上找根据。只有从当代中国的教育道德现状这一土壤中生长出来的教育伦理规范之花,才可能结出丰硕的教育道德建设之果。

就道德的内在本性而言,其和现实须臾不可分离的特点也要求我们必须关注教育道德之实然。道德在西方被视为实践理性。在中国,以道德为研究对象的伦理学被视为知行合一的科学。无论是中国还是外国伦理思想史,其理论的源头都在于对社会现实道德问题的思考;无论是过往还是当下的社会道德建设,也都是以改变道德现状为宗旨的。这意味着,道德应解决社会现实问题的要求而产生,又通过解决社会的现实问题而彰显其价值。社会的道德建设过程,正是主体不断认识、应对和解决现实道德问题的过程。道德和社会现实不可分离的这一特性,决定了作为其具体表达形式的教育伦理规范,宗旨也应是通过对教育者的价值引领和行为规范以有效解决教育道德问题。而这种旨在解决现实问题的教育伦理规范,当然首先必须关注教育者德性之现状。

其次,教育伦理规范不仅立足于实然,而且指向应然,教育伦理规范乃是现实性和理想性的统一。就具体归属而言,教育伦理规范是道德规范在教育领域的具体体现,而道德在本然意义上又是包含现实和理想这两个不同维度的。按照当代美国著名法学家富勒的观点,道德应当划分为“愿望的道德”和“义务的道德”两个方面。愿望的道德意味着人的“至善”的某种概念,义务的道德指的是一个有秩序的社会所必不可少的一些基本原则。由于这两类道德对行为主体的要求不同,社会对于人们履行这两类道德的实际情况所

作的评价是不一样的:人们不会因为履行义务的道德而受到赞扬,但如果违反它就会受到谴责和惩罚;人们因为履行了愿望的道德就会受到尊敬,但不履行此至多只会使人感到惋惜,而不会受到谴责。^{[1]P6~8}和富勒的观点相类似,另一位美国著名法学家博登海默则把道德区分为两类不同的等级体系。“第一类包括社会有序化的基本要求,第二类道德规范包括那些极有助于提高生活质量和增进人与人之间的紧密联系的原则,但是这些原则对人们提出的要求则远远超过了那种被认为是维护社会生活的必要条件所必需的要求。慷慨、仁慈、博爱、无私和富有爱心等价值都属于第二类道德规范。”^{[2]P373~374}无疑,博登海默的第二类道德和富勒的“愿望的道德”一样,也具有超越现实道德的意蕴,是对人们的行为具有导向意义的道德之应然。我们认为,上述两位思想家对道德的这种划分,在理论上有其合理性,对于科学的教育伦理规范的确立也颇具启迪意义:社会既应根据教育者的德性现状确定其基本的教育伦理规范,又应设定超越现实层次的教育伦理规范,以引领教育者向更高的德性境界迈进。而对于教育者个人而言,既应自觉依循社会所规定的伦理路径,又应有一种高于现实的理想追求。如果社会和教育者都能在教育伦理规范的价值观点上达此共设,教育道德建设必将收到良好的效益。

二、规制对象:个人与社会

教育伦理规范的要旨在于通过对教育者行为路径的设定而引领其达至教育善的境界。而在社会现实生活中,教育者事实上乃是一个广义的范畴,其不仅包括教师和家长等各个具体的教育者个体,而且由于组织、政党、政府和社会等在一定意义上往往也扮演着教育者的角色,因此他们所加予客体的具有教育意味的行为本身也有一个道德上是否应当的问题,他们必须对自己具有教育意味的行为方式、内容、态度、价值取向以至于后果承担起道德上的责任。正缘于此,笔者认为,教育伦理规范不仅对教育者个体具有制约意义,而且对后者具有教育意义的行为也应发挥其调控效能。

之所以对教育伦理规范的对象做出这种规定,乃在于受传统伦理学的影响,我国的教育伦理学研究存在视域过窄的缺憾。从规制对象的视角而言,传统伦理学实质上是一种个体伦理学,研究的是个体行为之应然,从而道德的使命就在于对个体行为的调控和德性的提升。受这种传统伦理学研究视域过窄的影响,

在教育伦理规范建设的过程中,研究者往往只注重教育者个体尤其是学校教师应该如何的问题,因而传统的教育伦理学只是一种狭义的教育伦理学即教师伦理学,这直接导致了教育伦理规范规制对象的窄化,也使得教育伦理学作为一门学科在功能实现上存在缺憾。由于教育行为的主体仅限于教育者个体,从而教育伦理的价值追求只表现为个体善的实现。教育伦理原则是个体在教育活动中必须依循的准则,教育伦理规范是对个体的行为限定,教育良心和教育责任等范畴是个体必须具有的自觉意识,教育伦理修养则是教育者个体提升自身德性的活动。诚然,教师个体的教育道德问题应该成为教育伦理学十分重要的研究内容,其在教育活动中所表现的德性对于正在成长过程中的青少年有着至关重要的意义,我国庞大的教师群体的职业道德状况将通过被教育者这一中介影响他们的家庭以至整个社会的精神文明建设。基于此,教育伦理研究必须关注教育个体行为之应然。正是这种对教育个体善的追求,使得教师伦理学成为应用伦理学的重要分支,也使得教育伦理学的研究内容更加丰满。

但是,社会在对教育善的追求过程中,同样不应忽视对其他教育主体提出伦理道德方面的要求。只有当所有教育主体的教育方式、教育内容、教育价值取向、教育态度和教育人格等符合教育伦理规范的要求时,我们才可以说社会具备了良好的教育道德。有鉴于此,教育伦理规范不仅应对教师、家长等教育者个体的行为进行应有的规制,对他们所从事的教育活动持有一个进行善恶评判和价值导向的任务,而且由于我们所处的社会、政府和政党等往往也扮演着教育者的角色,所以教育伦理规范对他们所实施的具有教育意味的行为也应实行必要的规制,也有一个善恶评判和价值导向的任务。如果说,传统的教育伦理作为一种个体教育伦理,主要是昭示个体行为之应然,将个体善的实现作为学术研究之旨归,那么具有现代意义的教育伦理绝不能忽视对社会行为应然性的研究,绝不能放弃对社会教育行为的善恶评判和价值导向,应该要求社会对自身行为的教育伦理后果担负起相应的责任。例如,社会应该对其宏观环境的育人效应承担何种责任,政府所倡导的教育理念和制定的方针政策将会对教育产生何种伦理后果,政党对受教育者所施行的教育是否符合时代精神,等等。在目前,我国的教育伦理学研究尤其要关注如下社会现实问题:一是政府所制定的事关教育的大政方针的伦理合理性何

在,它将会产生何种伦理后果;对于不良的伦理效应,政府应采取何种应对措施予以矫正和消解。二是如何实现教育公正。尤其是在地区之间经济发展不平衡和社会各人群之间贫富差距客观存在的情况下,作为社会主义性质的国家如何体现和落实教育公正原则,如何根据公平正义原则合理配置教育资源,如何解决好教育发展过程中公平与效率的关系问题。三是如何通过推进经济的发展来为社会成员接受教育提供必要的经济基础从而实现社会公正的问题。四是对教育立法机关而言,有一个如何使有关教育的法律法规积极推进和保障受教育者权利的有效实现和教育者全面发展的问題。相信对这类社会教育伦理问题的关注,将会丰富教育伦理学的学科内容,有利于教育伦理功能的全面实现,从而也将有助于推进中国教育事业的健康发展。对这一系列问题的解决状况直接关乎教育善的实现,从而理所当然地应该被纳入教育伦理的研究视域。对应于此,社会作为教育伦理规范的规制对象将是一种逻辑的必然。

三、功能设定:抑恶与扬善

就工具价值的意义而言,教育伦理规范乃是实现教育善的必要手段,这是教育伦理规范的功能所在,也是社会对于教育伦理规范的价值期待。但是,在如何理解教育伦理规范的功能向度这一问题上,无论是学界还是社会都还存有局限性。受传统伦理学关于道德即是对人行为的规范和制约的观点影响,在教育伦理学研究领域,人们往往简单地将教育伦理规范的功能定位于抑制教育恶的产生。笔者认为,道德规范固然应该防范恶的产生,同时还应该激励人们努力追求善的实现。相应地,抑教育行为之恶与扬教育行为之善也应成为教育伦理规范两种不可或缺的功能。教育伦理规范作为对教育行为主体的价值导向和行为规制,就应该通过贬抑教育行为之恶和褒扬教育行为之善这两个方面来实现其功能。教育伦理的作用机制从某种意义上说,就是抑恶和扬善的有机统一。贬抑了教育行为之恶,客观上就为教育伦理目标的实现清除了障碍;褒扬了教育行为之善,将激励更多的教育者自觉追求教育伦理的目标。因之,抑恶和扬善是教育伦理规范建设必不可少的两个方面,是教育伦理功能的两个重要向度。

将教育伦理规范的功能设定为抑恶和扬善两个方面,既有其学理的依据,也符合人类道德建设的实际。从学理上而言,一方面,否定往往就是肯定,对某

种事物的否定往往意味着对该事物对立面的肯定,否定教育行为之恶实际上就是肯定教育行为之善。另一方面,肯定往往就是否定,肯定某一事物往往内蕴着对这一事物对立面的否定,肯定教育行为之善同时意味着否定教育行为之恶。就人类道德实践的历史来看,抑恶和扬善作为表现形式相异而价值目标一致的行为,两者实质上是互为支撑、互相策应的。例如,为了遏制个人主义价值观,就必须弘扬集体主义精神;而为了弘扬集体主义又必须逻辑地否定个人主义。对个人主义价值观的批判将有助于弘扬集体主义精神,而对集体主义道德原则的坚持客观上也是对个人主义的一种遏制。这两者对于坚持集体主义道德基本原则都是不可或缺的。如果将社会道德建设的过程视为道德之舟驶向善的彼岸的航程,那么在这一航程中,我们既要依循正确的航线,沉着应对险恶的冰山暗礁、急流险滩,又要为航船提供足够的给养和持续不断的动力。如果我们将道德建设的过程视为使人成圣的过程,那么在这一过程中,我们既要注意遏制、贬抑人性中恶的东西,又要强化和激励人性中美好的一面。

基于将教育伦理规范的功能设定为抑恶和扬善两个方面的内在合理性,我们所制定的教育伦理规范体系既应包含禁止性规范,又应包含倡导性规范,从而在机制建设中注意惩处机制和激励机制的结合。由于传统的教育伦理研究往往只注重抑恶,只关注惩处机制功能的发挥,从而将传统的教育伦理等同于抑恶伦理学,所以现代教育伦理学要特别注重倡导性规范的确立,应构建一套行之有效的激励机制。因为,从最终的意义而言,教育善乃是行为主体高度自觉性的体现,所以对他们而言,设定一定的激励机制远比展示刚性的惩处机制更为有效。在我国市场经济的背景下,我们既要注意运用惩处机制应对由于市场原则的泛化和对教育领域的侵蚀而出现的有违教育善的现象,又不应该忽视运用行之有效的手段甚至市场机制激励人们对教育善的追求。这种激励机制大体可以包含两方面的内容,一是主体的自我激励,即自己为自己设定向善的动力机制。由于教育者的合道德举动,通常都是在一定机制的激励下对道德价值目标理性认同和情感共鸣的结果,所以教育伦理要致力于培养教育者科学的教育理性,良好的教育情感,高尚的教育良心,将此作为教育者道德行为的内在驱动。二是外在的社会激励,这种激励可以是精神激励,也可以是物质激励。行之有效的社会激励机制既是

激发教育者职业自豪感和强化其工作责任心的需要,也是实现旨在追求教育者德福一致的教育伦理公正的需要。只有坚持自我激励和社会激励并举,激励机制才是健全的;只有在完善科学的激励机制推动下,教育者的求善行为才可能获得持久不断的动力,才能不断实现从外在守德到内在守德、从消极守德到积极守德、从自发守德到自觉守德的跨越,从而实现守德层次的提升。唯其如此,教育者行为才能不断切近教育伦理的价值目标,社会的教育道德建设才可能获得理想的效益。

四、目标向度:美德与善行

教育伦理规范的目标作为植根于教育道德现状的应然性规定,其对教育者的行为具有引领方向的意义。就具体向度而言,这一目标应包括教育者的美德和善行两个方面。而将教育伦理规范的目标作这样的区分,乃是作为社会生活特殊规范的道德之功能在教育领域的具体体现。就道德的功能而言,其主要表现在两个方面:规范人的行为和提升人的德性。即道德既要告诉人们什么当为,什么不当为,又要求人们具有应有的德性境界。作为社会道德之具体表现形态的教育道德,无疑也应该在以下两个方面发挥自身的功能价值:一方面,为教育者的行为进行道德立法,从而为他们所从事的教育活动设定具体的伦理路径。教育伦理基本原则的规定,教育伦理一系列规范对教育活动的调控,就是社会道德在教育领域的具体实现。另一方面,道德对现实超越性的特点决定了应将教育者美德的养成作为教育伦理的重要价值取向。在教育伦理规范建设的过程中,只有将此两者作为教育伦理目标不可或缺的方面,教育伦理的价值实现才可能避免缺憾,才不至于留下“盲区”。只有为教育者的行为规定具体的伦理路径,才能使教育者的行为依循道德之矩;只有教育者具备了美好的德性,才能在教育实践中不断实现对现实的超越。

对教育伦理规范的目标向度做出这两方面的规定,是具有其历史学依据的。回顾人类求索道德善实现的历史可知,在具体的路径设计上,思想家们无不极为关注人的美德之养成和善行之实现这两个方面。一部伦理思想史,可以说就是充满了人们对如何养成美德、如何行善的理性思考。早在古希腊时期,德性主义伦理思想已相当丰富,亚里士多德就将人的德性的完善作为道德建设的首要目标。在

近代康德那里，我们可以感受到的是，他的伦理学就是一种德性伦理学。在现代西方，德性伦理学则和规范伦理学一起成为引人关注的伦理学主流学派。在中国伦理思想史上，人们对于道德的功能应在于人的德性的提升和对行为的规范的认识可以说已经达到了一种理性的自觉。自古迄今，中外伦理思想家们其理论观点虽然各具特点甚至大异其趣，但对善的实现路径的设计却是颇为相似的：或者将主体德性的养成作为主要目的，或者偏重于对行为主体规则意识的培育，或者将两者的结合作为实现善的手段。人类伦理思想发展的这一特点启示我们，在确立教育伦理的目标向度时，人们可能会由于原因各异而做出不同的抉择，但教育者的美德和善行无论如何应该是最为重要的两个方面。

从教育者美德和善行的相互关系而言，两者各以对方为自身实现条件的特点，也决定了教育伦理规范的价值目标应该将此两者作为自身的向度。首先，教育者良好的德性必须转化为具体的善行才会产生实际的伦理效应。作为教育伦理目标重要向度的教育者的良好德性，是内隐于教育者的观念和人格之中的，它只有通过教育者的具体行为才可能得以外显和实现。将教育者的良好德性作为教育伦理目标的重要取向，还只是一种“形而上”的预设，它必须通过教育者具体的行为才可能得以积累、积淀直至形成。一种教育者的良好德性，如果不见诸于具体的行为，只停留在自我欣赏、自感欣慰的阶段，就没有应有的实际意义。其次，教育者要使自身的行为具有善的意义，要形成自觉遵循教育伦理规范的习惯，也离不开德性方面的保证。没有德性方面的保证，教育者或许会在某种境况下因某种契机甚至冲动而做出合道德的行为，但绝不可能因行为的累积和持之以恒而养成一种良好的习惯。所以，

要由个别行为而成习惯，同样必须要有人的德性方面的保证。如果说，在教育伦理的实践中，教育者善行的实施结果还只是一种外在秩序的话，那么，教育者美德所造就的乃是其心灵的秩序。在这两种秩序之间，心灵的秩序更为根本，它是实现外在秩序的保障。当然，外在的秩序也是不可或缺的，心灵的秩序只有化为外在的秩序，主体良好的德性才能得到确证和发扬光大。

再就教育伦理追求的终极价值——教育善——的实现而言，也确乎需要这两个向度的有力支撑。道德作为一种精神价值，它需要成为人们的信仰，需要内化为人的一种德性；而道德作为一种行为规范，它又需要人们在具体活动中的自觉遵循，而这两者对于道德的价值实现来说都是不可或缺的。如果说，教育者的美德是实现教育善的内在保证的话，那么教育者的善行就是实现教育善的外在条件。没有前者，教育善的实现就失却了内在的动力；缺少后者，教育伦理的价值目标就难以发生现实的转换，就只能永远停留在“应然”的水平层次。基于此，教育者德性的提升和良好行为习惯的养成逻辑地成为教育伦理规范的追求目标，从而教育伦理研究的主题和教育道德建设的重点也就主要集中在这两个方面。

注：

[1][美]富勒：《法律的道德性》[M]，郑戈译，北京：商务印书馆，2005年。

[2][美]博登海默：《法理学——法律哲学与法律方法》[M]，邓正来译，北京：中国政法大学出版社，1999年。

作者单位：南京师范大学公共管理学院政治系
邮 编：210046

(责任编辑 王 学)