

基于实践理性的教师道德发展理路*

李方安 刘 慧

摘要 教师道德发展离不开合理的理性范导。教师道德是指教师作为职业角色在其所关涉的教育关系和教育教学活动中应遵循的规范、准则和形成的道德品质的总和。教师道德作为教师把握教育世界的一种方式,展示了教师对教育和教师自身的理解,也展示了其作为教师的存在方式。实践理性是人对与世界关系“应如何”和人“应当怎么做”问题的观念掌握与解答。二者在目的旨趣、方法论、价值逻辑、发展根基、运行机制等方面具有内在的契合性。理性是主体的本质性力量,因此教师道德发展需要特别关注教师道德主体性的充分发展;基于实践理性的教师道德发展即是一个做“好老师”的过程,它是在教师朝向德性教育实践的过程中动态生成的。

关键词 教师道德; 实践理性; 道德主体性

作者简介 李方安/曲阜师范大学基础教育课程研究中心教授 (曲阜 273165)

刘 慧/德州学院教师教育学院教师 (德州 253023)

一、问题提出

我国教师教育已步入了高质量教师队伍建设阶段,一定程度上可以说,“教育系统的质量就是教师的质量”^[1]。教师道德是教师的灵魂,是教师的立身之本。反观当前我国教师道德发展结果和路径的状况,教师道德主体性发展还很不充分,普遍存在较强的依附性,缺乏自发性和创造力;现实的教师道德教育更习惯于或更容易落入职业道德教育与培训的窠臼^[2],侧重于外在的规范性与约束性,往往忽略了教师个人道德养成的实践性与自主能动性^[3]。

已有研究也指出,“外驱逻辑”^[4]、“师德制度化”^[5]、“外在规约”^[6]等他律路径对于教师道德发展的积极作用非常有限,反而伤害教师道德发展的主体性、能动性和自律精神,造成教师道德“伪善”,丧失道德判断的“顺从式”道德思维习惯^[7],忘记了“为什么当教师”的师道精神,降低了自身要求而无视应有的社会责任和使命担当。上述种种教师道德发展的路径背后反映的主要是一

* 本文系国家社会科学基金2019年度教育学一般课题“高质量教育视域下师德养成的机制与路径研究”(项目编号:BEA190115)的研究成果之一。通讯作者:李方安。

种工具理性,忽视了教师道德发展最终要回归教师自身的道德需要,回归“道德的基础是人类精神的自律”^[8],回归教师教育行为的转变。

教师能否自觉遵循职业道德规范的关键在于教师个人的自主与自觉。有研究通过抽样法对中小学教师进行了调查,通过定量与定性相结合的数据分析发现:许多教师认为遵守职业道德行为准则是一种属己的道德责任,而不是所谓的社会责任或工作责任。^[9]“公式化”的道德规范、文本化的教师道德教育、榜样的经验介绍等尽管有一定的作用,但毕竟不能替代教师遭遇的种种道德实践情境中的生命体验,并不能有效推动教师对职业道德的认识进而帮助教师解决现实的教育实践困境。因此,教师道德发展必须与教师的教育教学实际相联系,从而推动教师将规范理论转化为现实行动。“现象学教育学”的开创者马克斯·范梅南(Max van Manen)指出,现实的教育时机所要求的行动总是“充满智慧的”,是“未加思索的”,它应当是一个“瞬间反思的行动”,而非解决问题或制定决策的思维过程的产物。^[10]在这其中教师可能会犯无心之过,但教育实践的价值就在于行动中和行动后教师对自身教育实践的反思和改进。苏霍姆林斯基(Sukhomlinskii)曾经忍不住对一个因课间打闹弄坏了教室里的一盆玫瑰花的小男孩大吼,责备他,并且排斥他参与照料花朵的集体活动。自此,小男孩不再淘气,也没有了说笑。后来的一次偶然机会,苏霍姆林斯基深刻意识到自己对孩子犯下的错,并产生了强烈触动:“在有些情况下,谅解对一个人在精神上的触动要比惩罚强烈得多。”^[11]

教师道德往往就是在教师解决道德困境的实践中逐步发展的。这里的道德困境不是指一般的道德困境,而是指作为教师这一身份所延展出来的教育关系和教育实践活动中生发的道德困境。需要说明的是,从“作为教师的人”(职业角色)、“教师所从事的活动”(专业角色)以及“作为人的教师”(公民角色)等不同角度出发,教师道德的边界是不同的,扩大或窄化教师道德的边界对于探讨教师道德问题都会带来困惑。为此,教师道德要从“教师”这个独特的身份和角色来界定。“教师”是一个处于师生关系、同事关系、家校关系、领导关系等教育关系丛中的角色复合体。因此,教师道德一方面指教师在其教育关系和教育教学活动中应遵循的规范和准则;另一方面指教师在其教育关系和教育教学活动中形成的稳定的道德认识、道德情感、道德意志和道德行为的总和。也就是说,教师道德包括外在的规范和准则以及内在的德性两个维度。因此,教师道德的发展是一个内化于性、外化于行的“互构”过程,是对外在教师职业道德规范和准则的超越。质言之,教师道德的边界就是教师作为职业角色在其所关涉的教育关系和教育教学活动中应遵循的规范、准则和形成的道德品质的总和。本文也是在这个意义上对教师道德及其发展进行的讨论。

二、实践理性与教师道德发展的内在契合性

理性一般指人的思维和认识的高级阶段和能力。比如,马克思主义哲学

认为,理性是在社会实践基础上,从感性认识上升到理性认识的阶段。理性通常表现为概念、判断、推理等思维活动,与感觉、意志、情感等心理活动相区别,后者通常也被称作非理性活动或感性活动。理性的概念和形式也随着社会历史的变迁而发生变化。从古希腊“三哲”到中世纪的托马斯·阿奎那(Thomas Aquinas)都曾经提出过理性的概念和不同形式,他们主要是从理性与感性、情感、信仰相区别的角度提出的。需要特别提出的是,亚里士多德(Aristotle)根据人类活动的不同领域划分了人的五种理智形式,其中的“实践智慧”就是指导实践活动的理智形式,此处所指的实践主要限于“伦理和政治行为”,这被学界认为是实践理性的滥觞。18世纪的康德(Kant)明确提出并阐释了理论理性和实践理性两种基本形式,其中实践理性是康德道德哲学的核心范畴,主要指一种具有普遍性和客观性的道德律令。后来,马克斯·韦伯(Max Weber)提出了工具理性和价值理性。价值理性视野中的世界是一个价值世界、意义世界、人文世界,它以合目的性为把握人与世界关系的准则。工具理性是通过精确计算功利以最有效达至目的理性,它注重工具(手段)的有用性,功利是它的行为动机,漠视人的情感和精神价值。哈贝马斯(Habermas)在批判工具理性的基础上提出了交往理性,认为随着现代性的发展,系统世界中的“交换媒介”(主要指货币和权力)已经占据了支配地位,“侵入”生活世界并取代了伦理、情感和价值信仰在生活世界中的重要地位。为了能让世界恢复活力,并且有能力对抗商品化和官僚式理性的侵占性力量,他提出人们的行动应是不受系统世界扭曲的,人与人之间要实现真正的相互理解,这就是交往理性下的行为和人际关系。马克思(Marx)批判、吸收和发展了以往的理性观,认为理性不是人的先天本性,而是主体的本质性力量,它奠基于人的实践活动中,脱离实践,主体就会因缺乏社会性、历史性、个体性而成为抽象的主体,其理性也是一种抽象的“无主体理性”。因此,科学地理解理性,就应该把理性视为实践主体的实践理性。总的来说,理性(包括实践理性)是人类观念地掌握对象世界的较高级方式^[12],它不仅是人的认识的高级阶段和能力,还是行为的准则。那么,教师道德发展为什么要基于实践理性?也就是说,实践理性与教师道德发展在哪些方面具有内在契合性?

(一) 改造世界的目的契合

从近代哲学到当代哲学的实践转向要求实践理性指导和规约人类实践。之所以是实践理性,而非理论理性,是因为二者的目的根本不同。^[13]理论理性着力在认识和解释对象世界的必然性,目的在于求“真”,以合规律为标准,终止于对事物发展的规律和原理的把握。实践理性着力在改造对象世界,它是在认识世界必然性的前提下,对人与世界关系“应如何”和人“应当怎么做”问题的观念掌握与解答^[14],以合目的为根本标准,“真”“善”“美”的和谐统一是其价值追求。

实践理性关切的是改造世界,教师道德发展关切的是教师教育行为的转变。二者关切对象具有一致性,其旨趣是“改造”,而非单纯的认识和解释。实践理性和教师道德发展两者均是面向实践和属于实践的,实践理性是就如何

面向实践的观念性把握,教师道德发展则是直接的实践活动。如前所述,教师道德发展的“他律范式”没有把握住教师道德发展的必然性规律,其思考和解决道德实践的理性出了问题,这是工具理性泛滥、理论理性占主导的后果。实践理性是与我们的行动和选择相关的理性,因此,从一开始,实践理性便与道德或道德哲学紧密相连。^[15]从亚里士多德到康德再到马克思,均强调实践理性对政治、伦理道德等实践活动的范导作用。教师道德发展从根本上来讲是个实践问题,而非纯粹的理论问题。

“道德在根本上是实践的”这一论断一直是古今中外伦理思想史上不断探究的课题。马克思认为,道德的真正意义并不在于抽象的制度规范和空洞的理论说教,而在于人的实践与行动,相应的,对于道德的考察也应该立足于人的社会实践活动。具体来看,道德与实践的关系主要体现在以下两个方面:一方面,道德只有付诸实践才是真正的道德。无论是道德观念还是道德规范都只是内在于人思想观念中的隐性存在,只有当它们付诸实践并真正外化为道德行为时,才可被认为是真正的道德,否则也仅是停留于道德规范意识层面,这种道德也只是形式的、不真实的道德。另一方面,道德是在个人实践过程中逐步养成和发展的。亚里士多德认为道德德性是通过实践并在形成人的习惯中逐渐养成的。在马克思看来,公民的社会公德、所表现出的良好行为以及一些个人美德,都是需要人们在现实生活中通过各种形式的实践活动逐渐养成的,因为任何美德都不可能仅在单纯的思想领域内发生。^[16]毋庸赘述,教师道德在根本上同样是实践的,具有鲜明的实践品格,即既具有道德发展的普遍必然性,又具有现实指向性。

(二) 整体把握世界的方法论契合

实践理性把握世界的方法论的突出表现是它的理性统合性。它思考问题不脱离实际,也注意借鉴理论的指导;它不把其他理性形式排除在自身之外,而是纳入自身,针对不同领域问题将其综合思考、判断、选择和运用。实践理性与实践是一种“互构”的关系,它体现着主体对行为的“应当”价值取向和“应该怎么做”的情境的把握。它不但考虑把握实践的合目的性与合规律性,还考虑把握实践的工具(手段)合理性。可以说,它将多种理性形式统合起来把握实践,考虑各种理性形式的合理性,包括目的理性、价值理性、理论理性、工具理性、交往理性等合理性。康德从道德和善的角度探讨“实践”问题时,表达了实践理性优于理论理性的观点:纯粹思辨理性与纯粹实践理性结合在一个认识中时,后者就占了优先地位。我们不能说纯粹实践理性隶属于思辨理性,“因为一切关切归根结底都是实践的,甚至思辨理性的关切也仅仅是有条件的,只有在实践的应用中才是完整的”^[17]。康德在这里并不是说理论理性可有可无,相反,他是要表达实践理性中包含着理论理性的成分。诚如康德所言,“归根到底只有一个理性,只是在运用方面有所不同罢了”^[18]。实践理性与理论理性是人类理性的两个方面,作为同一种理性的不同形态,二者并非彼此隔绝、互不交融的。“对世界的认知和解释”与“改变世界”彼此关联,不可分

割:对世界的认知和解释以改变世界为价值目标,而对世界的改变则需以对世界的认知为基础。因此,实践理性要以理论理性作基础,“应如何”的价值判断离不开“是什么”的事实探究。基于不同的事实认知,会导致不同的行动抉择。同样,对事物及世界的认知总是受到评价过程的引导,评价则以真实地把握世界为前提。在更本原的层面,实践理性与理论理性是真与善的交融。^[19]

认识源于实践,实践检验认识,认识世界的目的在于改造世界。所以列宁指出“实践高于(理论的)认识”,认为实践比认识更为基础,它是整体,认识是它的一个方面,是受其支配的,是为了满足实践的需要产生出来的。理论的认识具有普遍性,实践也具有普遍性,但实践不仅有普遍性,而且有改造世界的直接现实性,能将理论变为现实,因此,实践高于理论的认识。因而,实践在人类认识活动中居于基础地位,实践既是检验真理的标准,又是认识、知识产生的根源和发展的动力。^[20]

作为道德实践的教师道德发展具有实践的整体性特点,它关切的不仅仅是对教师道德的认识和理解,而是作为整体的教师道德实践,是如何将对教师道德发展的规律性认识转化为教师道德发展的现实活动,切实改善教师的道德状况,从道德本质上提高教师整体的道德品质。

正是因为实践理性与教师道德发展在精神和行动准则上的内在一致性,所以我们说教师道德发展要基于实践理性;而工具理性、技术理性和纯粹理论理性的精神和行动准则是与教师道德发展相悖的。如前所述,实践理性并不排除它们,但是它们在教师道德发展上所起的作用是非常有限的。

(三) 向善追求的价值契合

实践是人类有目的地改造世界的物质活动,是对人类自身社会历史活动本质的概括。实践的向善价值逻辑在于促进人类社会的进步和个体的幸福,通过培养个人品德和能力,实现个体和社会的双赢。这一逻辑得到了历史、理论和社会共识的支持。亚里士多德区分了“理论理智”和“实践理智”在人类活动中的作用,指出人的活动和行动包含着主观目的因素,是一种有意识地改造事物的活动,这一改造世界的实践活动以合目的(即“善的目的”)为准则。费希特(Fichte)把客体作用于主体称作“理论活动”,而把主体创造客体称作“实践活动”。黑格尔(Hegel)认为实践是一种理念活动即“善之理念”,但他的“善”包含着“对外部现实性的要求”,是人能动改变现实的活动。同时,黑格尔还把实践看作认识向客观真理过渡的必经环节,认为实践不仅具有普遍性的优点,而且具有单纯现实东西的优点。康德从道德和善的角度提出“实践”问题,从而指出实践理性指导道德实践的优势。辩证唯物主义认为,作为能动地改造世界的实践是社会的产物,是历史的活动,本质上是社会历史的实践,具有社会性。实践是人类社会发展的普遍基础和动力。全部人类历史是由人们的实践活动构成的。人自身和人的认识都是在实践的基础上产生和发展的。^[21]实践的目的在于促进人类社会的进步和发展,使人们的生活更加美好。通过实践,我们不断创造、创新和改进,解决社会问题,提高生活水平,推动社会

进步。马克思主义认为,人的道德品质是在社会实践中形成的,并随着社会实践的发展而变化。道德修养的根本方法是与社会实践相联系。^[22]通过实践,人们能够学习和经验,培养自己的道德观、价值观和职业素养,提升自己的能力和素质。通过实践,个体能够实现自身的价值和潜力,并获得满足感和成就感;社会也能从实践中获益,得到创新和进步带来的福祉和利益。教师道德发展的向善价值取向体现在通过提高教师的道德素质和职业道德水平,可以促进学生和整个社会的向善发展。

实践理性关涉实践目的之善以及如何实现实践目的,关系到如何选择和如何行动的问题。^[23]因此,实践理性“从一开始就与道德或道德哲学发生了重要关联,因为道德或道德哲学本质上要面对和处理的就是‘我应当如何行动’或‘我应当如何生活’这一问题”^[24]。“实践理性要指导个体在多元的价值取向中做出选择,从而确定人类实践活动的目的和目标。”^[25]实践理性的目标在于改变世界或成就世界,“着眼于事物的‘应如何’,观念地将事物的‘本来面目’改变成理想的状态”,直接地指向具有能动性的实践活动。^[26]与实践理性相关的活动更多地展开为评价、判断和选择。实践理性具有规范性,“既涉及目的之合理性,也关乎手段的合理性”^[27]。实践目的的合理性关涉行动的价值意义(行动是否具有向善性),手段的合理性则在于行动的有效性。^[28]

亚里士多德曾对“理论之知”“实践之知”“技术之知”做了区分,“实践之知”与其他两种理智形式的最大区别在于它是关于人的生存问题的理智,实质上说的就是实践理性。实践理性的作用在于帮助人类找到正确行动的手段,坚持正确的目的。实践理性的运用不是制造出一个具体的东西或从事纯粹的理论活动,而是关系到人的生存选择和决定,关系到人的道德行为的指导原则。实践理性决定人的道德活动及其规定,形成人的实践行为的理性发展,引导人的实践活动和价值判断。^[29]

综上所述,实践理性与教师道德发展在向善追求的价值逻辑上具有内在契合性,二者都强调实践中的分析、判断、创新和变革,同时也需要教师在实践中不断提升自身的道德素质和职业道德水平。这些共同点为教师在实践中更好地履行职业责任和义务提供了支持和保障。

(四) 尊重主体性的发展根基契合

尊重主体性、发挥主体性是实践理性和教师道德发展的奠基性基础,或者说实践理性的发展和教师道德的发展都离不开人的主体性的发展,在这点上,二者具有内在的契合性。

毋庸置疑,教师道德发展需要尊重并充分发挥教师的主体性。实践理性功能的发挥离不开人的主体性、能动性,人的主体性、能动性也需要在实践中获得发展。对此,康德曾明确指出,“有限实践理性”是“人”的同义语。^[30]马克思的实践理性观也表示:一方面,人的理性是实践的理性,是主体在长期的实践活动中形成的主体性能力;另一方面,实践是人的理性的实践,实践是一种主体性行为,实践中充满着主体的欲求和目的,但非肆意妄为。^[31]由此看出,马

克思的实践理性是实践与理性的有机结合,理性并非与生俱来的也不是恒久不变的,理性是实践的产物,是在实践活动中不断完善和发展的;实践是理性指导下的实践,人不光包含有理性的成分还含有非理性的成分,理性能够引导非理性因素,正确地指导实践。人为什么离不开实践理性?因为人在根本上是一个自我主宰的自为的存在者^[32]。马克思说:“人使自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象。”^[33]离开主体性谈不上实践理性的运用;脱离教师主体性,道德自由、道德自律、道德责任都无从谈起,没有主体性的教师道德发展,只会是他律、道德虚伪等。所以说,尊重主体性是两者发展的根基。

主体性是主体的主体性,主体性的发挥宣示了主体身份,具有主体身份才能充分发挥主体性。因此,教师道德发展是教师作为道德主体的发展。道德主体是在道德实践过程中具有并能够充分体现自身道德主体性的人。道德主体在道德实践过程中能够自主地对道德规范进行理性分析并依据现实情境做出适当的道德选择或对既定的道德规范原则进行创造性的生成,从而将外在的道德规范转化为内在的道德信念,并能够自觉地践行道德行为。教师是教师道德实践活动和认识活动的主体。但是,根据辩证唯物主义的观点,教师并非自然成为教师道德发展的主体,教师道德的本真意蕴和全部内容同样也不是自然成为教师的现实客体。教师道德的哪方面以及多大程度会进入教师的视域,这缘于并取决于教师的教育实践样态。因为教育实践创造了作为从事教育实践和认识活动的主体——教师本身,同时又使教师与教育实践活动的对象建立起联系。教师作为教师道德的主体身份正是在教育实践中形成和发展起来的,也正是在这个实践过程中,教师道德不断“生成”,并随着教师实践范围(广度和深度)的扩展而变得日益厚重。

道德是为人的生存和生活而存在的,人是道德行动的目的。换句话说,人是否能作为主体而存在,不仅看他行动的目的和结果的道德性,而且看他行动过程和手段的道德性。如同康德在《道德形而上学原理》中所表明的:“你的行动,要把你自己人身中的人性,和其他人身中的人性,在任何时候都同样看作是目的,永远不能看作是手段。”^[34]据此,出于满足自我需要、避免受到惩罚等功利性道德动机的教师,多处于道德他律的状态。当教师的一切教育实践活动和认识活动已经不需要受到外在规范的约束而自然无违教师德性和教育德性的时候,教师就达到一种道德自由境界,成为教师道德的主体。这种道德自由境界生成于教师的教育实践。康德认为实践理性是高于理论理性的,这是由于人所面临的最主要问题是人的道德问题,道德在实质上是高于知识的,人所具备的理性只有在实践活动中才能够形成。

教师也是教师道德的责任主体。康德将责任视作道德的动机,认为判断一个道德行为有无道德价值,要看它是否源于个人的责任。倘若一个行为仅是合乎而非出乎责任,就算达到了善的结果也并不具备道德价值,只有出于责任又不涉及其他利己企图的行为,才算是具有道德价值的行为。现实中,单纯基于规范约束或(和)奖励激励的教师合道德行为,其道德动机是功利主义的,

从根本上模糊了教师作为道德实践主体的责任意识,而这种道德实践行为在康德看来是不道德的。

(五) “理论—实践”互动的运行机制契合

教师道德发展与实践理性在“理论—实践”互动的运行机制上具有内在的契合性,这点可以从以下三个方面来阐释。

教师道德发展的运行逻辑可以被描述为一个“理论—实践”互动的过程。这意味着理论和实践相互依存、相互渗透,共同推动教师道德的发展。理论为教师道德发展提供诸如伦理道德的原则、教育价值观和职业道德规范等指导和框架,使教师能够在实践中明确和坚持正确的道德取向。实践是教师道德发展的基石和根本途径,帮助教师将理论转化为行动,并不断验证和修正自己的理论观念。在实践中,教师可以发现新问题、提出新挑战,这促使他们重新审视和探索相关的理论知识。同时,理论也为实践提供了反思和总结的基础,使实践能够更加系统和有针对性。

实践理性自身的运作逻辑也是一个“理论—实践”互动的过程。如前所述,实践理性本身不是一个静止的、孤立的概念,而是通过理论指导和实践经验相互作用、相互促进的动态过程。理论为实践理性提供了认识世界和解决问题的框架和方法,通过理论的引导,个体能够更好地理解和把握实践中的情境,并对实践进行分析和判断。个体通过实践积累了丰富的经验,这些经验不断被反思、梳理并纳入到个体的实践理性之中。同时,理论的指导和反思也帮助个体能够更好地理解和诠释实践经验,从而形成更为系统和深刻的实践理性。个体在实践中应用实践理性,根据反馈和结果对实践理性进行调整和修正,使其更贴近实际情境、更具操作性和有效性。这种迭代和完善的过程正是理论与实践相互作用的结果,也是实践理性不断发展的动力来源。

实践理性与教师道德发展之间也是一种“理论—实践”互动的关系。实践理性是对教师道德发展的观念掌握与解答,教师道德发展本身就是一种实践活动。通过实践理性的范导,教师能够在实践中更好地应对道德问题;同时,教师道德发展也为实践理性提供了反思和总结的机会,推动实践理性的发展。这种互相依存、相互渗透的关系促进了教师道德发展的不断进步。

三、教师道德发展路径的扪思

如前所述,实践理性观照的教师道德发展存在教师主体性不足和忽视实践性路径的问题,对此,本文作了以下思考。

(一) 发展教师道德主体性

外在教育制度规范、评价体系,乃至学校文化等均存有一定偏颇的地方,从而对教师道德发展带来严重的消极影响。有不少研究也指出,这些方面的问题严重束缚了教师道德发展的自主性、主体性、创生性等,使得教师消解了道德价值追求,迷失了教育的方向和自甘沦为工具。例如,当前教育中存在着

“唯成绩”“唯分数”“唯文凭”等的“唯”导向机制,使得教育实践偏离了立德树人的根本任务。^[35]不言而喻,教师道德发展需要对上述外部影响因素进行变革,同时也需要从教师自身发力,这是一个教师自身内外互构的过程。无论从外部还是内部,教师毕竟是教师道德发展的主体,因此,发展教师道德主体性是增强教师道德发展实效性和落实“立德树人”的核心问题。

道德是人(人类)把握世界的一种方式,人能否和如何把握世界以及把握的方面和程度如何还要取决于人的道德主体性。人的道德主体性影响着人如何看待与他人、自然、社会的关系以及与它们的相处方式,也是在这个认识和行动过程中造就了人的存在方式。因此,教师道德是教师把握教育世界的一种方式,它展示了教师对教育和教师自身的理解,也展示了其作为教师的存在方式。

只有教师道德主体性得到充分发展,教师作为教师道德发展的道德主体身份才可能得以确立。教师道德主体性是教师在其教育实践对象的交道中所展示出的地位、能力、作用和价值,主要涉及教师的自我意识、能动性和主体意识等方面。教师自我意识指教师对自身作为教师的身份认同感、人格特质、教育精神状态、教育活动的意义以及自身与外界关系的意识,与教师的反思活动紧密相联,它以教师自身的思想观念和活动为对象。自我意识是主体意识的基础和前提,在教师自我意识的基础上,教师进一步形成了对自身、对教育、对自身在教育世界中的地位和价值以及与外部世界的关系的批判性认识,从而形成在上述实践活动和关系中处于主导地位 and 支配作用的主体意识。教师自我意识升华为主体意识的过程中,能动性一直贯穿其中。教师的能动性是教师对来自教育世界内部或外部的影响和作用能够做出积极的、有选择的应答的意识和能力。能动性的形成离不开教师的自我反思意识和能力,也离不开教师的教育实践。归根结底,教师的能动性形成于、发生于和作用于教师的认识与实践的互动过程当中。如此,联合自我意识、能动性和主体意识的教师主体性的充分发展才不会使教师陷入单纯的认识或实践任何一方的局限。

教师道德主体性的发展离不开道德自由。“只有自由,才能使人们听到良知的声音,才能使人们遵照良知的要求行事。”^[36]也就是说,道德自由是人们进行道德实践的逻辑前提,教师成为自身实践的道德主体,也即是成为一个道德自由者。一方面,包括学校在内的教育行政部门应尊重教师道德发展的自由意志,不应盲目地采用灌输式教育手段或纪律管理制度来控制教师的道德实践过程,而应适当放权,赋予教师自主选择和实践的权利和自由,致力于使教师在自主教育实践中探索教育的伦理意义,选择并改进自己的道德实践。另一方面,教师自身能否成为教育实践的道德主体,还在于教师自身道德实践的生命自觉。事实上,如果教师的道德需求只停留在思想层面,即在实践中仍然盲目遵循外在的规范原则,那么教师原有的道德需求就会逐渐消退,最终阻碍教师自身的道德发展。因此,教师需要具备自觉的道德实践转化意识和能力,将自身的道德需求和道德意识转化为外在的道德行为。就后者来说:首先,教师作为道德主体,应该能够在自己的教育实践中做出自主的道德选择。其中,

教师会面临多种复杂的实践情境,不同的实践情境会对教师的行为提出不同的要求。如果教师固守于对外在道德规范原则的消极服从,那么他们只能实践底线道德行为。教师作为道德主体,应自觉承担道德责任,创造性地将规范原则与教育实际相结合,在实践中做出明确的道德选择。在这一过程中,如果教师自主的道德选择符合教育实践的道德要求,那么教师就会获得积极的道德情感体验,这将进一步成为道德理性与意志之间的桥梁,促进道德意志做出正确的决定,推动道德行为的产生。当然,道德主体并非道德完美的人,教师在教育实践中也可能出于道德的动机却因选择了不恰当的方式,造成教育效果的偏差,但这对教师来说也是一种有效的实践经验。“没有这种‘经验的自由’,就没有知识的出现或人类认识的进步。”^[37]只有进一步的经验,才能够发掘并决定正确的行为。这也就表明,只有将道德需要切实转化为实践行为,才能获得伴有真情实感的理性,从而促进自身道德发展。这也正如前所述,教师个人的实践智慧正是在做中得来。其次,教师作为教育实践的主体,应该能够在个人实践的基础上进行道德反思,实现道德意志的自律,自觉做一个理性的人。道德意志自律是指教师的道德行为不是在外界的强迫下被动产生的,而是教师能够依靠个人的道德实践反思,探索行为背后的伦理意蕴,有效地指导自己的行为,最终实现知行合一。道德意志自律可以促进教师自主自觉地进行道德实践,即教师的意志似乎没有任何努力的痕迹,但其行为却自然地符合道德规范。从本质上讲,真正实现道德意志自律的教师,无论是否存在外部道德约束,都能始终如一地承担起应尽的道德责任和义务。当然,我们不能排除情感因素对教师教育实践的影响,但我们一定不能让负面情绪影响教师的行为。柏拉图(Plato)认为,一个有道德的人必须是一个理性控制情感和激情的人。作为道德主体的教师也是如此。教育实践不是教师个人情感的出口,相反,他们总是能够理性地思考情感的非理性因素,在自己的教育实践中寻找到乐趣和志趣,发现、体会教育的真善美,并在德性的指引下选择、控制和调整自己的职业行为。

(二) 教师道德于合德性的教育实践中动态生成

教师道德主体性的发展,教师的教育智慧的生成,都不能脱离教师的教育实践。然而,教育实践本身的德性状况深刻影响着教师道德发展的状况,反过来,教师道德发展的状况也同样影响着教育实践的德性状况。也即是说,德性教育实践成就着教师德性,教师德性奠基着德性教育实践,二者互动生成、相互成就。教师道德正是在教师朝向德性教育实践的过程中动态生成的。

教育是德性实践。当代西方著名伦理学家麦金太尔(McIntyre)提出关注“实践的内在利益”的德性实践的观点。教育实践的德性(教育德性)就是使教育是其所是(保持教育的本性),并且使教育的一切活动如其所是(表现出教育应该是的状态)的优秀品质。^[38]具体而言,教育以人为对象,“立德树人”是教育的宗旨。因此,不是一切以人为对象的活动都配称为教育。狄更斯(Dickens)的长篇小说《雾都孤儿》中,盗贼头目运用了令人惊叹的“科学”手法将流浪儿奥利弗训练成了技艺娴熟的小偷,这也是教,但是其目的并不是使人

成人、教人向善,而是背离人道、教人作恶。这种教就不是教育。因此,我们说“包藏恶意、产生有害影响的教,谓之‘教唆’;具有善的意图或道德的目的、包含有价值的内容、产生有益影响的教,谓之‘教育’”^[39]。亚里士多德在《尼各马可伦理学》开篇就提出:“人的每种实践与选择,都应以某种善为目的,所有事物都应以善为目的。”^[40]作为以人为对象的教育实践,其教育目的必须包含善的意图,而“使人成人”则是教育实践的“最高善”。教育德性的价值就在于其使人成为人。“人之所以异于禽兽者几希”(《孟子·离娄下》),人与禽兽的区别就在于人的德性。人无德不立,国无德不兴。德性的价值不仅在于“成己”,更在于“成人”。成己体现德性的内在价值,成人体现德性的外在价值。这是一种由内而外、由己及人的美德。康德非常重视德性与教育的关系,主张发挥德性的教育价值,他在其《论教育学》中提出“人只有通过教育才能成为人”^[41]的著名论断。在康德那里,通过教育而成就的人指的是有德性的人,“德性是一切的力量”。在他看来,就是由于德性的失落,才致使教育以自身强有力的规训和塑造把人制造成为社会秩序和经济制度的工具,而绝非成为有德性的人,这种教育已违背了教育的本真。他说,“靠驯服是达不到教育目的的,问题首先在于让孩子们对那些一切行动由之而出的原则进行思考”^[42],教育应该是使得孩子们“出于德性的内在价值而履行它”^[43]。很明显,教育德性不仅在于教育实践秉持“使人成人”的宗旨并渗透在实践之中,统率着教育的目的、原则、内容与方法等,使教育实践充溢着它的德性而不致偏离正途,而且还在于教育培养的人具有足够的德性。根据亚里士多德和麦金太尔的观点,人的德性是一种获得性的品质(美德),因此,人的德性的养成离不开教育,而教育培养的人的德性的多寡得益于教育实践德性的多寡。作为德性实践的教育追求的是教育实践自身所带来的内在利益,将受教育者培养成有德性的人。具体而言,这种教育在实践中追求自身的真善美。教育中的真善美三者相辅相成,完成教育“立德树人”的使命,让所有的教育参与者在实践过程中真正体会、领悟教育的意义,并将此内化为自己内在的品质,在实践的过程中实现人格的完整与能力的提升。将这种从教育实践中获得的求真、向善、趋美的美德内化到整个社会实践中,这正是教育内在利益的最高体现。

教师道德,更进一步说教师德性,就是在教师努力朝向德性教育实践的过程中发展起来的。“一个教师的道德就是他的教育实践本身,教育教学实践活动承载并显示道德属性。”^[44]教师道德发展的过程说到底就是个做“好老师”的过程,具体而言,这个过程就是教师开展合德性的课堂教学、师生交往、教育管理、教育评价以及自我发展等的过程。冯契先生曾说:“德行乃德性自证。”教师的教育实践是教师道德发展的根本路径,而教师在教育实践中表现出合德性的行为是养成德性的必然过程。教师在教育教学活动中怎样做,在很大程度上体现着教师德性如何。正如亚里士多德所说:“德性在我们身上的养成既不是出于自然,也不是反乎于自然的。自然赋予我们接受德性的能力,这种能力通过习惯而完善。德性因何原因和手段而养成,也因何原因和手段而毁

丧。一个人的实现活动怎样,他的品质也就怎样。”^[45]

教师对教师道德的认知、情感、意志和行为在教育实践中获得统一。特别是教育实践中体验,生发作为道德认知、道德意志和道德行为中介的真实的道德情感,没有道德情感的催化作用,人们对道德认知的理性就很难过渡到意志并转化为行为。正如休谟(Hume)在《道德原则研究》中的论述:“尽管理性在得到充分地帮助和改进时足以给我们指明品质和行动的有害或有用的趋向,然而它单独并不足以产生任何道德的谴责或赞许,而为了能够给予有用的而非有害的趋向以一种优先选择,在此就必须展现出一种情感。”^[46]质言之,实质性的教师道德发展多发生在教师亲历的教育情境中并且对这一情境有着深刻体悟,那么这一教育情境在观念和(或)行动上就可能具有变革作用。同样的教育情境对于不同的教师可能产生完全不同的体验效果。这其实是因为教师道德主体性发展水平的差异,或者说,教师是否是其道德发展的主体,教师在教师道德的什么范围和什么程度上展现出了主体性。

参考文献:

- [1] 联合国教科文组织. 2013—2014 全民教育全球监测报告——教学与学习:实现高质量全民教育[R]. 北京:教育科学出版社,2014:233.
- [2] 杜时忠. 教师道德从何而来[J]. 高等教育研究,2002(5):79-82.
- [3] 靳伟,李肖艳,刘乔卉,等. 论师德学习的内涵建构[J]. 教师教育研究,2021(1):7-13.
- [4] 檀传宝. 论新时代师德建设的逻辑转型[J]. 中国电化教育,2022(10):27-31.
- [5] 吕寿伟,柴楠. 道德,还是伦理?——教师道德时代困境的精神哲学探究[J]. 南京社会科学,2021(4):156-163.
- [6] 齐学红. 主位文化视角下的师德建设研究[J]. 教育发展研究,2022(12):10-15.
- [7] 包水梅,胡君梅. 我国高校师德师风建设政策工具的选择偏好与改进策略[J]. 江苏高教,2023(4):33-42.
- [8] [德]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第1卷)[C]. 中央编译局,编译. 北京:人民出版社,1956:15.
- [9] Woldeab, D. & Solomon, S. Teachers' Perception of Professional Ethics and Its Impact on Their Professionalism[J]. American Journal of Educational Research, 2020(6):400-410.
- [10] [加拿大]马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴[M]. 李树英,译. 北京:教育科学出版社,2001:156-157.
- [11] [苏联]苏霍姆林斯基. 要相信孩子[M]. 汪彭庚,译. 北京:教育科学出版社,2009:52-54.
- [12][14][26][32] 王炳书. 实践理性论[M]. 武汉:武汉大学出版社,2002:56,68,68,43.
- [13][23][25][28] 索磊. 基于实践理性的教师专业成长研究[M]. 厦门:厦门大学出版社,2016:32,32,33-34,31.
- [15][24] 徐向东. 实践理性[M]. 杭州:浙江大学出版社,2011:3,3.
- [16] 张之沧. 马克思的道德观解析[J]. 马克思主义研究,2010(9):52-61.
- [17][30] [德]康德. 实践理性批判[M]. 韩水法,译. 北京:商务印书馆,1999:133,33-34.
- [18][34] [德]康德. 道德形而上学原理[M]. 苗力田,译. 上海:上海人民出版社,2002:6,47.
- [19][27] 杨国荣. 人类行动与实践智慧[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2013:198,197.
- [20][21][22][29] 冯契,金炳华,等. 哲学大辞典(修订本)[Z]. 上海:上海辞书出版社,2001:1332,

1333,234,1334.

- [31] 张永刚. 西方理性主义对马克思实践理性的影响——基于亚里士多德与康德的理性观[J]. 社会科学家,2013(5):13-16.
- [33] [德]马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 中央编译局,编译. 北京:人民出版社,1979:96.
- [35] 崔保师,邓友超等. 扭转教育功利化倾向[J]. 教育研究,2020(8):4-17.
- [36][37] 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京:北京师范大学出版社,2002:245,244.
- [38] 李方安. 回归德性的教育[J]. 当代教育科学,2016(21):11-14.
- [39] 黄向阳. 德育原理[M]. 上海:华东师范大学出版社,2000:23.
- [40][45] [古希腊]亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白,译. 北京:商务印书馆,2004:4,35-37.
- [41][42][43] [德]康德. 论教育学[M]. 赵鹏,何兆武,译. 上海:世纪出版集团·上海人民出版社,2005:5,11,11.
- [44] 顾云虎. 教师道德的自我实践原理[J]. 全球教育展望,2011(12):72-77.
- [46] [英]休谟. 道德原则研究[M]. 曾晓平,译. 北京:商务印书馆,2006:138.

The Foundation and Pathway of Teacher Morality Development from the Perspective of Practical Rationality

LI Fang'an¹ & LIU Hui²

- (1. Elementary Education Curriculum Research Center, Qufu Normal University, Qufu, 273165, China;
2. Faculty of Teacher Education, Dezhou University, Dezhou, 253023, China)

Abstract: The development of teacher morality cannot be separated from the guidance of reasonable rationality. Teacher morality refers to the sum of the norms, standards, and moral qualities that teachers, as professional roles, should follow in their educational relations and educational teaching activities. Teacher morality is a way for teachers to grasp the educational world, which shows teachers' understanding of education and teachers themselves, and also shows their way of being as teachers. Practical rationality is man's conceptual grasp and solution to the question of "what should be" and "what should be done" in relation to the world. The two have intrinsic compatibility in the aspects of purpose, methodology, value logic, developing foundation, and operation mechanism. Rationality is the essential strength of the subject, so special attention should be paid to the full development of teachers' moral subjectivity, in order to push the development of teacher morality. The development of teacher morality based on practical rationality is a process of being a "good teacher", which is generated dynamically in the process of teachers' orientation to the virtue practice of education.

Keywords: teacher morality; practical rationality; moral subjectivity

(责任校对:王靖雯)