

德育寻径

溯本追源：现代教师道德建设的良知之维

季轩民 程红艳

摘要：教师良知是现代教师道德建设的重要部分，对于师德建设具有重要的理论意义和实践意义。教师良知构成了教师道德教育理论、伦理实践以及深度体验的逻辑开端。通过人的三重属性思维方法对教师良知进行分析发现，教师良知本质上具有类存在、群体存在、个体存在三重存在样态，反映了教师良知作为教师本原意识、教师专业伦理与行业自律以及教师主体性道德的重要内涵。藉此，教师良知作为教师道德建设的核心与动力，通过祛除工具理性、澄明教师良知、追求德福一致，来复归教师的价值理性、促进教师的专业伦理发展以及实现教师的自我价值等等，并寻求教师良知在教师道德建设中的最终归宿。

关键词：教师道德；教师良知；教育公平；师道尊严；教师专业伦理；理性；幸福

中图分类号：G645/G651 **文献标识码：**A **文章编号：**1671-1610(2019)02-0073-07

教师职业道德关乎教育质量之根本。近年来有偿家教、体罚等师德失范问题引发社会忧思。为整治师德乱象，教育部及各地教育行政部门重拳出击，陆续推出多条禁令，划定师德红线，并提出健全师德考核、强化师德监督、严格师德惩处等多项措施，如教育部最新印发文件《新时代中小学教师职业行为十项准则》中指出：以有力措施坚决查处师德违规行为，对于发生准则中禁止行为的，要态度坚决，一查到底，依法依规严肃惩处，绝不姑息^[1]。实则，道德最终要诉诸于道德主体的自觉自愿的选择，严加惩治只能起到一时威慑之作用，不能从根本上扭转师德乱象。如果在师德建设中始终以教师为师德教育与惩戒之客体，而不能彰显教师作为师德建设之主体作用，师德建设无异于缘木求鱼。应该看到，教师内在良知才是维持教师师德水平于不堕之根本。教师良知才是存在于教师心中最坚固的师德底线。良知即良心。在何怀宏看来，无非是前者是较传统的一个概念，后者比较口语化^{[2]13}。何怀宏将其界定为^{[2]51}：

人们一种内在的有关正邪、善恶的理性判断和评价能力，是正当与善的知觉、义务与好恶的情感、控

制与抉择的意志、持久的习惯和信念在个人意识中的综合统一。

檀传宝认为^[3]：

教师良心指的是教师在教育实践中对社会向教师提出的道德义务的高度自觉意识和情感体认，自觉履行各种教育职责的使命感、责任感和对自己的教育行为进行道德调控和评价的能力等等。

因此，教师良知即教师建立在坚定的教育信念之上、对于教育正当与教育美善所做的个人综合判断。教师良知是教育信念情感与教育理性的统一体，是教师道德直觉能力与教育反思能力的凝聚物。

当前学术界研究大多从本体意义、实体意义、功能意义、日常生活等层面对良知理论进行探讨，关注教师良知作用的研究却非常有限。因此，文章在梳理教师良知作为教师道德建设逻辑开端的同时，利用人的三种属性分析方法，剖析教师良知的本真意涵，最终尝试探寻教师良知在教师道德建设中的最终归宿，为彰显价值理性、促进教师专业伦

基金项目：全国教育科学规划2018年度国家一般项目“教育现代化进程中学校变革的伦理追求与实践路径”，项目编号：BEA180113；华中师范大学中央高校基本科研业务费资助（创新资助项目）“师德建设中的教师良知研究”，项目编号：2018CXZZ046。

收稿日期：2018-09-14

作者简介：季轩民（1991-），男，安徽泗县人，华中师范大学教育学院道德教育研究所博士研究生，从事教育哲学、德育原理研究；程红艳（1975-），女，湖北随州人，华中师范大学道德教育研究所副所长，教育学院教授、博士生导师，从事教育理论、德育原理研究；武汉，430079。Email: xuanminji1991@163.com。

理发展、呼吁教师幸福尽可能之力。

一、缘由追溯: 教师良知是教师道德建设的逻辑开端

社会转型导致了传统道德价值的断裂, 师德也处于社会多元观念碰撞的连接处。当前学术界关于师德建设争议最持久的问题就在于师德标准高低, 即崇高师德与底线师德之争。前者以圣贤伦理为基础, 认为师道尊严, 教师应有“圣人气象”^{[4]123}, 以成圣成贤为主要追求, 教师隐喻中的“铺路石、人梯、红烛、春蚕”^[5]等皆是其衍生物。后者则认为教师不过是一种寻常职业, 饭碗而已, 教师道德也是一种世俗道德, 不需要高于其他职业道德的水准, 与邮递员道德等无本质差异^[6]。崇高师德与底线师德尽管有很大争议, 但不可否认, 良知是两者之间的交集。良知既是教师心中对道德准则的敬畏, 指向教师对真善美等终极价值的追求, 亦是教师心中对于教育义务的坚守, 体现底线师德。

(一) 教师良知是师德建设理论的价值引领

教育是一项道德性的事业, 正如赫尔巴特 (Johann Friedrich Herbart) 所言“教育的最高目的是道德”^[7]。教育的道德性关乎人的根本发展, 孙彩平认为^[8]:

提出教育道德, 目的在于从伦理学的视野, 用人的道德本质来审视教育活动、规范教育活动, 使人的这一实践领域能够最大限度地反映出人的良性, 摒弃和避免种种教育暴力、腐败和悲剧, 达到最好地为人的发展服务的目的。

良知是教育事业追寻的重要价值, 教育要引导一代新人成为人格健全、正直善良、心怀天下、关注弱者的人。良知更是中国文化中深刻的终极关切及热烈的精神追求的体现, 它指向中国人精神世界的终极追求。教育的道德性通过教师道德来实现。师德不仅是教师队伍整体素质的体现, 更是整个社会文明程度的重要表现, 凝结着社会大众对公正、民主等美好价值的期待。

教师道德通过把教师良知作为自己的价值引领来实现教育正当与教育美善。教育正当体现为教育公平正义的要求, 关涉教育资源分配的整体结构与人际交往关系的互动领域, 包括教育权利平等、教

育机会均等、教育质量平等的诉求。教育美善体现为维护学生的最大利益是教师的根本追求。教师不可把个人利益或学校利益置于学生利益之上。据此, 坎普贝尔 (Elizabeth Campbell) 指出伦理型教师的概念^[9]:

伦理型教师能意识到学生的最大利益, 恪守这一原则, 且把它作为专业的第一原则, 即使在复杂的情形中, 也能保持警觉, 避免用它来为其他私人或意识形态的目的服务。

教师良知是伦理型教师的核心体现, 教师的道德直觉与道德行为都受到教师良知的支配, 从而具备教学活动中是非善恶、美丑的价值取向。对于学校来说, 教学目标的设计、课程的安排要以学生良好发展为核心。而教师在教学方法上、教育活动中应充分体现伦理型教师的要求, 教师行为要伴随着他的教学抉择以及价值指引。

因此, 师德建设要尊重和凸显教师良知的地位, 为教师良知留下重要的一席之地。师德建设的重点不是要为教师行为划出种种如“上课不得接打手机”“不得猥亵、性侵学生”之类具体详尽的底线, 而是要信任教师拥有良知及其所赋予的道德判断能力, 要为教师良知的运用留下充分的场域空间。

(二) 教师良知是师德建设实践的最初起点

教师良知是教育实践的推动力, 是师德建设实践的起点所在。没有教师良知的认可与支持, 外在琐碎的制度规约也难有作用。教师良知的形成可以有两个路径: 内生发与外在型塑。首先, 教师良知是教师内在善端由内向外的生发, 即人的恻隐之心、仁爱之心等善端的扩大化。古人将良知概括为人的恻隐之心、仁爱之心、忠恕之心、羞恶之心、敬义之心等等。如孟子在谈论良心时所言“人之所不学而能者, 其良能也; 所不虑而知者, 其良知也”^{[10]238}, 反映出良知是一种无需学习便具备的道德天赋, 也是人性的“四端”^{[10]59}, 孟子进一步通过“孺子将入于井”^{[10]59}的例子来证实这一点。王阳明则指出“自圣人以下不能无弊, 故须‘格物’以致其知”。^{[4]78}良知必须要去致, 并要通过自家努力去把它推扩出来, 推己及人。教师具有恻隐之心, 推扩出去才能转化成对学生的关心关怀; 教师有了善恶之心, 推扩出去才能转化为对学生的公平正义; 教师有了羞恶之心, 推扩出去才能构建是

非善恶的价值体系,转化为对学生尊严的关注。王阳明所倡导的“事上磨练”^{[4]222}恰恰是教师良知转化最有力的证明。“事上磨练”就是实际践行“知行合一”^{[4]10}的思想。师德建设实践首先不是一种师德规范内化的过程,而是教师善端之外扩过程。

其次,教师良知是师德义务在教师个体情感与理性中的内化。义务的个体化需要外在制度和环境的型塑,但应重在激励引导,而非打击惩治。我国2008年修订的《中小学教师职业道德规范》提出教师的六条基本义务,即爱国守法、爱岗敬业、关爱学生、教书育人、为人师表、终身学习^[11]。这些师德义务的要求以积极倡导为主,无疑体现了教师职业道德的要求。这些外在规范只有转化为内心信念,才能成为源源不断的向善动力。在师德不彰、风气恶劣的教育环境中,这些规范无疑是一纸空文,营私舞弊等不当行为会引发教师的争相模仿。只有良知才能保证教师行为不受外部环境及强制命令所改变。具备教育良知的教师,会在推扩善端的同时形成更强的教育反思能力,无论在何种情况下,都坚守内心对教育正当、教育美善等价值的自觉追随。

(三) 教师良知是师德建设过程的深度体验

教师良知在师德建设过程中的深度体验表现为教师良知的情感作用。教师良知具有当下性,既是一种综合判断能力,也具有一种情景性。瑞士学者耿宁(Iso Kern)在对良知最新的定义中指出^{[12]182}:

良知是在每个意念中的内在的意识,包括对善与恶的意念的意识,是自己对自己的追求和行为的道德上的善和恶的直接的“知”或者“良心”。

就是说,良知具有一种直接做出判断的道德意识,也就是良知的当下性。也即,良知是教师建立在理性基础上的道德直觉能力,它往往使得教师超越个人功利考虑迅速地做出道德判断与道德行动。

良知也具有情感性和体验性,是教师关于教育多元主体关系及教学实践的深层体验。并且,教师良知能通过影响教师的情感而直接改变教师的行为。汪凤炎从心理学视角分析了良知的构成,做出“狭义良心”的解释^[13]:

一个人做了好事时,常能使人从内心产生愉快或幸福感之类的积极情绪,而在做了坏事时,常能使人从内

心体验到羞愧、内疚、悔恨或有罪之类的负面情绪。

教师在良知要求得到满足时的状态便呈现出平和的心态。此时由教师良知的情感转向教师良知的理性。平和心态不仅是师德修养的重要内涵之一,也是一个称职教师重要的职业道德素质^[14]。梁漱溟也说“所谓理性者,要亦不外吾人平静通达的心理而已。”^[15]至此,教师良知便呈现出一种心灵平静、无愧于心以及“仰不愧于天、俯不忤于人”^{[10]240}的深度体验。

良知是教师秘密和私欲的见证者。如果教师迫于外界压力或个人私欲做出有违良知的行为,则良知往往引发事后愧疚、懊悔、不安等特性。虽然积极情绪往往被人类内心所接受,但负面情绪则更容易引起教师内心的波动。教师的负面情绪会促使教师在道德判断之后反思道德行为是否符合善以及正当。恰恰是这种负面情绪激发内心产生愧疚感、负罪感,并不得不产生符合道德的道德意识以及做出合理的道德行为。教师良知所包含的这种负面情感对于教师专业成长具有巨大作用,从而促使教师在教学活动中选择更符合教育正当以及教育美善的道德行为。

二、本质应然: 教师良知的三重存在样态及其特质分析

人具有三重属性,即类性、群体性、个体性,三者相互分离,相互依托,并统一于人的存在。同样,人也具有三种存在方式,即类存在、群体存在以及个体存在^[16]。教师良知具有属人性,服从于“人之所以为人者”^[17]的命题方式。对教师良知的研究,用人的三重属性的思维方法可以揭示其本质所在。与人的三重属性相一致的是,教师良知呈现三种表现样态,即类存在的教师良知表现形态,群体存在的教师良知表现形态和个体存在的教师良知表现形态。

(一) 类存在: 作为本原意识的良知

教师良知的第一重存在样态是作为类本质的类存在。人的类本质即人区别于自然和其他动物的类特性^[18]。人的类存在不同于自然和动物的存在。正是因为人的类性,人可以区别于动物而存在。而作为类的人是有意识,能思想的存在物,人的类意

识是对于类存在的自我意识^[19]。神经学家马库斯 (Gary Marcus) 也指出^[20]:

大脑就像一本书,基因在胎儿发育过程中起草了初稿。婴儿诞生时,没有任何一个章节是完成的,有的只是粗略的大纲,等待在儿童成长过程中去补全。但也没有一章是全然空白的(比如有关性别、语言、食物偏好或者道德的章节),可以供社会在其上任意涂绘……自然提供了初稿,然后经验来修正补全……这种“内置”并非顽固不化,它意味着一种“先于经验的组织”。

良知及合作的本能是一种先于经验的组织,也是被基因遗传内置在人的类本性之中,之后被经验与文化修正填补。对于人类独立的种来说,良知就是一种本原意识,或者说良知是一种类存在。正如朱本思与王阳明的对话^{[4]230}:

朱本思问 “人有虚灵,方有良知,若草、木、瓦、石之类,亦有良知否?”

先生曰 “人的良知,就是草木瓦石的良知;若草木瓦石无人的良知,不可以为草、木、瓦、石矣。岂惟草、木、瓦、石为然,天、地无人的良知,亦不可以为天、地矣。盖天、地、万物与人原是一体,其发窍之最精处,是人心一点灵明。”

朱本思问的是人与自然物的区别,指出人的类属性,即人作为种而存在的一种生存状态,故而具有良知。王阳明在回答这个问题时,指出人的良知与天地良知出于同宗同源,人的良知等同于天地的良知。必须注意的是王阳明强调的并非是人心创造或决定了天地万事万物,而是指出天地万事万物存在意义是由人类良知的类存在来认知与感知的。良知的存在在于人类的生命活动,如马克思所强调的“一个种的整体特性、种的类特性就在于生命活动的性质”^[21]。

当良知呈现出类存在的表现形态时,就成为人作为类而存在的价值诉求,既包含人类自身所蕴含的“良知自知”^{[12]126}状态,也包含人在生物的自然进化中所具有的规律。前者是人的主观价值诉求,是人区别于自然界其他生物的一种独特性;后者是人类客观价值诉求的具体体现,如在原始社会中,人类通过教育的方式将茹毛饮血、石器打猎、钻木取火,授之于同类以及后代。作为本原意识的良知是一种类存在的表现形态,根本属性在于人的道德

意识存在。从人的本质性出发,人与人之间道德意识形成了一种共性,这种共性是“共知”“同知”^[22]的存在状态。

(二) 群体存在: 教师专业伦理与行业自律中的教师良知

教师良知的第二重存在样态是群体存在。作为类存在的良知到群体存在的良知是一个分化的过程。随着社会进步,生产力水平的不断提高,人类有能力应付自然的生存压力,由于同一种群内部成员的差异性存在,不同成员具有不同的劳动能力,社会便走向了一种社会大分工的模式,类逐渐分化成不同的群体。人类群体的形成可以有效解决人类自身生存与发展,群体一经形成,便具有一定的稳定性。但在稳定之中,又会进行进一步的分裂、聚合与重组。恩格斯 (Friedrich Engels) 在《家庭、私有制和国家的起源》一书中指出,东大陆原始社会后期的三次社会大分工包括三个阶段:游牧部落从其余的野蛮人群中分离出来;手工业和农业的分离;商人阶级的出现^[23]。之后,人类进入文明时代。接下来,社会便出现了职业的细化与分工。

在我国,教育行业起源于原始社会末期,在夏代,就已经具备了学校的形态,教师也随之产生。藉此,教师则成为相对于其他群体而存在的一种特定群体。群体是一个集合概念,即同类中同群质个体所组成的整体,它内部包含了许多因某种“共性”而聚集在一起的个人。教师群体的“共性”就是教书育人的精神特质,教育群体的“群质”则是教师所具有的教育良知。作为群体中的成员的人不再是他自己的孤立的自我。个人融化在群体中,不复是他在单独自处时的那个人^[24]。当个人成为教师群体中的一员,便赋予其强烈的责任感以及神圣的使命。

1966年,联合国教科文组织 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) 和国际劳工组织 (International Labour Organization) 在发表《关于教师地位的建议》中明确提出“应把教育工作视为专门的职业。”^[25]1986年,我国将教师列为专业技术人员,并逐渐出现专业主义的诉求。之后,在教师专业化的运动中,教师的职业道德向专业道德的转换^[26]。教师专业伦理与行业自律都强调利用伦理规范和行为准则来促进师德建设,因而教师自律制定的道德规范高于行政部门制定的道德规范,如美国等国家教师规范多是教师行

业自行制定,台湾、香港地区的教师规范也以自律为主。教师职业需要行业自律,从而维持行业道德的自觉性和主动性,以对教师提出更高的道德要求。这一转变突出了从类表现本位到群体表现本位的转变,那么良知也由类表现本位向群体本位的转变。

(三) 个体存在: 教师主体性道德的教师良知

教师良知的第三重存在样态是个体存在。人的个性存在是人的个体属性的表现样态。人的个体性源于人类内部个体区别于其他个体的相对稳定的状态,也是同一个体自我认同的根据。个体性是人类文明社会不断进化的结果,凸显较早,但成熟较晚。14世纪以“人的自由和个性解放”为精神主张的文艺复兴运动彰显了人的个体性,到后期以“自我中心”的启蒙运动以及工业革命时期,人的个体性逐渐走向成熟。这也是生产力水平提升的结果,使群体存在向个体存在转变,群体存在的合理性通过个体的自觉活动加以实现^[27]。

个体存在则是教师良知在教师身上最具体、最直观、最现实的体现。从教师的主体性视角出发来看教师良知可以促进教师认识到自身的主体性道德,从而维持自身个体存在的主体能动性,提升教师的教学抉择,如帕尔默(Parker J. Palmer)所说“真正好的教学不能降低到技术层面,真正好的教学来自于教师的自身认同与自身完整”^[28]¹⁰。教学不是技术,教师不是技术工人,而是要实现教师主体性以及教师的自身价值。教师要用真心去教学。这种教学是服从教师内心呼唤的,不是道德权威或内在判断。显然,帕尔默所指的真心不是一般意义上良心束缚下的真心,指的是教师个人真实的内心世界,是一种归属于灵魂的良心。教学真心是通往教师灵魂的道路,塑造了教师的精神世界。正如帕尔默所描述的^[28]¹³:

教学不论好坏都发自内心世界。我把我的灵魂状态、我的学科,以及我们共同生存的方式投射到学生心灵上,我在教室里体验到的纠缠不清只不过是折射了我内心生活中的交错盘绕。从这个角度说,教学提供通达灵魂的镜子。

三、趋势使然: 教师良知在教师道德建设中的最终归宿

教师良知是教师道德建设的核心与动力,是为

了实现教师在传授知识的过程中、道德行为的结果上一种价值实践的特性。现代社会过度强调教育的工具理性,遮蔽了教师群体的价值理性。回归教师良知可以重塑价值理性的光辉,达到一种解蔽的作用。从人的三重属性思维方法分析教师良知的三重存在表现样态,继而寻求现代教师良知在教师道德建设中的最终归宿,即通过工具祛魅、澄明良知、德福一致的整体趋向实现教师良知由类本位向群体本位,再到个体本位的转变,最终实现教师的自我价值、自我尊严以及自我幸福。

(一) 工具祛魅: 教师道德建设的价值重构

教师道德建设的目标是实现教师的现代价值,而教师的现代价值最显著的标志是教师道德建设的价值重构。实际上是对教育中的工具理性的祛魅以及价值理性的正名过程。工具理性的盛行导致功利至上,师生关系变成利益共同体,教师成为知识的推销者,学生成为知识的消费品。学校变成“高考工厂”,教师教学从“德育为先”转向“唯分数论”。工具理性之魅笼罩在利益共同体时代,如有研究者所言^[29]:

道德的地位被边缘化,教师的地位骤然下降,“利益”取代“道德”成了师生之间的新纽带。功利化的教育功能、契约化的师生关系让师生渐行渐远、情感淡漠,故而冲突不断,矛盾频生。

此时,教师成为教育的工具、孩子成为学校的工具,教师只关心学生的成绩,忽视学生的心灵发展。

其次,工具理性导致学校科层制度约束下教师内在义务的弱化,导致教师平庸之恶的产生。学校科层式制度管理带来的是权力等级分化严重,教师思想、责任被束缚,继而导致教师义务的弱化。教师“只需做好自己的‘分内之事’,只对自己的领导负责而无需任何道德责任”^[30]。

雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers)指出^[31]:

在我们这个以群体秩序、技术和经济为主的时代里,当必然性被绝对化时,那么人类存在的精神就陷入危险的境地,精神的基础就将被毁灭。

当教育的价值理性被遮蔽,教育的工具性犹如利维坦之兽,侵蚀教师的灵魂与心灵。对工具理性

的祛魅就要回归价值理性和教师良知,重新追问教师的价值。学校的目的指向学生的利益,教师的价值就是实现对学生的培育,促进学生的人格精神发展,具有良知的教师永远把学生人格精神的发展看作是第一位的^[32]。因此,价值理性的回归就要是追问教育目的、生命的意义以及彰显教育的人本含义。

(二) 良知澄明: 教师道德建设的精神诉求

教师道德建设的精神诉求体现在澄明教师良知的本质功能,即加强教师内心的道德立法功能和道德审判功能。斯密(Adam Smith)认为人的内心都有一个“法官”,那是“理性、道义、良心、心中的那个居民、内心的那个人、判断我们行为伟大的法官和仲裁人。”^[33]这个“法官”最重要功能是道德审判功能,可以为自己的道德行为立法,开设道德法庭。康德(Immanuel Kant)也指出^[34]:

任何时候都不应把自己和他人仅仅当作工具,而应永远看作自身就是目的。每个人都赋有立法能力,规律或法律只能出于他的意志。……任何时候都要按照与普遍规律相一致的准则行动,所以只能是他的意志同时通过准则而普遍立法。

质言之,每个人都是道德的立法者,意志可以为自身立法。教师良知为教师内心设立了内在的标准,树立了道德立法的功能,更具有根本性,也最能突出教师的职业特性以及教师尊严。教师良知的审判功能是属于教师精神范畴的一种内在功能,是对自身行为的考量、反思能力。教师良知的立法与审判功能共同作用于教师的教学抉择以及教学反思。

要突显教师良知的道德立法与道德审判功能就要通过教师理性回归教师良知。理性可以促进教师良知在师德建设中安身立命,可以加强教师内心的道德立法能力和道德审判能力。良知是道德理性与知识理性的合一。在王阳明看来,理性的实现要通过“慎独”的工夫来固化。王阳明将“戒惧”“慎独”统摄于致良知的工夫论中,指出“独即所谓良知也。慎独者,所以致其良知也。戒惧恐惧,所以慎其独也”^[35]。王阳明认为慎独的工夫是为善去恶过程。工夫上,慎独即致良知。由此看来,慎独的方法可以加强教师内心中的道德立法能力和道德审判能力。故而苏格拉底(Socrates)说“一个未经省察的生活是不值得人过的生活。”^[36]这种省察是理性的省思,得以使人异于动物而具有精神性的

省思。无论社会如何发展和国家迈进何种时代,当寻求师德建设的精神诉求时,不得不回归理性,用理性唤醒教师良知。

(三) 德福一致: 教师道德建设的最终实现

教师行业既是社会众多行业中的一个群体,也是作为有个性的个体存在,教师道德建设具有德福内在的一致性。德福一致不仅是教育正当与教育美善的和谐状态,也是教师道德建设所追求的目标。从本质来说,德福是一致的。古希腊著名哲学家亚里士多德(Aristotle)就说“幸福是因其自身而值得欲求的、合德性的实现活动。”^[37]幸福的获得是通过德性的培养,德性是通过学习、良好习惯以及持之以恒的训练获得。换言之,人要过一种与其本性相适应的生活。德福一致是教师建构个人精神世界的主动性。教师的精神世界是教师在实践活动中逐渐形成的,包含了教师在家庭、学校以及社会中的精神生活。

然而,在教育实践中,教师德性的残缺或者教师不幸福会使教师道德与教师幸福处于割裂状态。关注现实物质利益的教师,往往孜孜于荣誉、地位、职务之追逐。而坚守教师良知的教师却往往不能适应教育现实的评价标准,孤独而被冷落。在当前浮躁的教育环境中,德福冲突成为当前教师师德的典型困境,教师常常在外在评价标准与内在良知的夹缝中挣扎。

德福一致依赖于良好的教育制度建构。师德建设中不应以物质利益来刺激教师,也不应以激化竞争、严肃淘汰标准来要求教师,而是要创造一个尊重教师、鼓励教师自主的宽松而宁静的精神环境,使得教师的良知得以浮现。教师可以时时叩问良知,反省我为什么做教师?我的工作有什么意义?我对自己的工作是否尽心?教育制度所表彰的不应只是把目光紧盯优秀教师评价标准的人,而是要让有良知的教师不仅获得内心的满足,也得到制度的认可。

在教育现代化的进程中,教师道德建设虽然面临重重困境与挑战,但通过教师良知的回归相信可以推动教师道德建设的发展。教师良知促进教师道德在崇高师德与底线师德的争议中需求一种合宜道德。教师良知的价值优先性与道德能力决定了教师良知既是教师道德建设的出发点,也是落脚点。出发点在于教师良知作为师德建设理论、师德建设实践以及师德建设中深度体验的指引作用,落脚点在

于实现教师尊严与教师幸福的圆满状态。

师德建设作为塑造教师灵魂的工程,在教师道德建设的过程中,教师良知建设需要国家、社会以及学校的共同支持。同时,也需要教师自身的不懈努力。教师作为教育实践的道德主体,教师良知在教师道德建设中的最终归宿在于促进教师对自身的深刻认识,坚定自己的教育信念,坚定自己的教育良知,在教育现代化的进程中传承人类知识、推动社会文明发展。□

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部. 新时代中小学教师职业行为十项准则[EB/OL]. 中华人民共和国教育部官网. 公开. (2018-11-14) [2019-01-08]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201811/t20181115_354921.html?from=timeline.
- [2]何怀宏. 良心论: 传统良知的社会转化[M]. 北京: 北京大学出版社, 2017.
- [3]檀传宝. 论教师的良心[J]. 教育理论与实践, 2000(10): 29.
- [4]邓艾民. 传习录注疏[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2015.
- [5]黄华童. 高度重视师德建设, 优化大学育人生态[J]. 宁波大学学报(教育科学版), 2004(5): 69.
- [6]甘剑梅. 教师应该是道德家吗——关于教师道德的哲学反思[J]. 教育研究与实验, 2003(3): 26.
- [7]赫尔巴特 J. 普通教育学: 教育学讲授纲要[M]. 李其龙, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1989: 36.
- [8]孙彩平. 教育道德与道德阈限[J]. 教育理论与实践, 2002(1): 57.
- [9]坎普贝尔 E. 伦理型教师[M]. 王凯, 杜芳芳, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2011: 73.
- [10]杨伯峻. 孟子译注[M]. 北京: 中华书局, 2008.
- [11]中华人民共和国教育部. 中小学教师职业道德规范[J]. 人民教育, 2008(18): 10.
- [12]耿宁 J. 心的现象——耿宁心性现象学研究文集[M]. 倪梁康, 张庆熊, 王庆节, 等, 译. 北京: 商务印书馆, 2012.
- [13]汪凤炎, 郑红. 良心新论: 建构一种适合解释道德学习迁移现象的理论[M]. 济南: 山东教育出版社, 2011: 148.
- [14]梁丰年, 叶文英. 平和心态: 师德修养的重要内涵[J]. 安庆师范学院学报(社会科学版), 2012(4): 142.
- [15]梁漱溟. 中国文化要义[M]//中国文化书院学术委员会. 梁漱溟全集: 第3卷. 济南: 山东人民出版社, 2005: 163.
- [16]易小明. 个体·群体·类——人的三重属性统一理论作为一种研究方法[J]. 天津社会科学, 2007(1): 49.
- [17]张觉. 荀子译注[M]. 上海: 上海古籍出版社, 2012: 47.
- [18]易小明. 差异与人之本质的生成样态[J]. 吉首大学学报(社会科学版), 1995(1): 1.
- [19]郭湛. 主体性哲学——人的存在及其意义[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011: 94.
- [20]海特 J. 正义之心[M]. 舒明月, 胡晓旭, 译. 杭州: 浙江人民出版社, 2014: 139-140.
- [21]马克思 K. 1844年经济学哲学手稿[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作局, 译. 北京: 人民出版社, 2000: 57.
- [22]倪梁康. 良知: 在“自知”与“共知”之间——欧洲哲学中“良知”概念的结构内涵与历史发展[M]//刘东. 中国学术: 第一辑. 北京: 商务印书馆, 2000: 20.
- [23]恩格斯 F. 家庭、私有制和国家的起源[M]//马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第4卷. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 2012: 176-182.
- [24]雅斯贝尔斯 K. 时代的精神状况[M]. 王德峰, 译. 上海: 上海译文出版社, 1997: 33.
- [25]联合国教科文组织, 国际劳工组织. 关于教师地位的建议[J]. 万勇, 译. 外国教育资料, 1984(4): 1-5.
- [26]檀传宝. 论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移[J]. 教育研究, 2005(1): 49.
- [27]易小明. 论人的三重属性的变化发展规律[J]. 道德与文明, 2005(3): 20.
- [28]帕尔默 P. J. 教学勇气: 漫步教师心灵[M]. 吴国珍, 余巍, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2005.
- [29]程红艳, 杨湾. 中国传统师生关系的现代转向: 从道德共同体到利益共同体[J]. 教师教育论坛, 2017(2): 31.
- [30]傅淳华, 杜时忠. 论学校制度情境中的教师平庸之恶[J]. 教师教育研究, 2013(4): 3.
- [31]雅斯贝尔斯 K. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 102.
- [32]金生钰. 教育的终极价值与教师的良知[J]. 教师教育研究, 2012(4): 5.
- [33]斯密 A. 道德情操论[M]. 蒋自强, 钦北愚, 朱钟棣, 等, 译. 北京: 商务印书馆, 2016: 168.
- [34]康德 J. 道德形而上学原理[M]. 苗力田, 译. 上海: 上海人民出版社, 2012: 40-41.
- [35]陈荣捷. 王阳明传习录详注集评[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 43.
- [36]柏拉图. 苏格拉底的申辩[M]. 吴飞, 译/疏. 北京: 华夏出版社, 2007: 131.
- [37]亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2016: 332.

(责任编辑 张 芊)

way. It is a rhetorical device as well as a way of thinking. In *The Great Didactic*, John Amos Comenius used altogether 317 metaphors. The source domains of these metaphors can be categorized into three types, namely, natural things/phenomena, things in human society, human beings and their behavior/actions. Their target domains are mainly about the aims/functions of education, school, teacher, student, and teaching. Comenius' metaphors are mostly conceptual ones, used in a wide range of contexts systematically. For educational researchers in modern times, metaphors remain a useful means to explain, illustrate, and spread their ideas. In fact, combining metaphors with deductive reasoning and empirical induction will help promote both the diversity and insightfulness of educational research, leading to fruitful results in educational theory innovation.

Key words: John Amos Comenius (1592 – 1670); *The Great Didactic*; metaphors; the source domain, the target domain; innovation in educational theory

Postgraduate Programs in Education in Early Modern China: Evolution and Characteristics

Zheng Gang

P56

Abstract: With the development of China's education system and the growth of educology as an academic discipline, higher education institutions in Modern China (1840 – 1949), such as Sun Yat-sen University, National Central University, etc., started providing postgraduate programs in education. These programs were small-scale ones with rather limited enrollments. However, they usually had strong faculty – most of whom received their degrees abroad, and aimed at cultivating high-quality talents to change and improve society. The success of these programs was built upon a well-designed system involving the whole process of recruitment, teaching/training and graduation. Such a success also has implications for postgraduate education reform we now have in China today.

Key words: education majors; postgraduate education; early modern China; Sun Yat-sen University; National Central University

On the Role of Moral Conscience in Promoting Ethical Conduct among Teachers

Ji Xuanmin Cheng Hongyan

P73

Abstract: As we all know, moral conscience plays an important role in our ethical decision making. Conscience acts as a moral governor for teachers, too. Since humans are species beings, social beings and individuals at the same time, such a “3 in 1” feature is also shared by teacher conscience, which can be explored from the three perspectives of teaching-as-a-job, teaching-as-a-profession, and teaching-as-a-calling. In fact, teacher conscience is indispensable for the promotion of teacher ethics. It is therefore necessary to awaken teachers' moral conscience, encourage them to give value rationality precedence over instrumental rationality, so as to promote ethical conduct among teachers and help them achieve personal perfection.

Key words: teacher ethics; teacher conscience; education equity; teacher dignity; professional ethics for teachers; rationality; happiness