

# 师责辩难

## ——大学教学伦理论要

杨斌<sup>1</sup> 姜朋<sup>2</sup>

(1. 清华大学, 北京 100084; 2. 清华大学 经济管理学院, 北京 100084)

**摘要:**教学是大学教师的一项基本任务。教学伦理是教师切实践行育人使命的重要保障。不同于教学纪律和教育职业道德,它并非简单地对教师个体的教学行为提供管束、规范和指引的具体规范,而是着眼于关系范畴,提醒和推动教师群体思考以下问题:在教学互动中自身究竟处于何种地位、应发挥何种作用?什么是合适的教学方法?如何进行教学手段的选择?何为负责的大学课堂教育?

**关键词:**教学伦理;教学纪律;教师职业道德;师生关系;责任

**中图分类号:**G642 **文献标识码:**A **文章编号:**1001-4519(2019)05-0001-10

**DOI:**10.14138/j.1001-4519.2019.05.000110

无论是古人强调的“传道、授业、解惑”的师责目标,<sup>①</sup>还是现代大学讲求的“价值塑造、能力培养和知识传授”的育人使命,很大程度上都有赖于师生面对面的教学活动来实现。换言之,教学其实也要履行“传道”“价值塑造”的职能,<sup>②</sup>因而在有关教学的讨论中,理应包括教学伦理的话题。鉴于此,本文将以前大学课堂教育<sup>③</sup>为背景,厘定教学伦理概念,并就大学课堂教学环节教师所面临的若干教学伦理问题加以辨析。

### 一、教学伦理的概念

1985年,美国学者肯尼思·斯特赖克(Kenneth A. Strike)与乔纳斯·索尔蒂斯(Jonas F. Soltis)合作出版了《教学伦理》(The Ethics of Teaching)一书,2007年该书的中译本出版。<sup>④</sup>据统计,1979年到2008年间,我国仅有20余篇有关教学伦理的论文,外加2部著作。<sup>⑤</sup>2008年以后,相关研究明显增多。利用知网,以“教学伦理”为关键词进行检索,至少可以得到百余篇文献。然而,就像在讨论“伦理学”时会遭遇到“不可通约性”问题一样,关于何为教学伦理,也存在着众说纷纭的现象。归纳起来,大致有以下具有

收稿日期:2019-08-28

作者简介:杨斌,河北新乐人,清华大学副校长,教务长,研究方向为领导理论与实践、商业伦理;姜朋,黑龙江哈尔滨人,清华大学经济管理学院副教授,研究方向为商法、商业伦理。

①韩愈.师说[A].吴功正.古文鉴赏辞典[C].南京:江苏文艺出版社,1987.726.

②当然,本文无意否认其他教育环节,如课外活动,以及与课堂教学有关的其他教育环节,如科研训练,甚至只是课程设置(开设什么课,何时开设,必修还是选修),对于人才培养的重要价值。“大学课程是学生获得学位而必须参加的一系列学术计划。但它的真正内涵远非一本学生手册里的学分规定那样简单。课程传达的是一所大学对教育本质的诠释”。哈瑞·刘易斯.失去灵魂的卓越:哈佛是如何忘记教育宗旨的[M].侯定凯译.上海:华东师范大学出版社,2007.18.

③课堂教育的范围要大于课堂教学,至少还包括了课程设置、选修必修比重、选退课机制、课堂学生成绩分布比例等与教务有关的内容。

④肯尼思·斯特赖克,乔纳斯·索尔蒂斯.教育伦理[M].洪成文等译.北京:教育科学出版社,2007.

⑤杨晓峰.当代教学伦理研究综述[J].教学与管理,2011,(2):6.

代表性的定义进路:

### (一)本体论伦理学解释进路

有学者认为,“教学伦理是一种伦理学在教学领域内的延伸,会涉及善的、好的、抽象的法、道德、原则、传统、习俗、心灵、情感、理智、自由、意志、爱与幸福等方面的内容。”<sup>①</sup>

不过,毕竟涉及“教学”这样一个实践话题,相关教学伦理的定义也就不能决然抱定本体论解释立场,而无视应用层面。因而很多学者的界定其实是折中的。如有学者认为,“教学伦理,是发生在教学活动中,以师生互动为基础,指向个体生命成长的道德意蕴和价值取向。教学公平、教学幸福及教学成效等是当下教学伦理的关键话题。”<sup>②</sup>也有学者主张,“教学伦理是教学的一种品性,教学本身应当是合道德性的。”“教学伦理应当是本体伦理和应用伦理的统一,是教学的善和善的教学的统一。”<sup>③</sup>

### (二)规范伦理学解释进路

这一派学者大多秉持教学伦理是规范教学行为的伦理规范,即属于规范伦理学的范畴的立场。比如,认为教学伦理“隶属规范伦理学范畴,其重心在于研究和确立教师在教学过程中所采取行为方式的道德性,倾向于厘清教师怎么教才是符合道德、好的教学行为”<sup>④</sup>。“大学教学伦理所要解决的是在大学教学过程中存在的道德冲突,它是一种区别于其他专业伦理的特殊专业伦理,它规范和指引着大学教师的教学活动。”<sup>⑤</sup>“大学教学伦理既与教育伦理和教师伦理密切相关,但又与之不完全等同,具有自身的本质、特征与构建原则。”<sup>⑥</sup>也有学者认为,“教学伦理是指内化的应然价值,能够作为教学行为、教学目的的指引。”<sup>⑦</sup>或者更直白的,“教学伦理是指教师在教学过程中处理师生关系所必须遵循的准则、原则和规定。”涉及教师的教学职责、教学公正、教学良心等话题。<sup>⑧</sup>相应地,“教学伦理规范是人们在教学实践中调整人们之间利益关系,判断行为是非、善恶的标准。”其中,利益关系包括了事业关系、师生关系、同事关系等。<sup>⑨</sup>

与此相关,也有研究者特别强调了教学伦理缺失或失范的情况。如在讨论小学教育时,有人认为“教学伦理缺失问题在实践中长期存在,主要表现为课程计划被压缩,教学目标被简化,教学过程被过度控制,教学评价单维且僵化,冷暴力教学话语存在”<sup>⑩</sup>。但其将此归因于应试教育和教学专业伦理研究的滞后,则有待商榷。

### (三)应用伦理学解释进路

采取这一解释进路的学者大多强调教学伦理是对教学环节的审视和追问。比如,“教学的有效性和伦理性是互动和共生的,教学越要追求有效性,就越要突显其伦理性。”<sup>⑪</sup>“教学中的一切要素和行为都可视为教学伦理事实。教学伦理研究就是对这些教学伦理事实不断地进行澄清、反思和批判。”<sup>⑫</sup>

① 杨晓峰. 当代教学伦理研究综述[J]. 教学与管理, 2011, (2): 3.

② 蒿楠. 教学伦理: 内涵、关键话题与实践回应[J]. 思想理论教育, 2013, (12)下: 13.

③ 季明峰, 代建军. 教学伦理研究综述[J]. 教育导刊, 2013, (1)上: 20-21.

④ 汪明, 张睦楚. 对开展教学伦理学研究反对之声的回应与批判[J]. 中国教育学刊, 2015, (8): 8. 该文还强调:“伦理是教学应有之品性, 教学不是也不可能是与伦理无涉的”“教学并非天然良善, 对其进行伦理审视绝非多此一举”。与这一居中持平的论断不同, 有观点认为:“任何形式的教学, 不论其目的、内容, 还是其方式、手段、过程, 都具有伦理德性的标准, 都具有伦理价值, 都必须承担伦理责任。”赵荣辉, 金生鈇. 大学的伦理德性与内部治理[J]. 高等教育研究, 2019, (4): 38. 该说未免有将教学泛道德化的倾向, 毕竟教学环节中应还有一些与道德或伦理无涉的部分。

⑤ 米靖. 大学教学伦理初探[J]. 北京科技大学学报(社会科学版), 2007, (1): 137.

⑥ 同上, 140.

⑦ 祝新宇, 曾婷. 责任: 教学伦理的核心[J]. 中国德育, 2012, (3): 55.

⑧ 王锦飞. 教学伦理问题不容回避[J]. 思想政治课教学, 2011, (12): 4-5.

⑨ 吴文胜, 汪刘生. 教学伦理透视[J]. 浙江教育学院学报, 2009, (5): 8.

⑩ 伍俏玲. 教学伦理的缺失与重建[J]. 当代教育科学, 2012, (21): 18.

⑪ 李小红. 有效教学的伦理自觉[J]. 当代教育科学, 2013, (6): 14.

⑫ 周建平. 教学伦理研究: 一个值得关注的课题[J]. 教育评论, 2001, (3): 20.

在此进路下,有学者属意于探讨何为“好”“善”的教学。“伦理,说得简单一点,就是关系;教学伦理就是要建构一种善的师生关系,讨论课堂教学伦理其实就是要讨论课堂中的师生关系以一种什么样的方式存在才是合理的,才是善的。”<sup>①</sup>“好教学不仅应该以道德教育为目的,即教学要促进学生的道德发展,也要促进教师的道德发展,而且应该确保教学本身是合乎伦理的。从师生关系的角度看,好教学应该是遵循人道、恪守平等、尊重自由的教学。教学的人道、平等与自由原则构成了一个诠释循环。人道意味着师生都具有平等的尊严与价值,由此便可推导出师生‘平等’的原则。而师生人道原则的先决条件在于有自主性的、自由的主体。”<sup>②</sup>

可以看出,上述定义虽然存在差异,但综合起来,还是具有一些明显的共通之处。比如,承认伦理与教学的共生性。而教学的伦理性的获得与其自身存在的关系情境存在密切关联。受其启发,本文认为,教学伦理并非简单地管束、规范和指引教师个体的具体教学行为的外在规范,而是着眼于关系范畴(涉及师生、生生、师师,以及教师与所在教育机构等)。讨论教学伦理的价值在于提醒和推动教师群体思考:在教学互动的职业场景下,教师、学生所处的地位、应发挥的作用,如何正确处理教师与学生关系、教与学关系的方式,合适的教学方法、教学手段的判断与选择标准,以及教学环节之于人才培养的影响和作用等问题。同时,相关思考和讨论也将为回应诸如“何为负责任的大学课堂教学”的问题,提供自我评价和第三方评价的标准。<sup>③</sup>

这一界定要求将教学伦理、教学纪律与通常意义上的师德区分开来。虽然教学纪律也与课堂教学相关,但却是一种外在的强制规范,不属于伦理范畴。<sup>④</sup> 师德的问题稍微复杂一些,但也不难解释。在非严格的意义上,道德和伦理往往可以替换使用。不过,如果细究起来,二词还是存在差别的。

西方伦理学的词源学研究表明,“ethics”(在古希腊文中为“ethikee”)源于“ethos”,后者在希腊文中带有某种社会恒定的普遍精神气质的意义;而“morals”一词则源自拉丁文的“mos”,后者的含义近于现代英文中的“custom”,即中文的“习俗”。据马丁·海德格尔(Martin Heidegger)考证,“ethos”这个词最早出现在古希腊人赫拉克利特那里,其本来的含义是“居留”“住所”,被用来指人居住其中的敞开的场所。这个场所让人成为他所“是”,即让人来到“在中”,同时“在”也得到澄明,成为“在场的”。在近代,经康德、黑格尔的伦理学理论化之后,人们在使用“morals”一词时偏向于指谓个人的行为美德或个体道德,而“ethics”则偏向于指社会的普遍道德,及义理化的社会普遍道德准则。<sup>⑤</sup>

循此思路,也可以将教师职业伦理与教授职业道德区分开来:

首先,教师职业伦理和职业道德都是自律的,而非他律的,即不以预设外部强制甚至惩戒措施为前提。这是它们与职业纪律明显不同之处。

其次,职业伦理更关注职业生活中的关系范畴。<sup>⑥</sup> 具体到教育领域,教师职业伦理(或教育伦理)是关于教师与受教育者(学生)的一组关系范畴,包含诸如“如何做才算是尽到了教师对学生的职责”“什么

①唐广君. 教学伦理——促进师生之间的民主、平等和对话[J]. 江苏教育, 2010, (10): 48.

②潘小春. 什么是“好”教学:教学伦理概念辨析——基于赫尔巴特“教育性教学”的视角[J]. 教育理论与实践, 2015, (13): 53.

③美国哈佛大学哈佛学院前院长哈瑞·刘易斯指出:“‘好的教学’的内涵比我们通常的理据更加广泛。好的教学不仅意味着流利的语言,不让学生睡着,也不意味着教师讲授的课程要‘内容清晰,结构合理’——这只是哈佛的课程评价问卷上要求学生给教师作5分制打分的标准。”潘小春. 什么是“好”教学:教学伦理概念辨析——基于赫尔巴特“教育性教学”的视角[J]. 教育理论与实践, 2015, (13): 68—69.

④比如,教育部《新时代高校教师职业行为十项准则》(2018)规定:大学教师“不得索要、收受学生及家长财物,不得参加由学生及家长付费的宴请、旅游、娱乐休闲等活动,或利用家长资源谋取私利”;教育部、中国教科文卫体工会全国委员会《中小学教师职业道德规范》(2008年修订)提出:(教师应)“不讽刺、挖苦、歧视学生,不体罚或变相体罚学生”(第3条)、“不利用职务之便谋取私利”(第5条)。

⑤韦森. 经济学与伦理学:探寻市场经济的伦理维度与道德基础[M]. 上海:上海人民出版社, 2002. 11.

⑥《简明伦理学辞典》编辑委员会. 简明伦理学辞典[M]. 兰州:甘肃人民出版社, 1987. 564.

是教师的本分”之类开放性的话题。职业道德则是从事一定职业的人们在其特定工作中的行为规范。<sup>①</sup>不仅如此,职业道德(包括教师职业道德)更多时候表现为高标准(而非底线)。何怀宏教授很早指出:“无论在东方还是西方的传统的等级社会中,‘贵人行为理应高尚’,‘君子之德风,小人之德草’,道德具有一种少数精英的性质,广大社会下层的‘道德’与其说是道德,不如说是一种被动的风俗教化。”<sup>②</sup>

已有学者明确指出:“一般伦理学和教师职业道德替代不了教学伦理学”“教师职业道德虽涉及教学伦理却替代不了教学伦理学”。<sup>③</sup>通常意义上的师德,或说教师职业道德,往往倡导爱岗敬业、无私奉献等从业者应当或值得追求的职业理想,其同时也常常会推介、宣传一些道德楷模事迹,以激励从业者学习。虽然同样需要靠当事人主动践行,但所提示的却是相对较高的道德标准。

## 二、大学教学伦理现实问题枚举

在厘清了教学伦理的概念之后,接下来列举并分析一些大学课堂教学中存在的伦理问题。

### (一)言与行:教育的两种手段

“言传身教”“吐辞为经,举足为法”“行高为师,身正为范”等成语说明,社会对教师寄予厚望,希冀其能充当道德楷模,在价值、品性层面对学生加以引领。事实上,有效的教育也确实需要靠教师的言与行来落实。可以说,教师在学生面前的一言一行都是教育的有机组成部分。言行不符,显然难称示范。在课堂成为了学生与教师接触的主要场所的情况下,学生通常是在课堂上了解某一位教师的,听其言、知其意,观其行、品其道。

当教师的言与行可以同时充当教育手段时,言行不一不仅会害及教师个人的形象,也会使相关的教育效果大打折扣,甚至完全失效。这方面,《墨子·非儒下》提供了一个有趣的例证。

孔某穷于蔡、陈之间,藜羹不糗。十日,子路为享豚,孔某不问肉之所由来而食;号人衣以酤酒,孔某不问酒之所由来而饮。哀公迎孔子,席不端弗坐,割不正弗食。子路进请曰:“何其与陈、蔡反也?”孔某曰:“来,吾语女:曩与女为苟生,今与女为苟义。”夫饥约,则不辞妄取以活身;羸鲍,则伪行以自饰。污邪诈伪,孰大于此?<sup>④</sup>

大意是说,孔子周游列国时,受困于陈蔡之间。啼饥号寒之际,学生设法弄来酒肉,孔子不问来路欣然接受。后来情况好转了,孔子又讲究起就座、饮食方面的礼节来。子路不解,问其缘故。孔子回答说:今非昔比,当年我们是为了求生,而今则是为了求义。其中提到的“割不正,不食”的话,可见于《论语·乡党》:

食不厌精,脍不厌细。食饐而餲,鱼馁而肉败,不食。色恶,不食。臭恶,不食。失饪,不食。不时,不食。割不正,不食。不得其酱,不食。肉虽多,不使胜食气。惟酒无量,不及乱。沽酒市脯不食。不撤姜食,不多食。<sup>⑤</sup>

《墨子》这则故事的真伪姑且不论,仅就该叙事本身而言,其价值在于通过对一位说一套、做一套的教师形象的刻画,提示了教师在教育学生时言行一致的重要性。如该篇结尾所说:“夫为弟子后生,其师必修其言,法其行,力不足、知弗及而后已。今孔某之行如此,儒士则可以疑矣!”<sup>⑥</sup>

当然,教师所肩负的育人责任远不止言行一致这么简单。甚至可以说,“师如何教,亦师所教(how

①《简明伦理学辞典》编辑委员会. 简明伦理学辞典[M]. 兰州:甘肃人民出版社,1987. 565.

②何怀宏. 一种普遍主义的底线伦理学[J]. 读书,1997,(4):14.

③汪明,张睦楚. 对开展教学伦理学研究反对之声的回应与批判[J]. 中国教育学刊,2015,(8):7-8.

④另一个现实版的故事可见:我们的老师也这样——小品文集[M]. 北京:新知识出版社,1955. 其中一篇与书同名的小品文提到,一所学校的老师平日教育学生要爱惜公物,不应攀折校园绿植。但入秋的一天早上,老师们却有的爬到枣树上摇曳树枝,有的拿着床单在树下接果,最后满载而归,权做福利,只看得早到的学生目瞪口呆。

⑤孔丘等. 论语·大学·中庸[M]. 陈晓芬,徐儒宗译注. 北京:中华书局,2015. 116.

⑥墨翟. 墨子[M]. 孙波译注. 北京:华夏出版社,2000. 165.

we teach is also what we teach)”。<sup>①</sup> 教师上课如何着装,是否迟到早退,是否在课上使用手机,其注意力如何分配(是仅仅关注课堂上的几个人,还是能照顾到大多数,甚至全部学生),如何举例,如何使用称谓,如何评价同事、学生,如何评价自己(谦虚还是吹嘘),如何做承诺等,都会对教育效果产生潜移默化的、实质的影响。

## (二)显与隐:教师立场、观点的表达

教师应当言行一致,是否就意味着在课堂教学环节中一定要“本色出演”呢?对这个问题的回答需要考虑具体情境。

以课堂讨论为例,虽然韩愈也说过“师不必贤于弟子,弟子不必不如师”<sup>②</sup>,但通常情况下,教师都比学生在知识储备方面更具优势。除了学习内容上的信息不对称外,师生之间还存在着“高权力距离”,由此导致客观上存在着教师主动、主导,学生被动、从属的现象。学生容易潜意识地去揣摩、测度、迎合教师的立场和观点。此时,掌握着主导权和话语权的教师如果过早提及自己的想法,就会给学生已存在标准答案的暗示,妨碍学生自由表达自己的真实想法,甚至容易出现一边倒的局面,使讨论的效果大打折扣。相反,如果教师能有意识地掩饰自己的立场和倾向性意见,以中立的形象出场,引导持不同观点的学生各抒己见、提供理由,彼此辩驳,就能够有效减少学生“顺杆爬”的现象。所以克制拔苗助长的冲动,努力因势利导,力求水到渠成,应该是教师的基本修为。这也正是《礼记·学记》上说的:“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。”

更进一步,在采用苏格拉底教学法的课堂上,虚置教师立场是相当基础和普遍的教学手段。

苏格拉底是一个提问者。他不会直接发表他的意见、结论或信条,而只会向我们提出问题——并且激励我们去深思熟虑、改变观点,甚至取得惊人的发现。无论是在思考勇敢和智慧的本质时,还是在探讨导致机构腐败的原因时,他都会运用这种“方法”来分析每件事情。只有以苏格拉底为师,我们才能通过正确的提问来审视我们的生活、社会和机构。<sup>③</sup>

这种教学法包含了两个前提,一是承认提问者存在无知状态,二是承认被追问者对若干问题有知识储备。整个讨论会帮助被追问者夯实已有知识、逐步廓清其知识边界,同时也会使其对未知领域保有相当程度的敬畏。因而非常适合于那些不预设标准答案的,偏重软技能培养的课程。而有效地进行开放式讨论的前提则是教师此间始终虚置自己的立场和观点。

值得注意的是,在课堂教学中有意识地虚置教师个人立场和观点,并不能被简单地解读为“以学生为中心”或“以学生为本”。课堂教学究竟该以教师为中心,还是以学生为中心?并不容易回答。对此,有学者指出:

“主体性集中体现在关系中的能动性、自主性、主动性、创造性等方面,其中自主性是主体的最主要特征。”“学生与教师是截然不同的个体,教师不能够以‘我’同化对方,‘感同身受’是不合法的,是一种暴力,为了避免‘我’对他者施暴,‘我’要以绝对服从的姿态去对待他者……‘我’为了避免对他者的暴力,‘我’万事皆被动地听从他者安排,那么‘我’的主体性从何体现?”<sup>④</sup>

在教师仍然实地或应然地居于课堂中心的情况下,由教师自觉、主动地掩饰、虚置自己的立场与观点,无疑有助于绕过上述二中选一的难题。

## (三)空与满:教师讲授的限度

不过,除却立场与观点,还有很多课程涉及“硬核”的知识。那么,教师应该如何进行此类知识的传授

<sup>①</sup> 杨斌. 大学之道,在明明德(序言)[A]. 钱小军,姜朋. 你知道我的迷惘——商业伦理案例选辑[C]. 北京:清华大学出版社,2016. III.

<sup>②</sup> 韩愈. 师说[A]. 吴功正. 古文鉴赏辞典[C]. 南京:江苏文艺出版社,1987. 726.

<sup>③</sup> 罗纳德·格罗斯. 苏格拉底之道[M]. 徐汝,李思凡译. 北京:北京大学出版社,2015. 13.

<sup>④</sup> 张广君,宋文文. 教师“为他责任”伦理:言说与批判[J]. 高等教育研究,2019,(2):31.

(授业)?

童话《老虎学艺》讲述了一个教会了学生的师傅差点被学生反噬的故事,大抵提示了俗语所说“教会徒弟饿死师傅”的风险,以及需要“留一手”的必要性。但这样的观念和做法,放在大学课堂教学中,真的就是对的吗?

如果说这种拘泥、保留的观念和做法会导致“一代不如一代”的后果的话,那么代之以教师“知无不言,言无不尽”“竹筒倒豆子”“大水漫灌”,让学生各取所需式的教学模式,是否就好?李巴伦·布里格斯(LeBaron Russell Briggs)曾提出“提高教学质量的唯一途径是向学生传授他们应该掌握的知识,而不是由着教授的兴趣进行教学。”<sup>①</sup>很明显,其对“大水漫灌”式的教学提出了批评。但对于什么是学生“应该掌握的知识”,哪些课程可以满足这一要求,应该由谁、按照什么标准遴选这些知识,却仍然存在疑问。而指望让学生从教师的讲授中各取所需的设想也可能是失败的。因其忽略了学生基础背景和接受能力上的差异,效果未必理想。1869年,刚出任哈佛大学校长不久的查尔斯·威廉·埃里奥特指出了讲座制(即讲授制)的问题:“讲座制通常在白白浪费精力,教师在不遗余力地把知识注入一个筛子,但知识从一头流进,又从另一头流出,学生的大脑只有工作起来才能得到锻炼”<sup>②</sup>。其实,无论是“留一手”还是“倒豆子”式的教学,都暗含了教师主动传授知识、学生被动接受的隐性前提,而未曾关注对学生的自主学习能力及学习效果。

那么,着眼于学生的学习结果,强调教师需根据学生的个体特点进行调整,因材施教,并且力求“包教包会”呢?分析起来,这种教学方式固然关注了学生的学习效果,但仍然保留了“知识单向传递”的预设,并未改变“教师主动传授、学生被动接受”的基本教学模式。

古语讲“授人以鱼不如授人以渔”,那么是该无私地对学生“倾囊相授”,还是应该只给学生“喂”半饱,让其保持某种“饥饿感”,以便自己去“找食吃”?显然,这种教学方式更看重学生的自主学习能力,但其有效性需要建立在学生拥有自学能力的基础上最为明显。哈瑞·刘易斯指出:“如果没有教科书,教师所知并不比学生多,学生则可以随性地阅读,然后交流各自的读书心得。没有比这更好的教学活动了。学生们就像一只只兔子,在陈旧社会的土地上挖出一个个洞穴,没有任何困难能阻止他们。”<sup>③</sup>

以上几种情形,虽然反差明显,却都共同指向了一个教学伦理的问题,即教师在课堂教学中如何把握讲授的“度”?事实上并不存在标准回答。这也恰恰反映了教学伦理迷人的思辨、开放的一面。对此类问题的思考和讨论,需要回归到教学的本源:教学是为了什么?是为了教而教,还是为了学而教,是为了让学生在短时间内迅速学到知识点,还是在传授知识的同时更要帮助其培养学习兴趣,增强学习能力?

约翰·纽曼(John Henry Newman)在《大学的理念》(The Idea of a University)一书中写道:“先生们,如果让我必须在那种由老师管着、选够学分就能毕业的大学和那种没有教授和考试、让年轻人在一起共同生活、互相学习三四年的大学中选择一种,我将毫不犹豫地选择后者……”这段话提示了学生自主学习的重要性。同理,大学的课堂教学也应当为学生容留自主学习的空间。

梅贻琦校长在就职演说中谈道:“我们的知识,固有赖于教授的教导指点,就是我们的精神修养,亦全赖有教授的 inspiration。”<sup>④</sup>既然大学教师的任务是“指点”“激发”,就不应该点到即止,而是应让学生掌握原理而后能够举一反三、触类旁通。相反,如果教师像亲鸟那样一口一口喂食雏鸟,讲授内容事无巨细,满堂灌输,大包大揽、包办代替,显然无助于学生学习能力和创造性的提升。如果教师的积极主动、知无不言,换来的却是学生的不积极和不主动,使其在知识获取方面滋生了“等、靠、要”的怠惰和依赖心理,而

①哈瑞·刘易斯.失去灵魂的卓越:哈佛是如何忘记教育宗旨的[M].侯定凯译.上海:华东师范大学出版社,2007.17.

②同上,31.

③同上.

④清华大学校刊.1931-12-14(341号).

不会或不愿去主动探究,甚至害及学生继续学习下去的兴趣,那么上述教师的积极、作为就不如不积极、不作为。

俗语讲,“师傅领进门,修行靠个人。”入门和进一步深造,是学习的两重境界。于后者,学习的主动权更多地掌握在学生手中,教师无法越俎代庖;于前者,教师固然可以主动作为,但也需要把握尺度,而绝不能以自己的作为消解学生的学习兴趣 and 主动“修行”的能力。<sup>①</sup> 这其中的道理类似于绘画上讲究的“留白”,以及艺术表演上“此处无声胜有声”的说法。它们共通的地方在于都强调要给受众留下想象和思考的余地。<sup>②</sup>

1956年,高等教育部部长杨秀峰在全国人大会议上指出:

克服学生学习和生活过分紧张状况,改变学生机械刻板的生活,使学生能有较充裕的自由支配的时间,消化、巩固所学的知识、技能,并合理的发挥自己的爱好和特长,锻炼和培养独立工作能力,这是当前提高培养干部质量的一个关键问题,必须立即着手加以解决。过去对于培养学生独立思考能力的工作注意不够,高等教育部在领导上是有责任的。<sup>③</sup>

这段话今天读来,现实意义并未减少。其提示的问题仍然值得今后的大学教师认真思考和诚勉。

#### (四)理与情:情感因素的去与留

毋庸讳言,伦理学推重理性、理智。很多命题都是建立在理性假说基础上的。与风光的理性不同,情感明显“命运不济”,经常被归于须要祛除之列。这方面,尤以康德的态度最为决绝。不过,同是哲学巨擘的罗素就十分看重情感因素之于人生的价值:“三种单纯然而极其强烈的激情支配着我的一生。那就是对于爱情的渴望,对于知识的追求,以及对于人类苦难痛彻肺腑的怜悯”。显然,在进行伦理判断与选择时,特别是在应用伦理学的语境下,究竟是应该彻底地“去情”,抑或还可以“容情”,仍有待深入讨论。<sup>④</sup>

在课堂上,需要被掩抑的,还有教师的个人情感。不把个人的好恶和负面情绪因素带入教学中,是教师的基本职业操守。但假使在讲到“心忧炭贱愿天寒”之类的诗句时,是否要向学生传递自己的情绪体验,唤起其同情心,以使其也能够设身处地、感同身受?貌似是个技术问题,实则仍与伦理有关。

#### (五)疑与信:教学的目的

这里的“疑”和“信”都是使动用法,即使人(学生)怀疑、使人(学生)信服的意思。按照韩愈的说法,师者需要为学生“解惑”。解惑的前提是学生有疑问、有困惑。从学的角度看,有疑惑表明学生的学习和思考处在一种行进状态,是好事。那么,从教的角度看,是否应该追求让学生处于“无惑”的境界?是否唯有让学生无惑,才算是好的教师、好的教育?教育的目标是否应该是把学生教育得彻底没有了疑问(即无惑)呢?

其实“疑与信”的问题与前面有关“空与满”的讨论是相通的。教师在为学生“解惑”“去疑”时,如果以试图帮助消解学生现有的全部疑问为目标,则无异于另一种“满”或“知无不言”。其潜在的危害不利于学生积极思考、提出问题,主动地找寻答案,甚至会害及学生对未知世界的好奇心和求知欲。而真正的教育绝不是教会学生“以第三章讲述的方法来解第三章后面的习题”那么简单。<sup>⑤</sup>

苹果公司创始人史蒂夫·乔布斯(Steve Jobs)在斯坦福大学毕业典礼的致辞中提到“Stay hungry,

①有学者讨论了“不言之教”的话题。卞桂平,汪荣有,刍议“不言之教”的教学伦理旨趣[J].教育导刊,2018,(11)上:5-11.

②换个角度,“空与满”的话题还表现为“慢与快”。姜朋.文科的竞慢特质[J].社会科学论坛,2012,(11):112-117.

③杨秀峰.当前高等教育工作的几个主要问题[A].全国人民代表大会.中华人民共和国第一届全国人民代表大会第三次会议文件[C].北京:人民出版社,1956.210.

④有学者将关怀与正义并列为“当今时代教师道德的重要要求,是教师道德价值取向的基本维度”。沈辉香,何齐宗.正义与关怀:教师道德价值取向的诠释[J].高等教育研究,2019,(4):57.

⑤杨斌.“真的汉子”的经营真经(推荐序)[A].古森重隆.灵魂经营:富士胶片的二次创业神话[M].栾殿武译.成都:四川人民出版社,2017.3.

Stay foolish”。望文生义地理解,前一句或许可以用来概括教师为学生释疑去惑时应该把握的程度。但后一句,如果被拿来形容教师心目中的学生在将自己与教师学识比较后的自我评价状态(即教师希望看到学生自惭形秽、自愧不如老师),则未免失当。

《列子·汤问》记载了一个老师让质疑自己的学生由疑转信的故事:“薛谭学讴于秦青,未穷秦青之技,自谓尽之,遂辞归。秦青弗止。饯于郊衢,抚节悲歌,声振林木,响遏行云。薛谭乃谢求反,终生不敢言归。”人们每每拿它来说明学习永无止境、不可骄傲自满的道理。不过,换个视角看,这个故事毋宁是个反面案例。薛谭先是在求技未精时自以为是,无端怀疑老师的水平,这固然不对。而当他发现老师技艺精湛自己尚望尘莫及之后,又走向了另一个极端,彻底“迷信”起老师来。故事没有提示后来老师对待学生的态度,但从薛谭“终生不敢言归”来看,作为教师的秦青也没有再让其离开。学生固然可能囿于自己的视界,迷信老师,“只看一个人的著作”,“叮在一处”,以致“所得就非常有限”,<sup>①</sup>但作为教师则不能放任这种情况长久存在,全然不提醒学生“山外有山”“转益多师是汝师”的道理。

诚然,旧时学生向老师学习主要采取的是“从夫子游”<sup>②</sup>的形式。“一日为师,终身为父”之类的说法,或与这种深度浸润式的教育方式有关。如今,情况发生了很大改变,教育机构(这里仅指高等教育)成为了连接学生与教师的纽带:教师之所以成为某位学生之师,首先需要取得在该生所在教育机构任教的资格;而学生要成为某位教师之生,亦需要取得该教师所供职的教育机构的学籍,且选择了该教师开设的课程(当然也包括接受其指导开展研究、写作论文)。这种转变,使得旧日的师生之间的若隐若现的人身依附关系不复存在,而使得教师得以一种职业身份站在学生面前。相应地,学生会分门别类地跟从不同的教师学习不同的科目。但即便如此,也存在着在特定科目上是否要“疑”和“信”师者所讲内容的问题。

#### (六)守与变:教学的目的 II

薛谭学讴的故事也触及了守与变的话题。薛谭跟随老师身后,亦步亦趋,终生不敢越雷池一步,不思变革与超越,至多只能算是老师的复制品,突破与创新自然无从谈起。求学如此,办学(教育)亦然。如此说来,突破与创新似乎是相当正确的事,但它们却并不能成为教学的全部目标。除了强调创新,保守也值得重视。好比行船,不断变换风帆与舵的角度以获取前行的动力和保持船体的平衡,都是不可或缺的条件。教育、学术也情同此理,保守和创新(改变)一样重要,不宜厚此薄彼。

保守的一个表现是重复,而重复恰是成就经典的必经之路。试想,那些经典的诗歌、戏剧作品,之所以称其为经典,一定是得到了读者的反复诵读或是经过了轮番上演,经久不衰,而为世人广泛认可。相反,如果新创作品,甫一问世就被人遗忘,自然难以步入经典之列。而重复经典的过程,更需要讲求原汁原味。倘使为了“革新”的目的而将经典改得面目全非,诸如“给长城贴上瓷砖”之类,则绝非致敬经典所当为之者。为了让经典永续流传下去,在其式微之际,还需要有学者挺身而出,勇于“为往圣继绝学”。<sup>③</sup>所有这些,都是“保守”的应有之意。

一边是变革、求新,一边是重复、守旧。其实两边都是完整的高等教育或学术思维训练的应有之意。教育的目标从来不应是单一维度的。《哈佛通识教育红皮书》提道:

教育的真正任务是来自于遗产的范式 and 方向与来自于科学的实验和革新协调起来,使它们可以有效地共存和相互促进。

① 鲁迅. 给颜黎明的信[A]. 人民教育出版社小学语文编辑室. (五年制小学课本)语文(第九册)[C]. 北京:人民教育出版社,1982. 4.

② 一个例子是罗尔纲跟从胡适学习的经历。罗尔纲. 师门五年记·胡适琐记[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006. 西哲马克斯·韦伯也说过:“一个教授,如果感到有义务给青年人当顾问,并且受到他们的信任,那就愿他在与他们倾心交谈时完成使命。”马克斯·韦伯. 以学术为业[A]. 马克斯·韦伯. 伦理之业:马克斯·韦伯的两篇哲学演讲(最新修订版)[C]. 王容芬译. 南宁:广西师范大学出版社,2008. 28.

③ 姜朋. 异哉,所谓“淘汰腾空间”[J]. 社会科学论坛,2013,(11):160-162.

留传给我们的关于人和美好社会本质的那种传统必定为我们提供了善的标准。然而,传统本身存在着这样一条功利,即确信任何公认的理想当前形式都不是最终的,每一代人,甚至每个个体都会发现它的新形式。因此,教育既不能完全信赖传统也不能完全变成实验,既不能认为理想本身就足够了,也不能认为远离理想的手段是有价值的。它必须同时支撑传统和试验、理想和手段,就像我们的文化本身那样守正出新。<sup>①</sup>

负责任的教育,以及践行这种教育理念的教师,有责任培养学生养成“我爱吾师,我更爱智慧”的意识,同时也应充分知会其守拙抱朴、心存敬畏的重要,而不应误导其只偏重一端,却无视另一面。

### (七)短与长:教学的目的 III

说到教学的目的,还涉及课堂教学应当服务于学生的短期发展还是长期发展的问题。乍看上去,这个问题似乎与常见的“授人以鱼不如授人以渔”的提法近似。不过,分析起来,“鱼渔之争”其实都还属于教学内容上的分歧。“授人以鱼”诚然只能解一时之饥,但有用的“渔”的方法和能力也可能随着时间的推移,而变得过时或者退化。所以负责任的师者还应赋予学习者因应外部变化不断学习、创造的能力。进而可以推知,对未来可能的变化的考虑,恰应成为追求“长远”的教学目标的应有之意。

说到这里,似乎前述短与长的疑问已经得到了回答。毕竟诸如“父母之爱子,则为之计深远”“风物长宜放眼量”等许多古语、箴言都在加持“看长远”的分量。越来越多地得到社会认同的“‘无用’知识的有用性”<sup>②</sup>的观点也就那些可以现学即用、立竿见影的内容,和虽然短期内看不出有何用处、但从长远来看却极富价值的内容哪个更值得欲求,“实地”与“星空”、“目下”与“远方”之间该如何取舍的问题,给出了倾向性意见。

然而,“短期发展”也许只是“利其器”,而“长期发展”则是“善其事”。从辩证的角度看,短是长的基础。如果没有了“短”的累积和准备,其实“长”的目标也就无法实现。蒋南翔校长曾说:“一个大学生进入社会,就好像一个猎人进入森林。我们不只要给他足够的干粮,还要给他一支猎枪。”值得注意的是,“不只要给”的干粮还应当是“足够”的。

那么可以断言兼顾“短”与“长”就是最终的答案了吗?未必。还是回到课堂教学本身,在有限的学时里,如何克服短期目标与长期目标之间的内在张力(矛盾)?如何设定课程的侧重点、如何分配课堂时间?仍然是负责任的教师应当准备接受拷问的问题。

## 三、小结

教师的主业是授课,课堂教学则是育人的重要环节。唯因关乎育人,责任尤显重大。而教师责任中,又数教学的伦理责任的辨识繁难,而有赖更多的讨论,以凝聚共识。综合上文,可以得到以下要点:

其一,教师的教学活动,其价值或功用在于:帮助学生通过学习已知探求未知;通过课堂上的互动,培养学生的学习兴趣,开拓视界,提升能力,使之能平衡理智与情感,塑造健全人格,成就自己,影响未来。

其二,此间,教师绝非真理的化身。其关于知识和价值的观点并非总是始终正确。这也反衬出“隐”的另一重价值——掩饰立场也有助于教师适当藏拙。

其三,教师的观点既然不是始终正确的,那么教师也就不应强求学生始终不犯错,而应当容忍学生在学习过程中犯错。或者更准确地说,教学环节应允许学生试错,同时也提供纠错的机制。

其四,作为纠错机制的一部分,师生之间可以就学术观点进行开诚布公的讨论甚至辩驳。对于学术上的不同观点,教师应秉持宽容的态度。学生反对教师的观点并不意味着反对教师本人;学生和教师进行辩驳,并不意味着不尊重教师。这样就会避免武侠小说里那种动辄指控对方“欺师灭祖”进而要“清理

<sup>①</sup> 哈佛委员会. 哈佛通识教育红皮书[M]. 李曼丽译. 北京:北京大学出版社,2010. 39.

<sup>②</sup> 钱颖一. 如何理解“无用”知识的有用性[N]. 北京日报. 2015-06-15.

门户”的非理智做法。这种平等、自由的学术讨论与前面提到的教学要留白、留“空”、关照学生长远发展等做法是一脉相承的,其共同构建了达致“变”的目标的空间。更重要的是,学生在宽容的学术氛围中自主地在师言与智慧之间进行取舍,除却习得知识、增进智慧,也会对何为学术有所感悟,实是在接受初步的学术训练和熏陶。不同的学生在宽容的环境中各取所需,也就是教师“因材施教”的过程。教师也可以在这样一番互动交流中收获许多,实现“教学相长”。诚如歌中唱到的,“成全了我,也就陶冶了你”。<sup>①</sup>

## A Fundamental Study on Ethics of Teaching

YANG Bin<sup>1</sup> JIANG Peng<sup>2</sup>

(1. Tsinghua University, Beijing, 100084;

2. School of Economics and Management, Tsinghua University, Beijing, 100084)

**Abstract:** Teaching is one basic work of university faculty. It is necessary to emphasize the teaching ethics as it is an important guarantee for faculty to carry out their mission practically and effectively. Different to the compulsory disciplines of teaching and the professional ethic requirements of education, teaching ethics does not simply provide specific norms to monitor, regulate and guide individual faculty's teaching behavior, but reminds and promotes the faculty to think about the following questions: "what position they are in and what they should do in the teaching interaction", "what is the appropriate teaching method", "how to choose teaching methods", and "what is the effect of teaching in talent cultivation". At the meanwhile, reflections and discussions on teaching ethics will also provide self-evaluation and third-party evaluation criteria in response to questions such as "what constitutes a responsible college classroom education".

**Key words:** teaching discipline; professional ethics of education; teaching ethics; teacher-students relationship; responsibility

<sup>①</sup>影片《甲方乙方》片尾曲《相知相爱》。该歌曲由陈祥宇作曲,张和平填词。