

教师职业道德的处境危机及其道德解决

薛晓阳

摘要: 对于教师职业道德的问题与研究,我们习惯于把批判的矛头指向教师个人,把教师职业道德问题作为单纯的道德问题看待,甚至仅仅用道德想象代替职业道德建设的实践哲学。教师职业道德问题表现于教师个人行为之上,但问题的性质并不在于教师个人以及道德自身。我们正处于一种道德陷阱之中。教师职业道德的危机,可以说是一种处境危机,而不是教师道德本身的危机。那种单纯依赖强制性规范的解决策略,不仅不能解决问题,甚至也是不道德的。它唯一能够产生的后果,就是对教师的道德伤害。

关键词: 职业道德; 教师; 处境危机; 道德解决

中图分类号: G451.6 文献标识码: A 文章编号: 1004-8634(2019)02-0114-(08)

DOI: 10.13852/J.CNKI.JSHNU.2019.02.013

当下解决教师职业道德问题的思路和策略,或许在最初的起点上就已经发生了错误。教师职业道德问题不是从职业道德建设自身,或从教师个人出发就可以单方面解决的。当下的教师职业道德建设,已经到了亟须深刻反思的时候。

一、处境危机的不可改变及道德应对

1. 道德限制的不可改变性

教师职业道德理论的进步是艰难的,但实践的或制度的解决更是复杂的。我们从既有研究中亦可发现,阻碍教师职业道德状况改变的因素是多样的。比如,教师工作的生存状态对教师职业道德的限制等,都可能导致教师职业道德问题的“不可改变性”,以及职业道德教育或建设的长期性。

有研究者指出,就教师的生存状态而言,教师的“制度性生存”与教师的职业道德是“相互对抗而不是相互促进的”。他们不仅需要承担繁重的教学与管理任务,还要扮演心灵导师的角色,甚至要求作为社会的道德楷模,因而“多种角色”带来的压力使得教师“无所适从”。^①也有研究者指出,教师的职业倦怠与他们的角色扮演存在统计学上的相关性。如邢金萍认为,教师工作方式的挑战性导致他们角色的混乱和情感的枯竭,教育改革的压力成为导致教师职业倦怠的重要社会原因。^②在日常工作中,教师不仅面临来自学历、职称、竞聘上岗等方面的各种压力,而且需要迎接来自考试、竞赛、评估,以及按成绩排队、末位淘汰等的制度性压力。在这种情况下,教师根本不能感受到专业的创造性及其成就感,而只能为庞大而

基金项目: 江苏高校协同创新计划-基础教育人才培养模式协同创新中心研究成果(苏政办发[2013]56号); 扬州大学2017年度教改重点课题“基于国家教师资格考试制度的教师教育课程建设与教学改革研究”(YZUJX2017)

作者简介: 薛晓阳,教育学博士,扬州大学教科院教授,博士生导师,南京师范大学德育所(教育部人文社科重点研究基地)兼职研究员(江苏扬州225002)。

^① 苗睿岚《处境危机:教师职业道德改进的制度陷阱》,《教育评论》2017年第6期。

^② 邢金萍《教师职业倦怠的背后——教师职业倦怠相关因素的调查与研究》,《河南大学学报(社会科学版)》2006年第1期。

烦琐的具体事务疲于奔命。李永鑫研究指出,个体的工作负荷与工作倦怠特别是“情感耗竭”之间具有稳定的强相关。^①陈芬萍的研究则深刻而直接地指出,教师的精神生存状态,使得教师群体“忙并痛苦着,累并委屈着,没有幸福只有辛苦”,因而导致精神上的“非正常方式的爆发”,进而出现职业生活中的道德失范。^②由此可以从一个侧面推断,教师的许多职业道德问题,包括缺乏专业动力等问题,常常是“他们精力耗尽的结果”,而不能简单视为一种道德的衰退。如果将其简单归于道德堕落,“不仅是不真实或不客观的,还可能是危险的”。从制度角度看,这可能是一种“力不从心”,而不是“源于内心的堕落”。^③

由此,在既有制度背景下,期待教师职业道德得到迅速改变是相对困难的。因为问题不仅在于他们的制度生存不可能迅速改变,而且还在于教育的制度体系也倡导着与教师职业道德不完全一致的追求。比如应试教育所倡导的另一种专业追求,实际也建构了另一种道德价值。针对这种悖论情形,苗睿岚指出,教师在工作中“遵循现行的职业要求就可能违背自己的专业良知,而遵循教师的职业道德就会在现实的职业环境中寸步难行”。^④对于教师而言除了道德上的“力不从心”之外,还有一个重要原因就是“不敢为和不能为”。^⑤

从上述分析看,教师的工作无论是作为一种生存方式,还是作为制度目标 and 责任,都难以与职业道德所倡导的价值相一致,这就决定了当下教师职业道德总体上是难以改变的,因为它面临的处境限制或危机不会在短时间内发生变化。教师职业道德问题不是通过职业道德建设自身就可以单方面解决的,同时,影响教师职业道德的许多相关因素或外部因素不可能迅速得到改变,因此这种状态的不可改变性或长期性就必然成为我们考虑教师职业道德建设或教育的一个基本前提。

从制度变革的历史性看,正像有研究者所指出的那样,教师专业发展理论实际只是“徒有虚名的新概念和新词汇”,因而教师专业发展动力缺失及其道德困境问题,都只是“教育体制改革的惰性和束缚”的结果。^⑥傅维利在调查中小学教师职业道德问题时指出,有45.9%的教师在实际的教育教学工作中,对教师职业道德的遵守和服从,主要依赖于自身的道德修养。^⑦也就是说,在相当程度上,他们还有许多与职业道德相关的问题和行为,可能还要受制于职业道德以外的其他因素,包括教育的制度价值等因素,而这些因素是教师作为个人难以逃避或拒绝的。

作为对教师个人的道德教育可以随时进行,但作为制度体系的价值改变则需要有历史的等待。由此,期待教师职业道德的整体改变在短期内有显著变化是不现实的。作为一种前提,这一现状应当成为我们探讨教师职业道德及教育问题的基本出发点。

2. 教师“教育”的不道德性

上述分析,体现了教师职业道德建设正处于一种“道德陷阱”之中,所面临的危机可以说是一种“处境危机”,而不是教师职业道德本身的危机。就教师职业道德的观念本身而言,在教师的观念意识中并没有冲突,作为教育的一种道德标准,没有教师会否定或拒绝其正确性。冲突只在于这种道德的观念与教师个人的教育价值、我们的制度目标及伦理标准之间,以及理论的观念与实践运作之间。但这些冲突都不属于教师职业道德自身的内在冲突。

这种“处境危机”构成了教师职业道德建设的“道德陷阱”——模糊了我们对教师职业道德及其建设策略的认识。在这种被模糊了的认识中,我们自觉不自觉地接受了诸多误解和误读。无论是在理论研究中或是在实践操作中,我们被这种误解和误读引导,由此构成对我们的“道德

① 李永鑫《工作倦怠及其测量》,《心理科学》2003年第10期。

② 陈芬萍《中小学教师专业发展面临的困境及对策研究》,《课程·教材·教法》2007年第11期。

③ 苗睿岚《处境危机:教师职业道德改进的制度陷阱》。

④ 苗睿岚《处境危机:教师职业道德改进的制度陷阱》。

⑤ 苗睿岚《处境危机:教师职业道德改进的制度陷阱》。

⑥ 苗睿岚、薛晓阳《教育变革与教师专业身份的转变——兼论教师专业发展动力缺失的根源与解决策略》,《江苏教育》2017年第3期。

⑦ 傅维利《教师职业道德教育指南》,高等教育出版社2002年版,第134页。

限制”,使我们经常采取一种“不道德”的方式对待教师职业道德的“教育”问题。比如,张西方特别批评了那种“强制性约束”的教育方式,认为教师的伦理水平不会在这种制度规范中得到提高,单纯强调作为个人的教师德性的主体作用是不切实际的。^①

把教师职业道德的所有问题归咎于教师个人,这种思维方式或建设思路本身一定是有问题的。教师职业道德的教育仍然是重要的,却不是唯一甚至主要的,我们的眼光应当更加开阔,以便能够发现那些更为重要却隐蔽的问题。

我们寄希望于以职业道德“教育”来改善教师职业道德的状态,由此产生了大量有关职业道德建设的重要性及其策略方法的研究。许多研究把教师职业道德的意义提高到至高无上的位置。在这些研究中,对教师问题及其职业道德的认识,都有前所未有的进步。^②比如,不再把教师职业道德看作单纯的个人道德等。然而,就教师职业道德问题而言,理论的进步和发展却没能给实践带来同样的进展,实际的情况不能令人满意。一些研究者开始反思,是职业道德教育失灵还是我们的方法有问题。许多研究开始关注教师职业道德建设作为一个实践问题所具有的复杂性。职业道德认知及其专业行为的改进,可能与他们所处的制度环境及其由这一制度体系所决定的教育价值密切相关,而不是由教师个人职业道德水平这一个因素决定。

除了本文前面讨论的,许多研究者开始认识到,包括制度性根源在内的许多因素,可能才是实践策略失灵的主要原因,而教师职业道德建设或教育的原因可能只是其中一个次要的方面。因而从这个意义看,教师职业道德水平的改进,可能不是一蹴而就的事情。更为重要的是,如果我们的解决策略不正确,教育或建设或许将永远不能真正摆脱教师职业道德的危机与困境。我们正在用一种“错误的方法”去解决一个“正确的问题”。问题的确表现于教师的职业道德之上,但原因却不在教师职业道德本身,而我们却只把精力局限

于对教师的职业道德教育。事实上,教育价值的重建、制度伦理的纠正以及实践哲学的反思,才是我们当下应当努力的方向。

二、教师职业道德“建设”:传统与问题

如前所述,我们解决教师职业道德问题的思路 and 策略,或许在最初的起点上就已经发生了错误,今天,我们应当反思我们的策略和方针。

1. 单一道德角度的批判方法

教师职业道德建设的制度关联,还表现于职业道德问题并不是单纯的道德问题,而是与教师包括教育价值、专业知识的价值体系相关的问题。职业道德实际上只是教师个人价值体系的一部分,而不是教师个人及其教育价值的全部。或许,最大的问题就在于,将教师职业道德看成单纯的“道德问题”。这种“就道德而道德”的职业道德建设方法,似乎以为只要解决了教师职业道德的观念问题,就可以解决教师职业道德的全部问题。如法国学者马利坦分析了作为价值观的信仰与一般道德之间的关系,在他看来,只有在信仰的统一之下,人的各种德性才能结合在一起。他写道,如果“没有上帝的爱,各种德行之间就没有真正的联系”。单一的或分散的各种德性是“不完全的”德性,而“不完全的德行之间是没有联系的”。^③教师的教育价值是一个整体,马利坦对道德问题的认识表达了这一整体关系。

事实上,教师职业道德的问题出在“道德”上,但根源并不只在于道德这“一个”原因。每一个教师都有自己对教育的看法、态度和信念,这是他个人或他自身的“教育价值”,而他对职业道德的认识实际只构成他个人教育价值的一部分。因而作为个人价值体系的一部分,即使解决了职业道德的观念问题,也不等于解决了该教师的全部教育价值问题。比如,职业道德要求教师给予学生个性自由,但教育行业的价值体系要求首先应当满足学生的升学目的,而这样的教育信念很可能在教师的个人价值中占有远比职业道德更重要

^① 张西方《教师德性伦理的结构体系与运行机制》,《山东师范大学学报(人文社会科学版)》2004年第1期。

^② 薛晓阳《教师教育的理想:技术标准亦或道德信仰》,《教师教育研究》2016年第6期。

^③ 雅克·马利坦《科学与智慧》,尹令黎、王平译,上海社会科学院出版社1996年版,第136页。

的位置。

教师的个人教育价值包括了职业道德的影响,但远不是只受职业道德这一个因素的单一影响,而是与该教师对整个教育价值体系的认知密切相关。比如,我们说教师不应体罚学生,但如果这种体罚被认为是“为了学生”,那么在我们的观念中就不被视为错误的。

即便在作为教育家的康德或赫尔巴特那里,也有许多类似的观点存在。如康德在《论教育学》中就写道:因为儿童天性中保有“某种野性”,因而“规训”必须及早进行,教育应“尽早习惯于将自己置于理性的规定之下”,放任自流而不加遏阻,就会让孩子终生不能摆脱这种野性。^①按照这样的教育逻辑,对学生的暴力在康德那里或许也是可以不受谴责的。而赫尔巴特更是直接强调指出,教育正在于克服儿童天性中的“不服从的烈性”,甚至可以采取强制性的“压制”方式进行。^②

同时,教师的最终行动并不只由道德这一个因素所决定,道德的“问题”不等于源于道德的“原因”,因为道德问题还要受到观念、习惯、情感以及教育价值的影响。比如,教师伤害了学生是违背职业道德的,但可能不是源于道德的原因,而是源于性格和认知的原因,甚至与他们对教育责任的认识和看法相关。然而,在理论上,我们或许并没有搞清楚这个问题,常常把道德的功能无限夸大了。事实上,道德理想主义已成为教师职业道德研究领域的一种常见倾向。比如,坎普贝尔把教师的道德素质看成是专业素质的本质。她写道“专业素养的本质是通过伦理原则来界定的。”^③因而教师应当“敏锐地和有意识地”看待自己“角色的重要性”,“他们是被信任的道德实践者”。^④诸如此类的道德美誉尽管给予教师职业道德以更多的教育期待,却不完全具有教育实践的可能性。

道德是一种专业的态度或情感,是一种价值观,是道德的“问题”不等于有道德的“原因”。我们常常把由其他原因产生的道德问题,简单归咎

于教师道德自身,并由此探讨解决的方法。在我们单一的职业道德建设观中,实际等于认为,只要解决了教师的道德教育及“道德问题”,就必然解决了教师职业道德问题的“全部”。事实上,教师的职业素质及职业行为不是也不可能由道德这一个因素决定,甚至道德也不是教师职业素质的“本质部分”。有研究者曾指出,教师的德性在于创造而不在于圣洁。^⑤因此,如果一个教师没有对创造的追求,没有专业的热情和成就意识,那么,他的职业道德再高,也不可能保证不出现职业的“道德问题”。最典型的例证就是,一个没有专业素质的教师,依靠苦干精神追求专业的目标,却可能牺牲学生的健康,或导致学生低效率地学习。他的行为在道德动机上是没有问题的,但在道德的后果上必然会有问题。

由此可见,一个不良的道德后果,可能并不是由不良的道德原因导致的。因此,以单一的道德角度看待教师职业道德的“道德后果”,或以此为前提建构教师职业道德的策略,就可能导致错误的结论。

2. 局限于教师个人的道德策略

对于教师职业道德问题,我们有一些传统或习惯的看法,即常常把批判的矛头指向教师自身,而忽视了导致教师道德问题的外部原因,把解决问题的策略放在对教师个人的道德教育之上。这些看法事实上证明是有问题的,也是职业道德教育经常不能成功的原因之一。这样的传统和习惯不仅表现于我们的实践中,事实上也表现于理论研究中,即便是西方学者也与我们一样,常常陷于这样的误读之中。比如加拿大学者伊丽莎白·坎普贝尔是在教师伦理方面具有全球影响的学者,著有《伦理型教师》一书。但她在考察教师职业道德问题的方法论上,似乎仍存在问题。其全书没有对教师职业道德的外部问题进行考察和分析,而重点放在了对教师职业道德的本质及其合法性,以及作为个人的教师对职业道德的认知之上。比如,在其书中,她引用了另一位学者曼德尔

① 康德《论教育学》赵鹏等译,上海人民出版社2005年版,第4页。

② 赫尔巴特《普通教育学》李其龙译,人民教育出版社2015年版,第17页。

③ 伊丽莎白·坎普贝尔《伦理型教师》王凯等译,华东师范大学出版社2010年版,第121页。

④ 伊丽莎白·坎普贝尔《伦理型教师》,第125页。

⑤ 薛晓阳《超越“圣洁”:教师德性的哲学审视》,《教育研究与实验》2001年第2期。

的观点说“教师专业团体必须向它的成员传达这一信息:那些不能或不愿达到民众和加拿大法律所期望的个人和专业伦理的高标准的人,在专业领域中沒有立足之地。”^①她的这些理论探讨,对于揭示教师伦理或教师职业道德的理论属性、结构与形式等理论问题,的确提供了前所未有的视野和深刻性。然而,对于真正解决作为一个实践问题的教师职业道德问题,其建设性和策略性却明显不够充分。

诸如此类的论述,实际上不仅将教师职业道德问题简单局限于教师个人的事情,而且简单归咎于教师个人的事情,从而将教师职业道德建设置于一个封闭的、教师个人认知的领域。这似乎告诉人们,只要选择好教师从业的预备者,或单纯对教师个人进行单方面的道德教育,或通过道德的职前忠告等方法,便可解决教师职业道德的全部问题。

事实上,无论从理论还是实践的角度看,这一理论设想都只是一种妄想。如蔡辰梅、徐萍批评过这样的建设方针,指出是制度伦理缺失才导致专业道德的脆弱。教师职业道德理论对学校环境中“直接对教师的日常教学行为产生影响的具体制度”缺乏深入研究。^②

另一方面,就理论范畴而言,将教师职业道德只是看作教师的职业道德,而不是作为“职业整体”的道德,或许又是教师职业道德认识误区的另一个方面。作为一种制度伦理,它不仅说明教育的制度体系包含着道德性,而且也说明教师职业道德不是单方面的。教师职业道德不仅应当包括教师自身这一道德主体,而且应当包括作为另一主体的制度伦理。教师职业道德作为“职业的”道德,应当由教师和制度这两个方面构成,遗漏了任何一个方面,对于教师职业道德的定义来说都是不完整的。事实上,职业道德建设所存在的诸多问题,正是从这里——对职业道德定义和结构的认识——开始出现的。如果教师职业道德具有更多的制度性本质,那么,把教师个人道德说成是教师职业道德唯一或全部的本质这一观点就可能是有问题的。

有研究者在论述心理健康问题时提出“教育健康”问题,认为如果心理健康不是由于学生自身而是由教育导致的,那么,心理教育就必须关注学生心理问题的“原因”而不仅仅是心理问题本身,由此心理教育必须在结构体系上包括“教育健康”的定义和概念。^③这与我们在此讨论的制度伦理问题是一致的,制度伦理不仅属于教育体制的道德范畴,而且也属于教师职业的道德范畴。同样,对教师个人进行职业道德教育,并非教师“职业道德建设”的全部;在帮助教师认识到教师职业的道德性之外,对教育的制度体系进行道德的审视和建构,才真正体现了教师职业道德的完整体系。

这一点或许是制度伦理给予我们的最重要的启示。诚如前述例证,在追求功利目的的制度价值之下,教师秉持对学生健康成长的道德价值,不仅与制度价值相对抗,而且可能被认为是“反道德”的。在这种情况下,他们的“道德的”行为不仅不被允许,而且因为可能伤害学生的所谓“未来发展”,反而会成为人们心目中的“不道德”行为。

3. 道德想象对实践哲学的替代

从教师个人或单纯道德出发的建设策略,似乎认为只需理论的凭空想象而无须任何实践基础的前提。这样的立场问题并不出在理论观点的谬误,而是在于缺少实践哲学的方法和立场,以纯粹伦理的推理代替了实践性的职业道德建设。在本质上,职业道德建设问题是制度设计问题或政策制定问题,而不是理论诠释问题。

理论的研究可以不对实践负责,正像伽达默尔所说的那样,“科学的方法论研究意味着理性的自我确信”。^④那么,从这一立场出发,“实践的方法论”就绝对不能“自我确信”了,而必须遵循现实的逻辑,甚至是政治的逻辑。一个好的道德理论与立场,在面对不太对应的制度价值时,需要做出一定的让步,以求这一理论的精神能够逐步被实践接受。王彦明分析指出,教育实践要受教育的制度、政策以及教学惯习等复杂因素影响,

① 伊丽莎白·坎普贝尔《伦理型教师》第124页。

② 蔡辰梅、徐萍《制度下生存与教师的专业道德困境》,《教师教育研究》2007年第1期。

③ 薛晓阳《心理健康教育应关注“教育健康”》,《中国德育》2017年第20期。

④ 《伽达默尔文集:赞美理论》,夏镇平译,生活·读书·新知三联书店1988年版,第30页。

而“并不是只受教育理论的指导”。^① 贾玉超认为,教育实践具有“自身的逻辑和非理性的因素”,且受“历史、政治等多种因素”的影响。^② 刘燕楠认为,理论和实践的“逻辑起点”不同,“对象、方法、途径”也不同,因而理论可以启示教育实践一种“自我意识”的觉醒,使它们从不同的逻辑起点上实现“共同的指向”。^③

理论是研究,实践是决策;理论是讲道理,实践是做选择。研究可以偏激,就一个角度深入下去。好的理论表现为深刻性,而好的实践则表现为周全、和谐及有效。理论是好的或应该的,不等于在实践中也是好的或可行的。实践可以用一种理论作为理想,却不可以不顾自身的基础和条件。在哲学上,亚里士多德对实践的这一本性早就做过论述。在亚里士多德看来,“思辨知识以真理为目的,实践知识以行动为目的”。^④ 作为一种理论知识,哲学追求的是确定性的知识,正是基于这样的立场,亚里士多德认为“实践不是哲学”。^⑤ 以这样的观点看,实践不可能像理论一样追求绝对、深刻和完美,而只能以现实为前提,把“最合适的”作为自己的标准,把“选择”作为自己的行动。

布列钦卡也曾从这一角度思考过问题,他认为,因为教育科学是一门实践科学,因而具有一种“混合性格”,作为一个学科本身来说,教育学的基本方式即“实践情境”的“哲学化”。^⑥ 这样看来,一个美好的理论想象被运用于实践时,考虑这种“混合性格”是极为重要的。在实践的原则中,理论的纯粹性和绝对性不是第一位的。

教师职业道德问题远非纯粹的理论想象那样可以自由发挥。理论有思想的复杂性,而实践有操作的复杂性。从这一角度看,教师职业道德的

“建设”作为一种实践过程,不能像理论想象那么纯粹和单一,并不是澄清了教师道德的性质、重要性就可以解决的。理论的可靠性可以在理论自身中通过自由的想象获得,但实践的可靠性却需要通过“教育的结果”得到检验。理论是“精神的”行动,它不会有任何实际的后果,实践却刚好与之相反。

理论的魅力就在于精神的自由和独立,甚至是纯粹的自在和自为;在许多时候,教育的理论甚至不是“人对世界的反映”,而只是一种纯粹的精神性建构。从某种角度甚至可以说,“人如何想象教育,教育就如何显现自身”。甚至“教育的本质不是自然属性的体现,而是人类意志和自由想象的赋予”。^⑦ 然而,实践的逻辑却与之完全不同,必须以现实的后果制约自身的行动边界。

正是从这个意义上说,实践的逻辑不是由单一的理论支配的。涂尔干在分析道德的社会性时说,只有在社会中或只有通过社会,知识和艺术才能“完整地存在”。不管道德对人们提出什么要求,有什么“丰富性”,每个人只能意识到“穿过他个人环境中的一种”。^⑧ 法国的布迪厄(或译布尔迪厄)则分析说,“实践先于认知”,它从“现有状态”中解读“各种未来可能”,^⑨由此认为实践的原则不是“认知意识”,而是一种“习性的实践”。^⑩ 也就是说,实践的行动不可能遵循单一的认知标准。

也正是从这个意义上说,亚里士多德才会计说实践在本质上是一种“政治”而不是“知识”,^⑪因为实践的目的在于行动,而不是对知识的诠释。道德作为一种知识可以对教师提出各种要求,但教育的实践则常常会阻碍这些要求的实现。

① 王彦明《在理想与现实之间——教育理论与实践关系的再思考》,《教育发展研究》2010年第4期。

② 贾玉超《教育理论在教育实践中的境遇及其反思——实践合理性的视角》,《教育理论与实践》2013年第16期。

③ 刘燕楠《对教育研究的再认识——教育理论研究与实践研究之辨》,《教育理论与实践》2014年第10期。

④ 亚里士多德《形而上学》,苗力田译,中国人民大学出版社2003年版,第33页。

⑤ 亚里士多德《尼各马可伦理学》,廖申白译,商务印书馆2003年版,第7页。

⑥ 布列钦卡《教育知识的哲学》,杨明全等译,华东师范大学出版社2006年版,第4—5页。

⑦ 薛晓阳《解释学与教育:教育理论的解释功能》,《南京师大学报(社会科学版)》2017年第3期。

⑧ 爱弥尔·涂尔干《社会学与哲学》,梁栋译,上海人民出版社2002年版,第73—74页。

⑨ 布迪厄、华康德《实践与反思:反思社会学导引》,李猛、李康译,中央编译出版社1998年版,第23页。

⑩ 布尔迪厄《帕斯卡尔式的沉思》,刘晖译,生活·读书·新知三联书店2009年版,第166页。

⑪ 亚里士多德《尼各马可伦理学》,第7页。

三、跳出道德陷阱看处境危机

上述分析告诉我们,教师职业道德建设正处于一种“道德陷阱”之中,所面临的危机可以说是一种“处境危机”,而不是教师职业道德“本身的”危机。这一立场将教师职业道德问题更多地建立于教师个人道德之外,尽管这样的立场或许并不全面甚或有所偏颇,却从一定角度警示我们,教师职业道德建设可能存在某种策略误区。

1. 在教师职业道德之外

如果我们改变一下角度,将教师职业道德视为一种“制度决定”的问题而不是“道德解决”的问题,就有可能摆脱传统职业道德建设的那种单纯从职业道德自身以及教师自身出发的策略误区。在这样的分析框架之下,我们就会看到教师个人的“教育价值”的重要性,而不是纠结于教师个人的“道德水平”这一个角度;就会把教师道德问题视为教师素质的整体问题,乃至与制度结构相关联的整体问题,而不是孤立地看待教师个人的道德问题。因此,教师职业道德问题的教育解决,既不是万能的,甚至不是主要的。教师职业道德问题实际上只是“教育问题”的一个外相而已。从职业道德教育入手未尝不可,但认为教师职业道德教育是解决问题的全部就十分错误了。

教育价值观可能与职业道德相对抗,而前者对教师的教育行为有更强的指导性。比如,把学生培养成什么样的人,从事什么样的工作,学习什么样的知识,以及哪一个学科更适合学生等,将直接影响教师教育的“道德性”(比如让学生更多地做题而不是自由活动),但这些问题本身却可能不是道德问题,更不是职业道德问题。由此,教育价值甚至可以支配职业道德,而不是被职业道德支配。

对一些教师而言,应试教育根本没有背离什么道德标准,更不用说是教师的职业道德了,反过来,甚至认为它更符合教师的职业良知。这些教师有可能毫无愧疚、尽心尽力地搞应试教育,而并不认为是在做一件不道德的事情。与此相反,他们还可能认为,那种给予学生自由发展、包容天性

成长的教育是不好的,甚至是不道德的。

许多研究者已经开始关注这样一种悖论的情形。张西方认为,教师制度伦理和教师德性伦理的关系非常微妙。在他看来,从根本上说,教师的伦理水平不能单靠“教师制度规范”的“强制约束”,过度依赖作为教师个人的主体作用是不切实际的。^①当下教师职业道德建设的方向性错误或许正在于此,即:将教师职业道德作为一个独立领域,与教育价值的建构以及制度体系的道德建设、改革完全分离开来。

正如前述我们的讨论立场,制度伦理不仅属于制度本身,而且也属于教师职业的道德范畴。那种局限于教师职业道德自身的内部设计,将制度建设与道德建设两分的建设思路——制度归制度、教师归教师——如果得不到改变,教师职业道德的处境危机将难以真正解决。

蒋文昭探讨了德性与文化“相互建构”的问题,他分析指出,当下的制度文化是“能力主义的”,对于教师的道德要求只是“底线性的”。尽管“强制性规范”可以“协调和整合教师行为”,使之符合教师的“底线道德”,却不能真正改进教师的“德性水平”。^②在教师职业道德建设中,我们经常看到一种粗野的策略和方法,即:在难以调和制度困境与教师道德之间的矛盾时,我们常常避开制度变革的努力,而以硬性的道德规范压制教师的不良行为,比如不许体罚、不许补习等。然而,这样的做法最终难以取得实效。从根本上看,重构“制度文化”,是教师道德改进及其制度解决的关键。

2. 告别道德理想的浪漫

从实践的复杂性而非理论的单一性出发,重建教师职业道德的策略选择就是,努力摆脱那种理想主义的、从理论本身出发考察教师职业道德的眼光和视野,这样我们就有可能摆脱传统教师职业道德研究中那种不顾教师职业道德“建设”,最终是一个“实践问题”的错误。

教师职业道德建设本身是制度建设的一部分,但又是相对独立的一部分,如果就职业道德建设而谈职业道德建设,这种建设策略或许在理论上是有所问题的。因为我们需要对教师职业道德性

^① 张西方《教师德性伦理的结构体系与运行机制》,《山东师范大学学报(人文社会科学版)》2004年第1期。

^② 蒋文昭《教师德性的制度文化困境及超越》,《教育学术月刊》2009年第3期。

质和意义等理论问题进行理性探索,但从职业道德“建设”最终是一个“实践问题”的角度看,这种策略存在严重的方法论错误。

从教师职业道德的理论研究来看,我们已经取得了巨大进步,比如对教师职业道德性质的认识,由个人道德转向专业道德等。然而,在教师职业道德的建设实践中,当制度伦理与教师的专业良知发生冲突时,教师便会陷入道德的困境之中。“制度的强硬”或“利益影响”将逼迫教师“向现实妥协”,并放弃他们的“专业判断”。^①在这种情况下,如果我们脱离教育价值的综合性、制度背景的限制以及教育实践提供的现实条件,将教师职业道德问题的解决指向教师个人或单纯的道德问题,用对教师职业道德的理论想象及标准作为推进教师职业道德规范和解决教师职业道德问题的基本方针,那么,这不仅不能解决问题,而且还将激化教育过程中教师的道德冲突。事实上,正是在这一原因之下才会出现这样的情况,即:我们对教师职业道德的规范越来越高,强制性也越来越大,但实际的效果却没有相应地越来越好。

教师职业道德是塑造教师德性美好的基础,在教育家们的笔下,教师这个职业具有了神性化的内涵。尽管教育家们的哲学想象没有什么错误,但教师职业毕竟也是一份职业,我们过分依赖于教师从业者个人的伦理德性来实现教师这一职业自身的纯洁性,似乎在实践上显得不太可靠和现实。因此,对于教师职业道德建设的实践策略,

必须把理想主义的浪漫与现实人性的可能结合起来,由此重新建构教师职业道德建设的方针:把教师职业道德放在作为一个制度体系的整体价值中,把教师的“道德问题”与他们的“专业问题”统一在一起,考虑到教师作为一个“职业者”在道德标准之外的所有可能影响他的因素,这种因素包括政治的、文化的、社会的以及生活的因素。只有这样的考虑,才可能摆脱对教师职业道德自身,以及对教师的职业道德“教育”的过分期待。这样的道德期待并不意味着对教师职业道德缺失的纵容,而在于以更加理性的态度解决实践问题,以不被道德的理论想象及其浪漫主义所迷惑。

在西方发达国家,常常把教师职业的道德规范与法律规范结合起来。比如,加拿大为了使教师“在专业和个人领域必须具备较高的行为标准”,^②在1996年通过两次最高法院决议并制定法律加以确立。这样的建设思路和策略方针,是以另一种方式考虑到教育实践的务实性和可行性,借以摆脱单纯依靠教师个人道德来解决教师的道德问题。这是我们国家在教师职业道德建设与研究方面相对匮乏的,也是我们在今后的发展中需要学习的。然而,对于我们国家来说,更为严重的问题是,完全忽视教育价值重建的努力,甚至置教育的制度伦理改革于不顾,一味地或单纯地专注于教师个人道德的解决。这才是教育理论不得不表示担忧的原因之所在。

Situation Crisis and Moral Solution of Teacher Professional Morality

XUE Xiaoyang

Abstract: As for the problem and research of teacher professional morality, we used to put the critical spearhead to teacher himself, take the problem of teacher professional morality as a pure moral one, and even replace the practical philosophy of professional morality construction with moral imagination. Manifestations of teachers' professional morality problem are above the personal behavior of teachers. But the nature of the problem is not the teacher himself and morality itself. We are in a moral trap. Teacher professional morality crisis is a situation crisis rather than teacher's moral crisis. The pure solution strategy which relies on peremptory norm cannot solve problems, even it is not moral, and its only consequence is the moral damage to teachers.

Key words: professional morality, teacher, situation crisis, moral solution

(责任编辑:申浩)

① 蔡辰梅、徐萍《制度下生存与教师的专业道德困境》。

② 伊丽莎白·坎普贝尔《伦理型教师》,第123页。