

教师师德失范的表征与规避路径

——基于“他者性伦理思想”的分析

蔡 霜, 黄 道 主

(武汉理工大学 法学与人文社会学院, 湖北 武汉 430070)

摘要:列维纳斯的“他者性”伦理认为,“他者”具有绝对的差异性,我与他者是非对称的伦理关系,自我是“为他”的责任主体。在“他者性”伦理视野下,师德失范主要表征为沉迷私利偏离育人本位、自甘沉沦以致陷入平庸、规制方案催生伪善行为。其主要原因在于师生关系异化,即异化为“占有-被占有”的物我关系以及“认识-被认识”的同一关系。以他者性伦理思想为参照,除了构建师德外铄友好环境之外,教师自身也要从认识主体变为伦理主体,锤炼责任和爱的伦理品质,培养自律自强的精神之欲。

关键词:师德;师生关系;列维纳斯;他者性;伦理

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)04-0037-11

基金项目:教育部人文社会科学一般课题“基于博士生学术成长的跨学科培养模式改革研究”(19YJA880080),项目负责人:张凌云;武汉理工大学教学研究改革项目“立德树人视域下研究生导学关系建构研究”(W20210181),项目负责人:黄道主。

作者简介:蔡霜,武汉理工大学法学与人文社会学院硕士研究生;黄道主,教育学博士,武汉理工大学法学与人文社会学院副教授,硕士生导师。

教师自身的道德觉醒是规制师德失范行为的重要途径。长期以来,人们习惯将师德失范界定为教师的个人行为违背了规则化、体系化的制度规范。然而,观念与行为相互塑造,教师个体之所以有师德失范行为,很大程度上是因为教师对师生关系的伦理认识存在盲区、误区,认可和遵行了有悖于主流规范观念。

列维纳斯围绕“他者”创造了“他者性”伦理学。所谓“他者性”,就是“他人”与“我”的差异性。列维纳斯主张不仅要回到而且要超越存在者,更要借助“他者性”回到那个绝对的、无限的“他者”。列维纳斯提出“他者性”的目的,就是希望通过反思“自我”去寻找真正的“他者”,重新阐释人与人之间的关系,构建一种为他人负责进而也是为自己负责的伦理性关系。以“他者性”伦理思想观照教师的从教观念,有助于发现、解释、完善乃至重塑教师的

“学生观”,丰富教师对师生间伦理关系的理解,为教师自觉提升师德修为、践行育人要求提供伦理指南。

一、“他者性”视野下的伦理精神

列维纳斯站在人类生存状态的高度,思考了人的本质为何、人到底应该以何种方式在场、主体应该如何对待他人、“我”与他人应该是一种怎样的关系。“人类在他们的终极本质上不仅是‘为己者’,而且是‘为他者’,并且这种‘为他者’必须敏锐地进行反思。”^[1]列维纳斯以此为基点,提出了“他者性”伦理学。

(一)“面貌”中的他者:绝对的差异性

列维纳斯用“面貌”来隐喻他者,以此来突出他者的差异性。“面貌”是列维纳斯他者性伦理思想中的核心概念之一,是理解他者的关键要素。在列维纳斯他者性伦理思想中,他者

只在“面貌”中到场。列维纳斯所说的“面貌”与具体的“面孔”有着根本的区别。具体的“面孔”是能够被观察到的容貌,如器官、表情等经验意义上的可见之物,而“面貌”所表达的意义是超越经验的,具有形而上学的意味,因此“面貌”不直接显现。列维纳斯说,面貌不能被还原为鼻、眼、额、颞等。面貌作为他者显现的方式,不能被感觉器官所把握,具有非经验性。“面貌”的非经验性意味着“面貌”不能被认识,不可被占有。作为“面貌”出现的他者不是感官的表象,也不是知识的对象。“面貌”逃离存在,这种逃离指向认知的对应物。“面貌”不可被认识还源于它打开了无限的大门。笛卡尔在“第三个沉思”中指出,“我思”的自我是有限的,在有限的“我”中不能产生“无限”的观念。而“面貌”的非经验性和不可认识性,意味着自我不能将他者囊括到已有的观念之中,他者的“面貌”始终对我有外在性,这种外在性就是一种无限性——我无法通过形成的观念来把它纳入整体性的认识中,他者无法达到。

此外,他者的差异性要突出“绝对”。“绝对”就是无一对,强调彻底地分离。“他人的差异性并不依赖于任意一种会把他与我区别开来的性质,因为这样一种区分恰恰意味着在我们之间存在着这种属的共同体,后者已经取消了差异性。”^{[2]182}列维纳斯通过对“面貌”和“绝对”的阐述,旨在表达他者的差异性绝对的,不能通过“我思”对他者进行占有和还原,他者的基本属性就是他者的差异性。

(二)我与他者:非对称的伦理关系

他者具有绝对的差异性。他者为我所不是,所以我与他者的关系不是同一对称的,而是非对称的伦理关系。在主体间性视域下,我与他者是同一对称的关系。在这种关系中,我渴望他者进入到我的世界之中,要求他者具有我的特性,希望他者能够按照“共同理解”来展开交往。这是一种互惠的关系,即我对你付出了什么,也要求你有相应的同等付出。我对你给予了回应,你也必须对我有所回应。人们通过这种对称平等的对话结构来推动主体间的

交流。在这个过程中,他者的差异性被消解了,我与他者发生关系不是基于我内心的欲望,而是基于他者给我带来的利益。在他者性视域下,他者比我更高,我的存在要依赖他者,我的身上已经深深地打上了他者的烙印。面对他者,我需要放低姿态,站在他者的立场上去处理我与他者的关系。“不是我认为、我看到、我可以,而是我因为回应了他,我才被意识到:我在这儿。换句话说,说‘我’就是说‘我在这儿’,‘我在你的支配下’。”^[3]他者像一个主人一样对我发号施令,我暂时被他者俘虏,我成为了他者的人质。他者出现在我的面前就是一种道德敕令,我需要服从和服务于他者。同时,他者出现之时也是脆弱的、赤贫的,这种弱小状态极易受到暴力(占有和同一)的威胁。当他者表现出弱小的一面时,相较而言,我则是强大的,我需要主动关注他者的境况,这是我的道德义务。所以,这种非对称的伦理关系揭露了这样一个事实:无论如何,他者的出现使得我必须成为一个能够担负起伦理责任的主体。这不是我能够选择的,这是我必须面对的客观事实。

这种非对称的伦理关系主要体现为责任的不对称——我对他者负责却不要求他者对我负责。这种非对称的伦理关系强调单向度的关怀和付出,不以互惠为条件。列维纳斯认为,伦理是单方面的,产生于对自我同一性的克制。那么这就意味着,我对他者的回应是我主动的行为,我并不期望从他者身上获取什么,我回应他,是因为他在这儿,而不是他可以为我带来一定的实惠。这种非对称的伦理关系具有原初性,是我与他者之间的首要关系。“那是原初的伦理关系,……这无理由的责任类似于人质的状态,一直走向他者,而不需要互惠。这就是友爱和为他人赎罪这些观念的基础。这里,不同于布伯的我-你,没有最初的平等。”^[4]

(三)他者的自我:“为他”的责任主体

我通过与他者“面貌”的相遇建立起原初的伦理关系。建立这种伦理关系就意味着我

是一个责任主体。我的主体性就体现为我对他者的责任性,即主体性与责任性是如影随形的。当我对他者负责时,我的主体意识被唤醒——逐渐承担起自己的道德义务,并且努力成为一个道德的人。这种责任性具有强烈的被动性,因为不在于我要承担什么样的责任,而是我一开始就被赋予了责任。这种责任先于我而存在,不可推诿。

我的责任性要求我必须回应他者。列维纳斯认为,“面貌”到场之时,语言也随之到场,“面貌”和语言是同时到场的,并且语言在我与他者之间的伦理关系中进一步展现。列维纳斯区分了语言的“言说”和“所说”,并认为“言说”比“所说”更重要。“在勒维纳斯看来,与‘所说’相比,‘言说’更为根本,‘毫无疑问,言说先于交流判断和信息的语言’,因为在‘所说’之前就已经预设了‘言说’,‘所说’是发生于‘言说’之中的,没有‘言说’也就无所谓‘所说’,所以,‘言说’乃是‘所说’成为可能的条件,‘言说’相对于‘所说’更为原始、更加具有优先性。”^[5]所以,不在于他者说了什么内容,而在于他者能否言说,我对他者的言说持怎样的态度。当他者言说结束时,我立刻回应他者便是一种良好的态度,而回应(response to)本身就是责任(responsibility)的体现。我的回应打破了独白的缄默,让他者感受到了我的尊重、关心和信任。对他者的即刻回应,就像是东道主打开大门随时准备迎接客人的到来一样,我需要展示我的“好客精神”。

我对他者的责任是“无限”的。无限的责任不是指责任广度的无涯,而是指责任深度的无限。没有哪一个主体可以说我对他尽完责任了,因为他者发展的方式和方向没有尽头。在我与他者相遇的过程中,我没有把握断定,是否是我的“责任”才让他者实现了完全发展。此外,责任不是来自制度的要求而是我内心的欲望。这种欲望趋向无限的他者,让我从自然性进入到伦理性。这种欲望就像父母对待自己的孩子一样——心甘情愿、义无反顾地对孩子负责,不会被填满只能被加强。我对他者负

责并不是基于预先设定好的目的,而是在放弃我的任何主观判断之后,不带偏见地与他者在具体情境中对他负责。负责是主体的自觉自发行为,这种克服自我自发性的主动活动让此责任走向了无限。

二、“他者性”视野下师德失范的主要表现

(一)沉迷私利偏离育人本位

在不伤害公共利益或者他人正当利益的前提下,以合理合法的手段获取维持自己生存和发展的私利是应当被允许和肯定的。事实上,正是教师作为一种职业可以为自然人带来一定程度的私利,才会有人投身教育事业,教育系统才得以维系。但是,当教师牺牲育人目标或者把育人活动当作获取私利的手段时,教师的作为就偏离了育人本位,把手段异化成了目的。在教育实务中,这种偏离表现为教师把工资、奖金、职称、荣誉等作为从教的根本目的,其工作动机就是获得前述私利,而学生成长和自我发展则成为了手段。这种手段和目的的偏离令师道不彰,就是“缺德”。教师沉迷私利导致了育人活动中“人”的消亡。这里的“人”不仅指学生,也包括教师自己。

首先,教师沉迷私利致使学生在师生交往中缺场。这种缺场在师生交往中,表现为教师拒绝回应学生的成长诉求和教师对非对称回报的追求。

其一,教师拒绝回应学生的成长诉求。当教师把谋取私利当作全部育人活动的直接目标甚至根本目标时,教师眼中就会只剩下私利,就会忽视学生的成长诉求。学生的这种成长诉求总是带着对教师的期待,要求教师履行对学生发展的无限责任。但是,满足学生的成长诉求会牺牲教师的时间和精力,会减少教师获取更多私利的机会。因此,教师对学生的成长诉求会置之不理,会用沉默来推脱和掩饰。然而,这种沉默违背了对学生他者最基本的道德敕令——“你不可杀人”^{[6]153}。教师的沉默让学生成为孤独的存在。在与教师遭遇的时空

境遇中,学生作为人之特性“消失”,学生的人格被教师“戕害”。

其二,教师回应学生的目的是追求对等回报甚至超额回报。当教师沉迷在精彩的物质世界中时,对物质(及其符号)的欲求让其所有活动都指向对物的占有。在物欲之下,教师对学生的回应就不是单向度的回应,而是有所图的回应。这种回应希望从学生身上获取更多的回报,希望学生能够为自己创造更多的物质。在这种回应关系中,学生的他者身份完全消失,学生完全成为教师主体的奴隶,学生作为人之存在性消失了。因此,在沉迷私利的回应关系中,教师总是会违背最基本的道德敕令,学生的他者性一直处于消亡状态。

其次,教师沉迷私利也致使自身缺场。消亡是通过教师的自我物化实现的,即把物质当作自己的构成物,把自己等价于物质。“我的财产构成了我自己和我的同一性。‘我就是我’这一陈述的言下之意是,‘由于我拥有X,所以我才成为我’——X相当于一切自然物和我有关的人,我通过我的权力来控制它(他们),并使之成为我的永久占有物。”^[7]教师沉迷私利的极端表现就是把自我当成物质的奴隶,自我存在不是因为人之特性而是因为我的财产。教师在自我物化的过程中失去了“生命”,这个过程是教师的自在行为而不是自觉行为——自我物化而不自觉。

(二)自甘沉沦以致陷入平庸

除了自身的主观观念之外,教师的言行在很大程度上还受到学校组织制度及镶嵌于其中的社会制度影响。教师的认知水平、价值立场与情感态度决定了相关制度的权威程度。特别是当学校组织制度安排有不符合正义原则^①的情形时,教师可能会出现两种截然不同的反应:一是坚持独立自主的批判立场;二是采取随波逐流的顺应立场。其中,随波逐流直

接表现为教师放弃自身人格,陷入“平庸之恶”,导致他者性缺场。

教师“平庸之恶”不是个体的恶,而是教师群体的恶。这种恶的根源在于教师群体对不正义学校制度的“默认”。“所谓教师平庸之恶,指的是教师因无思想,甚至无动机服从一定制度而导致的道德冷漠。”^[8]一些教师在为自我辩解时常说:这也不是我规定的,我只是按照教育行政部门、学校的安排做事;这是学校领导的要求,我只是按照要求办事;等等。如果不正义制度得以贯彻执行是因为集体对它的默认,那么在学校中的不正义制度的形成就是教师群体主动放弃批判立场的结果。集体选择形成惯习,此为不正义的蔓延提供了温床。

平庸的本质是丧失独立人格,直接导致并加剧了他者性的泯灭,既包括学生的他者性也包括教师的他者性。

首先是学生他者性的泯灭。学生作为他者具有差异性和无限性,教师主动放弃自身的独立人格让学生的他者性处于漂流状态。其一,教师主动放弃自身的独立人格让学生的差异性失去了师者的引导和保护。教师放弃自主批判意味着对外在标准的默认与服从,意味着将育人的全部责任抛给外在的、预设好的、同一化的“权威”或标准。教师成为外部权威或标准的执行机器。例如,班规建设忽视班级学生的个性特点和具体的生活境遇,直接照搬更高层级出台的各种规定。曾在网络上传得沸沸扬扬的“杨不管”事件就是极端:杨某只教课本知识不教为人处世,放任学生在课堂上打架以致酿成悲剧。在这个过程中,学生所有的发展全都指向标准化的外部规定,学生的“他者性”被“权威”的同一性所解构,学生的个性特征被教师无视或消灭。其二,教师主动放弃自身的独立人格让学生的发展止于“现在”,失去了“超越”与“无限”的可能性。标准化的

^① 罗尔斯在《正义论》中提出了正义的两个原则:第一个原则是要求平等地分配基本的权利和义务;第二个原则认为,社会和经济的不平等(例如财富和权力的不平等)只要其结果能给每一个人,尤其是那些最少受惠的社会成员带来补偿利益,那么就是正义的。罗尔斯的正义原则是从产品分配这个角度提出的。关系正义论的学者认为,正义不但关乎程序和分配领域的问题,而且还关乎社会关系的本质和排序的问题,包括主导社会成员互相对待情形的正式和非正式的规则。因而,正义包括分配正义和关系正义。

“权威”考虑的是如何实现既定秩序的稳定与和谐,主要协调的是当下可见的矛盾关系。而学生的发展具有无限性,学生的发展目标是不断超越自我。这种超越与无限意味着,不仅要关注学生的现状还要关注学生的未来,不仅要关注学生发展的共性还要关注学生发展的个性,不仅要关注学生的社会性需要还要关注学生的自然性需要,等等。学生发展的多样性与个性化需要教师更多地发挥主观能动性,对学生进行创造性培养。当教师放弃自身的独立人格时,引导和保护学生的培养使命也被放弃了。

其次是教师自我的他者性泯灭。在放弃自我的独立人格后,教师也放弃了对自身的责任。教师的自甘沉沦使得他者的责任泛化。责任泛化的对象不仅指向学生,同时也指向教师自己。前文已经分析了这种泛化的他者责任:教师将培养学生的责任完全寄托于外部权威,不管是组织还是个人。这不仅泯灭了学生的他者性,也泯灭了教师自身的主体性。教师的主体性要求教师对学生负责,蕴含了一种包括责任在内的他者性。当面对学生时,师道要求教师是有责任能力的主体,并且在遭遇学生的他者性时表现出来:教师相较于学生的“强大”特征以及自身的精神欲望激发起了对学生他者的无限责任。例如,教师针对学生的个性差异探寻因材施教的教学策略就是教师履行主体责任的表现,而让学生以标准且统一的方式学习就是教师放弃履行主体责任的表现。作为责任主体,教师是向他而存在的,是对学生负责的过程性存在。如果教师主动放弃担当责任,那么教师的主体性就消失了,教师的他者性也泯灭了。

(三) 规制方案催生伪善行为

任何外在的规制方案都应该帮助教师更好地存在于师生伦理实体之中,帮助教师朝着善的方向努力。如果权力部门在制定规制方案时,更多地考虑管理方便和效率提升,那么师德中的价值引领就会被制度化和工具化,使得一些教师伪装自我,虚假在场。

师德规范包括价值规范和行为规范,二者

具有明显的差异。其中,价值规范是行为规范的先导,行为规范是价值规范的具体展现形式;价值规范是原则层面的,行为规范是规则层面的;价值规范的适用范围比行为规范的使用范围更广。价值规范更多是直接作用于教师的内部良知,是教师基于“行为是否合于道德”的价值判断。这种判断往往体现了教师个体对“道德真理”的确信。而行为规范则是标明“行为界限”的依据,它明确规定了教师的行动方案,是一种依靠强力施行的外部权威。在行为规范面前,教师个体不能杂糅自己的道德判断,教师只有遵守和执行。从二者的关系中可以看到,价值规范作为一种调节范围更广的形式具有“软法”的特性,它不适合进行制度化规范,需要给师德留下一定的自由裁量空间。然而,基于管理便利的师德量化考核与“一票否决”,令师德的价值规范从“应该”变成了“必须”。在这种量化管理方式之下,教师为了迎合而不得不虚假在场,由此催生了教师种种伪善行为以及规制方案的伪善结果。

首先,师德价值规制方案致使教师背叛自我的道德意志。教师将自我道德伪装成权力部门认可的道德形象,教师言行沦为表演,成为假象。“道德在本性上应该是自律和自决的,只有自决的理性存在者‘意志的观念才是普遍立法的观念’^[9],从而才是具有普遍效力的道德。”^[10]当教师个体的道德信仰被外在的制度化规范强行塑造之后,道德意志便失去了自我的确信,成为权力部门规定的“形象展览”。教师从教的言行举止应该是真性情的自然流露,而不是为了应付学生和领导的刻意表现,更不是人前一套人后又是一套的“人格分裂式表演”。教师违背自身意志和教育规律,强行迎合外部评价标准就是对自我道德意志的背叛,比如表演式的公开课。教师的个体行动不是基于内心的信念而是基于“他律”,这使得教师职业道德规范丧失了内源性发展动力。在生存的本能和发展的压力之下,教师的所有行为表现为某种制度性的要求,自我展现出来的道德行为成为制度规范的一种迎合与“打榜”。

教师的道德行为在失去了精神指引之后,所有“善良”的行为也带上了“伪善”的标签。在这种伪善行为之下,教师的每一次行动都将处于自我否定的恶性循环之中。

其次,师德价值规制方案致使教师自我道德行动失去精神意义。“道德的目的不是我们表面的秩序,因而,不是通过强制来制造出‘道德化’的行动,而是要让其成为个体的内在需要,并使个体在道德的行动中获得一种内在的安宁。”^[10]师德的价值意义不是管理和约束,而是引领和认可。道德制度化使得这种价值引领打上了“效率”“强制”的标签,从而使师德价值背后的精神意义丧失,师德沦为空壳。例如,“三观”教育不是扎根学生的生活世界,而是以照本宣科地“强行宣灌”来应付,如此,“三观”教育想要实现的价值引领、思维训练、习惯培养必定会落空。“强行宣灌”会令学生思想刻板、观念空洞。其实,教师的行动依据并不局限于外部权威的要求,也需要教师自我的良心驱使,且后者才更能催生善良的行为。师德的价值形式是“应该”而不是“必须”,师德的价值目标是“合理”而不是“合法”,师德的价值追求是“良知”而不是“限制”。而这一切的实现需要精神的引领,需要对真善的推崇。如果道德的法律化和制度化没有关涉教师的内在心灵,其规定下的行为依据没有经过教师主体内在的道德确信,则会导致教师失去自我的精神家园。

三、“他者性”视野下师德失范的成因及危害

(一)“占有-被占有”的物我关系

1. “占有”对人际关系的物化

“占有”本是一个中性词,自身并没有价值立场。“占有”是人类得以生存和发展的基础,在人类社会是一种很普遍的现象。一般而言,“占有”主要是指对物质资料的占有,是对物的产权安排。“占有”的本质就是将对象的各种属性私己化,并期望这种属性成为我的附属物,其实质是“我有某物”。

把“占有”从物我关系迁移至人际关系时,

价值立场成为不可回避的问题。“占有”存在于对物的依赖上,它处理的关系是人与物之间的主客关系。这种建立在对物合理占有基础上的人与自然的关系是良性的,它是人类文明得以延续的物质基础。而把“占有”当作人际关系的准则时,则令人与人之间的关系陷入主客二分的枷锁之中,极易形成物化的主客关系。被物化的人际关系应当是被摒弃的,因为在这个过程中,人被异化成了工具和手段。

2. “占有-被占有”师生关系的表征

在“占有-被占有”关系主导下,占有主体将对象使用属性私己化并期望其成为自己的永久物。这种关系在适度范围内处理人与物的关系时是合理的,但将其应用于人与人之间就会导致人被物化的问题。在本质上来说,教师与学生之间的关系是一种人际关系,是两个彼此独立主体之间的交往关系。“占有-被占有”主导下的师生关系则变为“物-我”关系,这种师生关系表现为:

其一,教师只发挥学生的工具价值而忽略学生的生命价值。在学校教育实务中,学生沦为工具人。其包括但不限于以下几种情形。一是科研工具。教师为了更快结题或者产出更多成果,把学生正常的学术训练异化为开展课题项目的工具,忽略了成果产出前的培养过程。二是家政工具。教师为了自己生活方便,随意使唤学生,忽略了教育本真与人格平等。三是泄欲工具。教师为了满足淫欲或其他非法欲求,用威逼利诱、欺蒙哄骗、灰色交易等手段与学生建立不正当关系,违背了法治社会下的师生伦常。四是教学工具。教师仅为完成学科教学任务,把学生当作教学道具,忽略了对学生人格的培养。作为“工具人”,学生只有工具的使用属性,其生命意蕴消失。

其二,教师以对象性的改造活动代替引导学生身心发展的教育活动。在此种背景下,教育活动演变为占有活动。这种占有活动表现为以下几种情形。一是本末倒置以谋取私利的活动。教师为了钱财、名望等,不惜放弃育人追求而寻求附属在教育活动之上的功利目

标。二是精神侵略活动。教师为了推广自身的价值观念,强行压制学生的价值诉求和其他观念的形成,令学生按照自己的观念思想行动,实现对学生的精神控制。三是假公济私牟取不正当利益的非法活动。教师以学业为讨价还价的筹码,向学生、家长和其他社会组织索取非正当利益。教师通过这些占有活动,彻底地把学生变成了自己的私有物,学生成为教师满足私欲的工具。

3. 物我关系对师生关系的危害

在“占有-被占有”关系的主导下,学生被物化为教师的工具,严重危害师生关系的良性发展,导致学生的主体地位丧失。

首先,教师把自我需要的满足建立在对学生的控制之上。当师生逐渐适应这种控制之后,教师就会产生一种幻觉:由物质匮乏产生的自我需要可以通过占有任何对象而得到满足,主体不需要通过自身努力便可改善这种匮乏状态。这使得教师逐渐放弃自身能力的锻炼与提升,并由此助长了教师各种物欲的无限膨胀。这种膨胀消解了学生作为“他者”的绝对性——学生作为“他者”的外在性和差异性被教师自我的自发性吞噬了。

其次,师生关系沦为住客关系。在“占有-被占有”关系下,教师主导代替了学生主体,教师是霸道的主体角色。教师将学生纳入自我世界之中,实现以“我”为主、为“我”所用的目的。主体基于霸道的认识和实践的路径是:把“他人”的意识直接纳入“我”的意识之中,然后接受“我”的意识的改造。其结果是:“我”强制性地去控制“他人”,使得“他人”臣服于“我”的意识,并依“我”的意志来体现主体的唯一性。在这种人格的操控之下,学生完全沦为师生交往中的客体,一种可以被主体随意侵占与改造的客体,师生交往的教育活动也完全沦为教师与学生之间的对象化活动。

(二)“认识-被认识”的同一关系

1. “同一”对人际差异的消解

“所谓同一性,是指在主体与客体、主体与主体的关系之中,片面地用一方消解、还原另

一方。”^[6] 同一的本质是消解对象与“我”的差异,然后将对象塑造成跟“我”一样的主体。在“同一”关系中,主体是认识主体,他将对象的一切特征都纳入自我的意识之中,然后采用“总体式”的关照对对方的差异性进行消解,并试图将其还原成如“我”一样的主体。

这种“同一”关系的本质是“为我性”,“自我”是这种关系的出发点和落脚点。与“占有-被占有”关系支配下的主体赤裸裸地对交往对象进行侵略和索取不同,“同一”关系支配下的认识主体试图通过相互沟通、交流和对话与另一方达成和解,形成“共同认识”,进而达至“相互理解”,展现出一种主体间性关系。但是,理解并不完全等同于接受。“理解”是主体依靠理性去判断行为是否符合规律的过程,它遵循的是真理的原则,目的在于澄清对错,是知识论或认识论上的事情。而“接受”则意味着主体对一种行为背后价值的肯定,它遵循的是心灵的原则,目的在于情感体验,是本体论上的事情。缺乏情感体验的主体间性关系仍然具有“为我性”的特征:“主体间性关系把自我与他者看作同样的主体,由于主体间的向我性,在我与他者的同一性中,我会把他者还原为我,与我同样,‘异’转化为‘同’,消解他者的差异性。”^[11]

2. “认识-被认识”师生关系的表征

在“认识-被认识”关系的支配下,教师把学生视为与自身等同的理性主体,将平等对称作为价值追求,践行的是理性人学生观。师生双方在人格、尊严方面体现平等对称是现代师德所追求的。可如果罔顾师生关系的非对称性特征,不管学生相较于教师的弱小地位,那么学生作为教师的他者所具有的差异性就会无处安放。事实上,“同一”支配下的师生关系变相地表现为主人与傀儡的关系。傀儡根据主人的意志行动,缺少自我意识是傀儡的最大特征。其具体形成有一定的过程。

首先,教师与学生之间的权力势差为消灭差异提供了可能。师生之间存在着天然的权力势差,教师在角色地位、知识积累、资源占有

等方面具有一定的优势,而学生在这些方面处于弱势地位,由此形成师生之间的地位等差。“而这种地位等差往往会促成一种单边力量的萌生,此等力量常常竭力确保作为权威者的教师不管自己做得怎样,都要学生以一种赏脸的方式来顺从自己。”^[12]所以,教师在师生关系里具有绝对的话语权,教师成为师生关系中的权力主体,这为教师泯没学生的独特性和差异性提供了可能。

其次,教师自我的自发性为将学生的差异性还原为同一性提供了现实可能。当教师以“同一性”人格姿态与学生交往时,其出发点和落脚点仍然是利益——不愿为了他人利益而放弃自己的利益。因为“自我不仅假定了他者的可认识性,而且假定了这种认识的自我原初性,即教师是基于自身的意识结构而形成对学生的认识,这一意识结构事先已经决定了自我对学生认识的方式、内容和目的。”^[13]在教师自我的自发性下,学生成为被认识的对象。无论是沟通、交流还是达成共识,不过是教师为了达成自我利益的短暂停留。在这个过程中,每一个步骤都是预设好的,学生在预设方案下被认知。教师自我的同一机制为学生的统一提供了还原样式,在这个样式之下,学生的独特性和差异性被“总体化”的力量吞噬。

3. “同一”关系对师生关系的危害

事实上,教师对学生的价值取向和个人情感,并不像对知识和信息那样可以保持一种中立的姿态。知识按照认知原则建构,而价值、情感则是按照信念或信仰确立,所以价值和情感是无法同一的。“人们在思维时是听从真理,但是在行动时却听从信念(价值)。”^[14]“认识-被认识”主导下的同一师生关系致使学生他者的“他者性”泯灭,严重影响了教师的育人方式和师生关系本真。

首先,严重影响了教师对学生个性的培养。在“同一”师生关系主导下,学生的发展只能局限在教师的自我结构之中。学生超出该结构的发展会被教师压制和同化。这样,学生不过是教师的傀儡,充当的是教师的人格分

身,学生的创造性只能在教师的自我结构中发挥。这无疑给学生的发展和想象力戴上了枷锁。当学生多次尝试后,由于得到的回应具有压制性且结果趋于一致,其主动性会因此受创。当学生的主动性受到打击,最后培养出来的就只能是在教师人格模具中铸就的被动“产品”。

其次,师生关系有变得冷漠的风险。当教师以自我的心态把学生想象成跟自己一样的理性主体时,教师很容易固守权利(职权)和义务(职责)的界限。这种固守意味着“权利本位”。于是,教师只会依据权利(职权)履行法律规定的义务(职责)。教师拒绝承担超出法律规定范围的义务(职责),从而有可能导致师生关系变得功利。当教师把学生当作完成工作的对象,学生把教师当作获取文凭的桥梁,师生之间的这种假意顺从就会让原本存在于师生心中的“尊师重道”“互敬互爱”逐渐消减甚至消逝。

四、“他者性”视野下师德建设的主要路径

(一)从认识主体转向伦理主体

无论是“占有-被占有”的物我关系还是“认识-被认识”的同一关系,它们都是把认识作为起点。而学生作为“他者”具有绝对性,在一定程度上是不可被完全认识的。师生之间天然构成了一个伦理实体,因而师生首先面对的是师生间的人伦关系。这种人伦关系是师生间其他关系的基础,决定了师生间其他关系的走向。因此,我们要改变长期以来将认识作为师生关系起点的观点。师生关系的起点应该是师生间的伦理关系,这也意味着,教师要从认识主体转向伦理主体。

伦理是人与人之间共存、共生的普遍秩序,它始发于对自我的反思,伴随着对自我的自发性克制。教师要成为伦理主体,意味着要尊重学生的外在性和差异性。“对同一的质疑——它不可能在同一的自我主义的自发性中发生——由他者造成。我们把这种由他人

的出场所造成的对我的自发性的质疑称为伦理。他人的陌异性——它向自我、向我的思想和我的占有的不可还原性——恰恰作为一种对我的自发性的质疑、作为伦理而实现出来。形而上学、超越、同一对他者的欢迎、自我对他人的欢迎,作为他者对同一的质疑,就是说作为实现了知识之批判本质的伦理而具体地产生了。”^{[2]14-15}在尊重学生外在性和差异性的过程中,教师面对的情景不是“我该如何行动”的认识问题,而是“我们如何在一起”的伦理问题。因此,尊重学生的外在性和差异性,是教师与学生“面对面”发生关系的第一步,是学生感受到关怀的始点。

(二) 锤炼责任和爱的伦理品质

师生伦理建设需要在一个温暖的内部环境中展开,责任和爱的伦理是形成这种环境最重要的品质。师生伦理不能完全依靠外部制度、法规规定,固守制度、法规规定的师生伦理,在规范义务的背后也会去追寻相应的权利,从而也失去了师生伦理的主体性。在权利本位的视角下,履行义务的前提是享受权利,并且要求至少是对等的回报。权利本位本身是以“私”为中心的,是以寻求回报为前提的,这是一种自我中心主义。而师生伦理并不是一种追求权利的义务履行,它背后更多是履行伦理责任,履行对学生他者性关心的责任,这种责任不寻求任何对等的回报。因而,师生伦理建设应当超越权利与义务的对应关系而转向单方面地履责,教师要为学生锤炼责任和爱的伦理品质。

师生伦理建设应该在责任中展开。首先,这种责任是被动和不可逃避的。“成为一名教师意味着,教师已经置身于学生的召唤,置身于学生的面容之前,不管我是有意还是无意,我都担负着对学生的责任。”^[15]其次,单向度的责任意味着不对称,不对称的责任是一种不要求对等的回应、不要求等额回报的担当。“教师承担着对作为他者的学生的绝对责任,是为了学生而存在的主体,这一责任不在于教师是否愿意承担,或者愿意承担什么责任,而是在

面对学生的同时被赋予的必需的责任。”^[16]最后,责任的归宿是为他的。“列维纳斯认为,责任是一个主体间性的事件,关涉我与他的关系,不单是为己的,而且是为他的。”^[17]

责任的核心是爱,这种爱指向虚弱的他人。“爱,就是为他人而怕,就是对他人的虚弱施以援手。”^{[2]246}在学习和生活中,学生是一个不成熟的正在发展的个体,这种未成熟状态就代表了学生的虚弱性。在这种未成熟状态中,学生极易受到来自外部环境的影响,它们可能是异性的吸引、虚拟世界的迷惑、短暂刺激的冲击等。这些东西对未成熟学生的诱惑力是极大的,因为学生在这些方面经验不足且意志薄弱,稍有不慎就会误入歧途。所以,教师要充分发挥自身的责任主体性,时刻警惕学生外在性变坏的可能,为学生的他者性保驾护航。在对学生施加爱的过程中,教师的目的是追求互惠的回报,而是自我责任的表达。这种爱像是父母的叮咛,其背后期盼的是孩子自由健康地成长,这种期盼是无私的。施加爱是因为教师自我的道德意识,是教师内心向他的欲望,其目的是保护学生的他者性不受到任何伤害。

(三) 培养自律自强的精神之欲

在皮亚杰和科尔伯格的道德发展阶段论中,人的道德发展阶段分为他律阶段和自律阶段。在他律阶段,行为评判以外部规则和权威为取向;在自律阶段,行为以符合正义和普遍伦理为取向。依靠制度维护和评价的师生伦理规范处于“他律阶段”,这里的“他”是外在的社会结构和社会群体,“强调个体对外在社会结构要求的责任和义务的认同,忽略了学生自身的道德需要与自由权利”^[18]。所以师生伦理建设不能停留在这种“他律阶段”,而是需要超越这种阶段走向“自律阶段”。

走向“自律”就是要培养教师自立自强的精神之欲。师生伦理实践是来自教师内在的欲望而不是外部的需要,这种内在的欲望趋向绝对的他者,不带有任何预设的自我目的而盲目地走向可欲望者。如果师生伦理实践停留在需要层面,则最终会滑向“自我”,因为“在需

求中,自我构成了世界的中心,世间万物都是围绕着自我而展开的,一切他者都不过是我用来满足需求的手段或工具,是我征服改造的对象或客体,我充分地享有控制、支配、利用他者的特权”^[19]。精神之欲是超越经验的、是无条件地约束,它指向人的成长性需要。这种欲望是不可能被填满的,它只能不断地被强化。这种欲望仅存在于教师与学生的生命个体之间,存在于生命个体间的欲望不掺杂任何物的因素。欲望摒弃“等价交换”,因为“等价交换”意味着需要用规则来保护个人所获之物,而对物的关注总是容易带来压制和支配。追求精神之欲意味着他者不存在任何可以和我进行交换的物品,我与他者交往只为实现彼此精神的自我超越。精神之欲在于避免将他者忽略和他者性同一,它只去关照他者的外在性而不去观念中寻找与之相匹配的东西。当他者站在我面前,这种欲望就被激发了,然后我就充分地发挥自己的主体性来对他负责,在负责的过程中伦理就产生了。

教师修养和师生伦理践行的“自律”标准是自觉自为而不是被动服从外在要求。教师的道德行为是基于“善”和正义,而不是功利,其指向自始至终都是为了学生他者。通过他律到自律的转向,教师的道德行为从“为己”转向了“为他”,因为学生“他”存在,所以教师“我”的责任找到了归宿。最终,教师“我”存在的意义和价值也被找到,师德也随之升华。

(四)为师德外铄构建友好环境

教师个体的良善行动需要正义的制度保驾护航,需要构建有利于师德外铄的制度环境。教师是生活在具体制度情景中的教师,教师的行为选择在很大程度上受到制度环境的影响,甚至制度的价值取向会覆盖教师个体的道德信念。因此,要想教师能够自由自在地表达道德意志、遵循道德原则、追寻道德理想,正义的制度构建必不可少。正如罗尔斯在《正义论》中所说的那样:“正义的主要问题是社会的基本结构,或更准确地说,是社会主要制度分配基本权利和义务,决定由社会合作产生的利

益划分之方式。”^[20]这些正义的制度决定着教师的权利和义务,影响着教师希望达到的状态和成就。

首先,要整合现有的制度规范,给教师留有一定的道德自由空间。教师职业道德需要一定的外部规范文件,这是师德行为规范的底线要求。但是要给师德留有一定的空间,因为“作为专业者的教师也具有相对自主的实践空间,可展示个体的教育目的、价值观念和道德信念”^[21]。师德建设要兼顾规范意义上的规则和价值意义上的美德,这也是教师完整道德生活的体现。其次,要防止师德评价成为管理工具,建立正确的师德评价观。师德的规范作用是通过教师个体的价值确认起作用的。长期以来,“政府和学校基本按照鼓励竞争的机制对教师进行管理,立项、检查、评估、评职、评先等差序、等级划分的管理方式及相应的奖惩制度已经成为主要的政策管理工具,这使得教师特别是中小学教师始终面临高强度的工作压力和紧张的人际关系”^[22]。师德评价应该有助于教师形成自我道德人格,提升教师专业发展动力,从而让教师在从教过程中有积极的情感体验。师德评价应该从管理的价值取向转向服务的价值取向,为教师提供一个宽松的道德评价环境。最后,引导舆论正确发声,防止媒体以偏概全,拉低教师群体声誉。当前,社交媒体已成为公众发声的主要平台之一,但一些媒体和个人为了博取眼球,肆意渲染个别师德失范案例,错误引导公众进行价值评判。针对这些不切实际的舆论和媒体宣传,政府要积极监管,为教师群体道德外铄营造良好的舆论环境。

参考文献:

- [1] 埃马纽埃尔·勒维纳斯.塔木德四讲[M].关宝艳,译.北京:商务印书馆,2002:121.
- [2] 伊曼纽尔·列维纳斯.总体与无限:论外在性[M].朱刚,译.北京:北京大学出版社,2016.
- [3] CHINNER A. Encountering the philosopher as teacher: the pedagogical postures of Emmanuel Levinas [J]. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(8): 1704-1709.
- [4] 郭菁.列维纳斯对布伯对称的主体间性的批判[J].人文

- 杂志,2014(11):15-21.
- [5] 吴兴华.从“所说”到“言说”——勒维纳斯语言观的他者之维[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2012(6):59-65,149.
- [6] 孙庆斌.勒维纳斯:为他人的伦理诉求[M].哈尔滨:黑龙江大学出版社,2009.
- [7] 埃里希·弗洛姆.占有还是存在[M].李穆,等译.北京:世界图书出版公司,2015:65.
- [8] 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):1-6.
- [9] 约翰·华特生.康德哲学原著选读[M].韦卓民,译.北京:商务印书馆,1987:83.
- [10] 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.
- [11] 冯建军.从主体间性、他者性到公共性——兼论教育中的主体间关系[J].南京社会科学,2016(9):123-130.
- [12] 邵成智,扈中平.论师生关系的偏正结构[J].教育学报,2018(2):12-18.
- [13] 柴楠.主体的涅槃与伦理型教师的诞生[J].当代教育与文化,2016(1):74-79.
- [14] 赵汀阳.没有世界观的世界[M].北京:中国人民大学出版社,2003:93.
- [15] 张桂.走向“面对面”的教育实践[J].苏州大学学报(教育科学版),2019(4):65-72.
- [16] 刘要悟,柴楠.从主体性、主体间性到他者性——教学交往的范式转型[J].教育研究,2015(2):102-109.
- [17] 顾红亮.责任与他者——列维纳斯的责任观[J].社会科学研究,2006(1):37-40.
- [18] 郑富兴.列维纳斯的他者伦理学与现代学校道德教育[J].外国教育研究,2010(3):70-73,84.
- [19] 吴先伍.列维纳斯哲学中的“欲望”概念[J].哲学动态,2011(5):37-41.
- [20] 约翰·罗尔斯.正义论[M].修订版.何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,1999:21.
- [21] 王夫艳.规则抑或美德:教师专业道德建构的理论路径与现实选择[J].教育研究,2015(10):64-71,97.
- [22] 傅维利,于颖.教师职业道德的独特品性及其价值实现[J].教育研究,2019(11):151-159.

The Representation and avoidance of Teachers' Moral Anomie: Based on the Analysis of "The Ethics with Others"

CAI Shuang, HUANG Daozhu

(School of Law, Humanities and Sociology, Wuhan University of Technology, Wuhan 430070, China)

Abstract: Levinas's "Otherness" ethics holds that the Other has absolute otherness, the ethical relationship between me and the Other is asymmetric, and the self is the responsible subject of "for the Other". From the perspective of "Otherness" ethics, the anomaly of teacher's morality is mainly manifested as indulging in selfish interests, deviating from the standard of education, sinking into mediocrity, and promoting hypocritical behavior by the regulation scheme. The main reason is the alienation of the teacher-student relationship, which is dissimilated into "possessive-possessed" object-self relation and "cognition-recognized" identity relation. In the sense of "Otherness" ethics, in addition to the construction of a friendly environment for teachers' morality, teachers themselves should change from the subject of knowledge to the subject of ethics, temper the ethical qualities of responsibility and love, and cultivate the spiritual desire of self-discipline and self-improvement.

Key words: teacher's ethics; teacher-student relationship; Levinas; alterity; ethics

责任编辑 邓香蓉