

然要求高校领导人坚决摒弃对科层化为代表的单一的“(自然)科学、演绎逻辑”的迷信。一句话,师德建设实效性的基础首先是一种道德的学校文化的建设。因此,高校领导应当将学校道德共同体建设作为自己最重要的使命。

总而言之,先做一个道德的员工然后再做一个有道德领导的自觉并能够让“组织转化为共同体”的道德领导等策略,其实都一致要求高校领导者在推进师德建设时要努力追求一种人文地对待自己和他人(教师)的道德实践路径。实际上,大学领导者本来就是教师队伍的一员,他们的道德操守、道德领导理所当然是大学师德共同体建设的一个重要的有机的组成部分。那种公然将高校领导者的道德领导排除在高校师德建设的范围之外,甚或破坏高校应有的道德共同体生态,从而导致师德建设过程中“领导不在场”的思想认识、政策思维与管理实践,肯定都是大错特错,因此要尽快采取措施坚决予以纠正。

参考文献:

[1] 许晓勇. 道德领导的概念建构及其有效性 [D]. 北京: 中国科学院研究生院, 2009.

[2] [3] 萨乔万尼. 道德领导: 抵及学校改善的核心 [M]. 冯大鸣, 译. 上海: 上海教育出版社, 2002: 序言X-XI. 19.

师德建设“正义优先”

——再谈师德建设的“转向”

杜时忠¹ 杨 坚²

(1. 华中师范大学教育学院, 教授)

(2. 华中师范大学教育学院博士后)

近年来, 人们常常谈论中国面临着百年未有之大变局。在我们看来, 这不仅仅是指国际

格局和国家综合实力可能发生的东升西降, 而且还包含着中国本土社会巨大而剧烈的历史转型。由这一社会转型所决定, 中国社会的道德建设、师德建设理所当然也要转向。对此, 笔者曾发表文章, 阐述师德建设的四个转向, 即由社会管制转向社会支持、由师德规范转向专业伦理、由高标道德转向合宜道德、由遵纪合规转向尊严幸福。^[1] 本研究在此基础上进一步论述师德建设“正义优先”。

在师德建设中强调“正义优先”的社会背景有三: 一是我国正在经历的由熟人社会向陌生人社会的转型要求建立普遍主义的道德秩序; 二是现代学校制度要求建立平等的师生关系和交往原则; 三是人们日益强烈的教育公平追求要求确立正义优先的教师专业伦理。直言之, 以爱为基础的传统师德已经不适应新的社会和教育环境, 新的教师专业伦理有必要建立在正义的基础之上。

一、师德建设“正义优先”的规范意蕴

现代正义^①意味着平等地尊重每个人, 并特别关怀和保护弱势者的权利。在师德建设中强调“正义优先”, 所指有二: 一是社会要不偏不倚地尊重每个教师的权利, 即“社会正义优先”, 对此我们已经进行了四个方面的探讨; 二是教师应该不偏不倚地尊重每个学生的权利, 应该把正义对待学生或尊重学生权利作为首要的道德原则, 即“教师正义优先”。换言之, 正义对于教师来说是压倒性的道德理由。因此, 教师正义的优先性是在规范层面确立起来的, 而不能从策略层面来理解。当然, 强调教师正义的优先性, 并不意味着否定其他道德价值的重要性, 也不意味着正义在一切领域都应该具有优先性。

罗尔斯(John Rawls)在分析正义诸原则的优先问题时, 提出了词典式排序原则。按照词典式排序, 除非前面的原则得到满足或者不再适用, 否则较后的原则不应该得到满足。^[2] 在此意义上, “教师正义优先”意味着教师在从事教育实践中首先应该满足正义的要求。这种优先性意味着: 一是在有关教师的各种道德价值中,

正义是首要价值；二是当正义与其他价值发生冲突时，正义具有压倒性；三是只有在正义的要求得到满足后，才考虑其他要求；四是除非给出充分理由，否则教师不能违背正义原则。

首先，“教师正义优先”主张教师正义是首要的，而不仅仅是重要的。正义不仅是教师专业伦理的重要价值，而且是第一位的价值。“教师应该正义地对待学生”这一要求与其他教师专业伦理要求是先后关系，当它们发生冲突时，正义原则胜过其他原则。也就是说，在适用正义原则的场合中，教师对待学生首先应该遵守正义原则，且只有在实现正义之后才可以追求其他道德理想，除非行动者能够提出足够充分的理由来打破正义原则的第一性。

其次，“教师正义优先”是一种规范性主张，而不是一种策略性主张。对于“教师正义优先”的策略性理解是：在传统师德严重忽略正义的背景下，教师以爱为名却使学生受到伤害的普遍现象和某些教师伤害学生的极端案例迫切要求突出教师正义的重要性。在此，“教师正义优先”是应对特定教育形势的一种解决方案，教师正义的优先性只有工具性价值。可以说，规范意义上的“教师正义优先”是一种道德立场，而策略意义上的“教师正义优先”更多是一种权宜之计。

最后，“教师正义优先”不排斥或否定其他价值的重要性。正义只是最低限度的道德要求，卓越的教育更需要教师“慧爱”每一位学生。有必要指出的是，“教师正义优先”仅仅主张在教师专业伦理领域里正义优先于其他道德原则。正义是“依赖于特定语境的”^[3]，在不同的语境中正义的优先地位并非一成不变。正义不总是优先于其他道德要求，至少在家庭领域，正义不一定胜过关爱。

二、“教师正义优先”的理性论证

“教师正义优先”是否站得住脚，还需经过理性的论证。至少存在三项理由可以证成“教师正义优先”，那就是教师专业的公共性、教育本质的积极干预性和教育对象的相对弱势

地位。也许每一项理由作为“教师正义优先”的辩护理由还不够充分，但三项理由彼此关联、相互叠加，从而提供了更加充分的辩护。

1. 教师专业的公共性要求“教师正义优先”

教师这一专门的职业之所以需要职业伦理或者专业伦理，原因正在于它们所服务的社会共同善非常重要，影响到每一个社会成员的生活前景和福祉，也就是说，它们具有很强的公共性。“专业服务的社会性和公共性，意味着专业服务具有普遍性，要求专业人员以普遍的标准对待所有的服务对象，向任何需要专业服务的人提供服务。不论服务对象的……特征如何，都必须一视同仁。”^[4]

教师的根本任务是促进每一位新生人类的成长，这项工作对每一个人以及整个社会的延续都至关重要。因此，教师必须不偏不倚地对待每一位学生。每一位学生的价值对于教师来说都应该具有同等分量。教师不得以身高、体重、性别、肤色、民族、种族、性格、智力和成绩等因素将学生划分为不同等级，并给予区别对待。因为每一位学生在作为人的意义上是相同的，他们作为人的价值也是相同的。也就是说，所有学生在法律、人格和道德上一律平等。就此而言，教师应该维护和增进全体学生的利益。除非有足够充分的理由，否则偏爱某一位或一些学生就是不道德的。这就意味着：第一，教师的决定应该免受无关因素的影响；第二，相似的情况应该相似地处理。简言之，教师必须尊重每一位学生的权利。

当然，教师的教育实践是复杂的，正义对待学生需要考虑特定情境的特点。但在理论上阐明教师应该正义对待学生具有重要的实践意义，至少它要求教师在作出某些看起来明显不公平的行为时给出充分的理由，从而减少教师行为任意性可能给学生造成的伤害。维护和促进学生的利益总是意味着首先不损害学生的利益，特别是作为人的尊严权，因为人的尊严不可能被其他利益所弥补。

2. 教育本质的积极干预性要求“教师正义优先”

教师不仅需要防御对学生不利的外在影响，

还要主动唤醒学生天性的发展和控制其可能造成恶果的那些倾向。尊重儿童天性不意味着教师的任务仅仅是为他们的天性“筑起一道围墙”，还必须对学生积极地施加影响。此时，教师的权力意志也就出场了，在师生之间建立起塑造者与被塑造者的不平等关系。

在实践中，教师“‘善意’的干预”很容易被权力意志所遮蔽。卢梭（Rousseau）说：“出自造物主之手的東西，都是好的，而一到了人的手里，就全变坏了。”^[9]即便教育者出于十分的善意去影响学生，也可能“好心办坏事”。真实的教师不仅在理性、学识、经验和能力上是有限的，还经常受到各种欲望、利益、情绪等影响，以至于难以从善如流。很多时候，学生感受到的只是表现为各种形式的权力意志，师生往往互不理解、疏离甚至产生冲突。也就是说，教育本质的积极干预性内在地蕴含着伤害受教育者的可能性，或者说要提防权力意志的冲动或任性。有鉴于此，教师在将自己的善意或爱付诸行动之前，首先应该思考这种行动是否有害于学生；在行动之中要检讨自己的善意是否被权力意志所盖过，谨慎行事。因此，教师首先应该服从正义的道德要求，尊重学生的基本权利，将自己的权力意志和善意都置于正义之下，在不直接地或间接地伤害学生的前提下进行教育。

3. 学生的相对弱势地位要求“教师正义优先”

首先，师生个体力量相差悬殊。所谓“个体力量”不仅指纯粹的体力或身体力量，而且包括个体随年龄和经验逐渐增长的智力和知识。一般来说，在幼儿园和小学阶段，学生在体力上跟教师相比相差较大；在进入大学以前，学生的心智成熟程度和处事水平都达不到作为成人的教师，这意味着学生即使具有相当的智力水平，也比较缺乏援引相关知识和制度来维护自己利益的能力。这就使学生缺乏保护自身利益的个人手段，甚至难以识别自身利益是否受到了不当伤害。

其次，更重要的是师生社会力量相差悬殊。所谓“社会力量”，指由国家和社会所授予的各种权力或权利。职业教师是由社会制度所创设

的角色，被授予干预学生的权利，并且得到社会制度的保障。“教育者在教育活动中明显占据着优势，享有较大的权利，对受教育者拥有一定的教育权力。”^[10]譬如，《中华人民共和国教师法》明确规定，教师有权“进行教育教学活动，开展教育教学改革和实验”“指导学生的学习和发展，评定学生的品行和学业成绩”。又如，继2009年颁布《中小学班主任工作规定》之后，教育部在2020年再次颁布《中小学教育惩戒规则（试行）》，更加明确地规定教师具有教育惩戒权。此外，除了由国家法律所授予的正式权利外，教师还拥有由传统所授予的非正式权利，比如，在源远流长的尊师传统影响下，人们一致承认学生应该听从教师的命令，服从教师的管理。

学校教育中师生所处的不对等地位，要求“教师正义优先”，特别尊重并保护处于相对弱势地位的学生的权益。

三、“教师正义优先”对教师专业伦理建设的启示

根据“教师正义优先”的主张，我们应该以正义而非关爱作为教师专业伦理的基本价值取向，具体来讲，第一，确立正义作为教师道德的“底线”；第二，突出教师必须履行的消极义务；第三，强调教师正义感的培养。

1. 确立正义底线

所谓“底线”，何怀宏认为，其“表示一种‘很基本的’或‘最重要的’含义”，因而“底线伦理”就是指“基本的道德义务，或者说基本的道德行为规范”。^[11]“教师正义优先”意味着正义构成教师专业伦理的“底线”或“底线师德”。第一，正义是普遍的。正义普遍地适用于所有参与教师职业的人员，任何一位教师都必须遵守正义所提出的要求。第二，正义赋予教师的各种义务是基本的。教师正义局限于不直接或间接地侵犯学生权利的范围内，故而将成为“好教师”或“道德家”的道德追求置于教师个人追求的领域。不过，这不意味着教师很容易实现正义的要求，也不意味着教师要放弃

道德的崇高。

一方面,对于一般人来说,不伤害他人的最佳办法是不针对他人展开任何行动,不理睬、不伸手或者疏远。但是,对于教师来说,他必须针对学生展开行动,因为教育的本质就是积极的干预或影响。因此,教师就可能对学生的权利或正当利益产生伤害,即便教师的动机是善意或关爱。可以说,教育惩戒权之所以引起巨大争议,原因之一就在于其可能隐含着一种合法伤害学生的权利。由此可见,恰当地践行正义要求也存在较大的困难,尽管它不像关爱那样需要教师牺牲自己的利益。

另一方面,现行教育制度的不完善增加了教师履行正义要求的难度。基于正义的道德要求,教师应该平等地关怀和尊重每一位学生,既不应该将学生划分为三六九等,也不应该不合理地偏爱某些学生。但是,在我国一贯重视升学率甚至“清北率”的制度导向下,一位教师更可能选择一种适合提升分数的教学方式,而忽略那些不适应“书山题海”者的利益诉求,因为教师的职称和福利等利益与升学率紧密挂钩。此时,坚守正义是艰难的。反之,如果一位教师仍然坚持正义对待所有学生,反倒体现了道德的崇高。

2. 突出消极义务

既然正义构成教师道德底线,则教师专业伦理规范理应以正义诸义务为中心。正如密尔(J.S.Mill)所言,正义诸义务是完全强制性的。^[8]在伦理学领域,完全强制性义务的对应概念是不完全强制性义务。前者主要是消极的否定性义务,即不伤害他人或自己的权利;后者则是积极的肯定性义务,即帮助或增进他人或自己的利益。包尔生(F.Paulsen)则认为正义既包括消极义务也包括积极义务,“只要力所能及,就自己不要做、也不让其他人去做不公正的事”,而且“尊重并保护上述权利”。^[9]

由于学生的易受伤害性,所以不论正义是否包含积极义务,那些禁止伤害学生的消极义务都应该首先得到强调,包括“不能以贬低、压制、歧视、伤害等不合道德的行为和态度对待受教育者”^[10]。进一步来说,由于教师对学生

的利益具有重大影响,所以义务规则必须尽可能地具体、明确和可操作化,以便为教师提供清晰的判断和操作依据。义务规则越具体,越能够减少人们对教师的专业行为发生道德上的争议,既为教师提供道德保护,也为受到伤害的学生寻求救济提供规范依据。

突出消极义务并不意味着否定教师也承担着某些积极义务,这些义务既可能是正义所要求的,也可能属于关爱的范畴。通常,积极义务是指行动者可以自行决定在什么时候、采取什么手段履行并且履行到何种程度的义务。对于教师来说,履行积极义务的要求则更为严格,因为教师的职业使命就在于促进学生身心的成长以及防止学生身心受到不正当的伤害。

3. 强调正义感的培养

教师一直以来被塑造为富有爱心的、无私奉献的、甘于清贫的“圣人”。针对师范生和在职教师的道德教育或培训也以培养爱心为重点,以树立和宣传“道德榜样”为主要方法。2019年,教育部等七部门联合印发的《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》中第8条提出:“突出典型树德,持续开展优秀教师选树宣传。”从榜样评比、榜样确立到榜样宣传,形成了多层次、多方面的教师榜样体系。电视剧、电影和小说等文艺作品也塑造了大量“孺子牛”和“春蚕”式的教师榜样。

然而,圣人总是极少数,而常人才是绝大多数。因此,倡导或鼓励教师以成圣为己任的崇高道德缺乏普遍性和有效性,既不符合常理(人应该有追求自身利益的权利),也不顺应常情(人总是具有追求自身利益的本性)。与此不同,“教师正义优先”强调教师必须遵守底线道德要求,至于教师在履行正义诸义务之后,是否还要成为一个“富有爱心的人”甚至“无私奉献的人”,则取决于教师个人的选择。

因此,师德教育和培训的首要任务不是培养师范生和教师的爱心,而是形成对正义的认同,最终形成正义感。罗尔斯(J.B.Rawls)说:“一个组织良好的社会也是一个由它的公开的正义观念来调节的社会。这个事实意味着它的成员们有一种按照正义原则的要求行动的强烈的

通常有效的欲望。”^[11]所谓“按照正义原则的要求行动的……欲望”就是正义感，它不仅仅愿意服从正义，而且在理解正义的前提下对事物正义与否进行理性判断，并且伴随着相应的情感体验，比如羞愧、义愤等。正义意味着尊重每个人的权利，也包括尊重教师自己的权利，因此，以正义感的培养为中心的师德教育更加人性化，也就更容易得到教师的认同。

就正义感的培养而言，树立“反面教材”比正面榜样宣传更有效。通过展示具典型性的非正义的教师案例，使教师明确认识到正义作为底线师德是不可逾越的，某些习以为常的教育行为是违反正义要求的，而且教师的一些非正义行为给学生造成了严重的伤害。人们面对非正义的事件时，容易对施害者产生义愤，而对受害者产生怜悯，这些都有助于正义感的培养。

我国社会和教育的现代化要求从以爱为基础的传统师德转向以正义为基础的现代教师专业伦理，并且确立“教师正义优先”的规范立场。这不仅是保卫教师专业公共品格的内在需要，也是防止教师关爱异化和教师侵犯学生权利的有效方法。由此，我国教师专业伦理建设应该将正义作为教师道德底线，应该在教师专业伦理规范中突出教师不伤害学生的消极义务，还应该转变师德教育思路，着重培养教师的正义感和对学生权利的尊重。

注释：

①正义是政治学、伦理学、经济学等多学科概念，本研究对其采取系统性的叠加理解，即它是平等、公正、关怀三者的叠加。平等意味着人人同等对待；公平意味着得其所得、失其所失；关怀则强调对客观处境不利的弱势群体

体和个人加以照顾并增进其利益。现代正义观得益于罗尔斯的理论论证，他强调对于基本的权利和义务，必须人人平等，不允许有不平等的对待；而有些非基本的经济和社会的权力和义务，是可以允许存在不平等的，但条件是这不会产生更大的不平等，而且其结果是能够给每一个人，特别是处境不利的最少受惠者以补偿（似乎与功利主义有相似之处），这才是正义的。[参见罗尔斯. 正义论（修订版）[M]. 何怀宏，何包钢，廖申白，译. 北京：中国社会科学出版社，2009：12.]

参考文献：

- [1] 杜时忠，倪峥. 论师德建设的“转向”[J]. 中小学德育，2019（12）：35-39.
- [2] [11] 罗尔斯. 正义论（修订版）[M]. 何怀宏，何包钢，廖申白，译. 北京：中国社会科学出版社，2009：62. 455.
- [3] HELD V. The ethics of care [M]//COPPD. The Oxford handbook of ethical theory. New York: Oxford University Press, 2006: 548.
- [4] 陈桂生. 学校教育原理 [M]. 长沙：湖南教育出版社，2000：370.
- [5] 卢梭. 爱弥儿：上卷 [M]. 李平沅，译. 北京：商务印书馆，1996：5
- [6] 王辉. 教育活动中的师生关系探析 [J]. 教育评论，2000（4）：13-15.
- [7] 何怀宏. 底线伦理的概念、含义与方法 [J]. 道德与文明，2010（1）：17-21.
- [8] 穆勒. 功利主义 [M]. 徐大建，译. 上海：上海人民出版社，2008.
- [9] 包尔生. 伦理学体系 [M]. 何怀宏，廖申白，译. 北京：中国社会科学出版社，1988：517-518.
- [10] 金生铉. 教育正义：教育制度建构的奠基性价值 [J]. 陕西师范大学学报（哲学社会科学版），2011（2）：157-164.