

论教师职责的道德性： 从道德义务到职业准则

王 飞

(山东女子学院 教育学院, 山东 济南 250300)

摘要:在约定俗成的意义上,人们会潜在地认为教师这个职业比其他职业有着更为鲜明的道德义务,然而,教师职责与道德义务的复杂性,决定了这个理念的确凿含义亟待深入探讨。实际上,教师较高道德义务的关键,不是尽力防止差错以不受追究,而是对知识表达的语义进行最好的道德证成。教师需要脱离庸碌之态,立志谋求教书育人的卓著品行。这预示着对教师职责的判定与规约,在扬弃验证性道德尺度和秉持标准性道德尺度的基础上,应实现从教师道德义务向教师职业准则的转化。

关键词:教师职责;道德义务;职业准则;验证性道德尺度;标准性道德尺度

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)04-0012-10

基金项目:山东女子学院高层次引进人才科研项目“传媒教育时代教师公共形象的形塑、构建与传播研究”(2020RCYJ04),项目负责人:王飞。

作者简介:王飞,教育学博士,山东女子学院教育学院教授,博士生导师,山东省高等学校优势学科“教师教育”科研团队学术带头人。

一、问题提出:教师职责与道德义务的易混

与其他职业相比,教师理当担负起更多的道德义务,这已是一种常识。教师的道德义务是指从事教师职业的人要站在为国家和民族之未来培养人才的高度,遵守并履行存在于一个社会里那些总的法律制度,自觉规范自己的行为。这个概念与“教师职责”有类似的成分,但也有一定区别。教师职责是指教师为履行一定的教书育人使命而负责的范围和承担的一系列工作任务,以及完成这些任务所要承担的相应责任。那么,认为教师担负着更高道德义务究竟是何意呢?从感官直觉上讲,担负更高的道德义务,暗示教师比从事其他职业的人有着更严格的行为条件,预示着更加宽泛的追责要求和更加严苛的宽免规则。不过,从教师

职业实践层面上看,世界上很多发达国家的教师都拥有宽泛的宽免权,对于教师职责的追究有着更为严谨的准则。如,为了给予教师更大的宽免权,“世界各国的教育立法大都将自甘冒险作为学校的免责事由”^[1]。“自甘冒险免责是指被害人原可预见损害可能发生而又自愿冒损害发生的危险,若损害发生,不得向加害人提起主张。”^[2]令人疑惑的是,上述豁免权和追责不冲突吗?答案是“不冲突”。因为教师宽泛的豁免权和严谨的追责规定,能促使教师更加合法地运用权力,假如教师进退两难,则难以据法理直气壮地使用教育权。这在理论上可叫作“责权一致论”。但需要注意的是,持“责权一致论”的人把教师职责的重点局限于教师的举止责任,强调的是对于教师道德义务的要求,这种道德尺度是一种通过要求教师外在举止作为关键内容的验证性道德尺度。这

导致责权一致论的理论主张不能很好地阐明教师较高道德义务和教师宽免权之间的冲突问题。究其原因,是持责权一致论的人忽略了教师职责和道德性这两个命题具有复杂的意旨。若不揭示教师职责及其道德性的复杂意旨,就不能很好地领略教师担负着更高道德义务这个命题的寓意,且对教师较高道德义务与教师宽免权名义上具有的冲突进行恰当的诠释。据此,有必要先对教师担负着更高道德义务予以说明,辨别不同层级的教师职责与道德义务,且重点强调,较高的道德尺度有“验证性道德尺度”和“标准性道德尺度”两类。前者是通过约定俗成的既定法则、教义和规范,居高临下地检验教师应不应该去做某些事和审视教师的所作所为是否合乎道德的要求;后者是指通过信仰、信念、良知、技术、行为和实践,秉持未来导向衡量教师在教书育人过程中的行动尺度。本文的重点在于,阐明依据验证性道德尺度不能完全阐释教师担负较高道德义务这一命题。换言之,笔者赞成标准性道德尺度,且依此证明一种作出最优证成和道德义务相一致的教师职责理论,以区别于“责权一致论”。赞成标准性道德尺度是有根由的,且需要与赞成验证性道德尺度的根由进行比较,以揭示后者的不充分性。导致这种不充分的关键在于,验证性道德尺度忽视了教师职责的固有标准性,这种固有标准性需经过解析专业知识和职业实践的属性来呈现,并阐述清楚教师的职责具有道德性。经过深入探讨教师道德义务的属性,既辨明验证性道德尺度对诠释教师职责道德性的含义,也揭示其缺陷,且证明最优证成和道德义务相一致的教师职责理论是一个更加令人信服的理论方案。以此为基础,才能对教师职责的职业准则转化进行初阶的预测。

二、教师职责和道德义务的多维辨析

(一)教师的职责和作为教师的职责

“教师的职责”和“作为教师的职责”这两个表述看似差不多,实则区别明显。教师作为

一个“人”,其身份复杂,除去“教师”这一职业身份外,同时还是公民和公职人员,诸多不同的身份意味着担负不同的职责。“从社会学来看,每个人的身份都不是单一的,而是复合的。每个人都必然属于多个不同群体,因而获得多个不同的局部身份,这些多重身份并不总是和谐一致,而往往是相互矛盾的。”^[2]如,作为一个“好人”的教师和作为一个“好教师”,其在道德义务上也许有矛盾。“好人”是一个群集概念,“好教师”是一个有个体意义的概念。把人作为群集概念与其诞生的背景区分开来,这是人类思想史上的一大进步,但相较而言,把人作为个体从其身处的群集中指认出来则是更大的进步。“好教师”折射出对于教师“自我”最大程度和最高层次的解释。“好教师”能最大程度地实现自身的个体意义。“教师的身份不是既定的,而是建构性的。关于教师身份的诸多探讨正是近几十年来教师身份建构的缩影。‘教师是谁’‘什么样的老师才是好老师’等问题始终困扰着教师群体与个体。”^[3]针对教师的身份、角色、素养等问题,一方面我们在理论上不断建构某种教师的形象或标准,另一方面不断在教师中寻找这样或那样的形象。万千普通教师处于外在规范与内在价值之间,如何理解集体性身份和建构自我个体身份?希望教师成为一个什么样的教师?笔者认为,“好教师”应基于每个教师自身的经历、经验、理想、目标、信念等去寻求支撑自己成为好教师的内在元素。“好教师”这一身份赋予了教师探寻自己专业身份的可能性,因此,在此需要强调的是,教师职责主要是指作为教师这个特定职业身份的职责,而不是笼统的教师职责。由于教师担负着诸多社会角色,不一样的身份,其职责尺度也不一样,若不进行这样的锁定,就难以严谨地探讨教师的职责问题。

(二)教师的多维职责辨析

作为教师其本色职责究竟是什么?可通过法律角度对教师的职责进行分类考察。

1. 普遍性职责和独特性职责

按照《中华人民共和国教师法》(2009年修

正)》(以下简称《教师法》)第七条的规定,教师是拥有教育教学权、科学研究权、管理学生权、获取报酬权、民主管理权、进修培训权的公职人员。作为公职人员,教师担负的职责与其他国家公职人员所担负的职责有着普遍层面上的要求。基于普遍性意义而言,教师职责和其他公职人员的职责难以绝对区分,因此是普遍性职责。如:《教师法》第三条规定,教师应当忠诚于人民的教育事业;《教师法》第八条规定了教师的六项义务,包括遵守宪法法律和职业道德、遵规守纪完成工作、教育学生、尊重学生、保护学生、提升专业素质等。对于这些职责,《中华人民共和国教育法》(2021年修正)第三十三条、“新时代教师职业行为十项准则”“教师职业道德规范”等也有相应表述,因此称之为教师的普遍性职责。还有一些职责是教师独有的,与普遍性职责相对,为独特性职责。独特性职责是教师担负的特殊职责,即教师作为专业人员专业地传播真理和落实立德树人任务的职责。独特性职责是教师的核心职责,其意义通常情况下大于普遍性职责。这种独特性职责在国家相关法律法规及党和国家领导人的论述中均有体现。如《教师法》第三条规定,“教师是履行教育教学职责的专业人员”。据此,教师的职业角色是专业人员。这种专业人员最核心的职责在《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》里表述为:教师承担着传播知识、传播思想、传播真理的历史使命,肩负着塑造灵魂、塑造生命、塑造人的时代重任。2018年,习近平总书记在全国教育大会上指出:“教师是人类灵魂的工程师,是人类文明的传承者,承载着传播知识、传播思想、传播真理,塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任。……做老师就要执着于教书育人,有热爱教育的定力、淡泊名利的坚守。”^[4]2014年教师节,习近平总书记在同北京师范大学师生代表座谈时发表题为“做党和人民满意的好老师”的重要讲话,其中指出:“一个优秀的老师,应该是‘经师’和‘人师’的统一,既要精于‘授业’、‘解惑’,更要以

‘传道’为责任和使命。”^[5]这是党和国家领导人关于教师立德树人职责的重要论述。专业地传播真理是教师履行职责的方式,立德树人是落实教师职责的目的。正是依法专业地传播真理这个独特的履责方式,使教师的职责和其他职业的职责得以区分。因此,探讨作为教师这个独特职业角色的职责,就是判别教师依法专业行使立德树人权的职责。

2. 外在职责和内在职责

《中华人民共和国教育法》《教师法》“新时代教师职业行为十项准则”“教师职业道德规范”等法律法规以及党和国家领导人的重要讲话,是从外在行为规范上对教师职责进行规定,很大程度上为教师职责厘定了最基本的范畴。在显性层面上针对教师的外在职责进行规定是容易理解的,但教师的内心世界他人是难以知晓和认知的,因此也不容易进行客观判别,很多时候只能依据外在行为来判断其内心世界,并依据外显行为及其结果来规定其职责范畴。然而,这并不预示着对教师的内在职责缺乏规定。法律法规以及习近平总书记关于教师的重要论述,都规定和强调教师要忠诚于教育事业,热爱教育事业,修己且学而不厌,育人且诲人不倦。这些就不单单是涉及外在的行为职责了,而是深深嵌入了教师的内在职责和道德情操。教师要靠一种内在信念来教书育人,教书育人必须是在内心信念牵引下的实际行动。教师在国家的人才培养事业中发挥着重要作用,除了熟悉教育和运用知识,更需要洞悉社会发展变化,关注教育治理困局,以高远的眼光、自觉的责任、坚定的勇气,通过自己的点滴参与推进教育治理现代化。只有拥有如此格局,教师才能履行好内在职责。

3. 事后职责和事先职责

行为职责通常只能过后追责,主要是一种事后职责。但内在意识层面上的职责主导着外在行为的动机企图与内心状况,这不但是事后职责,更是事先职责。不管是事先职责还是事后职责,都蕴含了“理当负责”之意,然而这两种职责形成的道德功效却差别不小。根据

既有结果,对产生该结果的行为的查究是事后职责,预测将来可能会产生的结果而对还没有作出的行为提出要求则是事先职责。事后职责是对已经犯错的事情担责,此种职责的前提条件是具有本来应该规避的恶;而事先职责是对一些好事担责,事先职责的前提条件是具有值得去追求的真善美。显然,两种职责的道德效应非常不一样。事后职责的目的是规避出错,防止事后的担责;事先职责的目的是追求让事情朝好的方向发展,其动机在于不但不能犯错,而且还要更好。换句话说,事后职责的道德方向是防止恶或坏,事先职责的道德方向是竭力向善或好。很明显,是基于事后职责审视教师职责还是基于事先职责审视教师职责,会使教师职责具有不一样的道德分量。这样的分类考察,可以让我们在审视教师职责时变得越来越清晰,也会让教师职责展现出更加多维的成分。可以发现,责权一致论尽管不赞成对于教师在某些知识上出错进行究查的制度,却在限定教师职责对象的维度上,与知识出错的论调遵循了同样的逻辑——锁定教师的外在举止行为,忽略了内在职责和事先职责对教师职责的主导性价值。这其中的根本原因在于,忽略了法律规章及其执行的属性与教师职责之间的根本性关系,所以同时也忽视了教师依法依规专业地履行立德树人职责特别方式的道德价值。不过,以下要强调的是,对这些问题的认识,会主导对教师担负较高道德义务这个命题属性的理解。

三、验证性道德尺度的支撑因由辩解

在证成教师较高道德义务的支撑因由上,需要对上文提出的两个道德尺度围绕“必需性尺度”和“融通性尺度”进行剖析。前者用来阐明它对于教师的道德义务是必要的,目的在于彰显教师根据其职业身份担负较高道德义务的特殊性;后者用来阐明它与教师的诸多权力和职责是彼此融通的。对于验证性道德尺度,也许可提出三条支撑性因由,但这三条因由既无法提供必需性说明,也无法进行融通性说

明,所以都是站不住脚的。

(一)地位性因由

第一种因由主张,“教师是课堂教学的领导者”^[6]。这种领导者地位让教师具有了比非教师职业更高的道德义务。教师是促进课堂教学发展的核心,最终只有教师自己才能变革和发展其课堂教学实践。因此,教师的动机和自我调控能力是课堂教学发展的关键,教师必须明确自己对于发展的追求。越来越多的研究表明,教师是促进学生学习的关键因素,因此教师建立对于课堂的感情也就显得特别重要。真正实现教师领导者地位的支撑性因素是教师道德义务的彰显。这种义务的彰显依靠教师较高的道德担负,而这种道德担负又具体通过教师职业热忱的优先对象来证明。教师作为课堂教学的领导者,假如全神贯注于课堂,则意味着除了课堂教学之外,其他环境和关系对教师并不十分重要,于是可以得到以下两个推论:(1)与根源于组织性事务的问题和活动相比,教师更加关注根源于课堂事务的任务和活动;(2)当组织性要求和课堂要求之间产生冲突时,教师会偏向根源于课堂的要求。根据研究和观察,大部分教师在额外工作时间,都会高度关注与课堂教学相关的活动而不是全校性的组织事务,即大部分教师都会利用这个时间备课、教学、为学生提供咨询指导等。换言之,在满足学校要求和课堂班级要求上,大部分教师在内心和行动上都会偏向于满足课堂班级的要求,因为他们认为,自己的价值和是否优秀主要体现于课堂,而非学校管理者的判断和监测。由此,在很大程度上决定了教师的感情会更多倾注于课堂班级。依此逻辑,教师应尽职责是指在履行义务中涉及的必要性,这个必要性就是努力影响学生,感知学生的需要,并以此来判断和评价学生。在履行职责的过程中,教师必须克服由于注意力分散而产生的影响。可难点在于,教师是在相对单一的环境下履行这种职责,几乎没有可以用来吸引学生注意力的资源。在很大程度上,教师不能选择或拒绝课程内容,通常必须遵循那些可

能使学生感到枯燥或超出其能力水平的课程。同时,课堂也不是教师能够合法主张完全权力的舞台,作为学校教育的一部分,课堂班级活动必须接受上级的管理和监控。此外,教师也难以杜绝干扰。教师必须使用别人提供的资源来开展工作,而实际上,可能也很难得到足够的资源。这说明教师在建立课堂感情和履行应尽职责方面,有一定的限度和难度。在这个意义上讲,教师在履行职责时存在一些不确定因素,因此地位性因由并不能完全说明教师的内在情感对教师的较高道德义务是必需的。

(二)利益性因由

第二种是利益性因由。教育学一直秉持一个重要原理,即“教师是重要他人”。2016年9月,习近平总书记在北京市八一学校考察时的讲话中强调,广大教师要做学生锤炼品格的引路人,做学生学习知识的引路人,做学生创新思维的引路人,做学生奉献祖国的引路人。教师的言传身教关乎学生的成长发展,教师的传道授业解惑对学生的成长利益会形成直接影响。教师担负着非常重要的道德义务,这里的道德义务所影响的重大利益,不是教师的利益而是学生的利益。学生的成长发展在很长一段时间主要是靠“直接知觉”获得感受,从而引发其内在发生变化。尤其是孩童时期的学生,其思维和情感不是个人化的,而是与周围身边人的生活、言语和行动密切相关。他们不会有意识地排斥和抵御环境的作用,而是将以一种新的方式既发现周围的世界,又发现自己的内在世界。这是一个有些神奇的时期。不少孩童几乎不知道要怎样表达的问题会涌现出来,他们就算能向成年人表达这些问题,但也不愿意这样做。因此在较长的一个时间段,要求提供给他们的生活经验和知识能满足和解答他们隐藏的各种问题。而如果有孩童非常信任的老师能与其共同经历几年,则会对孩童产生莫大的影响。由此,针对教师的行为,有很多严格的规定。如《教师法》第八条要求教师关心、爱护全体学生,尊重学生人格,促进学生全面发展,制止有害于学生的行为。《中

小学教师职业道德规范》(2008年修订)第三条要求教师关心爱护全体学生,尊重学生人格,平等公正对待学生,对学生严慈相济,做学生的良师益友,保护学生安全,关心学生健康,维护学生权益,不讽刺、挖苦、歧视学生,不体罚或变相体罚学生。换言之,教师在关乎学生重大利益的教育教学活动中,要做到充分尊重并宽待学生利益、严格约束自身利益,使教师对学生抱有的高道德要求达到预期结果。就此而言,对于教师的较高道德义务,这些规定并非充分。

(三)形象性因由

第三种因由主张教师应是教师职业群体的道德形象担当。“就教育领域的个体劳动而言,生产功能几乎为零,象征功能和惩戒功能却十分重要。”^[7]要想提升教育的生产功能,必须加码教师的道德担当,因为教育的象征功能和惩戒功能的实现很大程度上依赖教师的道德担当,由此,教师的道德义务也就成为了一种制度性乃至法律性的义务。限制教师的道德要求就不单单是一种良善的愿望,更是法律将教师个体放置到职业群体中,使其在展现个体形象的同时又能和谐地融入职业群体。由于教师职业共同体有着较高的整体性道德形象,且教师个人需为全体形象担责,因而作为教师,在同享教师职业荣誉的同时,也承载着相同的道德憧憬。法律法规对教师的形象庇护是有规范的。这些法律法规体现为两种:一般的标准性要求和详尽的贯彻性要求。前者是对教师理应具有良好形象作出的规定。如:《教师法》第八条规定,教师应当遵守宪法、法律和职业道德,为人师表;《中小学教师职业道德规范》(2008年修订)规定:坚守高尚情操,知荣明耻,严于律己,以身作则;衣着得体,语言规范,举止文明;关心集体,团结协作,尊重同事,尊重家长;作风正派,廉洁奉公;自觉抵制有偿家教,不利用职务之便谋取私利。然而,对于教师需要怎么做才符合人们对教师道德形象的期盼,存在一定的争议。因为“教师具有非义务性道德。……像仁慈、怜悯、自我牺

性、利他等高尚道德，……不是人人都可以做到的，如果把这种道德作为对人的基本要求，不仅高不可攀，而且有可能造成日常生活的道德缺省，导致人们生活在伪善之中”^[8]。这表明，即便是较高的道德准则，教师良好的道德形象，乃至对教师行为的详尽道德要求，也存在着文化相反性。因此，为维护教师道德形象而提出的详尽要求，对教师较高道德形象的捍卫也不一定一直是必需的。

（四）融通性准绳

对于教师理应承担较高道德义务的有用验证，既要契合必需性要求，也要契合融通性准绳。换言之，教师因较高道德义务而应担负的多重职责，乃至关于教师职责的各种规范之间，应该没有冲突。在现代教育治理体系里，教师宽免权在很大程度上是一项基本准则，与教师应该担负较高道德义务是不冲突的。上文中权责一致论主张两者不冲突的理由在于，只有让教师拥有宽免权，才能使教师职责的履行更加有效。“教师是履行教育教学职责的专业人员，依法承担教育法规定的职责。为保证教师及其他工作人员积极履行法定的职务行为，免除后顾之忧，应当将执行职务行为明确规定为抗辩事由。”^[1]从上述对教师特殊职责的阐释可知，教师的独特职责蕴含着教师在履行职责过程中可以不接受责难并提出辩护的理由。教师有捍卫其履行独特职责的权力，因为教师职责不仅仅是教育方面的职责，同时还涉及社会结构、历史、经济、政治、法律和文化等诸多领域。也就是说，教师履行其独特职责的过程充满了复杂性，有很多约束，包括社会结构的约束、政治的约束、历史的约束、地理的约束、经济的约束和文化的约束等。简而言之，教师的职责体现于社会各领域，所以需要融通性准绳作为验证性尺度。可见，权责一致论在很大程度上为此提供了亟待更深入阐释验证的空间。

四、标准性道德尺度的双重查验

如果标准性道德尺度可以有效证成教师

担负较高道德义务的命题，且能揭示其真切内蕴，那么它就一样需要承担必需性尺度与融通性尺度的双重查验。需紧扣教师应按照法律法规专业化地行使立德树人权这个中枢问题，查验标准性道德尺度是否经过检验。查验之前，需先对教师职责是否必须具有道德性进行一定的概说。

（一）教育和实践的道德性

教育是否具有道德性，这似乎不用怀疑，但是教育的道德性该如何理解和把握不是一个不证自明的问题。在关乎人类身心发展的所有真理之中，最具有合理性的就是实践性或教育性真理。对于全部真理的有效性，我们都可以根据其满足深层需求的能力来进行检验。然而，如果想要彻底检验某一真理，则必须将其运用到对年轻人的教育之中。因此，在立德树人的工作中，教师的理念需要发生深刻转变——“由学校或教育本身转移到对儿童的热爱，不是让儿童去适应学校，而是让学校去适应儿童”^[9]，因为高质量教育的中心任务是帮助儿童获得发展和走向成熟。让学校去适应儿童这个理念不是空的，教育最终建基于对人类本性及发展规律的认识，教师要基于这个宽厚扎实的教育科学理念去完成立德树人这一根本任务。教育和道德价值的勾连是无法切割的。教育是一个阐释性的概念，是一个对教育实践的建设性阐释。我们需要将教育体系看成一个整体，而教育就是在这个整体上对教育是什么的最好证成。教育实践的宗旨或核心价值追求的是发展人类的本能，即内在发展。唯有如此，人类的最高理想才能以最完备的方式实现。“牺牲儿童内在发展的教育是反儿童的，是不人道的，是反文明的，是野蛮的。”^[10]促进本能发展完善的唯一途径是通过新理念的输入和新动力的培育，使儿童身上与生俱来的遗传素质不断获得新能量，从而得到充分发展。同时注意激发儿童内心潜藏的道德兴趣，并将其转化为道德行为，避免道德沉沦。当个体为了种族的利益而本能地调整自身行为时，我们便实现了教育的本意。而假如只是把学

习和道德当成个体自我意识的调整,则通过知识灌输或粗陋的教学方法就可以实现,这种学习也就只是真正的学习过程的替代品而已,与教育的真正目的相去甚远。这给教师的道德职责判别提供了尺度。换言之,教育要产生效果,务必实现对“发展人的内在”的最好证成,据此,对于“教育是什么”的回答,必然就是对“什么是最好的道德证成”的回答。如此,道德就内嵌于教育之中了。假如教育和道德的关系不能被切断,那么教师要实现依法专业化地履行立德树人职责,就务必在“教育的情境性和实践性高于科学性,教育所需要的理性也仅限于实践的理性”^[11]这一条件下去追寻教育的内涵。这原本就是一种道德性的事业。假如教师的职责就是对教育命题作出最好验证,那么教师职责的履行原本就是一种道德性行为,教师由此便有了责无旁贷的道德义务,且这是一种事先的、内在的、追求卓越的道德义务。

(二)必需性尺度

验证性道德尺度是认同教师职责的道德性的,它或许能通过区别较高道德义务与完人义务,揭示教师的较高道德尺度超越了平常人的道德尺度,但没有必要达到超过平常人道德尺度的完人尺度,依此获得对验证性道德尺度的辩驳依据。这一辩驳理由恰当地规定了教师较高道德义务的最大限度。验证性道德尺度注重教师的外在职责和事后职责,但它难以清楚地解释基于维护教师职责道德性的诸多规定之于教师较高道德义务的必然性,不能清楚地说明教师担负较高道德义务的意义,与人们对教师道德形象的期待也存在差距,因为人们吁求教师在履行职责之前就该拥有和谋求卓越的良知。换言之,验证性道德尺度没有恰当敲定教师较高道德义务的最低限度。而在完人道德尺度的最大限度之下,在平常人恰当道德尺度的范畴里,超出验证性道德尺度的最低限度,就进入了标准性道德尺度的范畴。固然,标准性道德尺度一样要求回应来自必需性尺度的“审问”。如前述所言,以完人的道德尺度来打造教师的道德形象,好像不但能在职责

理论里获得凭据,还符合已有制度的要求。这一理念的本质,实际上象征着一种设定的教育治理观念,即完人治理的愿望。这种教育治理观与立德树人理念,主导着一种特殊的教师职责观,即道德完人的立德树人观。毋庸讳言,这个理念具有推论上的可能性。然而,教师应担负什么属性的较高道德义务,不是一种简单的推论,而是一个需要践行的体验性问题。虽然“教师是社会神圣秩序的一部分”^[12],但这种神圣秩序不意味着教师要靠一种道德完人的形象来履行其职责。教师依然需要遵守一套严格的有关其个人职业生活的特殊规则,即专业化发展。围绕教学工作的道德限制,使得教师所从事的工作与工厂和家务劳动的主导性抉择区分开来。教师能以“教育合乎人性的合理化过程,包括应然的教育价值要求和现实的教育实践原则”^[13]来从事教师职业,这才是正途。教师道德形象的打造和道德义务的担负,不但要求教师个人符合教师职业的整体道德形象,还要求人们对于教师职责的理念契合特殊的教育观。据此,教师的职业准则可界定为:从事教师职业的人所遵从的原则。这个原则既包括主观的行为原则,也包括符合客观规律的实践规则。准则强调的是原则的主观性。当它偏于主观之时,才与规律法则相对立;当它排除了主观因素时,才成为实践法则。基于准则确立的法律制度或标准性道德尺度,才能在结果上坚守道德底线、扼制道德失范,确保德行稳固持久,使教师明白其背后的最高准则——立德树人。掌握了这个准则,教师才能以不变应万变,才不会陷入职业困惑,才能使立德树人达到卓越。依据作为最高准则的立德树人的观念和要求,教师在遭遇与利益相关的问题时,需要平衡好物质利益与精神利益的关系,因为教师的利益很大程度上是靠其职业义务和职业准则来判定的,而非追求单纯的物质利益。精神报酬全部由对于工作所作的主观性评价构成,会受到该职业任务性质的制约。教师职业的服务性和文化理念决定了不能单纯强调物质报酬的获得。教师职责的道

德性有助于强调精神报酬,而判断精神报酬的主要维度是教师感受到自己已经正向影响了学生的成长和发展。教师的核心报酬是与这种感受联系在一起。教师的特殊情意或通过精神报酬获得的感情由此呈现,且以此避免陷入利益挣扎是必要的。

(三)融通性困难

由于秉持验证性道德尺度的职责理念,权责一致论难以充分说明教师担负较高道德职责和教师宽免权之间的不融通性。那么,秉持标准性道德尺度的职责观念能对此提供正确阐释吗?对此需要探讨的一个核心问题是,如何判断教师可能作为一个知识独断主义者所犯的错。权责一致论者是不赞成对教师犯错进行究查的。其验证思路是:教师在履职过程中离不开知识点,顺畅教学需要教师理顺知识点,因此评价一节课的主要标准是教师的教学内容设计和教学实施的好坏。而教学内容设计的优质,首先体现为一节课中知识点的数量适当和深浅适宜,然后是针对性的教法适切,最后是课堂实践和设计目标两者间达成度高。在这个过程中,教师的目的是通过纯粹消费他人知识和一言堂的外在解释以及理顺知识点来追求顺畅式教学。教师即便是依托他人知识或公共知识作为教学的基本内容,在结合特定的新语境对他人知识或公共知识进行重新描述的“习得”上,也可能产生错误或消极后果,因而对此应该予以宽免。权责一致论作出此种阐述的背景是,大多数教师都难以通过内在加工赋予他人知识新的附加值,而是只能对他人知识进行浅表性消费。这种习得水平使得大多数教师只能做到对量的规定性(内移)负责,而难以做到对质的规定性(转化)负责。权责一致论不赞成究查教师错误的缘由有两种:一种认为教师专业素质越来越高,教师行为规范越来越完善;另一种主张究查与客观认识规律不符,教师对知识和事实的认知会受到客观条件的制约,不能达到完美。此外,教师在知识生产的过程中往往会受制于诸多因素。外在知识理论是他人建构起来的一个既定的

理论实体,教师不可能把他人的实体占为己有,而是需要打造属于自己的理论实体。但属于自己的理论实体不能由外人植入,它有一个内在生产过程。当此过程进行到一定程度,即经历“衣带渐宽终不悔,为伊消得人憔悴”的过程,在不沉淀、不凝结、无实体、有边界的过程性特征凸显后,便可瓜熟蒂落,形成自己的话语体系和行为风貌。这种具有缄默性和隐秘性的知识就是教师自己的“自我理论知识”。在这个不易达到的要求下,过于苛责教师就有失公允。从这个角度而言,习近平总书记提出的“以德立身、以德立学、以德施教”^[14],也是具有重要意义的。然而,鉴于前述两种缘由,教师较高道德义务和错误查究之间的关系,亟待进一步阐明。

第一,就防止教师滥用立德树人权、保证教书育人有效而言,需要区别立德树人权乱用的两类情况——理论知识产权乱用和职责权乱用,因为这两种权力乱用产生的错误,绝对不属于宽免范畴。对此,借由错误究查达到以责促权的目的是可以的,但假若是由于教师乱用理论知识产权和职责权而产生的错误,则企图凭借错误究查来规范教师的立德树人权是存在一定困难的。究其原因,在于立德树人权关乎教师对理论知识的领会与认知。教师在运用知识时,会在不一样的意义领会之间判断、权衡,这是教师立德树人权的关键内容。基于教育和立德树人实践的属性,依靠这一内容的立德树人权是不能通过错误究查来进行规范的,也不能凭借立德树人的结果事后问责。就此而言,教师立德树人的行为职责是应该可以宽免的。对于教师立德树人权的规范,关键不是对其权力多少进行约束,而是使其怎样合法使用权力。那么如何保证教师立德树人权的合法行使?由于涉及教师“针对人的内在灵魂而传授完全人格的人文知识”^[15],教师由此担负的职责明显具备内在职责的道德特性,且教师在这里担负的道德职责不但是防止犯错,更是为了作出最好的道德证成,如此,这种道德义务的更高属性显然就内含其中了。

第二,就消除干扰、保证教师立德树人权

的相对独立而言,犯错查究不能简单地被取消。立德树人权的相对独立旨在避免与立德树人不相干的因素对教师的干扰,确保教师能独立行使这种职权,但即便教师拥有相对独立的立德树人权,也难免不发生权力乱用的情况,因此,错误查究依然有必要。由此而言,保证立德树人的相对独立和教师错误查究是不冲突的。不过,这个观点并未能充分领会立德树人权相对独立的整体意蕴。立德树人权相对独立的关键不仅仅在于不受干扰,更在于内含了依法立德树人的要求。保障教师独立履职的目的,恰恰在于确保教师能够严格依法执教。如《教师法》第九条规定,对教师在教育教学、科学研究中的创造性工作给以鼓励和帮助。“这些表述分别以政策和法律的形式,赋予了教师‘国家公职人员’的‘特别身份’,确认了教师代表国家承担对年轻一代进行教育的公共责任,教师工作具有典型的公务性与服务性。从这个意义上说,教师是国家意志的代言人,国家的教育权最终通过教师的教育行为来完成。”^[16]如同上文着重提及的,教师依法执教的规定本身已蕴含了较高的道德责任担当。因而论述至此,应该能够比较明晰地得知,教师的道德职责关键是以教师立德树人的专业意志和相对独立的意志为基础。而教师道德职责的高位要求,更关键的则是教师在行使立德树人权时专业意志和独立意志的彰显,且集中体现于教师理当对法规政策命题作出最好的道德证成。对教师外在行为职责的宽免,并不是免除教师基于独立意志而应有的良知和应担负的使命,何况教师的此种职责是一种较高的道德职责,要求教师终身担负。独立意志和道德职责的相关事理,是把握教师较高道德职责的哲学与伦理学根基,但这是一项庞杂的任务,需另外研究。

五、结论:教师道德职责要实现从道德义务向职业准则转化

通过从验证性道德尺度到标准性道德尺

度,本文逐渐从教师的外在职责与事后职责探索到内在职责与事先职责,诠释了教师较高道德职责的内涵,揭示了教师较高道德职责的关键不在于竭力规避错误以免受问责,而在于对法规政策命题作出最好的道德注解。教师需脱离庸碌之态,立志谋求教书育人的卓著品行。标准性道德尺度和教师的良知使命,不会让教师的职责显得空幻而难以把握,因为标准性道德尺度能局部转变为验证性道德尺度,其他部分单一的道德义务也能经由教师的完整职责在政策法规的文字表达和论述逻辑里予以评判与规定。这就促进了对教师职责的判定与规约——从教师的道德职责向教师职业准则转化。

行文至最后需要说明的是,本文探讨的主要问题是判断教师职责的道德性是用验证性道德尺度合适还是标准性道德尺度合适,两种尺度如何转化才能助推教师职责从道德义务向职业准则转化。主要思路是:先阐明教师职责的道德性,对教师职责进行多维度辨析,然后围绕“必需性尺度”和“融通性尺度”分别对验证性道德尺度和标准性道德尺度进行比较研究,得知验证性道德尺度主要揭示的是教师的道德义务,标准性道德尺度主要揭示的是教师的职业准则,最后提出在把握教师职责的外在职责和事后职责向内在职责和事先职责的转化上,需要用标准性道德尺度来统揽。本文主要基于“道德义务向职业准则转化”的视角,回答“什么是教师职责的道德性”,至于为何与如何实现从道德义务向职业准则转化,需另外撰文研究。

参考文献:

- [1] 余雅风. 学生在校人身损害责任的法律解读与思考[J]. 教育研究,2011(10):38-43.
- [2] 徐贲. 政治是每个人的副业[M]. 北京:东方出版社,2013:80.
- [3] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2003:213.
- [4] 朱益明,王瑞德,等. 中国教育现代化2035:从规划到实践[M]. 上海:上海教育出版社,2020:151-155.
- [5] 习近平. 做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师

- 生代表座谈时的讲话 [EB/OL]. (2014-09-10) [2022-09-29]. https://www.gov.cn/xinwen/2014-09/10/content_2747765.htm.
- [6] 霍伊. 教学领导:基于研究、通向学习成功的指南[M]. 2版. 徐辉,张玉,译. 北京:中国轻工业出版社,2006:1.
- [7] 米歇尔·福柯. 权力的眼睛——福柯访谈录[M]. 严锋,译. 上海:上海人民出版社,1997:164.
- [8] 朱小蔓,金生鈇. 道德教育评论 2008[M]. 北京:教育科学出版社,2009:231.
- [9] 格兰维尔·斯坦利·霍尔. 教育的起源哲学:霍尔教育论文汇编[M]. 张苑,范明丽,等译. 杭州:浙江教育出版社,2019:59.
- [10] 刘晓东. 中国小学教育亟待战略转型——兼论“幼小衔接”应向“小幼衔接”翻转[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2019(3):1-7.
- [11] 怀特海. 教育的目的[M]. 珍藏本. 庄莲平,王立中,译注. 上海:文汇出版社,2020:44.
- [12] CHARTERS W W Jr. Some factors affecting teacher survival in school districts [J]. American Educational Research Journal,1970,7(1):1-27.
- [13] 肖绍明. 批判与实践:论教育人性化[M]. 北京:中国社会科学出版社,2016:20.
- [14] 张烁. 习近平在全国高校思想政治工作会议上强调:把思想政治工作贯穿教育教学全过程 开创我国高等教育事业发展新局面——刘云山讲话王岐山张高丽出席[N]. 人民日报,2016-12-09(1).
- [15] 《思想与社会》编委会. 教育与现代社会[M]. 上海:上海三联书店,2009:4.
- [16] 易凌云,卿素兰,高慧彬,等. 坚持把教师队伍建设作为基础工作——习近平总书记关于教育的重要论述学习研究之四[J]. 教育研究,2022(4):7-8.

The Ethics of Teachers' Responsibilities: From Moral Obligation to Professional Guidelines

WANG Fei

(Faculty of Education, Shandong Women's University, Jinan 250300, China)

Abstract: In the sense of convention, people may potentially think that the profession of teacher has more distinct moral obligations than other professions. However, due to the complexity of teachers' responsibilities and moral obligations, it is urgent to explore the exact meaning of this concept. In fact, the key to teachers' higher moral obligation is not to try to prevent mistakes from being investigated, but to make the best moral proof of the semantic expression of knowledge. Teachers need to get rid of commonplaces and aspire to seek outstanding conduct in teaching and educating people. This indicates that the judgment and regulation of teachers' duties should be transformed from teachers' moral obligation to teachers' professional standards.

Key words: teacher's responsibility; moral obligation; professional guidelines; verifiable moral scale; standard moral scale

责任编辑 邓香蓉