

师德建设若干现实问题辨析

冯 杰, 龚文杰

(宁波大学 组织部, 浙江 宁波 315211)

摘 要: 师德建设中一些重要因素应当受到重视, 如教师群体利益的实现、师德的特殊要求、师德言行规范和教师工作规范、多数教师对师德要求的认可度、治学对师德修养的根本作用等。忽视这些因素, 师德建设的针对性和有效性就会受到削弱。

关键词: 师德; 职业道德; 师德建设

中图分类号: G645 **文献标识码:** A

文章编号: 1008-0627 (2012) 01-0082-05

论及当今师德建设状况, 虽然是成效斐然, 但同时也弊恶频生。寻根溯源, 可能存在一些误区, 一些基本的认识问题亟待进一步澄清。

一、师德建设应当更多关注“师”之所得

一个误区是容易漠视教师物质利益和精神利益与师德的关系。

教师和师德经常被尊奉到神坛之上, 被神化。师德建设给社会、给受教育者等客体带来什么好处会倍受关注, 却少有人关注作为师德主体的教师能够从中得到什么。但实际上教师也就是从事教育职业的人, 教师的职业活动也是一种生产劳动, 同样包含生产劳动资源、生产劳动者和生产劳动关系三种要素。

目前我国教育公办为主, 学校经常性办学经费来自政府定额财政投入。虽然我们在理念上早已知道民族的兴衰、综合国力的竞争实质上是科技的竞争、人才的竞争、最终是教育的竞争, 科教兴国兴省兴市战略层出不穷, 但是教育的成效是相当隐性和滞后的, 无数立竿见影的经济项目连年取得优先投入, 我国的教育投入在国际比较中长期处于相当落后的状态。教育资源投入的总体不足, 必然影响到教育界对优秀人才的吸引力, 影响到教师队伍总体素质和师德总体水平。

学校专项和科技经费主要来自政府财政及企业的投入。在体现水平的政府投入方面, 形成了从中央到省市到学校再到教师的行政主导的

资源配置权力体系, 大家至少主观上都很敬业, 提出了一系列项目、精品、学科、基地、工程、计划, 随后也要组织一系列的检查、验收、成果鉴定、评奖, 形成竞争性获取资源的格局。竞争是件好事, 尤其在资源有限的情况下, 即使资源充足, 也应当竞争。问题在于行政主导而非学术主导, 为陈进、李连生们留下缝隙, 教师们最多可以勉强达成这样的共识: 为了取得“学术马太效应”, 愿意做好的“四姨太”, 但是也非常希望遇到好的“学妖”。^[1]

再一个重要方面就是教师职业劳动生产关系中的分配关系, 即教师的收入。在校内, 主要由职称、岗位和教学科研绩效决定。相应的现行教师职称评审制度、岗位聘任与评聘分离制度、教学科研绩效考核与分配制度确实具有调动教师劳动积极性的作用, 同时由于量易质难的原因, 这些制度也成为教师从事教学科研、争取课题、发表著作时重量轻质、急功近利甚至投机取巧、弄虚作假的诱因。

不能因此而说当前的教育管理者制定的教学科研学术管理制度必然导致教师们走向歪门邪道, 对教师的职业道德修养来说这毕竟是外因。但是不能否认这些似乎与师德无关的学术管理制度为师德挖下了众多的陷阱, 置教师于人为设置的利益取舍的矛盾和痛苦之中而难以修德、难以为师甚至难以做人, 深刻影响着教师群体在

收稿日期: 2011-10-20

基金项目: 浙江省教育厅 2007 年度人文社科研究项目 (20071009)

第一作者简介: 冯 杰 (1965—), 男, 山东昌乐人, 副研究员, 主要研究方向: 高等教育管理。E-mail: fengjie@nbu.edu.cn

获取职业劳动资源过程中、在获取职业劳动报酬过程中处理与他人关系的善恶判断与取舍,影响着师德的总体状况。

功利论伦理思想“强调了道德与利益结合的合理性,肯定了关注教师正当合理利益需求的必要性”^[2]师德建设在对教师提出职业道德要求的同时,应当高度关注“师”之所得,关注教育资源总量及其配置,关注教师的物质利益和精神利益。需要对主要表现为学术制度的教师职业劳动的生产关系不断进行深刻变革,包括(按规范应该怎么做)教学科研管理制度、(做得怎么样的)学术评价制度、(教师能得到什么物质利益的)教学科研薪酬制度;还包括资源配置与获取的相关制度,如教育经费体制、学科与科研基地立项资助制度、课题评审立项制度、论文发表与著作出版制度、成果鉴定与评奖制度、职称评审与聘任制度、人才工程资助制度等。作为社会意识形态,师德是建立在教师职业劳动生产关系基础之上的,学术制度改革直接的作用是解决教师职业劳动资源与酬劳的分配问题,进而有利于教师更加关心自己学问的深浅高下、自己学生的好赖荣辱、自己社会作用的大小轻重这样一些重义轻利的师德考量。

二、师德建设应当更多关注师德的特殊性

第二个误区是容易混淆道德、职业道德与师德的层次关系。

职业道德是人们在职业活动中的特殊道德要求,师德是人们从事教育活动时更为特殊的职业道德要求,必然具有其特殊性。在政府主管部门或学校制订的师德规范中,少不了热爱祖国、遵纪守法、志存高远、求真务实、知荣明耻、严于律己、作风正派、公正公平等等表述,这些内容是对全体公民的一般道德要求;还经常有爱岗敬业、恪尽职守、热爱集体、团结协作、乐于奉献、精益求精、勤奋努力等等表述,这些内容是对任何职业都适用的一般职业道德要求。把这些内容统统罗列在师德规范里,使得师德规范的内容过于宽泛,淡化了师德的特殊性和师德建设的针对性。

师德的特殊之处可以从教师劳动的对象、资料、“产品”等因素^[3]的特殊性中去寻找和厘定。其一是学生,别的职业基本没有这样的职业活动

对象,略微类似的只有以往个体行业中的师傅与徒弟,但远不是现代学校教育中作为“人类灵魂工程师”的教师对学生全面的人格培养与系统的文明成果传授,怎样对待学生、在处理与学生的相互关系时的善恶判断,就成为师德有别于其它职业道德的特殊之处。其二是学问,任何职业都有学问,然而其他职业者并不一定都懂这些学问,就是懂了也主要是自己运用而非一定要传授他人,即便是研究机构的研究人员,他们做学问,但不以教授学生为直接目的。而教师不仅要不断地把学问,包括前人已知的学问和世人未知的学问弄明白,而且要很好地传授给学生、使学生也明白,所以教师对待学问的态度是对待学生的态度的延伸,这一点也是教师职业特有的。其三是社会,教师职业至少客观上必须为社会服务,不能服务社会的活动不能被社会承认为劳动,然而教师是通过将来走向社会的学生和将来传播于社会的学问间接地、长远地与社会发生关系,在对社会的影响规模、历史责任等方面也是十分特殊的。

因此师德建设在对教师提出公民道德要求和一般职业道德要求的同时,应当更多关注师德的特殊性,集中精力关注教师处理与学生、与学问、与社会间关系时的善恶判断。如关爱学生、教书育人、有教无类、诲人不倦,如追求真理、崇尚科学、严谨治学、探索创新,如学为人师、行为世范、胸怀天下、经世致用。

三、师德建设应当既规范言行又触及心灵

第三个误区是容易割裂师德的内在本质与外在形式的联系。

德,古汉字为“惇”,“从直从心,直心为惇”^[4]。道德、师德首先是人的心得、内心活动。其中有些观点明确、道理清楚,可谓之“道德观念”,知其然且知其所以然;有些虽然观点明确,但过去现在或未来的道理不十分清楚,虽然说不清楚道理,但就是要这么认为,可谓之“道德意志”;还有一些根本就来不及思考,既说不清是什么也没搞清为什么,赞许、同情、感激、反感、厌恶、怨恨等等内心感受油然而生,可谓之“道德情感”。同时古人还说“人行道而有得於心为惇”^[4],小篆加彳,取行有所复之义,即道德源于实践;“外得於人内得於己也”^[4],即道德得

于评判,得于他人和自己的评判及其统一;而内心活动如要得到他人的评判,必须表现出来,表现为怎么说的、怎么做的,即道德表于言行。因此道德是里与表、知与行、内在本质与外在形式、内心思辨活动与外在实践活动的统一体。

一种极端是局限于对师德观念、意志、情感进行规范。这类对教师内心活动层面的师德要求,都需要具体落实在对师德言论、行为即师德言行的规范上,否则既无法直接评判、也无法直接建设。比如什么叫“教书育人”?需要规定怎样备课、授课、批改作业和考试等,需要规定在传授科学知识的同时要向学生讲述相关的学科历史、研究方法、科学精神等,需要规定应当花多少时间精力以及怎样与学生进行思想、学习、生活上的交流。比如什么叫“严谨治学”?需要规定做学问必须大胆设问、小心求证、渴望不同观点、欢迎批评争论,规定人文社科要多方考证、理工科要反复验证,甚至要规定不得篡改、捏造实验数据,不得抄袭、剽窃他人研究成果等。也就是说需要有越来越接近教师职业规范或教学科研工作规范的师德言行规范,恰如企业家的“商业道德”确实在很大程度上体现在其产品制造的“技术规范”及其执行上。

另一种极端是局限于对师德言论、行为进行规范。这类对教师实践活动层面的师德要求,都需要师德观念、意志、情感等师德理念的指引,否则无异于舍本逐末。其一,作为外在表现的师德言行是丰富多彩、千变万化的。如“关爱学生”,过去依重促膝谈心、家访巡视,现在要靠网络交流、手机短信;如“认真备课授课”,目前规定教师上课必须带四种、五种东西,但是对那些能把教学内容倒背如流的教师就不应该一刀切。忘却师德理念指引的一成不变的师德言行规范不仅会阻碍师德的创造性发挥,而且很容易造成上有政策下有对策的尴尬。其二,千姿百态的师德言行彰显的是相对稳定的师德理念,制订师德言行规范可以看作是举一些例子来说明师德的内在要求,是寄希望于师德主体去触类旁通。并且,如果教师能够结合自己过去的相关经验和知识,千百年来教师职业传承、积淀下来的关于师德理念的抽象认识也是经验和知识,也是可以直接传授、直接接受的。

概言之,师德建设涉及的是这样一个多层次相互关联的有机整体:内核是教师主观认知的内心活动层面,中间是主观能动的言行层面,外层则是客观的教育实践活动层面。因此,既需要关于师德理念的规范,也需要随时随地与之相一致的师德言行规范和教学科研学术工作规范,乃至教师社会活动规范,两者不应偏废。考虑到人类文明快速发展的需要和人类当今的认知能力,需要高度重视和充分利用师德理念的直接传承;但是,考虑到师德修养的个体性和师德建设的外部性,考虑到教师职业不断遇到的新情况新问题,应当更多地从师德言行规范和工作规范入手,间接触及师德理念的内核。

四、师德建设应当更多关注师德总体水平

第四个误区是容易偏离大多数教师的职业道德状况。

无论是言行规范还是心灵感召,师德建设总得提出一定的师德要求,表明我们希望把师德建设成什么样子。然而目前树立师德典型的做法出现了明显的偏差。一种偏离是过分倚重发掘宣传正面典型,然而这些典型人物所处的环境、面临的情况越来越特殊,他们的师德理念和言行越来越极端,或生活和工作条件极其艰苦、或遇自然灾害突发事故、或放弃家庭和子女亲人、或废寝忘食积劳成疾,甚至为事业提前献出生命,像神或者怪人那样高不可攀、遥不可及。另一种偏离是过度关注抨击惩处反面典型,各种媒体频频曝光和追踪,涉及一些教师冷漠、糊弄、体罚、侵害学生,学术上弄虚作假、抄袭剽窃,工作中追名逐利、政治上胡言乱语等等,好像当今师德已全面沦丧、社会道德底线节节崩溃。这两种偏离应该是由道德、师德的审美错觉造成的:利人利己往往不如“毫不利己、专门利人”或者利人损己那样更容易受到最隆重的赞美,损人利己往往比损人不利己、损人害己更容易遭到最强烈的谴责。但是,这两类教师都不属于更应该关注的多数。

多数教师日常情况下师德修养上学习的典型应当具有普遍性,师德要求不能无限拔高。应该是多数教师必须而且能够做到的标准,应该是多数教师愿意接受敢于接近的标准,应该是让多数教师能够比较心安理得而非无地自容的标准,

应该是多数教师在其平凡职业生涯的各个细节自然表露而非必须轰轰烈烈、惊天动地的标准。把师德要求提得太高,既不应该、也不可能、也没有必要,说不定还有害。^[5]另一方面,师德要求也不能太低,不能只关注反面典型去规定禁止什么。教育永远是每个自然人转变为社会人的必需,很难找到第二种职业能让所有正常人这么爱恨交加;教育永远是面向未来的事业,承载着所有人对世界、国家、社会的未来的殷切期望;教师职业包含教书育人职责,在学生面前教师不仅是知识的化身、同时也是道德的偶像;教师最需要也最有条件系统思考道德问题,最有机会成为道德的自觉者和先知、先行者。

同时,每个教师都会有对个人职业道德的内在要求和评价,以获得那种完全依赖于自己思想言行的满足,独善其身或自得其乐;都会有对教师群体职业道德水平状况的要求和评价,以获得那种自己归属于值得尊敬的群体的满足,相善其群或共享荣誉。

因此,师德建设是个由众多当事人互动促进的过程,绝不是件由救世主拯救教师灵魂的事情;是个动态前行或螺旋上升的过程,绝不是件一锤定音或一劳永逸的事情。这些当事人包括国家、政府和学校,包括全社会、全体公民特别是学生和家,还必须包括教师自己,其中教师及其群体既是师德建设的对象、也是师德建设的主体,不是一味“被建设”的。在不同的学校不同的历史阶段,从师德理念到师德言行规范,需要有不同(内容和水平)的要求,这个体系的形成、完善和发展,需要所有当事人的参与。

这样形成的“协议式”师德要求,可能不是最理想的、不是高水平的,却是尊重历史、尊重现实的,是多数教师易于接受、易于操作执行的。结果可能是这样的:师德要求的平均水平应当高于社会道德的平均水平,师德要求的最高水平应当代表社会道德的最高水平。

五、师德建设应当更多关注教师潜心治学

第五个误区是容易忽视做学问对于修师德的根本作用。

德与才往往被清晰地、彻底地划分为两个性质迥异的范畴。如《资治通鉴》所载:“夫才与德异……聪察强毅之谓才,正直中和之谓德。才

者,德之资也;德者,才之师也。”^[6]师德从何而来?只能来源于教育教学、学术研究和客户服务等教师职业的实践活动,可概括为“做学问”。师德不仅仅靠“做学问”来发挥,首先要靠“做学问”来修养。不学无术者既做不好教师、也修不了师德。

“做学问”有助于陶冶师德情感。一个人、特别是一位教师,透过知识和学问,看到这个世界的真实、可靠、美丽、可爱,从而越来越深刻地热爱这个世界、热爱支配这个世界的哪些真理,进而越来越急切地希望把自己知道的一切告诉给他人、告诉给后人、告诉给学生,这就是最核心、最美好的师德情感。“做学问”在净化教师心灵的同时,还会占去他有可能用于在世俗间其它方面随波逐流的时间和精力。爱因斯坦说:“促使人们去做这种工作(指科学研究)的精神状态是同信仰宗教的人或谈恋爱的人的精神状态相类似的;他们每天的努力并非来自深思熟虑的意向或计划,而是直接来自激情。”^[7]

“做学问”有助于坚定师德意志。能够做真学问、有真学问的教师,深知真学问是怎么来的、是什么样的,在相关的各种问题面前他内心明白而放心,即便在名利诱惑面前、在强权压力面前、在众说纷纭面前,都是不容易动摇的。学问做到这种程度的教师自当无所顾忌、不欺不昧、不屈不媚,以至于只问是非、不计利害。所以学问既是教师职业活动的基本材料,也是教师安身立命的依托、独立人格的支柱、师德意志的基石。

“做学问”有助于厘清师德观念。如果说师德情感、意志不具备严密的逻辑推理,那么观点明确、道理清楚的师德观念则需要充分的理性认识。“只有理性才能教导我们认识善和恶。使我们喜善恨恶的良心,尽管它不依存于理性,但没有理性,良心就不能得到发展。”^[8]虽然教师研究的学科不同,但自然和社会是有机的整体,只要教师是做真学问,无论从哪个学科出发,通过触类旁通、融会贯通,最终都将走向对事物共同的本质规律的理性认识。合乎事物的规律、合乎人类的理性,是道德观念的起码要求。

总之,在向教师提出师德要求的同时更多关注教师的物质和精神利益,在师德要求日渐宽泛的同时更加关注师德的特殊要求,在强调师德理

念要求的同时更加关注师德言行规范和学术工作规范,在褒扬惩处师德极端表现的同时更加关注对多数教师的师德标准并更加重视教师在师德建设中的主体地位,在宣传教育的同时更加关注“做学问”对师德修养的根本作用,这样一些调整有可能增强师德建设的针对性和有效性。

参考文献

- [1] 刘华杰,田松.“科学共同体”运作的神秘人物——细说“学妖”和“四姨太效应”[J].科技中国,2005(10):74-77.
- [2] 赵敏.近30年来我国师德建设伦理学思想的冲突与交融[J].教育研究,2011(2):87-91.
- [3] 汪风涛.试论教师职业道德的特殊性[J].湖北师范学院学报:哲社版,2002(4):103-107.
- [4] 张玉书、陈廷敬等.康熙字典[M].上海:同文书局原版,卯集上心部,1975:3.
- [5] 甘剑梅.教师应该是道德家吗——关于教师道德的哲学反思[J].教育研究与实验,2003(3):25-30.
- [6] 司马光.资治通鉴:第一册卷一[M].胡三省音注,北京:中华书局,1956:14.
- [7] 许良英.爱因斯坦文集:第1卷[M].范岱年编译,北京:商务印书馆,1976:103.
- [8] 卢梭.爱弥儿(论教育):上卷[M].李平沅,译,北京:商务印书馆,1996:56.

Realistic Issues of Teachers' Ethical Cultivation

FENG Jie, GONG Wen-jie

(CPC Organization Dept., Ningbo University, Ningbo 315211, China)

Abstract: In cultivating teachers' ethics, such issues should be well-noted as the realization of interests of teachers group, the special requirement of teachers ethics, the norms of teacher's words and deeds, the standardization of teacher's work, teachers' recognition of moral standards, the effect of scholarly research on the teacher's moral training, etc. The ignorance and neglect of these issues will result in weakening the purposefulness and effectiveness of teachers' moral construction.

Key words: teachers' ethics; professional morality; teachers' moral constructions

(责任编辑 周密)