



社会学丛书

我国教师伦理规范的 制度属性及其建构

沈 璿 著

中国社会科学出版社



社会学丛书

我国教师伦理规范的 制度属性及其建构

沈 璿 著



中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

我国教师伦理规范的制度属性及其建构 / 沈璿著. —北京:
中国社会科学出版社, 2015. 9
ISBN 978-7-5161-7036-6

I. ①我… II. ①沈… III. ①师德—研究—中国
IV. ①G451.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 268451 号

出版人 赵剑英
责任编辑 冯春风
责任校对 张爱华
责任印制 张雪娇

出版 中国社会科学出版社
社址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮编 100720
网址 <http://www.csspw.cn>
发行部 010-84083685
门市部 010-84029450
经销 新华书店及其他书店

印刷 北京君升印刷有限公司
装订 廊坊市广阳区广增装订厂
版次 2015 年 9 月第 1 版
印次 2015 年 9 月第 1 次印刷

开本 710 × 1000 1/16
印张 19.5
插页 2
字数 320 千字
定价 75.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话:010-84083683
版权所有 侵权必究

自序

自古中国教育就注重人学，“君子尊德性而道学问”，德性教育常常作为教育的核心内容，甚至是唯一教学目的而凌驾于知识获得和能力培养之上。为师的标准即是“其师则应为一具有德性之通才”，而目前恰恰是教师道德出现了问题，诸如教学管理失当、教师权力寻租、学术腐败，甚至性侵学生等不良行为时有发生，教师的伦理底线一低再低，一时间师德师风因备受社会关注而成为热议的话题。什么是教师独特职业处境中的善或恶？如何衡量和评价教师职业行为？已有教育法律法规的效力能否激励教师行使其职业道德？作为教师专业发展诸多标准中唯一的制度标准，教师伦理规范已引起学界的广泛关注，已成为教师专业发展进程中国内外学者竞相研究的重点问题之一。

教师伦理规范建设之必要，既是出于当前作为特殊制度的我国教师伦理规范缺位、教育制度体系急待完备的需求，更是教育专业化发展的趋势使然。何以建立一个良善的教师伦理规范以匹配和衡量教师合理的道德价值，并以此为参照实现教育文化中教师的典范作用，使之成为能够完美地满足职业要求的人，这就是本研究的初衷和目的。

每种职业既有技艺性的一面，也有道德性的一面。职业知识、职业能力和职业道德是职业胜任的三要素。几乎没有人会轻易怀疑教师的专业知识和能力，但相比较而言，教师的伦理规范作为职业胜任的一个组成因素就显得尤为重要。因为教育的对象是人，教育的特殊性在于引领年轻人追求美好的社会生活，整个教育过程自始至终都蕴含着一定的价值取舍。教师的工作需要以自身为职业工具，其品德、其行为都是影响学生价值取舍及世界观形成的重要因素，积极的教师智慧使人朝向正直；如若不然，教师言行失范则可能导致害人害己的至深后果。即使是教师传授其掌握的专

业知识和专业技能，也往往取决于其自身具备的职业道德，取决于教师的责任意识；就像教师只能教授他们所拥有的知识和技能那样，他们不可能传授自己并不拥有的道德信仰和生活态度。教师只有在道德上是可信的，教育方能够算得上真正的成功。因此，符合时代的教师职业道德不可或缺，本研究将凭借三个理论范畴对教师伦理规范进行探本溯源：

第一是可以称为“他山之石”的学理理据。西方制度学理论认为，制度可划分为正式制度与非正式制度：通过在建制层面上的权威性所产生的强制约束力是正式制度，而把一定的道德要求和社会伦理原则提升并规定为理性道德法的伦理规范则是非正式制度。正式制度代表国家意志，而非正式制度仅表达一种文化。在法理学范畴内，作为正式制度的法律有一般法和特别法的对应。同理，作为非正式制度规范也应该有一般的社会公德和特殊的道德规范之间的对应。在社会交往和公共生活中，人们应该普遍遵守的行为准则是一般的社会公德；而针对特定事件、特定公民、特殊活动而生效的道德规范是特殊的道德规范。教师伦理规范作为合理的应然存在，只能借以具有特殊制度性质的职业道德规范来表达，究其实质是一种“遵从的邀请”，属于特殊的非正式制度。这是一种“移植”，解决的是教师伦理规范的属性问题。

第二是可以称为“一脉相承”的传统理据。中国古代已有“礼者禁于将然之前，而法者禁于已然之后”的“礼”“法”之别。礼是古代社会生活的行为准则和道德规范。“治之经，礼与刑”，荀子的“礼法”概念已然造就出一种将道德与法律纳入同一个制度框架中贯通如一的模式。“礼”就其作用而言可以理解为本身就是中国古代道德法。回顾中国古代“礼”的遗风，传承在我国制度发展过程中“礼”的规范特征，以及“礼”“法”有别的制度架构、引“礼”入“法”的相辅相成、“礼法统一”的道德自觉等优秀文化传统，使我们认识到古代社会不仅有礼法并行，还有对“礼”的分类：既有作为社会一般行为规范的“纲常”之说，也有专门针对特定身份或地位而定的特殊要求，如女子“四德”就是专门针对女性的规范；而专门适用于教师的规范非“儒行”莫属，如《礼记·儒行》篇中列举了君子应具备的言行与品格，展现了儒者应有的风范，这在规范儒者道德、行为上有一定的系统性和代表性，使后世常以“儒行”标榜“师道”。如果把现代教师比作儒者，那么今天所探讨的教

师伦理规范实际上就是“现代儒行”。

第三是可以称为“道德共识”的实践理据。作为一种制度性道德,教师伦理规范的目的是试图把道德态度解释为一套非常明确的行为细则,是对所有教师的合理而具体的要求;作为一种角色制度,教师伦理规范所规定的是一整套对教师个体的行为期望,使之加强适合角色的行为,制裁不适合角色的行为,凸显教师工作的特殊性与专业性。古今中外,对教师应保持的仪态举止都有明细规定的先例,如我国古代著名的《儒行篇》和近代堪称走在世界前列的常道直拟定的《教师公约》等,开创了教师伦理规约之先河。为此,本研究通过厘清教师道德规范的伦理性质之本,针对现行教师道德规范的行政法律性质进行分辨,指出尽管当前我国教育法规较为齐备,但还没有属于特殊的非正式制度性质教师伦理规范,所以很有必要探讨并试行教师伦理的制度建设问题。由于教师伦理规范这一特殊的非正式制度的缺位,使其不能与教育法规等正式制度并驾同存,无法实现功能互补,这也是造成社会对教师形象评价不佳的原因之一。因此,要实现教师由“能力”要求向具体“标准”要求的转变,其必要条件是使凝结了传统习俗道德的非正式制度的教师伦理规范得以扬弃和延续,并能够发挥应有的作用。

反思当前教师群体内在价值追求丧失、外在行为规范失效的状况,倒逼必须同时从两条迷失的道路上找回教师往日的荣光,这是两条我们并不陌生的道路,那就是“师道”与“师德”。《诗经·小雅》云“赫赫师尹,民具而瞻”。《论语·述而》中也说:“志于道,据于德”。在伦理学意义上,“道”通常指事物运动变化必须遵循的普遍规律,亦指世界万物的本原或本体,是人们所共同遵循的普遍原则;“德”是得之于“道”的特殊性质,特指合乎“道”的行为和品德。“师道”乃社会发展的自然使然,是一种隐形存在,意味着教师职业的本然存在方式,是教师精神内涵层面的;而“师德”为人定之事,是师道本然的最好表达方式,呈规范性的显性表达,它规定了教师职业道德规范,提出该如何去做的要求。在教师“伦理价值——规范”体系中,前者指向教师的价值倾向,后者则是作为表象的制度层面的。

以上述“三个理据”为支撑,借“师道”“师德”二者共举,最终指向本研究的目的——教师伦理规范的建构。

首先,教师伦理规范是教师专业发展的必然。今天的学校不仅仅是教育机构,同时也是管理中心。今天社会对教师提出的要求,既有合理的也有过高的和不现实的要求,我国以往由国家行政机关制定的教师道德规范,只注重将教师视为道德行为者,强调教师作为道德规范的运用者和实现者的一面;而忽略了他们同时也是道德的承受者,是应该被道德地对待或应该得到道德关怀的对象。教师不仅被按照道德规范来要求,更应该得到道德关怀。而要做到这一点,仅有国家立法是不够的。我们需要一个深思熟虑的职业伦理规范作为判断标准,来对合理的和不合理的要求加以区分,并且只有当教师职业道德与伦理规范内化到每一位教师,并且只有教师群体支持和赞成这种职业道德规范时,职业道德法规才能发挥效用。当前教师道德的滑坡、行为的失范、形象的褪色等问题的出现,引发教师群体对职业威望的思虑以及教师个体对自身职责的思考。反思的结果是:无论是追随教师行业发展的足迹而探究教师角色变化的规律,还是追求自身的精神价值,都会聚焦到教师伦理规范建设问题上来。

其次,教师伦理规范是教师内在自律的道德法则。教师是道德规范的观照者:既是道德行为主体,又是道德行为客体;既包含对学生、对教育工作应尽义务,更是自己对自身所尽义务;这种义务是关怀义务,也是教师自身的良心义务和实现理想之我的义务。教师在履行职业责任时其自身也是最重要的教育手段,他们必须把自己作为职业工具,只有赢得学生的尊敬和喜爱才能实现其教育职责,而实现这一目的的前提是教师本人值得尊敬和信任。因此,教师伦理规范作为一种道德要求或自主命令,是由道德行为者自身——教师——提出来的,是出于自身的理性和情感的内发,因而是一种内在的规范。教师必须展示出足以赢得学生积极评价的人格特征,不仅包括善意、耐心、公平之类的特定的职业美德,还应包括符合社会期许和传统认知的普遍能力和品质。教师对于自身行动的自我意识反思的能力,赋予他们对自身的权威,正是这种权威给予道德要求以规范性。

最后,教师伦理规范是师道与师德合一的结果。教师不仅被按照道德规范来要求,更应该得到道德关怀。要做到这一点,仅有国家的立法是不够的。现代社会需要一个深思熟虑的职业伦理规范作为判断标准,来对合理的以及不合理的要求加以区分;并且,只有当教师职业道德与伦理规范内化到每一位教师时,只有教师群体支持和赞成这种职业道德时,职业道

德法规才能真正发挥效用。在教师德性与行为之间，教师伦理规范是中介。如果把教师德性当作“体”，教师行为当作“用”，那么规范既不是“体”也不是“用”，而是“体”与“用”之间的联系环节。缺乏这个环节，教师德性将无以显现。教师伦理规范既是社会力量对教师要求的映射物，也是教师道德价值的制度表现形式，更是教师道德价值判断的合法依据。显性以弘道，教师的价值追求与敬业精神是“师道”；凝道而成德，教师的行为准则或因准则而产生的行为是“师德”。师道与师德是现代教师职业生活中“自然”与“约成”的一对范畴，二者并行，相互给力，合二为一，才是我国教师伦理规范建构的合理内核。

“曾经的师道如光”，“曾经的师言如命”。每个人的心目中，都住着一位伴随着自己成长的亲师及其“师范”，只是希望这种光辉不再是“曾经”，而是过去、现在和将来，乃至永远。

2015年岁首
作者于长安曲江园

目 录

第一章 伦理规范：教师专业发展的制度诉求	(1)
第一节 教师行业的发展：兼职—职业—专业	(1)
一 能者为师的“兼职”	(2)
二 社会需求的“职业”	(6)
三 特殊标准的“专业”	(12)
第二节 教师角色的发展：“圣者化”——“社会化”—— “特性化”	(21)
一 与道同尊的“圣者化”教师	(21)
二 担当角色的“社会化”教师	(26)
三 符合标准的“专业化”教师	(28)
第三节 教师道德的发展：遵从习惯—规则他律— 伦理自律	(31)
一 习俗规范	(32)
二 职业道德	(34)
三 伦理规范	(37)
第二章 本质探源：基于制度视域的理论分析	(46)
第一节 西方制度经济学中的“制度”释义	(46)
一 何谓制度	(47)
二 制度的分类	(51)
三 制度理论对教师伦理规范建设的学理启发	(56)
第二节 中国古代的“制度”意涵	(57)
一 中国古代的“制度”释义	(57)
二 一种古老的“礼”制建立	(58)

第三节	对我国现行教师道德规范的提问	(67)
一	各国教师法律与伦理制度并行概况	(67)
二	我国教师非正式制度的缺失	(71)
三	对我国现有教师道德规范制度性质追问	(75)
第三章	现实透析:面对伦理失范的思考	(86)
第一节	将教师专业规范置于伦理语境的理由	(86)
一	规范的伦理性与道德性的区别	(86)
二	伦理责任何以超越道德责任	(89)
第二节	伦理实体语境下的典型案例分析	(91)
一	教学管理案例	(93)
二	师生关系案例	(98)
三	学术腐败案例	(103)
四	同事关系案例	(108)
五	社会影响案例	(113)
第三节	教师道德的认同危机分析	(118)
一	教师道德危机的表象	(118)
二	教师道德危机的境遇	(125)
三	两种教师制度的相互作用	(133)
第四章	价值取向:回忆曾经的师道如光	(136)
第一节	中国古代“师道”论	(137)
一	“师道”之由来	(137)
二	“师道”之首现	(139)
三	“师道”之标准	(142)
四	“师道”之演进	(146)
五	“师道”之评述	(148)
六	“师道”之内涵	(156)
七	“师道”之尊严	(158)
八	“师道”之重心	(163)
第二节	国外学者说师道	(164)
一	小原国芳论“师道”	(164)
二	西方传统教师职业观	(166)

第三节 关怀的责任——当代教师责任伦理	(172)
一 教师责任的伦理性质	(172)
二 教师责任伦理性的特征	(175)
第五章 实践取向：教师伦理制度变迁	(179)
第一节 教师伦理规范的历史渊源	(179)
一 中国古代教师伦理规范	(180)
二 中国近代教师伦理规范	(187)
三 外国教师制度伦理的历史发展	(190)
第二节 教师伦理规范的构成	(198)
一 教师伦理规范的构成要素	(199)
二 以《全国教师公约》为代表的范式初探	(202)
第三节 制定教师伦理规范的现实尝试	(212)
一 以教师伦理为对象的机构设置	(213)
二 以教师道德为核心的制度建设	(214)
三 教师伦理规范制定的几点建议	(217)
第六章 建构理想：“师道”与“师德”合一	(221)
第一节 置于伦理科学语境的思考	(221)
一 以道德推导公式为规范建构脉络	(222)
二 以复兴美德伦理为规范建构灵魂	(224)
第二节 教师伦理规范的文化解构	(228)
一 使命所然谓之“道”	(228)
二 良善之约谓之“德”	(232)
第三节 “师道”与“师德”合一	(237)
一 “个体人格”与“整体人格”的人格合一	(238)
二 法律“必须”与伦理“应然”的义务合一	(246)
三 教师三种权威凝结的尊严合一	(251)
附 录	(260)

第一章 伦理规范:教师专业发展的制度诉求

制度会随着社会的变迁而发生变化,教师制度亦是如此。作为约束、激励和保护教师的一系列制度必然跟随着其他社会制度的变迁而不断改变着。只不过有时候这种变迁是急剧的,有时又只是缓慢地演化或渐进地变迁,当然,甚至在某一个时期又可能相对稳定。这是因为作为文化传承的基本手段,教育是人类社会所必需的基本社会实践活动之一,自原始社会产生之日起,教育就已确定其自身与社会、个体的密切关系。教师是教育活动的主角之一。教师概念既指一种社会角色,又指这一角色的承担者,是人类社会中最古老、最永恒的职业。作为人类文明的重要传递者,教师的社会功能、素质要求、职业特征等均不断发生着变化和发展。

本章从教师的行业变迁、教师的角色变迁及教师道德变迁这三组的横向发展变化描绘教师制度变迁的轨迹。

第一节 教师行业的发展:兼职—职业—专业

“古之时,人之害多矣,有圣人者立,然后教之以相生之道,为之君,为之师”。韩愈在《原道》中准确又简练地描述了最早的教师形成,一个“立”字就道出了教师角色的脱颖而出,并直截了当地给出了与最早教师相关问题的解答:谁可以当教师——圣贤之人,不是指具体的哪一个或者哪一类人,而是泛指有过人之处的人;这些人能做什么——“教”,即进行教育活动;教什么——避灾除害的生存之道,这是说最早的教育内容广泛且无类,包括一切有用的本领。

一 能者为师的“兼职”

教师职业经历了一个从笼统模糊到独立专门化的过程。早期的教师之所以成为教师,是因为生活阅历使其具有新生代尚未形成的知识、技能或思想,在漫长的教育发展史上,最早的教师犹如牧师,他所担当的或是正当行为的教导者;或是某种技能的传授者;或是品德、圣训的代言人;或是统治者意志的传扬者……教师往往被视为先知而受人仰慕。

(一) 我国古代教师的由来

自有人类存在,就有教育活动,这也是教育史的发端,如我国早期马克思主义教育理论家杨贤江所言:“自有人生,便有教育。”只是最早的教育还没有专门的场所和专职人员,也没有从生产和生活中分化出来,多数是分散进行、随时随地开展,负责教育的是有生产生活经验的长者。长者为师,对年幼的人进行知识经验传授,但他们还不是从事教育的专职人员。^①那个古老时代的个人,须有赖于团体并在族群成员的互助下才能得以生活,但这个团体的范围也常常仅限于家族邻里,因此多半是由父母对教育负主要责任,其次是族长、乡长,通常以长者、能者为师;教育的内容是与日常生活有直接关系的各种事项;教育的方法是由年长者直接示范,年幼者参与活动的言传身教。基于生存与繁衍的需要,部落氏族中有经验的年长者及其他能干的人,有意识、有步骤地把生产知识、制造和使用劳动工具的方法与技能,以及生活经验、风俗习惯及行为准则等传授给年幼的部族成员。正如先秦杂家著作《尸子》中记载:“伏羲之世,天下多兽,故教民以猎。”记载了捕获猎物方面的教育;《周易·系辞》中有“神农氏制耒耨,教民农作”的记录,记载了农业耕种方面的教育;还有燧人氏教人钻木取火,有巢氏教民构木为巢,包牺氏教民以渔,仓颉造字,等等,所有教授的内容涉及的均是生存所需技能及与日常生活有直接关系的种种事项。这些于有意无意间担当教育后代的人们所完成的,正是使整个部族可以延续的教育使命。那时候的人们,处在什么样的环境下、过什么样的社会生活,即有什么样的教育,是名副其实的生活教育。在文字尚未发明之前,一切生活方法均恃长者传授,中国古籍中有许多描述教

^① 孙培青:《中国教育史》,华东师大出版社2005年版,第10页。

师角色和根据教授内容来区分教师类型的记载。比如，以巫为师，“盖远古之时，除了巫，便别无知识分子，能写字的史当然是巫了”^①，以“巫”为职的“师”即宗教师，所教授的是当时社会所需要的宗教仪式和信条。此外，其他类似教师身份的还有“家庭之父母、艺士、官吏学者、贤哲，共五种人”^②。在氏族公社向阶级社会转变的西周时期，虽然社会分工有了很大进展，社会存在着阶级对立，劳心者与劳力者的分离也早已成为事实，但教师尚未成为独立的社会职业。

我国最早的教育制度见于《尚书·舜典》。《舜典》曰：“帝曰：‘契，百姓不亲，五品不逊。汝作司徒，敬敷五教，在宽，……夔！’命汝典乐，教胄子，（胄同育）直而温，宽而栗，刚而无虐，简而无傲。诗言志，歌永言，声依永，律和声。八音克谐，无相夺伦，神人以和。”所谓“五教”，是指“父义、母慈、兄友、弟恭、子孝”。虞夏商时期的教育内容，是伦理和音乐，司徒和典乐便是最早的教育官。当时的教育可分两类：一曰国学，一曰乡学。乡学为小学，为一般平民而设；国学有大学、小学之分，为贵族而设。可见教育亦因阶级存异而有别，也得以佐证古时政教不分的制度。

可见，我国古代教师未独立以前，负责教育职责的，除家庭父母、官吏以外，还有宗教师；有传承某种生活技艺、特长的“能者师”；有具备某种学问有专门修养的学者以及像孔子这样的贤哲，^③这一类“授业”之师被称为“常师”，因其弟子相对固定、师与弟子之间的关系为确定的人伦关系，因而具有了狭义的教师身份。我国汉代文字学家许慎在他所著的《说文解字》一书中说：“师教人以道者之称也”，意思就是说“师”这个字，就是人们对那些“教人们懂得道理的人”的称呼。“能者”就成为先民择师的条件，基本上是对民族有较大贡献的有一技之长的能者或智者。^④之后，这种“能者为师”亦演变为“官师合一”的形式。

“师”之称谓则源于商、西周，原是指军队的组织单位。西周立国之初，为了加强军队统治力量，统治者便开始办学校，培养贵族子弟。这些

① 杜维运、黄进兴：《中国史学史论文选集》（I），台北华世出版社1976年版，第9页。

② 舒新城：《教育通论》，福建教育出版社2006年版，第4—5页。

③ 同上书，第59—60页。

④ 孙培青：《中国教育史》，华东师大出版社2005年版，第21页。

贵族子弟在学校主要是学习射箭、驾驭战车等军事技能，而后才是学习文化。因此，西周初期的学校教师虽系教育国子之官，实为高级军官。因其职名未变，人们称他们为“师”或“师氏”。又《尚书·大传略》中记载：“大夫士七十而致仕，老于乡里，大夫为父师，士为少师。”说的是当时国学或乡学绝大部分学官都是国家现任的职官，还有小部分由退休的官员担任，总体情况均是职官兼任，官师合一，仅有教职之事却未有教师之实。学问全在王官，做君的、做官的均可为当时之师。《尚书》记载：“天佑下民，作之君，作之师。”《礼记·学记》曰：“能为师然后能为长，能为长然后能为君。”可见君与师，虽名称不同，实则为一。

（二）西方最早的教师

在西方，公元前5—前4世纪古希腊出现的“智者”（sophists）最初泛指聪明并具有某种知识技能的人，后来，自然科学家、诗人、音乐家乃至政治家也都被称为智者，他们以雄辩术著称，被认为是一批收徒取酬的教师。黑格尔在《哲学史讲演录》中记载：“智者们就是希腊的教师，通过他们，文化才开始在希腊出现”，“他们是一个特殊的社会阶层，以教育为职业，接受报酬，代行学校的任务，他们周游各个城市，青年跟随他们，受到他们的教导。”^①梯利和罗素亦分别指认古希腊的“智者”是教师；梯利在其著名的《西方哲学史》中说，“智者这个词原来指聪明而有才能的人，但是，在这个时期它指的是职业教师”^②。罗素在同名著作中亦持相同观点：“智者这个字原来并没有坏意思，它指的差不多就是我们所说的‘教授’。”^③我国学者邓晓芒则直接指认智者普罗泰戈拉是古希腊的“第一个收费教师”^④。据此，我们有理由认为，智者就是西方最早的“专职教师”。这些职业教师适应社会民主政治活动的需要，在各种公共集会上发表演说，回答人们提出的各种问题；向青年人传授辩论的艺术，即雄辩术，这在雅典的民主政治生活中是很重要的工具。智者们广招门徒，收取高额学费，在教学内容上主要向年轻人传授文法、修辞、辩证法，被称为“前三艺”，还教授数学、自然科学以及音乐等。他们还认为

① [德] 黑格尔：《哲学史讲演录》（第2卷），商务印书馆2013年版，第8—9页。

② [美] 梯利：《西方哲学史》，商务印书馆1995年版，第44页。

③ [英] 罗素：《西方哲学史》，商务印书馆1981年版，第107页。

④ 邓晓芒：《古希腊罗马哲学讲演录》，世界图书出版公司2007年版，第56页。

道德是可以控制和培养的，是教育的结果。他们周游各邦，对传播文化、加强交流，以及培养年轻人的思维能力方面都有重要的意义。这种与国家政治生活密切相关的雄辩教育对后来的古罗马教育以及今天西方某些国家的政治、教育等都有深刻的影响。

不过，西方的“智者”并没能像中国古代教师那样享有与天、地、君、亲同等重要的地位，甚至随着罗马人的入侵，希腊文明逐渐衰落，希腊人大都沦落为罗马帝国的奴隶，历史上便出现了仆人式教师，并由此形成了一种特殊身份的人，即“教仆”。在古罗马，教仆（*paedagogus*）往往是父母委以教育孩子成长重任的第一人，对古罗马儿童的教育与成长起着不容忽视的作用。其主要职责包括监督他们孩子的道德培养，接送他们上学、携带学习用具，保护安全，辅导家庭功课，甚至充当外出求学青少年父母的代理人等。教仆的这些职责被视为是父母权威的延伸与扩展。拉丁语中的教仆（*paedagogus*）字面意思就是“男孩的教育者或引路人”，^①当时女孩拥有女教仆（*paedagogi*）的现象也很普遍，几乎整个希腊地区（除斯巴达以外）的上层家庭都会使用教仆。一个理想的教仆可以包揽孩子日常生活中的一切，其中最主要的任务是培养孩子的美德和接送其上学，还要辅导他的功课，这些充当教仆的人往往是贵族家庭的奴隶或被释奴，不同于真正意义上的家庭教师和学校教师。在孩子年幼时，教仆往往身兼双职，既是家庭教师又是监管人，等到孩子成长到一定年纪，对孩子的教育任务就产生了分工：智力发展和文学教育转交给家庭教师或学校教师，而孩子言行的监督与社交礼仪的培养仍由教仆负责，同时还兼任护送孩子上学以及携带沉重的学习用具等任务。希腊贵族家庭的教仆与家庭教师的关系有两种：第一种情况是教仆不同于家庭教师。教仆专指那些照顾孩子生活、接送上学或外地陪读和监督其道德的奴隶。当然，希腊教仆也有教给孩子希腊语的机会。第二种是在某些情况下，一些教仆身兼双职，既履行着教仆的职责，也起着家庭教师的作用，但有时会发生角色的分离，即教育和智力的发展交由家庭或学校教师负责，教仆只陪孩子上学或到外地求学。在学习上，与家庭教师有所不同的是教仆只负责监督孩子完

^① 姬庆红：《古罗马教仆与贵族教育》，《上海师范大学学报》（哲学社会科学版）2009年第2期。

成学习任务，而教学任务则由家庭教师承担。教仆虽然是孩子的管理者和教育者，但是从根本上说，他们更是社会的受支配者和受压制者。教仆的境遇及与主人的关系很复杂，既有相同于父母的长幼亲情，同时又地位卑微，爱与恨都交织在教仆这模棱两可的身份中。教仆文化反映了教师在当时极为卑下的社会地位，也体现出教仆的性质实际上是一种宽泛意义上的教师。

西方社会教师发展的另一阶段是在西欧中世纪，在西方教育史上这是一个非常特殊的时期，无论与以前的希腊罗马时期相比，还是与以后的文艺复兴和宗教改革相比，“僧侣们获得了知识教育的垄断地位，因而教育本身也渗透了神学的性质”^①。“僧教合一”，僧侣教师成为基督教教会学校唯一的教师，承担着传播神学教义、普及神学知识的重要职责，形成了西方社会教师发展史上的又一种特殊形态。中世纪初期还建有教理学校，和教会学校有所不同的是，它没有固定的教学场所，学生都是到老师的私人住宅接受指导，学习的方式则是通过问答进行，教学内容除了学习圣经、研究神学，还包括科学、数学、人文科学和哲学。与教仆文化相反，这一时期的老师具有较高的社会地位和政治权力，但其教育活动依然仅仅停靠个人的经验进行，采用个别方式进行教学，学生入学时间不一，学习内容不同，学习时间的长短也因人而异，教学具有很强的随意性。^②

无论东方还是西方，在制度化教育形成以前，教育还处于一种相对散漫的状态，教育的内容仅限于对现实生活化的模仿与实践，因此对于承担教学工作的教师没有专门培养的可能与必要，过于简单的教学过程、教学内容使得教育问题并不突出，人们对教师的需求并不强烈，教师们对所教授内容的把握暂不需要借助外在的力量和条件，也很少有人自觉地把教学作为专门活动而终身从业，更谈不上对这个行业的人进行专职培养。

二 社会需求的“职业”

（一）职业的概念

职业（occupation）是社会分工凝固化的产物，是对人谋生手段的分

^① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译：《马克思恩格斯全集》（第7卷），人民出版社1998年版，第700页。

^② 张宁娟：《中西教师文化的历史演变》，《教师教育研究》2006年第2期。