



中国中青年
教育学者自选集



教育的人与人的教育

陶志琼 著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

640-53
9
中国中青年教育学者自选集

教育的人与人的教育

JIAOYU DE REN YU REN DE JIAOYU

陶志琼 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群



中医学院 0665537



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育的人与人的教育 / 陶志琼著. —合肥:安徽教育出版社, 2012. 11

(中国中青年教育学者自选集. 第4辑)

ISBN 978-7-5336-6997-3

I. ①教… II. ①陶… III. ①教育学—文集
IV. ①G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 261460 号

书名:教育的人与人的教育

作者:陶志琼

出版人:朱智润

策划编辑:殷振群

责任编辑:殷振群

技术编辑:王琳

装帧设计:袁泉

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽教育出版社 <http://www.ahep.com.cn>

(合肥市繁华大道西路 398 号, 邮编:230601)

营销部电话:(0551)3683010, 3683011, 3683015

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:合肥义兴印务有限责任公司 电话:(0551)3355286

(如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂商联系调换)

开本:720×960 1/16

印张:21.5

字数:300 千字

版次:2012 年 11 月第 1 版

2012 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5336-6997-3

定价:43.00 元

版权所有, 侵权必究



陶志琼，四川省开江县人。教育学博士。现任宁波大学教授，硕士生导师，全国家庭教育研究会理事，全国家庭教育专家库成员，全国教育哲学专业委员会常务理事，中国教育学会中青年教育理论工作者专业委员会常务理事。曾被评为浙江省优秀社科普及专家、浙江省事业家庭兼顾型先

进个人、感动甬城学子的十大优秀教师、宁波大学阳光教授、宁波大学最受学生欢迎的十佳教授。

发表学术论文50多篇，出版专著和译著7部：《新旧之间：教育哲学的嬗变》（2003）、《教师是谁：教师教育哲学导论》（2004）、《教师的境界与教育》（2008）、《智慧妈妈课堂》（2007）、《透视课堂》（2009）、《十天搞定分心孩子》（2009）、《十天搞定叛逆孩子》（2009）和《成就智慧父母的十一个绝招》（2012）。主持国家级、省部级科研课题10多项。

目 录

第一编 教师是棵太阳树

- 001 关于教师德性的研究
- 014 老师是一棵太阳树
- 021 全方位接纳教师职业生活
- 028 身份认同变化:社会文化取向的初任教师发展
- 036 教师在学校教育改革中的作用
- 050 她为什么总爱说学生的坏话
- 056 教师的压力与应对策略
- 077 幼儿教师亲和力的基本要求与培养途径
- 082 教师成长学校的理论基础与实践

第二编 儿童教育与课堂的使命

- 092 儿童教育的使命:培养敬人敬事敬自然的精神
- 101 授权——培养学生主体精神的途径
- 105 母亲素养对儿童公民品质形成的影响
- 111 3—6岁儿童母亲教子责任意识及其影响因素
- 121 课堂的使命:为人生播种希望的种子
- 139 从空间视角看课堂对学生人生的意义
- 151 从时间视角看课堂对学生人生的意义
- 161 对教育民主的褻渎行为的微观剖析

第三编 心灵需要陶冶与唤醒

- 172 学生的限制及自由
- 188 引导少年儿童读经未必不可——“素读”的价值回归
- 201 诗歌对审美想象力的陶冶作用
- 205 关于感恩教育的几个问题的探讨
- 216 把德育课堂还给学生
- 221 杜威心灵哲学及其教育意义
- 232 何谓“真正的中国人”：辜鸿铭《中国人的精神》的启示
- 241 与失败共舞：大学生失败感素描及应对策略

第四编 为人的教育研究

- 251 不良教育研究的社会后果：以美国为例
- 261 教育研究的科学性问题探讨
- 270 教育哲学新体系的构建
- 288 对教育与职业关系的哲学分析
- 290 关于“教育问题”的研究——教育研究对象辨析
- 297 公共教育学的革命：由教师教育学向学生教育学的转变
- 304 面向小康社会的小康教育构想
- 313 关于义务教育及其质量的哲学思考
- 325 论教育学者及其使命
- 337 后记 咬定理想不放松

第一编 教师是棵太阳树

关于教师德性的研究*

一、教师德性是什么

(一)道与德、道德与伦理的含义

在研究教师德性之前,有必要首先对道与德、道德与伦理的含义及关系作一分析。

“道”原指人行走之路,后引申为万事万物运行的规律,人们一旦把握了它,就可能恰如其分地待人接物。这是上升到了哲学高度来理解的,指“天人之道”。在伦理学意义上,“道”通常指人们行为的基本准则。“德”则与“得”相通,“德者,得也”,有获得、拥有之意,指主体的人对“道”的获得和把握,从而内化成个人的品质和品德,也包含了获得他人的信任和内心的满足。所谓“外得于人”,即指正直地处理与他人的关系,与公正有关。所谓

* 原载《华东师范大学学报》(教育科学版)1999年第1期。

“内得于己”，即内在修养达到了无愧于良心的程度。由此观之，道与德存在着这样的关系：(1)是人的本然存在方式(“道”)与可能的存在方式(“德”)之间的关系；(2)是内在的心性(“德”)与外在秩序规范(“道”)之间的关系。“道”与习、性关系理论问题相联系；“德”与方法论问题相联系。道是存在方式，德是存在方式之目的性(拥有道、了解道的最终目的是为有德)。从根本上讲，道与德的关系要解决的就是，人作为自然的存在与自由的存在这种双重存在的关系问题。人之道是自由之道，人既是本然的存在，又是自由的存在。作为本然存在，任何一条客观规律、真理都是对于人之存在的必然限制，人不可能超越客观规律去做成任何事情；但另一方面，客观规律只说明了人之活动的客观界限，它无法说明人在这一界限内的自由行动。

教师德性的最终目的是拥有善的教师职业生活。获得好的或善的教师职业生活方式是“得道”，而不是“得”外在的“利”，即好或善不是由利而是由道而德(得)，这里只在原本意义上使用“道德”这一概念。如老子主张遵从道的生活而反对遵从礼教的生活。因为道充满了人类情趣，既柔且刚，富有变通性。荀子主张，“礼者所以正身也，师者所以正礼也。无礼何以正身？无师吾安知礼之为是也？”^①便是遵从礼教的生活。礼，从伦理学上讲，指个人所遵循的社会规范和等级秩序。以礼为最高道德规范，也就是把个人与社会的关系放在了首位。“礼”表明的是社会规范的性质，如荀子曰：“故学至乎礼而止矣。”^②“道德”表明的是生活本意的性质。韩愈曰：“凡吾所谓道德云者，合仁与义之也，天下之公言也。”^③“仁”从个人自身推论出来，“为仁”由己，“己欲立而立人，己欲达而达人”^④，并且“己所不欲，勿施于人”^⑤，即处理人与人之间的关系，“仁者，能好人”^⑥，强调培养个人的内心直觉，注重个人在处理人与人之间关系中的主动地位。道德是一个存在论概念，是

① 见荀况·荀子·修身篇。

② 见荀况·荀子·劝学篇。

③ 见韩愈·原道。

④ 见论语·雍也。

⑤ 见论语·颜渊。

⑥ 见论语·里仁。

一个作为伦理学基础的特殊的存在论概念。伦理是规范性的东西,是生活中的策略,道德,作为生活的本意,则是非伦理的,它不同于反伦理。无论如何,尽管伦理规范在某种程度上是必需的,但这只是一个事实而不是一个问题,它若要变得有意义,当且仅当存在着道德。在英语中,道德(moral)一词的词源来自拉丁文中的“moralis”,其意思是“关于品格”的,而“一个人的品格不过是那些一贯地以某种方式来进行的一类导致他过一种特定生活的气质”^①。

道德问题才是伦理学的根本性问题。道德是一个与伦理截然不同的维度的概念。伦理即指“道德关系及相应的道德规范”^②,它是被约定的规范,所以伦理问题是“按某规范A,行为B是否是被允许的或是否应该”。

道德是一个前规范概念,“道”意味着本然的存在方式(人之道是自由之道),对于自然存在,德实际上被强化为道的必然发展方式,自然之道必然有其德。对于道来说,德(人之德就是自由是创造生活)就是目的。道德表现为“以善恶为标准,依靠社会舆论、传统习惯和内心信念的力量来调整人们之间相互关系的行为原则和规范的总和”^③。道德作为整体之和必定大于部分,并且整体有稳定的内在结构,有协调不同规范的能力。某些规范有可能违背人道目的,所以伦理规范的正当性必须由道德原则来做批判性明证。而且,伦理规范必须能够服务于道德才有价值,必须经常依照道德的要求来进行修正,故伦理规范应该被遵守但却不值得被尊重。更为具体地说,伦理规范作为一些禁令或倡导,总是为了保护有意义的生活和正当的利益、维持井井有条的秩序,建立伦理规范只是依照道德要求的策略性的技术处理。所以,严格说来,伦理学问题即由非伦理引向伦理的方式问题——即伦理规范问题。因此,教师伦理学的首要问题应该是教师道德。在此基础上研究教师伦理规范的依据及其合理性问题,教师道德只有被每个教师个体真正理解、接受和转化为一种内在需要并表现在外在的教师职业生活中时,

① [美]麦金太尔. 德性之后[M]. 龚群,等,译. 北京:中国社会科学出版社,1995:51.

② 冯契. 哲学大辞典[M]. 上海:上海辞书出版社,1992:983.

③ 冯契. 哲学大辞典[M]. 上海:上海辞书出版社,1992:1601.

才成为名副其实的教师德性。

(二)教师德性的含义

从上面的探讨中可以看出,对属于教师伦理学范畴的“教师德性”的认识,涉及普通伦理学的基本理论问题。普通伦理学亦称之为道德哲学,是关于道德理论和道德实践的一门学问。道德理论是随着社会生活本身的变化而变化的,任何一种道德理论都有其社会学的背景。“古代道德哲学从人的内在品性出发,使个人与社会融为一体,每个人在社会中的位置和应做的事情都来自他在该社会中的角色。这种角色与功能的内在根据使得个人与社会密切联系在一起。德性就是一个人要在社会中要履行的品质,通过德性,个人可以达到与社会的和谐。”^①也就是说,理论本身是社会现实的反映,一定的理论体现了一定的社会现实。所以,我们研究过去的关于普通伦理学的论述的目的主要在于,从中探索对我们现在研究教师德性有什么启发,看看他们把握了时代提出的哪些道德问题,我们怎么样从一个独特角度、运用特别的方法和富有个性的思考方式,来探讨教师德性问题,我们如何分析出它蕴含了什么样的理论价值和精神营养以及怎样以此为鉴。

按照情感主义的基本论点,道德言辞和道德判断的运用,主要是个人情感、个人态度和个人好恶的表达,而这使道德行为者虽然从似乎是传统道德的外在权威(等级、身份等)中解放出来了,但其代价却是,新的自律道德行为者所表述的任何道德言辞都失去了全部权威性内容。情感主义者认为,道德理论并无绝对的合理的权威,所谓的权威只是主观的、相对的,如尼采的以意志为基础建立起的“超人道德”和萨特的以自由为基点的存在主义道德。非认知伦理学把伦理学仅限于道德判断的领域,即关于善与恶以及正当与不正当,什么是应该欲求或不应该欲求,什么是应该做或不应该做的领域,并不去考证其合理性,因此难以排除个人偏好和趣味、个人兴致和个人期望。情感主义和非认知伦理学都以一种极端的形式阻止了人类对德性、目的和实践合理性的持续追寻。由于伦理学——既作为一门理论学科,也

^① 高国希.走出伦理困境[M].上海:上海社会科学院出版社,1996:1.

作为一门实践学科——的全部意义是使人能够从其现时状态达于其真实目的,所以,排除任何本质性的人性概念并抛弃任何目的的概念,给一种道德图式所留下的就只有两种其关系完全含糊不清的要素了。一方面是某种确定的道德内容:一组被剥夺了其目的论情景的禁令;另一方面则是某种未经教化的天然人性观^①。

由此可见,伦理学绝不仅仅是一门纯粹制定伦理规范、规则或标准的学问,亦不是想怎么样就怎么样的好恶表达。相反,它首要的任务是告诉人们如何认识自己的生活目的——对人生生活有一个清晰的认识,并为实现一种向善生活的内在目的而培植自我的内在品格和德性。

前面谈了那么多与教师德性相关的问题,那么到底什么是教师德性呢?本文所讨论的教师德性即指:教师在教育教学过程中不断修养而形成的一种获得性的内在精神品质,既是教师人格特质化的品德,也是教师教育实践性凝聚而成的品质,是一种习惯于欲求正当之物和选择正当之行为去获取的品质。教师德性是内在的,需要在教师的教育实践中形成。教育实践对教师来说,既是为完成社会赋予其教育责任的付出,同时又是个人各种需要,尤其是精神需要获得满足的生命历程之组成,是获得与满足的统一。教师德性不是指教师先天就具有的某种与生俱来的潜在可能性,也并非孔子所说的“天生德于予”,^②而是一种后天获得性职业角色品质,就如荀子所谓的“积善成德”和“继善成性”。这就是说,教师德性是教师获得教育实践之内在利益的必须品质,是有益于教师的整体生活(包括教师的职业生活和私人生活)的品质,是与对学生而言的好的追求相联系的。教师德性,应该是无害(non-maleficence)、无欺(deception)、公平(fairness)、有益(beneficence),在于满足教师自己和他人的精神需要。

教师德性具体说来,包含这样几层含义:

第一,教师德性是一种能使教师个人担负起教师角色的品质,即实现教

① Alasdair MacIntyre. After virtue. University of Notre Dame Press, 1982, second edition :54—55.

② 见论语·述而。

师之特殊性目的的品质,它也是使教师有可能充分实现其潜能的品质。教师德性将不仅维持教育实践使教师获得教育实践的内在利益,而且也将使教师克服其所遭遇的伤害、危险、诱惑和涣散,在对教师善的追求中形成他们的精神支柱、教师内心不断增长的自我认识和对善的认识。

教师在教育实践活动中获得的利益有内在利益和外在利益之分,两者有着不同的关系。外在利益是指教师在一定的社会条件下,通过教育、教学实践活动所获得的职权、地位或酬金。这种外在利益是看得见的、实实在在的利益,它指教师所获得的某种钱财和名誉(如优秀教师的荣誉和奖金或奖品,不可能每个教师都会被评为优秀教师),外在利益的特性决定了某个教师得到的更多,就意味着其他教师得到的更少或者根本就不能得到;外在利益在本质上是竞争的对象和产物,在竞争中,既有胜利者也有失败者。而内在利益则是教师从事的教育实践本身内在具有的品性,除了这种实践活动,任何其他类型的活动不可能获得,因而这种利益只有依据参加该实践活动所取得的经验和体悟才可以识别和判断,作为教师身份的一种独特的精神享受,那些缺乏相关经验的人是无法判断的。它是在追求教育实践活动本身的卓越的过程中获得的。拥有教师德性就必然可使教师获得教育实践活动的内在利益——一种完完全全精神的东西,当然它并不能保证教师在获取外在利益时必然取胜。虽然内在利益在某种意义上说也确实是教师修养过程内在品质优胜劣汰的结果,但其实现有益于参加教育实践的整个群体以及教师本人。教师的善、公正、真诚和宽容,在教育实践中是有着内在利益的,在不同的社会环境里的不同教师,是作为一个特殊的社会角色、社会身份的承担者与其自己的工作环境打交道的。然而在此值得一提的是,现在大多数人的实践活动并不能获得其内在利益,因为现代性诞生的关键就是生产走出家庭、为非人格的资本服务的劳动力,其意义仅仅在于,一方面为生物性生存和劳动力的再生产服务,另一方面为机构化了的贪欲(资本利润)服务。这种状况很少关注自己的精神境界、精神状况,对自己怎样过的生活缺乏反省和思考。

第二,教师德性还指教师有着坚强的道德意志,在履行教育教学责任和

义务的过程中所体现出来的道德力量。就教师德性本身具有执行内在的道德法则的力量而言,它是由其自身的立法理性施加的一种道德强迫,其力量的大小由它克服教师因倾向性而造成的教育障碍之大小来衡量,比如说喜忧厌差是教师必须克服的“劣根性”。为什么?就人性而言,每个学生在人格上、权利上是平等的,理应受到同样的待遇,可教师总是有好恶的倾向。尽管教师德性常常被称作功德无量、值得嘉奖的,但于教师自身而言,它自身便是目的,因而自身的实现就是回报。教师德性是与其自然感情相关或约束其自然感情的破坏作用的个人内在的意志能力。说某个教师有德性,是指教师内在的天性在外在的有利条件下合理地得到改造、发展而培养成一种符合教师本质的品质;教师根据其天性和潜在的可能性来培养自身,来真正形成教师德性,真正形成赋有深刻的职业印迹的教师德性的时候,那一定是最终达到习惯成自然,德性与天性融为一体的程度了。也就是说,教师德性真正要成为德性,就一定要符合自然法则和自然规律,否则,它就是外加的东西,就不是德性了。因而,只有顺着教师的自然天性培养、发育其自己的德性,正如老子所说“道之尊,德之贵,夫莫之命而常自然”^①。

假如没有教师内在的职业德性的调适,假如教育教学秩序的维持完全依赖外在的规章制度,那么,规章制度只有在它被弄到无所不在、令人无法忍受的地步时才是足够的,但同时也可能物极必反。如果一切都靠死板的规章制度来维护,到头来人们会不把它们当一回事放在心上了,因而就根本发挥不了任何积极效应。假若没有教师德性之目标——教师对自身的完善和学生的幸福的追求,具有多方面积极意义的教学的真正发生将成为问题。教师自身的完善,不但指其机体的完善和自身德性之陶冶;学生的幸福指学生外在利益(如成绩的获得)和精神幸福(不陷学生于不义或精神的坦然与心平气和)。教师自身的完善还指作为教师身份之特性的养成,在这个意义上讲,它是教育行动的结果,而不是天性之天赋,它就是教师能力的培植和意志的陶冶,以便适应甚至超越教师责任与义务的要求。逆境、痛苦和

① 见老子第五十一章。

欲望有可能是使教师违背其责任与义务的最大诱惑,所以教师要使主观目的服从客观目的。实质上,只有不完全的教师义务才称得上有教师德性,因为这种义务的履行不是出自外力的强迫,而是个人自觉自愿的行为。

第三,教师德性亦表现为,教师对为师之道有着深刻的体验和理解并且能够把其运用自如,内化为教育实践中的精神力量。这种力量在教师克服教育障碍时才显现出来;就教师德性而言,这些教育障碍是教师的种种与其道德意图相冲突的自然倾向和外在倾向。决不允许教师把自己或学生仅仅当作手段(这意味着他的漠不关心)。教师的道德情感、自觉良心、对学生的爱、自尊和自重都不应只是责任和义务,还应变成教师本人的实实在在的需要。

教师德性总是不断发展的,而同时又总是有从头开始的一面。说它是不断发展的,是因为教师德性在某种程度上是一个不可致达而又必须企及的理想;说它总是从头开始的,是因为教师的德性总是受到其性情偏好以及所处具体教育环境和社会环境的影响,在这种情况下,教师德性之品质虽然已经基本确立,但却始终受到外界的纷扰。教师德性不是一劳永逸的,相反倒有可能不进则退,师德准则不能像生活技巧方面的准则那样主要以习惯为基础。就教师德性是基于其内在自由这一点而言,含有教师积极地对自己加以控制的意思,即教师必须把自己的全部力量和偏好都置于自己理性的支配之下;而且,这种支配不只是消极地制止做什么事,还更应是积极地促使做些什么事,教师不应听任于自己臣服于情感和偏好之中。教师的道德理性通过教师德性实现对自己的调控。教师德性的真正拥有和养成,在于教师内心的安然若泰,借此方能把教师道德原则果断而又审慎地贯彻到教育行动中去。

二、教师德性的价值

教师德性就其本质而言,是指对教师而言的内在价值和对学生而言的外在价值,是教师个人的内在品性:使教师觉悟,从而清楚地辨明教育中的人情事理,使其心胸豁然开朗,犹如心理学上所讲的“顿悟”以及人们平常所

说的“茅塞顿开”、“听君一席话，胜读十年书”。一个拥有教师德性的教师在其职业生活里，常常会有能力保持自己独自的一片精神世界，来与自己的良心进行亲切的对话，以此享受美好的教师职业精神生命之乐趣。教师德性确保教师的良心常在。所谓教师的良心，是由教师的知识和全部生活方式来决定的，是教师对自己的清楚认识，是教师自己内心所发出的声音。教师的良心存在于每一个教师的心中，一般说来，它不会受外界制裁和奖赏的影响。它有助于教师整个人格充分发挥其作用的行为、思想及其情感，会产生一种内心赞成、公正无私的道德情感，因为教师良心是教师自己对自己的反应。由此可见，每一个教师都必须学会怎么样听见和理解自己良心的呼唤，从而能按自己的良心为人处世。教师这样行动，无意当中在其精神生活里播种了充实、意义和价值。

一个有教师德性的教师也意味着他有了教师自由。教师自由意味着，任何一种创造好的教师职业生活之可能性，都可以供教师选择，并且有待于教师做出选择，而决不意味着某种可能性已经被别人为他选择好了。当然，一个教师只有在同时拥有外在自由和内在自由的基础上，他才能够自己去追求并获得各种值得追求的好的教师职业生活。所谓“外在的自由指个人在社会中的行为所能遭遇到的强制压力(coercion)，已经减少到了最低程度的境况”。^① 这也就是说，外界存在着一个有利于他的环境，能保证他获得必要的拥有好生活的东西。而“人只有对生命有清楚的自觉、对生命的资源有清楚的自知的时候，才能发展内在的自由，他才能依据生命的自觉及其资源，以自由意志去追寻人生中道德的尊严与创造的经验。在实质层面，这种道德的尊严与创造的经验是不能在自我封闭系统中获致的；一个人必须与真正的道德与创造的实例相接触，受其启发，才能去追寻”。^② 至于什么是值得追求的或好的教师职业生活，都会在教师内心的自由状态和理智状态下明显起来，此刻，好的教师职业生活与教师所意愿的事情和所想要的东西

① 林毓生. 中国传统的创造性转化[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1988: 68.

② 林毓生. 中国传统的创造性转化[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1988: 82.

是一致的。而教师内心处于非自由状态时,则可能导致教师道德价值的晦暗性从而变得不明确。

这时,教师容易把某些手段误以为是目的,比如说,以为获得了外在的教师荣誉就是过上了好的教师职业生活。事实上,在某种意义上讲,一个教师拥有多少自由,他就拥有多少创造好的职业生活的机会,但是教师自由本身不是追求达到的价值目标,是教师道德价值得以实现的重要条件。教师自由是一切有意义的、有价值的教师职业生活得以成为现实的必要前提。这里讲的教师自由不是放纵,不是随便想做什么就做什么,因为真正自由的感受是建立在创造的、心灵开放的过程之中的。自由需要纯正权威的滋养,亦需要公正作担保,才可能有意义。一个真正自由的人需要有自由的素养和理性的素养。存在主义认为存在即自由,自由并不根据什么。只要他决定做什么,他就应有自由做什么,但他最终得对自己选择做的事情负责。所以,爱想什么就想什么、爱做什么就做什么并不承担责任的自由,有可能会不尊重人类过去的历史和践踏他人的尊严和自由。教师自由表现为拒绝权、选择权和创造权:即教师有不接受坏的或恶的教师职业生活的自由,有选择过好的职业生活的自由,亦有创造好的职业生活的自由。可是,教师尽管拥有教师自由这一能力,但并不拥有教师自由这一权力。教师的自由权力只是预付性的,因为教师之自由选择有着多种可能性:一个教师可能选择去做一个像模像样的教师——一个具有教师道德价值并力争过好的教师职业生活的教师,也可能选择做一个蹩脚的教师;有可能选择做些有益于学生精神成长的善事,也可能选择做些不利于学生的坏事。既然存在着这种自由选择的不确定性,所以,教师自由权的有效期限完全取决于一个教师所选择的是什么。

教师德性对学生而言,表现为一种与正直同源的德性以及乐于为学生服务的态度,指教师工作带来的利他价值。如果只想到对于教师来说,学生应该怎样,那就根本没有教师公正可言,因为教师只不过是根据他们所喜欢的行为规范企图去安排学生的命运。对于任何一个学生来说,他都有着自己的学习生活目的和存在意义;对于任何一种教师与学生之间的关系——

无论是事际关系还是人际关系来说,这种关系都有着它们自身的存在目的。前者要求的是教师善,后者要求的是教师公正。一个教师的善都与他的学生的存在有关,故教师善虽然总是教师个人的,却必须以与他的学生的关系为保证,在这种意义上,教师善蕴含着对教师公正的要求而教师公正又服务于教师善。教师善之原则和教师公正之原则都不完全以教师伦理行为规范为衡量的标准,因为本原性的道德原则高于一切伦理规范,任何教师伦理规范都必须由教师善和教师公正原则来进行最后裁决。教师善即指教师过上了合情的职业生活,教师公正即过上了合理的职业生活。除了合情合理的教师职业生活,我们无法想象还有什么是合乎教师道德目的的职业生活。而且,教师善不是风平浪静的安宁,安宁只是不痛苦,教师善是充满活力的、非常积极的和激动人心的幸福。——享有内在精神的愉悦的快乐,而不仅仅是一种感官快乐。“教师的世界观,他的品行,他的生活,他对每一现象的态度都这样或那样地影响着全体学生。”^①教师德性对学生的影响是任何教科书、任何道德箴言、任何惩罚和奖励制度都不能代替的一种教育力量。拥有教师德性的教师,会不为势利、名誉、金钱和地位所动;不为规章制度所拘束;不为成规旧习所迷蒙;相反,会一切以学生的心理、问题、困难、愿望、个性、创造力等为参照,会以最纯朴、最敏锐、最强烈、最温柔、最真诚的情怀去对待学生。

对教师本人而言,拥有教师德性就会产生一种对教育、教学实践而言的内省意识和责任感,亦可获得对教师自身而言的一种高尚感。比如,教师所教的学生取得了好成绩时,教师由此会获得内心的愉悦体验;教师自己取得了对教育实践而言行之有效的科研成果后而获得的成功感。但是,当教师对其教育成就,比如教会了学生读写算、运用思想和处理抽象关系,从而使学生有了一般的胜任感与信任感等等而沾沾自喜、心花怒放之时,是否想到了某种不足?例如,教育的结果主要是书本上的,学生学到的是从一系列静态的、占主流的观点出发去看待世界与人自身的;学到的是是非、对错、美

① 加里宁.论共产主义教育和教学[M].北京:人民教育出版社,1981:157.