



传统教师德性的 现代诠释

毋丹丹 著



同济大学出版社

《红楼梦》 传统与现代的 现代诠释

王康 著



北京：三联书店，2015年

传统教师德性的现代诠释

毋丹丹 著



同济大学出版社
TONGJI UNIVERSITY PRESS

内 容 提 要

本书主要包括四部分:追溯传统——教师德性的传统探源;时代的反思——教师德性消解的现实透析;断裂中的传统——现代教师德性消解的根源剖析;传统的扬弃——传统教师德性的现代解读与发展。本书基于本土文化与伦理学视角,从历时性维度对教师德性进行了理论上的探源与分析,重新定义了教师德性的内涵,并在对现代教师德性进行现实透析的基础上作出现代性的重新诠释。本书可供教育工作者及相关爱好者参考使用。

图书在版编目(CIP)数据

传统教师德性的现代诠释 / 毋丹丹著. --上海:
同济大学出版社, 2017. 8
ISBN 978-7-5608-7064-9

I. ①传… II. ①毋… III. ①师德—研究
IV. ①G451. 6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 112200 号

传统教师德性的现代诠释

毋丹丹 著

责任编辑 王有文 责任校对 徐春莲 封面设计 陈益平

出版发行 同济大学出版社 www.tongjipress.com.cn
(地址:上海市四平路 1239 号 邮编:200092 电话:021-65985622)
经 销 全国各地新华书店
印 刷 上海同济印刷厂有限公司
开 本 787mm×960mm 1/16
印 张 15.5
字 数 310 000
版 次 2017 年 8 月第 1 版 2017 年 8 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5608-7064-9
定 价 48.00 元

本书若有印装质量问题,请向本社发行部调换 版权所有 侵权必究

前 言

对传统教师德性进行现代诠释,需要对传统教师德性进行理论上的探源与分析,以此作为现代诠释的基础和前提。本书首先追溯了教师德性之源,认为传统教师德性以“道”为魂,并表现为三个方面:一是有“道”是为师的基本前提;二是教师的教育实践在实质上就是一个传道的过程;三是教师传道的最终目的是使学生成为一个人格完满、德性丰盈的君子。在此基础上,本书对教师德性进行了人性层面的考察,并进一步认为成就德性须指向其道德本心。其次,本书从两个层面对传统教师德性的内涵作出解读。一是从外在身份指向上来解读传统教师德性。研究认为,社会身份的属性规定是衡量教师德性的基本依据,在这一外在身份认同指向层面,教师德性的内涵是传道、授业、解惑。其中,“传道”即传天地人三才之道;“授业”即授先师经典文卷,但须以“道”来“一以贯之”;“解惑”即使学生明明德。三者之中,“传道”是宗旨,“授业”是途径,“解惑”是落脚点,即教师以“传道”为理念宗旨,在“授业”的过程中,促进学生内在良知良能的觉醒与发展。二是从内在心性指向上来解读传统教师德性。本书首先从中西方德性的起源与发展比较中论证了教师德性内在心性指向的合理性,然后进一步得出作为教师德性内在心性指向的教师“仁”是教师在教育实践过程中所形成和展开的道德本体。最后,笔者对传统教师德性的特征进一步作出理论上的分析,并将其概括为三个方面:化成天下的教育性特征、德性意识的自觉性特征、成己成物的实质性特征。

对传统教师德性的探源是本书的理论基础,但对传统教师德性的现代诠释还需要建立在对现代教师德性进行反思的现实基础上。本书认为,传统在发展的过程中会形成一个延传变体链,其中既存在传统中的变体,也含有相传事物的同一性。任何事物都是在传统的延传变体链中,既沿承着传统中的同一性要素,又创新和发明着新传统。可以说,衡量教师德性在传统延传变体链中的稳定性的标准便是传统教师德性是否符合当

代人们的价值需求,即希尔斯所说的传统与现代碰撞和冲突中的“共同意识”。因此,在对传统教师德性进行现代诠释之前,首先要对现代教师德性进行时代的反思,明白现代教师德性欠缺什么,由此我们才能判定传统教师德性中的哪些内容符合当代人们的价值需求,从而有针对性地诠释传统教师德性中具有同一性价值的部分。本书在第二部分详细展开了对教师德性消解的现实透析。研究认为,现代教师德性面临着消解的危机。首先是教师德性意识的消极懈怠,具体表现为:教师德性主体意识的不自觉,即教师在其教育实践过程中,并没有意识到其中的道德精神意蕴,从而表现为对学生道德影响的无计划、无目的状态;教师德性反思意识的缺失,即有些教师虽然意识到了教育实践中的道德精神意蕴,但是在如何向学生传授知识,影响学生的价值观方面却没有足够的省察,从而使其德性意识走进了误区。其次是教师德性实践中的学与道的背离,具体表现为科学之道的偏离和人文之道的背弃,即在现代学校教育中,我们既没有真正吸收西方科学之道背后所蕴含的科学精神,也没有保留住我国传统文化人文之道中所含有的成人成圣的人文精神。最后是教师德性精神的式微,具体表现为在教师这一职业群体中,与教师职业H 相关的制度和道德规范被日益强化,教师个体的内在德性精神空间则被规约化的组织秩序和规则不断挤压,从而使教师的教育信仰和道德追求在日益强化的伦理约束下逐渐退化、师者传道的教师身份在现代性的隐患中遭遇着迷失,以德性精神为内在力量的教师权威也日渐沦丧。

在对现代教师德性进行现实透析的基础上,本书进一步从历时性的维度,以及文化、社会、学校组织三个层面对教师德性消解的原因进行了根源剖析。首先在文化层面,研究认为,教师德性的生成与发展是在教师所处的文化世界中展开的,而这一文化世界在中国现代化进程中则遭受了文化价值观变迁以及文化冲突的境遇。一方面,文化价值观从整合转向分裂引发了教师德育价值观从人本走向工具;另一方面,德性文化与智性文化的冲突引发了教师的身份认同危机。其次在社会层面,本书从社会转型中的社会结构分化以及社会关系变迁这两个角度着手来分析外在社会因素对教师德性的影响。研究认为,在社会转型的历史进程中,中国的社会结构模式实现了从“国家→宗族乡绅→社会成员”到“国家→单位

组织→社会成员”的转变。而这一转变所引发的教师存在方式和所获资源配给方式的变化,使现代教师身份呈现出制度性和寄生性的特征,从而导致教师忘却了师者育人的根本。同时,社会关系伦理特质的隐退以及工具性特征的呈现,使得教师的功能和地位也随之发生了相应的变化、教师权威所依赖的土壤被打破。教师逐渐从有社会担当的知识分子退变为教育服务的提供者。最后,在学校组织层面,笔者认为,以提高效率为主旨的教师考核评价,不利于教师德性的发展,而教师在现有考评制度下所表现出来的从德性至上到效率优先、从脑力劳动到机械式的体力劳动的退变,实际上反映的是教师在专业分工下的单向度样态,即教师只肯定或顺从于现实,并与现实保持一致,但缺乏对现实的否定、批判和超越。

通过以上对教师德性的问题及原因分析,本书进一步有针对性地对传统教师德性作出新的解读。在外在身份指向方面,传统教师德性在现代视域中发生了新的变化。首先,在新的时代背景下,道之所指已由古代的天地人三才之道更新为自然之道、科学之道和人文之道。其中,科学之道是求真,代表了人类在面对客观世界的危险、残酷以及未知所带来的困惑与迷茫时所具有的崇尚真理、唯实求真的精神,持之以恒、执着探索的精神,反思批判、敢于创新的精神;人文之道是求善,即人类在对内心世界自我关照的基础上,通过对人的心性、尊严、价值不断反思和追问而形成的价值取向和人生态度,其核心内容是“做人”,即如何处理人与自我、人与社会、与他人之间的关系;自然之道以原道的方式影响和制约着科学与人文之道的生成,科学与人文之道是自然之道在人类世界的两种投射,在这个意义层面,自然之道则是追求科学与人文的和谐之美。三道之中,以自然之道为宗、为本、为源,科学与人文之道是自然之道在不同层面上的展开,是人在探索心灵世界与物质世界的过程中形成的两种不同的理念追求。其次,在教师授业方面,教师逐渐突破传统授业中注重知识伦理特质的局限,开始着重于知识的生产力转化与创新。这便要求教师不能局限于对现有实用性知识的传授,还要指向未来,不断实现知识的创新;具有学生主体意识,以促进学生创造力的发展;要有科学研究的意识和能力,以促进授业内容的不断更新,并提高授业的实效性;要以政治信念和社会责任意识为其内在的精神动力。最后,在现代社会中,教师针对学生

之感应有两解：一是向外认识世界的知识技能疑惑之解；二是向内认识自己的生命成长疑惑之解。其中，教师对学生的知识技能疑惑之解应更多地体现在创新型人才的培养上，即以启发引导的方式培养学生对知识技能的探究欲和创新能力；教师对学生向内认识自己的生命成长疑惑之解，则需要继承传统教师德性中使学生“明明德”的教育思想。在内在心性指向方面，教师仁作为道德本体并未发生实质性的改变，我们一方面要继承其道德创造性，另一方面还要认识到教师仁外在表现形式在现代社会的改变。教师仁外在表现形式的改变主要体现在师生关系中。传统建立在不平等师生关系基础上的教师仁的感通形式在现代社会发生了改变，即要求在平等、民主的师生关系中实现教师自我意识和情感与学生的融通，这就需要师生关系建立在对话和理解的基础上。同时，我们还要认识到教师道德规范是教师仁现代发展的外在指向。

在教育实践中传统教师德性的发展方面，笔者认为，教师首先要树立以“传道为主旨的教育理念”，做到知识经济时代的以“道”统“学”以及教育实践中自然之道、科学之道和人文之道的合一。其次，教师要重塑知识分子精神，明确自己的“传道”职责，肩负起弘扬德性伦理文化精髓、化育年轻一代的社会使命；从职业特性而言，教师所从事的是一项有待于完善和超越的人类活动，“传道”中“修道”是对这一特性的概括和总结，教师唯有在教育实践中始终保持谦逊和进取的心态，才能在帮助学生成长的过程中修炼自身，实现自我德性塑造的根本目标。教师德性伦理的实现过程是教师职业道德主体化的过程，这一过程离不开教师专业道德素养的提升和德性自我意识的觉知，而反思与批判是教师德性自我意识觉醒的主要途径。最后，教师还要在德性教育实践中实现成己与成物，即在教学相长中实现培养学生德性以及建立教师德性自我的统一。这就需要教师做到在为人师表中以行促知、在敬业爱生中以心育情、在教书育人中以智养性。

目 录

前 言

导 言 /1

一、研究的缘起 /1

（一）道德教育的李约瑟难题 /1

（二）对传统的合理性分析 /3

（三）传统教师德性的现时代意义 /12

二、研究现状 /16

（一）教师德性的内涵 /16

（二）教师德性的表现 /17

（三）教师德性的问题 /19

（四）教师德性的价值 /20

（五）教师德性的养成 /22

（六）对已有研究的反思 /25

三、研究价值 /28

（一）转换教师德性研究的范式 /28

（二）充实教师德性的理论研究 /29

（三）促进教师对自身德性的反思与发展 /30

四、研究思路与方法 /30

（一）研究思路 /30

（二）研究方法 /31

第一部分 追溯传统:教师德性的传统探源 /32

第一章 追问教师德性之源 /33

一、以“道”为魂的教师德性 /33

(一) 有“道”是为师的基本前提 /33

(二) 师者之教在于传道 /35

(三) 师者教育之道在于使人学为人 /36

二、教师德性的人性考察 /37

(一) 人性的两种进路 /37

(二) 人性的历史考察 /41

三、成就德性须指向其道德本心 /47

(一) 成就德性即“心”灵明觉知的功夫 /48

(二) 成就德性须尽心与实践相合 /51

第二章 传统教师德性的内涵解读与特征分析 /54

一、外在身份指向的教师德性内涵 /54

(一) 社会身份的属性规定是衡量教师德性的基本依据 /54

(二) 传道、授业、解惑:身份认同指向的教师德性内涵 /56

二、内在心性指向的教师德性内涵 /63

(一) 教师德性内涵的内在心性指向 /63

(二) 教师仁:内在心性指向的教师德性内涵 /66

三、传统教师德性的特征分析 /71

(一) 化成天下的教育性特征 /72

(二) 德性意识的自觉性特征 /74

(三) 成己成物的实质性特征 /77

第二部分 时代的反思:教师德性消解的现实透析 /83

第三章 教师德性意识的消极懈怠 /84

一、教师德性主体意识的不自觉 /84

(一) 教师道德认知与主体道德评价的割裂 /85

(二) 教师创造性自觉的缺失	/90
二、教师德性反思意识的缺乏	/92
(一) 教师价值相对主义的掣肘	/93
(二) 教师教条主义的樊篱	/96
(三) 教师道德验证的缺位	/98
第四章 教师德性实践中学与道的背离	/101
一、科学之道的偏离	/101
(一) 德性实践的知识化困境	/102
(二) 德性实践的工具理性陷落	/104
二、人文之道的背弃	/107
(一) 唯知而弃道的现代化迷难	/108
(二) 从关系存在到单子式个体存在的转变	/110
第五章 教师德性精神的式微	/113
一、师者先圣传统的时代祛魅	/113
(一) 从天职使命到伦理规范的德性精神退变	/114
(二) 教师身份世俗化的现代危机	/116
二、教师权威的消解	/119
(一) 教师祛权威的困境	/119
(二) 教师权威主义的陷溺	/122
第三部分 断裂中的传统:现代教师德性消解的根源剖析	/124
第六章 教师德性消解的文化探源	/125
一、文化价值观变迁引发教师德育价值观从人本走向工具	/126
(一) 文化价值观从整合转向分裂	/127
(二) 教师德育价值观从人本走向工具	/131
二、文化冲突引发认同危机	/134
(一) 德性文化与智性文化的冲突	/135
(二) 文化冲突与教师身份认同危机	/139

第七章 教师德性消解的社会因素分析 /143

- 一、社会结构分化中教师虚假身份的生成 /143
 - (一) 社会结构分化中统制性单位的形成 /143
 - (二) 单位体制下的教师虚假身份 /147
- 二、社会关系变迁中教师工具性价值的凸显 /149
 - (一) 社会关系从伦理性到工具性的转变 /150
 - (二) 教师新形象:教育服务的提供者 /154

第八章 教师德性消解的学校组织内部探因 /158

- 一、以提高效率为主旨的教师考核评价 /158
 - (一) 教师考核评价过于物化 /158
 - (二) 德性至上让位于效率优先 /161
- 二、高度细化的专业分工导致教师存在的分散 /163
 - (一) 专业分工下的单向度教师 /163
 - (二) 教师存在由整合走向分散 /165

第四部分 传统的扬弃:传统教师德性的现代解读与发展 /168

第九章 现代视域中传统教师德性的解读 /170

- 一、外在身份指向的传统教师德性的现代解读 /170
 - (一) 传道即传自然之道、科学之道和人文之道 /170
 - (二) 授业即实现知识的生产力转化与创新 /174
 - (三) 解惑即解学生认识世界与认识自己之感 /177
- 二、内在心性指向的传统教师德性的现代解读 /178
 - (一) 教师仁中道德创造性的继承 /178
 - (二) 教师仁外在表现形式的改变 /182

第十章 教育实践中传统教师德性的当代发展 /186

- 一、以“传道”为主旨的教育理念 /186
 - (一) 知识经济时代的以“道”统“学” /187
 - (二) 实现自然之道、科学之道与人文之道三者的合一 /190

二、教师身份再认与德性意识自觉	/194
(一) 以服务社会为己任的教师知识分子精神的重塑	/195
(二) “传道”中“修道”的职业特性再认识	/199
(三) 批判反思中德性自我意识的养成	/202
三、平等师生关系中促进德性发展	/206
(一) 为人师表中以行促知	/206
(二) 敬业爱生中以心育情	/209
(三) 教书育人中以智养性	/211
结语 教师德性自我的建立	/215
参考文献	/218
后 记	/234

导 言

一、研究的缘起

（一）道德教育的李约瑟难题

在古代社会,儒家传统的一套伦理价值观念深植人心,人们视其为做人的根本,并将“成人成圣”作为自己人生的道德追求;与前者形成鲜明对比的是,在物质丰裕、信息发达,并且拥有大批专门从事道德教育研究队伍的当代社会,人们反而遭遇到信仰缺失、精神萎靡、道德滑坡的问题。那么,为什么当代道德教育的实效性远远逊色于古代?国内有学者称这种悖论为“道德教育的李约瑟难题”^①。

究其原因,“传统”与“现代”的道德教育有两点不同:一是道德教育的指向不同,二是道德教育的实现路径不同。在古代社会,教育的主体内容就是道德教育,教育的根本指向是“成人成圣”,即将人培养成为品德高尚的“君子”“圣人”等。在人们的价值观念中,只有这样的人才有资格为师、为官、为君。而在当代社会中,伴随着人们对古代社会封建名教和三纲五常的打破,传统的一套道德价值体系,无论优劣,都被消解了。多元价值理论,如功利论和义务论等开始被人们所接受,而与社会经济发展并无直接相关的道德教育在学校教育中的地位也逐渐从中心放逐到了边缘。“无德而富”^②的现象滋长蔓延,人们转而更加关注教育的工具性价值,教育的指向也转变为培养适应社会和区域经济发展的工具人。当然,对于学校教育的这种异化,国内学者纷纷呼吁道德教育的根本指向是做成一

① 王仕杰.需要德育论[M].武汉:湖北人民出版社,2010:90.

② 杜时忠,程红艳.“无德而富”与道德教育的根本性危机[J].华东师范大学学报,2007,25(1):20-27.

个人^①、要重建学生精神家园^②、回归古典传统并重建教养性教育^③。同时,学者们的呼吁从另一侧面则反映了当代道德教育精神性和教养性的缺乏。

在这种理念的转变中,“传统”和“现代”的道德教育的实现路径也呈现出不同的样态。由于“传统”教育直接指向人本身,因此道德教育贯穿整个教育过程的始终。而当代社会则更加关注人的有用性,即培养出来的人才是否符合社会和区域经济的发展。现代性教育中的这一工具理性指向,使道德教育偏离了其在教育中的主导地位,而逐渐面临着被“边缘化、外在化和知识化”^④的危险。现代性道德教育的实现途径也逐渐呈现出知识化、工具化和技术化的态势。为了弥补道德教育在整个教育系统中地位滑坡的现状,国内各类学校纷纷设立专门的德育学科或部门,以示对德育的高度重视。实际上,在晚近时期,就有人提出“三育分立”的办法,即将体育、智育和德育进行分别教育。而这种教育的效果则是“学生见了这种功课,觉得毫无趣味,打瞌睡的打瞌睡,看小说的看小说。即使用功的学生把一部修身教科书记得烂熟,考试时得着个一百分,究竟于学生的行为上有什么用处”^⑤,而其结果便是“当初提倡‘三育分立’的人,本意是提高‘德育’,不料反把‘德育’降为一种讨厌的科目”^⑥。学校道德教育本应是贯穿于学生整个学校生活和学习过程的始终,现代性教育的故技重施同样没有扭转道德教育实效性低的现状,而设立专门的德育学科来教授道德这一途径则逐渐呈现出其内在的矛盾性。恰如胡适所说,“用‘道德教育’来教道德,远不如不用‘道德教育’来教道德”。

因此,面对道德教育中的李约瑟难题,我们需要在作为学校道德教育一线人员的教师中诉求某种答案。进一步来讲,需要对当代教师德性进

① 鲁洁.做成一个人——道德教育的根本指向[J].教育研究,2007,11:11-15.

② 易连云.重建学生精神家园[M].北京:教育科学出版社,2003.

③ 刘铁芳,樊杰.古典传统的回归与教养性教育的重建[J].高等教育研究,2010,31(11):35-40.

④ 鲁洁.边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症[J].教育研究,2005(12).

⑤ 胡适.道德教育[A].朱小蔓,金生铉.道德教育评论 2008[C].北京:教育科学出版社,2009:67.

⑥ 胡适.道德教育[A].朱小蔓,金生铉.道德教育评论 2008[C].北京:教育科学出版社,2009:67.

行一番审视。当然,造成学校道德教育李约瑟难题的还有其他诸多因素,本研究只是聚焦到其中的因素之一——教师德性,来进行某种探究。

(二) 对传统的合理性分析

关于“传统”,有人类学家解释为“传统是一个中性词,用于指上一代传给下一代的活动方式、爱好及信仰等,因而可以绵延不绝”^①;也有解释为传统是一种行为方式或标准,乃是群体的产物,可以用来加强群体的意识和团结^②。韦政通评价前者关于传统价值中立的解释是得自语意学的抽离,而人类意识中的传统是很难保持中立的,传统的传递就是其价值的传递;继而他肯定了后一种解释,认为从功能来理解传统是客观和有意义的。但是,传统的功能并不是传统的内涵本身,而传统的传递又离不开其价值。因此,两者关于“传统”的解释还需要进一步的斟酌。

当代美国著名的社会学家爱德华·希尔斯(Edward Shils, 1911—1995)对“传统”有着独到的见解。他将其界定为:“世代相传的东西(traditum),即任何从过去延传至今或相传至今的东西。它不说明人们相传什么,相传之事物的特定组合如何,或者它是一种物质实体还是一种文化建构;它也不说明它已被相传多久,以何种方式相传,是口头的还是书面的。……决定性的标准是,它是人类行为、思想和想象的产物,并且被代代相传。”^③希尔斯继而强调了相传事物的同一性,他谈道:“一连串象征符号和形象被人们继承之后都发生了变化。人们对所接受的传统进行解释。因此,这些符号和形象在其延传过程中就起了变化;同样,它们在被人们接受之后也会改变其原貌。这种传统的延传变体链(chain of transmitted variants of a tradition)也被称作传统,如‘柏拉图传统’或‘康德传统’。作为时间链,传统是围绕被接受和相传的主题的一系列变体。这些变体间的联系在于它们的共同主题,在于表现出什么和偏离什么的相近性,在于他们同出一源。”^④希尔斯的这一“传统的延传变体链”的提出

① 韦政通. 传统与现代之间[M]. 北京:中华书局,2011:210.

② 王云五. 云五社会科学大辞典·社会学卷[Z]. 台北:台湾商务印书馆,1971:241.

③ [美]爱德华·希尔斯. 论传统[M]. 上海:上海世纪出版社,2009:12.

④ [美]爱德华·希尔斯. 论传统[M]. 上海:上海世纪出版社,2009:14.

还是颇有见地的,强调了变体链中保持着同一性的基本因素。为便于更加形象的理解,这里将这一“传统的延传变体链”绘图如下(图1)。

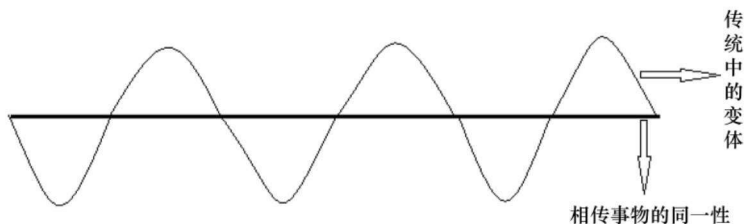


图1 传统的延传变体链

中间稳定不变的直线是相传事物的同一性,即传统中的基本因素,体现了传统在时间维度中的某种稳定性;上下波动的曲线则是相传事物在不同的社会发展背景下与当时代人们的意愿相结合后产生的传统延传变体链,体现了传统在时间维度中呈现出不同的变迁范型,其波动趋向和变迁强度的一个判断标准就是传统与当时代人们价值需求的吻合度,即传统是否符合以及在多大程度上符合当时代人们的价值需求。以下便基于传统延传变体链中的变体和同一性来进一步阐述传统的变迁范型与稳定性。

1. 传统的变迁范型

传统在时间维度中呈现为一种上下波动的变体,根据其波动的强度和深度,希尔斯将其划分为增添、融合、吸收和熔化这几种变迁范型。

增添是变体链波动最弱的一种 $\neg$,是以两种或多种传统和平相遇的方式,基本保持了接受者本身的传统,而外来传统对接受者来说只是以一种增添的形式处于其传统所属各个社会的边缘。当一个社会内部的不同传统以一种更为连续和深入的方式交汇时,便成为一种融合的变迁范式,即某一传统内部的部分因素“被来自另外一种传统、判断同一对象的相应因素”^①替代了。传统之间的融合在同一社会中可能会超出其部分因素被替代的程度而表现为吸收和熔化两种 $\neg$ 。“一种具备传统的集体

^① [美]爱德华·希尔斯. 论传统[M]. 上海:上海世纪出版社,2009:297.