

高 等 学 校

小 学 教 育

专 业 教 材

教育伦理

樊 浩 田海平 等著

南京大学出版社

责任编辑 丁 益
封面设计 赵 庆
责任校对 张宝恩

ISBN 7-305-03702-8



9 787305 037023 >

ISBN 7-305-03702-8/G • 560

定价: 13.00元

高等学校小学教育专业教材

教育伦理

樊 浩 田海平 等著

南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育伦理/樊浩等著. —南京: 南京大学出版社,
2001.4

ISBN 7-305-03702-8

I. 教... II. 樊... III. 教育学: 伦理学
IV. G40-059.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 021709 号

书 名 教育伦理
著 者 樊 浩 田海平等
出版发行 南京大学出版社
社 址 (南京市汉口路 22 号 邮编 210093)
电 话 025-3596923 025-3592317 传真 025-3303347
网 址 www.njupress.com
电子函件 njupress1@publicl.ptt.js.cn
经 销 全国新华书店
印 刷 南京大众新科技印刷厂
开 本 850 × 1168 1/32 印张 9.25 字数 238 千
版 次 2000 年 12 月第 1 版 2000 年 12 月第 1 次印刷
印 数 1—3000
ISBN 7-305-03702-8/G · 560
定 价 13.00 元

* 版权所有,侵权必究。

* 凡购买南大版图书,如有印装质量问题,请与所购图书销售部门联系
调换。

高等学校小学教育专业教材 编写委员会名单

主任委员:周德藩

副主任委员:朱小蔓 邱坤荣 杨九俊 朱嘉耀 王伦元
李吉林 鞠 勤 刘明远

委员(以姓氏笔画为序):

丁 帆	丁柏铨	马景仑	王铁军	许 结
师书恩	朱永新	华国栋	汪介之	陈书录
陈敬朴	吴仁林	吴顺唐	何永康	李庆明
李复兴	李敏敏	单 增	金成梁	周明儒
周建忠	郁炳隆	林德宏	赵炳生	俞 瑾
姚文放	姚焱强	胡治华	郭亨杰	殷剑兴
唐忠明	唐厚元	葛 军	辜伟节	彭坤明
詹佑邦	缪建东	缪铨生	谭锡林	樊和平

目 录

绪论 教育与伦理	1
1. 教育的伦理意义与伦理精神前提	1
A. 教育共同体是一个伦理实体	1
B. 教育共同体的人文使命	6
C. 教育的人文精神基础	11
D. 教育的伦理精神前提	16
2. 伦理精神的文化原理与文化本性	18
A. 伦理精神的文化要素与文化原理	18
B. 伦理精神的文化意义与文化功能	24
C. 伦理精神的生态理解与生态把握	30
3. 教育伦理精神的辩证结构	34
一、教育的伦理内涵与伦理问题	39
1. 教育的伦理内涵	39
A. 人的成长与教育的伦理内涵	39
B. 教育活动的伦理内涵	41
2. 教育的伦理前提	43
A. 价值	43
B. 规范	47
C. 责任	49
3. 教育的伦理难题	52
A. 应然与实然	52

B. 理性与情感	53
C. 知识与德性	54
4. 教育的伦理课题	54
A. 教育权	55
B. 教育责任	59
C. 教育角色	60
D. 教育德性	63
5. 现代中国教育的伦理难题与伦理课题	64
A. 民主化进程中的教育权威	64
B. 市场社会中教师的地位	67
C. 多元文化中教师的自我实现	69
二、教育人伦关系	73
1. 教育关系的伦理意蕴	73
2. 西方文化中的师生伦理关系	74
3. 中国传统文化中的师生伦理关系	77
4. 教育人伦	83
A. 教师的伦理角色与教师伦理人格	83
B. 教育反映中的伦理尺度	84
C. 教育的伦理情景与伦理氛围	85
D. 师生伦理关系	86
E. 教育伦理实体	89
三、教育人伦原理	91
1. 教师的伦理权威与伦理义务	91
A. 教师的伦理权威	91
B. 教师的伦理义务	93
2. 教师的伦理期待与教师的自我伦理期待	96
A. 教师的伦理期待	96

B. 教师的自我伦理期待	98
3. 师生伦理互动	99
A. 认知	99
B. 情感	101
C. 行为	102
D. 生态互动	104
4. 教育人伦原则	105
A. 教育人伦的前提:伦理人格的成熟	105
B. 教育人伦的课题:职业伦理的培育	106
四、教育的人道理念	110
1. 教师的职业与事业	110
2. 教育规范与教师的伦理规范	112
3. 西方文化的师道	114
A. 师道	114
B. 师道规范	115
4. 中国传统的师道理念和传统美德	119
A. 师道尊严	119
B. 传统美德	121
5. 为师之道	126
五、教育德性体系	132
1. 德性与教育德性	132
A. 德性	132
B. 教育德性	133
2. 教育德性之纲	135
A. 教育爱	135
B. 教育公正	139
C. 教育良心	141

3. 教育德性之目	144
A. 敬	144
B. 勤	146
C. 淡	148
D. 谦	149
E. 诚	150
F. 慎	151
G. 勇	152
H. 静	154
六、教育德性修养	156
1. 教育行为与教师的伦理行为	156
2. 教育品质与教师的作用	158
3. 教师的教养	160
A. 教仪	160
B. 教态	161
C. 教行	162
D. 教功	163
4. 教师的涵养	165
5. 教师的修养	168
A. 养性	168
B. 养情	169
C. 养德	171
D. 养行	172
E. 养学	173
F. “师”、“表”一体	174
七、教育伦理训练	176
1. 教育与训练	176

2. 伦理理性	177
3. 伦理情感	179
A. 伦理情感的表现形式	180
B. 伦理情感的生成	181
C. 伦理情感的功能	183
4. 伦理信念	185
A. 信念、信仰与伦理信念	185
B. 伦理信念:教育人生的太阳	187
5. 教育德性的磨练	189
A. “自我”与超越“自我”	189
B. 教育德性磨练的实践	190
C. 教育德性的成长	191
八、教育人生	193
1. 教师的人生动力	193
A. 物质利益	195
B. 事业	196
C. 人生价值	197
2. 教师的人生智慧	198
A. “德”与“得”	198
B. 入世与出世	199
C. 不朽	202
3. 教师的人生境界	205
A. 博大	205
B. 尊严	208
C. 幸福	210
D. 自我实现	212
4. 教育人生	214

九、教育精神 217

1. 教育精神的理念 217
 - A. 教育和教育精神 217
 - B. 教育的人文精神 220
 - C. 教育的科学精神 221
 - D. 教育的民主精神 223
2. 教育精神的偏失 226
 - A. 迷失的西方教育 226
 - B. 中国教育的弊端 228
3. 教育精神的反思 231
 - A. 世界教育面临的共同课题 231
 - B. 科学的人道主义教育 232
 - C. 神圣教育 235

结语 教育伦理与现代道德教育的哲学理念 239

1. “大学之道”与中国式道德教育的文化原理 239
 - A. 道德教育是一个文化过程 239
 - B. “三纲领”与道德教育的文化模式 241
 - C. “八条目”与道德教育的文化过程 245
 - D. “大学之道”与现代道德教育 249
2. 中国式道德教育的价值结构与运行原理 252
 - A. 现代中国道德教育的三大难题 252
 - B. 中国道德智慧的真谛 254
 - C. 中国道德教育的原理 258
 - D. 中国道德教育的现代化与现实化 261
 - E. 中国道德教育的世界化 264
3. “德”-“育”生态与道德教育 267
 - A. 现代德育的危机是“德”-“育”生态的危机 268

B. “‘德’-‘育’生态”的理念	272
C. 德育创新与现代“德”-“育”生态的建构	277
后记.....	283

绪论 教育与伦理

1. 教育的伦理意义与伦理精神前提

在人类文明的体系中,每一个分工领域,每一种职业活动,都表现着人类文明的价值目的和人类行动的自觉意志,因而在创造和体现一定的人文精神的同时,也必定需要一定的人文精神的支持和支撑。作为文明体系的有机构成,任何分工领域或职业活动的人文精神,具有某些基本相同的生态要素。然而,分工的必然性与合理性,就在于它们承担不同的文明使命,完成不同的文化任务,于是,每个重要的分工领域所创造和体现的人文精神的基础与结构就具有十分鲜明的文化个性。在一切领域中,伦理精神总是作为体现人类活动的价值目的性和行为合理性的人文精神的结构,但在教育领域中,伦理精神却具有比其他领域更为重要的人文意义。可以说,伦理精神,是教育的人文精神的核心。

A. 教育共同体是一个伦理实体

(a) “教育共同体” 教育与伦理的关系、教育的人文精神和人文本性问题的探讨,首先必须解决的课题是:教育实体的本质是什么? 到底是一个“社会”,还是一个“共同体”?

这里,“教育实体”在两方面被界定。广义的教育实体是由教育关系构成的整体。在广义上,凡是在客观上存在某种教育行为,形成一定的教育关系的地方,就存在教育实体。教育实体是由教育者(施教者)和被教育者(受教者),以及与之相关的其他要素(如受教育者家长)形成的教育关系的实体。在通常的和严格的

意义上,教育实体具有一种客观的和外在的形式,这就是学校。学校是最典型的也是客观化了的教育实体。

教育实体的本质与教育的本质密切相关。从教育社会学的角度考察,教育本质上是一种社会活动。“社会活动”的真义是说它是实现一定社会目的、履行一定社会功能,并且只能在一定的社会环境和社会条件下才能进行和完成的活动。与其他社会活动相比,这一社会活动的特殊性在于:“教育是有意识的以影响人的身心发展为直接目标的社会活动。”^①“教育是社会采用的一种手段……通过这种手段来保证晚辈们既在实践中又在意识形态上使社会现状得以维持。”^②教育的最典型、最重要的社会形式是学校教育。“学校教育是由专职人员和专门机构承担的有目的、有系统、有组织的,以影响入学者的身心发展为直接目标的社会活动。”^③教育是一种社会活动,学校是一个有目的、有组织、有系统地影响学生身心发展的专门机构。

如果把学校作为最典型也是最一般的教育实体,那么,关于教育实体本质问题的核心就是:学校到底是一个“社会”,还是一个“共同体”?人们现在已经习惯于这样的说法:“学校是一个小社会”。然而,如果仔细体会日常生活中人们作出这一断语时的心境和意向,就会获得一个相当明确的发现:“小社会”不是一个价值判断,而是一个事实判断;不是一个具有必然性与合理性的事实判断,而是一个多多少少具有或然性的事实判断。在这个判断的背后,或多或少总带有判断者的某些惆怅、遗憾和无奈,其真正的价值判断是:学校不应当是一个社会,不幸它却成了一个小社会。“小社会”对学校现状提出的批评是:它使教育关系、教育生活以及学生的意识和行为过早地、过多地具有了世俗社会的内涵,从而

① 叶澜:《教育概论》,人民教育出版社1998年版,第8页。

② [英]约翰·怀特:《再论教育目的》,教育科学出版社1997年版,第73页。

③ 叶澜:《教育哲学》第9页。

部分地影响甚至丧失了学校这一特殊的社会组织的人文本性。无疑,学校是一个社会性的组织,但是,同样无疑的是,学校不应当至少不应当完全是一个社会,否则,学校就难以履行其社会功能,也难以完成其文化任务。

学校的人文本性不应当是“社会”,应当是什么?什么概念可以更准确地体现教育的人文本性?这个概念是教育共同体。

在现代社会学的研究中,“共同体”与“社会”既相互联系又被审慎而严格地区分。德国社会学家斐迪南认为,人的意志在很多方面都处于相互关系、相互作用之中,其中一些对内对外发挥积极、有效作用的人或物形成一种结合即族群。“共同体”与“社会”就是结合或族群的两种特殊形态。这两种形态的区别在于:第一,结合的本质不同。“关系本身即结合,或者被理解为现实的和有机的生命——这就是共同体的本质,或者被理解为思想的和机械的形态——这就是社会的概念。”^①第二,生活的逻辑不同。共同体与社会是两种生活。“一切亲密的、秘密的、单纯的共同生活,(我们这样认为)被理解为在共同体的生活。社会是公众性的,是世界。人们在共同体里与同伙在一起,从出生之时起,就休戚与共,同甘共苦。人们走进社会就如同走进他乡异国。”^②共同体中的生活有其特殊的内涵。“共同体的生活是相互的占有和享受,是占有和享受共同的财产。”^③第三,实质不同。共同体的实质是结合,社会的实质是分离。“社会的理论构想出一个人的群体,他们像在共同体里一样,以和平的方式相互共处地生活和居住在一起,但是,基本上不是结合在一起、而是基本上分离的。在共同体里,尽管有种种的分离,仍然保持着结合;在社会里,尽管有种种的结合,仍然保持着分离。”^④

① [德]斐迪南·滕尼斯:《共同体与社会》,商务印书馆1999年版,第52页。

② 同上,第52—53页。

③ 同上,第76页。

④ 同上,第93页。

也许,“共同体”与“社会”的区分涉及一些复杂的理论构架,但从斐迪南关于二者区别的揭示,可以得出这样的启迪:学校作为一种履行特殊社会功能和文化使命的组织,其人文本性应当是一个共同体,一个教育共同体;学校作为一种结合的人文本性应当是共同体而不应当是社会。因为在学校内、在教师和学生之间建立的应当是一种“现实的和有机的生命”的结合;是一种“亲密的”和“单纯的”共同生活;结合而不是分离是学校之内师生关系的逻辑;“相互占有和享受”是这种结合的实质。如果不具备以上这四方面的特质,学校就会丧失至少部分地丧失其人文本性,从而也失去它作为人类文明的特殊构成的存在合理性。

(b) 教育共同体的人文本质:伦理实体 从广义上说,教育共同体不只是指学校这样的社会化和组织化的教育实体,当人与人之间形成某种现实的教育关系并达成一定结合时,这种结合就应当是一种教育共同体。有必要进一步探讨的问题是:与血缘的、地缘的、经济的、政治的共同体相比,教育共同体的特质是什么?从人文本性和人文精神的意义上考察,教育共同体应当是也必须是一个伦理实体。伦理实体,是教育作为一个共同体的人文本性的实质。

“伦理实体”是德国古典哲学家黑格尔在《精神现象学》中提出并在《法哲学原理》中展开的概念。在《精神现象学》中,黑格尔提出了一个著名的观点:民族是伦理的实体,伦理是民族的精神。但是,黑格尔“伦理实体”的概念从根本上说是头足倒置的,在他那里,伦理实体本质上是客观精神即绝对精神的实体性外化。在“教育共同体是一个伦理实体”命题中,“伦理实体”的意义有二。其一,教育共同体是伦理性的结合,教育共同体是以伦理关系为基础的体系,教育共同体内的基本关系是伦理性的关系;其二,教育共同体以伦理价值、伦理原理为合理性根据。教育共同体对外的关系即学校与社会、学校与家长的关系,具有一定的经济、政治和社会(契约与责任)的性质,但共同体的内部

基本关系,即教师与学生的关系主要地应当也必须是伦理性的关系,这种伦理性关系是教育之所以成为共同体的最重要的合理性根据。

伦理性关系或伦理实体具有三大文化特性。第一,它以一定民族认同的基本的或具有终极意义的关系为教育关系的范型。在中国文化中,教育关系的范型,是作为人伦关系基础的血缘关系,因而教育关系具有准家族关系的性质;在西方文化中,则是作为终极价值的伦理关系的人神关系。这些关系的特点是先验合理性与现实制约性。第二,它以道德价值为教育关系的价值基础。诚然,在师生关系中也必定有其他社会关系如经济关系、政治关系的内涵,但道德价值的指向是最基本的和最重要的。第三,教育关系的基本原理是伦理原理,伦理原理的基本特点是非功利性、非强制性。因此,在共同体中,教育关系、教育活动乃至作为教育的人格化的教师必定存在着某种神圣性。这种神圣性不仅为一定文化所要求,不仅为社会所认同,而且也必须在教育者的行为和教育活动中不同程度地得到体现,否则教育或教育者就会因此导致社会认同和教育认同的危机。在教育共同体中,教师的活动并不是个人行为,教师的天职事实上是代表国家、民族、社会培养合格的公民和文化继承者。所以,在中国传统社会,教师被赋予先验的崇高和神圣,与天、地、君、亲等具有终极意义的价值人格并列,所谓天、地、君、师、亲五位一体。可以说,一旦失去崇高和神圣,教师和教育就失去自身。

诚然,教育共同体和教育活动都是一个开放的结构,一些社会的和世俗性的内涵必定在教育关系和教育实体中得到体现,但是,无论社会如何开放,学校应当是社会与文明的实验室。在中国,从小学到大学,每座学校都高高垒起的围墙决不只具有建筑学的意义,更重要的是一种文化象征,它表征着把学校和社会相对隔离开来,既在文化的实验条件下培养学生,也使教育共同体具有不同于社会的特性,保持其由伦理性而导致的神圣性。在文明体系中,教