

## 教师专业道德建构\*

——以王阳明“致良知”学说为分析工具

李西顺

**[摘要]** 教师专业道德是师道与师德的内在统一,是专业价值与主体价值的内在统一,表征为基于德福一致原则的自监督机制,帮助教师在不断变化着的教育情境之中,于内心建构深层稳定的价值根性,促使外在的师德规范获得内在的价值依据。王阳明的“致良知”学说强调致内在德性、立内在心性,不仅可为洞见教师专业道德之深层价值根性提供恰当的分析工具,而且可以帮助探明教师专业道德的建构路径:在专业承诺层面立其志;通过事事磨砺的知行合一之师德实践,逐步澄清、确证、珍视专业的内在价值;以师德的专业理想境界作为伦理支撑及价值引领。师德的专业理想境界既是利他奉献的,同时内蕴着对教师自身幸福的价值关切,应避免自我与他人之间的伦理不对称性。师德的专业理想境界是圆融共生的,以美善育美善,教师专业的内在之善、教师自身的幸福及学生的幸福皆涵蕴其间,共同形成建构教师专业道德的合力。

**[关键词]** 教师专业道德;价值根性;“致良知”;知行合一

**[作者简介]** 李西顺,苏州大学教育学院教授 (江苏苏州 215123)

在当前世界范围内的教师专业化进程中,建构教师专业道德作为一种具有普适性的价值诉求,在教育现代化的全球背景之下已成共识。师德的专业化成为当前教师专业化的大势所趋。但是,师德之专业性究竟应如何勘定与建构始终是个难题。在近代世界教育史上,自拉萨尔(Salle, L.)在法国筹建第一所师范教育机构开始,教师职业道德便开始了其专业化进程。1966年,联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师的地位》中首次正式明确了教师职业及其道德的专业属性(professionalism)。

建构教师专业道德具有历史必然性<sup>[1]</sup>,

但这种历史必然性怎样才能落实为现实可行性?就全球范围来看,教师道德的专业化进程任重道远,对教师专业道德的内涵理解及建构路径的研究亟待深入。

### 一、文献综述

国外对教师专业道德的研究具有以下特征。第一,研究的切口小。如费拉特(Ferat, Y.)等对教师的拒绝行为进行分析,从教师的拒绝能力这一很小的切口来洞见教师的专业道德结构;<sup>[2]</sup>第二,重视培养教师的反思能力及推理能力。如奥马尔(Umar, F.)基于中

\* 本文系江苏省高等学校哲学社会科学研究2021年度重大项目“基于故事力的师德自我更新机制研究”(项目编号:2021SJZDA166)的研究成果。

等学校教师反思能力的研究<sup>[3]</sup>、乔安妮(Joanne, O.)等采用案例研究法对师德推理阶段的研究<sup>[4]</sup>、加西亚(García, M.)等对职前教师的道德推理能力提升策略的研究<sup>[5]</sup>等;第三,重视培养教师的关怀素养及移情能力。斯洛特(Slote, M.)以及诺丁斯(Noddings, N.)是美国关怀伦理研究的代表学者,他们的许多学术研究成果已被译入国内。再如伊尔哈维尼(Ilhaveril, N.)等人提出“关怀型教师”(caring teacher)这一概念,侧重从关怀素养及移情能力等层面对教师专业道德结构展开研究<sup>[6]</sup>;第四,重视问卷编制或技术工具革新。如托克(Toker, A.)等通过采用教师专业伦理问卷,发掘从外部环境到内部环境的师德优化结构<sup>[7]</sup>,再如艾玛(Emma, A.)基于道德想象的引导技术<sup>[8]</sup>等。

国内对教师专业道德的研究具有以下特征。第一,强调从教师职业道德向教师专业道德转型。转型目的是要洞见师德之“专业性”的深层结构,是师德之专业性对其职业性的价值超越。在此过程中,应融合规则取向与美德取向,让规则与美德的博弈统一于美好的教师专业生活之中,把握教师生活的同一性<sup>[9]</sup>;第二,强调师德的情感维度。代表性的研究成果有《情感教育论纲》、《情感德育论》、《关注心灵成长的教育》、《教师情感表达与师生关系构建操作手册》等;第三,强调知识建构或核心素养。有学者通过研究波兰尼(Polanyi, M.)对个人知识的建构体系,建构了教师知识的四种类型:群体显性知识、群体隐性知识、个体显性知识、个体隐性知识<sup>[10]</sup>;有学者建构了教师学科教学能力的结构模型<sup>[11]</sup>;也有学者建构了由六大板块组成的立体性多维度的教师专业发展(包括道德发展)的心理自我结构模型<sup>[12]</sup>。

综上所述,国外对教师专业道德的研

究,优势在于精细化、操作化。但是,对于具有深层价值规定性的教师专业道德而言,精细化、操作化的研究优势无法掩盖其价值无根性的研究弊端。对教师专业道德深层的内在价值根性缺乏足够关注:技术化、工具化、狭义心理学化的师德专业化建构思路,仍然无法摆脱近代西方自启蒙运动以降以科层制及工具理性为表征的外在的教师专业发展思路。无论是心理学领域以积极心理学的兴起为标志的研究范式转型,还是伦理学领域美德伦理学在当代的复兴,都证明了仅基于外在工具理性的教师专业发展思路必然导致内在目的论<sup>①</sup>层面的深度及延展度不足。

就国内相关研究而言,尽管当前我国学术界对教师专业道德的研究已经取得了诸多研究成果,但仍存在两种需要引起注意的倾向。一是跟随型的量化研究,过于崇尚量化研究,片面效仿欧美教师专业标准、教师专业道德素养指标等,但对量化研究之于教师专业道德的适用边界、国外指标体系在国内的适用边界等缺乏应有的理论自觉;二是无根性的理论研究,在理论深度、解释效度等层面缺乏本体论根基,导致理论研究的浅表化。在此类研究中,西方相关理论的拿来主义倾向明显。

鉴于以上分析,究竟何谓教师专业道德?当前我国的教师专业道德研究应如何避免浅表化及无根性从而向内生型专业发展范式迈进?教师专业道德究竟应如何建构?对上述问题展开深入研究,需要探寻一种适切的分析工具。

## 二、本研究的分析工具

当前,我国教师职业道德向专业道德的转换进程之所以举步维艰,重要原因之一在

<sup>①</sup> 此处指的是伦理学层面的“目的论”,以亚里士多德(Aristotle)的目的论伦理学为学理根基和论证视域,以“美德伦理”在当代全球范围内的复兴及当代建构为研究背景和分析线索。

于教师专业发展未能清晰区分“教师专业化”与“教师专业发展”。前者主要强调教师群体的、外在的专业性提升,这种专业性是外在的强制性。而教师专业发展则是指教师个体的、内在的专业性的提升<sup>[13]</sup>,是自我吁求的,即亚里士多德所谓的“实现的”实践型道德。对上述两个概念不加区分而片面强调外在的专业化进程,使得模糊化、群体性的教师职业道德难以内化并生成为与教师劳动的复杂性、创造性、独特性、艺术性密切相关的教师专业道德。而且,许多相关研究往往对教师的知识、技能和态度着力较多,而对更为深层的教师内在情感、认同和自我实现缺乏足够的关注<sup>[14]</sup>。

如果说一种师德类型属于教师专业道德,那么,这种道德就一定是“出于道德”而非仅是“符合道德”,这与康德(Kant, I.)对道德责任的界定思路相同。教师专业道德的根本属性是其内在稳定的价值根性,其生成路径应侧重于由内而外的建构策略,而非相反<sup>①</sup>。换言之,如果说教师职业道德是一种向外求的功夫,那么,教师专业道德则最终必须落实为一种向内求的功夫。就此而论,教师专业道德兼容了不同的个性特征及道德结构类型,而探寻致内在德性、立内在心性的建构路径,才是建构教师专业道德的适切路径。

王阳明的“致良知”学说是探寻致内在德性、立内在心性的道德理论学说的重要代表,是对朱子思想的合理反思。朱子的“格物穷理”强调“理”在外在的“物”之中。例如,竹子之理就必然存在于竹子之中,故而需要外求格之世间万事万物,格尽了万事万物当然也就穷尽了世间之理。但王阳明的解释与之不同,最容易误解之处在于两个方面。其一,朱子对“物”的解释是世间万物,而王阳明

对“物”的解释是“物者事也”,而对“格”的解释则是“格者正也”。亦即,在王阳明的心学体系中,“物”乃是指“心”与“理”的道德意义统一,“随时就事上致良知,便是格物”(《传习录》中卷),“格物”乃是指正心诚意。良知的功能域是道德主体的道德色彩在实际的万事万物之上的投射而共同建构而成之“事”,故而朱子的“格物”在阳明这里变成了“磨事”或“正心”,即“格者正也”。其二,阳明心学在这里的论证范围限定在道德领域之内,“格物”主要是指“正其心”及“致其良知”。而朱子的“格物穷理”并不局限于道德领域。此两处细微区别若不辨明,容易造成对朱子与王阳明相关思想的误读。

在王阳明看来,一方面,道德法则并不存在于道德行为所指的对象上,不能外在地去所指对象层面而求得。例如,若要修“孝”之德性,不能到“孝”的对象(父母或其他长辈)身上去吁求,而必须反求诸己,从自我的内在心性根据上去吁求,“心即理”,发自本心本性的道德自我才是践行道德法则的基础。另一方面,王阳明反对“析‘心’与‘理’为二”,主张打破“心”与“物”的主客二元对立,遵循郑玄之“物者事也”的古训,通过“事”把“心”与“物”合为一体,并强调“事”才是“良知”显现之场域,是复其心体、现其良知的功夫着力点所在。王阳明的“致良知”学说针对“静坐”功夫的弊端,强调在“事上磨砺”的道德实践功夫。亦即,良知虽发乎本心却必须落实于万“事”之“砺”,把朱子的“格物穷理”在道德修养领域内发展成为“磨事”与知行合一,在师德研究领域内具有重要价值。王阳明的“致良知”学说为教师专业道德内涵的深层理解与建构路径研究提供了适切的学理分析依据。

① 与之相反的建构策略则是指外在规约型的建构思路。如此立论,并非是指外在规约型的教师专业道德的建构思路是无用的,或错误的,而是指教师专业道德的建构思路必须基于由内而外的内生路径。外在规约性的由外而内的建构策略在师德建构的初级阶段的功能不容否定。

### 三、“致良知”视域内的教师专业道德建构

王阳明的“致良知”学说强调致内在德性、立内在心性。在此分析视域内,教师专业道德的建构路径表征为如下三个层面。

#### (一)“立志”与专业道德承诺

“立志”是王阳明“致良知”学说之心学功夫论的首要环节。王阳明早年在贵州龙场讲学订立学规之时,曾以四事相规,而首言“立志”：“志不立,天下无可成之事,虽百工技艺,未有不本于志者……故立志而圣,则圣矣;立志而贤,则贤矣。”<sup>[15]</sup>立志乃是成圣成贤之学的首要环节,王阳明在其少年时代就立下了成圣的理想信念,十几岁时曾提刀立马视察边境,意欲磨砺身心,志于成就一番圣人伟业。

在王阳明的“致良知”学说中,立志乃是致心中那清清然之良知之基、之始。“良知”虽我固有之<sup>①</sup>,但良知却常常为生活中之各欲所“遮蔽”,“减得一分人欲,便是复得一分天理”<sup>[16]</sup>。阳明先生常常以清澈透明的镜子比喻良知之本体,被遮蔽后的良知本体犹如蒙尘之镜,需通过时常立志而除其蔽尘。但是,“立志”是非常困难的,而且带有反复性。在志向确立之后,便需用勇气与毅力将其贯彻至日常生活的点滴之中,不容有一刻的放纵与松懈。“‘立志’固是立定志愿学圣人……(然而)立志并不容易。必须使内心‘纯乎天理而无人欲’,时时刻刻还得聚精会神,警惕慎独。”<sup>[17]</sup>因此,确立了远大的理想,仍需有坚忍不拔之志,方能拂去镜上日积月累之尘,使良知重新清澈澄明。

在师德研究领域,可以把王阳明所言之“立志”理解为一种深刻而久远的专业道德承诺。“王阳明曾对他的一些学生说,你们还没

有立‘必为圣人之志’。学生回答道,我们已经立了这样的志了。王阳明回应说‘若真有圣人之志,良知上便无不尽……’学生们都被吓得流汗,他们明白了完全的立志成圣工夫需要完全的承诺,而工夫又构成承诺。”<sup>[18]</sup>教师的专业道德承诺是一种对深层的道德自我、道德良知的庄重承诺,该要素既构成教师专业道德的重要内涵,又为践履教师专业道德提供了实现路径。专业责任、道德义务、专业自律、专业精神等,实际上都根源于深层的道德良知<sup>②</sup>所起到的承诺定向、伦理凝聚、动力驱动、功能保障等功能,这是建构教师专业道德的关键环节。

在英文中,职业道德与专业道德一般不加区分,都是 professional morality,但由此所导致的弊端不容忽视。教师职业不能仅是一种养家糊口的谋生饭碗,更应是一种对教育价值的内心体任、道德坚守与灵魂呵护。教师职业道德可以仅指对教师职业技术规范遵守,但教师专业道德还另外涵括了在此基础上的志业信仰,强调位于师德内涵深层的师道崇高。因此,教师专业道德的内涵超越了教师职业作为一种谋生工具的外在道德规范,指向教育价值的内在善,表征为一种自为目的性的价值实现活动:价值目的优先且内蕴于职业工具手段之中,此目的之深层价值载体乃是一种整体不可分割的内在的道德良知与道德自我,外显为道德承诺,这是教师专业道德区别于教师职业道德的核心所在。专业自律、专业责任、专业精神都内蕴于这种整体的道德承诺之中。王阳明强调:“尔那一点良知,是尔自家的准则。”<sup>[19]</sup>在这种承诺中,教师职业的伦理目的性指向双方而非单方,教师及学生的伦理成长都是这种专业承诺的所指对象。在教师专业道德的范畴内,教师能够体悟到内在的“适切性”和自我效能感。

① 孟子曾论证过良知之“我固有之”,“人皆可以为尧舜”,在这一点上王阳明的观点与孟子的观点并无二致。

② 即王阳明意义上的“良知”之本体,唐君毅称之为“道德自我”或“心之本体”。

在此基础上,教师专业道德还内蕴了虔诚奉献的含义,对教师自身及学生的幸福成长的每一个方面都赋予深切的爱和承诺。

## (二)“知行合一”与专业道德实践

“知行合一”是王阳明“致良知”之重要路径。王阳明所谓“致良知”之“致”,至少包含两层含义。其一是“至”,乃“达到”之意。“致者,至也,如云丧致乎哀之致。《易》言‘知至至之’,‘知至’者,知也;‘至之’者,致也。‘致知’云者,非若后儒所谓充广其知识之谓也,致吾心之良知焉耳。”<sup>[20]</sup>其二是“做”或“为”,乃躬行实践之意。“良知所知之善,虽诚欲好之矣,苟不即其意之所在之物而实有以为之,则是物有未格,而好之之意犹为未诚也。”<sup>[21]</sup>王阳明强调实践的道德践履乃是“致良知”的重要路径,或曰必经之途。

王阳明认为,知与行本为一体,在源头处,并未有知与行之分。知中必本包含行,行中必本包含知。其弟子徐爱久未理解“知行合一”之深意,曾提出疑问:“如今人尽有知得父当孝、兄当弟者,却不能孝,却不能弟,便是知与行分明是两件”。王阳明答曰:“此已被私欲隔断,不是知行的本体了。未有知而不行者。知而不行,只是未知……又如知痛,必已自痛了,方知痛。知寒,必已自寒了。知饥,必已自饥了。知行如何分得开?此便是知行的本体。”<sup>[22]</sup>王阳明强调若是真知,其中必已包含了行,而行内必已包含了知。“若会得时,只说一个知,已自有行在;只说一个行,已自有知在。古人所以既说一个知,又说一个行者,只为世间有一种人,懵懵懂懂的任意去做,全不解思惟省察,也只是个冥行妄作,所以必说个知,方才行得是。又有一种人,茫茫荡荡悬空去思索,全不肯着实躬行,也只是个揣摩影响,所以说一个行,方才知得真。此是古人不得已补偏救弊的说话。”<sup>[23]</sup>

在道德实践领域,王阳明强调“真知即所以为行,不行不足谓之知”,“知之真切笃实处即是行,行之明觉精察处即是知。知行功

夫,本不可离。只为后世学者分作两截用功,失却知行本体,故有合一并进之说。真知即所以为行,不行不足谓之知”<sup>[24]</sup>。亦即,在实际生活的道德实践领域,并无明显的道德认知与道德行为的截然两分,道德实践的功夫,知行本为一体而不可分割。只是因为后世学者把道德认知与道德实践区分为两个部分分别下功夫,遗弃了知行原本统一的道德本体,因此才有了知行合一、齐头并进的主张。道德认知与道德行动原本为一物,即为真切笃实之“心之良知”,“心一而已”。道德认知如果不能落实为道德实践绝非道德之知,更非基于良知而发乎外之道德认知。对外在于心性之外的道德规则的知晓与认知,如果不在良知统一体的角度考察,会导致在群体伦理规范的意义上谈论个体道德价值,这只能将个体内在的道德尺度引向道德本体之外的“利益比较”的物质层面,而不能有效逼近人们心中的价值核心——良知(爱或美善)。个体的道德实践不是对群体伦理规范本身的刻意满足,也不是为了寻求个体之间的“利益平等”抑或“公平”,而是出于保持自身行为为美善的精神需求。心之良知,爱或美善是一切道德实践得以可能和一切道德规范得以生成的价值前提<sup>[25]</sup>。

教师的某种行为是否可以判定为“专业”的道德实践,一定是出于内心深处的价值依据(良知之本体)而非仅拘囿于外在的道德规范。许多道德规范是不断变化着的,甚至是相互对立的。对道德规范的认知不等同于道德认知,真切笃实的道德认知是在道德行为层面的,且这样的道德行为是以心之良知,即内在的价值依据的明晰而坚定作为根基的,这是判断道德实践之“专业性”的重要价值依据。“道德规范告诉我们的是,应当做什么;而价值告诉我们的则是,什么值得去做。获得承认的规范,对每一个接受者都具有同等的约束力,没有什么例外可言。”<sup>[26]</sup>若不是在“真切笃实”的层面,则对道德规范的认知

实为没有获得内心价值认同的认知,对道德个体并不具备实质性的价值约束力。

由此,专业性的教师道德实践至少应同时具备两个特征:一是与外在职业道德规范间的可辨识性和符合性;二是内在的价值善性与精神享用性。后者是前者的价值依据,使前者具备了价值根性,两者之间是外与内,形式与内容的关系,亦如树干与树根的关系。

就其具体落实而言,首先,由于教师职业道德实践可以用是否符合教师职业道德规范来辨识和鉴别,故而其实践路径应为“事上磨砺”的格物功夫。前述研究已表明,“事”乃是伦理道德实践之“场”,是道德功夫的实践场域。而教师之“事”所需处理的伦理关系包含“教师与自我”、“教师与专业”、“教师与学生”、“教师与教育集体”、“教师与社会”等由内而外、逐渐拓展的伦理规则体系和实践功夫体系。所谓“物者事也”,实际上是在原本没有产生道德意义关联的人或道德事件之间产生特定的伦理道德关联,这种关联需要“真切笃实”的勤勉的道德实践来磨砺,从而使教师专业之“事”具备“庄敬”之专业性的意蕴,马斯洛(Maslow, A. H.)所谓的“再圣化”就是这个道理。教师在与学生相处的过程中无小事,事事皆需磨砺,事事都具有道德影响的实际功能,事事皆应关心和用心。通过对事事的磨砺与体悟,才能逐步致其良知,接近其专业性。

其次,专业性的教师道德实践会带给教师内在的“精神享用性”<sup>[27]</sup>,这是由于专业性的师德实践根基于教师个体对教师专业内在价值的珍视与确证<sup>[28]</sup>。师德与其他职业道德相比,其专业性、独特性、不可替代性表征为,我们很难在作为教师的人和作为人的教师之间,在教师的日常生活和工作生活之间,在教师的教育素养与非教育素养之间划出明晰的界线<sup>[29]</sup>。没有内在价值珍视、确证的师德规则是空壳,仅是关于道德原则、规范、规则的学术性知识或道德的命题性知识

(knowing that),而具有内在价值坚守的师德则表征为道德行动的实践性知识或道德的能力之知(knowing how to do something),前者之知非“亲知”,而后者才是真切笃实意义上的“真知”、“亲知”,可用行为来界定,具有内在的价值依据,可用实际的道德实践、道德行为来表征。另外,王阳明强调“一念发动处便是行”,对道德实践(行)的这种拓展实际上是对内在价值规则的坚守,具有重要的意义。自《中庸》以来,传统儒家认为学问思辨属于知,与行相对待,而王阳明则认为学问思辨也属于行,克服了《中庸》以来把学问思辨和笃行相对峙的义理格局,在知行合一的识度下,主张学行一体<sup>[30]</sup>。王阳明“知行合一”说的立言宗旨是去恶念,因为若把知行分做两件,以为一念发动虽不善,然未曾行,便不会去禁止。而现在说知行合一,恶念一发动处便即是行了,就须将这不善的念克倒。而克去恶念,就已是善了,克去恶念,去掉私欲,这也就是“致良知”<sup>[31]</sup>。

### (三)“心外无物”与专业道德境界

“心外无物”在阳明学中具备两层内涵。一是“物者事也”的层面。所谓客观之物,唯有与道德主体产生了内在的价值关联与意义关涉,才能称其为事。故而,世间凡能被称之为“物”者皆是与心(道德的主体性)产生了价值关联者,故而曰心外无物。因此,阳明的心学强调心外无物,与所谓的唯心主义并无关联。二是“家事国事天下事事事关心”之层面。王阳明在其少年时代就立下了“成圣”之人生理想,作为儒家之圣,重要的道德境界是天下万物皆在吾心之内,天下万物皆是吾心所关怀者。唐代杜甫的诗被称之为“诗史”并广为颂扬,重要的原因在于杜甫的诗歌是对当时社会动荡环境之下天下苍生的殷殷关切,天下皆在诗人心内。此处已将道德关切提升至一个至高的道德境界。

具体到教师专业道德领域,“致良知”实际上意味着道德主体性的确立,意味着对道

德行动者提出了很高的道德境界要求,即必须在内心深处矗立起一个内在珍视、确证、恪守的稳定的道德自我。外在的行为别人是看得见的,可以去指点、评判、监督,但内在的道德良知却只能依据自家体悟,自我涵养,自我监督。所以,“致良知”就不仅仅是一种致教师专业道德的路径,更是涵养师德良知的境界与主体性。

具体而言,师德的专业性以教师职业的不确定性、复杂性、创造性为基础。师德的专业性很难在作为教师的人和作为人的教师之间,在教师的日常生活和工作生活之间,在教师的教育素养与非教育素养之间划出明晰的界线。故而,师德的专业性就必然表征为一种很高的道德境界,需要一种内在的价值坚守,才能在不确定性之间使得教师个体的内在品性及外在行为万变不离其宗,才能“随心所欲而不逾矩”。亦即,道德主体性的稳定确立才能够保障事事皆与心之主体产生价值关联,达至心外无物之境。教师所遇之事往往繁琐复杂而累心,但由于具备了内在稳定且高耸着的价值坚守,这种道德主体性使得事事皆能从道德层面与心产生内在关联。这种道德主体性表征为一种对职业本身的忠诚、坚守、热情、责任,表征为从职业经由事业并最终升华为志业的专业化进程。职业是靠知识或技能来服务人或社会从而谋生的手段或工具。事业虽进一步,但其中所包含着的教育理想、信念、人生态度、价值追寻、意义关涉等维度仍需向志业的层面提升,内在道德主体性的稳定确立是“志”于其业之重要根基。

心外无物的师德境界吁求师德的纯粹性。师德境界的纯粹性首先表征为职业本身价值的内在指向性:一切为了学生的完善和发展。“一心向着学生”、“教育学是迷恋他人

成长的学问”,范梅南(VanManen, M.)的教育现象学命题实际上也是在表述一个阳明心学式的师德境界。亚里士多德所谓的“实现的道德”,实际上讲的也是内在的价值之善<sup>①</sup>是教师职业道德的专业性之皈依。此外,师德境界的纯粹性还表征为以奉献为特征的内在精神享用性。当前,我国教师职业的地位及待遇仍需提高,安贫乐道是师德境界之纯粹性的重要基础之一。但需强调的是,如果这种安贫乐道包含着生活窘迫的无可奈何及怨声载道,则教师遵从师德规范只能算是职业道德而非专业道德。师德的专业性表征为,安贫的奉献是能够收获教育志业本身所带来的精神快乐和道德幸福的,虽苦虽累却能够真切体悟到师者之乐<sup>②</sup>。

心外无物的师德境界吁求师德的圆融性。在阳明心学体系中,天地万物皆为一体,这也是理在心内的逻辑依据。正是由于这个原因,师德的境界不是无我的,而是我与世界万物融为一体的。王阳明反复申明圣贤之学一定是“为己之学”,强调道德的主体性与道德主体的自身价值关切。唯此,“方能克己,能克己,方能成己”(《王文成公全书·传习录上》)。由此,教师专业道德是私德与公德之合金,其强调的道德境界是天下万事万物皆在吾心(道德的主体性)之内,皆是与吾心产生了价值关联者,皆是吾心所关怀者。

故此,师德之所谓专业性,就不能仅仅表征为学生的发展之善、社会的发展之善,而且天然圆融地包含着教师作为道德主体的自我完善与幸福<sup>[32]</sup>,“真正好的教学来自教师的自身认同与自身完整”<sup>[33]</sup>。自教师专业化运动发端以降,教师职业道德的专业化之路就一直被拘囿于现代道德哲学之“自我——他人的伦理不对称性”之中,片面强调道德行

① 这种内在的价值之善,对于教师职业而言主要包含三个层面:学生之善(学生的发展与完善)、教师之善(教师自身的发展与完善)、社会之善(社会系统的发展与完善,包含了教育系统的发展与完善)。

② 此处所谓师者之乐,实为孟子所言之“得天下英才而教育之”的深层的教育幸福。

动者对他人的关心,而忽视行动者自身的价值追求,从道德意义上贬损了道德行动者的价值和地位<sup>[34]</sup>。事事关心,心外无物的师德境界,不是不要教师自身的教育幸福,天地万物皆为一体本身就包含了道德主体自身的幸福。失此关切,师德的境界之说就会缺乏理论根基及实际的说服力,专业性的师德建构路径也会随之失去价值依据。

概而论之,依据王阳明之“致良知”学说,可以洞见师德之专业性所内蕴着的内在稳定的价值根性。基于此,教师职业道德得以向深层的专业道德提升,外在于教师个体的师德规范由此获得价值依据。失此,教师职业道德就会由于缺乏内在德性之根而导致外在师德规范的浮虚无依,师德之专业性就会降格为单纯的技术操作和表面的规范遵循。内在稳定的价值根性以教师专业的内在价值为依据,表征为一种自监督机制,能够帮助教师在内心建构深层稳定的价值主体性,这种价值主体性既能彰显教师专业的内在价值之善,又能涵养教师主体的自我价值之善,是一种“看不见”却在实际发挥着至关重要之统领功能的深层的师德“专业性”。

在王阳明“致良知”学说的分析视域内,建构教师之专业道德,需要三个相互促进、和谐共生的师德实践系统。首先,在专业承诺层面“立其志”,以求万变不离教师专业内在价值之宗;其次,通过“事事磨砺”的教育功夫,通过知行合一之道德实践,逐步澄清、确证、珍视教师专业的内在价值;再次,以师德之专业理想道德境界作为伦理支撑及价值引领,此境界既是奉献的、利他的,同时内蕴着教师作为道德主体对自身幸福的价值关切,其理论基础是“德福一致”的伦理学基本原则。师德的专业理想境界是圆融共生的,以美善育美善,教师专业的内在之善、教师自身的幸福与学生的幸福皆涵蕴其间,须臾不可分离,共同形成建构教师专业道德的合力。

## 参考文献:

- [1] 檀传宝. 论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移[J]. 教育研究, 2005, (1).
- [2] Yilmaz, F., et al. Class Teacher Candidates' Skill of Saying No in Relation to Components of Moral Anatomy [J]. Eurasian Journal of Educational Research, 2016, (62).
- [3] Farooq, U., et al. Moral Reasoning Stages of Secondary School Head Teachers of Pakistan [J]. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2018, (2).
- [4] O'Flaherty, J., et al. The Use of Case-Based Learning in the Development of Student Teachers' Levels of Moral Reasoning [J]. European Journal of Teacher Education, 2014, (3).
- [5] McDanel, G., et al. Enhancing Moral and Ethical Judgment through the Use of Case Histories: An Ethics Course for Pre-Service Teachers [J]. GIST Education and Learning Research Journal, 2013, (7).
- [6] Narinasamy, I., et al. Caring Teacher in Developing Empathy in Moral Education [J]. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2013, (1).
- [7] Asiye, T. Development of the Ethical Evaluation Questionnaire: A Machiavellian, Utilitarian, and Religious Viewpoint [J]. European Journal of Educational Research, 2017, (1).
- [8] Emma, A. Moral Imagination in Education: A Deweyan Proposal for Teachers Responding to Hate Speech [J]. Journal of Moral Education, 2014, (3).
- [9] 王夫艳. 规则抑或美德: 教师专业道德建构的理论路径与现实选择 [J]. 教育研究, 2015, (10).
- [10] 刘永凤. 教师个人知识的内涵、构成与发展 [J]. 教育研究, 2017, (6).
- [11] 韦斯林, 等. 教师学科教学能力模型的建构 [J]. 教师教育研究, 2017, (4).
- [12] 朱敏, 高湘潭. 教师专业发展的自我心理结构模型研究 [J]. 教师教育研究, 2017, (1).
- [13] 叶澜, 等. 教师角色与教师发展新探 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 208.
- [14] 张华军, 朱旭东. 论教师专业精神的内涵 [J]. 教师教育研究, 2012, (3).
- [15][16][19][20][21] 王阳明全集 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 1992. 974, 28, 92, 971, 972.
- [17] 秦家懿. 王阳明 [M]. 台北: 台北东大图书公司, 2002. 59.
- [18] 倪德为. 儒家之道——中国哲学之探讨 [M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006. 279.
- [22][23][24] 王阳明. 传习录 [M]. 北京: 中国画报出版社, 2012. 19—20, 21, 128.
- [25] 王占魁. “公平”抑或“美善”——道德教育哲学基础的再思考 [J]. 教育研究, 2011, (3).
- [26] Habermas, J. Reconciliation through the Public Use of



Reason: Remarks on John Rawls's Political Liberalism[J]. *Journal of Philosophy*, 1995, (3).

[27] 鲁洁. 试论德育之个体享用性功能[J]. *教育研究*, 1994, (6).

[28] Louis, E. R., et al. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* [M]. Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus, Ohio, 1978. 64—66.

[29] 王加强. 教师发展的非反思路径[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2014, (4).

[30] 郁振华. 论道德——形上学的能力之知[J]. *中国社会*

科学, 2014, (12).

[31] 何怀宏. 良心论——传统良知的社会转化[M]. 上海: 上海三联书店, 1994. 22.

[32] 彭彦琴. 佛教禅定: 中国本土心理学研究方法的典型代表[J]. *苏州大学学报(教育科学版)*, 2015, (3).

[33] 帕默尔. 教学勇气: 漫步教师心灵[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005. 10.

[34] Michael, S. *From Morality to Virtue* [M]. New York: Oxford University Press, 1992. 3.

## On the Construction of Teachers' Professional Morality: An Analysis Based on Wang Yangming's Theory of "Conscience"

*Li Xishun*

**Abstract:** Teachers' professional morality, which serves as the internal unity of not only teachers' due norms and morality but also their professional value and inner value, presents a mechanism of self-supervision based on the principle of the "consistency between morality and happiness"; it helps teachers construct the deep and stable root of value in their minds in the constantly changing situations of education, and urges teachers' moral norms to acquire the base of intrinsic value. Wang Yangming's theory of "conscience," which emphasized "gaining inner virtue" and "establishing conscience-oriented human nature," helped not only provide an appropriate analytical tool for an insight into the deep root of the value of teachers' professional morality, but also explore the access to teachers' professional morality: establishing an ambition in terms of professional commitment; clarifying, confirming and cherishing the intrinsic value of teachers' profession through moral practice based on the unity of cognition and action; and using teachers' professional ideals as an ethic support and a guide to value. Teachers' professional ideals are altruistic, and they contain the concern over the value of teachers' happiness; thus, the asymmetrical ethics between teachers and others should be avoided. Being integrated and coexistent, teachers' professional ideals help cultivate virtues through virtues; teachers' inner virtue in their profession, their happiness, and their students' happiness, which are all contained in teachers' professional ideals, jointly help construct teachers' professional morals.

**Key words:** teachers' professional morality; the root of value; the theory of "conscience"; the unity of cognition and action

**Author:** Li Xishun, professor of the School of Education, Soochow University (Suzhou 215123)

[责任编辑:许建争]