



教师伦理决策：概念、结构与特性

程亮

摘要：教师伦理决策意味着教师作为专业主体，在伦理情境中识别伦理问题，并在多种可能的行动方案之间进行权衡，选择一个伦理上更可辩护的行动方案的过程。从结构上来看，这个过程以伦理情境为起点，以伦理规范或理论为参照，以道德敏感识别伦理问题，以道德想象寻求多重方案，运用道德判断选择某个行动方案，并借助道德勇气将这个方案付诸行动。由于教师身份或角色的多重性，教师伦理决策通常呈现出教育性、专业性和审慎性的特征。

关键词：教师；伦理决策；伦理困境

DOI：10.13734/j.cnki.1000-5315.2022.02.015

收稿日期：2021-12-20

基金项目：本文系中央高校基本科研业务费项目华东师范大学人文社会科学青年跨学科创新团队项目“教师专业学习与评价创新研究”(2021QKT012)的阶段性成果。

作者简介：程亮，男，安徽岳西人，教育学博士，华东师范大学基础教育改革与发展研究所学校新生活研究中心教授、博士生导师，研究方向为教育基本理论、教育伦理学和学校变革，E-mail: explorer79@163.com。

在日常的学校生活中，多数教师都能恪守职业道德规范，都不是“坏蛋”，也很少出现不合师德要求的行为，但这并不意味着他们不会遇到棘手的伦理问题，特别是包含道德两难或困境(Dilemmas)的问题。面对这些问题，教师往往无法采取回避或骑墙的态度，而不得不在各种价值、原则、关系或行动之间作出抉择——毕竟在关涉自我或他人的道德事项上不能没有立场。那么，这是否意味着教师的所有抉择都是同等重要的，都是在道德上值得辩护的？倘若不是，又是否存在一套决策程序可以帮助教师作出更好的抉择？这里就涉及教师作为道德主体的伦理决策问题。对于这个问题的探讨总体来说还很有限，也缺乏一个较为清晰和综合的教师伦理决策框架^①。有鉴于此，本文试图在综合相关研究的基础上，廓清教师伦理决策的意涵、结构与特征，以为师德教育与发展提供概念框架和实践指引。

一 教师伦理决策的概念

通常来说，决策(Decision Making)就是做出决定，意味着个体或群体在多种可能的目标或行动方案中，权衡并选择某个特定的目标或行动方案的过程^②。其中，有些决策仅仅是涉己的，但有些决策则涉及他人的利益，因而属于道德的领域，可以从道德上进行评判。宽泛来说，所有涉及他人利益的决策都内含着伦理的维度，都可以追问它们在道德上的可接受性或正当性。但是，这并不意味着决策者就必然会注意到其中涉及的伦理问题，依据伦理的原则或规则的指引做出最终的决定，并意识到这个决定可能带来的伦理后果。在现实中，我们很多时候意识不到自己的决定会触及他人的利益或违背了伦理的原则或规则，即便我们意识到这些问题，我们也未必会以道德的方式对这些问题进行处理。就此而言，决策要体现伦理的维度、符合伦理的

^①Jacques S. Benninga, "Resolving Ethical Issues at School," *Issues in Teacher Education* 22, no.1 (Spring 2013): 77-88.

^②夏征农、陈至立主编《辞海(第六版缩印本)》，上海辞书出版社2010年版，第988页；顾明远主编《教育大辞典(增订合编本)》，上海教育出版社1998年版，第841页。

要求,在很大程度上取决于决策者对决策事项的伦理意识和对伦理事项的决策理解,或者更明确地说,依赖于决策者的“伦理决策”。

那么,什么是伦理决策呢?尽管不同领域学者关注的重心不尽相同,但总体上,这种决策首先起于一个内含着伦理问题、议题或难题的情境,处在该情境中的道德主体需要对这些问题的议题或难题做出响应。其中,有些情境需要主体在道德上的是非好坏之间进行选择,另一些情境则需要主体在两种或以上的道德规范或行动方案之间进行选择^①。由于在前一种情境中,任何道德主体所要求的都只是选择符合道德价值、原则或规则或美德的行动方案,因此主体并没有选择道德上错误的自由,后一种情境——伦理困境或两难,就构成了伦理决策研究或实践的重心。正因为如此,很多研究者都将伦理决策概念集中在主体面临道德困境时的选择或决定上。比如,麦考利菲认为,伦理决策就是主体“对(个人、专业、社会或组织领域出现的)价值观进行探索的过程,旨在根据备择方案权衡过程中何种竞争性的原则和因素优先,确立伦理困境的所在”^②。

其次,主体需要对情境中的各种信息进行分析,对相关利益群体进行考察,确定可能的行动方案,并从道德的立场(诉诸伦理的规范、美德或理论),对解决问题的行动方案进行判断、辩护和权衡。比如,许淑萍认为,“所谓伦理决策,是指根据一定文化背景下的道德标准,对决策方案进行伦理分析、判断和选择,从而提高决策伦理性的过程”^③;其核心就是从各种备择方案中选择最佳方案,并借助道德理论对其进行辩护^④。韦伯认为,伦理决策是“一个认知的过程,对各种伦理原则、规则、美德或关系维持进行考量,以指导或判断个体或群体决策或计划性行动”^⑤。因此,它必然涉及诸如判断、推理、评估、反思等认知过程^⑥。但这并不是说,诸如直觉、情感等非理性的因素就被排斥在外。而恰恰是直觉判断或情感反应引起了人们对情境中伦理问题的敏感,特别是道德动机或勇气,从而构成了个体从决策走向行动的关键一环。没有行动的决策可能是毫无意义的,因此也有一些研究者将伦理决策延伸到行动及其后果的监控和反思层面。

基于上述两个方面,可以看到,在伦理决策的概念界定上,大体可作宽、窄之分。其中,较窄的界定将伦理决策限定在伦理困境和认知过程中,是指决策者针对伦理困境、寻找解决方案的认知过程。比如,贝坦就认为它是“一个理性分析的过程,旨在确定一个伦理困境的解决方案”^⑦。较宽的界定则将伦理决策的对象从伦理困境拓展到涉及伦理议题、问题、困境等各种情境,同时也将其过程从认知的、内在的过程延伸到情感的、外在的行动层面,是指决策者针对伦理情境,寻找、实行和反思解决方案的过程。事实上,有关教师伦理决策的已有界定,也大体上反映了这种宽、窄之别。比如,苏启敏认为,教师专业道德决策意味着“教师在其专业生活当中,为解决特定的道德困境,而借助某种价值依据,从多种道德行动方案中选择最符合正当原则方案的思维活动”^⑧。与此类似,周坤亮认为,教师专业伦理决策是指“教师在专业实践中,为解决所面对的伦理困境,通过伦理思考、分析和判断,从多种行动方案中做出伦理选择、决定并付诸行动的过程”^⑨。稍作比较,就可以看出,苏启敏和周坤亮都将伦理决策限定在“专业实践”中,都以道德或伦理困境为起点,都强调从多种行动方案中进行权衡和决策,但有所不同的是,前者将伦理决策视为“思维活动”,后者认为其包括了“付诸行动”的过程。

但是,这两种界定仍然未能充分反映伦理决策的“伦理”特征,即缺少对伦理理论或规范(价值观、原则或

①程亮、翟金铭《面向伦理决策的师德教育:为何与何为》,《教育发展研究》2021年第24期,第18页。

②Donna McAuliffe, “Ethical Decision Making,” in *The SAGE Handbook of Social Work*, ed. Mel Gray, James Midgley & Stephen A. Webb (London: SAGE, 2012), 317.

③许淑萍《决策伦理学》,黑龙江人民出版社2005年版,第8页。

④Maureen Miner, Agnes Petocz, “Moral Theory in Ethical Decision Making: Problems, Clarifications and Recommendations from a Psychological Perspective,” *Journal of Business Ethics* 42, no.1 (January 2003): 12.

⑤James Weber, “Ethical Decision Making,” in *Encyclopedia of Business Ethics and Society*, ed. Robert W. Kolb (London: SAGE, 2008), 778.

⑥Australian Association of Social Workers, *Code of Ethics* (Canberra: Australian Association of Social Workers, 2010), 14.

⑦Ephi J. Betan, “Toward a Hermeneutic Model of Ethical Decision Making in Clinical Practice,” *Ethics & Behavior* 7, no.4 (1997): 349.

⑧苏启敏《教师专业道德决策:概念、依据及实践推理》,《教育研究》2015年第1期,第91页。

⑨周坤亮《教师专业伦理决策研究》,华东师范大学2016年博士学位论文,第12页。

规则)的参照和应用。事实上,针对伦理问题的决策未必就是伦理决策,就像卡特索夫所说,你可以对一个算术问题(如 $2+2=?$)做出自动化的反应,并给出4这个答案,但是并不意味着你是运用算术的方法在解决问题;同理,对于一个道德问题,你也可能做出习惯性的反应或决定,但是这个反应或决定却与道德没有什么关联,或者纯粹是技术上的^①。实际上,综合不同领域(如商业、社会工作、咨询等)的伦理决策过程,就会发现在确定伦理问题之后,仍需要诉诸伦理准则或原则甚至伦理理论(至少是运用目的论、义务论等背后的思维方式)对备择方案及其决策进行辩护^②。

综上所述,教师伦理决策所表达的不过是教师这个特定的专业主体所采取的伦理决策。类似地,我们也可以确立医生、护士、社会工作者、心理咨询师等专业主体的伦理决策。至此,我们可以对教师伦理决策给出一个纲领性的(Pragmatic)界定,即它意味着教师在伦理情境中识别伦理问题,并在多种可能的行动方案之间进行权衡,选择一个伦理上更可辩护的行动方案的过程。

二 教师伦理决策的结构

有关伦理决策过程及其结构的研究,大多集中在商业管理、公共行政、医疗护理、社会工作、心理咨询、科学研究等领域,其中自然涉及这些专业领域从业人员作为道德主体的伦理决策问题。而有关教师伦理决策过程的分析,在很大程度上也是参照了这些领域的分析框架。一种是借鉴雷斯特(J. Rest)的伦理决策四因素模型,将伦理决策看作是由道德敏感性、道德判断、道德动机和道德意志或品格四个因素构成的动态心理过程^③;另一种是参照其他领域的伦理决策实践模式,将伦理决策看作是主体在情境中识别和解决伦理问题的操作性或实践性过程。比较有代表性的是,沃尼克和西尔沃曼在教师教育中提出的以案例为基础的教师伦理决策程序:搜集案例信息—考虑不同的参与者—识别和界定伦理问题—识别若干选择—对这些选择进行理论分析—考虑教师的角色—进行自我教育—做出决定—确定如何对决定进行评价和跟进^④。这两种路径分别侧重心理过程和实践过程,但在一定程度上并没清晰地呈现两者之间的关联性以及它们与伦理的相关性。为了较为全面地呈现教师伦理决策的过程及其结构,在这里仍然以实践程序或环节为主线,分析不同环节上涉及的主要心理要素和伦理维度。

(一)遭遇伦理情境

如前所述,伦理情境是伦理决策的起点。在专业实践中,教师会遭遇各种各样的包含着伦理议题或问题的情境,而这些情境又促动甚至迫使教师做出必要的反应。其中,有些情境直接凸显了教师作为道德主体的地位,要求教师因循道德上的价值或原则进行审慎的决策。根据斯威舍等人的区分,伦理情境可以细分为五类:伦理议题或难题(Issue/Problem)、伦理困境(Dilemma)、伦理沮丧(Distress)、伦理诱惑(Temptation)、伦理失语(Silence)^⑤(见表1)。

对于这些不同类型的情境,教师伦理决策的重心也会所有不同。对于一般的伦理议题或难题,比如对某个学生违纪行为的惩罚,往往涉及公正或程序正当问题,教师所需要的就是根据公正或程序正当的原则(包括罪罚相当)选择恰当的惩罚措施,因此这类决策主要是在符合原则(Principled)的方案或行动之间进行选择。但是在伦理困境中,教师必须反复权衡,综合考虑各方的利益,在两种相互竞争或冲突的价值或原则之

① Louis O. Kattsoff, *Making Moral Decisions: An Existential Analysis* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1965), 1-2.

② John Pijanowski, "The Role of Learning Theory in Building Effective College Ethics Curricula," *Journal of College and Character* 10, no. 3 (February 2009): 1-13; Marian Mattison, "Ethical Decision Making: The Person in the Process," *Social Work* 45, no. 3 (May 2000): 201-212; Laura P. Hartman, Joseph DesJardins, Chris MacDonald, *Business Ethics: Decision Making for Personal Integrity and Social Responsibility*, 3rd ed. (New York: McGraw-Hill, 2014), 47-59; Gerald Corey et al. *Issues and Ethics: In the Helping Professions*, 9th ed. (Stamford: Cengage Learning, 2014), 20-24; Jeffrey E. Barnett, W. Brad Johnson, *Ethics Desk Reference for Counselors*, 2nd ed. (Alexandria: American Counseling Association, 2015), 168-171.

③ D. C. Phillips, ed., *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (Thousand Oaks: SAGE, 2014), 298.

④ Bryan R. Warnick, Sarah K. Silverman, "A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education," *Journal of Teacher Education* 62, no. 3 (April 2011): 273-285.

⑤ Laura Lee (Dolly) Swisher, Linda E. Arslanian, Carol M. Davis, "The Realm-Individual Process-Situation (RIPS) Model of Ethical Decision-Making," *HPA Resource* 5, no. 3 (October 2005): 5.

间确定何者优先。比如,假如你看到你的同事正在训斥一个你确定是无辜的学生,你决定直接劝阻还是袖手旁观?直接劝阻可能会伤害你同事的专业权威,袖手旁观又可能会伤害到学生的利益,但是无论如何,你必须要根据实际的情况在这两者之间进行权衡与选择。与这两类情境不同,伦理沮丧、诱惑或失语所要求的,并不是让教师在道德事项之间进行抉择,而是在道德的事项与非道德的(Non-moral)或不道德的(Immoral)事项之间进行选择。在这些情境中,教师通常知道何为道德上正确的事情,因此其决策的要点在于教师是否有可能在面对非道德或不道德的力量或诱惑时依然选择道德上正确的事情。要解决这些情境的问题,教师需要的不仅仅是道德上的判断力和想象力,更需要道德上的动机和勇气。

表 1 伦理情境分类

情境类型	具体表征
伦理议题/问题	出现了重要的价值观,或者这些价值观可能会受到挑战。
伦理困境	两种备择的行动方案都可采用,其中每个方案都履行一种重要的义务,但不可能两个责任同时完成。
伦理沮丧	你知道正确的行动方案,却没有获得授权或赋权来执行方案。这种情况通常出现在决策的执行阶段。
伦理诱惑	要在“对”和“错”之间进行选择,而你可以从选择做错误的事情中获得好处。
伦理失语	伦理价值观受到了挑战,但没人对这种挑战发声。经历道德沮丧的个体也会遇到这种情况。

(二)识别伦理问题

尽管教师会遭遇到上述各种伦理情境,但是这并不必然意味着他们会辨别出甚或经验到这些情境中所包含的伦理问题。倘若教师不能敏感到或辨别出情境中的伦理问题,就很难发生真正意义上的伦理决策。根据问题权变理论,伦理决策通常“起源于决策者对伦理问题的认知,决策者根据问题的特征来判断伦理问题存在与否,而且伦理问题的特征会影响决策者进行伦理判断、形成伦理意图和实施伦理行为”^①。要从复杂的情境中准确识别出具体的伦理问题,一方面需要教师尽可能充分地掌握与情境有关的重要事实或信息,确定直接的或潜在的相关利益人(如学生、家长、同事、学校等)及其各自权益和相互关系,另一方面也需要教师了解与情境相关的各种规范或要求,并将道德的规范与其他社会规范(如法律、社会习俗等)区分开来,由此确定情境中伦理问题的边界和范围。比如,对于两个学生打架事件的处理,通常要求教师详细了解他们发生冲突的起因和经过,甚至他们各自的家庭背景和成长经历,确定是否还有其他人(如家长)与这个冲突及其处理有关联,同时也需要判断冲突的性质,如是否属于欺凌、是否造成伤害、是否涉及歧视等。事实上,这种从收集信息到确定伦理问题的过程本身就符合正当程序的要求,体现了对当事各方作为道德主体的尊重。

在这一过程中,教师需要有基本的道德敏感性,一方面意识到情境中的事件或问题触及道德的层面,另一方面意识到自己的决定或行动对他人利益或福祉可能产生的影响。在专业实践中,教师之所以会面临一些道德上的挑战、出现一些道德失范的行为,在很大程度上是因为教师未能意识到自己所面对的问题的道德属性、所采取的行动的道德后果。比如,有些教师不会意识到,让课堂违纪的学生站在教室外面,是在侵犯学生接受正常的教育教学权利;与同事交流自己获得的有关学生的个人信息,是在透露学生的隐私。他们可能会认为,请家长来校处理学生的问题,仅仅是个管理问题;课堂上的过激言语或行为,只是没能控制好情绪的表现。如此一来,他们常常会用策略性的语言(Strategic Language)而不是伦理性的语言(Ethical Language)来为自己的决策或行动进行辩护^②。要改变这种境况,提升道德敏感性,教师除了从实践中学习、设身处地进行同情式理解,还需要对既有的伦理规范有更为深入的理解,同时也有必要了解一些基本的伦理概念或理论,因为这些规范或理论有助于教师获得直接的伦理语言,为教师分析伦理情境、确定伦理问题提供了认知的工具或地图。

① 吴红梅、刘洪《西方伦理决策研究述评》,《外国经济与管理》2006年第12期,第51页。

② Kenneth A. Strike, “Teaching Ethical Reasoning Using Cases,” in *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, ed. Kenneth A. Strike, P. Lance Ternasky (New York: Teachers College Press, 1993), 104.

(三)确定备择的行动方案

决策意味着对于特定问题的处理往往没有唯一的答案或选择。从组织或管理的角度来说,伦理问题有很多类似于抗解的(Wicked)问题,而不是易解的(Tame)问题^①。对于这些问题,答案或者解决问题的方案并不会直接呈现出来,而是需要教师作为决策者自行探寻可能的方案。举例来说,教师在专业工作中常常不得不在学生之间分配教育资源,但如何分配才是公平公正的?这就需要教师考虑各种可能的方案并进行审慎的选择。就确定班干部来说,班主任根据公平或公正的要求,可能会有众多的不同的方案:(1)将班干部看作是管理岗位,分配给那些有管理能力的学生;(2)将班干部看作是一种奖赏或肯定,分配给那些学习成绩好或综合表现优异的学生;(3)将班干部看作是一种公共职位,让全班同学按照一人一票的原则投票产生;(4)将班干部看作是一种身份象征或资源,分配给那些有升学或就业需要的学生;(5)将班干部看作是一种具有教育价值的岗位,可以按照平等和需要的原则进行分配,或让所有学生轮流担任,或让那些缺乏相应管理能力和经验的学生获得锻炼的机会^②。当然,还可以是这些不同方案的各种组合。显然,在这个阶段,教师需要更为丰富的道德想象。这一方面要求教师充分调动自己的知识或经验,激活在过去实践中积累起来的处理问题的各种方案,另一方面也可以突破个人的经验限制,或与其他同事进行分享和讨论,或搜集优秀教师的典型案例,寻找更为丰富和多样的方案。正如我们在实践中看到的那样,一些富有实践智慧的教师在处理伦理问题的时候,通常都不是机械的,一方面他们拥有处理问题的比较丰富或多样的方案,另一方面他们又常常能突破既有的常规或自己的习惯,创造性地解决比较棘手或紧迫的问题。

(四)选择伦理上更可辩护的行动方案

这是伦理决策的关键一步,即需要在各种不同的行动方案之间做出抉择,确定一个相对合理与可行的行动方案。这既要对这些方案在道德上的合理性进行辩护或证成,也要对它们在实践上的可行性进行评估。无论是辩护还是评估,都要求作为决策者的教师有审慎的判断力,在反复权衡中做出更为明智的决定。通常来说,在备择方案中进行抉择,有三种可用的策略:首先是直觉的测试,教师凭直觉判断一下这样做(如罚迟到的学生打扫教室一周)是不是对的,其他老师是不是也会这样做,公众或媒体对此会做出怎样的反应。如果答案是支持性的,那么这个行动方案至少在经验的层面上是可以被接受的。当然,这种直觉及其可接受性未必能确证该行动方案在道德上的合理性,因为这种直觉可能受制于社会习俗或习惯的力量。比如,教师体罚学生可能被看作是对学生负责而被某些公众或家长所认可,但是体罚无论是在法律上还是道德上都是被禁止的。因此,要对特定的行动方案进行辩护,还需要诉诸道德的理论。其中,常见的道德辩护理论包括功利主义论、康德义务论、美德伦理学、关怀伦理学等。斯特赖克(K. A. Strike)和索尔蒂斯(J. F. Soltis)从这些理论中,提出了两种典型的伦理思维:以功利主义为代表的结果论思维和以义务论为代表的非结果论思维;前者从行动所带来的后果的好坏来作评判和决策,后者从行动本身是否正当来作评判和决策^③。当然,对特定的行动方案进行评估,并不是只能局限于其中一种思维,相反是可以综合运用两种思维来进行判断的。如果该方案本身既符合道德的价值或规范,又给相关各方(如学生、教师本人、学校等)带来最大的利益或好处,那么它在很大程度上就是可取的。不过,即便如此,它还需要接受第三个方面的评估,即可行性的分析。但凡行动方案都需要相应的条件或资源作为支撑,倘若这些条件或资源不具备,再完满的方案也只能束之高阁。在这里,教师特别需要考虑是不是有充分的时间、精力或钱物,是否能得到学校、家长或社会的支持,自己是否有能力来实施这个方案,等等。如果答案是肯定的,那么该方案就自然是更为可取的方案了。

(五)实施行动方案

严格来说,教师将选择或确定的行动方案付诸实施,并不是决策过程的一部分。但从真实的语境来说,我们又很难想象,一个人做出了某种决策却没有任何行动,或者一个人采取了某种行动却不涉及决定或决

①有关两类问题的区分,参见:Horst W. J. Rittel, Melvin M. Webber, "Dilemmas in a General Theory of Planning," *Policy Sciences* 4, no. 2 (June 1973): 155-169.

②程亮《何种正义? 谁之责任? ——现代学校过程的正当性探寻》,《教育发展研究》2015年第2期,第9-10页。

③肯尼斯·A·斯特赖克、乔纳斯·F·索尔蒂斯《教学伦理(第五版)》,黄向阳、余秀兰、王丽佳译,华东师范大学出版社2018年版,第12-24页。

策。前者意味着决策纯粹是个心理游戏,后者意味着行动纯粹是机械的或物理的过程。从这种意义上说,决策就意味着采取行动,否则决策就没有实质性的意义。倘若一个教师决定保护某个特殊的学生免遭其他人的歧视,却没有采取任何行动去阻止其他学生的欺凌行为,我们就很难说这个教师做出了保护学生的决策,反而我们可能会说他所做出的实际上是不保护学生的决策。当然,这也意味着,从选择合理的行动方案到实施该方案之间,并不是完全一致的。要确保二者之间的一致性,还需要作为决策者的教师具有道德上的毅力或勇气,特别是在面临利益诱惑或外部压力的情况下,坚持将道德的价值或理由置于非道德的价值或理由之上。正如前面所说,教师有时要抵制非道德或不道德的力量的诱惑,要抵制来自学校内外部的各种压力,要寻求有利的资源或支持性的条件,才可能将道德上正确的行动方案付诸实施。

综合上述这些环节,贯穿和渗透在这些过程中的一个基础性的或背景性的因素,就是一般性的和专业性的伦理规范(如道德价值观、原则、规则等)或伦理理论。决策者对这些规范或理论的了解和习得,会影响到他们对伦理情境的感知、对伦理问题的识别和对行动方案的伦理辩护。这里并不是否定道德直觉或经验的重要性,然而不诉诸道德规范,我们很难辨别出这些直觉或经验的道德意味。更进一步说,这些直觉或经验不过是个体在日常的或专业的生活中对道德规范做出反应和逐渐习得的结果。由此,我们就明确了伦理决策的一般结构。但严格来说,很多复杂的伦理决策过程可能是循环或螺旋推进的。一方面,通过伦理行动可能检验和反思原有问题识别、方案选择是否合理,若不合理,就需要重新界定问题或修正行动方案;另一方面,伦理行动也可能产生新的情境,带来新的伦理问题,由此也必然要求进行新的伦理决策。此外,需要补充一点的是,这个过程并不排斥其他规范的参照(如法律、习俗),也不排斥其他主体的支持(如更具经验或能力的同事),更不排除对各种事实信息的综合分析和对不同利益相关者的多重视角。这些因素确实有助于伦理决策更加完善和可靠,但是它们并不构成伦理决策的必要成分。

三 教师伦理决策的特性

表面来看,教师在伦理决策方面与其他社会主体并无不同,都始于情境、识别问题、抉择方案、终于行动,都内含着道德的心理活动,都不可避免地要诉诸道德的规范甚或理论,但是由于教师所从事工作在目的、内容、对象和环境等方面都与其他社会主体有很大的不同,其伦理决策也显示出一定的特殊性或独特性。从前述分析中,我们也可以看出,教师在伦理决策中所面临的伦理情境,所碰到的伦理问题,所诉诸的伦理规范等,都会与其他领域有根本的不同。与其他社会主体相比,教师不单单是一个道德主体,还是一个(道德)“教育者”,是一个“专业的”教育者,更是一个“实践的”专业教育者。正是教师在身份或角色上所具有的这种多重性,使教师的伦理决策具有鲜明的教育性、专业性和审慎性的特征。

(一) 教师伦理决策的教育性

与其他社会主体或从业人员一样,教师天然地就是一个道德主体或能动者(Moral Agent),需要在道德的事项上自主地做出决定、采取行动并承担相应的责任。但是,与他们不同,教师还承担着“教育者”的角色,肩负着向学生传递道德价值观或规范、促进学生道德成长的重要责任。这个角色和责任意味着教师不能满足于确保自己的决策或行动合乎道德上的要求,还必须敏感到如此这般的决策或行动是否对学生的道德成长具有引领或示范的作用。而要产生这种引领或示范的作用,教师首先要成为一个“道德的人”,遵循社会期望的道德规范,并将这些规范内化为个人良好的道德修养。由此可以合理地推论:教师不单单是针对伦理问题进行伦理决策,显示出自己作为道德主体的能动性和品格,而且也在为学生树立一个榜样、做了一个示范,有助于学生感受甚至习得教师伦理决策过程及其背后的价值观或规范。换句话说,在与学生有关的伦理事项中,教师的伦理决策可能甚至应该具有道德教育的功能。对教师而言,一项伦理决策不仅仅在于它是合乎道德的,而且它本身就是道德的。诚如祖贝和索尔蒂斯所言:“我们称之为学校的地方,就是一个道德互动甚或道德奋进的场所。孩子们拓展道德敏感性和伦理推理技能的能力,在很大程度上取决于他们身边的成人是如何示范伦理行为和推理的。从根本上说,教师的行为,无论何时、无论何种方式,都是一件道德的事

情。”^①

但是,在实践中也要警惕这种教育性要求所带来的“泛化”倾向。一种倾向是无限放大教师的育人职能,将职业生活中的道德要求“泛化”到教师的日常生活领域,结果造成对教师日常生活的“高标”要求;另一种倾向恰好相反,未能重视教师“育人”的角色特性,将一般社会道德简单地应用到教育领域,结果又可能形成对教师职业生活的“低标”约束^②。这两种“泛化”都在相当程度上忽略了教师作为专业人员的特殊性。在伦理决策中,教师固然需要恪守自身作为公民或社会成员的伦理规范,但也必须关注自身作为专业的教育者所必须恪守的特殊伦理要求。这意味着,教师要应对这种“泛化”的挑战,就需要妥善处理一般社会伦理与专业伦理的关系,需要在个人道德与专业伦理之间寻找平衡。

(二)教师伦理决策的专业性

与一般的社会人员或从业人员不同,教师又常常被看作是专业人员。特别是20世纪60年代以来,教师作为专业人员的地位,在制度上逐渐获得了许多国家或地区的认可,如我国《教师法》就明确规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员。”根据社会上成熟专业(如医生、律师等)的标准,教师作为专业人员不仅需要专门化、系统化的知识和技能,更需要一套基于自身独特实践的伦理准则(Code of Ethics)。这些伦理准则并非都是出于“教书育人”或促进学生发展的考虑,而是防止教师在专业实践中滥用专业权力侵犯学生的基本权益,同时也是为了维护教师群体的专业自治和社会形象。事实上,很多国家或地区的教育行政部门、教师专业团体甚至工会等,都制定和颁布了教师专业伦理准则,以指导和规约教师的专业行为。根据前面的伦理决策结构,这些专业伦理准则即便不是教师在伦理决策中诉诸的全部规范,但也是这些规范中最为核心的部分。它们构成了教师对与教育或教学相关的伦理问题进行感知、判断和处理的直接标准甚或首要考虑,同时也标示出教师伦理决策的特殊性——与其他社会主体相比,教师伦理决策在实践环节及其心理维度方面基本是同构的,但诉诸的伦理规范存在着专业或领域上的差别。比如,斯特赖克等人认为,教师特别需要处理教育机会均等、惩罚和正当程序、心智自由、问责制与专业正直等原则或议题^③。

但是,也有批评者指出,这些伦理准则会简化专业人员的伦理责任,会被专业内部有影响力的人把一种专断的“专业主义”理想强加在大多数实践者身上,会妨碍有关工作场所中实际难题的伦理思考(独立的、反思的、尊重权利的、创造性的问题解决)^④。更为紧要的是,强调教师伦理决策的专业特性,仍然面临两个方面的挑战:一方面,专业伦理规范之间可能是相互竞争甚至相互冲突的,另一方面,专业领域内外的规范之间也可能是不尽一致甚至相互矛盾的。在这种情况下,教师就不得不在这些不同的规范之间进行优先性的排序,而要进行这样的排序就很难再诉诸既有的专业伦理规范,而不得不回到教师作为决策主体的道德自我定位或价值追求。要适应当代社会生活的流动性和文化多元性,教师在伦理决策中还需要考虑维持个体道德生活的完整性与恪守专业伦理准则之间的平衡,在做个“好教师”与做个“好人”或“好公民”之间进行价值的权衡。

(三)教师伦理决策的审慎性

在伦理决策中,教师要恪守一定的社会伦理,更要遵循在自身专业领域具有普遍约束力的伦理规范,但这并不意味着,恪守或遵循这些规范,就可以保证教师决策或行动的合理性或正当性。姑且不论内含着两个或以上价值或规范冲突的伦理困境,甚至那些仅包含一种价值或规范的情境,也仍然需要教师自身决定如何做以及做到何种程度才算是体现出该价值或规范的要求。比如“保护学生安全”这项准则,并不能直接告诉教师在特定的情境中该如何行动。这一方面取决于情境,另一方面取决于教师本身的能力。这也恰恰暗含着伦理决策的需要,意味着伦理问题的解决需要教师反复的权衡和审慎的判断。再完备的师德指南,也不足

① Bongsoun Zubay, Jonas F. Soltis eds., *Creating the Ethical School: A Book of Case Studies* (New York: Teachers College Press, 2005), 4.

② 程亮《规范·专业·实践:当代教师伦理研究的三种取向》,《教育发展研究》2009年第12期,第72页。

③ 肯尼斯·A·斯特赖克、乔纳斯·F·索尔蒂斯《教学伦理(第五版)》,目录第1—5页。

④ Bruce Maxwell, “Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers,” *Philosophical Inquiry in Education* 24, no. 4 (November 2017): 323-347.

以消解教师作为道德主体的自由和责任。即便我们出台类似法律的教育惩戒规则,教师仍然需要自行判断学生错误的性质,并选择给予学生惩罚。然而,这里的道德复杂性在于,对于学生的很多(即便不是全部)过错,在教育上并没有直接对应的惩罚措施。比如,对特定学生的迟到行为,是批评教育,还是罚站、罚抄作业、罚做劳动,并没有明确的规定;即使有明确的规定,教师照章办事也许只是解除了责任,但未必在教育或道德上是合理的。在这种意义上说,教师作为道德主体是无可避免的。

但是,教师伦理决策的这种审慎性,还不仅仅停留在它所处理的事项的伦理性上。事实上,教师所从事的工作本身就是一项实践的工作,而不是一项技术的事务。比如,维勒就认为,这项工作“不是技巧性的、固定并计划好的一系列活动,而是一种艺术的过程”,内含着杜威所说的“责任化”和舍恩的“行为反思”^①。根据亚里士多德的实践概念,教育或教学从根本上说就是一个道德的或德性的实践,教师从根本上说是一个内具道德承诺的反思实践者。从这个角度来看,教师的伦理决策就需要从教育或教学的实践本身出发,追求教育或教学的卓越标准,实现教育或教学中的内在善。它不是简单地诉诸或参照一般的或专业的伦理规范甚至伦理理论为行动方案提供辩护的问题,而是综合个人的特征与情境的因素,对各种可辩护的行动方案进行审慎选择的过程。

更进一步说,教师及其实践(包括反思)都处在一定的社会结构中,也必定在一定都程度上受到来自社会结构或权力关系的影响。如果教师对这些制约自身实践及其反思的结构性因素缺乏明确的意识,教师就不可能实现真正意义上的道德自主,推进真正意义上的社会正义。倘若教师要使自己的伦理决策真正具有伦理的意味,他们就不能只是局限在提升自身道德修养和恪守专业伦理的层面,而需要从更为广泛的社会正义的层面反思教育问题和社会结构。

综合上述三个方面,教师在伦理决策中如何权衡、平衡或整合这些角色及其道德要求,体现的是他们的道德能动性。坎普贝尔认为,教师的这种“道德能动性意味着一种双重的状态,既包括教师作为一个道德的人采取符合伦理的专业行为,也包括教师作为一个道德教育者,要把他或她在实践中坚持的核心原则和美德教给学生”^②。但这里还可以补充的是,教师的道德能动性还包括教师敏感和追求实践的内在善,对学校实践进行批判性的反省,谋求社会的公平正义。由此可以说,教师的道德能动性意味着一种“三重”的状态。

最后需要指出的是,这里对教师伦理决策进行的探讨,其意义未必在于能让不道德的教师变得更有道德,而在于帮助和促进一个有道德的教师在面对日常的专业实践中更具道德上的敏感性、想象力和判断力,更能用道德的语言阐明自身工作的价值,为自己的行动提供道德上的辩护,更有道德上的勇气去采取行动。

[责任编辑:罗银科]

① T. 胡森, T. N. 波斯尔斯韦特主编《教育大百科全书》第 8 卷, 张斌贤等译, 西南师范大学出版社、海南出版社 2006 年版, 第 340 页。

② Elizabeth Campbell, *The Ethical Teacher* (Philadelphia: Open University Press, 2003), 2.