

教师教育改革:一项道德领导事业

杨 跃*

〔摘要〕 秉持科学理性、遵循公共理性是教师教育改革道德正当性的重要基石。虽然揭示教师教育内在规律和在改革中彰显公共理性并非易事,但是,教师教育改革只有深入探索教师教育规律、加强民主决策制度建设并对可能产生的改革阻抗及其风险保持警醒,才有可能从道德困境中突围。弘扬科学理性、凝聚价值共识并恪守道德领导是深化教师教育改革的必由之路。

〔关键词〕 教师教育改革;科学理性;公共理性;道德领导;教师教育规律

中国教师教育的发展史既是一部教师教育改革史,也是一部教师教育研究史。21 世纪以来,教师教育成为我国教育研究的热点和教育改革的焦点,教师教育理论、政策研究和宏观、中观、微观等各个层面的教师教育改革实践都呈现出繁荣发展的可喜态势;然而,迄今为止的研究中,尚鲜见直面教师教育改革行动进行道德审思的深度研究。

一、教育改革的道德正当性

自 1980 年代以来,随着改革开放的深入,改革的合法性问题逐渐引起学界关注,因为“在民主国家,凡属对人民权利义务进行调整需经人民同意是一项基本原则”,在改革触及的利益重组中,受利益波动影响的社会成员在面临利益得失时都会首先质问利益调整的合法根据何在,因此“只有通过立法程序,我们才能减少失误,最大限度地争取人民群众的支持和理解”,也只有依法改革“才能使改革走上规范化的道路,从而最大限度地减少社会管理失控的状况”^①。然而,在实际的改革行动中,难免会因法律滞后于现实而出现冲突,若一味强调合法性,改革将寸步难行。由此,改革的道德正当性被认为更具优先性并成为研究焦点。

我国教育学者也早于 1990 年代中期即开始涉入教育制度伦理研究,21 世纪初开始关注教育改

* 教育学博士,南京师范大学教师教育学院教授、博士生导师,江苏省高校哲学社会科学重点研究基地南京师范大学教育社会学研究中心研究人员,210097。本文系江苏省高校哲学社会科学重点研究基地重大项目“社会学视野下的中国教育改革研究”及 2015 年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“教师教育治理结构与机制的国际比较与本土建构”(15YJA880093)的阶段性研究成果。

① 参见甘藏春:《怎样保证改革的合法性》,《法学研究》1991 年第 6 期。

革中的伦理问题^①,近年来对教育政策伦理的研究亦日益增多^②,还召开过以“教育改革中的价值伦理问题”为主题的学术研讨会^③。研究者们基于公共立场和知识分子情怀,对我国教育制度(改革、政策)伦理进行了深刻的理性思考。改革是对事物进行革旧迎新、使事物变差为优的一种人为行动;教育改革是根据特定社会 and 人的发展需要,在特定价值观念指导下进行的、旨在改变现实存在的阻碍教育发展的落后或不合理成分、使之成为能够适应客观现实发展需要的先进或合理成分的社会行动,是包括思想观念、价值导向、人才培养目标、内容、措施、评价及其他保障机制在内的全面改革。教育改革行动的发生首先需要在头脑中进行除恶扬善、扬长去短的价值判断和选择,因为任何初衷良善的改革都是希望事物向好的方向发展;而在除旧布新、促进教育良性发展过程中,在理性选择的背后“必定会反映某种不同以往的政治意图和利益追求,并以某种伦理思想为依据”^④;因此,改革的道德正当性具有优先性,是衡量改革行动的首要价值标准,教育改革在多元利益冲突加剧的背景下,只有具备道德正当性才可能赢得符合民意的社会合法性和具有实质意义的有效性;而“理性、科学、公共意志”作为考量改革的重要尺度,“构成了人们评价某种改革选择的价值依据”^⑤。

(一) 教育改革的科学理性

在我国古人眼里,“道”的最初含义为万物产生、变化的总规律,即指事物运行本身的客观规律,“道者,万物之所然也,万理之所稽也”(韩非《解老》),后引申为社会道德规范、规则,“道之大原出于天,天不变,道亦不变”(董仲舒《举贤良对策三》);“德”的最初含义为“得”,“德者,得也”“外得于人,内得于己”(《说文解字》),指人们悟“道”之后又遵循“道”所表现出的主观行为^⑥。可见,“道”是“德”的前提,没有基于万物发生、变化的根本规律而产生的社会伦理规范、规则,就不可能有对规范、规则的内心自省和感悟;“德”又是“道”的归宿,规范、规则只有通过“内得于己”才能被接受并发挥行为规范和制约的作用;“道德”即“得道”,指通过他人或自己的内心自省而得到基于万事万物运行规律的“道”来指导和规范自己的行为,强调人的主观行动必须符合自然和社会的客观规律。改革的合道德性首先即表现为改革行动秉持科学理性、符合事物发展的客观规律。

人是具有自我选择能力的自主性存在,人类行动是包含目标追求、需要认识规律、富含价值意蕴的创造性实践,理性是人之为“人”的最本质特征。自古希腊哲学家赫拉克利特提出以“逻各斯(logos)”指称事物客观规律以降,指向人的认识活动、力求把握客观事物内在规律的认识论意义上的科学理性(即旨在求真的认知理性)便成为理性的重要维度之一。虽然近代以来,随着人类认识和征服自然的热情日益高涨,纯粹求真的科学理性日渐为技术所奴役而衍化为“物化的理性”,导致理性与价值的背离和对信仰理性(价值理性)的严重遮蔽,但科学理性终究是理性不可缺少的重要维度。

(二) 教育改革的公共理性

道德是作为调节人们利益关系和实现人们利益诉求的根本方式而存在的;人类社会之所以需要道德,正是因为道德指向的是人与人之间的利益关系,利益是道德的基础,社会中的道德及其原则和

①参见戴双翔:《试析教育改革伦理规范的意义》,《辽宁师范大学学报》(社会科学版)2003年第5期。劳凯声:《公共教育体制改革中的伦理问题》,《教育研究》2005年第2期。刘世清:《市场背景下教育改革的伦理困境与政策选择》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2005年第4期。

②参见石火学:《和谐社会建设中教育政策伦理的选择》,《高等工程教育研究》2007年第1期。刘世清:《教育政策伦理问题研究》,《教育学术月刊》2009年第6期。彭华安:《教育政策伦理及其价值诉求》,《教育理论与实践》2010年第12期。池丽辉,等:《高校扩招政策所面临的伦理问题与矫正》,《教育学术月刊》2011年第6期。谢春风:《我国流动儿童教育政策演进的伦理分析》,《教育科学研究》2012年第5期。

③参见《教育改革中的伦理问题学术研讨会在北京师范大学召开》,《教育学报》2011年第6期。

④⑤劳凯声:《教育体制改革与改革伦理问题》,《首都师范大学学报》(社会科学版)2011年第4期。

⑥辞海编辑委员会:《辞海》,上海:上海辞书出版社,1989年,第911、1194页。

规范总是从一定的利益关系中引申出来并反映和维护着一定的利益要求;道德的实质是对主体正当利益的尊重与维护、对主体间利益的平衡与协调^①。因此,在秉持科学理性基础上,改革的道德正当性进一步表现为改革行动必须基于公共理性^②而超越特定群体和个人的地位、身份、利益,具有放眼全局、换位思考的改革胸怀,“对积极支持并参与教育改革者予以合理的利益回报”^③,不能成为所谓“内部人改革”(即“在缺乏有效的社会参与和利益博弈机制的情况下,由掌控资源的权力部门主导的改革”,结果“形成基于部门利益的特殊利益集团,从而损害了教育的公益性、公共性、公正性等基本价值”)^④。当然,现实的改革行动中,任何变革都会对不同群体或个体的切身利益发生影响,特别是改革发起者、决策者、执行者要完全超脱,是极不易的;但也正因此,才必须强调公共理性在改革的道德正当性中不可或缺的价值。只有在公共理性支持下,改革才有可能实现“帕累托改进”^⑤。

21世纪以来,对教育改革的道德性进行深度考量和反思的研究更加丰富,但始终鲜见对教师教育制度(改革、政策)伦理的深切关注,对教师教育改革行动的道德考量及道德领导力等问题的追问与反思甚少^⑥。事实上,“走向深水区”的教师教育改革实践不断遭遇的困境警示我们,教师教育改革伦理在我国既是一个有待开拓和深化的研究领域,更是一项重要而且紧迫的时代课题^⑦。如果说“教育改革其实和人类社会的任何实践活动一样,既有成败得失,也有良善丑恶”;那么,教师教育改革应该无法例外。如果说“教育改革作为一种利益调整的过程,本身充满了道德矛盾。教育改革者的动机和行为,教育改革的过程和结果,是否符合教育伦理本性?是否体现了时代伦理精神?是否经得起道德法庭的审察?这是关乎教育改革价值的大问题”^⑧;无疑,教师教育改革同样不能例外。

①高力:《公共伦理学》,北京:高等教育出版社,2002年,第76页。

②“公共理性(public reason)”一词自霍布斯在讨论主权者理性问题时最早使用后不断成为卢梭、康德、罗尔斯等哲学家从不同角度关注和阐释的共同论题。在西方思想家对公共理性及其道德意义的阐释中,康德和罗尔斯的理论思想最具原创性和代表性,且有着密切的传承关系。康德将公共理性与包括道德启蒙在内的人类启蒙相勾连,以实践理性为根据,揭示了公共理性与人格、道德律令、正义等的可能性联系;罗尔斯则力图在人之深度自我道德启蒙的意义上进一步阐明公共理性与自我、正义、道德感之间的关系。在康德看来,公共理性(即理性的公开运用)是维持社会正义的前提,其本质乃纯粹理性在主体间的运用,这种主体间运用本然地带有道德实践的意蕴;在罗尔斯看来,公共理性“是那些共享平等公民身份的人的理性”,即包括公民、社团、政府等在内的各种社会主体以公正理念和自由平等身份在“有关宪法根本和基本正义问题的公共论坛上所使用的推理理性”,“他们的理性目标是公共善”,而“德性”即“那些按照基本的正当原则去行为的强烈的通常有效的欲望”,“是一些引导我们按照一定的正当原则行为的情感和习惯态度”,所以,公共理性既是公民的一种理性能力,也是公民的一种道德能力。参见[美]约翰·罗尔斯:《政治自由主义》,万俊人译,南京:译林出版社,2000年,第225、10页。[美]约翰·罗尔斯:《正义论》,何怀宏译,北京:中国社会科学出版社,2001年,第438—439页。

③吴康宁:《教育改革成功的基础》,《教育研究》2012年第1期。

④参见杨东平:《人的缺席:教育不平等的价值基础》,载金生铉主编:《教育:思想对话》(第2辑),北京:教育科学出版社,2007年,第86页。

⑤张维迎教授分析指出,虽然“改革”和“革命”都会涉及到对既定利益格局的调整,但二者在调整利益关系的方法上有着本质的区别。简言之,“革命不会是一个帕累托改进(即没有人受损但至少有一人受益)”“甚至不是卡尔多-希克斯改进(即受益者所得大于受损者所失)”;改革则“是在承认原体制下形成的社会各成员既定利益的前提下,通过权利和财产关系的重新安排,调动大家的积极性,增加社会总财富,实现帕累托改进”。因此,“尊重原体制下的既得利益并对改革中既得利益受损阶层予以补偿,这是一个不应该回避的问题”。参见张维迎:《理性思考中国改革》,《新金融》2013年第8期。

⑥在“中国学术期刊网全文数据库(CNKI)”的“哲学与人文科学”、“社会科学I”、“社会科学II”及“经济与管理科学”四个领域中,“时间”选择“不限至2015年”、“匹配”选择“精确”、“来源类别”选择“全部期刊”,分别以“教育制度伦理”和“教育改革伦理”为检索词、“主题”为检索项所检索到的文献中(检索日期为2015年8月15日)均未见相关论文;仅在以“教育政策伦理”为检索词、“主题”为检索项所检索到的文献中见到1篇论文(罗红艳:《和谐社会视野下教师教育政策的伦理诉求》,《现代教育管理》2011年第1期)。

⑦本文旨在肯定我国教师教育改革已有成就的基本立场上,对具体改革行动背后可能存在的道德隐忧进行积极扬弃的批判性思考。正如霍克海默提醒我们的,这种批判“并不意味着对一个东西进行谴责”“也不意味着单纯的否定和驳斥”,而是“不满足于接受流行的观点、行为,不满足于不假思索地、只凭习惯而接受社会状况的”“一种理智的、最终注重实效的努力”,“目的在于…让人类看到他的行为与其结果间的联系,看到它的特殊的存在和一般社会生活间的联系,看到他的日常谋划和他所承认的伟大思想间的联系。”([德]马克斯·霍克海默:《批判理论》,李小兵等译,重庆:重庆出版社,1989年,第255页。)

⑧戴双翔:《以善致善:基础教育改革道德研究》,汕头:汕头大学出版社,2009年,“序一”第2页。

二、教师教育改革的道德困境

教师教育改革的核心道德意涵同样至少表现在秉持科学理性和遵循公共理性两个最基本的层面上,教师教育改革实践遭遇的道德拷问也正来自于这两层意涵。

(一) 信念伦理取向的改革境遇中何以秉持科学理性?

内蕴科学理性的教师教育改革应符合教师专业成长的客观规律。如果说“促进所有学生的发展”是教育改革道德正当性的来源^①,那么,“促进所有教师的发展”则是教师教育改革道德正当性的重要基石;只有符合教师专业成长内在规律的改革才能真正促进教师发展(包括未来教师和在职教师)。然而,教师专业成长的内在规律是什么?怎样的教师教育实践才是真正遵循了教师养成的内在规律呢?1990年代以来,“教师专业化”可谓我国教师教育改革所追求的理想价值和核心主旨,其重大现实意义及高质量教师教育者在教师专业化教育中的重要作用均不言而喻;但事实上,“何谓教师专业性(即教师专业的本质属性是什么)”、“如何实现教师专业性”、“谁是合格的教师教育者”等关涉教师教育实践路径和改革举措的根本问题,始终见仁见智、难达共识。

比如,在深刻的历史背景及多种因素的复杂作用下,我国1990年代开始的新一轮教师教育改革对改革对象的认知便伴有显示其不名誉特征(所谓“弊端”“不足”)的“污名化”倾向,并且随着对现实状况的片面感知、标签固着以及对理想与现实差异的分类命名、话语建构,不平等的分类图式和结构逐渐内化为行动者的心智图式和性情倾向,致使相关的制度文化、组织机构和群体被连带上种种负性特征而成为改革动议聚焦的对象。教师教育改革中出现的不同程度的“污名化”倾向,与其说是人的主观使然,毋宁说是源于对教师教育内在规律的深刻探寻与清晰揭示严重不足(或者说极其不易)而引致的科学理性缺失。正是由于科学理性彰显不力,“专业化”引领下的我国教师教育改革在某种程度上变成成为一种“只重视内容指向而没有兼顾过程指向”的改革(或曰“信念伦理下的教育改革”^②),改革在倡导者事先设定的教育理想或信念的推动下以自上而下的方式进行,忽视了教师教育自身的复杂性和多样性,作为复杂社会实践的教师教育改革被简化为一种“纯粹的观念实践”。

(二) 精英模式导向的决策场域中如何达臻公共理性?

任何利益关系的形成与博弈都离不开利益相关者(stakeholder)及其利益维护行为;不同利益群体基于不同利益诉求,对待改革的态度很可能截然不同。教育的动力归根到底来自于不同利益相关者对改革预期收益和成本的权衡,改革的成败则取决于各方利益平衡和协调的程度和水平;教师教育改革同样是各方利益相关者根据自身对改革即期和预期收益以及自己与他人之间损益关系的判断而进行的一场博弈。教师教育改革的利益相关者是与教师教育当前运行和未来战略发展存在重要利益关系,其行为能对教师教育的发展产生影响的个人、群体或组织;既包括各级各类教师教育机构的受教育者(即包括职前师范生和在职教师在内的所有教师)和教育者(即教师教育者),又包括各级各类教师教育机构及其内部组织和作为教师教育“消费者”的基础教育机构及其面对的中小学生、家长、社区,甚至还包括各级政府与教育行政部门以及全社会。因此,无论是国家层面还是

^①吴康宁:《教育改革成功的基础》,《教育研究》2012年第1期。

^②参见[挪威]波尔·达林:《教育的限度》,刘承辉译,重庆:重庆出版社,1991年,第10—12页。唐小俊:《教育改革路径的反思与超越——基于社会行动伦理的思考》,《教育发展研究》2013年第9期。

院校层面的教师教育改革,都离不开各种利益相关者的投入或参与,都应兼顾各方利益相关者的利益并给予相应的合理利益回报或补偿,追求全体利益相关者的整体增益。特别是鉴于“大学作为一个非盈利性组织,是一个典型的利益相关者组织”^①,院校层面的教师教育改革更需要清醒认识不同利益相关者的利益诉求与偏好,充分尊重改革场域中多方利益相关者之间的利益互动与博弈,并综合把握各方利益相关者在改革中可能经历的利益冲突与损益,努力实现利益相关者整体利益的最大化。对于致力于为基础教育(特别是义务教育)培养师资的教师教育来说,甚至有必要旗帜鲜明地将公共利益视为改革的基本准则和首要坐标。

事实上,任何改革在本质上都是利益的分化、调整和重新整合、分配。教师教育改革对原有组织结构和运行机制的调整必然导致既有利益格局的重塑;即使改革理念能够得到广泛赞同,但若缺乏真正在机制调整中加以体现的利益支撑,理念仍然难以产生实践效应。作为集体行动者的院校(师范院校及其内部机构和中小学校)和作为个体行动者的教师(师范院校和中小学校的教师),面对任何一项改革举措都会首先考虑自身的改革成本与收益,也同样期待自身收益最大化、成本最小化的人性需求能够得到满足。因此,只有以各种利益相关者的广泛参与为条件、保障不同利益相关者的利益要求有充分表达的机会和渠道、最大限度地反映各种利益相关者的意志与利益的改革才是一项能够顺利实现改革目标的“善”的改革。

然而,在当前我国的政策环境及教育体制下,大多数教师教育改革决策基本上都属于自上而下的“精英模式”,改革决策系统相对封闭,除政府(教育行政部门)或院校领导层外的各种利益相关者大多缺乏必要的参与渠道和机会,从而使得教师教育改革所需要的公共理性的达成变得异常艰难,甚至有可能出现改革决策偏离公共利益、向某个特殊利益群体倾斜的风险。比如,近年来在我国高等师范院校内部的教师教育改革实践中,针对师范院校综合化发展进程中教师教育被边缘化的现实,出现多种教师教育创新模式,都意在将教师教育职能与资源集中,通过学科专业与教育专业在机构、人员、资源等方面的分离,将教师教育从被学科专业教育所漠视的边缘状态中解放出来,打破不同学科方向师范生及教师教育者之间的疏离与隔阂,从而突出和强化教师教育的专业性与重要性。只是这些改革实践在运行中困难重重甚至会遭遇不同程度的质疑、反对,其根本原因恐怕与师范专业特有的双学科专业性与我国大学专业实体化体制壁垒之间根深蒂固的矛盾在改革推进过程中并没有得到根本化解不无关系。众所周知,在我国现行高等教育学科专业制度框架下,“专业”不仅是人才培养的根本载体,更是资源使用、管理与分配的基本单位^②,高校内部的教学经费、教师编制核定等都主要根据专业学生数量计算和分配;由此形成的“我的(老师、实验室……)”、“你的(学生、教师编制……)”心理认知对教师教育改革的影响尤甚。因为教师是明显具有多学科性和跨学科性的复合型专业人才,不仅需要懂得“教什么”而且必须懂得“怎么教”,这虽近乎常识,但如何保证这种同时关涉文理学科和教育(教学)专业的“双学科专业型教育”既优质又高效,正是教师教育改革需要突围的“瓶颈”。虽然近年来各种新模式、新机制的改革初衷良善,但很大程度上由于未能在院校内部治理机制上真正突破实体性专业建制及其资源配置模式在院系间造成的利益壁垒,与师范生培养紧密关联的学生、师资、设备、经费等各种资源始终囿于某个独立的实体性机构,从而屡屡发生“意料之外的后果”。

①张维迎:《大学的逻辑》,北京:北京大学出版社,2004年版,第19页。

②卢晓东等:《高等学校“专业”内涵研究》,《教育研究》2002年第7期。

三、教师教育改革的困境突围

教育改革必须遵循科学理性和公共理性才能取得预期目标。教师教育自身内在规律的探索与揭示以及在教师教育改革过程中达成并遵循公共理性都并非易事,深化教师教育改革迫切需要从弘扬科学理性、培育公共理性和恪守道德领导等方面入手,寻求突围的可能之径。

(一) 深入研究教师教育规律,弘扬科学理性

如前所述,只有对“究竟何谓教师职业的专业性?”“如何培养和提升教师的专业性?”等问题进行深入、细致的研究,才有可能揭示出教师教育自身的规律,也才有可能在遵循教师教育规律的基础上,探索多种教师专业人才的培养模式、课程体系等。近年来,教师教育改革中出现多种人才培养模式(如“4+0”“3+1”“2.5+1.5”“4+2”“3+3”“4+1+2”等),但这些模式创新似乎并没有突破“文理学科教育+教育(教学)专业教育”的传统窠臼,仍是将教师职业的“双学科专业性(即文理学科专业与教育学科专业)”理解为两个学科专业的简单相加,采取“文理学科专业教育”与“教师养成教育”相剥离的模式,并没有对“教师”作为复合型专业人才的特殊性做出明晰阐释;面向师范生(无论本科还是硕士研究生层次)开设的课程体系也只是在不触动文理学科专业教育的基础上“做加法”(比如因传统师范教育中“老三门”教育类课程屡遭诟病而出现更多、更新的教育类课程),其实质仍是同一文理学科专业的师范生与非师范生在课程学习方面的差别只是前者比后者多学了若干门“教师教育课程”。且不说师范生能否切实保证所增课程的学习质量,单就这种简单“做加法”的改革是否符合教师教育规律便值得反思,教师所需专业知识就是“文理知识+教育知识”吗?深化教师教育改革的当务之急便是对“何谓教师专业性”“如何实现教师专业化”等核心问题展开实质性的深入研究和讨论。究竟应该如何将教师专业人才培养视为一个系统而有机的整体?如果规避教师教育课程改革只是课程(知识)简单叠加的“原地打转”现象?特别是在与非师范专业修业年限相等的有限学时内,如何对师范生修读的文理学科专业课程进行必需的精简和优化?如何在教师知识的增进中既优化文理学科的专业性又深化教育教学的专业性并真正体现教师知识的整合性特征(如美国教师教育学者舒尔曼等人提出的“学科教学知识”所示)、实现文理学科专业知识与教育(教学)专业知识的融合,进而提升教育学术能力?如何从组织机构、课程内容、教学方式等方面加强文理学科知识与教育专业知识之间的沟通与互动,使得师范生课堂习得的文理学科知识能够随着教育知识的丰富而更加适宜教学,也使得教育知识能够在文理学科知识的学习中彰显专业魅力?对这些问题的科学回答是克服现今教师培养中文理学科与教育相分离之最大弊病、切实提高教师培养质量的根本前提。当然,要通过科学的实证研究找出各类课程设置的最佳比例、获得教师专业人才培养模式的最佳方案远非易事,但正因为不易,对教师教育规律的不懈追寻才格外有意义。

(二) 加强民主决策制度建设,凝聚价值共识

行动者对政策、制度蕴含的价值达成共识并成为自觉信念是改革成功的重要前提;而“共识”并非现成的存在,而是平等主体积极澄清和追求的结果,不可能单纯依靠理念灌输或规范强制而实现,只有在承认并超越不同“偏见”的基础上寻找“重叠共识”并凭藉“视域融合”才可能达成。正如罗尔斯所强调的,既无法依靠一种普遍完备的学说,也难以凭借强制的政治手段或强大的意识形态渗透来推行决策者所认为的“公共价值”(通过强行灌输和被动接受只可能形成消极意义上的“价值共识”),多元文化和价值观冲突的世界中能够得到全体公民共同认可的只可能是不同价值观念的持有

者在交流协商中基于公共理性所达致的“重叠共识”(但并非“相同结论”);“公共理性”是公民对公共伦理原则即普遍有效规则的意识、把握和运用,既是一种理性能力也是一种道德推理,是公民社会中各行为主体本着基于契约的公共精神、围绕涉及共同体存在与发展 and 关乎所有主体之公共论题而在批判、博弈及“广泛的反思平衡”中形成关注“公共善”的道德理性。在罗尔斯看来,与“狭窄的反思平衡”不同,“普遍而广泛的反思平衡”是“理性的最高标准”,是主体间性的而非私人理性范围内的反思活动。^①因此,教育改革必须尊重不同主体的利益诉求、创设充分表达观点的话语空间、允许和鼓励各方主体广泛参与和对话,积极谋求相互间的理解、协商、妥协及合理平衡;教育改革只有立足现实并凝聚共识,才可能稳妥、持续、有成效地展开和推进。教师教育改革决策及政策执行中,多元主体(各方利益相关者)是否享有充分的利益表达机会、是否在充分协商基础上达成改革共识、是否按照规定程序和要求严格执行改革决策等,都会直接影响改革的进程和成效。加强民主决策制度建设,充分尊重多元主体的利益诉求,提供制度化的协商、对话渠道和平台,培育公共理性、凝聚价值共识,是当前深化教师教育改革的重要任务。

在利益多元化的社会及教育场景中,教师教育改革需要以确保公共利益的增进和合理分配为基础,扩大改革决策的开放性与透明性,允许各方利益相关者有利益表达和参与决策的机会,尽最大可能兼顾各方利益相关者群体(特别是弱势群体)的利益,即使不能做到所有利益相关者都能够获得增益,但至少应尽最大努力将某些群体的利益损失控制在可接受的范围内。这就要求孕育民主的公共论坛,通过公共讨论和公共对话达成符合公共利益的“重叠共识”,最终维护和实现公共利益。就国家和地方层面的教师教育改革而言,可以通过建立重大教师教育改革决策的咨询、论证、公众听证等制度,充分发挥专家学者的“智囊”(或者说专业科研机构的“智库”)作用,并为教师教育改革的相关利益群体参与和了解改革、表达利益诉求提供保障。就院校层面的教师教育改革而言,可以通过建立、健全教职工代表大会、教授委员会、教师工会、学生代表大会等组织机构,完善教师教育改革利益相关者积极参与改革决策的民主制度,依法维护各方利益相关者的合法权益。需要警惕这些制度的形式主义化,避免改革决策成为在改革意识形态驱动下充满镜像色彩的象征表达,决策的目标、过程等被幕后策划、商定,导致观众看到的只是一种表面上参与者众多的幻化民主^②。

(三) 警惕改革阻抗及其风险,恪守道德领导

由于我国的公共政策、教育政策实践在很大程度上具有“内输入”(即改革政策往往起始于权力精英的认识,是由权力精英通过分析、研究而将其认定的社会最广大人民的政治要求输入到公共政策中去的一种“系统内部自上而下的输入”)和“以理想为导向”(这种理想来自对政策有决定权的各级政府组织和院校领导层对教育及教育发展方向的认识和追求)等特征^③,教师教育改革成为一项以道德权威为基础的道德领导^④事业就显得尤为珍贵。

①[美]约翰·罗尔斯:《政治自由主义》,万俊人译,南京:译林出版社,2000,第152—153、407页。

②有研究者以案例分析的形式揭示了我国“当前大学内部决策仍然残留较多的计划经济特征”,在高校教育改革政策制订过程中少有实质性的利益相关者的多元参与,更多的则是呈现出高度象征性和仪式化、政治化、“镜像化”色彩的大众行为。参见皮武:《大学的课程决策陷阱:基于镜像政治视角的分析》,《现代大学教育》2014年第1期。

③参见胡伟:《政府过程》,杭州:浙江人民出版社,1998年,第283页。陈学飞:《理想导向型的政策制定》,《北京大学教育评论》2006年第1期。

④“道德领导”是萨乔万尼提出的充满人文精神的教育管理理论,强调领导者应超脱外在利益、基于道德权威并与组织成员建立拥有共同价值信念的“学习共同体”、共谋组织永续发展。在萨乔万尼看来,利用科层权威、心理权威或技术—理性权威来实施领导,都只是将“效率”视为组织最高价值,难以满足作为“学习共同体”的学校组织要求;只能将真理、正义、共享价值观、责任、义务、专长等作为学校道德领导的最高价值;在以不同方式触动人的情感、呼唤人的价值、回应人的需要的“有价值的领导”下,共同体成员都将成为各自工作的领导者,所谓“领导者”便不再是单打独斗的英雄,而是一批“领导者的领导者”。参见萨乔万尼:《道德领导:抵及学校改善的核心》,冯大鸣译,上海:上海教育出版社,2002年。

教师教育改革在不同利益主体之间利益结构和利益关系的调整过程中特别是在存量调整中,必然会涉及对既有体制下既得利益集团的资源进行重新配置的问题,这往往成为改革阻力的最主要来源,规避和缓解阻力也就成为改革面临的最艰巨的攻坚任务。而西方新制度经济学派提出的“路径依赖”理论提醒我们,一种制度一旦形成,就会形成由现有制度环境的既得利益者所组成的压力集团,他们会因维护现有利益格局而阻碍制度变革和秩序变迁。简言之,即“人们过去做出的选择决定了他们现在可能的选择”。因此,制度演化中的初始制度选择极为重要,它会在很大程度上限制其后的改革路径选择。也正是在此意义上,无论宏观层面的教师教育体系变革,还是中观层面的教师人才培养模式创新,抑或微观层面的教师教育课程改革,都必须是一项慎之又慎的道德领导事业,必须对仅仅依靠科层权威自上而下地推进改革所可能带来的阻抗及风险(比如“有组织的不负责任”)保持警醒,必须尊重改革的既定现实条件,将维护和实现公共利益作为改革的出发点和最终归宿。

总之,教育本是一项引人向善的事业,旨在促进教师不断发展、进步、完善并通过教师促进学生成长和发展的教师教育改革更应该是一种“以善致善”的道德行动;改革的成功既需要改革者自觉摒弃“改革具有绝对正当性”的意识形态观念和以“改革的傲慢”姿态处理问题的改革方式^①,对改革中存在的道德矛盾与冲突保持高度的鉴戒并果断及时地处理解决问题,更需要每一位改革的参与者和利益相关者“吾日三省吾身”、躬身践行、勇于担当——毕竟道德不同于法律,只是对人的行为“应该如何”而非“必须如何”的非权力性规范,不具有强制力。但无论如何,教育改革不能凌驾于道德之上,教师教育改革更应自觉践履道德理想、追求“止于至善”的道德境界。

(责任编辑:蒋永华)

Teacher Education Reform as a Mission through Moral Leadership

YANG Yue

Abstract: Abiding by scientific rationality and public reason is the important cornerstone of morality in teacher education reform. Despite considerable difficulty in revealing the inherent laws of teacher education and achieving public reason, it is imperative to delve into the inherent laws of teacher education, to reinforce democratic institutions during decision-making, and to keep alert to reform risks. Only by so doing can we deepen teacher education reform which is facing ethical dilemmas. Carrying forward scientific rationality, cultivating public reason and reverently observing moral leadership are basic ways out of the reform impasse.

Key words: teacher education reform; scientific rationality; public reason; moral leadership; inherent laws of teacher education

^①参见李强等:《大学改革,路在何方?》,《读书》2003年第9期。