

# 学校中的道德领导

◆高德胜

**摘要** 道德领导无论在教育理论还是实践中都是一个相对陌生的概念。不是道德领导不重要,而是我们对领导与道德领导有误解和抵触。作为人际现象的领导,本身就有价值规定性,领导即道德领导。道德领导有以道德为底线、以道德为方法、为了道德等三种形态。学校中的道德领导以第三种形态为特征,兼顾另外两种道德领导形态。在学校中,校长等占有职位者是道德领导者,这是由教育职位所限定的。如果从规范意义上看,教师也是一种教育和道德职位,因而也是道德领导者。除了校长和教师,学生也可以成为道德领导者。道德领导力由品格、道德素养、道德心等关键要素构成,道德领导的基本方法包括道德愿景的设定、以身作则、创立道德共同体等。对候选教师的道德筛选虽然困难重重,但却可以传递重视教师品格的信息。为此,教师职前与在职培养中应包含道德领导力提升课程,当然归根结底道德领导力还是来自领导实践本身。

**关键词** 学校 道德领导 道德领导力

道德领导这一概念对中国德育理论与实践来说是一个相对陌生的概念。一方面,道德领导这一概念本身是西方商业领域的概念,进入教育领域的时间不长。即使是在商业领域,虽然文献众多,但对于何为道德领导“几乎不可能达成完全的共识”。<sup>[1]</sup>进入教育领域的道德领导概念,虽然经过改造与调整,但依然没有褪尽经济概念的商业气息。<sup>[2]</sup>另一方面,在我们的潜意识里,领导是少数人的事情,与地位与权力密切相连,与道德的联系疏远。即使是教育专业人员,对美国教育学术界如此热衷于领导与道德领导研究也觉得费解。正是道德领导概念的来源和我们对这一概念在潜意识中的抵触,导致我们对其关注不够、研究不够深入。

人是关系性的存在,但关系中的人并不是平均的,总需要一部分人将众人凝聚在一起,为众人指明方向,带领众人走向正确的道路,这一基本境况决定了必然有领导者的存在。同时,人又是道德性的存在,从规范的意义上来讲,作为指引的领导应该是道德的,领导即道德领导,带人误入歧途当然不是领导。教育是代际事务,从根本上说是一代人对另一代人

的带领,从这个意义上说,教育本身就有领导的特性。如果说在其他领域,人们对规范意义的领导即道德领导尚有异议(很多人实际上是将道德领导视为一种实现商业目标、获取利益的手段),那教育领域的领导就是道德领导应该是教育领导的本义。由此看来,我们在潜意识里对道德领导的抵触,使我们在理论上失去了一个透视学校教育伦理和道德教育的视角,在实践上失去了一个提升学校伦理品质和施行道德教育的维度。

## 一、何为道德领导

### 1. 领导的内在价值规定性

领导是人际现象,它发生于群体生活之中。在个体独自生活的情况下不存在领导问题。人是群体动物,单个的人不自足,无法独自生存下去,群体生活才是人的基本存在条件。正如亚里士多德所说,“城邦(群体生活形式)是自然的产物,人天生是一种政治动物,在本性上而非偶然地脱离城邦的人,他要么是一位超人,要么是一个鄙夫”。<sup>[3]</sup>过群体生活就在于以群体补个体之不足。群体生活如果没有方向,没有

高德胜/华东师范大学课程与教学研究所 教授 (上海 200062)

凝聚性,不但不能补个体之不足,还会损害个体。组成群体的个体,一方面是个性多样的,有各种不同的趣味与偏好;另一方面,个体的能力又不是平均的,需要有人来协调不同的倾向、偏好与利益,将不同个体的能力凝聚在一起形成超出个体的强大能力。

所谓领导有多重含义,首先是“在前面”,即在众人之前。如果将群体生活形态简化为“向前走”这一基本原型的话,领导就是“走在前面”,领导者就是“走在前面的人”。当然,群体生活有总体性也有临时性,在一个临时性事务中,“在前面”也是领导。第二,“在前面”的另一个含义就是给众人以方向性指引,即引导众人朝一个方向去,领导即引导。第三,领导“在前面”,也即将自己置于众人注视之下,是在众目睽睽之下行动,因而这种行动具有示范性,在这个意义上,领导即示范、领导即榜样。第四,领导不但是“在前面”引导、示范,还要使众人团结起来,使群体有向心力和凝聚力,发挥出超出个体的能力,在这个意义上,领导即团结。

从领导的本义来看,领导的价值规定性是显而易见的。“在前面”,从规范的视角来看,当然是在正确事情、方向的前面,不是在错误事情、方向的前面,如果是后者,那就不是“领导”而是“诱导”。同样,作为指引、引导的领导,也是内含价值方向的,即往良善的事物、方向上指引,而不是朝歧路上引导。示范、榜样本身就是带有价值内涵的,即示范、榜样就是好的示范、好的榜样,如果相反的示范或榜样,就会加上限定语,坏的示范、坏的榜样。同样,团结意义上的领导也是如此,团结本身就是一个褒义词,相反意义上的类似行为一般不用团结,而用带有价值判断的“纠集”等表达方式。正是因为领导概念所内含的价值规定性,我们说伦理道德处在领导这一概念的内核之中。无论现实、事实意义的领导离道德有多远,都无损于领导这一概念的价值规范意义,领导就是道德领导。在领导与道德的关系上,“道德概念可以脱离领导而存在,领导概念不能脱离道德而存在”。<sup>[4]</sup>

现实世界的领导复杂多样,价值规定性并不显著,以至于公众甚至是研究者都忽视了领导这一人类现象的内在价值规定性。学术界、一般公众对领导与道德领导的抵触在于这样的理解与领导的现实存在巨大落差。在现实生活中,领导多是基于地位和权

力的,来自于特定地位的权力是领导的依据与驱动力。早在古典时期,哲人就已经认识到领导与统治的区别。与领导是“在前面”带领大家走正路不同,统治以骄横与恐惧(hubris and fear)作为基本心理与行动逻辑。统治者自身以骄横为特征,在被统治者心里制造恐惧,用骄横激发被统治者的恐惧,用恐惧来滋养自身的骄横。<sup>[5]</sup>当然,当代人见证最多的还是管理式领导,现代机构对封建统治进行改变,在恐惧的基础上加上利诱,即如果被管理者按照管理者的要求表现良好,就可以获得地位升迁和物质利益回报。统治利用的是人的自保本能,管理利用的主要是人的欲望。统治也好,管理也罢,其实都是对人的控制方式,而不是真正意义上的领导。也就是说,是统治和管理冒了领导之名,以领导之名来装饰自己。一般公众对领导的抵触,实际上抵触的不是具有规范意义的领导,而是对人进行控制和利用的统治与管理。在这个意义上,统治和管理败坏了领导概念的本义,使之污名化,在公众理解中其价值规定性也严重流失。

对于统治,古典时期有对应的超越模式,比如中国儒家的圣人之治、仁政、德治思想,古希腊苏格拉底和柏拉图的“哲学王”思想。也就是说,道德领导虽然是当下的一个研究话题,但实际上却有很深的古典根基和渊源。“导之以政,齐之以刑,民免而无耻;导之以德,齐之以礼,有耻且格”(《论语·为政》),孔子直接将权力压制为特征的统治与以道德为特征的仁政(道德领导)对立起来,将后者视为前者的出路。孟子也说,“以德服人者,中心悦而诚服也”(《孟子·公孙丑上》),也是将仁政(道德领导)视为领导的理想境界。苏格拉底与柏拉图的哲学王是脱离现象世界而进入形式与理念世界的正义之人,最配做城邦的“统治者”(领导者),其领导就是对正义和道德的守护。当代道德领导概念的复生,一方面是古典道德领导思想的回响,另一方面也是对权力压制与欲望诱惑式“领导”方式的反抗与抵制,重新恢复领导的内在价值规定性,恢复领导的道德维度。越来越多的人认识到,领导如果没有一个道德维度,如果不是道德意义上的好领导,无论其他意义上有多好,也都够不上真正的好领导。<sup>[6]</sup>

## 2. 道德领导的不同形态

领导有内在的价值规定性并不意味着领导的泛道德化,即所有的领导行动都是为了道德的。人是道

德存在,但道德不是人的全部,在道德之外人还有许多与道德没有直接联系的事务和活动。如果事事都带上道德的负载,人的活动就会负担沉重。在诸多情况下道德以隐身的方式存在,当问题凸显时才从隐身状态转向显身状态。在诸多领导活动中道德也是隐身的。比如一个社会机构有其自身的使命,机构领导按照机构使命领导机构成员工作,多数情况下道德是隐而不见的,只是在发生矛盾冲突的情况下道德才会显身。道德既然是隐身的,那为何还能称得上是道德领导呢?首要原因在于,在与道德没有直接关联的领导活动中,道德虽然是隐身的,但道德却是一个基本的底线,即看似与道德没有联系的活动以不违背道德为条件。也就是说,在这类领导活动中,道德虽然隐而不见,但却依然为领导活动划定范围与界限。只要没有突破道德的范围与界限,那这领导就算得上是“道德的领导”(不违背道德的领导);一旦突破道德的范围与界限,那就不是“道德的领导”而是“不道德的领导”了。第二,领导活动虽然表面上与道德没有关联,但其所指向的事务应该是对社会、对群体、对人有益的。比如,一个企业家领导自己的公司生产一种产品,虽然不是基于道德目的,但其产品对人们的生活有益,那这种有益性就具有道德含义。第三,一个领导行为之所以称得上领导行为,在于其不是以恐惧和利诱的方式进行而是以人性的方式进行的,借助的是作为人的积极特性,比如信任、关心、事业心等。这样的领导行为,从更为宽广的意义上看本身就是道德行为。

以道德为底线的道德领导,我们可以将之称为“消极的道德领导”。这里的“消极”不是否定,而是指领导在道德上的一种非主动状态。比“消极的道德领导”主动一点儿的道德领导是以道德作为方法的领导。以道德作为领导方法的构成,意味着领导者已经意识到了道德在领导活动中的意义,主动借助道德的力量进行领导,道德已经从自在进入了自觉层次。但在这种道德领导形态中,领导者虽然意识到了道德的力量,并运用道德的力量去实现领导,但活动的目的还不是为了道德而是为了其他。比如,一些商业公司的领导,以律己、关心、公正的方式领导员工去实现公司生产、销售目标,虽然借助了道德的力量,但目的却在别处。这就是研究者所说的以“做得善”(doing good)去实现“做得好”(doing well)。<sup>[7]</sup>毋

庸讳言,这种形态的道德领导看重的是道德的工具价值,不是以道德作为追求的。即便如此,我们也不能否定此种道德领导形态的意义。一方面,领导者能够借助道德的力量,已经预示着其理解、体会到了道德的意义,领导者本身在一定程度上是认同、信奉道德价值的,与那些公然藐视道德价值的所谓“领导者”不在一个层次上。另一方面,道德虽然是实现其他目的的工具,但道德力量一旦发挥出来,就会延续、生长,就会得到繁盛。而且,虽然作为方法的道德并不能保证目的的道德,但起码也是一种制衡,因为领导者一旦以道德的方式去实现不道德的目的,就会陷入一种自相矛盾,领导员工的道义性就降低了。

道德领导的第三种形态是“为了道德的领导”(leadership for morality)。<sup>[8]</sup>这种形态的道德领导已经从“消极的道德领导”、“以道德作为方法的领导”上升为以道德作为目的的领导。在这种形态下,道德不再是隐含的存在,也不再是工具性存在,而是目的性存在。而且,道德与领导的位置也不同了,不再是以道德促领导,而是以领导促道德。人类生活的诸多领域都不是直接关乎道德的,在这些领域里的道德领导达至前两种形态也就足够了,但人是道德的存在,道德是人的主要追求之一,总有一些领域是直接关乎道德的。在这些领域,只停留在道德领导的前两种形态显然是不够的,必须进入以道德为目的的领导层次。当然,道德领导的第三种形态,即“为道德的道德领导”也并不严格要求以道德作为唯一目的,道德的目的可以与其他目的共在与融合,但共在与融合不是将道德消弭于其他目的之中,而是在实现其他目的的过程中始终抱着一个道德追求。当其他目的与道德目的发生冲突的时候,道德目的是第一位的。人们总是以生存的名义在关键时刻放弃道德,康德的回答是:“如果正义灭亡,人的生活还有什么意义?”<sup>[9]</sup>

### 3. 学校中的道德领导

当代领导力(leadership)概念来自商业领域。由于商业在当代社会中的支配性地位,商业领域总是“恨铁不成钢”地向其他领域推广自己的概念,“商业公司的CEO认为自己知道何为领导力,急着与知识贫乏的教育领导者分享他们的知识”。<sup>[10]</sup>问题是商业与教育是人类活动中差异巨大的不同领域,人性预设、价值追求、运行机制都是不同的,直接将商业管理模式运用于教育领域与教育领导概念之上,对教



育来说是灾难性的。<sup>[11]</sup>如前所论,商业领域的领导不能说完全没有领导所固有的道德价值规定性,但更多表现出统治与利诱的特征。

与商业以谋利为本不同,教育是道德事业。首先,教育是代际之爱,体现的是上一代人对下一代人的关怀。由此限定,教育领域的领导,不是别的,而是如何更好地关怀下一代人。第二,商业客观上有人、为社会的一面,但主观上是为己的,为企业自身的利益。教育则不同,教育主观上不是为己的,而是为孩子的。如果教育领导也如商业领导那样领导员工培育受众对自己产品的忠诚与依赖,那就是逆教育之本性。教育是为孩子的,培养的是孩子的独立性和自主性,时刻为孩子们的发展做准备。第三,作为道德事业,教育的道德性不但体现在目标上,还体现在过程中。因此,教育中的领导不是对人的控制与利诱,而是以尊重、关心的方式对多元、多样与创新的激发和保护。第四,学校中的领导可以指向不同的内容,但学校最根本的活动是学生的学习,因此学校领导的主要指向是对学习的领导。我们过去总是脱离道德只对学习进行智力意义上的理解,但归根结底,学习也是一项道德活动,因为人是学习的动物,是靠学习来实现自身潜能与本性的存在,通过学习我们才能理解我们是谁(作为自然存在、文化存在与历史存在)。<sup>[12]</sup>也就是说,学校中领导的道德性也是学习活动的道德性所要求的。

教育的道德性决定了学校中的领导不但是道德领导,而且是以道德为追求的道德领导、是“为了道德的领导”。其他领域的领导,如果能够做到以道德为底线、以道德为方法就已经相当不错了。但学校中的道德领导,当然不排斥以道德为底线的领导、以道德作为方法的领导,但如果只达到这样的层次显然是不够的。学校中的道德领导以“为了道德的领导”为基本特征。首先,学校中的领导指向道德,以道德作为核心追求。指向道德,以道德为追求,有直接和隐含两种形式。直接的道德追求,即以具体的道德要求为追求,比如以尊重、公正为领导之指向。隐含的道德追求,即表面上看不是直接以具体德性为目标,但归根结底也是以良善为目标。比如引导学生学习自然科学文化知识,表面上不是直接的道德要求,但背后隐含的依然是良善目的,即开启学生智慧、帮助学生找到自身作为自然存在的意义。为了道德的领

导,实际上已经整合了另外两种形态的道德领导。学校中的领导当然不是泛道德的,也可以存在暂时将道德悬置、专心于学术活动的情况,但无论如何,道德都是不可突破的底线。另一方面,既然是以道德为核心追求,也就限定了学校的领导不是借助人性的弱点(恐惧、欲望)而是借助道德的力量。

## 二、谁是道德领导

### 1. 职位与道德领导

我们一般将领导或道德领导与职位联系在一起,认为领导是职位的功能。如前所论,这样的认识一方面源于对领导本义的误解,另一方面也是对现实的反映。在真实环境中,领导或道德领导确实与职位密不可分。比如,在学校里,一说到领导,我们一般都会直接联想到校长;一说到领导力,我们一般都会联想到校长的领导能力。在制度化组织中,职位是领导与道德领导的制度化依据。如前所论,教育是道德事业,学校中的领导在规范意义上都是道德领导,都是教育这一道德事业的一个构成部分。也就是说,学校中的领导都应是“为了道德的领导”,都应是朝向提升学生与学校生活道德品质的领导。从规范的意义看,职位与道德领导是一致的,学校中占有职位的人,包括校长、副校长、中层干部、班主任都是由职位决定的道德领导者。

从规范的意义上看,职位与道德领导是一致的。但从现实来看,职位与道德领导又有错位的可能。职位与道德领导的错位起码有两种情况:第一种是有职位者不一定是道德领导者。比如,一个人占据了校长职位,但并不理解教育活动的特性,以校长职位所具有的权力作为主要领导方式,用威压、利诱等权谋手段控制教师,其所进行的“领导”当然不是道德领导。如若一个校长,即使不那么权谋,但却比较平庸,不具备道德领导的能力,只靠学校固有的规章制度维持学校运行,也不能对学校进行真实的道德领导。第二种情况是无职位者不一定不是道德领导者。比如,一个德高望重、经验丰富、专业优异却无正式职位的教师,如果能以自身的模范言行对同事产生重大影响,同事们在内心对其极为敬重,以其作为行动方向与行为标准,那么这个没有职位的教师实际上就在发挥着道德领导的作用。

“德不配位”在教育领域的危害比其他领域大。

教育是道德事业,这一基本限定要求发挥教育领域的所有教育因素。学校中的职位,从根本上说也不是权力性的而是教育性的。也就是说,这些职位的设置主要不是为了体现拥有者的权力,而是为了更好地进行道德领导。占据这些职位的人不是让其享受职位所带有的权力,而是承担由职位所规定的道德领导责任。从道德领导的维度去理解职位,不是否定职位所带有的权力,而是重新理解职位权力的价值,即职位权力的最大价值在于对学校、学生、教学、学习的道德领导。占有职位而没有道德领导力或者反道德领导,损害的是“教育是道德事业”这一教育的本性。职位与道德领导完美契合是理想状态,有所错位则是现实状态,由错位走向契合应该是学校领导不懈努力的过程。如果意识不到这种错位的问题,把错位当作正当,也就失去了提升道德领导力的可能性。

## 2. 教师都是道德领导

将领导与职位、权力联系在一起已经成为牢固的思维习惯,以至于将道德领导与普通教师联系起来时会有一种怪怪的感觉,很多人会直觉性地反问,教师怎么可能是道德领导?如果从全校事务、同事关系来说,除了个别德高望重者外,普通教师在一般情况下确实难以称得上是道德领导,这是从常态来说的。但在特定的、自发性的活动中,普通教师也可以成为暂时性的道德领导。比如,在遭遇不公事件时,一位平素很普通的老师勇敢地说出了大家的心声,一下子引发了教师群体的正义感,那么他就是这一时刻的道德领导。如果从教育教学活动出发,每一位教师都处在教育学生的职位上,都应该是学生的道德领导。也就是说,即使是将道德领导与位置直接挂钩,教师本身就是一种教育与道德职位,也就规定了教师的道德领导地位与责任。

教师这一职位在很多人看来就是一个简单的谋生工具,这样的理解完全是对这一神圣职位的降格。在斯泰瑞特(Robert J. Starratt)看来,占据这一职位,就意味着与知识订立了盟约(covenant)、与栖身其中的共同体订立了盟约、与人类订立了盟约。<sup>[13]</sup>与知识的盟约意味着教师必须履行知识与真理启明的责任,引导学生理解我们所共同生活的世界,教师是受雇于特定共同体的,与雇佣自己的共同体的盟约,意味着作为该共同体的代表去关心、培养下一代;与人类的盟约意味着教师要站在人类的高度来关心培养

学生,引导学生既认识人的神圣与尊严,也理解人性的弱点与缺陷。无论从哪个维度来看,教师这一职位都是神圣的,都富含着道德意义,占据教师这一职位就意味着代表知识、共同体和人类去培养年轻一代,使他们能够成为更加良善之士,使人类之善得到传承与发扬。

如前所论,学校中的道德领导是“为了道德的领导”。这一定位显然与我们对教师工作的现实内容不符,教师的主要工作是教学,不是道德教育、道德领导。这一矛盾的产生在于对教学的错误理解。教学不是一个价值无涉的中立性智力活动,教学无论从过程还是目的来说与教育都是一体的。而且对教学的理解不能只从教师出发,只把教学理解为教师的活动或行为。对教学的正确理解必须参照学习,即教学是对学习的引导(领导)。将教学与学习放在一起来理解,教学的领导结构就显露出来了,教学即对学习的领导。那么教学是对学习的领导,这种领导又如何是道德领导呢?一个紧跟着的问题是如何理解学习,即学习是一个什么性质的活动。关于这一点,前文已经论及,从根本上讲,学习是一项道德活动。现代科技在当代社会中扮演着过去上帝的角色,以至于我们对学习的理解也完全科学化了,学习变成一种单纯的智力活动,以掌握科学知识为目的。需要追问的是,为什么要学习科学知识,还不是为了更好地理解我们所生存的世界,更好地理解、建构我们是谁,以有意义、负责任的方式介入世界。如果我们对学习的理解达到这个高度,那学习的道德性就是不言自明的。学习是道德活动,教学是学习的领导,那教师的主体活动即教学也就是道德领导了。

说教师是道德领导的另一个依据是教师工作的方式。教师是一种社会职位,这种社会职位附带着一定的权力,但教师领导学生的学习主要不是靠职位所附带的权力,而是靠自身的心灵、智慧与德性。也就是说,教师领导学生,是用自身作为人、作为师者的人性力量来激发、引领学生作为新来者的人性力量。教师表面上在教课程与教材,但实际上却是从课程与教材对世界、对学生的意义的角度去教学生,是用自己的内在善好激活课程和教材中的内在善好,再去激发、滋养学生的内在善好。<sup>[14]</sup>这样的工作方式与政治、商业领域里的统治、利诱等权谋方式是不同的,是真正意义的道德领导。

说教师都是道德领导是从规范意义上说的,事实上也并不全然如此,教师未能承担道德领导责任的情况并不鲜见。规范与现实的错位是永恒现象,完全契合是不可能的。承认这一点,并不意味着对错位的放任,因为如果现实与规范完全背道而驰,那规范的意义也就丧失殆尽。我们的努力方向虽然不是去消除这种错位,却是不懈地去缩小这种错位。

### 3. 学生也可以是道德领导

如果说“教师都是道德领导”是规范命题的话,那么“学生也可以是道德领导”则是陈述性命题。也就是说,学生成为道德领导只是一种可能性,不是规范性要求。教师是一种职位,这种职位要求教师成为道德领导,与此对照,学生也是一种“职位”,但这种职位却没有道德领导的要求。作为学习者,学生在相互交往中学习,影响别人或被别人影响都是必然的,但没有对同龄人进行道德领导的规范性要求。没有要求并不意味着学生不可以、不可能进行道德领导。学生进行道德领导的形式也可以有两种,一种是职位性的,一种是非职位、生活性的。在学校生活中,学生自治组织选出的学生领袖,当然有来自职位的道德领导要求。没有正式组织职位的学生,也可能会因为自己的品性、能力而成为非职位的生活性的道德领导。与教师类似,除了长期的道德领导者之外,在学生中还会有临时性的道德领导,即发生于特定情境、特定事件中的道德领导。

学生中的道德领导虽然不可强求,但意义不可低估。随着年龄的增长,同龄学生之间的相互影响越来越大,到了中学阶段甚至可以达到与父母、教师的影响不相上下的水平。而且,来自同龄人的道德领导最为自然,遇到的抵触最少,效果也就最好。学生中道德领导的存在,能够保证教师不在场情况下学生生活的道德品质,避免了教师学生共在生活与学生单独共在生活的巨大差异性。并且学生道德领导的存在也是道德领导传承的一种方式。正是看到学生道德领导的这些意义,特别是在西方国家学校中的领导与道德领导培养就成为教育的一个重要关注点,我们在这方面的意识有待加强。培育学生的道德领导力,最重要的是奠定一个公正、向上的学生自治组织与文化,充分尊重学生的自主性。有一个结构性、精神性的文化基础,有对学生自主性的尊重,那些有道德领导力的学生就会脱颖而出。

## 三、如何道德领导

### 1. 道德领导力的构成

校长、教师包括一部分学生,要进行道德领导,首先要有道德领导力。那么,紧接着的一个问题就是道德领导力是如何构成的。

品格是道德领导力的关键构成,品格即领导力。道德领导是领导者与被领导者之间的道德共振,如果领导者自身没有品格或品格低下,在被领导者那里就不可能有道德上的感应与共振。道德领导,直接说来就是“以德引德”,即领导者以“自身之德”去引领“他人之德”。显然,没有前者也就失去了引导后者的可能。一些学校的道德领导之所以不彰,根本原因就在于校长自身的品格有问题。第二,校长和教师的品格是道德领导这一领导性质的保证。以校长为例,一个有品格的校长,在学校工作中自然会看重道德问题,自然会把学校的道德氛围、师生的道德品质当作头等大事。由校长自身品格自然延伸出来的这些倾向恰是道德领导的基本保证。一个校长如果品格低下,也许其会在口头上申明道德的最要性,但其工作努力的方向肯定不是道德,而是功利、成就、名誉、升迁,其对道德的轻视在真实工作中是隐藏不住的。第三,品格也是领导方式与策略选择的依据。以教师为例,一个有品格的教师,在自身品格的驱动下,自然会选择以以身作则的方式领导学生,对学生充满关心与尊重;一个品格低下的教师,自然也是从其自身所看重的价值出发,以权力制造恐惧或以利益交换来控制学生,他们看不到道德的力量,道德领导也就没有空间。第四,道德领导力体现于对他人道德的激发与影响上,校长和教师的品格本身就有道德激发和影响能力,能感染、影响教师和学生。从这个意义上看,校长和教师的品格就是一种自在的道德领导力。

道德素养(moral literacy)是道德领导力的另一个构成要素。在文字时代,不识字就是“文盲”,能够认识文字符号才算是“脱盲”(literacy)。因此“literacy”与书面阅读有关,引申为对特定问题的辨别能力。道德素养是一种“阅读划定我们生存世界的道德地形的能力”。<sup>[15]</sup>由此看来,道德素养是一种“识德能力”,即发现、思考道德问题的能力。道德素养与道德品格既有联系又有区别。一个人如果道德素养较高,能够敏感地发现道德问题,既可能有助于其提升道德品格,也



可能助其预做准备、回避道德责任。道德品格是道德素养的基础,它有助于人的道德素养提升,但道德品格与道德素养并不是完全的正相关关系,一个道德品格较高的人也可能道德素养较差,分辨不出超过自身直接经验之外的道德问题。可以从二者的对立面来看二者的区别,道德品格的对立面是失德、缺德,而道德素养的对立面则是道德无知、道德愚蠢。

道德素养与道德品格一样同道德领导直接相关。完全知道一件事在道德上是错的依然去做,这是缺德。这样的事情作为校长和教师来说当然会有。但更多的是,自以为是对的或者以为与道德无关,但实际上却是错的、与道德密切相关的。后者就是道德素养问题,即看不到道德问题之所在。有研究者发现,领导者在道德上的失败或者说道德领导的失败,虽然也有道德品质上的失败,但这类失败不是主体,主体性的道德失败是道德素养上的失败,即将道德适用范围窄化、压缩,将明显与道德有关的事务排除在道德视野之外,或者只将道德要求指向别人、不指向自己。<sup>[6]</sup>比如,校长为了提升学校的竞争性将学生按考试成绩进行分班,成绩好的分到“快班”,成绩差的分到“慢班”,看不到这样做的道德问题就是道德素养问题(也可能是明明知道这样做的道德问题,但为了功利还要这样做,那就是缺德)。较高的道德素养是道德领导所必备的前提条件。道德领导意味着在道德问题上的“在前面”,即在别人还没有发现道德的时候和地方领导者先发现了道德问题并指明方向。如果领导者的“识德”能力与别人一样或低于别人,那就谈不上对别人的道德领导。学生是成长中的人,多数有“赤子之心”,单纯、善良但道德素养有限,对很多道德问题没有识别能力,这正是教师道德领导力所能发挥作用的地方。比如,很多儿童以叫别人外号为乐,刚开始叫的时候并不是出于恶意,只是为了好玩,意识不到这样做给别人带来的伤害,这时候道德素养高于学生的教师就要给予学生以恰当的道德引导,使他们明白这样做的道德问题。

道德领导力是“修己”基础上的“安人”,也就是说,单有品格和道德素养还不够,还要有影响他人的那颗心,即道德心。虽然一个人的品格自然会对他人产生影响,但自在的影响虽然是道德领导力的基础,但还不是道德领导本身。道德领导还需要自觉意识,即自觉地做出努力让世界、让人、让教育变得更好。确

实存在很爱惜自己的道德品质但却不愿意去主动影响别人、改变环境的人,这样的人虽是好人,但不是好的道德领导者。好人要成为好的道德领导者,还要有做道德领导的动机。康朗苟(R.N. Kanungo)和门登卡(M. Mendonca)关于道德领导力的三维模型,就是将动机与品格、策略并列的。<sup>[7]</sup>道德心或者说道德情怀是进行道德领导的内在动力。在道德心这一内在动力的驱动下,结合道德领导的基本方法(下文论及),品格与素养才会发挥出与自在影响不一样的作用。

在教育领域,道德心与事业心是结合在一起的。让他人、世界、教育变得更好不能只靠想象与话语,必须依赖于行动和做事。对校长和教师来说,让他人、世界、教育变得更好的道德心只能通过培养学生来实现。过去我们常说,学校里最核心的活动是教学,其实并不准确,学校里最核心的活动是学习,校长的领导、教师的教学其实都是为学习服务的。如前所论,从根本上说,学习本身就是一项道德活动。有道德心,意味着校长和教师要竭力辅助学生学习,因为学校最核心的活动是学习,竭力辅助学生学习就是校长和教师事业心的体现,而学习本身又是道德活动,竭力辅助学生学习又是校长与教师道德心的实现。

## 2. 道德领导的方法

道德领导力还是一种静态的能力,唯有结合具体的领导方法使之得以运用,才是现实的道德领导力。道德领导的基本方法包括设定目标、做出榜样、创建道德共同体等。领导意味着“在前面”,一个人为什么能够“在前面”呢?因为看得远。道德领导的作用就在于比同事和学生看得远,能够超越眼前事务,抬起头来看远方、看未来。对校长来说,就是在多数教师埋头于谋生、埋头于为考试而教时,能够从学生的最大利益出发,从国家与人类的未来出发,从教育的本性出发设定学校目标。这目标当然并不全是关乎道德的,但道德必然是纲领性的,是必不可少的一个维度。对教师来说,就是在学生埋头于当下生活,斤斤计较于分数与排名的时候引导他们去关心他人的痛苦、关心社会的发展与人类的未来,将自身的成长融入更宏大的事业之中,通过仁慈与奉献实现自我的“拯救”与升华。

作为道德领导,看得远还不够,还要把自己看到的“远景”化为同事、学生能够理解且愿意为之努力的“愿景”(vision)。从这个意义上说,道德领导也是

“愿景领导”(visionary leadership)。<sup>[8]</sup>“远景”化为大家愿意为之努力的“愿景”不是简单的事情。首先取决于“愿景”的合道德性,即这愿景是人道与良善的,是基于人性积极力量的。第二,这愿景虽然是超出眼前的“远景”,但不是遥不可及的,而是通过努力就可触及的,类似于“最近发展区”。第三,愿景产生的民主性。愿景不是领导的强加,而是通过协商、沟通得到广泛理解的共识。在目标设定上的民主性本身就是道德领导力的体现。第四,有情绪激发力量。领导者所设立的道德愿景,如果只是纯粹理性的,就会缺乏感染力和激发性。人是情绪存在,受情绪感染、激发、驱动。正是从人的情绪性出发,有学者认为道德领导力是关于情绪的,但伦理学没能注意到这一关键点,总是将所有事情都归结为理性,甚至将情绪视为非理性。事实上,没有情感、兴趣、关心,就没有理性,或者说这样的理性只是一个空壳性存在。<sup>[9]</sup>道德愿景的感染力一方面来自愿景本身的特性,另一方面也来自设定者自身对这一愿景的强烈渴求。如果领导者所设定的道德愿景连自己都不能激发,何谈激发他人。领导者对愿景本身的热情,本身就是一种感染力。

道德领导不同于统治的地方就在于不是用强力强制别人,而是用自身的榜样行为来引导别人。有吸引力的愿景设立之后关键是行动。引领别人向愿景行动,领导者自身需要先行动,以行动激发行动、以行动引导行动。道德领导最致命的失败不是别的,而是让别人去做而自己却不去做或做不到,总是将自己当作享有特权的例外。一旦领导者只要求别人去做而自己不去做或做不到,那道德愿景也好,领导的道德性也好,一下子都变成了谎言性存在。这时候的领导已经不再是道德领导,而是权力统治或权谋了。比如,校长如果将尊重设为道德目标,其在日常工作中就需要真正尊重教师、尊重学生,做不到这一点,所有关于尊重的倡导就都变成装饰性的、讽刺性的谎言。榜样行为是道德领导的主要方式,这一点在关于道德领导的理论与实践是一个基本共识,正如桑普森(Lindsay J. Thompson)所言,有效的道德领导总是通过榜样和建设性努力,与他人一起建构一个道德环境,能够让大家一起自由、自主地认识并实现正确与美善。<sup>[20]</sup>领导者的榜样行为,既是“修己”,又是“安人”。从自身来说,领导者践行道德行为,客观上成为他人行为的榜样,主观上还是保持自身的道

德同一性,是“修己”;对他人的影响来说,领导者自身的行为为他人行为指明了方向,激发了同一性质的行为,是“安人”。

以身作则是道德领导的方式,但只靠以身作则是不够的,这就需要第三种道德领导方式:创建道德共同体。单个人的力量毕竟是有限的,道德共同体创立起来之后,每个人都能做出道德贡献,都能从他人那里获得道德上的教益并教益别人。道德共同体的创立有“软硬”两个方面。“硬”的方面是指制度建设,即创立公正、正派的制度。虽然学校的基本制度框架是先于校长而存在的,但每一位校长都有一定的制度变革和创立空间。校长通过制度变革、制度创立可以强有力地表明学校主张什么、反对什么。一套好的学校制度,既是校长道德领导的“替身”,又是营造学校道德氛围的关键性因素。对教师来说,班级生活的常规也是先于个体教师而存在的,但教师依然可以在与学生充分互动的基础上为班级生活“立法”,变革或创立班级学习生活的基本规范。好的班级的学习生活规范本身就是道德领导力量,同时也是班级良好道德氛围的基础性因素。制度变革与创立是道德领导的有效方式,但如果方式是专制的就有悖道德领导的本义,也就失去了道德领导的力量。因此,制度变革与创立必须是以民主的方式进行,是一个充分沟通、协商、理解的过程。“软”的方面则是领导如何待人。从道德领导的要求出发,领导者只有以真诚、公正、信任、尊重、人道的方式待人,学校或班级生活的道德氛围才会得到改善与提升。如果“一软一硬”两个方面方向一致,互相配合,学校作为道德共同体就能顺利地得以建立。

设定目标、做出榜样、创立道德共同体是道德领导的基本方法。显然,这不是道德领导的全部方法。不同学者从不同立场出发可以总结出无限多样的道德领导方法。比如,埃利奥(Robert J. Allio)就归纳出道德领导的四种基本策略,包括树立并强化价值与目的、制定实现愿景的必要策略、建立运用这些策略的共同体、必要的制度革新。<sup>[21]</sup>但无论方法有多少,这三种方法是最基本的。校长和教师在道德领导实践中不用拘泥于这三种基本方法,但必须由此出发去演化出更为多样、细致的方法。

### 3. 道德领导力的培养

描述道德领导力的构成是一回事,道德领导力



从哪里来则是另外一回事。如前所论,品格即领导力。那么挑选品格良好的人做教师、做校长就是一个明智的选择。也就是说,从教育的道德性出发,品格是选择教师的第一条件。道理如此,但现实中品格反而成了最弱最软的条件。一方面在于技能至上,我们在选择教师时往往看重的是候选人的知识水平和学历状态;另一方面,即使对品格有所关注,但却找不到合适的衡量方法。而且,现在的社会舆论也不利于道德选择。如果以知识和技能来选人,大家都觉得公平合理;如果以道德作为标准来选人,就会遭到“带着有色眼镜看人”的指责。因为人们可以承认自己知识、能力上有欠缺,但很少有人愿意承认自己品格有问题。因此,在世界范围内,大家都意识到了对候选教师进行“品格筛查”(character screening)<sup>[22]</sup>的重要性,而推行起来都是阻力重重。但无论困难有多大,都应该将品格筛查作为教师选择的一个基本政策,因为这样做可以向社会公众传递一个明确的信息,即对教师有明确且严格的品格要求。

对道德领导力的构成进行理论思考相对容易,但建构培养道德领导力的课程与教学法则困难得多。斯泰瑞特构想在教师教育课程中设置专门的道德领导课程,分三个阶段来提升候选教师的道德品质与道德素养,很有启发性。第一步,候选教师阐明自身核心的信念和价值,为道德领导实践建立其牢固的个人基础;第二步,发展指导道德领导实践的正式伦理观念;第三步,发展指导道德领导实践的专业伦理观念。<sup>[23]</sup>多数人包括教育从业人员,多是以直觉和来自父母养育以及日常生活的道德观念来思考道德问题,如果以柯尔伯格的认知发展阶段理论来衡量,很多候选或在任教师的道德发展阶段并不一定高。通过课程,促使候选教师反思自身的生活经验,认清自身的价值观念,可以为自身道德品质和道德素养的提升奠定基础、指明方向。正式伦理观念的建立,是通过课程引导候选教师学习公正伦理、关怀伦理、批判伦理等不同伦理学说,建立伦理理论认同,超越日常概念,从特定理论框架出发重构自己的伦理观念。这一过程既是理论学习的过程,也是伦理观念重构的过程,通过这一过程,提升的是思考道德问题的视野和素养。专业伦理发展则指向对教育本性,尤其是学校核心活动即学习本性的认识,形成综合

的道德意义上的学习观。

斯泰瑞特的这一构想,既可以用于职前培养,也可以用于职后培训。如今的职后教师培训,从观念到设计都有诸多问题,急需根本性的变革。首先是技能化,在职培训简化为没有魂灵的教学技能培训;其次是知识化,在职培训关注的是学科知识的深化与学习;第三是脱离教师需要,将教师经验、教师工作的困惑排斥在外;第四是培训的形式主义,很多培训都是强制性的一本正经地走过场。总之,教师的在职培训存在着观念上轻视伦理、方法上不科学不道德、内容上没有针对性等问题。从提升教师的道德领导力出发,可以对教师培训课程进行重新设计,包括提升培训课程的道德关注,将提升教师的道德品质与道德素养作为培训重点;从教师的专业发展需要出发,聚焦于教师工作中的困惑,以培训来帮助教师重新思考教育中遇到的困难与挑战;以道德的、民主的、科学的方式组织培训,使培训由额外负担变成教师所渴望的珍贵学习机会。

当然归根结底,领导力不是教的而是学的。职前的学习固然重要,在工作岗位上的学习则更重要。校长道德领导力的提升除了预备性学习之外,主要得益于在校长岗位上的锤炼,有道德领导的机会才能真正提升道德领导力。应该承认,校长职位既可能带来道德领导力的提升,也可能带来道德领导力的衰退。如果占据校长职位者尝到了校长职位所赋有的权力滋味,崇尚权力轻视道德,那么校长职位给予他或她的就不是道德领导力的提升,而是对道德领导的蔑视。也就是说,关键还是看一个人自己的选择。做出什么样的选择,既取决于选择者自身的价值与道德取向,也受限于整个教育体制和特定学校的文化。如果教育体制所预设的校长角色是道德领导的,个体的选择就会受到约束;如果学校有道德领导的氛围与传统,也会影响个体的选择。同样,教师的道德领导力也是在实践中得到提升或消磨的,关键的问题是我们的教育管理体制、学校文化、专业发展机制给予教师什么导向。

本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“生活德育的理论深化与实践推进研究”(16JJD880027)的部分成果。

(责任编辑 南钢)

## 参考文献

- [1] Mary-Elaine Jacobsen. Moral Leadership, Effective Leadership, and Intellectual Giftedness: Problems, Parallels, and Possibilities[A].D. Ambrose, T. Cross (eds.). *Morality, Ethics, and Gifted Minds*[C]. Springer Science+Business Media LLC. 2009, 29-46. DOI: 10.1007/978-0-387-89368-6 3.
- [2][11]Mar Ros s Tosas. Educational Leadership Reconsidered: Arendt, Agamben, and Bauman[J]. *Studies in Philosophy and Education*, 2016 (35): 353-369. DOI 10.1007/s11217-015-9474-3.
- [3][希]亚里士多德. 政治学[M]. 颜一 秦典华译. 北京: 中国人民大学出版社 2003 4.
- [4]Abraham Olivier. How Ethical is Leadership? [J]. *Leadership* 2011(8-1) :67-84. DOI: 10.1177/1742715011426965.
- [5]Paul Woodruff. The Shape of Freedom: Democratic Leadership in the Ancient World[A]. Joanne B. Ciulla Eds. *The Quest for Moral Leaders*[C]. Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc. 2005: 13-28.
- [6][7][22]Deborah L. Rhode. Moral Leadership: The Theory and Practice of Power, Judgment, and Policy[M]. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint. 2006:5, 15, 40.
- [8]Alan Lawton, Iliana P ez. Developing a Framework for Ethical Leadership[J]. *Journal of Business Ethics*, 2015 (130):639-649. DOI: 10.1007/s10551-014-2244-2.
- [9][美]汉娜·阿伦特. 责任与判断[M]. 陈联营译. 上海 :上海人民出版社 2011 41.
- [10]Kenneth Leithwood. What We Know About Educational Leadership[A]. J.M. Burger, C. Webber and P. Klink (eds.), *Intelligent Leadership*[C]. Springer, 2007:41-66.
- [12]Robert J. Starratt. Cultivating the Moral Character of Learning and Teaching: A Neglected Dimension of Educational Leadership [J]. *School Leadership and Management*, 2005(25:4) :399-411. DOI: 10.1080/13634230500197272.
- [13]Robert J. Starratt. The Prophetic Education Leader[J]. *Religion & Education*, 1997, (24:1):40-45. DOI: 10.1080/15507394.1997.11000852.
- [14]Robert J. Starratt. Responsible Leadership[J]. *The Educational Forum*, 2005, (69:2):124-133. DOI: 10.1080/00131720508984676.
- [15]Patrick M. Jenlink. Educational Leadership and Moral Literacy: the Dispositional Aims of Moral Leaders[M]. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014:38.
- [16]Terry L. Price. Understanding Ethical Failures in Leadership[M]. New York: Cambridge University Press, 2006:18-23.
- [17]R.N. Kanungo, M. Mendonca. Ethical Leadership in Three Dimensions[J]. *Journal of Human Values*, 1998, (4:2):133-148.
- [18]Koustab Ghosh. Virtue in School Leadership: Conceptualization and Scale Development Grounded in Aristotelian and Confucian Typology[J]. *Journal of Academic Ethics*, 2016,(14):243-261. DOI 10.1007/s10805-016-9259-5.
- [19]Robert C. Solomon. Emotional Leadership, Emotional Integrity[A]. Oanne B. Ciulla [Eds.]. *The Quest for Moral Leaders*[C]. Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc. 2005: 28-44.
- [20]Lindsay J. Thompson. Moral Leadership in a Postmodern World[J]. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2004, (11-1):27-37.
- [21]Robert J. Allio. Leadership Development: Teaching Versus Learning[J]. *Management Decision*, 2005, (43:7/8):1071-1077.
- [23]Robert J. Starratt. Developing Ethical Leadership [A]. B. Davies, M. Brundrett. eds. *Developing Successful Leadership*, *Studies in Educational Leadership* 11[C]. Springer Science+Business Media B.V. 2010:27-37. DOI 10.1007/978-90-481-9106-2\_3.

## Moral Leadership in Schools

Gao Desheng

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062)

**Abstract:** Moral leadership is a relatively unfamiliar concept in our educational theory and practice, which means that it would be misunderstood and contradicted by people rather than not of importance. Leadership, as an interpersonal phenomenon, is intrinsically ethical, so the leadership is moral leadership. Specifically speaking, moral leadership includes three forms: morality as the bottom line, morality as the method, and morality as the purpose. Moral leadership in schools is mainly characterized by the third form mentioned above and supplemented by the remaining two forms. In schools, due to the limitation of educational positions, the principals and other administrators are the moral leaders. From the perspective of ought to be, teachers also have an educational and moral position, so teachers are also moral leaders. Besides principals and teachers, students can also be moral leaders. Moral leadership consists of key elements such as moral character, moral literacy and moral sentiment. The basic methods of moral leadership include setting up the moral vision, practicing what one preaches, and creating a moral community. Although the moral screening of candidate teachers is difficult, it can reveal the emphasis of teachers' moral character. In the pre-service and on-the-job training of teachers, it should include the course of improving their moral leadership. Of course, moral leadership is fundamentally from practice.

**Keywords:** school, moral leadership, moral leadership capacity