

# 师德评价科学路径的应有视域

糜海波

**摘要** 现代社会教育道德观念的转变以及教师德性状况的时代性特点,对师德评价选择科学的路径提出了新要求。在师德评价的价值取向上,既要致力于实现社会对教育善的价值期待,也要促进个体的道德发展;在师德评价的内容构建上,既要继承优秀师德传统,又要弘扬师德的时代精神;在师德评价的标准设定上,既要坚持师德的主导性,又要体现价值目标的层次性;在师德评价的方法运用上,应注意把握全面性和综合性的原则。这将有利于提升师德评价的质量和效益,积极发挥其对师德建设的导向和促进作用。

**关键词** 师德评价 价值取向 内容构建 标准设定 方法运用

[中图分类号]B82-2.9

[文献标识码]A

[文章编号]1671-9115(2015)04-0099-05

DOI:10.15995/j.cnki.llyj.2015.04.019

师德是规范性与主体性的统一,既包含社会对教师的职业道德要求,也蕴含教师个体的道德修养,师德评价就是对教师的师德表现与社会的师德目标之间的契合程度进行善恶判断、价值分析和行为导向,以维护道德规范、促进师德从实有向应有转化。随着我国社会发展的现代转型,教育道德观念发生了新的转变,教师德性状况呈现出与传统社会不同的时代特点,这对师德评价选择科学的路径提出了新要求。即必须立足于教育道德实践的现实,形成师德评价的完整视域和辩证视角,积极发挥其对师德建设的导向和促进作用。本文拟就此作一探讨。

## 一、师德评价的价值取向:社会性与个体性

师德评价是人们依据一定的道德规范准则对教师行为进行善恶判断,并促使教师职业道德原则和规范转化为个体的德性和善行,以达到教育扬善抑恶之目的。使广大教师依循一定的道德原则和规范实施教育活动,履行好自己的角色和职责,把社会对教育善的价值期待显现于教育行为,这实际上体现了师德评价价值取向的社会性。“教育之所以是道德事业,是因为它同时也是一项社会事业。”<sup>[1](P169)]</sup>在师

德评价中,作为其目标指向的教师职业道德原则和规范,虽然其外在形式表现为教师“应该如何”的规则体系,但它却内在地蕴涵着社会对教师行为的价值期待,是实现社会对教育工作者价值期待的工具和手段。教育活动中,作为教育主体的教师如果能够遵行其道德原则和规范,其教育行为成为人的全面自由发展和社会全面进步的促进力量,这就是对受教育者和社会都具有积极意义的教育善,也就从现实性上实现了社会的价值期待。这种价值期待实现的程度如何,取决于教师职业道德原则和规范被其所信守的程度。它既需要教师对这种道德规范本身的合理性产生认同,也依赖于师德评价活动开展的质量和效果。因此,师德评价价值取向体现社会性,就要是依靠社会舆论和内心信念的力量,抑教育之恶、扬教育之善,使社会对教师具有伦理意义的规定变为教育行为的实践理性,从而使教育活动趋向于社会所昭示的价值体系。作为一项培养人的特殊活动,教育实质上乃是按照社会的要求进行某种价值追求的活动。只有教师行为符合了社会所设定的教育之应然,才能满足社会对其的价值期待。因此,师德评价的价值取向必然要体现社会性。

师德评价是在教育伦理的意义上对教育行为所

[收稿日期] 2015-05-12

[基金项目] 教育部人文社会科学研究基金规划项目“师德的现代转型及其评价研究”(14YJA880053)

[作者简介] 糜海波,南京森林警察学院思政部教授,博士。

做的是非、善恶的价值判断,其要旨在于把社会的道德他律变为自律,使个体形成相应的善恶观和内心信念,以促进其良好道德品质的形成和发展。因此,师德评价不仅具有社会意义和社会价值,而且具有个体意义和个体价值,提升教师的德性水平乃是其价值取向个体性的重要体现。因为在目的性上,评价不是为了证明,而是为了改进。师德评价既要教育行为进行是非、善恶的价值判断,也要将促进教师的专业成长和道德发展作为其价值取向。根据评价目的的不同,师德评价可分为奖惩性评价和发展性评价两种类型,前者是对教师进行道德区分,体现的是一种工具性目的,后者是对教师进行人文关怀,体现的是一种实质性目的。对师德表现进行奖惩仅仅是手段,提升教师的德性水平才是评价目的之所在。因此,不仅要关注师德评价的关系性价值、社会价值,而且还要关注其超越性价值、个体价值,评价活动应促进行为主体的道德自省和品质提升。既彰显它对教育行为的反思、规范和导向意义,也显现其对教师品质的塑造、完善和发展意义。这样,师德评价就不仅具有了判断和发现价值的现象意义,而且具有了创造和提升价值的本质意义。在国际上,教师评价目的多元化正成为一种新趋势。新的教师评价“不仅将发挥传统评价的管理功能,也将通过结合教师评价与教师的专业发展的方式,突出反馈功能、诊断性功能和成长性功能,这在一定程度上可以促进教师的迅速成长”<sup>[2](P21)]</sup>。

师德评价价值取向的社会性与个体性是相互联系、相互影响的。前者致力于使社会确立的教育伦理目标转化为教师的价值意识和行为模式,实现教育之应然向实然转化的社会效益,同时为教育实践和师德发展提供正确方向和伦理路径;后者则坚持人本主义和人性化的评价理念,充分考虑教师的期望、需要、自尊等内在因素,通过评价形式塑造教师良好的教育人格和美好的教育德性,从而为实现社会的价值期待提供持久动力和内在保证。因此,师德评价必须体现价值取向社会性与个体性的统一。

## 二、师德评价的内容构建:继承性与时代性

师德评价旨在实现一定教育伦理精神的对象化和现实化。教师所实施的教育活动是否契合社会所倡导的道德理念是评判其善恶的基本依据,而社会所倡导的道德理念作为师德评价的内容实际上构成了对教育行为的价值导向。师德评价的内容影响着

教育行为的道德选择和价值判断,而这一内容是否具有现实合理性又决定了评价活动本身的性质和意义。因此,合理构建师德评价的内容是师德评价取得良好效益的重要条件。基于道德文化自身存在的批判、继承和发展规律,合理构建师德评价内容的关键在于体现其继承性和时代性。

首先,构建师德评价的内容要体现继承性。师德评价内容在教育之应然的意义上反映社会在师德取向的态度、价值立场,它首先来自对师德遗产的继承。根据唯物史观,每个历史时代的道德文化总是依据自己时代的经济关系及表现这种关系的利益,对过去的道德文化进行批判地继承。这是道德文化自身发展的规律。教育道德文化是社会道德文化的行业化,也不例外。作为人类精神文化的一部分,教育道德是人们在长期的教育生活实践中凝聚起来的道德观念、道德准则和道德理想。历史上的教育道德文化与其他道德文化一样,有的是消极落后的旧习惯,要加以消除;有的在一般意义上反映了教育的本质及其规律,是应该加以继承和弘扬的优秀师德传统。对此的继承,既是对民族教育道德精神的保存和延续,也是对教师德性之应然的道德认同和价值确认。恰如麦金泰尔所说:“德性不是别的,只是传统的一部分,我们通过传统来继承德性,我们通过一系列的前辈们来理解这些德性。”<sup>[3](P159-160)]</sup>例如,我国传统师德实践中倡导的“学而不厌、诲人不倦”,“教书育人、为人师表”,“修己力行、谦和笃实”,以及“有教无类”、“身教重于言教”、“教学相长”等教育伦理思想,显然都是符合社会主义师德要求的,应该在师德评价内容中给予充分肯定,并积极传承和发扬。

其次,构建师德评价的内容要体现时代性。一个社会在师德评价中所倡导的教育之应然作为一种关系、秩序的设定,不纯粹由人的主观意愿来决定的,而是对客观的经济政治关系及与此相应的精神关系的价值表达。它既要体现历史的传承,以遵循教育道德文化发展的规律,又必须反映社会发展规律和自身发展的需求,从而使师德评价内容的构建体现时代性、时代精神和时代特色。只有符合时代精神的师德规范才具有存在的现实可行性。这种现实可行性就在于合乎教育规律以及契合时代精神,“能够在一个特定历史阶段作为一个民族精神存在的民族文化,总是离不开能够代表那个时代的时代精神”<sup>[4]</sup>。在社会主义市场经济和教育改革的背景下,教育道德文化如果不能获得现代化这个时代的规定性,如果不能成为具有现代价值精神的文化类型,那么以

这种失却生命力的师德来评判教师,必然造成对教师思想和行为导引的不合时宜。因此,科学构建师德评价内容必须“剔除由于社会价值观的变迁而失效的教育伦理,代之以与现代生活相适应的新型教育伦理”<sup>[5]</sup>。这就是要重建教师的精神家园,再塑教师的价值理想。虽然教师伦理道德在我国有着悠久的历史,但不可否认,那种在小农经济和宗法关系基础之上建立起来的伦理观念渗透到教育中,使得传统师德存在着“身份伦理”和个体经验来源等特点,既没有处理好教师权利和义务的关系,也缺乏教师专业伦理的内涵,因而存在着诸多不足。师德规范要求不是一成不变的,而是在继承优秀师德传统的同时与时俱进。随着时代的变迁和发展,应该为师德评价赋予新的时代内容。

改革开放以来,社会及其社会道德的现代转型引起了师德的转型和发展。当今,教育民主、教育平等、教育公正、教育人道主义等正成为社会主导的教育道德观念。这对师德建设和师德评价转变道德价值观提出了新要求,增添了新内容。

同时,构建富有时代特色的师德评价内容,还应积极吸收和借鉴别国先进的师德文化和价值理念,以弥补不足。譬如,国外师德规范对个人价值、权利和尊严的尊重,反映了市场经济的一种客观要求,也契合“以人为本”的时代精神,也应充实到师德评价的内容中。

### 三、师德评价的标准设定:主导性与层次性

师德评价标准是对教师道德行为进行善恶裁定的基本准绳,也是衡量教育行为道德价值的重要尺度。不同的师德评价标准,会导致不同的评价结果。师德评价标准是否科学合理,将直接关系到评价结果的可信度和有效性。因此,设定科学合理的师德评价标准对于提高评价的信度和效度至关重要。作为一种行为准则,师德评价标准也有一般道德评价标准的特点,是主观性与客观性、特殊性和普遍性、绝对性和相对性的统一。任何的师德评价标准都是历史的、具体的,都蕴含着一定社会对教育行为之应然的价值主张。在当代中国,社会成员价值取向的多元化以及教师德性状况的“多样性”,决定了我们所设定的师德评价标准是主导性与层次性的统一。

首先,师德评价标准的设定要体现主导性。师德评价标准作为一种善恶标准,在根本上表现为利益标准。这种利益标准又联系着人们在社会中的阶级

地位及其道德观念。恩格斯指出:“人们自觉地或不自觉地,归根到底总是从他们阶级地位所依据的实际关系中——从他们进行生产和交换的经济关系中,获得自己的伦理观念。”<sup>[6](P434)]</sup>善恶观念与利益的这种关系,使得善恶标准在生活中显示出种种形态。在我国社会主义市场经济条件下,多元利益主体使得社会成员的道德价值取向呈现多元化。社会成员价值取向的多元化现象在教师群体中也同样存在。师德行为及其价值取向的多元现象,要求社会所设定的师德评价标准为不同群体或个体的评价标准提供善恶尺度,起到主导性作用,即坚持社会一元价值导向和个体多元价值取向的有机统一。事实上,任何社会都存在着占主导地位的意识形态和价值观念,这是一种规律性现象。马克思指出:“一个阶级是社会上占统治地位的物质力量,同时也是社会上占统治地位的精神力量,支配着物质生产资料的阶级,同时也支配着精神生产的资料。”<sup>[7](P59)]</sup>只有确立主导性的师德评价标准,才能为多元师德的价值合理性提供评判的依据,才能形成和谐的秩序以及社会普遍认可的教育行为模式。因此,师德评价标准的设定必须与社会主导的道德价值相一致,将社会主义核心价值观融入师德标准和规范体系,以明确教育行为善与恶、应该与不应该、正当与不正当的界限,对师德建设产生方向性指引。

其次,师德评价标准的设定要体现层次性。师德评价标准既是对教师的行为导向,也是师德评价的价值目标。这一价值目标应该具有层次性。因为设定师德评价的目标或标准就是在教师德性之“实然”的基础上设定其德性之“应然”,并积极促使这种“应然”转化为新的“实然”。因之,对教师德性“实然”之把握,就成为设定师德评价目标的立足点。现实生活中教师德性水平的不一致及其德性状况“多样性”的事实,使得我们所设定的师德评价标准应该具有层次性。作为一种道德要求和价值追求,它乃是一个由低到高的目标体系,既包含对教师基本层次的道德要求,又蕴含高层次的道德要求。这样,既可以发挥高层次目标在师德评价中的激励意义,又可以发挥低层次目标在其中的约束意义。对于德性层次较低的教师,师德评价标准具有他律和抑恶的作用;对德性层次较高教师,则具有自律和扬善的作用。例如,美国的师德规范大体包括三方面的内容:“最高水准的师德理想;一般水准的师德原则;最低要求的师德规则。显示了从高到低三个不同层次的道德要求。”<sup>[8](P332)]</sup>这启示我们,师德评价标准体系应具有层次性。



师德评价标准的设定之所以要体现层次性,不仅缘于教师德性状况的多样性,而且社会的道德追求本身也存在层级之分。根据美国学者博登海默的观点,道德与法律之重要区别在于,道德原本就可以而且也是应该区分为不同维度的。<sup>[9](P373-374)</sup>由此,我们可将师德分为“义务的师德”和“愿望的师德”两种类型。前者是维护教育秩序所必不可少的一些基本规则,后者是一种高层次的师德要求,是对美好至善的追求,是教师智慧和能力的完美实现,是教育生活的最高目的。在师德评价中,由于前者是教育活动有序化的必要条件和基本要求,所以若违反它就会受到谴责和惩罚。由于后者对教师而言是一种极高层次的道德要求,体现了社会先进分子的高尚境界,所以只要在这方面有所进展就应受到赞扬,如果达不到这一要求,也不应加以谴责。这就是说,师德评价标准的设定要体现理想维度和现实维度,从而给教师德性一个合理的认可与提升的空间。

#### 四、师德评价的方法运用:全面性与综合性

师德评价无论是自评还是他评都必须运用一定的方法,否则就无法获得评价结论。对于同一个对象,由于评价方法的不同,得出的评价结论往往也会不同。师德评价方法运用得是否合理,关系到评价结果是否客观公正,只有合理的评价方法才能带来正确的评价结论,而不合理的评价方法只能带来错误的评价结论。因此,合理运用师德评价方法是师德评价活动有效开展的重要保证。根据师德本身具有的一般性与特殊性、外在性与内在性、动态性与复杂性等特点,师德评价方法的运用应注意把握全面性和综合性的原则。

第一,师德评价方法的运用要力求体现全面性。

首先,在多方参与基础上进行师德的全面评价。从实践意义上说,师德就是教育道德规范及其被践行,评价即是对教师践行道德规范及行为善恶的价值判断。虽然社会赋予了教师一定的权利和义务,教师是否服膺以及如何遵行道德规范,关系到国家、社会、学生、家长和同事等主体的利益能否得到实现及其实现的程度。但由于活动对象的直接性关系,学校领导、同事、学生、家长和本人实际上乃是师德评价的主要参与者,从而构成了多元的评价主体结构。师德的全面性评价也就是在多元评价主体评价结果的基础上,根据权重比例得出一个真实可靠的结论。由于评价主体的身份、能力、经验、角度和需求不同,任

何单一的评价主体都可能因为主客观的原因造成评价的片面性、偏差或错误。而多元主体参与的全面性评价能够以较为完整的信息,从不同视角对师德状况作出全面、准确、公正的评价,从而给教师一个更为完整、清晰的道德图像。

其次,对师德品质与行为进行全面评价。教师个体道德包含了师德品质和师德行为两个基本方面。师德行为是师德品质的基础和内容,师德品质是师德行为的内化和积累。如果说师德品质是教育善实现的内在保证,那么,师德行为就是教育善实现的外在条件。因此,师德的全面评价应该包含品德与行为两个方面。

亚里士多德提出:“品质的现实活动是必然要行动。”<sup>[10](P45)</sup>黑格尔说:“人就是他一连串行为构成的。”<sup>[11](P79)</sup>由于品质是内在的秩序,所以需联系外在的行为来考察。但品质评价不是看个别行为,而是看行为整体。虽然一般而言,师德品质与行为是一致的,好的品质带来善的行为,善的行为体现好的品质。但在教育生活中,两者往往存在着矛盾:一贯品质好的教师,也有不好的行为;一贯品质不好,却表现出好的行为。因此,不能因个别恶行而否定其总体品质,也不能因个别善行而肯定其品性高尚。而是要参照教育行为实践的整体状况作出师德的全面评价。因为“师德不是一个空泛的概念,它体现在教书育人、言传身教的职责中;它凝聚在对始终如一、无微不至的关爱里;它升华在对教育事业无比忠诚、为教育事业无私奉献、不为名所动、不为利所诱的坚贞操守上”<sup>[12]</sup>。

需要指出的是,对师德品质与行为进行全面评价,不是说教师品行一定要做到“完美无瑕”,“勿以一恶忘其善,勿以小瑕掩其功”,应当看其主流和本质,不可求全责备。对于个体而言,师德品质既是师德规范的内化,但又表现为教师自主自觉的行为选择和价值追求,因而具有个性化和发展性的特点。因此,师德评价可以要求其知行合一但不可强求同一,应尊重行为主体以守住底线为限的道德选择权,并以动态性评价促进教师德性水平的提高。

第二,师德评价方法的运用要力求体现综合性。

首先,把师德的定性与定量评价结合起来。对教师道德素质进行整体的判断需要有定性评价,它是人们对师德水准的一个衡量。比如对师德作出“好、一般与较差”的结论。定性评价的结论一般是综合教师的思想、情感、态度和行为表现等因素得出,它具有简单易行和主观性强的特点。因此,需要结合定量评

价才能更加客观准确。虽然道德水平无法像智力水平那样进行测试,但基本的师德要求还是可以进行“目标量化”的。这个量化的目标应该是对教育行为的底线要求,而非良心或高层次追求。师德完全量化评价,则可能导致师德现象的“表面化、工具化和功利化”,这便失去了评价的真正意义。实际上,从系统论的角度看,师德评价归属于教师评价,但不是孤立的一个方面。因为教师的德(包括知、情、意、行)与其勤、能、绩等要素之间是相互联系的整体。师德不是抽象的存在,也没有存在的独特感性空间域,而是具体存在和渗透于教育教学的实践活动中,并最终表现为教育态度、教育能力和教育业绩等教育善。因此,师德的综合性评价应包含对德、勤、能、绩等要素及其关系的全面评估。

而对于具有道德属性的具体教育行为的判断也应当将定性评价与定量评价相结合。任何一个教育的善行或恶行,都有质和量的规定性,只有二者结合起来,才能对其作出恰当的价值判断。既对教育行为做出善行和恶行的质的划分,又对教育善行做出正当、良好、高尚,对教育恶行做出不正、较恶、极恶的量的分析。对于“亦善亦恶”的教育行为,更需要科学运用质与量相结合的方法进行综合评价,而不能采取“非此即彼”的思维方式,否则就无法做出正确的评价。只有运用定性评价,才能确定教育行为的道德类型;只有运用定量评价,才能进一步分析和判断其行为中所包含的“善行”和“恶德”孰主孰次、孰重孰轻、孰大孰小。最后才能综合起来评价整体行为的道德价值。这就是说,对教育实践中教师行为的道德评价,必须具体问题具体分析,不仅看其是否遵循了教育活动的行为准则,而且必须联系其行为的处境和自由度,以及行为主体对行为选择的主观努力状况,才能对一定“道德冲突”中教育行为选择的善恶性质、道德责任以及具有何种道德价值等级等做出实事求是的估价。这也就是要注意师德评价的权重问题。

其次,把评价教育行为的内在道德与外在道德综合起来。对教育行为的善恶价值判断是师德评价的实质。完整的教育行为包含了动机和效果、目的和手段等要素,只有将其综合起来进行评价,才能做出正确的价值判断。教育善行既是动机善和效果善的统一,也是目的善和手段善的统一,当它们一致时是理想的师德状态,也是容易评价的。而当它们不一致时,强调行为的任何一方面都不是科学的、全面的师德评价。科学的师德评价应将教育行为的内在道德

与外在道德联系起来考察。为了便于分析,这里我们将目的归于动机,将手段归于效果的系统。与法律评价不同的是,道德评价更为关注人们的思想感情和内在动机。由于行为动机与效果构成的关系不同,行为的道德价值层次也有所不同,“最高一级(完整的)道德价值:善良动机—好的效果;次一级(有缺陷的)道德价值:善良动机—不好的效果;最低(或底线的)道德价值:不良动机—好的效果;不具有(或负向的)道德价值:不良动机—不好的效果”。<sup>[13]</sup>道德评价根据系统由动机系统和效果系统构成,道德的自律性决定了,道德评价的动机系统质高于效果系统质。只有既主观上“出于道德”,又客观上“合于道德”的教育行为,才具有更高层次的价值。因此,正确的师德评价必须把教育行为的内在道德与外在道德结合起来分析。只有这样,才能更好地发挥师德评价对提升教师德性和规范教育行为的实践价值,并促使教育现象善与本质善相统一。

#### [参考文献]

- [1](美)古德莱德.提升教师的教育境界:教学的道德尺度[M].汪菊译.北京:教育科学出版社,2012.
- [2]芦咏莉、申继亮.教师评价[M].北京:北京师范大学出版社,2014.
- [3]麦金太尔.德性之后[M].袁群、戴扬毅译.北京:中国社会科学出版社,1995.
- [4]高兆明.民族道德文化:从传统到现代[J].哲学研究,2010(4).
- [5]刘云林.教育善的维度与实现路径[J].教育理论与实践,2004(8).
- [6]马克思、恩格斯.马克思恩格斯选集:第3卷[M].北京:人民出版社,1995.
- [7]马克思、恩格斯.马克思恩格斯选集:第3卷[M].北京:人民出版社,1972.
- [8]王正平.教育伦理研究[M].上海:华东师范大学出版社,2014.
- [9](美)博登海默.法理学——法律哲学与法律方法[M].邓正来译.北京:中国政法大学出版社,1999.
- [10]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白译.北京:商务印书馆,2003.
- [11]黑格尔.法哲学原理[M].范扬、张企泰译.商务印书馆,1982.
- [12]李小荣.教师师德的综合评价[J].中国教师,2010(7).
- [13]葛晨虹.我们怎样进行道德评价[J].齐鲁学刊,2001(3).