

DOI: 10.19618/j.cnki.issn2096-319x.2023.02.003

新时代师德研究的逻辑起点与主要进展

高慧斌

(中国教育科学研究院 教师发展研究所, 北京 100088)

摘要: 师德师风是衡量教师队伍建设质量的第一标准。党的十八大以来,学者对师德的研究进一步聚焦于教师职业道德、教师专业道德和教师专业伦理等方面,将师德概念聚向专业道德和专业伦理,对师德边界模糊的认识更加理性化,赋予了师德极具时代特征的新内涵;深化了对教师专业道德决策、道德敏感性和具有学段差异的教师专业伦理观等师德内部机理的分析;强调师德培育要基于教师职业阶段并兼顾德性与规范取向、师德评价基于伦理正义并注重发展性评价、师德治理要重申道德命令并加强法治思维。

关键词: 师德建设;教师专业伦理;专业道德决策

中图分类号: G451.6

文献标识码: A

文章编号: 2096-319X(2023)02-0014-07

育人的根本在于立德。育有德之人,需有德之师。近年来,师德师风的制度建设日趋规范,师德师风整体不断向好的趋势业已显现,但与政策制定的初衷和期待尚存差距,不仅表现为失当、失职和渎职等显性的师德失范行为屡见不鲜,也表现为教师抱持“平庸之恶”等观念的隐性师德问题。^[1]党的十八大以来,师德师风建设受到党和政府的特别关注,2019年,教育部等七部门联合印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》,提出“将师德师风建设要求贯穿教师管理全过程”,“严格考核评价,落实师德第一标准”^[2]。2021年,教育部印发《关于在教育系统开展师德专题教育的通知》,持续推进师德师风建设。2022年,党的二十大报告再一次明确强调“加强师德师风建设,培养高素质教师队伍”^[3],进一步突出了师德建设的重要性。基于一系列的政策要求和期待,新时代以来,学术界运用不同的研究范式,对师德内涵、师德养成、师德制度体系等进行了新的思考、界定和构建,并针对师德建设的困境及问题提出了大量的对策建议。爬梳新时代以来学者进行师德研究的逻辑起点与推进路径,可以

更好地厘清其中蕴含的时代价值和教育理念,进一步推动高素质教师队伍的建设。

一、对师德概念的解析日趋精准

概念是理论研究的基础,随着社会历史和人类认识的发展而变化。对概念内涵和外延进行定义,可以明确研究对象和研究范围,为后续的研究提供基础和方向。因此,依据时代发展,对师德概念内涵和外延进行更为深刻的界定和阐释是师德研究的逻辑起点。

(一) 聚向专业道德和专业伦理

学术界对师德概念的探讨主要围绕教师职业道德、教师专业道德和教师专业伦理展开。尽管有研究者指出,2008年之后,“教师职业道德”这一概念逐渐被“教师专业伦理”取代,^[4]但据笔者的考察,近十年学者对上述三个方面的研究均持续不断深入,只不过对职业道德的探讨更多是置于教师专业化的大背景下,指向教师专业道德。因此,尽管在具体表述中经常出现职业与专业、道德与伦理混用现象,但其本质皆指向专业道德和专业伦理。研究认为,教师专业道德是“教师在

收稿日期:2023-03-31

基金项目:北京市教育科学“十三五”规划优先关注课题“新时期教师师德建设的现状与对策研究”(AEFA18012)

作者简介:高慧斌,中国教育科学研究院教师发展研究所研究员,历史学博士,主要从事教师政策、教师专业伦理、教育制度史研究。

E-mail: huibingao1016@163.com

专业工作(发展)中,以及基于专业身份从事与专业工作相关或对专业工作产生影响的活动中,应当具备的道德观念、道德情操、道德品质,以及必须遵守的道德规范和行为准则。其基本特征是:具体性、实践性、养成性、激励性、发展性”^[5]。教师专业伦理则被界定为“教师在从事教育教学专业工作中所形成的基本伦理关系与应该遵守的基本伦理精神、规范及在此基础上形成的素养。”^[4]专业道德和专业伦理之间的区别,依据黑格尔的思想体系,表现为伦理范畴侧重于社会,强调客观方面,道德范畴侧重于个体,强调主观内在操守;伦理必须表现为精神,而道德则可以是一种理性或理智。^[6]

可见,对教师专业道德和教师专业伦理学理概念的界定已经越来越深入和明晰,但师德是教师的实践道德,面对实践中丛生的道德乱象,学者们更多地将道德纳入哲学范畴,并不断提出教师不仅需要专业伦理也需要一般伦理,^[7]同时教师专业伦理需要他律和自律的统一。^[8]在深入开展教师专业伦理研究的过程中,出现了崇高师德(美德伦理)、底线师德(底线伦理),乃至常态师德的争鸣与表述。^[9-11]这也表明,伦理视角的研究在解决教师道德问题中具有显著的作用。

(二) 对师德边界不确定性的认识更加理性化

教师道德除了专业道德,还与教师私德和公德相关联。私德指向教师“以个体独立人格为基础的私人或私人间活动界域”,具有私密性,原则上不属社会评价和讨论的范围。公德指向“教师的社会交往领域”,即教师与社会相关联的非职域的道德空间。但由于教师职业具有特殊性和实践特征,公众对教师道德的期待也包含职业垂范、个人修养和公共道德等诸多方面,导致师德边界在公德、私德、专业道德间呈现出不确定性。

师德边界的不确定性表现在崇高师德和底线师德的辩证关系中。一方面,基于中国传统教师观的影响,教师并非职业性的,而是官师合一,很多人通过为师择机进入士大夫行列,因此崇高道德的理念在其中发挥着重要的作用。另一方面,伴随着近代社会分工的细化,教师逐渐成为一种职业,职业道德的理念则成为规则,为了解决当前社会现实中的师德失范问题,底线师德的设立更

容易明确教师的责任。另外,师德边界的不确定性还有可能诱发教师道德评价上原则混淆、责任空洞和“道德高标”问题。

因此,研究者认为,教师在道德实践中,“根据公众的道德期待进行合理的道德角色定位具有非常重要的作用”;同时,“需促使教师能够准确研判公众的道德期盼,并合理地作出回应。”^[12]另外,面对教师道德边界不确定和模糊化现象,需要具体问题具体分析。^[13]既不能“要求每一位教师都能够做出超出自身专业能力与生活承受力的超额付出,也不宜放任教师借故放弃自己所应承担的教育责任和教育理想。”^[14]任何简单化的立场,均有可能使教师遭遇道德实践中的尴尬与困境。对于当前实践中存在的违反师德的现象,“无论是制度的力量,抑或是教师个体的道德良知”,都难以从根本上予以纠正,因此,“既不能单纯地求助于道德,也不能单纯地求助于伦理,‘伦理-道德’一体的精神哲学之路才是师德重建的应然之则。”^[15]

(三) 关注新时代赋予师德的新内涵

新时代教师的责任、使命与国家兴亡、民族复兴紧密相连。教师被赋予“为党育人、为国育才”的时代重任,肩负着实现中国梦的“筑梦人”、民族复兴重任的大国良师的崇高使命。^[16]所谓大国良师,一方面表现为国家所需要的人才应既有大视野、大格局,又有大情怀和大境界;另一方面表现为良心之师、良知之师和良质之师,即作为善良的人应具备良好的德性,作为教师在践行师德中始终应保持道德敏感性,并一以贯之地追求物质和精神层面的不断向上、向好。^[17]在此大背景下,新时代的教师应根据高质量教育体系建设的客观需要更新师德观念。^[18]“理应正视师德具有与教师社会角色多样性相承接的层次性、多样性,表现为国家大德、专业道德和个人私德。”^[19]国家大德是师德之基,是教师对作为国家富强、民族振兴、人民幸福之基石的自觉体认。对大德的弘扬,呈现的是“中国道路、中国精神和中国力量。”^[20]专业道德是师德之魂,是教师对本职工作和根本社会身份的切己体察。个人私德是师德之形,体现为教师“吐辞为经、举足为法”的社会教化与教育价值。因此,作为教师,即使在私德领域,也应表现出对社会规范有清醒的自觉,做到严以律己、言

行一致,实现从师德之“器”的具象规约向师德之“道”的整体把握转变,具体来说,体现为教师能否以一种复合伦理道德的方式来组织其教育教学。^[11]研究者基于教育现代化的目标追求,认为教师要有教育家精神,这种精神体现在三个方面。一是有定力。在错综复杂的新时代,面对社会价值的多元化,应始终保持清醒,不浮躁、不盲动。二是敢创新。面对诸多教育难题,教育家应有创新精神,成为“教育规律的探索者、教育改革的实践者和教育创新的试水人”。三是有担当。这种担当是对自己负责、对学生负责、对家长负责、对社会负责、对国家负责、对民族负责。担当的大小,体现出教师的勇气、格局和胸怀,担当越大,成就越大。^[21]

二、对师德内部机理的探索日趋深入

基于对师德内涵的准确解析,研究者开始直面现实中存在的师德问题,聚焦以指导实践为指向的教师道德决策、教师道德敏感性以及教师专业道德形成机制等微观研究领域。

(一) 强调教师专业道德决策的合理性

研究者认为教师在道德实践中会不可避免地面临某些道德困境,因而需要采用合宜的价值依据来选择最符合正当原则的道德行动方案,以保证合理的道德决策。其重要性就在于“道德决策是道德困境和道德行动的中介环节,又是理解道德困境和产生道德行动的关键所在”。在这一过程中,教师通常要经历五个基本步骤,即“选择价值依据、选择道德动机、判断各种方案是否符合道德动机、在符合道德动机的行动方案中选择最符合正当原则的方案、选择是否按照最符合正当原则的方案行动”^[22]。教师专业道德决策是否合理取决于教师是否真正地认同和履行其在专业生活中所秉持的道德信仰,并在道德实践中表现出自觉性、稳定性。这也体现出教师职业的专业性和特殊性,需要教师客观思考、合理反思和公正判断,^[23]要求其掌握丰富的专业知识和娴熟的专业技能,成为专业上的权威。

(二) 重视教师的道德敏感性

当面对具体的、可能形成道德问题的教育场域,“教师敏锐的觉察并采取行为恰当地处理和应对,能够引起学生的积极变化也促进着教师自

我发展。”^[24]这种觉察就体现出教师的道德敏感性。具有较强道德敏感性的教师,可以将可能形成的道德问题扼杀在摇篮里。“富有道德敏感的教师能够在体谅、宽容、仁爱的道德情感中智慧地决策,令学生的心得到温暖、受到鼓舞,进而‘点燃其成为好人的愿望’。在这个意义上,教师的道德敏感是一种可贵而稀缺的拯救力量。”^[25]但当前无论是教师自身,还是组织机构,对教师道德敏感性关注不足,引发教师对德育过程、不同道德情境和不同道德内容存在道德敏感性的缺失、错位和失衡。应通过相关制度引导,帮助教师更好地察觉不同的道德情境,并采取自下而上和自上而下两种途径,一方面将教师权力规定在一定范围内,奖励道德敏感性高的教师、惩罚道德敏感性低的教师,引导教师“不得不”对学生德性发展保持敏感;另一方面让渡教师权力,赋予学生、家长、社会对教师的监督权力,督促教师提升在正义、自由、公平等方面的道德敏感性。另外还需要通过专业培训,内化教师的道德敏感性,注重对教师道德心理的培育,以提升教师对自身道德心理的认知度,进而提升教师的道德敏感性。^[26]

(三) 探寻具有学段差异的教师专业伦理观

随着教师专业道德或专业伦理研究的不断深入,分学段的教师专业道德或伦理研究受到更多关注,这意味着研究者对师德的探讨从泛泛而谈的“笼统”走向明确细微的“具体”,开始探寻针对特定研究对象和特殊问题的独特规律。学段虽然指学生的学习阶段,但也直接影响了教师的工作内容及伦理建构。尽管所有教师都应该同样奉行公正、仁慈的原则,但是不同学段学生的身心发展情况迥异,“公正、仁慈等教育伦理之具体规范、实践在目标、内容、方式上都会有巨大的差异”。这种影响教师伦理建构的时间之维,使“教师的社会角色、人际关系具有明显的学段特性。教师从学前阶段的‘保育者’、小学阶段的‘师尊’、中学阶段的‘业师’,到大学阶段的‘导师’角色的演变,既意味着不同学段教师专业伦理的逻辑转换——不同学段教师在道德权利与责任的逻辑有严格区别,也意味着不同学段的社会关系处理的内容、范式会产生巨大的差异,教师专业伦理的内容结构及其权重都会发生重大的改变。”^[27]

幼儿园教师的教育对象是3~6岁幼儿,该阶

段“幼儿稚嫩、柔弱、依赖性强、易受伤害、不能自立,这就要求幼儿园教师应像母亲一样尊重、关爱、呵护他们。”^[28]教师与幼儿之间的伦理关系决定了幼儿园教师的首要责任是“保护儿童的安全与健康,满足学前儿童的生存所需”,“在履行教育职责之前要先承担保育职责,照顾好学前儿童的一日生活。把培养学前儿童的生活自理能力作为教育目标之一”。同时,幼儿园教师应“更多地关注和回应儿童的情感需求。”^[29]而小学教师专业伦理同样与小学生的身心脆弱性、稚嫩性和义务教育强制性的特点密不可分。研究者认为,“小学教师的爱与小学教师的公正是两个关键道德,它们构成小学教师专业伦理基础的、具有支架作用的另一种内容形式。”^[30]这其中的爱表现为敏感性、尊重、关怀和赏识,公正则体现在理性、学生权益意识等六个方面。而到中学,处于青春期的学生其身心发展特点及由此带来的青少年文化的独特性,^[31]决定了中学教师的专业伦理建设更需充分理解文化张力,因此,教师需处理好成人社会文化和青少年文化之间的差异,通过价值观澄清、平行教育影响、文化理解与对话建构中学教师专业伦理。^[32]在这个过程中,教师“能否对代际文化张力有所觉察,明晰差异的根源”,尊重青少年的“文化在场”,学会“合理在场”“体面退场”,就成为教师道德实践的关键。大学教师职业的学术性较强,其“以高深知识为基础、崇尚学术自由、以学术共同体为其伦理关系”的职业特性,使得大学教师专业伦理独具特点。有研究者提出自由探究与理智诚实等学术精神是大学教师在师德行为表现中的具体追求,教学与研究等多种职业特征的碰撞构成大学教师专业伦理的复杂样态,自由与责任之间的平衡成为大学教师专业伦理和谐的关键。^[33]

三、对师德外部治理的研究日趋具体

伴随着制度体系中不断明确的教师职业行为准则、师德失范行为处理办法、师德师风建设长效机制,研究者开展了大量且深入的学理探讨,普遍认为师德建设总体上应“从教师专业生活出发,将师德等同于教师专业道德或教师专业伦理,进而将师德建设理解为完善教师专业道德规范或教师专业伦理规范,并通过培训来内化、通过评价来

管理、通过行业自主来自治。”^[34]与此同时,学者也更关注教师道德实践中出现的师德问题,并以制度话语体系为基础,提出了不断完善“教育伦理与教师道德的中介架构——教师行为规范……由抽象的教育伦理法则转换而成具体细则”^[35],以适应时代发展需要,进而着重开展师德培育、师德评价以及师德治理的深入研究。

(一) 师德培育:基于教师职业生涯阶段并兼顾规范与德性取向

研究者在探索通过师德培育来提升教师道德水平的过程中,认为应该根据教师不同职业生涯阶段的特点,有针对性地将教师职业生涯特征和师德培育与师德养成紧密结合。^[36]在职前阶段需开展任务型培育,关注对师范生师德的引导和示范,通过任务化的道德学习和模仿,帮助师范生形成对知性德育的认知,逐步明确良好师德的基本标准;待新教师入职,要开展规范型培育,重点强调新教师师德养成的具体时间,借助具体的道德规范,使新教师不断完善对人师形象的塑造;待教师经过数年教师工作的锻炼已获得一定成长,此时在教师职后阶段应开展自觉型师德培育,其目的是激发起教师的主动性和能动性,使其自主自愿地践行良好的道德操守。^[37]教师自主性的发挥也有利于教师作为道德主体在处理具体问题时进行伦理决策。

研究者认为,师德培育还需要兼顾规范取向和德性取向。一方面,需加强解决伦理冲突的程序与策略的学习,增进教师对既有规范或准则的伦理辩护,引导教师围绕案例展开伦理对话,强化对师德榜样专业生活的伦理叙事,促进教师对自身实践的伦理反思,^[38]以此观照教育情境中的伦理冲突,寻求解决问题的对话策略。^[39]另一方面,相关机构更需根植于中华优秀传统文化,以培育促养成,通过对我国传统德文化的发掘,促进师德之德由教师的道德转向教师的德性,“高扬本真自我的德性价值,让教师在日常实践和伦常关系中以身修道,通过知行合一、格物致知、自我统整、诗意栖居而涵养自身的知识之道、人生之道和价值之道。”^[40]

(二) 师德评价:基于伦理正义并注重发展性

师德评价是师德建设的重要一环。近年来,虽然教育行政部门明确了教师行为准则,完善了

师德师风建设长效机制,但在具体评价中,师德评价的科学性和可操作性还存在不足,表明师德评价的体制机制建设方面依然存在缺陷。这种缺陷导致对师德失范的教师无法执行及时有力的惩处,事实上也造成了对类似师德失范行为的纵容。也即,师德他律机制的不健全客观上引发了师德自律行为的懈怠,从而使得师德失范问题频出。^[41]现代社会教育道德观念的转变以及教师德行状况的时代性特点均从价值取向、内容建构、评价标准和方法等方面对师德评价提出了新要求。研究者认为科学、有效的师德评价“应发挥其应有的发展性功能,向世人展现出教师伦理的制度正义”,“应该引导教师在教育教学场域做出正当与善的行为”,“应帮助教师提升角色美德,实现职业理想”,“应指向德福一致的正义秩序。”^[42]师德评价是否能科学合理推行,依赖于对评价主体、评价方法与评价依据三个关键要素的重点把握。^[43]在价值取向上,“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”;在师德评价方法上,“应注意把握全面性和综合性原则”^[44],尤其对于师德量化的评价,针对一个个数字指标,不能把“教师看作是一个接受道德规范的‘美德袋’,却忽视了行为主体的道德主体性和创造性”,应注重虚实结合,把教师“教育行为的定性评价和定量分析结合起来。”^[45]

(三) 师德治理:重在重申道德命令和加强法治思维

如何处理师德失范行为,提升师德水平并建构良好的师生关系一直是学者不断深入探讨的问题。面对多样、复杂的师德失范行为,惩罚是最有效的治理途径之一。至于惩罚的目的,涂尔干认为:“惩罚是以公共的社会伦理规范为基础的,它旨在重申道德命令。”^[46]同样,“对于教师失德行为的惩罚,不是出于对教师错误行为的报复,也不是杀鸡骇猴进行威慑,而是为了重申道德命令的权威。”^[47]在这一过程中,应辨别师德失范行为的性质,并区别对待、分层治理,^[48]以维护良知作为师德失范行为处理的价值追求,遵循程序正义、保障学生最大利益、轻重程度适宜等处罚原则,并

“通过推进多元主体参与的社会共治、成立教师自律的同行认定组织等途径,慎重处理师德热点及难点问题,进而实现标本兼治。”^[47]同时,要对师德失范行为进行分类管理、分类处罚,建立明确的责任清单和清晰的追责机制,实现教师惩戒机制的法治回归。^[49]将非制度化的教育价值理念、教育伦理精神渗透到制度化的教育政策中去,使师德治理转变成看得见、摸得着的教育制度、管理规范和措施,使一个社会所倡导的教育伦理价值理念通过“硬约束”的方式,让其具有道德上的合法性、合理性。^[50]

需要强调的是,诸如教师性侵学生等触犯师德底线的行为,属于“严重的犯罪行为,应该纳入司法程序处理,追究教师的刑责。”如果将属于法律范畴的问题作为师德问题处理,则“是对师德的矮化,也把对教师的要求降低到法律底线之下”^[51]。

结 语

加强师德师风建设是新时代培养高素质教师队伍、办好人民满意教育的关键环节。新时代社会发展的复杂性对师德师风建设提出了更高的要求 and 更大的挑战。尤其在人民群众的需要已向追求美好生活转型的新时代大背景下,“我国教育事业的发展逻辑也必须实现从‘饥饿逻辑’向‘小康逻辑’的转换。”^[52]教育发展的新形态对师德理论创新提出了全新要求,从理论上回答教师专业伦理中公平正义、人文关怀文化、自我修养自觉等问题应成为师德研究的主要任务,这更有利于解决师德问题研究的深入,更有利于以加强师德建设提升教育高质量发展水平。只有深入开展师德的理论研究,才能正确回答时代和实践提出的师德问题,才能让更多的教师成为“四有”好老师、引路人和“大先生”。

与此同时,面对人工智能时代信息技术的快速发展,教师私德、公德、专业道德的交叉与重叠会进一步加剧,催生了教师新的道德空间,如何进一步廓清这种虚拟的师生道德空间,有效提升教师的专业道德边界意识,对未来的教师专业道德研究亦提出新的要求和方向。而 ChatGPT 对教师如何在人机协同的背景下负责任地使用科技、数据等来处理伦理问题也提出了新的挑战,因此,

教师需要充分发挥其作为人所具备的情感价值特征和道德敏感性,使学生在面对人机共同参与的教育教学环境中,依然能够受到师生之间的情感交流和心灵对话的触动。相关研究者也需要进一步对教师专业伦理中的仁慈、公正、关爱等理论系统开展研究,系统推进、深入挖掘、不断丰富,使师德成为人工智能时代教师专业发展的硬核支撑。

参考文献:

- [1] 杨炎轩,蔡颖.教师专业伦理及其建构[J].教育研究与实验,2021(2):36-41.
- [2] 中华人民共和国教育部.教育部等七部门印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》的通知[EB/OL].(2019-12-13)[2022-12-07].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html.
- [3] 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告(2022年10月16日)[N].人民日报,2022-10-26(01).
- [4] 钱晓敏.教师职业道德研究的70年(1949—2019):历程、成就与展望[J].中国人民大学教育学报,2020(2):109-121.
- [5] 陆道坤,张芬芬.论教师专业道德——从概念界定到特征分析[J].教师教育研究,2016(3):7-12.
- [6] 樊浩.“伦理”——“道德”的历史哲学形态[J].学习与探索,2011(1):7-13.
- [7] 檀传宝.当前师德建设的三大命题[J].中小学德育,2019(9):1.
- [8] 曲波.反思高校师德建设的几个前提性问题[J].东北师范大学学报(哲学社会科学版),2016(6):179-183.
- [9] 吕狂飏.警惕从崇高师德简单转向底线师德[J].中国教育学报,2018(11):84-88.
- [10] 赵敏.师德建设的伦理学困境与出路[J].教育研究与实验,2013(2):39-43.
- [11] 班建武.师德建设要高度关注常态师德[J].中小学校长,2021(9):14-17.
- [12] 何云峰.教师道德:期待与角色定位[J].伦理学研究,2015(7):88-93.
- [13] 邓晨,吴黛舒.教师道德边界模糊化现象研究[J].教育发展研究,2018(10):75-79.
- [14] 李国强.社会阶层化背景下教师专业伦理的重构[J].教师教育研究,2014(1):12-16.
- [15] 吕寿伟,柴楠.道德,还是伦理?——教师道德时代困境的精神哲学探究[J].南京社会科学,2021(4):156-163.
- [16] 中共教育部党组.努力培养造就堪当民族复兴大任的大国良师[J].中国高等教育,2018(5):3-6.
- [17] 黄俊,乔虹.“大国良师”集体人格及其培育[J].当代教育科学,2023(1):65-72.
- [18] 毕诚.师德的本义与新时代师德建设[J].中国德育,2022(3):22-27.
- [19] 康秀云,刘铭.高校师德典型选树的前提性思考[J].思想理论教育,2019(6):91-95.
- [20] 顾海良,张岂之,靳诺,等.学习贯彻习近平总书记重要讲话精神 大力培育和践行社会主义核心价值观[J].思想理论教育导刊,2014(7):4-23.
- [21] 陶西平.教育家和教育家精神[J].未来教育家,2015(Z1):8-15.
- [22] 苏启敏.教师专业道德决策:概念、依据及实践推理[J].教育研究,2015(1):90-97.
- [23] 陈春梅.大学教师的“道”与“德”——读《教师的道与德有感》[J].重庆高教研究,2016(4):90-95.
- [24] 何蓉,朱小蔓.论教师道德敏感性与学校德育改善[J].教育科学,2014(2):48-52.
- [25] 蔡辰梅.论教师的道德敏感及其实现[J].中国德育,2017(24):11-15.
- [26] 张添翼.教师道德敏感性:概念、框架、问题与改善[J].教育发展研究,2015(18):15-19.
- [27] 檀传宝.学段特性与教师伦理的时间之维[J].教育研究,2020(12):14-17.
- [28] 张地容,杨晓萍.论幼儿园教师专业伦理的实践困境与路径选择[J].中国教育学报,2014(5):99-102.
- [29] 冯婉楨.儿童权利的完整实现与学前教师专业伦理的特殊性[J].教育研究,2020(12):17-20.
- [30] 李敏.优良道德与关键道德:小学教师专业伦理的内容思考[J].教育科学,2020(4):44-50.
- [31] 杨启华.文化张力下的中学教师专业伦理建构[J].教学与管理,2021(33):9-11.
- [32] 杨启华.中学场域的文化张力与中学教师专业伦理特点[J].教育研究,2020(12):24-27.
- [33] 李菲.学术职业与大学教师专业伦理的特点[J].教育研究,2020(12):27-30.
- [34] 胡晓航,杨炎轩.关系建构:教师专业伦理建设的路径、机制与策略[J].教育科学研究,2022(4):85-90.
- [35] 何云峰.建立和完善教育伦理与教师道德的中介架构[J].探索与争鸣,2014(4):22-24.
- [36] 檀传宝.师德建设:“对我们自己的”道德教育[J].中国德育,2017(1):1.
- [37] 孟繁华,袁梅.新时代培育—治理—评价(CGE)师德建设三维模型[J].教育学报,2021(5):134-144.

- [38]程亮,翟金铭.面向伦理决策的师德教育:为何与何为[J].教育发展研究,2021(24):16-23.
- [39]王凯.基于对话伦理学取向的程序性师德观[J].教育发展研究,2013(10):45-49.
- [40]于泽元,王开升.立德树人:师德的养成之道[J].教育研究,2021(3):149-159.
- [41]陆道坤.师德“失范”现象折射出的教师专业发展困境与思考[J].教育科学,2013(4):69-75.
- [42]陈黎明.彰显教师伦理的制度正义——师德评价的困境与突破[J].当代教育科学,2020(11):59-65.
- [43]糜海波.辩证把握师德评价中的几个关键要素[J].当代教育科学,2018(3):85-89.
- [44]糜海波.师德评价科学路径的应有视域[J].伦理学研究,2015(4):99-103.
- [45]糜海波.师德评价面临的矛盾、问题与出路[J].高教发展与评估,2017(4):109-116,124.
- [46]爱弥尔·涂尔干.道德教育[M].陈光金,沈杰,朱谐汉,译.上海:上海人民出版社,2006:123.
- [47]程红艳,陈银河.超越纵容默许与重拳出击:师德失范行为治理的对策研究[J].中国教育学刊,2019(2):64-69.
- [48]张旦生,张振改.政策工具视角下师德分层治理的路径探索[J].教育科学研究,2015(8):26-29.
- [49]唐璐.高校教师惩戒机制的法治迷失及其价值回归——以高校教师师德失范行为的“网络舆论审判”事件为例[J].教育发展研究,2019(7):77-84.
- [50]王正平.澄清理念和改善政策是师德治理的根本维度[J].探索与争鸣,2014(4):16-17.
- [51]熊丙奇.师德红线能守住师德底线吗?[J].中关村,2013(7):103.
- [52]檀传宝,姚尧.论新时代师德建设的逻辑转型[J].中国电化教育,2022(10):27-31.

(责任编辑:陈 思)

The Logical Starting Point and Main Advancements of the Research on Teachers Morality in the New Era

GAO Huibin

(Institute of Teacher Development, China National Academy of Educational Sciences, Beijing 100088, China)

Abstract: Teachers morality and ethos are the first standard to measure the quality of the construction of the teaching staff. Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, the research on teachers morality has gradually deepened around the teachers occupational morality, teachers professional morality and teachers professional ethics, the concept of teachers morality has been focused on professional morality and professional ethics, and the understanding of the fuzzy boundary of teachers morality has become more rational, giving teachers morality a new connotation with the characteristics of the times. It has deepened the analysis of the internal mechanism of teachers morality, such as teachers professional morality decision-making, moral sensitivity and teachers professional ethics with different learning stages. It is emphasized that the cultivation of teachers morality should be based on the characteristics of the teachers professional stage and take into account both moral and normative orientations, the evaluation of teachers morality should be based on ethical justice and focus on developmental evaluation, and the governance of teachers morality should reaffirm the moral order and strengthen the legal thinking.

Key words: construction of teachers morality; teachers professional ethics; professional moral decision-making