

师德师风建设评估：理论建构与区域实践

◆ 娄琳琳 程红艳

[摘要]对师德师风建设的评估诊断是高质量教育体系的重要构成部分。在以县为主的教育管理模式下,我国亟待开发一套能够适应师德师风建设区域化特性的评估工具。本研究运用德尔菲法建构了以组织文化为条件、以制度规范为过程、以教师表现为结果的区域性师德师风建设评估框架,并对中部地区L县的中小学进行了第三方评估的区域实践,确证了师德师风建设评估指标的结构效度,揭示了县域师德师风建设存在管治文化、制度冗余和效果不均等实践误区。为此,县域教育应建立多中心建设格局,把握制度限度以激活教师的道德主体性并基于情境差异提高建设针对性。

[关键词]师德师风建设;评估指标体系;第三方评估;师德水平

[中图分类号] G451

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2025)10-0082-07

建设高质量教育体系的关键在于高质量师资,而师德师风又是保障师资质量的关键。师德师风建设影响立德树人根本任务的完成,围绕其展开诊断与评估是整个建设体系的重要构成。近年来,学者们运用量化、文本分析、经验探究等方法,聚焦师德建设路径与关键群体^[1],政策工具与治理机制^[2],师德失范和教师管理^[3]等展开探索,揭示师德建设的成效与不足。但已有研究尚未凸显师德师风建设的区域生态视角,也缺乏可操作化的评价指标。区域视角是“从更高的一个一般性回落到在他们所处的历史的、结构性的情境中存在的问题”^[4]。应看到,区域教育生态是塑造教师行为模式的结构性力量,区域学校文化和管理水平的整体状况直接引导教师行为。2022年6月至2023年9月,华中师范大学道德教育研究所作为第三方机构,受L县教育局委托,开展了对L县区域师德师风建设评估的实践探索。研究所全体成员秉持以评促建的发展性原则,围绕评估框架建构、实地调研与资料整理等环节开展了系统性工作,在区域师德师风建设评估的指标制定和评估实践上做了开拓性尝试,可供同行借鉴与批评。

一、区域师德师风建设评估的理论建构

师德师风建设是一项系统工程,不仅与每位

教师的个体师德水平相关,更与区域教育的整体风貌相关,后者超越并引导着教师个体道德。教师队伍的行为既是区域教育结构和教育生态的特定产物,又是维系区域教育生态的支持力量。这决定了师德师风建设评估绝非评价教师的个体道德水平,而是通过系统视角评估学校教师队伍的整体师德表现,这更指向校长道德领导、学校管理质量、学校文化生态等综合发展状况。

评估是一种人为手段,其运用须服务于“为什么评”“有何意义”“怎么评合理”等特定教育价值与目的。第四代评估理论认为评估本质上不是简单强调事实的单向过程,而是融合利益相关者多元价值的协商共识。^[5]师德师风建设评估也并非要对区域各学校的师德建设分出优劣等级,而是通过评估促进教育理论者与实践者、教育管理者与一线教师就师德问题展开多维持续对话。

(一) 师德师风建设评估的理论框架

评估首先要对指标体系所针对的理念建构或概念进行解释。^[6]因而,师德师风建设评估需要对师德师风建设建立基本理论假设。本研究的理论假设是:师德师风建设是对教师队伍的师德表现和教书育人行为进行规范与引导的活动,它以教师个体的道德修养为基础,遵循教师良好道德养成的规律,并通过适宜的组织文化和制度安排来

娄琳琳/华中师范大学教育学院博士研究生(湖北武汉 430079);本文通讯作者(湖北武汉 430079)。

程红艳/华中师范大学教育学院教授、博士生导师,博士生导师,本文通讯作者(湖北武汉 430079)。

创设培育良好师德所必需的条件。

其一，组织文化影响教师队伍的整体道德表现。学校组织文化是学校成员“所共有的总的行为方式，共同的信仰及价值观”^[7]。这种学校共享的价值标准，经文化渗透能激发教师的共同体意识，使教师为学校共同利益而付出。同时，教师作为学校组织成员，与组织之间存在一系列无形内隐的心理契约，是组织和个人基于对方责任和义务形成的心理信念^[8]，而对公平正义的感知是成员违背契约的前因变量^[9]，即对组织不正义的感知越强烈，成员违反心理契约的可能性越大，因而组织正义极大地影响学校的师德状况。

其二，制度安排影响师德表现。“在问人们的行为是否符合道德之前，我们首先要问构成我们生活环境的制度安排是否符合正义。……可以说制度伦理优先于个体道德。”^[10]制度用奖罚资源影响人的行为表现，成为撬动行为的杠杆。好的制度会引导教师良好行为，而非人化制度则会使教师消极抵抗。因此，师德师风建设评估应评价师德规范制度的伦理性及其执行的有效性。

其三，教师是师德的认知主体与行动主体，而师德则是教师内在生成与外在表现的融合互释。师德与教师自我的道德认知相关联。“自我”内含着个体性与社会性的双重规定^[11]，即真正的道德自我是基于个人外部关系和共同体群体规定而进行自我道德建构与反思的主体。由此，师德内含着教师基于角色和岗位进行的意义建构，包括教师对“我是谁”的职业身份感知，和“我如何行动”的责任伦理感知。归根结底，师德行为是教师对师德责任的自觉认知和自愿履行。

综上可见，师德具有组织化、规范化以及主体化的本质属性。师德师风的整体表现是学校组织文化、制度安排和个体师德水平三者共同影响的产物。组织文化是师德师风形成的条件性要素，制度规范是师德师风形成的过程性要素，教师表现是师德师风的结果性要素，由此形成师德师风建设评估的一级指标（见表1）。

（二）师德师风建设评估的指标设计

师德师风评估的关键是建立评估指标体系。教育指标体系作为较为全面的判断标准和测量工具，是价值理性与技术理性合作的产物。没有价值观引领，指标体系就失去灵魂；缺乏系统结构，教

表1 评估体系总体建构

项目	基本维度
中小学师德师风建设评估框架	建设条件
	建设过程
	建设效果

育指标体系就将被肢解，而技术理性则需指标体系具有可计量性、可采集性和可维护性。^[12]基于“建设条件—建设过程—建设结果”的逻辑框架，在文献研究、政策文本研究及前期L县调研的基础上，课题组运用三轮德尔菲法确定了12项二级指标的具体观测点和指标权重。

1. 师德师风建设评估的条件指标

学校文化是双面体，一面是科层组织基于任务分工，塑造的具有结构性和基础性影响的管理文化，关涉权力分配和核心利益分配，包含民主与公正两个要素；另一面是日常生活中凝结而成的交往文化，关涉组织中的价值取向与人际关系，包含关怀与和谐两个要素。

其一，民主参与。民主参与促使学校组织与教师成员达成利益共识，激发教师的归属感、成就感和使命感。组织不民主，重大事务决策和运行机制不公开透明，会降低教师的工作意义感。

其二，公正决策。学校分配关键利益应遵循机会均等原则，使职称晋升、评优评先、绩效考核等关键机会，平等地向所有教师开放并依能力进行遴选。若个体认为组织在处理薪资、晋升等问题上违背程序公正，则易出现离职、工作懈怠和责任推脱等“越轨”行为。^[9]

其三，人文关怀。“我们可以将关怀关系建构为道德的基础”^[13]，“关怀体现了生活最终极的本质”，构成了人的基本需要^[14]。学校作为道德共同体，不能只秉持效率优先原则，而应关怀处境不利的教师，对遭遇生活困境或教育经验不足的教师，给予经济支援、情感慰藉、专业援助等。

其四，组织氛围。以合作与信任为主要因素，合作使教师在个人利益与公共利益之间建立共存纽带，发展出尊重、团结以及公正等道德意识，表现为教育资源与知识技能共享。而信任是合作的充要条件，是个体在公共组织中的道德义务。因此，学校管理者与教师之间、教师与教师之间的信任是保证学校组织有序发展的基础，它

使每个成员心怀善意而非猜忌，使学校成为利益共享与责任共担的共同体（见表2）。

2. 师德师风建设评估的过程指标

以师德规范为基础的监督与问责制度，是师德师风建设的关键制度体系。制度通过内外贯通的转化机制塑造个人行为，内化机制使个体因认同道德规范而内化道德精神，外化机制使个体将规范要求外化为行动。^[15]因此，过程指标不仅关注师德管理制度的有效性，更关注其合法性（见表3）。

其一，行为规范是师德制度的核心，反映着对教师的职业修养要求，是学校开展师德师风建设的基础。师德规范包含师德理想、师德原则、师德行为由抽象到具体的三个层次。其中，师德

理想既不可过度拔高，也不可只强调底线伦理；师德行为规范既不可过于琐细，也不可简单动用“一票否决权”。因此，各项师德管理制度能否因地制宜、因校制宜，极大地影响师德师风建设效果。《中小学教师职业道德规范》《新时代中小学教师职业行为十项准则》等文件明确了我国师德师风建设的基本方向，区域能否将上述文件适应性地转化为教师认可的宽严适度的师德管理制度，是建构过程指标的首要关切。

其二，从制度来看，师德师风建设应围绕行为规范设定合理有效的组织机构、宣教制度、考核制度及激励制度。其中，宣教制度旨在激发教师内在动机和师德理想，培养教师对师德本质的

表2 师德师风建设条件指标（总占比20%）

二级指标	三级指标	主要观测点	
民主参与 (占比30%)	民主决策	教师参与学校重大事务决策	教师合理意见被采纳
	民主监督	教师参与监督学校公共事务	教师监督学校领导履行职责
	作风民主	学校领导的管理作风	学校领导与教师的沟通
公正决策 (占比30%)	职称晋升	职称晋升制度	实施及效果
	绩效分配	绩效分配制度	实施及效果
	评奖评优	评奖评优制度	实施及效果
人文关怀 (占比20%)	教师关怀	帮助困难教职工的制度	实施及效果
	青年教师培养	青年教师培养制度	实施及效果
组织氛围 (占比20%)	合作氛围	集体备课、教研	相互分享
	信任氛围	干群彼此信任	同事彼此信任

表3 师德师风建设过程指标（总占比40%）

二级指标	三级指标	主要观测点	
组织机构 (占比15%)	人员构成	校长领导	教师代表
	履职情况	师德师风建设计划	各项职责履行情况
行为规范 (占比20%)	规范要求	师德行为规范的制定及合理性	
	规范执行	师德行为规范的实施及效果	
宣教制度 (占比20%)	制度设计	师德师风宣教制度的内容及合理性	
	制度执行	师德师风宣教制度的实施及效果	
考核制度 (占比25%)	制度设计	师德师风考核制度的制定及合理性	
	制度执行	师德师风考核制度的实施及效果	
激励制度 (占比20%)	制度设计	师德师风激励制度的制定及合理性	
	制度执行	师德师风激励制度的实施及效果	

价值认同，形成道德自律；激励和考核制度则通过奖罚等外部力量诱导教师履行师德要求。这些制度的实施成效是过程指标的次要关切。

3. 师德师风建设评估的结果指标

教师行为的道德性是师德师风建设效果的核心评价对象。鉴于教师具有国家公民、专业人员和教育主体三重身份，师德应涉及三方面：作为一般公民的道德，即“爱国守法”，其道德义务是爱国、不伤害人、尊重人；作为社会专业从业者的道德，即“公正廉洁”，不利用职务谋取私利，其道德职责为公平、廉洁和平等；作为教育主体的道德，即“教书育人”，其道德职责为对学生有爱心、耐心和责任心（见表4）。

安东尼·吉登斯（Anthony Giddens）指出，公众信任对专业极其重要，而由专业人员品格维持的专业伦理是获取信任的重要机制^[16]。作为面向社会的公共活动，教育需关注家长、学生等利益相关者的师德评价。因此，建设效果评估不仅要诉诸教师自评，更应纳入家长和学生评价，让多方主体的分歧和诉求显性化，以共治达至善治。

二、区域师德师风建设的实践探索

2022年，课题组进入L县了解教育局师德师风建设的总体规划及师德师风突出问题，并深入部分学校进行前期调研。基于此，课题组开发了系列调研工具，2023年6月进驻L县开展正式评估。

（一）L县现状概览

L县隶属湖北省H市，境内多山，属于山区穷

县；截至2021年末，地区总人口58.51万人，生产总值1687327元。L县教育基础薄弱，存在经费短缺、师资不足和教师收入偏低等问题。城乡教育二元化明显，优质教育资源集中于城区，农村教育相对滞后。但L县教育局重视师德建设，实行全区统一的师德年度量化考核制度，包括教师自评（占比30%）、同事互评（占比15%）、学校师德小组评议（占比25%）及学生和家长评议（各占比15%），总分100分。评议结果分为优秀、合格、基本合格和不合格，并直接影响教师评优评先。

（二）师德师风建设评估的实践过程

课题组选取L县6所学校（小学、初中、高中各2所）为首轮评估对象，设问卷组、访谈组和资料组入校评估。首先，问卷组对教师和学生随机抽样调查，教师多于100人的学校抽取总人数的50%，少于100人则抽取50人；学生样本依学校规模而定，每一年级超6个班抽取3个班，不足6个班抽取2班，仅有2个班则全抽，每班都抽取20人。其次，访谈组每校选取3位校领导、10位教师、5位家长和15位学生分别开展结构化访谈。再次，资料组获取家长名单并要求家长在线填写问卷；收集学校教代会、师德考核等文件材料，保证评估信息充足。评估结束后，运用SPSS 27.0对调研数据进行量化分析，计算各校师德师风建设得分，并结合访谈和规范性材料的文本分析对之验证。

（三）师德师风建设评估的效度分析

首先，师德师风建设评估具有有效性。一方面，评估工具的结构效度较高。统计分析结果显示，建设条件、建设过程和建设结果三维度的内

表4 师德师风建设效果指标（总占比40%）

二级指标	三级指标	主要观测点		
爱国守法 (占比35%)	热爱祖国	坚定政治方向	关心国家发展	传播优秀文化
	不伤害人	不伤害学生身体	不损害学生财物	
	尊重人	尊重学生人格	尊重家长人格	
公正廉洁 (占比35%)	公平待人	公平对待学生	公平对待家长	
	廉洁自律	不利用职权向学生或家长谋取私利	不采用不当手段谋求职务、职称等	
	民主平等	平等对待学生	平等对待家长	
教书育人 (占比30%)	富有爱心	保护学生安全	关心学生学习生活	
	富有耐心	耐心对待学生	耐心对待家长	
	富有责任心	遵守教学纪律	潜心教书育人	维护家校关系

部一致性较高, 克隆巴赫 α 系数均在0.9以上。二级指标相关系数在0.484~0.873之间, 表明二级指标有区分性, 且各一级维度下的二级指标相关系数多大于0.7, 表明总维度下设定的二级指标相关性强。主成分因素分析表明, 12个二级指标集中反映一种核心要素, 可以命名为“师德师风建设因素”。对该因素进一步强制抽取3因素进行方差极大旋转, 结果(见表5)显示, “组织机构”等在因素1负荷较大, “爱国守法”等在因素2负荷较大, “民主参与”等在因素3负荷较大, 这与设计思路基本吻合, 说明理论建构效度较高。

表5 经过方差极大旋转后的因素载荷

维度	因素		
	1	2	3
民主参与		0.819	
公正决策		0.851	
人文关怀		0.723	
和谐氛围		0.582	
组织机构	0.766		
行为规范	0.654		
宣教制度	0.771		
考核制度	0.753		
激励制度	0.795		
爱国守法			0.779
公正廉洁			0.877
教书育人			0.848

另一方面, 评估结果的客观差异反映了评估的真实有效性。6所学校评估分数(见表6)具有可比性和区分度, 分布区间合理, 无极端数值。小学得分普遍高于中学, 而高中得分最低, 其中职业高中优于普通高中。这一分数分布, 总体与L县教育管理者的经验认知及研究团队的专业判断相符。可见, 评估结果既符合质性研究发现, 也符合经验判断, 构成了汇聚性效度, 说明评估能客观真实反映L县学校师德师风建设基本情况。出乎L县教育管理者意料, DH这所新建乡村学校在评估中名列前茅, 可见客观评估标准能筛选出经验层面被忽略的学校, 侧面彰显了评估价值。

然而, 区域师德师风建设评估的作用也相对

表6 六所学校评估得分

评估学校	得分(百分制)
DH小学	88.84
SY小学	85.45
SY初中	82.11
LG高中	78.22
WMZ初中	77.31
LT高中	74.27

有限。第一, 评估者与被评者存在发展与问责的逻辑对立。评估者的初衷是利用专业知识“以评促建”, 但学校将其视为政府的权力执行者, 认为评估是教育局针对师德问题开展的考核检查。学校会在可控范围内掩盖师德建设存在的现实问题。如挑选名列前茅的学生及其家长作为受访者, 而他们多褒奖学校以掩饰问题。还有学校操控家长意见, 使评估者难以获得真实数据。这一现象在第二批大规模推进的评估中较为突出, 致使少数学校评估无效。第二, 评估标准存在效用边界。县域学校呈现城乡二元化, 城市学校具备资源吸附能力, 城乡学校师德建设条件不均衡。由此, 区域评估需考虑评估标准城乡一元化的公平性, 避免将农村教育和教师置于劣势地位。

三、区域师德师风建设的实践反思

在教育局的积极推动下, L县师德师风建设趋于常态化和体系化。但因涉及多要素和多主体, 县域师德师风建设仍在组织文化、制度安排和建设成效上面临问题, 使学校在师德建设中显露疲态。

(一) 县域师德师风建设的实践误区

第一, 层级管控的组织格局催生管治文化。L县师德建设呈现“教育局决策—学校执行—教师服从”的自上而下模式, 它依靠权威使公共事务可计算和可控制, 以限制性思维建设师德, 遏制了学校和教师的主体参与。其一, 学校成为消极建设者。教育局每年下达诸多任务, 包括师德宣教、仪容仪表检查、法规学习等。学校疲于应付上级任务, 围绕道德讲堂、假期研修等同质内容开展师德建设, 并且要为活动留痕准备大量书面材料。其二, 教师的现实诉求和建设力量被边缘化。学校形成“校领导—中层管理者—一年级组

长—教师”逐级分层的权力结构，师德考核涉及外表、言行和思想各方面，“给教师的要求多，给予的支持和发展机会少”。这种管治文化使师德建设演变为强制教师行为划一的外在机制，教师不是权利主体只是责任主体，对师德建设认同感低。

第二，层层加叠的制度窠臼造成制度冗余。一是细致划一的制度消解师德建设根基。L县围绕师德制定了精细化要求，如规定师德规范誊抄遍数、师德笔记字数。教师抱怨：“县里规定的师德工作太多太过。”这些琐碎制度压缩了道德主体的自主空间。二是师德师风制度面临合法性危机。规制性、规范性和文化认知性要素为制度提供合法性支撑。^[17]但L县师德制度却缺乏正当辩护。一方面，作为规制性要素的奖励机制不合理。教育局将师德优秀率限定为30%，考核优秀者才有评优晋升机会。但该指标远低于现实需求，硬性优秀限额使教师对师德建设产生排斥心理。校长认为“师德优秀名额太少，学校80%教师师德较优秀，15%师德合格”，而教师抱怨“说我教学不优秀还能接受，说我师德不优秀我不接受”。另一方面，制度安排与教师文化认知相抵牾。教学塑造教师自我角色，教师认为“最好的师德是做好教学工作”，但制度叠加使其“无法安心教学”，教师以应付性遵从对制度作出隐性反抗。

第三，城乡和学段差异造成建设效果不均。其一，城市学校优于农村学校。城市教师师德失范表现为有升学压力的学校会有偿补课，而农村表现为体罚。农村学生表示：有些教师有罚跪打骂行为。农村在师资竞争中处于劣势，有些学校一年有8位教师进城任教，在“招不到”“留不住”的困境下，学生投诉被“冷处理”“轻处理”，严重失德教师仍在岗，“师德一票否决”难以落实。而且，L县农村学校以留守儿童为主，部分学校留守儿童占比80%，教师难以向家长寻求教育助力，惩罚成为主要管理手段。其二，小学优于中学。师德建设随学段提升难度加大，高中成建设洼地，升学压力抵消建设成效。绩效驱动下，高中有偿补课严重，学生频繁向上反映，但县教育局因政绩考量多予默许。县教育局与高中学校形成利益共同体，在师德建设与应试教育的博弈中师德成为附庸。

（二）县域师德师风建设的改革路径

首先，建立多中心的师德师风建设格局。县域教育涉及多方利益主体，应推动教师、家长等多元主体共享权利。只有各主体相互协调达成最大利益公约数，才能推进区域教育发展^[18]。因此，应建立多主体参与的平等协商机制，确定师德建设的公共价值并维护公共利益。地区也可设置以教师代表为主体，吸纳社会和家长代表的师德建设自律委员会，以处理师德失范投诉，持续推动地区师德师风建设水平提升。自律委员会按程序正义开展工作，教育局只进行事后确认。

其次，把握制度限度激活教师道德的主体性。制度强调外在约束，道德强调内在良知。制度能压制恶习，“但不能强制人们内心的信念与良心”^[19]，即制度存在功能限度，繁密制度会压缩教师的道德能动性。调研发现，“讲身边师德故事”是L县教师最认可的师德活动。这种叙事活动不再将教师仅视为规范的运用者，而使其成为道德关怀对象与道德建设主体，能激活教师责任感。因此，师德制度应吸纳教师意见，突出教师的道德人和专业人属性，那些“未经由教师充分参与而制定的师德标准，无论看上去多么完美，往往却被教师视为道德绑架，从心底不认可”^[20]。

最后，基于情境差异增强师德建设的针对性。县域师德建设不能采取笼而统之的“一锅煮”策略，要关注不同环境中教师的不同需求。其一，县政府要解决农村师资短缺问题，加强对农村儿童权益的政策保护，对体罚现象“零容忍”，落实留守儿童关爱制度，加大农村家长满意度的评教作用，使家长能对师德不良的教师说“不”。其二，城市重点治理补习、乱收费等因经济诱惑而产生的师德问题。整体提升教师待遇，改变以升学率为核心的评价导向，从育人角度综合考察学校和教师对学生学业、思想与人格的影响。

[本文系2024年度国家自然科学基金面上项目“区域应试教育的治理逻辑与生态更新研究”（项目编号：72474081）研究成果]

【参考文献】

- [1] 李娜, 王文静. 中小学校师德师风建设的现状、挑战与对策——基于东中西部3省9县(区)670名校长和24285名教师的调查[J]. 教育理论与实践, 2023, 43

- (20):17-22.
- [2] 王晓生, 邬志辉. 我国中小学师德建设的政策设计与机制创新——基于政策工具的视角 [J]. 教育科学研究, 2021(3):17-23.
- [3] 杜志强, 王新烨. 我国基础教育教师队伍建设面临的问题与对策 [J]. 中州学刊, 2020(10):90-94.
- [4] 米尔斯·赖特 C. 社会学的想象力 [M]. 陈强, 张永强, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012:35.
- [5] 洪秀敏, 王靖渊, 朱文婷. 第四代评价理论视域下国际托育机构质量评价的价值意蕴、路径选择及启示 [J]. 教育发展研究, 2022, 42(2):28-35+46.
- [6] 谢小庆. 教育测量学论文集 [M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2012:4.
- [7] 孔茨·哈罗德·韦里克·海因茨. 管理学 [M]. 张晓君, 陶新权, 马继华, 等, 编译. 北京: 经济科学出版社, 1998:217.
- [8] 汪文新, 陈亨维, 姜虹. 心理契约对高校教师职业道德的影响: 有调节的中介效应 [J]. 高校教育管理, 2022, 16(4):41-51+95.
- [9] 金星彤. 组织公正对雇佣关系影响的实证研究 [M]. 北京: 中国民主法制出版社, 2013:64.
- [10] 施惠玲. 制度伦理研究论纲 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003:38.
- [11] 李建华. 道德原理: 道德学引论 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2021:97.
- [12] 高书国. 教育指标体系: 大数据时代的战略工具 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2015:44-54.
- [13] 张容南. 什么是好的关怀——儒家伦理对关怀伦理的启发 [J]. 哲学动态, 2019(5):92-100.
- [14] 梁德友. 伦理学视角下的弱势群体关怀问题探究 [J]. 理论导刊, 2012(3):30-33.
- [15] 杜时忠. 制度何以育德? [J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2012, 51(4):126-131+4.
- [16] 杨坚, 杜时忠. 我国教师专业伦理建设取向省思 [J]. 中国教育学刊, 2022(5):96-102.
- [17] 斯科特·理查德·W. 制度与组织: 思想观念、利益偏好与身份认同 [M]. 姚伟, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2020:74.
- [18] 李作章. 区域教育治理现代化: 价值、要点与体系构建 [J]. 国家教育行政学院学报, 2020(3):26-33.
- [19] 孙海波. 法律能强制执行道德吗? ——乔治《使人成为有德之人》介评 [J]. 政法论坛, 2020, 38(4):155-163.
- [20] 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.

Evaluating the Construction of Teachers' Ethics and Conduct: Theoretical Framework and Regional Practice

LOU Linlin, CHENG Hongyan

Abstract: Evaluation and diagnosis of teachers' ethics and conduct are essential components of a high-quality education system. Under the county-based education governance model in China, there is an urgent need for evaluation tools that reflect the regional characteristics of teachers' ethics construction. This study uses the Delphi method to develop a regional evaluation framework that conceptualizes organizational culture as the contextual condition, institutional norms as the procedural pathway, and teachers' performance as the outcome. A third-party evaluation was conducted in primary and secondary schools in L County in central China to pilot the framework. The evaluation confirmed the structural validity of the proposed indicators and identified several pitfalls in local practice, including an overemphasis on governance culture, institutional redundancy, and uneven implementation outcomes. To address these challenges, county-level education authorities should adopt a multi-centric development model, respect institutional boundaries to foster teachers' moral agency, and tailor ethics initiatives to situational differences to enhance effectiveness.

Keywords: teachers' ethics and conduct; indicator system of evaluation; third-party evaluation; moral level of teachers

(责任编辑 闫碧舟)