

教师道德的多层次发展逻辑及其结构模型*

王素月 罗生全 赵 正

【摘要】 教师道德是基于时代变迁的内外交互作用的结果,具有“遗传”与“变革”的双重特性。教师职业经历着从“无”到“有”到“专业”的历史发展进程,教师个体经历着从“社会人”到“职业人”到“专业人”的身份变迁与认同。教师道德具有多层次发展逻辑,体现在“社会人”范畴中的教师道德、“职业人”范畴中的教师道德以及“专业人”范畴中的教师道德。教师道德发展遵循从社会道德到职业道德到专业道德的多层次发展逻辑,具有内在的历史统一性与自我统一性。在当前教师专业化的发展背景之下,教师道德的三大范畴基于教师职业的专业发展趋势逐步走向内在统一,社会道德和职业道德依然是教师专业道德得以有效发展的恒久基础与必要条件。

【关键词】 教师道德;社会人;职业人;专业人

【作者简介】 王素月,教育部人文社会科学重点研究基地西南大学西南民族教育与心理研究中心博士生,西华师范大学教师教育学院副教授;罗生全,教育部人文社会科学重点研究基地西南大学西南民族教育与心理研究中心教授(重庆 400715);赵正,西华师范大学教师教育学院教授(四川南充 637000)

一、问题提出

一直以来,教师道德是大众热议的话题,也是学界探究的焦点。综观我国学者对教师道德的已有研究成果,主要有如下观点。第一,基于外在规范探究教师道德。有学者指出,“在早期的教师道德研究中侧重于从外在为教师道德立法,侧重于外在教师道德规范的建构”^[1]。而在当前的教师道德研究中学者普遍达成共识,外在的道德规范只是教师道德发展的条件,但这一外在道德规范仍有重要意义,是教师道德发展的重要参

照与中介。在教育伦理与教师道德之间通常需要一个中介即教师道德规范,应以行为规范作为教育伦理与教师道德的中介^[2]。第二,基于教师个体德性发展探究教师道德,关注教师道德主体地位的确立。有学者探讨了教师道德从集体规约到个性化建构的基本逻辑,指出“教师道德发展是一个由外在规约的他律逐步走向道德体系的‘内化’并自律的过程,也是由专业道德集体规约走向个性化建构的过程”^[3]。第三,基于美好生活探究教师道德。有学者指出,“美好的专业生活是规则和美德整合的基点,也是一元论的话语体系与多样化的专业实践之间的张力中教师道

* 本文系教育部人文社会科学研究2019年度规划基金项目“乡村教师走教制度及其政策支持机制研究”(项目编号:19YJA880088)的研究成果。

德建构的可能出路”^[4]。有学者基于情感自觉的视角探究教师道德生活的困境与自主成长,提出“应转向道德生活的情感维度,过有‘真情’的道德生活”^[5]。第四,基于教师专业发展背景探究教师职业道德到教师专业道德的转向发展。有学者基于教师专业化运动探讨了教师职业道德向专业道德转移的历史必然性,提出“认可教师道德的专业性,认可教师专业道德与专业生活、专业发展的内在联系,是我们正确理解和推进教师的专业道德建设的前提”^[6]。有学者对教师专业道德的概念界定与特征进行了相应探究,指出“教师专业道德是指教师在专业工作(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”^[7]。

虽然当前学者对于教师道德从不同视角有多维的探究与阐述,但人们对教师个体的道德发展水平的评价仍有诸多争议与分歧,“当代道德话语最显著的特征乃是它如此多地被用于表达分歧;而这些分歧在其中得以表达之各种争论的最显著的特征则在于其无休无止性”^[8]。我们应当如何评价教师个体的道德发展水平?教师作为“社会人”、作为“职业人”、作为“专业人”,其教师道德具有不同层次的发展范畴。因此,为厘清对于教师道德的认识,有必要梳理教师道德的多层次发展逻辑并探究其内在的统一。

二、教师道德多层次发展逻辑的现实境遇

教师道德作为一种动态的社会关系存在,具有其应然的多层次发展逻辑。道德是一定社会的人们对人与自然、人与人、人与自身应然关系的反思、认同和实践,以及在此基础上形成的关于应当如何的观念、品格、规范和行为。^[9]教师道德是一定社会的人们对教师与社会、教师与他人(主要指向学生)、教师

与自身应然关系的反思、认同和实践,以及在此基础上形成的关于教师应当如何的观念、品格、规范和行为。教师道德是时代发展的产物,具有“遗传”与“变革”的双重特性。教师道德既要保留传统社会文化根深蒂固的要求,又要适应处于不断变革之中的现代社会的相应要求。因而教师道德本身并非一种静态的存在,并非一种永恒的存在,而是基于教师与社会的互动处于不断的动态发展进程之中;教师道德并非仅仅指向一种外在的客观立法,也并非仅仅指向内在的自我反省,而是基于时代变迁的内外交互作用的结果。

在当前教师专业化的发展背景之下,教师道德正在发生转变,具有其实然的多层次发展逻辑。教师专业化运动自20世纪60年代末在西方发达国家逐渐兴起,已然成为世界各国教师教育的发展潮流与趋势。在我国,“教师专业化是职业专业化的一种类型,是指教师个人成为教学专业的成员并且在教学中具有越来越成熟的作用这样一个转变过程”^[10]。在我国教师专业化的发展进程中,教师职业道德正在逐步转变为教师专业道德,“从今天世界上先进国家和地区的许多研究成果及已经建立起来的教师道德规范的形式来看,‘教师专业道德’的概念已经初步建立;其基本内涵,或者与过去的一般性师德要求相比较最主要的特点是:强调从专业特点出发讨论伦理规范的建立,而不再是一般道德在教育行业里的简单演绎与应用”^[11]。

当前多元文化思潮的交织导致大众对于教师道德认识的诸多分歧。改革开放之后,因国门打开而得以传播的西方思潮、话语体系涌入中国,大众对于教师道德开始具有多元的表达。在当前信息化社会的发展背景之下,基于传媒与交通的迅猛发展缩减了人与人之间的时空距离,多元文化的碰撞日益激烈,传统绝对主义的伦理观日渐式微。尤其是在后现代主义思潮的冲击之下,传统绝对主义的价值观不断遭遇解构,“真理不再是一

元的、纯粹客观的、绝对永恒的,而是多元的、蕴涵着丰富主观内容的、相对的东西”^[12],其必然渗透伦理学领域,从而引发后现代主义的伦理思潮。因此,在当下社会发展的时空背景之下有必要梳理教师道德的多层次发展逻辑。

三、教师道德多层次发展逻辑的表征

基于教师职业从“无”到“有”到“专业”的发展历程,基于教师个体从“社会人”到“职业人”到“专业人”的身份变迁与认同,教师道德具有多层次发展逻辑。

(一)“社会人”范畴中的教师道德

首先,教师是人,是社会人。“社会人”范畴中的教师道德在于遵守社会契约,遵守国家的法律与规章制度,遵守公民道德规范,作为一名合法的“社会公民”而存在。

人的存在首先在于其自然属性,马克思主义认识论首先肯定人的自然存在,“全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在,因此,第一个需要确认的事实就是这些个人的肉体组织以及由此产生的个人对其他自然的关系”^[13]。人是自然界长期发展进化的产物,人的肉体生命活动遵从自然规律的支配,就身体及其生理机能而言,人与动物无异,具有各种快乐自利的本能冲动。弗洛伊德(Freud, S.)在对生和死的主题进行了长期的思考和探究后,提出了他重要的生本能和死本能理论体系,生的本能“包括不受约束的性本能本身,以及起源于性本能而具有升华作用的冲动,或由此衍生的受目的制约的冲动;不仅如此,它还包括自我保存本能”^[14]。教师作为“人”的存在,同理具有其自然属性的一面,具有生的本能冲动。

但人是自然属性与社会属性的结合物,人的本能不能构成人的行为的正当性。与动物相比,人的存在在于其社会契约,在于其社会化进程中对于本能的不断控制而非与动

物一样仅仅顺应快乐的本能。马克思主义认识论明确指出,“在其现实性上,人的本质是一切社会关系的总和”^[15],人之为人在于其社会属性。因此与动物相比,人的存在具有道德的约束。作为道德自然进化论的代表,达尔文(Darwin, C. R.)明确指出,“有些作家持有这样一个判断,认为在人和低等动物之间的种种差别之中,最为重要而且其重要程度又远远超出其他重要差别之上的一个差别是道德感或良心,我完全同意这一点”^[16]。作为社会契约论的倡导者,在卢梭(Rousseau, J. -J.)看来,“生活在公民社会中的现代人,无不陷于自我分裂的困境之中:作为一个自然人,他受自利的感情驱动;而作为一个公民,他又担当着公共的义务”^[17]。因此,教师作为“社会人”的存在,基于“社会公民”的视角,应当遵守国家的法律与规章制度,遵守公民道德规范。

(二)“职业人”范畴中的教师道德

基于教师职业的出现及其相应的社会文化发展背景,教师从“社会人”走向“职业人”。“职业人”范畴中的教师道德在于遵守社会对因分工而存在的教师职业的相应道德规范要求;其只限于从事教师这一职业的特殊群体,是社会对教师这一特殊职业的相应道德要求。涂尔干(Durkheim, E.)明确指出了职业道德的群体特征,“职业伦理与共同意识并无深层的联系,因为它们不是所有社会成员共有的伦理,换言之,它们与共同意识无关;正因为这些伦理的功能并不是每个人实现的功能,所以,并非每个人都能够了解这些功能究竟是什么样子,应该是什么样子,或者在运用的时候个体之间究竟有什么样的特殊关系”^[18]。但进入这一职业,并依托这一职业谋取生活的人应当明确并遵守相应的职业伦理。

“职业人”范畴中的教师道德首先体现在其教书任务的完成,这是教师职业基于社会分工得以出现的原点。韩愈在《师说》中明

确界定了教师职业的重要职责,“师者,所以传道授业解惑也”,这是教师职业产生的原点,也是教师职业在其发展进程中必须肩负的重任。教师作为一种职业,正式诞生的标志就在于其能够以传授知识来获取基本的生活资料。被世人尊奉为“万世师表”的孔子开创了中国古代私学的先河,也开启了教师职业的发展篇章。孔子以教师为业,“述而不作,信而好古”(《论语·述而》),整理、编纂、教授六经,将其所掌握的知识不遗余力地传授给弟子们,“学而不厌,诲人不倦”,“二三子以我为隐乎?吾无隐乎尔;吾无行而不与二三子者,是丘也”(《论语·述而》)。孔子生时仕途不顺,其主要的职责并非在官场,政府官员只是其偶尔客串的角色;孔子将其毕生精力主要投入于教育,并通过收取弟子们缴纳的学费维持自身的生存,由此标志着教师职业的正式诞生。基于教师职业产生的原点,教师也一直被称为经师;在教师职业的发展背景之下,教师是知识的拥有者,教师的职业道德在于有效完成知识的传授。

其次,“职业人”范畴中的教师道德重点体现在其育人任务的完成,这是儒家所开创的中国传统教师道德的核心所在。作为中国儒家学派的创始人,作为闻名世界的职业教师,首先,孔子非常爱护他的学生,他常与其弟子谈论到:“爱之,能勿劳乎?忠焉,能勿诲乎?”(《论语·宪问》)。因为教师热爱他的学生,所以他会非常愿意为学生付出自己的劳动。对学生的爱使教师无隐无私,倾囊相送。同时,孔子非常关注自身的道德修养,强调教师应以其自身的身教影响学生的道德发展,明确指出教师的身教重于言教,“其身正,不令而行;其身不正,虽令不从”(《论语·子路》)。为确保其自身能够做到身教,他非常乐意别人能够指出他的错误,并视其为一件很荣幸的事,“丘也幸,苟有过,人必知之”(《论语·述而》)。因此,基于孔子所开创的中国传统教师道德,教师也一直被称为人

师,“上梁不正下梁歪”更是人们对教师身教重要意义的具体阐释。儒家经典《礼记》明确指出,“经师易得,人师难求”。由此可见,中国古代的教师道德重点在于其育人的有效完成;而人师的生成似乎与教书无关,主要源于教师个体自身的品德发展,源于教师个体对于学生的无私热爱。在人师的影响之下,教师个体自然而然成为学生发展的榜样,为人师表由此成为重要的教师职业道德规范,教师个体由此成为学生的道德楷模。

同时,“职业人”范畴中的教师道德还体现在教师对孩子身体的养护,其是育人任务的进一步延伸,是社会经济发展对教师职业的进一步要求。为顺应工业革命对劳动力的大力需求,为迎合社会经济的迅猛发展,为把父亲、母亲从孩子的养育中解放出来,作为特殊职业而存在的教师逐渐转接了对孩子身体养护的这一重要职能。在美国,刚开始从事教师职业的人员主要是女性,而她们选择教师职业的主要原因在于“其养育性特征符合女性的先天气质”^[19];在中国,教师作为社会分工的职业,也承担着养护下一代的重任。陶行知先生指出,乡村幼稚园“所招的儿童,正是农民要解脱的负担,要他们进来,正是给农民一种便利”^[20]。中国现代学校的建立有助于社会劳动力的解放,家长将孩子送进学校之后,教师应对家长服务,转承看护、养育下一代的职业重任。

(三)“专业人”范畴中的教师道德

基于当前教师专业化的发展背景,教师从“职业人”逐步走向“专业人”。“专业人”范畴中的教师道德体现如下:在认知层面具有教师专业意识,其是“专业人”范畴中教师道德得以存在的基础;在实践层面能够基于有效教学实践完成教书育人的有机统一,其是“专业人”范畴中教师道德的核心所在;在精神层面基于教师专业发展从而达到自我实现,基于自我实现不断推动自身的教师专业发展进程,其是“专业人”范畴中教师道德发

展的至高境界。

“专业人”范畴中的教师道德首先在于教师应当具备专业意识。第一,教师应当具备从教师职业走向教师专业的转化意识。作为教师专业化发展背景下的教师存在,深处教师专业发展的世界潮流,把握教师专业发展的内涵,具备相应的教师专业意识是对“专业人”层面教师道德的基本要求。“教师专业内涵的第一个维度是‘教会学生学习’”^[21],教师专业发展的核心是教学的专业化。如若教师个体还是以教师职业自居,其很难意识到当前教师道德发展从教师职业道德到教师专业道德的转变。第二,教师应当具备相应的教师专业发展意识。教师不仅应当意识到当下教师职业向教师专业的转变,还应当督促自己逐渐完成从教师职业到教师专业的发展转变,具备相应的教师专业发展意识。如果教师个体缺乏教师专业发展意识,则很难实现从教师职业道德到教师专业道德的实质转变。

其次,“专业人”范畴中的教师道德核心在于教师专业能力的发展,在于教师能够依托有效教学实践完成教书育人的有机统一。教学本身具有重要的伦理功能,赫尔巴特(Herbert, J. F.)“教育性教学”的提出就是对教学伦理功能的重要阐述。“作为对杜威(Dewey, J.)思想的继承,芬斯特马赫(Fenstermacher, G.)一方面认可教师需要具有专门的知识基础,但其认为教师的专业性体现在教师在教学过程中智力、情感的投入以提升教学本身的质量,即教学作为一项提升人的发展的职业本身所具有的道德因素是教学专业性的基本特点,教学本身具有独立于外在目的之外的道德性”^[22]。育人并非仅仅通过教学实践活动完成,但有效教学实践活动的完成一定伴随着相应的育人活动,而这也是教师职业作为专业存在的重要依据所在。“在《伦理与教育(Ethics and Education)》一书中,英国教育哲学家彼得斯(Peters, R.

S.)通过对‘教育’这一语词的分析指出,人们通常会关注教育所传递的内容本身是否有价值,却忽视了传递的过程是否合乎价值标准。”^[23]有效教学实践并非仅仅是一种技术性的行为,其还具有内在的道德意蕴;有效教学实践并非仅仅是教授学生知识,还是教学生学会学习,而教学生学会学习的过程本身就是一种伦理活动过程;有效教学实践在本质上是一种人与人之间的交往活动,是一个人对另一个人的方式,其本身内涵着重要的育人功效。育人功能的实现在于有效教学实践活动的完成(通过师生之间的交互活动展开),而非只是教师的口头说教,亦或仅仅通过教师个体的身正为范(学生如果压根儿就没关注到教师的身正,教师何以成为示范呢);而有效教学实践活动的完成必然伴随着相应的育人功能的实现(通过师生之间的交互活动展开),有效教学实践活动的展开是传统教书与育人功能的内在统一。所以,基于“专业人”范畴中的教师道德,那些勤勤恳恳、呕心沥血,但教学效果欠佳的教师则没能依托有效教学实践实现教书育人的统一。

同时,“专业人”范畴中教师道德发展的至高境界在于依托教师专业发展达到自我实现,基于自我实现不断推进自身的教师专业发展进程。在此层面,教师个体将自身的教师专业发展与自我实现相结合,通过自身的教师专业发展程度诉求自身价值的实现。德国哲学家康德(Kant, I.)指出,“每个有理性的东西都服从这样的规律,不论是谁在任何时候都不应把自己和他人仅仅当作工具,而应该永远看作自身就是目的”^[24]。教师个体作为一种对象性的存在物,基于认识层面的教师专业意识、教师专业发展意识;基于实践层面依托有效教学实践完成教书育人的有机统一是教师对于他者需要的满足,是教师个体作为工具性存在的人生价值的实现。但教师个体作为一种精神性的存在物,作为人的存在,其教师道德发展的至高境界在于个体专

业发展与自我实现的整合。在此层面,教师个体将教师专业发展的外在要求转变为自我的内在需要,从而被自我“束缚”,自律而非他律,在这个意义上教师个体具有了自身的尊严,得以逐步实现自身的人格价值;在对教学关系的不断建构中遵从教学实践过程本身的规范性,遵从教学实践的内在伦理标准,依托有效教学实践推进专业自我的不断发展,从而得以在此过程中逐步走向教师道德发展的至高境界。

四、教师道德多层次发展的逻辑统一

在当前教师专业化的发展背景之下,三大范畴的教师道德并非各自独立,而是遵循教师职业的专业发展趋势逐步走向内在的统一。基于教师职业从“无”到“有”到“专业”的历史发展进程,基于教师个体从“社会人”到“职业人”到“专业人”的身份变迁与认同,教师道德多层次发展具有内在的历史统一性与自我统一性。

(一)教师道德多层次发展的历史统一性

基于教师职业从“无”到“有”到“专业”的历史发展进程,教师道德多层次发展具有其内在的历史统一性,三大范畴的教师道德之间具有内在的一致性、前后的继承性以及相应的突破性。在不同的发展阶段,不同的社会对于教师道德发展具有不同的外在规范与要求,而教师个体对于外在的道德规范也具有不同的理解与建构;从而在教师道德发展的不同阶段基于传统的道德规范其也发展出不同的特质,教师道德发展具有其历史性的多层次性。但各阶段的教师道德发展之间并非断裂,而是处于历史发展的连续性进程之中,具有内在的一致性与前后的继承性。

在教师职业产生以前,教师只是作为一个“社会人”而存在,因而“社会人”范畴中的教师道德是每一位社会公民都必须具备的社会公德。当教师职业出现之后,教师开始作

为“职业人”存在,“职业人”范畴中的教师道德伴随着教师职业的出现而得以发展,其不再仅仅限于“社会人”范畴中的教师道德要求,而是肩负着社会大众对于教师职业的新的期望。囿于中国儒家文化的深远影响,囿于中国传统教师道德的影响,社会大众更为聚焦于“职业人”层面教师道德的育人视角,过于偏执为人师表,片面强调教师个体的道德楷模形象。基于“职业人”的教师道德范畴,教师道德理想被夸大为无私、奉献、忘我,教师道德侵入教师个体的所有关系领域,并在教育过程中被不断放大和神化;由此教师个体“被成为”道德的守望者和道德化身。“春蚕到死丝方尽,蜡炬成灰泪始干”成为教师职业发展背景下社会大众对于教师道德的颂歌,“牺牲自己的家人、家庭,一心扑在事业上”、“不顾个人身体状况,带病坚持工作”、“长期拿出个人的钱物补贴困难学生”的教师形象成为社会大众所推崇的师德代表。

“专业人”范畴中的教师道德是教师专业化运动发展的产物,基于教师职业向专业的转化而得以发展。但“专业人”范畴中的教师道德得以顺利建构的社会基础在于“职业人”范畴中教师道德的良好发展。伴随着教师专业化的发展潮流,专业人范畴中的教师道德发展是教师专业化发展的重要维度,是教师专业得以获得其相应社会地位的重要保障。“自教师职业开始追求专业化以来,专业道德就被赋予了一种象征性价值”^[25],其是教师专业自治和公共问责的基础。因此,基于从教师职业到教师专业的顺利转化发展,在“专业人”的教师道德发展范畴中,“职业人”范畴中的人师依然是社会大众对于教师道德发展的要求,“立德树人”是教师的重要职责,“道德榜样”是教师专业发展的有机构成,“敬业奉献”是社会大众对于教师道德发展的积极期望。只是,在“专业人”的教师道德发展范畴中,教师的“立德树人”并非仅在于依托教师自身的个体品德发展,并非只是

基于教师个体的品德魅力,而是需要基于教师的有效教学实践促成教书与育人的统一,基于有效教学实践实现“立德树人”任务的达成;教师的“道德榜样”也并非偏执于“职业人”范畴中教师道德对教师个人生活领域的完全覆盖,并非只是停留于抽象的以身作则,而是需要基于教师的有效教学实践促成道德榜样示范作用的专业性发挥,基于教学专业化进程渗透教师道德榜样的引领作用;教师的“敬业奉献”也并非停留于“职业人”范畴中对于教师自我牺牲的讴歌,并非只是凸显教师个体对于教师职业的无私奉献,而是需要基于教师专业自我的发展确立教师道德主体的地位,基于教师自身内在的道德律令达到更高层次的“敬业奉献”。

(二)教师道德多层次发展的自我统一性

基于教师个体从“社会人”到“职业人”到“专业人”的身份变迁与认同,教师道德多层次发展具有其内在的自我统一性。三大范畴的教师道德基于教师个体的自我同一性追寻而达到统一。“从建构主义的观点来看,自我同一性是个体与世界互动的结构或框架,这一同一性结构在遇到新的经历和信息时不断地进行同化和顺应,自我同一性从而得到发展”^[26]。在当前教师专业化的发展背景之下,教师职业正在不同程度地发展到教师专业,教师自我同一性的发展体现在教师个体在其专业发展进程中对自身的不断追寻,体现在教师“社会人”、“职业人”以及“专业人”三大身份之间的一致性发展。在教师个体不断的自我追问中,基于与外在道德要求的不断互动,作为主体的自我与作为客体的自我不断交织,从而推动着教师个体的道德多层次发展。

教师个体得以生存的根基在于其“社会人”的身份,在于其能够遵守国家的法律法规,确保自己作为一名守法的社会公民而存在。如果一个人是社会犯罪分子,其不可能在社会上获取教师身份;如果一位教师就着

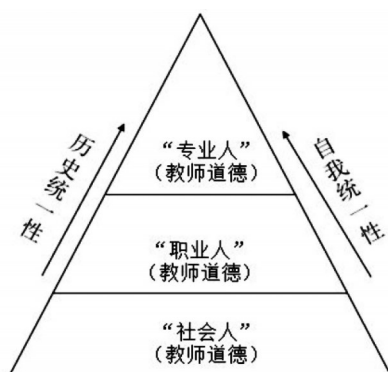
教师的身份而进行社会犯罪活动,其并非仅仅在于缺失教师道德,而是违反了社会契约,并在逐步丧失其“社会人”的身份。只有具备“社会人”的身份,才有可能拥有“教师”的身份,才会有后继的“职业人”、“专业人”范畴中的教师道德发展。“社会人”范畴中的教师道德是教师道德得以出现、发展的重要根基。当个体选择教师职业之后,其身份发生变更,其不仅仅是一个社会人,而是一位选择教师职业的教师,必须满足社会大众对于教师职业角色的期待由此才能达到自我内外的统一。但“职业人”范畴中的教师道德从其生成方式上讲主要侧重于外在规范对于教师个体道德发展的强制性影响,“注重基于优秀个体经验的推衍,即从孔子、荀子、朱熹等堪称‘万世师表’的身上提炼出优秀的教师形象,并由此概括出对教师道德的基本要求,从而容易导致教师道德的过分崇高化倾向”^[27]。因此,“职业人”范畴中教师道德是教师道德发展的重要依据,但难以据此达到教师个体的自我同一性发展。

伴随着当前教师职业的专业化发展进程,教师个体的身份再次转变,从“职业人”转向“专业人”。由此,教师个体自我同一性的发展体现在教师个体对于“专业人”身份的认同。教师个体“专业人”身份的认同凸显了教师的主体意识与主体地位,是其自我同一性追求的表现;也体现了教师个体自身的反思与探索,促使教师个体从“职业人”身份转向“专业人”身份,从而在“专业人”的身份认同中去寻求自身的同一性实现。但教师个体“专业人”身份的认同是一个不断建构的过程,处在不断的冲突与认同的发展过程之中。在“专业人”身份的认同进程中,教师道德发展不再限于“职业人”范畴中外在道德要求的被动满足,而是进入“专业人”范畴中的教师道德主体地位的确立,明确教师是有道德反思能力的道德实践者;教师道德发展也不再限于“职业人”范畴中与他人完全的步调

一致,而是在教师道德底线发展的基础之上,每位教师个体有其不同的教师道德发展水平,也有其自身的教师道德发展理想;外在的教师道德要求也不再全部入侵教师个体的所有私人生活领域,而是集中于教师的专业发展领域,聚焦于教师个体近乎苛求与完美的专业形象与品质发展,关注教师个体高度专业自觉的发展轨迹。教师个体“专业人”身份的认同进程是一个集外部形塑与内部自我统整于一体的双向交互建构过程。在这一认同进程中,教师不断地进行自我追问:我是谁?我是一名教师?我是一名专业化的教师?在这一追问进程中,教师不仅明晰了自己最初的“社会人”身份,遵循“社会人”范畴中的教师道德;也明确了自身所肩负的“职业人”职责,遵循“职业人”范畴中的教师道德;更是由此确立自身的“专业人”发展方向,从被动的“职业人”范畴中的教师道德转向主动的“专业人”范畴中的教师道德。从而,基于教师个体的自我同一性发展,教师道德多层次发展在当前教师个体的专业化发展进程之中达到自我统一。

(三)教师道德多层次统一发展结构模型

在当前教师专业化的发展背景之下,基于教师道德多层次发展的历史统一性与自我统一性,教师道德多层次统一发展结构模型如下图所示。



教师道德多层次统一发展结构模型

教师道德多层次统一发展结构模型首先展现了教师道德多层次发展逻辑的多维表

征,具体体现在“社会人”范畴中的教师道德、“职业人”范畴中的教师道德以及“专业人”范畴中的教师道德。不同范畴中的教师道德对于教师个体具有不同的道德规范要求。“社会人”范畴中的教师道德在于遵守社会契约,遵守国家的法律与规章制度,遵守公民道德规范,作为一名合法的社会公民而存在。“职业人”范畴中的教师道德首先体现在其教书任务的完成,这是教师职业基于社会分工得以出现的原点;“职业人”范畴中的教师道德重点体现在其育人任务的完成,这是儒家所开创的中国传统教师道德的核心所在;同时,“职业人”范畴中的教师道德还体现在教师对孩子身体的养护,其是育人任务的进一步延伸,是社会发展对教师职业的进一步要求。“专业人”范畴中的教师道德首先体现在教师应当具备相应的教师专业意识;“专业人”范畴中的教师道德核心在于教师专业能力的发展,在于教师能够依托有效教学实践完成教书育人的有机统一;“专业人”范畴中教师道德发展的至高境界在于依托教师专业发展达到自我实现,基于自我实现不断推进自身的教师专业发展进程。

其次,教师道德多层次统一发展结构模型展现了教师道德多层次发展的内在逻辑统一,主要体现在其历史统一性与自我统一性两大向度。基于教师职业从“无”到“有”到“专业”的历史发展进程,教师道德多层次发展具有其内在的历史统一性,教师道德发展具有其历史性的多层次性。“社会人”范畴中的教师道德是教师道德发展的基础阶段;“职业人”范畴中的教师道德是教师道德发展的中间阶段;“专业人”范畴中的教师道德是教师道德发展的较高阶段。各范畴的教师道德发展之间并非断裂,而是处于历史发展的连续性进程之中,具有内在的一致性与前后的继承性。基于教师个体从“社会人”到“职业人”到“专业人”的身份变迁与认同,教师道德多层次发展具有其内在的自我统一性,三大

范畴的教师道德基于教师个体的自我同一性追寻而达到统一。“社会人”范畴中的教师道德是教师个体道德发展的根基,“职业人”范畴中的教师道德是教师个体道德发展的重要外在立法与依据,而“专业人”范畴中的教师道德是当前教师个体道德发展的重要内核与努力的方向。

最后,教师道德多层次统一发展结构模型具有其重要的功能价值,有助于厘清大众对于教师个体道德发展水平的认识与争议,有利于科学评价教师个体的道德发展水平,从而推动师德建设的进程。基于教师道德多层次统一发展结构模型,当前教师道德评价应具有相应的三层次评价标准。第一层次是“社会人”层面的社会性评价标准。这是一种基本的入门标准,是教师道德发展的基线,需要每一位教师时刻遵守。第二层次是“职业人”层面的职业性评价标准,如完成规定的教育教学任务并遵循相应的教师道德规范等。这是教师道德发展的常规性要求,需要按部就班。第三层次是“专业人”层面的专业性评价标准。这是教师道德发展的较高水平,需要教师自身的不断精进、提升和完善。基于教师道德多层次统一发展结构模型,我们对于教师道德发展的评价就既不笼统,也不“盲人摸象”;既尊重教师道德发展的历史性、科学性与逻辑性,又能以科学有效的教师道德评价促进教师个体不断提升自身的道德发展水平,从而有效推动当前的师德建设进程。总体而言,教师道德发展遵循着从社会道德到职业道德到专业道德的多层次发展逻辑;在当下专业道德的发展进程中,社会道德和职业道德依然是教师专业道德得以有效发展的恒久基础与必要条件。

参考文献:

[1] 杨启亮. 教师道德发展的几个境界[J]. 教育发展研究, 2009, (6).

[2] 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).

[3] 陆道坤, 谈娟. 从集体规约到个性化建构——教师专业道德生成的逻辑研究[J]. 教师教育研究, 2017, (4).

[4] 王夫艳. 规则抑或美德: 教师专业道德建构的理论路径与现实选择[J]. 教育研究, 2015, (10).

[5] 钟芳芳, 朱小蔓. 论当代教师道德生活的困境与自主成长: 基于情感自觉的视角[J]. 教师教育研究, 2016, (6).

[6][11] 檀传宝. 论教师“职业道德”向“专业道德”的观念转移[J]. 教育研究, 2005, (1).

[7] 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).

[8] 麦金太尔. 追寻美德——道德理论研究[M]. 南京: 译林出版社, 2011. 7.

[9] 李建华, 刘仁贵. 伦理与道德关系再认识[J]. 江苏行政学院学报, 2012, (6).

[10] 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践(第2版)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2003. 45.

[12] 聂文军. 试论后现代主义伦理学的相对主义意蕴[J]. 伦理学研究, 2012, (11).

[13] 马克思恩格斯选集(第一卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1995. 67.

[14] 弗洛伊德文集[M]. 北京: 东方出版社, 1997. 279.

[15] 厉以贤. 马克思列宁教育论著选讲[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1997. 58.

[16] 达尔文. 人类的由来[M]. 北京: 商务印书馆, 1983. 148.

[17] 卢梭. 社会契约论[M]. 北京: 北京出版社, 2007. 13.

[18] 涂尔干文集(第二卷)职业伦理与公民道德(上)[M]. 上海: 上海人民出版社, 2001. 8.

[19] Murray, C. E. Teaching as a Profession: The Rochester Case in Historical Perspective[J]. Harvard Education Review, 1992, (4).

[20] 陶行知中国教育改造[M]. 长春: 吉林人民出版社, 2013. 57.

[21] 朱旭东. 论教师专业内涵的理论建构[J]. 教育科学研究, 2014, (6).

[22] 张华军, 朱旭东. 论教师专业精神的内涵[J]. 教师教育研究, 2012, (3).

[23] 王晓莉, 卢乃桂. 实践中的教学专业伦理: 教师的体认[J]. 教育发展研究, 2016, (12).

[24] 伊曼努尔. 康德道德形而上学原理[M]. 上海: 上海人民出版社, 2018. 40.

[25] 王夫艳. 教师专业道德: 一种象征性价值?[J]. 教育发展研究, 2015, (10).

[26] 郭金山. 西方心理学自我同一性概念的解析[J]. 心理科学进展, 2003, (2).

[27] 徐廷福. 论我国教师专业伦理的建构[J]. 教育研究, 2006, (7).

Teachers' Morality: A Multilevel Logic of Development and the Structural Model

Wang Suyue, Luo Shengquan & Zhao Zheng

Abstract: Teachers' morality, resulting from internal and external interactions based on the change of the times, is characterized by "heredity" and "revolution." Teachers' occupation grew out of nothing and turned into a "profession," and an individual teacher changed from "a member of society" to "a person engaged in an occupation," and eventually to "a professional person." Therefore, teachers' morality has a multilevel logic of development, reflected in the categories of "a member of society," "a person engaged in an occupation," and "a professional person," respectively. This logic is historically and individually unified. Currently, in the background of the professional development of teachers, these categories tend towards internal unity, and social morality and occupational morality still remain an eternal basis and a necessary condition for the effective development of teachers' professional morality.

Key words: teachers' morality; member of society; a person engaged in an occupation; professional person

Authors: Wang Suyue, doctoral candidate of the Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China (Key Research Institute in University), Southwest University, and associate professor of the College of Teacher Education, China West Normal University; Luo Shengquan, professor of the Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China (Key Research Institute in University), Southwest University (Chongqing 400715); Zhao Zheng, professor of the College of Teacher Education, China West Normal University (Nanchong 637000)

[责任编辑:许建争]

本刊声明

近期,不断有作者和单位反映,一些不法人员以本刊名义编辑出版假的《教育研究》,或假冒《教育研究》名义约稿、组稿,骗取“版面费”、“审稿费”等,对本刊造成不利影响。对此,本刊再次声明如下:

一、本刊从未设立其他分支机构或采编点,也从未委托任何单位或个人编辑出版《教育研究》。

二、本刊从不向作者收取任何费用,采用稿件一律向作者支付稿费。

三、本刊唯一的办公地址是北京市海淀区北三环中路46号,办公电话是010-82014985,网址是<http://www.nies.net.cn/jyyj>,电子邮箱是jyyj@nies.net.cn。除此以外的任何网站或联系方式均属假冒、非法,其所从事任何活动的法律责任均与本刊无关。

四、对假冒行为本刊已向有关部门报案。同时,本刊保留对这些假冒本刊的机构或人员追究其法律责任的权利。

五、敬请投稿者留意,以免上当受骗,造成不必要的损失。

特此声明。

教育研究杂志社