

本栏目由全国教育科学规划领导小组办公室与本刊共同主办

社会转型进程中专业伦理关系对教师道德的影响研究*

蔡辰梅

一、问题提出：教师能够仅靠自己而道德吗？

从传统社会到现代社会、从工业时代到信息时代，从计划经济到市场经济、从实体社会到网络虚拟社会，从熟人社会到陌生人社会，复杂的社会变革深刻影响着个体的道德生活。就教师而言，在整个社会重建道德价值体系的进程中，本应作为道德风尚引领者的教师的道德风貌却问题频出，备受关注。如何提升教师的道德境界和水平，进而提升整个教师群体的社会声望和尊严感，成为令人忧虑的迫切的教育难题。深入研究发现，这已不是一个仅靠教师自身就能解决的问题，因为，教师无法仅靠自己而道德。只有被道德地对待的教师才更有可能成为道德的教师，只有身处道德的关系中的教师才能获得更多的道德支持和能量给予。然而，在整个社会转型和教育变革的冲击下，当学生不再敬重和感恩教师、家长不愿信任和支持教师、教育管理者不能尊重和关怀教师、媒体肆意炒作和“妖魔化”教师的时候，教师还能保持自信的道德姿态和饱满的道德热情吗？当教师得不到应有的道德反馈和回应，无法及时获得道德能量的有效补给时，他们还能成为永不枯竭的道德供给者，始终作为道德榜样而矗立在那里吗？为此，本研究将教师道德问题置于社会转型的大背景下，考察专业关系本身的变化及其伦理性对教师道德的影响，进而寻找教师道德的关系性影响因素，从而为教师道德的重建开辟

新的关系路径。

二、关系何以重要——教师道德的关系性本质

教育本身存在于关系之中，教师道德显现于专业伦理关系之中。因此，关系之于教师道德的重要性需要得到必要的分析和说明，在此意义上，关怀伦理学是重要的理论资源。美国心理学家吉利根（Carol Gilligan）作为关怀伦理学的创始人，明确提出对关系的理解是道德概念的核心。^[1]作为关怀伦理的集大成者，诺丁斯（Nel·Noddings）强烈呼吁建立人与人之间的“关怀关系”，因为，一个人的道德状态在很大程度上取决于他人的接受和回应。^[2]诺丁斯指出，从关系视角看，伦理关爱的发展是随着我们反思我们关爱和被关爱的经验，以及以一种既能引起我们那种关爱反应所特有的移情的“我必须”，也能引起一种首先考虑自我的“我不想管”。在这些时刻，我们必须利用我们关爱和被关爱的记忆，并且记住在我们自己最美好的时刻所发生的事情。我们可以运用这些记忆去支持抑或召唤那种移情的感受——那种“我必须”——以激活对于他人的关爱的反应。^[3]在此意义上，我们行为的道德性取决于我们身处其中的那种关系。^[4]可见，道德的关系为道德提供了持续性的动力。关怀伦理的发展给教师道德提供了与康德所强调的孤立自足的主体性道德相区别的关系性道德，开启了一种崭新的道德认识和研究理论视野。这里特别

蔡辰梅 广州大学教育学院 教授 510006

*本文为全国教育科学“十三五”国家一般课题“社会转型进程中教师道德的关系性断裂及其重建研究”（BEA170109）的成果。

需要指出的是,诺丁斯反对仅仅将关怀视为美德,她更强调关怀作为关系的本体性存在性质,并且高度重视被关怀者的回应对关怀关系的持续性的重要。在具体的教师道德研究中,约翰·古德莱德(John I. Goodlad)认为教师道德问题不只是孤立的个体性问题,而是值得关注的社会性问题。教师道德存在于复杂关系构成的组织共同体中,教师应成为“道德能动者”,能批判性地思考和恰当地应对教育教学所涉及的各种关系。^[5]此外,伊丽莎白·坎普贝尔(Elizabeth Campbell)提出教师需要运用“伦理型知识”理解专业判断和指导他们与儿童、同事和其他人建立关系。^[6]这些研究都在不同维度解释和说明了关系之于道德的重要性,启发了本研究对于教师道德的关系性特征的思考。

(一) 教师道德基于关系而存在

教育是建立在关系基础上的,没有关系就没有教育,这正是人们所说的“没有爱就没有教育”的本质所在。因此,教师的道德是建立在教育关系的基础上的,或者说教师的道德以教育关系的存在为前提,没有教育关系这样的事实基础或必要条件,教师的道德便无从谈起。第一次站在讲台上的教师面对学生专注凝望的眼神,真正体验到了教育的神圣感,内心真实地感受到了作为教师的责任召唤。当教育关系成为一种真实的存在,“我该如何面对眼前的孩子”,“我该如何和他们交往”便成为关系提出的伦理命题。因为教育关系的存在,教师道德的存在才成为了必要。除师生关系之外,家校关系、同事关系等关系的存在也向教师提出了不同的伦理要求和道德期许,关系本身延伸出特定的道德课题有待教师回应。与此同时,教育关系的特殊性也内在的规定了教师道德的特殊性,确立了教师道德的根本属性。

(二) 教师道德在关系中存在

教师道德在关系中意味着教师道德是体现并实现于教育关系之中的,是教师道德的特定实现方式。投身于关系之中的教师,其作为教师的道德激情和理想才会被点燃,在为了学生的尽责付出中,教师才能真正确认教师道德的价值,体验做成一个好教师的幸福。课堂上一句关心的话语,作业本上一行用心的批语,学生犯错之后一个包容而默契的眼神,所有这些关系中的点滴都是教师道德的日常显现。教师在日复一日的师生交往中是如何“看”一个孩子的,是

如何“看见”一个孩子的,是如何让孩子体会到教师的“看见”的,所有这些关系之中的观察、体验、回应和行动都是具有伦理意义的,都是教师道德在关系中的演绎。此时,教师的价值“呈现于关系,呈现于‘我’与其他在者的关系。关系乃精神性之家,是关系将其人引入崇高的神性世界。其在关系中敞亮自身,超越了自我。”^[7]可见,教师道德不应也不会只是个体自我的“慎独自律”或者“孤芳自赏”,而必须实现和显现于关系之中,才能发挥其教育价值,实现其教育影响。在与学生、家长以及同事的交往中彰显自己的道德和人格境界,这是教师专业伦理的现实性所在。

(三) 教师道德为了关系而存在

教育关系本身是具有教育意义的,因此,教师道德为了关系而存在意味着建立更好的教育关系是教师道德努力的目的所在,因为好关系就是好教育。“善歌者使人继其声,善教者使人继其志”^[8],深刻的具有内在影响的教育关系的建立本身便是教育的途径,也是教育的目的。为了关系而存在还意味着教育关系的失败便意味着教育的受阻甚至毁灭。当学生因为对教师的道德质疑而开始轻视教师时,教师便失去了教育他们的前提和可能。当师生关系出现冲突甚至是对抗,教师对学生的教育便面临着致命性的挑战,师生关系的破裂无论对于教师还是学生都是一场灾难。因此,以郑重的道德谨慎小心翼翼地维护自己在学生心目中的道德形象,以坚韧的道德努力持续付出并赢得学生的理解和尊重,以持续的专业努力让学生崇拜和佩服,所有这些都是为了关系,为了一种良好的教育关系的可持续性的存在。唯有这样的关系好好存在,教育才能很好地实现,教师才能做成真正意义上的教师,才可以说教师在目的论的意义上实现了其道德。

三、社会转型进程中专业伦理关系对教师道德影响的实证探究

已有研究中往往隐含着这样的假设——教师道德是教师的自我修为与外部规约的结果。然而,基于前期实证研究发现,本课题提出教师道德具有关系依存性,存在于道德的关系中的教师才更可能成为道德的教师,基于此假设,本研究对专业伦理关系对教师道德的具体影响进行了探究。

（一）专业伦理关系对教师道德的整体性影响分析

本研究通过量化研究数据验证了教师道德水平与专业伦理关系之间的相关性。研究选择教师职业认同和教师责任两个指征教师道德的变量，探究师生关系、亲师关系、组织关系及与媒介的关系等专业伦理关系对其的影响。研究首先对教师责任、师生关系、亲师关系、教师组织支持感、教师媒体感知等五个因素作了相关分析（见表1）。结果显示：以上五个因素两两之间均呈显著正相关（ $P<0.01$ ）。也就是说，教师专业生活中的师生关系、亲师关系、组织关系和与媒体的关系都与其责任水平之间存在相关关系。

教师责任与师生关系、亲师关系、教师组织支持感、教师媒体价值感知相关分析结果(N=10536) 表1

	师生关系	亲师关系	教师组织支持感	媒体价值感知	教师职业认同	教师责任
师生关系	1					
亲师关系	.539**	1				
教师组织支持感	.435**	.456**	1			
媒体价值感知	.152**	.443**	.337**	1		
教师职业认同	.551**	.354**	.394**	.127**	1	
教师责任	.164**	.108**	.180**	.074**	.118**	1

注：“**”表示在.01水平上显著相关，下同。

进一步分别将教师责任和教师职业认同作为因变量，将师生关系、亲师关系、教师组织支持感、教师媒体价值感知作为自变量，采用逐步回归分析，结果显示：教师责任感作为因变量时，共有教师组织支持感、师生关系两个自变量进入回归方程（ $F=228.103$, $P<0.001$ ），说明教师组织支持感和师生关系对教师责任具有一定的预测作用（见表2）。

师生关系、亲师关系、教师组织支持感、教师媒体价值感知对教师责任的回归分析 表2

因变量	自变量	调整R ²	非标准化系数B	t
教师责任	(常量)		2.165	43.614**
	教师组织支持感	0.032	0.138	12.692**
	师生关系	0.041	0.130	9.937**

可见，在教育场域内的两个重要关系维度师生和组织支持对教师责任水平具有关键性的影响。一个教师是否负责不仅仅取决于其本身固有的责任品质，还会受到专业伦理对象的回馈和支持的影响，而在对教师责任感或者整体意义上的师德评价时，我们往往忽视这种关系主体的影响，而仅将问题归咎于教师本身。

在将教师职业认同作为因变量时，共有师生关系、教师组织支持感和亲师关系三个自变量进入回归方程（ $F=1752.180$, $P<0.001$ ），其中，师生关系对教师职业认同感解释预测力最大（30.3%），然后是教师组织支持感和亲师关系（见表3）。

师生关系、亲师关系、教师组织支持感、教师媒体感知对教师职业认同感的回归分析 表3

因变量	自变量	调整R ²	非标准化系数B	t
教师职业认同感	(常量)		1.744	43.614**
	师生关系	0.303	0.466	12.692**
	教师组织支持感	0.332	0.156	9.937**
	亲师关系	0.333	0.030	

无论是量化研究中的问卷调查结果还是质性访谈分析中发现的结论都证明，学生的积极回应、学生带给教师的幸福感和成就是任何因素都无法比拟的内在的道德激励因素。然而，学生群体中日益增强的“精致利己”的取向，自我中心的不懂得感恩的“不懂事”，以及习惯了别人照顾和付出之后的“不领情”都会在不同程度上让教师产生“不值得为之付出”的“寒心”。这种关怀伦理意义上的“关怀关系的断裂”，被关怀者关怀回应的缺失都会抑制教师作为关怀者的激情和动力。此外还发现，对教师认同产生重要影响的另一个因素是家校关系，但这一因素对教师责任的影响并不显著。这一差异说明，家校关系这一跨界关系，这一横跨家庭和学校两个场域的关系是不同于师生关系和组织关系的，其在本质上具有社会性和外部性，是一种教师更难驾驭却对教师产生严重性影响的因素。很多学校把家长投诉作为学校和教师绩效评价的参考指标，无疑增加了教师的家校关系压力，而家长群体本身的复杂多元更是给教师的关系处理带来极大挑战。教师的很多时间和心力都用于了对家校关系的协调和处理，无疑直接影响了他们的专业生活体验和职业认同感。

（二）不同类型专业伦理关系对教师道德的差异性影响

本研究发现，教师职业生活中的师生关系、亲师关系、组织关系和媒介关系水平都与教师责任水平具有相关性，但师生关系和组织支持两个专业伦理关系维度对教师责任水平有直接的预测作用，说明两者对教师道德具有重要的直接性影响。这一调查结论与访谈调查中发现的关系性影响有一定出入。在开放性研

究阶段的访谈中,教师们认为师生关系和组织关系都比较少有负面的问题和影响,而家校关系和媒体的影响却被反复提及。尤其是家校关系的“敏感性”“冲突性”“伤害性”被很多教师认为是专业生活中的巨大困扰,有的教师甚至因为家校冲突的影响而产生了强烈的“创伤性体验”“职业认同危机”。深入分析后发现,师生关系和组织关系在本质上属于是学校系统内部的关系,其中发生的矛盾和问题属于内部矛盾,教师对此类问题的驾驭感和解决问题的胜任感会比较强。即使出现了师生冲突或者与学校之间的冲突,也被认为是比较正常的教育系统内的问题,不会造成太大的社会负面影响和关注度,不会对教师职业生涯产生太大影响。然而,家校关系以及与媒体的关系则属于外部性关系,所产生的问题属于“跨界性问题”,其关系性质属于成人之间的关系或者相对独立的系统之间的关系。因此,一旦发生问题,性质和影响就会不同,具有很强的不可控性和社会扩散性。在课题研究前期,研究者只是假设这些专业伦理关系会对教师的道德生活产生影响,然而,这些关系本身在性质上存在何种差异,其对教师道德产生的影响在本质上有何不同,对于这些问题并未涉及。具体研究过程中对不同专业伦理关系对教师道德的差异性影响属于过程中的进展性发现,也为这一研究课题的进一步拓展提供了新的可能性和空间。

(三) 具有转型社会典型特征的关键性关系因素对教师道德的影响

1. 新家庭主义兴起背景下家校关系对教师道德的影响

哈佛大学人类学学者阎云翔基于中国社会变迁研究提出的区别于传统家庭主义的新家庭主义理论对于家校关系、亲师关系中的问题具有较强的解释性。新家庭中心主义不同于传统的家庭主义,它将家庭生活的重心从祖辈转移到孙辈身上,从而重新定义了家庭生活的意义。不论是祖父辈还是父亲辈,他们辛勤工作的目标和生命的意义就在于孩子的成功和幸福,爱、照顾和家庭资源都是由上往下的,孩子成才成为个体的核心价值表征。这种“下行式家庭主义”形成一种特定的代际团结,共同谋求新生代的幸福和成功。^[9]家长对教育的过度关注以及非理性参与背后正是新家庭主义所造成的个体和家庭认同的变化所产生的社会压力,学生的学习已经不是孩子自己的事,而

代表着整个家庭的利益。由此造成的家庭关系中亲子关系的紧张进一步影响到学生的学校生活以及师生关系乃至家校关系。其中,目前的家校关系中最突出的问题是信任危机,直接被教师视为对其的“最大威胁”。教师的工作有赖于家长的信任和托付,缺失了信任,教育便会被“釜底抽薪”。家长往往因为过度关注和过高期待而采取苛责的态度,进而对学校教育和教师采取了“怀疑优先”原则,仅仅给予教师“有限信任”,表面上声称让教师“放心管孩子”,实际上孩子受到批评和惩罚之后则会选择抱怨甚至投诉,进而导致教师规避风险的“不敢管”。教师因为家长的苛求和不信任而导致的“自保”甚至“躺平”状态,在道德意义上是一种从“不计得失的负责”转变为“有所保留的免责”,这种责任承担状态的改变不是教师有意为之的主观选择,而是在家校关系压力之下的不得已而为之的无奈适应。而事实上,越是被信任的教师,越是值得信任,信任唤起的责任心和意义感对于教师而言是最重要的精神支撑。家校关系的悖论就在于,看似精明高傲的家长所做的却是最有可能伤害教师、伤害教育的事。在中国文化背景之下,过于功利精明就会失落人情。教育不是交易,而是建立在关系之上的,关系的根本在于尊重和真诚,这是教师最看重的,而家长往往“聪明反被聪明误”。这是家校关系的悖论,更是家校关系的悲哀,最终是教育的悲哀。

2. 媒介时代的舆论参与对教师道德的影响

随着社会转型带来社会价值观念的多元化,以及政治权力在公共领域中逐渐退出,作为社会第四种权力的媒体俨然成了当前公共生活的新的主宰,正日益建构和影响着教师的道德形象。网络媒体往往为吸引公众眼球,常常选取敏感的师德话题进行报道,教师道德形象通过网络媒体的渠道向社会大众进行传播,这使得教师群体道德形象在网络舆论的传播中处于被构建的处境。本课题集中探讨了舆论场域中的教师道德审判及其影响。当下网络舆论对教师道德审判的不公是对教师群体的道德形象和道德认同影响极大的现象。具体探究发现,这种源自舆论的道德审判不公主要体现在实质性的不公和随意性的不公。其中,实质性的不公表现在个别教师行为污化教师群体,不经意的失误裂变式传播,职业行为外的泛道德批判。随意性的不公则体现为“我”视角的主观化表达,缺乏责

任感的简单化批判以及不评价事实的情绪化谴责。这种不公正的网络道德审判直接导致了教师职业环境安全感的缺失,教师身份认同和尊严感的失落以及教师因社会信任危机而启动的自保模式。因此,媒介舆论与教师道德生活的关系在转型社会背景下,在网络舆论环境日益重要和复杂的背景下越发值得关注和研究,从而使得媒介舆论对教师道德生活的参与更具社会正向价值,更具教育意义上的良性生态效应。

四、社会转型进程中教师道德的关系性重建

(一) 在规范路径和美德路径的基础上,建构教师道德建设的关系路径

本研究对教师道德建设最重要的启示在于实现一种现实路径的开辟和转向,为教师道德建设提供新的可能性,即从教师道德的规范养成路径和美德修养路径走向关系建构路径或者扩展一种新的路径,从而改变已有路径的固有局限,实现更具完整性的师德建设方案。只有道德的关系才能成就道德的教师,教师道德依赖于“对教师的道德”,师德建设不能“只揪着教师不放”,更为重要的是改变教师的专业伦理关系,教育学生懂得尊师并积极回馈教师的付出,引导家长对教师更多一份信任和尊重,提醒学校管理者对教师关怀和支持,完善媒体传播的价值导向性和事实客观性。总之,通过更具伦理性的关系的建构,为教师道德提供充满激励能量的关系环境,持续补充教师的道德能量,持续提供教师道德努力的空间,这样更具生态性的师德建设方案才更具现实基础和整体性价值。

教师道德作为关系性存在的本质而言,具有系统支持性和现实境遇性的关系建构路径是更具动态生成性和能量持续供给性的师德建设路径。并且,这是一种指向未来的教育共同体建构的以及激发教师更高境界的道德精神的建设路径。这一路径内在的联合性和超越性使其具有巨大的道德能量激发和维持的潜能。因为,当教育聚焦于关系而不是个体时,我们便进入了一个崭新的时代。我们关注的焦点由个体“心灵内部”转向了我们共同的生活。^[10]与此同时,在这种合作性的意义生成空间里,我们可以理解多重传统及其潜能。当教育拥有了对关系的敏感性,我们便会意识到,对于未来的幸福而言,“我们是利益一致的同盟

军”。这一教师道德建设路径的改变,在本质上是一种教育哲学观的改变,是以教师的道德成长方式的改变撬动整体教育关系的改变,进而在新的更具教育意义和道德力量的关系互动中更好地实现教育的目的。

(二) 对相关主体进行关系责任的引导,建构教师道德的关系支持系统

以往的师德建设将主要的压力和任务都放在教师群体身上,本研究发现教师的道德状态受到专业关系的重要影响,是一种关系性存在和关系性的“涌现”和“沉淀”。来自学生、家长和组织的积极回应是教师道德的“重要理由”,而这些关系对象的消极回应则成为教师选择“躺平”的直接诱因。因此,师德建设需要教师和相关专业关系主体共同承担关系责任。教师需要自觉重视和建设专业伦理关系,与此同时,也要教育和引导学生和家长尊重教师并积极回应教师的付出。正如关怀伦理学所提出的,“学生们也肩负责任。作为关心的接受者,他们必须要对教师的努力有所回应。他们的反应会激发也会打消一个教师的热情。学生们对教师的影响是巨大的,应该与学生公开讨论这种影响。教师和学生肩负不同的责任,他们各自对师生关系的贡献也是不一样的,但是师生关系永远是双向互动的。不应该要求学生去教他们的老师,但是学生也应该对教师促进自己进步的努力给予敏感的积极的反应。”^[11]而学校和教育行政管理部门在师德建设中更是要重视家长、学生以及学校领导和媒体对教师“不道德”,或者说这些关系主体在与教师互动中的“失德”对教师道德的伤害性影响。对相关专业关系主体的道德教育,引导其承担“关系责任”,道德地对待和回应教师,是师德建设的重要内容。“尊师重教”作为口号,必须通过对具体专业关系对象的教育和监督而落到实处。如,目前对于家校冲突的处理,如遇家长投诉往往会对教师进行追责和处理,但对于那些“无理取闹”“无事生非”“故意找茬”的家长对教师造成的负面影响,学校和教育行政管理部门却少有有效的监督和治理措施,这对教师而言是不公平的,更会挫伤教师的道德热情。因此,如何通过对相关主体关系责任意识的唤醒和引导,使其意识到无论是师生关系还是家校关系,学生和家长都对关系本身负有责任,他们对教师的关系回应直接影响关系质量,而教师也需要他们在关系中的积极回应

以形成持续的道德责任感和坚定的职业认同感。在此意义上,系统性地为教师搭建积极的专业关系支持系统是重要的师德建设现实课题。

(三) 重视对家庭教育的指导,通过家庭关系的改善提升亲师关系的质量

本研究发现家校关系是目前影响教师专业道德状态一种关键性的专业伦理关系,尤其是频繁发生的家校冲突对教师产生了严重的消解性影响,影响教师的道德激情和动力,甚至使其产生“为了免责”而非“为了尽责”的“自保姿态”,基于害怕被投诉的“规避风险”的考量而导致家校关系和师生关系的“表面和谐之下的内在紧张感”,“彬彬有礼的冷漠”看似维系了一种家校关系的平静却在根源上进一步强化了信任危机和道德指责。因此,在整个社会转型带来家庭关系和家庭生活的冲击的背景下,在新家庭主义兴起之下教育承受更多家庭关注和期待的现实中,如何借由更具基本性的家庭的重建来改善家庭教育环境和亲子关系,进而为学校教育和师生关系、亲师关系的改善奠定基础。因为就现实情形而言,家校矛盾和冲突背后往往夹杂着复杂的亲子关系问题,很多情况下是因为亲子关系出现了问题进而转化为家校冲突,教师被裹挟其中或者承受了亲子矛盾所造成的冲突代价。家长过于注重学生成绩而忽视孩子的心理健康,过于注重物质供给而缺乏精神陪伴,过于苛责而缺少宽容,以及对孩子的过度保护和宠溺等都在一定程度上成为亲子关系进而成为家校问题的根本性诱因。换言之,教师在承受家庭关系和教育问题所导致的一系列结果,而教师在其中的努力和价值实现又是有边界和受限制的。因此,重视通过家长学校、家长会、家长沙龙以及家委会的努力,推动家庭教育的观念改变、亲子关系的改善,是为教师提供良好的家校关系和师生关系的重要的基础性工程。

(四) 加强媒介伦理建设,以理性的舆论参与维护教师道德形象

道德权威是教师施教的前提条件,因此,教师道德形象受损对于教师职业而言是一种无形却代价极大的伤害。因此,以媒介伦理形成具有伦理性的舆论环境,维护教师的道德形象和道德权威,增强整个社会对教师的道德信任具有重要的社会和教育意义。在人人都是自媒体的时代,在众声喧哗中事实真相变得无

处可寻的后真相时代,媒体和公众所秉持的道德理性便成为最后的屏障。媒体和公众对教师道德问题的“曝光”在本质上是一种对教师的道德审判,原本是寄希望于对存在道德缺陷的教师进行网络曝光,以集体参与的形式促使其在良知驱使下回归教师道德的应然状态。然而,在网络时代,尤其是后真相时代,如果人人都试图用网络曝光、用网络道德审判的方式来解决家校纠纷和师生冲突,那最后的结果只能是网络暴力蔓延、教师生活在缺乏安全的社会环境中。缺乏舆论监督或约束,就是对道德失范教师的道德纵容;评价或约束过度就可能陷入“道德审判主义(judgementalism)”——不遗余力地寻找他人的过错,随意对他人进行道德谴责。而“中道的理解”则倾向于寻找环境而非个人的过错,将努力厚道地解释他人的动机和处境,秉持一种理智德性(intellectual virtue)。“在对别人进行评价时,它(指理智德性)能够避免道德审判主义,进入别人的视角,并以同情的眼光看待他们。在我们这个分裂的时代,它似乎也是一种特别需要的德性,因为人们普遍认为,社会之所以分裂,部分是因为相互理解的失败。”^[12]每位公民理智德性的养成,实际上就是成为公正无偏见的旁观者,富有理性和责任感的话语传播者以及始终尝试理解和宽容的同情者。只有这样,具有伦理性的舆论环境才能得以建构,教师才能获得更具安全性和支持性的舆论支持,从而可以带着舆论所传递的积极的道德能量而投入教育生活之中,实现并塑造真实教育生活中的德性生活和道德形象。

[参考文献]

- [1] 卡罗尔·吉利根.不同的声音[M].肖巍,译.北京:中央编译出版社,1999:27.
- [2][11] 内尔·诺丁斯.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2011:118,118.
- [3][4] 内尔·诺丁斯.女性与恶[M].路文彬,译.北京:教育科学出版社,2013:184,185.
- [5] 约翰·古德莱德,等.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,2012:190.
- [6] 伊丽莎白·坎普贝尔.伦理型教师[M].王凯,杜芳芳,译.上海:华东师范大学出版社,2011:52.
- [7] 马丁·布伯.我与你[M].陈维纲,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1986:13.
- [8] 高时良.学记[M].北京:人民教育出版社,2016:56.
- [9] 阎云翔.社会自我主义:中国式亲密关系——中国北方农村的代际亲密关系与下行式家庭主义[J].探索与争鸣,2017(7):4-15.
- [10] 肯尼斯·J格根.关系性存在:超越自我与共同体[M].上海:上海教育出版社,2021:403.
- [12] 斯蒂芬·格林,王昕桐.作为理智德性的理解[J].自然辩证法通讯,2019,41(5):1-9.

(责任编辑:张 蕾)