

师德问责：为何问、问什么、如何问

安相丞¹, 陈蓉晖²

(1. 东北师范大学马克思主义学部, 吉林 长春 130024; 2. 东北师范大学教育学部, 吉林 长春 130024)

摘要:近年来,指向教师师德责任履行的师德问责逐渐成为师德师风建设长效机制中的关键一环,这是师德责任本质的应有之义,是师德失范防治的现实所需,也是维护教育良序的必然要求。师德问责内容因其介入节点的不同而不同,于教师行动前的问责指向教师知觉与意志,于教师行动后的问责指向教师良心与行为。师德问责施行应以动态、全态、常态问责为实践进路,以教师自觉、自讼、自控为内核动力,以督责、归责、追责机制为外部保障,如此才能确保师德问责精准有力、科学合理地发挥其效能。

关键词: 师德失范; 问责制; 师德责任; 自我问责

中图分类号: G451.6

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2024)02-0045-08

随着师德师风建设的深入,师德问责开始成为师德师风建设长效机制中的关键一环并逐步走向制度化发展^[1]。2021年,《中华人民共和国教师法(修订草案)(征求意见稿)》首次以立法形式明确要依法依规追究师德失范教师责任(第四十八条)。各级教育管理部门多次发布的关于师德失范典型案例的通报^[2]、社会舆论自发针对师德失范教师的声讨,都表明师德问责越来越受到管理部门与公众的重视。为何要师德问责? 师德问责问什么? 如何进行师德问责? 当前学界尚未对上述问题展开追问,仅将“问责”作为处理师德失范问题的应急之策,缺少对师德问责本质的学理阐释和对问责实践的反思,致使师德问责往往存在问责不严、标准模糊或问责过当等问题。当下师德问责之掣肘不在于问责之“器”,而在于“识”器与“用”器之道。据此,本文围绕“为何问”“问什么”“如何问”三个基本问题系统探讨师德问责的本体价值、内容指向与实践进路,以期提升师德问责在师德师风建设中的作用。

一、为何要师德问责

师德问责是“问责”这一工具用于师德管理的

产物。问责(accountability)最早指财务会计工作中账本的记录、保存及资金支出管理等事项,后引申出报告账目并就其中存在的问题作出解释说明之意^[3]。随着现代职业分工日益精细,“责任”成为个体获取角色身份、缔结和维持社会关系的根本凭借。作为指向责任履行的管理手段^[4],问责随之也在多个领域得到广泛运用并衍生出多种管理工具,如政治问责、教育问责等。当前,问责作为一种师德管理手段在国际上已得到广泛运用^[5]。将“问责”引入“师德”,既需明晰师德确有问责之应当性与必然性,也需确定“问责”之于“师德”具有適切性和价值性,如此师德问责才能有据、有序、有效。

1. 问责是师德责任本质的应有之义

“凡有道者、有德者,使教焉。”(《周礼·春官·大司乐》)“德”自古便是我国教师素养的核心构成要素。自“师”随着社会分工成为一种独立的职业后,教师的职业属性与专业特性在师德内涵中凸显而出。师德不再仅是对教师个体道德修养的一般性、抽象性要求,而是具有专业性、具体性的行业伦理规范。主体在现实社会生活中扮演的角色及拥有的身份是道德责任的来源之一^[6],师德相关制度

收稿日期: 2023-02-13

基金项目: 2020年度教育部人文社会科学研究一般项目[20YJA880002]

作者简介: 安相丞,东北师范大学马克思主义学部博士后,教育部师德师风建设基地(东北师范大学)专职研究员;
陈蓉晖,东北师范大学教育学部教授、博士生导师。

规范的不明确使得师德从教师内心抱守的道德之法转变为应担当的道德责任。

道德责任是具有一定自由意志和实践能力的责任主体,基于其自身的物质利益、道德认知与社会客观道德价值评价标准而履行的社会赋予的责任,以及对于自我发出或控制的行为导致的有利于或有害于他人的后果承担的相应责任,以及自觉自愿履行责任所形成的良好道德品质^[7]。概言之,道德责任内涵表现为责任履行、责任后果承担与主体责任感三个维度。道德责任类型从低到高可分为基本的为人责任、契约性地做事责任和理想性地做人责任^[7]。师德责任属于一种契约性的道德责任,即应契约、承诺、角色责任或职业责任的要求而产生的责任。遵守师德要求是教师取得从教资质、进入专业角色的前提,违背师德要求则会致其面临承担否定性后果甚至专业身份被剥夺的风险。依据道德责任的内涵,我们认为,师德责任是主体基于对教师角色的认识和对自身道德价值的追求,履行教师应尽的职责并对其行为导致的后果承担相应责任,以及在履责、担责过程中逐渐形成良好的道德品质。这一概念反映着主体从进入到融入教师角色这一过程中的所为、所当与所得。此外,还需要明确的是,外在的伦理规定虽说是师德责任的源头,但并非师德责任的全部内容。道德责任的实现是主观与客观相互结合转化的过程^[8],客观性的师德规范准则有赖于教师的体认和践行,而教师主观的认知、意愿与能力又依赖于外在规约的形塑与建构。简言之,师德责任是主观的责任意识与客观的职责要求的统一,这就启示我们应重视师德责任中教师作为能动者的主体性价值而非其作为责任履行者的工具性价值。这一关系的明确为我们确立师德问责之主体、内容及方式等要素提供了理论依据。

基于师德责任的内涵,我们可以归纳出师德责任的基本特征,如下。

其一,生成机制的双重性。师德责任内生于教师的道德良心与理性欲望,表现为其内心所秉持、用以驱动与约束自我行为的法则。师德责任外生于教师这一职业所蕴含的规定与要求,表现为特定的职业伦理规范。双重生生成机制并非相斥相悖,而是互为补充、共生。外在要求所不及,需要内在法则加以支撑;内在法则所未察,需要外在要求予以规范。

其二,责任类型的层次性。层次之一体现于责任对象。双重生生成机制衍生出教师对己之生命担负的自主责任,以及对家长、同事等承担的角色

责任。层次之二体现于责任程度。以责任的标准与约束力为据,师德责任可分为不同的层次。基本层次用以祛恶,即教师必须履行的责任,往往表现为以禁令性、否定性语言表述的责任,如“不得……”“禁止……”。理想层次用以趋善,即教师被期望履行的较为崇高的责任。不同层次责任的标准高低与约束力强弱成反比。层次之三体现于发生时间:对尚未发生的行为的预期或要求为前瞻性责任(prospective responsibility),对已发生行为的后果所应承担的责任为回溯性责任(retrospective responsibility)^[9]。

其三,分布范围的广泛性。已有研究往往将师德责任与教师的其他责任如法律责任、职业责任等并列^[10,11],共同作为教师责任体系的构成因子。事实上,师德责任很难从其他责任中剥离而成为一个单独的维度。教师任何行为并不必然但都有可能具有道德意义^[12],师德责任作为教师专业实践的底色,广泛地渗透于教师其他责任之中。

问责,顾名思义,即对“责”之问,师德之责任本质为师德问责提供了前提条件,师德责任的内涵与具体特征为问责实践提供了基本抓手。因此,师德问责也成为确保师德责任落实不可或缺且行之有效的管理手段之一。

2. 问责是师德失范防治的现实所需

准确认识师德失范的本质及特性是有效防治师德失范的先决条件。从逻辑关系上来说,师德失范以师德责任的存在为前提,师德责任是失范与否的判断标准,师德失范是教师僭越师德责任的现实表征,因此师德失范处理的本质是以师德责任为根本依据展开的问责活动。指向师德失范的问责需充分把握问题的特殊性,如此,师德问责才能有的放矢。

(1) 师德失范的具体表现对师德问责内容提出要求

人们通常会将师德失范等同于教师违反师德相关规范的行为,因此师德失范的处理往往表现为对教师产生消极影响的行为发起“责问”或“问罪”,并据此作出是否惩处当事人的决定。如此处置相当于头痛医头、脚痛医脚——只重视不当行为,却切断了责任从知到行的连续性过程,忽视了教师作为道德主体的意志与担当。“道德失范以人们心灵中的意义系统危机为基本内容,并表现为行为层面的越轨现象”^[13],师德失范表征的二重性对师德问责内容提出了要求——既论教师之心,也论教师之迹。教育是以德育人、以情化人的事业,教师理想信念缺失、价值观念偏颇对学生的消极影响不可低估,因此教师之心不能置于问责之外。从心到行的问责内容也切合师德

责任从教师责任意识到行为的广泛内涵。

(2) 师德失范负面影响的深远性对师德问责介入节点提出要求

较之其他行业道德失范问题,师德失范的负面影响具有长期性、潜在性和累积性等特性,威胁着受教育者的身心健康乃至整个教育系统的生态。身心发育尚不成熟、价值观念尚在形成中的受教育者对师德失范的判别力、抵抗力和承受力较弱,且在尊师重道文化影响下的受教育者往往对教师毫无戒备心,因此其身心极易受到失范教师的伤害。此外,师德失范也给教育质量的提升、良性家校关系的维持、良好学校口碑的养成带来了巨大的隐患。前述的严重后果决定了应对师德失范之问责不仅需在事后“治”,更应事前“防”。“亡羊补牢”可治一时之蔽,但却无法防止师德失范于先。防微杜渐、防患于未然才是化解师德失范痼疾之道。

(3) 师德失范的难以避免性对师德问责频率提出要求

根除师德失范问题是一种理想状态,但正如涂尔干论证的犯罪是社会消除不掉的现象^[14],师德失范也是教育实践中不可避免的现实存在。其原因有二:一是意志间的不统一性。作为德性主体,教师的个体意志并不总与共同体规范的应然要求相一致,这就为其违反规范提供了主观条件。二是实践情境的复杂性。多方参与交互的教育情境中充满着诸多不可控制、无法预料的变化,这是师德失范问题产生的外部诱因。另外,在师德师风建设过程中,师德失范具有刺激教育规范不断更新完善的作用。如此,不可消除的师德失范需通过经常性、常态化的问责来及早发现、及时干预,从源头上遏制师德失范的发生。

3. 问责是维护教育良序的必然要求

“问责”虽是舶来词,但问责教师的精神在我国自古有之。《尚书·大传》曰:“百姓不亲,五品不训,则责司徒。”意即在民风不厚时应追责教化民众的司徒,这可以说是我国最早的教师问责。如今,惩处犯错教师已内化为人们的朴素观念和情感倾向。但是,由于相关规定和机制的缺乏,责任追究过程中往往出现调查不严^[15]、处分不力^[16]、过罚失当^[17]等问题。只有进行合理、规范的师德问责,才能营造和维持风清气正的教育秩序。师德问责之于良好教育秩序的价值主要体现在以下两点。

(1) 非理性的监管氛围需要师德问责予以纠正

由于师德师风直接关系学生安全与身心健康,因此它极易引发舆情危机,例如红黄蓝幼儿园事

件就曾造成舆论生态撕裂与失控^[18]。为了防范舆情风险,管理部门一方面通过高强度管控规避师德问题,如在教师工作场域无死角地布设与家长实时共享的监控装置、鼓励公众密切监督教师行为并积极举报等。教师仿佛置身于福柯笔下的全景敞式建筑之中——被分散在四处的目光所注视,被保持警觉的注意力所关注^[19],由此诱发部分教师的“全景式表演”^[20]——刻意地迎合并展示出符合监视者预期的行为以规避检查与惩罚。这样做的代价是悬置教育情境的实际需要。另一方面以舆情为导向处理师德问题。当前师德问题处理的触发机制以舆论发酵或群众举报为主^[2]。在舆情抢占话语先机的压力下,教育系统很难在短时间内一一捋清师德失范问题中的责任关系与过错程度,只能通过迅速惩处相关人员的方式来维护其公信力与权威性。当平息舆论取代事实调查成为问责的主要目标,公众意见取代相关规则成为决策重要参考时,处理程序的合理性与结果的客观性势必会受到影响。由此可见,师德责任如何监管、师德失范问题如何处理等程序性、操作性事宜,需要合理的师德问责加以规范和明确。

(2) 不对等的权责关系需要师德问责予以公正处理

在教育这一利益场域中,教师的师德表现涉及同事、管理者、学生、家庭、社会乃至国家的利益,这些主体作为利益相关者有责任也有权利参与师德管理工作。受社会角色与利益诉求的影响,多元参与主体的话语权力与作用机制具有差异性。在学校系统内部,握有师德“一票否决权”和自由裁量权的管理者在师德责任认定、评价及处理过程中处于支配地位。出于维护学校集体利益或提高工作效率等目的,管理者可能出现权力滥用或越位的问题,例如有学校为消解舆论压力而将查看学生聊天记录的教师开除,随即被公众指责处罚过重,有损教师尊严^[21]。在学校系统之外,占有舆论优势的家长在认知偏差和消极情感的导向下可能做出极端行为,例如有家长操纵舆论散播谣言只为达到索赔的目的^[22]。参与主体权大于责,最终可能损害处于弱势地位的教师的合法权益与学校正当的教育秩序。因此,我们需要通过合理的制度建立权责相当的问责关系,以确保教育秩序的安定。

二、师德问责问什么

师德问责之“问”需要考虑的基本问题包括“谁问”与“问谁”的主客体问题、“问什么”与“如何问”的内容与程序问题。上述要素并不是相互独立的,

它们依其性质与职能衔接成一个完整的体系。师德问责之“问”以“师德责任”为基点和指向,师德责任概念中体现着教师知责、履责及担责的过程,那么在哪一个环节“问”就决定问责的性质与功能。

通常人们认为问责只面向担责环节,是专门针对违规行为展开的责任追究活动,这种观念源于问责在我国政治学领域普遍运用的现实。2016年中共中央印发的《中国共产党问责条例》以“失责必问,问责必严”为原则^[23],确立失责为问责启动的前提。政治学领域的问责定义为民众认知打下了烙印。但近年来,问责功能也随政治实践的深入而不断拓展,人们认识到专务“惩罚”的问责会引发干部官员“但求无过”的不作为问题。习近平总书记指出问责应“把监督检查、目标考核、责任追究有机结合起来”^[24],意即问责关口应从责任追究环节前移,将责任监督与考核等也纳入问责范围。问责介入节点是事前还是事后,表面上看似只是时间的差别,但其背后深刻关系到问责价值和现实功能的定位——这也是我们在理解师德问责效用时需要思考的问题。政治领域中的问责按照问责时间可分为事前与事后问责^[25],其问责范畴局限于行为人显在的、产生一定影响的行为表现,行为人的内在意愿或较为微小的、不足以成“事”的行为则因其无法观察或难以发现不在问责范畴之内。这种以事为界的问责分类方式显然不适用于师德问责。师德责任在生成机制与类型层次等方面的基本特征,以及师德失范防治的现实需要,都要求将问责覆盖教师师德责任履行的整个时间段。基于此,本研究以师德责任履行过程为轴,以教师行动为点,将师德问责分为行动前之问和行动后之问两个阶段。

依据问责主体的不同,师德问责可分为外部问责与自我问责两种。自我问责是教师自觉自愿发起并以内心秉持的法则为主要依据的问责。教师在师德问责中的主体性地位及其对己之责是自我问责的存在论基础。一方面,自我问责是作为德性主体的教师发挥自由意志的体现。个体自由意志的发挥需要经过从他律到自律的辩证运动过程,其中,自律是在个体自我认识、关照的过程中实现的自我道德需求调适、自我立法和自我欲求节制^[26],而这种向内探索、证悟、省察乃至否定的过程则是自我问责意蕴的体现。另一方面,教师的良心为自我问责提供了实现基质。“良心是对一个人自身的识识”^[27],凝聚着教师信仰和做人法则的良心既是教师展开自我问责的源动力,也是教师判断是非的衡量尺度。自我问责类似于儒家思想体系中的自省。“自省”是中

国问责文化的第一形态^[28],其与“自讼”“内省”等含义相通,意为主体内在的道德审查与批判^[29]。外部问责是以普适性的伦理规范为主要依据的、由拥有监督管理或教育参与等权力的利益相关者对教师的问责,教育利益相关者包括与教师共处于组织系统内部的同侪或管理人员,以及组织系统外的家长、社会公众等。

1. 行动前之问:指向教师知觉与意志

行动前问责问的是教师之思,以帮助教师知责、明责。知觉与意志是思想的两大组成部分,人通过知觉获得观念,意志是对观念的选择与决定^[30]。行动前问责一是对责任知觉之问。教师对自身师德责任的准确认知是其履行师德责任的先决条件,教师对师德责任的意愿和选择是其主动自觉担负责任的必要条件。思想内隐于心而不外显其形,故此阶段的问责以教师问己为主。自我问责首先是对责任知觉之问,包括是否明确有德之师肩负的职责,是否知晓并理解教师应遵守的伦理规范或要求等。上述问题主要围绕教师对师德责任的认知与观念展开。二是对责任意志之问,即是否拥有明晰的自我道德目标或追求,是否愿意且有能力成为一名有德之师,如何在复杂情境中履行师德责任,如何在责任冲突之际作出权衡抉择,判断依据与行为动因是否符合良知,拟采取的行为是否符合师德要求等。上述问题事关教师履行师德责任的主观态度与选择。行动前之问一方面以教师德性自觉为启动机制,另一方面也可通过外部问责激活教师的德性自觉,如教育管理人员可通过测试、调查等方式衡量教师对师德责任的认知水平,通过观察、谈心等方式了解教师的价值观念与心理健康状况,帮助教师及早识别并纠正潜在问题。

2. 行动后之问:指向教师良心与行为

知至而后行,行动后问责问的是教师之行,以行来归责、担责。行动后问责中的自我问责是教师就自身行为表现是否合乎师德责任而展开的良心审判,类似于亚当·斯密描述的行为自查时的自我分裂:一部分的“我”作为审查者和评判者,以旁观的视角观察自身行为并尽量设想旁观者可能的感受;一部分的“我”作为被审视的行为者,即发出行为的、本来的“我”^[31]。当行为达到自我道德目标时,教师内心萌生出的自豪、幸福或赞许等正向情感能激励其不断完善德行。相应地,行为背离自我道德目标时感受到的愧疚、自责、后悔等负向情感能驱动教师及早改过迁善。因此,教师自我问责是一个包含审查、评判、奖赏或惩罚、加勉或纠错的过程。因

为问责主客体的同一性,自我问责能随时随地启动且能够察觉微小的过失,因此自我问责的效率较高。此外,以教师内心秉持的法则为据的自我问责的范围较广。“尽义务”的说辞或许能够应对法官的裁决,但是却不能逃脱良心的审判^[32]。良心的边界已然超出外在规则,故而自我问责同时体现着教师对其行为是否达到理想、是否逾越底线的双重反思。但是,师德问责完全依赖自我问责显然是不够的。其原因有二:一是自我问责的有效性不够稳定。自我问责效果取决于教师价值观念的正确性、思维方式的理性、决策判断的准确性等主观要素,因此问责效果具有易变性和个体差异性。二是自我问责结果可能出现偏差。根据有限道德理论,人的自利性动机会使其在评价自身行为时产生维护自我的倾向,从而影响评价结果的客观性^[33]。并且,当教师行为致其面临惩罚时,其自我检举、主动接受惩处的勇气与意志可能不够坚定。

相较之下,外部问责的强制性、规范性与普适性可以较好地弥补自我问责的不足。外部问责是教育利益相关者以教师伦理规范要求为参照,主动对教师师德责任履行情况进行监督、考评、质询与追究。外部问责以与教师的日常交流、定期开展的考核与评价等为契机,观察教师言行举止并就有疑问之处即时询问并请教师解释说明,如确有失责则依相关规定追究责任。外部问责虽因制度保障具有较强的刚性,但受运行成本与他者视角的局限,难以深入教师专业实践的具体情境之中,因此往往只能注意到教师已产生一定影响的行为,问责启动较为滞后。且外部问责只能质询教师基本层次师德责任的履行状况,如若对教师理想层次师德责任的履行情况介入过多则易令教师产生被“道德绑架”之感。

综上所述,师德问责之“问”从性质上来说,不单单是对违规行为的问错,也是对教师良心及其对责任之认知与态度的叩问、对教师履责行为的问察与问错,贯穿教师由知至行的全过程。问责范畴同时包含理想层次与基本层次的师德责任、教师对己的自主责任与对他的角色责任。自我问责与外部问责两种路径各有其优势与局限,二者结合才能将师德问责效用最大化。因此,问责之道存乎内外,省察于教师知行之处,检制于教师动息之时,方能祛邪避恶于萌蘖之中。

三、师德问责如何问

经过前述讨论,我们明确了师德问责的价值所在,并初步明晰了师德问责之主体、客体、方式、内

容、程序等要素。接下来,我们进一步探究师德问责“如何问”这一实践问题。

1. 以动态、全态、常态问责为实践进阶

师德问责不是专务惩罚的器具,更不是只在特定时间启动的治理手段和着意批评的“黑名单”。师德问责的根本在“责”、灵魂在“问”。

其一,问责之“问”应在“询问—查问—责问—问错”这一动态过程中展开,后一环以前一环为基础,前一环并不必然以后一环为归宿。如经询问后并未发现教师有未履行师德责任的问题,那么后面的环节便可省去。

其二,问责之“问”应是对教师履责全态之“问”。问责应综合考虑教师责任知觉、履责动机、行为及行为产生的后果等要素。道德理念的实现过程可理解为道德动机、行为、后果所共同构成的圆圈,因此归责时应全面兼顾^[34]。

其三,问责之“问”应是常态化之“问”。问责并非针对教师犯罪问题才搬出的“道具”,而是针对日常教育实践展开的常态化活动。针对某一事项或教师的某一行为,问责主体可随时请教师作出解释说明,从而了解个中原委或过程。如此不仅减少了问责成本,更能使教师时刻绷紧师德之弦,在一定程度上预防师德失范的发生。

其四,问责之“问”应是有边界之“问”。一方面,问责具有外在边界,即问责以“师德责任”为启动条件和根本遵循。师德责任有所指,问责才能有所向。无师德责任却施以问责,就可能走入泛道德化批判的误区。师德责任的有无判断应以专业伦理规范和教师作为德性主体的内在法则为标准。外在的伦理规范以明确的条文律令为依据,而教师内心的法则因其主观性而难以精确把握,这就需要结合问责的内在边界来考虑。对于有明确制度规定约束的师德责任,外部主体可依据相关内容进行问责,而对于伦理规范尚未涉及的内容,则要教师自我问责留下空间。简言之,问责的内外路径要与师德责任的生成机制相适配。

其五,问责之“问”应是有节有度之“问”,问责主体在行使问责权力时应对其行为负责,问责内容、方式需合理合情,不应干扰教师教育教学工作的正常开展,不应践踏教师主体尊严与正当权益,若有问责失当的问题,问责主体需承担相应责任。

综上,师德问责之“问”并非仅有消极、否定的色彩,也能够督促教师恪守师德、预防师德失范问题、净化教育环境方面发挥积极作用。问答之间,责愈明晰,德愈深厚,问责的意识才能深入人心,良性

的问责氛围才能逐步形成。

2. 以教师自觉、自讼、自控为内核动力

长期以来,由于对师德问责内涵及功能的误解——以“事后问责”为其主要内涵、以惩罚为其主要功能,师德问责成为凌驾于教师个体之上的外在强制力量,促使教师服从师德规范成为问责的目的,导致教师可能由此成为无知者、道德失能者甚至潜在的失范者,其德性主体之身份沉睡于规则之下。长此以往,可能导致教师在专业实践中对伦理问题的敏感性、在伦理困境中的决策力、辨别伦理是非的判断力等伦理素养,以及教师完善自我道德人格、提升自身生命质量与精神境界的职业理想都逐渐消隐甚至丧失。而且,任何规则因其治理范围的有限性都可能留下“伦理荒地”^[35],悬置道德主体性的教师面对“荒地”容易因为失去指引与依靠而陷入失能的窘境。

由此可见,师德问责不是用于钳制教师言行举止的工具,其根本使命应是引导教师成为有德之师:一方面通过对师德责任的叩问使教师发现“以德为本”的实践本性,另一方面通过对师德责任履行样态的不断问察使教师反思与改进自己的专业德性生活。“任何外部立法,无法使得任何人去接受一种特定的意图,或者,能够决定他去追求某种宗旨,因为这种决定与追求取决于一种内在的条件或者他心灵自身的活动。”^[36]师德问责效能充分发挥的首要前提是始终尊重并维护教师德性主体的身份与相应权利。法徒严不济事,无论问责方式多么严格、伴随的惩罚多么沉重,教师只有在深刻觉察自我是有责在身的道德主体之后才会产生责任感,才会确信并认同师德问责活动的正当性和合理性。只有教师将履行师德责任内化为个人内在信念,将师德问责转化为自觉履行、自我审判、自我控制的内在机制,师德问责才能具有实践的恒常动力。将外部问责转化为自我意志绝非易事,这也是为何孔子会发出“吾未见能见其过而内自讼者也”^[37]的吁叹。教师只有充分发挥其作为道德主体的主观能动性,以智慧深刻把握师德责任要求,将其纳入自我道德约束中,主动自觉地在道德实践中勤问己过、善改己非,在自问自省中修炼师德素养,才可能终至从心所欲不逾矩的师德境界。

教师自我问责机制的形成还有赖于外部培养。教育管理部门与学校应通过以传统文化、思想政治、师德伦理等为主题的宣传与培训帮助教师树立正确、稳定的价值观念与教育信念。教育管理部门应利用入职、考评等时机,通过教育、考试、随机抽检等

帮助教师熟悉教育法律、教育惩戒规则、教师职业行为准则、教师职业道德等制度规范,使教师常学常新,融会贯通。知至而后辩思,教育管理部门与学校可通过实践观摩、优秀或负面案例的学习讨论、专题辩论等方式促使教师反思善与恶、好与坏、守规与失范之间的界限,增强教师在伦理困境中的判断力与决策力、对私欲乃至恶念的洞察力和控制力。思明而后反躬自省,教育管理部门与学校也可通过鼓励教师撰写教育日记、发掘身边优秀师德事迹、定期作自我评价与批评等方式,逐渐增强教师自我反思与纠正的能力。

3. 以督责、归责、追责机制为外部保障

虽然目前尚无专门针对师德问责的制度安排,但是任何一项制度在稳定建立之前,都先显现于其他法律法规或规范性文件之中,并据此逐渐强大^[38]。已有的多项政策对于问责主体、问责客体、问责情形、问责程序、问责方式等关键要素都作出了规定^[1],可以说问责制已初具雏形。制度要求确立了师德问责的基本方向,确保问责有法可依。徒法不足以自行,师德问责的有序运行需要相应配套机制作为外部保障。机制通过对一定领域内行为的参与者或行动实体所必需的各种权利和义务作出规定,并为实现这些权利和义务或特定目的提供各种程序和轨道,以此生成和维持一定组织和社会领域秩序^[38]。从师德问责内涵出发,问责机制可细化为督责机制、归责机制及追责机制三种类型。

督责机制用以监管、督促教师履行师德责任。教师履责行为单凭某一视野或某种方法难窥其全貌,因此需要多维视角、多种方式结合予以监督。教育系统内部的工作者或行政管理者、外部的家长或社会组织均可作为督责主体。基于身份属性的不同,不同督责主体应采取不同的督责路径,拥有不同的督责权限。例如学校管理者可借巡课、会议、员工谈心等活动了解教师在校的履责情况,家长可在与孩子接触交流时询问其对教师的情感态度与工作的评价,从侧面把握教师的履责情况。对于言语能力尚处于发展期的低年龄段学生,家长可留意孩子身体或情绪方面的异常状况并及时向教师了解原委。督责主体如僭越其权限——例如家长为学生私自配备监控实时关注教师工作情况、教育管理人员密切关注教师私人生活领域等——不仅浪费了督责主体的精力,还给教师带来不必要的压力。除各司其职外,督责主体间还应构建平等和谐的对话关系,发现问题时能够及时交流、内外联动,提高督责机制的时效性。

归责机制用以判断教师某一行为中的责任归属。故凡做事,必谋其始,仅就行为后果作出责任判断是不准确的,“在行为和行为后果之间有一个时间上和空间上的巨大鸿沟,我们不能用我们固有的、普遍的直觉能力对此进行测量——因而,几乎不能通过完全列出行为结果的清单去衡量我们行为的性质”^[32]。为明确道德责任归属问题,很多研究者尝试构建归因模型,例如有研究者提出了因果关联、意识、意图、意志、行为错误评价的五因素模型^[39],有研究者从因果性、意向性、义务和能力、行为理由方面提出了专门针对负面行为的判断模型^[40]。在不断更迭的模型中,不变的是责任主体之主观因素与外在环境之客观因素的分析视角。在进行师德责任判断时,判断主体需要充分意识到责任归因的复杂性与困难性,应通过多方查证、评估等手段谨慎收集相关信息,综合考虑教师的认知、动机、意志、能力等主体性因素,以及具体情境、外在制度要求、行为后果等客观性因素,揆理度情,适度进行责任减免或从重,避免产生责任错置问题。

追责机制用以对教师违背师德责任的问题作出裁决并落实。追责并不等于惩罚,问责主体需要根据教师责任的大小灵活追责。追责应兼顾弹性与刚性。弹性之处体现在对教师责任较小的问题予以容错。“容错”并非“纵容犯错”,而是为教师自我审判留出一方空间,为教师弥补过失、改正错误提供一个机会。刚性之处体现在处理教师主观责任较大且侵犯师德底线的原则性问题时应严肃严格,不容协商与转圜。

在上述三种机制中,问责主体拥有较多的自由裁量权,因此还需要对其进行有效限制,以避免自由裁量权行使失当的风险。一是以监督为限制,问责主体应尽可能详细地公布问责过程,以信息公开的方式将师德问责置于阳光之下,接受广泛的社会监督。如加拿大安大略省教师协会在处理师德问题后,将问题情形、处理过程、当事教师态度、裁决结果等具体工作及其各步骤所依条例都详细具体地公布在官网中^[41]。二是以程序为限制,在制度上完善、细化对问责各环节的规定与要求,为师德问责每一环节的规范化进行提供参照。三是以能力为规制,通过定期教育培训、案例分享和指导等方式不断提升问责主体的素质,为其理性研判、精准决策提供支持。

参考文献:

[1]安相丞,陈蓉晖.我国师德问责制的演进逻辑与基本特

- 征——基于42项相关政策文本的分析[J].教师教育研究,2022(3):40-48.
- [2]安相丞,陈蓉晖.问责视角下我国师德失范问题处理现状的质性分析与提升策略研究——基于387个师德失范问题通报案例[J].江苏大学学报(社会科学版),2022(4):92-103.
- [3]张贤明,杨楠.政治问责及相关概念辨析[J].理论探讨,2019(4):18-24.
- [4]王若磊.政治问责论[M].上海:上海三联书店,2015:82.
- [5]NULAND S V, POISSON M, UNESCO-IIEP. Teacher codes: Learning from experience[M]. Paris: International Institute for Educational Planning,2009:71-77.
- [6]高湘泽.道德责任的主体必然性与合理性之根据[J].哲学研究,2006(3):56-62+129.
- [7]郭金鸿.道德责任论[M].北京:人民出版社,2008:52,58-61.
- [8]曹凤月.解读“道德责任”[J].道德与文明,2007(2):84-87.
- [9]SCHICKTANZ S, SCHWEDA M. The diversity of responsibility: The value of explication and pluralization[J]. Medicine studies, 2012(3):131-145.
- [10]叶澜,柳斌.中国教师新百科:中学教育卷[M].北京:中国大百科全书出版社,2002:226.
- [11]田秀云.教师责任的依据及其问责方法[J].中国高教研究,2006(3):65-67.
- [12]HANSEN D T. From role to person: The moral layeredness of classroom teaching[J]. American educational research journal, 1993(4):651-674.
- [13]高兆明.道德失范研究:基于制度正义视角[M].北京:商务印书馆,2016:31.
- [14]迪尔凯姆.社会学方法的准则[M].胡伟,译.北京:华夏出版社,1998:56.
- [15]焦新.教育部党组通报三高校违纪典型案例[N].中国教育报,2015-12-02(1).
- [16]陈强.有性侵前科的教师为何容易混进民办校?[N].中国青年报,2019-07-01(4).
- [17]熊丙奇.处理师生冲突不能靠“长官意志”[N].中国教育报,2015-06-10(2).
- [18]朱代琼,王国华.基于社会情绪“扩音”机制的网络舆情传播分析——以“红黄蓝幼儿园虐童事件”为例[J].西南民族大学学报(人文社科版),2019(3):146-153.
- [19]福柯.规训与惩罚:监狱的诞生[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1999:240.
- [20]PERRYMAN J. Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures[J]. Journal of education policy, 2006(2):147-161.
- [21]财新网.引发舆情便对教师“辞退了之”?切割式处理伤害教师尊严[EB/OL].(2023-01-06)[2023-09-20].
<https://xionghingqi.blog.caixin.com/archives/263711>.
- [22]澎湃新闻.“造谣女儿遭班主任体罚吐血”续:家长、推

- 手、水军均获刑[EB/OL].[2023-09-20].https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_10745572.
- [23] 中华人民共和国中央人民政府. 中共中央印发《中国共产党问责条例》[EB/OL].[2023-09-20].http://www.gov.cn/zhengce/2019-09/04/content_5427269.htm.
- [24] 中共中央党史和文献研究院. 习近平关于全面从严治党论述摘编(2021年版)[M]. 北京:中央文献出版社, 2021:470.
- [25] GROOP C. Accountability and corruption: A study into political institutions as referees between principals and agents [M]. Åbo: Åbo Akademi University Press, 2013:103.
- [26] 宣云凤. 论个体道德意识的发展[J]. 南京师大学报(社会科学版), 1999(2):28-34.
- [27] 叔本华. 伦理学的两个基本问题[M]. 任立, 孟庆时, 译. 北京:商务印书馆, 1996:201.
- [28] 王健清. 论中国问责文化的渊源、畸变及重构[J]. 江西社会科学, 2011(3):226-228.
- [29] 董兴杰. 儒家自省范畴的多维阐释[J]. 孔子研究, 2022(2):140-149+160.
- [30] 施璇. 笛卡尔的伦理学说研究[M]. 上海:上海人民出版社, 2021:222-226.
- [31] 斯密. 道德情操论[M]. 蒋自强, 钦北愚, 朱钟棣, 等译. 北京:商务印书馆, 1997:140.
- [32] 鲍曼. 后现代伦理学[M]. 张成岗, 译. 南京:江苏人民出版社, 2002:62, 20.
- [33] MOORE D A, CAIN D M, LOEWENSTEIN G F, et al. Conflicts of interest: Problems and solutions from law medicine and organizational settings[M]. London: Cambridge University press, 2005:74-95.
- [34] 冉光芬. 论黑格尔的道德行为归责理论[J]. 中山大学学报(社会科学版), 2014(2):126-132.
- [35] 赵汀阳. 论可能生活(第2版)[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2010:422.
- [36] 康德. 法的形而上学原理——权利的科学[M]. 沈叔平, 译. 北京:商务印书馆, 1991:34.
- [37] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京:中华书局, 2018:75.
- [38] 金东日, 张蕊, 李松林, 等. 问责制研究:以中国地方政府为中心[M]. 天津:天津人民出版社, 2018:144, 240.
- [39] SHAVER K G, DROWN D. On causality, responsibility, and self-blame: A theoretical note[J]. Journal of personality and social psychology, 1986(4):697-702.
- [40] MALLE B F, GUGLIELMO S, MONROE A E. A theory of blame[J]. Psychological Inquiry, 2014(2):147-186.
- [41] Ontario College of Teachers [EB/OL]. (2022-04-20) [2022-08-20].<https://www.canlii.org/en/on/onocot/>.

Teacher Accountability: Why to Ask, What to Ask, How to Ask

AN Xiangcheng¹, CHEN Ronghui²

(1. Faculty of Marxism, Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China;

2. Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract: In recent years, the accountability of teachers has gradually become a key part of the long-term mechanism for the construction of teachers' ethics and style, which is the due meaning of the nature of teachers' moral responsibility, the practical need for the prevention and control of teachers' moral anomie, and the inevitable requirement for maintaining the good order of education. The content of teacher ethics accountability varies according to the different intervention nodes, the accountability before the teacher's action refers to the teacher's perception and will, and the accountability after the teacher's action refers to the teacher's conscience and behavior. The implementation of teacher ethics accountability should be based on dynamic, full-state, and normal accountability as the practical approach, with teachers' self-awareness, self-litigation, and self-control as the core driving force, and the supervision, accountability, and accountability mechanism as the external guarantee, so as to ensure that the teacher's moral accountability can play its effectiveness accurately, effectively, scientifically and reasonably.

Key words: teachers' moral disorder; accountability; moral responsibility; self-accountability