

中小学师德建设专业化诊断及 实践改进研究

● 蔡辰梅 詹谨蔚 刘华杰

摘 要 师德建设的既有研究主要关注宏观层面的政策规约和微观层面的个体修养,对于作为中观领域核心实践单元的学校组织则缺乏深入探究。基于学校组织这一关键主体,本研究以专业化水平为观测点,对中小学师德建设进行诊断研究。研究发现,学校师德建设呈现箩筐泛化型、任务替代型、间接渗透型以及专业驱动型等差异化类型,在专业化谱系上体现了师德建设从盲目被动走向自觉和专业。在价值层面上,师德建设体现为“对教师”和“为教师”两种不同取向,前者将教师客体化,以“做工作”的思路实施自上而下的纪律监管性师德建设;后者则将教师视为师德建设主体,以“做教育”的情怀实施自下而上的关怀支持型师德建设。中小学师德建设的实践改进,需要确立支持型师德建设取向,增强校本化特色并在持续走向专业化的同时,探索生态型师德建设模式。

关 键 词 中小学;师德建设;学校诊断

课题来源 本文系国家社科基金 2023 年度教育学一般项目“面向未来的学校教育关系生态伦理重构研究”(项目编号:BEA230069);广东省“新师范”建设助推基础教育高质量发展研究与实践项目“初任教师专业发展助推中小学教育关系质量提升行动研究”的研究成果之一。

作者简介 蔡辰梅,广州大学教育学院教授、博士生导师(广州 510006);詹谨蔚,广州大学教育学院硕士生(广州 510006);刘华杰,华南师范大学教师教育学部讲师、硕士生导师(广州 510631)

师德建设是基于对师德建设本质的理解而展开,观念认知对这一教育实践过程具有前提性和统领性影响。就目前而言,学界对师德建设形成两种类型的本质理解,一是将师德建设视为宏观层面的政策规约,重视规则取向的师德建设取径^{[1][2][3]};一是将师德建设作为教师个体的道德修为,强调美德取向的师德建设取径。^{[4][5]}宏观政策层面的师德建设往往作为“教育治理手段”而发挥其价值,难免会形成师德建设实践的“外驱逻辑”,即通过规约、管控、监督、考核、奖惩等外力手段来推动^[6],这会产生权威型和象征劝诫型政策工具运用居多、激励型和能力建设型政策工具

相对缺乏的问题。^[7]强调教师个体道德修养的师德建设往往注重“个体究责”,将道德压力过度施于教师个体,忽视了教师身在其中的关系情境和组织氛围所产生的生态性影响。换言之,学校是宏观政策和微观个体之间的基础性实践单元,属于中观组织,其作用未受到充分重视。师德建设在中观层面如何实践以及学校组织如何发挥其价值等课题,也未得到系统研究和揭示。师德建设实践和研究中对“学校主体”忽视,造成了师德建设实践逻辑的“断裂”,直接影响师德建设实效性的提升。现实中的师德建设是以学校为承上启下的关键性、中介性实践主体而展开的,师德建设实

践中显著的校际差异印证着学校这一中观组织在师德建设中不可忽视的地位和价值。

值得注意的是,近年来一些学者开始关注到组织管理因素对教师道德的影响,并推出了具有启发性的研究成果。檀传宝从“道德领导”的维度,分析了学校领导者基于自身的道德示范而建构组织中的道德共同体的师德建设人文路径。^[8]杨炎轩从学校组织情景的伦理特征出发,分析其对教师道德的影响,尤其强调了学校组织结构和文化的伦理特征所产生的直接影响。^[9]孙银光等以学校师德建设为分析单元,从社会发展、学段差异以及生涯发展等维度澄清了学校师德建设的时代逻辑、现实逻辑和主体逻辑。^[10]这些研究的共同特征是围绕学校管理因素,分析其对教师道德以及师德建设的价值和影响。思辨分析能够贴近问题本质,形成具有思想性的研究成果。然而,现实中学校组织在师德建设中究竟是如何运行的,其师德建设实践存在何种偏差等问题,却仍需基于实证研究给以具体揭示和回应。本研究基于师德建设作为学校组织实践的观念认知,探究学校师德建设这一“黑箱”,揭示学校师德建设实践的特征与问题,描述对师德建设中观维度的内部解释视域。

道德是教师专业化的核心,引导和统领着教师专业化进程。^[11]道德意义上的专业化水平由此成为衡量教师专业发展的核心维度。因此,师德建设也需要置于专业化视域下予以考察。本研究基于学校组织这一师德建设实践的关键主体,以专业化水平为观测点,对学校师德建设进行了诊断研究。研究采用目的性抽样,选取18所中小学展开研究,其中,小学8所,中学10所。研究运用实地观察、文本分析以及集体和个别访谈等方式收集资料,并对学校师德建设总结报告、相关政策文件文本、访谈记录等文本进行编码分析,从中概括提炼了学校师德建设的类型特征,分析了差异性的价值取向,为师德建设专业化水平提升提供了实证依据。

一、专业化谱系下中小学师德建设的类型特征

教师职业道德向专业道德转型的实践过程,本质上是从经验性师德建设向专业化师德建设发展的渐进性过程。通过对师德师风建设的学校诊断发现,学

校师德建设的专业化水平呈现出谱系性差异,并具体体现为四种典型类型。依据师德建设专业化水平由低到高的程度差异,依次为箩筐泛化型、任务替代型、间接渗透型和专业驱动型,体现了师德建设从盲目性、被动性走向自觉性和专业性的本质性水平差异。

(一)箩筐泛化型——盲目性师德建设

箩筐泛化型师德建设是一种对师德建设缺乏自觉意识和专业认知的盲目性师德建设类型。在“师德建设是个筐,什么都能往里装”的盲目泛化的理解之下,学校往往将与教师相关的各项工作都视为“师德建设”,将学校工会活动、安全教育以及家校合作等各项工作都“塞”进师德建设这个“箩筐”之中,师德建设成为拼凑而成的“大杂烩”。师德建设工作的泛化源于师德建设理解上的空洞,以空泛方式开展师德建设的最终结果往往是师德建设的虚无化。师德建设的独特内涵和目的在泛化中被消解,也就很难达成应有的实践效果。这种实践缺少的是一项“将师德形成概念”的专业性工作。概念化有助于在师德建设中形成“一种共识性的道德愿景”,并为师德建设“提供一种观念基础”。^[12]

“箩筐泛化型”师德建设由两种不同性质的盲目性造成——“无意识”的盲目和“排斥性”盲目。“无意识”的盲目是指缺乏师德建设的清晰概念和认识,观念意识中缺乏对“师德建设何以重要”以及“师德建设如何实践”等基础性问题的明确认知。理念层面的混沌导致学校师德建设处于盲从或者随意的状态——“上面让做什么就做什么”抑或“别的学校做什么就跟着做什么”。这种对师德建设“没有概念”的自发性盲目状态,在根源上是一种潜藏的“轻视”。其潜在的观念认知为,师德建设很“虚”,没必要“当回事”,抓好“教学成绩”才是根本。这种对师德建设价值和意义的消极认知,直接造成了“不重视”的实践姿态,如此,师德建设的盲目性便成为自然而然的結果性状态。

“排斥性盲目”则是对现有师德建设制度要求或者方式的某种不认同而造成的。一些学校管理者认为“师德建设不是这么个搞法”(FT-M2),^①因为对师德建设落实过程中一些方式路径的排斥而形成“应付性”的工作心态。持这种心态的管理者往往不是排斥

真正意义上的师德建设,而是反感他们认为“走样”的师德建设。一位校长在访谈中谈及,“区里的师德师风警示教育大会其实是硬着头皮去的,因为学校还有很多工作等着做,就想着去应付。但是会议后半段专家做的师德讲座很好,特别受启发。我们学校和老师在师德建设方面就需要这样的指导和引领,而不是各种政策制度下发和没用的大会小会。”(FT-M2)

(二)任务替代型——被动性师德建设

任务替代型的师德建设类型在本质上是被动性的师德建设状态,将师德建设视为要完成的“任务”,以被动式的任务完成替代实质性师德建设工作的高质量开展。任务替代型师德建设也包括两种类型——形式化替代和内容性替代。形式化替代是用政策文件的形式化落实替代实质性的师德建设,认为“开过会了,任务就完成了”,将开会传达或签名承诺等形式视为师德建设的实质,并没有深入探索真正解决师德问题的有效途径和方式。内容性替代则是用其他工作任务的落实替代师德建设工作,例如用教师福利性活动替代师德建设工作,用德育工作替代师德建设等,师德建设是“捎带做的”而非“专门做的”,认为把相关的工作做了就等于搞了师德建设。

任务替代型师德建设内含的被动性源自仅仅把师德建设作为“行政任务”的偏差性理解,认为师德建设是外在于学校的自上而下需要完成的工作,而非自下而上的学校和教师发展的内在需求。这种“硬着头皮落实任务”的心态遮蔽了对师德建设的专业性理解,反映出管理者缺乏作为师德建设主体的主动性理解和思考,未能发现师德建设与学校及教师发展的本质性关联。学校管理者对政策制度的理解停留在表层,未能将外部性的制度要求与教师专业发展需求建立内在一致性,从而实现内外交融,上下贯通的师德建设逻辑的主体性转化,导致师德建设始终外在于学校工作和教师的专业道德生活,未能产生应有的积极影响。非但如此,这种任务式的被动性理解,客观上也确实使师德建设作为形式化的任务而加重了学校和教师的负担,各种会议和文件制度的落实占用了大量时间和精力却未达到应有的实践目的和教育效果。

(三)间接渗透型——自觉性师德建设

间接渗透型师德建设是具有一定专业自觉性的师德建设类型。在此种师德建设观念中,教师道德的形成不是孤立的,而是与学校的文化建设、教学改革、德育工作等密切相关的。学校将师德建设作为系统工程,自然渗透并融入相关工作中,以符合学校教育实践情境特征的方式来开展师德建设。这种师德建设类型往往以“找到师德建设抓手”的实践路径展开,即找到适合本校的特色化、系统性、整体性工作抓手,在这个工作的整体推行过程中融入师德建设。这种师德建设实质上属于间接性师德建设,能够达成不用刻意为之的隐性师德建设效应,以及“无所为而为”的自然效果。这种师德建设类型的优势在于,不需要“另起炉灶”专门花时间和精力去做师德建设,而是在做好学校“主业”或“特色”工作的过程中,自然而然地带动教师道德的发展。

教师道德被视为一种“专业习性”,指教师在教学情境的实践中,对其教学工作、教师角色、学生、学习等相关因素所持有的道德定位。其范围涵盖教师个人的生活经验和实践经验,是一种有道德效用的行为倾向。^[13]因此,渗透型师德建设在一定程度上契合了教师道德的本质性特征。Z中学以百年校史为特色开展的深入、系统、深厚的学校文化建设活动,产生了整体性提升师德建设效果的价值,是间接渗透型师德建设的典型。教师在校史学习中形成了“不能砸了学校牌子,不要成为历史罪人”的充满敬畏的使命感,“战战兢兢、如履薄冰”地想要做一个“好老师”。他们在前辈老师对学校文化的理解和实践中感受到了特有的民主开放精神和严谨从教作风,学校文化演绎为特定的教师文化而完成了代际传承。与此同时,学校利用校友会这一平台和资源,通过校友对老师的回忆让老师们感受到成就感和幸福感,从而进一步加强潜心从教的荣誉感和责任感。该校以独特的学校文化为魂形成整体性的学校文化氛围,熏陶和感染着每个身处其中的教师,其对学校特有的厚重历史文化的挖掘和利用成为最贴切而有力量师德建设过程。正如一位青年教师所说的,“学校有深厚的历史底蕴和人文情怀,特别重视校史培训,会让我们年轻老师感觉到自己已经沉淀在这个历史的底蕴里了。我们是学

校历史的缔造者,而不仅仅是一个教书匠。所以,会把自己融入其中,承担起那一份责任。”(FT-YT1)

渗透型师德建设源于教育管理者对教育的深度理解、对学校工作的全面评估、对教师道德发展规律的内在把握,是基于系统性的学校管理思维而达成的师德建设的良好状态。然而,这种师德建设虽然具有了一定的自觉性,却缺乏对教师道德专业性和特殊性的理解,对于师德建设核心目标的确立和达成仍然缺乏针对性的设计,对于教师专业道德素养的有效提升仍然难以给出有效说明。

(四)专业驱动型——专业性师德建设

专业驱动型师德建设是基于一定程度的专业自觉而展开的师德建设,这种师德建设类型的前提性认知是师德建设是一项具有专业性的工作,应以专业的意识和方式去实施。专业驱动型的师德建设又体现为两种不同类型,一是将师德视为专业素养的内核,以“师能”提升驱动“师德”水平的提高;二是将师德建设本身视为专业,以教师专业道德水平的提升推动师德建设过程。前者可以称为“基于专业”的师德建设,后者可称之为“作为专业”的师德建设。虽然两者的具体内涵和实施路径不同,但都是将师德建设作为具有专业属性的工作而进行探索,这样的探索是对经验自发的超越并力求实现理论指导下的自觉。

基于“专业”的师德建设主要通过教师专业素养和能力的提升为教师道德的实现奠定专业基础。美国教育家索科特认为,“专业素养具有道德内核,教师的教学是由德行构成的社会实践”,因为,“教师的道德观念对其教学理解具有深刻影响,出现在知识教学中的技巧是被教师自身的道德能力所制约甚至决定的。”^[14]正是在此意义上,“专长即德行”^[15]。教师专业素养的提升和实践本身就不可分割地内含着道德努力和道德品格,因此,提升教师专业素养的过程也是教师道德的提升过程。基于“专业”的师德建设暗合了索科特的基本理念。D中学提出的“教不好学生就是失德”“消灭不及格就是最大的师德”(ZL-DG),是这种师德建设类型的常识性表达。S小学也提出,“上好课是一个老师最崇高的师德”“研好课是一个团队最重要的师德”(ZL-SG)。这些学校师德建设的目标

在昭示,没有专业能力做基础的教师,很难成为真正意义上的“好老师”,唯有强大的教育教学专业能力才能够支撑实现教书育人的核心使命。“管不住学生”“教不好课”就欠缺了彰显作为“好老师”的教育德性的基础性条件。这种基于专业素养和能力发展的师德建设在本质上具有古希腊伦理学中“目的论”价值取向的色彩。目的性价值的实现便是最高的“善”,能够教好学生就是教师最重要的价值实现和德性体现。T小学明确提出“培育‘懂学生,有办法’的好老师”,因为,“只有‘懂学生’才能更好地‘回应学生’,只有‘有办法’才能更有效地‘教育学生’”(WB-TF)。为此,他们组织教师学习“正面管教”“成长型思维”以及“非暴力沟通”等相关的教育理论和专业知识,以强大充裕的专业资源供给提升教师的教育专业认知和实践能力,并基于此而成长为好老师。

作为“专业”的师德建设则是将“师德建设”视为具有独立专业性的实践领域,认为教师道德具有独特的本质和专业成长规律,是一项“专业性的工作”。因此,需要进入“师德结构”的内部进行探索,从而为师德建设确立专业的内容和实践方式。作为专业的师德建设需要学校管理者对教师道德问题形成专业性的理解而非常识性、表浅性的判断。在这一点上,Z校的管理者已经有了自觉意识并进行了有益探索和行动。学校管理者在对青年教师的师德培训中,开始自觉探索“教师道德”概念的内涵,并在比较不同理论概念界定的基础上,借鉴“师德四维观”——师业、师爱、师能、师风,提出了本校师德建设的操作化维度——爱教育、爱学生、能力强、做表率。他们运用实践中的师德冲突情境案例,引导青年教师反思由教育观念认知问题而导致的家校冲突和教师“失德”问题,提出“有些师德问题往往是错误的教育观念造成的,包括教育观、学生观、教师观等观念和认知问题。”(ZL-ZX)这里触及的是一个非常重要的道德哲学问题,即亚里士多德所提出的“道德德性”和“理智德性”的区分问题。亚里士多德指出理智德性是灵魂的理智活动上的德性,道德德性是灵魂的欲望与感情活动上的德性。“理智德性使道德德性的领域拓宽,层次加深,目光放远,使它们不再局限于个别而成为普遍,理智

德性——明智的实现活动与道德德性的实现活动须臾不可分离。”^[16]日常师德建设更重视和关注的是教师的道德德性问题,教师是否负责、是否关爱学生、是否公正等,较少关注教师在处理问题中的“明智”“适度”“观念偏差”等,这些隐蔽性的理智德性问题恰恰根源于教师道德认知层面的问题。因此,这样的管理观念和专业引领具有重要的教师专业道德启蒙意义,是专业型师德建设在实践中的积极探索和突破。

二、专业化视域下中小学师德建设的价值取向探析

经验型教师向专业型教师转变是人类教育生活历史性进步的一个重要表征,由一般性的教师职业道德向教师专业道德的观念转移则是教师专业化运动的历史必然。^[17]因此,中小学师德建设的专业化水平提升具有客观必然性。专业化视域下的师德建设应该是“基于专业、在专业中并且为了专业”的专业化师德建设过程。“基于专业”是指专业化的师德建设应当基于教师专业道德发展的需求和现实而展开,这是师德建设的实践起点。“在专业中”是指师德建设不是抽离于教师专业实践的外在强加,而是落实于教师专业道德发展并推动该进程的内在性过程,这是师德建设实践的存在空间。而“为了专业”则是指师德建设的目的在于给予教师专业道德实践以专业性支持,从而积极推进教师的专业道德发展。这样的专业化视域是新时代师德建设由“外驱逻辑”向“内驱逻辑”转型的必然性要求。^[18]内隐在学校师德建设中的价值取向潜在而系统性地影响着师德建设的整体观念、工作思路以及实际效果。“教师在师德建设中是谁”的追问,触及的是师德建设的核心目的和底层逻辑。依据诊断研究中不同学校师德建设中教师主体地位的差异,可将学校师德建设的价值取向分为“对教师”的师德建设和“为教师”的师德建设。

(一)“对教师”的师德建设——客体化师德建设价值取向

学校师德建设是以教师为对象展开的,对教师进行师德建设本是客观事实。然而,客观上的对象和主体观念中的“客体化”是不同的。“对教师”的师德建设是指学校在师德建设过程中缺乏对教师内在的信

任、尊重和关切,仅仅将教师作为工作落实、任务完成的工具性存在,以自上而下的规训和监督逻辑展开师德建设。这一取向师德建设的特征体现在以下几个方面。

1. 基于教师角色的客体化定位

在“对教师”的师德建设中,教师属于被客体化的工具性角色和存在,教师是“不被看见”的。教师个体在教育实践中的问题和需求未能得到应有关注和回应,而被视为“参加会议”“签订承诺书”“完成自查自纠表”等工作落实的对象,被抽象化为“人数”或“百分比”。在这样的师德建设中,老师们是“低着头”的存在。他们“被要求”听会,因为要达到“规定人数”,他们被要求“答题”,因为参加人数必须“百分百”。当教师在师德建设中被“物化”为各种表格和数据,当不顾他们内心感受地要求他们“硬着头皮”完成各种“任务”,当他们的“尊严感”被轻视,由内而外地想要做一个好老师的内在动力就很难被激发,反而更有可能被消磨甚至伤害。因此,“对教师”的师德建设中缺失了教师主体性存在的道德图景,教师主体性的道德追求很难在这样的实践过程中生发并实现。

2. 依照自上而下的行政监管逻辑

“对教师”的师德建设注重的是对教师的“监管”,将师德建设更多理解为对教师的“纪律规约”,让老师们不触碰“底线”或者“红线”。这是一种自上而下具有强烈行政管理取向和舆情风险管控意识的师德建设过程,“不要出事儿”成为这一取向师德建设的核心关切。师德问题是备受舆论关注并极易引发舆情的教育实践领域,师德问题一旦发酵为“舆论事件”就会对学校 and 当事教师造成难以估量的影响。因此,学校师德建设面临着诸多不确定性的风险和压力,同时又叠加了自上而下的行政问责压力,不得已而将“不出事”的底线逻辑作为师德建设的核心任务。这种底线取向的师德建设必然会以强化外部规约而非内在激励作为重点,将各种规章制度的检查落实、各种会议的宣讲重申作为主要的工作内容。“警示教育”“师风督查”,由此而成为师德建设的常见形式,极易形成一种不信任教师的压抑性师德建设氛围,让老师们感受到无形的“道德轻视感”从而产生情感上的“排斥”和

自我保护的防御心理,以此维护内心的道德尊严。防御性的心理状态决定了这样的师德建设过程很难赢得教师的内在认同,难以进入教师的内心深处而产生根本性的改变和影响。

3. 遵从“做工作”的事务取向

“对教师”的师德建设往往将师德建设的开展视为“做工作”的过程,这样的过程是“事务化”的实践操作,仅有表浅的形式化影响。因为秉持“做工作”的观念意识和处理方式,实践过程便呈现明显的“官僚化”特征而变得冷漠,缺少人情味和人文关怀。教师的道德世界是由同情、关爱、良知、自省等深层的情感和理性要素构成的,唯有以情感触动情感,以理性激荡理性,教师的道德世界才有可能发生改变,形成回响。而“做工作”的师德建设,则是以“效率”为主要目标的,蜻蜓点水的表浅化成为这种工作形式的特征。教师在专业伦理关系中的困惑很难得到表达,在家校沟通中的迷茫和受挫很难得到指点和抚慰,教师个体化的专业道德发展需求难以得到倾听和回应。因此,“做工作”的师德建设很难触及教师道德实践中的深层问题和内在需要,也就很难给以有效地回应,进而将教师道德世界推动到更高的境界和水平。

(二)“为教师”的师德建设——主体化师德建设价值取向

“为教师”的师德建设是以教师的道德成长和发展、教师的精神幸福和教育生活的完满为目标的师德建设,是将教师放在师德建设的主体地位进行筹划的师德建设,是将师德建设作为教育事业而规划设计并实施的师德建设,是一种以信任教师的道德潜能并激发教师的道德努力为内在工作机制的师德建设。这样的师德建设主要体现为以下几个方面的特征。

1. 基于教师的主体性存在价值

在“为教师”的师德建设中,教师是主体性存在而非客体性存在,教师是目的性存在而非工具性存在,教师是被看见、被关切、被成就的主体。这样的师德建设过程以教师的主体需要为目的,以教师的主体性参与为形式,以教师的主体性道德发展为效果。在这样的师德建设中,教师是一个个独特而有风格的人,是一个个具体的处于特定专业发展阶段并面对着具

体专业发展困扰的老师,是一个个有待点燃的道德能量体。基于对教师的主体性理解,教师的道德努力会得到承认,教师的道德风尚会得到欣赏,教师的道德困境会得到理解,教师的道德失误会得到宽容。正如一位新老师所表达的,“对于新教师而言,刚工作其实是蛮害怕的,你会觉得自己这也不行,那也不行。但学校提出‘成长型思维’,给你犯错的机会,让你觉得犯错是正常的。就觉得学校让我们新教师很有‘底气’,会告诉自己‘没事,不用怕’,只要不犯实质性的错误,学校会给你一个‘支撑’,给你‘托底’。这种感觉对我们的成长太重要了,所以,特别感谢学校这样的包容和支持,也就会特别努力地成长和工作。”(FT-YT3)

当教师身处“信任优先”的道德氛围中,他们会努力使自己变得更值得信任,在具有积极的“自我实现预言”的氛围中,老师们会越发努力地成为他们欣赏和喜爱的自己,这种由内而外的改变,会带动学生、同事以及家长对他们的积极认同。如此,便会形成师德建设的良好氛围和良性循环。因此,“为教师”的师德建设取向是基于对教师的信任而激发教师更为强大的道德潜能的师德建设过程,是对教师道德世界的不断推动和积极建构的过程。

T小学明确提出,“让教师站在舞台的中央”“让每一位教师享受幸福和美的教育生活”(ZL-TF)的学校管理和师德师风建设理念,让教师通过“值周校长”的方式参与学校管理,搭建和创造各种平台推动教师的专业成长,运用心理辅导等各种方式和途径为教师解决工作中的问题和困难,使教师感受到尊重和关怀,在成长中获得幸福和意义感。一位教师在访谈中谈到,“学校组织的心理团辅活动很解压,让我很放松地说出困惑和烦恼,收获了来自小伙伴们的鼓励和支持,我想也许有时候我可以不需要自己一个人故作坚强,在这种身心疲惫、心灵脆弱的时候,找到心理老师去倾诉,可以向外找一个情绪的出口,真的很感谢学校的用心组织!”(FT-T5)

2. 依照自下而上的专业支持逻辑

“为教师”的师德建设是与教师站在一起而不是站在教师之外或者之上而实施的师德建设,这样的师

德建设是以关心教师的需求和维护教师的权益为内在立场的师德建设。因此,这样的师德建设过程以帮助教师解决实际问题 and 促进教师的职业幸福为目标,解决消磨教师教育热情的问题并守护教师的职业尊严。这是一种人道主义取向的师德建设,是对官僚主义冷漠取向的师德建设的克服。这样的师德建设会看到教师繁重的工作状态而不忍心增加教师的工作负担,从而尽可能简化不必要的工作形式而为教师腾出休息调整的时间,这样的师德建设不会为了“息事宁人”而让老师“受委屈”,让教师的利益和形象“受损”,这样的师德建设会让教师感觉到温暖和贴心,让教师因为被尊重和维护而生发出更强烈的教育激情。在调查过程中,一位校长讲到现在的舆论和社会环境造成了不信任老师的基调,让老师们承受了不该承受的误解和压力。校长情绪激动地宣称,“我就是要通过各种努力来维护教师的形象和尊严,让家长和學生更懂得信任和尊重老师。虽然面对大环境中对教师的不利影响感觉到一种‘无力’,但我还是会尽可能在自己的学校,在可能的范围内信任和维护老师,温暖他们的心,不让老师们付出努力之后再受伤害心。”(FT-M4)这位校长体现了典型“为教师”的师德建设立场和情怀。而另外一位校长则以“敢于担当”的“真正的共产党员”的形象和精神,成为老师们的“坚强后盾”,从而赢得老师们的敬重、家长们的认同,也让学校的发展突飞猛进。这位校长在访谈中谈到,“有一次我跟一个老师聊天,他说‘你是一个真正的共产党员’。其实我不觉得我做得那么好,但是我觉得最起码让老师们看到了我的作为。可能就是我来早来晚走,总是冲在前面。当他们和家长发生矛盾或遇到问题时,我协助他们解决,给予支持,在他们遇到困难时,我及时帮助他们,包括学校建设过程中,我跟施工方争吵,为老师们争取权益。他们可能就觉得这个校长敢担当吧。”(FT-M2)该校一位年轻教师在访谈中的表达,也印证了校长的讲述,“我们校长不仅重视学生,也非常关心老师们。如果有教师情绪不稳定,校长会立即采取行动跟踪解决问题。校长还鼓励我们在家庭困扰等问题上可以寻求她的帮助,她愿意和我们进行交流,帮助我们面对和解决。”(FT-YT6)

3. 遵从“做教育”的事业取向

“为教师”的师德建设是守望教师专业发展,极力推动教师拥有获得感和幸福感的师德建设,因此,是基于专业而“做教育”的师德建设,内在的专业意识和专业取向是这种师德建设的内涵性特征。这样的师德建设取向将师德建设作为教育事业而非教育工作,将师德建设融入学校整体的教育理念和顶层设计中,以更具高远性、系统性的教育思想和理念统领师德建设,以教师的专业道德发展推动教育目的的整体性实现,从而形成一种系统性而非孤立性的师德建设样态。这种整体性的目标统合并不取消师德建设自身的专业性和特殊性,为了教师的师德建设是将教师专业道德发展作为具有内在规律的专业领域进行理解,在研究和探索教师专业道德发展内在规律的基础上,通过专业性的学习和探究找到科学有效的路径,从而实施具有理论指引和研究基础的师德建设过程。这样的师德建设过程具有科学性和先进性,始终追踪教育发展的前沿和回应未来社会发展的挑战而不断更新师德建设的内容和方法,在充满活力的教师专业发展过程中不断激荡教师的教育热情,在充满希望的自我成长中使教师内在认同师德建设的个体性价值和教育努力的存在性意义。

三、中小学师德建设专业化的实践改进

就宏观层面而言,师德建设需要政策制度的统一性规范和指引;就微观层面而言,师德建设需要教师个体的自我修养和境界提升;而作为中观层面的学校,是师德建设实践切实的组织实施者和整合推动者,是师德建设效果实质性提升的关键着力处。基于学校在师德建设中所发挥的独特作用,以及本研究发现的问题,学校师德建设专业化水平的提升可从以下几方面尝试改进。

(一)从“一刀切”走向“校本化”——校本化特色师德建设的增强

师德建设的政策制度规定是具有统一性的,然而,每个学校的历史文化、师资力量、生源质量以及社区环境的不同都决定了师德建设的校际差异性。学校在实施师德建设过程中,一方面要关注共性化的政策制度要求,另一方面还要特别重视学校师德建设问

题本身的特殊性。“基于学校,在学校中并且为了学校”的校本化师德建设意识的确立,能够使师德建设更具现实性和针对性,也更能实现资源的有效挖掘利用。研究发现,凡是师德建设做得好的学校,都有一个共同特征,那就是重视自身的学校特色,基于学校差异而明确师德建设的方向和路径。Z中学将百年校史作为师德建设的厚重文化资源,形成独特的文化气质和学校氛围,使本校老师油然而生一种任重道远的使命感。“不能砸了学校的牌子”成为教师内心的道德律令。这种约束力量既不是纯粹个体生发的,也不是强制性的外部强加,而是由文化侵染内心而产生的道德自觉。这种道德自觉不是个体化的偶然,而是由学校文化历史所形成的具有持久群体熏染性的习俗道德,能够产生强烈的文化影响力而使身处其中的个体达成道德自觉和自我要求。特色化师德建设模式的形成,一方面有赖于独特的学校文化,另一方面则体现为教师道德文化。教师道德文化具身性的代际传承和共同体性质的整体带动是学校师德建设特色的重要体现。Z中学独特的“回到母校当一个像我的老师那样的好老师”的独特现象,就是这种师德文化代际传承的典型体现。B中学“师徒制”性质的代际传承则是另一种有效尝试。这些学校的师德建设一方面彰显了自身的独特文化,另一方面则启示学校师德建设的起点是对自身文化独特性地敏锐识别和有效利用。

(二)从“对教师”走向“为教师”——支持型师德建设取向的确立

教师究竟是师德建设的对象还是主体,这一问题拷问的是师德建设内含的人性假设和价值取向。“对教师”进行师德建设,是将教师作为需要监督和约束的对象群体,以外部化的监督和规约来实施师德建设,这种师德建设取向秉持的是一种“防教师”的道德假设。正是这种内含消极认知和假设的师德建设取向,造成了教师道德尊严感的降低和对师德建设的本能排斥。而“为教师”的师德建设,则是将教师作为师德建设和自我修养的主体,关心教师在专业生活中遇到的问题和困境,从关怀和帮助的角度促进教师专业道德的成长。在这一师德建设取向中,教师被视为具

有自觉道德追求和自律精神的道德主体而展开自己的教育生活。但在现实的教育关系和实践中,他们依然会遇到各种问题和挑战,需要组织提供支持进而实现专业发展。因此,学校师德建设不应只是外部性的规范、监督和要求,而是要从关心教师的教育生活,支持教师的专业发展、呵护教师的精神健康等方面着手,实现师德建设取向的改变。在诊断研究中,一些处于高速发展期的学校往往忽视教师为学校发展付出的个人代价,比如“经常加班而没有时间照顾孩子”等问题,造成教师“培养好了别人的孩子,自己的孩子却没教好”的伤痛和遗憾。“压榨老师的个人时间”成为一些加速发展中的学校的常态,造成了教师的沉重压力和负担。学校组织管理的人文关怀缺失造成师德建设本身的合法性危机,因此,基于教师的教育生活需要,关心教师的专业发展困境,让师德建设本身成为充满人道主义精神和关怀伦理氛围的营造过程。被关怀的教师才有更多关怀学生的动力和激情,被呵护的教师才会有更多时间和精力做好本分的教育。支持型师德建设是对当下师德建设本身具有人情味和人道力量的呼唤,也是师德建设以自身的德性成就教师德性的根本所在。

(三)从“基于专业”走向“作为专业”——专业化师德建设特征的建构

学校师德建设在专业化方面呈现为“基于专业”的师德建设和“作为专业”的师德建设。“基于专业”的师德建设主要通过教师队伍建设的专业化尤其是教师专业素养和能力提升为教师道德的实现奠定专业基础。而“作为专业”的师德建设则是将“师德建设”作为具有专业内涵的实践领域进行理解,认为教师道德具有独特本质和属性,因此需要进入“师德结构”的内部进行探索,从而为师德建设确立专业化的内容和方式。诊断研究发现,教师专业道德存在着明显的学段和专业发展阶段的差异。不同学段的教师面临着不同的专业道德发展问题,不同专业发展阶段的教师存在着不同的师德困境。例如初任教师在家校关系中的迷茫无助,“老教师”在专业发展高原期的“倦怠躺平”等等。教师的专业道德能力与专业素养密切相关,专业能力的提升有助于师德能力的提高,然而,专

业能力和师德能力仍然是有区别的。以专业能力发展替代师德能力建设并不能有效解决教师师德问题,因此,需要“作为专业”的师德建设,切实探究教师专业道德发展的内在规律,探索教师在不同专业伦理关系维度上的特殊需求,区分性地解决不同学段和不同专业发展阶段教师的伦理困境,唯有如此,才能真正实现师德建设专业水平的提升和教师专业道德素养的全面发展。

具体而言,师德建设需要针对处于不同专业发展阶段的老师,发现其专业生活中的问题和挑战,进行研究和回应,需要围绕教师不同专业生活领域中的专业道德问题进行研究和引导,如教师的教学伦理、班级管理伦理以及科研伦理等,需要针对困扰教师专业道德的突出主题进行专门化的研究和指导,如家校关系中的伦理冲突、特殊学生管理中的伦理冲突等。基于专业实践取向的师德建设才能针对性地解决教师的专业道德困境,推动教师的专业道德发展,以专业的思想和方式解决师德建设问题。

(四)从“孤立化”走向“生态化”——生态型师德建设模式的探索

在教育作为国家强国战略和家庭代际传承发展载体的当下,教育问题日益成为社会问题而非封闭式的学校教育问题。与之相应,师德问题也成为公众和媒体关注度高、家长问责频发的问题领域。因此,学校师德建设无法封闭性展开,难以孤立的方式就师德问题解决师德问题,而是需要将师德问题置于整个教育和社会生态之中进行理解和思考,如此才能还原师德问题的本质,也才能使师德问题的解决更符合现实。诊断调查中发现,一些学校已经形成了初步的开放性、生态性的师德建设思路,能够将学校师德建设与社区发展形成互动,充分借助学校环境之外的因素,推动师德建设。例如B中学将优秀教师的师德宣传做到了周边村落中,让周围的村民了解学校优秀教师的师德风采,形成对这些教师的尊重并提升学校的整体声誉。与此同时,村民的了解和赞许也从另一个角度让教师对自我师德形成内在的尊严感和认同感,同时产生一种声誉压力之下的自我要求和自律品质。这种社区力量的发挥形成了多重的良性效果,是孤立

化的师德建设难以达成的。

生态型的师德建设需要学校从关系和生态的角度整体性考量师德建设问题,从师生关系、同事关系、家校关系以及组织关系等多重关系角度思考教师的师德问题,实事求是地将师德问题理解为被关系和生态影响的问题,而非仅仅是教师个人师德水平高低的问题。例如,一些学校出现了教师“不敢管”或者“不愿管”学生的责任推脱行为。如果学校仅仅将其行为理解为教师个人的责任心问题是有失公允的,因为师生冲突嵌套在复杂的社会境遇中,其解决需要在研判具体起因的基础上,协同多元主体参与治理。^[19]而在现实教育情境中,当教师因管教学生而陷入师生冲突或家校冲突的时候,学校往往不能站在教师的角度和立场维护其权益,这导致教师一方面需要承担教育责任,另一方面却要承受不公平的指责、抱怨甚至是伤害。此外,一些教师由于对学生“区别对待”而被学生和家长诟病,但教师这种观念和行为并非个体性的孤立行为,而是整个学校强调应试和强化“功利化绩效评价”所造成的。当学校完全用成绩评价教师的时候,教师也会把成绩作为评价学生的唯一标准,这种价值观的传递源于学校文化生态的根源性影响。因此,学校师德建设不能只是将教师作为师德建设和监督的对象,还需要对学校自身所实施的文化制度、评价考核方式等进行价值反思和澄清,以学校文化自身伦理性的重建为教师提供良好的道德生态,从而“以好制度成就好老师”“以好关系成就好老师”,以生态性的制度文化和教育关系的重建为教师道德重建提供基础性的支持环境和条件。

注释:

①对于研究资料的编码命名,本研究首先对资料类型进行区分,“FT”代表“访谈资料”,“WB”代表“文本资料”。以学校名称的首字母对学校进行区分性表达,以“M”代表学校管理者,以“T”代表教师,以“YT”代表青年初任教师,以“S”代表学生,“F”代表家长。

参考文献:

- [1]傅维利.师德自省形成机理与实践体系的双重构建[J].教育研究,2023(11):139-148.
- [2]于泽元,王开升.立德树人:师德的养成之道[J].教育研究,

2021 (03) :149-159.

[3] 邹红军, 柳海民. 新中国 70 年中小学师德政策建设回眸与前瞻[J]. 中国教育科学(中英文), 2020, 3(01): 38-44+106.

[4] 林一钢, 平晓敏. 我国中小学师德建设政策内容与政策工具: 基于 8 份重要政策文本的分析[J]. 全球教育展望, 2021 (05): 69-81.

[5] 王凯. 从道德标杆到治理手段: 我国师德规范建设 40 年[J]. 教师发展研究, 2019 (12): 37-42.

[6] [18] 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.

[7] 王晓生, 鄢志辉. 我国中小学师德建设的政策设计与机制创新[J]. 教育科学研究, 2021 (03): 17-23.

[8] 檀传宝. 加强“道德领导”推进师德建设——提升高校师德建设实效性的一个重要视角[J]. 国家教育行政学院学报, 2022 (09): 3-6.

[9] 杨炎轩. 学校组织伦理视角下的教师道德成长[J]. 中国教育学报, 2011 (09): 38-41.

[10] 孙银光, 母志蕊, 尹国强. 学校师德建设的理论逻辑与实践路径[J]. 民族教育研究, 2024, 35(05): 130-138.

[11] 王凯. 道德是教师专业化的核心[J]. 教育发展研究, 2014, (20): 46-49.

[12] [13] 小彼得·C. 穆雷尔. 中小学教师职业道德培训手册: 师德的定义、养成与评估[M]. 北京: 中国青年出版社, 2016. 7, 178.

[14] [15] 休·索科特. 教师专业素养的道德基础[M]. 福州: 福建教育出版社, 2018. 72, 100.

[16] 苗力田. 品质、德性与幸福——亚里士多德选集《伦理学卷》前言[J]. 中国人民大学学报, 1999 (05): 39-44.

[17] 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 (01): 48-51.

[19] 方亚军, 郑航. 师生冲突及其教育改观——基于社会冲突论的考察[J]. 当代教育科学, 2024 (07): 45-54.

(责任编辑: 刘君玲)

Research on Professionalization Diagnosis and Practical Improvement of Teachers' Moral Construction in Primary and Secondary Schools

Cai Chenmei¹, Zhan Jinwei¹ & Liu Huajie²

(1. Guangzhou University; 2. South China Normal University)

Abstract: The existing research on the construction of teachers' ethics mainly focuses on macro-level policy regulations and micro-level individual self-cultivation, with insufficient in-depth exploration of school organizations as core practice units in the meso-level domain. Centering on school organizations as key agents, this study conducts a diagnostic analysis of the construction of teachers' ethics in primary and secondary schools, with professionalization as the focal observation criterion. The findings reveal four differentiated types of teachers' moral construction in schools: "catch-all generalization model," "task substitution model," "indirect permeation model," and "professional drive model." These types reflect a transition from blind implementation to gradual professionalization. In terms of values, two orientations are identified: "teachers' moral construction for teachers" and "teachers' moral construction by teachers." The former treats teachers as objects and implements top-down regulatory ethics construction through a "task-oriented" approach, while the latter regards teachers as the main agents of ethics construction and promotes bottom-up, supportive ethics construction through an "education-oriented" approach. Practical improvements in the construction of teachers' ethics in primary and secondary schools require establishing a supportive orientation, enhancing school-based characteristics, and exploring an ecological model of ethics construction while continuously moving towards professionalization.

Key words: primary and secondary schools; the construction of teachers' ethics; school diagnosis