

# 彰显教师伦理的制度正义

## ——师德评价的困境与突破

● 陈黎明

**摘 要:**当前,以德性论为评价立场,低标评价与高标评选共存的师德评价在合理性与正当性方面面临着质疑与挑战。以实现教师伦理的制度正义为研究视角,发现师德评价存在评价范围越界、评价指标体系缺失、评价方向缺少世俗价值引导的问题。科学有效的师德评价应在教师专业伦理制度的框架内,以底线伦理为理论基础,重视“行为优先”的责任论立场;以教师专业伦理规范为依据,构建师德评价指标体系;立足世俗道德,重塑“德福一致”的师德评价方向,最终彰显教师伦理的制度正义。

**关 键 词:**师德评价;教师伦理;制度正义

**课题来源:**本文系全国教育科学“十三五”规划2019年度教育部青年课题“新时代中小学教师职业道德规范的研制与实践推进研究”(项目编号:EAA190464)的研究成果之一。

**作者简介:**陈黎明(1985-),女,内蒙古兴安盟人,北京教育科学研究院教师研究中心助理研究员,主要研究方向为教育基本理论、教师教育。

师德评价即教师职业道德评价,它是指与学校教育活动密切相关的利益主体<sup>①</sup>按照科学的评价指标对教师在教学场域中的职业行为进行的“是非善恶”及其程度的道德判断。首先,在评价主体上,师德评价的主体具有多元性。它既包括教师的自评,又包括其他利益主体的“他评”。其次,在评价内容上,师德评价需要依据科学的评价指标体系对教师行为进行评价。再次,在评价范围上,师德评价应在教师从事职业活动的专业场域中进行。第三,在评价对象上,师德评价是对教师职业行为的评价。最后,在评价类型上,师德评价既包含对教师职业行为是非善恶的价值评价,又包含对具体行为之善恶程度的事实判断。前者告诉我们这个行为是好还是坏(质),后者告诉我们这个行为好的程度或者坏的程度(量)。<sup>②</sup>科学、有效的师德评价不是从问责导向出发对师德水平盖棺定论,而是要充分发挥评价的发展性功能,展现教师

伦理的制度正义。然而,从目前我国师德评价的现状来看,师德评价还存在一定问题。本文力图通过分析当前师德评价的现状与问题,从而进一步探求有效师德评价的路径。

### 一、当前我国师德评价的现状

#### (一)评价立场:德性论立场的优先性

师德评价属于道德评价。道德评价需要有明确的道德立场。“道德立场可依据不同的标准具体区分为很多不同的种类。如道义论立场、功利论立场、自利论立场、德性论立场、责任论立场等等。”<sup>③</sup>在教师伦理研究中,我们通常所持有的道德立场主要是德性论立场与责任论立场。德性论立场关注道德上的善或高尚的人所具有的道德品质,并侧重于对个体道德品质进行善与恶的质的评价。责任论立场关注个体行为的正当性,希望以普遍规范的形式规约个体的行为,侧重个体对责任的履行和对规范的遵从,并以此

作为标准来评判个体行为的道德性。

当前,在我国师德评价的立场上,德性论具有明显的优先性,即师德评价倾向于对教师个体道德品质及教师群体的道德水平进行好坏善恶的质的评价。在评价过程中,对教师个体“德性”的考量优先于对教师“专业行为”的道德分析。一旦发生教师行为失范事件被大众得知,教师首先就会被评价为道德品质败坏,即从质的方面对教师道德做出错与恶的价值判断。例如,在教育实践中,面对一个扰乱课堂秩序的学生,老师一时没控制住情绪用手打了学生一下,家长得知后便强烈要求开除教师,认为打学生的老师就是德行败坏,不配做教师;该教师也会因为师德事件在各种考核中被“一票否决”。毋庸置疑,无论站在德性论立场还是责任论立场,打学生的行为一定都是错误的。但是,如果仅仅凭一时一次的错误行为,就对该教师德行进行质的否定,而不考虑错误的程度(量)以及该教师长期的行为表现,不仅有失公平,不足以让当事人信服,而且不利于教师职业行为的改进。

在新时代背景下,师德表现日益成为教师考核的关键指标。师德“一票否决”制也成为师德师风建设的重要举措。那么,如何在高调强化师德重要性的同时,又不让教师因为一时一刻的行为而背负道德负担,这需要在师德评价中避免德性论对责任论立场的僭越。我们需要德性论立场引导教师卓越的道德表现,同时还需要从责任论立场出发,根据专业的法律规范明确教师职业的道德责任,着重对教师行为本身是否违背了道德规范以及对违反的程度进行专业判断后给予教师公平合理的评价。

### (二)低标评价:“不出事”即“良好”

理论上讲,师德评价应该根据客观的师德评价指标体系,对教师在教育教学生活中的表现进行评价,并结合多方评价主体的建议给予教师优秀、良好、合格、不合格等不同等级的评价结果。然而,笔者通过与教师访谈交流发现,现实中,我国师德评价流于形式。在教育实践中,如果教师与学生发生了冲突和矛盾,常常会凭当事人(学生、学生家长)的主观情绪和态度对教师的表现进行从轻或从重处理。而只要教师没有和学生、家长发生严重的矛盾与冲突,抑或

是没有学生和家长对其进行投诉(即使这位教师确实打骂了学生),在师德评价中就不会对该教师有任何负面评价,在师德评价表中都会显示“师德良好”或“合格”。

“不出事”就成为师德评价的事实标准和依据。教师们也深谙这种评价规则,只要秉持“不出事”的处事原则,师德评价方面就不会有问题。这种低标评价明显不利于对教师职业道德中存在的问题进行具体的和针对性的评价,也无法让教师意识到教师职业的伦理责任和道德义务。更为严重的后果是,在面对有可能产生争议的教育事件中,教师因为害怕产生冲突而采取鸵鸟式策略对学生的错误视而不见,主动放弃自身的教育职责。另外,实践中还有一种现象是将“师德标兵”等荣誉称号授予学习成绩突出的教师,即以学习成绩作为师德评价的单一标准。这就造成了师德评价简单化、重形式、轻内容的现状。

### (三)高标评选:师德典范的曲高和寡

师德典范是对教师师德的最高评价。师德典范的评选是希望广大教师可以学习和效仿。当今,我们评选出的师德典范大多是在极端的教育环境或教育事件中勇于牺牲、甘于无私奉献的教师。无可否认,师德典范人格所承载的价值触及着每个普通个体的心灵,能够让人们体验到一种精神力量。他们的事迹往往可以感染世人,令人敬畏和赞叹。然而,过分强调教师德性与自我牺牲之间的正向关联,并不能营造出一种合乎道德生长的社会环境。如果师德典范都是“苦哈哈”“惨兮兮”的悲情形象,在世俗层面上,“对于那些希望自己身体健康、孩子快乐成长、家庭和谐幸福的教师而言,无疑会躲避这种‘可怕的师德’”<sup>[3]</sup>。

对于作为普罗大众的教师而言,人生境遇各有不同,每个人履行道德要求的条件也各不相同。过高的道德要求不仅无法在群体中起到宣传和推广的作用,反而会给广大教师造成道德压力。另外,如果世人对教师群体有道德上的“至善”期待,在师德评价中就会以圣人化的高标准对普通教师进行道德评价,而一旦理想化的角色期待在现实生活中没有达成,则会影响师德评价的客观性与公平性。所以,师德评选中典范的价值引领固然重要,但是我们更要评选出在真实的

教育情景中具有可模仿、可学习的师德榜样。

无论是师德评价中德性论立场对责任论立场的僭越,还是低标评价与高标评选的两极分化,都不利于做出有效的师德评价。当前,我国师德评价正面临着合理性和正当性方面的质疑与挑战。

## 二、当前我国师德评价存在的问题

师德评价是否正当、合理,关乎教师伦理的制度正义问题。“制度正义是指规范化、定型化了的正式行为方式与交往关系结构的公平正义性。”<sup>[4]</sup>在本文中,制度正义强调的是制度本身的公正性。一个公正的制度安排会促使人们做出正当、善的行为,能够使个人在追求个人利益的同时,增进他人和社会的福祉,能够营造赏罚分明且有德者必有福的良好制度环境。教师伦理的制度正义是指教师伦理制度与规范所定型化、规范化的教师行为方式与交往关系结构的公平正义性。只有在公平正义的教师伦理制度框架下,教师才能够根据定型化的制度规范合乎道德地处理各种伦理交往关系,并在符合人性道德成长的环境中完善自我并实现职业理想。教师伦理的制度正义体现了教师伦理研究内在的“善”,它是教师伦理建设的应有之义。师德评价作为教师伦理制度的重要组成部分,应发挥其应有的发展性功能,向世人展现出教师伦理的制度正义。即师德评价应该引导教师在教学场域做出正当与善的行为;师德评价应帮助教师提升角色美德,实现职业理想;师德评价的价值导向应指向“德福一致”的正义秩序。然而,从当前我国师德评价的现状来看,师德评价并没有展现出教师伦理的制度正义。以实现教师伦理的制度正义为研究视角,我们认为,当前我国师德评价主要存在以下三个方面的问题。

### (一)评价范围越界

制度正义首先要确保制度影响下的个体在权利与义务方面的对等,这是实现制度正义的关键。师德评价是对教师职业道德的评价,评价主体首先要明确作为被评价对象的教师所应承担的职业角色义务,并对教师是否履行了角色义务进行评价。然而,由于我国尊德性的文化传统,美德思维一直主导着我国教师伦理建设。教师形象一直被塑造成道德高尚、无私无

隐、行为世范、甘于奉献的完美道德存在。所以,师德的内涵不单是指教师在“教育教学活动中”所应具有的“教师职业道德”,而更多指向的是“从事教师职业的人”在全部社会生活中“个体德性”的展现。由此,师德评价的范围往往超越了教师教育教学活动的专业领域,而转向对教师在工作与生活中“应该成为什么样的人”的全方位评价。

将教师职业道德评价混同于对教师个体德性的全方位评价,以道德高标审视教师的私德,很容易忽视或侵犯教师作为公民的基本权利,致使教师道德权利和道德义务之间的平衡被打破。这不仅是对教师角色的道德绑架,更不利于长期有效的师德建设。在实践中,人们很容易对教师进行各方面的道德指责,却无法让教师明确自己的职业伦理责任。例如,某县教师在放假期间进行AA制集体聚餐饮酒后,被当地纪律检察委员会通报批评,通报指出“事件中的24人行为给全县教育系统及广大教师抹了黑”,并责令当事教师在教师大会上公开作检讨。此类事件是比较极端地站在德性论立场对教师私人生活的僭越,事件中对教师的处罚缺乏合理依据,让教师群体感受不到公正的对待,教师伦理的制度正义缺失。

教师道德义务的无限扩展也让师德概念成为阳春白雪式的价值理念,师德与师德评价的现实意义在教育实践中也会不断被消解。评价范围的越界让评价主体无法明辨教师作为专业人员的职业道德,评价结果也无法被广大教师认可。最终,师德评价“褒善贬恶”“扬善抑恶”的目标无法实现,师德评价促进师德发展的功能变成了空中楼阁。

### (二)评价指标体系缺失

师德评价需要一定的依据和标准,师德评价的依据和标准直接影响评价结果的合理性与正当性。只有依据科学合理的评价指标体系对师德进行评价才能体现教师伦理的制度正义。然而,当前我国师德评价的依据和标准比较模糊,师德评价的结果缺乏现实解释力。

从当前低标评价(不出事便是好的低要求)与高标评选(神圣化师德的高标准)的师德评价现状来看,低标评价以“不出事”为事实标准,就等同于没有客观



标准。对广大普通教师而言,师德评价也只与少数“出了事”的教师相关。更值得深思的是,在面对教师行为失范事件时,涉事学生家长的主观态度直接影响评价结果,而非依据客观的师德评价指标,那么其评价结果的合理性必然会遭到质疑。另一方面,高标评选以理想化、神圣化的师德形象作为师德评价的标准和依据,在一定程度上彰显了教师职业所应具有的教育性意蕴,具有一定的合理性。但是,单纯以理想化的教师形象作为师德评价标准,很容易对教师提出“牺牲奉献、无私无隐”等抽象的道德要求,而抽象的道德要求具有明显的道德形而上意蕴,在师德评价中不易把握。最终导致师德典范只能是少数在极端教育环境中凸显出人格魅力和品质高洁的教师,而对于广大普通的教师来说是可望而不可即的。

无论是缺乏客观标准的低标评价还是以教师应然状态为依据的高标评选都存在一定问题,不能成为我国师德评价的科学依据。而缺乏科学合理的师德评价指标体系,导致师德评价对于大多数在平凡教育生活中认真履职的教师而言成为空洞无物的形式。事实上,在低标与高标之间还存在一个巨大的鸿沟,而填平鸿沟的过程就是构建科学、专业、系统的师德评价指标体系的过程。

### (三)评价方向缺少世俗价值引导

任何道德评价都有一定的价值导向,人们可以从具体的道德评价中体验并感知到某种价值追求。教师通过现实生活中的师德评价状况感知到社会对教师应该成为怎样的人的道德期待。在当前的师德榜样评选中,教师们能够感受到牺牲、奉献、隐忍、无私及清贫等价值品质是崇高师德的价值追求。可见,此类近乎完美、至善至圣的崇高德性指引着我国当前师德评价的方向。然而,人们将社会对教师角色的高层次道德要求当成教师角色的基本道德义务,并以此作为师德评价的价值导向时,必然会让教师角色承担过多的道德义务。同时,以牺牲奉献、劳苦清贫为代表的师德典范还会让教师产生一种错觉,即具有良好职业道德的教师就要过不食人间烟火的苦行僧式生活,教师的现世幸福与师德荣誉互不相容。有研究指出:“‘极端悲情性’的师德认知,使教师极易将社会和他

人对教师较高的道德期待视为‘道德绑架’,同时产生‘抗拒排斥’的心理情绪状态。”<sup>[9]</sup>因为,人总是要立足于世俗世界而生存,身心健康、家庭完美、过有尊严且富足的生活都是值得追求和珍视的世俗幸福。

只有牺牲世俗利益才能配享德性的道德观念不应该成为教师伦理建设的价值追求,它不符合制度正义的内在精神,也会让“德福一致”的正义秩序受到质疑。虽然师德建设离不开崇高师德典范的指引,但是,缺乏世俗价值指引的师德评价无法引导广大教师在日常教学生活中的道德成长。崇高师德可以让人仰慕、钦佩,却不能成为广大教师普遍的道德追求。崇高德性的价值追求让师德评价标准过高,反而对现实教育生活中教师行为的评价和指导变弱甚至缺失,最终让教师的道德理想堕入空想主义和神秘主义。

### 三、开展有效师德评价的路径

以师德评价彰显教师伦理的制度正义,需要我们立足于当前师德评价的现状与问题,重新思考师德评价的理论立场与评价范围问题、师德评价的指标体系问题,以及与制度正义内在精神相契合的评价方向问题。具体来讲,应从以下三个方面入手,探索有效展现教师伦理制度正义的师德评价路径。

#### (一)以底线伦理为基础,重视“行为优先”的责任论立场

在我国传统社会中,伦理学研究的重心在于“成为什么样的人”,追求的是完美的人格理想和君子德性。然而,与传统社会相比,当今社会结构发生了较大变化,人们的思维结构与道德观念也发生了较大改变,伦理学的重心也从传统德性论转向了义务论。“伦理学在现代有了一个极大的转折,不再以人为中心,而是以行为为中心;不再是以价值、信仰为中心,而是以规范、义务为中心。”<sup>[10]</sup>在此背景下,我国师德建设在高度关注崇高师德建设的同时,也应重视对具体义务和规范的研究,即关注底线伦理对师德建设的重要意义。底线伦理是相对于追求至善德性的道德而言的,它将道德诉诸对普遍义务规范的遵守,并将义务规范伦理体系作为评判现实道德生活和人类行为的价值依据。在道德评价中,行为优先是责任论立场的具体表现,同时是底线伦理的基本要求。行为优

先原则要求道德判断首先要关注个体的外在行为,判断个体的行为而非动机本身是否违背了伦理要求。

在教师专业伦理制度框架内,师德是指教师在教育教学场域中的职业(专业)道德而非教师个体德性;师德评价不是对教师个人生活进行全方位的道德评价,而是对教师在日常教育教学生活中的行为进行专业的伦理评价。在此前提下,师德评价应以底线伦理为基础,站在责任论的立场上,明确教师作为专业人员必须遵守的角色规范和道德责任,在“行为优先”的原则下分析教师言行是否符合教师角色必须达成的道德要求,并提出改善空间和方向。师德评价以底线伦理为基础,站在责任论立场上将教师的外显行为作为评价对象,可以让师德评价更加清晰、明确且具有针对性。同时,行为优先作为底线伦理的基本要求,在教育实践中也可以避免以“爱”的名义伤害学生。例如:教师不能再以“爱”“负责”“认真”为自己打骂学生的不当行为做掩护。因为无论动机如何,打骂学生的行为本身就是违反专业伦理要求的,是错误的。教师需要运用教育智慧,寻找正确的途径,解决教育教学中遇到的问题。

当然,以底线伦理为基础,以行为为优先,并不是放弃对教师动机的考量;相反,通过追问教师的行为动机,可以更加明确教师行为背后的价值驱动,帮助教师认识到良善的动机也有可能带来恶的效果,进而为师德改善指明方向。在现代性背景下,我国的师德建设亟需在教师专业伦理制度的框架内,为师德评价划定清晰的界限,进而帮助我们理性思考教师角色的专业特性,从而更加专业、具体且有针对性地对师德问题提出改善建议,为教师反思与道德成长创造应有的空间。

(二)以教师专业伦理规范为依据,构建师德评价指标体系

师德评价以底线伦理为基础,就必定要重视教师专业伦理规范的构建。教师专业伦理规范是根据教育教学活动的特征,对教师在日常教学中遇到的伦理问题和伦理关系进行深入思考而制定出的教师“必须”遵守的行为规则。教师专业伦理规范作为教师伦理制度的重要组成部分,它以专业化为主规定了教

师的伦理责任并要求教师对规范的绝对遵从,即师德规范先在地规定了各级各类教师在教育教学生活中应该做什么以及不应该做什么。而这种先在的规定应成为师德评价的基本依据。

教师专业伦理规范作为师德评价的基本依据,首先要反思教师伦理规范本身的专业性问题。教师伦理规范应该根据各级各类教师教学的不同特征,按照与教师专业活动密切相关的专业伦理维度,分别制定各级各类教师的专业伦理规范。当前,我国研制并实施了大、中小、幼不同学段的教师职业道德规范。以改革开放以来我国颁布的五份中小学教师职业道德规范文本为例<sup>②</sup>,我国不同时期的师德规范在具体内容上具有一定的延续性,师德规范中的伦理要求多以原则性、价值性表述为主,具体操作性、规则性内容较少。学生与专业两个维度的内容较多是我国构建师德规范的核心。我们需要在此基础上进一步从专业化视角出发,加强师德规范内容的完整性、条理性和逻辑性,进而提高师德规范作为评价依据的科学性。其次,要依据专业的伦理规范演绎出科学合理的评价指标体系。教师专业伦理规范在各维度中不仅要有原则性、价值性的评价点,还要有具体的、可操作、可评价的评价题目。例如,在幼儿教师专业伦理规范中,“公平对待幼儿”是一条师德规范,同时它也是一个具体的评价点,我们需要在此评价点下开发出具体的评价题目。例如,“给每个幼儿平等的机会,不故意忽视或拒绝幼儿参与各种活动”“接纳每一个来到你身边的幼儿,不因其家庭背景、性别、长相或其他特征偏爱或歧视任何幼儿”等并赋予相应的评价权重。依此类推,以不同类别的教师专业伦理规范为依据,可以分别研制出专业、科学的师德评价指标体系。值得注意的是,既然师德评价体系有不同的评价点和具体的评价题目,说明可以使用量化的方法对教师行为的好坏程度进行评价,这在一定程度上能够避免只对师德进行好坏善恶的价值评价。但是,量化方法不能成为单一的师德评价方法,因为“道德不是僵死的教条,行为者不是机械运动者。道德价值精神是鲜活的,行为者是具有创造性的艺术家”。<sup>⑦</sup>作为具体规范内容的评价指标(评价题目)也不能穷尽所有的义务条目,教师



只能运用实践智慧将规范性知识与鲜活的教育教学实践相联系,并在实践中进一步充实对规范性知识的认识。在此过程中,教师如何领会规范性知识的内涵,如何看待具体行为的道德意义等问题,需要质性方法的探寻。所以,师德评价需要运用质与量相结合的方法有理有据且因时因地给予教师公正公平的道德评价。

专业、科学的师德评价指标体系可以为师德评价提供客观的评价依据。还可以有效避免在“他评”的过程中,评价主体从“应然”的视角或主观感受出发对教师提出过高或不切实际的道德要求,从而影响评价结果。同时,教师作为自评的主体,通过学习规范以及具体的评价指标体系,可以更加明确自己在教育教学场域中应该履行的伦理责任,在“自评”的过程中,能够有意识地对照评价指标反思自己在教学互动中的言谈举止,对自身职业道德情况进行自我诊断和评价。而“自我评价是思想道德评价的最重要、最经常的评价形式,是一种充分发挥评价对象的主观能动性作用,进行自我认识、自我完善、自我教育和自我提高的过程”。<sup>[8]</sup>在师德评价主体问题上,教师自评始终是师德评价的圭臬。因为,相比“他评”的反馈结果,个体反思自己的道德行为更能有效地影响个体的道德自我认知和道德行为。

### (三)立足世俗道德,重塑“德福一致”的评价方向

世俗道德是与追求至善的神圣道德相对而言的。世俗道德立足于经验世界强调个体在社会生活中的基本责任和义务,不排斥个体通过正当努力追求正当利益,主张个体在各司其职做好社会角色义务的基础上进一步完善自我。在现代性的大背景下,“人类道德基础在经验生活中正持续向两个方向转变:其一是幸福生活。这是奠基于对人的欲望正当性、合理性辩护……其二是人权。这是奠基于反抗强权暴力、维护每一个个体生命及其尊严基础上的一种道德奠基”。<sup>[9]</sup>与神圣道德相比,世俗道德的范式更能应对人类道德基础的转变。立足世俗道德,承认个体追求幸福美满的生活是正当的价值追求,强调道德不仅是教给人们如何配享幸福的学问,它还是帮助人们获得包括物质幸福在内的完美生活的重要方式。在一

个公正的社会结构中,道德能够帮助人们获得幸福生活,德行对于幸福而言是有用的,即“德福一致”。只有德行是有用的,它才能成为普通人学习和效仿的对象。如果德行可以给个体带来精神的充沛、有尊严的生活以及社会的赞誉,那么德行一定可以做到引导社会成员普遍向善。

道德以自然人情为本,自然人情是道德生效的条件<sup>[10]</sup>。教师希望过一种完满生活是自然人情也是道德生成的基础。我们不能违背这一自然人情而一味对教师提出神圣化的道德要求。教师在履职过程中可以而且应该是健康的、美丽的、阳光的、富裕的、幸福的。所以,师德建设应立足于世俗道德,立足于自然人情,对教师提出符合其职业特点的专业道德要求。在尊重、公正、信任、宽容、平等、守法等世俗价值框架内,在关注教师需要,关心教师生存境遇的基础上对教师提出更加符合自然人情的道德期待。以此为基础,师德评价的价值取向应是“德福一致”的,“德福一致”的价值取向与教师伦理的制度正义精神相契合。事实上,良好师德与幸福生活之间一定是正相关的。因为,具有良好职业道德的教师不仅能够很好地处理其与学生、同事的关系,还能够明确自己的专业使命,不断充实专业技能。而融洽的师生与同事关系以及精湛的教学能力都能够帮助教师实现教学理想,进而获得职业成就。而职业成就不仅可以带来物质奖励,也会给个体带来精神的褒奖与社会的赞誉。所以,职业成就又是生活幸福的重要组成部分。只有让广大教师体验到师德是有用的,即良好的师德不仅能帮助自己体验到教育内在的善(如学生的成长与良好情谊),也能帮助自己实现外在的利益(收入与名誉),师德才会被揭开其神秘的面纱。它不再是可望而不可即的深谷幽兰,更不是外界强加于教师的枷锁,而是教师们实现理想、体验职业幸福的必要因素。

需要指出的是,虽然作为教师的人是可以变得崇高、神圣的,但前提是要从世俗生活出发,从真实的教育教学情景出发,不断反思自身的言行,不断提升自身的道德敏感度,一步步走向崇高。对于教师道德品质形成而言,教师首先能够认真履行好自己教书育人的角色美德之后,才能够谈崇高德性的养成。目前,

在师德建设方面,我们面对的问题不是缺少崇高德性精神的引领,而是对于大量教师失范行为缺少世俗道德的引领以及建基于此的制度管理。概而言之,师德评价作为师德建设中的关键环节,它既是师德建设的闭环,又是师德提升的起点。发挥师德评价的应有价值需要我们在宏观上创建一个合乎教师德行成长的评价环境。在这样的环境中,教师良好的职业道德不仅是应当的,而且是有用的。它能够帮助教师在彼此尊重的教育环境中配享职业幸福,同时也是可学习、可模仿且值得追求的目标。最终评选出的师德榜样应向世人展现出“德行是幸福生活的通行证”之教师伦理的制度正义。

#### 注释:

①教师、学生、学生家长、教育管理者、教育研究人员等与教师教育活动密切相关的人员。

②五份文本分别是:1984年《中小学教师职业道德要求(试行草

案)》(6条内容);1991年《中小学教师职业道德规范》(6条内容);1997年《中小学教师职业道德规范》(8条内容);2008年《中小学教师职业道德规范》(6条内容)。

#### 参考文献:

- [1]刘次林.师德评价的三个方法[J].教育家,2020,(37):22.
- [2]马永翔.我们应如何进行道德评价[J].学习月刊,2008,(08):13.
- [3][5]蔡辰梅.中小教师的偏差性师德认知及其重建[J].中国教育学刊,2019,(06):86,85.
- [4][9]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,2016:42,13.
- [6]何怀宏.温和的义务论是普遍的道德底线[N].北京日报,2016-08-22(014).
- [7]费什米尔.杜威与道德想象力[M].徐鹏,马如俊,译.北京:北京大学出版社,2010:190.
- [8]陶西平.教育评价辞典[M].北京:北京师范大学出版社,1998:349.
- [10]赵汀阳.四种分叉[M].上海:华东师范大学出版社,2017:88.

(责任编辑:刘丙元)

## For Teacher Ethic's Justice of Institution ——The Dilemma and Transcendence in the Evaluation of Teacher's Morality

Chen Liming

(Beijing Academy of Educational Sciences)

**Abstract:** The coexistence of priority of virtue ethics, evaluation of low standard or high standard of teacher's morality is still some challenges. In the perspective of justice of institution, the evaluation has three problems. One is beyond the boundary of the evaluation. Two is lack of evaluation index system. The last one is short of value-guidance. The scientific and effective evaluation has three key points: focusing on the bottom line of the teacher's morality and behave; on the basis of teacher's professional ethics development; based on common moral to pursue the teacher's morality and happiness and reveal the teacher ethic's justice of institution.

**Keywords:** evaluation of teacher's morality; dilemma; transcendence; justice of institution