

教师道德认同及其实现*

刘志芳¹ 曹斯^{2,T}

(1.华中师范大学教育学院,武汉,430079;2.湖北第二师范学院教育科学学院,武汉,430205)

摘要 教师的道德认同是教师从自身的道德认知、道德情感和道德理想出发,认同和接受某种道德规范,并在认知、情感和行为上与之保持一致的过程或状态。它在教师的自我概念与专业认同中居于核心地位,具有提供道德方向、指引道德行为、增进群体归属等多维价值意蕴。教师的道德认同不仅受其自身价值信念与道德经验的制约,也受学校组织和社会环境的框定,是主客观因素交织作用的产物。通过激发教师主体的道德努力,打造伦理型学校,搭建友好型社会,共同助益教师实现道德认同。

关键词 道德认同;道德规范;教师道德;师德建设;道德实践

引用格式 刘志芳,曹斯.教师道德认同及其实现[J].教学与管理,2025(09):1-5.

道德认同联结道德发展和认同形成两个领域,既是教师确定自我的根源,也是其专业认同的核心。要使教师走出道德发展的消极被动状态,增强自身道德成长的主动性与自觉性,成为师德建设的主人,就必须关注教师道德认同、道德自我的主动建构。然以往研究多聚焦于教师的职业认同、专业认同、组织认同,忽视了道德这一关键向度。本研究聚焦教师的道德认同,在厘清内涵意蕴、揭示影响因素的基础上提出可能的实现路径,或可为教师道德品质提升与师德建设提供新思路。

一、教师道德认同的本质探寻

“道德认同”又称“道德同一性”(Moral Identity),是将个体的认同活动延伸至道德领域。人总处于一定的道德空间中,道德认同是确定自我的根源。“我们只是在进入某种问题空间的范围内,如我们寻找和发现向善的方向感的范围内,我们才是自我。”^[1]道德认同使自我认同具有道德属性。教师的道德认同是教师从自身道德观念、理想出发,从内心真正认同和接受师德的价值与观念、行为规范与专业伦理,并在认知、情感和行为上与之保持一致。在结构上,包括道德自我认同与道德社会(群体)认同,前者是作为道德实践者的教师基于自身价值观念和认知情感体认道德,获得内在深度感和

生活意义感,指向教师的为人之善、存在之善,主要回答“我是谁”“我是怎样的教师”等问题。后者是作为社会性存在的教师对所属群体道德规范的认可,对外在道德期待的回应,进而建立道德身份感和归属感,指向教师的职业之善、育人之善,主要回答“教师是谁”“教师是怎样的角色”“我们是谁”等问题。或言之,教师的道德认同就是教师以“个体道德”为前提或基础对“社会道德”的自主选择与认可,是教师个体精神追求与外部道德要求的一致性。

1.教师道德认同的逻辑起点

教育的道德属性是教师道德认同的逻辑起点。教育是自成目的的向善性实践,其道德意义内嵌于实践本身,故教学在本质上是一种道德努力并以道德性为最高追求;教师则是道德实践者(moral agent)并以“道德人”作为自身身份的伦理旨归。此外,教师的行动、言语和态度蕴含特定的价值倾向,直接影响学生的道德发展。这种示范性与引导性也要求教师必须将道德置于自我概念的中心,在伦理框架中探索“我是谁”“我是何种教师”,有意识地将公正等道德品质植入教学过程,以道德上适宜的方式与学生、同事建立道德关系,最终确证自身道德身份。教师的道德实践(moral agency)是一种双重状态,需双重承诺,即教师作为一个道德专业人员自身坚守伦理标准和教师作为一个道德教育者引导

* 该文为国家社科基金2023年度教育一般项目“多学科视野下德育原理的知识创新研究”(BEA230074)的阶段性研究成果

T:通讯作者

学生^[2]。换言之,作为道德主体的教师不仅自身是道德生活的实践者,也是引导学生过道德生活的道德教育者,而道德生活的可能性极大依赖教师对道德实践需求的认同。

道德维度是教师专业化必不可缺且最为重要的一部分,教师的专业认同在根本上是教师的道德认同。从专业产生条件来看,“专业人员必须获得社会大众对于其本身专业或专业工作人员本身的‘善’(goodness)的信任(trust)。也就是说,一项专业之所以成为‘专业’,除专业人员本身所具有的专业素养之外,公众对于该专业人员的道德(morality)也必须能够抱有很高的信任与期待,否则这个专业将无法成为真正的专业。”^[3]循此,教师作为一种“专业”得到广泛共识不仅因为他们的知性素养,更在于他们的道德卓越表现。后者是公众对作为专业人的教师建立品格信任的支柱。道德认同赋予教师的教育生活以道德合法性,为教师的专业发展提供“强评价”,助力教师理解专业的意义感、找寻自我的道德感,故是教师最内在、最本真的认同形式。

2. 教师道德认同的价值意蕴

根据科塞根(Korthagen)的教师行为改变洋葱头模型^[4],洋葱头的中心即认同、使命最不易被人察觉,但却是真正影响个体行为的关键动力。在自我的生存结构中,道德决定了自我能否实现本真性的生存,即能否做一个自由的自我和有尊严的自我,做一个过有意义生活的自我^[5]。道德认同在教师自我概念与认同系统中处于核心地位,是教师专业实践和善好生活的基点,凸显了教师确立“道德性自我”形象的存在性价值,对教师生存具有根本性影响。

一方面,道德认同作为“道德指南针”(moral compass)为教师提供道德方向,指引其道德行为。道德认同是推动教师维持自我道德信念与道德实践的动力,有较强道德认同感的教师更可能与道德目标保持高度一致,表现出持久的道德承诺并做他们认为正确的事情。

另一方面,道德认同有助于教师获得位置感、归属感和身份感。教师的道德认同在现实性上必然带有社会建构的特征,是教师个体与外部社会在道德层面的相互进入、双向互动,即教师主体自觉主动向道德敞开,使道德“入心”的个体道德心理活动,以及社会道德向教师道德“运动”“植入”的社会实践活动。师德规范、教师专业伦理等具有引领教师道德行为,推动教师道德发展的作用而被教师接受和认可,进而成为教师群体共享的行为准则和道

德语言。遵守职业道德规范加快了通行的职业道德理想与行为准则被整合进教师自身道德结构的进度,教师借此完成了道德社会化,体验到群体归属感,也获得了社会身份,反过来继续强化了已有的道德认同。教师的道德认同感越强,职业道德规范的落实度就越高,职业群体自身的组织也就越稳定合理。概言之,教师的道德认同既关乎教师主体的道德自我感、身份感,也涉及教师对所属职业道德规范的认同,具有维护教师专业团体生存与发展的价值。

二、教师道德认同的影响因素

教师的道德认同既是教师在心理和行为上与内在道德自我保持一致的自主努力,也受限于学校组织和社会环境的叠加,体现了主动性与受动性的辩证统一。

1. 个体因素的牵制

教师往往带着特定理念和个人经历走进教育场域,建构主观道德现实和道德实践。可以说,道德认同植根于教师的道德自我认识,深扎于教师对教育生活的深层体悟,烙刻于教师主体迸发的道德行动,显现出浓厚鲜明的个人化特色。

一是自我概念中的道德地位决定道德认同的可能性,即道德是否作为教师自身存在(being)的核心是教师建构道德认同的基础。“认同”是一个由多要素组成的系统,“道德”在“元素集”中能否占据中心性地位,成为个体理性行动的关键性原则,是个体获致道德认同的前提要件。教师是否将道德置于自我定义的中心位置,而非整体自我定义的一部分甚至被排斥在自我框架之外,不仅彰显出道德对教师自我意识、自我发展的重要性,也关联着教师道德认同的坚实度和持久度。

二是先前道德观念制约道德认同的主要内容。教师的道德认同是教师道德与教师自我的联结,是教师围绕一套道德特质组织起来的“自我概念”^[6]。选择何种道德特质不仅与职业特性有关,也受个体价值取向和道德前设的限制。无论是现有道德认知还是未来道德构想,无不折射出教师独特的道德观念和价值选择,道德认同根本上是主体觉知、体认与选择道德的过程。

三是既往道德实践影响道德认同的未来方向。自我认同是个人依据自身经历所形成的,作为反思性理解的自我^[7]。教师的道德认同是教师围绕道德经验的反身性自我筹划。教师在道德实践中不断反

思现实自我与理想自我之间的差距,藉由对道德经验的过滤、选择、转化,建构进取的道德形象与积极的道德认同。

2.外部因素的拘碍

教师总是生活在特定的环境中,教师本人及其道德认同都无法脱离周遭世界而孤立存在。阿基诺(Aquino)和里德(Reed)就认为道德认同本质上是一种社会建构,情境不同,道德认同的激励作用不同⁸。可见,外部力量会影响教师道德认同的建构。

一是学校组织的制约。“社会机构”对道德认同有重要作用⁹。作为微型社会机构的学校是教师道德生活的微观场域,也是一种地方—道德系统,以多种方式作用于教师的道德认同。一方面,学校制度是道德认同的资源。作为制度化组织的学校内部存在师德一票否决、师德考评细则等规范,既为教师的专业实践划定道德界限,也以隐含的好教师道德标准形塑教师的道德追求。另一方面,学校文化是道德认同的支柱。作为学校核心标识的文化对学校成员思维、态度、观念的影响广泛且深切。教师的道德认同是在关系网络中确认自己位置和价值的过程,只有以他者为参照,与他人真诚对话,教师才能赢得尊重与认可,继而体悟自身道德身份,即合作、民主、信任的学校文化是教师获得道德同一性的文化支撑。此外,置身复杂关系圈层中的教师还面临与学生、家长的关系,这些主体的赞扬与肯定也是教师获得道德认同的外部力量。

二是社会环境的作用。“使我们获得自我认同的最好方法不是普遍的自然规律或逻辑范畴,我们的属性源于现实的社会与政治生活经验,是我们的文化叙事告诉了我们到底是谁。”¹⁰一种特定的社会文化就是一种特定的角色道德,在某种程度上决定了教师对自身角色所关涉的权利义务、行为规范及道德操守的认知。例如,我国传统文化中“师德高尚”的道德观念、“园丁蜡烛”的道德隐喻及“人之模范”的道德要求深切影响教师对意义和价值的确认,进而作用于教师专业道德的建构,使很多教师将教育看作是“良心活”。进一步看,文化传播依托语言,道德话语作为集体文化记忆不仅表露出社会系统对教师群体的道德规训与要求,主宰着大众对教师群体的道德期待与想象,也传递出教师职业内蕴的独特价值和道德态度,并在时间序列中“渗进”教师的潜意识,决定着教师对其职业的朴素定义,成为教师理想自我的一部分,甚至是展开道德审查的依据。当前,“效率至上”的市场经济文化使整个

教育系统汲汲于“看得见的成果”,它生产出压制教师专业道德的功利主义道德文化,同样限约着教师的道德自我结构。当教师听从内心感召选择价值理性时,便会逼近存在的本质,获得本真性自我;当教师选择工具理性而背离原有价值框架时,将沦为世俗化存在;当教师在两种价值选择中徘徊时,则会感受到碎片化、分离化的自我。选择一种文化就是选择与此对应的道德规范系统,教师的道德认同于是被打上特定文化的烙印。

概而论之,教师的道德认同既是教师体认自身道德框架与反思专业道德经验而建立的作为“个性的教师道德认同”,也是外部环境影响教师道德认知和专业判断而形成的“作为共性的教师道德认同”。值得注意的是,道德认同受多维因素制约,这些因素并非单独出现,更多是交织缠绕的叠加存在,由此生产和再生产出复杂性影响结构,释放出极强的系统力量作用于教师的道德认同。

三、教师道德认同的实现路径

教师道德认同的实现应秉持“内外兼顾”的双向路线,既从教师个体完整的生活经历出发,寻求内生动力;又要强调学校和社会的整体变革,获取外在支撑。如此方能谋求教师专业发展的可能空间,从根本上护佑教师的道德成长。

1.激发实现教师道德认同的内生力

从自我层面来看,教师的道德认同是一种体现内部深度感的内在性认同,它源于教师深度自我空间中的认同需要。故教师实现道德认同首先依赖于“向内用力”的道德努力。这意味教师要恢复内在强大的主体力量,形成自我的道德生活,相信和确认自我主宰和建构道德生活的权利和能力¹¹,藉由道德叙事“反求诸己”,通过道德实践淬炼自我。

首先,鼓励教师在道德叙事中感知自我。道德认同在特定的叙事进程中展开。“叙事伦理学的道德实践力量在于,一个人进入过某种叙事的时间和空间,他(她)的生活可能就发生了根本的变化。”¹²正是通过对专业生活中真实的、体现道德含义的关键事件的叙事性铺排,对道德困境采取的道德行动的故事性讲述,教师得以理解道德对自身的本体意义,体悟教育实践的道德属性,探寻内心深处的道德图景,建立自我与道德、专业与道德的稳定关系。此外,陈述个人道德经验的过程也是重新理解教师专业并赋予其生命意义的过程,它为教师拓展了道德反思的空间,提供了道德故事修订的契机,使教

师能够在回溯道德经验、重温道德体验的基础上构筑完整的道德自我,进一步确证我是谁的专业道德人形象。而且,在反身性的筹划中,教师不断寻觅支撑自身道德实践的价值信念和知识体系,确立个体当下和未来存在的道德框架和道德意义,从而建构起新的道德认同。可以说,“叙事是教师诠释道德自我、发现和表达道德意义的媒介”^[13]。教师的道德叙事蕴含着一种有关教师个体“自我道德”的学习意蕴和生长意涵,是教师在复杂的道德情境中基于主体角色的理性建构。

其次,激励教师在道德行动中增强信念。道德认同内生于当下的道德现实和具体的道德经验,无论是王阳明的知行合一,还是古希腊的道德实践哲学,皆表明道德成长依托于道德实践的滋养。在哈特(Hart)等人的道德认同形成模型中,道德机会对道德认同具有正向促进作用,且得到了实证检验^[14]。以理论与实践的关系为关照视角来看,教师的道德认同包括观念认同和实践认同两个层面,二者和谐一致才是真正的道德认同。换言之,道德认同是内在化与表征化的二维结构,教师的道德认同既是外在道德规范朝向教师自我结构的内向嵌入,也是我之内部道德信念转向他者世界投射的外显行为,仅有道德观念而无实际道德行动的道德认同是虚假的、浅表的,它使道德规范也成为死板的、形式化的条文。因此,道德认同与道德实践是同一的,作为道德行动者的教师需要在富含道德意义的伦理实践中自觉践行、主动内化职业道德规范,在过道德的专业生活中发现教育的空间和个体的可能意义,进而获得、体悟并深化道德认同。当道德问题日益复杂、道德价值愈发多元时,实践参与能够为教师的道德认同提供试错途径,成为教师提升道德问题识别能力、提高道德敏感性的坚实基础。通过践行道德,恪守规范,教师得以濡化道德理想,增进道德信念,加强道德的中心性地位,最终实现道德承诺与个人关切的高度融合。

2. 厚植提振教师道德认同的外源力

在现实中,一些教师陷入了物质生活与精神世界抵牾、单向规约与主体自律脱节的泥沼,产生了困惑无助、沮丧孤独的体验,出现了道德认同危机、道德自我分裂的困顿。实际上,认同危机并非是个体的问题,而是一种社会性病症。它既指向教师,也指向教师生存其中的学校情境和社会环境。故有必要将教师的道德认同问题上升至教育论题、社会论

题,推动学校与社会耦合变革,为培育教师道德认同创造肥沃土壤。

首先,以“伦理型学校”滋养教师的道德认同。“学校伦理的普遍性是学校之所以为学校的根本所在”^[15],将学校打造成伦理实体,助力教师过一种民主、负责任的专业生活具有可能性与必要性。一是增强制度的道德属性。一切制度都有教育作用,它影响一个具体人格的态度、性情、才能与无能等方面^[16]。当前,学校高强度问责体系削弱教师的道德权威,加剧教师的专业脆弱性体验;沿循功利主义思维设计出表现型考评机制,鼓励教师成为可审计的客体,使他们在“育人”和“提分”之间,存在性价值与功利性价值之间挣扎。当外部利益、荣誉足够大时,教师专业趋于“去道德化”,教师也趋向自我分裂,出现道德认同危机。善是制度获得道德权威的基础,学校制度本身的合理性依据只能从道德中寻求。故学校要彰显制度的发展性,既注重教师的教学知识与技能,也要强调教师的伦理知识、道德知识、实践知识,帮助教师建构完整的“专业人”形象。同时,在制度“提倡的教师”与教师“心中的教师”之间寻找重叠共识,为教师坚定教育良知、保持自我同一性创造空间。二是营造民主信任型文化。教师的道德认同不仅是对自己道德形象的体悟,也是对道德生活以及对闯入自我感的他人生活的一种认可。而等级主义、竞争主义将学校降格为“封闭的隔离区”,致使教师罹患“唯私主义综合症”,难以在道德关系和他者认定中展露品性。为此,校长应实施道德领导,吸纳教师参与学校管理,增进教师的群体归属感;应赋予教师专业自主权,鼓励他们坚守真实的理想,允许他们以自我认同的方式展开专业实践,助力教师建立统一性;应支持教师组建专业共同体,通过开展教研活动、扩展家校合作为教师广泛的道德交往提供机会,帮助他们在复杂关系中确认存在价值。

其次,以“友善型社会”支持教师的道德认同。外部道德体系是教师道德发展的背景性框架,更是教师道德自我建构的动力,故应打造公正良善的社会道德环境。一是以正义为首要原则推动教师专业伦理话语体系的建构。“正义是社会制度的首要价值,正像真理是思想体系的首要价值一样。某些法律和制度,不管它们如何有效率和有条理,只要它们不正义,就必须加以改造或废除。”^[17]教师的专业伦理本质上是一种特殊的教育制度^[18],一种特殊的

公共产品,理应以正义为首要标准,承认和保障教师的合法权利、道德利益,明晰和划定底线师德与高标师德的边界。底线与高标并非简单的二元对立关系,相反,它们相伴相生,共同构成了教师道德成长的连续体。故要在正义框架下保持二者的适宜张力,凸显教师专业伦理的现实性和可能性。不同道德层次间的张力关系是现实性的,也是真实存在的,它在社会性层面为所有教师树立了必须遵守的道德规范,成为一种普适性、严格性的监管标准;同时,由于二者间蕴含道德发展的无限可能,它又在个体性层面为每一个教师个体的专业自主实践和专业道德提升预留了“介乎其间的空间”(in-between space),使他们得以选择“我性”的生活方式,诠释道德自主性,追寻更高的教师之善。二是加强对媒体的正确引导,净化道德舆论。教师道德无法超越整个社会道德环境的制约。社会道德舆论既直接作用于个体的道德价值观,还凝聚为隐形的社会道德气氛,作为无形的压力影响教师道德认同的方向和进程。当前,一些媒体为博眼球对个别教师失范行为大肆渲染,破坏教师队伍的整体形象,影响教师的认同体验。这就要求政府部门加强监督管控,引导媒体宣传正面的道德榜样,建设积极的道德文化和健康的舆论教育机制,为教师的道德认同创造良好的社会风尚。

总之,教师在道德发展中建构道德认同,其核心是教师建构的“可能性道德自我”与当下道德现实协调的矛盾,是教师的个体价值与关系价值的张力,本质上是教师作为道德主体的自由自觉、精神成长过程。这一过程离不开教师个体、学校和社会的共同努力,而这其实是相互影响、相互作用的过程。因为,学校和社会越是能为教师创设良好的道德环境,置身于其中的教师也就越能认同和接受外部道德期望,并将其内化为个人道德结构的一部分。而教师的道德认同感越强,也就越能以道德主体的身份展开道德行动,从而推动学校和社会朝向更有助于道德主体自由解放的方向发展。

参考文献

- [1] 泰勒.自我的根源 现代认同的形成[M].韩震,王成兵,乔春霞,等译.南京:译林出版社,2001:46.
- [2] 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,2011:2-3.
- [3] 黄藿.教育专业伦理[M].台北:五南图书出版公司,2004:146.
- [4] FRED A J.Korthagen.In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education [J].Teaching and Teacher Education,2004(20):77-97.
- [5] 胡真圣.道德与自我意识[M].北京:人民出版社,2018:63
- [6] AQUINO K, REED A.The self-Importance of moral identity [J]. Journal of Personality and Social Psychology,2002,83(06):1423-1440.
- [7] 吉登斯.现代性与自我认同:现代晚期的自我与社会[M].赵旭东,方文,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1998:58.
- [8] HART D.Adding identity to the moral domain[J].Human Development,2005,48(04):257-261.
- [9] HART D, ATKINS R, FORD D.Urban America as a Context for the Development of Moral Identity in Adolescence [J].Journal Of Social Issues,1998,54(03):513-530.
- [10] 许美德.思想肖像:中国知名教育家的故事[M].周勇,王承绪,许洁英,等译.北京:教育科学出版社,2008:18.
- [11] 蔡辰梅.即凡而圣:教师道德的神圣性及其主体实践路径[J].中国电化教育,2022(10):32-38.
- [12] 刘小枫.沉重的肉身 现代性伦理的叙事纬语[M].上海:上海人民出版社,1999:5.
- [13] 王夫艳,高义吉.教师的道德认同及其叙事建构[J].教育科学,2016,32(03):37-44.
- [14] YATES M, YOUNISS J.A developmental perspective on community service in adolescence[J]. Social Development,1996,5(01):85-111.
- [15] 徐继存.教师身份的伦理认同[J].教育科学,2020,36(04):38-43.
- [16] 杜威.人的问题[M].付统先,丘椿,译.南京:江苏教育出版社,2006:48.
- [17] 罗尔斯.正义论[M].何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,1988:1.
- [18] 杨坚,杜时忠.我国教师专业伦理建设取向省思[J].中国教育科学刊,2022(05):96-102.

[作者:刘志芳(1995-),女,山西晋城人,华中师范大学教育学院,博士生;曹斯(1981-),女,湖北武汉人,湖北第二师范学院教育科学学院,副教授,博士。]

【责任编辑 孙晓雯】