

作为关系性存在的教师道德及其建设路径重构*

蔡辰梅, 康 米, 屈小漫

(广州大学 教育学院, 广东 广州 510006)

〔摘 要〕 师德建设的系统筹划基于作为底层逻辑的教师道德认知。对教师道德本质的认知需要突破个体实在论而发现其作为关系性存在的本质:基于关系而存在,在关系中存在并且为了关系而存在。教师道德由共时性关系“涌现”和历时性关系“沉淀”的建构机制形成。基于此,师德建设的关系路径重构需从三方面着手:经由关系伦理启蒙而重构教师的道德观;以关系责任替代个体责任,进而构建多元主体参与的师德建设共同体;基于教师道德的关系嵌入性而实施网络干预模式。

〔关 键 词〕 教师道德;个体实在论;关系性本质;关系责任

〔中图分类号〕 G718.3 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2025)02-0017-07

关系是一个由人类创建的无形世界,人们就像对待所呼吸的空气一样视之为理所当然。只有当人们感到自己在某种程度上缺乏关系,或当关系变得如此扭曲,以至于人们自己感到非常糟糕时,才会意识到关系世界的存在^[1]。教育生活中的关系正是以这样的方式进入人们视野的,教师道德正是在这样的关系危机中日益凸显的。在当前的教师道德实践中,人们对师德问题的责怨以及对师德一票否决的问责方式,所依据的是个体负责的内在逻辑,即教师个体应对其自身的道德行为负责。然而,教师道德问题都是由教师个体造成的吗?教师能够仅靠自己而展现其道德的一面吗?事实上,教育实践情境中的关系真切地影响着教师的道德选择,或者说教师道德受到关系情境的复杂的影响和塑造,呈现出关系建构性的特质。

一、教师道德的个体实在论认知及其解释局限

对教师道德本质的认识是一个持续探索、累积性演进的过程。已有的教师道德认知整体属于个体实在论的范畴,将教师道德理解为自律和他律的统一。20世纪末,王逢贤先生便提出教师道德是“教

师做人的本素质与充当教师的角色素质的统一”,“认识和实践师德的主体与被规范和接受师德的客体的统一”^[2]。此后,学者们从不同角度推进对教师道德本质的揭示。陈桂生先生提出,教师道德具有“习俗道德”和“伦理道德”的双重属性,是外部习俗道德与教师个体道德精神和境界的整体性体现^{[3][4][5]}。傅维利及其团队提出,教师道德是诉诸“他律”的“社会对教师阶层的应然规定”与诉诸“自律”的“教师自我认同的内在标准及践行的道德品质”的统一^{[6][7]}。这些研究基于不同视域对教师道德本质进行揭示,整体秉持个体实在论的认知范式。

进入21世纪,关于教师道德本质的研究在“职业道德”向“专业道德”转换的话语背景下发展。檀传宝指出,教师专业道德的本质需要从底线的专业伦理要求与最高伦理标准的高尚道德两个层次进行解释^[8]。陆道坤提出,教师专业道德发展是由专业道德集体规约走向个性化建构的过程^[9]。王夫艳分析了教师专业道德建构的规则取向和美德取向,并指出专业道德建构需要教师个体明确幸福生活的整体性价值追求^[10]。这一阶段的研究对教师道德专

*〔基金项目〕2023年度全国教育科学规划国家一般项目“面向未来的学校教育关系生态伦理重构研究”(项目编号:BEA230069)。

〔作者简介〕蔡辰梅(1976-),女,河北井陉人,广州大学教育学院教授,博士生导师,教育学博士,主要从事教师专业伦理研究;康米(1991-),女,陕西西安人,广州大学教育学院博士生,主要从事教育基本理论研究;屈小漫(1993-),女,湖北宜昌人,广州大学教育学院博士生,主要从事教师专业伦理研究。

业属性的论证逐步深化,但其采用的个体实在论认知范式并未改变。

与此同时,有研究者敏锐地关注到教师道德的关系维度,意识到教师道德个体实在论认知在问题解决和现实回应中的局限性。朱小蔓及其团队提出,教师道德建设应“回归职场”^[11],教师生命本身被天然地赋予了人与人之间直接而又强烈的联系,教师在师生关系、家校关系、同侪关系之中不断激活情感联结,获得支持性力量,从而建构自己的道德生活^[12]。王晓莉提出,教师专业伦理的核心问题是教师如何协调教学生活中的人际关系伦理以及如何以合道德的方式进行教学^[13]。王夫艳发现,教师专业道德实践中的困境主要发生在师生关系、家校关系以及同事关系等特定的关系脉络中^[14]。宋萑的研究也揭示了来自学校内外部的关系性影响力量对教师专业伦理实践形成的复杂影响^[15]。综上所述,面对师德建设的现实挑战,研究者试图突破个体实在论认知范式,从关系维度揭示其困境和问题,以求实现师德建设的方向性改变。但整体而言,对该问题的探讨仍存在可深化和拓展的空间。对教师道德关系维度的理解仍属现象描述,尚未上升到本体论层面的系统揭示;并且更多将关系作为外在影响因素,并未揭示其在教师道德形成中的内在作用机制。为此,本研究尝试在本体论层面揭示教师道德的关系性本质,为教师道德发展和师德建设实践提供新的认知范式与解释框架。

二、教师道德作为关系性存在的本质阐释

教师所从事的是关系性工作,师生关系、同事关系以及家校关系等构成了教师现实的关系性工作网络。教师栖居于关系之中,在本质上是关系之物,沉浸在关系情境中并带来关系情境^[16]。因此,教师工作的此种关系属性为教师道德的关系性存在提供了客观依据。

(一)基于关系而存在——关系是教师道德存在的先在条件

基于关系而存在意味着关系承载着教师道德,成为教师道德存在的先在条件。

1.关系作为载体——关系为教师道德提供了存在的价值空间

教师道德的关系性存在属性源于教育作为关系而存在的本质。卡尔·雅斯贝尔斯(Karl Theodor Jaspers)提出了“教育作为必不可少的关系”的命题,

以此批判教育者秉持“自我中心”取向的教育实践状态^[17]。关系也因此同构性地成为教师道德实践的载体,为教师道德价值的生成提供了主体性空间。雅斯贝尔斯基于教育关系的差异提出三种教育形式——人作为纯粹客体的训练,人在相对开放的状态进行交流的教育或规训,以及人使自己与他人命运相连,使自己处于一种完全敞开、相互平等的关系中的存在之交流^[18]。“存在之交流能将人彼此照亮”^[19],成为真正的教育赖以发生的关系前提。如此,关系的性质决定了教育的性质。佐藤学(Manabu Sato)从对象角度提出了教育关系的分析框架——同客体世界的关系中形成的认识论、技术性问题;在人际关系中形成的政治性、社会性问题;在与自我的关系中形成的实存性、伦理性问题^[20]。现实教育中,人们比较重视作为“看得见的实践”的技术性认知过程,而忽视作为“看不见的实践”的社会人际实践和自我探索的存在论实践过程,从而使教育中的人遭遇了存在论危机。而“看不见的实践”中对教育至关重要的“意义和关系的建立过程”^[21],恰恰是教师的道德实践过程。

2.关系作为身份——关系定义并生成了教师作为师者的道德感知

教师在关系中获得其身份感知和道德意识,因此,基于关系而存在意味着关系具有定义并生成教师道德的基础性作用。玛格丽特·阿彻(Archer, M. S.)提出,可以将人类的关系性理解为一个解释其社会认同有别于个人认同的形态发生学机制^[22]。“个体作为教师”的社会认同由这一身份所嵌入的特定教育关系所定义并生成,从而形成教师作为师者的独特社会身份认同和道德感知。因为,“我们所有的言行举止都以关系为条件。‘我’这个词不是行动的根源,而是关系的结果”^[23]。教师对自身身份角色意义的获得和确认,以及“我”成为“教师”的过程,都是由具体的教育关系互动过程唤醒和塑造的。教师道德生成的来源,是一种孪生性的情感——其一种感觉是为了他人,其二种感觉是为了最美好的自己和让自己感觉最美好^[24]。因此,教师的道德诞生于关系——与他人的关系以及与内在自我的关系。

(二)在关系中存在——关系是教师道德的过程性呈现

教师道德存在于动态的关系建构和变化过程之

中,关系是教师道德的过程性呈现。教师道德在关系中体现出价值和意义,也在关系中被召唤和认同。

1.在关系中影响——教师在创生“联系”中实现能动性关系力量

教师道德在关系中的存在首先体现为以其主体性力量能动性地产生关系性影响,并使其成为富有教育意义的关系的创生者。卡罗尔·吉利根(Carol Gilligan)提出“关系的本质在于‘联系’”^[25]。关系只有在积极互动中才能生成伦理性力量,因此,教师道德在关系中存在,并非在作为名词意义上的存在,而是在作为积极建立联系的动词层面上的存在。关系意味着去建立和生成有意义的联结,而这种联结所需要的正是教师对学生的理解 and 爱,即对学生责任和期待等的道德投入。马克斯·范梅南(Max van Manen)指出:“学校里的日子是不会重复的。好老师能够给予关切和温暖,令问候和道别的意义远远超出了礼节形式本身。”^[26]富有伦理关切的“好教师”让关系演变为心与心的“联系”,使庸常重复的教育生活具有了意义。

2.被关系影响——教师在召唤和回应中获得依存性关系力量

教师道德往往是被教育关系中的召唤和回应影响并重构的,教师道德因此而具有关系依存性。他者的“召唤”以及积极应得意义上的“回应”成为教师道德的关系性调节强化机制。他者的召唤会使教师产生“我必须”做点什么的“义务感”。他者对“我”说话,并因此邀请“我”来到一个关系之中。这一关系通过激发“我”的善良来促进“我”的自由^[27],并且,“这种关系把我的自由唤往责任,并创建我的自由”^[28]。因此,“我们的主体状态不是由内而外构成的,而是由外而内浮现的,是他者将我们呼唤到存在中来,呼唤到世界中来”^[29]。在有意义的教育关系中,教师被学生所召唤,进而在责任承担中实现了作为教师的伦理性存在。另一维度上,他者的回应对主体的道德行为也具有重要的认同意义,维持着道德行为的持续性。被关怀的经历对关怀行为的发生和关怀能力的发展具有重要意义,是一种关系情境中的道德启动机制^[30]。教师所经历的诸如被学生感动、被家长信任以及被领导关怀等关系性反馈,持续强化教师的关怀动机,激励教师对职业和他人的热爱与回馈。

(三)为了关系而存在——关系是教师道德存在的目的性旨归

教育生活中存在论意义的匮乏,要求教育过程的重心需要从关注学生个体的心智转移到关注教师与学生、学生与学生的关系方面^[31]。这是因为,现代教育的目标不再是生产“独立自主的思考者”,而是促进某种关系的进程^[32]。关系由此成为教育的目的,而教师则成为建构此种教育性关系的关键主体。

1.为了“关系的教育”——实现关系所具有的教育目的性价值

教师道德为了关系而存在并不是一种必然,很多时候教师道德是为了“显得自己具有美德”而存在,此时,教师把注意力放在自己的品格或者美德上,关注的是耐心、大方或者乐观等美德,被关怀者并非教师关注的焦点,因此而容易产生被敷衍的感觉^[33]。换言之,如果教师“经常关注的是如何用行动表现美德,就会分散其对被关怀者的注意力”^[34],关怀关系的建立和发展便会受到抑制性的影响。因此,对被关怀者的“关注”和“动机转移”^[35],使被关怀者的需求成为被关注的焦点,这是建立关怀关系的核心要素。这正是教师道德在实现教育关系本身的伦理性中所需要实践的关键要素。唯有道德的关系,才能培养道德的人,好老师首先是通过建立好的、具有伦理性和教育性的关系来实现其教育目的的。关系作为教育的中介和过程被教师道德所影响,因而,关系的建立也成为教师道德实现其教育目的性价值的过程。

2.为了“教育性的关系”——将道德的关系形成本身作为目的

教师道德为了关系而存在的另一含义在于,关系本身是作为教师道德的目的而存在的,即教师道德是否经由教育过程而创建了具有教育伦理性的关系。教师道德是创造和生成了具有教育意义的关系还是破坏或者削弱了这种关系,是衡量教师言行本身是否具有道德性的依据。这一标准,不是对以教师自身为起点和核心的单向性道德品性的宣称,而是关注教育关系主体的体验、回应和表达。诺丁斯阐述了“有毒的教学”所造成的危害,而这种教学之所以“有毒”正是由于忽视被关怀者需求而建立的扭曲的教育关系。“这种教学用教师的意愿取代学生

的意愿。迷失在这种教学中的教师往往打着道德的幌子,坚称自己要求学生做的都是正确的,如果他们使用了强迫性的、严苛的教育方式,那么也是‘为了孩子好’。他们坚信‘总有一天,他们会感激我的’。”^[36]这样的“强迫性关怀”无法建立关系伦理意义上的关怀关系,作为被关怀者的学生感受不到真正的关怀,也就很难对“所谓的关怀”给予回应。关系的失败成为教育失败的直接原因。因此,越是将自己的教育行为置于关系的视域中思考和裁量,教师的道德越是能够与教育目的取得一致。

三、教师道德的关系性建构机制

教师道德作为关系性存在并非处于抽象状态,而是在具体的关系性互动过程中生成的。教师道德在关系中涌现和沉淀,在关系情境中被实时建构,关系网络及其互动过程直接影响和决定着教师道德。

(一)教师道德在共时性的关系中动态“涌现”

教师道德不是封闭静止的个体性存在,而是在关系建构中动态“涌现”。这种涌现意味着教师道德是在互动中共时性生成的,是对即时性关系作用的呈现。因此,教师道德是由关系结构和互动方式所形塑的,是在关系互动中过程性、情境性地显现的,而不是由教师个体孤立性、机械性地决定的,因为关系“超越了”处于其中的个体,关系界定了嵌入其中的行动者。个体身处互动的关系网络之中,通过互动持续形塑自身。一些教师在遭遇不公平的投诉等家校冲突事件后,开始在家校关系中采取“明哲保身的自利”策略,在不同程度上收回了尽责努力的热情。此种工作价值取向的选择,在很大程度上是由缺乏理解、信任和支持的家校关系体验造成的。另外,教师们也提出“好老师很多时候是由家长成就的”,家长因为孩子在老师的关心教育下取得进步而以真诚的方式表达感恩,就会使老师感觉到“一切付出都是值得的”,从而愈发努力地想要“做一名好老师”。由此可见,教师道德受到关系性影响以及在不同互动情境下“涌现”,换言之,教师道德的真实样态“是被当下关系成就的”^[37],因为“我们的责任感来自社会互动,是它涌现的一个产物”^[38]。教师在日常工作中的责任判断和选择是在具体互动情境中产生的。“懂事”的学生送来的“喉宝”,会让教师在课堂上更加充满热情地关切学生并与之积极互动;与之相反,当教师陷入家校冲突,而领导却“不给做

主”,一味妥协地让教师受委屈的时候,教师往往会因此心寒而在教学中热情消退,甚至可能敷衍塞责。日常互动所形成的关系底色,决定了教师会涌现出道德激情还是道德冷漠。教师道德状态的即时性、生成性特征在此彰显出来。

此外,教师道德的关系性“涌现”,不只是时间序列上的生成和呈现,还具有空间上作为关系汇合的“关系流”的“无限延展的可能性”。在每一个关系的时刻,我们都需要与周围环境发生共振,吸收它的潜能,创造新的生成物,并将它们纳入更大规模的关系流中,我们正是在这样的关系流中被构成的。这正是关系所具有的生成和拓展的潜在可能性^[39]。正是在这个意义上,生成性关系过程刺激了意义的扩张和流动^[40]。在教育实践情境中,教师对一位学生的善意和高期待,同时能够作为一种关系氛围影响到学生集体,这在改变师生关系的同时,还能汇聚积极的生生关系力量。教师道德在关系互动中形成,能够在关系乃至关系网络中拓展和延伸,形成更大规模也更具持久性的“涌现”。教师道德的日常展现过程,就是一个动态的生成性过程和延展性过程,始终随着关系的变化而无限进行下去。因此,互动构成了一个不可还原的整体^[41]。教师道德不是固定僵化的实体性存在,而是在持续互动的社会网络中的一种涌出状态。

(二)教师道德在历时性的关系中累积“沉淀”

教师道德作为关系性沉淀,意味着教师道德不只具有当下生成的即时性,还具有在关系互动的时间脉络中累积形成的历时性。事实上,社会关系是行动者之间重复回合的生活轨迹,它包括一个互动流所沉淀的过去和投射的未来。行动者过去的经历形塑并制约着当前的经历,从而使当前的互动受到行动者之间过去互动的影响。在此意义上,关系指代互动流的历史及其投射的未来如何影响当下的互动^[42]。所以,关系更多指代的不是偶然的单次互动,而是“生活的互动史,默默地映射着未来互动的可能性”^[43]。然而,现实教育中教师道德往往被视为稳定的个体道德品性在当下时间节点上的显现,这种对教师道德的认知在本质上未能识别到教师成长过程中关系性互动所产生的历时性影响。关系社会学的研究发现,我们通过与他人的互动,获得了自我感、身份感和“他人”感,这些都成为我们的道德敏

感性以及策略互动与反思的能力形成的基础,使我们进一步获得习惯、道德、社会敏感性,以及无数的能力、技巧,而所获得的这些又使我们在互动中完成大量事务^[44]。

对于教师而言,关系性互动所产生的道德意义上的影响,将以道德榜样的形象储存于记忆之中,在道德实践中具有不可低估的作用。很多有关优秀教师的成长经历以及有关师范生职业认同建构的研究发现,关系性互动对教师道德的形塑是一种“大浪淘沙”的过滤沉淀过程,经过这个过程,教师道德最终会展现其精神精髓,即“为人师者的魂”。这样的关系性沉淀是一种无意识的过程,是一种无法预设的留存,是历经时间之后的日渐显现,是一种意识浮现的过程。在这个意义上,教师道德是在“可遇不可求”的“关系事件”中形成的。时间脉络中的关系性沉淀,是独特而深沉的由关系性互动形成的“教师记忆”,镌刻了关于“好老师”的“心灵印记”,这样的“印记”具有榜样牵引和信念启蒙的无穷力量,以主观无意识的自然状态塑造了未来的教师。在这个意义上,成为“好老师”最好的途径是在学生时代能与“好老师”相遇。因此,每位教师以“君子务本”的姿态,恪守本分并充满热爱地做一名“好老师”,于无声中将“好老师”的形象留在学生的“心目中”,这便是埋下了培养“好老师”最重要的“根系”,成为孕育未来之良师的根基。教师道德作为关系性沉淀,是将扎根于过去的影响延伸到现在,也将当下的积蓄伸展于未来。

四、师德建设的关系路径重构

教师道德的关系性本质及其形成机制的厘清,意味着师德建设需要在底层逻辑和整体观念上进行重构,探索并形成师德建设的关系路径。

(一)经由关系伦理启蒙,确立教师道德的关系性认知

师德建设关系路径建构的起点是教师对自身道德本质的认知改变以及由此形成的关系性思维的确立,即教师首先要实现关系伦理启蒙,确立关系伦理观。关系伦理观的形成需要教师将对自己的认识从“原子式自我”的理解改变为“关系性自我”的认知,将道德从“个人人品”视为“关系性实践”。关系伦理启蒙意在从根本上改变教师的道德思维和实践逻辑,将“他者”首要性地纳入自我的关系考量中,突破

“自我中心”的道德观以及由此形成的带有局限性、偏差性的道德实践逻辑。

教师关系性道德思维确立的关键在于从关心“我如何做一名好老师”的“个体美德”转变为关心“如何与学生建立良好关系”的关系伦理。这样的转变能够使教师形成关系立场并将教育教学过程视为“关系过程”。如此,教育的目标将演变为“增进参与关系过程的潜能”^[45],“从以主体和儿童为中心的教育模式转向以关系为中心的教育模式”^[46]。这样的教育模式要求把作为教师的“我们”从自我中拖出来,通过中断主体的自我中心主义,中断“与自己存在”和“为自己存在”的状态,而产生出了学生的主体状态,形成了非自我中心主义的为学生而存在的教育关系^[47]。这种超越内在自我中心而形成的外在性的被他异性所召唤的伦理性共在,是教师道德所具有的典型关系性存在特质。正是在面对学生的关系情境中,教师真切地体验到被召唤的神圣使命感,从而在自我实现的高峰体验中感受到了独有的存在价值。因此,关系性认知和关系性思维的确立,能够使教师更加谦卑地理解专业伦理关系,理解自我存在的依存性。

(二)以关系责任替代个体责任,构建多元主体参与的师德建设共同体

当下的师德建设旨在促进教师自我的师德检视和修养完善,过于倚重教师个体的师德努力而忽视了关系和支持系统的影响,使教师承受了过重的道德压力。同时,教师道德发展也因积极回应的匮乏而很难获得持续性动力,以至于师德建设难以达成理想效果。因此,我们需要基于教师道德的关系性本质,以关系责任替代个体责任,拓展师德建设的参与主体范围并建构联合行动的模式。从个体责任跨越至关系责任,意味着从一阶道德跃迁至二阶道德,在教育共同体的意义上实现师德建设关系路径的建构。一阶道德是某一关系系统内部所形成的道德,其作为“地方性道德”,在建构道德的同时制造了区隔和邪恶,因此,一阶道德之间相互冲突的主要后果便是共同体关系的断裂^[48]。二阶道德是基于关系的逻辑而不是基于相互分离的独立单元而存在的。对于二阶道德而言,个体责任被关系责任取代,后者意味着集体应该对维持协调行动的潜能负责。对关系负责最重要的是确保意义的共同构建。关系的责

任避免了“自我关爱”的道德诉求中隐含着的自恋，同时消除了“关爱他人”所造成的人我分离。对关系负责使我们摆脱了个体主义传统，对关系的维护因此成了首要问题^[49]。此时，教师道德将启动自我对关系的责任，在关系中获得道德的潜能，并进一步形成广泛联结的教育共同体的关系性道德存在状态。

关系责任意味着师德建设不是孤立地提升教师的个人品德，而是要改善教师专业伦理关系的质量。具体而言，用关系责任替代个体责任具有双重内涵：一方面是指教师需要承担关系责任，着眼于关系伦理而在互动中实践道德准则和品质；另一方面也要求相关专业伦理关系主体以道德的方式回应教师在专业生活中的道德努力。如师生关系中的关系责任不仅指向教师对学生的关爱和尽责，也强调，“学生们也肩负责任。作为关心的接受者，他们必须对教师的努力有所回应。学生们一定要明白，他们的反应会激发也会打消一个教师的热情”^[50]。以往师德建设往往单向性地要求教师对学生负有责任和义务，很少考量学生对教师的回馈。对教师道德切断关系性联结的原子式理解忽视了关系性力量的作用，削弱了师德建设应有效果的系统性实现。此外，引导家长信任和理解教师，提示学校管理者关心和支持教师，通过舆论力量影响公众并构建更具包容性的社会氛围，从而使教师在职业和社会生活中获得更多关系性意义和动力，也是师德建设中的重要一环。如此，师德建设以多元主体参与的共同体形式进行推进，能够产生系统的关系性力量和协同性效果。

（三）基于教师道德的关系嵌入性，建构师德建设的网络干预模式

教师道德的关系性存在并非简单的二方关系，而总是跨越性地处于多方关系之中，成为多方关系的交叉点。教师道德关系性地嵌在师生关系、亲师关系、亲子关系以及同事关系等所构成的网络之中，并受到网络所产生的结构性、系统性影响，因为组合起来的网络整体产生的作用大于这些二方关系产生的作用之和，并调节着二方关系的可能结果^[51]。所以，师德建设仅仅调节二方关系是不够的，还需要基于教师道德的关系嵌入性所形成的网络结构而建立网络干预模式。网络不仅仅是一种关系现实，更是一种理解范式。社会关系蕴含着网络模式，网络模

式并不消除个体要素的主体性或重要性，它只是观察、描述、定义每一个社会行动者身份的路径。因此，社会分析和干预需要网络模型，这种分析会揭示个体成分在互动中的贡献以及关系互动中所产生的影响^[52]。网络干预模型中不存在孤立的主体与客体。人们认识主体或客体的时候，必须考察主体或客体所嵌入的交织关系，即考察网络中的其他主体和客体，以及干预所能起到的“网络效应”^[53]。师德建设需要从教师个体干预、关系干预中不断升级和超越，充分运用基于关系交织性和依赖性而形成的关系网络干预而实现范式突破和系统重构。

具体而言，师德建设的关系网络干预模式，意味着要观察教师所处的专业伦理关系的互动结构和方式，考察不同类型的复杂关系对教师道德产生的系统性、生态性影响，通过对网络中不同主体关系的协调来改变教师的专业伦理关系生态，为教师道德的实现提供关系性支持，并对其产生积极的结构性影响。例如，对于教师责任承担问题的产生，仅仅归因于教师个体有无责任心是有失公允的，还需要考察教师责任实践中的专业伦理关系以及由此形成的交互网络对教师责任行为的复杂影响。通过对不同关系互动以及关系之间的交互影响的厘清，形成关系网络意义上的原因解释和解决方案，这样才能为教师道德水平的提升实施系统的关系网络干预，从而开辟师德建设的崭新视域和路径模式。

〔参考文献〕

- [1] [16][52][53] 皮耶尔保罗·多纳蒂.关系社会学:社会科学研究的新范式[M].刘军,朱晓文,译.上海:上海人民出版社,2020:前言,16,152,160.
- [2] 王逢贤.师德建设的理论思考[J].中国教育学刊,1997(4):8-12.
- [3] 陈桂生.教师伦理价值:规范体系刍议[J].中国教师,2008(11):12-16.
- [4] 陈桂生.师道辨析[J].河北师范大学学报(教育科学版),2008(5):86-87.
- [5] 陈桂生.何谓“师德”?[J].河南教育学院学报(哲学社会科学版),2010(5):101-102.
- [6] 傅维利,张东娇.论教师职业道德形成与发展的基本规律[J].教育科学,1999(4):9-11.
- [7] 傅维利,杨民.论新时期教师职业道德建设的重点[J].国家教育行政学院学报,2003(1):81-84.
- [8] 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(1):48-51.

- [9] 陆道坤,谭娟.从集体规约到个性化建构:教师专业道德生成的逻辑研究[J].教师教育研究,2017(4):7-12.
- [10] 王夫艳.规则抑或美德:教师专业道德建构的理论路径与现实选择[J].教育研究,2015(10):64-71.
- [11] 朱小蔓.回归教育职场 回归教师主体:新时期师德建设的思考[J].中国教育学刊,2017(10):5-7.
- [12] 钟芳芳,朱小蔓.论当代教师道德生活的困境与自主成长:基于情感自觉的视角[J].教师教育研究,2016(6):1-6.
- [13] 王晓莉.当代师德研究的省思:与国外教学道德维度研究的比较[J].外国教育研究,2011(6):79-84.
- [14] 王夫艳.教师的道德困境与道德选择[J].全球教育展望,2015(8):85-93.
- [15] 宋萑,张倩.教师专业伦理实践困境与解困路径[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2009(4):143-148.
- [17] [18][19] 卡尔·雅斯贝尔斯.什么是教育[M].童可依,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2022:1,2,3.
- [20][21] 佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:154,157.
- [22] ARCHER M S. Being human: the problem of agency[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000:1.
- [23] [31][32][37][39][40][45][48][49] 肯尼思·格根.关系性存在:超越自我与共同体[M].杨莉萍,译.上海:上海教育出版社,2017:133,251,251,150,62,63,252,362,372.
- [24] NODDINGS N. Caring: a feminine approach to ethics and moral education [M]. Berkeley and Los Angeles: University of California Press,1984:80.
- [25] 卡罗尔·吉利根.不同的声音[M].肖巍,译.北京:中央编译出版社,1993:6.
- [26] 马克斯·范梅南.教育的情调[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2019:67.
- [27] [28] 伊曼努尔·列维纳斯.总体与无限[M].朱刚,译.北京:北京大学出版社,2016:185,188.
- [29][47] 格特·比斯塔.重新发现教学[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2002:4,99-100.
- [30][50] 内尔·诺丁斯.学会关心[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2013:184,108.
- [33] [34][35][36] 内尔·诺丁斯.培养有道德的人:从品格教育到关怀伦理[M].汪菊,译.北京:教育科学出版社,2017:16,17,30,31.
- [38][41][42][43][44][51] 尼克·罗斯利.走向关系社会学[M].刘军,孙晓娥,译.上海:上海人民出版社,2018:78,14,36,75,22,50.
- [46] 肯尼思·J.格根.语境中的社会建构[M].郭慧玲,等译.北京:中国人民大学出版社,2011:159.

Teacher Ethics as Relational Existence and the Reconstruction of Its Development Pathways

Cai Chenmei, Kang Mi, Qu Xiaoman

(School of Education, Guangzhou University, Guangzhou Guangdong 510006, China)

Abstract: The systematic planning of teacher ethics construction is grounded in the foundational logic of teachers' moral cognition. The understanding of the nature of teacher ethics needs to go beyond individual realism, recognizing that its essence lies in relational existence, which means that it exists based on relationships, is sustained within relationships, and serves the purpose of relationships. Teacher ethics are formed through a construction mechanism in which they emerge from synchronous relationships and accumulate through diachronic relationships. Based on this, the reconstruction of the relational pathway for teacher ethics development should proceed from three aspects: redefining teachers' moral perspectives through relational ethics enlightenment, replacing individual responsibility with relational responsibility to establish a multi-stakeholder community for teacher ethics development, and implementing a network intervention model based on the relational embeddedness of teacher ethics.

Key words: teacher ethics; individual realism; relational nature; relational liability

[责任编辑:刘 磊]