

# 从“道德人”到“道德教育者”：教师道德性的意蕴演进与实现路径

罗丽君 王皇星<sup>①</sup>

**摘 要：**教学蕴含着道德的向善性，教师的道德性是教学道德性的内在要求和必然选择。教师的道德性不仅包含教师个人的道德“私德”与教师职业的道德“师德”，更为重要的是教学实践本身就是一种道德努力，道德也要凭借教学来培养和实现，教师的道德性还应包含教师教学的道德“施德”。应厘清教师道德性的内涵与层次，明晰教师道德性与发展学生的道德能力可能存在的关系，从强调教师私德的“道德人”到关注教师职业的“道德工作者”，最终向能够遴选道德内容“教授道德”、选取适宜道德教学方式“道德地教”的“道德教育者”转变。

**关键词：**道德人；道德教育者；道德教学性；教学道德性

教育教学的根本目的在于促进学生发展，从这个意义上说，教育是道德事业，教学实践是一种道德活动。要从事塑造灵魂、塑造生命、塑造人的道德工作，成为造就学生品格、品行、品味的“大先生”，教师的道德性成为教学道德性的内在要求和必然选择。但是，我们目前似乎进入了这样的误区：我们理所应当的认为教师应该成为当代社会道德的轨物范世，甚至具有类似于“蜡烛”“春蚕”这些带有某种牺牲精神或理想主义的师德境界，<sup>②</sup>却很少关注教师为何要追求道德上的卓越。

## 一、教学实践的道德性：教师道德性的逻辑起点

### （一）教学实践以道德性为最高层次的目的追求

教学具有道德性，是教学的伦理价值问题，教学实践中蕴含着使人向善的道德意义，它以关心人、帮助人、促进人的身心健康发展为旨趣，<sup>③</sup>其实质是一种道德努力且以道

---

<sup>①</sup>罗丽君，西南大学教师教育学院副教授，硕士生导师，教育学博士、心理学博士后，主要研究方向为：教师教育、道德心理；王皇星，西南大学教师教育学院研究生。E-mail: luoljun@swu.edu.cn。

<sup>②</sup>罗丽君，刘丹，乔德吉，赵玉芳．以习近平新时代中国特色社会主义思想思想引领高校师德建设[J].西藏大学学报（社会科学版），2018,33(1):12-16.

<sup>③</sup>许楠．论教学的道德性与道德的教学性[J].教育研究与实验，2011(6):56-60.

德性为最高追求。19 世纪德国教育家赫尔巴特提出“教育性教学”<sup>①</sup>原则，指出“道德普遍地认为是人类的最高目的，因此也是教育的最高目的”<sup>②</sup>。从教育的起源来看，教育让人类掌握生产、生存相关的知识技能与恶劣的自然生存环境作斗争，摆脱无知与野蛮逐渐文明化、理性化与秩序化；从教育对象来看，教师面对的教育对象是发展中的个体，必须尊重个体生命价值，充分认识和激发学生的潜能，将学生培育成为可堪大用、能担重任的栋梁之才；从教育目标来看，儿童在教学的过程中智力与品德得到持续不断的发展，是在向着德才兼备、向上向善，努力实现自我价值的方向迈进；从教学内容来看，精心遴选出人类社会认识成果中“最有价值”的部分，经过改造加工成适合于学生学习和能促进学生发展的教育材料。教育的真正意义在于培养学生向“善”向“美”发展，成为爱国、敬业、诚信、友善的“德性”之人，这就使得教育教学必须蕴含正确的价值理念和人性主张，满足人的价值追求和精神追求。

## （二）教师道德性是教学实践道德性的核心内涵

道德具有教学性，是道德的教学实践问题，道德需要教学内容与过程作为载体。“教学如果没有进行道德教育，只是一种没有目的的手段；相反，道德教育如果没有进行教学，它就是失去手段的目的”。<sup>③</sup>教师作为教学实践的主要承担者，在师生交往过程中表现出来的平等对待、真诚接纳、温暖关怀、信任帮助，以及在教育教学过程中展现出的专业责任感、专业精神、专业理想等道德品质可能会对学生产生示范和引导作用，这就要求教师应该表现出良好的道德行为和品格。此外，与其他具有明确教学内容与教学过程的教学领域不同，道德现象具有复杂性与普遍性的特征，“什么内容具有道德价值”或“是什么让某些现象在道德上显著”等一系列问题在实践中不易识别与甄选，学生的道德能力也很难通过如同学科知识般确定的具体道德知识进行训练。某些问题可能还存在道德价值上的冲突，各方面尚处于发展期的学生，并不能很快地自我察觉并改正一些不成熟的和有错误偏向的道德观念，这就需要教师有足够的道德敏感和道德教育能力去帮助学生形成正确的道德观并落实到道德实践行为中。

因此，我们高度重视教师的道德性并对此提出越来越高的要求，但是很大程度上却将个人道德追求与职业道德规范混淆，或以偏概全的将教师的个人道德当成了教师道德性的全部。

---

<sup>①</sup>单中惠，杨汉麟．西方教育学名著提要[M]．北京：中国人民大学出版社，2016.100

<sup>②</sup>单中惠，杨汉麟．西方教育学名著提要[M]．北京：中国人民大学出版社，2016.102

<sup>③</sup>单中惠，杨汉麟．西方教育学名著提要[M]．北京：中国人民大学出版社，2016.100

## 二、教师道德性的意蕴：从“道德人”到“道德教育者”

教师道德性兼顾“公务性”与“专业性”的双重性质，表现出“私德”“师德”“施德”三重意蕴。

### （一）有道德的自然人：教师个体的道德

教师个体的道德是教师道德性的第一个层次，这一层次要求教师有自然人的道德属性，如具有同情心、勇敢和公正等道德品质。在卢梭看来，生活在社会状态中，自觉履行“做人的天职”的人就是有道德的自然人，其身体健康、判断力敏锐，家庭和睦、自然宗教信仰虔诚，有深厚的爱国情感。<sup>①</sup>此处借用有道德的自然人概念，是指教师个人层面修养、作风、品行，社会层面处理婚姻、家庭问题、邻里关系以及政治思想意识的道德素养和道德水平。虽然“私德”属于个人场域，但是中国传统文化和教育价值倾向是以道德为中心的，从事文化教育的教师自然地被赋予了道德的意义，强调“内圣外王”和“体用论”。<sup>②</sup>所谓“桃李不言，下自成蹊”，人们将教师道德视为达成道德教育目标的关键性因素，用身先垂范的个人道德来约束教师自身的言行举止。南宋朱熹认为“学校则遴选实有道德之人，使专教导”<sup>③</sup>，教师应当以身立教、为人师表，以人格感化学生，做学生的表率。明朝王守仁提出学校之中“惟以成德为事”<sup>④</sup>，教师要能“庄严自恃，内外合一”。清朝颜元以力行著称于世，“身实学之，身实习之，终生不懈者”，并为弟子做出榜样。<sup>⑤</sup>

受儒文化成圣成贤倾向和教师作为道德榜样观念的影响，我们对教师的个人道德提出了很高的要求，认为教师理所当然应该追求道德卓越、成为德行完备的人，理所当然应该成为全社会的道德表率。教师作为道德榜样对学生不可避免产生潜移默化的影响，教师的个人道德却不是道德教育的唯一充分条件，教师的个人道德可能会促进道德教育的过程，但是教师个人道德与道德教育之间并没有完全确定的因果关系，教师的个人道德无法直接推论出学生道德发展的教育结果。<sup>⑥</sup>我们应该用一种更加理性的眼光去看待教师个人道德，过高的道德标准可能成为一种“反”道德，给教师带上道德枷锁。

<sup>①</sup>耿依娜，诸谢晶．有道德的自然人：卢梭自然德育的理想典范[J]．教育评论，2021(02):113-118.

<sup>②</sup>JIANL, YZZHANG, EY XUE et al. Faculty Ethics in China: From a Historical Perspective[J]. Educational Philosophy and Theory, 2019(1):126-136.

<sup>③</sup> [宋] 朱熹．朱子全书：第二十三册[M]．上海：上海古籍出版社，2002:3357.

<sup>④</sup> [明] 王阳明．传习录注疏[M]．上海：上海古籍出版社，2015:114.

<sup>⑤</sup>高谦民．颜元实学教育思想的历史价值与现代意义[J]．河北师范大学学报（教育科学版），2004(06):35-38.

<sup>⑥</sup>甘剑梅．教师应该是道德家吗——关于教师道德的哲学思考[J]．教育研究与实验，2003(3):25-30.

## （二）有道德的工作者：教师职业的道德

教师职业的道德是教师道德性的第二个层次，这一层次要求教师不仅有自然人的道德属性，还应该承担“被雇佣的职业技术劳动者”在教育教学中必须遵守的职业道德准则与行为规范。《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确指出应突显教师职业的公共属性，强化教师承担的国家使命和公共教育服务的职责。教师职业特有的道德伦理要求决定了教师作为“道德人”和“道德工作者”的双重道德身份，强调教师的理想人格和社会责任感，“欲利者先利”才能“求仁”“成仁”的利他主义以及忠于教育、热爱生命和无私奉献等传统师德元素已经融入教师的职业精神。<sup>①</sup>古人把“天地君亲师”看成是天人关系中最核心、最尊贵的五个存在，“天地者，生之本也；先祖者，类之本也；君师者，治之本也”<sup>②</sup>；在近代教师是“先生”，是促进我国民族意识觉醒的主要力量之一，承担着开启民智启蒙者的责任与使命；在现代教师是思想政治教育、革命理想教育和爱国主义教育的先行军，教师职业道德要求在传统与现代的张力、中西方文化碰撞中被重构和提炼；在当代教师被誉为“园丁”“人类灵魂的工程师”，有理想信念、道德情操、扎实学识、有仁爱之心成为教师职业道德的核心。

教师自古以来都是道德与知识的化身，承载了社会对于教师职业的道德角色期待，教师的道德身份甚至优先于教育身份，导致人们往往将道德的个体理想状态等同于职业应然状态。教师的职业道德是规范教师这一群体的道德，具有普适性；而教师的私德是个人道德上的追求与卓越，具有崇高性。美国哲学家尼布尔指出，“用个体道德去规范群体行为，或反过来仅用群体道德要求个体，都可能造成道德的沦丧，无助于解决社会问题和消除社会不公正”。<sup>③</sup>以理想的个人道德标准评判教师的职业道德行为会失真、失准，这种教师道德领域公私不分、选择性道德不公平现象无形之中形成了教师的道德压力，导致教师难以认同这些道德规范的正确性并长期遵循、内化为自身的道德信念。此外，教师的职业道德毋庸置疑会直接影响学生道德生命的成长，价值观扭曲、违背职业伦理与操守等失德失范行为必将受到约束与惩处，职业道德在于强调教师的“不可为”，是每个教师所必须遵循的道德红线。我们在谈论教师的职业道德时，更多是在要求教师受道德规范的稽查和制约。只有当一种道德行为是由个人的良知和道德原则决定时，它才可以被称为道德的；只有当一个人按照自己的良知和道德原则行道德之事时，他才是

---

<sup>①</sup>JIANL, YZZHANG, EY XUE et al. Faculty Ethics in China: From a Historical Perspective[J]. Educational Philosophy and Theory, 2019(1):126-136.

<sup>②</sup> [周] 荀子. 礼论; 荀子集解[M]. 北京: 中华书局, 2012:340.

<sup>③</sup>莱茵霍尔德·尼布尔. 道德的人与不道德的社会[M]. 贵州人民出版社, 1998:3.

有道德的。

### （三）有道德的教育者：教育工作的道德

教育工作的道德是教师道德性的第三个层次，这一层次要求教师具有教育者的道德属性，表现为教师在教育教学过程中展现的教学意识、教学技能、专业知识等专业性，以及促进学生道德发展的道德教育能力。《中华人民共和国教师法》中明确规定，教师是履行教育教学职责的专业人员。教师专业性从本质上来说是一个道德问题，教师以教育教学方式与教学内容的道德性、适恰性与审美性影响学生的认知发展，以价值体验、专业旨趣、深刻的生命关怀影响着学生人格完善与精神发展。但是，教师也可能因为道德敏感性低，无法识别教学内容中蕴含的道德意义，或由于教学进度等客观原因不愿承担学生道德发展的责任而忽视、错失学生发展道德能力的机会；还可能在教学过程中面临道德困境采取“无意识道德决策、规避、寻找庇护、独揽、与不完全言谈”<sup>①</sup>等策略，阻碍学生道德能力发展。虽然我们在日常生活中关注教师的个人私德与职业道德，但究其原因，我们实际关注的更多是教师的“施德”能力。

教育工作的道德受“教学道德性”与“道德教学性”的双重规约，区分为“教授道德”与“道德地教”两个层次。教授道德是指遴选道德教育的主题或材料，教师向学生传达善的或正确的道德内容；道德地教主要指教师在工作中表现出的特点或倾向，以符合善的或正确观念的道德方式来教学。<sup>②</sup>同时，“教授道德”与“道德地教”又是“一枚硬币的两面”。当教师以一种有道德价值的方式行事，既是在以一种道德的方式进行教学，也是在向学生传达一种道德的行为模式和内容，从而作为道德模型表现出道德内容与道德方式的双重意义。教师应从“道德人”向“道德教育者”转变，从遵循有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师道德标准向“大先生”道德境界转变，做学生为学、为事、为人的示范，促进学生道德品质在内的全面发展。

## 三、教师道德性的实现：“教授道德”与“道德地教”双重维度

教学的道德性决定了教师的道德性，道德要凭借教学来培养和实现。对于教师道德性要求的价值旨归并不在于追求个体道德卓越或者恪守职业道德本身，而是教师的角色

<sup>①</sup>李森，陈君．教师教学道德决策的意蕴、特征及实践策略[J]．课程·教材·教法，2018,38(04):25-31+43.

<sup>②</sup>FENSTERMACHER G D, OSGUTHORPE R D, SANGER M N. Teaching Morally and Teaching Morality [ J ] . Teacher Education Quarterly, 2009 , 36 (3) : 7 - 19.

定位从个人道德角色转向专业道德角色，作为道德教育者能够遴选道德教学内容“教授道德”、选用适宜教学方式“道德地教”来促进学生的道德发展。

### （一）角色定位：从个人道德卓越到促进学生道德发展

如前所述，我们对教师个人道德或职业道德提出高道德要求可能是基于一种假设：有“道德”的教师可以教出有“道德”的学生，教师是通过自身为“榜样”以示范性的方式向学生传授道德。但是，在道德上是否是“善”或是否遵守道德法规与什么最能促进道德发展的问题截然不同，教师个人道德品质与学生道德发展之间可能存在多种关系。<sup>①</sup>第一种是直接的关系，学生的道德发展取决于对教师作为道德榜样展现出的示范行为进行模仿学习。心理学家班杜拉认为，人的一切社会行为都是在环境的影响下，通过对他人示范行为及其结果的观察学习而得以形成的。在康德看来，“一切教育学的主要任务就是把孩子塑造成一种遵循法的概念的的品质，这种塑造的基础就是榜样”。<sup>②</sup>第二种是复杂的关系，教师的个人道德品质与学生道德发展之间可能存在中间变量，如学生因理解能力、个人经验等因素所限，难以感知、理解教师在教育教学过程中传达的道德内容和观念。第三种是没有关系，即使教师并不具备相关道德品质，仍然可以选择道德相关主题的教育素材、设计课程来影响学生的道德发展。

教师不是道德法则的源头，教师与学生同处于道德法则之下。教师道德品质转化为学生道德品质的过程也并非自然而然，观察学习后学习者是否能够再现示范行为，不仅受注意、保持、运动再现和动机四个子过程的影响，也与示范行为是否具有可获得性、相关性等条件相关，如同伴道德榜样比历史道德人物更有效促进学生的志愿服务参与。<sup>③</sup>康德认为，经验性榜样的教育意义在于通过鼓励使人们看到道德的可行性。教师作为经验性榜样，其鼓励作用不是直接地使学生自愿地将道德法则作为充足动机，而只是有限地表明法则所要求的内容是可被实施的。<sup>④</sup>此外，道德观念是内隐的、难以直接观察的，如果不是教师有意识地澄清与引导，学生只能通过教师道德行为的合法性推测其道德动机以及隐藏在行为背后的道德观念。道德作为一种特殊的价值形式并不是一种特定的、具体、客观绝对的存在，而是存在于社会生活和与他人交往的关系中，学生很难越过道德实践直接捕捉教师的道德观念并内化形成自我道德观。所以，在教育场域中，教

<sup>①</sup>OSGUTHORPE R D. On the Possible Forms a Relationship Might Take Between the Moral Character of a Teacher and the Moral Development of a Student[J]. Teachers College Record,2009(111):1-26.

<sup>②</sup>康德. 康德著作全集（第9卷）[M].李秋零，译. 北京：中国人民大学出版社，2010:480.

<sup>③</sup>HAN H, KIM J, JEONG C, et al. Attainable and Relevant Moral Exemplars Are More Effective than Extraordinary Exemplars in Promoting Voluntary Service Engagement [J]. Frontiers in Psychology, 2017 (8): 283.

<sup>④</sup>刘凤娟. 康德道德教育理论中的榜样概念[J].教育学报, 2022,18(3):15-24.

师的道德教育角色要优于个人道德角色。无论教师自身作为一种隐性的道德教学内容，还是作为一种“身正为范”的道德教育手段，教师都应该转换角色意识，从追求个人道德卓越到关注如何有意识地将自身道德品质转化为道德教育资源，促进学生的道德发展。

## （二）教授道德：从传输道德取向到培养道德能力

“何为道德”“选择什么样的道德内容”是教师作为道德教育者在教授道德过程中必须明确的两个首要问题。道德心理学家林德(Lind)认为，道德包含道德取向和道德（判断）能力两个成分，两者都是充分描述、衡量和促进道德行为和道德发展的必要条件。道德取向更类似于人类共同拥有、普遍存在的道德原则、态度、价值观和理想，它不能也没有必要教导；道德能力是指在内在道德原则的基础上，通过审议和讨论而不是暴力和欺骗来解决问题和冲突的能力，它需要且必须由教育手段来培养与提升。<sup>①</sup>苏格拉底将“渴望善”与“实现善”的能力区分开来，他认为“所有人都渴望善”，但是在实现善的能力上却有很大差异。<sup>②</sup>孟子指出“孩提之童，无不知爱其亲者；及其长也，无不知敬其兄也”<sup>③</sup>，人天生有“孝悌”和“恻隐、羞恶、辞让、是非”<sup>④</sup>四端本心。即使所有人都渴望“善”，亦或人生来具有、容易获得某些普世性的道德原则和价值观，也并不意味着在道德教育中学校应该放弃传授道德取向，仅仅运用价值澄清方法或策略而陷入道德相对主义。由于儿童的道德认知尚未完全形成，我们必须传授社会公认为有价值的、人类共同认可的道德规范和规则，为其后续思考道德问题与社会互动提供基本框架。

现代学校通过“知识化教学”和“规范化管理”的手段“大规模”、“划一性”<sup>⑤</sup>的教授道德，以期实现承担的道德教育职责，然而其道德教育效果一直被诟病低效，其重要原因在于学校把道德内涵窄化为单一的道德取向，把道德教育僵化为单向的观念传输，把课程教学简化为传授道德原则和规范。尤其是当道德规范与教师权威、对学生的鉴定评价相联系，学生可能害怕被惩罚或渴望被教师认可在学校里按照道德规范行事，实际上更多是遏制学生不道德行为，很难达到培养道德义务和愿望的目的。这种传授可能仅仅训练学生对于道德规范的记忆，而记忆本身会因为主体的记忆能力有限和意志自由具有选择性。“面向过去”的既定道德取向也无法穷尽学生“面对未来”所有道德问

<sup>①</sup>LIND G. How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion , Reducing Violence and Deceit [ M] . Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH ,2016.:16

<sup>②</sup>LIND G. How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion , Reducing Violence and Deceit [ M] . Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH ,2016.:13

<sup>③</sup>杨伯峻. 孟子译注[M].北京：中华书局，2019:341

<sup>④</sup>杨伯峻. 孟子译注[M].北京：中华书局，2019:86

<sup>⑤</sup>唐燕，高德胜. 学校可以教授道德吗——重审现代学校“道德可教性”问题[J].教育研究与实验，2013(06):11-16.

题以合理的解释和妥善的处理，这都要求学校道德教育的重点应从传授道德取向转向培养学生可持续发展的“道德认识能力、道德判断能力、道德践履能力、道德直觉能力和道德创造能力”。<sup>①</sup>对于处在道德教育第二阶段的中小学生来说，道德教育的主要目标是在理解基本道德规范的基础上帮助他们逐渐形成对道德问题的批判性思维和判断能力，通过思考、判断、内化进而产生自主性道德行为，将道德规范落实到决策和实践中。<sup>②</sup>否则学生可能知道什么是对的、什么是错的，但仍然不知道在道德两难情境中如何解决对立道德要求之间的冲突。我们不能苛求学生在道德上对无法控制的事情负责，正如谴责他们“应该做某事却没做”是意味着他们“本来有能力做”这件事一样。

### （三）道德地教：教学方式的道德性与道德教育方式的有效性

教育教学过程蕴含着“教书”“育人”两个层次，是智力维度与道德维度的整合。“教书”涉及的是学科领域知识技能的传授，教师应持续更新教学理念、变革课堂教学方式，在有限的教学时空内以最优效率实现预期教学目标，满足社会和个人的教育需求。但是，教学过程中不应该只把握教学的工具理性，还要关注目标与手段的一致性、关注教学方式的道德性，让教学实践的整个过程充满道德意义。教师所作的一切并非都有道德意义，但教师的任何行动都可以有道德意义。以教师让学生排队举手作答的常见课堂教学行为为例，举手这一行为本身就含有道德意义，代表着师生对于秩序的遵循。<sup>③</sup>如果教师总是让“插队”的同学作答，答题机会的不公平会让部分同学对秩序感到失望，进而从遵守秩序的“排队作答者”变成漠视秩序的“插队抢答者”；如果教师希望优先给予平时在课堂上沉默的同学举手作答机会，教师阐明理由并征求其他同学意见，这种尊重、理解、接纳可以引导学生更为建设性地认识秩序与公平。学生也不是在道德真空中学习科学、技术或历史，学科本身蕴含着内生性德育价值。如“抽象、推理、模型”是数学三大基本思想的核心，其中内生出数学学科德育核心价值是“求真以至善”，即从抽象中获得理性的思维，在推理中坚毅求真、灵活变通，从而在建模中实践善心、善行。<sup>④</sup>

仅仅在教学过程中处理道德问题或无意识地在教学过程中传递道德价值还远远不够，教师应成为专业的道德教育者，除了“以善致善”<sup>⑤</sup>地完成教学的道德承诺外，在“育人”过程中注重道德教育方式的有效性。在了解学生道德认知发展规律的基础上，

<sup>①</sup>蔡志良. 道德能力及其养成[J].教育评论, 2003(05):48-50.

<sup>②</sup> CROCE M. Exemplarism in Moral Education: Problems with Applicability and Indoctrination [ J ]. Journal of Moral Education , 2019 ,48(3) :291 -302.

<sup>③</sup> DAVID T H. From Role to Person: The Moral Layeredness of Classroom Teaching[ J ]. American Educational Research Journal , 1993(4) : 651 -674.

<sup>④</sup>李沐慧, 徐斌艳, 翟志峰. 求真以至善: 数学学科的内生性德育价值[J].中国教育学报, 2022(06):86-92.

<sup>⑤</sup>刘万海. 以善致善: 教学道德性论题的儒学启示[J].全球教育展望, 2011,40(03):17-22.

有意识地选择科学的道德教育方式使学生理解道德规范、掌握思考道德问题的方法，具有根据内部原则做出道德判断来解决道德冲突的能力。海特(Haidt)强调道德直觉是影响道德判断过程的首要原因，道德推理通常是在事后寻找证据来支持最初的直觉反应。<sup>①</sup>直觉被认为是无意识的、自动化的、快速的、需要努力、启发式的和容易出错的，推理被认为是有意识的、受控的、缓慢的、无需努力、分析和理性的，但实际上它以帮助学生通过个体经验、社会性发展、规则学习和文化适应等途径获得这种推论工具。<sup>②</sup>科尔伯格(Kohlberg)提出儿童的道德判断分别以“服从与惩罚”“天真的工具享乐主义”“人际和谐或‘好孩子’”“权威与社会秩序”“契约法制”“普世伦理原则”为取向从低向高呈阶段性发展，可以通过道德两难故事创设问题情境引发道德冲突和分歧，呈现出比学生当前所处阶段更高的思维模式来刺激学生下一道德判断阶段的发展。<sup>③</sup>

#### 参考文献：

- [1]罗丽君，刘丹，乔德吉，赵玉芳．以习近平新时代中国特色社会主义教育思想引领高校师德建设[J].西藏大学学报（社会科学版），2018,33(1):12-16.
- [2]许楠．论教学的道德性与道德的教学性[J].教育研究与实验，2011(6):56-60.
- [3]单中惠，杨汉麟．西方教育学名著提要[M].北京：中国人民大学出版社，2016.
- [4]耿依娜，诸谢晶．有道德的自然人：卢梭自然德育的理想典范[J].教育评论，2021(02):113-118.
- [5] JIANL, YZZHANG, EY XUE et al. Faculty Ethics in China: From a Historical Perspective[J]. Educational Philosophy and Theory,2019(1):126-136.
- [6] [宋] 朱熹．朱子全书：第二十三册[M].上海：上海古籍出版社，2002:3357.
- [7] [明] 王阳明．传习录注疏[M].上海：上海古籍出版社，2015:114.
- [8]高谦民．颜元实学教育思想的历史价值与现代意义[J].河北师范大学学报（教育科学版），2004(06):35-38.
- [9]甘剑梅．教师应该是道德家吗——关于教师道德的哲学思考[J].教育研究与实验，2003(3):25-30.
- [10] [周] 荀子．礼论；荀子集解[M].北京：中华书局，2012:340.

---

<sup>①</sup>HAIDT J. The New Synthesis in Moral Psychology[ J] . Science ,2007(316) : 998 - 1002.

<sup>②</sup>KRUGLANSKI A W , GIGERENZER G. Intuitive and Deliberate Judgments are Based on Common Principles [J] . Psychological Review ,2011(118) : 97 -109.

<sup>③</sup>MOSHE M B , KOHLBERG L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children 's Level of Moral Judgment [ J ] . Journal of Moral Education , 2006(4) : 129 - 161 .

- [11]莱茵霍尔德·尼布尔. 道德的人与不道德的社会[M].贵州人民出版社, 1998:3.
- [12]李森, 陈君. 教师教学道德决策的意蕴、特征及实践策略[J].课程·教材·教法, 2018,38(04):25-31+43.
- [13] FENSTERMACHER G D , OSGUTHORPE R D , SANGER M N. Teaching Morally and Teaching Morality [ J ] . Teacher Education Quarterly, 2009 , 36 (3) : 7 - 19.
- [14] OSGUTHORPE R D. On the Possible Forms a Relationship Might Take Between the Moral Character of a Teacher and the Moral Development of a Student[ J ] . Teachers College Record,2009(111) :1 -26.
- [15]康德. 康德著作全集（第9卷）[M].李秋零,译. 北京: 中国人民大学出版社, 2010:480.
- [16] HAN H , KIM J , JEONG C , et al. Attainable and Relevant Moral Exemplars Are More Effective than Extraordinary Exemplars in Promoting Voluntary Service Engagement [ J ] . Frontiers in Psychology, 2017 (8) : 283.
- [17]刘凤娟. 康德道德教育理论中的榜样概念[J].教育学报, 2022,18(3):15-24.
- [18]LIND G. How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion , Reducing Violence and Deceit [ M ] . Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH ,2016.
- [19]杨伯峻. 孟子译注[M].北京: 中华书局, 2019.
- [20]唐燕, 高德胜. 学校可以教授道德吗—重审现代学校“道德可教性”问题[J].教育研究与实验, 2013(06):11-16.
- [21]蔡志良. 道德能力及其养成[J].教育评论, 2003(05):48-50.
- [22] CROCE M. Exemplarism in Moral Education: Problems with Applicability and Indoctrination [ J ] . Journal of Moral Education , 2019 ,48(3) :291 -302.
- [23] DAVID T H. From Role to Person: The Moral Layeredness of Classroom Teaching[ J ] . American Educational Research Journal , 1993(4) : 651 -674.
- [24]李沐慧, 徐斌艳, 翟志峰. 求真以至善: 数学学科的内生性德育价值[J].中国教育月刊, 2022(06):86-92.
- [25]刘万海. 以善致善: 教学道德性论题的儒学启示[J].全球教育展望, 2011,40(03):17-22.
- [26] HAIDT J. The New Synthesis in Moral Psychology[ J ] . Science ,2007(316) : 998 - 1002.

[27] KRUGLANSKI A W , GIGERENZER G. Intuitive and Deliberate Judgments are Based on Common Principles [J] . Psychological Review ,2011(118) : 97 -109.

[28]MOSHE M B , KOHLBERG L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children 's Level of Moral Judgment [ J ] . Journal of Moral Education , 2006(4) : 129 - 161 .

## From“ Moral Persons ”to“ Moral Educators”: the Evolution and Approach of the Teacher 's Moral Implication

LUO Li-jun , WANG Huang-xing

**Abstract:** Teaching contains the goodness of morality, and the teacher's morality is the inherent requirement and inevitable choice of teaching morality. The teacher's morality includes the teacher's personal “private virtue” and the teacher's “professional morality”. More importantly, the teaching practice itself is a kind of moral effort, which can be cultivated and realized by teaching. Therefore, the teacher 's morality should also include the teaching virtue of “giving morality”. Clarifying the intrinsic meaning of teachers 'morality, different levels of morality, and the possible relations between the teachers 'morality and development in the moral ability of students. From a “moral person” who emphasizes teachers' individual virtue to a “moral educator” who pays attention to the teaching profession. Then, the teachers can completely transform into “moral educators” who are able to select the moral content to teach morality and choose appropriate teaching methods to teach morally.

**Key Words:** moral person; moral educator; teaching morality; teaching morally

转自《教师教育研究》第 34 卷第 5 期