

人工智能时代的教师德育能力拓展

仲米领

[摘要]教师德育能力是落实立德树人根本任务、决定人才培养质量的核心。随着人工智能与教育深度融合，技术既改变了教师德育工作的外部环境，也对德育能力拓展提出了新要求。人工智能时代，教师德育能力既要回应技术融入的实践需求、人机协同的伦理挑战和教育本质的价值追问三个核心问题，更要构建涵盖技术认知力、伦理判断力、人本实践力的新型德育能力结构。推动教师新型德育能力从理想模型向实践能力转化，需要突破观念、制度、能力、文化等方面的壁垒，探索面向德育能力新增维度的支持路径。重视以浸润式培训与透明化技术审查夯实技术认知力基础，打造以情境化研讨与跨学科协作淬炼伦理判断力枢纽，强调以人文价值锚定与反思性实践彰显人本实践力诉求，推动以系统性生态重构保障新型德育能力协同发展，才能确保立德树人根本任务有效落实。

[关键词]人工智能；教师德育能力；技术认知力；伦理判断力；人本实践力

[作者简介]仲米领，中国教育科学研究院教师发展研究所助理研究员（北京 100088）

人工智能技术的深度介入系统重塑着教育生态，立德树人这一教育根本任务正面临全新挑战。“立德”之根本在于师者自身的德性修养与价值高度，“树人”之成效则直接依赖教师卓有成效的德育能力。随着人工智能技术从教学辅助工具演变为影响教育关系与价值传递的核心变量，个性化学习平台等技术的应用，在优化知识传递效率的同时，也深刻重构了传统的“师一生”二元互动模式，形成了更为复杂的“师一生一机”三元教育新生态。在这一新生态中，教育场景从物理空间走向虚实融合，道德情境因算法的介入而变得前所未有地不确定乃至不透明。这意味着，教师开展德育工作的环境基础已发生根本性改变，传统德育能力的有效性正面临严峻拷问。所谓教师德育能力，是指教师基于专业伦理与学生成长规律，通过有意识的教育实践促进学生道德认知、情感与行为发展的综合性专业素养，是引领教育价值从理念转化为现实的关键枢纽。人工智能时代，教师作为立德树人的关键主体，其角色必须从传统的道德知识传授者向德育生态协调者与价值体系引领者转型。^[1]这一转型须对德育能力体系进行深刻的、触及结构内核的升级。基于此，本研究旨在系统探究教师德育能力新向度的生成逻辑与应然结构，为构建兼具技术适应性与人文引领性的新型德育能力体系提供理论参照与实践指南。

一、教师德育能力研究的学术图景

从“传道、授业、解惑”的职责界定，到教书育人的责任担当，培养学生的道德品格始终被视为教师职业的灵魂与崇高使命所在。然而，崇高的使命本身并不能自动转化为现实的教育成效。如何将静态的使命担当与角色期待转化为应对复杂、流动教育情境的动态专业素养，便构成了教师德育能力这一核心议题。

（一）从道德规范到专业能力：教师德育能力的内涵演进

关于德育能力的本体探究，主要围绕教师需要具备何种德育能力及其构成这两个核心问题展开，呈现出从静态规约向综合育人的认识进阶。早期研究多聚焦于一套外部的、静态的规范准则，将德育能力等同于教师所需遵循的职业道德规范。这种认识很快被超越，有学者意识到，仅关注规范而忽视教师的道德实践能力，无法应对真实教育情境的复杂性。^[2]在此基础上，德育能力被理解为一种植根于道德理论与专业伦理，并通过实践与反思持续发展的专业性教育能力，主要包括修己和育人。^[3]这一内外兼修的框架表明，德育能力是教师将育人观念、专业知识与教育情怀转化为对学生产生积极影响的现实教育力量的核心。^[4]与此同时，研究视角也从教师个体特征扩展到教育生态互动。比如，一些研究指出，教师德育能力应体现在通过学科教学实现教育性教学、利用学校整体生活涵养德性、引导学生进行自主道德学习。^[5]

（二）从德性榜样到智慧能动者：教师德育能力的实践转向

关于教师德育能力的核心要素，受传统德性伦理学影响，其根基首先被锚定为内在的道德修养与品质。这一思想在政策话语中体现为对“四有”好老师的倡导，核心在于勾勒教师应具备的静态德性要素。学术研究亦与此呼应，强调师德是深厚知识修养和文化品位的具体体现，^[6]需树立崇高的道德追求、提升德性修养^[7]。然而，该范式的局限性在于，它在一定程度上将德育能力抽象化与理想化。即便有研究提出要“认真实践”^[8]，指出国家政策已开始强调“道德践行能力”^[9]，但其底层逻辑仍是将实践视为内在德性的自然外显，未能充分剖析在充满价值冲突与不确定性情境中，教师如何进行伦理判断与决策。

为克服上述局限，学术界逐步将实践智慧作为理解教师德育能力的新核心。这一概念源自亚里士多德（Aristotle），是指一种在具体的、多变的情境中审时度势、做出恰当道德决策的能力。^[10]研究焦点由此从“教师是什么样的人”转向“教师如何在情境中行动”。这标志着一个根本性的形象转变，教师从完美的道德榜样转变为积极的道德能动者。^[11]后者并非机械应用规则，而是能够敏锐觉察教育实践中的道德要素，并通过反思性行动增长德育智慧。同时，坚持实践德育^[12]、将道德看法化为自己的生活方式^[13]等主张，都强调了德育能力必须在真实的行动与体验中得以锤炼和展现。道德实践智慧是一种综合能力，它包括个体对道

德问题的认知敏感性、道德判断的准确性和持续的道德行为执行能力。^[14]这种实践智慧超越了外在的对道德规范的简单遵守与服从,实际上是个体的一种内在精神控制力量。对道德实践智慧的关注,丰富和深化了我们对教师德育能力的认识,使其从静态的品质要求转变为动态的、情境化的专业素养。

(三) 从技术工具到伦理挑战:教师德育能力的新议题

人工智能时代的到来,不仅重塑了学校德育的实践形态,更对教师德育能力提出了全新要求。现有研究围绕人工智能赋能背景下教师德育能力的变革、价值坚守与现实困境等形成了一系列研究成果,凸显了教师德育能力的新变化与新诉求。

在德育实践形态的变革层面,人工智能技术的迅猛发展推动学校德育向智慧化、数字化、自主化方向转型,这一转型直接促使教师德育能力的核心维度发生调整。人工智能可以赋能个性化的道德对话,围绕学生个体的生活经历进行差异化交流,促使他们汇集道德经验,建构新的道德生活方式。^[15]在此过程中,可以充分利用智能技术促进德育内容的改革与创新,^[16]这不仅意味着德育模式与手段的创新,^[17]更本质地引发了教师德育能力结构的深刻变化。

在德育实施手段的创新层面,现有研究明确了人工智能技术为教师德育能力提供的新工具与新支撑,也界定了教师运用技术的能力边界。人工智能背景下,教师应当充分利用人脸识别、机器视觉、大数据等技术的优势,^[18]精准捕捉学生的行为表现与思想动态,为个性化德育提供数据支撑,这要求教师具备基础的技术应用能力,能够依托技术实现德育的精准化、个性化实施。人工智能技术通过直观化、图像化、交互性的表达,丰富了德育的呈现形式,让德育育人价值得以更高效传递。这进一步推动了教师德育能力从内容传递向技术融合升级,教师须具备将技术与德育内容深度融合的能力。

在教师德育核心价值的坚守层面,现有研究重点探讨了人工智能技术赋能下教师德育能力的本质回归,明确了技术时代教师德育能力的核心底线。可以说,不懂人工智能的教师不会被人工智能替代,但是会被懂人工智能的教师替代。这一观点强调了在人机共生的理念下,教师需在掌握技术的同时,坚守育人为本的核心。^[19]因此,人工智能技术与教育的耦合不能否定或弱化人的德性培养,教师更须具备坚守人性本真、强化德性培育的能力,^[20]这也是教师德育能力中不可被技术替代的核心部分。

在德育能力发展的现实张力层面,现有研究也揭示了人工智能技术赋能过程中教师德育能力面临的困境与挑战,其本质是传统德育能力与人工智能时代新要求之间的矛盾。技术理性潜在侵蚀着教育人文价值,其可能带来机器僭越、离身陷阱与量化危机等挑战。^[21]技术与师德教育形态的融合,导致师德培育的主体角色“迷失”、内化内容“空泛”、关系文化“消

解”。^[22]这直接反映出教师德育能力的适配性不足，面对人、机、物构建的新型教育关系，教师需更新自身的德育认知，提升适应新型德育文化生态的能力。质言之，人工智能时代新理念、新技术、新工具对教师价值观念、专业知识结构的冲击，驱动着教师德育能力持续拓展。

从已有研究来看，教师德育能力研究主要从静态描述和动态分析两个角度进行，分别描绘了德育能力研究的学术图景，勾勒了认识进阶。前者旨在回答学术界认为教师德育能力“是什么”及“包含哪些要素”的问题，后者主要展示已有研究如何深化，从“教师应是什么样的人”转向“教师在实践中如何行动”。然而，在人工智能时代，已有研究仍存在以下解释局限和理论滞后问题。一是背景盲区。不少研究仍预设一个传统的“人—人”互动教育场景，未能将“人—机—人”的混合互动作为分析德育能力的新背景。二是问题失语。人工智能时代带来的德育实践形态变革、实施手段创新以及德育能力发展面临的现实张力等客观情况与转变，对教师德育能力更新提出了新挑战，但目前缺乏恰当的分析工具和理论框架。三是维度缺失。现有的学校德育工作普遍缺乏对教师技术认知与批判这一关键维度的关注，未能将理解、评估和审慎应用技术的能力视为教师德育能力的有机组成部分。因此，人工智能技术应被重视且已经成为影响教师德育能力发展的重要变量，需要构建一个能够有效整合技术、伦理与育人等维度的能力框架，以回应智能时代对教师以德育德的独特挑战。

二、人工智能时代教师德育能力的核心增量

智能技术的浪潮不仅改变了德育实践环境，更对教师德育能力的内容与结构提出了新要求。传统以个体德性和知识传授为核心的能力框架，在人工智能时代显露出其理论解释与实践指导的双重局限。而且，教师面临德育生态系统性变革、技术赋能与规训的挑战、教育主体性与师生关系的新变化等现实动因，亟须明确智能教育生态背景下教师德育能力的时代拓展。

（一）教师德育能力拓展的现实动因

人工智能技术并非简单叠加于传统教育之上的工具，而是通过驱动德育生态的系统性变革、激发教育内在核心张力、促使育人本质回归三重现实力量，构成了教师德育能力拓展的根本动因。

首先，德育生态的系统性变革，迫使教师拓展德育能力。传统德育生态建立在相对稳定的“师—生”二元主体关系之上。然而，技术的深度介入，出现“师生主体互动技术中介化”^[23]，催生了“师—生—机”三元互动的混合德育生态。这一根本性变化对教师德育能力拓展提出了新要求。随着新行动者的出现，智能算法、虚拟助手、教育机器人等成为德育场域

中具有能动性的“准主体”，它们参与信息过滤、行为反馈甚至价值判断。教师不仅需管理人际互动，更需学会与智能技术协同工作、评估算法在价值判断中的潜在影响，并应对虚拟情境中产生的新型伦理问题。德育生态从“人际场”向“人机共生场”的转化，倒逼教师必须将人机协同、伦理决策与关系整合等素养纳入其核心能力范畴，拓展关键德育能力。

其次，技术理性与教育人文性张力的显性化，驱动教师发展高阶调试能力。人工智能技术所依托的技术理性与德育固有的人文性之间本就存在深刻张力。在人工智能深度赋能教育的背景下，这一张力被急剧放大并转化为日常实践中的具体矛盾。一是精准与模糊的矛盾。人工智能追求基于数据的精准诊断与干预，但学生品德的成长具有内隐性、长期性和情境依赖性，难以完全量化。二是效率与意义的矛盾。人工智能可以高效传递道德知识，但道德意义的建构、价值的认同与情感的共鸣，往往需要在缓慢、反复甚至充满挫折的真实人际互动中完成。技术并未为育人活动带来定制化、个性化福音，也不会思考人与人之间的差异，^[24]反而追求效率和标准化的德育活动可能会牺牲德育的深度。三是规则与例外的矛盾。人工智能决策基于既定规则和模型，而德育实践充满无法被规则穷尽的“例外”情境，需要教师基于人道关怀进行灵活处置。质言之，数据精准诊断与学生品德发展不可测量之间的矛盾、效率驱动的德育流程与意义建构所需缓慢互动之间的矛盾、基于规则的算法决策与复杂道德情境中“例外”处置需求之间的矛盾，驱动教师必须超越单纯的技术应用，发展出在技术逻辑与育人逻辑之间进行批判性反思、创造性平衡与智慧性抉择的高阶素养，以防范德育实践滑向唯效率与唯技术倾向。

再次，教师育人本色的不可替代性，在技术对照下倒逼能力聚焦与深化。“在当今人被技术异化为物的时代，教育比任何时候都更有必要成为人的教育。”^[25]正是人工智能在情感共鸣、价值引领、复杂道德判断与无条件精神关怀等方面的短板，倒逼教育回归育人本质，并迫使教师重新锚定其专业核心。这促使教师德育能力必须聚焦于那些技术难以替代的领域。在德育实践中，一是要求教师应从知识传递者转变为价值引导者。当人工智能能够更高效地传授道德知识时，教师的角色更应转向组织价值辨析、引导道德推理以及在复杂情境中做出表率，这是技术难以替代的。二是从行为管理者转向心灵关怀者。当人工智能可以监测部分行为时，教师的核心价值在于提供基于共情的理解、无条件的积极关注和深度的精神激励，触及学生的内心世界。三是从标准答案的给予者到道德困惑的陪伴者。面对没有标准答案的道德困境，教师的价值不在于提供答案，而在于营造安全、开放的对话空间，陪伴学生探索和成长。因此，人工智能时代德育能力拓展的本质是更加聚焦和强化教师作为“人”的独特优势，从而重新确认并高扬教师的育人本色。

总而言之，德育生态的系统性变革构成了能力拓展的外部结构性压力，技术理性与人文价值张力的显性化构成了能力拓展的内在矛盾性压力，而教师本色在技术对照下的不可替代性则构成了能力拓展的价值方向性压力。这三重压力相互交织，共同构成人工智能时代教师德育能力拓展的动因。

（二）人工智能时代教师新型德育能力的结构模型

构建一个适应人工智能时代的新型教师德育能力结构模型，其核心在于面向人机协同、虚实交融的德育新实践，系统性地识别并界定教师必须新增与强化的关键德育能力。在人工智能时代，教师德育实践呈现出技术嵌入、人机协同和价值锚定相贯通的特征。在前端，它与智能技术深度融合，不再是技术的简单应用，而是应当与技术共同构建新的德育场景；在过程端，为呈现有效的人机协同，教师与技术系统应当形成职责清晰、优势互补的共生关系；在输出端，所有实践的价值都必须严格锚定立德树人的核心目标。这一从融合到协同再到育人的递进链条，对教师德育能力提出了全新的要求，同时必须回应三个核心问题。

第一，回应技术融入的实践需求，德育能力结构必须包含与技术共存的理性基础。人工智能技术已从外在工具转变为德育实践的内在要素，教师若无法理解、评估并审慎地应用，便会从德育的主导者沦为技术的被动执行者，甚至会放大技术风险。因此，新型德育能力结构的基座，必须是一种能够确保教师在与技术互动中保持主体性的技术认知力。它使教师能够洞察技术的优势与局限，批判性地审视数据与算法，这是所有智能化德育实践的起点和理性保障。

第二，回应人机协同的伦理挑战，德育能力结构必须包含复杂情境中的决策枢纽。在“人一机一人”混合的德育生态中，大量前所未有的伦理困境随之产生。这些困境无法通过简单套用既有规则或完全依赖技术方案来解决，而是“要认真分析与预判潜在风险，在面对技术的冲击和挑战时恪守底线思维”^[26]。因此，在技术认知之上，必须有一个关键的中介转换层，即伦理判断力。它充当着将技术可能性转化为合教育性、合道德性实践方案的决策枢纽，要求教师能在具体情境中权衡各方价值，界定人机责任，做出充满智慧的道德抉择。

第三，回应教育本质的价值追问，德育能力结构必须回归以人为中心的价值归宿。“在教育中，技术永远只是手段，不是目的。”^[27]无论技术如何演进，教育的终极目的始终是立德树人人与人的全面发展。技术认知与伦理判断的最终目的，是为了更好地实现人文关怀和价值引导。因此，德育能力结构的归宿，必须是超越技术工具性的人本实践力。它强调教师利用自身的情感、智慧与人格魅力，与学生建立真实、有温度的联结，进行有效的价值沟通与心灵引导。这是人工智能无法替代的、教师最核心的职业本色，它确保了德育工作始终充满

人性温度。

基于上述三重逻辑，本研究构建出一个由技术认知力、伦理判断力、人本实践力组成的新型德育能力结构模型（如图 1）。一方面，模型以传统德育能力为底色与基础，其根本目的始终服务于立德树人根本任务。另一方面，三大能力是应对智能技术深度融入德育全过程而必须新增与强化的专业素养，它们分别回应了如何理解与运用技术、如何在人机共育中坚

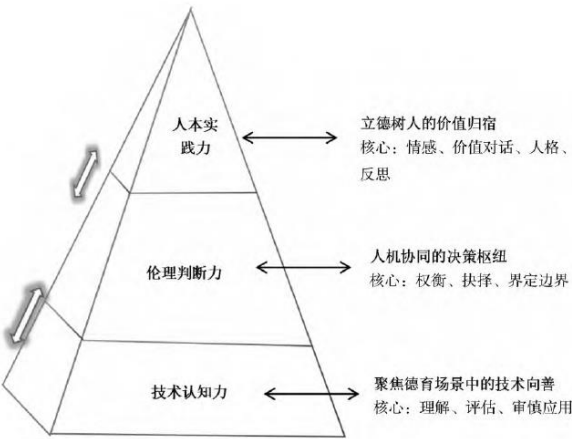


图 1 人工智能时代教师新型德育能力结构模型

守伦理以及如何借助技术深化育人实践这三个新时代的核心命题。

技术认知力是指教师理解人工智能技术的基本原理与局限性，能够批判性地评估、选择并审慎应用智能教育工具的能力。在德育实践中，它将焦点从通用技术理解转向德育场景下的技术批判与选择，强调教师需洞察技术如何介入并影响价值观的形成过程，防止技术滥用与误用。实际上，技术认知力远不止于理解工具原理，其特殊性在于以德育目标为价值导向，对技术赋能德育实践的适切性进行批判性评估。它要求教师能洞察技术介入可能对学生的价值观、情感体验和道德判断产生的独特影响。技术认知力在德育场景中促进技术向善主要体现在数据解读的德育视角、风险洞察的伦理前置和工具选择的育人导向。由于技术认知中包含大量难以言传的“默会知识”，它与具体情境、亲身实践和动态觉知紧密相连。^[28]这就要求教师不仅要看到学情数据，更能解读数据背后学生的道德发展状态、价值困惑点与情感需求，同时清醒认识到数据的片面性、滞后性及可能存在的偏见。如果教师对技术认知存在偏差，不仅会让德育实践失去理性基础，而且会陷入“直接将自己与人工智能技术进行比较”^[29]的认知焦虑之中。在德育中，技术风险直接关联学生的人格塑造与权利保护。教师须具备前瞻性的技术审视能力，能预见并防范如隐私侵犯、数字鸿沟及技术依赖等特殊风险；主动选择与整合那些能创设道德情境、促进价值对话或支持个性化品德成长档案建设的技术，而非成为盲从者；确保人技共善，“将人类的道德伦理价值与技术能力相融合”^[30]，为更高

层次的伦理判断和人本实践打下坚实的理性基础。

伦理判断力的核心在于，它是在“人一机一人”构成的混合道德场域中，处理机器逻辑与人性关怀、效率追求与成长规律、普适算法与个体差异之间的张力时进行道德决策。德育的本质是价值引导，其场景充满模糊性、冲突性和不可预测性。机器构成了当代人类生存的基本环境或生境，以“人机世”为名的新时代已经来临。^[31]教师的伦理判断力是在人机协同中将技术工具转化为有温度、有智慧的教育实践的关键要素，旨在解决技术无法处理的道德两难。当人工智能提供基于大数据的最优行为模式时，教师需要判断这是否符合特定情境下的“善”，当算法效率与学生的情感体验、尊严保护冲突时，教师需做出合乎教育伦理的抉择。伦理判断力在德育场景中主要表现为人机责任界定的德育边界、价值权衡的德育原则和情景感知的德育智慧。在界定德育边界方面，教师能够清晰划分特定德育任务中自己与人工智能的职责边界。可以让其负责提供信息与预警，而教师负责价值引领、情感抚慰、榜样示范等技术无法替代的领域；在权衡与抉择方面的具体情境中，拥有伦理判断力的教师能基于数据正义、主体正义等德育伦理原则，而非单纯的技术效率或管理便利，进行判断。当康德（Immanuel Kant）的“绝对命令”、儒家的“仁义礼智信”等复杂的道德原则被拆解为可计算、可优化的行为参数时，^[32]即道德可能被简化为一种决策程序时，教师的伦理判断力正应在此发挥作用。在情景感知的德育智慧方面，教师能够敏锐感知具体情境的特殊性，避免机械套用通用方案，做出充满教育温度的个性化决策，体现因材施教的智慧。

人本实践力在德育中的特殊性最为显著，它直接指向立德树人的终极目标，即培育“完整的人”。它的目的在于运用人的本质力量，实现技术的情感升温与价值赋能，完成技术无法企及的精神相遇、人格感召与价值内生过程。教师在技术深度渗透的德育环境中，指向立德树人的人本实践力主要体现在以下几个方面。一是深度共情与关怀能力。真正意义上的教师关怀，是教师在师生关系中主动给予学生的无私关注、理解、尊重与责任担当，^[33]这促使教师能够超越数据指标，理解学生行为背后的价值困惑、情感动机与意义寻求，给予积极的回应和情感支持。二是价值对话与引导能力。在多元价值观冲突的智能时代，教师能够通过真诚的、开放的对话，引导学生进行批判性思考，而非简单灌输，帮助其建构稳固的核心价值观。三是人格感召与榜样示范能力。教师的德性品质、敬业精神与对待技术的审慎态度本身，就是最生动的德育教材。教师实现教育意义上的创造，离不开健全的情感与人格，教学过程、德育过程中的评价越来越重视人的情感发展，因为良好的师生交往环境，正是发展学生、创造学生完满人格的基石所在。^[34]四是反思性实践与自我成长能力。人的认识存在于行动之中，既要思索所做之事，还要在做的同时思考自己的作为，这可以提升行动的合法

性。^[35]对于教师而言，意味着必须持续对自身的德育实践进行深刻的批判性反思，确保技术应用始终服务于学生的道德成长与人格完善。

拓展的三大教师德育能力并非独立运行，而是渗透、赋能并深化传统德育实践。技术认知力是基础，防止教师被技术规训，使人机协同成为可能；伦理判断力是枢纽，实现技术的赋能向善，使得人机协同合乎道义；人本实践力是灵魂，确保一切技术应用最终服务于人的全面发展。

三、人工智能时代教师德育能力的现实壁垒

尽管构建人工智能时代教师德育能力的新型结构模型具有理论上的必要性与前瞻性，但从理想模型转化为广大教师普遍具备的实践能力，不可避免存在着深层次、结构性的障碍，这些障碍并非孤立存在，而是相互交织、相互强化的系统性现实壁垒，主要涉及观念、制度、能力、文化四个维度。

（一）观念壁垒：技术认知的二元对立与德育本质的误解

观念上的固化和偏差，是阻碍新型德育能力发展的最深层次障碍。一是技术万能论导致德育的去人性化与简单化。此观点认为，人工智能可以精确管理行为、量化品德，甚至通过算法实现道德标准化。这种观念严重误解了德育的本质，将充满情感互动、价值思辨和人格濡染的复杂育人过程，简化为可监控、可预测、可调控的技术管理问题，侵蚀了德育的情感温度与生成空间。二是技术威胁论导致德育的保守化与疏离化。因感到技术威胁，有的教师对技术应用表现出一种拒纳性情感或行为，^[36]尤其是对技术不熟悉的教师，对其抱有深刻的怀疑和恐惧。这在德育中危害尤甚，因为它可能导致教师放弃利用技术创设生动道德情境、拓展价值对话渠道的宝贵机会，使德育工作固守于单一、陈旧的说教模式，与数字化生存的学生日益疏离。这两种观念都阻碍了教师以理性、积极的姿态去学习和践行人机协同的德育模式。长期以来，社会对教师角色的核心期待仍是知识传授者，评价体系也多围绕学生的学业成绩展开。这种强大的路径依赖导致德育工作在现实中容易被边缘化，被视为教学之外的“软任务”。^[37]传统观念依然将德育能力视为主要依赖于教师个人禀赋与道德修养，未能充分认识到在智能时代，技术认知与伦理判断已成为德育能力的硬核组成部分。这种误解导致在专业发展讨论中，技术维度被边缘化，难以进入教师能力建设的核心议程。

（二）制度壁垒：评价体系的指挥棒失灵与专业发展支持缺位

诚然，评价的指挥棒失灵是教育领域的普遍问题。然而，当这一问题投射到德育能力的发展上时，其矛盾被急剧放大，并衍生出独特的德育量化困境与专业引领缺位。这并非一般性问题的简单复现，而是由于德育成效的内隐性、长期性与价值性，与当前评价体系的外显

性、即时性与工具性产生了根本冲突，从而构成了对德育能力发展最直接的制度性抑制。具体而言，现行的教师评价制度和职业发展支撑体系未能为新型教师德育能力发展提供足够的激励与支持，甚至形成反向制约。一方面，评价体系存在德育量化困境。当前，对教师的评价仍以学生的学业成绩、升学率等可量化的指标为硬性核心。^[38]教师的技术认知力、伦理判断力等新型德育能力因其难以量化、成效滞后，在评价体系中缺乏显性位置、无法被有效衡量、更不被实质性奖励。这导致教师投入大量精力去探索和实践新型德育模式缺乏内在动力，形成“多做多错、不如不做”的消极激励。另一方面，专业发展支持体系的缺位。无论是职前师范教育还是职后培训，其内容体系严重滞后于技术实践的发展，教师发展支持体系未能针对德育能力的特殊性提供有效支撑。培训多聚焦于技术工具“如何用”，缺乏融合了技术、伦理与教育的“为何用”、“如何善用”的跨学科课程。

（三）能力壁垒：技术素养的德育盲区与跨学科整合能力欠缺

在观念与制度壁垒之外，教师自身知识结构与能力素养的断层是新型德育能力发展最直接的瓶颈。在德育领域，体现为技术素养与德育智慧难以融合的“两张皮”现象。一是批判性技术素养在德育中的普遍缺失。普通的技术应用能力不足是共性问题，但在德育中，问题关键在于缺乏德育导向的批判性技术素养。多数教师缺乏对技术价值负载性的敏感度，难以洞察常用教育工具背后隐含的控制逻辑、效率至上原则或文化偏见，更无法预见其对学生自主性、批判思维与价值多元化的可能侵蚀。这导致教师可能无意识地成为不合适技术方案的执行者，而非德育价值的守护者。二是教师面临跨学科整合的实践困境，陷入知识孤岛与协同模式的缺失。新型德育能力要求教师打破学科壁垒，实现教育学、伦理学、计算机科学等多学科知识的融合贯通。然而，在实践层面，这种跨学科整合面临巨大挑战。一方面，固化的学科知识体系让师范生培养和在职教师的知识结构长期处于“教育学”单一轨道，对于伦理学中的义务论、功利主义等核心概念，以及计算机科学中的算法、大数据等基本原理知之甚少。另一方面，面对具体的德育困境，教师在融合技术可能性、伦理正当性与教育有效性等综合决策能力方面处于经验空白。更为重要的是，技术的个性化推送与同质化内容投递，“这些看似‘精准’又‘个性化’的信息逐渐构筑了教师自身的‘信息茧房’”^[39]，会进一步削弱其接触多元德育资源和创新方法的能力，阻碍新型德育能力发展。

（四）文化壁垒：风险规避下的德育创新抑制与专业孤岛

文化壁垒是阻碍新型德育能力发展的最深层、最顽固的障碍。学校组织中存在规避风险的安全文化和专业个人主义倾向，共同构成了教师探索新型德育模式的隐性壁垒。具体表现在两个方面。第一，安全至上文化对德育探索勇气的抑制。学校管理中的风险规避倾向具有

普遍性，但在德育创新中，其压制效应尤为突出。学校风险分配失衡，与应责性原则不相适应，^[40]学校管理文化常常倾向于追求绝对安全与零失误，这种文化本质上不允许德育实践有试错空间，而德育本身作为一项触及心灵的事业，其创新恰恰需要一定的容错机制和基于信任的探索勇气。当“不出事”的逻辑压倒“育好人”的逻辑，教师发展新型德育能力的外在环境激励便荡然无存。第二，专业个人主义阻碍德育智慧的协同共生。在个人主义影响下，教师更关注个人成就，轻视合作共享，而竞争机制则强化了知识的工具化观念，使其将知识视为竞争资产，缺乏分享动力。^[41]德育的优秀实践高度依赖情境智慧与隐性知识，但学校中盛行的专业个人主义文化，使得教师将成功的德育经验或遭遇的棘手困境视为个人资产或“家丑”，缺乏分享与协作机制。这使得应对人工智能带来的共性德育挑战难以形成组织层面的知识积累与协同解决方案，每位教师都在独自面对人机共生带来的全新复杂性，加剧了无力感与焦虑感。

四、教师新型德育能力发展的支持路径

为有效突破前述现实壁垒，促进智能时代教师新型德育能力发展，支持路径的构建必须具有明确的指向性，即直接服务于技术认知力、伦理判断力和人本实践力的协同发展。这三大能力并非孤立存在，其发展路径也需环环相扣，形成一个有机的支持系统。

（一）以浸润式培训与透明化技术审查夯实技术认知力基础

技术认知力作为新型德育能力结构的底座，其核心在于使教师从技术的被动使用者转变为能动的审辨者与掌控者。为突破教师在此维度上面临的知识断层与批判意识不足等能力壁垒，必须超越传统浅尝辄止的操作技能培训范式，转而构建一套旨在促进深度理解与批判性反思的支持系统。该系统的核心策略在于浸润式培训与透明化技术审查的双轨并行。

积极推动原理浸润式培训，实现从操作逻辑到底层逻辑的认知跃迁。传统的技术培训多聚焦于“如何操作”的工具性层面，这是一种“黑箱”模式，使教师难以洞察技术运作的内在机理与潜在风险。为此，必须推动德育能力培训模式向揭示“为何如此”范式转型。具体而言，应系统性地开展原理浸润式发展项目。在内容上，邀请教育技术开发者、数据科学家与教育专家协同授课，不仅讲解智能教育工具的功能，更深入浅出地阐释其核心算法的工作原理、数据训练集的构成与可能偏差。在方法上，采用德育案例剖析、情境模拟与同行辩论等方法，引导教师追问技术背后的价值负载与伦理意涵。这种培训旨在将教师的技术认知从表层的操作逻辑提升至深层的底层逻辑与批判逻辑，为其伦理判断力奠定坚实的理性根基。此外，应加快构建基于技术与伦理的透明化审查框架，促进技术应用前的反思性实践。为了将抽象的批判意识转化为可操作的管理工具，应开发并推广适用于教育场景的轻型技术与伦

理自查清单和反思工具。引导教师在数据可靠性、公平性和适切性等维度进行结构化自查，使其技术认知力在行动前的关键决策点上发挥作用，将风险防控前置，从而实现从知其然到慎其行的跨越。

（二）以情境化研讨与跨学科协作淬炼伦理判断力枢纽

伦理判断力作为衔接技术工具性与育人目的性的核心枢纽，其养成无法依赖于抽象的伦理规范灌输，而必须在真实的德育实践情境中，通过反复的辨析、权衡与抉择来锤炼。为应对教师在面对人工智能带来的新型伦理困境时所产生的失语与无助，支持路径必须致力于构建一个能够模拟复杂性、容纳多元视角的实践共同体，其核心在于情境化研讨与跨学科协作的深度融合。

在支持情境化研讨方面，建构德育案例库与开展结构化研讨，促进伦理认知向实践智慧转化。伦理判断的本质是一种依赖于具体情境的实践智慧。为此，首要任务是系统开发与建设人工智能德育案例库。案例应源于真实的教育实践，聚焦于算法公平性困境、数据隐私与关怀的冲突以及人机责任边界模糊等典型伦理两难问题。在此基础上，定期组织结构化伦理研讨，并制定严谨的研讨流程和仪式，包括德育情景呈现与问题识别、多元视角分析与论证、行动方案抉择与反思等阶段，超越简单的经验分享。在促进跨学科协作方面，组建跨学科共同体，推动伦理决策从个体智慧到集体智慧的进阶。人工智能伦理问题的复杂性和专业性，往往超出了个体教师的知识范畴。因此，必须打破传统的学科壁垒，在学校或区域层面，制度化地组建涵盖德育、技术和伦理等领域的跨学科专业共同体。该共同体的职能应聚焦在前瞻性指导、临床式会诊和知识转化与产出三个方面：在技术引进前端进行伦理风险评估；在技术赋能教书育人过程中为一线教师遇到的个性化、棘手的伦理困境提供精准支持；将典型的咨询案例进行匿名化处理后，转化为上述案例库的素材，并形成具有操作性的德育指导建议，持续反哺整个教师群体。

（三）以人文价值锚定与反思性实践彰显人本实践力诉求

人本实践力作为新型德育能力结构的价值归宿，其核心要义在于坚守教育的人文主义立场，确保一切技术应用最终服务于以德育人的根本宗旨。为抵御技术理性可能带来的去人性化风险，突破将德育成效简单量化的评价惯性与实践惰性，支持路径必须聚焦于两大核心策略。在外部评价上强化人文价值锚定，在内部生成上深化反思性实践，以此彰显教师不可被技术替代的育人本色。

第一，强化人文价值锚定，建立以育人成效为本的德育评价导向。为防止德育实践在智能时代陷入数据至上的技术功利主义陷阱，必须在评价体系这一指挥棒上进行根本性重构，

将评价焦点从可量化的数据指标转向更具本质意义的人文增值。重视开发质性主导的评价工具，基于深度访谈、参与式观察、教育叙事分析等质性方法，重点考察技术应用是否真正促进了师生富有温度的互动，深化了学生道德情感的价值认同，培育了积极健康的班级伦理文化，并推动学生形成自主反思、独立判断的道德主体意识。还应通过实施发展性评价模式，明确评价的目的是促进教师的专业反思与发展，通过呈现生动的、情境化的实践片段，引导教师关注技术介入下师生互动的细微变化与互动质量，反思其实践是否真正提升了教育的人文内涵。第二，深化反思性实践，促进技术应用与人文关怀的有机融合。正如舍恩（Donald A.Schön）所言，我们会对行动进行反映（reflect on action），因为我们要发现行动中知识何以造成意外结果，所以会回想自己的行动，此外，每一次新的行动中反映的经验都会丰富他的锦囊库。^[42]所以，人本实践力的升华最终依赖于教师个体持续的、主动的批判性反思。必须通过制度化设计，将反思性实践打造为教师德育工作的常态，使其成为连接技术应用与育人初心的核心机制。在制度引导层面，推行技术赋能下的德育反思日志制度，鼓励教师以叙事性文本的形式，定期记录并剖析其运用人工智能技术进行德育干预的关键事件。在经验共享层面，构建同侪反思共同体，在专业引导者的主持下，围绕特定案例，共同探讨技术应用中蕴含的伦理张力、价值抉择与人文关怀的契机。

（四）以系统性生态重构保障新型德育能力协同发展

技术认知力、伦理判断力与人本实践力并非三个孤立的能力切片，而是一个相互依存、动态作用的有机整体。任何单一维度的短板或三者间的结构性脱节，都将导致新型德育能力体系的失效。因此，超越对单个能力的零散支持，进行顶层设计与系统性的生态重构，是确保德育能力协同共生、整体演进的根本保障。这要求从动力机制、组织形态和文化氛围三个层面进行深度融合与再造。

在动力机制激发上，建立整合性评价与激励机制，引导德育能力融合发展。在教师评价体系中，设立体现技术认知、伦理判断和人本实践的融合性评估维度。评价重点应摒弃对单一技术应用熟练度或孤立德育活动的考察，转而聚焦教师如何在一项完整的教育行动中，综合展现其不同维度的能力。建立教师专业能力数字档案，不仅记录成果，更描绘其新型德育能力协同发展的轨迹。对在复杂实践中展现出卓越综合能力的教师，给予职业晋升、荣誉认定等实质性激励，向全体教师清晰传递融合发展的价值导向。在组织形态重构上，建设跨职能共同体，支撑新型德育能力的交叉滋养。围绕具体的德育难题，常态化组建由学科教师、班主任、信息技术教师、心理教师及校外专家构成的临时性项目组。利用这种扁平化、任务型的组织模式，为不同专业背景的教师提供天然的协作场域。在共同解决真实问题的过程中，

技术认知、伦理判断与人本实践得以持续对话、相互启发。在文化氛围营造上,培育负责任的创新文化,营造新型德育能力协同的心理安全环境。在学校内部旗帜鲜明地倡导一种文化:既积极拥抱技术带来的可能性,又始终保持审慎的批判意识;既追求教育创新,又坚守伦理底线。同时,还应营造共享型专业文化,大力表彰和推广团队协作的成功德育案例。依托学习共同体学习沙龙、跨学科午餐会、读书会等交流平台,创造轻松的知识交流氛围,使协同成为一种内化的职业习惯和文化自觉。

参考文献:

- [1]王蕾. 智能驱动中小学德育范式革新[N]. 中国教育报, 2025-08-02.
- [2]高德胜. 迎接时代挑战, 提升教师德育能力[J]. 中国教育学刊, 2020, (6).
- [3]崔振成, 黄东亮. 中小学教师德育能力弱化的困境与纾解[J]. 当代教育科学, 2023, (3).
- [4]王庆超. 中职班主任德育能力提升路径研究[J]. 中国职业技术教育, 2021, (32).
- [5]章乐. 论新时代中小学教师的德育意识和能力培养[J]. 中国教育学刊, 2020, (6); 姜晓燕. 俄罗斯教师德育能力如何形成——基于德育实践需求的探索[J]. 人民教育, 2016, (23).
- [6]林崇德. 构建中国特色高质量教师教育体系[J]. 教育研究, 2023, (10).
- [7]邵志豪. 新时期师德建设本质意涵论析[J]. 课程·教材·教法, 2016, (9).
- [8]王新清. 从“好老师”到“大先生”: 高校师德师风建设的基本路径[J]. 中国高教研究, 2021, (9).
- [9]余桥. 以师德育人: 中小学教师育人能力提升的价值意蕴与实践路径[J]. 中国教育学刊, 2022, (6).
- [10]王业超. 不确定性条件下的道德决策审思[N]. 中国社会科学报, 2024-08-05.
- [11]李琰, 易连云. 从“道德榜样”到“道德能动者”——教师道德形象的当代变迁[J]. 教育发展研究, 2014, (10).
- [12]李子乾, 张子礼. 师德建设常态化长效化的实践路径探析[J]. 中国高等教育, 2022, (21).
- [13]唐燕. 为什么从事德育?——论小学道德与法治课教师的道义动机及其建构[J]. 中国教育学刊, 2020, (6).
- [14]易连云. 基于道德实践智慧的终身德育意识与能力建构[J]. 当代教育科

学, 2024, (5).

[15] 章乐. 人工智能时代道德教育的双向境遇与双重使命[J]. 南京师大学报(社会科学报), 2025, (6).

[16] 陈琳, 戴建兵. 人工智能驱动学校德育创新与发展的逻辑、价值及路径[J]. 教学与管理, 2025, (33).

[17] 周郅壹. 人工智能时代德育变革的技术红利、潜在风险及其调适[J]. 中国教育科学(中英文), 2025, (2).

[18] 李伟. 人工智能时代学校德育的创新路径分析[J]. 中国教育学刊, 2023, (S1).

[19] 张学军, 董晓辉. 人机共生: 人工智能时代及其教育的发展趋势[J]. 电化教育研究, 2020, (4).

[20] 赵梓含, 曹辉. 人工智能时代教育“伦理边界”的迷思与反思[J]. 教育学术月刊, 2023, (12).

[21] 冯永刚, 吕鑫源. 人工智能赋能师德建设: 可为、难为与应为[J]. 中国大学教学, 2025, (10).

[22] 肖菊梅, 周婷. 人工智能时代师德教育的困境与突围[J]. 当代教育科学, 2021, (5).

[23] 唐嘉. 基于智能环境的德育具身化实践: 机遇、问题与应对[J]. 教育理论与实践, 2025, (25).

[24] 王嘉毅, 鲁子箫. 规避伦理风险: 智能时代教育回归原点的中国智慧[J]. 教育研究, 2020, (2).

[25] 周洪宇. 以新人文精神引领教育未来[J]. 新教师, 2015, (6).

[26] 祝智庭, 魏非. 教育信息化 2.0: 智能教育启程, 智慧教育领航[J]. 电化教育研究, 2018, (9).

[27] 顾明远. 立足教育本质看“人工智能+教育”[J]. 中小学数字化教学, 2019, (9).

[28] 徐金雷. 技术的默会知识及其实践培育[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018, (6).

[29][39] 王天平, 李珍. 智能时代教师技术焦虑的形态、动因与对策[J]. 电化教育研究, 2022, (10).

[30] 李玲. 数字德育体系的价值追求: 人技共善[J]. 教育理论与实践, 2024, (2).

[31] 李政涛, 罗艺. 智能时代的生命进化及其教育[J]. 教育研究, 2019, (11).

[32] 李志民. 人工智能时代教育哲学的范式转型[J]. 中国教育信息化, 2025, (4).

- [33] 苏静. 论教师的关怀素养[J]. 教师教育研究, 2006, (6).
- [34] 朱小蔓. 关于教师创造性的再认识[J]. 中国教育学刊, 2001, (3).
- [35] 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者: 专业工作者如何在行动中思考[M]. 北京: 教育科学出版社, 2018. 46.
- [36] 李荣华. 课堂教学中的教师技术排斥: 生成机理与消解策略[J]. 现代基础教育研究, 2022, (3).
- [37] 冯建军. 测量时代的德育评价: 难为与能为[J]. 中国电化教育, 2022, (1).
- [38] 叶飞, 檀传宝. 德育一体化建设的理念基础与实践路径[J]. 教育研究, 2020, (7).
- [40] 申素平, 周航. 学校安全治理现代化: 基本原则与未来取向[J]. 教育研究, 2020, (8).
- [41] 张铭凯, 王瑞雪. 智能时代的教师知识共享: 价值解析、阻滞剖析与进路探析[J]. 电化教育研究, 2024, (5).
- [42] 唐纳德·A. 舍恩. 培养反映的实践者[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008. 23—63.