

“看的德育”：在场的缺席

——一项普通初中教师德育观念的质性研究

曾妮¹

(北京师范大学公民与道德教育研究中心, 北京 100875)

摘要：研究聚焦于一所普通初中教师的德育观念，通过田野调查发现：教师的德育观念可以概括为“看”(kàn)，其现实形态主要表现为看着学生“不出事”、“不犯错”。为实现这两个目标，教师们进行了“全天候”“零死角”的监管，并制定了相应的奖惩制度，动员了部分学生与家长共同参与。此种“看”的德育观念，实质上是一种消极的、防范性的德育立场。教师对于德育责任的推卸，对于德育本质认识的偏差和对于德育过程的简单把握皆源于一种“在场却缺席”的德育立场，即教师们以看似在场的德育姿态使真正的德育缺席于现实的教育生活之中。其后果不仅是淹没了学生的主体性，更是从根本上消解了教师德育的自觉性和主体地位。

关键词：看；德育观念；主体性；德育专业化

中图分类号：G410 **文献标识码：**A **文章编号：**1673-1298 (2014) 01-0121-07

教师的德育观念，即教师对于德育的主体、对象、本质、功能、过程等基本范畴的理解，以及对“何谓德育”“为何育德”“德育何为”等核心问题的态度和认识。在很大程度上，有什么样的德育观念，就会有怎样的德育行为。因此，对教师德育观念的研究是理解学校德育现实生态的前提。就目前的已有研究来看，一方面，较少有人专门进行教师德育观念的整体探讨，而多是集中于具体德育问题的呈现。另一方面，较少有人展开内隐性的教师德育观念研究，而多是聚焦于常规性的“德育活动”和外显性的“德育管理”。因此，对教师德育观念的整体考察就显得十分必要。

在德育观念研究方面，量表、问卷等量化方法往往容易测查出教师“关于德育的知识”，而不能准确反映教师德育观念本身，更难以把握教师无意识或潜意识状态中的德育观念。因此，本研究采用质性研究方法，深入北京市某普通初中，进行了为期两个半月的田野研究。在此期间，研究者观察了该校教师的教学、管理等行为，并以参与式观察等形式加入了多项教师和学生活动。在这过程中，通过对教师行为的全面记录，力求能够使平日处于缄默状态的教师德育观念“开口说话”。除此之外，研究者还对该校 19 名教师进行了深度访谈。通过对关键性问题的直接发问，来探查教师关于德育的基本观点，并对其有意义的回答进行追问，以最大程度地获取其内在的真实想法。通过对调查数据的整合提取，本研究将用“看”这一本土概念来对该校教师普遍具有的一种集体无意识的德育观念进行描述分析。

¹ 作者简介：曾妮（1989-），女，湖南人，北京师范大学公民与道德教育研究中心教育学原理专业 2011 级硕士生，主要从事道德教育、公民教育研究。E-mail: jenny-7852@163.com

一、“看”的德育世界

“看(kān)”作为该校教师日常寒暄的高频词，在很大程度上也是该校真实德育形态的基本概括。这种“看”的德育体现在德育的任务、过程和方法等各个层面。

(一)“看”的任务：“防出事”和“防出错”

“看”的德育，在任务取向上首先是“防止学生出事”。此处的“事”，乃是指关乎学生人身安全的问题。安全问题是学校的敏感话题，有教师对研究者说：“一旦出了事，学校负不起责，我们没法跟家长交代”。该校初二年级主任在访谈中向研究者叙述道：别的学校老师告诉我，在一次课外活动时，学生跳高把腿摔了，家长让老师赔两万块钱。老师不能不掏这笔钱，因为是老师工作没有做到位，你要到位了，家长就不会追究你。你组织课外活动，作为班主任，就应该看着这些孩子，跟他一块活动，才能第一时间做出处理。孩子摔伤后，是学生叫你，你才跑下去。去医院你也没陪同，让别人带过去的，回来以后你也没上人家家瞧去。你这个老师推卸责任。所以，上次我们年级有个小孩在体育课上摔伤了，我就马上找学校派车送去医院，让体育老师跟过去看，然后让班主任联系家长。家长不但不追究我们，而且还感谢我们。

可见，此年级主任将“看着孩子活动”视为教师应该“到位”的工作，将“及时处理安全事故”作为自己的工作业绩。

除了“防出事”外，“看”还有一项重要的任务就是“减少学生犯错”。用该校德育主任的话说，就是“大多数学生犯错，无非也就是习惯不好，管不住自己。只有很少的人，才是根子上的问题”。面对学生的“不良习惯”，该校教师的态度是较为宽容的。有教师在访谈中说：学生的成长，就是勤认错、勤犯错、勤改错，无数次反复的过程。他/她们出现问题很正常，老师耐心跟他/她说就行了，帮着他/她改。

该校教师对学生的“纠错”行为已经成为一种教育惯习。一名教师在访谈中曾提到自己的亲身经历：有一次我去代课，他们班，那个乱啊，上课的时候，有人躺着，有人下座位，我说你们这是集市吗，这节课不上了，就来改你们这些破习惯。你要么就站着，要么就好好给我坐着。骂了大半节课，终于好一点。后来他们班主任还谢谢我来着。

可见，即使是代课，教师也没有放弃“纠错”的机会，她几乎是下意识地对学生进行着规范教育。

(二)“看”的过程：全时空监管

“看”的过程可以说是全方位的。该校教师从时间、空间、制度、人员上全力保证着“看”的有效进行。

1. 时间上的“全天候”

该校一名班主任在访谈中说：我每天早上六点半到校，然后看着学生晨跑（注：初三学生为准备体育中考而进行的锻炼），中午在教师休息室休息到一点半就得去班上看学生的午自习和打扫，晚上六点四十五的样子学生才训练完（注：同样是为备考体育），一天在学校

要待十二个小时。

该班主任告诉研究者，如果有走读生申请中午在学校吃饭，学校要求每个教师都在班级中看着学生。她说：“有个老师的被子一直在休息室放着，可是中午从来没到休息室睡过，都在班上看着呢。”不仅是学生在校时间看着，由于有家长的“协助”，教师们在放学时间也能对学生进行“看管”。家长们经常打电话向教师汇报学生的到家时间，以及学生们在家庭中的状况（如学生在家玩游戏的时间等），然后教师通过第二天对学生进行咨询或在班会等公开场合进行教育等方式对学生的行为进行纠正。

2. 空间上的“零死角”

教师的“看”不仅是随时的，而且是随地的。课堂之上的“看”是毋庸置疑的，正如前文所提到的前去某班代课的教师，“看”已经成为她在课堂之上的“自动化行为”。下课之后，学生的主要活动场所是楼道和洗手间，在这些“自由空间”中，教师们的“看”也仍然继续着。该校德育处有专门的教师负责在课间“转楼道”，其主要任务为检查男洗手间中是否有学生在吸烟和楼道中是否有追跑打闹者。德育主任曾在学校大会上对学生提出警告：学校现在在走廊也安装了监控系统，你的一切活动都在学校的监控之中。除了在教学楼内，学生在操场上的大多数行为也受到了教师们的密切关注。操场上进行的升旗仪式以及各项活动，都是由班主任全程陪同各班学生所进行的。一般情况下，班主任都是直接位于各班队尾，以方便管理。

3. 制度上的软硬兼施

为了“看”得更有效率，教师们制订了各种规则，对服从规则者赏，对违反规则者罚。从学校层面来看，学校管理方制定了《学生管理规定》，近六千字的管理条例共包含了十六项内容，它们分别是：仪容仪表要求及进出校门制度、上操制度、升降旗制度、上下课及课间管理制度、教室及校园清洁制度、爱护公物制度、会风制度、请假制度、用餐制度、学习和作业的基本要求、专用教室规则、图书使用及阅览室规则、校内自行车管理、体育与保健、关于严重违纪事件和处分条例、考试考查规则和对作弊的处理规定。规定通过对时间、空间、事件等不同维度的划分，几乎囊括了学生在学校生活的各个方面。这份管理规定是教师们进行看管的基础性文本，也是重要的合法性支撑。

在班级层面，班主任们在领会了《规定》的精神之后，各自进行了发挥，制订出更加细致的奖惩条例。如该校初一某班制订了量化的班级管理条例，其中关于“按时上交作业”这一内容，制订出如下细则：

不交作业者每人次扣10分，迟交作业者扣5分，最终未交者每半天扣5分，作业不合格被打回来扣10分，抄作业者扣50分，不改错扣5分。

可以看出，扣分项目细分为六项，即学生在“做作业”这项活动中所有可能出现的错误都被教师考虑在内，而且进行了量化处理。规范“通过赋予价值的度量，造成了一种必须整齐划一的压力”^[1]。这种极具效力的规则，散发着制度的威严，操控着学生的行为。

学校管理者和班主任的制度往往较“硬”，它们以罚为主。而任课教师们大多认为自己

没有直接管束权力，一名思想品德课教师在访谈中说：作为一个任课老师，一个礼拜就两节课。如果他 / 她们的班集体不制定规范。首先，我没有那个力量；其次，无论他 / 她们班委也好，还是同学也好，都会不以为然。

因此，她没有运用惩罚的条例，而是采用了奖励的办法。她介绍到：一个学期我总结一次。第一个，是我抽查的三次作业里，你是不是都在合格以上。第二个，教材和导学（注：与教材配套的练习册，后同）有没有不带的记录。或者即使有，但是你的作业是优秀，一个优秀去掉一次不带书或导学的记录。比如你有三次不带书的记录，但是你三次作业都是优，这就给你去掉了。第三个，课堂没有画叉的记录。课堂上随便说话的，第一次点你名，第二次点你名，第三次就会在记录本上画叉。画个叉就是不良记录。你要连续三节课表现好，第三节课以后你再找我，就可以把那个叉去掉。根据这三点，我会发一个奖状，叫“品德课堂表现优秀奖”。学生很在意这个，要是得不到，他 / 她心里挺憋屈的。虽然得到了，可能也就那么回事。但是得不到还是挺难受的。所以，上课的时候，我只要说，我提醒你两次了啊，再一次我就该给你记下了，他 / 她立马就老实很多。但就是这样，还是有些孩子管不住。像有些班上的孩子，一节课我就得提醒好几遍。

奖励，是一种正面强化，它告诉学生，什么是老师所赞扬的，什么不是。这名教师通过颁奖为自己赋权，即自己为自己创造了软权力（发放奖状的权力），赢得了一种派生型的权威。但这种权威是由奖状派生的，一旦学生抵制了奖状的吸引力，这种权威就丧失了。

4. 人员上的全体动员

虽然教师们为自己定位的权力类型不同，由此导致“看”的手段也不尽相同，但几乎全体教师都投入了“看”的过程中来。不仅如此，教师们还动员了部分学生和家长加入“看”的工作。学生干部是一支看管其他学生的有力队伍。有班主任说，要培养出一批好干部，你就省心好多。初一年级主任也在访谈中提到：

我就跟班主任说，有时候你也不是非得去班上看着，让班主任助理（注：同“班长”）看着不就行了嘛，他就是班上的二把手。

除了班级学生干部，该校还成立了学生会，德育副校长在谈到设立学生会的初衷时，说：学校与学生之间跨度很大，我是希望他 / 她们能起到一个桥梁的作用。没有老师的时候，他 / 她们能去管理，同时还应该主动去做一些事。

而当研究者请他评价学生会的作用时，他说：

其实我不是很满意，但也还是有人在做事的。像监察部，每天你看见学生戴着袖标在学校里转的，那就是监察部。还有，生活部，跟着德育处的老师在查卫生。宣传部，在检查每次布置的板报，去给每个班打分。

可见，在德育副校长看来，学生会成员的主要职责和功能在于“协助教师进行学生管理”。在研究者进行田野调查期间，所见到的学生会主席以其身份所做的唯一一件事情是在升旗仪式上进行校园环境保护和安全维护的倡议。而进行这项倡议的原因，据团委老师介绍：

是德育处的老师认为最近学生的问题比较多，所以让我找来×××（学生会主席），让

她弄一个国旗下讲话。

“请家长”是该校教师管理学生的“杀手锏”。在学生违反学校、班级规定时，教师们往往采取“请家长来协助教育”作为惩罚手段。一名初一班主任在访谈中介绍了其针对学生不交作业行为的管理办法：

我就在家长会的时候跟家长说，无论是周末还是平常，孩子如果不完成作业，我第一时间请您到学校来。因为我没有时间看着他/她写，我要上课，所以请您看着您的孩子把作业写完。咱也不是惩罚，您看着孩子把作业写完，写完之后您就可以走。而且我确实也是这样做的，上个星期我们班一个孩子请了三次家长，他说写了篇日记叫：我的明星爸爸。

教师这种行为，实则是一种责任转移，即教师看不到，或者不想看的时候，便请家长来学校自己看。而家长为了孩子，也不得不与教师达成此种协议。

二、“看”的实质及其后果

从田野调查中可以看出，“看”是该校教师的一种较为典型的德育行为。这一行为背后所反映出的是一种消极的德育观念。这种德育过于依靠外在力量对学生行为的约束，是对学生和教师主体的双重遗忘，导致了一种“在场却缺席”的德育。这既是对德育主体育人责任的推卸，也是对“立德树人”德育本质的背离，更是对德育过程丰富性的简单处理。

（一）“看”的德育是一种责任推卸的德育

“看”在《当代汉语词典》中有两种解释：1. 守护、照料；2. 看押、监视、注视。^[2]从“看”的任务中发现，该校教师对于自身德育责任的定位也主要为“守护”和“监视”。

在“守护”的工作中，部分教师实际上承认了自身的“保姆”身份。这一身份有三层含义：其一，“保姆”乃是保护儿童安全，教师们在看护工作中，最为在意的就是学生的安全，但凡与人身安全相关的学生问题，都得到其高度重视，并往往予以高效处理；其二，“保姆”需对家长负责。教师们之所以在看管学生时对其安全百般叮嘱，已经不完全是为了保护学生的生命健康，而是异化为害怕家长问责。正如某教师所说：“现在的家长，鸡蛋里挑骨头，弄得老师们都有心理负担，学校也害怕”；其三，“保姆”对儿童的照顾是全天候的，因为保姆照顾的对象是缺乏自理能力的，因此他/她们需要无时无刻地看护儿童。类似地，教师们认为学生“自制力很差”（某班主任语），他/她们唯有陪同每一场学生活动，才能方便实施“照顾”。在“监视”工作中，教师们在某种程度上将自己视作“督察”。“督察”从目的上而言，是维护稳定的，教师们要保证日常的学校教育教学秩序，因此他/她们在意的是“班上乱不乱”（某班主任语）。“德育工作者”们致力于让学生在既定轨道上前行，使得学校各项工作稳步推进。“督查”从形式上而言，是以检查纰漏为任务的，在部分教师看来，德育的主要任务是指认越轨者，并通过对其的惩罚来告诫大众。当然，他/她们的大部分工作在于防范越轨。某班主任在访谈中说，你看见他/她有苗头了，就要马上找他/她谈，把那些有可能出现的事故扼杀在摇篮里。

然而，无论是“保姆”还是“督察”，其所承担的都是不完全责任。保姆以“陪”为职，这种“陪”是不同于父母“养育”的完全责任的，他/她的中心工作是参与儿童生活，而非引导儿童生活。督察以“监”为责，这种“监”又不同于“规训”的强力推行，他/她的主要任务是将察看发现的纰漏公之于众，而重点不在改造。“陪”与“监”所构成的“看”，实际上只是一种对行为过程的描述，而不包含对行为结果的要求。教师们认为只要到场，就算负责。至于行为产生的影响，最好是对学生的成长有所促进，但若没有发挥积极作用，也无可厚非，不必强求。简言之，他/她们只要求自己“做”，而不要求自己“做好”，他/她们用自己的“出工”掩盖自己的没有“出力”。

“看”的工作，推卸了更为核心的德育责任。教师们应该做好，应该出力的德育责任是“育人”。育人是每一名教师的基础性工作之一，也是其教师使命的重心所在。“本不存在教书而不育人的教育者，教书育人提法的真正用意在于强调教育者教书的同时，应该增强育人的自觉性。”^[3]在“看”的德育工作中，恰恰缺少了这样一种自觉性。所以，即使教师们担当着“保姆”“督察”等不同角色，一个更为实质的角色成分——“育人者”却缺席了。此处的“育”，不是“哺育”或“训育”，而是“教育”，即有意识地促成学生“生存和成长的各种偶发的可能性”^[4]。可以看到，保姆式的陪同是无方向性的，督察式的防卫是底线型的，皆无益于学生个体丰富可能的实现。

在德育责任上的推却，实则也是对自身育人权利的让渡，教师们在德育实践中表现出一种低权利诉求。而权利与责任构成的是个体对于自己身份的认识，对于教师而言，则是教师对于自身德育主体身份的认识。与“看”之德育中的低水平的权责认知相对应的是，教师的低德育专业认同。正如一名教师对笔者所说：德育，对大伙儿来说就是一个工作。此处的“工作”乃是职业取向的任务式工作，是作为“客我”的教师对职业生活的交代，是权宜式地应对，而非“主我”对所在专业的认同。因此，虽然教师们看似保证了“此时此刻”，甚至“每时每刻”的在场，但其以育人为核心的专业权利与义务都在此种德育中缺席了。

（二）“看”的德育是一种强调“服从”的德育

“看”的德育是一种说服教育，通过软硬兼施的各种规则让学生习得服从。

规范的接受与适应是青少年社会化的必经阶段。学校是学生实现社会化的一个关键场所，规范教育也是德育的一项应然使命。然而，德育实践中需要厘清的是：教授的是什么样的规范？这样的规范正在以怎样的方式被教授？这是关乎德育本质的，即“德育为何”和“德育何为”。

可以发现，在“看”的德育中，一部分规范是无关道德的，最为典型的例子即为安全规范，教师以其经验预估了各种安全风险，并通过制定相应规范来提前规避风险。初一年级主任曾在访谈中向笔者解释“课间不准在楼道追跑打闹”这一规范的理由：

如果咱们一层就二十人，可以不用管。但是咱们现在一个班三十多个人，一个楼道至少三个班，就是一百多人，你没算算，这一人能有几平米？如果都在楼道里跑，多不安全啊。

另一种常见的无关道德的规范，即为学习规范，前文所提及的某班班规中对于“做作业”

的细致规定则属于此类型。当然，其中也不乏掺杂着有关道德的规范，如教师对于“抄作业者”的严厉惩罚，则传递出教师对于不诚信行为的不满态度。针对德育中的道德无涉的规范，我们往往需要考察其是否以道德的方式进行，因为即使其内容不直接指向道德，但其制定程序本身即作为一种德育资源，可以发挥隐性教育影响。可惜的是，在“看”的德育中，教师们所倡导的无论是安全规范，还是学习规范，都主要以教师意志为中心，虽然它们常常以学生需要为名义。在上述楼道规范中，因为要消除教师想象中的安全隐患，所以学校严禁在楼道追跑打闹，甚至告诫学生：学校现在在走廊也安装了监控系统，你的一切活动都在学校的监控之中。教师自动否定了学生在楼道中礼让前行的可能性，而做出了主观的判断。正是这种教师中心的判定，使得原本可以进行的公共场所的礼仪教育等德育契机被放走。而学习规范，往往在“看”的过程以更正当的理由被合理化——“为了学生的将来”。为了将来的发展，学生们与教师达成某种默契，使得“看”之下的服从更加顺理成章。但是，未来作为一项标准，其实具有悖论性。“因为未来就是还不存在，因而是不清楚的，因此这种标准就等于没有标准。”^[5]如果教师毫不迟疑地在执行这项标准，就说明教师心中已有假定：学生的未来应该是什么样的。这是教师想象的单一学业未来，而不是针对不同学生设计的多样未来。

在“看”的德育中，这种教师代为裁定的特征在道德规范中也比比皆是。教师们看到的是规范作为一种纪律的“不自由”，作为一种行为边界的约束力，却未领会其自主的内核与通向幸福的最终目的。遵守规范应该是学生主体的基本需求，因为一个社会人的真正自由只能通过对规范的实践而达成，正是在规范中，学生实现了意志自由和对自身行为的支配能力。以否认学生意志自由的能力和压抑学生意志自由的行为的规范，首先不具有合法性，因为违背了行为主体的意愿，其次不具有可行性，因为其必然会遭到行为主体之抵制的。唯有幸福才能得到行为主体的认同，规范“必须是人们自愿地向往的规范，也就是说，必须是人们自愿接受的规范，而这种接受，不过是一种启蒙了的赞同而已”^[6]。也就是说，学生反对某一种规范，而这种规范仍具合理性的唯一理由只能是：学生们尚未被启蒙得知这一规范的真正理由。除此之外，教师言语中的幸福或“今天的牺牲是为了明天的幸福”等理由都只是劝诫服从的一种乔装。

不仅如此，“看”的德育中的道德规范常常是底线式的，它通过保证个体行为“不错”，维持师生间的基本交往以及学校机制的正常运作。但“不错”并不意味着“对”，正像“不丑”并不意味着“美”一般。不犯错是最低标准，底线式的学习只是让学生习惯性地不去触碰教师不允许的行为，但是无法使他/她们获得正确行为的能力。更有甚者，将会导致学生只是在教师面前不犯错，或者说，导致学生防着教师看见他/她们的错误。于是，学校中的“看”造成了一种“特定空间的结果”，而非“任意空间的结果”——学生只是在学校中不犯错；一种“即时的结果”，而非“长时的结果”——学生只在教师“看着”的时候不犯错；一种“身体上的结果”，而非“道德上的结果”——学生只是行为上不越轨。当我们混淆了身体上的结果和教育上的结果时，我们便失去了使一个人自己去实现所希望的结果的机会，从而失去了在他/她身上正确地发展一种内在的和持久的方向的机会^[7]。

总而言之，“看”的德育，造成的是人（学生）对人（教师）的服从，学生服从的只是教师权威，而非纪律精神。真正的纪律体现一种自主精神，是学生主体参与制定过程的结果。此种规范制定，不仅彰显了学生的理性决策，而且包含着学生的道德诉求，不仅规定了当下的社会要求，也促进着未来的个体发展。而“看”的德育，由于对规范的灌输，使得知性与感性、个体与社会在道德学习中出现断裂，甚至引发冲突，由此背离了德育的实质。

（三）“看”的德育是一种简单化的德育

正是因为教师们持有消极的工作态度，并仅将德育定位为规范的输入，因此造就了“看”之德育中过于简单的过程与方法。

从实践逻辑而言，这种简单体现在教师们认为德育是学生“勤认错、勤犯错、勤改错”的过程，而自己的职责是反复“纠错”。“犯错—禁止”的逻辑是忽视了“解释”这一重要的中间环节的，解释为何这种行为是错误的，为何要予以禁止，并帮助学生理解这种解释，才是有效的惩罚。惩罚其实只是一种符号，这种符号的意义不应止步于“望而生畏”，而应是使得行为主体明白其越轨行为挑战了作为人们共同生活基础的规则。惩罚不应是恐吓，不应是赎罪，应该成为一种善意的提醒。不仅缺少对惩罚的解释，教师们还擅长对奖惩进行量化处理。将错误和正确赋值，是一种追求效率的行为，在这一机制中，所有的背景得以消除，评价和裁决将更加直接明了。但是道德情境是复杂的，道德行为往往是有条件的，以无条件的道德要求来追究有条件的道德行为，常常会造成不恰当的处理。例如，在前文中所提及的思想品德课教师对课堂行为进行的规定：作业优秀可以取消一次课堂不良记录。但如果“作业优秀”是抄袭的结果，而“上课说话”是真正在讨论问题而不被教师所知，那么，原定的正确和错误便在不同情境中发生了转换，原有的评价标准便不足以作出公正的判断。但教师们恰恰是在德育实践中忽视了道德的复杂性，机械地采用“统一”标准来进行看管，使得学生只在乎行为结果，而未专注于行为过程。

从具体操作而言，教师的“看管”方式首先是单一的，教师们采用十分有限的德育手段，如“定班规—按班规惩罚—请家长”，即使是奖励，也只是“定办法—按办法奖励”。奖励一般是小的物质奖励，或者是符号化的奖励（如奖状）。教师们通过“贴标签”，准确而言，是贴“好学生”的标签来鼓励“正确”的行为。除惩罚和奖励之外，教师也只是采用说教来对学生进行规约，而很少因时因地因人而异，择取适宜的方法。其次是重复的，班主任们始终采用“盯着”学生的方法，全天候陪同学生，以便及时发现错误，防止事故。此种行为日复一日、年复一年地在学校中上演，少有革新，几乎从不间断。

三、结语

从以上分析可以看出，“看”的德育在本质上是教师和学生德育过程中的一种在场的缺席。表面上看，教师和学生都存在并活动于学校德育现场，但双方的主体性却缺失于德育之中，其突出的表现就是师生双方并没有基于一种对德育的自觉而实质性地主动参与德育。

此种性质和特征的“德育”实际上并非真正的德育。因为，就德育的本质和目的来看，德育是教师根据学生的道德需要，致力于促进学生道德自主建构的教育引导行为。但在“看”的德育中，教师将规范本身视为目的，漠视学生活泼多样的需求，限制学生自觉自主的行为，这使得学生变成了德育过程中被动接受的客体化存在，取消了学生在德育过程中应有的主动建构的主体地位。另一方面，就德育的实现形式来看，德育作为一项有目的的人类实践活动，其展开过程必然是活动实施主体——教师的主体性得以充分实现的过程。但在“看”的德育中，教师表现出消极的德育立场和被动的姿态，在很大程度上遗忘了自身的德育主体地位，甚至是以一种看似参与的方式隐性放弃了自身的育人权利，不仅容易造成学校德育发展停滞不前，而且使得其个人专业自主发展失去可能。

学校德育的整体变革的确需要多方搭台，但是，在制度和环境一定的情况下，学校德育的品质在很大程度上就取决于教师个体的德育自觉程度。因此，如何有效唤起教师的德育意识，增强其实质参与德育的内在动机，进而在实践中提升他们的德育专业能力，应当是学校德育走向专业化的基本前提。

参考文献：

- [1]福柯. 规训与惩罚：监狱的诞生[M]. 刘北成，杨远婴，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，1999：6.
- [2]莫衡，等. 当代汉语词典[K]. 上海：上海辞书出版社，2001：587.
- [3]鲁洁，王逢贤. 德育新论[M]. 南京：江苏教育出版社，出版社，2000：356.
- [4]范梅南. 教学机智：教育智慧的意蕴[M]. 李树英，译. 北京：教育科学出版社，2001：24.
- [5]赵汀阳. 每个人的政治[M]. 北京：社会科学文献出版社，2010：5.
- [6]涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金，等译. 上海：上海人民出版社，2006：89.
- [7]杜威. 道德教育原理[M]. 王承绪，等译. 杭州：浙江教育出版社，2003：49.

The Moral Education Characterized by ‘Kan’:The Attending Absence: A Qualitative Study on Junior High School Teachers’Views on Moral Education

ZENG Ni

(Centre for Citizenship and Moral Education ,Beijing Normal University,Beijing 100875,China)

Abstract:The research examined teachers’views on moral education in an ordinary junior high school.The results show that the characteristic of those school teachers’ moral education view is ‘Kan’,which means that they look after their students to keep them from danger and mistakes by accompanying them wherever they go the whole day.They make rules of award and punishment and encourage the participation of some students and parents in the studentl’supervision.To some

extent, the view of 'Kan' is passive and conservative. The teachers shrink from their responsibility, misunderstand the essence of moral education and use the simple methods in moral education. All those show the feature of 'Attending Absence'. It seems that they attend the school and work hard, but the truth is that they are absent in the real educational life. The consequence is that the teachers undermine the students' autonomy and fundamentally eliminate their self-consciousness and dominant role in moral education.

Key words: Kan; the views of moral education; autonomy; professionalization of moral education.

转引自《教育学报》2014年第1期