

规则抑或美德：教师专业道德建构的理论路径与现实选择

王夫艳

【摘要】教师专业道德基于对何谓道德上适切行动的理解，描述了教师在与学生、同事等群体互动时的专业行为方式和行为边界。规则取向的教师专业道德建构围绕“我应该如何行动”，探寻教师正确行动的道德规则。美德取向的教师专业道德建构追问“我应该成为什么样的人”，关注教师的道德品格和道德自我。美好的专业生活是规则 and 美德整合的基点，也是一元论的话语体系与多样化的专业实践之间的张力中教师专业道德建构的可能出路：把握教师生活的同一性，建构整合的道德身份；打破自我利益与自我牺牲的二元对立，关注教师专业道德建构的人文性与可持续性；发展教师对专业实践的道德承诺，彰显教师在专业道德建构中的主体性。

【关键词】教师专业道德；规则；美德；美好生活

【作者简介】王夫艳，山东师范大学教育学院副教授、博士（山东 济南 250014）

教师本质上是一项道德专业。教师的道德行为表征着专业的独特品质，作为专业者的教师无可避免地成为道德行动者。教师专业道德关注教师的道德实践，基于对何谓道德上适切行动的理解，描述了教师在与学生、同事等群体互动时的专业行为方式和行为边界。教师专业道德总是植根于具体的实践情境和关系脉络，指向教师的道德责任、道德理解和道德决策。

自 20 世纪 80 年代初期开始，学界已开始将教师视为道德行动者，考察教师行动或思考中所蕴含的道德元素、教师适切的道德行为方式，浮现出两种主要的伦理话语系统：规则和美德。作为教师专业道德建构的两种取向，规则和美德固然触及了教师专业实践的不同道德向度，但一元论的话语体系与多样化的专业实践之间的张力迫切要求重新思考教师专业道德建构的理论基点和现实路径。

一、教师专业的道德品性

教师专业的道德品性首先体现在教师的道德责任，即教师的服务使命。任何专业都意味着深深的道德关怀和反思。专业道德概念的引入可提升专业成员的道德意识。既然教学是专业工作，那么就如同其他专业实践，教学工作同时蕴含着做好工作的技术标准和道德标准。对教师专业化的讨论也要置于道德话语体系中。作为专业人员的教师首先要满足服务对象的利益。在此脉络中，专业责任被视为教师专业性的核心要素之一，即教师所持的基于专业的道德价值观。对学生发展服务的道德承诺是对教师专业的根本道德要求。Hargreaves 指出，

除了知识、技能等技术性维度，教师专业发展也应将道德、政治和情感等维度囊括在内。^[1]

换言之，教师的道德行动有双重理由。一方面是基于专业的共性，教师对师生关系负有道德责任，要确保其服务是建立在高水平专业知识的基础上。另一方面则是出于教育的理由。教师要负责学生学习到有价值的知识，培育学生的行为规范意识和道德价值观念，激发学生的道德行为。

教师专业道德并非静态的，而是带有较强的实践意味，是教师的行为或反思所反映出来的道德价值，道德植根于个体的实践情境。教师专业实践并非是抽象的，而是处在不同的实践情境中。教师在不同的情境中学习和工作，多重角色之间的张力很容易造成教师的角色冲突，教师需要处理复杂的道德实践问题、解决实践场域中的道德冲突，做出道德判断、进行道德决策，并对自我的道德选择做出有效辩护。道德困境中教师的道德决策和道德辩护集中反映了教师的道德考量和道德能动性。不过，基于不同的理论立场，对教师专业道德构成要素的解读各异，对何谓适切的教师道德行为的判据不同，教师专业道德的建构理路也就出现了分野。

二、“我应该如何行动”：规则取向的教师专业道德建构

规则伦理以道德规则为中心，把责任、义务等作为基本概念，旨在通过建立一套具体的、普遍有效的道德标准来规范、评判人们的道德行为。道德规则即行为命令，往往用简短的语言公式来规定个体应该如何行动。“去做……是正确的”、“去做……是某人的义务、职责”是规则常用的言辞形式。道德的价值和判断标准来源于责任和义务，道德推理即是对规则的应用。在此意义上，道德规则就是“任何我们可以在理解的基础上遵循的道德体系的校准器”^[2]。

在规则伦理的思维架构中，教师的道德实践本质上是一种规则行为，受到某些普遍责任和义务的束缚。好的、正确的教师行动和决策主要根据客观的道德规则来判断。教师专业道德的建构即探寻正确行动的道德规则，学习如何将专业实践植根于普遍的道德规则、如何进行道德推理和系统论辩。教师要能够依据独立于个人和专业经验的道德规则来确定“我应该如何行动”，明晰不同的道德行动及其辩护理由，发展起“用公共的道德语言进行对话的能力”^[3]。由此，教师专业道德超越了个人的利益和视角，本质上是一种带有义务特征的道德承诺。诚如古德莱德所言，专业教师是“积极的道德行动者，他们肩负着源自道德义务的道德责任”^[4]。教师的道德生活以道德规则为中心，成为一种理性的运用生活。而教师的道德决策成为一个严格的公共过程，可讨论、可辩护。

实践表明，规则确实为教师提供了道德分析和反思的有效工具。道德维度多内隐于教师

的专业实践，而教师往往也缺乏明晰的道德语言和完备的道德思维架构。通过对师范生和一线教师的访谈，笔者发现，教师对专业道德的思考多停留在前反思、直觉水平，其道德价值观、道德行为多依赖于早期的家庭影响、个人对何谓好品格的模糊认识以及实践中的经验累积和试误。建基于此的道德判断和决策屡遭诟病。“直觉的道德决策是任意、主观的，有可能导致实践的不端，对专业地位的提升亦无益。”^[5]道德规则注重标准化、程序性，给予教师一套清晰、确定的道德标准和演绎性的形式化语言，帮助教师以一种正式的方式系统思考专业实践中所面对的复杂道德难题，如体罚、学生作弊等。这些问题通常内含多种道德元素，也有两种以上的解决方式，乃至蕴含相异的、彼此冲突的价值观。借助于规则所提供的技术性语言，教师能够对道德问题加以理论化，演绎性地论证道德决策。比如，《中小学教师职业道德规范》（2008 年修订）要求教师“关心爱护全体学生，尊重学生人格，平等公正对待学生”，同时要“保护学生安全，关心学生健康，维护学生权益”^[6]。假设在化学实验课堂上，有学生未经教师允许擅自取用化学药品而引发爆炸事故，尽管未有学生因此受伤。^①那么，教师是否该因个别学生的不良行为而惩罚全班同学？在确保学生安全和公正对待学生之间教师该如何选择？规则基于程序正当性，提供了后果论和非后果论的理性推论思路，帮助教师理解和应对这一常见但又复杂的道德情境。后果论帮助教师理清惩罚所期望的结果是什么，是阻止学生犯同样的错误还是帮助犯错的学生改过自新。非后果论则指出惩罚的本质在于平衡正义，惩罚即为报应。这就为教师的道德理解、道德判断提供了客观依据和理性指导，突出了教师专业道德建构的认知维度，在道德问题分析和行为评价方面展示出独特优势。

规则关注教师的正确行动，但并未涉及教师的内在动机和道德人格；强调普遍性与客观性，由此也忽视了道德实践的情境性、主观性。这就使得规则取向的教师专业道德建构面临诸多实践难题。

首先是抽象的概念、公式化的程序在真实道德问题解决中的乏力。规则的普遍主义假设以形式化、一般化的方式来处理道德，探讨教师的道德实践，较少描述真实的、日常的道德情境，也很少关注如何将抽象的道德理论转化为教师的实践性知识。不过，无论语言多么精确、分析多么复杂，对道德情境的判断都是不确切的，抽离于具体情境的道德理论分析并不能确保教师的正确道德行为，于道德难题解决无大助益。“那些拥有复杂规则的道德哲学家在解决实际问题上，并不比医生、警察和其他职业者更为高明。”^[7]譬如，教师知悉公正为不可推卸的道德义务，并不意味着其能公正地对待每一位学生。实际上，教师的道德行为是实用主义取向的，教师不可能成为依赖于道德理论的专家。对教师来说，道德规则只有在与教师个人的道德经验、与真实的实践情境相结合时才有价值。有研究表明，新教师很重视用

一套规则来引导工作，视规则为道德决策的有用工具。^[8]但跟踪调查发现，道德规则在学校的复杂现实中迅速瓦解，教师或被学校制度力量社会化，或转而依赖长期持有的道德信念。

其次，公共角色与私人自我分离导致教师道德身份的丧失。规则以道德行为为中心，强调做正确的事。行为正当与否的评价既不涉及教师的内在动机、情感，也不涉及教师的道德人格。抽象的道德规则被置于个人的关心和关切之上，从未回应我是一个什么样的老师、我想做一个什么样的老师等本体性问题。“在规则的暴政下，人消失了。”^[9]教师的教育目的、教师应展示何种道德价值观被悬置。“规则本身丝毫没有为我们提供目的。它们在告诉我们什么事实不可作的意义上告诉我们如何行动，但它们并没有任何明确的目的提供给我们。”^[10]这实为一种道德妥协，不仅不能促进教师的道德成熟、将教师转变为一个有道德理性的人，反而消解了个体对其行为的道德责任。师生之间的个人关系日渐萎缩、疏离，只有冷冰冰的责任和义务，缺乏真实、温暖的情感。在服从规则即为道德的语境中，教师很可能因动机与辩护理由不一致而出现所谓“精神分裂”，如出于关心而帮助学生，却要用责任、义务来为自己的行为加以辩护。而命令式的单向话语体系使得教师对自我行为的非人文性亦毫不怀疑，对规则本身的正当与否不加反思，以忠诚和服从为名义的权力滥用变得可能。鉴于此，有学者指出，“规则只为个别个案的反思提供有限支持，它们不能发展美德。依靠道德规则发展判断能力是不充分的。”^[11]

三、“我应该成为什么样的人”：美德取向的教师专业道德建构

与规则对教师正确行动的强调不同，美德论者认为，教育是一项复杂的、富有挑战性的人文事业，蕴含着非技术性的人文联系和道德关系。教师道德实践的合理与否最终取决于其道德品格而不是规则体系。美德尽管没有专业所界定的普遍规则的地位，但作为具体化的个人联系方式，是有效教学活动和积极道德关系的基础。成为一个有能力的或有效能的专业者，除了掌握必需的技术、契约性义务外，还应具备基本的普适美德。“没有这些美德特征，如节制、勇敢、正直、公正、智慧等，不可能成为有效能的教师。”^[12]

美德即内在的善。美德伦理主张善优先于正确，以道德主体为中心，关注行动者及其道德品格，通过提出理想的道德人格和生活样式来促进人们完善自己的道德品格、提升道德生活品质。亦即美德内蕴着追求卓越，作为内化的规范性发挥着道德教化的功能。建立道德自我、获致幸福生活成为个体的“调控性理想”，指引着个体的道德行动。这种道德上的卓越指出了人为什么应当有道德生活的根源：“因为她最终关乎人的生存和存在方式，关乎人生及其生活世界的终结意义，关乎人类对自我本性及其生活世界之本性的理解，从而也最终影响甚至决定着人的生活方式和生活信念”^[13]。以美德为指向的教师专业道德建构超越“我

应该如何行动”，追问作为一个道德的个体“我应该成为什么样的人”。这就意味着教师专业道德建构要关注教师相对稳定和确定的道德品格和道德生活，强调作为道德主体的教师的自我完善，要求教师遵从内在的德性而非外在的规则。相应的，教师要探究专业生活的道德本性，知道如何以符合美德的方式行动，发展起对好的专业行为的承诺，最终成长为一个有道德的人。

美德视阈中的教师专业道德及其建构有其独特价值。

首先，美德对善的承诺凸显了教师专业的独特品性。在美德论者看来，好的专业角色由关键的人类的善所引导，遵循专业赖以存在的价值观。何种专业表现被认为是好的、适切的，主要取决于其对关键的人类的善是否有承诺，而该种善在使得人类过一种繁荣生活中起主要作用。与其他专业相比，教师专业实践有特定的内容，即改变学生的生活、促进学生的发展。而个体发展具有“公民必要性”^[14]，隶属基本人权范畴。因此，美德揭示了教师与关键的人类的善的联系，立足于美德的教师专业道德展示出一种重要的有助于人类繁荣兴旺、生活美满的道德价值和道德意蕴。对人的发展这一共同的善的承诺构成了教师的道德世界，成为教师实践社群的道德核心。专业道德致力于人的发展的目的与承诺彰显了教师专业的个性，勾画出教师专业实践的适切边界，将对教师专业角色的辩护与教师专业的道德地位联系起来。这也是美德取向的教师专业道德建构自我辩护的根基。

其次，美德关切人性改善，有助于塑造有道德的教师。作为教师自我完善的内在表达，美德不是通过论证一套道德规则体系来直接规约教师的行为，而是为教师提供一种理想人格和生活理念，培植教师的道德情感和道德信念，发展教师对他人需要和利益的道德敏感性。道德意愿和承诺表明了教师专业道德的个体性、主观性和内在性，展示了教师的道德意图。借助于教师的自我完善或自我实现这一主观条件，美德可以有效地促进教师的道德发展、提高教师的道德修养。在专业实践场域中，“教师不但行善，而且与善相遇”^[15]。这就驳斥了道德的工具价值观。“当道德成为人类生活的必要条件时，道德或道德的方式也就内在地成为人类生活或生存的一部分，而不是外在于人类生活的某种设置、背景或工具。”^[16]道德对教师专业生活的本体意义得以张扬，也为教师生活世界的构建提供了可能。

作为规范伦理的一个分支，美德也关注教师的正确行为，但其规范性有着特殊的实现途径，即将行为评价与行动者的品格紧密联系，强调美德在正确行动判断中的首要性。行动者的行为模式是对美德的外在表征，内在品格对外在行为具有价值上的优先性。正确的行动出于美德、合乎美德，是“有德之人在处理这种情境下将会作出的行动”，即“只有具有美德的能动者的行动才是正确的行动”^[17]。这就意味着对行动者的评价取代了对行动的评价。但

问题是有美德的教师的何种行为才可作为正确行动的决定性标准？对美德取向的教师专业道德建构的批判集中体现在“行动指导批评”方面。很多学者认为，美德没有为正确的行动提供“运算法则”，不能提供具体的行动指导。因而，“有德之人”之行动这一正确标准太模糊，不够精确和准确，很难作为行之有效的行为评价标准。我们很难把握教师在具体行动中的内在心理状态、情感和动机，很难确定一个有美德的教师在特定情境中将如何行动。“因为道德美德的性质，对道德困境来说，其只能给出非常有限的建议。我们当然应该做有美德的个体所做的事，但设身处地地理解这一假想的道德典范将做的事情并不简单。”^[18]因此，美德对正确的行动来说是必要的，但仅参照有美德品格教师的所为来为行动作道德辩护还不充分。“美德不是做正确行动的充分条件，有德之人也可能作出错误的行动。比如在悲剧困境中，即使是具有卓越和稳定的道德品格的英雄也不可能避免错误的行动”^[19]。况且，教师所应具备的基本美德是什么、有美德的教师是何种形象等前提性问题尚无定论。研究也表明，美德取向的教师专业责任试图去描述好教师的人格特征，结果以失败而告终：“它们不能预见在真实的专业决策情境中的具体行为，在设计教师培训课程中价值很小”^[20]。实际上，如果正确行动的标准依据有美德的教师行为，而我们又参照行为的正确性来决定谁是一个有美德的教师，则美德的要求也就陷入了循环论证。

四、美好的专业生活：教师专业道德建构的可能出路

（一）教师专业道德建构的逻辑旨归

表面上看，规则和美德取向的教师专业道德建构存在逻辑上的鸿沟。两种取向对教师道德实践的假定不同，价值立场和实践路径各异，蕴含着一般化与个体化、道德的事与道德的人、教师专业化与专业发展的张力。但究其本质，规则和美德都是从特定的视角来透视教师多元、复杂的道德生活，都体现了教师专业实践的不同道德向度，触及了教师专业道德建构的不同层面，是教师实现幸福生活的必要支撑。

教师的专业生活具有公共与私人二重性。一方面，教育是一项公共事业、是教师的公共生活领域，作为专业者的教师要建立对教育的公共承诺。在流动、多元、异质化的公共生活中，规则是保卫教育的公共性、保障教师专业自主正当运用的制度设计。“公共生活需要一种普遍有效的、理性的、规范性规则体系来调节和规范人们的交往活动，这也正是道德规则在现代生活中的价值所在。”^[21]规则作为一种公共的规范性标准，为多元生活中教师的道德选择提供了制度供给。另一方面，教育的公共性也为教师的私人生活留下了空间。作为专业者的教师也具有相对自主的实践空间，可展示个体的教育目的、价值观念和道德信念。

基于教师道德生活的多元性，教师专业道德不仅要关注教师的公共行为，还要关注教师

私人性的整体生活。换言之，教师专业道德的规范功能及其实现方式是多元的，不仅要有规约功能、行为的道德评价功能，还要有教化功能、道德主体的自我完善功能。规则立足于正当，强调教师的义务和责任，对教师提出道德要求和指令，为教师的道德选择和决策提供具体的、可直接参照的程式，为考察教师道德行为的正当性提供了标准。但道德标准只是服务于教师公共生活的技术手段和外在强制约束，高度务实，放弃了对教师理想存在方式的构想。美德立足于善，鼓励教师道德人格的完善和自我实现，通过提供专业理念、塑造专业态度来影响、指引教师的当下行为，评价教师的道德品格和整体的专业生活。美德也是规则得以贯彻的主体性条件，“只有拥有美德的人才能了解如何运用规则”^[22]。规则和美德共生共融，从道德的外在与内在、工具和目的之维分别解释教师的道德生活，协同展现了教师专业道德的多维、整体的图景，为我们审视教师的专业生活提供了更丰富、更宽容的多元化的道德生活观。任何单一的道德取向都无法支撑起教师专业道德的全部。反对任何一种立场，并不能自动地解决教师专业实践中的道德难题。为了强化各自对教师专业道德的理解，在道德上选择一元论的结构体系，试图用规则或美德来诠释教师的整个道德生活，解释教师专业实践中的所有道德现象，既背离了教师道德实践的事实，也曲解了教师的道德经验，是对教师丰富道德生活的人为化约和割裂，于实践亦无益。因此，尽管存在正当与善、道德行为与道德人格的抵牾与张力，但我们不能在二者之间作一种非此即彼的选择，因为“恪守对他人的义务和实现自我完满的伦理生活都是道德主体完整的道德生活的应有之义，即便二者之间存在境界上的差别”^[23]。

“完整的道德生活”实际上揭示了道德的幸福旨归。幸福是任何道德理论的终极指向，也是自身合法性辩护的基础。道德对教师专业生活的意义在于帮助教师获致幸福。“实践者的幸福是专业道德的核心关切”。^[24]教师专业道德建构的核心问题在于思考道德实践如何贡献于教师的美好生活。规则和美德这两种道德价值也要以教师的美好专业生活作为整合的基点，即以教师的美好生活这一非道德价值为依托，协作处理教师的道德生活。教师专业道德的建构也决非纯粹制定规则 and 标准，还应当告诉教师“如何认识自己的生活目标，并为实现一种生活的内在目的而培植自我的内在品格和美德”^[25]。易言之，教师专业道德建构要以教师的整个生活为出发点，反映教师多元的道德生活，帮助教师过美好的幸福生活。

（二）教师专业道德建构的实践策略

1. 把握教师生活的统一性，建构整合的教师道德身份

身份是人们对“某人是谁”的理解，是人所赋予自己的以及被别人所赋予的各种意义。^[26]作为教师生活和工作的组织原则，身份为教师怎样行动、怎样理解自己的工作和在社会中的

位置提供了参照框架。^[27]教师的道德行为与其道德身份密切相连。教师在专业实践中经常面对道德难题、进行道德决策，甚至在两种乃至更多的善之间进行选择，其道德结果取决于他们是什么样的人。“一个人在每个场合都知道该去做什么，但那不是通过应用一般性的原则，而是通过成为一个特定种类的人：一个以独特的方式看待情境的人。”^[28]

长期以来，我国教师的公共角色与私人自我相互分离，教师生活的同一性被割裂，是整合的教师道德身份形成的现实障碍。一方面，在传统德性论的引导下，教师被视为德上的圣人、是道德理想的化身，教师专业道德丧失边界：“现在我们逐渐从道德上就把老师压制成一种圣人，你必须是非常完美的一个人”（一教师语）。道德的普遍性、无限性破坏了教师的职业认同，阳光下最美好但不最令人羡慕是很多教师的自我职业定位。另一方面，义务的规训忽视了教师道德人格的塑造。师德建设多从国家、教育事业等高度来导引出教师教书育人的义务和责任，将道德活动从教师的个人生活中分离出来，公共生活挤压和冲击着教师的私人生活，教师道德身份叙事中常常缺乏自我。这种无人的道德观因脱离教师生活世界而常引发教师的质疑和反感。为此，教师专业道德建构要将多元道德观植入教师的专业生活，帮助教师整体地想象其道德生活。借助于“我是谁，我的生活将向何处去”的身份叙事，教师体悟专业操守作为行为底线的制度意蕴，将社会客观赋予的道德义务和责任变成“我”的规则，转变对规则的制度依赖。同时，教师要辨识“有道德的教师”所应具备的美德，培植美德信念，信守基本的道德承诺，按照理想人格来塑造自我的道德品格、提升内在的道德涵养，以符合美德的方式进行专业实践，从而打造有品质的、卓越的专业道德生活。但教师也要认识到美德的有限统一性，在成为有道德的教师同时也成为一个幸福的教师。教师并非道德理想的化身，不可能具有所有的美德。多数教师仅具有数量有限的美德、特定范围内的美德而缺乏某些美德。

2. 打破自我利益与自我牺牲的二元对立，关注教师专业道德建构的人文性与可持续性

实际上，教师的专业实践过程也是教师对何为好生活、应该如何生活问题的探求。教师专业实践内在的善不只是促进学生发展，也包含了教师个人的成长和生活品质的提升。在双方发展的交汇融通中，教师和学生共享美好的教育生活。探讨学生的成长如何促进作为教师的“我”的成长、发掘专业实践对教师的道德意义本身就是教师专业道德建构的内容之一。简言之，专业道德既要帮助教师做正确的事情，服务于顾客的善，也要达成教师自己的道德诉求。因此，教师教育需认识到，教师不只是学生成长的帮助者，抑或无独特个人身份认同的“围着学生转”的卫星。教师作为独立的、能动的个体，具有自我的发展利益和主观发展需求。教师个体发展需要的满足并非是对教师专业的道德品性的背离。恰恰相反，失却了教

师的个体发展，学生成长就成为无源之水、无本之木。教师专业道德也不应止于其工具性，更要滋养教师的生命和生活，成为完善教师的道德本性、提升教师生命质量和精神境界的基石。教师专业道德建构要唤醒教师的个人志向，激发教师的深层次发展动机，引领教师的精神成长和对专业理想的追求，以助于教师建立起成熟的道德人格和独立的个人身份认同，拥有健康的生活样态和良好的心灵状态。如此的教师专业道德建构才是人文的、可持续的。

3. 发展教师对专业实践的道德承诺，彰显教师在专业道德建构中的主体性

当前，新自由主义冲击着教育，各种市场原则和价值观逐渐渗入教育系统。表现性和问责作为新型的教育管理方式被广泛运用。绩效文化、效率、竞争压缩了教师专业自主的空间，教师的私人生活领域萎缩。专业自主权的受限乃至缺失，直接威胁着教师的职业理想和道德信念，削弱了教师对专业实践的道德承诺和对专业实践社群的道德归属感。在面对问责文化、满足制度性要求的过程中，教师的道德专业身份被企业竞争身份所取代。^[29]道德专业身份的缺失给教师带来大量的消极情感体验乃至自我精神的封闭，也表明教师在专业道德建构中的非自觉性。

教育生活的公共和私人二重性决定了国家和教师都负有建构专业道德的责任。为确保学生的利益得到维护，国家有责任制定道德责任和义务，但这仅是对教师的底线要求。“教学是一个规范性的概念，需要通过一个理想的存在方式进行界定，以助于实现对专业而言最关键的善。”^[30]专业道德的理想性、超越性维度激励着教师的道德实践，为教师提供了价值和意义的来源，从而塑造着教师的道德身份。教师专业道德建构的推动力来自于内部，不可强加，需要教师的认同、承诺和投入。也就是说，教师对专业道德的理想维度有最终的发言权。为增强教师的能动意识和自我规控能力，教师专业道德建构要为教师提供专业反思与合作对话空间，帮助教师积极反思好教师意味着什么、教师专业如何贡献于学生发展和社会繁荣，批判性地审视自我的道德实践活动。在自主反思、分享论辩中担当道德使命、重塑道德愿景，实现扩权增能，这本身就意味着教师对其专业道德责任的承担方式。在此意义上，教师专业自主不只是反对政府广泛干预的消极自由，也是一个赋予专业道德以内容、赋予道德自我规控以形式的积极义务。^[31]

参考文献：

- [1] Hargreaves, A. Development and Desire: A Postmodern Perspective [A]. Guskey, R. & Huberman M. Professional Development in Education: New Paradigms and Practices [C]. New York: Teachers College Press, 1995. 9—34.

- [2] 罗伯特·罗伯茨. 美德与规则 [A]. 徐向东. 美德伦理与道德要求 [C]. 南京: 江苏人民出版社, 2007. 136.
- [3] Strike, K. A. Teaching Ethical Reasoning Using Cases [A]. Strike, K. A. & Ternasky, P. L. Ethics for Professionals in Education [C]. New York: Teachers College Press, 1993.106.
- [4] Goodlad J. I. Studying the Education of Educators: Values-driven Inquiry. Phi Delta. Kappan, 1988, (2) .
- [5] Nash. R. Three Conceptions of Ethics for Teacher Educators [J]. Journal of Teacher Education, 1991, (3) .
- [6] 教育部、中国教科文卫体工会全国委员会. 中小学教师职业道德规范(2008 年修订) [EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2391/201212/xxgk_145824.html.
- [7] [9] Statman, D. Virtue Ethics [M]. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997. 6、7.
- [8] Luckowski, J. A. A Virtue-centered Approach to Ethics Education [J]. Journal of Teacher Education, 1997, (4) .
- [10] 麦金太尔. 伦理学简史 [M]. 北京: 商务印书馆, 2003. 149—150.
- [11] Colnerud, G. Teacher Ethics as a Research Problem: Syntheses Achieved and New Issues [J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2006, (3) .
- [12] Carr, D. Personal and Interpersonal Relationships in Education and Teaching: A Virtue Ethical Perspective [J]. British Journal of Educational Studies, 2005, (3) .
- [13] [16] 万俊人. 人为什么要有道德? [J]. 现代哲学, 2003, (1) .
- [14] Carr, D. Professionalism and Ethics in Teaching [M]. London: Routledge, 2000. 26.
- [15] [24] Higgs, C. The Good life of Teaching: An Ethics of Professional Practices [M]. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. 48、48、160.
- [17] Oakley, J. & Cocking, D. Virtue Ethics and Professional Roles [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 9. [18] Loudon, R. B. On Some Vices of Virtue Ethics [J]. American Philosophical Quarterly, 1984, (3) .
- [19] [21] [23] 赵永刚. 美德伦理学: 作为一种道德类型的独立性 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2011. 31、211、207.
- [20] Oser, F. & Althof, W. Trust in Advance: On the Professional Morality of Teachers

[J] . Journal of Moral Education, 1993, (3) .

[22] 麦金太尔. 追寻美德 [M] . 南京: 译林出版社, 2003. 192.

[25] 麦金太尔. 谁之正义? 何种合理性? [M] . 北京: 当代中国出版社, 1996. 译者序言.

[26] Beijaard, D. Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity [J] . Teachers and Teaching: theory and practice, 1995, (2) .

[27] Sachs, J. Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to Be a Teacher [A] . Denicolo, P., &Kompf, M. Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities [C] . Oxford: Routledge, 2005. 15.

[28] 约翰·麦克道威尔. 美德与理性 [A] . 徐向东. 美德伦理与道德要求 [C] . 南京: 江苏人民出版社, 2007. 131.

[29] Day, C. School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity [J] . International Journal of Educational Research, 2002, (8) .

[30] Husu, J. & Tirri, K. Developing Whole School Pedagogical values: A Case of Going through the Ethos of "Good Schooling" [J] . Teaching and Teacher Education, 2007, (4) .

Rule or Virtue: Theoretical Approaches and Practical Choice in the Construction of Teacher Professional Morality

Wang Fuyan

Abstract: Based on the understanding of the appropriate behavior of morality, teacher professional morality has clarified the professional behavior patterns and the boundaries of professional practice when interacting with students, colleagues and other groups. The rule-based teachers' professional morality aims to seek for the moral rule for the teacher to act properly, caring about "how should I act"; while the morality-based teachers' professional moral construction focuses on teachers' moral personality and the ego of morality, caring about "what kind of person should I be". As the basic point of integrating the rule with the virtue approach, the good professional life is the possible way to construct teacher professional morality confronted with the tension between monistic discourse and diverse professional practice, which means to construct an integrated moral identity on the basis of teachers' intact life, emphasize the humane and sustainable construction of teacher professional morality by breaking the binary oppositions

between self-interest and self-sacrifice, develop teachers' moral commitment to professional practice and highlight teachers' subjectivity in the construction of professional morality.

Key words: teacher professional morality; rule; virtue; good life