

论当前师德教育的困境与超越

——基于教师道德学习阶段性特质的反思

傅淳华¹，杜时忠²

[摘要] 由于无法深度契合教师道德学习阶段性特质的要求，当前的师德教育往往陷于困境之中，具体体现于师德教育目标、主体、方法等层面，而其缘由则可从当前人们的师德教育认识与实践两方面加以把握。因此，为超越困境，师德教育须全面重视教师道德学习的阶段性特质并依此改造自身的相关认识与实践。

[关键词] 教师；道德学习；教师道德学习阶段

[作者简介] 傅淳华，北京师范大学教育学部，北京 100875；杜时忠，华中师范大学教育学院，湖北武汉 430079

正如施良方所说，没有对学习问题的全面认识，便无法形成自己的科学的教育观，从而也无法更好地为教育工作服务。^[1]显然，对于师德教育与教师道德学习的关系而言，当然也不例外。没有对教师道德学习自身规律等进行深入而全面的探讨，我们根本无法依此推进师德教育理论与实践的展开。而事实上，当前的师德教育往往并不能符合教师道德学习阶段性特质的要求。可以说，这在一定程度上是导致当前师德教育实效性较差的根本症结之一，其主要表征即为各种形式的师德教育者及其相关实践举措往往都会无视教师道德学习的阶段性特质，以致师德教育的具体实践与教师道德学习的本然特性无法实现深度契合。事实上，正是体认到师德教育的现实困境，檀传宝教授才指出：“不同生涯阶段或专业发展水平的教师，师德水平与需求并不相同，师德教育应当有不同的建设重点，需要不同的策略”。^[2]

一、忽视“阶段”：当前师德教育的现实困境

由于无法与教师道德学习阶段性特质的要求实现深度契合，因而当前的师德教育往往会遭遇诸多的困难。

首先，师德教育目标层面。所谓师德教育的目标，指的是师德教育展开后所期望实现的成果。关于这一“成果”，由于中国一直以来“尊师重道”传统等因素的影响，社会对师德往往有较高的期待。及至现代，传统的师德观念依然对社会大众乃至知识精英的观念有着巨大的影响力，“崇高性”的师德观不乏市场。由此，当前师德教育目标往往呈现出“崇高性”的特质，如各种形式的师德教育指导意见中往往充斥着诸如“教师应有高尚的情操”、“站在

时代的前列，努力成为为人民服务的践履笃行的典范”等高尚性的要求。^[3]而各种师德教育的榜样，也往往有着“不食人间烟火”乃至“病态”的倾向，如为学校财产与盗贼搏斗、抱病上课等。^[4]对此问题，有的学者就提出了自己的看法，如教师道德本质上是一种义务道德，只能是对教师最起码的职业要求。^[5]言下之意，师德教育的目标应该更多地建构于“底线”性要求之上。而另一些学者则“辩证”式地强调，师德教育应既尊重师德的高层次需要，又注重底线师德的合理性与贯彻落实。^[6]无可否认，上述的相关认识与反思，对于师德教育目标的合理构建与发展有着一定的启示意义，但这事实上依然无法使师德教育超越困境。因为，他们本质上都忽视了教师道德学习在每一阶段皆有其特点，会遭遇不同的问题等，从而很多时候只是为师德教育总体地、趋同地设定某一具体师德教育目标或目标倾向，而无法根据教师道德学习的阶段性特点进行具体阶段性目标的设定。例如，对于处于入门阶段的新手教师而言，其面临的主要问题是了解学生、调节师生关系、适应新工作环境、如何“上好课”等，故而他们往往倾向于以完成教学任务为中心，很少人会将自己的精力过多放在自身的道德学习上。^[7]而且，专业层面上的教师道德学习是在专业生活中养成的，须以专业性的经验等为前提。因为，从根本上说，道德的产生不是无缘无故的，道德与生活是一体的。没有对具体的、现实的专业生活的体验与反思等，教师很难开启符合专业要求的道德学习进程。由此，此教师群体在整体的意义上势必将很难形成对崇高性师德的体验、反思等，也极易因缺乏相关经验而在行为上体现出来等。正是在此意义上，我们并不能简单地将“崇高性师德”作为此一阶段的师德教育目标。由此观之，在不同的教师道德学习阶段，师德教育有必要根据具体情况对目标作有区分性、针对性的设计。

其次，师德教育主体层面。在当前的师德教育实践中，师德教育的主体主要包含高校的德育研究者、中小学师德标兵和教育主管部门的行政领导等。作为德育研究者，他们能够为一线教师提供理论性、具有一定学术价值的课程等。而来自教育一线的中小学师德标兵，往往能够结合自身的师德实践，对接受师德教育的一线教师起到一定的感召、示范等作用。而对于教育主管部门的行政领导而言，由于手中的行政权力，他们往往也会成为各种师德教育活动的主体。对此情况，一些人表达了自己的忧虑，如有人就指出，师德教育者的水平决定着师德教育的水平，我国师德教育者选择的随意性只会导致师德教育的低效甚至无效。^[8]为超越此困境，有学者便提出，真正的师德教育主体应该是“教师”自身。在他们看来，教师是通过日常教学，通过每日每时与学生的交往，敏感于教育教学实践中的道德问题，思考并尝试解决这些道德问题，反思自己的道德实践而形成师德。^[9]可以说，当前的师德教育主体现实有其存在的合理性，而相关的反思对于提升人们对师德教育主体的认识水平，也有着

一定的意义。但是，二者其实都没有从教师道德学习阶段性特质的角度深入分析这一问题，进而确保师德教育主体选择的合理性。具体而言，师德教育实践中主体层面的问题，往往并不在于主体自身，而在于整体的师德教育是否将教师道德学习的阶段性特质纳入到主体选择的范畴之中。也就是说，为确保师德教育的整体发展，我们无疑应有针对性地选择不同的师德教育主体，从而提升师德教育的实效性。否则，势必将导致各式各样的师德教育主体无序地出现在师德教育的诸环节，这不仅会导致教育资源的浪费，还会阻碍师德教育的合理发展。

最后，师德教育方法层面。在当前的师德教育理论与实践，对于师德建设的具体方法，各方观点总体上可分为三类。一是“制度规范”论。在某些人看来，制度是师德教育的保障。没有制度上的规范，师德教育很难顺利推进。事实上，很多一线学校就在积极建立师德量化考核制度，如“积分制”管理制度。二是“榜样示范”论。事实上“榜样教育”的逻辑不仅流行于学校道德教育，也存在于师德教育过程之中。在一些人看来，师德教育就应该通过诸如树立“师德标兵”“师德先锋”等形式来具体推进。三是“师德培训”论。在一些人眼中，要落实师德教育，师德培训是必不可少的重要组成部分。因为在他们看来，只有通过师德培训，人们才能从思想认识上全面把握师德要义，学习先进经验。当然，我们不能完全否认这些举措的可能价值，但它们共同的缺陷即在于对教师道德学习做了纵向上的“趋同化”理解，没有在根本上体认到教师道德学习有阶段之分、渐次递进之别。因为，从根本上说，师德教育是教师与外在环境相互作用的过程，缺乏二者之间的深度匹配，势必无法保证师德教育方法的实效性。如对于理论性内容主导的师德培训而言，其往往由道德哲学或道德教育理论方面的专家主持，强调道德、德育等原理性知识在师德教育内容中的地位，通常以阅读和讲授的形式进行。虽然此形式的师德教育往往为广大的教育理论与实践工作者所诟病，如抽象化、口号化等问题，^[10]但由于其操作性强、成效快等多重原因，因而依然在师德教育中有着极大的影响力。显然，这一“无差别化”的方法根本无法满足处于不同道德学习阶段教师的发展需要。正是因为此，檀传宝教授才说，这种“一锅煮”的方式，使得教师成为抽象的符号，成为师德建设的客体，而非自身道德成长的主体。而忽视教师的主体地位及教师的心理特点与需求的培训模式难以取得实效。^[11]总而言之，由于师德教育方法缺失对教师道德学习阶段性特质的理解，势必将造成其缺乏针对性、现实性等问题，从而不利于师德教育的全面、深入发展。

二、探询“源流”：师德教育困境的整体反思

对于上述师德教育困境的种种表征，我们无疑有必要深入探询其源流。

首先，认识层面。对于师德教育困境而言，无疑可从人类认识层面反思其原因。

一方面，对教师认识的困顿。自近代始，随着国家不断推动基础教育的普及，以及各级各类学校的发展，教师数量增加，而且由于授业本身的变革，教师逐渐成为一种职业。而由于学校属于“公立教育机构”，故而公立学校中的教师，或相当于国家公务员，或为政府雇员，兼有公务人员与专业人员双重身份。^[12]在这样的时代背景下，师德教育往往受制于国家的控制，得以大规模的实施。正由于这一影响的巨大与深远，我们其实十分有必要探询其背后的范式支撑。一般而言，所谓师德教育范式，主要是指在特定的师德教育思维方式指引下，由师德教育方法、标准、手段等诸因素共同构成的、获得公认的师德教育模式。一直以来，由于传统文化、教育管理体制等的影响，传统的师德教育范式并未有所改观，Guskey就将这种范式概括为“培训”的范式。^[13]这一范式背后的价值预设即为，教师个体的道德知识等是不足的，而道德学习是不可能教师自主发生的。由此，受行政指令和官僚体系制约的师德教育培训体系，也是建立在这样一种“不足-培训-掌握”的模式基础上的。^[14]由此，教师无疑会就被视作为被“控制”、“训练”的对象，而教师的内在需要自然也就隐而不显。可以说，这不仅违背教师专业工作的自主特性^[15]，还会遗忘教师道德学习的阶段性需要，造成对属“人”的教师的根本遗忘。由此，传统师德教育范式对师德教育的束缚，无疑将使人们难以准确把握教师道德学习阶段的本然特性并依此展开实践。

另一方面，对学习认识的迷惘。师德教育的具体展开，离不开人们对师德教育诸种前提性问题的理论认识。而任何完整的师德教育理论，都应包括两大缺一不可的构成部分，一是关于教师道德学习发生发展的理论，二是关于如何依据教师道德学习发生发展理论进行教育的原理与方法。两者相互支撑，共同促进着师德教育理论不断发展，指引着师德教育实践的持续进步。但相较而言，前者是更为基础和根本的。因为，“教”是以“学”为目的的。没有对“学”的问题的深入探究，人们对“教”的认识也不可能深刻，可以说，无视前者，后者不仅是残缺的、缺乏根基和明确的目的性的，而且，无视前者，于师德教育实践也无益甚至是有害的。因为，师德教育实践的展开总是“教”与“学”相互支撑，共同展开的，缺乏任一方面的理性认识的指引都会影响师德教育实践发生。由此，探询教师道德学习阶段及其相关问题，无疑有利于夯实师德教育理论的理论基础，从而为师德教育实践提供指引。而当前我国的师德教育理论往往对前一问题的重要性并未有深入的探讨，从而也就对此一问题缺乏系统而全面的认识，如教师道德学习的阶段划分依据为何等。在最好的情况下，我们往往也只是停留在比较浅表、笼统的层面上，强调师德教育有其巨大的优势、师德教育应根据教师的需要因材施教地展开等。事实上，这样的一些认识只是一种研究假设，既缺乏对教师道德学习具体阶段问题的深入探询，又缺乏对师德教育如何更好促进处于不同阶段的教师道

德学习进程问题的理性直观。总的来说，虽然当前教育理论与实践领域皆认可师德教育的优势，但并没有从学理层面再深入探询其发生的前提性问题。

其次，实践层面。反思当前的师德教育困境，不仅有人们认识上的原因，也有着实践上的原因。

一方面，政策实践上的不足。在当前中国的师德教育实践中，由于政府的强大影响力，故而师德教育的定位往往受制于特定的师德教育政策。但正如檀传宝教授所说，顺应时代发展，我们必须从教师专业生活和教师专业发展的角度专业性地推进师德教育。^[16]言下之意，唯有师德教育政策全面提升自身的专业品质，才能真正促进师德教育的长足进步。但纵观当前中国的师德教育政策，其实并未充分考量师德教育的专业特性。以教育部2013年出台的《教育部关于建立健全中小学师德建设长效机制的意见》为例，其中便明确指出师德教育应“以社会主义核心价值体系为引领，充分尊重教师主体地位，大力弘扬高尚师德，切实解决当前出现的师德突出问题，引导教师立德树人，为人师表，不断提升人格修养和学识修养，努力建设一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的中小学教师队伍”。^[17]其中，对师德教育的定位问题无疑值得我们学理上加以探讨，以求更好地指导师德教育实践。例如，将政治教育的内容加入师德教育内容之中，在一定意义上体现着国家的教育意志。但我们需要思考的是，包含各种形式的政治教育、法律教育乃至民族团结教育在内的、无所不包的师德教育是否契合师德教育的专业特性，是否能够促进师德教育的合理发展。德育学的研究其实早就指出：“品德的发展、世界观人生观的形成、政治觉悟的提高，各属于不同层面的问题，其过程与机制相差甚大，不能以一样的手段!方法，通过一样的途径，遵循一样的原则，实施政治教育、思想教育、道德教育”。^[18]由此，师德教育政策对于师德教育的定位，其实在很大程度上并不利于我们清晰把握师德教育的内涵与外延、目标与任务等。

另一方面，教师实践上的缺憾。师德教育不是无源之水，它的存在与发展必须建基于一定的、源自于集体或个体行动的教育实践之上。但就当前而言，这些实践的基底是“发育不良的”乃至缺失的。一方面，社会实践层面。正如杜威所说：“最好最深刻的道德训练，恰恰是在人们在工作和思想的统一中跟别人发生恰当关系而得来的。”^[19]事实上，师德教育的顺利开展，也同样离不开整个社会生活的系统支持。也就是说，要真正使得符合教师道德学习阶段性特质的师德教育能够全面、深入的开展，必须能够在诸如社会氛围的营造等方面形成合力。而当前的中国，正处于社会转型时期，社会生活的道德观念处于迅速的变革之中。在这样一个时期，传统道德对人的约束作用正日益减弱，人们对道德的重视也在不断模糊，甚至为功利主义所裹挟。在这样的时代环境下，以“教师道德”为主题的教师道德学习阶段

性规律自然不会得到人们太多的重视。另一方面，个体实践层面。教师作为一种专业，肩负着保护儿童的天性，维护教师、家长与儿童之间关系特性的道德职责。^[20]而为践行此教育职责，教师必须积极推进终身的自我道德学习。正如第斯多惠所说：“教师必须在自己的工作岗位上努力促进真正的文化教育事业，进行终身自我教育，这对教师来说是一种义不容辞的神圣职责。在现实生活中没有什么会超越这种神圣的职责”。^[21]而教师要实现终身的道德学习，首先必须明晰自身的道德学习阶段，从而不至于使自己的道德学习努力沦为虚妄乃至谬误。但在当前的教育实践中，教师往往却只关注于教育的每一个细节，致力于自身的教育任务，如何“筹划”、“分类”日常教学，怎样“教好书”、“上好课”等一系列实践性的问题代替了何谓“好教师”、“好教育”这些本源性的问题，成为了他们最为关心的问题。^[22]在这样的境遇中，教师是否有意愿展开道德学习进程甚至都会成为问题，更勿论其他了。

三、结语

为促进师德教育的发展，我们又应该如何将教师道德学习的阶段性特质纳入师德教育的认识与实践范畴中去呢？

首先，认识层面的重构。针对上述困境，我们应首先重构人们的相关认识。一方面，重构对教师的认识。由上观之，传统师德教育范式影响甚大。但要重构传统师德教育范式，无疑须先改造其背后的价值观念，因为其决定着师德教育的方法等诸因素。而要改造传统师德教育范式背后的价值观念，我们首先就应承认具体而真实的教师个体才是道德学习的主体，他经历的是一个“生长”、“生成”或“建构”的过程，而师德教育所能做的只能是提供一种有利于道德学习的价值引导环境而已。^[23]由此，在全新的价值观念的引导下，重构后的师德教育范式势必全面肯定教师在自身道德学习过程中的主体性地位，全面认可教师道德学习阶段性规律的价值，而师德教育则须在此一规律的引导下提供适切的德育环境和适度的价值引导。另一方面，深化对学习的认识。随着时代发展对教师的需求由“量”的急需转向对“质”的要求，师德教育作为教师发展的基础条件，受到了社会各界愈来愈多的关注。在这样的时代背景下，师德教育理论无疑肩负着重大的历史责任。而师德教育理论的发展，无疑依赖于教师道德学习阶段性问题研究的深入发展。事实上，纵观当前学术界对道德学习问题的研究，涉及多学科、多视角、多纬度，如从学科上来看，其就涉及哲学、心理学和社会学等学科。当然，这些研究成果已有一些已经涉及到了道德学习阶段性问题，但远未全面关注教师道德学习阶段性问题，如当前学术界就未见有影响力很大的教师道德学习阶段性理论和实践模式。由此，我们须积极吸收多学科的“营养”，对教师道德学习阶段性问题进行全面而系统的探讨。

其次，实践层面的重构。为推进师德教育的进步，我们可从以下方面切入。一方面，改革政策实践。要推进师德教育全面关切教师道德学习阶段性问题，师德教育政策的支持是必不可少的。而当前师德教育政策中关于师德教育的定位等无疑就存在着问题，需要我们切实改进。例如，我们需要首先从政策上实现师德教育中道德教育类型与政治教育类型的区分，从而为依此而行的师德教育实践提供助益。至于改进师德教育政策的具体作为，鉴于人性中“恶”的倾向及人的理性的有限性等，国家制定或认可的师德教育政策难免会出现这样或那样的问题。因而，当前师德政策的改进仅仅依靠政府力量是不行的，还需要立足于专业的角度，结合相关专业性组织的力量，诸如各种形式的教师委员会、学科教师协会、学科学术委员会、教授委员会等专业性组织，通过各种形式的专业研讨，保证师德教育政策能真正契合师德教育的本然要求。另一方面，发展教师实践。要真正地使师德教育依教师道德学习的阶段性规律，全面而深入地展开于教育实践，无疑须得到各种形式的集体与个体行动的支持，唯其如此，方能使其扎根于教育实践，发挥出自身的效力。但正如上文所说，师德教育依循教师道德学习阶段性规律展开的实践基底是不存在的。由此，我们须积极在社会实践与个体实践层面夯实师德教育的实践基底。例如，我们要积极推动社会生活实践价值取向的整体转变，摒除功利主义思潮的影响，实现人们对道德的全面重视。而对于教师自身来说，则须引导他们在教育实践中不断体验、感悟、理解，关注自身道德学习阶段的渐次递进等。

参考文献：

- [1]施良方. 学习论[M]. 北京：人民教育出版社，2001：2.
- [2][15][16]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，2013，(10)：48-51.
- [3][17]教育部要求进一步加强和改进师德建设工作[J]. 人民教育，2005，(8)：26.
- [4][6]李敏，檀传宝. 师德崇高性与底线师德[J]. 课程·教材·教法，2008，(6)：74-78.
- [5]甘剑梅. 教师应该是道德家吗？[J]. 教育研究与实验，2003，(3)：25-30.
- [7]刘捷. 专业化：挑战21世纪的教师[M]. 北京：教育科学出版社，2002：145.
- [8]于进，于源溟. 从灌输到交往：师德培训问题的对策[J]. 当代教育科学，2014，(10)：42-46.
- [9]朱小蔓. 回归教育职场，回归教师主体[J]. 中国教育学刊，2007，(10)：5-7.
- [10]王凯. 近年来我国师德观念发展的三大趋向[J]. 中国教育学刊，2013，(1)：49-52.

[11]檀传宝, 等. 走向新师德[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009:114.

[12]陈桂生. 师道实话[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 4.

On the Plight and Transcendence of Teachers' Moral Education

——A Reflection on the Stage of the Teachers' Moral Learning

FU Chun-hua¹, DU Shi-zhong²

(1. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875, China; 2.College of Education, Huazhong Normal University, Wuhan, Hubei, 430079, China)

Abstract: Owing to not fit the requirements of the teachers' moral learning stage, the current teachers' moral education is often caught in the predicament, embodied in the teachers' moral education' target, subject, method and so on , that the reason may be current consciousness and practice . Therefore, to beyond the dilemma, teachers' moral education should be attach importance to the nature of teachers' moral learning and transform its consciousness and practice.

Key words: teacher; moral learning; teachers' moral learning stage