

# 主位视角下中小学教师师德建设精细化诊断及建议\*

齐学红<sup>1</sup> 程晓莉<sup>2,T</sup>

(1.南京师范大学道德教育研究所,南京,210097;2.江苏开放大学教育学院,南京,214257)

**摘要** 师德建设是新时代提高教师队伍素质的第一要务,而教师本位是健全师德建设长效机制的关键基点。为对我国中小学教师师德建设进行精细化诊断,对全国25省市1174名教师进行了问卷调查,结果显示:中小学教师的师德信念总体上处于良好水平,但不同教龄的教师在对师德不同维度重要性的认知上存在显著差异;在师德实践中,教师普遍集中于参与和个人相关的事务,一定程度上缺乏公共意识,而榜样示范显著影响教师进行师德学习的积极性;在师德建设支持体系上,师德制度的完善程度通过师德的象征化显著影响教师的工作投入,而奖惩制度不完善、制度文本过于抽象,滋生了教师负向的情感体验。基于研究结果,可从营造积极的氛围以提高师德学习的自主性、采取差异化策略以提高师德培育的实效性、完善规范为师德建设提供制度保障等方面入手,为提升师德建设水平提供动力。

**关键词** 中小学教师师德建设;主位视角;精细化诊断;教师认同

**引用格式** 齐学红,程晓莉.主位视角下中小学教师师德建设精细化诊断及建议[J].教学与管理,2024(30):53-58.

新时代中小学教师队伍建设的目标是,要努力造就一支政治过硬、品德高尚和业务精湛的教师队伍。教师肩负着重要的历史使命,师德师风建设作为提高教师队伍素质的第一要务,是全面深化新时代高水平师资队伍建设的战略举措。及时了解师德建设的现状,厘清存在的问题,进而对师德建设的推进路径进行根本性的反思与适时的调整,有助于破解师德建设的实践困局。主位视角为教育研究提供了一种关注差异性的多视角研究范式,为解构教育实践中的缄默知识和常识提供思路<sup>[1]</sup>。

“主位—客位”研究法是人类学学科中的重要方法。这一对方法最早由语言学家肯尼思·派克(Kenneth Pike)提出,人类学家马文·哈里斯(Marvin Harris)对主位视角和客位视角进行了系统阐述,将二者定义为“事件参加者本人”和“旁观者”的分析角度<sup>[2]</sup>。与客位视角追求客观性知识不同,主位视角更加关注对日常生活深入性理解,主张基于内部立场理解文化,关注其行动与心理蕴含的意义。以主位视角分析师德建设<sup>[3]</sup>,诊断师德实践的问题,据此提出师德建设水平提升的框架性建议。

## 一、师德内涵的历史流变与现代性转向

师德建设关系师德的本质属性定位的基点问

题。师德内涵具有二重性,通常包含圣人性和常人性、高标化和底线化、角色性和职业性<sup>[4]</sup>。纵观历史,师德内涵经历了从个人信条向群体德性延伸、从单向言说到关系性话语、从传统职业道德到个体德性复流的流变<sup>[5]</sup>,并大致形成了“道德式”“专业化”和“层次性”三种界定类型<sup>[6]</sup>。

师德的现代性建构是教育高质量发展的现实要求。安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)认为,现代性风险体现为制度风险和规则风险,现代性规则会日益改变和重构社会的运行规则和人类的价值理念<sup>[7]</sup>。进入现代社会后,在对师德建设赋予现代性特质的过程中,应在制度的外在他律与教师内部自律之间保持适度张力,以确保正义的价值旨归,进而达成科学精神、专业精神与人文精神的融合与均衡。基于此,规则立德是当前我国师德师风建设的重要转向,将教师作为师德建设和行为规范制约的对象或客体,逐步建成并完善“要求—惩处—问责”连贯的制度体系。然而,对于“外在规约式”路径的过度依赖,一定程度上忽视了对教师日常生活世界的关注。与此同时,师德建设的现代性转向也更为关注“德”的内在性和动态生成性,基于教师自觉修炼和师德的自由生成以完善教师主体性价值。据此,师德内涵进一步拓展,不仅包含职业道德,还涉

\* 该文为全国教育科学“十三五”规划2020年国家一般课题“历史文化视域下的师德建设长效机制研究”(BEA200117)的系列成果之一

T: 通讯作者

及教师个体进行身份适应与转变的过程,师德建设也随之形成了社会角色与教师角色相和谐、职业发展与个人发展相平衡的目标。

## 二、中小学教师师德建设问题多维诊断

本研究使用的是自编的《中小学师德建设现状调查问卷》(以下简称问卷)。问卷将中小学师德师风建设现状分为由内而外、由认知到实践三个维度:一是师德信念,指中小学教师对师德内涵的认知以及对教师工作的认知,这是师德建设的动力源泉;二是师德实践,指教师在日常工作中与师德相关的行为,包括外在要求和自觉行为;三是对师德建设支持体系的认知,包括师德建设的校本环境、国家制度保障、提升路径。本研究依据分层抽样的原则,在全国共收集到 1174 份有效问卷,覆盖 25 个省(自治区、直辖市)。研究采取 Likert 自评五级量表形式进行计分,以此评价调查对象对项目描述的认同程度。得分越高,表明教师对该项目描述的认同程度越高。使用 SPSS25.0 对问卷进行数据整理和统计分析,并呈现中小学师德建设现状。

### 1.中小学教师师德信念的问题诊断

中小学教师的师德信念总体上良好。信念关注的是动机的善,师德信念是教师对何为师德之善的认知,具体表现为对教师“应该是什么”和“不应该是什”、教师在教育教学中“应该做什么”和“不应该是什”的认知<sup>⑧</sup>。数据显示,调查的中小学教师在师德信念上平均值为 4.01,师德信念的总体情况较好,在师德的各个伦理维度上的得分均比较高。

#### (1)内涵维度

在时代内涵上,85.09%的中小学教师认为,师德内涵和要求在不同的历史时期具有一定的差异性,有 10.73%的中小学教师甚至认为,不同历史时期的师德内涵与要求完全不同。在国别之差的层面上,80.85%的教师认为,中国与其他国家的师德内涵和要求存在差异,有 27.86%的教师甚至认为,国内外的师德要求没有共同之处。

#### (2)关系范畴

在关系范畴上,教师普遍关注教师与国家和社会、教师个人的专业素养和品质、教师与学生、教师与家长、教师与同事的关系的重要性。

在国家与社会维度,“教师应主动学习并遵守法律法规”这一问题的均值高达 4.6,这表明,教师在从事教育教学活动时会有意识地学习法律法规,并以此要求自己。此外,78.32%的教师表示应主动

学习中华优秀传统文化中的师德内容,66.18%的教师认为应该主动阅读我国经典书籍,58.94%的教师表示,教师有向学生传播中华优秀传统文化的职责,这些数据表明,教师具有一定的学习传统文化并进行传播的意识。

在学生维度,调查所得的均值都大于 4,即多数教师认为师德与学生的发展息息相关。“教师的师风师德优劣情况对学生个人的影响程度很大”这一问题的均分高达 4.45,对此持同意甚至是非常同意态度的教师占 97.1%,可见,教师高度认可师德水平会对学生成长产生影响的观念。在具体的实践层面,教师普遍认为,教师与学生的关系主要表现在教师对学生的关怀上,并涉及态度与行为两个维度。“教师要真诚对待”“教师要平等地对待学生”两项题目的均分都在 4.9 以上;在行为上,关心学生主要表现在教师关注学生需求、学生发展、学生成绩、学生生活和学生的个性发展。具体而言,87.48%的教师同意甚至非常同意“只关注自己而不关注学生需求是师德失范的表现”,81.68%的教师认为“教师的全部工作应以学生的发展为中心”,只有 9.45%的教师认为“教师应主要关注学生的学习成绩,学生其他方面的兴趣爱好和个性发展并不重要”。值得注意的是,虽然教师表示要关怀学生多个层面的需求,但数据显示,在实践中,教师对学生学习的关注度要远高于其他层面。

在专业维度和个人品质维度,“会主动学习师德师风相关政策”问题的均分为 4.62,会主动学习专业理论、会主动就教师工作进行反思的均分分别为 4.77 和 4.81。可见,大多教师认为应该做到专业自律,应有意识地学习专业知识与理论。在个人品质维度,能够理解学生的需求、在学生屡教不改时能够包容的教师高达 90%以上,而认为只有体罚才能对学生管理产生实质作用的只有 8.6%。在学生遇到困难的时候愿意提供帮助的教师占 94.12%。

在同事维度和家长维度,90%以上的教师认为,同事关系和睦能够有效地促进教学工作的开展和班级管理工作的开展,而有 7.09%的教师表示与同事的关系并不包含在师德水平的范畴之内。96.19%的教师认为,应与家长保持较为密切的联系,积极与其沟通学生的情况。89%的教师表示,教师应认真听取家长提出的意见和建议。这表明,教师在认知层面能够意识到与家长友好沟通的重要性。

#### (3)差异分析

为了进行不同背景变量下中小学教师师德信念的比较,以学校类型、任教学段和教龄作为自变

量,以上述提到的师德信念的6个维度作为因变量进行单因素方差分析,检验组间差异,并通过事后检验来检验组内的差异性。

表1 不同学校教师的师德信念

维度	学校类别	平均值	标准差	ANOVA F	事后检验	
国家与社会维度	学校区域	农村地区(包括镇一级)	4.70	0.059	6.964***	城市地区 < 农村地区 *** 城市地区 < 县城地区 **
		城市地区	4.55	0.762		
		县城地区	4.69	0.569		
	学校类型	公办学校	4.62	0.185	1.076	无显著差异
		民办国际学校	4.65	0.086		
		其他民办学校	4.36	0.202		
学生维度	学校区域	农村地区(包括镇一级)	4.12	1.017	0.123	无显著差异
		城市地区	4.21	0.802		
		县城地区	4.07	1.041		
	学校类型	公办学校	4.92	0.159	0.733	无显著差异
		民办国际学校	4.57	0.074		
		其他民办学校	4.66	0.173		
专业维度	学校区域	农村地区(包括镇一级)	4.75	0.575	0.901	无显著差异
		城市地区	4.80	0.518		
		县城地区	4.77	0.551		
	学校类型	公办学校	4.78	0.532	1.719	无显著差异
		民办国际学校	4.64	0.497		
		其他民办学校	4.68	0.679		
个人品质维度	学校区域	农村地区(包括镇一级)	4.97	0.219	4.943**	城市地区 < 农村地区 * 城市地区 < 县城地区 *
		城市地区	4.79	0.579		
		县城地区	4.96	0.207		
	学校类型	公办学校	4.96	0.238	0.473	无显著差异
		民办国际学校	4.97	0.235		
		其他民办学校	4.98	0.177		
同事维度	学校区域	农村地区(包括镇一级)	4.1	0.989	0.2.332	无显著差异
		城市地区	4.01	0.900		
		县城地区	4.14	0.842		
	学校类型	公办学校	4.07	0.924	0.360	无显著差异
		民办国际学校	3.86	0.864		
		其他民办学校	4.07	0.798		
家长维度	学校区域	农村地区(包括镇一级)	4.75	0.575	0.901	无显著差异
		城市地区	4.80	0.519		
		县城地区	4.77	0.552		
	学校类型	公办学校	4.71	0.532	1.719	无显著差异
		民办国际学校	4.64	0.497		
		其他民办学校	4.68	0.679		

注:\*\*\*表示  $p < 0.001$ , \*\*表示  $p < 0.01$ , \*表示  $p < 0.05$ 。

从表1来看,在国家与社会维度,教师认知在城乡之间存在显著差异( $F=6.964, p=0.001$ ),城

市地区要显著低于农村地区( $p=0.001$ )和县城地区( $p=0.009$ ),而在学校类型上,公办和民办学校之间没有显著差异,且均分都在4以上。在学生维度,不同区域和不同类型学校的教师在学生关系的认知上没有显著性差异,均分在4以上,这表明教师普遍认为学生观是师德内涵的重要构成。在专业维度,不同类型和不同区域学校的教师之间并无显著差异,且均分都在4.5以上,这表明教师都将进行专业发展看作是师德的重要构成。在个人品质维度,不同地区学校的教师之间存在显著差异( $F=4.943, p=0.007$ ),其中,城市地区显著低于农村地区( $p=0.002$ ),也显著低于县城地区( $p=0.10$ ),而公办和民办学校之间不存在显著差异,且高达4.9以上的均分表明,教师认可个人品质在师德中的重要性。在同事维度,不同地区学校之间没有显著差异,均分都在4以上,民办国际学校的均分相对较低,但在公、民办学校之间也没有显著差异。在家长维度,不同区域和不同类型学校的教师之间没有显著差异,且均分都在4.5以上,表明教师普遍重视维护与家长之间的关系。

表2 不同学段教师的师德信念

维度	学段	平均值	标准差	ANOVA F	事后检验
国家与社会维度	小学	4.67	0.622	5.161**	高中 < 小学 ** 高中 < 初中 **
	初中	4.52	0.769		
	高中	4.46	0.842		
学生维度	小学	4.83	0.420	3.916**	小学 < 高中 **
	初中	4.77	0.481		
	高中	4.67	0.627		
专业维度	小学	4.79	0.489	1.276	无显著差异性
	初中	4.78	0.456		
	高中	4.71	0.572		
个人品质维度	小学	4.79	0.042	3.700*	高中 < 小学 * 高中 < 初中 *
	初中	4.95	0.026		
	高中	4.90	0.035		
同事维度	小学	4.11	0.903	2.573	初中 < 高中 *
	初中	3.96	0.921		
	高中	3.94	0.961		
家长维度	小学	4.82	0.456	12.568***	小学 > 高中 *** 初中 > 高中 ***
	初中	4.77	0.564		
	高中	4.50	0.799		

注:\*\*\*表示  $p < 0.001$ , \*\*表示  $p < 0.01$ , \*表示  $p < 0.05$ 。

从表2的数据可以看出,在国家与社会维度,高中学段的均值相对较低,且显著低于其他三个学段( $F=5.161, p=0.002$ )。在学生维度,学段之间存在

显著差异( $F=3.916, p=0.009$ ),小学学段要显著低于高中学段( $p=0.002$ )。在专业维度,各个学段的均值都较高,且组间没有显著差异。在个人品质维度,不同的学段之间存在显著差异( $F=3.700, p=0.011$ ),高中学段显著低于小学学段( $p=0.03$ )和初中学段( $p=0.03$ )。在同事维度,初中和高中的均值较低,均低于4,且初中学段的教师显著低于高中学段教师( $p=0.015$ )。在家长维度,小学学段的教师在均值上较高,且不同的学段之间存在显著差异( $F=12.568, p=0.000$ ),通过事后检验可以看出,小学学段的教师对于家长的重视程度要显著高于高中学段教师( $p=0.000$ ),初中学段于家长的重视程度显著高于高中学段( $p=0.000$ )。

表3 不同教龄教师的师德信念

维度	教龄	平均值	标准差	ANOVA F	事后检验
国家与社会维度	3年以下	4.52	0.683	6.307***	3年以下 <20年以上至30年*** 3年以下 <30年以上***
	3至10年	4.62	0.673		
	11年至20年	4.64	0.694		
	20年以上至30年	4.77	0.485		
	30年以上	4.81	0.490		
学生维度	3年以下	4.60	0.605	0.367	无显著差异
	3至10年	4.60	0.608		
	11年至20年	4.63	0.574		
	20年以上至30年	4.65	0.553		
	30年以上	4.64	0.646		
专业维度	3年以下	4.75	0.539	5.013	3年以下 <20年以上至30年* 3年以下 <20年以上至30年*
	3至10年	4.76	0.461		
	11年至20年	4.84	0.375		
	20年以上至30年	4.87	0.337		
	30年以上	4.90	0.336		
个人品质维度	3年以下	4.72	0.532	2.701	无显著差异
	3至10年	4.73	0.523		
	11年至20年	4.81	0.505		
	20年以上至30年	4.83	0.419		
	30年以上	4.81	0.511		
同事维度	3年以下	4.06	0.863	0.135	无显著差异
	3至10年	4.09	0.885		
	11年至20年	4.04	0.979		
	20年以上至30年	4.05	0.892		
	30年以上	4.05	1.019		
家长维度	3年以下	4.72	0.553	3.388	3年以下 <20年以上至30年** 3年以下 <30年以上**
	3至10年	4.77	0.478		
	11年至20年	4.84	0.444		
	20年以上至30年	4.85	0.402		
	30年以上	4.86	0.3799		

注:\*\*\*表示  $p<0.001$ ,\*\*表示  $p<0.01$ ,\*表示  $p<0.05$ 。

从表3可以看出,在国家与社会维度,不同教龄教师之间的差异性显著( $F=6.307, p=0.000$ ),其中,教龄在3年以下的教师显著低于20年以上教龄教师( $p=0.000$ ),这表明,教龄越长,学习和恪守法律法规的意识相对越强。在学生维度,不同教龄的教师不存在显著差异,且均值都高达4.6以上,说明无论何种教龄的教师,都将教师与学生的关系放在师德的重要位置上。在专业维度,不同教龄的教师之间的差异主要体现在,3年以下的教师显著低于20年以上至30年教龄段的教师( $p=0.002$ ),也显著低于30年以上教龄段的教师( $p=0.008$ )。在个人品质维度和同事维度,不同教龄之间无显著差异。在家长维度,教师普遍都重视与家长关系的维护,3年以下教龄的教师显著低于20年以上教龄的教师( $p=0.003$ ),即后者比新教师更注重维护家长关系,可见,教师的发展阶段会影响其对家长的重视程度。

### 2.中小学教师师德实践的问题诊断

教师在日常实践中更关注维护师生关系和同事关系,并处理相应的事务,而在参与公共事务和参与师德活动层面的积极性较低。在一定程度上,中小学教师在实践中主要参与到教育教学工作直接相关的工作中,而公共意识相对较弱。此外,调查显示,教师在师德实践中的参与度较高,但多是在学校和教育相关部门安排下的被动接受,而教师自觉学习的比例较低。对照师德信念部分的数据,虽然教师普遍认为,国外的师德规范和历史的师德经验都对当前师德建设有益,但会将观念落实到行动的教师比例低于一半,认知和行动上存在一定的差距。数据还显示,积极学习师德建设政策和积极参与师德建设活动的教师比例均在70%以上,而主动为师德师风建设活动献计献策的比例刚过50%,可见,教师的参与多限于参与活动而缺乏创造性的参与活动。还需要引起关注的是,师德模范对于教师教育教学的影响较大,77.09%的教师表示,在日常工作中会以师德标兵为榜样,在工作中模仿他们,而当没有榜样发挥示范作用时,教师的行动往往会缺乏方向性。

### 3.中小学教师师德建设支持体系的认知诊断

课题组还设置了开放性问题的拓展教师对师德建设的描述空间,以加强研究的深度。在“所就职学校的师德师风建设存在什么问题”这一开放性问题上,教师普遍认为,学校师德建设的制度支持力度不够,包括学校师德建设的顶层设计不够完善、师德规范不具有可操作性、师德管理的运行机制亟

待完善、教师的评价与监督机制不健全且可行性不足。师德建设的激励机制不够完善,主要表现为惩罚措施多而奖励制度少、教师待遇不足、师德激励制度不够公开透明。并且,大多数学校都缺乏宽松的师德建设氛围,其根源是以分数为导向的办学模式,这导致师德活动以单一的会议为主、缺乏吸引力、教师工作负担过重等问题。有教师还提出,当前的制度管理与人情关系之间的尺度把握欠缺、领导的示范作用不强、学校缺乏榜样的引领与示范等问题。在“所就职地区的师德师风建设存在什么问题”这一开放性问题上,有教师提出,区域的师德建设缺乏有效的激励机制、师德师风建设被裹挟在分数与升学率中而缺乏多元评价体系、相应制度不够健全、口号多而具有实效性的活动少、没有具备可行性的实施方案、媒体报道带来的舆论压力、缺乏榜样示范作用、师德模范不接地气且不愿与普通教师进行交流、家校关系处理中过分偏袒家长等。

### 三、中小学教师师德建设的问题探源

问卷显示,师德建设的影响因素可以归纳为内因和外因。其中,内因是指教师自身,包含教师的综合素质和教师的教育教学水平;外因包含生源质量、学习类型等环境因素、活动与制度等保障因素,以及榜样的示范作用等。

#### 1. 学校类型在不同层面影响师德建设水平

不同类型学校在师德师风建设中面临的阻碍有所不同,但榜样示范和生源都是制约不同类型学校开展师德实践的重要要素。在生源学习成绩较低、学业竞争压力较大的学校,教师普遍将关注点放在学生学业上,而难以兼顾到个人师德水平的提升。而在生源较为稳定、招生定位较为清晰的学校,教师有较为宽松的空间关注师德发展。此外,家长的文化水平和对学生的关注程度也作为中介因素影响不同学校的师德建设水平,当家长的文化水平较高时,家长对于教师的道德水平要求也较高,教师感知到的外部压力也就越大,因此只能被动地进行师德规范的学习。

#### 2. 岗位和学历影响教师对师德问题的归因

师德建设受到教师认知等主观因素的影响,且教师认知受到岗位和学历的影响。调查显示,不同岗位的教师对于师德建设影响因素的认知存在一定差异。学校领导认为,当前的师德建设实践中存在的问题依次为教师综合素质不高、缺乏有效的活动支持、教师的教育教学水平不高、生源问题、缺乏

优秀的榜样示范作用。而中层管理者则从学校管理的角度出发,认为缺乏有效活动是首要问题。普通教师则更偏向于进行外在归因,认为师德建设受到有效活动和生源的影响程度较大。在学历层面,研究显示,研究生学历的教师普遍具有较强的师德信念,对师德规范的掌握程度普遍较高,而本科及专科学历的教师,更加关注对教学具体行为的管理。

#### 3. 制度完善程度影响教师的道德认同

道德认同反映了道德品质在自我概念中的重要程度,是个体将道德认知转化为道德行为的关键心理机制,直接影响着个体的工作投入<sup>[9]</sup>。研究表明,道德象征化显著正向影响教师的工作投入,笼统化的制度规范阻碍教师对师德进行象征化的程度。处于不同学段、学历和职务不同的教师,面临的实际问题和道德冲突也各不相同,所要进行的师德学习和提升的重点也应有所不同。从数据可以看出,教师普遍认为,当前师德建设制度不健全,缺乏有效的保障和激励机制,教师也难以根据制度来明确何为符合道德规范的行为。究其根源在于,虽然教育管理部门出台了相应的政策,但将师德建设机械化地分解成固化的步骤,这导致政策的可操作性不强,师德建设的内在价值也在一定程度上被遮蔽。这尤其体现在师德考核与评价方面,过分依赖量化积分和指标考核的形式,一定程度上将考评与师德发展倒置。并且,师德考评的方式多惩罚而少奖励,教师不可避免地会以功利性的心态参与到师德建设中,将其看作利益性事务而缺乏内在驱动力,难免会更注重考评结果而忽视个人的实质性成长。此外,在应试教育体制中,区域和学校过分重视分数,师德建设不受重视,这不利于师德建设长效机制的健全。

### 四、提升中小学教师师德建设水平的框架性建议

#### 1. 营造积极氛围,提高师德学习的自主性

教师的自主性是决定师德建设成效的根本因素,也是师德发展的高级阶段。教师的专业实践属于情感劳动,并产生一系列的情感体验。其中,积极的体验有助于教师自觉自愿地践行师德行为,而这需要依托积极的社会文化环境和学校管理等。那么,教育主管部门和学校进行师德建设时,首先,要构建关怀式的师德建设文化,通过鼓励教师表达,及时了解师德开展情况,明确教师在工作中产生的师德困惑,并适当地帮助教师充分获得职业幸福

感,从而提升教师的工作热情,激发教师进行自我修养的内在动力。其次,师德建设是集体行动,因而要增强研讨氛围。在教师看来,日常教学、与学生的交往是师德实践的主要内容,也是师德学习的主要通道。在研讨中,促进教师对日常生活的反思,将师德的知识体系教育与教育教学日常实践进行有机结合,促使教师在反思性实践中涵养师德。再次,组织丰富有趣的学习内容。发挥学校的引领作用,为教师搭建与师德相关的交流平台,以论坛、展示会和交流会等形式,为教师提供多样化的师德特色实践活动。将抽象的师德典范具象化为身边的榜样,通过榜样示范效应增强教师进行师德学习的自觉性。

## 2.采取差异化策略,提高师德培育的针对性

差异化的师德培育内容和方式能有效提高师德建设水平。师德涵养是渐进的、不断运动变化的过程,在不同发展阶段具有不同的师德境界,所面临的实践情境也有所不同,因而,总体地、趋同地设计师德培育目标与内容,所以师德培育应具有区分性与针对性。就教师的职业发展阶段而言,师德培育的设计主体应以渐进式为原则,设计出涵盖职业适应期、发展期和成熟期等不同阶段的课程内容和考核方案,推进师德培育的逐步深化。就教师的师德发展水平而言,师德培育理应是知情意相统一,处于不同发展阶段和不同环境中的教师有着不同的师德成长需求,师德培育应符合受众群体即教师的需求逻辑。在进行课堂教学和集中培训等知识传递的基础上,关注处于不同阶段教师的情感需求与身体体验,加强教师对于师德规范的情感认同,形成坚定的意志,进而做出行为上的转变。就不同的学校类型而言,在公办学校,可以提供多样化的师德活动,并根据公办学校的生源构成进行针对性的教师培训。对于民办学校,加强师德培训和师德建设的监督机制,以提高教师的师德信念。此外,需要丰富师德内涵与要求,对处于不同发展阶段的教师进行分层培育。

## 3.完善规范,提供师德建设的制度保障

制度是教师职业生活的现实环境和和师德实践的外在依循。制度是外在他律和内在价值的统一,它不仅是一种结构化和程序化的存在,也是一种价值存在和道德存在<sup>[10]</sup>。现行的师德制度规定了教师的应为、可为和不可为,为师德失范划定了一

定的界限。在师德制度的建设中,厘清师德建设的内容并对其标准进行重构,将抽象的话语转化为操作性强的、可观测的指标,使内容表述更加准确,有助于为师德建设提供更为明确的方向。针对师德建设中教师积极性不高等问题,应完善师德奖惩机制来予以应对。此外,应建设师德师风舆情应对制度。关于师德师风的负面报道会挫伤教师的积极性,因此应及时地启动调查程序,避免舆论的泛化与扩大化。在事件的处理中关注教师的权益,澄清事实真相,避免一味地息事宁人。最后,师德制度建设应突出教师的主体地位,将教师的职业体验和专业发展纳入制度规范的形成过程中,系统地考虑教师的社会角色、专业属性和个性特征,形成社会责任、专业发展与个体自由相统一的价值立场,以此构建结构完善且具有合理性的规则体系,促使教师内化制度并自觉执行。

## 参考文献

- [1] 张永.视角理论与教育研究[J].南京师大学报(社会科学版),2004(02):71-75.
- [2] 哈里斯.文化唯物主义[M].北京:华夏出版社,1989:65.
- [3] 齐学红.主位文化视角下的师德建设研究[J].教育发展研究,2022,42(12):10-15.
- [4] 李芳,李岩.新时期师德内涵的二重性[J].浙江大学学报(人文社会科学版),2019,49(03):188.
- [5] 程晓莉,齐学红.知识社会学视域下的师德:形态流变与建设路径[J].教师发展研究,2022,6(03):22-29.
- [6] 马怀德.教师的职业操守与行为边界[J].教育研究,2022,43(10):44-49.
- [7] 吉登斯.社会的构成:结构化理论纲要[M].李康,李猛,译.北京:中国人民大学出版社,2016:3.
- [8] 华伟.从信念伦理到责任伦理——论现代社会师德教育转型[J].教育理论与实践,2013,33(25):37-40.
- [9] Blasi A. "Moral identity: Its role in moral functioning," In William K, Jacob G, eds. Morality, Moral Behavior and Moral Development [M]. New York: Wiley, 1984: 128.
- [10] 李龙.西方法学名著提要[M].南昌:江西人民出版社,1999: 534.  
[作者:齐学红(1965-),女,山东邹平人,南京师范大学道德教育研究所,教授,博士生导师,博士;程晓莉(1993-),女,山西太原人,江苏开放大学教育学院,讲师,博士。]

【责任编辑 白文军】