

■ 学前教师专业发展

回归“人”的生命：幼儿教师专业伦理建设的本质应然

李 静, 李 林

(西南大学教育学部, 重庆 400700)

摘要:在教师作为“人”的语境中,教师专业伦理的建设应然地指向“人”生命的成长:伦理始于人生命客观存在的需要,长于己身与他者生命的联结,始终追寻着生命的意义与价值。然而,生命与伦理的应然关系在幼儿教师专业伦理的构建取向、培育内容和发展路径中都没有得到重视,更无法发挥效用。因此,幼儿教师专业伦理的建设需得回归到教师作为“人”的生命,以生命之幸福引领取向,以生命之价值滋养关系,以生命之力量支撑发展。

关键词:教师;生命;专业伦理

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)12-0059-07

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.12.009

Returning to Life as “Human”: Nature Essence of Preschool Teachers’ Professional Ethics Construction

LI Jing, LI Lin

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400700, China)

Abstract:In the context of teacher as “human”, the construction of teachers’ professional ethics should naturally point to the growth of “human” life: ethics starts from the needs of the objective existence of human life, develops in the connection between oneself and other’s life, and always pursues the meaning and value of life. However, the natural relationship between life and ethics has not been paid attention to in the construction orientation, cultivation content and development path of preschool teachers’ professional ethics, and cannot play its role. Therefore, the construction of preschool teachers’ professional ethics needs to return to the life of teacher as “human”, leading the orientation with the happiness of life, nourishing the relationship with the value of life, and supporting the development with the power of life.

Key words: teacher; life; professional ethics

党的十八的召开标志着新时代的开启,立德树人成为教育的根本任务。“立德”,首先便是“立师德”,这突出了师德建设在新时代教育背景下的重要地位。在2018年颁布的《幼儿园教师专业标准》中“师德为先”位于三大基本理念之首;同年出台的《新时代幼儿园教师职业行为十项准则》在实际应用中发挥着幼儿教师专业伦理规范的作用;2021年下发的《学前教育专业师范生职

业能力标准》同样突出了“师德践行能力”在培育新时代准幼儿教师的首要作用^[1]。由此可见,师德建设已成为教师发展的重要根基,而加强幼儿教师专业伦理建设是培育师德的有效方式。一直以来,工具理性主义驱使下的专业伦理发展导致教师处于“被发展”的状态,成为制度化的“人”。无论是从专业伦理发展的目的、内容和路径出发,教师作为“人”的发展、对于生命价值与

收稿日期:2021-10-21;修回日期:2021-11-08

作者简介:李静,女,四川成都人,西南大学教育学部教授,博士生导师,教育学博士,主要研究方向:学前教育基本理论,学前儿童健康教育,儿童文学;李林,女,四川资中人,西南大学教育学部硕士研究生。

意义的追求始终都是处于伦理语境之中的。因此,幼儿教师专业伦理建设的困境必须基于幼儿教师作为“人”的存在与特性,全方位构建伦理的生命方案才能得到根本性解决。

一、幼儿教师专业伦理发展的生命之困

长期以来,我国幼儿教师专业伦理的发展过程中一直存在着只见“专业”不见“人”的倾向。即便“人”有时能够跃进我们的视野,也往往是以不完整、被分裂的姿态存在。或者是作为师者的人与作为学生的人,或者是为人者的师与为人者的生。“作为人的人”却从来不曾被看见,“人”的生命更是被边缘化^[2]。缺乏“人”生命的视角,导致幼儿教师专业伦理建设在取向、内容和路径方面都陷入了生命之困中。

(一)教师专业伦理取向的生命遮蔽

教师专业伦理建设的取向决定了什么是合乎道德的行为、教师如何表现出该种行为以及如何构建专业伦理。目前,幼儿教师专业伦理建设主要存在规则 and 美德两种取向^[3]。前者以伦理规则为中心,认为只有教师的行为与伦理规则相符,该行为才是合乎道德的,教师才是有德性的。故伦理建设就是构建一套普遍性、可操作的伦理标准和准则,教师被期望熟练地掌握这一套伦理推论、决策和行动机制。后者以教师德性为中心,认为若教师具备良好的道德品格与道德自我,那么其行为自然能够合乎规范。因此伦理建设的目的是帮助教师逐渐形成道德自我、不断提升道德品质。

规则取向将内隐的伦理推断以程序化、技术化的方式表达出来,将可能的伦理后果一一陈列,提升了教师做出“正确”伦理选择的可能性,避免触及伦理底线,具有效率高、效果明显的优势。但是,这种取向使得规则凌驾于教师积极、主动的个体生命之上,游离于复杂、动态的真实生活之外,教师被降格为只会遵循伦理公式的执行人,难以实现从伦理认知到伦理行为的转化,也无法发挥自身在伦理建设中应有的主体地位。美德取向以教师内在的善调控伦理行为,使行为具有内发性和稳定性,并且通过对崇高伦理的提倡与鼓励,激发教师不断超越自我、提升道德品质。但是,“内在的善”理应包括哪些道德品质?它们又如何指导教师做出合乎道德的行为?这些理论上的困惑致使美德取向下的伦理

规范往往难以落地,无法真正指导教师的实践,抑或是由于要求过高使得教师无所适从,伦理责任沉重。

在这两种取向中任取其一观之,都具有不可回避的缺陷。故学界大多认为应以两者的整合为建设取向的基础^[4]。那么,整合的基点是什么呢?从“规则”到“美德”,伦理构建从强调正确的到强调向善的,从关注行动到关注人。两者表面上看似相互矛盾、相互掣肘,但实质上都致力于教师生命的成长与幸福。从生命不同形态来看,规则是社会生命存在的重要基础,美德是精神生命发展的不竭动力;从生命的成长路径来看,规则致力于外在约束与保障,美德重在推动自我的内在完善。因此,整合教师专业伦理建设的两种取向,必须基于教师作为“人”的生命,追求教师生命幸福与个人德性的一致。

(二)教师专业伦理精神的生命失落

教师的专业伦理精神是专业伦理的核心成分,是伦理规范内化于心的结果,对于教师的专业实践具有重要的指引作用。从教师对专业内、外的不同伦理责任,可以将教师的专业伦理精神划分为教师的专业自律精神和教师的公共服务精神^[5]。教师专业发展最根本的内驱力就是专业自律。教师的专业自律精神可以分为教师专业(即专业团体)的自律精神和教师个体的专业自律精神^[6]。教师最根本的教育任务就是“育人”,从而履行社会责任。故教师的公共服务精神具有双重性:同时服务于教育对象和社会^[7]。

以上两种伦理精神都孕育于教师的生命之中,破茧于教师的专业实践之中。专业自律精神需要看见教师的生命,发挥教师的能动性。公共服务精神需要以幼儿的生命为本,促进每个生命的成长。但在目前教育实践中,教师的生命被边缘化,贫瘠的生命土壤难以滋养伦理精神。在专业自律精神方面,专业团体和教师个体的自律精神的状态都不容乐观。在教师专业化的进程中,我国一直高度重视政府的行政控制和管理,忽视教师专业团体的生命力量。尚有的一些幼儿教师专业团体,往往组织松散、力量弱小,根本无法做到团体自治,更遑论实现教师专业的自律。同时,不少幼儿园管理者受管理思想误区的影响,一方面剥夺了教师在专业发展决策中应有的参与权,只要求教师的盲目顺从,使教师在自身发展中处于失语的状态;另一方面无理地强加给教

师许多与教学无关的工作,挤占了教师专业发展的时间,消磨了教师自觉发展的意识。

在公共服务精神方面,服务幼儿的精神是专业伦理精神的根本立足。但在部分教师素养不足、教师工作压力普遍较大的社会背景下,师幼伦理失范的事件被频繁报道。这些幼儿教师面对不成熟的、脆弱的幼儿,仅仅因为孩子“淘气”、“不听话”等行为或自己难以调节的消极情绪,而施加言语或身体上的伤害。还有部分幼儿教师虽未触及伦理底线,但仍未真正服务于幼儿的生命成长,没有体现教育服务的专业性、公正性等特征。他们或是没有意识到幼儿是一个有独立思想和经验的平等个体,按照自己的想法“塑造”幼儿,或是缺乏对专业的认同与情感,只满足于完成规定的任务,使自我生命的发展与教育实践的改进分裂开来。幼儿教师若是缺乏服务幼儿的最基本的伦理精神,最终只会导致师幼生命的相互疏远、彼此残缺。

(三)教师专业伦理培育的生命缺位

教师专业伦理的培育是一个基于生命参与、发挥生命力量、提升生命质量的漫长过程,这一过程可以分为要素性存在、时间性存在和空间性存在三大部分。

要素性存在是培育内容的静态截剖面。主要表现为教师的专业伦理素养,包括专业伦理知识、专业伦理精神、专业伦理实践能力和专业伦理反思能力四种要素^[8]。这些要素的习得是外部伦理规范逐渐转化为内部认知与精神,进入教师的心灵范畴,从而成为教师生命一部分的过程。但由于伦理精神和能力培育的复杂性和长期性,实践中这些要素的发展存在不均衡、不协调的情况,内在统一性被割裂。与教师生命距离最远的客观知识最受重视,而与紧靠生命的内在精神却被忽视。

时间性存在和空间性存在是动态培育过程的纵向和横向维度。从时间来看,基于教师职业生涯的发展阶段,教师专业伦理的培育理应由师范期、入职期和在职期三部分有机构成。可事实上,教师专业伦理的教育备受冷落,这三个阶段的教育也被截然分开。一些院校即便开设了相关课程,课程内容也基本停留在一般的职业道德和普遍性的伦理知识,没有体现学前教育的特殊性^[9]。在入职时,由于教师的伦理素养水平难以衡量,考核的内容基本上不考虑教师的伦理水

平。如此一来,教师既没有在从教前建立起应有的伦理素养,也没有经过必要的筛选,在入职后自然难以应对各种复杂的道德冲突。教师生命发展的各阶段无法有效衔接,连续性也未能一以贯之,生命难以实现显著成长。从空间来看,幼儿教师专业伦理的培育绝非教师一人之功,需要幼儿园、社会、政府等协同合作与支持,但教师却反而生活在重重限制与压力下。在幼儿园层面,幼儿教师入职后的专业伦理教育的形式一般以专业讲座、理论培训为主,理论灌输、言语讲授的方式很难激起教师生命的共鸣,教育效果不佳。同时,幼儿园对教师的评价没有将其当作一个有情感、有需求的“人”来看待,无法帮助教师进一步提升生命的质量。在政府和社会层面,幼儿教师没能获得与职业相匹配的社会地位和经济收入。他们被要求表现出崇高的精神生命,却无法实现物质生命的基本满足,这显然违背了生命的整体属性。

二、幼儿教师专业伦理内在的生命意蕴

人的生命存在物质的、精神的和社会的三种形态,兼具社会性与个体性、有限性与超越性等不同属性^[10]。同时,由于不同形态间的转换与各种属性的驱使,生命与生命之间会在特定时空和条件下产生交集,表现为联结的生命。具体到教师专业伦理中,“人”不仅指向幼儿,更指向教师。只有教师作为“人”被看见,他才能看见幼儿作为“人”的存在;只有教师作为“人”的生命价值被实现,他才能去实现幼儿作为“人”的生命价值。因此,此处重点强调教师作为“人”的生命在不同形态、不同关系、不同属性下与教师专业伦理的内在统一性。

(一)存在的生命:幼儿教师专业伦理的逻辑起点

教育始于生命,归于生命,教育本身就是一种生命实践。教育活动不仅是幼儿生命成长和丰盈的重要场域,也是教师生命存在和实现的重要方式,相关的各方生命个体也汇集于此。客观存在的生命一旦相遇、相知,或是相互融合、或是彼此碰撞,故错综复杂的伦理冲突时刻都在教育场域中上演着,需要教师做出相应的伦理推断与决策,并采取伦理行动。因此,教师生命天然就蕴含着丰富的伦理意味,其客观存在的生命是教师专业伦理的知与行、理与情的重要寓居地。同

时,专业伦理也能够促进教师对生命的理解、唤醒教师对生命的意识、塑造教师对生命的敬畏。

教师“存在的生命”作为教师专业伦理的逻辑起点必定不是抽象的、概念的存在,而是一种在“此时此地”的客观现实存在。在教育场域内观之,教师的生命是“教育的生命”的重要构成^[11]。这种生命样态是教师职业所需要的,它既孕育着受教育者的生命意义,也影响着教育内容的生命价值,从而实现自身生命的社会价值和精神追求。一方面,教师的生命表现为“为师”性。在专业伦理规范的引导下,教师与幼儿进行生命的互动,达成师幼生命质量的共同提升。而教育内容是旨在促进生命完整发展的载体,理应涵盖人文科学、社会科学和自然科学诸多领域。另一方面,教师的生命在教育活动中具有整体性,它是专业认知、技能、情感、态度等诸多要素有机结合的统一体^[12]。为促进教师生命成长,教师专业发展的内涵和途径也理应丰富起来,形成一种内外结合的模式。于教育场域外观之,教师生命的“为人”属性凸显^[13]。教师作为自然的生命而存在,不再强调其教育性。“为人”属性最直观表现为物质性、肉体性的生命,即教师为维护自身生命体的存续所必需的物质利益。而为了维持整个种族的延续,个体的需要应具有界限,个体与种族之间的平衡需要则是伦理底线规范功能存在的基础。但同时,“为人”的生命也不仅仅囿于物质需求,个体还具备自尊的、被爱的、有价值的等各种高级需要。这就需凭借于伦理规范发挥引导功能,促进个体的生命逐渐趋于圆满。因为伦理的最终目的就是使人过上有人性的生活,虽然我们永远不能达到人性的圆满,但却能在伦理的引导下无限趋近、不断提升。

(二)联结的生命:幼儿教师专业伦理的重要内容

从内容上来说,专业伦理就是关系伦理,是教师在扮演不同角色时应循规范和应尽责任。这些关系正是客观存在的生命彼此联结形成的结果,角色扮演则是生命社会化的主要途径。幼儿教师的专业活动中会与幼儿、家长、同事等生命结成各种联结的生命^[14]。在这些联结关系中,师幼关系毫无疑问是最根本的,因为教师生命的本质就存在于其中。要实现师幼生命的良好联结,就需要理解人与生命之间的关系,理解这一关系所渗透的道德意蕴。生命道德即指人与生

命之间的道德关系^[15]。因此,师幼生命的联结需以生命道德为指引。

在师幼伦理关系中,生命道德表现为三个层次。第一层是幼儿与生命的关系,这是最直接的伦理目标。在这层关系中,教师主要体现为“服务者”,是作为“教师”的人而存在,应达成下列两项要求。其一,教师喜爱幼儿,公正地对待所有幼儿,注重在教育活动中发挥幼儿的主体性。从幼儿的主体地位出发,这是对幼儿生命客观存在的应然尊重。其二,教师应认识到幼儿的发展是具有全面性的,不仅包括知能层面,还包括态度、情感和价值观等内容^[16]。因为幼儿发展的最终目的是成为一个整全发展的人,这体现的是对幼儿主观生活的价值追求。第二层是教师与生命的关系,这是必然的伦理结果。教师若想帮助幼儿实现与生命的对话,自身也需得是一个尊重并追求生命价值的人。但这并非意味着专业伦理只服务于幼儿,教师生命只是实现幼儿生命的手段与途径。因为没有伦理性的教育实践于教师而言只是生存活动,无法体现自身的生命价值,是被动的、不幸福的,自然也就不能实现幼儿的生命价值。相反,体现伦理性的教育实践是一种生活活动,是创造生命意义的重要途径,是自主的、幸福的。同时,这样的教育也有利于幼儿的全面发展。因此,在这层关系中,教师成为“享受者”,是作为“人”的教师而存在。第三层是幼儿与教师的生命关系,这是生命与伦理的完美交融。在以上两层关系的基础上,这一层关系是水到渠成的。换言之,在生命道德的伦理规范与精神的引领下,教师和幼儿能够实现同生共长。而师幼关系作为最基础的伦理关系,这种共同体的生长状态有足够的能量衍生到教育的其他伦理关系中去。

(三)超越的生命:幼儿教师专业伦理的终极追求

教师存在的生命具有有限性,因为无论是在物质层面上或是精神层面上,生命都处在特定的时空环境之中,受到一定的社会历史条件约束。但生命又不只停留在“此时此地”,它存在于“过去—现在—未来”的时间轴上。并且由于人都怀有一颗“无限心”,即为了未来的到来而筹备当下的生活,生命便一直向未来保持着敞开的状态。这种状态赋予了生命意义与价值的无限可能,使生命同时具有了超越性。生命的超越性与有限

性都是生命存在的基本形态,两者的矛盾统一凸显了人生的伦理意蕴^{[17][17-49]}。

由此看来,生命的超越与有限似乎成为了人生的伦理之困,但实则也正是伦理为生命超越性的实现提供了基本尺度和凭借。生命的超越性本质上就是通过个体能动的实践活动将潜在性转化为现实性,能否转换成功的关键在于实践活动是否合乎“道”。“道”是万事万物运行的自然规律,体现在人身上便为“德”。伦理内化于人,最高形态表现为伦理精神。它是一种实践的精神,与超越自身生命所需的实践性正好契合。伦理精神能够激发和维持生命个体做出有德性的行为,从而实现可能性,完成生命的超越。

人超越自身生命的过程,就是不断获得幸福的过程。这一过程可以被视为一种德性的实践,具有向善的审美体验,生命的幸福就产生于这一过程。生命幸福可分为物质、精神和伦理三种层次^[18]。物质幸福是生命幸福重要的基础,物质需求的满足能够让人们拥有更多的时间与精力去追求更高层次的幸福。但物质幸福绝非必不可少,心的安顿远比身体的安顿重要,自古以来便存在不少“身居陋室”仍品性高洁之人。因为物质幸福很大程度上通过向外索取实现,而精神幸福则能够做到个人内在自足。教师的精神幸福主要表现为教育幸福,只有当教师把教育活动作为生命的一部分,为学生生命的成长而感动,并由内向外地去提升自我的时候,教师才能体会到精神上的满足感和成就感。伦理幸福取决于伦理规范与生命需求如何衔接、是否融洽。伦理落于纸上,只是一种规约,化于心间,则为人之德性,成为生命一种自发的需求。德性与幸福,往往相伴而生,如影随形。有德之人更容易获得幸福,幸福之人的行为大多向善。

三、生命观照下的幼儿教师专业伦理建设

教师专业伦理的发展是一个从伦理规范到伦理素养,再从伦理素养到伦理精神的逐渐内化、逐步升华的过程^[19]。人的生命的发展也呈现出一个从低级层次到高级层次、从有限性到无限性的上升轨迹,故而依循生命的发展轨迹去寻求如何破解教师专业伦理在发展中呈现的生命困境才是根本之策。换言之,是以生命之幸福引领专业伦理的构建,以生命之价值滋养专业伦理的精神,以生命之力量去支撑专业伦理的发展。

(一)幼儿教师专业伦理的构建取向——生命幸福

专业伦理建设若以规则为取向,则容易使教师沦为被伦理规范“驯服”的“制度人”;若以美德为取向,又难以保证教师德性在实践中发挥应有的规范作用。究其根本,在于两者都是专业伦理建设在“器”层面的不同表现。伦理建设取向的关键在于明确伦理规范所追寻的“道”是什么,我们想要去的彼岸在何处。这些追问最终都会从他者回到己身,从外界环境回到生命感受,获得生命最美好的体验——教师“生命的幸福”才是专业伦理建设取向最内在的追求与归宿。

这一价值取向是具有专业根基和人文关怀的。一方面,教师职业作为一门专业,最大的独特性在于教育性,其专业内容是教师帮助发现和实现幼儿生命价值,进而实现自我生命意义的过程,所以作为教育活动重要支撑的专业伦理便自然地与生命之价值联系起来,而生命对于个体而言最高的价值就在于获得幸福。另一方面,伦理的本体意义就在于完善人性,人性就是过上有伦理的生活。毫无伦理性的人是无法过上幸福的生活,幼儿教师亦然,故专业伦理赋予了教师生活幸福的可能性。此外,幼儿教师的幸福生活与幼儿的全面发展并不冲突。我们应超越工具理性取向、突破二元对立立场,只有教师幸福的专业生命才是专业发展最大的原动力。

生命幸福取向的具体内涵包括以下三点。其一,教师生命的幸福其实是在有限与无限中寻求的一种平衡状态。我们应该承认人无完人,即使是肩负着育人使命的为师者也不例外。专业伦理的完善是难以追求的,教师生命的幸福却是有迹可循的,因此基于规范的无限性,寻求幸福的可能性,才是追求伦理无限圆满的可行方式。要追求教师生命的幸福,就需要把握个体生命的内涵。每一个个体生命都是物质生活、社会生活和精神生活的有机统一^[20]。其二,我们需要悦纳和整合三种层次的生活需求。幼儿教师物质生命需要的满足是其余两种生命发展的基础和前提。要让幼儿教师在经济收入、社会地位、专业发展等方面有最基本的获得感,他们才能有尊严地追求精神层次的满足^[21]。其三,教师生命本质就存在于教师所处的最基本的伦理关系——师幼关系中,两者的生命是紧密联系、互相促进的。那么如何共同实现师幼生命的价值呢?可

以将师幼关系视为伦理的“为他”关系。在这种关系中,幼儿教师虽然作为伦理层次上的主体,但由于他者,即幼儿,具有无限性和超越性^[22]。因此幼儿教师必须尊重幼儿,将其视为独立的个体生命。同时,幼儿教师有责任对其做出回应,回应的过程其实幼儿教师也就超越了自我的局限,意识到并且实现了自己的生命价值。

(二)幼儿教师专业伦理的关系向度——生命价值

关系伦理是教师专业伦理的重要内容,如何处理好关系伦理是专业伦理构建的重中之重。专业伦理主要包含两大基本关系:一是教师与专业,二是教师与幼儿。教师协调好这两种关系的要点分别在于做到“专业生命自觉”和“敬畏个体生命”,这两大要点与专业伦理精神的“专业自律精神”和“公共服务精神”的内涵具有高度一致。因此,要想夯实教师专业伦理的关系向度,就需要重点关注特定关系中教师专业伦理精神的内容。

专业伦理精神作为教师专业伦理的最高境界,对其他伦理要素起着关键的引领作用,属于教师心灵范畴的内在品性。具体而言,教师伦理精神在两大基本关系的内涵有所不同。在教师与专业的关系中,专业精神表现为“专业生命自觉”。这意味着要唤醒教师的自觉意识,激发教师的自主行为。因为专业伦理的落实最终是由幼儿教师来执行的,需要他们发自内心的认同、主动遵循,甚至采取行动加以维护。因此,应该让教师专业团体成为制定规范的主导力量,自下而上地确定专业伦理的内容。而专业伦理的内容则应基于教师真实的专业生活,既考虑教师的真实水平又树立其高远的专业理想。从教师个体而言,教师应增强自己的专业情感,提高对专业的认同度,始终保持兼具激励性与现实性的专业理想,从而使自己从“被发展”的客体转变为“想发展”的主体。从教师团体而言,要主动承担起整个专业发展的责任,维护专业地位,提升专业质量。积极与幼儿家长、专业组织成员、社会等主体沟通,建立良好的合作关系,从而营造一个有利于专业发展的整体环境。

在教师与幼儿的关系中,专业精神表现为“敬畏个体生命”。“个体生命”同时包含了教师生命和幼儿生命,“敬畏”分为尊重生命价值和追求生命价值两层内容^[23]。在教育场域中,不论处于

哪一阶段,师生的生命互动都具有平等性、公正性、教育性等共同特征。教师首先要尊重生命,“弯下腰”来“看见”幼儿的生命,将幼儿视为与自己平等的个体;其次教师要关爱生命,“看见”所有幼儿的生命,以促进全体儿童生命的发展为目标;最后,教师要发展生命,发现幼儿生命发展的需要,并做出合理的回应。与此同时,学前教育阶段的师幼生命互动也表现出独有的特点。例如,由于幼儿的成熟性,与其他学段学生相比,保障其安全和健康是幼儿教师的首要责任;再如,基于幼儿学习的活动性、操作性与个体适宜性,幼儿教师需要保障其游戏权,回应他们的情感需求^[24]。因此,服务精神内容的构建应体现出区别性,照顾到学前教育的特殊性。

(三)幼儿教师专业伦理的发展路径——生命力量

幼儿教师专业伦理的建设既包括文本层面的规范建设,也包括实践层面的落实机制^[25]。落实机制基于动力不同,又可分为教师主体的内发生长与教师客体的外铄保障两种路径。但现实中往往过分强调外部的、被动的教师教育,使得教师在自身的成长过程中,生命的存在被忽视,内在的力量被消减。然而教师专业伦理的发展是一个长期性、实践性、精神性的内化过程,教师自身生命的参与、体验与感悟比任何外在的教育或培训都更为重要。因此,专业伦理建设的保障制度应致力于营造和提供有利于增强生命力量、调动生命参与的环境和条件。

教师内在的生命力量有一个由弱到强的发展过程,需要教师自身在后天的实践过程中逐渐内化客观的社会文化经验、不断提升心灵发展的需求层次才能得以增长。专门的伦理教育和日常的教育活动是增强教师生命力量的两大重要途经,在实际操作中往往相互渗透、相互促进。前者是由外至内地吸收营养,故关键在于提高生命在受教育过程中的参与度;后者是内在知识与技能的运用,故关键在于提升生命在自主实践中的反思高度。在职前培养阶段,对于那些已经开设专业伦理教育课程的院校而言,课程设置应遵循三个转向:课程目的转向培养专业伦理价值和自主;课程内容转向发展幼儿教师专业伦理分析和推断能力;课程形式转向参与式、渗透式的理论教学结合“见习-实习-研习-再实习”的实习模式^[26]。而在职教育阶段要做好两个衔接:与职前

教育的衔接和与教学活动的衔接。在真实的教学情境中,幼儿教师亲身处在伦理冲突之中,运用所学去解决困境。这种运用就是一种内化,而事后的主动反思则是根据冲突解决结果,对已内化的结构进行合理性的修正与改造。因此,在教师接受伦理教育的过程中,学、行、思三大过程缺一不可。

专业伦理的发展不仅在于增强教师内在的生命力量,更在于释放与转化力量,成就更高质量的教育实践,这一释放与转化过程就需要教师专业团体、幼儿园、政府和社会共同协作,提供必要的保障。首先,教师专业团体能够提供专业性的保障。一方面政府要放权、赋权,使幼儿教师专业组织具有发挥专业自主性的空间^[27];另一方面专业组织需建立起自律机制,科学、有效监督幼儿教师的伦理行为,根据他们的表现采取相应的奖惩措施,以激励其遵循的外部动力。其次,幼儿园是教师发展的主阵地。管理者需要营造和维持允许教师自由发声、鼓励教师大胆尝试宽容、轻松、自由的心理氛围,还应科学判断教师的发展需求,提供分层次、有质量的发展机会。最后,政府和社会要同时发挥支持和监督的双重保障作用。政府和社会既要采取财政支持、舆论宣传等手段确保教师享受到适宜的物质生活条件,又要通过颁布法规条例、建立监管制度等措施督促教师不敢触碰伦理红线。

[参考文献]

- [1] 彭泽平,曾丽樾,李礼.新中国幼儿教师队伍建设的历程、经验与前瞻[J].教育学术月刊,2021(7):18-25.
- [2] 毕世响.师生关系:以教学为交往实践的特指关系——亲缘伦理关系、契约伦理关系和人的关系[J].上海教育科研,2009(8):25-27,46.
- [3] 王夫艳.规则抑或美德:教师专业道德建构的理论路径与现实选择[J].教育研究,2015,36(10):64-71,97.
- [4] 钱晓敏.教师职业道德研究的70年(1949-2019):历程、成就与展望[J].中国人民大学教育学报,2020(2):109-121.
- [5] 徐廷福.美国教师专业伦理建设及启示[J].比较教育研究,2005(5):71-75,83.
- [6] 张添翼.我国中小学教师专业伦理精神的反思与重构[D].武汉:华中师范大学,2013.
- [7] 周海玲.论教师专业伦理的服务性[J].教师教育研究,2015,27(2):38-43.
- [8] 穆建亚,余宏亮.教师专业伦理素养:要义、释惑与纾困[J].湖南师范大学教育科学学报,2020,19(6):77-83.
- [9] 刘义兵.论师范生的教师专业伦理建构与培养[J].西南大学学报(社会科学版),2012,38(5):48-55,174.
- [10] 石娟,刘义兵,沈小强.生命哲学视野下教师专业发展的愿景[J].中国教育学刊,2015(3):86-90.
- [11] 孟建伟.教育与生命——关于教育的生命哲学的思考[J].教育研究,2007(9):3-8.
- [12] 黄友安.论教师专业发展的多重性[J].深圳大学学报(人文社会科学版),2009,26(2):153-156.
- [13] 陈艳君.生命哲学视野下的教师成长[J].大学教育科学,2014(3):61-65.
- [14] 钟芳芳.教师生命的遮蔽与回归[J].当代教育科学,2015(24):23-26.
- [15] 杨翠娥.生命道德:教师专业伦理的重要维度[J].教育学术月刊,2011(1):68-71.
- [16] 杨继利.关注教师作为一个完整的人的生存与发展[J].中国教育学刊,2015(12):86-92.
- [17] 刘铁芳.生命与教化 现代性道德教化问题审理[M].长沙:湖南大学出版社,2004.
- [18] 刘燕楠,李莉.教师幸福:当代教师发展的生命意蕴[J].教育研究与实验,2019(6):53-56.
- [19] 杨炎轩,蔡颖.教师专业伦理及其建构[J].教育研究与实验,2021(2):36-41.
- [20] 凌云志.新时代师德建设呼唤“人”的回归[J].教育科学研究,2016(3):15-18.
- [21] 邓亚玲,阳泽.论幼儿教师专业伦理的重塑[J].教育探索,2015(8):24-27.
- [22] 旷剑敏,袁怀宇.自我与他者:教师的伦理责任与价值[J].道德与文明,2009(3):93-95.
- [23] 索长清,王唯一.敬畏生命伦理及其对幼儿教师专业伦理建设的启示[J].沈阳师范大学学报(社会科学版),2019,43(2):96-100.
- [24] 冯婉楨.儿童权利的完整实现与学前教师专业伦理的特殊性[J].教育研究,2020,41(12):17-20.
- [25] 徐廷福.教师专业伦理建设探微[J].教育评论,2005(4):14-16.
- [26] 郭海燕.新时代师范院校《幼儿园教师职业道德》课程的设计[J].陕西学前师范学院学报,2019,35(7):56-60.
- [27] 张地容,杨晓萍.论幼儿园教师专业伦理的实践困境与路径选择[J].中国教育学刊,2014(5):99-102.

[责任编辑 王亚婷]