

当代教师无条件爱生的师德困境与解决策略

殷哲成, 项 棋

杭州师范大学物理学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2024年11月30日; 录用日期: 2025年1月3日; 发布日期: 2025年1月13日

摘 要

当前的教育环境中, 师德面临诸多挑战。本研究探讨了教师无条件爱学生的师德定位, 并分析了实现这一崇高师德表现的现实困境。文章通过文献研究和案例分析指出, 教师在实际工作中往往难以做到无条件爱生, 这不仅与教师个人主观上的角色认知偏差有关, 也与生存需要和职业束缚等客观条件相关。针对原因, 文章提出了从客观政策和主观培育两方面改善现状的策略。总体而言, 文章为提升教师职业道德、接近“无条件爱生”的崇高师德提供了理论支持和实践指导。

关键词

无条件爱生, 师德, 角色认知, 客观条件

Contemporary Teachers' Dilemma of Teachers' Virtue of Unconditional Love for Students and Strategies to Solve It

Zhecheng Yin, Qi Xiang

School of Physics, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang

Received: Nov. 30th, 2024; accepted: Jan. 3rd, 2025; published: Jan. 13th, 2025

Abstract

In the current educational environment, teacher morality faces many challenges. This study explores the teacher moral orientation of teachers' unconditional love for students and analyzes the real-life dilemmas of realizing this noble performance of teacher morality. Through literature research and case studies, the article points out that it is often difficult for teachers to love students unconditionally in practice, which is not only related to the subjective role cognitive bias of individual teachers, but also related to objective conditions such as the need for survival and professional

constraints. To address the reasons, the article proposes strategies to improve the situation from both objective policies and subjective cultivation. Overall, the article provides theoretical support and practical guidance for improving teachers' professional ethics and approaching the noble virtue of "unconditional love for students".

Keywords

Unconditional Love of Students, Teacher Ethics, Role Perception, Objective Conditions

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在当前的教育环境中, 师德的重要性日益凸显, 教师作为学生成长过程中的重要引导者, 其职业道德不仅影响着学生的价值观形成, 也是教育质量的关键保障。传统意义上来讲, 教师应该关爱学生, 也有学者指出教师要无条件地爱学生。然而, 许多教师出于种种原因, 无法达成“无条件爱生”, 但这意味着师德的完全失位吗? 当代社会中, 在诸多因素的影响下, 无条件爱生的实现面临着诸多困境, 那么“无条件爱生”在师德范畴中的定位如何, 为什么其难以实现又有何策略能改善这种现状呢? 这些问题都需要我们去深入研究。

本研究旨在基于前人经验, 结合现实情况, 采用文献研究、案例分析等方法, 分析并界定无条件爱生的师德定位与实施现状, 再探讨现实中无条件爱生难以实现的原因, 并根据原因提出有效的对策。本研究的目的在于深入剖析原因后, 针对性地为教师提供师德发展的指导, 也为教育政策制定者提供政策优化的建议, 进而提升教师师德水平, 使教师在一定程度上更接近“无条件爱生”的层次。

2. 无条件爱生的理想与现实

2.1. 无条件爱生与师德

首先笔者将探讨无条件爱生的定义, 研究它与崇高和底线师德的密切联系及其师德定位, 并分析无条件爱生在现实教师群体中的落实情况。

2.1.1. 无条件爱生

“无条件爱生”一词可以拆分成“无条件”与“爱生”两个词来进行解读, 解读“爱生”的研究非常多, 通俗概括来讲, 师爱是教师对学生的一种给予式的积极情感, 体现着教师对自身使命与责任的高度自觉[1], 此时大部分教师都可以问心无愧地说自己爱学生。

但如果加上“无条件”这个限制词, 那么大部分教师就难以说自己做到了这一点, 笔者在现有研究中未查阅到明确研究无条件爱生的文献, 因为“无条件”本身就是一个比较极端的限制词, 将其与“爱生”结合在一起, 即可得到“无条件爱生”的定义为无私、全面、不受条件限制地爱学生, 即对所有学生表现出的公正、不求回报、全面且持续的关爱与支持, 不受学生个体差异或任何外在条件的影响, 这里笔者也做一个极端的界定, 那就是在“无条件爱生”情况下, “爱生”是教师的首置位。

将“无条件爱生”的要求从对学生与对自己角度来分开剖析得到, 在对待学生方面, 教师对学生的爱需要是出于纯粹的关心和希望学生成长、幸福, 而不是为了获得某种回报或利益, 同时也要对每一个

学生公平地给予全方位的基于尊重个体的师爱；在对待自己方面，教师应该把学生利益放在首位，自我利益及其他外在条件放于后置位，来实现真正的“无条件”。

概括来讲，本文讨论的“无条件爱生”可以理解为“不论主客观条件如何，始终把学生利益放在首位”，一旦学生利益后置，就不满足“无条件”，而“爱生”程度本文将用“教学投入度”与“学生利益重视度”两个指标来衡量，即当无法完全实现“无条件爱生”时，通过这两个指标来判断教师接近“无条件爱生”理想的程度。

2.1.2. 崇高师德与底线师德

崇高师德与底线师德是教育伦理中两个重要而相对的概念。崇高师德通常指的是教师应追求的高尚道德标准和理想，它强调教师应具备的道德榜样作用和对教育事业的无私奉献，这种师德观念往往与教师作为道德家的期望相联系，要求教师在道德上达到一个较高的水平，以成为学生和社会的楷模；底线师德则更多地关注教师应遵守的基本伦理和职业规范，它是一种保障教育行为不会滑向不道德的最低标准，其提出往往与对崇高师德可能导致的道德压迫和不切实际的期望的反思有关，它强调的是教师应遵守的最基本的职业道德，如公正、诚实和责任，而不是追求道德上的完美。

学者吕狂飏在对国内的师德发展史研究中发现，一方面，崇高师德在历史上曾是教师职业伦理的核心，但随着社会文化的变迁，这种高标准的师德逐渐失去了文化根基，变得难以为继。另一方面，底线师德的提出，旨在避免教师承受过大的道德压力，强调教师首先应满足基本的职业道德要求。此外，将崇高师德与底线师德进行简单划分，可能会导致对教师职业道德的误解，我们更应做的恰恰是审视师德观念的这一转向[2]。虽然现今师德要求的主要趋势是由崇高师德转向底线师德，但教师的职业道德不应该仅仅局限于底线，也不应该仅仅追求崇高而忽视了教师作为个体的实际情况，教师的道德发展应该是一个连续的谱系，既包括对基本伦理的遵守，也包括对高尚道德理想的追求[3]。

因此，简化来讲，底线师德可以认为是对教师师德最基本的要求，即教师必须达到的一个基准境界。而之所以国内师德发展由崇高转向底线，是因为一味地用崇高师德来要求教师会造成道德绑架，与一些教师要面临的现实问题相冲突，这种理想化的师德境界不能作为一个标准来要求教师。但同时这也不意味着不需要追寻崇高师德，而是应该在守住底线、贴合实际的基础上，努力去追求崇高师德。

2.1.3. 条件爱生的师德定位

崇高师德代表着教师职业的最高理想师德，它是一种理想化的师德图景，它要求教师不仅要传授知识，更要以身作则，成为道德的楷模。而无条件爱生同样也是爱学生的最高层次，爱生容易做到，但是无条件地爱学生要求教师要把学生放在第一位，把其他一切物质精神需求都放在后置位，由学者吕狂飏的研究可知，过去国内用这种高标准师德规范，即崇高师德来要求教师，但也发现难以达到，因此现在往往用底线师德来要求教师，但这并不意味着崇高师德不再重要，而是不能用崇高师德来限制教师，只能作为一种理想目标，即理想师德。

因此“爱生”则可以归到底线师德范畴，但是一旦加上了“无条件”这一限制词，便被悬置为了崇高师德，这种理想中的师德倡导教师应无条件地关爱学生，无论教师自己的生存或其他需求是否得到满足，无论学生的背景、能力或行为如何，教师都应给予他们放在第一位的关心和支持，这种无条件的爱是崇高师德的核心，它体现了教师对教育事业的深厚情感和对学生全面发展的承诺，也是教师师德发展的终极目标。

2.2. 教育实践中的实施现状

尽管无条件爱生是教师师德发展的理想化目标，但在实际教育实践中，由于多种因素的影响，这一理念的实施面临着诸多挑战。教师在面对繁重的教学任务、严格的评价体系和生存压力时，往往难以做

到对学生的无条件关爱。

在现实生活中，诸如“范跑跑”等师德失位的事情屡见不鲜，但这是因为教师无德或者说不爱学生吗？其实不能一概而论，在正常情况下，教师也会尽到应尽的教书育人义务，当然能做到爱生，但是如果要加上“无条件”这一限制词，本文在前文对“无条件”的界定就指出这代表在任何情况下教师都要把学生放在第一位，那么如果是自己的生命呢？以范美忠事件为例，虽然在明面上去问教师，在那种情况下会选择先救学生还是先自保，很多教师都会选择先救学生，但这真的是他们的真实想法吗，显然只是被崇高师德绑架下的说辞，人们嘴上都说自己想做为救学生失去双腿的张丽莉，但是灾难来临，大多数教师还是会变成范跑跑。

当然在生命攸关的极端情况下，教师会在自己与学生之间选择自己无可厚非，这是他们作为人的权利，选择学生是崇高道德的高标要求，教师应该这么做但无法做到也不能说他们没有师德，而现实的教育实践中更多的其实是教师在自身的绩效与教育学生之间将绩效放在了前置位，这是无条件爱生未能实现的更普遍的现状，下面笔者将结合实际分析原因。

3. 无条件爱生难以实现的原因

无条件爱生难以实现的原因从主客观因素上主要可以分为两类，主观上的“无意愿”与客观上的“无能力”。主观上无意愿的教师自然难以实现无条件爱生的理想师德，而无论主观上愿意与否，如果无客观条件支持，无条件爱生也难以实现，下面将从这两方面对原因进行分析。

3.1. 无意愿：教师角色认知偏差

从主观上来讲，如何爱生、爱到什么程度本为教师个体的主观行为，因此其难以实现主要和教师的主观意愿有关，最主要的因素为教师对自身的角色认知，其从根本上决定了教师是否愿意无条件爱生，因此教师角色认知存在偏差是目前很多教师“无意愿”无条件爱生的主要原因，而角色认知从不同角度又可以分为职业认同感与自我定位。

3.1.1. 教师职业认同感不高

教师职业认同是指教师自觉认同自己所从事的职业，并乐于承担相应的职业角色和社会期望[4]，而高水平的职业认同是教师专业发展的根本动力，也是抵抗职业压力、外来冲突的心理基础，自然也是师德发展的根本基石。现实社会环境下，在教师群体中屡见不鲜的的师德危机、离职热潮等消极现象，在很大程度上可以归因为教师职业认同的缺失或低下。

那么现今教育环境下，教师的职业认同感如何，笔者首先找到了学者宋广文、魏淑华在 2006 年做的研究[5]，该研究以山东省淄博市的中小学教师为样本，进行问卷调查与数据分析，得到的总体认同结果如表 1。

Table 1. Teachers' professional identity and the overall level of its factors
表 1. 教师职业认同及其各因素总体水平

各子因素							总体
项目	职业认识	职业情感	职业意志	职业技能	职业期望	职业价值观	职业认同
M	3.59	3.43	2.70	3.86	3.95	3.09	3.47
SD	0.48	0.53	0.83	0.52	0.76	0.87	0.42

从调查结果中可以发现，在 5 分的总分下，中小学教师的加权平均职业认同程度得分为 3.47，两位学者在论文中表示这是一个较高的得分，给出结论：我国中小学教师职业认同总体水平较高。但其实从

五级得分来看,其介于中立与较高之间,且从子因素中可以发现,教师在职业意志方面得分较低,职业情感也偏低,而职业期望比较高,与现实结合不难发现,大部分教师对这一职业的认同来自于稳定的未来发展,所以期望认同感较高,而意志与情感认同感较低也侧面反映了教师选择这个职业更多是出于生存考虑,也就影响了成为教师后的自我定位,这一块在后一小节中会详细论述。

而揆诸 2018 年的学者蒲阳的研究,其指出现实中教师职业认同已走向迷惘与失落[6],从原因来看,主要囿于过度的层级规章和量化考核使教师职业认同主体性受限,而这其实也是目前国内教师评价发展的大势,在后文“无能力”章节中会进一步详述,概括来讲,与经济基础决定上层建筑类似,国家的客观体制影响了个体对教师这一职业的认同感。

3.1.2. 教师自我定位偏差

教师对自己作为教师的角色认知即为教师自我定位,其代表教师作为“教师”对自己的角色认知。金生鉉教授认为,有良知的教师不是一个简单的工作者,也不是把教育仅仅看作是谋生的工作[7],也就是说他们对自己的定位就是真正意义上的教师,而现今更多的教师对自我的定位显然难以达到这个境界。

“教师”一词对于一名教师来说,可以有两层含义,一层是职业,一层是身份,区分方式便在于其目的。作为职业时,个体可以称作“作为人的教师”,“人”才是个体真正的身份,“教师”只是一个人获取工资的手段,是一种谋生的工具,为人提供生存需要的物质基础;作为身份时,个体可以称作“作为教师的人”,这里我们默认教师身份就是要遵循师德的,而师德在位与否笔者在前一章已讨论,因此“教师”身份便成为了一种责任,赋予了一个人教书育人的职责,教师要对学生负责,无保留地教授学科知识与做人的道理,谓之教书育人[8]。

现实中教师对自己的定位其实也不只是“职业”和“身份”两级分立的,两者可以交叉或单独存在,比如有些人职业不是教师,但却对他人展开教书育人,那么教师对其不是职业但也可以称作是身份,本文讨论只针对职业教师展开。因此本文范畴内的教师对自己的定位首先一定是“职业”,基于职业,是否把“教师”当成身份并不只有是和否两类情况,而是有一个将教师作为“身份”的程度区分,该程度则取决于其师德层次。

显然,大部分教师只把“教师”当作职业,也就是“作为人的教师”,教师只是谋生的手段,他们无法成为金生鉉教授所述的“有良知的教师”,当然这里也不能一概而论,整个良知可以等价于师德,有一定的层次划分,因此目前大部分教师对自己教师身份的定位都是“需要守住底线师德的生存手段”,自然做不到“无条件爱生”。

3.2. 无能力: 客观条件限制

虽然在现实中,由于角色认知存在偏差而导致“无意愿”无条件爱生的教师不在少数,但也不乏张莉莉这种“有意愿”的教师,然而主观上“有意愿”也不代表能够做到无条件爱生,生活中更多的,是迫于客观条件限制,改变了自己的教学模式,进而可能做不到“无条件爱生”的教师,我们称之为客观上“无能力”无条件爱生。

3.2.1. 教师生存需要驱使

师德再崇高的教师也逃不过客观存在的生存需要的压力,范跑跑选择自己先逃生是因为直面死亡而做出的本能反应,这是一种生死攸关情况下教师的选择,但在正常的教书过程中,教师也会面临绩效与爱生两难的境界,具体矛盾情况笔者将在教师评价体系小节中详述。

面临绩效与爱生的矛盾,“有意愿”无条件爱生的教师可能会选择以爱生为先,但我们假设一种极

端的情况, 某小学教师选用某种教学方式能够更好地提升学生的认知水平, 打下更好的基础, 对其初中的长远发展有利, 但是由于需要花更多时间来教学, 学生短时间内在小学期间的成绩会比原来的教法更差, 教师的绩效工资可能被克扣, 在这种情况下, 如果因为少了这一部分绩效教师就无法养活家庭甚至是自己, 教师会怎么选? 很显然, 此时即便“有意愿”也会选择牺牲一小部分学生来保障自己的生存, 那么就显然做不到“无条件爱生”了, 即“有意愿”但“无能力”无条件爱生。

当然这种极端情况很少发生, 生活中更常见的是有意愿无条件爱生的教师由于家庭、孩子、房贷车贷等的压力被迫选择了物质, 那么其主观上是有意愿的, 但客观上“无能力”, 因此也无法做到“无条件爱生”。

3.2.2. 教师评价体系带来的职业束缚

教师的生存需要除了前一小节提到的直接性影响, 也会在一定程度上以职业束缚的长期表现形式呈现, 而这种职业压力的束缚主要来自教师评价体系, 评价体系其实也分为两类, 第一类是国家或者具体到每一个学校给教师制定的正式的制度化评价指标, 包括职称体系、绩效考核标准等, 而第二类是社会上的所有人对教师也会有种种主观评价, 可以称之为舆论评价, 没有具体标准, 但也会给教师带来职业压力。

职称是评价一个教师最直接的方式, 职称之所以重要是因为它直接和教师薪资待遇挂钩, 因此教师的工作模式也会直接与职称评估方法息息相关。2015年8月, 人社部、教育部联合发布《关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见》, 这是我国自1986年之后, 首次针对中小学教师职称制度的系统改革[9], 也已经沿用至今, 很多学者经研究也发现了职称制度存在诸多不合理之处。

教师职称最大的一个特点, 与编制相同, 那就是限额, 当前, 中小学教师职称评估是在已知某学校或某地区岗位总量的基础上, 按照专业技术职务结构比例设定开展的。这种限额设计, 会制约制度本身作用的发挥, 导致中小学教师职称评审过程中一些混乱的出现, 诱发中小学教师群体产生焦虑[10]。例如如果有两个学校, A校教师数量更多但教学水平较弱, B校教师数量少但教学水平普遍较高, 最后评高级教师还是A校名额会更多, 那么就会导致A校教师产生倦怠心理, 而B校教师觉得自己付出不值, 长此以往恶性循环。

另一方面就是关于职称评估的具体指标, 既然是竞争性的, 那么和考试一样, 也是按分数从高到低, 分数高的优先晋升, 指标中也会包含教学绩效、班主任年限、论文数量、各级别公开课数量等, 这就会导致教师要按照其条款来调整自己的教学模式或工作时间分配, 那么很明显例如发论文显然会占用教师投入教学的时间, 而在崇高师德的严格要求下, 教师需要全身心投入, 将学生放在第一位, 那么此时显然违背了严格意义上的“无条件爱生”。而且目前中高级职称名额少, 且评上之后就能一直享受该层次待遇, 那么显然他们就会表现出职业倦怠, 不再想承担应有的教学、班主任工作, 也不再积极参加教学相关活动, 而未评上的教师则要陷入卷生卷死的恶性竞争, 这种现象扭曲了职称制度的激励功能[11]。

而在社会评价上, 现今教师面临很大的舆论压力, 理想的教育口号使教师的能动性屡屡受挫, 现在很多学生家长只要孩子成绩一有下降就会把原因归结到教师身上, 在网络通讯发达的当下, “没有教不好的学生, 只有不会教的老师”的理想化教育口号广为流传, 人们对教师的要求和期望似乎越来越高, 而这其实也就是学者吕狂飏认为的以崇高师德来要求教师会导致的后果之一, 我们可以称之为“教学归因偏差”。

我们依然做一个假设, 在“教学归因偏差”下, 很多教师已经无保留地将自己奉献给学生, 做到了“无条件爱生”, 但是由于学生自己天赋有限或者学习方法存在问题, 导致其成绩不理想, 但社会舆论却把其归因为教师教得不够好, 也就是说教师无论怎么做, 只要社会评价觉得他没做到“无条件爱生”,

那么其就被舆论定性为未做到，其实这是另一种“无能力”的表现，也就是说在公众认知中教师始终“无能力”无条件爱生，这其实是一种十分可悲的现象，源自于社会舆论评价教师的最大指标依然是学生能不能考出好成绩。

4. 解决策略

剖析前文“无条件爱生”难以实现的原因笔者发现，无论教师主观上是否“有意愿”，如果客观上“无能力”，都将走向无法做到“无条件爱生”的结局。因此解决策略首先要从客观条件入手，然后再思考如何加强教师“主观上”的师德培育，树立正确的角色认知。下面笔者也将从客观政策、主观培育两个方面来阐述解决策略。

4.1. 客观政策

从前文对客观原因的分析来看可以发现，囿于生存需要现状，其实“无条件爱生”在现实中基本无法完全实现，因此有些政策可能会依然与“无条件”相悖，但相对于现状来说能够提升“无条件”程度，向“无条件爱生”的理想靠近。其根本要义是通过修正政策，使教师的待遇与“爱生”程度成正相关，来促使教师向“无条件爱生”的理想靠近。

4.1.1. 改良限额制职称评定方式

由于教师基本工资与职称挂钩，目前对教师影响最大的政策依然是职称评定方式。而在前文中笔者也提到目前中小学教师职称主要采取限额制以及其弊端，评审中“资历化”现象明显。因此，改良限额制教师职称评定方式，为教师提供多渠道的晋升路径，能够形成积极的合作竞争机制，有效地从客观上促进教师“无条件爱生”。

促进教师“无条件爱生”最直接的方式就是让其待遇与爱生程度挂钩。因此，一方面，不能让教师评上职称后就可以一直享受其待遇，以高级教师为例，如果一个学校的一级教师在某些指标上超过了高级教师，那么应该使其晋升为高级，而原来的高级教师退为一级，这样就可以避免目前“高级教师稳居其位有所懈怠，一级教师卷生卷死却迟迟等不到高级教师退休而成功上位”的“职称堵车”现象，使教师始终要为了生存而去爱生；另一方面，需要把教师在师德修养、常态教学行为、持续专业精进等方面的软性审查[12]也列入评审指标，可以直接迫使教师提升师德水平。

当然这在一定程度上比较功利，与“无条件”的前提相悖了，但相较于原来的评定方式下，高级教师可能倦怠，升不上去的一级教师也会因为迟迟升不了职称积极性受到打压，在改良后的职称评定方式下，教师在一定程度上迫于生计，教学投入度更高，爱生程度会更高，向“无条件”靠近。

4.1.2. 创新教师教育科学研究绩效考核体系

无论是职称晋升还是学校的绩效考核，都离不开教师科研这一部分的指标，但目前现存的更多教育科研只是教师职称晋升的“筹码”，很多甚至是为了完成指标的形式主义，偏离了教师教育研究的核心价值[13]。

基于此，需要由学校进行考核制度的引导，使教师以改良教育教学模式或方法为出发点来开展教研活动或论文撰写，目前教师科研主要分为两块：论文与教研活动，那么学校或教育局可以在制定这方面的考评标准时往教育实践方面靠近，使目前中小学教育科研活动的出发点回到引导教师关注和反思自身教育教学实践。例如，可以减少职称评审标准中对一线教师研究成果和课题数量的追求，这会导致教师一味地追求数量而忽视其内容，通过鼓励教师开展与教学改进方面相关的教育科研，也可以使“爱生”与其待遇呈正相关，进而促进教师回归教学，提高“爱生”程度，向“无条件”的理想境界靠近。

4.2. 主观培育

囿于教师本质上还是一个职业, 客观政策的修正肯定依然要符合国家发展的需求, 很多政策不能只为崇高师德的发展考量。因此基于客观政策, 还需要加强对师德的主观培育。

4.2.1. 职前师范生角色认知构建

笔者查阅文献后发现, 除了职后教师的职业认同感, 师范生身份对教师职业认同也有着比较大的影响, 目前的教师有一部分是高水平院校非师范科班出身的, 但大部分教师依然是师范科专业培养的, 教师职业认同关乎师范生的从教意愿, 甚至可能直接影响师范生毕业后对教师职业的选择。

因此, 教师正确角色认知的构建需要从师范生抓起, 在叶晓力等学者的研究中指出, 学习性投入在职业自我概念与教师职业认同之间起部分中介作用, 也就是说师范生在师范院校的职业角色认知不仅可以直接预测其未来为人师时对自己职业的认同, 而且能够通过其在校期间的学习性投入间接预测其未来的职业认同。

由此得到, 培养院校可以在课程设计、实习实践、学业与职业规划等方面支持并引导师范生树立合理明晰的职业目标, 帮助师范生在师范培养与专业学习的过程中“定志”, 在教学实践的素质养成中“定向”, 从而在师范生职业自我概念的生成中培育其对教师职业的高度认同[14]。职业认同感高了, 那么工作后对教学的投入度也会提升, 即提升“爱生”程度。

4.2.2. 加强教师职前职后师德养成教育

在理论部分分析“无条件爱生”和师德的关系时, 研究发现“无条件爱生”是崇高师德的表现形式之一, 因此, 加强教师师德自然能推进其实现。但是目前的大环境下, 职前师范生培养的师德养成教育缺位, 职后教师的师德培训专业化不足[15], 导致其师德水平不够高。

针对职前师范生, 当前师范生的师德养成具有体验性和弥散性的特征, 因此师德教育不能只局限于理论传授, 而要加强其基于个人体验和环境渲染展开的道德反思, 让师范生能够从各类活动与经历中培育高尚师德与坚定的职业信念。而针对职后教师, 现存的很多师德培训往往是形式主义, 其从属于教师的日常教育教学类业务能力提升培训活动, 教师接受培训的意愿不强, 授课的专家也只是走个过场, 师德培训专业化不足, 因此需要提升职后教师师德培训的专业化、规范化, 并增加培训频次, 提高其在日常教师培训中的比例, 使师德培育内化于心, 外化于行, 进而促使教师的学生利益重视度提升, 即“爱生”程度提升。

5. 总结与展望

本研究聚焦于当下师德面临的挑战, 分析了无条件爱生难以实现的原因, 并提出对策, 以提升教师职业道德和教育质量。

研究首先界定了无条件爱生是指教师对所有学生公正、全面、置于首位的爱, 不受任何条件影响, 而崇高师德与底线师德是教育伦理中的两个重要概念, 分别代表教师应追求的高尚道德标准和基本伦理规范, 因此经比对得出, 无条件爱生在理论上是崇高师德的体现, 但在现实中难以实现, 其原因分为主观和客观两大类。主观上教师可能由于存在角色认知偏差而导致“无意愿”无条件爱生, 包括职业认同感不高和自我定位偏差; 客观上, 生存需要和职业压力束缚迫使教师“无能力”无条件爱生, 其中教师评价体系, 如职称制度、绩效考核、社会舆论评价等, 都对教师造成了压力与束缚, 影响了教师的教学模式和师德表现。针对原因, 笔者提出的解决策略包括客观政策和主观培育两方面: 客观政策上, 建议改良限额制职称评定方式, 创新教师教育科学研究绩效考核体系, 以促使教师待遇与爱生程度挂钩; 主

观培育方面, 强调职前师范生角色认知构建和加强教师职前职后师德养成教育, 以提升教师的职业认同感和师德水平。

总的来说, 本研究深入分析了无条件爱生在当前教育实践中的挑战, 并提出了一系列解决策略。但由于本研究主要基于对前人文献的梳理与实际情况的观察进行理论剖析, 缺乏实地调研与数据支撑, 未来也需要继续将理论实践化, 以问卷、访谈等形式获取第一手资料, 充实完善研究成果, 进一步深入剖析无条件爱生难以做到的原因并提出有效措施, 推动教师职业发展, 促进“无条件爱生”的崇高师德趋于达成。

参考文献

- [1] 郑欢, 钱飞, 陈宁. 师爱基本理论再审视[J]. 上海教育科研, 2016(10): 60-64.
- [2] 吕狂飏. 警惕从崇高师德简单转向底线师德[J]. 中国教育学刊, 2018(11): 84-88.
- [3] 吕狂飏. 从崇高到底线——近四十年我国师德观的脉络与问题[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2017.
- [4] Sachs, J. (2001) Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, 16, 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- [5] 宋广文, 魏淑华. 影响教师职业认同的相关因素分析[J]. 心理发展与教育, 2006, 22(1): 80-86.
- [6] 蒲阳. 教师职业认同的意义与现状[J]. 人民教育, 2018(8): 13-16.
- [7] 金生鈇. 教育的终极价值与教师的良知[J]. 教师教育研究, 2012, 24(4): 1-6.
- [8] 周智强. “作为人的教师”还是“作为教师的人”——以“范跑跑”和张丽莉为例[J]. 探索与争鸣, 2014(4): 19-21.
- [9] 高慧斌. 中小学教师职称制度改革特征与现状分析[J]. 教师教育研究, 2016, 28(6): 25-31.
- [10] 尹昊, 王智超. 中小学教师职称制度结构问题审视[J]. 中国教育学刊, 2023(11): 55-60.
- [11] 李廷洲, 陆莎, 金志峰. 我国中小学教师职称改革: 发展历程、关键问题与政策建议[J]. 中国教育学刊, 2017(12): 66-72, 78.
- [12] 马香莲. 中小学教师职称制度的问题及其对策[J]. 教学与管理, 2017(7): 8-10.
- [13] 刘文萍, 鄧庭瑾. 中小学教师职称评定的三重逻辑——基于对 L 小学教师中级职称评定的考察[J]. 中国教育学刊, 2024(3): 82-88.
- [14] 叶晓力, 欧阳光华, 曾双. 师范生自我概念与教师职业认同的关系: 学习性投入的中介作用[J]. 教师教育研究, 2021, 33(3): 83-89.
- [15] 李琼, 裴丽. 建设高素质专业化创新型教师队伍——基于《中国教育现代化 2035》的政策解读[J]. 中国电化教育, 2020(1): 17-24.