

西方教师伦理研究：回溯与评论

美国休斯敦大学教育学院课程与教学论博士 祝刚¹

摘要：本文在系统梳理西方教师伦理研究的基础上，从四个方面探讨西方教师伦理研究的发展历程与现状。第一，西方教师伦理研究的发展脉络，主要包括教师伦理概念的演变及研究阶段的划分；第二，西方教师伦理研究的理论基础，主要包括教师是道德的代言人，教学在本质上是一种德性实践；第三，西方教师伦理研究的主要观点，主要从理论与实践研究的两个层面梳理西方教师伦理研究的代表性观点和结论；第四，关于教师伦理研究的评论，即评论西方教师伦理研究的特点和不足，并展望未来教师伦理研究的方向。

关键词：教师伦理 德性实践 教师“新专业化” 规范伦理学

一. 西方教师伦理研究的背景与流变

（一）西方教师伦理的研究背景

教师伦理的研究历史可以用“拥有漫长的过去,但是短暂的历史”来形容,在 20 世纪 80 年代以前,关于教师伦理的研究可谓凤毛麟角,仅有的一些研究也是比较零散,仅从哲学层面上(主要是认识论方面)进行了规范性(normative)探讨与研究,并没有形成完整的理论体系。究其原因,正如加拿大教学伦理学学者伊丽莎白·坎普贝尔(Elizabeth·Campbell)所总结的那样,教育的伦理性总被其他研究者视为一个理所当然(take-for-granted)的、蕴含在教育活动中的本质。²另一方面,在相比于教师的专业知识、专业技能等显性的、可操作的外在研究领域,教师伦理因为其内隐性、相对性和复杂性等特征,使其研究相对较为薄弱。特别是进入教师专业化发展时期,关于教师知识、技能等的研究可谓汗牛充栋,而关于教师伦理的研究显得“门前冷落鞍马稀”。

教师伦理研究的背景,一方面收到美国教师专业化运动的影响,特别是第一次教师专业化运动过于注重教师知识和技能的弊端显现出来之后,第二次教师专业化运动更加注重教师的道德与伦理规范。在此背景下,美国国家教育协会(National Educational Association, NEA)于 1975 年专门修订了针对教师的《教育专业伦理行为规则》。³另一方面,教师伦理研究与美国道德与品德教育产生的弊端紧密相关,特别是美国传统学校教育中所发生的道德危机。瑞茨(Reitz)于 1998 年在《学校中的道德危机: 家长和老师应当知道的》(《Moral Crisis in the Schools: What Parents and Teachers Need to Know》)对美国学校教育中的道德危机敲响了警钟。⁴同时,珀普尔(Purpul)在《教育中的道德恐慌》(《Moral Outrage

¹ 祝刚(1985-),男,美国休斯敦大学教育学院哲学博士 PhD.(教育)候选人与研究助理,主要研究方向为课程与教师教育、美国学校改进、跨文化学习等。联系方式: gzhu@uh.edu。

² Campbell E.(2008).The ethics of teaching as a moral profession[J]. Curriculum Inquiry, 38(4). 357-385.

³ Strike K A, Soltis J F. (1985). The ethics of teaching [M]. New York, Pxiiii.

⁴ Reitz D J. (1998).Moral crisis in the schools: What parents and teachers need to know [M]. Baltimore MD: Cathedral Foundation Press. P1-3

in Education》)中也指出了美国学校教育中存在的道德缺失现象,⁵这引发了教育理论者和实践者对教师伦理的关注,使得教师伦理研究从20世纪90年代末开始,在理论和实践方面不断取得新的研究进展。

瑞典教育学者甘内尔·科尔纳德(Gunnel·Colnerud)在《教师伦理作为一个研究问题:取得的共识和新的问题》(《Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues》)一文中认为,目前,教师伦理作为一个研究问题,已经在四个方面取得了广泛的研究共识,即(1)公正和关怀的关系;(2)美德性伦理和规范性伦理之间的冲突;(3)道德教育和专业伦理的关系;(4)教师专业中道德的重要性。但同时,甘内尔·科尔纳德(Gunnel·Colnerud)提出了两个新的问题,第一,如何回答成为一个道德上良好的老师是困难的;第二,教师对所教内容的道德责任。⁶

(二) 西方教师伦理研究的流变

西方学者关于“教师伦理”这一概念域的使用具有传承与延续的特点,西方学者大多使用“教师伦理”(teacher ethics)、“教师专业伦理”(teacher professional ethics 或 professional ethics for teachers)、“教师伦理守则”(code of teacher conduct)、专业伦理守则(professional codes of ethics)等,与此同时,西方学者有时也在“教学专业伦理”(professional ethics in teaching)“教学的伦理道德维度”(the moral dimension of teaching)或“教育专业伦理”(professional ethics in education)的框架内讨论教师伦理问题。在不同的历史时期,所使用的主流概念不一样,因此,呈现出鲜明的时代烙印与特点。⁷

自从20世纪90年代以来,关于教师伦理的研究逐渐拓展与深入。西方学者提出了伦理型教师(ethical teacher)、伦理型学校(ethical school)和伦理型知识(ethical knowledge)、教师美德(teacher virtue)等新的概念,并对教学中的伦理困境(ethics dilemma in teaching)和教学中的伦理判断(ethics judgment in teaching)等领域进行了探索。与此同时,在相关概念的使用上进一步丰富,有学者使用了教学方式(manner in teaching)、学校的道德生活(moral life of school)等新的概念。

自20世纪90年代已降,西方教师伦理逐渐引起哲学研究者和教育研究者的共同关注,在具体的研究操作上,不仅有了哲学视角(philosophical perspective)的深化,更有学者进行了实证研究(empirical study)。目前,关于教师专业伦理的研究仍以理论研究为主导,但是研究的视角日益多元化。从阶段序列看,关于教师专业伦理的研究可以划分为启蒙时期、萌芽时期、成熟时期和多元化时期四

⁵ Purpel D E. (1999). Moral outrage in education[M]. Peter Lang. Introduction.

⁶ Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues [J]. Teachers and Teaching: theory and practice, 12(3). 365-385.

⁷ 西方研究者多使用“伦理”这一概念,而国内研究者较多使用“道德”这一概念。伦理的英文是 ethic, 其基本含义是: 1. system of moral principles, rules of conduct; 2. moral soundness. 前者的意思是道德规则系统, 德行的规则; 后者是指行为的准绳以及道德原则的可靠性、合理性。总而言之, 中、英文在伦理概念的理解上的共性是, “伦理”指道德的客观法则, 具有某种可以做客观探讨的规律性。道德一词的英文是 morality, 指(standards, principles, of good behavior, 即有关美德和美德行为的标准、原则义。其形容词是 moral, 意思是: 1. concerning principles of right and wrong; 2. good and virtuous, 也是关于对错的标准和品行端正的意识。综上所述, 伦理和道德的含义基本相同, 都与行为准则有关, 但也有一些细微的差别。伦理主要指客观的道德法则, 具有社会性和客观性; 而道德是客观见之于主观的法, 主要指称个人的道德修养及其结果。参见: 檀传宝. 教师伦理学专题: 教育伦理范畴研究[M]. 北京师范大学出版社, 2000. 第5-6页。本章在遵循原文献概念使用的基础上, 如无特别说明, 不对伦理与道德二者进行区分。

个阶段。各个时期的代表人物、研究特点及主要研究成果如下（下页）：

| 阶段划分 | 时间 | 代表人物 | 研究成果与主要观点 |
|-------|---------------------|--|---|
| 启蒙时期 | 20 世纪 50 年代以前 | Aristotle、Herbart、Kant、Dewey 等 | 1. 教师专业伦理研究尚未成为一个独立的研究领域,没有出现直接关于教师专业伦理的研究. 2. 通过研究教育的目的等其他领域来论述教师与教育活动的德性. 3. 研究方式主要是哲学与伦理学领域的思辨式探讨. 西方的研究如《普通教育学》和《民主主义与教育》; 东方的研究如《学记》等. |
| 萌芽时期 | 20 世纪 60-90 年代 | R·S·Peters、Rogers、K·A·Strike、J·F·Soltis 等 | 1. 教学伦理成为一个独立的研究领域,产生了一批专著,如《伦理学与教育》(《Ethics and Education》)和《教学伦理》(《Ethics of Teaching》)等. 2. 研究方式主要是教育哲学家与伦理学家进行的思辨研究. 3. 人本主义心理学者和批判教育学者针对教育伦理提出了各自的主张. 4. 各种教师专业组织颁布了各自的教师专业标准. |
| 成熟时期 | 20 世纪 90 年代——21 世纪初 | Gary·Fenstermacher、Jackson、Boostrom、Hansen、Ivor·Goodlad、Thompson、. Sockett 等 | 1. 关于教师伦理的研究收到关注,理论研究日益成熟. 2. 实证研究方面,有“教学礼仪研究”(“Manners in Teaching”)和“学校的道德生活”(“The Moral lives of schools”)两个代表性研究项目,基于这些项目产生了丰富的研究成果. |
| 多元化时期 | 21 世纪初-今 | Nel·Noddings、Elizabeth·Campbell、Carr.等 | 1. 教师专业伦理的研究受到教师专业化发展的驱动与影响.教师专业伦理研究成为教师专业发展的一个重要构成部分. 2. 教师专业伦理的研究更加系统与多元化,如应用伦理学与女性主义的视角. 3. 与教师专业伦理相关的研究领域,如伦理型教师、伦理性知识、教学中的伦理判断和伦理困境等. |

从研究视角方面看，教师伦理研究的视角不仅有批判主义，如批判教育学者亨利·吉鲁（Henry·Girous）认为教师应当成为促进民主社会的知识分子而不仅仅是学校里面的技术雇员。⁸还有女性主义理论日益受到关注，如教育哲学家内尔·诺丁斯（Nel·Noddings）在《关怀教学的主题》（Teaching Themes of Care）一文中，从女性主义的立场出发，以关怀为其理论体系的逻辑出发点，构建了关怀伦理的层级体系，并以此来重组中小学校课程。诺丁斯所构建的关怀伦理体系从内到外依次是：对自我和亲密他人的关怀、对陌生人和地球上其他人类的关怀、对自然世界和非生命物质的关怀、对人造世界和思想的关怀。⁹

在实证研究层面，关于教师伦理的研究主要以田野调查等质性研究为主。在教师伦理研究的成熟时期，以芝加哥大学教育学教授菲利普·杰克逊（Philip·Jackson）为首的研究团队以“学校的道德生活”（The Moral Life of Schools）为课题，对美国中西部地区6所代表性中小学校（共18个课堂）进行了为期两年半的实证研究（从1988年1月到1990年6月），他们的研究问题聚焦于学校的道德问题，即学校情境中与教师教学和学生有关的学习的“道德复杂性”（Moral Complexity）。¹⁰1997年到2000年，以美国教育学者盖瑞·芬斯特马赫（Gary D. Fenstermacher）为首的研究团队还开展了“教学行为”（Manner in Teaching Project）的研究，基于这项实证研究课题，他构建了系统的教学思想伦理体系。

综上所述，教师伦理属于应用伦理学（applied ethics）的范畴体系，即它是一般性伦理学原理在教育领域中，特别是教师教育与课堂教学研究领域中的具体运用，教师伦理的内涵主要有两方面，一方面是指教师的品德与行为在何种上是符合伦理规范的，即教师在何种意义上向善德行的代理人与促进者；另一方面，教师伦理指的是在教育情景中，教师的教学行为所遵循的公平性与正当性等伦理原则。与教师伦理研究密切相关的研究领域是伦理学、教师（教育）专业化、道德和品德教育、课堂教学等。通过系统梳理文献发现，教师专业伦理的研究总是与以上四方面紧密交织在一起。

一. 西方教师伦理研究的前提假设

西方学者关于教师伦理研究的前提，或者说教师伦理研究的前提性假设主要集中在三个方面：第一，就教师的角色而言，其应该是道德代理人；第二，从教师的教学方面讲，教学内在是一种德性实践；第三，教师伦理是教师“新专业化”发展的重要基础。这三方面构成了西方教师伦理研究的前提，也就是说西方学者是在这三个方面取得共识的基础上研究教师伦理的。下面分别对其进行论述。

（一）教师是道德或伦理代言人（moral/ethical agent）

在批判教育学领域，保罗·弗莱雷（Paul·Freire）和亨利·吉鲁（Henry A.

⁸ Webb. L. D., Metha A, Jordan K F. (2000). Foundations of American education [M]. Merrill.P30.

⁹ Noddings, N. (1995). Teaching themes of care. Phi Delta Kappan, 76, 675-675.

¹⁰ Jackson P W. (1993). The Moral Life of Schools.[M]. Jossey-Bass, Inc. Introduction.

Giroux)将教师的伦理角色与社会变革联系在一起。¹¹ 代表性人物如吉鲁(Henry A. Giroux)认为, 教师应积极参与到教育政策和学校改革的辩论中, 他极力反对教师作为只是简单听从他人命令的技术人员 (technician), 主张教师应当承担知识分子的劳动 (intellectual labor) 而不只是技术层面的工作 (technical or instrumental labor)。并且, 他认为教师扮演着独特的政治角色 (distinctive political role), 因为教师有更多的道德责任去质疑他们所教的课程以及怎么去教它, 而非不加批判地将一切知识灌输给学生。同时, 吉鲁认为教师也不能仅仅被归类为“仅是雇员”的地位 (“mere employee” status), 教师应当将他们的专业知识与教育的目标——民主社会联系在一起。¹²

在关于教师伦理角色的实证研究方面, 挪威教育学者 Trygve •Bergem 对挪威 286 名职前中小学教师进行了长期的调查研究, 在教师关于自己角色和行为的专业认识方面, 发现有 49%的职前教师认同自己应当成为学术的道德示范者 (role-models), 而 29%的教师不确定自己的道德角色, 22%的教师不认同自己的道德角色。因此, 职前教师在对自己的角色认识方面存在显著差异。¹³

面对教师伦理专业化的挑战以及以往教师专业发展的不足, 加拿大教学伦理学者伊丽莎白·坎普贝尔(Elizabeth •Campbell)提出了伦理型教师(ethical teacher)这一新型教师范式, 在其专著《伦理型教师》(《The Ethical Teacher》)一书中, 伦理型教师主要包涵两方面的内容, 第一, 教师作为一个道德人 (The teacher as a moral person); 第二, 教师作为一个道德教育者(The teacher as a moral educator)。这两个方面有机联系在一起就构成了伦理型教师的范式。¹⁴ 此外, 教育哲学家大卫·汉森 (David • Hansen) 研究了教师风格的道德重要性, 汉森 (Hansen) 评述了以往关于教师教学方面的个人维度, 认为教学如被视为一种反思和道德实践, 其内容将更加丰富, 教师的个人行为可被转译成公认的社会价值, 如礼貌 (civility)、努力 (efforts) 和对学科知识的喜爱 (appreciation of subject-matter) 因此, 从道德的重要性来讲, 要重视教师的个人风格。¹⁵

L. Dean Webb 和 Arlene Metha 等在《美国教育的基础》(《Foundations of American Education》, 第七版) 中认为, 每一个职业都有反映其活动和责任的伦理规范, 教师作为公共人物的角色和其与学生的特殊关系使得教学具有不同于其他职业的特殊伦理考虑, 正如 NBPTS (2011) 说阐明的那样:¹⁶

委托人需要接受教育是义务的这一特点使得教育产生了独特的要求, 更重要的是, 这些委托人是儿童。因此, 小学、初中、初高中的老师需要承担严格的伦理标准。其他的伦理要求源自于教师作为受教育人的模范这一角色。教学是一项公共活动; 教师在日常的教育活动中, 与他 (或她) 的学生在一起, 并且学生在学校延续的生活本质对老师的行为施加了特殊的义务。学生很早就学会了根据他们老师的特点来进行学习, 因此, 教师必须规范他

¹¹ Freire P.(1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage [M]. Rowman & Littlefield Pub Incorporated.P.1

¹² Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning [M]. Greenwood Publishing Group.P121

¹³ Bergem, T. (1990). The teacher as moral agent [J]. Journal of Moral Education,19(2). 88-100.

¹⁴ Campbell E. (2003). The ethical teacher[M]. Open University Press. P.23-47.

¹⁵ Hansen, D. T. (1993). The moral importance of the teacher' s style[J]. Journal of Curriculum Studies. 25(5).397-421.

¹⁶ Webb, L. D., Metha, A., & Jordan, K. F. (2000). Foundations of American education. Merrill.P 32-33.

们那些学生容易模仿的行为。而教师没有践行他们所宣扬的失败行为不会长久躲避与学生、家长和他们的同行。教师在心中铭记并在行为中践行这些额外的要求需要他们特别注意自己的举止和行为所产生的后果。因此，教学的专业标准需要强调它的伦理本质。(p. 1)

(二) 教育(或教学)内在是一种德性实践

根据英格索尔(Ingersoll)的2008的观点,专业是指以“知识为基础”的职业(“knowledge-based” occupations),¹⁷据此,教学明显属于专门的职业,因为教学需要具备在一定时期内习得的专门知识,通常是在职前教师培养项目中获得。L. Dean·Webb和Arlene·Metha等在《美国教育的基础》(《Foundations of American Education》,第七版)中认为,教学如果要成为一种专业(profession),它必须具有以下六个方面的内容:专业知识和准备(Specialized Knowledge and Preparation)、对社会的必要服务(Provision of Essential Services to Society)、执行判断(The Exercise of Discretion)、直接监督下的自主和自由(Autonomy and Freedom from Direct Supervision)、专业标准守则(Code of Professional Standards)和专业伦理规范(Professional Codes of Ethics)¹⁸。

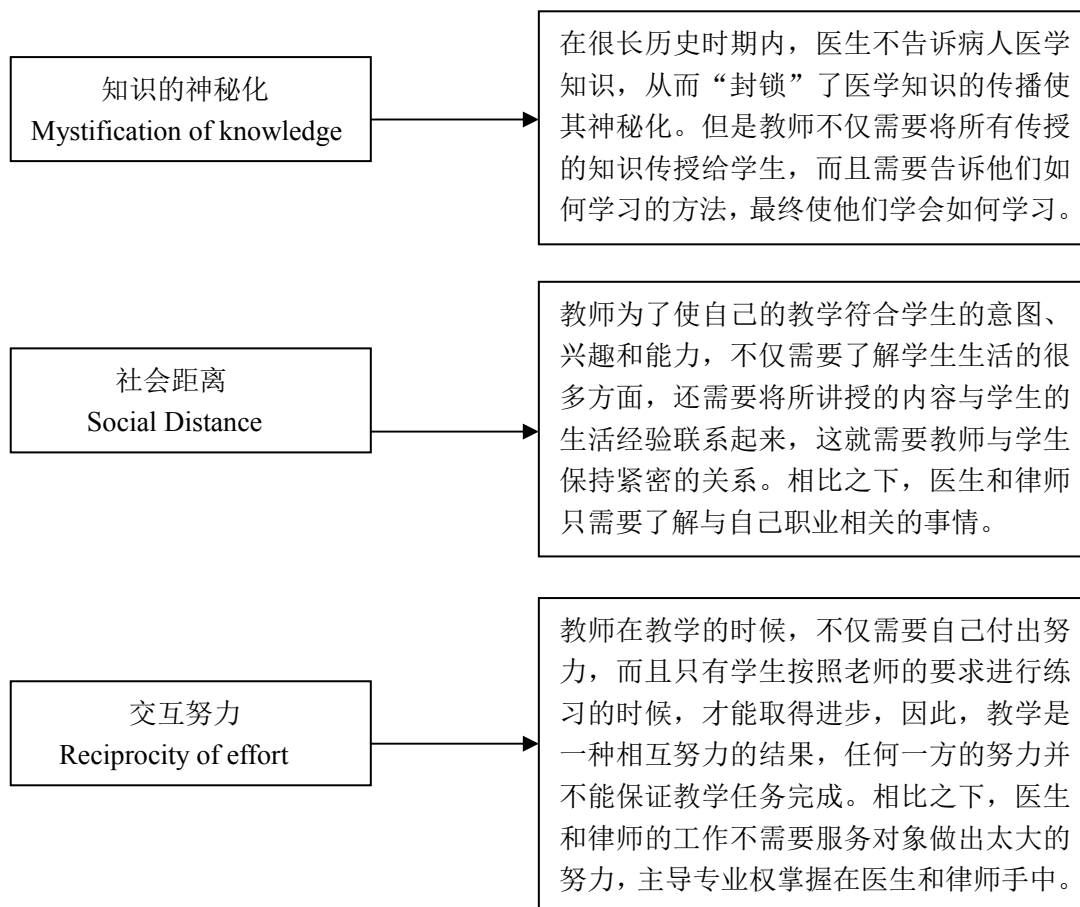
虽然,教学是一种专门职业这一观点是被广为接受的,但是与律师、医生等其他职业不同,教学具有其独特的特征。派瑞(Perry)认为公共学校教师的职业不同与其他职业的两个显著特征是:(1)教师所工作的环境;(2)教师所教育的学生的本质。¹⁹同时,教育哲学家盖瑞·芬斯特马赫(Gary D. Fenstermacher)认为教学实践作为一种从根本上区别与医学或法律专业的三个要素是:知识的(Mystification of knowledge)、社会距离(Social Distance)、交互努力(Reciprocity of effort),正是这三个要素使得教学从根本上不同于医生和律师这样的专业。对三个要素的分析如下:²⁰

¹⁷ Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (Eds.). (2011). *Schools and society: A sociological approach to education* [M]. Pine Forge Press. P185.

¹⁸ Webb, L. D., Metha, A., & Jordan, K. F. (2000). *Foundations of American education*. Merrill. P30-32.

¹⁹ Perry, C. C. (1955). A code of ethics for public school teachers. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 297, 76-82.

²⁰ J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (1990). *The moral dimensions of teaching* [M]. San Francisco: Jossey-Bass. P63-68.



认识到伦理（或道德）是构成教学这一完整活动不可或缺的要素时，教育哲学家大卫·汉森（David·Hansen）比较了教学的几种定义，即教学作为工作（job）、职业（career）和专业（profession）的不足之后，最后将教学定义为“具有丰富传统的道德与智力实践”，只有顾及到智力与道德两方面的教学才是完整意义上的教学。²¹

（三）教师伦理是教师“新专业化”发展的重要基础

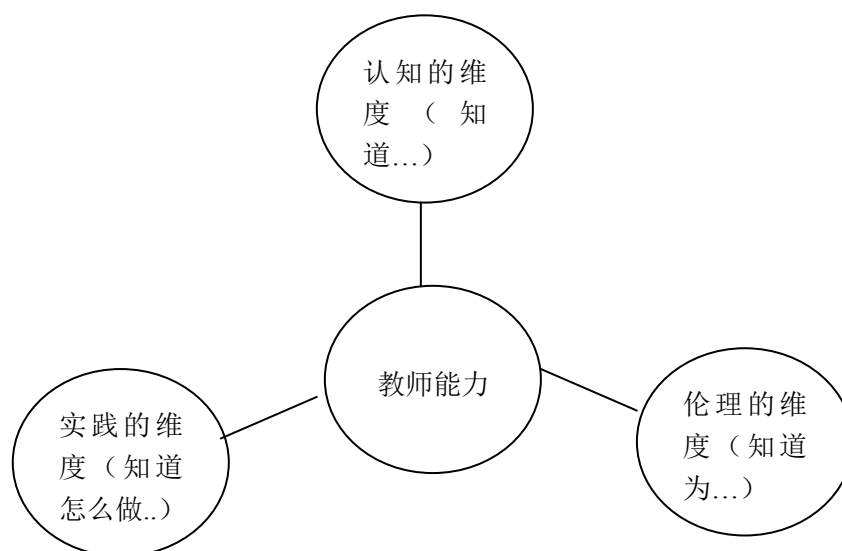
教师“新专业化”的前提是传统教师专业化在理论和实践方面存在的“悖论”。罗杰·索德（Roger·Soder）考察了医学专业化的发展历程和启示，对照医学专业化的发展历程，有六个因素促进了医学向专业化的方向发展：（1）新技术（New Technology）；（2）与新技术相联系的培训（Training Linked to the New Technology）；（3）公众对限制性行为的支持（Public Support for Restricted Practice）；（4）公众对教育的判（Public Valuing of Schooling）；（5）对服务的碎片化要求（Fragmented Demand for Services）；（6）权威的分歧（Bifurcation of Authority）。对比医学专业化发展的这六个标准及其模式，教师专业化无论从理论还是实践方面，甚至从大的社会背景方面讲，都难以达到这六个标准中的任何一个。总结这六个因素，罗杰·索德（Roger·Soder）认为最根本的原因是教师专

²¹ Hansen D T(2001). Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed [M]. Teachers College Press. P1-19.

业化缺乏医学专业化所拥有的“合法的复杂性”(legitimate complexity)——这一专业权威、力量和声望的重要基础与来源。²² 因此,教师专业化的“悖论”在于其不具备医学专业化的历史条件与现实基础,因此将教师专业化与医学专业化类比并试图取得与医学那样的专业化程度从逻辑上讲是错误的。

关于教师专业化的传统,其所使用的论证思维主要有三种:定义(definition)、相似(similitude)、情境(circumstance)。定义主要是指根据类、属或种所固有的特征来论述;相似是指在同一类中某两类之间具有相似的特征;情境是指通过评价现有的情境来决定政策或作出结论。在这三者之中,教师专业化的逻辑论证主要是通过“相似”来进行的,比较常见的论断有“我们将达到医生的地位,因为我们正在做与医生类似的行为。”但是,这样的逻辑思维使得教师专业化陷入了“两难的境地”,即模仿医生专业化的模式;同时与医生专业化相关的因素对教师专业化而言是不相关和不现实的。而教师专业化应有自己的独特性——即道德(或伦理)基础,具体而言,道德(或伦理)基础是指某一职业的道德感而使得公众愿意将荣誉赋予这一职业。由于儿童的本性和教师、学生和之间的关系,教师可以合法地要求其被尊重。²³

同时,艾瑞克·霍尔(Eric·Hoyle)认为,目前教师专业化发展过于倚重理论知识,而忽视与实践的联系,造成了理论与实践之间的隔阂。同时,教师专业化忽视了教师专业的独特性,即教育教学过程中所蕴含的道德责任。²⁴ 针对教师专业化的不足,特别是忽视教师专业发展中“缺失的一个重要维度”,Ewald·Terhart 提出了教师专业发展的新模式,将以往传统的教师专业发展两维模式发展成了三维模式,即从通常的认知与实践发展维度扩展到认知、实践与道德维度。²⁵具体内容如下:



²²J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (1990).The moral dimensions of teaching[M] .San Francisco: Jossey-Bass.P63-68.

²³ J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (1990).The moral dimensions of teaching[M] .San Francisco: Jossey-Bass. P70-72.

²⁴ Hoyle E (1982). The professionalization of teachers: A paradox [J]. British Journal of Educational Studies, 30(2).161-171

²⁵ Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control [J]. European Journal of Education, 33(4). 433-444.

针对传统教师专业化的不足,特别是由于教师专业伦理匮乏所造成的教师专业发展只是局限在技术层面,我们需重新寻求教师的“新专业化”基础。正如,英国教育学者休·索克特(Huge·Sockett)在《教师专业化的道德基础》(《The Moral Base for Teacher Professionalism》)一书中认为专业化具有四个维度:(1)专业社群;(2)专业知能;(3)专业问责;(4)专业服务的理念。其中,专业知能从伦理的角度讲,可被视为是诚实、勇气、关怀和公平等实践智慧;同时,教学问责是教师对学生道德成长与发展的所应尽的义务,而专业伦理是规范教师履行这一义务的守则。以上四个维度决定了道德是教师专业化的重要基础。²⁶

二. 西方教师伦理的理论层面研究

西方教师伦理研究的理论层面可以归结为五大研究领域:第一,教师伦理的概念基础与框架;第二,规范伦理学视角下的教师伦理研究。其中有三大教师伦理研究流派:义务论教师伦理(或称为道义论教师伦理),代表性观点为康德的义务论哲学和罗尔斯的正义论等;结果主义教师伦理,代表性观点主要有诺丁斯的关怀性伦理;美德主义教师伦理,美德主义教师伦理研究的主要是被称为有道德的教师的构成要素有哪些。第三,绝对主义教师伦理与相对主义教师伦理;第四,多元文化背景下的教师伦理,如,文化回应性教学、性别和种族差异、学生评价等。第五,教师伦理所采用的多元理论视角。如社会批判主义,道德发展主义、女性主义等。下面分别论述这五大研究领域。

(一) 教师伦理的概念基础与框架

随着阿兰·汤姆(Allan·Tom)在1984年出版《教学作为一种道德技艺》(《Teaching as A Moral Craft》),继而斯特瑞克(Strike)和索尔蒂斯(Soltis)于1986年出版《教学伦理》(《The Ethics of Teaching》)一书,肯尼斯·霍伊(Kenneth R. Howe)认为此时有必要提供一个关于教师伦理的一个潜在的概念框架,并且目前教师伦理领域中的三个代表性理论:应用伦理理论、科尔伯格的道德认知发展、价值澄清理论都有各自的不足,因此,肯尼斯·霍伊(Kenneth R. Howe)将“批判性反思”(critical reflection)作为教师伦理探究的核心,基于教师经常面临的伦理困境,提出了教师伦理的六个核心要素:对道德省思的尊重(Appreciation for Moral Deliberation)、共情(Empathy)、人际关系技巧(Interpersonal Skills)、知识(Knowledge)、推理(Reasoning)和勇气(Courage)。并且,对道德省思的尊重是道德行为和决定的根本前提,共情和人际关系技巧用来找寻和陈述他人的利益,通过知识进行推理而得到结论,而勇气是将不同情境下的结论转变为行动。²⁷

关于教师伦理的特点,罗伯特·纳什(Robert·Nash)为了促进教师做出关怀和谨慎的道德决定,提出了关于教师伦理的概念性分析框架,即规则/原理的方式(rules/principles Approach)、品德/结构的方式(character/Structure Approach)

²⁶ Sockett H (1993). The moral base for teacher professionalism [M]. Teachers College Press. P36

²⁷ Howe, K. R. (1986). A conceptual basis for ethics in teacher education[J].Journal of teacher education, 37(3), 5-12.

和信念/理想的方式 (Beliefs/Ideals Approach) 三组概念体系。关于这三组概念体系之间的关系, 罗伯特·纳什 (Robert·Nash) 认为他们在逻辑上是相互支持的, 教师伦理的规则/原则只有深植于信念和理想之中, 并且与教师的品德和结构一致时, 它才能提升教师的伦理。²⁸

同时, 埃瓦德·特尔哈特 (Ewald·Terhart) 认为教育中一直存在着行政控制与教师自主二者之间的冲突, 而教师专业伦理可以视为平衡控制与教师自主的重要要素。同时, 埃瓦德·特尔哈特 (Ewald·Terhart) 对比研究了美国教育协会 (NEA) 于 1952 年和 1975 年颁布的正式的教师伦理守则、德国在 1993 年和瑞典颁布在 1994 年颁布的教师伦理守则, 他认为这些伦理的不足多于他们的优势, 即教师面临着只是口头上遵守这些伦理守则的危险, 同时在学校管理者手中, 这些伦理规则容易失去其作为自主和教师自我义务的特征而沦为行政控制的工具。²⁹

(二) 规范伦理学视角下的教师伦理研究

关于教师伦理中的目的论与义务论, 目的论者主要对某一行为感兴趣; 而义务论者主要对某一标准感兴趣。例如, 诚实在目的论者看来受到重视是因为诚实所带来的结果; 而在目的论者看来诚实受到重视是因为其本身。目的论与后果主义和实用主义类似, 其信奉的原则是“追求最大多数人的最大幸福”。而义务论者与非后果主义类似, 他们注重的是标准、规则本身, 而非某一行动所带来的结果。³⁰

1. 义务论教师伦理

义务论 (deontological) 教师伦理又被称为以义务为基础的教师伦理 (duty-based approach), 这种理论的主要代表人物为德国哲学家康德和美国政治哲学家约翰·罗尔斯。义务论教师伦理认为人们的 (教师的) 决定和行为应该被他们自己的权利和义务所指引, 同时, 也应该被其他人的权利和义务所引导。具体而言, 教师的决定或行为如果从外在和内在都符合个体和社会机构 (如学校) 的义务, 它就被判断为是道德的。例如, 教师的行为会认为是道德的, 如果他 (或她) 满足儿童接受教育的普遍权利。重要的是, 教师的职责和义务是由一系列规则和行​​为原则来决定的而不是由他们行为的后果来评价的。换句话说, 教师被期望做某事是由于该事情本身是正确的 (或教师被避免做某事情是由于这些事情本身是错误的), 而与他们所产生的好处或好的结果无关。例如, 坚持学术诚信的原则, 诚实和思想开放从其本身上被推崇即使它导致负面的结果。相反地, 如果一个行为获得了一定的好处, 但行为本身是“错误”的 (比如作假和剽窃), 这个行为仍然会被认为是不道德的。此外, 义务论教师伦理认为必须要区分特殊情境下的义务, 比如拒绝某人的上级领导、传递国家价值和绝对性的义务, 比如促进智力自由和不分阶级、肤色和信仰平等对待学生等。绝对价值需要教师超越国家与特殊的文化背景来履行。

2. 结果主义教师伦理

和义务论教师伦理通过判断教师是否遵守一定的行为原则来判断其是否是

²⁸ Nash, R. J. (1991). Three conceptions of ethics for teacher educators[J]. *Journal of Teacher Education*, 42(3). 163-172.

²⁹ Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: Between professional autonomy and administrative control [J]. *European Journal of Education*, 33(4). 433-444.

³⁰ J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik (1990). *The moral dimensions of teaching*[M]. San Francisco: Jossey-Bass. P230.

道德的不同，后果主义，或称为结果为基础的教师伦理是通过正面的或负面的结果来判断其行为。一个行为或政策，包括社会资源的分配被认为是符合道义的如果它能最大化社会中人们对其使用价值。后果主义最常见的形式是实用主义。实用主义认为一个道德上正确的行为是给每个人带来益处的行为（这与以自我为中心的实用主义不同，自我中心的实用主义关心的只是自己或某个群体的利益）。实用主义之父边沁（Jeremy · Benthan）从享乐主义的角度，将“实用”定义为快乐（pleasure），边沁的追随者密尔（John Stuart Miller）将实用主义理解为“幸福”（happiness），当代的实用主义者将实用理解为个人倾向（personal preference）意愿（will）或欲望（desire）。

诺丁斯的的关怀性伦理学，特别是她的著作《幸福和教育》（《Happiness and Education》）通常被认为是以结果主义的方式来论述教学和教育，因为它集中讨论了一个非常重要，但是被忽略的问题：在自由的民主国家中，教育在何种程度、通过何种方式可以促进个人的幸福？诺丁斯认为具有活力的、积极的、平等的、以促进对学生关怀的教学实践可以达到这一目的。她的核心理念是好的教学应该给所有人带来幸福。“所有人的幸福”作为道德教育的目的具有以下几个基础。首先，幸福的人都是善良的，他们较少具有暴力倾向和残酷无情。第二，对幸福的强调可以促进学生的学习动机和学校的正面感受经验。第三，以往将学习成功作为幸福的关键因素限制了学生在更广领域中的自我实现，而将幸福作为教育目标，学校和老师可以促进学生的发展与生存境况。³¹

3. 美德主义教师伦理

与义务论教师伦理和结果主义教师伦理试图探讨什么样的行为在道德上是正确的不同，美德主义伦理试图定义什么样的人构成一个好人。在教育的情境下，美德主义教师伦理界定应该达到的教师的个人和人际特征，同时，美德主义伦理学者认为教师的这些伦理美德应处于教学伦理的核心。因此，伦理学者强调个性的培养并且试图描述在文明的社会背景下一个有美德的人应该具有什么特征。与医生和律师相比，教师的个人道德尤为重要，因为他们负责学生个体的和道德的发展。³²

索科特（Sockett）认为有五种专业美德构成了教师处理教师教学实践中的道德困境：（1）智力诚实，它指的是引导学生学习知识和真理的能力，教师能区别事实与假象，同时能在学生中获得信任。（2）勇气。即在困难、动荡和麻烦的情景下有目的的教学实践。这意味着教师要做好维护其教学原则的准备即使他自己遭受损失。（3）关怀。这种美德指的是个人怎样对待他者（包括其他人及非生命的东西以及思想等）。它强调共情性理解和基于相互性的关系上而非理性的、正式的和抽象的原则。（4）公平。这种美德意味着老师要公平地对待学生，无论这些学生是在学校中还是在社会上的其他机构中。（5）实践智慧。这种美德要求实践性反思从而使得教师能够审慎地评价和反思自己行为中的其他美德。³³

（三）教师伦理中的相对主义与绝对主义

关于教师伦理中的相对主义与绝对主义，相对主义认为不同的情况适合于

³¹ Noddings, N (2003). Happiness and education [M]. Cambridge: Cambridge University Press. P 220-239.

³² Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching [J]. Oxford Review of Education, 32(02), 171-183.

³³ Sockett, H (1993). The moral base for teacher professionalism [M]. New York: Teacher College Press.

不同的学生，它通常指的是对伦理利己主义的激进怀疑，但是相对主义最常见的形式产生于不同的文化之间。伦理相对主义认为没有普适性的、真实的伦理规则。它反对按照常规去接受伦理规则，而应该考虑具体的时间和地点，因为某一伦理规则可能使用于某种文化或亚文化，当不同时期或地区的伦理规则产生冲突时，我们不能判定两个相冲突的伦理规则哪一个是正确的。相对主义伦理有三个概念来支持其理论，即道德否定（Moral disagreement）、道德多样性（Moral diversity）和容忍（Tolerance）。绝对主义不是一个同质化的群体，他们中有保守的宗教团体、客观主义的哲学家、马克思主义者等。但是这些群体中没有一个是会产生教师在教室里进行伦理讨论的威胁，然而他们变成教条化的时候，他们会阻止教师伦理的话语或其他人参与讨论教师伦理。教师伦理绝对主义者认为在我们社会中，不存在特殊的、蕴含与某文化中的道德而是存在共性的伦理道德，这些伦理道德通常表现在一系列一致的信念或标准中。³⁴

针对教师伦理中相对主义与绝对主义的分歧，特纳斯基（Ternasky）认为有三条途径可以处理二者之间的矛盾，第一，所有参与教师伦理讨论的人都是平等的。第二，所有参与讨论者被期望进入争论中，无论他们是否被清楚正在讨论的主题；第三，讨论所使用的语言必须为众人所理解而不能是专断的语言或私人的语言。³⁵

（四）多元文化背景下的教师伦理

美国等西方国家的社会呈现典型的多元文化特征，而美国的教育系统也呈现出典型的多元文化背景。根据美国国家教育统计中心 2006 年发布的报告，2004 年，美国公立学校入学的学生中有色人种的比例占 43%，预计到 2020 年，有色人种学生的比例将占美国学生人数的一半。³⁶ 这些日益多元化的学生不仅代表了不同的种族，他们也代表了不同的语言、社会经济背景、宗教信仰和思维方式等。在这种多元文化背景下，教师伦理与多元文化教育有着千丝万缕的联系，而多元文化教育的宗旨与精神内涵也要求教师在学校与课堂中不断提升自己的教学伦理。因此，教师如何在课堂教学中通过多元文化教学实现教师伦理成为了一个研究的热点。

在多元文化课堂中，教师引导学生重视他们族群的价值观、文化背景和认识方式的教学方式被称为文化相关性教学（culturally relevant pedagogy）。这种教学方式聚焦于学生的学习成功并且认可学生的文化身份，它引导学生去批判性地审视学校的教学内容和过程。³⁷ 文化相关性教学的著名学者兰德森·比林斯（Landson • Billings）认为文化相关性教学具有四个特点：（1）提供严格的、相关的教育。学术成就是文化相关性教学的首要目标。兰德森·比林斯（Landson • Billings）澄清了以前关于多元文化教育的误区，她认为多元文化教育并不仅仅是自我感觉良好和提高自尊，而应该构建促进所有学生成功的学习环境。例如在较为富裕的学校的学生可以接触到艺术、音乐和戏剧等；；在城市学

³⁴ Strike K A, Ternasky P L. (1993). Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice[M]. Teachers College Press, New York, P117-P131.

³⁵ Strike K A, Ternasky P L. (1993.). Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice[M]. Teachers College Press, New York, P127-P128.

³⁶ Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). International handbook of research on teachers and teaching [M]. Springer, P769.

³⁷ Landson-Billings, G. (1995), G. But that' s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. Theory into Practice, 34(3). 159-165

校（美国较为贫困的学校）的学生也可以接触到相应的学习材料等。（2）支持文化身份的认同。支持文化身份的认同意味着老师能理解学生文化背景的独特性和有色人种学生的优势。有色人种学生和非英语母语的学生为了能获得学术成功，他们不一定必须要脱离自己原来的文化价值体系、语言和思维方式。（3）理解教学的社会文化构成部分。伦理型教师具有种族觉醒意识并且能认识到社会不平等的存在。他们能理解“学校教育并不是在真空中发生的”，同时，他们能意识到“种族和种族极端主义影响着美国人每天的经验”。³⁸因此，他们会让学生批判边缘化少数族群的社会制度和政策。（4）对所有的学生保持高期待。这一原则意味着老师对所有的学生一视同仁，认为所有的学生，无论种族和家庭背景的差异都能取得学术成功。³⁹

此外，关于学生学习评价方面的教师伦理，合乎伦理的评价方式应该侧重于优异性原则（rules of meritocracy），如强调个人成绩、课堂参与讨论、努力程度等而非个人特征（ascription、particularistic rules），如种族、性别、与教师的关系等）。⁴⁰

（五）教师伦理研究中的多元视角

西方的学者从不同的理论视角对教师伦理进行研究，代表性的理论视角有道德心理学（或者称为道德发展主义），如科尔伯格基于道德认知发展的“伦理困境”理论；社会批判视角，如保罗·弗莱雷（Paul·Freire）和亨利·吉鲁（Henry A. Giroux）提出的教师成为社会变革者和公共知识分子的理论；女性主义视角，如吉利根对科尔伯格道德发展理论的批判与反思以及诺丁斯提出的以“关怀”为核心的关系型伦理；价值选择理论视角，如价值澄清理论；等。下面分别论述这些教师伦理。

1.道德心理学视角

科尔伯格的道德认知理论。科尔伯格的基于道德认知发展的“伦理困境”理论主要是从心理学的角度对教师伦理进行研究的。科尔伯格的理论来源主要是基于皮亚杰的发展心理学理论、康德的义务伦理学理论和约翰·罗尔斯的哲学理论。在科尔伯格看来，道德的发展需要经过一系列的阶段，每一阶段都有一些特定的用于道德判断的标准。因此，道德教育的任务是使学生从较低的道德认知阶段发展到较高的道德认知阶段，但是在每一阶段的发展过程中，学生都可能会遭遇“伦理困境”（ethical dilemma），科尔伯格认为“伦理困境”对教师和学生认知、社会化、道德和情感方面的发展具有重要的促进作用。

科尔伯格认为可以使用的伦理困境有经典的伦理困境（如“海因兹困境”，拯救自己的妻子和遵守法律的困境）和真实生活的伦理困境（主要是参与讨论人员在自己的日常生活中所遇到的困境）。但是科尔伯格也认识到了伦理困境的不足之处，就是假定性的困境不能触及讨论人的日常生活，也不能对其生活或工作的整体社会道德环境产生影响。并且，伦理困境的讨论只是一种探讨，她并不能

³⁸ Landson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3). 159-165.

³⁹ Landson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3). 465-491.

⁴⁰ Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). *International handbook of research on teachers and teaching* [M]. Springer, P670.

预测和代替真实的行动。⁴¹

2. 社会批判主义理论视角

批判主义教师伦理。在批判教育学领域，保罗·弗莱雷（Paul·Freire）和亨利·吉鲁（Henry A. Giroux）将教师的伦理角色与社会变革联系在一起。⁴² 代表性人物如吉鲁（Henry A. Giroux）认为，教师应积极参与到教育政策和学校改革的辩论中，他极力反对教师作为只是简单听从他人命令的技术人员（technician），主张教师应当承担知识分子的劳动（intellectual labor）而不只是技术层面的工作（technical or instrumental labor）。并且，他认为教师扮演着独特的政治角色（distinctive political role），因为教师有更多的道德责任去质疑他们所教的课程以及怎么去教它，而非不加批判地将一切知识灌输给学生。同时，吉鲁认为教师也不能仅仅被归类为“仅是雇员”的地位（“mere employee” status），教师应当将他们的专业知识与教育的目标——民主社会联系在一起。⁴³

3. 女性主义视角

诺丁斯以“关怀”为核心的关系型教师伦理。针对以往伦理学过于注重认知方面而忽视情感和个人生活的不足，教育哲学家诺丁斯（Noddings）从女性主义的视角（feminist approach），在其著作《Caring. A feminine approach to ethics and moral education》探讨了关怀（caring）作为教师专业伦理的核心要素。⁴⁴ 以关怀为其理论体系的前提，诺丁斯在她的其它一些著作中还将关怀（Caring）、公正（justice）和平等（equity）作为其寻找教育的共同基础（the search for common ground in education）。⁴⁵

借鉴哲学家马丁·布伯（Martin·Buber）的哲学观点，诺丁斯认为关系在伦理中具有重要意义，布伯认为人与人之间（或人与物）之间存在两种类型的关系，即“我——他”之间的关系（I-It mode）和“我——你”之间的关系（I-Thou mode），但是前一种关系类型是绝大多数人所具有的为了自我目的的关系类型，因而它是一种工具性关系，但是伦理和精神生活需要“我——你”这样的关系类型。⁴⁶

关于关系型伦理在具体教学中的运用，诺丁斯认为主要有两方面：第一，关怀型伦理可以作为批判性理论，也即关怀型伦理可以被用来分析和批判教学活动的结构，它可以用来揭示老师和学生在学校中的冲突和所放弃的意愿；第二，关怀型伦理还可以促进教师在使学生获取知识方面的教学活动更加伦理化，它促使老师更加以公平和合理的方式评价学生的成绩和其他活动。⁴⁷

⁴¹ Strike K A, Ternasky P L. (1993). Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice[M]. Teachers College Press, P90-94.

⁴² Freire P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage [M]. Rowman & Littlefield. Introduction.

⁴³ Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning. [M]. Greenwood Publishing Group. P121-128

⁴⁴ Noddings, N. Caring.(1984). A feminine approach to ethics and moral education[M]Berkeley, CA, University of California Press. Introduction.

⁴⁵ M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Eds). (1999). Justice and caring: the search for common ground in education [M].New York: Teachers College Press. P7.

⁴⁶ Strike K A, Ternasky P L. (1993). Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice[M]. Teachers College Press. P47.

⁴⁷ Strike K A, Ternasky P L. (1993). Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice[M]. Teachers College Press.P50.

3. 价值学理论视角

价值澄清理论。价值澄清理论 (Value Clarification) 是过去几十年间在价值教育方面的最有影响力的理论之一。价值澄清理论的目标正如它的名字所表达的一样, 它提供一些简单的技巧使得人们发现真正的价值是什么。价值澄清理论的主要敌人是外部强加的价值 (imposed values), 在价值澄清理论看来, 在价值澄清理论者看来, 基本上每一种个人社会化的过程都是强制性的过程。我们可以说价值澄清理论的核心价值是真实性 (authenticity)。价值澄清理论认为真正合法地坚持一个价值是因为它可以被自由地选择或它代表了个人对某事物的真实感受。

但是价值澄清理论也有其不足之处, 其中重要的一方面是它不能区分“正确的”和“好的”事情, 因此, 它容易导致人们在对待道德原则的时候, 往往从自己的喜好和感觉出发。因此, 价值澄清模式不能完全作为教师伦理的基础。由于相比于学生而言, 教师在课堂教学中处于“强势”地位, 因此教师在价值选择的时候, 不能只是从个人喜好出发, 而应将保证价值的“公正”和“合理”作为其应尽的义务。⁴⁸

虽然以上教师伦理存在差异甚至矛盾之处, 但是他们只是从不同视角探究教师伦理而构建的解释性理论。如大卫·汉森 (David·Hansen) 认为虽然公正和关怀代表了不同的价值取向, 各种代表不同的性别和文化视角, 但是二者在个人推理和发展中是可以共存的, 并且二者并非完全基于性别和文化, 而是根本和普世的。⁴⁹

三. 西方教师伦理的实践层面研究

在 20 世纪 90 年代, 即教师伦理研究的早期阶段, 以芝加哥大学教育学教授菲利普·杰克逊 (Philip·Jackson) 为首, 由罗伯特·布斯特姆 (Robert·Boostrom) 和大卫·汉森 (David·Hansen) 构成的研究团队以“学校的道德生活”为课题名称, 对美国中西部地区 6 所代表性中小学校 (共 18 个课堂) 进行了为期两年半的实证研究 (从 1988 年 1 月到 1990 年 6 月), 他们的研究问题聚焦于学校的道德问题, 即学校情境中与教师教学和学生有关的学习有关的“道德复杂性” (Moral Complexity)。菲利普·杰克逊 (Philip·Jackson) 将他们所观察与研究的问题分成了两个类别, 其分组的依据是在借鉴以往研究者从比较明显的道德行为到比较内在的道德行为分类的基础上, 将那些明确用于提升道德教学和鼓励道德行为的活动作为第一类, 这些行为通常是外在化的、比较明显的; 将那些蕴涵在活动中的、不容易直接观察到的行为作为第二类, 这些行为需要我们透过事件的表面进行探究。菲利普·杰克逊 (Philip·Jackson) 认为虽然第二类行为不是那么直接和明显, 但是他们弥散在课堂生活的各个方面。他们甚至花费了更多的努力来探讨第二类活动。⁵⁰ 具体分类如下:⁵¹

⁴⁸ J. I. Goodlad, R. Soder, & K. A. Sirotnik. (1990). The moral dimensions of teaching[M]. San Francisco: Jossey-Bass. P209-P212.

⁴⁹ Hansen D T. (1996). Teaching and the Moral Life of Classrooms [J]. Journal for a Just and Caring Education, 2(1).

⁵⁰ Jackson P W. (1993). The Moral Life of Schools.[M]. Jossey-Bass, Inc. P3-4.

⁵¹ Jackson P W. (1993). The Moral Life of Schools.[M]. Jossey-Bass, Inc. P42.

| 分类 | 具体内容 |
|-----|---|
| 第一类 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 道德教学作为课程的正式一部分； 2. 道德教学包含在常规的课程中； 3. 惯例和仪式； 4. 道德内容可以被看到的展示； 5. 对正在进行的活动中及时插入的道德评价语。 |
| 第二类 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 班级规则和条例； 2. 课程亚结构的道德性； 3. 在课堂中表达的道德。 |

“学校的道德生活”研究团队通过课堂观察、收集教师的教学材料、与教师进行访谈、参与学校的常规性会议、观察学校各种活动的仪式等研究方式，全面描述了这些样本学校在日常的教学与管理中，教师和学校管理者对学生在道德方面的影响，基于他们的分析框架和研究过程，菲利普·杰克逊（Philip·Jackson）等认为应当在学校和课堂中促进老师和管理者的道德“表达的意识”（Expressive Awareness），这种意识既可以通过明显的、外在的方式表现出来，也可以通过内在的、隐性的方式表达出来。⁵²

与“学校的道德生活”的研究课题同样产生了巨大影响的是以美国教育学者盖瑞·芬特斯马赫（Gary·Fenstermacher）为首进行的“教学习惯课题”（Manner in Teaching Project）研究。⁵³ 盖瑞·芬特斯马赫（Gary·Fenstermacher）原是美国密歇根大学教育学院教授，是教育哲学和教学伦理研究领域的重要学者，他不仅发表了大量关于教学哲学的著作，还构建了系统的教学思想伦理体系。“教学习惯研究”课题试图将哲学探讨与实证研究结合起来，以此来探究教师如何在课堂教学中促进学生道德的发展。这项课题的研究时间为1997年至2000年，项目学校选择了美国一所位于中等城市的公立小学和一所以非洲裔学生为主的位于市区的小学，两所学校中的11位教师参与了课题研究。这项课题实地研究进行了三年，其研究成果以专题的形式发表在《课程研究杂志》（《Journal of Curriculum Studies》）2001年第6期上。⁵⁴

关于课堂研究的核心概念“教学习惯”，盖瑞·芬斯特马赫（Gary·Fenstermacher）批判了传统行为主义研究范式下的教与学的关系的不足，认为这种研究方式过于注重教学“方法”（method），而不能解释教学中更加隐蔽但是更加重要的智力特征，如学生的批判思维、对真理和证据的尊重以及道德品质的发展。为了更加突出教师在促进学生道德和理性精神方面的发展，芬斯特马赫构建出了与“方法”（method）相对应的“方式”（manner）这一核心概念，他以柏拉图在《美诺篇》中的伦理思想为基础，认为美德不能像算数等学术知识那样被教，而只有当学生与具有美德的老师在一起时，学生才能逐渐“习得”美德。⁵⁵

在这一理论框架下，课题组成员凯瑟琳·法洛娜（Catherine·Fallona）在哲

⁵² Jackson P W. (1993). The Moral Life of Schools.[M]. Jossey-Bass, Inc. P237.

⁵³ 关于“teaching manner”，国内有的学者将其译为“教学举止”，见：张华军、朱旭东.论教师专业精神的内涵[J].教师教育研究 2012(3)。本文将其翻译为“教学方式”。

⁵⁴ Richardson V, Fenstermacher G D. (2001). Manner in teaching: the study in four parts [J]. Journal of Curriculum Studies, 33(6). P631-637.

⁵⁵ Fenstermacher, G. D.(2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice, Journal of Curriculum Studies, 33(6). 639-653.

学层面探究了教师道德行为的概念本质,在实证研究方面,分析了教师的道德行为。调查研究发现,研究者可以系统观察和解释教师在教学中的方式,如果鼓励老师更多地考虑他们教学的方式,它会更有效地促进教师和学生之间的教育性互动。⁵⁶同时,马休·桑格(Matthew·Sanger)通过与教师的开放性访谈和课堂观察,以解释性分析的方式探究了教师如何认识道德和他们作为道德代理者的角色。⁵⁷此外,理查德森(Virginia·Richardson)和凯瑟琳·法洛娜(Catherine·Fallona)通过个案研究的形式分析了成熟教师的课堂管理及其作为教学方法和教学习惯的重要以及,这两位研究者发现以往的研究过于注重认知和行为方面,而忽视了道德方面的价值,如果将三者结合起来,可以促进老师由新手转变为经验丰富的教师。⁵⁸

大卫·汉森(David·Hansen)通过课堂观察的方式,集中研究了教师在课堂教学中组织学生轮流发言这一现象及其中所蕴含的道德分层,通过实证研究发现,教师在课堂中的所有言行举止并不一定具有道德重要性,但老师的每一举止都会具有道德意图;其次,教师所做出的行为是否是道德的不能被预先判定。⁵⁹

加拿大教学伦理学者伊丽莎白·坎普贝尔(Elizabeth·Campbell)基于自己在长年在加拿大多伦多中小学的实地调查研究,她通过与教师与校长等学校管理者的访谈,认为教学中的伦理维度和教师的道德责任对教师提升教师的专业化发展很必要,⁶⁰但是,教师在实践中仍然面临着伦理困境,主要表现为道德的不确定性、课堂中的冲突以及同事之间的信任。⁶¹基于此,伊丽莎白·坎普贝尔(Elizabeth·Campbell)认为主要有三方面最先提出了伦理型知识(ethical knowledge)的概念,并将其作为教师专业伦理的重要基础,她认为主要有三方面的应对措施:第一,将伦理标准与实践运用于行动中;⁶²第二,将创造伦理型文化,将伦理型知识作为教师专业化的重要基础;第三,通过伦理型知识促进教学实践,将伦理型知识纳入教师教育中。⁶³

四. 西方教师伦理所衍生问题的研究

随着教师伦理研究日益受到关注,关于提升教师伦理的研究领域日益受到重视,因此,教师伦理研究衍生出了一系列相关问题。研究现有西方文献发现,与

⁵⁶ Fallona C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues[J]. *Teaching and Teacher Education*, 16(7). 681-695.

⁵⁷ Sanger M G.(2001). Talking to teachers and looking at practice in understanding the moral dimensions of teaching[J]. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6). 683-704.

⁵⁸ Richardson V, Fallona C. (2001). Classroom management as method and manner[J]. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6). 705-728.

⁵⁹ Hansen D T.(1993). From role to person: The moral layeredness of classroom teaching[J]. *American Educational Research Journal*, 30(4).651-674.

⁶⁰ Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2). 203-221

⁶¹ Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw-Hill. P63-84.

⁶² Campbell, E. (2001). Let right be done: Trying to put ethical standards into practice. *Journal of Educational Policy*, 16(5).395-411

⁶³ Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw-Hill. P101-P137.

教师伦理研究有关的问题主要有伦理教学方式、教学中的伦理判断、伦理冲突、道德想象力等。

教师伦理教学方式的研究。索尔蒂斯 (Soltis) 认为虽然 NEA 等教师专业组织专门颁发了正式的教师专业伦理规则, 但是它们并未让教师在复杂的道德情境中做好充分的准备。因此, 需要发展一种策略或技巧, 使得教师可以诊断教育伦理问题, 从而做出明确判断。⁶⁴ 约瑟夫·沃特若斯 (Joseph · Watras) 回顾并检视了教授伦理学的三种方式, 第一种是教给人们一系列的技巧, 使得他们认识到在任何情境中合适的行为, 这种方式基于人们可以成为伦理的人的乐观信念; 第二种是构建、颁布与实施一种伦理, 然后强迫教师来遵从, 教师的不当行为会受到惩罚, 这种方式反映了人类伦理行为习得的悲观信念; 第三种是前两种的结合, 但是难处在于它们都割裂了一个人的行为与其对生活的真实情境。针对以上三种方式的不足, 约瑟夫·沃特若斯 (Joseph · Watras) 认为可以借鉴哲学家马丁·布伯 (Martin · Buber) 的理念, 即首先, 不反对人们在道德协商中所使用的技术; 第二, 布伯认识到伦理规则的重要性, 但是人们作为个人往往逃避遵守伦理规则, 人们往往以政治团体或专业组织的形式来遵守规则; 第三, 布伯赞同通过案例研究来促进老师和同学们公开和坦诚地交换意见。⁶⁵

关于教学中的伦理判断,美国内布拉斯加大学林肯分校的教育哲学教授卡尔·霍斯特勒 (Karl D. Hostetler) 出版了专著《教学中的伦理判断》(《Ethical Judgment in Teaching》), 在该书中, 卡尔·霍斯特勒 (Karl D. Hostetler) 在每一章中提出了一些对立的伦理概念, 如自由和纪律、较远的社区和较劲的社区、自我和他者、优异和公平、同一和多样性以及信仰和真理, 基于这些概念, 他结合具体真实的案例, 引导教师和学生如何在具体的情景中运用这些伦理性概念。⁶⁶ 明尼苏达大学的“在中学课堂中培养品德”研究团队认为伦理判断是具体情境中对可能采取行动的推理并且是对最具伦理意义行动的判断。具体的伦理判断步骤有: (1) 理解伦理问题; (2) 运用规则确认伦理判断的标准; (3) 发展一般性推理技能; (4) 发展伦理推理技能; (5) 反思过程和结果; (6) 计划和实施结论; (7) 发展乐观主义思想。⁶⁷

关于教师伦理冲突,瑞典林雪平大学 (Linköping University) 的教育学者甘内尔·科尔纳德 (Gunnel · Colnerud) 以“关键事件技术”(critical incident technique) 这一质性研究方法, 分析了教师所描述的伦理困境的正式书面包括以诱使困境产生的情景, 同时, 甘内尔·科尔纳德 (Gunnel · Colnerud) 还分析了教师面临教学伦理冲突的类型、特征以及解决途径。⁶⁸ 帕米拉·约瑟夫 (Pamela · Joseph) 和爱弗兰·萨拉 (Efron · Sara) 以调查问卷和结构化访谈的形式分别对 180 名公立学校的老师和 26 名老师进行了调查研究, 研究发现教师个人的道德观形成了他们作为道德教育者的道德选择和面对伦理冲突时的行为方式; 尽管教师不愿意直接讲授价值观, 但是老师感觉有必要分享他们的个人道德认识与选择。⁶⁹ 此

⁶⁴ Soltis J F. (1986). Teaching professional ethics [J]. Journal of Teacher Education, 37(3). 2-4.

⁶⁵ Watras J. (1986). Will teaching applied ethics improve schools of education?[J]. Journal of teacher education, 37(3). 13-16.

⁶⁶ Hostetler K D. (1997). Ethical judgment in teaching[M]. Boston, MA: Allyn and Bacon. Introduction.

⁶⁷ Activity Booklet 2 Nurturing Character in the Middle School Classroom.

[O/L]http://www.cee.nd.edu/curriculum/documents/actblkt2.pdf.

⁶⁸ Colnerud G. (1997). Ethical conflicts in teaching[J]. Teaching and teacher education, 13(6). 627-635

⁶⁹ Joseph P B, Efron S. (1993). Moral Choices/Moral Conflicts: teachers' self-perceptions[J]. Journal of moral education, 22(3). 201-220.

外，针对课堂评价中的伦理冲突，纳奇亚·普伯（Nakia·Pope）等研究者认为课堂评价中的伦理冲突产生于组织的要求与学生需求之间的不一致，最常见的有分数等级、标准化测试和特殊人口（具有生理和心理方面缺陷的学生）。因此，需要制定避免课堂评价冲突的具体指南，以提升老师的道德应对能力。⁷⁰

关于道德想象力，帕米拉·约瑟夫（Pamela·Joseph）提出了“道德想象力”的概念，即从认知和情感相结合的角度讲，它提供了一种更加丰富的思考道德生活的途径，因为它认为我们并不是完全在与我们的价值观一致的情况下遵守规则或开展行动，我们的道德行为源自于认知、推理和情感的相互作用。道德想象力有五个组成部分，即认知、理性、反思、情感和对自我的关怀。这些要素反映了教师作为道德教育者在他们工作和行动中的复杂性。同时，帕米拉·约瑟夫（Pamela·Joseph）以组织道德课堂研讨会（The Moral Classroom Seminar）的形式，尝试将道德想象力的培养融入教师教育的过程中。⁷¹

此外，斯特瑞克和索尔蒂斯等提出了“道德推理能力”的概念，并认为道德推理能力与科学推理类似，都需要建构理论和检验理论的结果。道德推理通常包括三个步骤：（1）遭遇一个需要做出道德选择的情境，对于这一道德选择，个人具有一定的道德直觉或本能反应；（2）形成或陈述使得本能反应合理化的道德原则；（3）通过决定将这一道德原则应用于其他情况所产生的后果来检验其是否恰当。⁷²

五. 西方教师伦理研究特点与启示

随着教师伦理研究日益受到关注，国际知名教育刊物《教师教育杂志》（《Journal of Teacher Education》）于1997年第4期以专题的形式研究了教师伦理，其中代表性的论文主要有：《将教学伦理与道德教育结合起来》、《从个人到专业价值：对话与争论》、《以美德为中心的伦理教育方式》、《一个教师教育伦理项目：对专业需求的协作性回应》等。这显示了教师伦理研究日益受到重视，其讨论的内容逐渐拓展与深化。

通过梳理西方教师伦理研究的发展历程与现状，本文发现西方教师伦理研究呈现三个特点。

第一，在理论研究方面，呈现出传承性与递进性的特点。西方教师伦理研究的源头以苏格拉底和柏拉图的伦理思想为基础，后来逐步吸收了康德、赫尔巴特和杜威等哲学家的教育伦理思想，同时又根据所处时代的教育特点，不断丰富教师伦理的概念基础和理论体系，在理论思维和概念使用上呈现出较为明显的传承性和递进性。

第二，在实证研究方面，教师伦理研究虽然以长期的质性田野调查为主，但是有些欧洲学者也采用量化研究的方法，这些量化研究的规模有的以某几所学校为调查对象，有的以大范围的学校为调查对象。不少研究者以实证研究为资料来源，以此来丰富拓展理论层面的教师伦理研究。

⁷⁰ Pope N, Green S K, Johnson R L, et al. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment[J]. *Teaching and Teacher Education*, 25(5). 778-782.

⁷¹ Bolotin. Joseph. P. (2003). Teaching about the moral classroom: Infusing the moral imagination into teacher education[J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1). 7-20.

⁷² Coombs J R. (1998). Educational ethics: are we on the right track?[J]. *Educational Theory*, 48(4). 555-569.

第三，教师伦理研究呈现出理论、实践和政策紧密联系的特点。西方教师伦理研究逐步从抽象的哲学与伦理学层面的分析逐渐与具体的教育情境与教学结合起来，同时，教育专业组织等也参与制定了针对教师的专业伦理标准，使得教师伦理研究在理论、实践和政策方面都得到了发展。

通过梳理教师伦理研究的相关文献也发现，西方教师伦理研究也存在一些不足之处。

第一，教师伦理概念与研究边界的匮乏。西方关于教师伦理的研究日益受到重视，但是目前西方学者没有对“教师伦理”这一概念进行过明确的定义，也没有将教师伦理与教师过失、教师失范行为等进行区分和划定边界，因此，教师伦理目前来看只是一个研究领域，大家只是在这一领域中对更下位的问题进行研究。

第二，目前西方关于教师伦理的研究还主要是集中在规范伦理的传统中，其他伦理传统下的研究比较缺乏，比如批判伦理主义。其明显证据便是教师规范伦理中的义务论伦理、后果主义伦理和美德主义伦理三大研究流派强有力地影响了教师伦理研究，但是他们并没有穷尽整个研究范式，也不一定反映了教师和教育者实际的思考方式。⁷³

第三，西方教师伦理的研究很少将伦理与社会文化、教育制度以及其他相关因素结合起来进行探究，也没有系统考察教师伦理决定和行为对学生的有力影响，这在一定程度上缺少了研究教师伦理的一个重要的维度。

正如以色列海法大学（University of Haifa）教育学者克莱尔（Clara）所评论的那样，目前关于教学伦理的研究主要采用的是“哲学—规范的”传统（philosophical-normative tradition），研究的目的在于探究“应然的”，以便为指导教师实践的伦理价值提供有效性（validation）和正当性（justification）。同时，关于教师伦理研究的“实证导向的”（empirically-oriented research）追随规范性研究的传统，但是它会在规范性研究假设和实证研究的事实之间寻找一致，比如实证研究会探索教师实际上持有的伦理价值、在不同情境下教师对这些价值的信念、教师伦理行为背后的动机等。因此，虽然“哲学—规范的”的研究传统与“实证导向的”（empirically-oriented research）研究传统在概念和方法论上存在不同，这两种研究方法是经常并行发展的。⁷⁴

尽管共同的伦理研究方式（义务论、后果主义和美德主义）为分析教师伦理判断和决策提供了“吝啬的”甚至在一定程度上过分简单的分析框架，纳什（Nash）认为“真实世界”（real world）的伦理要更加复杂和模糊，伦理行为涉及一个在不能永远完全解释的世界中的复杂的决策的过程，并且不一致和冲突经常出现在与课堂相关的道德价值中。因此，很少或基本不可能有一个针对伦理冲突的最终或确定的解决方案，并且，这种模糊性或复杂性因为教学专业中缺乏一致的专业伦理规范而显得更加突出。⁷⁵

同时，克莱尔（Clara · Sabbagh）在评论目前关于教师伦理的研究时认为，尽管目前有不少实证研究试图将教师所遇到的道德困境的类型进行归类，但是，只有很少的研究集中在教师的道德决定对学生的强有力影响上。第二，目前研究

⁷³ Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). International handbook of research on teachers and teaching[M]. Springer. P684.

⁷⁴ Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). International handbook of research on teachers and teaching[M]. Springer, P689.

⁷⁵ Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). International handbook of research on teachers and teaching[M]. Springer, P689.

述评所认为存在的多元的伦理方式或原则并不能被归结为一个单独的、统一的道德价值系统。规范性伦理的传统常常试图通过一个通常的、理性的、客观的程序来解决道德问题（如罗尔斯所提出的正义的两个原则），但是令人惊奇的是实证研究也追随这种集中的和一般的理性原则。但是，因为人类的实际行为不是受简单的、情境无涉的、理性的原则来支配，伦理决定有可能是由特定历史和境况来形成其形式和意义。因此，不幸的是目前的研究很少涉及文化如何影响教师的伦理价值并且这些价值如何影响学生，或者这些价值在不同的制度情境下如何不同（如大学和中小学之间）。未来的研究应该在这些问题提供更深刻的理解。⁷⁶

⁷⁶Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*[M]. Springer, P690.