

“恨铁不成钢”式师德失范的提出、内涵与应对

虞夏骏,孙炳海,李伟健

[摘要] 基于结果论的师德评价可以褒扬师德楷模、谴责失德教师,却难以鉴定那些出于“恨铁不成钢”动机而作出不恰当行为教师的师德水平。根据动机—结果论建立的动机—结果二维视角下的师德分类模型区分出了“恨铁不成钢”式师德失范——利他动机下的行为失范。“恨铁不成钢”式师德失范是教师共情疲劳的外在表现,是教师教育观念的外在反映,为了学生好却在无意间对学生造成伤害是“恨铁不成钢”式师德失范的基本特征。明确“恨铁不成钢”式师德失范的内涵与外延,有利于在师德失范的教师中区分出“有为了学生好的教育动机,但出现不恰当行为”的师德水平并不低的“第三类”教师,避免消极师德的产生。通过不断优化师德教育内容、丰富教育形式,帮助教师应对共情疲劳、规范道德行为,可以预防和减少“恨铁不成钢”式师德失范的发生,这将有利于贯彻落实师德建设长效机制,为师德建设提供参考。

[关键词] 师德;师德失范;“恨铁不成钢”;共情疲劳;师德教育

[作者简介] 虞夏骏,浙江师范大学教师教育学院博士研究生;孙炳海,浙江师范大学研究生院常务副院长,教授,博士,博士生导师;李伟健,浙江师范大学副校长,教授,博士,博士生导师(浙江 金华 321004)。

[中图分类号] G451.6 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-2277(2021)06-0019-07

师德师风是评价教师队伍素质的第一标准,建立完备的师德师风建设制度体系和有效的师德师风建设长效机制是新时代教师素质提升的重要保证。就师德评价而言,一方面,突出典型树德,持续开展优秀教师选树宣传;另一方面,加强警示教育,引导广大教师时刻自重、自省、自警、自励,坚守师德底线。^[1]

师德楷模虽然事迹各不相同,但他们都有两个共同的特点:为了学生好的动机和为了学生好的行为。他们无私的奉献精神 and 崇高的人格境界,得到了人民群众的认同与赞扬。而师德低下的教师,不论其行为的出发点还是行为本身都违背了教育的初衷。

然而,除了上述两类教师,在现实中往往还存在

着“第三类教师”,他们具有为了学生好的动机,但他们的行为却引发争议。据报道,淮安某中学一名高三学生违规带手机被班长发现后劝其上交老师,班主任了解情况后强调高考在即,必须上交手机,但该生拒绝上交,班主任当众砸坏手机并让班长将此过程拍摄下来发到家长群里,以警示学生不准带手机进校园。记者从该生父亲处了解到,该班主任平时对学生都很好,一直很认真负责,希望学校不要因此事件处罚老师。^[2]从家长提供的信息我们可以发现,该教师有责任心,严格要求学生,对学生充满期望;从网友们的评论中也可以发现,大部分网友表示理解这位高三老师因“恨铁不成钢”使用这一过激行为,但这位教师采取的措施却明显违反了教师职业道德规范。

基金项目:2019年度浙江省哲学社会科学新兴(交叉)学科重大扶持项目“师德教育路径创新:促进职前—在职教师职业道德发展的fNIRS与行为研究”(19XXJC04ZD)

类似于上述的“第三类教师”在中小学教师中并不少见,对“恨铁不成钢”式师德失范的内涵与外延进行深入分析,将有利于对“第三类教师”的师德水平作出相对全面的评价。

一、“恨铁不成钢”是师德失范的特殊形式

“失范”(anomie)又称“越轨”,是指超越了法律、规范和习俗,属于社会学学术语。最早由 Durkheim 在 1893 年的《社会分工论》中正式提出,他认为“失范是所有道德的对立面”^[3]。失范分为宏观层面的社会失范和微观层面的个体行为失范。师德失范属于个体行为失范,属于道德失范的一种,且目前理论与实践领域一般都是从结果论视角来界定师德失范,欠缺“动机—结果”二维视角的审视。

(一)结果论视角下的师德失范

什么是师德失范?这涉及道德评价问题,以康德为代表的动机论和以边沁、穆勒为代表的结果论是历史上道德评价的两种基本取向。动机论者认为,评价行为善恶只需看动机不必看结果,结果的好坏不影响行为的性质和对它的评价,因而只要施事者的动机是好的,无论结果怎么样的行为都是好的或合乎道德的。^[4]结果论者认为,行为的道德价值与行为的动机无关,主要取决于行为的结果或后果,因而应从行为结果的角度来评判道德价值。^[5]当前对师德失范的判断主要是基于结果论的道德评价,即以教师的行为是否符合师德规范作为判断师德是否失范的依据。具体来说,就是按照一定的道德行为标准,运用社会舆论、教育传统和内心信念等形式,对教师的教育行为进行是非、善恶的价值判断和分析。^[6]

对此我们认为,尽管动机这种以主观形式存在的观念难以被证明,同一个动机可以产生善的、恶的以至无善无恶的行为,^[7]但结果论同样存在实践困境,因为人的行为毕竟是受其动机影响的,结果论把从恶的动机出发而具有好的结果的行为均视为“道德”的行为,将使自身最终丧失其评价善恶的功能。不考虑教师动机仅根据教师行为对师德定性在某种程度上是没有意义的,甚至还容易将教师带入消极师德的趋向。

所以,只有将动机论和结果论相结合,才能更有效地界定和应对师德失范。同时,尽管动机和结果都是道德评价的要素,但行为动机和行为结果在道德评价系统中的地位是不同的。在道德评价系统中,动机是决定道德评价的一种带有根本性质的要素,结果是一种非根本的要素。因为我们自觉地出于道德意愿而发出的行为,比消极被动地合于道德而采取的行为,更能体现出道德特有的性质,更具有道德价值。^[8]

(二)“动机—结果”视角下的师德新类型

在“动机—结果”视角下,动机和行为都是道德评价的要素,因此,我们将教师动机和行为辩证统一起来考查师德水平,建立动机—结果二维视角下的师德分类模型,见图 1。

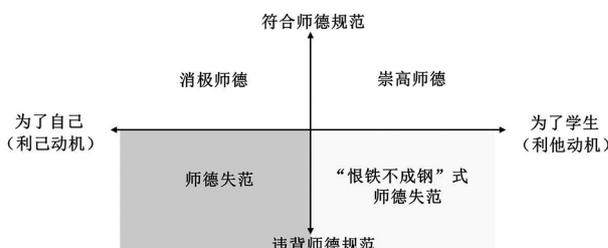


图 1 动机—结果二维视角下师德分类模型

1. 崇高师德

这是动机和行为一致的理想状态下的师德,具有最高道德价值。教师的教育动机是为了学生好(利他),对应的行为也是符合教师职业道德规范。这是社会对教师职业道德的期待,也是广大教师需要逐渐养成的崇高师德。

2. 消极师德

尽管教师在教学工作中没有出现明显越轨于师德规范的行为,但其主观动机却是为了自己(利己)或者对学生产生不利的影响。如教师在监考的过程中对学生的舞弊行为视而不见,学生不交作业也不催不问,不帮助有困难的学生,不愿意管违反纪律的学生,对于学生处于不想管、不愿管的消极师德状态,属于底线道德价值。

3. 师德失范

这种失范类型从主观动机上讲是教师为了自身利益,从行为上看也逸出于师德规范。如学术不端,收受、索要家长财物,利用家长资源谋取私利,向学生散布或转发错误观点,歧视、侮辱、伤害学生等。

因此,这一类动机和行为都是违背道德要求的,是突破师德底线的师德类型,是师德失范,具有负向道德价值。

4. “恨铁不成钢”式师德失范

这是一类教师主观动机和行为表现不一致的师德类型,具有次级道德价值。教师的行为违背了师德规范,但从教育动机而言,他们站在学生的立场上,一心为了学生,急切希望学生变好、能在学业上有所收获,但在道德行为上却表现出不符合师德规范的行为,在某种程度上对学生和自己都造成了伤害。由此,本文将这类特殊的师德类型从原来的师德失范大类中分离出来,提出了“恨铁不成钢”式师德失范。

二、“恨铁不成钢”式师德失范的内涵特征

“恨铁不成钢”是一种教育隐喻,常常被用来形容家长对孩子,教师对学生的不上进、不成才而产生的焦虑和不满情绪。当前对于教师因“恨铁不成钢”而出现的失范行为一般有两种观点:一种是认为教师“师爱过当”引发的失范行为,即教师真诚、热切地期望自己的教育对象迅速成才,但是在教育实践中却事与愿违,致使教师产生焦虑、失落等负性情绪,从而出现了不恰当行为。^[9]另一种是认为“恨铁不成钢”只是教师行为失范的借口,其实质是教师自身存在心理缺陷,将内心的压力、不良情绪等在学生身上宣泄,是一种从个人私利出发的臆想爱。^[10]因此有必要对“恨铁不成钢”式师德失范进行清晰的内涵界定。

(一)“恨铁不成钢”式师德失范的内涵

“恨铁不成钢”式师德失范根本上来源于教师对学生的殷切期望。当学生没有达到教师期望的水平时,教师对学生的学习态度、行为产生不满情绪,体现在教师在其强烈的角色认同的作用下认为自己具有对学生的“强制性”“教化权力”,并把这种“强制”和“权力”转化为自己的责任,表现为对学生极度“负责”的“爱岗敬业”精神。^[11]而这种对学生极度“负责”的“爱岗敬业”精神,一方面使教师难以直接看到“回报”甚至没有“回报”,长此以往容易造成教师的共情疲劳,出现了动嘴骂、动手打或者冷漠地处理学

生问题,呈现出趋向两个极端的行为方式;另一方面,一些教师尽管兢兢业业、认真负责,但由于受错误的教育观念支配,依然信奉“棍棒底下出人才”,采用一些如蔑视、讽刺、挖苦、罚站等自认为“有效”的教育方式,上述的不恰当行为均造成了师德在行为层面的失范。“恨铁不成钢”式师德失范属于动机和行为不一致的道德失范行为,是师德失范的特殊形式。

1. “恨铁不成钢”式师德失范是教师共情疲劳的外在表现

研究表明,我国中小学教师的情绪衰竭水平较高,去个性化程度较低,且拥有较高的工作投入水平。^[12]即我国中小学教师对教师角色的认同度较高,能清楚地认识到工作的职责和使命,但同时他们在工作中因压力而积累产生的情绪疲惫状态比较明显,具有倦怠倾向。共情疲劳是职业倦怠的一种特殊形式,是助人者“关爱的代价(cost of caring)”,这是由教师的职业特殊性决定的。^[13]教师的工作对象、过程、性质和目的的特殊性决定了教师在工作中需要主动对学生付出大量的情感、关爱、耐心。特别是“恨铁不成钢”的教师,他们具有强烈的教育情怀,在主观上有高助人动机和强责任心,希望通过自己的无私付出实现高效的教學,期待学生得到发展,取得成绩。完成这些工作的能力和资源来源于教师个体,但由于他们对学生的共情和付出关爱有时候是难以直接看到“回报”甚至是没有“回报”的,这种资源也可能会因教师过度工作和共情无法得到满足而逐渐耗尽。^[14]共情是共情疲劳出现的前提条件之一,表达共情是教师在教育教学过程中的常规部分,且共情水平越高、越全身心投入育人(助人)工作的教师越有可能出现共情疲劳。^[15]共情疲劳还会随着想要却无法帮助处于困境中的人的压力而发展,这也意味着越是有助人动机的教师越有可能产生共情疲劳。^[16]

处于共情疲劳的教师在生理、情感、行为、认知、人际关系和专业表现等方面会发生变化,出现疲倦、对学生麻木或疏远、对学生的事情失去耐心或不能容忍、教学工作不力、责任感下降等现象,乃至违反教师职业道德规范。^[17]因此,从教师共情的角度来看,“恨铁不成钢”式师德失范是教师共情疲劳的外在表现。

2. “恨铁不成钢”式师德失范是教师教育观念的外在反映

“恨铁不成钢”的教师尽管主观动机是为了学生好,但其教育观念的偏差也会导致其在教育学生过程中出现不恰当行为。教师的教育观念是教师在教育教学中对相关教育现象、特别是对自己的教学能力和所教学生的主体认识,它直接影响着教师的知觉、判断,进而影响其教学行为,主要包括教师的学生观和教师的教育效能感。^[18]

教师的学生观是指教师对学生的基本认识和根本态度,影响着教师在教育活动中的行为方式、目的以及对学生的评价。“恨铁不成钢”式师德失范教师的片面学生观,使他们更多关注学生潜能发挥和学习状况,这就容易造成教师在教育过程中片面关注学生的某一方面而忽略学生其他方面。因此,当教师对学生辛勤付出后学生还是没有达到教师所期望的状态时,就会将结果归因于学生不努力、不按照老师要求学习,或故意针对老师等,从而采取简单粗暴的方式来处理没有达到要求的学生,引发师德失范。

教师的自我教育效能感是指教师对自己影响学生行为和学习成绩能力的主观判断。低自我效能感的教师在遇到学生扰乱课堂纪律、作业屡次不完成等问题时,认为自己所具备的资源已不足以应对所面临的管理状况从而感到束手无策,这种“无能感”,使教师产生焦躁甚至愤怒情绪,抑或用简单粗暴的方式控制学生,试图快速取得教师希望达到的效果,抑或采用漠视等方式消极应对。高自我效能感的教师此时可能会变得咄咄逼人,因为他们认为责骂、讽刺学生、将学生赶出教室等都是管教学生的有效手段,不仅可以对当事学生违纪和不认真学习等行为进行遏制,而且还可以起到“杀鸡儆猴”的作用。^[19]

教师的教育观念首先影响了其对待教育的态度、对学生采取的教育方式与策略,进而影响了教师的行为。教育观念的偏差导致了教师在教育学生时出现了片面的学生观或过高过低的教育效能感,从而引发了教师一系列不恰当的行为,从这个角度来说,“恨铁不成钢”式师德失范是教师教育观念的外在反映。

(二)“恨铁不成钢”式师德失范行为的基本特征

“恨铁不成钢”式师德失范的教师就其行为而言与其他失范一样都偏离了教师职业道德规范,但“恨

铁不成钢”式师德失范的前提是教师主观动机是为了学生好,这也是“恨铁不成钢”式师德失范的根本特征。因此,“恨铁不成钢”式师德失范是师德失范的一种特殊形式。

发生“恨铁不成钢”式师德失范的教师往往有共同的特点:他们能与学生共情、对学生充满希望、急切希望学生变好、责任心强并严格要求学生,他们的不恰当行为发生的情境、行为指向的对象、行为方式以及严重程度与一般的道德失范有着共通之处,另一方面,“恨铁不成钢”式师德失范行为有其不同于其他师德失范行为的特殊性。

1. 情境的特定性

“恨铁不成钢”式师德失范的发生往往有特定场合或情景。如在教室、办公室等与教育教学相关的场合以及在学生违纪、作业未按要求完成、学生对教师所提问题不能正确回答、考试成绩不理想等情景下出现。而一般意义上师德失范发生的情境包括了上述场合或情景及以外的一切可能导致教师发生失范行为的场合或情景。

2. 对象的特殊性

“恨铁不成钢”式师德失范发生的对象一般具有特定性。一般的道德失范其发生客体具有不确定性,可以是人,也可以是物,而“恨铁不成钢”式师德失范发生的客体具有确定性——学生。教师“恨铁不成钢”发生的对象往往是自己任教或用心教育管理过的学生。

3. 行为的情绪化

“恨铁不成钢”式师德失范中教师出现的不恰当行为主要包括:不正眼看学生,向学生瞪眼、白眼等不恰当表情;对学生吼叫、讽刺、挖苦、恐吓甚至辱骂等不恰当言语;向学生扔粉笔头、拍讲台,将学生赶出教室,撕学生作业本甚至打学生手心等不恰当动作;对学生采取如罚抄、罚站、罚跑,作业不完成不准回家等不恰当措施。而一般的师德失范行为还包括了收受家长馈赠、学术不端、发表不当言论等。

4. 程度上多为“失德”性质

“恨铁不成钢”式师德失范中教师的不恰当行为是教师在教育学生过程中由于情绪失调和认知偏差带来的偏离教师职业道德规范的行为,在严重程度仅限于道德失范而不是违法犯罪。而一般所说的师德失范不仅包括了道德上的失范,还包括严重的

师德失范甚至还可能引发违法犯罪。

5. 行为诱发性

“恨铁不成钢”式师德失范中,教师不恰当行为的发生一般有诱发因素,如学生屡次迟到,作业讲了几遍还不订正,上课不认真听讲且提醒后还不改正,等等,也就是说并不是学生一出现问题教师就出现不恰当行为,这些不恰当行为往往是在学生屡教不改的情况下出现。因此,“恨铁不成钢”的教师其不恰当行为有诱发性和偶发性。

三、应对“恨铁不成钢”式师德失范的现实意义与实践路径

明确“恨铁不成钢”式师德失范的内涵与外延,在具有师德失范行为的教师群体中区分出“有为了学生好的教育动机,但出现不恰当行为”的师德水平并不低的“第三类教师”,并为此提供应对的实践路径是当前师德建设值得关注的部分。

(一)区分出“恨铁不成钢”式师德失范的现实意义

动机是决定教师行为的主观因素,是影响师德素养的核心要素。教师在教育教学过程中的各种行为是其师德素养的外在表现,也是影响学生发展的最为直接的道德行为。教育实践的某些情境下,教师的行为表现与其内在动机存在着不一致性。“恨铁不成钢”式师德失范的提出有利于在对教师某个失范行为进行评价时运用行为功能理论去分析该行为的前因后果,弄清楚这个问题行为为什么会出现在什么情景下出现,行为背后蕴含着什么样的动机,从而使对师德素养的分析不仅仅局限于教师的外在行为。通过行为功能理论对“恨铁不成钢”式师德失范的分析有利于在肯定教师“为了学生好”的基础上对教师的失范行为进行校正,塑造新的社会可接受的、对教师和学生发展有促进的行为。

对教育行政部门而言,“恨铁不成钢”式师德失范的提出有利于教育主管部门去关注“恨铁不成钢”式师德失范在中小学教师中的存在情况及发生频率,可以为教育管理部门在制定师德教育方案时提供参考,为师德素养分析和师德评价提供新视角,也有利于对“第三类教师”的师德水平作出较为全面的评价,避免消极师德的产生。

对教师个人而言,“恨铁不成钢”式师德失范的

提出有利于教师进行对照和自我反思以逐渐减少相应的失范行为,从而避免对学生和教师本人产生一系列消极影响和无意识的伤害。当前,从新闻媒体对“恨铁不成钢”式师德失范的众多新闻案例中,我们可以看到,教师的道德失范行为不仅对学生的身心产生了严重的伤害,而且对学生家庭、教师本人以及整个教师队伍也带来了巨大的影响。师德失范不仅是社会问题,更是师德教育的问题,与教师专业发展有着至关紧密的联系。对于这一问题的深入研究,有利于教师从自己的教育动机和道德行为两方面进行深入自我反思,促进教师的道德自律,提高教师师德素养,从而减少“恨铁不成钢”式道德失范的发生。

(二)应对“恨铁不成钢”式师德失范的实践路径

治理“师德失范”、加强师德养成教育是贯彻落实师德建设长效机制、全面加强师德师风建设的重要工作。“恨铁不成钢”式师德失范的特殊性决定了在师德失范的治理中更要关注教师“利他动机下的行为失范”,探索应对“恨铁不成钢”式师德失范的实践路径。

1. 开发教师心理资源,预防和缓解共情疲劳

教师共情疲劳是由于教师共情过程中无力参与或进入与学生的关爱关系而产生。^[20]由于教师的助人行为在更多时候是隐性的,教师的共情疲劳往往容易被忽视,从而产生因共情疲劳引发的师德失范。但共情疲劳与职业倦怠不同,它出现的突然,恢复也比较快,如果及时关注教师共情疲劳,采用积极的对策去干预还是可以避免的。根据Katz(2007)的研究发现,心理资源会对共情疲劳的出现起抑制作用,主要包括外部资源和个体内部资源。

外部资源主要指社会支持。社会支持水平是共情满意度最显著的预测因子。^[21]学校可以考虑为教师创造良好的外部条件,帮助教师建立同伴互助支持系统,^[22]为教师提供更多的社会支持。内部资源主要包括信心、自我效能、希望、乐观、幸福感、情商和复原力等。^[23]复原力强的人更容易从共情疲劳中恢复过来。将自我关爱的技巧和策略整合到日常工作实践中,是提升复原力预防共情疲劳的关键。保持或改善身体健康是自我关爱的核心策略,定期的体育锻炼、读一本好书、看电影、和朋友们一起出去玩,这些都是自我关爱的重要组成部分。^[24]积极关

注教师共情疲劳现象,开发教师心理资源是应对“恨铁不成钢”式师德失范的主要路径。

2. 丰富师德教育内容,帮助教师在实践中规范行为

首先,师德教育要引导教师更新观念,与时俱进,主动求索,提升自我师德水平。师德教育首先应当是观念的教育,引导教师形成主动求索、自我发展的意识,使教师形成正确的角色定位意识和挑战自我、勇于奋进的积极主动性。通过培训等帮助教师摆脱“成绩代表实绩”的育人心理,让教师理解教育评价的多维度,学会对学生宽容,留给学生更多自由发展的空间。其次,组织教师在共同体中利用案例分享、分析,让教师们认同学习成绩并不是评价学生的唯一标准,能看到不同学生的不同闪光点,帮助教师关注学生需求,关注学生生活。最后,在师德教育中规范教师行为,制定具体的利于实施参照的具有结构层次的教师道德行为规范,让教师在教育实践过程中体验和感悟其道德行为,从而影响教师的道德情感,促进其认同并内化师德规范。实践能使教师对他人的处境感同身受,产生道德心情和意愿,这是教师个体践行师德的原动力。体悟对预防教师行为失范有重要意义。

提出“恨铁不成钢”式师德失范不是为了替教师的不恰当行为寻找借口,而是为了更好地在师德教育过程中关注“有为了学生好的教育动机,但出现不恰当行为”的师德水平并不低的“第三类教师”,并在此基础上探索出应对“恨铁不成钢”式师德失范的实践路径。通过不断完善相应的规章制度,实现在治理师德失范时既达到对教师道德失范行为的零容忍,又保护教师那份纯真的教育情怀,这也是贯彻落实师德建设长效机制、全面加强师德师风建设的一项重要工作。

参考文献:

- [1] 教育部等七部门印发《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html, 2019-12-06.
- [2] <http://bbs1.people.com.cn/post/129/1/2/175429061.html>, 2020-04-12.
- [3] 涂尔干. 社会分工论[M]. 渠敬东,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2000:14.
- [4] 康德. 实践理性批判[M]. 北京:商务印书馆,2000:62.
- [5] 朱贻庭. 应用伦理学辞典[Z]. 上海:上海辞书出版社,2013:35.
- [6] 糜海波. 师德评价标准的价值取向及构建要求[J]. 大庆师范学院学报,2018,38(2).
- [7] 边沁. 道德与立法原理导论[M]. 时殷弘,译. 北京:商务印书馆,2000:59.
- [8] 葛晨虹. 我们怎样进行道德评价[J]. 齐鲁学刊,2001(3).
- [9] 钱焕琦. 论师爱之过当与恰当[J]. 道德与文明,2002(4).
- [10] 王正平. 教育伦理学[M]. 北京:人民教育出版社,2019:457-458.
- [11] 申继亮,赵景欣. 中小学教师职业道德的现实思考[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2006(1).
- [12] 齐亚静,伍新春,胡博. 教师工作要求的分类——基于对职业倦怠和工作投入的影响研究[J]. 教育研究,2016,37(2).
- [13] JOINSON C. Coping with compassion fatigue[J]. Nursing, 1992, 22(4).
- [14] KROP J. Caring without tiring[J]. Education Canada, 2013,53(2).
- [15] 孙炳海,江奕儒,楼宝娜,等. 医护人员共情疲劳的发生机制:有中介的调节效应模型[J]. 心理研究,2014,7(1).
- [16] KOENIG A, RODGER S, SPECHT J. Educator burnout and compassion fatigue: A pilot study[J]. Canadian Journal of School Psychology, 2018,33(4)
- [17] HYDON S, WONG M, LANGLEY A K, et al. Preventing secondary traumatic stress in educators[J]. Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 2015, 24(2).
- [18] 辛涛,申继亮. 论教师的教育观念[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),1999(1).
- [19] SAHA L J, DWORKIN A G. International handbook of research on teachers and teaching[M]. Springer Science & Business Media, 2009:418-430.
- [20] VAN MOL M M C, KOMPANJE E J O, BENNOIT D D, et al. The prevalence of compassion fatigue and burnout among healthcare professionals in intensive care units: a systematic review[J]. PloS one, 2015,10(8).

- [21] KILLIAN K D. Helping till it hurts? A multi-method study of compassion fatigue, burnout, and self-care in clinicians working with trauma survivors [J]. *Traumatology*, 2008, 14 (2).
- [22] FOWLER M. Dealing with compassion fatigue [J]. *The Education Digest*, 2015, 81 (3).
- [23] LUTHANS F, CHURCH A H. Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths [J]. *Academy of Management Executive*, 2002, 16(1).
- [24] LEWIS M L, KING D M. Teaching self-care: The utilization of self-care in social work practicum to prevent compassion fatigue, burnout, and vicarious trauma [J]. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2019, 29(1).

The Connotation and Response of "Hate Iron Does not Become Steel" Type of Teacher's Moral Anomie

YU Xia-jun, SUN Bing-hai, LI Wei-jian

Abstract: The teacher's ethics evaluation based on consequent can praise the model of teacher's ethics and condemn the immoral teachers. However it is difficult to identify the teacher's ethics level of those teachers who make inappropriate behaviors to the students due to the "hate iron cannot become steel" motivation. According to the classification model of teacher's ethics from the perspective of motivation and consequence theory, the teacher's ethics anomie of "hate iron not become steel" is distinguished from the behavior anomie of altruistic motivation. "Hate iron does not become steel" type of teacher's moral anomie is the external expression of the teacher's compassion fatigue, is the reflection of the teacher's educational concept. For the good of students but inadvertently cause harm to students is the basic characteristic of "hate iron does not become steel" type of teacher's moral anomie. To clarify the connotation and extension of "hate iron does not become steel" type of teacher's moral anomie is helpful to distinguish the "third class" teachers who are not low in moral anomie and avoid the generation of negative teacher's moral. By constantly optimizing the content and enriching the forms of teacher ethics education, helping teachers cope with empathy fatigue and regulating moral behavior, it can prevent and reduce the occurrence of "iron does not become steel" type teacher ethics anomie, which will be conducive to the implementation of the long-term mechanism of teacher ethics construction and provide reference for teacher ethics construction.

Key words: teacher's ethics; teacher's moral anomie; "hate iron does not become steel"; compassion fatigue; ethics education

责任编辑:陈兴安