

## 再论“教师德育专业化”

檀传宝

**[摘要]** 教育根本性质保障与德育实效提高的一个关键性因素是充分实现“教师德育专业化”,但是,在世界范围内“教师德育专业化”这一命题尚未引起应有的关注,甚至普遍存在“教师专业化”的概念缺损问题。“教师德育专业化”的类型包括“教师的德育专业化”和“德育教师的专业化”,内涵包括专业伦理和专业知能,过程包括专业的整体发展和教师个体德育专业化。实现“教师德育专业化”,政府要建立与“教师德育专业化”要求相配套的制度,以及完善的促进“教师德育专业化”的政策体系;大学应加强对“教师德育专业化”的学术研究和“教师德育专业化”实践模式的探索与创新;中小学校需探索建立“教师德育专业化”的校本模式,教师则应自觉做自身德育专业化的主人。

**[关键词]** 教师德育专业化;德育实效;专业品质;政策体系;学术研究;实践模式

**[作者简介]** 檀传宝,北京师范大学公民与道德教育研究中心主任、教授 (北京100875)

2007年,《教育研究》曾经邀约蓝维、易连云、迟希新、王小飞及笔者一起在该刊上专门展开了“教师德育专业化笔谈”。<sup>[1]</sup>之后,笔者继续利用与北京市教委合作项目(北京市中小学德育专家资源库建设)、香港田家炳基金会合作项目(学校德育推进计划)的机会不断思考、实践“教师德育专业化”这一命题,并出版了与这一命题直接关联的项目成果《教师德育专业化读本》(教育科学出版社,2012年)、《走向德育专业化——学校德育100问》(华东师范大学出版社,2012年)等。但是与笔者的热切期待相比,“教师德育专业化”迄今还远远没有引起教育理论界、有关决策部门及教育工作者的应有关注。而作为一个德育专业工作者,笔者一直希望对“教师德育专业化”的倡导能够引起更多、更广泛的关注。这不仅仅是因为个人的学术兴趣,更多的是因为这一命题实在关涉德育实效的提升、教育根本性质的保障等。因此,笔者再次抛砖引玉,集中讨论为什么要提出“教师德育专业化”的命题、“教师德育专业化”应有的维

度与内涵是什么、如何实现“教师德育专业化”三个子命题。

### 一、为什么要提出“教师德育专业化”的命题

我们可以从教育根本性质的保障、教育现实问题的解决、教师专业化概念的缺损等三个维度来讨论“教师德育专业化”命题提出的必要性与重要性。

#### (一)教育的本然:没有德育就没有教育

教育应当具有“教育性”,这是一个公理性命题。对于这一本然命题进行卓越论述的教育学家数不胜数。这里不妨枚举一中一外两个例子。一个是著名教育家赫尔巴特的论述,他关于“道德是教育的最高目的”<sup>[2]</sup>以及“没有离开教育的教学,也没有离开教学的教育”<sup>[3]</sup>的论述在世界范围内一直为人们所津津乐道,就是因为他对德育与教学的关系、德育对教育根本性质的保障作用做出了卓越论述。另一个是我国台湾学者陈迺臣的论

述：“教育应该包含教导和学习的因素在内，但反过来说并不一定为真。亦即有教有学的行为或活动，不见得就是教育。这是因为教育本身也是一种价值性活动。”<sup>[4]</sup>因此，“教育是一种善意（良善之意向）的活动。”<sup>[5]</sup>赫尔巴特与陈迺臣的论述都是对教育之“教育性”（价值性）公理的肯定，也是对德育之于整体教育性意义的有力确证。

但人类一个非常荒谬的特征乃是，我们承认的公理常常得不到我们应有的尊重。在教育领域没有人否定过教育的价值属性，但是人们日常生活中对“教育”形态的认知常常又狭隘到只包括教师对学生的知识、技能的教学。换言之，尽管教育的价值性毋庸置疑，教育价值性需要通过德育系统的具体存在予以落实或者保障也毋庸置疑，但是真正考虑落实教育的价值本性的教育制度设计与教育实践安排却一直曲高和寡。

与之相联，现实的问题是：当教育的“教育性”保障无法实现的时候，反教育的“教育”就会产生。这一点，只要看一看世界范围之内反道德的教育诸病象就不难理解。因此，如果德育的概念得到专业、理性的界定（如德育并不仅限于专门的德育课），所有从教者作为德育工作者的天命就必须通过“教师德育专业化”等具体途径去实现。没有德育就没有教育，因此没有“德育专业化”当然就没有完整、健康、科学的“教学专业化”“班主任专业化”“校长专业化”和“教育专业化”概念。而抽掉“教师德育专业化”，教育领域其他的专业化就失去了灵魂、就会变质。

“教师德育专业化”在这个意义上说不是一个现时代的新命题，而是一个具有普世性、永恒性的教育之规律性要求

（二）时代的呼唤：教师专业品质的建构需要德育维度

如前所述，当教育的“教育性”保障无法实现的时候，反教育的“教育”就会产生。因此，从迫切的教育现实问题的解决入手，我们也不难看到“教师德育专业化”的必要性。

我们不妨从对中国德育、教育的一些负面现象的观察、分析入手。2011年“绿领巾”事件<sup>[6]</sup>刚刚出现时，笔者就曾和同事赌定说：如果我们的某些东西不变，“绿领巾”事件就一定会以别的形式重现。果然一语成谶，几天之后就出现了“红校

服”事件<sup>[7]</sup>。两个事件，一个是“激励后进生”，一个是“奖励优秀生”，故事情节不同，但不同症候背后的教育病理却完全一样——罔顾教育的基本伦理、违背德育的基本规律。

十分怪异的是，哪怕现实的教育再畸形，我们仍然不能说当事人的学校、教师是不关心学生的品德“成长”、学业“进步”的。事实上，在中国这样一个“伦理型”文化中，许多教师不仅在意学生的品德，而且恰恰是在千方百计地用经验上、自我感觉上“可能正确”的方式去不断努力“提高德育的实效”及“促进学生的成长”而屡屡“好心办坏事”的。问题的症结在于：由于缺乏德育专业化教师培育，教育工作者有关德育的教育观念、专业能力不够。所以，即使某一次课、某一个现象我们注意到了，努力防止再次“出事”，可是因为教师队伍的德育专业能力没有建设上去，有一天问题就一定还会在另外的地方以另外的形式出现。所以对许多教育病态的观察与分析中，我们都不难觉察到一个非常重要的命题，那就是当古代经验型教师要向现代专家型教师转型时，德育作为一个专业的维度必须明确地提出来。否则，不仅德育会出问题，而且全部教育都会病态化。就像“绿领巾”事件等就不单是德育的局部问题，而是事关整体教育品质的大病症。

如果说应对德育的现实问题是“教师德育专业化”必然要求的一个消极维度，那么主动回应当代社会发展对于教育品质的更高需求则是“教师德育专业化”历史必然性的另外一个积极维度。以中国基础教育为例，人们已经从让孩子“有学上”的阶段逐步过渡到让孩子“上好学”的阶段。越来越多的家长希望学校和教师能够重视、呵护、促进孩子的精神成长，使之成为品德优秀、精神强大、具备幸福生活能力的一代新人，而非仅仅能够进行简单读、写、算，或者仅仅能够进入大学学习。虽然世界各国的发展程度不尽相同，但是对教育品质的更高需求逐步成为全球当代教育的主要趋势。与这一教育需求的历史性变革相对应的，当然必须是教育的历史转型——从量的扩张到质的追求，进而是教师的历史转型——教师必须从一个经验型的“教学”工作者逐步发展成为具备德育等更全面的专业能力的专家型“教育”家。

因此，在全球范围之内，依据社会发展对当代

德育现实的迫切需要和教师专业化的发展趋势两个方面的分析都不难得出这样一个结论——教师专业化新阶段的最突出特征是对“教师德育专业化”的强调。简而言之,教师专业品质的建构对德育专业维度的祈求是一种时代的呼唤。

### (三)概念的缺损:两类错误的假设

尽管人们对于教师的工作是不是一种“专业”存在不同的意见,但是我们仍然可以说教师职业的专业化是人类历史上一个重要的里程碑。然而“教师专业化”又是一个远未完成的历史任务。这是因为迄今为止的“教师专业化”概念还是一个未完成的残缺概念。这一概念的缺损至少表现在以下两个十分重要的维度上。

第一个概念缺损是指“教师专业化”的范围只限于教师,而没有扩展到与教师工作有关的全部教育领域。2003年,联合国教科文组织在上海举办的有关教师专业标准的研讨会上,笔者曾经建言,希望用“教育专业”的概念取代“教学专业”或“教师专业”。因为后者一个致命的缺点在于只要求“士兵”(基层教师)专业化而忽略了“将军”(高层教育官员)的专业化。笔者曾经直接与来自威斯康辛大学的一位美国同行交流:即使发达国家如美国,也没有完整的“教育专业”概念——因为美国只有教师资格证书和校长资格证书,却没有对高于校长和教师的教育官员和教育公务员提出教育专业要求的资格证书制度。毫无疑问,这种只要求“士兵”却不要求“将军”的“专业化”概念不仅不公平,而且十分危险——在包括德育在内的任何一个教育领域,如果决策没有专业化,则具体工作绩效越高往往越危险——就像如果士兵按照指挥员指示瞄准的方向有误,则枪法越准损失越大。

第二个概念缺损是指“教学专业(化)”或“教师专业(化)”常常不包括德育的成分。迄今为止,除日本<sup>①</sup>等少数国家之外,大多数国家的教师专业化的重点都是聚焦于教学的专业化(虽未明说)。如果说对德育维度有所关注的话,教师专业化也仅仅关注了与德育相关、但并非德育本身的教育专业伦理(或教师伦理)维度。人们仅仅从一

般“专业”标准中必有“专业伦理”的逻辑出发推演出了教育专业伦理或教学伦理范畴,却不重视德育本身也需要“专业化”的现实要求与教育规律。这就使得迄今为止的“教学专业(化)”或“教师专业(化)”等概念因为德育这一必要内容的缺损而成为一个未完成的残缺概念。然而,教育的现实情况是:一方面,教师大学毕业拿到教师资格证书时基本没有学习过如何进行德育,在继续教育过程中对德育的学习也是偶然和不系统的,故所有教师都在以“摸着石头过河”的方式从事德育;另外一方面,现代教育与心理科学已经在德育理念、德育基础理论、德育策略与技能、品德及德育心理等许多维度都累积了十分丰富的研究成果,但这些成果只在教育研究者圈子里面循环,而较少与一线教师和其他实际教育工作者联系。

因此,“教师专业化”概念的缺损也是论证“教师德育专业化”概念建构必要性的一个重要维度。如果我们再不做迅速的改变,则不仅这个概念本身是缺损的,更主要的危险乃在于现实的教育病态很难得到根除。所以,基于教育的根本性质、基于时代的需要、基于对“教师专业化”概念本身缺陷的弥补,在更广泛的范围内确立“教师德育专业化”的命题,无疑是教育界十分必要、迫切的任务。

## 二、“教师德育专业化”应有的维度与内涵是什么

由于“教师德育专业化”命题本身尚未得到应有的关注,这一概念的内涵与外延当然都是一个待构建的对象。本文试图从以下三个维度列举一孔之见。

(一)类型:“教师的德育专业化”与“德育教师的专业化”

德育从形态上说可以划分为直接德育、间接德育、含隐性课程意义上的德育三大类型,<sup>[8]</sup>如果将后两者合并,也可以说是直接德育和间接德育两大类型。因此,假定我们完全认可所有教育工作者都是德育工作者这样一个观点,教师仍然可以划分为两个类型:专门的德育工作者和非专

<sup>①</sup> 日本小学、初中所有学科的教师取得相关教师资格证书时有学习两个学分的道德教育(讨论如何进行德育)课程的明确要求。

门的德育工作者。前者指所有专门或者直接从事德育课程教学、活动的教师,如承担思想品德课程教学的教师以及班主任、德育主任等,德育是他们的专职或主要工作之一;后者指承担一般文化课程教学或其他学校教育工作的教师,他们的主要工作首先是某些非直接德育课程的教学和服务等。基于这一认识,“教师德育专业化”当然就有针对非专门德育工作者、专门德育工作者两个不同类型教师提出的不同专业化,或称“教师的德育专业化”和“德育教师的专业化”。

第一,关于“教师的德育专业化”,即非专门德育工作者的德育专业化要求。如果我们认可所有教师都是德育工作者,那么反过来对非专门德育工作者的德育专业化要求也可以理解为对所有教育工作者的德育专业化要求。无论在学校工作的哪个岗位上,由于教育本身的价值属性或者“德育性”,所有教师,不管是数学、物理、化学还是音乐、美术、体育课教师,都负有直接德育,尤其是间接德育的责任。因此,每一个教师就不仅要自觉遵守教师的专业伦理,还必须责无旁贷地了解、掌握本学科教学一样去了解、掌握必要的品德心理及现代德育的基本理论,具备对学生进行合适的间接德育(含利用隐性课程开展德育),甚或适时开展某些必要的直接德育的专业能力。故“教师德育专业化”的第一步,应该是尽快建立对所有教师的德育专业素养标准。

第二,关于“德育教师的专业化”,即专门德育工作者的德育专业化要求。鉴于德育是专门德育工作者或德育教师直接和主要的工作责任,故对他们的德育专业素养的标准或者专业要求显然应当大大高于对一般教师(非专门德育工作者)的要求——就像心理咨询师在学校开展工作所需要的专业能力标准应当大大高于一般教师所应了解、掌握的心理健康教育的专业水平一样。非常遗憾的是,迄今为止专门德育工作者的德育专业化水平也处于十分低下的状态。在中国,小学品德与生活、品德与社会的科任教师一般是由语文、数学教师(或班主任)兼任的,新教师在入职的时候只是语文、数学教师,一般没有接受过与德育课程直接相关的教育专业训练。而中学政治课(思想品德、思想政治)教师,则基本上是由各师范大学的思想政治教育专业培养的,而这类师范生培养

的主要课程设计与数学、物理教师的培养模式并没有实质上的不同——主要课程仍然为学科专业课程(像数学系学数学一样,政教专业的主要课程是哲学、经济学、政治学等)、公共教育学和公共心理学、学科教学论(或教学法)、教学实习等几个固定模块。前述德育课程教师的培育模式没有充分考虑德育课程与教学的特殊性,德育心理学、德育基本理论、学校德育实务、班主任工作等德育专业课程的学习基本没有涉及。这就说明,现行德育课程教师的培养存在一个前提性错误——人们将专门德育师资(德育教师)当做非专门德育师资(一般学科师资)去培育了。就是说,人们假定直接德育课程教学与数学、物理等一般文化课程教学的性质是一回事。德育教师培育无视德育的特殊性、规律性的现象表明:与非专门德育工作者相比,德育教师的德育专业化发展在教育现实中缺失可能还要大得多。

总而言之,“教师德育专业化”最主要的维度可以表述为“教师的德育专业化”与“德育教师的专业化”两个方面。目前这两个方面的德育专业化都尚未真正开始。

## (二)内涵:专业伦理、专业知能

除了“教师德育专业化”的类型或者维度,“教师德育专业化”概念的具体内涵也是一个亟待研究的课题。如果我们撇开教师素养中应该包括的一般文化素养和相关学科素养,仅就与德育直接相关的教育专业素养而言,“教师德育专业化”的内涵至少包括专业伦理和专业知能(知识与技能)两个方面。

专业伦理实际上又存在两个维度:一个是在经验型教育阶段就已经存在的教师职业道德;另一个是在德育专业化阶段有更高要求的教师专业伦理。人类几乎从有教育活动开始就知道教师与德育的自然关联,因而自古各国都有“身教”之说。但是在古代社会尚未实现专业化的经验教育阶段,人们对教师的职业道德要求只限于抽象的以身作则。而到现代社会,教师的专业伦理取代职业道德概念不仅意味着对教师的伦理要求更加科学(师德规范建立在伦理学、教育学、心理学、法学等现代学科知识的基础之上),而且意味着这些伦理要求更加规范、具体,具有可操作性。比如,1975年美国国家教育协会通过的《教育专业伦理

守则》除了在前言部分言明教育工作者的一般伦理原则之外,还分别提出了8条具体的“对学生的承诺”和8条“对专业的承诺”。我国香港地区1995年由“教育人员专业操守议会”通过的《香港教育专业守则》则明确了教师对专业、学生、同事、雇主、家长和公众的义务共74条,以及教师的一般权利、专业工作者和作为雇员的权利共25条。如果考虑“教师德育专业化”,则教师的专业伦理又将发展到一个更高阶段——许多现在没有明确的教育责任与权利都将进入专业伦理的要求;而一些与德育专业化相抵触的现行师德规范则必须做相应的调整。比如,当人们知道任何一种教学方法或者师生互动方式都会在价值上构成潜在的德育影响(隐性课程)的时候,在经验教育阶段因为没有认识到而不被指责的许多不规范行为都会被新的教师专业伦理所明令禁止。果如是,则“绿领巾”事件就会在最广泛的范围之内从根子上杜绝。一句话,未来“教师德育专业化”将与教育专业伦理建设形成相互支撑和共同发展的态势。

至于“教师德育专业化”的德育专业知能方面,虽然待研究的课题甚多,但是我们至少可以以现在已有的认识基础展开讨论。在《走向德育专业化——学校德育100问》前言和《教师德育专业化读本》序言中,笔者曾经分别提出过“德育理论、德育流派、德育实务的学习及德育热点问题的研讨”4个知能模块和“德育观念、德育实务、德育理论流派”3个知能模块的一般“教师德育专业化”的课程内容设计。两种设计,尤其是第一种设计不仅兼顾了德育理论与德育实务,而且为了确保德育理论知识学习的开放性和德育实务技能学习的实践特性,还引入了德育流派的学习、德育热点的研讨等维度,是一个相对全面的模块设计。但是这两种设计都是基于不同的实际任务而做的针对性工作,既基于我们的专业判断,又有相对局促的一面。

我们可以设想,在有关“教师德育专业化”的知能学习设计上,除了德育原理、品德心理学这类已经稳定的教育专业课程之外,德育哲学、德育社会学、德育美学等理论课程,以及班主任工作、德育课程与教学、德育活动的组织与设计、师生关系与德育等实践性知识的学习都应该进入未来“教师德育专业化”训练的课程体系。我们可以对专

门德育工作者与非专门德育工作者提出不同的课程要求,但是具备从事现代德育工作的专业伦理、德育观念、德育专业知识与实践能力等,应该构成“教师德育专业化”的主要目标并成为未来新型教师专业化概念的核心内涵。

### (三)过程:专业发展与德育专业化

无论是对“教师德育专业化”的类型还是内涵的讨论,都不应该局限于一种静态的分析。因为无论是教师整体还是教师个体的专业化都是一个历史发展的过程(“化”字本身就有过程的意味)。因此,“教师德育专业化”也应当从教师作为德育工作者的历史进程和每一教师个体专业发展的生涯阶段去展开对这一问题的讨论。

就教师整体而言,迄今为止教师作为德育工作者的历史可以粗略划分为两个阶段。第一个阶段是德育工作者的未分化时期。其对应的是经验型教育阶段,突出特征是教育几乎就等于德育,教师即人师或所有教师都是当然的德育工作者。这一阶段的长处是教育工作者高度重视德育,其缺陷是德育与全部教育一起均处于经验教育阶段。而这意味着这一时期的德育在“学科专业”(哲学、伦理学、政治学等)、“教育专业”(教育学、心理学等)上都处于水平极低的状态。第二个阶段是教师逐步分化为“专门德育工作者”和“非专门德育工作者”阶段。与之对应的是近现代专业化教育阶段,其突出特征是由于近代哲学、伦理学、政治学等相关学科的分化与发展,德育的“学科专业”成为现实,德育逐步成为专门的课程与活动,承担德育课程教学与教育活动者成为“专门德育工作者”,许多德育议题、内容在“学科专业”(尚非教育专业)解释上比以前更为专业。但与之相应,这一阶段的缺点是一般科任教师(非专门德育工作者)常常会误解工作分工,将德育工作的责任完全推给所谓的“德育教师”。同时由于专门德育工作者和非专门德育工作者应有的“德育专业”(有关德育的“教育专业”)标准尚未建立,教师在实现“教学专业化”的同时并未同步实现“教育专业”(教育学、心理学等)意义上“德育专业化”。因此,未来教师专业化水平的更高阶段发展的主要任务、方向就应当指向完整的教育专业意义上的“教师德育专业化”。

就教师个体的专业发展而言,专业化与职业

生涯是一对相关概念。就是说,教师专业化不仅意味着静态的教师专业伦理、学科与教育专业素养、教育实务能力的建设等,而且意味着以上教师专业内涵的建构应当与教师的专业发展阶段(与教龄相关的发展实际)建立内在的联系。这就是严格意义上的教师资格证书制度——不仅包括在教师的准入阶段候选者必须获得从教资格,而且包括在岗教师也必须通过定期进行规定课程的学习来不断更新自己的资格证书,以确保资格证书在专业上持续有效(实质上意味着教师专业知识与能力的与时俱进的更新)。显然,一个新手教师和一个成熟的专家型教师相比,其具备的专业经验、心理需求等差异甚大。故有效的教师专业伦理建设、德育专业能力建设的课程设计与学习安排都应该与教师的专业生涯特点相适应并促进其发展——这意味着社会应当设计、开发针对不同专业发展阶段的“教师德育专业化”的培训课程;不同教师个体则应当努力自觉寻找与自己专业发展阶段实际相一致的德育专业化的自主学习的内容与形式。

综上所述,“教师德育专业化”是在现代教育转型以及教育科学高度发展的基础之上针对所有教师提出的德育专业素养转型的时代要求与变革过程。其内涵、类型及实现过程都是需要认真研究的理论课题。“教师德育专业化”既是时代发展的必然要求,更是现实变革的强烈和迫切的需要。教育理论与实践工作者都应该对这一命题保持高度的关注,并努力促进这一人类教育史的伟大进程。

### 三、如何实现“教师德育专业化”

如何实现“教师德育专业化”,同样是一系列待研究的“教师德育专业化”重大课题之一。本文只从教师专业能力建构几大主体的角度阐发一些初步的设想。

#### (一)政策主体:政府可以做什么

作为教师教育和教育工作的管理者,各级政府及教育的领导者应有的努力首先是对“教师德育专业化”重要性的体认。没有对“教师德育专业化”对德育实效的真正提高、教育整体品质的内在保障的深入认识,就很难有在政策和制度上进行

变革的真正动力与意志。就政策的具体行动而言,至少应该努力进行以下两类变革。

第一,政府要建立与“教师德育专业化”要求相配套的政策和制度。中国教育应该借鉴并超越一些发达国家(如日本)的做法,成为世界“教师德育专业化”的良好示范。其最主要的努力应该包括教师资格证书制度的调整和教师教育安排的变革。关于教师资格证书制度的调整,应当通过仔细研究,尽快明确规定新教师在入职前必须完成有关德育的专业课程的学习才能获得教师资格;同时在教师资格定期更新时也应针对在职教师的德育专业化的明确、具体要求,以促进教师德育专业方面的终身学习。关于教师教育的要求,则除了要保障提供与教师资格证书制度调整所要求的全体教师德育专业化的学习条件(建立“教师德育专业化”课程体系、培育基地等),还应该针对目前德育教师培育模式普遍存在的失误采取坚决的针对性措施,大幅度提高对直接德育工作者的德育专业要求。

第二,政府要建立完善的“教师德育专业化”政策体系。这里所谓完善的“教师德育专业化”是指德育专业化的主体不仅包括教师,也包括教育的领导者,应该有针对性对各级教育公务员、教育部门领导者的德育专业化的明确、具体的要求。所有教育的领导者都应该是教育的内行,而非教育的外行;同理,所有德育的领导者都应该有对德育专业的足够了解和尊重。换言之,“教师专业化”概念应该拓展为“教育专业化”。

#### (二)教育主体:大学可以做什么

这里所谓的“教育主体”是指教师教育的主体——大学。虽然随着终身教育制度的建立,大学不再是唯一的教师教育机构,但是它至少仍然是教师教育最重要的承担者之一。那么,承担教师培育工作的大学应该对“教师德育专业化”承担哪些责任呢?

第一,大学应当大力加强对“教师德育专业化”的学术研究。到目前为止,“教师德育专业化”还是一个尚未被普遍认可的命题。这就意味着不仅其重要性未得到广泛认可,更重要的是其具体内涵、类型、实现过程等核心问题都处于“待研究”状态。承担“教师德育专业化”任务的培训机构不应仅仅是类似于后勤机关那样的“管理机构”,而

应首先是开展“教师德育专业化”研究的学术实体,大学教育学科的相关研究者更应加大对于“教师德育专业化”的研究力度。只有将“教师德育专业化”的诸多问题在理论上讲清楚,才能更有效地加快“教师德育专业化”的实践进程。在一定意义上说,德育研究本身也有一个专业化的问题,而且德育研究的专业化是所有德育专业化的前提。鉴于目前中国德育研究薄弱的状况,大学应该大力推进德育研究的专业化,或者大力推进真正德育学术的发展。

第二,大学要努力探索“教师德育专业化”的教育实践模式。在“教师德育专业化”研究中,德育专业化教育实践模式的探索尤为重要。在中国内地,我们需要努力完成教师教育的两大转型。一个转型是教师教育应该从较为封闭的、速成式的“师范模式”转向所有符合条件的教育机构开放的、确保教师“学科专业”与“教育专业”水平同步提升的“后大学教师教育模式”,使那些愿意投身教育事业并已经完成本科专业学习的大学毕业生进一步通过系统的教师资格证书课程的学习,成为具有较高“教育专业”能力的新型教师。“后大学教师教育模式”的建立对于德育专业化十分重要,不仅是因为人们对于教师专业认识的深入包括德育维度的可能性更大,更重要的原因是在后大学教师教育阶段,人们不必因为陷于“专业+师范”的窠臼而失去实现“教师德育专业化”的基本条件(如特定课程安排所必需的课时等)。另外一个转型就是在前述转型的同时努力将对“教师德育专业化”的最新认识落实到教师教育的实践中,实现从经验型德育工作者培育到专业型德育工作者培育的历史转型。后者虽然可以理解为前者的一部分,但是由于迄今为止这一维度没有引起足够和广泛的重视反而具有特别的现实意义。大学或承担“教师德育专业化”任务的其他高等教育机构都应该对“教师德育专业化”的课程设置、教学安排、与国家相关的教育政策密切关联等现实问题做出认真的回应。

(三)实践主体:中小学校及中小学教师可以做什么

相对前两种主体而言,中小学校尤其是中小学教师德育专业化方面既处于消极、被动状态,又可以处于积极、主动状态。说他们处于消极、被

动状态,是因为宏观政策、制度安排方面的变革对具体的学校、教师来说始终是一种外在的、不能操之在我的客观因素;说他们可以处于积极、主动状态,是因为在各自自主的范围之内,学校、教师对“教师德育专业化”的推进实际上都是可以大有作为的。

第一,学校可以探索建立“教师德育专业化”的校本模式。学校如果认识到实现“教师德育专业化”的重要性、迫切性,就不能坐等宏观政策的调整。学校完全可以探索符合学校实际的校本“教师德育专业化”模式,比如“读书交流计划”“经验分享计划”等。“读书交流计划”指的是学校制订长期规划,每一位或者每一组教师按照学校整体规划在一年或一学期之内认真阅读一本德育专业著作,然后在适当时间向全校同行做阅读心得汇报。以100人的一所小学为例,如果组织得当,3人一组轮换,每月做1次阅读汇报,则33个月以后这组教师才再轮一次。这样,各组教师的阅读负担并不重,但是由于汇报对象是全校同行,一个周期后等于全校教师都了解了33本德育专业著作的内容,每一位教师的德育专业化水平都一定会因此而提升。“经验分享计划”是另外一种基于本校德育专业资源利用的计划,即以学校为平台,定期请教师以工作坊(Workshop)形式分享各自德育工作的经验、得失,共同面对德育问题的挑战。

以上两种建议能够克服许多学校将“教师德育专业化”等同于那种单一、被动地接受外来专家培训的狭隘理解。其最主要的优点是实用、经济,具有较为普遍的可行性。

第二,教师应当自觉做自身德育专业化的主人。如果学校都能成为积极的角色,那么“教师德育专业化”的直接主体——教师的主体性、主动性显然就更大。而且如果没有教师个体德育专业化的主体性、主动性,中小学校、大学、政府部门等的“教师德育专业化”努力也就自然失去了起码的根基。教师除了可以主动寻求校外学习的机会、积极参与校本模式的德育专业化活动之外,应该也完全可以基于自己的实际设计各自德育专业化的自我发展路径,如设计完全适合自己的发展计划、学习内容、学习方式等。教师自我德育专业化路径十分重要,因为任何组织或集体性的继续教育安排都无法完全具体关照到每一个个体的专业发

展需求、职业生涯实际等。每一位教师都应该有十分清醒的德育专业化自觉,基于终身学习的立场果敢行动。

---

**参考文献:**

- [1] 蓝维,等. 教师德育专业化笔谈[J]. 教育研究,2007,(4).  
[2][3] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1985. 259—260,267.

[4][5] 陈迺臣. 教育哲学[M]. 台北:心理出版社,1990. 223—224,223.

[6] 马丽. “绿领巾”事件:到底是什么“变色”了[EB/OL]. <http://hlj.rednet.cn/c/2011/10/19/2403313.htm>.

[7] 张玥,等. 中国网事:优生被广告 包头一中学“红校服”引争议[EB/OL]. [http://news.xinhuanet.com/society/2011-10/28/c\\_111131339.htm](http://news.xinhuanet.com/society/2011-10/28/c_111131339.htm).

[8] 檀传宝. 浪漫:自由与责任——檀传宝德育十讲[M]. 上海:华东师范大学出版社,2012. 7—8.

## Re-discussing the Teachers' Professionalization of Moral Education

*Tan Chuanbao*

**Abstract:** The key factor of guaranteeing educational fundamental nature and improving moral educational effectiveness is to fully realize teachers' professionalization of moral education. However, this proposition of teachers' professionalization of moral education around the world hasn't aroused proper concern; the problem of concept defect of teacher professionalization is even prevalent. The types of teachers' professionalization of moral education include teachers' moral educational professionalization and the moral educational teachers' professionalization. The connotation of teachers' professionalization of moral education contains professional ethics and professional knowledge and skills. The procedure of teachers' professionalization of moral education contains professional overall development and teachers' individual moral educational professionalization. In order to realize teachers' professionalization of moral education, the government should establish matched systems with the requirements of teachers' professionalization of moral education, and perfect policy systems of promoting teachers' professionalization of moral education; the university should strengthen the academic research on teachers' professionalization of moral education and the exploration and innovation on the practice mode of teachers' professionalization of moral education; primary and secondary schools should explore how to establish the school-based mode of teachers' professionalization of moral education; while teachers should be the master of their own moral professionalization with self-awareness.

**Key words:** teachers' professionalization of moral education, moral education effectiveness, professional quality, policy system, academic research, practice mode

**Author:** Tan Chuanbao, Director and professor of Center for Citizenship and Moral Education, Beijing Normal University (Beijing 100875)

[责任编辑:宗秋荣]