

守望师德的崇高性：内在理由与行动路径

邹太龙

(湖北民族大学, 湖北 恩施 445000)

摘要:教师是立教之本, 师德是教师之魂, 师德水平是评价教师队伍素质的首要标准, 师德建设需要在坚守底线的基础上追求崇高。在建设教育强国的时代征程中, 师德崇高性体现在以师德立本, 师能为基; 以立德铸魂, 教书为用; 以良师为范, 名师为镜; 以高标引领, 底线为守。守望师德的崇高性, 在理论与实践维度有着深厚且充分的理由, 主要可归结为四个方面: 传统师德的现代观照、教师职业的特殊使命、德高为师的角色定位、德福一致的主体寻求。师德崇高性的提振之道在于对师德建设思维进行时代化革新、对师德建设定位进行人性化聚焦、对师德建设体系进行层次化建构以及对师德建设氛围进行有意识营造。

关键词: 师德崇高性; 师德建设; 底线师德; 教育家精神

中图分类号: G525.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 1672-4038 (2026) 05-0055-12

师德是教师素养的灵魂。党的二十大报告强调, “加强师德师风建设, 培养高素质教师队伍, 弘扬尊师重教社会风尚”^[1]。中共中央、国务院印发的《教育强国建设规划纲要 (2024—2035 年)》指出, “坚持师德师风第一标准, 健全师德师风建设长效机制, 严格落实师德失范‘零容忍’”^[2]。由此可见, 师德建设是加强高素质教师队伍建设的首要前提与关键举措。历史和经验都证明, 师德建设需要兼顾底线要求和崇高追求。但在社会环境的影响下, 当工具理性扩张、功利主义有所滋长时, 师德建设的崇高性就面临着弱化风险, “正当先于善”成为其主要遵循。师德上的“合法”“守规”对于每位教师而言都是十分必要的, 但仅仅止步于此将很难满足教师队伍建设的高质量发展要求。由此, 厘清师德崇高性的应然样态, 明确守望师

德崇高性的内在缘由并据此提出有针对性的行动路径, 是学界面临的一项重要课题。

一、师德崇高性的应然样态

当前, 在党和政府的高度重视与系统部署下, 师德师风建设取得了显著成效, 教师队伍的整体形象与职业声望持续提升。然而, 我们也应清醒地认识到, 在工具理性持续延展、价值取向日益多元的时代背景下, 教师队伍建设的实践中, 在一定程度上存在着“重教学能力、轻师德涵养, 重知识传授、轻育人价值, 重名师造、轻良师弘扬”等现象。由此, 在巩固既有师德建设成果的基础上, 如何进一步守望师德崇高性的应然样态, 推动教师道德从“底线遵循”向“高标追求”持续进阶, 成为亟待深

收稿日期: 2025-06-23

基金项目: 2025 年湖北本科高校省级教学改革研究项目“湖北省高校课程思政建设成效与优化路径研究”(2025371)

作者简介: 邹太龙 (1988—), 男, 湖北民族大学教师教育学院副教授, 华中师范大学道德教育研究所兼职研究员, 主要从事教师教育和学校德育研究。

究的时代命题。教育家精神作为卓越教育工作者所应具有的高尚师德的高度凝练与升华,无疑为广大教师提升职业道德修养、追求幸福人生展现了美好的图景,也提供了明确的方向。^[3] 师德崇高性之追求,对师德的关注是起点,对学生美德的培育是重心,对功利化追求的摒弃是要求。

1. 以师德立本,师能为基:教师素养培育的立体化

对于教师自身而言,师德与师能皆是其专业发展的核心议题。师德是师能持续提升的内在动力与方向指引;师能是师德践行的外在体现,且在一定程度上能够增强师德的感染力。师德是立身之本,师能是立业之基,教师只有同时具备卓越的师德与师能,才能被称为良师。然而,在教师评价体系与对学生的影响维度中,师德与师能常被割裂看待。一方面,能力不足的教师可以借助教师培训、自我学习等途径进行提升,但对于道德缺失的教师,学校一般采用“一票否决制”,在年度考核、职称评聘、评优评先等关键环节被直接否决,甚至对那些有着严重师德问题、影响恶劣者予以开除、撤销教师资格等处分;另一方面,师能更多影响的是学生的学业成绩,但师德则会直接关联学生价值体系的塑造,师德水平低下将对学生造成更加严重的危害,不仅会诱发自我价值感的瓦解,而且可能导致长期化的心理创伤等问题。在数智浪潮奔涌、生成式人工智能深度融入教育场景的当下,“遇问题先找教师”的传统认知正悄然转向“有需求先寻技术”,教师的知识权威与能力优势正面临着前所未有的冲击与挑战^[4]。就此而言,仅具备教学技术而缺乏高尚师德的教师将会面临被技术淘汰的危险。这也反向证明了在人工智能时代,师德所蕴含的价值引领、情感联结功能恰恰是教师不可被替代的核心竞争力。

在数智技术深度嵌入教育场域的时代背景下,教育家精神所蕴含的崇高性要求,能够有机整合师德与师能两个维度,成为新时代教师素养培育的价值坐标。师德建设并非只是引导教师机械地遵守道德规范,而是要让教师在职业生涯中以推动教育事业发展为志业、以对教

师个体学识涵养与道德修养具有双重要求的崇文弘道为己任,以及对教师队伍整体道德素养提升的共同期待。^[5] 换言之,师德和师能是教师素养的核心,两者的理想样态是相互滋养,其实质是在教育家精神的引领下确立师德在教师素养体系中的优先地位,同时明确师能是师德落地践行的基础条件,从而构建完整立体、德能互融的教师素养结构。一是以师德立本,所立之“本”的核心指向教育家精神心有大我、至诚报国的理想信念,不仅使师德超越私德而获得崇高性,回归育人本质,还将教师从个体谋生者升华为教育报国的“引路人”,推动师德建设从外在规训约束向内在崇高追求跃升。二是以师能为基,秉持勤学笃行、求是创新的躬耕态度,为教师专业能力发展提供精神导航,指引教师突破固有知识体系,树立终身学习理念,既要深耕专业知识,又要广泛涉猎跨学科的基础知识,将所学知识转化为教书育人的实践,以期培养适配数智时代的育人能力,进而成长为德能相济、以师德立身、以师能育人的“大先生”,在技术理性的洪流中确立其不可替代的育人主体性。

2. 以立德铸魂,教书为用:教师使命担当的完整化

立德树人,立德为先。正如古语所言:“师也者,教之以事而喻诸德者也”(《礼记·文王世子》);亦如胡三省注曰:“经师,谓专门名家,教授有师法者;人师,谓谨身修行,足以范俗者”^[6]。大部分教师虽然已经充分意识到了立德的重要性,但囿于繁杂的教学任务、高压的学业竞争,可能遗忘自身在立德方面的应然使命,进而将注意力转移到教书,也就是智育方面。在教育工作中,智育固然十分重要,但“智”并不能完全描述和涵盖“人”这一复杂体,人具有多方面的发展潜力。党的二十大报告明确指出,“落实立德树人根本任务,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”^[7]。由此,育人之业需要培养的是全面发展之人,也就是有高远之志、美好品德以及坚定理想信念之人;掌握系统完善的文化知识与技能,并能够加以运用之人;身心健康,拥有健康体魄与

饱含青春活力之人；拥有审美素养以及高尚情操之人。而“育人为本，德育为先”则揭示了德育在教育活动之中和道德发展在学生全面发展中的关键地位，以及教师在育德方面不可推卸的重要责任。鉴于新时代立德树人根本任务与师德师风领域政策体系内部具有高度的一致性和贯通性，要求把立德树人融入课堂实践教学、教材设计、学科规划等各环节，发挥知、情、意、行的整体功能。因此，教师应责无旁贷地成为立德树人的责任主体和实施主体。^[8]

与此同时，教师职业本身就具备道德性意蕴，道德性意蕴是教师职业之所以庄严、神圣的内在规定性。“以身教者从，以言教者讼”（《后汉书》），“立教有本，躬行为起化之原”（《船山全书·四书训义》），这些诗句都证明着教师不仅应当是道德者，还应当是一位道德教育者，它们共同构成教师身份的一体两面。但凡丧失其中的任何一个向度，都可能导致师德的残缺。“教师所作的一切并非都有道德意义，但教师的任何行动都可以有道德意义。”^[9]诚然，师德与学生品德发展之间并非简单的因果关系，教师对学生道德的引领在一定程度上反映着师德的整体境况。守望师德的崇高性意味着教师应完善以“立德”铸魂、“教书”为用的使命担当，不仅要关注教书的成效，更要重视为人师表的道德示范以及对学生的道德培育，在潜移默化中影响学生对提升道德的重视程度，最终使立德树人根本任务落到实处。一方面，教师应以“立德”铸魂，以言为士则、行为世范的道德情操铸牢学生的道德人格之魂，以言传和身教把立德融入全员全过程全方位育人，其核心逻辑是“先铸己，再铸人，终铸业”，从以德立身到以德施教再到立德树人根本任务的实现；另一方面，教师应以“教书”为用，以启智润心、因材施教的育人智慧筑牢学生成长的知识根基，其核心逻辑是将教书作为实现立德树人的手段和实践载体，让课堂成为立德树人的主阵地，不仅授人以鱼更授人以渔，既教会学生在信息爆炸的时代筛选学习内容、掌握学习方法，又把教书育人与国家发展紧密结合起来，引导学生思考“成为什么样的人”“为谁而学”等问题，让

学生在学习知识的同时完成品德的塑造、精神的滋养、理想的升华，进而培育学生的社会责任感、历史使命感与实践创新能力，为民族复兴培育可堪大用、能担重任的时代新人。

3. 以良师为范，名师为镜：教师职业发展的归真化

培养高素质教师队伍是党的二十大报告中关于教育的重要论述，也是新时代教育高质量发展的基础和关键。站在新的历史方位，立足新的时代使命，涵育大国良师应成为高素质教师队伍培养的价值定位，这是办好人民满意教育的根基所在，是推动教育高质量发展的动力源泉，是促进学生全面发展的内在要求，是加强师德师风建设的题中之义。但长期以来，以“瞄准名师—打造名师—追捧名师—研究名师”为代表的功利化成长逻辑，在一定程度上将教师职业发展引向了对外在声誉与头衔的过度追逐，却相对弱化了“良师”所应具备的内在德性修养与育人初心，这种过度外倾化、功利化的价值取向与“人师”的要义和立德树人根本任务形成冲突。“良师”与“名师”本非对立，但在功利化倾向下，名师更加注重的名气与头衔成为部分教师竞相追逐的外在标签，而符合良师标准的道德品格、专业自觉则相对被边缘化。尽管良师和名师在一定程度上具有重叠性，部分教师具备良师与名师两重身份，但二者并不能直接等同，这从各自的要求差异中可见一斑：名师的确立依赖于外部评价体系中的显性指标，如学术产出、社会知名度及标志性教学成果；良师则基于日常教育实践过程中的隐性品质，包括教师的师德修养、公正性、情感投入及教学能力的常态化表现。高素质教师队伍的培养，“内在之质”要远远重于“外在之誉”，因此，良师的养成更为关键。“一个有道德的人是完成了将基本的道德规范内化并且培养了良知的人，并不仅仅是以他的符合道德规范的行为为特征的”^[10]，这便是良师。

现实之中，部分教师由于自身需要和外在环境的诱导，将名气与头衔作为重要追求；部分学校的师德考评与教师绩效直接挂钩，师德量化结果被用于教师评价奖惩体系^[11]。然而，

执着于对功利目标的追求可能引致自我精神价值的异化及意义感的缺失,进而威胁到师德信念与师德责任感的形成,由此引发日益盛行的功利风气。崇高的师德是合乎道德和出乎道德的统一,它要求教师以“良师”为价值典范,强调“良师”作为榜样示范的引领作用,如孔子之“万世师表”、孟子之乐“得天下英才而教育之”、于漪坚守“一辈子做教师,一辈子学做教师”的育人初心,并以此为依据确立教师职业发展的精神坐标;同时以“名师”为参照之镜,将其作为自省的参照而非追逐的价值定位,教师既要优秀同行身上汲取成长养分,又要警惕执念于获取工具利益、将外在声誉凌驾于内在修养之上的倾向,避免沉迷于物质欲求和个人利益,从而回归到涵养内在德行的职业价值本真。

4. 以高标引领,底线为守:教师道德成长的进阶化

韩愈的“师者,传道授业解惑也”、夸美纽斯的“太阳底下最光辉的职业”、加里宁的“人类灵魂的工程师”、陶行知的“捧着一颗心来,不带半根草去”等都传达着对教师美好道德的期许。与此同时,“师道之为师道,就在于它始终有一种趋向崇高、走向伟大的神圣性”^[12],这种崇高性与神圣性不仅表现在教师的地位上,还体现在教师的道德品质上。然而,需要警惕的是,“师德观念的发展存在一种从崇高师德简单地转向底线师德的趋势”^[13]。悬置师德的崇高性和理想性,强调师德的普适性和兜底性,主张师德只需要最起码、最基本的道德规范,已得到越来越多的响应和支持,这在国内外有着相似的境况。^[14]但当前教师却面临两难的境遇,一方面是社会对师德的崇高性期待,另一方面是当今社会时常发生师德失范事件,这使大众下意识放大教师日常行为的影响,教师因此既要面临社会期望的压力,又要直面大众媒体对教师群体日常言行举止的评判,最后不得不在公众场合给自己戴上一层“面具”,这种外显的道德行为而非内在的道德修养背离了社会对教师道德本然的崇高性期望。

客观地说,底线师德的提出和盛行有其社

会背景。首先,它是整个社会道德转型在师德领域的必然影响和集中反映。现代社会注重公平、竞争、效率的观念变革倒逼意识形态发生相应调适,道德呈现出了明显的“世俗化”和“平民化”倾向,师德亦经历了“祛魅”过程,从传统的崇高标杆逐步回归职业伦理的本位。其次,它被视为破解当下师德失范问题的一剂良药。近年来,个别极端师德事件经媒体曝光后,引发社会广泛关注,人们对师德建设的实效性提出更高要求,期望通过刚性的底线规范来遏制失范行为、维护教师职业形象。最后,它是基于减轻教师道德负担而对传统高标师德的纠偏。以儒家圣人标准为核心的传统师德固然崇高,但在实践中可能给教师带来过重的道德负担,促使人们转而强调以筑牢政治防线、不越法律红线和坚守道德底线为核心的观念,甚至有学者主张底线思维是新时代加强高校师德建设的重要思想武器与基本遵循^[15]。底线师德的确立有其合理性与必要性,但若过度强调,则可能弱化教师对崇高师德的追求动力。守望师德崇高性,需要在底线守护与高标引领之间寻求有机平衡。教学工作的繁忙复杂、自身角色的交织重叠、工作时间的无限延长、空间界限的模糊、闲暇时间的缺失等都使教师压力重重,^[16]日复一日地应对任务而无暇顾及生存之外的美德涵养。这些教师为了减少“不必要”的精力消耗,大多将底线师德作为基本遵循,而非追求更高层次的师德境界。但师德及师德建设愈发显著的底线逻辑,将可能导致其制度化及法律化倾向日渐凸显。事实上,道德与法律存在本质区别,“道德法律化”更是一个虚假而危险的命题,^[17]如果法律可以僭越甚至替代道德,就等于否定了师德及师德教育存在的必要性,无法引导教师实现道德追求的自我提升。

从更为微观的角度讲,师德建设需要以政策条文、法律条文、准则条文为基础,其理想状态是广大教师的道德底线不低,而崇高师德也能落地。底线师德和崇高师德都属于教师道德,两者并非处于对立状态,守望师德崇高性的应然样态是在坚守底线师德的基础上追求崇高师德,即以“高标”引路,以“底线”为守,

让教师道德成长进阶化。第一,“高标”的实质是教师道德发展的理想境界,即崇高师德,具体体现为胸怀天下、以文化人的弘道追求。“高标”引路并非强制性的师德建设口号,而是以精神感召的方式,为教师道德成长描绘“向上”的精神图景,避免师德建设平庸化。第二,底线道德是教师不可逾越的制度性、规范性师德边界,包括但不限于政治底线、法律底线、职业底线、道德底线等教师职业准入的刚性边界,以“底线”为守要求教师以爱国守法、爱岗敬业、乐教爱生、甘于奉献等底线师德为崇高师德筑基。但教师道德成长却不能一味强调“兜底”思维和“红线”意识,这会暗示教师不断退守底线。要让每一位教师都能实现从“守底线”到“求高标”循序渐进的道德成长,进而激起对崇高师德的钦佩之情,使教师达到“从心所欲不逾矩”的师德自由境界。

二、守望师德崇高性的内在理由

离开崇高性、理想性和超越性的指引,教师将不可避免地陷入功利化困境,而旨在防范师德失范的底线策略也难收实效,因为缺乏善念的支持,教师随时有突破师德底线的可能。“向善性”是对神圣的教育使命作出的本质规定,任何社会历史发展阶段都不应当摒弃师德在崇高性方面的追求。^[18]需要注意的是,守望师德的崇高性,强调教师追求道德上的卓越,除了应然层面的价值倡导和规劝外,还必须从实然层面找寻令人信服的理由,这样才能增强教师向往崇高、坚守理想、追求境界的信念和动力。

1. 文化渊源: 趋赴圣贤的传统师德

中国传统文化属于一个高度凸显伦理道德的文明范型,志道据德、尊道贵德是其基本价值取向和核心精神追求。与之呼应,中国古代教育实质上是孟子所说的“德教”(《孟子·离娄上》),整个教育在于“明人伦”“求放心”,集中体现了“以德为先”“德育独尊”的特质,正所谓“学校之中,惟以成德为事”(《王文成公全书》)。既然整个教育都以“德”为中心,自

然也就对施德之人——教师提出了严格和较高的师德要求。师道尊严、师德崇高,自古以来就是根植于中华文化深处的价值共识和伦理期许。为师者,其道德品质应出乎其类,拔乎其萃,为众之所长,有德且德高者方能为师。汉代学者扬雄有言:“师者,人之模范也,无德者无以为师”(《法言·学行》);韩婴也说道:“智如泉涌,行可以为表仪者,人师也”(《韩诗外传·卷五》)。除此之外,为师者,还应当怀有趋赴圣贤、臻于至善的境界追求,内心涌动着“希贤、希圣、希天”的价值冲动和修养自觉,不能因为“贫穷而怠乎道”,要行走社会风气的前沿,安贫乐道,守死善道,彰显高尚的伦理风范和人格气节,正所谓“君子谋道不谋食”“君子忧道不忧贫”(《论语·卫灵公》)。

鉴于教师的特殊地位和神圣使命,以及捍卫师道尊严的内在要求,中华传统师德非常注重教师的道德修养和价值追求,崇高性成为传统师德的内蕴特质。在君子、大丈夫、贤人、完人、圣人等理想人格和道德典范的濡染与指引下,无数先贤选择和忠守教师这个“太阳底下最光辉的职业”,中华文明也才会源源不断涌现出像孔子、孟子、董仲舒、杨雄、韩愈、张载、朱熹、王守仁等万世景仰的圣贤师者群像,成为中国教育史上的亮丽风景。其实,趋赴圣贤的传统师德是一种充满睿智的策略,符合“取法乎上”和“学为圣贤”的儒家智慧,其核心要义不在于逼迫每位教师都成为道德圣徒,而是引导广大教师对高尚师德肃然起敬和对至圣先师心向往之,自觉抵御功利化倾向,在个人的教育生活中保持一种积极向上的态度,去竭力实现教育人生所能企及的理想高度。在师德建设的关注点逐步向底线伦理倾斜、底线师德呼声日隆的当今时代,传统的高标师德正遭受质疑和反抗,在此背景下,守望传统师德中的崇高因子更显重要和紧迫,因为本真的师德“就在于它始终有一种趋向崇高、走向伟大的神圣性”^[19]。立根平凡而趋于至善、基于实然而追求道义,方显为师者的精神特质和应然使命。

2. 立德树人: 教师职业的特殊使命

立德树人是我国教育事业的根本任务,也

是教师的天职践履和终极使命。“德者本也”（《礼记·大学》），于教师而言，师德是评价教师素质的灵魂和第一标准，教师职业的重要属性就在于“德”的规定性，“没有哪一个职业比教师职业更加强调道德的首要性、前提性、决定性意义与特点”^[20]。“德高为师，身正为范”是我国教育关于师德的基本表述和整体要求，师德高尚是一名好教师的首要特质。习近平总书记指出：“好老师首先应该是以德施教、以德立身的楷模。”^[21] 师德的天然榜样示范效应和学生的天生向师心理均要求教师树立轨物范世、以身作则、立德垂范、道德当身的崇高形象，“以善先人者谓之教”（《荀子·修身》），教师应该表现出高于学生的卓越德行和德性。本质上，教育是教人向善的崇高事业，必须确立以树人为核心、以育人为根本的使命感，让有信仰的人讲信仰，让传道者先明道信道，让德高者育德成“人”，这既是教育的基本逻辑，也是教育的核心原则。可见，教师的职业特性彰显了浓厚的道德性品质，决定了教师必须是道德高尚的人群。朱熹认为，“学校则遴选实有道德之人，使专教导”^[22]。教师只有在思想品质、道德情操和精神境界上追求崇高，才能成为学生成长的人格之镜，肩负起“传道者”“筑梦人”“引路人”“系扣人”的角色，担当起培根铸魂、涵育新人的崇高使命。

教育主体与教育手段作为教育活动的重要构成要素，相互配合、协同作用，共同服务于培养人的核心目标。教师不仅是育人主体，亦是不容忽视的德育手段，具有“一身而二任焉”的特点。一名理想信念坚定、价值追求崇高、道德修养深厚的教师，其本身就自带光芒，是一股无形而巨大的教育力量，其一言一行都会对学生道德品质的养成产生重要的垂范和引领作用。可以说，高尚的师德是教师一切教育活动，尤其是价值观教育取得实效的前提，所以人们将教师道德视为达成教育目标的关键性因素。^[23] 反之，倘若教师只是遵守最简单、最起码的规范要求和行为准则，停留在底线师德层面则无法完成引领学生品德成长的神圣使命。赫尔巴特的教育性教学原则表明，教学内蕴着

道德的向善性，而教师的道德性是完成教书育人民命的内在要求和必然选择。若远离理想、拒斥崇高，教师则会丧失劝人向善的资格和底气。在此意义上，否定和规避师德的崇高性，就有悖教育真义，有害学生发展，有碍教师根本使命的完成。

3. 公众期待：德高为师的角色定位

道德期待（moral expectation）属于一种客观而特殊的社会心理现象，是社会公众对教师群体满足伦理应然规范要求的程度所持有的期待感。^[24] 在现实生活中，由于不同群体的职业属性和道德要求存在差异，人们往往也表现出不同的道德期待。教师作为道德示范性群体，自古以来就被视为道德的化身、人格的楷模，既是学生道德修养的镜子，也是社会风气的引领者和改造者，从事着铸魂育人、启智润心的崇高事业。公众自然对其寄予超出一般人的道德角色期待，甚至主张其道德身份优先于教育身份，“教师应该是道德卓异的优秀人物”^[25]，美国教育协会颁发的《教育者伦理规范》也规定：“教育者有责任恪守最高的道德标准”^[26]。公众对教师的道德期待是全员性和全域性的，前者是指公众期望所有教师都是没有一丝污点的道德完人，能够为学生的道德学习提供样板和典范；后者是指教师不仅要在职业道德领域为人师表，还要在社会公德、家庭美德和个人品德等方面发挥标杆作用，推动整个社会优良道德风气的形成。这也表明，公众的师德期待已经冲破了单个教师和职业道德的边界，成为覆盖全体教师和所有道德领域的综合要求。

在人类道德实践的历史长河中，历代教师群体的道德水平常位居当时社会的“道德高地”，代表着社会成员道德修养的最高层次，师德也天然地与“神圣”“高尚”“伟大”“无私”等美好词汇联系在一起。在世人眼中，教师应该追求师德的崇高性，强化自我修养，不断向道德完人攀升；师德高尚是教师完成教书育人民命的先决条件，为提高教育效能，教师必须思想要纯、人格要正、境界要高，成为塑造学生品格、品行、品味的“大先生”。诚然，公众过高的师德期待可能给教师造成道德压迫感，

导致对教师师德整体水平的误判,并使教师产生“可望而不可即”的消极师德认知,但公众对师德的高度关注和高位期待却是师德建设的强力推动器^[27],故而真正有效的师德建设必须直面和回应时代和人民的诉求,任何忽视或贬抑公众师德期待的做法都将使其失去合法性基础。教师也不应以个体自主为名,悬置或超越社会共同体的道德期待,否则,便无从承担起“大国良师”这一承载着党和国家的重托、人民的厚望的时代使命。显然,底线师德的逻辑进阶,无法满足公众对高素质教师队伍的师德期待,既妨碍了师道尊严这一优良传统的传承与发扬,也制约了尊师重教社会氛围的培育与厚植。长此以往,师德建设的整体面貌与公众的深层期望之间将会产生一定差距。教师作为社会良知的守护者,就应该追求崇高,见贤思齐,拥有符合学生、家长和社会民众期待的角色定位和道德人格。

4. 个体幸福:德福一致的主体寻求

人本主义心理学家马斯洛的需要层次理论认为,自我实现是人的最高层次需要,意义和价值是人超越世俗而“诗意地栖居”的精神家园。教师幸福是指教师的价值追求和职业理想自由实现时的一种持续的积极情绪体验和主观感受。当教师的潜能得以发挥、情感和价值需要得以满足、奉持的教育理念得以践行、生命价值和人生意义得以彰显时,教师就会涌出贯穿全身的“心流”而获得高峰体验,即一种深刻、持久、内在的精神性教育幸福。与一般幸福不同,教师的这种幸福往往具有对象依赖性。也就是说,学生才是教师幸福的根本源头,“得天下英才而教育之”是教育起点的幸福,教学相长、师生共进是教育过程的幸福,“青出于蓝而胜于蓝”是教育结果的幸福。加拿大著名教育学者范梅南(Max van Manen)指出:“教育学就是迷恋他人成长的学问。”^[28]确实,教师总是倾向于用学生的进步和“出息”来确证自己生命的意义和人生的价值。教育的真义是使人幸福,为师者的最大幸福就是促进和见证学生的成长、成才和成人,而教师的幸福恰恰又在促进学生幸福的过程中得以实现和放大。教师

在甘为“蜡烛”“铺路石”“人梯”的同时,也一定会在桃李满天下的喜悦中收获莫大的幸福。学生的成长并不是对教师生命的挤压和剥夺,而是对教师生存质量的浸润、生活品质的魅化和生命意义的升华。

诚然,教师幸福的实现离不开外在条件的支持,但在既定的外部条件下,教师所能企及的幸福高度往往取决于一种基于师德的内在心性能力和自觉价值追求,它“首先需要教师具有良好的精神品位和德性”^[29]。教育是心灵和灵魂的事业,教师从事的主要是精神性劳动,选择了教育就意味着选择了崇高,教师幸福在本质上属于一种精神性和超越性的雅福和德福。因此,教师必须具备适应价值生活的品质和能力,“做一个高尚的人、纯粹的人、脱离了低级趣味的人,应该是每一个老师的不懈追求和行为常态”^[30]。教师的教育幸福离不开师德崇高性的观照、润泽和护佑。一个师德修养高尚和精神境界高远的教师,教育对其而言绝不仅仅是一种谋生的职业,而是在“人生为一大事而来”的神圣感召下,自觉用生命托付的“志业”,教育已经成为他们追求自我价值实现的“可能生活”。相反,一个师德素养低下和价值追求功利的教师,不仅无法有效地引领学生的道德学习和人格完善,在职业层面完成教书育人的本职工作,而且也难以真正体味教育内蕴的意义、魅力和幸福,在价值层面构建安身立命的精神家园。可见,缺乏崇高的精神追求,囿于逼仄的人生格局,消磨深厚的教育情怀,会让教师陷入一种随波逐流、迷失自我和质量低下的生命状态,根本无法获得和享受成人成己、修己达人的教育幸福。

三、守望师德崇高性的行动路径

师德建设应坚守和提振师德的崇高性。崇高性是师德的内核,是新时代涵育大国良师和助推教育高质量发展的精神引领,在工具理性张扬、功利化倾向有所抬头的今天显得弥足珍贵。全社会应高度重视其在抵御教师功利倾向、培养教师高尚情操等方面的独特价值,在具体

落实中还应注重教育智慧和行动策略,从而激发广大教师的自主意识和效仿意愿。

1. 师德建设思维的现代化革新:从“外部规约”到“内在驱动”的阶梯式转化

“克己自胜,非君子之大勇,不可能也”(《二程粹言》)是古人的大智慧,其对于“大勇”的形成条件进行了深度剖析,澄明了自我克制与自我超越的重要意义,为师德建设提供了宝贵的思想启发。教育部于2018年印发的《新时代高校教师职业行为十项准则》、教育部等九部门于2019年印发的《关于加强和改进新时代师德师风建设的意见》以及中共中央、国务院于2024年印发的《关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》等政策文件皆彰显出我国对师德建设的重视,这些文件构建了完善的制度框架。当前师德建设的难点和痛点,已不再是“无规可依”,而是如何从“外部规约”转向“内在驱动”。当然,这并非一蹴而就,而是需要经历“服从—认同—内化”最终产生“向往崇高”之内生动力的阶梯式跃迁。

如不从内心深处激发教师道德修养的主体性和自觉性,师德建设则难以走出实效低迷的困境。当前,弘扬和践行教育家精神的顶层设计正是实现师德建设思维从“外部规约”向“内在驱动”转变的重大契机。师德建设思维的现代化革新,本质是师德建设阶梯式转化的助推器。具体而言,就是师德养成需要经历以制度守护底线、以榜样引领认同、以意义追问促成内化三个阶段。第一个阶段是服从阶段。这一阶段需要强化师德涵育的养成逻辑,在日常培养师德的政策与精神引导上多下功夫,让教师遵守规范。第二个阶段是认同阶段。这一阶段需要摒弃完全依赖“规定”“管理”来开展师德建设的思维定式,通过师德培训、校园文化氛围营造、邀请优秀教师开展讲座或者座谈会等途径让教师在榜样叙事中产生价值共鸣,开始主动趋近崇高,以此真正激发教师的师德内驱力。第三个阶段是内化阶段。师德形成需要经历一系列环节,更需要借助教师自身的努力。由此,师德建设需要秉承“自我更新”取向,

并将师德理解为一种“内生机制”。^[31] 教师是师德的主体,具备师德表达的意愿需要有充分的表达空间。而且,教师在自主践行师德的过程中,亦可能产生经验抑或困惑,同样需要在合适的契机加以抒发。由此,社会和学校应当为广大教师创造师德自我表达、自我反思、自我觉察的话语空间,使教师在其中畅所欲言、平等交流、相互学习、分享经验、表达困惑,进而唤醒其师德主体性。概言之,推进师德建设思维的现代化革新实现从“你应如何”的命令逻辑转向“我们为何从教”的意义追问,最后进阶为对崇高师德的自我建构与向往的阶梯式跃迁。

2. 师德建设定位的人性化聚焦:在“有血有肉”的生命实践中彰显崇高

教师是真实的“人”,虽然具备师之为师的特殊性,但同样具有人之为人的普遍性。然而,如孔子般“圣人”“完人”的教师形象定位自古以来便存在,且一直延续至今。人们常用“春蚕到死丝方尽,蜡炬成灰泪始干”比喻教师耗尽自我、照亮他们的品质;“落红不是无情物,化作春泥更护花”形容教师托举新生、甘为人梯的精神;“令公桃李满天下,何用堂前更种花”则表示学子成材、师者至荣的观念……尽管无私奉献、舍己为人、无畏牺牲是教师应然的品质追求,但与之相关的倡议或宣传往往会走向一种“不食人间烟火”的极端,脱离教师实际的日常生活与真实师德境况。“带病坚持上课”“牺牲下班时间为学生补课”等宣传在一定程度上加剧了将教师“神化”的倾向。社会成员作为非专业人士,会想当然地将媒体宣传的教师行为看作是教师必须履行的职业行为,并将其作为判断教师师德水平的重要标准。这导致教师的娱乐活动、休闲活动等被视作“不务正业”,备受大众诟病。在媒体宣传与社会期望的“双重夹击”下,在“神化”向往与“人性”现实的矛盾抵牾中,教师很可能丧失师德自主提升的动力。

追求崇高的师德与盲求“神化”的师德有着本质的区别,崇高性的主体是人,而非冰冷的道德符号,崇高的师德自然不能脱离人。那

么,为了实现师德崇高性的师德建设就需要进行人性化的锚定,教师首先是一个“有血有肉”的完整生命个体,师德建设的本质是让教师通过育人的生命实践与学生进行双向生命互动,实现教师生命成长与学生生命发展的双向成全。在“有血有肉”的生命实践里,只有正视和尊重教师作为现实个体的真实欲求与切身需要,才能有效激发其追求师德成长的主体能动性 with 内在驱动力。第一,基于赫茨伯格(Frederick Herzberg)的双因素理论,可以充分利用管理层面的肯定与关怀、颁发荣誉证书、进行社会表彰、增加工资绩效等激励性工具,提升教师的成就感、幸福感以及荣誉感,强化他们的认同感、责任感,^[32]进而使教师在人性关怀中产生更为积极的师德行为;第二,在关于师德的新闻报道中需要进一步凸显教师的个人导向和生活导向,既要关注教师所表现出的正直诚信、自律修身、勤俭节约等的品质,也要客观呈现教师的教育负担、生活压力等,引导公众理解教师作为普通人的合理需求;第三,利用数字技术创设教师交流的平台,使他们在具身交互当中明晰崇高师德并非遥不可及,并正视自身与优秀教师之间的差距。比如,可以利用技术为教师创设一个与现实世界高度耦合的拟真空间,使他们以“虚拟身体”同张桂梅等模范教师进行肢体交互或者语言对话,激发前进动力,坚定向榜样学习的决心。此外,还可以通过搭建沉浸式生命叙事平台,引导教师梳理、讲述自己的育人故事,让教师在自我叙事的复盘中共情学生的生命成长需求,挖掘生命实践中的崇高闪光点。

3. 师德建设体系的层次化建构: 师德规则、师德原则、师德理想“三位一体”

守望师德的崇高性,并不意味着将师德无限拔高,把师德建设化约为高层次的师德愿景而导致可望而不可即。涂尔干指出,“一方面,道德作为一种绝对法则,需要我们完全服从;另一方面,道德作为一种完美的理想,我们自发地追求着它”^[33]。这说明,师德并非单向度、一维的,而是他律与自律的结合体,是底线与崇高的复合体,具备多元复杂的层次结构。由

此,师德建设需要考虑到师德本身的复杂性,着力构建包含着师德规则、师德原则及师德理想的层次鲜明的体系。师德规则划定不可逾越的边界,师德原则指引应当达到的标准,师德理想作为追求崇高师德的精神境界,三者并非单纯的从低到高的递进关系,而是相互支撑的赋能体系。师德规则为师德理想筑牢根基,师德理想为师德规则赋予意义,师德原则是连接被动他律的师德规则和主动自律的师德理想的进阶桥梁。不同职业发展阶段的教师,其进阶路径存在差异性:新教师以师德规则为核心,筑牢底线,辅以师德理想的启蒙;骨干教师以师德原则为核心,践行德能融合,向师德理想进阶;卓越教师以师德理想为核心,发挥示范引领作用,反向带动整个体系的提升。

一是将师德规则作为底线遵循。师德规则是师德建设的重要依据,是师德建设中对教师师德的最低要求。《新时代高校教师职业行为十项准则》《新时代中小学教师职业行为十项准则》等政策文件皆属于师德规则的范畴。它们实际上为教师的师德表现划定了一条警戒线,进而对教师行为起到相对的约束作用。达成师德崇高性的前提是对于师德规则的严格遵守,教师“必须先满足基本伦理,然后才能去追求自己的道德理想”^[34]。相应地,师德规则存在本身就是为了促进教师更高层次的师德追求。两者不仅仅是基础与延伸的关系,也是相互支持与内在相容的关系。

二是将师德原则作为中级要求。原则带有一定程度的倡导性质,师德原则并不会对师德进行强制要求,而是借助一系列提议为教师的师德表现提供实践框架。师德原则是介于崇高师德与底线师德的“中间地带”,为两者的联结起到过渡作用。在一般情况下,师德原则所规定的是教师需要而且能够达到的标准,但在具体的执行过程之中,具备一定程度的灵活性。在师德建设之中,应充分考虑教育对象、教育环境等的特殊性,分门别类地为教师制定具有针对性的师德原则。

三是将师德理想作为最高追求。对于一个道德体系或价值体系来说,位于这个体系“顶

层”的那些观念才是这个价值体系的核心或决定性部分，因为它们是意味着各种美德和最高价值目标、各种实践追求的方向和生活的意义的动力性观念。^[35] 师德理想作为师德的“顶层”观念，对师德建设而言意义非凡。师德理想作为教师追求的最高道德境界，不同于普遍意义的师德规则，也异于具备指导意义的师德原则，其是个体层面对于师德追求的完满状态。师德理想在师德建设当中具备激励意义，能够起到“见贤思齐焉”的指引作用。在具体的实践之中，可以向教师展示高尚师德的典型案例，使他们模仿内化；或给予教师充分的师德自主发展空间，使他们拥有追求崇高师德的契机。

4. 师德建设氛围的有意识营造：“文化濡化”与“道德领导”互动的生态建构

师德是社会道德状态的重要构成，对社会道德风尚的形成具有促进作用。与之相应，师德的形成同样需要社会氛围的营造，进而获取情境的支持。守望师德的崇高性，绝非教师自身之事，而是在教师与外部环境的互动中，由多主体、多维度共同作用方能达成的系统性成果。

一是以“文化濡化”强化教师尊严。社会对教师的尊重程度，在某种意义上决定着师德建设的水平。《礼记·学记》有言：“凡学之道，严师为难。师严然后道尊，道尊然后民知敬学。”只有教师受到尊敬，教师所传授的知识才能受到重视。《荀子·大略》言：“国将兴，必贵师而重傅；国将衰，必贱师而轻傅”，直接将国家的命运与对待教师的态度联结起来。设想，若教师是被蔑视、被耻笑、被嘲讽、被冷落的，教师自身的角色认同都难以保障，更遑论追求师德之崇高，因此，应积极创设有益于师德提升的文化氛围。第一，强化教师民主参与的权利，将职称评定、评优评奖等与教师利益高度相关的事项纳入民主决策程序，同时对侮辱、诽谤教师的行为进行依法追责，保障教师的人格尊严。第二，拓宽教师本然的权利空间，真正将教学和育人工作归还给教师。比如，保证教师拥有适度的惩戒权，进而为教师权威的树立及教育质量的提升提供保障。第三，在校园文化中厚植尊师重教的传统。比如，设立“尊

师主题月”，为那些师德高尚的教师颁发纪念章，开展“教书育人楷模”等的评选，进而在潜移默化之中提升相关主体对教师的尊重。

二是以“道德领导”促进共同成长。“道德领导”是一个现代管理学概念，指领导者的领导作用主要通过道德上的以身作则及道德共同体的建设而实现。^[36] 同理，在师德建设的氛围营造之中，他者的力量是不可或缺的。借助学校领导在师德方面的引领并形成紧密联结的师德共同体，能够在一定程度上调动教师追求崇高师德的能动性。具体来说，一方面，学校领导首先需要成为一个“有道德的人”，在道德规范的遵守上严于律己、以身作则，并尽可能追求更高层次的师德理想，充分起到引领作用；另一方面，要实现道德领导及道德共同体的构建，学校领导与教师需要在共同愿景的作用下建构互动的师德生态，将立德树人根本任务转化为具体的行动纲领，并在正义、关怀、和谐的氛围之中共同协商、相互学习、共同进步。

三是建构“文化濡化”与“道德领导”双向赋能的互动生态。师德建设氛围的本质是多主体多维度互动共生的教育生态系统。“文化濡化”与“道德领导”并非简单的并列关系，而是双向驱动的师德建设引擎。两者的良性互动，是师德生态系统健康运行和师德崇高性提振的核心密码。若将两者各自作为独立的运行路径，便会导致“两张皮”的问题，难以形成长效的生态机制。一方面，道德领导为“文化濡化”注入崇高性的价值内核，让学校领导、师德楷模、骨干教师等道德领导的核心主体通过躬身践行教育家精神和系列制度设计来发挥正向驱动作用；道德领导通过提供价值引领的方向，使文化熏陶不流于自发、不偏离正轨，进而让崇高的师德浸润教师的内心，避免“文化濡化”的形式化。另一方面，“文化濡化”为道德领导注入灵魂，通过润物无声的精神滋养，让更多的普通教师、青年教师主动成为师德的践行者与引领者，避免道德领导的行政化、官僚化，使组织引领不沦为强制、不异化为管控，以此反向滋养多元主体参与的师德建设。

参考文献:

- [1] [7] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [N]. 人民日报, 2022-10-26 (1).
- [2] 教育部. 中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要 (2024—2035 年)》[EB/OL]. (2025-01-19) [2025-06-05]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html.
- [3] 檀传宝, 肖金星. 论教育家精神与师德修养的三个方向 [J]. 中国教育科学 (中英文), 2024 (1): 24-31.
- [4] 吕鑫源, 邹太龙. 数智时代主体教育的重心转向与实践样态 [J]. 江淮论坛, 2025 (3): 186-192.
- [5] 邹太龙, 谢敏. 教育家精神引领师德建设的内在理据、具体方式与实现路径 [J]. 现代教育管理, 2025 (6): 90-101.
- [6] 司马光. 资治通鉴 [M]. 胡三省, 音注. 北京: 中华书局, 1956: 1770.
- [8] 余雅凤, 齐建立. 《教师法》修订对新时代教师队伍建设的应然回应 [J]. 中国教育学刊, 2020 (4): 15-21.
- [9] [23] 罗丽君, 王皇星. 从“道德人”到“道德教育者”: 教师道德性的意蕴演进与实现路径 [J]. 教师教育研究, 2022 (5): 40-45.
- [10] 霍尔斯特. 何为道德——一本哲学导论 [M]. 董璐, 译. 北京: 北京大学出版社, 2014: 109.
- [11] 颜玉如. 他者性视域下师德内涵厘定、现实审视与超越路径 [J]. 现代教育管理, 2025 (1): 119-128.
- [12] [19] 王泽应. 遵师道以安身立命 铸师德以教书育人——对传统师道与师德的新思考 [J]. 探索与争鸣, 2014 (4): 18-19.
- [13] 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.
- [14] 康秀云, 郝厚军. 国外高校师德建设的实践特质、内在逻辑及经验借鉴 [J]. 东北师大学报 (哲学社会科学版), 2016 (6): 195-200.
- [15] 黄建榕, 郭娟梅. 底线思维视域下新时代高校师德建设研究 [J]. 学校党建与思想教育, 2021 (2): 26-28.
- [16] 胥兴春, 左越, 李星宇. “双减”背景下教师工作负担的现实表征、深层根源及减负路向——基于新浪微博 43500 条直接评论的剖析 [J]. 教师教育研究, 2023 (6): 68-75.
- [17] 杨孝如. 道德法律化: 一个虚假而危险的命题 [J]. 西南师范大学学报 (人文社会科学版), 2003 (3): 51-54.
- [18] 李敏, 檀传宝. 师德崇高性与底线师德 [J]. 课程·教材·教法, 2008 (6): 74-78.
- [20] 郝德永. 以德为本: 习近平总书记关于师德论述的理论蕴涵 [J]. 教育研究, 2019 (8): 4-8.
- [21] [30] 习近平. 做党和人民满意的好老师——同北京师范大学师生代表座谈时的讲话 [N]. 人民日报, 2014-09-10 (2).
- [22] 朱熹. 朱子全书: 第 23 册 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 2002: 3357.
- [24] 何云峰. 教师道德: 期待与角色定位 [J]. 伦理学研究, 2015 (4): 88-93, 109.
- [25] 契尔那葛卓娃, 契尔那葛卓夫. 教师道德 [M]. 严缘华, 盛宗范, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1982: 5.
- [26] NEA. Code of ethics for educators [EB/OL]. (2020-09-14) [2025-06-22]. <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>.
- [27] [32] 郑美娟, 秦玉友, 曾文婧. 新时期师德建设思维: 反思与调整 [J]. 教育发展研究, 2019 (18): 1-7.
- [28] 范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 18.
- [29] 檀传宝. 教师伦理学专题 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003: 51.
- [31] 齐学红. 主位文化视角下的师德建设研究 [J]. 教育发展研究, 2022 (12): 10-15.

[33] 涂尔干. 道德教育 [M]. 陈光金, 沈杰, 朱谐汉, 译. 上海: 上海人民出版社, 2001: 96.

[34] 孙峰. 教师专业伦理的价值选择 [J]. 思想理论教育, 2008 (22): 4-8.

[35] 赵汀阳. 我们和你们 [J]. 哲学研究,

2000 (2): 25-34, 78.

[36] 檀传宝. 加强“道德领导”推进师德建设——提升高校师德建设实效性的一个重要视角 [J]. 国家教育行政学院学报, 2022 (9): 3-6.

(责任编辑 刘 红)

Upholding the Nobility of Teacher Ethics: Internal Rationale and Action Pathways

Zou Tailong

Abstract: Teachers are the foundation of education, and teacher ethics are the soul of teachers. The level of teacher ethics is the primary criterion for measuring the quality of the teaching staff. The construction of teacher ethics requires pursuing nobility on the basis of adhering to the bottom line. In the era of building a leading country in education, the nobility of teacher ethics is reflected in the following aspects: establishing teacher ethics as the foundation, teacher ability as the basis; cultivating morality to shape the soul, teaching as the use; taking good teachers as models, famous teachers as mirrors; leading with high standards, guarding the bottom line. There are profound and sufficient reasons for upholding the nobility of teacher ethics in both theoretical and practical dimensions, which can be mainly summarized into four aspects: the modern perspective of traditional teacher ethics, the special mission of the teaching profession, the role orientation of being a teacher with high morality, and the pursuit of consistency between morality and happiness. The way to boost the nobility of teacher ethics lies in modernizing the thinking of teacher ethics construction, focusing on humanization in the positioning of teacher ethics construction, constructing a hierarchical system for teacher ethics construction, and consciously creating an atmosphere for teacher ethics construction.

Key words: Nobility of teacher ethics; Teacher's ethics construction; Bottom-line teacher's ethics; Spirit of educators