

## 论教学道德性的内涵及层次\*

李 森 高 静

**[摘要]** 教学道德性是指教学这一特殊交往活动蕴含道德的向善性,通过对其历史发展及研究历程的梳理,得出教学道德性具体表征为教学以道德性为最高目的追求,以及教师道德在教学中的映射两个方面。同时,以教学道德性的表征为依据,可将其划分为两种层次。教学道德性的目标层次,包括外在的规范目标、理性的“最近发展区”目标和最高的“善”目标;教学道德性的师德映射层次,包括社会义务层次、育人责任层次和自我实现层次。

**[关键词]** 教学;教学道德性;教师道德

**[作者简介]** 李森,海南师范大学副校长、教授(海口 571158);高静,西南大学教育学部博士生(重庆 400715)

伴随着社会主义核心价值观的确立、立德树人根本教育宗旨的回归与倡导,教师教育改革更加注重师德师风建设,提出了“四有好老师”、“四个引路人”及“四个相统一”的师德要求。同时,中小学也更加注重培养学生的主体性、能动性、创造性以及道德品质。在这种背景下,对教学道德性的研究不仅在教学理论领域越来越受到关注,而且在教学实践领域也逐渐受到重视。于此,本文将对教学道德性进行深入的学理探究,以便为教师教育改革和基础教育改革提供一定的理论支持和实践参考。

### 一、教学道德性研究的由来

虽然对教学道德性的专门研究较晚,但它本身却有着极其悠久的历史 and 深厚的思想

渊源。自学校教学产生以来,道德性就以不同的形式、方式和程度体现出来,且随着社会历史的更替与发展,教学道德性也在不断地发展着自身的内涵、意义和价值。

#### (一)教学道德性的历史发展

教育是一种专门培养人的社会活动,学校教育则成为教育活动的主要形式,而教学作为教师与学生之间以对话、交流、合作为基础进行文化知识传承和创新的特殊交往活动则是学校教育的重要组成部分。<sup>[1]</sup>教学是早期教育家们最为关注的教育议题。通过对早期教育家教育思想和教学理论的追踪与深入挖掘,我们发现其中蕴含着丰富的教学道德性的思想,并且不同程度地指导着从古至今的教育教学实践。早期思想集中体现在中国古代论述中,主要有三个方面。其一,中国古代的教学内容是道德知识的传授,教学目标

\* 本文系教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心2017年度重大项目“中国教师教育教学质量研究”(项目编号:17JJD880001)的研究成果。

是培养有道德修养的人。由于奴隶社会和封建社会的科学技术和生产力水平极其低下,加之统治阶级为了维护和巩固其统治地位,教育内容主要囿于道德知识的传授与统治阶级思想的传播。即使有少数哲学家或教育家注重科学知识,但大多也是为道德哲学服务的。在教学目标上,儒家强调“仁”和“礼”,以培养具有志道和弘道的君子。其二,关注教学原则和方法的道德性,即关注学生的身心发展规律及其生活经验等。儒家思想中就有“启发诱导”、“因材施教”、“循序渐进”、“教学相长”、“随人分限所及”等。其三,主张平等师生关系,如强调“当仁,不让于师”、“弟子不必不如师,师不必贤于弟子”等。

文艺复兴之后,随着西方社会科学的日益兴盛和自然科学的迅速发展,包括教育学在内的诸多学科都纷纷脱离哲学母体寻求独立,逐渐建立自己的学科和话语体系,以至最终形成一门独立的科学。由于资本主义经济发展而引起的变革波及社会生活的各个领域,加之人类理性的启蒙和社会实践的不断深入,人们对教学及其道德性的认识也愈加深刻,集中体现于近现代教育家们的教育思想之中。夸美纽斯(Comenius, J. A.)和卢梭(Rousseau, J.-J.)从人与自然的关系及儿童生理和心理发展的自然进程的角度,提出自然适应性教育,体现了儿童本位的教学观。康德(Kant, I.)及其追随者倡导理性教育,尤其是道德理性的培养,以造就“有理性的、自律的、自由的和完善的世界公民”<sup>[2]</sup>。英国经验派则注重智育,关注科学知识的掌握和生活经验的积累。赫尔巴特(Herbert, J. F.)在实践哲学和心理学的基礎上提出了具有综合命题形式的“教育性教学”,强调实现教育目的和传授文化知识是同一个过程,即实现德育与智育的有机统一。杜威(Dewey, J.)受进化论、心理学和实用主义哲学等影响,形成了实用主义教育思想体系,并提出了“教育即生活、教育即生长、教育即经验的不断改造”

以及“儿童中心、经验中心和活动中心”的教育主张,从而极大地提升了学生的主体地位。

总体而言,近代教学的道德性主要体现为以下几方面。在教学目标上,培养身体健康,能够适应社会发展,热爱自由,具有丰富科学知识、独立人格以及高尚道德情操的德智体多方面发展的人;在教学原则上,强调自然适应性、发展性、教育性和创造性等“以人为本”的原则;在师生主体关系上,教学主体的重心开始向学生倾斜,教师由控制者和绝对权威的角色逐渐转换为指导者乃至合作者的角色。此外,还有对教师的培养和要求上,教师应具备丰富的教育学、心理学和学科知识,极强的洞察力和领悟力,以及高尚的道德品质等。这些都为后来人们对教学道德性的探讨提供了丰富的思想借鉴和实践支撑。

## (二)教学道德性的研究历程

20世纪50年代,分析哲学对包括教育学在内的诸多学科和研究领域都产生了极其深刻的影响,并且在英美国家形成一股强大的分析教育哲学思潮。分析教育哲学以其独特的哲学立场和论述方式分析和澄清教育的相关概念、命题、语义和逻辑结构,以达到理清思路和明晰思想的目的。其中,他们通过对“教学”和其相近的概念进行了逻辑分析、比较和推演,发现“教学”一词本身具有伦理的价值负载性。

教学道德性的正式提出始于20世纪80年代,是基于研究者对技术主义主导下的教学的忧虑与反思而提出来的。对教学道德性进行专门研究的开山鼻祖汤姆(Tom, A.)于1984年出版了专著《教学作为一门道德技艺》,明确提出教学应该是道德的这一命题。与此同时,斯特赖克(Strike, K.)和索尔蒂斯(Soltis, J.)于1985年合作出版了著作《教学伦理》,认为教师在教学中应该肩负起引导学生走向道德生活的责任。<sup>[3]</sup>2009年,美国学者古德莱德(Goodlad, J.)、索德(Soder, R.)和斯罗特尼克(Sirotnik, K.)合作出版了《教学

的道德尺度》一书,提出了“教师的教育力集中体现于教师对教育及教学的道德责任,渗透于教师工作的各个层面,是教师职业的‘灵魂’”<sup>[4]</sup>之主张。该书被誉为是教学道德性研究出现重要转折的标志性著作。自此,教学的道德性逐渐受到各国研究者的重视,相关研究成果也纷纷涌现。这开辟了教学理论研究新的领域,并逐步成为教学研究以及实践者们的共识和追求。

20世纪末,国内学者也逐渐关注并研究教学的道德性问题。研究取向主要集中在两个方面。一是以“反教学”的现象为出发点,从伦理和人文的角度对教学本质进行再认识和探讨;二是对教学中的伦理问题进行研究,即主要从规范伦理学和应用伦理学的视角来讨论教学中的伦理问题,以期对教学道德性的实现保驾护航。

综观已有研究成果,笔者发现,教学道德性研究已初步建立起自己的研究框架,但由于教学道德性的探讨在国内外均起步较晚,因而无论在研究内容、研究视角还是研究深度上,都不可避免地显得不够系统和深入。具体表现为两个方面。一是从研究的逻辑框架和内容来看,大都集中于教学道德性的实践问题揭示、原因分析、路径解决以及未来蓝图的描绘等;二是从教学伦理和教师专业伦理的角度探究教学道德性的前提和保障,而对教学道德性本体层面的理论研究尚显不足。因此,本研究在以往研究的基础上,再对教学道德性的内涵进行深入分析,并对其进行分层论述。

## 二、教学道德性的内涵

教学道德性是指教学这一特殊交往活动蕴含道德的向善性,“道德性”表示教学的一种主要属性,是教学中蕴含的正向为善的积极成分。作为一种特殊且复杂的社会实践活动,教学有多种属性,如实践性、科学性、文化

性、艺术性和道德性等,且这些属性都不是彼此独立存在的,而是相互包含、相互映衬和相得益彰的。然而,就诸多属性之间的关系而言,并非是并列和均衡的。

首先,实践性先于并高于其他属性。师生在特殊情境中进行思想的碰撞、知识的传递与授受,以及情感的交流这一特殊交往活动所具有的实践性是起决定性作用的,是教学的根本属性,其他属性则是由它派生而来的。有了实践性,教学才能进一步彰显其科学性、文化性、艺术性和道德性。进而言之,道德虽然是人类社会的精神财富,但它始终是来源于实践的,是人类社会实践的产物。

其次,教学派生属性的地位是动态的。教学作为人为的特殊实践活动,不可避免地会受社会经济和政治的影响。不同历史时期对教学不同派生属性的重视和凸显程度也不尽相同,如封建社会更凸显教学的道德性(封建道德),近现代更强调教学的科学性和人文性,而当代社会则注重各种属性之间的平衡。教学的道德性在历史上的任何时期都未曾有过缺席,它隐含于其他属性之中并协调它们之间的关系,间接引领着整个教学的发展,发挥着保证教学顺利开展、学生向善成长乃至社会向前发展的重要功能。一旦道德性抽离于教学,那么教学的其他属性也将随即失去意义,教学就会沦为没有灵魂的“行尸走肉”。教学道德性的表征是教学以道德性为最高目的追求和教师道德在教学中的映射。

### (一)教学以道德性为最高目的追求

这里的道德性体现的是一种价值追求,是对教学应然状态的期冀与推崇。将其定位为教学的最高目的追求,前提是以教学的其他属性即科学性和艺术性等为比较对象的,其本身还有不同层次。对这一内涵解读的原型发源自19世纪德国教育家赫尔巴特提出的“教学的教育性”原则。他对其进行了系统的阐述:道德是教育的最高目的;<sup>[5]</sup>“教学如果没有进行道德教育,只是一种没有目的的

手段;相反,道德教育如果没有进行教学,它就是失去手段的目的”[6]。这一论述充分说明了他将道德品格养成作为教育的最高目的,教学是实现这一最高目的的途径和手段。

教学的道德性与“教学的教育性”之间有共通点,二者都将学生的道德发展作为教学的目标,然而,二者也蕴藏着差异性。在道德的辐射范围上,“教学的教育性”只强调教学主体个人(学生)的道德,而教学的道德性在强调教学主体个人(教师和学生)道德的同时,还观照教学活动的全方面和全过程;在道德的内涵上,教学的道德性比“教学的教育性”更丰富,后者仅仅体现为道德品格,而前者表现为身心的全面和谐发展,内含高尚的道德品质、独立的生存能力和人格,以及批判和创造性思维等;在对教学的定位上,“教学的教育性”只是将教学作为道德教育的基本途径和重要手段,学生其他方面的发展只是道德发展的“铺路石”,且忽视了教学过程的伦理性,体现的是教学的功用性价值,而教学的道德性不仅将教学当作实现学生发展的手段,还注重教学活动本身的道德属性,体现的是教学的伦理价值。由此可见,教学的道德性是对“教学的教育性”这一命题的内涵式继承与超越。

教学之所以将道德性作为最高的价值追求,主要基于两点考虑。首先,从宏观层面来看,教学的道德性与科学性和人文性是高度统一的。这种统一突出表现为教学的道德性往往与其科学性和人文性如影随形、难以分割。从人类道德的认知基础和理性成分来看,道德性在一定程度上高于科学性和人文性,科学性和人文性是道德性的必要条件和基础。这从理论与现实的双重逻辑加以推敲均可以得到证实。我们知道缺乏科学性的教学内容是不能称之为道德的,因为真是善的前提,这也正是有学者认为“教学伦理学必须以教学的科学性作为不可缺少的基础和条件”[7]的缘故。而缺乏人文关怀的教学过程

和环境也更不能称之为是道德的,因为关爱是道德的基础。其次,从微观层面看,教学的道德性与有效性并非是分庭抗礼、南辕北辙的,而是具有互补关系。有效性从属于道德性,道德性与有效性兼有的同时还有其自身特点,不存在二者在绝对意义上的相互脱离、相互独立的状态。孔子在对弟子讲“仁”的道德要求时,强调要做到“恭、宽、信、敏、惠”,而其中的“敏”强调的就是做事的效率问题。当然,有效率并不一定是有道德的,但有道德一定是有效率的。正如目前一致认为的有效教学并非一定是道德的教学,但只要保证了教学的道德性,就会实现真正有效的教学。

## (二)教师道德在教学中的映射

教学的道德性在这里体现为教师道德在教学这一主要而特殊的活动领域中所折射出的一种职业伦理现象,抑或表现出的一种功能,与教师道德密不可分。这也正是只要探讨教学的道德性就一定会涉及教师道德的原因。从逻辑学上看,这里的教学的道德性与教师道德是种属的关系,即教师道德是属概念,教学的道德性是种概念,也就是说教学的道德性只是教师道德的一个分支、一面反光镜。从相互关系的呈现形式上看,教师道德与教学的道德性是“内嵌于里”与“外现于形”的关系,教学道德性是教师道德在教学中显性的道德表征。显然,教学的道德性不同于教师道德,也不是教师道德的某一方面在教学中的简单、机械复制。教师始终是教学活动的主导者、策划者和实施者,他们无时不在履行教书育人的神圣职责,即教师时刻都在将其思想意识和行为习惯通过教学向外部释放和传递。同时,教师更是道德能动者,承担着落实和实现各种道德性目标的任务。一方面,蕴藏在日常教学中的道德信息,实际上大部分来自于教师道德的自然流露和呈现,而无法人为控制,也无法掩盖。[8]另一方面,教师作为“知识的领军者”且是学生最直接、最频繁接触的“权威人物”,用传播学家麦克卢

汉(McLuhan, M.)的话来讲是学生的“意见领袖”,其个人在教学中的语言习惯和行为方式都具有道德号召的意义,都会对学生产生潜移默化的道德影响。教学道德性是教师道德在教学中的必然反映,教学道德性的实现必然要以教师道德为前提和基础。

有研究者指出,“教师行为中所体现的道德意义,必定是道德内化的反映,否则行为的道德影响也只能是暂时和虚假的”<sup>[9]</sup>。这种说法与观点是完全正确的,因为只有教师本人具备了清晰的道德意识和正确的道德认知,他才会不由自主地、不计回报地在日常教学中表现出具有道德性意义的行为影响。退一步讲,即使是外在的规约或者为防止可能出现的负面影响而采取的防范举措,也需要教师遵守最基本的社会规范以及采取“身正为范”的态度,这同样是教师道德在教学中的反映,只不过是被动、消极的方面罢了。教师道德在教学中的影响及存在方式是全方位的、交互性的“融汇式”贯通,而非“分解式”组装。因此,教学道德性既是教师道德内化的要求,也是教师道德在教学中的外在映射。

### 三、教学道德性的层次

虽然教学的道德性难以甚至无法以量化的形式呈现,然而这并不意味着教学的道德性就是完全主观的和无现实意义的。恰恰相反,人们对教学道德性的判断从形式上来看虽是主观的,但其判断的内容却是十分客观的。换句话说,对教学的道德性判断虽然是属于价值判断,但都是以事实判断为基础的。所以对教学道德性进行层次的划分是可能的也是必要的。我们以教学道德性的内涵表征为分析维度,对其层次进行依序探讨。

#### (一)教学道德性的目标层次

虽然道德性是教学的最高目标,但其本身还具有不同的层次。以实际教学中所表现出的或追求的道德性层次的高低为依据,可

将教学道德性的目标划分为外在的规范目标、理性的“最近发展区”目标和内在的“善”目标三个层次。这种划分有助于学校或班级根据自身教学的实际情况确定适合自己的道德性目标,从而预防与避免满足于现状和不思进取或者因好高骛远而产生希望越大失望越大的“恨铁不成钢”的悲观情绪。

第一,外在的规范目标。名词意义上的规范是指约定俗成或者明文规定的标准,<sup>[10]</sup>是已经获得官方价值取向上的认可而成为的“权威约束”。它包括两个方面。一是规范对象被迫且必须迎合外部的“价值推崇”;二是它是任何角色内的成员所应该遵守的最低行为标准。教学作为社会的实践活动之一,首先是社会的道德观念与道德规范指导和制约下的活动,是反映社会道德观念和规范的教育活动,<sup>[11]</sup>而外在规范又是教学活动得以正常运转的“最后一道防线”。所以,教学道德性的外在规范目标是其最低层次的目标,也是必须实现的目标。《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》也再次强调了要完善师德规范,以及引导教师坚持学术自由与学术规范相统一的原则。然而,放眼于现实的教学,仍有许多无视国家教育政策和规定的“越界”现象。比如,教育部出台的《中小学教师违反职业道德行为处理办法》明令禁止教师不得组织和要求学生参加校内外有偿补课,但多地教育行政部门调查发现,教师违规补课的现象仍大量存在且屡禁不止,严重违背了教学伦理和违反了国家的教育法律法规。事实上,它已经突破了教学道德性的外在规范目标这一最低标准,变成了反道德的教学行为。虽然教学道德性的外在规范是远远不够的,但它却是首要的、必需的,更是不能僭越的。

第二,理性的“最近发展区”目标。我们可将“最近发展区”的原理,迁移并运用到教学道德性的目标层次中。在此论域中有两种水平,一种是最低层次的外在规范目标;另一

种是基于现实客观条件的基础上,只要努力就可以达到的水平。二者之间的差距就是教学道德性的“最近发展区”,即教学的道德理性,是教学道德性的适应与超越之间的平衡点。由于我国教育发展不充分不平衡这一客观条件的限制,在很长一段时间内都还无法实现教学对每一位学生都给予平等的、充分的关注,只能根据客观实际尽最大努力向目标靠近。然而,在班级授课制且是班额较大的现实条件下,牺牲个别学生的发展来换取绝大多数学生的较好发展虽然是不可避免的,但是可以通过教学改革(如分组分层教学)而逐渐向全部学生的全面发展的目标逼近。故有理性的“最近发展区”之说。正如马克思(Marx, K.)所言,个人的全面发展需要经历一个曲折而漫长的过程,不得以牺牲大多数人的发展为代价而谋得少数人较好的发展,这是一种必经的过程。但是,随着生产力的不断发展和社会关系的不断变革,特别是到了共产主义社会,限制人个体的自由的、充分的、全面的发展的外部条件将彻底消失,最终会克服这个矛盾,使人“类”的发展同每个人的发展相一致。<sup>[12]</sup>而我们这里提出的理性的“最近发展区”目标,正是人“类”的发展同每一个个体的发展相一致的必要的也是必然的“量”的积累与准备。

第三,最高“善”的目标。这个层次的教学道德性是一种理想化的应然状态,是人们对易受社会历史环境等诸多现实因素影响的“有限”教学的“无限”追求。这种理想的“善”目标,并非纯粹是对当今教学道德性现实缺失的一种回应,或满足纯粹精神的需要在脑海中凭空臆想构建的“乌托邦”,而是作为一种精神和价值引领着整个教学活动,即帮助教学找到正确的方向,促进教师和学生道德理性的发展,以最终实现“以人为本”的崇高教学目的。虽然历史与现实都证明了,一切因不合实际的高标准、高要求和高期望而不利于实现预期的目标,反而会造成

因太“高大上”而无法企及,最终“形同虚设”。但若仅从功利和现实的角度去选择暂时的、实用的“低层次”目标来解决燃眉之急,而放弃以最高层次的道德善为价值目标,那么教学道德性的其他层次不仅将因缺乏终极“善”的导引,而失去对自身善恶判断的能力,进而坠入功利化的泥潭甚至是恶的深渊,甚至会陷入自我否定和自我取消的矛盾境地。因此,当以最高的“善”目标作为一切教学的价值选择依据,同时以其为出发点来审视和反思教学其他目标的合理性和向善性,从而促进教学的自我更新和完善。

## (二)教学道德性的师德映射层次

马克思曾在论述中深刻地指出:“动物和自己的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是自己的生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的对象……有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。”<sup>[13]</sup>这说明了人总是把自己的思想、意识和意志投射于活动对象之中,并以此种方式去利用或占有对象。因此,教学作为教师直接参与和主导的实践活动,教师的道德也必然会在教学中实现映射。教师道德本身具有不同的层次,<sup>[14]</sup>师德层次不同,教学道德性的表现也必然不同。根据教师教学境界的高低为依据,可将教学道德性的师德映射层次划分为社会义务层次、育人责任层次和自我实现层次,且每一层次都有其核心问题。这有利于教师在教学中恰当、合理、正确地进行自我身份定位,明确自身应具备的系列教师道德品质以及拾级而上的师德追求,进而在提升教师道德的同时彰显教学道德性的育人价值。

社会义务层次即教师尽社会文化传递的道德性义务。教师在此层面中所扮演的主要是传道者、授业者的角色,也是教师之所以是教师的永恒的角色,因为教师成为一种独立社会职业的初衷便是向下一代传递凝结前人

智慧的有关生存、生活的间接经验。教师作为社会文化的代表者和传递者,意味着教师不仅自身首先应成为符合社会所要求的文化品质(包括价值观、信仰、态度以及行为习惯等)的范型,而且还要将其展示于待社会化或正在社会化的学生。因此,文化的社会传递是教师在教学活动中必须履行的义务和必备的职业道德品质。教学的道德性首先反映和体现的也是教师尽社会文化传递义务的道德品质,是教师道德最基本的层次。

育人责任层次即教师承担学生社会化和生命成长的道德性责任。教师不仅是社会文化的代表者和传递者,同时还是学生学习的指导者、生命成长的引路人。学生作为一种独特的社会存在,是一个社会性发展还不成熟且生活于多重社会环境(家庭环境、社区环境和学校环境)之中的“游离体”,是一种“跨社会”的存在,在一定程度上具有“边缘人”的性质。也就是说,学生处于不同的具体的社会环境的影响和熏陶之下,使其不可能只归属于某一种社会范围,而是处于彼此交叉的社会环境之中,这导致学生社会化的进程速度和稳定性都会显示出较大的差异并受到巨大的挑战。所以,教师作为引领学生学习和生命成长过程中的重要他人,必须充分考虑学生的文化背景、能力水平、学习风格和兴趣等以进行差异教学,<sup>[15]</sup>进而承担起帮助和引导学生顺利实现社会化和身心健康发展的责任。这也是教师从“经师”向“人师”身份转换与升华的必经之路。

自我实现层次即教师满足自身在教学中的道德性追求。教师是活生生的、独立的个人,有其自身的各种道德需要、认识和追求。教师的这种“个人的独立性”特征,反映在教学上则表现出道德的个体性。教学道德个体性虽然要在道德社会性的框架中筛选和抉择,服从并服务于道德社会性,然而,并非所有的道德社会性都能够得到道德个体性的呼应。道德个体性也非一味被动地、消极地依

附于道德社会性,而是在与道德社会性之间不断地相互碰撞与博弈并最终走向外界与自身的平衡,从而实现自身的道德追求。因此,教学道德的个体性一方面基于道德的社会性而表现出“顺应与遵从”,另一方面又不满足于道德的社会性,而是通过个体教师道德的自我更新推动着教师职业道德乃至整个社会道德的进步。教师作为教学道德性实现的主体,在满足自身在教学中的道德追求的同时也必然会促进教学道德性的提升。

总而言之,教学道德性的两种层次并非是绝对分离、相互孤立的,而是相互影响、相互贯通甚至相互制约地存在于教学道德场域之中的。教学道德场域中主体之间的道德需要、道德信念、道德行为以及教学中的其他要素和环节等都是彼此相连、共存共通的。比如,教学道德性的目标层次可以间接反映出教师的道德层次,且各个层次之间都可能会因相互间能量和信息的交换而彼此印证与相互制约,进而形成一个相互联系的“统一场”。此外,对教学道德性的多层次探讨,并非是降低了对它的要求和追求,而是本着以“中庸”哲学为指导思想、以现实为依据、以实事求是为原则的态度,充分洞悉和彰显教学道德性的育人(教师和学生)功能。

#### 参考文献:

- [1] 李森. 现代教学论纲要[M]. 北京:人民教育出版社, 2005. 6.
- [2] 康德论教育[M]. 北京:人民教育出版社, 2017. 32.
- [3] Strike, K. A. & Soltis, J. F. The Ethics of Teaching[M]. New York: Teachers College Press, 2004. 5.
- [4] 约翰·I. 古德莱德,等. 提升教师的教育境界:教学的道德尺度[M]. 北京:教育科学出版社, 2011. 2.
- [5][6] 单中惠,杨汉麟. 西方教育学名著提要[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2016. 102、100.
- [7] 欧阳超. 教学伦理学[M]. 成都:四川大学出版社, 2008. 12.
- [8] Jackson, W. Boostrom, R. E. & Hansen, D. T. The Moral Life of Schools[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. 77.

(下转第 153 页)

# The Initial Legitimacy of China's Qualitative Research in Education: Retrospect and Reflections

Yang Fan & Chen Xiangming

**Abstract:** Over the past four decades, China has witnessed the gradual development of qualitative research in education. In the breeding stage, educational researchers' probe into practice and their rational criticism and inheritance of the "three systemic theories" resulted in the elimination of the antagonisms between quantitative research and speculative research. In the mid-1990s, qualitative research in education was introduced to China. Classic examples and relevant debates helped Chinese educational researchers have a gradual understanding of this research method, and start to recognize its legitimacy. This reveals that a new method of educational research is full of vitality not because it is new but because it is rooted in the existing practice of research, creatively responds to the essential topics of educational research, and offers educational researchers systemic paradigms, methodologies and techniques.

**Key words:** qualitative research in education; educational research methods; educational experiment; three systemic theories

**Authors:** Yang Fan, associate professor of College of Education, Shanghai Normal University (Shanghai 200234); Chen Xiangming, professor of Graduate School of Education, Peking University (Beijing 100871)

[责任编辑:金东贤]

---

(上接第 113 页)

[9] 王晓莉,卢乃桂.当代师德研究的省思:与国外教学道德维度研究的比较[J].外国教育研究,2011,(6).

[10] 罗竹风.汉语大词典(第10卷)[Z].上海:汉语大词典出版社,1992.329.

[11] 曹辉.教师专业发展中的教学道德素养及其实践内涵[J].河北师范大学学报(教育科学版),2011,(8).

[12] 马克思恩格斯全集(第26卷)[M].北京:人民出版社,

1973.124—125.

[13] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2012.56.

[14] 王毓珣.师德分层:师德建设中一个值得重视的问题[J].中国教育学刊,2004,(12).

[15] 威廉·威伦,等.有效教学决策[M].北京:教育科学出版社,2011.182.

## On the Connotations and Levels of Teaching Virtues

Li Sen & Gao Jing

**Abstract:** Teaching virtues, which indicate moral goodness contained in teaching, a special communicative activity, are characterized by morality, which is the highest aim of teaching, and the mapping of teachers' morality in teaching. Based on this, there are two categories of teaching virtues at different levels: The aims of teaching virtues include the external normative aim, the rational aim of the "zone of proximal development," and the highest aim of "goodness"; the mapping of teachers' morality includes teachers' social obligations, responsibility in talent cultivation, and self-actualization.

**Key words:** teaching; teaching virtues; a teacher's morality

**Authors:** Li Sen, Vice President and professor of Hainan Normal University (Haikou 571158); Gao Jing, doctoral candidate of Faculty of Education, Southwest University (ChongQing 400715)

[责任编辑:郭丹丹]