

超越纵容默许与重拳出击：师德失范行为治理的对策研究

◆ 程红艳 陈银河

[摘要] 《中小学教师违反职业道德行为处理办法》的制定是权宜之计，意在针对社会反响突出的若干项师德失范行为进行集中整顿，体现了时效性，但严谨性与全面性不足。文章聚焦于师德失范行为的治理问题，认为师德治理既要彻底转变长期以来“雷声大、雨点小”的默许态度，也要超越“重拳出击”的短效性，应根据师德失范行为的错误性质进行行为定性，区别对待，以维护良知作为师德失范行为处理的价值追求，遵循程序正义、保障学生最大利益、轻重程度适宜等处罚原则进行处理。建议推进多元主体参与的社会共治、成立教师自律的同行认定组织、慎重处理师德热点及难点问题，建构起师德治理的长效机制，从而实现标本兼治。

[关键词] 中小学教师；师德失范行为；教师自律；师德治理

[中图分类号] G451.6

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2019) 02-0064-06

近年来体罚学生、性侵儿童等师德失范行为频发，引发了社会对教育行业的质疑与不信任。2014年，教育部印发《中小学教师违反职业道德行为处理办法》（以下简称《处理办法》），明确列举了教师违反职业道德行为的若干表现，并提出相应处罚措施。此后，对于师德失范行为的处理开始有据可依，各地加大了对违反师德行为的处理力度，一定程度上净化了教育环境，提升了教师队伍的道德标准。但是，《处理办法》的制定是权宜之计，治标不治本，意在针对社会反响突出的若干项行为进行集中整顿，更多的体现了时效性，但严谨性与全面性不足。另外，《处理办法》未将师德失范行为进行性质与程度的划分，在“重拳出击”的高压态势下可能会导致教师轻微过失行为被作为严重失德行为从重处理，挫伤了教师的工作积极性。本文聚焦于师德失范行为的治理问题，认为完善师德失范行为治理要从两个方面入手：一方面要彻底改变若干年来有关部门面对师德问题“雷声大、雨点小”“禁而不止”的默许态度，完善师德失范行为的处理办法，对错误行为进行分类定性，并遵循程序正

义、维护学生最大利益、轻重程度适宜等原则进行处罚；另一方面也要超越当前“重拳出击”的短效性，建立师德治理和教师自律的长效机制，促进师德整体水平的持续稳步提升。

一、准确定性：师德失范行为处理的基本前提

惩罚本身是恶，是一种损害，之所以必要是因为惩罚本身以一种较小的社会成本去防止更大的恶。英国哲学家边沁提出，惩罚既不能少，也不能过量，而是要与错误行为造成的恶果成比例，错（罪）罚相当。在每一个为惩罚而被审议的具体事件中，有四个需予以考虑的因素：所采取的行动本身；采取行动时所处的环境；可能与之相伴的意图；可能与之相伴的知觉、不觉或错觉。^[1]由此推之，对于违反教师职业道德行为可依据行为人的主观动机、客观后果、行为情景等因素，按照其行为的错误性质来进行分类处理。

（一）师德失范行为定性可参照国家机关工作人员

自1994年开始实施的《中华人民共和国教师

程红艳/华中师范大学教育学院道德教育研究所教授，博士生导师（湖北武汉 430079）；陈银河/华中师范大学教育学院道德教育研究所博士研究生（湖北武汉 430079）。

法》规定教师有下列三种情形之一的，由所在学校、其他教育机构或者教育行政部门给予行政处分或者解聘：故意不完成教育教学任务给教育教学工作造成损失的；体罚学生，经教育不改的；品行不良、侮辱学生，影响恶劣的。从这些条文来看，《教师法》对于教师问题行为的处理，既看重教师的行为动机，又更加看重教师的行为后果。并且，出于维护教师利益的考虑，在行文表述上留有许多余地。此后，《处理办法》中提道，给予教师处分时，“应当与其违反职业道德行为的性质、情节、危害程度相适应”，且应当定性准确、处理恰当。该文件表明应该将违反师德的问题区分不同的层次，进行定性。但各文件对如何区分师德失范问题的错误性质与程度轻重，并未作出明确界定。

教师可以类比于代表国家执行教育公务的公务员，且这一观念越来越成为共识。在比较宽泛的意义上，教师可以被视为国家机关工作人员，因教师多具备国家工作人员的身份，且从事教育公务活动。针对国家机关工作人员错误行为的处理办法，有失误、失职与渎职之区分。失误是国家机关工作人员在履行职务中由于粗心大意、水平不高、经验不足而导致的差错，其危害后果未达到承担法律法规纪律责任的程度，其行为不是出于个人的主观意愿。失职与渎职要求行为人主观上有故意或过失，客观上有滥用职权、玩忽职守等失职渎职行为，且造成了一定的危害结果。从处理办法来说，失误是差错，是可以免受追究的轻微过失；失职是错误，严重失职要受到纪律处分；渎职是严重的失职行为，构成犯罪的要受到法律制裁。通常情况下，失职渎职违纪的成立，要求产生危害后果，单纯的失职渎职行为，一般不以违纪论处，除非法律法规作了某些特殊规定。教师师德失范行为的确定与处罚也应与国家机关工作人员错误行为处理办法相符合，要求产生危害后果，接受相应的纪律处分或法律处分。与国家机关工作人员相类似，教师的师德失范行为也可分为错误程度递增的三级：专业失当（失误）行为、失职行为与渎职行为。

（二）师德失范行为的定性要抓住本质特征

三类行为因其错误性质、程度不同，应被区别对待，处罚亦不同。区分出三类错误性质不同的师德失范行为及其特征，有助于对师德失范行为进行定性，从而进行公平合理的处理。

教师专业失当行为是教师不符合师德规范要求的错误性质比较轻微的师德失范行为，包括着装不合适、酒后上课、上课接听手机等行为；教师失职行为主要是指教师未能履行教育教学职务要求，未能保护学生生命安全和身心健康，造成了生命、健康、财产等有形或无形损失；教师渎职行为，是指利用职权之便谋取私利行为，是主观上故意、客观上造成重大过错的行为，是权力的异化与变质行为。^[2]

教师专业失当行为有着不同于失职、渎职行为的四个特点。其一，从行为动机来看，失当行为问题是出于良好的维护纪律或教育学生的初衷，而失职与渎职问题多出出于维护教师个人私利之私心。其二，从情景来看，失当行为发生有其情景应激因素。学生不服从或挑衅行为致使师生冲突升级，教师情绪失控，被卷入师生肢体冲突，而失职、渎职师德问题则缺乏这种学生挑衅的应激因素，教师更多主动对付或攻击学生，带有侮辱学生人格的成分。其三，从后果来看，教师专业失当行为造成的后果不严重，学生并未受到严重的身心伤害，或师生之间较易达成谅解。其四，从出现频次来看，如教师一贯表现良好，敬业负责，教学工作中并无消极怠工表现，出现问题属偶发事件；失职或渎职教师则可能表现出一贯地对于教学和学生缺乏责任心，如不及时批改作业、上课时间炒股等。因此，综合行为动机、情景、结果、出现频次四个方面来考虑，专业失当行为属于违反师德行为中比较轻微的错误形式。

教师失职行为的本质特征是玩忽职守，例如“杨不敢”事件，教师未履行在突发事件中保护学生人身安全的义务，并造成了严重后果；再如不公正对待学生、歧视学生等。失职典型的表现“不作为”，有两大构成要件：其一，主观上对工作不负责任，可表现为拒绝履行职责、放弃职责、未尽职责、擅离职守等；其二，客观上带来了学生身心受损的严重后果。

教师渎职行为的本质特征是以权谋私，滥用职权，徇私舞弊。渎职典型的表现“乱作为”，包括两方面内容：其一，从动机上来看，渎职的动机是徇私，即利用职务谋取个人不当利益，违反公正性原则；其二，从行为上看，则存在舞弊、钱权交易、弄虚作假等不道德手段。《处理办法》列举了五种渎职行为：招生考试中营私舞弊、对

学生性骚扰和性侵害、索要财物、参加针对学生的经营性活动、有偿补课。渎职行为在客观上造成的损害后果达到了法定的立案标准,就构成渎职犯罪。

二、维护良知: 师德失范行为处理的价值追求

(一) 处罚过程: 遵循程序正义

当前对于师德失范行为处理的最大问题是制度不完善导致处理比较随意、长官意志突出,甚至看人下菜。罗尔斯指出“正义是社会制度的首要价值,正像真理是思想体系的首要价值一样。一种理论,无论它多么精致和简洁,只要它不真实,就必须加以拒绝或修正;同样,某些法律和制度,不管它们如何有效率和有条理,只要它们不正义,就必须加以改造或废除。”^[3]公正也是对惩罚制度设计的首要要求。20世纪60年代以来,实质公正的要求逐渐被程序公正所取代。一项法律程序或者法律实施过程是否具有正当性和合理性,不是看它能否有助于产生正确的结果,而是看它能否保护一些独立的内在价值^[4],如个人尊严、参与、公开透明等。罗尔斯认为完善的程序正义要求既有关于公平分配结果的衡量标准,又能设计一种保证达到这一预期结果的程序。对于违反师德行为的处罚,并不存在一个固定而精确的标准来衡量处理结果是否公正,因此重心要放在程序正义上,即通过客观公正的程序保证处理办法的公平性。

一是程序完善。这要求建立一套公正、平等、公开的处理违反师德问题的完善程序。具体内容包括:启动违反师德行为的调查程序、违反师德行为处理的步骤、文件标准、操作流程、实施主体等。程序的重要一步是如何对违反师德的错误行为进行定性,确定其究竟属于失当、失职或渎职行为中的哪一具体类别。在定性的过程中,确定后果与行为之间实际的因果联系最为重要。还要综合动机、情景、频次等多种因素进行判断。对教师的行为动机进行认定时,应要求教师对行为作出解释,且“这种解释要被他(们)的同行认可才行”。教师的动机是否为善,当事学生、旁观学生等对事件的叙述也可以作为印证、判断的证据。

二是注重参与。须给予所有与案件结局有直接利害关系的人有充分陈述意见的机会,并且对

各方的意见和证据平等对待。对于师德失范行为事实的认定,当事教师应该有权参与并为自己辩护,而不应被排斥在外,被缺席审判;对于警告以上的处罚措施,当事教师有权要求举行听证会,以透明公开的方式来处理师德问题。《处理办法》只规定了在招生、考试、考核评价、职务评审、教科研中弄虚作假、营私舞弊的行为责任人可以要求听证会,笔者建议当事教师参与应成为处理师德行为问题的普遍通行原则,只有法律要求的特例除外,而且处罚越严重,听证会形式应该越正式。

三是保障教师申诉权。《处理办法》规定:“教师不服处分决定的,可以向学校主管教育部门申请复核。对复核结果不服的,可以向学校主管教育部门的上一级行政部门提出申诉。”这一规定无疑是“自己人管自己人”,效果仅仅是聊胜于无,成功机会渺茫。当教师的权利受到侵犯时,法律救济途径单一,且程序不完善。教师只有申诉权,却无行政复议、行政诉讼等法律救济方式。为保护教师权利,教师法、教育法等相关法律应建立教师仲裁制度,改进教师行政救济制度,合理引入行政复议制度及有限度地引入行政诉讼制度,为教师提供进一步寻求权利救济的渠道。^[5]

(二) 处罚目的: 保障学生最大利益

当前师德失范行为处罚的另一问题是易受舆论影响,宽严失据,为息事宁人而惩罚,却不能使惩罚发挥其更有益的社会教育功能。涂尔干认为,惩罚的本质功能,不是使违规者通过痛苦来赎罪,或者通过威胁去恐吓可能出现的仿效者,而是维护良知,因为违规行为能够而且必然会搅乱信念中的良知。^[6]惩罚是以公共的社会伦理规范为基础的,它旨在重申道德命令。同样,对于教师失德行为的惩罚,不是出于对教师错误行为的报复,也不是杀鸡骇猴进行威慑,而是为了重申道德命令的权威。2008年教育部颁布的《中小学教师职业道德规范》要求教师为人师表、教书育人,而纵观各国,教师专业伦理均要求教师以保护及促进学生的最大利益为一切行为的中心,做出最符合学生最大利益的行为。“伦理型教师能意识到学生的最大利益,恪守这一原则,且把它作为专业的第一原则,即使在复杂的情形中,也能保持警觉,避免用它来为其他私人或意识形态的目的服务。”^[7]“学生最大利益原则”

要求教师在各种情景下，依据个人的专业判断，做出最能促进学生身心发展的行为。对于教师失德行为的惩罚，便是为了确立“学生最大利益”的权威性。

其一，伤害学生权益产生严重后果的失职和渎职行为、触犯《中华人民共和国未成年人保护法》《中华人民共和国教育法》《中华人民共和国义务教育法》等法律底线，尤其是虐待未成年人和性侵未成年人等犯罪问题需纳入司法程序处理。

其二，对于一般的失职和渎职行为，视其后果、情景因素、行为人情等，采取从诫勉谈话、通报批评等轻微处罚手段到罚款、降级或解除劳动合同等处罚手段。同时，依据功利主义原则，学生权益伤害越严重，处理办法就应越严格。

其三，对于“学生最大利益原则”不可做简单化理解，不可认为就是要推翻师道尊严、破除教师权威。教育要产生效果，必须要维护教师权威；没有教师在学生心中的权威，没有敬畏之心，教育就不可能发生。惩罚也需要对受罚者本人有益，同态惩罚有助于实现此目的，即采用与错误行为后果性质相对应或同类的惩罚进行制裁。违反师德行为若是经济问题，如收受财物则可罚款惩罚；若是对学生的权利侵犯，侮辱学生则可采取通报批评等让涉事教师名誉受损的方式进行处罚；若是严重的失职问题，如体罚导致严重后果、给教育教学工作带来重大损失，则采取师德教育、专业等级降级乃至解除劳动合同等手段处理。

（三）处罚力度：轻重程度适宜

当前师德失范行为处理的另一问题是操之过急，呈现出“沉疴下猛药”的严惩趋势。有研究者建议应避免过重的惩罚“只要足以使当事人不再重犯并且其他人不再模仿所犯的错误（罪行），对同胞的错误（犯罪）施加的惩罚应当越轻越好。”^[8] 师德失范问题的处罚也应避免过重惩罚，轻重适宜，这有利于维护教师的合法利益和合理权威，保护教师的工作积极性。

教师的专业失当行为主要不是由于个人道德素质低下或玩忽职守而造成的，更多是由于专业素养不高、师生沟通技能欠缺而引起的偶发问题。如某青年教师为告诫调皮学生遵守纪律，将其带至学校地下室数十分钟进行说服教育，父母投诉教师体罚学生，该教师被解聘。这种惩罚显

然过重，将教师专业失当行为当作失职、渎职行为处理。如果教师专业失当行为满足下述三个特征，建议在达成各方谅解的基础上，对教师专业失当行为的责任进行豁免，以教育为主，不予惩罚。其一，教师的专业失当行为是教师在恪尽职守、尽职尽责前提下出现的失误行为，而非为谋取私利；其二，存在规则缺失的模糊地带，教师在做出失当行为时，并没有明确的规范禁止教师如此做，教师的做法并没有明确违反法律或某项具体规定，并非明知故犯，而是出于无知或疏忽；其三，专业失当行为对于教师来说，难以凭借直觉或者经验就能避免。在教育行为中，教师行为具有自主权，这种自主权使得教师能够快速地对学生的需求作出回应。但是，教育教学行为具有复杂性和生成性，如果缺乏很高的专业能力与教育敏感性，就会出现误用教师自主权的行为。众所周知，虽然我国各级各类教师的学历达标率很高，但教师职业正经历了从职业化到专业化的转型过程，教师专业素养还未能得到有效培训，尤其是以学生为中心的教师专业伦理标准还未确定下来。如教师专业伦理还尚未有要保护学生个人隐私，对于学生合理的要求要及时回应等明确规定。因此，教师的失当行为还不能仅仅归结为教师个人问题，还需要从教育政策制定、教师教育等多个方面去考量。

对于某些特定应激情景下出现的不当行为也应考虑情景因素，从轻处罚。如某安徽教师被学生在背后贴了侮辱性字条之后与学生扭打起来，县教育局起初给予该教师开除处分，后因众教师群情激动，舆论哗然，又改为降低专业技术等级一级。无疑，该教师行为违反了“禁止体罚”规定，但是其行为后果不严重，且教师不当行为出于维持纪律、维护自尊等动机，却因情绪失控而造成了错误行为，行为定性可介于失职与失当之间。这类行为也应从轻处罚，以批评教育为主，对当事教师进行师德、情绪控制、师生交流技巧、专业技能培训等教育，使教师增强控制情绪的能力，增进处理师生冲突的能力。

三、标本兼治：建构师德治理的长效机制

（一）推进多元主体参与的社会共治

当前科层制管理模式下过度依赖行政权力治理师德失范问题易造成成本高、效果差的低

效状态。家长、学校、教师、政府等利益相关者参与师德治理过程，实现社会多元主体共治，有助于实现科层治理模式向政策网络化治理模式的转换，在保持各政策主体力量动态平衡的前提下构建中小学师德失范治理的政策网络。^[9]

首先，建立利益相关者平等沟通对话机制。良好的家校沟通机制可以使许多师德问题防患于未然，家长成为学校活动的协助者、学校管理的参与者、学校教育的同路人，可以使家长成为教师的协助者与督促者，防止师德问题的滋生与升级蔓延。一旦发生违反师德行为，学生和家長以及教育行政部门、校长、教师同行都会受到不利影响，校方既不能包庇袒护教师，也不能“杀一儆百”，借师德之名伤害教师，让教师因专业失当行为而付出惨重代价；更不能“丢卒保车”，因家长比较强势闹得凶，就以维护学校整体利益为名，牺牲当事教师的个人利益。因此，利益相关者的利益平衡及矛盾化解机制也很重要，平等沟通的对话机制是解决矛盾冲突最直接有效的方式之一。

其次，积极寻求恢复正义的途径。惩罚教师并不是处分的目的，对当事学生成长也会带来潜在的负面影响，而恢复正义有利于修复受损的师生关系和家校关系，维护和谐的人际关系，最终有利于学生成长。因此，尚不构成犯罪的违反师德行为，如果伤害了学生和家長，当事教师必须积极寻求当事学生及家長的谅解，积极地承担责任、真诚道歉、安抚受伤心灵、赔偿相关经济损失等，这便是恢复正义的主要诉求。如果当事人自愿和解，校方可以对和解结果进行认可，不追究或从轻处罚教师违反师德的行为。若当事人之间不能达成谅解，家委会组织也可以介入调解，促成和解。和解失效后，再启动其他处理程序。

（二）成立教师自律的同行认定组织

整顿师德不应变成一阵风似的突击式运动，而应建立长效机制。2013年，《教育部关于建立健全中小学师德建设长效机制的意见》发布，提出严格师德考核、强化师德监督、规范师德惩处等七项具体措施，意在建立健全中小学师德建设长效机制。此后，各地也纷纷划定“师德红线”，制定师德考核一票否决制、“零容忍”等政策，不约而同地采取了严格监督与强硬打击的高压立场。

实际上，仅仅依靠惩处监督等外在措施难以建立起保障师德的长效机制。我国由国家行政机关制定的教师道德规范，只注重将教师视为道德规范的运用者和实现者的一面，而忽略了教师同时也是道德的承受者，是应被道德对待或应得到道德关怀的对象。^[10]道德行为最终是道德主体自愿自觉的选择，加强教师自律才能建立起提升师德的长效机制。只有通过道德自律，才能唤醒职业尊严；未经由教师充分参与而制定的师德标准，无论看上去多么完美，往往却被教师视为道德绑架，从心底不认可。

其一，教师道德具有内在的复杂性与不确定性，师德规范和处罚细则效果和实现应依赖于教师群体自觉自愿的选择，而非外在强加的僵硬标准的高压威慑。如师德处罚条例细则应是一条有全面科学标准的线，涉及教学、生活的方方面面，教师增加课业负担到哪种程度算逾越底线？教师的言行，哪些是逾越底线的？^[11]对于这些问题的回答，师德及其相关文件的制定必须重视广大教师的参与作用。教师可通过参与学术群体或群团组织等多种形式协商、对话、直接参与、共同制定属于自己的师德行为标准，或委托专业机构完善相关操作细则。我国香港地区于1987年成立了“教育工作者专业守则筹备委员会”，在全港教师中做了三次大规模调查，历时两年，充分吸纳教师意见的基础上才完成了《香港教育专业守则》的制定工作，教师认可度很高。此后，又成立了“教育人员专业操守议会”，按照成熟的议会组织方案与个案处理程序来处理师德失范问题。^[12]美国教师专业伦理守则的制定以教师专业团体为主，如全美教育协会制定的《教育专业伦理规范》对95%的公立学校教师有约束作用。^[13]师德规范文件中应当承认教师良知，并且尊重教师出于良心的行为自由，而不可把教师仅视为教学的工具。可以设想的是，在教师自律基础上制定的专业守则或伦理规范，其道德标准只会比借助于行政力量制定的师德红线、底线更高。

其二，应该将教师视为师德惩戒的主体，而不可仅仅把教师视为师德惩戒的对象。当前师德失范处理主要是由学校管理者及教育行政部门作出惩罚，因此易受舆情或个人意志支配。笔者建议，处理师德失范行为也应体现自律原则，应让

包含利益相关者参与的同行认定组织发挥更大作用。各地应组建师德自律委员会,由家长代表、社会代表和占多数的教师代表共同组成。自律委员会依法制定违反师德行为的处理程序,据此民主处理师德问题。

(三) 慎重处理师德热点及难点问题

在社会转型时期,由于道德和价值共识尚未建构起来,师德观也处于转型变化过程中,因此,对于一些师德问题的是非曲直众说纷纭,尚不能取得共识,还存在许多热点及难点问题,对于这些问题还需要尊重民意、顺应民意、引导观念、慎重处理。

如体罚学生问题,可谓师德问题中持续时间最长的难点问题,对此问题的处理仅依靠加强师德教育是不够的,必须进行制度再造。长期以来惩罚与体罚概念混淆不清,教师不敢惩罚学生,担心惩罚变成了“变相惩罚”的代名词,也担心惩罚引起师生对立、家校对立,矛盾激化后教师将被置于不利位置。令人担心的是,随着城市化进程的推进,社会犯罪问题必然更加突出,折射到学校之中,学生表现出的不当行为更多,且会超越迟到、不交作业、上课讲话等一般性违纪问题,出现更严重的破坏学校环境、对抗教师等问题。教师面临的是更难管束的、权利意识高涨的学生。如前所述,在对教师违反师德行为的惩罚过程中,维护教师教学的合理、合法权威,符合学生的最大利益。因此,关于惩罚、体罚问题,需要完善制度:首先,明确支持教师的惩戒权,划定适度惩戒与体罚之间的区别,明确制定教师适度惩罚的权限、程序、合理方式,反对教师滥用惩罚;其次,给予教师某些惩戒权运用失当的豁免权;另外,建立完善的学生申诉程序、学生权利保护机制与教师申诉程序以平衡师生利益。

有偿家教问题则是当前产生最多争议的师德热点问题,引发这一问题的是教师长期收入偏低的客观事实与追求更高收入的主观需求之间的冲突,这一问题的解决需要重新调整利益关系、重构教师义务与权利观念。《处理办法》禁止教师参加有偿补课,一部分教师尚不能理解和认可,认为有偿补课是教师合法收入。对于此问题,不能操之过急地去强力整治,而需要加大宣传力度,通过讨论对话在教师群体中形成思想共识之后再去推行。师德热点与难点

问题,往往是社会问题在教育领域中的集中反映,既有观念认识问题也有利益纠葛,各种利益纵横交错、相互博弈。公权力滥用、“一刀切”政策往往引起教师抵制与政策贬值。因此,取得社会各方价值共识与赢得多数教师支持认可至关重要。

2018年,教育部等五部门印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》,再次重申师德的重要性,提出“落实师德教育新要求,增强师德教育实效性”。师德失范行为治理是长期的社会系统工程,而非短期之功,需要重建教师权利与义务的合理平衡,建立有效激励与价值引导的事先预防与事后处罚相结合的机制,最终走向社会共治与教师自律的有机结合。

[本文系全国教育科学规划2018年度国家一般项目“教育现代化进程中学校变革的伦理追求与实践路径”(项目编号:BEA180113)阶段性研究成果]

[参考文献]

- [1]边沁.道德与立法原理导论[M].时殷弘译.北京:商务印书馆,2006:123.
- [2]关福金 郭开元.渎职行为及其类型[J].中国检察官 2008(4):37-40.
- [3]罗尔斯 约翰.正义论[M].何怀宏 何包钢 廖申白译.北京:中国社会科学出版社,1988:3.
- [4]陈瑞华.程序正义论纲[J].诉讼法论丛,1998(1):17-60.
- [5]梁明伟.论教师权利及其法律救济[J].教师教育研究,2006(4):48-51.
- [6]涂尔干 爱弥尔.道德教育[M].陈光金 沈杰 朱谐汉译.上海:上海人民出版社,2006:123.
- [7]坎普贝尔 伊丽莎白.伦理型教师[M].王凯译 杜芳芳译.上海:华东师范大学出版社,2011:73.
- [8]穆勒 约翰.功利主义[M].徐大建译.北京:商务印书馆,2014:72.
- [9]张旦生.中小学师德失范治理政策的合法性研究[D].重庆:西南大学 2016.
- [10]沈璋.我国教师伦理规范的制度属性及其建构[M].北京:中国社会科学出版社,2015:242.
- [11]李英锋.师德“红线”究竟是条什么线[J].山东教育,2013(28):64.
- [12]冯婉楨.《香港教育专业守则》的制定之路[J].中国德育 2009(1):85-86.
- [13]邱哲.美国教师专业伦理的制定及其启示[J].教育研究与实验 2010(2):38-41.

(责任编辑 吕允英)