

## 论教师伦理发展的共同体逻辑\*

罗生全 刘志慧

**[摘要]** 教师伦理发展的既有逻辑将发展的动力和阻碍主因归咎于个人道德水平的高低,忽略了教师作为共同体成员的角色担当,从而使教师伦理发展遭遇困境。共同体视域下,教师伦理是共同体对教师身份的本质确认,为教师伦理发展提供新的认识视角、方法路径和价值标准。共同体对教师伦理发展的价值表征主要表现在作为意义共同体的理念引导、作为文化共同体的情境交融和作为实践共同体的行为构筑等三个层面,而最终价值效用的发挥有赖于共识性的伦理信念的建立、交往理性为基础的发展机制的生成以及反思性实践智慧的养成。

**[关键词]** 教师伦理;共同体;伦理共同体

**[作者简介]** 罗生全,西南大学教育学部教授、教育学博士;刘志慧,西南大学教育学部博士研究生 (重庆 400715)

教师伦理的理论话语在不断建构和多元分化,深度诠释着教师伦理研究的学术关注效应,不过教师伦理的实践却未能有效体现教师伦理的发展诉求。教师伦理话语遭遇的实践“滑铁卢”至少表明,理论话语与实践生长之间的过紧张力,其根源在于既有理论话语的逻辑将伦理发展的动力和阻碍主因归咎于教师个人,认为教师个人道德水平本身的不可控性和不可预测性是教师伦理发展陷入“无解之境”和“停滞状态”的“罪魁祸首”。<sup>[1]</sup>教师伦理发展的个体化逻辑忽略了教师实践的角色担当,是对教师身份认同价值实践的规避。霍布斯鲍姆(Eric Hobsbawm)认为身份认同是一种替代性的现代意义的共同体。<sup>[2]</sup>在这一共同体中,同一角色的多元主体达成共同的身份理解和期待,并以此建构、指导和

评判自身和他者实践。以此逻辑为参照,教师共同体意味着教师自身和他者达成有意义的关于内在信念、行为准则以及评价标准的共识,进而为教师伦理发展提供正确的价值观念,不断催生关于正确伦理的意义,指导和控制教师实践,从而祛蔽由于教师个人道德水平的不稳定而导致的失伦行为。

### 一、共同体视域下教师伦理发展的价值诉求

从共同体的视角审视教师伦理发展,要求教师能够认同、遵循和建构共同体的善,这与将教师伦理的改善寄希望于教师个体道德自觉的提升和进步有明显不同,其将重构和修正个人立场下的教师伦理认识体系,描绘和勾勒共同体视域下教师伦理的新的规定性

\* 本文系西南大学人文社会科学研究重大项目“中国课程理论的传统与创新研究”(项目编号:14XDSKZ008)的研究成果。

的价值航标和实践指南。

### (一)教师伦理发展的认识重建

伦理本身是对“善”的渴求,但是在教师伦理的个体主义的氤氲下,由于伦理选择是基于个体的情感、态度和需求,因此,伦理往往被当作“外衣”,以期为某种有意的图谋而效力,从而导致教师伦理的功利取向。受其影响,在对教师伦理的认识上也存在功利取向的印记,认为趋乐避苦是人类行为的唯一动机,教师对乐的寻求成为教师伦理实践和发展的内在缘由,而关于乐的标准却因人而异,一些教师将追求善本身作为归依,而一些教师却将追求金钱、荣誉作为最大的乐。<sup>[3]</sup>教师伦理成为满足个人私利的工具和载体,本身的价值让位于功利目标。教师伦理的价值依赖于行为所产生的结果与预设期望的耦合性,并且由于教师在不同情境中的需求不同,因此表现出差异化的伦理选择,进而造成教师伦理发展的情境断裂性。

共同体视域下,教师是教师共同体对个人的一种身份规定,在获得教师角色的同时就已经意味着参与了所在的共同体,而要被共同体所承认,就必须秉承共同体的特性。教师共同体的本质特性是伦理实在性,伦理实在性是对共同体成员的身份确认。由此,在共同体视域下,教师伦理并不是实现某种目标的工具,而是教师之为教师的根本所在,是教师“是其所是”的基质规定。教师共同体本质的确认,革新和澄清了个人主义下对教师伦理的价值取向、实质规定、发展路径和评价标准的功利认识。其一,共同体的“善”优先于个人的“善”。教师共同体的善和教师个人的善具有内在一致性,教师只有在履行教师共同体的善的前提下才能实现个人的内在价值和外在价值。因此,教师伦理并非个人实现功利目的的“工具”,而是“义务论”取向对共同体伦理溯源式的追求和体认。其二,教师伦理具有叙事统一性的特点。教师伦理的实质是内在于共同体的“角色定位”,

它要求教师在不同的情境下展现出一致的伦理行为。<sup>[4]</sup>

### (二)教师伦理发展价值取向的协商统一

文艺复兴和启蒙运动使“个体人”的价值受到照拂,肇始伦理学发生了现代性的转折,表现为对个人主义的相对伦理的推崇和奉行。<sup>[5]</sup>在个人主义的浸染下,教师伦理也陷入经验主义和相对伦理的囹圄。教师个体基于所处的人生叙事情境确定伦理边界,每个伦理价值取向的界定都有个体所依存的背景体系,进而建构出逻辑严密的解释系统和话语系统,由此导致了教师伦理的多元化和分歧性。教师伦理的个体主义对于保障教师个体自由具有积极价值,但它不可避免地导致了普遍性和共识性的教师伦理的丧失。如果对多元伦理标准的认同意味着每个教师都可以按照自身的伦理取向各行其是,那么就会存在“我”认定的伦理观念在“他者”眼中可能是非伦理的现象,从而导致伦理与非伦理界限的模糊不清。

个人主义下教师伦理价值取向纷杂异呈的根本原因在于价值主体是教师个人,每个教师根据自身的需要和诉求建构教师伦理。针对伦理混乱而引起的伦理危机,麦金太尔(MacIntyre)发出“何之正义”的呐喊,并呼吁复归亚里士多德的共同体伦理。他提倡伦理发展的共同体主义,认为共同体是聚合多元取向和相对价值的载体。<sup>[6]</sup>共同体主义下教师伦理的价值主体由个人转变为共同体,而共同体规定了个体扮演教师角色所应遵循的哲理思想、价值体系、原则标准,这是教师共同体在承认教师成员资格时的要求和对教师个体责任和义务的确认。由此,共同体为个人提供了一个有意义的思考、行动和判断的背景性框架,打破了不同教师个体需求、文化、观念之间的隔离状态,擦除了教师伦理理解个体化带来的单向偏执,促使差异化的教师个体在作为共同体成员角色时寻求到了视域融合点,从而为不同取向的教师伦理寻觅

到了衔接点,规避了个体主义下教师伦理标准的个体化和相对化。<sup>[7]</sup>

### (三)教师伦理发展方法论的澄清

教师伦理在不同方法论的指导下,对教师伦理的研究视角、价值观点、发展体系和具体方法存在多维度和差异化的厘定标准。功利主义有不同的流派,遵循的基本发展逻辑是效果决定动机和行为,行为结果的价值高于过程本身。教师伦理在功利主义的价值引领下,发生动机取决于预期结果,从而遮蔽了教师伦理的本真价值,致使其成为附属物。情感主义认为,教师伦理是个人态度和情感的表达,而个人的话语表达并非是无根之基,而是建立在个体所认为的合理标准的基础上,从而使每个人的伦理表达都是所谓的“有依有据”的、正确的、非个人化的。<sup>[8]</sup>教师在面临实践问题时,如果基于个人的情感、喜好和态度进行价值判定并采取相应的行为举措,就会使教师行为沾有过强的非理性色彩,从而陷入随意化的陷阱。实用主义认为,教师伦理的实然基质是满足人的需要,它的价值效用发挥的过程即是人的需要不断满足的过程,这不仅陷入了功利主义类似的“空洞循环”,而且将教师伦理只作为手段,而其本身的价值则被忽视。<sup>[9]</sup>

功利主义、情感主义和实用主义诚然为个体提供了多种多样的伦理选择,但恰恰是这种多样化导致了教师个体的“无所适从”,这与教师伦理的本质互不相谋,教师伦理要求教师做出符合其角色的伦理表达和伦理行为,它不仅是对教师作为个体人的期望和诉求,更是对个人作为教师共同体成员的价值定位;不仅是对教师个体的发展框架的厘定,而且是对教师共同体的集体约束。因此,在某种意义上,教师伦理是需要教师搁置个人利益、需求、情感与态度的。在共同体视域下,教师伦理的价值表达不能脱离所依存的社会语境,教师所处的教育场域规定了教师应履行的责任和义务,而教师伦理是教师应

该履行的伦理性的责任和义务。共同体主义为教师伦理发展提供了一种全新的方法论,重新界定了教师伦理发展的概念框架和发展路径。共同体境遇下教师伦理的确立和发展不是依据教师个体的需要、价值和利益,而是从教育的本真意义与教师的本然基质中抽丝剥茧出支撑教师伦理的话语体系,进而规约共同体中各个教师的伦理发展。

## 二、共同体视域下

### 教师伦理发展的价值表征

共同体的伦理实在性使教师成为伦理“自在”式的存在,而在从“自在”向“自为”的转变中也需要依托共同体的交往语境和实践品性。在共同体的话语谱系中,教师伦理的发展要立足于共同体,以共同体的伦理品性作为自身发展的参照依据,与此同时要积极展现自身的伦理取向、伦理风格和伦理理解,并最终将以共同体为依托建构的教师伦理付诸实践,从而实现教师伦理的改进和发展。

(一)意义共同体:教师伦理发展的理念引领

共同体是人的本质属性,人存在于共同体中。社会分化为不同场域,不同场域建构多样的共同体,因此,共同体的本质属性则以场域共同体的形式表征。教师进入“以学校为场域、学生为纽带”的教育场域,则表征和映射学校共同体的属性。海德格尔认为,唯有已经存在的东西才是可以完成的。<sup>[10]</sup>由此,教师伦理发展的前提是体现教师伦理存在的存在者的存在,即这一存在者必须具有伦理属性。而与血缘的、地缘的、经济的、政治的共同体相比,学校共同体的特质是伦理实在性,这为教师伦理的延展和绽出提供了前提性条件。教师只有具备了学校共同体的伦理品性,活动在学校共同体所规定的价值理念、知识维度、实践经验的框架内,并在此基础上建构自身的价值定位与价值体系,才

能被他人和共同体承认,才能使自身获得合理性与合法性的存在。由此,学校共同体的伦理实在性是教师找准定位、规范活动、创新理念的自然基点。教育场域内生存的教师若想获得身份的自认与他认,就必须以伦理立场为立足点、以伦理关系为纽带、以伦理选择为取向,即伦理属性是教师的自然属性,而非外部强加,教师是一种伦理自在性的存在。

那么,教师伦理如何实现由“自在”向“自为”的发展?教师伦理的发展是“理性”与“非理性”博弈的过程。以哈贝马斯为代表的商谈伦理学认为,理性不是在个体意识里发展的,而是在主体间语言对话的世界里发展的。<sup>[11]</sup>教师的伦理发展是在“对话——理解——自我理解”的认知演绎过程中,逐渐改变自己先见的和已存的伦理观念和水平,蜕变并生成新的伦理意义和实在的过程。不同的教师个体由于生活背景和生存环境的迥异,必然存在多样化的伦理观,消解教师意见隔阂,达成多向共赢的介质必定为主体共存于中的共同体。教师作为教育场域中的实践主体,需要在已然存在的伦理共同体的条件下形成伦理品格。伦理共同体具有非排他性,身处其中的教师个体都需理解、践行伦理共同体的价值原则。由此,伦理共同体就成了教师彼此协商、对话、交流,达成普遍意义的视域融合点。伴随社会变迁、文化发展、主体需求的演绎,伦理共同体必定要连续不断地冲破界限束缚与发展的锁定机制,追求和建构新的伦理诉求和体系。而以此为依托的教师自然需观照共同体的伦理发展路径,实现自身教师伦理发展的不断提升,以此获得自我和他者对教师身份的认同。

## (二)文化共同体:教师伦理发展的情境交融

共同体是承载人类创造文化的载体,可以说,有一种共同体就有一种文化模式,同时,就有一种世界观。<sup>[12]</sup>共同体文化铸造了共同体成员的思维方式、话语体系和行为表

现,并且超脱个体生命长度使文化以共同体的形式绵延扩展。在教师专业发展的不同阶段,教师的自我定位与价值需求不同,进而对共同体文化的感知、提取和执行也存在差异。

生存关注阶段,教师初入教育场域,需要适应由师范生向正式教师角色的转换,为获得身份认同亟须共同体和他人对自身教师角色的承认,在伦理观念、知识技能和实践智慧等向度趋向于模仿共同体的价值逻辑,与他人达成和解共享的普遍化的共同体伦理,由此才能“是其所是”。<sup>[13]</sup>由此可见,此阶段教师伦理尚不具备主体性特征,是对共同体伦理的借鉴模仿,共同体文化为教师身份获得提供了外在价值规范和参照标准。进入任务关注阶段,教师逐步摆脱对身份认同的焦虑,转而关注外在评价和职业阶梯的升迁。由于受社会、家长以及学校的多重施压,作为一个拥有知识的法定权威个体,教师被期待的是将组织目标转化为自身的教学行为中,并以其达成度作为评价教师的标准。<sup>[14]</sup>此时,普遍化的伦理可能不适应于具体的任务情境,教师势必在情境场域中发挥主体性,在情境流变与视域融合中重构教师伦理,由此创生情境化伦理。“因境而生”的情境化伦理使个体在不同事件和场域中表现出不同的伦理行为。此时,情境化伦理和共同体的普遍伦理出现分歧,主体为达成自身利益,内心诉求于个体伦理,但碍于共同体伦理的权威,在行为上又不得不让渡,共同体文化则成为规范、统一和审核教师伦理的基准。进入自我更新关注阶段,伴随着达成组织目标技能娴熟度的增强,教师逐渐超脱于外部标准的拘囿和物化利益的诱惑,在反思教学的基础上追求教师自身的“主体性发展”和“生命价值的实现”。就教师伦理发展而言,此阶段对共同体的普遍化伦理进行“创造性的转化”,实现由外在体用到深层文化形塑的嬗变,建构基于教育信念而富于生命内涵的对共同体伦理的内在认同。共同体文化内生性指导和规范教

师伦理,在观念碰撞中实现了教师伦理的“自由表达”与“行动自如”。

(三)实践共同体:教师伦理发展的行为构筑

教师是教育实践的主体,但教师的教育实践却不可任意而为,需要参照一定的标准。教师伦理是对教师实践中“何所为”与“何所不能为”的规约。它设定的前提条件是假定每个教师都是理性主体,在各种利益纷争与价值选择中会做出符合专业伦理的行为。而教师在实践语境中总会面对教师伦理标准所不能解决的情况,在模棱两可的情形下,教师因不知道如何运用相关的伦理标准,不得不诉诸自身情感和态度的表达。这就造成了“道德表达式的意义”和使用它的方式脱离,导致教师伦理表达和教师伦理实践的割裂,尤其关键的是,个体化的教师行为并不一定符合伦理要求。<sup>[15]</sup>在此境遇下,预设的教师伦理标准往往难以发挥预期效用,教师所依存的实践共同体中的他者实践就成为参照、模仿和借鉴的标准与对象。

教师效仿他者伦理实践行为并非鹦鹉学舌,而是在与个体、情境、对象的自我交流、场域审思和他者对话的基础上,对他者实践的“观察——领会——理解——创新”的认知演绎和行为建构过程。教师在自身实践中扩展了对伦理规范的自我理解与意义建构,并且在内在的本能压力和自尊的挤压下,渴望他者能够承认自身的伦理认识。检验自我理解的伦理规范是否合理的唯一标准是自身实践,只有在教师个体的实践中证实了这一伦理认识的正确性、科学性、合理性,才能为他者所接受。他者接受了为实践所检验的教师伦理后,又会在其自身的实践中应用并促成新的意义的生成。教师对伦理的创造性、建构性的意义诠释只有在得到共同体承认的前提下,才能赢得合法性。升华为合法性的共同体伦理规约共同体中教师的伦理信念、价值取向和行为路径,并且只有在多元个体的

教育实践中践行、蕴育、验证,才能冲破现有的伦理框架,逐渐促使伦理共同体的集体意志不断升华,最终实现伦理共同体的更新、变革与发展。由此,在伦理共同体的逻辑框架内,教师以他人实践为中介,效仿伦理行为,并在自身的实践中转化、创新,并为其获得伦理共同体的承认而斗争,在历经“他者实践——自我实践——共同体实践”的往复循环中,实现教师伦理的不断建构和发展。

### 三、共同体视域下教师伦理发展的路径

共同体视域下教师伦理有其独特的价值规定,这也为教师伦理发展的路径选择提供了理性基础和参照依据。深入、持续、有效的教师伦理发展应以共同体的“普遍信念”为价值指引,以“交往理性”为基础的商谈和协商为条件,以反思实践为动力,最终合力推动教师伦理的优质发展。

#### (一)建构普遍认同的共同体伦理信念

共同体视角下教师伦理的发展区别于教师个体道德的发展,前者中的教师是伦理共同体的契约者之一,个人的伦理诉求必须妥协与让步于集体意志。由此,一个核心假设是:教师要认同生存场域的共同体的伦理信念,继而参照共同体的伦理取向、伦理形态和伦理规范勾勒自身伦理实践的图谱。教师参与的原初动力和程度取决于共同体伦理信念的科学性、包容性以及感召力。可以说,伦理信念为教师伦理发展提供了认知框架和发展依据,而伦理信念的本源在于对教师角色的价值、特性、责任和义务的本体追问。毋庸置疑,教师的教育对象多是未成熟的人,而这些未成熟的人必定会走向社会进而影响社会发展,在此意义上,教师是连接个人与社会的中介,承载社会和个人的双向诉求,而教育是借以达成诉求的中介和载体。教师本质的确认提供了确立教师共同体伦理信念的思考向度,必须观照社会、个人以及教师本身。

首先,社会对教师具有一种意向性的身份期待,体现在教师发展的各个方面,并对教师的专业技能、专业知识和专业伦理发挥效用。就教师伦理而言,它是社会对教师精神层面的范畴格调的规约。共同体的伦理信念只有在适应和反映社会精神文化的前提下,才能赢得合法性与合理性,应伴随人类基本精神的价值指向,将数千年人类文明史积淀的共同价值追求作为其核心内容,并且将民族精神的精髓蕴含于内。<sup>[16]</sup>与此同时,深化社会文化与共同体伦理信念的融合,改变伦理信念体系分散化和碎片化的样态。

其次,师生关系是教师伦理的最主要的反映媒介,表现为教师能否以正确、科学、善意的途径和方式建构与学生的意义语境。由此,共同体的伦理信念必须对作为学生的人的内在核质予以阐明。人的实质是个体生命和群体生命、个人和社会以及能动性、受动性和合目的性的统一。<sup>[17]</sup>伦理信念对人的关照不能脱离人的实质的逻辑维度,应是对群体人、个体人、社会人、能动人、受动人的多维度的建构,以体现对人的完整发展、自由发展、多元发展以及和谐发展的多重考量。

最后,社会的期望和对个人的关照依靠教师去践行,共同体的伦理信念不能脱离对教师的终极关怀。共同体的普遍信念是对教师伦理发展的度量,而非造成工具的“阱架”把教师限制在渐变式缩小的框架内,它应对教师个体多元的伦理诉求所呈现的事实予以肯定和包容,并按照教师的认知特点、心理标准和情感特点构建有成效的伦理体系。与此同时,还需要审视教育规律,映照教育场域的特殊性,促使共同体的伦理信念以更加健全合理的观念形态和价值取向为“教育人”所认同和奉行。

## (二)创生以交往理性为载体的共同体交往机制

共同体的伦理信念必须借助某种途径规约教师,才能对教师伦理发展产生实质的价

值效用,并且促进不同教师个体对伦理信念的认同。哈贝马斯认为,统一性和整体性的确立必须排除暴力和压制方式,需要通过民主的和合理的程序,最终达到主体间的话语共识。其中以语言为核心的交往活动在社会规范的建构中发挥着重要作用,而交往活动的有效性必须满足真实性、正确性和真诚性三个原则。<sup>[18]</sup>在教师伦理的共同体逻辑的视角下,问题域转向如何说服教师认同共同体的伦理信念,实质上,这是不同教师个体与共同体间的共识的达成。哈贝马斯的“交往理性”蕴含着解决这一问题的思维路径。教师是具有理性的话语主体,共同体的伦理价值体系对教师的规约需借助以“交往理性”为基础的教师与共同体的“商谈”得以实现,而最终话语共识的达成需要满足真实性、正确性和真诚性三个原则。

其一,真实性是指教师个体的伦理表达建立在自由平等的基础上,而不是在受控于外在权力、暴力或者利益的境遇下做出的“言不由衷”的话语陈述。在教育实践中,常常存在学校领导或者特定地位和身份的教师统治伦理话语的现象,处于弱势地位的教师由于没有话语权或者出于对权威的忌惮,不敢表达自身的伦理话语,从而出现“强势话语”淹没“弱势话语”的局面,导致教师伦理沦为藏匿独断意志与欲望的面具。协商一致的共同体的伦理价值的形成必须基于规范化的程序,摒弃因角色和地位不同而产生的在教师伦理表达上的差异化和特殊化。

其二,正确性是指教师个体和共同体的伦理认知、心理倾向是建立在对事物理性认知基础上的理性表达。很多教师的伦理诉求并不是基于对教育教学规律的正确理性认识,而是个人非理性化的任意创造,这就降低了教师伦理的科学性。教师伦理对“善”的寻求是建立在“真”的基础上,它要求不同主体对教师伦理的表达是基于教育事实、反映教育规律的“以言行事”,拒斥“以言获权”和

“以言获益”的现象。

其三,真诚性要求共同体伦理的价值表达和教师个体的伦理诉说均需要来自对学生的爱、对职业的认同和责任、对他者的尊重,是源于内心的、发自肺腑对教师的使命感与责任感的追寻。在现实中,不乏一些教师将教师伦理视作实现个人利益的工具,其实施伦理行为的动机并不是对教育内在基质的尊重和追寻,而是出于对计算性的外在利益的寻求,这就使教师伦理丧失了内在灵魂。

### (三)创设实践反思的共同体改进策略

共同体视域下的教师伦理发展路径是伦理共同体由低级向高级的螺旋式的演变,潜在预设共同体必须不断更新价值观念、知识框架和发展方式,以开拓和创新“下一步”的教师伦理水平。教师伦理是特定文化对教师的身份和角色期待,伴随文化的变迁势必要求教师伦理做出共时反应,若“反应迟钝”或“反应滞后”,就会出现教师伦理不能与时相符,进而导致伦理与实际脱离的境况。反思的认识论是文化创新发展的基础,它要求采取科学辩证的理性模式,以“否定之否定”的认识路向,不断扩充、完善和更新原有认识,扩展概念空间以适应变化了的实际问题和发生场域。<sup>[19]</sup>由此,反思是教师伦理发展的动力和媒介。

反思本身反映了教师精神生命的自觉,作为伦理共同体中的反思,首先要对确立共同体伦理价值体系的目的进行“元反思”。麦金太尔认为,实践者的利益诉求分为内在和外在两个维度,内在利益是实践本身即为目的,而未将名誉、权利、金钱等因素纳入其中;相反,外在利益恰恰将实践作为实现金钱、名誉等的手段。外在利益以排他性和竞争性将他者隔离在自身实践之外,以计算外在利益的大小来取舍自己的行动。<sup>[20]</sup>伦理本身即具有善的属性,它以在追求“他人善”的基础上实现自身的生命创造和发展,甚至为实现“他人善”而牺牲自身的某些利益,因此,共同体

伦理必定是对内在目的的追求。教师需要对自身实践开展“元反思”,以形成对教育实践内在利益探求的自觉意识,实现主体实践目的和伦理共同体的精神的耦合。<sup>[21]</sup>

其次,教师共同体需要具有否定的意识和精神,共同体伦理的不断更新意味着对原有的伦理体系和伦理实践的部分否定。任何的伦理体系,其存在的空间和时间都是有限的,只有教师共同体以否定精神为支撑,适应环境不断创新伦理体系,才能最终实现伦理共同体的绵延更新。

最后,反思并非“空穴来风”和“坐而论道”,而要基于对实践的理性审视以及伦理应用于实践后所产生的实际效用来判定。实践是伦理共同体中教师伦理发展的媒介和源泉,而实践并不能自动导向伦理的发展,唯有经过“实践——反思——再实践”的连绵过程,才能使后续伦理体系在不断创新中形成对既有体系的继承和创新,从而推动教师伦理的持续发展。

### 参考文献:

- [1][3][6][8][9][15][20] 麦金太尔. 追寻美德:道德理论研究[M]. 南京:译林出版社,2011. 37—39、45—48、56、58、71—75、82、86—89.
- [2] Eric Hobsbawm. The Age of Extremes [M]. London: Michael Joseph, 1994. 420—428.
- [4] 龚群. 麦金太尔的德性伦理观[J]. 伦理学研究, 2009, (4).
- [5][7] 秦越存. 追寻美德之路[M]. 北京:中央编译出版社, 2008. 182—187、197.
- [10] 海德格尔. 路标[M]. 北京:商务印书馆,2000. 177.
- [11][18] 章国峰. 哈贝马斯访谈录[J]. 外国文学评论, 2000, (2).
- [12] 马俊峰. 马克思社会共同体理论研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,2011. 51.
- [13] 阿克塞尔·霍耐特. 为承认而斗争[M]. 上海:上海人民出版社,2005. 22.
- [14] 苏强,等. 迷思与困惑:教师赋权失范的二重性[J]. 教育研究,2014, (11).
- [16] 李建华,孙彤. 社会主义核心价值观体系的基本属性[J]. 道德与文明,2009, (2).
- [17] 王北生. 论教育的生命意识及生命教育的四重构建[J].

## Community Logic of Teachers' Ethics Development

*Luo Shengquan & Liu Zhihui*

**Abstract:** The existing logic of teachers' ethics development attributes the driving force of development and the major cause of obstruction to the personal moral level, which ignores the role of teachers as members of the community, and makes the development of teachers' ethics difficult. From the perspective of community, teachers' ethics is the essential confirmation to the teacher's identity by the community, which provides a new perspective, methodology and value standard for teachers' ethics development. Community plays an important role in teachers' ethics development, which concludes idea leading as meaning community, situational fusion as cultural community, and behavioral construction as practical community. Teachers' ethics development also relies on generating consensus ethical views, developing communicative rationality and forming reflective practice.

**Key words:** teachers' ethics, community, ethical community

**Authors:** Luo Shengquan, Ph.D., professor of Faculty of Education, Southwest University; Liu Zhihui, doctoral student of Faculty of Education, Southwest University (Chongqing 400715)

[责任编辑:刘 洁]

---

(上接第80页)

## On Consistency and Stability of Schools' Added Value ——An Empirical Study Based on Multilevel Longitudinal Data

*Peng Pai, Hu Yongmei & Eckhard Klieme [GER]*

**Abstract:** Value-added evaluation is a fairer and more accurate way to evaluate schools' performance. The application of this method, however, has its own risk. The study shows that the value-added scores of schools are not consistent across different subjects. Added value based on total score may hide the heterogeneity of teacher effectiveness of different subjects. This may lead to the hitch-hiking behavior of some teachers. At the same time, schools' added value considerably varies across different years for one cohort of students. Therefore, added value based on one year's data cannot be applied in the high-staking school accountability system.

**Key words:** school effectiveness, value-added evaluation, multilevel modeling, stability, consistency

**Authors:** Peng Pai, Ph.D., lecturer of School of Education, Huazhong University of Science and Technology (Wuhan 430074); Hu Yongmei, professor and doctoral supervisor of Faculty of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875); Eckhard Klieme, Director of Center of Educational Quality and Assessment, DIPF, & professor of School of Education, Goethe University Frankfurt

[责任编辑:刘 洁]