

从德性伦理到法律禁令：师德失范的概念考证、建构与制度实施

范奇^①

（西南大学教师教育学院/师德师风建设基地，重庆 400715）

摘 要：规则立德是当前师德师风建设的重要转向，2021 年《中华人民共和国教师法（修订草案）（征求意见稿）》第 48 条将师德失范上升为一类法律概念，确立起法律禁令标准。本文通过学理和文本实践的梳理，发现师德失范界定存在概念模糊、标准混乱等情形，认为师德失范概念具有不确定性，需要借助社会学视角予以解读。基于历史和现实的社会学考察，本文为师德失范提供了制度根源性解释依据，包括规范情感变弱与职业目标缺失：并以法社会学为进路，从概念的限缩和扩容两个层面构建师德失范规范制度体系——限缩是指从国家法律层面对法定义务进行纯化、扩容是指从学校层面对职业道德裁量基准进行细化与丰富：提出将师德失范规范制度实施融入国家推进师德师风建设的系统性工程，处理好类型上的区分、目的上的平衡、手段上的综合和结果上一致等辩证关系。

关键词：师德失范：法律禁令：法社会学

党的二十大报告提出，“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”。师德师风建设的关键在于制度体系与长效机制建设，其中突出规则立德、强化教师的法治与纪律意识，近年来被置于显著位置。2018 年以来，教育部等多部门先后发布《教师执业行为十项准则》《高校教师师德失范行为处理的指导意见》等政策及规范性文件，指导师德问责制度实施。截至 2023 年 4 月，教育部已公开曝光十一批违反教师职业行为十项准则的典型案例。一批师德失范行为相继得到处理，既彰显了党和国家对师德失范行为处理的“零容忍”决心，也显示出目前加强师德师风建设取得的阶段性成效。但目前师德失范处理及问责机制的问题仍然存在，表现在追责主体缺失、师德失范词汇模糊、判定标准不明确以及相关配套机制不完善等方面。[1]这些都指向一个核心问题——师德失范的界定及其规范制度建构。2021 年 11 月，教育部发布的《中华人民共和国教师法（修订草案）（征求意见稿）》（以下简称《征求意见稿》）第 48 条将师德失范上升为一类法律概念，从政策概念到法律概念，这一转变有何深意又意欲何为，似乎未能引起学界关注。对此概念进行科学合理的界定，应成为有效搭建整个师德师风建设法律制度体系的前提。

^①作者简介：范奇，男，西南大学教师教育学院讲师，博士。基金项目：重庆市社会科学规划博士项目“比较法视域下国外师德失范处理的法治构造与借鉴研究”（2023BS092）；重庆市社科规划英才计划项目“行政法视野下中国高校教师聘任改革的理论与制度研究”（2022YC073）；广西高等学校千名中青年骨干教师培育计划课题“算法时代广西网络平台用工的法律治理研究”（2021QGRW006）。

一、何谓师德失范：基于学理分析及文本实践的概念梳理

欧几里得指出：“凡造论，先当分别解说论中所用名目，故曰界说。”^[2]对于师德失范及相关问题的界定，大致可分为学理分析及文本实践两个向度。

在党和国家的大力提倡下，学界对于师德失范问题的研究不断升温，主要有八种界定方式或曰研究路径。一是从词义本身出发进行白描式界定，如师德失范是指违背职业道德的行为^[3]，“属于职业道德失范的范畴”^[4]；也有的直接借鉴《征求意见稿》第48条的表述，并简缩为“违反从业相关制度规范的行为”^[5]。二是从师德规范的要素切入，认为师德规范包括价值规范和行为规范，价值规范是“‘行为是否合于道德’的价值判断”，行为规范则是“标明‘行为界限’的依据”。^[6]三是总结学界的基本经验，首先从道德式、专业化和层次性三个层面对师德内涵予以界定，进而从法学的视角出发，认为师德失范行为应同时满足主体要件、行为要件、过错要件、损害要件、因果关系要件^[7]。四是从引发师德失范的主观动机、客观后果、行为情景等环境因素出发，将师德失范分为三个级别，即“专业失当（失误）行为、失职行为与渎职行为”^[8]；另有学者以此三级为标准，建立了9个维度的“师德失范行为量表”^[9]。五是从防范师德失范的目的出发，在内容上将师德分为“师德理想、师德原则、师德规则”三个层次，前两者属于崇高师德、后者属于底线师德；而在主体上将师德分为“教师职业道德和教师个人道德”，前者属于底线师德，设置师德失范目的只是对底线师德的防范。^[10]六是借助道德失范的界定范式进行阐释，认为“师德失范既可能缘于教师内在意义系统的缺失，……也可能缘于‘存有良知但意志力薄弱（面对内外困难，无法将所认同的师德规范转化为师德行为）’，并直接表现为行为层面的失范”^[11]。七是基于对“双一流”高校师德师风建设规范性文件的提炼，将高校师德师风失范的具体内容界定为“职业道德情感、教师专业技能、教师职业行为”三个维度，具体细分为7个关注点。^[12]八是以解读《新时代高校教师职业行为十项准则》为切入点，认为此准则只是明确了当前主要、重点的师德失范问题，其他失范行为有待高校内部规章制度采取负面清单模式进行明确。^[13]

在文本实践方面，按照法律规范的层级，大致又可以分为法律及规范性文件两大层面。其一，在法律层面，《征求意见稿》第48条的表述是，“教师有违反法定义务和教师职业道德、行为准则等行为的”，将师德失范定义为违反“法定义务”“教师职业道德”与“职业行为准则”三种情况。2021年6月，教育部政法司向专家学者发布此前的《征求意见稿》学者草案版本，第49条具体列明了11类失范行为：教学言论背离党和国家政策、公共场合失范、网络传播不当、违反教学纪律、学术不端、体罚行为、招生评优舞弊、收受财物、有偿补课、谋取私利与其他职业不当行为。这些实际上源于教育部关于印发《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》《新时代幼儿园教师职业行为十项准则》中的内容。最终未能得到“教师法”的采纳，可能是考虑到条文内容过于臃肿，也可

能是怕挂一漏万；但仅仅将其定义为“违反法定义务和教师职业道德、行为准则”，扩大了不确定性风险。其二，在行政规范性文件层面，除了教育部出台的三类准则，省级教育部门纷纷制定相应的指导意见、实施细则或办法，但是何谓师德失范，相关文件几乎都语焉不详。如《安徽省高等学校教师师德失范行为处理办法（试行）》（皖教工委〔2020〕98号）第2条也仅是对《征求意见稿》第48条后半段（教师职业道德、行为准则）的照搬；在师德失范（负面清单）的具体类型上并未超出前述教育部三类“十项准则”的概念范畴，部分规范性文件乃是“十项准则”的照搬，如《甘肃省中小学教师违反职业道德行为处理办法实施细则（试行）（征求意见稿）》（甘教师〔2019〕19号）；同时，亦有部分规范性文件将“严重旷工”与“吸毒等违法犯罪行为”并列归为一个条款，如《海南省中小学教师违反职业道德行为处理实施细则（2020年修订）》（琼教规〔2020〕17号），有混淆师德失范与严重违法概念之嫌。其三，在学校规范性文件层面，高校最为活跃；但受到行政规范性文件的影响，高校习惯采取“承袭”式立规，也有少数高校依据实践经验对师德失范（负面清单）类型进行了特色立规。如北京大学在《北京大学教师违规违纪调查处理试行办法》（校发〔2019〕200号）中将师德失范行为界定为“违背教师职业道德规范的行为”和“违反北京大学规章制度的行为”，并单独出台了《北京大学教职工处分暂行规定》（〔2015〕143号）和《北京大学教师行为规范》（〔2016〕167号），分别列明哪些是违法违纪行为、哪些是违规行为。这种特色立规的情形整体上比较少。

总结而言，一方面，目前学界对师德失范的界定丰富，却未形成一致，学者往往从自身的角度进行偏向性研究，主要是从教育学的视角进行阐释，缺乏对作为法律概念的师德失范予以系统性地宏观把握和微观解读，其中虽有从法律五要件的解读，但并未明确此概念法律转型的深意及具体标准；同时，概念界定的五花八门本身说明此概念内在的不确定性，在法律领域也被称为不确定性法律概念，这种不确定性直接表现于文本实践。另一方面，文本实践中道德立法历来是法学家“最烫手的栗子”^[14]，《征求意见稿》作为基础规范，但其相关条文内容较为原则，行政规范性文件和学校规范性文件也出现标准不一的情形。上述困境归根结底是因为师德失范并非一个纯粹的法律指令，从德性伦理到法律禁令的转型，触及道德伦理、社会环境、制度政策等更为广阔的社会领域，需要借助社会学等多学科进行概念探究与建构。

二、因何失范：基于历史和现实的社会学考察

失范是一种社会现象，在社会学领域的研究中，涂尔干（Émile Durkheim）最早提出失范（anomie）概念，其失范理论主要是从社会分工所引发的集体意识变迁与危机方面切入；默顿（R. K. Merton）的失范理论是从结构功能层面挖掘偏差行为类型。

涂尔干的失范理论建立在社会结构理论之上。他在《社会分工论》中首次提出社会团结

的概念,并从社会演进的顺序视角提出机械团结(mechanical society)和有机团结(organic society)更替的社会结构。在此,涂尔干又提出集体意识(collective consciousness)概念,其是个体意识的统一和集合、构成社会团结的前提。集体意识对个体的影响有两个维度:一是在道德领域内通过“心理力量”的行为引导;二是“通过结晶化的方式形成物质力量”在道德规范或法律规范内的行为规定。^[15]集体意识是推进社会团结的重要条件:集体意识越能涵盖个体意识,社会就越紧密:集体意识的平均强度越有“活力”,对个人起到的社团结作用就越强:集体意识的确定程度越“清晰”,就“越不会给个人留有背离这些规定的余地”。^[16]对于这种集体意识与社会团结的关系,涂尔干以犯罪类型为例进行说明,即集体意识越多、犯罪类型就越多,而这里的所谓犯罪类型其实就是“禁止违反集体感情的行为规范”——宗教情感、民族情感、家庭情感、两性情感、工作的情感、传统礼仪情感、共同机构情感、个人人格情感、个人财产情感以及人格与财产关联情感。^[17]从历史变迁的角度看,这里的大部分犯罪类型已经消失,如家庭情感中的不孝,《摩西十诫》把殴打、咒骂双亲与违抗父亲命令定为死罪,《摩西五经》中关于伤风败俗的法规是重要部分,包括传统礼仪、饮食、服饰等都是惩戒规则的来源,在今天的刑罚中只剩下对未成年人的侵犯和公共秩序的危害。可以说,“在简单的社会里,传统总是高高在上的,任何事物也都概莫能外,所以最稚嫩的习俗也会凭借习惯的力量变成一种强制性义务”^[18]。如在罗马,甚至存在禁止妇女奢侈的法律。由此可见,古代的集体意识情感更严厉,现代这种情感变弱或以各种方式消失在一些温和的道德规范中。

默顿的失范理论倾向于从个体行动的微观方面进行分析。他认为分析社会失范离不开两个客观功能要素——文化目标与制度性规范,“失范的根源就是文化目标与制度手段之间的张力结构”。^[19]因此,研究失范的主要目标无非是“发现某些社会结构是怎么对社会中的某些人产生明确的压力,使其产生非遵从行为而不是遵从行为”^[20]。这意味着个体行动在很大程度上受到社会因素的制约与控制,而文化(价值)目标往往是第一位性的。当某个社会时期或某些社会职业团体的文化价值目标与传统的习俗、道德乃至强制制度规则等社会规制手段出现张力时,人们就可能为达到这一目标而革新、逃避甚至反叛传统的合法性规范,而形成技术上最快捷、最便利的制度规定。默顿对此举了正面和反面的例子,如历史上活体医学解剖、医学实验以及“神圣”规范已被社会学分析所禁止,因为衡量的标准不是技术效率,而是“负载了价值的情感”^[21]:在美国,由财富积累所引发的“成功文化”导致金钱的声望象征、服务化象征和高度抽象化与非人格化倾向,这与在竞技比赛靠巧妙但犯规的技术损害对方的战斗力(不合法但技术效率高)无异,都是将“目标抬高而产生了手段上的非道德化”^[22]。个人无法通过合法途径实现自己的“生活目标”,就会出现价值与规范之间的断裂。因而,失范即这样一个过程:“一方面,人们在实现目标的过程中竭力获取未经合法化的有效手段:另一方面,人们又在夸张化的文化目标中逐渐丧失掉对规范本身的情感支持。”^[23]

总结而言,上述两类理论分别从历史和现实的角度分析了行为失范的根源:一是社会制

度变迁引发的规范情感变弱，二是社会环境压力致使文化目标异化导致的价值与规范断裂。首先，从历史角度看，在注重德治的中国古代王朝，教师职业道德与作为“集体意识”的伦理法则高度重合。如周礼强调“修德配天”，孔丘提出“学而不厌，诲人不倦”，司马光总结“经师易得，人师难求”，杨播强调“恭德慎行，为世师范”，朱熹强调立志——“学者大要立志，才学便要做圣人也是”，王夫之要求立德——“学者德业之始终”。^[24]这些不仅仅是调整社会人际关系的重要伦理纲常，更是教师职业道德与行为准则的直接依据。然而进入现代社会之后，这套教师职业道德与“集体意识”被西方刚性社会法治规则所冲淡，并引发文化上的强烈阵痛和反思，中国传统礼俗规则和德治文化似乎全面隐退，这正是规范情感变弱的体现。师德失范概念上升为立法概念，目的是以法律促进道德的实施，是习近平“德法兼治”法治思想的生动实践。2014年《中共中央关于全面推进依法治国若干重大问题的决定》出台，对德治与法治兼容并举的内涵作了细致阐释，强调要通过厉行法治、强化规则意识、倡导契约精神，发挥法治在解决道德问题上的突出作用，实现法定义务、社会责任、家庭责任的统一。在具体效果层面，师德失范入法，目的是实现“道德身份的法律转变功能”，即“使道德法律化，原本属于道德性范畴的内容经过立法这个中枢的转介，而变成了具有法律外在表现形式并且具有法律强制力的规范”^[25]。这种功能主要是通过反面典型案例实现对坏的道德行为的制止与责罚，体现了法律的强制性。立德树人首要的是立德，通过规则立德是基于当前现实中诸多教师行为失范现象的一种法治反思与制度预防，这也为国家立法提供了正当性基础。但国家所倡导的道德性入法有其自身的界限^[26]，因而需要把握好各自的限度，特别是处理好国家法与社会法互动层面多元共治的效果，发挥市民公民、乡规民约、行业及团体规章的自我管理与约束作用。这也是后续师德失范作为法律概念从限缩与扩容两个层面建构的逻辑基础。

其次，从现实角度看，中国现代化过程中由于传统道德观念的弱化与断层，导致公民的核心价值目标严重缺失，社会主义市场经济建设中经济利益至上的观念横行，经济领域和社会领域的诚信都出现不同程度的问题。在此背景下，教师职业的功利主义倾向较为明显，中小学教育阶段的有偿补课、研究生教育阶段的学术不端乃至“导学关系”异化为“雇佣关系”等现象，都与教师的职业目标定位失当密切相关。除此之外，教师职业的环境压力和阻力也是诱因之一，当教师难以乃至无法通过合法途径实现“理想目标”时，就有可能走向失范。实证研究发现，我国中学教师的职业成就感整体偏低，东部地区教师尤为明显^[27]；而高校青年教师在“非升即走”的学术市场逻辑和行政绩效逻辑双重支配下，成为被强制的“学术失眠者”与“知识工人”^[28]。以“导学关系”异化为例，2015年起国内重点高校逐渐开始实施“新聘教师直接确认导师资格”制度，同时对教师实行学术科研定量淘汰制和导师资格动态调整制，激烈的学术锦标赛与导师资格动态调整使部分教师采取学术分包制，将科研压力下移到每位研究生，导致“次级非升即走”在研究生教育领域蔓延，导学关系异化为“支配型雇佣关系”，导学之间因论文的产出而引发的不平等支配愈发凸显。由于缺乏较为正式的权

力监督与权利救济机制^①，导师单方面支配甚至胁迫学生的事件有所增多，如 2010 年研究生不达到教师下达的论文任务不允许毕业事件^[29]、2019 年南京邮电大学教师张某某要求学生从事与教学和科研无关的事项问题以及 2022 年西南大学师生不正当性关系事件，背后所显露的问题正是导师“利用”学术指导权对学生的一种不正当支配。这些现实情况使部分教师或心猿意马或铤而走险，构建师德失范制度时需要考虑现实情况的复杂性与系统性。

三、如何建构：师德失范立法的法社会学进路

法社会学是一门探究法与社会持续互动、相互促进的功能主义法学。它比教义法学实践性更强，能有效地关照到法律概念中的主观要素，特别是道德要素的作用：比自然法学更具体，又能摆脱自然权利的宏大叙事范式，细究法律概念的内在要素，实现法律理性与自治的平衡。通过前述两层面的考察可知，师德失范标准建构既需要理性教义的推演，也需要社会变迁之考量，法社会学研究视角十分恰当。

（一）师德失范概念的限缩

从学理层面看，对师德失范的界定多是从价值规范/行为规范与崇高师德/底线师德的两分法着手，但这种划分事实上过于模糊。《征求意见稿》第 48 条给出三个要素标准：违反“法定义务”“职业道德”与“职业行为准则”，此标准的核心问题实际是讨论法定义务与职业道德及准则的关系，即对职业道德立法应采取怎样的态度或立场。由于中国传统礼俗规则和德治文化弱化，立法者寄希望于通过教师职业道德立法来促进教师职业行为规范，这恰是“德治集中”国家治理模式的一种体现，即国家通过正式的权力介入，“直接地进入那些传统上被认为落到国家干预范畴之外、归于非正式规范调整的领域”，“从而实现对社会更为广泛和强力的管控”。^[30]前文已明确国家权力介入（立法）具有必要性与正当性，但是公权力具有天然的膨胀性与扩张性——对于这一点，孟德斯鸠（Montesquieu）在《论法的精神》中早已阐明：“有权力的人往往使用权力一直到遇有界限的地方才休止。”^[31]立法者竭力通过权力通道不断扩张职业道德立法的边界，出现与国家治理能力同构的国家管治权，权力下沉到毛细血管。目前在全国范围内铺开的信用联合惩戒立法正是这种扩张性的一种表现，较大程度地排挤了非正式规范或社会规则的治理作用以及挤压个人的隐私空间，遭到学界的一些批判，需要通过法治手段进行检视与问题矫正。除了理论层面的归因，这种扩张模式进路还

^①2020 年 9 月 22 日，教育部印发《关于加强博士生导师岗位管理的若干意见》，第 7 条指出要“健全导师变更制度”，同时规定，“对于师生出现矛盾或其他不利于保持良好导学关系的情况，培养单位应本着保护师生双方权益的原则及时给予调解，必要时可解除指导关系，重新确定导师”。但所谓的调解本身就是一种非正式机制，同时“必要时”才可解除，而何种情况才可认定为“必要”？模糊性使得此类制度的实效打了折扣。加之基于师生身份附属、教师知识评价主导以及“熟人社会”环境的影响，实际上导学不正当支配关系较为常见又隐蔽，权力监督与权利救济机制较为匮乏。

具有较强的现实阻力与风险^[32]，可总结为以下方面：其一，必须是能真正有效地识别非正式规范失灵的具体区域及值得介入的具体范围，如教师个人生活领域随地吐痰、遛狗不拴绳等不文明现象与诚信问题，是否需要专门进行职业道德立法有待考究；其二，需要足够的治理技艺和评价规则介入，譬如研究生教育领域导学关系的异化与处理，某种程度上并非仅仅设立单一惩戒规则即可化解矛盾，学生的弱势地位既隐蔽又明显，加之身份制度存在、知识评价不完善及熟人社会、道德层面制约等因素叠加，导学关系的治理需要更为精细、灵活与多元的正式与非正式评价与约束规范；其三，还需要考虑非正式规范对正式规范介入的对抗性与回应性，如前述对师德失范现状的考察发现，教师职业环境压力和阻力也是诱因之一，若不有效减轻教师的负担、切实保障教师的待遇，过度强调规制可能不会带来治理结果的更优，反而会使那些最优秀的将学术生涯视为“一场鲁莽的赌博”的青年教师退出这一职业。

基于此类因素考量，笔者认为在国家立法层面，对于师德失范应采取一种相对“自制”的态度与概念限缩的立场。这亦可解释教育部为何最终未采纳2021年6月的学者版本《征求意见稿》第49条的11类失范行为立法条款。具体而言，可将《征求意见稿》第48条“师德失范”以及第52条“严重违法”统合起来，将第48条的内容纯化为违反教师职业道德与职业行为准则，将“违反法定义务”归入第52条，并更名为“违法行为”，从而建立起“违法”和“违反职业道德”相对清晰的（广义）师德失范标准。同时，有必要明确前一条款是概括性授权条款，立法不做过多介入，主要由学校层面根据人事治理工作需要细化立规。国家法律层面立法规范的重心在于职业“违法行为”类型的界定，以法定义务为中心构建师德违法的法律标准，而不应将（狭义）师德失范和违法概念混淆或泛化。换言之，法律惩戒应以法定义务为前提。法定义务本质是对责任能力的考察，法律责任是一种义务伦理，是对行为标准违反法律秩序状态的一种否定。皮特·凯恩（Peter Cane）将法律责任基础分为八大类：违反承诺和保证、干涉权利、不实陈诉、违反信托、造成损害、产生损害的风险、不当得利以及预谋犯罪。^[33]当教师的失范行为未直接违反相关法律义务规定时，一般应作为学校的人事自主事项进行处理；当其触犯相关法律义务规定时，应按照法律授权与规定的方式、步骤和程序进行处理。例如，“贯彻党和国家教育方针，践行立德树人根本任务”不仅是一种政治义务，而且是一种《宪法》义务：学术不端行为在《科学技术进步法》《著作权法》以及《高等学校预防与处理学术不端行为办法》《学位论文作假行为处理办法》均有规定；猥亵、性骚扰行为在《民法典》《未成年人保护法》《妇女权益保障法》以及《刑法》中亦有规定，等等。违反法定义务，按照法定程序追究相应的民事、行政以及刑事责任；对于党员教师的违纪行为，要按照党内法规的要求进行处理。

（二）师德失范概念的扩容

对于（狭义）师德失范而言，主要约束主体是以学校为中心的职业共同体。学校、特别

是高校应该有自己的伦理体系及相应的行为准则,但“伦理体系不应是临时凑合的,它们必须适合于每个群体的任务。倘若它们做不到这一点,那是因为群体还没有凝聚起来,作为一个群体,它依然处于模糊不清、粗陋不堪的伦理状态,这表明它仍然缺乏整合”^[34]。目前师德失范规范的模糊正说明职业伦理体系不完善,因而在学校层面,有必要对师德失范概念进行扩容,形成标准相对合理、层次相对清晰的职业道德和行为准则体系。从前述文本实践来看,学校层面的立规多采取“承袭”教育部“十准则”或省级教育行政部门处理规范的策略,这实际忽视了学校层面立规的正当性、自主性和必要性。其一,在正当性方面,以涂尔干为代表的社会学家在公民道德与职业道德之间作了分类,前者以国家公共性立法为基础,调整国家与个人的关系;后者以职业立法和团体自治为基础,调整职业团体与成员的关系。例如,“作为一名教授,我不必去履行商人的义务……在这样的联系中,我们可以说有多少种不同的职业,就有多少种道德形式”^[35],因而对两者的立法进行区分具有正当性。其二,在自主性方面,以高校为例,高校规范性文件的合法性不仅源于法律法规的授权,而且源于学术共同体的公共意志集合,此种意志的基础规范已被《宪法》第46条所载明,乃基于大学教师学术自由权这类“集体权”^[36]的延伸,学界对高校校规所作的“自主性”和“介入性”^[37]二元划分亦是基于此种法理。事实上,从自然法的角度理解,职业教育、中小学教育乃至幼儿园教育都相对存在以学校为中心的职业共同体意志和以学校为中心的自主立规空间。其三,在必要性方面,职业共同体在本质上也是一种知识共同体,在行为方面应当遵循“判断余地”“底层逻辑”等规则,让最了解事实与真相的人掌握发言权,职业共同体内部掌握了裁量权,“‘不管法律蚕食的地盘有多大,必然还会存在某些不取决于法律的正义剩余,就这些活动而言,司理正义并不能被界定或认定为执法活动’”^[38]。但裁量权易被滥用,防止滥用最有效的办法无疑是裁量基准之制定,并积极演绎出裁量权行使的原则与规则体系,即“从模糊的标准到明确的标准,从宽泛的原则到规则的发展可以通过各种形式的政策说明、裁判性意见或运用规则制定权的方式实现”^[39]。这即是共同体的语言。

目前学校采取保守的立规方式,主要原因仍在于我国自上而下的教育管理体制以及等级分明的上下位层级立法模式,因而无论作为下级的教育行政管理机构抑或作为下位立法机构,学校在原则上只能于上级“主体”授权范围内进行立规,特别是受到集权式教育管理体制的制约,很大程度上压缩了下级机关的自主权,同时模糊性的授权也导致下位机构立法创新动力不足。在高等教育领域,当前学界对高校校规的法律属性界定已触及这一问题,但最终仍难以回避我国上下位层级立法体系的事实,而将高校校规视为一种低于教育行政管理机关立法位阶的规范性文件。事实上,严格意义上的授权立法保留难以存在,下位法对上位法应该有一定的自主空间,否则授权立法毫无意义。这也符合凯尔森(Hans Kelsen)动态授权原理所预设的“权能限定”理论,即授权只是一种框架性设定,还需要下位法立法者进行大量的“智力解释的裁量活动”^[40]。基于此,应逐步在制度与机制上落实学校层面的自主权。2020年7月教育部《关于进一步加强高等学校法治工作的意见》第10条也再次明确:“切

实转变职能,减少行政干预,为学校松绑减负、简除烦苛,尊重保障学校独立法人地位和办学自主权。”要从去行政化与法人权利结构建构方面进一步革新教育管理体制,创造落实学校独立法人地位和办学自主权的法治环境,为学校层面对师德失范概念进行扩容提供法治保障。

以学校为中心扩容职业道德与行为准则,一方面是对师德失范概念的体系化建构。按照卡尔·拉伦茨(Karl Larenz)对法律概念解释的四层次划分理论,一个法律概念可能的解释空间呈同心圆状:以词义为核心的第一层解释圈,以立法计划/目的为填补的第二层解释圈,以整体法秩序为原则的第三层解释圈,以新的立法为目的的法外空间:总结而言,其遵循的扩散路径是“法律解释空间—漏洞填补/延伸空间—超越法律的法的续造空间—法外空间”。^[41]按照此解释层次理论,师德失范概念可从师德概念本身的词义内涵、完成师德建设目标所延伸的内涵以及整个师德建设所要求的秩序及伦理体系所涵盖的内涵三个层面来看,溢出这些概念内涵则属于“法外空间”的范畴。首先,在词义内涵上,师德失范实际是一种行为约束标准,或说规范向度的职业约束机制。譬如《北京大学教师行为规范》((2016) 167号)第二章将教师划分为四类角色:公民、师者、学者和雇员,分别建立起教学、科研、师生关系、学校与教师关系等活动中教师职业行为的约束规范,这即是一种词义内涵标准。不过就职业共同体而言,主要是完善后三类角色规范,公民角色规范属于法定义务范畴,而且这部分规范应严格落实负面清单精神,少用慎用其他行为等用词。其次,在延伸内涵上,师德失范概念设定本质是通过禁令形式完成师德师风建设目标,禁令得以实现的关键在于执行标准,这也是实践中最难以把握的裁量基准之一。如《教育部关于高校教师师德失范行为处理的指导意见》第3条给出了基本立场——“一票否决”,但这主要是针对授益行为处理,如职称晋升、评价评优、岗位选任、项目申报等:针对侵害行为应注重惩戒行为性质、程度、效果等。如在性质上,学校无概括性行政处罚权,只能依据《事业单位工作人员处分暂行规定》第5条进行四类处分,同时可根据自身的人事管理权进行“批评教育、诫勉谈话、责令检查、通报批评”等处理:在程度上,要注重情节、危害程度、期限等因素:在效果上,要注重教育性、合理性和可接受性。再次,在体系内涵上,师德失范概念需要与相应的法律法规规章及行政、学校规范性文件形成互补或融合,共同致力于师德师风建设大目标。如师德规范标准应是一个全员、全过程、全覆盖的引导规范和行为标准,在教师政治使命与职业发展任务中引入行为准则,在教师从业资格、聘任与考核中明确师德标准,在教师的培训、学习以及相关主题活动中融入师德规范要求,从而搭建起师德规范全过程标准。

另一方面是师德失范规范的丰富。师德失范规范标准类似于一类裁量基准,在制定时要注重创制新的制定技术。传统裁量基准制定技术主要围绕“要件裁量”和“效果裁量”展开,呈现出“情节细化+效果格化”的对称性技术结构形态,新的裁量基准技术还可以选择“程序裁量”模式,从而发展出以“程序制式化”为技术要领的多元性裁量基准。^[42]裁量基准在控权层面实际是行政机关自我规制的一种有效方式,基于程序的行政自制也被英美法系国家

视为法治圭臬。完善师德失范规范的程序裁量基准主要包括“教育立法”“教育执法”“教育司法”三方面,“这三部分内容涵盖了教育法律运行的全过程”^[43]。首先,在师德失范规范的制定程序上,有必要突出民主、自治与法治的融合效应,如师德失范标准(特别是职业团体的道德约束标准)有必要征求广大教职工的集体意见,在此基础上签订“守信承诺书”,将刚性的政策性、法律性与人事性制度规范转化为自治规范,能提高制度规范的守法效果。事实上,在我国目前的基层治理社会信用机制建设过程中,这种民主、自治与法治的融合模式取得了较好的实际成效^①。目前各高校在制定师德失范规范标准及相应处理办法时,习惯直接采取校党委或校办公室通知下发的手段,忽视了职业团体民主、自治与法治的互补关系。其次,在师德失范及处理标准的适用程序上,应建立与完善“受理、调查、认定、处理、复核、监督”^[44]等相关程序标准。按照《教育部关于高校教师师德失范行为处理的指导意见》及相关要求,国内高校普遍出台了本校师德失范行为处理办法,但程序标准存在一些不完善的地方。例如,在师德师风建设主体方面,有的设立了专职机构,如北京大学的“教师职业道德和纪律委员会”,有的虽设立了机构但挂靠在“教工部”,如重庆交通大学的“党委教师工作委员会”;在师德失范行为调查程序方面,有的明确二级单位(学院)与党委工作部的联合调查机构,但未明确具体调查期限,有的将从举报到立案调查规定为10个工作日,有的还明确要求必须实名制举报等;在调查过程中有的规定了提前5个工作日通知的听证程序,但大部分高校未作规定;在结果处理及复核、监督方面,有的规定较为详细,如北京大学,有的还规定了处理解除程序,但部分高校只是一笔带过或未提及。存在程序漏洞的高校应对照行政处罚及结合人事处分决定的相关程序,进行程序正义补强。再次,在师德失范的救济上,问题集中在校内申诉办法的不完善。笔者曾对目前我国高校申诉制度作过梳理,发现主要的问题包括:一是申诉制度的名称不统一,如有的用复议、有的用复核;二是申诉制度的依据不统一;三是申诉委员会的组织机构、职能规定及权限事项不统一,如人员设置、受案范围差异较大;四是申诉受理的期限、形式及结果规定的不统一;五是申诉处理决定类型不够周延与明确;六是基本忽视校内复核、校内申诉与校外申诉、复议乃至诉讼提起之间的衔接关系,师德失范处分中哪些属于学校处分、哪些属于行政处分、哪些属于授权的处罚行为,需要按照行为依据、性质进行分类处理,不可混为一谈。

四、怎样实施:从师德失范到师德建设的整体观

卢曼(Niklas Luhmann)对于法律系统的解释超出了传统法律教义学、理论法学的“法律系统自我描述(Selbstbeschreibung)形式”,他从一个既开放又封闭的自创生系统或反身性理论出发,阐释法律之于其存在的外部环境要素的互动,社会环境要素(宗教、道德)

^①关于基层治理信用机制运行逻辑与具体实践,可参见陈柏峰:《社会诚信建设与基层治理能力的再造》,载《中国社会科学》2022年第5期;以及陈柏峰:《社会诚信机制基层运用的实践逻辑》,载《中国法学》2022年第3期。

不会对法律规范形成自然约束,而是经由法律系统通过反身调整形成规范性预期,即“一旦法律系统与法律之外的规范(如诚实、信任或者善良的品行)相联系时,这些规范就在这种联系中具有了法律的属性”^[45]。从前述社会学考察得知,传统师德情感变弱、新的制度规范与环境压力不匹配是法律系统重新介入的驱动力。新的法律规范需要形成自创生与反身效果,积极融入其中形成一个新的循环性结构与秩序体系。这就要求基于一个整体观视角,将师德失范规范融入国家推进师德师风建设的系统性工程,正确处理四对辩证关系。

(一) 类型上的区分性:国家法与学校法之间关系的理顺

与高校相比,中小学在国家层面有统一的立法,如2018年11月8日教育部印发了《中小学教师违反职业道德行为处理办法(2018年修订)》。高校是以校规的形式进行自主性立规,因而在师德失范概念的扩容上,高校更具代表性^①。从教育部已公开曝光十一批典型案例看,教师师德失范行为主要有:发表不当言论、损害国家公共利益及违背公序良俗等行为,惩戒失当、侮辱、伤害、猥亵学生以及师生不正当关系行为,违反教学纪律、从业纪律以及廉洁纪律等行为,学术不端行为以及其他失范行为。这些行为在性质上大致归属于秩序类违法行为、侵权类违法行为、身份类违法行为以及其他类违法行为。秩序类违法行为是对国家行政与管理秩序的一种侵害,与国家和社会公共利益关联较大,相对于其他失范行为而言,它的法定性程度较高;侵权类违法行为主要是对学生权益的一种侵害,既包括较为抽象的受教育权、学术自由权,也包括人身、财产等民事权益,它的法定性程度处于中等;身份类违法行为主要是对基于事实地位或团体成员之特别义务的违反,显然这与教师职业共同体的关联最为密切,因而它的法定性程度相对较低。就此而言,国家法层面的限缩主要是对秩序类违法行为及部分侵权类违法行为进行准确规定,并且尽可能地将不当言论、公序良俗等扩张性概念进行明确化与限缩规定,以符合法的可预期性与安定性:“学校法”层面的扩容主要是对以身份为中心的教学、科研、社会服务等从业纪律和廉洁纪律进行细化规定,形成符合教学和科研规律的教师职业发展素质与纪律规则标准。若以导学关系治理为例,第一层是“权力-权利”的平衡过程,即涉及导师权力的授予、权力行使与监督以及权利救济方式等内容应以国家法等正式的规范为主;第二层是“导学治理”互动过程,即涉及导师对学生的指导方式、绩效考核或评价方式、导学关系反馈制度、导师更换制度等以学校法规定为主;第三层是“导学共同体”的价值形塑过程,这类规范属于一种典型的道德和价值规范,活跃在校训、章程、大学传统中,属于大学理念及文化的构建领域,需要以学校为中心进行制度与价值引领。当然在推进路径层面,这种关系的区分与理顺需要发挥行业协会组织的作用。如美国大学教授协会(AAUP)对美国高校教师职业规范的形成与发展功不可没,自1915年

^①这并不排斥中小学校等其他教育机构的自主权,对中小学自主权的阐释可参见蒲蕊:《高质量发展阶段我国中小学办学自主权边界》,载《华中师范大学学报(人文社会科学版)》2022年第4期;以及范国睿:《基于教育管办评分离的中小学依法自主办学的体制机制改革探索》,载《教育研究》2017年第4期。

起每年发布基于学术自由与终身教职、学院与大学治理、教师职业发展与共享共治以及财务审计等方面的政策报告^[46]，以促进高校教师职业的规范化发展。在我国学校治理去行政化的过程中，也可尝试模仿律师事务所等行业领域，统合目前分布于各学科与各地地方分散性的教师学术协会，形成相对具有职业发展规范性能的教师行业协会，实现国家公共性立法与职业共同体自治立法的分工配合、各有所长。

（二）目的上的平衡性：治理效能与制度合法的融合

对于执政者而言，无论社会层面的整体信用体系建设抑或专业领域的师德师风建设，核心目标都是通过道德工程建设来强化国家法律的实施效果，也就是将“失信”或“失德”与“违法”挂钩实现法律规制强化，“这些行为已构成了对某项既有法律、法规或其他正式制度规范的违反，但既有规制又被政府以及公众认为并不得力”^[47]，因而需要结合新需求、新制度和新规定解决相关领域长期性“法治不彰”的治理难题，以弥补公共治理不足的困境。在此背景下，容易出现强调制度实效而忽视制度合法的倾向。在教育治理领域的具体表现主要是“政策治教”的思维比较明显，这并非否定政策治理的合理性，而是强调“依法治教”和“政策治教”的互动与互补：一是两者适用的区域要有区分，对高校成员的基本权利、重大权益以及公共利益产生影响的教育行政管理措施必须有法律依据；二是两者适用功能的互补，成熟政策的法律转化与法律的政策实施补强；三是两者的出发点要一致，消弭两者之间的张力。师德建设的主要责任主体是学校，学校层面对师德失范的惩戒要注意法律处分和内部人事处分的二维性。实践中仍存在某些学校连夜作出对教师的开除处分以及吊销教师资格证处罚的现象，这不仅混淆了两者的边界，也有违程序正当的法治理念。同时，“一票否决”原则也应接受法治检视，进一步明确其边界。“一票否决”类似于信用惩戒领域的“一处失信、处处受限”，某种意义上这种连带责任机制与法治国家的人权原则、不当联结禁止原则、比例原则以及公平原则等存在一定的紧张关系。^[48]如对师德失范的性质进行分类，应按照相关性和联系程度进行惩戒；同时区分失范的故意过失程度以及情节和相关考虑因素，如实践中由于环境原因、身体原因等客观因素导致连续旷工应予以区分对待，及时保障教师的健康权、劳动权。最后，也应警惕部分责任主体滥用考核评分机制以规避工作中的问题，导致“懒政”嫌疑，如限制教师对学校政策及相应机制的建言献策、限制教师的民主自由权利等。特别是在结果层面，当前师德失范行为处理的救济监督与机制过于“内部化”，认定与处理时缺少基本的司法推理与说明理由过程^①，信息公开缺失，导致处理决定的合理性与公正性严

^①例如，英国教学监管局（Teaching Regulation Agency）在对于有师德失范行为的教师作出禁令决定时，通常要经过“证据列明—事实认定—法律适用—法律推理—说明理由—得出结果”等完整的准司法适用过程，某些处分决定书卷宗长达300多页。可参考对杰森·斯蒂尔（Jason Steel）指控一案，见 Mr Jason Steel: Professional conduct panel meeting outcome. (2023-04-14) [2023-06-28]. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1152065/_REDACTED__Steel_Jason_SoS_decision.pdf。

重不足，进而影响到行为决定的合法性。因此，即便学校（特别是高校）存在人事自主权，这种公权力也必须符合法治理念与法治精神，某种意义上法治是一种善的提醒。当然，这种外部法治规则的介入并非排斥职业共同体内部治理的自治规则以及实践所形成的内部职业道德法则，亦非抹煞职业共同体内部治理的功能作用，而是强调在处理手段与方式上吸收法治思维与法治理念，做到目的与手段的平衡。

（三）手段上的综合性：失范惩戒、监督教育与职业保障的统一

惩戒是规训最直接的方式，但并非最有效的方式。正如福柯（Michel Foucault）所言：“消除维系这种犯罪观念的主要原因。弱化导致犯罪的利益和兴趣……恶劣的情欲只能用良好的习惯来克服，一种力量只能用另一种力量来对抗，但后一种力量必须是情感的力量，而不能是暴力。”^[49]如惩罚流浪汉最有效的办法是消除惰性、强制劳动。与师德失范惩戒相比，师德监督教育和提升教师职业地位是师德师风建设更必需、更有效的手段，让教师不敢犯、不能犯、不必犯才是制度设置的根本。

1. 监督与教育是两个层面。监督重在对教师行为的风险评估与红线预警，学校层面的监督包括行政、审计、财会、统计、人事、教务等多个方面，在高校二级学院单位还设立了纪委监督，是一种综合性监督。目前师德失范问题的线索主要源于网络媒体曝光或少量的实名举报，在成立师德师风建设专职机构后，应联合校内各监督和纪委检查委员会工作，变被动为主导，及时掌握教师师德失范高风险领域及行为动向信息，建立相关问题的联合预警机制，防微杜渐：在此基础上进行必要的党纪、党风、政纪以及遵纪守法、廉洁教育，对于重点领域、高风险行为（如师生不正当关系、科研失信）进行专题预防与教育活动。在师德教育方面，充分发挥榜样的力量，特别是杰出校友与劳模代表，不仅仅在入职培训时强化师德教育与立德树人理念的引领，“三全育人”的各方面都应贯彻落实。作为教师个人，必须保有一种慎独精神，不断提高自身的道德修养与品行操守。

2. 职业保障分为政治地位、社会地位和职业地位三个方面。政治地位、社会地位与国家层面的身份制度关联较大，2021年的《征求意见稿》第13条与第14条尝试对基础教育教师和高等教育教师的身份及权利作一个区分性的界定，但这种界定存在争议，后续立法修订仍在讨论。就理论层面而言，基础教育教师的公共性相对突出，职业保障倾向于提升教师整体的稳定性与均衡性，保障基础教育的公平性与高质量发展；高等教育教师的学术性相对较强，职业保障倾向于提升教师个体的专业性与创造性，着重保障教师学术探究、科学创作、社会服务等相对于国家的“公权利”^[50]，发挥教师在教育、科技、人才“三位一体”融合发展中的纽带作用。无论是整体性抑或个体性制度保障，都需要国家积极提高职业待遇、营造良好的履职生态。为提高教师的职业获得感，《征求意见稿》第7条还创设了国家及地方各级政府的教师荣誉表彰制度，有利于提升教师的社会地位。在评选的过程中要注重标准的科

学合理、程序的公正公开，积极建立和完善相应的选拔、表彰与奖励体系。

（四）结果上的一致性：师德建设与立德树人的协同

师德建设目的是提高教师队伍的德性修养，从而在教育过程中“全面贯彻党的教育方针，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”。师德建设是立德树人的制度保障，而又与之共同致力于办好人民满意的教育这一总方针，通过“‘成学之教’‘成人之教’‘成业之教’‘成己之教’‘幸福之教’”，回应“人民群众对教育的综合利益诉求”^[51]。因此，师德建设是制度抓手、立德树人是根本任务、办好人民满意的教育是根本目标，协同推进是中国式教育现代化道路的本质特征。就此而言，需要认识到师德师风建设的系统性、长期性与全局性，而学校层面师德失范惩戒机制相对具有单一性、短期性和局部性效应。“十年树木，百年树人”，移风易俗、人之教化是一个系统性与长期性工程，落实立德树人根本任务需要调动一切可以调动的资源与力量。在国家和社会层面，将权力关进制度的笼子、加强公权力行为的约束规则以及全面建设社会领域的公共信用体系，通过制度惩戒与规训社会行为失范已呈全面铺开之势，这为国家—社会道德与诚信的长远建设奠定坚实基础。比起制度惩戒与规训，教育应在社会制度文化变迁中发挥更为重要的作用，不仅在于教育教师，而且在于教育学生、引领整个社会，这才是立德树人和以人民为中心的教育更深远的意义。因此，应将师德失范处理作为一种禁令面向与师德价值引领作为一种教育面向有机结合起来。党的二十大报告将教育摆在继政治、经济之后更加突出的位置，教育兴国与教育治国协同推进、共同发力。学校的地位将更加重要，既是师德失范的处理主体和制度形塑者，亦是德育的创造者和德育的维护者：既要对教师本身进行思想品德教育，亦要让德育精神传递给学生。让人人争做“好老师”“大先生”，从源头上减少师德失范的概率，将师德建设融为立德树人的核心部分，让学校成为引领社会和国家民族发展的风向标。

参考文献：

- [1] 安相丞, 陈蓉晖. 我国师德问责制的演进逻辑与基本特征——基于 42 项相关政策文本的分析[J]. 教师教育研究, 2022 (3): 40—48.
- [2] (古希腊) 欧几里得. 几何原本[M]. 兰纪正, 朱恩宽译. 西安: 陕西科学技术出版社, 2003: 11.
- [3] 刘志芳, 卢旭. 论教师师德失范的制度成因[J]. 教师教育论坛, 2021 (9): 36—42.
- [4] 申明. 师德失范的制度原因及其重建[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009 (4): 81—84.
- [5] 安相丞, 陈蓉晖. 问责视角下我国师德失范问题处理现状的质性分析与提升策略研究

——基于 387 个师德失范问题通报案例[J]. 江苏大学学报(社会科学版), 2022(4): 92—103.

[6] 蔡霜, 黄道主. 教师师德失范的表征与规避路径——基于“他者性伦理思想”的分析[J]. 教师教育学报, 2022(4): 37—47.

[7] 马怀德. 教师的职业操守与行为边界[J]. 教育研究, 2022(10): 44—49.

[8] 程红艳, 陈银河. 超越纵容默许与重拳出击: 师德失范行为治理的对策研究[J]. 中国教育学刊, 2019(2): 64—69.

[9] 杨炎轩, 袁雪婷. “一票否决”应变为“多管齐下”——中小学教师师德问责体系对师德失范行为影响的研究[J]. 教育科学研究, 2021(7): 53—59.

[10] 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.

[11] 杨炎轩, 王珺瑶. 压力视阈下我国中小学教师师德失范行为的归因与治理[J]. 现代教育管理, 2021(6): 99—106.

[12] 李祥, 蔡孝露, 刘志林. 高校师德师风治理机制的法治偏失及矫正——基于 41 所“世界一流大学”建设高校的文本分析[J]. 黑龙江高教研究, 2021(12): 80—86.

[13][44] 姚金菊. 新时代高校教师职业行为准则的法律解读[J]. 中国高等教育, 2022(2): 9—11.

[14] (美) 罗纳德·德沃金. 刺猬的正义[M]. 周望, 徐宗立译. 北京: 中国政法大学出版社, 2016: 435.

[15][19][23] 渠敬东. 缺席与断裂: 有关失范的社会学研究[M]. 北京: 商务印书馆, 2017: 25, 50, 52.

[16][17][18] (法) 埃米尔·涂尔干. 社会分工论[M]. 渠敬东译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2020: 113, 115—117, 120.

[20][21][22] (美) 罗伯特·K. 默顿. 社会理论和社会结构[M]. 唐少杰, 齐心等译. 南京: 译林出版社, 2008: 224, 225, 228—229.

[24] 郑家福, 蒋亚星. 中华传统师德溯源研究[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2022(2): 223—232.

[25][26] 孙海波. 反思道德性立法的方式及限度[J]. 东岳论丛, 2023(2): 167—176.

[27] 邓睿. 我国不同类型中学教师职业成就感现状及比较分析——基于我国 28 省市自治区的实证研究[J]. 教师教育研究, 2013(5): 30—36.

[28] 任美娜, 刘林平. “在学术界失眠”: 行政逻辑和高校青年教师的时间压力[J]. 中国青年研究, 2021(8): 14—21+35.

[29] 徐光木. 博士生跳楼维权缘于导师权力过大[N]. 今日早报, 2010-01-20(A2).

[30][31][47] 戴昕. 理解社会信用体系建设的整体视角法治分散、德治集中与规制强化[J]. 中外法学, 2019(6): 1469—1491.

- [32] (法) 孟德斯鸠. 论法的精神(上册)[M]. 张雁深译. 北京: 商务印书馆, 1961: 154.
- [33] (美) 皮特·凯恩. 法律与道德中的责任[M]. 罗李华译. 北京: 商务印书馆, 2008: 315—336.
- [34][35] (法) 涂尔干. 职业伦理与公民道德[M]. 渠敬东译. 北京: 商务印书馆, 2020: 14, 5.
- [36] 李惠宗. 教育行政法要义[M]. 台北: 元照出版社, 2004: 289.
- [37] 朱芒. 高校校规的法律属性研究[J]. 中国法学, 2018 (4): 140—159.
- [38][39] (美) 肯尼斯·卡尔普·戴维斯. 裁量正义——一项初步研究[M]. 毕红海译. 北京: 商务印书馆, 2009: 18, 60.
- [40] 雷磊. 类比法律论证——以德国学说为出发点[M]. 北京: 中国政法大学出版社, 2011: 13.
- [41] (德) 马丁·博洛夫斯基. 论梅克尔的法律层级学说[A]. 张龔. 法治国作为中道: 凯尔森法哲学与公法学论集[M]. 北京: 中国法制出版社, 2017: 209.
- [42] 熊樟林. 行政裁量基准运作原理重述[M]. 北京: 北京大学出版社, 2020: 30—31.
- [43] 孙霄兵, 马雷军. 教育法理学[M]. 北京: 教育科学出版社, 2017: 161.
- [45] (德) 尼克拉斯·卢曼. 法社会学[M]. 宾凯, 赵春燕译. 上海: 上海人民出版社, 2013: 426—427.
- [46] AUPP 政策和报告 [EB/OL].[2023-06-27].<https://www.aaup.org/reports/publications/aaup-policies-reports>.
- [48] 沈岍. 社会信用体系建设的法治之道[J]. 中国法学, 2019 (5): 25—46.
- [49] (法) 米歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012: 119—120.
- [50] 范奇. 公权利: 高校教师法律地位研究新的增长点[J]. 国家教育行政学院学报, 2022 (10): 80—87.
- [51] 张志勇. 立德树人是教育的根本任务——深入学习习近平总书记教育思想(三) [EB/OL]. (2017-08-09) [2022-11-24].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2017n/2017_zl37/201708/t20170809_310862.html.

From Virtue Ethics to Legal Prohibitions: Construction of the Concept of a Teachers Moral Anomie and Implementation of Its System

FAN Qi

Rule-based morality is an important turn in the construction of teachers ethics. Article 48 of the Teachers Law of China (Revised Draft) (Draft for Comments) in 2021 elevated the anomie of teachers ethics to a category of legal concepts and established the standard of legal prohibition. Based on academic theory and textual practice, it has been found that the definition of

teacher ethics anomie has ambiguous concepts and chaotic standards, indicating that the concept of teacher ethics anomie is uncertain and requires the use of sociological knowledge for interpretation. The sociological examination based on history and reality provides a fundamental explanation for the anomie of teacher ethics, including the weakening of normative emotions and the lack of professional goals. The approach of the sociology of law can be used to construct a system of teacher ethics anomie from two levels: conceptual limitation and expansion. Restriction refers to the purification of legal obligations from the national legal level, while expansion refers to the refinement and enrichment of professional ethics discretion standards from the school level. At the same time, it is necessary to integrate the implementation of the system of misconduct in teacher ethics into the systematic project of promoting the construction of teacher ethics and conduct in the country, and correctly handle the four dialectical relationships of distinction in type, balance in purpose, synthesis in means, and consistency in results.

转自《北京大学教育评论》2003年第21卷第4期