

教师发展 信息与研究

2022 年第 1 期（总第 13 期）

郑州商学院教师发展中心编印

2022 年 3 月

本期目录

【编者按】

编者按	1
-----------	---

【中心工作动态】

开展 2022 年寒假教师专业能力提升专项培训	2
组织教师参加“虚拟教研室的建设与实践”专题培训	7
组织教师参加“线上线下混合式教学与‘课程思政’的融合”优秀教学案例分享会	9
组织教师参加“新时代高校教师的精神追求和能力提升”培训 ..	11
组织教师参加“以德立身，以德施教，不断提高师德修养和育人质量”专题培训	13
撰写 2013-2018 年度省青年骨干教师培养工作调研报告	15
会计学院召开课程思政教学研究特色化示范中心研讨会	21
外语学院组织教师线上观摩“第六届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛”	25

建工学院组织教师参加全国土木工程类院校一流课程建设与申报技巧指导培训会	28
马院召开“守正创新 立德树人”思政课教师座谈会	30

【教师发展研究】

加强新商科课程思政建设的路径探析	33
“行动学习”：“行动—反思”模式在大学教学中的应用	41
教师专业道德建构——以王阳明“致良知”学说为分析工具	52

编者按

新的学期开始了，教师发展中心新一期的简报又与各位老朋友见面了。在这一期简报里，我们一如既往地向大家汇报近期开展的工作情况，并分享教师发展的相关研究！

教师发展中心在期初制定校、院两级的培养培训工作计划，制定了《郑州商学院关于加强和改进新时代师德师风建设的实施办法》及《郑州商学院课程思政育人能力提升培训实施方案》，部署本学期课程思政建设总体安排，开展了本学期第一次师德师风分析研判学生座谈会；完成2022年寒假专任教师培训的总结与审核；撰写2013-2018年度省青年骨干教师培养工作调研报告；并启动第二批教师发展培训师的选聘工作。新学期里，教师发展中心依据青年教师的培训需求，制定“青年教师创新力培养班”专题培训，希望每一位老师都能在教师发展中心的活动中有所收获。

本期月报将对以上活动进行简要介绍，同时也会继续与各位老师分享《教师发展研究》相关内容，为老师们带来教学、科研等方面的启迪与思考，也欢迎老师向我们教师发展中心提出自己的建议，为我们提供成长的动力，给老师们带来更好的服务。

我们的地址：郑州商学院行政楼110室

联系电话：0371-61070717

网址：<http://cgcjf.ctld.chaoxing.com/>

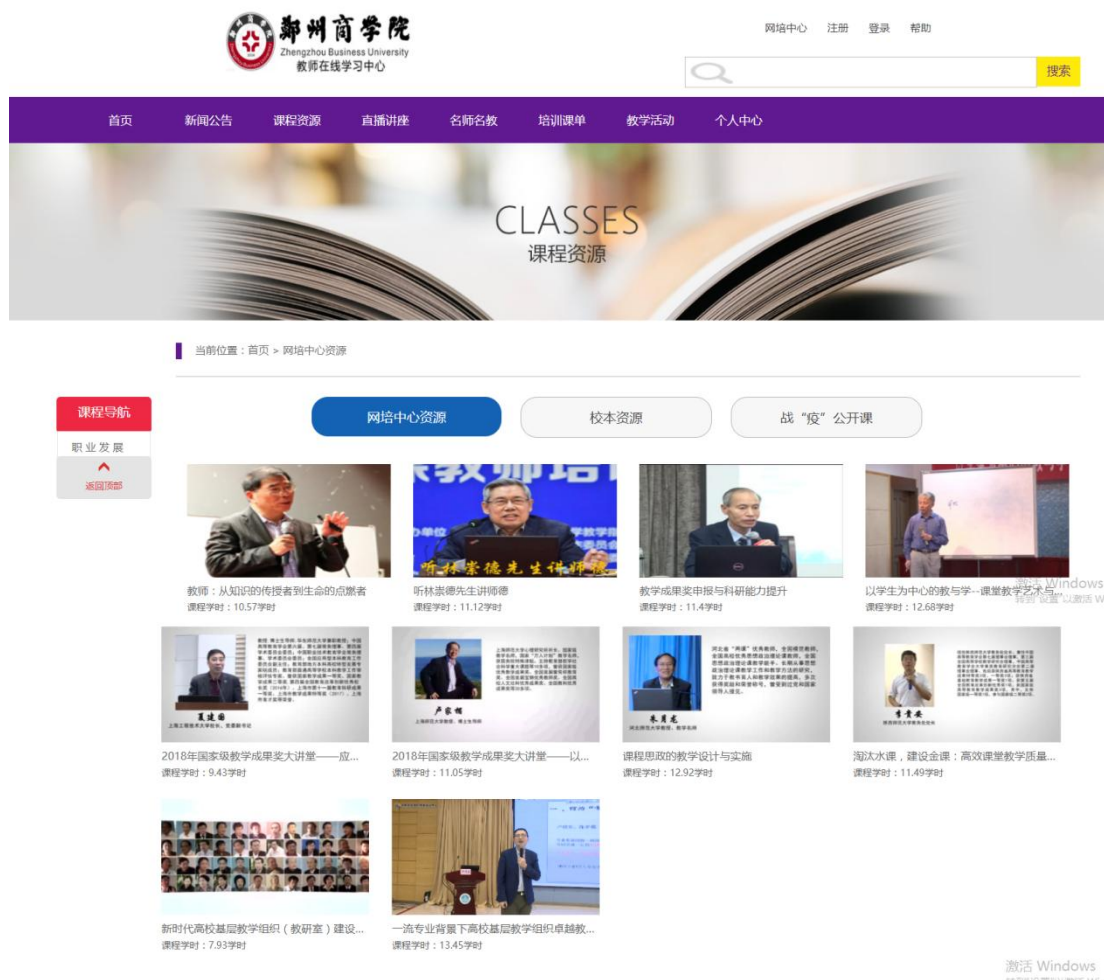
微信公众平台：zbufdc 或扫描下方二维码



开展 2022 年寒假教师专业能力提升专项培训

为贯彻落实《中共中央 国务院全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》和全国教育大会精神，进一步提高我校教师教学能力和综合素养，奠定学校内涵式发展的人才基础，逐步打造常态化、专业化、精准化和成效化的教师培养培训体系，根据学校总体工作安排，利用好本学期寒假较长的学习时间，教务处教师发展中心在寒假期间面向全体专职教师组织开展寒假教师发展专项培训。

本次专项培训围绕《教师专业素养与理念》、《教学方法与教学能力提升》、《教学创新能力提升》和《基层教学组织建设》四个模块设置。对我校新入职教师、校级骨干教师、省级优秀基层教学组织成员为主的全体专职教师分层分级进行有针对性地培训。由于疫情影响，培训依托大学之教直播平台 and 郑州商学院教师在线学习中心平台采取线上集中培训与分散研讨相结合的形式进行。



1. 全体专任教师培训：《教师专业素养与理念》，培训时长为 4 天（18 学时）；

时间	课程内容	主讲人	主要培训对象
1 月 7 日	听林崇德先生讲师德（6 学时）	林崇德	全体教师
1 月 8 日	教师：从知识的传授者到生命的点燃者（6 学时）	甘德安	全体教师
1 月 9 日	弘扬高尚师德，潜心立德树人（3 学时）	王金发	全体教师
1 月 9 日	如何成为一名好老师（3 学时）	姚小玲	全体教师

2. 新入职教师培训：《教学方法与教学能力提升》，培训时长为 7 天（27 学时）；共计 130 余名教师参训。

时间	课程内容	主讲人	主要培训对象
1月10日	高校教师职业生涯规划与健康成长（3学时）	于海波	本学年新入职教师
1月11日	如何上好每一次课：从准备到实施（3学时）	陈庆章	本学年新入职教师
1月12日	以学生为中心的教与学——课堂教学艺术与魅力（3学时）	孙建荣	本学年新入职教师
1月13日	智慧环境下课堂教学创新设计与反思（3学时）	李冬青	本学年新入职教师
1月14日	线上、线下、混合式课程建设（3学时）	陈斌	本学年新入职教师
1月15日	高校课堂思政的教学设计与成果申报（6学时）	李梁	全体教师
1月16日	面向混合式金课，实践全新的原位翻转课堂教学（6学时）	蒋玉龙	全体教师


大学之教直播平台


个人中心


分享

郑州商学院青年教师在线学习课程

通过培训使高校青年教师自觉树立起“立德树人”的使命和担当，形成良好的职业道德观念，帮助青年教师迅...

已更新7期

[详情](#)
[目录](#)
[课堂互动](#)
[相关推荐](#)

弘扬高尚师德，潜心立德树人(王金发，中山大学)

直播 2022.01.05 12:09 | 1828次学习 | 已学完

高校教师职业生涯规划与健康... (于海波，北京师范大学)

直播 2022.01.05 12:29 | 678次学习

如何上好每一次课：从准备到... (陈庆章，浙江工业大学)

直播 2022.01.05 14:13 | 604次学习

高校课堂思政的教学设计与成... 报 (李梁，上海交通大学)

直播 2022.01.05 14:35 | 1290次学习

从讲好到学好—高校青年教师... 比赛及准备 (冯鹏，清华大学)

直播 2022.01.05 14:49 | 537次学习

以赛促教--从创新教学到创新大赛，再到创新教学 (董乐，河...)

直播 2022.01.05 14:57 | 395次学习

高校教师创新教学技能与实践... 捷，河南大学)

直播 2022.01.05 15:04 | 469次学习

3. 校级骨干教师培训：《教学创新能力提升》，培训时长为 5 天（21 学时）；共计 60 余人参训。

时间	课程内容	主讲人	主要培训对象
1月17日	从讲好到学好——高校青年教师教学比赛及准备（3学时）	冯鹏	校级青年骨干教师
1月18日	课程思政的教学设计与实施（6学时）	张智强	校级青年骨干教师
1月19日	以赛促教——从创新教学到创新大赛，再到创新教学（3学时）	董乐	校级青年骨干教师
1月20日	高校教师创新教学技能与实践（3学时）	杨捷	校级青年骨干教师
1月21日	淘汰水课，建设金课：高效课堂教学质量提升方法与策略（6学时）	邢红军	校级青年骨干教师

4. 省级优秀基层教学组织团队培训：《基层教学组织建设》，培训时长为5天（30学时）。共计60余人参训。

时间	课程内容	主讲人	主要培训对象
1月22日	一流专业背景下高校基层教学组织卓越教研模式探索（6学时）	卢晓东	基层教学组织负责人
1月23日	新时代高校基层教学组织（教研室）建设与教学管理（6学时）	李贵安	基层教学组织负责人
1月24日	以本为本，打造金课（6学时）	谢和平	基层教学组织负责人
1月25日	应用型院校建设与教学模式创新（6学时）	蔡敬民	基层教学组织负责人
1月26日	教学成果奖申报与科研能力提升（6学时）	傅钢善	基层教学组织负责人

本次寒假专项培训共计21门课程96个学时，培训时间为期3周，共计600余位专任教师参训。培训采用分层分类培训形式，培训内容丰富，涉及课程思政、创新团队建设、教科研能力提升、课程教学设计与教师教学大赛等重点内容。更贴近教师个性需求

和真实需求，让教师在培训中感受到学而有所需、学而有所用、学而有所获。通过培训，有助于全面提升广大教师的教育教学水平 and 综合素质，建设一支政治思想素质好、师德风尚优、专业素养高的教师队伍，有助于提升学校软实力，不断提高教育教学水平，更好地推进学校新学期的工作。

组织教师参加“虚拟教研室的建设和实践”专题培训

为加快推进虚拟教研室建设，助力虚拟教研室试点申报，我校组织全体基层教学组织负责人及教研室主任参加了由助金课堂于3月4日晚举办的“虚拟教研室的建设和实践”专题培训。



高校数字化转型 第一站： 虚拟教研室的建设和实践

直播时间
2022年3月4日（周五）
19:00-21:00

主讲老师
余建波
上海交通大学教务处

内容大纲

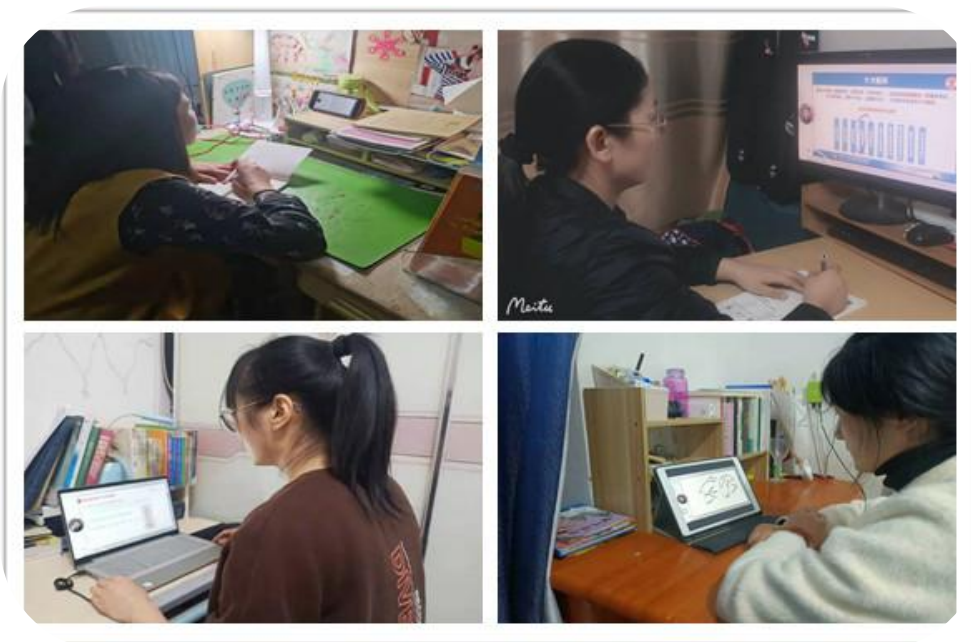
- ① 教育部对首批虚拟教研室的基本要求是什么？
- ② 第二批国家级虚拟教研室该如何准备？
- ③ 虚拟教研室接下来的建设任务是什么？
- ④ 基层教学组织与虚拟教研室的关系是什么？
- ⑤ 虚拟教研室与一流课程、一流专业、课程思政的关系是什么？



我校开通专属学习通道

本次培训由上海交通大学余建波老师主讲，重点讲解了以下几方面的问题：一是教育部对首批虚拟教研室的基本要求是什么？二是第

二批国家级虚拟教研室该如何准备？三是虚拟教研室接下来的建设任务是什么？四是基层教学组织与虚拟教研室的关系是什么？五是虚拟教研室与一流课程、一流专业、课程思政的关系是什么？



我校教师认真参加培训

通过培训，使我校教师了解了虚拟教研室建设的背景、目标、原则及主要任务，对推进我校虚拟教研室建设具有宝贵的指导意义。

组织教师参加“线上线下混合式教学与‘课程思政’的融合” 优秀教学案例分享会

为助力我校教师开展教学改革和创新实践，积极开展线上线下混合式教学改革，持续推进“课程思政”建设向各类学科深度融合，提升教师教学能力，我校组织专任教师于3月16日参加由上海交通大学、华东师范大学、苏州大学举办的优秀教学案例分享会（第四期）。

2022 优秀教学案例分享会 (第四期)

——线上线下混合式教学与“课程思政”的融合

2022年3月16日 第四期
14:00-17:00 3th

分享案例介绍

**张勇**
实践类课程“课程思政”设计
——以华东师范大学环境问题观察课程为例
博士、华东师范大学生态与环境科学学院环境科学系主任，国家精品在线开放课程、国家级一流本科社会实践课程负责人，中国高等教育学会生态文明教育分会副秘书长。开展上海生态文明、环境教育、垃圾分类、精品课程建设方面的讲座300多场次。

**罗晓琴**
溶于普通物理课堂中的自立自强
苏州大学东吴学院副教授，大学物理系主任。长期从事普通物理课程教学与改革工作，曾获第十八届江苏省高校大学生物理与实验科技作品创新竞赛优秀指导教师，江苏省高校第六届基础物理教师上好一堂课竞赛二等奖，江苏省高等教育教学成果二等奖（参与），苏州大学第三届课程思政课堂教学竞赛一等奖，苏州大学首届微课教学竞赛二等奖，苏州大学交行教学奖等荣誉称号。

**翁雨燕**
价值引领潜移默化，趣味实践探索创新
——《STEAM—创新实验设计》课程建设
苏州大学物理科学与技术学院副教授，曾获得苏州大学课程思政课堂教学竞赛一等奖，苏州大学2020年建行奖教金。在物理类学科竞赛指导方面积累了丰富的经验，多次获得国家级、省级物理学科竞赛优秀指导教师等荣誉。主持多项国家自然科学基金、国家重点实验室开放课题、省级教改课题等，主编江苏省重点教材《近现代物理实验》。

**杭弢**
材料物理课程思政思考
上海交通大学材料科学与工程学院教授，博士生导师，院长助理。主要研究方向为集成电路互连材料的电化学成形及表面控制。2004年、2010年分别于上海交通大学材料科学与工程学院获学士、博士学位，2007年-2009年作为联合培养博士生赴美国密西根大学材料与工程系留学，2010年-2013年在日本早稻田大学从事博士后研究。2017年-2018年赴美国西北大学访问。

**杨柏灿**
混合式教学中课程思政融入的时间与思考
——《中药学》课程为例
上海中医药大学二级教授，博士生导师，上海中医药大学教学名师，全国临床中药学会副主委，上海市药学会常务理事，老年药学会主任委员，世界针灸教育专家委员会委员。主编并出版专著5本，参编学术专著4本，主编《中药学专论》、《方药学》教材，副主编教材2本，参与编写教材3本。自2013年以来，引入MOOC教学模式在中药教学中的应用。

**刘铸永**
理论力学混合式教学和课程思政建设
上海交通大学工程力学系副研究员，博士生导师，副系主任。兼任中国振动工程学会机械动力学专业委员会、中国自动化学会空间及运动控制专业委员会、中国力学学会多体动力学专业组成员。主要从事多体系统动力学研究，上海市育才奖、上海市力学学会优秀青年学者一等奖；校教书育人奖、唐立新教学名师奖、优秀教师奖等。

本次分享会分别由华东师范大学张勇、苏州大学罗晓琴副教授、苏州大学翁雨燕副教授、上海交通大学杭弢、上海中医药大学杨柏灿教授、上海交通大学刘铸永通过在线的方式从授课课程的问题出发，分析如何从课程内容重塑、课程资源建设、线上课程运行、线下教学

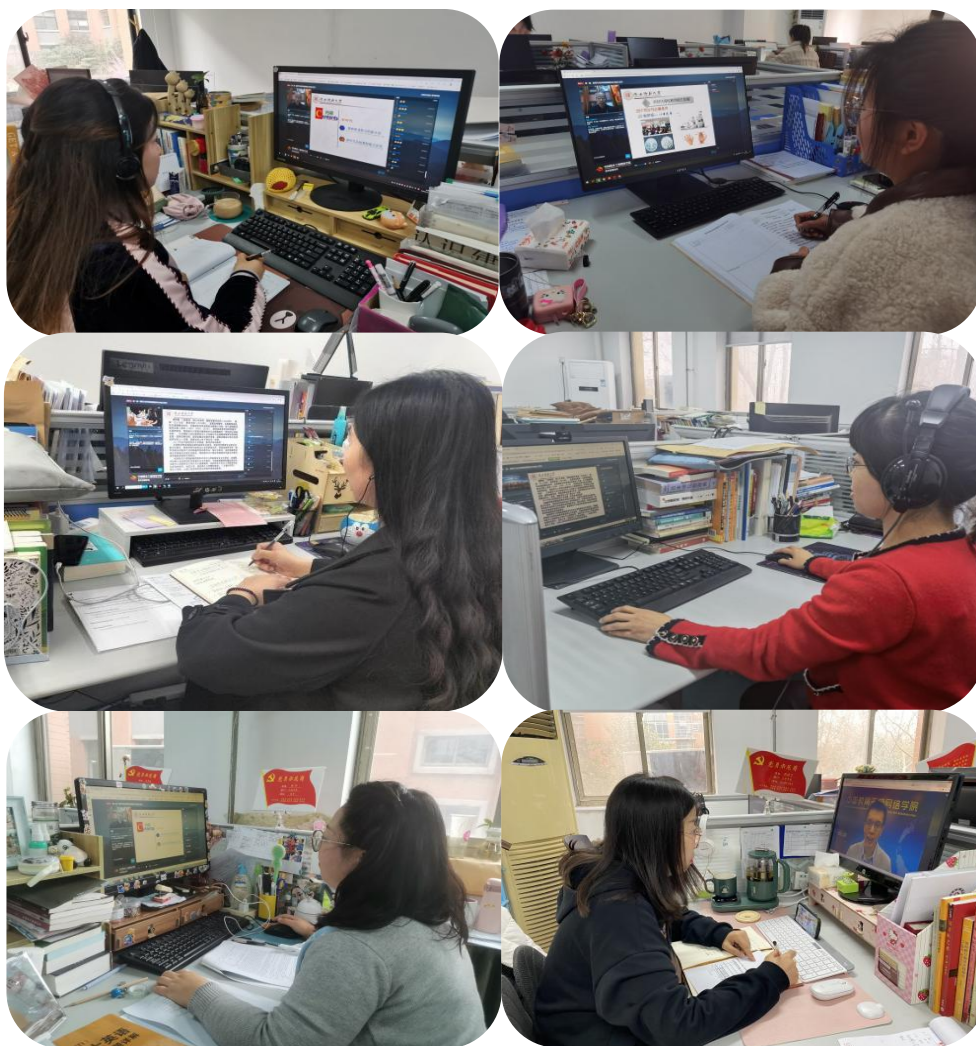
方法创新、课堂评价设计等方面，分享线上线下混合式教学经验以及各自案例的课程思政经验。



本次分享会内容充实，老师们再次加深了对混合式教学与课程思政的认识，进一步清晰和巩固了“课程思政”理念，更清楚“课程思政”教学设计，有效利用线上教学资源、数字化教学工具、智慧教室、创新教学方法进行混合式教学改革的思路 and 做法。

组织教师参加“新时代高校教师的精神追求和能力提升”培训

为深入贯彻落实《郑州商学院关于加强和改进新时代师德师风建设的实施办法》，引导广大教师学习践行新时代师德规范，坚定理想信念、厚植爱国情怀、涵养高尚师德，牢记为党育人、为国育才使命，全面提升新入职教师素质能力，着力建设高素质教师队伍，我校于3月18日上午组织全校无课教师参加由国家教育行政学院主办“新时代高校教师的精神追求和能力提升”第一期高校教师师德师风线上培训。

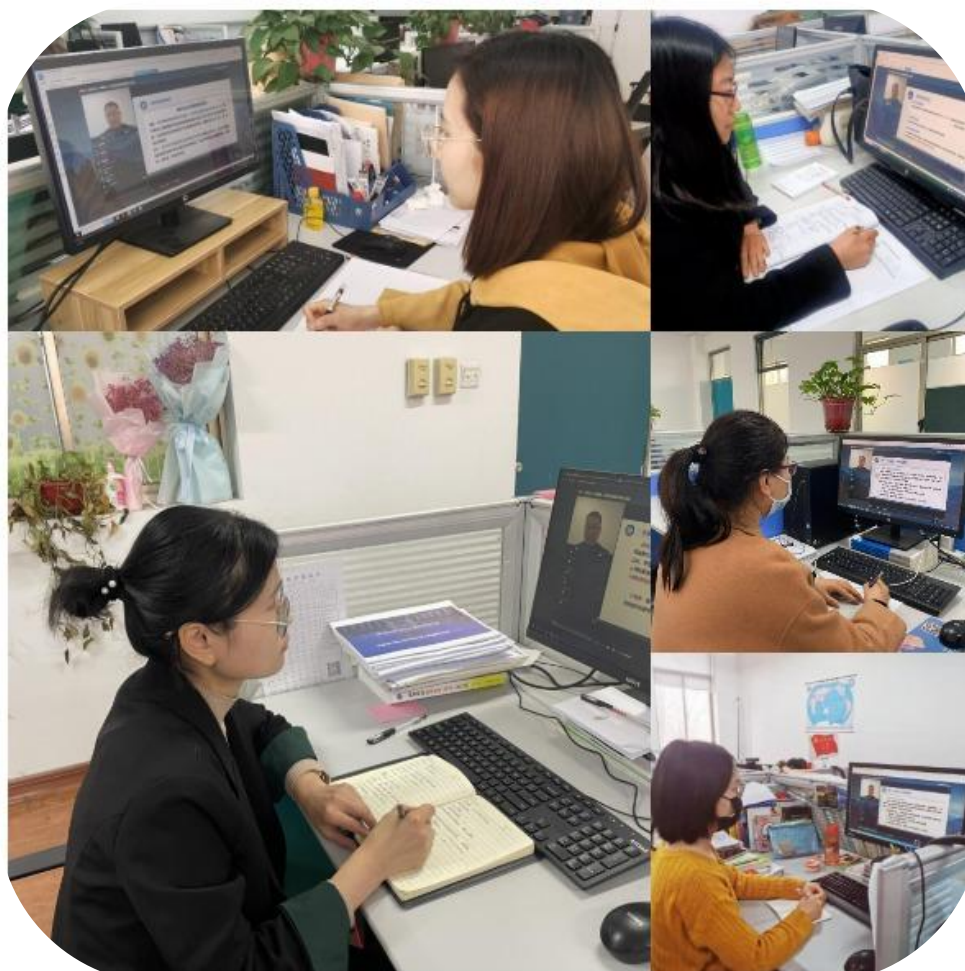


本次培训的主讲人是全国优秀教师、全国教育系统职业道德建设标兵傅钢善教授，傅教授从自身的经历谈起，分享自己不怕吃苦，积极奉献，从一名农民成长为全国教学名师的经历，引出新时代教师要主动承担责任的话题。之后深入剖析教师职业的基本特点，强调教师职业的责任，并总结到学生“亲其师，则信其教；容其人，则受其教”，教师更应该增加人格魅力。在此基础上，解读新时代赋予教师的新内涵，提出教师在职业发展过程中要处理好职业与事业的关系，教学与科研的关系，教学与学生的关系，个人与学校的关系以及个人与社会的关系。最后提出教师能力提升的新途径。

师德师风建设是一项长久的工作，贯穿于教师专业发展整个过程，希望全体教师从现在做起，从自身做起，自觉增强师德师风建设的责任感使命感，努力把师德师风建设“内化于心，外化于行”，争做新时代“四有”好老师，以良好的师德师风建设成效，推动我校持续、健康、快速发展。

组织教师参加“以德立身，以德施教，不断提高师德修养和育人质量”专题培训

为贯彻落实我校《关于加强和改进新时代师德师风建设的实施办法》，不断提高教师的政治素质、师德素养和业务能力，我校于3月29日下午组织全体无课专任教师参加由教育部网培中心主办的“以德立身，以德施教，不断提高师德修养和育人质量”专题网络培训。



本次培训邀请郑州大学潘志峰教授主讲。潘教授是教育部高等学校大学物理课程教学指导委员会医药类专业工作委员会副主任委员、郑州大学教务处副处长、郑州大学教师教学发展中心副主任。潘教授重点讲解了师德师风建设相关问题，并结合自身工作实践，讲解了高

校基层教学组织建设、教学名师培养、教育教学改革、智慧教学建设等高校教师关注的热点问题。

本次培训的重点，在于帮助教师理解和践行师德师风建设。潘教授指出，高校教师要从“三个统一”着力，即坚持教书和育人相统一，坚持言传和身教相统一，坚持潜心问道和关注社会相统一，做一名合格的、称职的教师。

撰写 2013-2018 年度省青年骨干教师培养工作调研报告

一、培养对象基本信息

郑州商学院在 2013 年度—2018 年度共立项河南省高校青年骨干教师培养对象 7 人，其中 4 人顺利通过考核并获评“河南省高等学校青年骨干教师”，3 人将参加本年度的考核。

截至目前，我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象中，博士研究生 3 名，硕士研究生 4 名；教授 3 名，副教授 4 名；主管 3 名（其中教务长 1 人，二级学院院长 2 人），副主管 1 名（担任二级学院副院长），教研室主任 1 人。

郑州商学院 2013-2018 年度省青年骨干教师培养对象基本信息						
姓名	性别	出生年月	学位	职称	职务	立项时间
董红杰	女	1978.1	博士	教授	无	2014 年
祝利芳	女	1982.4	硕士	教授	会计学院院长	2016 年
王勃	女	1983.11	硕士	副教授	外语学院院长	2016 年
刘升阳	男	1979.8	博士	教授	教务长	2017 年
邱培磊	男	1981.9	博士	副教授	外语学院副院长	2017 年
李晓东	男	1980.5	硕士	副教授	教研室主任	2018 年
李海容	女	1982.1	硕士	副教授	无	2018 年

从我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象基本信息可知，经过学校的大力培养和其自身的努力发展，培养对象在学历学位、职称、职务上都有了较大的提升，逐步从一线教师成长为学校教育教学的骨

干力量。

二、培养措施

我校制定了《郑州商学院青年骨干教师培养管理办法》，明确了青年骨干教师的培养措施。7名河南省高校青年骨干教师培养对象都是从校级青年骨干教师中推选而出，并接受了学校系统的培养培训：一是由教务处教师发展中心、院部和培养对象商讨，制定并签订《郑州商学院青年骨干教师培养计划书》，按照计划进行3年可发展培养；二是培养期内的青年骨干教师，学校积极提供条件，在重大项目申请、职务评聘、学位提升、外出进修以及高级研修等方面，予以重点支持及优先安排；三是培养期内参加由教师发展中心组织的青年骨干教师专项培训2-3次。

对于河南省高校青年骨干教师的培养，重点从职业道德、教学水平、科研工作、团队建设和社会服务五个方面开展。在职业道德方面，要求其全面贯彻党和国家的教育方针、政策，遵纪守法、爱岗敬业、为人师表，具有良好的思想政治素质和职业道德水平。在教学水平方面，要求其完成学校规定的年度授课学时任务；在学校教学考核中，学生评教成绩为良好及以上；积极参与教育教学改革，对教学规律和教学方法有较深研究；指导学生参赛或参加教学技能竞赛；指导一名及以上新教师的教学业务，并取得明显效果。在科研工作方面，要求其完成学校规定的年度个人科研任务；培养期内，在CN期刊公开发表学术论文3篇及以上，或在国内核心学术期刊发表论文1篇及以上；培养期内，主、参编专业理论著作1部及以上。在团队建设方面，要求其负责或参与的基层教学组织被评为校级及以上优秀基层教学组织。在社会服务方面，要求其积极开展调研活动，研究内容能切实解

决社会生产中的实际问题，研究成果被社会或企业采纳使用。

三、培养成果

（一）获评省级及以上人才荣誉情况

由于我校建校时间相对较短，自主培养的教育教学人才相对比较年轻，7名河南省高校青年骨干教师培养对象目前仍处于职业发展的成长期，因此在高层次人才项目上荣誉较少。

郑州商学院 2013-2018 年度省青年骨干教师培养对象 个人荣誉一览表			
姓名	荣誉名称	颁证部门	颁证时间
董红杰	省教育厅学术技术带头人	河南省教育厅	2014 年
祝利芳	省教育厅学术技术带头人	河南省教育厅	2016 年
王勃	省教育厅学术技术带头人	河南省教育厅	2012 年
	省教育系统优秀教师	河南省教育厅	2019 年
	省高校优秀党外知识分子	中共河南省委 高校工委	2020 年
刘升阳	省教育厅学术技术带头人	河南省教育厅	2015 年
	省教育厅优秀教育管理人才	河南省教育厅	2021 年
邱培磊	省文明教师	河南省教育厅	2018 年
李晓东	省文明教师	河南省教育厅	2019 年
李海容	省教育厅学术技术带头人	河南省教育厅	2017 年

由上表可见，我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象已初步在各自的岗位上取得了一定成绩，并得到了相应表彰。其中获评河南省教育厅学术技术带头人 5 人次，河南省文明教师 2 人次，河南省教育厅优秀教育管理人才 1 人次，河南省教育系统优秀教师 1 人次，河南省高校优秀党外知识分子 1 人次。

（二）省级及以上教学项目及奖励情况

我校大力实施教学质量提升工程，坚持教学中心地位，持续推进教育教学改革，加强学科专业内涵建设，不断提升教学质量。我校7名河南省高校青年骨干教师培养对象立项至今，共计立项省级及以上教学项目16项，其中主持12项，参与4项。其中，河南省高等学校专业改革综合试点1项，河南省重点学科1项，河南省本科高校精品在线开放课程3项，河南省本科教育线上教学优秀课程2项，河南省一流本科课程7项，河南省本科高校课程思政样板课1项，河南省本科高校课程思政教学研究特色化示范中心1个。十四五期间，我校将进一步加大教学质量工程项目建设，计划由省级青年骨干教师带头建设省级一流课程6门、省级虚拟仿真实验教学项目1项等，并力争在国家级一流本科专业及一流本科课程建设上实现零的突破。

（三）省级及以上科研项目及奖励情况

我校紧紧围绕“三服务”科研工作方针，聚焦科研质量、创新和应用，对标学校发展战略，加强科研队伍和平台建设，努力产出更多高水平科研成果。我校7名河南省高校青年骨干教师培养对象立项至今，共计立项省级及以上科研项目及奖励12项，其中主持7项，参与5项，获得河南省科学技术进步奖二等奖1项，河南省教育厅科技成果奖一等奖1项。省级及以上科研项目中，全国哲学社会科学“国家社科基金青年项目”1项，河南省政府决策招标项目2项，河南省科技厅软科学项目3项，河南省科技攻关项目1项，河南省高等教育教学改革研究与实践项目2项，中国外语教育基金项目1项。十四五期间，我校将全面提升科研实力和科研影响力，进一步加大对青年骨干教师的科研支持力度，力争由省级青年骨干教师带头建设1个省级科研创新团队。

（四）论文、著作、专利、软著发表情况

我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象立项至今，共计发表核心论文 20 篇，其中 3 篇 CSSCI，2 篇 SCI，15 篇北大核心。已发表核心论文中，12 篇独著，8 篇合著。

我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象立项至今，共计出版论著 4 本，其中独著 1 本，合著 3 本，获得河南省高校哲学社科优秀著作资助 2 本。共计出版教材 5 本，其中河南省普通高等学校规划教材 3 本。

我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象中，仅有 1 人为理工科专业背景，因此专利、软著数量较少，目前仅有 7 项，其中专利 6 项，软著 1 项。

（五）科研经费资助情况

我校大力支持和鼓励教职工积极开展科研工作，为不断提高科研水平和质量，发挥科研工作有效促进教学工作的积极作用，我校多次修订《郑州商学院科研成果奖励办法》、《郑州商学院科研项目经费资助管理办法》、《郑州商学院横向项目管理办法》等科研经费资助办法，不断加大对科研成果的资助奖励力度，并明确对青年骨干教师的资助倾斜。我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象立项至今，共计资助科研经费 84.9 万元，折合人均每年 0.39 万元。按照我校修订后的科研经费资助办法，十四五时期，骨干教师可达到人均每年 3 万元的科研经费资助。

（六）科研转化教学情况

我校对青年骨干教师的培养一直坚持教研相长的培养理念，鼓励他们把科研成果以各种渠道和方式融入课堂教学和实践教学环节中，不断推动教育教学改革和创新。我校 7 名河南省高校青年骨干教师培养对象立项至今，科研转化教学取得一定成效：一是科研服务于教学，

2项河南省高等教育教学改革研究与实践项目和3项郑州商学院教育教学改革项目的研究成果都已被我校采纳,并应用在学校教育教学改革中;二是科研转化为教材,董红杰老师主编的《企业经营 ERP 沙盘应用教程》和《中级财务会计》、王勃老师参编的《技术与商务交流英语》和《新未来大学英语》、刘升阳老师主编的《货币银行学》等共计5本教材已广泛应用于高校专业教学中;三是科研转化为创新,李晓东老师研发的大数据教学质量综合测评软件转化为《郑州商学院教学评价平台》,已经应用到我校教学质量评价工作中。

会计学院召开课程思政教学研究特色化示范中心研讨会

为落实立德树人教育理念，全力推进课程思政建设，积极构建四政育人、专业育人、文化育人、实践育人“四位一体”的德育体系，将思想政治教育贯穿教育教学全过程，3月12日上午，会计学院在广恩大楼103会议室召开会计学院课程思政教学研究特色化示范中心研讨会，并参与了中国会计学院主办的《新会计与专业课程思政研讨会》线上会议，会计学院院长祝利芳、党委书记梁鹏、副院长刘金金、各教研室主任以及会计学院课程思政教学研究示范中心的全体成员参加了此次会议。



会议伊始，祝利芳院长介绍了课程思政教学示范中心建设的重要性和意义，鼓励课程思政示范中心全体成员要积极寻求专业教育与思政要素的有机结合点，要在教学环节多角度、多层次的融入思政元素，努力营造课程思政建设的氛围，同时要积极观摩

学习优秀院校课程思政建设经验，助力我院课程思政教学研究中心取得优异成绩，以实现课程思政全面高质量建设。



接着，全体成员观看了中国会计学院主办、暨南大学承担的《新会计与专业课程思政研讨会》，本次研讨会共分为两个环节：一是6所优秀院校分享课程思政建设经验；二是圆桌论坛沙龙。上午的会议由首都经济贸易大学杨世忠教授主持，暨南大学校长宋献中教授、中国人民大学王化成教授、上海财经大学会计学院副院长朱凯教授、广州大学校长魏明海教授分别进行课程思政建设分享。首先，宋教授从“新会计人才培养探索与实践”的角度出发，提出建立快速迭代的机制的必要性，同时指出思政课程要与社会价值相适应，要润物细无声地融入到教学的每个环节，不同院校要因校制宜地打造课程思政体现，坚持高质量发展、绿色发展；接下来王教授从“传统文化嵌入式的财务管理教学”的角度出发，提出应把传统文化融入思政元素，他认为商业向善科技

向善，才能爱满人间，思政融入底蕴深厚、人文情怀方能自然流露；随后，朱教授以“五要素”重构公司财务决策体系-兼谈如何拓展公司财务教学中的思政元素”为主题，从财务决策本身的要素去阐述如何融入思政元素，通过言、讲、传、谈四个方式进行课程思政建设。

下午的会议由广东外语外贸大学南国商学院执行校长王华教授主持，暨南大学谭有超教授、西南财经大学会计学院院长马永强教授、南京财经大学会计学院院长姚文韵教授分别进行了经验分享。首先，谭教授通过“会计课程思政案例分享”对课程思政建设进行了深入细致的分析，他认为，理念是前提，师资是基础，课程和教材是关键；场景化教学是重要载体，因此，思政教育一定要有场景，不能脱离实际；随后，马教授从“新技术背景下会计职业的未来发展：挑战与应对”的角度出发，认为新技术的发展给会计职业带来更多的机会，职业陷阱会随新技术的发展消失，为高校培养高端会计人才搭建了平台，同时，他认为未来的企业管理是综合管理，并从教育变革和人才培养角度，提出“3+1”的实践育人模式。最后，姚文韵教授以“启智润心，数智赋能”为报告主题，介绍了南京财经大学会计学院如何通过“党史中的财经故事”系列微课程等途径来培养学生专业素养和家国情怀的人才培养理念与实践经验。



最后圆桌论坛，叶康涛教授、黎文靖教授、陈德球教授、郑国坚教授分别针对“新文科背景下会计人才培养体系建设探讨”发表了个人见解。陈教授提出应将管理和会计、管理和金融融合发展，开发新的课程，要对传统的课程进行改造升级以提高人才培养质量；郑教授提出医疗健康交叉研究，对实现国家发展战略具有建设性意义。最后，中国会计学会副会长刘永泽教授作总结发言，他认为新会计问题和课程思政问题刻不容缓，重塑与时俱进的会计课程体系成为时代发展的要求。

此次会议既有高度，又有方向性，内容既接地气，有具体的落地方案，又高屋建瓴，有非常高的真知灼见，对我院课程思政教学研究特色化示范中心的建设具有重要意义，全体参会人员深受教育，受益颇丰。

外语学院组织教师线上观摩“第六届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛”

3月19日至20日，第六届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛在北京召开。论坛主题为“理解中国，沟通世界”，由北京外国语大学、教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会、教育部高等学校大学外语教学指导委员会与中国高等教育学会外语教学研究分会联合主办。我院教师分教研室以线上线下结合的方式全程观摩了论坛。



观摩现场

本次论坛主旨发言有中宣部国际传播局副局长陈雪亮，教育部高等教育司副司长武世兴，中国原驻英国大使查培新，北外党委书记王定华，省委常委、副校长孙有中，湖南师范大学党委书记蒋洪新，浙江大学副校长何莲珍，天津外国语大学校长陈法春，武汉理工大学校长杨宗凯，BOSS直聘研究院院长常濛等。各位

领导和专家从党和国家赋予外语教育的新使命，共同探讨了中国高等外语教育发展的新方向。

我院院长王勃、大学英语教研室程玮、教师魏玉喜以《跨文化思辨育人理念指导下的大学英语课程思政实践路径》为题，在第二分论坛上做了发言分享，以我校使用《新未来大学英语》教材的课程思政教学设计思路为例，系统展示了我校大学英语教学成效及在教师发展方面所做的探索。



王勃院长做线上分享

我院各专业教研室根据专业建设与教学改革关注的核心问题，重点观看了大学英语课程思政教学创新论坛、英语专业新文科建设、多语种教育、教学之星大赛等专题论坛。从云端交流学习中汲取智慧，结合我校教学实际，寻求改革创新的新思路与新方案。

全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛是中国高等外语教育一年一度的盛会，论坛站位高远，“启发外语人立足大局、规划布局，凝心聚力、铸魂育人”。我院将通过教研活动持续学习高端论坛的精彩内容，把握高等外语教育发展新格局与改革新

方向，结合校长本学期工作报告精神，强内涵，促发展，踔厉奋进，笃行致远，开创我校外语教学新局面，全面提高人才培养谱新篇。

建工学院组织教师参加全国土木工程类院校一流课程建设与申报技巧指导培训会

为贯彻落实教育部《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》、《关于一流本科课程建设的实施意见》文件精神，响应我校“能力作风建设年”活动，我院于3月26日-3月27日，组织全体教师参加全国土木工程类院校一流课程建设与申报技巧指导培训会。



培训现场

根据疫情防控的需要，本次培训依托全国高校教师网络培训中心采取线上培训形式。培训包括六部分内容：虚拟仿真国家级一流金课建设选题、组织与申报；土木类专业一流课程建设改革与实践（涉及线上、混合和虚拟仿真）；线上线下混合式教学创新与实践；国家级一流课程：土木工程施工课程建设与申报（线

下一流课程)；一流课程怎样建成的；虚拟仿真实验教学一流课程申报经验分享。本次培训组织形式新颖，专家教授知识点剖析深入，授课内容紧扣主题，授课过程中采用自己已获批的国家精品课程案例进行讲解，整个培训活动取得了良好的效果。

通过本次培训，为我院教师准确把握一流课程申报要点，提升教师课程教学设计能力，引导我院教师聚焦内涵建设，积极开展课程建设和“以学生为中心”课堂教学改革，抓住推进课程改革创新契机，把深化教育教学改革的成果落到课程建设上来，为青年教师业务水平的提升起到了积极的推动作用。

马院召开“守正创新 立德树人”思政课教师座谈会

为全面贯彻党的教育方针，充分发挥思想政治理论课的主渠道作用，不断提升思政课教师教学能力，3月18日下午，我院召开了“守正创新 立德树人”教师座谈会暨重温习近平总书记在学校思政课教师座谈会上的重要讲话精神。会议由张党诺院长主持，全体无课教师准时参加。

座谈会上，张党诺院长带领大家重温了习近平总书记2019年3月18日在学校思想政治理论课教师座谈会上的重要讲话：思政课作为落实立德树人根本任务的关键课程，其作用不可替代，作为思政课教师，希望大家始终坚持正确的政治方向，提高政治站位，做到守土有责、守土负责、守土尽责。习近平总书记提出的“六个要”：政治要强、情怀要深、思维要新、视野要广、自律要严、人格要正，就是对我们思政课教师的基本要求。在以后的工作中，大家要在理论知识储备、教学手段创新、师生关系构建上多下功夫，按照“八个相统一”的要求不断推动思政课改革创新，增强思政课教学的实效性。随后，张党诺院长结合我院近些年思政课建设的经验，从总书记全面论述思政课教学、新时代高校思政课创优的六行动、高校思政课改革创新的几对关系等三个方面谈了自己对如何打造我院思政金课的看法。



重温习近平总书记“3·18”重要讲话精神

在交流发言阶段，张艳红老师表示：“思政课内容的学理性至关重要。办好思政课的关键在教师，教师讲好思政课的关键在提升教师的理论水平。因此，在以后的教学中，可以结合各课程特点，多进行教师之间的学术交流，不断提高教师的理论水平，从而更好的引导学生。”姚丹霞老师表示：“作为一名高校思政课教师，我始终以习总书记讲话中提出的“六个要”和“八个相统一”来要求自己，不断探索课堂的学理性、知识性、趣味性，注重发挥思政课的价值引领作用，努力达到最佳的教学效果，实现教学目标。”



张艳红老师交流经验

张党诺院长认真听取了老师们的意见，也对老师们提出的问题和困惑一一作出了解答，指出思政课教师要不断提升育人能力，在课堂教学中不能一味重理论讲授而忽视价值引领，同时也对如何总结、凝练、提升、推广思想政治教育工作的“郑商经验”做出了具体安排。

通过重温习近平总书记在學校思政课教师座谈会上的讲话精神，大家一致表示，要在习近平新时代中国特色社会主义思想指引下，把落实立德树人根本任务落实落细，谱写思政课教学改革创新和学校建设发展的新篇章。

加强新商科课程思政建设的路径探析

2020年5月教育部印发《高等学校课程思政建设指导纲要》，进一步明确了课程思政建设的重要意义、目标要求和内容重点，并结合专业特点对分类推进课程思政建设给予明确指导。商科教育作为我国教育体系中的重要内容，涉及经济学、管理学学科的近百个专业，商科人才的培养对服务国家经济发展、国家战略和全球治理大局具有重要意义。

一、新商科人才培养的要求和课程思政建设的指导思想

新文科建设对增强国家综合国力，提升国家文化软实力具有重要作用。其中新商科作为融合现代新技术的综合性学科，其人才培养既要服务国家经济发展、国家战略，同时要适应新技术变革的现实需要和日益复杂的国际环境，努力构建世界水平、中国特色的人才培养体系。新商科的发展，需要培养大批熟悉我国国情，了解党和国家的方针政策，具有科学精神、创新精神和使命感、责任感的建设人才和管理人才。

新商科的建设首先要坚持社会主义办学方向，紧紧围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这个根本问题，扎根中国大地，立足中国实践，服务国家发展。其次要把握时代脉搏，积极适应和融入新技术革命，优化课程体系和人才培养结构，培养学生的创新思维和创新能力，为推动新技术应用、国家经济发展和全球治理做好人才储备。

课程思政建设是全面落实立德树人根本任务，提升立德树人成效的根本性举措。新商科课程思政建设要全面贯彻党的教育方

针，坚持用习近平新时代中国特色社会主义思想铸魂育人，积极探索新时代商科人才培养的规律和方法，大力弘扬中华优秀传统文化，创新中国的管理理论，把做人做事的基本道理、社会主义核心价值观的要求、实现民族复兴的理想和责任融入课程教学中，培养学生提升综合素质、创新能力和社会责任感，做敢于担当、面向未来的社会主义建设者和接班人。

二、新商科课程思政建设的内涵和主要内容

加强新商科课程思政建设，需要深入挖掘各门课程所蕴含的思想政治教育元素和所承载的思想政治教育功能，用鲜活丰富的思政元素去提升新商科课程的思想政治教育价值和功能，实现知识传授、能力培养和价值引领有机统一，增强学生的使命担当。

一是加强理想信念教育，增强政治认同。坚持社会主义办学方向，坚持马克思主义指导地位，引导学生了解世情国情党情民情，增强对党的创新理论的政治认同、思想认同和情感认同，树立共产主义远大理想和中国特色社会主义共同理想。注重把爱国主义、民族情怀贯穿渗透到专业课教学中，增强学生的国家认同与民族认同，增强成为担当民族复兴大任的时代新人的使命感和责任感。

二是弘扬社会主义核心价值观，厚植家国情怀。把培育和践行社会主义核心价值观融入课程教学全过程，弘扬主旋律，传播正能量。把国家意识、社会责任意识和公民的价值要求融为一体，加强法治观念、社会公德、职业道德、家庭美德、个人品德教育，引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，不断提升道德修养，丰富学识素养，正确认识社会价值和自我价值的关系，奉献社会、服务人民。

三是开展中华优秀传统文化、革命文化及社会主义先进文化教育，提高文化修养。坚持以文化人，以文育人，把中华优秀传统文化、革命文化和中国特色社会主义先进文化有效融入到教学中，丰富学生的精神世界，培养高尚的文化修养。引导学生深刻理解中华优秀传统文化的思想精华和时代价值，引导学生传承中华文脉，丰厚文化底蕴；将红船精神、井冈山精神、长征精神、延安精神等红色精神文化融入到教学过程，增强大学生战胜困难和风险、为新时代不断奋进的精神力量，培养学生的奋斗精神；加强中国特色社会主义先进文化教育，大力弘扬以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神，增强学生的文化自信。

四是开展人文精神和创新创业教育，提升职业素养。结合商科课程的知识性、人文性，围绕职业道德、职业伦理、双创精神等，加强科学精神和实践精神培育，培养学生经世济民、诚信服务、德法兼修的职业素养。在教育过程中强调价值观的同频共振，使课程教学不仅传授知识，培养学生发现问题、解决问题的能力，更是帮助学生锤炼心志和养成品行的过程。同时，着眼于新商科的时代性和开放性，引导学生主动了解科技革命和产业变革，了解商科与其他学科融合发展的现状和新业态的发展趋势，培养学生养成终身学习的习惯，激发学生的创新精神。

三、加强新商科课程思政建设应把握的原则

统筹推进，协同联动。课程思政建设是高校加强人才培养的一项系统性工程，高校要高度重视，加强顶层设计、系统规划，各有关部门和教学单位协同配合、互相支持。要形成学校党委统一领导、各部门密切配合、教学单位着力推进、教师发挥主体作

用的工作格局。认真制定课程思政建设实施方案，设计优化教学目标，改革教学方法，并大力发挥马克思主义学院在思政课程建设方面的示范作用，与商科学院做好课程思政的共建，推动课程思政与思政课程同向同行、协同推进。

专业主导，加强研讨。教学单位是课程思政建设的重要组织者和推动者，要充分发挥商科各专业在课程思政建设中的主导作用。注重发挥系（教研室）主任、课程负责人和教师党支部在课程思政建设过程中的重要作用，强化其对课程的思想价值引领功能的把关作用，研究确定示范课程及各门课程的思政建设目标、体现课程思政内容的教学大纲、教案等教学材料，最终形成可推广的课程思政教学范式。要强化专业思维，加强教学研讨，强化集体备课，开展教师间课程思政观摩交流，逐步打造课程思政、专业思政和学科思政的一体化思政育人体系。

教师主体，用心设计。教师是推进课程思政建设的直接实践者，教师的自身素质和业务水平是影响课程思政的重要因素。要坚持教育者先受教育的原则，强化教师的育人意识，提升教师自身思想政治素质和教书育人能力；同时，教师要创新教育教学方法，用心、用情、用功研究所教授课程的思政元素，做好课程设计，潜移默化地将课程思政教学内容融入到教学中，在有机融入中实现知识传授、能力培养和价值引领有机统一，增强课程的思政价值，提升课程育人的实效性。

突出特色，以点带面。在推进课程思政建设过程中，要围绕学校的发展目标和商科人才培养的要求，充分挖掘商科教育中所蕴含的思想政治教育元素，找准课程思政的切入点，凝练形成具有商科特色的课程思政育人目标和要求，特色化推进课程思政建

设。建设中坚持以点带面，对各专业遴选出的示范课程进行重点建设，及时总结经验做法，形成亮点和特色，并逐步全面推开，实现所有专业课程思政全覆盖，确保每一门课、每一名教师都能发挥好育人作用。

强化保障，固化成果。完善课程思政教学督导和评价体系，建立由思政课教师、专业教师和相关专家组成的课程思政督导队伍，对课程思政教学成果进行监督和指导，同时完善学生评教体系，对课程思政授课效果进行客观评价。在积极实践课程思政的过程中，总结凝练好的制度、做法和经验，形成可延续可复制、推广价值高的建设成果和案例，为提升专业育人效果提供借鉴。开展课程思政项目研究和优秀教师比赛，打造一批课程思政品牌课程，逐步形成品牌效应。

四、深化新商科课程思政建设的路径探索

强化价值塑造。立德树人是高等教育的根本任务，每门课程都是育人资源，承担育人责任。要站在党和国家发展的高度和构建“大思政”育人格局的角度，全面贯彻党的教育方针，紧紧围绕坚定学生理想信念，有机融入中国特色社会主义和中国梦教育、社会主义核心价值观教育、中华优秀传统文化教育等，分析其与政治、经济、社会、文化、生态文明建设之间的作用和影响，强化对新商科专业课程的理解，增强课程对学生的吸引力。同时，在教学设计中注重贯穿职业道德理念，将我国发展历史、重大事件和重要人物与培养学生的人文情怀、个人品格、道德情操有机结合起来，引导学生学会做人做事，使学生在学习专业知识的同时，心灵受到熏陶，理想信念和世界观、人生观、价值观得到培养和塑造。

推进专业育人。将思政育人贯彻在各门课程的教材建设、课堂教学和实践中，多环节加强对学生的内化引导。坚持“思政进教材”的理念，大力强化经济学、管理学、会计学等商科基础课程教材的思政内容建设，充分彰显中国立场、中国实践、中国信心。坚持“思政固化到课堂”的理念，课堂教学中增加社会热点问题和国内外发展动态分析，引导学生在分析问题中培养理论思维，增强辨别能力，提升政治素养。同时，拓宽专业课程的教学场域，大力强化商科学生的社会实践，把思政小课堂同社会大课堂紧密结合，引导学生自觉参与社会实践，将专业素养、政治能力与社会发展紧密结合，坚定跟党走，奋进新时代。

创新教学模式。组织开发商科各门课程的思政教育资源，对中国特色语境下经济学和管理学的理论和实践进行归纳总结，多方构建思政育人案例库。探索“网络德育”的思政教育模式，搭建资源素材供给平台，教师运用互联网云平台的技术，实现课程精品资源共享和课堂实时互动与学生学情分析三项功能需求。创新商科教学模式，探索实施场景化教学方式，通过案例讨论、理论辨析、小组汇报等形式，把经济社会中的真实案例搬进课堂，把价值观培育融入专业课程，提升学生对思政育人的接受度和代入感，通过沉浸式、渗透式的“隐形教育”，让立德树人“润物无声”。

讲好中国故事。新商科的建设是不断完善学科体系、学术体系和话语体系的过程，在课程思政建设过程中，要合理设置授课话题，授课语言既要有思想性、理论性，又具有亲和力和针对性。要紧密结合我国的经济发展和治国理政的实际，结合中国企业的本土化实践，挖掘建国以来我国国有企业的优秀管理案例、成功

做法，用事实和实践说话，讲好中国故事，让学生对中国特色社会主义的经济发展、企业管理理论与实践、会计监督和财务管理等有深刻认识，提升学生的民族自豪感与认同感，从学生内心深处激发爱国热情。要深入挖掘我国历史上的管理思想、优秀实践和先进做法，善于使用学习强国等平台资源，用当代中国成就鼓舞学生；深入分析我国的经济发展和企业管理现状，把职业道德、民族大义、诚信廉洁和为人民服务结合起来，用生动的案例阐述劳模精神、企业家精神，让学生知晓中国企业付出的努力、取得的成绩，体会奋斗精神，与我国的经济发展和进步产生共情。

同时，新商科课程思政要有国际视野和开放的心态，让学生了解我国企业组织在国际化合作中发挥的大国担当，以及为人类命运共同体的构建所作出的贡献。使学生有民族担当，增强使命感和责任感。要用理论说服学生，用真理力量引导学生，注重启发学生，以情感人，让课堂教学既有学术性又有生动性。课程要体现中国心、饱含中国情、富有中国味，用真实鲜活的素材，引发学生的思想共鸣和情感共振。

促进学科思政。着眼于新商科人才培养的要求，推动课程改革、教材建设和教学方法创新，实现思政教育与专业教育、学科发展有机统一，打造特色精品课程群，形成课程思政新常态。了解学生多元思想动态，有效进行引导，帮助学生们提升辨别能力，深入推进“三全育人”工作，把提升人才培养质量的追求内化为教师的共同价值追求和行为自觉。紧扣时代发展，大力加强对新商科的研究，激发学生求知需求，培养学生了解和掌握大数据、物联网、云计算、人工智能等新型信息技术，加强对工业、农业、金融业、物流、服务业等行业和产业发展趋势的了解，做好复合

型知识的储备，培养学生开拓学科视野、优化知识结构，增强开拓创新的进取意识，实现知学——博学——卓学的渐进式提升，实现由“合格的职业人”到“社会主义建设者和接班人”的身份转变。通过不断深化课程思政建设，持续推进专业思政、学科思政，引导学生成为有理想、有本领、有担当的新时代新青年，构建体现国家情怀的特色商科人才培养体系。

（信息来源：《中国高等教育》，2021年第10期）

“行动学习”：“行动—反思”模式在大学教学中的应用

大学教育是国家培养人才的重要途径，大学教学要做到三个转变：“教师从知识传授者向学生自主学习的引导者转变，从教材的执行者向课程的开发使用者转变，从关注教学结果到关注教学过程转变。”大学教学除了在于使学生获得专业的知识外，也在于培养学生的推理、批判思考等高阶的认知技能。如何兼顾学生知识的获得与高阶技能的养成，“行动学习”理论认为，在知识传授过程中学习者是知识建构的主体，在行动的实践探索中学习者更容易理解抽象的概念、统整知识。基于行动学习理论，探索“行动—反思”教学模式，逐一从教学目标、学生的预估、教学程序及教学评量等要素来建构教学的步骤。

一、“行动学习”理论的流程与要素

“行动学习”源自经验学习理论，它的创始人是被称为“行动学习之父”的英国管理学家雷格·瑞文斯。经验学习论者认为学习是个人获得一连串知识经验的过程，在这个过程中对已有的知识经验进行反思，之后对此反思概念化命名，并与其它经验进行联结用于指导后续的学习与行动。源于相同的观点，行动学习理论强调知识与实践的关系，瑞文斯在《行动学习的本质》书中提出学习是结构性知识与行动反思的结合，即“ $L=P+Q$ ”的理论公式。20世纪90年代末，美国学者马奎特在《行动学习进行时》中发展了行动学习的理论公式： $AL=P+Q+R+I$ 。公式中P（Programmed knowledge）意为“结构性知识”，Q（Questioning）是指“质疑或洞察性提问”，R（Reflection）“反思”，I（Implementation）“执行”，AL（Action learning）即为“行动

学习”。该理论认为只有把结构化的知识、质疑、反思、执行结合起来，才是完整有效的学习，学习过程是传授知识、分享经验、创造性研究解决问题和实际行动四位一体的过程。该理论最早应用于知识灌输式组织的训练革新，主张以成员为主体组成跨组织的学习团体，团体通过讨论对话分享管理技能与经验，组织成员因不同社会脉络经验的支持而获得解决复杂问题的能力发展。

瑞文斯对“行动学习”没有给出明确的定义，他认为定义太过确定会限制行动学习的发展，这一主张客观上促进了学界对行动学习理论的研究。英国学者麦吉尔和贝蒂就将行动学习定义为：“行动学习是一个以完成预定工作为目的，在同事支持下不断地反思与学习的过程。通过行动促进学习，在行动参与者通过解决工作中遇到的实际问题，反思经验相互学习和提高。”学习行动历程是“反思—行动—再反思—再行动”的不断强化的过程，小组成员在学习中不断把获取的新经验转化为知识，用于实践指导下一行动学习。行动学习理论流程是一个行动与反思交互更迭的循环历程，当代管理学的理论大师克里斯·阿吉里斯以“单循环圈”（Singlelooplearning）和“双循环圈”（Doublelooplearning）来说明行动学习的动态历程。

单循环圈的过程为经验、反思、概化、测试四个阶段的循环，在单循环中学习者利用各种经验性知识，对问题进行反思而获得一些洞察或概括的结论，形成行动或行动计划在团体活动中开展实际测试，如此循环不息；单循环学习是在肯定已有知识的假定下思考如何达成目标的，并不否定已有的经验观点。双循环圈涉及了派典（知识判断）的转移，对事件看法的假定前提受到挑战，为彻底的解决问题，或进行创新而改变内在的价值认可，并付诸

行动后形成新的理解；双重循环学习对假定现象与经验知识重新质疑，结果造成过去的典范发生裂解，形成内在价值的深度转移，亦即是反思的转化。双循环学习解决了单循环经验受到质疑导致的学习中断问题，需要以新的观点审视学习计划与目标，通过典范转移开始新的行动学习循环。

“行动学习”虽然没有形成一致的概念，但学界对其强调学习与行动间的密切关系是完全认可的，它一方面重视学习者的主体性作用，另一方面强调小组成员的持续对话与反思对知识建构的促进。因此，研究者对行动学习构成要素的看法较为一致，马奎特主张“六要素”说，国内学者高松提出“五要素”说。结合瑞文斯《行动学习的本质》提出的九种要素，我们认为行动学习开展离不开“问题、促进者、小组、结构化知识、质疑与反思、行动与学习”六种要素。“问题”是行动学习的出发点和目标，明确关注对象，提出问题是行动学习成功的第一步；“促进者”是学习小组管理的引导者，他在自身行动的示范下鼓励成员克服困难承担责任，对参与者行为进行纠正控制；“小组”是学习行动团队探索的基础，发言者根据倾听小组其他成员非判断式的建议，帮助个人发现解决实务问题方法；“结构化知识”是关于完成某项任务的理论知识和专业知识，是关于“如何做”的行为和步骤，它包括一切为了信息转换活动而采取的具体操作程序；“质疑与反思”是行动学习的核心活动，学习者通过对经验、假设的质疑反思，重构知识理论体系，优质快速地提高项目运作质量。“行动与学习”是一种“做中学”，经由行动实践检验先验知识与假设判断，通过反思行动后形成的后设经验再指导学习行动，学习因而形成行动与反思的循环。

二、“行动学习”中的行动与反思

行动学习理论核心要素是行动与反思，美国当代“反思性教学”思想的倡导人唐纳德·舍恩，就在发展杜威“实践认识论”基础上，运用瑞文斯的“行动学习”法，从实践认识与反映实践方法的关系确立知识的立场，提出“行动中反思”（Reflection-in-action）。这一概念核心主要有两组构成，一组是反映行动与知识关系的立论基础的概念，包括“行动中的内隐认识”“对行动的反映”与“行动中的反映”。人在实践行动中，以独特的方式显示出足够的知识，但却是很难对其进行描述，舍恩认为知识是隐含在行动之中的。因此，任何专业工作都依赖行动中的反映，甚至人在有意识的使用先验性知识时，还在按照行动中的认识方法操作执行。另一组是反映实践者实验探究立场的相关概念，包括“情境反映对话”“行动探测实验”等。舍恩对“反思”概念的内涵进行了丰富，反思不仅指思考过去的事情从中总结经验教训，更隐喻把客观事物的实质表现出来，指有机体接受和回答客观事物影响的活动过程。舍恩的“反映思考”与“行动中反映”所指涉的不只是“思考”，而是涵括了思想、情感与行为表现的对话活动（自己与自己、他人以及他人与自己）。“行动—反思”是实践活动及其作用和后果的整合建构过程，经由对话行动而推进实践者的探究。

促进反思探究的重要行动是学习小组中的成员对话。有效的反思是一种语言交流的行动过程，如果没有语言对话，反思就仅限于个人的领悟。在学习小组中陈述者向团队成员对话陈述经历或问题，这既是对已有的行动前反思和行动中反思的回顾，也是行动后反思的进行状态。相对而言，小组成员观点、态度、反应、

感受等各种形式的信息反馈，也会大大促进陈述者的反思。对话促进了反思，按心理学的观点，对话反思源于两种类型的认知：分离的认知（Separated knowing）和连接的认识（Connected knowing），分离的认知强调语言对话的表达能力，视知识为外在客观的实体，认知功能重点在于批判与管理中的现实运用；而连接的认识则重视连接自己和他人观点之间有意义对话的关系，并将这种关系加以连接，不具批判的功能，经由同理而学习视新知识为主观的建构。行动学习对两种认知类型的对话方式都是接受的，若是参与者以分离方式来进行对话，则团体成员会根据客观标准来检视陈述者的命题，表现出建设性敌对争议的态度，以批判、推理的方式来进行反思测试成员问题陈述的正当性。如果参与者以连接方式来进行对话，则团队成员就会暂时舍弃促进者的裁判，而改以共同体经验的方式来做出反应，正如进行的一种信任游戏，根据陈述者所诉说的经验，成员扮演同盟者、支持者，感同身受式的思考陈述者的对话。

在学习行动中如何进行反思，根据布威克班克和麦吉尔提出“反思实践学说”，我们一般认为反思、行动与知识具有五个层次的关系：层次一是反思中的行动，是指在反思中可以使用已有的结构性知识，依学习任务的需要去交错运行获得新的经验知识；层次二行动中的反思，此种反思属于后设性质的反思，通过经由与他人的对话或实务行动的内在检讨，而呈现出新的认识看法；层次三是对行动中反思的叙述，对所觉察的现象进行归纳命名，这种叙述有助于学习团体成员对后续的行动与反思，形成团体暂时性的表达共识，也是一种知识对外的表达和分享；层次四是对行动中反思叙述的反思，这个层次的反思是对上一层次反思

结果深入思考，随着学习行动的持续，学习者需要作更多的决定与反应，因此学习者势必面临更多层次的思维运作，这也有助于他获得更清楚的结论，采取正确的行动；层次五是行动后的反思，行动结束后的反思是持续的内在对话对实践的一种深层检视，这种后反思可以使反思者透过与他人对话，促进批判的反思学习与典范的转移，进而以新的知识采取不同的观点来看待事情，推进行动学习循环继续运转。

三、“行动—反思”教学模式内涵与假定

舍恩在 1983 年出版的《反思实践者：专业人员在行动中如何思考》中，首次将行动、反思和知识的关系研究引入到高等教育教学领域，他提出要突破传统教学的技术模型，对教学机制、流程进行重造。一般认为，较为成熟学习者的反思能力较强，且具备接受他人批判及同等心理，较为适合采取行动学习。在 21 世纪初西方国家大学教学中，行动学习理论多应用于管理学相关专业，以学习小组为课程教学基础，以议题讨论、任务规划、撰写日志、实务反思为方式。有些课程也将交流沟通、质疑性批判、独立思考、信息处理技巧等方法融入课程设计中，行动反思与其他教学方法混合使用，教学方法尚未形成系统模式。行动学习理论引入中国高等教育领域较晚，大多研究应用于反思型教师的培养，注重教师运用多种教学策略丰富教学理论、改善教学行为，且研究多以论文、著作等学术成果呈现出来，教学研究缺乏系统性和可操作性，并没有真正广泛地将行动与反思运用到大学教学实践中来。行动学习教学模式只在台湾、香港地区得到较为广泛的应用。

传统大学的教学方法是按照预定好的教学目标进行知识的

传授，如今，大学教育强调要把教学过程中遇到的实际问题当成研究对象，提倡所有课堂参与者成为行动研究者和反思性实践者。关于行动、反思、知识三者之间的关系，上文已阐释学习活动就是对学习的过程及产生的经验进行反思，逻辑概括获得初步的结论，其后再将新理解运用于学习实践，此一反思行动引发下一循环的反思行动。所以，行动、反思及知识三者彼此具有互动循环的关系。“行动—反思”教学模式主要基于行动学习要素之间的关系，引导学生有系统的对学习小组成员对话进行多次反思，来落实知识的建构，重新整理理论与实务应用于后续的课程学习行动中，组成教学与学习的循环。此教学模式也以教学的四大基本要素“教学目标”“学生”“教学历程”及“评估测量”为架构，以符合教学活动的本质，而非单一的教学技巧或团体辅导活动。

“行动—反思”教学模式根据行动学习与教学要素设置基本假定：知识是个体与环境互动产生的经验，是为了解决问题、参与学习活动等一系列行动经验的结果；学习中的行动可以是课堂或日常生活中解决问题的行动，包括课堂主体探究、课堂中反应，也包括专业的实习、课外调研与数据搜集；行动中的学习凭借反思精炼所学，判断经验的已有认知和后设认知，并使学生养成负责任的态度，是知识、技能、情意的统整；教学中行动与反思的更迭是知识建构的主要历程，学生的反思是随时随地的，产生于学习行动之时，也可能是行动之后的反思，反思的结论对学生行动产生指导的作用，行动与反思交替循环直至问题解决；行动与反思的历程是学生合作的历程，在课堂教学中通过异质学生的对话激励创造性思维产生；多元的评价方式源自教学中学习活动形

式与内涵的多样化，例如小组的讨论、个别的报告、甚至是实际情境的访查等，其学习内涵涉及专业的知识、学习的策略或团队合作的精神等，因此在评量上采取多元的评量方式，对不同面向的表现予以评量；教师应兼具团体咨询的基本素养，认识学生学习的历程与动力、学习倾听、澄清等辅导技巧，扮演好促进者的角色，使团体具有动力并持续运作，确实发挥支持、回馈及促进学习者反思等功能。

四、“行动—反思”教学模式流程与应用

“行动—反思”教学模式主要由教学前的准备、教学中的实施、教学后的评价三部分组成。教学过程形成行动学习对话的互动机制，学生行动促进反思，反思带动行动，在课程教学与实践行动中行动与反思形成良性互动，“行动—反思”模式就是要将行动学习要素与流程融合到大学教学过程中。美国教学设计研究专家梅格等人提出教学目标、行为活动、课程监测是“行动反思”法教学实施的关键。根据行动学习流程以及教学的四大基本要素，建构“行动—反思”教学模式的流程主要包括七个步骤：一是教学目标。教学目标是教学内容、材料、方法选择的基础，能协助教师确立教学方向，目标确定要充分考虑学生的知识体系、兴趣及所处的学习环境；二是预先评估。以教学目标为标准去估量学生所具有的先验结构化知识，包括学生对使用教材、授课模式、学习小组功能的认知，以作为目标修订、教材准备及后续行动学习引领的依据；三是指导教学团体行动训练。指导学生如何形成、参与学习小组，明确“陈述者”“促进者”“参与者”的角色与职责，训练学生在团体内的尊重与合作。前三步流程是“行动—反思”模式教学的准备阶段，为行动学习活动开展提供方向保障。

四是在教学中开展行动学习。教师在教学过程所规划的内容是任务或问题式的，学生为了完成任务而开展相关活动，这些行动既可以由教师设计，也可以由学习团队对话产生，如资料查阅、实际调研、小组报告、实务现场实践等行动将形成学生的经验，进而成为学习者反思的依据，经验引发反思，反思的结果又回馈于学习的行动。五是反思活动。根据成员团体的对话与行动引发学生的学习反思，引发反思是此教学模式的核心机制，如课堂讨论、调研结果分享会使学生产生对行动建议或修正，此种反思随着教学的持续进行，会展现学生多层次认知与后设认知的出现。反思与行动交错进行，学生将反思后获得解决问题的方法用于修正学习，启动学习行动产生一连串新的反思，又回到行动反思的学习循环，此为单一圈模式；如果行动学习团体中引发观点、认知的转移，改以新的观点来思考解决问题的方式，则形成双圈学习模式。六是整合学习归纳。行动学习运作是通过互助、责任态度、投入精神激发学生对知识的探求，在此过程中学生获得是知识、情感、技能的多面向的学习，教师在学生学习行动后进行归纳或引发学生归纳，并比较其与教学目标之间的差异，检视学生的学习成果。七是实施多元综合评价。行动反思学习成果的呈现是过程与问题解决双重的，因此评价方式应采取多元综合性的，评价包括教学评价、学习评价、成果评价，使学习中行动与反思可以真实的被呈现出来。

“行动—反思”教学模式包括课前教学目标的拟订、学生先备知识的搜集、课程的规划、教学流程的设计与实施等，是一个系统性的规划模型。在教学应用上要充分做好课程准备工作：其一，教学行为与行动学习理念结合，教学初始说明教学目标、教

材使用、课程进度、教学方式与课业要求，强调教学目标在于使学生达成理论与行动的整合。介绍行动学习概念、原则、要素及其功能，使学生了解对话反思、行动实践等相关概念；征询学生意见组成若干行动学习小组，推进后续课堂任务的讨论与合作。同时，做好学习行动团体运作训练，按教学计划的示范脚本使学生了解在小组中的角色，对讨论、概念表达、反思等行动进行演练；要充分回顾专业的学理知识，观察学生对话是否带动反思，并适时介入鼓励学生积极对话。其二，根据行动与反思来选择特定的教学方法，在授课活动中要经常运用讨论、模拟、示范、演习、体验、分享等一系列具有行动特色的教学方法，并配助于实验教学与情境教学调动学生多样参与方式，做到“听中学—看中学—做中学—思中学”的有效结合，养成学生思考、协作的学习习惯，以积极、乐观、热情的心态解决学习问题。其三，注意教学的修正，当学习小组成员参与度、信任感、凝聚力下降时，教师要巡视督导学生对话讨论，使小组成员在遭遇学习困难时获得情绪上的支持。当学生及小组对话反思未被充分落实，教师应根据多层次反思的系统设计及时调整部分教学流程，重新规划反思的流程顺序，使系统更具有结构性和操作性。其四，教学综合考评的多元性，根据课程教学设置的实务行动属性，突破试卷笔纸考核为主的传统方式，引入多元具有行动色彩的考核评价模式。注重过程评价，对学生参与学习活动的积极程度进行考核，并计入考核成绩；注重对整合学习经验的评价，要求学生对课程全部内容进行归纳总结，以此强化学生对相关理论的掌握。

“行动—反思”教学模式重点是以学生团体行动来带动学习，教师和学生都要对团队的特性和动力清楚认知，另外也考验

学生的反思、叙述等后设认知能力，整个教学模式可谓复杂。教学现场千变万化，不同学习科目、不同特质的学习者及不同的教师，所形成的教学需求及学习情境不同。因此，理论的模式还有赖于后继不断地在大学的教学现场中实验、观察、验证分析，充实理论内涵提高模式应用效力。在增进教师带领团体技巧的素养，促进成员讨论、对话、澄清及归纳等技巧训练方面，需要从实际教学现场获得更精确的信息，以建构模式通则。

（信息来源：《中国大学教育》，2020 年第 5 期）

教师专业道德建构

——以王阳明“致良知”学说为分析工具

在当前世界范围内的教师专业化进程中,建构教师专业道德作为一种具有普适性的价值诉求,在教育现代化的全球背景之下已成共识。师德的专业化成为当前教师专业化的大势所趋。但是,师德之专业性究竟应如何勘定与建构始终是个难题。在近代世界教育史上,自拉萨尔(Salle, L.)在法国筹建第一所师范教育机构开始,教师职业道德便开始了其专业化进程。1966年,联合国教科文组织与国际劳工组织在《关于教师的地位》中首次正式明确了教师职业及其道德的专业属性(professionalism)。

建构教师专业道德具有历史必然性,但这种历史必然性怎样才能落实为现实可行性?就全球范围来看,教师道德的专业化进程任重道远,对教师专业道德的内涵理解及建构路径的研究亟待深入。

一、文献综述

国外对教师专业道德的研究具有以下特征。第一,研究的切口小。如费拉特(Ferat, Y.)等对教师的拒绝行为进行分析,从教师的拒绝能力这一很小的切口来洞见教师的专业道德结构;第二,重视培养教师的反思能力及推理能力。如奥马尔(Umar, F.)基于中等学校教师反思能力的研究、乔安妮(Joanne, O.)等采用案例研究法对师德推理阶段的研究、加西亚(García, M.)等对职前教师的道德推理能力提升策略的研究等;第三,重视培养教师的关怀素养及移情能力。斯洛特(Slote, M.)以及诺丁斯(Noddings, N.)是美国关怀伦理研究的代表学者,他们的许多学术研究成果已被译入国内。再如伊尔哈维尼(Ilhaveri, N.)等人提出“关怀型教师”(caring teacher)

这一概念，侧重从关怀素养及移情能力等层面对教师专业道德结构展开研究；第四，重视问卷编制或技术工具革新。如托克（Toker, A.）等通过采用教师专业伦理问卷，发掘从外部环境到内部环境的师德优化结构，再如艾玛（Emma, A.）基于道德想象的引导技术等。

国内对教师专业道德的研究具有以下特征。第一，强调从教师职业道德向教师专业道德转型。转型目的是要洞见师德之“专业性”的深层结构，是师德之专业性对其职业性的价值超越。在此过程中，应融合规则取向与美德取向，让规则与美德的博弈统一于美好的教师专业生活之中，把握教师生活的同一性；第二，强调师德的情感维度。代表性的研究成果有《情感教育论纲》、《情感德育论》、《关注心灵成长的教育》、《教师情感表达与师生关系构建操作手册》等；第三，强调知识建构或核心素养。有学者通过研究波兰尼（Polanyi, M.）对个人知识的建构体系，建构了教师知识的四种类型：群体显性知识、群体隐性知识、个体显性知识、个体隐性知识；有学者建构了教师学科教学能力的结构模型；也有学者建构了由六大板块组成的立体性多维度的教师专业发展（包括道德发展）的心理自我结构模型。

综上所述，国外对教师专业道德的研究，优势在于精细化、操作化。但是，对于具有深层价值规定性的教师专业道德而言，精细化、操作化的研究优势无法掩盖其价值无根性的研究弊端。对教师专业道德深层的内在价值根性缺乏足够关注：技术化、工具化、狭义心理学化的师德专业化建构思路，仍然无法摆脱近代西方自启蒙运动以降以科层制及工具理性为表征的外在的教师专业发展思路。无论是心理学领域以积极心理学的兴起为标志的研究范式转型，还是伦理学领域美德伦理学在当代的复兴，都证

明了仅基于外在工具理性的教师专业发展思路必然导致内在目的论层面的深度及延展度不足。

就国内相关研究而言,尽管当前我国学术界对教师专业道德的研究已经取得了诸多研究成果,但仍存在两种需要引起注意的倾向。一是跟随型的量化研究,过于崇尚量化研究,片面效仿欧美教师专业标准、教师专业道德素养指标等,但对量化研究之于教师专业道德的适用边界、国外指标体系在国内的适用边界等缺乏应有的理论自觉;二是无根性的理论研究,在理论深度、解释效度等层面缺乏本体论根基,导致理论研究的浅表化。在此类研究中,西方相关理论的拿来主义倾向明显。

鉴于以上分析,究竟何谓教师专业道德?当前我国的教师专业道德研究应如何避免浅表化及无根性从而向内生型专业发展范式迈进?教师专业道德究竟应如何建构?对上述问题展开深入研究,需要探寻一种适切的分析工具。

二、本研究的分析工具

当前,我国教师职业道德向专业道德的转换进程之所以举步维艰,重要原因之一在于教师专业发展未能清晰区分“教师专业化”与“教师专业发展”。前者主要强调教师群体的、外在的专业性提升,这种专业性是外在的强制性。而教师专业发展则是指教师个体的、内在的专业性的提升,是自我吁求的,即亚里士多德所谓的“实现的”实践型道德。对上述两个概念不加区分而片面强调外在的专业化进程,使得模糊化、群体性的教师职业道德难以内化并生成为与教师劳动的复杂性、创造性、独特性、艺术性密切相关的教师专业道德。而且,许多相关研究往往对教师的知识、技能和态度着力较多,而对更为深层的教师内在情感、认同和自我实现缺乏足够的关注。

如果说一种师德类型属于教师专业道德，那么，这种道德就一定是“出于道德”而非仅是“符合道德”，这与康德（Kant，I.）对道德责任的界定思路相同。教师专业道德的根本属性是其内在稳定的价值根性，其生成路径应侧重于由内而外的建构策略，而非相反。换言之，如果说教师职业道德是一种向外求的功夫，那么，教师专业道德则最终必须落实为一种向内求的功夫。就此而论，教师专业道德兼容了不同的个性特征及道德结构类型，而探寻致内在德性、立内在心性的建构路径，才是建构教师专业道德的适切路径。

王阳明的“致良知”学说是探寻致内在德性、立内在心性的道德理论学说的重要代表，是对朱子思想的合理反思。朱子的“格物穷理”强调“理”在外在的“物”之中。例如，竹子之理就必然存在于竹子之中，故而需要外求格之世间万事万物，格尽了万事万物当然也就穷尽了世间之理。但王阳明的解释与之不同，最容易误解之处在于两个方面。其一，朱子对“物”的解释是世间万物，而王阳明对“物”的解释是“物者事也”，而对“格”的解释则是“格者正也”。亦即，在王阳明的心学体系中，“物”乃是指“心”与“理”的道德意义统一，“随时就事上致良知，便是格物”（《传习录》中卷），“格物”乃是指正心诚意。良知的功能域是道德主体的道德色彩在实际的万事万物之上的投射而共同建构而成之“事”，故而朱子的“格物”在阳明这里变成了“磨事”或“正心”，即“格者正也”。其二，阳明心学在这里的论证范围限定在道德领域之内，“格物”主要是指“正其心”及“致其良知”。而朱子的“格物穷理”并不局限于道德领域。此两处细微区别若不辨明，容易造成对朱子与王阳明相关思想的误读。

在王阳明看来，一方面，道德法则并不存在于道德行为所指的对象上，不能外在地去所指对象层面而求得。例如，若要修“孝”之德性，不能到“孝”的对象（父母或其他长辈）身上去吁求，而必须反求诸己，从自我的内在心性根据上去吁求，“心即理”，发自本心本性的道德自我才是践行道德法则的基础。另一方面，王阳明反对“析‘心’与‘理’为二”，主张打破“心”与“物”的主客二元对立，遵循郑玄之“物者事也”的古训，通过“事”把“心”与“物”合为一体，并强调“事”才是“良知”显现之场域，是复其心体、现其良知的功夫着力点所在。王阳明的“致良知”学说针对“静坐”功夫的弊端，强调在“事上磨砺”的道德实践功夫。亦即，良知虽发乎本心却必须落实于万“事”之“砺”，把朱子的“格物穷理”在道德修养领域内发展成为“磨事”与知行合一，在师德研究领域内具有重要价值。王阳明的“致良知”学说为教师专业道德内涵的深层理解与建构路径研究提供了适切的学理分析依据

三、“致良知”视域内的教师专业道德建构

王阳明的“致良知”学说强调致内在德性、立内在心性。在此分析视域内，教师专业道德的建构路径表征为如下三个层面。

（一）“立志”与专业道德承诺

“立志”是王阳明“致良知”学说之心学功夫论的首要环节。王阳明早年在贵州龙场讲学订立学规之时，曾以四事相规，而首言“立志”：“志不立，天下无可成之事，虽百工技艺，未有不本于志者……故立志而圣，则圣矣；立志而贤，则贤矣。”立志乃是成圣成贤之学的首要环节，王阳明在其少年时代就立下了成圣的理想信念，十几岁时曾提刀立马视察边境，意欲磨砺身心，志于成就一番圣人伟业。

在王阳明的“致良知”学说中，立志乃是致心中那清然之良知之基、之始。“良知”虽我固有之，但良知却常常为生活中之各欲所“遮蔽”，“减得一分人欲，便是复得一分天理”。阳明先生常常以清澈透明的镜子比喻良知之本体，被遮蔽后的良知本体犹如蒙尘之镜，需通过时常立志而除其蔽尘。但是，“立志”是非常困难的，而且带有反复性。在志向确立之后，便需用勇气与毅力将其贯彻至日常生活的点滴之中，不容有一刻的放纵与松懈。“‘立志’固是立定志愿学圣人……（然而）立志并不容易。必须使内心‘纯乎天理而无人欲’，时时刻刻还得聚精会神，警惕慎独。”因此，确立了远大的理想，仍需有坚忍不拔之志，方能拂去镜上日积月累之尘，使良知重新清澈澄明。

在师德研究领域，可以把王阳明所言之“立志”理解为一种深刻而久远的专业道德承诺。“王阳明曾对他的一些学生说，你们还没有立‘必为圣人之志’。学生回答道，我们已经立了这样的志了。王阳明回应说‘若真有圣人之志，良知上便无不尽……’学生们都被吓得流汗，他们明白了完全的立志成圣工夫需要完全的承诺，而工夫又构成承诺。”教师的专业道德承诺是一种对深层的道德自我、道德良知的庄重承诺，该要素既构成教师专业道德的重要内涵，又为践履教师专业道德提供了实现路径。专业责任、道德义务、专业自律、专业精神等，实际上都根源于深层的道德良知所起到的承诺定向、伦理凝聚、动力驱动、功能保障等功能，这是建构教师专业道德的关键环节。

在英文中，职业道德与专业道德一般不加区分，都是professional morality，但由此所导致的弊端不容忽视。教师职业不能仅是一种养家糊口的谋生饭碗，更应是一种对教育价值的内心体认、道德坚守与灵魂呵护。教师职业道德可以仅指对教师

职业技术规范遵守，但教师专业道德还另外涵括了在此基础上的志业信仰，强调位于师德内涵深层的师道崇高。因此，教师专业道德的内涵超越了教师职业作为一种谋生工具的外在道德规范，指向教育价值的内在善，表征为一种自成目的性的价值实现活动：价值目的优先且内蕴于职业工具手段之中，此目的之深层价值载体乃是一种整体不可分割的内在的道德良知与道德自我，外显为道德承诺，这是教师专业道德区别于教师职业道德的核心所在。专业自律、专业责任、专业精神都内蕴于这种整体的道德承诺之中。王阳明强调：“尔那一点良知，是尔自家的准则。”在这种承诺中，教师职业的伦理目的性指向双方而非单方，教师及学生的伦理成长都是这种专业承诺的所指对象。在教师专业道德的范畴内，教师能够体悟到内在的“适切性”和自我效能感。在此基础上，教师专业道德还内蕴了虔诚奉献的含义，对教师自身及学生的幸福成长的每一个方面都赋予深切的爱和承诺。

（二）“知行合一”与专业道德实践

“知行合一”是王阳明“致良知”之重要路径。王阳明所谓“致良知”之“致”，至少包含两层含义。其一是“至”，乃“达到”之意。“致者，至也，如云丧致乎哀之致。《易》言‘知至至之’，‘知至’者，知也；‘至之’者，致也。‘致知’云者，非若后儒所谓充广其知识之谓也，致吾心之良知焉耳。”其二是“做”或“为”，乃躬行实践之意。“良知所知之善，虽诚欲好之矣，苟不即其意之所在之物而实有以为之，则是物有未格，而好之之意犹为未诚也。”王阳明强调实践的道德践履乃是“致良知”的重要路径，或曰必经之途。

王阳明认为，知与行本为一体，在源头处，并未有知与行之分。知中必本包含行，行中必本包含知。其弟子徐爱久未理解“知

行合一”之深意，曾提出疑问：“如今人尽有知得父当孝、兄当弟者，却不能孝，却不能弟，便是知与行分明是两件”。王阳明答曰：“此已被私欲隔断，不是知行的本体了。未有知而不行者。知而不行，只是未知……又如知痛，必已自痛了，方知痛。知寒，必已自寒了。知饥，必已自饥了。知行如何分得开？此便是知行的本体。”王阳明强调若是真知，其中必已包含了行，而行内必已包含了知。“若会得时，只说一个知，已自有行在；只说一个行，已自有知在。古人所以既说一个知，又说一个行者，只为世间有一种人，懵懵懂懂的任意去做，全不解思惟省察，也只是个冥行妄作，所以必说个知，方才行得是。又有一种人，茫茫荡荡悬空去思索，全不肯着实躬行，也只是个揣摸影响，所以说一个行，方才知得真。此是古人不得已补偏救弊的说话。”

在道德实践领域，王阳明强调“真知即所以为行，不行不足谓之知”，“知之真切笃实处即是行，行之明觉精察处即是知。知行功夫，本不可离。只为后世学者分作两截用功，失却知行本体，故有合一并进之说。真知即所以为行，不行不足谓之知”。亦即，在实际生活的道德实践领域，并无明显的道德认知与道德行为的截然两分，道德实践的功夫，知行本为一体而不可分割。只是因为后世学者把道德认知与道德实践区分为两个部分分别下功夫，遗弃了知行原本统一的道德本体，因此才有了知行合一、齐头并进的主张。道德认知与道德行动原本为一物，即为真切笃实之“心之良知”，“心一而已”。道德认知如果不能落实为道德实践绝非道德之知，更非基于良知而发乎外之道德认知。对外在于心性之外的道德规则的知晓与认知，如果不在良知统一体的角度考察，会导致在群体伦理规范的意义上谈论个体道德价值，这只能将个体内在的道德尺度引向道德本体之外的“利益比较”

的物质层面，而不能有效逼近人们心中的价值核心——良知（爱或美善）。个体的道德实践不是对群体伦理规范本身的刻意满足，也不是为了寻求个体之间的“利益平等”抑或“公平”，而是出于保持自身行为美善的精神需求。心之良知，爱或美善是一切道德实践得以可能和一切道德规范得以生成的价值前提。

教师的某种行为是否可以判定为“专业”的道德实践，一定是出于内心深处的价值依据（良知之本体）而非仅拘囿于外在的道德规范。许多道德规范是不断变化着的，甚至是相互对立的。对道德规范的认知不等同于道德认知，真切笃实的道德认知是在道德行为层面的，且这样的道德行为是以心之良知，即内在的价值依据的明晰而坚定作为根基的，这是判断道德实践之“专业性”的重要价值依据。“道德规范告诉我们的是，应当做什么；而价值告诉我们的则是，什么值得去做。获得承认的规范，对每一个接受者都具有同等的约束力，没有什么例外可言。”若不是在“真切笃实”的层面，则对道德规范的认知实为没有获得内心价值认同的认知，对道德个体并不具备实质性的价值约束力。

由此，专业性的教师道德实践至少应同时具备两个特征：一是与外在职业道德规范间的可辨识性和符应性；二是内在的价值善性与精神享用性。后者是前者的价值依据，使前者具备了价值根性，两者之间是外与内，形式与内容的关系，亦如树干与树根的关系。

就其具体落实而言，首先，由于教师职业道德实践可以用是否符合教师职业道德规范来辨识和鉴别，故而其实践路径应为“事上磨砺”的格物功夫。前述研究已表明，“事”乃是伦理道德实践之“场”，是道德功夫的实践场域。而教师之“事”所需处理的伦理关系包含“教师与自我”、“教师与专业”、“教师

与学生”、“教师与教育集体”、“教师与社会”等由内而外、逐渐拓展的伦理规则体系和实践功夫体系。所谓“物者事也”，实际上是在原本没有产生道德意义关联的人或道德事件之间产生特定的伦理道德关联，这种关联需要“真切笃实”的勤勉的道德实践来磨砺，从而使教师专业之“事”具备“庄敬”之专业性的意蕴，马斯洛（Maslow, A.H.）所谓的“再圣化”就是这个道理。教师在与学生相处的过程中无小事，事事皆需磨砺，事事都具有道德影响的实际功能，事事皆应关心和用心。通过对事事的磨砺与体悟，才能逐步致其良知，接近其专业性。

其次，专业性的教师道德实践会带给教师内在的“精神享用性”，这是由于专业性的师德实践根基于教师个体对教师专业内在价值的珍视与确证。师德与其他职业道德相比，其专业性、独特性、不可替代性表征为，我们很难在作为教师的人和作为人的教师之间，在教师的日常生活和工作生活之间，在教师的教育素养与非教育素养之间划出明晰的界线。没有内在价值珍视、确证的师德规则是空壳，仅是关于道德原则、规范、规则的学术性知识或道德的命题性知识（knowingthat），而具有内在价值坚守的师德则表征为道德行动的实践性知识或道德的能力之知（knowinghowtodosomething），前者之知非“亲知”，而后者才是真切笃实意义上的“真知”、“亲知”，可用行为来界定，具有内在的价值依据，可用实际的道德实践、道德行为来表征。另外，王阳明强调“一念发动处便是行”，对道德实践（行）的这种拓展实际上是对内在价值规则的坚守，具有重要的意义。自《中庸》以来，传统儒家认为学问思辨属于知，与行相对待，而王阳明则认为学问思辨也属于行，克服了《中庸》以来把学问思辨和笃行相对峙的义理格局，在知行合一的识度下，主张

学行一体。王阳明“知行合一”说的立言宗旨是去恶念，因为若把知行分做两件，以为一念发动虽不善，然未曾行，便不会去禁止。而现在说知行合一，恶念一发动处便即是行了，就须将这不善的念克倒。而克去恶念，就已是善了，克去恶念，去掉私欲，这也就是“致良知”。

（三）“心外无物”与专业道德境界

“心外无物”在阳明学中具备两层内涵。一是“物者事也”的层面。所谓客观之物，唯有与道德主体产生了内在的价值关联与意义关涉，才能称其为事。故而，世间凡能被称之为“物”者皆是与心（道德的主体性）产生了价值关联者，故而曰心外无物。因此，阳明的心学强调心外无物，与所谓的唯心主义并无关联。二是“家事国事天下事事事关心”之层面。王阳明在其少年时代就立下了“成圣”之人生理想，作为儒家之圣，重要的道德境界是天下万物皆在吾心之内，天下万物皆是吾心所关怀者。唐代杜甫的诗被称之为“诗史”并广为颂扬，重要的原因在于杜甫的诗歌是对当时社会动荡环境之下天下苍生的殷殷关切，天下皆在诗人心内。此处已将道德关切提升至一个至高的道德境界。具体到教师专业道德领域，“致良知”实际上意味着道德主体性的确立，意味着对道德行动者提出了很高的道德境界要求，即必须在内心深处矗立起一个内在珍视、确证、恪守的稳定的道德自我。外在的行为别人是看得见的，可以去指点、评判、监督，但内在的道德良知却只能依据自家体悟，自我涵养，自我监督。所以，“致良知”就不仅仅是一种致教师专业道德的路径，更是涵养师德良知的境界与主体性。

具体而言，师德的专业性以教师职业的不确定性、复杂性、创造性为基础。师德的专业性很难在作为教师的人和作为人的教

师之间，在教师的日常生活和工作生活之间，在教师的教育素养与非教育素养之间划出明晰的界线。故而，师德的专业性就必然表征为一种很高的道德境界，需要一种内在的价值坚守，才能在不确定性之间使得教师个体的内在品性及外在行为万变不离其宗，才能“随心所欲而不逾矩”。亦即，道德主体性的稳定确立才能够保障事事皆与心之主体产生价值关联，达至心外无物之境。教师所遇之事往往繁琐复杂而累心，但由于具备了内在稳定且高竿着的价值坚守，这种道德主体性使得事事皆能从道德层面与心产生内在关联。这种道德主体性表征为一种对职业本身的忠诚、坚守、热情、责任，表征为从职业经由事业并最终升华为志业的专业化进程。职业是靠知识或技能来服务人或社会从而谋生的手段或工具。事业虽进一步，但其中所包含着的教育理想、信念、人生态度、价值追寻、意义关涉等维度仍需向志业的层面提升，内在道德主体性的稳定确立是“志”于其业之重要根基。

心外无物的师德境界吁求师德的纯粹性。师德境界的纯粹性首先表征为职业本身价值的内在指向性：一切为了学生的完善和发展。“一心向着学生”、“教育学是迷恋他人成长的学问”，范梅南（VanManen，M.）的教育现象学命题实际上也是在表述一个阳明心学式的师德境界。亚里士多德所谓的“实现的道德”，实际上讲的也是内在的价值之善是教师职业道德的专业性之皈依。此外，师德境界的纯粹性还表征为以奉献为特征的内在精神享用性。当前，我国教师职业的地位及待遇仍需提高，安贫乐道是师德境界之纯粹性的重要基础之一。但需强调的是，如果这种安贫乐道包含着生活窘迫的无可奈何及怨声载道，则教师遵从师德规范只能算是职业道德而非专业道德。师德的专业性表征为，安贫的奉献是能够收获教育志业本身所带来的精神快乐和道德

幸福的，虽苦虽累却能够真切体悟到师者之乐。

心外无物的师德境界吁求师德的圆融性。在阳明心学体系中，天地万物皆为一体，这也是理在心内的逻辑依据。正是由于这个原因，师德的境界不是无我的，而是我与世界万物融为一体的。王阳明反复申明圣贤之学一定是“为己之学”，强调道德的主体性与道德主体的自身价值关切。唯此，“方能克己，能克己，方能成己”（《王文成公全书·传习录上》）。由此，教师专业道德是私德与公德之合金，其强调的道德境界是天下万事万物皆在吾心（道德的主体性）之内，皆是与吾心产生了价值关联者，皆是吾心所关怀者。

故此，师德之所谓专业性，就不能仅仅表征为学生的发展之善、社会的发展之善，而且天然圆融地包含着教师作为道德主体的自我完善与幸福，“真正好的教学来自教师的自身认同与自身完整”。自教师专业化运动发端以降，教师职业道德的专业化之路就一直被拘囿于现代道德哲学之“自我——他人的伦理不对称性”之中，片面强调道德行动者对他人的关心，而忽视行动者自身的价值追求，从道德意义上贬损了道德行动者的价值和地位。事事关心，心外无物的师德境界，不是不要教师自身的教育幸福，天地万物皆为一体本身就包含了道德主体自身的幸福。失此关切，师德的境界之说就会缺乏理论根基及实际的说服力，专业性的师德建构路径也会随之失去价值依据。

概而论之，依据王阳明之“致良知”学说，可以洞见师德之专业性所内蕴着的内在稳定的价值根性。基于此，教师职业道德得以向深层的专业道德提升，外在于教师个体的师德规范由此获得价值依据。失此，教师职业道德就会由于缺乏内在德性之根而导致外在师德规范的浮虚无依，师德之专业性就会降格为单纯的

技术操作和表面的规范遵循。内在稳定的价值根性以教师专业的内在价值为依据，表征为一种自监督机制，能够帮助教师在内心建构深层稳定的价值主体性，这种价值主体性既能彰显教师专业的内在价值之善，又能涵养教师主体的自我价值之善，是一种“看不见”却在实际发挥着至关重要之统领功能的深层的师德“专业性”。

在王阳明“致良知”学说的分析视域内，建构教师之专业道德，需要三个相互促进、和谐共生的师德实践系统。首先，在专业承诺层面“立其志”，以求万变不离教师专业内在价值之宗；其次，通过“事事磨砺”的教育功夫，通过知行合一之道德实践，逐步澄清、确证、珍视教师专业的内在价值；再次，以师德之专业理想道德境界作为伦理支撑及价值引领，此境界既是奉献的、利他的，同时内蕴着教师作为道德主体对自身幸福的价值关切，其理论基础是“德福一致”的伦理学基本原则。师德的专业理想境界是圆融共生的，以美善育美善，教师专业的内在之善、教师自身的幸福与学生的幸福皆涵蕴其间，须臾不可分离，共同形成建构教师专业道德的合力。

（信息来源：《教育研究》2022年第1期）

尊重教师 服务教学

提高质量 深化内涵



郑州商学院教师发展中心公众号