

# 幼儿教师师德建设的人学思考

李静<sup>1</sup>, 邓诚恩<sup>1</sup>, 罗运龙<sup>2</sup>

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715; 2. 泉州幼儿师范高等专科学校 学前教育系, 福建 泉州 356000)

**摘要:**对“人”的考量是道德和师德建设的应有逻辑起点。马克思人学理论系统地回答了人的存在、本质和发展问题,为师德建设提供了科学的理论基础和价值导向。从马克思人学理论的角度观照幼儿教师师德建设的问题,发现其正遭遇着“人学空场”的困境:师德规范的价值取向与幼儿教师实际脱节;师德建设的环境支持忽视了幼儿教师的本性;师德建设的实施过程轻视了幼儿教师的主体性等。因此,幼儿教师师德建设应走“人学在场”式的建设之路,即以现实中的教师为本,用人性化的手段,建构起“规范中重视人,环境中温暖人,工作中信任人”的长效机制,从而保证幼儿教师的生命在场,满足幼儿教师的合理需求,凸显幼儿教师的主体地位。

**关键词:**幼儿教师;师德;师德建设;马克思人学理论

**中图分类号:**G451.6 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)05-0007-07

习近平总书记在多次重要讲话中提出“教师是立教之本、兴教之源”;“合格的老师首先应该是道德上的合格者,好老师首先应该是以德施教、以德立身的楷模”<sup>[1]</sup>。学界研究的视线也由此聚焦在“师德建设”这个老生常谈的议题上。对我国教育事业发展的软肋——学前教育的师德建设困境,进行深刻反思:缘何一些手段残忍、触目惊心的幼儿教师“虐童”、“喂药”等事件,经媒体频频曝光和刚性规约后依然屡禁不止?为何中国快速发展的学前教育的师德建设如此苍白无力、收效甚微?难道幼儿教师师德建设已到了“山穷水尽”的地步,应该探寻新的出路、新的转向了吗?笔者欲剥开对问题的表象关注,回到道德存在的基点——“人”身上,去思考制约师德建设的问题本质,寻求解决幼儿教师师德建设问题的有效路径。

## 一、对“人”的考量是师德建设的逻辑起点

师德建设是关注教师(人)道德问题、提升道德水平的系统工程。没有人的存在,师德建设也就失去了主体基础和实践载体。师德,即教师职业道德。它是教师从事教育活动所形成的比较稳定的道德观念、行为规范和道德品质的总和,是调节教师与他人、集体以及社会关系的行为准则<sup>[2]</sup>。道德是由人形成的并由人去实践的一种社会意识形态,是调节人与人之间关系的准绳,离开了人也就毫无意义。就道德的本质而言,“道德是人的需要和人的生命活动的一种特殊表现形式”<sup>[3]</sup>。人

收稿日期:2015-07-04

作者简介:李静,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

邓诚恩,西南大学教育学部硕士研究生。

罗运龙,泉州幼儿师范高等专科学校学前教育系助教。

基金项目:2013年度重庆市社会科学规划项目“重庆市幼儿园教师师德建设路径研究(2013YBJ064)”,项目负责人:李静。

性及人的需要是人创造并实践道德的原初动力,人性是道德由社会关系的他律向个体能动的自律转化的中介<sup>[4]</sup>。可以说,人是道德产生、发展的重要前提,道德亦是因人而生,因人而存在的。在反思检讨教师师德的问题时,应该明晰教师作为培养人、使人成人的人,实则是具有“人性”和“师性”双重身份的个体,不能一味要求“师性”而忽略教师充满“人性”的生命存在。因此,对人的存在、人性及人的需要的考量是道德及师德建设的应有逻辑起点。而人学正是立足现实、关注人当下的生存境遇,“从整体上研究人的存在、人性和人的本质、人的活动和发展规律等基本原则的学问”<sup>[5]</sup>。它能为师德建设以“人”的方式发展、实现人的道德提供科学的理论基础和价值导向。

## 二、马克思人学理论和师德建设

古往今来,中外哲学家都没有中断对“人”这个话题的探寻,而马克思批判地继承了传统人学理论,以唯物史观为理论基础,系统、深刻地分析了人的存在、本质及其发展规律等问题,在人学史上开辟了一个崭新的人学景象,具有革命和里程碑的意义。

### (一)马克思人学理论的内涵

#### 1. 马克思人学理论的逻辑起点:“人”是现实的存在

马克思人学思想注重个人的现实规定性,反对通过抽象的、脱离历史的方式理解人。马克思认为:“我们不是从人们所说的、所设想的、所想像的东西出发,也不是口头上说出来的、思考出来的、设想出来的、想像出来的人出发去理解有血有肉的人。我们的出发点是从实际活动的人。”<sup>[6]</sup>马克思人学通过分析人与自然、人与社会的矛盾关系,揭露出人应是自然性、社会性和主体性协调统一的存在。

#### 2. 马克思人学理论的核心:“人”的本质

通过梳理马克思人学理论,人的本质可分为:人的类本质、人的现实本质和人的内在本质。第一,人的类本质是劳动。类本质也就是人有别于其他物种,尤其是有别于动物的特征。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中指出:“一个种的全部特性、种的类特性就在于生命活动的性质,而人的类特性恰恰就是自由、自觉的活动。”<sup>[7]</sup>自由是指人有自主选择性,自觉是指活动的有计划性和有目的性。第二,人的现实本质是“一切社会关系的总和”<sup>[6]</sup>。值得注意的是,它不是指某种单一的社会关系,而是所有社会关系的综合。其中,包括物质经济关系、政治关系和思想关系等。所以,人的现实本质离不开人们在生产关系中的地位和作用,离不开政治、法律等其他社会关系的影响和制约。第三,人的内在本质是人的需要。马克思认为,需要是人从事一切实践活动的原初动因,是把人的类本质和现实本质贯穿并统一起来的纽带<sup>[8]</sup>。没有人的需要,人的实践劳动和社会关系也就不会产生。

#### 3. 马克思人学理论的最终归宿:“人的全面发展”

“人的全面发展”是马克思人学理论的归宿。“全面发展”的内涵包括多方面的规定性,是人的劳动能力、社会关系、自由个性和需要等诸多方面的综合发展。人的全面发展是个体借助能动的实践,通过与外部世界发生全面的对象性关系的基础上不断的发展和超越,从而挖掘出个体内部蕴藏的人类本质、能力、禀赋,自由地展示自己真正人性的历史过程<sup>[9]</sup>。因此,人的全面发展不但指个体生物属性、社会属性的充分发挥,还指人成为社会的人和自我发展的主体。换言之,人的全面发展的核心是主体充分、自由、全面的发展,人的能动、自主、创造的实践过程实质上也是人的主体性的确立、完善和持续提升的过程。

### (二)马克思人学理论下师德建设的发展路向

首先,师德建设要以教师为本。教师不是通过想象或是逻辑推理而来的群体,而是现实生活中

工作着的活生生的个体。师德建设要从教师的真实生活出发,关注教师当下的生存境遇,不能只有规范和统一标准。其次,立足于人的本质,理性看待师德问题。一方面,人是社会关系的总和,社会要给予人性化的支持,即考察、评价师德时,必须把教师置于各种社会关系中综合考察,不能只看到教师的问题,而忽略社会环境的问题;另一方面,需要是实践活动的初因和动力,要重视教师作为人的各种合理需要,即人的物质需要、精神需要以及社会交往的需要等。最后,重视教师主体性的发挥。提升而不是压抑幼儿教师向善的人性,鼓励并帮助其自觉提升道德修养,最终促进教师道德在知、情、意、行及个人能力、综合素质等方面的全面发展。

### 三、幼儿教师师德建设的“人学空场”

幼儿教师作为特殊的教师群体,是影响幼儿身心发展的“重要他人”,其师德水平亦是影响学前教育质量的关键。从马克思人学视阈来反观幼儿教师师德建设的现状,可知其正遭遇着“人学空场”的困境<sup>①</sup>。主要表现如下:

#### (一)师德规范的价值取向:与现实中的幼儿教师脱节

虽然目前暂未出台权威的幼儿教师师德规范,但已有不少观点提出要弥补幼儿教师师德内容的缺位。比如:有学者认为幼儿园教师的师德应该体现在热爱事业、忠于职责、热爱孩子、无私奉献、团结协作、为人师表等几个方面<sup>[10]</sup>。《幼儿园教师专业标准》中也明确指出幼儿园教师以师德为先,要“热爱学前教育事业,具有职业理想,践行社会主义核心价值观体系,履行教师职业道德规范,依法执教。关爱幼儿,尊重幼儿人格,富有爱心、责任心、耐心和细心;为人师表,教书育人,自尊自律,做幼儿健康成长的启蒙者和引路人”<sup>[11]</sup>。从已有观点可折射出,师德规范的价值取向多倾向于社会本位。而社会本位思维模式下的师德建设是服务于社会的,其目的是维护社会秩序、实现社会的稳定和发展。基于这样取向的师德规范难免会忽略教师是自然、社会和意识三位一体的现实存在,而与教师实际相脱离。

首先,师德规范与幼儿教师的生活脱离。幼儿教师作为人亦有生物属性,人的第一要务便是满足自己的各种合理需要,以维护自己的生存和发展。然而据调查显示,现实中,幼儿教师的收入水平一般比小学教师低20%,平均工资每月在1300元左右<sup>[12]</sup>。这与其所承担的繁杂琐碎工作形成鲜明对比。显然,忽视幼儿教师的生存实际,而单一地要求教师“热爱事业”、“无私奉献”,这是明显割裂了人自然性、社会性和主体性相统一的本质,贬低甚至无视人的生物性和利己本性。其次,师德规范与幼儿教师意志脱节。人有意识,能对外物和自身进行思考和判断,而师德规范的提出过程没有一线教师参与,内容条款多是强调个人对社会的义务和责任,如:“忠于职责”、“践行社会主义核心价值观体系”、“爱国守法”、“爱岗敬业”等<sup>②</sup>,个人的权利和自主性被边缘化甚至工具化。如此与教师意志脱节的规范,难免令人怀疑:它能否体现幼儿教师的专业特点并被广大幼儿教师发自内心地积极接受?

#### (二)师德建设的环境支持:忽视了幼儿教师的本性

道德是社会物质生活条件的反映,它的形成离不开外界支持。从人的本质来看,人是社会的产物,需要社会政治、经济、文化、舆论的支持。然而,幼儿教师师德建设的现实环境支持却存在一定

<sup>①</sup> “人学空场”概念在我国最先是由鲁洁教授提出来的,用来描述我国的道德教育“不是以人特别是受教育者为主体的,它所传授的是剥离了人性内涵的空洞的道德规范,在实践中背离了把握人性所特有的过程和规律”。用在此处,意在表示在师德建设中未以“现实的人”为出发点,存在着忽视人性、缺少人文关怀以及建设过程中不尊重教师主体地位等现象。

<sup>②</sup> 《幼儿教师专业标准》中写道“履行教师职业道德规范”,2008年修订版的《中小学教师职业道德规范》内容包括:爱国守法、爱岗敬业、关爱学生、教书育人、为人师表。

偏差。首先,政策支持长期“缺席”或“失衡”,忽略了幼儿教师政治、经济需要。在现行的国家教育政策层面,学前教育存在着许多政策盲区。如:学前教育发展经费在中央财政性教育预算中没有单项列支,一直包含在中小学教育预算中;幼儿教师队伍建设没有单独的职称评定系列,而且长期没有国家培训计划和经费保障<sup>[13]</sup>。国家长期缺失的政策使得同属基础教育之下的学前教育,没有享受到与义务教育同等的重视程度和社会支持,幼儿教师有“教师”之名,也有“教师”之证,却无“教师”应有的社会地位与实际兑现的报酬,使得幼儿教师对身份认识模糊,价值感较低。其次,社会支持存在的偏差掩盖了幼儿教师的现实本质。由于教师“春蚕到死丝方尽”的形象在大众心理已根深蒂固,社会对教师持有较高期望,幼儿教师师德问题容易以被放大的景象进入世人的评价视野。加之媒体、网络铺天盖地的报道以及“一票否决制”的评价制度,使得人们眼中的幼儿教师形象似乎与“低素质、失德、无良”等划上了等号。这些都伤害了大多数幼儿教师的情感,给幼儿教师带来巨大的精神压力,影响了其社会生活的质量。再次,在幼儿园管理体制中缺乏对教师的关怀和尊重,压抑了幼儿教师的精神需要。当前幼儿园管理中存在许多偏差,其中最大的偏差在于过分推崇以物为基础的理性管理范式,将理性管理形式化,淡化了以人为基石的人文管理范式,即以程序化、制度化为主,而忽视了人性化、民主化的管理等<sup>[14]</sup>。此外,幼儿园繁杂琐碎的日常工作、额外的招生宣传任务、形式化的检查考核等,都造成幼儿教师精神需求的缺位。在幼儿教师中产生职业倦怠、幸福感不高的现象也就不言而喻了。

### (三) 师德建设的实施过程:轻视了幼儿教师的主体性

在师德建设的实施过程中,存在着重道德规范的灌输教育和刚性化的规约手段,轻对教师主体性关注的倾向。传统的师德思想建设认为教师的道德成长就是不断地将外在的职业道德规范等要求转化为内在的服从,教师道德的养成就是把教师的职业道德规范灌输和传递给教师<sup>[15]</sup>。于是,道德就蜕化成了形式化、技术化的知识教条,教师则成了亟待填充的“美德袋”(科尔伯格语)。师德教育就被异化为道德规约和知识文本灌输,教师的师德修养则被简单等同为接受、理解师德规范和道德知识的过程。然而,道德是一种实践智慧,如此师德教育割裂了教师道德中知、情、意、行的全面发展,忽略了教师的主体性地位和作用。一直以来,社会容易把对教师的道德期望变为约束其行为的职业规范,倾向通过制定规章制度、设立违规高压线等来规约教师行为。当幼儿教师师德建设淡化甚至丧失了对教师主体性作用的关注,漠视其道德形成的内在动力机制的形成和培养,又何谈实现个体道德和能力的全面发展?

## 四、“人学在场”的幼儿教师师德建设路径

针对幼儿教师师德建设现实中“人学空场”的困境,笔者认为要走“人学在场”式的建设之路:以现实中的幼儿教师为本,用人性化的手段,建构起“规范中重视人、环境中关爱人、工作中信任人”的长效机制。

### (一) 制定重视“人”的师德规范,保证幼儿教师的生命在场

B·H·契尔那葛卓娃在《教师道德》中指出:“教师道德不仅是社会意识的一部分,还是教师个人意识,应该成为一种信念,即成为教师本人内心要求的反应。”<sup>[16]</sup>所以,笔者认为幼儿教师师德规范的制定,既要从社会角度也要从幼儿教师的角度出发,重视人和人的价值,保证幼儿教师的“生命在场”<sup>①</sup>。

<sup>①</sup> 此处及下文提及的“生命在场”有三个层次,即物质生命的在场、精神生命的在场、发展性生命的在场。参考源自周波、徐学福的《试论课堂教学学生“生命在场”的要义及其基本特征》一文,见《内蒙古师范大学学报(教育科学版)》2008年第10期第83页。

首先,保证幼儿教师物质生命的在场。在制定师德规范时,保证有一线幼儿教师的到场参与,可实行教师提议、专家论证、集体决议、合法性及有效性考察等程序。让一线教师参与师德规范的制定,一方面能使规范更切合幼儿教师的工作实际,另一方面过程的庄严感也能以无形的力量感染、约束幼儿教师的师德行为。其次,保证幼儿教师精神生命的在场。师德规范内容要在符合宪法精神的前提下,反映幼儿教师的意志,体现幼儿教师的现实诉求,支持幼儿教师的合法权利,遵循教师职业的复杂性和人的存在价值,将广大幼儿教师的个人利益和需要纳入师德范畴。最后,保证幼儿教师发展性生命的在场。幼儿教师师德规范要和教师的自主发展相联系,要体现和尊重教师的自主性,即符合幼儿教师的发展由外化转化到内化的心理特点,让教师能主动建构有价值的道德知识体系,把师德修养变成一种内在信念,通过不断提高自身能力、完善人格修养,最终实现知识、能力和生命的超越与发展。唯有如此,幼儿教师师德规范才能被教师群体真心接纳,才能凸显师德建设的人文性。

## (二)构建关爱“人”的支持体系,满足幼儿教师的合理需求

师德建设是一项系统工程,师德的形成离不开外部环境和条件支撑。所以,立足于人的师德建设就要创设人性化的支持体系,把关怀落实到幼儿教师生活的方方面面,保障其权益,关怀其心理。

### 1. 加大政策保障力度,相对满足物质需要

首先,针对学前教育领域出现的“政策失衡”和“政策盲区”现象,政府要加快完善学前教育法和幼儿教师权益保障法等法规,保证幼儿教师在经济待遇、社会文化等各方面的权益得以实现。其次,针对现实中存在的幼儿教师付出的劳动之多、面临的工作之琐碎与实际地位之低、物质报酬之少的巨大冲突,政府应落实对学前教育资金的专项补助,增加对幼儿园自聘教师的人员经费投入;根据当地财力基础,在保证师资合格的基础上,提高幼儿教师的薪资水平,但应与其劳动价值基本相符,不能过度提高酬劳。最后,在培训、奖惩、社会保险等方面做到民办幼儿园与公办幼儿园、农村幼儿园与城市幼儿园、“编制外”与“编制内”的幼儿教师待遇基本一致,都具有平等的进修机会,都享受医疗保险、社会养老保险、住房公积金等社会福利,从而缓解幼儿教师待遇的总体性低落的状态,实现幼儿教师的同工同酬,解决幼儿教师的后顾之忧,稳定幼儿教师队伍。

### 2. 加强社会支持,大力提高职业声望

首先,端正社会对幼儿教师的态度。既要给神圣化的教师形象“祛魅”,也不能轻视幼儿教师的专业作用,简单视为负责幼儿吃喝拉撒的“保姆”或陪孩子玩的“孩子王”,要提高幼儿教师的职业意义。其次,要理性看待师德失范现象。秉持一个公正合理的师德评价标准,还幼儿教师以清白的声誉。合理评价当前幼教队伍的师资质量,不添油加醋、刻意放大出现的失范行为。一个幼儿教师的失德行为所激起的“水波涟漪”,不等于所有幼儿教师都有师德问题。幼儿教师不是完人和圣人,而是处在发展和不断完善过程中的个体,教育管理者和家长要予以适度的宽容和理解,尊重每一位教师。

### 3. 实施民主管理,有效填补精神缺位

幼儿园机构要在进行制度化之余加强人文关怀,改变过去简单粗暴的管理方式,倡导依法办事、以理服人、以德感人的工作作风,注重刚性管理的制度化与柔性管理的人性化相结合,实行管理与服务相统一<sup>[17]</sup>。具体的关怀措施有:(1)营造良好的教学互动氛围,可成立“教师工作坊”,对有科研特长的教师予以著书帮助或经费支持,对有才艺特长的教师提供艺术进修机会或技能展示平台;(2)组织“共读一本书,共看一个问题”等集体学习活动,让教师平等交流、合作学习等;(3)关怀教师的生活,提供人性化的服务,开展免费年度体检,对生病住院、生育休假的教师,园方派代表进行慰问;(4)设立“教师活动中心”,丰富幼儿教师的闲暇时光等;(5)及时疏导幼儿教师的消极情

绪,设立“心理健康咨询日”,定期邀请专家来园进行心理健康指导、心理健康诊治等,指导教师用良好的心态对待周围的人与事;(6)设置“心理发泄室”,及时排解教师的心理压力,让幼儿教师置身于关怀、理解、信任、尊重的氛围中,拥有良好的精神状态,从而把失范的行为扼杀在萌芽中。

### (三)形成信任“人”的建设机制,凸显幼儿教师的主体地位

幼儿教师是具有专业知识和专业理念的教师,要给予充分的信任和尊重,明确幼儿教师的主体地位,充分发挥幼儿教师的主体能动性,促进个体的道德内化,最终提升道德水平。

#### 1. 师德教育模式的多样化

师德养成最重要的过程是外在的他律逐渐转化为内在的自律。因此,幼儿教师师德教育方式应关注教师主体自觉性的发展,扭转过去重技术、重工具性的价值取向,重视幼儿教师职业情感、自我发展等方面的人性需求,改变以往单一道德灌输的方式,采取多元化的师德培训模式。

第一,采用引导为主的教育方式。“引导式”的幼儿教师师德教育要淡化培训者的权威意识,利用鲜活的案例和故事来促使幼儿教师主动思考、辨析和领悟;在幼儿教师进行道德认识、道德选择、道德判断时给予适时、正确的引导,将道德规范自然而然地内化于心。在道德内化过程中,需要情感的支持和催化,不存在只有理性而没有情感的思维模式,师德教育要渗透情感因素。培训者要充满情感,才能以情感人、用情化人;再通过开展丰富、感人的道德活动和创设情景,诱发和唤醒幼儿教师的道德情感体验;然后对其情感进行调整和干预,获得对道德规范的深刻理解和感悟,从而不断提升道德境界。第二,采用交流对话的教育方式。幼儿教师的师德教育要营造一个开放、互动的教育环境,转向面向人、信任人的“交往式”培训,鼓励培训者与教育对象间、教育对象与教育对象间展开平等的对话交流。双方真诚、自由地表达自己对现实生活的情感、态度和想法,共同探寻理解师德、理解生活的最佳视角,最终实现在精神层面的共享。

#### 2. 师德发展模式的主体化

教师是师德建设的主体和实践者,只有教师自觉、主动地加强师德修养,建构起主体化的师德发展模式,才可能成为真正的主体。首先,提高幼儿教师的主体意识。幼儿教师师德建设的目的不是用已有的“行为规范”再衍生出大量的“规范行为”,而是要求教师在道德自觉和道德体验的基础上发现其在工作、生活中担负的道德使命,树立“为生命增值而工作”的价值观<sup>[18]</sup>。所以,社会要认可幼儿教师的主体地位,明确主体师德修养的重要性;教师亦要树立主体意识,加强自身道德责任感,彰显个人道德良知。其次,提高幼儿教师的主体能力。道德主体能力主要体现在道德思维能力(主要指道德判断能力、道德推理能力、道德选择能力)和道德践履能力<sup>[9]</sup>。在实践中,幼儿教师可通过记载师德日记的方式,经常审视自己的“经验”和“知识”,自觉摒弃有悖于幼儿发展的思维模式和错误观念,提高应对和鉴别现实冲突的能力;要加强与其他教师、家长、幼儿的交流,尝试着转换角色,站在幼儿和家长的角思考问题,感悟不同师德行为所产生的不同教育效果;增强自身的决断和控制能力,不管社会环境如何,不管是在人前,还是在无人监督的情况下,都严于律己,自发修德、育德,提高自身的慎独意识和承受能力。最后,将外在诉求与内在准则、教书育人的神圣使命与自我实现有机结合起来,形成稳定的德行能力。

#### 参考文献:

- [1] 中国教育报评论员. 教师要时刻铭记教书育人的使命[N]. 中国教育报,2014-05-17(1).
- [2] 汪茹. 教师职业道德与教师心理健康的关系研究[D]. 武汉:华中师范大学硕士学位论文,2006:5.
- [3] 肖雪慧. 论道德的工具本质[J]. 江海学刊,1990(1):8.
- [4] 肖群忠. 道德与人性[M]. 河南:河南人民出版社,2003:6.
- [5] 陈志尚,赵敦华,李中华. 人学理论与历史:人学原理卷[M]. 北京:人民出版社,2004:10.

- [6] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1995:60.
- [7] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集:第42卷[M]. 北京:人民出版社,1979:96.
- [8] 欧顺军. 人学概论[M]. 长沙:岳麓书社,2011:146.
- [9] 梅萍. 论道德教育的主体性与人的全面发展[J]. 武汉大学学报:社会科学版,2003(4):510-515.
- [10] 许琳琳. 近十年来国内幼儿教师专业伦理研究述评[J]. 早期教育:教师版,2011(Z1):10-12.
- [11] 中华人民共和国教育部. 幼儿园教师专业发展标准(试行)[EB/OL].(2011-12-12)[2015-06-10] [http:// www.moe. gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6127/201112/127838.html](http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6127/201112/127838.html).
- [12] 秦旭芳,孙雁飞,谭雪青. 不同办园体制下幼儿教师的生存状态[J]. 学前教育研究,2011(10):28-33.
- [13] 庞丽娟,洪秀敏,孙美红. 高位入手顶层设计我国学前教育政策[J]. 教育研究,2012(10):104-107.
- [14] 李克勤,袁小平. 伦理:幼儿园管理的新视角[J]. 学前教育研究,2008(1):25-27.
- [15] 李清雁. 师德建设研究的现状、问题与展望[J]. 河北师范大学学报:教育科学版,2009(8):91-94.
- [16] 韩忠月. 以人为本思维下的师德建设[J]. 中国成人教育,2012(9):45-47.
- [17] 安姝. 高校思想政治教育载体的人学思考[J]. 中北大学学报:社会科学版,2011(2):77-79.
- [18] 廖文胜. 关于师德的再认识[J]. 人民教育,2004(21):14-16.

## A Marxist Human-Study Approach to the Development of Preschool Teachers' Professional Ethics

LI Jing<sup>1</sup>, DENG Cheng-en<sup>1</sup>, LUO Yun-long<sup>2</sup>

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Department of Preschool Education, Quanzhou Preschool Education College, Quanzhou 356000, China)

**Abstract:** The logical starting point for the development of teachers' professional ethics and morality should be a consideration of "human". Marxist human studies offered systematic answers to the questions of human existence, human nature and human development, thus providing a theoretical basis and scientific value orientation to the construction of teachers' ethics. A Marxist human-study approach to the preschool teachers' professional ethics reminds us of the difficulties the teachers' professional ethics is facing, such as the gap between the value orientation and real facts of teachers' professional ethics, ignorance of the nature of preschool teachers by contextual conditions, and insufficient emphasis on the subjectivity of the teachers. Therefore, the principle of the presence of human study must be followed in developing the preschool teachers' professional ethics, with the real teachers as the target, to establish a long-term mechanism of "emphasis on human in terms of regulations, encouragement on human in terms of supportive conditions and trust on human in terms of their work" so as to put in prominence the preschool teachers' livelihood, reasonable requests and subjectivity.

**Key words:** preschool teachers; teachers professional ethics; development of teachers' Professional ethics; Marxist human studies

责任编辑 邱香华