

基于成长型思维的教师德育能力发展

徐 诣

浙江师范大学教师教育学院, 浙江 金华

收稿日期: 2023年8月3日; 录用日期: 2023年9月1日; 发布日期: 2023年9月8日

摘 要

国家政策层面屡次强调落实立德树人根本任务, 但调研表明, 教师普遍缺乏专业的德育能力。只有透析教师德育能力发展的关键影响因素, 探寻其影响教师德育能力发展的作用机理, 才能科学化地提升教师的德育能力。成长型思维是一种信念体系, 认为智力是可以提高的, 它由认知、价值取向、情感、意志四个要素构成, 是影响教师德育能力发展的关键因素之一。成长型思维通过其四个构成要素影响教师的德育专业知能和专业伦理, 进而影响教师德育能力的发展。

关键词

成长型思维, 教师德育能力, 德育能力发展

Development of Teachers' Moral Education Abilities Based on Growth Mindset

Yi Xu

School of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: Aug. 3rd, 2023; accepted: Sep. 1st, 2023; published: Sep. 8th, 2023

Abstract

The fundamental mission of cultivating virtues and morality has been highlighted repeatedly in national programs, yet research indicates that teachers typically lack professional moral education abilities. Only by analyzing the key factors influencing the development of teachers' moral education abilities and exploring the mechanism, can we scientifically enhance teachers' moral education abilities. Growth mindset is a belief system. It believes that intelligence can be improved. It is composed of four elements: cognition, value orientation, emotion, and will. It is also

one of the key factors influencing the development of teachers' moral education abilities. Growth mindset can influence development of teachers' moral education abilities through its four elements, affecting teachers' moral education professional knowledge, skills and ethics.

Keywords

Growth Mindset, Teacher's Moral Education Abilities, Development of Moral Education Abilities

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2021年4月30日起施行的《中华人民共和国教育法》(2021年修订版)在第一章总则第六条中明确提出“教育应当坚持立德树人”[1]。2022年党的二十大报告再次提出,“落实立德树人根本任务。”[2]国无德不兴,人无德不立。立德树人成为教育的中心环节。然而,实地调研表明,不论是德育学科教师还是非德育学科教师都相对缺乏专业的德育能力[3],这导致教师难以承担立德树人的根本任务。具体表现为:在教育数字化转型时期,教师难以妥善处理学生的网络成瘾、网络欺凌和网络伦理等问题;价值观多元化对基于道德共识的传统德育构成挑战,给教师的德育工作增加了难度。

切实提升教师的德育能力成为教师个人实现其使命的重要突破口。教师德育能力发展固然取决于诸多因素,但与心理层面息息相关的成长型思维会对教师德育能力发展产生较为深刻的影响。透析具有能动作用、富有生命力的成长型思维及其对教师德育能力发展的作用,具有重要的理论和实践意义。

2. 成长型思维的内涵与构成

(一) 成长型思维的内涵

20世纪80年代,卡罗尔·德韦克(Carol S. Dweck)及其同事开创性地提出了智力内隐理论(implicit theory of intelligence) [4]。该理论依据人们对于“智力、能力是否可以发展”这一关键问题的判断,将人的核心信念分为两种:智力实体观(entity theory of intelligence)——认为智力自出生以来是一成不变的,智力增长观(incremental theory of intelligence)——认为智力可以随着后天努力而不断进步的。之后,为了方便理解,Dweck用“思维模式(mindset)”替代“智力内隐理论”,用“固定型思维”(fixed mindset)替代智力实体观,用“成长型思维”(growth mindset)替代智力增长观,并于《Mindset: The New Psychology of Success》[5]一书中详细解析了成长型思维和固定型思维的内涵与特征,揭示了个体在面对不同情景时出现不同反应模式的深层心理机制,使得个体内在的心理过程不再是一个看不见、摸不着的“黑箱”。

成长型思维是针对固定型思维而提出的。所谓“固定型思维”是一种信念体系,属于非智力因素,即认为智力是固定的。相对地,“成长型思维”也是一种信念体系,同样隶属于非智力因素,这种信念体系认为智力是可以提高的。这些信念体系影响着个体在面对成功、失败、挑战等情境时表现出的“认知-情感-行为”反应,从而对个人的生活方式产生深远影响(如表1)。

值得注意的是,思维模式具有强大的组织功能,将成就目标(goals)、归因(attributions)和努力信念(effort beliefs)整合在一起,构成一个连续的动机框架(motivational frameworks),成长型思维和固定型思维分处在这一谱系的两端。后来卡罗尔·德韦克又将其称为意义系统(meaning system) [6]。

Table 1. Comparison between fixed mindset and growth mindset
表 1. 固定型思维和成长型思维的对比

项目	固定型思维			成长型思维		
	认知	情感	行为	认知	情感	行为
遇到成功	成功是智力的证明	优越感	可以侮辱不如自己的人	成功是学习的结果	欣喜但不自傲	不断进取
遇到失败	失败意味着我是个傻瓜	失败感 无力感	责备他人 找借口	失败是需要面对和解决并能从中学习的问题	沮丧 但不会失去信心	从失败中学习并纠正自己的失败
遇到挑战	挑战无法证明自己的天赋	丧失兴趣 恐惧	故步自封 逃避挑战	挑战意味着能力的扩展	感兴趣 兴奋	自我超越 迎接挑战
面对他人的批评	批评是对自身权威和能力的挑衅	冷漠 愤怒	忽视有用的负面反馈信息	批评是有益于自身进步的意见	谦虚	从批评中学习
面对他人的成功	他人的成功意味着自己的失败	挫败感 感到威胁	贬低他人 打压他人	他人的成功意味着自我激励	欣喜	从他人的成功中学到新知, 获得灵感
对努力的看法	只有无能者才需要努力	不屑	放弃努力	天才也要通过努力达到成功	崇尚	不断努力
结果	很早就停滞不前, 放弃奋斗, 无法取得自己本来有潜能取得的成就			能取得很高的成就		

(二) 成长型思维的构成

依据卡罗尔·德韦克及其同事的一系列有关成长型思维的著作和论文, 成长型思维作为信念体系, 由认知、价值取向、情感、意志四个基本要素构成。

1) 成长型思维的认知层面

成长型思维的核心观念是智力增长观, 即相信智力可以通过努力不断增长。核心观念会潜移默化地影响其他附属观念, 如: 认为成功是学习的结果; 认为失败只是一个需要面对和解决并能从中学习的问题。持有成长型思维的人深信这些观念为真。而个体在内部情感意志的加持和外部情境的刺激下, 基于成长型思维做出反应, 其导致的行为结果则会强化个体最初的观念(如图 1)。

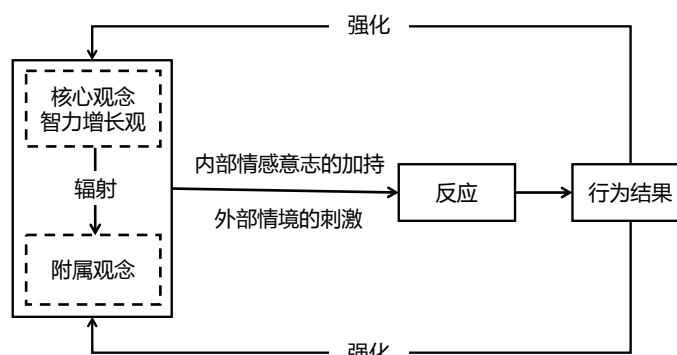


Figure 1. Concept strengthening diagram of growth mindset

图 1. 成长型思维的观念强化运行图

2) 成长型思维的价值取向层面

自我实现, 即个体追求自身才能和潜能的发展, 不断实现个人理想和抱负的过程。自我实现是成长

型思维的主要价值取向。成长型思维是个体实现创造性成就的首要诱因，持有成长型思维的个体追求自身潜在能力的挖掘，他们总是自由地、活跃地、投入地、全心全意地体验生活、创造人生、更新自我。此外，他们不仅对自己充满胜任感，而且总是去帮助身边的人，特别是伴侣，在这段感情关系中达到自己的目标，实现自身的潜能。

3) 成长型思维的情感层面

成长型思维的情感层面主要包括兴趣、动机和感情三大部分。于兴趣层面，具有成长型思维的个体对外部世界充满强烈的好奇心，乐于带着目的或目标去了解新颖的、不确定的或令人困惑的现象和挑战[7]。于动机层面，他们内部动机强烈，热衷于习得新知识、新能力以完善自我。于感情层面，他们能够体验到更高水平的主观幸福感，有效缓解自身在压力情景中的消极情绪[8]，并且相信自己和他人，勇于在需要的时候向他人寻求支持和帮助。

4) 成长型思维的意志层面

成长型思维在意志层面表现为较高的坚毅性。坚毅是个体在较长时间内坚定不移地追求长远目标的心理品质。具体而言，当个体认为智力可以通过努力不断增长时，他们不会因暂时的挫折和失败而感到沮丧或选择放弃；相反，他们认为战胜挫折的过程正是不断超越自我的过程，因此会积极寻找解决问题的有效策略，坚持不懈地朝着目标努力，从而表现出较高的坚毅性[9]。

3. 成长型思维是教师德育能力发展最关键的影响因素之一

(一) 教师德育能力的内涵

“教师德育能力”就内涵而言，至今还没有一个明确的为大部分学者所认同的概念。有学者认为，教师的德育能力就是教师优质高效地开展精神道德教育所必需的知识、技能、技巧及活动方式[10]。也有学者强调，教师德育能力是指教师在数字化时代胜任“道德教育者”角色所应具备的整体育人的能力，是在尊重学生主体、教育关系民主的氛围中，通过“无灌输、弱控制”的方式，促进学生道德发展的能力[11]。戴锐主张，教师德育能力指教师运用个人努力和全部知识、经验和个人威望，把握、引导和控制所有影响学生思想品德发展的因素使之朝向德育目标的个性心理特征[12]。简言之，学者对教师德育能力内涵的分歧主要体现在两方面：第一，教师德育能力究竟是一种能力还是一种心理特征；第二，教师德育能力究竟是为了胜任德育工作还是为了发展学生思想品德或两者兼有之。首先，基于成长型思维，教师德育能力不仅包括能力素质，更包括气质、性格等非智力因素，而个性心理特征包括气质、性格和能力等方面[13]。所以，基于成长型思维的教师德育能力是一种个性心理特征；其次，德育的目的始终指向学生的道德发展，而教师是具有专业性的群体，所以教师德育能力的最终目的是专业性地提高学生的道德能力，德育工作只不过是教师达成最终目的的手段。综上，基于成长型思维的教师德育能力是指教师通过开展优质高效的德育工作，专业性地提高学生道德能力的个性心理特征。

(二) 教师德育能力发展的影响因素

教师德育能力发展取决于诸多因素，以往的学者主要从个体、学校、社会几个维度进行分析。例如，有学者从个体、学校、社会三个维度揭示了高中化学教师学科德育能力发展的影响因素。其中，个体维度的影响因素包括教师的性别、职务、思维方式；学校维度的变量主要有学校学科德育的培训、学校有关教师学科德育能力的考核制度、学校的文化氛围、学校的地理位置，社会维度的影响因素包括社会对教师能力的要求等[14]。也有学者通过实证研究发现，在职前教育阶段，“参与学校开设的道德教育课程”与“自己学习过道德教育书籍及相关知识”是影响教师道德教育能力发展的主要因素；在在职教育阶段，“参加过学校及上级组织的道德教育培训”与“参加过学校的道德教育教研”是影响教师道德教育能力发展的重要因素[15]。高德胜主张，教师的自我修炼(品德修炼、道德素养修炼、德育能力修炼)是提升教

师德育能力的有效途径[16]。此外,研究表明,德育知识、德育观念和德育经验在班主任的德育能力发展中发挥着关键作用[17]。

综上,教师德育能力发展的影响因素可被大致归纳为以下三类:(1)组织因素,如国家教育资源配置、社会要求;学校道德教育培训、考核制度等。(2)能力素质因素,如专业知识、专业技能、德育经验等。(3)心理因素,如职业认同感、专业信念、动机、价值取向等。在这三类因素中,相比较而言,组织因素属于影响教师德育能力发展的外在因素,是事物变化发展的重要条件;其他因素为内在因素,是事物发展的根本原因,且外在因素通过内在因素发挥作用。同时,能力素质方面的因素大多属于智商因素,心理因素则与情商有直接的关系。丹尼尔·戈尔曼(Daniel Goleman)指出,在人的成功要素中,智力因素只占20%,而非智力因素(主要是情商)占80% [18]。可见,心理因素是影响教师德育能力发展的最重要的因素之一。而心理因素中的动机、价值取向又与成长型思维的构成要素息息相关。基于此,笔者认为,成长型思维是影响教师德育能力发展的最关键的因素之一。

4. 成长型思维影响教师德育能力发展的作用机理

一般认为,教师德育能力至少包括德育专业知能(知识与技能)和专业伦理两个方面[19]。成长型思维对教师德育能力发展的作用主要通过认知、价值取向、情感、意志影响教师的德育专业知能和专业伦理而实现(如图2)。

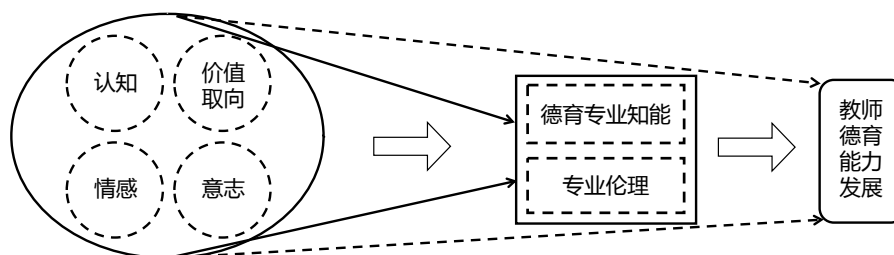


Figure 2. Effect mechanism of growth mindset on the development of teachers' moral education abilities

图 2. 成长型思维影响教师德育能力发展的作用机理

(一) 成长型思维的认知对教师德育能力发展的作用

成长型思维对潜能的深刻认识,一方面使教师德育能力发展建立在正确的历史洞见之上,具备合规律性;另一方面也使教师德育能力发展拥有高蹈的价值起点,具备合目的性。成长型思维所运用的概念和命题,其心理内涵大多是肯定的、积极的、崇高的。这些概念和命题本身就充满积极的情感和动机,隐含着对人的激励[20],因此能帮助教师发展德育能力。具体而言,成长型思维所蕴含的智力增长观促使教师乐于学习新知识和新技能,在德育情境中不断整合新旧知识、优化认知图示,更新专业技能,提高德育敏感性。同时,智力增长观深刻影响教师自身的伦理道德,推动教师培养求真精神、探索精神等个人特质,对于学生在德育情境中的不成熟表现保持宽容、信任、尊重等专业特质。

(二) 成长型思维的价值取向对教师德育能力发展的作用

自我实现的价值取向具有追求崇高和卓越的“致思”功能,能够激发强大的内部动力,不断提升教师的德育专业知能和专业伦理。具体来说,将自我实现作为主体价值的根本旨趣,使得教师对“教师职位”贡献于自身、他人与教育具有明确的态度和意识。在德育专业知能方面,个体将教师这一职业作为提升自我的有效途径,积极通过职前学习掌握德育的一般性理论知识和基本的德育实务技能,通过职后学习获取最新的德育理念和德育资源。在专业伦理方面,成长型教师认为德育作为教师的职责之一,其

基本价值就是促进学生的道德发展，并且教师以感知学生生命的成长而感受教育的价值所在。基于此，具有道德认同的教师，会消除心理障碍，从内心接受、认可道德教育者的身份，并赋予教师职业以崇高价值，促使自身由“经师”向“人师”转化。

(三) 成长型思维的情感对教师德育能力发展的作用

成长型思维的要素之一——兴趣是一种个体兴趣，它发自个体心灵最深处的情绪动力要素，卷携着个体深层的价值观，驱动着学习者的深度参与。“对学习有个体兴趣的学习者会被求知活动长久地吸引并持久地保持动力，他们会追求新鲜的知识”[21]，并不断更新相应的技能。此外，内部动机越强，教师越愿意接受挑战、参与学习任务，提高德育专业知能。感情层面主要通过建立德育共同体来促进个体德育能力的发展。教师积极参与各类德育培训活动，开展实践性对话，汲取直接经验；与专家、同僚切磋沟通，提高运用德育知识开展德育工作、解决德育问题的基本技能；参加各类德育仪式，激励和引导自身求真向善。

(四) 成长型思维的意志对教师德育能力发展的作用

成长型思维所蕴含的坚毅性让个体以积极的态度设法克服和超越德育能力发展过程中的重重障碍，实现自己的职业理想。这种坚毅性在德育专业知能层面表现为：帮助教师化解职业倦怠，突破德育知识和技能的高原困境；即便遭遇德育专业知能的“玻璃天花板”效应，也能勇敢地开辟新的路径。在专业伦理方面表现为：推动教师通过角色体验提升道德素养。教师的角色体验是指教师在职业实践中产生的内心体会、感受，在自我认知、自我把握、自我升华中形成的对教师职业的主观印象。因为成长型教师总是能另辟蹊径，找到解决德育问题的方法，获得成功的角色体验，所以这样的教师会对角色赋予意义，并努力提高自身师德素养以更好地履行角色行为[22]。

总之，成长型思维的认知、价值取向、情感、意志整合在一起形成的机制，能够在教师德育能力的各个层面引领和帮助个体，使个体掌握德育专业知识，更新德育专业技能，提高自身的专业伦理。

5. 结论与启示

成长型思维是一种信念体系，认为智力是可以提升的，它由认知、价值取向、情感、意志构成，是影响教师德育能力发展的关键因素之一。因此，以成长型认知、价值取向、情感、意志为核心内容的成长型思维干预项目的开发，应成为现行我国教师德育能力发展理论与实践发展的新趋势、新课题。

参考文献

- [1] 全国人民代表大会. 中华人民共和国教育法[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html, 2012-04-29.
- [2] 习近平: 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm, 2022-10-16.
- [3] 刘争先. 学科德育与教师的德育能力[J]. 教育理论与实践, 2015, 35(25): 39-42.
- [4] Dweck, C.S. and Leggett, E.L. (1988) A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, **95**, 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- [5] Dweck, C.S. (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, New York, 6-11.
- [6] Dweck, C.S. and Yeager, D.S. (2019) Mindsets: A View from Two Cars. *Perspectives on Psychological Science*, **14**, 481-496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- [7] Levy, S.R., Plaks, J.E. and Dweck, C.S. (1999) Modes of Social Thought: Implicit Theories and Social Understanding. In: Chaiken, S. and Trope, Y., Eds., *Dual-Process Theories in Social Psychology*, The Guilford Press, New York, 179-202.
- [8] Howe, L.C. and Dweck, C.S. (2016) Changes in Self-Definition Impede Recovery from Rejection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **42**, 54-71. <https://doi.org/10.1177/0146167215612743>

-
- [9] Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H. and Dweck, C.S. (2007) Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, **78**, 246-266. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- [10] 姜晓燕. 俄罗斯教师德育能力如何形成——基于德育实践需求的探索[J]. 人民教育, 2016(23): 25-28.
- [11] 田小红, 季益龙, 周跃良. 教师能力结构再造: 教育数字化转型的关键支撑[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2023, 41(3): 91-100.
- [12] 戴锐. 德育能力综论[J]. 教育理论与实践, 1998(2): 38-40.
- [13] 李铮, 张履祥. 普通心理学[M]. 合肥: 中国科学技术大学出版社, 1995: 126.
- [14] 杨金梅. 云南省少数民族地区高中化学教师学科德育能力现状研究[D]: [硕士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2021: 66-72.
- [15] 李昕怡. 小学教师道德教育能力发展及影响因素研究[D]: [硕士学位论文]. 长春: 东北师范大学, 2021: 58-66.
- [16] 高德胜. 迎接时代挑战, 提升教师德育能力[J]. 中国教育学刊, 2020(6): 5.
- [17] 韩传信, 段多梅. 提升高中班主任德育能力的实践方略[J]. 教师教育研究, 2015, 27(2): 88-91.
- [18] Goleman, D. (1997) *Emotional Intelligence*. Bantam House, New York, 1-20.
- [19] 檀传宝. 主动回应时代的呼唤: 努力推进“教师德育专业化” [J]. 人民教育, 2012(18): 7-10.
- [20] 王鉴忠, 宋君卿. 成长型心智模式与职业生涯成功研究[J]. 外国经济与管理, 2008, 30(6): 59-65.
- [21] [美]安妮塔·伍尔福克. 教育心理学[M]. 伍新春, 译. 北京: 机械工业出版社, 2015: 347-349.
- [22] 马娟, 陈旭, 赵慧. 师德发展的影响因素及其作用机制[J]. 教师教育研究, 2004, 16(6): 23-28.