

教师职业角色超载现象的过程机制、成因探析与调适策略

蔡婉怡 容中逵

【摘要】长期以来,教师责任呈现出无边界、无限度的扩大化态势。随之而来的是教师伦理角色、社会角色与专业角色进入超载的困境,具体表现为教师要被动地承担社会道德模范、校内外管理者的下属、学生总事务的负责人等角色,这成为教师不能承受的生命之重。基于角色期待、角色领悟、角色实践等职业角色扮演的过程机制可以发现,教师职业角色超载主要是由于伦理责任的扩张导致教师角色期待的持续叠加,社会责任的延伸致使教师角色领悟偏颇,专业责任的泛滥导致教师角色实践乏力。与之相应,教师职业角色超载的调适策略为:基于责任伦理赋予教师合理的角色期待、基于教师补充机制建立明晰的教师责任制度体系、基于教师角色本质“有组织地舍弃”过度负荷。

【关键词】教师;角色超载;教师职业角色;角色扮演;教师责任

【作者简介】蔡婉怡,湖南师范大学乡村教育研究中心博士研究生(长沙 410081);容中逵,湖南师范大学教育科学学院副院长,乡村教育研究中心主任,教授,博士生导师(长沙 410081)。

【原文出处】摘自《中国教育科学》(京),2023.4.93~103

【基金项目】2021年度教育部人文社会科学研究一般项目:“百年中国教师教育制度变迁与当代观照研究”(21YJA880052)。

一、困境与偏差:教师职业角色超载的现实表征

在早期的研究中,角色超载并未被当作一个独立的概念使用,而是类属于角色冲突领域,即多数学者认为角色超载是一种复杂且常见的冲突形式,该冲突形式将个人角色冲突与角色发送者间冲突相结合。随着研究的深入,角色超载逐渐脱离角色冲突,成为独立的概念,多数学者认为角色冲突、角色超载、角色模糊是三种主要的压力源。部分研究者从时间维度对角色超载进行考量,认为角色超载是个体面对纷繁复杂的角色任务时产生的时间压力。另有研究者从资源维度进行调查,认为当个体自身的经验和培训不足以完成复杂而困难的任务时就会出现角色超载。李晴蕾等聚焦于组织中的角色超载,将角色超载定义为“当个体缺乏必要的能力与技能或足够的时间而无法顺利完成各种角色需求时所体验到的一种角色压力”^①。以上概念都描述了角色超载的本质,即个体在满足角色期待时所面临的时间或资源的不足。因此,我们将“教师职业角色超载”定义为当教师面临社会中诸多期

待,而自身的时间、资源或能力无法顺利平衡各项角色期待时所体验到的一种角色压力。

(一)伦理角色圣人化:社会道德模范

在中国传统文化中,“师”含有“出于其类,拔乎其萃”之意。《学记》曰:“师也者,所以学为君也。”教师与“天、地、君、亲”并称,有所谓“天地者,生之本也;先祖者,类之本也;君师者,治之本也”之说。人们大多只关注历史上的“大哲圣贤”的教育思想,让人误以为,古之教师都是圣人。拥有崇高的师德品质是他们的基本素养。于是,教师悄然地被赋予园丁、蜡烛、人类灵魂的工程师等神圣角色,担当起社会道德楷模的责任。在当下,由于大众传媒对教师社会道德模范的角色形象进行大力正向宣传,实践领域对教师职业角色的认识出现了偏差,夸大了教师角色的内涵和外延,导致人们对教师伦理角色的期待走向圣人化偏向。社会公众站在道德制高点来要求教师,把传统的无私奉献、自我牺牲的精神当作教师伦理角色的价值取向。于教师而言,他们首先是普通人,是道德上的学习者,并非我们想象中的思想行动上完全成熟的道德完人。从某种

程度上来说,完美道德仅是思想家对人性的假设和信仰,教师在社会中“道德完人”的形象只是人们幻想克服自身局限的道德乌托邦。社会赋予教师“使命神圣”的角色定位,并通过特定的机制举措、方式方法使之强化,导致社会公众对教师角色形成刻板印象。但是,对于教师而言,这种角色定位并非强制达成的,此种信息不对称,极易出现教师角色内部的混乱。由此观之,教师由于自身能力和资源无法达到社会各界的期待与要求,易在自身矛盾与冲突的过程中进入角色超载的困境。社会多样的角色期待与教师普通且平凡的现实底色相冲突,使得教师难以得到符合自身角色身份的理解与尊重,出现身份焦虑以及角色困惑。

(二)社会角色模糊化:校内外管理者的下属

教师的社会角色,首先是一名学校职员,服从学校领导的相关安排。同时,在政府行政权力管理之下的学校要接受政府及教育行政部门的领导与监督,并完成其下达的各项任务。相关政府部门为完成某些行政任务,会将任务布置到下属的教育局,教育局继续把任务分解到各中小学,最终落到一线教师身上,给教师带来额外的工作负担。因此,权力的层级僭越使得教师沦为多数任务的实际执行者,教师的社会角色逐渐模糊,成为“校内外管理者的下属”。教师在承担原有教学工作的基础上,还需听从学校或教育行政部门的安排完成校内外的行政性工作。例如,学校的“检查督导”“考核评优”“宣传调研”等工作需要教师花费大量时间、精力准备所谓的过程性材料,这些往往纳入教师工作业绩的考查范围。另有一些地方政府将脱贫攻坚、扫黑除恶、减灾救灾等非教学性工作分配给教师,忽视教师的职业特性和根本任务,这无疑泛化了教师的社会责任。我国中小学教师减负政策可以折射出教师作为“社会事务分担者”和“行政末梢承压者”两种角色的异化,即教师需要完成各种与教育教学本职无关的社会性事务,以及在政府部门和学校的要求下完成督查、检查、评比、考核、统计调研、报表填写等事项。有调查表明,中小学教师普遍超负荷运转,具体表现为工作时间长且工作构成与分配不合理,工作任务重且非教学工作过多,教师对实际工作量认知消极、对行政性工作任务认同度较低、对合理工作量充满期待。^②在过重的职业负担压力下,教师不得不改变以教书育人为主要的工作惯性,转而去承担更多的非教学性工作。这导致教师角色权益受损、职业情感淡化,从教价值感失

落,从而影响教育生态平衡。

(三)专业角色分散化:学生总事务的负责人

教师的专业角色指的是教师在专业实践过程中,以专业知识和专业能力为依托,在角色扮演过程中所呈现的角色。从教学工作的本质这一逻辑起点出发,教师的实际工作任务应包含一项核心工作,即教书育人,和三项与之相配套的边缘性工作,即教书育人的前提性工作(教学准备)、教书育人的保障性工作(教师培训)、教书育人的辅助性工作(其他行政性工作),且三项边缘性工作所占比重应逐步降低。然而,在当前教育场域中,传统教育观念与现代教育理性的冲击碰撞使得教师的边缘性工作所占比例发生了重大转变,教师的专业角色不只停留在单纯的教育工作上。在这种情况下,教师不仅承担着学校教育者的角色,也扮演着“学生总事务的负责人”这一角色。换言之,教师的教育教学类角色是师之所存的必然要求,对教育教学类角色的适度加压有助于教师自身的专业发展,而教师角色超载主要源自外在的、与本职工作无密切关系的非教育教学类角色。在一般意义上,随着年龄的增长,学生的自主性和独立性将不断增强,教师对学生而言会逐渐成为一种普遍较弱的影响源,即“由可依赖性强的重要他人逐渐转变为可依赖性相对较弱的重要他人”^③。然而,在当前家庭教育和社会教育缺位的情况下,教师普遍承担起学生日常教育的责任,教师的重要他人角色不仅没有弱化,反而得到了加强。一项研究显示,上海教师的“周工作时间”略高于国际平均值,但“上课”时间在所有国家和地区中处于最低位。显然上课时间不多,但用于备课、批改作业与辅导学生的时间长,与同事交流合作、家长沟通和其他非教学时间长,参加文体活动与教研、培训的时间少。^④在教师角色超载的情况下,许多教师不得不全天候待命,随时准备接听、回复领导或家长的电话或信息,上班和下班时间无明显界限。

总而言之,教师伦理角色、社会角色、专业角色的超载所带来的角色压力不仅会对教师的身心产生负向影响,也会消解其角色责任。从传统观念来看,人们往往过度看重教师的责任与义务,而忽视教师作为一个社会人本身所应当具备的权利和自由,这种角色超载的加压非但不会提高教师的教育教学质量,反而会淡化教师应有的责任担当,使教师产生过度的精神压力,甚至出现逆反心理。事实上,在教育变革的大背景下,教师职业角色的转型

并非一蹴而就,其发展具有一定的过程性。当下的教育结构具有鲜明的时代特征,教师职业角色定位不以个人意志为转移,所以如果仅以理想的职业角色构想来框定教师职业角色,那么其科学度是远远不够的,结果或是责任无界,或是责任逃脱。因此,探析教师职业角色扮演的过程机制,构建一个科学、合理、明确的教师职业角色至关重要。

二、舞台与角色:教师职业角色扮演的过程机制

马克思曾说:“作为确定的人,现实的人,你就有规定,就有使命,就有任务,至于你是否意识到这一点,那都是无所谓的。这个任务是由于你的需要及其与现存世界的联系而产生的。”^⑤根据马克思的观点,社会中的个体均扮演一定的角色,具有某项规定性使命,也承担着某种不可推卸的责任。教师职业角色扮演指的是教师在自身所处的教育环境中,依据一定的社会期待所表现出来的一系列角色行为。而角色扮演过程是否合理与教师对自身在社会中的角色地位及教师在教育教学过程中的领悟与践行息息相关。教师角色扮演的过程机制为:教师根据社会对自己的角色期待和角色规范,借助个体主观能动性,形成角色领悟,进而通过社会互动对自身角色进行实践,呈现教师角色形象。

(一)角色期待:教师伦理角色的隐性规约

角色期待指社会或他人对个体外在行为和内在品质的主观期望,是角色扮演的首要环节,往往以规范、选择和信念三种方式表现出来,个体能否实现社会的各种角色期待决定了其角色扮演的成功与否。自古以来,教师常与“天、地、君、亲”并称,在文化传播过程中发挥着不可替代的作用,教师的权威使其成为延续和传递社会文化的不二人选,从而被当作“无所不能的神”,被认为是工作不知疲倦的“超人”。教师作为学校教育中的重要角色,承担教学责任,坚守育人使命,不可避免地被社会赋予极高的角色期待。同时,他们无形中肩负着传递社会主流文化,并将这种文化机制运用到促进经济社会发展的宏伟蓝图中,从而进一步服务社会的重要使命。社会往往对教师提出多种多样的角色要求,如认为教师应成为行为规范的示范者、学生学习的指导者、学生素质提高的推动者、课堂教学的管理者等。教师在这些角色之间频繁地“穿梭”,不停地“换装”,在不同角色之间“赶场”,久而久之,这些都成了教师伦理角色的隐性规约。就“他律性”而言,教师伦理角色是履行教师职业规范的一个基本

表现,是教师自由意志的充分体现,伦理角色符合教师角色的道德要求和道德期待,是一种“他律性”的角色。然而,教师并非没有思想的躯壳,教师会主动将人们所赋予的期待和要求内化为自身的道德自觉,从而承担自身责任,扮演相应的角色,即是一种“自律性”角色。教师“他律性”伦理角色与“自律性”伦理角色相互制约、相互影响,共同形成合理的教师伦理角色。

制定教师伦理角色标准的主要依据有三。一是国家主要行政部门制定并广泛实施的教师基本职业道德规范或守则。这些规范或守则以道德和法律的形式对教师职业进行外在约束,通常被社会各界当作基本的公约、纪律,是一种他律性的道德规范,用于激励和约束教师,是最基本的师德标准。二是社会对教师客观的道德期待与要求。这种期待和要求是指导教师职业行为的隐性约束,也是教师应努力达到的方向,对教师道德具有指导作用。三是教师在教育教学过程中形成的对自身行为规范的的基本要求,是一种“内外融通”,即形成教师“实践—反思—再实践—再反思”的良性“生态链”,从而不断改进自身的教育教学行为,真正达到理想状态下的内化于心,外化于行。

(二)角色领悟:教师社会角色的内在力量

角色领悟指个体对自身所扮演角色的自我认识和主观理解。有研究者认为:“如果说角色期待是一种社会观念,是一种外在的力量,那么角色领悟则是一种个人的观念,是角色扮演的内在力量。”^⑥相对于作为外在力量的角色期待来说,角色领悟是在个人主观能动性或个人实践经历影响下形成的对自身角色的领悟与理解,个体不同的思维方式往往形成具有差异性的角色领悟,从而影响自身角色行为。同时,角色领悟对角色期待具有一定程度的意识形态反作用,且对角色实践起到方向性的指导作用。教育教学活动既具有高度的系统性,即教师通过系统的教育教学体系引导学生成长成才,又不乏无限的复杂性,即教育内容多样、教育环境特殊等。在系统性与复杂性的交互作用下,教师对其职业角色产生不同的领悟。换言之,多样的学校教育内容和个性化的教育对象决定了教育环境的特殊性,这种多样化和个性化影响师生间的相互合作方式,形塑教师的职业角色领悟,并使之成为建构社会角色的内在力量。具体而言,教师的社会角色受制于一定的社会环境,是教师个人主观经验与社会环境有机统一的产物。角色期待是在在一定

的社会发展阶段,大众依据自身利益,对教师提出的理想化要求。当教师仅仅聚焦于外界的角色期待时,往往会忽视自身的相对独立性,对自身职业的社会角色产生绝对的依赖或角色厌倦心理,从而无法构建自身合理的社会角色。从这个意义上来说,教师社会角色往往脱离教师个人主观意愿且缺乏真正的具有内在自主性的角色领悟。因此,教师要在角色期待的基础上形成自身独特的角色领悟,将自身的社会性和个体性不断融合,合理使用外在社会资源构建自身角色。在这个过程中,教师认真审视多元的角色期待,跳出外在的制度性约束,不断发挥主体的能动精神,从而实现个体自觉,从自我实现的理性角度来谋求自身的内在超越。

(三)角色实践:教师专业角色的外在显现

角色实践即角色行为,是指角色扮演者通过多种手段将个体角色领悟与外部角色期待结合而表现出来的角色行为,是角色存在的一种客观形态。教师个体特有的角色领悟影响着教师的角色实践,角色实践是教师角色领悟在实践中的进一步落地。由于教育实践的复杂性,教师在学校场域中往往扮演多种角色。因此,教师角色实践的过程实则是教师能动地在各类角色间转换的过程。教师职业的特殊性意味着教师需具备一定的专业知识、专业能力 & 专业情感,且需要全身心投入学生的教育教学工作。一方面,从教师的专业职责层面来看,教师担负着教书育人的重要使命,即通过专门的教学活动为学生的成长成才保驾护航。另一方面,从教师专业发展层面来看,教师同样担负着促进自身专业成长、推动教育理论实践发展的重要任务。当前,教师单一的教学任务执行者的角色发生了改变,逐渐成为促进教育改革的研究者、创新者,教育研究成为教师的主要专业职责。教师在复杂的教育教学环境中扮演着不同的专业角色,统筹各方利益关系,由此完成自身角色实践,实现人生价值。同时,教师专业角色有特定的时空边界,如果对教师角色的要求超过这个边界,则无法保证教师的合法权益。一方面,从时间边界来看,教师应在法定的工作时间内扮演好专业角色,这一时间边界以外的专业角色就是超出教师角色应然指向的部分,教师在这个时间范围内可以根据自身意愿选择是否完成某些专业责任。另一方面,从空间边界来看,教师只有在法定教育机构内才应当承担专业责任,而在边界之外的责任是可选择的。此外,在职业角色扮演的过程中,无论是教师的伦理

角色、社会角色还是专业角色,都遵循义务性与自愿性原则。义务性方面,教师需要依照相关法律规定,扮演自身角色,承担相应责任。自愿性方面,教师往往基于自我选择及自身道德认识表现出相应的自律性行为,且这种自愿性原则避免将道德谴责强加于教师。

三、责任与界限:教师职业角色超载的成因探析

(一)伦理责任的扩张导致教师角色期待的持续叠加

个人在社会中扮演一定的角色意味着他们要承担相应的责任。每个人都生活在形形色色、纷繁复杂的社会情境中,扮演不同的角色,承担不同的责任。教师同样如此,他们除了在学校扮演教书育人的角色,还扮演着社会普通公民、家庭成员等角色。在当前社会中,为了达到最佳的教育效果,人们倾向于树立一个道德至高无上、近乎完美的教师形象,甚至有些教师竟被看作不食人间烟火的神人。此种情况的出现与教师的公共身份与使命息息相关。对于义务阶段教育的教师来说,他们被理所应当地认为是国家义务阶段教育的承担者和实现者,因而人们会对其抱有较高的期待,对其提出各种角色要求。当社会各界高度赞扬教师爱岗敬业、无私奉献的崇高品格时,一方面提高了教师的社会地位,另一方面,也将其内化为人们观念中教师应有的角色,把教师的“应然”期待转化为教师的“实然”期待。

应该承认的是,多年来我们在教师职业形象的宣传中,存在着用理想代替现实、用道德代替法制的倾向。长此以往,这种“完人”形象的树立更多的会为教师职业带来角色焦虑。这种焦虑来源于教师对现有角色的把控以及对理想角色的追逐,使其身陷理想化的角色期待与身份认同危机的旋涡之中。社会在对教师角色期待持续叠加的同时,往往难以客观地认识到教师的不利职业处境,这在一定程度上反而会降低教师的职业尊严,形成巨大的文化压力,从而使教师承担超出自身职责的伦理责任。当教师面对各种角色超载时,其最本质的焦虑指向人作为生命的本体性存在,即“我是谁”。基于教师职业本体的视角,当教师面对沉重的工作负担时,极易对自身角色产生迷茫情绪,从而出现对自身生命体存在意义的困惑与不安。教师为了达到“圣人人格”的角色期待,承担着学校各式各样的任务与责任,身陷外在于自身却始终规制自身的职业角色困惑中,面临工作繁杂、责任加剧、处境艰难等困境。

(二) 社会责任的延伸致使教师角色领悟偏颇

在理想状态下,教育系统应当是“学生自由成长、教师自主发展、校长自为领导和政府宏观领导、社会广泛参与及市场积极支持”^⑦的状态。但是当政府及其他主体的权利出现僭越时,这种理想状态将难以达成。教师经常面临开不完的会、填不完的表、应付不完的上级检查。说到底,这种现象是由于政府和学校之间职责边界模糊不清,社会中各种形式主义作风未能得到有效遏制而造成的。“政—校”间模糊的权责关系主要表现在行政部门与学校之间权责关系的不对等与不清晰。一方面,由于我国中小学还未建立完善且独立的现代学校管理制度,地方行政部门直接管辖所属地的学校,所以行政部门与学校实际上是一种领导与被领导的关系。地方行政部门往往通过加强学校管理等形式不断将权力渗透至学校中,并对学校的各项事务进行施压。而学校在管理层级中处于低位,经常会收到行政部门摊派的各项任务,且与考核评价相关联,因此学校作为“被管理者”不断丧失教育中的主体地位。另一方面,教师处于学校的管理与领导下,需服从学校的相关安排。在教育系统中,严格的等级划分使得教师缺乏相关决策权而成为“被领导者”和“决策执行者”,处于被管理的低层级,由此其“教书育人的主责主业很容易受到科层化管理体系的干扰”^⑧。在实际教育教学情境中,教师的主要工作时间应用来完成基本的教育教学工作,然而当学校摊派的任務迎面而来时,多数教师会选择接受,分配时间精力完成此类任务,于是被各方利益诉求所裹挟,成为承担责任与负担的首要对象,被置于风口浪尖,成为最终的责任推诿对象。在惯常的等级化管理模式下,管理者将教育质量的提升与教师形式上的“忙”直接关联起来,认为只有教师动起来、忙起来才能促进教育的发展。因此,一些管理者想方设法通过“全方位”的考核制度与“细致周到”的政策要求来“规范”教师的工作,以持续不断的培训学习来“充实”教师的节假日。这样一来,教师的责任负担更加繁重,面临职业角色认同危机、职业情感淡化障碍。需要指出的是,无论是教育教学工作,还是教学管理工作,都是在错综复杂的非线性的情况下展开的,必然不能完全遵循自上而下的单一线性思维。只有内在职业尊严与外在角色要求相统一时,才能使教师找准其真正的角色定位,实现自身角色身份的升级与转化。

(三) 专业责任的泛滥招致教师角色实践乏力

教师专业责任,是指教师在教育教学的专业实践中所应承担的基本责任。虽说责任是个体在社会中存在和发展的基本要素,但是,个体责任的承担并不是无限度的,任何责任必须以自由为前提。在中小学教师工作中,教师在学校、家庭、社会三大源发场域中不断转换,容易出现专业责任的泛滥,导致教师角色实践乏力,进入角色超载的困境。其一,在“绩效至上”的现实教育场景中,学校的办学效益成为学校管理者和教师教学最主要的驱动力。当前的社会变革和发展整体仍处于“快车道”,教育系统自身也在追求“以变应变”,然而,“学校效益的过度追寻则通过对教师评价标准的线性化体现,而评价标准的线性化反过来又推动学校持续不断地追求效益”^⑨。这主要表现为面对中考、高考等升学压力时,分数线和升学率依旧是社会、学校关注的焦点,而学校往往将学生成绩与教师的绩效发放、职称评定相关联,无形中增重了教师的负担,使其无法以本职角色专心致志地开展教育教学活动。其二,教师承担了学生发展的无限责任,成为“学校父母”。家庭是学生成长和发展的初始场域,然而家庭教育的缺场弱化了父母的教养角色。更有甚者,认为既然自己将孩子送进学校,学校和教师就理所应当要对学生的学习和生活全盘负责,从根本上推卸对孩子的教育责任。特别是在乡村社会,随着城镇化的不断推进,乡村留守儿童的比例不断扩大,为了适应务工人员向城市流动的趋势,乡村建立起大量寄宿制学校,教师在此过程中便理所应当承担起学生绝大部分的教育责任。由此,家庭教育责任便完成了合理的转嫁,父母在儿童的成长过程中缺位。其三,社会教育责任的过度转嫁对于教师来说更是雪上加霜。目前我国的社会教育特别是社区教育体制还未完善,人们对社区教育的认识和重视程度也相对滞后,社会教育的资源还未得到有效利用,对潜在社会教育资源的开发力度明显缺乏,社会教育的主体作用还未得到有效发挥,学生难以通过社区活动更好地实现个体的社会化。当学校、家庭、社会共同承担对学生的教育责任时,责任稀释便随之发生,从而出现教育责任的转嫁,导致教师的专业角色泛滥,进入职业角色超载的困境。

四、突围与纾解:教师职业角色超载的调适策略

(一) 分离期待:基于责任伦理赋予教师合理的角色期待

在我国传统文化中,道德追求更多是一种价值

理性,追求一种永恒的“善”,其价值期待以“信念伦理”为前提。“信念伦理”将教师的“神圣形象”作为教师伦理系统的核心,规定了教师应当具有“阳春白雪”的神圣特征,师德内涵呈现出“附魅”的倾向,使社会对教师的角色期待无限放大。这并不适用于当今教师发展的现实诉求。为弥补“信念伦理”的弊端,马克斯·韦伯提出“责任伦理”的概念,将“责任伦理”放置在个体行动的首要伦理地位,强调社会中的个体都应当考虑个人行为所带来的后果,承担起他们应当履行的责任。在韦伯看来,“只有‘责任伦理’才能以审时度势的态度,不但要求为自己的目标作出决定,而且敢于为行为的后果承担责任”^⑩。教师的角色定位,首先是教书育人,基于“责任伦理”应更加强调教师的现实责任,以正常的伦理逻辑审视教师职业角色,使其伦理角色在社会各阶层中做到不卑不亢,而不是将其推至神坛,不断拔高其道德楷模的形象,使教师背负起沉重的道德枷锁。我们无意削弱教师“信念伦理”的价值,而是将教师信念的确定放置于合理的范围内,立足当下教育时代背景,考虑教育教学实际,使教师待遇有保障,上升有空间,育人有力量。

从一般意义上来看,没有任何角色可以集万千期待于一身,每种角色期待都应当在其合理的范围之内,若超出阈限则会产生适得其反的效果。正是由于教师的生命属性被社会属性所遮蔽,所以其职业角色会被社会不同程度的教育期待所强行规定,难以明确自身角色定位,陷入角色超载的困境。基于此,我们应将教师职业角色置于合理的可承担的范围内,明晰“应然”期待与“实然”期待的要求,充分发挥教师在角色定位中的主体作用,避免教师被“应然”期待所裹挟。此外,还可以使用“分离期待”来解决教师角色责任无限的问题,避免把教师期待笼统地转化为教师的硬性工作要求。如分为最低期待和最高期待,最低期待为所有教师都应达到的标准,最高期待则作为鼓励教师应达到的标准。简言之,要赋予教师合理的角色期待,尊重其内在的角色定位,给予其更多的主动权与话语权,关注教师的生命意义,积极担负起优化教师生命存在、提升教师生命质量的使命,帮助教师走出“异化的洞穴”,实现教师生命和职业的和谐发展。

(二) 责任均衡:基于教师补充机制建立明晰的责任制度体系

教师队伍是学校发展的重中之重,特别是在当前经济高速发展的背景下,教师队伍建设直接

或间接影响着教师职业角色超载、社会责任泛化,教师已然成为学校教育改革发展的中流砥柱。如若持续给教师分配过量的工作,则会使教师疏于对自身角色的定位与管理,从而使自身迷失于纷繁复杂的角色之中,进入角色超载的困境。为此,国家应合理调整编制标准,保证专职教师数量充足,从制度公平上减少教师责任负担。第一,要按照实际需求足额配置教师,将实际的教育教学任务作为编制需求的主要考量因素,科学确立基本编和周转编,对寄宿制学校的生活教师和管理教师核编定岗。第二,要建立动态化的师资调配机制。一方面,各级政府要建立动态的教师引进制度,定期核定教师需求、补充教师队伍。另一方面,地方政府要简政放权,将用人自主权下放至教育部门、学校,切实保障引进教师的时效性、精准性。还可以通过教师的跨域调剂提高教师编制的使用率,加强教师交流轮岗,推动教师编制动态调整,严格控制学校中长期空编或有编不补、编外用人等情况,解决部分学校专任教师不足的问题。

在完善教师补充机制的基础上,要厘清“政—校”权责关系,建立明晰的教师责任制度体系。当地方教育行政部门和学校同处于一场域时,二者的纵横联系极易出现权力转嫁等现象,这种权力转嫁的实质是各主体通过权力的运行和责任的下放分配来实现各自的利益诉求,从而努力实现权力再平衡的过程。

鉴于此,教师要脱离繁杂的行政性工作,亟须厘清政府与学校之间的权责关系。一方面,要严格管控地方教育行政部门向教师摊派行政性工作的行为,赋予教师对额外负担说“不”的权利,使教师专心于教育教学任务。另一方面,要不断打破各部门之间的“信息壁垒”,防范由于信息不对称所造成的重复性任务,形成多主体智慧联动,将教师的时间和精力集中于教育教学上。与此同时,我们应在充分考虑我国教师发展特性的基础上,参考他国先进的教师制度建设,通过广泛的社会调查和深入的制度改革,厘清教师责任边界,合理区分教师责任的内涵和外延,形成权责分明的教师责任制度体系,使教师履行责任有法可依,从根源上破解角色超载的困境。有研究基于相关文献的数据分析,提出我国教师的工作量结构属于典型的超工作时长、轻教学负担的“亚太模式”,减轻教师的非教学工作负担是我国教师减负工作的关键,因此要对关键问题和关键环节进行靶向突破。^⑪只有建立了系统完备的教师责任制度体系,综合考量多方利益需求,从单个主

体问责走向多主体问责,从单一向度问责走向多维度问责,从单个方面问责走向多层次问责,才能合理划分教师责任边界,建立责任共担机制,从源头上解决教师职业角色超载问题。

(三)本质复归:基于教师角色本质“有组织地舍弃”过度负荷

自古以来,教师以教书育人为天职,通过培养人来实现文化的传递与文明的塑造。教师作为教育发展的中流砥柱,其素质的高低不仅影响着学生的健康成长,而且直接关系到国家文教事业的发展及国家软实力的提升。因此,教师要明确自身的角色定位,清楚地认识到自身角色的价值所在及其规范要求,不断调整自身角色行为,增强角色的荣誉感和使命感,对自身角色进行“有组织地舍弃”^⑩,有计划地舍弃不合时宜的责任和使命。对于教师来说,如果一味地增加其负担而不能有组织地舍弃过度负荷,教师将会失去更多的时间和空间,在专业发展中举步维艰。教师是自由且独立的个体,我们应关注教师生命的自由本性,鼓励教师积极寻找、发现、认识、实现以及创造自我,充分展现自身独特的生命价值。当教师发展遭受外界各种压力时,教师应以一种积极的、恬静的心态面对和化解压力,把握自身主体地位和历史使命,找到专业发展中真正的自我,澄明教师生命的本真意义,从而让教育回归生命。

过度负荷的舍弃需要国家、学校、家庭、社会多方形成合力,避免出现教育责任的缺位、越位、错位。首先,国家应加强完善有关教育责任的法律法规,建立教师减负的评估与督导制度,保障政策有效执行。国家可借助现代信息技术建立教师减负的监测平台,精准把握教师非教育教学类任务的具体情况,合理评估减负政策的执行情况。与此同时,整合学校、家庭、社会的教育力量,建立一个“责任共担、优势互补”的责任共同体,从而实现机制互补。其次,学校应实施人性化管理,坚持“服务型思维”,给予教师更多的精神关怀。学校应坚持以教师生命发展为本,人性化服务与精细化服务相结合,素质关怀与生命关怀和谐同步,为教师提供优质教育资源,并提高教师将教育资源自主转化为生命资源的运作能力,让教师努力成为意义的守望者,保证教师在完成本职工作的基础上有精神和心灵的自由空间。再次,要强化家庭教育的作用,使学生教养主体责任回归家庭,更好地促进教师自身

角色作用的发挥。为此,应转变家长的教育观念,增强家校共育的意识,明确家庭教育的责任,提升家长参与学生教育的文化自信与教育自觉,使家长深刻意识到自身在学生成长发展中的重要作用,避免家长在学生教育过程中的缺位。最后,要注重发挥社会教育的作用,提升社区公共服务机能,营造聚通融合的“社会教育力”。社区不但要积极参与、配合学校的教育活动,而且要完善社会公共文化教育设施和场所,努力吸收社会其他成员参加到社会文化建设中来,竭力为学生营造一个良好的文化氛围。通过有组织地舍弃教师的过度负荷,可以真正使教师走出职业角色超载的困境,实现异化角色更迭,推动有机功能再造,激发教师队伍活力,让教师乐教、崇教、善教。

概言之,教师职业角色超载是一个复杂、多元的问题,需要多方协同治理。只有明确教师的责任边界,突破教师职业角色超载的困境,才能使教师真正发挥自身价值,体会到教育职业的幸福感和教师队伍建设才能趋向稳定,教育才能真正助益学生成长。

注释:

①李晴蕾,王怀勇.组织中的角色超载[J].心理科学进展,2018(11):2046-2056.

②李新翠.中小学教师工作量的超负荷与有效调适[J].中国教育学刊,2016(2):56-60.

③吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1997:245.

④王洁,宁波.国际视域下上海教师工作时间与工作负担:基于TALIS数据的实证研究[J].教师教育研究,2018(6):81-88.

⑤马克思恩格斯全集:第三卷[M].北京:人民出版社,1960:328-329.

⑥吴铎,文军.社会学[M].北京:高等教育出版社,2011:118.

⑦张天雪.校长权力论:政府、公民社会和学校层面的研究[M].北京:教育科学出版社,2008:2.

⑧张家军,陈苗.中小学教师减负的系统分析与行动路径[J].南京社会科学,2022(4):143-152.

⑨张家军,闫君子.中小学教师负担:减与增的辩证法[J].教育研究,2022(5):149-159.

⑩韦伯.学术与政治[M].冯克利,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2005:8.

⑪张倩.从资源配置到制度安排:国际比较视域下的教师减负[J].教育研究,2022(2):29-43.

⑫李斌辉.教师责任边界:高校教师专业发展的一个视角[J].国家教育行政学院学报,2011(3):47-51.