

角色自觉影响中小学教师减负增效的作用机制

赵瑞雪，周韞轶

摘要：教师负担过重的深层根源在于角色负荷，即制度化角色失范导致的阻碍性压力源，具体表现为角色超载、角色模糊、角色冲突与角色泛化，使教师在多重角色裹挟中陷入角色混乱，从而削弱履职效能。角色自觉是指教师对自身专业化角色的本质认知与主动建构，包括育人角色、教学角色与共同体成员角色，其是影响中小学教师减负增效的关键。其中，自觉强化育人角色，有助于教师以立德树人为根本任务明确职责边界；自觉建构教学角色，能够促使教师提升教学有效性；自觉融入协同角色，则推动教师在共同体中凝聚集体效能，分担个体压力。实现教师角色自觉需从制度与环境层面提供保障，包括建立科学化与可操作的教师权责制度体系以明晰角色边界，鼓励协同育人以建构系统化的协作机制，发挥集体效能对教师自我效能的积极影响以营造支持性组织氛围。如此，通过角色自觉唤醒教师主体性，能够真正实现“减负”与“增效”的有机统一。

关键词：角色自觉；教师负担；减负增效

2019年12月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于减轻中小学教师负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》，强调教书育人是教师的主责主业，要从源头上查找教师负担。教师负担在很大程度上由其角色及衍生职责决定。^[1]具体来看，角色外溢导致其职责范围不断扩大，职责分配失衡导致其负担过载，进而引发职业倦怠，反噬履职质量。可以说，多角色、高期待导致的角色超载、角色模糊、角色冲突和角色泛化是教师履职低效的根本原因。

2023年5月，教育部办公厅印发《基础教育

课程教学改革深化行动方案》，提出要推进教师教学行为与学生学习方式变革，提高教师的课程实践能力和教学评价能力。政策要求教师既要“减负”也要“增效”。然而，“减负”并不直接导致“增效”，需探索二者之间的调节作用机制。本研究认为，教师角色负荷是制度化角色失范导致的阻碍性压力源。社会对教师的期待不断累加，使其在多重角色的裹挟下陷入角色麻木，进而削弱育人效能。为此，本研究聚焦教师角色自觉，探讨其影响中小学教师减负增效的作用机制，以期理解教师负担的结构性根源，进而优

基金项目：2024年度山东省教育教学研究课题“减负赋能：中小学教师专业成长的生态性学校支持系统构建与实践研究”（2024IXY360）。

作者简介：赵瑞雪，山东师范大学教育学部博士后、讲师，教育学博士（济南 250014）；周韞轶，青岛启元学校校长、特级教师（青岛 266001）。

化教师负担治理提供理论依据与实践参照。

一、角色负荷是教师负担过重的阻碍性压力源

根据角色理论,角色期望、角色身份以及受角色期望和角色身份影响的角色行为,影响着角色功能的发挥。^[2]教师作为制度化角色,长期以来被赋予超出其职责范围的期待,导致角色超载、角色模糊、角色冲突和角色泛化,从而加重了教师负担。

(一) 非教学任务侵占的角色超载

角色超载是指个人因资源与多重角色期望之间的结构性失衡,导致其在履行角色义务时产生适应性负荷过重的一种心理压力状态。当前,教师除了承担教学工作,还需应对大量行政任务,工作时间普遍较长。调查显示,超过50%的教师每日工作超过8.0小时,25%的教师超过11.0小时。^[3]2018年的教师教学国际调查结果也表明,上海市教师周工作45.3小时,显著高于经济合作与发展组织的平均水平(38.8小时)。^[4]任务繁杂、时间紧迫使教师身心俱疲,从而降低工作效能。依据资源保存理论,角色超载是一种心理压力表现,源于外部角色期待与个体承载能力之间出现的严重失衡,易引发焦虑、抑郁等压力反应,严重抑制了教师工作的积极性与效能提升。^[5]可见,角色超载通过外部任务膨胀与内部心理消耗,不断侵蚀教师的职业活力,进而阻碍其教学效能的发挥。

(二) 权责界定不清的角色模糊

角色模糊是指个体对自身职责及他人期望缺乏清晰认知,从而难以明确行为边界的状态。一项关于上海市教师角色压力的实证研究表明,75.4%的教师“不知道怎么做教师”,91.6%的教师认同“社会对教师的要求高于常人,使教师感到压力大”。^[6]从实际情况来看,角色模糊主要体现在三个方面:一是教学职责与行政职责并行,行政事务常占据大量时间,使教师对工作优先级产生困惑;二是上下级分工中存在“事权上移、责任下沉”现象,上级指导支持不足,工作要求传达模糊,导致教师理解与执行含混;三是课堂教学中角色要求日益多元,教师常在教学内容完整性与形式吸引力之间陷入两难,造成教学责任认知模糊。

(三) 多方期望交织的角色冲突

角色冲突是指个体在社会互动中,因承受来自不同方面的、相互矛盾的角色期待,导致其无法同时兼顾或整合这些要求而产生的一种角色压力形式。教师承载学校、学生、家长、社会等多重期望,在国家政策、市场需求和专业发展三种逻辑的张力下,冲突难以避免。无论是面对学校管理指令与学生实际需求之间的角色内拉扯,还是周旋于工作职责与家庭责任之间的角色间失衡,教师始终需要在执行指令的“员工”、春风化雨的“老师”、满足需求的“服务者”等多重身份间艰难权衡。研究表明,当某种角色身份要求与其他行为期望不相容时,或者当某种与其他行为期望不相容的角色身份占用教师太多的时间甚至耗尽他的精力时,多重角色身份实际上会增加教师抑郁的风险。由于教师自身能力和资源无法达到社会各界的期待与要求,便容易在角色定位冲突中造成角色功能失调。^[7]在多方压力的交织下,教师自身也陷入定位迷茫,难以准确把握职业角色,甚至催生出逃避责任的心理。

(四) 过度延伸专业边界的角色泛化

中共中央、国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》和《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》均强调,建设教育强国需要一支高素质专业化的教师队伍。从政策文件中可以看出,教师不仅是传播知识、传播思想、传播真理的教育者,是立德修身、启智润心的模范者,还应当是业务精湛、求实创新的专业者,以及熟练运用教育信息技术的“弄潮儿”。多重角色期待无疑对教师素养提出了更高要求。然而,当这些期待超出个体能力边界时,教师往往难以面面俱到,进而产生力不从心之感。同时,教师专业行政化趋势明显,大量事务性、指标化的内容被纳入职责,致使职业专业性淡化,工作负担“超载”。^[8]角色边界包括物理、时间、社交与心理边界,泛化至任何时空不仅侵犯教师合法权益,也扰乱其正常生活,带来心理压力,侵蚀职业幸福感与教学热情。

二、角色自觉对减轻教师负担过重的作用机制

角色混乱是教师负担的突出表征,表现为教

师无法清晰定位自身专业性，难以区分与处理专业化与非专业化角色。实现“减负”需要教师自觉认识专业化角色的本质，即育人角色、教学角色与共同体成员角色。^[9]针对当前教师角色认知不清、行为错位的困境，角色自觉旨在鼓励教师从专业化育人、专业化教学与专业化协同三个方面进行自主建构与提升，从而增强处理专业事务的能力，有效应对外部附加的非专业事务。

（一）自觉强化育人角色以明确职责边界

育人是教师的天职与主责主业，所有工作都应围绕育人展开。专注于这一主业，能使教师更高效地传授知识、培养学生的能力与品德，同时减少因承担过多非教学任务而产生的负担。当教师得以从非教学事务中解脱出来，便能投入更多时间、精力于备课、研究教学方法及关注学生个性发展。然而，“减负”并非盲目地做减法，关键在于减什么、留什么。以是否有利于落实立德树人根本任务作为教师负担“断舍离”的标准，有助于引导教师将资源集中于育人工作，从而保障育人成效。

教师育人角色以履行育人主体责任为核心。2014年教师节前夕，习近平总书记在与北京师范大学师生座谈时，殷切希望同学们要成为“有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”的“四有”好老师。强化育人角色，要求教师在牢固育人信念、锤炼育人本领、创新育人方法上下功夫。其中，育人信念是内生动力，体现为教师对自我、学生及教育事业的坚信与坚守，是教师专业精神的核心内容，也是提升其育人能力的根本前提。全国教书育人楷模于漪曾指出：“教师的真正成长在于教师个人内心的觉醒。只有内心的深度觉醒，他才会真正成长。”^[10]当教师从内心热爱教育、享受教学时，才能真正体认育人价值，在教学过程中获得快乐与激情。这种内生动力推动教师在成就学生的过程中实现自我成就。

教师在自觉强化育人角色过程中，能够激发教育热情，培育教育情怀，体验教书育人带来的满足感。若热情缺乏坚实的育人信念支撑，则易流于表面伪装，非但无益于育人实效，反而可能因持续的情绪消耗加剧压力，甚至导致情绪失调。由此可见，真正有效的育人角色建构，必须走向内在强化，即教师应当以追求高质量教育教

学为目标，将育人理念内化于心、外化于行，从而实现持久的专业投入。这既保障了育人质量，也有助于教师保持积极状态，避免陷入职业倦怠。

（二）自觉建构教学角色以提升专业效能

教学角色是教师在课堂教学实践中所应承担职责与所应发挥功能的集中体现，其内涵伴随社会发展与教育变革不断丰富与演化。无论教师角色如何多元，从本质上来说，这些角色称谓都是基于特定的社会发展背景，对教师如何完善和实现教学角色赋予的时代性阐释。当前，无论是基于学业成绩的问责制还是教师专业发展目标，都越来越强调教师教学角色的重要性。教学角色是实现育人角色的纽带和抓手，在促进教学变革以及实践自我“减负”中发挥着至关重要的作用。

教学角色是教师在自我认知、价值取向与专业素养上的综合体现，既内蕴着其对教学的理解与定位，也外显于其应对教育情境变化的倾向与行动。这一角色并非固定预设，而是在持续的教学实践以及与各主体的互动中不断生成、调整与重构。教师建构教学角色的过程，实际上是发现教学自我的过程。也就是说，教师只有知道自己在教学中处于怎样的位置、承担着怎样的责任、发挥着怎样的功能、实践着怎样的价值，才能分清教学中的主要矛盾和次要矛盾，才能有目标、有重点地开展教学，提升教学有效性。

自觉建构教学角色是一个提升教学有效性的双向互动过程，即是一个塑造自我与塑造学生的过程。这就要求，教师不仅要要将教学看成促进学生成长的过程，也视其为实现自我价值的过程。如此一来，教师在教学过程中的投入会更为沉浸，更有利于获得教学成就感。可见，教学角色围绕着提高教学有效性进行意义建构是十分有必要的。教会学生的过程，实际上是与学生一同学习如何像科学家一样思考、如何参与科学实践的过程，引导学生认识知识如何产生而不仅仅是接受事实。^[11]这意味着，有效的教学是一个自我感知的认知过程和实践过程，即通过与学生不断深入的对话，以教师的教学自我引导学生思考与生成知识，促进学生自主学习的发生。如此，无论是教师还是学生，便不会将与教和学有关的过程视为一种负担。

（三）自觉融入协同角色以凝聚集体效能

对于减轻教师负担而言，提升其合作力十分关键。合作的基础在于集体认同，因此教师需树立共同体意识，主动适应共同体成员角色。共同体源于成员共同的兴趣与经验，共同体意识则表现为成员基于共同目标所形成的价值认同。当教师视自己为共同体一员时，更能发挥主动性和创造力，并借助集体合力提升教学胜任力。

以协同为核心的教师共同体具有可持续性。在共同体意识的推动下，教师通过协作实现共同目标，其教学效能优于个体“单打独斗”。基于专业学习共同体的关键特征，教师对共同体角色的适应具体表现为：认同共同价值与目标、具备集体责任感、在专业探究中保持反思意识、积极合作、注重个人学习。^[12] 共同体通过协商、互动与资源共享为教师提供支持，从而减轻个体工作负担。^[13] 教师共同体不仅是组织形态，更是学习与实践的平台。教师可在其中交流专业及日常问题，借鉴他人经验，优化问题解决路径，从而提升应对复杂教学情境的能力。

另外，合作“减负”的有效实施，还需建立在成员间的互信之上。信任是共同体维系与发展的重要支柱，缺乏信任将难以形成持久的合作动力。在当前学校管理中，因行政压力或绩效竞争，易出现“被动合作”现象，教师的自愿协作意愿较低。研究表明，信任感显著影响教师的合作行为与集体效能。^[14] 因此，应以相互信任为前提，营造开放的协作氛围，充分激发每位成员的专业性与创造力，共同探索提升教育质量的有效路径，实现教师“减负”与“增效”的双重目标。

三、角色自觉促进教师减负增效的实现路径

如上所述，教师角色负荷作为阻碍性压力源，其消解路径离不开教师个体的角色自觉。然而，这种源自专业认同的内驱力若缺乏外部系统的有效支撑，便难以转化为持久的“减负”效能。因此，建构支持性的制度环境与协作生态，需从权责保障、协作机制、文化氛围三个维度协同发力，为教师角色践行提供依托，进而实现减负增效。

（一）建构科学性与可操作性的教师权责制度体系

为从根本上厘清教师专业边界，保障其合法

权益，学校应在顶层设计层面建构科学性与可操作性的教师权责制度体系。科学性原则要求基于教育目的与教师职业特点，合理设定权责范围，确保权利与责任相匹配；可操作性原则强调制度应简洁明晰，易于理解和执行。在遵循上述原则的基础上，需进一步细化权责内容：教师权利包括一般权利（如休息权、劳动安全权）与职业相关权利（如教育教学自主权、表达自由权、参与学校管理权、获得合理待遇权）；教师责任则涵盖教学责任、学生关怀责任、专业发展责任及遵守职业道德责任，以此明确教师的专业边界与行为准则。

为保障教师权责制度的有效落实，必须完善相应的实施机制。一是建立科学的教师职责评价体系。通过明确岗位职责与业绩考核标准，定期开展评估，确保教师有效履职。二是完善教师培训与发展体系。通过提供多样化进修路径，拓宽职业发展通道，激励教师持续提升专业素养。三是建构公平的薪酬体系。将教学质量作为核心考核指标，综合参考学生成长幅度、家长满意度等多维反馈，对教师进行合理激励。四是健全师德建设长效机制。通过规范引导、考核监督等方式，巩固教师的职业道德与教育信念，从而系统性地支持教师减负增效。

（二）鼓励教师以协同育人方式履行教学职责

协同履行教学职责是减轻教师焦虑与工作负担的有效途径。学校应鼓励教师以共同体成员身份，积极加强协作。这既能分担工作压力，也有助于实现教学“增效”。一方面，支持教师建立协同教学共同体，既可参与学校已有团队，也可自主组建学科内或跨学科小组。研究显示，正式组织的协作环境更有利于提升教学成效。^[15] 不同背景的成员发挥各自优势，通过定期集体备课、密切交流与经验分享，能够形成“1+1>2”的育人合力。同时，教师应主动听取学生反馈，并通过问卷、访谈等方式了解学情，为教学改进提供依据。

另一方面，需建立系统化的协同教学机制。首先，应开展集体教研。通过分工深挖教材、共享优质资源、模拟课堂演练，在思维碰撞中优化教学策略，提升团队整体教学智慧。其次，应探索多元协同授课模式。比如，开展双师同堂的对

话式教学、基于各自专长的分模块接力教学，从多元视角拓宽学生思维，激发学习兴趣。最后，应基于教学反馈开展协同课后辅导，及时回应学生疑问。在评估环节，共同体成员应共同参与学生作业批改、考试评分等工作，全面把握学情，并定期对协同教学模式进行反思与评估，总结经验，持续优化，从而在降低教师个体负荷的同时，有效提升整体教学质量。

（三）发挥集体效能对教师自我效能的积极影响

教师自我效能是集体效能的基础，集体效能是教师自我效能的保障。集体效能是指团队成员对于能否携手达成目标所持有的一种共同信念。在学校环境中，教师对自身角色的认知与同事间互助互惠的关系网络密切相关。在高效能的集体中，教师的归属感与自我认同感得以增强，从而更主动地寻求合作与支持，提升应对挑战的信心。研究表明，在高质量协作的教学集体中，教师成长更快，对自身教学能力抱有更高期望，进而通过实现教育成就持续提升自我效能。^[16]在这样的协作环境中，教师会对自己的教学能力抱有较高的期望，期待自我能取得教育成就，进而提升自我效能，并将其转化为持续优化教学的具体行动。

为充分发挥集体效能对教师自我效能的促进作用，学校应着力建构支持性环境。首先，需设定清晰明确的团队目标，使每位教师理解自身努力与集体成果的关联，激发积极性与责任感。其次，建立开放、顺畅的沟通机制，鼓励教师坦诚交流、相互倾听，在充分对话中凝聚共识，以减少误解，提升协作效率。再次，通过合理的角色分工与职责安排，使每位成员能发挥所长，在集体实践中相互促进专业成长。最后，营造积极、信任、相互支持的集体氛围，增强教师的获得感与价值认同，从而有效激发其教学创造力与持续发展的内在动力。

参考文献：

[1] 彭文蕊，高维. 人工智能时代教师角色的重塑与坚守 [J]. 中小学教师培训, 2023 (1): 21.
[2] NG T W H, FELDMAN D C. The school-to-work transition: a role identity perspective [J]. Journal of

vocational behavior, 2007 (1): 116-117.
[3] 秦玉友，赵忠平，曾文婧. 义务教育教师教学工作时间结构研究：基于全国10省20市（县）的数据 [J]. 教师教育研究, 2017 (4): 41.
[4] OECD. TALIS 2018 results (volume II) : teachers and school leaders as valued professionals [R]. Paris: OECD Publishing, 2020: 96.
[5] HOBFOLL S E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress [J]. American psychologist, 1989 (3): 516.
[6] 汤林春，张文周，朱光华. 城市中小学教师工作压力的现状与对策 [J]. 上海教育科研, 2009 (9): 5.
[7] 蔡婉怡，容中逵. 教师职业角色超载现象的过程机制、成因探析与调适策略 [J]. 中国教育科学, 2023 (4): 98.
[8] 龙宝新，周莎. 中小学教师工作负担治理路径研究 [J]. 贵州师范大学学报（社会科学版），2022 (5): 65-66.
[9] 余文森，连榕，等. 教师专业发展 [M]. 福州：福建教育出版社，2007: 8-13.
[10] 于漪. 教育的生命力在于教师成长 [J]. 现代教学, 2009 (3): 22.
[11] 李小红. 教学有效性与伦理性的关系及其整合 [J]. 课程·教材·教法, 2014 (12): 42.
[12] STOLL L, BOLAM R, MCMAHON A, et al. Professional learning communities: a review of the literature [J]. Journal of educational change, 2006 (7): 226-227.
[13] 辛继湘，胡园. 中小学教师减负的时间困境与突围之道 [J]. 中国教育科学, 2023 (5): 90.
[14] LEE J C K, ZHANG Z H, YIN H B. A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students [J]. Teaching and teacher education, 2011 (5): 827.
[15] BAKKENES I, VERMUNT J D, WUBBELS T. Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers [J]. Learning and instruction, 2010 (6): 546.
[16] RONFELDT M, FARMER S O, MCQUEEN K, et al. Teacher collaboration in instructional teams and student achievement [J]. American educational research journal, 2015 (3): 504-506.

（责任编辑：孟宪云）