“教良心书”:情感能量视域下中学教师教育激情研究

胡鹏辉 杜沙沙 田国秀

摘 要: “教良心书”指的是教师持有不公平感时,在良心的驱使而坚持教学工作并维持在一种低限度平衡的状态,其具有时代性、情感性、多样性和伦理性。本研究基于一所西部县城中学教师访谈和其教育活动的长时段观察,聚焦于教师“教良心书”这一情感话语,并从纳入意义维度后的情感能量视角来探究其根源。研究发现,县城中学面临的“生源降级”这一结构处境,以及教师的“服务者”角色期待,使得教师处于扩大化的“应试主义”与“安全第一”的张力之中,进而生成了教师在互动仪式中情感能量低沉的“教良心书”状态。当然,伴随着教育制度变革和教育环境的优化,教师也将从“教良心书”走向“教用心书”。

关键词: 县城中学教师;“教良心书”;情感能量;生源降级;安全第一
中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2025)01-0170-10

一、熟悉而又陌生的“教良心书”:研究缘起

二〇三五年基本实现社会主义现代化远景目标之一,是要建成教育强国。教育强国的实现,尤为需要充分发挥教师的力量。从学校而言,教师是学校教育的中坚力量,是学校教育在实践层面取得成功的命脉所系。从社会而言,教师是推动社会和谐发展的重要主体,一个好的社会与教师工作的顺利开展息息相关。《中华人民共和国教师法》中将“热爱教育事业”“关心、爱护学生”作为教师的责任和义务,整个社会也期待教师对教育事业的全情投入。

然而,当笔者在高中校园进行田野调查时,却看到一番不一样的景象。教师上课积极性不高、作业批阅相对敷衍等,教育激情不足成为一种普遍现象。这一印象也得到了教师的确认,调查所在学校负责

作者简介:胡鹏辉,华中科技大学社会学院讲师;杜沙沙,岭南师范学院社会与公共管理学院讲师;田国秀,首都师范大学教师教育学院教授。

基金项目:本文系国家社会科学基金项目“情感能量视角下乡村教师教育质量提升的精准支持研究”(23CSH041)的阶段性成果。

教学工作的副校长给笔者提出了一个现实问题:“为什么现在的教师不爱教育?”

奇怪的是,教师们一方面承认不爱教育;另一方面又将自己缺乏激情的工作状态概括为“教良心书”。在日常用语中,“教书是个良心活”或“凭良心教书”,是一种中立性话语,一方面反映了教师在实践中所承担的教学责任只能由“他说了算”①;另一方面,因为职业良心对教师的行为和教育效果具有影响,进而,它作为对教师的职业要求而强调教师在教育实践中需要具备真诚建议和及时帮助的人文关怀②。然而,当“教良心书”成为教师对自己实践工作的总结性话语时,呈现的是一种陌生感。胡仁东曾强调,作为实践者普遍性的话语,需要从花费的时间和精力方面来思考该话语的深层含义,然而这一提醒未赢得足够的重视③。尤其是在中小学教师呈现出低满意度④和高倦怠感⑤的当下,切实关注教师自身的情感幸福成为必要且紧迫的要求。那么,何为“教良心书”?其背后的结构性根源为何?本研究基于对一所西部农业县县城高中的长时段质性研究,尝试回答上述问题。在此基础上,探讨促进教师由“教良心书”向“教用心书”转变的可能性,为提高学校教育质量提供参考。

二、研究框架与田野介绍

(一)作为研究框架的情感能量理论及其改造

教育激情是激情在教育领域的体现。加拿大心理学家 Vallerand 等人在充分考察过往有关激情的研究之后,将激情定义为:“一种强烈的倾向,这种倾向指向于一个人热爱的、自我身份认同的、投入大量时间和精力的、具有个人意义和高度价值的活动。”⑥由此可见,教育激情在某种程度上就是一种情感能量。所谓情感能量(emotional energy),它是社会互动中存在的持续、稳定的情感,是从高端积极到末端消极的连续统,是一种动机力量。就本质而言,不管是个体还是群体,充满激情就是一种情感能量高的状态,而缺乏激情则是一种情感能量低的状态。在此意义上,对于教师“教良心书”这一话语的分析,柯林斯的情感能量理论是一个较好的分析框架。

然而,柯林斯在使用情感能量时,将其视为驱动个体行动的“力比多”,强调其个体性和生物性特征。人们的互动是为了寻求高度积极情感能量回报,而满足此目标的互动往往具有能产生共同的注意、心境和节奏同步的特征⑦。否则,人们将避免上述结果不可能发生的互动。这也使得该理论主要用来分析内部充满高度团结的群体互动,而对组织较低的群体团结或充满敌意的内部关系的解释力度不足。对此,特纳和斯戴兹在评述柯林斯的“互动仪式理论”时,遗憾地感慨到:“如果柯林斯的理论也能够解释组织较低的群体团结或充满敌意的内部关系,那么,这个理论的解释力度将大大增强。”⑧

事实上,人们不可避免地涉入一些难以实现高情感能量回报的互动。在此种互动情境中,行动主体情感能量的投入与回报如何?其原因为何?要回答这些问题,首先需要对其内涵和属性进行扩

---

① 余秀兰、龚放、张红霞、曲铭峰:《教授承担本科教学的困境与出路——来自全国八所一流大学的观点》,《高等教育研究》2008 年第 7 期。

② 任光圆、沈红卫、徐忆琳:《本科教育教学督导工作的再认识及“五个一”建设》,《中国大学教学》2009 年第 5 期。

③ 胡仁东:《指向与价值观:现代大学组织设计》,《煤炭高等教育》2008 年第 1 期。

④ 赵小云、崔斌、薛桂英:《中小学教师的薪酬制度知觉、工作重塑与职业满意的关系》,《贵州师范大学学报(自然科学版)》2021 年第 5 期。

⑤ 王誉榕:《中小学教师社会情感能力发展及与职业倦怠感关系研究》,华中师范大学 2021 年硕士学位论文,第 1 页。

⑥ Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., & Marsolais, J. “Les passions de l’ame: on obsessive and harmonious passion,” *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 4, pp. 756-767.

⑦ 特纳、斯戴兹:《情感社会学》,孙俊才、文军译,人民出版社 2007 年版,第 69 页。

⑧ 特纳、斯戴兹:《情感社会学》,孙俊才、文军译,人民出版社 2007 年版,第 71 页。

展性改造,以扩充情感能量这一概念的社会学想象力。改造的基本方向则是将“意义”的维度带回来。究其原因,一方面,情感和意义是天然联系在一起的。“情感的形成、命名与表达,都依附于意义体系,但同时,情感也赋予生活以意义。”①“感情的产生实际上是基于对外部刺激的评价。这种评价机制犹如一种过滤器,不仅将各种刺激分门别类,而且还赋予不同的主观价值。因此,情感不是社会环境刺激的直接后果,而是社会环境刺激与主观解释图式交互作用的产物。”②所以,在谈论情感能量的时候,不可避免地要将意义的维度纳入其中。事实上,柯林斯自己在界定情感能量这一概念中,也隐约地谈到了意义的成分。他指出,情感能量具有道德判断和行动定向的作用。这些作用都绝非作为生物冲动的情绪所能承担的,而是附着了何谓道德与不道德的价值观念以及人生意义的稳定性情感(而非短暂的情绪)才能担负的。另一方面,当将意义和价值维度纳入到情感能量这一概念时,也就相应地扩展情感能量这一概念的属性。情感中的意义和价值成分,绝非是个体内生的,而是在个体社会化过程中习得并内化之物。所以,个体的情感能量必然与其所处的社会结构性处境、社会文化价值体系相关③,具有社会性。当然,正如柯林斯所探讨的,在人际互动中,存在权力和地位的分层。当权力仪式与地位仪式不相符时,不同的互动主体会发生情感能量的变化④。在此意义上,情感能量同样是嵌入到人际互动之中的,受到个体在场域中所处结构位置的影响。概言之,情感能量嵌入到个人内在、人际互动和社会文化等不同层面。个体的情感能量是多层面要素重合与型塑的一种效应。

笔者通过将意义维度纳入情感能量的方式对其进行改造,以此强调情感能量是社会文化结构、组织要素、人际互动情境和个体内在信念等要素交互下,个体进行互动的动机力量。当然,用情感能量来剖析教师的教育激情时,也强调对于教师“教良心书”的分析,需要回溯到个体嵌套于中的社会文化、组织、人际互动等要素。

(二)田野介绍

本研究以四川省东北部朗水县朗水中学⑤为田野点,进行资料收集。从 2017 年 2 月开始到 2019 年 12 月,笔者在朗水中学共进行了 6 次调查。通过访谈、观察和问卷调查等方式,对该中学教师的情感劳动问题进行了探讨。其中,笔者遵循质性研究“非概率抽样”中的“目的性抽样”原则⑥,抽取了不同年龄、职称、性别和行政职务的教师 30 人进行访谈(访谈对象情况见表 1),并对全校教师进行了问卷调查⑦,还多次在公开课、学校大会以及教师休息室等场景对教师的言语和行为进行观察。

朗水县位于四川盆地东北部、安汉市东部。从经济发展状况来看,朗水县一直处于相对落后贫困的状态,使得大量劳动力外流。朗水县年平均外出务工人口达 29 万余人⑧,占该县总人口的 30%。相应的,县域以留守老人和留守儿童为主。朗水中学则是位于县城的一所市级示范高中,学生多为本县域内的留守儿童。

---

① 成伯清:《心态秩序危机与结构正义:一种社会学的探索》,《福建论坛(人文社会科学版)》2016 年第 11 期。

② 成伯清:《格奥尔格·齐美儿:现代性的诊断》,杭州大学出版社 1999 年版,第 151 页。

③ 成伯清:《心态秩序危机与结构正义:一种社会学的探索》,《福建论坛(人文社会科学版)》2016 年第 11 期。

④ 柯林斯:《互动仪式链》,林聚任、王鹏、宋丽君译,商务印书馆 2016 年版,第 167 页。

⑤ 本文对所有人名、地名都按照学术惯例进行了匿名化处理。

⑥ 陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,教育科学出版社 2000 年版,第 65 页。

⑦ 截至 2018 年 9 月,朗水中学教师共计 176 人。其中,男性 104 名,女性 72 名;169 人具有本科学历,占比 96.1%,大专学历 4 人,研究生学历 3 人;中学高级教师 51 人,中学一级教师 72 人,中学二级教师 50 人,另有三名教师为“见习”,暂未评定职称。问卷调查涉及全校在岗教师。

⑧ 数据来源于人力资源报,《浙江携 7500 岗位到 MEK、朗水招人》,http://www.scnjw.gov.cn/articleDetailPage/d3cba32e-bb17-11e8-a20e-8f88de42bf91/,2017 年 9 月 18 日。

表 1　访谈对象基本信息

编码	性别	教龄	科目	职称	行政职务	编码	性别	教龄	科目	职称	行政职务
TF01	女	22	英语	高级		TM06	男	13	政治	一级	
TF02	女	11	数学	二级		TM07	男	13	英语	一级	
TF03	女	3	生物	二级		TM08	男	36	数学	高级	
TF04	女	5	数学	二级		TM09	男	26	英语	高级	招生宣传处副主任
TF05	女	1	英语	二级		TM10	男	8	语文	一级	团委副书记
TF06	女	1	语文	二级		TM11	男	18	语文	一级	体卫处副主任
TF07	女	18	英语	一级		TM12	男	23	数学	高级	安保处副主任
TF08	女	1	语文	二级		TM13	男	15	地理	一级	
TF09	女	22	数学	一级		TM14	男	27	生物	高级	教科室主任
TF10	女	14	政治	一级		TM15	男	5	数学	二级	
TM01	男	24	英语	高级	教科室副主任	TM16	男	26	历史	高级	教科室副主任
TM02	男	33	英语	高级	副校长	TM17	男	4	语文	二级	
TM03	男	26	化学	高级	安保处主任	TM18	男	19	语文	高级	招生宣传处主任
TM04	男	3	历史	二级		TM19	男	40	数学	高级	
TM05	男	4	语文	二级		TM20	男	3	政治	二级	

三、何为“教良心书”:特征与内涵

“教良心书”是县中教师总结自己工作状态的情感性话语。那么,应该如何理解这一话语的内涵?首先要追溯“良心”概念的原意。作为古老的伦理概念,“良心”指的是天然的善良心性。朱熹解释为:“良心者,本然之善心。即所谓仁义之心也。”①在康德看来,“良心是自己对自己做出裁决的判断力,良心以善良意志为根据,良心通过义务意识而对道德法则产生敬重感情”。② 马克思在批判性吸收前人研究成果的基础上,将良心范畴界定为认知、判断、情感和趋向四个部分。认知以道德主体对社会道德要求和规范体系的理解与认同为基础和前提;在此基础上对自身行为进行道德判断和评价;道德情感是良心本质的要求,它使道德主体感到愉悦或痛苦,从而激发其行为动机;在此基础上产生的行为趋向,体现在道德意志和信念上③。可见,良心意指对自己行为的道德评价,表示了内心对是非善恶的正确认识。同时,良心也是一种责任意识,而且对自律和自省的要求比其他意识更高。在此意义上,“良心”一词具有内在性和自律性。而“教良心书”作为一种述情话语(emotive),又兼具情感性。因此,可以从上述几个维度来理解教师口中的“教良心书”的特征与内涵。

(一)“教良心书”的特征

1.“教良心书”的时代性与情感性

首先,这一话语的出现具有时代背景性。研究发现,当老教师回忆二十世纪七八十年代教师们充满激情地投入教育工作时,没有人会认为这是“教良心书”。而且,正如一位教师所表示,随着国家对教师

① 陈东利:《中国公民慈善意识培育》,上海大学出版社 2014 年版,第 162 页。
② 陈新汉:《评价论视阈中的良心机制》,《上海大学学报(社会科学版)》2014 年第 1 期。
③ 陈东利:《中国公民慈善意识培育》,上海大学出版社 2014 年版,第 163 页。

的物质待遇和社会地位的日益重视,预期在不久的就来,教师们也不会再谈“教良心书”。也即,“教良心书”这一话语恰恰出现于当下教师自我社会地位感知底层化、责任风险扩大化以及物质待遇较低的环境中。在这样的环境中,教师群体总体上呈现出对教育工作缺乏激情、情感能量低沉的状态。在此意义上,“教良心书”一词也具有情感性,即目前教师的现实状态(包括物质待遇、社会地位和角色责任等方面)与教师个人期待存在较大落差而出现的落差感。这种落差感本质上是一种不公平的负面情感体验。

2.“教良心书”的多样性

尽管大多数教师都自评为“教良心书”,但不同教师对“良心”一词内涵的认知并非完全一致①。有教师从知识传授完整性的角度来谈良心,认为自己不像过去的师傅带徒弟,在技艺的传授上有所保留,相反,更希望将个人所掌握的知识全部传授给学生,是一种良心的表现;有教师从对学生发展角度来探析良心,认为只要个人工作没有耽误学生发展(尤其是指学生升学),甚至还对学生的发展有一定助力,便做到了一个教师应有的良心;还有教师从管教学生的尽力程度来谈良心,希望能在升学无望的情况下培养学生的良好行为习惯。这些多样性背后也有一个共通之处,即教师从个人付出与回报之间的平衡对比来谈良心,认为即使个人得到的回报(包括物质和精神回报,尤指物质报酬)低于自己的付出,依然较为认真地做好本职工作,就是“教良心书”。教师对良心的理解之所以呈现多样性,根源就在于对何谓“做好本职工作”的理解存在差异。

但是,伴随整个社会价值观念的变化,教师个人的内在良心评价体系也在不断调整与变化。具体而言,改革开放以来中国社会价值观呈现出从整体价值观向个体价值观、从神圣价值观向世俗价值观、从精神价值观向物质价值观的转变②③。市场经济内生的个人平等与契约观念,深刻影响并内化到教师个人观念。比如,诸多教师秉持“拿多少钱、干多少事”和“付出要对得起回报”的良心观,决定了其“做好本职工作”的限度。换言之,本职工作“做好”的限度就是回报与收入的平衡,而非不顾回报的高度投入。

3.“教良心书”的伦理性

虽然不同教师对何为“良心”的认知存在差异,但他们的教育行为都受到“良心”的导向和驱动。“教良心书”作为一种内在伦理对其教育实践具有支配作用,正如“过日子”这一概念被视为一种农民的生活方式④、生活伦理⑤一样,“教良心书”成为教师的生活方式和工作伦理。在教育实践中,“良心”这一内在框架时刻发挥着对教师行为的支使作用。当然,教师教育激情随着时代、社会环境、个人发展的变迁而变化,也是个人内在良心评价体系发生变化的过程。但“教良心书”作为一种工作伦理,始终内在地约束着教师按照内在良心框架行事。这种约束性不是外在的、显性的,而被教师内化为一种职业道德伦理,自愿地遵从和履行。

(二)“教良心书”的内涵

通过对教师“教良心书”特征的多元刻画发现,“教良心书”包含三层意涵:第一,县中教师对个人回报(包括物质和精神回报,尤指物质报酬)与付出之间的失衡状态持有负面情感,此种失衡让教师难以在教育中获得意义感,进而呈现出一种缺乏教学动力的低情感能量状态。第二,作为教师,职业良心内在驱使其按照其所理解的本职工作要求做好本职工作。第三,以收入水平衡量“做好”,其标准是达到付出与收入的平衡,而非远超过收入的高情感能量投入。基于教师较低的个人回报,其工作维持一种低度平衡。因此,教师口中的“教良心书”,其内涵就是:在教师面临个人回报(包括物质和精神回报,尤指

① 当然,这种差异性也根植于“良心”的内在性和个体性,不同的个体对良心的理解会存在差异。
② 周晓虹:《培育与大变迁时代相适应的社会心态》,《社会》2018 年第 6 期。
③ 廖小平:《改革开放以来价值观变迁与核心价值的建构》,《天津社会科学》2013 年第 6 期。
④ 吴飞:《论“过日子”》,《社会学研究》2007 年第 6 期。
⑤ 陈辉:《过日子:农民的生活伦理——关中黄炎村日常生活叙事》,社会科学文献出版社 2015 年版,第 1 页。

物质报酬)较低且低于付出的不公平感以及付出与回报失衡的情况下,因良心驱使而坚持将工作维持在一种低限度平衡状态。

四、“教良心书”何以可能?

理解教师“教良心书”的基本进路是探究师生互动状态。这是因为,在实践中,许多教师把个人身份投入到工作中,继而消除了个人生活和职业生活之间的界限①,并在课堂上体验到一致性(a sense of unity)。教师的满意度主要来自于与学生之间的关系,教育中的主要奖励来自于课堂事件、学生的积极回应以及学生被他们的教育所影响②。正如 Osborn 所说,“教育的乐趣”来自于“我知道我已经达到学生的内心,而且他们学习到了东西”。③ 但教师的脆弱性也主要来自于学生④。学校场域中的微观层面的师生互动,其样态与学校在整个教育格局中的结构位置密切相关,还受到社会文化氛围的影响。因此,理解县中教师“教良心书”这一情感话语的形成,也要回到县中所处的结构位置和当下的文化氛围中来。

(一)“更难教”:县城中学生源降级背景下的教师教学体验

在现代化文化模型下,每个家庭都会在可能的情况下,去追求更加优质的教育质量⑤⑥,这就自然而然地产生了教育流动问题⑦。教育流动的总体趋势是,随着优质教育资源的扩充和招生限制的减弱,生源呈现层级向上流动的样态。其结果是,除了最优质的教育资源集团保持着优势集中且扩大和最低层次学校生源萎缩以外,绝大部分中间层次的学校都出现“生源降级”状况。这一现象在县城中学体现得非常明显,因为县城中学作为市级中学和乡镇中学的中间层次,恰好处在优质生源流出与劣质生源流入的中间带。调查显示,2010 年之前,县域间高中生源流动并不明显,中考成绩位列全县前列的学生基本都在本县高中就读。而 2010 年之后,生源流动呈现出加速化趋势,中考成绩位于全县前 100 名的初中毕业生都选择流向安汉市区或其他城市的高中就读。以 2016 年为例,全县中考前 100 名的考生中,有 66 名学生选择去安汉市区就读。

“生源降级”这一现实得以产生,一方面是家长群体追求优质教育而自发流动的结果,另一方面,制度性安排更加强化了这一流动的现实。在自发流动的层面上,家长基于对不同层级学校教育质量评价和对于优质教育的追求,在家庭收入水平提高和交通便利性增强的合力下,努力将子女送往教学质量更好的学校就读。与此同时,自 2014 年起,安汉市教育体育局对全市高中招生进行统筹,以制度方式明确了生源流动与高中学校生源争夺的“合法性”。具体而言,招生方面采取全市统一划线、“志愿填报-录取”以等级制录取等措施。其中,分批次录取这一政策直接对朗水中学这类县城市级示范中学产生不利影响,因为与此配套的“志愿填报-录取”制度⑧将其争夺优质生源的可能性极大降低。从表 2 可以看出,公立学校的录取层级被划分为从“提前批”到“第四批”共五个层次,表现出等级差异,进而转化为吸引优质生源优先秩序和能力的差异。

---

① Nias, J. “Thinking about feeling: the emotions in teaching,” *Cambridge Journal of Education*, 1996, vol. 26, pp. 293-306.

② Little, J. W. “The emotional contours and career trajectories of reform enthusiasts,” *Cambridge Journal of Education*, 1996, vol. 26, pp. 345-359.

③ Osborn, M. “Book reviews: the highs and lows of teaching:60 years of research revisited,” *Cambridge Journal of Education*, 1996, vol. 26, pp. 455- 461.

④ Nias, J. “Thinking about feeling: the emotions in teaching,” *Cambridge Journal of Education*, 1996, vol. 26, pp. 293-306.

⑤ 冯文:《唯一的希望:在中国独生子女政策下成年》,常殊译,江苏人民出版社 2018 年版,第 15-23 页。

⑥ 丁小浩、翁秋怡 :《权力资本与家庭的教育支出模式》,《北京大学教育评论》2015 年第 3 期。

⑦ 所谓教育流动,本文指的是在追求更加优质教育资源的目标下,学生(及家长)在升学阶段(包括小升初和初升高)进行的学校之间的流动。

⑧ “制度填报-录取”制度,通俗地讲,就是初中毕业生需要提前报考高中志愿。而且,一旦被所报考的学校录取,就只能去该校就读。因为,只有正式录取的学校才能给学生办理学籍。

表 2　安汉市 2018 年高中学校录取批次及人数安排

学校类别	志愿批次	招生学校	录取人数	设置机构	备注
民办高中(公费生)	第一批	安汉一中 安汉十中	安汉一中 360 安汉十中 100	市教育体育局	两校公费生只面向 S 区招生
公办高中	提前批	举行自主招生考试的学校	学校计划数的 5%	市教育体育局	省级示范性高中具有自主招生考试资格
	第一批	安汉高中 L 市中学 X 县中学 BT 中学 N 县中学 LM 中学	各校在其所在地以外的县市区录取人数不超过当地参考人数的 1%;在其所在地县城内录取人数不超过学校计划数的 10%	市教育体育局	安汉高中(S)在 S 区按计划录满;安汉高中(J)在 J 区按计划数录满
	第二批	当地省一、二级示范高中、部分市级示范高中	省一级示范高中录取计划的 90%,其余学校按计划录满	各县(市、区)教育局	
	第三批	市级示范高中或一般高中	按计划录满	各县(市、区)教育局	
	第四批	一般高中	按计划录满	各县(市、区)教育局	

注:资料来源于朗水中学招生办公室提供的《安汉市教育和体育局关于做好 2018 年初中学业水平考试及高中阶段学校招生工作的通知》(安汉市教体办[2018]41 号文件)。

朗水中学这类县城中学囿于层级劣势,遭遇生源自发流动和等级制录取制度之后,优质生源流失成为必然。教育流动导致的县城中学“生源降级”,直接作用于教师的上课体验,那就是“越来越难教了”。一位老教师对比其近十年来的教学体验后感慨:“现在的实验班和以前的重点班[①]差不多”。[②] 这样的情况下,教师更难感受到教学的意义感和成就感,“像我们实验班还有法讲,重点班就只考了几个人,普通班就是有可能一个人都考不起了”。[③] 由此可见,“更难教”这一教学体验,一方面指涉了在课堂教学中知识传授的难度增加,另一方面,也是更重要的,强调了在生源降级背景下,教师更难通过学生的升学率来获得意义感和成就感。此种现实下,教师也就难以在师生互动中获得情感能量,进而缺乏积极投身教学实践的内在驱动力了。

(二)“服务者”:教育市场化背景下的教师角色

20 世纪 90 年代中期以来,管理主义(managerialism)在全球流行开来并影响到教育系统[④]。教育系统也开始了各种形式的教育变革,接受市场逻辑并强调绩效[⑤⑥]。结果便是,学校越来越呈现市场导向

① 朗水中学从创办以来,就依据学生中考成绩对其进行了分班教学。依据从好到差的顺序,分为实验班、重点班和普通班。

② 访谈时被访者为教龄 18 年的高中英语一级教师,访谈于 2018 年 5 月 24 日。

③ 访谈时被访者为教龄 18 年的高中英语一级教师,访谈于 2018 年 5 月 24 日。

④ McGivern, G., Currie, G., Ferlie, E., Fitzgerald, L., & Waring, J. “Hybrid manager-professionals' identity work: The maintenance and hybridization of medical professionalism in managerial contexts,” *Public Administration*, 2015, vol. 93, pp. 412-432

⑤ Ball, S. J. “The Teacher's Soul and The Terrors of Performativity,” *Journal of Education Policy*, 2003, vol. 2, pp. 215-228.

⑥ Hallett, T., & Meanwell, E. “Accountability As An Inhabited Institution: Contested Meanings and The Symbolic Politics of Reform,” *Symblic Interaction*, 2016, vol. 3, pp. 374-396.

(market-oriented)[①]。市场文化影响下的学校管理,将教师视为一线服务员工,家长和学生则有权力监督、要求甚至干预教师,教师则有义务无条件地满足家长和学生[②]。有研究表明,此种教师-家长-学生的关系也正在中国上演[③]。笔者的调研也再一次证实了这一观点,一位从教二十多年的教师明确表示:“现在的教师对于学生而言,是服务者”![④]

“服务者”这一角色认知,具有两层意涵。一方面,暗示着在教师的认知中,师生关系和教育的特殊性已经被抹去,变成了跟其他行业无异的经济交换关系[⑤]。教育的市场化改革,既带来了数字化的绩效考核,又致使教师日益内化市场化逻辑[⑥],从而强调师生互动中的交换性。对教师而言,工作的目的就是向学生传递应试知识和技能,提高学生的高考成绩,进而换取教师个人的物质奖励和社会地位。此时,教育就是一种与其他行业无异的职业,不发生师生人格之间的紧密关联。因此,教育活动本身带有的情感关联不可避免地逐步消退。甚至,教师的情感投入本身也呈现出明显的工具性。比如,教师将原本归属于私人领域的情感投射到学生身上,其主要目标是为了方便管理和促进学习,最终是让学生在高考中取得好成绩。所以,“服务者”意味着教师的主要目的是服务于学生升学。

另一方面,县中教师口中的“服务者”还有“照料者”或“保姆”之义。具体来说,在当下宏观社会结构和教育机会分配格局下,伴随生源流动而来的是,留在县乡中学就读的大多数学生面临着“教育无望”的现实窘境[⑦],导致了部分家长对教师角色期待的转变。正如阎光才所言,自古以来,整个社会对教师的期待本身就具有功利性的色彩。中国传统“师道之尊”被建构,与其说是教师的“启蒙”功能,不如说是启开的哪怕最初的一线仕进希望更受人关注[⑧]。换言之,教师的角色地位建立在为学生带来成功希望的基础上。

那么,在对子女升学不抱期望的背景下,家长对教师的角色期待也发生了变化,其中最重要的变化就是管教方式。调查发现,将子女留在县城中学上学的家长中,很大部分并不期望教师能够给子女以美好的未来。家长缺少这种期望,除了认为子女升学无望之外,还有一个重要的现实因素,就是生活机会的增多。事实上,伴随着社会转型,广大社会成员拥有了更多的选择生活机会、改变命运的渠道,而不再仅仅依靠“知识改变命运”。而且,伴随着高等教育的扩张以及教育回报率的降低,也有不少家长认同“读书无用论”的说法。家长将孩子送到学校,并不希望教师严格管教,而是要求教师承担照顾子女安全、不出事的责任。甚至可以说,对有些家长而言,交学费的目的是买教师对子女的照料服务。

(三)扩大化的“应试主义”与“安全第一”之张力

尽管国家加大政策力度纠正应试主义倾向,但应试主义强大到不管是地方教育主管部门还是学校、教师、家长和学生,均被卷入其中。在生源降级背景下,处于应试主义链条中的县城高中,面临的升学压力更大,学校对教师的要求和管控更严。这是因为,一方面,各级政府和教育行政部门、学校、教师和学

① Whitty, G. “Quasi-Markets in Education.” In D. L. Levinson, P. W. Cookson &A. R. Sadovnik (Eds.), *Education and Sociology: An Encyclopedia*. New York, NY: Routledge Falmer, 2002, pp. 473-484.

② Boyd, W. “Markets, choices and educational change,” In A. Hargreaves (eds.), *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2005, pp. 69-94.

③ Guo, Y., Wu, X., & Liu, X. “Changes in parent-teacher relationships under China's market economy,” In Y. Guo (eds.), *Home-School Relations: International Perspectives*. Singapore: Springer, 2018, pp. 115-135.

④ 这一看法被大多数教师所认可。笔者针对朗水中学全体教师的问卷调查显示,66.7%的教师都认为自己是学生的服务者。

⑤ Truta, C. “Emotional labor and motivation in teachers,” *Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 127, pp. 791-795.

⑥ 叶菊艳:《改革开放以来中小学教师身份认同的建构及其类型——基于历史社会学视角的案例考察》,《北京大学教育评论》2015 年第 4 期。

⑦ 谢爱磊:《“读书无用”还是“读书无望”——对农村底层居民教育观念的再认识》,《北京大学教育评论》2017 年第 3 期。

⑧ 阎光才:《教师“身份”的制度与文化根源及当下危机》,《北京师范大学学报(社会科学版)》2006 年第 4 期。

生均被绑定在以分数为绩效的利益链条上①,教师处在链条的下端,被层层传导的升学压力捆绑得手足无措;另一方面,县中处于生源竞争的劣势,面对升学指标考核时,唯有强化对教师和学生的应试主义规训,才能得到微乎其微的胜出空间。因此,生源降级进一步强化了教师的应试主义压力。

生源降级还带来了教师安全责任的扩大。如前文所述,当家长和学生对升学不报期望时,教师已经成为家长“花钱买服务”的服务者,服务的重点之一是保证孩子在学校安全,进而形成了教师口中“安全第一”的行为逻辑。所谓“安全第一”,包含两层意思:一是要求学校和教师将学生的身体和心理健康放在第一位,甚至可以姑息学生的某些违规行为,以防学生出现事故。二是教师在工作中,首先考虑的不是教育的本真性目标,而是维护自身安全。比如身体安全(避免与学生发生冲突而受到身体伤害)、职业安全(教师不能因为处置不当让自己的职业前景受损)。当然,二者之间具有内在关联。教师工作要求其不可避免地要(而且主要)与学生发生互动,学生的安全问题必然关涉到教师的安全问题。教师努力确保学生在自己的课堂上不出事,也就保障了教师自身安全。相反,学生出现任何事故,教师必然受到相应处罚,严重时被开除公职。

“应试主义”与“安全第一”之间存在内在张力。这是因为,留在县中就读的学生大多成绩不理想,学习习惯不好且学习目的性不强,生性顽劣或个性缺陷,保证他们安全稳妥地毕业离校,已属不易。但“应试主义”还要向学校、教师要成绩、升学率,比如,日测、周考、月评、刷题,对学生的规训不断加码,对教师的压力不断强化。显而易见的是,应试规训与学生诉求相矛盾,成为导致学生安全问题的诱因。笔者调研时亲身经历了一位学生因不愿意参加语文课测验而冲出校园,进而引发任课教师、班主任乃至学校领导均卷入的安全事件。在县域范围内,“安全第一”的压力甚至要强于“应试主义”的力量。许多教师表示,升学压力也就在高考或学校召开教师大会时能感受到,而安全压力时时刻刻存在。“安全比升学的压力更大,安全问题是一票否决。出了安全问题,可能就把自己一辈子都搭进去了。”②

(四)教育激情的缺失:“教良心书”的产生

在上述多维结构交织下的师生互动实践,很难让教师感受到工作成就感和意义感,更多体验的是情感资源的消耗,进而形成“教良心书”这一低情感能量的困境状态。

首先,教育流动与生源降级直接影响处于竞争劣势的县城中学教师的教育激情。一方面,“生源降级”直接作用于教师的日常体验。很多教师表示,“现在教书更难教了,学生不听啊,大片大片地睡觉”。日常教学活动难以得到学生的有效反馈。用柯林斯的话来讲,就是失败的互动仪式。当然,也就难以聚集情感能量。另一方面,以学生高考成绩换取奖励和社会地位的背景下,“生源降级”影响学校高考成绩,进而影响教师待遇和自我成就感。换言之,教师内化和认同的价值目标,因为生源降级而难以达到,意味着作为教师意义和价值构成的情感能量难以增进。

其次,“服务者”或“保姆”角色使教师处于责任泛化状态,进一步消耗着教师的情感资源。就自身责任方面,教师认同其应该承担“教书”和“育人”的责任③。但是,在教师看来,育人需要各方共同配合,“育人不仅仅是老师的责任,家庭和社会,三方共同的责任”。④ 特别是学生心理健康方面,教师囿于时间、精力、专业知识构成的不足,无力完全承担这一责任。然而,面对县城中学学生的“留守儿童化”和家长要求教师“服务者”的角色期待下,安全责任极大地向教师转移,客观上增加了教师的管教压力,强化了教师的心理失衡。调查中发现,面临泛化的教育责任,教师时常呈现出“生气”“不爽”等低沉的情感能量状态。

① 戚务念:《论应试主义的社会根源》,《华中师范大学学报(人文社会科学版)》2019 年第 3 期。

② 访谈时被访者为教龄 14 年的高中英语一级教师,访谈于 2019 年 1 月 21 日。

③ 笔者在针对朗水中学全体教师的调查问卷中,有一题专门问及“您认为学校教育的最主要目标应该是?”,调查结果显示,选择“培养学生综合能力”“培养良好品德”和“让学生快乐安全地成长”这三项的比例最高,分别达到 85%、78%和 60%。然后才是“传授基础知识”(占比为 55%),而认同“升学率”的仅为 16%。

④ 访谈时被访者为教龄 3 年的高中历史二级教师,访谈于 2017 年 6 月 23 日。

在情感能量难以增加,日常互动仪式大量消耗情感能量的情况下,教师呈现缺乏教育激情的低情感能量状态,靠良心支撑的“教良心书”状态,具有普遍性。

五、结语

基于县级中学在我国教育系统中的权力-地位现状,生源降级的现实困境,其教师面临着扩大化的“应试主义”和“安全第一”的双重压力。“应试主义”下的县域生源流动与生源降级,严重消解了教师的意义感和成就感。与生源降级相伴而来的是家长教育期待的变化,学生在校安全上升为头等压力。这些因素共同压缩了教师通过情感劳动获取情感报酬的空间,并消耗着教师的情感资源,使教师呈现“教良心书”的状态。

习近平总书记在全国教育大会上强调,建设社会主义现代化强国,对教师队伍建设提出新的更高要求,要求老师执着于教书育人,有热爱教育的定力、淡泊名利的坚守①。教师“教良心书”与党和国家的期待并不相符,也不符合教育现代化的要求。在倡导教师全身心投入教学,热爱教育的同时,我们要正视上述问题,并思考如何促进教师从“教良心书”向“教用心书”转变。社会学的想象力告诉我们,“教良心书”作为一种社会问题,其问题的解决不仅在个体层面,更需要社会环境的改变。因此,推动教师教用心书,一方面要积极培育教师安心从教、用心从教的心态;另一方面,在制度上要为教师创造用心教书的环境,尤其是弱势地区教师的教育环境。既要提高教师的薪资待遇和社会地位,还要创造能让教师与学生有效互动、为学生带来改变的文化氛围。

具体而言,首先教师需要唤醒自身的内在力量,坚守能实现自己意义和价值的信念②。教师之所以“教良心书”,重要原因之一就是在工作中看不到自身价值实现的可能性。但是,教师可以在教学实践中通过重塑职业价值观的方式来激发其信念。这是因为,教师的价值不单单体现在学生的升学率这一方面,还体现在学生成绩的提升、价值观念的转变和行为的规范化等诸多方面。当教师从多元视角来审视师生互动实践,也就可能有更高的成就感和满意度,进而唤醒自己作为教师的内在信念并激发其用心教学、关心关爱学生的自然情感。其次,学校需要对教师提供更多的情感性支持,而非一味地将应试和安全压力向下分解和传导。在教育理性化、工具化和功利化的现实语境下,学校需要自觉意识到教师是作为“人”之存在而非教学工具存在。对作为“人”之存在的教师进行关心与支持,并卸掉教师所不能承受的责任与压力,方能创造更加和谐且有活动的学校氛围,激发教师创造性地进行教学工作的内在动力。再次,政府需要出台符合素质教育要求的教师评价机制和学校考评机制,通过政策导向来强化符合教育规律和时代要求的学校发展观和教师发展观。最后,整个社会要倡导并强调家校共育的现代教育观念。学校不是市场,教师也不是“服务者”,家长将子女送至学校,并不意味着管教责任和风险的全然转移。学校、教师和家长的相互沟通、理解和支持,教师才能更用心地投入教学之中,进而更高地推动学生的成长成才。

(责任编辑:子聿)

① 参见新华社,《习近平出席全国教育大会并发表重要讲话》,2018-9-10,http://www.gov.cn/xinwen/2018-09/10/content_5320835.htm.

② 帕克·帕尔默:《教学勇气——漫步教师心灵》,吴国珍、余巍等译,华东师范大学出版社2005年版,第166页。