

家校社协同育人“教联体”背景下中小学教师角色的重构与调适

范精艺

大理大学 云南 大理 671003

【摘要】：在家校社协同育人教联体纵深推进的政策背景下，不同育人主体的差异化期待容易造成教师角色焦虑；传统师道权威观念与现代协同育人理念产生矛盾冲突，加重教师的内在角色冲突；家校社各方权责划分模糊，直接引发教师职能泛化、工作边界无序扩张。立足基础教育高质量发展现实需求，教联体建设推动中小学教师完成三类角色转变：从被动承接各方诉求的从业者，转变为统筹协调家校社共育关系的组织者；从固守传统权威的教育者，转变为携手各方凝聚共育共识的共建者；从包揽各类事务的一线教师，转变为清晰划定育人权责边界的规划者。想要实现教师角色平稳调适，一方面教师自身需要锤炼心理抗压韧性、树立协同育人认知、理清自身工作职责，完成内在心态与职业定位调整；另一方面教育管理层面需要搭建分层次、分类型教师培训体系，塑造统一的共育价值理念，出台明晰的权责管理制度，为教师角色转型提供坚实外部支撑。

【关键词】：家校社协同育人；教联体；教师角色；角色重构；角色调适

DOI:10.12417/3041-0630.26.12.005

1 问题的提出

2024年11月，教育部等十七部门印发《家校社协同育人“教联体”工作方案》，明确了教联体建设的核心目标、实施路径与运行模式^[1]。这份文件是对2023年1月教育部等十三部门《关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见》中“构建长效协同育人机制”工作要求的细化落实，同时落实党的二十大报告中“健全学校家庭社会育人机制”的战略部署^[2]。一系列顶层政策出台，标志家校社协同育人教联体上升为国家级教育发展部署，是构建高质量现代化教育体系的重要抓手。

当前家校社协同育人社会关注度持续走高，配套政策不断完善，各地落地实践形式越发丰富。教师作为教联体运转的核心纽带，承担整合各类教育资源、协调多方育人主体关系的重要职责。在全新的协同育人模式下，教师被赋予协同育人新职责、新使命，同时也面临多重结构性角色困境亟待破解。

2 教联体建设场域下教师的三重角色困境

教师角色指教师结合社会对教育的普遍期待，依托个人专业素养，适配外部教育环境形成的稳定行为模式^[3]。随着教联体改革持续推进，教师的工作内容不断扩充、工作职责持续增加，角色困境主要分为情感、文化、权责边界三大类。

2.1 情感性困境：多主体差异化期待诱发教师角色焦虑

角色焦虑是教师在角色转变过程中，个人工作行为和多方主体期待出现偏差、矛盾后产生的负面情绪^[4]。依据布朗芬布伦纳生态系统理论，儿童成长处在多层相互关联、相互作用的环境系统之中，教师是串联微观、中观、外层、宏观四层育人系统的关键节点，不同主体对教师有着不一样的工作期待，长

期下来极易催生心理压力。

从家庭层面来看，基础教育竞争带来家长普遍的教育焦虑，“双减”政策压缩校外学科培训空间，学业提升压力大量转嫁至学校，不少家长默认课外辅导属于教师工作，将孩子成绩好坏全部归于教师责任；从学校层面来看，升学考核指标客观存在，部分学校直接以班级考试成绩作为评判教师工作优劣的核心标准；从社会层面来看，大众受传统文化影响，给教师贴上“园丁”“蜡烛”等理想化标签，对教师道德水准、工作付出提出极高要求，但教师实际薪酬待遇、工作环境和大众预期存在落差，加重心理压力。除此之外，人工智能逐步应用于日常教学，基础授课工作被智能工具替代，教师需要持续学习数字化教学技能，技术迭代带来的职业危机感进一步加重教师焦虑情绪^[5]。

2.2 文化性困境：传统师道权威与协同育人理念价值对冲，激化教师角色冲突

教师角色冲突来源于个人固有认知偏差以及上级政策要求带来的外部约束双重作用^[6]。我国传统教育文化十分看重师道尊严，《荀子·大略》记载“言而不称师，谓之畔；教不称师，谓之倍”，确立了学生需要绝对尊敬、服从教师的行为准则；汉代董仲舒提出“师严然后道尊”，奠定了贯穿古代教育的权威型师生关系基调^[7]。传统文化思维具备很强的延续性，即便现代教育倡导师生平等互动，根植于思想深处的权威思维很难快速转变，部分教师为维持自身固有身份，抵触家校协同共育工作。

与此同时，社会经济、科技、文化整体转型带来思想观念

更新,进一步放大教师角色矛盾。以往学校、家庭、社会三方各自为政,协同合作流于表面,而教联体相关政策明确要求教师改变单向管理的工作模式,以平等沟通、主动对接的方式搭建家校社联动渠道。

2.3 边界性困境:育人权责边界模糊,诱发教师职能泛化

权责边界规定了职业的工作内容与责任范围,教师权责边界兼具硬性约束与独立属性:硬性约束要求教师完成本职工作,独立属性代表教师本职工作以外的事务不能随意摊派。新时代对家校协同工作提出更高要求,现有研究将教师家校协同工作分为亲师沟通、整体统筹、家校活动组织、家庭教育指导、个人专业成长五大板块^[8],工作板块增加直接造成教师职能泛化,被动承接大量教学主业以外的工作。

学校、家庭、社会三方各自承担育人职责,但三者之间存在权责空白地带,这是教师工作过载的核心原因。在校内,教师需要完成授课、班级管理、活动组织、学生心理陪伴、日常生活照料等多项工作;在家校沟通中,教师还要兼职家庭教育指导、亲子活动策划等工作。家长与教师双方对工作职责划分认知错位是核心诱因:很多家长认为教育完全是学校和老师的责任,直接放弃家庭教育职责,配合学校工作积极性较低。

3 教联体改革下教师的三重角色重构路径

3.1 由“多元期待被动承接者”转向“共育关系统筹协调者”

教师需要转变被动接收各方诉求的状态,主动统筹梳理各类育人诉求,化解家校、家校社之间的沟通矛盾。家庭更加看重孩子短期成绩提升与升学结果,学校侧重学生德智体美劳全面发展与综合能力培养,两种培养目标天然存在分歧,理念分歧直接造成家校配合步调不一致。

作为连接家庭、学校、社区的关键枢纽,教师以学生身心健康全面发展为核心、以学校素质教育导向为基本准则开展协调工作:第一,区分家校社各类诉求,划分合理工作需求与超出岗位职责的不合理诉求,明确每一项工作的责任主体;第二,建立长期、固定的三方沟通机制,把零散、情绪化的私下沟通转为正式集体协商,避免教师独自消化各方负面情绪,从源头缓解角色焦虑;第三,面向家长普及最新教育政策,帮助家长理解基础教育改革方向,弱化唯分数的老旧教育观念,调动家长主动参与家校共育的积极性。

3.2 由“本位权威单一持有者”转向“协同育人共识共建者”

教师如果一直维持自上而下的权威姿态,会割裂三方育人力量,降低协同育人整体成效。在家校社一体化育人体系中,教师以平等合作者身份联动家庭、社区教育资源,凝聚统一育人理念,才能实现“1+1+1>3”的协同育人效果。

在传统课堂环境中,教师依靠课堂授课、班级管理掌握话语权,长期固化权威化的自我定位。随着现代教育理念普及,教师课堂知识传授的核心地位有所弱化,部分教师产生认知误区,认为平等协同会削弱自身教育主导权,面对家校联动工作消极应付、刻意回避。育人体系具备整体性、关联性特征,教师打破“协同等于弱化话语权”的固化思维,积极吸纳家庭、社区合理的育人建议,共同制定学生培养方案,主动搭建家校社沟通桥梁,促使三方形成统一、同向的育人理念。

3.3 由“无差别事务包揽者”转向“育人权责边界规划者”

权责模糊带来的事务过载,是教师精力透支、产生职业倦怠的主要原因。相关调研数据显示,国内中小学教师每周平均工作时长45.3小时,高于OECD、TALIS两项国际调研均值(38.8小时、38.3小时),同时超出《劳动法》规定的每周44小时工作上限;从工作内容来看,教师每周课堂授课时长仅13.8小时,呈现整体工作时长超标、核心教学工作占比偏低的特点,非教学事务挤压正常教学工作。长期处于该工作模式,教师专业发展空间被压缩,出现职业枯竭的概率大幅上升。

4 教联体建设进程中教师角色调适的双重路径

4.1 教师个体层面:角色自我调适的内在策略

4.1.1 提升心理角色韧性,缓释多元期待引发的角色焦虑

心理韧性是个体遭遇压力、挫折之后完成心理修复、实现自我成长的内在心理特质,美国心理学会将其定义为个体应对挫折、压力、突发事件的适应调节能力,能够帮助教师重新判断外部压力带来的影响。提升心理韧性可以从认知、情绪、行为三个维度同步推进:

(1) 认知层面,教师正确认识教联体协同育人的政策必然性,树立三方责任共担意识,摒弃“所有育人压力都需要自己承担”的片面想法,建立正向归因模式,不要将家校沟通矛盾、家长质疑全部归结为自身工作失误,减少自我内耗;(2) 情绪层面,搭建同事互助交流渠道,主动和身边同事交流协同育人工作压力,通过倾诉、经验交流疏导负面情绪;(3) 行为层面,主动和家长、社区沟通工作职责划分,明确各方工作内容,分流本职以外的工作,实现主动减压,从根源减少焦虑来源。

4.1.2 深化协同角色认同,消解传统权威带来的理念冲突

个人行为选择由内在认知理念决定。在家校社协同育人实践中,教师主动更新教育认知,强化协同育人身份认同,化解传统权威思想和多元共育理念的内在矛盾。

思想层面,纠正“协同合作会丧失教育主导地位”的错误想法,结合家庭、社区教育资源形成优势互补,保障不同场景下教育导向保持统一;理论层面,主动研读《家校社协同育人“教

联体”工作方案》等政策文件，把握基础教育改革整体方向，以包容心态接纳多主体共同参与学生教育；实践层面，调整和家长沟通的语气与相处模式，以平等尊重开展合作交流，安排家长配合事项时避免命令式口吻，减少家长抵触情绪，依靠平等沟通凝聚共育共识。

4.1.3 清晰界定自身权责范畴，规避权责模糊引发的职能泛化

工作职责模糊、权责交叉直接造成教师工作繁杂、超负荷运转，教师坚守教学主业的同时，找准自身在教联体整体架构中的定位。现有教师家校合作能力模型将协同工作划分为统筹管理、亲师沟通指导、家庭教育指导、家校活动组织四大核心板块^[8]，教师依托该框架梳理各项工作具体内容，划定个人工作边界，避免工作职责无限扩张。

一方面，对各项育人工作做好分类分流，引导家庭、社区承接对应育人任务，理顺三方协同工作流程，减轻个人工作压力；另一方面树立清晰的职业边界意识，针对超出工作范围、不合理的家长诉求建立标准化回复方式，不全部承接，和家长明确划分育人责任，遏制职能泛化，保障家校社协同工作开展。

4.2 制度与学校层面：教师角色外部调适的支撑体系

4.2.1 完善分层分类培养培训体系，构建适配教联体改革的专业化教师队伍

教联体长效稳定运行依靠系统化教师培养机制，补齐教师家校沟通、矛盾调解、情绪疏导等综合能力短板，为化解多方期待带来的角色焦虑提供专业支撑。学校搭建多层次培训载体：第一，开展教联体政策专题研讨会，围绕政策内涵、建设价值、落地路径三点展开深度解读，明确教师协同育人核心工作方向；第二，搭建线上+线下协同育人交流平台，借助典型案例研讨形成校内教师互助支持网络；第三，开发校本特色培训课程，把家庭教育指导技巧、社区资源对接方法纳入常态化培训内容，系统性推动教师转型为共育协调者。

参考文献：

- [1] 中华人民共和国家庭教育促进法[L].2021-10-23.
- [2] 教育部等十三部门.关于健全学校家庭社会协同育人机制的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2023,(03):17-21.
- [3] 董泽芳.论教师的角色冲突与调适[J].湖北社会科学,2010,(1):167-171.
- [4] 杨红荃,方星.职业启蒙教育缓解角色焦虑的社会互动理论分析[J].职教论坛,2022,38(4):37-44.
- [5] 韦林翠,林琦.国际视野下教师数字胜任力的特征及启示[J].黑龙江高教研究,2023,41(2):111-119.
- [6] 董泽芳.论教师的角色冲突与调适[J].湖北社会科学,2010,(1):167-171.
- [7] 毛礼锐等.中国古代教育史[M].北京:人民教育出版社,1979:111.
- [8] 边玉芳.教师家校合作能力模型构建研究:基于家校合作中的教师角色[J].上海教育科研,2024,(4):48-53.

4.2.2 搭建一体化共育价值体系，夯实教联体协同育人思想基础

2024年全国教育大会上，习近平总书记提出，教育事业需要家庭、学校、政府、社会协同发力，各方各司其职、同向发力，构建全员、全程、全方位育人格局。推进教联体一体化建设，首要解决各方育人理念割裂问题，破除“教育责任全部属于学校”的片面认知，调和传统权威思维与多元协同理念的价值矛盾，凝聚整体共育共识。第一，面向全体家长开展教联体政策宣讲普及，让家长清晰了解家校社各自育人职责，弱化对教师的过度依赖，主动履行家庭教育义务；第二，推动学校与社区资源共享、场地共用、活动合办，借助外部育人力量分担教师工作压力；第三，教联体自上而下更新管理思路，摒弃单向权威式师生、家校相处模式，树立平等协商、多方共治的全新共育理念，依靠统一价值理念保障教联体常态化运转。

4.2.3 完善顶层制度设计，建立权责清晰的教联体制度保障体系

权责划分不清晰是教师职能泛化、工作超负荷的制度根源，通过顶层制度设计出台家校社三方固定履职清单，从制度层面杜绝育人责任全部压给教师。第一，地方教育行政部门联合教联体牵头学校制定统一履职清单，明确学校、家庭、社区核心工作职责，填补权责空白区域，避免各方互相推诿责任。江苏省吴江区家庭教育教联体是成熟实践案例，划分校内教学、家庭教育指导、社区帮扶三类工作责任主体，从源头分散教师工作压力；第二，教育主管部门联合教联体成立家校社协同育人专项督查小组，开展常态化运行督查，保障一体化育人体系规范运行；第三，搭建标准化诉求分流处置机制，针对超出教师工作职责的家长诉求，按照制度流程转交对应责任单位处理。南京江北新区教联体设立专门的家校诉求接待点，校外事务、政策咨询交由社区工作人员、家庭教育指导师负责处理；上海闵行区校家社医协同教联体组建多方联合处置专班，统一处理家校矛盾、特殊学生帮扶等复杂工作。两处实践均依靠制度分流划定教师工作边界，避免教师承接大量主业以外的工作。