

# 教师职业承诺的“他者”性伦理阐释\*

常宇环<sup>1,2</sup> 岳欣云<sup>1,2,T</sup>

(1.首都师范大学教育学院,北京,100048;2.首都师范大学首都“五育”融合育人创新中心,北京,100048)

**摘要** 教师职业承诺是教师职业心理学和管理学的重要概念,目前国内外研究缺少对教师职业承诺的伦理性阐释,易导致后续研究的价值指向出现偏差。教师职业承诺以师生伦理关系为基础,而已有研究从主客体关系及主体视域下的教师角色定位出发,弱化了主体间的差异性,导致教师责任主体意识的模糊。“他者”性伦理与师生伦理关系中“为他”的“善”的规制性责任伦理有内在一致性,“他者”视角能够对教师职业承诺的三维结构做适切分析。

**关键词** “他者”;教师伦理;教师职业承诺;情感承诺;规范承诺;继续承诺

**引用格式** 常宇环,岳欣云.教师职业承诺的“他者”性伦理阐释[J].教学与管理,2025(03):1-5.

世界各国都重视教师承诺并致力于采取各种措施来提升教师承诺<sup>[1]</sup>。教师职业承诺是个人与职业生涯发展之间的纽带<sup>[2]</sup>,是教师心理素质的重要指标,影响教师职业生涯的发展、师生关系的构建和教育教学的质量<sup>[3]</sup>。现有研究发现教师职业承诺与教师职业倦怠与认同<sup>[4]</sup>、工作满意度<sup>[5]</sup>与自我效能感<sup>[6]</sup>及教师队伍的稳定性发展<sup>[7]</sup>等有显著关系。国内对教师职业承诺的研究始于本世纪初,是教师个体发展和研究领域必然要关注的一个议题。但截至目前,在 CNKI 以“教师职业承诺”为关键词进行检索发现,除综述性质的研究成果之外无一例外都沿用了心理学视角做调查研究、相关概念的关系分析及测量工具研制,竟没有学者对教师职业承诺的生成逻辑及在师生关系中的呈现做伦理学意义上的分析。任何一项科学研究必然要在其合理的伦理边界内进行。教师职业承诺的伦理性研究有待填补。

## 一、教师职业承诺及其内喻的伦理关系

20 世纪 60 年代,贝克尔最早开始研究职业承诺<sup>[8]</sup>,职业承诺是管理心理学和职业心理学的一个重要概念。国外职业承诺的研究对象最早集中在律师、医生、大学生等群体<sup>[9]</sup>。美国心理学家杰本(1970)

将职业承诺引入教育领域,提出教学承诺的概念。后经心理学家贝克、布劳、艾伦与梅耶等人的研究推进逐渐形成教师职业承诺这一概念并为众人所接受<sup>[10]</sup>。教师职业承诺是指教师对教师职业的认同程度、内在满足感及教育教学行为上的投入程度<sup>[11]</sup>。艾伦与梅耶(1993)把教师职业承诺分为情感承诺、规范承诺和继续承诺,代表着教师对该职业所产生的认同感、规范感以及离开该职业的代价感<sup>[12]</sup>,并为研究者们所普遍接受。情感承诺是指个人对职业的情感依赖、认同和投入;规范承诺是指个人从事一项职业时的责任感和义务感;继续承诺是指从业者对离开某职业的代价的认知,属于工具性承诺<sup>[13]</sup>。国内外学者对教师职业承诺的界定基本上都是以这三个维度为基础的。

承诺本身意味着以一定的角色身份去承担某一关系中的责任和义务。教师职业承诺意味着承担作为教师的相关伦理关系中的责任与义务,教师职业承诺以教师对学生的责任为核心和基础,关涉教师自身角色定位及利益关系的处理。对教师职业承诺的三维结构内涵做伦理关系的分析可以得出:情感承诺指向的是教师对其职业身份的情感意指,涉及如何看待“我”与“我作为教师”的关系;规范承诺

\* 该文为全国教育科学规划办 2023 年度教育部重点项目“‘双减’背景下教师教研形成性评价构建与优化路径研究”(DHA230406)的研究成果

T:通讯作者

基于教师职业身份产生,是教师与作为“他者”的学生的师生伦理关系中的责任与义务的基础;继续承诺则涉及对“我与它”即利益关系的处理,这与教师生存发展的需求及认知境界有关。教师职业承诺先验地要遵循教育“善”的责任伦理,与“他者”伦理相一致,包含“我-我”“我-他”及“我-它”的关系。

## 二、“他者”视域下教师职业承诺的研究可行性

列维纳斯超越胡塞尔主体间性提出“他者”性。列维纳斯认同主体在主体间性空间的入场,但同时认为主体受“他者”的影响。其一,我与“他者”的不对称关系。在列维纳斯的思想体系中“他者”为恰是我所不是者,“他者”的存在是自我实存的参照条件,否则自我将湮灭于同质化的恐怖而不复存在。其二,“他者”伦理中的伦理主体具有善与责任的伦理含义。“他者”的脆弱对我具有不可忽视的召唤性,我之于他者的强者、救赎和善的化身。其三,人必须在这样的不对称关系中面向、接纳伦理意义的“他者”,才能成为伦理意义上的主体<sup>[4]</sup>。主体对临显的“他者”具有被动的接受性和服从性,主体性的显现本质上是为他责任的履行。

比斯塔基于列维纳斯的理论提出与“他者”共存的教育伦理理念。第一,就师生关系而言,学生对于教师而言就是绝对他异性的“他者”,双方处于非对称关系中而教师必须承担起其本来的责任。第二,教师角色不应该被窄化为学习的辅助者、引导者,而是有能力承担对“他者”即学生的责任的我,具有不可替代的重要性和独特性,教师角色取决于其在教育情境中对“他者”呼唤的回应,即遭遇这个责任的情境。第三,比斯塔对人本主义预设人的既定秩序进行批判,认为教育应该是对每一个作为个体的人的独特性负有责任。“他者”视域下的教育伦理从个体出发、强调责任和主体状态,对教师与作为“他者”存在的学生二者的关系和职责阐释有利于还原教师角色的责任与承诺,使教师的实存与教师的原初含义相符。“他者”教育伦理与教师职业承诺在关注主体性、承担责任、行为方式等方面具有一致性。

从“他者”视域出发审视主体视域下的教师及师生关系对教师职业承诺的伦理性阐释有一定的启发意义。首先,就师生伦理关系现有研究的主体间性视角而言,其本质上是一种相互回应且互惠的不现实的对称伦理关系<sup>[5]</sup>。在比斯塔看来,师生关系

是一种非对称的伦理关系,教师受到来自学生的召唤后所给予的回应是不求回报的、不要求同等回应的、元伦理性质的爱。其次,主体论视域是以教师为出发点去思考教师角色,忽视学生作为“他者”所期待的发展。从“他者”教育伦理关系出发对教师角色或职责的关注集中于倾听、对话、保护、关怀、回应、责任,重视教师情怀和理性。最后,“他者”教育伦理是基于主体独一性而构建的责任伦理,教师之于学生在场的责任具有他人或技术不可替代的伦理意义和价值。“他者”伦理能够突出教师为他的责任主体性,明晰师生关系中教师“善”的定位,促使教师职业角色复归,厘清教师职业承诺的伦理关系起点、蕴含的伦理规范和应然的价值取向。

## 三、“他者”视域下教师职业承诺的意蕴阐释

“他者”视域下的教师职业承诺分析须分三个向度。一要从师生伦理关系中教师的原初情感意向为起点出发,确定情感承诺中助他情感的核心内涵及角色承担;二是从教师为他的责任规约阐明规范承诺的伦理根源,阐明履行规范承诺的正当性;三则须从继续承诺的物化现实出发,探讨其蕴含的德性与利益关系的处理,指向教师生命发展的自足境界。

### 1.情感承诺的生成:学生的“不能之能”对教师入场的召唤

学生作为“他者”的“不能之能”是教师情感承诺的逻辑起点。列维纳斯认为“他者”的软弱对主体有一种召唤,如妇孺、老人等对其助人心理和行为的召唤,这种召唤是“他者”的一种能力,韩炳哲将其命名为“不能之能”。在“不能之能”的形而上的软弱中,一种对“他者”的渴求苏醒了,开启了我通往“他者”的大门<sup>[6]</sup>。“他者”性教育伦理中教师角色生成于作为“他者”面容的学生的召唤和渴求,入场的瞬时已然原初地携带了“他者”性的关怀和责任——前意识的、无条件的、绝对利他性的。教师角色的入场是在一个充满其他开端者的教育场域,且仅当该角色为“他者”所接受时,教师角色才真正生成。

“他者”视域下情感承诺的三层含义。其一。爱心。情感承诺涉及的是职业情感的问题,“他者”伦理视域下的教师角色源于对学生的关爱。爱心是教师职业素养中较为特殊的要求,爱心最为集中的表现是真爱自己的学生,愿意为学生付出自己的智慧与精力。“他者”视域下的爱心是教师对在场所学生即“存在之软弱”的本能回应,是前意识的、元伦理的、

纯粹的爱。其二,责任。教师-学生的关系是非对称性的,即强-弱、被动-主动、回应-召唤的关系,学生的“不能之能”对教师的召唤具有伦理上的优先性,其特点是负有原初的责任。其三,信任。“他者”视域的教师对学生是完全敞开的状态,即毫无保留的、不求回报的给予和付出,这蕴含了教育者对学生无条件的、不假思索的、极度的信任。教育必须以对学生的信任为基础,否则教育就是空的、就毫无希望可言<sup>[17]</sup>。

## 2. 规范承诺的“实显”:教师“为他”原初责任的在场承担

规范承诺来源于教师职业的外在要求和内在认同。如果说教师情感承诺偏重于教师内部情感的心理活动,那么规范承诺则更侧重教师行为,规范承诺是主体对外在规定的适应性水平。一方面,规范承诺首先意味着存在着一系列对教师外在行为的规范性要求。规范对组织内的个体行为有一定的约束性和导向性。教师规范的来源包含明文规定和约定俗成的两类。明文规定主要来源于现代教师职业的法定身份<sup>[18]</sup>和制度化管理<sup>[19]</sup>,约定俗成的规范则与不同国家、不同地域对教师的社会认知有关。教师规范承诺意味着教师对所在国家制度规范和传统师道的遵守。另一方面,规范虽然来自外部要求,但规范承诺的兑现却由教师对其身份的认同决定。无论是何种规范,其本质在于促使教师行为与其身份相符。身份是在社会制度形塑和特定群体归类的基础上,经由个体的自我认同而形成<sup>[20]</sup>,而牢固的职业认同可以使教师对教育教学工作投入较高的情感和热情<sup>[21]</sup>。

“他者”性视域下教师身份规约的内涵。首先,教师这一职业身份是与作为“他者”的学生共在的。个体在人与人的相互关系中,认识到自己与他人共在,并为他而活<sup>[22]</sup>。作为教师的实存者对在场责任的承担,即与作为“他者”的学生共同在场才使得教师作为伦理主体的身份形成。其次,“他者”视角下的教育责任伦理对在场的教师有其先验规定性,即“止于至善”的规范承诺。教师身份的职业化是社会生产力发展的结果。作为专门承担教育责任的人,其不可避免地要承担教育的规制。回到孔孟的传统,人只有在社会中尽伦尽职,才能够尽其性。如果不同时成人,也就不可能成己。最后,教师要遵循在教育实践中对学生的善的责任伦理,履行规范承诺的实质就是教师要达到止于至善,即在教育场域内遵循为他的教育规约。“他者”视角下教师的成人责

任是对教师角色源初伦理规范的解蔽和复归。

## 3. 继续承诺的履行:兼顾教师的功能性占有与本真存在

继续承诺产生于教师物质需要与劳动期待之间的矛盾。其一,“他者”理论中对于物质需要的阐释有着去工具化的倾向。比如吃饭这件事,在列维纳斯看来吃饭本身就是目的而不是为了生存。占有物质是存在者的存在者性中的合理组成,没有物质基础存在者就会走向主体的消失。其二,存在者对物的过分沉溺会使其陷入“迷狂”失去存在者性而被物所吸收,在迷狂中主体会为客体所吸收,最终会以主体的消亡和他者的消失为结束<sup>[23]</sup>。最后,伦理主体的内在性是超越性的基础和前提。他者并不排斥伦理个体的物质需求,反而提倡个体通过劳动、居住等方式将变动不居的生存要素保存下来,使个体的内在性得以形成,这是个体能够获得超越性意义、发展为伦理主体的前提。不难得出,教师只有获得与其劳动付出相对等的物质报酬才能继续从事教师职业,因而继续承诺不是仅看教师个体的履行还须有相应的外在条件保障。

基于“他者”视域的继续承诺释义。有研究表明,我国中小学教师对所从事的职业的承诺主要不是对其职业的持续承诺,而是对现有职业所带来的社会地位和福利待遇的不舍,或是缺乏职业再选择的能力和机会,而不得不从事中小学教师职业<sup>[24]</sup>。可见,很多情况下继续承诺指向的是教师职业本身带给教师的工具性利益。作为伦理主体的教师必须首先保证其内在性具有未来性也就是得以生存,用单一的崇高师德要求所有教师并不切实,但也要警惕教师被物化和异化的功绩主义倾向。比斯塔指出,把教育看做一种经济交易行为,会导致教育内容与目的受制于市场因素,而不是专业判断与民主协商<sup>[25]</sup>,这是对师生关系的物化。继续承诺不仅具有工具性还应兼有教师职业本真的存在论意义,即在教师职业中实现自我生命价值的坚守。

## 四、“他者”视域下教师职业承诺的价值指向

“他者”伦理视域的核心价值在于主体与他者的共存。存在于现实中并关怀于未来性是伦理学的意义所在<sup>[26]</sup>。因而“他者”视域下的教师职业承诺必然指向的是教师与学生的高质量交互关系,教师在处理现实的师生伦理关系问题上必然由单一被动的对“他者”的关怀意识转向蕴含理智选择和意志



努力的立体的善。

### 1.在积极的情感体验中形成专业自我

学生的召唤使作为教师的角色身份得以入场。入场,意味着教师进入一个由“他者”组成的多元和差异的世界。教师之所以作为一种身份存在正是由于学生的“不能之能”对教师相对是能者的召唤,这构成了学生与教师的非对称性伦理关系,教师角色入场意味着对情感承诺的认可和承担。正是学生对教师的召唤,由学生-教师组成的“他者”社群才得以形成。这不是普遍意义上的召唤,学生“面容”下的他者召唤的是作为教师的我,我对作为“他者”的学生有着前意识的善意和爱,教师所具备的异识使得其在“他者”伦理关系中形成真正的教师角色。对“他者”之弱的救赎而言我具有独特性而不可替代。我是超越活动与激情的惯常表现,存在身份在其中得以维系,在其中我才是其所是。

情感作为内在的心理活动只有通过教师对待学生的行为才能被呈现出来,行为的持存才是其承诺之履行。一方面,教师对“他者”的负责行为以教师对学生的回应为基础,即以教师对他者存在之弱的前意识的反应为基础,学生的“不能之能”触发了教师的关怀、责任和爱,这是作为教师的“我”对学生的回应。另一方面,“他者”伦理下的教师关怀并非止步于前意识阶段的自然之爱,而是在前意识的基础上有着其理性之爱的教育者。出于对学生的助他情感,教师会努力思考自己在教育教学活动中的不足,主动找寻改进策略<sup>[27]</sup>,提升自身以担负对学生的责任。由此,教师在教育场域中以对“他者”的前意识的善和爱为情感驱动与学生形成了“他者”性师生伦理关系。在为他的师生关系中教师能获得来自同侪、学生、家长的积极反馈,在正向的反馈中认可其职业价值,职业效能感得到强化,产生对职业更强的情感链接、依赖和认同,能够调动其职业理智和专业行为投入到职业身份中,使得教师情感承诺的完整内涵得以显现,由专业自我逐步获得其存在论意义上的“我”。

### 2.在“为他”的承担责任中内化职业规范与道德要求

教师规范承诺意味着教师行为应当符合教师角色的规范要求。情感承诺侧重于教师的情感投入而规范承诺则更加关注教师的行为是否符合其身份角色。情感承诺是教师角色的存在论意义所在,而规范承诺却是属于效果性的。有研究表明,规范承诺高的教师离职意向较低,会表现出对职业规范更高的认

同性<sup>[28]</sup>。尽管在事实上规范是必需的,但实质却在于它是对人性和价值的维护而不是规范本身。规范是因为其是维护有价值的东西才变成有价值的。规范的价值本身就是效果性的而非存在性的<sup>[29]</sup>。教师规范承诺的实质是教师对规范背后的伦理价值的维护和遵循,这一点不应该被忽视或遗忘。基于此,才能再讨论规范承诺该去往何处。从规范承诺的含义来看,是指教师能够遵循其职业身份规制下的责任与义务,自觉遵循其从业规范,认同规范背后的价值指引,所以规范承诺的核心要义就是责任与义务。

教师的责任与义务是相互关联、有所交集的。教师责任是教师身份规约下必须履行的义务,教师义务是在职业伦理和法律规范中教师应尽的责任。从规范承诺出发审视教师责任和义务可以发现二者的本质都是对教师行为边界的规定。就其对教师行为边界的规定性而言,教师在“他者”性师生伦理关系下要始终保持对学生的实质性回应,这种回应不仅是符合国家层面对教师角色的从业规范要求的,更是教师作为伦理主体性的证明,对学生的回应使教师成为事实意义上的伦理主体。可见,教师角色从形成之时就意味着必须对学生负责、承担其入场时作为教师角色的规范承诺。规范承诺的遵循体现为教师身份认同与角色同一,当人不断努力去表现自己的角色时,角色所赋予人的“面具”成为了更真实的自我进而成为人的第二天性<sup>[30]</sup>。由此作为伦理主体的教师才具备时间意义上的面向将来的超越性。

### 3.在超越功绩社会的探索中实现“自我”与“他者”的共存

继续承诺涉及利益问题和教师的境界,这需要思考绩效社会对人的物化和异化的问题。如今社会被新自由主义体系打破了时间上稳定的结构,为提高生产率将人的时间碎片化<sup>[31]</sup>。教育者与学习者的关系被物化为消费关系,教育者逐渐异化为以获取私利为目的的功利性存在。对此我们需要思考的问题是“自我”的内在性与“他者”的超越性的问题,即作为教师的存在者如何能进入一种与“他者”的关系之中而不被其压垮?“他者”伦理是以“自我”的内在性领域为前提的,“自我”同“他者”和总体的分离与独立是真正意义上的伦理主体和自由的前提<sup>[32]</sup>。所以“他者”性师生伦理关系下的继续承诺意味着教师伦理意义上的自由的实现,其前提则是教师内在主体性的保持与实现,对此,教师要超越功利的“我”而实现其存在论意义。

在这样的价值指向下,教师应该既是入世又是出世的。入世在于教师是教育生活中的实在,教师要接受规范、道德、角色的约束,要处理种种问题和困难,教师的行动时间必须满足自身的基本生存所必需,这是扎根于人的存在之中的、合理的定向冲动<sup>[33]</sup>。出世则在于教师的精神境界可以达到不为外物所累,摆脱规范主义和功利主义的狭隘,也不为道德要求所困扰,达到人与角色和谐一体的自觉、自足的状态,所有的实践行动都具有自成目的性。无须意志努力就可以履行继续承诺的教师达到了自足生命境界。用佛家的观点去看就是对于物无所贪恋迷执,用道家的观点解释就是达到“无所待”的绝对幸福状态,用儒家的视角去看就是达到了内圣外王的境界。教师对所做之事无所滞着,是叶澜老师主张的教师角色理想的回归,教师不受制于继续承诺中的利益得失而成为富有责任感和教育智慧的教师,这样的教师有主动创造的意识 and 能力,能够实现专业自我,能够自我更新。

#### 参考文献

- [1] OECD. Building a high-quality teaching profession:Lessons from around the world[M]. Paris:OECD,2011:7.
- [2] Meyer,J.P.,Morin,A.J.S.,Stanley,L.J.,et al. Teachers' dual commitment to the organization and occupation:A personcentered investigation[J]. Teaching and Teacher Education,2019,77(01):100-111.
- [3][9] 刘在花,卿素兰.教师职业承诺研究的新进展[J].外国教育研究,2006(12):64-67.
- [4] 罗杰,周媛,陈维,等.教师职业认同与情感承诺的关系:工作满意度的中介作用[J].心理发展与教育,2014(03):322-328.
- [5] 徐富明,朱从书.中小学教师职业承诺及其与工作满意度的关系[J].教学与管理,2005(07):18-20.
- [6] 侯玉雪,杨烁,苏君阳,等.民办幼儿教师自我效能感对工作满意度的影响:职业承诺的完全中介作用[J].教育理论与实践,2021,41(29):35-37.
- [7] 龙立荣,李霞.中小学教师的职业承诺研究[J].教育研究与实验,2002(04):56-61.
- [8] 邵明铭.西部地区幼儿教师职业压力、职业倦怠和职业承诺的现状及其关系研究——以贵阳市G区为例[D].上海:华东师范大学,2022.
- [10] 连榕,邵雅利.关于教师职业承诺及其发展模式的研究[J].教育评论,2003(06):26-28.
- [11] 牟映雪,方怡妮.重庆市幼儿教师职业承诺的定量研究[J].重庆师范大学学报(自然科学版),2016,33(04):222-228.
- [12] Allen N J,Meyer J P.Organizational commitment:Evidence of career stage effects?[J].Journal of Business Research,1993,26(01):49-61.
- [13] 布洁.蒙古国化学教师职业承诺与教师角色信念相关研究[D].延吉:延边大学,2014.
- [14][32] 吴增定.面向他者的主体性——尼采与列维纳斯的伦理思想比较[J].道德与文明,2023(05):103-117.
- [15] 蔡婉怡.他者伦理视角下教师角色的重构[J].教师教育学报,2021,8(05):36-42.
- [16][31] 韩炳哲.他者的消失[M].吴琼,译,北京:中信出版社,2019:103-104,48+54.
- [17] 博尔诺夫.教育人类学[M].上海:华东师范大学出版社,1999:49.
- [18] 劳凯声.教育法学[M].北京:中国人民大学出版社,2023:153.
- [19] 陈时见,王远,李培彤.教师教育研究[M].福州:福建教育出版社,2021:233.
- [20] Stets,J.E& Burke P J. Identity theory and social identity theory[J]. Social Psychology Quarterly,2000,63(03):224-237.
- [21] Hanna,F.,Oostdam,R.,Severiens,S.E.,& Zijlstra,B.J.H. Assessing the professional identity of primary student teachers:Design and validation of the teacher identity measurement Scale [J]. Studies in Educational Evaluation,2020(64):1-10.
- [22] 李明达.通向“他者”的途中:“他者”视域下的教师伦理研究[D].银川:宁夏大学,2019.
- [23] 列维纳斯.时间与他者[M].王嘉军,译,武汉:长江文艺出版社,2020:7-8.
- [24] 徐富明,朱从书.中小学教师职业承诺及特点研究[J].教育探索,2005(03):118-120.
- [25] 比斯塔.超越人本主义教育:与他者共存[M].杨超,冯娜,译,北京:北京师范大学出版社,2020:24+32.
- [26][29] 赵汀阳.论可能生活[M].2版.北京:中国人民大学出版社,2009:7,5+242.
- [27] Blömeke,S.,Olsen,R.V.Consistency of results regarding teacher effects across subjects, school levels,outcomes and counties [J]. Teaching and Teacher Education,2019,77(01):170-182.
- [28] 尚伟伟,沈光天.幼儿教师职业承诺与离职倾向的关系研究——工作生活质量的中介作用[J].教育学术月刊,2017(07):74-82.
- [30] 戈夫曼.日常生活中的自我呈现[M].冯钢,译,北京:北京大学出版社,2008:17.
- [33] 占有还是存在[M].李穆,等,译,北京:世界图书出版有限公司北京分公司,2018:95-96.

[作者:常宇环(1993-),女,山西太原人,首都师范大学教育学院,首都师范大学首都“五育”融合育人创新中心,博士生;岳欣云(1976-),女,河南新乡人,首都师范大学教育学院,首都师范大学首都“五育”融合育人创新中心,教授,博士生导师。]

【责任编辑 孙晓雯】