

“双减”后的教师负担、减负困境与出路

●朱廷好,王贤德

摘要:中小学教师负担重是一个长期存在的问题。在“双减”背景下,教师负担异常严峻,既有工作时间延长和工作量增加的显性负担,也有社会期望加深和专业自主性缺失的隐性负担。尽管教师减负呼声不断,但僵化式管理持续抑制教师专业发展的自主性,功利性评价持续加剧教师工作的竞争性,高质量学校教育要求不断凸显教师任务的艰巨性等,使教师减负陷入了困境。因此,要实现中小学教师的减负目标,应从僵化到灵活,全面推进管理体制变革,促进教师专业自主;从分数到素养,推进发展性评价,提升教师幸福感;从被动应付到自如推进,提升教学胜任能力,促进教师专业发展,才能以系统思维推进教师减负工作,并将教师减负落到实处。

关键词:“双减”;教师负担;教师减负

中图分类号:G451

文献标识码:D

文章编号:1673-4289(2023)05-0059-06

2023年“两会”期间,一些代表再次提交了教师减负议案,对“双减”政策实施中教师减负的迫切性、方向性等提出了建议。事实上,教师减负是一个长期问题,需要社会各界特别是教育行政与研究部门持续关注并有效解决。2019年12月15日,中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《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》(以下简称《意见》),对教师的减负问题进行了一揽子安排,“教师减负”也因此受到社会各界的广泛关注。2021年7月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下简称“双减”),要求切实提升学校育人水平,落实立德树人根本任务,着眼建设高质量教育体系,强化学校教育主阵地作用^①。“双减”政策从课堂教学质量、作业设计的数量与质量、课后服务水平等方面对教师提出了新要求。在此背景下,各地各学校积极响应,完善相关服务。在课后时间回归校园的同时,教师工作负担更面临外显型风险和内隐型风险同时增加的挑战^②。教师肩负着育人的重任,压力过大,会影响教师的专业认知,不

利于教师静心育人。因此,在给“学生减负”的同时,需要关注教师的负担。教师的负担减下来了,才能回归育人初心,减少不必要的教育“内卷”,构建更加良好的教育生态。

一、“双减”后的教师负担持续加重

中小学教师负担重是一个长期性问题。在20世纪50年代初期,国家就已经关注到了教师的压力问题。1951年8月21日,时任教育部部长马叙伦就在第一次全国初等教育与师范教育会议上明确指出:“目前小学教师,特别是农村小学教师的工作很繁重。生活很苦,中央人民政府很关心这个问题。”在当今,特别是“双减”背景下,教师负担具有复杂性、多样性、长期性、综合性等新特点,教师减负更迫切、更复杂,需要全面深入研究和持续有效地解决。

(一)教师工作的显性负担增加

1. 工作时间延长

“双减”政策出台前,中小学教师工作时间长一直备受研究者关注。朱秀红和刘善槐基于全国18省35县的调查研究显示,乡村教师平均每天的工作时长8.91小时,有29.26%的教师每天工作超过10小

时,且下班后还需要花费 2.29 小时用于处理工作事务^③。李新翠对 2229 名中小学教师进行的问卷调查显示,中小学教师平均每周工作时间为 52.54 小时,包括工作日工作时间 44.11 小时、工作日晚上工作时间 4.84 小时以及周末工作时间 3.59 小时^④。从大规模的调查研究和一些个案研究都可以发现,教师的工作时间明显高于法定工作时间。“双减”政策要求全面提升课后服务水平,“5+2”课后服务使教师的工作时间再度延长。教师需要在正常下班时间后,留在学校进行课后辅导,回到家还要花大量的时间研究课后活动如何开展等问题,导致自由分配的时间再次缩短。除此之外,暑期托管服务也挤占了教师原本可以用于学习、研究和休息的时间。

2. 工作量增加

中小学教师的工作具有复杂性和综合性的特点。除了备课、上课、课后辅导、教学评价等教育教学工作外,还要完成政府甚至社区指派的任务。在“双减”政策颁布前,中小学教师普遍反映督查频繁、检查反复、评比多样、考核繁琐、报表填写繁多等问题^⑤。“双减”之后,国家明确提出减负提质,学生和家长的负担减轻了,教师的负担却有进一步增加的风险。首先,家长对政策错误理解,认为学生的教育工作就应该是教师的事,需要对学生的方方面面负责,教师需要进一步家访,转变家长观念,形成家校教育合力。其次,教师是“双减”的实践者,要提高教育质量,就需要教师在课下一遍又一遍地备课,设计出满足各层次学生需要的作业。作业的难度不同,批改标准也不同,无形中增加了教师的工作量。最后,为了解决双职工家庭接送难的问题,学校需要给学生提供课后服务,但课后服务不是简单的上自习,教师需要设计出多种多样的活动以满足不同学生的需要,工作量自然增加。

(二) 教师工作的隐性负担加重

1. 社会期望加深

随着教育的深入推进,社会赋予教师的角色期待超越了原有期待^⑥。教师不仅是一个教育者,更是研究者、课程开发者和建设者、学生心理的辅导者以及家长代理者等。由于教育行业的特殊性,不同社会群体似乎都将教师神化了,要求教师对每个角

色都要做到尽善尽美。“双减”政策要求减负不减质,政府将提高教育质量、促进教育公平的重担交给教师,对教师的期望进一步提高。跨区轮岗制度一方面能减少家长的焦虑,增加义务教育的均衡发展;另一方面也使教师的不稳定性攀升,给教师造成了极大的心理负担。学校要使“双减”政策落地,需要开发具有影响力的校本课程和满足学生需要的各式活动。这些活动设计和实施离不开教师的专业胜任力,这就需要教师加深对课程的理解,促进教学的转化,加强活动的组织和提高作业的设计水平^⑦。但目前许多老师在这些方面的能力都有所欠缺,产生了许多困惑,对教师身心都形成了巨大压力。例如,《中国教育报》发布的“‘双减’之下,教师工作如何提质增效”的调查中,有近一半的老师认为,他们设计分层、弹性、个性化作业的能力尚有不足^⑧。与此同时,一些家长甚至将“望子成龙、望女成凤”的期待投射到教师身上,进而给教师提出了更高的要求。为了满足不同群体的期待,特别是在“社会楷模”“教师是蜡烛”等光环的加持下,教师只能默默承受道德上的压力,他们的角色逐渐模糊,工作边界也逐渐模糊,有教师表示“回到家只是换了个地方上班”,致使教师的工作压力持续得不到缓解。

2. 专业自主性缺失

教师作为“传道、授业、解惑者”,需要具有一定的专业理论,并以此为指导进行高质量的专业实践,因为只有掌握了专业的理论、知识与技能,才能从事专业性极强的教育实践。教师作为专业人员行使专业自主权,是推动教师行业专业化发展的必要条件与有效路径^⑨。但实际上,教师的工作往往会受到政府、社区、学校甚至家长群体的过度甚或不合理干预,导致教师主体地位的缺失,进而加重了教师隐而无形的心理负担。

在科层管理制和事业单位的惯常管理方式下,政府是政策的主导者,通过制定“双减”的目标、实施方案以及评价标准进行教育改革,以期减少学生负担,提高学校教育质量。如果教师与管理人员处于平等位置,就会激发教师落实“双减”的激情。但不可否认的是,教师基本上处于权力的最底端,无权参与到上层决策与运作方案的制定中来。作为教育政策的

接受者,他们的工作只是落实“双减”的具体内容,因而显得极其被动。当某些行政部门利用权力将“双减”的一些非教学性事务下放给学校时,学校就会将压力转移给教师。“双减”政策的颁布,校外培训机构锐减,工作岗位减少,导致外部的竞争加剧。培训机构的教师、高校的毕业生都将眼光投向公立学校,在外部竞争环境如此激烈的情形下,教师为了谋生或发展,只能选择执行本不属于自己的工作,这就导致教师滋生更多的不满情绪。另一方面,“双减”强化了学校育人的主体地位,教师的工作受到了社会各界的关注。特别是在没有校外机构作补充的情况下,家长将育人压力都指向了教师,甚至对教师的工作“指手画脚”,教师却只能在心里消化这些质疑,专业自主性逐步缺失,隐性负担进一步加重。

二、“双减”之后教师减负的困境

(一)较为僵化的管理模式,抑制教师专业的自主性

一些教育行政部门和学校之间、学校管理者和教师之间过于严格的管与被管界限^[9],使一些行政部门习惯于对教师进行监督和控制,对教师缺乏必要的人文关怀,在一定程度上导致了管理模式的僵化,极大干扰了教师的专业自主性。有调查显示,60.4%的校长认为,目前的教育行政部门对学校 and 教师队伍建设干预过多、过细,窄化了学校发展和教师专业自主发展的空间^[1]。教师作为专业人员,发挥自身的专业自主权利,能激发教学的激情,创造赋有人文关怀和生命活力的课堂。一方面,拥有专业自主权的教师,会真正关注学生的需要,从学的角度来看待教学,在教学过程中能不断反思,提高自己的教学质量,从而真正做到教书育人。另一方面,拥有专业自主权,教师才会更加热情地投身到“双减”中,“双减”的价值才能真正落实。

在不少地方的行政管理中,教师仅作为监督的客体存在,过分强化了教师管理的“刚性”和“约束性”,对教学、仪表、言语和工作方式等都做了明确规定,以期用一个具体的文本规定“教师应该做的事情”和“不应做的事情”。这种“一刀切”的教师管理制度,一方面让教师觉得自身不被信任,加剧着教师的心理负担;另一方面也造成了教师工作的机械化,消

耗着教师工作的热情和活力,久而久之,教师的工作变得枯燥无味。如果对教师的管理过于强调约束和管控,必然会对教师的积极性、主动性和能动性造成损害^[12]。

在科层制的管理模式下,一些管理者受行政思维的惯性影响,直接或间接地给教师过多限制,干扰了教学自主。首先,一些行政部门对教师备课、上课、课后辅导、作业布置等都做了细致规定,制定这些规定时,教师很难参与其中,难以发表自己的看法和建议,只能处于被动执行的地位,教师职业的自主创造性被严重削弱。其次,一些地方的教师要在行政部门规定的标准化流程中达成相应指标,才可能得到生存和发展的机会。一些行政部门对教师专业发展的刚性控制,使得教师只能以标准化的规定来审视自身的教学思想与行为,无法根据学生与自身实际调整教学方式,这与中共中央和国务院的要求背道而驰,严重削弱了教师的专业自主,久而久之,教师就会把自己当成工厂里的工人,只知道执行指令,而失去了创造性教学的动力和能力。僵化的管理模式,会导致教师因为专业发展自主性的缺失而难以释放内心压力,使教师减负始终面临“有口号无行动”的尴尬境地。

(二)功利性评价加剧教师工作的竞争性

根据以往的研究,不管是国内还是国外,对教师的评价主要是教学结果的评价^[3]。评价的目的是根据教学的实际结果,如成绩、升学率、优秀率等,对教师进行奖惩。如苏虹指出,目前仍有相当一部分学校过于重视量化评价的方式,过多重视教师评价中的奖惩、鉴定、选拔功能^[4]。这种评价方式,以学生的学习成绩作为主要的评价指标,过多地关注量化的教学结果,而忽视了教师教学的主动性、合作性、反思性等对教学有重要意义的、不容易用量化指标评判的行为。这种评价将绩效和量化指标作为教师的薪资、晋升、发展、荣誉、奖励等考核的直接依据,具有强烈的“功利”和“实用”倾向。

深受应试教育的影响,在“双减”的执行过程中,不少地方和学校仍然仅关注学生的成绩。在强大的功利主义评价价值取向,教师为了短期目标的实现,被迫加入成绩的排名、数据的较量等“穷追猛赶”

的恶性竞争中,“自愿”加入加班行列,“主动”增加工作负担^[15]。当前教师的评价过于目的化和结果化,评价的标准也有一整套固定的程序。教师在“标准化”“结果化”的驱使下,整日被机械化流程所困扰。在重复繁琐的资料上交、表格填报、形式主义的检查评比下,教师丧失了自由思考的时间。一些学校的老师为了完成上级的任务,获得领导的“赏识”,博取“分数”的荣耀,提升自己的声誉,染上自私自利的恶习,使教师之间的关系也渐渐变得微妙,竞争多于合作。在这样的工作环境下,教师会加重压力感。虽然国家一再强调为教师减负,但唯一管用的分数评价与薪资、奖励、晋升挂钩时,一些教师也只能加班加点,靠时间获取成绩。

(三)高质量学校教育的要求不断凸显教师任务的艰巨性

高质量教育体系是公平而有质量的,是能最大限度地发挥每个人的潜力、才能和个性的教育体系^[16]。高质量教育体系离不开高质量的学校教育,学校的办学理念、课程质量、教学内容、教学方法等都要着眼于每个学生的潜力与才能。习近平总书记指出:“有高质量的教师,才会有高质量的教育。”^[17]然而不少教师都扮演着多重角色,大部分学习、进修和用于专业发展的时间都被繁杂的非教学性事务所侵占,专业发展水平与潜力都受到了极大影响。在高质量学校教育建设背景下,教师任务的艰巨性日益凸显。

“双减”从学校教育质量、课后作业的数量与质量、教师教学能力等方面提出了更高要求,其目的是指向高质量教育体系的建设^[18]。因此,教师需要具备较高的教学认知、教学调控、教学监督以及教育教学研究能力。在课堂上,要向45分钟要效率,就要转换以往“满堂灌”的教学方式,对知识进行重组,发掘教材的思想性;在课后,要布置少而精的作业,既要考虑学生的年龄特点,又要考虑学生的能力特点,这就需要教师设计满足不同学生需求的分层作业;在放学后,开展有吸引力的课后服务,教师就需要设计丰富多彩的活动来促进学生的个性发展。但布置什么样的作业,布置多少,课后服务怎么安排,如何组织和安排教学以保证教学有效性等,需要教师逐一破解。这些艰巨的任务都需要教师花时间和精力不断

学习和反思才能解决,然而难点在于,“双减”后教师自由安排的时间不断被压缩,影响了他们学习、反思、备课和教研的数量与质量。不断延长的工作时间,不断增加的工作难度,对教师专业能力要求的不断提高,使得教师的负担问题更加突出。

三、“双减”之后教师减负的主要路径

(一)从僵化到灵活:全面推进管理体制变革,促进教师专业自主

在教育系统中,教育行政部门、学校管理部门乃至社区等,都可能成为教师负担的外部来源。僵化式的管理极大干扰了教师的专业自主,要突破“双减”之后教师减负的困境,需要根据中共中央和国务院的要求,全面推进管理体制变革,变管理为治理,切实提高教师专业发展的自主性,在促进教师专业自主发展的过程中引导教师释放身心压力。

首先,教育行政部门要转换观念,提高管理的灵活性。一方面,要尊重和相信教师。把严格的约束变为对教师的关怀和信任,把过度的约束变为沟通和协商^[19]。下放权力给学校和教师,鼓励学校和教师的专业领域内大力推进创新性和个性化的教育教学改革。另一方面,树立服务意识,从外部给教师进行支援性减负^[20],为教师行使专业自主权留足空间。鉴于此,教育行政部门可从以下几条路径对教师减负提供支援。第一,建立优质作业库,积极推广具有创新性、典型性和普遍适用性的作业案例。第二,创新课后服务形式,将学校、社区、在校师范生和志愿者联动起来,为教师释放出更多时间潜心教书、静心育人。第三,调动课程专家、高校老师等积极参与课后服务,设计出高质量的课后服务活动,为教师提供专业的支持。

其次,理清工作职责,不随意转移工作到教师身上,确保教师专业自主发展的时间。划分党政部门、教育行政部门、社区、学校行政部门和教师的责权范围,严格根据工作职责合理分工,严格控制其他部门抽调教师从事与教学无关的工作,或给教师随意布置“作业”等。要认真贯彻落实国家出台的教师减负政策以及各省市的减负清单。根据清单中的负担类型理清负担来源以及减负的责任主体,使每一条减负条例都能做到有主体可查、有主体可依、有主体负

责^[21]。

最后,落实民主机制,增加对教师的关怀。“双减”背景下,教师承受着工作压力、家庭压力、社会压力、道德压力和改革压力,对待教师应多一份关怀,少一份责骂;多一份理解,少一份高压。教师应该参与到决策中去,让教师有机会和渠道发表自己的建议,成为教学的主体,才能最大限度地促进教师发挥专业自主性,为提高教育质量尽心尽责。教师还可以通过教职工大会制度、教师代表大会制度等,对上级不合理的管理发表意见,以促进民主治教制度的落实。

(二)从分数到素养:推进发展性评价,提升教师幸福感

科学合理的评价制度能调动教师落实“双减”的热情,激发教师主动积极地发挥教育才智。推进发展性评价,提升教师职业幸福感,才能促进减负条例的真正落实。

第一,从传统的过于重视量化的评价转向重视多元性的评价。在量化评价下,学校将评价结果与工资福利、年度考核、职称评定、岗位晋升与聘任等挂钩^[22],不仅会加剧教师间的竞争,恶化教师间的关系,降低职业幸福感,还会造成教书与育人的分离。因此,打破“唯成绩”“唯升学率”的沉重桎梏,要更加重视对教师的多元评价,才能营造良好的环境,提升教师幸福感。在整个教学过程中,成绩、升学率等量化指标并不能全面反映出教师的工作业绩。学生高尚道德的培育、身体素质的增强、审美能力的提高、正确劳动价值观的形成等不容易用量化方式评价的部分,反而应成为考核的重点。要改变成绩主导的量化评价标准,转向建构反映中小学教师工作特点和实际情况的多元评价体系,才能在评价改革中减少中小学教师的负担^[9]。

第二,从重视结果性评价转向重视过程性评价。仅重视结果性评价,可能会导致教师为了达成学校规定的目标而产生功利主义心态,这种不太健康的心态会导致教师之间相互攀比,恶化工作氛围,使教师压力感倍增。因此,要转变仅重视结果评价的思维,探索过程性评价,为教师建立教学过程档案,鼓励教师热爱集体、团结协作,发挥“1+1>2”的团队效

应。如果教育行政部门和学校都注重教学过程评价,教师的工作环境就会变得更加轻松,人际关系也会变得更加和谐,教师的身心负担才会相应减轻。

第三,从重视标准化的评价转向重视差异性的评价。标准化的评价体系过于死板,不利于激发教师的创造性。学校虽然应根据评价的具体内容对教师行为进行规范,但不能只是简单粗暴的问责性规范,否则会让老师成为《摩登时代》中的工人,只能机械完成任务,没有思考余地,更无法做到专业自主。因此,要根据教师的具体情况进行差异性评价,可以让教师根据自身的专业理念、专业知识和专业技能提出自己的发展目标,结合学校的整体安排与教师的个体诉求确定评价指标,才能提高教师专业发展的自主性,促使教师在自主发展中收获成就感与幸福感。

(三)从被动到自如:提升教学胜任能力,促进教师专业发展

负担感更多体现为一种相对的主观感受,不同的教师对负担的压力域限不同。通常情况下,优秀教师在教学认知、操作、调控和反思等方面的能力高于普通教师,对“双减”背景下高质量发展的胜任能力更强。如果面对“双减”无所适从,则证明教师的负担感已经产生。鉴于此,提高教师的教学胜任能力,促进他们的专业发展,使其自如应对政策带来的新变化,才能在一定程度上减轻教师的教学负担。

要帮助教师从被动应付“双减”转向自如推进“双减”,需要促进教师教育的一体化发展,以整体提升教师的专业素养。新教师入职时,教育行政部门和学校应通力合作,从“双减”的意义、价值、作业和活动的设计能力、教学实施能力、教学评价能力等方面构建一体化的培训内容和方式。职后要组织教师学习、研究和反思,促进教师专业发展。为此,学校可建立相应的教学合作小组、作业设计小组、教研小组等,群策群力发挥集体力量,提高教师的专业能力。不仅如此,学校还可以聘请高校的课程专家对本校教师进行帮扶与指导,深化教师的理论认知,提高教师的实践能力。当教师的专业理念、专业知识、专业技能不断提升时,便会很好地应对教学中出现的新问题,积极寻找落实“双减”政策的新思路与新方法,

通过教育教学改革减轻自己的身心负担。

参考文献:

- [1]新华社.中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. (2021-07-24) [2021-09-15].http://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content_5627132.htm
- [2]于川,杨丽乐.“双减”政策背景下教师工作负担的风险分析及化解[J].当代教育论坛,2022,(1):10.
- [3]朱秀红,刘善槐.我国乡村教师工作负担的问题表征,不利影响与调适策略——基于全国18省35县的调查研究[J].中国教育学刊,2020,(1):7.88-94.
- [4]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):5.56-60.
- [5]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,2022,43(5):11.149-159.
- [6]王晓生.中小学教师减负的现实基础,原因探寻与实践路径[J].教学与管理,2020,(28):9-12.
- [7]蒋立兵,王依然.“双减”政策落地的实然现状、矛盾冲突和治理路径[J].当代教育论坛,2022,(6):10-18.
- [8]林焕新,焦以璇.“双减”后如何更好发挥教育主阵地作用——代表委员热议“双减”中的学校责任[N].中国教育报,2022-03-09(1).
- [9]夏正江.教师的专业自主权究竟有多大?[J].教育发展研究,2018,38(18):10.7-16.
- [10]蒲蕊.政府与学校关系重建:一种制度分析的视角[J].教育研究,2009,(3):5.81-85.
- [11]包金玲.教育去行政化与现代学校制度建设——以中小学教师人事管理为例[J].教育发展研究,2012,(12):5.6-10.

- [12]蒲蕊,胡伟.对教师管理制度改革的思考[J].教育科学研究,2015,(6):5.40-44.
- [13]蔡永红,黄天元.教师评价研究的缘起,问题及发展趋势[J].北京师范大学学报:社会科学版,2003,(1):130-136.
- [14]苏虹.现行教师评价制度之反思[J].教育探索,2005,(5):105-107.
- [15]童汝根,张彩怡.基于“四个评价”的教师减负路径探究[J].教师教育论坛,2021,34(8):4.12-15.
- [16]刘宝存,张金明.国际视野下的高质量教育体系:内涵,挑战及建设路径[J].重庆高教研究,2022,10(1):6-14.
- [17]师欢欢,后慧宏.义务教育高质量发展的学校内涵建设向度[J].当代教育论坛,2022,(4):47-54.
- [18]周彬.“双减政策”助力学校高质量发展的期待与可能[J].人民教育,2021,(19):33-35.
- [19]侯丽.走出教师专业自主性困境的思考[J].现代教育科学(普教研究),2010,(02):39-40.
- [20]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):64-74.
- [21]龙宝新,杨静,蔡婉怡.中小学教师负担的生成逻辑及其纾解之道——基于对全国27个省份中小学教师减负清单的分析[J].当代教育科学,2021,(05):62-71.
- [22]柳海民,郑星媛.教师职业幸福感:基本构成,现实困境和提升策略[J].现代教育管理,2021,(9):74-80.
- [23]王晓戎.中小学教师专业发展自主意识的应然选择与实然分析[J].陕西师范大学学报:哲学社会科学版,2006,(2):316-317.

(作者单位:湖州师范学院教师教育学院,浙江,湖州313000)

(栏目责任编辑:张伟 jjs88@163.com)