

中小学教师负担表征透视、 形成机理及纾解路径

张雪凌

(陕西师范大学 教育学部, 西安 710062)

摘要:中小学教师负担具有多重性和层次性,由表及里表征为浅表层面的身体负担、内隐层面的心理负担和本质层面的自我实现负担三级梯度。从需求层次理论视角深入剖析,将教师职业需求分为“物质需求”“人际需求”和“精神需求”三个层次。中小学教师负担形成机理为:在第一层次上,教师工作任务较重而物质需求保障不足,引发教师主观感知身体负担;在第二层次上,教师归属感和受尊重感不强,使教师无法获得人际需求满足,加大教师心理负担;在第三层次上,教师自我成长受阻,精神需求达不到预期目标,加重教师自我实现负担。这三个层次交互作用促使教师负担不断叠加。其中:“物质需求”安全感保障不足是引发教师负担的导火线;“人际需求”获得感不强是加大教师负担的关键链;“精神需求”满足感不够是加重教师负担的砝码。为了有效遏制我国中小学教师负担增大趋势,教育主管部门要多措并举,在顶层设计上明确教师职责、保障教师发展。具体而言:完善教师权益保障机制,动态监测教师身体负担;打造民主教育新生态,尊重教师主体性和话语权;预留教师反思学习时间,供给促进教师专业成长的有效模式。

关键词:教师负担;减负;教师需求;需求层次理论;教师发展

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2024)06-0101-09

基金项目:陕西师范大学研究生领航人才培养项目“陕西省义务教育阶段教师培训需求调查研究”(LHRCCX23127),项目负责人:张雪凌。

作者简介:张雪凌,陕西师范大学教育学部硕士研究生。

教师承载着培养未来社会主义建设者和接班人的使命,在社会生活中发挥着不可替代的作用。从全球范围内看,教师职业具有较大的压力,这一点已经得到广泛证实^[1]。有研究表明,教师长期处于职业压力中会导致职业倦怠^[2],从而一定程度上影响教师的教育教学质量,阻碍国家整体教育质量提升。2019年,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》,明确提出,牢固树立教师的天职是教书育人的理念,切实减少对中小学校和教师不必要的干扰,把宁静还给学校,把时间还给教师^[3]。随后,各省市纷纷出台教师减负清单,推进各地教师减负进程规范化,“为减负工作提供了明确的标尺”^[4]。显然,减负清单

是教师减负的基本面,还不是阻断教师负担生成的源头,教师仍处于较重负担之中。“双减”政策的实施,延长了中小学教师工作时间并对教师素质提出了更高要求,“量”和“质”的双重增压使中小学教师负担进一步加重。如何从本质层面减轻教师负担,仍是亟待解决的难题。已有文献发现,我国对教师负担的研究主要集中于教师负担的本质和内涵研究、教师负担的成因分析、教师减负的路径探析等方面,而以教师作为社会存在个体的需求为切入点、阐释中小学教师负担表征并探寻中小学教师负担形成机理的研究仍未成体系。因此,本研究以需求层次理论为研究框架,由表及里地揭示教师负担梯度,深入剖析教师负担形成机理,并提出系统性的减负路径。这对落实中小

学教师立德树人本职工作、提升基础教育教学质量都具有一定理论和实践意义。

一、中小学教师负担表征透视

中小学教师负担具有多重性和层次性,包括教师工作时长^[5]、任务量大^[6]、角色冲突多^[7]、自我发展停滞^[5]等。依据教师负担对教师内在发展影响程度,可将其划分为浅表层面的身体负担、内隐层面的心理负担以及本质层面的自我实现负担。浅表层面的教师负担如果没有得到及时有效解决,就会造成教师负担累积,使教师陷入“忙而无功”的恶性循环中,导致教师内心世界的贫瘠和精神生命的枯竭^[5]。

(一)身体负担:超负荷的工作时间及工作任务量

教师工作时间被大大延长和工作任务量被不断加码,是教师负担身体层面最直接的表征。

一是中小学教师工作时间被大大延长。有学者对教师工作时长和内容进行国际比较后发现,我国教师工作时间超负荷,实际教学工作时间在总工作时长中的占比远低于其他北美和北欧国家,即非教学工作占据了教师大量的工作时间^[8]。2021年,国家出台的“双减”政策提出要保证课后服务时间,这也在一定程度上延长了我国教师工作时间。虽然政策提到落实教师弹性上下班制度,但现实中我国教师普遍实行的坐班制未实现根本性改变。这就造成教师外显工作时间过长,教师直观感知到的负担加大。此外,教师工作时间边界模糊也是导致教师身体负担的重要因素。随着信息技术的发展,教师工作时间不再局限于学校场域,微信、腾讯会议、钉钉等电子软件在教育系统中的普遍使用,无形中侵占了教师休息时间和个人自由支配时间,令教师工作时间无限延长。显性工作时间和隐性工作时间的双重延长造成教师处于二十四小时随时待命的工作状态,给教师带来沉重的工作压力。

二是中小学教师工作范围任意扩展。自古以来,教师的工作范围主要是传道、授业和解惑,教书育人是教师的天职。由于受科层制

教育行政体制的影响和制约,我国教育行政部门和学校之间存在权责的隶属关系。学校教育受教育行政部门监督,办学经费依赖教育行政部门拨款,中小学校成为教育行政机构的下级附属机构,对教育行政部门所分配、附加和摊派的任务不得不执行。“教育行政和学校管理者在与教师的博弈中占据有利地位”^[7],使得教师在学校教育系统中处于“行政末梢”位置,顺理成章地承担起更多的行政事务,无形中将教师的工作范围由教育教学扩展到行政杂事,给教师带来大量的外源性负担。有研究者对全国27个省份出台的中小学教师减负清单的分析表明,多数负担的具体内容来自政府方面的工作,如清单中的督查检查考核事项、各项进校园的扶贫专项任务、城市创优评先任务等^[4]。此外,中小学教师也在访谈中提到“咱这些的活儿,包括那些没用的,都是上面派下来的”^[9]。可见,教育行政部门以及街道社区等单位利用职权之便,为满足自身发展需要将大量行政工作摊派到学校,导致教师外显工作量增多。

(二)心理负担:多重职业角色及社会群体不合理期待

其一,中小学教师承担的角色过于多样。教师作为一种特殊职业,兼具教书和育人两种社会功能。教师是“经师”和“人师”的统一体,即教师既应是知识的传授者也是学生的人生指引者。同时,教师作为家校共育的关键力量,是连接学生家庭教育与学校教育的中介桥梁,自然也承担着家校沟通的责任。因此,教师是知识传授者、人生指导者和家校沟通者的综合体。然而,在现实情境中,教师除了上述提及的本职角色,还承担着包括行政工作者和社区活动参与者等非本职角色。不同角色承担不同的工作任务,教师需要在教育系统内部的“角色丛”中来回切换。这种多重角色让教师力不从心,逐渐带来教师对工作与发展的焦虑。另外,由于受行政管理权制约,教师逐渐从应然层面的教师沦为实然层面的技师,加之又承担着多重的职业角色,各角色之间难免有摩擦与碰撞,这又造成教师内在冲突加剧,给

教师带来沉重的心理负担。由此带来的结果是,教师自我认同感降低、角色认知混乱、工作表现心有余而力不足,由此诱发教师心理层面的错位与纠结,无形中加重了教师的心理负担。

其二,多元群体对中小学教师的过度期待。除上述所提及的教师多重角色造成教师心理负担外,不同群体赋予了教师角色高期待进一步加大了教师心理负担。一般教师的自我定位是知识传授者,担当着教书育人的时代使命,而“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和”^[10]。教师作为生存于社会系统中的个体,处于一定的社会关系中,除了具有自我期待,还兼具社会、学校、家长、学生以及家庭等多方期待。来自真实场域中社会群体的期待“潜在地规定了教师究竟应该承担这些角色的什么职责”^[11],多样化的角色造成教师对自身本职角色的迷失,给教师带来了心理负担。角色任务的累积效应,使教师穿梭于不同性质的工作中,而多重角色任务又使教师游离于教师的本体属性之外,成为“符号化的程序执行者”^[5],造成教师心理负担不断叠加。此外,相关调查表明:在教师群体中每周工作超过48小时的人经常与配偶发生争吵^[12]。生活和工作的不融洽造成教师内隐性心理负担,使教师处在工作角色和家庭角色不能兼顾的矛盾中,从而带来教师身心疲惫且形成难以排遣的心理压力。

(三)自我实现负担:教师追寻教育价值及意义的意识弱化

一方面,教师专业发展受限,对自我价值实现的期待落空。教师作为一种需要具备终身学习理念的职业,其专业发展主要通过教师培训和自主学习与反思等方式来实现,但在实践中存在的培训误区和反思缺失阻碍着教师追寻自我实现的步伐。一是教师培训中存在“数量上过度”和“结构性过度”的弊端^[13]。这难免造成教师对培训任务产生倦怠感,阻碍教师专业发展。不具备针对性、缺乏个性化设置的教师培训未能与教师的成长需求相匹配。这不仅无法成为促进教师专业发展的有力手

段,还逐渐成为消耗教师精力的一项操作性任务,久而久之转变为教师沉重的精神负担。二是教师自主学习与反思时间被侵占。相关调查表明:6%的中小学教师没有时间进行教学反思,14.4%的教师没有时间读书或学习,84.4%的教师每天反思时间不足1小时,76.4%的教师读书时间每日不足1小时^[14]。教师专业发展要求理论与实践相辅相成、相互促进,反思学习作为连接理论与实践的桥梁发挥着核心作用。如果教师非教学的事务性工作过多,那么教师反思与学习时间就会被侵占,教师便无法切实关注理论知识和实践经验之间的联系,更无法将理论知识与新型教育实践进行转换,并内化为自身知识体系的一部分。教师缺乏与时俱进的专业化发展,长此以往或将面临被淘汰的风险。

另一方面,教师职业专业化程度被迫降低,教师教书育人本职工作被淡化。1966年,联合国教科文组织和国际劳工组织联合发布的《关于教师地位的建议》提出,教学应被视为一种专业:它是一种公共服务形式,要求教师通过严格和持续的学习获得并保持专业知识和专门技能;它还要求教师对所负责学生的教育和福利有一种个人和集体的责任感^[15]。在现实社会场域中,由于受到工具理性主义驱动,教师被看作是提升学生成绩和完成上级检查任务的“工具人”,从而弱化和忽视了教师“教书育人者”的本质属性。加之对效率为中心的功利主义的追求,教师整日忙于应付线性化、重复化、流程性的任务与检查,其专业性遭到忽视,逐渐沦为程序性和操作性的技师。相关调研表明,99%的教师都对召开无效且与教学无关的会议、填写无关自身的材料和报表、随意占用周末时间、非教学部门组织活动等事项产生心理反感^[14]。教师置身于低水平能量工作环境中,无法发挥自身专业性价值,这极大地阻碍了教师对自我实现的探寻,并逐渐转化为教师精神层面的负担。

二、中小学教师负担形成机理

马斯洛在《动机与人格》中将人的需求表述为生理需求、安全需求、归属与爱的需求、尊

重需求和自我实现需求五个层次,低一级的需求得到相对满足后便会产生高一级的需求,低级需求和高级需求可以共存。马斯洛的需求层次理论认为,个体外在的行为表现是由个体内在的动机或欲望引起,隐藏于动机或欲望背后的是个体的需求,即需求的存在使个体产生社会实践活动^{[16]29}。教师作为社会存在的有机体同样具备这五个层次的需求,但并非从低级到高级依次出现。调查发现,绝大多数教师都同时存在上述需求,同时低级需求满足的程度越高,教师高级需求就会表现得越强烈^[17]。本研究借鉴相关学者结合需求层次理论对教师职业需求所作出的划分^[17],将教师需求分为“物质需求”“人际需求”“精神需求”。其中,生理需求和安全需求都属于“物质需求”,“人际需求”体现为归属与爱的需求和尊重需求,“精神需求”表现为自我实现的需求。从此向度看,中小学教师负担形成机理是:在第一层次上,教师工作任务较重而物质需求保障不足,引发教师主观感知身体负担;在第二层次上,教师归属感和受尊重感不强,使教师无法获得人际需求满足,加大教师心理负担;在第三层次上,教师自我成长受阻,精神需求达不到预期目标,加重教师自我实现负担。这三个层次交互作用使教师负担不断叠加。

(一)“物质需求”安全感保障不足是引发中小学教师负担的导火线

相对薪酬与教师工作付出匹配度低,引发教师负担。马斯洛阐述了需求层次之间的递升关系,认为生理需求在所有需求中占有绝对优势^[18]。个体生存于社会中需要满足自身衣食住行等方面的需求,这要求个体通过劳动行为换取一定的酬劳来满足自身生理需要。从应然层面看,教师应利用自身知识体系、发挥道德榜样作用进行教书育人,通过承担培养人的工作来获取相应酬劳;在实然层面看,教师承担了大量的教学和非教学工作,教师虽然“教育教学任务重”“班级管理事务多”“行政辅助工作杂”^[19],但并未获得与之相匹配的酬劳。“付出一回馈”工作压力理论认为,个体在工作中所付出的时间和精力需要通过薪酬、尊重、

职业发展等作为回馈。教师“付出”与“回馈”失衡是教师工作压力过大的原因之一^[20]。为此,随着对工作付出的增加,中小学教师有权获得与之相适切的薪资水平,作为对自身付出的回馈,以更好满足其物质需求。虽然我国教师工资从1988年至2018年总体呈上涨趋势,但初等教育阶段教师与教育行业人员平均工资水平之间的差距仍较大^[21]。2000年至2012年,小学教师平均工资与全国就业人员平均工资水平之间的差距越来越大,特别是与所属的公共管理部门公务员相比,中小学教师总体工资水平还未达到公务员总体工资水平^[22]。此外,从2015年至2019年,初等教育阶段的教师工资水平在22个行业中位列13,低于整个教育行业的平均工资水平^[21]。中小学教师的工作付出与相对薪酬水平匹配度不高,与预期吻合度不一致,引发中小学教师负担。

国家权益保障机制未能有效维护教师需求,这也为教师负担的产生预埋风险。每个人都有对安全的需求,包括对安全、稳定环境的需要,对法律、秩序、体制等方面的需要,从而使个体免受混乱和恐吓。因此,人们更乐意选择一份具有保障性的工作。相对其他岗位而言,教师岗位稳定性较强,可以在一定程度上满足自身对安全的需要,这也是许多个体选择教师职业的原因之一。但是,随着社会的发展和公众关注点的转移,社会、学校等对教师的安全需求缺乏有效关注,在重视学生群体需求的同时淡化了教师群体的需求,包括教师权利保障、教师职业稳定性等方面。有研究指出,教师工作在增压、扩容的同时却无编制、权益、奖金等社会配套资源的相应增加^[23]。换言之,国家社会资源无法给予教师生理需求和安全需求等全面的配套保障。教师承担的工作任务增多、范围扩大,却没有健全的社会保障机制和学校保障机制来维护教师的合法权益,导致教师深陷权益受损的漩涡中。此外,教师的“合理诉求无法受到应有重视,教师权益诉求与保障渠道不够畅通,加之教师对有关政策存在误解”^[24],造成社会供给与教师需求之间发生错位,教师生理需求和安全需求得不到相

关制度保障。此等种种迹象均在一定程度上成为引发中小学教师负担的导火线。

（二）“人际需求”获得感不强是加大教师负担的关键链

教师角色在教育系统中受重视程度不够，教师归属感缺乏加重了教师负担。当人的生理需求和安全需求都得到一定程度满足时，便会产生新的、更为高级的需求。就教师群体而言，教师所从事的是一项充满高度责任心、爱与奉献的工作，教师对情感的需求有时会超过对生理和安全的需求。这种需求包括归属与爱的需求和受尊重的需求。当处于归属与爱的需求层次时，人们一般“渴望在他的团体和家庭中有一个位置，他将为达到这个目标而作出努力”^{[16]49}。换言之，个体积极找寻自我在某一团体中的位置并不断融入其中，以摆脱疏离感、孤独感，获得归属感、认同感。教师作为学校教育系统中的个体，同样也会生发归属与爱的需求，希望师生之间、师师之间拥有和谐融洽的关系，从而获得角色归属感。同时，教师也渴望融入学校管理中，为学校发展建言献策，从而获得组织的接纳与认可。理想的教学情境是，教师对所开展的教学工作具有较高的话语权，教师能够与学校或教育主管部门的领导者平等地交流教学工作，且有权拒绝非本职工作对自身时间和精力的挤压。在现实工作中，教师迫于上级压力只能根据学校和相关部門的要求和安排开展工作，并以提高学生成绩为最终目的。教师虽是教学实施的主体，但教师的话语权得不到保障，教师的教学自主权也得不到落实，其结果便是教师仿佛成为教育教学的“局外人”。相关研究表明，社会支持是影响教师压力水平的重要因素，包括同事间的相互支持、学校管理者的领导方式等^[25]。教师如果体会不到学校和社会的支持和关爱，那么就无法产生归属感，“反而会对各种工作制度和内容产生不满和抱怨”^[26]。教师疲于应对各种对自身专业发展而言毫无意义的任务，便会在心理层面滋生负面情绪，教师负担便出现。

教师同他者交往中处于弱势地位，受尊重感不强也加重了教师负担。一般意义上，“社

会上所有的人有一种对于他们的稳定的，牢固不变的，通常较高的评价的需要或欲望，有一种对于自尊、自重和来自他人的尊重的需要或欲望。”^{[16]51}对于教师而言，获得尊重的需求是不可或缺的。“教师既要生存、活着，更要活得有体面、有尊严。”^[27]教师在工作环境中进行人际交往时，对尊重的需求既表现为希望得到学生和家长的尊敬和爱戴，又表现为希望获得学校和社会的认可和重视。对教师尊重需求的满足，既可以增强教师自信，又可以让教师体验到自身的价值属性、能力属性。当教师受尊重的需求得到满足时，教师会在其工作岗位上获得成就感和幸福感，从而提升教师的工作满意度，在一定程度上可以有效缓解教师压力^[28]。但是，在实际场域中，基层学校和教师在教育行政部门面前缺少话语权。基层教师处于教育系统中的底层，在工作岗位上只能承担自上而下安排的任务，其教学的专业属性得不到尊重。另外，由于一些家长对教师教书育人的“过度神化”以及部分师生间存在冲突，教师工作任务“量”上的负担，转换为内在心理层面“质”的负担，造成教师对尊重感体验的弱化，教师负担进一步加码。

（三）“精神需求”满足感不够是加重教师负担的又一个砝码

教师的自我实现需求是教师精神需求的重要表现。如前文所述，教师在教育教学岗位上自我实现的过程，就是教师对自身专业发展探寻和超越的过程，这主要通过反思学习和教师培训两种途径实现。由此，教师“精神需求”满足感不够、实现度低，是由教师反思学习时间不够和教师培训过度造成的。

一方面，教师反思学习时间不足，无法实现教师自我成长，教师负担加重。自我实现的需求是最高层次的需求，主要表现为教师努力追寻自我价值并不断超越自我实现自身成长的过程。教师自我实现的需求是一种超越性需要，而“人的超越性需要只是一种类似本质的潜能，要真正实现对自身的超越，需要每个人加强对超越性的培养，其实质是人的主体性的发展”^[29]。教师发展是一个终身化过程，在

现代社会迅速发展的今天,教师如若不保持主动学习和积极反思的态度,就无法实现对自我发展的超越,可能还面临被时代淘汰的风险。教师职业最本质的特征是教书育人,由于对自我实现需求的追寻,教师希望在教书育人过程中能够发挥自我潜能,使自我成为工作中独特的、无可替代的个体。而“中小学教师的专业性比较模糊”^[30],加上利益相关主体对教师本职工作的侵扰,使教师自我反思学习时间并不充裕。教师在工作岗位上难以获得持续性专业发展,难以实现自我超越性成长,从而引发教师对自身专业认同感不足和职业幸福感下降等问题。另外,外界客观因素(如工作量、职业地位、角色冲突等)的影响和制约,也使教师无法在现实教育环境中建构出有利自身发展的外部条件,最终酿成教师自我成长停滞、教师负担在本质层面加重的后果。

另一方面,教师培训过度造成教师专业发展有效性不足,促使教师负担进一步加重。教师对自我实现的探寻除自主学习和反思外,学校组织的相关培训也是促进教师专业发展、助力教师实现生命价值的有力手段。从本质上看,教师培训的目的是满足教师专业成长的需求、实现有效的教师专业发展。但实际上,教师教育培训项目存在过度化问题。具体而言:一是教师教育培训活动“内容超量、时间超长、频次过密”^[13];二是教师教育培训过于宽泛和理论化。教师培训与当前教师成长需求吻合度不高,培训重点未落在教师最近发展区内。因此,培训教授的理论课程对教师吸引力不足,更不用说将相关理论知识应用于实践中。由此可见,教师培训的过度化,既占用教师大量的宝贵时间,又不能满足教师对自身发展独特的需求。教师培训如果不能真正有效促进教师专业发展,就会成为一项无意义任务。教师从中不但没有实质性收获,还加重了身心疲惫。与此同时,社会公众对高质量教育的需求意味着对教师综合素养与能力提出更高要求,而教师却处于无法获得有效的培训和充分反思的困境中,内外双重压力作用下造成教师负担愈加沉重。

三、中小学教师负担纾解路径

教师过量事务性工作和教学性任务的紧密排列以及对教师私人时间的随意侵占,给教师带来外显层面的身体压力^[5];教师在教育系统“角色丛”中拥有的多重角色及其之间的摩擦,给教师带来内隐层面的心理压力;教师专业发展需求未能得到满足给教师带来本质层面的精神压力。三重压力相互作用、相互交织、不断累积,逐渐转化为教师深层次的负担,使教师产生严重的职业倦怠,这不仅不利于我国基础教育质量提升,还阻碍着我国教育强国目标的实现。因此,国家教育主管部门要将教师减负作为一项系统性工程而非单一性工作任务^[31],并与教育生态建设、教师专业发展形成联动机制,从根源上破解我国教师负担过重难题,遏制教师负担进一步加重的趋势。

(一)顶层设计:完善教师权益保障机制,动态监测教师身体负担

国家要凝聚多方合力为教师减负,并逐渐完善教师权益保障机制。教师减负是一项系统工程,需要国家、各级政府、学校、教师等多方主体参与其中,以便从多渠道入手切断教师负担来源避免教师负担反弹。在适度提升教师相对工资水平的基础上,国家要从顶层设计上明确各个部门职责边界,出台教师工作“白名单和黑名单”,从根本上维护教师合法权益,防止向教师摊派非教学任务。各级政府“不仅是指导中小学发展的主体,而且是指导中小学教师减负的首要责任主体”^[4],因而,要合理规划行政工作任务,确需教师配合完成的事项,要与学校协商并在工作职责划分上达成共识,明晰学校的工作范围,精简学校工作量。例如:将相似调研进行合并,取消无关检查,减少报表填写及相同数据重复收集等;建立共享平台,用电子版数据资料代替手写纸质版数据,既可减轻教师任务量又便于归类与保存。学校作为连接教师与政府的中介,要切实维护教师合法权益,对不合理的摊派任务有权拒绝。教师作为减负政策实施的对象,要切实参与到减负过程中,理性认识问题并主动寻求自我完

善的路径,积极调整自我定位,提升自身综合素养及应对不确定性的能力。因此,切实减轻教师负担要形成自上而下的刚性减负和自下而上的柔性减负相结合、内生力量和外塑力量相统一的策略。

教育主管部门可以借鉴国外相关经验,动态监测教师工作量。日本、英国等国家在减轻教师工作量过程中所采取的措施均强调利用现代信息技术。例如:英国借助教育博客和教育网络公共平台为教师提供共享的教育经验和教学案例,为有效缓解教师工作负担提供了帮助,同时开发的专门监测教师工作量的应用程序获得了不少教师认可^[32]。相较其他国家而言,我国教师群体庞大,更需要运用信息化手段对教师进行针对性、系统性减负。各省市教育主管部门可以依托信息技术搭建本地区独特的数据库与智慧平台,动态搜集教师工作量并将情况进行全面系统分析。智慧平台的教师端可以记录教师个体工作量,方便教师查看自己每天、每周、每月等时间段的工作量变化情况并进行及时调整。同时,智慧平台能够对教师个体的工作量进行系统性分析,并基于此提出合理化建议供教师借鉴与采纳。各地教师负担的总体状况有一定差异性,各级政府智慧平台上可以清晰地看到当地教师工作量情况及对教师负担的分析报告,为出台相关政策提供针对性和指向性建议。

(二)明确职责:打造民主教育新生态,尊重教师主体性和话语权

社会要全面营造尊师重教的环境氛围,国家要提升教师的社会地位和专业话语权。教师在教育系统中处于末端,这使得其他权力主体将过多行政任务垂直分派到教师。党的二十大报告提到要“培养高素质教师队伍,弘扬尊师重教社会风尚”^[33],教师应成为一种令人尊敬、使人羡慕的职业。在实践中实现这一目标还有一定差距,国家应采取有效措施促进尊师重教社会风气的形成,满足教师受尊重的需求,减轻教师心理层面负担。一是社会媒体要积极弘扬我国尊师重教的文化传统,相关部门要制定教师荣誉制度标准,如设立“教师标兵”

奖等,为表现突出的教师授予荣誉称号,可以激励其他社会成员向优秀教师看齐,助力培养社会个体尊师重教的优良品德。二是提升教师相对工资水平,吸引优秀人才从教并坚守教育岗位。随着教师队伍质量越来越高,教师的专业性得以确立,教师社会地位理应得到提高,并逐渐拥有自身的话语权。此外,教师专业协会或团体的建立可以帮助教师提升专业话语权,使教师不受过多行政事务干扰,专注于教书育人的本职工作。

学校应秉承人本主义理念,鼓励教师为学校发展建言献策。教师主观对压力的感知是教师负担产生的根本因素。研究表明,多数教师认为单纯的教学工作即使让他们感到累,也会获得价值感^[14]。教师对幸福感和工作持有积极评价,这可能会保护教师免受压力之困^[1]。因此,当将教师作为具有生命性的个体时,学校就会关注教师的情感需求,让教师在工作环境中体验到归属感和爱,而教师也会感知到学校是有温度的、同事之间是相互信任的、自己的工作是有价值的。可以说,民主化的学校氛围和工作气氛有助于教师职业幸福感的提升,在增强教师情绪调节能力的同时有效降低教师的心理负担。其中,校长的管理理念与风格对形成民主化的学校氛围和工作气氛至关重要。为此,校长应主动参加有关学校治理方面的培训,转变传统的学校管理理念,尊重教师的教学自主权。学校要建立民主化制度,倡导并鼓励教师参与学校治理,认真倾听教师的感受并积极思考教师对学校的建议,满足教师归属与爱的情感需求,有效缓解教师内隐层面负担过重的问题。

(三)保障发展:预留教师反思学习时间,供给促进教师专业成长的有效模式

加强新时代高素质专业化教师队伍建设,学校要预留教师学习反思时间。17世纪捷克教育家夸美纽斯(Johann Amos Comenius)将教师赞誉为“太阳底下最光辉的职业”。目前我国教师职业仍处于专业化进程中,教师的专业性有待提高^[34],这也正是我国教师负担过重的本质原因。由于教师专业性不突出,各种冗

杂的、重复性的工作纵向挤压到教师身上,使教师专业性进一步弱化。在逐渐被“去专业化”中,教师不仅感受不到职业幸福,还产生严重的职业倦怠,使教师负担进一步加重。因此,学校要在教师工作时间内留出教师反思教学和学习的时间,使教师在反思中总结经验、汲取新知识、完善自身知识体系,从而全面提升教师专业素养,推动教师职业专业化进程。社交媒体要借助网络积极宣传教师职业的专业性,改变大众对教师的刻板印象,使大众明白不是上过学、识得字就能担起教师的责任和使命,同时还要让大众了解教师教书育人的有限性和学生个体学习主观能动性的作用,摆脱多方主体对教师角色的不合理期待。

教师培训部门应供给教师适切的培训模式,实现有效的教师专业成长。加重教师负担的潜在方式还包括让教师参加不具备针对性和适应性的统一化培训,浪费教师时间的同时消耗教师的教学精力和教学热情。因此,教师培训要契合教师个体发展,把教师需求融入教师培训全过程,助力教师专业发展。一是教师培训应具有选择性。培训部门要为不同发展阶段的教师供给具有指向性的培训课程,教师可以根据自身所处阶段以及个体差异进行选择,从而提升教师专业发展有效性。二是教师培训要具有非线性。要打破以往专家为教师进行讲解式的线性培训方式,建立专家和教师之间多元互动的实践培训模式,使教师亲身参与培训并获得不同于以往单一、线性的知识,从而实现知识与知识、知识与体验的多重建构。三是教师培训要具有明确的价值属性。教师培训是教师职后专业提升的重要路径之一,使教师能够快速适应时代发展需要。因此,教师培训要帮助教师不断革新知识体系、实践模式、素养结构等,为培养未来社会主义建设者和接班人做好充分准备。同时,我国教师培训要在社会主义核心价值观引领下帮助教师发展专业精神,使教师努力达到“经师”和“人师”相统一的境界,助推教师对自我实现的追寻,避免使教师产生精神压力与负担。

参考文献:

- [1] CARROLL A, FORREST K, SANDERS-O'CONNOR E, et al. Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors [J]. *Social Psychology of Education*, 2022, 25(2-3): 441-469.
- [2] BRACKETT M A, PALOMERA R, MOJSA-KAJA J, et al. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers [J]. *Psychology in the Schools*, 2010, 47(4): 406-417.
- [3] 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 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 [EB/OL]. (2019-12-15) [2023-03-06]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201912/20191215_412081.html.
- [4] 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(5): 62-71.
- [5] 张家军, 何心玥. 教师负担的社会时间结构分析及治理路径 [J]. *教育学术月刊*, 2023(7): 11-18.
- [6] 周兆海. 乡村教师非教学性工作负担问题及其对策 [J]. *教育科学研究*, 2021(7): 88-92.
- [7] 董辉, 刘许, 张海蓉. 教师的工作负担、角色异化与减负治理 [J]. *教师教育研究*, 2022(5): 64-70.
- [8] 张倩. 从资源配置到制度安排——国际比较视域下的教师减负 [J]. *教育研究*, 2022(2): 29-43.
- [9] 宋萑, 吴健健. 我国中小学教师负担生成机制的质性研究 [J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2023(9): 16-37.
- [10] 卡尔·马克思, 弗里德里希·恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第 1 卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2009: 501.
- [11] 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(5): 149-159.
- [12] BUBB S, EARLEY P. Managing teacher workload: work-life balance and well-being [M]. London: SAGE Publications Ltd, 2004: 9-10.
- [13] 龙宝新. 教师到底应该接受哪些培训? ——兼论过度教师教育发生的根源与矫治 [J]. *教育家*, 2021(30): 19-20.
- [14] 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): 56-60.
- [15] UNESCO. Recommendation concerning the status of teachers [EB/OL]. (1966-10-05) [2023-03-06]. <https://www.ilo.org/resource/ilounesco-recommendation-concerning-status-teachers-1966>.
- [16] 亚伯拉罕·马斯洛. 动机与人格 [M]. 许金声, 程朝翔, 译. 北京: 华夏出版社, 1987.
- [17] 邓睿. 教师职业成就感: 内涵、来源及影响因素 [J]. *教师教育研究*, 2016(5): 91-97.
- [18] 胡家祥. 马斯洛需要层次论的多维解读 [J]. *哲学研究*, 2015(8): 104-108.
- [19] 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]. 中国教育学报,2020(1):88-94.
- [20] 武佳丽. 农村小学教师工作压力研究[D]. 长春:东北师范大学,2019.
- [21] 陈富,郝鹏翔. 我国教师工资及其位序的时空特征:1988—2018[J]. 教师教育研究,2022(1):32-39.
- [22] 安雪慧. 我国中小学教师工资水平变化及差异特征研究[J]. 教育研究,2014(12):44-53.
- [23] 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.
- [24] 薛二勇,李廷洲,朱月华. 新形势下我国义务教育教师队伍建设的政策分析[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2016(3):5-14.
- [25] 赵立芹,张海燕. 教师压力成因分析[J]. 外国教育研究,2004(2):38-40.
- [26] 赵慧君,李跃雪. 中小学教师工作负担异化的生成逻辑与治理思路[J]. 教师教育研究,2020(3):67-72.
- [27] 李学书,范国睿. 生命哲学视域中教师生存境遇研究[J]. 教师教育研究,2016(1):1-5.
- [28] 安晓敏,佟艳杰. 工作压力对乡村教师工作满意度的影响研究——基于教师低个人成就感的中介作用[J]. 教育科学研究,2020(1):66-72.
- [29] 孙芳明. 教师需要与教师专业发展[J]. 当代教育科学,2003(20):22-24,30.
- [30] 谢维和. 综合性大学参与教师教育的实践与思考[J]. 教育研究,2022(4):155-159.
- [31] 陈星. 英国教师工作负担治理的实践探索与启示[J]. 教师教育学报,2022(5):95-105.
- [32] 李先军,于文汇. 英国中小学教师减负策略及其启示[J]. 外国教育研究,2020(8):88-100.
- [33] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报,2022-10-26(1).
- [34] 朱旭东. 论教师的全专业属性[J]. 教育发展研究,2017(10):1-7.

Characterization and Formation Mechanism of Primary and Secondary School Teachers' Burden and Ways to Relieve It

ZHANG Xueling

(Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xian 710062, China)

Abstract: The burdens of primary and secondary school teachers are multiple and hierarchical, characterized by a three-level gradient of superficial physical burdens, hidden psychological burdens and essential self-realization burdens. When analyzed from the perspective of the Hierarchy of Needs Theory, which divides teachers' professional needs into "material needs," "interpersonal needs," and "spiritual need," the reasons for the formation mechanism of primary and secondary school teachers' burdens are as follows: at the first level, teachers' heavy workload and insufficient protection of material needs triggers teachers' subjective perception of physical burden; at the second level, the sense of belonging and respect is insufficient to make teachers unable to obtain the satisfaction of interpersonal needs, which accelerates the development of teachers' psychological burden; at the third level, the hindered teachers' self-growth and the failure to meet the expectation of spiritual needs aggravate the burden of self-fulfillment. Therefore, it is the interaction of the three reasons that aggravate the teachers' burden. That is to say, insufficient protection of "material needs" is the fuse that triggers the burden, while insufficient attention to "interpersonal needs" is the key chain that breeds the burden and low realization of "spiritual needs" catalyzes the aggravation of the burden. In order to effectively curb the growth of teacher burden in primary and secondary schools in China, multiple measures should be taken on the basis of top-level design, to clarify teachers' responsibilities to ensure their developments, specifically to improve the mechanism for safeguarding teachers' rights and interests and dynamically monitor teachers' physical burden; to build a new ecology of democratic education, respecting teachers' subjectivity and right to speak; and to reserve time for teachers' reflection and learning to provide an effective mode for teachers' growth.

Key words: teachers' burden; load reduction; teacher' needs; Need Hierarchy Theory; teacher development

责任编辑 邱香华