

“双减”政策执行中的 学校治理能力实证调查研究

张 雪

(宝鸡文理学院 教育学院, 陕西 宝鸡 721016)

摘要:“双减”政策执行中的学校治理能力直接关乎学生学业负担过重问题的解决与基础教育生态的重构。研究基于教师感知视角,编制了“双减”政策执行中学校治理能力水平与影响因素问卷,通过对全国范围内3 535份有效问卷的单因素方差分析和回归分析,并结合12位教师的深度访谈,结果发现:当前学校治理能力与“双减”政策目标之间仍存在一定差距,且该能力在教师学历、是否兼任行政职务、是否获得荣誉称号、学校类型及所在区域等变量上呈现不同程度的差异;在影响因素中,学校工作氛围对学校治理能力的影响最为显著,其次为学校办学自主权。结果还表明,提升教师对“双减”政策的认可度,强化“多元共治”的理念有助于学校治理能力提升。因此,提升学校综合治理能力需在协同育人整体治理理念引领下,构建多元主体共生协同的治理格局,并以完善“双减”执行中的学校治理制度体系为支撑,有效减轻学生学业负担。

关键词:“双减”政策;学校治理;中小学教师;多元共治;治理能力;治理水平

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)05-0092-12

基金项目:全国教育科学规划国家一般课题“空间正义视域下城乡义务教育一体化的内在机理与实践路径研究”(BAA230049),项目负责人:张旸。

作者简介:张雪,教育学博士,宝鸡文理学院教育学院讲师。

一、问题提出

2021年7月24日,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”政策),以减轻义务教育阶段学生过重作业负担和校外培训负担为主要目标,以重塑教育生态、回归育人本质为价值旨归^[1]。学校作为落实教育治理政策的具体实践场域,其治理能力对“双减”政策的执行具有重要意义。“双减”政策中提及的作业管理、课堂教学、课后服务等具体内容均指向学校场域。在减轻作业负担和校外培训负担的基础上,实现

学校教育提质增效以及构建良好的教育生态和高质量教育体系,都有赖于学校发挥主阵地作用。切实解决学生学业负担过重问题,关键在于有效执行该政策^[2],进而实现学校治理的良治与善治。目前,“双减”政策的执行给中小学治理理念、治理主体、治理方式及治理能力等都带来新的要求和挑战,造成学校教育秩序的新困境^[3]。其中,主要表现在“多元主体参与权制度不完善、优质教育资源供给不足以及教育评价制度价值异位三个方面”^[4]。以学校治理变革为突破口,这不仅是“双减”政策的关键,也是学校治理现代化的必然要求。“双减”政策的颁布使我国减负治理开始走向学校

教育与校外教育协同治理的新格局^[5]。那么,如何充分发挥学校的主阵地作用并切实承担减负的主体责任,如何同步提升学校自身育人水平和治理能力,以及如何有效增强家校社多元主体协同共治学业负担的效能等,这些问题的解决成为“双减”政策落实的重中之重。教师作为“双减”政策执行中学校治理主体的中坚力量,在教授学生知识、联络学校和家长方面起着桥梁作用,是“双减”政策的关键利益群体^[6]。以民主和共治作为重要特征的学校治理现代化使得教师参与学校多元共治成为必然。已有研究从“双减”政策要求的作业设计、高效课堂、课后服务、校外培训等方面进行了探索,同时也对“双减”政策执行的关键问题、理论逻辑、难点阻滞、推进策略、执行情况等方面进行了研究。但是,鲜有研究基于教师感知视角关注“双减”政策中的学校治理能力问题。部分学者虽然对教师等多元主体参与学校治理提出了困惑和推进策略等,但并未形成系统化研究,且相关实证研究的调查范围有待拓展、探讨深度也有待提升。教师作为学校教育实践的执行者,其感知的学校治理样貌更为真实,应作为“双减”政策执行中学校治理研究的关键主体。因此,研究从教师感知视角出发,在实证调研和深度访谈的基础上,分析全国各地“双减”政策执行中学校治理能力状况与影响因素,为后续学校治理能力提升和“双减”政策持续发力提供对策建议。

二、研究过程

(一)研究假设

研究根据“双减”政策执行中学校治理能力状况与影响因素的调查,提出以下假设:

(1)H1a-H1i:“双减”政策执行中教师感知的学校治理能力在教师性别、年龄、教龄、职称、学历、是否兼任行政职务、是否获得相关荣誉称号、学校类型及所在区域等特征变量上存在显著差异;

(2)H2:教师对“双减”政策的认可度显著正向影响学校治理能力的整体水平;

(3)H3:教师对学校共治的看法显著正向影响学校治理能力的整体水平;

(4)H4:学校办学自主权显著正向影响学校治理能力的整体水平;

(5)H5:学校工作氛围显著正向影响学校治理能力的整体水平;

(6)H6:影响力度的优先级排序为学校办学自主权、教师对学校共治的看法、学校工作氛围、教师对“双减”政策的认可度。

(二)工具编制

问卷工具主要包括两部分:第一部分为人口学方面的基本信息,主要包括教师的性别、年龄、教龄、职称、学历是否兼任行政职务、是否获得相关荣誉称号、学校类型及所在区域等情况;第二部分为“‘双减’政策执行中的学校治理能力水平量表”和“‘双减’政策执行中学校治理能力的影响因素量表”,采用李克特4点量表计分方式,分别记为1、2、3、4。

1.“双减”政策执行中的学校治理能力水平量表编制

研究主要基于“双减”政策文本开展量表的编制工作。从政策文本看,“双减”政策执行中学校治理涉及的内容主要包括作业管理、课后服务、课堂教学3个部分。基于前测阶段收集的1003份有效样本进行项目分析和探索性因素分析,最终形成包含50道题目的正式问卷。其中,学校治理整体改变状况维度包含13道题目,主要调查“双减”政策实施以来教师所在学校在课后服务、作业管理、家校协同及“双减”治理目标达成等方面的改变状况。考虑到该维度是从整体上对“双减”政策执行状况的考量,因此,不与其他因子一同进行整体量表分析。其余37道题目划分为3个因子:(1)学校作业治理,主要包括作业数量、质量、形式、制度等状况;(2)课后服务治理,主要了解学校在课后服务资源及教师报酬方面的情况;

(3)课堂教学治理,涉及课堂教学观念与设计、实施、评价等方面的内容。研究采用 SPSS26.0 进行数据整理和统计分析。“双减”政策实施以来,学校治理整体改变状况维度的克隆巴赫 α 系数为 0.982,信度较为理想。KMO 值为 0.977, Bartlett 球形检验结果显著 ($\chi^2 = 65\ 820.590, P < 0.001$), 适合进行因素分析。其他 3 个因子的克隆巴赫 α 系数均大于 0.9, 量表总信度为 0.980, 表明信度较为理想。总量表 KMO 值为 0.981, Bartlett 球形检验结果显著 ($\chi^2 = 153\ 970.629, P < 0.001$), 表明问卷结构效度良好。

2.“双减”政策执行中学校治理能力影响因素量表编制

研究依据已有文献和“双减”政策文本,从治理理念、治理主体、治理机制、治理目标、治理效能等维度进行分析,编制了“‘双减’政策执行中学校治理能力影响因素量表”。通过探索性因素分析编制出正式问卷,共 39 道题目,划分为 4 个因子:(1)教师对“双减”政策的认可

度,即教师对“双减”政策颁布实施以来的整体认可程度;(2)教师对学校共治的看法,调查教师对所在学校“双减”政策执行中各主体参与学校共治的看法;(3)学校办学自主权,借鉴教育治理研究中对治理维度的划分方式,结合“双减”政策编制题项,以了解学校在政策执行中相关事务的自主权情况;(4)学校工作氛围,借鉴教学与学习国际调查(Teaching and Learning International Survey, TALIS)2018 教师问卷第 48 题^[7],了解教师在学校治理中是否有发言权以及参与决策的权利。4 个因子克隆巴赫 α 系数均大于 0.9, 量表总信度为 0.970, 表明信度较为理想。总量表 KMO 值为 0.977, Bartlett 球形检验结果显著 ($\chi^2 = 154\ 339.136, P < 0.001$), 表明该量表适合进行因素分析且内部一致性良好。采用主成分分析法,并运用最大方差旋转法转轴后,因子载荷量均大于 0.6, 方差累计贡献率为 73.14%, 表明问卷结构效度理想。具体如表 1 所示。

表 1 “双减”政策执行中学校治理能力状况与影响因素量表信效度分析

维度及因子	项数	克隆巴赫 α 系数	KMO 取样适切性量数
学校治理能力水平量表(量表 1)	37	0.980	0.981
学校作业治理	6	0.950	
课后服务治理	10	0.913	
课堂教学治理	21	0.983	
学校治理能力影响因素量表(量表 2)	39	0.970	0.977
教师对“双减”政策的认可度	11	0.960	
教师对学校共治的看法	10	0.924	
学校办学自主权	10	0.951	
学校工作氛围	8	0.967	

(三)研究对象

研究在大规模调研前,抽取陕西和河南两省的 4 个地级市进行小范围的预调研,并结合初步访谈进一步修订了问卷。正式调查以全国义务教育阶段教师为研究对象,采用分层抽样方法,尽量保持各年级填答问卷数量相当,通过问卷星发放问卷并进行回收。课题组于

2022 年 7 至 10 月在全国 30 个省份 236 个县(市、区)展开调查。调查结束后,共回收 3 857 份样本,剔除无效样本 322 份,得到有效样本 3 535 份,样本回收有效率为 91.65%。调查对象样本分布情况具体如表 2 所示。研究采用半结构式访谈,选取不同学段、性别和职务的教师 12 位,其中校长 2 人。

表 2 调查对象样本分布情况统计表(N=3535)

变量	类别	频数 (人)	百分比 (%)	变量	类别	频数 (人)	百分比 (%)
性别	男	901	25.49	学历	初中及以下	30	0.85
	女	2 634	74.51		职高/中专/技校	13	0.37
年龄(岁)	≤30	895	25.33		高中	39	1.10
	31~40	981	27.75		大学专科	503	14.23
	41~50	1 196	33.82		非全日制本科	1 215	34.37
	≥51	463	13.10		普通本科	1 440	40.74
	≤5	927	26.22		研究生及以上	295	8.34
教龄(年)	6~10	550	15.56	职称	无职称	540	15.28
	11~15	361	10.21		三级职称	77	2.18
	16~20	347	9.82		二级职称	962	27.21
	21~25	613	17.34		一级职称	1 408	39.83
	26~30	423	11.97		高级职称	537	15.19
	≥31	314	8.88		正高级职称	11	0.31
是否获得 相关荣誉 称号	是,多于一次	1 221	34.54	是否兼任 行政职务	未兼任行政职务	2 460	69.59
	是,获得过一次	964	27.27		年级负责人	248	7.02
	没有	1 247	35.28		教研室负责人	158	4.47
	没有这种评比	103	2.91		教务处主任/副主任	190	5.37
学校类型	公立学校	3 308	93.58		副校长	58	1.64
	民办学校	227	6.42		校长	25	0.71
学校区域	东部地区	1 207	34.14		其他	396	11.20
	中部地区	739	20.91				
	西部地区	1 373	38.84				
	东北地区	216	6.11				

三、研究结果

(一)学校治理能力描述性统计分析

“双减”政策将学校教育提质增效作为重要目标,而学校治理能力是实现该目标的关键因素。对学校治理能力水平量表所得分值进行标准化处理后,研究进一步对“学校作业治理”“课后服务治理”“课堂教学治理”3个维度及“学校治理整体改变情况”维度进行描述性统计分析,结果如表3所示。教师对“课堂教学治理”评价最高($M=3.37$),其次为“学校作业治理”($M=3.15$)和“学校治理整体改变情况”($M=3.02$),而“课后服务治理”维度得分相对较低($M=2.82$)。所有维度得分均显著高于理论中值(2分)。这说明教师认为本校在“双减”政策执行中的学校治理能力整体水平较为良好,各维度平均得分排序为课堂教学治理>作业治理>学校治理整体改变情况>课后服务

治理。

(二)学校治理能力差异性分析

教师对“双减”政策的感知存在多样化和质性差异^[8],其对学校治理能力的感知同样具有差异性。研究以量表中教师个人特征变量为自变量,以学校治理能力水平各维度为因变量,进行单因素方差分析,具体如表3所示。

1.“学校治理整体改变情况”维度分析

从表3可知,“学校治理整体改变情况”维度在教师年龄、教龄、职称以及学校类型上无显著性差异($P>0.05$),但在教师学历、是否兼任行政职务、是否获得荣誉称号及学校类型及所在区域上存在显著性差异:在教师学历上($P<0.01$),非全日制本科学历的教师均值更高,其次为大学专科、普通本科学历的教师,初中及以下学历的教师最低;在行政职务上($P<0.001$),兼任行政职务的教师认为本校学校治理整体改变情况更好,其中,校长均值最高,其

他如教务处主任、年级负责人等教师均值大体相当,均优于未兼任行政职务者;在荣誉称号上($P<0.001$),获得过多于一次相关荣誉称号的教师感知显著强于未获得或未参与评比的教师;在学校类型及所在区域上($P<0.01$),教师认可度均值从高到低依次为东部地区、中部地区、西部地区、东北地区。

2. “学校作业治理”维度分析

从表3可知,“学校作业治理”维度在教师学历、教龄、是否兼任行政职务及是否获得荣誉称号上存在显著差异:在教师学历上($P<0.01$),职高、中专、技校学历教师在作业治理上的感知最优,其次为非全日制本科学历教师,初中及以下学历教师感知最弱;在教师教龄上($P<0.001$),11~15年教龄教师均值最高,26~30年教龄教师次之,5年及以下教龄教师最低,其他教龄教师基本处于平均水平;在行政职务上($P<0.001$),兼任校长或副校长的教师感知显著优于未兼任者;在荣誉称号上($P<0.001$),获得过多于一次相关荣誉称号的教师对学校作业治理更认可,其次为仅获得一次的教师,未参与评比的教师最低。此外,该维度在教师年龄、职称、学校类型及所在区域上也存在一定差异($P<0.05$)。

3. “课后服务治理”维度分析

从表3可知,“课后服务治理”维度在教师学历上无显著差异($P>0.05$),在教师职称、是否获得相关荣誉称号上存在一定差异($P<0.05$),在教师年龄、教龄、是否兼任行政职务、学校类型及所在区域上则存在显著差异:在教师年龄上($P<0.01$),31~40岁教师感知最佳,30岁及以下的教师次之,其他年龄段教师基本一致;在教师教龄上($P<0.001$),11~15年教龄教师感知最佳,21~25年教龄教师对课后服务的治理感知最弱;在行政职务上($P<$

0.001),兼任教务处主任或副主任的教师得分最高(可能与其职责有关),其次分别为校长、副校长、教研室负责人、年级负责人,未兼任行政职务的教师得分最低;在学校类型上($P<0.01$),公立学校教师认可度显著高于民办学校教师;在学校区域上($P<0.001$),教师对课后服务治理认可度的排序由高到低依次为中部地区、东部地区、西部地区、东北地区。

4. “课堂教学治理”维度分析

从表3可知,“课堂教学治理”维度在教师年龄、学历、教龄、职称、是否兼任行政职务、是否获得荣誉称号、学校类型及所在区域上均存在显著差异:在教师年龄上($P<0.001$),41~50岁年龄的教师感知更为突出,其次为31~40岁和50岁及以上的教师,30岁及以下教师感知相对较弱;在教师学历上($P<0.001$),非全日制本科教师均值最高,其次为普通本科、大学专科、职高或中专及技校、研究生及以上、初中及以下学历的教师,高中学历教师感知最弱;在教师教龄上($P<0.001$),26~30年教龄的教师感知更好,5年及以下教龄教师感知更弱,其他教龄教师大体相当;在教师职称上($P<0.001$),一级职称的教师更认可课堂教学治理情况,其后依次为高级、正高级、二级职称教师,无职称教师最低;在行政职务上($P<0.001$),兼任副校长的教师得分显著高于其他职务教师,未兼任者得分最低;在荣誉称号上($P<0.001$),获得过多于一次荣誉称号的教师得分最高;在学校类型上($P<0.001$),公立学校教师认可度显著高于民办普通学校教师;在学校所在区域上($P<0.01$),教师认可度均值从高到低依次为东部地区、中部地区、西部地区、东北地区。

此外,学校治理能力各维度在性别变量上均不存在显著差异,故表3中未呈现相关数据。

表 3 不同特征变量在学校治理能力水平量表的得分对比

变量	类别	学校作业治理		课后服务治理		课堂教学治理		学校治理整体改变情况	
		M(SD)	F/P	M(SD)	F/P	M(SD)	F/P	M(SD)	F/P
性别	男	3.15(0.78)	/	2.81(0.77)	/	3.34(0.59)	/	3.00(0.76)	/
	女	3.15(0.76)		2.83(0.78)		3.38(0.59)		3.03(0.74)	
年龄	30 岁及以下	3.08(0.74)	3.193 *	2.85(0.77)	4.412 **	3.28(0.59)	9.944 ***	3.01(0.71)	1.124
	31~40 岁	3.20(0.76)		2.89(0.78)		3.39(0.59)		3.07(0.76)	
	41~50 岁	3.16(0.78)		2.77(0.78)		3.44(0.57)		3.01(0.76)	
	51 岁及以上	3.15(0.77)		2.77(0.74)		3.38(0.60)		3.02(0.75)	
学历	初中及以下	3.03(0.84)	3.573 **	2.78(0.81)	1.143	3.19(0.75)	7.012 ***	2.82(0.81)	2.943 **
	职高/中专/技校	3.31(0.77)		2.83(1.03)		3.33(0.66)		2.86(0.92)	
	高中	3.12(0.76)		2.59(0.88)		3.11(0.79)		2.88(0.77)	
	大学专科	3.16(0.71)		2.83(0.76)		3.33(0.61)		3.05(0.72)	
	非全日制本科	3.21(0.76)		2.83(0.77)		3.44(0.58)		3.06(0.74)	
	普通本科	3.12(0.77)		2.84(0.77)		3.35(0.57)		3.02(0.75)	
教龄	研究生及以上	3.02(0.78)	4.297 ***	2.75(0.81)	4.065 ***	3.27(0.61)	10.039 ***	2.89(0.72)	0.996
	5 年及以下	3.06(0.73)		2.82(0.77)		3.25(0.59)		3.00(0.70)	
	6~10 年	3.19(0.75)		2.89(0.78)		3.37(0.57)		3.05(0.73)	
	11~15 年	3.24(0.79)		2.95(0.79)		3.42(0.61)		3.10(0.80)	
	16~20 年	3.11(0.81)		2.81(0.79)		3.41(0.61)		2.99(0.80)	
	21~25 年	3.15(0.78)		2.73(0.78)		3.41(0.59)		3.02(0.76)	
	26~30 年	3.22(0.72)		2.80(0.78)		3.48(0.55)		3.03(0.74)	
职称	31 年及以上	3.18(0.77)	2.723 *	2.78(0.73)	2.316 *	3.40(0.58)	9.493 ***	3.03(0.75)	0.509
	无职称	3.07(0.72)		2.81(0.77)		3.25(0.58)		3.04(0.67)	
	三级职称	3.05(0.63)		2.62(0.75)		3.25(0.54)		2.96(0.64)	
	二级职称	3.12(0.78)		2.86(0.78)		3.34(0.60)		3.02(0.76)	
	一级职称	3.19(0.76)		2.84(0.78)		3.43(0.58)		3.04(0.76)	
	高级职称	3.18(0.77)		2.76(0.78)		3.40(0.59)		3.00(0.77)	
是否兼任 行政职务	正高级职称	3.11(0.89)	11.400 ***	2.75(0.86)	7.643 ***	3.39(0.63)	7.683 ***	3.13(0.79)	5.409 ***
	未兼任行政职务	3.09(0.76)		2.77(0.78)		3.33(0.59)		2.98(0.75)	
	年级负责人	3.24(0.76)		2.87(0.76)		3.48(0.54)		3.14(0.71)	
	教研室负责人	3.26(0.80)		2.96(0.78)		3.45(0.61)		3.06(0.81)	
	教务处主任/副主任	3.42(0.72)		3.04(0.76)		3.51(0.60)		3.19(0.75)	
	副校长	3.52(0.61)		3.01(0.79)		3.63(0.48)		3.13(0.76)	
是否获得 相关荣誉 称号	校长	3.61(0.55)	9.856 ***	3.03(0.84)	3.567 *	3.55(0.49)	15.461 ***	3.40(0.58)	7.717 ***
	是,多于一次	3.22(0.76)		2.88(0.77)		3.45(0.57)		3.09(0.73)	
	是,获得过一次	3.16(0.74)		2.81(0.78)		3.38(0.57)		3.06(0.73)	
	没有	3.08(0.77)		2.80(0.77)		3.29(0.60)		2.95(0.75)	
学校类型	没有这种评比	2.94(0.82)	4.028 *	2.69(0.84)	7.294 **	3.25(0.69)	12.205 ***	2.94(0.82)	2.956
	公立学校	3.15(0.76)		2.83(0.78)		3.38(0.59)		3.03(0.75)	
学校区域	民办学校	3.05(0.76)	3.328 *	2.69(0.77)	18.404 ***	3.24(0.63)	4.491 **	2.94(0.70)	4.524 **
	东部地区	3.20(0.74)		2.87(0.80)		3.41(0.58)		3.07(0.74)	
	中部地区	3.15(0.80)		2.96(0.78)		3.38(0.64)		3.06(0.76)	
	西部地区	3.10(0.75)		2.73(0.73)		3.35(0.55)		2.98(0.72)	
	东北地区	3.13(0.82)		2.71(0.81)		3.28(0.68)		2.96(0.82)	
全样本		3.15(0.76)		2.82(0.78)		3.37(0.59)		3.02(0.74)	

注：* 表示 $P<0.05$ ；* * 表示 $P<0.01$ ；* * * 表示 $P<0.001$ ，/表示 P 值不显著。

(三)学校治理能力的影响因素分析

为探究学校治理能力的核心影响因素,本研究采用分层回归方法,重点分析教师对“双

减”政策的认可度、教师对学校共治的看法、学校办学自主权和学校工作氛围 4 个因素,控制变量包括教师性别、年龄、学历、教龄、职称、是

否兼任行政职务、是否获得荣誉称号、学校类型及所在区域。回归分析前,多重共线性检验确认所有自变量间不存在共线性问题,满足回归分析前置条件。具体如表4所示。从相关分析结果看,学校治理能力与上述4个影响因素

之间均呈正相关关系,且相关系数绝对值均大于0.4,其中部分变量系数大于0.7,这表明各影响因素与学校治理能力之间呈中度至高度正相关关系。

表4 学校治理能力影响因素分析

控制变量	模型1	模型2	模型3	模型4	模型5
性别	0.039(0.194)	0.025(0.362)	0.007(0.761)	0.014(0.502)	0.032(0.074)
年龄	-0.000(0.915)	0.000(0.797)	0.000(0.712)	0.000(0.377)	0.000(0.960)
学历	-0.019(0.183)	-0.027*	-0.029*	-0.012*	-0.007(0.373)
教龄	-0.000(0.983)	-0.012(0.163)	-0.013(0.091)	0.001(0.927)	0.002(0.723)
职称	-0.016(0.307)	-0.24(0.085)	-0.026*	-0.018(0.090)	-0.004(0.634)
是否兼任行政职务	0.022***	0.018**	0.011*	-0.004(0.371)	-0.001(0.847)
是否获得荣誉称号	-0.070***	-0.044***	-0.034**	-0.024*	-0.014(0.112)
学校类型	-0.079(0.128)	-0.046(0.332)	-0.031(0.461)	-0.024(0.519)	-0.035(0.267)
学校所在区域	-0.049***	-0.046***	-0.027*	-0.006(0.530)	-0.006(0.414)
教师对“双减”政策的认可度		0.482***	0.158***	0.119***	0.055***
教师对学校共治的看法			0.643***	0.126***	0.095***
学校办学自主权				0.614***	0.263***
学校工作氛围					0.493***
常量	3.407***	1.818***	0.784***	0.460***	0.309***
F	6.259***	78.736***	167.801***	308.413***	490.305***
R ²	0.016	0.185	0.348	0.517	0.648
ΔR ²	0.016	0.169	0.332	0.501	0.632

注：*表示P<0.05；**表示P<0.01；***表示P<0.001,无标注表示P值不显著。

表4呈现了各因素对学校治理能力的影响结果。其中,表4中的模型1为基础模型,包含所有控制变量,其方差解释率为1.6%;模型2至模型5是在模型1基础上,分别加入“教师对‘双减’政策的认可度”“教师对学校共治的看法”“学校办学自主权”“学校工作氛围”4个核心自变量后产生的结果。结果显示,4个因素均对学校治理能力存在显著正向影响。

具体而言,模型2加入“教师对‘双减’政策的认可度”变量后,方差解释率升至18.5%,其中,该变量的标准化回归系数最大($\beta=0.482$),显著高于其他控制变量。模型3增加了“教师对学校共治的看法”变量后,方差解释率达34.8%,较模型1提升了33.2个百分点,且新变量的标准化回归系数最大($\beta=0.643$)。模型4加入“学校办学自主权”变量后,解释能力较模型1提升了50.1个百分点。模型5进一步增加了“学校工作氛围”变量,解释能力较模型1提升了63.2个百分点,其中,“学校工作氛围”

的标准化回归系数最大($\beta=0.493$),而“教师对‘双减’政策的认可度”系数最小($\beta=0.055$)。综上所述,4个自变量均对因变量有显著的正向影响,其对学校治理能力解释力度由强到弱依次为学校工作氛围、学校办学自主权、教师对学校共治的看法、教师对“双减”政策的认可度。

四、研究结论与讨论

(一)研究结论

本研究综合运用描述统计、方差分析和分层回归方法,系统分析了学校治理能力状况及其影响因素,基于研究假设与相关数据分析结果,得出几点结论。

“双减”政策执行中,学校治理能力整体水平在教师性别变量上未呈现显著性差异($P>0.05$,拒绝假设H1a),但在年龄、教龄、职务、学历、是否兼任行政职务、是否获得荣誉称号、学校类型及所在区域等特征变量上存在一定差

异,显著性不等(部分接受假设 H1b-H1i)。其中:“学校治理整体改变情况”维度在教师是否兼任行政职务以及是否获得荣誉称号上存在极高度显著差异($P<0.001$),在教师学历和学校所在区域上存在高度显著差异($P<0.01$);“学校作业治理”维度分别在教师教龄、是否兼任行政职务以及是否获得荣誉称号上存在极高度显著差异($P<0.001$),在教师学历上存在高度显著差异($P<0.01$);“课后服务治理”维度在教师教龄、是否兼任行政职务以及学校所在区域上存在极高度显著差异($P<0.001$),在教师年龄及学校类型上存在高度显著差异($P<0.01$);“课堂教学治理”维度在教师年龄、学历、教龄、职称、是否兼任行政职务、是否获得荣誉称号、学校类型上均呈现极高度显著差异($P<0.001$),在学校所在区域上存在高度显著差异($P<0.01$)。

教师对“双减”政策的认可度,教师对学校共治的看法、学校办学自主权、学校工作氛围均对学校治理能力产生显著正向影响(接受假设 H2-H5)。其中,学校工作氛围对学校治理能力的影响最为显著($\beta=0.493, P<0.001$),其次为学校办学自主权($\beta=0.263, P<0.001$),教师对学校共治的看法的影响稍弱($\beta=0.095, P<0.001$),教师对“双减”政策的认可度的影响力最小($\beta=0.055, P<0.001$),因此拒绝假设 H6,其影响力由强到弱的排序为学校工作氛围、学校办学自主权、教师对学校共治的看法、教师对“双减”政策的认可度。

(二) 研究讨论

1. 学校治理能力水平与“双减”政策目标仍存在一定差距

“双减”政策展现出显著的正向效应。首先,政策执行的首要环节在于执行主体对政策价值的体认和理解。在访谈中发现,“双减”政策的宣传工作基本到位,教师对政策蕴含的教育理念和价值意蕴有比较正确的认识和理解,对“双减”政策要求的减轻学生负担、强化学校教育育人主阵地作用、重塑学校良好教育生态环境等的认可度较高^[9]。其次,主体参与多元共治

的意愿较强。“双减”政策要求的“多方联动”“系统治理”“综合治理”等手段都离不开主体的多元共治。结合访谈资料来看,目前学校共治的理念已经被教师逐步认可,且教师参与意愿较强。再次,校内“减负提质”工作初见成效。“双减”政策实施以来,学校通过明确作业管理和公示制度、科学统筹作业内容与形式、提升教师课堂教学质量等方式,学生在校内“学足、学好”目标逐步实现,学生学习负担切实减轻。最后,以课堂教学提质增效为主要抓手的教育质量提升行动得到确认和落实,学校教育整体质量和学校主阵地育人能力得到较大提升。

然而,要将“双减”政策目标宗旨的价值意蕴转化为教师的普遍共识和指导理念,进而形成实践自觉,仍需付出更多努力。从访谈过程中发现,“双减”政策配套的评价体系改革实践步履维艰,目前很多学校仍受“唯分数”“唯升学”等传统教育理念束缚,学校的育人导向和主体作用难以充分发挥。某教师说道:“中考和高考倒逼着学校只能追求升学率和成绩,分数和升学率就是硬指标,是家长和社会评价学校好坏的标准。学校每次开会都强调升学率,教师教学压力很大,只能围绕考试知识点教学,没办法去培养学生的综合素养。”同时,多元共治面临着机制不健全、渠道不畅通、共识缺失、既得利益集团危害、精英共谋等现实困境^[10],导致教师、家长、社会等多主体参与受限。具体而言:一是教师在学校治理过程中缺乏实质决策权,造成有意愿参与但无权利的尴尬局面,协同中“低频率、单向度与缺深度”等问题仍然存在^[11];二是家长对学校治理的参与动力不足,存在不愿意参与的现象;三是校外培训机构、博物馆、青少年宫、研学实践基地等社会教育机构与学校的深度协同融合也尚需推进。

此外,学校整体治理能力不足成为关键制约因素。从学校减负提质行动的实际效果来看,“双减”政策执行现实境遇的复杂性和多方主体与其自身利益诉求的矛盾及冲突都制约

着减负提质行动的效能发挥。学校治理能力有限性可能带来的实质性风险仍然值得关注,其刚性实施影响着教师专业自主发展^[13]。部分教师在访谈中表示,由于自身时间精力不足以及治理能力有限,不能根据学生的个体差异性布置个性化或针对性作业。应试教育制度的强制性让教师不得不对学生提出严格要求,多重利益交织使教师群体也深陷困局,这就与“双减”政策价值追求相悖,甚至可能引发教育公平隐忧。课后服务作为课堂教学的拓展延伸,既是“双减”政策的重要目标,也是学校治理过程的薄弱之处。部分学校仅仅将开展课后服务作为需要日常推进的工作和任务,态度上敷衍了事,导致课后服务的内容简单、形式单一、质量不高、效果不佳,且与课堂教学缺乏衔接,无法满足学生对多样化、个性化课后服务的需求。同时,配套政策不到位、保障条件不完善等情况更是严重挫伤了教师的积极性,这对学校教育提质增效形成掣肘。唯有有效解决上述评价体系、协同机制、学校治理及课后服务等核心问题,方能构建起“政府保障有力,学校协同有序,社会多元参与,家长乐意尽责”的理想育人格局^[12]。

2. 学校工作氛围与办学自主权是影响学校治理能力的关键因素

提升学校治理能力,关键在于协同推进三大要素。第一,学校为教师、家长、学生提供参与决策的机会,营造民主参与的良好氛围是提升其治理能力的重要举措。在“双减”政策执行中,教师的责任感和胜任力发挥着极为重要的作用。和谐且相互支持的学校工作氛围已被证实显著影响教师自我效能感和工作满意度,这是教师深度、主动参与学校治理的关键因素。第二,办学自主权作为学校发展的内生动力,对学校治理能力整体水平也存在显著的正向影响。学校治理改革的本质在于“调整教育公共权力配置和运作”^[14],缺乏基本的自主权,将严重制约学校创造性地实现良性发展。第三,教师关于学校共治的看法对学校治理能力的影响解释力偏弱。治理理念引领着治理

行动,而教育治理主体在“治理”理念上的欠缺,常常导致各利益相关方在治理理念与参与意识方面的不足,这往往成为权责下放与赋能的主要障碍^[15]。教师对学校共治的态度,不仅能影响他们的参与意愿,还能进一步影响其参与行为,最终对学校的治理能力产生影响。此外,教师对“双减”政策的认可度普遍不高。教师如果能超越对“减负”的传统理解,实现认知的更新、制度的创新以及有效措施的提出,那么这将直接影响其对“双减”政策深层价值的正确把握,进而影响该政策的执行效果。

五、对策建议

“双减”政策既涉及政府、学校、社会组织、市场主体(培训机构)等组织的利益,也涉及学生、家长、教师等个体的利益^[16]。在学校教育治理中,多元主体的利益冲突与合作共生并存^[17],只有通过多元主体协同治理才能更好地实现构建良好教育生态的目标。为此,必须通过建立利益协调平衡机制(包括补偿机制、约束机制、均衡机制和保障机制等)妥善处理政策执行主体的利益^[18],充分发挥多方主体作用,方能切实推进“双减”政策的有效执行和落地。同时,要优化“双减”政策的治理效能,必须重视教师作为政策实施者和教育变革引领者的重要作用^[19]。因此,亟须采取有效措施,着力提升学校治理能力,为“双减”政策的有效执行提供坚实支撑。

(一)价值整合:形成协同育人的整体治理取向

“双减”政策执行中学校治理目标的达成需各主体凝聚教育价值共识,形成以“重塑教育观念、重构育人格局、重视教育公平”为价值追求的整体治理与协同育人取向,为实现义务教育优质均衡和个体发展提供正确的价值导向^[20]。一是要回归治理目标的育人导向。教育现代化的最终目标是实现人自由而全面的发展。“双减”政策的价值目标归根到底是服务于学校育人质量提升,而缺少伦理关怀和科学育人导向的学校治理不可能取得真正意义

上的成功。学校治理唯有以此共识为基础,才能建设和谐、可持续的教育生态,从而持续为“双减”保驾护航。二是要形成治理过程的协同、整合取向。“双减”问题不仅仅是教育问题,更与政治、经济、文化等多领域紧密相关。因此“双减”政策执行中的学校治理要以系统性思维和整合理念作为支撑,立足于全面深化改革的国家现代化发展路径和整体教育领域综合改革,综合考虑多方面的影响因素,并依据校内外变化进行统筹谋划^[21]。因此,学校在整个教育系统中的定位与目标要明确,在治理过程中进行整体规划并系统执行尤为重要,在治理主体协同和治理方式上要充分释放整体效应。三是塑造和谐民主的学校氛围。良好的学校氛围能够为“双减”治理实现共治共赢提供信任基础与可能空间,有助于在学校办学目标与教师专业信仰方面达成共识^[22]。

(二)关系依托:构建多元主体共生协同的治理格局

“双减”政策背景下,学校治理需以关系构建为依托,以多元主体参与的共治共享来调动各方积极性,构建以多元主体治理关系为核心的协同互助且高效运行的制度体系^[23]。在推动“双减”政策执行中,厘清政府、学校、家庭、社会等主体间的互动共生关系,建立有效的协同治理模式尤为关键,因此,需要充分激发多元主体参与学校治理的活力。政府及教育治理相关部门要合理利用多种政策工具,以放权赋能、放管结合等方式激活学校自主办学,从政策和制度上明确学校自主办学的地位,从而促进学校自主办学措施的落实,引导学校、教师在“双减”政策执行中主动承担、积极作为。在学校教育治理层面,学校承担元治理角色,对多元共治的发起、过程、效果负责^[24]。中小学校是基础教育治理活动中的主阵地和载体,其治理能力直接影响“双减”实施效果和基础教育治理现代化的进程。具体而言,明确家校社协同中各方主体参与学校“双减”工作的具体权利、义务与职责分工;利用大数据平台等技术拓展多元主体参与学校治理的渠道,丰富

参与方式,持续提升学校、家庭、社会在落实“双减”政策中的专业性和协同性;在校长负责制的管理体制基础上推行集体决策,切实保障教师知情权与监督权,吸纳、鼓励和支持教师及其他主体参与学校治理,避免学校决策主体的单一性;在教育教学质量提升、作业优化设计、课后服务等核心领域应充分尊重教师主体角色,保障教师参与权利,激发其内在活力;同时积极引导家长和社会力量主动作为,通过整合资源发挥集成优势,最终推动多元共生、协同治理生态格局的形成。

(三)过程支持:完善“双减”政策执行中的学校治理制度体系

完善“双减”政策执行中的学校治理制度体系,需以“共识”“共治”“共享”三大要素为支撑^[25],贯穿治理全过程。一是构建“双减”相关的经费保障制度、教师专业发展支持机制、教师激励制度等投入机制。在课后服务方面,政府要构建相应的课后服务经费保障机制,学校要形成课后服务保障细则,并根据本校课后服务短板有针对性地教师提供专业支持等,确保教师获得与劳动相匹配的合理报酬。二是建立并完善“双减”政策执行网络中多方参与的协同、协作和协商机制。基于“双减”政策执行中资源的整合性及主体的协作性^[26],教育行政机构应通过建立数据整合共享机制,整合相关研究成果和社会组织资源,并表达主体合理利益诉求^[27]。学校则必须设计多方参与的协同制度,保障各主体参与的权利。在中小学校治理领域建立起多元主体之间定期沟通、长期协作、联合行动的合作机制,推进主体协同和信息整合,切实增强家庭、学校、社会参与学生“减负”工作的专业性与协同性。三是持续推进教育督导机制和教育评价体制改革,搭建“智慧监测自助平台”^[28]。一方面,建立“双减”常态化治理体系和监督体系,以立德树人成效作为根本评价标准;另一方面,加快推进考试制度改革和评价制度改革,充分发挥评价指挥棒的作用,以评促改、以评促建。

(四)能力匹配:切实提升学校综合治理效能

作为一项具有复杂性与系统性的工程,“双减”政策的执行对学校整体规划、资源整合、关系协调等综合治理能力提出了更高要求。将治理制度的体系优势转化为实质治理效能,关键在于提升与治理目标相匹配的能力,主要涉及管理制度和师资队伍的建设、物资设备和相关经费的保障以及社会各界协同育人的资源整合等。提升学校治理能力是试图“突破规制、以法治赋权、推进协商共治的过程”^[29]。一是提升政府及相关部门的元治理能力,通过优化资源配置切实提升综合保障水平。政府部门要以“双减”为契机,在校内外协同治理的基础上,明确学校教育和校外培训的功能与定位,创设“低竞争、低控制、真评价”的教育生态,以促进教育整体持续健康发展^[30],构建公共教育服务体系,推动学校育人主阵地回归,破解义务教育资本化运作导致的不平等和资源失衡问题。二是提升学校的整体育人能力。学校需系统化设计作业,衔接课内课外、校内校外,在落实“双减”政策基本要求的前提下,增加作业内容的丰富性、针对性、可操作性与可选择性。学校应在前期充分调查的基础上整合各方需求,采取“请进来”与“走出去”相结合的方式,丰富学生课后实践活动和特色课程,切实提升学校课后服务满足学生多样化发展需求的能力。学校依托“双减”课程体系建设(如校本课程、自主学习课程)与教师队伍建设等不断提升育人质量,探索具有特色且适合自身需求的治理举措。三是重视家校社协同育人共同体,构建“学校—技术—社会”协同治理创新框架^[31]。家校社要建立“战略同盟”,发挥协同育人效应,以技术赋能资源,实现深度共享,拓宽家长、社会等多方力量共同参与学校或班级治理事务的广度,实现协同治理常态化,共同达成育人目标。

参考文献:

- [1] 马陆亭,郑雪文.“双减”:旨在重塑学生健康成长的教育生态[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(1):79-90.

- [2] 丁煌.政策制定的科学性与政策执行的有效性[J].南京社会科学,2002(1):38-44.
- [3] 杨聚鹏.“回应型”政府视角下“双减”政策的问题检视与机制重构[J].暨南学报(哲学社会科学版),2025(1):182-196.
- [4] 廖思伦,程红艳.“双减”政策背景下学校治理的变革——基于学业负担治理的考察[J].武汉社会科学,2022(2):122-126.
- [5] 薛二勇.“双减”政策执行的内涵、理念与路径[J].人民论坛,2022(6):74-78.
- [6] 侯浩翔,刘志,罗泉.基于第四代评价理论的“双减”政策评估:面向教师群体的调查研究[J].教育发展研究,2022(22):20-29.
- [7] OECD. TALIS 2018 Database: Teacher questionnaire[EB/OL]. (2019-06-19)[2025-07-18]. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html>.
- [8] 史佳露,陈一丹,刘晓玫.中小学教师“双减”政策感知的现象图析学分析[J].教学与管理,2025(9):51-56.
- [9] 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)[2025-07-02]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5629601.htm.
- [10] 于江,魏崇辉.多元主体协同治理:国家治理现代化之逻辑理路[J].求实,2015(4):63-69.
- [11] 顾理澜,李刚,张生,等.“双减”背景下数字化赋能家校社协同育人研究[J].中国远程教育,2022(4):10-17.
- [12] 边玉芳,张馨宇.新时代我国学校家庭社会协同育人的问题与对策研究[J].中国电化教育,2023(2):40-46,54.
- [13] 蒋立兵,赵芳娜,雷圣艳.“双减”落地过程中教师开展教学变革的阻力因素与突破路径[J].教师教育学报,2023(4):60-67.
- [14] 杜明峰,范勇,史自词.学校治理的理论意图与实践进路[J].教育研究,2021(8):132-141.
- [15] 杨文杰,范国睿.突破藩篱:高水平推进教育治理现代化的战略选择[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021(8):94-106.
- [16] 褚宏启.以多元共治推进“双减”工作[J].中小学管理,2022(4):61.
- [17] 刘金松,肖景蓉.教育治理的实践逻辑探讨[J].教育学报,2021(2):109-117.
- [18] 汪霞,余林玉.利益相关者视角下我国“双减”政策执行困局与破解路径——以武汉市武昌区各政策主体执行策略为例[J].上海教育科研,2022(12):12-18.
- [19] 李春玲,刘涛.教师视角下的学校“双减”政策治理:现状调查与制度改进[J].教学月刊·中学版(教学管理),2022(Z1):3-7.
- [20] 韩天骄,苏德.“双减”背景下学校教育提质的内涵、价值、路向[J].中国电化教育,2022(5):42-48.
- [21] 郑金洲.学校治理现代化:意义探寻与实践推进[J].河北师范大学学报(教育科学版),2021(1):70-78.

- [22] 周彬. 学校教师队伍治理:理论建构与运作策略[J]. 教师教育研究,2020(2):13-19.
- [23] 申国昌,贺鹏丽. 教育治理体系下落实“双减”政策:价值内涵、行动逻辑与运作机制[J]. 现代教育管理,2022(8):21-28.
- [24] 褚宏启. 绘制教育治理的全景图:教育治理的概念拓展与体系完善[J]. 教育研究,2021(12):105-119.
- [25] 程红兵. 教育治理现代化进程中学校治理体系变革研究——以深圳明德实验学校为例[J]. 全球教育展望,2017(11):90-103.
- [26] 祁占勇,王书琴. “双减”政策执行的碎片化困境及整体性治理[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2022(6):13-22,74.
- [27] 耿超. 多元共治:教育行政方式的转变[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2018(1):35-41,161.
- [28] 朱德全,彭洪莉. 新时代教育评价改革效能的智慧监测:一种自助平台的构想[J]. 电化教育研究,2025(7):41-48.
- [29] 周洪宇,齐彦磊. “双减”政策落地:焦点、难点与建议[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(1):69-78.
- [30] 杨柳,罗生全. 依赖中的资源争夺:中小学生减负的困境及出路[J]. 教师教育学报,2020(1):78-85.
- [31] 李唯一,胡莉芳. 智能时代的学校本体论追问[J]. 开放教育研究,2025(1):4-14.

School Governance Capacity in the Implementation of “Double Reduction” Policy

ZHANG Xue

(Department of Education, Baoji University of Arts and Sciences, Baoji 721016, China)

Abstract: The school governance capacity in the implementation of the “Double Reduction” Policy is directly related to the alleviation of students’ academic burden and the reconstruction of a good basic education ecology. Based on teachers’ perception, the study developed a questionnaire on the level of school governance capacity and its influencing factors in the implementation of the “Double Reduction” Policy. Through one-way ANOVA and regression analysis on 3 535 responses nationwide, supplemented by in-depth interviews with 12 teachers. The results show that there is still a certain gap between the school governance capacity and the goal of the “Double Reduction” Policy. The school governance capacity varies in variables such as teachers’ academic qualifications, part-time administrative positions, whether they have received honorary titles, and the region of the school. Among the influencing factors, the school work atmosphere exerts the most significant impact, followed by the school’s autonomy. The findings further indicate improving teachers’ recognition of the policy and strengthening the concept of “multi-party co-governance” will help enhance school governance capacity. Therefore, to elevate overall school governance capacity, it is necessary to foster a governance pattern characterized by the symbiotic collaboration of multiple stakeholders under the guidance of the holistic governance concept of collaborative education, supported by the improvement of the institutional system for school governance in the implementation of the “Double Reduction” Policy to effectively reduce students’ academic burdens.

Key words: “double reduction” policy; school governance; primary and secondary school teachers; multi-governance; governance capacity; level of governance

责任编辑 邱香华 李 双