

# 我国中小学教师负担生成机制的质性研究\*

宋 萑<sup>1,2</sup> 吴健健<sup>1</sup>

1. 教育部普通高校人文社会科学重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心, 北京 100875;
2. 青海省人民政府—北京师范大学高原科学与可持续发展研究院, 西宁 810008)

**摘要:**中小学教师负担过重的问题严重影响我国基础教育发展。然而,目前我国教师负担研究中,对教师如何感知和应对工作负担的讨论有限,也缺乏对教师负担生成过程或机制的揭示。本研究采取质性研究范式,基于对49名中小学教师、校长和基层行政部门负责人的访谈数据,以扎根理论方法论,探索我国中小学教师对工作负担的感知和应对方式,以及教师负担的生成过程。结果表明,我国中小学教师负担有三类:让教师“累也心甘情愿,殚精竭虑以为之”的学科教学负担、让教师感到“辛劳难分份内外,责任与良心使然”的特定角色负担和让教师“耗时再少也心烦,想方设法来糊弄”的增量负担。我国中小学教师负担来源复杂,纵横交错,层层加码,教师负担过重的根源在于基层治理现代化和现代学校制度的缺失,同时也受到数字技术全面渗透、社会教育化等共同形塑,而学校作为组织中介可能为教师负担“做加法”或“做减法”。研究讨论了教师身份对教师感知和应对工作负担的影响,并进一步分析了教师负担的生成机制,以及在教师负担生成过程中的差异性。

**关键词:**中小学教师;教师负担;教育治理

## 一、引言

2019年12月,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》),明确指出应减轻中小学教师的工作负担,尤其强调规范和清除各类与教育教学无关的工作,力求“把宁静还给学校,把时间还给教师”(教育部,2019)。“教师减负”成为我国教育领域继“学生减负”之后的又一重要减负政策和改革措施。三年以来,全国各地也相继出台中小学教师“减负清单”,启动“减负模式”。尽管《意见》的出台为减轻教师负担提供了有力的政策支持,受到教师群体的响应与欢迎,但不少教育工作者对“减负令”却报以谨慎与担忧的态度。教师减负的关键还是需要看减负政策的实施效果(李红军,2019),《意见》的切实落地才是重中之重。有学者直言,教师减负政策颁布后,有些地区教师负担过重的问题其实未得到实质性、根本性的解决,甚至还出现了“越减越重”的现象(汤勇,2020)。

我国中小学教师负担何以如此沉重、“减而难轻”?欲将教师减负政策落到实处,在政策执行的同时,更需从基层学校和一线教师的角度出发,探索教师负担的由来及生成过程,从而对症下药、有的放矢,实现教师负担“真减实降”。

\* 基金项目:国家自然科学基金资助面上项目“如何提升教师培养质量:教师教育项目对师范生专业学习及其从教表现的影响效应与机制研究”(71974016);北京市社会科学基金重点项目“我国在线教师教育体系建设研究”(20JYA001);中国高等教育学会教师教育分会2020年度重大课题“京津冀教育协同发展背景下大学-政府-学校(UGS)伙伴协作支持教师专业发展机制研究”(20ZSJSJYZG01)。

## 二、文献回顾

### (一) 国际视野中的教师负担

“教师负担”(teacher workload)的近似概念包括“教师工作负担”“教师工作负荷”“教师工作量”。早先,研究者们认为教师负担指的是教师在教育教学实践中所承担的客观工作量,大多以物理时间来衡量。近些年,教师已被公认为是一种高压职业(Timms, Graham & Cottrell, 2007),需要在工作中付出大量的情绪劳动(Hargreaves, 1998),工作负担过载可能导致教师倦怠(Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014),损害教师幸福感(Sugden, 2010; Pace et al., 2021)。仅凭测算物理意义上的实际工作量(actual workload)并不一定能切实反映出工作对教师及其教学的影响意义(Ingvarson et al., 2005),教师负担往往与教师“对自己的工作是否可控的感知”密不可分(Worth & Van den Brande, 2020)。越来越多对教师负担的探讨不再局限于教师工作时长与强度,还涉及教师的情绪维度,并将教师在工作中的主观体验和感知回应纳入到教师负担的考量范围,如通过教师自我汇报的“工作量可控性”(workload manageability)来测量、分析教师的工作负担状况(Bettini et al., 2017; Bettini et al., 2018; Heffernan et al., 2019)。

中小学教师负担问题是一个长期以来的全球性焦点议题。20世纪80年代起,英国、加拿大等西方发达国家的中小学教师工作负担过载的状况就日趋明显,表现为:教师不再单纯从事教学工作,还需承担行政、评估等工作任务,加班加点成为常态,却依旧感到时间紧迫,难以应对繁重的任务等(Bubb & Earley, 2004, pp. 7-9; Sugden, 2010)。尽管以英国为代表的西方国家在引导、开展一系列循证研究的基础上,颁布实施了多项旨在减轻教师负担的政策及配套措施(陆道坤, 2021),但教师负担过重的难题仍旧未能得到妥善解决,甚至在世界范围内有愈演愈烈的趋势。2021年,国际教育(Education International, EI)发布的《2021全球教师状况报告》显示,过去三年来世界范围内教师的工作条件(work conditions)明显恶化,其中教师工作负担过重的问题尤其突出。有超过55%的受访教师表示难以承受自己的工作量,超过66%的受访教师认为“行政琐事”导致了教育专业人员的过度压力(Thompson, 2021)。

经济逻辑入侵教育政策,市场机制被引入教育领域(刘淑宁等, 2020),效率和有效性成为评估和衡量教育质量的关键(Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014),能够产生绩效证明的一系列机制也应应运而生(Apple, 2001)。由此,教师的工作性质以及工作负担发生变化,一方面,国家制定的统一的课程教材、标准化考试、检查考评等使得教学这一专业实践变得机械化、技术化、惯例化,也让教师走向“去专业化”(de-professionalization)和“普罗化”(proletarianization)的职业命运与生存境遇。教师在教育教学中的自主性降低、创造性受限,越发变得像“技术工人”而非专业职人,要花费大量时间在记录和评阅工作上,工作时间拉长,工作负荷加重。西方学者Apple将此现象特称为教师工作的“劳动强度加剧化”(Intensification)(Apple, 1986)。另一方面,市场导向的教育改革政策以教师为资源管理对象,教师受到越来越多的限制和规范。国家不再需要对教育大规模干预,仅作为监督者,通过“有距离调控的手段”,即根据学校的绩效表现与产出,以“事后问责”的方式对学校进行管理和控制,激励学校为争取教育服务的消费者——家长和学生的选择而彼此竞争;而学校为了不断收集与绩效相关的数据,也“自觉”通过在校内建设问责制度来管控教师的教学效果(鲍尔, 2002, 第71-92页)。作为教育政策的最终践行者,教师不得不把更多时间和精力投入琐碎的绩效管理活动上(Ball, 2003)。

当然,学校和教师也绝非完全被动,其自身能够发挥主观能动性,对不同工作负担“以各种不同的方式加以回应”(阿普尔, 2019, 第47页),尽可能为自己争取喘息的时间。面对上级花样百出、日渐灵活的督查手段,许多基层学校领导和教师们想方设法地予以应对,一些学校将督查视为学校上下须合力应付的“外患”,有些学校则以督查为激励学校发展改革的动力(Perryman, Maguire, Braun, & Ball, 2018)。因此,诸如学校文化、同侪关系、学校领导的理念与作为等组织因素,以及教师信念、专业自我等个体因素都会作为中介影响教师工作负担(Hargreaves, 1994, pp. 117-140; Ballet & Kelchtermans, 2008; Ballet & Kelchtermans, 2009)。

## (二) 国内教师负担研究现状

国内已有不少学者定量或定性地描述中小学教师工作负担现状。既有研究表明,即使在教师减负政策颁布后,我国中小学教师在工作日的工作时间也超过8小时法定时长,教师工作总量大,且存在工作日加班、周末加班的现象,教师在工作中的负担感较重,对工作时间满意度低(刘乔卉 & 裴森, 2021; 宋洪鹏, 郝保伟 & 鱼霞, 2021)。教师常常身兼多职(张倩, 2022),除了教学工作,往往还需承担文书工作、学生管理、家校沟通、学校的临时性事务和后勤服务等工作(朱秀红 & 刘善槐, 2020)。在工作时间分配上,教师往往需要在诸多与教学关系较小、甚至无关的任务上投入大量时间,在工作总时间中的占比甚至高于教师投入在教育教学上的时间(李新, 2019; 张小菊 & 管明悦, 2019)。同时,工作量过载也加重了中小学教师的工学矛盾,导致教师缺乏充足的时间用于自我提升和专业学习(汤丰林, 2021)。繁琐沉重的工作使得中小学教师心力交瘁、疲惫不堪,不少教师身心健康状况因过劳而受损(熊建辉 & 姜蓓佳, 2019),甚至因为过重的工作负担萌发离职意向(李志辉 & 王纬虹, 2018)。概言之,在我国,中小学教师负担过重的问题较为严峻、不容忽视。

目前,分析我国中小学教师负担过重原因的研究已颇丰富,其归因包括教育改革对教师角色和工作的影响、教育部门对学校的不合理要求、学校内部不当管理、学生的个性特点、传统文化对教师职业的过高道德要求、家长短期内的功利性期待等(张雅静, 2019; 王晓生, 2020; 冷丽, 2020; 张家军 & 陈苗, 2022)。未能建立健全现代学校制度、教育行政化牵制学校办学自主权和教育教学评价,被认为是我国中小学教师负担,尤其是无关教学的负担过于繁重的主要原因(熊丙奇, 2020)。中小学校被摊派大量行政任务也不能够仅用“去专业化”的概念去解释,因为我国中小学与行政部门的关系远比一些西方国家复杂(钟景迅 & 刘泱, 2021)。

基于此,不少学者基于文本分析和理论思辨,探讨我国中小学教师负担生成逻辑和过程。如龙宝新等(2021)通过分析27个省份减负清单内容,认为我国中小学教师负担生成脉络离不开各教育主体间的利益错位、权力运行的层级僭越和学校“唯上”的行动逻辑。董辉等(2022)分析了35份中小学教师减负政策文本,认为我国中小学教师负担过重主要受到行政压力的影响,大量教育行政工作的垂直下沉和社会活动的横向挤入学校,异化为了教师的工作负担。张家军等(2022)基于Bourdieu的场域理论分析了在社会、家庭和学校三大场域中教师负担的生成机制,并指出教学自主权弱化和专业学习动力不足导致教师在支配和应对工作负担方面明显乏力。我国中小学教师负担来源繁多、成因复杂,教师需要承担的大量工作,除了来自上级教育行政部门,更多是源于教育以外其他政府部门对学校工作的涉足。我国中小学教师负担重其实暴露的还是社会基层治理中的顽疾(赖秀龙 & 袁明月, 2021)。

不过,以上对我国中小学教师负担生成机制的研究和探讨依旧处于应然层面,政府过度干预和管控中小学校教育是否影响以及如何影响教师工作负担,仍缺乏实然层面的数据支持和验证;特别是在工作负担不断生成的过程中,我国中小学教师是如何感知和回应工作负担、哪些因素以怎样的方式影响教师对工作负担的感知与回应,缺乏更清晰的揭示和讨论。

综上所述,尽管国际上大量的研究探讨了教师负担过重的问题,也提供了丰富的研究成果,但并不能够完全适用于我国的社会环境、文化背景和教育生态。我国现有教师负担研究还有待进一步深入,尤其对中小学教师负担过重的归因大多仍是线性的、同质性的,缺乏对教师负担生成的异质性、脉络性、机制性、过程性的描述,也鲜有对中小学校与教师在应对工作负担时可能存在的差异化的呈现。在研究方法上,多在应然层面进行经验总结、理论思辨,具有本土性的实证研究不足。对我国中小学教师负担问题的探讨与研究,亟需更多来自基层学校和教师的聲音。

本研究旨在探究我国中小学教师对工作负担的感知与应对以及中小学教师工作负担生成的机制,以弥补我国教师负担研究在内容和方法的短板,为我国教师减负政策的切实落地提供建议。出于对教师负担情绪维度的考量以及对教师负担研究中教师的感知主体性的尊重,本研究主要通过教师对工作

任务管控的情绪感知和反应来衡量、分析教师负担。本研究的研究问题是:

- (1)我国的中小学教师是如何感知和应对工作负担的?
- (2)我国中小学教师负担的生成过程是怎样的?

### 三、研究方法

本研究采取质性研究范式,以扎根理论方法论取向,建构我国本土情境下小学教师负担的生成机制。质性研究范式关注个体在参与社会生活中进行的意义建构,以研究者作为研究工具,在自然环境中通过与研究参与者互动来获取资料并进行具有主体间性的理解(哈奇,第7-9页)。扎根理论是 Glaser 和 Strauss 于 1967 年提出的一种从资料中发现理论的方法论,即以自下而上、非“先验”的方式,从所收集资料中建立概念、产生理论。扎根理论生成的是适用于一定情境和条件的“中层理论”,能够呈现出行动者在处理某个问题时的行为变异、找到各种行为模式(陈向明,2015)。扎根理论方法论推动质性研究范式超越描述性研究,进入到解释性理论框架的领域(卡麦兹,第7-8页)。本研究从基层学校和一线教师的角度出发探究教师负担的样态及其生成过程,教师对于“负担”的判断、感知与应对是本研究的关键,且本研究意图呈现出在本土语境下中小学教师负担生成机制。

#### (一) 数据收集方法与过程

质性研究中的样本选择对研究的最终质量影响尤为关键。质性研究抽样须选择具有丰富信息的案例,即有目的地抽选适合本研究的案例(Coyne, 1997)。理论抽样是扎根理论的抽样策略,是一种建立在资料中得出的概念/主题的基础上的资料收集方法,其目的在于“最大程度地发展概念的性质和维度,发现变易并确定概念之间的关系”(Strauss & Corbin, 2014, p. 146),先在抽样、分析的基础上得出尝试性的、预测性的概念及类属,再据此抽取具有差异性和典型性的“反例”,在验证原有“假设”的同时不断发现并丰富新的类属,并不断调整理论假设,多次抽样、比较、分析,直到理论类属饱和,进而建构出具有解释力的中观理论(林小英,2015; Charmaz & Thornberg, 2021)。

本研究的研究数据来自 49 位行政部门负责人、学校管理者、一线教师,其中主要案例集中于 5 所小学。研究数据收集与分析共历时 13 个月:在第一阶段,研究人员基于方便抽样原则,以多个小学的校长和教师为个案开展预研究;第二阶段,在预研究调查的基础上,从 T 市 A 区的 2 所小学 S1、S2 抽取个案;在第三阶段,通过对第二阶段中的资料进行初步分析,基于理论抽样从 J 市 B 区的 S3 小学、Z 市 C 区的 S4、S5 小学抽取研究个案(表 1)。其中, S4、S5 小学所处的 Z 市 C 区为实施教育“管办评”分离改革示范区。

研究主要采用半结构访谈进行数据收集,并辅以实物收集法和观察法。半结构访谈是一种“目的在于获得被采访者的生活世界的描述、以解释所描述现象的意义”的访谈类型(Brinkmann & Kvale, 2015, p. 6; Dezin, Lincoln, 2018, p. 1002),在人文社会科学研究中的使用颇为广泛。而通过实物收集法和观察法,则有助于获取更丰富的数据,并在质性研究数据收集上实现“三角互证”。在访谈时,基于既有文献、预研究和研究问题设计了针对教师、校长和教育行政主管部门人员的访谈提纲,并多次依据访谈数据对访谈提纲进行修改、完善。其中访谈教师的问题主要有:

请问您一天要处理哪些工作呢?可否对您一天的工作进行描述?

您认为哪些工作任务的工作量较大、给您带了压力或困扰?可否举例说明?

您如何处理不同任务之间的先后顺序,为什么?

学校给您提供了哪些工作上的支持?

在访谈中,研究者坚持以开放的头脑和敏感的态度倾听受访对象,并尽可能及时追问,从而获得更多数据资料。同时,本研究收集了不同学校的板报宣传、日程活动安排表、活动总结记录、美篇推送、学校官网新闻等,内容形式包括照片和文字等多种形式的资料。

表1 研究抽样信息表

研究过程	受访对象	人数	备注
阶段一 (预研究)	中小学教师、校长	25人	该阶段访谈的校长和教师来自不同区域的城市和乡村的多所中小学。
	教师	3人	
阶段二	S1小学 学校校长及中层人员	2人	S1、S2小学位于华北某地级市T市,均为T市A区的公办六年制重点小学。其中S2小学为先导实验小学。
	教师	4人	
	S2小学 学校校长及中层人员	2人	
	县域行政部门负责人	6人	
阶段三	教师	2人	S3小学位于西北某地级市J市,是J市B区的一所公办六年制小学,省级示范小学、市重点小学。
	S3小学 学校校长及中层人员	1人	
	教师	1人	
	S4小学 学校校长及中层人员	1人	S4、S5小学位于长三角某省会城市,是Z市C区的公办六年制小学,两所小学均为实验小学、重点小学。其中S4小学为全国知名小学、省级先进学校,S5小学为Z市历史文化名校。
	教师	1人	
S5小学 学校校长及中层人员	1人		

(二) 数据分析

在数据分析中,本研究主要采用三级编码技术。表2为部分一级编码示例。在本研究中,数据分析与数据收集几乎同步进行。

表2 质性数据编码示例

维度	属性	类属
长-短	时长	物理属性(量的)
大-小	密度	
高-低	临时突发性	
低-高	学科教学相关性	内容熟悉(质的)
低-高	学生发展相关性	
高-低	内容重复性	
消极-积极	情感倾向	教师的感知
低-高	工作可控程度	
被动投入-主动投入	应对态度	教师的回应
高-低	优先级	
低-高	任务熟悉程度	教师的熟悉程度/经验
.....	.....	.....

(三) 研究伦理与研究者的反身性

在质性研究中,伦理困境很可能出现在数据收集过程和研究发现呈现等方面,而这与研究者和研究参与者之间的关系密切相关(Merriam & Tisdell, 2016, p. 261)。因此,质性研究者高度重视与研究参与者的关系,必须对研究伦理问题保持高度敏感,并在研究设计与研究过程中恪守研究伦理。本研究

坚持自愿原则,在告知研究参与者研究目的、访谈提纲内容、数据收集方式等前提下向研究参与者发出邀请,在确定研究参与者知情同意并自愿参与研究之后,开始数据收集。在呈现研究发现和结论时,本文遵守保密原则,对研究参与者个人信息及所在学校、地区进行匿名处理。

质性研究是一个由研究者和研究参与者共同建构知识的过程,且该过程中需要对数据、研究者、研究参与者以及他们所处的环境进行检查、反思和审视(Guillemain & Gillam, 2004)。在数据收集过程中,具有教师教育研究者、专家身份的第一作者主要接触和访谈行政部门负责人和学校校长,包括第二作者在内的教育学研究生主要接触和访谈中小学教师,尽可能避免研究者和研究参与者在互动中存在过大的权力差异和心理距离(Dodgson, 2019),从而营造更为舒适的合作氛围。同时,研究者在数据收集和分析的过程中保持协商与对话,不断反思研究参与者提供的信息,尽可能不局限于数据解释,以减少研究结果中的偏颇。

## 四、研究发现

### (一) 教师眼中的工作负担:“学科教学负担”“特定角色负担”与“增量负担”

中小学教师将工作负担大体分为“学科教学负担”“特定角色负担”与“增量负担”三类,并有着不同的感知和回应方式。

#### 1. 学科教学负担:“累也心甘情愿,殚精竭虑以为之”

学科教学负担是中小学教师在工作中的第一类工作负担,关乎教师必须承担的专业职能,包括备课、写教案、研读课标、课堂教学、批阅作业并反馈、学生课后辅导、同侪互动与协作、与家长交流学生学业情况等工作。此类工作与教师的学科教学密切相关,基本属于教师的专业实践活动。

学科教学工作是教师最核心的例行工作,也是教师的“主业”。受到班额大、带班数量多、跨年级授课、多学科授课等因素影响,教师在学科教学上投入的时间和精力会增加。在本研究中,过半受访教师所负责班级班额超过50。跨年级和多学科授课的问题主要由乡镇中小学反映,这意味着其需要花费更多时间和精力准备不同科目的课程、面临着更加复杂的学情。此外,负责越高学段的教师,其所教授课程的知识量越大、内容越复杂,教学负担越沉重。以语文学科为例,进入小学中高年级之后,学生要进行篇目阅读和写作练习,学习内容与难度有所提升,课后作业量增加,教师需要更多时间投入在作业批阅和反馈方面。受到升学压力影响,一些学校的毕业年级会增加教师的课时,而课时量的增加并不只是意味着课堂教学的时间加长,因为“上一节课40分钟,但是备课40分钟远远不够”(I-S2-T6-191016)。有县中教师表示自己“将近30个课时一个星期,压力是非常大的。”(I-GZ-L-M-JY)

虽然大多数受访教师表示自己学科教学方面的工作量较大,但其相关工作并没有给教师太强烈的负担感,相反,教学被教师视为职业根本,为学科教学工作付出再多时间也心甘情愿。

正如有教师所言:“我是老师,我的工作就是教书育人嘛。我跟学生打交道,教学什么的我都能接受,比如加班改卷子之类的,这都是我自愿自发的,哪怕工作多一点也愿意去接受。”(I-T-T-200203)“备课什么的我们都特别认真,就想把这节课上好。比方刚才课上得很精彩,我自己觉得这一天都过得很幸福。这都不是事儿,这就不让你觉得是负担。”(I-S2-T5-191016)

学科教学负担在教师看来是最应该完成的、最为重要的工作,在时间允许的情况下,教师会自觉将教学任务放在首位,“上课的事必须先解决。”(I-S2-T7-191016)即使因为其他临时任务和突发情况没能及时完成学科教学的相关任务,教师也不会减少对此的投入,譬如有班主任教师白天在校需要处理班级事务和其他杂事,就会在夜间和周末加班备课、改作业、收集学生错题等,坚持完成学科教学的相关工作。此外,也有少数教师因为需要承担过多其他任务挤占了教学时间,就主动修改课程和教学设计,将课时内容进行精简、整合,在保证教学内容的同时缩短教学时间。

当然,这位教师也表示,课程整合是有难度的。大多数受访教师对学科教学相关的工作充满激情与热爱,主动投入时间与心血在其中,即使需要承担其他任务,教师也会殚精竭虑地完成学科教学的相

关工作。一位班主任教师就有过做整合课的尝试：“如果活动跟上课发生冲突，肯定是要牺牲一部分上课的时间吧。那就不一定非得按照以前一课一课去讲，你可以去给孩子们上整合课。这也是一种解决方式。”(I-S2-T7-191016)

## 2. 特定角色负担：“辛劳难分份内外，责任与良心使然”

特定角色负担指的是教师在学校中因为担任某些特定角色、履行相应职责而需要完成的工作任务，最常见的特定角色有班主任、教务处主任/干事、政教处或德育处主任/干事、党员、教研组长、备课组长、办公室主任/干事、大队或中队辅导员等。在本研究中受访的中小学教师大都有“多重角色”。

特定角色负担内容与学科教学的关系不是非常大，不过关乎学生的学校生活与个人成长，内容也相对复杂。例如班主任工作主要涉及本班的文化建设、学生管理、安全卫生、家校联络等方面，还往往承担教授《道德与法治》、组织班会队会等本班学生德育工作；教务处主任和干事要统筹和管理校内与教学相关的各项活动开展与协调，如学校教学计划设计与总结、教师职后发展与管理等。政教/德育处主任和干事主要负责统筹和管理与德育相关活动的组织与开展，如组织开展校内各类文体活动、学生德育工作、教师思想政治教育工作等。特定角色负担与学校中的管理类角色职能密切相关。

特定角色可以“叠加”，一位教师的特定角色越多，其工作负担越沉重。在本研究中，受访的班主任都有学科教学工作，而绝大多数教导处主任、政教处主任、大队辅导员，本身也都是科任教师。有的教师既是科任教师，也担任班主任，同时在学校有固定的行政职务，可谓“身兼多职”。一位县中的心理教师表示自己除了要带全校的心理课，还担任班主任，另外在学校的学生发展中心做行政兼职，“真的是分身乏术。”(I-GZ-L-M-0728)在各类特定角色中，班主任是公认最累的。班主任工作时间普遍比非班主任工作时间长。一般来讲，班主任教师都会“早到晚退”，早上查签到、看早读，晚上看自习、查卫生，甚至午休和课间也要坐班。而且，班主任工作尤其繁杂琐碎。作为一个班级学生的负责人，与学生相关的所有工作“最终全部都集中在班主任一个人身上去落实。”(I-S4-T9-201003)在一些县域中小学校，班主任要陪餐、送队、查寝、带住校生看病就医等，因此班主任的时间非常零散。班主任要对班级中每个学生的每件事都要操心，“无形当中班主任要付出更多”(I-S1-T1-191024)。

虽然特定角色负担本身属于特定角色的例行职责所在，但现实中此类负担的责任边界较为模糊，往往没有特别明确的负责范围，或者说特定负担的拓展任务多，也需要承担不少临时性事务。比如政教主任需要接收、传达上级管理部门下达的诸多任务工作。

“区里（下达）的很多工作，转到我们政教口上，那就是我们的本职工作。我都不知道什么跟我不相关了。”(I-S1-A2-191024)特别是一旦当了班主任，要负责和操心学生的方方面面，“只要是和学生有关的，基本上你都会有点责任。是份内还是份外真的不能区分了，就是事无巨细。”(I-S1-T3-191024)

“特定角色”使教师工作的涵盖范围变得更宽泛起来，使得很多工作任务都具有“合法性”，成为这一角色的“份内之事”。对此，教师难免抱有复杂的情感。一方面，教师普遍不愿意担任特定角色，认为“教研组长都是吃力不讨好的人”(I-S5-T10-201003)、“班主任就是‘挣卖白菜的钱’”(I-S1-T1-191024)。另一方面，虽然在受访教师看来，特定角色比较有负担感，但他们大都也认为许多特定角色负担并不可能完全被剥离该特定角色。这种“纠结”在班主任身上表现尤其明显。譬如一位班主任在吐槽完做班主任的种种“心累”之后，又有些自嘲地说：“可你要问我班主任工作里面哪一块能删去，我还真的一下子想不起来哪一个能给删减下去，都好像是有点理由的。你不做也没人做。”(I-S2-T7-191016)另一位教师谈到班主任工作时表示虽然带班很辛苦、管理学生很操心，“但是你通过教育他，就有成就感，尤其看到你的孩子变好的时候，幸福感还是挺多的。”(I-S2-T6-191016)让教师劳心劳力的班主任工作，也能让他们获得精神回馈。在教师眼中，特定角色负担的重要程度远不及学科教学工作，但在处理时常常更具有“优先级”，特别是对班主任来讲，学生的生命安全和身心健康是第一位，

“有时候要是班里面发生一些磕了牙，或者是谁把谁划着了，有关于伤害的事情发生的话，就要马上陪着去医院什么的。”(I-E-200209)

### 3. 增量负担：“耗时再少也心烦，想方设法来糊弄”

增量负担绝大部分是学校内部例行工作之外的各类任务。此类负担形式各异、种类繁多，其中绝大多数与教师专业相关性小，常有重复性和临时下达的情况。表3呈现本研究中整理分析的增量负担分类。

表3 教师增量负担的分类

类型	内容
宣传教育	防止校园欺凌、消防、禁毒、扫黑除恶、防溺水、防汛、垃圾分类等各种主题的宣传活动（形式包括主题班会、知识竞赛、演习操练等）
社会服务	参与扶贫、“创文创卫”等一系列社会性事务
统计调查	学生信息统计、家长信息统计及诸如疫苗注射等各类信息统计和数据采集
打卡投票	关注各种公众号、下载或注册APP、微信转发投票或打卡
培训学习	中小学教师参与的各类培训学习，如修习公需课程
检查考评	来自教育行政部门和其他部门的各种各级各类检查、考核、评比、评估
痕迹管理	各种痕迹留存和管理工作，包括文字、图像等多种形式，具体如计划书、PPT、板报、易拉宝、简报、总结、照片、视频vlog、美篇、公众号推送

研究发现，增量负担大多不甚契合教师的教学实践，甚至有些与学校业务无关。例如有乡镇学校要承担上级教育行政部门开会的筹备工作：“他们县局里的人要来开会，啥啥都交给我。你要按照他开会文件，把PPT弄完好，做座位牌子，如果说要放什么视频，你给调一下设备。就是每天都特别花在这应付上面的时间。”(I-GZ-Z-T3/A-0728)一位校长还分享了自己“卖土豆”的扶贫经历。学校被要求包销当地贫困户的土豆。但是这样的销售行为并非学校业务，也非教师所长，该校长为此很为难，最后只好让本校教师买了土豆：“这不是学校业务，你让我去卖（土豆），我这校长愁死我……最后就是跟老师动员（让老师们）120块钱多少斤的拿回家算了。”(I-MZ-P-190920)

不少增量负担具有高重复性，尤其体现在资料准备、数据统计等工作中。比如迎接检查要准备相关资料和档案，教师要一遍遍整理档案。为了达到全区学生体测合格达标率在90%以上的要求，有的体育老师不得不多次手动修改学生的体测成绩。

中小学教师从事了大量统计学生和家长的的工作，一位县中教师回忆起来还“心有余悸”：“我最怕做那种，调查你爹、你妈、你爷爷奶奶外公外婆，所有（人）的调查。前天填表调查疫情防控，要（收集）所有的家长信息：去外面务工情况啊，从哪里回来的，什么时候回来，什么时候走，打预防针情况。每个学生都意味着面对七八个家长，（一个班）加起来就是400多家长。要一直打电话问……”(I-GZ-P-M-0729)

增量负担还常有突发或者临时下达的情况，打乱教师原有的工作安排和计划，尤其带给教师的失控感和负担感。例如临时有活动需要人手，需要教师帮助：“这个学期都有好几次去外面表演和训练，叫我临时去。”(I-GZ-Z-P-A-JY)短时间内要求信息反馈或数据收集：“教务主任给我们发（通知）的时候就已经38分了，他要40分之前报上去。”(I-L-200209)或者有突击检查。有时临时性的检查甚至占用教师的非工作时间。

“有一次创城，晚上让我们过来（到学校），说是要检查档案工作。我就记得当时我都换了家居服了。我就穿个棉服就过来了，来学校之后就等。那个时候好像还不是查我们学校一个，要查好几个学校。我们就等到10点，人家没来。后来检查的人来了，就看了那么几分钟就走了。我们就真的很无奈。”(I-S1-A1-191024)

增量负担是受访教师最不愿意做、却不得不做的一类工作负担。在他们看来,增量负担不该属于教师的工作范畴。一位教师曾这般形容自己对增量负担的感受:“单比较任务量的话,教学的任务量重一些。但是你如果说给我造成了负担或者说心理上的压力,非教学的会多一些,(在10分里)可能占到6或者7,甚至到8。”(I-T-T-200203)即使像在电子平台投票、转发、截图之类单次耗时不多的任务,教师在情感上也难以接受,“比如说县里面创建什么要票数的,你就需要早上起来先投票,截图上交。时间其实也花不了多少,但就是心烦,就是不想做。”(I-GZ-L-M-0728)

虽然增量负担干扰教育教学,而且不容易预测和管控,但教师并不是毫无变通地一概接受这些工作,反而是“想方设法”地减少在增量任务上消耗时间、精力和情绪,用各种各样的方式来“抗拒”。比如有教师提到,对于那些要签到的、对自己教学帮助不大的在线培训课、做题打卡任务,他们往往会“视频空挂”“刷到为止”,不会花费大量时间认真观看、学习;对于频繁的检查,就从网上下载模板或者把之前做过的类似的资料“改头换面”来充数,以减轻自己的工作负担。

毕竟有相当一部分增量负担并不要求完成质量,只是需要“拿得出来”“走个形式”,“比如信息技术方面的(培训视频),我就不会花时间去看,我只是把视频点开,播放就可以了。还有那种视频课,让你学习什么鸡汤类的东西,写心得体会。如果要交的话,就‘找度娘’。”(I-S3-T9-201003)也有老师会求助他人。

值得一提的是,并不是所有受访教师都一贯排斥增量负担,个别教师尝试发掘增量负担的意义和价值,同时,对增量负担的负担感也随着“熟能生巧”而逐渐减弱:“比如说(迎检)做展板、做册子。刚开始头大,完全不会,花时间长效果也不好。但是做熟悉了之后,会觉得对自己也是一种能力上的锻炼。到现在再去做就不把它当做一件很大的事儿。在沟通方面都还是(对我)有帮助的。”(I-S2-T6-191016)

综上,我国中小学教师工作负担是复杂多样的,教师的工作已经不再限于教育教学,其涵盖范围已经“拓展”到与学生相关的各个方面;其中对于学校和一线教师而言,负担感最沉重、最为抗拒的,就是增量负担。一位学校中层管理者意味深长地评价说:“现在的教育很不单纯。”(I-GZ-Z-T3/A-0728)

## (二) 教师负担生成过程: 复杂多源, 纵横交错, 层层加码

我国中小学教师要承担的各类任务和压力来自多个方面,其形成背后也有诸多原因交融。

### 1. 教师负担生成的主体来源: “主要还是来自‘上面’”

地方政府是基层学校和一线教师对负担过重最普遍归因的对象,也是教师负担加重的最关键责任主体。受访教师往往以“上面”代之:“咱这些的活儿,包括那些没用的,都是上面派下来的。”(I-T-S-20191024)在本研究中,未能有效推行教育“管办评”分离的地区,中小学教师感知工作负担明显更重,尤其要承担许多增量任务(图1)。

究其原因,首先,教师负担过重来自多线多源压力的聚拢。一方面,增量负担来源的“口子”杂、条线多。在政府“管办评”包办的制度结构下,多个行政部门都负有“办教育”的责任,包括地方教育行政部门及其他行政部门和派出机构、临时机构在内的地方各级政府,也涉及地方党务部门和群众团体、政府部门授权的事业单位。大部分工作任务下达自学校的上级主管部门,下分多个科室主管和负责学校教育不同方面,如办公室、宣传科、督导室等。对于学校而言,“局里边每一个科室安排一个任务,到学校可能就是十个任务。不是一个科室,很多科室,只要是管学校的,他都会有任务给你下。”(I-S2-A3-191016)其他行政部门和机关的工作任务也通过教育局下发学校或直接下发学校。在本研究中教师们提到的有县委、县团委、卫健委、交通局、派出所、安全办等。诸多部门的任务加在一起,学校的工作积少成多。而另一方面,教师编制设定缺乏灵活性与科学性,学校可以应对和完成各类任务的教师不足,导致个体教师的工作量激增,超过其负荷能力。我国教师工作量由教育部框定基准、地方教育行政部门按本地教育状况细化要求后,最终由中小学校依本校实情制定具体办法予以落

实。教师编制数量也由地方政府和编办确定、管理。但在本研究中的中小学校还是缺教师,特别在乡镇学校,除了教师休产假、病假,以及去支教锻炼需要减少工作量等原因,还存在乡镇教师被基层政府部门抽调、被城区学校抽调的情况。因此,乡村、县镇学校中实际可以承担工作的教师数与所需教师数严重不对等,需要增加编制。但学校“往上面反映,都是不好解决”(I-T-P-190920)。

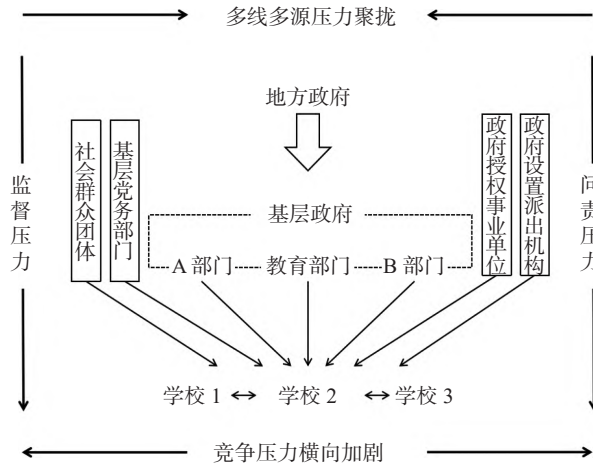


图1 教师负担生成的主体来源

其次,条块之间缺乏协商合作、信息不对等,给学校增加了一系列临时性和重复性的任务。一方面,条线部门之间协同配合不足。比如在本研究中,T市A区的教育局和卫监局分别对中小学校的基础设施建设状况进行评估,评估标准在大体上都参照国家统一制定的标准,但教育局和卫监局各有一套评估细则。A区卫监局的负责人坦言:“他们教育局有对学校的评估,我们(卫监局)也有一个对学校的评估。”(I-T-W-20191025)那么这就需要学校针对不同的细则准备不同的迎检材料。有时不同部门、单位分别给学校下类似的任务,或者安排的任务在时间、地点和人员安排上产生冲突,导致学校左右为难:“你发你的,我发我的,他们上面也不沟通,好多事都在冲突。”(I-S1-A1-191024)另一方面,上下级政府之间信息不对等。比如各级政府部门收集类似的信息,而收集标准不同导致学校“重复劳动”。一位教师这样回忆自己的经历:“学校托管的表格,区里(的表格)跟市里(的表格)不统一,我们统计交上去之后,说这格式不对,让再重新弄。”(I-L-200209)

监督和问责的压力从上到下,各类评估检查频繁且层层加码。本研究中的学校每个学期都有检查,而且每有新的政策出台或有与教育相关的社会热点事件发生,相关的行政部门和单位都会去学校检查。以教育督导评估为例,各地有固定的教育督导工作时间,由区县级以上人民政府督导区县级政府办学情况。不过,在上一级检查前,下一级政府往往会提前对学校进行多轮检查,且检查的标准和要求会更高、需要学校提交的材料就更细致:“国检可能是三年一次,那市里边就是两年一次。区里边他为了迎接省市里边的检查和国检,肯定要提前再给你检查一次……不同层次的检查,要的资料越往区里边越细,对学校的要求就更加细致更加严格。所以说很多资料要完善、梳理,很麻烦。”(I-S2-A3-191016)这种“层层加码”使得评比、检查等相关任务变得更加繁复且漫长,导致学校不得不更加全面、细致甚至超额完成各项要求和任务,毕竟,“上面任何一级”都不希望“被扣分”,而学校更担心被“上面”问责:“问责可太厉害了!出了问题有上面的责任,也有下面的责任,但上面可以监督你,出了问题你们下面自己负责。对吧?”(I-S3-P2-200203)

此外,学校也承受着彼此间横向的竞争压力。由于“上面”经常在学校之间举办各种评比,如先进学校评比、模范学校评比等,为了在同区域学校之间表现得更为出色,学校和教师不能“掉以轻心”:“评比有学校层面的,比如说要参加市级、区级的各种类型的评比,德育先进校、节水先进校、文化创建

先进校,包括上面要优秀学校、优秀备课教研组之类的,都需要老师准备大量的材料。这样的评比应该说每年、每学期不间断地有。”(I-S-200204)

相比之下,在教育行政部门进行了“管办评”分离改革、社会治理水平较高的Z市C区,教师的工作负担,尤其是需要承担的增量负担明显更少。一位S5小学的教师表示自己接触到的上级检查并不多:“上级对于我们学校的检查不多,有哪些检查我就不太清楚了。因为上级来检查的话肯定就是(学校)领导在对接。”(I-S5-T10-201003)

在“管办评”分离的结构下,C区的中小学校具有较大的办学自主权,教育行政部门由四个相对独立的部门构成,虽然作为学校的上级主管部门,但“主要是为学校提供咨询、决策咨询还有服务功能”(I-S5-P4-201003)。比如其中的质量监测中心,其测量、评估出的数据多用来给学校整改、决策提供参考用,为学校发展服务,“他这个不是强制性的”(I-S5-P4-201003)。政府各个行政部门分配到学校的工作也比较少,S4小学的校长介绍说:“各条线上的工作直接到学校的是非常少的。上面基本不来检查我的工作,很少开会,很少这样那样的事情布置给学校。”(I-S4-P3-201003)对于本区学校的各类考核评比,教育行政部门也多以发展性评价而非竞争性评价对待,这让校长会有所选择地、更加理性地看待教育局的各种考核竞争。“教育局不是(开展)完全竞争性的评价,它是一种发展性的评价……也有给学校的发展规划评估,评估完了以后获得评估比以前成绩好的学校,奖金就比别的学校会多个几千块钱。”(I-S4-P3-201003)

S4、S5小学的校长都表示,C区的教育行政部门和学校都具有较强的服务意识:教育局服务学校,学校服务教师。不仅教育行政部门较少干涉学校教学或给学校摊派无关任务,学校可以“大部分的时间按照规划自己做事情”,而且学校也尽可能为教师专业成长和发展提供有针对性的帮助和服务,C区不少中小学校行政岗只是被视为一个服务岗位,“校长就是老师,中层就是老师,没有谁是专门用来做管理工作的。”(I-S4-P3-201003)S5小学校长向我们强调了专业服务精神:“从学校治理的角度来说,还是提倡专业服务的精神的。我们学校校级行政或者年级组长跟老师的关系是专业服务的关系,不仅仅是服务,因为老师他是一个专业工作者。”(I-S5-P4-201003)

## 2. 教师负担生成的数字滤镜:“更方便反而可能更累”

随着信息化办公的普及,数字通讯媒介可以快速传达信息,极大方便了教师的工作。教师可以通过微信群、QQ群与家长沟通学生状况、发放学校通知,减少了每次信息传递时的时间成本,也可以利用数字平台的各种功能来简化数据收集之类的工作,比如用微信群接龙收集报名信息等。但同时,各类智能通讯工具的“永远在线”(always-on)的性质(Selwyn, Nemorin & Johnson, 2017),将教师“时刻捆绑”,从而打破了工作的时间、地点的局限,导致教师工作时加长,随时随地进入“工作状态”。教师对于各类任务的接受渠道被拓宽,接收工作任务的频率和数量也急剧增加。信息化使得来自各个方面的消息、通知瞬时传达,消息发出即被视为通知到位。一位教师幽默又无奈地说:“消息一出,你假装你不知道,人家也会认为你知道。你不回复是不行的,你不知道都不行了。”(I-J-200208)因此,各个方面的消息通知不限时间、地点发出,传达给教师,家长也会在非工作时间通过微信、QQ等与教师进行沟通。这样一来,教师每天需要在浏览、回复群各类消息和接收或传达任务上花费不少时间。

技术不仅加速了工作任务传达的效率,数字化通讯媒介的广泛应用也“创生”了教师负担新的类型和形态。最典型的就是下载、使用各类数字平台、客户端,包括大量的APP、微信群、QQ群和关注使用公众号、小程序等。以APP为例,几乎所有受访教师手机上都有被要求下载安装、注册使用的APP,不仅数量多,而且种类很复杂,本研究中教师提到的APP包括“科普中国”“智慧普法”“咪咕阅读”“法宣在线”“阳光校园”等。还有各种微信、QQ群,“微信群至少有十几个,还有十几个QQ群,每天都在叫。”(I-GZ-P-M-0729)一位小学政教处主任手机里主要业务群就多达十余个:“创城、师教、学生资助(扶贫)、学籍管理、法制、舆论、网格化管理,还有学校的这些……”(I-S1-A2-191024)以

及各种各样的关注公众号,要老师和学生都要关注和学习。另一种负担是使用 APP、公众号、微信 QQ 群后的各种 E 化留痕。典型的 E 化留痕包括截图拍照、美篇制作与推送等。尤其是以学校任务活动后的美篇、公众号制作和推送为代表留痕、宣传工作,可谓耗时耗力,因为要反复地精选照片,组织文字,然后反复的修改,“它不是一节课能做出来的。一个美篇下来至少两节课!”(I-S2-T6-191016)有的教师甚至觉得活动后做美篇推送比做活动本身要“麻烦”。但是即便如此“麻烦”,此类 E 化留痕工作还是要做,以证明任务完成,不然“就好像没做工作一样”：“督导群里面也是在给你派任务,学校搞什么活动了就要做成链接美篇每天发到这个群里面去。只要别人这样一宣传,你要不宣传,好像你没做工作一样……活动做成什么样,要最后做成册子、做成美篇,要让人家领导知道。”(I-S1-A1-191024)有教师吐槽道:“美篇现在成什么了?无美篇不工作!”(I-S1-A2-191024)

数字技术的渗透让教师的工作、生活被更加精细化、全面化地计算和监控,也使得更多责任被转移和下沉到教师。一来,诸如检查打卡、答题积分等 E 化留痕工作能够借助大数据精准捕捉教师的动态,教师是否完成任务、何时完成任务以及完成程度如何,都逃不过大数据。比如在一些 APP 中录入了教师的 ID 信息,教师工作任务的完成状况可以被清晰地监测,“哪些人在这个平台上学习了多长时间,都有记录的。”(I-I-200206)二来,各种 APP、公众号上的任务及其相关责任,也被更加轻易地转移到教师处。例如有地方教育行政部门让学生在在线平台学习安全知识,要求学生观看视频并在线完成测试题目。但由于学生忙于课业无暇观看、家长又没有时间和精力帮学生学习和答题,为了完成“学生百分百参与答题”的要求,最终答题的任务就由教师“代劳”。

必须指出的是,不同于本研究中的其他学校,C 区的两所学校得益于数字技术与教育治理的有效结合,减少了信息统计和收集类的工作负担。C 区教育行政部门和中小学校利用互联网技术建立了数据后台,用于整合全区的教育信息和资源。在学校,各类台账也有大数据存储、管理,因绝大部分资料梳理只需要档案员一人即可以完成,有时候需要一些补充,但不需要老师全员出动、加班加点准备材料。比如 S4 小学有一个信息资源管理中心,里面存储了学校的大部分资料,许多信息采集工作就不会落到班主任的身上。数字技术如同一个滤镜,全面嵌入在政府和学校系统中,可能让教师的工作负担如同 N 次方般倍增,也可能让教师负担得以简化、减轻。

### 3. 教师负担生成的社会生态:“老师被看得太‘高’了”

当下,以家长群体为代表的社会力量成为了重要问责主体之一。然而,学校责任边界界定模糊,家长对学校教育的过度依赖以及依托数字媒体的新闻舆论,使得学校和教师时刻处于高压之下,也不得不为了保护自身“不被追责”而做大量工作。

中小学校面临着“责任无限大”的艰难处境,最典型的就体现在学生的安全问题上。有实证研究指出,中国教师在保障学生安全上的压力远大于外国教师(Hong & Zhang, 2019)。许多受访的校长和教师们表示,安全可谓我国中小学最受关切的问题之一,安全工作的宣传、落实是学校的重中之重。但是,就目前而言,学校的责任边界较为模糊,一位受访的校长表示,当学生出现任何安全问题,如果学生家长要求追责,那么在目前的责任认定中,学校和教师都难辞其咎。“就是说白了,学校是公家的,你代表的是集体,家长是个人,是弱势,所以家长因为这个孩子出事去告学校的过程当中,法律判决的时候,即便这个学校没错,但是你负有道义上的责任……”(I-MZ-P-190920)对学校职责界定的模糊使得教师对学生安全工作处于“高度警戒”的状态。学校安排了安全教育班会、发放各类安全教育通知、要求班主任坐班等大量工作,还刻意“留下证据”,生怕学生“出事”后被追责。例如清明、五一小长假时,有的班主任要在家长群发《致家长的一封信》五六次,并截图聊天记录。

一位教师这样解释该行为的内在动机:“万一孩子出事,家长第一时间问你学校有没有教育过。出问题了追究你的责任啊!但是如果你每天向家长发安全教育相关信息,我微信里面有(记录),这个东西拿出来有个证据。”(I-GZ-P-M-0729)有班主任这样感慨:“孩子小,你真的要看好

他,他无论出什么问题,站在人家家长的立场上就是什么呀?我把孩子送到学校来了,那就是你的事了,他无论出现什么事,那你老师要承担责任的……你是不是听着也觉得挺心累的?”(I-S2-T7-191016)

家长对学校教育的过度依赖和不合理参与也增加了学校和教师的负担。家长积极参与学校事务,监督学校和教师工作,本来是有利于教育发展的好事。但受访教师和校长普遍表示,不少家长的“甩手掌柜式参与”和“投诉举报式参与”导致教师工作负担大增。一些家长把自身的教育责任推卸到学校、教师身上,不配合教师的工作,尤其是在经济、教育欠发达的乡村和县镇,由于单亲家庭、隔代教养等问题较为突出,家庭的“教育卸责”问题严峻,不少家长因忙于工作而无暇顾及学生的家庭教育,把原先属于家长的家庭教育责任推卸到学校和教师处,使得学校成为教育的“无限责任主体”(凌云志 & 邬志辉, 2017)。

这种现象的确在乡镇中学老师的工作中多见,不少乡镇教师用“5+2=0”来形容家长监督学生家庭作业不力对学生一周学习效果的影响:“我们有一种说法,就是‘5+2=0’。因为在学校(每周五天)老师在管理,学生都在听、都在学。一回到家里面去呢,就到处玩,作业也不写,书也不看了。家长就算在家也不管学生了。回家后,周末两天(学生的学习效果)就等于零。”(I-GZ-Z-M-0728)此外,家长普遍对学校 and 教师的期待高、要求多,一些家长以不合理的方式介入学校工作和教师的教学实践,动辄向教育行政部门或新闻媒体“投诉”“告状”来表达不满,这极大打击教师的工作热情,加重教师在工作中的负担感。“家校矛盾、家长的不信任,或者家长的投诉等这些误会,都会让班主任身心交瘁。”(I-S4-T9-201003)

此外,依托互联网的各类客户端以及社交媒体,新闻舆论对学校 and 教师的“凝视”和“监控”可谓无孔不入,几乎时刻聚焦学校教育,教师的一举一动、一言一行被放到社会的聚光灯下。正如学者林小英(2019)所言:“过去20年里教育与媒体之间的关系变得越来越纠缠不清……‘教育舆情’成为一种新议题,进入课题研究、政府研判和学校发展的主题之中”。特别是在涉及家校矛盾的社会事件中,新闻报道经常以“一边倒”的姿态着重强调甚至放大学校 and 教师的责任过失,引导舆论推波助澜。新闻舆论的“口诛笔伐”使得教师的工作小心翼翼、战战兢兢。

一位校长回忆起报道学校春游交通事故的新闻标题,不由得表示不满,认为报道失之偏颇,在没有明确法律判定的情况下将失误归咎于学校:“以前有个学校,组织了几辆大轿车去春游,路上发生交通事故,有死伤。第二天新闻报道,标题头一句说公安机关已经把学校校长‘控制’起来。我就很反感。学校去带孩子春游,这是教育的正常行为,那么路上大轿车翻了,这是交通问题。现在就是不管什么,先归因是学校 and 老师的错误,规矩是:你不组织孩子出去玩不就不发生(事故)了?”(I-MZ-P-190920)

在当下的社会生态中,教师被“付出”“责任”等诸多话语包围,似乎失去了“自主”和“提要求”的权利,而学校 and 教师不得不为了“自保”想尽办法。一位校长发出感慨:“这说白了,现在教师真的被看得很‘高’。真正在好多事情当中,教师没有得到跟他(的付出)相匹配的东西,反而是不停地往里投。”(I-MZ-P-190920)

#### 4. 教师负担生成的组织中介:“做加法”还是“做减法”

讨论教师负担,不能绕开学校层面。教师所在学校的制度结构与组织文化在工作负担的生成过程中发挥重要的中介作用(Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006),能够为教师的工作负担“做加法”或“做减法”。作为学校组织的一员,教师需要承担的工作负担与学校层面处理各类工作负担的方式密不可分。在本研究中,即便在地方教育由政府“管办评”包办的地区,不同学校教师负担状况也因学校而存在差异(图2)。

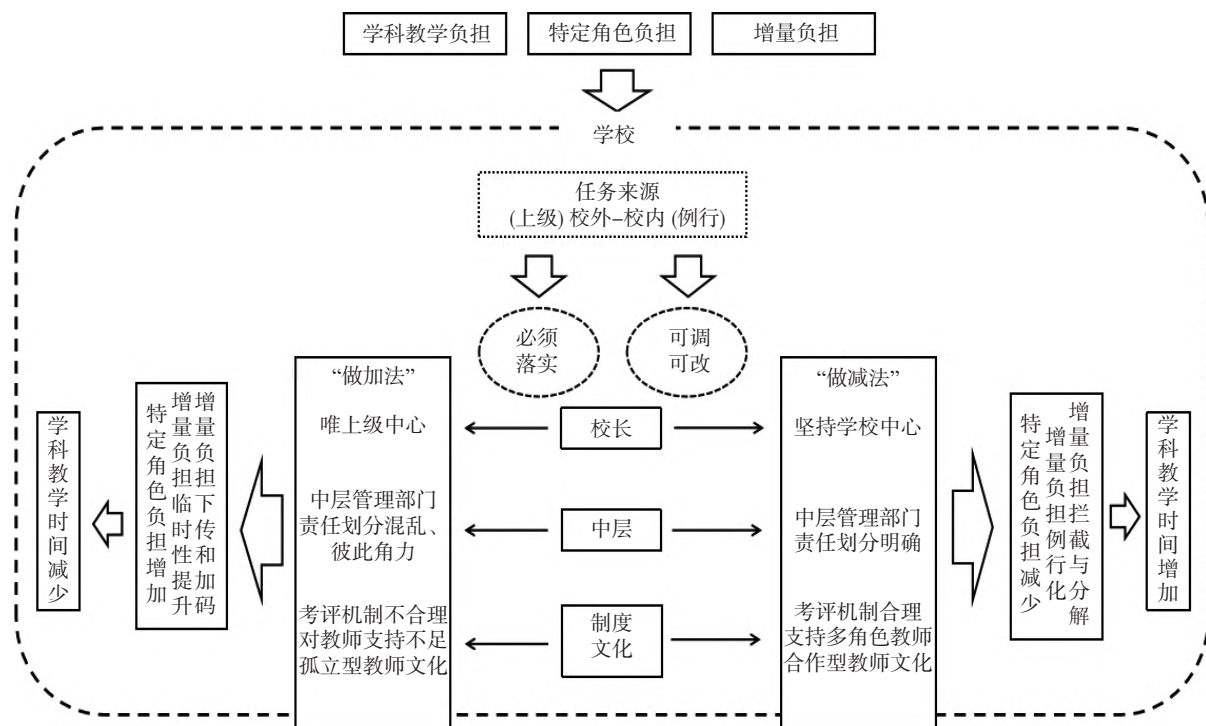


图2 教师负担生成过程中的组织应对

“做加法”型的学校组织往往不能有效简化教师工作负担,反而由于学校的低效管理、不合理的评价制度和孤立型教师文化而给教师的增量负担和特定角色负担加码,占据教师教育教学和专业发展的时间。以T市A区参与研究的两所学校S1、S2为例,两校均缺少对学校各项工作内容和节奏的整体把握,更缺少一些应对校外任务的“预案”机制。学校的校长具有“上级中心”的特点,在应对工作和任务上比较被动,要求教师们“精益求精”地落实各类“上面”的任务。例如有班主任告诉我们,因为难以应付代表学校参加区里比赛每天长时间的排练活动,他们曾向校长提出,可否获得体育教师的支持。但面对教师们的减负诉求,校长不仅不帮助班主任解决问题、减轻压力,反而找教师“诉苦”,班主任们也只好被动接受。

学校中层管理低效甚至混乱,不仅不能够减轻教师负担,反而增加了突发、重复的工作。比如在S1、S2,中层只有政教处和教务处两个处室作为中层管理部门,学校中层管理部门设置不足,政教处主任表示本校政教处只有三个人,自己是主任,另外两位教师兼职干事,“所有活动都到我们三个的头上。反正不管我们上多少个任务,我只有41个班主任,我就得往他们头上分。他们还得接教导处(的工作任务)。说实在话太忙了。”(I-S1-A2-191024)部门之间权责划分混乱,各部门布置各自的任务给教师,存在相互角力、“踢皮球”的情形,甚至学校中层部门之间彼此较劲,在明知道教师被临时安排了上级任务的情况下,拒绝帮助教师调课。有教师指出一些重复性的统计工作正是由于学校中层没有进行有效的信息管理:“这些信息你报一次,按说学校就应该留有底稿,对吧?但是每一次一需要学校就会再次找各位老师收集。”(I-S2-T6-191016)

此外,不合理的绩效考评制度让教师压力倍增,同学科、同为班主任教师之间竞争激烈,班主任教师和科任教师之间也有“小团体间的较量”。例如在S1小学,班主任全权负责主题班会等班级活动,还在体育比赛、文艺比赛时教授学生做操、跳舞,学校不仅不多算班主任工作量,也不在评优、职称、津贴发放方面倾斜班主任,并且,将教师的表现公开评比。

这让班主任“有苦无处诉”:“从专业的视角,我们真的是做不到,‘赶鸭子上架’,怎么能去教好

孩子?比赛之后,还得给班主任来个评估。你说不做班主任的,人家就不用参加这个评估,我们‘干得多、错得多’。真是有苦无处诉!这些事情不应该在体育课上去完成的吗?”(I-S1-T1-191024)同时,该校的体育教师也因为绩效考评需要“无偿”承担训练、社团、活动任务而心有委屈:“对我们体育老师来讲,每年算工作量的时候,我们都会比别人会少那么一点,因为班主任有班主任的工作,包括人家做的一些作业都算到工作量。我觉得很不公平。没有人去提这个问题。”(I-S1-T2-191024)

“做减法”型的学校能够拦截和分解来自上级的增量负担,并把增量负担例行化(或者常规化),以减弱增量负担的突发性、重复性对学校 and 教师既定工作的冲击,维持教师对于工作的掌控感,或者通过均衡教师工作量、配备副班主任、科任教师轮流值班、购买服务等方式,给予教师支持,尽可能减轻教师的工作负担,尤其是增量负担。以S3小学为例,校长一直在强调“工作要以不变应万变”,坚持以“学校中心”,倡导通过各种方式能动地减轻上级任务对学校工作的冲击和对教学计划的干扰,而且要把“原本与教育无关的事情转化为与教育有关的事情”。(I-S3-P2-200203)

学校的中层管理部门能够过滤、拆分各类任务,不至于让所有工作直接下达教师。对于上级要求的工作,学校中层部门先进行拦截和分解,如果中层可以解决的工作就无需教师承担。学校中层部门以及人员分工清晰,各司其职,也会把一些增量负担如留痕工作常规化、例行化,即学校会预先通盘学校工作,周密编定学校例行工作计划,尽可能降低教师的临时性任务,从而减小对学校工作秩序的冲击。例如S3小学在每学期初就提前给教师规定了“硬性任务”,每个教师每学期写至少15篇读书笔记等,这样教师就有机会在日常工作中自行安排完成这些任务,在一定程度上避免了应对检查时手忙脚乱的情形。

在S3小学,学校对教师工作量的考评制度能够把老师的工作量有所区分,但是也有一定弹性,而且注重绩效考评体现出程度适当、机会均等合理的物质性的激励,让不同学科的教师获得奖励的机会尽可能均等。对此校长指出:“评价是为了激励。”(I-S3-P2-200203)这样一来,教师之间的工作量基本均衡,减少了教师之间可能存在的由于工作量差异悬殊而出现的消极情绪或想法,教师在工作中有从容应对的余地,也容易形成“行动上的自觉”。S3小学的一位教师在提到各类评比时表示:“不是说每件事我都一定要去干,肯定我会斟酌,然后和大家一起商量一下。”(I-S3-T8-201003)此外,学校也尽可能采取措施,减轻教师的工作量,譬如由大队部为班主任统一提供班会用的PPT,以及通过为部分班主任教师配备副班主任的方式减轻其压力。

## 五、结论与讨论

本研究以质性研究范式,探索了我国中小学教师对工作负担的感知与应对,以及教师负担的生成机制。当我们将教师不堪重负的工作状况进行审视和归因后,不难发现,教师正作为“受控者”被诸多可见与不可见的因素层层捆绑,在狭小的自主空间里艰难地发挥能动性,竭尽全力保存和维系着自己的教育热情。正如有学者指出,我国中小学教师的忙碌是长时间、高密度,并且不受教师自主的,教师几乎日复一日地奔波在例行性的繁琐事务中,常常难以实现专业成长、保障教学质量。这是由社会对于教师“求全责备”的整体性制度所形塑的(王富伟,胡媛媛,赵树贤,2018)。

### (一) 我国中小学教师眼中的工作负担

本研究发现,我国中小学教师眼中的工作负担有三种样态:被视为本职工作的学科教学负担,教师心甘情愿为之主动投入时间和精力;不被教师喜欢的特定角色负担,但教师出于责任心与专业伦理,也愿意尽心为之,特别是班主任,为学生操心劳力的同时也收获情感回馈;教师最反感的增量负担,被视为强加在教师身上的分外工作,教师想方设法减少自己在其中的投入,用各种方式“花样”抗拒。

教师对工作负担的感知和应对受到工作内容的影响。一项研究发现,行政管理类工作尤其容易让教师感到压抑和失望,承担大量文书报告工作和行政性工作被认为是“不必要且有负担的”,让教师陷入专业自主丧失的不被信任感中,增加了教师的压力(Heffernan et al., 2022)。而另一项研究则指出,教

师的工作时长与其幸福感并不是线性关系，真正让教师感到有负担感的很可能是那些他们不喜欢的（unenjoyable）某些任务如打分记录之类（Jerrim & Sims, 2021）。也有学者将“对学生有明确和直接的好处的工作负担”定义为“高质量工作负担”（High quality workloads），此类任务可能让教师获得成就感，相反，那些“问责制驱动的工作负担”（accountability-motivated workloads）其本身对学生学习和成长并没有太多益处，容易引起教师的失落（Brady & Wilson, 2021）。Gewirtz（1997）曾说：“教学的劳动过程一直很紧张……这个管理主义时代的不同之处在于，教师工作强度加剧的模式和实质——任务工作的性质被要求投入越来越多的教师时间和情绪劳动。”以教师工作时间和教师情绪劳动作为教师负担样态划分的成因与特征作图，与本研究发现的教师眼中的三类负担样态相契合（图3）。

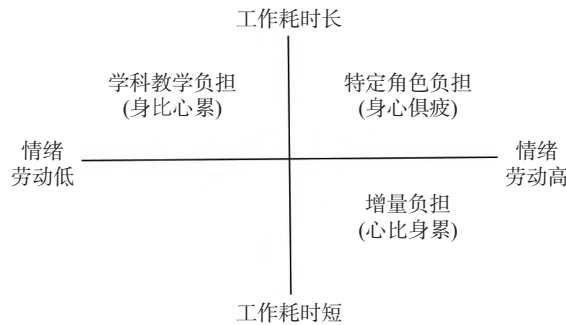


图3 教师负担样态分类

教师对工作负担的感知和应对，与教师的身份认同密不可分（Buchanan, 2015）。当教师在工作中能够根据对专业自我的认知做出自己的选择，倾向开展行动并不受到外部强迫或制约时，会更更多地拥有情绪自由（emotional freedom），同时更容易获得正向情感反馈。相反，如果教师的工作总是陷入价值、目标的矛盾中，则往往经受情绪上的压抑、不适等负面感受，这是由于教师需要为“失去自我”而付出精神上的消耗（Zembylas, 2005, pp. 65-78）。面对教学工作，教师心甘情愿付出时间和精力备课、改作业，是出于对“教书育人”者的身份认同。各种各样纷繁复杂的增量负担偏离了教师对专业自我的认知，让教师倍感压力。我国学者发现，作为情绪劳动者，当面临事务性、行政性的工作时，教师很可能抵制被赋予多重复杂的身份，采用更耗费心理资源、浅层表演式的情绪劳动，教师的负担感也就越沉重。出于对专业教育者身份的认同，在处理与教育专业、学生成长相关的事情时，教师会采用较少耗费心理资源、深层表演式的情绪劳动（梁茜, 2019）。必须指出的是，教师的身份认同受到外在各种话语的形塑，尤其是在“再专业化”浪潮下，教师专业性被各种政策话语不断重构，教师对专业自我的认同可能已发生改变。在本研究中教师对特定角色负担的反应上尤其明显，教师不知道自己的责任边界在哪。对此，有研究者指出，大量矛盾的话语结构可能在异化教师工作的同时，损害教师的身份认同（Spicksley, 2022）。

## （二）我国中小学教师负担的生成机制

基层治理现代化和现代学校制度的缺失是当下中小学教师负担过重的根源。在我国行政管理体系中，基层政府实行“双轨”目标责任制（王汉生 & 王一鸽, 2009），“条块”之间相互配合、竞争博弈、相辅相成。但有学者指出，近年来，条线部门业务转化为县级任务的趋势增加，条块关系由“条块结合”的状态转变为“条块合一”的状态，使得所有的工作都被赋予了“政治任务”的色彩，需要基层事无巨细地落实（杨华, 2022, 第1-3页）。这导致了包括教育行政部门在内的基层各部分工作量激增。同时，在我国目前的压力型体制中（荣敬本 & 崔之元, 1998），表现为权力上收、责任外推、任性问责的上级权力导向成为基层负担过重的主要原因，而过度督考则加重了形式主义（胡晓东, 2022）。上级部门以频繁检查作为避责手段，行政资源更少、行政权力更小的下级部门不得不通过更多表现性的材料证明行政绩效，“重量不重质”“留痕不留心”（邓斌 & 龚照琦, 2021），最终这些表现性材料最终都落到学

校、教师头上。在“条块共管”“以块为主”的管理模式之下,部门之间的权责界限模糊、功能交叉,基层教育行政部门要承担来自上级的双重任务(张翔,2019)。而教育部门相对处于弱势(姚松,2020),这也使得基层教育行政部门尤其容易受到其他部门的干涉,使得庞杂的非教育系统的“无关任务”进入学校。同时,我国大部分地区,基层政府作为负责和管理教育的主体,在地方教育的“管、办、评”上高度同构,学校和社会参与教育治理的权力小、机会少,普遍成为“被管理”的对象(鲍传友 & 黄传慧,2021)。学校作为事业单位,在教育经费、人事任免等方面需要依赖行政部门的调配,学校校长具有行政级别,教师也具有国家公职人员身份(王有升,2017)。因此,中小学校缺乏办学自主权,对上级行政部门下达的任务要求往往难以拒绝,地方教育行政部门对中小学依旧进行着过度的纵向管理模式,这也是学校机构外部行政化的体现(吴全华,2015)。在这种传统的自上而下的“管理”的观念中,教师专业发展的个体性难以得到尊重和保证(姜勇 & 庞丽娟,2019)。

在本研究中,有效落实“管办评分离”改革的Z市C区教师的增量负担远远少于其他地区的受访教师,正是因为教育行政部门的职能转变,政府由“管理者”“举办者”转变为“督导者”“服务者”,以“简政放权”的方式赋予学校更多自身办学的权力,也给予了更多社会多元参与教育的机会(史华楠 & 沈娟娟,2016),一定程度减少了学校和教师工作被“行政化”。“管办评分离”改革使得Z市C区的学校办学活力增加的同时,也促进学校形成“为教师服务”的理念,通过赋予了教师专业自主的机会和空间,允许教师把更多精力投入专业教育教学活动中来。

数字技术嵌入成为教师负担加重的增量媒介。数字技术的飞速发展及其应用在为人们的生活、工作提供便利的同时,也推动了社会治理的不断创新与蓬勃发展。在本研究中,Z市C区的学校利用大数据平台简化资料储存,降低了信息沟通和管理的时间、人力成本,极大方便了教育行政部门和中小学校的工作,也减少了教师负担,使得数字技术在教育治理中发挥出优势。但其他学校,数字技术的发展和信息化办公的普及已然成为教师负担加重的增量媒介。关于互联网技术及移动通讯设备会导致工作强度增加的讨论已有不少(Bittman, Brown & Wajcman, 2009),而更值得注意和思考的是,数字技术的应用、嵌入不仅未能疗愈基层治理中原有的弊病,反而容易被制度结构所形塑,并带来更加繁琐的教师负担。

有学者指出,数字技术对基层工作的“加持”反而形成了条块信息资源壁垒、导致基层人员面对新的电子形式主义负担(张园园 & 李萌欣,2020;钟伟军,2021),这与本研究的发现异曲同工:“条块”之间缺乏有效协商合作、数据信息不对等,导致教师从事大量反复采集信息、整理资料等无关教学的工作,各种APP、在线学习公众号不仅没提高教师工作效率、促进教师专业发展,却增添教师的工作负担。对于数字技术“没能减负、反而增负”的吊诡现象,有学者指出:“信息技术的应用虽然也会带来行政流程的重新设计,但这只是触及了科层制体系的手段方面,而并没有改变权力的结构、边界及其运行机制。信息技术将总体性的问题分解为单个的操作性事项,利用信息化手段来予以监测和计算以及交流信息,用技术的任务逻辑替代官僚体制的程序逻辑……其结果是信息技术巩固和强化了既有的权力体系。”(韩志明,2019)可见,在缺乏多元权利主体和明确职责划分的教育治理框架内,数字技术难以发挥其优化效应(姚松,2016),甚至很可能适得其反。

社会教育化作为教师工作增负的社会文化情境。在一切知识“外显化”“技术化”的后现代社会(利奥塔尔,2011)，“表现主义”(performativity)、“问责”(accountability)等已然在教育领域普及,教育质量越来越依赖于可测量、可呈现的绩效证据(Ball, 2003)。学校和教师争先恐后地用越来越繁杂、琐碎甚至花哨的技术性工作“证明”和“表现”自身。一些学校为了在检查中“证明”工作内容,组织教师进行不符合实际的作假和捏造,甚至在痕迹管理上耗费的时间和精力要多于工作任务(如开展活动)本身。这正体现出一种深刻的悖论(paradox):问责的本意是了解学校教育质量的真实情况,但却相反带来了弄虚作假(fabrications),教育中的真实性被可塑性替代(Ball, 2000)。与此同时,学校也通过课时量

化、班主任考评、绩效考核等方式管理和支配教师,使得教师把教育教学和个人工作技术化,教师不得不抛弃自己的专业自主,越来越依靠来自专家、政策制定者、学校领导的考核指标和评定标准来对自己在工作中的表现加以判断(Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006)。此外,受到全球范围内的“社会教育化”(educationalization of society)的影响,包括学校在内的教育机构被寄托了越来越多的社会期待(Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014),对于学生社会问题的教育责任被纳入教师的专业范畴,教师专业性也愈发复杂(Schwimmer, 2011)。在我国,目前不健全的教育问责制度和学校责任界定的模糊现状结合,使社会教育化浪潮中的中小学校承担大量来自社会和家庭教育责任。

学校的低效管理和低支持性的组织文化是教师增负的组织因素。本研究以 S1、S2 小学为典型的学校不仅没能帮助教师减轻工作负担,反而导致了教师在工作中处于“负担感爆棚”的状态。有研究也指出,当学校的管理者为了迎合教育行政部门,无视教师需求并盲目引入一些侵犯到教师自主权的课程时,教师被迫采取参与性行为以回应,伴随着愤怒、烦恼等负面情绪。教师对工作负担的感知和回应受到他们对学校的认识的影响,即学校管理者在多大程度上优先考虑教师真正的心理需求,而不是为教育行政部门提供表现性的证据。具有支持性的学校整体文化能够有效促进实现教师幸福感,而其中的关键就是学校能够最大程度简化教师繁琐的工作任务(Brady & Wilson, 2021)。我国学者也指出,当下中小学校中繁琐教条的精细化管理很可能加重教师负担(朱志军, 2020),学校缺乏管理的灵活化、人性化,以及学校僵化的评比规则,使得学校成为了中小学教师负担的“组织源”(张家军 & 韩硕, 2023)。

### (三)我国中小学教师负担生成机制中的差异

在本研究中,学校对工作负担的回应并不完全一致。不同于 S1、S2 小学, S3 小学遵循“学校中心”,能够策略性地应对制度环境的影响与渗透。从新制度主义角度看,组织是其制度环境的创造物,但组织在制度环境中并非“被动的、消极的木偶”,而能够创造性地与制度环境进行积极的博弈(斯科特, 2020, 第 222-223 页)。一方面,学校通过切实完成上级任务要求、“服从上级领导安排”的方式保护学校生存。另一方面,学校校长坚持“把教育教学放在第一位”,尽可能减少和排除无关工作的学校的干扰,保障教师专业工作,通过高升学率,进而获得家长支持与更优秀的生源。

新制度主义的现象学预设与结构化理论中的能动性概念的理论预设高度一致(斯科特, 2020, 第 97 页)。Giddens 认为,行动者能够习惯性地反思监控自身与他人的行动结果,同时,行动中包含的权力逻辑主要体现为转换能力,让行动者能够遵守和创造规则并且利用资源(吉登斯, 1998, 第 65-78 页)。S3 小学在校长的领导下,对人事活动的规范性控制和部分教师工作负担的例行化,并基于学校中层明确分工,能动地降低校外任务对教师教育教学的干扰;另外, S3 小学校长坚持强调挖掘“杂事”中的教育意义,“把原本与教育无关的事情转化为与教育有关的事情”,将校外增量负担在学校层面进行资源转化,促进学校发展良性循环。

教师对于工作负担的感知和应对存在差异。虽然大部分教师因为工作负担过于沉重而身心俱疲、非常不满,但也有少数教师即使面对“心烦”的增量负担,也能发掘出工作的价值,并随着时间推移、经验增加,在处理工作上更加自如、从容的同时,收获成就感。可见,教师本身的能动性影响其对工作负担的感知和应对。生态取向的教师能动性研究将时间维度纳入到能动性的考量中,随着时间的发展、流动,个体教师可能在情境中创新应对方式,并实现转变,且这种时间的发展和流动指向了个体教师的内在积淀(Biesta, Priestley & Robinson, 2015)。

更值得注意的是,从这些教师的能动性中,我们看到了在这样一个后表现主义时代(the era of post-performativity)教师发展的可能。后表现主义的教师(post-performative teacher)并不是以往研究中定义的问责系统下有些消极意味的“抵抗者”或“抱怨者”,相反,后表现主义的教师往往以积极的姿态在强问责文化和教师的专业自主之间谋求可能的平衡(Wilkins, 2011)。教师有可能不再被表现主义的规

则、标准控制,而是适应这些规则标准,并使其为自己所用。有学者发现,一些中小学教师利用“表现主义技巧”重塑专业价值观,实现他们的人文主义教育价值观,贯彻经济理性的表现主义和人文自由的教育观在某些互动机制中形成了一致性(Frostenson & Englund, 2020)。在这样的后表现主义时代,教师工作的意义有着被重塑的希望。

## 六 结语

本研究旨在探索我国中小学教师对工作负担的感知与应对,以及中小学教师工作负担生成的机制。研究局限包括:首先,研究受到研究时间及外部环境限制,存在抽样上的局限;其次,本研究是选择小样本量的质性研究,研究结论不具有推广性,同时,尽管研究者在研究的整个阶段坚持反思和审查,依旧不能避免研究数据受到主观影响,未来可以在本研究基础上进一步开展对我国教师负担的量化研究、混合研究。此外,本研究止步于学校组织和教师个体能动地回应工作负担,未来可以进一步研究学校组织在促进教师减负、发展教师幸福感中发挥的作用。同时,教师能动性何以影响教师在结构性限制中的行为反应、我国的后表现主义教师有何种特点和表现、如何增强教师能动性以促进教师发展等,也是值得探索的未来方向。

(宋萑工作邮箱: songhuan@bnu.edu.cn; 吴健健为本文通信作者: ajean3104@126.com。)

## 参考文献

- 阿普尔.(2019). *教师与文本——重思教师专业性*(杨跃译). 南京: 南京师范大学出版社.
- 鲍传友 & 黄传慧.(2021). 走向善治: 多元参与的县域义务教育治理结构转型. *教育科学*, (01), 31—37.
- 鲍尔.(2002). *教育改革 批判和后结构主义的视角*(侯定凯译). 上海: 华东师范大学出版社.
- 陈向明.(2015). 扎根理论在中国教育研究中的运用探索. *北京大学教育评论*, (01), 2—15+188.
- 邓斌 & 龚照绮.(2021). 基层减负的治理困境及梳理. *重庆社会科学*, (09), 111—121.
- 董辉, 刘许 & 张海蓉.(2022). 教师的工作负担、角色异化与减负治理. *教师教育研究*, (05), 64—70.
- 哈奇.(2007). *如何做质的研究*(朱光明译). 北京: 中国轻工业出版社.
- 韩志明.(2019). 技术治理的四重幻象——城市治理中的信息技术及其反思. *探索与争鸣*, (06), 48—58+157+161.
- 胡晓东.(2022). 基层“减负”与治理: 根源性因素探讨. *治理研究*, (02), 32—43+124—125.
- 吉登斯.(1998). *社会的构成: 结构化理论大纲*(李康, 李猛译). 上海: 三联书店.
- 姜勇 & 庞丽娟.(2019). 论教师专业生命的完美绽放: 从管理走向治理. *中国教育学刊*, (08), 65—69+75.
- 教育部.(2019). 中共中央办公厅、国务院办公厅印发《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》. 取自教育部官网(2019年12月25日): [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/201912/t20191215-412081.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201912/t20191215-412081.html).
- 卡麦兹.(2009). *建构扎根理论: 质性研究实践指南*(边国英译). 重庆: 重庆大学出版社.
- 龙宝新, 杨静 & 蔡婉怡.(2021). 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. *当代教育科学*, (05), 62—71.
- 赖秀龙 & 袁明月.(2021). 减轻中小学教师负担的县域治理行动逻辑. *当代教育科学*, (06), 51—57+77.
- 冷丽.(2020). 关于中小学教师负担过重的表现、原因及对策研究. *教育教学论坛*, (27), 317—318.
- 李红军.(2019). 中小学教师减负, 关键看效果. *重庆日报*, 2019-12-17(002).
- 李新.(2019). 教师的工作负担及其影响因素研究. *上海教育科研*, (03), 5—9+78.
- 李志辉 & 王玮虹.(2018). 乡村教师离职意向影响因素实证研究——基于重庆市2505名乡村教师调查数据的分析. *教师教育研究*, (06), 58—66.
- 利奥塔尔.(2011). *后现代状态*(车槿山译). 南京: 南京大学出版社.
- 梁茜.(2019). 农村初任教师情感劳动的动因、过程及影响因素——基于对11位农村初任教师的访谈研究. *教师教育研究*, 31(02), 75—83.
- 林小英.(2015). 分析归纳法和连续比较法: 质性研究的路径探析. *北京大学教育评论*, (01), 16—39+188.
- 林小英.(2019). 素质教育20年: 竞争性表现主义的支配及反思. *北京大学教育评论*, (04), 75—108+186.
- 凌云志 & 鄂志辉.(2017). 城镇化背景下农村学校德育困境及其消解. *教育理论与实践*, (28), 41—44.
- 刘淑宁等.(2020). 新自由主义在教育中的含义和政治学. *教育学报*, 16(03), 15—25.

- 刘乔卉 & 裴森. (2021). 中小学教师的时间困境——基于 T 市中学教师的混合研究. *教育学术月刊*, (06), 76—82.
- 陆道坤. (2021). 教师“减负”: 英国的经验与启示. *教师教育研究*, (01), 108—114.
- 荣敬本 & 崔之元. (1998). *从压力体制向民主合作体制的转变——县乡两级政治体制改革*. 北京: 中央编译出版社.
- 斯科特. (2020). *制度与组织: 思想观念、利益偏好与身份认同* (姚伟译). 北京: 中国人民大学出版社.
- 宋洪鹏, 郝保伟 & 鱼霞. (2021). 中小学教师不合理负担表现、不利影响及应对策略——基于北京市的调查. *教育科学研究*, (10), 70—76.
- 史华楠 & 沈娟娟. (2016). 政府“元治理”角色的职能定位与实现路径——基于教育管办评分离改革视角. *教育发展研究*, (09), 31—38.
- 汤丰林. (2021). 中小学教师学习研究: 现状与对策——基于北京市 1066 位教师的调查数据. *北京教育学院学报*, (05), 21—28.
- 汤勇. (2020). 给教师减负为什么这么难?. 取自腾讯网(2020年12月17日): <https://new.qq.com/rain/a/20201217A0D22M00>.
- 王富伟, 胡媛媛 & 赵树贤. (2018). 小学教师典型一天的制度分析. *全球教育展望*, (09), 117—128.
- 王汉生 & 王一鹤. (2009). 目标管理责任制: 农村基层政权的实践逻辑. *社会学研究*, (02), 61—92.
- 王晓生. (2020). 中小学教师减负的现实基础、原因探寻与实践路径. *教学与管理*, (28), 9—12.
- 王有升. (2017). 单位制度、科层体制与当前我国学校改革. *教育学报*, (02), 85—92.
- 吴全华. (2015). 中小学去行政化与教育治理的法治化、民主化. *中国教育月刊*, (10), 6—11.
- 熊建辉 & 姜蓓佳. (2019). 中小学教师工作负担现状调查与减负对策. *中国教师*, (09), 72—75.
- 熊丙奇. (2020). 如何给中小学教师减负?. *上海教育评估研究*, (01), 18—21.
- 杨华. (2022). *县乡中国: 县域治理现代化*. 北京: 中国人民大学出版社.
- 姚松. (2016). 大数据时代教育治理转型的前瞻性分析: 机遇、挑战及演进逻辑. *现代远程教育研究*, (04), 32—41.
- 姚松. (2020). 县域教育治理现代化转型: 价值、困境与创新路径. *宁波大学学报(教育科学版)*, (03), 88—94.
- 张家军 & 陈苗. (2022). 中小学教师减负的系统分析与行动路径. *南京社会科学*, (04), 143—152.
- 张家军 & 韩硕. (2023). 中小学教师工作负担的认知逻辑与优化路径. *教育理论与实践*, (07), 26—33.
- 张家军 & 闫君子. (2022). 中小学教师负担: 减与增的辩证法. *教育研究*, (05), 149—159.
- 张倩. (2022). 从资源配置到制度安排——国际比较视域下的教师减负. *教育研究*, (02), 29—43.
- 张雅静. (2019). 中小学教师工作负担的来源与排解. *教育科学论坛*, (04), 59—64.
- 张小菊 & 管明悦. (2019). 如何实现小学教师工作量的减负增效. *全球教育展望*, 48(06), 97—109.
- 张翔. (2019). 基层政策执行的“共识式变通”: 一个组织学解释——基于市场监管系统上下级互动过程的观察. *公共管理学报*, (04), 1—11+168.
- 张园园 & 李萌欣. (2020). 基层负担周期性发生的生成逻辑及其治理——以“黄宗羲定律”为观察视角. *社会主义研究*, (06), 151—159.
- 钟伟军. (2021). 技术增负: 信息化工具为什么让基层干部压力重重?——基于扎根理论的探索性研究. *电子政务*, (10), 116—124.
- 钟景迅 & 刘泱. (2021). 教师减负的悖论: 去专业化的困境与再专业化的陷阱. *清华大学教育研究*, (06), 80—90.
- 朱秀红 & 刘善槐. (2020). 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. *中国教育月刊*, (01), 88—94.
- 朱志军. (2020). 学校精细化管理的反观与调适. *教学与管理*, (11), 9—10.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409—423.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society?. *Australian Educational Researcher*, 27(2), 1—23.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215—228.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a schotarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 12(2), 209—229.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change: Disentangling the experience of intensification. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 47—67.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150—1157.
- Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., . . . & Benedict, A. (2017). Workload manageability among novice special and general educators: Relationships with emotional exhaustion and career intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246—256.
- Bettini, E. A., Jones, N. D., Brownell, M. T., Conroy, M. A., & Leite, W. L. (2018). Relationships between novice teachers' social resources and workload manageability. *The Journal of Special Education*, 52(2), 113—126.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London, UK: Bloomsbury.
- Bittman, M., Brown, J. E., & Wajcman, J. (2009). The mobile phone, perpetual contact and time pressure. *Work, employment and society*, 23(4), 673—691.

- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45—63.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 21(6), 700—719.
- Bubb, S., & Earley, P. (2004). *Managing teacher workload: Work-life balance and wellbeing*. London ; Thousand Oaks: Paul Chapman.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 305—327.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of advanced nursing*, 26(3), 623—630.
- Corbin, J & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (FOURTH EDITION)*. SAGE Publications, Inc.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Dodgson, J. E. (2019). Reflexivity in qualitative research. *Journal of Human Lactation*, 35(2), 220—222.
- Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99—109.
- Frostenson, M., & Englund, H. (2020). Teachers, performative techniques and professional values: how performativity becomes humanistic through interplay mechanisms. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 695—710.
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261—280.
- Gewirtz, S. (1997). Post - welfarism and the reconstruction of teachers’ work in the UK. *Journal of Education Policy*, 12(4), 217—231.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315—336.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers’ work and culture in the postmodern age (Teacher development)*. London: Cassell.
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). “I cannot sustain the workload and the emotional toll”: Reasons behind Australian teachers’ intentions to leave the profession. *The Australian Journal of Education*, 66(2), 196—209.
- Hong, X. & Zhang, M. (2019). Early childhood teachers’ emotional labor: a cross-cultural qualitative study in China and Norway. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 479—493.
- Heffernan, A., Longmuir, F., Bright, D., & Kim, M. (2019). Perceptions of teachers and teaching in Australia. Monash University. Available at: <https://www.monash.edu/thank-your-teacher/docs/Perceptions-of-Teachers-and-Teaching-in-Australia-report-Nov-2019.pdf>.
- Ingvarson, L., Kleinhenz, E., Beavis, A., Barwick, H., Carthy, I., & Wilkinson, J. (2005). Secondary teacher workload study report. *Teacher Workforce and Careers*, 2.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and teacher education*, 105, 103395.
- Merriam, & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation (Fourth edition)*. New York: John Wiley & Sons.
- Pace, F., D’Urso, G., Zappulla, C., & Pace, U. (2021). The relation between workload and personal well-being among university professors. *Current Psychology*, 40, 3417—3424.
- Perryman, Jane, Maguire, Meg, Braun, Annette, & Ball, Stephen. (2018). Surveillance, Governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in a post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies*, 66(2), 145—163.
- Schwimmer. (2011). The Educationalization of Social Problems: A Review. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 92—97.
- Selwyn, N., Nemorin, S., & Johnson, N. (2017). High-tech, hard work: An investigation of teachers’ work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390—405.
- Sugden, N. A. (2010). *Teacher workload: A formula for maximizing teacher performance and well-being*. Minneapolis: Walden University.
- Spicksley, K. (2022). Hard work/workload: discursive constructions of teacher work in policy and practice. *Teachers and Teaching*, 28(5), 517—532.
- Timms, C., Graham, D. & Cottrell, D. (2007). “I just want to teach”: Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569—586.
- Thompson, G. (2021). The Global Report on the Status of Teachers 2011. Education International. Retrieved from <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post - performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional development in education*, 37(3), 389—409.
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?*. National Foundation for Edu-

ational Research.

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion : a postmodern enactment*. Charlotte, NC: Information Age Pub.

( 责任编辑 王 森 )

## The Generation Mechanism of the Primary and Secondary School Teachers' Workload in China

Song Huan<sup>1,2</sup> Wu Jianjian<sup>1</sup>

(1. Center for Teacher Education Research of Beijing Normal University, Key Research Institute of Humanities and Social Sciences for Universities, Ministry of Education, Beijing 100875, China;

2. Academy of Plateau Science and Sustainability People's Government of Qinghai Province & Beijing Normal University, Xining 810008, China)

**Abstract:** The problem of the overload of primary and secondary school teachers is undermining the development of Chinese basic education. However, existing studies on teacher workload in China have limited discussions on how teachers perceive and cope with workload, as well as lack insight into the generation process of teachers' workload. Through grounded theory methodology, this study aimed to explore teachers' perceptions and responses to workload, and how Chinese teachers' workload generate. Drawn on qualitative data from 49 Chinese primary and secondary school teachers, head of grassroots administrative department, the results showed that there were three types of workload of primary and secondary school teachers in China: teaching related workload, which teachers were willing to do even if they were tired, special-role workload, which let teachers feel torn on their responsibilities, and additional irrelevant workload, which teachers hated most. The complex sources of teachers' workload in China were intertwined and layered, rooted in the absence of modern governance and modern school systems, but also shaped by a combination of digital technology, the educationalization of society. Schools as organisational intermediaries may 'add' or 'subtract' from teachers' workload. The impact of teacher identity on teachers' perceptions of and responses to workload, the mechanisms of teacher workload generation, and the differences in the process of teacher workload generation were discussed.

**Keywords:** primary and secondary school teachers; teachers workload; education governance