【比较与借鉴】

国际视域下的教师工作量现状与监管举措探析

黄 爽 王烯颖 朱叶子

【摘 要】工作量是影响教师工作满意度和职业幸福感的重要因素。通过对TALIS关于教师工作量的调查数据进行分析发现:教师每周平均工作时间最高达59小时且各国差异较大;OECD国家初中教师每周平均教学时长约占总工作时长的53%;教师用于备课和批改作业的时间普遍较长,但教学时长与备课时长并不存在相关;教师用于专业学习的时间普遍少于行政工作时间,行政工作量随教龄增加而增加。各国对教师工作量采取的监管措施主要表现在:通过法律文件明确规定教师的工作时长;制定教师的法定教学时长并在不同教龄阶段灵活调整;规定教师参与强制性专业发展活动的时间;减轻教师的行政工作量使其专注于核心任务。由此,在对教师工作量现状和监管问题进行讨论和反思的基础上提出:从国家层面关注并加强对教师工作量的监管;分类监测、科学管理不同阶段教师的工作量。

【关 键 词】教师工作量;工作负担;OECD;TALIS

【作者简介】黄爽,首都师范大学学前教育学院副教授,硕士生导师(北京 100048);王烯颖,首都师范大学学前教育学院(北京 100048);朱叶子,陕西省安康市第一小学教师(陕西 725000)。

【原文出处】摘自《比较教育学报》(沪),2022.6.111~124

【基金项目】国家留学基金;2022年首都师范大学研究生高水平学术创新项目“非教学时长与幼儿园教师职业倦怠的关系研究”。

一、全球主要国家教师工作量现状

TALIS于2008年、2013年和2018年三次调查教师工作量的基本状况。该调查将工作时间界定为教师在学校内外花在工作上的总时间,包括教学时间和非教学时间。教学时间是指教师用于教全班、小组或个别学生的工作时间;非教学时间是指教师用于教学以外任务的工作时间,这些任务有的与教学直接相关,如备课、寻找课程材料、批改作业和考试、与同事合作或指导同事、参与专业学习活动,有的可能与教学没有太直接的关系,例如与家长沟通、参与学校管理和课外活动、从事行政工作等。[①]整体来看,全球教师的工作时间主要呈现出以下状况:

(一)教师周平均工作时间最高达59小时且各国差异较大

TALIS 2018年的调查数据表明,OECD国家教师每周平均工作时长为41小时。教师周工作时间最长的国家为日本(59小时),超过OECD国家教师平均工作时长18小时。小学教师的周平均工作时间最长(约42.2小时),高中教师的周平均工作时长最短(约41小时),初中教师的周平均工作时长居于二者之间(约41.3小时),但总体上看不同学段教师的周平均工作时长差异不大。

(二)OECD国家初中教师每周平均教学时长约占总工作时长的53%

31个OECD国家教师的周平均教学时长为22.1小时,被调查的各国教师之间周教学时长有很大差异,教学时长在总工作时长中的占比也有很大差异。以初中教师为例,被调查国家中教师周平均教学时间最长的国家是智利(28.5小时),教师周平均教学时间最短的国家是哈萨克斯坦(15.1小时),教师周

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

教学时间最长和最短的国家之间相差13.4小时。OECD国家教师的教学时长约占总工作时长的53%，哈萨克斯坦(30.9%)、日本(32%)、新加坡(39.2%)、挪威(39.6%)等国教师的这一占比远远低于OECD国家平均水平。相比之下，芬兰、墨西哥、以色列、哥伦比亚、沙特阿拉伯、巴西、土耳其等国教学时长占比较高，约占总工作时长的62%-78%。

(三)教师用于备课和批改作业的时间普遍较长，但教学时长与备课时长并不存在相关

除教学以外，教师工作中花费时间最多的两项活动是备课和批改作业。OECD国家初中教师每周用于备课的平均时间接近7小时(约占总工作时长的17%)，每周4.2小时用于批改作业(约占总工作时长的10%)。上海初中教师平均每周用于备课约8.5小时，用于批改作业约7.8小时，均高于OECD平均水平，与2013年相比，上海教师的备课时间还呈现显著增加的趋势。[②]从世界范围来看，教学时间长的国家，其教师的备课时间却并不一定长。有的教学时间相对长的国家(地区)，教师准备每堂课的时间反而较少(如美国、加拿大艾伯塔省、智利)，有的教学时间相对短的国家，教师准备每堂课的时间反而相对较长(如挪威、哈萨克斯坦)。

(四)教师用于专业学习的时间普遍少于行政工作时间，行政工作量随教龄增加而增加

TALIS 2018年的调查发现，教师用于专业学习的时间较少。OECD初中教师报告平均每周只花1.7小时进行专业学习，有的被调查国家(地区)教师每周的专业学习时间不足1小时，如日本(0.6小时)、法国(0.8小时)、比利时(0.8小时)、芬兰(0.8小时)。而OECD国家教师平均每周在一般行政工作上花的时间为2.7小时，教师的行政工作量会随经验的增加而增加，在整个OECD国家中，50岁以上教师用于行政工作的时长比30岁以下教师高出17%以上。同时，在有数据可查的48个国家(地区)中，39个国家(地区)的学校行政人员比例与教师用于行政工作的时间没有显著相关性。[③]

二、全球主要国家教师工作量的监管举措

各国对于教师工作量所采取的相关举措主要涉及以下四个方面：

(一)通过法律文件明确规定教师的工作时长

世界上有很多国家都通过法律文件或集体协议明确规定全职教师的法定工作时长，但各国规定差异较大。OECD国家学前教师一学年的平均法定工作时长为1562小时，小学教师为1549小时，初中教师为1563小时，高中教师为1555小时。法国、德国(部分州)、日本、韩国、葡萄牙和土耳其的教师与公务员的法定工作时长相同。[④]受到疫情影响，在2020-2021学年，有12个OECD国家对教师的法定工作时间进行了一些调整和修改，如希腊在学校关闭期间的各级教育中使用远程教学，这对学前教育的教学时间产生了重大影响，因此在学前教师的总工作时长中增加了备课时间。[⑤]此外，也有一些国家(如澳大利亚、芬兰、希腊、新西兰、美国)没有对教师法定工作时长做出规定，只是明确了教师一学年所必需的在校工作时长。

(二)制定教师的法定教学时长并在不同教龄阶段灵活调整

1.为不同学段教师分别规定教学工作量并不断改革以满足需要

一些OECD国家将制定教师的法定教学时长作为其规范教师工作时长的核心手段。OECD国家学前、小学、初中和高中教师的平均法定教学时长分别为993、778、712和680小时。[⑥]可见，所教学段越低的教师，其法定教学时间越长，平均而言，OECD国家对学前教师法定教学时长的要求比小学教师高出28%，在捷克、爱沙尼亚、德国等国家，要求学前教师每年的教学时数是小学教师的两倍以上。

2000-2019年间，大多数国家对教师教学时长的规定基本保持稳定，OECD国家教师的平均法定教学时长只有小幅增加(小学教师增加了约1%，初中教师增加了约4%)。但也有部分国家对教师法定教学时长做出了较大的调整。如以色列自2007年以来开始逐步实施“新视野改革”，延长中小学教师的法定教学时长就是这项改革的一项关键举措。[⑦]与2007年相比，2019年以色列小学教师每年的法定教学时长增加了约14%(104小时)，初中教师每年的法定教学时长增加了约20%(115小时)，高中教师每年的法定教学时长增加了约19%(99小时)。相比之下，一些国家(地区)的法定教学时长在2000年至2019年之间降

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

低了。如由于入学人数的减少，韩国2019年小学教师的法定教学时长与2000年相比减少了约22%(189小时)；智利自2016年以来也在采取措施以平衡教学和非教学时长，学前、中小学教师的法定教学时长减少了约14%(159小时)。[8]

2.为不同职业阶段教师灵活规定适宜的教学工作量

一些国家对教师教学工作量的要求会随着其职业生涯的发展而变化。例如，有的国家在新手教师的上岗培训阶段减轻其教学工作量，为他们提供更多的时间来准备课程、参与专业学习或观摩，以培养他们的教学技能并提高效率。[9]还有一些国家为鼓励接近退休期的教师继续从事教学工作，让其承担更多样化的职责，同时减少他们的教学时间。例如，在希腊，随着教师年龄的增长，其教学时长会逐渐减少。[10]在葡萄牙，教师的教学工作量也会根据其年龄、教龄的增长或担任一些职务等而减少。工作经验丰富的教师可在50岁、55岁和60岁时逐步缩短教学工作量，同时相应增加他们承担学校其他工作的时间，如担任学校的协调员、指导教师、设计教学资源或与当地社区建立伙伴关系。[11]在韩国，有15年以上教龄的教师可以申请担任“能手教师”(每四年评估一次)，“能手教师”可以减少教学时间并获得工资以外的研究资金，其主要职责是指导新教师。[12]

3.通过非教学任务的规定间接规范教师的非教学工作时长

在各国中央政府颁布的法规文件中，通常不会直接定义教师的非教学工作时长，但是可以从各国教师法定工作时长和教学时长之间的差异了解到他们对教师从事非教学活动所花费时间的看法。在同时对教师总体工作时长和教学时长进行监管的国家中，非教学工作时长占总工作时长的比例从苏格兰的37%到奥地利、冰岛、日本、韩国、波兰和土耳其的65%以上不等。[13]学校系统通过规定教师在课堂外应该完成的任务来间接管理教师的非教学时间。根据OECD的NESLI机构所收集的信息，33个国家都要求初中教师做计划和备课，并批改学生的作业；23个国家要求教师从事日常的行政工作、与家长沟通、与同事进行团队合作；21个国家要求教师从事专业发展活动；其余一些国家将此类要求的制定交由学校自行决定。[14]

(三)规定教师参与强制性专业发展活动的时间

在参与调查的38个国家(地区)中，有24个国家对至少一个学段的教师做出了强制性持续参与专业发展活动的规定，其中有20个国家对所有学段教师(从学前教师到高中教师)都有强制性持续专业发展的要求。半数以上的国家对各学段教师参与专业发展活动的时间提出了最低要求，从卢森堡(学前和小学教师)的每3年16小时(每年约5小时)到斯洛文尼亚的每年5天不等。此外，一些国家还要求教师在其职业生涯的特定阶段必须参加专业发展活动，如有的国家要求新教师必须参加专业发展活动，有的国家规定教师在加薪、晋升、获得更高水平的教学证书时必须进行专业进修。[15]

(四)减轻教师的行政工作量使其专注核心任务

为帮助教师更好地利用工作时间，专注他们的核心任务，很多国家都将非教学任务委托给教师以外的其他人员去完成。一种途径是增加相关支持人员(如接待员、秘书和行政助理)。据TALIS 2018年的调查数据，OECD国家行政管理人员与教师的平均比例为0.14∶1，智利、墨西哥、韩国、斯洛伐克、英国和新西兰等国行政管理人员与教师的比例甚至大于0.25∶1。[16]近两年受到疫情的影响，教师又面临额外的任务和新的要求，一些国家采取调整学校的员工结构，并雇佣额外的支持人员来减轻教师工作量增加的问题。如日本在2020年6月获得一项补充预算后，于2021年在小学和初中额外雇用84900名教师(平均每所学校3名)，其中包括3100名新教师(为中小学最后一年提供小班教学)、61200名学习教员和20600名学校支持人员。文部科学省承担学习教员和学校支持人员的全部费用，地方政府提供三分之二的新教师费用。学习教员主要负责给学生布置家庭作业、批改作业，并协助教师备课。学校支持人员主要负责消毒工作、确保校舍通风、打印学习资料、与家长联络，他们共同承担与远程教育和感染预防措施相关的新任务，以便教师能够集中精力完成教学和其他学校职责。[17]另一种途径是明确学习支持人员的职责范围以更好地支持教师。以英国为例，鉴于其支持人员角色种类繁多，英国开展了一项关

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

于学习支持人员的最大规模的研究项目——“支持人员的部署和影响”，该项目制定了支持人员的新分类，为助教同等职位创建了一个类别，细分为助教、高级助教、课堂助理、学习支持助理、特殊教育需求学生学习支持助理、托儿所护士和治疗师。该项目准确、系统地描述了不同类别支持人员的特点和职责范围，考察分析了支持人员对教师、教学、学生的学习和行为等方面的影响。总体上研究发现助教工作对教师和教学有积极影响，教师认为使用助教可以减轻他们的行政任务和工作量，使教师有足够的时间进行备课和教学评估，既提升了教学质量，又增加了教师的工作满意度。[18]

三、反思与启示

由现状可知，教师的工作量大是一个具有普遍性的国际问题。而且很多国家教师的工作时长均远远超出国家法定的教师工作时长，如英国按年教学38周计算，教师周法定工作时长约为33小时，然而实际工作时长超过50小时，约为法定工作时长的1.5倍；日本按年教学41周计算，教师周法定工作时长约为42小时，然而实际工作时长为59小时，超过法定工作时长40%。

众多国家也采取了一系列措施对教师工作量问题进行监管，这些措施不仅涉及从总量上给教师减负，同时更是体现精准发力、对症施策的特点。各国在相关政策和监管框架上既有相似之处，也表现出不同，这在某种程度上反映出教育文化的多样性、教育资源水平的差异以及对教育有效性的不同认识和理解，由此各国会从不同的视角、采取不同的方式对教师的工作量问题进行权衡。目前我国正在着力解决教师负担过重问题，为有效落实教师减负政策、进一步健全完善教师减负长效机制，需要统筹思考和系统架构教师整体和分项工作量问题。通过对各国在教师工作量监管方面的不同做法进行分析和评估，可以促进我们反思如何制定针对教师工作量的制度标准，实现对教师工作量的规范和科学管理。

(一)从国家层面关注并加强对教师工作量的监管

1.为教师制定基准工作量

从全球范围来看，从中央或国家一级建立教师工作量监管框架已成为国际共识，大多数OECD国家都会通过法律文件或集体协议对教师的工作量予以明确，这被他们认为是确保教师体面工作的基本条件，同时保护教师的福祉，确保教师为学生提供高质量教学。反观我国的情况，我国教育部早在20世纪80年代就对高校教师的工作量做出过明确说明，后来改为由各高校自行决定教师工作量的计算办法及其定额，但有关中小学教师的工作量一直没有统一明确的规定，只有部分省市颁布过教师教学工作量指导性标准。实际工作中，教师工作量标准由基层学校或县以下教育行政部门界定的做法更为普遍。[19]总体来看，我国教师工作量的相关法制保障还有所欠缺。目前我们可能最紧迫的就是需要研究制定教师工作量的国家标准，从法律制度方面明确规定不同学段、不同岗位教师的基准工作量，从国家层面建立清晰且科学的教师工作量管理框架，保障教师合法工作的权利和权益，这可以为地方教育部门和学校进一步合理制定教师工作量的具体核算办法，为安排教师的工作内容提供依据和指导。

2.着重监管教师的总体工作时长

从现状来看，国际社会对教师工作量的规定大致有三种形式：教学时长、总体工作时长和在校工作时长。教学时长是大多数OECD国家教师工作量监管框架的核心，部分国家通过改革增加或减少教师的教学时数来达到教学时间和非教学时间之间的平衡，部分国家(如乌拉圭、哈萨克斯坦)法定教学时长甚至是确定教师总体工作量的唯一手段。教师的基本工资较低，教师薪酬与教师教学时数直接相关，这一制度实际上是鼓励教师承担超负荷的教学工作量，迫使一些教师不得不超负荷教学来增加收入，但这也限制了教师参与同事合作、教学反思、指导经验不足教师、参与专业发展、与家长或学生沟通的时间。[20]

当然，绝大多数OECD国家都有关于教师法定工作量的规定，而不仅仅是教学时长。这说明，教师在课堂外所做的备课、同侪互助和专业学习等活动越来越被视为其专业角色的一个组成部分。其实早在1966年，国际劳工组织/联合国教科文组织《关于教师地位的建议》就提出，在确定教师的教学时间时，应考虑到影响教师工作量的所有因素，包括教师

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

的非教学任务。[21]2019年OECD报告《共同工作与学习:重新思考学校的人力资源政策》中也指出,如果不考虑教师的非教学任务会使他们没有足够的时间来履行这些职责,从而会对教学质量、教师之间的合作以及与更广泛的学校社区之间的交往产生负面影响。[22]一些国家充分认识到规范教师总体工作时间的优势,从而改变了对教师工作时间的规定。如爱沙尼亚从与教职工只签订教学时间合同的制度转变为基于总体工作量的制度,在2013年的新规定中不再具体规定教学时间,教师在教学和非教学任务中的精确分配由学校管理层自行决定。[23]

除此之外,还有国家规定教师的在校工作时长。既然让教师在非教学时间利用方面享有高度自主权的做法得到众多肯定和赞赏,那么教师理应自行决定非教学时间是在学校还是在家工作。但是,也有研究者认为,教师能在非教学时间待在学校可能有一些益处,因为学校是一个更适合教师工作的环境,这使教师更容易协作,进行非正式的专业交流,互相观摩学习,进行集体知识创造和创新,[24]而这些也与教师的自我效能感和工作满意度密切相关。[25]因此,一些国家近年来越来越强调教师在校的重要性,甚至要求教师大部分工作时间都要在学校。例如,哥伦比亚要求全职教师每天8小时工作时间中至少有6小时在学校;[26]以色列在"新视野改革"项目中延长了教师的在校时间。[27]当然,规定教师的在校时长并不是提高他们工作参与度的唯一途径,也并非所有学校都能为教师提供充足的办公空间,这不足以促进他们在专业学习实践中进行协作。如果不对教师的支持架构、教师领导力和对学校文化予以充分关注,仅在教师的工作时间表中预留空间和时间只能是一种"人为的合作文化",[28]甚至可能会适得其反,被教师视为一种侵犯其自主权、对他们施加控制的手段。[29]这也是一些国家(如丹麦)对教师在校时间进行改革时遇到重大阻力,未能达成集体协议的重要原因。[30]

综上,尽管各国在对教师工作时间监管方面有过不同的改革和尝试,但基于总体工作时长的监管仍然是一种主流趋势,OECD国家在中央或地方一级的法规中基本不规定教师应分配给每项任务的时间。结合我国情况,由于我国专任教师数量多,规模还在不断扩大,且各地情况差异较大,国家在从法律制度层面规定教师的工作量标准时建议参考大多数OECD国家的做法,即规定教师的总体工作时长,给予学校较大的自由裁量权和自主空间,为学校规范教师工作时间分配提供更大的灵活性。学校在建立对教师核心任务以及优先事项的理解的基础上,根据教师的岗位和履职灵活调整他们的教学和非教学工作量,激发和调动教师的自主性和工作能动性,促进教育教学质量的提升。

(二)分类监测、科学管理不同阶段教师的工作量

1.深入开展不同类别教师工作负担的研究和分析

我们对教师工作负担的具体考量,首先需要看教师超过法定工作时长以外的工作时间都分配给了什么活动。虽然有的国家(如新西兰、波兰和斯洛文尼亚)由于教师缺勤或短缺导致初中教师的实际教学时长比法定教学时长多6%-15%,[31]但更多的国家,教师超负荷的工作量绝大部分是由于非教学任务所带来。以日本为例,按照日本教师一学年的法定教学时长610小时计算,其周法定教学时长约为15小时,也就是说周实际教学时长(18小时)只超出法定教学时长3小时,那么,这也同样意味着教师还有14小时(日本教师实际工作时长超过法定工作时长17小时)的超工作量分配给了非教学工作。正因为此,包括我国在内的很多国家都明确将对教师减负定位在减轻非教学工作负担方面。

但非教学工作的负担哪些是不合理的?教师对这些客观工作负担的主观感受如何?以我国为例,《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》明确提出要从统筹规范督查检查评比考核事项、统筹规范社会事务进校园、统筹规范精简相关报表填写工作、统筹规范抽调借用中小学教师事宜等四方面减轻教师的工作负担。这些被明确列入减负清单的事项相对比较容易通过行政力量的推动予以实现,但它们可能只是教师工作负担的一部分,那些看似在教师教学职责范围内、无法依靠行政条文来予以明确和规定的事项,也可能会加重教师的负担感受,从而陷入有研究者所担忧的"越

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

减负,负担越重”的境地。[32]这是由于非教学工作所包含的范围很广,既有为教书育人直接提供支持的备课、批改作业和评价等时间,也有支撑保障教师专业职责履行的培训和研修时间,还有学校管理、行政工作等所花费的时间。新近的一项针对五个国家和地区(英国、澳大利亚、阿尔伯塔卡纳达省、新西兰、美国)中小学教师的研究表明,导致教师工作压力显著增加的是备课和批改作业,在批改作业上每多花费一个小时,教师的工作压力就会增加0.06个标准差。[33]也就是说,花在批改作业上的时长是造成教师工作压力大和工作幸福感低下的一个关键因素。并且,TALIS的调查中也确实发现备课和批改作业时间长是全球教师的一个共同特点。对我国来说,研究者应围绕两个问题开展研究:第一,全面考察不同类别教师的工作总量和具体的工作量分布情况。由于不同类别(地区、学段、教龄、学科等)教师的工作量存在较大的差异,因此首先应有针对性地对教师开展问卷调查和实地观察研究,充分了解各类教师的总体工作量情况、一日工作时间安排和工作任务分配,科学考察教师实际工作量的结构要素。第二,围绕教师对具体工作任务的负担感知开展深入研究。虽然我国关于教师工作压力、压力源的研究并不少见,但不细分教师群体的研究显然是不合理的。由于不同的工作任务带给教师的工作压力和感受并不相同,不同类别教师可能对于不同工作任务的负荷感知也有所差异,因此需要研究和挖掘各类教师感知到工作负担重的原因和实质,从而为科学减负提供循证研究的支持。

2.注意平衡教师专业学习的时间与工作负担之间的关系

参与专业发展活动被认为是教师的一项重要责任,持续的专业学习对于帮助教师改进实践并有效完成其核心任务至关重要。如前所述,虽然很多国家都强制要求教师参与持续性的专业发展活动,但是实际上教师平均每周花在专业学习上的时间严重不足,甚至远远少于行政工作。TALIS 2018的数据中,上海教师的专业学习时间在全球教师中处于领先。我国学者曾对TALIS 2013上海调查的数据进行过分析,发现上海教师一年中用于各项专业发展活动的天数超过国际均值的两倍。[34]尽管如此,专业学习的时间仍然只占教师总工作时间7%左右。在新近的一项调查中还发现,北京市中小学教师专业学习的时间甚至低于非教育教学工作(如各种检查评比等)所花费的时间。[35]但我们又可能陷入两难的境地,一方面,我们希望教师有更多的时间参与专业学习。因为要发挥教师专业学习的效力,需要教师有大量时间投入。[36]虽然没有证据表明专业学习的最佳时长,但持续的较长时间的专业学习会与课堂实践形成反馈循环,会提供更多反思和积极实践的机会,教师的学习也会更加连贯和系统。[37]研究还发现,不仅是教师参与学习活动的次数,教师参与学习活动的总时间跨度也会影响他们的学习经验和结果。[38]但另一方面,我们也需要警惕专业学习可能会给教师带来的主观工作负担。毕竟有44.07%的教师认为“教育科研活动增加了我的工作负担”。[39]因此,为妥善协调和处理好教师从事专业学习的时间与工作负担之间的关系,可能需要从以下两个方面着手:第一,全面理解教师的专业学习,合理安排和支持教师不同形式的专业学习。正式学习和非正式学习都是教师专业学习的重要途径和方式,非正式学习相对正式学习来说具有学习场所和时间可以灵活自由选择、教师作为学习主导者等特点,我们应该打通这两种方式之间的壁垒,鼓励教师充分利用两种学习方式的优势展开多元化学习,并建立更加完善的制度,为教师不同形式的学习提供适宜的条件和支持,助力其专业学习和发展。第二,探索优化教师的工作时间安排,调整和改进教师专业发展活动的内容,提升教师专业学习质量。工作负担的轻重并不一定和工作时间的长短相匹配,而是和工作时间的“质”有关。对我国教师的一项研究发现,原本应该是“突破型”或者“补充型”的为提升教师而设置的培训和教研活动,竟然被教师认为是“耗竭型工作时间”。[40]因此,从根本上来看,还需要科学规划教师工作任务的内部结构。更重要的是,需要唤醒教师的自主意识,根据教师的切实需求匹配相应的专业发展活动,促进其自我导向性学习。

3.动态评估减少教师行政工作量的支持方案及成效

一些国家为减少教师的工作量,会引入支持人

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

员制度。在过去20年中,支持人员已成为许多国家教育劳动力的重要组成部分,英国和美国等国家的支持人员平均比例几乎翻了一番,达到了每1000名学生有15.5名教师助理和教学/研究助理的比例。[41]支持人员可以在一系列非教学和日常任务中替代教师,从理论上讲应该可以使教师更专注于教学,更有效地利用时间,但OECD国家在雇用教学和行政支持人员的数量以及他们的工作在多大程度上可以减轻教师的非教学任务方面存在一定的分歧,招聘更多的行政人员以减轻教师行政工作量这一举措的边际影响和有效性存在一些争议。有的国家行政人员数量很少,但仍然管理和限制教师的行政工作时间;相比之下,一些行政人员与教师的比例较大的国家和地区(如韩国、新西兰、中国台北),教师在行政工作上花费的时间反而较多,这也印证了前述行政人员比例与教师用于行政工作的时间没有显著相关的结论。同时说明,行政人员所承担的任务和角色、他们的工作组织方式以及与教师合作的管理方式可能更重要。[42]为此,建议可以从以下几个方面进行尝试:第一,适量增配教师支持人员,但需根据我国各地区实际情况持续进行评估和调整。有研究分析,我国每名专职教师能够得到的行政和教辅支持非常少,远低于OECD的平均值,平均一名教辅人员需要为26.9名专职教师提供服务。[43]从我国的实际调查来看,绝大多数教师认为非教学任务过重,严重挤兑了教育、教学、教研这些学校的本职工作。[44]这说明,在我国目前教学支持人员严重不足的情况下,适量进行补充的确合理而且必要,但如何能最大限度地发挥支持人员的积极作用,还有待进一步研究和持续评估。第二,细化教师支持人员的岗位职责和责任分工。DISS的研究告诉我们,助教发挥作用的大小在很大程度上取决于学校的部署而非助教的个人特点,因此,各地和学校有必要建立和完善支持人员的相关制度,确保教师和支持人员之间的任务和职能分工明确,对不同类别支持人员也应进行更加细致的岗位设置,通过研究予以追踪并不断调整。第三,重视做好支持人员的专门培训。研究认为,为了支持人员可以更好地应对工作中的不同挑战,应为他们提供高质量的专门培训。[45]英国、挪威等国有相应的助教职业资格证书,因此可以考虑开设专门针对支持人员的入职培训课程,帮助他们做好相关准备,还可以通过教师和支持人员的共享培训,促进彼此结成伙伴关系,增进他们之间的相互沟通和理解。

注释:

①OECD. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications[R]. Paris: OECD Publishing, 2018.

②⑯OECD. TALIS 2018 Results(Volume l): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.

③㉒OECD. Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.

④⑥⑮㉛OECD. Education at a Glance 2020: OECD Indicators[R]. Paris: OECD Publishing, 2020.

⑤OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators[R]. Paris: OECD Publishing, 2022.

⑦⑧㉗Hemmings P. Israeli Education Policy: How to Move Ahead in Reform[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.

⑨Kraft M A, Papay J P. Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development?. Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2014, 36(4): 476-500.

⑩⑫OECD. Education Policy Outlook 2019 Working Together to Help Students Achieve Their Potential[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.

⑪Liebowitz, D. et al. OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018[R]. Paris: OECD Publishing, 2018.

⑬OECD. Education at a Glance 2019: OECD Indicators[R]. Paris: OECD Publishing, 2020.

⑭⑳Boeskens L, Nusche D. Not Enough Hours in the Day: Policies That Shape Teachers´ Use of Time[R]. Paris: OECD Publishing, 2021.

⑰OECD. Making the Most of Teachers´ Time[R]. Paris: OECD Publishing, 2021.

⑱㊶Navarro F M. Learning Support Staff: A Literature Re-

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/

view[R]. Paris: OECD Publishing, 2015.

⑲叶繁,葛新斌.政策变迁视角下教师负担管理演进逻辑与对策[J].教学与管理(理论版),2021(11):25-28.

㉑ILO/UNESCO. The ILO/UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers(1966) and the UNESCO Recommendation Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel(1997)-Revised Edition 2016[R]. Geneva: International Labour Office, 2016.

㉓Santiago P, Levitas A, Radó P, & Shewbridge C. OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016[R]. Paris: OECD Publishing, 2016.

㉔Paniagua A, Istance D. Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies[R]. Paris: OECD Publishing, 2018.

㉕OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning[R]. Paris: OECD Publishing, 2014.

㉖Thomas R, Alfonso E, Gabriela G, et al. OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018[R]. Paris: OECD Publishing, 2018.

㉘ Hargreaves A, Dawe R Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching[J]. Teaching and Teacher Education, 1990, 6(3): 227-241.

㉙Kraft M A, Papay J P. Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2014, 36(4): 476-500.

㉚Nusche D, Radinger T. OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016[R]. Paris: OECD Publishing, 2016.

㉜钟景迅,刘泱.教师减负的悖论:去专业化的困境与再专业化的陷阱[J].清华大学教育研究,2021,42(6):80-90.

㉝Jerrim J, Sims S. When Is High Workload Bad for Teacher Wellbeing? Accounting for the Non-linear Contribution of Specific Teaching Tasks[J]. Teaching and Teacher Education, 2021 (105): 103395.

㉞㊴王洁,张民选.TALIS教师专业发展评价框架的实践与思考——基于TALIS 2013上海调查结果分析[J].全球教育展望,2016(6):86-97.

㉟宋洪鹏,郝保伟,鱼霞.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[J].教育科学研究,2021(10):70-76.

㊱ Boeskens L, Nusche D, Yurita M. Policies to Support Teachers´ Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD Data[R]. Paris: OECD Publishing, 2020.

㊲Yoon K S, Duncan T, Lee S W Y, et al. Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement[EB/OL].(2007-10)[2021-11-26]. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf.

㊳Garet M S, Porter A C, Desimone L, et al. What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers[J]. American Educational Research Journal, 2001, 38(4): 915-945.

㊵王洁,宁波.国际视域下上海教师工作时间与工作负担:基于TALIS数据的实证研究[J].教师教育研究,2018,30(6):81-88.

㊷ Webster R, Blatchford P, Russell A. Challenging and Changing How Schools Use Teaching Assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants Project[J]. School Leadership & Management, 2013, 33(1): 78-96.

㊸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,2022,43(2):29-43.

㊹李镇西关于“减少教师非教学工作”的调查报告[J].教育研究与评论,2017(4):74-79.

㊺Cajkler W, Tennant G. Teaching Assistants and Pupils´ Academic and Social Engagement in Mainstream Schools: Insights from Systematic Literature Reviews[J]. International Journal of Emotional Education, 2009, 1(2): 71-90.

China Social Science Excellence .All rights reserved. https://www.rdfybk.com/