

“双减”背景下教师专业发展的机遇、挑战与应对策略

廖嘉霖^{1, a, *}, 覃宝澄^{1, b}

(1.广西师范大学外国语学院 广西桂林市 541006; * a. 1107476194@qq.com, b. 331271965@qq.com)

摘要: “双减”政策旨在减轻义务教育阶段学生学业与培训负担, 给教师带来许多机遇与挑战。机遇方面, 教师通过跨学科共同体的学习与实践提升跨学科素养, 促进专业成长; 促使教师的作业设计从“减量”向“提质”转变, 优化作业功能; 拓展教师的多元角色, 提升综合能力; 引领教师的教学理念从“学科教学”向“学科育人”更新。然而, 教师也面临职业认同危机、职业倦怠及工作职责泛化等挑战。为此, 政府需完善政策保障以减轻教师工作负担并重视教师的心理健康; 学校需更新管理理念并优化督导细则; 需家校社三方协同, 细化各方职责并建立资源共享与沟通平台以帮助教师专注教学, 最终助力教育质量的提升。

关键词: “双减”; 教师专业发展; 教师职业认同; 教师职业倦怠

引言

2021 年 7 月中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》(以下简称《意见》)[1]指出“双减”即着力减轻义务教育阶段学生过重的作业负担以及校外培训负担。其核心目标在于切实提升学校的育人水平, 持续规范校外培训市场, 全力构建良好的教育生态环境, 以促进实现学生全面发展与健康成长。《意见》旨在强化学校教育主阵地作用, 让学校教育发挥其应有的功能。而教师作为教育主阵地的核心引领者与关键推动者, 肩负着极为重要的使命与责任。因此, 社会各界对教师队伍建设与教师专业发展提出了更高的要求[2]。在这样的政策导向与社会期望双重驱动下, 教师大力提升自己的专业素养和专业能力, 已然成为在“双减”政策背景下教师实现自身专业发展的关键路径与必然选择。但是, “双减”政策于教师专业发展而言, 在带给教师新的机遇的同时, 也带来了新的挑战。

1 “双减”背景下教师专业发展的机遇

“双减”政策的推行为教师发展带来了前所未有的机遇。它不仅重塑了教育生态, 更为教师在专业素养提升、作业设计能力的创新、角色转变和教学理念的更新等多方面提供了广阔的发展空间, 促使教师积极适应新要求, 实现自我成长与突破。

1.1 学科素养提升: 跨学科融合启新篇

《意见》明确提出, 要提高教师学科能力和学科素养, 在中小学教师培训中强化学科素养提升, 推动教师更新学科知识, 紧跟学科发展。在“双减”政策的全面推行下, 学校作为教育主阵地的重要地位得以进一步巩固与强化。而学校教育职能得以高效发挥在于教师群体。具体而言, 在于教师能够富有成效地开展教育教学活动, 以此保障学生在校学习期间能够收获高品质、高水准的学习成效。因此, 教师需要不断更新和深化工作所必需的学科知识、教育教学知识、文化知识等专业知识以适应“双减”政策下对教育质量的更高要求。

在此背景下, 教师可以突破传统学科界限, 以更全面的知识体系和素养应对教育教学的变革。因此, 教师可以不局限于本学科知识的传授, 而应主动探索跨学科的联系与融合。2023 年 6 月, 教育部印发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》[3]也强调, 为了发展学生的科学素养, 学校要强化跨学科的综合教学。由于跨

学科教师学科素养涉及多个学科领域[4],这就要求教师通过理论学习进一步化解单一学科背景与综合科学教学实践之间的冲突,通过实践行动和反思总结促进其专业素养的成长[5]。

在这一过程中,组建跨学科教师发展共同体是实现教师核心素养强化的有效途径。跨学科共同体是多个具有互补性学科背景的教师,基于实践中解决共性问题的需要,自愿合作建立起来的具有共同信仰的呈现开放性、多元性、整合性的学校组织社群[6]。在共同体中进行不限于本学科内部同行的知识交流与经验分享,使教师在了解不同学科核心概念与教学方法的基础上得以革新教学理念、提升知识的跨界迁移能力[7]。可见,“双减”政策为教师的跨学科素养提升开辟了空间和提供了可能。跨学科教师发展共同体不仅有助于教师个人在教育领域的深耕与发展,更能为义务教育阶段的学生提供更具广度与创新性的教育教学,推动整个初中教育在“双减”背景下向着高质量、多元化的方向迈进。

1.2 作业设计革新:功能转型促提升

“双减”政策的主要目标之一就是减轻学生的作业负担。《意见》中强调,学校要全面压减作业总量和时长,减轻学生过重作业负担。但是在教学实践中,部分教师容易把减负简单地理解为减量。还有部分教师错把减负当作最终目的,认为负担越少越好,并粗放地实施减少课时、不布置课后作业、取消考试等极端的“一刀切”措施[8]。实际上,“双减”是由“减量”到“提质”转变。早在2019年7月中共中央、国务院印发的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》[9]中,就已经提出“促进学生完成好基础性作业,强化实践性作业,探索弹性作业和跨学科作业”。《义务教育英语课程标准(2022年版)》[10]也指出,“作业的设计既要有利于学生巩固语言知识和技能,又要有利于促进学生有效运用策略,增强学习动机。”但是在开展作业设计时,教师普遍将“知识巩固”视为主要目标,较少关注作业在其他方面可能发挥的作用[11]。这种现象导致作业功能的单一化,无法充分发挥作业在培养学生综合素养、激发学习兴趣、促进自主学习能力等方面的多元价值。所以,在“双减”政策下对作业的新要求促使教师重新审视作业的本质与功能,这为教师作业设计能力的提升提供了契机。

1.3 多元角色拓展:协同整合育全人

学校和家庭构成了中小学生学习与生活的核心环境,它们同样是塑造学生成长和进步的关键教育空间。一般而言,学校肩负着教育学生的大部分责任,而家校双方往往缺少合作的契机。但是,《意见》强调,要“完善家校社协同机制。进一步明晰家校育人责任,密切家校沟通,创新协同方式,推进协同育人共同体建设。”同时,《意见》指出“双减”要提升学校课后服务水平,满足学生多样化需求。由此可见,在“双减”背景下,教师不仅要在素质教育的导向下统筹作业的“质”“量”平衡,还需要统筹学校管理、家长参与、社会协同等方面的平衡。

因此,在“双减”背景下,教师扮演着至关重要的多元角色。首先,教师是学校教育优化的协同者。教师需与学校管理层密切协作,共同规划课后服务的内容与形式。其次,教师是家校共育的积极推动者。教师要积极引导家长参与学生的学习过程,构建家校共育的良好生态。同时,教师还是社会教育资源的整合者。落实“双减”政策、做好课后服务,需优化资源以满足学生个性化、差别化、实践性学习需求,助力学生个性发展与综合素养提升。如何破解师资、场地、硬件等资源问题,是中小学面临的第一个难题[12]。这就要求教师要充分借助社会资源,如与社区合作开展实践活动等,为学生创造课后学习空间和发展机会,从而全方位促进学生的健康成长与全面发展。这一系列的任务和使命对教师的沟通协调、资源整合、教育创新等专业能力的发展提供了空间。

1.4 教学理念转变:育人导向明初心

教育是培养人的实践活动,这项实践只有从人出发,才能真正促进学生健康成长和全面发展,这是“双减”的本质所在,即引领学校教育回归教育初心,关注人的全面发展、个性发展、自由发展、持续发展和终身发展,构建以学生为本的教育生态,这也正是推进教育高质量发展的必经之路[13]。鉴于此,教师务必要积极主动地谋求变革,实现从“学科教学”到“学科育人”的转变。

这一转变为教师教学理念的更新提供了契机,同时也对教师提出了更高要求,成为推动教师专业发展的重要动力。在当前升学和分数追逐的高压与紧张环境中,“唯分数论”的倾向使得智育在学校教学中占据主导地

位，学校、家长以及社会各方过度关注学生的分数和升学成绩，智育在学校教学中享有独尊地位，其他“四育”（即德育、体育、美育和劳动教育）则常被边缘化[14]。这种局面严重违背了教育的本质和学生全面发展的需求，也凸显了教师转变教学理念的紧迫性。教师应深刻认识到，教学不应局限于知识传授和高分追求，而应将育人贯穿于教学全过程。教学的目标不仅仅是让学生在考试中取得高分，更重要的是培养学生的其他素养，包括思维能力、创新精神、实践能力、社会责任感、审美情趣以及劳动意识和技能等。“双减”政策的推行旨在从源头上减轻学生的压力，缓解学生过度劳累的学习状况，并促进他们实现长期的可持续发展。因此，教师在这一政策背景下可以重新审视和调整自己的教学理念，以促进学生的全面发展和终身学习。

2 “双减”背景下教师专业发展的挑战

机遇总是伴随着挑战。“双减”政策在为教师发展带来诸多机遇的同时，也给教师带来了新的压力和困扰。教师在适应政策要求的过程中，面临着职业认同、职业倦怠以及工作职责泛化等多方面的挑战，这些挑战对教师的工作状态、心理健康和职业发展产生了不容小觑的影响。

2.1 职业认同困境：期望高压下的自我怀疑

在“双减”政策背景下，教师面临着一定程度的职业认同危机。一方面，社会对教育质量的期望并未因“双减”而降低，反而在强调学生全面发展的同时，对教师的综合素质和教育成果提出了更高要求。这使得教师在工作中承受着较大的压力，他们需要在减少学生作业负担和校外培训负担的情况下，确保学生在学业成绩、综合素质等方面都能得到良好发展，这无疑是一项艰巨的任务。当教师付出了大量努力却未能达到社会预期或者自身期望时，可能会对自己的职业能力产生怀疑，进而影响到职业认同。

另一方面，随着“双减”的推进，教师的工作内容和方式发生了较大变化。除了传统的课堂教学外，教师还需要承担更多的课后服务工作，包括组织兴趣小组、指导学生完成实践性作业等。这些新增的工作任务使得教师的工作时间延长、工作强度加大。虽然《意见》中有指出教师参加课后服务的表现应作为职称评聘、表彰奖励和绩效工资分配的重要参考。但是，这个政策对教师的课后服务评价标准并不够明确，导致教师难以确切知晓如何才能在这方面获得较好的评价和激励。有调查指出，部分教师表示除正常薪资待遇未得到提高之外，“双减”后新增的课后服务等工作的薪资同样尚未得到保障，这极大挫伤了教师工作的积极性，致使教师难以全身心投入到教育教学过程中去，此外，课后服务工作的增加使得教师用于备课、自我提升等方面的时间减少。有调查表明，教师用于课后服务与辅导学生的时间要长于每天教研和科研的时间[15]。这可能使得教师无暇顾及自身专业发展，甚至在一定程度上会动摇教师的专业理想和信念。

2.2 职业倦怠泥沼：负担超载中的热情消逝

“双减”政策实施后，工作时间的延长是导致教师职业倦怠的重要因素之一。《意见》中虽提出学校可统筹安排教师实行“弹性上下班制”，但实际上该制度尚未完全落实，现实情况是教师上班更早、下班更晚[16]。有调查表明，教师工作时间过长、下班较晚、无暇照顾家庭等问题普遍存在，许多教师在校工作时间长达12小时，几乎没有休息时间，身体状态不佳，患有慢性咽炎与颈椎病等职业病[17]。这种高强度的工作状态持续下去，容易使教师产生职业倦怠感，对工作失去热情和积极性。

其次，一些学校在实施“双减”政策时采取了不合理的管理模式和考核制度。自“双减”政策公布至具体执行阶段，部分学校管理层未能充分考虑教师的实际状况和意见，几乎是机械地执行上级指示。例如课后服务参与率，有的基层政府和教育行政部门为了凸显政绩给学校设置了课后服务全员参与的任务[18]。这种不合理的管理模式导致学校管理层与教师之间缺乏平等的沟通机制，教师的想法和诉求无法得到及时有效的反馈和回应。这会使得教师感觉自己处于痛苦、无奈的工作环境中[19]。同时，“双减”政策实施后，教师行政工作的新增任务涉及教学多方面例如教学日志、作业记录本的落实，这些内容关联检查与专业认证，所以教师需纳入日常工作。这类任务缺创造性、耗时多却难助学生进步，还弱化教师专业性，但因生存压力教师只能优先处理[20]。这些现象不仅忽视了教师的专业需求，还可能削弱教师的工作满意度和职业成就感，进一步加剧了教师的职业倦怠。

此外,“双减”后,学科类的课外培训受到规范,课堂回归为教育教学的主阵地。随着“双减”政策的落地,学科课外辅导被纳入规范管理,课堂教学重新成为教育的核心场所。相应地,家长对子女的期望值更多地转移到了教师身上,这导致对教师的期望和要求也随之提高。这种高要求不仅增加了教师的工作负担,也提高了教师面临的心理压力。教师不仅要负责学生在校的学习成效,还要应对家长对教育成果的期待和质疑,这使得教师在情感和心理上承受着双重压力。同时,教师在努力满足这些外在期望时,可能会忽视自身的情感需求和职业发展,导致工作与个人生活之间的平衡被打破。长期处于这种高压环境下,教师可能会感到自己的专业能力被质疑,个人价值得不到充分认可,从而进一步加剧职业倦怠感。

2.3 职责泛化迷局:边界模糊下的发展阻碍

我国学校机构职能及其与政府、社区法律关系界定缺依据,制度缺位使学校和教师责任边界不明,造成教师无法拒绝超量额外工作,一些泛化的教育责任等逐渐转移到学校和教师身上[21]。这使得教育领域中教师本职与非本职工作界限不明,工作与生活边界模糊。“双减”政策的实施对教师的工作内容和职责进行了重新审视和调整,在一定程度上促使教师主体回归教学,旨在更好地适应教育改革的要求。同时,这一政策也为教师提供了优化教学方法和融合多元角色的发展空间,使得他们在保持教学核心的同时,可以探索更广泛的教育实践和社会责任。

在“双减”的过程中,教师是学校教育优化的协同者、家校共育的积极推动者也还是社会教育资源的整合者。中小学教师也表示不同的角色体现着不同主体对中小学教师的期待与要求[22],但社会对教师的过高要求使教师无形地被承担了“无限责任”[23]。这种现象的产生源于社会大众对教师角色的一种理想化认知,认为教师应当在学生成长的各个方面都发挥全面且决定性的影响,从学业成绩的提升到品德行为的塑造,从心理健康的维护到社会适应能力的培养,无一不被纳入教师的责任范畴。这其中由于各角色的任务缺乏清晰的界限,导致教师的工作负荷大幅增加。并且部分非教学任务的专业性要求与教师的学科背景和专业技能并不匹配,教师在执行过程中需要花费大量时间和精力去学习和适应,这无疑也加重了教师的工作负担。

长期以往,这种工作职责和工作角色的泛化现象可能会对教师的职业满意度和教学效果产生负面影响。教师在努力应对教学本职工作时已然倍感压力,而众多非教学任务的叠加和多重角色的转换更是让他们分身乏术。这不仅影响了教师的个人发展和职业成长,也可能导致教育质量的下降和教师职业倦怠的增加。

3 “双减”背景下教师专业发展的应对策略

面对“双减”政策带来的机遇与挑战,教师发展需要多方面的支持与协同努力。政府和家校社三方应积极行动,共同构建全方位的保障体系,为教师创造良好的发展环境,助力教师有效应对挑战,实现专业成长,实现教育的高质量发展。

3.1 政策护航:明晰规范与激励保障并行

配套政策的缺失是造成教师工作负担的重要原因[16]。《意见》的出台指明了教师在“双减”中应该承担的职责,然而,与之相适应的政策保障体系却未及时跟进。政策保障的缺位会导致教师在履行职责过程中缺乏明确的规范和指导,容易陷入工作任务无边界、工作要求不清晰的困境。如《意见》中提出,“课后服务结束时间原则上不早于当地正常下班时间”,但这一宽泛的规定在实际操作中存在诸多问题。“当地正常下班时间”的界定较为模糊,不同行业、不同单位的下班时间存在差异,缺乏统一的标准供学校参考。这使得学校在确定课后服务结束时间时具有较大的随意性,可能导致教师的工作时长无法得到有效控制。

因此,政府及教育主管部门有必要进一步明确课后服务时间、弹性上下班等相关政策保障以缓解教师的工作负担。同时,为了确保政策的有效实施,将教师减负成效列为校长工作考核评价、各级政府履行教育职责评价的重要指标[20]。此外,还应完善与之相关的配套激励政策。例如,制定合理的教师工作量核算办法,将课后服务工作量纳入教师整体工作量进行科学评估,避免教师因课后服务而承担过重的工作负担;出台教师薪酬补贴政策,根据课后服务的时长、工作强度以及工作效果等因素,给予教师相应的经济补贴,提高教师参与课后服务的积极性;建立教师专业发展支持政策,教育部门应该针对课后服务工作中的实际需求,为教师的专业

发展提供教学资源和支持。这些措施不仅能切实减轻教师工作压力，还能让教师在工作中感受到自身价值被充分认可，从而提高教师的职业认同，使教师在课后服务工作中能够更好地发挥专业优势，提高服务质量。

与此同时，还应高度重视教师心理健康保障政策的制定。教师是一个需要付出大量时间、精力、心血，倡导奉献精神职业，只有确保教师的身心健康，才能激发他们在教学过程中保持积极的教学热情。因此要建立教师心理健康定期筛查机制，定期为教师提供专业的心理健康测评，以便及时发现教师可能存在的心理问题。具有人文关怀的心理辅导能够帮助教师应对工作压力、职业倦怠等心理困扰，提升心理调适能力。当教师的心理健康得到保障，他们能以更积极的心态投入工作，增强对自身职业的满意度和归属感，进而进一步提升职业认同，确保教师在“双减”政策下能够保持良好的工作状态，促进教育教学工作的持续发展。

3.2 学校助力：理念更新与管理优化共进

在“双减”政策的全面实施进程中，学校管理层面的优化对于教师发展起着举足轻重的作用。学校管理层应当关注教师诉求并避免过多的检查督导任务转嫁给教师。

受科层制影响，学校的权力多是单向度行使。“发号施令”的管理会影响学校管理者与教师和谐关系的构建[24]。因此，学校管理层应更新管理理念，从传统的行政命令式管理向服务型管理转变，尊重教师专业地位和职业特点，理解“双减”政策对教师工作的影响。学校要改变单向灌输式的信息告知方式。网络信息时代给政策沟通的告知方式提供了更多选择[25]。学校管理层应充分利用现代信息技术，搭建线上沟通平台，方便教师随时反馈问题。其次，管理层应及时对教师的反馈进行整理和分析，对于共性问题进行集中讨论和解决，并将处理结果及时反馈给教师，形成良好的互动循环。

其次，要切实减轻教师的非教学性工作负担。对于非教学性的教学任务，学校管理层要严格审查非教学任务的必要性以及合理分配非教学任务。学校管理层要对下达给教师的各项任务进行全面梳理，区分教学任务和非教学任务。对于非教学任务，要判断其是否与学校的教育教学核心工作紧密相关，是否对教师的专业发展和学生的成长具有实质性帮助。如要精简相关报表的填写工作，教学性材料和学生评价的相关材料制作、各项评比考核的程序应尽量简化，避免教师工作的形式化和复杂化。确保教师的时间和精力主要集中在教学工作上。对于确需教师参与的非教学任务，应根据教师的工作负荷和专业能力进行合理分配。

此外，学校应优化检查督导机制，以提升教育教学质量为核心，聚焦教学关键环节，减少形式主义。在流程方面，大力简化繁琐手续，并通过信息化手段提高效率，如利用在线平台收集数据进行实时监控。检查后，应及时提供具体、建设性的反馈，并将结果与教师发展和激励措施相结合，对优秀教师进行奖励，对需要提升的教师提供培训和指导，以促进教师成长，避免检查督导成为负担。

3.3 家校社协同：职责细化与资源整合联动

《意见》明确指出“完善家校社协同机制。进一步明晰家校育人责任，密切家校沟通，创新协同方式，推进协同育人共同体建设”。长期以来，家庭重升学成绩，学校受评估文化影响追求分数和升学率，社会也在一定程度上鼓吹分数至上[26]。家校社一体化教育本为配合学校德育工作，后却演变为提升学生成绩、助力升学的工具，偏离立德树人初心。在教育发展的新形势下，其协同育人目标应从功利性回归教育本真[27]。同时，教师作为家校社三方的连接枢纽者，其职责常常被过度泛化，既要完成校内繁重的教学任务、应对各类教学考核，又要承担起家校沟通中近乎“全能”的协调角色，还要参与诸多社会层面要求的教育相关事务。职责的泛化使得教师精力分散，难以专注于教学本职，在协同育人方面也只能疲于应付，无暇深入探究如何更好地整合三方资源、发挥协同作用，最终致使家校社协同育人往往浮于表面，难以真正落到实处、发挥实效。

制度作为规范行为的准则，保障家校社协同育人顺利开展，首要任务是强化教育政策与法律制度建设。我国虽在部分文件如《中国教育改革和发展纲要》《国务院关于基础教育改革与发展的决定》等涉及到家校社合作问题，但制度缺乏明确程序规范，导致协同随意，甚至因矛盾冲突而无法进行[27]。因此我国需细化现有政策法规，在实践中制定三方共同遵循的具体制度，明确各方责任与协同方式，减轻教师在家校社协同育人过程中的不合理负担与职责模糊压力，确保家校社协同育人切实可行。

其次，政府或教育部门应建立社会教育资源共享平台，整合各类社会教育资源，包括文化场馆、科普基地等并向学校、教师和家长开放。平台应具备资源分类查询、预约申请、评价反馈等功能，方便各方根据需求选

择合适的资源。以此帮助教师更高效地获取和利用社会资源,丰富教学内容和形式,提升学生五育发展,同时减少教师在资源寻找与整合方面的精力消耗。

再有,建立家校社沟通协调机制至关重要。学校可利用现代信息技术创建专门的家校互动 APP 或微信小程序,通过线上信息平台让教师能将原本分散的沟通任务集中处理,避免重复劳动,促进高效沟通。

此外,家庭作为学校与学生间的枢纽,对学生影响重大。家庭教育参与监督到位,能助力学生发展;缺失则会加剧学生不良习惯。积极的家庭参与还有助于家长对孩子形成合理期望,缓解教育焦虑[28]。同时,积极的家庭参与也能够让家长对教师形成合理的教育期望,这能缓解教师承受的来自家长方面过高期望所带来的心理压力,从而将更多精力投入到教学方法改进、学生个性化培养等核心工作上,从而提升教育教学的质量和效果。

4 结语

“双减”政策不仅对教育体系产生了深远的影响,也对教师的专业发展提出了新的要求和挑战。“双减”政策的实施,旨在减轻学生的学业负担,提升教育质量,促进学生全面发展,这无疑为教师的专业成长提供了新的机遇。教师们有机会通过跨学科教学、作业设计创新、家校社协同合作以及教育理念的更新来提升自身的专业素养和教学能力。

然而,这些机遇的同时,也伴随着诸多挑战。教师们在职业认同、职业倦怠以及工作职责泛化等方面面临着前所未有的压力。这些挑战不仅影响了教师的工作状态和心理健康,也对教育质量产生了潜在的负面影响。因此,为了确保“双减”政策能够顺利实施,并且教师能够在这一过程中实现专业发展,必须采取有效的应对策略。通过政策保障、学校管理优化和家校社共同参与等多维度策略的协同发力,有效化解教师面临的各种挑战,助力教师在专业成长道路上稳步前行,以实现教育质量的全面提升,让“双减”政策真正成为推动教育事业蓬勃发展的强大引擎。

参考文献

- [1] 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 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(中办发〔2021〕40号)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html, 2021-07-24.
- [2] 姚计海, 张蒙. “双减”政策下教师专业发展的机遇、问题与对策[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2022(06): 41-49.
- [3] 教育部办公厅. 基础教育课程教学改革深化行动方案[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/202306/t20230601_1062380.html, 2023-05-09.
- [4] 杨开城, 公平. 论如何开展跨学科教育[J]. 现代远程教育研究, 2024, 36(03): 29-37+73.
- [5] 蒋永贵, 徐王熠, 郭颖旦. 初中“综合科学”教师专业素养发展路径研究——基于对 15 位资深教师的深度访谈[J]. 教师教育研究, 2024, 36(05): 114-119.
- [6] 罗生全, 张玉. “双减”与“双提”: 教学变革的逻辑转换与理念重构[J]. 现代远程教育研究, 2022, 34(02): 3-10+20.
- [7] 穆瑶甲, 刘春琼. 跨学科主题教学设计的关键问题与实践路径[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(08): 9-14.
- [8] 王焯晖, 秦可心, 辛涛. “双减”背景下作业减负增效的实证研究[J]. 中国考试, 2024(07): 53-63.
- [9] 中共中央, 国务院. 印发《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm?trs=1, 2019-07-08.
- [10] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版集团, 2022.
- [11] 王佳佳, 郭钰鑫. “双减”政策下教师作业设计能力的发展困境与突破路径[J]. 教育学术月刊, 2024(05): 66-72.
- [12] 马开剑, 王光明, 方芳, 等. “双减”政策下的教育理念与教育生态变革(笔谈)[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2021(06): 1-14.
- [13] 沈燕维. 育人为本理念下教育高质量发展的现实挑战与生态构建[J]. 教育科学研究, 2023(07): 47-52.

- [14] 邓建中, 杨国良, 蔡其勇. “双减”背景下课堂教学变革的价值向度、现实藩篱与路径探析[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2022, 48(05): 159-168.
- [15] 薛海平, 张诗雅. “双减”背景下义务教育教师工作负担水平及结构研究[J]. 中国教育学刊, 2024(07): 70-77.
- [16] 胥兴春, 左越, 李星宇. “双减”背景下教师工作负担的现实表征、深层根源及减负路向——基于新浪微博 43500 条直接评论的剖析[J]. 教师教育研究, 2023, 35(06): 68-75.
- [17] 秦一铭, 李广. 中小学教师工作强度的影响因素与调适策略——基于“双减”背景[J]. 现代教育管理, 2022(12): 61-70.
- [18] 丁煌, 王巍熹. “双减”政策执行阻滞：发生逻辑与消解策略[J]. 湘潭大学学报(哲学社会科学版), 2024, 48(02): 17-26.
- [19] 钟景迅, 钟怡清. “双减”背景下教师的情绪剖析与减负突围——基于情绪地理学的审视[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2022, 10(02): 25-37.
- [20] 金志杰, 王俭. 促进教师对“双减”政策内化的策略研究[J]. 教师教育研究, 2022, 34(05): 46-54.
- [21] 赵平, 胡咏梅. “双减”背景下中小学教师减负：问题、成因与对策[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2023(05): 151-161.
- [22] 张家军, 闫君子. 中小学教师负担：减与增的辩证法[J]. 教育研究, 2022, 43(05): 149-159.
- [23] 刘建. “双减”政策背景下教师专业发展的机遇与挑战[J]. 教育发展研究, 2022, 42(04): 3.
- [24] 赵亮, 倪娟. 挑战与应对：“双减”政策规制下的学校内部治理——基于社会技术系统理论[J]. 中国教育政策评论, 2022(02): 288-305.
- [25] 刘倩. 社会系统视角下“双减”政策的理论探究、执行困境及其优化[J]. 教育发展研究, 2024, 44(18): 53-62.
- [26] 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(04): 10-17.
- [27] 邵晓枫, 郑少飞. 新形势下的家校社协同育人：特点、价值与机制[J]. 现代远程教育研究, 2022, 34(05): 82-90.
- [28] 彭妮娅. “双减”后家庭教育期望、供需偏差与“家校社”协同构建——基于全国范围“双减”前后家庭教育投入的变化调查[J]. 中国教育政策评论, 2022(02): 199-214.