

教师交流轮岗制度： 逻辑转向与实践路径

——基于专业资本的视角

张文丽

(渭南师范学院 教育科学学院, 陕西 渭南 714000)

摘要:教师交流轮岗制度是优化师资配置、缩小城乡教育差距、促进义务教育优质均衡发展的重要举措。现行教师交流轮岗制度遵循资源配置的逻辑理路,面临“补偿”取向下目标与手段存在一定的倒置、人力资源工具化认识下教师个体理性的隐匿等困境。当前义务教育进入新发展阶段,教师交流轮岗制度的价值诉求应从“岗位流动”过渡到“提供优质教育”共享。交流轮岗实质是教师专业资本的跨域流动与增值,专业资本理论可以为解读教师交流轮岗制度提供新的思路。基于专业资本视角,将轮岗教师专业发展作为交流轮岗制度与义务教育优质均衡的中间变量,从价值旨归、教师定位、均衡模式、驱动机制等应然层面探析教师交流轮岗制度的逻辑转向。在此基础上,从人力资本扩散、社会资本积聚、决策资本生成等方面提出相应的实践路径,进一步提升教师交流轮岗制度的实施效果。

关键词:教师交流轮岗制度;专业资本;教育优质均衡;人才资源;共同体

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2025)01-0116-11

基金项目:陕西省教育科学“十四五”规划2024年度一般课题“数字化背景下陕西省县域义务教育优质均衡发展现状、模式及策略研究”(SGH24Y2320),项目负责人:张文丽;渭南师范学院2023年高教改革研究项目“师范专业认证背景下地方师范院校人才培养质量提升路径研究”(GJ202308),项目负责人:张文丽。

作者简介:张文丽,教育学硕士,渭南师范学院教育科学学院讲师。

教师交流轮岗制度是优化师资配置、缩小城乡教育差距、促进义务教育优质均衡发展的重要举措。2023年6月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见》明确指出,全面保障义务教育优质均衡发展,到2027年,初步建立优质均衡的基本公共教育服务体系^[1]。如今,我国义务教育已进入追求优质均衡发展的高位阶段,主要矛盾已从“为所有人提供基本均等服务”转化为“为尽可能多的人提供优质教育”。随着义务教育发展价值诉求和主要矛盾的变化,教师交流轮岗制度作为推进义务教育优质均衡发展的重要抓手,需从侧重外延式“量”的均衡转向内涵式“质”的均衡。

一、教师交流轮岗制度相关研究

教师交流轮岗制度指新时期由县(市、区)级教育行政部门组织开展,推动义务教育阶段教师在城镇学校和农村(山区)学校、中心学校和周边学校、优质学校和薄弱学校之间进行合理、有序、定期或不定期的交流任教,旨在实现区域内校际师资资源的均衡配置^[2]。当前关于教师交流轮岗制度的研究主要集中在以下三个方面。

一是从不同理论视角对教师交流轮岗制度进行解读。有研究从政策工具视角对当前教师交流轮岗制度进行反思,指出制度执行过程中需要考虑教师作为政策工具作用对象的

特殊性^[3]。这种特殊性主要表现在教师是教育要素中唯一具有能动性的资源,教师交流轮岗制度功能实现的关键在于对教师的认识,有研究将专业资本作为认识论基础,提出教师交流轮岗制度应转向“发展式均衡”,与之相应,教师认识也需从“人力资源观”转向“专业资本观”^[4]。交流轮岗涉及教师生存空间场域的变换,也有研究基于场域理论,认为交流轮岗可以使教师流动场域中的资本结构得到优化,场域位置的差异会使教师选取保守性、颠覆性、继承性等不同的场域策略^[5]。在显性场域位置变换中,交流轮岗还伴随着教师内隐情感的渗入。制度运行有一定的局限性,有研究从情感视角切入,认为交流轮岗机制应重视情感维度层面的价值,使制度建设与情感关怀能相得益彰^[6]。除此之外,还有研究基于国际比较的视野为我国教师交流轮岗制度的完善提供借鉴,如有研究分析了日本教师的“定期流动制”与流动地域的就近原则、流动期间考评的积分制及设立的偏远地区教师待遇补贴^[7]。

二是对教师交流轮岗制度实施现状与改进路径的研究。有研究指出目前各利益群体对教师交流轮岗制度的认同具有较大差异,轮岗制度在领导机制、选拔机制、运行管理机制、监督评估机制等方面亟待优化,轮岗配套经费投入不足^[8],而且制度实施中存在“失真”现象,被异化为消除“无效教师”的管理手段^[9]。也有研究认为,当前相关措施重外在激励,忽视了轮岗教师与流入学校之间的相互适应,政策层面上重视优秀师资的转移,却忽视了薄弱学校优秀教师的培育^[10]。除了交流轮岗制度本身存在的问题外,还有研究指出,教师的交流轮岗意愿低、主动性不强^[11]、功利化倾向较为明显。针对当前教师交流轮岗制度实施存在的问题,有研究认为,应增强轮岗制度认同度、优化轮岗制度设计、增加轮岗配套经费的投入^[8]。除了制度方面的优化设计外,也有研究提出未来制度实施应平衡“轮”与“创”二者的关系,为优秀流动教师构建发展平台,推动流入校师资能力建设^[10],激发流入校的内在发展动力。在学校层面,有研究认为应构建城乡互动一体的

学习共同体,流入校要构筑教师合作的学校组织文化生态^[12],保障轮岗教师的专业自主权。在个体层面,要引导轮岗教师产生一种“专业人”的身份认同,注重培育轮岗教师与流入校教师的个体知识创生内生能力^[13]。

三是从微观层面聚焦轮岗教师个体的实证研究。在教师交流轮岗的影响因素方面,有研究提出,影响教师参与交流轮岗的因素主要有教师实力、组织和社会提供的资源、教师期望获取的利益回报、教师自身对交流轮岗的价值认知等^[14]。现实中,教师是否参与交流轮岗并非只受到单纯某一层面因素的影响,往往是在多重因素综合考量中作出最妥当的选择。有研究发现,轮岗教师最看重的是“对工作的兴趣”“专业发展环境”“家庭生活是否受影响”,而不是待遇^[15];在轮岗教师能量效果发挥方面,有研究发现,轮岗教师能量释放主要取决于教师个人能动性、学校支持性文化以及区域教育系统之间的合力^[16]。也有研究发现,受个体主观意愿影响,轮岗教师在流入校呈现出不同的工作状态,有些是人在心不在的“旅居者”,有些则是认同撕裂的“边缘人”或成功融入的“新来者”^[17]。另外,还有研究从知识共享的角度对轮岗教师能量的扩散进行探讨,提出轮岗教师知识的发展需要支持性的平台与体系、相应的边界物和自身跨界学习的素养^[18]。

已有研究从宏观层面和微观层面对教师交流轮岗制度进行了探讨,为深入研究该制度提供了思路,但是还存在一些不足。一是从宏观视角研究的文献较多,微观视角关于流入校文化生态建设及轮岗教师专业发展的研究较少;二是研究内容多以制度的实施与改进为主,忽视了轮岗教师作用的发挥及其自身的专业发展的研究;三是研究思路方面,当前教师交流轮岗制度运行逻辑多以实现义务教育均衡发展为价值诉求,指向义务教育优质均衡发展的研究较少。教师是交流轮岗制度实施的核心要素。因此,不仅要关注宏观层面教师资源的均衡配置,还应关注微观层面轮岗教师个体的发展需求。否则,交流轮岗制度则会异变为“人流心不流”的“空心式流动”。基于此,本

研究试图从专业资本的角度探讨教师交流轮岗制度。当前文献中也有学者对该制度的转向进行了研究,如从优秀师资转移到优秀师资创生^[10]、从外在支援到内在发展^[19],但多是在整体论述中有所涉及或只关注单一层面的转向,关于教师交流轮岗制度逻辑转向的系统论述较少。基于此,立足义务教育优质均衡发展新阶段,本研究围绕教师专业资本对交流轮岗制度转型升级的重要价值进行探讨,以此发挥轮岗教师专业资本能量的辐射效应,推动流入校生态系统的深层变革和教师群体的协同发展。

二、资源配置逻辑下现行教师交流轮岗制度的主要问题

受经济学影响,现行教师交流轮岗制度遵循资源配置的逻辑理路,在资源有限性、稀缺性的基础上,政府按照一定的配置方式和配置原则,对现有教育资源进行有效的整合利用。自交流轮岗制度实施以来,通过制度化手段对稀缺的优质教师资源进行分配,推动一大批优秀教师流动到薄弱学校,逐步形成了教育资源公平有序分配的良好局面。随着义务教育发展进入新阶段,经济学资源配置逻辑理路下的教师交流轮岗制度在实施过程中暴露出以下问题。

(一)“补偿”取向下目标与手段存在一定的倒置

从国家政策文本中首次提出教师交流轮岗到各地逐步进行实践探索,再到国家层面形成正式化、常态化的轮岗制度,有四个时间节点较为重要:一是1996年国家教育委员会发布的《关于“九五”期间加强中小学教师队伍建设的意见》首次提出要积极进行教师定期交流,打破在教师使用方面的单位所有制和地区所有制,鼓励教师从城市到农村、从强校到薄弱学校任教,促进教育系统内部人力资源的合理配置。二是1999年发布的《中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出,鼓励大中城市骨干教师到基础薄弱学校任教或兼职。自此,全国各地开始了教师交流轮岗的探索。三是2013年发布的《中共中央关

于全面深化改革若干重大问题的决定》明确提出,统筹城乡义务教育资源均衡配置,实行公办学校校长教师交流轮岗。随后,2014年发布的《教育部 财政部 人力资源和社会保障部关于推进县(区)域内义务教育学校校长教师交流轮岗的意见》提出,城镇学校、优质学校每学年教师交流轮岗的比例不低于符合交流条件教师总数的10%,其中骨干教师交流轮岗应不低于交流总数的20%,这是一个专门关于义务教育教师交流轮岗的政策文件。四是2018年发布的《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设的意见》,这是一个具有里程碑意义的政策文件。该文件指出,优化义务教育教师资源配置,实行义务教育教师“县管校聘”,推动城镇优秀教师、校长向乡村学校、薄弱学校流动。一项教育公共政策的制定和实施,必然有其特定的价值诉求和现实诉求。教师交流轮岗制度制定之初,其直接目的在于引导城市优质教师流向农村薄弱学校。此后,“援助农村”一直是这一制度的直接目标指向。“不论处于教师流动政策发展的哪个阶段,对农村的倾斜以及缩小城乡差距的目的都不会变化”^[19],体现了政策目标始终以促进城乡义务教育均衡发展、实现教育公平为根本遵循。不难发现,教师交流轮岗制度从提出到逐步实施,具有鲜明的“补偿”取向,对推进义务教育资源均衡配置起到了重要作用。但在单纯的“补偿”取向下,只是将交流轮岗作为实现教育均衡的重要手段,却忽视了二者间存在的中间变量——教师的专业发展,使得各地交流轮岗具体政策在实施过程中陷入了追求“效率效应”的陷阱,简单满足于形式上教师的“轮起来”,目标与手段在一定程度上发生了倒置,轮岗教师的规模、比例、数量逐渐成为评价政策成效的主要参考值,实现教育生态优化、质量提升的轮岗终极目标却被日渐边缘化^[20]。

(二)人力资源工具化认识下教师个体理性的隐匿

教育均衡发展的关键在于教育资源的均衡。教育资源是指通过社会总资源的配置由教育领域所取得的一定份额的资源,根据资源

的具体形态,分为人力资源、物力资源和财力资源^[21]。当前义务教育发展面临的突出问题在于优质教师资源的稀缺和不均衡分布。通过流动可以实现教育要素的优化重组和优质教师资源的空间转移,进一步盘活现有的教师存量资源。与物力资源、财力资源不同,教师是具有能动性的人力资源。因此,教师资源配置需要充分考虑人的主观意志与个体理性。在“经济人”的人性假设中,个体理性表示个体利益的最大化^[4],追求的是“个体善”。与个体理性相对,公共理性的目标是社会层面的“公共善”,这是政治正义观念对社会基本制度结构的要求,也是制度服务的目标和目的所在^[22]。显然,教师交流轮岗制度的出发点是公共理性,旨在促进义务教育均衡发展,实现教育公平,但必须认识到轮岗制度中的教师又有自身的个体理性,交流轮岗制度执行中,除法律或政策激励外,还存在大量决定教师个体行动方向、方式的规范体系,即背景性制度^[23]。背景性制度先于公共政策存在,对政策实施中个体的决策和行为具有重要调控作用。嵌入在交流轮岗制度执行中的背景性制度要素包括“向城性文化”“家庭因素”“教师的社会地位”“专业发展空间”等,当交流轮岗制度执行与背景性制度实现的目标相吻合时,相关主体对制度的认可度较高,制度执行效果较佳;反之,若二者目标相冲突,相关主体对制度的认可度较低,制度的执行效果会大打折扣。现阶段我国教师交流轮岗制度的政策内容(显性制度)与背景性制度(隐性规约)之间产生了冲突,存在“交流轮岗制度鼓励,背景性制度禁止”的问题,制度激励不能压倒背景性制度的惯性制约,因而出现了搁置型政策执行的困境^[24]。造成这一困境的主要原因在于交流轮岗制度设计实施中缺乏激励相容效应。现代经济学假设每个个体(包括个人、组织等)在主观上都追求个体利益,如果制度安排能使各相关主体追求自身利益最大化的行为,与全社会公共利益的最大化目标相一致,那么这一制度安排就可称之为“激励相容”^[25]。在资源配置视角下,教师被视为工具化的人力资源,交流

轮岗制度以促进“公共善”的理由在全社会范围内推行,却没有面向制度对象(教师)的合理性解释^[26],在“公共善优于个体善”的逻辑预设下,制度的正当性为教师个体理性的隐匿作合法辩护,教师个体利益被制度目的的正义性价值诉求所裹挟,公共理性与个体理性的非平衡状态使得教师“消极轮岗”。

三、教师交流轮岗制度认识论重构:专业资本的视角

(一)专业资本理论阐释

安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves)和迈克·富兰(Michael Fullan)在《专业资本:变革每所学校的教学》一书中,在对商业资本批判的基础上,对专业资本进行了系统论述。哈格里夫斯和富兰认为,教师变得专业化并且像专业人士一样教学必须发展专业资本。教师专业发展其实是专业资本持续升值的过程^[27],在专业学习和教学实践的过程中,当大多数教师认可并以自己的事迹彰显专业资本的力量时,他们将变得更为智慧和能干,更坚定执着并具有相互合作的精神,更心思缜密且有智慧^{[28]5}。

专业资本(professional capital)是人力资本(human capital)、社会资本(social capital)和决策资本(decisional capital)三类不同资本的综合。人力资本这一概念源自经济学,即个人的禀赋,指教师身上拥有并不断发展的知识或技能。社会资本立足教师群体层面,指人与人之间彼此互动及社会关系的量与质,会如何影响人们获取知识与信息的方式,影响他们的期待、义务与信任感,并决定他们在多大程度上可以坚守相同的行为规范或准则^{[28]88}。决策资本是教师作为专业人员最核心的特质,指教师运用知识在复杂教学情景中自主作出明智判断的能力。

三类资本相互交织共同构成了完整的教师专业资本,从其内在关系来看,人力资本位于基础层,是积聚社会资本和决策资本的前置要素;社会资本位于中心层,既能对人力资本和决策资本施加双向影响,如在群体互动中增加教师个体人力资本的“面值”和影响力,并使

其作出的专业决策更加完善,又能在人力资本和决策资本的反向强化下,提升自身资本流动、升值的速率;决策资本位于最顶层,无论是人力资本还是社会资本,其最终指向的必然是教师个体决策资本的生成。

(二)专业资本理论与教师交流轮岗制度的适切性

当前,义务教育已从均衡发展阶段迈向优质均衡发展阶段,随着义务教育发展阶段的转型,教师交流轮岗制度的价值诉求也需因时而变,关注点应从“轮不轮”“怎么轮”向“轮岗效果好不好”“如何发挥轮岗教师的作用”转变。与之相应,对制度对象(教师)的认识也需进行改变。如此,交流轮岗制度才能满足义务教育发展的新需要。面向义务教育优质均衡,交流轮岗制度如何从“岗位人事”的教师流动过渡到优质教育能量共享,专业资本理论可以提供崭新的研究思路。专业资本理论与教师交流轮岗制度具有内在适切性,教师交流轮岗实质是专业资本的跨域流动与增值。从专业资本视角分析教师交流轮岗制度,根本目的在于认识论的重构,抛却将教师人力资源要素化的机械思维,从通过要素的腾挪实现交流轮岗目的,转换为轮岗教师作用的发挥、自身专业发展和流入校教育质量的系统提升。由此,不仅可以与以追求义务教育优质均衡发展为导向的教师交流轮岗逻辑相耦合,还可以形成轮岗教师专业资本流动增值的溢出效应,回归交流轮岗制度的“初衷”。

四、专业资本视角下教师交流轮岗制度的逻辑转向

教师流动是身流、物流、心流、文化流的四位一体,在整个“教师流”中,教师专业发展始终居于核心地位,它是统摄一切教育资源、教育思想、教师文化的轴心^[29]。以往教师交流轮岗制度强调“轮起来”,专业资本视角下,面对义务教育优质均衡发展的新阶段,交流轮岗制度应追求教师流动的根源意义,将着力点放在“交流上”,让轮岗教师“沉下去”,以轮岗教师专业资本增值为内在逻辑主线,从价值旨归、

教师定位、均衡模式、驱动机制等方面进行逻辑转向,进一步推进制度的“精准落地”和“精准发力”。

(一)价值旨归:从“配置式均衡”到“发展式均衡”

一直以来,在城乡经济发展的二元格局中,我国基础教育资源分布极为不均。在经济因素的牵引下,教师流动的趋势是从中西部到东南部、从农村地区到城市地区、从薄弱学校到优质学校,教师的单向流动致使城乡基础教育客观存在的“位差”不断拉大,教育资源配置中的“马太效应”进一步扩大。在此现实背景下,为了促进义务教育均衡发展,早在20世纪90年代,国家就已经制定了关于教师流动的相关政策。近几年,国家又多次出台关于教师轮岗的政策文件,对轮岗的对象、程序、时间、形式、范围等提出了多方面要求。在国家政策顶层设计的不断优化与教育实践的推进下,我国义务教育发展不平衡的情况已经有了较大改善,截至2021年底,在基本教育均衡发展认定中,31个省(区、市)和新疆生产建设兵团的2895个县都实现了县域义务教育基本均衡发展^[30],这标志着我国义务教育已经取得了历史性进展。

教师是教育系统中的核心资源,鉴于此,教师流动一直是政策设计中促进义务教育均衡发展的关键枢纽。虽然我国义务教育发展迈入了新的历史进程,但教育实践中人们对优质教育资源的追求与教育资源不平衡不充分发展的矛盾仍然存在,每年“学区房”“择校热”“学位争抢”等现象的持续走热,充分表明了人们对“公平而有质量的教育”的强烈期盼。当前城乡之间、地区之间、校际之间优质教师资源的不均,成为制约义务教育优质均衡发展的突出问题。毋庸置疑,义务教育优质均衡发展的关键在于师资配置,但当前对教师交流轮岗制度的现实认知依然停留在手段式的工具性价值上,还没有真正从教育均衡发展与教育公平实现的高度来把握和认识教师流动^[31]。随着义务教育发展目标由基本均衡转向优质均衡,交流轮岗制度作为现阶段教师流动的主要

方式,需与之相适应,跳出以强调师资流动为主的“配置式均衡”思维,树立以教师专业发展为核心的“发展式均衡”理念。简言之,“配置式均衡”指人为资源配置实现的均衡,侧重教师数量的补充,是一种初级形态的均衡状态;而“发展式均衡”指通过教师发展、学校发展自然而然形成的教育均衡^[32],强调轮岗过程中教师专业素质的提升,是一种高阶形态的均衡样态。质言之,专业资本视角下教师交流轮岗制度价值旨归的转向,关键点在于以轮岗教师为主体,以轮岗教师专业发展为内在逻辑主线构建轮岗机制,以教师质量的高位均衡作为义务教育质量高位均衡的出发点和归宿。

(二)教师定位:从人力资源转移到专业资本增值

义务教育优质均衡发展的关键在于教育资源的均衡分配。与教育资源中包含的物力资源、财力资源不同,教师资源具有能动性与增值性,对教师属性的合理定位与义务教育均衡目标层级的实现密切相关。当下交流轮岗制度对教师的认定有所偏颇,将教师预定为单纯的“人力资源”,与之相应形成了教学技术化的思维范式。在对教师与教学的前提性假设下,有一种观点认为将城区优质学校的教师流动到乡村薄弱学校,通过教师身体的“位移”、物理生存空间的转变,其高质量教学模式即可实现“复制”,城乡基础教育质量的均衡便可得到实现。这种思维未免过于简单化,因为能动者与外在环境间是相互影响的,轮岗教师进入新环境后,或许无法产生积极的影响力量,或者成为学校的“过客”,或者被学校旧文化同化^[19]。教师作为具有能动性与自主性的个体,其知识能力也并不是一个稳定的存在物,有关研究指出,在交流轮岗实践中,知识并不会随着教师时空的变换线性迁移,“淮南为橘、淮北为枳”现象大量存在^[18]。一直以来,对教师资源属性的错误认知,使得交流轮岗制度一直处在“教师数量增补”的形式阶段,“教师质量提升”的内涵发展阶段未能得到有效落实。

专业资本视角下,优质教师的“位移”之所以不能产生教育资源均衡的直接效应,一方面

是由于教学本身是一项充满复杂性和不确定性的动态实践活动,另一方面是因为忽视了教师资源的根本特点,即教师是教育中的“人才资源”而非“人力资源”。二者的最大差别在于:“人才资源”的成长需要环境或教育生态的支持,人才的潜能与内能方能被释放,进言之,“人才=人力×环境”^[32],人才是人力在相应环境的滋养中孵育而成。由此可见,交流轮岗不仅仅是城乡教师之间岗位的流动,更在于提供良好的文化生态,激活教师专业资本增值的动能。在人力资源视角下,交流轮岗只会使教师资源在已有存量基础上不断损耗,但在专业资本视角下,交流轮岗会促使原有存量进一步优化或升值^[4]。缘此,教师交流轮岗制度应走出人力资源转移的机械思维,寻求轮岗教师作为人才资源的保值增值,以专业资本增值为轴心,形成“轮岗一个点,带动一个面,优化一种生态”的辐射效应。

(三)均衡模式:从“输血式”帮扶到“造血式”发展

均衡模式旨在立足学校发展层面,探讨当前教师轮岗模式的实践样态。在长期城乡二元体制发展历史的影响下,城乡教育本身带有不平等的“先天印记”,再加上一直以来“城市中心主义”教育取向的盛行,城乡教育地位的落差越发拉大。在此背景下,教育领域形成了一种潜在的思维认知,即城市教育是“先进”“高等”的代名词,而乡村教育却被贴上“落后”“低等”的“污名化”标签,乡村教育日渐被边缘化。教师交流轮岗制度自推行起,政策语境中就含有“以强带弱”的“帮扶”“支援”“扶贫”意味,城镇教师始终保持支援者、指导者的姿态,而农村教师则被施与学习者、受援者的身份,二者间形成了“俯视”和“仰视”的不平等关系^[33]。这种不平等关系间接派生了“输血式”帮扶的轮岗均衡模式,即依据国家政策要求,将城区优质教师单向流动到乡村学校,以提升乡村薄弱学校的教育水平。这种模式侧重通过外部帮扶促进乡村薄弱学校的发展,却忽视了乡村薄弱学校自身发展内生动力的形成。诚然,教师交流轮岗制度的最终目的在于“办

好每一所学校”，外部帮扶虽对改善当下乡村薄弱学校的发展境遇具有一定作用，但只能在短时间内发挥效果，并且易使乡村薄弱学校成为教师人力资源装载的组织容器，而不是具有自主发展、自我成长功能的教育事业实体^[32]。

教师是可增值性人才资源，这一认识为我们带来深层启示。乡村薄弱学校教育质量提升的关键在于“造血”式发展，充分利用学校教研组织的内生力、优秀教师种子的带动力、教师自我的发展力等力量来造就大量优秀教师^[32]。专业资本视角下，从“输血式”帮扶到“造血式”发展的顺利转向，需考虑以下两点：第一，树立从“差距合作”到“差异合作”的理念。“差距合作”是基于传统意义上学校教育质量间的差距，教育资源从城区优质学校向乡村薄弱学校单向输出的模式^[34]。这种模式中，乡村薄弱学校只是作为简单的资源接受者，忽略了潜在资源的独特性与再生长性，不仅易使乡村薄弱学校发展陷入“同质化”的怪圈，而且反向强化了城市优质学校的“强势地位”，无形中进一步加大了城乡教育的差距。“差异合作”指将学校的个性差异作为合作的公共教育资源，运用制度安排和技术化手段进行保障，使每个学校既是公共教育资源的拥有者，也是积极提供者^[34]。“差异合作”剔除了“帮扶”“支援”“扶贫”等标签倾向，消除了学校间的利益壁垒，有助于构建城乡教育发展的异质化路径。第二，从优秀师资转移到优秀师资创生。乡村薄弱学校优质教师资源的供给方式主要有两种：一是外来资源输入，吸引城市学校的优质教师；二是已有资源培育，培养本校的现有教师。专业资本视角下，乡村薄弱学校应以教师专业资本的增值为抓手，摆脱优秀师资转移的单一路径依赖，寻求优秀师资创生的自身“造血式”发展，只有这样，乡村教育才能走向特色发展、可持续发展与高质量发展之路。

(四)驱动机制：从外部政策驱动到内生动力驱动

教师流动方式主要有两种：一种是自主选择模式，在人力资本市场影响下，教师根据自己的职业意愿进行选择；另一种是行政主导模

式，在国家行政力量控制下，借助有意识的制度安排得以实现。教师具有“自然人”和“经济人”双重属性，在自然规律和市场经济规律支配下，为追求最大化的个人利益，教师自主流动定然是“人往高处走，水往低处流”。一般会采取“逆向流动”策略，即从经济落后、教育资源匮乏、教育质量低下的乡村薄弱学校流向经济发达、教育资源丰富、教育质量卓越的城市优质学校，甚至退出教师职业进入其他行业领域，致使学校或区域内优秀师资流失率加大，进一步加剧了校际或区域间教育资源的两极分布。鉴于教师自主流动产生的负面效应，国家通过制度手段干预教师流动极为必要。当下“行政主导”是我国交流轮岗制度的主流形态，具体来说，主要有两种方式：一是政治驱动，即由中央和国家高层在政策、制度、法律法规、行政管理等方面制定硬性规定；二是利益驱动（主要指物质利益），即以工资、奖金、福利、住房等方式为主的经济因素促动^[35]。这两种政策驱动方式虽然起到了一定的作用，但交流轮岗制度中“公共善优于个体善”的先验价值取向，使得学校和教师个体的某些正当利益被损害，学校、教师参与轮岗更多是一种公共政策裹挟下的“不得已”行为。正因如此，“选择性执行”“架空式执行”“虚假性执行”“功利性执行”“消极性执行”^[31]等交流轮岗制度失真现象屡屡出现，并且在实践中遭遇教师的“软抵抗”，实施效果不佳。

在政治驱动、利益驱动等外驱力诱使下，教师只看重交流轮岗在职称晋升、评优评先、福利待遇等方面会带来多少实质利益，如何通过交流促进自身专业发展被忘却，容易催生“功利主义”“拜金主义”的轮岗心态。专业资本视角下，教师是具有专业发展需求的“专业人”，针对上述教师轮岗意愿薄弱、制度执行失真的困境，除了物质利益方面给予补偿外，更需要激发教师参与轮岗交流的内生动力，使其深刻认同交流轮岗在个体专业发展、教育公平、人才培养等方面的复合意义。“内生动力”主要强调专业驱动的价值，即专业发展是教师参与交流轮岗的直接原动力。相较而言，轮岗

教师内生动力的激发在流动中更具有核心作用,“因为流动的主体是教师,教师是否愿意流动、何时流动、流动中做些什么、效果如何等完全取决于教师自身”^[36]。交流轮岗制度要实现教师从“被动流动”到“主动流动”的转变,有两点较为关键:第一,政策伦理价值取向层面,寻求“公共善”与“个体善”的动态平衡。“公共善”与“个体善”的关系并非“零和博弈”而是“共生共赢”,“公共善”的实现需要以“个体善”为前提,“个体善”发展的最终目标指向“公共善”,也就是说,教师个体发展利益与交流轮岗制度的目标指向具有内在一致性。第二,政策设计实施层面,“强制性流动”与“引导性流动”相结合。这一点重在阐明强制性制度安排下,不能忽视教师轮岗主动性、积极性的激发,“强制性流动”重在宏观层面的“流向”“流速”调控,而“引导性流动”可以将义务教育优质均衡发展教师专业发展有机衔接,在合理的流动秩序中最大限度激活教师的能动性。

五、专业资本视角下教师交流轮岗制度的实践路径

为了实现应然层面教师交流轮岗制度的逻辑转向,专业资本视角下,需正确认识轮岗教师专业资本流动的价值,并为其专业资本的增值提供条件支持,可以从人力资本扩散、社会资本积聚、决策资本生成等方面建构实践路径。

(一)人力资本扩散,建立知识创生支持体系

知识与能力是教师人力资本的核心构成,轮岗教师的知识在新环境中可能会出现“水土不服”的不良反应。有学者指出,交流轮岗制度中教师的知识发展存在组织惰性行为对教师知识获取动力的抑制、教育场域差异对隐性知识传递效果的削弱、知识位势差距对教师知识内化效率的影响等困境^[13]。由于城市学校和乡村学校在工作环境、学校文化、学生背景等方面皆存在差异,再加上当前交流轮岗机制本身存在“供需匹配”错位的政策缺陷,有些教师流入到农村学校后,所教学科与自己的专业毫无关联,经常扮演“缺哪补哪”的移动工具人角色,极大挫伤了轮岗教师的积极性。人力资

本是教师专业发展的立足之基,许多轮岗教师在原学校一般是专业知识、专业能力等方面优异的骨干力量,若在流入校一身知识能力“无用武之地”,会使其陷入“自我怀疑”的负面情绪漩涡,不仅无法实现“种子教师”能量辐射扩散的预期效应,而且还会给流入校的教育工作增加一定的负担。因此,促进轮岗教师已有知识的有效迁移至关重要。

轮岗教师拥有一系列的优质教育知识,如完备的学科知识与教育专业知识、丰富的实践性知识、先进的教育理念等,这是促进流入校知识创生的核心动力源。能否促进轮岗教师从流出校到流入校知识的有效转换,是人力资本能否从个体知识层面扩散到群体层面的关键所在。基于此,流入学校为轮岗教师建立跨边界的知识创生支持体系尤为重要,具体而言:一是为轮岗教师提供相关培训。如通过轮岗教师专业领导力的养成、流入校本土化知识课程开发概况等方面的培训,增强其自身的专业成就感和对流入校的文化认同感,为原有优质知识的再生长提供条件支撑。二是构建知识创生的常态化教研活动。流入校应有计划地组织示范课、公开课、集体备课等多样化的教学活动,使流入校教师通过具体课堂情境的观摩,深度体悟轮岗教师内隐知识的表征图式,使其日渐转化为流入校教师知识谱系的一部分。由此调动流入校教师知识学习的积极性,扩充其隐性知识储备库,并在此基础上盘活知识存量,扩大知识增量。除此之外,轮岗教师应树立自主学习意识。轮岗教师与流入校之间是双向建构的动态关系,在流入校知识创生支持机制构建基础上,轮岗教师应积极参与流入校的相关活动,在共同活动中增强对流入校文化、教学体系、教师知识特征等方面的了解,破除自身知识“万能”的封闭观念,以原有知识为基点主动吸纳新的本土性知识,提升自身知识的承载力和兼容性。

(二)社会资本积聚,构建专业发展共同体

人力资本关注教师个体的质量,而社会资本关注教师群体的质量。交流轮岗制度要从真正意义上促进流入校的变革,仅靠轮岗教师

个体人力资本的扩散是远远不够的,因为这种扩散产生的是点状发散效果,只能在一定程度上提升流入校教师个体的专业素养。对于流入校而言,“单打独斗”型的教师个体发展并不长久,一旦轮岗教师离开后极易“故态复萌”。专业资本视角下,教学改进并非个人而是一项集体的事业^[4]。若想帮助流入校形成可持续发展的长效机制,应立足学校整体层面建构良好的教育生态,其中最为核心的是轮岗教师需与流入校教师组建专业发展共同体,推动社会资本的积聚与流转。专业发展共同体的构建,有助于促进轮岗教师、流入校教师与共同体的协同发展。具体而言,一方面可以使轮岗教师融入流入校原有的教师群体组织,消减“外来者”这一异质身份标签,加强其身份归属感;另一方面,以轮岗教师的嵌入为支点,可以撬动流入校原有教师群体组织的活力,构建高质量的专业发展共同体,发挥共同体对教师个人成长的助力作用。

有学者通过个案研究发现,轮岗教师在共同体中呈现“局外人”“服从者”“适应者”及“领导者”等四种不同的参与样态,在这四种类型中,“适应者”居多,只有极少数轮岗教师能发展成为共同体的领导者^[37]。“领导者”意味着不仅轮岗教师自身积极参与共同体的实践,而且还能发挥对共同体及成员的引领作用。如何使轮岗教师从共同体的“边缘性参与”走向“充分性参与”,需要从以下方面着手:一是树立共同的愿景。共同的愿景既是共同体形成的基础,也是共同体发展的价值指向。共同愿景由教师的个人愿景汇聚而成,每个教师的专业发展情况不尽相同,因此,需深入了解轮岗教师及流入校教师各自的发展诉求,唤醒他们的专业发展意识,将个体专业期待嵌入到共同体的共同愿景中,使之形成更加具有活力的共同愿景。二是共享性的领导。共享性的领导强调共同体中不存在单一的领导人和领导权,所有成员一同承担领导责任,与传统垂直管理模式相比,更加注重领导者的“推动”作用,流入校管理者应摆脱独自负责和控制一切的固有观念,充分发挥轮岗教师专业领导力,激活

流入校教师的专业能动性,推动流入校构建人人参与、人人负责、人人共享的专业发展共同体。三是协作式学习。流入校教师的支持理解也是轮岗教师参与共同体的重要因素,协作式学习可以加深轮岗教师与流入校教师的关系,在彼此交往互动中对某些异质性观点进行意义磋商。四是信任互惠的共同体文化氛围。文化氛围是轮岗教师能否参与共同体的重要保障,在信任互惠的关系中,轮岗教师乐意主动分享自己的经验与知识,流入校教师自觉吸收新知识的养分,二者双向建构不断促进新理念、新知识的创生。

(三)决策资本生成,保障轮岗教师专业自主权

决策资本是教师像专业人士一样教学的重要标志,就教师决策资本而言,教育智慧的生成是决策资本中最核心的要素。决策资本的生成离不开实践反思。一方面,当轮岗教师进入流入校后,原有实践惯习与新教育情景存在断裂,先前形成的教育经验、教育智慧可以为其自主决策提供一定的依据,但也会成为束缚轮岗教师看待新问题的最大掣肘。为了摆脱已有教育经验支配带来的“套路化”思维,轮岗教师应植根流入校的新场域、新环境、新文化,对长期以来城市教育模式中形成的教育经验进行“改造”,在充分考虑流入校各方因素后,根据自身积累的知识与经验作出正确的教学行为选择^[38],在不断实践中促进原有经验与流入校教育生态的深度融合。另一方面,共同体中构筑的社会资本虽可以为轮岗教师的决策提供群体智慧,但群体智慧并不一定会增加个体决策资本,因为群体智慧与个体决策的适用度、有效性等都有待考证。只有经过实践反思,群体智慧才能转化为轮岗教师个体的决策资本。

除了实践反思这一个体层面的影响外,轮岗教师决策资本的生成还离不开学校层面专业自主权的保障。具体而言,一方面,流入校应给予轮岗教师教学自主权。轮岗教师“专业人”的身份认同感主要取决于在流入校能否拥有充足的教学自主权,一旦教学自主权受到行

政干涉,轮岗教师犹如“戴着镣铐在跳舞”,在百般无奈的挣扎中会采取最稳妥的办法,即“身在心不在”,以“旁观者”的姿态观望流入校的发展。因此,当轮岗教师在教育教学中运用新颖的教育理念、教学模式、教育方法时,流入校应给予大力鼓励并为其提供相应的条件支持,在轮岗教师专业引领下促进流入校教师教育理念的革新。另一方面,流入校可以为轮岗教师在行政方面适度赋权。轮岗教师教学自主产生的影响更多局限在课堂的一隅之地,若想推动流入校的系统持续变革,还需在学校各项制度尤其是教学制度上用力。因此,流入校应让轮岗教师参与行政事务,为学校相关制度的建设建言献策,提高制度的科学性与有效性,从根本上构建流入校长效发展的运行机制。

参考文献:

- [1] 中共中央办公厅,国务院办公厅. 关于构建优质均衡的基本公共教育服务体系的意见[EB/OL]. (2023-06-13)[2023-06-27]. https://www.gov.cn/gongbao/2023/issue_10546/202306/content_6888957.html.
- [2] 陈正华,范海燕. 教师轮岗制的问题与政策建议[J]. 教学与管理,2009(34):9-11.
- [3] 赵爽. 政策工具视角下T市中小学教师交流政策反思[J]. 当代教育科学,2013(20):8-12.
- [4] 焦龙保. 面向教育优质均衡发展:教师交流轮岗制度的反思与重构[J]. 教师教育研究,2023(1):56-61,70.
- [5] 吴支奎,张冬梅. 场域视角下中小学教师交流轮岗再探[J]. 教育导刊,2019(11):11-15.
- [6] 刘伟. 情感视域下教师轮岗机制的困境与突破[J]. 当代教育科学,2017(1):25-28.
- [7] 汪丞,方彤. 日本教师“定期流动制”对我国区域内师资均衡发展发展的启示[J]. 中国教育学刊,2005(4):59-62.
- [8] 彭燕凌. 义务教育均衡化视域下的教师轮岗制度审视[J]. 教育探索,2018(1):108-112.
- [9] 李先军. 城乡教师交流轮岗政策的失真与对策[J]. 教育科学研究,2019(2):82-86.
- [10] 王丽佳,黎万红,沈伟. 从优秀师资转移到优秀师资创生:教师发展视域下的轮岗交流研究[J]. 教育发展研究,2018(4):31-36.
- [11] 李素敏,牛蒙刚. 义务教育均衡背景下教师交流轮岗的困境与破解[J]. 天津师范大学学报(基础教育版),2017(1):9-13.
- [12] 李茂森,朱静. 指向专业发展的城乡教师交流——基于不同驱动类型教师参与交流的调查分析[J]. 湖州师范学院学报,2017(6):13-21.
- [13] 阙粤红,羊以玲. 轮岗交流制度下的教师知识发展:困境及进路[J]. 教师教育研究,2023(2):77-83.
- [14] 张佳,叶菊艳,王健慧. 教师参与交流轮岗的意愿与行为——基于理性选择理论视角的混合研究[J]. 教育研究,2023(6):147-159.
- [15] 张建伟,王光明. 教师交流轮岗政策实施研究——基于天津市16个区县的样本分析[J]. 教育理论与实践,2018(29):32-35.
- [16] 贺文洁,李琼,叶菊艳,等. “人在心也在”:轮岗交流教师的能量发挥效果及其影响因素研究[J]. 教育学报,2019(2):58-65.
- [17] 王夫艳,叶菊艳,孙丽娜. 学校里的“陌生人”:交流轮岗教师身份建构的类型学分析[J]. 教育学报,2017(5):86-92.
- [18] 宋萍萍,李润洲. 轮岗教师的知识共享与更新:问题、条件与路径[J]. 课程·教材·教法,2020(3):111-116.
- [19] 操太圣,吴蔚. 从外在支援到内在发展:教师轮岗交流政策的实施重点探析[J]. 全球教育展望,2014(2):95-105.
- [20] 张爽. 指向高质量教育体系构建的教师轮岗——基于组织学习的视角[J]. 教育学报,2023(2):114-128.
- [21] 王善迈. 教育经济学简明教程[M]. 北京:高等教育出版社,2000:121-122.
- [22] 约翰·罗尔斯. 政治自由主义[M]. 万俊人,译. 南京:译林出版社,2000:225-226.
- [23] 吴小建,王家峰. 政策执行的制度背景:规则嵌入与激励相容[J]. 学术界,2011(12):125-134,286.
- [24] 张源源,刘善槐. 县域内教师交流的机制梗阻与政策重建[J]. 中国教育学刊,2016(10):97-102.
- [25] 周黎莎,余顺坤. 基于激励相容的企业绩效管理设计[J]. 技术经济与管理研究,2012(1):13-17.
- [26] 吕寿伟,姜先亮. 教师轮岗制度的伦理反思[J]. 教育学报,2021(5):123-133.
- [27] 秦玉友. 专业资本:重新理解教师与教学实践[J]. 教育研究与实验,2020(1):59-63.
- [28] 安迪·哈格里夫斯,迈克·富兰. 专业资本:变革每所学校的教学[M]. 高振宇,译. 上海:华东师范大学出版社,2015.
- [29] 龙宝新. 论教师专业发展取向的区域教师流动工作系统[J]. 教育发展研究,2017(6):27-34.
- [30] 中华人民共和国教育部. 全国县域义务教育基本均衡发展国家督导评估认定收官[EB/OL]. (2022-05-05)[2023-06-27]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202205/t20220505_624731.html.
- [31] 谢延龙,李爱华. 我国教师流动政策:困境与突破[J]. 当代教育与文化,2013(5):88-92.
- [32] 龙宝新. 教师专业发展视域中的城乡教师流动政策思考[J]. 现代基础教育研究,2018(4):36-42.
- [33] 李茂森,曹丹丹. 指向专业发展的城乡教师交流:价值意蕴与实践路径[J]. 当代教育科学,2020(6):49-53.
- [34] 吴华,戴嘉敏,吴长平,等. 从“差距合作”到“差异合

- 作”——发达地区县域义务教育均衡发展的新思考[J]. 今日教育,2010(2):18-21.
- [35] 许发梅. 教育均衡与城乡教师交流[J]. 现代教育论丛, 2008(12):11-17.
- [36] 蔡明兰. 教师流动:问题与破解——基于安徽省城乡教师流动意愿的调查分析[J]. 教育研究,2011(2):92-97.
- [37] 宋萍萍,黎万红. 轮岗教师的共同体实践:样态及其优化[J]. 教育发展研究,2018(4):45-50.
- [38] 罗梦园,杜静. “县管校聘”政策下教师专业资本的流失与重建[J]. 教师教育学报,2023(4):110-118.

Logical Turn and Practical Path of Teacher Exchange and Rotation System: Based on Professional Capital

ZHANG Wenli

(School of Education Science,Weinan Normal University,Weinan 714000,China)

Abstract: Teachers exchange and rotation system is an important measure to optimize teacher allocation, narrow the urban-rural education gap, and promote the high-quality and balanced development of compulsory education. The current teacher exchange and rotation system follows the logical path of resource allocation, and faces challenges such as the inversion of goals and means under the orientation of “compensation”, and the concealment of individual rationality of teachers under the instrumentalization of human resources. Since the compulsory education has entered a new stage of development, the value proposition of the teacher exchange and rotation system should transition from “changing position” to “providing shared high-quality education”. It is argued that the original basis of the system of no longer meets the new needs of compulsory education. Exchange and rotation is essentially the cross-domain flow and proliferation of teachers’ professional capital. And professional capital theory can provide new ideas for interpreting the teachers exchange and rotation system. Essence Based on the perspective of professional capital, taking the professional development of rotating teachers as an intermediate variable of the high-quality balance of the exchange and rotation system and the compulsory education system, this paper explores the logical turn of the system from the perspectives of value orientation, teacher positioning, equilibrium mode, and driving mechanism. On this basis, a knowledge creation support system should be established through the spread of human capital; it is to build a community of professional development through the accumulation of social capital; generate decision-making capital to ensure the professional autonomy of rotating teachers, and to further improve the implementation of the system.

Key words: teacher exchange and rotation system; professional capital; balanced high-quality education; talent resources; community

责任编辑 谭小军