

面向教育优质均衡发展： 教师交流轮岗制度的反思与重构

焦龙保

【摘要】反思现行教师交流轮岗制度推进中产生的问题,发现其主要源于对教师个体理性的忽略和教育教学技术化的认识,遵循的仍是促进教育资源均衡配置的逻辑。而今,随着新时代教育发展迈入优质均衡的新阶段,以师资均衡为逻辑导向的轮岗制度与当下追求优质均衡的逻辑不相适应。因此,立足于教育优质均衡发展,教师交流轮岗制的逻辑应由“配置式均衡”转向“发展式均衡”,教师认识也随之从“人力资源观”向“专业资本观”转变,以交流轮岗为契机促进教师专业发展,进而提高教育教学质量。需要将专业资本作为重构教师交流轮岗制度认识论的视角,重新认识轮岗教师及其教学实践,克服当前认识局限性所带来的问题,更好地满足教育优质均衡发展的需要。

【关键词】教师交流轮岗制;教育优质均衡;专业资本;人力资源

【作者简介】焦龙保,北京师范大学教育学部博士研究生,主要研究方向为教育基本理论和教育哲学, E-mail:jacob961031@163.com(北京 100875)。

【原文出处】摘自《教师教育研究》(京),2023.1.56~61,70

如今,我国已进入追求教育优质均衡的高位阶段,与基础阶段“为更多的人提供更多的教育机会”“为所有的人提供基本均等的服务”目标所不同,这一阶段的目标主要是“为尽可能多的人提供尽可能好的教育”。^[1]显然,基础阶段的目标停留于教育资源均衡配置,而高位阶段的教育均衡开始追求最大范围的优质教育。量的均衡是教育均衡的基础与前提,但量的均衡在达到某一点后,终究会面临教育质量边际效益递减的困境,毕竟质的均衡是更为核心的逻辑。作为推进教育优质均衡的重要抓手,教师交流轮岗制度也需应时而变,即由过去侧重于以“量”为核心的“配置式均衡”向以“质”为核心的“发展式均衡”转变。在这种转向中,教师认识也随之从“人力资源观”向“专业资本观”转变,以教师交流轮岗作为教师专业发展的助推器,带来教育质量的提升。本研究从反思现行教师交流轮岗制存在的主要问题出发,发现制度原有认识基础已不能适应教育

优质均衡发展的需要,有必要重构教师交流轮岗制的认识论。

一、现行教师交流轮岗制度的理性反思

(一)人力资源预设下教师个体理性的隐而不彰

教师交流轮岗本身是一项促进教育均衡、体现教育公正的制度,出发点是达成最大的善。但是,在轮岗中,教师被作为公共性的人力资源,以公共理性优于个体理性的名义使得教师自身的利益需求被这一职业的道德义务所束缚,个体理性在与公共理性的博弈中被裹挟,处于隐而不彰的境地。目的的合理性为教师的工具化予以了合法性的论证,使得教师作为人力资源的工具化认识合理化。

(二)技术理性范式下教学迁移的线性认识

一般认为,富有经验的教师是教学成功的重要保证,面对具有差异性的学生,骨干教师善于利用多年的从教经验,保证高质量教学效果重现。出于对教师与教学的绝对认识,认为将教师从一个位置转

移到另一个位置,依旧可以实现教学成功。这实际上属于技术理性观支配的认识。在技术理性范式中,教学被看作是纯粹的程序性活动,只需要按照标准化流程进行规范的操作即可。

不可否认,在新的教学环境中,骨干教师迅速适应,及时调整从教惯习,实现教学成功的可能性是较高的。但是,这并不意味着一定可以实现。已有研究指出,在教师轮岗实践中,存在“淮南为橘、淮北为枳”的现象,^[1]甚至“有不少名校的特级教师到了薄弱学校就不知道如何教了”。^[2]事实上,教学并不是一门简单的技术性操作。教学本身是复杂的动态实践活动,过程中充满了复杂性与不确定性,各种要素以多样的方式结合,呈现出开放性的样态。因此,如果简单地认为只要将优秀教师轮岗至落后地区就可以提高当地的教育教学质量,必定事倍功半、徒劳无功。

无论是作为人力资源的教师预设还是对于教学技术化的前提认识,在一定程度上都尚处于教育均衡的初级阶段,不适用于追求教育优质均衡阶段。将教师作为人力资源,忽视教师的个体理性,出现“消极轮岗”的现象;技术理性观下的教学认识,忽略教学复杂性,教师交流轮岗的效果大打折扣,无法满足教育优质均衡的需要。如前文所述,对于教师交流轮岗制度的反思并不是否定该制度,而是试图为其建构一种更为合理的逻辑基础,使得该制度趋于完善。作为一项正当性充分、合理性不足的制度,有必要寻求一种更具有解释性与包容性的概念框架。

二、专业资本视域下教师交流轮岗制度的进阶性认识

基于教师人力资源与教学技术化的认识论基础,交流轮岗中的问题无法解决,更不利于实现教育优质均衡的长远目标。美国学者安迪·哈格里夫斯提出“专业资本”概念,为重构这一制度认识论基础提供了新的可能。在后人力资源时代,随着教师专业水平的提高,教师的认识经历了从人力资源到专业资本视域的跨越与转变。^[4]同时,在专业资本视域下,教学是专业资本的创造和传播、投资与再投资,驳斥了教学是“关于隐性的程序性知识的实务技艺”和“一系列简单的技巧”等刻板印象,^[5]需重新确证教学复杂性。

(一)专业资本的理论基础

专业资本是教师专业身份和专业质量的联合体现。专业资本由三类资本综合构成:人力资本(human capital)、社会资本(social capital)、决策资本(decisional capital),公式表达为 $PC=f(HC, SC, DC)$ 。^[5]三类资本的积累与发展,将教学专业转化为学校教学变革进而转化为社会公共福利。

人力资本概念源于经济学,指凝聚在劳动者身上的知识、技能、能力的总和。教学中的人力资本是教师拥有并发展的必要知识与技能。它要求教师熟悉自己的学科,知道如何教授这门学科,了解儿童的学习如何开展等。与人力资本一样,社会资本是行动者提高目的性行动成功可能性的投资;但与人力资本不同的是,社会资本是“由嵌入在社会关系和社会结构中的资源组成,是行动者在行动中获取和使用的嵌入在社会网络中的资源”。^[6]学校中的社会资本对于教师来说是教师专业共同体内的相互支持与集体互惠。^[7]专业主义的本质是有能力自主决定做出判断,所以专业资本不可或缺的第三部分是决策资本。决策资本是指专业工作者通过结构化和非结构化的经验、实践和反思,在复杂情境中获得并积累的资本——这类资本可以使专业人士在那些没有明确法则或仅有争议性证据指引的情况下,做出明智的判断。^[8]三类资本相互补充、相互作用,共同构成教师的专业资本。

(二)专业资本视域下教师交流轮岗制度认识论的重构

现有的教师交流轮岗制度前提认识已然出现问题,亟需一种新的认识论作为制度根基对轮岗过程中的教师及其教学实践予以阐释。专业资本的概念框架在一定程度上避免了原有教学认识简单化的弊端,统摄并超越了轮岗教师个体理性与制度公共理性的二元对立,更好地适应了教育优质均衡发展的需要,在逻辑层面重新确证了教师交流轮岗制度的合理性与正当性。

首先,在专业资本视域下,考虑到教师的主体性、能动性与发展性。作为人力资源的教师,其流动更多是被驱动,教师受到的驱动力主要是行政驱动力或附属内驱力。教师流动是教育均衡的手段,教

师个体乃至群体被工具化,教师的个体微观利益诉求被宏大的社会政策所裹挟。在日复一日的轮岗教学中,教师的情绪情感被“个人的政治经验和体制的力量所束缚”,^[9]轮岗教师似乎在从事着“沉重的情绪劳动”。^[10]在专业资本视域下,教师为了自身专业发展进行流动,推动教师主动轮岗的是认知内驱力与自我提高的专业内驱力。教师不是为达成某种外在目的的“工具人”,而是有着专业身份的“专业人”。“专业人”的身份认同与专业发展需求构成了除行政驱动、利益驱动以外的第三种驱动——专业驱动。

其次,摆脱了简单的教学认识,教学的本质不是“技术胜任”。^[11]现在,教师交流轮岗的目的更多是为了提升教育质量,而教育质量的提升不是将教师转移就可以轻易完成。教学本身是充满挑战、不确定的过程,即使有经验的教师来到新的教学场域,可能也会“水土不服”,要重新调整自己的教学惯习。在专业资本视域中,优秀的教学是复杂、困难的,不仅要求教师具备丰富的专业知识储备,同时还要时刻保持反思的立场,在不确定的复杂情境中做出专业判断;同时,优秀教学是一种集体成就和责任,促使教师在任何一个学校环境下都能奏效的唯一方法就是“动员全体教师——包括使教师互相推动并支援对方的策略”。^[12]通过集体经验的共享,帮助教师持续地改进、精炼与完善教学。

最后,基于专业资本前提的教师交流轮岗是推进教育优质均衡发展的长久之计。不同阶段的教育均衡,教师交流轮岗工作的重心有所不同(见表1)。如果说,资源均衡阶段主要强调以师资流动为主的“配置式均衡”模式,那么,以质量为核心的优质均衡重视的是教师轮岗带来的质量提升和专业发展,是“发展式均衡”模式。^[12]人力资源和专业资本的核心区别在于,资源流动带来的是损耗,资本流动带来的

是升值与增殖。从人力资源的角度来看,教师轮岗并不会实现优质教师的增殖,只会在原有的存量基础上不断消耗,可以说是“削峰填壑”。而在专业资本视角下,教师交流轮岗带来的是已有存量的进一步优化或升值。在这一意义上,教师流动轮岗是教师专业发展的契机,也是实现教师队伍提质的重要契机。从作为人力资源的教师向强调教师专业资本增殖的逻辑转向,如此,方可真正实现教师交流轮岗由输血向造血、由优秀师资转移向优秀师资创生、^[13]由外在支援向内在发展的转向。^[14]

三、面向教育优质均衡发展:轮岗教师专业资本的流动与增殖

以教育优质均衡发展为导向的教师交流轮岗逻辑与专业资本的概念框架有着内在的一致性,在一致性的路径认识中,教师交流轮岗实质上是专业资本的流动与增殖。以往对于教师交流轮岗制度的认识强调“轮岗”实现教育资源配置,但在教育优质均衡发展阶段,其着力点更应放在教师“交流”上。要想将专业资本的认识论真正落在教师交流轮岗过程中,需要围绕三个方面展开:首先,轮岗教师、流出校与流入校在社会场域建立区域人力资本供需匹配机制;其次,轮岗教师脱域于原有场域,重新实现社会关系再嵌入,形成教师专业共同体,促进社会资本运作;最后,在保障教师专业自主权的教学场域中,共同体内的经验共享提升教师的决策资本(如下页图1所示)。

(一)明晰轮岗教师人力资本产权,构建专业发展导向的轮岗机制

轮岗教师的身份归属问题一直是争议的焦点。在人力资源视域下,轮岗教师属于公共性的人力资源,有不少研究者主张将教师的制度身份从“学校人”变为“系统人”。诚然,制度的明晰给予教师合法

表1 不同阶段的教师交流轮岗对比

	教育资源均衡阶段	教育优质均衡阶段
均衡模式	配置式均衡	发展式均衡
运行逻辑	外在师资支援	优质师资培植
教师认知	人力资源转移	专业资本增殖
教学认识	教学是技术胜任	教学充满了复杂性与不确定性
教师驱动力	行政外驱力、附属内驱力	认知内驱力、自我提高专业内驱力

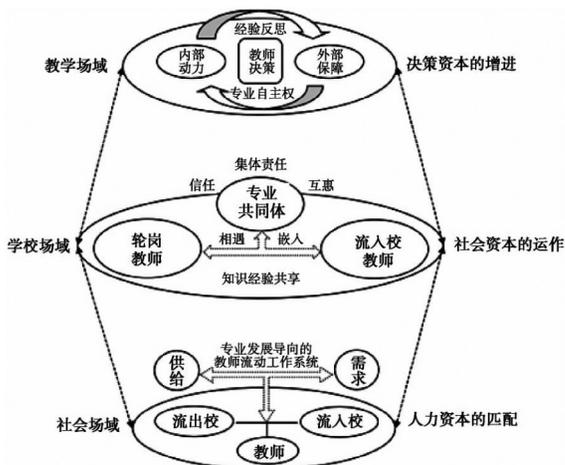


图1 轮岗过程教师专业资本的流动与生成

性的身份承认,但教师身份的自我认同是促使教师主动流动的认知内驱力。无论是学校人还是系统人,话语中体现的都是教师缺位的单向思维,^[15]教师唯独不属于他自己。针对这一问题,可以从人力资本产权视角予以回答。人力资本产权是指“市场交易过程中人力资本所有权及其派生的使用权、支配权和收益权等一系列权利的总称”。^[16]在义务教育市场交易中,教师通过与学校或县级教育部门签订合同契约,在规定期限内出租让渡自身人力资本的使用权。但是,由于人的体力、健康、经验、技能和知识等天然地与人力资本载体不可分离,教师实质上还是自身人力资本产权的占有者。单依据签订的协议划定教师的身份归属无疑忽略了这一客观现实。

基于人力资本产权认识,引导教师形成“专业人”的内在身份认同,更为切合教师职业的本质。内在的教师身份认同超越了教师属于学校人还是系统人的二元对立,确立教师“专业人”身份的第三种认识路径。“专业人”身份的建构需要教育行政部门与学校共同为轮岗教师构建专业发展取向的教师流动工作系统。首先,教育行政部门需要搭建学校教师供需信息平台,收集轮岗教师、流出校、流入校的发展意愿和用人需求,实现轮岗供给侧与需求侧的二次匹配、动态匹配与深度匹配。^[17]在匹配关系中,教师不仅是人力资本的供给方,同时也是专业发展的需求方。其次,教育行政部门应当出台区域教师研训一体化政策,集成区域内优质培训资源,实现校际间教师专业

发展资源的共享与流通。最后,学校应积极为轮岗教师提供适应其专业发展的制度保障,采取轮岗教师在流入校教学质量的增值性评价,加强教师间的专业合作,切实保障轮岗教师的合理权益。

(二)建构教师专业共同体,促进轮岗教师与流入校教师的支持与互惠

人力资本是对教师个体质量的关注,而社会资本以促进教师队伍整体的专业发展为着力点,最终落脚于教学质量的改进。专业资本视域中,教学改进是一项集体的而非个人的事业。就教师专业发展的社会性来说,“现代教师的专业发展从本质上而言是基于社会参与网络中的一种知识共享过程”。^[18]交流轮岗要想实现教学成功,其中最为关键的一环是轮岗教师与流入校教师建构专业共同体,促成社会资本的生成与运转。但在形成专业共同体的过程中,由于双方原属于不同的学校文化,外来者会难以融入原有的教师共同体,即使融入后,轮岗教师在专业共同体中也不同程度上呈现出“领导者、适应者、服从者、局外人”^[19]的样态。这些样态反映出一种强制性胁从的人为合作文化,不利于教师经验共享的真正达成。

轮岗教师与流入校教师之间是业缘关联,教师专业共同体是为了促进专业发展,强调教师间自然合作的文化。处于自然合作文化中的教师不再奉行专业个人主义的理念,抛弃了小团体合作的巴尔干式派别主义文化,也不依赖于行政力量的强行推动,转向建构以自然合作文化为核心的专业共同体。首先,轮岗教师与流入校教师之间应建立信任的关系。在信任关系中,教师不会吝惜自身的经验与知识,愿意共同分享。其次,双方通力协作建立起互惠关系。在互惠关系中,轮岗教师建构适合的教学模式,流入校教师重新反思教学经验,两者在切磋之中不断创生出新的理解。最后,在异质性意见切磋中,双方会形成一种集体责任意识,此处的集体责任是超越自我之身份的扩大和承诺。如哈格里夫斯所言,“当学校内作为个体的教师开始以学校里的全体学生(而不仅仅是自己班级里的学生)作为识别自己的标记时,他或她便具备了集体责任意识”。^[15]^[24]在集体责任的引导下,教师对教学事业抱有共同愿景,实现自然而然的合作。

(三)鼓励教师进行反思性决策,保障轮岗教师专业自主权

相较于前两种资本,决策资本关注教师在教学情境中独立做出判断的能力。教师的决策资本取决于两个方面:一是教师的经验反思,这是教师进行教学决策的内在源动力,另一是制度予以教师的专业自主权,这是教师教学决策自决的外在保障。以社会资本运作为基础的共同体在个体经验的基础上丰富他人经验维度,帮助教师的决策更具群体智慧。但是,群策群力并不必然带来个体决策资本的增加,需要经过反思性实践,才可以将群体智慧转化为个体的决策资本。将轮岗教师与流入校教师之间异质性的教学经验作为生长点,不断澄清省思,直至达到清晰情境并使问题得以解决,从而带来有意义的经验产生。这种有意义的经验是教师决策资本的根基。教学决策资本的积聚实质上就是教师打破“脑中轮”,通过集体经验的共享与个体的反思性实践而实现。

集体共享与经验反思对于决策资本形成虽然重要,但也离不开教师专业自主权的外部保障。事实上,制定教师交流轮岗制度的政策决议通常是自上而下的,教师作为制度执行者却没有参与制度制定的过程,教师的利益诉求被假定,并不能触及教师真实的想法。制度执行者的失声使得教师的专业自主权从一开始便受到了影响。因此,需要对教师赋权增能。教育行政部门在拟定教师交流轮岗制度政策时,应尽可能扩大参与对象、吸纳教师代表参加,充分尊重教师意见并提供积极参与、表达意见的机会。^[20]此外,随着教师专业化能力的提高,对学校教育教学工作自主权的要求就会加大,“专业自主权要求学校行政管理权变得更加透明,对行政管理的效能和公平程度的要求也会更高,对行政管理过程的监督力度也会加强”。^[21]因此,学校可以鼓励轮岗教师积极参与流入校的建设,不仅在教育教学方面深入参与,同时还可以在行政工作方面承担职责,在教师专业自主权与行政管理权之间取得平衡,使轮岗教师在流入校实现全身心的融入。

参考文献:

[1]翟博.教育均衡论——中国基础教育均衡发展实证分

析[M].北京:人民教育出版社,2008:51.

[2]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.

[3]叶菊艳.从“学校人”到“专业人”:教师流动与教育变革实现的源动力[J].全球教育展望,2014(2):82-94.

[4]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.

[5]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.

[6]林南.社会资本——关于社会结构与行动的理论[M].张磊,译.上海:上海人民出版社,2004:24.

[7]HARGREAVES A, O'CONNOR M T. Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents[J]. Journal of Professional Capital and Community, 2017, 2(2): 74-85.

[8]ANDREA N, TEBEJE M. Teacher confidence and professional capital[J]. Teaching and Teacher Education, 2017, 62(2): 10-18.

[9]HARGREAVES A. Emotional geographies of teaching[J]. Teachers College Record, 2001, 103(6): 1056-1080.

[10]王嘉毅,程岭.安迪·哈格里夫斯的教师观与教学观[J].全球教育展望,2011(8):15-21.

[11]HARGREAVES A. The emotional practice of teaching[J]. Teaching and Teacher Education, 1998, 14(8): 835-854.

[12]冯建军.义务教育优质均衡发展的理论研究[J].全球教育展望,2013(1):84-94,61.

[13]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.

[14]操太圣,吴蔚.从外在支援到内在发展:教师交流轮岗交流政策的实施重点探析[J].全球教育展望,2014(2):95-105.

[15]夏心军.从“系统人”到“学校人”:关于教师流动与文化遗产的思考[J].上海教育科研,2016(9):84-89.

[16]黄乾.人力资本产权的概念、结构与特征[J].经济学家,2000(5):38-45.

[17]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.

[18]石艳.在知识共享网络中促进教师专业发展[J].教育发展研究,2013(20):74-79.

[19]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.

[20]苏强,吕帆,周健民.迷思与困惑:教师赋权失范的二重性[J].教育研究,2014(11):107-112.

[21]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.