

义务教育学校教师交流轮岗政策试点的个案研究*

王亮 熊建辉

〔摘要〕本研究通过对义务教育学校教师交流轮岗政策试点县的实地调查发现,县域义务教育学校教师的交流意愿较强、家长对政策的支持率普遍较高、教师交流轮岗政策试点实施取得积极进展。进一步分析发现,教师交流轮岗政策试点取得积极进展的原因在于:政策制定时较为注重基层民主参与、教师交流方式呈现多元化特征、政策配套性举措较为完善等。与此同时,研究也发现政策实施中存在一些问题,建议完善教师交流轮岗的政策制定和加强教师交流的配套政策建设。

〔关键词〕教师交流轮岗政策 教师交流方式 有效经验 效果评价

DOI:10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2020.09.002

近年来,党中央和国务院高度重视教师交流轮岗政策,推动建立义务教育学校教师交流轮岗制度已成为我国推进义务教育公平而有质量发展的一项重要政策。2013年,教育部出台《关于深化教育领域综合改革的意见》(教改〔2013〕1号),提出“全面推行中小学教师交流制度”。^①2014年,教育部等三部门联合印发《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》(教师〔2014〕4号),要求“力争用3至5年时间实现县(区)域内校长教师交流轮岗的制度化、常态化”。^②2019年,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》,在优化教师资源配置方面要求“加大县域内城镇与乡村教师双向交流、定期轮岗力度,建立学区(乡镇)内教师走教制度”。^③可见,教师交流轮岗已日益走向深入,成为义务教育全面提质新时代的一项重要政策。

然而,在义务教育学校教师交流轮岗的制度

化和常态化阶段,教师交流轮岗政策在地方,尤其是试点改革地区的执行状况如何?试点改革地区采取了何种举措?有哪些有效经验?存在哪些问题?取得了哪些效果?这无疑值得进一步研究。为深入了解教师交流轮岗政策的实施进展及成效,本研究基于一项对试点地区(以下简称A县)的调查研究,尝试对上述问题进行回答,以为教师交流轮岗政策的完善提供参考。

一、研究设计

(一)研究对象

A县隶属于中部地区某省,总面积1358平方公里,辖8个镇、5个乡。A县有各级各类公办义务教育学校150所,其中小学138所,初中11所,特教学学校1所。自2009年以来,县城共新建3所小学,目前县城共有6所小学,每个乡有1所中心小学;县城仅有1所初中和1个初中教学部。2014

* 本文系首都师范大学首都教育发展协同创新中心招标课题《基于标准的卓越教师评价与培训的国际比较研究》(编号:JS201503)的研究成果。

年,A县被所在省确定为全省义务教育学校校长教师交流轮岗工作试点县,在所在省率先推进义务教育学校校长教师交流轮岗试点。2016年,该县顺利通过县域义务教育基本均衡国家评估认定。其后,A县试点改革的做法在全省及全国教师交流轮岗推进会上成为典型案例。

(二)研究方法过程

本研究采用政策文本分析、问卷调查与访谈的方法,对A县展开深入调研。第一,政策文本分析。本研究对A县教师交流轮岗的相关政策文本进行了收集,在归纳整理的基础上进行分析。第二,问卷调查法。本研究分别设计了教师问卷和家长问卷,前者包括教师交流意愿及影响因素、政策实施方式、存在问题、政策效果等方面的内容;后者包括家长认知、家长态度及评价等方面的内容。本研究在A县共回收教师问卷1315份,有效问卷1229份,问卷有效率为93.5%;共回收家长问卷689份,有效问卷632份,问卷有效率为91.7%。在问卷回收后,本研究采用SPSS22.0统计软件对数据进行统计分析。第三,访谈法。本研究的访谈对象涉及教育行政部门相关负责人、校长、教师和家长四类群体,以期了解不同群体对教师交流轮岗政策的看法。

二、研究结果

(一)教师交流轮岗政策实施进展分析:基于教师问卷结果

1.教师交流意愿较强

交流意愿是评估教师对政策认可程度的重要指标。从教师反馈来看,愿意参与交流的教师比例达67.0%,不愿意参与交流的比例为18.4%,交流意愿均值为3.83,倾向于“比较愿意”状态,这说明A县教师的交流意愿较强。从学校地域差异进行分析发现,城乡学校教师的交流意愿具有显著性差异。具体而言,城镇学校教师和乡村学校教师愿意参与交流的比例分别为63.9%和75.1%,交流意愿均值分别为3.73和4.08。虽然城镇学校教师的交流意愿显著低于乡村学校,但两者的交流意愿均较强,均倾向于“比较愿意”状态(见图1)。

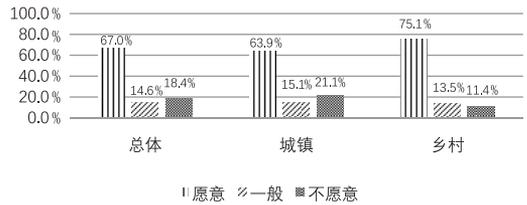


图1 教师交流意愿统计

2.交流教师比例超过政策要求

交流教师比例是评估政策实施进展的重要指标。从总体情况来看,交流教师比例达26.9%,其中校级骨干教师和县级及以上骨干教师参与交流的比例分别为24.5%和5.1%。就城镇学校而言,交流教师比例为27.4%,其中骨干教师参与交流的比例高达31.3%。与“城镇学校教师交流轮岗比例不低于10%,其中骨干教师交流轮岗比例不低于20%”的政策规定相比,A县显然超额完成了政策比例要求(见图2)。

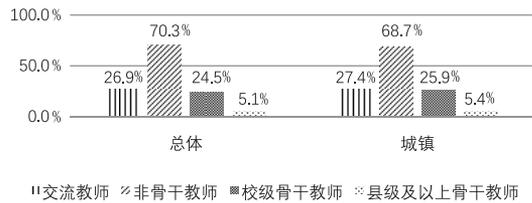


图2 交流教师比例统计

3.教师参与交流的时间需求较短

教师对交流的合理时间看法不一,选择1年和3年的居多,比例分别为53.0%和21.0%,这说明教师期望的交流时间较短。从城乡分别来看,城镇学校教师选择1年的比例为53.9%,要略高于乡村学校教师3.5个百分点。对该县来讲,教师尤其是农村教师本身的流动性较强,且这种流动多是到县城的向上流动。这也决定了该县教师,尤其是县城教师难以长期交流到农村学校,更多的是期望短期交流(见图3)。

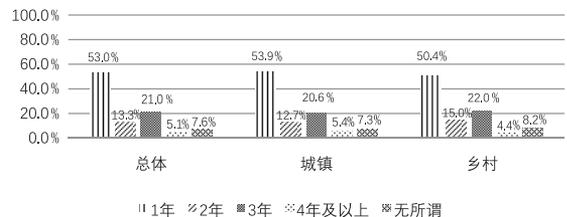
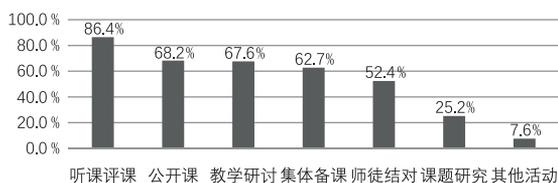


图3 教师参与交流的时间需求统计

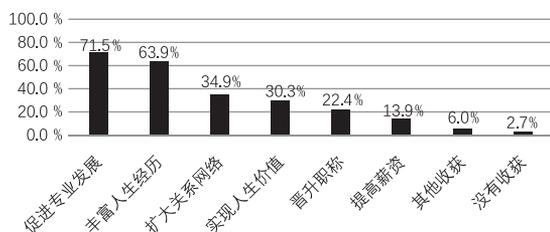
4.教师交流期间参与活动形式多样

交流教师在交流期间参与过多种活动,330名交流教师中参与过日常听课、评课的比例高达86.4%,参与过公开课和教学研讨的比例均在68%左右,参与过集体备课和师徒结对的比例分别为62.7%和52.4%,参与过课题研究的比例则仅为25.2%。数据表明,教师交流期间参与的活动丰富多彩,多数交流教师均参与过日常听课、评课,但参与过课题研究的教师比例并不高,这也与该县开展课题研究的资源条件有限有关(见图4)。



5.交流教师实际获得感较多

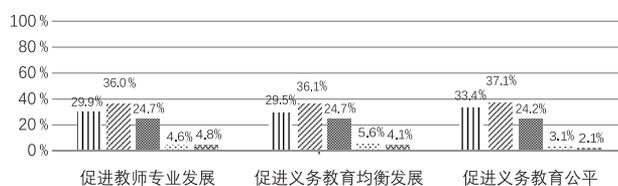
330名交流教师的实际收获较多,其中收获最多的是促进专业发展和丰富人生经历,分别占比71.5%和63.9%;也有教师在扩大关系网络、实现人生价值、晋升职称和提高薪资方面有所收获,比例分别为34.9%、30.3%、22.4%和13.9%;仅有2.7%的教师表示没有收获。数据表明,多数交流教师在促进专业发展和丰富人生经历方面有所收获,这说明微观层面的政策价值目标在该县得到了较好实现。有部分教师在晋升职称和提高薪资方面有所收获,这也说明该县在职称评定和薪资待遇方面采取了一定激励举措(见图5)。



6.教师对政策效果评价较高

教师对政策效果的评价较高,认为政策在整体上发挥了较大作用。在微观个体层面,有95.2%的教师表示政策在促进教师专业发展中有发挥作用,且认为发挥很大和较大作用的比例达65.9%;

330名交流教师中更有超过七成的教师表示在促进专业发展方面收获最多。在宏观层面,认为政策在促进义务教育均衡发展和义务教育公平方面有发挥作用的教师比例均在95.0%以上,且认为在这两方面发挥很大和较大作用的比例分别为65.6%和70.5%(见图6)。



■ 发挥很大作用 ▨ 发挥较大作用 ▩ 作用效果一般 ◑ 发挥很小作用 ◒ 没有发挥作用

图6 教师对政策效果的评价统计

(二)教师交流轮岗政策实施进展分析:基于家长问卷结果

1.家长对政策认知度相对较低

家长对政策的认知程度,关系到政策能否顺利实施。632名家长中仅有72.8%的家长了解教师交流政策,而在了解政策的460名家长中,主要以家长会、教育行政部门宣传和网络媒体等方式为信息来源渠道,占比分别为52.4%、38.0%和37.8%。从家长反馈来看,家长对政策的了解程度相对较低,这可能是由于家长对与其自身利益关系不是十分密切的政策关注度不足,这也说明政策宣传还有待进一步提升。

2.家长对政策支持率普遍较高

家长普遍支持教师交流轮岗政策,比例高达91.6%。这在一定程度上说明该政策在A县推行得较好,获得了大多数家长的支持。在“是否支持优质学校的教师交流到孩子所在班级”方面,毫无疑问,绝大多数家长持支持态度,占比高达92.9%。在“是否支持薄弱学校的教师交流到孩子所在班级”方面,虽然有26.7%的家长表示反对,但仍有超过六成的家长表示支持,另有近一成的家长表示无所谓。

3.家长对政策效果评价不一

在了解教师交流轮岗政策的460名家长中,分别有55.4%和43.0%的家长认为该政策能够促进义务教育均衡发展和实现义务教育公平。缓解

择校热是政策实施的又一作用效果,即使教师交流轮岗政策能够对由教师资源配置不均引起的择校竞争有所缓解,但还难以通过政策实施从根本上扭转家长择校观念和缓解择校需求。根据调查,仅有12.6%的家长认为该政策能够缓解择校热。这也可以看出,政策在缓解择校热方面的作用有限。

(三)教师交流轮岗政策实施进展分析:基于政策文本分析

A县在实践中探索了多元化的交流方式,根据交流方向的不同,可分为双向交流、单向交流和合作交流。^④

1.双向交流

双向交流主要是在同区域、同层级学校之间推行的教师交流,具体形式有城区小学之间、农村中学之间、农村中心小学与村级小学之间的交流。

首先,城区小学之间、农村中学之间的交流。城区小学之间的交流是一种柔性交流,即教师编制保留在原学校,但交流期间的绩效工资和福利待遇由交流学校负责考核管理;农村中学之间的交流则是一种教师人事关系发生转移的刚性交流。前者的柔性交流能够减少各校基于维护自身优质教师资源而异化执行政策的可能性,但这种交流是在办学水平和师资力量相对均衡的县城小学之间开展,其作用效果有限;后者的刚性交流仅限于农村地区,虽然有考虑交流学校的学科结构问题,但更多地像是一种工作调动。这两种交流由于受区域的限制,在促进义务教育均衡发展方面的意义可能并不大,更多的是在缓解教师职业倦怠这一微观层面发挥作用。

其次,农村中心小学与村级小学之间的交流。中心小学与村小之间的交流原则限于各乡镇内部,包括向下交流和向上交流两种方向。在中心小学到村小的向下交流中,教师可享受一定的生活和交通补贴,且没有村小任教经验的教师要先行向下交流。这种交流有利于缓解由数量有限、学科结构不合理引起的村小教师供给不足问题。村小到中心小学的向上交流则既可以缓解教师的职业倦怠,也可以使教师学习到新的理念、知识和教学手段。

2.单向交流

单向交流不仅包含同一区域学校之间的交流,也包含跨区域(城乡)学校之间的交流;在交流学校层级方面,不仅包含同一办学层级即小学之间、初中之间的水平交流,也包含初中和小学之间的垂直交流。单向交流的具体形式有名师支教、顶岗交流、优化交流、选拔交流和自愿交流。

首先,名师支教和顶岗交流。名师支教是A县教师交流中的一大特色,具有省级荣誉称号和县级“名师”“标兵”称号的教师,都须到农村中小学支教一年,支教期间可享受2万元支教补贴。A县共有60多位名师,分三年下派支教,即每年安排三分之一的教师。下派学校由教育行政部门根据各中小学学科结构预先设定,支教教师根据年龄大小依次选择学校。名师支教能够使农村受教育者公平地享受到优质教师资源,但更多的是通过名师的辐射带动作用,提高农村学校教育质量的整体提升。顶岗交流与名师支教有一定相似之处,但这种交流的主体为城区新任教满两年的教师,即城区新任教满两年的教师都须到农村学校顶岗交流一年。这种交流是一种强制性的向下交流,且以城区学校新任教师积累了一定工作经验为前提,这既避免了将农村学校作为新教师的培训基地,也可以补充农村学校的师资力量。

其次,优化交流和选拔交流。优化交流是A县为提高教师资源配置效率而采用的一种交流方式,由教育行政部门根据农村学校编制和学科结构情况在农村学校之间进行教师资源的统筹调配。这种调配不限于同层级学校之间,也包含中学到村小的垂直调配,即超编中学、超编学科的交流教师以支教形式到村小工作。在优化小学师资队伍方面,农村中心小学特殊专业教师或英语、音乐、计算机等紧缺学科教师,须以走教的方式到村小巡回任教。这种优化交流方式能够缓解部分农村学校缺编和学科类型不齐全的突出问题,对提高教师资源利用效率有着重要意义。与优化交流作用相似的是选拔交流,但这种交流是农村中小学教师交流到城区任教的向上交流,其实质是一种考试进城的工作调动。这种交流有利于优化师

资源配置,可以缓解城区学校因生源增加而引起的教师供给不足问题,但也使农村学校培养出来的优质教师流失。

最后,自愿交流。自愿交流是一种由政府引导的交流方式,既包括城区学校之间、乡镇学校之间以教师正常工作调动为主的交流,也包括由教育行政部门统一组织的教师到农村中小学支教。由于城区学校本身的教师供给不足,加之财政资金有限,自愿支教有一定名额限制。教育行政部门在尊重教师个人意愿的前提下,采取措施激励教师参与交流,如将到农村学校支教与职称评定相挂钩并给予教师支教补贴。这种政府引导与经济手段相结合的交流方式,既能使支教教师有所收获,也能够通过向农村学校传递先进理念、教学方法和手段等使农村学校受益。

3. 合作交流

合作交流是将不同学校的发展相捆绑的交流方式,其实质上是一种政府引导下的带有一定松散性的柔性交流,这种交流更具自主性和灵活性。从具体形式来看,合作交流主要包括城乡教育共同体和教育联盟两种形式。

首先,城乡教育共同体。城乡教育共同体是一种以城区学校优质教育资源为依托,将城区学校和农村薄弱学校进行结对捆绑的发展模式。A县城区中小学校领衔与农村5所薄弱中心小学和2所薄弱中学分别建立了7个城乡教育共同体。每个城乡教育发展共同体一般以3年为周期,共同体学校通过建立优秀师资互派制度,帮助农村薄弱学校培养一批教学骨干,并带动农村薄弱学校共同发展。

其次,教育联盟。教育联盟是一种以部分学校优质教育资源为依托,将不同学校进行联合,以期促进成员共同提高的发展模式。与城乡教育共同体不同的是,这种模式的成员构成并不是“1对1”的结对,而是“1+N”的多个成员联合,且这种联合也可以是农村学校之间的自我联合,即并不一定要跨越城乡的界限。A县目前已建立9个教育联盟,各联盟学校通过师资互派共享的方式,促进成员学校教师的专业发展。

这两种形式的组织结构不同,但参与交流的方式相似。城区学校或联盟中的龙头学校主要通过选派骨干教师到农村学校或其他成员学校进行业务指导、教师结对帮扶及选派优秀教师以全职或兼职支教等形式参与交流,农村薄弱学校或联盟中的其他成员学校则主要通过派出教师到城区学校、龙头学校或其他成员学校跟班学习的形式参与交流。由于这两种交流形式具有一定的松散联盟性,其政策效果的取得主要依靠成员学校校长的共同价值认知、责任意识和教师价值观上的认同。^[1]但不可否认的是,这两种形式在促进A县的教师专业发展和教育均衡发展发挥了重要作用。

三、分析与讨论

(一) 教师交流轮岗政策实施成效分析

1. 政策制定较为注重民主参与

政策制定时注重基层民主的广泛参与,将有利于利益主体诉求的表达,从而减少政策实施中的冲突。在政策制定的过程中,A县教育行政部门较好地融入民主参与的力量,减少了政策实施中的信息不对称,有77.1%的教师表示有组织教师参与讨论,认为总是和经常组织的比例超过50%。从访谈来看,A县一位乡镇中心小学校长谈到,“在制定政策的过程中,组织召开了不同层次的会议,有各种不同阶段的教师,有优秀名师、学科带头人,还有学校行政、校长,以及县委县政府、教育系统的一些优秀代表,考虑各个方面的因素来制定教师交流轮岗政策。”虽然A县在民主参与方面还有一些不足,如有时只征求部分教师代表的意见,但在整体上能够较好地重视教师的话语权。这既有利于提高政策制定的科学性,也有利于减少政策实施中的阻力。

2. 教师交流方式呈现多元化特征

多元化的教师交流方式,既能缓冲教育发展中的冲突,也能满足发展中的多元化需求。A县采取了多元化的教师交流方式,既有政府主导的定期流动、名师和标兵支教、优化交流、选拔交流和顶岗交流等,也有政府引导的自愿交流、以城乡教育共同体和教育联盟为主要形式的组织内部交流

等。以教育联盟为主的组织内部交流和以名师、标兵为主的支教,是该县教师交流轮岗政策实施中的特色。根据调查,A县的教师交流轮岗以教育联盟和支教为主,选择这两者的教师比例分别为60.5%和53.5%。与这两种方式相比,定期流动和教师走教因受一定条件限制,规模相对较小,比例分别为45.5%和22.1%。总的来讲,该县的教师交流方式呈现多元化特征,且相对灵活的教育联盟和支教占据重要地位。

3.政策配套性举措较为完善

教师交流轮岗政策作为一项新生政策,应具有与之相互补的配套性政策。在保障性政策方面,A县通过统一城乡教师福利待遇为下乡交流教师提供保障,具体采取了为交流教师安排周转房或集中住宿、为全县教师统一购买医疗补充险、统一发放退休教师降温费和烤火费等一系列举措。边远山区津贴、交通补贴等基本补助是A县的又一保障性举措。如该县每年拿出30余万元专项经费用于补偿下乡、到边远山区支教或走教的交流教师,每月补助交流教师300元。在激励性政策方面,A县对支教名师给予2万元的补助,以城区小学教师工资为参照,2万元的支教补贴约占城区小学高级教师工资年收入的三分之一到二分之一。A县也通过将教师交流与职称评聘相挂钩的方式激励教师参与交流。如要求评聘高级职称的教师应有农村学校交流经历;设置部分空岗聘任指标解决被交流到边远学校任教教师的职称问题。在评价性政策方面,A县制订了针对学校校长和交流教师的分类评价体系。在对学校校长进行评价时,采取将不同学校发展相捆绑的评价方式,如在对城乡教育共同体中城区学校校长进行考核时,分别按薄弱学校和城区学校考核得分的30%和70%计算城区学校最终得分。就交流教师的评价而言,A县制定了包括评价主体、评价程序和评价内容在内的相对完善的评价体系,并根据交流教师类型的不同,对交流教师做出了不同的考核内容要求。

(二)教师交流轮岗政策实施问题分析

1.教师交流期间面临多重困难

教师交流使教师的工作场域发生转变,这种转变可能会给教师带来诸多不适。330名交流教师中分别有45.8%和38.2%的教师表示面临交通成本和家庭生活的不便。A县某小学教师谈到:“那个学校不是特别远,我们开车半小时到四十分钟能到达,最大的一个困难就是这条路上是国道,有很多大货车,经常堵车或要绕道,我儿子也还小,晚上必须回来照顾他,因此对我的家庭生活会有一些影响。”工作场域的变动也会使教师面临陌生的工作环境和不同的教学对象,这可能会引发教师的心理压力。调查结果显示,心理压力是交流教师面临的第二大困难,有40.9%的交流教师表示有心理压力。此外,分别有28.5%、15.8%、17.9%的教师感到工作不适应、环境不适应和住宿条件较简陋,有9.4%的教师感到人际关系紧张,仅有9.7%的教师表示没有困难。正如A县某初中教师所言,“没有教师集体办公室,在保障房内办公,感觉支教一年有些孤独,除了主动走向当地教师参与他们的室外交流外,多数时间缺乏存在感。”

2.教师任教学科与专业相符程度欠佳

教师专业背景与任教学科不匹配的问题,在诸多农村地区普遍存在。由于农村地区难以吸引优秀教师,加之一些特殊学科教师自身供给不足,农村地区不乏教师任教学科与所学专业不同或一人同时兼任多学科教师的现象。根据调查,A县教师专业背景多以语文和数学为主,且语文教师时常要兼任历史、政治教师,数学教师时常要兼任物理、化学教师。1229名调查教师中有53.5%的教师同时任教两门以上学科,有22.6%的教师同时任教三门以上学科。在参与过教师交流的330名教师中,仅有73.9%的教师在交流学校所教学科和所学专业相符,有17.9%的教师在交流学校所教学科虽与所学专业相符,但同时兼任其他学科教师,另有8.2%的教师在交流学校所教学科和所学专业不相符。虽然A县在政策实施中会考虑教师原有学科背景,但该县依然存在交流教师任教学科与其所学专业相符程度欠佳的问题。这无疑与该县原有的教师学科结构不合理有关,即该县一些学校尤其农村学校主科教师转科任教

或兼任其他学科教师的情况较为普遍。

3. 政策实施中教师的自主权不足

交流教师的选拔是政策实施中的一个重要环节,也是政策实施是否遵从政策设计的关键体现。A县在对交流教师进行选拔时,针对不同的交流类型采用了不同的选拔方式。A县交流教师的选拔方式主要有教师自愿报名、教育行政部门统一调配和学校直接拟定名单,占比分别为47.2%、30.7%和25.0%。虽然在选拔交流教师时以教师自愿报名为主,但比例并未超过50%,这说明在选拔交流教师时并没有很好地尊重教师的个人意愿,这也与A县本身的政策设计有关。教育行政部门会根据县域内教育发展情况和师资配置情况统一调配教师,这种以行政力量为主导的选拔方式从宏观层面上有利于优化教师资源配置,但过于刚性。学校在无教师参与交流时,也会根据规定对符合条件的教师进行排序,根据排序结果推选交流教师。个别学校会采取教师相互投票、抽签的异化方式进行选拔,但所占比例并不大。由此看出,A县教师仍面临自主权不足的问题。

四、启示与建议

A县作为教师交流轮岗政策试点改革县,在政策实施中积累了丰富经验,但也存在一定不足之处。在分析A县有效经验和存在问题的基础上,本研究提出如下政策建议:

1. 完善教师交流轮岗的政策制定

完善的政策制定是推动政策有效实施的重要保障。首先,加强政策实施的实证调研。为使政策制定更加完善,需加强对教师交流轮岗政策的实证调研,研究政策实施过程中存在的问题、政策效果,并根据实证调研结果动态地调整政策设计。在调研过程中建立教师参与机制,为教师提供合理表达利益诉求的渠道。其次,鼓励灵活多样的教师交流轮岗方式。各地在政策制定过程中,应根据当地义务教育发展状况,鼓励采取定期流动、支教、走教、教育联盟等多种类型的交流方式,将政府主导型和政府引导型、柔性交流和刚性交流等多元化的交流方式相结合。最后,兼顾不同群体的利益

诉求。政策制定既应体现对教师个体诉求的关注,也应考虑学校的长远稳定发展。在制定教师选拔程序时,应建立信息公开发布机制,即向教师公开发布交流学校的需求信息,允许教师根据个人情况填报志愿,可通过对重点交流学校和非重点交流学校进行分类的方式对教师加以引导。同时,对交流教师的选拔不能以牺牲学校的稳定发展为代价,如可采取A县的政策规定,初中任教毕业班的重点学科教师及承担学校特色项目的教师可以暂缓交流。

2. 加强教师交流的配套政策建设

教师交流的配套政策建设,在教师交流轮岗政策实施中发挥着互补性作用。应从人事制度改革、激励与补偿、评价考核、指导与培训等方面加强配套政策建设。首先,改革人事管理制度。应推动“县管校聘”的落实,并建立合理的教师编制管理制度。在设立编制标准时,应考虑城镇化对生源的影响,加强对不同地区生源规模的合理动态预测,实行动态的教师编制管理制度。可根据教师结构的学科差异,对音体美等部分紧缺学科设置教师流动编制,促进教师由“学校人”向“系统人”转变。^[2]其次,采取措施对教师进行激励与补偿。政府应当设立教师交流轮岗专项基金,用于政策的组织实施和对交流教师的激励与补偿,^[3]有条件的地区可引入非政府组织的资金支持。再次,优化交流教师的评价考核机制。在评价考核时应融入多元主体的参与,在评价考核结束后应及时将考核结果反馈给教师,并对交流教师实施动态管理。最后,完善教师指导与培训机制。应加强对交流教师的指导与培训,如在岗前帮助教师了解学校组织文化和生源情况,使教师能够快速适应新环境;岗中可从教学内容和教学方法等方面对交流教师进行指导与培训,使交流教师的教学策略能够适应新的教学对象,增强交流教师对新环境的归属感。^[4]

注释:

①教育部关于2013年深化教育领域综合改革的意见[EB/OL].
http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7229/201303/xxgk_148072.html.

②教育部、财政部、人力资源和社会保障部 (下转第35页)

特色高中是普通高中多样特色发展的一种特殊情况,是更为彻底和完整的特色发展的目标和结果。上述所提四个关注,是所有普通高中发展必须要考虑的背景,特色高中创建自然也不例外。当然,特色高中创建并非易事,既然命名为特色高中,是对该高中的整体性发展状态的描述,不能是口号特色、文字特色,也不能是项目特色、活动特色,要脚踏实地,从学校现状及发展规律来创建特色高中。

(一)特色高中创建要注重体系化思考

学校是一个有机整体,创建特色高中,要有体系意识。具体而言,就是要从“点—面—体—样”来整体设计。所谓“点”,指在特色高中推进的突破口上做点文章,这个“点”更多地是指以育人目标为核心的学校教育理念,即特色高中创建要以理念来突破、推动学校系统变革。“面”,主要指学校课程体系的整体构建,重点是在课程的一图一表,即学校整体课程体系表及其图谱。“点”引导和决定着“面”,“点”“面”之间要有内在一致性,即育人目标决定学校课程体系。“体”是育人体系,是特定学校在一定的育人目标引导下,为落实学校课程,有意识构建起来的教学、管理、评价、教师发展等实践体系。而“样”,指的是在学校育人的过程中展现的教育样态和学校样态。

(二)特色高中创建要找到发展的内生动力

特色高中创建已经处于学校内涵式发展的议题之中。因而,其创建就要避免传统学校建设主要依靠外在资源的发展方式。尤其是在教育资源逐渐均衡的趋势下,在国家教育政策逐渐打破对某

些学校特别倾斜的背景下,特色高中创建需要考虑学校发展的内生动力。如普通高中招生正在逐步推行公办、民办学校同招机制,破解民办学校对优质生源的不公平抢招,而公办普通高中也在加大力度推行“指标到校”“统筹招生”等政策,其在促进义务教育均衡发展的同时,也导致普通高中逐渐失去依靠优质生源发展的惯性。所以,当学校在没有外在利益支撑的时候,当学校发展的外部支持力量归零的时候,学校要不要发展,怎么发展?这需要校长带领全体教师,共同描绘学校发展愿景,整合各方面资源形成课程体系,构建育人体系,做到学校的魂、神、形的高度统一,找到学校发展的内生动力。

(三)特色高中创建要关心学校的发展品质

是仅仅培养学生一两项能力素养技能,还是为学校发展找到一些路径,由此让学生实现全面发展,这关乎特色高中学校的发展品质。学校仅仅具有一些特色的项目或活动,培养出学生的一两项技能,这是低品质的特色发展,甚至都称不上是特色高中。只有秉持“为谁培养人、培养什么人、怎样培养人”的教育追问和方法论思考,以自己的特色之处,支撑了学生的全面发展、实现了学校的高品质发展,这才是特色高中建设的根本旨归。那种为了特色而牺牲学校长远发展、学生全面发展、教师职业成长的方式,因其无视学校发展品质,必定难成特色,即使有,也难有长久的生命力。

[陈如平 教育部教育发展研究中心 100086;

牛楠森 中国教育科学研究院基础教育研究所 100088]

(上接第11页) 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[EB/OL].<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7143/201409/174493.html>.

③中共中央、国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL].http://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm?trs=1.

④资料来源:“政策文本分析部分的不同交流方式”根据A县政策文本和实地调研资料整理分析。

参考文献:

[1]叶飞.城乡教师交流的“异化”及其对策分析[J].中国教育

学刊,2012,(6).

[2]叶菊艳,卢乃桂.“能量理论”视域下校长教师轮岗交流政策实施的思考[J].教育研究,2016,(1).

[3]邢俊利,葛新斌.我国西部边远地区教师轮岗政策的执行困境与破解——基于西藏教师轮岗政策执行的调查分析[J].教师教育研究,2018,(6).

[4]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).

[王亮 北京大学教育学院 100871;

熊建辉 教育部教育发展研究中心 100816]