

# 因势而动:教师轮岗交流的行动逻辑

邹慧明

**〔摘要〕** 轮岗交流将教师置于流入校的特殊场域,轮岗教师行动表征着轮岗交流制度的实施效果。作者通过对5名轮岗教师展开深度访谈,观察其在流入校的行动表现,并结合社会学的行动理论,对教师轮岗交流的行动逻辑展开探究。研究发现,教师在轮岗交流中遵循着“因势而动”的行动逻辑,在不同情境、面对不同主体,轮岗教师们采取了不同的行动策略:面对学生,他们始终直面挑战为其提供因地制宜的教学;面对流入校教师,他们按规定开展示范引领,在得不到积极反馈后则走向被动保守;面对学校,他们一面在“前台”遵从规定,一面在“后台”表达不满。这种行动逻辑基于下列行动条件形成,一方面激励措施的落实为轮岗教师安于职守提供了保障,另一方面专业保障的缺位又限制了其专业发展引领的开展。轮岗教师行动效能的提升需要轮岗交流制度将重心转至导引轮岗教师专业价值的发挥,更需流入校搭建轮岗教师资源利用的平台,亦需进一步提高轮岗教师的专业领导力。

**〔关键词〕** 教师流动;轮岗交流制度;轮岗教师;因势而动;教育公平

在城乡以及区域优质师资配置尚不均衡的现实背景下,国家通过教师轮岗交流政策,号召城市优秀教师深入农村及边远落后地区学校,以缓解后者师资不足的问题,并带动其发展。教育部联合财政部、人社部出台了多项措施,各地方一方面通过将教师职称评定与教师轮岗交流捆绑以实现交流的制度化与常态化,另一方面亦不断完善相关保障制度以维护轮岗教师的权益,这些政策的旨归在于激励更多优秀教师的加入。而这些轮岗教师在进入流入校之后,又是如何开展其轮岗交流活动的?在陌生的场域内,他们将会采取怎样的行动策略来适应新环境?面对陌生的领导、同事及学生,他们又将如何能动地回应?哪些因素影响了他们的行动选择?简言之,轮岗教师在流入校开展轮岗交流活动的行动逻辑是怎样的,对这一问题的厘清,既是探寻轮岗交流政策实施效果的必要之举,亦是为最大限度地发挥轮岗教师作用创造条件的重要依据。

## 一、研究回顾与问题提出

轮岗教师作为轮岗交流政策实施的主力军,他们在流入学校如何发挥其能动作用成为决定该政

---

邹慧明,教育学博士,湖南师范大学教育科学学院讲师(长沙410081)。本文系教育部人文社会科学课题青年基金项目“‘精准扶贫’政策背景下城乡教师流动机制研究”(18YJC880160)的研究成果。

策成效的关键,因此,自政策出台以来,研究者们除了对该政策本身以及政策执行等宏观问题展开研究之外,亦逐渐将目光聚焦于轮岗教师这一微观层面,研究重点主要有二:一是描述轮岗教师在流入校场域中的能量发挥状况及其影响因素。研究发现,虽然轮岗交流政策将优秀师资转移到流入校,但却并没有实现优秀教师的创生,即轮岗教师未能有效地引领流入校教师的发展,而作为一个“过客”,轮岗教师自身也无意且难以发挥引领作用。<sup>①</sup>也即是说,轮岗教师所蕴藏的能量未能在流入校得到有效扩散。在当前教师轮岗交流中,优质教师的有效能量不足、利益受阻以及受援教师的能量吸收意愿和能力式微导致轮岗教师的能量扩散面临困境。<sup>②</sup>研究者们发现,轮岗教师能量发挥的效果依赖于教师的个体能动性、学校支持性文化以及区域教育系统的合力,<sup>③</sup>轮岗意愿、政策工具和指导方式影响轮岗教师的能量辐射,轮岗教师的能量发挥取决于个人主动性和情境因素。<sup>④</sup>二是对轮岗教师在流入校的身份认同研究。基于实践共同体的视角,有研究者将轮岗教师划分为“领导者”“适应者”“服从者”和“局外人”四种类型,而充分发挥轮岗教师的积极作用,则需轮岗教师渐次由局外人、服从者、适应者成为领导者。<sup>⑤</sup>亦有研究者发现,轮岗教师被视为学校里的“陌生人”,这是对他们身份建构的总体概括,而他们在思考自己参与流动的意义、新环境中的社会关系与专业行为中又建构了多种亚身份,主要包括人在心不在的“旅居者”、认同撕裂的“边缘人”和成功融入的“新来者”。<sup>⑥</sup>

已有研究对轮岗教师在流入校场域内的处境状况给予了一定的关注,并基于其行动表现分析了其轮岗交流的效果及影响因素,这对于进一步完善轮岗交流政策,更好地发挥轮岗教师能量价值具有一定的参考意义。但总体而言,对教师轮岗交流活动本身的关注较少,且对其在流入校的整个行动过程缺乏系统的观照,难以全面反映轮岗教师在流入校的处境及行动状况。轮岗教师作为流入校的特殊存在,在轮岗交流期间,一方面其人事关系仍在原单位,工资也由派出地教育行政部门负责,另一方面其工作安排及评价管理又全权交由流入地教育行政部门及流入校,作为流入校的“暂居者”,他们既是学校的一员却终将要离去,既要适应新环境又需开展轮岗交流活动,在这样一种特殊的处境之下,他们会做出怎样的行动选择,有哪些因素影响着其行动策略,在其行动的背后是否蕴藏着特定的行动规律?本研究将围绕上述问题展开探讨,试图呈现轮岗教师在流入校的行动图景,并提炼其行动逻辑。

## 二、研究设计

### (一) 研究对象

研究主要采用目的性抽样和方便性抽样,选择从长沙市开福区选派到郴州市汝城县的5名轮岗教师作为研究对象。自2014年起,长沙市开福区与郴州市汝城县结成对口支援关系,每年选派约20名教师赴汝城各中小学开展为期一年的轮岗交流活动,本研究对象于2019年9月至2020年6月在汝城县4所学校开展轮岗交流活动,具体情况如下表:

---

①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》,《教育发展研究》2018年第4期。

②张翔、刘晶晶:《教师轮岗交流中优质教师能量扩散机制研究》,《中国教育学刊》2019年第12期。

③贺文洁、李琼、叶菊艳、卢乃桂:《“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》,《教育学报》2019年第2期。

④刘佳旺、沈伟:《轮岗教师的交流现状及其能动行为研究——基于上海五区的实地调研》,《教师教育研究》2017年第1期。

⑤宋萍萍、黎万红:《轮岗教师的共同体实践:样态及其优化》,《教育发展研究》2018年第4期。

⑥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》,《教育学报》2017年第5期。

表 1 研究对象基本情况

研究对象	性别	教龄(年)	学历	任教科目	轮岗学校
H 老师	女	22	本科	初中语文	农村 T 中学
J 老师	女	6	研究生	初中英语	农村 Y 中学
M 老师	女	5	本科	小学语文	县城 X 小学
Z 老师	女	21	本科	小学数学	县城 X 小学
L 老师	男	23	本科	初中语文	县城 L 中学

(二) 研究方法

1. 访谈设计与实施

研究围绕轮岗教师在流入校的教育教学、人际交往以及学校参与状况对 5 名轮岗教师展开了深度访谈,每位访谈对象访谈 1—2 次,每次访谈时间为 35 分钟到 1 小时不等,同时还对流入校领导及教师进行了数次正式和非正式的访谈,以进一步挖掘轮岗教师行动背后所隐藏的逻辑。

2. 观察设计与实施

研究者在征得流入校领导和轮岗教师的同意下,深入轮岗教师的生活、工作和人际交往场域,对轮岗教师的日常生活与教学工作、与流入校教师之间的交往互动以及学校活动参与等方面进行观察并详尽记录,以了解轮岗教师的行动和话语在特定语境中的含义。

(三) 资料整理

在访谈和观察的基础上,研究者及时将录音资料和观察记录转化为文字材料,然后对其进行三级编码,从资料中提取概念类属,进行归类整合,从教育教学、人际交往和学校参与三个方面来呈现教师轮岗交流的行动概貌。具体而言,首先对资料进行开放式编码,将访谈原始资料进行初始概念的提取,并为一些语句赋予概念,再进行概念间的比较,将提取的概念重新组合;然后,进行主轴编码,即在初始概念之间建立联系,形成主范畴;最后,进行选择式编码,将归纳出的主范畴归到一个框架下,形成范畴间的关系。

(四) 理论基础

所谓行动逻辑是指行动者有目的导向性行为的内在规律。虽然行动逻辑没有被明确提出,但是对其的表述却充盈在社会学家们的行动理论中。行动是社会学研究中的重要议题,马克思·韦伯(Max Weber)明确提出,社会学便是“一门解释性地理解社会行动并对其进程与结果进行因果说明的科学”。<sup>①</sup> 韦伯认为,人类的行动都是具有指向性的,因而是可以理解的且具有意义,并将行动划分为目的合理性的、价值合理性的、情绪的以及传统的四种类型,而行动取向的根据可以是习惯、习俗和自我利益。<sup>②</sup> 行动与结构的关系是社会学家所重点关注的问题,其中,孔德(Auguste Comte)、涂尔干(Emile Durkheim)、帕森斯(Talcott Parsons)等认为行动受结构的限制,行动是结构中的行动,社会对个人行动具有决定性的作用。如帕森斯认为,一项行动在逻辑上包含有行动者、行动目的、行动处境以及行动的规范性取向四个方面,<sup>③</sup>“如果不把这四种结构性成分一一说明,就不可能对一项行动作出有意义的描述”<sup>④</sup>,其研究目标就是用概念形成能理解社会重要特征的分析框架,而不被具体的经

①[德]马克思·韦伯:《经济与社会(第一卷)》,阎克文译,上海:上海人民出版社,2010年,第92页。  
②[德]马克思·韦伯:《经济与社会(第一卷)》,第114-121页。  
③[美]塔尔科特·帕森斯:《社会行动的结构》,张明德、夏遇南、彭刚译,南京:译林出版社,2012年,第49-50页。  
④[美]塔尔科特·帕森斯:《社会行动的结构》,第827页。

验细节所掩盖。而吉登斯(Anthony Giddens)、布迪厄(Pierre Bourdieu)等则持行动与结构是互构的或具有二重性的观点,即个体与结构是统一的。如吉登斯的结构化理论认为,一方面,社会结构本身即是由人类的行动建构起来的,它并不“外在于”个人,而是作为“记忆痕迹”具体体现在各种社会实践中,“内在于”人的活动,另一方面,经过人的实践活动建构起来的结构又是行动得以建立起来的桥梁和中介。<sup>①</sup>布迪厄的实践理论则用“惯习”“资本”“场域”等关键概念来阐释主体的行动,他认为惯习是在特定的历史条件下,沉淀并内化于行动者意识中的秉性,指导着行动者的后续行动,而主体的惯习与其所在社会结构中所拥有的资本及其所处的场域决定了实践,行动者在场域内凭借其资本在惯习的作用下不断建构着社会结构,同时社会结构又不断被行动者内化为惯习,而在这个过程中,实践作为桥梁将结构与行动联结起来。<sup>②</sup>

以上行动理论为本研究的开展提供了重要的理论参考,轮岗教师的产生本身便是基于城乡、区域间教育发展不均衡的社会结构背景,因此其行动必然在宏观上受到社会结构及其相应的轮岗交流制度的制约。而流入校作为轮岗教师工作和生活的主要场域,其组织文化对轮岗教师的行动则有着更为直接和明显的影响,因此,本研究主要基于“制度—组织—行动”的思路来分析和解释轮岗教师的行动逻辑。

### 三、教师轮岗交流“因势而动”之行动策略

研究发现,教师轮岗交流的行动主要遵循着“因势而动”的行动逻辑,即他们往往根据其所处的情境和形势而适时调整自身的行动策略。在这个过程中,他们既因形势的变化而发生了心态的改变并滋生了新的想法,同时也因情境的影响而转变了原有的认识,其行动也因此呈现出一种变化性。具体而言,面对着不同的主体,他们采取了不同的行动策略。

#### (一) 面对学生:直面挑战并坚持因地制宜

在正式参加轮岗交流活动前,教师们申请轮岗的主要目的是为了获取职称评选的条件,而进入流入校场域之后,教师们对轮岗交流活动逐渐赋予了新的意义,特别是在面对流入校学生时,他们更多的是思考如何通过自身的努力来促进学生的发展。“来农村学校支教,当然也希望能够尽自己最大的能力,帮助这边的孩子养成良好的学习习惯和正确的思维方式”(J老师)、“既然过来交流,那么我很希望能够尽到自己的责任,尽力去帮助学生提高成绩”(M老师)。虽然只有一年的时间,但轮岗教师们在教育学生方面却倾尽着自己的力量,他们期望在有限的时间内教给当地学生更多有价值的东西,以为学生的后续发展打下一定基础。

轮岗教师们多是“久经沙场”的老将,多年的教育实践使其积累了丰富的教学经验,但两地学情以及学生基础的差异之大依然出乎他们的意料,原有的经验照搬至现在的课堂遭遇了不可预期的冲击。正如H老师在其支教征文中写到的:“刚开始过来还是挺有信心的,可上课后,我才真正感受到了这里学生们学习基础的薄弱以及学习习惯的欠缺,学生的上课状态和作业反馈给初来乍到时自信满满的我一个大大的下马威。”亦有老师感到十分费解:“我也不知道为什么,即使你一天花费了两节课来讲解这些题目,但是效果并不是很好。”(Z老师)面对着这种情况,教师们直面挑战迎难而上,他们从了解学生学习基础、学习态度以及学习需求入手,结合以往的教育教学经验及学生的实际情况,

①[英]安东尼·吉登斯:《社会的构成》,李康、李猛译,北京:中国人民大学出版社,2000年,第22-23页。

②李齐、李松玉:《治理主体行动逻辑的“四维分析框架”》,《政治学研究》2020年第4期。

积极转变教学方法、重新设计教学策略并适时调整教学进度,试图给学生提供最适合的教学。如J老师针对学生英语听力水平较低且基础较差的情况,从之前的全英文教学转变为中英混合,有针对性地精简了教学内容,并注重学生英语基础知识的落实;M老师针对学生阅读习惯欠缺、课外知识匮乏的情况,不仅在课堂内结合具体的知识向学生传达生活语文的思想,而且与其他轮岗教师一起组织了书籍捐赠的活动,并在课后组织带领学生一起阅读,以身示范。轮岗教师对学生的尽职尽责一方面是其作为教师的使命感和责任感使然,另一方面,作为从省城来的“优秀教师”(这是流入校领导和教师对轮岗教师的基本定位),他们饱受流入校师生的关注,并被寄予了较高的期待,在这样一种“标签”的框定之下,他们亦希望在自己最擅长的领域展现其专业力量,以立足于流入校,并维护轮岗教师群体多年来所树立的形象和声誉。

## (二) 面对教师:从积极引领走向保守被动

轮岗教师长期执教于城市学校,他们不仅熟悉于城市的学校生活,亦摸索出一套适用于城市学生的教学和管理模式,在专业发展上多处于“高原状态”。深入边远地区学校,面对着截然不同的学校文化和有着不同成长背景的学生,轮岗教师以往的成功经验并不能直接照搬,这对他们而言既是挑战,更是其专业发展中的重要契机。不仅如此,他们还认为,工作场域和社会文化环境的变化亦为他们提供了一个新的发展空间,他们不再受制于原有的关系及成规,从而得以重新审视自己的教育理念和教学方法,并尝试重建教育的信念。因此,在为薄弱学校发展贡献力量及拓展自身专业发展空间的目的驱动之下,轮岗教师乐意发挥其专业力量,为流入校教师发展提供力所能及的帮助。为此,他们积极开展教育教学示范,不仅认真准备学校规定的公开课任务,还在平时主动开放自己的课堂,以敞开的课堂向流入校教师表达着交流互动的意愿和态度。在学校的动员和鼓励下,M老师联合其他轮岗教师积极和流入校教师组建团队备战湖南省集体备课比赛,他们主动分享资源并贡献经验,与流入校教师围绕课堂教学问题共同研讨交流;H老师与青年教师结成师徒关系,通过听课、评课、磨课对其展开有针对性的指导;L老师开展了一场心灵建设的专题讲座,分享自己作为一名教师的幸福体验和感悟,帮助教师们调整心态。有的轮岗教师还会主动向青年教师传授经验并热情地指导其教育教学活动,如J老师主动组建了学校英语教师交流群,带头无私分享相关资料,并鼓励其他老师们在群中交流经验,等等。而相对于热情洋溢的轮岗教师,流入校老师的反应和表现则平淡冷静许多,在轮岗教师的公开课中,他们虽会按要求前来听课,但并不参与课堂点评,更不会主动与轮岗教师进行专业性的对话和交流;虽指派了“师傅”,但从主动走进师傅的课堂,毋宁说向其请教交流。因此,轮岗教师与流入校教师之间更多地体现出一种“单向式”的专业互动关系,轮岗教师的投入和参与在得不到流入校教师积极回应的情况下,他们既不能从专业引领活动中得到足够的精神性回报,亦无法获得自身专业上的进一步提升,这逐渐远离了其参与轮岗的目的,他们的热情亦因此而慢慢消减,逐渐退回为一个理性的旁观者。

由此来看,轮岗教师并不排斥示范引领,他们只是不会自主发起,亦不会主动向学校建言献策。也即是说,轮岗教师因其所处情境以及流入校教师的态度而不断变换其行动策略。当学校向其发出邀请或真诚咨询其意见时,他们积极参与全力以赴,而当流入校教师被动消极,他们亦适时地退回至共同体边缘位置。相对于凭借自身的专业能量在流入校有一番作为的期许,他们更希望能够平稳顺利地度过一年的轮岗期,因此多低调行事,在基本的工作生活条件得到保障的前提下,并不希望引起学校过多的注意。轮岗教师的行动之所以走向保守被动,与其特殊的身份以及轮岗期限关联甚密,从理性选择的角度而言,随着轮岗的推进及对新环境的逐渐熟知,他们对自身在促进流入校发展和转变上的作用及力量心存疑惑,他们认识到,在有限的时间内,流入校根深蒂固的组织文化不是仅凭轮岗教师便能撼动的,利弊权衡之下,他们选择退居课堂,致力于自己可以掌控的领域。

### （三）面对学校：“前台”遵从与“后台”抗争并用

戈夫曼认为,人们在社会生活中以不同的角色、在不同的场次进行表演,为了表演,人们区分出“前台”和“后台”,“前台”是让观众看到并从中获得特定意义的表演场合,在前台,人们呈现的是能被他人和社会所接受的形象;“后台”是相对于“前台”而言的,人们会把他人和社会不能或难以接收的形象隐匿在后台,是为前台表演做准备、掩饰在前台不能表演的东西的场合。<sup>①</sup>在流入校,轮岗教师一方面遵从着学校的制度规范,维持着“前台”的稳定与和谐。作为学校的“外来者”和“临时人员”,轮岗教师工作生活保障直接依赖于学校,出于本体性安全的考虑,他们努力地适应流入校的工作生活环境,遵守学校规定,依学校章程行事,并积极服从学校的工作安排,即便所安排之事非自己所擅长也依然选择私下自己学习,而不会去与学校“讨价还价”。如好几位轮岗教师被安排教授与自己专业不对口的学科,虽然对所教学科不熟悉,但依然接受了任务。调研中,当研究者问及学校的相关事宜时,他们最常回应的一句话便是“一切服从学校安排”,他们也做着和大多数流入校教师相似的工作,从这个意义上来说,他们首先是流入校的一名普通教师,然后才是轮岗教师。另外,他们还适时地隐藏起自己的“锋芒”,不仅努力做到不逾矩,而且对于学校的某些制度及管理虽颇有微词,但不会主动干涉,“我觉得他们的管理是有漏洞的,但没去讲过,他们也没询问过我们有什么建议,只是安排我们做事”(H老师),“支教老师不方便去参与学校一些事,除非你是过来当领导的,否则你就不要去指手画脚,这也是不礼貌的”(J老师)。

另一方面,轮岗教师则在“后台”谨慎地表达着对学校的不满和意见。当学校所存在的问题不直接触及自身利益时,他们多以“吐槽”的方式在各种非正式场合,在自发组建的小团体内讨论。而当学校的举措直接触及轮岗教师的个人利益时,囿于其特殊的身份和轮岗期限,他们一般不会与学校直接对抗,但亦会通过自己的方式表达抗争。如H老师在得知学校没有给自己发放应有的福利时甚是气愤,但即便如此,她也没有去找学校表达诉求,而是选择背后默默反抗,“所有老师包括临聘和返聘的老师都发了,唯独不给我们发,那就是不把我们当自己人呗,那对我们也别有什么要求”(H老师)。自那以后,她明显不似以前那么积极,除了基本的教学任务以外,其他事情都不愿投入过多的时间和精力,以一种消极的工作方式表达着不满,以减少内心的不平衡感。斯科特(James C. Scott)认为,一个无实权的“弱者”,“遵从通常是一个自觉的策略,反抗则是谨慎地留有余地的事情,它避免极端的直接对抗”。<sup>②</sup>在遵从和直接对抗之间,轮岗教师选择“日常对抗”的方式,这是一种持续性地隐藏于“后台”的反抗,这种方式既可以使自己逃避权力的规训,又能够体面地维护自己的尊严和自主权。

## 四、教师轮岗交流“因势而动”之行动条件

“行动包含有规范性成分和条件性成分两类不同的成分,而这两者之间总是存在这一种紧张状态,行动作为一个过程,实际上就是将各种条件成分向着与规范一致的方向改变的过程。取消条件,取消来自这方面的张力,则取消了行动,并导向唯心主义的发散论。因此,可以设想条件在一端,目的和规范性规则在另一端,而手段和努力则是二者之间的联结环节。”<sup>③</sup>也即是说,行动目的的达成、规范性行动的建构以及行动者的策略选择都是基于一定的资源和条件,行动条件构成了行动主体行动的可能性与可行性。教师轮岗交流活动的开展一方面受到一定的政策性和制度性规定的间接影

①[美]欧文·戈夫曼:《日常生活中的自我呈现》,黄爱华、冯钢译,浙江:浙江人民出版社,1989年,第103-118页。

②[美]詹姆斯·C·斯科特:《弱者的武器》,郑广怀、张敏、何江穗译,南京:译林出版社,2007年,第346页。

③[美]塔尔科特·帕森斯:《社会行动的结构》,第827页。

响,另一方面又直接受制于具体的学校场域及其相应的组织性文化。调查发现,无论是制度规定还是学校组织,均给轮岗教师提供了基本保障,这有效满足了教师轮岗交流的需求,使其能够安于职守,履行基本的轮岗职责,但同时,轮岗教师专业引领的支撑却明显不足,这直接影响了其专业引领活动的开展,限制了其专业力量的发挥。

### (一) 激励措施的落实为教师安于职守提供了保障

首先,保障性政策的落实满足了轮岗教师的物质性需求。湖南省职称评审政策规定,“城市中小学教师评聘中级职务应有1年以上农村学校或薄弱学校工作经历,评聘高级职务应累计有2年以上农村学校或薄弱学校工作经历”。本研究的5名研究对象,均面临职称评选的迫切任务,其中H老师、Z老师和L老师需评高级,J老师需评中一,M老师需评小高。为了更好地保障教师轮岗工作,省教育厅、省委组织部、省财政厅、省人力资源和社会保障厅、省扶贫办联合制定了相关文件,明确了轮岗教师在职称评聘、评优表彰以及经济补贴方面的规定,并切实督促各下属单位及学校落实完成。这一政策的落实符应了教师们轮岗交流的初衷,满足了其作为“经济人”的利益需求,这也是教师参与轮岗的制度动因。虽然当问及“如果不是职称评定,您是否会主动申请轮岗”时,除一位老师外,所有老师均表示“不会”,但据悉,由于需要职称评定的老师较多而学校的轮岗名额有限导致老师们又竞相争夺轮岗机会。涂尔干认为,虽然“社会制度强制我们,我们又需要它们的职能以及这种强制带来的利益”<sup>①</sup>。所以,虽然教师们是“被动”轮岗,但轮岗亦满足了他们评职称的迫切需求,且还获得了一定的经济补偿,这在一定程度上弥补了因轮岗而带来的不便与所失。“来之不易”的机会使轮岗教师均比较遵守轮岗的相关纪律规范,并在正式轮岗前便已心照不宣地接受了该政策所固有的束缚,并做好了应对挑战的准备。“虽然在生活中会感到各种困难,但是我们心理上还是能够接受,过来支教要有这个心理预期。”(L老师)甚至有老师表示流入校的条件要超过自己的预期:“没有想象中的困难……教学设备不比我们原来学校差,而且学校教室里的电脑也能上网,设备硬件这方面挺好的。”(Z老师)

其次,仪式性活动的开展给予了轮岗教师精神上的慰藉。派出地及受援地教育行政部门通过一系列活动在整个轮岗过程中营造了一种积极正向的氛围,使轮岗教师真切地感受到被关注和被重视。轮岗前,派出地教育行政部门组织所有参与轮岗的教师召开动员大会,为老师们深度解读轮岗政策,并对其参与给予了高度肯定。轮岗过程中,受援地教育行政部门派出专门督导到流入学校,检查学校为轮岗教师提供的生活工作条件,并组织轮岗教师座谈,了解其需求,以为轮岗交流活动的有序开展提供必要的保障。不仅如此,县教育局还专门策划了“支教之星”的课堂教学竞赛活动,动员了所有轮岗教师参加,并要求全县所有学校都必须派教师代表来听课,据几位轮岗教师反映,该活动“反响很好”。活动结束后,还有受援地学校主动邀请轮岗教师送课到校,并由县教育局为轮岗教师颁发聘书。轮岗临近结束,县教育局亦组织轮岗教师开展了述职考核会议,对轮岗教师一学年的工作进行了总结和展望。由此可见,轮岗全过程都伴随着由行政部门组织的仪式性活动,而仪式作为一种具有增强作用的集体情绪和社会整合现象(涂尔干、布朗等),在提升教师对轮岗活动的价值和意义的认同上发挥着不可小觑的作用。伴随着仪式性活动的开展,行政部门将轮岗的制度规范、价值伦理以及文化观念等进行宣展,轮岗教师则在亲身参与和实践体验中逐渐对自身的角色认知及价值定位有了新的认识,对教育帮扶的意义有了更为真切的体会,并将轮岗活动的公共价值与自我价值的实现拓展联结,赋予了轮岗活动更为丰富和深刻的意义。

<sup>①</sup>[法]迪尔凯姆:《社会学研究方法》,胡伟译,北京:华夏出版社,1988年,第9页。

## （二）专业保障的缺位限制了教师引领活动的开展

轮岗教师作为来自更为发达地区的优秀教师代表者,其参与轮岗的价值不应仅限于解决流入校师资不足的问题,更应充分利用其专业能量,发挥其引领和示范的作用,以带动流入校教师的专业发展,培育流入校的内生性力量。轮岗教师专业引领作用的发挥不仅需要轮岗教师自身热忱的点燃,更离不开相应的制度支撑以及流入校的组织支持,而令人遗憾的是,调研发现,由于后两方面条件的缺失及乏力,导致轮岗教师的专业引领热情降低,其专业能量被隐匿,引领效果也因此大打折扣。

其一,乏力的引领制度使轮岗教师选择安于现状。现有轮岗交流制度的重心在于激励和吸引教师参加轮岗,而对于轮岗教师进入流入校之后如何发挥其专业能动性则少有关关注,相关制度难以很好地导引轮岗教师的专业引领活动。以轮岗教师选拔与派遣为例,其一般流程为,优质学校根据教师自主申报和政策要求选拔教师,经当地教育行政部门审核通过后,交由受援地教育行政部门统一派遣。在这个过程中,受援学校的需求主体地位被忽视,自上而下所派遣的教师很可能与学校的需求不匹配,而这便将轮岗教师置于尴尬境地。实地调研发现,流入校在安排派遣下来的轮岗教师的原则是“学校缺什么科目的教师就安排他们上什么科目的课”,这就使得轮岗教师在流入校所授学段与之前不一致,所授课程与本专业不对口的现象比比皆是,如之前教小学语文的赵老师(与本调研对象同一批次参加轮岗的教师)被安排教初中语文,教语文的M老师被安排教音乐,教数学的Z老师被安排教美术,等等,据不完全统计,至少有30%的轮岗教师面临着此种情况。这意味着轮岗教师需要花费较多的时间和精力来学习不同学科的知识、摸索适合的教学方法,这一状况对工作量 and 教师的专业能力均带来了调整,不仅拉长了其在流入校的适应期,也分散了教师对本专业的精力投入,<sup>①</sup>更难以发挥其作为专业引领者的价值与能量。再看轮岗教师的考核评价,相关的政策只粗略地提及将轮岗教师纳入受援地教育行政部门及流入学校统一管理,并未对考核评价内容做出具体的规定,评价应有的导向和激励功能被隐匿。调研发现,作为考核主体的流入校将对本校教师的考核办法照搬至轮岗教师身上,并未有意识地通过评价来激发轮岗教师的专业能动性,而且,在念及轮岗教师轮岗了一年,没有功劳也有苦劳,只要没有发生重大违纪行为,无论干得多少、好坏,年终考核全部合格,两地结对帮扶至今,尚无轮岗教师考核不合格。因此,轮岗教师在流入校多是“本分”地完成学校安排的教学工作,并未产生其他的“非分之想”。

其二,保守的组织文化使轮岗教师“有心无力”。虽然社会的结构、制度在一般抽象意义上制约和影响着主体的行动,但主体的行动选择更多的是从具体的情境出发,情境对主体行动的影响更为直接。实际上,流入校组织在个体行动者和宏观政策之间发挥着中介作用,有一定的自我调节空间,而且轮岗教师的工作主要是在流入校场域中开展,其大部分的行动都依托于流入校的具体情境及制度规范,因此流入校组织的制度和文化因素对轮岗教师的行动选择具有更为直接的影响。调研发现,流入校由于对轮岗教师的定位有所偏差,并未通过制度性的方式对轮岗教师的专业引领给予必要的支持。在师资严重短缺的农村学校,轮岗教师被视为是“顶坑”的普通教师,“支教老师在这里就是为了缓解学校老师的教学压力的,教师数量不足嘛,没有老师上的科目只好让他们顶上去”(T中学校长),在这里,学校考虑的不是轮岗教师水平高不高的问题,而是能不能把师资空缺填上的问题,学校既无意于本校教师的专业发展,更谈不上为轮岗教师创设引领条件。一些流入校虽认识到了轮岗教师身上所具有的专业能量,但认为其专业力量的彰显和辐射是自然自发的过程,且更多地取决

<sup>①</sup>张学敏、赖昀:《乡村振兴战略背景下小规模学校教师精准补充机制研究》,《湖南师范大学教育科学学报》2019年第6期。



于轮岗教师自身的主体意愿和能动性,“长沙那边过来支教的肯定是有点本事的老师”,“如果说要挖掘他们的潜能,还是要靠他们自己,毕竟他们不是我们正式编制内的学校老师”。(L中学校长)在这里,学校虽会要求轮岗教师上公开课,但并不会组织老师们在课后开展必要的评课和交流,轮岗教师和本地教师难以有深入的讨论,多停留于日常非正式的交流,引领效果有限。还有一些流入校囿于学校整体实力、师资情况以及应试导向评价机制的影响,没有足够的底气和实力进行革新,对于轮岗教师所带来的新理念、新方法,他们既担心轮岗教师走后难以维系,更担心会因此而打破学校已有的生态文化,给学校增加无谓的管理负担:“我们教师总体的素质就这么高,你不可能一年就能够改变他,很难!”(Y中学校长)轮岗教师对此也深有体会:“他们认为我们在这里教一年就走了,虽然带来新教法,也只是一时的,支教老师走了,就没人继续带下去,给他们扔个半截子,还是老样子,所以他们认为还是规矩点好。”(J老师)此外,多数流入校教师在长期的教育实践中已形成了比较稳定的工作模式,他们往往不愿走出“舒适地带”,既不想与他人开展合作,更不希望轮岗教师对其驾轻就熟的课堂“指手画脚”,“这里的老师更偏向于自己来解决问题,基本不怎么合作,因为都是比较成熟的老师,大家都认为自己还是有自己的一套方法,可以去完成自己的工作”(L老师),“都是自己找自己的资料,也不会一起备课一起商量,反正都是各顾各的。”(J老师)。这样一种保守、孤立的文化氛围在学校蔓延亦影响着年轻教师的行为方式及专业发展积极性,他们遇到问题时多选择自己独立摸索,而少主动寻求帮助,团队协作意识更是缺乏,如H老师谈到,学校虽开展了师徒结对活动,但自己的两个“徒弟”从未主动来听过自己的一节课,更不用说主动向其请教交流。

#### 四、结论与建议

研究发现,教师轮岗交流遵循着“因势而动”的行动逻辑,他们参与轮岗交流多是基于职称评定的需要,进入流入校场域之后,他们面临着适应新环境和开展轮岗交流的双重任务。“过客”的身份以及特定的轮岗期限使其行动受到了诸多的规限,面对不同的主体,他们采取了不同的行动策略:对学生,他们积极履行着教书育人的职责,直面教学上的挑战,因地制宜地开展教学;对流入校教师,他们一面遵照学校规定开展示范性教学,而在得不到流入校教师的积极反馈之后又选择理性旁观;对学校,他们既在“前台”遵从着学校规定以尽快融入新环境,而对流入校的不满又使其在“后台”谨慎地表达着反抗。轮岗教师之所以“因势而动”,是因为制度和组织一方面为其行动提供了基本的物质和精神保障,使其得以安于职守,另一方面乏力的引领制度和保守的组织文化影响了其专业引领活动的开展,他们因此选择隐匿其专业能量。

在全面分析教师轮岗交流行动逻辑的基础上,我们发现,轮岗教师在流入校较好地履行着其职责规范,为流入校学生带去了新的体验,一定程度上为流入校注入了活力。然而,作为一种资源的轮岗教师,其身上潜藏的能量和价值并没有得到很好的重视和利用,这既与相应的制度缺乏有关,亦与流入校的重视不够相联,还受轮岗教师自身专业领导力不足的影响。为更好地利用好轮岗教师资源,进一步提高教师轮岗交流制度的效率,本研究提出以下建议设想。

首先,转变轮岗制度重心,完善政策以导引轮岗教师专业价值发挥。现有轮岗制度的重心在于激励发达地区教师的参与,对轮岗教师在流入校的作用发挥则少有关关注,而调研发现,轮岗教师普遍对轮岗制度及政策有着较高的认同并做好了充分的心理准备,但对于如何在流入校更好地行动则感到迷茫,由此可见,现有制度保障的只是轮岗教师的“到场”,但却忽视了轮岗教师价值的发挥。对此,一方面需要完善轮岗教师与流入校的匹配机制,力求精准匹配轮岗教师所长与流入校所需。为此,可以建立区域内学校情况的动态数据库,尤其要精准把握薄弱学校的“短板”,充分重视学校的个

性化需求,在此基础上,结合轮岗教师的情况综合评判,借助大数据将合适的轮岗教师与薄弱学校精准对接,保障轮岗教师专于所长,确保薄弱学校所派皆需。另一方面,需要进一步完善轮岗教师的考核评价机制,充分发挥评价的导向和激励功能。为此,应进一步明确考核的具体内容,使轮岗教师在完成基本教育教学任务的基础上,还可以通过评价来引导其专业引领活动,使教师们不仅将引领示范视为自己的份内之事,而且明确自己可以做什么以及如何来开展行动。

其次,发挥流入校主导作用,创设条件以保障轮岗教师资源充分利用。轮岗教师作用的发挥很大程度上依赖于其所处情境的氛围和所能提供的条件,而对流入校而言,轮岗教师的加入不仅填补了学校的师资空缺,更为学校的发展带来了新契机,学校理应发挥其主导作用,充分利用轮岗教师资源培育内生性力量,借此激活本校发展活力。对此,流入校首先需要转变观念,重新定义轮岗教师,全面认识轮岗教师对学校变革发展的重要作用,并认识到这种作用的发挥并不是自然自发的过程,而需要学校提供必要的条件支持,由此明确学校在此过程中的责任与义务。其次,流入校需为轮岗教师引领活动的开展搭建平台,通过制度性的安排使轮岗教师的专业引领合法化、常态化。如举办轮岗教师的经验交流会及教育理念宣讲会,以此拓展本校教师的视野并拉近教师之间的距离;成立以轮岗教师为核心的教研发展共同体,搭建共享合作平台,促进教师间更好地进行专业对话与交流;有计划地组织教师教学观摩,围绕真实的教育教学问题展开自由的研讨及协商,在通力协作的基础上将新的理念和方法运用到各自的课堂教学实践中。再次,流入校还需给予轮岗教师必要的情感关怀,帮助他们积极进行心理调适以尽快适应新环境,使轮岗教师切实感受到学校的关怀与重视,以此提升轮岗教师对本校的认同感和归属感,使其尽快承担起引领发展的责任。<sup>①</sup>

再次,重建轮岗教师主体地位,提供支撑以提高轮岗教师专业领导力。轮岗教师的行动虽受其处境的影响制约,但作为行动的主体,他们依然对其行动享有较大的自主权。轮岗教师行动自主权的行使一方面需要轮岗教师自身不断提高其思想觉悟,进一步深化对轮岗交流活动的认识,转变其作为“旁观者”的身份认知,树立为教育的系统整体发展贡献力量的全局观念,主动为流入校的发展贡献思想及实践智慧。另一方面,轮岗教师主要是成长于一线教学,他们虽积累了丰富的教育教学经验,但相对缺乏领导力的理论及实践素养,对于如何开展其引领活动多茫然无措,因此,我们需要为轮岗教师增能,为其专业领导力的提升和发挥提供必要的支撑。为此,可以专门针对轮岗教师领导力的培养展开训练,轮岗之前,组织教师参加岗前培训,不仅深度解读轮岗政策,还可邀请流入地及流入校相关负责人员全面介绍地方及学校情况,表达其对轮岗教师的期盼,并邀请以往轮岗教师介绍经验,推出针对轮岗教师引领活动的开展所需的领导力建设课程,帮助轮岗教师提前做好心理和能力准备。轮岗过程中,相关部门亦要组织专家团队为轮岗教师提供定期的专业支持与咨询服务,协助其分析情境并给予切实的专业建议,定期组织轮岗教师开展经验交流会,就共同面临的问题相互讨论、共商对策。

教师轮岗交流制度的推行不仅应为薄弱学校输入优质师资以解决其师资不足问题,更应借此契机为薄弱学校注入发展活力,通过轮岗教师带动薄弱学校教师的专业发展,以为薄弱学校积攒内生性发展力量。概览教师轮岗交流的行动逻辑则发现,作为行动主体的轮岗教师在其行动过程中受到诸多规限,致其难以在流入学校更好地施展拳脚,无论是轮岗教师还是轮岗交流制度本身在促进薄弱学校发展方面均尚有较大的发展空间,而这不仅需要轮岗教师自身的自觉自为,还有赖于相应制度的进一步健全完善,更离不开来自包括优质学校、薄弱学校及其教师在内的全社会的大力支持。

(责任编辑:程天君)

<sup>①</sup>邹慧明、唐珍妮:《精准扶贫背景下轮岗教师专业引领之困境及其化解》,《教育文化论坛》2020年第1期。

## **To Make a Move According to the Situation: The Action Logic of Teacher Exchange Program**

ZOU Huiming

**Abstract:** The teacher rotation/exchange program implemented in China places teachers in a special field of the host schools where they are dispatched and work as temporary teachers, and the actions of the exchanged teachers represent the effect of the implementation of the rotation/exchange system. This study conducted in-depth interviews with five exchanged teachers and observed their performance in their host schools. Combined with the action theory of sociology, the research explored the logic of action for the rotational exchange of teachers. It is found that the exchanged teachers follow the action logic of “acting in response to the situation” in their host schools. In different situations and facing different people, the exchanged teachers have adopted different action strategies. In their interaction with the students, they always face challenges directly, adapting their teaching to the local conditions; in their interaction with their colleagues in the host schools, they try their best to perform their duty to demonstrate them the advanced teaching philosophy and methods, and when they do not receive positive feedback from their host-school colleagues, they become passive and conservative; in their interaction with their host-schools, they comply with the regulations in the “front stage” and express their complaints in the “backstage”. This kind of action logic is based on the following action conditions. On the one hand, the implementation of incentive measures provides a guarantee for exchanged teachers to work conscientiously at their posts, and on the other hand, the lack of professional guarantees restricts their fulfilment of the role as teacher educators. The improvement of the action efficiency of exchanged teachers requires the rotation/exchange system to shift its current focus to guiding the development of the professional value of exchanged teachers, and more importantly the host schools have to build a platform for making the best use of the resources brought about by the exchanged teachers, and it is also necessary to further improve the professional leadership of the exchanged teachers.

**Keywords:** teacher mobility; teacher rotation/exchange system; exchanged teachers; to make a move according to the situation; educational equity

**About the author:** ZOU Huiming, PhD in Education, is Lecturer at School of Education Science, Hunan Normal University(Changsha 410081).