改革与治理

# 推动师资跨学段优化配置

□李 鑫 李廷洲

当前，我国基础教育学龄人口总体呈现“排浪式”波动，引发师资在学段间的供需矛盾。面对人口变化新形势，《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》将“因地制宜打通使用各学段教育资源，加强跨学段动态调整和余缺调配”作为优化基础教育师资配置的基本原则。在此背景下，安徽、贵州、重庆、上海、新疆等地陆续启动教师跨学段调配探索。为深入了解基础教育师资跨学段调配现状，笔者所在的课题组面向全国31个省级行政区的校长、教师发放问卷，共回收有效问卷8946份，其中跨学段教师样本1247份；并先后赴山东、上海、重庆、内蒙古、四川等地开展实地调研，考察师资跨学段调配的整体形势与现实问题。

## 跨学段调配是人口变化下优化师资配置的现实选择

笔者注意到，当前教师调配分为跨学段调配、跨学科调配、转岗、区（县）内跨校调配、跨区域调配5种类型，其中跨学段调配是当前教师调配的主要方式。在参与调配教师样本中，跨学段调配占比最高达30.25%，然后依次为区（县）域内跨学校（28.38%）、跨学科（28.09%）、转岗（6.65%）、跨区（县）域（6.62%）。在调配类型中，跨学段、跨学科调配被认为是缓解师资结构性矛盾的有效措施。但与跨学科调配相比，跨学段调配并未改变教师原有的学科专业知识体系，对教师既有专业积累冲击较少。事实上，全样本中教师接受跨学段调配的意愿（61.05%）比跨学科调配（54%）高出7个百分点，说明其具有较好的现实基础和常态化潜力。据笔者分析，跨学段调配具体特征如下。

**其一，岗位胜任力是教师调配意愿的首要考量因素。**在影响跨学段调配意愿的各项因素中，“具备适配的学科知识”与“具备适配的教学设计能力”的认可度位居前两位，认为其“比较重要”或“非常重要”的合计占比分别高达80.43%和79.55%，紧随其后的是便于照顾家庭、家校沟通难度、考核压力等因素。

**其二，调配方式以行政主导为主，考核选拔程序较宽松。**在调配方式上，教师个体意愿并非主导因素。调查显示，59.82%的跨学段教师此次流动属于工作安排，23.18%为主动申请。在考核方式上程序相对简化，占比最高的是资料审查（42.17%），高达33.83%的教师表示自己的调配“无考核”。

**其三，调配对象侧重于教学经验丰富的中青年教师。**从年龄看，35岁及以下教师占44.11%，36—50岁占46.83%。从教龄看，以参加工作4—10年的教师为主。从职称看，以二级教师为主，达39.70%，其次为一级教师（26.06%）。

**其四，调配方向以相邻学段为主，初中是跨学段调配的主要流入地。**具体而言，教师由小学流向初中、高中的占比分别为43.49%、3.21%；由初中流向小学、高中的占比分别为3.52%、17.61%；由高中流向小学、初中的占比分别为3.87%、53.59%。可见，在前后任教学段中，相邻学段流动是最主要的。对于流动方向而言，教师调配呈现出向初中汇聚的态势，其中“高中向初中流动”和“小学向初中流动”是最主流的两条路径。

## 师资跨学段调配仍面临运行梗阻

人口变化正在重塑基础教育的资源配置方式，“健全与人口变化相适应的基础教育资源统筹调配机制”成为未来优化师资配置的重要方向。然而，当前我国师资动态调配机制建设距离政策目标仍存在一定差距，也面临一系列障碍。

**其一，“重调配轻支持”增加了教师的岗位适应压力。**笔者注意到，一些地方把解决缺岗作为调配的主要任务，调配完成后对教师如何适应新学段关注不足。调查显示，高达29.25%的跨学段教师表示流动后处于“零支持”状态。同时，跨学段教师还面临原有资源被剥夺的风险。具体而言，20.53%的教师反映专业发展机会减少，11.79%遭遇薪酬待遇下降，18.93%表示不方便照顾家庭。另外，部分地方政策文件还实施“高职低聘”原则。教师处于一种“高要求、低资源”的状态，岗位压力也随之上升。调查显示，流动后59.02%的教师表示工作压力更大。

**其二，单向行政安排难以化解多方主体的协调难题。**跨学段调配牵涉教育行政部门、流出学校、流入学校和教师个人等多方主体，协调难度大，易受信息壁垒、权责模糊、利益分歧等问题制约，陷入集体行动困境，造成协同不畅、学校和教师隐性抵制等问题，影响师资调配的顺利推进。调查显示，编制调动困难占29.19%、职称政策不衔接占23.42%、原单位不放人占10.91%、新学校接受意愿不强占12.83%。另外，少有地方政策规定类似“须经学校同意”的制度，学校作为关键一方的参与权和话语权未得到充分保障。问题的关键在于各主体的权责、成本和收益划分尚不明确，个体理性难汇合为集体理性，若仅靠一方推动，资源配置问题容易演变为不同主体间的利益博弈。

**其三，程序弹性过大影响教师对调配的公平预期。**当前教师流动政策仍处于探索阶段，地方政府在调配过程中尚未形成明确的政策文件，调配以行政安排为主，同时岗位信息、选拔标准与程序、待遇等事项缺乏清晰规范。从程序正义的角度看，行政统筹虽然是师资调配的重要政策工具，但不能替代公开透明、标准明确、教师参与和监督有效的调配程序。在信息和规则不充分公开的情况下，教师往往处于被动地位，对流动的规则、去向、待遇等尚不明晰，容易滋生强制转岗、选拔不公等问题。调查显示，受访教师中认为“流动政策或信息不透明”的占17.16%，认为跨学段调配机制不公正的占22.45%。

## 以制度化配置提升跨学段调配质量

“调得动”不等于“调得好”，教师不是可以按数量直接置换的同质化资源。跨学段调配不仅取决于教师数量的充足程度，也取决于师资能否与实际岗位需求有效匹配、教师能否在流动过程中实现专业成长。现阶段跨学段调配机制处于起步阶段，应完善制度建设，坚持专业适配、需求导向与程序规范相统一，并将教师发展纳入配置成效的衡量。

**其一，建立贯穿调配前后的专业支持体系。**跨学段调配不是权宜性的“腾挪”，要建设专业支持体系，把教师已有的教学优势转化为新学段的竞争力，实现专业过渡与发展。一是做好教师既有权益的保障。应充分承认教师跨学段流动前形成的专业积累，推动职称、业绩、成果和荣誉、奖励等合理衔接，完善试用、回流和退出机制，避免“高职低聘”或成果认定“清零”。二是建立强有力的支持过渡机制。调配后可设置适应期，在工作量、考核要求上作出合理安排，并通过导师指导、跨学段培训和课程资源共享等方式帮助教师实现专业成长。三是拓展跨学段经历的职业发展价值。学校应将跨学段任教经历视为宝贵的教学经验，将其纳入评优评先、职称评审，引导教师将调配视为职业发展的机遇而非负担。

**其二，形成以县域统筹为基础的协同治理机制。**师资调配难免会面对各种利益群体之间在权利得失方面的分歧，应通过制度化的对话、协商、信任建立和资源共享，协调各主体间的利益诉求，最终形成合力。首先要强化县级统筹。县级部门应深化“县管校聘”管理体制，加强跨部门协作，减少教师跨学段流动中因编制归属、岗位设置和人事关系衔接不畅形成的制度障碍，推动建立与学龄人口变化相适应的动态调整机制。对于跨区县流动，在现行“县管校聘”基础上，进一步探索“市管校聘”管理体制。其次要提升学校、教师的参与度。在调配过程中，统筹部门应充分尊重流出学校、流入学校的真实需求，综合考量教师的发展意愿，不能把调配风险单方面转嫁给学校或教师。最后要构建县域师资余缺动态监测系统。依据学龄人口与学校布局的变化，实时监测不同学段、学校和学科的余缺情况，并据此进行动态调整。

**其三，健全公开、公正、可退出的调配程序。**程序规范是保障跨学段师资调配公平有序的重要基础，县域层面应建立公开、规范有序、监督有效的程序机制，保障教师的知情权、参与权和申诉权。事前，县域层面应通过正式渠道公布师资需求、岗位条件、资格要求和待遇安排，保障教师在充分知情的基础上自主申报，减少内部指定、临时抽调等非规范做法。事中，遴选环节要形成统一、清晰、可操作的标准，合理组织资格审核、学校考察和必要的能力评价，做到过程可查、结果可溯。事后，调配结果应及时公示，教师对程序和岗位安排有异议的，应有顺畅的申诉与回应渠道；同时持续跟踪教师跨学段任教后的岗位适应情况，并允许不适配者在规则内合理退出，由此形成“需求发布—自主申报—规范遴选—结果公示—跟踪支持—合理退出”的程序。

（作者李鑫系华东师范大学教育学部博士生，李廷洲系联合国教科文组织教师教育中心研究员）

基教参考

# 以课程创新撬动集团化办学内涵发展

□乔宏时

当下，部分教育集团内部“形聚神散”问题日益突出，缺乏“一体化课程”纽带的深度捆绑与融合，导致集团化办学的制度潜能难以释放，成为走向内涵发展的深层瓶颈。笔者认为，要统筹各学段，特别是明确高中阶段和义务教育阶段育人目标，加强课程内容的选择和组织，增强课程的整体性、系统性和适宜性；系统推进以集团为单元的课程创新实践，这无疑是实现集团化办学由“虚”走“实”、由“弱”走“强”的关键力臂。

## 集团化办学为什么要进行课程创新

作为学校教育的核心载体，课程创新是集团化办学从“规模扩张”走向“内涵发展”的关键突破口，其必要性可从以下维度加以审视。

**破解“最后一公里”落地难题。**国家课程方案在进入学校课堂“最后一公里”时常常遭遇“水土不服”，原因在于许多教师只关注“课”而忽视“课程”，只关注“怎么教”而忽视教什么、为什么教、教到什么程度。集团化办学通过整合集团内优质课程资源、建立跨校教研共同体、统筹推进课程实施，可以将各校的改革力量聚合起来，形成课程改革的“集团军”。然而，实践中许多教育集团仍然停留在“挂牌子”“圈地盘”的初级阶段，课程建设缺乏实质性突破。集团化办学要真正成为课程改革的“加速器”、课程理念种子的孵化器，就必须将课程创新置于核心位置。

**从“集而不团”走向“内涵发展”。**当前，许多教育集团面临“集而不团”“聚而不变”的困境，其根源在于集团化办学过于关注组织架构和管理模式，而忽视了课程这一育人根本。课程创新可以打破校际壁垒、实现课程资源的优化配置，激活成员校的内生动力，带动“和而不同”的集团文化发育。

**助力贯通培养与核心素养培育目标实现。**智能时代，智能体无法替代的核心素养培育成为学校教育的新使命，贯通培养成为学校教育的新要求。一方面，集团化办学涵盖多个学段，为贯通培养提供了制度条件，其中贯通课程建设可以破解学段割裂、片面超前和课程碎片等问题，促进国家课程校本化贯通实施和跨年级跨学段校本课程开发。另一方面，数字技术的发展也为集团化办学课程创新提供了新动能。通过人工智能、大数据等技术，集团内学校可以共享优质课程资源，开展跨时空的协同教学，实现个性化学习支持。

## 集团化办学课程创新的内涵与类型

课程创新是集团化办学走向内涵发展的核心命题，准确把握其内涵实质与类型特征是推进课程创新的前提。

**集团化办学课程创新的内涵界定。**课程思维是实然思维、工程思维、一贯思维、民主思维和开放思维，有“先有课程，再有教学”“唯有课程，才有课堂”的说法。教学思维只关注课时、课文、知识点，忽视课程的整体性和育人功能。基于此，集团化办学的课程创新本质可以概括为：以课程思维为统领，从“课程执行”走向“课程创生”的系统变革，要从“被动执行”走向“主动创生”、从“碎片化建设”走向“结构化设计”、从“单打独斗”走向“协同共建”。

**集团化办学课程创新的基本原则。**集团化办学课程创新更加注重育人性、共享性与贯通性，应遵循以下基本原则：一是育人为本。课程创新的根本目的是促进学生发展，不能为了创新而创新。二是资源共享。应充分发挥资源整合，实现优质课程资源的共建共享、互联互通。三是学段贯通。应注重小初高课程目标的有机衔接，实现核心素养的进阶培养。四是特色发展原则。课程创新不是“千校一面”的同质化复制，而是“和而不同”的差异化发展。

**集团化办学课程创新的主要类型。**根据课程创新的核心指向和整合方式，可将集团化办学课程创新分为以下类型。一是学科课程群创新，即推进以学科为核心的集团课程结构化整合。二是贯通课程链创新，即开展集团内跨学段的一体化课程设计。三是跨学科主题学习课程创新，即开展集团内打破学科边界的综合学习课程建设。四是特色校本课程，即立足集团文化，鼓励各成员校开发具有本集团、本校特色的校本课程。

## 集团化办学课程创新的实践路径

课程创新不是空中楼阁，需要系统化的实践路径予以支撑。

**顶层设计：集团课程体系的整体规划。**一是明确集团课程愿景，应根据办学理念和育人目标，确立课程建设的总体方向，提升课程育人的站位与立意。二是构建集团课程结构，可构建“基础+拓展+研究”等多层课程结构，形成错落有致、有机衔接、立体整合的集团课程系统。三是制定课程实施规划，应编制学期课程纲要、单元教学方案，将课程愿景转化为可操作的“施工图”。

**资源整合：课程资源的共建共享。**一是建设集团课程资源库，汇聚各成员校的精品资源。二是建立资源共享机制，核心校的优质资源要向成员校开放，成员校的特色资源也要向集团贡献，形成上下、双向汇流态势。可建立资源贡献评价机制，激励各校参与共建。

**教师协同：跨校教研共同体与专业发展。**一是建立跨校教研共同体。集团应组织跨校联合教研，开展协同课程创新实践。二是发挥名师工作室辐射作用。集团内应建立名师工作室，由骨干教师带领青年教师开展课程研发、教学研究。三是建立教师交流轮岗机制。教师在不同学校任教，可以体验不同的教学环境，了解不同的学生群体，提升专业素养。四是开展系统化教师培训。应统筹教师培训资源，开展分层分类课程建设主题培训。

**评价牵引：捆绑式评估与课程迭代升级。**一是实施捆绑式评估。要探索以集团为单位的捆绑式评估机制，将每所学校的发展进步作为对牵头校年度绩效考核的重要依据，将参与集团共建作为对成员校校长年度绩效考核的重要内容。二是建立“两层六维”评价体系。有学者认为，对课程群的评价可从两个层面进行：第一层面评价具体课程，关注课程开设合理性、设计科学性、实施有效性；第二层面评价课程群整体，关注课程群的适切性、整体性、关联性。可将这一评价体系适用于课程创新绩效评价，促进课程迭代升级。三是注重过程性评价与发展性评价，应建立学生成长档案，记录学生进步与不足，为课程创新提供依据。

**制度保障：党组织领导与集团治理机制创新。**一是发挥党组织政治核心作用，集团党委“把方向、管大局、保落实”，重大课程改革事项要经过党委集体研究决定。二是建立多元共治的课程治理结构，集团应设立理事会、学术委员会等机构，形成多元共治的课程治理格局。三是建立课程创新激励机制，应设立课程创新专项经费，对在课程建设中作出突出贡献的教师和学校给予奖励。四是建立课程实施监测机制，建立“调研—诊断—改进”的闭环机制，推动课程持续迭代。

（作者系北京师范大学教育学部博士生，中国人民大学附属中学实验小学教师，本文系国家社会科学基金2024年度重大项目“习近平总书记关于教师队伍建设重要论述的学理阐释”的阶段性成果，项目批准号：24&ZD181）

前沿关注

## 数智时代学生主体性的式微

一是智能语言逻辑下学生思维的趋同化。DeepSeek、豆包等实现智能的关键一步在于将人类语言转化为计算机可处理与操作的表征形式。当人类试图用人工智能一维的语言囊括人类复杂思维时，其固有的线性结构会自下而上逐渐规训和束缚人类思维。当学生习惯于浅表、链接式、碎片化的学习模式时，他们对自身思维过程的觉察、监控与调节会被削弱，作为主体性的元思考特性则会走向衰减。二是智能高效经验整合下学生实践的边缘化。人工智能以其显著的高效率特征逐渐使学生学习的过程囿于静态的概念性知识，学生并不理解概念背后的现实指涉，更没有与之相关的感官体验。当学生完全被技术理性主导，只追求效率和功能时，其感官会因为缺乏新鲜活泼的经验刺激而变得迟钝，也因对概念的浅表理解而难以构建意义世界。GAI本质仍是一种对人类已有知识组合下的回答，当把技术置于人与世界之间的中介地位时，它可能会把世界遮蔽起来，使学生缺少直接接触世界的机会。当学生面对开放性与复杂性难题时，探索的兴趣和质疑能力会逐渐消退，创新意识受到抑制，与他人之间的必要实践与交流也被技术所取代，就会直接阻碍自我实践主体性的发展。三是智能“拟人”魅影下学生情感感知的扁平化。人工智能的发明是人类追求绝对逻辑和计算主义的延伸，但生活的意义在很大程度上是感性经验。当学生在技术所造就的学习舒适区得到及时且个性化的满足时，会逐渐丧失对生活世界的敏感性与开放性，失去对自由和美的精神追求，造成学生的主体性缺失。

➡摘自李森、王雪玮《数智时代学生主体性式微及其教学应对》，原文载于《教育研究》2026年第9期

## “非升即走”缘何水土不服

哈佛、耶鲁等美国名校以终身教职评审难度而著称，形成“升的少，走的多”的现象，根本原因是美国至少有十几所水平相当的世界一流高校，彼此可以交换人才，从而形成了一个运作良好的“工作市场”。近年来我国高校开始推行长聘制，“非升即走”制度却出现了不少“水土不服”的现象，其中一个原因就是只移植了美国制度的“躯壳”，并未深入理解其内在的组织和文化逻辑。与美国相比，我国高校地位分层明显更为固化，内部人事制度也十分复杂，在这样的组织环境之下，很难实现类似于美国高校之间教师自由流动的“工作市场”。“非升即走”在国内高校逐渐制度化之后，它起到的似乎是一种反效果：一方面，有幸获得长聘的学者，每天还是要面对高校行政体制的重重枷锁；另一方面，处于“预聘”阶段的青年教师的日常工作则苦不堪言，在过分强调发表数量、引用率、期刊影响因子等量化指标的学术评价体系之下不堪重负。“非升即走”在国内高校长聘制中的应用，已经偏离了保障学术自由的初衷，反而与既有的高校科层体制相结合，形成了一种比某些美国名校更为严苛的考核体系。此外，由于我国高校职称评定具有行政审批性质，加之部分高校采取“批量招聘，限定通过比例”的做法，导致长聘评审的实际通过率较低，某些高校甚至将长聘制作为短期内增加学术成果、获取项目经费的考核工具。在这种学术考核体系之下，每个人都有危机感，缺乏对未来的预期。

➡摘自刘思达《“非升即走”的前世今生》，原文载于《读书》2026年第10期