

在知识共享中促进校外教育教师专业发展

——基于社会资本理论的探索

程波

(北京市少年宫,北京 100061)

摘要:促进校外教育教师专业发展,提升校外教育质量,是进一步推进“双减”政策,重构基础教育生态的重要环节之一。当前,校外教育教师专业发展存在培养机制缺乏校外特色、专业共同体建设相对薄弱、教师个体发展主动性不强等困境。教师的专业发展本质上是一种知识共享过程。在社会资本理论视域下,校外教育教师知识共享是在社会网络中,通过交换与传递等途径获取知识资源,形成知识链条的过程。结构性要素、关系性要素、意愿与认知要素共同作用于教师知识共享的形成。为促进校外教育教师专业发展,应通过健全知识共享制度,构建特色化校外教育教师培养机制;搭建知识共享平台,完善校外教育教师共同体建设;构建成员共有认知和意义体系,激发校外教育教师专业发展动力等。

关键词:青少年校外教育;教师专业发展;知识共享;社会资本

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-9303(2023)03-0071-06

校外教育有广义和狭义之分。广义的校外教育是指在学校教学以外的时空里学生所受的影响和教育活动^[1]。狭义的校外教育是一种非正规教育,即由专门的校外教育机构开展的,对中小学生进行的有目的、有计划、有组织的多样化教育活动^[1]。狭义的校外教育是为中小學生提供的非正规教育,是有目的、有意识的教育活动,而不是随机的、偶发的。此外,狭义的校外教育是由专门机构举办和实施的,主要包括少年

宫、校外教育场馆、校外教育培训机构等。从举办单位的属性上划分,可以分为公立校外教育和私营校外教育。本文所指的校外教育为狭义的校外教育中的公立校外教育,其主体主要包括少年宫、儿童中心、青少年科技馆等。

提高校外教育教师队伍整体素质,是提升校外教育质量的关键,也是当前亟待解决的实践课题^[2]。促进校外教育教师专业发展,提升校外教育质量,也是进一步推进“双减”政策,

收稿日期:2022-10-30

基金项目:北京市教育科学“十三五”规划2020年度青年专项课题“终身教育体系建设背景下北京公立校外教育机构协同发展研究”(BCCA2020093);北京市课外、校外教育“十四五”科研规划课题“新时代高质量少年宫教师培训课程体系建构研究——以北京市少年宫为例”

作者简介:程波(1988—),女,北京人,北京市少年宫教务部教学管理教师,研究方向:校外教育、教师教育。

重构基础教育生态的重要环节之一。现代教师的专业发展从本质而言是基于社会参与网络中的一种知识共享过程^[3]。校外教育教师个体处于校外教育机构与组织之中,个体的社会参与网络的状况影响教师知识共享过程与结果。本文在揭示当前校外教育教师专业发展困境的基础上,从社会资本理论视角阐释校外教育教师知识共享的机理,并结合相关案例提出促进教师知识共享的保障措施,以促进校外教育教师专业发展。

一、校外教育教师专业发展困境

(一)校外教育教师培养机制缺乏校外特色

目前,大部分校外教育教师毕业于各职业院校,如舞蹈学院、音乐学院等,有较为系统的专业培养经历,但缺少教育教学、校外教育等相关理论方面的培养。因此,校外教育教师在专业发展上呈现出专业技能强、教育教学弱的现象,在一定程度上导致校外教育活动开展中教育内涵不足,从而削弱了校外教育活动的教育价值^[4]。

自开展教师继续教育以来,校外教育教师就被纳入了中小学教师继续教育序列之中,和中小学教师在学习时段学习相同的内容,完成相同的作业后获得继续教育学分^[5]。相同的学习制度与培训模式使得校外教育教师职后培训出现了学校化倾向,对校外教育教师独特素养的培养相对缺乏。

(二)校外教育教师专业共同体建设相对薄弱

美国学者布莱克曼指出,教师专业发展在本质上是同事间不断进行意见交换、感受分享、观念刺激、沟通讨论等来实现的。因此,同事间关系的品质是决定教师专业成长的关键因素。只要设法寻找时间,共同分享和互相观摩,专业成长历程就会开始^[6]。教师教育共同体对于校

外教育教师发展至关重要。

伴随着教师专业化的日益凸显以及教师教育体系的日益丰富,教师教育合作共同体建设日益受到重视。我国中小学开展了不同形式的教师教育合作共同体研究和实践。但与学校教育相比,校外教育教师合作共同体建设相对薄弱,主要表现为:教师之间竞争大于合作,互帮互学、取长补短较少;教师养成了独立工作的习惯,不习惯与别人合作;教师劳动个性强,以自我为中心;教师人际关系处理不好,不愿与别人合作等^[7]。

(三)校外教育教师个体发展主动性不强

校外教育教师专业发展的支持系统是助力教师专业发展和成长的外部因素,校外教育教师如何提高能动性,主动识别、获取和利用周边的学习资源进行自我提升成为其专业发展的关键内部因素,也是影响其专业发展的决定性因素。

受校外教育形式、制度等影响,当前校外教育教师自身发展存在需求不强、主体意识不够等问题^[8]。因此,校外教育教师培养中十分重要的一点就是要唤醒教师的自我主体意识,提高他们的抱负水平和自我教育能力^[9]。

二、社会资本视域下校外教育教师知识共享的机制

(一)社会资本视角下的知识共享

知识共享是指把个人所获得的知识通过各种交流形式和传播途径与组织中其他成员共同分享的行为过程^[10]。可以认为,知识共享是一种知识的流动与交互过程。因此,需要将教师的知识共享行为嵌入社会结构中加以审视,并从社会资本角度解释和解决校外教育场域中教师专业发展的问题。

布迪厄最早将社会资本概念引入社会学研究中,他认为社会资本是实际的或潜在的资源集合体,这些资源是从持久性、体制化的关系网络中获得的。个体占有社会资本的数量取决于可以有效运用的联系网络的规模和这些联系中所含有的资本数量^[11]。科尔曼从功能角度对社会资本进行定义,他认为社会资本是具有各种形式的不同实体,这些实体具有两个共同特征:它们存在于人际关系结构中,由构成社会结构的各个要素所组成;它们为结构内部的个人行动提供便利^[12]。林南进一步将社会资本操作化定义为:行动者在行动中获取和使用的嵌入在社会网络中的资源^[13]。

从社会结构层面看,社会资本具有嵌入性和关系性;从行动者层面看,社会资本的获得、动员

与行动者意愿密切相关。从社会资本视角审视校外教育教师知识共享,其本质是教师专业群体在社会参与网络中,通过各种交换与传递途径获得知识资源,形成知识链条的过程。首先,教师知识共享行为是社会参与网络中的社会行动。其次,教师知识共享行为以知识链的方式促进共同体社会资本的聚集和积累。

(二)校外教育教师知识共享的形成条件与机制

从社会资本的嵌入性、关系性和能动性特征出发,校外教育教师知识共享的形成条件应该包括结构性要素、关系性要素、意愿与认知要素。他们共同作用于教师知识共享的形成,校外教育教师知识共享的形成又反作用于形成条件。

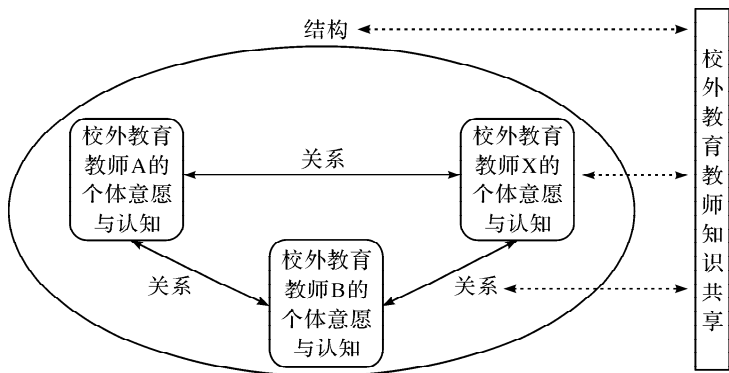


图1 校外教育教师知识共享的形成条件与机制

1. 结构性要素。巴特勒认为:“教师学习教学的过程以及教师专业知识的建构过程首先是一种社会性的交往和对话活动,教师不是在‘真空中建构知识,他们的知识、信念、态度和技巧是在社会文化情境中形成的’。”^[14]校外教育教师个体处于教师组织之中,组织所提供的制度、条件和机会直接决定了校外教育教师知识共享的可能性。

依照各自拥有的资源在数量、类型和质量上的相似程度,可以将教师有关知识共享的互动分为同质性互动和异质性互动。同质性互

动指双方在资源的数量、类型和质量上都是同质的。例如:一所少年宫的艺术类兴趣小组中几位学历背景、教学经验等相似的教师,针对某一活动环节的教学进行交流和研讨。异质性互动指双方在资源的数量、类型或质量上有较大差异。例如:一所少年宫中“师徒结对”的互动,或不同兴趣小组教师关于教案设计的研讨等。

对校外教育而言,教师的同质性互动和知识共享已经相对成熟。而异质性交流和知识共享则有待于进一步拓展。需要强调的是,异质性互

动与知识共享更有利于校外教育教师打破“小圈子”，走向开放且更大范围的专业共同体知识共享。因此，校外教育机构应通过组织与制度打通各专业教师间的壁垒，从结构上提供更多的知识共享机会。

2. 关系性要素。关系性要素主要指校外教育教师共同体内部关系链接的特征，如信任、互惠等。其中，教师之间的信任关系尤其重要。关系性社会资源，以信任为依托，促进教师知识共享。“教师在社会参与网络中互动，需要维持和获得社会资本，而社会资本的建构需要以广泛的信任为基础。”^[15]

校外教育教师之间的信任关系不是基于业缘、地缘、亲缘等建立起来的个人之间的亲密关系，而是基于专业发展和专业伦理建立起来的“抽象”的信任关系。校外教育教师的知识输出可以成为知识共享链条的一个节点，从而增加整个校外教育知识共享链条的知识密度和质量。同时，教师也可以从校外教育知识共享链条中获得其他成员共享的知识，并传播给他人。此时，一个有利于校外教育专业发展的知识共享链就形成了。这一链条将极大有助于校外教育教师职后培训的共同体支撑，形成自身的专业性和独特性。校外教育教师基于知识共享链构建而形成的信任关系就是一种承载个体经验的抽象性的信任关系。

3. 意愿与认知性要素。意愿与认知是教师个体层面的要素。“若要重构教师的社会资本体系，首先需要培养教师之间的知识共享意愿。”^[16]校外教育教师知识共享意愿包括两个层面，一是校外教育教师要形成专业的身份认同，愿意突破自我，有专业成长和自我发展的意识和愿望；二是在专业发展中，校外教育教师要能够树立互惠互利、长期合作的意识。这种意识要以前述的抽象性信任为基础，谋求更大的校外教育专业共同体，实现社会参与网络的互惠互利，形

成以互惠为基础的知识共享链条。

认知维度主要指与教师专业共同体发展相关的成员共有的认知体系和意义体系，包括成员间共用的语言、符号、价值观等^[3]。认知维度是教师知识共享的重要基础和前提。在共有的认知体系方面，校外教育教师还存在两方面的瓶颈：一方面，校外教育教师职前经历了不同学科的塑造，但有关教学等相关训练相对缺乏，不利于他们在教学方法上进行沟通与共享；另一方面，与学校教育相比，校外教育目前尚没有全国统一的课程标准、教学大纲等规范性文件，各地区、各机构，甚至同一机构内不同教师组织的活动内容各不相同，这在一定程度上阻碍了教师之间的交流和共享。

三、促进校外教育教师知识共享的保障措施

（一）健全知识共享机制，构建特色化校外教师培养机制

教师个体处于组织之中。为培养校外教育教师的独特素养，校外教育各级组织机构及上级行政部门需要提供符合教师需求的制度、条件和机会，建立校外教育教师知识共享机制，如评价制度、奖励制度等，为校外教育教师知识共享提供可能性，使校外教育教师能够依据共享机制从知识共享链中汲取资源，实现专业发展。校外教育组织机构能够依托外部组织力量和知识共享本身的收益实现知识共享长效机制，完善校外教育教师特色培养体系。

近年来，北京市校外教育研究室通过组织开展北京市校外教育“三个一”优质项目活动，建立了全市校外教育教师知识共享制度。该活动面向全市校外教育教师开展项目建设，并通过项目申报—项目建设—项目评展的方式促进项目的优化。该活动鼓励教师建立项目团队，以团队

形式开展项目建设。在项目建设过程中,建立评价与保障机制,引领项目组成员在课程、教材、科研等方面取得发展进步。最终,以评展方式对项目建设进行评价奖励,并建立市级展示平台,用于展示在活动中涌现出的优质项目、优质课程等。通过“三个一”活动,不同性质的机构,如少年宫、科技馆等可以实现同台展示,不同专业的教师可以实现同台分享,差异性内容成为校外教育教师合作的重要资源。“三个一”活动以制度的形式确定优质活动的团队申报、专家辅导,保障了教师间的开放交流、集体研讨,使封闭的个体努力转变为开放的集体协作,促进了校外教育教师知识共享的制度化。

(二) 搭建知识共享平台,完善校外教育教师共同体建设

要使校外教育教师打破小圈子,实现更大范围的跨专业、跨机构、跨地域的知识共享与交流,需要校外教育机构搭建相应的平台,促进相关主体之间信任、互惠关系的形成,最终形成较为完善的校外教育教师共同体。

北京市少年宫在疫情时期开发系列线上线下融合的宫本培训模式,为校外教育教师的教研共同体建设创造了共享平台。首先,专家围绕主题进行线上授课答疑、作业反馈,为学者与一线教师知识共享构建了平台。通过视频会议里的举手、聊天等功能,建立起群体的、实时的、交互式沟通方式。在此过程中,不仅拓展了专家学者的理论和教学案例,而且使一线教师获得了针对性的指导与成长,在教学相长中,形成一条互惠知识共享链。其次,组织者组织建立跨部门“先行者团队”,团队成员围绕作业与困惑,从不同学科背景展开研讨,完成以内容为中心的互动共享。阶段培训结束后,分管领导带领教务部部长、各教学部部长及培训组织管理者培训,围绕部门培训情况进行反馈研讨,在跨部门和跨层级的交流

中,一条相互信任的知识共享链得以形成。

北京市西城区少年宫多年来以“小课题研究”为着眼点,为校外教育教师建设科研共同体创造了共享平台。“小课题”研究是一项以校外教育教师为主体、以教育教学过程中发生的具体问题为研究对象,以问题解决、经验总结为研究目标,吸纳和利用各种有利于解决问题的经验、知识和方法,改进教育教学工作,提高教育教学水平,促进教师专业发展的课题研究。“小课题”从紧密结合教育教学情境的真实问题入手,和教师的日常教学生活密切相关。在课题的研究过程中,以名师互动、专家领导互动、师徒互动、校外单位互动等形式,为教师赋能,帮助教师在解决问题中实现知识共享,在知识共享中实现专业成长^[17]。

(三) 奠定成员共有认知与意义体系,激发校外教育教师发展动力

成员间共用的语言、符号是知识共享的重要前提和基础。校外教育教师缺乏系统的课程培养和职前的特色培训,教师间缺少共同关注的主题,没有共同的话语。因此,需要开展有助于培养成员共有的认知体系与意义体系的校外教育教师教学科研与培训,为促进知识共享赋能,有效激发教师知识共享意愿,提升知识共享能力,激发专业发展动力。

北京市少年宫以基础知识与能力为着眼点,用培训提升校外教育教师知识共享意愿。培训以校外教育与核心素养为基点,以单元设计为主题,贴合教师教学实践需求、符合教育改革潮流,能够有效助力教师专业发展。教学单元设计系列培训的开展,不仅使不同学科和专业背景的教师有了共同讨论的话题,更重要的是使不同教师之间形成了共同的话语体系,有效提升了教师知识共享的意愿和能力,为教师专业发展奠定了坚实的基础。

参考文献:

- [1]侯怀银,雷月荣.“校外教育”解析[J].教育科学研究,2017(5):27-31.
- [2]麻来军,王秀江.基于共创性学习理论的校外教育教师专业发展路径研究[J].中国教育学刊,2021(9):85-89.
- [3]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.
- [4]陈岚,陈敬.青少年宫师资问题及解决路径探析[J].青少年研究与实践,2018(2):96-101.
- [5]崔向红.新世纪的北京校外教育(下册)[M].北京:光明日报出版社,2015:102.
- [6]贺菲.构建协作式文化,促进教师专业发展[J].西北成人教育学报,2005(1):41-43.
- [7]武满.校外教育机构教师成长中存在的问题剖析及对策[J].中国教师,2011(9):26-28.
- [8]王京华,李玲玲.教师学习共同体:教师专业发展的有效路径[J].河北师范大学学报,2013(2):39-42.
- [9]林永和.浅谈培养校外教育骨干教师队伍的途径和方法[J].中国校外教育,2013(20):28-29.
- [10]邓志伟.知识分享与教师专业发展[J].教育科学,2006(4):47-50.
- [11]布尔迪厄.文化资本与社会炼金术[M].包亚明,译.上海:上海人民出版社,1997:202.
- [12]詹姆斯·科尔曼.社会理论的基础(上)[M].邓方,译.北京:社会科学文献出版社,2008:279.
- [13]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.
- [14]BUTLER D L, LAUSCHER H N, JARVIS-SELINGER, et al. Collaboration and Self-regulation in Teachers' Professional Development [J]. Teacher and Teacher Education, 2004(5):435-455.
- [15]石艳,崔国涛.社会参与网络中教师知识共享链的构建[J].社会科学战线,2014(2):273-274.
- [16]刘雪飞,骆徽.社会资本与教师专业共同体知识共享[J].中国高教研究,2012(3):59-63.
- [17]王小慧,马新媛,陈婷琨.小题目大做 推动校外教师快速成长[C]//中国儿童中心.健康人格视角下校外兴趣培养工作的创新发展.北京:学苑出版社,2015:221-227.

(责任编辑:张云霞)