

专业资本:重新理解教师与教学实践

秦玉友

[摘要] 专业资本是审视教师及其教学实践的重要视域。目前学界对教师专业发展的认识已完成从人口负担到人力资源的超越,亟待从人力资源到专业资本的转变。专业资本是人力资本、社会资本和决策资本的函数,教师专业发展和教学实践是教师专业资本积累的过程。教师专业科学的运用与有效增值可以围绕教师领导、证据支持与问责制三个概念展开与探索。

[关键词] 专业资本 人力资源 教师领导 证据支持 问责制

教师有众多任务,教学实践是教师的核心任务。在日常教学生活中,教师与教学实践是互相解释的。专业教学实践要求有专业教师,更加专业化的教师塑造出更加专业化的教学实践。从这个意义上讲,以不同视域考察教师与教学实践,也会重塑对教师与教学实践及其同构关系的理解。专业资本是一个审视教师与教学实践的新视域,从这个视域可考察教师与教学实践的不同内容,同时为推进教师专业发展提供新的视域和思路。

一、为何提出专业资本:专业资本引入的中国语境

教师是一个学校中的最重要要素,一个教育系统的质量不会超过其教师的质量。^[1]但是,不同时期对教师重要性的认识各异。从历史的维度,把教师专业发展置于经济社会发展、教育发展的宏观背景之下,可以发现考察教师的视域经历几次变迁,每一次视域变迁下教师与教学实践都面临不同际遇。通过教师视域变迁的考察可以佐证从宏观背景提出专业资本概念的必要性。

(一) 人口负担:中低收入国家教师的现实认识视域

在教育未普及时期,国家要供养多少教师可以与

国力相匹配。当普及任务提上议程后,教师数量由学龄人口数量决定,教师队伍必须达到一定数量,供养这个数量的教师可能会挑战国家的财政供养能力。对我国教师队伍建设的视域考察,可以从中国经济发展水平与教育发展的主导性任务入手。

考察我国教师的视域变迁历程,可以选择我国义务教育普及发展历程进行分析。1986年《中华人民共和国义务教育法》可以作为我们分析教师的视域变迁的时间起点。从世界银行统计数据看,1996年及以前中国属于低收入国家,1997年进入中低收入国家行列;1998年又回到低收入国家之列,1999年再次进入中低收入国家之列。^[2]1999年之前,中国基本处于低收入国家之列。^①

自1986年(或稍微提前一段时间)到20世纪90年代末前后,普及九年义务教育成为教育发展的主导性任务。当时,我国经济发展水平较低,专业分工不充分,教育更多地被看成是具有筛选功能的消费性活动,教师更多地被看成是人口负担。教师数量多,需要财政供养的人口就越多,政府财政负担就越大。20世纪90年代,一些地区的教师工资经常不能按时足额发

本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“农村教育经费投入效益评估研究”(16JJD880014)的研究成果。

放,拖欠教师工资现象不同程度地存在着。1993年,全国有拖欠中小学教师工资现象的省份达28个。^[3]1994年前后开始,拖欠中小学教师工资成为教育发展中的一个重要问题。期间为节约教师工资开支,各地大量聘任民办教师、代课教师。在国家庞大的人口数量未有效转化成人力资源的情况下,教师潜在地被认为是一种人口负担。

(二) 人力资源:对教师人口负担认识的视域超越

1999年再次进入中低收入国家之列的中国收入水平保持稳健的增长势头,2010年,中国进入中高收入国家行列。^[2]随着经济社会发展水平不断提高,各行各业对专业人才的需求逐渐增加,教育开始大力发挥培育功能,其生产性日益凸显,教师更多地被看成是人力资源,甚至被当成人力资源的推动器。同时,经济发展为国家供养教师提供了经济保障。2001年,国务院《关于基础教育改革与发展的决定》(国发[2001]21号)明确提出,“坚决辞退不具备教师资格的人员,逐步清退代课人员”。国家开始全面解决代课教师问题,努力推进教师队伍专业化。教师的认识视域从人口负担转向人力资源,这是认识上的一个巨大进步,对从政策上确立教师的地位、提高专业化水平起到了非常重要的作用。

诚然,无论从理论还是实践看,这两种考察教师的视域都不是非此即彼和完全对立的。但是,从人口负担视域到人力资源视域,无疑是一次重大的认识上的超越。这种认识上的超越推动了教师政策的话语变迁。2012年8月国务院《关于加强教师队伍建设的意见》(国发[2012]41号)提出,到2020年,形成一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。2018年1月中共中央、国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确提出,教师是教育发展的第一资源。这在教育资源的意义上赋予教师无与伦比的地位。2018年2月教育部、国家发展改革委、财政部、人力资源社会保障部、中央编办《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》提出,经过5年左右努力,办好一批高水平、有特色的教师教育院校和师范类专业,教师培养培训体系基本健全,为我国教师教育的长期可持续发展奠定坚实基础。该文件的出台成为教师队伍建设的一个重要时间节点。

(三) 专业资本:对教师认识视域的后人力资源跨越

随着教师作为人力资源、第一教育资源成为社会

的全面共识,教师培养培训体系基本健全,教师专业发展将进入后人力资源时代。在后人力资源时代,为了教师专业水平进一步提高,继而实现持续发展,还要再一次推进教师研究视域的跨越,实现人力资源视域到专业资本视域的转变。

要探讨这个跨越的必要性,首先必须区分“资源”(resource)和“资本”(capital)两个概念的内涵。“资源”强调的是组织、机构或个体的静态拥有物,“资源”有越用越少的含义。而“资本”与“流通”“升值”两个概念结合在一起,资本的流通就是为了升值。

除此之外,在人力资源视域中,教师作为教育资源,与财力、物力资源是并列的,他们的上位概念相同,没有突出教师作为有能动性的人的特殊性。专业资本视域不把教师与财力、物力资源简单并列,可以充分考虑人的主体性和发展性特征,比人力资源视域更有概念工具优势和解释力。关于高度专业性的教学的学习是永无止境的,^[4]¹⁹⁷教师专业资本作为专业人士的一种能力,会随着专业学习与教学实践不断升值,教师专业发展是一个专业资本持续增值的过程。在这个高度专业化的学习与实践过程中,教师会增加成长感、获得感、幸福感,学校会更有质量,更具活力。

二、何为专业资本:研究进展与梳理

西方学术界较早地提出了教师专业资本概念,尽管没有把教师专业资本作为主流学术概念进行深入研究,也未将专业资本概念广泛推向教师专业发展实践,但却把提升教师专业资本建设当成教育变革的未来方向之一。^[5]¹⁸⁷⁻¹⁶¹在中国与世界教育改革愈加同频共振的今天,着眼未来我们需要重视教师专业资本研究与提升。2012年,北美学者安迪·哈格里夫斯和迈克尔·富兰(Andy Hargreaves & Michael Fullan)在《专业资本:变革学校教学》(Professional capital: transforming teaching in every school)^[6]¹⁷⁸⁻¹⁰²一书中首次提出并系统论述了“专业资本”。哈格里夫斯和富兰认为,当前有两种关于资本和资本如何用于提高美国和其他各国教学的取向。一种是商业资本取向,另一种是专业资本取向。在商业资本取向中,公共教育的目标是为其投资者快速回报不断提高短期利润。教学是技术化的、简单的。^[7]在专业资本取向中,教学是复杂的。教师应该用技术提高教学,而不是用鼠标作为教师的替代者。^[7]教师专业资本是教师人力资本、社会资本和决策资本的函数。

(一) 人力资本: 教师个体的质量

在《专业资本: 变革学校教学》一书中, 教学中的人力资本被界定为教师已经拥有和正在发展的必要知识与技能。^{[6]P89} 后来, 富兰等人对教师人力资本进行高度凝练, 形成了非常直接的表达: 人力资本即教师个体的质量。^[8] 教师人力资本是关于这些方面的知识与技能:^{[6]P89} 知道教什么、怎么教; 了解儿童, 理解他们如何学习, 理解儿童的多样的文化与家庭环境; 熟悉并能够选择和归类成功的与有创新性的实践; 有重视学校与学校周边儿童和成人多样化群体的情感能力。此外, 拥有服务所有儿童以及在提供服务方式中让学生保持进步的热情与道德使命。概言之, 教师人力资本是教师作为专业从教个体具备的专业能力。

人力资本视角侧重从个体的角度提高教师专业能力。从这个意义上讲, 在一定程度上可以把当前培养培训的视角看成是人力资本视角。我国教师培养以师范教育为主, 综合大学也有教师教育课程, 是学历教育、全日制教育; 随着终身教育理念的推进, 教师职后培训开始受到国家重视, 培训包括学历提升^②与系统内容学习、一般教育教学能力训练, 培训更多包括专项内容学习、专项能力训练。这些培养培训活动都会从教师个体维度提高教师质量。

(二) 社会资本: 教师群体的质量

不同学者对社会资本概念的定义不尽相同, 但是都强调社会资本的群体特征。有研究认为, 社会资本是指个人之间的社会关系(有时称为“关系”)中存在的资源, 而不是某一特定个体的资源。^[9] 2012年哈格里夫斯和富兰指出, 社会资本是指人与人之间彼此互动及社会关系的质与量如何影响认知、情感与认同。^{[6]P90} 在这个定义中, 值得注意的是质与量的秩序关系, 质是优先的。后来, 富兰等人直接指出, 社会资本即教师群体的质量。^[8]

群体动力学、组织文化与知识流动等理论有助于理解社会资本的作用机制。以群体动力学为例, 20世纪40年代社会心理学家勒温(K. Lewin)创立群体动力学理论, 试图通过动态分析群体现象发现其一般规律。群体动力学认为群体是一个组织而不是一个集合体, 即不是一群个体。^{[10]P10-11} 在群体动力学理论框架下解释社会资本, 可以看出社会资本强调教师人际互动与社会关系质与量内涵的必要性。社会资本水平是教师群体能否称得上是教师群体的标志。从这个意义上讲, 不同教师的互动特征(互动目标、互动内容、互动质

量)即社会资本影响着学校教育目标的实现。

(三) 决策资本: 教师的专业判断能力

决策资本是来自法学领域的一个概念, 解释随着时间发展如何发展能力, 特别是判断能力。^[7] 判断能力来源于实践, 但并非来源于简单的工作经历。经验区别于简单的工作经历, 简单的工作经历的重复不会增长决策资本。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, 而获得并积累的资本。^{[6]P93} 富兰等简洁地指出, 决策资本即随着时间不断发展的判断与专业能力。^[8]

决策资本的积累与教师经验有关。经验是一个与实践、反思联系非常紧密的概念。实践是有目标地改变事物的过程。反思是实践之后或实践过程中对实践成功或失败、顺利或挫折进行辩证思考的过程。经验是个体经过一次或多次实践, 并且基于实践反思改造一个人的行为模式与思维方式的过程与结果。决策资本积累是在不断积累教师教育教学经验过程中专业技能与专业判断的发展。通过经验、实践和反思形成的决策资本可以使教师在下一步教育行动中做出明智的专业判断。

三、如何运用和提升专业资本:

围绕三个关键词的探讨

如何运用和提升教师的专业资本? 这里围绕三个概念探讨运用和提升教师专业资本的基本思路: 教师领导(teacher leadership)、证据支持(evidence based)、问责制(accountability)。这三个概念作为运用和提升教师专业资本的三个策略, 不是截然分开的, 是相互联系的, 三者互相促进、不可割裂。

(一) 教师领导: 提升教师领导意识与围绕教学组织资源

常言道“一个好校长就是一所好学校”。沿着这个逻辑, 我们可以推论: 一个好教师就是一个好班级。人们择校后还要择班就是支持这个推论的一个注脚。教师专业资本决定着教育质量的高低。无论是个体教师还是群体教师, 教师对学生发展都至关重要。因此, 我们提倡教师领导, 通过教师领导不断提升教师专业资本, 更大地展现教师专业资本的力量。提倡教师领导, 要鼓励广大教师增强作为教师领导者的意识。当然, 我们提倡教师领导不是对校长领导的否定, 而是旨在推进管理取向转向治理取向, 让教师成为教师领导者, 从教师到教师领导。^[11] 教师领导者的自我意识会

经历教师领导者、发展中的教师领导者、情境化的教师领导者、班级教师领导者四个发展阶段。^[11]

我们提倡教师领导,不仅要关注教师自我意识的发展,而要促进管理取向变化背景下学校教育资源的配置方式变革,需要改变自上而下配置资源的方式,从教师领导立场重新审视学校教育资源配置方式。落实教师领导,需要改变校长猜想与估计教师专业发展需要、猜想与估计教师教与学的需要的方式/状况,在努力增加学生教育经验与提高学习成绩的过程中,通过建立关系,打破阻碍,动员整个组织的资源支持教师学校范围的工作。^[11]据此,教师可以及时获得教育教学支持,可以有效保证其微观教育环境设计以及教与学活动的展开。

(二) 证据支持: 共享决策依据与基于反思采取行动

教师是专业人士,彰显其专业性需要教学去私密化(*de-privatizing*)。随着教师持续去私密化教学,他们谈论来他们课堂的校长和同事,希望(他们)看到反映在他们的教学、他们的教室墙和学生作品中的工作(达成一致的实践)。^[8]教育行动应该是数据驱动(*data driven*)。既有研究提出关注数据背后的人和数据所传达的信息,鉴于此,有研究者在狭义的数据概念取向,反思数据驱动的局限性,提出证据支持(*evidence based*)。证据是教育行动经得起推敲与公开分享的前提。证据支持从教师专业资本取向把教师推向专业化、有尊严,证据支持会提高教师专业资本,增加教师群体的尊严。

教师领导或教师专业化,不能走向神秘主义,要推进去私密化^[8]教育实践,无论教师同行、其他人,还是教师自身、教师的行动,都需要有证据支持。行动是有目的的行为的集合。行为是片断化的,行为必须合法。行动是整体性的,教师行动必须合目的性、合规律性。如何观察教师的行动是否合目的、合规律?教师如何反思自己的行动是否合目的、合规律?这要求诸于证据,否则就是想象力的比较。当然,在偶尔拼比想象力时,凭借专业直觉的教师想象往往更接近合理。但是,教师只有在证据不全的时候才能运用专业直觉。教师决不能因为其想象往往更接近合理而放弃行动的证据,否则将变成一个粗陋的实践者或一个简单的教学工作者。具有持续发展专业资本意愿的教师,其教学决策必须是数据驱动(*data driven*)和证据支持(*evidence based*)的。

教学如何做到证据支持?教师上课之前必须搜集学情数据,进行学情分析。首先,系统分析课程需要的前期知识基础、能力水平。其次,全面了解当前学生的前期知识基础、能力水平、思维习惯、学习策略、身体状况、情绪反应等方面数据。最后,分析学习任务对学生的要求与学生当前水平之间的矛盾。基于学情分析确定教学任务要求以及本节课需要与可能向学生传授的基础知识、形成的基本能力、训练和强化的基本方法与思维。同时,增加教育的个体针对性,让每一个个体都在学习中基于自己的起点有所进步。当教师以这些维度的证据为依据备课、上课时,教学实践就有了证据支持,教学过程与结果就更具专业性和共享性。

(三) 问责制: 承担专业责任与强化集体责任

问责(*accountability*)不同于一般的负责(*responsibility*),问责中的责任,是一种承诺的责任,如果没有达到承诺的目标与结果,会接受强制制裁或做出有说服力的说明。从教师专业资本角度看,一个教师能为其教育教学行为和行动负责,代表教师专业资本达到一定水平。

问责制可以细分为外在问责制(*external accountability*)与内在问责制(*internal accountability*)。有学者在研究美国相关问题时指出,美国政策制定者需要完成从严重依靠外在问责制和表面结构措施(如专业化的实践标准)向投资于和加强教育系统所有教师和领导者的专业资本转变。^[8]外部问责制需要教育部门有行之有效又容易被教师接受的监控措施。教师内在问责意识对运用与提升专业资本的意义更大。有研究从美国和世界高度有效的学校教育系统总结经验,政策制定者应该优先为内在问责制创造条件,内在问责制就是教学专业中的集体负责(*collective responsibility*),它致力于所有学生持续提高与成功。^[8]

确定教师的责任和边界是问责制的一个重要条件和前提。教师与管理者可以通过对他们的教学去私密化(*de-privatizing their practice*)讨论问责制,如果一个教师知道其他教师或管理者与学生一起做什么与如何做,谈论问责制就变得更加容易。^[8]做什么和怎么做都涉及到责任与责任边界问题。为有效实行问责制,运用与提升专业资本,在教育教学中要有追问这几个问题的意识。在教育教学中,教师需要不断反思:作为教育活动的设计者,是否基于学情为每位学生一个阶段的学习设定一个目标;作为教育活动的实施者,在该阶段结束后有没有关注这个目标是否达成;作

为教育活动持续实施者,如果达成这个目标,教师下一步应该做什么;如没有达成目标,作为教育活动的反思者与持续实施者,教师是否明确原因及改进措施。如果做到这些,相信有效的教育学会发生。促进教育教学的真实发生是教师最大的责任。

必须说明的是,在教师专业发展与教学实践过程中,教师领导需要证据支持与问责制,问责制需要教师领导与证据支持,证据支持也离不开教师领导与问责制。教师领导、证据支持、问责制三者有机联系、有机配合,才能对教师专业发展与教学实践产生同构性影响。

注释:

①世界银行运用世界银行阿特拉斯法(the World Bank Atlas method),按照各国人均GNI(gross national income),把世界各国划分成为低收入国家(Low income countries)、中低收入国家(Lower middle income countries)、中高收入国家(Upper middle income countries)、高收入国家(High income countries)。

②早期,民办教师、中师中专学历教师的学历提升更多是学历补偿教育。1986年4月《中华人民共和国义务教育法》等对不同学段教师做出学历要求,教师要达到相应学历要求必须进行学历提升,即学历补偿教育。后来,教师学历提升对象包括在职教育硕士、教育博士。

参考文献:

[1]Michael Barber, Mona Mourshed. How the world's best-performing school systems come out on top [R]. New York, NY: McKinsey & Company 2007.

[2]World Bank Country and Lending Groups [EB/OL]. [2019-11-26]. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>.

[3]朱俊杰,夏智伦.拖欠中小学教师工资现象透析——对湖南省情况的调查统计[J].教育研究,1994(4).

[4]Jon Saphier. Strong adult professional culture: the indispensable ingredient for sustainable school improvement [A]//Helen Janc Malone, Santiago Rincon - Gallardo, Kristin Kew. Future directions of educational change: social justice, professional capital, and systems change [M]. New York: Routledge 2018.

[5]Helen Janc Malone, Santiago Rincón - Gallardo. Future directions of educational change: social justice, professional capital, and systems change [M]. New York: Routledge, 2017.

[6]Andy Hargreaves, Michael Fullan. Professional capital: Transforming teaching in every school [M]. New York, NY: Teachers College Press, 2012.

[7]Andrew Hargreaves, Michael Fullan. The power of professional capital [J]. Journal of Staff Development, 2013, 34(3).

[8]Michael Fullan, Santiago Rincón - Gallardo, Andy Hargreaves. Professional capital as accountability [J]. Education Policy Analysis Archives, 2015, 23(15).

[9]Alan J. Daly, Nienke M. Moolenaar, Jose M. Bolivar, Peggy Burke. Relationships in reform: the role of teachers' social networks [J]. Journal of Educational Administration, 2010, 48(3).

[10][法]让·梅松纳夫.群体动力学[M].北京:商务印书馆,1997.

[11]Jennifer York - Barr, Karen Duke. What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship [J]. Review of Educational Research 2004, 74(3).

作者单位:东北师范大学中国农村教育发展研究院
邮 编:130024
(责任编辑 谭颖芳)