

教师个体间知识隐藏发生机理及多维矫正

王 帅

〔摘 要〕 在信息化时代,知识隐藏成为教师个体间知识行为标出项。教师个体间知识隐藏发生于知识信息源检索、知识应用策略等诸多专业实践节点,背后蕴含教师个体的脸面意识,极易导致专业真相异化、浅薄自我确证与知识内卷化;其发生动因在于专业地位竞争中对“失去”的忧虑,专业领地思维“非我”与“属我”冲突,专业身份特质“圈内”与“圈外”分野,专业人际关系“我们”与“他们”对立。教师个体间知识隐藏不仅表现为技术性问题,更表现为“知识·权力·利益”互构过程,其中纠缠着“代价—收益”权衡。矫正教师个体间知识隐藏,必然意味着对其发生机理予以消解并浸入新要素。具体而言,尤其需要从尊重收益预期、注重任务卷入、重构知识组织文化、形成共同知识愿景、完善知识吸收机制等维度切入。

〔关键词〕 教师个体;知识隐藏;知识位势;知识距离

长期以来,由于对教师知识分享者身份的熟知与深信,教师个体间知识隐藏行为时常不被关注与了解,被视为教师专业“标出项”^①,被主流专业话语定性为非常态行为。探讨教师个体间知识分享的论者和文献较多,探讨教师个体间知识隐藏发生机理与矫正策略的则较少,将教师个体间知识隐藏与专业权力纷争、专业利益冲突相互关联的文献则更少。偶有教师社会学视角的分析^②,也往往湮没于普通专业知识论和普遍专业方法论的雷同性探求之中。尽管一些论者研究知识分享也是基于知识隐藏的危害^③,然而这些研究所关涉的主体——教师,又都是同质化的,忽视了不同教师个体间的差异。

事实上,诸多论者和文献中“教师作为毫无保留的知识分享者”这一先验设定,忽视了教师知识行为的众多枝节性问题,时常导致专业伦理层面的理想化叙事与教师个体间敏感、复杂的“权力·利益”关系之间形成巨大反差。尤其当教师置身高竞争性专业情境时,理想化的知识形象与现实绩效评价要求之间的不一致,常常导致教师在选择知识行为时充满纠结与矛盾。随着纠结与矛盾的加深,教师个体间知识分享意愿降低,知识隐藏问题则可能突显。基于这一理路,将知识隐藏纳入教师专业视域,对其发生机理进行细粒度、多维度识别,不仅有助于超越教师作为知识分享者的刻板印象,扬弃与之相关的老套因果关系链,还有助于从身份资本和专业资本的复杂关系中,准确诊断并移除教师个体间知识分享的种种阻碍。

王帅,教育学博士,华中师范大学教育学院教授、博士生导师(武汉 430079)。

①标出项也被称为异项,即打破常规逻辑、固有认知的因素或条目,一般认为,标出的实质在于通过异样形式实现风格偏离。

②徐红、董泽芳:《改善我国教师专业发展机制的八大建议》,《教育研究与实验》2019年第3期。

③李伟:《教师共同体中的知识共享:困境与突破》,《教育发展研究》2017年第20期。

一、教师个体间知识隐藏复杂性检视

康纳利(C. E. Connelly)等学者将组织中个体的知识隐藏界定为“面对同事提出的知识需求,有意保留和隐瞒知识的角色外知识行为”,“具有识别特征模糊、理性与非理性交织、非可视化、低利他意愿等特质”。^① 尽管知识隐藏与知识分享阙失紧密相关,但二者遵循不同的发生机理,并不构成简单对立。这不仅因为个体在知识分享的同时也可能在进行知识隐藏,更因为作为一种心智过程,知识隐藏背后存在“有意”行为。一位教师没有进行知识分享,可能是由于缺乏可分享的知识,或缺乏可分享的机会和平台。由于不存在“有意”,该教师的不分享行为不能认定为知识隐藏。

(一) 具体方式:从知识信息源到知识应用策略

一般认为,专业知识集中体现为专业实践中的各种关联或效应,从最初的知识信息源检索到最终付诸实践应用并获得应用效果反馈,其间存在诸多实践节点,其中任一节点都可能发生知识隐藏。基于这种认知,教师个体间知识隐藏的具体方式大致可分为四种:

一是隐藏知识的信息源。出于利己考量,掌握知识信息源的教师个体有时并不具有向其他教师个体分享知识的意愿。他们不仅会隐藏自身知识来源,还会隐藏外部知识源、数据库或资料库,拒绝透露信息、资料检索平台,或拒绝分享信息源检索策略。他们还可能隐藏事实性知识,拒绝分享知识的符号表达方式,对知识的载体与介质进行掩饰,有意不告知或保留其重要部分。

二是隐藏知识的获取过程。这主要包括:(1)隐藏数据抽取规则,遮蔽对象特征、对象解析、知识关系或图谱建构过程;(2)隐藏知识转化过程与知识价值识别技巧,在介绍这些过程和技巧时表现出拖延、敷衍;(3)拒绝分享对知识的创造性理解,拒绝解读创新性专业操作规程,(4)为实现知识垄断,有意控制知识流动与流通过程,在自我与他者之间设置认知障碍,隐藏关键专业知识之间的联结作用,或隐藏知识要素间联结关系的改变,导致知识的递归生成过程受阻。

三是隐藏具体的知识成果。具体表现为隐藏知识数量、质量及知识细节;对知识进行过滤、稀释,只分享易得的事实性知识而隐藏面向应用情境的条件性知识;拒绝提供知识地图或拒绝透露知识分类标准;利用格式和计算方法的差异性,制造知识不兼容,或用表达“意见”的形式隐藏客观知识;只分享与其他教师个体多有重叠的知识,用一致性或相似性隐藏异质性;拒绝就知识成果进行价值沟通。

四是隐藏知识应用策略。例如,在应用过程中规避深度交互,隐藏知识应用诀窍,对知识应用必备的先行经验或应用后的效果反馈讳莫如深。又如,隐藏知识挖掘工具、计算步骤与分析方法。再如,拒绝分享深度的专业问题解决策略,只分享普通技术指南或不成熟的应用建议,或有意做出敷衍性策略表达,在策略表达时舍弃策略应用的情境属性。

(二) 本土意涵:教师个体间知识隐藏的脸面之维

教师专业知识既与博学、涵养等身份特质相关联,又是一种博取脸面的资本。知识储备、知识偏好、知识水平和知识地位等构成多维度、复数样态的教师脸面。当私己专业权力与专业利益遭受芟夷时,不利的专业情境会反复激发教师的脸面意识,导致个人优先、自我中心萌蘖。在现实专业实践

^①C. E. Connelly, D. Zweig & J. Webster, “Knowledge hiding in organizations”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 1, 2012, pp. 64—88.

中,一些教师对利益至上的不良风气存在错误认知,由此陷入过多的脸面纠缠。他们将专业知识及与之相关的身份、地位与个人脸面视为一体,主观认为自己理应获得更高知识收益,因收益低于其他教师而将内心的失望转化为外在的知识隐藏。

脸面又与“面具”相关,学会戴着“面具”进行表达向来是本土教师文化既微妙又发达的构成。哪怕逢场“表演”,也要求逼真。从这个角度看,教师无疑是一个“表演”天赋较强的专业群体。每逢遭遇矛盾、冲突,便戴上面具,将真我(至少是部分真我)隐藏起来被视为专业日常生存法则。基于脸面的撑持,逞口舌之快这种低级心智变得极不明智。为规避不必要的专业风险,教师个体间擘肌分理地知识表达愈发难见,将已知和盘托出被视为“职场禁忌”。

脸面还与内里相对,知识分享者这一身份规约原本要塑造的内里是无私奉献、相观而善。然而,在功利、浮躁的专业氛围中,脸面与内里时有脱节,结果内里逐渐被淡化,只留下象征性、纸面上的知识分享规约。一逢知识分享交流,难免倚赖繁文缛节的脸面功夫平衡内里不足。“言说什么”关乎权益,“如何言说”同样关乎权益,“知识与秩序化的、行之有效且公正的实践行为相分离,而转向言说本身,转向言说的用意、形式、象征,以及言说与所指的关系。”^①妄言非但不能增殖知识,反而容易引致教师个体间的脸面计较。为避免自身被置于诸多脸面纷争,隐而不言、藏而不露私下里被视为一位成熟教师所必需。

(三) 负性效应:浅薄自我确证与知识内卷化现象

当教师个体间知识隐藏发生时,观察与内化、归纳与演绎、谋求他人帮助等知识吸收途径都会受阻,进而对教师的情境理解、交互表征、自主决策等产生不利影响。在知识隐藏氛围下,真相为权力和利益所异化。在“知道真相就有力量”的信条下,知识隐藏即意味着隐瞒真相、积蓄私己力量。此时,教师个体很难通过无条件信任其他教师个体建构自己的真相体系。由于彼此间的知识隐藏,一位教师尽管有着解决诸多专业谜题的能力,却时常无法解决其自身命运谜题。

教师个体间知识隐藏导致浅薄的自我确证。基于隐藏的利害,一些教师将自己禁锢于“蛋壳结构”,长期与外部知识隔离,与专业关系网络疏离,知识样态呈现出封闭、孤立特质。一位教师过多的知识隐藏,会被其他教师认为难以合作,进而导致教师个体间专业关系紧张、专业友谊淡化。专业群体由此异化为单子式的个体集合体,没有共同体,只有私己利益聚合体。在浓厚的隐藏氛围中,人人都表现出更高的风险忧虑,知识分享的可信度与分享者的分享动机也时常遭到质疑。

教师个体间知识隐藏还导致知识本身被固化,知识的公共性受损,片面学习、错误学习的几率增加,通过知识增进机遇和福利的机会减少。一些知识长期被某些教师个体垄断,导致知识不均衡分布;一些知识长期缺乏有效整合,呈现碎片化离散。教师专业实践公平性被削弱,“强者恒强,弱者恒弱”的专业发展逻辑被强化,甚至产生知识内卷化现象——在利益总量不足的知识情境中,通过内部“弱肉强食”式的恶性竞争谋求更好的专业条件。其结果,势必导致整个教师群体求知热情和知识水平下降。

二、教师个体间知识隐藏的发生动因

某种意义上,知识隐藏可被视为“教师个体”受专业权力与专业利益驱动而产生的特定知识偏向,也可被视为“教师个体间”专业权力划分与专业利益冲突的产物。

^①M. Foucault, *Untying the Text: A Post Structuralist Reader*, London: Routledge & Kegan Paul, 1981, p. 50.

（一）专业地位竞争：潜在“失去”风险与真实发生情形

当渗入专业地位因子后,知识占有与使用便开始充斥矛盾与竞争。为谋求相较于其他教师个体更佳的专业地位,隐藏、独占知识,有意制造知识不对等等情形难免发生。毕竟,关涉专业地位的职业、头衔、奖项等大多属于有限专业资源,A教师的获得往往意味着B教师的“失去”。正是因为如此,一位教师对其他教师的潜在地位威胁通常既敏感又警惕。因零和博弈形成的专业压力和负性情感,促使教师个体排斥对自身专业地位构成潜在威胁的其他个体,告诫教师不应轻易出让自身智力资本,以免因过多供给信息、显露自我而权益受损。

在教师个体间,专业知识还是比较性专业优势的来源。“被认为更加重要的知识能够获得权威,不但能够规定游戏规则,还能确定规则的合法性,并依据规则来分配利益。”^①正因为如此,知识隐藏成为专业地位维持手段。尤其是,一些关键性专业知识源于长期的经验积累与精力消耗,在分享它们时,教师时常担心因知识溢出为竞争对手提供捷径。对“失去”的忧虑提示他们将分享视为愚蠢行为。对潜在竞争对手的知识增量带来的风险的忌惮,促使他们在分享之外或分享的同时预设隐藏方案。与其导致分享后竞争压力增加,还不如隐藏自我,降低知识流失以免遭到“削弱”。

专业地位竞争一旦真实发生,知识隐藏往往能为教师个体提供某种程度上的自我保护。无保留地分享不但消解个体的知识优势,更可能让个体陷于被动。在敏感、多疑的竞争情形中,知识分享往往暴露自身知识弱点,即使是轻微的知识与信息泄露,也可能因被竞争对手利用而招致地位严重动摇。为避免暴露与泄露,一些教师不得不有意隐藏,养成了强烈的自卫意识与防御心理。他们甚至拒绝进行知识交流,对知识互惠表现出消极敷衍。受制于专业地位竞争导致的弱信任度,知识分享的代价加大,分享不仅需要“胆量”,还需要供给听者必要的专业事实以便他们验证分享的真实性。

（二）专业领地思维：“非我”与“属我”之间的冲突

专业领地思维是基于专业组织中权力与利益的所有权感知而产生的占有意识^②。专业领地思维不仅意味着对专业时空与实物资源的有意识控制,还意味着对专业知识、专业角色、专业关系的异质性建构。这种建构具有顽固性,即便时空条件早已变迁,知识的适用性早已大为降低,也会因路径依赖而难以被纠正。

为维护专业领地,教师个体一方面会通过宣称、阐明等行为突显知识话语权,另一方面,则会通过隐藏、垄断关键知识强调领地的异质性。任何一位教师,当其拒斥公共性,从属己的、局部的专业经验出发阐释知识时,实质上都是在彰显领地思维。领地思维自觉驱动教师个体排斥“非我”知识,或将“非我”知识转变为“属我”知识。为此,教师个体会以各式标识方式突显对知识的专属,甚而借助专业权力迫使其他教师个体承认于己有利的知识阐释逻辑,结果导致领地内与领地外教师个体间难以和谐共存。

多数情形下,专业领地体现的是精英教师个体的知识控制地位。从这个角度看,专业领地的出现表面上丰富了专业知识种群,实质却不利于知识多样化的维系。几乎所有的领地主导者,他们的专业批判都无法规避自我批判。作为专业精英,一些领地主导者享有启动专业知识变革、更新知识框架结构的权力,甚至具备操纵知识,将知识见解化(将“非我”的客观知识消解为特定态度与取向)和将见解知识化(将“属我”的态度与取向包装成客观知识)的能力。其实质,是知识控制本位的专业私己利益建构;其结果,是将专业实践深化异化为“属我”领地空间拓展。

^①P. Bourdieu, *Homo Academics*, Cambridge: Polity press, 1988, pp. 78—79.

^②G. Brown & T. B. Lawrence, “Territoriality in organizations”, *Academy of Management Review*, vol. 3, 2005, pp. 577—594.

（三）专业身份特质：“圈内”与“圈外”的二维分野

由于多人共同维系某项权力或利益时,个体所付出的代价通常会比独自维系时偏少,一部分教师出现抱团现象,久而久之产生“小圈子”。一般认为,“小圈子”是教师亚文化背景下专业权力与专业利益纷争的结果,某些独有实践风格、团体习俗和非一般化专业信仰蕴含于其中。由于秩序模式差异,“小圈子”之间往往存在诸多不可通约性,相互间持排异态度,至多也只是有条件地承认。

在“圈内”,教师个体间围绕“圈心”形成差序格局,教师个体间保持着较高的亲近感与熟识度,彼此的知识地图通过强耦合相连接,甚至形成旋涡式知识中心,知识易进难出,知识互动也多限于“圈内”。长此以往,“圈子”自身极易成为知识孤岛。教师个体接收的知识局限于其所处的圈层位置,时间一久往往导致“回声室效应”——为降低认知压力与认知成本,不自觉选择“圈内”过滤后的知识,造成认知在“圈内”重复回转。由于长期固守既有认知,不愿变换视角,一些教师形成了顽固的专业偏见,知识陷入闭路循环,知识延展与扩散被阻遏。这又进一步导致他们在诸多协商中表现出更高的不可通约性,知识隐藏因此以更高频度发生。

在专业实践中,圈子文化还深刻影响教师个体的自我归类与角色认同^①。基于自我归类,“圈内”个体间专业知识资本呈现高粘结性。由于拥有更佳的绩效表现、更优的物质报酬及更多的专业机会,身处“圈内”的教师会将未能得到这些优待的教师归为“圈外人”,进而对其采取知识隐藏。知识异化为权力、利益和优越感的来源,对知识的垄断成为“圈内”教师个体间有意无意的合谋。基于角色认同,教师感知到自己是“圈内人”时,往往会做出与“圈内人”相匹配的角色行为,主动防范“圈外人”涉入。对“圈子”接受度与认同度越高,对“圈外人”的知识隐藏程度就越深。

（四）专业人际关系：“我们”与“他们”相互间对立

一些教师受领地思维和圈子文化熏染,彼此间专业人际时常相互对立,都试图掌控话语权、解释权,都尽最大可能建构“我们”的知识地图。基于“我们”意识,教师个体间心理距离增大,一位教师几乎不可能在“他们”那里分享自己复杂的专业遭遇。不同领地和“圈子”的教师个体间时常拒绝知识交叉,对知识交换持抵制心态,知识单元性过强而关联性过低,最终导致知识价值与效用的错误预设。

作为“我们”的教师个体间通常志趣相投、相互捧场。“我们”的联结具有自愿性、排他性、非正式性特质,有时还渗透某些个性化特质。在中性意义上,“我们”尊重“他们”的权益,但同时也不愿“他们”冒犯“我们”,结果形成知识割据。即便如此,由于对知识的价值、目标与具体实践的解释不同,教师个体间依然可能因沟通不畅而诱发知识隐藏。而且,与“圈内”专业生活类似,长期的“我们”意识同样会导致狭隘的封闭观念,塑造出自我中心式的知识偏好。

显然,“我们”与“他们”相互对立降低教师个体间知识重组的可能性,阻遏教师对外部知识的搜索和探寻。教师个体间提防性增加,“我们”与“他们”交流知识和见解的意愿降低,相互隐藏的可能性增加。而且,选择知识隐藏的教师个体,不仅自己拒绝分享,还会怀疑分享者的动机。例如,认为分享者通过知识表达施加“他们”的影响,或认为“他们”的分享蕴含对“我们”的批评或攻击。

三、知识位势对等条件下教师个体间知识隐藏

所谓知识位势,是指个体因拥有一定广度和深度的知识而在组织中所处的位置^②。教师个体间知

^①杨烁、余凯:《组织信任对教师知识共享的影响研究——心理安全感的中介作用及沟通满意度的调节作用》,《教育研究与实验》2019年第6期。

^②吴士健、孙专专、刘新民:《社会网络对员工知识隐藏与个体创造力的影响研究》,《软科学》2018年第12期。

识位势对等的情形通常出现在同侪教师个体间,它意味着教师彼此知识状况相似,知识水平大致相同。

从主体间互惠程度、预期人际结果,以及教师的归属感等视角来看,知识分享让教师获得的收益主要包括:在薪酬、福利、资源、经费等层面受到激励或奖赏;与其他教师形成积极互惠;获得其他教师的好评、褒扬、感谢与信任,获得他们的专业认同、专业帮助或专业保障承诺;获得声誉,被视为行家、名师、专家型教师等,自身名声、脸面、威望得到提升;在职务、职称等方面拥有更高专业地位,专业权威或专业权力提升;体验到更高的参与度、归属感、成就感,自我价值感提升。

零成本的知识分享并不存在。在获取收益的同时,知识分享还需付出必要的代价。具体而言,这些代价主要包括:(1)分享之前组织知识付出的时间与精力。如,精心酝酿、制作 PPT、排练预备、技术准备等;(2)分享过程中付出的时间与精力。如,细心讲授、现场答疑、即时反馈;(3)分享之后付出的时间与心理努力。如,文档整理及整理后的备份、发送等;(4)一旦选择耗费时间和精力分享,有时还意味着放弃某些对自身专业发展更有价值、回报率更高的机会,因此又产生出相对机会成本;(5)分享还可能增加竞争对手的知识积累与信息维度,因竞争对手借鉴与效仿导致自身知识外流,专业地位、专业权威的比较价值下降。

与知识分享相对,从自我确证与维系,以及规避各类消耗的视角来看,知识隐藏也能带给教师个体特定收益。这些收益主要包括:规避因分享而产生的时间、精力和物资等方面的消耗;有利于自我信息、状况保密,进而有利于专业地位维系;通过隐藏知识结构形式与知识获得过程,保有非常规、复杂性专业情境知识的所有权,有利于维系自身知识优势;当自己选择隐藏而其他教师选择分享时,可以近乎零成本从其他教师的分享中获得成熟方案或建议。

在获取收益的同时,教师个体知识隐藏可能付出的代价主要包括:(1)来自管理者或其他教师的诘责,如被指责缺乏集体主义、自私自利;(2)在专业群体中不被信任,被孤立、边缘化;(3)名誉受损,被认为名不副实、徒有虚名、沽名钓誉;(4)被赋予负面专业合作预期,在专业权力分配、互惠性专业机遇共享中被排斥,自我发展受限;(5)专业威望降低,专业地位不被认可,专业权力行使受限。此外,教师个体对知识来源、获取技术及知识成果进行隐藏,迟早会影响群体专业效率,不利于缩短公共专业任务所需时间,这或多或少也会反噬隐藏者自身。

基于上述“代价—收益”分析,假设:

- ① 某一教师群体中有 A 教师与 B 教师;
- ② A 教师与 B 教师的知识位势大致对等;
- ③ 教师选择知识隐藏的收益为 α ,代价为 β ;
- ④ 教师进行知识分享的收益为 γ ,代价为 δ ;
- ⑤ 一位教师从另一位教师的知识分享中获得的收益为 Δ 。

则在 A、B 两位教师之间:

- ① 当 A、B 两位教师都选择知识隐藏时,他们各自的净收益为 $\alpha - \beta$;
- ② 当 A 教师选择知识隐藏,B 教师选择知识分享时,A 教师的净收益为 $\alpha - \beta + \Delta$,代价为 β ,B 教师的净收益为 $\gamma - \delta$,代价为 δ ;
- ③ 当 A 教师选择知识分享,B 教师选择知识隐藏时,A 教师的净收益为 $\gamma - \delta$,代价为 δ ,B 教师的净收益为 $\alpha - \beta + \Delta$,代价为 β ;
- ④ 当 A、B 两位教师都选择知识分享时,他们各自的净收益为 $\gamma - \delta + \Delta$ 。

由表 1 不难看出,当 A 教师选择知识隐藏时,B 教师选择知识隐藏还是知识分享,一方面取决于 $\alpha - \beta$ 与 $\gamma - \delta$ 之间的大小。如果 B 教师通过权衡发现 $\alpha - \beta > \gamma - \delta$,则 B 教师通常倾向于知识隐藏,反之则倾向于知识分享;另一方面则取决于 Δ ,如果 B 教师通过权衡发现 Δ 对于 A 教师无足轻重,并

且 Δ 与自身专业地位维系无显著相关,则 B 教师通常倾向知识分享,反之,则 B 教师倾向知识隐藏。

表 1 知识位势对等时教师个体间“代价—收益”分析

A 教师 B 教师	知识隐藏	知识分享
	A: $\alpha - \beta$ B: $\alpha - \beta$	A: $\gamma - \delta$ B: $\alpha - \beta + \Delta$
知识隐藏	A: $\alpha - \beta + \Delta$ B: $\gamma - \delta$	A: $\gamma - \delta + \Delta$ B: $\gamma - \delta + \Delta$

长期来看,对于分享者而言,知识分享代价大于收益($\delta > \gamma$)会导致不公平感,其他教师从分享中获得的收益反而多于自身收益($\Delta > \gamma$)会导致相对剥夺感。教师不满知识分享所获得的有限回报,则会逐渐减少分享力度和分享频率。教师个体间收益失衡,耦合能力也会随之低下。

一般认为,A 教师进行了知识分享,B 教师(无论作为 A 教师的竞争者还是合作者)接收了这些知识并用于提升自身竞争力。B 教师的接收与运用并不削弱这些知识的实际价值。然而,更复杂的情形在于,尽管 A 教师的知识分享也会让其自身受益($\gamma - \delta$),但当这种收益远低于 B 教师(尤其是 B 教师作为竞争对手时)从 A 教师的分享中获得的收益,或远低于知识隐藏的收益($\alpha - \beta$),甚至远低于从不分享而直接从其他教师的知识分享中获得的收益时($\alpha - \beta + \Delta$),将势必出现“搭便车”现象。

短期来看,“搭便车”的收益为 $\alpha - \beta + \Delta$,通过“搭便车”,教师实现了收益最大化。由于知识的累积效应,“搭便车”教师获得分享者提供的知识后,通过对知识进行再加工,甚至可能获得比原知识更多的收益。然而,长期来看,当选择知识分享的教师发现“搭便车”反而能够享受更高的收益时($\alpha - \beta + \Delta > \gamma - \delta$),会认定自己的选择劣于“搭便车”者,甚至认定自己的知识分享给自己造成了负收益($\gamma - \delta < 0$)。其结果,必然导致分享者越来越少,“搭便车”者越来越多,专业公共知识密度降低,最终出现“人人想搭便车最终无车可搭”的窘境(图 1)。

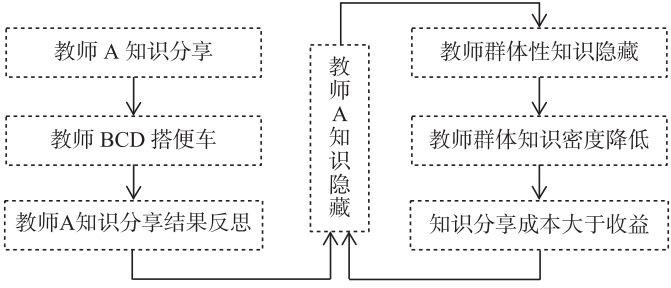


图 1 “搭便车”与知识隐藏内在机理

从理论视角看,“搭便车”一旦盛行,知识分享将无助于展现个人价值,教师也很难从其他教师的回应中获得收益。当教师深刻意识到原本善意的期待被利用,无论现在还是未来,面向其他教师的知识分享都很难获得应有回报时,一方会认为对方违背了互惠原则,知识隐藏将难以避免。从现实视角看,对“搭便车”行为的不公平感知,会降低教师个体间合作成功的预期。当某位教师的知识隐藏被另一教师觉察到时,尤其是当某位教师选择知识隐藏反而收益更高时,出于消极对等心理,另一教师也可能选择不再分享,转而效仿该教师,专注于从“搭便车”中获得收益($\alpha + \Delta$),最终导致教师个体间知识隐藏扩散为群体性知识隐藏。

四、知识距离较大情境中教师个体间知识隐藏

所谓知识距离,是指“不同主体在知识基础上的差距”,是“知识的提供者与接受者之间所拥有知

识的差异程度”^①。具体到教师专业视域,知识距离主要指教师个体间的知识匹配程度,是教师个体间由于知识位势不同而在学科知识、教学法知识、地方知识或默会知识等方面表现出的层次、水平差异。

依据前述“代价—收益”分析,假设:

- ① 某一教师群体中有教师 C 与教师 D,
- ② 教师 C 的知识位势高于教师 D 的知识位势。
- ③ 教师知识隐藏的自身收益为 α , 代价为 β ;
- ④ 教师知识分享的自身收益为 γ , 代价为 δ ;
- ⑤ 一位教师从其他教师的知识分享中获得的收益为 Δ 。

则在 C、D 两位教师个体之间:

- ① 当 C、D 两位教师都选择知识隐藏时, C 教师的净收益为 $\alpha_1 - \beta_1$; D 教师的净收益为 $\alpha_2 - \beta_2$;
- ② 当 C 教师选择知识隐藏, D 教师选择知识分享时, C 教师的净收益为 $\alpha_1 - \beta_1 + \Delta_1$, 代价为 β_1 , D 教师的净收益为 $\gamma_2 - \delta_2$, 代价为 δ_2 ;
- ③ 当 C 教师选择知识分享, D 教师选择知识隐藏时, C 教师的净收益为 $\gamma_1 - \delta_1$, 代价为 δ_1 , D 教师的净收益为 $\alpha_2 - \beta_2 + \Delta_2$, 代价为 β_2 。
- ④ 当 C、D 两位教师都选择知识分享时, C 教师的净收益为 $\gamma_1 - \delta_1 + \Delta_1$, D 教师的净收益为 $\gamma_2 - \delta_2 + \Delta_2$ 。

因为 C 教师的知识位势高于 D 教师, 所以当 C 教师向 D 教师分享知识时, D 教师将获得一定比例的额外的新知识。而且, 对 D 教师而言, 还往往同时发生新知识获取与既有知识强化这两种知识过程。

由此可以得出:

- ⑤ $\gamma_2 - \delta_2 + \Delta_2 > \gamma_1 - \delta_1 + \Delta_1$;
- ⑥ $\Delta_2 > \Delta_1$ 。

显见, 当双方都选择知识隐藏时, 知识位势较高的教师的净收益 ($\alpha_1 - \beta_1$) 与知识位势较低的教师的净收益 ($\alpha_2 - \beta_2$) 互不相关。此时会出现: 教师个体间的知识距离被保持, 甚而可能在互不沟通中被持续拉大; 由于无人分享, 教师群体中公共知识存量不高、质量不佳, 存在日趋陈旧、老化的可能。

当知识位势较高的教师选择知识隐藏, 知识位势较低的教师选择知识分享时, 前者将从后者那里获得额外知识与信息 (Δ_1), 后者的净收益 ($\gamma_2 - \delta_2$) 却与前者不相关。此时, 知识位势较低的教师显然处于“被利用”的不利境地, 不仅自身付出了代价 (δ_2), 而且为对方提供的知识收益 (Δ_1) 直接或间接巩固了其专业地位。同时, 由于知识位势较高的教师选择知识隐藏, 知识位势较低的教师反而处于孤立无援的不确定性之中。

知识位势较高的教师选择知识分享, 知识位势较低的教师选择知识隐藏。此时, 知识位势较低的教师因代价 (β_2) 较小而收益 ($\alpha_2 + \Delta_2$) 较大往往能够实现净收益 ($\alpha_2 - \beta_2 + \Delta_2$) 最大化。然而, 知识位势较高的教师的净收益 ($\gamma_1 - \delta_1$) 非但因对方选择知识隐藏而处于不确定之中, 而且由于知识分享还额外付出了时间与精力 (δ_1), 这往往导致他们产生强烈的剥夺感。

两类教师个体都选择知识分享。由上述计算可知, 由于教师个体间知识距离较大, 此时会出现: 始终存在 $\Delta_2 > \Delta_1$ 的情形, 知识位势较高的教师往往不热衷从知识位势较低教师个体那里获得收益,

^①周密、赵文红、宋红媛:《基于知识特性的知识距离对知识转移影响研究》,《科学学研究》2015年第7期。

“交换”意愿不高。始终存在 $\gamma_2 - \delta_2 + \Delta_2 > \gamma_1 - \delta_1 + \Delta_1$ 的现象,为避免产生相对剥夺感,知识位势较高的教师倾向知识隐藏或要求额外补偿。

知识位势较低的教师通常存在诸多知识短板,亟需经验、诀窍等关涉关键情境的知识。然而,受限于身份、地位、资历,知识位势较低的教师又时常缺少话语权。由于担心在讨教过程中犯错、暴露无知或讨教被拒绝等,他们也会选择知识隐藏。而且,相较于知识位势较高的教师,知识位势较低的教师更可能出现“搭便车”行为。他们推诿知识义务而只想接受来自知识位势较高的教师的已经被深度加工、无需自身太多“烧脑”、接近解决方案的知识服务。尽管二手知识毕竟不同于亲力亲为的知识,但他们仍乐此不疲,其“搭便车”行为更为显著地遵循省力法则,偏向便捷方案,知识吸收过程呈现出简单借用倾向。

与知识位势较低的教师相较,知识位势较高的教师明显更加“在行”。他们有时凭藉高资质对知识位势低的教师表现出矮化、排斥,有意无意地营造偏见氛围以便将“他们”与“我们”区别开来,最终引发知识隐藏。从更实质的层面看,由于更多地关涉将自身智力资本转移给他者,他们分享的持续性、规模与质量往往需要福利待遇、权力赋予等诸多激励条件予以维持。阙失这些激励性条件,他们同样可能表现出知识隐藏。某些细粒度知识由于掌握过程缓慢,其分享需要悉心指导和做中学,分享的代价较大。为避免分享负荷过高,他们有时只描述知识表征,在从理念到问题解决的关键期“留一手”,在被求教时表现出提防、佯装,或供给次优方法论。

五、教师个体间知识隐藏多维矫正

总体来看,矫正教师个体间知识隐藏必然意味着对其发生机理予以消解并浸入新要素。具体而言,矫正尤其需要从尊重收益预期、注重任务卷入、重构知识组织文化、形成共同知识愿景、完善知识吸收机制等方面切入。

(一) 重构教师个体间知识分享收益,避免“搭便车”现象

首先,基于绩效评价,认可每位教师基于诚实分享的有限自利,为教师个体供给稳定的收益预期。为避免“搭便车”现象,绩效评价不应只关注教师个体自身知识水平及其应用效能,还应顾及对其他教师的知识贡献,将贡献大小作为必要的绩效评价指标。在具体实施中,引入这一指标并不难,难点在于保证指标具有充分的公正性与可信度。为此,可将 A 教师从 B 教师的知识分享中获得的收益(Δ)作为 B 教师的绩效认定变量,即 $\rho\Delta$ (ρ 为权重系数),保证 B 教师的绩效收益与 Δ 呈高度正相关。如此既可以保证绩效评价的科学性,还会无形中增加知识隐藏的机会成本。如果教师选择知识隐藏和“搭便车”,就会因失去知识分享机会而损失更多收益,即 $\alpha - \beta + \Delta < \gamma - \delta + \rho\Delta$ 。长此以往,知识分享就会替代知识隐藏成为教师个体知识行为占优策略。

其次,为降低分享直接成本,分享条件应尽可能便利。例如,利用可视化技术、群件系统、校本信息网络、在线研讨等节约分享时间,拓展分享空间,简化分享流程,压缩仪式性的繁文缛节;利用云平台更高效地生成、更便捷地保存文本资源。为降低分享的机会成本。一方面应顾及分享面临的机会丧失风险,避免知识分享成为教师的两难或“多难”选择。当教师因知识分享而失去特定获益机会时,应及时为其提供相称的其他机会。另一方面,则应明确热衷分享的教师个体对集体性创新成果的索取权、使用权与所有权。

再次,组织中的良性互动遵循互惠逻辑,个体感知到支持和激励后更倾向于做出对应的回报行为。对于教师个体而言,单纯地分享或索取,都有违专业互惠逻辑。对于专业组织者而言,一方面应

识别教师个体间的专业权力、专业利益的细节、实质与相关关系,对关系建构中出现的冲突进行协调,对积极分享知识和消极隐藏知识的行为给以差异化应对,以消解“搭便车”现象。另一方面,则应引导教师彼此间的正向感知,激发每位教师的利他动机,通过供给切实的实惠而非不切实际的许诺弱化其被剥夺感。

最后,纵然不能简单以分享还是隐藏为标准为教师供给地位激励,也应基于权变思维不断寻找知识贡献与专业地位的平衡点。在这方面,当前亟需结合教师个体的知识收益期望,提升专业地位与知识贡献的相关性,建立知识贡献和绩效导向相融合的动态地位竞争机制,同时降低专业地位与“领地”“圈子”及知识支配手段的相关性。惟此,才能避免地位固化与“赢者通吃”现象发生,缓和教师个体对专业地位维系与专业竞争不当赋能的顾虑。

（二）从自我卷入转向任务卷入,强化教师个体“内部人”感知

依据艾德文·洛克(E. A. Locke)等人的目标设定理论^①,自我卷入(ego involvement)通常因过度竞争引发。注重自我卷入的教师个体,求知动机并非源自知识本身,而是为了避免被视为能力阙失,其知识分享往往出于彰显自我特质。相反,任务卷入(task involvement)通常能让个体摆脱对自我的过度关注,将知识本身作为目标,集中时间、精力于细化专业目标的达成。

为避免过度自我卷入而导致知识隐藏,首先应突破狭隘的专业人际逻辑,让每一教师的知识行为成为对其他教师知识行为的最优反应;通过多元沟通构建关系促进型知识框架,提供实例以丰富不同知识节点的分享要义。既观照专业知识的逻辑性,注重隐喻、类比、假设等知识表达方式,也观照教师个体间知识体系的相关性,发展教师个体间默会知识、独特专长等高阶知识的交换关系,藉助共识会议、多轮会话活动、在线研讨等,将教师个体间的弱专业关系转化为强关系。

教师个体与专业任务的关系也应被重塑。重塑的实质,是对知识行为进行情境授权与心理授权,藉此消除教师个体对专业任务的内在疏离感。纵容领地思维和“小圈子”形成自然不妥。然而,却有必要养成教师个体超越领地思维与“小圈子”意识的“内部人”感知。例如,为特定教师供给个性化实践指导与定制式专业空间,分配专业任务时明确其收益预期与发展方向,让他们在被重视、被关怀中感知到自己属于“内部人”并因此表现出更多的积极知识行为。又如,褒扬教师个体间专业任务协同的意义,实现教师个体间知识的深度互嵌。

无论是对任务卷入的倡导,还是“内部人”感知的强化,都需要构建教师个体间专业信任。从正向维度来看,专业信任是对对方知识行为积极效应的期待,它能提升专业确定性感知。从负向维度来看,专业信任实质是对“彼此不利用对方弱点”的确定性感知。专业信任度较高,个体会聚焦具体任务并“忘我”地投入任务完成过程。教师个体间对彼此的知识行为有更准确的预判,分享惯习才能逐渐形成。当然,信任关系的确立不能仅仅依赖情感互动,还必须观照教师个体间的理性计算,避免优先次序、位置占有、话语控制等影响任务氛围。对于知识位势较低的教师个体,则应降低他们在专业任务中的弱势感知,激励他们从被传授个体转变为拥有可标识、自主性特征的个体。

（三）反思普适性专业知识取向,建构地域性、校本化知识组织文化

教师个体间的诸多知识隐藏,是地方知识、校本知识等专业情境知识匮乏的综合表征。真实的、饱含地域性与校本化的教师专业知识,充满了悖论、歧义、非连续性以及各式各样的对“原则上应当

^①E. A. Locke, “Toward a theory of task motivation and incentives”, *Organizational Behavior & Human Performance*, vol. 2, 1968, pp. 157—189.

如何如何”的幽默与嘲弄。面对“普遍原理”，一些教师似乎“知道”，却无法实现高层次迁移；似乎“掌握”，需要时却无法深度应用。究其原因，在于普遍原理在具体情境中的应用并不必然出现普遍原理原本期望的表现。它们之所以“正确”，是因为它们是被“抽象”了的正确。这种“正确”不仅自身透明度和完整性成疑，对地域性、校本化知识组织也常常带有刻板印象与固有成见。

也许某一知识类型可以适用于多种情境，但让教师个体明了“何时”“何地”以及“如何”对该知识类型加以运用才是关键。为此，专业知识组织应在普适性与地域性、校本化融合情境中审视教师个体间知识协作，将注重层级的、自上而下的金字塔知识组织结构，过渡为更具柔性的扁平化矩阵结构或蛛网结构。尤其在知识距离较大的教师个体间，应注重供给介于“普适”与“特殊”之间的桥接条件。

为实现普适性与地域性、校本化相互融合，还应尊重每一位教师的经验知识与专业日常惯习。不管是经验性知识还是运算型知识，都不宜过度抽离地域和校本情境，都应避免过于概念化导致“普遍原理”和“实际需求”悖离。为此，可以借助校园网或校内群件平台呈现地域性专业模范，报道知识分享者的优秀日志并保持滚动更新；举行地域间、校际知识与经验交流，支持专业旨趣一致但知识背景相异的教师个体组成实践共同体，以便他们“可以满怀热情地努力在普遍标准之外完成他的个人义务，从而超越自身的主观性”^①。

此外，为开发适应“本地”“这群”教师的知识分享方式，还需基于本地、本校实际形成有序化的地域和校本知识存储并实现其便利检索。同时，公开知识的编辑、编码规则，通过知识重复利用率分析与重力矩阵聚类法构建地域性、校本化专业知识图谱，支持多类型知识表达与知识间复杂关系分析，将抽象化的知识分类逻辑因地制宜，形成地域性、校本化的知识自平衡机制。

（四）实现服务本位的专业知识管理，形成共同知识愿景

专业知识管理应履行谨慎注意义务以预防知识隐藏连锁效应发生。预防之外，矫正业已发生的教师个体间知识隐藏无疑需要更具深度的、适应权力与利益复杂现实的知识服务。具体而言，则集中表现在两方面，一是对教师个体的知识求助给以回应，顾及每位教师的知识专长与知识价值取向，提升知识供给的可接受性，并供给知识分享的制度环境和技术条件，助力他们的知识寄托和知识理想。二是发挥知识服务的引导性，做到全数据库挖掘，优化议题设置，减少教师对知识隐藏收益的错觉。

教师个体间形成共同知识愿景有利于实现去领地思维并避免知识圈层化。李特(J. W. Little)曾提出教师专业共同愿景的五方面表征：互相依赖、分享责任、集体承诺和改进、参与解决困难的极大意愿。^② 除着力体现这些表征之外，专业知识管理还应着眼于：(1)知识供给与教师个体的知识位势相匹配，通过培育合作传统、设置接近性议题、协调专业人际网络等方式结成教师个体间共生关系。(2)设计更具参与性和包容性的点对点知识分享形式，通过观点工作坊等形成共同知识关注。除群组式教研之外，设计众包型教研课题，倡导共同投身知识发现。(3)通过“集体书写”“集体叙事”“关键事件共同反思”“小组技术(技巧)分享”等^③，降低教师个体间信息不对称。

在信息化时代，知识管理者亟需转变为数字化内容的整理者，知识集成方式的阐释者，以及知识关联标准的普及者。一方面，承认不同教师个体知识地图的多样化，接引卓越教师、骨干教师、弱势教师、边缘教师等多元知识源流，将知识分享明确为一种公共善，注重同理、接纳等知识服务理念

①[英]迈克尔·波兰尼：《个人知识：朝向后批判哲学》，徐陶译，上海：上海人民出版社，2017年，第4页。

②J. W. Little, “The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers’ professional relations”, *Teachers College Record*, vol. 4, 1990, pp. 509—513.

③P. Sikes, *Teacher Careers: Crisis and Continuities*, UK: Falmer Press, 1985, p. 109.

实践,给异质性知识分享者充分的容错空间。另一方面,为教师个体间知识沟通提供接口。在师徒结对、相互帮扶、沟通惯例、教研合作等方面注重不同教师个体间知识的互补性。近年来,SOA(Service-Oriented Architecture)框架式知识服务与“云服务”、APP 等移动互联终端不断融合。这些技术样态在多源知识检索服务,大数据知识需求深度分析等方面的效用日益凸显。作为知识管理者,除藉此为教师供给知识存储空间、知识分享平台之外,还可藉此实现知识内容具体解析与泛在计算服务。

此外,鉴于后现代思潮的兴起,可在专业知识管理中局部性地尝试基于后现代理念的知识分享。例如,运用知识谱系分析批判专业日常中的“大词”。又如,对某些典型专业知识概念或知识类型进行“考古”。再如,用“去中心”的方式重新审视某些边缘化教师的知识隐藏。如此,可以让教师个体不以“原则”的名义,不以某某外在的目标而受到治理。

（五）完善教师个体知识吸收与汰出机制,养成良好知识惯习

矫正教师个体间知识隐藏,必然意味着矫正导致隐藏的知识惯习及其种种不良效应,引导教师藉助自身知识反思和外部知识来源,在过滤、更新、抛弃、耗蚀、遗漏、巩固过程中,构建知识吸收与汰出机制,实现从旧知识到新知识的迭代与升级(图2)。

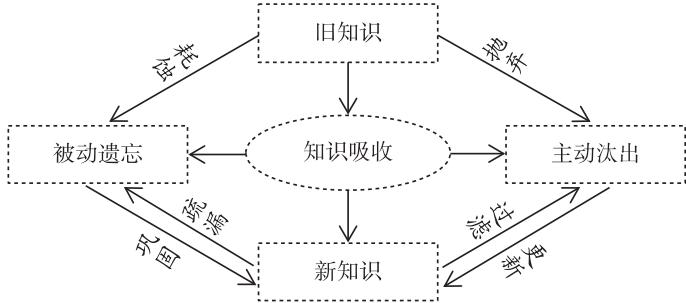


图2 教师个体知识的吸收与汰出

良好的知识吸收既要避免知识的流转受限导致个体间知识交叉机会减少,也应避免因个人疏漏、日久蚀耗等因素造成的知识被动遗忘。在知识的搜集、梳理过程中,通过亮点凸显、重点指出等方式将重要程度较高的知识前置,保证关键知识不因个体主观因素而被隐藏。对吸收的新知识,也要进行深度过滤,一方面对其进行增减、替代、颠倒、重组、显性化,对相同、相似、相关、相互交叉的知识进行整合。另一方面则需将其中某些不符合自身专业取向、难以转化与运用的知识汰出知识建构过程。

在吸收途径方面,可基于 Ontology(概念化总结)、XML(可拓展标记语言)等多元知识路径对知识进行信息化标识,明晰知识生产的具体规则,所处的语义网络,导出过程中的谓词逻辑,适用的空间状态及呈现的时间节点。在多源吸收方面,目前除 CNKI 数据库外, Springer Nature 推出的 Sci-Graph,将科研成果文本、论文附属数据集、专利、实验过程、关涉机构、相关会议、主题领域等进行了多维关联;Elsevier knowledge graph 也实现了概念、数据、文献、软件工具等的关联,形成了敏捷、健壮的知识管理网。此外,还有公开的知识谱系可支持第三方应用,如 Schma. org、Cognonto 等^①。在知识的呈现方面,多格式文本对照、数字模拟等知识表达手段,可以提升知识的可读性;整体导览、分层概念、语义映射等知识结构聚类方法可以实现更全面的知识覆盖;运用 CiteSpace、VOSviewer、Pajek 等开放分析工具及其生成的可视化图谱,可以深度呈现不同知识类型间的隐性关联。

^①张晓林:《颠覆性变革与后图书馆时代》,《中国图书馆学报》2018 年第 3 期。

在知识吸收的同时,主动汰出一些重复、低效、僵化的旧知识,才能为矫正知识隐藏拓展空间。当前,以实践为导向的厚实知识论突显知识的涉身性和情境知觉等特质,“凡知识皆有益”的思维越来越不适用。随着知识蚀耗速率的加快,许多知识根本不需要也来不及制度化,个体往往青睐那些短期就能付诸实施的实用性知识。尤其是知识位势较高的教师,应树立“知识即行动”理念,自觉取消一些形式化、权威化环节。具体而言,教师需要汰出的主要是过分依赖机械记忆、降低检索效率、影响新知识吸收效果的知识,多余、陈旧的数据性知识,以及因循守旧的方法论知识等。在提升知识复用率,降低学习曲度的同时,也应扬弃效率主义,注重慢体验、深度思考与不同知识方案间的对比。当自身知识被证伪时,及时进行舍弃、合并、修正。此外,汰出旧知识还需要教师及时识别、整理信息化情境中自然聚合起来的显性或隐性专业主题,自觉追踪这类主题的发展演变,通过对象抽取和本体思考观照其要点,依据要点迅捷、高效地进行知识更新,以助力于自身知识进化。

(责任编辑:程天君 石亚兵)

The Mechanism and Multidimensional Correction of Knowledge Hiding among Individual Teachers

WANG Shuai

Abstract: In the information age, knowledge hiding has become a marked phenomenon among teachers. Occurring at such nodes in scholastic practice as knowledge retrieval and knowledge application strategies, this phenomenon relates to face consciousness and tends to cause alienation of professional truth, shallow self-confirmation and knowledge involution. The causes of knowledge hiding among teachers include the concern of “losing” in competition for professional status; the conflict between “non-self” and “myself” in territorial awareness; the distinction between “insiders” and “outsiders” in identification; and the opposition between “we” and “they” in interpersonal relations. Knowledge hiding among teachers is not only a technical problem but also a process of mutual construction among knowledge, power and benefit, which is entangled with the trade-off between cost and benefit. The correction of knowledge hiding means destructing its mechanism and introducing new elements into it. To be specific, it is necessary to solve the problem from such aspects as: to fulfill benefit expectations; to emphasize task involvement; to reconstruct the culture of the knowledge organization; to form a common knowledge vision; and to improve knowledge absorption capacity.

Key words: individual teachers; knowledge hiding; knowledge authority; knowledge distance

About the author: WANG Shuai, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at College of Education, Central China Normal University(Wuhan 430079).