首都师范大学学报(社会科学版)
Journal of Capital Normal University
(Social Sciences Edition)
2017 年第 6 期 (总第 239 期)
教育研究

教师教育共同体的学术逻辑与治理模型

——以活动理论和治理理论为视角

王天晓

摘 要: 教师教育共同体是我国教育改革深入发展的产物。它重视实践,实现跨界合作,建立大学与中小学伙伴关系,聚焦教育教学活动,实施问题研究,促进教师专业发展,推动中小学教育质量提升和教育公平的落实。活动理论给予教师教育共同体有力的学理支持,治理理论为教师教育共同体管理提供重要的理论支持,在上述两种理论观照下,建立教师教育共同体的善治模型,可为我国教师教育实践与理论提供参考。

关键词: 教师教育共同体;活动理论;治理理论;善治模型

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2017)06-0163-09

《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010-2020 年)(以下简称《纲要》)指出:"建设高素质教师队伍。教育大计,教师为本。有好的教师,才有好的教育。保障教师地位,维护教师权益,提高教师待遇,使教师成为受人尊重的职业。严格教师资质,提升教师素质,努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。"[①]《纲要》为解决教师专业发展自主性不足的问题提供了强大的政策支持,同时,也在根本上激发了具有教师教育专业的大学的责任感,激发了包括大学教师在内的教师教育共同体建设者的热情和创造精神,大学与中小学共建的教师教育共同体获得了迅速发展。

本文所指教师教育共同体是由大学与中小学共建的,旨在通过合作对话与分享性活动促进教师专业成长的联合型团体。它是建立在合作基础上的,由双方教师(包括师范生和在职教师)参与的有机组合的团队,有共同的愿景、互相理解和分享的思维方式、共同的教学研活动,并拥有共同专业发展的集体记忆与特有的话语体系。大学与中

收稿日期:2017-07-10

作者简介:王天晓,男,吉林长春人,首都师范大学高等教育研究所副教授,教育学博士。(北京 100048)

基金项目:全国教育科学"十二五"规划 2013 年度教育部重点课题"大学与中小学共建教师专业发展共同体的治理研究"(课题编号:DFA130244)。

① 国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室:《国家中长期教育改革和发展规划纲要》(2010-2020 年). http://www.moe.edu.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html.

小学共建教师教育共同体有多种不同的形式：有大学教育院系或教育研究机构整体介入的，有大学和中小学及有关部门协作建立的，有中小学主动邀请大学教师参与的，等等。

如何从治理角度推进大学与中小学共建的教师共同体的发展，使大学教师和中小学教师具有良好的合作互动，促进共同的成长与发展，迄今很少有人研究。现在在教师教育共同体建设的实践中已经出现了一些值得重视的问题：一是行政化倾向，表现在学校领导对建立共同体非常重视，而且不仅积极推动，还亲历亲为，但教师缺乏参与的主动性；二是形式化倾向，表现在以行政要求的方式硬性规定在哪一级地区要建立多少教师教育共同体，或盲目追求成立教师教育共同体的数量，虽然以各种名称建立起很多教师教育共同体，但却并不注重教师教育共同体的具体建设，空有其名，并无实际的活动；三是表层化倾向，表现在过于关注教师与教师之间或教师与学生间的互动形式，为互动而互动，忽略了在教师教育共同体的活动中，除了活动形式之外还应该加强活动主题和内容与教师专业成长和学生发展的内在联系。

产生以上问题的一个重要原因就是缺乏对教师教育共同体意义的深刻理解，对建设教师教育共同体的要求不明确，亦或是把建设与发展教师教育共同体当成是一种上级布置的工作任务，或者是一种教育时尚。这不利于我国基础教育和教师教育的深入改革。解决以上问题的一个重要途径就是要回到理论本身，而活动理论以其深刻的思想与方法论为大学与中小学共建教师教育共同体提供了学理支撑。

一、活动理论：教师教育共同体的学术逻辑

活动理论内容十分丰富，本研究主要涉及活动理论对社会文化、社会交互作用、实践活动的意义，及关于共享目标与建立跨界共同体的可能性等重要思想。活动理论告诉我们，只有从活动入手才能较好地解决主体心理发生、发展问题，才能认识素质生成发展的机理。人的活动是人的感性活动，当作实践去理解的“活动”。“活动”是人类生存与发展的基本形式，是人类与周围客观事物交流与改造的过程，是人类完成对客观环境认识和需要的目的的过程。主体的活动是人的素质发展的源泉和基础。“活动之外不存在发展。”①对于教学范畴而言，活动理论中的“活动”即教与学过程中的行为总和，是学生对知识认知与技能发展的总和。在活动理论中外部的实践活动是基本的活动形式，个体内部的心理活动由它派生。活动的主要过程也就是外部的实践活动内化为内部的心理活动的过程，内部的心理活动也向相反方向外化为外部的活动形式。教师教育共同体聚焦教育教学实践，并在实践过程中重视内部专业意识的养成。

第一代活动理论发现：所有人类活动都有特定的指向（指向客体），主体通过改造客体以满足自身需要，但这种改造不是由主体直接作用于客体，而是通过中介工具来完成的。活动系统中所用到的所有中介工具都属于人工制品，反映着人类的社会文化历史。正因为如此，活动（中介）不仅将个体与社会联系到一起，同时也使得主体活动不可避免地受到文化、历史与社会的制约（如图 1 所示）。

与物质的中介工具相对应的是人类特有的精神工具，也叫心理工具、认知工具，或文化中介工具、符号中介工具。以色列心理学家费厄斯坦（Reuven Feuerstein）20 世纪 80 年代进一步提出了中介作用理论（Mediation Theory）。费厄斯坦把在儿童学习中起重要作用的人叫做中介者（mediators）：他们为儿童选择和组织他们认为合适的学习资料，用他们认为最有利于促进学习的方式使用这些学习资料。就学校教育而言，教师就是最重要的中介者。

在教育领域，儿童是在与成人交往过程中，掌握了能对高级心理机能起中介作用的心理工具——语言符号。② 人所特有的高级心理机能是以社会文化产物——语言符号为中介的。儿童成长过程必然伴随着语言符号的学习。③ 联系当代

① ［苏］卫拉诺夫等：《教育学》，北京：人民教育出版社，1979 年版第 70 页。
② 余振球：《维果茨基教育论著选》，北京：人民教育出版社，1994 年版第 15 - 16 页。
③ 维果茨基：《教育心理学（中文版）》，杭州：浙江教育出版社，2001 年版第 105 页。

的教师教育共同体，一个突出的关注点就是：基于教学与教育活动的合作研究是师范生、在职教师和大学教师各自的专业发展的最高级、最关键的中介活动。这种研究最直接地沟通了理论与实践，直接面对实际问题，具有多层面的与语言符号为工具的交互作用，集中了丰富而复杂的思维交流。因而，最能引发师范生、在职教师和大学教师的思维积极性，促进教师的专业发展。

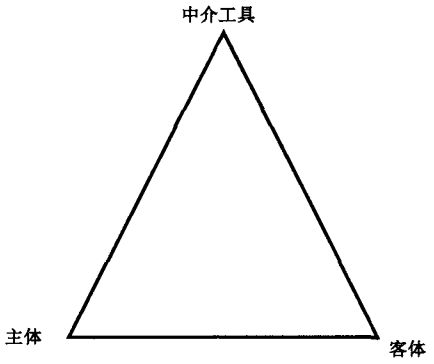


图 1　第一代活动理论模型

从维果茨基理论框架出发的第一个观点就是：专业学习和专业发展是参与社会实践的一种形式。[①]这种参与存在于情境中，其中所包含的课程讲授的是如何在制度背景下实现价值和目标，有哪些社会互动和合作的形式，以及如何使用文化资源。[②]维果茨基强调在人格发展中情感体验的作用。活动理论认识到情感在人格发展中的重要性，它是组成人格成分的基石。因此，教师教育共同体应该认识并运用在职教师和实习教师的情感体验。教师教育共同体重视实践、社会交往、教学互动和研究，这些思想都可以在活动理论那里找到学理的依据。

第二代活动理论代表人物之一列昂捷夫认为，人类个体活动是一个社会关系系统，没有社会关系的个别活动是不存在的。[③]教师备课组是学科教师学习与研讨的基本形式，是为达到共同目标而开展的一系列教研活动。这种备课组即是教师进行合作学习活动的共同体。

此后，在此基础上，芬兰赫尔辛基大学恩格斯霍姆（Y. Engeström）提出活动理论的三角模型，即第二代活动理论模型：人类活动结构图（见图 2）。在教育领域，从教学角度讲，这个活动理论的三角模型中分析的基本单位是活动。活动系统包含有三个核心成分（主体、客体和共同体）和三个次要成分（中介工具、规则和劳动分工）。它具体表示：主体是活动中的个体或小组，也即是学生个体或班级、学年。学生的劳动就是学习。在一个共同体里有一起学习的同学，有起引导作用的教师和其他有关教学的人员，不同人在共同体里有不同的任务，这就是劳动分工。共同体所有成员都要遵守公共规则和人际关系的规约。主体经过师生语言文字的交互作用这一最重要的中介工具，以及教科书、参考书、教室、黑板、桌椅等物质的中介工具，去接近既定的客体，即教学目标。

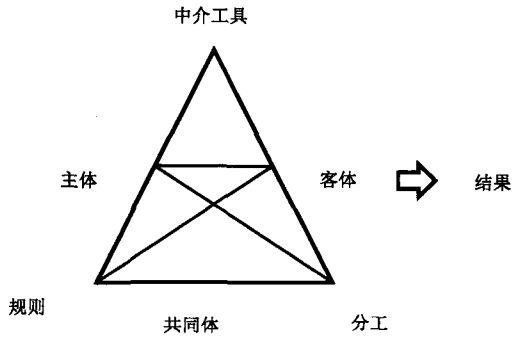


图 2　第二代活动理论模型：人类活动的结构图
（Yrjö Engeström，1987）[④]

恩格斯霍姆还提出了第三代活动理论，强调文化多样性和复杂性的问题，该理论认为具有不同历史和文化背景的系统之间在互动中会产生很多冲突，并且人类的活动是处在非常复杂的网络之中，而不是仅仅处在一个简单的共同体中。也

① 苏联心理学家、教育家维果茨基（Lev Vygotsky）从历史唯物主义观点出发，提出“文化历史发展理论”，又称文化历史活动理论（CHAT），活动理论是其重要部分。维果茨基指出人的高级心理机能是社会历史的产物，受社会规律的制约。他十分强调社会文化在人的心理发展中的重要作用，强调社会交互作用对认知发展的重要性。维果茨基理论的当代应用在教育理念开始由以个人为中心的时代到强调以共同体为中心的时代转变发挥了积极作用。

② Peter van Huizen, et al.. A Vygotskian perspective on teacher education. Journal of Curriculum Studies, 2005, 37(3): 267 - 290.

③ Leont' ev, A. N.. Problems of the development of the mind. Moscow, 1981.

④ Yrjo Engestrom. Studies in Expansive Learning. cambridge. Harvard University Press. 2016: 45.

就是说，第三代活动理论视野突破了传统只注意个体与共同体互动的局限，提出系统间的互动。当代专业知识需要有新的生产方式，它的实现是要建立在边界处共同体的交流、协商、合作之上的。[①]

第三代活动理论明确提出的“跨界”概念，具有深远的意义。该理论认为在不同的活动系统中存在一个“潜在共享目标（对象）”，即图 3 中两个客体（目标）共有的部分，也就是客体 3（共享目标）。不同系统成员之间一起共事并通过相互之间的互动和协商形成新的意义。这个“潜在共享目标（对象）”涉及到一个对目标（对象）的共同理解。如大学和中小学校两个构成背景不相同的系统都希望通过促进教师的专业发展来最终实现基础教育阶段学生学习的进步，这是两个不相同的系统所具有的潜在的共享目标。而这一潜在的共享目标有可能促使更大的、具有包容性的共同体系统的形成。但由于两个系统具有各自不同的历史和文化背景，虽潜在着同一个目标，但对目标的具体理解，看待目标的角度，以及应该如何达到目标的看法都不尽相同。这种矛盾和冲突又会引起对现有实践积累的某种质疑和批判，并由此探索新的解决途径，这样原有的活动对象与动机就会发生改变，新的活动系统随之产生并从根本上拓展了原来的系统。[②]因此，尽管建立更大的共同体需要不同系统之间的大量的互动、沟通和协商，但是新的共同体会因此充满生机与活力。

这一发现直接推动了拓展性学习，并深化了教师教育共同体的研究，为共同体的实践提供了新的广阔的可能性，如教师教育伙伴关系的兴起。大学与中小学属于不同的共同体，但他们能够共享一个潜在目标：师范生培养和中小学教育的卓越。基于这个目标，两个共同体可以联合起来，构成相对较大的共同体，这就是中小学与大学建立伙伴关系的跨界共同体。

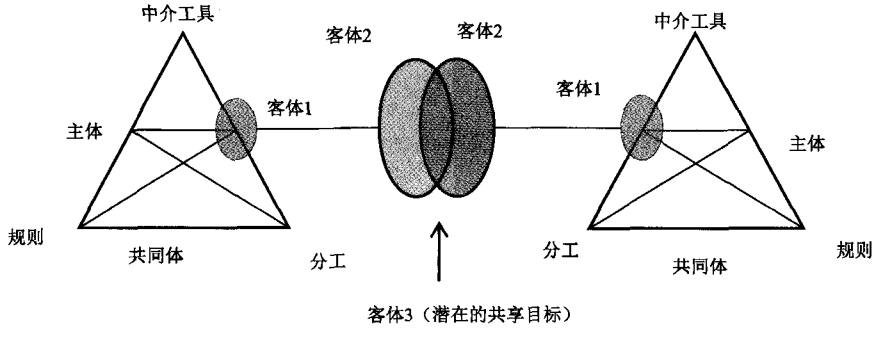


图 3　第三代活动理论两个交互系统模型[③]

潜在共享目标的概念为形成伙伴关系和跨界合作提供了理论基础，也使大学与中小学合作共同推进教师教育的发展有了坚实的学术支撑。该理论认为不同界别的跨界合作对于挖掘彼此的丰富潜能以促进共同事业是十分重要的。也就是说，教师教育共同体有其来自活动理论的学术逻辑。

大学跨界进入中小学，共建并参与中小学教师共同体成为进入 21 世纪以来我国教师教育改革的具有标志性的现象。教师专业发展可以在多个共同体之间（大学与中小学之间，不同学校之间，不同地区之间，学校与社区之间）获得生机勃勃的推进。同时，在这个教师教育的混合空间出现了如何管理的新课题，又搅动了学校已经习惯的传统管理方式、管理理念和思维方式，在某种意义上也推动了我们对学校管理变革的思考。

① 海伦、瑞斯博恩等著，匡英译：《情境中工作场所学习》，北京：外语研究与教学出版社，2011 年版第 159 页。

② 吴刚、洪建中：《一种新的学习隐喻：拓展性学习的研究——基于“文化 - 历史”活动理论视角》，《远程教育杂志》2012 年第 3 期，第 26 页。

③ Yrjo Engestrom. Studies in Expansive Learning. cambridge. Harvard University Press，2016：46.

二、善治：治理理论的追求

大学与中小学合作的教师教育共同体有学理的基础，那么，在实践中应如何治理？这是个不可回避的问题。它既不是单纯的大学治理，也不是中小学自身的治理，也不是可能参与的地区教育行政的自我管理。所以，这是一个新的问题，即跨界共同体如何实现善治，即好的治理。这需要回到治理理论本身加以思考。

治理的英语 Governance，原义是控制、引导和操纵。20 世纪 90 年代以来，治理被赋予新的含义，其涵盖范围远远超出传统意义，也已经不再是停留在表面上的管理学概念。“治理”一词越来越被社会科学界广泛使用，并逐渐发展成为一个内涵丰富、适用范围宽广的具有多学科背景的当代国际管理的前沿理论。在 20 世纪 90 年代初，联合国“全球治理委员会”是推动治理运动的主要主体之一，其治理的界定几乎作为“经典”被扩展。全球治理委员会在 1995 年发表了一份题为《我们的全球伙伴关系》的研究报告，把“治理”界定为各种公共的或私人的个人和机构管理其共同事务诸多方式的总和，它是使相互冲突的或不同的利益得以调和并且采取联合行动的持续的过程。它既包括有权迫使人们服从的正式制度和规则，也包括各种人们同意或以为符合其利益的非正式的制度安排。治理不同于管理，它关注的是不同群体的利益、利益协调、权力控制与分配、组织目标的确立、检测与改进。但是，治理与在战略层面上的管理还是有相通之处。也就是说，治理是具有不同利益的个体或组织，在沟通、协商和达成共识的基础上，就共同关心的问题制定集体选择、调和利益冲突、增进共同福利的一种社会协调机制和社会运行机制。“治理是各种公共的或私人的个人和机构管理其共同事务的各种方法的总合……它有四个特征：治理不是一套规则，也不是一种活动，而是一个过程；治理过程的基础不是控制，而是协调；治理既涉及公共部门，也包括私人部门；治理不是一种正式制度，而是持续的互动。”①教师教育共同体就是具有不同利益的大学、中小学，或者还有其他机构在交流沟通协调的基础上，对共同关心的教师教育质量和基础教育质量问题，进行充分讨论，达成合作，展开持续而深入的多元互动过程，以增进教育公平，提高学生发展水平。

大学与中小学合作的教师教育共同体着眼于专业发展，不仅是中小学教师的专业发展，还有大学教师的专业发展。这种共同体具有很强的专业性。一个专业的环境可以受到“社群主义”的巨大影响。“社群主义”以建立在友谊/伙伴关系和内向型之上的社会结构，尊重所有成员，依靠同辈群体肯定的价值立场的社会关系为框架。因此，在这种环境中如果通过强加严格的规则或设置激励来改变是行不通的，而如果换一种方式，寻求与专业群体中的一些成员进行合作，然后通过他们的领导力在专业群体中建立追随者和拥护者则是可行的。②

因此，我们可以说，治理理论适用于教师教育共同体的善治。换言之，推动教师教育共同体的建设要借重于治理理论的核心思想和活动理论的精髓组成教师教育共同体善治的理念。这些理念主要有以下七个：

（一）多元主体

库伊曼（J. Kooiman）和范·弗利埃特（M. Van Vliet）在界定治理的概念时指出：“治理之发挥作用，依靠多种进行统治的以及相互发生影响的行为者的互动。”③格里·斯托克（Gerry Stoker）在概括治理的五种观点时指出，治理意味着政府不是唯一的权力中心，并且在涉及集体行为的各个社会公共机构之间存在着权力依赖。④治理理论强调：很多社会事务仅依靠以政府为单核的行政化管理体制是不能解决的，应该依赖包括政府力量在内的多元化的社会力量共同参与。多元化的主体围绕共同目标在平等协商的基础上

① 转引自俞可平主编：《治理与善治》，北京：中国社会科学出版社，2000 年版第 4－5 页。

② Vasudha Chhotray & Gerry Stoker. Governance Theory and Practice－A Cross－Disciplinary Approach. UK：Palgrave Macmillan，2009：45.

③ 俞可平：《治理与善治》，北京：社会科学文献出版社，2000 年版第 94－97 页。

④ 格里·斯托克：《作为理论的治理：五个论点》，《国际社会科学杂志》（中文版）1999 年第 1 期，第 20－21 页。

协调互动，达成一致目标及行动方案，其要点在于多元主体合作共治。换句话说，治理是不同利益相关主体之间关于责、权、利关系的一系列制度性安排。治理是一个动态的过程，以不断增进公共利益为其最终目标。这进一步论证了治理理论强调的治理的多元主体，并且多元主体之间是一种平等的、相互依赖的关系。教师教育共同体具有跨界性，它的治理必然是多元主体合作完成的。

（二）愿景

愿景（即共同分享的目标）表示教师教育共同体活动的目标、使命及核心价值，是共同体话语中最核心的内容，是合作的大学与中小学最终希望实现的图景。它就像灯塔一样，在可见的前方始终为共同体全体成员指明前进的方向，并启发着共同体的实施细节，是共同体的灵魂。但是愿景不是由精确量化的指标来表述的，而是用模糊的方式描述各方都希望达到的教育景观。维果茨基用发展区表示学生的发展状态，而不是以精确量化显示。这种共同愿景是教师教育共同体内部成员共同的奋斗目标。面向目标愿景的思想实际上反映了活动都是与动机相关联的，没有动机就没有活动，这也是活动理论的重要内容。它是共同体中每一个成员相互紧密联系的纽带与共同的情感归属，是活动的驱动力。每一个成员因共同的愿景而走到一起，并朝着共同的方向迈进。共同愿景体现了教师教育共同体总体的工作方向。从学校教育教学目标来看，共同愿景体现了一种普遍性目标，但是，教师教育共同体除了强调共同愿景外，还追逐个体愿景；除了塑造每一个共同体的“自我”，更要塑造每一个个体的“自我”。教师教育共同体珍视每一个个体的差异。对教师教育共同体而言，“差异”不仅是教育教学的资源与财富，而且本身就是教育教学所追求的方向。教师教育共同体认定，一切试图“抹平”差异的教学，都是与人性相抵牾的。只有坚持“和而不同”，方能真正为每一个学习者的充分发展提供适切性教育，才能达成真正的“教育公平”。①②

（三）合作与沟通

对治理理论来说，所有的社会生活都是可协商和可治理的，如果要有效和合法，那么社会生活就需要自觉地采取改革。“需要一个更加互动的、可协商与对话的，并发挥促进作用的权威在人们自我治理中帮助他们。”③由此，治理理论以平等和尊重作为合作与沟通的前提。

教师共同体以教育教学为基础性实践，通过合作对话与分享性活动促进教师专业成长。这种合作包括大学与中小学的合作，学校内部教研组与学年组的合作、教师之间的合作等。合作是教师共同体长时间地共享共同确定的实践、信念和理解，追求一个共同的事业。这种合作的前提是大学与中小学以及教育行政部门等各方面之间的平等与相互尊重。那种以知识傲视中小学教师，或以经验藐视大学教师都是与治理理念相违背的。教师教育共同体不仅具有共同的文化历史传统，包括共同的目标、协商的意义、实践，而且个体与个体之间还形成了相互依赖的系统，每个个体都能在系统中获得身份。正如涂尔干所说的“有机团结”的团队一样，有共同的愿景、互相理解和分享的思维方式、共同的教育教学研究活动，并拥有共同专业发展的集体记忆与特有的话语体系。

沟通协商既是一种治理态度，也是一种治理方式。治理强调权力的多中心，强调一个网络系统中不同组织之间的关系，特别是那些没有通过正式权威清晰表达的关系。可以把治理看作一种“沟通关系”，在教师共同体的建设过程中应该持有一种沟通协商的态度。大学与中小学各方的人员都是相互平等的，中小学内部的所有教师都是平等的，教师教育共同体与学校其他类型组织也都是平等的，学校领导应该持有一种平等的心态，运用沟通协商的治理方式来处理与教师教育共同体相关的事务。

（四）授权

授权是治理理论的一个重点。“不同于传统的公共行政和新的公共管理，‘新的治理’把重点从管理技能和对大型官僚组织的控制转向授予权

① 俞可平：《治理与善治》，北京：社会科学文献出版社，2000年版第94－97页，第3页。
② 格里·斯托克：《作为理论的治理：五个论点》，《国际社会科学杂志》（中文版）1999年第1期，第20－21页。
③ Bang, H. P. Governance as Social and Political Communication, Manchester: Manchester University Press, 2003: 8.

力的能力"①。授权是组织运作的关键,它是以人为对象,将完成某项工作所必须的权力授给部属人员,即主管将处理用人、用钱、做事、交涉、协调等决策权移转给部属,不只授予权力,且还托付完成该项工作的必要责任。② 在管理过程中,权力伴随着责任,用权是尽责的需要,权责对应或权责统一,才能保证责任者有效地实现目标,并且授权能够有效地调动下属的积极性,让团队每一个职员更加有目标、更加负责任、更加投入、更有创造性地工作,更主要的是,授予下属一定的自主权能够增强组织系统的适应性和应变能力。

授权理论认为有效治理的关键是建立恰当的授权机制,即"授权是新治理改革的核心"③。因为一定范围内的机构权力和责任的共享,以及对授权的了解能够为理解治理的运作提供帮助。授权理论强调从指向经验测试的简明的具体模型中获得洞见。授权理论的基本假设是只要激励恰当就能够得到希望的结果。与网络管理理论不同,这一理论更多关注的是正式的制度安排,④特别是在对一个专业团体进行管理的过程中,授权更是一个必要的管理技能。更好的授权往往能够起到其他管理手段所达不到的效果,它能够达到鼓励教师教育共同体中的大学与中小学教师更加积极主动地进行教研活动的效果,而且能够使教师共同体中的教师特别是专业发展水平较高的教师在自己的专业领域掌握自己发展的主动权,从而进一步促进教师共同体的健康发展。

(五)行政服务

教师教育共同体治理既要有平等协商的要素,又要依靠现有的制度框架和管理层级的制约。教师教育共同体是由平等合作的个体所组成,有共同的理想与追求,像是一个温馨的圈子,可以看到共同体思想原初的影子。但是,没有完全理想的共同体,就教师教育共同体而言,它总要有权力的介入,或积极或消极,或具有推动性或具有阻碍性,也总要有组织结构因素不同程度不同方式的引入,如教师教育共同体的愿景、规划、活动系统等。与此同时,教师教育共同体还会以一个团体的名义与不同学校、社区打交道,具有某种组织功能。这方面,跨界的大学和中小学伙伴关系的教师教育共同体尤其如此。英美国家如此,我国很多大学推行的 U-G-S 模式也反映了教师教育共同体这种混合性质。

根据上述观点,教师教育共同体的治理实践不能没有教育行政的支持,包括学校领导、地方教育行政部门,还有地方其他有关部门的支持。当然,这种支持是一种服务,一种公共服务。这里所说的支持是指学校行政部门为教师教育共同体治理所提供的条件保障,主要包括教师共同体活动所需的人员场地、仪器设备、活动资金以及活动时间等,这是教师共同体继续发展所需的物质基础。缺乏这一要素,教师教育共同体自己规划得再好也无法落实,教师教育共同体也就无法实现自主发展。

(六)合作探究

教师共同体的核心功能在于激发教师主动发展的愿望,通过教师共同体内部教师之间的合作以及对教学反思和研讨促进教师专业自主发展。帕尔默认为:"真正的共同体绝对不是线性的、静态的、分等级的,而是圆形的、互动的、动态的……真正共同体就是通过论争而不是竞争来推进我们的认知的。竞争是个人为了牟取私利而秘密进行的、得失所系的比赛;而论争是公开的,有时是喧闹的,但永远是群体共享的。在这个公开的、群体的论争中,每个人都有可能在学习和成长的过程中成为胜者。"⑤

这种论争就是合作探究。合作探究是教师教育共同体所具有自身特点的活动,也是该共同体有别于其他共同体的地方,它是促进该共同体可持续的深入发展的驱动力。研究是符号密集、信

① Vasudha Chhotray & Gerry Stoker. Governance Theory and Practice - A Cross - Disciplinary Approach, UK: Palgrave Macmillan, 2009: 29.

② MBA 智库百科. http://wiki.mbalib.com/wiki/%E6%8E%88%E6%9D%83,2017.8.9.

③ [英]杰瑞·斯托克.《地方治理研究:范式、理论与启示》,《浙江大学学报》(人文社会科学版)2007 年第 2 期,第 5 - 15 页。

④ [英]杰瑞·斯托克.《地方治理研究:范式、理论与启示》,《浙江大学学报》(人文社会科学版)2007 年第 2 期,第 5 - 15 页。

⑤ [美]帕克·帕尔默著,吴国珍等译:《教学勇气》,上海:华东师范大学出版社,2005 年版第 102 页。

息交互频繁的精神活动，是达到教师专业发展和教育质量提高目标的最重要的中介活动，是治理活动的焦点。推进合作探究也就是该共同体活动的重要原则。教师教育共同体是两个或两个以上专业组织基于潜在的共同目标，通过跨界而联结起来的，它是一个专业圈子，不是行政机构。治理这类共同体一个重要原则就是用合作探究作为发展的驱动力。更为重要的是，共同体的组织者首先是专业工作者、专业发展的引领者、实践研究的促进者，他们有丰富的中小学学科教学和儿童教育经验，不是做表面文章，简单地组织评论一下一线教师或师范生的教育教学活动，而是必须聚焦于学生和教师学习，能和一线教师深入各学科教学一线，深入教育活动，不断发现问题，不断合作，共同研究并解决问题。只有这样，才能实实在在地推动该共同体活动走向深入。

（七）反馈矫正

教师教育共同体的治理就是一个不断发现问题、解决问题的过程。这就需要即时评价与阶段性评价。监测是一种即时性评价，能快速地得到活动的反馈。监测所呈现的内容不只是指一次活动结束后所进行的反馈，重要的是在活动进行过程中所进行的反馈。这种反馈有助于及时矫正、解决问题。评价则能发现积累经验的意义和面临问题的性质，对于教师教育共同体持续发展具有重要价值。

不论是监测还是评价，其主体应当是多元的，大学、中小学，包括教育行政部门和社区等都可以联合参与或从不同角度进行评价。

落实这七个理念，教师教育共同体的多元主体就会互相尊重，合作沟通，那种互相看不起的对立就会逐步消失；共同分享的目标将会使教师教育共同体有明确的建设方向，徒有虚名的现象将不复存在；赋权的做法将会激发教师和教学教育工作带头人的专业发展积极性；合作探究将使做表面文章的现象逐步消失，而代之以面向实际、解决问题的大学与中小学教师的深度探索；行政服务将会调动各种资源，特别是人的资源进入教师教育共同体现场，从而避免因人手不足导致教师教育共同体存在危机；做好反馈矫正将使教师教育共同体的治理循序渐进，有条不紊，而没有杂乱无章的感觉，没有“混日子”的感觉。教师教育共同体现存的问题将会逐步得到解决，也为解决以后的问题提供了方向。

四、教师教育共同体善治模型

为了解决教师教育共同体存在的问题，推动教师教育共同体的健康发展，我们在阐述了活动理论和治理理论意义的基础上，结合我国实际，构建了一个善治模型（见图4）。

教师教育共同体治理的主体是多元的，可能是大学、中小学和地方教育部门，也可能还有社区、家长和教研部门等。治理的基础是教育教学实践。治理的参与者是该共同体的全体成员。治理的范围包括职前教师教育和在职教师教育。

治理的愿景可概括描述为学生发展、教师发展、学校发展、地区教育发展。但是每个教师教育共同体治理的愿景表述要个性化、具体化。治理的平台是教学教育实践。治理的原则有六个，即主体多元、合作沟通、赋权、行政服务、合作探究、反馈矫正。这六项原则又衍生出各自的操作与效果。各原则的实施与预期效果具体如下：

（1）主体多元的原则，操作包括建立跨界的有关各方的伙伴关系，建立治理机构，制定共治文件。所要达到的效果是：落实教师教育共同体的治理机构的建设并发挥治理作用。

（2）合作沟通原则，操作包括建立在平等、相互尊重基础上的所有成员的合作关系，拥有良好的沟通渠道，积极参与共同体的各类活动。所要达到的效果是：实现多层次的各类专业活动的有效交往。

（3）赋权原则，操作包括重视学校内作为专业人员的教师的专业权力，赋予各级教师组织负责人以专业发展带头人的权责，鼓励大学与中小学教师合作进行的非正式安排。所要达到的效果是：合理地委托专业责权。

（4）行政服务原则，操作包括对共同体非正式安排的支持，为共同体活动的场所、时间、经费提供必要的保障。所要达到的效果是：资源配备得当，教师教育共同体活动顺利开展。

（5）合作探究原则，操作包括实践取向、问题解决为主、研究方法多样、研究成果转化。所要达到的效果是：促进师范生和在职教师（包括大学

教师)的专业发展,带动学生的成长。

(6)反馈矫正原则,操作包括监测、评价和改进。所要达到的效果是:教师教育共同体治理保持不断改进态势和共同体的可持续发展,如图4虚线所示。

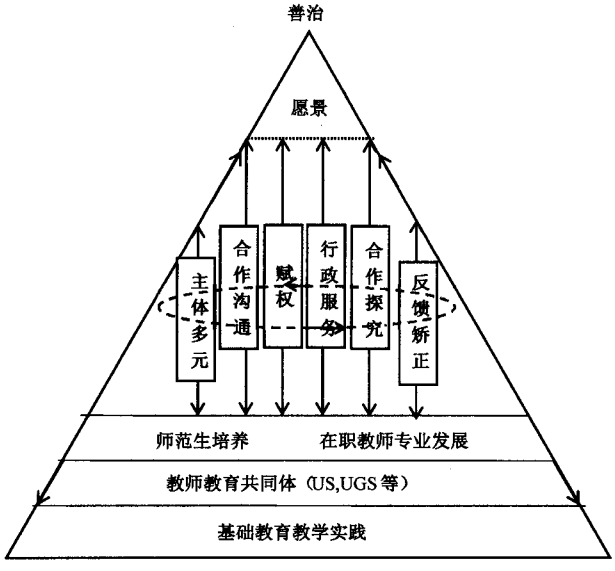


图4　教师教育共同体善治模型

以上六种原则中操作与效果是相互关联的。他们共同的良好的相互作用达成各自的善治,最终在合力的作用下,达成总的善治,并接近各方之前达成的、为全体成员接受并追求的愿景。

无论是对社会科学的整体而言,还是单就社会学学科而言,模型建构都是重要的,因为社会科学的研究对象从根本上说是思想和符号,而不是物体、技术、公式等等。就社会学领域而言,模型始终是模型。也就是说,它们是对社会现实诸多方面的表现,并非是如实的描述社会现实的每一个特征。我们不能也不应该把模型看作是社会现实的拷贝,更没有必要把他们变为一种结论性或不变的东西。模型建构对于教育学亦如是。所以,本文提出的模型是一个开放性的、供教师共同体实践参考的理论建构。

The Academic Logic and Governance Model of Teacher Education Community in Light of Action and Governance Theories

WANG Tian-xiao

Abstract: The teacher education community is the outcome of Chinese educational development. It emphasizes practice, enables cross-disciplinary cooperation, fosters partnership between universities and primary/secondary schools, focuses on teaching and learning activities, carries out problem - oriented research, promotes teachers' professional development, and bolsters quality and equity of primary and secondary education. Meanwhile, action and governance theories provide adequate theoretical support for research on teacher education community. Building a good governance model of teacher education community will provide a useful reference for the theory and practice of Chinese teacher education.

Key words: teacher education community; action theory; governance theory; good governance model of teacher education community

(责任编辑:子聿)