

教师合作：教师发展的一个重要路径

饶从满，张贵新

(全国中小学教师继续教育东北师范大学研究中心，吉林 长春 130024)

[摘要] 20世纪80年代以来，教师合作作为教师发展的一种方式获得广泛的关注，成为国际教师教育研究领域一大热点问题。本文认为，所谓教师合作，就是教师们为了改善学校教育实践，以自愿、平等的方式就共同感兴趣的问题，共同探讨解决的办法，从而形成的一种批判性互动关系；教师合作有助于激发与强化教师发展意愿、提高教师个体反思能力、促进学校组织学习。

[关键词] 教师合作；教师发展；教师教育；反思；组织学习

[中图分类号] G451.7 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2007)01-0012-05

Collaboration: an Important Route to Teacher Development

RAO Cong-man, ZHANG Gui-xin

(National Research Center for Continuing Education of School Teachers

at Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract Teacher collaboration as a way of teacher development has gained wide attention and becomes a hot issue in international teacher education research since 1980s. The paper argues that teacher collaboration is a kind of interpersonal relation of critical interaction among teachers voluntarily and equally engaged in shared decision-making about commonly interested problems as they work toward a common goal of improving educational practice, and that teacher collaboration contributes to the motivation and consolidation of teacher desire for development, improvement of individual teacher's reflective abilities and promotion of organizational learning in schools.

Key Words teacher collaboration; teacher development; teacher education; teacher reflection; organizational learning

一、教师发展路径与策略：反思与合作

伴随20世纪80年代以来世界教师专业化运动的重心由关注教师的地位向关注教师的角色、实践的转变^[1]，教师发展的路径与策略开始成为教师教育研究中最引人注目的问题之一。而在20世纪80年代以来的教师教育文献中，出现最频繁的教师发展路径或策略莫过于“反思”了。对反思之于教师发展的价值，人们有着较广泛的共识。但是，人们广泛认同的“反思性教学”也存在着一个重大缺陷，这个缺陷与其基本方法论有关。一般而言，反思性教学的方法论建立在两个基本假定上：(1)教师会自然地意识到反思的需要；(2)教

师自己知道如何进行批判性反思。^[2]易言之，不仅反思的意愿是教师个体自然形成的，而且反思的能力也是教师“以个体的方式学会的”。但有研究显示，不仅反思的意愿和能力不可能只是个体地形成的，而且教师的整体专业发展也需要一定的社会和文化环境，尤其是教师合作文化的支撑。正因为反思的意愿和能力的非简单自我生成性、反思策略的非自足性逐渐被揭示，教师合作才走到了世界教师教育理论与实践的前台。如果说反思的路径或策略强调的是教师“从自己的教学中学习”、“在与自身对话的过程中实现个体发展”的话，那么，教师合作这一路径或策略则推崇教师“在与同事的互动与对话过程中共同发展”。

[收稿日期] 2006-06-25

[作者简介] 饶从满(1966-)，男，安徽六安人，全国中小学教师继续教育东北师范大学研究中心副主任、教授，博士研究生导师，教育学博士。

目前国内关于“反思”的介绍和研究比较多，而对于“合作”则关注的不够。因此，本文将结合对国际教师教育界关于教师合作的研究成果的考察，探讨教师合作的含义及其对于教师发展的意义，至于合作的方式、合作文化的培育等，将另文探讨。

二、教师合作的内涵

20世纪80年代以来，教师同事间的合作之所以被重视，是因为寄托着人们通过促进各学校内作为一个集体的教师（teacher as a group）间的合作来促进教师的发展，同时实现学校教育的改善。教师合作被作为连接教师发展与学校教育改善的桥梁而受到高度重视。^[3]

那么，“合作”到底是什么含义呢？由于合作所指的主要是教师如何执行一项任务或从事一项活动的方式，而不是指该活动的性质或目的，因此对它的界定也是众说纷纭。^[4] 弗里恩德和库克（Friend and Cook）考虑到这点，有意下了一个比较笼统的定义：“人际间的合作是至少两个相互平等的当事方之间的直接互动方式，他们因为有一个共同的工作目标而自愿地参与共同决策。”^[5] 不过，他们还通过阐释合作的几个特征来明确这个定义的内涵：

（1）合作是出于自愿的；（2）合作是建立在平等基础上的；（3）合作者之间有一个共同的目标；（4）合作者共同参与重大问题的决策；（5）合作者共同为决策后果承担责任；（6）合作者共享资源；（7）有突出的特性（emergent properties）。^[6]

加拿大学者哈格里夫斯（Hargreaves, A）则从教师文化的角度探讨了教师合作问题。他基于教师文化的内容都是通过关系的若干形态表现出来的这一认识，从“形式”的视角展开了其教师文化论，并将教师文化的“形式”区分为个人主义、派别主义、合作文化（collaborative culture）和人为的同事关系（contrived collegiality）四种。^[7] 在他看来，合作文化是在日常生活中自然而然地生成的一种相互开放、信赖、支援性的同事关系。在这种文化下，教师对于教育教学上的失败和不确定性不再采取防卫性态度，而是相互援助，同事共同面对和接受问题，相互进行讨论；同事间追求在教育价值上有广泛的一致性，但是对于细节上的不一致也保持宽容。他还通过与“人为的同事关系”进行比较，

分析了合作文化的五种特征：（1）自发性；（2）自愿性；（3）发展取向性；（4）超越时空性；（5）成果的不可预测性。^[8]

日本学者油布佐和子认为，“互补性”和“信息冗长性”是理解合作文化形成的两个关键概念。所谓“互补性”，指的是超越工作场所中的地位、职业种类的“参与者的平等努力”和“对在面对复杂工作环境时产生的认知局限的平等谦虚”；所谓“信息冗长性”，意指个体与个体之间相互共享剩余信息的重要性。在重视“互补性”和“信息冗长性”的集体中，成员通过相互贡献剩余信息，可以从相互不同的视角发现有意义的问题，进行信息的平等交换。^[9]

美国学者李特尔（Little）基于美国的现实，指出了合作文化主要出现在四种场合：（1）关于教学的日常交谈；（2）协同进行教学设计、教材开发和教育方法开发；（3）观察同事的教学；（4）同事间就新的想法、实践方法等相互授受。^[10]

综合众多学者们的观点和我们的理解，我们认为以下几点对于理解和把握教师合作的内涵至关重要。

第一，教师合作所指的主要是教师同事间的一种人际互动方式或关系形态，而且主要是被作为谋求教师发展和学校教育改善的一种手段或策略，而不是为了建立一个具有实质性内容的教师文化或教师集体。这一点与我国迄今主要作为教师职业道德建设提出来的团结协作和教师集体建设等有很大的不同。教师间的互动一般包括专业互动和非专业互动（社会—情感互动）两个侧面。有人认为教师合作应该界定在专业互动范围内，也有人认为应该包括这两个方面。我们认为，教师合作应该包括这两个侧面，二者在教师合作中的关系应该是：专业互动为社会—情感互动确定方向和边界，而社会—情感互动则为专业互动提供基础。

第二，教师合作是出自教师的自愿。合作活动可以是学校管理者或教师外部的其他组织或个人发起的，但是是否构成合作关系，首先取决于教师是否是自愿地参加的。否则，合作的关系难以维系长久。我们不赞成哈格里夫斯把“自发性”作为教师合作的基本特征，理由是合作关系不容易自发形成，如果把自发性作为教师合作的基本特征的话，实际上就放弃了我们对于培育教师合作的期望和努力

了。而事实上,欧美各国近年来采取的“同伴互教”(peer coaching)和“资深教师的辅导”(mentoring)等合作策略,尽管并非教师自发,但在实践中被证明为是促进教师发展的有效方式。

第三,教师合作是建立在平等的基础上的。所谓平等是指参与者之间在资源共享、共同决策、共同负责等方面拥有平等的权利和义务。而这种平等首先是建立在合作参与者之间的功能互补性上。平等同时还要落实到参与者对这种互补性关系的体认上,即必须意识到他们在整个合作活动中的贡献无论大小,都是独特的,是合作性努力中不可分割的一部分,并且相信所有个体的贡献都被平等地看待。

第四,教师合作是一种批判性互动关系或方式。教师合作概念在西方语境中被提出,在一定意义上讲,首先是针对西方个人主义教师文化带来的教师孤独问题提出的。因此,可能会有不少人将教师合作与东方的集体主义教师文化联系甚至等同起来。其实,教师合作概念体现着对个人主义教师文化缺乏共有文化的批判,但是也并非要追求一个高度一致的共有文化。最近的教师合作文献极为强调教师之间的批判性互动,甚至有人把对冲突的主动涉入看作是差异的对话,看作是良性运行教师共同体的一个规范的、基本的维度,并认为冲突可以营造学习的环境,因而能够带来教师共同体的持续更新^[11]。如果说“反思”具有“自我批判”意味的话,那么,“合作”同时也带有“相互批判”的意蕴。合作中的教师同事关系是一种“诤友”关系,而不是一种表面的礼貌和亲密关系。

综上,我们不妨给教师合作下这样一个定义:所谓教师合作,就是教师们为了改善学校教育实践,以自愿、平等的方式,就共同感兴趣的问题,共同探讨解决的办法,从而形成的一种批判性互动关系。

三、教师合作对于教师发展的意义

强调教师合作背后的一个很重要的思想背景就是合作与同事关系有助于教师成长这一观念。^[12]要而言之,教师合作对于教师发展的意义至少体现在以下三个方面:

(一)教师合作有助于教师发展意愿的激发与强化

教师发展概念所强调的是教师作为终身学习者和研究者的持续变化过程,而对于教师的终身学习与发展来说,主要取决于两个方面的因素:一是规定了终身学习与发展能力的认知因素;二是规定了终身学习与发展意愿或准备状态的非认知因素。以往世界各国促进教师发展的努力中出现的问题,不仅仅在于其偏重认知方面的因素,而且还在于其激发教师发展动机和意愿的时候,过于依赖外在的、制度性激励或约束,而未能充分认识满足教师个体内在的社会—情感需求的意义。之所以如此,与人们对情绪、情感等的错误认识有关。长期以来,“一个重要且不正确的理论概念就是,要获得最好的结果,情感因素必须排除在外。理性的过程一定不能受到感性因素的妨碍。”^[13]然而,越来越多的研究表明,个体的情绪、情感品质或状态在一定程度上决定着个体的行为。

在众多情绪、情感因素中,焦虑就是其中最应引起高度注意的一种。正如斯泰西所总结的那样,焦虑是“处在混沌边沿的人类精神世界的一个不可避免的特征,承受焦虑的能力是能否生活在这种环境下的一个前提”。^[14]以往,我们在谈论焦虑的时候,大多将其作为需要克服、消除的对象。其实,焦虑作为一种多维的情绪变量,具有正反两种性质的作用:一方面,焦虑在某种条件下可能具有驱力作用,激发、维持、加强智力活动的进行。“如果焦虑被权力阶层牢牢地压抑了,虽然压力的程度降低了,但是,与此同时,解决复杂问题的意愿和能力也就随之降低了。”^[15]另一方面,过度的焦虑如果不能得到适当的控制,会发展成为职业倦怠,从而可能产生妨碍作用,妨碍、中断、削弱智力活动的进行。教师职业倦怠研究就证明了这一点。教师焦虑的这种双重性要求我们在促进教师发展时,一方面要激发焦虑,另一方面又要控制焦虑。而合作文化则具有既可以激发焦虑又可以控制焦虑的双重性^[16],从而有助于教师发展意愿的激发与强化。

第一,教师合作可以激发、强化焦虑。如前所述,教师合作文化鼓励一定程度的差异的存在,强调多元化、开放化的批判性互动。而“多元化、开放性和对解决复杂问题的迫切渴望能引发个人和集体的焦虑和冲突”。^[17]正是这种“冲突”、“问题”、“焦虑”使得教师认识到学习和发展的必要

性，产生学习的意愿。特别是当不同的观点发生碰撞时，便会产生思想的火花。在一个良好的组织中，这种火花就是创造的源泉。

第二，教师合作能够控制焦虑。过度的教师焦虑会导致教师职业倦怠，而倦怠意味着教师发展中的一种危机。在面临这种危机的时候，教师需要各种各样的人的支持，如果教师自己陷入孤立主义，则不可能克服这个危机，教师发展也就无法实现^[18]。正如英国学者尼亚思（Nias）指出的那样，同事关系可以强化教师的道德视野和价值观，因此能够减少倦怠。之所以如此，就是因为在在一个以相互支持与关心的合作文化背景下，“个体觉得可以表达他们消极和积极的情感，坦陈失败与弱点，发泄怨恨和失望之气，表露喜爱之情”^[19]。

（二）教师合作有助于教师个体反思能力的提高

教师可以从同事那里获得的不仅仅是社会—情感支持，同时还有专业方面的帮助。芬拉森和比尔（Fenlason and Beeh）指出了工作场所可以提供两种支持：一是工具性支持，即提供完成某项任务必须的物质上的援助、建议或知识；二是情感支持，以关心行为和同情性倾听为特征。这两种支持在中小学经常是联系在一起的。^[20]而同事提供的专业帮助有助于教师个体反思能力的提高。

教师间的互动和合作对于教师个体反思能力的提高主要体现在同事可以扮演形成性评价者的角色。在教师专业发展历程中，教师希望能够得到多方面的及时的形成性回馈与协助，以便能够不断地提升其专业素质水平，因为教师个人的独立反思可能会由于视野的局限而出现偏差，而且也会由于视野的有限而难以走向深入；而同事间通过听课、观摩、讨论、交流等合作形式就可以扮演形成性评价的角色，有助于减少教师独立反思的偏差，有助于使教师个体的反思走向深化。富兰（Fullan）指出：“合作对于个人的学习非常重要。如果我们不与人交往，我们能学到多少东西是有局限的。合作的能力不论在小范围还是大范围内，在后现代社会正在成为十分需要的能力之一。只要他思想开放（即提倡探索），个人的力量与有效的合作相结合将变得更为巨大。”^[21]

（三）教师合作有助于促进学校组织学习

教师合作的价值同时体现在教师集体的发展和

学生的发展上，易言之，体现在对学校组织学习的促进上。组织学习不同于个体学习：（1）组织学习不是个体学习的单纯累积或总和；（2）个体学习发生于个体内部，习得的内容无疑也停留于个体内部，而组织学习的学习内容则作为组织的成果积累起来，即使组织的领导人或成员替换了，仍然以组织文化的形式被传授着。^[22]这说明组织学习有着个体学习不可替代的价值。

教师合作对于学校组织学习的促进至少体现在以下两方面：

第一，有助于教师的个人知识、实践知识的总结和推广。近年来，关于教师知识研究的一个重大成果，就是揭示了教师个人知识、实践知识的存在及其重要性。那么如何使这些具有“缄默性”的实践知识显性化、成为其他教师可以分享的知识，就成为学校组织学习和教师发展中的一个关键。而教师之间的积极互动与经验交流，则可以使教师的经验条理化、明晰化、结构化和概括化，从而有助于教师知识的获取、创造和传播。富兰指出：“理解合作文化的本质和它所具有的作用，就是承认它在吸收全体成员的隐性知识（进而使他们变成显性知识）方面具有功能，同时它也能够积极寻求和吸收组织外部新的思想和知识。这样一个知识创新的过程对于成功具有核心意义。”^[23]油布佐和子也指出：“教师集体内部存在很多具有出色能力的熟练教师，在很多场合下，这都被作为教师个人的技艺来看待和评价的。但是，通过各自交换这种个人性、实践性知识，可以在教师集体内部建立起实践知识储藏，进而通过谋求其共有，使得磨练相互的能力成为可能。”^[24]

第二，教师合作有助于学校组织文化的形成、传授与变革。组织学习研究揭示了组织文化对于组织学习的至关重要性，因此越来越多的研究者认为“应该从组织文化的角度来研究组织学习”。^[25]日本学者今津就将学校组织文化作为探讨学校组织学习的关键概念。他将学校组织文化定义为“该学校的教师共有的行动和思维方式，它在为该学校的日常教育活动赋予方向，提供解决问题、决策判断的框架的同时，推动教师集体凝聚力和一体感的形成”。^[26]并且指出：“由教师同事间的提携而形成的教师合作体制，对学校组织文化的变革和学校组织学习，都是重要的基础。”^[27]因为“在‘以就职

学校为基础的’教师同事间相互提携过程中的组织学习里,各教师可以获得上大学学习专业知识中不可能产生的学习成果。也就是说,在加深对其学校环境和学校组织的认知过程中,可以展开甚至变革作为自明前提的价值基准从而改变行为方式的新的学习。而且学习成果被作为新的学校组织文化积累起来,通过对这些成果的学习可以带来教师的发展。”^[28]换言之,是因为教师合作体制使“超越教师个体范畴的、作为集体的学习成为可能。其中,就连处于学校组织文化深层次的缄默前提都成为教师反思的对象,思维方式和行动方式的壁垒被打破,教师能力得到提高,教师发展获得实现。”^[29]

如果借用哈格里夫斯关于教育改革的三维评判标准来衡量教师合作之于教师发展的价值的话^[30],可以说它(1)有长度,因为它注重教师持续发展意愿的激发、强化与能力的提高,从而保证了教师发展的可持续性;(2)有宽度,因为它关注的是超越教师个体发展的教师集体发展;(3)有深度,因为它强调教师发展与学校教育革新改善的一体化。因此,我们可以说,教师发展和学校教育革新改善的可能空间和限制因素,在很大程度上就蕴含于教师合作之中,教师合作为它们提供了总的框架。没有教师合作文化的深层次支撑,任何教师发展和学校教育革新改善都将是表面和临时的。

[参考文献]

- [1] 饶从满,王春光.反思型教师教育运动初探[J].东北师范大学学报(哲社版),2000(5).
- [2] Manouchehri A. Developing Teaching Knowledge Through Peer Discourse[J]. Teaching and Teacher Education, 18(2002): 715—737.
- [3] 张贵新,饶从满.关于教师教育一体化的认识与思考[J].课程·教材·教法,2002(5).
- [4] What is Teacher Collaboration and How does it Relate to Other Current School Practices[EB/OL]. www.slc-sevier.org/toolkit.htm, 2004—04—20.
- [5][6] Friend M. & Cook L. Interactions: Collabora-

- tion Skills for School Professionals[M]. White Plains NY: Longman, 1992. 55.
- [7] Hargreaves A. Cultures of Teaching: A Focus for Changes[A]. in Hargreaves A. & Fullan M. G. (eds.) Understanding Teacher Development[C]. Cassell, 1992.
- [8] Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times[M]. Cassell, 1994. 186—211.
- [9][24] (日本)油布佐和子.教师的现在、教职的未来[M].东京:教育出版,1999. 67—68. 53.
- [10] Little J. W. Teachers as Colleagues[A]. in Lieberman A. [ed.] Schools as Collaborative Cultures[C]. The Falmer Press, 1990.
- [11] Achinstein B. Conflict amid Community: The Micro-politics of Teacher Collaboration[J]. Teachers College Record, Vol. 104, No. 3, 2002.
- [12] Harris D. L. & Anthony H. M. Collegiality and its Role in Teacher Development: perspectives from veteran and novice teachers[J]. Teacher Development, Vol. 5, No. 3, 2001.
- [13][14][15][16][17][21][23] 迈克·富兰.变革的力量——透视教育改革[M].北京:教育科学出版社,2000. 241. 226. 227. 227. 241. 27. 241—242.
- [18][22][26][27][28][29] (日本)今津孝次郎.变动社会的教师教育[M].名古屋:名古屋大学出版会,1996. 106. 183. 153. 186. 185. 189.
- [19] Jazabkowski L. M. The Social Dimensions of Teacher Collegiality[J]. Journal of Educational Enquiry, Vol. 3, No. 2, 2002.
- [20] Hargreaves A. The Emotional Geographies of Teachers' Relations with Colleagues[J]. International Journal of Educational Research, Volume 35, Issue 5, 2001.
- [25] 陈国权,马萌.组织学习——现状与展望[J].中国管理科学,2000(1).
- [30] Hargreaves A. The Three Dimensions of Reform[J]. Educational Leadership, Vol. 57, No. 7, 2000.

(本文责任编辑:刘东敏)