

· 教师教育与教师发展 ·

高校教师合作：理论基础与实施策略

张 意 忠

(江西师范大学 高等教育研究中心, 江西 南昌 330022)

摘 要: 高校教师合作是教师自愿组织起来,就共同感兴趣的学术问题平等协商、共同研讨,依靠集体智慧寻求解决办法,进而提高教师学术水平,促进其专业发展的行动方式。高校教师合作具有目的性、自愿性、平等性与共享性等特点,并具有知识共享性的本体论依据、真理多维性的认识论依据及人的有限性的人性论依据。但由于教师行为的个人主义、学科组织的派别主义及教师考核的功利主义,目前高校教师合作中存在着被动、虚假及流于形式的问题。为此,应增强高校教师的合作愿景、提升合作理念、搭建合作平台、提升合作水平、提供合作保障、营造合作氛围,以有效地加强高校教师合作。

关键词: 高校教师合作; 理论基础; 实施策略

中图分类号: G645 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2011)11-0043-05

Faculty Cooperation: Theoretical Foundations and Implementation Strategies

ZHANG Yi-zhong

(Higher Education Research Centre, Jiangxi Normal University, Nanchang 330022, China)

Abstract: Faculty cooperation is an action mode by which faculty organize voluntarily, consult equally, discuss jointly, put together collective wisdom, and seek solution to academic problems appealing their interests. Faculty cooperation could improve faculty's academic level and promote their professional development, which is of purposiveness, voluntary, equality, and sharing. Faculty cooperation has the ontological basis of knowledge sharing, the epistemology basis of truth multidimensional and the anthroposophy basis of human limitation. However, the individualism of faculty behavior, the faction of discipline organization and the utilitarianism of faculty evaluation, lead the existence form of faculty cooperation into passive and false status. Then establishing the cooperative vision, promoting cooperation concept, building cooperation platform, ascending cooperation level, providing cooperation security and creating cooperation atmosphere, are the effective measures to strengthen faculty cooperation.

Key words: faculty cooperation; theoretical foundations; implementation strategies

* 收稿日期: 2011-10-09

基金项目: 国家社会科学基金(教育学)一般课题(BIA110066)

作者简介: 张意忠(1968—),男,江西新余人,江西师范大学高等教育研究中心教授,教育学博士,从事高等教育管理研究。

一、高校教师合作的概念

1. 高校教师合作的内涵

合作是具有共同目标的个体或群体之间通过平等的方式自愿参与决策、承担责任的一种社会共生方式。成员们组织在一起,实行资源、信息、权利共享,共同行动,以实现单个成员无法达到的目标。高校教师合作是为了提高学术水平,促进教师专业发展,同一学校或跨学校的教师自愿组织起来,就共同感兴趣的学术问题平等协商、共同研讨,依靠集体智慧,寻求解决办法的行动方式。就合作内容而言,有课堂教学、教材编写、课题研究、学生管理等领域的合作。按合作对象,有新老教师之间的指导式合作以及同伴之间的观摩式合作、研究式合作。

2. 高校教师合作的特点

一是目的性。目的性是合作的前提,只有目的明确,合作才有方向和动力。高校教师合作的目的是基于自身专业发展的需要,是维系教师合作的纽带,是保证合作持续进行的力量源泉。二是自愿性。高校教师合作是出于本人的自觉自愿,并非来自外界的强制与压迫,它是教师自然生成的一种相互开放、信赖的同事关系,因而教师在合作中能够全身心地投入,这种合作不是制度安排、人为引导的结果。三是平等性。高校教师合作的基础是平等,相互尊重,不因学科、学历、年龄、性别与职务的差异而带来等级性,出现一方主导另一方。合作教师在资源利用、决策行使、责任担当等方面拥有平等的权利和义务。四是共享性。高校教师合作是基于共同目的下的资源共享,不同教师间的知识背景、思维模式、价值取向与学术专长都具有差异性,因而合作体之间相互学习与借鉴,取长补短,共享智慧,有利于问题的解决和目标的实现,达到价值增值的功效。

二、高校教师合作的理论依据

1. 本体论依据:知识共享性

作为精神产品的知识不同于一般的物质产品,具有共享性。它不像一般的产品,你消耗了,他就无法消费,而知识则不是这样的。“任何行业的成长都依赖于它的参与者分享经验和进行诚实的对话……同事的共同体中有着丰富的教师成长所需要的资源。”^[1]“教师知识分享产生的结果是教师专业知识的存量增长、价值放大和不断创新。”^[2]英国文学家肖伯纳认为,倘若你有一个苹果,我也有一个苹果,

而我们彼此交换这些苹果,你和我仍然各有一个苹果。但是,倘若你有一种思想,我也有一种思想,而我们彼此交流这些思想,那么我们每人将各有两种思想,且很有可能在此基础上产生第三种思想。许多的新思想、新观念就是通过知识的交叉、共享而产生的。多元智能理论承认每个人的智慧都是多元的,有其强项也有弱项。自然,教师合作就是基于各自具有的多元智慧,为其知识共享提供基础,在合作交流中,通过教学研讨、科研团队等合作形式,优势互补,形成最佳合力,实现主体间知识的传递与重构。有学者就认为,在学校情境中教师之间运用语言、符号、行为、信息技术等多样化的沟通媒介,进行专业知识的外化、传递、吸收和重构,知识分享不单是发生在主体间的互动,还涉及主体自身知识的转换过程;知识分享不单是知识的传递过程,还是知识产生、创新的过程;知识分享不仅包括显性知识的分享,更包含缄默知识的分享。^[3]知识分享是高校教师合作的目的所在和必然,缺乏知识分享的合作是虚假的合作,徒有形式。一些合作组织难以为继,并不是教师缺乏合作意愿,而是缺乏知识共享。

2. 认识论依据:真理多维性

教师合作的认识论依据在于真理的多维性。承认世界的本质是丰富的“差异性”,而不是僵死的“同一性”,这一点构成了合作的认识论根据。差异性是世界本来面目,是世界的本质特征。正是由于现实世界的差异性、多质性,导致了客观世界的绚丽多彩、丰富多样。面对复杂、多变的客观事物,需要多角度、多层面进行探究。而对于每一位教师而言,他只能从某一维度接近真理,要想纵览全局,掌握绝对真理,恐怕只有全知全能的上帝才能做到,作为单个的教师难以胜任。在贺来先生看来,这种多样性的世界里,任何人都不能妄言自己掌握着“启蒙”的话语权,掌握着通往真理大门的钥匙,以为在自己的写字台的抽屉里,放着一切谜语的答案,“愚昧的凡俗世界只需张开嘴来接受绝对科学的烤松鸡就得了”。因为每位教师都有自己的知识背景、思维方式和研究范式,自然,不同教师对同一事物的探究,由于研究角度与方法的不同,得出的结论具有多样性、差异性,因而只能从某一层面接近真理,掌握相对真理,这就是所谓的“横看成岭侧成峰,远近高低各不同”。法国哲学家梅洛·庞蒂通过分析人们对六面体的认识阐述了真理的多维性:立方体有六个面,然而,没有一个人可以同时看到它们,六个面不可能同时出现在人们面前,一个人只能在某个时候看到它的某些方面而不可能看到它的全体。在此意义上,不同

的人站在六面体前,所看到的部分都具有“真理性”,但又并不能因此否定别人所看到的也同样具有真理性。正是这些各有所偏的“真理”的共同存在,才可能有六面体的完整存在。所以说真理是多维的,多维的真理需要教师合作,依靠群体的力量来理解,需要共同的力量来探究,只有这样,才能促进科学的发展,否则只会坐井观天,扼杀真理。

3. 人性论依据:人的有限性

首先,教师的能力是有限的。尽管人被称为万物之尺度、宇宙之精华,但人毕竟是人,不是天使,其认知能力、思维水平总是有限的。教师的理性是有限的,他得出的结论并不完全可靠,甚至值得怀疑。因此,人类对世界的认识总是从不知到知、从知之不多到知之较多的一个循环往复的过程,人们只能永远接近而不能到达绝对真理的“彼岸”。正如苏格拉底所言:真正的智慧是发现自己的无知,是找到自己知识与能力的界限。“我所知的便是我一无所知。”波普尔认为,“我们是真理的探求者,而不是真理的占有者”。爱因斯坦也坦言,面对无限的未知世界,自己只不过发现了大自然中几个有限的小秘密罢了。教师不是万能的,而是有限的,再有智慧的人亦无权垄断真理,因此合作是我们唯一的选择。其次,教师受社会环境影响。德国著名哲学家和社会学家卡尔·曼海姆提出“思想社会境况决定论”,认为个人的思想是由个人所处的社会境况和社会位置所决定的。一个人总是生活在一定的社会境况中、处于一定的社会阶层,人在这种社会境况中的社会位置决定了其思维方式、思想观点。“所谓世界,就每个人说来,是指世界中他所接触到的一部分,如他的党、他的派、他的教会、他的社会阶级。”^[4]每个人生存环境的局限性决定了其认识世界的片面性。最后,教师受研究内容影响。随着学术的发展,学科高度分化组合,教师从事着高深专门的学术研究,但“观察力越是专门,焦点就越是集中;且对于所有处在这一焦点圈以外的事物,也就越发近乎完全将其遮蔽”。所以,“我们认识一事物是以不认识另外某件事物为代价的,我们可以选择同时认识所有的事物那是根本不可能的”^[5]。因为我们都是凡人,有人性的弱点,有自己的局限性,所以合作是人类的特权,依靠共同的智慧和集体的力量是发现真理唯一途径。

三、高校教师合作的现状分析

尽管教师合作有其理论基础,具有合理性,但由

于受主客观因素的影响,高校教师的合作在实践中面临诸多困境。

1. 问题分析

对于教师合作存在的问题,西方学者沃勒尔、劳蒂等人从社会学视角进行了分析。沃勒尔认为,在学校孤立主义的文化模式和垂直控制的管理模式下,生活在其中的教师不仅与社区生活是隔绝的,而且教师同事之间的关系也是隔绝的,甚至是相互敌对的。^[6]劳蒂在对6000多名教师进行实证研究的基础上得出结论:教师的工作方式具有个人主义的典型特征,教师羞于与同事合作和不乐于接受同事的批评,教师之间并没有合作共事的要求与习惯,他们追求独立的成功观,对其他教师采取不干涉主义的态度,即便有一定的合作,也不愿意给他人以实质性的指导和评论。^[7]就我国高校教师的合作而言,主要存在以下一些问题:

一是形式的合作。教师之间在教学研讨、听课评课、科研团队等领域虽然开展了一些合作,但大多局限于表面现象,发表一些无关痛痒的评论,或是一味地恭维、表扬,很少涉及实质性问题,对关键问题避而不谈。自然,这样的合作只是走走过场,教师间缺乏思维的碰撞,只有语言的交流,没有心灵的沟通,其效果不言而喻。

二是被动的合作。这种合作不是教师出于自身的实际需要,不是教师真实意思的表示,更多是制度安排、人为设定的结果,是行政主导下的教师被动合作。在这种情况下教师缺乏积极性、主动性,只是被动参与,消极应付,“出工不出力”,行合作之名,无合作之实,毫无合作成效可言。

三是虚假的合作。一些教师尽管“合”在一起,但“合而不作”,甚至相互排斥。因担心对方在学术上超越自己而心存戒备,或是唯恐自己的经验被传播出去而失去优势,因此不愿意表达自己的真知灼见,不愿意与人分享实践经验,假惺惺合作的背后是相互牵制、相互防备,合作成了包袱。

2. 原因探究

一是教师行为的个人主义。长期以来,教师的工作被视为“孤独”的工作。大多数教师满足于一种“自给自足”的工作模式,倾向于采取“自由主义”态度,特立独行,自主决定教学内容、安排教学进程、选择教学方法,自由选择研究内容与研究方法,不受同行干预,也不干扰同行的教学、科研活动。他们遵守“互不侵犯”的准则,坚守自己的学术王国,自由地开展学术活动,很少与他人开展合作,交流经验。他们缺乏合作意识,羞于与同行合作,不愿意接受同行的

指导与批评。“教师个体之间相互独立,对于教学经验和技能多采取自给自足的方式,他们很少进行互相的交流和合作。在不同的群体和集团中教师们表面上互相敬重,互谦互让,还不时地进行经验座谈、上公开课、互相听课,合作交流的大环境非常浓厚,但实际上收效甚微,他们也并不因此而加大合作,仍是貌合神离。”^[8]教学是教师的个体活动,他们习惯于画地为牢,以“自我”为中心,自由发挥,是典型的单干户。教师的科学研究,完全呈“无政府状态”,他们根据各自的兴趣进行研究,谁也不能对其指手画脚,发号施令。即使他们在学术活动中遇到疑难问题,也很少与其他教师交流、探讨,力求独立自主地寻求解决问题的办法。尽管一些教师经常见面,交谈,但很少涉及个人的教学、科研事务,更不要说敞开心扉,谈及其心得体会,交流经验。正如一位教师所言:在教师休息室里,除了寒暄以外他们不谈工作的事情。他们不想让他人知道自己的工作,因为他们害怕别人认为自己是称职的教师。

二是学科组织的派别主义。大学是由若干学科专业化知识集团组成的联合体,每门学科有属于自己的学科文化和行为准则。随着学科的日趋专业化,学术组织的结构变得日益松散,组织系统内隔行如隔山的现象日渐严重。教师归属于某一学科领域,而一个领域内的教师往往会对另一个领域的发展一无所知,或知之甚少。如果说过去哲学、神学有可能统领其他学科的话,那么在学术机构和系统高度专业化的今天,这种情况已不复存在。正如伯顿·克拉克所言:“在现代体制中,校园里或系统中没有一门学科能够获得统治其他学科的地位。学术系统与其说是从一种观点看世界的专业人员紧密结合起来的群体,不如说是许多类型专业人员的松散结合。”^[9]因此,归属于某一学科的教师具有很强的专业性,他们以“独行者”的角色出现,致力于自身学科领域的教学、研究,不同学科的属性使他们交往、联系比较松散。不仅不同学科之间的教师联系松散,就是同一学科领域之间的专家学者联系也较为松散,他们“各自为政”,自由决定,独立行事。学术活动的学科性特点,导致教师的教书育人、科学研究更多的是按照自己的惯性进行,他们的联系是松散的,其行为方式具有独立性。在大学中每个人都可单独作出决定,教师各自决定讲授的内容和时间,学生自主决定是否学习,以及学习的内容和时间,管理者决定如何管理等等,这些都没有统一的协调和控制,以至于呈现出“有组织的无政府状态”,合作难以开展。时至今日,尽管知识的发展已经超越了学科界限,但

学科间仍然存在长期保留下来的学科壁垒,阻碍了相互之间的合作与交流。

三是教师考核的功利主义。由于目前教师考核评价机制的不完善,尚未探索出一种有效又便于实施的教师评价方式,导致高校对教师管理实行统一的“量化评估”,将教师的教学、科研等工作量折算为“工分”,作为奖惩的依据,学校成了工厂,教师则是流水线上的工人,致使竞争式工作成为高校教师工作的主要模式。教师的职称评聘、评优评先等都以量化成果为主要依据,因此量化评价增加了教师群体的竞争强度,激化了教师之间的矛盾。为了在竞争中获胜,教师在教学、科研工作中缺乏坦诚深入的交流与合作,不愿把自己的真知灼见公之于众,以免在与同事的竞争中处于不利地位。在一些教师看来,帮助别人,其实是在压制自己,因为别人职称、评优、评先上去了,自己就可能没有机会。这种教师评价机制,不仅减少了教师合作的可能性,还大大增加了彼此之间的戒备心理,甚至给教师带来“同行是冤家”的不良心态,教师对合作的认同因竞争性的考核制度影响而弱化甚至消失。

四、高校教师合作的保障措施

1. 建立合作愿景

沃伦·本尼斯曾经说过:“在人类组织中,愿景是唯一最有力、最具激励性的因素。它把不同的人联结在一起。”^[10]愿景是一种关于未来的思想、景象或意象,即将来会成为什么样的见解。教师行为的个人主义尽管避免了外界的不合理干预,体现了学术自由、学术民主的思想,有利于教师工作积极性和创造性的发挥。但这种封闭的教师文化也带来了学科之间、教师之间的壁垒,导致“文人相轻”,阻碍了学术交流,切断了教师从外界获得各种支持和评价的通道,不利于教师的专业发展与学术水平的提高,因为学科的纵深发展导致学科交叉渗透,需要教师加强合作。教师的合作愿景一旦建立,它就具有强大的驱动力,引领组织成员追求卓越,一步步接近目标。教师合作有利于激发教师群体的智慧和创造力,有效地促进学术创新。在芝加哥大学校长雨果·宗南沙因看来:“教师的合作交流会使那些疏懒、软弱、僵化的人感到不安,同时还能活跃一部分人的思维,使他们变得富有朝气和精力充沛。交流观点和相互评论将使教师重新审视其观点是否合乎逻辑,学会如何坦率地就敏感问题发表意见,并且从旁人的观点中获得启迪。这种做法能够促使大学这一

知识混杂物的大锅‘沸腾’起来。这比单独提出的观点具有更强的影响力和生命力。”^[11]

2. 提升合作理念

高校教师从个人主义走向合作,首先是理念的转变,从合作的阻碍者、抵制者变为参与者、推动者。教师须充分认识到合作的重要性,对合作充满前景和期待,并自觉转化为实际行动。审视当下学术发展的复杂性、综合性,许多学术问题靠教师个人的力量无法解决,必须依靠集体的智慧;人才培养的复杂性、长期性,仅靠教师个人的努力难以奏效,需要集体的力量,多管齐下,形成合力;不同教师在知识结构、思维方式、认知风格等方面均存在差异,这种差异是教师合作学习的动力。教师合作是一种互惠共赢,通过优势互补、取长补短,产生“共生效应”,通过教师间的资源共享、活跃思维、开阔眼界、交流情感、分享成果。这不仅提高了教师综合素养,学生也会受益匪浅。教师合作理念的提升,需要教师将其价值观深入内心深处,经历一个理解、内化、认可、接受的过程,对此学校要对教师进行价值引导,促使其摆脱个人主义的思维定势,建立合作思维,激发合作动机。教师一旦感受到合作的乐趣,分享到合作的成果,其合作的意愿也就得到提升,转化为实际行动,成为工作常态。

3. 搭建合作平台

教师合作不能止于意识形态,需要合作平台为支撑,建立具有长效机制的教师合作机构。根据美国学者李特尔的观点,合作主要出现在四种场合:一是关于教学的日常交谈;二是协同进行教学设计、教材开发和教育方法开发;三是观察同事的教学;四是同事间就新的想法、实践方法等相互授受。学校应提供专业支持平台,促使教师在教研活动、协同教学、科研团队、专业对话等专业活动中展开合作。教研室作为基层学术组织,是教师教学合作的平台,能够对教育教学活动进行深入有效的合作探讨,要充分利用这一有效平台。教研室主任作为组织者和引领者,要发挥好组织、引领作用,带领教师开展教研活动,提升教学水平,促进教师专业发展。课题组是典型的非正式组织科研合作平台,它以课题研究为纽带,推动教师合作。课题组可跨越教师的学科、专业界限,将职务、学历与知识背景不同的教师组合在一起,围绕一个共同的研究目的,实现资源共享,民主协商,相互启发,提高学术水平。专业对话,无疑是探究高深学问的教师的有效合作形式。基于学问与个性的差异,教师之间可以随时随地进行专业交流,相互碰撞,产生新的思想观点。知识的建构发生

在他人交往中,是教师合作与相互作用的结果。教师合作,除了传统的对话、深度会谈、相互指导外,网络平台,如QQ、电子邮件、教育博客等都是新型的合作交流方式。

4. 提升合作水平

合作是一门艺术,并非所有具备合作意识、具有合作平台的教师都能进行有效的合作。教师通过对话、倾听、讨论等方式进行合作交流,需要教师提高合作水平。一是良好的个性品格。在合作中,要相互信任,以开放的心态、宽容的胸怀对待同事,要摒弃狭隘与嫉妒心理,以便与同事建立和谐的合作伙伴关系。黑格尔在《小逻辑》中说道:“有嫉妒心的人自己不能完成伟大的事业,就尽可能去低估他人的伟大,贬抑他们的伟大性,使之与他人相齐。”^[12]只有敞开心扉,才能无拘无束地进行交流。二是反思能力。只有在合作中积极反思,才能相互启发,发表真知灼见,点燃智慧与激情,达到事半功倍的效果。如果没有反思,就不可能积极参与,只能人云亦云,合作流于形式。三是良好的沟通能力。在合作中教师要学会表达,不仅语言要简明扼要、清晰准确,一个眼神、一个细微的动作都是思想观点的有效表达。教师在表达的同时,要学会倾听。倾听不仅是一项技巧,也是一种修养。任何人都有一种渴望得到别人尊重的愿望,倾听是最好的体现,也是相互交流的有效方法。教师要善于聆听对方的发言,特别是不同意见的辩护,要适时地给予鼓励和反馈,达到有效互动。

5. 提供合作保障

要使教师合作系统化、常态化,需要高校赋予教师充分的合作自主权,使之愿意合作、期待合作。要建立教师合作的长效机制,当务之急是要改革教师评价制度,将终结性评价改为过程性评价,将量化评价变为发展性评价,不仅关注教师的“量化产出”,更要重视教师的专业成长以及在教师群体中发挥的作用。教师评价制度是学校教师队伍管理的一种有效手段,具有很强的导向和激励功能。教师评价是一把双刃剑,合理使用能提高教师的工作激情,否则就会引起教师的消极倦怠。当前的量化评价带来了教师之间的过度竞争,既不利于教师的专业成长,也不利于人才培养与科学研究。发展性评价注重教师的个人价值、伦理价值和学术价值,使教师积极地展现自己,主动地与他人合作,坦诚地交流思想,消除教师之间的不良竞争。此外,学校应充分挖掘和整合现有的人力、物力、财力、信息等资源,为教师合作提供物质保障。学校应重视为教师 (下转第75页)

学出版社,2011:142.

- [17] BROOKFRIED S D, PRESILL S. 实用讨论式教学法[M]. 罗静等,译. 北京:中国轻工业出版社,2011:19-20.
- [18][31][32] The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education [EB/OL]. <http://naples.cc.sunysb.edu/pres/boyer.nsf/>. 1998.
- [19] WENDY K. The Boyer Commission Report and Its Impact on Undergraduate Research[J]. New Directions for Teaching and Learning, 2003, (Spring): 19-38.
- [20] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001.
- [21] COREY R. Case Method Teaching [J]. Harvard Business School, 1998, (6): 1-15.
- [22] 约瑟夫·罗曼. 掌握教学技巧[M]. 洪明,译. 杭州:浙江大学出版社,2006:138.
- [23][28] LIGHT R J. 穿过金色光阴的哈佛人[M]. 范玮,译. 北京:中国轻工业出版社,2002:8-9,54.
- [24] 博耶. 学院——美国本科生教育的经验[M]//吕达、

周满生. 当代外国教育改革著名文献(美国卷·第一册). 北京:人民教育出版社,2004:185-186.

- [25] ZUCKER S. Teaching at the University Level[J]. Notices of the AMS, 1996, (8): 863-865.
- [29] DEWEY J. Democracy and Education [M]. New York, The Free Press, 1966: 184. 转引自单中惠. “从做中学”新论[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2002, (9): 77-83.
- [30] 单中惠. “从做中学”新论[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2002, (9): 77-83.
- [34] 别敦荣. 大学教学方法创新与提高高等教育质量[J]. 清华大学教育研究, 2009, (4): 95-101.
- [35] 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年[M]. 北京:人民教育出版社,2001:201.
- [38] 苏文洋. 要“解放人才”,不要“抱着走”——美国约翰·霍普金斯大学钱致榕教授谈教学方法与人才培养[J]. 高等教育研究, 1982, (1): 67-68.
- [39] 陶行知教育论文选辑[M]. 上海:生活书店,1948:14-15.

(本文责任编辑 许 宏)

(上接第 47 页) 合作的建设提供物质和制度上的保障,在资源与财力上给予大力支持,整合各种力量,协调好教师之间利益与责任的分配。

6. 营造合作氛围

传统的教师个人主义与学科派别主义,致使教师间相互孤立、相互排斥、缺乏沟通,缺少合作。“和实生物,同则不继。”相异事物的相互协调能够促进事物更好地发展。目前的学科发展与教师成长需要营造一种合作、开放、包容的环境。合作是在一定目标指导下的相互切磋、相互交流、相互协调、共同成长,它是一个智慧分享的过程,因而需要每个人都贡献自己的力量。合作本质上是平等对话,需要宽松的环境,倡导学术自由、学术民主、学术宽容。专家要放下身价,倾听一线教师的心声,一般教师要突破权威局限,敢于发表不同见解。在这种相互信任与支持的氛围下,“人人是合作之人,处处是合作之所”的良好环境就会真实地展现在学校的每个角落,落实到每位教师的行动上。体验合作、追求合作、享受合作,促进教师间形成积极向上、争先恐后的合作氛围,使教师处于激情状态,是教师合作的应然追求。

参考文献:

- [1] 帕尔默. 教学勇气——漫步教师心灵[M]. 上海:华东师范大学出版社,2005:144.

- [2] 周成海. 教师知识分享:困境与出路[J]. 中国教育刊, 2006, (11): 63.
- [3] 齐媛,等. 促进知识分享的教师合作机制探究[J]. 现代教育技术, 2009, (4): 60.
- [4] J S 密尔. 论自由[M]. 程崇华,译. 北京:商务印书馆,1959:21.
- [5] 威廉·巴雷特. 非理性的人:存在主义哲学研究[M]. 杨照明等,译. 北京:商务印书馆,1995:38.
- [6] WALLER W. The Sociology of Teaching [M]. New York · London · Sydney: John Wiley & Sons, Inc, 1932:428.
- [7] LORTIE D. School Teacher: Sociological Study [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1975: 162.
- [8] 韦敏. 教师的马赛克文化:概念、成因及其超越[J]. 教育理论与实践, 2004, (4): 41.
- [9] 伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪等,译. 杭州:杭州大学出版社,1994:40.
- [10] 戴维·W·约翰逊,罗杰·T·约翰逊. 领导合作型学校[M]. 唐宗清等,译. 上海:上海教育出版社,2005:52.
- [11] 张敏,杨援. 芝加哥大学[M]. 长沙:湖南教育出版社,1994:2.
- [12] 曾琦. 新课程与教师的心理适应[M]. 北京:教育科学出版社,2004:178.

(本文责任编辑 骆四铭)