

第七章 教师专业发展的教师合作路径

20世纪80年代以来,从世界范围来说,教师专业发展先后出现三种典型的取向的路径,一是理智取向路径,二是实践反思取向路径,三是生态取向路径。¹如果说理智取向路径侧重于教师通过理论应用促进自身专业发展,实践反思路径侧重于教师个人通过丰富和完善实践性知识促进自身专业发展,那么生态取向路径则侧重于教师通过与同事合作促进自身和教师集体的专业发展。在大力倡导建立人类命运共同体的当今时代,对于职业劳动具有鲜明集体性特点的教师来说,教师专业发展的教师合作路径愈来愈受到高度重视。正如有研究者指出的那样,“近年来的教育研究表明,学校成功的决定性要因在于教师专业成长的合作关系的有无,教师专业成长的决定性要因也在于校内教师合作关系的有无”。²我国中小学教师专业标准在对教师“专业理解与师德”维度中的“职业理解与认识”领域提出,教师应“具有团队合作精神,积极开展协作与交流”;在对教师“专业能力”维度中的“沟通与合作”领域提出,教师应“与同事合作交流,分享经验和资源,共同发展”。因此,我们认为,教师合作是教师专业发展的一条重要路径。本章将从教师合作的内涵、教师合作促进教师专业发展的机制和教师合作的策略等方面对该路径进行深入探讨。

第一节 教师合作的内涵

人类是社会性动物,人与人之间的合作有助于人类战胜单个人难以克服的困难,从而促进人类社会的不断进化。合作一直受到诸多研究者的关注。关于合作的内涵,虽然不同的研究者见仁见智,但是基本上大同小异。其中,美国学者弗里恩德和库克对合作概念的界定较有权威性。他们认为,“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。”他们认为合作具有以下特征:(1)合作是出于自愿的。理想的合作必须在合作者主观选择的基础上产生,无法通过行政命令或管理措施来完成,尽管这些外部力量可以迫使人聚集到一起来工作。(2)合作是建立在平等基础上的。在合作过程中,尽管不同的个体对于集体的贡献在数量和质量上可能存在差异,但他们都应对被平等地视为合作成果的有机组成部分。(3)合作者之间有一个共同的目标。这是合作赖以发生的条件。(4)合作者共同参与重大问题的决策。在合作过程中,每一个合作者的劳动分工可能不同,但他们都有平等参与合作组织的重大问题决策的权利。(5)合作者共同为决策后果承担责任。根据权责对称原则,每一个合作者在平等享受决策权的同时,必须对自己的决策后果负责。(6)合作者共享资源。在合作过程中,每一个合作者都

¹ 教育部师范司:《教师专业化的理论与实践》,第28-31页,北京,人民教育出版社,2003。

² 【日】佐藤学:《课程与教师》,第248页,钟启泉译,北京,教育科学出版社,2003。

必须向合作组织贡献自己的独特资源，以供大家共享，共享资源包括时间、专业技术、空间、设备等。（7）合作者之间必须相互信任和尊重。该特征使得合作区别于一般的集体活动或工作，它对合作的发生、发展和结果都有直接影响。¹

在教育领域之外，合作的上述内涵与特征基本上能够得到普遍认可，然而，在教育领域，作为合作的下位概念，教师合作的内涵却差异较大。譬如，有研究者指出，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。²从该定义可以看出，从合作的主体角度说，教师合作指的是同一学校中的教师与同事的合作。有研究者则认为，从合作的对象角度说，教师合作包括以下多种类型：教师与专家的合作；教师之间的合作；教师与学生的合作；教师与家长的互动；教师与管理者的合作；教师与社会的合作等。³我们认为，教师合作概念的内涵不宜泛化。基于其上位概念——“合作”的内涵，兼顾教师合作的现实可行性和可持续性，基于教师专业发展路径视角，我们对教师合作的界定如下：所谓教师合作，是指在同一学校中，教师与同事自愿结合，平等互助，通过有效地共同完成某一完整的教育实践活动，促进学生健康成长，进而促进参与活动的每个教师都得到专业发展。具体来说，教师合作的内涵主要包括以下方面。

一、教师合作的对象是同事

这里的同事指的是在同一学校中从事相同或相近工作的教师，譬如，承担同一个班级教育教学任务的多位教师、承担同一个年级教育教学任务的教师、承担同一学科教学任务的教师等。虽然有不少人认同家校合作，认同大学与中小学合作，但是，我们认为，中小学教师合作的主要对象不是学生家长 and 大学教师，主要原因是中小学教师与学生家长和大学教师不在同一个单位，他们的职责存在差异。虽然也有人认可教师校际合作，然而，我们认为，虽然其他学校的教师可能与本校教师承担大致相近的教育教学任务，然而，由于时间和空间的限制，校级教师之间共同开展教育教学实践活动的机会也会受到诸多方面的影响。因此，从教师合作的现实可行性和可持续性角度说，教师合作的对象主要是同事。

二、教师合作出于自愿

加拿大学者哈格瑞沃斯把学校中的教师文化分为四种类型：（1）个人主义文化。在这种文化中，教师之间相互隔离，教师的主要精力用于处理自己课堂里的事务，教师之间缺少联系。（2）分化的文化。在这种文化中，虽然教师之间有了联系，但是，这种联系是一种消极的联系，教师相互分立、相互对立，为争取权力和资源相互竞争。（3）硬造的合作。在这种文化中，教师被要求围绕行政人员的意图与兴趣进行“合作”，这种合作是一种虚假的形式主义的合作。（4）合作的文化。在这种文化中，教师之间有积极而密切的联系，教师之间相互开放、相互信任，相互支持。哈格瑞沃斯认为，在这四种文化中，个人主义文化和分化的文化是学校里最常见的教师文化；最需要警惕的是“硬造的合作”文化，该文化很

¹ 杨翠娥：《走向生命关怀的教师专业发展》，第69-70页，北京，知识产权出版社，2015。

² 饶从满、张贵新：《教师合作：教师发展的一个重要路径》，载《教师教育研究》，2007（1）。

³ 胡波：《合作：新课程对教师的新要求》，载《课程·教材·教法》，2004（7）。

容易打着“合作”的旗号，损害教师之间的真正合作。对于教师专业发展来说，最理想的教师文化是合作的文化，尤其是当这种文化与校本课程发展结合起来时，更是如此。¹有关学校教师文化的这个研究受到教育界广泛的关注和认同。在该研究看来，教师合作分为主动合作和被动合作两种不同性质的类型。在主动合作中，教师合作出于自愿；在被动合作中，教师合作出于无奈。我们认为，当前中小学教师的合作过程中出现形式主义问题的重要原因之一就是教师缺乏合作的内在动机，教师只是出于执行指令而被动进行所谓的合作。显然，只有自愿进行合作，教师才能在合作过程中积极投入，从而保证合作的质量。

三、教师在合作中的地位平等

虽然合作中的教师是同事，但是，他们之间还是存在多方面的差异，譬如，行政职务差异、专业技术职务差异、年龄差异、性别差异、性格差异、知识经验差异、思维方式差异等。在合作过程中，教师之间的有些差异需要保留，如知识经验差异、思维方式差异等。有些差异则需要摒弃，如行政职务差异、专业技术职务差异、年龄差异、资历差异等。换言之，在合作过程中，从事合作的教师在地位上应该是平等的。他们拥有平等的发言权、决策权，同时对于合作的活动中拥有平等的责任。只有地位平等，没有高低之分，没有支配与被支配之别，教师在合作过程中才能畅所欲言，才能贡献自己的智慧，才能运用自己的知识经验给其他合作者以启发。高质量的教师合作以差异为前提。有研究者指出，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，看作是良性运行的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。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。²在合作过程中，教师要敢于把自己的不同观点提出来，要积极倾听其他教师的不同意见，为此，教师必须要远离行政职务、专业技术职务、年龄、资历等方面的差异，必须把参与合作的教师看作是与自己地位平等的主体，看作是能在合作过程中发挥独特作用的主体。

四、教师合作的任务是有效完成一项完整的教育教学活动

教师合作当然要有一定的任务。有人认为，教师合作的任务包括集体备课、说课、相互听课与评课、信息交流、专题讨论、沙龙、经验共享、共同阅读等，在当前中小学校中，不少学校也往往围绕上述任务开展教师合作。我们认为，上述任务对于教师专业发展固然有一定价值，然而，却不宜将它们分别作为一种独立的任务来开展，教师合作的任务应该是有效完成一项完整的教育教学活动。从活动内容角度说，这样的活动主要有课堂教学活动、德育活动、班级管理活动、综合实践活动等。在这些活动中，课堂教学活动是学校的中心工作，因而是教师合作的主要活动。因此，教师合作的主要任务是有效地完成课堂教学活动，从而促进学生全面发展。之所以把有效完成一项完整的教育教学活动作为教师合作的任务，是因为这样更容易使教师合作扎实开展。一项完整的教育教学活动的环节主要包括发现问题、分

¹ 教育部师范司：《教师专业化的理论与实践》，第30-31页，北京，人民教育出版社，2003。

² 饶从满、张贵新：《教师合作：教师发展的一个重要路径》，载《教师教育研究》，2007（1）。

析问题、提出解决方案、论证解决方案、实施和检验方案。在如此教育教学活动中，参与合作的教师能够意识到自己参与设计的教学方案的有效性、可行性会很快得到实践检验，因此，参与合作的教师就会更加投入地设计和论证方案。然而，假如仅仅把集体备课、相互听课、信息交流、共同阅读、沙龙等单项活动作为教师合作的任务，那么，在这种情况下，由于教师是否认真合作、是否投入对话不需要用实质性的结果来检验，教师合作的任务就容易虚化，教师合作就容易形式化、走过场，这或许是当前中小学教师集体备课、听评课、读书会等所谓的合作活动效果不佳的重要原因之一。

五、教师合作将教师专业发展建立在促进学生健康成长基础之上

作为教师专业发展的路径，教师合作不是仅仅围绕教师专业发展而开展活动，而是将教师专业发展建立在促进学生健康成长的基础之上。如此，教师在合作过程中就更容易形成明确且高尚的共同活动目标。教师的根本职责是促进学生健康成长。教师专业发展对于教师个人来说固然有价值，但是，强调教师专业发展非常重要的根本原因不是因为它对教师个人有重要价值，而是因为它对学生的健康成长非常重要，此即所谓的“百年大计；教育为本；教育大计，教师为本”。如果轻视或无视学生的健康成长而片面追求教师专业发展，那就是舍本逐末。教师专业发展的根本表现是其高质量的教育教学实践活动，评价教师专业发展的根本标准是其所教的学生的健康成长状况。虽然教师发表论文、出版专著、晋升职称、获得荣誉称号等是教师专业发展的表现，然而，这些表现往往具有形式性、外在性，而学生的健康成长则是教师专业发展的实质性、内在性的根本表现。

六、教师合作旨在促进参与合作的教师都得到专业发展

前面所说的理论应用路径和实践反思路径侧重于教师独立开展专业发展活动，侧重于教师个人实现专业发展。而教师合作路径强调教师共同开展专业发展活动，追求参与合作的教师都得到专业发展。一所学校中往往有专业发展水平较高的专家型教师，不少学校往往采取师徒制等形式开展校本培训。虽然该校本培训形式对于新教师专业发展有意义，但是，我们认为，该形式不属于教师合作范畴。在师徒制形式中，作为徒弟的教师与作为师傅的教师虽然在同一所学校共事，但是他们的地位不是平等的。师徒制形式所追求的是作为徒弟的教师的专业发展，它忽视了作为师傅的教师的 professional 发展。因此，在这种形式中，仅从专业发展角度说，作为师傅的教师的 behavior 就具有更强的“奉献性”。当外在的补偿机制不够健全时，师徒制中作为师傅的教师在指导新教师的过程中积极性不高就往往在所难免。而当教师合作追求参与合作的教师都得到专业发展时，教师之间的地位是平等的，每位教师都不仅是贡献者，而且是获益者，如此，教师合作的积极性就更容易得到保证。

第二节 教师合作促进教师专业发展的机制

从教师个人角度来说，教师专业发展的质量主要取决于两个因素，一是专业发展的能力，即教师会不会进行专业发展。由于教师专业发展的核心特征是掌握外行人所不知道或难以掌

握的专门知识，因此，教师专业发展的能力主要表现为教师能否掌握这些专业知识。二是专业发展的动力，即教师愿不愿进行专业发展。教师专业的动力代表着教师的主观能动性。假如教师没有专业发展的动力，即使外部给予其压力，教师专业发展很容易出现形式化问题，很难取得实质性的效果。下面，我们主要从这两个方面来揭示教师合作促进教师专业发展的机制。

一、教师合作有助于教师获得更加接近真理的知识

教师合作是教师不断获得知识的过程。国际 21 世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的报告《教育——财富蕴藏其中》指出，在当今时代，每个人在人生之初积累知识，尔后就可以无限期地加以利用，这实际上已经不够了。他必须有能力在自己的一生中抓住和利用各种机会，去更新、深化和进一步充实最初获得的知识，使自己适应不断变革的世界。人获得知识的途径有四种，即学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存。这四种途径也是四种学习，它们是每个人一生中的知识支柱。这四种获得知识的途径是一个整体，因为它们之间有许多连接、交叉和交流点。关于合作对于学习知识的意义，该报告指出，正规教育仅仅是或主要是针对学会认知，较少针对学会做事。而另外两种学习往往带有很大的随意性，有时又被看作是前两种学习的一种自然而然的延伸。然而，委员会认为，在任何一种有组织的教育中，这四种“知识支柱”中的每一种应得到同等重视。¹我们认为，在教师专业发展的路径中，前面所说的理论应用侧重于学会认知途径，实践反思侧重于学会做事途径，而教师合作则侧重于学会共同生活途径，它强调教师通过合作来学习知识。美国著名学者富兰强调指出，“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限的。合作的能力不论在小范围还是在大范围内，在后现代社会正在成为十分重要的能力之一。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。”

2

教师合作是教师的一种学习活动。在当代教育心理学中，最为先进的学习理论之一是建构主义学习理论。该理论主要包括两个流派，一是个人建构主义学习理论，又称认知建构主义学习理论；二是社会建构主义学习理论。根据个人建构主义学习理论，学习过程不是知识由外向内的传递过程，而是学习者以自己已有的知识经验为基础而主动建构的过程。因为不同的人拥有不同的知识经验基础，所以不同的人对同一种事物就会有不同的理解，从而获得不同的知识。正如莎士比亚所说的那样：“有一千个读者，就有一千个哈姆雷特。”根据个人建构主义学习理论，不同的人对同一事物就有不同的理解，有不同的看法，是正常的。既然如此，在这个世界上，仿佛就没有真理。然而，事实并非如此。在一定程度上说，社会建构主义学习理论就是在批判个人建构主义学习理论的基础上发展起来的。根据社会建构主义学习理论，真理是存在的。在该理论看来，虽然知识是个人建构的，但是，由于每个人都有

¹ 国际 21 世纪教育委员会：《教育——财富蕴藏其中》，第 75-76 页，联合国教科文组织总部中文科译，北京，教育科学出版社，1996。

² 【加】迈克·富兰：《变革的力量：透视教育改革》，第 27 页，中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院组织翻译，北京，教育科学出版社，2000。

自己知识经验的局限，都会自己视野的局限，因此，个人很难掌握真理。而当不同的人进行合作学习时，每个人就能够克服个人知识经验的局限，就能够克服个人视野的局限，经过合作学习就能够发现更为接近真理的认识。因此，根据社会建构主义学习理论，世界上存在真理，所谓真理，就是而不同的人实现视野融合，达成共识。世界上最早的教育学文献《学记》指出“独学而无友，则孤陋而寡闻”，就反映了社会建构主义学习理论所倡导的合作学习思想。前文说到，教师专业发展结果主要表现在其教学行为上，而直接指导和支配教师教学行为的知识是其所拥有的实践性知识。根据社会建构主义学习理论，教师合作有助于教师通过有效地共同完成某一完整的教育实践活动而获得更加接近真理的实践性知识。

二、教师合作有助于增强教师专业发展的动力

首先，合作者之间的亲密关系能够增强教师专业发展的动力。社会互依理论认为，人的行为是与行为环境息息相关的，人要想获得成功，必须依赖群体的力量，仅仅依靠个人努力是难以实现愿望的。因此，在群体中，只有在成员之间产生积极的相互依赖、形成互助合作的团队时，个人目标和群体目标才能有机统一起来，个人主义和以竞争为主的成员关系不仅不利于个体实现自己的目标，也不利于群体发展和组织发展。¹根据社会互依理论，在合作过程中，教师之间产生了相互依赖的亲密关系，这种关系是教师专业发展的一种重要动力源。在当代知识社会，学习型组织理论由于强调组织成员的学习而备受重视。其重要代表人是美国管理学家彼得·圣吉，他从系统动力学出发，认为经过自我超越、改善心智模式、建立共同愿景、团体学习和系统思考五种修炼，就可以建成学习型组织。²学习型组织理论不仅强调学习，而且强调建立在共同愿景基础上的团队学习。我们认为，正是由于建立在共同愿景基础上的团队学习，才使得组织中的个人拥有更强的追求自我超越的学习动力，并取得了更有效的改善个人心智模式的学习效果。关于合作者之间的亲密关系能够增强教师专业发展的动力，霍桑效应也能够提供有力的证明。

霍桑效应³

霍桑效应的发现来自一项失败的管理研究。1924年11月，美国国家研究委员会组织了以哈佛大学心理专家梅奥为首的研究小组进驻西屋（威斯汀豪斯）电器公司的霍桑工厂，他们的初衷是试图通过改善工作条件与环境等外部因素，找到提高劳动生产率的途径。他们选定了继电器车间的六名女工作为观察对象。在七个阶段的试验中，主持人不断改变照明、工资、休息时间、午餐、环境等等因素，希望能发现这些因素与生产率的关系——这是传统管理理论所坚持的观点，但是很遗憾，不管外在因素怎样改变，试验组的生产效率一直在提升。

后来这个令人困惑的结果引发了管理学上一场革命，历时九年的试验和研究，学者们终

¹ 朱旭东：《教师专业发展理论研究》，第212页，北京，北京师范大学出版社，2011。

² 陈江华：《学习型组织理论研究综述与评价》，载《北京交通大学学报（社会科学版）》，2014（2）。

³ 《霍桑效应》，见 <https://wiki.mbalib.com/wiki/%E9%9C%8D%E6%A1%91%E6%95%88%E5%BA%94>，2021年1月30日。

于意识到了人不仅仅受到外在因素的刺激，更有自身主观因素的激励，从而诞生了管理行为理论，开始把人当作“人”而不是机器的附属物来看待了。

就霍桑试验本身来看，当这六名女工被抽出来成为一组的时候，她们就意识到了自己是特殊的群体，是试验的对象，是这些专家一直关心的对象，这种受注意的感觉使得她们加倍努力工作，以证明自己是优秀的，是值得关注的。另一方面，这种特殊的地位使得六个女工之间团结得特别紧密，谁都不愿意拖这个集体的后退，她们之间甚至形成了一种默契。就这样，个人微妙的心理和团队精神促使着她们的产量上升再上升！

其次，合作者之间的差异能够增强教师专业发展的动力。人与人之间的合作效果不是所有合作者各自效果的简单相加，它追求的是“ $1+1>2$ ”。因此，在合作中，合作者之间虽然有共同的目标，但是如何达成目标的意见则应该存在差异。正是这种差异的存在，合作的结果才会得出超越简单相加之和的更大的智慧，进而更有效地实现合作的目标。因此，教师合作不刻意追求同质性，相反，应重视异质性，而在平等的关系下，合作者的异质性又能够需要得到充分表现。然而，在合作过程中，这种差异的存在则会引起合作者的焦虑体验。焦虑体验并不必然是消极的，它具有积极作用。正是这种焦虑体验使得合作者认识到学习的必要性、紧迫性，因而，在教师合作中，合作者之间的差异能够增强教师专业发展的动力。正如富兰指出的那样，“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，解决问题的意愿和能力也就随之降低了。”“生命力就是在不断建立冲突和对抗之中成长壮大，富有生命力的系统也是包含焦虑的，只是各方面的相互关系是积极的。”¹

最后，合作者之间的相互支持能够增强教师专业发展的动力。职业倦怠是从事助人职业的从业者容易出现的一种与个人发展密切相关的问题。教师职业是助人职业，因而，教师也是职业倦怠的高发群体。职业倦怠的典型表现有三个：一是情绪衰竭。它表现为一个人在工作过程中缺乏活力，没有工作热情，情绪波动大，感到自己的情绪资源耗尽，感到紧张、孤独、情感压制。二是去人性化。它是指人在工作过程中，以不带感情或冷漠的方式回应周围人，刻意与工作对象保持距离，对工作对象或组织表现出情感的冷漠、疏远等态度。三是个人成就感低。它是指人缺乏自信，对于自己工作的意义和自己的工作能力给予很低的评价，出现职业退缩行为，工作积极性丧失，不愿付出努力。从职业倦怠的上述表现来看，职业倦怠的教师缺乏工作动力，更缺乏专业发展动力。教师职业倦怠的干预措施主要包括学校层面的干预措施和教师个人层面的干预措施两大方面。在学校层面的干预措施中，教师合作是一种重要类型。有研究者指出，为了帮助教师解决职业倦怠问题，学校应形成一个团结、合作、不断学习和相互支持的良好氛围，发展团队合作，建立教师与同事与上级间的社会支持。这种支持除了工作方面的支持之外，情感方面的支持、相互之间的鼓励和关心对教师而言尤为重要。²因此，教师在合作过程中的相互理解、相互尊重、相互体恤、相互信任、相互包容、相互支持，能够有效地帮助教师克服职业倦怠，从而增强专业发展的动力。

¹ 饶从满、杨秀玉、邓涛：《教师专业发展》，第150页，长春，东北师范大学出版社，2005。

² 朱旭东：《教师专业发展理论研究》，第340页，北京，北京师范大学出版社，2011。

第三节 教师合作的策略

教师合作的影响因素包括教师个人、学校管理、教师教育等多个方面，在此，我们主要从教师个人层面构建教师合作的策略。

一、树立合作共赢观念

所谓合作共赢观念，是指教师相信与同事合作，不仅有助于同事的成功，而且有助于自己的成功。只有树立合作共赢观念，教师才会产生与同事合作的意愿和内在动力。与合作共赢观念相反的观念有两个：一是个人奋斗观念，即教师相信在工作过程中，不必与同事合作，通过个人努力，就能够获得成功。二是片面竞争观念，即教师相信在工作过程中，自己与同事是竞争关系，同事竞争的本质是零和博弈，通过竞争，有的教师收获更多，而其他教师一定失去更多。因此，要树立合作共赢观念，教师就需要从以下两个方面做出努力。

一方面，教师克服个人奋斗观念，以树立合作共赢观念。首先，教师应该认识到自己存在不足，需要通过合作获得他人的帮助。苏格拉底的名言之一是“认识你自己”。“认识你自己”与我国的老子所说的“知人者智，自知者明”异曲同工。所谓有自知之明，其本质含义是指人意识到自己的不足。而当人有自知之明时，他就会倾向于与他人合作，就希望从他人能力获得启迪和帮助。其次，教师应认识到与他人合作是自己的本职工作的必然要求。在当今学校采取科任制教师工作安排方式的背景下，一个班级的学生同时由多位教师进行培养教育。在这种情况下，这些教师之间的合作对于促进学生的健康成长具有十分重要的现实意义。譬如，一位学生出现某个不良行为，假如该班级的所有教师都能够有意识地在自己的教育教学过程中注意到这个学生，并指导和帮助这个学生，那么，这个学生就很容易顺利改正这个不良行为。而学生的健康成长、全面发展不仅是学生的成功，而且是教师成功的根本标志。

另一方面，教师克服片面竞争观念，以树立合作共赢观念。竞争性是市场经济的特点之一。在当前我国大力发展社会主义市场经济的时代背景下，教师通过竞争获得个人成功无可厚非，然而，如果教师片面进行竞争，认为与同事之间的关系是零和博弈，那么，教师就很难与同事进行合作。因此，教师需要树立合作共赢观念，相信与同事的合作，不仅有助于同事的成功，而且有助于自己的成功。关于这一点，美国经济学家、诺贝尔经济学奖获得者纳什的非合作博弈均衡理论中的“囚徒困境”案例能够给予生动的证明。

囚徒困境¹

一位富翁在家中被杀，财物被盗。警方在此案的侦破过程中，抓到两个犯罪嫌疑人，斯

¹ 《纳什博弈论的背景、原理与应用》，见 <https://bbs.pinggu.org/zyzt/233936/1/>，2022年1月30日。

卡尔菲丝和那库尔斯，并从他们的住处搜出被害人家中丢失的财物。但是，他们矢口否认曾杀过人，辩称是先发现富翁被杀，然后只是顺手牵羊偷了点儿东西。于是警方将两人隔离，分别关在不同的房间进行审讯。由地方检察官分别和每个人单独谈话。检察官说，“由于你们的偷盗罪已有确凿的证据，所以可以判你们一年刑期。但是，我可以和你做个交易。如果你单独坦白杀人的罪行，我只判你三个月的监禁，但你的同伙要被判十年刑。如果你拒不坦白，而被同伙检举，那么你就将被判十年刑，他只判三个月的监禁。但是，如果你们两人都坦白交代，那么，你们都要被判5年刑。”斯卡尔菲丝和那库尔斯该怎么办呢？他们面临着两难的选择——坦白或抵赖。显然最好的策略是双方都抵赖，结果是大家都只被判一年。但是由于两人处于隔离的情况下无法串供。所以，按照亚当·斯密的理论，每一个人都是从利己的目的出发，他们选择坦白交代是最佳策略。因为坦白交代可以期望得到很短的监禁——3个月，但前提是同伙抵赖，显然比自己抵赖要坐10年牢好。这种策略是损人利己的策略。不仅如此，坦白还有更多的好处。如果对方坦白了而自己抵赖了，那自己就得坐10年牢。太不划算了！因此，在这种情况下还是应该选择坦白交代，即使两人同时坦白，至多也只判5年，总比被判10年好吧。所以，两人合理的选择是坦白，原本对双方都有利的策略（抵赖）和结局（被判1年刑）就不会出现。这样两人都选择坦白的策略以及因此被判5年的结局被称为“纳什均衡”，也叫非合作均衡。

从上述案例能够看出，在非合作博弈的情况下，每个人的理性选择，并不能获得个人所希望的最大结果；在非合作博弈状况下，每个人的理性并不能导致集体理性；在互动过程中，与他人合作，不仅利人，而且利己。非合作博弈均衡论批判了“鼓励为追求个人利益最大化而进行竞争”的市场经济原理，它倡导人们在市场经济活动中不仅要竞争，更要合作。根据非合作博弈均衡理论，教师之间相互合作，要比片面竞争更有利于各自的专业发展。

二、建立“我-他者”同事关系

教师地位平等是教师合作的重要内涵，也是教师合作的主要特征。根据教师在合作中地位的平等程度，从隐喻角度说，教师之间的关系大致分为三种，一是“我-它”同事关系，二是“我-你”同事关系，三是“我-他者”同事关系，其中，最能反映教师平等的关系是“我-他者”同事关系。

马丁·布伯认为，人置身于双重世界中，因之人与世界有两种截然不同的关系，即“我-它”关系和“我-你”关系。这两种关系的不同不在于对象的不同，而在于关系本身。人与人之间也可以是“我-它”关系，人与物之间也可以是“我-你”关系。¹人与人之间的“我-它”关系是一种主客关系，是主体对客体的支配、占有和利用的关系，在这种关系，交往一方不把另一方当作人来看待，而是当作可以附属于自己的物来看待，因此，在“我-它”关系中，人与人之间的地位是不平等的。为了有效促进教师合作，教师应该坚决摒弃“我-它”同事关系，合作者的一方绝不能依靠行政地位、职称或年龄等优势，在其他教师面前高高在

¹ 陈爱华：《从哲学到教育：马丁·布伯的对话理论》，载《南昌大学学报（人文社会科学版）》，2015（5）。

上, 把控话语权。人与人之间的“我-你”关系是一种主体与主体之间的关系, 即主体间性关系, 有学者指出, 马丁·布伯的“我-你”关系理论, 标志着西方哲学从“主体性”向“主体间性”转向的基本完成。¹在教师合作中, “我-你”同事关系意味着教师之间都是主体, 意味着教师把同事当成与自己一样具有人格尊严的主体来看待, 因而具有平等性。然而, 在他者性理论的代表人物列维纳斯看来, 在反映主体间性本质的“我-你”关系中, 交往双方还做不到真正的平等。因为, 一方面, 主体间性是同一性关系, 它忽视了主体间的差异。在主体间性关系中, 一方把另一方成为与自己完全相同的主体, 这就意味着一方把另一方看作自己的对象物, 从而产生了关系的不平等。另一方面, 主体间性是一种相互回应、互惠的关系, 根基是向我回归的“唯我论”。即在“我-你”关系中, “我”这样对待“你”, “你”也必须这样对待“我”。因此, “我-你”关系中“我”就具有了优先性, “我-你”就缺少了平等性。²因此, 要真正做到合作者之间的地位平等, 从而有效促进合作, 教师应重视建立“我-他者”同事关系。教师应该充分肯定合作者之间的差异性, 充分理解和包容他人, 充分尊重他人的独特性; 教师应无私地为合作者提供启迪和帮助, 而不能要求他人必须及时而同等地回报自己。当然, 在合作过程中, 教师还应该保持合作者之间差异性与同一性之间的张力。“在社会中, 人与人之间是同中有异, 异中有同, 是同一性与差异性的统一。”³在合作过程中, 教师与同事之间的“同”的重要标志是拥有共同的目标, 教师与同事之间的“异”的重要表现是每个教师都有自身特点, 在合作过程中所做贡献的内容、时机等方面也存在差异。教师之间只有建立“我-他者”同事关系, 才能形真正成相互尊重、相互理解、相互包容、相互开放、相互支持的合作文化, 从而为教师合作的有效开展提供良好的心理基础。

三、定期开展行动研究

如果说树立合作共赢观念、建立“我-他者”同事关系属于教师合作的动力层面的策略, 那么, 定期开展行动研究则是教师合作的内容层面的策略, 该策略关注的是教师合作做什么。

行动研究是一种由实际工作者在现实情境中自主进行的反思性探索, 并以解决工作情境中特定的实际问题为主要目的, 强调研究与活动的一体化, 使实际工作者从工作中学习、思考和解决问题。⁴把行动研究作为教师通过合作促进专业发展的一条重要策略, 主要理由有以下方面。首先, 行动研究重视教师合作。行动研究肇始于二十世纪三四十年代, 从兴起以来, 它一直强调合作, 以至于行动研究又可以称为合作行动研究。早期的行动研究强调理论工作者与教师之间的合作, 而后期的行动研究则特别强调教师之间的合作。行动研究的发展历程经历了三个时代。在第三代行动研究的代表人凯米斯看来, 行动研究的重要目的是使教师获得解放, 实现专业自主。如果教师与理论工作者一起进行研究, 教师容易受到理论工作者的控制; 而教师联合起来更有助于教师的解放; 因此, 行动研究的理论基础是集体主义, 而不是个人主义。⁵其次, 行动研究具有鲜明的行动性, 它是为了行动、在行动中、基于行

¹ 张天宝: 《走向交往实践的主体性教育》, 第 21 页, 北京, 教育科学出版社, 2005。

² 冯建军: 《他者性"超越主体间性的师生关系》, 载《高等教育研究》, 2016 (8)。

³ 冯建军: 《他者性教育: 超越教育的同一性》, 载《教育研究》, 2021 (9)。

⁴ 全国十二所重点师范大学联合编写: 《教育学基础》, 第 300 页, 北京, 教育科学出版社, 2002。

⁵ 刘良华: 《校本行动研究》, 第 47 页, 成都, 四川教育出版社, 2002。

动的研究。“研究工作不是在脱离教育、教学实际工作的书斋中完成的，也不是单纯地进行资料的收集、阅读和整理，而是研究者在现场的行动中去发现、研究和解决问题，研究过程以行动开始，在行动中进行，并以行动质量的提高与否作为检验研究效果的标准”。¹行动研究的行动性与教师合作的任务是有效完成一项完整的教育教学活动这一教师合作的内涵一致。教师通过合作开始教育教学实践研究以促进专业发展，能够有效避免教师集体在进行单项专业发展活动中所容易出现的手段与目的的分离，从而造成活动形式化的问题。最后，行动研究生产实践性知识。行动研究的直接目的是解决实践问题，提高实践质量，间接目的是生产实践性知识，促进教师专业发展。行动研究不仅强调行动，而且强调生产知识，否则“行动研究”就无异于“行动”。“‘行动研究’与知识的生产有关，尽管它生产的知识是暂时的，尽管它生产知识的目的是为了改变自己的处境，在这处境中知识的断言一度被认为是真的。换句话说，用改善了的教师的实践为教师‘研究’辩护是不够的，必须要有关于实践为什么被改善了的知识。”²行动研究所生产的“暂时的”、“为了改变自己的处境”的、“一度被认为是真的”的知识显然属于实践性知识范畴，而实践性知识是教师专业发展的知识基础。

行动研究的程序有多种，其中，凯米斯提出的程序是影响最大的程序之一，它又被称为“凯米斯模式”。该程序认为，行动研究是一个螺旋式加深的发展过程，每一个螺旋发展圈又包括四个相互联系、相互依赖的环节：计划、行动、考察和反思。³

“计划”是行动研究的第一个环节。计划始于解决问题的需要和设想，它是教师对问题的认识，以及他们掌握的有助于解决问题的知识、理论、方法、技术和各种条件的综合。计划以所发现的事实和调查研究为前提。计划要有充分的灵活性和开放性，要允许不断地修正计划，把始料不及的在行动中显现出来的各种情况和因素容纳进来。

“行动”是行动研究的第二个环节。教师在获得了关于背景和行动本身的信息，经过思考并有一定程度的理解后，有目的、负责任、按计划采取行动。行动也是灵活的、能动的，包含行动者的认识和决策在内。实施计划的行动重视实际情况变化，重视实施者对行动及背景的逐步认识，重视其他研究者、参与者的监督观察和评价建议，行动是不断调整的。

“考察”是行动研究的第三个环节。考察可以是行动者本人借助于各种有效手段对本人行动的记录观察，也可以是其他人的观察。多视角的观察有利于全面深刻地认识行动的过程。教师合作开展行动研究过程中的考察主要是指其他人的观察。考察的内容主要是行动过程、结果、背景以及行动者的特点等方面。

“反思”是行动研究的第四个环节。它是一个研究螺旋圈的结束，又是过渡到另一个研究螺旋圈的中介。这一环节的任务主要包括两部分：一是整理与描述，即对观察到的、感受到的与制定计划、实施计划有关的各种现象加以归纳整理，描述出本循环的过程与结果。二是评价解释，即对行动的过程和结果作出判断评价，对有关现象和原因作出分析解释，找出

¹ 洪明：《教师教育的理论与实践》，第170页，福州，福建教育出版社，2007。

² 【英】理查德·普林：《教育研究的哲学》，第13页，李伟译，北京，北京师范大学出版社，2008。

³ 郑金洲，陶保平、孔企平：《学校教育研究方法》，第247-248页，北京，教育科学出版社，2003。

计划与结果的不一致，从而形成基本设想、整体计划和下一步行动计划是否需要修正，需要作哪些修正的判断和构想。

一般来说，行动研究都需要多个螺旋。但是，由于教育实践是遗憾的艺术，教育实践从来都不会有完美无缺的时候，因此，行动研究的螺旋应适可而止。每一项行动研究不可能包罗万象，它应有一个明确的研究主题。当与该主题直接相关的问题得到相对美满的解决时，行动研究就可以告一段落。更为重要的是，在合作开展行动研究之后，教师还需要将研究成果，即通过行动研究而生产出来的实践性知识进行运用和巩固，从而使其真正内化到教师的专业知识结构中去，从而以其指导教师的教育教学行为。教师合作开展行动研究是分阶段的，而不是无限循环的。为了保证阶段性的行动研究能够经常开展，教师要有意识地定期合作开展行动研究。

总之，在教师通过合作促进专业发展的路径中，教师合作开展集体备课、说课、相互听课与评课、信息交流、专题讨论、沙龙、经验共享、共同阅读等活动固然有一定价值，然而，教师合作开展行动研究，更能提高教师合作的质量，从而有效促进教师专业发展。