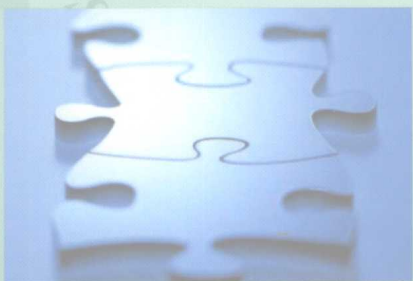


· 课程改革教师新思维 ·

◎ 主编 / 吴刚

上海教育出版社



学习共同体 的 建构

Construction of learning communities

赵健著

· 课程改革教师新思维 ·

◎ 主编 / 吴刚

上海教育出版社

● 华东师范大学教育科学学院课程开发基金资助项目“学习共同体研究”成果

学习共同体的建构

Construction of learning communities

赵健 著

图书在版编目(CIP)数据

学习共同体的建构/赵健著. —上海: 上海教育出版社, 2008.8

(课程改革教师新思维/吴刚主编)

ISBN 978-7-5444-1799-0

I.学... II.赵... III.课堂教学-教学研究-中小学
IV.G632.421

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第120117号

课程改革教师新思维

丛书主编 吴 刚

学习共同体的建构

Construction of Learning Communities

赵 健 著

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上 海 教 育 出 版 社

(上海永福路123号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 苏州望电印刷有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 8.5 插页 2

2008年8月第1版 2008年8月第1次印刷

印数 1-5, 000本

ISBN 978-7-5444-1799-0/G · 1460 定价: 18.00元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换)

序 言

Preface

当代社会并不缺乏关于教育改革的论述,甚至改革已经成为常态,以至于一场改革尚未结束,另一场改革就已兴起。

“二战”以后,世界性的教育改革运动是从美国开始的。美国联邦政府在 20 世纪 50 年代后期到 60 年代发起了一场大规模的全国课程改革,其目标是要实现教育创新。巨额的资金被用于主要的课程改革,如 PSSC 物理、BSCC 生物和 MACOS 社会学科,用于诸如开放计划学校、灵活的时间安排和小组教学之类的组织创新。然而,到 20 世纪 70 年代末,大量的证据表明,改革的结果微不足道。正如迈克尔·富兰(Michael Fullan)所说:“主要的问题不在于学校缺乏革新,而是学校中存在着太多的互不关联、片断性、不完整且肤浅的项目。”^①

如果说 20 世纪 50 年代国际基础教育改革的突破口是课程的话,那么 20 世纪 90 年代末以来国际基础教育改革的突破口则是课堂教学和深度学习,其目的在于提高教育质量,培养优质学生。其相应的举措主要集中在两个方面,一是通过教师专业发展,提高教师的课堂教学效能;二是通过对人的学习机制的探索,创造新的学习方式,提高学生深度学习的效能。由此产生了一门极富活力的交叉学科——学习科学。

1986 年卡内基教育与经济论坛的“教学作为一门专业之工作小组”(Task Force on Teaching as a Profession)公布了一份报告《准备就绪的国家:21 世纪的教师》(A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century);同年,霍姆斯小组(The Holmes Group)发表了报告《明日的教师》,教师教

^① 迈克尔·富兰:《教育变革新意义》,赵中建等译,教育科学出版社 2005 年版,第 20 页。

育问题于是真正成为美国朝野上下关注的焦点,教师教育及教学专业化的改革运动由此兴起。

美国教学与未来国家委员会(NCTAF)相继于1996年和1997年发表了《什么最重要:为美国未来而教》(What Matters Most: Teaching for America's Future)和《做什么最重要:投资于优质教学》(Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching)这两份报告,这也是继霍姆斯小组报告之后有关教师专业发展最重要的政策文献。《什么最重要:为美国未来而教》旨在向美国社会提供这样一种信息,即招聘、培训、支持和奖励美国所有学校中的优秀教师(excellent teachers)的蓝图,是实现美国教育目标惟一的并且是最为重要的战略。这个蓝图要确保所有中小学教师都掌握了进行教学所需要的知识和技能,只有这样,所有学生才能更好地学习。

美国教育部从2002年到2007年连续5年向国会递交报告《迎接优质教师的挑战:关于教师质量的部长年度报告》。国际最著名的教育学术组织——全美教育研究会(AERA)近几年都将教师专业发展作为其讨论的主要议题之一,其2004年和2005年的主席讲演都是关于优质教师问题。教学与美国未来国家委员会则在2005年6月推出《导入学习共同体》,提出教师专业发展的路径不是个体化,而是依托学习共同体。2005年6月,经济合作与发展组织(OECD)也发表了26国教育政策议题的报告《教师问题:吸引、发展和留住优质教师》。这些报告还传递了一个重要信息:教师的专业发展主要不是依靠实习教师在师范院校期间的课程学习获得专业理解,而是在参与和实践中学习,即在教学工作过程中的专业提升,因为教师的专业素养是一种植根于教学情境的实践表现。无疑,教师专业发展问题已经成为国际基础教育发展所关注的首要问题。2007年,全美教师联盟宣称,有充分的证据表明,教师质量是提高学生学业成就最重要的学校因素。2007年,美国科学院、美国工程院和美国医学科学院的执行机构——美国国家研究理事会(NRC)发表报告《推进教师专业发展:信息技术的潜在用途》,提出通过在线联机的工作坊活动提升教师专业素养的方

法。这是因为以往采用的面向所有教师的通用模式,很难满足不同教师的不同需求。在在线联机的工作坊讨论中,有经验的教师、研究者、课程与信息技术开发者、专业发展专家、州教育决策者、基金会代表一起参与其中,赋权承责,作为一个学习共同体“创造差异”,以形成一系列富有弹性的、满足不同学科和类型教师的专业模式。

19世纪以后,西方工业化国家开始建立面向全体儿童的国民教育体系,但科学家对“人是如何学习的”所知甚少。至20世纪20年代,当学校成为一种科层制组织时,人们对学校教育的基本共识是:(1)知识是一套关于世界的事实和解决问题的程序;(2)教育的目的是将这些事实和程序带入学生头脑;(3)先学习简单的事实和程序,后学习复杂的事实和程序,这里的“简单”和“复杂”以及材料的序列是由教师确定,或由教材编纂者(专家)确定的;(4)决定学校教育成功的方式是测试学生掌握了多少事实和程序。这种传统的学校教育观被称为“教学主义”(instructionism)。

20世纪70年代起,建立在心理学、计算机科学、哲学、社会学及其他科学原理基础上的新的学习科学逐渐浮现。学习科学是一个研究教与学的跨学科领域,包括认知科学、教育心理学、计算机科学、人类学、社会学、神经科学和其他领域等。1991年,《学习科学杂志》出版,到20世纪末,随着《人是如何学习的》(2000)一书的问世,学习科学对有关学习的一些事实达成了基本共识(见下表)。

学习科学的深度学习与传统教学主义的差异

知识的深度学习(来自认知科学的发现)	传统的课堂实践(教学主义)
- 深度学习要求学习者将新观念和概念与其先前知识和经验相联系 - 深度学习要求学习者探求基本原理和模式 - 深度学习要求学习者评估新观念及其相关的推论	- 学习者把课程材料当作与自己已有知识无关的内容 - 学习者把课程材料当作无关的知识片断或模块 - 学习者没有理解为何做和如何做,只是记忆事实和模仿操作程序

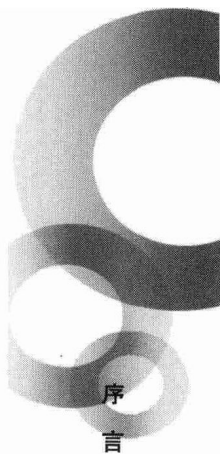
续 表

知识的深度学习(来自认知科学的发现)	传统的课堂实践(教学主义)
• 深度学习要求学习者将其知识整合到相互关联的概念系统中 • 深度学习要求学习者理解知识创造的对话过程,批判性地审视其论断的逻辑 • 深度学习要求学习者对自身的學習过程和理解进行反思	• 学习者在理解与书本内容不同的新观念时有困难 • 学习者把事实和程序当作由权威确定的静态知识 • 学习者没有对学习意图和自身的學習策略进行反思

学习科学的理论基础主要来自五个方面:(1)现代教育思想的奠基者皮亚杰(Piaget)提出的建构主义;(2)认知科学有关“知识的结构表征”、“专家的认知基础”、“反思”、“问题解决”、“思维”等问题的研究成果;(3)教育技术;(4)社会文化研究,特别是关于“社会文化”、“情境性”、“分布式认知”等问题;(5)知识工作的本质,特别是专家知识如何超越科学而扩展到其他知识工作形式中。由此带来的对学习过程的考虑是:(1)新手如何实现成为专家的转换;(2)如何运用学生带入课堂的先前知识,包括错误概念;(3)如何为学生提供学习的支架;(4)如何更好地帮助学生建立从具体知识向抽象知识转换的过程;(5)如何对自己的学习进行反思——元认知。许多教育者开始研究如何运用学习科学来设计有效的学习环境,包括学校课堂以及信息环境,如科学中心、课后俱乐部、在线远程学习、计算机辅导软件等。2002年,国际学习科学学会(International Society of the Learning Sciences,简称 ISLS)成立,标志着这门学科的形成。

中国教育正处于历史性变革的十字路口。素质教育,顾名思义,旨在培养人的优秀品质,激励学生追求真、善、美。吸收学习科学的成果可以重构我们基础学校的课堂实践,并不断推进学生的深度学习。

在一个功利盛行的社会,素质教育有时只是一种理想。中央电视台曾邀请中美两国即将进入大学的高中生参与《对话》节目。其中,美国的12名高中生都是2007年“美国总统奖”的获得者,我国的高中生是被北京大学、清华大学、香港大学等著名大学录取的优秀学生。在价值取向的考察中,主持人分别给出了智慧、权力、真理、金钱和美的选项,美国学生几乎惊人一致



地选择了真理和智慧。他们认为如果拥有智慧,掌握真理,就会拥有财富和其他东西。而中国的高中生除了一位选择美以外,没有人选择真理和智慧,有的选择了财富,有的选择了权力。中国学生直奔权力和财富这样的结果,而忽视了如何实现的过程,不去思索实现这些目标的途径。然而,如果我们只是追究学校的教育责任,则是无的放矢。事实上,这是当下社会环境使然。这些学生的选择清楚地映照出我们文化传统和社会环境的缺陷。素质教育面临的困境之一就是如何突破不良学习环境的影响。

这是一套试图为一线教师提供理解教育科学新视野特别是教学活动新知识的丛书。近年来,随着教育改革的深入和课程改革困境的产生,大家对教师专业发展日益关注。但是,当国内外各种教育观念汹涌而至时,难免泥沙俱下,旧的理念裹以新的外衣出现,自身毫无根基的“后现代”教育思潮也在蛊惑教育的实践基础,一线教师往往难以取舍。在这个众说纷纭的领域,什么是有生命力和实践价值的,什么是浮华的和浅表的,值得我们去思考。而教育,严格地说,是不能大胆地尝试错误的,而必须谨慎地进行理性考量,以责任伦理约束决策者,因为它关系到每一个家庭的未来和莫大的希望。

本丛书的所有撰写者既有国外学习研修的经历,也有在国内中小学一线从事观察实验的经验。我们力图在阐述上做到深入浅出,所述内容充分借鉴了21世纪以来国际教育理论研究的前沿成果,特别是有关教师专业发展、课堂教学效能和学习科学的研究成果,诸如“实践共同体”、“情境认知”等重要概念,都在丛书中有呈现和解读,旨在一方面对各种教育理论进行甄别选择,另一方面为教师提供有效的用于实践的“工具箱”。所有的努力,都是希望能够为推进素质教育尽绵薄之力!

感谢上海教育出版社为我们提供的机会,特别感谢编辑袁彬为本套丛书付出的艰辛劳动!

吴 刚

2007年10月

Contents

目 录

第一章 学习共同体溯源	▶	1
一、解读共同体	▶	2
二、学习为何需要置身于共同体中	▶	9
三、学习共同体和课堂作为共同体：两种 变革取向	▶	23
第二章 学习共同体与学校教育	▶	30
一、现代学校教育的危机	▶	30
二、学校中的学习与实践中的学习：跨越 边界的审视	▶	34
三、学习共同体：不仅仅是合作	▶	39
四、学习共同体的教育目标：从认知成长 走向身份发展	▶	47
第三章 建构学习共同体	▶	57
一、学习共同体的意象与原型	▶	57
二、学习共同体的分析框架	▶	65
三、课堂中的学习共同体	▶	72
四、教师成长的实践共同体	▶	83
五、现实反思：学习共同体与研究型课程 设计	▶	91

第四章 网络时代的学习共同体	▶	101
一、媒体与学习	▶	102
二、网络支持下的学习共同体：孕育新的教学组织 方式	▶	110
三、基于网络的学习共同体的设计	▶	118
结束语	▶	125

第一章

学习共同体溯源

“学习共同体”一词,在目前教育改革思潮和实践中出现的频率非常高。

1995年,时任卡耐基教学促进基金会主席的著名教育学家博伊尔(E. Boyer)作过题为《基础学校:为了学习的共同体》的基金会报告。^①

加拿大著名教育学家迈克尔·富兰(Michael Fullan)在《变革的力量——透视教育改革》中呼吁:“把学校从一个官僚主义的机构转变为一个兴旺的学习者的共同体。”^②

美国著名教育政策学家达琳-哈蒙德(Darling-Hammond)认为,学校、家庭与社区紧密联系,形成学习共同体,是构成支持儿童成长的关系系统的必要途径,也是深入了解儿童的重要途径。^③

美国国家科学院在研究报告《人是如何学习的》中指出,知识、学生、共同体以及评价,应当成为课堂教学的中心要素。^④

.....

然而,“学习共同体”的含义究竟是什么?对这个概念的理解一直处于朦胧不清的状态。我们看到的大多是望文生义的表达和行动:在共同的空间和时间里进行学习活动的一群人似乎就是学习共同体。作如此字面理解倒也简单,于是有人就用学习型组织来解释学习共同体,有人用合作学习小

① Boyer, E. (1995). *The Basic School: A Community for Learning*. Princeton, NJ: the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

② 迈克尔·富兰:《变革的力量——透视教育改革》,教育科学出版社2004年版,第54页。

③ Darling-Hammond (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. Jossey-Bass, John Wiley & Sons Inc., p. 144.

④ 约翰·布兰思福特主编:《人是如何学习的》,程可拉等译,华东师范大学出版社2002年版。

组来解释学习共同体,而在许多西方人的眼中,学习共同体不就是和蔼温婉的教师与围坐在一起的学生组成的课堂吗?^①

这使我们不得不产生怀疑:如果“学习共同体”这个概念仅仅包括合作、共同等质朴的含义,那么它是如何承载起今天教育改革的宏大构思呢?是否有“新瓶装旧酒”之嫌呢?事实上,一百年前的杜威(J. Dewey)就已经提到过这个概念。

然而我们相信,今天所使用的“学习共同体”概念一定包含着更多丰富的内涵和意义,从而蕴藏着更多的教学价值和发展机会。因为,经过了近一个世纪的变迁,人们对学习的认识几乎发生了颠覆性的转变,尤其是近二三十年来,对学习的生理机制、认识论基础和人类学起源的不断探索,使人们从多个视角逐渐逼近学习的本质;同时,“共同体”的概念同样经历了一百多年的社会和社会学研究的巨大变迁,社会生产力的发展带来的强烈冲击使得当代的共同体成为一种社会结构,其语境和内涵已经不可与当初同日而语。我们不得不这样判断:“学习”与“共同体”在今天的交汇,从本质上已经产生了一种新的观念,“学习共同体”和“学校”代表着两种不同的学习语境。

追溯学习共同体的意义,是我们理解学习共同体所承载的教育主张和教学策略的必经之路。

一、解读共同体

(一) 共同体的原始意义

1. 从社会中分离出来的“共同体”概念

“共同体”的英文是“community”,也有译为“社会”、“社区”、“社群”、“团体”等,常见的是“共同体”和“社区”。共同体是一个社会学的基本概念,由德国社会学家和哲学家斐迪南·滕尼斯(Ferdinand Tönnies)在1881年

^① Bruckman, A. (2006). Learning in Online Communities. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press, p. 462.

的社会学名著《共同体与社会》(Gemeinschaft und Gesellschaft)^①中提出。

滕尼斯借助这个概念,区分了人类群体生活的两种基本类型:共同体(德文 Gemeinschaft,英文 community)与社会(德文 Gesellschaft,英文 society)。共同体存在于建立在自然基础上的群体(家庭、宗族)中。此外,它也可能存在于小的、历史上形成的联合体(村庄、城市)和思想的联合体(友谊、师徒关系等)中。共同体是建立在有关人员本能的中意、习惯制约的适应或者与思想有关的共同体的记忆之上的。血缘共同体、地缘共同体和精神共同体等是共同体的基本形式,它们不仅是各个部分相加的总和,而且是浑然生长在一起的整体。共同体意味着一种持久的和真正的共同生活。

相反,社会是一种目的联合体,一种“人工制品”。它产生于众多个人的思想和行为有计划的协调中,其基础是个人、个人的思想和意志。我国社会学前辈学者吴文藻先生把“共同体”直接解释为“自然社会”,而把“社会”解释为“人为社会”。^②正如吴文藻先生所说,由此“自然社会是本质的、必需的、有机的,而人为社会是偶然的、机械的、理性的,自然社会是感情的结合,以齐一心志为纽带;人为社会是利害的结合,以契约关系为纽带”。^③

在这最初关于共同体的理解中,共同体具有一种基于某种关系的自然性和封闭性。从发生角度看,血缘的纽带成为共同体最原始的形态,地缘共同体由血缘共同体发展分化而来,地缘的邻近代表着现实生活空间上的亲密关系。精神共同体则是真正的人的和最高形式的共同体,人的结合或关系脱离了可见的空间联系而发展成为一种心灵生活的亲近。这三类共同体具有一个共同的特征,即“共同的关系和参与”,只不过血缘共同体“共同的关系和参与”活动创造的是共同的财产;地缘共同体“共同的关系和参与”活动建立在所占有的土地基础上,精神共同体则涉及神圣的场所或受到崇拜

① 滕尼斯:《共同体与社会》,林荣远译,商务印书馆1999年版。

②③ 参见胡鸿保、姜振华:《从“社区”的语词历程看一个社会学概念内涵的演化》,载《学术论坛》,2002年第5期。

的神。^①

滕尼斯非常欣赏共同体这种社会联结形态,但是他认识到,随着工业化、城市化的进程加快,社会流动的加剧,身份社会在向契约社会迈进,以自然的地缘、血缘和精神为纽带的共同体势必让位于以人为的理性联结的社会。

马克斯·韦伯(Max Weber)称滕尼斯的《共同体与社会》是一部“优秀的著作”,并在《社会学的基本概念》^②中专门列一节“共同体与社会”来阐述这两个重要概念之间的关系,其中吸收了滕尼斯的许多观点。韦伯对这对概念之间的关联有精辟的论述。“在个别场合内、平均状况下或者在纯粹模式里,如果而且只要社会行为取向的基础,是参与者主观感受到的(感情的或传统的)共同属于一个整体的感觉,这时的社会关系就应当称为‘共同体’。”

“如果而且只要社会行为取向的基础,是理性(价值理性或目的理性)驱动的利益平衡,或者理性驱动的利益联系,这时的社会关系就应当称为‘社会’。”^③

按照这样的界定,建立在感情、情绪或传统基础上的共同体包括家庭、性关系、崇拜关系、民族共同体等。以理性驱动的纯粹的社会模式包含严格意义上的自由交易的市场、自由协商的单纯的专业联合体(同一部队、同一班级、同一办公室、同一车间等)以及价值理性驱动的教派。这意味着,正式的组织实际上属于社会的范畴而非共同体的范畴。

2. 规范驱动—规则驱动

承继滕尼斯和韦伯的理论脉络,当代教育管理学家萨乔万尼(T. Sergiovanni)在谈到正式组织(以韦伯倡导的科层组织为代表)与学习共同体的社会学意涵的区别时,用社会契约(social contracts)来隐喻社会(Gesellschaft 或 society)中各成员之间的社会联结性质,用社会盟约(social covenants)来隐喻共同体(Gemeinschaft 或 communities)内各成员之间的社会联结性质。^④ 社会契

① 滕尼斯:《共同体与社会》,林荣远译,商务印书馆1999年版,第65页。

② 马克斯·韦伯:《社会学的基本概念》,胡景北译,上海人民出版社2000年版。

③ 同上,第62页。

④ Sergiovanni, T. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass. Sergiovanni, T. (1999). *The Story of Community*. In J. Retallick, B. Cocklin, and K. Coombe (eds.) (1999). *Learning Communities in Education: Issues, Strategies and Contexts*. Routledge, London and New York.

约与社会盟约隐喻的差异在于,可以判断一个特定团体的特征究竟是理性主导的基于规则的(rules-based)“社会”,还是因共享的价值和观念而凝聚成的基于规范的(norms-based)“共同体”。在社会契约支配的学校组织中,教师付出时间、体力和脑力劳动,与接受约定的金钱报酬、福利、安全感等回报是对等的契约关系,学生如果得不到奖励、关注和所希望的分数,也就不愿再忍受学校机械无趣的学习生活。契约的核心是由个人利益驱使的付出与回报。而在社会盟约支配的社会关系中,参与的成员由共享的观念和价值观联结在一起,在角色、责任和义务上形成一个互惠的关系结构。依照这种看法,社会契约的维持依赖的是对回报的承诺或者外力的威胁,而社会盟约的维持则依赖于忠诚、忠实、善良、身份认同感、责任、义务以及互惠等。

(二) 共同体与社区

“community”在英语中的意义非常广泛,通常被认为是“共同体”和“社区”之意,主要根据语境来判断。在译成中文时,通常被译为或理解为“社区”。本书取“共同体”而非“社区”之意,主要基于以下考虑。

1. “社区”概念强化地域特征

20 世纪 20 年代,美国社会学家罗密斯(C. P. Loomis)将滕尼斯的“Gemeinschaft”译为英文“community”,并很快成为美国社会学的主要概念。中国社会学界引入“社区”这一概念是在 20 世纪 30 年代。当时,芝加哥学派对城市区位的人文生态学研究的影响如日中天。受该学派的影响,对“community”这个概念的理解也就与具有一定边界的地域紧密地联系在一起。芝加哥学派的城市人文生态学研究不仅决定性地影响了当时美国社会学界对“community”的理解,也决定性地影响了中国社会学界对“community”的理解与翻译。^①

前面说到,滕尼斯所说的共同体包括地域共同体、血缘共同体与精神共

^① 参见杨超:《西方社区建设的理论与实践》,载《求实》,2000 年 12 月;王小章等:《从社区到脱域的共同体》,载《学术论坛》,2003 年第 6 期;王小章:《何谓社区以及社区何为》,载《浙江学刊》,2002 年第 2 期。

共同体三种类型,并主要关注其中的社会联结或纽带的性质。以“社区”对应“community”,显然强化了地域共同体的意义,更突出“community”在地理意义上的属性,而非其社会心理和社会文化方面的属性。“community”概念中的其他部分逐渐被淡化,精神共同体所承载的人与人之间的亲密关系和共同体的精神意识,以及对“Gemeinschaft”的归属感、认同感,渐渐被淡化。

以吴文藻和费孝通为代表的中国社会学家,把“社区”理解为一种边界明晰的地域实体,除了受美国社会学的影响之外,还出于对当时中国的现实社会进行实证研究的需要。我国前辈社会学家面对的研究客体是“乡土中国”,其重要特征之一就是,精神共同体往往是依附于地理共同体的。因此,将“community”译为“社区”,在早期是合理的。

2. 现代共同体的脱域性

随着中国社会的转型,以往精神共同体与地域共同体合一的传统格局被打破,城市化和现代化进程促使原始共同体逐步解体,现代通讯技术、大众传播、交通手段、标准化公共教育的发展以及居民流动性的增加,市场的不断拓展与无孔不入的渗透,现代社会的一体化与全球化已是不争的事实,人们的社会交往、社会联系受制于地域的程度越来越弱,人们寻求文化认同和身份归属的精神需要逐渐与地域边界相脱离。以互联网为载体的虚拟世界迅速发展,追求“共同理解”和“共享观念”的个人不仅在真实世界里趋于分化,而且跨越了真实世界和虚拟世界的边界,共同体与其曾经依附的地域不再相关,成为“脱域的共同体”。^①

吉登斯(A. Giddens)所说的这种“脱域”机制,已经逐步将人们的社会关系和社会行为从其所处的特定地域情境中“提取出来”,并跨越广阔的时空距离去重新组织社会关系。正是这些脱域的共同体,一方面撑起了现代意义上的“社会”或者说“市民社会”,另一方面对于个体而言,则构成了其

^① 吉登斯:《第三条道路》,http://www.easysea.com/jingji/dstd/006.htm;王小章等:《从社区到脱域的共同体》,载《学术论坛》,2003年第6期。

“个人切身社会环境”(personal milieu)。

由于现代社会中“共同体”的脱域,要理解“community”中的实践,理解参与成员之间的社会关系结构,“社区”的概念显然已经无法胜任这一理论重建的任务。一个具有明晰边界的社区、组织或其他类型的团体,不一定就能形成共同体的精神与实践;而一个对其成员的知识建构、身份认同起决定作用的共同体,也不一定存在于同一个有形的组织边界内。复归“community”中基于社会心理和社会文化基础而非地理基础的“共同体”的意义,已经十分必要。

因此,尽管社区研究仍是国际社会学界重要的研究领域之一,但是如果我们一概以“社区”来覆盖“community”的含义,仍然习惯地用包含地域取向的“社区”概念作为理解的中介,就会遗漏“community”的许多内涵,同时难免产生理解上的错位。

(三) 共同体的意义重建

作为社会学的基本概念之一,共同体与其他社会联结形态有着本质的区别。事实上,共同体本身的含义也在与时俱进。随着社会的发展,当代语境下的共同体与滕尼斯当初提出的共同体相比,已经发生了意义的重构。

原始意义上的共同体,其成员之间由于共同生存的地域、一脉相承的血缘、相同的劳作方式,自然而然地产生了一种“共有的理解”或“共享的思维”。共同体所依赖的这种理解先于所有的一致和分歧,是一种“相互的、联结在一起的情感”,“人们藉此才得以保持根本性的团结”,它是共同体成员一座安全的保护墙。^①但是,这种理解并不是我们今天所说的“共识”(consensus),因为它不是艰难的谈判与妥协的产物,而是反映出劳动分工和生产方式的高度分化产生之前的高度同一性。

罗森伯格(G. Rosenberg)用“温馨圈子”(warm circle)来理解这种人类

^① 齐格蒙特·鲍曼:《共同体》,欧阳景根译,江苏人民出版社2003年版,第5页。