

和谐共生： 教师教育共同体的理论与实践

HEXIE GONGSHENG:
JIAOSHI JIAOYU GONGTONGTI DE LILUN YU SHIJIAN

孟繁华 张景斌等著



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

本书系教育部人文社会与科学重点研究基地重大项目“大学与中小学教师教育共同体建设研究”资助成果,项目号:12JJD880008

和谐共生:教师教育 共同体的理论与实践

孟繁华 张景斌 等著



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

和谐共生:教师教育共同体的理论与实践 / 孟繁华 等著. —北京:首都师范大学出版社, 2016. 12

ISBN 978-7-5656-3219-8

I. ①和… II. ①孟… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 233974 号

HEXIEGONGSHENG: JIAOSHI JIAOYU GONGTONGTI DE LILUN YU SHIJIAN

和谐共生:教师教育共同体的理论与实践

孟繁华 张景斌 等著

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100048

电 话 68418523(总编室) 68982468(发行部)

网 址 www.cnupn.com.cn

印 刷 北京九州迅驰传媒文化有限公司

经 销 全国新华书店

版 次 2016 年 12 月第 1 版

印 次 2016 年 12 月第 1 次印刷

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 17

字 数 288 千

定 价 38.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

序

2001年4月，首都师范大学王长纯教授和宁虹教授在国内首倡教师发展学校建设。从那时开始，历经15年，这一关系到师范大学教师教育发展道路的探索，不断深化，不断延伸，甚至可以说，这一探索对我国师范大学教师教育改革产生了深远的影响。

教师发展学校的本质就是通过大学和中小学教师教育共同体的建设，把大学的文化特质与中小学教育教学的丰富实践密切地结合起来，推进大学与中小学之间文化交流与融合，实现大学与中小学理论与实践的双向激活，提高教师教育质量。

在大学与中小学之间建立一种平等共生的合作伙伴关系，是教师发展学校建设的基础。在教师发展学校建设的历程中，系列的工作、活动和探索，都是在这个基础上开展、形成和实现的。教师发展学校这一建设理念，借鉴了美国“PDS”建设的理论和实践，同时也有自身在理论思考和建设过程中形成的特质。

关于美国“PDS”建设的大量文献都十分强调大学与中小学之间建立“PDSs式的合作关系”。霍姆斯小组成员古德莱德强调“若想使大学找到通向模范学校的道路，并使这些学校保持其高质量，学校和教师培训院校就必须建立一种共生的关系，并结为平等的伙伴”。在美国“国家教师教育认证委员会”颁布的《PDSs标准》中指出：“PDSs之所以重要，是因为它把改革的两个支流结合在一起，它支持了两者之间必要的联系并超越了这种联系使合作得到进一步的发展。长期以来，教育工作者一直在寻求能够使基础教育与专业教育有效地结合并使双方都能够获益的方式。大学和中小学的教育工作者都意识到了研究与实践之间的鸿沟，也

都意识到了在专业准备与学校改革的真实世界之间缺少清晰的联系。大学和中小学的教育工作者都在寻求发展一种结合体，这种结合体能够使大学和中小学从他们之间所建立的联系中获益。”PDSs 所倡导和实现的大学与中小学之间的平等、共生的合作伙伴关系，或许可以说是 PDSs 最突出的特点和贡献。这一特点突出了 PDSs 的改革和创新的性质，它使得 PDSs 不再仅仅是类似于医科大学的教学医院那样的辅助性质，而成为一种新的学校机制，改变着对于学校的传统理解，使得 PDSs 成为“真正的学校”。大学的学术创新精神进入中小学，为中小学教师成为研究者提供着新的基础和新的发展空间，它将有力地改变中小学教师的工作和生活态度，使得现代科学和研究的学术氛围于他们不再相隔遥远。霍姆斯小组在它提出 PDSs 的时候，已经预见了这个前景：“最富有创新精神的专业实践将在这些场所得发展、示范和批评性的评估。通过创造在任何地方都可以进行试验的示范实践‘典范’，专业发展学校可以对专业知识的发展和完善做出重大的贡献。”

大学与中小学的教师教育合作共同体建设，所寻求的正是这样一种平等共生的合作伙伴关系。它“追求的不是将一种观点强加给另一方，而是双方的平等合作，是倾听，是学习，是尊重，是主体间在面向实践过程中相互沟通，改变双方的观点，而达到一种新的视界”，它“充分重视和理解实践中‘主体—主体’间的关系”，认为“教育研究、教育的改革和发展都应该是教育实践主体之间在实践中的相互引发、激活，直至有所创新的过程”，“这也就是主体双方进入一个由当场发生的语境、情景本身所构成的心领神会的共同创造之中。”这种理论态度，汲取当代的现象学 and 解释学等哲学思想的启示，“张扬了哲学对人类生存意义的关怀和占有意义空间的人类实践的主体创造精神”。

大学和中小学之间，是有着文化的差异的。这种差异，导致两种文化之间的隔膜以及理论和实践的距离。但是这种差异，也是合作的前提。有了差异，才有合作的相互需要。因为总是有差异，合作才总是需要持续。这种差异是长期的历史传统造成的，

改变这一点，需要长时期的努力。

长达 15 年的实践积累和理论成果，并非一蹴而就。这一探索，经历了两个阶段。第一阶段（2001—2008 年），我们提出了“开放、合作和实践”为核心理念的指导思想，开放就是打破教师教育长期以来存在的体制性障碍；合作意味着搭建大学—中小学教师教育共同体平台；实践则是走进中小学教育现场，充分反映教育现场实践的丰富性。第二阶段（2009 年至今）提出了“反哺、超越与激活”的教师教育共同体建设核心理念。中小学实践反哺大学教师教育就是要建立有效的双方协同发展机制，用中小学丰富的实践激发大学教师教育活力，改进大学教师教育；超越就是要摆脱教师教育对经验的路径依赖，避免堆砌中小学经验用于大学教师教育的做法，走出单纯经验循环怪圈，开拓理论自觉的实践空间；激活则是通过双方协同，在开放的状态、融合的互动关系中，激活新一轮更丰富、更深刻的理论建构和实践探索，形成充满活力的大学和中小学一体化的教师教育。

这一探索走到今天，凝聚了老一代专家教授和许多青年学者的智慧，众多中小学教师，甚至广大师范生，对本项成果的产生也有重要贡献，以至于有时很难分清哪一想法是谁首先提出来的了。我想这也正是 U-S 教师教育共同体思想所蕴含的内容之一。

这一探索将继续下去，这是我们共同的使命。

孟繁华

2016 年 4 月于北京

目 录

第一章 教师教育共同体的理解	(1)
一、教师教育共同体的产生	(1)
(一)共同体的内涵	(1)
(二)共同体理论产生和发展的基本脉络	(2)
二、U-S 教师教育共同体的发展脉络	(10)
(一)松散合作时期(1978—1989 年)	(11)
(二)强化合作时期(1990—2000 年)	(12)
(三)紧密合作时期(2001—2006 年)	(15)
(四)全面合作时期(2007 年至今)	(17)
三、U-S 教师教育共同体的本质属性	(20)
(一)U-S 教师教育共同体是一个组织	(20)
(二)U-S 教师教育共同体是一个复杂系统	(24)
(三)U-S 教师教育共同体是一个实践共同体	(30)
四、U-S 教师教育共同体的主要特征	(31)
(一)目标的明确性	(31)
(二)功能的整体性	(32)
(三)要素的开放性	(32)
(四)层次的交互性	(33)
(五)运行的非线性	(33)
第二章 U-S 教师教育共同体建构	(35)
一、U-S 教师教育共同体建构动因	(35)
(一)“共同体”及“U-S 教师教育共同体”	(35)
(二)建设 U-S 教师教育共同体的动因	(37)
二、U-S 教师教育共同体建构中的障碍	(42)
(一)对“合作”的理解有待提升	(42)
(二)合作类型的祛根	(43)
(三)合作基础的遗失	(44)

(四)合作层次较低	(45)
(五)合作的时间与空间障碍	(46)
(六)合作的摩擦成本	(47)
(七)合作难以得到长久维持	(48)
三、建构高效的 U-S 教师教育共同体	(49)
(一)建构有效的合作机制	(49)
(二)拟定系统的合作规划	(50)
(三)提供必要的利益保障	(50)
(四)创造良好的合作环境	(51)
(五)强化 U-S 教师的专业贡献与责任	(52)
(六)发展亲密感	(53)
第三章 U-S 教师教育共同体文化建设	(55)
一、何为“共同体文化”	(55)
(一)共同体需要统一身份的归属——“我们(U-S)”取向	(55)
(二)共同体需要共同的价值观	(56)
(三)共同体的目标指向共同实践	(56)
二、大学与中小学教师的环境、制度与文化差异分析	(57)
(一)大学与中小学物质环境的差异	(57)
(二)大学与中小学教师知识结构与学历的差异	(58)
(三)大学与中小学话语体系的差异	(59)
(四)大学与中小学教育组织管理制度的差异	(60)
(五)大学与中小学教师目标任务的差异	(61)
三、大学与中小学教师的文化冲突	(62)
(一)学术文化与工作文化的冲突	(62)
(二)批判文化与权威文化的冲突	(64)
(三)书写文化与口语文化的冲突	(67)
(四)合作型文化与独立型文化的冲突	(69)
四、大学与中小学教师的共同体文化融合	(70)
(一)大学与中小学教师共同体文化融合的理论可能	(70)
(二)大学与中小学教师共同体文化融合的理论基础	(73)
五、大学与中小学教师共同体文化建设的实践探讨	(75)
(一)从人为合作走向自然合作	(75)

(二)构建大学与中小学平等对话的共同体	(77)
(三)让自组织机制主导共同体文化的演进	(79)
第四章 U-S 教师教育共同体运行机制研究	(83)
一、U-S 教师教育共同体系统结构	(83)
(一)U-S 教师教育共同体构成要素	(83)
(二)U-S 教师教育共同体系统结构	(94)
二、U-S 教师教育共同体运行机理	(97)
(一)要素的重组	(97)
(二)制度的规制	(98)
(三)共同的行动	(98)
三、U-S 教师教育共同体运行机制模型	(99)
四、U-S 教师教育共同体运行机制解析	(101)
(一)U-S 教师教育共同体动力激发机制	(101)
(二)U-S 教师教育共同体协同治理机制	(105)
(三)U-S 教师教育共同体协作执行机制	(110)
(四)U-S 教师教育共同体评估反馈机制	(117)
第五章 U-S 教师教育共同体合作模式研究	(121)
一、多样化的合作类型	(121)
(一)U-(G)-S 合作共同体模式	(121)
(二)驻校模式(U-S-N): 美国城市驻校教师计划	(125)
二、有特色的合作机制	(129)
(一)“U-(G)-S”共同体模式的机制	(129)
(二)城市驻校教师模式(U-S-N)的机制	(137)
三、实践与理论的双重突破	(147)
(一)U-G-S 合作共同体模式的成效	(147)
(二)城市驻校教师培养的成效	(150)
四、反思与展望	(152)
(一)两种共同体模式存在的问题	(152)
(二)对我国 U-S 教师教育共同体发展的启示与展望	(155)
第六章 和谐共生: 首都师大的实践探索之一	(158)
一、教师发展学校建设的缘起	(159)
(一)重新理解教育——建设教师发展学校的时代变革	(159)

(二)教师发展学校的含义	(164)
(三)建设教师发展学校的目标	(169)
二、教师发展学校建设的理念与行动	(170)
(一)教师发展学校的产生背景	(170)
(二)教师发展学校的初期探索过程	(173)
(三)热爱、自信、整体理解——教师发展学校的工作理念	(174)
(四)教师发展学校建设的主要探索	(176)
三、基于大学与中小学合作的教师专业发展实践探索	(179)
(一)实践的实质性的内涵	(179)
(二)“什么是”和“是什么”——教师专业发展的内涵性缺失及应对	(181)
(三)“六层面”“四环节”教师专业发展的实践探索	(182)
四、大学与中小学合作中的建构与超越	(185)
(一)U-S 合作中大学的责任——建构理论	(185)
(二)中小学教师在理论建构中的专业性质和地位	(187)
(三)“教师专业发展：求根务本”——教师发展学校建设的行动案例	(187)
第七章 协同发展：首都师大的实践探索之二	(193)
一、教师教育共同体建设的核心理念	(193)
(一)聚焦从教素养	(194)
(二)反哺超越，双向激活	(194)
(三)“全日制教育硕士—中小学教师—大学教师”一体化发展	(195)
二、协同创新的共同体运行机制	(195)
(一)构建教师教育专业化培养体制	(195)
(二)建设共同体有效运行机制	(196)
三、“五位一体”的教师教育体系	(201)
(一)教师教育理论建设	(201)
(二)教师专业标准建设	(202)
(三)教师教育课程建设	(203)
(四)教师教育实验室建设	(209)
(五)教师教育基地建设	(212)

四、首都师大教师教育共同体建设成效	(214)
(一)职前教师培养质量得到社会认可	(214)
(二)为基础教育质量提升的贡献力持续增强	(215)
(三)社会影响不断扩大	(215)
(四)教师教育理论不断创新	(215)
第八章 教师教育的理论建构	(217)
一、建构教师教育的基本理论——“实践—意义取向”的教师专业 发展理论	(217)
(一)教育在本质上是实践的——关于基本命题	(218)
(二)从认识到实践——关于推论一	(220)
(三)实践是教师专业认同和实现的基础——关于推论二	(222)
(四)以意义为单元——关于探索一	(224)
(五)以实践的思维方式为线索——关于探索二	(226)
(六)在实践中实现和证明自身——关于探索三	(229)
(七)教师教育：教师专业意识品质的养成——关于探索四	(231)
(八)结论：教育在根本上是意识品质的养成	(233)
二、建构教师教育的课程理论——“教育学”应当培养教师的 “教育学意向”	(235)
(一)作为专业基础课的《教育学(原理)》	(235)
(二)“教育学的”意味着什么	(236)
(三)“教育学意向”及其对于教师专业发展的意义	(245)
三、建构教师教育的实践理论——重新理解教师实践的境域与习惯	(247)
(一)现象学视域中的境域与习惯	(248)
(二)教师境域的有限性	(252)
(三)教师境域的开放性：教师专业发展之可能	(253)
后 记	(257)

第一章 教师教育共同体的理解

20 世纪 80 年代中期以来,从西方发达国家开始,教师教育改革的关注点从“个人化的努力(individual effort)”转向“学习者的共同体(communities of learners)”。^①我国改革开放 30 多年来,随着素质教育的稳步推进,基础教育对教师质量的要求越来越高,我国教师教育改革的重心也如同国际社会一样,逐步从“个人化的努力”转向“学习者的共同体”。教师共同体的出现促进了教师之间知识和经验的交流与分享,提高了教师自主发展的积极性,为学校的进一步发展创造了可能,也对我国教师教育改革产生了积极影响。

一、教师教育共同体的产生

基础教育和教师教育改革深刻地触动并改变着传统思维的方式和行为的方式。这种改变的突出体现就是我国中小学教师由过去工具化的个体劳动走向自主与合作发展,由专业技术熟练的适应型教师,转向反思型实践者、转向教学研合一的专业工作者,转向教学团队的合作者。于是,近几年来,相当数量的各种各样的教师教育共同体应运而生,以不同的方式推动着教师专业发展。其中包括大学和中小学合作的、旨在促进教师专业发展的学习共同体,区域教师发展共同体,校际教师发展共同体,城乡教师发展共同体,移动性教师发展共同体等等。

(一)共同体的内涵

共同体(community)是一个社会学的基本概念,它是由德国著名社会学家和哲学家滕尼斯(F. Tönnies)从社会这一概念中分离出来的。在滕尼斯的视野中,共同体的涵义十分广泛,它强调人与人之间所形成的亲密关

^① T. G. , Wineburgs, et al. In the company of colleagues: an interim report of the development of a community teacher learners. *Teaching and Teacher Education*, 1998(1): 16-21.

系和共同的精神意识以及对共同体的归属感、认同感；而且他强调的更多的是一种研究路径、一种理想类型。这种共同体不仅包括地域共同体，还包括血缘共同体和精神共同体，人与人之间具有共同的文化意识是其精髓。滕尼斯强调共同体是建立在自然基础上的、历史和思想积淀的联合体，是有关人员共同的本能和习惯或思想的共同记忆，是人们对某种共同关系的心理反应，表现为直接自愿的、和睦共处的、更具有意义的一种平等互助关系。

社会学家鲍曼(Z. Bauman)在滕尼斯的意义上指出，共同体一直是一个象征着互助、和谐和信任的褒义词，其本质是传递出一种安全、愉悦和令人神往的满足感，意味着怀念一种传统的稳定生活，或者渴望重新拥有一个团结和谐的世界。同时，共同体及其成员的身份不是人为设计的自然存在物，成员资格的认同也不需要去刻意寻求，更无法接受来自外界的任何反思、批判或试验。因此，一旦人为地夸大它的温馨和纯洁之美或贬低其存在的价值，就意味着共同体濒临消亡，而且共同体一旦解体，它就不可能再还原。在其著作《共同体》中他用坦塔罗斯的痛苦来隐喻共同体的实践历程。

我国的社会学前辈学者吴文藻先生直接把这种“共同体”解释为“自然社会”，而把“社会”解释为“人为社会”。

共同体是以共同体成员自愿为基础，以具有共同的价值追求为背景，旨在获得一种和睦共处的及更具有意义的一种平等互助关系的组织形式。

(二) 共同体理论产生和发展的基本脉络

共同体一词由来已久，含义丰富，关于共同体的思想早在古希腊亚里士多德那里就产生了，而后在西方经西塞罗、奥古斯丁、阿奎那、埃德蒙·伯克，一直到约翰·密尔、费迪南·滕尼斯、黑格尔和杜威，共同体及共同体关系概念的内涵和意义虽历经变化，但这一思想传统在西方历史上一一直没有中断过。^①就共同体思想的发展而言，历史上具有两条大的脉络：“在政治哲学上，共同体(Community)一词的意义，可溯源自亚里士多德的政治共同体(kovovia)，是为达到某些善之目的所形成的共同关系或团体。然而，在19世纪，社会学对共同体的讨论，并不是源自这一意涵。在社会学框架内，共同体概念一开始指的是社会的某种组织方式、联系纽带和结合原则。威廉姆斯(R. Williams)认为共同体这个词的复杂性，是与历史过程中所发展出来的各种思潮复杂的互动有关：一方面，它具有‘直接、

① 李建兵：《共同体主义：批判中寻求存续空间》，《广西社会科学》，2004年第3期，8—11页。

共同关怀’的意涵；另一方面，它意指各种不同形式的共同组织，而这些组织也许可能、也许不可能充分表现出上述的关怀。”^①

美国社会学家布林特(S. Brint)在回顾共同体这一概念时，认为在社会学中讨论共同体，有两个渊源，一个是源自滕尼斯，另一则是来自涂尔干。

1. 共同体与社会：滕尼斯的共同体思想

德国社会学家滕尼斯在1887年出版了社会学著作《共同体与社会》。在这部著作中，滕尼斯区分了两种人类共同生活的形式，即共同体和社会。他认为，共同体与社会是一对对立的范畴。“共同体是古老的，社会是新的，不管作为事实还是作为名称，皆如此。”^②共同体的本质可以被理解为现实的和有机的生命的关系，而这种关系本身就是结合。“共同体是持久的和真正的共同生活，社会不过是一种暂时的和表面的共同生活。因此，共同体本身应该被理解为一种生机勃勃的有机体，而社会应该被理解为一种机械的聚合和人工制品。”^③他认为，人类有两种意志：一种是本质意志，另一种是选择意志。本质意志主要基于情感动机，指的是人们在传统的和自然的感情纽带基础上的一致性和相互融洽。选择意志则主要基于思想动机，指的是人们那种尽量排除感情因素的纯理智思维、个人的目的性打算及人与人之间利益关系的考虑。这两种意志形式分别与“共同体”和“社会”的类型对应。

共同体主要是基于自然意志(natural will)，例如情感、习惯、记忆等，以及血缘、地缘和心灵而形成的社会组织，包括家庭、邻里、乡镇或村落。这种社会组织属于一种有机的整体。人们在整体中扮演着不同的角色，是社会成员的身份，彼此之间有着亲密的互动，相互依存，并且寻求归属感及深入的了解。他认为，最初的共同体是血缘共同体，“血缘共同体作为行为的统一体发展为和分离为地缘共同体，地缘共同体直接表现为居住在一起，而地缘共同体又发展为精神共同体……地缘共同体可以被理解为动物的生活的相互关系，犹如精神共同体可以被理解为心灵的生活的相互关系一样。因此，精神共同体在同以前的各种共同体的结合中，可以被理解为真正的人的和最高形式的共同体”。^④

① 转引自陈美萍：《共同体(Community)：一个社会学话语的演变》，《南通大学学报(社会科学版)》，2009年第1期，118—123页。

② [德]斐迪南·滕尼斯著，林荣远译：《共同体与社会》，北京：商务印书馆，1999年，53—54页。

③ 同上书，54页。

④ 同上书，65页。

社会则是基于理性意志(rational will)，深思熟虑、抉择、概念等，符合主观利益而形成的社会关系，如各种利益团体，以及各种规模不等的城市或国家。在社会，参与者是基于独立性质的个人，根据主观判断而采取的行动。他们的关系是疏离的，可是又不得不彼此联合，以争取自己的权益。人与人之间的关系主要是与利益相结合，必须靠契约来维持。这种社会的人际关系是契约性、非人格化、专门化的，强调隐私和个人。滕尼斯也表示，共同体和社会只是理念类型，在现实生活中，并不存在纯粹的共同体或纯粹的社会，而只是存在与共同体和社会近似的社会实体。共同体和社会就好像是社会形式的两个端点，任何形式的社会都可以在这两个端点之间找到定位。

在此基础上，滕尼斯还提出了能够把一个团体的成员团结在一起的特殊的社会力量，即共同体内部的默认一致。这种默认一致是指团体成员把“相互之间的、共同的、有约束力的思想信念作为一个共同体自己的意志”^①。“默认一致是对于一切真正的共同生活、共同居住和共同工作的内在本质和真实情况的最简单的表示。”^②“结构和经验的相似性越大，或者本性、性格、思想越是具有相同的性质或相互协调，默认一致的可然率就越高……默认一致的真正的机关是语言本身，默认一致就是在这个机关里发展和培育它的本质，人们用表情和声响表示，相互告知和感受到痛苦与快乐、惧怕与愿望和所有其他的感情和情绪的激动。”^③

滕尼斯对共同体充满了乡愁，他认为只有在共同体这种社会组织形式或社会实体中，人类才能够重新找回那种人与人之间应有的道德关怀，他希望人类社会能够回归共同体时代。滕尼斯的这种思想与他所处的时代有很大关系，在19世纪，共同体的失落(loss of community)是当时社会的核心问题。当时整个的西方社会背景是社会逐步转型，由于大工业社会的不断推进和发展，传统社会那种人与人之间的休戚与共、如同亲情样子的直接的互动没有了，取而代之的是人与人互动的主要方式的非人格化，人们的生活越来越依靠他们从未见过和不曾认识的人，彼此的互动被市场力量或法律制度所支配，因此共同体这种直接性的互动方式在工业社会的社会关系中被区分出来。滕尼斯提出“共同体”与“社会”这对范畴，在更多的层面上是对共同体进行了带有理想主义的美化。传统的共同体也并不都是美好的、和谐的一面。尽管如此，滕尼斯对共同体的经典论述还是使我们在

① [德]斐迪南·滕尼斯著，林荣远译：《共同体与社会》，北京：商务印书馆，1999年，71页。

② 同上书，74页。

③ 同上书，72页。

全球化时代得以理解共同体的某些重要的内核。

2. 机械团结和有机团结：涂尔干的共同体思想

与滕尼斯同时期的社会学家涂尔干(É. Durkheim)在《社会分工论》中尝试运用一种新的方法来探讨个人和社会之间的关系问题。为此,他引入了一个关键的论题,即社会团结或社会整合。在涂尔干的眼中,社会团结或社会整合可以被看作是一种社会事实,这个事实存在于个人的外部,而且不能根据个人的特殊性来解释。他在理论中划分了两种不同类型的社会结构,即机械团结和有机团结,这两种社会结构反映了分工程度的不同和团结的主要形式的不同。

其一,机械团结

根据无机物分子之间所存在的联系的类比(分子都是相同的,而且纯粹是机械的联系),涂尔干把多半是不发达的和古代社会中的那些团结称为机械团结。他认为,机械团结是由于彼此相似或相同而形成的团结。当这种形式的团结主宰社会时,个人之间的差异不大。同一团体的成员彼此相近或相似,因为他们有着同样的感情,赞成同样的道德准则,承认同样的神圣的事物。在这种情况下,社会是“协调一致”的,因为个人之间还没有分化。机械的团结之所以有可能,乃是以集体淹没个性为代价的。

其二,有机团结

与上述关于机械团结的论述相反,发达的社会就像一个具有各种器官的有机体一样,其中每个人都按照社会的分工执行着某种专门的职能。因此,涂尔干把这种社会中所出现的新的团结形式称之为有机团结。分工决定着个人的区别:这些个人按照其职业上的作用发挥着个体的、个人的能力。每个个体现在都是独立的个人,都意识到每个人都依赖于他人,所有的人都由分工所造成的社会关系的统一体系联系着,这就造成人们彼此的相互依赖感、团结感和自己与社会的联系感。用涂尔干的话来说,在这种形式的团结中,集体的“协调一致”即和谐统一产生或表现为分化。个人不再彼此相似,而是彼此有别。正是由于不同,“协调一致”才以某种方式得以实现。

从中可以看出,以机械团结为基础的社会,它的分工极不发达,但是它有强烈的集体意识。以有机团结为基础的社会,它有高度发达的分工,结果是高度和广泛的相互依赖替代了强烈的集体意识作为团结的根源。涂尔干认为,一般说来,这两种社会是统一的进化链条上的两个环节,社会分工的发展推动了社会结构从机械团结向有机团结的转变,社会是从机械团结向有机团结进化的,但是集体意识在有机团结中并未完全消失,而是

以另外的形式表现出来。

涂尔干不把共同体视为一种社会结构或外实体，而是人们互动中存在的一些特性。因此，共同体不是只存在于传统农业社会，在很多的现代城市中，它也在存在着。依循涂尔干途径分析的研究者，累积及证实了近似共同体的重要社会关系，包括了结构层面和文化层面：“(1)紧密的社会约束力；(2)对社会机构的依附和参与；(3)仪式庆典；(4)小规模人口；(5)相似的外表特征、生活方式及历史经验；(6)相同的道德信仰、道德秩序等。布林特(Steven Brint)对这些研究的结论是：如果强调近似共同体的关系，是社会学对一个被社会精神影响的世界的重要贡献，那唯有把社会关系中会产生变化的层面，从一个更广阔的社会概念区分出来，这个贡献才变得有可能。在这一理解上，“共同体”概念的命运，标志着社会科学的成熟：从一个模糊的共识，走向一个清楚的分析概念。布林特(Steven Brint)对共同体的分析与结论很符合社会学到美国之后的发展趋势与研究方法。一个具体、可以清楚分析的共同体概念是注重经验研究的美国社会学所需要的。”^①

涂尔干显然没有滕尼斯对前工业社会的深切的乡愁，反而是认为现代工业社会可以透过职业团体的伦理，以及社会分工所产生的依赖关系加以整合。这样的工业社会使个人获得更大的自主，可是，同时也依附在社会秩序上，所以他对共同体的研究不限于整体社会关系，而是集中在更小的社会结构或文化群体中。^②

20世纪初，社会学由欧洲传到美国，而美国没有欧洲大陆深厚的文化传统，加上城市中各地移民、不同的种族及语言文化背景，使得美国社会学研究几乎是很快就把研究焦点放到了城市问题上。而如何研究城市问题，将城市生活和传统生活作比较是一个很自然会被选择的途径，除此，对某个地理范畴的人群聚落，尤其是不同种族的移民群体深入了解，则成了另一个研究途径。欧洲的“共同体”研究，在美国社会学逐渐演变成城市社会学中的社区研究。^③

在近二三十年中，还有一些著名的社会学家对共同体进行了论述。这些论述从不同方面丰富并发展了共同体思想。

① 陈美萍：《共同体(Community)：一个社会学话语的演变》，《南通大学学报(社会科学版)》，2009年第1期，118—123页。

② 同上。

③ 同上。