

DUI SHANZHI DE ZHUIQIU

JIAOSHI GONGTONGTI ZHILI DE

XITONG FENXI

王天晓 著

对善治的追求

教师共同体治理的系统分析

DUI SHANZHI DE ZHUIQIU

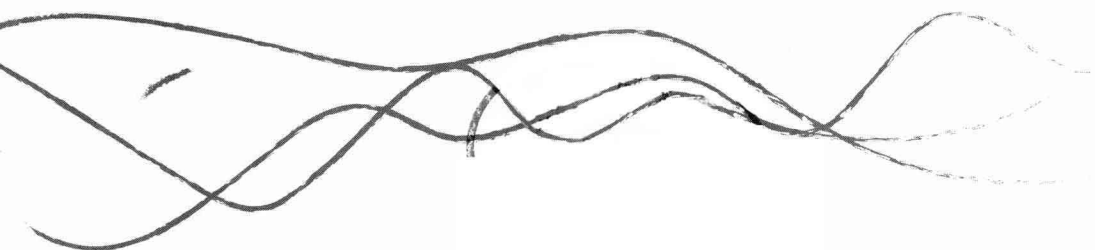
JIAOSHI GONGTONGTI ZHILI DE

XITONG FENXI

王天晓 著

对善治的追求

教师共同体治理的系统分析



教育科学出版社

· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 池春燕
版式设计 杨玲玲
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

对善治的追求：教师共同体治理的系统分析 / 王天
晓著. —北京：教育科学出版社，2013. 10
ISBN 978 - 7 - 5041 - 7972 - 2

I. ①对… II. ①王… III. ①中小学—教师—管理—
研究 IV. ①G635.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 233618 号

对善治的追求 教师共同体治理的系统分析

DUI SHANZHI DE ZHUIQIU JIAOSHI GONGTONGTI ZHILI DE XITONG FENXI

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号

市场部电话 010 - 64989009

邮 编 100101

编辑部电话 010 - 64989441

传 真 010 - 64891796

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

版 次 2013 年 10 月第 1 版

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开

印 次 2013 年 10 月第 1 次印刷

印 张 12

印 数 1—3000 册

字 数 176 千

定 价 28.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

以教师专业化为主导的教师教育改革已经成为一种大趋势。我国教师教育改革如同西方发达国家一样，在教师教育的组织形式方面，将关注的重心从“个人化的努力”转向温馨的圈子——“学习者的共同体”。

近几年来，在我国基础教育深入发展的情况下，相当数量的各种各样的教师共同体应运而生，以不同的方式推动着教师专业发展。目前，全国许多地方的中小学在建设教师共同体方面已进行了很多积极的尝试，并积累了许多生动新鲜的多样化的经验，但同时也存在着很多问题。基础教育和教师教育改革深刻地触动并改变着传统的思维方式和行为方式。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发展与合作发展，由专业技术熟练的适应型教师转向反思型实践者、教学研合一的专业工作者、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共同体应运而生，它们以不同的方式推动着教师的专业发展，尝试着把现实教育中教师之间的矛盾与冲突转化为不同主体之间的平等交往与对话，使教师之间形成相互平等、互相理解、互相尊重的关系，让教师形成自我与他人可以同时得到提升与改变的新的思维方式和行为方式。教师共同体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和学校内部的教师共同体。本研究讨论的教师共同体是学校内部生成的、旨在促进教师专业发展的自治组织，是一种由学校推动的或教师自发形成的以本校为基地的新的在职教师专业发展组织。这种形式将具有相同愿望的教师之间的亲切

融洽的主体间性充分地体现出来,使教师认识到在人的发展过程中社会属性和专业属性具有同等重要的作用。这种教师共同体形式强调人与人之间的合作、对话,倡导共生、共享、共发展的精神。

“教育发展,教师为本”的提出标志着我国基础教育发展进入了一个新的境界。促进教师专业发展,提高师资质量,是相当长一段时间里我国教育发展的战略选择。而教师共同体的建设有赖于教师专业素质的提升,同时也需要在管理方式上进行变革。目前我国教师共同体的发展主要存在以下问题。

1. 教师共同体成员的自主性不足

在基础教育课程改革深入开展的前提下,统一的、专门化的集中培训已不适应课程改革的需求,其效果的局限性突出显露出来,主要表现为教师专业发展的自主性不足,缺乏交流合作。中小学教师很多合作是在课程改革理念驱动下由行政部门主导的被动行为,如合作备课、合作研讨、合作搞研究等。由于教师缺乏主动性,所以这种合作常常是形式上的,而实际上仍然是相互割裂的、传统的独立教学。这非但不能提升教师专业发展的积极性,反倒使这种积极性在形式主义的合作中窒息。教育改革实践要求必须克服这个弊端,在激发教师自主发展意识的情况下,促进教师之间积极、主动的合作,通过合作实现教师专业的自主发展和整体教师队伍的提升,保证基础教育的健康发展。从另一角度看,基础教育课程改革的推进,特别是第二期课改及其新教材给教师带来的新问题和压力,在某种程度上迫使教师走到一起,共同面对和解决教学过程中面临的共性问题。在共同解决问题的过程中,教师之间交流合作的机会增加,能够在信息、知识、经验等方面有更多的分享。因此,从某种意义上讲,我国教师共同体的建设也是学校领导和教师面对挑战的一种选择。

正是在这种情况下,一些地方中小学校在教师专业发展的语境下将原有的教师队伍整体地转变为学习与发展的实践团队,转变为突出专业化的教师共同体。尽管教师共同体有些时候不被标明,成为一种隐喻,但其蕴藏着教师专业发展的丰富内涵。教师总是具体的存在,哪一学科的教师,或是哪一年级、哪一班级的教师。自然地,学校组织框架内的备课组、教研组、学年组等就成为这一层级的教师共同体。这些组织从执行型组织转变为执行创新

型组织，被赋予了促进教师专业发展的职能。同时，学校内部还出现了非正式制度安排的教师共同体，如青年教师共同体、课题组、研究沙龙、工作坊、研究会、博客群等。

我国在 20 世纪 90 年代后期逐步出现了教师共同体，它们使教师发展的自主性、创造性得到了发挥，给中小学教师专业发展和办学水平的提高注入了新的活力。教师共同体建设的初衷就是让教师找到成长的力量。目前，我国中小学在建设教师共同体方面进行了很多积极的尝试，并形成了许多生动可行的做法。如有些学校的教师冲破教研组和年级组的界限，成立学习与发展共同体；有些学校成立不同主题的研究小组、某一学科教师自愿组成的工作坊、教师实践共同体等；还有的学校通过课题的方式结成学习共同体等。在尝试建立教师共同体的过程中，一些学校积累了大量宝贵的经验。

2. 教师共同体的管理方式、管理理念有待转变

在新课程改革的背景下，如何对学校内部的教师共同体实施有效管理，促进教师的自主发展，就成为学校管理的重要问题。教师共同体的出现，是改革开放以来在基础教育领域发生的重要变革，其意义正在不断地被释放出来。这种新式的组织形式对学校传统的管理观念与行为实践提出了新的挑战，并呼唤着新的管理理念、管理方式的出现。对于教师专业发展语境下出现的教师共同体，如何管理尚无专门的理论或教材可以参照，许多学校并不知道应该如何应对，不知道怎样的管理才能促使其健康发展。一些校长茫然不知所措，一些校长则以惯常的科层管理手段对待教师共同体，以至于影响了教师共同体的发展，影响了教师自主发展的首创精神和积极情感。对教师共同体的研究和管理已经成为一个迫切需要解决的理论问题和实际操作问题。

如何对教师共同体实施有效管理，实际上是管理方式和管理理念转变的问题。教师共同体作为一个由教师自愿组成的、旨在促进教师专业自主发展的组织，它具有不同于传统行政组织的特点，如果按照常见的科层管理、下级服从上级、刚性制度对其实施“硬”管理，不但不能激发教师自主发展的积极性，不能很好地促进教师专业发展，而且也不可能有效地推动教师共同体的建设。作为学校教师团队，教师共同体应当洋溢着教师的主体意识，体现着教师为培养学生成才而勇于献身的精神和态度。这样的教师和教育共同

体尤其应当受到学校领导的尊重和信任。因此，如何改变传统的教育行政管理方式，本身就已经成为问题，需要在对教师共同体的管理中得到解决。

而传统的教育行政管理背后，是主客二分的思维方式。长期以来，学校管理采取的是领导与被领导的方式，领导把自己看成是学校的主宰，把教师看成是必须服从自己的下级，是培养学生的工具，是推动学校事业发展的工具。学校管理的主要职能通常是“管”，用制度和规章“管住”教师，用评价的“刚性指标”限制住教师。在这种情况下，教师和教师团队哪里有真正自主发展的空间，教师共同体哪里还有存在与发展的空间？传统的“主—客”管理关系在学校改革深入开展的今天已经成为不能回避的问题了。

教师共同体的出现搅动了学校已经习惯的传统管理方式、管理理念和思维方式，在某种意义上也推动了我们对学校管理方式的思考。本研究正是基于与教师共同体管理相关联的上述问题进行探讨的，试图通过对治理理论的研究及对我国目前教师共同体现状的调查，以及对治理视野下教师共同体建设存在的问题的发现，提出教师共同体治理的分析框架，并最终构建教师共同体的善治模型。

本研究中教师共同体治理的分析框架由五个维度组成，分别是网络关系、有限自治、非正式制度、理解和尊重、多元参与，它们代表了教师共同体治理的思维模式、行动哲学、决策关怀、价值取向和有效边界。本书从教师共同体管理中存在的问题和教师共同体治理的分析框架中剥离出教师共同体治理的十一个要素，分别是认识合作、尊重、愿景、合法性、参与、反馈和矫正、少干预、授权、协商和保障，并将之划分为三个维度，分别是文化维度、技术维度和制度维度，教师共同体的善治系统就由这三个维度和十一个要素组成。本研究根据教师共同体善治的系统构建出教师共同体的善治模型，模型由三大模块组成，它们分别是文化模块、技术模块和制度模块。文化模块强调的是愿景、认识、尊重与合作；技术模块强调的是通过何种路径能够促使教师和学校领导愿景的实现，也就是达到教师共同体的善治；制度模块强调的是学校在针对教师共同体制定相应制度时所应注意的问题，特别是学校领导和教师共同体中的教师们之间的互动、协商与合作。教师共同体治理制度模块中的反馈模型借鉴了组织学习中双环学习的架构，意在使学校领导不

仅仅对行动进行反思，还要对为什么会产生这种结果、产生这种结果的原因是什么以及对导致这一原因的更深层次的前提假设进行反思，对于出现的问题，不仅要治标，还要治本，以形成可持续的善治。

接下来对中小学教师共同体建设三个现实案例的分析，初步证明了教师共同体善治模型的解释力、检测力和行动力。

最后，本研究转向实现教师共同体善治的现实途径，着重从校长的视角指出校长对教师共同体进行治理的前提条件——转变观念，理解和掌握教师专业化观念、治理观念、战略型领导观念和教学改进观念。

目 录

前 言

第一章 绪论

- 第一节 教师共同体研究的意义 /002
- 第二节 教师共同体研究的相关概念 /004
- 第三节 国内外教师共同体研究述评 /008
- 第四节 教师共同体研究的方法与思路 /030

第二章 问题考察：教师共同体理论与实践的演进

- 第一节 共同体理论与教师共同体发展的基本脉络 /034
- 第二节 教师共同体实践的现实图景 /057
- 第三节 教师共同体管理的现实图景 /066

第三章 分析框架：教师共同体治理的五维度考察

- 第一节 网络关系：教师共同体治理的思维方式 /085
- 第二节 非正式制度安排：教师共同体治理的决策关怀 /090
- 第三节 有限自治：教师共同体治理的行动哲学 /094
- 第四节 理解与尊重：教师共同体治理的价值取向 /098
- 第五节 多元参与：教师共同体治理的有效边界 /103

第四章 系统分析：教师共同体的善治模型

第一节 教师共同体的治理结构 /108

第二节 教师共同体的善治模型 /118

第五章 案例分析：教师共同体善治模型的实践检验

第一节 对学校系统推进型教师共同体治理模式的分析 /128

第二节 对学校分类推进型教师共同体治理模式的分析 /134

第三节 对教师自主学校支持型教师共同体治理模式的分析 /139

第六章 现实路径：教师共同体实现善治的重要条件

第一节 校长要理解并掌握教师专业化观念 /145

第二节 校长要理解并掌握治理观念 /147

第三节 校长要理解并掌握战略型领导观念 /149

第四节 校长要理解并掌握教学改进观念 /157

结 语 /164

参考文献 /166

附录一 /176

附录二 /179

后 记 /182

第一章

绪 论

20 世纪 80 年代中期以来,从西方发达国家开始,教师教育的责任从大学扩展至教育行政部门和中小学校,在这一历史性的变革中,教师教育改革的关注点从“个人化的努力”(individual effort)转向有大学参与的、被称为温馨圈子的“学习者的共同体”(communities of learners)。^①我国改革开放三十多年来,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如同国际社会一样,逐步从“个人化的努力”转向大学、地方教育部门、中小学合作的“学习者的共同体”。近几年来,我国许多地方的中小学校出现了各种不同类型、带有不同称谓的教师共同体,这种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,提升了教师自主发展的积极性,推动了教学研合一的教师专业工作方式的形成,为学校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。但是针对这种新的教师专业发展的形式,在学校管理上却是一片空白,没有任何现成的理论与经验可以借鉴。因此,学校如何对教师共同体进行有效管理,使其获得健康稳定的发展,就成为了学校管理的一个起点,这也是此次研究

^① Thomas, et al. In the Company of Colleagues: An Interim Report of the Development of a Community Teacher Learners [J]. Teaching and Teacher Education, 1998 (1): 16-21.

的目的。本研究在对如何建设和管理教师共同体的调查过程中,发现了一系列深层次的问题,本研究以这些深层次的问题为核心,试图解决这些问题,建构教师共同体的善治模型,从理论与实践两个方面推动教师共同体的建设。

第一节 教师共同体研究的意义

教师共同体作为一种新型的教师专业发展的组织形式,能够有效地激发教师的主体意识和创造热情,推动教师的自主发展。

一、教师共同体研究的理论意义

教师共同体这种新型的教师专业发展形式出现后,受到了全国各地中小学的重视,很多学校都在将服从科层制的命令与安排的教师队伍向自主发展、善于合作的教师团队——教师共同体进行转变,并成立了不同形式的教师共同体。可惜的是,一些学校在建设教师共同体的实践中,学校管理者并没有理解教师共同体的真正含义,只是望文生义或追逐时髦,研究教师共同体成为一种理论上的“时尚”。

同时,理论界对于教师共同体的管理鲜有研究,已有的少量研究也多是描述性的,仅作为有关教师共同体自身建设的研究顺便提及,缺乏专门性和系统性。而目前学校在如何建立、发展和管理教师共同体的实践中急需理论的指导。

本研究的理论意义在于:第一,廓清了教师共同体的基本概念和基本特点,为教师共同体的治理提供了科学理解的基础;第二,提出了教师共同体治理的分析框架,该分析框架由教师共同体治理的思维方式、行动哲学、价值取向、决策关切和有效边界组成;第三,建立了由三个层次和十一个要素所构成的教师共同体治理系统,为最终建构教师共同体善治模型提供了框架。教师共同体善治模型的提出为教师共同体的建设和进一步发展提供了管理哲学依据,使教师共同体研究与管理摆脱缺乏系统理论支持现状,为教师共同体的可持续发展提供了理论支持。

二、教师共同体研究的实践意义

教育是一种实践，观察教育研究的价值还要看其实践意义。本研究聚焦于教师共同体的治理，教师共同体本身就是我国基础教育与教师教育实践相结合的产物，是直接关系到中小学教师队伍建设和基础教育质量的实践问题。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》（以下简称《教育规划纲要》）确立了我国教育改革与发展的核心任务：“把提高质量作为教育改革发展的核心任务。树立科学的教育质量观，把促进人的全面发展、适应社会需要作为衡量教育质量的根本标准。树立以提高质量为核心的教育观，注重教育内涵发展，鼓励学校办出特色、办出水平，出名师，育英才。建立以提高教育质量为导向的管理制度和工作机制，把教育资源配置和学校工作重点集中到强化教学环节、提高教育质量上来。制定教育质量国家标准，建立教育质量保障体系。加强教师队伍建设，提高教师整体素质。”^①在核心任务中，《教育规划纲要》把建设高素质教师队伍作为重大的战略安排，提出：“建设高素质教师队伍。教育大计，教师为本。有好的教师，才有好的教育。保障教师地位，维护教师权益，提高教师待遇，使教师成为受人尊重的职业。严格教师资质，提升教师素质，努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”^②《教育规划纲要》为解决教师专业发展自主性不足的问题提供了强大的政策支持，同时，也从根本上激发了教师共同体建设者的热情和创造精神。本研究在对共同体理论和教师共同体进行认真阐释的基础上，紧密结合中小学内部教师共同体复杂的实际，提出了教师共同体的善治模型。这一模型对于教师共同体治理的操作问题具有一定的解释力；对于发现教师共同体管理的问题，保证其健康发展，具有一定的检测力；对于教师共同体管理的具体实践具有一定的行动指向力。因此，教师共同体善治模型对于落实《教育规划纲要》提出的教育核心任务，促进中小学内部管理模式创新，激发教师专业发展的内驱力，

^{①②} 国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）[EB/OL].（2010-07-29）[2013-09-07]. http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm.

进一步推动教师共同体建设具有一定的实践意义。

本研究揭示出的教师共同体治理要素为学校领导和教师共同体问题研究者勾勒出了一幅教师共同体建设的应然画面。本研究构建的教师共同体善治模型，为中小学的教师共同体建设如何面对实然、达到应然，如何达到善治，切实促进教师队伍建设，推动学校改进，深化我国基础教育改革实践，提供了可供遵循的决策路径和行动指南。

第二节 教师共同体研究的相关概念

为了更好地区别和澄清本研究所要阐述的问题，以下拟对三个概念进行界定：共同体、教师共同体和治理。

一、共同体

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（Ferdinand Tönnies）从社会这一概念中分离出来的。在滕尼斯的视野中，共同体的含义十分广泛，它强调人与人之间所形成的亲密关系和共同的精神意识以及对共同体的归属感、认同感；而且他强调得更多的是一种研究的路径、一种理想模型。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精神共同体的精髓。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，或思想上的共同记忆，是人们对于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。^①

鲍曼（Zygmunt Bauman）在滕尼斯定义的基础上指出，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

^① 郭台辉. 共同体：一种想象出来的安全感；鲍曼对共同体主义的批评 [J]. 现代哲学，2007（5）：105-110.

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。

而我国社会学领域的前辈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”。

本书把共同体界定为以自愿为基础，以共同的价值追求为背景，社会成员旨在获得一种和睦共处的、更具有意义的平等互助关系而结成的组织形式。

二、教师共同体

从概念的表述来看，国内外研究中出现了众多以“教师”、“共同体”等为主题词的表述及相应研究，如教师专业共同体、教师学习共同体、教师专业学习共同体、教师协作学习共同体、教师研究共同体，等等。但究其实质，这些表述都是建立在学习共同体或学习型学校基础之上的，虽然相关讨论各有侧重，却没有在同一层面上达成表述的规范性。为了统一各种表述且避免在建构共同体意义上的有所侧重，本书使用了“教师共同体”这一概念，或者说用“教师共同体”这一表述来统领这些有不同侧重但指向相同的、以教师为主体的学习共同体，即本书中教师共同体的概念涵盖了以上几个具体的概念。

另外，由于与中小学相关的教师共同体有多种组织形式，如校内教师共同体、校际合作的教师共同体、区域合作的教师共同体、学科研究共同体等，其研究范围较广，本研究仅以学校内部的教师共同体，包括教师发展学校、名师工作坊和校内各种教师的专业发展组织作为主要研究对象，以促进教师共同体的健康发展为基础，以如何使学校对教师共同体的管理达到善治作为研究重点，对学校内部的教师共同体做出相应的理论梳理、实践分析及讨论建议。

本书认为，学校内部的教师共同体是指中小学教师基于育人的共同目标，在学校的推动下，以本校为基础，以合作为形式，旨在通过教学、学习与研

究促进教师专业成长的教师团队。教师共同体有三种不同的组织形式：第一种是从整体上讲，教师共同体是在教师专业化语境下学校适应教育改革需要对教师队伍注入新观念后而产生的新称谓，它凸显专业性，又具有全纳性，是指一所学校的全体教师；第二种形式的教师共同体，从学校的基层讲，是对教研组、学年组等学校中级组织进行动态的再造而形成的；第三种形式的教师共同体主要是指名师工作室和一些由教师自愿组合而成的专业发展组织，这类教师共同体称谓多样，有的叫学校教学研究会、专业沙龙、教师工作坊，有的称为教师论坛、教师发展在线、教师博客群，还有的直接称呼为教师发展共同体、教师学习共同体和教师实践共同体等。

总而言之，在学校内部，只要教师们有专业发展的社会行为取向的共同基础，在学校大的、整体的教师团队中，或在基层的备课组、教研组、学年组，或自发成立的课题组、研究会中，作为“参与者主观感受到（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”^①，即教师共同体。

本研究将第一种形式的教师共同体作为教师共同体1，将第二种形式的教师共同体作为教师共同体2，而将第三种形式的教师共同体作为教师共同体3。本研究的重点为教师共同体2和教师共同体3。

教师共同体以教育教学为基础性实践，通过合作对话与分享性活动，促进教师专业成长。教师共同体长时间地分享共同确定的实践活动和理想信念，追求共同的事业。教师共同体不仅具有共同的文化历史传统，包括共同的目标、协商的原则，而且个体之间形成了相互依赖的系统，个体在系统中获得了身份认可。这种教师共同体突破了校本实践共同体的人际关系或利益关系的束缚，基于研究和改进教学的需求，以合作的形式对教研组、学年组等学校中级组织进行动态的再造，自下而上地自愿组合而成。这种教师共同体建立在合作的基础上，如同涂尔干所说的“有机团结”的团队，它们有共同的愿景、互相理解和分享的思维方式、共同的教育教学研究活动，并拥有共同专业发展的集体记忆与特有的话语体系。

① 韦伯：《社会学的基本概念》[M]，胡景北，译。上海：上海人民出版社，2000：62。

三、治理

治理这一概念源自治理理论。治理理论是当今国际学术界最热门的前沿理论之一。自1989年世界银行首次使用“治理危机”(crisis in governance)来概括当时非洲的情形以来,“治理”一词越来越被社会科学界广泛使用,并逐渐发展成为一个内涵丰富、适用范围宽广的理论。

学者对治理的解释一直存在分歧,经济学界、政治学界、管理学界等领域的学者都从自身的学科视角对治理作出了不同的概念界定。

在关于治理的各种定义中,全球治理委员会关于治理的界定是比较具有代表性和权威性的。该委员会在1995年发表了一份题为《我们的全球伙伴关系》的研究报告,把“治理”界定为“各种公共的或私人的个人和机构管理其共同事务诸多方式的总和,它是使相互冲突的或不同的利益得以调和并且采取联合行动的持续的过程。它既包括有权迫使人们服从的正式制度和规则,也包括各种人们同意或以为符合其利益的非正式的制度安排。治理的基本特征是治理不是一整套规则,也不是一种活动,而是一个过程。治理过程的基础不是控制,而是协调。治理既涉及公共部门,也包括私人部门。治理不是一种正式的制度,而是持续的互动”^①。

治理不同于管理,它关注的是不同群体的利益及其利益协调、权力控制与分配、组织目标的确立、检测与改进。但是,治理与在战略层面上的管理有相通之处。也正因为这样,本研究言及教师共同体治理时,有时也使用管理一词。

本书把治理界定为:具有不同利益的个体或组织,在沟通、协商和达成共识的基础上,就共同关心的问题集体选择、调和利益冲突、增进共同福利的一种社会协调机制和社会运行机制。

^① 俞可平. 治理和善治: 一种新的政治分析框架 [J]. 南京社会科学, 2001 (9): 40-44.