

U-S 教师共同体合作机制审思

——基于知识管理的视角

杜霞, 张星

(北京师范大学教育学部, 北京 100875)

[摘要] 20 世纪末大量兴起的区域教师共同体为教师专业发展创造了切实可行的路径,但在共同体实际合作中也存在着知识流动不平等、实践与理论割裂、合作机制固化等亟待解决的问题。20 世纪 90 年代提出的知识管理的 SECI 模型建构了两种知识交互的四种模式,并以此来解释显性知识和隐性知识的相互作用,从而分析知识的流动与转化过程。将知识管理的手段运用在 U-S 教师共同体合作中,能够为解决合作中的困境与难题提供新的思路,为教师共同体实现真正意义上的知识共享与交流谋求可行性路径。

[关键词] U-S 教师共同体; 知识管理; SECI 模型

[中图分类号] G 645

[文献标识码]

[文章编号] 1671-6493 (2023) 01-0037-07

U-S 教师共同体 (University-School Partnerships, 简称“U-S”伙伴合作或“U-S”合作) 即大学与中小学合作探究组织,是大中小学教师以共同愿景为纽带、以和平信任为前提,在实践中交流分享、协同发展,最终促进共同进步的合作学习型组织。20 世纪 70 年代,为深入探究中小学教师的专业发展和学校改进等一系列问题,欧美研究型大学与中小学合作交流,诞生了这一新型合作组织,同时也将教师共同体的研究引入新的方向^[1]。到 20 世纪 80 年代,U-S 教师共同体在实践改进中不断衍生出丰富的形态,包括各类教师专业发展学校和伙伴学校为主要代表。从 20 世纪末开始,我国也涌现出大量的区域教师教育共同体,同时大学与中小学合作的实效性问题的引发更多关注。在这种合作模式下,如何提升教师的专业化程度、在共同体中搭建实践与理论的桥梁、解决教育研究与实践中的“两张皮”困境等一系列关系着共同体能否形成良性合作机制的问题也日益凸显,亟待关注和解决。

大学与中小学的合作是满足双方需求的协商性

交易^[2],与其他合作不同的是,这两个主体之间的合作是在一定制度和约束下以“共生关系”为前提展开的。大学研究者与中小学教师两个主要角色的持续深入互动发生在知识场域中,其实质是以知识为媒介进行交互的过程。一般而言,大学与中小学之间存在知识分布不均即“知识势差”的现实问题,而这是知识实现由高向低转移的前提^{[3]113},中小学教师才能发挥能动性对大学研究者提供的专业知识进行获取、理解、转化和再建构的过程。因此,U-S 教师共同体模式的合作内涵就是合作主体对知识的重新整合与建构塑造。U-S 教师共同体的知识管理主要发生在隐性知识显性化与显性知识共享过程之中。日本学者野中郁次郎于 20 世纪 90 年代提出了知识管理的 SECI 模型,建构了两种知识交互的四种模式——社会化模式 (socialization) 外化模式 (externalization) 组合化模式 (combination) 和内化模式 (internalization),并以此来解释显性知识和隐性知识的相互作用,从而分析知识的流动与转化过程。

综观现有研究成果,国内外针对 U-S 教师共

[收稿日期] 2022-08-24

[基金项目] 北京市教育科学“十四五”规划 2021 年重点课题“教师共同体中知识共享路径的实践研究”(CFAA21032)

[作者简介] 杜霞 (1973—),女,河北邢台人,北京师范大学教育学部副教授,博士,硕士生导师,主要从事教师专业发展、语文教育、传统文化教育等研究。

张星 (1996—),男,河南洛阳人,北京师范大学教育学部硕士研究生,主要从事教师专业发展、教师共同体研究。

同体的研究更集中于其目标、类型、问题、原因和对策等宏观视角,从微观的知识管理视角对大学与中小学两大主体之间合作的研究相对较少。因此,本文试图借助知识管理模型来分析大学与中小学的合作机制,探究其中可能出现的问题和产生的影响,尝试寻找合作主体之间知识流动与创生的“行动密码”,以期更好地实现U-S教师共同体模式的知识管理,助力合作机制的完善。

一、U-S教师共同体合作的现实困境

(一) 知识流动的局限

U-S教师共同体合作的本质是以知识为媒介进行交互的过程,大学与中小学作为知识主体完成知识的流动与创生,其内涵是指在特定场域中知识从存量高者流向存量低者的过程^{[3]116}。这是一个复杂的动态过程,必须经过不断习得从而达到目标,且伴随大量主体的参与,同时受到诸多条件的限制^[4],在知识流动过程中,这种限制主要体现为主体间的知识落差。知识落差决定知识流动的方向,组织中的知识在地域上和专业上都是非均衡分布的,这种不均衡的局面促使知识流动与转换^[5]。大学与中小学作为独立的知识主体,其知识分布存在较大差异。在实际知识场域中,大学以其丰富的理论知识见长,而中小学则在教学过程中积累了充分的实践知识。这种知识量与种类的差异造成知识的流动且贯穿着大学与中小学的整个合作过程。

知识落差必然存在于大学与中小学之间,但并非越大越好。适度的知识落差是知识高效转移与扩散的关键。落差过小则知识转移的含量过低,无法满足知识接收者的需求;而落差过大会引起知识接收者无法及时、有效习得大量外部知识,从而导致知识流动浮于表面,无法顺利实现知识流动,这种状况也存在于现实中的U-S教师共同体的合作过程之中。大学由于自身的学术地位与知识含量,对中小学提供多种途径帮助其获取知识。大学专家通过推荐相关书目、开展讲座培训、教学实践观摩与点评和讨论研磨课例等多种互动方式为中小学教师群体提供多种类型的理论知识。往往是大量内容丰富但不成规范体系的知识,在多次互动过程中灌输给中小学教师,其结果是使得他们从最初的积极参与、热情满满到最后的囫圇吞枣、流于形式。与此

同时,中小学教师在日常教学中积累和生成的实践教学经验,由于缺乏中介机制而较少被大学主体所接收。两个重要主体之间的合作,常常由于知识的落差而处于不平等的地位,“大学主导—中小学参与”成为合作的常态,从而导致知识流动的复杂性和动态性无法体现,U-S教师共同体合作也失去了最初的意义。

(二) 实践与理论的割裂

U-S教师共同体之间的合作是以大学与中小学的教育资源为共享条件、以实现教师专业成长为目标的过程。在合作过程中,大学提供最前沿的理论知识,建立起教育教学研究与变革的实践基地,服务学科与学校的发展,体现知识的价值;中小学则通过合作获得大学提供的优质教育资源、专业理论指导和最新技术支持,更重要的是谋求新的教育视角和变革理念,注入专业学术的力量以促进研究型与学习型教师团队的形成,不断提高学校的办学水平。

这种合作模式在理论建制上呈现“双赢”的局面,但在实际运行中,知识落差过大与知识流动的局限往往会导致合作出现割裂的问题。大学专家由于自身在学术上的优越地位,在合作关系中把自己视为理论指导者,掌握合作的主导权而忽略了彼此助益的合作伦理。中小学教师则对自身“实践知识”认识不足,将自己视为合作关系中的“聆听者”,他们或者欠缺合作探究的意识和热情,只是被动接受专家的理论知识和指导,希望获得普适性更强的“秘诀”;或者是在学术专家面前不敢发表自身的真实想法,其积极主动性自然也难以得到发挥。在这样的状态下,“合作”只是形式上的“合作”,知识的互动交流也流于表面,大学无法从中小学获取充足的教学实践经验,中小学得到的理论知识也仅仅是学习资料而已。这种合作模式将理论与实践带入“两张皮”的困境,无法达到二者的有机融合,将合作置于搁浅的局面。

(三) 合作机制的固化

由于知识流动的局限性,大学与中小学之间的合作出现相对固化的困境。大学的知识和管理手段比中小学更为成熟,因此在双方的合作中大学多为主导,中小学处于被动的局面,无论是传授知识的方式还是知识内容本身的选择都由大学单方面思考和决定,大学“强势”的姿态让中小学失去了双

向互动交流,这种单向度的合作模式导致中小学陷入一种等级差别的氛围,这就在无形中抑制了中小学在合作中的话语权,久而久之形成“只会听——浅思考”的局面,导致合作陷入无效的困境。

此外,缺乏平等且稳定的合作与知识管理的“场”,也使U-S教师共同体陷入合作困局。知识的创造、分享依赖真实情境,创设平等的情境场域才能实现高效的知识流动和合作。但在真实的合作中,大学专家提供的知识往往过于理论化,与中小学教师间因为存在不同的视角和立场会产生较大的隔阂和间隙,无法建立起适合共同体双方的规则,故而合作互动处于一种不平等局面。同时,大学较为忽视其自身所承担的服务中小学的社会职能,因此,投入的时间和精力并不能满足中小学长期发展的需求。

因此,知识流动的局限和平等规范“场”情境的缺失,导致双方的合作失衡、僵化和流于表面,更遑论U-S教师共同体内知识的共享和管理机制的建立与完善。

二、知识管理在U-S教师共同体中的价值意蕴

知识管理的SECI模型认为,新知识是通过隐性知识和显性知识之间的相互作用不断生成^[6]。该模型将知识处理的过程进行系统整合,囊括了知识的生产、编码、储存、共享和利用等环节,在有机处理后形成了知识转化的四种模式——社会化、外化、组合化和内化,在不同的阶段体现出知识管理的复杂性。将知识管理的手段运用在U-S教师共同体合作中,能够为解决这些合作中的困境与难题提供新的思路(见图1)。

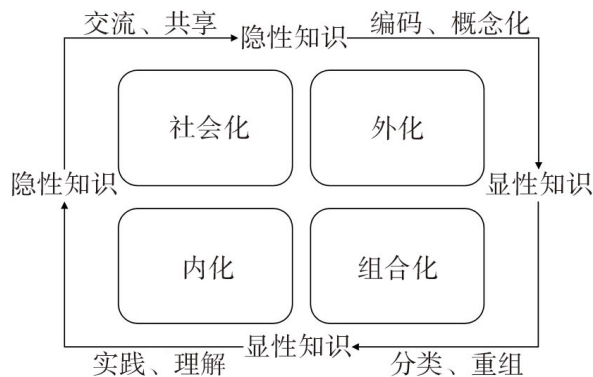


图1 教师共同体内知识管理模型

(一) 社会化: 潜移默化的知识共享手段

“社会化”发生在隐性知识的转移过程之中,通过组织内部直接的人际互动,一方的隐性知识内化为另一方新的隐性知识。这一过程是分享体验——个体之间通过经验共享、实践观察和深入交流等社会化手段进行体验,实现隐性知识在不同主体间的迁移、内化与积累。

在U-S教师共同体内,社会化的过程发生于各种学徒制型学习活动中,例如专题讲座培训、教学观摩和专家课例解读讨论等。在这些活动中,中小学教师通过实际经历,如观察、模仿和实践等方式与其他个体接触,在交流、观摩的过程中获得所需的经验从而内化为隐性知识。社会化阶段中的知识共享是双向流动的,打破了以往普遍认知中的知识由大学向中小学传递的单向流动的刻板思维。中小学教师在实际课例的展示中将各种教学问题、教学行为与教学机智展示出来,为其他个体提供了观察、反思的机会;而大学专家在课后进行直接且及时的评课与解读,也为中小学教师今后的教学做出了参考和指导。同时,双向流动的知识共享过程也促使大学专家在各式各样的共同体活动沟通中建构经验和认知,从而深入理解一线教师如何将教育理论落实到教学实践之中。

除了正式的共同体活动,知识的社会化也隐匿在U-S教师共同体成员彼此间的非正式交往中。大学专家与中小学教师在面对面的互动中交流彼此的世界观、教育观、思维认知以及行为模式等隐性知识,进而促进双方隐性知识库的创造和增长,U-S教师共同体在这一过程中呈现平等互动、知识共享的良好样态。除了教师个体之间的知识共享,作为共同体合作双方的专业化组织,由于大学与中小学各自的价值体系、文化内涵和管理模式等存在较大差异,因此,隐性知识的流动也随之发生,互相学习借鉴并渗透,不断促进各自隐性知识的生成。

(二) 外化: 外部明示的知识转化过程

外化是将隐性知识形成新知识的基础,在这一过程中,隐性知识被表述为各种概念的形式,从而转化为显性知识。这一过程则需要借助隐喻、类比、概念和假设等手段,并依靠编码、语言、图表

和流程等方式加以表征。

个体与个体之间的知识外化主要通过对话的方式进行。大学专家借助类比、比喻等言语技能将自身所拥有的、能够被显性化的隐性知识分享给中小学教师，他们在教学指导中重点关注中小学教师的行为和教学思路，所使用的指导语言也更贴近一线教师的话语表达，以便于中小学教师理解和把握；中小学教师则在结合个人实践经验与原有教学理念的基础上加以整理、反思并加工成文字，从而将显性知识清晰地呈现出来。通过将U-S教师共同体内的交流结果文件化，个体隐性知识及其结构的矛盾、个体之间隐性知识的矛盾就变得更清楚。

U-S共同体组织之间的知识转化则主要体现为大学在当地教育部门的资金、政策等支持下，依据中小学的实际需求进行实践调研，通过内部商议、研究最终概括出来的各类改进方案。这些方案的理解，不仅需要大、中、小学之间进行深入的交流沟通加以阐释说明，有时还需要借助思维导图、流程图、结构图和操作指南等不同的文本形式，这些手段将隐性知识外化为显性知识，并以便捷的方式将知识逐级传递。外部明示的知识转化过程更容易保留图文资料，为U-S教师共同体的合作积累经验，同时外化知识的过程也让教师在反思和表达中不断实现专业提升与成长。

（三）组合化：汇总组合的知识创造模式

组合化是知识以体系呈现的过程，主体将分散、差异的显性知识通过分类、重组等形式综合为知识体系，并重新构造既有信息，创造派生新知识的过程。

在U-S教师共同体内，知识的组合化发生在个体与个体、个体与组织之间，同时也发生在组织与组织之间。个体与个体之间的知识组合化过程体现在中小学教师通过不同渠道接收来自大学专家的各种专业知识，但无论是从专家推介书目还是讲座中所获得的新知识、新体验，还是在观摩课、课例研讨中听取的专家点评，这些知识都是碎片且外在的，只有经过中小学教师个人自身经验和教学实践的反思后，才能统整为联结化的显性知识，这些经过编辑加工的组织化知识也就成为教师实践性知识的重要组成部分。知识流动的双向性是个体与组织

之间实现知识组合化的重要表现，教师个体在实践中获取显性知识并整理归档，形成共同体组织丰富的知识库，同时这些多元化的积累资料又为教师的个人成长发展提供了可参考的基础。

组织与组织间的知识组合化过程的发生，更多体现在大学与中小学两个知识主体定期举行的阶段交流会中，无论是对双方合作成果的汇总编辑还是对阶段性目标完成的系统化呈现，都是双方进行知识组合化过程的展现。在这一过程中，知识被从U-S教师共同体内外部收集起来进行组合编辑，然后创造出新的显性知识在共同体内被传播。这一过程的知识创造不是单纯的整合归纳，而是一个对显性知识分类、整理和综合的过程。这一过程中无论是大学专家还是中小学教师，都将已有的零散、浅表的概念知识不断联结成系统知识，将既有信息拆解构造，实现新知识的创造。因此，作为其前提的沟通和通用语言的设定是必不可少的，共同体的运行维护要更加关注共同规则的建立和执行。

（四）内化：内部升华的知识获取基础

内化是显性知识被理解、吸收并转化为隐性知识的过程。这一过程与人的学习实践过程紧密相连，个体在学习新知识后在“做”中实践，使显性知识重现并结合自身经验体验，最终纳入个体或组织的隐性知识库中^[7]。

中小学及其教师在经历知识的社会化、外化、组合化阶段后，在内化阶段将隐性知识反复操作、理解吸收，经过个体加工后提炼为有价值的资产，丰富共同体与个体的隐性知识库。对教师个体而言，隐性知识库为其专业成长与技能提升提供理论支撑，并在潜移默化地帮助教师明晰个体成长路径。对中小学而言，隐性知识库为形成新的校园文化、管理发展手段提供知识储备和精神内核，指引学校实现更高层次的规划与建设。同样，在这一过程中，大学专家及大学主体在U-S教师共同体中经过实践总结和理论建构，将获得的实践和外部经验不断内化为抽象理论，也成为日后深入研究的理论基础。

知识管理的四个环节是动态性的，整个循环由隐性知识和显性知识以不同形态呈现、编码和相互作用而推动，SECI模型的基本过程是这四个模式

以螺旋上升的形式不断进行。在U-S教师共同体内的知识并不是简单的单向度生成创造与共享,整个过程都是动态且双向的。在U-S教师共同体的知识场域中,无论是大学专家还是中小学教师,通过社会交往与互动获取他人的隐性知识,然后结合自身的个体生活经验进行整合后,表达出来与共同体中的他人交流,于是就将从无数个体中收集到的零碎分散的知识分类、整理和储存,形成新的知识合集,最后又将新的知识合集再次吸收反思,形成自己的实践性知识。在这一完整过程中,教师个体的隐性知识在个体水平积累,然后通过再次社会化与共同体中其他教师分享,从而引发新的知识共享和创造螺旋。

三、知识管理视角下U-S教师共同体合作的实践改进

(一) 在“场”中培育平等的伙伴关系

知识创造与管理过程的发生需要根植于实际情境——场域,在场域中信息被理解、加工并赋予新的含义成为新知识。SECI模型的基础是“场”,野中郁次郎和竹内弘高认为,“场”是知识被分享、创造和使用的动态共有情境,并为知识转化、生成运动等活动提供能量、质量和场所^[8]。个体在“场”里基于自身所具备的知识进行互动,同时与“场”发生相互作用。加入“场”就意味着参与进来,并且对自己有限视野或边界进行超越,参与者既是局内人同时又是旁观者。“场”通过提供一个动态的共有情境,为参与者的所有行为规定限制条件,同时也为参与者提供一个与自己从外部观察一个事物的相对更高的视野。

U-S教师共同体的合作互动就发生在“场”中,无论是大学举行的理论讲座,还是专家的评课或形式多样的校际联合活动,为保持合作的有序、高效开展,要以参与主体遵循主体间认可的各项规范为前提条件。大学与中小学之间的交往要建立在相互理解之上才能有序展开,并在共同目标的指引下实现深度合作。在U-S教师共同体合作之前,大学与中小学的学校双方要做好需求与背景调查,明晰共同体成员教师的发展需求,通过政府或学校自组织进行合作。只有大学

研究者摒弃“高高在上”的姿态,走下权威的“神坛”,中小学教师不再仅仅是专家意见的接纳者或者是既有经验的固守者,双方才能搭建起真实交流对话的空间,培育起平等的伙伴关系,从而实现合作的“双赢”局面。

因此,在U-S教师共同体合作中,合作双方都要做到坚持地位平等。尽管大学与中小学之间由于知识资源、社会地位和权力等方面存在较大差异而呈现出先天不平等的局面,但双方在U-S教师共同体中作为行为主体的地位是平等的,对于合作主题的话语表达和实践行动的权利是相同的。因此在合作中,要确保主体双方的共同参与,在实践中分享方案、践行理论,将知识作为可视化资源进行总结、存档和共享。波兰尼指出,“投入是人类所有创造知识和创造活动的基础”^[9]。教师个体在U-S教师共同体中具有高度的参与感和获得感,才能真正把握学习机会,实现自身成长,最重要的前提就是必须让教师体验到自己是共同体中的合法成员,因而U-S教师共同体基于参与主体都认可的规范,通过协商建立一个平等交流、良好互动的“场”就显得特别重要。这个“场”中的参与者都不可能是旁观者,所有教师的主体性都能充分体现,他们必须积极地为“场”的目标而奋斗,主动地参与“场”的各项活动,并在其中收获成长。

(二) 建立U-S教师共同体的共享知识库

U-S教师共同体中的知识要想从个体层面上升为组织的共识而被所有共同体成员所共有,从而使共同体中的合作效益最大化,就需要利用所有成员的知识技能。在U-S教师共同体中,无论是大学专家还是中小学教师,其个体目标都是不断获得新的理论知识与实践经验并与共同体其他成员共享,而共同体则通过采集个体成员的知识与技能,建立集体的知识库,从而协助共同体达成内部知识管理与共享的顺利运行。

知识库作为资源的集合库,是共同体成员在共同体内部对知识进行结构化、操作化的资源整合后储存知识的地方,在知识库中,所有共同体成员都能够轻易获取、利用和共享知识^[10]。一般情况下,U-S教师共同体的知识多而无序,大都处在未经

处理的状态下。部分教师个体会将自己所感兴趣的知識进行集合整理,但从共同体的层面知识库的建立却是缺失的。建立知识库是为了帮助每一位共同体成员及时、准确地获取知识,从而构建知识网络,帮助教师在有需求的情况下快速检索、调用、分享和更新。同时,建立知识库也是帮助教师进行实践反思的有效手段。教师个体可将教学设计、通过教学实践获得的教学反思、教育研究成果或教学笔记等文字内容辑集出版或汇集成内部刊物,作为共同体知识分享的成果进行保存。同时随着科技发展,也可以利用现代信息技术或新兴媒介手段搭建更为成熟的知识保存与共享系统,如微信公众平台、公共邮箱和社交群等平台建立多媒体资源库,将教师的课程、点评录像和文字进行分类和整理。知识库的建立应该依赖每一位教师,使其成为建设者、使用者。当教师的实践性知识通过多种手段呈现出可视化的样态后,共同体内的教师才能更高效便捷地对其加以利用。与此同时,知识库的建立也能够实现共同体文化的再生产,从而在合作共享中创新知识、更新经验。

(三) 在实践场中将理论与经验相链接

隐性知识具有默会性特征,如果仅仅将这些知识口述出来是无法深入理解的。正如波兰尼所指出:“仅仅依靠对知识显性描述的分享,来达到观念上的获得,继而达到行动上的认同,在很大程度上是‘徒劳’的”^[11]。因此个体必须通过参与实践探寻隐性知识的获得方式,实现理论与实践的链接。知识传递者通过显性表达来传递依附于显性知识的隐性知识,由于这类知识不能与实践环境分离而无法单独存在于话语表达符号中,所以,理论观念的共享必须伴随着实践的共享。

根据情境学习理论的观点,学习和实践是紧密相连的关系,知识和意义的获取都是在实践和情境中协商获得的。“只有当学习镶嵌在运用该知识的社会和自然情境中的时候,有意义的学习才会发生”^[12],在U-S教师专业共同体中,必须让教师在实践场中进行知识理论的迁移应用。实践场的主要作用在于将高深的教育理论真正落实到教师日常教育教学活动之中,从而有助于教师形成相关理论的实践行为,促进其将理论与实践更加紧密衔接,

而不是“两张皮”的割裂状态。

U-S教师专业共同体中,经过建构并整理的逻辑知识体系和教育教学经验,在专家引领下被教师“拿来”并反思,助推个体专业知识的增长。教师作为共同体内的主要行动者在经过专家的各类培训、指导后,经过比较、分析使得新旧经验得以联结并纳入实践性知识体系,从而促成自身知识容量、能力方面都有所提升。与此同时,教师以习得的实践性知识为基础参与到共同体组织的各类科研课题之中,最终以各类研究报告、科研论文或成果集的形式将已有的显性化知识集中梳理,从而催生新的显性化知识,并获得个体和组织实践性知识的提升。在成果梳理的过程中,组织层面的实践性知识也作为逻辑严密的知识体系被保存起来,供组织内部的成员教师获取和使用。

这一过程的发生与个体之间、个体与群体之间的共同情境有密不可分的关系,因此教师共同体也会为专家引领和课题研究的发生创设知识共享和创新的实践“场”。在实践“场”中,教师主体运用抽象的理论知识指导教学实践与教育研究,通过说课、集体备课和专家评课等多样化形式,在共同体内交流中不断建构新的隐性知识。正是通过共同体内外部活动的刺激,在不断吸取其他个体和组织的建议、质疑和批评的过程中,教师个体实践性知识的宽度和深度都在梳理后得以提升和更新,教师共同体内的知识在情境性的“场”中也逐渐充实丰富起来,在这些环节中知识不断螺旋式上升,在教师个体之间共享传播,最终成为共同体的共识和经验。

四、结束语

U-S教师共同体是建立在大学与中小学合作的基础上,以提升教师专业能力发展为共同体目标的实践组织。为促进U-S教师共同体有效提升教师专业能力发展,将知识管理的手段运用其中,建立平等的知识交流共享机制,构建理论与实践碰撞的“实践场”,营造“彼此尊重、共生共荣、平等和谐”的文化氛围,从而让大学与中小学实现真正意义上的合作与融合,使得U-S教师共同体的合作在可持续的良好机制中获得切实发展,并从中

探索出由利益联合^[13]走向文化融合的共同体模式建构的可行性路径。

[参考文献]

- [1] 袁丽,石中英,朱旭东. U-S 合作伙伴关系“三级协同多维度”体系的构建与反思——以北京师范大学教育学部为例[J]. 大学(研究版), 2015(12): 37-52.
- [2] SUSAN, DAY, HARMISON. School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases and Concerns [J]. Educational Considerations, 1988, 15 (3): 27-31.
- [3] 华连连,张悟移. 知识流动及相关概念辨析[J]. 情报杂志, 2010, 29 (10): 112-117.
- [4] GILBERT M, CORDEY-HAYES M. Understanding the process of knowledge transfer to achieve successful technological innovation [J]. Technovation, 1996, 16 (6): 301-312.
- [5] 王曰芬,黄加虎,王海丹. 竞争情报中的知识流及转换机制研究[J]. 情报学报, 2007, 26 (3): 415-421.
- [6] 杨南昌,谢云,熊频. SECI: 一种教师共同体知识创新与专业发展的模型[J]. 中国电化教育, 2005

(10),: 16-20.

- [7] 王丰,宣国良. 知识创造的机理分析[J]. 软科学, 2001 (5): 2-5.
- [8] 野中郁次郎,竹内弘高. 创造知识的企业:日美企业持续创新的动力[M]. 李萌,赵飞,译. 北京:知识产权出版社, 2006: 73.
- [9] 迈克尔·波兰尼. 个人知识-朝向后批判哲学[M]. 徐陶,译. 上海:上海人民出版社, 2017: 8.
- [10] 王方华. 知识管理理论 21 世纪企业管理的新模式[M]. 太原:山西经济出版社, 1999: 11.
- [11] 赵健. 学习共同体 关于学习的社会文化分析[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2006: 48.
- [12] 高文. 情境学习与情境认知[J]. 教育发展研究, 2001 (8): 30-35.
- [13] 吴康宁. 从利益联合到文化融合:走向大学与中小学的深度合作[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2010, 169 (3): 5-11.
- [14] 张俊杰,杨利. 给予 QFD 理论的应用型高效教师专业发展能力模型构建及提升对策[J]. 重庆文理学院学报(社会科学版), 2021, 40 (4): 130-140.

(责任编辑:孙永泰)

Collaborative Thinking of U-S Teacher Community Model—— From the Perspective of Knowledge Management

DU Xia, ZHANG Xing

(Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: At the end of the 20th century, a large number of regional teacher communities have created a feasible path for teacher professional development, but in the actual cooperation of communities, there are also problems that need to be solved, such as unequal knowledge flow and separation between practice and theory. Japanese scholar Ikujiro Nonaka proposed the SECI model of knowledge management in the 1990s, and constructed four modes of two kinds of knowledge interaction: socialization, externalization, combination and internalization, so as to explain the interaction between explicit knowledge and tacit knowledge and analyze the flow and transformation process of knowledge. By analyzing the SECI model in knowledge management and revealing its value implication in U-S teacher community, this paper seeks a feasible path for teacher community to realize knowledge sharing and communication in a real sense.

Key words: U-S teacher community; knowledge management; SECI model