

教师专业学习共同体的实践路径

——基于分布式领导理论角度

王镛菲

(南安普顿大学, 汉普郡 南安普顿 SO17 1BJ)

摘要:教师专业学习共同体的核心在于共享互助与平等民主,它在提升老师们的教学水平与能力的同时,促进学生的个人成长、提升学校整体的竞争力。然而,我国一些学校在实践教师专业学习共同体的过程中,出现了诸如层级化、领导力不足和过分竞争等问题,使得其实施效果没有达到预期。为了解决这个问题,学者们对于分布式领导理论的关注逐渐增加。分布式领导管理结构建立在共享、交流与赋权上,鼓励组织成员参与领导,并形成一种“渗透型”管理模式。该结构符合专业学习共同体的实践理念,或许可以为我国教师专业学习共同体的构建提供一些参考。

关键词:专业学习共同体;分布式领导;渗透式领导;赋权

1887年,社会学家滕尼斯在其著作《共同体社会》中首次提出“共同体”这一概念,指一类建立在组织成员凝聚力之上的组织形式,组织成员对组织有强烈的归属感与认同感。1920年后,“共同体”概念被引入美国,并被翻译为“共同拥有物”,不久,教育界将其引入,教师“专业学习共同体”诞生。一个好的教师专业学习共同体,不仅可以提升老师们的教学水平与专业能力,也有利于学生的未来发展、提升学校整体的竞争力。然而,以平等民主为核心的专业学习共同体,在我国,出现了诸如层级化、领导力不足和过分竞争等问题,使得其实施效果没有达到预期。分布式领导作为管理界一种较新的管理理念,近年来日益被管理者们重视。分布式领导结构,是建立在共享、交流与赋权上的一种管理结构。英国学者哈里斯指出,构建分布式领导结构的关键在于是否可以让更多组织成员参与管理。在传统的管理结构里,只有一个或少数几个成员占据领导位置,发挥领导作用;与之相比,分布式领导结构追求的是一种“渗透式”领导管理,领导并非是少数几个人的职能,而是发生在组织成员的合作中,遍布整个组织。不难看出,这种结构符合专业学习共同体的实践理念,或许可以为我国的教师专业学习共同体的构建提供一些参考。

一. 教师专业学习共同体

(一) 专业学习共同体的定义

在教育研究领域,美国著名学者杜威是最早将“共同体”与教育研究相结合的学者之一,他认为,学校的本质是一个社会组织,通过老师们的沟通、交流,不断重塑并构建自己的认知,从而获得共同的进步,并促进组织的发展。20世纪90年代,美国管理大师彼得·圣吉提出了“学习型组织”理论,他指出,一个好的共同体组织,除成员沟通外,还需要有一个共同的组织愿景和受成员认可的组织文化。这为专业学习共同体以及后面的分布式领导理论奠定了理论基础。1997年,美国学者霍德首次提出“专业学习共同体”,并将其定义为一个组织成员与领导者平等共存的组织,成员教师们通过彼此交流,反思教学实践,来提升他们的专业水平与职业效能感,并改善学生学习情况,提升教学成果;布朗结合前两者,提出专业学习共同体是建立在组织共同奋斗目标基础

上的交流学习组织,其目标是促进教师个人与组织整体的进步;类似的,史莫克指出教师专业学习共同体的本质就是群体学习,组织成员们通过沟通及时发现反思、改进问题,来提升教学质量。成员们在交流中碰撞并获得新的灵感,创新教学实践;杜福尔补充道,专业共同体是一种高效正向的教师合作模式,可以促进教师个人与学校整体的工作效果。同时,构建并维持一个有效率的专业学习共同体是一件非常消耗精力的事情,需要成员们的共同努力。

总体看来,构建一个教师专业学习共同体的核心是民主平等共享,其基础是被组织成员所认可的共有奋斗目标与组织文化;同时,建立并维系一个教师专业学习共同体是一项辛苦的工作,需要全体成员的共同努力,成员们需要有强烈的知识共享、平等交流意识,并依此提升个人专业水平,改善组织整体教学成果。

(二) 我国教师专业学习共同体存在的问题

一个理想、有效率的专业学习共同体应该有这几个特点:平等、民主、互助与共享,并最终促进教师、学生与学校三方面的共同进步。截至目前,我国已出现了教研组、年级组和备课组三类教师专业学习组织模式。然而在实践中,有三个主要问题:民主氛围欠缺、老师共享意识淡薄及组织缺乏持续发展能力。

首先,民主氛围欠缺。有研究人员尖锐地用“行政官僚化”等词语抨击我国一些学校的教师教学管理体系。他们指出,目前在一些教师专业学习共同体中,教研组长是由行政命令,而非民主推举产生,因此导致了潜在的上下级关系,本应以教学与科研任务为重的教师专业学习共同体,更多地被烦琐的行政工作所占据。

其次,交流共享意识淡薄。因为上述的潜在的上下级关系,有的老师可能会碍于上下级情面,不敢提出批评意见,抑或是害怕在上级面前暴露自己的缺陷,而不愿意真正交流;其次,由于教师专业学习组织也肩负着例如学生分数等指标任务、专业考核与评职称等任务,专业学习共同体的交流活动对于老师来说更像是繁重的工作负担,而非获取进步的机会。这也解释了为何有学者指出我国的教师专业学习共同体是表面合作,而实为个人竞争。

最后,缺乏可持续性发展动力。教师专业学习共同体构建被成员认可的组织奋斗目标与组织文化之上,而这些,都需要一个有效率的领导管理体系。而如今,因为组织成员各自孤立、交流不足,使得他们对于组织奋斗前景与组织文化认知不够;同时,组内也缺少支持活动的资本和维持这些活动的奖惩体系,这些都抑制了教师专业共同体作用的发挥,使其缺少持续性发展的可能。

二. 分布式领导理论

(一) 分布式领导理论的内涵

分布式领导理论,源于1954年社会心理学家吉布提出的“基于小组的领导力”,他认为领导是一种属于团体的素质,领导的职能必须由群体实施。与之类似,彼得·圣吉指出,一个高效能

的组织,需要的不是一个精英领导者,而是需要发展集体的智商;在此基础上,伯恩斯在《领导》中首次提到“转化式领导”,这种领导方式鼓励领导者和下属的相互帮扶,这种帮扶渗透工作本身、工作动机与道德层次层面;萨乔万尼领导者定义为“领导者的领导者”,领导者的第一要务是去培育一个领导团体,并通过这个领导团体将领导力分布或“流”到组织中;基于此,美国学者斯皮兰在《走向领导实践的理论:一种分布观》中提出,当前教育管理的研究重点已经从“权力”的大小转到了“影响力”的大小,因此研究对象也从原来的“领导者”变为了“从属者”。她将领导者产生的影响力称为“领导者增量”,并用“互惠式相依”来形容成员任务间的互相依赖;哥隆借用活动理论补充道,人类的行为必须被放在某一个活动系统中来理解,领导者的活动当然也不例外。

综上所述,分布式领导管理具有以下特点:(1)领导力存在于群体中而非个体所有;(2)领导力渗透于组织中而非少数职位中;(3)领导力实现于群体内部成员的交流沟通中;(4)分布式领导结构追求领导的领导,同时将组织任务与领导影响渗透到组织里。这些特点使得分布式领导管理相较于传统的管理理论来说更加灵活,同时可以减轻领导者负担,因而引起管理者们的注意与青睐。

(二) 分布式领导理论对于建立专业学习共同体的逻辑启示

分布式领导理论和专业学习共同体的出现有相似的现实背景,即以学生成绩为依据的对老师的绩效考核。与我国的“唯分数论”考核类似,西方国家存在的政府绩效问责制也为学校带来了较大压力,例如美国的《不让一个孩子掉队法》,英国的“信托学校计划”等。总之,政府与社会的压力,使得教育理论与实践更专注于教学效果与教育领导上。以下将具体论述分布式领导理论对于改善教师专业学习共同体实施效果的启示。

第一个启示是领导的“去中心化”。前文提及的英国著名学者哈里斯曾提到,构建分布式领导结构的关键在于是否可以让更多组织成员参与管理组织。而实现这一点的关键就是构建学校领导的“去中心化”的扁平化管理结构。类似于前面提到的学者们对于分布式领导的定义,哈里斯同样指出,在分布式领导管理结构中,领导者不再是单一的源点,而是渗透到组织的各个层级中,不可忽视的是,此时校长依然是最高领导者,但是不同点在于领导数量,且单个领导者对于其他领导者的依赖性变强,组织成员通过共同承担责任,组内的凝聚力也会变强,也更利于组织内个体角色的厘清。如此种种,都和教师专业共同体“共享、平等”的核心理念相符合,也因此构建分布式领导管理结构会助力教师专业学习共同体的建立。

第二个启示是给成员“赋权增能”。在当前变化迅速的社会背景下,教育组织爱想要取得长效发展,离不开教师的终身学习。而在当前的知识社会,老师的个人成长潜力与专业学习能力变得更加重要。要激发教师们的学习动力,需要适当的“赋权增能”。前面提及的教师专业共同体层级化现象,导致组织的实施效果没有达到预期。层级化使得教师“被迫”参与组织活动,彼此的交流也流于表面,同时降低了产出成果。与之相对,分布式领导理论提倡群体领导。它主张将学校的领导权从金字塔的顶端逐渐位移到下面形成点状矩阵。“赋权增能”可以增强教师的职业效能感,提升他们的奋斗积极性,促进组织成员的自主学习。

三. 建造教师专业学习共同体的实践路径

(一) 构建奋斗目标: 将个体进步与组织进步相结合

学习型组织理论提出者彼得·圣吉强调一个组织拥有共同奋斗目标的重要性,被组织成员所认可的奋斗目标可以使成员心中产生一致的内心愿景,这种愿景是组内成员的共同性,也是凝聚力的主要来源;同时,这个共同愿景会在无形间统一、制约成员们的行为,使其保持一致。上文提到,一些拥有强烈个人竞争意识的教师会自行其是,不愿合作交流,从而导致组内沟通交流效率低下。而分布式领导理论所提倡的渗透式领导管理模式,可以改善这个现象。

渗透型的领导模式提倡将成员心目中“校长的学校”转变为“我们的学校”,鼓励其成员去承担领导角色并完成相应任务;在渗透型管理模式下,一项任务的完成会依赖于另一项任务的完成,因此,组内成员的交流会增多,彼此间的依赖性会增强,从而提升组内凝聚力。总之,共同的奋斗目标是建立在个体的奋斗目标之上的,这样的奋斗目标才具有吸引力,并会使组内成员愿意贡献自己的力量。因此,组织可以定期开展分享会,倾听教师们的奋斗愿景,并依此调整整体的奋斗目标。

(二) 构建分布式领导模式: 权力渗透于赋权增能相结合

许多研究者都强调对老师赋权的重要性。穆勒说,教师既是课堂内的领导者,也是教师团队的促进者,其领导行为有益于整个组织的教育实践;泰诺·斯图尔特强调教师行为对学生学习效果的巨大影响力,如果将领导权力渗透到教师中,将极大地促进学校的整体进步。为了实现分布式管理模式,需要原先的领导者变集权式领导为分布式领导,这种改变不是一蹴而就的,可以从鼓励成员教师分担责任开始,简单来说,就是给予教师们更多的工作任务,同时赋予他们更多自主权与工作权限;与之相配合的,可以构建一个组织事务管理平台,让组内成员分布关系与任务透明化,为教师所得到的分布权力提供保障,让每一个组织成员能清楚自己的权力,并为成员间展开交流合作提供更多可能性;最后,为这个平台建立一个匹配的监督部门,鼓励老师根据自己的想法去完成组织所指派的任务。

参考文献:

- [1] (德) 斐迪南·腾尼斯. 共同体与社会: 纯粹社会学的基本概念 [M]. 林荣远译. 北京: 商务印书馆, 1999: 65.
- [2] (美) 彼得·圣吉. 第五项修炼: 学习型组织的艺术与实践 [M]. 张成林译. 北京: 中信出版社, 2009: 303.
- [3] (英) 阿尔玛·哈里斯, 丹尼尔·缪伊斯. 教师领导力与学校发展 [M]. 许联等译. 北京: 北京师范大学出版社, 2007: 31.
- [4] 白文昊. 教师发展共同体建构的逻辑机理与实践进路——基于分布式领导理论的视角 [J]. 现代教育科学, 2022 (02): 111-115+122.
- [5] 杜静, 常海洋. 教师专业学习共同体之价值回归 [J]. 教育研究, 2020 (05): 126-134.
- [6] 冯大鸣. 分布式领导理论的教育管理意义 [J]. 现代基础教育研究, 2012, 8 (04): 16-24.
- [7] 冯大鸣. 西方教学领导研究的再度兴盛及逻辑转向 [J]. 教育研究, 2012, 33 (03): 135-139.
- [8] 周格, 李滢尘. 分布式领导理论的困境——一个批判性反思 [J]. 外国教育研究, 2021, 48 (04): 45-60.