

基础教育改革与发展译丛

学习型学校系列

系列主编：杜育红

副主编：刘可钦

Reculturing Schools as
Professional Learning
Communities

学习型学校的 文化重构

【美】 Jane Bumpers Huffman & Kristine Kiefer Hipp 著

贺凤美 万翔 王大凯 褚保堂 译

北京师范大学教育管理学院研究成果

全国教育科学规划“十五”课题研究成果

 中国轻工业出版社

基础教育改革与发展译丛

北京师范大学教育学院研究成果
全国教育科学规划“十五”课题研究成果

学习型学校系列

系列主编 杜育红 副主编 刘可钦

Reculturing Schools as Professional Learning Communities

学习型学校的文化重构

【美】Jane Bumpers Huffman & Kristine Kiefer Hipp 著

贺凤美 万翔 王大凯 褚保堂 译



中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

学习型学校的文化重构 / (美) 胡弗曼 (Huffman, J. B.), (美) 海普 (Hipp, K. K.) 著; 贺凤美等译. —北京: 中国轻工业出版社, 2006.3

(基础教育改革与发展译丛·学习型学校系列)

ISBN 7-5019-5250-7

I. 学... II. ①胡... ②海... ③贺... III. 中小学—学校管理 IV. G637

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 005511 号

版权声明

Copyright © 2003 by Jane Bumpers Huffman and Kristine Kiefer Hipp

Published by agreement with the Rowman & Littlefield Publishing Group through the Chinese Connection Agency, a division of The Yao Enterprises, LLC.

总策划: 石 铁

策划编辑: 王大凯 闫 景

责任编辑: 朱 玲 翁婷婷

责任终审: 杜文勇

版式设计: 刘志颖

责任校对: 万 众

责任监印: 吴维斌

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编: 100740)

印 刷: 北京天竺颖华印刷厂

经 销: 各地新华书店

版 次: 2006 年 3 月第 1 版第 1 次印刷

开 本: 850 × 1168 1/32 印张: 7.50

字 数: 130 千字

书 号: ISBN 7-5019-5250-7/G · 585 定价: 15.00 元

著作权合同登记 图字: 01-2005-2137

读者服务部邮购热线电话: 010-65241695 85111729 传真: 85111730

发行电话: 010-65128898 传真: 85113293

咨询电话: 010-65595090, 65262933

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部 (邮购) 联系调换

40494J5X101ZYW

《基础教育改革与发展译丛》顾问及编委会成员

顾问

- 顾明远 中国教育学会会长, 北京师范大学教授、博导
林崇德 中国心理学会副理事长, 北京师范大学教授、博导
叶 澜 中国教育学会副会长, 华东师范大学教授、博导
钟启泉 中国比较教育学会副理事长, 华东师范大学教授、博导
鲁 洁 南京师范大学教育科学学院名誉院长、教授、博导

编委(按姓氏笔画顺序排列)

- 马云鹏 东北师范大学教育科学学院院长、教授、博导
文 喆 国家督学, 北京教育科学研究院原副院长、研究员
申继亮 北京师范大学发展心理研究所所长、教授、博导
田慧生 中央教育科学研究所副所长、研究员
刘华山 华中师范大学教授、博导
劳凯声 北京师范大学教授、博导
李国庆 陕西师范大学教育科学学院教授、博导
李 烈 北京市第二实验小学校长、特级教师
吴康宁 南京师范大学副校长、教授、博导
邱济隆 原北京市第四中学校长
汪立丰 原湖北省黄冈中学校长、特级教师
沈怡文 江苏省扬州中学校长、特级教师
张民选 上海师范大学副校长、教授、博导
张庆林 西南师范大学心理学院院长、教授、博导
张诗亚 西南师范大学教育科学学院院长、教授、博导
张斌贤 北京师范大学教育学院院长、教授、博导
陈玉琨 教育部中学校长培训中心主任、教授、博导
范先佐 华中师范大学教育科学学院院长、教授、博导
庞丽娟 北京师范大学教授、博导
莫 雷 华南师范大学副校长、教授、博导
倪振民 江苏省苏州中学校长
唐盛昌 上海市上海中学校长、特级教师

总 序

走向学习型学校，实现教育变革的生态 可持续发展^①

进入新世纪，人类社会的发展也进入了一个全新的知识经济时代，一个变革的时代。正如加拿大著名学者迈克·富兰（Michael Fullan）所说：“变革是普遍存在的和持续不懈的，它经常出现在我们面前。”在知识经济时代，变革将不再是一个特定时期的特定的活动，而是生活的一种普遍形态。持续变革是知识经济时代的一个重要的特征。持续变革的时代对教育提出了严峻的挑战，它要求教育所培养的人才，能够适应持续变化的环境，能够保持持续的学习动力，不断吸收与创造新知识。变革的教育不仅需要新的知识观、新的人才观、新的教育教学内容与方法，而且需要新的学校管理模式。学习型学校是一个全新的学校管理模式，是适应变革时代要求而提出的持续变革、追求卓越的学校管理模式。

^① 本文最初发表于北京师范大学学报，经修改为本系列丛书总序。

一、现行学校管理和教育改革方式与教育改革目标不可协调的内在矛盾

20 世纪 60 年代，著名的《科尔曼报告》一针见血地刺中了教育组织的核心问题，指出学校在决定学生学业成就上没有重要作用，家庭以及同伴的影响被认为是决定学生学业成就的关键因素。换言之，教育组织是低效的。到 20 世纪末，著名学者迈克·富兰在其具有广泛影响的著作《变革的力量——透视教育改革》中仍然在苦叹：“我们正在进行着一场毫无结果的艰难的战斗 (p.10)。”^① 迈克·富兰认为，20 世纪 60 年代以来的教育改革收效甚微。迈克·富兰的苦叹同样也折磨着中国教育界。80 年代中期开始倡导的素质教育改革至今仍是雷声大雨点小，实际效果令人质疑。为什么当我们提出教育的理念时，没有人不赞同，但具体到实践领域中，受各界一致赞同的理念却无法实施呢？其中一个重要的原因就是教育改革所倡导的理念与现行的学校管理模式存在着根本性的冲突，面对各种新理念，执著于传统管理模式学校要么仍然继续传统的教育模式，要么将面临学校管理的困境。那么教育改革与传统的学校管理模式的冲突到底存在于哪些方面呢？怎样才能缓解甚至解决这些冲突呢？

① [加] 迈克·富兰著，中央教育科学研究所，加拿大多伦多国际学院译：《变革的力量——透视教育改革》，北京，教育科学出版社，2000。

著名的新制度经济学家阿尔钦认为，团体管理的核心始于监督成本。当一个人进行生产时（个体经营、自然经济中的农民），其经营的核心是计算怎样生产最为合理。当团体生产出现后，管理的核心问题便出现了。由于雇主与雇员双方利益不同，在固定工资的条件下，雇主期望雇员能更努力地生产，而雇员则期望尽可能少地付出努力。双方利益不一致导致雇主与雇员要签订合同，在合同规定的范围内，雇主监督雇员努力工作。但是，监督也是有成本的，监督的成本往往与所监督对象的规模与劳动的复杂程度有关。监督对象越多，劳动的复杂程度越高，监督成本越高。

现行学校管理模式在组织设计上遵循韦伯式理性科层组织结构，整个组织以效率为原则，围绕着组织目标进行设计，以便高效地达到组织的目标。这种金字塔式的组织结构，整个组织的设计目的是如何实施有效的控制。这样的体制当管理者与被管理者利益冲突与意见不同时，有效管理的前提是管理者能够有效监督被管理者，使其按照管理者的意志行事。但是，这样的监督能否有效，正如上面所分析的，关键在于监督成本，而这与所监督对象的规模与劳动的复杂程度有关。教育是一项极其复杂的特殊劳动，对于监督来说，尤其困难的是许多教育的效果往往在许多年之后才能显现出来。也就是说，许多教育效果，在目前的管理模式下是无法监督的，或者说监督成本非常之高，在管理上没有可行性。从这一点，我们就不难理解，在教育管理实践中，为什么我们无法改变分数至上的教条。其原因可能是多方面的，但其中一个重要方面是它也根植于现行的管理模式。

将这一点扩展至整个教育改革我们同样可得到一个非常有益的启示，即素质教育以及正在进行的课程改革的目标，实际上都属于短期内无法监督的目标。这意味着，如果教师与学校对于改革不是完全从内心支持的话，在目前的管理模式下，改革仍然是不可能有效实施的。相反，当我们苦叹教育改革低效之时，其实并不是所有改革都没有有效实施，那些有利于学校、校长与教师的一些改革就能有效地实施，有时还走过了头。比如，由于教育经费紧张而实施的多渠道筹措教育经费的体制。处于有利地位的学校就充分利用这一政策增加了教育经费。这里我们先不讨论这一政策带来许多负面的问题，不过，它确实得到了有效的实施。原因很简单，它的实施有利于学校与教师。很显然，素质教育无法有效实施的一个重要原因，是目前的这些改革实施模式与改革目标存在矛盾，即面对这些注重长期目标的教育改革，在没有得到校长与教师的真正认同前，我们所能得到的只能是一些拿出来给人看的表面的东西，而对日常课堂教学或者学校活动的绝大部分时间没有真正的影响。我们这种自上而下的改革模式有效实施的前提是存在有效的监督体系。这显然是不可能的，我们的改革目标绝大部分执著于长期的短期内无法测量的教育目标。因此，从管理学与经济学的角度看，我们目前这种自上而下的教育改革模式与执著于长期效益的教育改革目标存在着内在的不可协调的矛盾。要想提高教育改革的有效性，解决现行学校管理模式与教育改革目标之间的内在矛盾，必须从改变学校管理模式及教育改革方式上着手。让学校管理放松控制，营造宽松的创新环境；让教

育改革更多地来自于教学的第一线。

二、知识经济、教育生产方式的转变与 学习型学校的兴起

关于知识经济的定义许多研究都已经反复阐述,本文不再重复。作者这里想强调的是,知识经济不仅是产品结构与需求结构的变化,它更重要的是代表着一个全新的生产方式。

工业时代的效率体现在标准化批量生产之中,有人将标准化的批量生产称为是 20 世纪管理上最伟大的创造,因为标准化批量生产的发现与应用大大地提高了劳动生产率,创造了 20 世纪的工业文明。今天制造业许多产品产量已经是 20 世纪初期的几百倍、几千倍甚至几万倍,这些成就很大程度上要归功于标准化批量生产。

与工业时代标准化批量生产不同,知识经济时代主导的生产方式是个性化创新型的生产。以知识为基础的产业,像高科技产业、医疗卫生、法律、咨询服务等行业,他们的主导生产方式往往是个性化创新型的。医生对每一个病人的治疗都是针对病人的具体情况,运用其所积累的知识与经验,提供个性化的处方。高科技企业的核心部门研发机构,其生产也处处体现着个性化与创新性的特点。

生产方式的变化必然要求管理的变化,标准化批量生产由于有既定的程序与参照标准,比较容易实现外在的控制。所以工业时代管理的核心是控制。尽管由著名的霍桑效应而产生了工业时代的人本主义管理思想,但是,那时的人本还不是工作本身的人

本，它主要是从工人心理调节的角度提出人本。到了知识经济时代，个性化创新性的生产本身已经很难从外在来控制。在这种生产方式下，要想提高生产效率，改善工作质量，管理的出发点就无法再从外在监控入手，而必须从员工的内在动力入手，从员工与组织的利益同化入手。从这一点出发，雇员与雇主的关系发生了根本性的变化，合作与利益共享成为管理的主题，人性化的管理成为必然的选择。也就是说，知识经济时代的人本是工作本身所要求的人本，是真正意义上的人本。

在这样一种新生产方式之下，我们如何看待教师的工作呢？国外有一种观点认为，现在的学校设计受到工业时代标准化批量生产方式的深刻影响，学校的设计处处都能看到工业时代的烙印。学生学习的内容被分割成一门门的课程，课程的内容都是标准化统一设计的，教师的教学方法往往也比较单调，个性千差万别的学生，在学校按照同一个模子被生产出来。更为可怕的是，教师工作变成了单调的重复性的简单劳动。这既使学校失去原本的教育意义，也使教师工作由于单调、缺乏挑战而失去吸引力，教师厌教的心态加重。同时，也正是将教师工作当作简单重复的劳动，学校管理强调规则与控制，使学校变得呆板僵化，失去对环境的感知能力，没有了变革的动力。这样的学校更多的是从知识传授的简便性出发，而不是从学生潜能的开发出发来设计的。

知识经济生产方式的出现使我们再一次认识到教师劳动的特点——从教育的本原意义上看，教师劳动正是个性化创新性的劳动。真正高水平的教育，是教师能够针对学生特点进行的教育，是

个性化的教育。

那么怎样才能实现个性化的教育呢？个性化的教育需要教师成为一个研究者、创造者，需要教师形成自己的教育理念，需要教师掌握专业化的技能，需要教师了解学生、分析学生、促进学生的发展。作为一种知识性的行业，教师必须使自己的工作真正体现出个性化创新性的特点。将教师的工作看作是复杂的创造性的劳动，必然要求学校管理模式的变化。强调外在控制的管理也许只能带来合格的学校，却无法创造真正高质量的学校。真正高质量的学校需要学校管理的创新，需要从内在激发教师的工作热情。正是在知识经济的大背景下，从20世纪90年代开始，针对教育改革与学校管理存在的问题，适应知识经济变革时代的要求，学习型学校在西方发达国家悄然兴起。学习型学校根植于知识经济时代的新的学校管理模式。实施学习型学校的目的是使学校成为校本知识的创造者，使学校管理有利于激发教师的创造性；使学校教育从简单的知识传授与技能培养转变到让学生学会学习、学会创造，使学校成为社会的融合机制（social inclusion），而不是社会排除机制（social exclusion）。

三、学习型学校的思想来源

受工业时代管理模式的影响，现行的学校管理模式强调秩序与控制，在社会相对变化较慢时期，这样一种模式是非常有效的提高效率的管理模式。由于在这样一种模式中，一切活动似乎都

有既定的标准程序，管理活动的核心是使整个组织如何更有序地实施标准程序，却实质上扼杀了不确定性与创新性的空间。在这样的管理模式下，人们习惯于按既定程序做事与思考，认为这是理所当然的行为模式。根本或很少进行独立的或创新性的思考。因此，回顾国内外的教育改革，即使不是全部，也绝大部分来自政府或学者的倡导。这实际上表明，现行的学校并不是知识的创造者，现行的学校习惯于按既定的要求行事，缺乏创造的动力、能力与环境。这样的学校在相对变化较慢的工业时代还可以适应社会的要求，但在快速变革的知识经济时代，在学校教育需要进行根本性变革的时代，它就再也无法适应社会对其提出的要求了。

罗宾·布鲁克·史密斯 (Robin Brooke-Smith) 在其关于学习型学校的著作中认为：学习型学校的思想来源于“复杂理论，这种理论发展了系统控制参数、自组织与稳定状态；学习型组织理论，基于阿吉里斯 1999 年与圣吉 1990 年的著作，主要讨论使用中的理论 (theory-in-use)、单环与双环学习的概念与系统学习模型；组织心理动力学，基于英国比恩 (Bion) 与美国莱斯 (A.K.Rice) 的研究，发展了关于组织中法定系统与影子系统的双系统理论 (the legitimate system and shadow system)”^① (p.43)。限于篇幅，这里不可能将这些理论一一展开论述，仅将与学习型学校建设紧密相连的思想归纳如下：

首先，以持续变革为主要特征的知识经济时代，学校教育的重

① Robin Brooke-Smith (2003), *Leading Learners, Leading Schools*, RoutledgeFalmer; Taylor and Francis Group.

心发生了转变——从过去更多地强调知识与技能的传授,转变到更注重学习能力与创造能力的培养。这样的转变要求我们在学校设计、课程结构、教育教学方法与管理方式上进行根本性的变革。对于教育重心的变化,保罗·克拉克进行了如下(表1)的对比:

表1 现行学校教育 with 未来学校教育的对比^①

传统学校教育 (schooling)	学习型教育 (learning)
学校提供一些正规的学习课程,学生必须花费定量的时间在课程上。	人们每天有24小时、每年有365天,可以通过大量的途径学习,学校只是学习渠道之一。
被雇用的老师是“知道型的”,学习者必须适应老师。	被雇用的教师的教学必须适应学习者的需求。
学校是学习者的团体,每个学习者在这个团体里发挥其最大的潜能。	学校是一个学习团体,每个人(学生、教师、家长、行政人员)在这个团体里既是学习者,又是教育者,这取决于不同的环境。
学习内容划分成一些固定的区域,然后按照特定的程序去学,每个人的学习内容大致相同,只有根据学习者的不同而显现一些细微的差异。	学习者根据自己的能力与兴趣获取相应的学习内容,学习者在学完基本技能之后所学的知识差异很大。
学校从形式到功能与其最初成立的时候并无多大差异。	学校的功能与形式一直在不停地转变。
学校与企业或学校所在社区只有有限的联系或者根本没有联系。	学校对学生和成人的教育都要负责任,商业、工厂与学校的发展密切相关。
如果学校培养的学生能正常就业,学校就是成功。这些可能包括从事非技术性的临时雇用,或通过中学后教育成为专业人士。	只有培养出一一些有技能且能迅速适应社会和经济环境变化的学生,这个学校才能算是成功的。
正规的教育机构不受市场干扰。	正规的教育机构受市场机制与以民主方式建立的地方论坛影响。

① [美] 保罗·克拉克著,铁俊等译:《学习型学校与学习型系统》,北京,中国轻工业出版社,2004。

保罗·克拉克的描述不一定每一点都是正确的,但作为一个学习型学校的倡导者,他的描述反映了学习型学校改革的总体趋势。

其次,对教育改革与管理过程的重新认识。基于对教育改革低效问题的认识,许多学者对教育改革过程进行了深入的反思。在他们看来,过去的教育改革深受机械主义思维方式的影响,认为只要有某些特定的投入,必然会带来某些特定的产出。这样,经过详细的论证,在一个特定的时限内,教育改革就会达到特定的目标。实践证明,执著于这种机械式变革的教育改革,大多以失败告终。其原因在于对教育改革的这种线性的机械式的理解,过于简单化教育改革过程的结果是导致改革过程的机能失调,无法实现最初设计的目标。实际上,教育改革是一个极其复杂的过程,对于这样一个极其复杂的过程的变革,不应该是机械的控制过程,而应该是一个渐进的生态进化过程。教育变革的复杂性决定了任何期望短期内发生奇迹的想法都是非常幼稚的。教育变革的真正发生,在于营造一个宽松的鼓励创造的文化环境与氛围,使教育变革自下而上地发生于教师的教学第一线,发生于每一所学校。对教育改革过程复杂性的认识,也使我们理解为什么教育改革的经验是无法移植的。在一所学校成功的经验往往无法成功地移植到另一所学校。其原因就在于,这种移植正是典型的机械式的教育变革的思维。所以,真正的教育变革需要改革我们的学校管理方式,从执迷于控制到鼓励创造,使每一所学校都成为校本知识的创造者,而不仅仅是一个成功经验的蹩脚的模仿者。

第三，学习型组织理论。什么是学习型组织？圣吉在《第五项修炼》中将其概括为一句话——学习型组织是“能够设法使各阶层人员全心投入，并有能力不断学习”^①（p.3）。也许这样定义太简单了一点，台湾学者杨硕英对学习型组织进行了较为全面的归纳：“圣吉所希望建立的学习型组织，是一种不同凡响、更适合人性的组织模式。它由伟大的学习团队形成社群，有着崇高而正确的核心价值、信念与使命，具有强韧的生命力与实现梦想的共同力量，不断创新，持续蜕变。在其中，人们胸怀大志，心手相联，相互反省求真，脚踏实地，勇于挑战极限及过去的成功模式，不为眼前近利所诱，同时以令成员振奋的远大共同愿景，以及与整体动态搭配的政策与行动，充分发挥生命的潜能，创造超乎寻常的成果，从而由真正的学习中体悟工作的意义，追求心灵的成长与自我实现，并与周遭的世界产生一体感。”^②（p.4）显然，在这样一种组织中，工作已不再是人们单纯谋生的手段，而是一种目的，工作的意义在于追求其内在价值。通过工作，人们体会人生，不断学习，自我否定，自我创新，探求生命的真正意义。显然，学习型组织所指的学习不同于我们一般所理解的学习，在日常用语中，学习主要指吸收知识或者是获得信息，然而，这和学习还有好大一段距离。“真正的学习，涉及人之所以为人此一意义的核心。通过学习，我们重新创造自我。通过学习，我们

① [美] 彼得·圣吉著，郭进隆译：《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》，上海，上海三联书店，1998。

② 郁义鸿著：《组织修炼》，上海，上海译文出版社，1997。

能够做到从未能做到的事情，重新认知这个世界及我们跟它的关系，以及扩展创造未来的能量。”^① (p.14) 事实上你我心里都渴望这种真正的学习，因为这种学习能创造出生命的真正意义。学习型组织所倡导的学习，从一定意义上与前面学校使命的转变有异曲同工之妙。

四、学习型学校建设的基本思路

学习型学校的倡导者认为，建设学习型学校最重要的不是一开始就设定一个明确的目标，而是要改变过去过于精密的控制，给学校的发展与变动提供一个足够的空间，即学校要想发生真正的变化，在管理上与学校文化建设上必须首先给不确定性以足够的地位与空间，因为任何创新性活动正像进行科学研究一样，都是在未知领域的探索。因此，如果连不确定性的空间都不存在，学校的持续变革就只能是想像中的口号，根本没有成为现实的可能性。正因为如此，几乎所有的学习型组织与学习型学校的倡导者都强调思维方式转变的重要性。学习型组织的代表性学者之一圣吉将学习型组织的建设归纳为五项修炼：自我超越、心智模式、共同愿景、团队学习与系统思考。这五项修炼无一不与思维方式的改变有关。

强调思维方式的转变既与强调不确定性有关，更与如何才能

① [美] 彼得·圣吉著，郭进隆译：《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》，上海，上海三联书店，1998。

在不确定的环境下使学校真正具有创造性有关。从不确定性走向创造性需要学校具有一个知识生产与知识分享的系统。罗宾·布鲁克·史密斯认为，真正的创造性的状态不可能出现，除非系统的参数被调整到最优状态。这些参数包括：第一，信息流动。主要指信息流动率、质量与可得性。第二，多样性。但太过于多样而没有约束会导致无政府或随机状态。第三，权力。责任被赋予一系列的权力中心，但不应该太民主，以至于没有人会负责，系统变成缺乏有效决策的僵化的过程。第四，连接性。主要指个体与团队的融合程度。这种融合往往通过像忠诚、情感与分享等情感的形式来实现。系统是否能从不确定性状态走向创造性状态是这四方面因素互动的结果。

当组织具备了从不确定性走向创造性的条件时，与此相伴的一个问题就是创造什么，什么是组织与所有组织成员所预期创造的。这就是组织的共同愿景。之所以将其称之为共同愿景而不是组织目标，一个重要的原因是共同愿景来自于组织成员内在的需要，即是组织成员自愿达到的目标或实现的理想，而不是由外在强制实行的组织目标。按照圣吉的说法，它不是一个想法，而是在人们心中的一股令人深受感召的力量。个人愿景的力量源自一个人对愿景的深度关切，而共同愿景的力量源自共同的关切。事实上，人们寻求建立共同愿景的理由之一，就是他们内心渴望能够归属一项重要的任务、事业或使命。如果没有共同愿景，就不会有学习型组织；如果没有一个拉力把人们拉向真正想要实现的目标，维持现状的力量将牢不可破。愿景建立一个高远的目标，以