

学校高绩效教学与管理丛书

校本管理与学习型学校建设

教育领导： 建构论的观点

〔美〕琳达·兰伯特等/著 崔云/编译



Jiacyu Lingdao

甘肃文化出版社

教育领导:建构论的观点

原著[美国]

的艺

兰伯特 Linda Lambert

渥克 Deborah Walker

史列克 P.J.Ford Slack

库普尔 Joanne E.Cooper

兰伯特 Morgan Dale Lambert

葛德纳 Mary E.Gardner

金默尔门 Diane P.Zimmerman

崔云编译

甘肃文化出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育领导:建构论的观点 / 崔云编译. —兰州:

甘肃文化出版社, 2005.8

(校本管理与学习型学校建设)

ISBN 7-80714-159-X

I. 教... II. 崔... III. 教育行政—研究 IV. G46

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 098272 号

书 名: 教育领导:建构论的观点

作 者: 崔云编译

责任编辑: 温雅莉

出 版 者: 甘肃文化出版社

印 刷 者: 北京市德美印刷厂

发 行 者: 全国各地新华书店

开 本: 720×1000mm 1/16

字 数: 1250 千字

印 张: 96

版 次: 2005 年 9 月第 1 版

2005 年 9 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 7-80714-159-X

定 价: 495.00 元(全六册 含电子光盘)

前言

在本书中,领导被设想成:促进教育团体的参与者彼此之间的建构式交互影响历程。在发展这个定义的过程里,我们将重新定义许多附加于领导的观念之上的概念和术语:领导人、追随者、关系、团体、目的。这不是一个累加的过程;也就是说,我们并不只是将另一个新的要素添加在过去的实践上。我们要求我们的读者重新形成领导的概念,同时也重新思考下列的问题:建构论与领导之间的关系是什么?领导的意思是什么?领导、改变、和目的之间有什么关联?我们应该怎样培育建构式的领导人?

虽然这项工作以多重的概念为基础,然而有些概念又会与其他的概念互相形成新的组合。为本书以及建构式领导(Constructivist Leadership)的主张带来力量的主要概念如下:

一、孩童与成人的生活是复杂地交织在一起的

成人与孩童的生活与需求是紧密地连结一起的,这个假设为本书带来了力量。我们能够将孩童与成人的学习需求理解并解释为,重复出现的模式——全人类的学习模式,这是很重要的。如果某些事物对于孩童而言是有价值的,那么对于成人来说也会是有价值的。孩童与成人都必须经历民主,也都必须经历信任与正向的关怀。成人与孩童都必须经历真正的工作,同样地,也都必须经历真正的关系与展望。如果我们个人和团体的努力对于我们来说是有道理的、有连贯性的以及有意义的,则这些学习的模式必定会在个人生活当中的每一部分重复出现。

二、建构论对于孩童、成人、和组织而言是主要的学习基础

本书核心所在的学习模式是以建构论为根据。建构论是一个知识论的概念,是探讨孩童、成人,甚至组织,如何学习的理论的基础。个体将过去的

经验与信念,以及他们的文化历史与世界观,带入学习的历程中;所有这些因素皆影响我们如何与我们遇到的新想法与事件产生互动,以及如何对其加以解释。当我们个人的观点受外在世界调解时,我们会为这些遭遇建构并寻求意义,而在此过程当中建立新的知识。在与其他人一起进行反省时,这种建构、解释的努力可以因此获得助长与深化。

我们现在对于建构论的主要了解,来自于我们对于早期儿童发展、科学、数学、以及儿童的写作课程等方面的研究。在本书中,我们将建构论应用并扩展至我们对于成人与团体的研究,并确认能使个体建构意义和知识的交互历程。我们也更进一步地将这个主张提升为:当这类学习发生于团体的参与者之间时,意义和知识的建构将会通向成长的高度展望与共同目标的发展。

三、能够激励人类潜能成长的团体,是以生态原则为其基础的

生态系统所植基的原则,也能够被应用在社会系统。从这种类似性的理解当中,第二个系列的基本模式出现了:关系模式(patterns of relationships)。本书第二章将详加讨论那些把参与者包含于系统(指教育团体)当中的生态原则——在相互依赖的关系模式里,将人类的发展和目的结合在一起。我们同意驱策团体与发展的能量来自建构式的学习。当参与者一起建构意义和知识时,教育团体的专业文化将变得更连贯,并且更加聚焦于显露出教学和学习共同目的上。

四、关系模式形成了人类成长和发展的主要基础

这些显现的学习模式和关系模式是人类成长和发展的重心。最近有一个重要的克莱蒙特研究(Claremont study)——《来自内部的声音》(Voices from the Inside)(Poplin & Weeres,1993)指出,关系或是关系的缺乏是造成学校问题以及学校解离的主要因素。生态的原则将关系模式放在成功的、自我更新的学校和学区的核心。我们知道这些模式是教育团体的连结点,藉由这些连结点,我们可以建构并分享意义和知识。这些连结形成了反思我们是谁以及反思我们工作的方式,并为其订定意义的基础。关系,可以说是我们过去、现在、以及未来的展望里最重要的因素。

五、多样化为关系提供了复杂度、深度、以及多种观点,因此扩展了人类和社会的展望

运作多样化,并从中学习,这需要了解一些基本的前提。前提之一是,多样化是关系和知觉里一个基本的错综复杂状态。布鲁纳 (Jerome Bruner, 1994)提醒我们,多样化会随着觉醒的增强而成长,因为它的根源存于多重的架构、知觉、观点、和解释里。经由引起多重的解释和知觉,建构论助长了多样化。当我们本身想法的多样性与在教育团体内共事之参与者的多样性都能得到释放时,欣然地接受多样化,将是我们在追求学习和领导的路途上会遇到的一个自然而然的默契。

在本书中随处可见由多样化所带来的复杂和机会,启发了我们的研究。开放的专业文化促进某些学习和关系的模式,这些学习和关系的模式使个体能够创造不同的领悟、产生并接受不同的讯息、以及建构从我们团体的多样化中产生同时又将多样化加入其中的新想法。多样化对于我们的专业 and 个人的生涯来说是重要的,因此,对于孩童与成人的成长和发展而言,亦有相当的重要性。

上述这五个主要的概念所形成的主题,交织贯穿在下列的章节当中。

关于本书的章节

在第一章中,渥克 (Deborab Walker) 和兰伯特 (Linda Lambert) 探查了 20 世纪关于学习和领导之生气盎然的历史,而归结出一个建构式学习理论的深入概观。然而 20 世纪期间尚有其它并行的领导理论发展出来,所以历史留给我们一个不得不思考的问题:我们能够于现在发展出建构式领导的理论吗?

在第二章里,兰伯特藉由建构一个建构式领导之理论来回答这个问题,这个理论的基础是一个关于领导之意义的新概念——领导是什么以及谁来领导。这个定义包含了建构式的人类学习、团体、关系的模式、以及多样化。

在第三章当中,兰伯特应用这个建构式领导的理论来了解关于我们在建构式的观念改变方面所出现的新主题。她讲述了长青中学的故事——它为建构以学校为基础的改变奋战了三年。

在第四章当中,兰伯特将建构式领导人的主要角色构想成会谈的领导人——包括了对话式、探询式、持续性、以及合伙式的会谈。本章也为领导人设计了一个学习的课程,可供他们在为领导会谈做准备时参考。

在第五章当中,金默尔门 (Diane Zimmerman) 揭示了:为建构论的互惠

历程带来深度和能量的语言与沟通方法。藉由实际的例子以及令人信服的理论基础,她揭示了语言在意义和知识的建构上,所扮演的关键角色。

在第六章里,库普尔(Joanne Cooper)提供了丰富的范例,这些例子是取自于实务工作者在省思他们的工作时所做的记录。当叙述文体与故事作为媒介,以建构个人与团体对我们的工作之变迁本质的洞视时,意义将一再地被重组。本章使我们了解叙述文体在学校内所扮演的角色,以及与成长和发展之间的关系。

在第七章当中,兰伯特(Morgan Lambert)与葛德纳(Mary Gardner)描述了学区在创造学校与它们社区环境时的角色,特别是关于学区支持学校教育采行建构式领导与创造建构式方法。作者们挑战了人事、理想境界与计划、协商与财务、专业发展、以及委员会与督察长的角色等等已确立的措施。他们也将已经启动建构式旅程的学区之故事,编入本章当中。

在第八章里,史列克(P. J. Ford Slack)反省了团体与建构式领导的特性,并且将焦点放在重新叙述三个“差异团体”(communities of difference)——一个美国原住民保留区的学校;一个非裔美国人的特许学校;以及一个中国的教育团体。她挑战了我们的想法,使我们思考关于团体的不同隐喻。

在第九章当中,渥克回过头来为建构式领导人的培育,建议了革新的方法。她描述了以建构论为基础的计划,并且提供了可以为潜在的与从业中的行政人员,创造建构式学习经验的指导原则、过程、与内容。

而在第十章当中,兰伯特(Linda Lambert)概略地说明了我们在建构式领导的研究上所获得的含意,并且构想了一起创造关于领导、学习、团体、和民主的新根源之隐喻的展望,而这些能够帮助我们形成更新的社会和文化之了解。

兰伯特(Linda Lambert)

| 目 录 |

第一章 学习与领导理论：一个新纪元的开始 1

- 一、当代教育思潮的演变 3
- 二、学习与领导：并行的发展 4
- 三、影响建构论的历史前身 5
- 四、20 世纪后期的建构论 15
- 五、建构论和认知心理学 19
- 六、建构式学习与评量 22
- 七、与建构式理论相联结 23
- 八、将建构论运用在成人身上 24
- 九、导出建构式领导的理论 25
- 十、摘 要 25

第二章 导出建构式领导的理论 26

- 一、领导的概念 28
- 二、朝向一个领导的新理念 31
- 三、领导的行动 45
- 四、谁能领导？ 48
- 五、为什么将它称为领导？ 49

第三章 建构学校的改变 50

- 一、建构“海水所引起的变化” 51
- 二、建构改变的主题 54
- 三、长青中学为期三年的改变 61
- 四、结 论 80

第四章 领导会谈 81

- 一、会 谈 82
- 二、会谈的分类 83
- 三、领导会谈 98
- 四、结 论 100

第五章 领导的语言 101

- 一、语言——通过新科学的透镜 102
- 二、会谈中使人产生能力的结构 103
- 三、三个语言的步骤 106
- 四、语言的架构 111
- 五、后现代世界的语言选择 115
- 六、结 论 116

第六章 故事和对话在建构式领导里的角色 117

- 一、提供一个思考、想像和做道德选择的结构 121
- 二、引出并阐明默识的知识 124
- 三、创造出连结、团体和理想境界 127
- 四、结 论 128

第七章 做为相互依赖学习团体的学区 130

- 一、学区如同生态系统 131
- 二、传统的典范 131
- 三、如同建构式领导人的管理者 133
- 四、做为相互依赖团体的学区 134
- 五、故事和实例 136
- 六、使人产生能力的学区结构和策略 140

七、指导方针和劝告 142

八、结 论 153

第八章 对团体的省思：了解陌生人心中的熟悉 155

一、差异团体 157

二、来自于差异团体的故事 159

三、重新检视我们从陌生人的故事里所学习到的熟悉 165

第九章 建构式领导人的培育 167

一、领导培育的新形象 168

二、领导培育计划的新形象与设计 171

三、当前大学的实践以及建构式领导 175

四、展望的方向 181

五、结 论 184

第十章 建构学校教育的未来 185

一、后现代世界的学校教育 186

二、结 论 192

索引 193

■ 第一章

学习与领导理论： 一个新纪元的开始

渥克 (Deborah Walker)

兰伯特 (Linda Lambert)

新的教育流派有个重要的理念，那就是教学应该以学习者已有的经验为基础。

杜威 (John Dewey)《经验与教育》
(Experience and Education 1938,P74)

50多年前，杜威提出一个与当时流行的学习理论不同的主张。他认为教育是一个内在的历程，在这个历程中，学习者运用过去的知识和经验来塑造意义和建构新知识。在杜威的时代，这个主张并不算新颖，但却反映出，学者持续探讨学生如何学习以及学校如何促进学习所做出的努力。本书的目的在于提出一个学习和领导的理论，同时持续进行这场以杜威的主张为轴的讨论。藉由建构论 (constructivism)，本书为学校教育的结构开启新的方向，也为学校的领导者提供新的角色。

建构论是一种学习理论，也是一种“知”的理论 (theory of knowing)。它是一个认识论的概念，起源于哲学、心理学和科学等多重领域。佛斯诺 (Fosnot, 1992) 也指出，建构论“是一种‘知’的理论 (theory of ‘knowing’)”，也是

一种“致知”的理论 (theory of ‘coming to know’)(P167)。这个知的理论,如同皮亚杰(Piaget)所阐述的,本质上是生物学的。换句话说,当个体遇到新的经验或事件时,他会将这些经验同化(assimilate)于原有的认知结构中,或是调适(accommodate)原有的认知结构以容纳这些新讯息。这些认知结构——也就是基模(schemas),便基于经验、信念、价值、社会文化的历史及先前的知觉而一再地重组。皮亚杰认为基模是不断建构(under construction)的,也就是说,认知结构随着个体的解释、理解和领会而持续地演化(Piaget, 1971, P140, 见 Duffy & Jonassen, 1992)。

为了知悉“什么”和“为什么”,引发了心理学以及哲学上的思考。个体不仅有生理学上所描述的同化和调适的活动,他们并重新调整基模以便对不一致的讯息和经验赋予意义。这种个体原有的信念和当前的经验之间的一致或不一致或是“不均衡”(disequilibrium),正是促进成长和发展的动力。基模的重组有其连贯性和目的;基模的重新调整,与个体之所以有能力形成意义,两者所凭藉的价值标准是相同的。因此,个体赋予经验意义,而同时也藉由经验建构知识。

“致知”的历程受到内省、调解和社会性互动的影响与塑造。布鲁纳(Bruner & Haste, 1987)和维高斯基(Vygotsky)两人影响了目前对于知识的社会性建构之了解。布鲁纳(1966)描述个体在尝试解释时,语言和先前经验对于产生共有的表征所扮演的角色。维高斯基(1962, 1978)以“知”是调解与协商出来的,来描述“基部发展区域”(zone of proximal development)。近年来,佛尔斯坦(Reuven Feuerstein)的研究(Feuerstein, 1990; Feuerstein, Klein, & Tannenbaum, 1990),也使我们更了解经由调解地建构所产生的自我,或是说,自我修正(self-modification)。在社会情境里,个体不断有新的经历,并对其产生自省式的诠释,这个历程使得个体学习并获得知识。

这种心理历程也是一种发展的历程;它是动态的。凯根(Kegan, 1982)曾提出这样的观念:“意义,就其本源来说,是一种身体的活动(如抓取和观看)、社会的活动(需要其他人的参与)、生存的活动(我们藉此而存活)。以这种角度来理解意义,显见,意义是根本的人类活动,绝不可少。”(PP18-19)。意义的本质是具有发展性的,它推动并引发我们演进;它是动态的。

这些有关个体如何获得知识的认知,造就了一些以建构论的观点为主的学习理论与课堂实践。在这本书里,我们也将这些认知运用于教育体系里的成人,这些成人的角色包括了学习者以及领导者。

□一、当代教育思潮的演变

身为教育工作者,我们努力厘清目的、过程和教育结构的定义;这不是件容易的事。教育所服务的对象不只是学生和他们的家庭,也包括了国家的社会、政治和经济需求。因此,教育也同时受到许多来自教育体系之外的影响。过去的舆论,在不同程度上一致认为,教育是培育我们的孩童成为民主制度下的公民。但更进一步审视我们的学校教育,却发现事实并不尽然。通常,那些被视为威胁民主制度的历史风潮,常对我们的学校教育有深远的影响。在20世纪里,国家历经民粹式的改革、战争、经济萧条、国际间的竞争,以及社会的动乱;而学校便处于这样的环境中。这些事件各自引发下不同的议题与关注,例如,1950年代对国家安全和太空竞赛的关心,导致教育政策强调科学、外语和新数学的教学。由二次世界大战加温而来的妇女运动,结合其他的民权运动,在1960年代引爆,带来对于教育品质与权利的改革努力。接着,1970年代风行让课程回归主流、应用行为学派的教学方式和教师督导,以及一窝蜂采用标准化测验来评量学生的学习成效,件件皆是为了制造一个更一致化的教育环境,以因应动荡不安的经济情势。1980年代中期所发表的《处于危险中的国家》(A Nation at Risk)[发表于探讨优质教育国家委员会(National Commission on Excellence in Education, 1983)],认为我们的教育体系为了应付冷战,正逐渐耗损我们的精力和能力。1990年代中期,在体制改革的呼声下,“公元二千年的美国”(America 2000)(美国教育部, 1991)与公元二千年的目标”(Goals 2000)(1994)合并,而这个推动力仍然是经济问题。

即使单就教育领域而言,有关学生如何学习和如何获得成就的哲学、信念和专业知识,也是众说纷纭。因为教育者受到社会、政治和经济趋势的影响,而且有时资金也与这些重要的趋势有关,因此他们的教育主张也会倾向于与他们的学习方式、经验及世界观相符合的教学理论和教学型式。教育者同时也受到学区和学校规范的影响,例如:教育者应该采取包容性的态度——亦即考量学生的差异和家长的期望;抑或采取排他性的态度——也就是希望学生的行为和家长的期望能与学校的规范一致,而不是试图调节其中的差异。近来,对教师与行政人员的导引,皆致力于创造一个社会化历

程,以使新任教师能了解并运用一些教学及学习上的共同观点。尽管如此,教师在有关如何教导学生,以及在学习—领导过程中该扮演何种角色的理论与信念上,仍然存有很多差异。

本章简单地回顾近年来有关学习和领导的教育理论的演变,同时也顾及这些理论的历史背景。历史背景提供我们一个通道来了解教育理论如何受到时代的影响,以及理论之间相互影响的动态关系。值得注意的是,即使学习和领导的新理念持续发展与接受考验,传统的理论仍然具有影响力。甚至在某些例子里,传统理论仍属强势。这些理论莫基于过去实行的经验、习俗、以及所谓的教师和体系的传统,亦即,相信某些教义是正确的,因为这些教义常受到引用。

跨越 20 世纪,我们与起源于杜威、布鲁纳、皮亚杰和维高斯基此一深具影响力的潮流相融合,并加入有关智力及大脑的新知识,而形成建构式的学习(constructivist learning)。在我们揭示了建构论的根源后,本章将为我们描绘出新的领导理论:建构式的领导(Constructivist Leadership)。

□二、学习与领导:并行的发展

从教育文献里,可以发现学校的领导深受学习理论的影响。例如:当行为学派的法则运用于学习时,会依据工作分析和进步便给予酬赏的原则,形成一个强调技术发展的制度。而当行为学派的法则运用于领导时,学校的领导人在促进教师成长时,会重视表面的目标,并采用酬赏的制度。这个例子清楚地告诉我们:教育这门学问的理论法则常是得自于教育以外的领域,如心理学及社会学。隶属于教育学其中一支的教育行政,也运用着工商理论中,有关领导者如何领导以及组织如何发展的理念。前文所提及的社会、政治及经济力量的影响,再加上其他领域演变得来的理论,共同酝酿出数个并行的主题(themes)或运动(movements),而这些主题或运动便被用来定义学校内的学习和领导。

这些并行且相互影响的主题或运动,造就了几个学习和领导理论的强势时期:传统、行为学派、分组/分轨道(grouping/tracking)与权变的/情境的(contingency/situational)、效能(effectiveness)与教导式(instructional)领导、

学习者团体 (community of learners) 与领导者团体 (community of leaders)、以及建构论。表 1-1 陈述了每个时期基本的主张、主要的假设及重要的理论家。使用这样的分类方式必须注意以下几点：每个理论都历经多个学派的影响；每个理论家的理念都是复杂且会随时间持续演变的；属于某一时期的重要理论家常常会导出通往下一阶段的过渡时期。

每一个时期皆由不同的学习及领导的主题所引导，然而每个观点却又多多少少影响了我们现在的学校机构。诚如我们所见，学习和领导理论之间具有一种相互影响的动态关系。走过大半的历史，老师与领导者素来被视为不同的角色，然而他们的角色性质是颇为相似的，两者皆是权威人物，都具有专业知识与知晓该如何做的实务知识，也分别肩负着实践学校和社会任务的使命。

□三、影响建构论的历史前身

(一)学习和领导的传统方法

传统理论有数千年的习俗做为根基，而这个传统的力量仍然强劲，对于这点我们也用不着太惊讶。在某些地区，家长仍致力于学校的设计与制定学校的目的；他们的国小及国中通常会采取传统的学校形式，亦即，一致的课程、强调基本技术、严格的纪律，甚至规定衣服的样式并采用学生制服。传统的学校具有延续的性质，而且可以向家长保证：学校提供给子女的教育会与家长过去所接受的教育相似。虽然革新的教学也可能在传统学校出现，但课程的革新却不是传统学校的哲学重心。团体教学、讲课和训练，以及使用标准化测验来评量学生的学习成果，都是传统学校常采用的方式。这个方法隐含了以下的观点：学习的动机来自外来的力量，且学习也受外来力量的限制；学生无法运用相关的知识和经验来帮助自己建构知识及形成意义，所以并未历经一个很主动的过程。而如同课程保管者的教师被视为知识及学习的单一来源，课堂的结构通常是以教师为中心，并具有层级的性质，同时倾向于遵守某些既定的标准。

表 1-1 领导和学习:一个并行发展的架构

学习	理论家	领导	理论家
传统的 学生藉由背诵来学习一系列已规定好的知识;知识被视为真理,它是永恒不变的。学习的策略着重于视教师为知识的来源,而学生只是接收者,并认为知识存在于学习者以外的地方。强调服从权威。准备参与民主是重要的学习目标,然而课堂并没有反映出民主或是让学生有经历民主过程的经验。	Jefferson Rush Mann Swett	领导人的功能是维持传统并指导教师努力的方向。教师在有关目标的抉择、课程或学生进步上,并没有什么权力。领导方式并没有反映出民主的历程,反而具有专制的特性。科学管理理论影响了领导的主张,强调效率及品质控制。	Moore Schenk Taylor Bobitt Fayolq Gulick Urwick
行为学派的 学习的方式是将知识分为一些较小的单位;而学生可因成功的表现而获得奖赏。指导性的教学策略是主要的方式,所秉持的信念为:学生的行为能够被测量、诊断和预测。课堂的目标是检测行为,以了解是否达到原先设定的学习目的和目标。	Mager Thorndike Popham Skinner Hunter	领导人的角色是用来塑造行为以符合组织的标的。领导人,例如校长,奖赏符合期望的教师行为;当教师不合作时,则给予处罚。领导被视为其有“交易”的性质,也就是说,领导者与被领导者之间存有交换的关系以达到原先建立好的目标。	Burns Halpin Barnard Simon Bundel
分组/分轨道的 基于行为学派的假设,学生之间被视为存在很大的能力上的差异,这使得同质分组的策略成为必然的结果,也就是提供类似的学习“待遇”给能力相似的学生。教学的努力将学生	Thorndike Binet Dunn & Dunn Gregoric	权变的/情境的 起源于商业的研究,领导的方式依据雇员的成熟度或是工作型态而有所不同。校长对教师的督导是为了将教师推升至更高的运作层次。领导人多多少少都会给予被领导者指导	Fiedler Bogardus Hersey &Blanchard Vroom Yetton

(续表一)

推升至较高层次的组别；虽然在实行时，团体的配置通常维持固定不变。教学策略及学习活动的差异，是基于学生被察觉到的能力层次。		式的领导，以达成组织的目标。	& Jago Glickman Glatthorn Pigors
学习/学校效能 当课程的目标订定得很清楚，以及当教学与评量方法和课程间具有一致的关系，则有利于学生的学习。用在主动学习上的时间与成就之间呈现相关。其基本假设亦是源自于行为学派，认为将教学行为或学校因素合并考虑，可用来预测学习。同时也认为学生的自尊可因学业表现而增强；当教师寄予较高的期望且学业表现受到“压力”的驱策时，学生将获得成长。主要的信念为，所有的学生皆能学习。	Lezotte Edmonds Brookover Good BroPhy Weinstein Murphy Weil Hunter	教导式领导/特质论 学校层次的因素影响学生的成就，特别是校长的教导式领导。校长执行的主要教导功能包括，监督学生的进步，以及让自己的身影在校园里随处可见。花时间在教室做观察，参与教职员发展，以及提供资源给老师，这些行为不但对教师及学生的成长有所影响，也影响学校全面性的进步。商业方面的研究，也针对能达成组织目标又有效率的领导人，提出类似的特质。	教导式领导/特质论 Edmonds Murphy Hallinger Little Bird Smith& Andrews Leith wood Burns Bennis Nanus Peters Waterman Deal
学习者团体 当学生以合作的方式工作，并共同分享知识时，学生能获得更好的学习。课堂赏资结构的设计是用来促进合作式的学习，而评量的方式则调整为测量团体及个人的进步。学习的过程与学习的内容同样重要。学生和他们的老师一起学，强调团体技术及	Johnson &Johnson Slavin Cohen Goodlad Oakes CoSta Eisner Della Do- ra	领导者团体 领导被视为教育工作者间——包括校长和教师，一个共享的过程。校长被视为“领导人中的领导人”，负责促进其他人的成长。因此组织结构是扁平且整合的，而且参与者具有相同的价值和目的。团体的互动特性促进连续的进步，而评量的方式是考	领导者团体 Lieberman Little Sarason Barth Vygotsky Sergiovanni J.Gardner Follet Getzels & Guba