

 Springer

国际教育管理比较丛书

阿尔玛·哈里斯 主编

冯大鸣 译

Educational Administration in Global Contexts

EAGGC

Distributed Leadership
Different Perspectives

分布式领导

——不同的视角



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

国际教育管理比较丛书

阿尔玛·哈里斯 主编

冯大鸣 译

Educational Administration in Global Contexts

分布式领导 ——不同的视角

Distributed Leadership
Different Perspectives



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

分布式领导: 不同的视角 / (英) 阿尔玛·哈里斯主编; 冯大鸣译.

—上海: 上海教育出版社, 2012.8

ISBN 978-7-5444-4220-6

I. ①分… II. ①哈… ②冯… III. ①教育管理

IV. ①G40-058

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第188061号

Translation from the English language edition:

“Distributed Leadership” by Alma Harris (edition:1)

Copyright ©2009 Springer, The Netherlands as a part of Springer Science+Business Media
All Rights Reserved

责任编辑 袁 彬

封面设计 郑 艺

国际教育管理比较丛书

分布式领导

——不同的视角

阿尔玛·哈里斯 主编

冯大鸣 译

出版发行 上海世纪出版股份有限公司

上 海 教 育 出 版 社

易文网 www.ewen.cc

地 址 上海永福路123号

邮 编 200031

经 销 各地新华书店

印 刷 昆山市亭林印刷有限责任公司

开 本 700×1000 1/16 印张 18.25 插页 4

版 次 2012年8月第1版

印 次 2012年8月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-4220-6/G·3308

定 价 45.00元

(如发现质量问题, 读者可向工厂调换)

《国际教育管理比较丛书》总序

改革开放 32 年来,我国基础教育事业之巨变毋庸赘述。回望总结,借鉴西方经验乃是其中一因。整个教育如此,教育管理领域当然亦如此。32 年之后,我们对西方教育管理的猎奇之心不再,代之以更为平和心态下的观察与思考。不过,在我国教育管理事业取得巨大进步的今天,教育管理比较研究的任务依然繁重而艰难。英国史学巨擘阿诺德·约瑟夫·汤因比(Arnold Joseph Toynbee)曾说过:“同一个国家的同一个人,先是在 1897 年观察同样的过去,然后于 1973 年再观察它,便会描绘出两个迥然不同的图画。如果在 2073 年的中国再去观察那完全一样的过去,肯定会得出更加不同的看法;再如果在 2173 年的尼日利亚去观察它的话,无疑会得出更为千差万别的描述。”^①汤因比这一言说,或可作为对教育管理比较研究者的一份忠告:读懂别国的教育管理不容易,读懂别国的教育管理经验更不容易。从历史的角度看,创于晚清的中国新学教育,从一开始就是仿照西方模式建立的,掩藏其中的,不乏西方文明的线索与元素。新中国建立后,学校管理制度虽然一度模仿苏联,但“文革”后再一次受到西方文化的强烈影响,尤其是在当前的全球化时代,“我们没法否定,我们现在正处在一个完全以西方(文明)为主导的世界中,这是中华文明的历史处境”。^②哪怕是我们现在的教育管理体制改革方案和学校管理制度,都在很大程度上是沿

① 汤因比. 人类与大地母亲[M]. 徐波,译. 上海:上海人民出版社,1992: 727.

② 甘阳. 通识教育在中国大学是否可能[N]. 文汇报,2006-9-17(6).

着西方文明观、西方文化脉络切入而构建的。因此从某种意义上说,只有读懂西方教育管理,才能真正读懂我国教育管理改革与发展中遭遇的种种问题。而读懂西方教育管理,特别需要有人耐心地去做一些相关的基础性研究。编撰这套《国际教育管理比较丛书》,正是希望能为此尽我一份绵薄之力。

按照计划,《国际教育管理比较丛书》将包含《西方六国政府学校关系变革》、《分布式领导——不同的视角》、《西方学校领导思想通识》等7至10部作品。作品之间风格不求一统,其中部分作品强调学术性,部分作品兼顾通识性和通俗性,还有部分作品突出工具性。《国际教育管理比较丛书》的预想读者为教育行政决策者、中小学领导者、教育管理研究者以及就读教育管理专业的研究生。

衷心希望《国际教育管理比较丛书》的读者开卷有益,真诚期待来自学界同仁的批评指正。

冯大鸣

2010年12月

分布式领导之中国意义

(代译序)

分布式领导是在试图突破传统领导研究视野的过程中形成的一种领导思想。在历史上,领导研究所关注的对象,只是居于领导职位的个体或若干个体。分布式领导思想则认为,领导并非一个或少数几个占据领导职位者所独享的职能,而是在合作性工作中发生的、分布于整个组织中的集体作为。分布式领导这一概念虽然早在上世纪 50 年代就已出现,但分布式领导思想被真正引入教育管理学界,乃晚近之事。本书译者第一次接触到“分布式领导”这个概念是在 2001 年,第一次对分布式领导思想及研究状况做评介是在 2004 年^①。在 2001 年以来的 11 年中,西方学者的分布式领导著述一直是译者最感兴趣的读物。在译者接触分布式领导文献的最初几年中,有一个问题时常萦绕心头:在中国的学校领导语境下,分布式领导的意义究竟何在?譬如,以分布式领导思想的先驱吉伯(C. A. Gibb)的名言“领导或许最好被设想为一种群体的素质,一系列必须是一个群体才能实施的功能”^②为例,此言在中国的学校领导语境下,实可谓常识之常识。就理念而言,中国的校长和教师对“群众路线”、“集思广益”、“群策群力”以及培育教职员工的“参政议政意识”、“主人翁精神”早已耳熟能详;就校内体制来说,“校长负责制”、“党支部保证监督制”、“教职工代表大会制”早已按部就班;从角色分布来看,在校长、中层主任和基层组长之外,教师中还有学科带头人、骨干教师等各种担当一定教学领导职能的教师。西方学者近年津津乐道的“teacher leader”(教师领导者),不过是泛指“带教教师”(mentor)、“能手教师”(master teacher)、“项目负责人”(program leader)、“员工开发者”(staff developer)而已,放到中国的学校中,亦是几无新意的。想必,今日中国教育管理界

① 参见:冯大鸣,美、英、澳教育领导理论十年(1993—2002)进展述要[J],教育研究,2004(3);冯大鸣,美、英、澳教育管理前沿图景[M],北京:教育科学出版社,2004。

② Gibb, C. A. Leadership[M] // G. Lindzey(Ed.). Handbook of social psychology. MA: Addison-Wesley, 1954: 877-917. 转引自: Leithwood, K. et al. Second international handbook of educational leadership and administration[M]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003: 655.

仍有很多人怀有译者当年的疑问。或许正因为此,凯伦·西肖尔·露易丝(Karen Seashore Louis)所说的“越来越多的学校和学校系统正在竭力发展分布式领导,越来越多的州教育机构和全国性教育组织受到鼓励去做这件事”(参见本书第五章)的西方风景并未在中国出现。鉴此,译者决意将“分布式领导之中国意义”定为这篇译序的主题。当然,在阐释分布式领导的中国意义之前,有必要先对分布式领导的兴起背景和研究进展作一番回顾。

一、分布式领导的背景与进展

据彼得·葛朗(Peter Grone)的考证,“分布式领导”这一概念最早出现于20世纪50年代初的社会心理学文献中。之后,弗伦奇(J. French)和施耐德(R. Snyder)、卡兹(R. Katz)、卡恩(D. Kahn)、沙因(E. Schein)等著名组织理论家都曾使用过分布式领导的概念,或阐述过分布式领导的思想。“分布式领导”为教育管理文献所使用,始于20世纪90年代中后期。2000年,在美国州教育行政长官理事会的重要文献《21世纪的学习领导》正式使用“分布式领导”后,这个概念开始频繁出现于西方国家的政策文献中。有关这段历史,译者在此不作详细回溯与考证,而将重点介绍分布式领导兴起的背景及研究进展,以便为分布式领导之中国意义的阐释做一些必要的铺垫。

(一) 背景

分布式领导在西方教育界的兴起,首先是与整个时代的特点和管理思想的发展联系在一起的。20世纪90年代中期以后,全球的社会变迁速度明显加快,社会组织适应快速变化的能力受到考验。在这样的背景下,包括学校在内的任何组织,都必须建设其有持续学习的能力,否则将无法跟上变化的步伐,不能满足公众日益增长的期望,从而使自己身处危险之中。结果,“学习型组织”的概念便在相对短的时间内被人们普遍接纳。按照学习型组织的倡导者彼得·圣吉(Peter M. Senge)的观点,一个学习型组织应当具有明显区别于其他组织的能力,亦即,一个学习型组织应当能够:

- (1) 改变组织的思维和行动方式;
- (2) 适应变化中的种种条件;
- (3) 做以前所未能做的事情;
- (4) 持续扩展组织的创造未来的能力;

(5) 创设一种人们能够不断学会如何在一起共同学习的环境。

显然,组织若要形成这五种能力,不仅需要一位能干的领导者,更需要发展“集体的智商”(collective IQ)。依据这样的假设,领导者的传统职能和传统形象都发生了改变,“去中心(de-center)的领导者”和“领衔学习者”成为描绘领导者新形象的关键词。有关学习型组织的这些假设以及对学习型组织领导者形象的新描述,成为分布式领导兴起的时代背景与思想基础。

分布式领导的另一个重要的思想基础与托马斯·萨乔万尼(Thomas J. Sergiovanni)在《道德领导》中对领导者角色的新定位有关。在萨乔万尼的道德领导理论中,领导者最基本的定位是“领导者的领导者”。按照这样一种定位,校长的第一要务并不是直接去领导各项具体事务,而是通过培育一个领导者群体,将领导的力量分布于组织之中,以汇聚起来的领导“流”(flow)来改进课堂教学和学生的表现。而校长的作用,就体现在对这个领导者群体进行领导。

当然,分布式领导的思想基础并非仅限于上述两项,或许它还有更多的思想来源,只不过学习型组织理论和“领导者的领导者”思想对它的影响较为明显而已。

分布式领导在西方教育界兴起的第二个背景,与西方国家的教育管理体制变革有关。20世纪90年代后,西方诸国进入教育管理体制变革的活跃时期。“在美国,特许学校正因《特许学校扩展法》而受到鼓励,《改进美国学校法》、《不让一个儿童掉队法》先后明确了家长参与学校管理的地位,私营机构和高等院校的人力资源也以学校改进支持者的身份参与指导课堂教学改进的实践。在英国,随着《家长宪章》的发布和城市技术学院、特色学校、教育行动区、信托学校计划的推行,家长、特许经营者等非传统主体已在新的教育管理体制架构中获得了法定地位,私营企业和其他社会机构作为校外合作伙伴纷纷介入学校管理活动。在德国、日本等传统上很少给学校自主管理权限的国家,政府正赋予学校前所未有的自主权,并且为校长行政能力不足而配备行政副手和行政助手。”^①教育管理体制上的这些变革,将家长、特许经营者、校外团体等一系列新主体带入了学校系统,从而使校长与各方协调、合作并借助各方资源改进办学绩效的能力建设问题得以凸显。也正是在这个背景下,美国州教育行政长官理事会才会在《21世纪的学习领导》中直白地提出“领导者要在‘多元领

① 冯大鸣.西方六国政府学校关系变革[M].上海:上海教育出版社,2011:172.

导’或‘分布式领导’团队中有效地发挥作用”^①的要求。在教育行政分权制的美国，教育行政实权恰恰掌握在各州教育行政长官的手中，且制定校长专业标准并对校长资质加以认证的“州际学校领导者资格认证联合会”就是在州教育行政长官理事会的推动和协调下建立的，因而该理事会官方文件对分布式领导概念的正式使用便被视为一个标志性事件，对美国乃至其他西方国家的分布式领导研究和实践都具有很大的推动作用。

分布式领导在西方教育界兴起的第三个背景，与教学领导(instructional leadership)的兴衰起落有一定的联系。教学领导的研究最初兴起于美国。在20世纪80年代初，随着埃德蒙兹(R. Edmonds)等人的有效学校研究成果的发表，人们发现校长对教学工作的强力介入是成就有效学校的一个重要因素，随之引发了教育管理研究界对教学领导研究的浓厚兴趣。此后大量的教学领导研究，从不同角度逐渐勾画出一幅理想的教学领导者的角色肖像：教学领导者是一个目标导向者，他能够为学校界定一个直指学生学业成绩改进的清晰方向，能激励他人致力于目标达成的活动；教学领导者是一个深谙教学之道的专家，不惧怕就教学改进问题直接与教师对话及共同工作；教学领导者是一个有效的教学管理者，擅长对教学活动加以协调、控制与督导；教学领导者还是一个教学环境的造就者，能以强有力的个人影响力建立一种培育高标准和高期待的教学环境。总之，教学领导者是集专业知识和个人魅力于一身，能令学校“咸鱼翻身”的强力而直接的领导者。如此美好的画面，诱导美国朝野对校长形成了极高的角色期待，美国政府和一些专业协会便因此热衷于为校长编制教学领导的标准，各州都建立起校长培训机构，期望通过标准和培训来造就大批“英雄领导者”。遗憾的是，人们对校长的这种高期望并不现实。有效教学领导的要害并非笼统地提出学校改进的愿景或对师生提出高期望，而在于领导者深入到课程与教学的技术层面去解决问题。当初埃德蒙兹等人的有效学校研究，基本是在都市贫民区的小学开展的，学校规模小、师生学养起点低、课程内容浅且各科边界模糊是这些学校的共同特点。在此类学校中，少数素质优秀的校长确能在其中扮演强力的教学领导者的角色。然而，若将埃德蒙兹等人的研究结论推广到更多的学校，特别是推广到规模大、课程边界清晰、学科知识专门的中学，难度就非常大。因为美国传统上并不强调校长须有成功的教学经历，校长职前培养中也不注重课程与教学

① CCSSO. Leadership for learning in the 21st century: Leadership for student achievement, responsibility and respect[EB/OL]. <http://www.ccsso.org/2000>. 引自: Leithwood, K. et al. Second international handbook of educational leadership and administration[M]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003; 653.

知识的学习,因此,在职校长普遍缺乏课程与教学的专门知识,而这一知识缺陷又不是短期的校长培训所能弥补的。加之在规模稍大的学校,校长都有一堆繁重而琐碎的行政事务,“能够克服重重压力而专注于课程、教学及课堂的教学领导者,显然是校长中的少数”。^① 一方面是政府和家长对学生学习改进的迫切要求,另一方面却因校长的知识缺陷和时间缺口而导致教学领导实践的不力。在当时,美国的情况如此,加拿大、英国、澳大利亚等其他西方国家的情形也颇为相似。有趣的是,这种僵局的出现,倒为分布式领导的兴盛提供了契机。因为在分布式领导语境下,“领导并非镶嵌于某些特定的角色之中,而是存在于现实的诸角色关系之中”^②。亦即,领导并非校长个人(实际上也不是任何其他领导者个体)的作为,而是一种分布式的实践活动,它广泛地分布于领导的工作情景之中。其中,“领导者”的角色可以由占据正式领导职位的人来担当,也可能由更多不在实际领导岗位的人员来扮演,领导的功能正是在许多“领导者”的互动中才得以综合地表现出来。如果从这样的领导观出发,那么教学领导就是一个团队的任务。而一旦学科主任、骨干教师甚至普通教师都能分担教学领导的职能,以往校长个人的课程教学专门知识不足或领导精力不够分配的问题就迎刃而解了。尽管将分布式领导仅仅理解为由许多人来分担原先由一人或少数人担当的领导职责有点过于简单了,但正是这种简单的理解,促使社会和政府对分布式领导充满了期待,并由此推动了政府及各种基金会对分布式领导研究的大力资助,从而形成了分布式领导研究的繁荣以及分布式领导实践活跃的局面。

(二) 进展

2000年前后,教育管理学者对分布式领导的研究大致可以分为四类。第一类研究,是对早先已有的领导权力分享、团队合作将会提高组织工作效益的相关假设和论断加以验证;第二类研究,是以成功的学校实例来验证分布式领导在促使学校成功中的作用;第三类研究,是探讨和澄清分布式领导的边界;第四类研究,主要是分析分布式领导应用于实践时可能会遭遇的困难。现在来看,2000年前后的大部分分布式领导研究还是相对初步的。自那时以来,教育管理学界对分布式领导的研究一直在持续深化和发展。按照美国威斯康星大学(麦迪逊)埃里克·坎本(Eric M.

① Hallinger, P. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership [J]. Cambridge Journal of Education, 2003 (3): 329 - 351.

② Ogawa, R. T., Bossert, S. Leadership as an organizational quality [J]. Educational Administration Quarterly, 1995 (2): 224 - 243.

Camburn)的观点,分布式领导的研究文献一直是沿着两条主要路线发展的,“一是有关何为分布式领导的概念性著述,二是描述领导是否分布以及怎样分布的实证研究”(参见本书第二章)。当然,在这两条路线上发展的诸多研究是极为丰富的,研究者们的水平自有高低之分,其成果的影响力也有大小之别。其中最为学界所称道的,当首推本书第三章的通讯作者、美国西北大学的詹姆斯·斯皮兰(James P. Spillane)的研究成果。如上所述,2000年前后的分布式领导研究虽已初显隆盛之势,但真正有分量的成果还不多见。然而詹姆斯·斯皮兰等人于2001年贡献给学界的《走向领导实践的理论:一种分布观》却是个例外。詹姆斯·斯皮兰将其在认知科学上的深厚功力运用于分布式领导研究,大有舍弃旧章别开新境之势,一时引发了学界非同寻常的反响。其时,《走向领导实践的理论:一种分布观》尚不算一篇正式公开发表于期刊的论文,而仅是西北大学内部发表的在圈内征询反馈意见的文章。2004年,经修改完善的《走向领导实践的理论:一种分布观》在《课程研究学报》上正式发表,产生了更大范围的影响,在教育管理主流学界被引用350次以上,被阿尔玛·哈里斯(Alma Harris)称为“强影响力”和“开创性”的成果(参见本书导言)。那么,詹姆斯·斯皮兰的研究究竟有何特点呢?概括来说,主要有三个方面。第一,詹姆斯·斯皮兰是在对认知科学和社会学习理论有深刻理解和通透把握的基础上,才将这两个领域的研究成果融入领导研究的。他不仅为分布式领导研究提供了一个新的视角,而且把成熟的社会科学分析框架和研究手段带入了分布式领导研究,从而提升了分布式领导研究的技术含量和学术分量。第二,詹姆斯·斯皮兰借助认知观来研究领导,其视焦不在领导的“权力”,而在领导的“影响”。第三,詹姆斯·斯皮兰所辩护的领导分布观主要包含两个方面:领导者增量(leader plus)和领导实践。译者假设本书的部分读者尚未仔细研读过《走向领导实践的理论:一种分布观》等詹姆斯·斯皮兰的核心作品,也假设部分读者尚未接触过西方学界对詹姆斯·斯皮兰作品的主要评论,因而有必要对上述第二、第三个特点的价值与意义加以展开说明。

先来看看领导“权力”和“影响”的区别。西方教育管理文献中早已出现过的“分享式领导”,同我国的“民主管理”、“集体领导”有一点十分相似,那就是焦点集中于“权力”。它们假定,若权力集中在校长手中,则存在种种潜在的危险;若权力分配给更多的人,则会提高领导工作的质量与效果。然而,真实世界里的真实故事并非如此。由于人与人的素质参差不齐,学校与学校的情景各不相同且在变动中,“分享式领导”在一些学校获得成功的同时,却会在另一些学校中遭遇失败,因而许多校长对此类领导理论不甚信服。换言之,这种理论的实践指导力是十分微弱的。倘若研究

者仍将“权力”作为分布式领导研究的视焦,那么分布式领导只不过是灌装分享式领导“旧酒”的一个“新瓶”而已。而若将研究的视焦转向“影响”,则研究的侧重点就落在了影响源、影响模式及影响效果等方面。一方面,其中重点关注的不是权力该不该分布、分布到哪一级、分布给哪个职位,而是哪些影响源对所追求的结果(比如,改进学生的学习成绩)是重要的,哪种分布方式或影响模式对某一结果的追求是有效的,是谁实际上发挥了领导者的作用,等等。在这里,究竟是采用由上至下的领导还是由下至上的领导,是考虑正式领导还是考虑非正式领导,是强调纵向领导还是强调横向领导,或许都是次要的。这也是阿尔玛·哈里斯为何认为“将分布式领导作为自上而下的、层级化领导的对立面,同样也是对这一概念的误读”的原因(参见本书导言)。另一方面,当领导研究的视焦由“权力”转向“影响”后,领导研究的观察对象也随之扩展了。过往的领导研究,观察对象集中于领导者。即便问卷、访谈的对象是下属,所询问的也是下属对领导者的描述与评价,而当研究的视焦为“影响”时,观察的对象就会扩展到(甚至重点关注的就是)下属。譬如,就学校领导者进课堂听课这一具体领导行为而言,以“权力”为视焦的研究往往关注领导者是否听课、听课的频率以及课后是否给任课教师建议(是否行使了领导者应该行使的权力),而以“影响”为视焦的研究则可能着重研究教师对领导者意见的回应(是否产生了实际的影响)。一旦将目光转向“影响”,所要考察的内容就不同了。比如,教师愿意听取领导者的意见,但并不等于教师一定会采纳这个意见;教师一时不采纳领导者的某项意见,并不意味着领导者的这一意见不对教师产生影响,因为这一意见或许会在一段时间后为教师所采纳。也即,“权力”可以当场表现,而“影响”则可能滞后发生。由此,分布式领导须十分关注有可能成为领导影响源的各式人等的领导能力建设。事实上,詹姆斯·斯皮兰的聚焦领导“影响”的思想,已对西方教育管理学界产生很大的影响。我们知道,20世纪80年代兴起于美国的教学领导曾因理论与领导实践的脱节而一度沉寂,然而在21世纪的第一个十年中,却在政策驱动、实践需求以及研究突破三个因素的合力之下,出现了再度兴盛的局面。不过,当教学领导再次成为西方学校领导研究的热点主题时,它已被改称为“学习领导”(leadership for learning)了,也就是菲利普·海林杰(Philip Hallinger)所说的,“教学领导最近已经以‘学习领导’的面貌重新化身为(has recently reincarnated)一种全球的现象”。^① 实

^① Hallinger, P. Leadership for 21st century: From instructional leadership to leadership for learning[A]. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2009: 45-65.

际上,“学习领导”与之前的“教学领导”所追求的目标是完全一致的,那就是改进学生的学习结果。既然如此,西方教育领导研究界为何要以“学习领导”来替代“教学领导”呢?难道仅仅是为了追求一个新名词吗?不是的。从根本上说,这意味着一种研究理念和研究视焦的转变:“学习领导”研究的重点不在于领导者行使了什么权力、怎样行使权力,而在于领导影响的受体——教师和学生(尤其是学生)改变了什么。同时,这也间接地表明了西方教育领导研究者们对詹姆斯·斯皮兰分布式领导观的接受与认同。

理解了以“影响”为研究视焦的意义,就比较容易理解詹姆斯·斯皮兰的“领导者增量”和“领导实践”了。从本质上说,“领导者增量”并不仅仅在于领导者人数的增加,更在于更多领导者所产生的更大的影响力。在詹姆斯·斯皮兰的领导分布观中,所谓“更大的影响力”,并非来自“人多力量大”,而来自领导者群体的互惠式互依(用我们的话来说,就是取长补短、相互帮衬)和彼此间的协同增效。詹姆斯·斯皮兰曾在《走向领导实践的理论:一种分布观》中指出:“一项领导活动——确定教学重点——有赖于另一项领导活动的完成——解读学生的考试结果。这就简洁地说明了,对某一特定领导任务的设定,有赖于前一项任务所生产的资源。”^①在学校领导实践中,“确定教学重点”和“解读学生的考试结果”很可能不是同一个(或同一群)领导者的任务,由此也可以理解詹姆斯·斯皮兰为何如此重视“互惠式互依和协同增效”了。最后,我们来看看詹姆斯·斯皮兰的“领导实践”(斯皮兰常将“领导实践”和“领导活动”互换使用)。维维安·罗宾逊(Viviane Robinson)认为,“斯皮兰或许是对领导作基于实践分析的最为著名的倡导者。他在提出其分布式领导实践理论时指出,相对来说,几乎没有什么学者应对过围绕领导的实践方面来构筑理论的挑战。詹姆斯·斯皮兰认为,‘恰当的分析单位不是领导者或领导者所做的事情,而是领导活动’^②。的确,在詹姆斯·斯皮兰看来,“领导是领导者所从事的一种活动,这种活动是在特定语境下围绕具体的任务与他人互动中发生的”。“领导实践(包括思维和活动)表现在领导任务的执行中,而领导任务的执行是在领导者、下属、情景的互动之

① Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective[J]. Journal of Curriculum Studies, 2004(36): 3-34.

② Robinson, V. Researching the impact of leadership practices on student outcomes: Progress made and challenges to overcome[C]// Developing an agenda for research on leadership and change in the Asia Pacific. HK: The Hong Kong Institute of Education, 2010: 44-54.

中或通过三者的互动而发生的”^①。詹姆斯·斯皮兰的这种观点和这种表述,是跟他以“影响”为视焦的研究特点相关联的。以往的领导研究经常采用两种“经典”的逻辑路线,一是先将领导理论认定领导应该“做什么”和“怎样做”的描述转换为一系列领导行为指标(还有次级指标甚至次次级指标),然后通过问卷来检验学校领导行为的“应然”与“实然”间的差距,并分析原因,最后按指标提出分项改进措施;二是根据领导理论设定一系列领导行为指标,然后在高绩效学校实施问卷调查,根据学校领导在不同指标上的得分高低,鉴别不同方面的领导行为对学校绩效影响的大小。无疑,这些领导研究的对象是领导行为,而且是比较笼统的行为,比如像“为学校编制清晰的愿景”、“鼓励教师开展专业学习”、“公平对待每个员工”、“对学生抱有高期望”等。这种由理论转换而来的领导行为指标,建基于领导行为的“应然”推论,所泛指的问题既不具体,也不清晰,常常不能与学校领导真实情境下的问题相恰切,对学校领导实践者的帮助甚微。詹姆斯·斯皮兰的研究独树一帜,将研究对象定位于领导实践(或领导活动),而且他坚信,领导实践必定只有通过领导任务的执行才得以表现出来,而领导任务的执行是在领导者、下属、情景三者的互动之中或通过三者的互依与互动发生的。詹姆斯·斯皮兰自称,他的领导分布观架设在两个假设之上:第一,只有在考虑领导任务的情况下,领导才能得到最好的理解;第二,领导实践活动被分布于领导者、下属和学校的情景或语境之中。在这种领导分布观之下,对领导“影响”的研究就会变得非常具体。比如,某一领导者(或某些领导者)在某一领导任务语境下与某人(或某些人)的互动中能产生影响或高度影响,但很可能在另一任务语境下与某人(或某些人)的互动中只能产生低影响甚至无影响。显然,这样的研究成果更具有实践意义和应用价值。或者更具体地说,“研究者只有走出书斋,深入具体的领导现场,从领导的任务情景出发,才可能鉴别出真实而具体的教学领导研究问题。而解决这类问题的研究成果,才是有意义的”。^②当然,这样去开展领导研究,研究难度也大大提高了。值得一提的是,詹姆斯·斯皮兰的分布式领导观虽然跟早先的权变理论一样都关注“情景”的作用,但两者是很不相同的。在《走向领导实践的理论:一种分布观》中,詹姆斯·斯皮兰曾专门分析过他的分布式领导与权变理论的四点差别。

至此,译者已大致说明了詹姆斯·斯皮兰在领导研究的认识论和方法论上的

① Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective[J]. Journal of Curriculum Studies, 2004(36): 3-34.

② 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(3): 135-139.

重大贡献。不过,詹姆斯·斯皮兰的学术智慧仍在其后续的分布式领导研究中持续展现。例如在本书的第三章中,詹姆斯·斯皮兰等人又提出了一个重要的观点:在研究者开始积累学校的分布式领导证据之前,还需要有一个重要的中介步骤——概念的操作化(详见本书第三章)。

回看 10 年来分布式领导研究的发展,假如说 2004 年的《走向领导实践的理论:一种分布观》将分布式领导研究带上一个台阶的话,那么,分布式领导研究与学习领导愈益紧密的结合,则将分布式领导研究推上了又一个台阶。新西兰奥克兰大学的维维安·罗宾逊认为,学校领导研究不能依赖于可以被用于任何组织的“一般的”领导理论,因为这种笼统地论述如何确立愿景、如何激发员工的责任感和忠诚心的理论,不足以解决学校领导实践中的诸多具体问题。她举例说,由于转化式领导是一种“一般的”领导理论,因此,“转化式领导理论不可能抓住具体的教育知识和技能,而要建设能使教师有可能对学生发挥更大影响的环境条件,恰恰要求这种具体的教育知识和技能。转化式领导这种较为‘一般的’性质,或许正可以解释为何这种领导方式在影响学生结果方面的作用,看来要比更带有教育专门性的、被称为教学领导的模式低得多”(参见本书第十一章)。维维安·罗宾逊相信,分布式领导是一种最适合为学生学习的改进服务的领导理论,或者说,只有将改进学生的学习作为分布式领导的目的,才能真正体现分布式领导研究的价值。她在肯定詹姆斯·斯皮兰的研究与学习领导结合的同时,对詹姆斯·斯皮兰的研究方法和研究成果也提出了一系列的质疑和挑战(可参见本书第十一章及维维安·罗宾逊 2008 年以来的作品)。显然,维维安·罗宾逊的质疑和挑战是十分“纯粹”而“学术”的,因为她的质疑和挑战几乎都给分布式领导的研究提出了更具深度的课题;她的质疑和挑战也是迄今为止对詹姆斯·斯皮兰的最高水平的挑战,因为她的诘问与批评均建基于因果相衔的严密推演和精当剖析。不得不承认,詹姆斯·斯皮兰和维维安·罗宾逊是当下分布式领导研究者中的佼佼者;也不得不承认,教育领导学界的一干“元老”与“大牌”都遮挡不住斯、罗二人的四射灵气与光芒。

当然,译者在对斯、罗二人作重点介绍的同时,并不否认其他研究者对分布式领导研究所作出的种种贡献。事实上,近年的分布式领导研究还有其他一些值得关注的进展,包括彼得·葛朗提出的“从分布式到混合型领导实践”的主张(详见本书第十章),以及安迪·哈格里夫斯(Andy Hargreaves)和迪恩·芬克(Dean Fink)对分布式领导价值层面的关注(详见本书第九章)等等。限于篇幅,译者在此就不一一详述了。

二、分布式领导的中国意义

在大致了解了分布式领导研究的背景与进展之后,我们如何来回答本文开篇提出的问题——在中国的学校领导语境下,分布式领导的意义何在?以译者个人的体会,分布式领导之于中国学校领导实践的最大意义,主要体现在“学校课程领导力研究的焦点”、“骨干教师专业发展的侧重点”、“学校领导理论价值体现的中介条件”三个方面。

(一) 学校课程领导力研究的焦点

学校的根本任务在于教会学生学习和改进学生的学习结果(广义的学习结果包含学业成就和公民素养两大方面)。由于“教会学生学习”在很大程度上也要通过“学生的学习结果”来反映,因此国际教育界一般都将改进学生学习视为学校领导的核心理念,西方各国政府也普遍将改进学生学习作为评价学校绩效的中心内容。肯尼斯·利斯伍德(Kenneth Leithwood)等人在2004年完成的一项广泛的文献回顾研究表明,在影响学生学习结果的诸多学校因素中,领导是仅次于课堂教学的因素。他们甚至以定量研究方法得出结论:在学校影响学生学习因素的总量中,学校领导的直接或间接影响因素占到1/4。^①这一研究进一步确认了学校领导在完成学校核心任务上的重要作用,以及学校领导者致力于学习领导的重要性。在这些认识上,我国政府及教育界同西方的认识是非常接近的。例如,上海自2007年起就已将校长的课程领导力建设提上议事日程,并提出了“以学校课程计划为抓手,提升课程规划能力”、“以教学有效性为突破口,提升课程实施能力”、“建立学习型团队,提升课程研究能力”等三个方面的要求。^②2010年,上海市教委还专门发布了《上海市提升中小学(幼儿园)课程领导力三年行动计划》,规定了学校课程领导力建设的三项主要任务:“准确理解课程方案,提升学校课程规划的能力”、“统筹利用课程资源,提升创造性落实课程方案的能力”、“有效进行课程评价,提升课程更新与评估的能力”,并将“加强学校课程领导团队建设”作为课程领导力建设的重点工作之一。^③可以说,

① Leithwood, K. et al. How leadership influences student learning[M]. New York, NY: The Wallace Foundation, 2004. 转引自: Council of Chief State School Officers. Educational leadership policy standards: ISLLC 2008[S]. <http://www.ccsso.org/2008>.

② 尹后庆. 加强课程领导: 现实的挑战与应对的策略[J]. 上海教育科研, 2010(3): 15—19.

③ 上海市教育委员会. 上海市教育委员会关于印发《上海市提升中小学(幼儿园)课程领导力三年行动计划(2010—2012年)》的通知[Z]. <http://www.shmec.gov/2010-04-08>.

这里的“课程领导”就是西方的“学习领导”在中国教育语境下的表达,两者的目标指向、主要内容十分相近,而其中的“课程领导团队建设”,则更是西方分布式领导所关注的重点之一。毫无疑问,提升学校的课程领导力需要相关研究力量的支持。不过,这不仅需要研究者投身这一主题的研究,更需要研究者提供能切实转化为学校生产力的研究成果。从这一意义上说,詹姆斯·斯皮兰等西方学者所揭示的教育领导研究焦点和研究逻辑问题,不仅具有深远的理论意义,而且对我国当前的课程领导研究具有重要的现实意义,因为提升学校课程领导力的根本目的,是在减轻学生课业负担的同时提高教学质量,并改进学生的学习结果。因此,研究的焦点当然应该是课程领导对学生的学业所产生的影响,而不是学校领导者做了什么和怎么做。同时,也由于各校在课程领导上面面临的重点和难点不尽相同,笼统的领导行为研究对学校课程领导力的提升很难具有实质性的贡献,而唯有将研究与学校课程领导力建设的具体任务相关联,才可能产生为教育实践者所欢迎的研究成果。

(二) 骨干教师专业发展的侧重点

前文已经提到,分布式领导中的“分布”,并不仅仅在于把领导的权力和责任分摊给更多的人,更在于把领导的职能分布到持有不同专长的人群之中,以便达到专长互补、协同增效的效果。如果将分布式领导与学习领导或课程领导相连接,那么最能与校长、主任形成专长互补、协同增效的人群,当首推学校的骨干教师(美、英等国称之为“教师领导者”)。可以说,当年正是因为西方的校长普遍缺乏教学专门知识,才导致教学领导的失势;之后也正是因为分布式领导的兴起,并将各有专长的骨干教师纳入领导者团队的范畴,才使得学习领导在西方得以兴盛。由此可见,骨干教师的加盟是分布式领导的重点,也是提升学校课程领导力的关键。然而由于种种原因,我国骨干教师在专业素养的各个方面的表现并不十分平衡。总体上看,我国骨干教师一般不乏正确的教育理念、卓越的课堂教学技能、丰富的教学艺术以及富有感召力的人格魅力,但在西方分布式领导研究中被十分看重的一些专业技能上,仍然普遍显得薄弱。例如,西方教育界在改进教师教学进而改进学生学业上特别强调“证据为本”(evidence-based)的思想,这里的“证据”必须以一定的数据为支撑,也即“证据”本身应当遵循“基于数据”(data-based)的要求。如果从“证据为本”和“基于数据”的要求出发,那么,学校在“搜集和分析学业数据”上的能力就显得十分重要。在美、英等西方国家,“搜集和分析学业数据”一般都不是校长的强项,而他们的骨干教师往往拥有“搜集和分析学业数据”的技能。若这方面的领导职能被分布到骨干教师中,就对校长的弱项作出了弥补,于是,校长与骨干教师之间就形成了所谓