



以高质量办学推动教育强国建设

本期关注:学校组织合作

校长笔谈

让学校像森林一样“自运行”

张雪梅

一所学校的管理,就是要花最少的力气做最好的动作。这就如同一片森林,水流千里,风长万物,通过自运行实现繁茂生长。

初到山东省潍坊新华中学时,对于打造什么样的学校特色,我有些困惑。这不仅仅因为我对学校还没有深入的了解,更多的是缘于此时的学校,正处于发展的瓶颈期。新华中学建校于1998年,处于城区的中心位置,经过20余年的办校历程,学校在稳步发展的过程中,也开始出现了一些新问题、新挑战,主要体现在:虽然学校规模较大、师资较强,但在办学活力尤其是教师自觉主动发展上明显不足。发现了根源,我从调研开始,通过与师生沟通、召开座谈会、走进课堂教学等方式,经过与大家的碰撞和研讨,逐步开拓了解决路径。

将课程思维融入学校治理体系建设

传统的命令式、下压式地安排工作,会让教师们特别是中层干部反感。于是,我们抓住了课程这一学校最为熟悉的要素,以课程思维探索学校治理变革,实现学校治理的课程化,促进学校办学的优化升级。具体来说,学校组织各个部门,依托课程建设范式,按照课程四要素科学梳理各自工作,基于问题确定治理目标和内容,组建人人参与的实施团队,以“一图读懂”的方式,直观呈现解决问题的路径与策略,从而推动工作项目化、项目课程化、课程成果化。

问题是各部门自己分析的,解决方法也是大家一起立足实际研究的,针对性强,很好地解决了工作被动等待、研究不深入、资源难共享等问题。大家不仅主动思考工作,同时还有了开展工作的“脚手架”,在此基础上的实践也做到了提质增效,从而起到了成果“孵化器”的作用。在这种治理体系下,不仅是教育教学一线的部门,就连学校后勤工作都有了属于自己的研究成果。通过分析,学校后勤部门找出了本部门的问题主要是节能降耗方面不好控制,然后基于问题实施了“三位一体”管理模式,积极整合学校资源、全力变废为宝,发动师生参与,精准节能降耗。近两年,在新增两栋楼、设施设备不断增加的情况下,学校维修费用反而逐年减少。

随着课程思维推动下的治理体系建设不断深入,学校目前已经完成了治理课程读本14册,内容涵盖了制度完善、教师发展、课程建设、学生培养、安全后勤等多个方面,涉及每一位学校教职工,成为“拿来能用、拿来会学、拿来管用”的学校治理课程“资源包”。在学校,每个部门负责人都可以围绕各自工作侃侃而谈,并对未来发展提出自己的想法与观点,从而激发了学校发展的内驱力。

激发干劲,让学校教师“动起来”

教师之强是学校之强的重要基础。调动起全体教师的积极性、进取心,是构建学校“自运行”新生态的关键所在。

说到教师活力不足,对于一所老校,集中表现在重要岗位没人领、多一点不想干等问题上。紧扣问题,我们开发了“五三”绩效工资考核策略研究,核心是抓住“量”和“质”的差异对绩效工资的影响,即“是否满工作量的差异”“是否超工作量的差异”“基于评价的‘质’的差异”,真正拉开有干劲的教师与无干劲的教师的绩效差距,让“多劳多得、优教优酬”落了地。现在不仅教师干劲足了,还有更多的教师主动选择承担班主任等关键岗位。

而在教师评价上,我们推行了“捆绑评价”机制。在教学质量奖励、评优选先等方面,学校首先看的是整个教研组、备课组或者管理团队的成绩,只有集体达标或提升后,个人才能得到奖励或表扬。在全校营造了“独强不是强,众强才真强”的工作氛围。捆绑评价的推进,强化了教师主动融入团队、贡献团队的合作意识,让以老带新、集体备课切实发挥了应有的作用。集体研发、统一步调成为各学科教学推进中的标配。

以督促进,把“督与导”紧密结合

改革面临的问题常常是开头热情、长性不足。基于对工作效率低、执行力弱等问题的预防,我们实施了“一点双线”特色督导工作机制,紧扣师生成长一个核心点,依托学校层面发现问题和部门自主发现问题两条线,每周通过清单式督查,强化各部门履职尽责,促进工作方法改进。也就是说,学校根据本周全校工作重点确定一个督查项目,各部门根据各自的实际提报一个督查项目,形成清单,每周督导小组接着清单去督查并通报完成效果。其实,我们所谓的督导更多的是“以督促进”,督查项目都是各自提报的周重点,本来就是自己的工作,用这种方式督促大家不仅要要把重点工作记在心上,更要用心做好。

教师们的思维活跃了,有想法有实践了,分享就是成果最大化的最好方式。我们实施了“四轮驱动”新华论坛培训机制,通过“教师论坛、管理层论坛、项目论坛、班主任论坛”,以灵活多样、针对性强的学习交流,强化参与性、思考性,通过案例分析、读书分享、名家赏析、跨界培训,让教师们思维碰撞中经验互通、学习借鉴,在培训中开阔眼界、获得新思。学校每学期举行40余期、累计100余小时的培训,平均200余人次的发言交流。这种改变行为方式的培训,催生了教师们的内驱力,该项目也获得了全市教育系统基层首创改革案例一等奖。

当前,通过几个关键环节的改变,学校激发了教师主动发展、主动向前的动力,我们也逐步构建起了学校良性发展的核心文化。我们希望,在教师们的自主创新、自我革新中,让学校像森林一样“自运行”,从而使每个孩子都能在这片森林中,找到适合自己的栖息地。(作者系山东省潍坊新华中学校长)

校长如何真正将学校拧成一股绳



安徽省芜湖市繁昌区繁阳镇城隍四小的学生在上书法课。田园园 摄

陈学军

当前,许多校长普遍感到,学校组织合作极其重要,但促进学校组织合作又极其困难。为什么

什么是作为过程的学校组织合作

当我们把任务分工、关系建设、共享价值、制度设计等作为促进学校组织合作的焦点时,可能没有意识到分工基础上的协作,结合工作与合作方法的关系,价值、制度和互动行为的一体化才是更重要的。即学校组织合作是动态开放、多要素联结、多维度一体的过程。

合作不是分工,是持续协作。将总体任务分解到学校不同部门、团队或个人,这不算合作?这本质上仍是分工,如将其视为合作常会造成两个问题:一是浅合作妨碍真合作。看上去以各有其事的方式,合起来分担了任务,但各个部门、团队或个人之间却未必形成通力,常常是各做各事,甚至因推诿和冲突有碍真正的合作。二是用团队替代合作。具有战斗力的团队被视为分担任务的关键,有了团队似乎就有了合作。然而,团队只是合作的基础,并非合作本身,甚至团队对于合作还存在消极影响。“以分为合,到分为止”是一种孤立、静态、浅层的合作理解。分工只是合作的基础,提出了合作的要求,但不是合作本身。合作是持续的协作,学校成员要在分工基础上不

么相对明确的分工未能形成通力合作?为什么关系和谐的团队未必具备合作共事的战斗力?为什么目标比较一致,彼此的行动却有失协调?为什么精心设计的集体工作制度,却有可能沦为

间断进行互动与交流、协调与配合、联结与聚合,且随情境而变化。

合作不是良好关系,是更具开放性、融合多要素的专业关系。将学校组织合作等同于良好的同事关系,也是一种较为常见的理解,此种理解下的合作具有两个特征。一是较为鲜明的封闭性,即合作就是“与同伴合作”。事实上,正如加拿大管理学家茨威格等人指出的,合作既有“共同工作”之意,也有“与敌人共事”的意思。更难也更有价值的合作可能恰恰是与关系不良同事的合作。进一步看,由于都是自己人,“看(想)到不说,说好不说不坏”等常成为首选策略,且密切的交往易造成思维同质化,因此认识上常欠缺批判性和反思性。二是聚焦于“关系”这个单一要素。合作是关系、工作、方法等多要素的联结。良好关系只涉及关系这一要素,而且只是情感维度的关系。它在实践中常表现为“靠感情做事”,如卖面子让人做事,碍于面子接受工作等。因为不能很好地回应利益问题,难以保证公平原则,无法充分回到工作和应尽责任上,这样的合作常缺乏稳定性和可持续性。

形式和过场?这些困难背后是一种实体化的合作观。即静态、孤立、单一地看待学校组织合作。我们有必要确立一种过程化合作观,理解学校组织合作的动态、关联、多维等属性。

真正的学校组织合作是开放的、多要素融合的实践,它意味着一种专业关系。有关学校组织关系聚焦于“把工作做成做好”,面向任何一个可能的合作者,强调基于工作职责和职业使命的相互责任、专业行为和团队规范。

合作不是单维行为,是集价值性、制度性、心灵性于一体的实践。有关学校组织合作的讨论,经常强调某一个维度的重要性。其中,最流行的一种观点强调合作的价值之维,相信只要形成共同愿景和共享目标,自然有紧密深入的合作。该观点忽略了“价值共识”与“合作关系”是两回事,比如促进学生全面发展的共享价值未必能促进学生成员的合作。另一种较普遍的观点强调制度的重要性,主张合作程序和规范才是关键所在。制度可以调节利益和行为,但该观点忽略了“制度安排”与“具体实践”之间的沟隙,比如集体备课程序和要求的精细设计未必带来全心投入、知无不言。还有一种观点强调合作是一个心灵过程,依赖于沟通及教师之间的信任。该观点忽略了“信任程度”与“信任性质”之间的区别,比如某个教师团队信任关系下的行为可能有违学校价值。校长需要接受合作不是单维而是多维一体这一事实。多维交织,意味着变动不居的过程性。

为什么需要将学校组织合作理解为过程

一些时候,我们将合作主要用来理解和处理学校行政巡查安排、大课间活动组织等可以用管理权力解决的简单问题或常规任务。这误解了学校组织合作的实质,也窄化了学校组织合作的价值。合作的核心价值在于应对复杂问题、促进工作创新以及实现增值效应上。这要求我们将合作视为过程。

过程化合作以复杂应对复杂。学校中的问题可粗略分为两类:简单问题与复杂问题。简单问题通常是容易界定的,有成熟的解决办法,有相应的资源支持,能清晰地划分责任边界,所处的环境也相对稳定。复杂问题则不易界定,存在许多相互依赖的因素,缺乏可借鉴的解决办法,难以作出清晰的责任划分,且处于不断变化之中。在充满复杂性和不确定性的当下,一件事情连着另一件事情,一项工作影响着另一项工作,一个问题牵连着另一个问题,几乎不再有什么简单问题。那种隐含静态、割裂、封闭等倾向的实体化合作观,如果说在低度复杂性和不确定性的情况下还能发挥

一些作用的话,那么在这时已经没有多少用武之地了。在高度复杂性和不确定性的条件下,需要构建一种将体现动态、关联、开放、可能性等复杂理解的过程化合作普遍化的新型学校组织。

过程化合作以可能支撑创新。学校中真正的合作都是应事之需。解决问题或完成任务是促进合作的核心旨归。只为营造和谐人际关系的合作不取,仅为遵循既定要求和程序的合作则令人生厌。同时,合作又只是做事的方式之一,一些学校工作也可以通过“层级制”或类似于“市场竞争”的方式来做。合作的价值与优势集中体现在创新做事上,学校管理和教学上富有意义、可以持续、能够转化为行动的创新,没有一个不是基于合作形成的。然而,并不是所有的学校组织合作都能引发创新。那种实体化的合作,更多的是“把事做了”,而不是“做出事来”。正如英国教育家怀特海所指出的,新颖性是过程的本质。过程化合作因为其动态性、关联性、开放性等特征而有了很

多可能性,这些可能性在集思广益、联合学习和协同探索中成为一个个具体的创新。

过程化合作以关联创造剩余。过程化合作坚持关联思维,强调合作是网络关系、工作任务、合作方法等多要素的交织联合,不能将合作简单等同于网络关系。美国管理学家迈克尔·贝尔雷等人创新性地提出了“合作资本”的概念。他们强调,合作资本不同于社会资本。社会资本是人们之间形成的网络关系,只代表了合作资本中的“合作关系”部分,合作资本则包括使合作生效的“合作关系”和“合作方法”两个方面。将关系和方法以及其他要素结合起来,才能生成合作资本。而合作资本可以创造“合作剩余”。合作剩余是合作成本与合作收益的差额。在参与合作的收益低于合作的成本,或不合作或竞争的收益高于合作的收益的情况下,很难保证教师真心实意、稳定持续地参与合作。合作剩余不是通过网络关系构建就能自然产生,它需要结合合作方法等要素,让教师知道与谁一起可以工作得更好以及如何进行协作。换句话说,这不是单纯的社会资本问题,而是更重视要素关联的合作资本问题。

过程思维下如何促进学校组织合作

关注合理分工、聚焦关系建设、突出价值凝聚、加强制度建设工作,对于促进学校组织合作都非常重要。学校组织合作过程重在强调以关联、动态、整体等思维理解和实施这些工作,当这么做时,也意味着学校管理者的自我调整与管理变革

工作、关系与方法的一体。过程化合作强调,学校组织合作不只关乎“成员关系”单一要素,而是“工作任务、成员关系、合作方法”等多个要素的关联。因此,校长不能孤立地推进学校组织合作,而须确立融工作任务、成员关系与合法方法于一体的关联性实践思维。具体而言,推进学校组织合作,要注意以下3点:一是要以工作任务为核心,为做事而合作、在做事中学习合作,成功的合作既不是只专注于情感的互动过程,也不是抽象的合作方法运用;二是要以成员关系为基础,但不能以关系建设本身为目的,不能将关系建设视为万全之策,须根据任务目标和情境属性确定动态灵活的关系建设策略;三是要以恰当方法为路径,组织设计、设定标准、精准诊断、及时协调、营造文化等合作方法能够将关系转化为生产力,提供观点多样化、责任共担与协同增效的机会。

共同目标与共同方式的平衡。学校组织合作既涉及价值性目标的认同,也是一个成员

互动适应的过程。当前有关学校合作的讨论中,普遍强调“共同目标在先”的重要性。似乎没有共同目标,合作就没有可能。与此相反,美国管理学家卡尔·维克提出了“共同方式在先”的观点。他指出,为了建立相互间的依赖关系,组织成员首先需要在共同方式而不是共同目标上达成一致。共同方式指成员行为之间的响应性、互惠性与可预期性。一位教师做出某一行为后,会得到其他人行为的响应;如果这位教师的行为有益于他人,作为回报,他也能获得他人有益于自己的行为。基于反复互动,彼此间会逐渐形成行为预期。在促进学校组织合作过程中,校长需要在共同目标与共同方式之间有所平衡,既关注目标的凝聚效力,也要重视成员彼此适应性学习的条件。

决心与耐心兼具。过程化合作强调合作的动态性、多维性、关联性、开放性、可能性等属性,它揭示了合作令人兴奋的地方,也透露了合作可能令人厌倦的地方。当校长以过程来理解和合作促进进行时,他们需要有一以贯之的决心。一方面,校长要有应对挑战的决心。促进合作的过程中不仅充满了价值冲突、认知分歧和资源限制,也充满了不确定性、模糊性与复杂性,几乎没有一件省心轻巧的事情,校长

要有韧劲。另一方面,校长也要有面对自我及调整自我的决心。成为一名合作型领导者,意味着保持平等、谦逊、开放、包容和同情心,要愿合作、懂合作、会合作,这对于能力强、地位高的校长而言并非易事。一旦认识到合作涉及学校成员相互之间的价值适应性、情感融合和认知协调,具有动态性、关联性等属性,校长就应明白,合作不可能一蹴而就,一成不变,它需要时间和耐心。

授权与合作结合。校长千方百计地考虑管理中的合作问题,然而,学校组织有效合作的障碍或许正是“管理”。因为强调管理,会习惯于用权力或层级制来分配任务,或者总是推出强制性的合作。它们要么反合作,要么多是浅层次的或形式化的合作。有学者认为,这种过度施压和推动的“猛推”,总会遭遇事与愿违的结果。他们提出了一种介于强制与不加限制之间的拉动策略,建议以“助推”的方式促进教师之间的合作。从过程视角理解合作,更加要求校长合理使用权力,积极向学校成员授权。由于合作依赖于意愿,受制于空间,更取决于能力,授权又须伴随赋能,只有将两者充分结合起来,才能更好地促进学校组织合作。

(作者系南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师,本文系全国教育科学规划国家一般课题“中小学新学校校长领导角色适应的挑战与支持策略研究”[BFA210063]成果之一)

合作的价值与优势集中体现在创新做事上,学校管理和教学上富有意义、可以持续、能够转化为行动的创新,没有一个不是基于合作形成的

关注合理分工、聚焦关系建设、突出价值凝聚、加强制度建设工作,对于促进学校组织合作都非常重要。学校组织合作过程重在强调以关联、动态、整体等思维理解和实施这些工作,当这么做时,也意味着学校管理者的自我调整与管理变革