

# 《校长领导与学校效能的实证研究》

主 编:李剑萍

副主编:张 涛 杨 旭

撰写者(按章节排序):

张 涛 于 博 耿国彦

张 宇 陆 波 张耐冬

杨保国 彭卫忠 王书敬

褚福敬 李继良 田春利

# 目 录

序言.....	(1)
---------	-----

## 上编 校长领导行为与方式

I 运用 MLQ 问卷对高中校长领导行为的调查 .....	(3)
II 运用 PM 理论对高中校长领导行为的调查 .....	(48)
III 运用方格理论对中小学校长领导方式的调查 .....	(70)
IV 运用费德勒模型对高中校长领导风格的调查 .....	(92)
V 运用路径—目标理论对高中校长领导方式的调查 .....	(112)
VI 初中校长管理跨度的调查 .....	(133)

## 下编 教师发展与组织效能

VII 中学教师职业适应问题的调查 .....	(159)
VIII 高中教师工作负担问题的调查 .....	(179)
IX 中小学教师继续教育问题的调查 .....	(205)
X 高中组织文化与组织效能关系的调查 .....	(220)
XI 高中基层教研组织建构的调查 .....	(247)
XII 高中班级组织与班级管理的调查 .....	(280)
参考文献.....	(307)

## 序 言

粗略算来,从我开始学习教育管理学已经十五六年了,从我开始研究教育管理学也已经十多年了,在大学里从事院系和学校的管理工作迄今亦已逾五六年矣。大致以五年为一个阶段,先后逐步学习教育管理学的基础知识、学习从事教育管理学的初步研究以及学习积累教育管理的基本经验。

总体来讲,管理学的学科水平还有待成熟。其中,教育管理学更是后起,尚未形成独立、公认而系统的研究方法、研究范式、研究流派乃至研究领域。这一点,是我从自己粗浅的工商管理理论和短暂的公司管理经历中感受得出的。作为一名教育管理的研究者和实践工作者,我经常思考如何更好地丰富教育管理理论,以及更好地发挥教育管理理论对教育管理实践的指导作用,在理论与实践的互动中,推进教育管理学学科的尽快发展和成熟。不揣谫陋,窃以为经纬诸端,要务者四:

其一,全面而系统地引进世界教育管理的历史文献和前沿理论,加强国际学术交流与合作,培养具有国际性教育管理视野、管理能力的高端人才。

其二,运用“科学”或“比较科学”的方法,即实证的方法研究中国教育管理的实际问题,尤其是较为系统地调查研究学校管理的现状。

其三,在中西教育管理的比较中,深入研究中国教育管理的社会基础、哲学基础与历史传统、文化品性,从历史哲学的高度把握中国教育管理的历史命脉与哲学走向。

其四,教育管理学研究者要自觉而积极地参与教育管理实践,学思互进,知行合一,在实践中体悟,在体悟中履践,努力提升植根中国历史文化的教育管理智慧,努力建构具有中国现代气派的教育管理学

科。

以上几个方面是多位一体、相互关联的,每一方面又包括许多工作,首途伊始,任重道远。本书即是属于第二方面工作的小小尝试。调查工作自2000年下半年至2002年末历时两年余,遍及山东省14个地市的上百所学校的数百位校长、2000多名教师。

本书各部分的调查者、撰写者,依次分别是:Ⅰ张涛、Ⅱ于博、Ⅲ耿国彦、Ⅳ张宇、Ⅴ陆波、Ⅵ张耐冬、Ⅶ杨保国、Ⅷ彭卫忠、Ⅸ王书敬、Ⅹ褚福敬、Ⅺ李继良、Ⅻ田春利。对于这些调查的实施和研究报告的撰写,我进行了整体设计,提出了指导意见。分别成稿后,我又确定了编写思路 and 原则,由张涛同志作了初步的汇编和统稿工作;在此基础上,根据我的意见,杨旭同志又对书稿的部分内容作了许多改写乃至重写。最后,由我统稿定稿。

由于条件所限,全书的研究方法不尽规范,研究水平不尽一致,写作体例不尽统一,个别观点可能亦有抵牾。历史学家傅斯年曾说:“每一书保存的原料越多越好,整理的越整齐越糟。”<sup>①</sup>那么,本书就权且看作我们自己研究和供别人研究的一点“原料”吧。他还说:“一分材料出一分货,十分材料出十分货,没有材料便不出货。”<sup>②</sup>本书可能出了一些“材料”,至于出了多少“货”甚至是否出了“货”,尚待评判。出“材料”是出“货”的前提和基础,我们毕竟出了一点“材料”,企盼能够通过自己出的“材料”为识货者出“货”——理论的“货”或实践的“货”——有所助益。

本书的出版,获得聊城大学出版基金的资助,承蒙山东人民出版社尹铭总编、李运才副总编的关心,谨致谢忱。

李剑萍

2005年7月26日凌晨

<sup>①</sup> 傅斯年:《史学方法导论》,见傅斯年:《民族与古代中国史》“附录三”,河北教育出版社2002年版,第455页。

<sup>②</sup> 傅斯年:《历史语言研究所工作之旨趣》,同上书,第475页。

# 上 編

## 校长领导行为与方式

# I

## 运用 MLQ 问卷对高中校长 领导行为的调查

### 1 引言

#### 1.1 研究的缘起

20 世纪八九十年代以来,随着技术变革和社会发展速度的加快,特别是社会不确定因素的增加,教育环境也开始从静态转向动态,从简单转向复杂。“我们正处于这样一个历史时刻:全世界正经历着重要的科学技术革新、经济和政治领域的变革和人口及社会结构的转化。这些翻天覆地的变化,今后还会进一步加快,并势必会造成许多紧张局面,特别是教育界的紧张局面,因为教育界要满足日益增多的需求和接受一个迅速变革的世界所提出的各种新的挑战”。<sup>①</sup>学校校长是决定学校效率的主要因素之一(如果不是惟一主要因素的话),那么,随着教育环境的复杂性和不确定性的增加,对校长的要求就是其决策和领导行为要更加富有科学性并能驾驭这种不确定的环境。受世界上教育管理均权化趋势的影响,我国自 20 世纪末以来教育改革中一个重要的特征就是教育行政权力下放,“扩大学校办学自主权”不断被加强,这即意味着学校承担的责任愈来愈大。学校在获得更多权力的同时,也失去了原来政府的“庇护性”管理,需要更多依靠自己的力量进行战略规划和决策,独自承担办学风险。在这种情况下,校长不再

<sup>①</sup> 国际 21 世纪教育委员会报告,联合国教科文组织总部中文科译:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社 1996 年版,第 190 页。

是仅仅针对现状执行上级教育政策和教育行政命令的被动管理者,而是更多地担负着塑造学校、经营学校的责任。他们需要明确自己的管理价值观,仔细分析和把握环境机遇,鼓励他人和自己一起改进学校效能,促进学校发展。

从另一个方面看,校长作为学校的管理者和领导者,是办好学校的关键。研究表明,学校变革的成功与校长的领导行为有很大关系,国外已经把校长领导作为衡量有效学校的重要指标。<sup>①</sup>美国一项关于“什么是有效学校”的调查显示,无论是教师、家长还是校长自己都把“强有力的领导”作为有效学校的重要方面。<sup>②</sup>在我国,随着校长负责制完善和基础教育改革的深入,社会和公众对学校 and 校长的关注和要求越来越高,在公众看来,学校之间的差异即是校长差异的外在表现。如何通过提高自身的素质进而提升学校的管理水平,并最终促进学生的全面发展,是校长们无法回避的问题。而校长的领导素质、领导价值观及领导水平最终要体现在校长的领导行为上,加强对校长领导行为的研究具有更大的现实意义和时代色彩。

校长领导行为研究,也是教育管理学的-一个重要理论问题。目前,国外和我国港台地区在这方面已经取得了许多研究成果,但大陆这方面的专门研究还不多,即便有也更多的是偏重理论思辨,关注校长领导行为的“应然”状态,而忽视“实然”研究,实证研究很少。即便有的研究采用实证方法且取得了有意义的成果,但有时缺乏对研究工具的可靠性和适用性的严格规范。所以,对校长领导行为研究的更好策略是从实际出发,树立问题意识,探求改善领导行为的思路和方法。

从领导学的角度看,领导问题是现代社会生活中的普遍现象,也是研究者和实践者非常关注的问题。本文之所以选择变革型领导理论作为研究的理论基础,其根本原因在于:其一,它是领导理论沿革发展至今的前沿理论,对新事物的认识和探索是科学研究的应然追求,研究具有一定的学术价值;其二,它与当今充满变革和挑战的社会背景是相适应的,有其研究的社会价值。不同时代的学校都或多或少地带着其所处时代的烙印,教育管理实践是复杂多变的,教育管理理论并不是放之四海皆准的,管理科学和理论的任务没有也不可能是提供在每一种情境下如何行事的“最好办法”。在一个急剧变化的环境中,任何人都无法去重复别人既定的行为方式,变革型领导打破模仿别人行为的思维模式,提供了

<sup>①</sup> 1997年1月在美国田纳西州举行的“第10届学校效能及改善”国际研讨会中,人们研究成功学校、次成功学校及不成功学校的不同,学校领导作为影响学校效能的一个重要因素。详见孟繁华:《构建现代学校的学习型组织》,载于《比较教育研究》,2002年第1期。

<sup>②</sup> 谌启标:《美国“有效学校”研究述评》,载于《教育研究与实验》,2003年第1期。

领导的一般思维方法,如强调愿景、激励、个性化关怀等。如此,变革型领导意欲提供领导者之“渔”而非“鱼”,这对校长领导行为的变革具有重要价值和启发作用。

从研究方法上看,实证研究曾作为国外教育管理学科的主流研究范式,也得到了我国教育管理研究者的认可,它为我们认识和了解生动活泼的教育管理现实提供了有效途径。当前,虽然实证研究在西方受到日益增多的责难,但这种责难是以实证研究的“过度发展”为背景的。<sup>①</sup> 而我国教育管理研究领域的实证研究还比较薄弱,教育管理研究中大量的仍是思辨研究和经验总结。许多研究重视对理论的复述而忽视其对实践的指导意义,甚至流于空泛的议论,用抽象的价值判断代替具体的事实判断,理论与实践相脱节。<sup>②</sup> 在我国,许多学者指出教育管理的研究范式要丰富化、多样化,而在实证研究尚未得到与思辨研究同等发展的程度时,我们有必要为实证研究的发展做些什么。所以,本文采用实证方法,也是从丰富教育管理研究范式的角度来考虑的。

至于为何采取普通高中学校作为研究对象,笔者认为,随着我国基本普及九年义务教育,高等教育即将实现大众化的到来,普及高中阶段教育是一种时代要求。可以说,无论从国家教育政策上、学龄人口的变化上,还是从提高国民素质上,高中阶段教育都应位居基础教育改革的重要位置并将面临新的挑战。所以,选择普通高中校长作为调查和研究的对象,其社会现实意义不言而喻。此外,也可通过微观的学校研究透视整个教育系统,达到以小见大,见微知著的目的。

## 1.2 相关概念界定

### 1.2.1 领导

对于领导的界定,管理学家尚没有一个统一的定义。在过去的半个多世纪,已形成了多达 65 种不同的分类体系用以定义领导的方方面面。与其在已经很长的领导定义的清单上再添上冠以笔者名字的定义,不如清理、反思和总结现有的领导定义。通过对诸多定义的梳理发现,有一些要素被认为是领导的核心,它们是:(1)领导是一个过程;(2)领导包含着影响;(3)领导出现在一个群体的环境中;(4)领导包含实现目标。本文赞同彼得·诺思豪斯(P. G. Northouse)把领导看作是个体通过各种行为影响组织群体或组织成员实现共同目标的过

<sup>①</sup> 张新平:《关于我国教育管理学发展中的五个问题》,载于《教育理论与实践》,2001年第1期。

<sup>②</sup> 汤林春在对我国1981年—1997年间的《全国报刊索引》上有关教育管理文章进行统计分析后,得出七个基本结论,其中之一就是“教育管理研究方式比较单一,以思辨为主”。详见汤林春:《我国十七年来普通教育管理研究之分析》,载于《上海教育科研》,1999年第4期。

程。<sup>①</sup> 此观点认为,领导是发生在领导主客体间的交互活动,两者互相影响,不是一种单向度的线性活动。此外,在本文中,那些从事领导工作的人将被称作领导者(leaders),而那些领导活动直接指向的个体将被称为追随者或员工(followers)。领导者和追随者共同存在于领导过程中。

### 1.2.2 领导者

要了解领导者,首先要分析它和管理者的不同之处。一般来讲,管理者是被任命的,拥有合法的权力进行奖励和处罚,其影响力来自他们所在职位所赋予的正式权力。而领导者则可以是任命的,也可以是从一个群体中产生的,可以不用正式的权力来影响他人。哈佛商学院领导与变革领域最杰出的教授科特(P. Kotter)对他们的职能进行了比较:管理是保证组织的秩序和一致性,而领导的主要职能是产生变化和运动;管理寻求秩序和稳定,领导寻求适应性和建设性的变化。<sup>②</sup> 本尼斯(W. Bennis)对领导和管理作了经典而清晰的区分:“管理者是把事情做正确的人,而领导者是做正确的事情的人”。<sup>③</sup> 尽管有着不同的描述,现实中它们之间也还是存在着大量重叠的部分。当管理者从事影响一群人达到目标的活动时,他们就在进行领导。当领导者行使计划、组织等职能时,他们在进行管理。本文研究的重心在于领导和领导者,把领导者理解为“那些能够影响他人并拥有管理权力的人”<sup>④</sup>,超越并包含管理和管理者的范畴。想像中的泾渭分明是不存在的,我们不是要在领导和管理这两者之间择一,而是在两者之间保持平衡。

### 1.2.3 校长

校长是学校行政的最高负责人,对外代表学校,对内主持全面校务。<sup>⑤</sup> 可以说,他既是学校组织的领导者又是其管理者。作为领导者,他是实施领导行为的主体,应该努力创造一种以学生高效学习、教师高效工作、有创新精神为特征的学校氛围,激发教师的工作热情,不断变革和改善学校组织;作为管理者,他要充分利用各种策略创设一个有序和有效的学校环境,执行和维护学校的文化价值、组织目标和既定规则。本文中的校长,特指普通高中学校全面主持工作的正校长。对校长领导行为的研究,其内涵中也是包含着管理成分的。

① [美]彼得·诺思豪斯,吴荣先等译:《领导学:理论与实践》,江苏教育出版社 2002 年版,第 2 页。

② [美]约翰·P.科特,方云军等译:《变革的力量:领导与管理的差异》,华夏出版社 1997 年版,第 5 页。

③ Warren Bennis, *Why Leaders Can't Lead*. Jossey-Bass Publishers, 1990. 19. 转引自王益:《变革时代的领导力》,清华大学出版社 2003 年版,第 10 页。

④ [美]斯蒂芬·P.罗宾斯,黄卫伟等译:《管理学》,中国人民大学出版社 1997 年版,第 412 页。

⑤ 顾明远主编:《教育大辞典》,第一卷,上海教育出版社 1990 版,第 235 页。

#### 1.2.4 领导行为

对于领导行为,我国的理解是特定组织或群体中领导活动的主体在实施领导过程中表现出来的领导特性、品质、方式、作风及倾向。它是在领导主体的领导实践活动中形成并表现出来的。西方理解的领导行为(leadership behavior)一般是指领导者在从事指挥和协调群体成员工作<sup>①</sup>过程中的特定行动。它可以包括建立工作关系、表扬和批评群体成员、对群体成员的福利和情感的关心等方面的行为。<sup>②</sup>国内外对领导行为的界定具有很大的相似性,究其实质是领导主体如何作用于领导对象或者领导主客体的相互作用。教育情境中的领导行为是从行业领导活动角度划分的,其中,校长领导行为是指校长在教育教学活动中,行使领导职能而具有积极内在动机和领导意义的激励、组织、决策、沟通等行为的外在表现。<sup>③</sup>校长领导行为,属于领导行为的范畴,是教育管理学的一个重要理论问题,在教育实践中也受到非常高的关注。

## 2 相关研究综述

### 2.1 校长领导行为的研究综述

#### 2.1.1 国外关于领导行为的理论发展

领导行为是组织行为学和管理学研究的重要领域,近一个世纪以来,它的发展经历了三个不同的阶段。

##### 2.1.1.1 特质理论(Trait Theory)

关于领导特质方面的研究,开始的时候强调对领导者或伟人特质的鉴别;后来,它又转向强调特质在有效领导中的重要地位。传统特质理论认为领导者的特性是与生俱来的,没有领导特征的人是不能当领导的。心理学家也希望通过研究发现领导者与非领导者在个性、社会、生理或智力因素等方面的差异。20

① 顾明远主编:《教育大辞典》,第七卷,上海教育出版社1992年版,第236页。

② Bernard M. Bass, *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press, 1981. 80. 转引自张忠山等:《小学校长领导行为研究》,载于《心理发展与教育》,2000年第2期。

③ 顾秀芳:《全面推进素质教育的关键是校长——关于有效中小学领导行为之研究》,载于《上海教育》,2000年第4期。

世纪中期,领导特质理论受到了全面的挑战和质疑。斯托格迪尔(R. M. Stogdill)提出,领导者与非领导者之间在特质方面的差异在各种场合中并不是固定不变的。一个具备领导者特质的人,在某个场合可能成为领导者,而在另一个场合则不一定还能成为领导者。<sup>①</sup>

在教育领域,有关教育领导者的特质研究也一度非常兴盛。许多人著书立说,提出教育领导者必须具备的特质条件,如学历、教育管理的专业知识、对教育法规的熟悉程度、责任心等。虽然这些研究对认识教育领导者特别是校长的基本特质条件有所帮助,但从总体来看,这类的研究意义不大,因为毕竟我们无法通过一套实际可行的方法鉴别这些特质,也难以将此作为划分教育领导者和非领导者的依据。

大半个世纪的领导特质理论的研究表明,具备某些特质确实可以提高领导者成功的可能性,但没有一种特质可以独自支撑起领导行为的成功。正是这一致命缺陷使研究者对其研究兴趣越来越淡,从20世纪40年代以后,有关领导的研究转向了对行为风格方面的考察。

#### 2.1.1.2 行为理论(Behavior Theory)

由于领导特质理论的缺陷和困境,研究者开始把目光转向领导者表现出来的具体行为上,希望了解有效领导者的行为是否有独到之处。行为理论集中考察领导者在实际中做些什么以及是怎样做的。该理论扩大了对领导的研究范围,它包括了领导者在不同情境下对员工行为表现的一贯风格。有关领导行为理论的研究相当多,最全面的有代表性的研究来自于20世纪40年代末期在美国俄亥俄州立大学进行的研究。海姆菲尔(J. K. Hemphi)、哈尔平(A. W. Halpin)等研究者编制了“领导行为描述问卷(LBDQ)”,分析后归纳出两种最基本的领导行为类型:结构维度(initiating structure)和关怀维度(consideration)。前者是领导者更愿意界定和建构自己与员工的角色,以达成组织目标;后者主要是领导者尊重和关心员工的看法与情感,更愿意建立相互信任的工作关系。结构维度更多地表现出一种关注任务的行为,关怀维度表现出重视关系的行为。研究表明,在结构和关怀方面均高的领导者常常更使追随者取得较高的工作绩效和满意度。

同期,密歇根大学调查研究中心也进行着相似的研究,将领导行为划分为员工导向(employee orientation)和生产导向(production orientation),它与俄亥俄

<sup>①</sup> 《领导学:理论与实践》,第9页。

州立大学的关怀维度和结构维度行为基本相似。后来,布莱克(R. R. Blake)和莫顿(J. S. Mouton)发展了领导的二维观点,他们在“关心人”和“关心生产”的基础上提出了管理方格论(managerial grid)。他们在“关心人”和“关心生产”两个维度所代表的两个坐标轴上分别划分出 9 个等级,从而生成了 81 种不同的领导类型。其中有 5 种结合表示典型的领导方式,即贫乏型(1. 1)、权威—顺从型(9. 1)、乡村俱乐部型(1. 9)、中庸之道型(5. 5)、团队型(9. 9)。领导方格论的基础与上述的研究是非常相似的。

综观领导行为的几种理论,研究者在确定领导行为风格与员工的工作绩效的一致性上获得了一定的成功,尤其是“关怀维度”或“员工导向”被普遍认为是有效的领导,因为该理论试图寻求对各种情境下都普遍适用的领导行为,很少注意到领导风格的有效性在不同的情境下的效果,没有考虑到领导是一个动态的过程,领导工作的成效取决于领导者、被领导者和情境的相互作用。可见,脱离了情景因素去寻找一种放之四海皆准的领导行为是无法实现的。因此,研究者的兴趣也便逐步转移到对领导行为所发生情境的研究上。

### 2. 1. 1. 3 权变理论(Contingency Theory)

在领导的特质理论、行为理论相继遇冷后,不少学者认识到,领导中不存在什么最佳的领导风格,领导的效能不仅仅取决于领导者的个人素质或某种领导行为,还要取决于领导者所处的具体情境,如工作性质、组织文化等,由此便产生了领导权变理论。领导权变理论认为,不存在一成不变的、普遍适用的最佳领导理论和方法,也不存在到处都适用的领导原则,领导效能是多种因素相互作用的结果。领导效能应该决定于领导者、被领导者和情境因素三者的有效配合。

其中比较成熟的理论即是菲德勒权变模型(Fiedler Contingency Model)。这是菲德勒(F. Fiedler)于 1951 年提出的领导模型,他认为有效的领导行为是具有情境性的,并总结出三项情境因素:领导者与成员关系,即领导者感觉到其员工对它的接受程度;任务结构,即员工的工作任务是例行的和明确界定的还是非结构性的和松散的;职位权力,即领导职位所具有的权力,期望这三种因素的组合能与领导者的行为取向恰当匹配,实现领导效能(如表 1-1)。调查发现:任务取向的领导者在领导者成员关系比较好、任务结构比较高以及职位权力比较强的情境和领导者成员关系差、任务结构低及职位权力弱的情境下工作会取得比较好的工作绩效;关系取向的领导者会在中等条件下取得比较好的工作。尽管菲德勒权变领导理论在方法和结论上存在很大争议,但其贡献在于对所谓“存

在最好的领导行为”的说法提出了质疑,其模型为研究领导行为提供了更为广阔  
 的视野。

表 1-1 菲德勒权变模型

领导者与成员关系	好				差			
	高结构		低结构		高结构		低结构	
任务结构	高结构		低结构		高结构		低结构	
职位权力	强	弱	强	弱	强	弱	强	弱
期待的领导风格	1	2	3	4	5	6	7	8

资料来源:《领导学:理论与实践》,第 50 页。

有关权变领导的研究还有很多,如赫塞(P. Hersey)和布兰查德(K. Blanchard)提出的领导情境理论(Situational Leadership Theory)。该理论认为,应将员工的成熟度水平划分为一个权变变量,领导者的行为与员工的四种成熟度结合起来才能实现领导的效能。员工的成熟度由低到高,与领导者的行为进行匹配,从而组合出 4 种具体的领导风格:命令、说服、参与和授权。豪斯(R. J. House)开发的路径—目标理论(Path—goal Theory)也是很有影响的。豪斯认为领导者是弹性灵活的,同一领导者可以根据不同的情境表现出不同领导风格。为此,他将领导行为确定为四种:指导型、支持型、参与型和成就取向型。任务较为枯燥单调或压力大的环境下,支持型行为最有可能促进满意度和绩效水平;任务模糊不清的情境下,指导型行为有助于明晰任务或角色,提高动机水平;成就导向型领导行为可使员工对自身能力更有自信。

总之,权变理论关注组织情境性关系和管理法则。在这里,环境是自变量,组织做出的管理反应是因变量。最核心的环境变量主要有四类:即组织的规模,环境的不确定性,任务与技术的常规性程度及个性差异。权变领导的行为不是对领导问题提出创造性的解决思路,只是对传统观念的组合配对,它说明所谓“适合的就是最好的”,对“什么是适合的”此类问题没有明确阐述。从严格意义上说,权变论还算不上是一种理论,而只是一种思想方法,是一种概念工具。<sup>①</sup>

### 2.1.2 国内对校长领导行为的研究

某一领域的研究成果输出口,即研究成果与其受众见面、交流的媒介,是考察该领域研究状况的重要渠道。我国教育管理研究成果输出口大致有四种:出版社的书籍、相关刊物的文章、学会的会议论文和研究者的课题报告<sup>②</sup>。本文主

<sup>①</sup> 唐宗清:《权变领导论的基本思想、主要模式及对校长工作的启示》,载于《教育评论》,2001 年第 6 期。

<sup>②</sup> 冯大鸣:《美英澳教育管理前沿图景》,教育科学出版社 2004 年版,第 95 页。

要从以下两个输出口对校长领导行为的研究成果进行归纳分析<sup>①</sup>：

#### 2.1.2.1 发表在教育类刊物上的文章

因我国在学校管理及校长领导行为方面的研究起步比较晚,故早期对此方面的研究都集中在经验总结层面,研究的侧重点也主要在管理体制方面。近年来随着社会对校长领导在学校发展中作用的认识不断增强,研究校长领导行为或风格的文章已呈逐渐上升趋势。通过对一些文章的分析可以看出:其一,对自身工作经验的归纳总结,对自己在实际工作中的体验,这些文章大都出自有实践工作经验的中小学校长或教育行政官员;其二,我国早期从事教育管理研究的学者,如萧宗六、陈孝彬、吴秀娟等人基于自己早期理论与中国的学校管理实际进行的思考,但内容大都定位于有关校长领导或培训方面的经验总结等,这些多是以杂志专栏的形式出现的;其三,一些研究人员发表的零散观点和文章,这部分虽然零散但数量相对较多;其四,当前随着我国基础教育新课程改革的推广和深入,对校长在贯彻实施新课程以及校长的课程领导方面的研究日渐增多,但很多都是把研究重心放在课程改革上,把校长领导作为课程改革的基层措施或条件之一。另外,一些研究者也开始在理论层面上关注校长领导行为的辩证性、逻辑性以及校长素质等。

#### 2.1.2.2 相关重要课题的研究

在有关校长领导行为方面的研究课题中,北京师范大学程正方教授主持了国家教委“八五”博士点人文社会科学基金项目《中小学校长行为类型与学校组织气氛的研究》课题。该研究采取的是实证研究方法,他们借鉴香港中文大学郑燕祥博士编制的《校长领导行为类型和学校组织气氛》问卷,在北京五区的中小学取样,研究校长领导行为和学校组织气氛的关系。研究认为,校长领导是构成学校组织气氛的重要因素之一,但是校长领导并不能全部包括在组织气氛之中。校长领导和组织气氛二者都是学校效能的相互联系而又互不相同的两个因素。<sup>②</sup>

华东师范大学吴志宏教授主持了国家自然科学基金资助项目《我国中小学校长管理行为综合研究》,对校长领导行为进行了综合研究,包括中小学校长领

<sup>①</sup> 教育领域中专门论述领导行为的著作,可谓零零星星,方兴未艾,还没有形成系统研究体系。另因年会提交论文的受众面较小,且又常常在刊物上发表,这里只对论文和课题作简单阐述。

<sup>②</sup> 程正方等:《校长领导与学校组织气氛:一个相关研究》,载于《心理发展与教育》,1997年第2期。课题研究的相关成果还有:《校长领导行为类型问卷及类型状况的初步分析》,载于《心理发展与教育》,1996年第2期;《关于北京地区中小学组织气氛状况的初步调查报告》,载于《心理发展与教育》,1995年第4期;《领导类型与学校气氛状况初探》,载于《中小学管理》,1994年第10期;《校长领导行为与校长类型》,载于《心理学探新》,1999年第3期等。

导行为的差异与相关分析,与教师工作满意的关系研究,中小学校长领导权力问题,校长与教师人际沟通行为等,所采用的量表是“领导行为描述问卷(LBDQ)”并自编问卷,调查取样的范围集中在上海市的中小学。<sup>①</sup>

综上所述,对校长领导行为的研究成果输出口主要集中在报刊杂志上。有研究者对 1981 年~1997 年间发表在教育类刊物上的 2 389 篇关于教育管理方面的论文做过分析,结果发现,关于学校“领导工作”的论文占总数的 21%,那么我们可以推论,关于校长领导行为方面的文章更少,尽管这些文章直接来自实践工作者的思考和体会,“但是研究以经验型研究居多,未形成一定的理论范式”。另外,从研究方法上看,其中采用实证方式进行研究的文章仅有 203 篇,约占文章总数的 8%。<sup>②</sup> 从上可以看出,我国教育管理研究力量比较薄弱。有学者称,我国教育管理的许多研究还处在 50 年前美国教育管理的前理论运动时期的水平。<sup>③</sup> 尽管有些研究者已经通过实证的方法关注校长领导行为,但是其所用的还是早期的研究工具。实践在不断发展,设计那些问卷所依赖的理论显然难以与当前的复杂实践完全对应。校长领导工作不是发生在真空中的,而是发生在真实复杂的社会中的,所以,随着社会环境和教育环境的变化,对于校长领导行为的研究也应该基于当前的新环境和当前的理论,并且研究使用的量表也应当不断修订或更新,以提高研究的信度和效度。

## 2.2 关于变革型领导的研究综述

### 2.2.1 国外对变革型领导理论的研究

变革型领导理论是继特质理论、行为理论和权变理论后于 20 世纪 80 年代发展起来的新领导理论。自变革型领导理论产生以来,它便得到领导者和研究者的普遍关注。

#### 2.2.1.1 变革型领导理论的提出

在变革型领导提出以前,权变领导曾被寄予厚望。一如美国教育管理学家马克·汉森(E. M. Hanson)所言:如果说 20 世纪 60 年代基于领导行为描述问

<sup>①</sup> 相关文章有:张忠等:《小学校长领导行为研究》,载于《心理发展与教育》,2000 年第 2 期;张忠等:《校长领导行为与教师工作满意度关系研究》,载于《心理科学》2001 年第 1 期;吴志宏等:《中小学校长领导权力问题之调查》,载于《教育评论》,1999 年第 4 期;林捷等:《中小学校长与教师人际沟通行为的调查》,载于《中小学管理》,1999 年第 11 期等。

<sup>②</sup> 《我国十七年来普通教育管理研究之分析》,载于《上海教育科研》,1999 年第 4 期。

<sup>③</sup> 《美英澳教育管理前沿图景》,第 95 页。

卷的研究主宰着领导研究的话,那么 70 年代则是领导权变理论的天下。<sup>①</sup>然而,当权变理论真正被推向广泛的教育领导实践时,它的缺陷也随之暴露无遗。其一,权变理论强调情境变量的重要性,主张领导者以不同的方式去“适应”不同的情境,而不是“改变”情境;其二,权变理论有时几乎让人感到绝望:现实世界的复杂多变,使领导者必须以无数的领导方式去适应无数的不同情境。把如此复杂的权变理论作为领导实践的指南显然是非常困难的。<sup>②</sup>正是随着对权变领导的质疑和批评,变革型领导才孕育而生。

变革型领导 (transformational Leadership) 理论<sup>③</sup>一词首先是由唐顿 (Downton) 于 1973 年提出的,1978 年由伯恩斯 (J. M. Burns) 在其经典著作《Leadership》<sup>④</sup>中予以概念化。该书中伯恩斯试图将领导者和追随者的角色联系在一起,他将领导描述成能够激发追随者的积极性从而更好的实现组织目标的过程。为了详细的分析变革型领导,他将领导分为两种:交易型领导 (transactional leadership) 和变革型领导。伯恩斯分析道,“当一个人采取主动与他人订立契约以交换有价值的事物时,便产生了交易型领导”。在交易型领导之下,领导者和追随者都意识到自己的目的和对方的力量,以两者一系列的交换和隐含的契约为基础,在各取所需的情况下,形成一种临时性的交易关系。“当一个人或多个人与他人交往,从而使领导者及其下属彼此将其动机和品行提升到更高的层次,便产生了变革型领导”。<sup>⑤</sup>在变革型领导过程中,领导者除了引导追随者完成各项工作外,常以自身的个人魅力,通过激励、关怀去变革他们的工作态度、信念和价值观,使他们为了组织的利益而超越自身利益,从而更加投入于工作中。该领导方式可以使追随者产生更大的归属感,满足追随者高层次的需求。

#### 2.2.1.2 变革型领导理论的发展

20 世纪 80 年代,巴斯 (B. M. Bass) 对伯恩斯变革型领导理论进行了发展,提出了一个更为扩展、更加精确的变革型领导理论。主要表现在:其一,把变革型领导理论从伯恩斯适用的政治语境 (political context) 扩展移植到组织语境 (organizational context)。其二,对变革型领导和交易型领导的概念核心以及二

① [美] 马克·汉森,冯大鸣等译:《教育管理 with 组织行为》,上海教育出版社 1997 年版,第 207 页。

② 《美英澳教育管理前沿图景》,第 52 页。

③ 有关 transformational leadership 的翻译,国内有转换型领导、转化式领导、转变型领导等不同译法,我国台湾地区把它译作转型领导。笔者为了行文统一,统一译为变革型领导。

④ 该书中文译本已由中国社会科学出版社出版,中文译名为《领袖论》,不过许多研究者在关于此书的名称中,有《领导》、《领导学》等不同的称呼。

⑤ [美] 詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯,刘李胜等译:《领袖论》,中国社会科学出版社 1996 年版,第 21 页。

者的差异做了清晰的区分。巴斯指出,交易型领导一般包括三个要点:认清追随者想要通过工作谋求什么并努力提供;当追随者有功绩就要提供这些奖赏;当追随者对达成组织目标发挥积极影响时,就要对追随者的自利观念做出回应。而变革型领导的实现,则至少要依赖下列三个要点中的某一个:提升追随者对达成特定结果的意义和价值以及达到目标手段的认识;劝导追随者以团队或组织的利益取代个人的自利;改变追随者的需要层次或扩展追随者的需要和欲望。其三,巴斯宣称交易型领导和变革型领导是一个领导的连续体而不是彼此独立。根据巴斯的理论,我们认为变革型领导是指领导者通过让员工意识到所承担任务的重要意义和责任,激发他们的高层次需要,使他们为团队、组织更大的利益而超越个人利益,对领导者和员工都将产生深远影响的领导行为过程。

#### 2.2.1.3 领导连续统一体模型

在不同的著作中,巴斯等人详尽地阐述了领导的理论模式。他们认为领导包括七个不同的因素,分别属于变革性、交易性和无领导三个部分。因无领导主要说明领导者在领导过程中放任不管、任其自然、置之不理的方式,这里不作详述。

##### 2.2.1.3.1 变革型领导的理论模式

在巴斯看来,变革型领导的魅力和理想化影响因素能唤起人们对未来愿景的憧憬,满怀信心,追求实现远大目标;它的动机激励因素为追随者提供参与分享目标和事业的挑战和机会;它的智力激励因素帮助追随者质疑假定,得出具有创造性的问题解决方案;个性化关怀因素为每个个体提供培训、指导和成长的机会。<sup>①</sup>详细地说,变革型领导模式包括四个因素(即四I):

魅力或理想化影响(idealized influence)。指领导者给追随者树立榜样,追随者认同领导者,并愿意效仿领导者。领导者通常有较高的道德标准、价值观念和道德行为,能使员工产生崇拜、尊重和信任,领导者给追随者提供目标愿景,给追随者一种使命感。

鼓舞干劲(inspirational motivation)。指领导者对追随者寄予很高期望,通过动机激励他们投身于实现组织愿景的事业中去。在实践中,领导者利用信条和情绪感染力来凝聚组织成员的力量以取得比个人利益更大的成就,因此这种因素增强了团队精神。

<sup>①</sup> Jim Cashin, *Transformational Leadership: a Brief Overview & Guidelines for Implementation*.  
[http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual\\_academy/campus\\_a/aleader.html](http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual_academy/campus_a/aleader.html)

智力激发(intellectual stimulation)。指领导者激发追随者创造和革新的意识,对自己和领导者的信念和价值观提出质疑,对组织的信念和价值观也提出质疑。这类领导支持追随者尝试新理论、创造新方法来解决组织的问题,鼓励追随者独立思考和解决问题。

个人化关怀(individualized consideration)。指领导者创造一种支持性氛围,仔细聆听追随者的个别需求。领导者在帮助个体自我实现时扮演着教练和建议者的角色,帮助追随者实现其自身的需求和发展。

#### 2.2.1.3.2 交易型领导

在研究变革型领导时,研究者们都非常重视它与交易型领导的区别和联系。交易型领导理论强调领导行为是领导者与员工之间付出与所得的交换过程,他们之间的关系是建立在一系列内隐或外显的利益交换和讨价还价的基础上的。巴斯认为,交易型领导包括权变奖励(contingent reward)和例外管理(management-by-exception)。前者指在领导实践中,领导者说明他的期望,就追随者需要做什么、完成工作之后有什么报酬与追随者达成一致。这是一种积极主动的交易。后者是在管理员工的差错等情况时表现出来的领导行为,常采用主动例外管理和被动例外管理。主动例外管理指领导者不断监测追随者的行为,在错误或违反规定情况出现以前发现并纠正它,这种领导主动地检查与期望不同的问题偏差,并一开始就说明控制差错的标准。被动例外管理是指领导者仅仅在员工未达到标准的情况或出了问题后对其采取批评和惩罚的态度。

巴斯认为两种领导类型可以体现在同一个人身上,只是程度和数量不同罢了。<sup>①</sup>许多研究也证明,变革型领导是建立在交易型领导基础上的,可以把变革型领导看做是交易型领导的特例,它们都重视目标的获得,但领导激励追随者的过程和目标设置的类型是不同的。所以,“两种领导类型不存在谁替代谁的问题,而是补充与被补充的关系。”<sup>②</sup>最好的领导是二者的结合。变革型领导可以增加领导效能,但并不能替代交易型领导。

#### 2.2.1.4 教育组织背景中的变革型领导研究

20世纪90年代以后,将变革型领导置于教育组织背景下的研究文献才逐渐增多。“尽管变革型领导在学校领域的研究很少,但实践证明学校领域的变革

<sup>①</sup> Bass, B. M., *Transformational Leader and Performance beyond Exception*. The Free Press, 1985. 22.

<sup>②</sup> Bass, B. M., *Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organization and National Boundaries?* *American Psychologist*, 1997. 52(2).

型领导和工商管理领域有相似之处。这种相似之处不是简单的由谁做出何种决策,更多的是在共同界定教和学的目标进而使受人瞩目的学校能找出成功的方式。<sup>①</sup> 教育中对变革型领导的使用也是反对 80 年代占支配地位的自上而下的政策引领教育变革的一种反应。<sup>②</sup> 变革型领导被认为是最适应当前教育环境不确定性的一种领导方式。

在这一时期,加拿大的肯尼斯·雷斯伍德(K. Leithwood)和他的同事先后进行了数项有关变革型学校领导模式的研究,把变革型领导看做是便于重新界定人们的使命和愿景、更新他们责任义务、重组实现目标的系统的领导方式。<sup>③</sup> 在对学校结构重组的研究中,雷斯伍德提出支持变革型领导有效性和适用性的四个假设:<sup>④</sup>(1) 学校改革和组织结构的重组中需用的手段和目标都不确定,在这种环境下,最需要的是责任不是控制策略,变革型领导鼓励员工动机和承担责任;(2) 学校重组需要有包括整个组织和核心技术变革在内的不同层次变革,变革型领导属于深层次变革;(3) 学校重组特别关注中等学校,那里的规模和复杂工作考验校长有效的领导,这种情况下,变革型领导给教师授权,传递影响比较校长维持领导更可行;(4) 教学的专业孤独(professional isolation)是学校改革的中心议程,变革型领导与专业化的工作场所非常适合。

雷斯伍德等人对巴斯的变革型领导结构进行了实质性的改编以用于教育环境。通过对校长在变革型领导方面的综合研究,他们发现校长领导作用的实现是通过培育组织目标,给别人提供可供模仿的行为,提供智能激励和个性化支持来实现的。<sup>⑤</sup> 同时还把人的作用作为变革型领导模式的基础。在他们的研究中,许多学校改革的收益成果都是通过教师来实现的。所以,校长的作用在于对人员领导而非促进具体的教学实践。<sup>⑥</sup>

---

<sup>①</sup> Lontos Lynn Blaster, *Transformational Leadership*. ERICDigest, Number 72. [http://www.ericfacility.net/databases/ERIC\\_Digests/ed347636.html](http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed347636.html)

<sup>②</sup> Halling, P., *Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership*. Cambridge Journal of Education, 2003. 33(3).

<sup>③</sup> Leithwood, K., *The Move Toward Transformational Leadership*. Educational Leadership, 1992. 49(5).

<sup>④</sup> Leithwood, K., *Leadership for School Restructuring*. Educational Administration Quarterly, 1994. 30(4).

<sup>⑤</sup> Leithwood, K., *Leadership for School Restructuring*. Educational Administration Quarterly, 1994. 30(4).

<sup>⑥</sup> Leithwood, K. & JANTZI, D., *The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School*. Educational Administration Quarterly, 1999. 35.

美国教育管理学家萨乔万尼(T. J. Sergiovanni)对此也作了深入研究。他提出了学校领导的五个可选纬度:(1) 技术领导(technical leadership),即拥有健全的管理技巧,善于采用计划、组织、协调和控制等手段确保组织机构的高效率;(2) 人际领导(human leadership),即强调人际关系技能、实施良好的激励策略、恰当的参与管理等综合行为;(3) 教育领导(educational leadership),表明校长是学校教育和教学的内行,能诊断教育问题、教学评估、改进课程等;(4) 象征领导(symbolic leadership),领导者把自己认为对学校重要的、有价值的东西传达给别人,强调并塑造重要事情的信号;(5) 文化领导(cultural leadership),校长努力强化和明确表述一些与众不同的价值观和信念。<sup>①</sup> 他认为象征领导和文化领导正是对学校变革型领导的详细阐述。一个变革型校长必然能高效率地运用象征领导和文化领导,同时也包含着一定的管理能力。他指出,在组织结构松散而文化连接紧密的学校环境中,变革型领导能够发挥作用。<sup>②</sup> 萨乔万尼曾多次阐述过,作为一种学习共同体,学校典型的特征应当是结构宽松而文化联结紧密。

萨乔万尼也把交易型领导和变革型领导作为一个连续体的两端,并以“为奖赏而做”、“为正在得到的奖赏而做”、“为美好的东西而做”三种激励规则对两种领导模式进行了分析。前两种规则发挥作用时,人们努力工作为的是奖赏或自身内在需要,结果使员工们依赖奖赏来激发他们的动机,这就导致了斤斤计较和依赖性的产生。第三种规则“为美好的东西而做”,能使人们在工作中持续投入,这种投入不是为自我打算。<sup>③</sup> 这与变革型领导理论有异曲同工之处。

佛斯特(W. Foster)的研究则认为<sup>④</sup>,变革型领导令校长和教师“相互协商和共享领导角色”,故超越了单纯的校长角色。他认为变革型领导在运用时有四个重要的特点:(1) 具有教育性,即帮助组织成员进行学习;(2) 具有批判性,即帮助组织成员审视当前状况,质疑以前合理的解决问题方式;(3) 具有道德性,鼓励组织成员增强自我反思、民主价值和道德责任感;(4) 具有变革性,领导目标是通过提升人们意识水平来进行组织变革。此外,还有很多学者通过一些实证

<sup>①</sup> Sergiovanni, T. J., *Leadership and Excellence in Schooling*. Educational Leadership, 1984, 41 (5).

<sup>②</sup> Sergiovanni, T. J., *Educational Governance and Administration*. Boston: Allyn and Bacon, 1999. 84.

<sup>③</sup> 冯大鸣主编:《沟通与分享:中西教育管理领銜学者世纪汇谈》,上海教育出版社 2002 年版,第 92~93 页。

<sup>④</sup> [美]杰拉尔德·C. 厄本恩等,黄崑等译:《校长论》,重庆大学出版社 2004 年版,第 13~14 页。

研究,来验证变革型领导理论的有效性。如盖吉赛尔(Geijssel),等人就在一项有关大型革新项目中实施变革型领导的研究中发现,变革型领导在愿景、个别化关怀和智力激励三个维度上作用重大。<sup>①</sup>

### 2.2.2 国内对变革型领导理论的研究

变革型领导理论产生于个人主义文化盛行的美国,尽管已经有大量的研究表明该理论具有跨文化的有效性,但此前除我国台湾地区在此方面的研究取得了一定成绩外,内地对变革型领导的研究仍然寥寥无几。我国台湾地区对变革型领导的研究,可以说,在政治、经济、社会、教育等各领域都有涉及,研究方法也有思辨和实证等不同。最初的关于变革型领导的 MLQ 量表也是由我国台湾学者吴静吉、林合懋 1995 年初引进的。在教育领域,我国台湾地区影响颇大的《教育研究月刊》曾在 111 和 119 两期上开辟专题对学校领导进行探讨。其中很多文章都涉及变革型和交易型领导方面的理论,内容涉及到对变革型领导理论的介绍、分析和批判,学校校长对此理论的领会与实践,学校领导理论的未来发展等。此外,台湾一些大学的硕士、博士研究生也有以变革型领导或以该理论的多因素领导问卷进行实证研究作为毕业论文的。

尽管变革型领导理论在中国内地的研究刚刚起步,但已引起研究者的重视和兴趣。研究主要在于:其一,组织行为或管理心理学领域对变革型领导工具(MLQ)的介绍和应用;<sup>②</sup>其二,变革型领导与其他组织变革的关系研究;<sup>③</sup>其三,把变革型领导作为领导理论体系发展的介绍与阐述;<sup>④</sup>在教育领域,主要涉及变革型领导理论对校长领导和学校发展的启示及影响等。<sup>⑤</sup>在我国博士、硕士研究生的毕业论文中,也有关于变革型领导的研究。总之,我国对变革型领导理论的研究还刚刚起步,虽然有所研究,但大都集中于企业管理和组织行为学领域。

<sup>①</sup> Geijssel, f., *Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in School: Teachers' Perspectives*. Educational Administration Quarterly, 2001, 37(1).

<sup>②</sup> 李超平等:《变革型领导与领导有效性之间关系的研究》,载于《心理科学》,2003 年第 1 期;孟慧:《变革型领导风格的实证研究》,载于《应用心理学》,2004 年第 2 期。

<sup>③</sup> 孟慧:《转换型领导、员工自我效能感和绩效的相关研究综述》,载于《人类工效学》,2002 年第 4 期。

<sup>④</sup> 丁彪:《领导行为有效性的研究进展》,载于《人类工效学》,2002 年第 1 期;钟建安:《领导—成员交换理论的研究及发展趋势》,载于《应用心理学》,2003 年第 2 期。

<sup>⑤</sup> 张志静等:《西方的自律性学校管理与变革型校长领导》,载于《现代中小学教育》,1997 年第 1 期;张涛等:《变革型领导理论及其对校长工作的启示》,载于《教学与管理(理论版)》,2005 年第 2 期。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究对象

本研究以山东省普通高中学校全面主持学校工作的正校长作为研究对象。对校长的选择根据经济发展程度、所处地理位置以及学校办学水平等因素,采用分层随机取样的方法,选取济南、青岛、潍坊、济宁、临沂、菏泽和聊城七个地市的分别位于市区、县城不同地域的高中校长作为被试。共发放问卷 130 份,回收后扣除不合格问卷,最后所得的有效问卷为 119 份,其有效率达 91.5%。

### 3.2 调查工具

#### 3.2.1 问卷修订

本研究所用的调查问卷来源于广泛用于测量变革型领导的测量工具《多因素领导问卷》(MLQ),最早是由巴斯编制,从第一次设计起,问卷先后经历了多次修订,以增加信度和效度。随着变革型领导理论的不断成熟和广泛传播,问卷被编制后先后被英国、澳大利亚等世界不同的国家和地区所引进。我国台湾地区也早于内地引进了该理论和问卷并翻译成汉语。在后来的研究中,内地研究者借用了台湾地区翻译后的测量工具。

本文中使用的问卷是根据巴斯和阿华利(Avolio)在 1992 年编制的 MLQ 简缩版——MLQ-6S。其测试项目要少于以前的版本,量表最后部分还附有计分方法和对分数的解释,其目的就是供领导者和对变革型领导理论感兴趣的人员进行自我测量。这个版本的问卷已经被我国研究者翻译成汉语。<sup>①</sup> 因本研究的问卷调查主要是在教育领域中施测,所以,笔者又对问卷进一步修订,修订的原则主要体现在:第一,使其语言风格更加符合汉语表达习惯;第二,充分考虑学校组织的性质和特点,学校是一种“松散结合”的规范性社会组织<sup>②</sup>,使问卷更适用于教育领域,符合教育的语境;第三,基本结构与评分标准不变。量表的记分采用利克特(R. A. Likert)五点式记分法,每个数字代表领导行为在被试工作中出现的频繁程度,其中“[0]”代表“完全不符合”,“[1]”代表“基本不符合”,“[2]”

<sup>①</sup> 《领导学:理论与实践》第 103 页。

<sup>②</sup> 范国睿:《学校管理的理论与实务》,华东师范大学出版社 2003 年版,第 81 页。

代表“拿不准”，“[3]”代表“基本符合”，“[4]”代表“完全符合”。

### 3.2.2 问卷内容及评分方法

问卷从七个方面对校长进行测量(文中称为七个因素),其中变革型领导部分包括:魅力或理想化影响因素,第1、8、15题;鼓舞干劲因素,第2、9、16题;智力激发因素,第3、10、17题;个别化关怀因素,第4、11、18题。交易型领导部分包括:权变奖励因素,第5、12、19题;例外管理因素,第6、13、20题。无领导即放任因素,第7、14、21题。

在评分时,每个因素得分都是问卷中3个题目的总和。变革型领导是因素1到4的得分总和,分数越高意味着校长运用变革型领导方式的频率越多;交易型成分是因素5和6的分数,分数越高意味着校长倾向于在领导行为中运用奖励制度和矫正结构;放任型领导因素测量校长在多大程度上采用“不干涉”的领导方式或无领导方式,这部分分数越高意味着校长倾向于对教师很少提供指导。

### 3.2.3 关于 MLQ 问卷的信度效度检验

国外和我国台湾地区的研究证明了该问卷有很高的信度和效度,巴斯也指出变革型和交易型领导问卷存有普遍的适用性,即同样现象和关系的概念可以用于广泛的组织和文化中。<sup>①</sup>“验证性因素分析的结果和内部一致性分析的结果都表明,变革型领导应该包括四个独立的子维度:领导魅力、感召力、智能激发和个性化关怀。巴斯提出的概念框架在中国这一特殊的文化背景下得到了验证。今后的研究者在研究变革型领导时,可以采用巴斯的这一问卷。”<sup>②</sup>国内少有的几个变革型领导方面的研究也证明了问卷的信度和效度。<sup>③</sup>问卷修订好以后,先对临沂市部分高中校长进行了试测,并对试测对象进行了访谈,了解他们的学校背景和个人情况,并对数据作了初步分析与统计,用 Cronbach  $\alpha$  信度分析检验问卷的内部一致性,问卷的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.899 4,把问卷的变革型、交易型和放任型作为次级分量表,其 Cronbach  $\alpha$  系数分别为 0.913 6、0.878 7 和 0.860 2。数据符合问卷的信度要求。

<sup>①</sup> Bass, B. M., *Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organization and National Boundaries?* American Psychologist, 1997, 52(2).

<sup>②</sup> 李超平等:《变革型领导与领导有效性之间关系的研究》,载于《心理科学》,2003年第1期。

<sup>③</sup> 信度系数在 0.87~0.92 之间。详见孟慧:《企业领导者大五人格特质、特质目标定向和变革型领导》,华东师范大学出版社 2003 年版,第 84 页。

### 3.3 调查步骤

第一,正式施测。问卷发放前,由主试向被试介绍调查的目的、实施过程的方法,请校长明确调查的意义和方法,消除疑虑,以协助工作。

第二,问卷处理。问卷回收后,先对问卷进行整理,发现有一题未答、漏答、连续选择一个答案者,有其中任何一种情况即视为废卷,不在统计范围之内。

### 3.4 数据统计

本研究利用社会科学统计软件包 SPSS10.0 进行数据分析和处理,并得出有关结果。主要分析高中校长领导行为的描述统计;根据不同变量,以变革型和交易型方面的得分为因变量进行方差分析或 T 检验;人口统计学变量与校长领导行为的相关分析。

## 4 调查结果与讨论

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 总体样本的描述性统计及验证结果

表 1-2 总体样本各因素得分统计结果

变量因素	样本总数	最小值	最大值	平均值	标准差
魅力影响	119	2	12	8.44	1.74
鼓舞干劲	119	4	12	8.33	1.60
智力激发	119	3	12	7.34	1.78
个性化关怀	119	5	12	8.69	1.45
权变奖励	119	5	12	9.47	1.69
例外管理	119	5	12	8.71	1.46
放任	119	0	8	4.08	1.55

表 1-3 总体样本各部分领导的平均得分统计结果

	样本总数	最小值	最大值	平均值	标准差
变革型领导平均分	119	1.92	3.75	2.732 5	0.430 5
交易型领导平均分	119	2.00	3.87	3.030 8	0.433 4
放任型领导平均分	119	0.00	2.67	1.361 3	0.516 4

表 1-4 总体样本各部分领导的相关分析

	变革型领导	交易型领导	放任型领导
变革型领导	1.000	0.366 **	-0.332 *
交易型领导	0.366 **	1.000	-0.613 *
放任型领导	-0.332 *	-0.613 *	1.000

注: \*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

表 1-2 显示总体样本中,校长在问卷中各因素自评得分的最小值、最大值、平均值以及标准差。表 1-3 显示的是在总体样本中各部分的得分情况,其中,交易型部分得分最高,其次是变革型部分得分,放任型部分得分最低。表 1-4 显示的是各部分领导的相关分析,变革型领导与交易型领导得分呈现低度正相关,与放任型领导呈现低度负相关,交易型领导与放任型领导呈现中度负相关。

#### 4.1.2 学校所在地不同,校长领导行为的差异

表 1-5 不同行政区域学校校长领导的描述性结果

类型	学校所在区域	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)
变革型领导	省城	10	3.416 7	0.304 3
	地市	38	2.804 8	0.377 8
	县城	71	2.597 4	0.370 0
交易型领导	省城	10	3.266 7	0.485 6
	地市	38	2.991 2	0.427 9
	县城	71	3.018 8	0.425 0

表 1-6 不同行政区域学校校长领导的单因素方差分析结果

因素类型	差异来源	自由度(df)	F 值	P 值
变革型领导	组间	2	22.815	0.008 **
	组内	116		
交易型领导	组间	2	1.686	0.190
	组内	116		

注: \*\*  $p < 0.01$

表 1-5 分别列出了各部分领导的样本含量、领导自评平均分、标准差(以下各描述统计量表相同)。表 1-6 中分别列出了各因素方差分析的自由度、F 值和概率 P 值(Sig.)(以下各方差分析表相同)。

表 1-6 显示:在变革型领导方面  $P = 0.008 < 0.01$ ,不同行政区域高中校长的自评得分存在极显著差异,根据表 1-5 中关于变革型领导方面的平均分高低顺序,可以得知省城、地市和县城在变革型领导方面有着一定的顺序。交易型领导中  $P = 0.190 > 0.05$ ,可见不同行政区域高中学校的校长在这方面没有显著差异。

表 1-7 不同地理位置学校校长领导的描述性结果

类型	学校所在位置	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)
变革型领导	东部沿海	42	2.972 2	0.362 4
	中部地区	49	2.739 8	0.403 1
	西部地区	28	2.360 1	0.297 5
交易型领导	东部沿海	42	3.150 8	0.406 3
	中部地区	49	3.017 0	0.446 5
	西部地区	28	2.875 0	0.409 8

表 1-8 不同地理位置学校校长领导的单因素方差分析结果

因素类型	差异来源	自由度(df)	F 值	P 值
变革型领导	组间	2	23.458	0.000 * *
	组内	116		
交易型领导	组间	2	3.595	0.031 *
	组内	116		

注: \*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

表 1-8 显示:在变革型领导方面  $P=0.000<0.01$ ,学校地理位置不同,校长自评得分存有极显著差异,根据表 1-7 中关于变革型领导方面的平均分统计,可以得知地处山东省不同区域的高中校长在变革型领导方面的得分高低顺序为:东部沿海、中部地区和西部地区;交易型领导中因  $P=0.031<0.05$ ,不同学校所在地校长在这方面存在显著差异,根据表 1-7 的平均分情况,可知在交易型领导方面的得分自高到低依次为:东部沿海、中部地区和西部地区。

#### 4.1.3 学校规格不同,校长领导行为的差异

表 1-9 不同学校规格校长领导的描述性结果

类型	学校规格	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)
变革型领导	省级规范化	34	2.973 0	0.390 2
	地市级规范化	44	2.759 5	0.397 5
	县级规范化	28	2.608 0	0.372 5
	其他	14	2.303 6	0.334 3
交易型领导	省级规范化	34	3.142 2	0.406 5
	地市级规范化	44	3.015 2	0.450 1
	县级规范化	28	2.975 3	0.412 7
	其他	14	2.916 7	0.470 3

表 1-10 不同学校规格校长领导的单因素方差分析结果

因素类型	差异来源	自由度(df)	F 值	P 值
变革型领导	组间	3	11.339	0.038 *
	组内	115		
交易型领导	组间	3	1.246	0.296
	组内	115		

注: \*  $p<0.05$

表 1-10 显示:在变革型领导方面, $P=0.38<0.05$ ,那么不同学校规格的校长自评得分存有显著性差异,根据表 1-9 中关于变革型领导方面平均分的描述统计结果,可以得知校长自评得分遵循一定的高低顺序:省级规范化、地市级规范化、县城规范化和其他。交易型领导方面,因  $P=0.296>0.05$ ,所以不同学校规格的高中校长领导行为在交易性方面的得分没有显著差异或差异不明显。

## 4.1.4 性别不同,校长领导行为的差异

表 1-11 不同性别校长领导的 T 检验结果

类型	性别	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)	T 值	P 值
变革型领导	男	106	2.679 2	0.410 0	-4.103	0.000 **
	女	13	3.166 7	0.350 3		
交易型领导	男	106	3.023 6	0.428 1	-0.518	0.606
	女	13	3.089 7	0.488 8		

注: \*\*  $p < 0.01$

表 1-11 显示了不同性别高中校长的样本数,在变革型领导和交易型领导方面自评得分的平均分、标准差以及 T 检验结果。在关于变革型领导方面的统计分析中, $T = -4.103, P = 0.000 < 0.01$ ,说明不同性别校长在这个方面存在极其显著性差异;在关于交易型领导方面的统计分析中, $T = -0.518, P = 0.606 > 0.05$ ,说明不同性别的校长在这个方面不存在显著性差异。

## 4.1.5 年龄不同,校长领导行为的差异

表 1-12 不同年龄校长领导的描述性结果

类型	年龄	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)
变革型领导	25 岁以下	1	2.750 0	0.338 6
	26~35 岁	21	2.357 1	
	36~45 岁	67	2.947 8	
	46~55 岁	29	2.502 9	
	55 岁以上	1	2.833 3	
交易型领导	25 岁以下	1	2.000 0	0.442 9
	26~35 岁	21	2.968 3	
	36~45 岁	67	3.087 1	
	46~55 岁	29	2.954 0	
	55 岁以上	1	3.833 3	

表 1-13 不同年龄校长领导的单因素方差分析结果

因素类型	差异来源	自由度(df)	F 值	P 值
变革型领导	组间	4	15.184	0.009 *
	组内	114		
交易型领导	组间	4	3.096	0.028
	组内	114		

注: \*\*  $p < 0.01$

表 1-13 显示:在变革型领导方面  $P=0.009 < 0.01$ ,不同年龄的校长自评得分存在极其显著性差异,根据表 1-12 中关于变革型领导方面的描述统计,36~45 岁的校长水平最高。交易型领导方面, $P=0.028 < 0.05$ ,故不同年龄的校长在这个方面得分也存有显著性差异。

#### 4.1.6 教龄不同,校长领导行为的差异

表 1-14 不同教龄校长领导的描述性结果

类型	年龄	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)
变革型领导	6~15 年	34	2.541 7	0.412 5
	16~25 年	64	2.869 8	0.418 3
	26 年以上	21	2.623 0	0.356 1
交易型领导	6~15 年	34	2.975 5	0.387 4
	16~25 年	64	3.046 9	0.438 9
	26 年以上	21	3.071 4	0.496 0

表 1-15 不同教龄校长领导的单因素方差分析结果

因素类型	差异来源	自由度(df)	F 值	P 值
变革型领导	组间	2	8.155	0.042 *
	组内	116		
交易型领导	组间	2	0.409	0.665
	组内	116		

注: \*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

变革型领导方面, $P=0.042 < 0.05$ ,表明不同教龄的校长在变革型领导方面有显著性的差异。交易型领导方面, $P=0.665 > 0.05$ ,表明不同教龄的校长

在交易型领导方面没有差异。

#### 4.1.7 学历、收入不同与校长领导行为的相关性

表 1-16 学历、收入与校长领导的相关性

	变革型领导	交易型领导
学历	0.303 **	0.219 *
收入	0.702	-0.093

注: \*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

表 1-16 显示:学历与校长的变革型领导的关系上,Pearson 相关系数  $r=0.303$ ,说明二者有着低度正相关,与交易型领导也呈现低度正相关。(  $r=0.219$  )

#### 4.1.8 任正职年限不同,校长领导行为的差异

表 1-17 任正职不同年限校长领导的描述性结果

类型	任正职年限	样本数量(N)	均数(M)	标准差(SD)
变革型领导	4 年以下	69	2.642 5	0.348 9
	5~8 年	35	2.707 1	0.423 7
	9~12 年	13	3.134 6	0.504 1
	13 年以上	2	3.666 7	0.117 9
交易型领导	4 年以下	69	2.975 8	0.423 3
	5~8 年	35	2.985 7	0.409 0
	9~12 年	13	3.346 2	0.393 6
	13 年以上	2	3.666 7	0.235 7

表 1-18 任正职不同年限校长领导的单因素方差分析结果

因素类型	差异来源	自由度(df)	F 值	P 值
变革型领导	组间	3	9.732	0.000 **
	组内	115		
交易型领导	组间	3	4.613	0.004 **
	组内	115		

注: \*\*  $p < 0.01$

表 1-18 显示:在变革型领导中, $P=0.000$ ,交易型领导中  $P=0.004$ ,两方面 P 值均小于 0.01,表明任正职年限不同,校长自评得分存有极其显著性差异,根

据表 1-17 中平均分情况,可知校长这两个方面的自评得分随任职年限的增加而增大。

#### 4.1.9 参加培训次数不同,校长领导行为的差异

表 1-19 参加培训次数不同的校长领导的 T 检验结果

类型	培训次数	样本数(N)	均数(M)	标准差(SD)	T 值	P 值
变革型领导	>=3	29	2.939 7	0.473 5	3.085	0.003 **
	<3	90	2.665 7	0.395 9		
交易型领导	>=3	29	3.183 9	0.389 2	2.224	0.028 *
	<3	90	2.981 5	0.437 4		

注:\*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

表 1-19 显示受培训次数三次以上和以下的高中校长领导行为的 T 检验结果。变革型领导方面, $T=3.085, P=0.003 < 0.01$ ,说明受培训次数三次以上和以下者在这个方面存在极其显著性差异;交易型领导方面, $T=2.224, P=0.028 < 0.05$ ;说明受培训次数三次以上和以下者在这个方面存在显著性差异。

#### 4.1.10 对本次问卷调查的态度

表 1-20 高中校长对本问卷调查态度的描述统计结果

选项	频次	比例(%)
完全没意义	2	1.7
没意义	3	2.5
不确定	26	21.9
有意义	72	60.5
非常有意义	16	13.4
总计	119	100.0

## 4.2 分析与讨论

### 4.2.1 总体样本分析

表 1-2 总体样本在问卷中各因素的得分显示,变革型领导的四个因素得分的平均分相差不大,平均分中,最高的“个性化关怀”是 8.69 分,最低的“智力激发”是 7.34 分,两者仅相差 1.35 分。这说明在变革型领导部分,高中校长各因素比较趋于平衡,没有出现极高或极低的极端分值。交易型领导的两个因素得分稍高于变革型领导的各因素,而用奖励来激励教职员工的“权变奖励”分值更高一些,位居各因素之首。放任型领导得分偏低,仅 4.08 分,得分低正意味着高

中学校长很少对学校放任、置之不理,符合调查结果的逻辑。按照“低等=0~4分,中等=5~8分,高等=9~12”的评分标准,可以看出山东省普通高中校长领导行为中变革型各因素处在中等水平,其中“智力激发”相对较低,交易型各因素在相对较高水平,而放任领导则在低程度水平。这说明山东省普通高中校长仍然是更多地使用交易性手段进行管理,变革性程度还不是很高。从总体上看(如表 1-3),变革型领导平均分为 2.732 5,表明学校管理中校长还没有达到“经常”使用变革性方式,交易型领导平均分为 3.030 8,表明校长在学校管理中已倾向于在领导方式上运用奖励制度和矫正措施。放任型领导的平均分为 1.361 3,表明校长“偶尔或很少”运用“不干涉”的领导方式和无领导方式,得分低意味着校长对教职员工提供更多的结构安排和指导。另外,表 1-2 中各因素得分的最小值与最大值的跨度比较大,最大差距“魅力影响”因素达到 10 分。这说明不同学校的高中校长在领导方面的情况存在很大差异。

从统计结果可以看出,高中校长的领导行为中交易性成分最多,变革性成分虽然不是太低,但要低于交易性成分,放任成分最少。阿华利和巴斯认为,理想化的 MLQ 问卷得分应该是:变革型领导方面得 3.0 或更高的分数,交易型领导得分为 2.0 或更低,放任型领导方面得分为小于或等于 1.0 分。<sup>①</sup> 本次调查中高中校长的得分与他们所说的最优化得分仍有一定的差距。变革型领导得分偏低,交易型领导和放任型领导得分偏高。即使排除情境上的差异,高中校长在领导行为的改进上依然存在很大的发展空间。

当前,我国社会还没有达到高度发达的水平,教育还是一个谋生的职业。故学校管理中校长还是把给教师提供更多的利益和奖励作为一个主要的管理和激励途径,即物质激励仍然是当前学校管理的主要手段。从变革型领导方面的“个性化关怀”因素的分值偏高也可以看出,校长很重视对教师的关心体贴和排忧解难。根据马斯洛(Maslow, A. H)需要层次学说,人的低层次需要“优先于”高层次需要,影响到人对高层次需要的追求。<sup>②</sup> 在生活条件还没达到非常完美的条件下,教师对生活水平改善的追求要大于对事业成功的追求。管理中通过提供奖励或关怀使教师努力工作也便成了校长管理的“最爱”。另外,受国家教育政策的影响,社会、家长对高中学校期望和关注程度之高,使校长对学校的管理工

<sup>①</sup> Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I., *Construct Validation and Norms for the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-Form 5X)*. New York: Center for Leadership Studies, Binghamton University, State University of New York, 1995. 15.

<sup>②</sup> [美]丹尼尔·A·雷恩,李柱流等译:《管理思想的演变》,中国社会科学出版社 1992 年版,第 366 页。

作不敢怠慢,或者说高中学校作为社会和学生家长的委托代理机构,无论是从对委托者负责的态度还是从教育者自身的良知和职业道德上讲都不能置学校于不顾。放任型成分少也便是不争的事实,自然无需证明数字中的缘由。表 1-4 是对多因素领导问卷中各方面的相关分析,根据数据可知,变革型领导与交易型领导呈现低度正相关,与放任型领导呈低度负相关,交易型领导与放任型领导呈现高度负相关。这在一定程度上也进一步证实了调查分析的结论。

#### 4.2.2 以学校所在地不同分组 校长领导行为的描述统计与方差分析

4.2.2.1 从学校所在地的行政区域来看:我国的行政区划在一个省内表现为省城、地市、县和乡镇。因乡镇很少或没有设置高中学校,故不作分析。表 1-5 是学校所在地属不同行政区域中的校长在领导各方面的自评描述统计表,表 1-6 是其单因素方差分析表。这里的自变量是高中学校所在的不同区域,因变量是校长领导行为的自评得分。从表 1-6 的方差分析表中,根据 P 值的大小可以判断,不同地区的校长领导行为在变革型领导方面存在极其显著性差异,在交易型领导方面则没有差异。

因省城、地市和县城的高中校长存在着重要差别:省城作为山东省的政治、经济、文化等中心,省城校长对新信息的接收上表现出速度更快捷、范围更广泛的特点,对于先进的教育理念和思潮的接触更早。特别是当前山东省作为我国高中新课程改革的试点省份之一,新课程的新理念和新思想大都是通过省城或教育比较发达城市(如青岛)、一般地市、县城这样的顺序往下贯彻的,在校长专业化(程度)和教师专业发展上要比地市和县城教师高。所以,在变革型领导方面,省城的高中校长自评得分要远远高于后两者,这一方面得益于校长的领导素质之高,另一方面也依赖于高中教师对新管理手段和管理思想的接受性。至于交易型方面没有差异,这表明无论省城、地市还是县城,高中校长还是把提供物质奖励和纠正差错作为管理的重要手段,这一方面说明了当前经济手段和行政手段仍是学校管理中的重要方式,另一方面也表明校长领导行为的变革性程度还需深入。

4.2.2.2 从学校所在地的地理位置来看:根据不同位置把山东省划分为东部地区、中部地区和西部地区。从经济和社会发展程度上看,东部地处沿海,经济和社会发展程度相对较高一些,其次是中部,西部在山东省内相比而言属欠发达地区。表 1-7 是学校所在地地理位置不同的校长领导自评描述统计表,表 1-8 为其单因素方差分析表。同样,这里的自变量是高中学校所在的不同区域,因变量是校长领导行为的自评得分。

通过表 1-8 我们发现,不同地理位置的高中校长在变革型领导方面存有极

其显著性差异,在交易型领导方面也存有显著性差异。原因何在?美国著名组织学家卡斯特认为:组织是范围更广的超系统的分系统,是环境的分系统。<sup>①</sup>那么,学校组织势必也是当地社会大环境的一个子系统,学校文化是当地社会文化的缩影。学校的外部环境通过影响学校人员的思想与行为以及影响学校教育教学活动与措施,影响着学校的发展。<sup>②</sup>由于山东省东部地区地处沿海,改革开放较早,人们思想观念之开放程度、区域文化氛围及经济发展势头相比中西部而言要发达得多,接受外界先进的文化和信息比较便利,各行各业强烈地意识到自己与外界的差异,改革和发展速度比较快。反映在教育上,校长和教师能够更快地接受外界先进文化,能够正确地接纳新思想、新观点,这正是变革型领导所适宜的环境。校长在领导行为上除了实行行政手段外,还能接受一些先进的管理思想如文化管理、隐性管理等。中部特别是西部欠发达地区,那里的经济水平相对落后,教师待遇相对偏低,工资是其生存和发展的唯一经济来源,所以对于经济手段有更多的依赖,学校管理中校长单靠自己的魅力、精神鼓舞取得的效果并不是太大,而教师由于处在低层次需求的追求上,对这种更高层次的需要似乎也并没有太高的热情。但是从对交易型领导的分析中可以看到,不同区域校长在交易型领导中也存有差异,根据其平均分自高到低依次为东部、中部和西部。这主要是受当地经济水平和学校教育资源丰盈程度的限制,正所谓“巧妇难为无米之炊”,所以即使一种领导行为非常有效,那么缺乏其实施的环境和资源也是难以实现的。

#### 4.2.3 学校规格不同 校长领导行为的差异分析

从表 1-10 的方差分析表中看出,不同学校规格的校长领导行为在变革型领导方面存在显著性差异,而在交易型领导方面则没有差异。表 1-9 的描述统计可以看出,校长自评得分高低顺序为:省级规范化学校、地市级规范化学校、县级规范化学校和其他。究其原因,省级规范化学校资格评选条件比较严格,一般都是当地影响较大、知名度较高且教学质量高的学校,特别是普通高中为高等教育输送人才的属性以及公众对高考成绩的关注之深切,使高中学校的地位和影响非常突出,可以说它代表了一个地区基础教育的总体水平,自然受到当地政府和教育行政部门的重视。正因如此,省级规范化学校在教师待遇、师资力量、教育资源等方面都占有优势,而且其校长也是当地教育行政部门精挑细选的,除了具

<sup>①</sup> [美]弗莱蒙特·E.卡斯特等,傅严等译:《组织与管理:系统方法与权变方法》,中国社会科学出版社 2000 年版,第 158 页。

<sup>②</sup> 《学校管理的理论与实务》,第 316 页。

备丰富的教育和管理经验,在个人素质上也是比较突出的。许多高中校长自己就是教育管理和教育研究方面的专家,他们在管理工作中实践着自己接触的先进教育理念,尝试着小范围的教育改革,因此在变革型领导行为上与后三者有着显著性差异就是自然而然的。至于地市级学校,虽然一定程度上校长也意识到或实践着先进的管理思想,但无论从力度上还是范围上都还不是很大。

#### 4.2.4 性别不同,校长领导行为的差异分析

从表 1-11 的数据可知,男女校长在变革型领导方面存在极其显著性差异。国外有关变革型领导的研究中也表明了这种结果。从一个由《财富》评出的 500 家高科技行业的中高层管理者组成的样本调查中发现,员工认为女性管理者比男性管理者更多地实施变革型领导。对管理者自我评价的调查也发现类似结果。<sup>①</sup> 与男性管理者相比,女性管理者更多地使用个性化关怀、激励行为、心灵鼓舞,她们更关注员工的个人需求,鼓励其自我发展、实施参与性决策、对业绩给予反馈和认可。总之,女性管理者更多地实施人际导向的领导行为。研究表明:男女在魅力影响和个性化关怀方面有别,在智力激励和动机鼓舞方面没有区别。<sup>②</sup> 虽然,这是在企业组织环境中的调查,但对学校环境也有一定的参考价值。男女校长在魅力和个性化关怀方面有别,主要是指女性校长,情感细腻、做事细心谨慎有耐心,注重加强教师群体人际关系的处理和协调,工作中也渗透着女性的细致与情感及母性的宽容与和蔼,更多地采用了情理相融的方法,采取柔性管理方式。一项对女校长的个案研究表明,女校长的领导方式通常有:合作式决策、为学校发展营造关系网、善于放权、授予下属权力、注重培养教师、善于分析性倾听、及时与教师和领导班子分享信息、善于学习,并将新的观念带给教师、追求学校教育和学校管理上的特色等特点。<sup>③</sup> 从教师的职业特点和专业自主意识以及作为知识分子的教师对管理人员的价值观上看,教师更容易接受女性校长的管理方式,女性校长与教师的人际关系处理得更为融洽。

#### 4.2.5 年龄不同,校长领导行为的差异分析

表 1-13 中显示,不同年龄的校长在变革型领导方面存有极其显著性差异,交易型领导方面也存在显著性差异。无论是变革型领导方面还是交易型领导方

<sup>①</sup> Karen J. Maher, *Gender-related Stereotypes of Transformational and Transactional Leadership*. *Sex Roles*, 1997, 37(3-4).

<sup>②</sup> Sally A. Carless, *Gender Differences in Transformational Leadership: an Examination of Superior, Leader, and Subordinate Perspectives*. *Sex Roles*, 1998, 39(11/12).

<sup>③</sup> 曾艳:《女校长的领导方式探究——对广州市某普通中学女校长的个案研究》,华南师范大学出版社 2004 年版,第 46~49 页。

面,36~45岁的校长得分都是最高的。这是因为人到了中年,一般都有了一定的经济基础,他们希望事业有成,出人头地,以实现更高的人生目标。从人生阅历上看,这个年龄阶段是人知识基础比较丰厚,社会阅历日渐增多的时期,精力也比较旺盛,思维方式和处事行为比较成熟稳重,对事业成功的企盼超过了对舒适生活的追求。这个年龄阶段的校长,工作热情高涨,对自己的事业和工作非常热爱,也希望通过自己调动教师的创造性,干出一番事业。自然在工作中全力投入,运用各种手段对学校进行管理。而到了46~55岁时,尽管工作热情不如36~45岁阶段的人高,但是这类校长也更加意识到自己在学校的地位,也对一些教师的个性品质、工作能力和特点有比较全面的了解,了解教师真正所需,但是他们批判性思考问题和创造性解决问题的意识有所降低,乐于接受现成的、业已形成的固定思维模式和管理手段。对于35岁以下的校长,尽管工作热情高涨,工作动力很大,管理方式不囿于常规,追求创新,但是苦于自身经验贫乏,对教师群体的认识不够深刻,威望还没有完全建立,没能彻底得到全体教师的认可,难以找到深层次激发教师工作热情的方法。因此工作中也常常借助经济奖励、建立制度规范等措施加强自身威望的树立,在交易型领导方面又稍高于46~55岁年龄段的校长。

#### 4.2.6 教龄不同,校长领导行为的差异分析

表1-15中对变革型领导的差异分析,表明不同教龄的校长在变革型领导方面有显著性差异。通过表1-14的描述统计,任职在16~25年期间的校长得分明显高于其他组。究其原因,一方面这与不同年龄校长领导的差异分析是一致的,因为年龄在36~45岁左右的校长,其工作年限在15年以上也符合常规和逻辑。另一方面,对校长成长规律和阶段的研究表明:中小学校长成长达到成熟阶段需要10~15年时间。<sup>①</sup>如果再加上职前预备期的作为普通教师时间,一个成熟的校长应该有15年以上的工作年限。所以在合适的年龄条件和具备丰富经验的条件下,校长魅力影响和对教师的关怀激励都是能够取得显著成效的。尽管不排除群体研究中的个别现象,如老校长的兢兢业业对校长的影响或年轻校长的先进管理思想,但是作为群体研究,年老的校长受自己早期知识经验的限

<sup>①</sup>通过对优秀校长的个案研究表明,中小学校长的成长有四个阶段:职前预备期(需5~7年),教工群体的优秀者,获得领导和群众认可并寄以更高期望;适应期(需2~4年),校内人际间相互了解,彼此适应,渴求学习理论和他人的办学经验,积累管理经验;称职期(需3~5年),掌握管理常规,工作由被动转为主动,在常规管理的基础上,探索办学规律;成熟期(从职前预备期起约需10~15年),树立了正确的教育思想,办学有了自己的见解,科学管理学校。详见北京教育行政学院编著:《普通学校校长成长·培训·管理》,文化艺术出版社1992年版,第114~118页。

制,经历职业高原期,长时间工作引起的习惯化、常规化及官僚色彩的增加,年轻校长的经验不足、对问题认识不足等还是在现实中比较突出的。

#### 4.2.7 学历与校长领导行为的相关分析

表 1-16 显示,学历与校长的变革型领导和交易型领导均呈现低度正相关。在“多因素领导”的各因素中,许多因素是不能用学历的高低来获得的关怀。比如,“个性化关怀”因素不是因为受到很高的学历教育就能对教师实施更多,另外“魅力影响”也不是与人的学历呈现线性相关的,而“智力激发”与“鼓舞干劲”则又与学历有着很大关系。实践证明,许多学历很高的人并没有很大的个人魅力,许多低学历者却有着很大的人格魅力。不过在当前社会,特别是在专业领域,一个人要培植自身的魅力影响因素,接受一定程度的教育、具备宽广扎实的基础知识和专业知识是必不可少的条件。本相关分析也便是从群体的角度对学历水平与校长领导行为中的表现进行分析。其一说明学历作为校长素质的体现和证明,不可忽视;其二不能也无需极端化看待学历,高学历校长并非一定能取得高的预期效果。

#### 4.2.8 任正职年限不同,校长领导行为的差异分析

表 1-18 的分析表明,无论变革型领导还是交易型领导,两方面 P 值都小于 0.01,表明任正职年限不同的校长领导行为存有极其显著性差异,根据表 1-17 中的描述统计,校长在这两个方面,随任职年限的增多而不断提高。这一方面符合校长领导行为因教龄增长所产生的差异,另一方面也说明校长职位对校长的影响是很大的。

尽管中小学校的管理体制实施校长负责制,学校管理的权责重心不断下移到学校本位,但就整体而言,地方和基层教育行政部门对学校的科层化和集权化管理并没有完全改变,校长负责制并未使学校从根本上摆脱外控的管理模式。在学校这“有限”的自主权中,也只有正职校长才具备对外代表学校,对内全面负责全校事务的资格,即只有正校长才有更多的管理学校事务、发挥自己才智的空间和自由。而高中校长大都是从学校的中层干部或副校长提拔上来的,在没有成为正职以前,尽管自己也有许多管理经验和想法,客观上难有充足的职权和空间保证其有用武之地,主观上也受传统“不在其位不谋其政”思想的影响,故学校管理还是依赖于校长个人的能力和知识状况。随着校长任正职年限地不断增长,他们熟悉了常规性的工作后,便会将自己的管理思想和理念付诸于学校管理实践中,实施一种体现自己特色和学校特色的领导方式。另外,许多研究者认为变革型领导理论中比较强调领导者个人的作用,在理论上也诠释了调查的结果。

#### 4.2.9 参加培训次数不同,校长领导行为的差异分析

表 1-19 显示,受培训次数三次以上和以下者在变革型领导方面存在极其显著性差异,在交易型领导方面存在显著性差异,受培训次数越高,对校长的领导行为带来的积极影响会越大。

任何一种行为的背后都是有着一一定的价值观作指导的。校长在工作中的每一步领导行为都是建立在自己价值观念、知识基础等之上的。而校长知识、观念的形成并非是在职前确立并保持固定不变的,更多时候是靠在职后的工作实践中得到提升和完善的。校长在职培训重视校长的工作实际,根据实践中出现的问题采取理论与实践相结合、重视解决实际问题的方式,对于完善校长素质、提升校长管理水平起到了重要作用。所以,无论是在领导的变革性方面还是交易性方面都能看出培训所带来的积极效果。我们认为,校长培训虽不是提高校长素质和管理水平的惟一条件,但校长素质的提高绝对少不了对他们的培训。调查结果也证明了当前我国实施校长岗位培训、提高培训的必要性和重要性。

#### 4.2.10 对本次问卷调查的态度分析

表 1-20 显示,被试认为调查“没意义”和“完全没意义”的有 5 人,“不确定”者 26 人,认为“有意义”和“非常有意义”的 88 人,分别占总体的 4.2%、21.8%、73.9%,说明大多数被试肯定此次调查的意义和价值。校长对自己的领导行为进行评估是一个敏感而又难下结论的话题,这应该是一个较满意的结果。实际调查中,很多校长对此研究非常感兴趣,并要求将结果反馈给本人,以检验和改进自己的领导行为。

### 4.3 研究结论

通过以上分析和讨论,本研究可以得出如下结论:

从总体上看,山东省普通高中校长更多的是使用交易性手段进行管理,变革性程度还不是很很高。变革型领导各因素均在中等水平,其中“个性化关怀”相对较高,“智力激发”因素相对较低。交易型各因素水平较高,而放任型领导则在低程度水平。高中校长领导行为与此前对变革型领导的研究结论基本一致,但与最优化得分相比,变革型领导偏低,交易型和放任型领导偏高,且不同地区高中校长在领导行为上存在很大差异。

学校所在地不同,校长领导行为的变革型成分差异极为显著,交易型成分则没有差异或差异不大。

不同学校规格的校长领导行为中,变革型成分存在显著性差异,交易型成分

则无显著性差异。

不同性别的校长在领导行为上变革型方面存在极其显著性差异,交易型方面不存在显著性差异。

从年龄、教龄上看,有一定工作经验和经济基础的中年校长在其领导行为中更多地渗透变革型成分,而在交易型成分上没有差异或差异不大。

学历与校长领导行为成正相关。因此,学历是校长素质的体现和证明,在校长的选用上必须有一定的学历要求,但不能“惟学历”。

任正职年限不同,校长领导行为中的变革型成分和交易型成分都有极其显著性差异,校长职位对校长个人的领导行为影响很大。

培训次数不同,校长的领导行为存在显著差异。因此,加强校长培训将发挥积极作用,也是改善校长领导行为的重要途径。

## 5 对策与建议

教育环境的不确定性和社会发展变化的难控性,对校长领导行为提出了非常严格近乎苛刻的要求。特别是当前我国的教育还不是很发达的时候,每位致力于教育事业的校长,都需努力运用科学的管理思想和方法,提高自己的领导效能进而促进学校的发展。

根据对山东省普通高中校长领导行为的调查结论,可以粗略地估计,校长领导行为中普遍缺乏一种变革型领导的成分。而从另一方面看,当变革型领导在政治和工商管理领域产生很大影响时,而在教育领域的影响甚微,这并非表明这种理论对教育管理没有价值,而恰恰说明教育管理在理论上的滞后。根据变革型领导理论,同时基于前面所进行的调查分析,本文对高中校长提出以下建议:

### 5.1 校长要为学校的长远发展实施愿景领导

对于愿景,本尼斯把它定义为“通过创造和沟通形成某种期望,并使在组织中工作的人都对此形成共识”。对组织的研究发现,不管是公共组织,还是私营组织,学校还是企业都证明了领导应该是有愿景的。本尼斯发现成功组织的一个关键因素是有“共同愿景”。<sup>①</sup> 愿景能够使追随者充满活力,知道自己如何与组织的发展保持一致。

<sup>①</sup> 《校长论》,第12页。

对校长而言,领导好一所学校,愿景也是至关重要的,因为愿景可以“唤醒、吸引和满足其他人的动力”。<sup>①</sup> 作为学校的校长就要善于为学校设立愿景,并带领全校员工为实现愿景而奋斗。但就我国学校领导而言,校长们普遍采取经验管理和科学管理。前者侧重校长的工作经验,后者侧重管理的结果和效率。从调查结果中也可看出,高中校长在重短期利益交换的交易性领导行为上比较突出。以上管理方式尽管有其长处,但都对学校的共同愿景重视不够。愿景可能让一些校长觉得它是一种想像中的不切实际的东西,对其作用表示怀疑而不愿尝试。事实上,愿景能使全体教职工产生自主地达成目标的意愿,并能增强学校发展的潜在动力和灵活的应变能力。因此为了对学校更有效地领导,我们更需要一种“愿景领导”。

那么如何实施“愿景领导”呢?首先,在建立愿景时,校长应同全体教师对话,共同合作建立自己学校的愿景。但“建立愿景的过程并非一帆风顺,涉及到一组不同世界观、不同性情、不同理解力、不同希望和抱负以及不同教育观的人形成共同的目标”,所以建立学校愿景,需要教师参与其中,通过不断对话协商,让他们感到自己是愿景的拥有者,对学校的使命产生认同感并归属其中进而为之奋斗;同时这也使校长对以前指导自己工作的一些信念和价值观进行审视和反思,重新界定或修改自己的管理理念。

其次,愿景的建立和陈述既要指向未来,有一定的高度,又要立足学校,体现学校的特色。学校组织的愿景来源于组织成员个人的愿景而又高于个人的愿景,它是组织成员的共同理想,使不同个性的人员凝聚在一起,朝着学校的共同目标前进。因此对学校愿景的要求,就是它涉及到学校组织的个性化的教育理念,体现学校领导者和每位教师的教育价值观。对未来愿景目标的描绘尽量要“简洁、易懂、有益和富有生机活力”。“有时候,声明阐述得不够清楚,必须重新阐述;有时候,一个词一个短语的细小差别,会造成不可预料的后果,也必须更加小心,重新措辞;有时候,所阐述的观点在某些方面不能为组织成员所接收,也必须做出修改”。整个过程中,领导者始终是在寻求一种共同点以支持更美好的事物:即更高效率的运作、更强的动机、更强的承诺感,以及不断进步的组织。<sup>②</sup>

再次,校长应具体描述愿景,使“愿景”具体化、形象化。愿景只有被全体成员所理解并为之共享才能发挥其价值,也就是说,愿景必须得到学校所有成员的理解和认可。这就需要校长和教师正确解读愿景的精神本质,使抽象的愿景具

① [美]罗伯特·G. 欧文斯, 龚卫霖等译:《教育组织行为学》,华东师范大学出版社 2001 年版,第 326 页。

② 《教育组织行为学》,第 324~325 页。

体化、可操作化,渗透到学校的各项工作和教师的教育教学中。其中,校长要合理协调愿景实现中的矛盾与争端。学校愿景并不稳定,经常随着双方或一方价值观的改变、新情况的发展以及与以往价值观一致或冲突事件的发生而不断改变,得到重新解释。因此,校长最重要的工作之一,就是必须常常在动态过程中对愿景做出阐述,然后根据新生事件、新生观点、新生信念对其进行修改;然后重新声明对“现在状况以及未来方向”的愿景,以此把学校所有成员凝聚在共同目标与共同决策之中。

最后,校长应建立愿景领导的保障机制,使愿景得到持续有效的实施。学校的共同愿景涉及到学校组织的个性化的教育理念,所以在愿景实施中应该树立长远的意识,使愿景的实现不会因人事调动等问题受到搁浅或冷遇。

## 5.2 校长通过给教师授权,以正确使用和发挥自身权力

在实际工作中,校长的领导离不开对权力的运用,校长权威的树立也离不开权力的支撑。一项对教师的问卷调查显示,A校有58.3%的教师、B校有66.7%的教师认为校长的权威来自她的职位和权力。<sup>①</sup>这个数据证明,这两个学校的校长权威主要是其职位和权力赋予的。

社会学家把权力划分为<sup>②</sup>:(1)奖励权(Reward power),即控制诱使别人按照执权人的意愿行事的奖励;(2)惩罚权(Coercive power),控制潜在的惩罚资源,使得别人对其进行规避;(3)专家权(Expert power),拥有别人所渴望的知识,诱使他们遵守执权者的指示,从而学到某种知识并从其中得益;(4)法定权(Legitimate power),获得某一组织职位所赋予的权力;(5)参照权(Referent power),这来自权力持有者个人的魅力、思想及能折服大家的信念。这表明:校长的权力中既有来自校长个人的,也有职位所赋予的。组织工作的开展需要依赖上述权力,但其有效性则取决于追随者对领导者行使权力的接受程度。加里·尤克(Yukl, G. A.)通过调查分析了人们对这五种权力的态度(见表 1-21)。<sup>③</sup>分析表明:运用参照权和专家权可以极大地提升人们对工作的自觉接受程度。

① 林存华:《中小学校长领导权力的个案调查与比较》,载于《上海教育科研》,2000年第5期。

② 《教育组织行为学》,第312页。

③ 黄崑:《教育管理:概念与原理》,广东高等教育出版社2002年版,第207页。

表 1-21 人们对待权力的态度

权力类型	自愿接受	简单服从	抵制
参照权	XXX	XX	X
专家权	XXX	XX	X
法定权	XX	XXX	X
奖励权	XX	XXX	X
惩罚权	X	XX	XXX

其中:XXX:最有可能;XX较少可能;X极少可能

校长要成为变革型领导者,必须合理使用权力,多运用参照权和专家权能够提升自己在教师群体中的威望,也会得到教师的支持和接受。法定权是学校组织的基本职权,校长要熟悉教育法规和政策,以便有效地使用法定权;奖励权能正面引导学校的良好言行,但在使用中还要做到公平合理、轻重适度;惩罚权也是组织的基本职权之一,但使用不当会带来负面效应,所以要谨慎使用。总之,教育组织是育人的机构,作为教育组织的领导者,校长必须具备感召力,其基础就是须有良好的思想品德和行为操守,在工作中要尽可能多地利用自身的知识、信念和魅力形成的权力,打破权力至上的官僚制、效率至上的科学主义观以及“你替我办事我给你奖金”的交易论等领导观念。

另外,领导者领导行为的合理实施,需要追随者群体的认可和接受才能取得较好的成效。特别是对学校组织性质的研究表明,学校不是单纯的行政官僚组织,也不是单纯的赢利性经济组织,无论是把它看做是“强调精神手段促使成员参与组织活动的规范性组织”,<sup>①</sup>还是把它看做“松散结合系统”<sup>②</sup>,都强调对教师自主权的重视,即校长的领导要保障并能促进教师的专业自主权益。当前校长和教师为了应付一些检查、考核,常疲于事务性或指令性工作,使教师丧失了专业的自主权,管理效果不很明显。因此,实施科学合理的授权是提高管理效益的重要措施之一。

最后,要树立在工作中给教师授权,培养他们为了学校整体或他人而超越自身利益的意识。“在一般情况下,分权会提高下层管理人员的积极性和建立良好

<sup>①</sup> 陈孝彬主编:《教育管理》,北京师范大学出版社 1999 年版,第 410 页。

<sup>②</sup> 科恩、韦克等人把教育组织看作是松散结合系统,这意味着结合在一起的成分是有责任的,但各种成分保持着其本性及其可分离性的迹象,校长对教师教学的控制和指导只能是一般性与原则性的,几乎每一位教师在自己的教育教学活动中都保持着自己的特殊性和个别性。详见[瑞典]胡森主编,周南照等译:《简明国际教育百科全书·教育管理》,教育科学出版社 1992 年版,第 84~87 页。

的士气”。<sup>①</sup> 学校管理实践也表明,越是集权的校长,往往处在一种低层面的忙忙碌碌的事务管理水平,他很少有机会从理念、目标层面考虑学校的发展问题。越是集权的校长,其助手的首创精神和工作热忱就越受到压抑。“当人们唯权力是从时,他们很快成了唯唯诺诺者,他们会对主管投其所好而不是做出自己诚实的判断”。<sup>②</sup> 我们建议,校长们在学校管理中应适当分权,除了赋予副校长和教导主任等学校中层干部更多的职责和权力外,更重要的是“授予教师权力”。自20世纪80年代中期,一种认为教师真正参与学校事务很重要的观点开始得到发展。1986年,卡内基教育和经济论坛主张,教师在“影响学校的决策中应给予更大的权力”,自此后“授予教师权力”这个术语一直是学校教育最流行的词汇之一。那么校长应该授哪些权力?应该如何授权呢?笔者认为,校长要授给教师有关专业自主、教学自主的权力、参与管理和决策规划的权力、特别是要依据教师专业化的要求和《教师法》的规定授给教师必需的权力,对于中层领导者还要给予他们适当的管理学校的权限。那么实践工作中,校长就要让教师参与学校重大事件的讨论和决策,少去过问和干涉教师的专业自由及其具体教学工作,减少那些约束和限制教师发展的规章制度,鼓励教师提出和执行关乎学校发展的观念和行。

### 5.3 校长通过转变组织职能,加强对教师的激励和关怀

长期以来,我国学校组织形态是以科层式结构为主,在管理上表现为强调制度性和规范性。理性是管理的最大法则,体现在学校,就表现在校长以规章制度和行政命令来管理学校,而忽视了教师和学生的主动性和自主性。学习型组织则是社会发展到知识经济阶段提出的新的组织形态。关于“学习型组织”(Learning Organization)的定义,彼得·圣吉(P. M. Senge)指出,学习型组织是这样一种组织,“在其中,大家得以不断突破自己的能力上限,创造真心向往的结果,培养全新、前瞻而开阔的思考方式,全力实现共同的抱负,以及不断一起学习如何共同学习”。<sup>③</sup> 学习型组织的特点明显地表现在:首先,组织结构扁平化,而不是层级严密的金字塔式的组织;其次,组织学习化,淡化行政的色彩,学习意味着全员学习即决策层、管理层和操作层都要学习;学习也意味着学校工作全过程学习和学校中团体的学习也就是学校中全体人员要树立合作、理解的意识,不能

① W. H. 纽曼等,李柱流等译:《管理过程》,中国社会科学出版社1995年版,第72页。

② W. H. 纽曼等,李柱流等译:《管理过程》,中国社会科学出版社1995年版,第572页。

③ 孟繁华:《构建现代学校的学习型组织》,载于《比较教育研究》,2002年第1期。

单纯自己学习,还要顾及到群体的学习;最后,管理自主化,教师不是工具价值基础上的被统治对象,本身也是积极进行自主管理的。学习型组织所蕴含的深刻内涵如超越自己、创造性思考等,与变革型领导的理论模式有相似之处。所以,在学校这个特殊的组织中,校长更应该把建立学习型组织或学习型学校作为改善自己领导效能的基础。

变革型领导把人看做组织最重要的资源,强调激发人的才智来创造价值。在学校管理中校长的领导首先是对人的领导,所以校长必须熟悉、了解教职工个体的特点与需求,注重发挥教师的积极主动性。雷思伍德等人通过调查得出,变革型学校领导在持续追求三个基本的东西:第一,帮助教师发展并维持一种充满协作精神和专业色彩的学校文化。第二,鼓励和促进教师的专业发展。第三,帮助教师们更有效地协同解决问题。<sup>①</sup> 教师是学校愿景得以实现、工作得以实施的根本,因此加强对教师的激励和关怀是变革型领导着重强调的,其理论中也要求通过激发教师内在价值观和道德观来获取教师个体和学校的更大发展。

实践工作中,变革型领导所要求的现代学校管理核心包括两点:一是管理能将每个人的积极性和创造力最大限度地发挥出来;二是个人在学校管理中有尊严和有价值的生活。所以,校长在工作中要以服务和激励为中心,以人本管理为主。其一,打破那种制约全员激励和共同学习的机制桎梏,给教师的专业发展提供更多的支持性文化氛围,善于对教职工进行心理鼓舞和智能激励,激发他们的工作动机和积极性;其二,善于对教职工进行才智激发,鼓励教师采用创造性的思想和方法解决问题,采用革新性的方法工作;其三,重视对教职工的个别关怀,针对教师的个别差异,关注他们思想、工作以及生活等方面的问题,满足他们物质、精神等方面的特殊需要。此外,校长还应利用各种非正式的接触倾听教师们的心声,容纳不同的意见和观点,用自身的人格魅力和个人修养赢得教师们的信任和追随。

#### 5.4 不断完善校长任职和培训要求,促进校长素质发展

校长素质是指校长作为一种社会职业所要求的特殊专业素质,是校长开展学校领导管理活动所必须具备的思想、品德、知识、能力、身体和心理等因素的总和。<sup>②</sup> 校长素质的高低,直接影响着学校的成败。学校管理中,对校长素质的研

<sup>①</sup> [美]威廉·G.坎宁安等,赵中建主译:《教育管理:基于问题的方法》,江苏教育出版社2003年版,第183页。

<sup>②</sup> 应俊峰等:《名校长素质特征的研究》,载于《教育发展研究》,2004年第12期。

究也受到国内外的关注。由于不同国情、文化背景及教育传统的差异,对校长素质的要求也各有侧重。美国比较重视校长的角色意识和领导技能,从校长个人的知识基础、气质和个性、工作表现进行具体规定;英国注重校长成功的教育管理经历和熟练的领导管理能力。我国对中小学校长素质的要求,主要是在思想政治、道德品质和教育管理能力等方面,尤其是办学思想、事业心和责任感、思想作风与工作能力等方面。

当前对校长素质的要求和培训有了新的规定性,清华校长职业化研修的目标就是培养适应未来教育、具有现代教育思想,具有现代教育管理、经营能力和教育科研创新能力的职业化校长。<sup>①</sup> 一项对名校长的调查和访谈显示:名校长(优秀校长)都应具有:良好的个人品德修养、具有较高的组织管理能力、专业知识和学科教学能力、教育理论知识和素养、先进的办学理念、人际交往能力和决策能力、开拓进取能力和创新精神、感染力和合作精神等。<sup>②</sup> 从上述对名校长的分析不难看出,校长素质主要包括两个方面,其一是内在的领导价值观,其二是外在的领导能力。校长进入学校时或者被提拔为正校长时,是带着他们自己的价值观、信仰和哲学观的,通过价值观指导自己的领导行为。校长的价值观决定着学校里什么是稳定不变的,也决定着什么是他决定要改变的,决定着他对服务对象的认识,决定着他所发现的和需要解决问题本质的认识。<sup>③</sup> 可以说校长的价值观是决定校长领导行为的隐性基础,校长领导能力是其价值观的外在表现,是校长生活和工作中不断学习、积累和总结提高的结果。

对山东省高中校长不能也不可能都以上述名校长素质来要求,但是成为一名名校长起码应该成为每个高中校长努力发展的方向。我们认为,提高校长的素质要从两个方面来考虑:强化校长自我专业发展意识和加强校长培训及任职要求。

第一,强化校长自我专业发展意识。这是保证校长不断自觉地促进自我专业发展的内在主观动力。校长的自我专业发展意识,包括对自己过去专业发展过程的认识,对自己现在专业发展状态水平所处阶段的认识以及对自己未来专业发展的规划意识。如果校长既有自我专业发展的意识又知晓专业发展理论,他就会对自己的专业发展保持一种自觉的状态,及时调整自己专业发展的方向

<sup>①</sup> 《经济全球化呼唤校长职业化》,载于《中国教育报》,2001年1月30日。

<sup>②</sup> 华东师范大学应俊峰等承担《名校长成长的过程与规律研究》课题,通过对参加教育部中学校长培训中心校长培训班和教育部中学校长培训中心第22期骨干校长班的校长进行调查,并对教育部中学校长培训中心全国省级重点中学校长高级研究班校长进行了访谈,分析得出上述结论。

<sup>③</sup> 《校长论》,第15页。

和方式,最终达到理想的专业发展。从某种意义上说,校长认识到自身学习的重要性并对未来自身发展有合理的规划,这其实就是一种模糊状态下的自我专业发展意识。强化校长自我专业发展意识就是要增强校长对自身学习、进修以及对自身领导行为和方式的反思、调整和改进的重要性的认识。

第二,加强校长培训和任职要求。这是从制度上保证校长素质提高的一种硬性规定。对于校长的任职条件,世界上许多国家都非常强调校长的任职资格要求。我国在1991年颁发的《全国中小学校长任职条件和岗位要求(试行)》中做了具体的规定。但是随着新形势地不断出现,原来的要求理应得到不断修改完善,除了对其学历、经历等硬性要求外,当地教育主管部门还可以根据当地教育现状作特殊要求。其中,对校长的培养和选拔也可以多方面考虑,既可以借鉴国外校长从师范大学的教育管理专业的本科、研究生中经培训后选择,也可以在在职教师中选择有潜质者作为重点培养对象。尤为重要的是,选拔校长时也应多增加一些女性人员,前文的分析足以看出女校长有其自身独特的管理优势。研究女性主义的学者在如何更好地理解男女领导行为方面提供了丰富的资料,如女性领导者在直觉上采用参与、授权式的领导行为,男女领导者采取不同领导行为除了有内在的生理因素影响外,也可能是由一些非生理因素所致,并阐明在当前最需要领导的教育机构应该采用变革型领导行为代替传统的命令和控制式领导行为。<sup>①</sup>适当增加一部分女性领导者,既是文明社会的表现,也是后现代思潮中女性主义的呼唤。

关于对校长的培训,我国长期以来是通过各地教育学院来实施的。从前文对校长的调查分析也可得知,校长的素质和观念与对他们的培训也有积极的关系。所以,当前如何加强校长培训,使培训真正能够为校长管理工作服务、真正满足校长对知识的需要和提高校长素质仍然是需要思考和研究的问题。本文建议,对校长的培训除了让他们参加国家和省市有关部门的培训班以外,还可以开展以地区和学校为本的培训研讨,将培训重点放在对校长管理理念和领导价值观的塑造上,放在对问题的解决上,避免单纯的知识灌输和理论重复。

总之,加强校长培训,提高校长素质,促进其专业发展,一方面是当前社会新环境的要求,另一个方面也是实施变革型领导的需要,因为变革型领导中对领导者素质的要求极高。“通过个人的反思和学习,领导者不断剖析自己的观念,增强自己的素质,促使自己的思维迈向更高的道德认同水平。他们的自我意识促使这种价值观开始转变为渴求和行动……从而以合乎人性的方式更有力地激励

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第336页。

别人为组织做贡献,这时领导者才真正成为一个变革型领导者”。<sup>①</sup>

### 5.5 校长在实践中仍需交易型领导作为补充

从理论上讲,变革型领导具有积极的影响,实际操作中因其概念比较抽象特别是要以领导者具有较高的素质为基础,因而执行起来有些难度,尤其是变革型领导更多的是面向组织的未来而对组织近期目标的强调不够。所以,在实践中,校长应该将变革型领导和交易型领导有机结合起来。巴斯也认为交易型领导和变革型领导是一个连续体上的不同点,而不是彼此独立的。

交易型领导是基于界定需要,指派明确任务,奖励适当的行为,是一种命令和控制的心理。追随者愿意信任领导者,是因为他们有问题要解决,相信领导者能为他们解决问题。<sup>②</sup> 在学校里,由于教师有亟待解决的问题,即紧迫的需要,所以更能积极工作以实现自己的需要,有交易型领导适用的环境和土壤。另外在交易型领导的例外管理因素中,无论领导者采取主动形式还是被动形式,都是为了纠正追随者工作中的错误和偏差,这与管理的“控制”职能有异曲同工之处。

管理实践中,实施交易型领导可以从两个方面着手:首先,校长应采取合适的奖励激励手段,根据不同人的不同需求,把物质奖励置于一个合理的位置,以示认同和满足追随者需要;其次,校长对教师工作的指导和要求也是必要的且必须明确清晰,为教师的正常工作提供一个方向感,也是一种预防机制;另外,制度、纪律、规范等文本性的硬性管理必不可少,在一定程度上能够保证学校工作的顺利开展,减少错误和问题。

调查显示,校长领导行为中交易型领导要占很大的比例,尽管是许多因素造成的,但其本身的存在就说明它还发挥着一定的作用。我们认为,把变革型领导作为一种追求,并不能否定交易型领导的存在和作用。校长在积极实践变革型领导思想时,具体执行中交易型领导思想的渗透和补充也是不可或缺的。

## 6 结 语

### 6.1 对本调查研究的反思

后现代主义认为,任何一种方法都有自己的缺陷和不足,即限于人力、物力、

<sup>①</sup> 《校长论》,第 17 页。

<sup>②</sup> 《教育管理:基于问题的方法》,第 182 页。

时间、研究者的知识状况、价值观念等因素的限制,一项研究难以达到尽善尽美的地步,教育科学研究亦是如此。在本研究中,受笔者的知识状况、时间精力等影响,还有许多地方值得进一步改进。行文最后,从以下几个方面作一批判性反思,其一是对本研究进行自我批评,以引起后继研究者的注意和重视;其二,批判本身也便是一个思考和发展的过程,正所谓“破即是立”。

首先,科学研究的一个重要规范就是要求研究者能够客观公正地把研究的结论和数据公布于众,同时也要求在研究过程中保持客观公正的心态。而在研究价值取向上,道德趋善的非理性心态又可能左右研究的重心。价值取向是人对客观事物及自己需求和利益的认识水平的反映,也是人的主观意志的体现。这一认识存在于对事物“价值”认识背景下,关注的是“人”对事物和自己的认识。也即研究主体从自己的需要及利益出发,选择或倾向于某一种方案,从而在一定程度上满足自己的需要。

其次,在研究范式上看,实证研究方法的先天缺陷在一定程度上成为制约研究的桎梏。“教育管理运动”中兴起的教育管理实证研究,如今却在海外处处遭到冷遇,受到现象学、后现代主义等不同流派的批判和抨击。而笔者选择此方法似乎有“冒天下之大不韪”逆流而行之嫌,原因在于中国教育管理实证研究的落后。国外教育管理实证研究遭遇种种责难和批判是以其“过度发展”为背景的,我国大陆对教育管理的研究不是实证研究的过度发展,而恰恰相反,它还处于方兴未艾之势。如果从事物发展过程去分析,国外的这种研究方法已经成为了“旧事物”需要被“新事物”所取代或改造,而在我国它还属于“新事物”的行列,有着很强的生命力。因此,西方学者所举证的西方教育管理研究现状中存在的问题与我们所面临的理论建设问题并不处在同一个层次,所以便呼吁我国教育管理研究范式追求多元化,百花齐放,百家争鸣,不能拘泥于某一种研究范式,本文的研究也便是在这种假设和呼吁下开展的。尽管如此,但是我们不能因此否认或忽视实证研究范式的局限性,如重视数字、追求客观公正等对事实问题的研究而把价值问题排除在外。所有的方式方法都有自己的局限性,在教育管理领域,大量的复杂棘手的问题仅靠实证研究是无法解决的,但实证研究对一些简单的技术性和操作性的问题还是很有效的,而定性的研究方法能更加深入对这些问题的理解。因此,如何使用实证研究或者实证研究和定性研究如何结合、相得益彰既是本研究的一个尝试,也是一个值得推敲和完善的尝试。

再次,在研究视角上,单向度的调查有失资料的全面和客观性。限于时间、精力等因素的限制,本研究在调查对象上只选择校长本人,也就是数据来源于校长对自己领导行为的自我评估。这种自评最大的好处就是调查对象对自己行为

特别是行为背后的价值观最熟悉,不会出现妄加猜测或难下定论的问题。在校长负责制的学校环境下,领导行为是源自校长自身的,是受校长自身价值观支配的,我们的研究也是基于校长个人。尽管我们不能说校长对自己领导行为的自评能够完全代表校长领导行为的全部,但是,至少可以在一个层面上即从领导者自身的角度了解当前山东省普通高中领导的现状。

当然,我们不能肯定每位被调查的对象特别是领导者都能实事求是地进行自评,一方面受传统调查观念的影响,只要是评价,涉及到问卷填答,被调查者似乎总能和考试、考核联系在一起,对优秀的方面大加褒扬,对不好的方面大都遮遮掩掩,轻描淡写。特别是领导者自身的评价通常是高于追随者的评价,这在几个有关校长领导的调查研究中总能得出的结论,在本次调查中,校长们对 A 项(根本没有)的选择几乎没有就是一个证明。究其原因,这主要是与被调查者个人的心态和观念以及社会期望效应的影响有关。他们认为,行为频数的选择越高就意味着自己越好,简单地用自己的应然的价值观念去代替实然的行为描述。因此在本次研究中,我们把校长领导行为定位在校长自我认识中的与实际情境有着一定的差距。也正因如此,我们所调查分析的数据便可能有失“公正客观”水准。

最后,在研究的理论上,国际化理论的应用也需要本土化的“处理”。随着教育管理理论体系地不断完善,通过对国外管理理论及教育管理理论的吸收来建构我们的教育管理理论的倾向一直持续至今日。本文所用《多因素领导问卷》中的变革型领导、交易型领导和放任型领导亦是来自国外引介而来,而在吸收国外理论建构自己教育管理理论时,笔者也像大多数研究人员一样,“对它能否适合中国的特殊国情、是否适合我国本土化的教育实践等问题似乎考虑不够,或还没来得及考虑”。<sup>①</sup> 尽管本文是通过实证调查的方式将这一国际化的理论运用于山东省的普通高中学校领导实践,但是由于前期教育领域对此理论的“处理”不多,本文在开创该理论一个新的本土化应用的同时,也冒着很大的风险。不过常识性的事情总要有人去做,风险也必须要有有人去冒,也许此正所谓研究者所应具有的“代价”意识。

## 6.2 对后继研究的建议

运用《多因素领导问卷》在国内教育领域的研究还不是很多,对此感兴趣的

<sup>①</sup> 程凤春:《教育管理理论的本土化与教育管理实践的国际化》,载于《教育理论与实践》,2000 第 12 期。

研究者如果以后做类似研究,除了对问卷本身做好修订、做好信度与效度的检验和重测以外,以下几个方面也值得注意:

其一,在样本选择上,由于人力、物力、时间等因素,本研究的取样范围仅限于山东省内部分城市的普通高中校长,样本数量不大,后继研究者在以后的研究中取样可以选择更大范围,不仅局限在普通高中学校,可以把范围扩展到更大的区域,另外样本数量可以更多,以增加研究的信度和效度。

其二,在研究视角上,多因素领导问卷是用于测量领导行为和领导风格的重要量表,国外工商管理领域用此量表时,分别从下属对被调查者的评估、被调查者的自我评估和上级领导对被调查者的评估等多个层次进行调查。以后的研究者在做类似的研究时,可以从多个视角对被调查者进行研究。

其三,在研究领域上,本研究仅限于校长对学校领导这个领域,教育领域的领导行为研究可以扩展到教育行政官员以及学校内的中层领导及班主任等。当然运用到对基层管理者的调查时,相关的信度、效度以及适用度检验更是应该精确。

# II

## 运用 PM 理论对高中校长 领导行为的调查

### 1 引言

校长领导行为是指校长在教育教学活动中,行使领导职能而具有积极内在动机和领导意义的激励、组织、决策、沟通的行为外在表现,属于领导行为范畴。<sup>①</sup> 校长领导行为,是教育管理学的一个重要理论问题,在教育实践中也经常受到广大校长的关注。目前国外和我国港台地区在这方面已取得了许多研究成果,但大陆这方面的专门研究还不多见,尤其是实证研究。即使有的研究用了实证方法且获得了有意义的成果,但是缺乏对所用的研究工具的可靠性指证。更重要的是这些研究大多遵循单一的模式——努力去探求校长的素质和品质,从根本上讲,这是一种“应然”的研究(理想的校长怎样),而非“实然”的研究(实际的校长如何)。

20 世纪 60 年代初期,日本大阪大学教授三隅二不二创立了以领导两职能为标准对领导行为进行研究的 PM 领导理论并编制了 PM 量表。PM 量表最初是以工业组织为对象的,大量的实证研究主要在企业范围内进行。我国中国科学院心理研究所的徐联仓等人引进并修订了 PM 量表,但其进行的调查也主要在企业、行政单位、医院等部门,教育领域少有涉及,特别是像中学校长领导行为这样的研究问题更是罕见。随着社会环境和教育环境地不断变化,校长对学校

<sup>①</sup> 顾秀芳:《全面推进素质教育的关键是校长——关于有效中小学校长领导行为之研究》,载于《上海教育》,2000 年第 4 期。

的管理和领导也出现了许多新的变化,他们不再是简单地执行上级教育行政部门的命令,更要结合自己学校情况,实施具有特色的学校领导,发挥校长本人魅力和学校独特的文化特点,不断提高学校效能,最终促进学校的发展和学生的全面发展。

因此,本文旨在结合教育组织的特点,在对 PM 量表进行了相应的修订后,研究高中校长的领导行为,并与企业、军队的研究结果进行比较,试图为科学评估高中校长的管理水平提供标准化、客观化的可比性研究数据,为改进校长领导方式,提高管理水平提供实证性的研究资料。校长领导行为涉及面很广,本文拟要解决的问题是:高中校长领导行为类型的划分;校长领导行为与企业、军队领导行为对比分析;学校工作情境因素与企业、军队工作情境因素的对比分析;教师与管理人员在校长领导行为与工作情境因素评价上是否存在差异;如何改进校长的领导行为。

## 2 相关研究综述

### 2.1 领导行为理论研究现状

领导行为一般指特定组织或群体中领导活动的主体在实施领导过程中表现出来的领导特性、品质、方式、作风及倾向。

领导行为评价的研究是在领导研究的行为理论上发展起来的,即从领导者的行为方式来探索成功的领导模式。由于认识到领导特质理论的局限性,以海姆菲尔(J. K. Hemphil)、哈尔平(A. W. Halpin)、斯多格迪尔(R. M. Stogdill)为代表的美国俄亥俄州立大学的研究者们,从 1945 年开始,首先开始了对领导行为的探讨,目的是希望找出领导行为的各种维度。他们编制了“领导行为描述问卷(LBDQ)”,对所得结果进行因素分析,得到两个基本的领导行为维度,分别称为“体谅”和“主动结构”,也就是我们平常所说的“关心人”与“抓组织”。<sup>①</sup>

所谓“关心人”即关心下属的利益,尊重下级的意见,相互信任,与下属建立友谊,这是重视人际关系的领导行为;而“抓组织”则指注重于工作的组织和计划,注重于规定下属的工作职责,强调履行职能,这是重视工作绩效的领导行为。他们发现,这两种行为在不同的领导者身上,高低强弱并不一致,后来归纳为四

<sup>①</sup> 凌文铨等:《CPM 领导行为评价量表的建构》,载于《心理学报》,1987 年第 2 期。

种组合,即高抓工作组织,高关心人;高抓工作组织,低关心人;低抓工作组织,高关心人;低抓工作组织,低关心人。

他们认为,一个领导者的行为是关心人和关心组织这两类行为的程度不同的组合。第一种组合的领导行为效能最佳,是对人、对组织都比较关心的类型;第四种组合的领导行为对人、对组织的关心都较低,领导效果较差;第二种组合是关心组织的任务型领导;第三种组合是关心人的人际关系型领导<sup>①</sup>。

以往的领导类型研究,只把领导放在一个维度来考察,这种对领导的分析显得比较简单。俄亥俄学派用因素分析的方法从多种领导行为因素中抽出了两个基本因素,发现了领导行为的两个互相独立的维度,并采用量表作为测量工具来评定这两个维度的领导行为。这种把对人和对组织的关心一分为二的方法,把人际关系理论和科学管理理论有效地区分开了。因此,这种方法更科学更客观,从而开辟了领导行为研究的一种新途径。

1947年,在美国密执安大学,由利克特(R. Likert)领导的研究小组,通过对生产部门的领导方式的调查,把领导者的行为归纳为两个因素,即“以工作为中心”的风格和“以职工为中心”的风格。<sup>②</sup>以工作为中心的领导者依靠强制、奖励和法定权力去影响被领导者的行为;而以职工为中心的领导者倾向于调动职工的主观能动性,为职工创造良好的工作环境,满足他们的需要。以工作为中心的领导者专注于自我权威,制定管理条例,提倡自下而上的单向信息交流;以职工为中心的领导者则更关心职工的进步、成长和成就。

可以看出,美国密执安大学和俄亥俄州立大学对领导行为及其测量的研究有异曲同工之处,在20世纪50年代曾兴盛一时。

到20世纪60年代初期,日本大阪大学教授三隅二不二创立了以领导两职能为标准对领导行为进行研究的PM领导理论。所谓PM理论,是两个英文字母的开头,P是绩效(Performance)字头,M是维系(Maintenance)的字头。<sup>③</sup>前者代表领导为实现管理目标而作的努力,后者代表团体维系,指维持强化团体的机能,与我们平常所用的两种评价领导的标准相似。

三隅认为,以往对领导者的研究,只是把领导者按民主型、专断型或是放任型分类,从而得出一些领导是“好”的,一些领导是“坏”的。这样不仅没有考虑到工作情境、下级的状况,而且带有社会上的一些褒贬的意味。所以他在着手将领

<sup>①</sup> 黄志成等编著:《现代教育管理论》,上海教育出版社1999年版,第207页。

<sup>②</sup> 卢盛忠等主编:《组织行为学》,浙江教育出版社1993年版,第317页。

<sup>③</sup> [日]三隅二不二,刘允之等译:《领导行为科学》,光明日报出版社1990年版,第576~582页。

导分类时,避免了社会上有褒贬意味的字眼,而代之以 P 和 M。从这两个角度去考察领导行为,不仅具有相对明确的操作性定义,而且在测定、观察和评估中,由于引进了两个维度,使得对各自的职能的分析较为容易可行。这也和自 20 世纪 50 年代以来,美国俄亥俄州立大学、密执安大学的领导行为研究以及 1964 年美国学者布莱克(R. R. Blake)和莫顿(J. S. Mouton)所提出的管理方格理论的构想相近,只是测定、实证等方面不同罢了。

P、M 两维度是领导者的两种领导职能,P 职能主要包括计划方面和对完成任务的压力方面,考察领导者为提高组织的工作效率、工作绩效所做的努力;M 职能则是起强化和维系团体的作用。根据不同的领导者在 P 与 M 两种职能中的重视或表现程度,三隅划分出四种领导类型,即 PM 型、Pm 型(又称 P 型)、Mp 型(又称 M 型)及 pm 型。

PM 领导理论的核心在于,不仅要对领导者的 P 职能、M 职能两方面的效果和表现进行评估,分别考察,而且注意到这两种职能的相互作用。三隅等人用实验室和现场实验都验证了在四种领导类型(PM、P、M、pm)中,PM 型是最理想的,也是我们期望领导者所要成为的类型,即有机地将 P 和 M 两职能结合起来充分发挥。<sup>①</sup>

表 2-1 四类领导行为效果顺序

指标	PM 领导行为	M 领导行为	P 领导行为	pm 领导行为
长期业绩	1	2	3	4
短期业绩	1	3	2	4

资料来源:《领导行为科学》,第 576~582 页。

表 2-2 现场调查与实验室研究的比较

效果顺序	现场调查	实验室研究(高动机者)
1	PM	PM
2	M	P
3	P	M
4	pm	pm

资料来源:吴岩等:《领导心理学》,中央编译出版社 1996 年版,第 33 页。

PM 理论中所提出的领导 P、M 两职能,正是现代管理中对领导者的三种基本职能性要求,即计划、组织、控制的综合体现。为更好完成组织团体的目标任务,不仅要求领导者制定缜密和详细的计划,而且在实施这些计划时对下级的工

<sup>①</sup> 《领导行为科学》,第 576~582 页。

作要有一定的“压力”。如严格规定完成任务期限,制定规章制度,划分各层级职责范围,进行检查等。这对下级来讲,就增加了紧张感,但为了完成整体计划,这种紧张感是必要的。而领导者的 M 职能正是通过对下级的关怀、体贴,力争解除这种过分的紧张感,疏导在为完成工作任务时各部门产生的对立和抗争,给下级以激励和支持,给少数人表达自己意见的机会,增加组织内成员间的相互依存性,使工作团体得以维系。

三隅等人的实验证明:只有领导者把这两种职能都充分发挥时,作为产出变量的组织体的效率才能最高。三隅为验证 PM 领导理论模式,曾和他的同事做了大量实验室和现场的研究工作。可以说三隅对于建立 PM 领导理论模式的态度是严肃的、审慎的。<sup>①</sup>

PM 量表的制订经历了长期的深入细致的研究发展过程。三隅从许多已被公认具有很高效率、信度的问卷表中选取了 886 条项目,后来在现场调查中分类、筛选、保留了 385 条,经过多次因素分析,不断改进,最后共保留 60 条,其中 10 条为 P 职能,10 条为 M 职能,40 条为情境因素。据最近三隅二不二统计,在日本已经做了 40 万人次的测量。对一个量表的如此大量使用在世界上也是少见的。<sup>②</sup>

三隅的 PM 研究,是把领导行为与管理情境因素加以综合分析,结合了权变理论的思想,在分析技术上有自己的特色。PM 量表在日本原来主要在工矿企业进行,后来用于医疗卫生单位、市政机关、政党团体、教师与学生以及家庭中关系等方面,都取得了满意的效果,表现出了一致性。可以说,这个理论不但综合了心理学有关领域研究的成果,也揭示了某种具有普遍意义的规律。所以,深入研究三隅所提出的 PM 领导理论,借鉴他的研究方法,对开阔我们的思路,开展我国有关领导的研究是很有裨益的。

## 2.2 PM 理论在中国的应用

中国科学院心理研究所 502 课题组在徐联仓的领导下,自 1981 年起就引进了 PM 分析方法,结合我国国情进行了某些修改,制订了一套适合我国国情的企业领导行为调查表。

这套量表包括 10 个因素分类量表,61 项问卷调查题目和一个 PM 领导类型分析坐标图。通过对量表的信度与效度的计算,都达到了令人满意的结果,信

<sup>①</sup> 陈龙:《企业领导行为的聚类分析》,中科院心理所硕士学位论文,1982 年,第 22~23 页。

<sup>②</sup> 徐联仓等:《领导行为研究》,华中理工大学出版社 1991 年版,第 90~91 页。

度方面:Cronbach $\alpha$ =0.898,用 Bohrnstedt 方法进行了效度研究,结果表明该量表具有稳定的内部结构和很高的区分性效度。经过六年多的试用修订,中国科学院心理研究所 502 组已把这种量表推广应用,受到厂矿企业的欢迎。<sup>①</sup>

在 20 世纪 80 年代该研究所调查了 53 个企业,进行了系统研究,得出了中国 PM 领导类型的全国平均得分, $P=33.24$ , $M=29.76$ ,在 53 个企业中,属于 PM 型者占 22 个(42%),M 型者占 3 个(6%),P 型者占 8 个(15%),pm 型者占 20 个(37%)。<sup>②</sup>后来,徐联仓等在医院、行政机关,董燕等在军队等部门也相应地用 PM 调查量表进行了领导行为研究,取得了大量的第一手资料,为改进我国领导工作做出了贡献。

### 3 调查工具与实施

#### 3.1 调查对象

本研究的校长是指全面主持学校工作的山东省普通高中的正校长(以下简称高中校长)。兼顾经济发达程度、地理位置、学校办学水平等因素,选取济南、青岛、滨州、日照、菏泽、莱芜 6 个市的 18 所普通高中为研究对象,其中位于市区的 8 所、县(区)的 4 所、乡镇的 6 所,属于省级规范化学校的 7 所、地(市)级规范化学校的 6 所、未进行规范化学校验收的 5 所。对校长的研究是通过教师和管理人员的感知来进行的,本研究的被试由一般任课教师和教学管理人员(包括教研组长、年级组长、教务主任、副校长等)组成,按分层随机抽样进行(先搞清学校的任课教师与教学管理人员的比例)。

共发放问卷 430 份,回收 389 份,扣除不合格问卷 17 份,最后实得有效问卷 372 份。其中包括一般任课教师 307 人,教学管理人员 65 人。

#### 3.2 研究工具

考虑到学校的管理特点以及管理层次上与企业的差异,再加上教师工作性质与企业工人有很大不同,因此结合中学实际和被试特点对 PM 领导行为调查量表修订如下,把它作为本研究的工具。

① 徐联仓:《组织行为学在中国之发展与领导行为研究》,载于《心理学报》,1986 年第 4 期。

② 俞文钊:《领导心理学导论》,人民教育出版社 1993 年版,第 248 页。

### 3.2.1 领导行为评价部分

#### 3.2.1.1 校长的工作绩效(简称 P 因素),含 10 个问题。

目的在于测量校长为完成教学任务而执行的领导职能,主要考察校长的专业知识水平,工作计划性以及依据工作计划和规章制度对教师实施领导的效能。这 10 个问题是:

- (1) 校长努力向大家说明学校的长远规划,并使大家理解。
- (2) 校长能提出创造性的主意和计划。
- (3) 当学校外部条件发生变化时,校长敏感地采取相应措施。
- (4) 校长严格规定完成任务的期限。
- (5) 校长掌握整个学校的工作情况。
- (6) 校长会批评工作做得不好的教工。
- (7) 校长努力掌握新知识,学习新东西。
- (8) 校长尽力让教工发挥个人能力,做好本职工作。
- (9) 校长要求教工按程序和规则办事。
- (10) 当我工作面临困难时,校长能给予适当的指导和支持。

#### 3.2.1.2 校长的团体维系职能(简称 M 因素),含 10 个问题。

目的在于测量校长为完成工作任务而表现出来的对于集体的关心和维护的情形,主要考察校长的工作方法,与下级的工作关系,促进学校内部团结的能力,校长对下属关心的程度和组织协调的效能。这 10 个问题(接 P 因素的 10 个问题)是:

- (11) 校长将自己的意见强加于人。
- (12) 校长给过你难以接受的判断和指示。
- (13) 校长不徇私情地客观地评价下级的工作成果。
- (14) 在工作没有按计划进行时,校长把责任推给下级。
- (15) 校长对部下的工作失误有不当责备。
- (16) 校长时常听取下级的建议和意见。
- (17) 校长平易近人,与下属谈话时能使他们觉得轻松自在。
- (18) 校长能考虑到下级的立场和处境。
- (19) 校长公平地对待下级。
- (20) 校长对工作感情用事。

以上 PM 问卷采用利克特五点记分法,做是否如此的五级评定,1—表示从未,2—表示很少,3—有时,4—经常,5—总是,得分越高,表示领导行为越好。

在记分时,应注意有的题目是反向问法,记分格式也有所变化,目的在于防

止个别被试在填答时随意涂划,影响测量效果。

### 3.2.2 工作情境评价部分

在工作情境评价中,由于学校管理情境与企业有很大不同,因此选用 PM 量表中 8 个情境因素中的 4 个作为评价指标,并做了相应修订。

(1) 工作激励——考察被试对本职工作的兴趣和责任感。

(2) 对待遇的满意程度——考察被试对诸如工资、奖金等物质待遇及发放办法的满意程度。

这两个因素是反映个体水平满意程度的尺度,因而又可称为激励保健因素。

(3) 信息沟通——了解教育组织体内部上下级之间、同级之间信息交流和意见沟通等情况。

(4) 绩效规范——了解工作集体设立工作目标和完成任务的集体规范。

这两个因素,则是反映学校内部管理情境状况的指标,所以又可称为组织过程因素。

以上 4 个情境因素包含 20 个问题,这 20 个问题(接 P 和 M 因素的 20 个问题)是:

- (21) 你对现任工作感兴趣。
- (22) 你觉得每天的工作有干头。
- (23) 对现任的工作你是当做自己的事情去做的。
- (24) 你对自己所担当的工作感到自豪。
- (25) 就你现任的工作而言,你想掌握更高一级的知识技能。
- (26) 对最近一次奖金发放,你满意不满意?
- (27) 就你现任工作所付出的劳动与你的待遇相比较,你感到如何?
- (28) 对于本校的奖金发放办法,你认为如何?
- (29) 迄今为止,本校以往所进行的奖金分配情况你认为如何?
- (30) 从整体看,你认为本校的福利、保健情况怎样?
- (31) 校长告诉你学校的计划和执行情况。
- (32) 校长很好地协调了各部门的工作。
- (33) 校长隐瞒了你们应该知道的事情。
- (34) 你和学校各级领导的联系密切。
- (35) 当你提出工作意见和建议时,校长积极与你联系。
- (36) 在你的工作岗位上,同事之间为工作而互相交换意见。
- (37) 你和你的同事感到工作忙碌而紧张。
- (38) 你和你的同事在工作竞赛和集体活动中力争上游。

(39) 你同事中的大多数人积极主动地完成工作任务。

(40) 你个人积极主动地完成工作任务。

除上述 6 个因素、40 道题外,还专门设置了第 41 题,用以征询参加调查的人员对这种问卷调查的态度。

(41) 你对这样的调查有什么想法?

20~41 题仍采取利克特五点记分法,不同因素题目有不同的等级区分。

经试测,作初步统计分析,求出信度。本研究把问卷各测试方面视为次级分量表,分别计算其 Cronbach $\alpha$  信度,检验问卷内部一致性,结果如下:

P 因素的 Cronbach $\alpha$  系数为 0.90;

M 因素的 Cronbach $\alpha$  系数为 0.936;

工作情境因素 1 的 Cronbach $\alpha$  系数为 0.813;

工作情境因素 2 的 Cronbach $\alpha$  系数为 0.873;

工作情境因素 3 的 Cronbach $\alpha$  系数为 0.787;

工作情境因素 4 的 Cronbach $\alpha$  系数为 0.80;

这说明本研究信度均较高,本问卷有较高的可靠性。

### 3.3 步骤和方法

介绍情况——向学校领导讲清调查的目的、实施过程和方法,请各级领导明了调查意义和方法,以便协助工作。

调查对象——依分层随机抽样原则,兼顾年龄、学科、性别、职称、职务、教学、管理等因素,每校以 20 至 30 人为宜。

调查场所——在安静的教室或大会议室进行,由主试携问卷到现场进行调查。

调查程序——本调查采用主试口诵—被试选答式。被试入场后,由主试发给每位被试一张空白领导行为调查量表。被试到齐后,由主试或助手与被试谈话,说明调查目的、作答方式,目的在于消除被试顾虑,明确答题要求。

正式测试时,每念完一道题后,留出 30 秒左右时间,请被试选择合适的答案,并在每个题目对应的答题行中划上“√”,待全部被试答完该题后,进行次一题。

在答完 41 题后,由主试收齐并填写好问卷袋上的相关背景资料。

### 3.4 数据统计

剔除废卷——废卷标准为:以每 5 题为一组段,若某组段中有两个或两个以上题目未作答者(或同一题有一个以上“√”者)即视为废卷,不予计分。

以 SPSS10.0 统计软件包处理全部数据,主要工作包括:

计算 P、M 因素和四个情境因素的平均值、标准差；  
 将全部校长的 P 因素、M 因素分数平均值作为比较常模标准，建立 PM 平面图；  
 对比常模标准，进行 PM 领导类型划分；  
 与企业、军队领导行为的 P 值、M 值以及工作情境因素值对比；  
 省级规范化学校与地(市)级规范化学校 P 值、M 值的显著性检验；  
 教师组与教学管理人员组 P 值、M 值、情境性因素值的显著性检验。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 高中校长 P、M 因素值的统计

表 2-3 高中校长 P 因素值和 M 因素值

学校(编号)	P	M
1	31.62	33.75
2	36.41	32.28
3	32.58	37.77
4	33.65	32.20
5	31.83	35.50
6	37.95	34.55
7	37.05	34.05
8	33.84	34.47
9	36.10	35.50
10	34.70	27.95
11	33.94	28.33
12	35.78	28.22
13	34.09	34.68
14	39.10	36.45
15	37.50	37.50
16	37.45	32.85
17	34.15	29.55
18	36.58	35.00
总均值	35.13	33.45

#### 4.1.2 高中校长领导行为类型的划分

以 P 为横坐标, M 为纵坐标, 建立坐标轴, 将总体平均的 P、M 因素值作为比较常模标准, 可建立 PM 平面图——取 M 的全体平均值作一垂直 M 轴的直线, 取 P 的全体平均值作一垂直 P 轴的直线, 这样两线相交把图形分成 4 个区域。

(1) PM 型, 即 P、M 分值均高于平均值, 说明其工作绩效和团体维系能力都好。

(2) P 型, 即 P 值高于平均值而 M 值低于平均值, 说明其工作绩效高而团体维系能力低。

(3) M 型, 即 M 值高于平均值而 P 值低于平均值, 说明其团体维系能力高而工作绩效低。

(4) pm 型, P 值、M 值均低于平均值, 说明其工作绩效和团体维系能力都低。

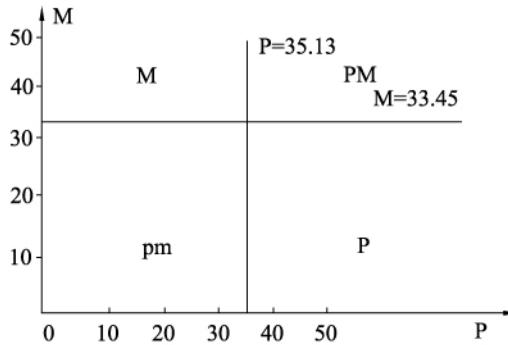


图 1 高中校长领导类型划分坐标图

将各校长 P、M 值得分与平均值比较, 得到领导行为的四种类型, 如下表。

表 2-4 高中校长领导行为类型划分

类型	频次	比例(%)
PM	6	33
P	3	17
M	5	28
pm	4	22

#### 4.1.3 省级规范化与地市级规范化学校在领导行为 P 因素值和 M 因素值上的差异分析

表 2-5 省级规范化学校与地(市)级规范化学校在领导行为 P 因素值和 M 因素值上的显著性检验(双尾)

领导行为因素	学校规格	数量	平均数	标准差	t	P
P	省级规范化	7	34.405 7	2.380 3	-1.586	0.141
	地市级规范化	6	36.410 0	2.133 2		
M	省级规范化	7	33.490 0	3.010 2	-0.196	0.848
	地市级规范化	6	33.808 3	2.809 2		

统计显示,不同规格学校在校长领导行为上不存在显著性差异。

#### 4.1.4 高中校长 P、M 因素平均值与企业、军队领导 P、M 因素平均值的统计对比

表 2-6 高中校长与企业、军队领导 P、M 因素平均值

因素	校长	中国企业	中国军队初级军官
P	35.13	33.24	31.93
M	33.45	29.76	29.79

#### 4.1.5 四项工作情境因素的统计结果

表 2-7 学校工作情境因素值

学校(编号)	工作情境 1 (工作激励)	工作情境 2 (对待满意程度)	工作情境 3 (信息沟通)	工作情境 4 (绩效规范)
1	20.50	11.00	13.37	20.21
2	19.00	11.59	14.34	20.21
3	19.68	14.00	14.87	20.00
4	19.45	13.25	14.60	20.85
5	19.78	13.11	13.50	18.94
6	19.35	13.00	15.70	21.00
7	18.20	12.70	14.15	21.35

学校(编号)	工作情境 1 (工作激励)	工作情境 2 (对待遇满意程度)	工作情境 3 (信息沟通)	工作情境 4 (绩效规范)
8	19.16	12.47	15.00	22.21
9	19.40	14.10	15.90	20.35
10	19.85	11.20	12.80	20.95
11	18.33	10.56	11.72	21.17
12	18.72	12.78	13.50	21.28
13	17.91	13.50	14.91	19.95
14	18.15	15.05	16.30	20.30
15	20.14	10.36	14.64	18.79
16	18.95	13.05	15.55	20.80
17	18.80	12.35	14.30	20.45
18	20.42	12.00	16.05	22.68
总均值	19.21	12.61	14.53	20.62

#### 4.1.6 学校工作情境因素值与企业、军队工作情境因素值的对比

表 2-8 学校与企业、军队的工作情境因素值

情境因素	学校	中国企业	中国军队
工作激励	19.21	18.51	18.74
对待遇满意程度	12.61	13.02	12.91
信息沟通	14.53	15.30	13.85
绩效规范	20.62	18.66	17.82

#### 4.1.7 学校任课教师组与教学管理人员组在 P 因素均值和 M 因素均值上的显著性检验

表 2-9 均值上的显著性检验(双尾)

领导职能因素	职务	人次	平均数	标准差	T	P
P	教师	307	34.78	6.28	-2.347	0.019 *
	管理人员	65	36.80	6.44		
M	教师	307	33.22	6.80	-1.397	0.163
	管理人员	65	34.55	7.90		

\*  $P < 0.05$ 。

## 4.1.8 学校任课教师组与教学管理人员组在工作情境因素值上的显著性检验

表 2-10 教师组与管理人员组在工作激励上的显著性检验(双尾)

工作情境因素	职务	人次	平均数	标准差	T	P
工作激励	教师	307	19.27	2.98	0.739	0.46
	管理人员	65	18.95	3.65		

表 2-11 教师组与管理人员组在对待遇满意程度上的显著性检验(双尾)

工作情境因素	职务	人次	平均数	标准差	T	P
对待遇 满意程度	教师	307	12.52	3.86	-0.977	0.329
	管理人员	65	13.05	4.41		

表 2-12 教师组与管理人员组在信息沟通上的显著性检验(双尾)

工作情境因素	职务	人次	平均数	标准差	T	P
信息沟通	教师	307	14.27	3.41	-3.109	0.002 **
	管理人员	65	15.75	3.91		

\*\*  $P < 0.01$ 。

表 2-13 教师组与管理人员组在绩效规范上的显著性检验(双尾)

工作情境因素	职务	人次	平均数	标准差	T	P
绩效规范	教师	307	20.49	3.21	-1.758	0.08
	管理人员	65	21.25	2.79		

## 4.1.9 对本次问卷调查的态度

表 2-14 高中教师与管理人员对问卷调查的态度

态度	非常赞成	赞成	无所谓	不赞成	非常不赞成
频次	66	193	89	15	9
比例(%)	17.7	51.9	23.9	4.0	2.4

## 4.2 分析与讨论

## 4.2.1 高中校长领导行为类型的划分

表 2-3、表 2-4、图 1 结果显示:P 因素均值为 35.13,M 因素均值为 33.45,以此为常模标准建立坐标系,把校长领导行为分为 PM、P、M、pm 四种类型,其中 PM 型约占 33%,P 型约占 17%,M 型约占 28%,pm 型约占 22%。从所占比例

来看,基本上反映了目前高中校长的领导状况。按照三隅和徐联仓等的研究结果,PM领导类型是最好的,pm型是最差的。本次调查统计显示,高中校长PM型占33%,在调查中,我们注意到PM类型学校师生精神面貌好,有一种积极向上的组织气氛,校长有谋略、有干劲,即抓工作又关心人,在两维度上表现俱佳,PM领导类型应该是广大校长努力的方向。在抽样中我们也发现有22%的校长属于pm型领导。一方面原因可能与校长本身的领导素质和行为有关,这应该从履行职能和人际关系两方面找问题,以便改进领导工作。另一方面也不排除外界和学校环境对领导行为的影响。如在调查中我们发现一所省级规范化学校的校长属pm型,后来经了解知道这位校长上任时间不长,接过了原来威望较高的老校长的担子,各方面工作还未打开局面,在教工心目中还没有完全树立自己的形象。因此我们不仅要评价领导行为,分析管理情境因素,而且还要进一步探讨造成PM值高低的原因。

另外,表2-5检验结果显示,省级规范化学校校长领导行为同地(市)级规范化学校无显著差异,这说明校长的领导行为和水平与所在学校的名气、规格并无紧密联系。这给我们的启示是:原来基础相对薄弱的学校完全可以在好的校长带领下,实施有效的领导行为,使学校工作迈上新台阶。而原来基础较好的学校要戒骄戒躁,努力进取,否则有可能由先进变成落后。

#### 4.2.2 与企业、军队领导行为对比分析

表2-6结果显示,校长P因素均值、M因素均值都高于企业、军队领导的P因素均值和M因素均值,其中M因素均值与企业、军队的差异性更大一些。P因素值、M因素值的双高,一是反映了校长领导水平的提高,二是反映了近年来校长管理价值取向的转变,由注重抓组织向关心人方面转变,由重视组织建设、科学管理向人本管理过渡,这正是我们所期望的。

校长P、M因素值不同于企业、军队,这与学校、企业、军队的管理方式、工作特点有关。众所周知,军队组织实行的是集团化集中领导制,组织化程度强,权威性高。而企业以经济效益为目标,讲求投入、产出,严格按标准、程序办事。学校教育的对象则是青少年,而人的发展要多种因素制约,教育管理活动不同于其他管理活动,本身具有复杂性、模糊性、难操作性等特点。因此这就要求校长改变简单机械的行政命令式管理方法,寻求科学、合理的领导行为模式。

#### 4.2.3 学校工作情境因素分析

表2-7统计结果显示,学校在工作激励、对待遇满意程度、信息沟通、绩效规

范四个情境因素方面得分高低不同,有明显差异。其中工作激励,对待遇满意程度是激励—保健因素,这两者相比,工作激励分值明显高于对待遇的满意程度。

这说明校长在实际工作中重视激励手段的运用,注意发挥个体主观能动性。学校领导给教师以激励是调动教师积极性、主动性和创造性的重要领导行为,没有激励,大多数人会处于消极状态,学校领导应想方设法多激励师生,使他们善于思考和研究问题,着力于创造和发展,获得成就感、满足感。

从统计结果看,广大老师对待遇满意程度较低,对于竞争激烈、工作压力大的高中来讲,教工的付出与获得还远未达到平衡。在社会生活水平日益改善的今天,这组数据应引起学校管理者的高度重视,否则将严重挫伤教师士气,使人心浮动,教育教学质量下降。

信息沟通和绩效规范这两个情境因素,被称为组织过程因素。表 2-7 显示,绩效规范分值远远高于信息沟通。这说明在教育组织体内部信息流通并不顺畅,长期下去会影响学校的各方面工作。校长应该明确,教育领导者同教师的信息沟通是很重要的领导行为,它有利于增加学校组织内的相互了解,学校生活的每一个方面都离不开沟通,学校领导应该把相当多的时间用于与教工和学生的沟通。

绩效规范这一情境因素得分较高,表明即使在很多教师对待遇不太满意的情况下,仍然能够爱岗敬业,反映了教师这一职业的风采,这是值得发扬光大的。

#### 4.2.4 学校工作情境因素与企业、军队工作情境因素对比分析

表 2-8 显示,在工作情境因素中,学校工作激励因素值高于企业和军队,对待遇满意程度值低于企业、军队,信息沟通因素值高于军队而低于企业,绩效规范因素值高于企业与军队。

这在一定程度上反映了学校的现状和教师工作的特点。教师的工作与现代工业生产的分工形式完全不同,其特点是个体的全面负责。教师的上课、备课、辅导是自主的个体劳动,但教育的效果即学生发展的质量却是整体的,取决于教师集体的努力。而且,教育效果有明显的滞后性,学生在德智体美诸方面发展的效果,最终还有待于社会的检验。总之,工作对象的发展性和工作任务的艰巨性,工作性质的创造性和工作过程的整体性,工作方式的个体性和工作效果的集体性,这一切构成了教师工作的特点。<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 吴鸿章等主编:《学校管理学》,北京出版社 1990 年版,第 118~119 页。

作为学校领导者,只有清楚地了解了这些,才能把握好管理的力度,既抓好了工作,又满足了大家的要求,维护了学校的团结,提高了凝聚力。

#### 4.2.5 任课教师与教学管理人员在校长领导行为评价和工作情境因素上的差异

表 2-9 检验结果显示学校任课教师与管理人员对领导行为评价,在 P 因素值上有显著差异。这说明学校虽不同于企业、军队这样严密的组织体,但仍存在明显层级,有一套完整的组织体系。在每一层级上的管理者,他们对领导者在职责履行、体系运转、组织协调上的了解和把握要明显不同于从事一般教学工作的教师。

教师组与管理人员组在 M 职能上无显著差异,说明校长在维护团体稳定时,是把各层级管理者和一般教师作为一个整体来看待,并没有过多偏重其中一方。

表 2-10、2-11、2-12、2-13 检验结果显示,教师组与管理人员组在工作激励因素上、对待遇满意程度因素上、绩效规范因素上无显著差异,而在信息沟通因素上却存在非常显著的差异。

这表明学校管理人员与从事具体教学工作的教师在信息获取上有明显差异,学校各种信息在传递上有层级性。从组织管理的角度看,学校管理者与教师之间存在着领导和被领导、管理与被管理的上下级关系;但从教育活动的角度看,学校管理者与教师又是平等的同事关系,只是由于不同的分工而担负着不同的教育任务,他们在教育组织中原则上都是教育者,对学校教育的质量和水平都有重大影响,他们之间的上下沟通、相互关心和尊重是保证学校组织良好运转的关键。这一点是要引起校长高度重视的。<sup>①</sup>

#### 4.2.6 对被调查者的态度分析

表 2-14 结果显示,本次调查得到积极回应,对这次问卷调查非常赞成、赞成的合计占 69.6%,无所谓占 23.9%,不赞成和非常不赞成的占 6.4%。考虑到对校长领导行为进行评估是一个敏感的话题,这应该是一个较满意的结果。在实际调查中,很多校长对此十分感兴趣,并要求将研究结果反馈给本人,以利于改进工作。广大教工也愿意参加这样一次调查活动,为提高我国教育管理水平出谋划策,体现了主人翁精神和较高的职业素养。

<sup>①</sup> 《现代教育管理论》,第 174~175 页。

## 5 对策与建议

### 5.1 校长的“硬管理”——学校工作开展的基础

我国的教育正处于一个改革的时代,改革的重点在于消除传统的体制不健全,规章制度不完善,学校工作人员职责权利不明确等弊端,改革传统的低效率、低水平、经验型的领导方式,实行科学管理。在这种背景下,加强学校校长的领导职能是必要的。一所学校,必须有周密的工作计划,必须有一套切实可行的规章制度去规范教工的行为,必须要求教工履行好岗位职责,使学校管理工作能够高效有序地运转。这是校长管理中“硬”的一面,技术层次的一面。这里我们所提校长的“硬管理”同 PM 理论中的 P 职能是一致的,是指校长履行领导职责,严格工作的组织和计划,重视工作绩效和目标达成的领导行为。

在现实条件下,校长的“硬管理”是必不可少的。在调查中我们发现,有些学校人心涣散,管理混乱,教育教学质量下降,很重要的一点就是校长没有履行好职责,缺少硬管理,该管的不管,该抓的不抓,造成层级混乱,信息不畅,一盘散沙。个别校长借口学校管理的特殊性,而放弃校长的领导职责,只顾关系,讲情面,当“好人”,对管理中的问题退避三舍,对组织体系疏于检查,这是我们应该坚决反对的。

要搞好“硬管理”,当校长的应该做什么呢?

校长首先要理顺组织机构,改变职责不清、制度体系不完善及执行不得力的局面。按照目标一致、分工协作、职责分明、责权利统一和效率优先的原则,建立健全有效的学校组织机构,包括:决策指挥机构、执行机构和监督机构,明确各部门的职能权限和作用。

校长可以从下列几项标准去衡量硬管理的状况:

各部门是否有直接明确的权力和职责;

每一职能能否有效地发挥作用;

是否按程序、制度开展工作;

是否有利于信息的横向、纵向传递;

是否定期对每一职能部门和个人的工作进行评价,评价的标准是否适当,奖

惩是否合理；

组织中的每个人是否把高效率地完成组织任务视为管理工作的最高目标。

实践证明,校长的“硬管理”在学校发展的初期,各方面关系有待理顺的时候显得尤为重要。这是走向科学管理的基础,是需要基层学校校长深入研究和探讨的。

## 5.2 校长的“软管理”——学校效能提高的源泉

校长的“硬管理”强调履行职能,注重工作,加强控制,这种模式的优点是权力集中,责任明确,行动迅速,指挥系统内部摩擦系数较小。但这种管理较多采用行政命令式,缺乏民主精神,容易形成家长式管理作风。随着时间的延伸,往往会造成师生员工的严重依赖性,上下级关系紧张,积极性、主动性、创造性得不到发挥。

学校工作的性质和特点不同于工业组织,教育组织“与其把它们说成是一个具有内聚力的结构,还不如把它们说成是一个观念上松散的结合体”。“学校系统和学校事实上是以结构松散为特征的。学校有很大的自主权和自由,在教室上课的教师只是极其一般地受到校长的控制和指导。……虽然是相互关联的,但他们中的每一个都保持其特殊性和个别性”。<sup>①</sup>

科恩等人在 20 世纪 70 年代初提出的松散结合系统理论,在一定程度上揭示了学校组织的特殊性质,对指导学校管理工作有极大的帮助,<sup>②</sup>也决定了学校领导行为和管理模式同企业、行政单位的差异。一名好的校长要深知此道,要关心部下,注意人的需求,善于调动教工的积极性,做到有理有力有情有义,既要有“硬”的一面,也要有“软”的一面。这里所讲的“软管理”同 PM 理论中的 M 职能是一致的,是指校长重视人际关系,满足下属需要,维持组织体内部稳定,以人为中心的领导行为。

大量的事实表明,教育领导者与其教工有一种独特的关系。教工可以自愿服从校长的权力,而同时可以撤销对领导的支持,轻视领导的权威。教师可以辞职,可以跳槽,可以应付工作,以表示对领导权威的反抗,他们只要遵守最低限度的法规和合同要求,学校领导就奈何他不得,更无法强迫他们。相反,如果学校领导与教师的关系融洽,教师会以极大的热情投入工作,他们的能力会发挥到个

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第 34~37 页。

<sup>②</sup> 吴志宏等主编:《新编教育管理》,华东师范大学出版社 2000 年版,第 63 页。

人的极限。要办好一所学校,校长要关心教职工,研究他们的心理活动,把他们的愿望、需要、动机、感情与个人利益、集体利益联系起来,使他们感觉到在这个学校里工作,心情舒畅,无论是干群关系、工作环境,还是同志之间的关系都是令人满意的,只有在这样的情况下,这个学校才能朝气蓬勃,才能搞得更好。

正因为如此,“软管理”起的作用有时要大于硬管理,一个校长的水平往往体现在“软管理”上。一个学校的组织体系容易建立,而一个单位内部团结努力、奋发向上的组织气氛的形成却不是一日之功。

如何抓好学校的软管理呢?

校长要重视教职工在管理中的主体地位,采用科学方法了解社会与学校中各种因素对个体或群体行为的影响,充分调动积极性;

校长要重视人的主观能动作用,激励教职工的工作热情、事业心、责任感和成就欲,要为每个教职工的知识才能的发挥创造机会和条件,增强教职工自我激励、自我调控、自我完善的能力;

校长要加强组织内部的团结,努力消除人与人之间的矛盾和冲突,改善人际关系,为教职工排忧解难;

校长还要善于分析、研究教职工、学生的需要层次和结构,满足正常的物质、精神需求,提高学校组织的凝聚力。

只有抓好了“软管理”,并与“硬管理”相得益彰,才能促进学校工作的全面发展。

### 5.3 软硬结合——科学管理与人本管理的合理运用

校长的“硬管理”,就如同计算机的硬件,校长的“软管理”,就如同计算机的软件。硬件与软件对计算机的正常运行来讲缺一不可,而校长的“硬管理”、“软管理”在管理过程中同样不可替代。在我们的调查中,一手硬,一手软,既会抓工作,又懂关心人的领导是最受群众欢迎的,这同三隅的 PM 型领导行为是一致的,做领导“软硬兼施”,并不是经验之谈,是有其深刻的理论背景的。

在管理领域中,弗雷德里克·泰勒(F. W. Taylor)以科学的方法进行了开拓性的工作,创立了科学管理理论,为使管理成为一门科学做出了重大贡献,由此被西方管理学者誉为“科学管理之父”。科学管理理论和后来的亨利·法约尔(H. Fayol)、马克斯·韦伯(M. Weber)的组织管理理论,被人们统称为古典管理理论。古典管理理论主要关注两个方面,一是工作及生产过程,二是组织及其职能,注重研究劳动过程的科学性、合理性以及组织控制的严密性,强调生产

效率和组织运行,这一理论对教育管理产生了很大影响。然而这一理论最大的不足是未研究组织中的人。这一缺陷为人际关系理论所弥补。

乔治·埃尔顿·梅奥(G. E. Mayo)是美籍澳大利亚人,哈佛大学心理学教授。20世纪20年代末,梅奥应美国西方电器公司之邀,到该公司的霍桑工厂进行调查研究。在那里,梅奥进行了著名的“霍桑试验”,由此提出了一种新的管理思想,即人际关系论。

人际关系学说以及在此基础上发展成的行为科学理论,对教育管理的影响也是极其深刻的。这种理论重视人的社会因素和心理因素,强调从心理学、社会学的角度研究管理问题,但忽视技术因素的作用。具体地讲它重视人的因素,重视组织内人与人之间的关系,主张用各种办法调动人的积极性。其最主要的贡献是将管理的焦点从注重工作转到注重人这一方面,从而开辟了管理理论研究的新方向。

当我们梳理管理学发展的脉络时,总在寻找一个结合点,把古典管理理论与人际关系理论(或行为科学理论)有机地联系起来。从俄亥俄州立大学的“建立机构”和“体谅”,到密执安大学的“以工作为中心”的风格与“以职工为中心”的风格,再到后来三隅的PM理论中的“P职能”和“M职能”,无一不在寻求这两者的完美结合。今天我们提出“硬管理”、“软管理”,软硬结合应该成为我们广大校长在实践中追求的目标。

笔者认为,“硬管理”是学校开展工作的基础。建立结构,加强组织效能,保证办学质量,对学校管理者来讲是必然的,这是时代的要求,也是校长领导水平提高的标志。如果校长只迷信手中的权力,只重视工作任务的完成而不顾教师个人的需要,放弃“软管理”的话,则容易走向事物的另一面。与其他组织相比,学校组织状态比较松散,校长在领导学校时需要更好的人际关系来支持。高明的校长,在打好“硬管理”的基础之后,往往把精力转向“软管理”,维系组织体内的稳定和团结,减少矛盾和摩擦,使学校在和谐、高效、平稳中发展,使广大教工做到心情舒畅,人尽其才,达到一个较理想的境地。所以,我们可以把“软管理”看做提高学校效能的源泉。

1960年12月,美国诺贝尔经济学奖获得者舒尔茨(T. W. Schultz)提出了人力资本理论,认为人是唯一能够增长和发展的资源,而其他任何资源都是受机械的法则支配的,只有人才能使产出大于投入,才能创造出完整的有机整体。20世纪50、60年代的目标管理法、参与管理、Y理论等都充分运用了人力资源的现

代管理思想。

作为学校这一特殊组织体来讲,更应体现以人为本的现代管理思想,一切工作以调动教工的主动性、积极性、创造性为基础,人是学校管理的中心,因此在抓好“硬管理”的同时,大力提高“软管理”水平,也符合了世界范围内人本管理的时代潮流,是广大校长必须把握的。



## 运用方格理论对中小学校长 领导方式的调查

### 1 引言

原国家教委副主任柳斌曾说：“校长处于学校管理系统的核心地位、主导地位、决策地位，校长的思想、行为和作风在学校工作中影响全局。”<sup>①</sup>当前，我国正在大力普及、巩固九年制义务教育和积极实施素质教育，并大力推进基础教育课程改革。这次课程改革的一个重要特点，就是把九年义务教育视为一个连续一贯的、层层递进的学段，通盘考虑课程设置，使小学、初中两个学段成为一个完整的系列，更有利于实施最基本的国民素质教育。实践证明，校长在推进素质教育中具有特殊的重要作用，学校之间的差距，往往反映出校长水平的差距。在一定条件下，一个好校长可以在较短的时间内使一个薄弱学校的面貌发生显著改变，甚至使学校步入先进行列；反之，一所原来比较好的学校如果校长领导不力，可能会很快落伍。研究和经验性观察都表明：“决定学校效率的主要因素之一（如果不是惟一主要因素的话）就是学校校长。”<sup>②</sup>校长是学校的组织者、领导者，要办好中小学，需要有一支高素质、高水平的校长队伍。

实践证明，校长的领导水平，最终要落实到校长的领导方式上。“领导方式

<sup>①</sup> 安文铸主编：《学校管理研究专题》，科学普及出版社 1997 年版，“代总序言”。

<sup>②</sup> 《教育——财富蕴藏其中》，第 144 页。

的优劣,直接影响领导的有效性。”<sup>①</sup>校长的领导才能与追随领导者的意愿都是以领导方式为基础的。校长领导方式主要是指校长在计划决策、组织指挥、协调控制、评价革新、领导激励等领导与管理活动中采取的方式、方法。

我国已经出台了許多相应的政策以加强对校长的管理与培训,规范了校长的职责和权力,明确了校长的继续教育任务,使校长队伍建设有了长足的发展,校长的素质也得到了很大提高。但不可否认,政策规定与理论上的提高培训并不等于校长必然的领导行为。本文认为,提高校长的内在素质是基础,而做出有效的领导行为是关键,领导方式是内在素质的外在显现,二者不可偏废,应把对校长内在素质的研究与对校长领导方式的研究有机结合起来。本文旨在结合学校教育的特点和规律,利用方格理论编制问卷,来研究九年义务教育阶段学校校长的领导方式,为校长改进领导方式、进行良好的领导方式的训练提供依据,从而进一步提高学校效能。

## 2 相关研究基础

领导方式是行为科学的一个重要组成部分。行为科学是由人际关系学说发展起来的,由于社会的飞速发展和人本主义的兴起,所以对人性的重视和对人性的探索就显得日益重要。人性假设是行为科学管理理论的出发点,激励理论是行为科学的核心内容。<sup>②</sup>无论在经济关系中,还是在社会关系中,很多情况下情感的和非逻辑的因素所起的作用要比理性的、逻辑的因素所起的作用可能更大。20世纪30年代以后,西方管理思想在经历了早期管理理论和经典管理理论之后进入了行为科学理论阶段。“所谓行为科学是利用许多学科的知识来研究人类行为的产生、发展、变化的规律,以预测、控制和引导人的行为,达到充分发挥、调动人的积极性的目的。”<sup>③</sup>

行为科学的研究有许多流派,每个流派研究的侧重点不尽相同,有的侧重于个体行为研究,有的侧重于组织行为研究,有的侧重于领导行为研究。在西方,领导行为的研究相对来说更多、更深入,其中影响比较大的有领导品质理论、领

① 熊川武主编:《学校管理心理学》,华东师范大学出版社1996年版,第270页。

② 《教育管理》,第64~66页。

③ 郭咸纲编著:《西方管理思想史》,经济管理出版社1999年版,第177页。

导方式理论。领导方式理论又有连续统一体理论、二维领导模式与 Z 理论等。各流派虽然是从不同角度来探讨人的行为问题,但他们也有共同特点:即在人性论观点上是持 Y 理论,认为人并非天生是懒惰的,一般人在适当的激励下,是能够接受和完成一定任务的,只要管理得当,个体的追求目标是可以与组织的目标统一起来的,一般人都具有较高的解决问题的能力。并且,各流派都是从人本主义的立场出发来看待问题,认为人是管理过程中问题的问题,关键的关键,根据的根据,原因的原因,人性既不是本能的总和,也不是无限可塑的社会人,人性有其固有的特质,领导方式从深层次上讲就是对人性的认识的外在表现。所以,人性观不同,采取的领导方式也会不同。

本文研究使用的方格理论即是二维领导模式中的一种,是由美国行为学家布莱克(R. R. Blake)和穆顿(J. Mouton)在俄亥俄州立大学领导行为四分图的基础上,进一步研究后提出来的。方格理论是了解人们如何相互配合取得成果的框架,把对人的关心和对任务的关心作为两个不同的标准,区分不同的领导方式。布莱克和穆顿于 1964 年设计了一个巧妙的管理方格图,可使人清楚地看出主管人员对生产的关心程度和对人的关心程度。横坐标与纵坐标分别表示对生产和对人的关心程度,每个方格就表示“关心生产”和“关心人”这两个基本因素以不同程度相结合的一种领导方式。对生产的关心表示主管对各种事物所持的态度,例如政策决定的质量、程序与过程、研究的创造性、职能人员的服务质量、工作效率及产品产量等;对人的关心含义也很广泛,例如个人对实现目标所承担的责任、保持职工的自尊、建立在信任而非顺从基础上的职责、保持良好的工作环境以及有满意感的人际关系等。它以坐标方式表现上述二维结构的各种组合方式,各有 9 种程度,因此可以有 81 种组合,形成 81 个方格。这就是所谓的“管理方格”,其中有 5 种典型的组合,表示典型的领导方式。

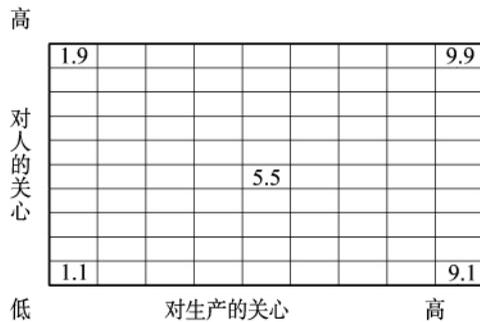


图 3-1 领导方格图

资料来源:[美] 斯蒂芬·P. 罗宾斯,黄卫伟等译:《管理学》,中国人民大学出版社 1997 年版,第 415 页。

1.1 型方式:表示对工作和人都极不关心,这种方式的领导者缺乏主见,逃避责任,与世无争,只做一些维持自己职务的最低限度的工作,也就是只要不出差错,多一事不如少一事,只是为保持组织成员地位而以最小的努力去完成应做的工作,因而称为“贫乏型的管理”。

9.1 型方式:表示对工作极为关心,但忽略对人的关心,也就是不关心工作人员的需求和满足,并尽可能使后者不致干扰工作的进行。这种方式的领导者拥有很大的权力,强调有效地控制下属,压制不同意见。这种领导在短时间内可能会提高工作效率,但由于不关心人,不注意提高职工的士气,因而工作效率不能持久,因而被称为“独裁的重任务型的管理”。

1.9 型方式:表示对人极为关心,也就是关心工作人员的需求是否获得满足,注意人们建立和谐关系的需要,重视搞好关系,强调同事、下级同自己的感情,尽量多结友少树敌,以多方面满足人们的需求来换取人们的支持和拥戴。但忽略工作的效果,不关心任务的完成,因而被称为“乡村俱乐部型的管理”。

5.5 型方式:表示既关心工作,也关心人,兼而顾之,程度适中,强调适可而止。这种方式的领导既对工作的质量和数量有一定要求,又强调通过引导和激励去使下属完成任务。这种领导者推崇“折中”,乐意维持现状而往往缺乏进取心,因而被称为“中庸型的管理”。

9.9 型方式:表示对工作和对人都极为关心。这种类型的领导者能使组织的目标与个人的需求最有效地结合起来,既高度重视组织的各项工作,又能通过沟通和激励,使群体合作,下属人员共同参与管理,使工作成为组织成员自觉自愿的行动,从而获得高的工作效率,工作成就来自献身精神,在组织目的上的利益一致,组织内领导与下属之间互相依存。这种领导方式充分显示在领导过程中,指导与领导工作的作用表现为使组织更有效、更协调地实现既定目标,也就是说,充分调动组织成员的积极性,把个人目标与组织目标结合起来,形成人人为了组织目标的实现而努力工作的生动活泼的局面,因而被称为“进取集体型的管理”。

应该指出,以上仅仅是五种典型的领导方式的描述,并且也仅仅是理论上的描述,都属于一种极端的情况。在实际的领导方式中,很难会出现纯之又纯的典型领导方式。我们认为,人是学校组织的一切活动、一切行为的发动者和承担者,学校的目标是通过人的自觉活动来实现的。新时期学校组织机构的人文特征就是以人为本,强调“组织协作”。<sup>①</sup>所以,把关心人、爱护人、尊重人,通过满足

<sup>①</sup> 阎德明主编:《现代学校管理学》,人民教育出版社1998年版,第81页。

人的需要来激发人的工作积极性、主动性,从而把促进人的全面发展、提高学校的办学质量作为学校的主要任务,这是合乎逻辑的。同时,学校又是实现教育方针的主阵地,学校的各项活动,都是为实现学校的培养目标和国家的教育目的而开展的。学校组织结构的设置、人员的配备、资源的分配、各种活动的协调和控制,都是为了学校培养目标的实现。因此,把如何高效率地实现学校培养目标作为学校工作的重要任务,也是合乎逻辑的。而关心人与关心任务是一对矛盾统一体,二者既有对立的一面,又有统一的一面。如果只关心满足人的需要而不关心任务,学校的培养目标就难以实现,学校也就难以生存和发展,存在于学校内部的人的需要也就不可能得到满足;反之,如果只关心工作而忽视人的需要的满足和个体的发展,则不能充分调动教职员的工作积极性、主动性和创造性,个体的潜能就不能发挥,个体的价值也就难以实现,学校的培养目标也就不可能完成。所以,只有实现刚性管理与柔性管理的和谐统一,才能达到高效率与高士气的有机统一。

方格理论已在具有不同文化、不同宗教信仰、不同政治经济制度的 37 个国家中进行了施测和实施,从而显示出该理论对于帮助人们理解什么是最有效的领导方式所具有的价值。但目前在我国的管理书籍和文章中,特别是教育管理方面的书籍和文章中,对方格理论的研究还比较少,对其应用更少。本调查旨在用该理论为指导设计问卷,通过对山东省部分地区义务教育阶段学校校长的调查,来了解不同校长的领导方式类型,并指出可以采取的适合领导方式,以此为校长的领导提供借鉴。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究方法 with 样本

本调查采用的是问卷法,兼用访谈法。调查的对象是山东省部分地区九年义务教育阶段的初中和小学的在职正校长,是学校行政的最高负责人,他们对外代表学校,对内全面主持校务,是学校的领导者、管理者和组织者,是学校的法人代表。本调查在取样时兼顾到学校所处的地理位置、经济发达程度等因素,采用分层随机抽样的方法,抽取了济南、青岛、淄博、潍坊、滨州、济宁、莱芜七个地市的 203 所学校校长为调查对象,共发放问卷 203 份,收回 186 份,其中有效问卷 170 份。其中,学校位于县级以上城区的有 52 所,位于乡镇驻地及农村的有 118 所。

### 3.2 问卷编制

本调查使用的问卷是在方格理论的基础上,参考美国斯蒂芬·P.罗宾斯著的《管理学》一书中所附企业领导方式的测验量表并进行了修订。修订的原则是:(a)使其在语言文字上更加符合汉语表述习惯;充分考虑了学校组织的特点——学校不是强制性组织,学校对教师来讲是功利性组织,学校对师生而言均为规范性组织<sup>①</sup>;基本结构与评分标准不变。本问卷共分三部分,除了基本部分和自由作答题之外,共有35道题。

#### 3.2.1 考察关心人的目的

测量校长在行使自己的管理职能时表现出来的对人的关心程度,主要考察校长对教职工需要的满足、潜能的发挥、积极性的调动、工作环境的创设与人际关系的协调能力。这些题目是:

1. 我认为学校每个教职工都有发展的潜能。
3. 我允许教职工有充分的自由从事他们的工作。
5. 我允许教职工根据自己的观点解决问题。
7. 我要为教职工的发展提供机会与条件。
8. 我强调要满足教职工的个人需要。
10. 我让教职工按照他们认为最好的方式开展工作。
15. 我让教职工充分发挥自己的主动性与积极性。
17. 我鼓励教职工要充分发挥自己的潜能。
23. 我强调学校教职工要相互协作。
24. 我让学校教职工拥有高度自主权。
27. 我强调为教职工提供和谐的工作、交往环境。
28. 我相信学校教职工能做出良好判断。
32. 我允许教职工按自己的计划工作。
33. 我鼓励教职工要创造更好的成绩。

#### 3.2.2 考察关心任务的目的

测量校长为完成学校教育教学任务而采取的工作方式、对教职工的态度及对任务的重视程度。这些题目是:

<sup>①</sup> 鲁洁主编:《教育社会学》,人民教育出版社1990年版,第358~364页。

2. 我鼓励教职工加班加点工作。
4. 我鼓励教职工在工作中使用统一的标准。
6. 我强调要把学校办成本地区一流学校。
9. 我要在学校中推行我的想法。
11. 我为了学校的发展而努力工作。
12. 我能容忍教职工不按时完成工作。
13. 我强调要绝对完成上级交付的工作任务。
14. 我要保持快节奏的工作。
16. 我不怕矛盾并能解决好本校内发生的矛盾。
18. 我对教职工的评价主要看其工作成绩。
19. 我不愿让教职工自己采取行动。
20. 我决定该做什么,怎样去做。
21. 我力求提高教育教学质量。
22. 我要在教职工面前树立自己的权威。
25. 我给教职工安排具体工作。
26. 我很愿意进行教育教学改革。
29. 我强调聘用能力高的教职工。
30. 我对我的行为不做任何解释。
31. 我要说服别人我的想法对他们最有利。
34. 我强调教职工要按我的意见去工作。
35. 我要求全校教职工严格遵守规章制度。

### 3.2.3 计分方法

在题目 2、11、12、18、19、30、34、35 的项目数字上画圈；

在画圈项目中回答 S(很少)或 N(从不)的项目前写“1”；

在未画圈项目中回答 A(总是)或 F(经常)的项目前写“1”；

圈起在下列项目前写下的“1”。这些项目是：1、3、5、7、8、10、15、17、18、19、23、24、27、28、30、32、34、35；

统计画圈的“1”，是对人的关心；

统计未画圈的“1”，是对任务的关心；

以所调查总体样本在关心人与关心任务的均值为常模，将每个校长的得分与其比较，以确定校长的领导方式类型。

### 3.3 调查步骤

试测。问卷编制好后先对淄博市的部分中小小学校长进行了测试,并作了初步分析与统计,测定了问卷的信度,在此基础上进行了修订,最后确定问卷。根据试测结果,采用“分半信度”和斯皮尔曼布朗公式,计算出问卷的信度为0.834,符合测验问卷的信度要求。

正式施测。在向被试发放问卷前,由主试向被试介绍调查的目的、意义及答题要求,消除校长在答题过程中可能有的顾虑。

### 3.4 数据的统计处理

剔除废卷——废卷标准为:在基本作答题和领导方式测验题中有两个或两个以上题目未作答者(或同一题有两个或两个以上答案者)即视为废卷,不予计分。

用 Excel 对统计数据进行统计学上的差异分析。主要工作:

计算全部校长在关心人与关心任务因素分数平均值,并以此为常模,划分校长领导方式类型;

校长的所在地、任职学校的类型、年龄、职称、学历、收入、教龄、参训次数与校长领导方式的差异显著性检验。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 校长基本情况

表 3-1 中、小学校长基本情况

项目		小学校长	比例(%)	初中校长	比例(%)
年龄	20~29	5	4.30	0	0
	30~39	62	53.0	19	35.8
	40~49	50	42.7	32	60.4
	50~59	0	0	2	3.8

续表

项目		小学校长	比例(%)	初中校长	比例(%)
职称	初级	47	40.2	4	7.5
	中级	57	48.7	26	49.1
	高级	13	11.1	23	43.4
学历	研究生	0	0	2	3.8
	本科	30	25.64	24	45.2
	专科	70	59.83	26	49.1
	中专及以下	17	14.53	1	1.9
工资	1 000 以上	20	17.1	17	32.1
	800~1 000	44	37.6	23	43.4
	600~800	40	34.2	12	22.6
	600 以下	13	11.1	1	1.9
教龄	5 年以下	2	1.70	0	0
	5~10 年	11	9.40	4	7.5
	11~15 年	19	16.2	2	3.8
	16~20 年	38	32.5	18	34.0
	21~25 年	38	32.5	24	45.3
	26 年以上	9	7.7	5	9.4
参训次数	0 次	0	0	0	0
	1 次	11	9.4	3	5.7
	2 次	34	29.1	22	41.5
	3 次	63	53.8	28	52.8
	4 次以上	9	7.7	0	0

#### 4.1.2 校长在关心人与关心任务因素上的得分均值

表 3-2 校长在关心人与关心任务因素上的得分均值

类别	关心人	关心任务
小学校长	11.23	11.75
初中校长	10.89	11.72
总均值	11.12	11.74

## 4.1.3 义务教育阶段学校校长领导方式类型划分

表 3-3 校长领导方式类型划分

类型	频次	比例(%)
1.1	27	15.88
9.1	29	17.06
5.5	70	41.18
1.9	19	11.18
9.9	25	14.70

## 4.1.4 小学校长与初中校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-4 小学校长与初中校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)

因素	类别	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	小学校长	117	11.23	2.51	0.72	1.645
	初中校长	53	10.89	3.01		
关心任务	小学校长	117	11.75	1.99	0.003	1.645
	初中校长	53	11.72	1.65		

P&gt;0.05

## 4.1.5 城、乡学校校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-5 城、乡学校校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)

因素	学校所在地	数量	平均数	标准差	T	p
关心人	城区	52	10.94	2.53	-0.55	1.645
	乡村	118	11.20	2.74		
关心任务	城区	52	11.85	1.90	0.48	1.645
	乡村	118	11.69	1.89		

#### 4.1.6 不同年龄段校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-6 39 岁(含 39)以下与 40 岁(含 40)以上校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)

因素	年龄	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	39 以下	86	11.48	2.13	1.89	1.645 *
	40 以上	84	10.76	3.10		
关心任务	39 以下	86	11.87	1.64	1.00	1.645
	40 以上	84	11.61	2.11		

\*  $P < 0.05$ (关心人);  $P > 0.05$ (关心任务)

#### 4.1.7 初级职称校长与中级职称校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-7 不同职称校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)之一

因素	职称	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	初级	51	11.80	2.30	2.366	1.645 *
	中级	83	10.77	2.62		
关心任务	初级	51	12.06	1.86	1.239	1.645
	中级	83	11.65	1.91		

\*  $P < 0.05$ (关心人);  $P > 0.05$ (关心任务)

#### 4.1.8 初级职称校长与高级职称校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-8 不同职称校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)之二

因素	职称	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	初级	51	11.80	2.30	1.386	1.658
	高级	36	10.97	3.10		
关心任务	初级	51	12.06	1.86	1.335	1.658
	高级	36	11.5	1.83		

$P > 0.05$

## 4.1.9 中级职称校长与高级职称校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-9 不同职称校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)之三

因素	职称	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	中级	83	10.77	2.62	-0.356	1.658
	高级	36	10.97	3.10		
关心任务	中级	51	12.06	1.86	0.394	1.658
	高级	36	11.5	1.83		

P&gt;0.05

## 4.1.10 不同学历校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-10 本科(含本科)以上学历与专科(含专科)以下学历校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)

因素	学历	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	本科以上	56	11.61	2.04	1.57	1.645
	专科以下	114	10.89	2.91		
关心任务	本科以上	56	11.84	1.59	0.42	1.645
	专科以下	114	11.70	2.02		

P&gt;0.05

## 4.1.11 不同收入水平校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-11 不同收入水平校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验(双尾)

因素	收入水平	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	800 元及以上	104	11.39	2.09	1.508	1.645
	800 元以下	66	10.70	3.36		
关心任务	800 元及以上	104	11.84	1.81	0.758	1.645
	800 元以下	66	11.60	2.00		

P&gt;0.05

#### 4.1.12 不同教龄校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-12 20 年以上与 20 年以下教龄校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验

因素	教龄	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	20 年以下	94	11.56	2.19	2.541	1.645 *
	20 年及以上	76	10.62	3.11		
关心任务	20 年以下	94	11.90	1.72	1.815	1.645 *
	20 年及以上	76	11.41	2.10		

\*  $P < 0.05$

#### 4.1.13 不同参训次数校长在关心人与关心任务因素上的差异分析

表 3-13 参训 3 次以上与 2 次以下校长在关心人与关心任务因素上的显著性检验

因素	参训次数	人次	平均数	标准差	T	p
关心人	3 次以上	100	12.13	2.12	7.18	2.576 **
	2 次以下	70	9.69	2.73		
关心任务	3 次以上	100	12.51	1.54	8.13	2.576 **
	2 次以下	70	10.64	1.81		

\*\*  $P < 0.01$

## 4.2 分析与讨论

### 4.2.1 校长领导方式类型现状分析

表 3-3、表 3-4 结果表明,在 170 人的总体样本中,关心人的因素平均分为 11.12,关心任务的平均分为 11.74,以此为常模,结合方格理论对主要领导方式类型的划分,可把校长的领导方式分为 1.1、1.9、5.5、9.1、9.9 五种类型。从调查结果看:

第一,属于 9.9 型领导方式的 25 人,占 14.70%。这是进取集体型领导,按照方格理论,这种领导方式是最好的,实现了高士气与高效率的有机结合,是校长应该追求的目标。这种类型的校长有明确的办学思路,有自己较为独特的管理教职工的方式、方法,能有效地通过调动教职工的工作积极性、主动性,能创造性地将其办学思想加以贯彻落实,且效果明显,学校也有一定特色。

第二,属于 1.1 型领导方式的 27 人,占 15.88%。这类校长属于磨洋工型领

导,究其原因,主要有三点:一是这类校长本身的领导能力较低,理论水平也不高,是因为其他原因使其走上领导岗位,其校长地位不是“赢得性地位”,而属于“规定性地位”,这种情况下,校长的角色差距就会很大;<sup>①</sup>二是由于自身的年龄偏高,考虑到即将退位,所以在校长职位上有得过且过的倾向;三是外部环境的影响,虽然中小学实行校长负责制,但部分校长特别是乡镇以下学校校长的权限很小,从财务到人事权均由乡镇中心校或是教委管理,校长的很多办学思想根本无法自主落实,这种体制在很大程度上挫伤了他们的积极性,认为干好干坏与自己关系不大。

第三,属于 9.1 型领导方式的 29 人,占 17.06%。这类领导是独裁型领导,过分强调个人权威和规章制度的作用,只追求办学质量而忽视对教职工的关心。造成这种领导类型的原因:一是与其本身的性格因素有关,如性格暴躁、执拗等;二是目前部分地区的教育评价实质上还是受“应试教育”思想的影响,教育行政部门对校长工作的评价主要看升学率,素质教育表面上轰轰烈烈,“应试教育”实质上扎扎实实,素质教育的评价体制还未真正建立。

第四,属于 1.9 型领导方式的 19 人,占 11.18%。这种领导是俱乐部式,只是从表面上关心人,关心表层上的人际关系和谐,不关心任务完成得好坏。这种校长或是由于比较年轻,对学校办学目标还未引起足够的重视;或是由于年龄偏大,考虑到即将退位,不想“得罪人”,也不想再创造什么业绩。

第五,属于 5.5 型领导方式的 70 人,占 41.18%,比例最高。这类领导是中庸型领导,这种管理是对 1.9 型管理与 9.1 型管理的折中,既不过分关心人,也过分关心任务,认为将任务的完成与教职工需要的满足两者保持平衡即可出成绩,其最大的局限性就是无法使教职工的创造性得到完全发挥。原因主要在于:

首先是中国传统文化的影响。中国传统文化是儒、道互补的文化,不仅对中国几千年的封建统治有着巨大影响,而且还对中国的管理哲学、管理文化产生着深远影响,主要表现就是中国人讲究中庸之道,它最基本的含义就是“过犹不及”,“礼之用,和为贵”。这既是中国人的思维方式,又是中国传统文化所追求的一种理想人格和道德规范。这种思维的重要特点,第一是不走极端,第二就是要持久,如此就须发挥人性的平衡作用,以追求人与自然、人与社会的协调统一,人的行为就应不偏向于此一端,亦不偏向于彼一端,而是在两个极端中寻找一个高度的平衡。这种中庸思想对今天的校长仍然具有很大的影响,所以校长关心人

<sup>①</sup> 《现代学校管理学》,第 41 页。

与关心任务的得分处于中等的占大多数。

其次是社会主义市场经济的影响。我们知道,任何社会的教育和教育管理都是受社会的政治经济制度制约,社会主义市场经济体制下的政治和经济特征也必然地会制约着社会主义市场经济条件下的教育和教育管理。市场经济社会不同于计划经济社会,它既强调任务的完成、工作目标的实现,同时也强调对人的管理及人的价值的多元化;它对管理方式的要求是民主参与,希望领导提出的计划不是刚性计划而是指导性计划;它对教育资源的配置也开始按照市场法则来进行,它所需要的不是“工具型”而是具有自主性、能动性、创造性等主体性特征的新型人才;它对管理目标的要求是要高效率地完成工作任务,以增强在市场竞争中的竞争能力;它强调在管理过程中不仅要考虑如何处理好人际关系,还要考虑到工作目标的实现。因此,市场经济对管理的要求是高度的双关心。但目前,我国正处在社会主义市场经济体制刚刚建立的时期,这种双关心的水平还有待提高,所以校长关心人与关心任务的分值都还有待进一步提高。

#### 4.2.2 校长领导方式差异情况分析

表 3-5 检验结果显示,小学校长与初中校长的领导方式无显著性差异。这说明九年义务教育阶段的校长在管理理念、管理方式上具有较高的一致性,也由此更有理由将九年义务教育视为一个连续的整体,在培养目标、课程设置、学校管理等方面通盘考虑,总体规划,以素质教育为核心来进行基础教育改革。

表 3-6 检验结果显示,城区校长与乡镇以下学校校长在关心人与关心任务因素上无显著性差异,这说明校长的领导方式与学校所在地及学校的条件并无很高的相关关系。这给我们的启示是:农村学校、办学基础相对薄弱的学校,完全可能在一个优秀的校长领导下办出自己的特色,实现最佳的教育教学效果;而城区学校、办学条件相对较好的学校如果领导不力,不能实施有效的领导方式,同样可能落伍,办不出自己的特色,也不会有较高的办学效益。

表 3-7 检验结果显示,39 岁以下校长比 40 岁以上校长在领导方式上更加关心人,在关心任务因素上无显著差异。这说明年轻校长的领导方式更加趋向于现代管理的方向,更加注重人际关系的和谐。

表 3-8 到表 3-10 检验结果显示,具有初级职称的校长与具有中级职称的校长在关心人的因素上有显著性差异,初级职称的校长比中级职称的校长更加关心人,二者在关心任务的因素上无显著性差异。这可能是由于初级职称的校长任职时间不长,相对比较年轻,这与表 3-7 检验结果相似。初级与高级、中级与高级职称校长之间均无显著性差异。由此我们可以认为:校长的专业技术职称对其领导方式虽有一定的影响,但并不呈高相关。

表 3-11 检验结果显示,校长学历水平与领导方式无显著差异。这说明校长原有的学历水平,特别是理论知识水平的高低对其领导方式并无直接的影响,有效的领导方式还需要实际的锻炼,这就更加说明了对校长进行领导方式训练的必要性。

表 3-12 检验结果显示,校长收入水平与领导方式无显著性差异。这给我们的启示是:决定校长领导方式的因素并非经济因素,经济发达地区与欠发达地区的校长均有义务和责任来调适自己的领导方式。

表 3-13 检验结果显示,校长教龄在 20 年以下的与在 20 年以上的在关心人的因素与关心任务因素上均有显著性差异。这说明年轻的校长比年老的校长工作上更加有干劲,更加关注领导方式,更加注重人际关系的和谐,在管理上更具有人本主义倾向。因此,干部队伍的年轻化是时代和教育事业改革与发展的需要。

表 3-14 检验结果显示,校长参训次数在 3 次(含 3 次)以上与 2 次(含 2 次)以下在关心人与关心任务因素上有非常显著的差异。参训次数在 3 次以上的比在 2 次以下的在关心人与关心任务上的得分都高,也就是更趋向于我们所追求的 9.9 型领导方式。这一结论给我们的启示是:在社会加速变革和教育改革不断深入的今天,加强校长的继续教育工作是校长专业成长及社会和教育事业发展的共同需要,它对校长改进领导方式、提高学校的办学效益都有极其重要的作用。这就相应地要求有关单位落实校长培训政策,加大培训力度,增强各类培训的针对性和实效性。

## 5 对策与建议

### 5.1 改进校长领导方式,努力追求 9.9 型领导

根据调查,有 15.88% 的校长采取的是 1.1 型领导方式,这与巩固、提高义务教育的办学水平和教育教学质量的要求不相适应,需要引起高度关注。对于这类校长,教育行政部门必须采取有力措施,加强对他们工作的引导、监督和评价,明确管理目标,限期改进,对于个别确实工作能力差、只想混日子的校长要依法撤换。

对于 9.1 型领导方式所占比例比 1.9 型领导方式所占比例高近 6% 的现象,也不能掉以轻心。这表明当前阶段校长的任务重、工作压力大,过分强调工作目

标的实现,相对忽视对人的关心。而“如果学校校长没有在教师的积极性配合下对学校进行良好的管理,那么,学校很难提供高质量的教育”。<sup>①</sup>对于这类校长,要促使其反思和改进自己的教育管理理念,帮助其树立人本主义管理观,逐步做到:计划决策注重人、组织实施依靠人、监督检查留意人、总结提高激励人。

41.18%的校长采取的是5.5型领导方式,它虽然不是我们追求的领导方式类型,但它可以成为9.9型领导方式的基础,其前途是光明的。但如果不加积极改善与提升,也极有可能向其他领导方式类型转化。因此,对于这种类型需要给予特别关注,通过校长的继续教育、行为调节等方式,促进其进一步向9.9型领导方式发展。

对于14.7%的9.9型领导方式应该大力提倡、鼓励。但是值得注意的是,采取这种领导方式的校长并不一定在理论上知道该种方式的科学性,有可能是无意识的或仅仅停留在感性认识的水平上,没有上升到理性的高度。所以,需要有意地引导这些校长及时总结经验,使其上升到理性自觉的高度,从而使这种类型的领导方式进一步得到巩固和发展。

总之,校长必须将构成学校教育教学活动的观念、目的、组织、人员、士气、时间、环境、财务等基本因素集合起来,进行科学的优化组合,使之变成有组织、有系统的状态并进而形成合力,充分发挥各要素的作用,以最小的投入获取最大的效益,取得 $1+1>2$ 的效果。为了达到上述效果,校长必须采取一种有效的领导方式,我们所提倡的9.9型领导方式,即在领导过程中把高度关心人与高度关心任务结合起来,是实现高士气与高效率的最佳结合的一种领导方式。“9.9定向明确,显示出一种正导向成熟关系的趋向,很多生产组织看来正朝着这一方向移动。”<sup>②</sup>而校长领导方式的改进主要应遵循以下两个原则:

一是目标性原则。管理是一种有着明确的目标追求,先有蓝图后有行动的社会实践活动。目标,既是学校管理的起点,也是学校管理的归宿。<sup>③</sup>校长应根据国家的教育方针、政策以及本学校的实际,合理地制订学校的近期、中期、长期发展目标,使整个学校的各项活动有一个目标导向,充分发挥目标的引导功能、凝聚功能、激励功能、控制功能及评价功能,并通过各种途径使学校的发展目标内化为每个教职工发展与追求的目标。要积极主动地协调好校内人、财、物的关系,消除各种不合理、不和谐现象,始终把培养德、智、体、美诸方面全面发展的社

① 《教育——财富蕴藏其中》,第197页。

② 孙耀君主编:《西方管理学名著提要》,江西人民出版社1998年版,第269页。

③ 《现代学校管理学》,第90页。

会主义事业的建设者和接班人作为学校的终极目标。

二是民主性原则。“教育民主化是全世界所有国家和所有与教育有关的人最关心的问题……在教育领域中很难找到一个不包含这样或那样民主化方面的问题。”“学校的行政管理、监察和教师评价系统从吸收教师参与决策过程中只能获得好处。”<sup>①</sup>随着教育事业的发展和学校管理的改进,学校管理逐渐呈现以人为本的趋势,它既是教育的根本特征的凸现,也是学校不断提高办学效益的需要。从学校管理的本质来讲,校长的职责主要表现为用人和治事两方面,即“用人以治事”<sup>②</sup>;从提高学校管理效率的角度而言,也必须实行民主管理,使教职工真正成为学校的主人。一所学校,如果只有校长或几个领导的工作积极性而没有大多数教职工的积极性,不可能有高的教育教学质量;从学校管理的一般过程来看,校长必须通过多种手段来调动全体教职工的工作积极性、主动性和创造性,关注教职工的需要,积极为教职工的发展提供机会与条件,满足教职工的合理需要,为教职工的学习、工作、生活创设一个良好的氛围。因此,校长要虚心听取教职工的意见和建议,接受群众的监督,切忌家长作风;要建立健全教代会制度,学校的重大事项要充分发扬民主;要加强校园文化建设,特别是精神文化建设,为广大师生创设一个轻松、愉快、和谐的学习、工作、生活环境,校长要通过经常沟通而非用职权压服的方式与教职工交往。

## 5.2 加强校长培训工作

从调查结果可以看出,校长参加培训的次数对其领导方式的影响很大。过去人们往往看重管理经验在管理中的作用,但菲德勒曾就监督管理人员的经验与群体、组织业绩间的相关性展开研究,发现相关系数最高的也只有+0.33,最低的为-0.35,中值为-0.12。<sup>③</sup>这一结论虽不一定符合中国校长的情况,但可以启发校长正确看待经验在管理中的作用。本文以参训3次为分界线,主要是考虑了校长的三个层次的培训:校长岗位培训、提高培训和骨干校长高级研修。1989年国家教委下发了《关于加强全国中小学校长培训工作的意见》,提出要用5年左右的时间,使全国近百万中小学校长普遍接受一次岗位培训。在一定意义上讲,一个具有现代教育观念和管理思想,有事业心、责任感,有符合现代社会发展与人的发展需要的领导方式的校长就是一所好学校。因此,造就一支高素

① 《教育——财富蕴藏其中》,第240页。

② 《现代学校管理学》,第34页。

③ [日]白坚三四郎,苏昆等译:《领导心理学》,吉林教育出版社1988年版,第187页。

质的校长队伍是我国教育改革与发展的需要。

做好校长培训,要突出培训工作的“自立更生”。

“自”,即自主性。校长是在具有一定的管理知识结构与管理经验的基础上参加培训,因此,在培训中要注重发挥校长的主动性、积极性,无论在培训内容、培训方式的选择上,还是在培训的评价上都要考虑到能否激发起校长参训的积极性,这样才不致使培训工作流于形式,使培训收到良好的效果。

“立”,即立足点。从层次上讲,首先要抓好新任校长的任职资格培训与在职校长的提高培训。根据原国家教委 1997 年《关于实行全国中小学校长持证上岗制度的规定》及 1999 年《中小学校长培训规定》,新任校长岗位培训主要是按照中小学校长岗位规范要求,对新任校长或拟任校长进行的以“应知”、“应会”为主要内容的任职资格培训;在职校长提高培训是为在职校长适应新形势需要而进行的以更新知识为主要内容的培训。其次,要抓好中小学骨干校长的培训和高级研修。《中小学校长培训规定》中明确指出:骨干校长高级研修是对富有办学经验并具有一定理论修养和研究能力的校长进行的旨在培养学校管理专家的培训。骨干校长的高级研修可以培养出一批既有先进管理观念又有较高理论水平和实践能力的骨干校长,能在整个中小学校长中起模范带头作用和辐射作用。而从内容上讲,校长培训的内容要切合时代和教育发展的要求,要立足于教育发展、改革的实际,立足于校长个体的需要,以加强培训的针对性。

“更”,即更新观念。首先,通过培训要使校长学会转变角色,树立终身教育观念。“终身教育与其说是一种教育制度,不如说是一种教育观念。”<sup>①</sup>“在终身教育理念中,每个人时而是教师,时而是学生。”<sup>②</sup>其次,通过培训要使校长树立人本主义思想,逐步学会充分尊重人的需要、尊重人的个性、尊重人的主体地位,相信每个人都有创造精神和创造能力、自我调控能力。因为从一定意义上讲,管理的现代化就是人性化、个性化、自主化,即管理观念的人性化、管理方式的个性化、管理形式的自主化。

“生”,即强调校长培训的生产力性质。传统上我们主要侧重于对校长进行内在素质的培训,尤其是加强校长的思想品德素质,要求校长具有坚定正确的政治方向、较高的马克思主义理论水平,要有较强的事业心和责任感、实事求是的工作作风,要有广博的文化基础知识、教育科学知识、教育管理知识,要熟悉教育政策法规,有决策分析、组织协调、改革创新、社会交往、文字表达等能力,要有良

<sup>①</sup> 李剑萍等主编:《教育学导论》,人民出版社 2000 年版,第 29 页。

<sup>②</sup> 《教育——财富蕴藏其中》,第 144 页。

好的身体素质与健全的个性心理素质等。对于参训校长的测评也主要侧重于对校长理论水平和内在素质的测量,而相对忽视了校长的校本培训与实效考核。当然,对校长内在素质的培训可以使校长知道“做什么”,但却难以解决校长“如何做”的问题。作为校长,其领导主要有两个方面的职能:一是解决教育教学过程中教职工与物的关系问题的需要而产生的职能;二是处理教育教学过程中人与人之间关系问题的需要而产生的职能。它一方面具有生产力的属性,反映了生产力的要求;另一方面又具有生产关系的属性,反映了生产关系的需求。因此,校长要处理好这两方面职能的关系,要充分认识到对生产力的需求与生产关系的需求的满足都是必须的,二者是一个有机的统一体。生产力需求的满足在一定意义上决定了生产关系需求的满足;反之,生产关系需求的满足又会直接影响到生产力需求的满足。

### 5.3 开展校长自我管理,进行方格训练

终身自我管理,这是未来中小学校长的发展取向之一。“自我管理是主体对自身的管理,是为实现个人目标有效地调动自身的能动性、规划和控制自己行动的过程。”<sup>①</sup>校长的自我管理包括学校发展目标、个人发展目标和个人有效行动三个方面的关系,其中,个人发展目标是自我管理的核心。校长自我管理的目的,正是在于有效地协调学校各方面关系,最大限度地提高自己的人生价值并贡献于社会、贡献于国家的教育事业。

领导方式需要适应不断变化着的环境,理想的领导方式不是天生而能的,也并非有了一定的理论知识就必然出现的。它属于实践层面的问题,需要在实践中不断地训练、强化,才能使理想的领导方式得以形成与巩固。因此,只有在传统上侧重于对校长内在素质培训的同时,加强对校长领导方式的训练,进一步缩短校长的“角色差距”。角色差距是角色行为与角色规范不一致、不吻合的现象,通俗地说就是一个人的行为未曾达到他所担任角色的要求,或者说不称职。对校长领导方式的训练,除了将校长的管理理念具体贯彻到日常的学校工作中,加强在岗培训的力度外,还有一种有效的方法就是在校长自我管理的基础上,不断用方格法进行自我训练。具体方法包括以下六个阶段:

理论学习阶段。理论是行动的先导,通过方格理论的系统学习,使校长明确学习的目标是:增进自我理解;获得有效解决问题的经验;学会对不同方面之间的矛盾进行解决的方法;了解组织的含义。在此基础上了解各种领导方式,从思

<sup>①</sup> 王铁军等:《校长学》,江苏教育出版社1993年版,第316页。

想上把握各种领导方式的优缺点,明确最佳的领导方式,并与自己现在的领导方式进行比较,对自己的领导方式进行总结、评价,找出差距,明确努力的方向。

组织建设阶段。该阶段的目的是诊断组织在建立完善的协作中存在的障碍,并探讨在组织内进行改善的各种机会。组织建设的目标是:要以健全的协作文化替代过去陈旧的领导方式;使用自我批评来进行学习和从事领导行为;制定优异成就的标准;确定学校最佳的发展目标并将其内化为每一个教职工追求的目标;创建一种和谐的文化氛围。

群体间关系的开发阶段。“群体是指为了实现特定的目标而组织起来的,按照一定规范相互作用共同活动的一些人。”<sup>①</sup>学校就是一个群体,该群体是由许多部门和人组成的。在学校工作中,有时个人或一个部门为了各自的利益,会集中全部精力完成本身的职责,并不考虑学校整体的利益以及它同学校集体的关系。因此,校长要利用一种系统性的构架来分析学校内部各部门之间、部门与学校之间、教职工个体与学校之间、教职工个体与部门之间、教职工与教职工之间的关系并找出存在的矛盾,从而发现管理中存在的问题,建立一种和谐的工作环境,形成促进学校发展的合力,为下一步学校内部各种合作关系的建立制订实施计划。

制订理想的学校发展蓝图阶段。目标既是工作的出发点,也是工作的归宿。校长要明确确定学校最优的近、中、长期的发展目标,描绘学校所要开展工作的性质与特征,建立一种能把工作组织起来和结成整体的组织机构,制订学校未来发展的政策,以此作为学校发展的基本原则以及开展日常工作 and 阶段性工作的基础。

贯彻开发阶段。在充分了解学校目前的实际情况下,判断自己的领导方式在实现学校理想的发展目标上的有效性并找出它们之间的差距,明确自己的领导方式应该在哪些方面进行改进并制订出具体改进的措施和目标,详细说明哪些活动是正确的,哪些活动可以改变和保留,哪些是不正确的、需要更换或放弃,使学校在向理想发展目标奋斗的同时保持各项工作的和谐运转。

巩固阶段。主要目标是稳固第1至第5阶段所取得的进步,确认在实施过程中出现的事先无法预料或没有预料到的不足,并采取相应的措施来克服,以确保所贯彻的活动既能按计划行动,又能保持一定的灵活性。校长进行巩固阶段的训练,主要是基于三点考虑:第一,在日常工作中,人们乐于做成功性较高的事,对一些无法预料的工作往往缺乏兴趣、信心或勇气;第二,通过巩固阶段,有

<sup>①</sup> 《学校管理心理学》,第170页。

可能发现更佳的实现组织目标的途径、方法；第三，外部环境可能发生重大改变，从而使学校已经制订、实施的工作比预期更顺利或更困难地实现。因此，校长要注意监控正在进行的工作，判断它距离理想目标还有多远，并采取必要的措施来达到理想目标。

总之，方格理论提供了一种以理论为基础的健全的方法，它可以使我们明确什么是有效的领导，什么不是有效的领导，并且还提供了实现有效的领导方式的训练方法。作为校长，应广泛吸收“经济人”中的竞争观、“社会人”中的自我实现观和“伦理人”中的能动性与社会责任感，将西方的理性思维与东方的直觉思维有机地结合起来，通过方格理论的学习和运用，改进其领导方式中的不足，努力追求高度关心人与高度关心任务的 9.9 型领导方式。

# IV

## 运用费德勒模型对高中校长 领导风格的调查

### 1 引言

长期以来,我国学校处于一个高度集中、比较封闭且稳定的体制和社会环境中,学校更像一个直接接受和贯彻上级指示的准行政机构,<sup>①</sup>领导者对学校管理的效能性很少关注,因为评价学校管理效能的标准是看完成上级指示的情况及升学率的高低。近年来,学校办学的自主权不断扩大,社会和家庭对学校的要求不断提高,加之社会各阶层和个人价值取向的不同,如何在多元价值观的冲突与融合中选择领导风格,实现学校管理的高效能,就成为当前学校管理理论和实践亟待解决的问题。但我国这方面的专门研究还不多见,尤其是实证研究。

权变理论作为西方重要的领导理论被译介到我国,在一些企业管理中得到了不同程度的运用,但费德勒模型在我国的应用特别是在学校管理中的实际运用不多,仅主要停留在理论层面的探讨。中国科学院心理研究所的徐联仓教授在其所著《组织行为学》一书中,对权变管理理论特别是费德勒模型及其认知资源模型作了较为详细的介绍,指出了费德勒认知资源理论的几种可操作的模型,为深入探讨领导风格和管理效能之间的关系提供了研究思路和方法;张燮在其所著《高等学校管理心理学》一书中,探讨了费德勒模型在高校管理中的应用,指出在高校建立领导班子时,不仅要考虑领导者个体的领导才能,而且应考虑几个领导者之间的领导风格,同时要注意面对特定的情境选择和运用恰当的领导风

<sup>①</sup> 程正方编著:《现代管理心理学》,北京师范大学出版社1991年版,第510、514页。

格。这些理论探讨为改进我国学校管理工作提供了有益的借鉴。

费德勒从 1951 年起就从管理心理学和实证环境分析两方面研究领导问题,区分了不同领导风格能够发挥领导效能的情境,并为领导理论的研究提供了一套有效的研究方法,这在很大程度上缩小了领导理论与领导实际之间的距离,满足了实际领导工作者对领导理论的需要。虽然该研究主要是在企业中展开的,但其研究领域还涉及到军队、医院、学校等,因而无论在理论上还是研究方法上都对我国管理学的研究,包括学校管理的研究有着重要的启发意义。

本研究借鉴费德勒理论观点及研究方法,结合我国学校组织的特点,对 LPC 量表和领导情境测量表进行了相应修订,用以研究高中校长的领导风格,旨在提供校长领导风格与领导情境相匹配的研究性数据,进而为科学管理学校、提高学校管理效能提供实证性资料。

## 2 相关研究基础

### 2.1 领导风格理论概述

领导风格是指不同的领导者在各种不同的环境下,在行为方式上所表现出来的习惯性偏好,它不涉及所做的事和目的。<sup>①</sup>一般而言,研究者将领导风格分为两类:一是以工作任务为中心的领导风格,领导者挥舞权力的大棒驱使下属工作,明确指令下属做什么和怎样做;二是以人际关系为中心的领导风格,领导者以友善的态度,用“胡萝卜”诱使下属与自己配合,一起规划并实现组织目标。<sup>②</sup>

领导风格的研究早在 20 世纪 30 年代德国心理学家勒温(K. Lewin)的实验室中就已经进行过。勒温将领导风格分为民主型(群体参与决策过程)、专制型(权力集中于领导者个人)和放任型(个体自行其是),并于 1939 年采用儿童模拟方法进行有关领导风格对群体影响的实验研究:由三位经过专门训练、表现上述三种典型领导风格的成年人轮流担任各儿童组的组长,使每个小组都经历民主型、专制型和放任型风格的领导过程。结果发现,在民主型领导风格下,群体成员具有较高的工作积极性,表现出高水平的创造性,群体工作效率较高;专制

<sup>①</sup> 《现代教育管理论》,第 272 页。

<sup>②</sup> 《现代教育管理论》,第 215 页。

型次之；放任型最差。<sup>①</sup> 由于认识到实验室研究的局限性，后来的研究者又采用现场试验和调查法对领导风格进行研究，多数人的研究结果支持了勒温的观点，但也有研究者提出，领导效能除受领导风格类型的影响外，还受工作性质、文化因素等其他方面的影响。同时，有的研究者认为三种领导风格不能反映领导者风格类型的整体，因而出现了六风格理论。与勒温的经典风格理论的不同之处在于，六风格理论在三种领导风格之间增加了中间型，所谓中间型是指介于极端类型之间的领导风格。<sup>②</sup>

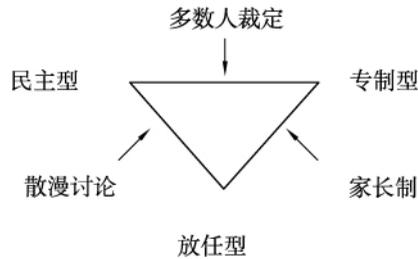


图 4-1 六风格三角形

资料来源：《领导心理学》，第 58 页。

由于认识到中间型也会随着在两极之间游移的远近而有许多不同类型，坦南鲍姆(R. Tannenbaum)和施密特(W. H. Schmidt)于 20 世纪六七十年代提出了连续统一体理论。该理论认为在“专制”和“民主”两个极端类型之间存在着一系列不同于专制或民主程度的过渡式领导风格，并构成领导方式的连续带。在这个连续带上，从左到右，领导者职权的运用、专制的程度逐渐减少，下属的自由度逐渐增大。<sup>③</sup>

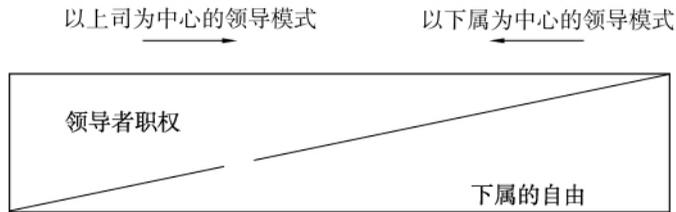


图 4-2 独裁—民主连续体

① 张承芬编著：《学校管理心理学》，人民出版社 2000 年版，第 196 页。  
 ② 吴岩等：《领导心理学》，中央编译出版社 1996 年版，第 58 页。  
 ③ 《学校管理心理学》，第 360 页。

资料来源:《学校管理心理学》,第 360 页。

连续统一体理论从理论层面上指出了领导风格不应固定不变,而应根据具体情境和客观需要适当决定,但在管理实践中其操作性不强。

美国密执安大学的利克特(R. Likert)等对领导风格进行了 30 余年的认真研究,并于 1961 年在其所著《管理模式》一书中提出了领导风格的四种类型:<sup>①</sup>

专制独裁型:决策完全由领导者自己掌握,将决策结果告知下属,并在必要时以强制方式要求下属执行;

仁慈专制型:管理权集中在最高层,但下属能参与一些较低层次的决策;

民主协商型:决策权仍掌握在领导者手中,但领导比较相信下属,下属能做较低层次的决策;

民主参与型,决策完全采用分权式,上下级关系平等,相互沟通,相互信任,感情融洽。

利克特的研究表明,最有效的领导风格是民主参与型,但管理实践证明,在一些情境下专制独裁型的领导风格同样可以取得管理的高效能。

20 世纪 70 年代以来,研究人员认识到,管理中不存在什么最佳的领导风格,领导效能既不取决于领导者的个人品质,也不取决于某种固定不变的领导行为方式,而是取决于领导当时所处的具体情境,由此便产生了领导权变理论。

权变理论认为,不存在一成不变、普遍适用的最佳管理理论和方法,也不存在到处都适用的管理原则,管理效能是多种因素相互作用的结果。领导风格应随着被领导者的特点和情境因素的变化而变化。其比较成熟的理论有费德勒(F. E. Fiedler)的“领导效能权变模式”(Contingency Model of Leadership Effectiveness)、豪斯(R. J. House)的“路径—目标”(Path—Goal)理论和弗鲁姆(V. H. Vroom)与耶顿(P. Yetton)的“决策树理论”(Decision Tree Leadership Theory)等。<sup>②</sup>

其中,弗鲁姆与耶顿于 1973 年提出了“决策树理论”。他们从分析领导者与下属分享决策权的角度,将领导风格分为五种:<sup>③</sup>

“独裁一型”(Autocratic I,或称 A I):领导者以已获得的信息自行做决策。

“独裁二型”(Autocratic II,或称 A II):领导者从下属获取进一步的资料信

① 《现代教育管理论》,第 209 页。

② 蔡树培:《人群关系与组织管理》,九州出版社 2001 年版,第 114 页。

③ 《人群关系与组织管理》,第 115 页。

息,然后自行做决策。

“协商一型”(Consultative I,或称C I):领导者基于个别的基础上,与下属磋商问题并听取他们的意见和建议,最后领导者自己做决策。

“协商二型”(Consultative II,或称C II):领导者与下属以团体讨论的方式磋商问题,下属的意见和建议有时会反映到决策中,但也可能未被领导者采纳。

“团体二型”(Group II,或称G II):领导者与下属进行团体会议,领导者只扮演主席角色,负责导引会议讨论的流程,但不将己意强加于下属,下属的参与在民主的气氛中可以得到充分发挥。

“决策树理论”将权变领导理论发展到一个极为精密细致的境界,以至于有些学者认为这一理论过于复杂,降低了其实用价值。

## 2.2 费德勒的权变领导模型

费德勒扬弃了以往学者、专家探讨领导者的特质、分析领导者的行为等研究成果,从整体的领导情势着眼,发展出了著名的“权变领导模型”,旨在探讨何种领导风格在何种情境下可导致最佳管理效能。费德勒的权变领导模型由以下三个基本部分组成:

其一,领导风格:是指在各种领导环境下,促使领导者采取某种行为的基本要求结构。费德勒认为,领导风格是决定于领导者本人的人格特质,可分为“任务导向”(Task-Oriented)与“关系导向”(Relationship-Oriented)两类。判断领导者属于哪一类领导风格,以“最不愿与之共事者”(Least Preferred Co-worker或简称LPC)量表进行测量。

其二,领导情境:是指领导者在管理过程中实际控制的具体环境,由“上下级关系”(Leader-Member Relationship)、“任务结构”(Task Structure)和“职位权力”(Position-Power)三项变量组成。

上下级关系是领导者与下属成员间的相处状况,双方是否彼此喜欢、尊重、信任、友善以及合作。此项变量用“上下级关系量表”(Leader-Member Relations Scale)进行测量。

任务结构是指下属工作任务目标的明确化程度。此项变量用“任务结构量表”(Task Structure Scale)测量。

职位权力是指领导者在其职位上所拥有的正式权力的大小。此项变量用“职位力量表”(Position Power Scale)测量。

其三,交互运作:领导情境与领导风格的适当组合,是导致组织产生良好管理效能的关键。“权变”正是指何种领导情境该采取何种领导风格。简言之,就

是“视情况而定”。上述领导情境的三项变量,构成了领导情境的有利程度。不同有利程度的领导情境,则需要不同的领导风格,才能创造最佳的管理效能。

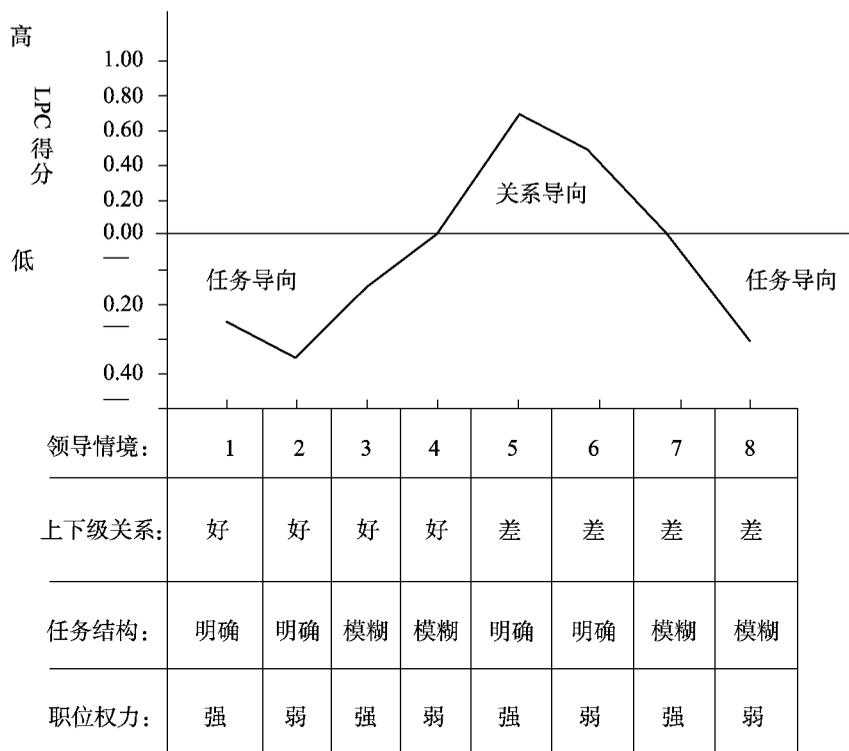


图 4-3 费德勒模型

资料来源:苏东水主编:《管理心理学》,复旦大学出版社 1998 年版,第 296 页。

费德勒模型说明,有效的领导是随情境而改变的。在最有利(1、2、3)和最不利(8)两种极端的领导情境下,领导者的 LPC 分数与管理效能之间呈负相关,任务导向的领导风格管理效能更大;而在中等状态的领导情境中,领导者的 LPC 分数与管理效能之间呈正相关,关系导向的领导风格管理效能更显著。

费德勒模型告诉我们,不能用一种固定的领导风格来管理千差万别的组织,而应根据具体情况采取恰当的领导风格。他的研究在美国以及世界管理学界引起很大兴趣,他本人身兼多家大公司的顾问,从事经理人员的培训工作,但是他早期的研究只说明某些变量如个人特点、情境特点与管理效能的关系,是一种经验式的研究。进入 20 世纪 90 年代以来,费德勒及其合作者进行了更深入的研

究,将智力、压力、经验等认知资源因素引入其模型,提出了有效领导的认知资源理论,该理论认为高智力领导者比低智力领导者更能制定有效的计划、决策和行动策略。<sup>①</sup>

## 3 调查工具与实施

### 3.1 被试

本研究的被试分两部分:一是全面主持学校工作的正校长;二是除正校长以外的其他领导,包括副校长以及学校中层(正副)领导,统称管理人员。

兼顾到经济发达程度、学校所在地、学校办学水平等因素,运用分层抽样的方法,抽取了山东省6个地区(济南、青岛、潍坊、济宁、莱芜和滨州)的30所普通高级中学(以下简称高中)的校长和管理人员作为被试。其中位于地市的10所,县(市)的14所、乡镇的6所;属于省级规范化学校的12所,地市级规范化学校的15所,未进行规范化学校验收的3所。每所学校测试正校长,获得校长问卷;测试7名管理人员,获管理人员问卷。共发放问卷240份,收回有效问卷216份(其中校长有效问卷28份、管理人员有效问卷188份)。

### 3.2 研究工具

用费德勒的LPC量表和领导情境测量量表测量被试,以费德勒研究数据结果为基本参照常模。由于该量表主要是针对企业管理而创立的,鉴于学校组织与企业组织不同,加之教师工作对象与企业员工工作对象的差异,因此,需要对该量表作适当修订。修订的基本原则是:

第一,表述更加符合汉语的语言规范和习惯;

第二,改用的教育术语和概念应与测量量表原文、原义相一致;

第三,根据研究需要,将测量量表内容按上下级关系、任务结构和职位权力三部分制成分量表;

第四,各测试项目分值保持不变。

#### 3.2.1 LPC量表

由16个双极性问题的组成,采用8级记分式,累加各项得分,以此评定领导者

<sup>①</sup> 魏延军:《权变管理》,企业管理出版社2000年版,第96页。

的领导风格。测试时要求领导者先设想一个与之最难共事的人,这个人可以是现在的同事,也可以是过去的同事,运用 LPC 量表所提供的双极性问题描述对这个人的印象,从而获得 LPC 得分。由于每位领导者的领导风格基本处于稳定状态,根据 LPC 量表 16 个项目的得分总和就可以确定领导者的领导风格。其中 LPC 值 $\geq 73$ 分,是“关系导向”型领导风格;LPC 值 $\leq 64$ 分,是“任务导向”型领导风格;64 分 $<$ LPC 值 $< 73$ 分,是“中间”型领导风格。

愉快	8	7	6	5	4	3	2	1	不愉快
友好	8	7	6	5	4	3	2	1	不友好
拒绝	1	2	3	4	5	6	7	8	接受
有益	8	7	6	5	4	3	2	1	无益
不热情	1	2	3	4	5	6	7	8	热情
紧张	1	2	3	4	5	6	7	8	轻松
疏远	1	2	3	4	5	6	7	8	亲密
冷淡	1	2	3	4	5	6	7	8	热心
合作	8	7	6	5	4	3	2	1	不合作
支持	8	7	6	5	4	3	2	1	敌对
讨厌	1	2	3	4	5	6	7	8	有趣
争吵	1	2	3	4	5	6	7	8	和睦
自信	8	7	6	5	4	3	2	1	犹豫
有效率	8	7	6	5	4	3	2	1	无效率
低沉	1	2	3	4	5	6	7	8	振奋
坦率	8	7	6	5	4	3	2	1	谨慎

资料来源:张燮主编:《高等学校管理心理学》,人民教育出版社 1997 年版,第 97 页。

图 4-4 LPC 量表

### 3.2.2 领导情境测量表

由上下级关系、任务结构、职位权力三部分组成:

第一部分:“上下级关系量表”。共有 8 个问题,采用五点式计分法,做如下五级评定选择:1 表示“完全同意”;2 表示“同意”;3 表示“不一定”;4 表示“不同意”;5 表示“完全不同意”。各题累加得分:31~40 分,表示关系良好;21~30 分表示关系一般;20 分以下表示关系不好。这八个问题是:

1. 您的下属中彼此相处很好。
2. 您的下属是可靠的、可信的。
3. 您的下属中间气氛良好。
4. 您的下属经常与您合作把工作做好。
5. 您的下属和您有摩擦。
6. 您在做工作时下属给您以很大支持、帮助。
7. 您的下属能彼此合作把工作做好。
8. 您和下属的关系良好。

第二部分“任务结构量表”。共有 10 个问题,采用三级计分式:“2”表示“通常有”、“1”表示“有时有”、“0”表示“很少有”。各题累加得分:小于等于 6 分,任务结构不明确;大于 6 分,任务结构明确。这 10 个问题是:

1. 您有没有提出培养合格毕业生的具体行动计划?
2. 您有没有提出培养合格毕业生的工作方法?
3. 您有没有提出为完成工作而逐步进行的操作程序?
4. 您有没有具体方法把工作再分为不同部分或步骤?
5. 在执行任务时有没有人提出更好的方法?
6. 能否有效地处理问题、完成任务?
7. 有没有指明做好工作、取得最好效果的方法的工作手册?
8. 有没有大家理解并认同的合格毕业生必须达到的标准?
9. 是否以量化方法对合格毕业生进行评价?
10. 有没有具体评价年级组或教研组工作得好与不好的标准?

第三部分“职位权力量表”。共 5 个问题,采用三级计分式:2 表示“能提建议且非常有效”、1 表示“能提建议但不非常有效”、0 表示“不能”。各题累加得分:小于等于 4 分,职位权力弱;5~6 分,职位权力一般;大于 6 分,职位权力强。这 5 个问题是:

1. 您能否直接或通过建议对下属实行奖惩?
2. 您能否直接或通过建议对下级给以提升、降级、雇用或辞退?
3. 您是否具备必要的知识给下级分配工作并指导完成工作?
4. 您是否负责评价下级的工作绩效?
5. 您有无正式领导名义或职务?

正式施测前,采用 Cronbach  $\alpha$  信度方法,对 LPC 量表、上下级关系量表、任务结构量表及职位权力量表进行信度系数计算,以检验各量表内部的一致性。计算结果如下:

LPC 量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.797 3；  
上下级关系量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.816 7；  
任务结构量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.823 9；  
职位权力量表的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.837 4。  
这说明本研究所使用的各测量量表信度较高,能保证研究的可靠性。

### 3.3 方法和步骤

本研究采用问卷调查法。其调查步骤主要包括:

介绍情况。向学校领导讲清调查的目的,请各级领导明确调查的意义和方法,以便取得他们的支持和协助。

选择被试。根据分层随机抽样原则,兼顾年龄、性别、地区及是否为各级规范化学校等因素,每校调查正校长和其他管理人员共 8 名。

正式测试。首先向被试说明答题要求,然后由主试引导被试逐题作答,被试只需在每一题(或题后)相应的数字下划上“ $\surd$ ”,待全部问题作答完毕后,主试收齐并作相应标记。

剔除废卷。在所有问答题中,只要有一题未答或漏答即为废卷,此卷则不在统计范围之内。

### 3.4 数据统计

运用 SPSS10.0 统计软件包统计处理全部数据,主要包括:

高中校长领导风格分布统计;  
高中校长领导情境控制分布统计;  
领导情境变量的描述统计及 T 检验;  
学历、学位等因素对领导风格的相关分析。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 总体样本的领导风格类型

表 4-1 总体样本的领导风格类型情况

类型	样本数	比例(%)
关系导向	90	40.3
中间型	53	23.8
任务导向	80	35.9
总计	223	100.0

表 4-1 显示:总体样本中,被试认为校长是“关系导向”型领导风格者 90 人,认为是“中间”型者 53 人,认为是“任务导向”型者 80 人;分别占被试总体的 40.3%、23.8%、35.9%。说明三种类型的领导风格,在高中校长都存在。由多到少的排列顺序是:“关系导向”型、“任务导向”型、“中间”型。

表 4-2 总体样本的领导情境控制情况

控制类型	样本数	比例(%)
高度控制	19	8.5
中度控制	192	86.1
低度控制	12	5.4
总计	223	100.0

表 4-2 显示:在总体样本中,认为学校情境控制达到“高度控制”者 19 人,达到“中度控制”者 192 人,达到“低度控制”者 12 人;分别占被试总体的 8.5%、86.1%、5.4%。这说明高中学校对领导情境的控制,“中度控制”者占绝对多数。

## 4.1.2 总体样本领导情境变量的描述统计及 T 检验

表 4-3 上下级关系描述统计量

上下级关系	样本数	比例 (%)
良好	14	6.3
一般	45	20.2
不好	164	73.5
总计	223	100.0

表 4-4 上下级关系 T 检验结果

	Levene 检验	均数相等检验		
	F	P	T	P(双尾)
自评	1.417	0.235	0.764	0.446
他评			0.787	0.436

表 4-3 显示：总体样本中，被试认为“上下级关系”良好者 14 人，认为“一般”者 45 人，认为“不好”者 164 人；分别占被试总体的 6.3%、20.2%、73.5%。说明更多的被试认为，在学校领导情境中，上下级关系并没有处理好。

表 4-4 显示：Levene 方差齐性检验  $F=1.417, P=0.235 > 0.05$ ，说明两样本方差相等。进行方差齐性检验时， $T=0.764, P=0.446 > 0.05$ ，说明在上下级关系的评价上，校长自评和领导他评，不存在显著性差异。

表 4-5 职位权力描述统计量

职位权力	样本数	比例 (%)
强	164	73.5
一般	45	20.2
弱	14	6.3
总计	223	100.0

表 4-6 职位权力 T 检验结果

	Levene 检验	均数相等检验		
	F	P	T	P(双尾)
自评	71.973	0.000	-3.208	0.002
他评			-8.483	0.000

表 4-5 显示：总体样本中，被试认为“职位权力”强者 164 人，认为“一般”者 45 人，认为“弱”者 14 人；分别占被试总体的 73.5%、20.2%、6.3%。这说明更多的被试认为，学校领导情境中校长的职位权力是强的。

表 4-6 显示：Levene 方差齐性检验  $F=71.973, P=0.000 < 0.001$ ，说明两样本方差不相等。进行方差齐性检验时， $T=-8.483, P=0.000 < 0.001$ ，说明在职位权力的评价上，校长自评和领导他评存在极其显著性差异。

表 4-7 任务结构描述统计量

任务结构	样本数	比例(%)
明确	212	95.1
不明确	11	4.9
合计	223	100.0

表 4-8 任务结构 T 检验结果

	Levene 检验	均数相等检验		
	F	P	T	P(双尾)
自评	0.516	0.473	-3.54	0.724
他评			-0.398	0.692

表 4-7 显示：总体样本中，被试认为“任务结构”明确者 212 人，认为“不明确”者 11 人；分别占被试总体的 95.1%、4.9%。说明高中学校，校长对学校的工作任务目标是明确的。

表 4-8 显示：Levene 方差齐性检验  $F=0.516, P=0.473 > 0.05$ ，说明两样本方差相等。进行方差齐性检验时， $T=-3.54, P=0.724 > 0.005$ ，这说明在任务结构的评价上，校长自评和领导他评，不存在显著性差异。

#### 4.1.3 学历、学位因素对领导风格的影响

表 4-9 学历、学位因素与领导风格的相关分析

因素	相关系数	P
学历	0.25	0.71
学位	-1.35	0.045

表 4-4 显示：在学历因素与领导风格的关系上，Pearson 相关系数为 0.25， $P=0.71$ ，这说明二者之间呈弱正相关关系。而在学位与领导风格的关系上，

Pearson 相关系数为  $-1.35$ ,  $P=0.045 < 0.05$ , 说明二者之间呈强负相关关系。另外统计显示: 年龄、职称、是否规范化学校、学校规模等因素对领导风格无显著性影响。

## 4.2 分析与讨论

### 4.2.1 总体样本领导风格类型分析

表 4-1 显示: 总体样本中, 被试认为校长是“关系导向”型领导风格, 即 LPC 得分超过 73 分者, 占被试总体的 40.3%; 认为是“中间”型, 即 LPC 得分大于 64 分而小于 73 分者, 占被试总体的 23.8%; 认为是“任务导向”型, 即 LPC 得分小于 64 分者, 占被试总体的 35.9%。说明“关系导向”型、“任务导向”型和“中间”型三种类型的领导风格, 在高中校长中都存在。

这个结果基本上反映了目前高中校长领导风格的现状, 说明被试对校长领导风格的评价态度是客观的。费德勒模型向我们展示: 领导风格本身无好坏之分, 只要与领导情境相适应, 都能有效发挥管理效能。无论是有利的领导情境, 还是不利的领导情境, 总能找到与之相适应的领导风格。

对于高中来说, 校长所面临的领导情境是有很大不同的。由于学校的管理主要受资源问题的制约, 校长们总要在生源问题上花大量的时间和精力, 设法吸引足够的学生人数。只有这样, 学校才能维系自己的经费, 保持教职工的现有的人数和保证其他的人力、物力、财力资源。事实上, “招生已经成为学校获得资源的主渠道”。校长们不得不在建立对外联系上投入大量的时间和精力, 以确保学校生存。而我们知道, 高中学校的领导情境是各不相同的, 各地区的重点高中与非重点高中和乡镇高中, 就有很大的不同。重点高中的校长几乎不用花费时间和精力为生源操劳, 因为这些学校有生源保证, 并能避免环境的干扰。而非重点高中和乡镇高中, 生源情况波动很大, 导致了人员配备和其他资源的不可预测性。有的学校, 招生已事实上成为学校工作的“重中之重”。校长所面临的领导情境不同, 领导风格也就不同。

### 4.2.2 总体样本领导情境控制分析

表 4-2 显示: 在总体样本中, 认为学校情境控制达到“高度控制”, 即测量分值在 51~70 分之间者, 占被试总体的 8.5%; 达到“中度控制”, 即测量分值在 31~50 分之间者, 占被试总体的 86.1%; 达到“低度控制”, 即测量分值在 30 分以下者, 占被试总体的 5.4%。这说明高中学校对领导情境的控制, 以“中度控制”者为绝对多数。

费德勒模型这样显示:领导情境的“中度控制”,包括“4”、“5”、“6”、“7”四种领导情境类型,其中“4”表示“上下级关系”好、“任务结构”不明确、“职位权力”弱;“5”表示“上下级关系”差、“任务结构”明确、“职位权力”强;“6”表示“上下级关系”差、“任务结构”明确、“职位权力”弱;“7”表示“上下级关系”差、“任务结构”不明确、“职位权力”强。其中,有三种领导情境类型的共同之处是“上下级关系”差,也就是说,有相当数量的学校需要改进上下级关系。

学校是一个组织,而组织是由一群致力于达成既定目标的人组合而成。“人际互动关系能提升组织绩效”。<sup>①</sup>“组织经由有效的沟通与说服之过程,建立并巩固其内部良好的人际互动关系,从而活化整体之组织文化,以增进组织营运的制胜契机”。<sup>②</sup>假如一个组织缺乏良好的人际互动,而衍生沟通障碍、猜忌怀疑、甚至人际冲突等等问题,将对组织绩效产生严重影响。因此校长必须注意加强沟通,努力营造良好的人际互动关系。

#### 4.2.3 总体样本领导情境变量的描述统计及 T 检验分析

表 4-3 显示:总体样本中,被试认为“上下级关系”良好者仅为 14 人,占被试总体的 6.3%;但却有 164 人认为“上下级关系”不好,占被试总体的 73.5%。

表 4-4 显示:在上下级关系的评价上,T 检验结果, $T=0.764, P=0.446>0.05$ ,表明校长自评和领导他评,不存在显著性差异。这意味着,无论是校长还是学校领导,都普遍认为,学校没有建立起良好的上下级关系。

为什么会出现上下级关系的不协调?第一,人们越来越认同这样的观点:领导是个人素质和能力的产物而不是职务权力的必然结果。一个专业化水平高的领导者,与一个不懂业务的领导者相比,更易使下属接受他的领导。第二,真正意义上的聘任制的实施,必然会危及到某些教职工的切身利益,造成人际关系的局部紧张。第三,对升学率的过分追求,也使得学校人际关系趋于冷淡。第四,教职工的需要随时代的发展也在不断发生变化,只有了解教职工的需要,才能与其建立真诚合作的人际关系。而调查研究显示,学校在这一方面还有差距,没有较好地满足教职工的需要。这些原因,都会导致致使学校上下级关系不协调,影响学校效能。因此,学校管理要走向科学、高效,良好的人际关系是关键,校长必须在此方面作出进一步的努力。

表 4-5、表 4-6 显示:对“职位权力”的评价,T 检验的结果: $T=-8.483, P=0.000<0.001$ ,说明校长自评和管理人员他评,存在极其显著性差异。

① 石鸥主编:《中小学教育改革与发展》,湖南少年儿童出版社 1998 年版,第 132 页。

② 张国庆:《高校校长心目中的领导理论》,载于《教育管理研究》,1988 年第 3 期。

为什么会产生这种差异？我们知道，管理实践中，每个人都会自觉不自觉地把自己的价值观和认识渗透到自己的工作中，“人们赋予事态和他人的行动以特定的含义，然后依据对这些含义的理解来做出反应。一个人可能在不同的时间或不同的情况下，对出现在他面前的同一行动赋予不同的意义”。<sup>①</sup> 校长要进行成功的管理，就应该对教职工的不同价值观和动机有所了解。由于学校中层管理人员更多的是从教学一线提拔起来的，因此，他们的专业背景和工作经历形成了其教育价值观和管理观，又由于他们的专业、个性以及兴趣和利益不同，因而会以不同的方式认识和解释学校的状况和发生的事件。

表 4-7 显示：总体样本中，被试认为学校“任务结构”明确者，占被试总体的 95.1%，而认为“不明确”者仅占 4.9%。而表 4-8 检验的结果  $T = -3.54$ ， $P = 0.724 > 0.005$  显示：在学校“任务结构”的评价上，校长自评和管理人员他评，不存在显著性差异。说明高中学校的校长对学校的工作任务目标是明确的。无论校长还是管理人员都普遍认为，高中学校的“任务结构”是较为单一的，主要是培养学生。

#### 4.2.4 学历、学位因素对领导风格的相关分析

表 4-9 显示：学历因素与领导风格呈弱正相关关系，而学位与领导风格的关系则呈强负相关关系。为什么会出现这种现象？近年来，我国的成人学历教育存在“水分”，“文凭”与“水平”之间有很大差距，特别是与全日制普通高等教育水平相比不可同日而语，而不少校长的学历证书就是在这种背景下获得的。与成人学历教育不同，“学位”的获得需要更为严格的条件，相对来讲它更能真实、全面地反映一个人的知识结构、学术水平、能力素质等。

### 4.3 调查结论

高中校长中三类领导风格并存：“关系导向”型最多，“任务导向”型次之，“中间”型最少。

86.1% 的高中校长认为对学校领导情境达到“中度控制”，而认为对学校领导情境达到“高度控制”的仅占 8.5%。

T 检验结果显示：领导情境变量在“职位权力”因素上，校长自评与他评存在显著性差异；而在“上下级关系”、“任务结构”因素上，不存在显著性差异。

相关分析表明：学历与领导风格呈弱正相关关系；而学位因素则呈强负相关关系。

<sup>①</sup> 《高校校长心目中的领导理论》，载于《教育管理研究》，1988 年第 3 期。

## 5 对策与建议

### 5.1 综合学校情境因素,选择与领导情势相匹配的领导风格

“上级怎么说,学校就怎么管”,这是一种被动的管理模式。上级的正确指示和命令当然对学校工作有指导意义,但它不可能代替学校管理中的具体措施。根据研究,高中校长需注意以下领导风格与领导情势的匹配关系:

当校长和教职工集体有良好的人际关系,具有较高的职位权力以及明确的任务结构时,宜采用任务取向型领导风格;

当校长与教职工尚未形成良好的人际关系,工作任务还不很明确,领导威信还没有很好地树立起来时,亦应采用任务取向型领导风格;

当校长与教职工人际关系融洽,任务结构不明确、领导职位权力较弱时,需采用人际关系取向领导风格。

需要指出的是,校长采用何种类型的领导风格,应视学校具体情况及领导者当时所处的环境而定。对于校长来说,不只是有权力、有才能,就能管理好学校,更重要的是处理好与班子成员及下属之间的关系,明确任务结构,只有两者有机结合起来,才能产生最大的有效性。

此外,还可通过创造有利领导情势以适应校长领导风格。根据费德勒的研究,建议校长从以下三个方面创造有利领导情势:<sup>①</sup>

第一,改善上下级关系。通过改组校长所领导的下属人员的组成来加以改善,使下属在经历、文化水平、技术专长等方面与领导者更相适合。

第二,改进任务结构。在有结构和无结构两个方向加以改进,以适应不同下属的需要。有的教职工需要明确具体的任务,而有的教职工则喜欢从事富有创造性的工作,领导只需要做出一般的指示即可。

第三,改变职位权力。可以通过多种方式改变校长的职位权力:通过组织赋予校长更高的权力或收回某些权力;通过宣布管理人员职位的变更或目前具有的权力来改变;通过评估下属的工作表现并施以相应的奖惩,以此增大权力等。

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第178~179页。

## 5.2 以沟通促进学校良好的人际互动关系的建立

沟通是使组织紧密结合的强力胶。沟通能使组织成员彼此传达信息、交换意见、相互扶持以使组织任务圆满完成。组织内的工作相关信息若能顺畅并有效的交流,且管理干部能善于沟通,则营运易达成更好的绩效;相对而言,凡无法有效交流工作信息且领导昧于沟通的组织,其营运绩效大多低落。

以沟通促进学校良好的人际互动关系的建立,是实现学校高效管理的关键。学校人际关系包括多个层面,其中校长与管理人員的关系最直接,与教职工的关系最重要。任何教职工都需要在感情上被尊重、信任、理解,这就要从调动教职工的积极性、能动性入手,采取多种激励手段给教职工以“情感投资”,为建立良好的人际互动关系提供有利条件。

校长必须注意要花时间与下级及教职工沟通信息,了解下属的行为动机,正确对待下属的自尊需要和过失行为,并对不同类型的下属加以正确区分和对待,特别注意正确对待不受重视的下属,因为这往往是校长人际关系的死角。

不受重视的下属往往会有不同的行为表现。有的认为自己对组织有所贡献,却受到不公正待遇;有的意识到自己是组织的一员,也想为组织尽力,但总是不被重视,因而内心苦闷,由此产生自卑感或消极对抗情绪。由于不受重视的下属对领导者存有对抗情绪,因而是组织中人际关系的消极面。领导者必须注意花时间转变不受重视下属的思想或工作态度,并从中发掘出确有能力的才来。

总之,校长的人际关系比一般人的关系更为复杂,涉及面更广。校长无论同哪一方面的人际关系不协调,都将影响工作,影响管理效果。

## 5.3 重视学校领导班子整体优化

学校领导班子对于提高管理效能起着重要作用。领导班子肩负着决策、制订计划、指导下级机构工作的职能,同时又是实现计划的组织者、协调者和激励者。一个高效的领导班子,并不是领导班子成员各自素质的简单总和,而是由领导班子成员所具有的各种素质互相作用而取得的。在学校管理实际中,往往会发生这样的现象:几个能力很强的领导成员配备在一个学校领导集体中,该领导集体反而会成为一个充满人际矛盾和冲突的低效领导集体。其中一个重要原因,就是成员间的素质搭配不当。由于学校教育、教学和管理是一个非常复杂的系统工程。因此,学校领导班子应该是一个在年龄、知识、经验、能力、性格等方面的互补结构,是由具有各种不同素质的人员组成的优化集体。

只有结构优良的领导班子,其成员间才能达到心理互补,刚柔相济,协调一

致。学校领导班子的优化是学校领导集体具有战斗力和管理取得高绩效的关键,是实现整体大于部分之和的关键。对个性结构单一或搭配不当的领导班子,要及时进行合理调整,以优化的领导集体结构来达到增强学校效能的目的。

费德勒认为,认知资源在领导过程中起着重要作用,并对领导风格的形成有重要影响,领导者要提高认知资源利用效率。认知资源与领导绩效的关系,在很大程度上依赖于对群体过程和结果的情境控制。因此,可以通过改变情境变量以提高认知资源的利用。

其一,增强情境性训练。有针对性地进行某些系统的情境性训练,增强分析、判断情境偶发性因素所需要的技能,增强综合运用领导方法的技能。

其二,改变压力情境,提高认知资源利用率。减少压力可以增加创造力和智力的有效利用;特别是缺乏经验的领导,要尽可能脱离压力情境,以减少由于高压力而产生的焦虑感,从而提高智力因素在管理绩效中的作用。

其三,最大限度地利用高智力人才。学校要创造相对宽松的工作条件和工作环境,以使专门人才更好地发挥聪明才智。

#### 5.4 情境管理应成为中学校长努力的方向

所谓“情境管理”,就是以学校自身特点和需要作为根据的,以灵活的、随机制宜的管理取代传统的直接的固定程序的管理过程。

长期以来,我国的中小学管理体制是在高度集中统一的计划经济体制下建立和发展起来的;学校由国家投资举办,校长和教师由上级委派和调配;课程、教材和教学计划由国家统一制定;招生和就业按国家计划执行,形成了国家办学并“统管统包”的局面。这种管理模式虽然有利于国家统一教育目标和要求,统一调配人力、物力和财力等资源,但也存在许多弊端,因此,必须改变传统的管理体制和管理模式,代之以情境管理,并相应培养学校领导者的应变能力。

领导者的应变能力来自于对环境变化的正确知觉与判断。只有对学校整体环境(校内情境、校外环境)作出了正确的分析和判断后,才能产生应变创新的愿望。一般说来,当校长看到了自己所处的管理情境具有下列现象之一时,就需要进行变革:

学校各部门的主要职能不能发挥真正作用;

领导集体决策的过程过于缓慢;

教职工有意见需沟通;

教职工缺少创新精神,集体成员无新观念。

但要注意的是,变革所带来的积极意义必须大于改革所付出的代价。为此,

领导者对校内外环境变化的应变能力,因该表现为确定以下应变目标:

改变不适应环境变化的领导风格;

改进学校组织上的缺陷;

积极解决个体与集体之间存在的冲突;

提高学校对环境变化的适应性。

总之,管理实践中不存在放之四海而皆准的领导风格,管理者要因人、因事、因时而随机制宜选用与其所处的环境相适应的领导风格,既要关注不同社会、经济、政治、文化环境以及各种复杂的人文关系的影响,又要尊重本民族的文化传统和本组织的优良管理惯例。那种离开自己民族文化根基和管理特征而盲目照搬、照抄国外管理模式的做法最终是行不通的。从这个意义上说,管理理论是对不同地区、不同行业、不同文化背景下人们的管理意识、管理行为的整合。



## 运用路径—目标理论对高中校长 领导方式的调查

### 1 引言

20世纪50年代到60年代初,西方管理学界关于领导问题的研究主要集中在领导方式方面。领导方式是领导者行使权力去影响下属行为的行动模式,是在领导者的领导活动中所表现出来的一种较为突出的和稳定的倾向与特征。它体现了领导过程中领导者和被领导者之间的关系。<sup>①</sup>然而研究者们发现,一个绝对理想的领导方式是不存在的,领导的效果并不完全取决于领导方式,影响领导效果的因素是多种多样的,应根据具体情景确定最合适的领导方式。这种观点被称为权变理论,或情景理论。<sup>②</sup>路径—目标理论是权变理论中较为著名的一种。

路径—目标理论是一种很有发展前途的理论,日益受到管理者的重视。它关注领导方式的作用,不仅论证了哪一种领导方式在特定的条件下更为有效,而且相当精确地说明了它为什么有效,在众多管理理论中独树一帜。

在我国众多教育管理书籍和文章中,关于路径—目标理论在我国学校中的应用研究很少,一般只是对路径—目标理论的泛泛介绍。而对于路径—目标理论中最有价值的部分,即不同的领导方式在学校不同的环境中的作用,则尚未见深入研究。本研究试图通过对山东省部分普通高级中学(以下简称“高中”)教师的问卷调查,来探究针对教师和学校不同情况,高中校长所应采取的最佳领导

<sup>①</sup> 《教育管理学》,第479页。

<sup>②</sup> 吴志宏:《教育行政学》,人民教育出版社2000年版,第135页。

方式,以此来丰富教育管理理论,并为校长们的领导实践提供借鉴。

本研究的校长,指全面主持学校工作的山东省普通高级中学的正校长。

## 2 相关研究基础

路径—目标理论(Path—Goal Theory,又译目标—途径理论),它是由加拿大多伦多大学教授罗伯特·豪斯(R. House)于1971年在《关于领导方式的路径—目标理论》中提出的一种领导理论。这种理论认为,领导者的效率是以其能激励下属达到工作目标,并在工作中得到满足的能力来衡量的,并把领导方式分为四种类型,认为采用何种领导方式,应根据工作结构和职工的具体情况来考虑。

路径—目标理论认为,领导者的工作是利用结构、支持和报酬建立有助于职工实现组织目标的工作环境。路径—目标领导过程是:领导者确认职工的需要,提供合适的目标以后,通过明确期望与工具的关系,将目标实现与报酬联系起来,并消除绩效的障碍。领导者的角色就是,帮助职工理解应该完成什么(目标)和如何完成目标(路径)。路径—目标模型提出了四种方案:

**指挥型领导**——领导者关注于明确的任务安排,成功绩效的标准和工作程序。领导者让职工了解自己对他们的期望,对职工的工作提出具体的指导性意见,明确岗位责任,安排工作进度,坚持固定的劳动标准,要求职工严格遵守单位的规章制度。

**支持型领导**——领导者在努力建立舒适的工作环境的同时,表现出对职工健康和需要的关心。领导人平等对待职工,和蔼可亲,平易近人,了解职工的疾苦,关心职工的生活和幸福,理解职工的需要。

**成就导向型领导**——领导者为职工设立较高的期望;职工在实现挑战性目标时,与职工对能力的自信进行沟通并且努力塑造意愿行为。领导者善于提出富有挑战性的目标,诱导职工最大限度地发挥自己的才能,不断提高工作的完善程度,并对职工表现出一种极大的信任感,信靠职工负起责任,做出努力,达成目标。这一类领导人始终强调不断探索工作的高标准,善于激励职工的自豪感和责任心。

**参与型领导**——领导者邀请职工提供有关决策的建议,并且在最终决策中努力使用他们的建议。这种领导人在作出重大决定之前,善于走群众路线,征求职工的意见,认真对待职工的建议与要求,使职工产生一种主人翁感。

路径—目标理论主要依据两条原理。第一条原理:领导方式能否被职工所接受,使职工产生工作上的满足感,取决于职工对领导方式的认识和拥护程度。

只有大多数职工认识到某种领导方式能给他们带来近期的或长期的利益,他们才会乐于接受这种领导方式。第二条原理:好的领导方式应当是激励性的。激励作用的大小,一方面取决于某种领导方式使职工的需要得到满足的程度;另一方面取决于,这种领导方式能否向职工提供训练、指导、支持和报偿以形成良好的工作环境,使职工做出成绩。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究设计

本研究试图探讨,根据路径—目标理论,针对不同条件下的高中教师,校长应采取何种领导方式最为有效。研究的主要内容主要是,从教师个体的角度来看,校长的领导方式是何种类型,以及教师本人对该校长领导方式的接受程度。研究方法主要采用问卷调查法。

### 3.2 被试

本研究的被试由高中任课教师来组成。从经济发达程度、学校所在地、学校办学水平等因素来考虑,运用分层抽样的方法,选取了济南、淄博、莱芜、东营、济宁、菏泽六地市以及胜利油田的共 15 所高中学校的教师为研究对象。其中位于地市级城市的 7 所,县(市)的为 4 所,乡镇的为 4 所;属于省级规范化学校的 7 所,地市级规范化学校的 5 所,未进行规范化验收的 3 所;重点中学(本研究所指“重点中学”界定为:从升学、学生和教师素质、办学条件等综合因素考虑,学校在当地有很高声誉,学校高考有较高的升学率、教师有较高的社会地位的中学。例如,各市县的一中一般来讲就是本研究所指的“重点中学”)6 所,非重点中学 9 所。共发放问卷 250 份,回收有效问卷 203 份。

### 3.3 研究工具

根据路径—目标理论中关于领导方式类型的阐述,结合学校工作特点,编制了“高中校长领导方式调查问卷”。

需要指出的是,本问卷所得结论,并非该校校长客观上一定为该领导方式,而是该被试主观上所认定的校长的领导方式。

问卷结构具体如下:

指挥型校长,含5个问题。根据路径—目标理论,该类型的校长关注于明确的任务安排,成功绩效的标准和工作程序,校长让教师了解自己对他们的期望,对教师的工作提出具体的指导性意见,要求教师严格遵守工作制度等。

支持型校长,含5个问题。该类型校长努力为教师建立舒适的工作环境,对教师的健康和需要表现出关心。对教师态度和蔼可亲、平易近人,了解教师的疾苦,关心教师的生活和幸福,总是平等地对待教师。

成就导向型校长,含5个问题。校长善于向教师提出富有挑战性的目标,引导教师最大限度地发挥自己的才能,对教师表现出极大的信任感,相信教师能负起责任,做出努力,达成目标。

参与型校长,含5个问题。领导者邀请教师对学校有关决策提供方案和意见,并且在最终决策中努力使用他们的建议。在做出重大决定之前,征求教师的意见,同大家商量,认真对待和研究教师的建议和要求,使教师产生一种主人翁感。

教师对领导方式的接受程度,含5个问题。根据路径—目标理论所依据的原理,校长的领导方式能否被教师所接受,使教师产生工作上的满足感,取决于教师对领导方式的认可和拥护程度。一方面,只有当教师认识到校长的领导方式能给学校和教师带来近期或长期的利益时,他们才会乐于接受这种领导方式。另一方面,好的校长领导方式应当是对教师具有激励性的。

调查问卷量表采用利克特五点计分法,要求被调查对象对调查项目做出“同意、基本同意、一般、基本不同意、不同意”的单选回答,得分依次为:5、4、3、2、1。

判断校长为何种领导方式的依据为:问卷中针对每种领导方式的5题相加,得分最高的领导方式即可判定校长对该教师的领导方式为此类型。当两种或两种以上的领导方式同为最高分时,对该问卷不进行统计。

教师对该校长的领导方式的接受度计算方法:21—25题得分相加后的5题平均数,为该教师对其校长领导方式的接受水平,以下简称接受度。为便于阐述,在进行算术平均数比较时,将教师接受领导方式的水平标准分为五级,得分在4.2~5分的定性为“满意”,3.4~4.2分为“较满意”,2.6~3.4分为“一般”,1.8~2.6为比较“不满意”,1~1.8分为“不满意”。在进行接受度平均数的方差分析时,采用两种显著性水平检验,即 $P < 0.05$ 评价为差异显著; $P < 0.01$ 评价为差异极为显著。

正式测试前,用重测法对量表信度进行了预测检验。两次预测的时间间隔为30天,重测人数为32人。对指挥型、支持型、成就导向型和参与型领导方式以及教师的接受度所组成的分量表进行信度系数计算, $r$ 信度系数分别为:0.796 0,0.850 4,0.834 2,0.802 6,0.897 4,这说明本问卷符合测验问卷的基本

信度要求。

### 3.4 方法和步骤

#### 3.4.1 调查对象

根据分层随机抽样原则,考虑年龄、性别、职称、学历、学科等因素,在被调查学校中,每校抽取 15% 以上的教学人员作为调查对象。

#### 3.4.2 调查程序

在向被试发放问卷前,由主试向被试说明调查目的、作答方式,目的在于消除被试疑虑,明确答题要求,使被试认真作答。

被试答完全部试题后,由主试将问卷收齐,并在卷袋上填写学校的相关背景材料。

### 3.5 数据统计

本研究统计工具为 Visual FoxPro6.0 和 SPSS9.0。根据是否重点学校、学校所在地、性别、年龄、是否班主任、学历、经济状况等方面进行分组,以四种类型的领导方式为自变量,以教师的接受度为因变量进行单因素方差分析,分析各种条件下的教师,对校长领导方式的接受度是否因领导方式类型的改变而改变。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 总体样本中,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-1 总体样本描述统计量结果

领导方式	样本数	平均数	标准差
指挥	111	3.362 2	0.865 3
支持	42	4.023 8	0.730 1
成就	32	3.875 0	0.725 1
参与	18	4.433 3	0.471 5
总计	203	3.674 9	0.867 2

表 5-2 总体样本单因素方差分析结果

差异来源	自由度	均方	F	P
组间	3	9.202	14.732	0.000 **
组内	199	0.625		

在表 5-1 中分别列出了这四种领导类型的样本含量、接受度平均数、标准差（以下各描述统计量表相同）。在表 5-2 中分别列出了自由度、均方、F 值和概率 P 值（以下各方差分析表相同）。

表 5-2 显示,总体样本中,高中教师对四种类型的领导方式的接受度有极显著差异;表 5-1 显示,教师对不同类型领导方式的接受度得分高低的排列顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型。

#### 4.1.2 以是否重点高中分组,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-3 描述统计量结果

是否重点	领导方式	样本数	平均数	标准差
重点	指挥	45	3.124 4	0.824 9
	支持	17	4.223 5	0.542 6
	成就	16	3.925 0	0.619 1
	参与	1	4.000 0	.
	总计	79	3.534 2	0.867 5
非重点	指挥	66	3.524 2	0.860 6
	支持	25	3.888 0	0.816 7
	成就	16	3.825 0	0.835 5
	参与	17	4.458 8	0.473 1
	总计	124	3.764 5	0.858 5

表 5-4 单因素方差分析结果

是否重点	差异来源	自由度	均方	F	P
重点	组间	3	6.098	11.320	0.000 **
	组内	75	0.539		
非重点	组间	3	4.148	6.366	0.000 **
	组内	120	0.652		

表 5-4 显示,重点高中和非重点高中两组教师对四种类型的领导方式均有极显著差异;表 5-3 显示,重点高中教师对不同类型领导方式的接受度得分高低的排列顺序为:支持型、参与型、成就导向型和指挥型,但是,参与型样本只有一人,缺乏代表性;非重点高中教师对不同类型领导方式的接受度得分高低的排列顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型,与总体样本相同。

4.1.3 以学校所在地分组,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-5 描述统计量结果

学校所在地	领导方式	样本数	平均数	标准差
地级市	指挥	30	3.320 0	0.966 5
	支持	16	3.825 0	0.765 5
	成就	14	4.057 1	0.594 5
	参与	11	4.490 9	0.314 5
	总计	71	3.760 6	0.882 0
县(市)	指挥	46	3.182 6	0.759 9
	支持	11	3.945 5	0.959 5
	成就	14	3.700 0	0.847 6
	参与	1	4.000 0	.
	总计	72	3.411 1	0.852 4
乡镇	指挥	35	3.634 3	0.860 2
	支持	15	4.293 3	0.384 5
	成就	4	3.850 0	0.700 0
	参与	6	4.400 0	0.715 5
	总计	60	3.890 0	0.797 8

表 5-6 单因素方差分析结果

学校所在地	差异来源	自由度	均方	F	P
地级市	组间	3	4.329	6.996	0.000 **
	组内	67	0.619		
县(市)	组间	3	2.353	3.592	0.018 *
	组内	68	0.655		
乡镇	组间	3	2.099	3.760	0.016 *
	组内	56	0.588		

表 5-6 显示,位于地级城市的高中学校,教师对不同类型领导方式接受度有极显著差异;学校在县(市)和乡镇的高中学校,教师对不同类型领导方式的接受度有显著性差异。表 5-5 显示,学校在地级城市的高中学校,教师对不同类型领导方式的接受度得分高低的排列顺序为:参与型、成就导向型、支持型和指挥型。学校在县(市)和乡镇的高中学校,教师对不同类型领导方式的接受度得分高低的排列顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型。

#### 4.1.4 以性别分组,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-7 描述统计量结果

性别	领导方式	样本数	平均数	标准差
男	指挥	68	3.402 9	0.855 2
	支持	24	4.025 0	0.809 3
	成就	13	3.907 7	0.896 7
	参与	8	4.425 0	0.679 8
	总计	113	3.665 5	0.897 0
女	指挥	41	3.317 1	0.870 6
	支持	18	4.022 2	0.632 0
	成就	19	3.822 6	0.606 8
	参与	10	4.440 0	0.245 9
	总计	88	3.704 5	0.817 0

表 5-8 单因素方差分析结果

性别	差异来源	自由度	均方	F	P
男	组间	3	4.389	6.217	0.001 **
	组内	109	0.706		
女	组间	3	4.599	8.725	0.000 **
	组内	84	0.527		

表 5-8 显示,男女两组教师,对不同类型的领导方式的接受度均有极显著性差异;表 5-7 显示,不同性别教师对不同类型领导方式的接受度得分与总体样本基本相同,得分高低的排列顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型。

4.1.5 以年龄分组,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-9 描述统计量结果

年龄阶段	领导方式	样本数	平均数	标准差
25 岁以下组	指挥	21	3.609 5	0.941 2
	支持	7	4.257 1	0.499 5
	成就	9	3.888 9	0.375 6
	参与	4	4.200 0	0.864 1
	总计	41	3.839 0	0.797 8
26~35 岁组	指挥	53	3.188 7	0.854 3
	支持	20	3.830 0	0.714 6
	成就	16	3.737 5	0.934 4
	参与	8	4.575 0	0.291 1
	总计	97	3.525 8	0.905 7
36~45 岁组	指挥	30	3.473 3	0.800 8
	支持	12	4.150 0	0.907 0
	成就	7	4.171 4	0.438 6
	参与	6	4.400 0	0.334 7
	总计	55	3.810 9	0.829 5
46~55 岁组	指挥	6	3.366 7	0.941 6
	支持	2	4.400 0	0.000 0
	总计	8	3.625 0	0.928 5
56 岁以上组	指挥	1	4.000 0	.
	支持	1	4.000 0	.
	总计	2	4.000 0	0.000 0

表 5-10 单因素方差分析结果

年龄阶段	差异来源	自由度	均方	F	P
25 岁以下组	组间	3	0.958	1.569	0.213
	组内	37	0.610		
26~35 岁组	组间	3	5.799	8.791	0.000 **
	组内	93	0.660		
36~45 岁组	组间	3	2.597	4.510	0.007 **
	组内	51	0.576		
46~55 岁组	组间	1	1.602	2.168	0.191
	组内	6	0.739		
57 岁以上组	组间	1	0.000	.	.
	组内	0	.		

表 5-10 显示,25 岁以下组,教师对不同类型领导方式的接受度得分没有显著性差异;26~35 岁组教师对不同类型领导方式的接受度有极显著差异,表 5-9 显示得分顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型;36~45 岁组教师对不同类型领导方式的接受度有极显著差异,表 5-9 显示得分顺序为:参与型、成就导向型、支持型和指挥型;46~55 岁组教师对不同类型领导方式的接受度没有显著性差异,但表 5-9 显示样本数据缺失;56 岁以上组,样本数据缺失。

#### 4.1.6 以是否班主任分组,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-11 描述统计量结果

是否班主任	领导方式	样本数	平均数	标准差
班主任	指挥	48	3.420 8	0.833 6
	支持	17	3.776 5	0.839 3
	成就	9	3.911 1	1.000 6
	参与	8	4.525 0	0.353 6
	总计	82	3.656 1	0.877 3
非班主任	指挥	53	3.234 0	0.893 3
	支持	20	4.200 0	0.664 9
	成就	22	3.872 7	0.625 0
	参与	9	4.355 6	0.589 7
	总计	104	3.651 9	0.890 5

表 5-12 单因素方差分析结果

是否班主任	差异来源	自由度	均方	F	P
班主任	组间	3	3.176	4.691	0.005 **
	组内	78	0.677		
非班主任	组间	3	6.932	11.385	0.000 **
	组内	100	0.609		

表 5-12 显示,两组教师对不同类型领导方式的接受度有极显著差异。表 5-11 显示非班主任得分顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型;班主任得分顺序为:参与型、成就导向型、支持型和指挥型。

#### 4.1.7 以收入水平分组,教师对不同类型领导方式的接受度

表 5-13 描述统计量结果

月收入	领导方式	样本数	平均数	标准差
500 元以下	指挥	15	3.506 7	0.931 6
	支持	8	4.425 0	0.533 9
	成就	5	4.040 0	0.517 7
	参与	3	4.200 0	1.058 3
	总计	31	3.871 0	0.847 8
501—1 000 元	指挥	53	3.381 1	0.875 5
	支持	23	4.087 0	0.542 1
	成就	14	3.771 4	0.897 4
	参与	5	4.440 0	0.296 6
	总计	95	3.665 3	0.854 7
1 001—1 500 元	指挥	41	3.287 8	0.839 1
	支持	10	3.820 0	0.990 8
	成就	12	3.883 3	0.617 7
	参与	10	4.500 0	0.330 0
	总计	73	3.624 7	0.879 4
1 501 元以上	指挥	2	3.300 0	1.272 8
	支持	1	2.200 0	.
	成就	1	4.400 0	.
	总计	4	3.300 0	1.160 5

表 5-14 单因素方差分析

月收入	差异来源	自由度	均方	F	P
500 元以下	组间	3	1.369	2.118	0.121
	组内	27	0.647		
501~1 000 元	组间	3	3.843	6.119	0.001 **
	组内	91	0.628		
1 001~1 500 元	组间	3	4.500	7.361	0.000 **
	组内	69	0.611		
1 501 元	组间	2	1.210	0.747	0.633
	组内	1	1.620		

表 5-14 显示,月收入 500 元以下组教师对不同领导方式的接受度没有显著性差异;月收入 501~1 000 元组教师对不同领导方式的接受度有极显著性差异,表 5-13 显示,不同类型领导方式接受度得分顺序为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型;月收入 1 001~1 500 元组教师对不同领导方式的接受度有极显著性差异,不同类型领导方式接受度得分顺序为:参与型、成就导向型、支持型和指挥型;月收入 1 501 元以上组教师对不同领导方式的接受度没有显著性差异,表 5-13 显示数据缺失。

#### 4.1.8 以学历分组,教师对不同领导方式的接受度

表 5-15 描述统计量结果

学历	领导方式	样本数	平均数	标准差
研究生	指挥	1	2.600 0	.
	支持	3	3.600 0	0.200 0
	总计	4	3.350 0	0.526 0
本科	指挥	84	3.469 0	0.838 0
	支持	32	4.037 5	0.795 9
	成就	28	3.864 3	0.752 4
	参与	15	4.520 0	0.318 9
	总计	159	3.752 2	0.846 3

学历	领导方式	样本数	平均数	标准差
专科	指挥	21	3.000 0	0.938 1
	支持	7	4.142 9	0.499 5
	成就	4	3.950 0	0.574 5
	参与	3	4.000 0	0.916 5
	总计	35	3.422 9	0.958 9

表 5-16 单因素方差统计结果

学历	差异来源	自由度	均方	F	P
研究生	组间	1	0.750	18.750	0.049 *
	组间	2	4.000E-02		
本科	组间	3	6.178	10.120	0.000 **
	组间	155	0.610		
专科	组间	3	3.165	4.507	0.010 *
	组间	31	0.702		

表 5-16 显示,研究生学历组教师对不同类型的领导方式的接受度有显著性差异,表 5-15 显示,数据缺失;本科组教师的接受度有极显著差异,不同类型领导方式的接受度的得分顺序,与总体样本相同;专科组教师的接受度有显著差异,不同类型领导方式的接受度的得分顺序为:支持型、参与型、成就导向型和指挥型。

#### 4.1.9 重点高中和非重点高中教师,对指挥型校长领导方式的接受度

表 5-17 单因素方差分析结果

领导类型	差异来源	自由度	均方	F	P
指挥型	组间	3	3.398	5.039	0.003 **
	组间	107	0.674		

\*\*  $P < 0.01$ ,对于指挥型校长的领导方式,重点高中和非重点高中教师的接受度有极显著差异。

## 4.10 不同收入水平的高中教师对支持型校长领导方式的接受度

表 5-18 单因素方差分析结果

领导类型	差异来源	自由度	均方	F	P
支持型	组间	3	1.520	3.339	0.029 *
	组内	38	0.445		

\*  $P < 0.05$ , 表明经济状况不同的教师, 对支持型校长的领导方式有显著性差异。

## 4.2 分析与讨论

## 4.2.1 总体样本分析

表 5-1 总体样本描述统计量显示, 接受分析的教师样本为 203 人。其中, 认为校长的领导方式是指挥型的教师为 111 人, 支持型的 42 人, 成就导向型的 32 人, 参与型的 18 人。表 5-2 是总体样本单因素方差分析表, 自变量是四种类型的领导方式, 因变量是教师对领导方式的接受度。表中显示, 高中教师对四种不同类型的领导方式的接受度有极显著差异。

观察表 5-1, 总体样本平均数为 3.674 9, 从教师总体上讲, 对校长的领导方式的接受度是较为满意的。其中参与型领导方式的教师接受度为 4.433 3 分, 为满意; 支持型为 4.023 8 分, 是较为满意, 成就导向型为 3.875 0 分, 是较为满意, 指挥型的为 3.362 2 分, 教师的接受度为一般。

从描述统计量表中我们可以看出, 高中教师对参与型的校长领导方式最为满意, 而对于指挥型的校长领导方式接受度最低。我们认为, 这是因为学校是以专业人员为主的组织, 反映了教育机构中管理的本质特征。而“专业人员总是要寻求对其工作环境的一定程度的控制”, “专业人员的特点是愿意自我管理”。<sup>①</sup> 教师希望在自己的教学业务中享有自主权, 并且期望自己的见解在学校政策的制订中得到重视。因此, 参与型的校长领导方式在教师中最受欢迎。而指挥型的校长的严格规章制度、事无巨细、事必躬亲等工作特点, 无疑与大多数教师的“愿意自我管理”的愿望是相违背的。

教师对支持型校长的接受度排在了成就导向型校长的前面。“职工从事的工作越紧张、越困难、不满意情绪越普遍, 就越需要领导人对职工的关心和理解,

<sup>①</sup> [英] 托尼·布什, 强海燕主译:《当代西方教育管理模式》, 南京师范大学出版社 1998 年版, 第 16 页。

采用支持型的领导方式。”<sup>①</sup>从支持型校长的受欢迎程度,我们可以看出,目前从总体来讲,我国教师的生活水平不高,教师在生活、工作中遇到的困难较多,对领导在工作生活中的关心体贴、排忧解难非常欢迎。

从人数分析上我们看到,认为校长的领导方式是指挥型的为 111 人,超过了总人数的 50%。这说明大多数校长在学校管理中非常看重教师对规章制度的严格遵守,要求教师按照自己的意见去工作。但是,教师对于这种领导方式的接受度最低,这说明超过半数的校长在实际工作中所采取的领导方式,与教师们的意愿有相当差距。另外,过于细致和严格的规章制度是否适合学校的工作特点是值得商榷的。

认为校长为参与型领导方式的只有 18 人,不到总样本的 9%,这说明大多数校长并不真正看重教师对学校决策的参与,不相信教师有能力参与学校管理,认为教师对学校决策的过多参与,将降低管理效率。还有的校长认为,教师对决策的参与会影响自己的权威性。我国有的研究者通过调查也发现,目前教师们对学校民主管理状况总体上评价不高,连校长们自己也承认,教师参与学校行政事务的机会不是很多。<sup>②</sup>

#### 4.2.2 以是否重点高中分组 教师对不同类型领导方式的接受度分析

表 5-3 为重点高中与非重点高中的教师,对不同类型的领导方式的接受度的描述统计量表,表 5-4 为其单因素方差分析表。这里自变量为四种不同的领导类型,因变量为教师的接受度。

对比非重点高中,我们看到重点高中教师对指挥型领导的接受度明显偏低。究其原因,一方面,指挥型领导方式“对于工作任务不明确,岗位责任不清的职工来说是积极的、受欢迎的”。<sup>③</sup>我们可以反向推断,由于“应试教育”的客观存在,重点中学在当地的主要任务是升学,评价教师的指标主要是升学率和考试分数,教师的工作目标和任务简单明了,就是提高学生的成绩;而非重点高中的目标和任务则要多样和模糊些,对教师的评价要复杂得多,导致教师本身的工作目标、任务和教师的职责复杂而又不明确。另一方面,重点高中教师的整体业务水平、专业化程度相对于非重点高中要高一些,对其专业范围的控制能力较强,不希望领导过多干涉。因此,对于指挥型的领导方式,重点高中教师比非重点高中教师的接受度显著偏低。经方差分析,两组在其他类型的领导方式的接受度上,没有

① 《西方管理学名著提要》,第 455~462 页。

② 吴志宏等:《中小学校长领导权力问题之调查》,载于《教育评论》,1999 年第 4 期。

③ 《西方管理学名著提要》,第 455~462 页。

显著性差异。

#### 4.2.3 以学校所在地分组,教师对不同类型领导方式的接受度分析

从表 5-6 我们看到,学校所在地为地级城市的高中教师,对不同领导方式的接受度,有极显著性差异,接受度得分高低依次为:参与型、成就导向型、支持型和指挥型;学校在县城和乡镇的高中教师对不同类型的领导方式的接受度,有明显差异,得分高低依次为:参与型、支持型、成就导向型和指挥型。

学校所在地不同的高中教师的主要差别在于:一、地级城市学校教师的生活条件、工资收入相对较好,而县城和乡镇教师的生活工作条件要困难得多;二、整体来说,地级城市学校教师的专业化水平比县城和乡镇教师要高;三、地级城市学校教师接受信息广、速度快,民主意识、参与意识要比乡镇教师强烈。

观察表 5-5,可知地级城市学校高中教师成就导向型得分要高于支持型得分。这说明地级城市学校教师对事业成功的追求欲望超过对生活条件改善的欲望。这符合马斯洛的需要层次学说中的,当低层次需要得到满足后,人就会追求更高层次需要的原理。我们看到,地级城市学校高中教师对支持型校长的接受度,在三组中得分最低,这符合赫茨伯格在双因素理论所述,外在于工作内容的保健因素的改善,只能在一定程度上消除职工的不满意,但不能由此导致满意感的原理。

相对于县城、乡镇高中教师,地级城市学校高中教师在参与型领导的接受度上,极显著高于其他三种类型的领导方式,这主要是由于地级城市学校高中教师的专业化水平相对于县城、乡镇教师要高,导致参与管理的愿望增强所致。

县城、乡镇高中教师生活、工作条件差,因此对于支持型领导的欢迎要高于成就导向型领导。这在乡镇教师对支持型领导的接受度在三组中最高可以证明。

#### 4.2.4 以年龄阶段分组,教师对不同类型的校长领导方式的接受度分析

表 5-10 显示,25 岁以下年龄组,对不同类型的领导方式的接受度并无显著差异;26~35 岁组和 36~45 岁年龄组,对不同类型的校长领导方式的接受度有极显著差异。

对比各年龄组平均数得分,对于指挥型领导,25 岁以下组接受度较高;而对于参与型领导,25 岁以下组接受度相对较低。因此,造成 25 岁以下组对不同领导方式的选择上无显著差异。本组对指挥型领导方式接受度较高,是因为本组教师一般为刚毕业 1~3 年的青年教师,对于工作方法、工作任务、工作目标等都不甚明确,因而对于校长的严格要求和具体指示是可以接受的。本组对于参与

的热情不如其他组高,则与本组教师的专业化水平较低有关。

36~45岁组教师,对于成就导向型校长的接受度超过了对支持型校长的接受度。这是因为本组教师已人到中年,一般有了一定的经济基础,他们希望领导信任,以达到更高的人生目标,对事业成功的企盼,超过了对基本生活条件的追求。

#### 4.2.5 以是否班主任分组,教师对不同类型的校长领导方式的接受度分析

表5-12显示,班主任组和非班主任组对不同类型领导方式的接受度,有极显著差异。

班主任组对成就导向型领导的接受度高于对支持型领导的接受度。我们分析,这是由班主任的工作性质决定的。在学校中,班主任既是教学人员,又是班级的组织者和管理者,工作性质复杂,工作目标多样。《中学班主任工作的暂行规定》指出:“班主任的基本任务是按照德、智、体、美全面发展的要求,开展班级工作,全面教育、管理、指导学生,使他们成为有理想、有道德、有文化、有纪律、体魄健康的公民”。<sup>①</sup>但具体任务则有很大争议。有研究者总结认为“班主任工作任务不十分明确”,“有很大随意性”。<sup>②</sup>豪斯对一个西方国家服务性行业的白领员工所作的调查表明,“对于从事任务不明,职责不清的职工来说,成就导向型领导方式具有吸引力”。<sup>③</sup>这个结论,同样适合于中国高中的班主任。

#### 4.2.6 以收入水平分组,教师对不同类型校长领导方式的接受度分析

月收入500元以下组高中教师,对指挥型领导方式接受度得分相对高,而对参与型领导方式接受度相对低,造成对不同领导方式的接受度无显著差异。这可能是因为,月收入500元以下的教师样本,主要来自贫困县和乡镇,且教师的业务能力、专业化水平整体相对较低。因此,相对于其它组,在工作上对于校长的具体指导较能接受,而参与学校的热情相对较弱。

收入1001~1500元组的教师,成就导向型领导方式的接受度得分要高于支持型领导方式。这大概与“按学校所在地分组”中,学校在地级城市的高中教师,成就导向型领导方式的接受度大于支持型领导方式的接受度的原因相同。

对比各组中支持型领导方式得分,我们看到,随着收入的减少,支持型领导方式得分逐渐增长。我们将支持型领导方式单独列出,以“月收入”作为自变量,以“接受度”作为因变量,对其进行单因素方差分析(见表5-18)。从表中可以看

① 彭诗琅主编:《班主任手册》,经济日报出版社1997年版,第12页。

② 白铭欣:《班主任的科学和艺术》,华龄出版社1996年版,第55页。

③ 《西方管理学名著提要》,第455~462页。

出,收入不同的组,对支持型领导方式的接受度有显著差异。参照表 5-13,我们可以得出结论:教师收入越低,生活越困难,越希望能得到领导在生活上的关心、体贴;随着收入的增长,生活水平的提高,教师对支持型领导的接受度在逐渐降低。

#### 4.2.7 以学历分组,教师对不同类型校长领导方式的接受度分析

表 5-16 显示,专科学历组教师对支持型领导最欢迎。这是因为,专科学历在高中学校为非达标学历,接受专业训练时间短,专业化程度低,在工作中遇到的困难也较多,同时,待遇方面与本科学历的教师相比,也比较差。有研究表明,“大专及以上学历水平的中学教师在生理、安全需要的满足水平上明显低于大学及以上学历的中学教师”。<sup>①</sup>因此,如果校长对专科学历的高中教师,在生活上的关心,多为他们创设学历进修、业务提高的机会,将会对其产生很强的激励作用。

### 4.3 研究结论

从总体样本上分析,高中教师对四种类型的校长的领导方式的接受度有极显著差异,其中参与型领导的接受度最高,其次是支持型和成就导向型,指挥型接受度最低。

对于指挥型的领导,重点高中教师比非重点高中教师更加排斥。

当教师的生活水平和工作条件达到一定程度后,对事业的追求将超过对改善生活条件的关心。

不同性别的教师,对领导方式的接受度上并无不同,因此在领导方式的选择上,可以不考虑性别因素。

从年龄上分析,中年教师更看重对事业的追求,对成就导向型领导方式比对支持型领导方式,更为接受。刚参加工作的年轻教师,对于指挥型领导的接受度相对较高。

比较支持型和成就导向型领导方式,班主任更接受成就导向型领导方式,而非班主任更接受支持型领导方式。这主要是由于班主任的工作性质造成的。

收入越低,对支持型的领导方式就越欢迎;收入高的教师,对支持型的领导方式的接受度就越低。

学历较低的专科教师,对支持型的领导方式最为接受。教师的专业化水平越高,参与意识就越强烈。

<sup>①</sup> 施文龙等:《中学教师的需要现状和中学管理的激励策略研究》,载于《教育理论与实践》,2001年第2期。

## 5 对策与建议

### 5.1 鼓励教师参与决策,调动教师的工作积极性

总体上讲,高中教师对校长的参与型领导方式最为满意,这说明教师对参与学校决策的愿望非常强烈。但是在实际工作中,以参与型领导方式作为主要领导方式的校长,却不到9%。国外研究人员通过分组实验发现,凡是做决定时让员工参与决策的,员工的生产积极性和生产效率就高,反之就低。<sup>①</sup>

教师参与决策至少有以下优点:(1)教师参与学校决策,“能满足教师的自尊需要”,<sup>②</sup>使教师获得工作中的强烈的成就感;(2)教师是贯彻学校决策的执行人,对于自己参与做出的决策,实施起来会更加积极主动;(3)通过参与决策,消除领导与教师、教师与教师之间的隔阂,增强学校的凝聚力;(4)通过参与决策,教师对学校的工作目标更清晰明确。

不可否认,教师参与决策也可能导致管理消极的一面。例如,决策的效率较低,时间较长;决策的质量不能有保障;集体决策易走极端,“或过于冒险,或过于保守”<sup>③</sup>等等。

尽管民主参与决策存在诸多弊端,但校长在学校管理中仍然必须坚持。研究表明,虽然员工参与决策可能会影响决策质量,但却大大增加了决策的可接受度,而“可接受度增加所带来的效果,通常远远可以抵消由于质量降低所造成的损失。”<sup>④</sup>

### 5.2 努力提高教师的专业化水平

教师的专业化水平越高,对校长的参与型领导方式就越满意。

什么是教师专业化?英国教育学者霍勒在《教师角色》一书中提出了六条教师专业化的标准:(1)履行重要的社会服务;(2)系统知识训练;(3)需要持之以恒的理论与实践训练;(4)高度的自主性;(5)经常性的在职进修;(6)团体的伦

<sup>①</sup> 《教育行政学》,第173页。

<sup>②</sup> 袁振国主编:《当代教育学》,教育科学出版社1998年版,第288页。

<sup>③</sup> 《教育行政学》,第174页。

<sup>④</sup> 《教育行政学》,第175页。

理规范。<sup>①</sup>

教师是否是专业人员,长期以来有很大争议。从许多方面来看,教师工作具有专业特征。例如教师,特别是高中教师,一般为师范院校毕业,经过了长期的培养;教师须获得教师资格证书;在教学时,教师要灵活机智,根据具体的教育对象进行教学;教师在执行教学任务时有较大的自主权,校长的指令或家长的要求都无法延伸到具体的课堂活动;教师一般都具有敬业精神,注重职业道德和为人师表等。

但是不可否认,与医生、律师等职业相比,教师的工作还处于“准专业”状态。这是因为:教师所需的职前培养时间相对较短,在中国特别是初中和小学教师尤为明显;教师的资格证书不是很难获得;教师的专业自主权有限;教师的社会地位和工资报酬不很高等。教师工作“仅在非盈利服务这一点上,符合专业的标准,在专业技术和长期训练、特别的才能与素质这一点上,还逊于其他专业。教师的工作只能作为‘准专业’。”<sup>②</sup>

校长应努力提高本校教师的专业化水平作为自己的重要职责。教师专业化水平的提高,不但有助于提高教师的教学能力和教学质量,还有助于提高教师的职业道德感、自豪感,而且在教师参与学校决策的过程中,还能提高决策的质量。本研究的许多数据表明,教师专业化水平越高,参与学校决策的愿望就越强烈,对于校长的参与型领导方式就越接受。因此,教师专业化水平的提高,还有助于提高校长在实施参与型领导过程中教师的满意水平。

### 5.3 针对不同教师的特点,采取不同的激励手段和策略

从总体来说,高中教师对实施参与型领导方式的校长的接受度最高。但从处于不同条件下的教师,对支持型和成就导向型领导的不同接受度上,我们可以看出,教师的需要,是随着其工作和生活环境的改变而改变的。如果校长在实施管理过程中,能根据教师的具体情况采取相应的领导方式和激励手段,将会最有效地满足教师的需求,从而调动其工作的主动性和积极性,实现最佳学校效能。对于低收入,生活和工作环境较差,青年教师和非班主任教师,可以多考虑物质奖励;而对于收入较高,生活和工作条件较好,中年教师和班主任教师,荣誉称号等精神奖励,会取得更好的效果。

<sup>①</sup> 参见王观凤:《现代中小学教师管理的比较研究》,载于《外国教育资料》,1999年第1期。

<sup>②</sup> 转引自[日]筑波大学教育学研究会编,钟启泉译:《现代教育学基础》,上海教育出版社2003年版,第453页。

#### 5.4 合理制订并灵活运用规章制度

规章制度对于学校工作非常重要,一个成功的学校离不开合理、完善的规章制度。规章制度可以使学校工作保持连续性和稳定性,并做到处理问题有章可循。但规章制度只是学校管理的手段,而不是目标。如果不顾具体情况,一味硬性强调照章办事,规章制度本身就会成为目标,并使得真正的学校目标减弱、消失或转移。例如学校中的考试评比制度,教师的签到、坐班制度等,如果处理不当,这些本应是促进教育效率提高之手段的制度,反而成为目标。真正的学校目标的模糊、异化或消失,将造成管理效率降低,引发教师的消极抵触情绪。再者,“有效率的教师是善于用创新而不是用模仿的方式,把个人的创造性和与别人合作的能力相结合的人”。<sup>①</sup> 过于严格的规章制度,会束缚教师个性的发挥,影响教师工作中的主动性和创造性,进而影响所培养学生的个性化发展。

作为校长,一方面应建立必要的、完善的、适合教师工作特点的规章制度,以使学校工作规范有序;另一方面,要理性对待并灵活运用这些规章制度,充分发挥其积极作用,防止其消极作用,以促进学校工作的顺利进行。

一个优秀的校长,一定是教师对其领导方式接受和拥护的校长。因为,教学是充满智慧和创造性的工作,教师只有在需要得到相对满足的情况下,才能充分调动其主动性、积极性,发挥聪明才智,取得良好的工作成绩;相反,一个不关心教师工作和需求特点的校长,会使得教师的工作热情消失,集体的凝聚力削弱。

路径—目标理论在学校管理中的应用,将会使学校领导者更关注领导方式与教师工作环境及自身特点的配合,更关注教师的发展,对改进学校效能起到积极作用。

<sup>①</sup> 张可明:《在终身教育范围内的师资培养》,载于《外国教育资料》,1988年第6期。

## VI

## 初中校长管理跨度的调查

## 1 导 言

## 1.1 管理是人类社会永恒的课题

虽然人类社会的管理实践的历史很悠久,但是从世界范围看,管理理论的建立则始于19世纪末、20世纪初以泰勒为代表的古典管理理论,即科学管理理论。20世纪50年代以来,欧洲和亚洲各国在战后恢复重建的过程中,纷纷学习美国企业的管理理论和方法,并使本国的经济迅速复苏。于是管理成为全世界的热点,并逐步发展成为一门科学。管理、教育、科学、技术已成为全世界所公认的现代社会的四大支柱。如果说“19世纪是工业世纪,20世纪则作为管理世纪载入史册。”<sup>①</sup>

我国改革开放以后,首先在企业中兴起学习管理知识的热潮,促进了企业管理改革,使人们逐渐认识到管理的重要性,认识到管理是企业获得动力的源泉,是提高企业经济效益的基本保障。

21世纪人类走进了信息时代,信息时代的信息化、网络化、知识化、全球化的特征,为管理提出了新的要求,而且更加显示出了管理实践和管理理论的重要。未来的世界,将是管理的世界,管理将成为人类社会永恒的课题。

<sup>①</sup> 黄兆龙编著,《现代学校管理学新论》,中国经济出版社1994年版,第22页。

## 1.2 知识经济对学校管理创新提出了新的要求

知识经济是当今世界的一种新型经济,即以知识为基础的经济。知识经济时代要求培养具有综合能力、创新能力和终身学习能力的专门人才和复合型人才,国民素质的高低,创新人才的数量、质量已成为一个国家、一个民族在国际竞争中始终立于不败之地的关键因素。

1999年6月,江泽民同志在第三次全国教育工作会议上指出:“面对世界科学技术飞速发展的挑战,我们必须把增强民族创新能力提到关系中华民族兴衰存亡的高度来认识,教育在培养民族创新精神和培养创造性人才方面肩负着特殊的使命。”今天的教育,不仅要教给学生知识,更重要的是教会学生学会学习、独立思考、并具有一定的创造能力。在我国,长期以来,由于教学模式单一,教学方法过死,束缚了学生的创新意识和创新能力,知识经济的出现无疑对教育提出了严峻的挑战。并且,由此引发了新一轮的教育改革浪潮,创新成为我国教育改革的主旋律。

学校要想增强自身的生存力和竞争力,在激烈的竞争中站稳脚跟,就必须始终保持灵敏的创新意识和创新思维,通过创新不断地自我突破。在教育创新的背景下,学校管理创新必然成为广大学校领导和教育行政部门十分关注的问题,学校管理组织结构的变革和创新成为学校管理创新的当务之急。

## 1.3 校长是学校管理创新的领导者和实施者

管理是社会组织中,为了实现预期的目标,以人为中心进行的协调活动。<sup>①</sup>学校管理作为管理的一个分支,具有管理的本质属性;同时,它又是管理的特殊组成部分,具有特殊性。学校办学水平的优劣,教师整体素质的高低,学生全面素质的发展,都依赖于学校的管理。管理既存在于学校的各个层面,又存在于学校运转的全过程,包括教师管理、学生管理、教学管理、财务管理、科研管理及后勤管理等等。

校长,是由政府、教育行政部门通过一定程序任命的对外代表学校,对内主持全面工作的学校行政最高领导者、组织者和指挥者。校长是学校的法人代表,掌握学校的全局工作,是学校宏伟蓝图的设计者,是学校管理诸要素的组织者,是学校行政工作的管理者,是学校工作质量与产品质量创造的指导者,是学校教

<sup>①</sup> 周三多等编著:《管理学——原理与方法》,复旦大学出版社1999年版,第10页。

育科学研究的探索者,是学生全面发展的引路人。<sup>①</sup> 校长在学校行政系统中处于中心地位,是学校高层管理者群体结构中运筹帷幄、统御诸方、团结合作、办学管校的核心人物。正是校长的这种中心地位,决定了其在学校管理中具有非常重要的作用,是学校管理的组织者和实施者,更是学校改革发展、学校管理创新的领导者。<sup>②</sup> 随着普及九年义务教育和全面实施素质教育,初级中学校长这一群体已经引起多方关注,并在校长素质、校长领导风格、校长发展等方面出现了许多有价值的研究成果。然而,初中校长的管理跨度和初中学校管理层次问题,却较少引起人们足够的关注,值得进一步研究。

## 2 相关研究基础

管理跨度一直是管理理论和管理实践关注的重要问题。一般来说,管理跨度影响管理者对下属的控制程度,影响组织分层的多少,影响信息沟通的速度和准确性,影响下属积极性的发挥。

管理跨度也叫管理幅度或控制跨度,是指一个主管能够直接有效地指挥和监督下属的人数。组织的最高主管因受到时间和精力限制,需要委托一定数量的人分担其管理工作。因此,主管能够直接有效地指挥和监督的下属数量总是有限的。<sup>③</sup>

最高主管的委托人将受委托担任的部分管理工作再委托给另一些人来协助进行,依此类推形成了从组织中最高主管到具体工作人员之间的不同的管理层次。管理层次,亦称组织层次,是指从组织最高一级管理组织到最低一级管理组织的各个组织层次。它是描述组织纵向结构特征的一个概念。在管理组织中,每一个组织层级即为一个管理层次。从表面上看,管理层次只是组织结构的层次数量,但实质则是组织内部纵向分工的表现形式,每一个管理层次都担负不同的职责,拥有相应的职权。<sup>④</sup>

在管理规模已定的条件下,管理层次与管理跨度成反比。主管直接控制的

① 《现代学校管理学新论》,第 396 页。

② 范国睿主编:《多元与融合:多维视野中的学校发展》,教育科学出版社 2002 年版,第 48 页。

③ 《管理学——原理与方法》,第 274 页。

④ 赵景华主编:《现代管理学》:山东人民出版社 1999 年版,第 191 页。

下属越多,管理层次越少;相反,管理跨度减少,则管理层次增加。在管理跨度与管理层次的关系中,管理跨度起着主导作用,它决定着管理层次。管理层次与管理跨度的反比关系决定了两种基本的管理组织结构形态:扁平结构形态和锥型结构形态。

扁平结构是指组织规模已定、管理跨度较大、管理层次较少的一种组织结构形态。<sup>①</sup>它具有以下优点:有利于缩短基层与上层组织之间的距离,密切上下级之间的关系;信息沟通渠道短捷,信息纵向流动快,管理费用降低;下级人员有更多的自主权,有利于调动其积极性,使下属有较强的责任感、成就感。它的缺点是由于管理跨度大,主管很难严密地监督下属,下属的工作绩效就会受到影响。

锥型结构是管理跨度较小,而管理层次较多的高、尖、细的金字塔形态。<sup>②</sup>它具有分工明确、管理严密,主管可以对下属进行更具体的指导和监督等特点。但是,由于管理层次多,主管所花费的时间、精力和费用就会增加,上下级之间传递信息容易遗漏和失真,减慢主管决策的速度,妨碍下属工作的主动性和创造性的发挥。

一位管理人员能够有效管理的下属人数,从其自身因素来看取决于管理人员内在因素的影响。除去理解力强、善于与人相处、博得人们忠诚和尊敬等这些个人品格之外,最重要的决定因素是管理人员减少上级花在下级身上的时间的能力。<sup>③</sup>这种能力当然因管理人员及其工作的不同而异,影响管理跨度的因素主要有:

第一,上下级双方的素质状况。主管和下属人员的素质状况,都会对管理跨度产生影响。主管的综合能力、理解能力、表达能力强,则可以迅速地把握问题的关键,就下属的请示提出适当的指导建议,并使下属明确地理解,缩短与下属在接触中占用的时间。如果下属受过良好的训练,能够准确地理解主管的意图,并有较强的工作能力,无须主管花费较多的时间和精力进行指导和监督,同样也可增大管理跨度。由此可见,提高主管和下属的素质,是增大管理跨度、减少管理层次、提高工作效率的基础。

第二,明确的授权。适当的授权可以使下属职责明确、责权一致。具有良好素质的下属在接受授权后,就可以在职责范围内独立地开展工作,这就自然减少

① 《管理学——原理与方法》,第 274 页。

② 同上书,第 275 页。

③ [美]哈罗德·孔茨等,张晓君等译:《管理学》,经济科学出版社 1998 年,第 162 页。

了与上级接触的次数,减轻了主管的指导工作量,从而增大管理跨度。反之,如果授权不足、授权不明确或不授权,都需要主管花费大量的时间和精力去指导和监督,这既会降低效率,又会影响下属的积极性,管理跨度必然会降低。

第三,计划的明确性。下属的工作性质通常是由拟订实施的计划所规定的。如果计划制定得详尽周到且切实可行,下属对计划的目的和要求明确,那么,主管对下属指导所需要的时间就不多,从而增大管理跨度。相反,如果计划制定得不准确,就必然需要主管经常性的指导,就会增加主管的工作量。

第四,信息沟通的效率和效果。掌握信息是进行管理的前提。上下级之间的信息沟通是必不可少的,如果组织内沟通渠道畅通,信息传递迅速、准确,显然可以减少许多不必要的误解和矛盾,降低主管为此而承受的负担。如果组织内沟通渠道单一或不畅通,例如组织制定的每一种计划,主管下达的指示、命令都必须通过个人接触来进行沟通,那么,主管肯定要花费更多的时间和精力。所以,在许多组织中,为提高信息沟通的效率和效果,有的采用口头与书面形式相结合的沟通方式,有的给主管配备必要的助手,并由他们与下属进行一般的联系,帮助主管解决许多问题,大大减少主管的工作量。

第五,面对问题的种类。在组织的不同层次所遇到的问题是不同层次的。通常情况下,在组织的高层,所遇到的问题往往比较复杂、困难,大多是涉及组织的发展方向、战略性的大问题。解决这类问题往往花费较多的时间和精力,直接管辖的人数不宜过多。而组织的中下层所遇到的大多是重复、例行性的问题,通常已有既定程序、标准和解决方法,所费时间和精力有限,直接管辖的人数可以较多一些。<sup>①</sup>

除了上述的因素之外,还有其他的因素也影响着管理跨度。如:组织变革的速度、环境的稳定程度、人员和单位的空间分布情况等等,都需要具体进行考虑。

就学校系统来说,教师的专业性强,教师对教学往往有较多的自主权,教学绩效评价也非易事,故在一般的学校里,管理幅度不宜过大。故有的研究者认为,一位校长下面设 2 到 3 位副手较为合适;如果学校规模较大(如大学),则可安排 3 到 5 位副校长。<sup>②</sup>

① 《现代管理学》,第 196 页。

② 《新编教育管理》,第 95 页。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究思路

此项研究以管理跨度的基本原理为理论依据,围绕校长对管理跨度的认识、管理跨度的数量表现、管理跨度的影响因素以及学校管理的层次情况等四方面编写了《济南市初中校长管理跨度调查问卷》,对调查对象实施调查后,利用 SPSS10.0 进行数据统计和分析,同时结合访谈和文献研究,得出结论并提出建议。

### 3.2 调查对象

调查对象是济南市六区(市中区、历下区、天桥区、槐荫区、历城区、长清区)、三县(济阳县、商河县、平阴县)、一市(章丘市)的公办、厂办、街镇办的初级中学的正职校长,不包括九年一贯制学校和高中、初中合一的完全中学的校长。调查对象的确立主要基于以下两点考虑:一是初级中学是我国基础教育中的重要组成部分,是九年义务教育中的高级阶段,普职分流的关键环节,是学生世界观、人生观、价值观形成和不断完善、成熟的阶段。在目前的状况下,初中学校教学质量的高低,直接关系到学生的前途,备受社会的关注,社会影响比较大。二是正职校长是学校的核心人物,是学校行政的最高领导人。校长的管理跨度直接影响整个学校的管理水平,影响下属积极性的发挥。在全部被调查的对象中,男校长占 82.5%,女校长占 16.5%。

### 3.3 问卷设计

《济南市初中校长管理跨度调查问卷》共有 31 个封闭式题目,分别从校长对管理跨度的认识、管理跨度的数量表现、管理跨度的影响因素以及学校管理的层次情况等四方面进行设计。其中,管理跨度的影响因素主要从校长的自身素质、校长对副校长的授权、校长授权后对副校长的监督、正校长与副校长的沟通等方面考虑;校长的自身素质状况主要通过年龄、性别、职称、学历、参加校长培训和担任正职校长的时间等方面来体现。本次调查共发放问卷 127 份,收回问卷 101 份,其中有效问卷 97 份。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 管理跨度的认识情况

#### 4.1.1 对管理跨度概念的了解

在对几位校长进行试测的过程中,我们发现被调查的每一位校长几乎都提出了同样的问题,即“什么是管理跨度?”。由此,我们发现校长们对于管理跨度这一概念是比较陌生的,所以我们在正式问卷的前言中将管理跨度的概念做了专门的解释。问卷调查显示,在 97 位校长中,有 8.2% 的校长选择“非常了解”,有 68% 的校长选择“一般了解”,有 16.5% 的校长选择“了解较少”,有 7.2% 的校长选择“不了解”,可见大多数济南市初中校长对于管理跨度的概念只是一般性的了解。

从表 6-1 发现,由于学历的不同,济南市初中校长对于管理跨度的认识也有所不同。随着学历层次的增高,对管理跨度概念的了解程度有所加深。对管理跨度概念“非常了解”和“一般了解”的分别由专科的 5.7%、62.9% 上升到本科的 9.8% 和 72.2%。而选择“了解较少”和“不了解”的,随着学历的增高,比例在减小。

表 6-1 不同学历的校长对管理跨度的了解情况

了解程度 校长学历	非常了解		一般了解		了解较少		不了解	
	人次	比例	人次	比例	人次	比例	人次	比例
中专	0	0	0	0	1	100%	0	0
专科	2	5.7%	22	62.9%	7	20%	4	11.4%
本科	6	9.8%	44	72.2%	8	13.1%	3	4.9%

#### 4.1.2 对管理跨度认识的获取途径

从表 6-2 看出,济南市初中校长获取管理跨度概念的途径主要是“校长培训班”和阅读“有关书籍和报刊”。在有效回答该问题的答卷中,有接近 33.0% (29 人) 的校长是通过“校长培训班”获得的;通过阅读“有关书籍和报刊”获得这一概念的占 48.9% (43 人);通过上网获得的仅占 9.1% (8 人);另外选择其他方式的占 9.1% (8 人)。

表 6-2 初中校长对管理跨度的认识途径

认识途径	人数	比例(%)
校长培训班	29	33.0
有关书籍报刊	43	48.9
网上	8	9.1
其他	8	9.1

可见,“阅读有关的书籍和报刊”已成为初中校长及时了解教育、教学的动态和信息,不断更新教育观念的主要途径。同时也可以看出,虽然计算机等现代化的工具已经在社会生活的各个领域广泛使用,但是济南市初中校长利用这些工具获取信息的比例还是非常少的,绝大多数的校长还不能通过现代化的途径获取信息,并自觉地运用到学校的管理中去。

进一步的调查可以发现,不同年龄段的校长的认识途径存在着一定的差异。在“35岁及以下”、“36~45岁”、“46~55岁”、“55岁以上”四个年龄段的校长中,他们采用阅读“有关书籍报刊”的途径获取信息的比例分别是37.5%、51.1%、57.1%和25%;通过上网获取信息的比例分别是18.8%、8.5%、4.8%和零。可见,“35岁及以下”的年轻校长具备较多的有关计算机、上网等方面的知识,平时能比较熟练地运用这些工具;在“46~55岁”年龄段中,通过阅读“有关书籍报刊”的途径获取信息的人数达到了最多;在“55岁以上”的校长中,已几乎没有利用现代化的手段获取信息的了。另有40%以上的校长认为管理跨度的概念是通过“校长培训班”获得的,可以说,在济南市近几年的初中校长培训中,增加了有关学校管理的知识和内容,而且更具针对性和实用性。

表 6-3 不同年龄段校长的认识途径

校长年龄		认识途径				合计
		校长培训	书籍报刊	网上	其他	
35岁及以下	人数	7	6	3		16
	比例(%)	43.8	37.5	18.8		100.0
36~45岁	人数	15	24	4	4	47
	比例(%)	31.9	51.1	8.5	8.5	100.0
46~55岁	人数	5	12	1	3	21
	比例(%)	23.8	57.1	4.8	14.3	100.0

校长年龄		认识途径				合计
		校长培训	书籍报刊	网上	其他	
55 岁以上	人数	2	1		1	4
	比例(%)	50.0	25.0		25.0	100.0
合计	总数	29	43	8	8	88
	比例(%)	33.0	48.9	9.1	9.1	100.0

## 4.2 管理跨度的数量表现

### 4.2.1 校长管理跨度的现状

目前济南市初中学校校长的管理跨度可以从副校长的人数进行考察。表 6-4 显示,济南市初中学校的副校长的人数一般在 1~4 人之间不等,其中 1 人的占 27.8%,2 人的占 47.4%,3 人的占 22.7%,4 人的仅占 2.1%。就是说有接近一半的学校的校长的管理跨度是 2 人,最少的是 1 人,最多的则达到了 4 人。

表 6-4 初中学校中的副校长数

副校长数	学校数量	比例(%)
1 人	24	27.8
2 人	46	47.4
3 人	22	22.7
4 人	2	2.1

表 6-5 显示,不同规模学校的校长有不同的管理跨度,并随着学校规模的增大,校长的管理跨度也在增加。校长的管理跨度为 1 人的,从“18 个及以下”教学班的 60%下降到“25~30 个”教学班的 8.3%;校长的管理跨度是 2 人的,从“18 个及以下”教学班的 26.7%上升到“25~30 个”教学班的 66.7%;校长的管理跨度是 3 人的,从“18 个及以下”教学班的 13.3%上升到“31 个及以上”教学班的 47.4%。从学校的规模看,济南市初中学校之间的规模不等,教学班的数量差距很大,规模最大的学校已经达到 63 个教学班,最少的还不到 12 个教学班。总体来看,济南市初中学校副校长的职数与学校的规模成正比。

表 6-5 不同规模初中的校长管理跨度

学校班级数	管理跨度							
	1 人		2 人		3 人		4 人	
	学校数	比例	学校数	比例	学校数	比例	学校数	比例
18 个及以下	18	60%	8	26.7%	4	13.3%	0	0
19~24 个	8	22.2%	21	58.3%	6	16.7%	1	2.8%
25~30 个	1	8.3%	8	66.7%	3	25%	0	0
31 个及以上	0	0	9	47.4%	9	47.4%	1	5.3%

#### 4.2.2 校长期望的管理跨度

通过调查,我们也可以看到济南市初中校长期望的管理跨度是这样的(见表 6-6):对于有“18 个及以下”教学班的学校来说,60%的校长认为应当设 2 位副校长,另有 30%的校长认为只设 1 位副校长;对于有“19~24 个”教学班的学校来说,75%的认为应当设 2 位副校长;对于有“25~30 个”教学班的学校来说,75%的认为应当设 3 位副校长;对于有“31 个及以上”教学班的学校来说,63.2%的认为应当设 3 位副校长。

表 6-6 初中校长期望的管理跨度

学校班级数	期望的管理跨度				
		1 人	2 人	3 人	4 人
18 个及以下	人数	9	18	3	
	比例(%)	30.0	60.0	10.0	
19~24 个	人数	4	27	5	
	比例(%)	11.1	75.0	13.9	
25~30 个	人数		9	3	
	比例(%)		75.0	25.0	
30 个及以上	人数	1	5	12	1
	比例(%)	5.3	26.3	63.2	5.3
总数	合计	14	59	23	1
	比例(%)	14.4	60.8	23.7	1.0

校长期望的管理跨度与实际情况之间存在一定的差异(见表 6-7)。把目前

学校中校长的管理跨度与校长期望的管理跨度进行比较,就会发现两点差异。一是“18个及以下”教学班的学校中,60%的学校设置了1位副校长,而60%的校长认为应当设置2位副校长;二是“30个及以上”教学班的学校中,设置2位或3位副校长的各占47.4%,而63.2%的校长认为应当设置3位副校长。由此可知,济南市大多数初中校长认为,30个以下教学班的学校应设2位副校长,30个及以上教学班的学校应设3位副校长。

表 6-7 校长的实际管理跨度与期望的管理跨度比较

	N	最小值	最大值	平均数	标准差	差异系数
实际数	97	1.00	4.00	1.989 7	0.770 5	38.72
期望数	97	1.00	4.00	2.113 4	0.643 5	30.45

#### 4.2.3 期望与实际产生差异的主要原因

之所以产生以上的差异,我们分析主要原因在于:一是济南市初中学校副校长人数的确定以学校中的教学班的数量为主要依据,没有具体考虑各位校长的自身素质的高低、副校长工作能力的大小等因素。《山东省全日制中小学职业中学机构编制管理暂行规定》中明确规定:“中小学、职业中学的工作机构和领导岗位根据学校类别、规模和管理工作任务设置。”其中,“初中一般配备校长1人,副校长1人;24个教学班以上的学校可增配副校长1人。”在济南市机构编制委员会办公室、市教委、市财政局联合下发的济编办发(2000)15号文件的第三部分“关于领导岗位设置问题”中指出:“30个教学班以上的学校再增配副校长1人。”从以上文件中我们可以这样理解,24个及以下教学班的学校设副校长1人,25~30个教学班的学校设副校长2人,30个以上教学班的学校设副校长3人。可以看出,编制中规定的副校长的人数比校长期望的副校长的人数要少。

二是在目前的状况下,济南市初中学校中的校长负责制还没有得到真正的贯彻落实,校长的手中缺乏真正意义上的权力。例如,校长没有干部的任命权,目前在济南市大多数的初中学校中,关于干部的任命问题都存在这样的情况,不论是校级领导还是中层干部的任命,一般是由教育行政部门和政府部门考察任命,校长听从上级领导部门的安排,这就在很大程度上影响了校长的管理跨度。“当副校长的职位出现空缺的时候”,校长采取“直接任命副校长”的占7.1%，“完全等待上级任命”的占5.2%。从另一角度也可以看出,校长对学校的工作是

负责的,85.7%的校长选择“由自己或其他的副校长临时负责”或“把副校长的工作分解给多人临时负责”这两种形式,以便使学校的工作正常运行。很少存在“当副校长的职位出现空缺时”,将“副校长的这部分工作搁置一边”的现象。

### 4.3 管理跨度的影响因素

#### 4.3.1 校长的自身素质

校长的管理跨度除受到学校的编制和校长对于干部任命权等客观因素的影响外,校长自身的年龄、学历、职称、任职时间以及是否参加过培训等也起着一定的作用(表 6-8)。

从学历上看,具有本科以上学历的校长,一般涉猎的知识比较广泛,具有较为系统的知识结构,考虑问题比较全面、有远见,所能承受的管理跨度就可以大一些。从年龄上看,年龄长的,阅历和经验比较丰富,但思想容易保守;年纪轻的,善于接受新事物,思想意识和观念比较先进,富有创造力。

按照校长的任职时间的长短,我们把它分为了四个阶段,即“3 年以下”、“4~6 年”、“7~9 年”和“10 年及以上”。根据有关研究<sup>①</sup>,这四段时间分别对应校长成长期的四个阶段,即涉入期、适应期、胜任期和成熟期,这四个阶段也称为一个周期。这一个周期,是校长自身各方面的素质趋于完善、管理水平不断提高的过程,完成这一个周期大约需要 10~15 年的时间。

从这一校长的成长周期来看,济南市初中校长中,有 50%的还处于涉入期,29.9%的校长处于适应期,8.2%的校长处于胜任期,11.3%的校长处于成熟期。从这一个角度看,济南市初中校长的任职时间比较短,大部分正处于校长成长过程的初期阶段,学校的管理经验积累不足,职业生涯有待于进一步发展。

在对校长进行访谈的过程中,校长们谈到了这样的体会:他们根据自身的工作经验,感觉到一位有责任心和事业心的校长,一般要经过 5~6 年的时间才能对学校的工作比较熟悉,要使自己逐步走向成熟需要 7~8 年的时间,只有当一位校长经历 10 年左右的锻炼,才能很好地驾驭一所学校,校长也只有历经各种各样的事件、饱尝各种酸甜苦辣的滋味、经历大小不一的坎坷,才能使个人的心理素质和意志品质得到充分锻炼,使自己不断地成熟起来。

<sup>①</sup> 刘军:《学校管理之周期性》,载于《中小学管理》,2001 年第 9 期。

表 6-8 初中校长的素质情况

因素		人数	比例(%)
年龄	35岁及以下	16	16.5
	36~45岁	50	51.5
	46~55岁	25	25.8
	56岁及以上	6	6.2
学历	中专	1	1
	大专	35	36.1
	本科	61	62.9
	研究生及以上	0	0
职称	中教二级	5	5.2
	中教一级	35	36.1
	中教高级	55	56.7
	其他	2	2.1
任职年限	3年及以下	49	50.5
	4~6年	29	29.9
	7~9年	8	8.2
	10年及以上	11	11.3
参加培训情况	岗位培训	36	37.1
	提高培训	47	48.5
	研修班	9	9.3
	其他	5	5.2

#### 4.3.2 校长的授权

研究表明,许多管理人员由于不善于授权而失败了,要使一个组织存在下去,就有必要授权。<sup>①</sup>学校高层管理者要使自己处理好各种事务,做出正确的决策,保证学校各项工作有条不紊地运转,使自己从琐碎的事务中解脱出来,集中精力抓好大事,就应当善于分工授权。这样,不但可以增强副职和中层管理者的责任心,发挥他们的特长,激发他们的工作热情,而且可以弥补自己的某些不足,提高工作效率。不论学校的规模是大是小,校长要想完成学校工作,并达到管理的最佳状态,决不能单纯依靠昼夜不闲和亲自处理各种事务,事必躬亲的结果可能是辛劳而效微。如果管理者超越于琐事而把主要的精力放在把握方向上,即

<sup>①</sup> [美] 哈罗德·孔茨等, 张晓君等译:《管理学》,第193页。

进行宏观决策、控制大局,则会事半功倍,在竞争中立于不败之地。任何一位管理人员,都会遇到三类事情:一类是无关紧要的“小事”,一类是值得注意的“一般事”,再一类是事关全局的“大事”。一名成功的管理者应能分辨这三类事的轻重缓急,不拘泥于“小事”,而成为料理“大事”的专家。同时,管理者还要选拔合适的人才来辅助自己完成其他的事情。从某种意义上讲:“管理就是通过别人来完成事情”。

在一所学校中,校长的授权形式是多种多样的,其中之一就是:对副校长的工作职责和目标进行书面的明确规定,一方面,使副校长明确自己的岗位目标和职责范围,便于副校长独立地开展好工作;另一方面,也使广大的教职工对副校长如何行使好自己的权力进行有力的监督。从问卷调查中发现,有 82.4% 的学校采用了“校内岗位责任制”,采用“口头授予职权”的仅占 2.2%。

从学校规范化办学水平来看(表 6-9),区级以下的规范化学校与市级以上的规范化学校对于副校长的授权形式存在显著差异,而且随着规范化办学水平的提高,采用“校内岗位责任制”这一方式的比例在增加。省级规范化学校已经全部实行了“校内岗位责任制”,市级和省级的规范化学校没有采用“口头授予”或“沿用前任校长的工作职责”的方法的。

表 6-9 不同规范化水平学校的授权形式

学校规格	上级文件规定		校内岗位责任制		口头授予		沿用前任校长	
	学校数	比例(%)	学校数	比例(%)	学校数	比例(%)	学校数	比例(%)
非规范化	2	4.3	38	80.9	2	4.3	5	10.6
区级规范化	2	9.5	18	85.7			1	4.8
市级规范化	4	20	16	80				
省级规范化			3	100				

教育教学工作是初中学校中最主要的任务,是学校管理工作的重中之重,它的好坏不仅直接影响学校的教学质量,而且影响学校的声誉和发展。调查显示(表 6-10),济南市初中校长对教学工作的放权程度是比较高的,教学副校长在教学工作中具有较大的自主性和工作的灵活性。75.3%的校长认为副校长有“很多”决定教学工作的机会。

学校的财务工作,是校长管理中比较敏感的问题,与教学工作相比,授权程度是比较低的。62.9%的校长持“比较放心”的态度,表示“很放心”和“不太放心”的人数分别占 18.6%和 16.5%。

除了教育教学和行政后勤工作以外,学校还存在大量具体的日常事务工作。《山东省全日制中小学职业中学机构编制管理暂行规定》中第八条规定:“普通中学工作机构一般设办公室、教导处、总务处”,办公室已作为正式工作机构设置。调查显示,目前济南市已经有 41.2% 的初中设立了办公室这一部门,负责处理学校的日常行政事务,但仍有 21.6% 的校长自己来处理。根据有关研究,较为琐碎的日常行政事务工作将花去校长们大量的时间和精力,这一点是颇为值得注意的。<sup>①</sup>

表 6-10 校长对教学、财务、日常行政事务的放权程度

管理领域	放权程度	频数	比例(%)
教学	很多	73	75.3
	一般	22	22.7
	很少	2	2.1
财务	很放心	18	18.6
	比较放心	61	62.9
	不太放心	16	16.5
日常事务	自己	21	21.6
	校长助理	14	14.4
	办公室主任	40	41.2
	其他人员	18	18.6

在与部分校长访谈的过程中,也听到这样的反映:初中校长感到工作的压力很大,从教学管理到后勤服务,从校内事务到校外关系,从软件配备到硬件建设,里里外外都需要涉及,都需要考虑。然而,在工作的过程中,副校长的某些“问题”又加重了校长工作的难度,主要表现在:

一是副校长责任心不强,不能充分地履行自己的职责。校长普遍反映,副职校长对于常规性的工作还能认真负责,工作有计划、有布置、有落实。但是对于需要拿主意、做决策的事情就表现得非常犹豫,对一些完全在他们职权范围内的工作却不敢做决定,存在着等、靠校长的现象和做法。表现在工作中就是不敢负责任,怕出问题,怕担风险,出现了事无巨细,均到校长面前去“领旨”的现象,这在无形中加大了校长的负担。

<sup>①</sup> 陈茜等:《中小学校长时间实际分配与愿望分配的相关研究》,载于《教育评论》,2000年第6期。

二是校长对副校长负责的财务工作确实不放心。校长普遍反映,对于教学这一中心工作,校长比较放心,从指导教师的备课、上课到教学工作的常规检查,都由副校长布置安排,自己直接插手的工作是很少的。而对于财务工作,总是不放心或者是不完全放心,生怕副校长揽过学校的财务大权,而使自己处于无权的状态,从而失去作为校长对学校管理的主动权、主导权。所以有的校长把行政副校长的存在看成是对于自己的一种威胁,所以对副校长在财务上的授权是非常有限的。行政副校长也感到他们实际上只是形同虚设,和一般的后勤工作人员一样,是校长命令的执行者,充其量不过是一个没有实权的副校长。

#### 4.3.3 校长授权后的监督

校长对副校长的工作授权之后,并不是说校长对副校长的工作就无权过问了,而要做到放权与控权的统一。如果一位校长连自己的副校长整天在做些什么工作都不知道,那么学校的整体工作进展如何、计划是否得到了贯彻和落实,也就无从谈起,更何况学校的未来和发展。所以校长要对学校的整体工作负责,就要对副校长的工作进行一定的检查和监督,用一定的标准去评价副校长的工作。

调查显示,校长对副校长的评价依据是比较客观和公正的(见表 6-11)。60.8%的校长把“工作实绩”作为评价副校长工作的主要依据,把副校长“职责的履行情况”作为评价依据的占 25.8%,把“群众的反映”作为评价依据的只占 4.1%。

表 6-11 校长对副校长工作的评价和检查情况

项目	类型	频数	比例(%)
主要依据	工作实绩	59	60.8
	群众反映	4	4.1
	职责的履行	25	25.8
检查时间	每周	23	23.7
	每月	15	15.5
	每学期	7	7.2
	不定期	49	50.5

从检查频次上看,大多数的校长对于副校长的工作采取定期与不定期检查相结合的方式。50.5%的校长对副校长的工作是不定期的检查,另有 23.7%、15.5%的校长分别是每周检查一次和每月检查一次,而且形式也是多种多样的,有的校长是以副校长在校务会上汇报工作的形式进行,有的是以询问阶段性工作的进展情况进行。

#### 4.3.4 校长与副校长的沟通情况

沟通是传递人与人之间信息、思想、情感以达到相互了解和理解的一种活

动,它包括正式、非正式、口头、书面、向上、向下等多种方式。管理学家把沟通比做一个组织或集体的神经系统。没有沟通,就没有现代组织和文明社会。心理学家认为,人与人之间的矛盾、误解、决策失误等,其重要的根源是沟通存在障碍。领导者要使自己的工作少出错,就必须眼观六路,耳听八方,善于运用沟通网络,使各种信息上传下达,彼此交流。就校长主观而言,济南市初中校长对学校的校级领导之间进行沟通和交流认为是有必要的,对于让“副校长了解学校的整体工作”的看法是:54.6%的校长认为“非常必要”,43.3%的校长认为“有必要”。

表 6-12 不同规范化水平学校的信息沟通情况

学校办学水平		从上到下(执行情况)				从下到上	
		偶尔	好	比较好	一般	不好	经常
非规范化	人数	8	36	5	1	42	7
	比例(%)	16.0	72.0	10.0	2.0	85.7	14.3
区级规范化	人数	2	19			17	3
	比例(%)	9.5	90.5			85.0	15.0
市级规范化	人数	4	18			21	1
	比例(%)	18.2	81.8			95.5	4.5
省级规范化	人数	3				3	
	比例(%)	100.0				100.0	

就目前学校信息沟通的情况看,本研究主要的调查信息有从上往下和从下往上两种途径,而“自下而上的沟通与自上而下的沟通是同等重要的”<sup>①</sup>。调查显示,在济南市大部分的初中学校中,比较重视信息自上而下的交流和沟通。市级及以上的规范化学校与市级以下的规范化学校相比,信息沟通情况存在显著差异,规范化办学水平越高,信息的沟通情况就越好。至于自下而上的交流和沟通,因为学校规范化水平的不同,沟通情况也有所不同。在工作中遇到困难,“经常找校长帮助解决”的,省级规范化学校达到了100%,市级规范化学校达到了95.5%,而区级以下的则达到了85%。

① [美] 哈罗德·孔茨等, 张晓君等译:《管理学》,第161页。

#### 4.4 学校管理的层次情况

学校的运转离不开一定的组织系统,学校的组织系统是管理者实施管理活动的“脚手架”,对学校管理活动起着保证和支撑的作用。没有这个“脚手架”,管理者的学校管理就失去了依托。就现在济南市初中学校的管理层次看,存在一定的金字塔式的结构,处于塔顶的是学校的校级领导,处于中间部分的是学校的中层领导,主要包括教导主任和总务主任,再下一层是学校的最基层的组织,即学校的教研室和年级组。可以说,在济南市的初中学校中存在着较为典型的科层结构,一是强调严格的层级制,每一位领导都对下属进行合法的权力控制,整个组织系统以服从命令、遵守纪律为最高控制原则;二是将学校组织内每一职位的业务范围、工作程序、行为标准以及学校系统内各科室的职责以规章的形式明确下来,使学校的各项工作有法可依,有章可循。<sup>①</sup>

从调查中发现(见表 6-13),在目前济南市初中学校中,管理层次的形式比较单一,主要集中在“校长—副校长—教导主任、总务主任—一年级或教研组长”的四级管理模式上。有 90.7% 的学校实行这种管理层次,7.2% 的学校实行“校长—教导主任、总务主任—一年级或教研组长”的管理层次,2.1% 的学校实行“校长—副校长—一年级或教研组长”的管理层次,在被调查的学校中目前没有一所学校实行“校长—一年级或教研组长”的管理层次。

表 6-13 初中学校的管理层次情况

管理层次	学校数	比例(%)
校长—副校长—教导主任/总务主任—一年级或教研组长	88	90.7
校长—教导主任/总务主任—一年级或教研组长	7	7.2
校长—副校长—一年级或教研组长	2	2.1

北京市 119 中学较早提出并实行了二级管理。二级是指校长为学校管理的第一级,校长对学校工作全面负责,各处室组和教研组长并行为学校管理的第二级,其中教研组是学校教育教学工作的实体,各处室为学校的行政职能机构。二级管理的有效实行,可以大大提高学校决策贯彻的准确、高效,疏通了信息反馈渠道,提高了学校的管理效益。<sup>②</sup>

在调查中发现,济南市初中校长对于“校长—一年级或教研组长”的这一管理

<sup>①</sup> 《多元与融合:多维视野中的学校发展》,第 48 页。

<sup>②</sup> 刘兴华:《建立高效的学校管理机制》,载于《人民教育》,1994 年第 1 期。

层级基本上是持肯定态度,16.7%的校长认为“可行”,55.2%的校长认为“比较可行”,只有14.4%的校长认为“不可行”,另有13.5%的校长还存有疑虑,认为“不好确定”。

就目前济南市初中学校的管理层次看,学校的校长统揽学校整体的工作思路,把握学校的办学方向;副校长则是分别负责学校的教育教学和后勤行政工作,而不负责具体实施;教导主任或总务主任负责学科教学或后勤服务工作的落实;各个学科的教学研究活动和教育任务则是由教研组长或是年级组长具体实施。由于学校是以班级为单位进行教育教学活动,所以年级组在学校的教育教学活动中发挥着巨大的作用。有调查表明:年级组办公,教研组活动是较好的一种形式,既有利于随时研究学生问题,又便于教研活动的开展。<sup>①</sup>从这种意义上讲,“校长—年级或教研组长”的管理层次结构有它独到的意义和价值。

在日常的学校管理当中,人们似乎已经习惯了现行的管理,任务要由上往下一级一级地布置,工作要由下往上一级一级地请示汇报,而不能越级汇报,否则就会引起工作的混乱。当问及“如果一位教研组长经常越过教导主任、副校长直接向您汇报工作”的情况出现时,66%的校长认为“不好确定”,仅有4.1%的校长认为是正常的。

表 6-14 校长对二级管理和越级汇报的看法

		人数	比例(%)
二级管理	可行	16	16.7
	比较可行	54	55.2
	不可行	14	14.4
	不好确定	13	13.5
越级汇报	正常	4	4.1
	比较正常	14	14.4
	不正常	15	15.5
	不好确定	64	66.0

随着现代化办公手段的应用和校长整体素质的提高,校长的管理跨度可能加大,势必也会引起学校管理层次设置的变革,这种管理层次变少,“扁平化”的趋势是有目共睹的,而且得到了校长的普遍认可。在调查中,70%的校长认为

<sup>①</sup> 金含芬主编:《学校教育管理系统分析》,陕西人民教育出版社1993年版,第87页。

将会出现“管理跨度增加,管理层次减少”的变化,而且它将成为济南市初中校长管理跨度和初中学校管理层次未来发展的主要方向。

#### 4.5 研究结论

总体上讲,济南市初中校长对于管理幅度概念是比较陌生的,大部分的校长只是一般性的了解。校长们对这一概念的认识,主要通过两种途径:一是校长的岗位培训班或提高培训班,二是阅读有关的报刊、杂志。校长们通过网络等现代化的手段获取信息的比例是很少的,说明济南市初中校长自觉运用现代化工具获取信息的意识、能力还比较薄弱。

济南市初中校长的管理跨度从1人到4人不等,最少的为1人,最多的达4人,差异较大;而管理层级比较一致,90%以上的学校实行的是四级管理,即校长—副校长—教导主任或总务主任—教研组长或年级组长,校长是第一级,副校长是第二级,教导主任或总务主任是第三级,教研组长或年级组长则是第四级,四个层级呈明显的科层关系。

济南市初中校长大部分是以“校内岗位责任制”的形式对副校长的工作进行授权,而且随着学校规范化办学水平的提高,采用“校内岗位责任制”学校的比例也在增大。就具体的授权情况看,对于教学工作的授权程度普遍高于对财务工作的授权。同时,还有相当一部分校长被日常行政事务花费了大量的时间和精力。

交流和沟通是校长进行管理、做出正确决策的重要前提。不同规范化办学水平的学校,信息交流和沟通的情况呈显著差异,规范化办学水平越高,信息交流和沟通情况就越好。

济南市80%的初中校长还处于职业涉入期和适应期,是校长成长过程中的初期阶段,学校管理经验有待进一步积累。

济南市初中校长的管理跨度除受到自身素质、对副校长的授权和监督、校长与副校长的沟通等多方面因素的影响外,还受到多种外部因素和条件的制约,其办学自主权、干部任命权以及机构的设置权等都受到了当地政府和教育行政部门的干涉和牵制。

## 5 对策与建议

### 5.1 校长要努力掌握信息技术,获取信息资源,丰富管理知识和提升管理理念

自 1991 年起,济南市教委开始负责初中校级管理干部的培训工作,先后下发了《济南市中小学校长培训规划》《济南市中小学校长培训实施意见》等文件,并逐步建立健全了“持证上岗”制度。十多年来,济南市共举办了 23 期校长岗位培训班和 7 期初中校长提高培训班,参加人数已经达到了千余人。根据调查,济南市初中校长已基本完成了岗位培训,副校长的参训率也已达到了 80% 以上。校长培训班的举办,对提高初中校长的思想、业务素质和学校的管理水平起到了重要作用。所以,校长培训班不失为一种传统的而且是行之有效的培养学校管理人才的方法和举措。但是,在人类已进入信息时代的今天,我们不难看出,信息时代是充满机遇和挑战的环境,它要求人们要善于识别机遇、捕捉机遇。作为一名初中学校的校长,更应把握时代的脉搏,及时地了解教育的发展动态,捕捉教育发展的信息,从而不断地调整工作思路,保持正确的办学方向。在注重培养学生的信息意识和信息分析、加工能力的同时,校长首先应具有现代的理念,认识到教育手段现代化的重要性,掌握计算机、网络等现代化工具的使用方法,并自觉地运用到工作当中。通过网络,校长可以及时了解教育信息,不断开阔视野、拓宽思路,更新教育教学理念。校长培训班要在培训内容的安排上做到与时俱进,及时增加有关教育信息化的内容,以适应时代的需要和要求;在形式上也可以采取集中培训与网上授课、交流等多种方式进行,更加有效地利用教育资源,培养符合时代要求、具有现代意识的校长。

### 5.2 校长要努力推进学校成为学习型组织

学习型组织是 20 世纪 90 年代以来,在管理理论与实践中的发展起来的一种全新的管理模式及理念。学习型组织理论首先在企业管理中取得了长足发展。进入 21 世纪,知识、竞争、创新成为社会发展的主流,在学校这一个特定的环境当中,学习型组织的建立有它得天独厚的条件和优势,更能体现学习的意义和价值,教师的教、学生的学都是以学习为前提的。教师既要把知识传授给学生,同

时又要教会学生如何发现问题、研究问题、解决问题以增长知识,过去那种“要给学生一碗水,自己要有一桶水”的说法已经过时,不能适应社会的发展,而当今的理念是“要给学生一碗水,自己要成为一条常流常新的小溪”。教育是面向未来的事业,学校组织发展的根本目的是为未来的社会培养人才。目前学习型企业、学习型社区不断涌现,学习型学校的建立也将成为学校组织的必然选择。问卷调查显示,济南市大部分的初中校长对于学习型组织的建立持肯定的态度,认为有必要把学习型组织的构建融合到学校的 management 中去,其中 24.5% 的认为“非常合适”,53.2% 的校长认为“合适”。

目前济南市初中学校的管理侧重于职责、制度、上下级关系,学校内部的组织结构呈明显的金字塔式的等级制。从管理跨度的角度看,作为一个学习型组织,学校的组织结构应该是扁平式结构,校长与教师之间的管理层次一般不宜太多,这样便于上下沟通,校长能够直接了解到第一线的信息,而教师能够直接体察校长的决策思想和智慧。从这一意义上说,“校长一年级组或教研组”的二级管理体制更能体现学习型组织的团队合作和高效能的特点。

### 5.3 校长要尽责履职,适当授权,充分发挥各级管理人员的工作积极性

从字面上讲,校长就是一校之长,是学校的主要领导,是学校决策的中心人物;从职能上讲,校长要对学校的教育教学、行政后勤、体育卫生等各方面工作全面负责。但要指出的是,校长负责,并不表示所有的工作都需要校长自己动手,身体力行。校长要做的是进行宏观管理,把握学校的“大政方针”,对学校近期的发展目标和长远的战略计划要有一个明确的思路,并带领学校一班人不断前进,不断创新。要履行好自己的工作职责。学校高层管理者在进行管理的过程中,要尊重中层管理者和学校其他高层管理人员的职权,避免随意插手干预,以免挫伤他们的工作积极性。校长要做到有所为,有所不为,如果校长放下自己的本职工作,而做起了副校长、教导主任、甚至是一名教师的工作,您能说这是校长的工作做得好吗?这不能算是校长工作的成绩,恐怕这只能算是校长管理中的悲哀,是校长无能的表现。

同时,校长在管理中还有一个重要的职能就是调动和发挥下属的积极性。因为许多工作需要学校各级领导和全体教师共同完成,学校的发展要依靠大家的共同努力。校长对下属要充分信任 and 授权,相信他们有完成好工作的能力,并明确每一位下属的工作职责,做到人尽其才。要看到他们身上的长处和闪光点,最大限度地挖掘他们的潜能。下属在工作中受到激励,就会有被重用的感觉,责任感就会增强,会感到在学校中有用武之地,能够实现人生价值。

#### 5.4 校长要大力实施学校的信息化建设,促进学校组织的扁平化发展

随着信息技术地不断发展,计算机的使用已经深入到人们生活的方方面面,悄悄地改变着人们的生活和工作方式。在这种背景和浪潮中,很多学校已经开始使用办公自动化系统和教学管理系统,为学校组织系统的扁平型发展奠定了信息化基础。特别是自2002年开始,济南市中小学开始实施“校校通”工程,推进了教育科研网的延伸和学校校园网的建设,不仅促进了网络教育教学,而且可能促进教育制度的变革与创新,使学校的组织结构由典型的科层结构向平行网络式结构转变,减少组织中间层级,加快上下级信息的沟通速度,缩短信息传递的途径,保证信息的真实性,提高学校的工作效率和决策的正确性。

#### 5.5 校长要善于总结经验,树立创新意识,适应组织环境的变化和发展

学校是社会大系统中的—个子系统,就学校本身而言,它又是一个开放的系统,它不仅受到学校内部诸要素的影响,同时还要根据学校外部环境的变化和要求,根据不同时代的要求,进行自身的调整。

权变理论对教育管理影响在组织结构方面的表现在于,根据不同的组织规模,确定校长不同的管理跨度以至学校的管理层次。同时,校长要针对不同下属的特点采取不同的工作方法,要根据情况变化及时调整工作思路和工作方法,发现新情况,解决新问题,树立创新的观念和创新的思维,努力探索新形势下中学校管理的有效途径。

#### 5.6 各级政府和教育行政部门要积极落实校长负责制,为学校的组织创新创造条件

1985年5月,《中共中央关于教育体制改革的决定》中提出:“学校逐步实行校长负责制,有条件的学校要设立由校长主持的、人数不多的、有威信的校务委员会作为审议机构。”1993年2月,中共中央、国务院印发《中国教育改革和发展纲要》,明确提出:“中等及中等以下各类学校实行校长负责制”。取消了“逐步”二字。但在各地的实际工作中,校长负责制的落实任重道远。各级政府和教育行政部门,要积极创造条件,依法赋予校长必要的干部聘任权和任命权,使校长能够根据各自学校的实际情况,确立合理的管理跨度和管理层级,从而建立精简、高效的学校组织管理机构。

# 下 編

教师发展与组织效能

## VII

## 中学教师职业适应问题的调查

## 1 导 言

个体只有通过社会化才能成为社会角色,即在特定的社会和团体中取得适当的位置,具有一定的社会身份和社会地位,以及该社会和团体所规定的行为模式。教师职业有其特定的职业特点和行为模式,当一个社会角色进入教师这一特定职业时,他首先面临的问题就是角色转换,即适应的问题。如果个体不能顺利实现社会角色的转换,则不能达到和职业环境相适应、相和谐的状态,造成个体与职业环境的矛盾与紧张,甚至严重影响个体的职业发展。

广义而言,中学教师的职业适应问题,既包括刚刚结束职前培养开始进入中学的青年教师们所面临的职业适应问题,也包括那些已经具有其他行业职业生涯而新近转入中学从事教育教学工作的教师们的职业适应问题,本文即以前者为主要研究对象。

教师是学校办学的主体,是办好一所学校的重要因素。而青年教师是学校教育教学工作的骨干,在教师队伍中占有很重要的地位。青年代表了未来,把握了青年,就把握了未来;把握了青年教师,就把握了学校办学的未来。而培养青年教师是一个长期的连续过程,只有培养好青年教师,才会使学校后继有人、事业兴旺。

长期以来,在对青年教师的使用和培养上,大多学校普遍存在着“自然适应”的倾向。青年教师走上工作岗位后,不论是在职业道德上还是在职业技能上,往往得不到有目的、有计划的培养和训练,致使青年教师的职业适应过程处于缓慢的和被

动的状态。青年教师在这一段时间内承担着大量的教学任务,由于职业的不适应或慢适应,可能使得教育教学工作陷于被动应付的状态,进而严重影响学校的教育教学质量。因此,加强青年教师的入职培训,探讨青年教师职业适应问题及其应对策略,为建立一支高质量的师资队伍奠定基础,是一项十分重要而紧迫的工作。

职业适应,作为人的社会适应的一个重要方面,是指在积极的职业价值观指导与统率下所形成和维持的职业心态、职业能力、职业关系等与职业劳动及其环境之间的和谐状态<sup>①</sup>。人一旦踏入职业领域,必然会面临职业适应问题。对于任何人来说,职业适应都是一个渐进的过程。它大体可分为两个阶段:职业准备期和从业活动中的动态适应期。我们通常所说的职业适应期是体现于后一阶段的,指由开始从事某一职业活动到基本适应这种职业生活的一段时间。

像其他职业一样,教师职业作为一种专门职业,有其自身的职业特点。一个人步入教师这一职业的时候,要有一个从陌生到适应再到成熟和发展的过程,适应是成熟和发展的基础。职业适应的好坏快慢直接影响到教师的成熟和发展。长期以来,在穷国办大教育的社会背景下,广大中学教师肩负着繁重的教育教学任务,在繁重的工作压力下,较少关注教师的成长以及教师的入职教育和职后培训,绝大多数教师说不清楚自己是怎样适应了教师这一职业的,甚至连自己到目前为止是否适应了教师职业也说不清楚,这就是我们面对的现实。对于刚刚迈出校门的新教师来说,职业适应更是一个值得深入研究的课题,必须引起我们高度的重视。

教师职业适应问题决不仅仅是通过教师本人和其所在学校就能解决的,这与我国当前的教师教育体制、教师职业的准入机制、教师的岗位培训及继续教育都密切相关。不系统地考察教师职业所面临的这些问题,是不能使教师尽快完成职业适应,尽快地走向成熟的。本调查以山东省中学青年教师为对象,针对青年教师在职业观念、职业情感、职业道德、职业技能和职业环境等方面适应过程中存在的问题,从职前培养到职后培训等诸多方面,提出了解决青年教师职业适应问题的对策建议,试图从完整的教师教育体系着眼,解决青年教师的职业适应问题,为青年教师入职后能尽快缩短适应期,更好地完成教育教学工作提供实证依据。

<sup>①</sup> 戴锐:《新教师职业适应不良及其防范》,载于《教育探索》,2002年第4期。

## 2 相关研究基础

### 2.1 相关概念的界定

多年来,关于教师职业成熟、入职教育等问题的研究散见于报刊杂志中。但在理论上对教师的职业适应、入职教育等问题尚缺乏系统的研究,对教师职业适应的内涵还没有一个公认明确界定。因此,在调查前首先要界定几个相关的概念,以便在某一特定领域内研究教师的职业适应问题。这几个概念的界定并不追求理论上的严谨性,只是从研究的方向入手对所要研究的问题做一规范性的说明。

#### 2.1.1 中学

本调查所研究的中学指普通和职业两类中等学校,包括初级中等学校和高级中等学校两个阶段。

#### 2.1.2 青年教师

本调查所研究的青年教师是指教龄在 6 年及以下的,在中学从事教育教学工作的专职教师。之所以以 6 年作为一个划分的界限,是因为初中、高中学段的修业年限一般各为 3 年(除少量实行“五四”学制的初中学段的修业年限为 4 年),一般认为,经过两轮教学周期后的教师大部分已经能够适应教师职业要求了。<sup>①</sup>

#### 2.1.3 适应

关于“适应”一词有多种解释:(1) 适合(客观条件或需要)<sup>②</sup>;(2) 生物在生存竞争中适合环境条件而形成一定性状的现象;(3) 在生理学和心理学上指感觉适应,即感受器在刺激物的持续作用下所产生的感受性的提高或降低的变化<sup>③</sup>;(4) 适合,随着条件的变化作相应地改变。<sup>④</sup>

综合上述关于“适应”一词的解释,本研究的“适应”可以界定为个体适合客

① 郝廷颐:《如何培训跨世纪青年教师》,载于《教育理论与实践》,1996 年第 5 期。

② 《现代汉语词典》,商务印书馆 1989 年版,“适应”条。

③ 《辞海》,上海辞书出版社 1999 年版,“适应”条。

④ 《新华词典》,商务印书馆 1989 年版,“适应”条。

观条件或某种需要,达到和环境保持和谐关系的过程和结果。

#### 2.1.4 职业适应

根据本研究对适应一词的界定,“职业适应”可以理解为个体逐步适合特定职业要求或需要,达到和特定职业环境保持和谐关系的过程和结果。

#### 2.1.5 教师的职业适应

对于“教师的职业适应”,笔者的理解是:教师的职业适应就是教师个体在职业思想、职业情感、职业道德和职业技能等方面达到与教育工作相和谐的程度。

### 2.2 研究维度

教师的职业适应是一个动态的过程,同时也是一种结果,笔者试图从某一时间点的静态结果入手,把握教师职业适应过程中存在的问题并提出对策性建议。根据教师职业特点和青年教师职业现状,本研究从五个维度入手研究教师的职业适应问题。

#### 2.2.1 职业观念

观念是行为的先导,教师入职后对教育工作的认识首先在观念上要有一个定位,这样才能为适应教师工作提供一个行动的准则。这一维度研究的主要内容包括职业理想、职业价值观和职业动机。

#### 2.2.2 职业情感

职业情感是建立在对职业认识的基础上的,获得积极、健康的情感体验,可以使青年教师在心理上愿意接受教师职业,有利于他们的职业适应。这一维度主要从教师职业满意度和师生情感沟通等方面来考查教师职业情感适应情况。

#### 2.2.3 职业道德

教师是人类文化的传播者,在人类文化的继承和发展中起着桥梁和纽带的作用。教师职业劳动的特征,决定了教师的思想、行为、习惯等对学生身心发展起着直接影响的作用。这种潜移默化的影响,具有很强的内化力和长效性,青年教师要充分认识到为人师表的重要性,强化教师的垂范意识,树立起良好的教师职业道德。

#### 2.2.4 职业技能

这是研究教师职业适应的关键问题。职业技能的形成与发展是使个体达到与职业环境相和谐的关键因素。

### 2.2.5 职业环境

教师有其特定的职业环境。教师职业环境的复杂性,决定了青年教师入职后面临的新的学校内部环境和外部环境都会对教师工作产生重大影响。

研究教师职业适应问题必须从教师所面临的职业特点出发,全方位地把握教师的适应过程。青年教师在以上五个维度的适应进程可能是不同步的,但这五个维度不是孤立的,而是相互联系、相互影响的。单纯从任何一个维度入手研究教师的职业适应问题,得出的结论可能是片面的。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 调查工具

本调查所使用的工具是根据中学教师提出的职业适应方面存在的问题,在查阅有关资料的基础上,自行编制的调查问卷。问卷分为问卷一、问卷二、问卷三,共三部分。问卷一是单项选择题,共 33 个题目,从五个方面测试教师对所从事职业的认识;问卷二是 5 个自由选择题,进一步发现教师职业适应中存在的问题;问卷三是 2 个开放性问题,让教师自由作答。

### 3.2 调查对象

本研究的调查对象是山东省青岛、潍坊、菏泽、滨州、临沂、日照等 6 个地市的 10 所中学的专职教师。10 所学校中有普通高中 6 所,职业高中 1 所,初级中学 3 所。在每一所被选定的学校中,依据随机抽样的原则抽取了该校专职教师从教 6 年及以下的青年教师中不少于 50% 的人作为被试,此项调查共发放问卷 350 份,回收问卷 319 份,其中有效问卷 296 份。

被调查的 10 所学校的基本情况如下:

表 7-1 被调查教师性别及学历构成情况

类型	性 别		从教时的学历			
	男	女	中专	大专	本科	研究生
人数	162	134	26	186	81	3
比例(%)	54.7	45.3	8.8	62.8	27.3	1.1

表 7-2 被调查教师教育教学有关情况

	所教学科				班主任	
	语数外	理化生	政史地	音体美劳及其他	是	否
人数	179	53	41	23	246	50
比例(%)	60.5	17.9	13.8	7.8	83.1	16.9

### 3.3 研究方法

本研究主要采用问卷调查的方法,同时辅之以访谈法和文献法等方法。问卷调查采用的是分层抽样的方法。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果及分析

职业观念的形成,是教师适应职业要求的一个重要反映,是教师献身教育事业的重要心理基础,是合格教师的起码条件,也是促进教师队伍健康稳定发展的重要保证。问卷、访谈、座谈等调查显示,教师在职业适应方面存在的问题较多,造成这些问题的原因也是多方面的,这方面的有关调查结果如下:

#### 4.1.1 职业动机与职业理想状况及分析

动机是为实现一定目的而行动的原因,职业动机是职业适应的出发点和决定因素。只有树立正确的职业动机,才能主动地适应职业要求。

表 7-3 教师职业动机的排序情况

序号	选项	比例(%)
1	热爱教师职业	34.9
2	热爱学生	30.3
3	教师职业收入较稳定	21.1
4	迫不得已	9.7
5	其他情况	4.0

调查结果表明,65.2%的教师的职业动机是从教师的职业特点出发,对教师

职业有一个正确的认识,这是教师职业适应的前提。只有 13.7%的人对从事教师职业有不正确和不明确的动机。因此,绝大多数教师从事教育工作的出发点是正确的,这有利于他们对教师职业的适应。

表 7-4 职业动机对职业适应的作用

内 容	选项(%)	大	较大	较小	小
	职业动机对职业适应的作用		46.3	32.6	12.6

认为教师的职业动机对职业适应影响较大的人数占被调查教师的 78.9%。说明教师认为职业动机与职业适应有着较高的关联度。职业动机正确与否,对教师适应教师职业的状况有着很大的影响。

综合以上两项调查结果可以看到,教师的职业动机是多样的,不论哪种类型的职业动机对教师职业适应都有较大的影响,而且获得了绝大多数教师的认同。但这种认同并不说明教师在职业观念上已适应了教师职业的要求,有些不正确的职业动机引发的恰恰是适应不良。

从教师职业理想的确立和职业价值观的形成来看,青年教师职业观念形成与适应是在从事教育教学工作以后完成的。

表 5 青年教师职业理想确立情况

内 容	选项(%)	小学	中学	大学	工作以后
	职业理想确立时间		1.1	5.3	28.2

表 7-6 青年教师对职业价值认识情况

内 容	选项(%)	能	基本能	不太能	不能
	教师职业能否体现自身价值		31.4	28.2	33.7

有 65.4%的教师职业理想是在工作以后确立的;59.6%的教师从事教育教学工作以后觉得教师职业基本能体现自身的价值。说明多数青年教师入职后在职业思想上都有一个明确的认识,都能主动地适应自己所从事的职业。这既反映出教师职业的地位得到提高,同时说明教师对职业本身的关注,使得他们在思想认识上都在努力完成对职业的适应。

表 7-7 教师的职业观念情况

内 容		选项(%)			
		是	基本是	不太是	不是
教师拥有较高的社会地位吗	人数	46	84	90	76
	比例(%)	15.5	28.4	30.4	25.7

值得注意的是,教师们关于自身社会地位的评价明显偏低和分歧。由于受教师待遇普遍偏低等客观因素的影响,青年教师对教师的社会地位的认识存在较大的分歧,有的学校教师之间的看法甚至截然相反。青年教师中认为教师的社会地位较高的仅有 15.5%,而认为教师社会地位低下的却有 25.7%,这与当前多元化的社会环境、功利主义的价值观有很大的关系。访谈中笔者了解到部分中学由于受当地经济发展状况的制约,工资水平很低,而且还不能按时发放,这样的职业收入不可能让教师树立坚定的职业信念。下面的调查也反映了这个问题:

表 7-8 教师面临职业选择时的态度

内 容		选项(%)			
		是	基本是	不太是	不是
当有另外一种职业需要您时,您会接受吗	人数	144	69	41	42
	比例(%)	48.6	23.3	13.9	14.2

选择离开教师职业的高达 48.6%,只有 14.2%的人选择仍然从事教师职业,其余的人态度不很明确。这说明教师职业观念的形成与教师职业待遇的提高有密切关系。

#### 4.1.2 职业情感适应状况及分析

职业情感是建立在对特定职业客观认识的基础上的,这是教师甘心献身教育事业的基础。而教师的稳定职业情感的确立,有赖于教师对所从事的职业的满意程度,即在情感上的认同。因此,本调查首先从教师职业满意程度入手,来研究教师职业情感的适应。调查结果如下:

表 7-9 教师职业满意度情况

满意度	满意	比较满意	不太满意	不满意
人数	25	104	137	30
比例(%)	8.5	35.5	46.3	9.7

由表 7-9 可见,教师对职业满意和比较满意的占 44%;不满意和不太满意的占 56%;另外,教师对教育教学活动的情感体验情况见下表:

表 7-10 教师的职业情感体验情况

内 容		选项(%)	是	基本是	不太是	不是
没有情感、没有爱,就没有教育	人数		215	58	17	6
	比例(%)		72.6	19.6	5.7	2.1
教师职业是苦中有乐,虽苦犹乐	人数		122	141	23	10
	比例(%)		41.2	47.6	7.8	3.4

在教师的职业情感体验方面,有高达 72.6%的教师肯定教师的职业情感是做好教育工作的必要条件。有 41.2%的人愿意从情感上接受教师职业,体验教师职业的酸甜苦辣。从总体上看,教师的职业情感是健康积极的,在职业情感上还不能与教师职业相适应的占少数,而且主要表现在对教师职业的不满意上。通过相关研究可知,引起教师不满意的因素很多,但归结起来主要有“工作报酬”、“工作条件”、“教学检查与监督的公正性”、“职务、待遇”、“职称评聘与提干”等方面,这些因素导致青年教师在情感上不能与自己所从事的职业相适应。<sup>①</sup>

#### 4.1.3 职业道德适应状况及分析

表 7-11 教师对职业道德规范的认识情况

内 容		选项(%)	是	基本是	不太是	不是
教师应该依法执教	人数		146	99	32	19
	比例(%)		49.3	33.4	10.8	6.4
教师必须廉洁从教	人数		156	87	29	24
	比例(%)		52.7	29.4	9.8	8.1
教师之间应团结协作	人数		194	58	21	3
	比例(%)		65.5	19.6	7.1	1.0
没有教不好的学生,只有做不好的工作	人数		121	89	61	25
	比例(%)		40.9	30.1	20.6	8.4

<sup>①</sup> 石国兴等:《关于中小学教师职业情感的研究》,载于《中小学管理》,1998年第9期。

正确地理解教师职业道德规范,并把教师职业道德规范运用到教育教学工作中去,是对每一位教师提出的基本职业道德要求。

从上表中可以看出,教师对职业道德的认识基本到位。这与我国中小学重视德育工作,尤其是与教师教育中对师德教育的重视分不开的。而且,教师不仅仅明确教师职业道德规范,而且对教育法规也有所了解。但是对教师职业道德规范的认识并不说明教师已经形成了相应的道德行为习惯,这是需要注意的一点。

#### 4.1.4 职业技能适应状况及分析

根据访谈得到,不少青年教师入职后,在繁重的教学任务面前,普遍感到有些不适应,感到教学工作无从下手。有的教师已从教几年了,但都是被动地跟着教学走,不知自己在教学过程中应该扮演什么角色,教学中面临着诸多的困难。这些困难是青年教师职业技能尚未形成的集中表现。

表 7-12 教师在教学过程中所遇困难情况

问题	比较困难	困难	很困难	总计	排序
设计教学过程以及选择教学方法	37.9	3.7	3.2	44.8	6
及时根据学生的反馈信息 调整教学	49.1	5.3	1.1	55.5	5
处理课堂上发生的意外情况	40.0	16.8	4.2	61.0	3
根据学生知识基础和心理特点 组织教学	46.3	16.3	2.5	65.1	1
自身的专业素质适应教学的要求	49.1	7.4	3.7	60.2	4
理解教材,把握教材的重、难点	22.5	1.3	0	23.8	7
根据学生的个别差异因材施教	46.3	13.2	2.6	62.1	2

上表中最后一栏的“排序”是根据教师在职业技能适应方面所遇困难的比例,由高到低排列的。通过这个排序可以看到,在教学工作方面,青年教师感到最困难的并不是在教材处理方面,而是备课时如何根据学生的知识基础和心理特点设计教学过程,选择教学方法。这一点在排序中排在第一位,有 65.1% 的教师在这方面感到有困难。另外,如何根据学生的个别差异因材施教,以及处理课堂上发生的意外情况等方面的困难程度分别排在第二位和第三位。这说明,

一方面青年教师在处理教学过程中较为实际的问题时,还不适应特定的教学情境,还不能把学到的教育理论很好地与教学实际结合起来,甚至可以说不知道怎样用理论指导教学实践,没有形成必要的教育机智;另一方面,也暴露出作为入职前准备的教师教育所存在的不足。

作为培养中学师资的高等师范院校,普通存在着重视学科知识学习和专业知识学习,相对忽视教育学、心理学、学科教学法等方面知识学习的倾向,尤其是教学实践环节更为薄弱。这样,导致青年教师入职后,在灵活处理教学方面比处理教材遇到的困难更大一些。另外,表 7-12 中有 60.2% 的教师认识到了自身的素质在适应教师职业上还有一定的困难,认识到了自身素质与教学工作要求之间的差距,这对提高教师的职业技能奠定了必要的自我认知的基础。

#### 4.1.5 职业环境适应状况及分析

教师的职业环境主要指教师的群体环境、学校的组织环境以及学校外部环境。

##### 4.1.5.1 教师对群体环境的适应情况

##### 4.1.5.1.1 教师间的人际关系状况

表 7-13 教师间人际关系状况

内 容		选项(%)			
		没有困难	比较困难	困难	很困难
处理与其他教师关系	人数	196	87	13	0
	比例(%)	66.2	29.4	4.4	0

青年教师在处理与同事的关系时,有 33.8% 的人感到有困难。这包括两种情况,一是青年教师之间的关系,中学的青年教师大多担任班主任或在平行班级中授课,由于初级中学和高级中学都有升学的压力,而学校的奖励制度又往往与升学率挂钩,因此,同事之间的竞争压力很大,平时在教学业务方面的交流很少,好的教学经验互相保密,存在同事间的猜疑与明争暗斗现象。教师间缺乏信任感,导致一部分教师人际关系紧张、人际交往困难。二是青年教师与中老年教师的关系。中老年教师多是经验丰富并承担指导青年教师的职责。这种生理上的年龄差异与心理上的角色差异,以及年长者的居高临下的心理地位,往往给青年教师带来心理压力。学校在管理体制、待遇等方面又有利于中老年教师,因此也造成了青年教师人际交往方面的不适应。

##### 4.1.5.1.2 师生间的人际关系状况

表 7-14 师生间的人际关系情况

内 容	选项(%)			
	没有困难	比较困难	困难	很困难
教师处理与学生的关系	43.2	50.5	4.2	2.1

师生关系是教师职业关系中最主要的方面,对青年教师而言,由于缺乏必要的社会心理学知识和处理人际关系的能力。因此,这方面存在的问题也较多。青年教师感到处理师生关系没有困难的只有 43.2%,还不足被调查教师总数的一半。怎样从热爱学生、尊重学生入手,建立起平等和谐的师生关系,还需要青年教师经验的积累和对教育教学规律的探索。

#### 4.1.5.2 教师对学校组织环境的适应情况

学校的组织环境主要包括学校内部的管理体制和有关的规章制度等方面的内容。

表 7-15 青年教师对学校组织环境认同所遇困难情况

问题	比较困难	困难	很困难	总计	排序
对学校有关规章制度的理解	37.0	6.5	13.1	56.6	1
对教育法律法规的理解	31.5	3.4	1.8	36.7	3
处理与校长及各级领导的关系	36.1	6.5	3.7	46.3	2

通过上表可以看出,青年教师对学校组织环境的适应总体上要好于对教学过程的适应,所遇困难的比例有较大幅度的降低。但青年教师对理解学校规章制度感到困难者却达到 56.6%。另外,我们通过大量的访谈并结合问卷三的调查结果,对青年教师在从教过程中感到最不适应的方面进行了排序,排在首位的就是对学校规章制度的不理解甚至反感。

表 7-16 青年教师工作中感到不适应问题的排序(前三位)

问 题	排 序
规章制度中形式主义的东西太多,自己的工作热情、方法与学校的制度相冲突,不能发挥自己的特长,自身价值得不到体现	1
工作压力太大,工作辛苦,报酬太低	2
同事关系紧张,明争暗斗,人际关系处理不好	3

青年教师之所以在以上三个方面感到不适应,一个共同的原因就是:学校的

组织体制僵化,管理机制不健全,缺少以人为本的管理措施,素质教育得不到真正的落实。

值得注意的是,在被调查的中学里,普遍还是以升学率作为衡量工作好坏的重要标准甚至惟一标准。究其原因,并不是学校领导乐于此道,而是地方教育行政部门和社会环境给学校定下的目标都是升学率,不论是教学行政检查,还是教学质量评估,核心内容就是考查升学情况。学校所在的社区对一所学校的评价也是以升学率为标准的。这就使得学校的管理者别无选择,只能为升学开展教育教学工作。学校为了完成升学任务,应付各种检查评比,制订出相应的各类考核及奖励、评比制度,使得教师为完成任务而疲于奔命,自身的价值不能得到很好体现,并且加剧了人际关系的紧张。同时,学校为了应付一些以素质教育为名目实则是推行“应试教育”的检查与评估,不得不制订出许多并不起实际作用的规章制度,在管理措施上人为地制造出了诸多的矛盾。在这种工作自相矛盾、进退维谷的职业环境里,青年教师往往感到无所适从,造成对组织环境适应的困难。

#### 4.1.5.3 教师对学校外部环境的适应情况

青年教师面对的学校外部环境主要有学生家庭和社区环境两方面。

表 7-17 教师面对学校外部环境所遇困难情况

问 题	选项(%)	比较困难	困难	很困难	总计
处理与学生家长的关系		36.8	3.2	2.1	42.1
处理与校外其他单位或个人的关系		37.2	3.8	3.8	44.8

在表 7-17 的两个问题中,教师不论是处理与学生家长的关系还是处理与外单位人员的关系时,感到有困难的比例都超过了 40%。这一比例虽然低于青年教师在教育教学中所遇困难的比例,但并不说明青年教师在处理与外部环境的关系时适应得快一些,而是由于青年教师所面临的主要职业环境还是学校内部,他们的主要精力都用在了教学工作中,他们对学校外部环境投入的注意力毕竟要少一些,因此,这方面存在的问题要比教学中存在的问题要少一些。同时,还要看到要青年教师处理好与外部环境的适应问题,除了需要有人际关系的处理能力,还需要具备较丰富的社会知识和社会经验,在这方面还需要青年教师不断

的学习,也需要经验的积累。<sup>①</sup>

## 4.2 研究结论

从以上五个方面对教师职业适应状况的调查分析来看,山东省中学青年教师普遍存在适应不良的情况,这一情况集中表现在如下几个方面:

### 4.2.1 职业价值观和职业理想还不稳定。

青年教师中有很多人并未把教师职业作为自己的优先选择,不少学生之所以入学时将师范类专业作为第一志愿,是因为当时受到父母或老师的影响。在其入学后的读书期间,他们会逐步修正自己的职业价值取向,更多地关注经济收入和职业上的自我发展,不能认同教师职业的崇高价值,对教师职业的意义与未来发展缺乏坚定的信念。这种主观色彩较重的认识,对树立正确的职业价值观有较明显的负面影响,导致教师的职业理想和职业观念经常出现动摇。青年教师在职业观念上的不适应直接导致了他们的岗位定向不明确。很多人怀着无可奈何的心态走上教师岗位,很难保证这种初步职业定向能维持下去,一旦遇到适应困难与挫折,就改变职业选择、另谋他就,或疲于应对、得过且过。

### 4.2.2 职业情感矛盾化,对学生与对职业的情感分裂。

绝大多数青年教师在教学过程中都能从尊重和爱护学生的角度出发,把自己的师爱倾注在职业生活中。然而,有56%的教师对教师职业不满意,感觉工作条件差、待遇低、自我价值不能得到体现,使得他们经常处于矛盾和苦恼之中。也就是说,他们虽然对从事的职业不满意,但还要勉力做到为人师表。

### 4.2.3 职业能力不足,职业技能有待提升。

调查显示,青年教师最关注、也是感到困难最多的就是职业能力的提升以及形成得心应手的职业技能。从教学常规到教育机智的形成,都需要教师付出艰苦的努力,其中关键的一点就是教师要热爱自己所从事的职业,有强烈的自我提高的意识,这样才能尽快提高自己的职业技能。

### 4.2.4 职业关系适应不良,心理压力较大。

青年教师在处理各类职业关系时,都不同程度地遇到一些问题,这些问题的出现有多方面的原因。青年教师自尊心强、进取心切、敢想敢干,较少保守思想,乐于接受新事物,他们往往会因为所处环境中存在的保守倾向、论资排辈的用人机制、不尽理想的教研氛围、甚至松松垮垮的工作节奏而产生不满。特别是当他

<sup>①</sup> 王小棉:《新教师入职初期所遇困难的研究》,载于《上海教育科研》,1999年第4期。

们感到工作成绩得不到正确评价,生活困难得不到妥善安排和照顾,个人才能得不到充分发挥的时候,人际关系、师生关系发生矛盾冲突的时候,就会产生沮丧、失意、痛苦的心理状态,长此以往,将窒息青年教师的勃勃生机,工作内驱力逐渐衰弱,最终会导致他们对教师职业产生失望乃至抵触情绪,甚至脱离教师职业。

## 5 对策与建议

### 5.1 改革职前培养模式,奠定教师职业适应的良好基础

当前,我国教师教育的职前培养中还存在不少问题,主要表现为:培养目标不全面、欠具体,缺乏针对性和可操作性;与中小学教育缺少联系和沟通,课程设置不能适应中小学教育发展和课程改革的要求;侧重知识传授,相对忽视师范生职业技能的培养和职业理想的养成。这些问题的存在势必影响教师教育的质量,增加师范生从事教师职业的适应难度。因此,要改革教师教育的职前培养模式,尤其在培养师范生树立稳定的教师职业观念和形成基本的教师职业技能方面有所突破,为其入职后的职业适应奠定良好的基础。

#### 5.1.1 重视师范生的职业观念教育。

教师教育是培养合格师资的专业教育,师范院校最根本的特征是师范性,师范院校的学术性也应主要体现在对教育科学的研究和维护上,师范院校要特别重视学生的职业观念教育,加强师范生献身教育事业的思想教育。

有调查表明:<sup>①</sup>师范生从入学开始到毕业,职业思想与职业观念都会发生明显的变化。入学初期,由于学生是带着不同动机上师范院校的,其中不少人的报考动机不明确、甚至不正确,这就给师范院校培养合格的教师造成了潜在的困难。这一时期,学生在是否从事教师职业上的思想斗争比较明显。学习中期,学生的思想斗争由是否当教师逐渐转化为对以后职业选择的问题上来,学生的职业观念出现分化,一部分人职业观念逐渐形成,从事教育工作的理想趋于稳定,越来越倾向于从事教师职业;另一部分人的职业观念仍然模糊,对今后所从事的职业抱无所谓的态度,虽然在社会就业竞争压力越来越大的情况下也考虑自己的前途,但始终没有明确的定向;还有一部分人从事教师职业的意愿不断减弱,

<sup>①</sup> 骆风:《教师职业信念形成过程》,载于《教育研究》,1987年第9期。

对教师职业的热情、兴趣不断降低,甚至有的人表示以后坚决不从事教师职业。

师范生经过高等师范院校的培养,在认识、情感、意志、兴趣、性格等方面都有了很大的发展,职业观念也基本形成。但这时形成的职业观念是分化后的职业观念,也就是说师范毕业生中只有一部分人形成了比较坚定的从事教师职业的观念。而当那些职业理想和职业观念不端正的师范毕业生走上教育教学工作岗位后,则难适应和做好教师工作。因此,师范院校要把重视教育和帮助师范生形成教师职业观念当做一件十分重要的工作,可以把思想政治教育与职业理想教育结合起来,把教师教育与当前基础教育的现状结合起来,让学生在实习、参观等活动中感受教师职业的乐趣;在教学上,改革教育类课程内容和课程体系,完善教育实习,保持同中小学经常化、制度化的联系,让学生在教育教学实践活动中逐步养成比较正确而坚定的职业观念。

#### 5.1.2 加强师范生的职业技能训练。

对于师范生而言,教师的职业技能主要包括四个方面:三笔字(毛笔字、粉笔字、钢笔字)、普通话、课堂教学技能和班主任工作技能。

本项调查由于受客观条件的限制,没有对青年教师的三笔字和普通话进行测试,单就课堂教学技能和班主任工作技能两方面来看,教师职业技能适应不良的现象相当普遍。

表 7-18 师范院校学生教育实习后课堂教学技能掌握情况(A 卷数据)

	掌握		基本掌握		未掌握		回答本问题的总人数
	人数	比例(%)	人数	比例(%)	人数	比例(%)	
板书技能	58	23.2	154	61.6	38	15.2	250
普通话技能	79	31.1	106	41.7	69	27.2	254
讲解技能	44	17.4	186	73.5	23	9.1	253
组织教学的技能	44	17.4	159	62.8	50	19.8	253
向学生演示教学内容的技能	41	16.2	169	66.8	43	17	253
组织学生进行讨论的技能	33	13.2	123	49	95	37.8	251
提问和强化的技能	55	21.8	162	64	36	14.2	253
为学生进行个别辅导的技能	70	27.7	145	57.3	38	15	253
评估学生成绩的技能	45	17.8	130	51.4	78	30.8	253

表 7-19 新教师的课堂教学技能运用情况(B 卷数据)

	熟练运用		比较熟练运用		不能熟练运用		回答本问题的总人数
	人数	比例(%)	人数	比例(%)	人数	比例(%)	
板书技能	111	46.8	116	48.9	10	4.2	237
普通话技能	91	38.6	95	40.3	50	21.1	236
讲解技能	119	50.2	113	47.7	5	2.1	237
组织教学的技能	108	46.3	115	49.4	10	4.3	233
向学生演示教学内容的技能	103	43.8	118	50.2	14	6	235
组织学生进行讨论的技能	76	32.6	132	56.7	25	10.7	233
提问和强化的技能	94	39.8	131	55.5	11	4.7	236
为学生进行个别辅导的技能	108	45.6	116	48.9	13	5.5	237
评估学生成绩的技能	100	42.2	130	54.9	7	2.9	237

资料来源:杨连有:《加强教师职业技能训练 提高师专学生对教师角色适应能力》,载于《内蒙古师范大学学报(社会科学版)》,1998年第2期。

由以上两表的对此中可以看出,新教师的职业技能掌握情况较其实习期间有所提高,但仍然存在很多问题。而且,这些问题多是他们在职前培养时未能有效解决的问题,可见,加强师范生的职业技能训练是加快教师职业适应的必要基础。

为了解决上述问题,可以采取:第一,改革课程内容和课程体系,加强教育理论教学和教学技能训练;第二,逐步建立灵活、开放、利于学生自主发展的教师教育体制,将教师教育课程与教师资格制度相结合,适应学生的多元发展需求;第三,构建全程职业技能训练模式,把教师职业技能训练贯穿于整个职前培养过程,贯穿于各科教学过程。

## 5.2 健全教师入职教育,保障教师职业生涯的顺利起步

职业适应是教师在进行社会角色转换时必然会遇到的问题。调查显示,高达 91.5% 的教师认为入职培训对尽快适应教师职业有帮助或较有帮助。同时,通过访谈了解到,大多数青年教师从入职前就已经开始自我寻求尽快适应教师职业的途径和方法,争取早日适应工作。他们主动适应教师职业的愿望是明显的,但自我摸索的结果可能是欠理想的。

表 7-20 入职教育对教师职业适应的作用

内 容		选 项	有帮助	较有帮助	少有帮助	没有帮助
入职初期的培训对职业适应的作用	人数		162	109	19	6
	比例(%)		54.7	36.8	6.3	2.1

但是,当前教师职业的入职教育还很不完善。调查显示,尚有 40.8% 的教师没有接受任何形式的入职教育即上岗。也就是说,青年教师由学生向教师角色转换过程中,缺少了一个关键的转换环节。

表 7-21 教师接收入职教育的情况

选 项	人 数	比例(%)	排 序
教育行政部门组织的系统的岗前培训	4	14	5
就职学校组织的短期业务培训	28	9.5	3
就职学校组织的入职教育	137	46.3	1
从未参加过任何形式的入职教育	121	40.8	2
其他情况	6	2.0	4

究其原因,主要是由于师范院校、教育行政部门、就职学校在教师的入职教育中未能相互协调,发挥合力。或没有明确自己的职责范围,或重复培训、流于形式,或无的放矢、缺乏针对性。因此,首先要建立健全相关的政策措施,将新教师的入职培训列为三方的工作职责;其次,三方培训要相互配合,各有侧重。师范院校的培训重在毕业教育和就业指导,教育行政部门的培训重在教师职业资格的养成,就职学校重在开展使新教师熟悉工作环境、学校文化等方面的校本培训。

### 5.3 开展经常性职后培训,促进教师职业生涯的适应速度

根据青年教师成长的规律,从师范生转变为教师、从受教育者转变为教育者,这个角色的适应期一般需要 6 年左右的时间,这一角色的转化难度很大,需要从心理、思想、行为等多方面适应和调整。这一时期,青年教师如能克服困难、适应环境、感受工作乐趣、体现自身的价值,就会缩短适应期,尽快走向成熟。

#### 5.3.1 建立制度化、普及性的职后培训机制。

其一,研究教师成长规律,分阶段有针对性地开展青年教师培训工作,分阶

段是要根据教师成长的不同时期采用不同的培养方式和培养内容进行培训和提高;有针对性是指针对教师职业适应过程中存在的某些带有普遍性的问题而进行的培训,定期培训与不定期培训、常规培训与弹性培训相结合。其二,学习和借鉴国外职后培训的有益经验。例如,反思式教学(reflective teaching)注意养成教师的研究意识,帮助教师提升职业发展的主体地位及职业发展水平;美国的职业发展学校(Professional Development School)在以往相互隔绝的中小学与大学间架起了沟通的桥梁,大学教师为中小学教师带来了新思想、新知识,使他们有机会了解和学习这些新理论与新方法,获得了职业发展的机会。

### 5.3.2 帮助深入教育情境,获得积极的职业情感体验。

青年教师多元化的价值取向是社会主义市场经济的必然反映,然而它与教育工作所需要的奉献精神又有矛盾性。解决这一矛盾的有效途径是帮助教师深入教育情境,获得积极的情感体验,激发教师的成就需求。具有强烈成就需要的教师,把个人的成就看得比金钱更重要。工作上取得成功或者攻克了难关,解决了难题,从中所得到的乐趣和激励,超过物质的鼓励。如果教师具备了这种成就需要,可以部分抵消功利主义价值取向所带来的消极影响,从而焕发出教师对职业目标的热烈追求。

### 5.3.3 优化职业环境,强化教师的职业归属感。

归属与爱的需要是人际交往的前提,它可以增强教师的归属感,使教师将自己的抱负和希望植根于学校土壤。教师在职业环境中,需要适应与调适的主要是学校内部的人际环境,即突出表现为与领导的关系、教师之间的关系、师生之间的关系。

学校领导与教师之间理想的人际关系是:在公务与非公务交往中都能达到心理互换和心理相容。“心理互换”就是说,能彼此将心比心;“心理相容”就是说,能彼此理解,彼此悦纳,互相尊重和支持。要建立这种关系,有赖于领导以平等态度对待青年教师,看到每位教师都有创造的品格,蕴藏着勤奋工作的潜能,对他们要给予信任、支持和培养,为他们在学校中施展才华而创造条件和提供机会,充分发挥他们工作的主动性与创造性,使他们经常处于学有所得,教有所进的状态。

教师之间理想的人际关系是:保持正式群体和非正式群体的组织结构和社会价值目标的一致,即没有宗派倾向;教师之间保持和谐态度,即友好、悦纳、互相合作的态度。这种人际关系的形成,有赖于学校领导正确认识和处理学校中正式与非正式教师群体的关系,引导教师摆正国家、集体、个人利益的关系,把个

人需要和组织目标联系起来,不断提高教师的心理平衡能力。

师生之间理想的人际关系是:教师热爱学生,尊重学生的自觉性、主动性和创造性;学生尊敬老师,对老师有敬佩、敬畏而又依恋的情感,师生之间融洽、团结、愉快。这种人际关系的形成,关键是教师要对教育工作认真热忱,要树立正确的学生观,对学生要亦师亦友,亲切和蔼,公正无私,通情达理,努力形成爱生引起尊师、尊师促进爱生的良性循环。

## VIII

## 高中教师工作负担问题的调查

## 1 导 言

当今世界是经济、科技激烈竞争的世界。经济、科技竞争的实质是教育的竞争、人才的竞争。基础教育担负着提高民族素质,实现国家、民族可持续发展的重任,基础教育的质量是决定国家竞争成败的根本因素。因此,我们必须关注基础教育,关注担负着基础教育任务的广大中小学教师。长期以来,在穷国办大教育的社会背景下,广大中小学教师工作繁重、待遇低下是不争的事实。尤其是近十几年来一浪高过一浪的升学竞争大潮使广大中小学教师不堪重负,严重加重了他们的工作负担,影响了他们的身心健康,使教育的可持续发展受到严重制约。随着素质教育的实施,全国上下为中小学生减负的呼声愈来愈高,并且在不少地方已初见成效。那么,中小学教师的工作负担问题状况如何?他们要不要减负?怎样减负?遗憾的是关于中小学教师的工作负担的研究文章却不多见。教师的负担突破一定限度,就会影响、转移给学生,就会影响教师队伍的稳定和教师素质的提高,教育事业的健康发展就会成为一句空话。因此,正确评估当前中小学教师的工作负担,具有十分重要的意义,其研究成果不仅可以为教育行政部门准确了解教师工作负担提供科学依据,而且还会为减轻教师工作负担,普遍调动教师工作积极性,促进基础教育健康持久发展提供有价值的参考意见。限于主客观条件的制约,本研究只对山东省部分地区普通高中教师的工作负担问题进行调查研究。

## 2 相关研究基础

“负担”一词,《汉语大词典》是这样解释的:“物质上精神上所承受的压力和担当的责任。”<sup>①</sup>笔者认为,“物质”负担就是人体负担,表现为人的体能损耗;“精神”负担就是心理压力,表现为紧张、压抑、不满、焦虑、敌对等心理反映。笔者据此认为,工作负担就是指以工作为诱因,导致的人体体能损耗及心理上的紧张、压抑、不满、敌对等反应。研究教师的工作负担,首先应考察教师直接承担的工作量。因为工作量是产生负担的最直接因素,不同的工作量产生的负担是不一样的。一般说,工作量大则负担重,反之,则负担轻。

同样的工作以不同的方式、不同的要求去完成,所产生的负担轻重极其悬殊,因此研究教师的工作负担必须考察学校的管理制度(包括绩效评价、职称评聘、奖惩机制、考勤办法等)。

在社会主义初级阶段,生产力还不够发达,劳动还主要是一种谋生的手段,人们对劳动报酬仍非常关切,这就使工作负担与所获得的经济报酬和社会地位紧密相连。等量的工作,获得的经济报酬、社会地位不同,使人产生的精神、心理负荷有很大区别。因此,研究教师的工作负担必须考察教师所获得的经济报酬和社会地位。

工作只是使人产生负担的外因,它能否使人产生负担,产生多大的负担,要通过“人”这个内因起作用。前面所讲的只是使人产生负担的外因,人的素质(包括身体素质、思想素质、道德素质、心理素质、知识水平、业务能力等)则是产生负担的内因。同样的工作量由不同素质的人去承担,其体能损耗和心理感受是大相径庭的。因此,考察教师的工作负担应结合当前教师素质现状进行具体的、历史的分析。可以说,教师的身心健康水平和职业满意度则是教师工作负担的最直接体现。

<sup>①</sup> 罗竹风:《汉语大词典》,汉语大词典出版社1992年版,“负担”条。

### 3 调查工具与实施

#### 3.1 调查维度

本文是从教师的工作量、学校管理制度、教师素质、经济报酬和社会地位、身心健康水平及职业满意度 6 个维度来考察教师工作负担的。这 6 个因素相互联系、相互作用,共同构成工作负担这个整体。单纯从任何一个因素去分析教师工作负担,得出的结论只会是片面的。

#### 3.2 调查对象

采用分层抽样的方法,抽取山东省济南市、青岛市、潍坊市、济宁市、德州市、菏泽市等 6 个地市的 6 所普通高中的专职任课教师。其中,济南、青岛、潍坊属于山东省经济、教育发达地区,济宁、德州、菏泽属于经济、教育相对欠发达地区。6 所中学中有省级规范化学校 2 所,地市级规范化学校 1 所,非规范化学校 3 所。驻地处于地级市城市的学校有 2 所,位于县城的有 2 所,位于乡镇的也是 2 所。从学校的办学体制看,全部为国办高中。每一被选定的学校,依据随机原则在该校全部专职任课教师中抽取至少 15% 的人数作为被试。被试的基本情况如下:

表 8-1 被试的基本情况之一

性别(%)		年龄(%)			教龄(%)		
男	女	35 岁以下	36~50 岁	50 岁以上	10 年以下	11~20 年	20 年以上
60.7	39.3	62.7	35.6	1.7	72.0	24.6	3.4

表 8-2 被试的基本情况之二

所教主要学科(%)				所教年级(%)			职称(%)		
语数外	政史地	理化生	音体美劳	高一	高二	高三	初级	中级	高级
63.1	10.0	21.6	5.3	34.2	36.0	29.8	66.7	27.2	6.1

表 8-3 被试的基本情况之三

省级规范化学校(%)	地市级规范化学校(%)	非规范化学校(%)
33.1	16.9	50.0

### 3.3 研究方法

本研究主要采用问卷调查的方法,并辅之以文献法和访谈法。在参阅相关资料和问卷的基础上,设计了此项调查问卷。此项调查共发放问卷 120 份,回收问卷 118 份,有效问卷 118 份,回收率为 98.3%,有效率为 100%。然后,利用社会科学统计软件包 SPSS10.0 进行数据分析和处理,并得出有关结果。

## 4 调查结果及分析

### 4.1 调查结果及分析

虽然说认识事物只能从整体上把握,才能得出科学结论,但只有先认识“部分”,然后才能把握“整体”。下面我们就根据统计结果,从 6 个维度来分析一下教师的工作负担状况。

#### 4.1.1 从工作量看教师工作负担

表 8-4 高中教师校内外工作量状况

班 额 (%)	50 人以下	51~60 人	61~70 人	71 人以上
	2.5	33.9	42.4	21.2
每周授课时数 (%)	10 课时以下	11~12 课时	13~14 课时	15 课时以上
	6.8	15.3	28.8	47.5
每周在校工作天数 (%)	5 天	5 天半	6 天	7 天
	6.8	17.1	48.7	27.4
每个工作日在校工作时间 (%)	6 小时以下	6~8 小时	8~10 小时	10 小时以上
	0.9	17.2	50.0	31.9
每个工作日在校外用于 本职工作的时间(%)	1 小时以下	1~2 小时	2~3 小时	3 小时以上
	13.6	44.4	27.5	14.5
每年寒暑假的实际休息 时间(%)	4 周以下	4~5 周	5~6 周	6 周以上
	54.7	23.5	15.7	6.1

统计结果显示:

第一,班额过大。63.6%的教师承担的教学班的班额在61人以上,其中有21.2%的教师承担的教学班的班额在70人以上。通过访谈调查,班额最多可达百人以上。这大大超过了《山东省国家级示范性普通高中试评估实施方案》中规定的“最大班额不超过54人”的限度。据有关资料表明,美国中小学班级人数规定为23~30人;法国中学班级人数规定为不超过35人;日本从班级46人向40人缩小(亚洲国家现在一般是45人左右一个班),从1993年起,凡30个班以上的学校,将过去设一名专职生活教师增至2~3名,以加强对学生的生活、纪律管理。班额过大,不仅使教师的辅导、批改作业、家访等显性工作量大增加,而且容易滋生矛盾冲突、成绩低劣、师生关系冷漠等现象,使教师管理班级的难度加大,心理负担加重,隐性工作量大大增加。

第二,周课时数偏高。每周授课时数在13课时以上的占76.3%,其中周课时在15课时以上的就高达47.5%。据访谈调查,周课时达20课时以上的教师占相当比例。据资料表明,我国中学教师的周课时数平均为12~14节;发达国家的中学教师的周课时数一般为16~24节。<sup>①</sup> 我省高中教师的周课时数高于全国平均数。虽低于发达国家的周课时数,但由于教育体制、目标、模式不同,我国与国外教师的每周课时数具有许多不可比因素。虽然国外中学教师的周课时数高于我国教师,但从工作条件、工作任务上优于我国教师,这从后面的有关分析中可得到证实。

第三,工作间过长。从每周在校工作天数看,超过5天的人数达93.2%,其中每周工作6天的达48.7%,每周工作7天的人数达27.4%;从每个工作日在校工作时间来看,超过8小时的人数达81.9%,其中超过10小时的人数达31.9%。如果再加上每个工作日在校外用于本职工作的时间,两项合计,每天工作时间在10小时以上的人数超过50%,其中13小时以上的超过15%。

通过访谈得知,教师的工作时空之所以扩延,是因为班额过大,周课时数过多,使得教师的备课量、作业批改量、课下辅导量大大增加。尤其是语文、数学、外语教师,几乎每天都要写一个教案,每个教案需花费6~8小时。学生的基础参差不齐,备课、课下辅导要根据学生的不同层次来进行,费时又费力。班主任老师要与学生个别谈心,进行思想教育和心理疏导,要进行家访,与家长进行沟通。

<sup>①</sup> 俞玲萍:《我国与国外中小学师生比和教师周课时数的比较研究》,载于《上海教育科研》,1997年第4期。

通、交流,还要参加学校组织的各种活动。不少学校要求教师周六、周日照常上课或坐班辅导,每月只有1个休息日。这就使教师的工作时空延伸到8小时以外,延伸到家庭和社会,几乎无暇放松身心。

教师的寒暑假实际休息时间少于4周的人数占54.8%,能够休息6周以上的人数只占6.1%,这大大低于每年寒暑假不少于10周的规定。不少学校推迟放假,提前开学;假期补课;高考、中考监考阅卷;业务培训;部分教师利用假期进行有偿补课或从事第二职业。通过“减头去尾挤中间”,教师的假期大打折扣,甚至名存实亡。

综上所述,从教师工作量所包含的三个要素看:工作时间——一年工作时间46周以上,周工作时间6~7天,日工作时间10~13小时;工作空间——包括学校、家庭、社会;工作任务——备课、授课、作业批改、课下辅导、假期补课、家访、学校集体活动。这些因素形成合力,使教师的工作量大大超负荷。

#### 4.1.2 从学校管理看教师工作负担

##### 4.1.2.1 工作绩效评价

表 8-5 工作绩效评价标准和最大压力源

内 容	选项(%)	是	基本是	不太是	不是
升学率是否是工作绩效评价的主要标准(%)		37.6	53.8	7.7	0.9
升学率是否为最大压力来源(%)		65.3	29.7	4.2	0.8

统计结果显示,91.4%的教师认为学校对教师的工作绩效进行评价时,是或基本是以学生的考试分数和升学率为主要甚至惟一标准,并与教师的奖惩、职称评定、工资待遇等挂钩。这种评价标准既不利于学生全面发展,也会给教师造成沉重的精神负担。首先,引起教师的不公平感,影响工作情绪。因为教师劳动具有复杂性、迟效性、潜在性、群体性等特点,再加之学生素质、家庭环境、学科特点各有不同,教师的工作绩效很难用精确的数量化统计结果标示,同样的成绩很可能包含不同的劳动付出,单纯运用学生成绩作为评价依据,难以公正、客观、全面地反映教师工作成绩,难免评价结果失误,使教师产生不公平感。其次,恶化人际关系,产生人际冲突。以学生考试成绩作为评价标准本身就不够准确,再加之

与教师的物质性利益、荣誉性利益紧紧挂钩,使得教师与学生之间、教师之间、教师与学校领导之间的交流与合作受到严重影响。由于各自所承担的任务职责不同及所关心的利益不同,在工作目标上不能产生认同感,就极易产生矛盾,诱发冲突,争生源、争教师、争时间、争名次的现象非常普遍,不少教师为此焦虑不安、烦躁易怒,在广大学生及家长心目中,教师身上那种沉稳自信、庄重谦和、乐观向上、淡泊名利等品质特征已经越来越难看到。教师对此也有苦衷:他们是不得已而为之。原因何在?统计结果显示,95%的教师认为升学率是或基本是他们的最大压力来源。这种重压下的人格变异和心理扭曲现象就成为不可避免的了。

#### 4.1.2.2 职称评聘

表 8-6 教师对学校职称评聘工作的评价

内 容 \ 选项(%)	合理	基本合理	不太合理	不合理
你认为学校目前的职称评聘是否合理	3.4	36.4	49.2	11.0

职称评聘关系到教师终身的切身利益,教师对这个问题关注程度很高,这个问题能否科学合理地实施,对教师造成的影响非同小可。统计结果显示,认为当前的职称评聘制度合理或基本合理的人数占 39.8%,认为不太合理或不合理的人数占 60.2%。这就是说,当前的职评制度有改进,有值得肯定的地方,譬如降低资历分数,突出教学科研能力,实行破格晋级,使一批青年教师脱颖而出等。但多数教师对当前的职评制度持否定或基本否定的态度,这是为什么呢?通过访谈调查,教师认为职评制度不合理的地方在于:职评虽然与工作绩效联系较紧密,但工作绩效评价不够公正、公平;非教学性项目如科研论文、荣誉称号等占分太多;名额太少;条件限制太多、太死;荣誉称号有弄虚作假现象;职评组织机构不够健全;职评过程有暗箱操作成分。特别值得一提的是,73.8%的教师认为中学职评工作还存在论资排辈的现象,这使得占教师队伍主体的广大青年教师产生心理失衡。他们认为学校的教育教学工作主要由他们承担,但职评却屡屡受挫,使工作积极性和对学校的认同感大打折扣。中老年教师则认为他们多年的辛苦工作理应在职评中得到体现,资历本身就意味着贡献,论资排辈有一定合理性。可见,如何对参与职评的各项因素进行科学合理的权重,是教育行政部门和学校管理者应当认真研究的问题。这个问题解决不好,就会降低教师的工作满意度和对学校的认同感,诱发矛盾,导致人际关系紧张,加重教师的心理负担。

#### 4.1.2.3 奖励激励

表 8-7 教师对学校奖励激励措施的评价

选项(%)	合理	基本合理	不太合理	不合理
内容 你认为学校的奖励激励 措施是否合理	5.1	32.2	42.4	20.3

在当前教师收入偏低的情况下,教师的物质需要具有迫切性,教师的职业特点又决定了教师的精神需要具有优先性,学校的奖励激励既有物质方面的,也有精神方面的,都与教师的需要紧紧相连。因此,奖励激励是否合理,关系到教师的需要能否得到合理满足。而需要能否得到满足,在多大程度上得到满足,会使教师产生不同的心理变化及行为反应。可见,奖励激励的合理程度对教师的心理负荷及行为反应是有直接影响的。从调查结果看,62.7%的教师认为学校的奖励激励措施不太合理或不合理。这就意味着目前的奖惩制度并未产生应有的激励效应。究其原因:第一,教师的获得奖励的风险大大高于管理人员。教师的奖酬与工作绩效挂钩,具有较大风险,而管理人员的奖酬一般按教师奖酬的一定比例计算,奖酬不仅高于大部分教师,而且风险几乎等于零。第二,奖酬未能拉开档次,传统的“平均主义”、“大锅饭”倾向仍较严重。第三,奖酬的绝对量太小,教师劳动贬值。第四,学校管理者对教师工作成败归因不够科学。由于管理者的自我中心倾向的存在,往往把教师工作成功过多地归因为外部因素,如任务难度降低,客观环境有利,管理者管理有方,而把失败归因于教师自身因素,如素质较差,努力程度较低等。这种归因偏向使学校管理者成为荣誉的主要拥有者,教师则是责任的主要承担者。由于奖励激励不合理、不公正,教师的挫折感加强,极易产生压抑和失望情绪,甚至诱发人际冲突。

#### 4.1.2.4 参与学校民主管理

表 8-8 教师对学校民主管理的评价

选项(%)	能	基本能	不太能	不能
内容 你认为自己能否充分参与 学校的民主管理	4.3	32.8	31.9	31

统计结果显示,62.9%的教师认为不能或不太能充分参与学校的民主管理。这可能是由于在校长负责制的管理体制下,校长的权力得到加强,教师的民主管理权力受到削弱。主要表现在,在学校重大事务的管理中,如学校发展规划、财

务收支状况、奖惩制度与职评制度的制定与实施、干部的考核与任免等,教师应该享有的质询权、监督权等权利得不到有效行使,教代会、工会等组织不健全,甚至形同虚设,不能发挥应有的民主监督作用。教师能否充分参与民主管理,不仅关系到学校决策的科学程度,更重要的是关系到教师权利和尊严是否得到维护,尊重和信任等高层次需要能否得到满足。学校作为准公益性组织,其成员的民主参与范围应较广泛,程度相对较高,教师作为文化层次较高、民主意识较强的群体,其参政议政的能力较高,愿望较强烈。特别是在剧烈变革的现代社会中,人的道德观念、价值系统正发生深刻变化,广大教师的主体意识也必然随之不断强化,实施民主管理,发动教师参与学校重大问题的讨论和决策,他们会感到对自己的尊重和信任,从而得到心理上的安慰和满足。对自己参与作出的决策,油然而生强烈的责任感和义务感,并自觉遵守执行。这就必然会增强学校的凝聚力、向心力,有助于学校形成一个责任—利益共同体。反之,教师作为学校的主人,却游离于学校的管理之外,作为旁观者而存在,必然会降低自我价值感和效能感,产生冷漠、失落甚至敌对情绪,进而影响工作积极性,增加心理负荷。可见,教师充分参与学校民主管理,能达到心理减负,增强压力、免疫功能的效果。

#### 4.1.2.5 考勤

采取何种考勤办法,直接影响教师的工作自由度。调查显示,37.1%的教师实行严格的8小时坐班制,51.7%的教师实行全天考勤制,实行弹性坐班制的教师仅占总数的11.2%。这就是说半数以上的学校,其教师从早操、晨读一直到晚自习,全天处于工作状态,这也验证了前文所述教师每个工作日在校工作时间超过10小时这一事实。这种严格的考勤办法对教师的工作负担产生的影响表现在:首先,大大增加了教师工作量,严重影响了教师的闲暇生活质量。调查显示,只有7.7%的教师经常参加文娱活动,偶尔或从不参加文娱活动的教师达69.2%,不参加文娱活动的原因,有83.5%的教师认为是无时间。显然,这与严格的考勤办法高度相关。其次,增加了教师的不信任感,损伤了教师的自尊心。由于教师的劳动对象是具有主观能动性和价值判断能力的人,其工作质量和敬业精神直接受到劳动对象的监督,因此绝大多数教师能够以高度的事业心和强烈的责任感投入到工作中去,这是教师职业特点决定的。依靠严格的考勤制度给教师施压,人为地把教师由主动体变为受动体,不仅削弱了教师的工作自主权,而且还容易使教师产生“领导不信任我”的感觉,挫伤了教师的自尊心,甚至产生抵触心理和雇佣思想。严格的考勤制度虽然困住了教师的身,但却伤害了

教师的心。这种“只见事物不见人”的管理方法是低效率低层次的,也是与人本主义管理理念相背而驰的。

表 8-9 教师闲暇生活状况

是否经常参加文娱活动 (%)	经常	有时	偶尔	从不
	7.7	23.1	52.1	17.1
不参加文娱活动的原因(%)	无兴趣	无时间	无条件	其他
	2.8	83.5	11.9	1.8

#### 4.1.3 从教师的素质看工作负担

教师素质是指教师履行教书育人职责,完成教育教学任务所必须达到的基本要求和条件。教师素质高,则能高屋见瓴,得心应手地完成教育教学任务;反之,知识浅薄,技能低下,不仅使工作难度增大,而且其教学效果也难以被学生接受,从而产生沉重的心理负担。一般说来,随着经济文化教育事业的发展,教师素质会不断提高。但随着时代的变化和社会的发展,教育工作的任务和要求也在不断变化,对教师素质的要求也在不断提高。特别是随着“应试教育”向素质教育的转轨,当今的教师必须是富有创新意识和创造能力的复合型、创新型人才。教师如果得不到学习、培训、进修,其素质不能说没有变化,只能说在降低。因此,必须坚持联系的观点、发展的观点,对教师素质进行具体的、历史的分析。

##### 4.1.3.1 教师素质的自我评价

表 8-10 教师素质的自我评价

内 容	选项(%)	能	基本能	不太能	不能
你认为自己能否适应 素质教育的要求		35.6	51.7	10.2	2.5

统计结果显示,87.3%的教师认为自身素质能或基本能适应素质教育要求,只有 12.7%的教师对自身素质持悲观态度。这种较高的自我评价,一方面是由于教师的职业特点决定了他们都非常自尊自信;另一方面是由于多数中学还未真正实施素质教育,对素质教育的任务、要求还不十分清楚。教师素质的真实情况如何?

##### 4.1.3.2 教师素质现状

限于主客观条件的制约,本课题没有对山东省高中教师的素质现状进行问卷调查,而是借鉴了有关研究者对广东省中学教师素质现状的调查结果。通过

对菏泽市 4 所中学的校长进行访谈调查,其结果与广东省中学教师素质现状的调查结果基本吻合。调查结果如下:

表 8-11 广东省中学教师素质情况

项目	等级(%)			
	优	良	中	差
科学文化素质	25.3	32.3	28.8	13.6
业务素质	16.5	30.7	35.7	17.1
思想品德与心理素质	22.3	23.4	37.2	17.1
综合素质	21.4	30.0	33.9	14.7

资料来源:陈云美等:《我省中学教师素质现状的调查和分析》,载于《广东教育学院学报》1994 年第 1 期。

其中,科学文化素质包括政治理论知识、所任学科知识、教育理论知识、相关学科知识、计算机知识和新学科知识;业务素质包括教学能力、教育能力和教科研能力;思想品德包括政治素质、思想素质和道德素质;心理素质包括观察力、表现力、感染力和乐群性等心理品质。结果显示,目前中学教师队伍的优良率为 51.4%,中差率为 48.6%。其中,科学文化素质较高,优良率达到 57.6%;业务素质较低,优良率仅为 47.2%,二者相差 10 个百分点。这意味着目前有半数中学教师不能完全胜任工作,特别是教育教学能力和进一步科研能力更亟待提高。因此可以看出,目前中学教师的整体素质有待进一步提高。

上述两个方面的调查结果说明什么呢?一方面,教师综合素质不高,如果在工作会遇到各种难题不能自行解决,如差生的转化,教学信息的捕捉,知识难点的突破,现代教育技术的掌握,学生学习自觉性的培养等等,颇有力不从心的感觉,这无疑会加重教师的工作负担。另一方面,由于教师对自身素质的自我评价较高,就会把工作负担过重归因于外部因素,如班额过大,学生素质较差,课时过多,学校管理不善等。根据归因理论,当人们把失败(不能胜任工作就是一种失败——笔者注)归因于外部因素时,就会产生气愤和敌意等消极情绪。因此,教师的归因方式又加重了自身的心理负担,表现为工作消极、师生关系和干群关系冷漠、心理压抑、成就动机降低等。可见,主观自我评价和客观事实之间的巨大反差,使二者形成合力,共同加重了教师的工作负担。

#### 4.1.4 从工作报酬看教师的工作负担

这里所说的报酬包括物质和精神的奖酬,如工资、奖金、住房、津贴、晋升、社会地位等。一般说来,个体的工作报酬高,则表明其工作能力强,工作态度好,有助于增强自我价值感;群体的工作报酬高,则表现其职业的社会价值和社会地位

高,有助于提高从业者的职业自豪感和职业满意度。工作报酬高,可以显著增强从业者的压力免疫功能。可见,工作报酬与工作负担密切相关。

#### 4.1.4.1 教师获得的工作报酬

表 8-12 教师的工作报酬

内容	选项(%)	有	稍有	无	降低
	经济待遇是否有所提高		34.7	58.5	5.9
社会地位是否有所提高		30.2	43.1	26.7	0.0

调查结果显示,认为经济待遇和社会地位有或稍有提高的教师比例分别达到 93.2%和 73.3%,只有极少数教师认为经济待遇和社会地位没有提高。随着经济社会发展,政府和社会对教育经费的投入有较大增长,学校的办学条件有明显改善,再加之学校和教育行政部门在管理体制上有较大改革,采取了较多的奖励激励措施,广大公众对教师职业的社会价值的重要性趋于认同。因此,教师的经济待遇和社会地位都较前些年有所提高,表现在工资、奖金和各种补贴有较大增长,住房条件有所改善,尊师重教的社会风气更加浓厚等等。但教师对所获得的报酬是否感到公平、合理呢?

#### 4.1.4.2 教师对工作报酬的满意度

表 8-13 教师对工作报酬的满意度

内容	选项(%)	相称	基本相称	不太相称	不相称
	报酬与付出是否相称		2.5	15.3	44.1
报酬与付出和其他行业相比是否合理	合理		基本合理	不太合理	不合理
		3.4	8.5	53.0	35.1

调查结果显示,82.2%的教师认为自己的工作报酬与付出相比不太相称或不相称,只有 17.8%的教师认为相称或基本相称;报酬与付出和其他行业相比,88.1%的教师认为自己获得的报酬不太合理或不合理,认为合理或基本合理的只占 11.9%。可见,教师目前对自身获得的工作报酬很不满意。既然有提高,为什么还不满意呢?

公平理论能较好地解释这一问题。该理论的主要观点是,一个人对他所获得的报酬是否满意不是只看其绝对值,而是进行社会比较和历史比较,看相对值。即每个人都把个人报酬与贡献的比率既和本人的历史比率作纵向比较,又和他人的比率作横向比较,如果比率相称,则认为公平合理而感到满意,从而心

情舒畅,努力工作,否则就会感到不公平不合理而影响工作情绪。在比较中还存在着这样一种倾向,即哪种比率降低,就以哪种比率为标准进行比较。二者之中,横向比较用得较多。教师作为一个文化层次较高的群体,有较强的公平理念和公平意识,他们把个人的工作量、工作技能、工作绩效、培训、教龄、年龄、职称、职务、社会声誉、健康状况等等都无限地列入“贡献”范围之中,使这些“强项”成为争取报酬的“资本”。近年来由于学校规模不断扩大,升学竞争不断升温,学校管理更加严格,高职称、高学历的教师越来越多,这使得教师的工作付出有较多增长,虽然其经济待遇、社会地位也有所提高,但提高的还不够。通过纵比,报酬的增长没能超过付出的增长,通过横比,报酬与付出的比率还低于其他行业,尤其是后者,使教师产生的不公平感也更强烈。在市场经济大潮中,涌现出越来越多的高收入群体,不仅与教师受教育程度相当的群体的收入高于教师,而且许多受教育程度大大低于教师的群体也跻身于高收入阶层。再加之教师工作量大,工作自由度低(尤其是全社会实行每周5天工作制以后),使教师的工作报酬与工作付出的比率大大低于其他行业。可见,教师产生强烈的不公平感也在情理之中。

综上所述,教师经济待遇和社会地位的提高并没有达到心理减负的效果,相反,通过纵向和横向比较,甚至加剧了教师的不公平感,降低了教师职业满意度。

#### 4.1.5 从职业满意度看教师的工作负担

所谓职业满意度,就是从业者对职业所产生的认同感,它标志着职业本身对从业者的各种需要所能满足的程度。职业满意度高,从业者就能爱岗敬业、乐此不疲,工作本身不再是一种负担,而是一种需要,一种享受;反之,工作只是一种谋生的手段,是不得已而为之,它带给人的多是压抑、焦虑和痛苦。两种境界给从业者产生的心理负荷是极其悬殊的。那么教师的职业满意度如何呢?

表 8-14 教师对职业的满意度

内容	选项(%)			
	很想	比较想	无所谓	不想
你想跳槽或提前退休吗	16.2	17.9	34.2	31.6

调查结果显示,34.1%的教师很想或比较想放弃教师职业,34.2%的教师对职业持无所谓态度,只有31.6%的教师愿意终身从教。这一结果说明:

首先,教师的职业满意度较低。有1/3的教师想弃教改行,而愿意终身从教

的教师还不到 1/3,这个数字是很惊人的。这主要是由于教师的工作量大,责任重,工作自由度低,获得的经济待遇和社会地位还相对偏低,使教师职业还未能成为令人羡慕的职业。目前由于教师自由流动机制和相关法律法规还未建立健全,急于外流改行的教师由于不能实现跳出“围城”的愿望,必然会产生高焦虑。

其次,教师职业仍具有相当吸引力。调查结果显示,不愿跳槽和对跳槽持无所谓态度的教师比例达到 65.8%。这说明,有 2/3 的教师对本职业是认可或基本认可的。教师职业的稳定性、人际关系的单纯性、创造性劳动带来的精神生活的充实性,以及逐渐提高的经济待遇和社会地位,使教师职业还有值得向往和留恋之处。如果教师工作负担适度,工作报酬与其劳动付出相当,教育工作的社会地位被摆到应有的高度,教师职业的吸引力会大大增强。

#### 4.1.6 从健康状况看教师的工作负担

身心健康水平与工作负担呈高度相关,是衡量工作负担的重要尺度。

表 8-15 教师的身心健康状况

内 容	选项(%)			
	健康	比较健康	一般	不太健康或不健康
你感觉自己的身心健康状况如何	23.7	22.0	45.8	8.5

调查结果表明,感觉自己的健康状况一般、不太健康或不健康的人数达 54.3%,感觉自己健康或比较健康的人数不到半数。即使是 35 岁以下的青年教师,感觉不太健康或不健康的人数也达到 50%,50 岁以上的中老年教师这一比例几乎达 100%。据访谈,这一数据是教师主要根据自身有无重要器质性病变得出的结论。教师的生理性疾病主要是心脑血管疾病、胃病、肝病、高血压等。从调查结果看,教师的心理健康状况也不容乐观。84.7%的教师在工作中经常有疲倦感,66.1%的教师经常有忧郁、焦虑感,而完全没有上述症状的人数只占 1.7%。由上述两个方面的调查可得出结论:80%以上的教师处于不健康或亚健康状态。长期的超负荷工作、激烈的升学竞争、不太科学的绩效评价、只关心工作少关心人的管理方式是导致教师身心俱疲的根本原因。

调查中还发现一个令人深思的问题:在“身体状况能否适应工作需要”这一问题中,88.2%的教师回答“能”和“基本能”,回答“不太能”和“不能”的只占 11.8%。既然 80%以上的教师处于不健康或亚健康状态,为什么还会有如此多的教师认为能适应工作需要呢?这说明教师群体对工作高度投入,具有强烈的

事业心、责任感,具有忘我的工作精神和无私奉献精神。

## 4.2 研究结论

从以上各项调查结果看,山东省普通高中教师工作负担的现状是:

工作量超负荷。主要表现在班额过大、授课时数过多、工作时间过长、非工作性事务过度膨胀。

精神压力大。由于绩效评价、职称评聘、奖励激励、考勤等措施的实施本身就可能使人产生竞争压力,再加之不合理运作,使大多数教师呈现高焦虑心理状态。

工作报酬低。虽然经济待遇和社会地位有所提高,但与工作付出相比还不相称,与其他行业相比还不合理,教师心理严重失衡,致使教师队伍不稳定。

健康隐患多。长期高强度、超负荷的工作,严重危害了教师身心健康,80%的教师处于不健康或亚健康状态。

综合以上分项调查结果,作者认为山东省普通高中教师工作负担之重几乎已达到极限;而且随着升学竞争加剧,人事制度改革的力度加大,非教学工作的继续膨胀,教师负担还会继续加重。下表可以充分说明这个问题:

表 8-16 教师的工作压力变化状况

内 容	选项(%)			
	是	基本是	不太是	不是
近年来您的工作压力是否在逐渐加大	63.2	35.0	1.7	0.8

# 5 对策与建议

## 5.1 教师:调适心理,析释压力

### 5.1.1 正确认识工作压力的必然性。

教师工作压力有许多是客观因素造成的,有着深刻的社会基础。从世界范围看,发展中国家的班额和办学规模都普遍较大。我国作为一个发展中国家,人口众多,还不可能像发达国家那样普遍实行小班教学。这是造成教师工作压力

过重的重要原因之一。随着经济文化教育事业的发展,班额和办学规模会逐步缩小,这需要一个过程,目前的状况既是必然的,又是暂时的。授课时数过多、工作时间过长、学校管理过严、社会期望值过高也是工作压力的重要成因。但这种现象的产生,从某种意义上说也是社会进步、文明程度提高的重要表现,它表明“科学技术是第一生产力”、“知识就是财富”的观念已深入人心,社会公众已越来越重视知识的价值,这是国家之希望、民族之希望。随着尊重知识、尊重人才的社会风气的逐步形成,教师职业的社会价值和社会地位也必然会逐步提高,这是广大教师所企盼的。面对繁重的工作,我们不能仅从自身利益的角度去拒绝它、逃避它,更要从它所蕴含的必然性、进步性角度去理解它、接受它。

#### 5.1.2 不断提高自身素质。

任何事物都是外因和内因共同作用的结果,外因要通过内因起作用。对工作压力过大,也要进行全面的、科学的归因。我们不能只看外部环境造成了压力,还要看到自身的素质能否适应教育教学工作的要求。不少教师抱怨现在的学生难教难管,与学生家长的关系难以协调,把相当多的精力花费在与学生及其家长的周旋上。产生这一问题的主要原因在于我们没有全面了解、掌握新时期中学生的心理需求和个性特征,我们的教育能力(包括观察力、亲和力、激励、疏导、转化能力等)还有待增强,教育观念、人才观念需要更新,师德修养还要进一步提高。社会的发展使教育工作要求越来越高,要求教师是一位融知识、技能、文化涵养于一体的复合型人才。客观地说,相当多的教师距离这一要求还差距较远,其知识之陈旧、教法之单一很难令学生满意,因而产生备课难、讲课难、辅导难、作业批改难等诸多难题,不得不扩延工作时空,打疲劳战术,致使身心俱疲。“学高为师,身正是范”,广博的科学文化知识,高尚的道德情操,是教书育人的基本条件。具备这个条件,才能在塑造人的品格、纯洁人的灵魂的工作中得心应手,才能高屋建瓴地把“教书”和“育人”融为一体,取得好的教学效果。相反,若教师知识贫乏、不学无术、照本宣科、品味低下,在教书育人过程中难免捉襟见肘,举步维艰。因此,教师减负必须从提高自身素质做起,要努力学习现代教育理论和科学文化知识,精通现代教育技术,更新教育观念,增强教育技能,提高师德修养,以过硬的综合素质去应对新时期教育工作的挑战。

#### 5.1.3 增强事业心、责任感,树立正确的荣辱观。

教书育人是一项神圣的职业。教师是人类文明的传播者和建设者,是塑造下一代的灵魂工程师。人民教师的工作,在很大程度上决定着我国国家和民族

的未来。只有对教育事业的地位和作用、对教师工作的社会意义有深刻的认识和理解,才能对教育事业产生强烈的自豪感和责任感。

教书育人又是一项异常艰辛的劳动。首先,教师的劳动对象是有思想、有感情、有个性的人,是身心正处在急剧发展状态、生机勃勃的青少年,对他们的教育需要运用智力和体力,协调一致地、有创造性地进行。其次,由于个体的发展受到遗传、环境、教育等多种因素的影响,并且是一个持续不断、相互影响的过程,个体在某一时期发展是否顺利、学业是否优秀,很难说与当时任教教师的工作付出具有正相关,也很难即时显现出来,往往要消融于学生的一生。教师劳动对象的特殊性和工作绩效的潜在性、模糊性决定了教师职业永远是一项艰苦而又默默无闻的职业。无论社会发展达到何种程度,教师职业的这些特点都是难以改变的。这就要求教师必须以超乎寻常的责任心、平常心,以甘当人梯无私奉献的精神投入自己所从事的职业。想轻轻松松就把教育工作做好是不可能的,是违背教育规律的。

教师工作既重要,又辛苦,但经济待遇和社会地位却不高,这是广大教师尤其感到不公之处。对这一问题必须科学认识,才能析释工作压力。其实,我国是一个有悠久尊师传统的国度。“天、地、君、亲、师”之说,表明教师曾享有很高的社会地位;新时期以来,由于科教兴国战略的实施,教师职业的社会价值又重新被人们重视,但由于国家的经济实力还比较薄弱,法制还不够健全,再加之教师职业的专业化水平不高,致使教师职业的经济待遇及社会地位还比较低。但我们应该看到,近年来我国教师的经济待遇和社会地位确有提高,这一点已被包括教师在内的全体社会成员所认同。并且我们有理由相信,随着国家经济实力的不断增强,法律制度的逐步健全,社会文明程度的不断提高,教师的经济待遇和社会地位还会进一步提高。我国《教育法》第四章第三十三条规定:“国家保护教师的合法权益,改善教师的工作条件和生活条件,提高教师的社会地位。”我国《教师法》第一章第四条更规定:“各级人民政府应当采取措施,加强教师的思想政治教育和业务培训,改善教师的工作条件和生活条件,保障教师的合法权益,提高教师的社会地位。全社会都应当尊重教师。”教师的经济待遇和社会地位的提高不是一句空话,而是有切实的法律保障。我们应对教师职业的光明前景充满信心。

还需要指出的是,作为教师,对提高经济待遇和社会地位的要求要切合实际,期望值不能太高。学校是准福利性组织,教师的职业待遇也具有福利性,这

就是说,教师的劳动成果无法以经济指标衡量,教师的待遇不会相对过高。当今世界上多数国家的中学教师,工资一般低于公司中高层白领和国家中高级公务员的工资。即使在经济高度发达、教师职业被称为“圣职”的日本,教师工资虽高于公务员的工资但仍低于公司白领。面对如此客观实际,我们教师应该淡化物欲,树立多元化的成就价值观。尤其是作为社会主义国家的人民教师,应该把“培养人才、振兴祖国、促进社会发展”作为最高工作目标,不能把金钱收入的多寡作为衡量成就大小的惟一标准或最重要标准。要克服享乐主义、实用主义、权力至上人生观,要有“贫贱不能移、富贵不能淫、威武不能屈”的高风亮节。教师社会地位的提高和职业尊严的维护既不能刻意追求,也不仅仅依靠法律保护来实现,最重要的是靠通过教育最大限度地促进社会发展,通过教师高尚的人格、良好的职业形象来赢得社会的尊重。

## 5.2 学校管理者:让校园充满人文精神

人的本质属性是社会性,“是一切社会关系的总和”(马克思语)。人的社会性是共同性和差别性的统一。人同时又具有主体性,每个具体的人,只要其心理得到正常发展,那么他必定是一个特定的认识主体和实践主体,这是因为人类思维的存在,使得人能将自己本身、自己本身的生活及生命活动当作意识的对象,即他能“自觉”和“自知”,因而有可能能动地掌握自己的生活,支配自己的活动,即他能“自动”和“自控”。人的社会性、主体性特征要求在学校管理活动中要以为人本,尊重教师人格,实现人与环境的和谐统一。传统的学校管理基本上依据一种“物—人—物”的模式,把物的因素放在管理工作首位,忽视了人的社会性和主体性,在管理模式上较多地表现为管制、监控、约束、指示、命令,在一定程度上束缚了人的个性和创造才能。人本主义管理模式从人的社会性、主体性这一前提出发,依据“人—人—人”的理论,在实践中表现为尊重人格,重视差异,张扬个性,倡导民主、平等、自由,促进人的全面发展,实现人与环境的和谐发展。显然,后者是一种更高层次、更高境界的管理模式。

在社会主义社会,以人为本的管理理念要求学校管理应该兼顾教育工作的需要和教师个人发展的需要。教师不应该只是一个工作的机器,而应该是一个既能全面做好教育工作,又能充分享受现代文明幸福的全面发展的人。这无论对于社会、个人还是教育本身,都是十分必要的。首先,这是现代社会发展的客观需要。在处理人的发展和社会发展的关系问题上,传统社会和现代社会采取的是截然不同的态度。在古代社会,由于生产力发展水平低下,还无法保证所有

人的发展要求,是以牺牲人的发展来换取社会发展的。脑力劳动和体力劳动的分工,工业和农业的分工,城市和乡村的分工,都是以牺牲一部分人的发展为代价的。在现代社会,由于生产力的高度发展,不但产生了对人的全面发展的客观需要,而且为人的全面发展奠定了物质基础。个人的充分自由发展成为社会发展的基础和前提,没有个人的发展,社会就不可能得到发展。教师作为社会的成员,当然不能游离于现代社会之外。如果依照传统观念,不关心教师个人的发展,甚至仍然要求教师用牺牲个人发展的办法对教育事业做出贡献,这不但是不可能的,而且也是不人道的;而用促进教师个人发展的办法来促进教育事业的发展,则是顺应历史潮流的。其次,这是全面贯彻教育方针,培养德、智、体、美诸方面全面发展的人的需要。我们的教育目的是培养德智体美诸方面全面发展的社会主义事业的建设者和接班人,要达到这一目的,教师首先必须是全面发展的人。辩证唯物主义告诉我们,人是按照自己的世界观来改造客观世界的。教师作为塑造学生灵魂的工程师,是以自身为典型来塑造学生的。要提高学生的思想道德水平,必须培养教师健全而高尚的人格;要培养学生的民主、法制、平等、自由等现代观念,必须使教师具备这些观念;要开发学生的智力,首先要开发教师的智力;要使学生身心健康,首先必须保证教师的身心健康。没有全面发展的教师,就没有全面发展的学生,这是不言而喻的真理。因此,我们的教育目的,从广义上讲,应该是不仅使受教育者,而且使教育者都获得全面发展。学校管理应该瞄准这个目标。那么,怎样才能实现这一目标呢?

#### 5.2.1 依法治教,保障教师合法权益。

通过调查发现,对“减轻教师过重工作压力最亟须采取的措施是什么”这一问题的回答,62.4%的教师认为应实行每天8小时工作制、每周5天工作制。显然这一要求是完全符合《劳动法》规定的。学校管理者应该严格按照《劳动法》规定,切实保障教师的休息权,坚决杜绝利用休息日、节假日补课的现象,并尽可能创造条件提高教师的闲暇生活质量。我国《教师法》规定,教师拥有教育教学权、科学研究权、管理学生权、报酬待遇权、民主管理权和进修培训权。学校应为教师行使上述权利提供物质和精神支持。

调查还发现,教师对“民主管理权”和“进修培训权”得不到切实保障意见很大。只有4.3%的教师认为能充分参与学校的民主管理,12.0%的教师认为学校能为自己的业务发展提供充分条件。而回答“不能”和“不太能”的比例分别高达62.9%和35.8%。民主管理权是教师参与教育和学校管理的基本权利,这项

权利的规定,有利于调动教师参与校政校务的自觉性,发挥教师对学校工作的监督作用;有利于推进学校的民主建设,提高学校管理的效率和水平。通过民主权利的行使,使每一位教师都感到自身的价值,人格尊严得到尊重,这也有助于增强教师对组织的认同感。校长负责制在一定程度上扩大了校长的职权,但校长职权的扩大并不意味着教职工民主权利的缩小,二者不是此消彼长的关系,相反,只有在教职工充分发挥民主监督作用的前提下,校长负责制才能健康运作,否则,校长负责制就会走上专断式或家长式的歧途。学校应建立健全教职工代表大会制度,充分发挥党支部(党总支)、教代会、工会等组织的职能,使上述组织不仅仅起到上情下达、下情上达的信息通道作用,更重要的是发挥参政议政、民主监督的作用。要定期或不定期地召开民主生活会、协商会,建立校长信箱,广开渠道,让教师表达心声。学校管理者要虚心听取教师的意见和建议,从善如流,使学校管理从权力模式过渡到合作模式。

进修培训权是教师享有的继续教育的基本权利,通过进修培训,可以使教师不断更新知识,调整知识结构,提高思想品德和业务素质,促进教育教学质量的提高。学校应克服对教师进修培训的短视行为,应配合教育行政部门和其他教育机构采取多种形式,开辟多种渠道,保证教师进修培训权的行使,并把进修培训结果与职称评聘、职务提升、工资福利等紧紧挂钩。

#### 5.2.2 尊重教育规律 科学评价教师的劳动成果。

调查发现,90%以上的教师认为学校把学生的考试成绩及升学率作为评价教师工作绩效的主要甚至惟一标准,95%的教师认为升学率是他们的最大压力源。这种过于单一的评价标准就像一个紧箍咒牢牢地套在教师头上,极大地侵害了教师的身心健康,同时也加重了学生的课业负担,导致学生身心畸形发展。这种评价标准既违背教育规律,也不符合社会发展的客观要求,背离了人本主义管理理念。

对教师工作做科学评价,关键是认识教师工作的特点。教师工作的实质是依据社会发展和个体的自身发展的规律,对学生有目的、有组织地施加影响的过程,具有工作对象的复杂性、工作过程的长期性、工作结晶的集体性、工作价值的迟效性、工作绩效的创造性等特点。由于影响教师工作的因素是众多复杂的,单凭考试成绩和升学率是很难对教师工作质量给予精确评价的。但教师工作质量毕竟是客观存在的,评价也是必要的。怎样进行科学评价呢?

首先,要树立正确的评价思想。“评价不是为了证明,而是为了改进”。要淡

化评价结果的选拔筛选及功利性功能,强化评价的目标导向功能。通过评价对教师分出好坏优劣,这种“一锤定音”的终结性评价无论设计得多么严密,总有不尽如人意的地方,容易压抑教师工作的主动性和创造性。

其次,遵循科学的评价原则。(1)知识教学和创造能力相结合的原则。既要考察评价教师知识教学的深度、广度和准确度,又要考察评价如何创造性地培养学生的自学能力、自我教育和自我管理的能力。(2)个人素质和劳动努力程度相结合的原则。既要考核评价教师的思想品德、文化知识、心理、身体等方面的素质;又要考核评价教师是如何克服困难,勤奋学习,认真备课,改进教法来大面积提高教育教学质量的。(3)现状评价和引导评价相结合的原则。既要对教师现实的工作量、考试成绩、科研成果、班级管理、思想政治表现等进行评价,又要对教师的培养对象能否实现可持续发展进行评价。(4)自评和他评相结合的原则。对教师评价,不仅要收集学校管理者、学生、家长及教师互评的信息反馈,还要请教师本人对自己的劳动绩效进行评价,消除教师对评价的疑虑,促进教师对自身工作的深刻反思,提高认知水平。

此外,教师工作绩效评价,还应该坚持全面评价的原则、发展性评价原则、定量评价与定性评价相结合的原则等等。

### 5.2.3 加强与教师的心理沟通,实现制度性管理与情感性管理的和谐统一。

要营造一所高效能的学校,必须建立健全各项规章制度,以保障学校各项工作协调有序地进行。但仅仅依靠制度进行“硬管理”是不够的,还应有情感投入,即“关心人”的软管理。传统的管理模式中,学校管理者制订严格的规章制度,保障学校教育教学工作的正常进行,但对教师的情感管理重视不够,导致教师产生抵触心理,对学校管理是畏惧性、被迫性服从。学校教学质量的提高是片面的,仅仅是升学率的提高;又是低效的,以人、财、物的巨大付出为代价。

教师的职业特点决定了大多数教师具有较强的事业心、责任感,有强烈的尊重、信任需要。他们希望别人尊重自己的人格,相信自己的能力,肯定自己的价值,渴望能有一个宽松自由的外部环境。过于严格的规章制度容易使教师产生拘束感、压抑感,由能动体变为受动体。学校管理者应具有“人性向善”的教育伦理信念,在充分尊重、信任教师的心理背景下,做到管理工作严而有情,严中有爱,给广大教师创设一个宽松的心理氛围。工作评价中的“教师自评”、考勤制度的“弹性坐班”、后勤服务的周到细致、非工作性事务的尽量减少等等,皆为有效举措。另外,管理者不断提高自身的思想道德素质和管理艺术,发挥非权力性影

响力的作用,能大大提高管理效率和管理质量。

总之,加强心理沟通,注重情感管理,使教师在一个宽松的工作空间和心理空间中从事自主性、创造性劳动,能达到事半功倍的管理效果。情感性管理是制度性管理的有益补充,二者相得益彰。

#### 5.2.4 合理激励,满足教师的多层次需要。

在学校管理中,为调动教职工的工作积极性,有人沿用过去那种单纯的、说教式的思想教育的方法,结果面对新的社会形势,显得力不从心;有人大搞物质刺激,结果事与愿违,不仅教师的积极性没有调动起来,反而引起教师之间的攀比心理、人际矛盾。心理学研究表明,人的积极性行为形成的规律从其产生的心理机制看,它由需要引起动机,引发行为,导向目标。由此可见,需要是人的积极性行为的基础和源泉。调动教师的工作积极性,应认真分析研究其需要,从满足其需要出发,采取科学合理的激励手段,才能达到提高工效、减轻负担的目的。

第一,在满足保健因素的基础上,充分发挥激励因素的作用。

“双因素理论”即“激励—保健因素理论”认为,在工作中有两类因素影响人的行为动机:一类是保健因素,如工作条件、工资福利待遇、人际关系等;另一类是激励因素,如工作成就、责任大小、职位提升等。在工作中,当缺乏保健因素时,职工会产生不满意感,但如果仅仅满足于保健因素并不能导致职工在工作中更加努力。只有当激励因素存在,并且在工作情境中处于肯定状态时,职工才会产生满意感,并且导致行为更加努力。

这一理论启示我们,要调动人的积极性,必须兼顾两方面的因素。首先要重视保健因素,它相当于人的基本需要,如果得不到满足,就会在工作中产生不满意。当前我国中学教师的物质待遇还比较低,基本需要还未得到充分满足,这是影响工作积极性的重要原因。学校管理者要树立正确的需求观,千方百计地满足并提高教师的基本待遇。其次,要充分发挥激励因素的作用。限于我国目前的经济和教育发展水平,还不能提供充分的保健因素,如果在工作中一味地搞物质激励、金钱刺激,不会激发人产生强烈的持久的工作动机。当教师经常处于“保健”状态时,常常会对周围事物感到极大的不满意,而当他们受到很大的“激励”时,对外部因素引起的不满足感则具有很大的忍受力。保健因素是工作积极性的外部诱因,它只是在做好工作以后或在工作场所以外的地方才具有意义和价值,在工作进行过程中,外部激励只能提供极少的满足。激励因素是工作积极性的内部诱因,它来自于工作本身,与工作任务同步。由于工作本身就含有报

酬,所以内激要比外激能更持久、更有效地调动人的工作积极性。

作为学校管理者,如何促使教师内激力的产生呢?

培养教师热爱学生、热爱教育事业,培养教师对工作本身的情感。支持教师大胆进行教学改革,创造性的劳动能增强对工作的兴趣。鼓励和支持教师参加培训 and 进修,不断提高知识水平和教育技能,以满足其发展需要,激发其成就动机。

创设宽松安全的工作氛围,使教师能按自己的方式和计划进行工作。开展丰富多彩的文体活动,提高教师的闲暇生活质量,把闲暇生活视为工作的重要组成部分,使工作内容更加丰富。

启发教师树立成就目标,对于取得的工作成就给予及时的表扬和鼓励,并在职位提升和工作责任上给予充分体现。以宽容的态度对待教师的工作挫折,使其产生挫折再生力。

第二,在科学评价工作绩效的基础上,实现公平激励。

目前许多学校的管理者都非常重视对教师的激励,为此投入了大量的人力、物力、财力,总以为教师在受到奖酬之后,一定会获得满足,使行为更加积极。但调查结果非常令人失望,62.7%的教师对学校的奖励激励合理性持否定态度,学校管理者也对没有达到预期的激励效果颇感疑惑。殊不知奖酬与满足感之间,还有一个介入因素,即对奖酬公正性之感觉。如果奖酬不公,不仅激励失灵,而且使教师感情受挫,拒绝合作。

作为学校管理者,怎样才能实现对教师的公平激励呢?

一方面,要对教师的工作付出的诸多因素进行科学权重。通过访谈调查得知,多数管理者只把教师承担的授课时数和教案数量计入工作付出,忽视了班额、学科特点、受教育年限、培训进修、教学方法手段、教育观念、教学技能、身体健康水平等方面的差异。当前教师参加培训进修的积极性不高,教学改革的欲望不强,原因就在于这部分劳动没有计入工作付出,因而不愿意进行智力投资和资金付出,不愿意承担改革的风险。要做到公平激励,必须对教师工作做出全面考察,建立健全继续教育的奖励激励机制,向在教育教学中不断提出新思想、新观念、新方法的教师给予奖励,向体弱多病仍坚持工作的教师给予激励。这种措施能够激活教师的改革创新意识,激发教师终身学习、不断进取的工作热情。

另一方面,要克服以升学率为主要评价标准的片面做法,全面准确地评价教

师的工作绩效。该问题前面已有详细说明,在此不再赘述。需要强调说明一点,评价工作绩效要增强效率和效益观念。凡是通过增加授课时数、增大练习量,以牺牲其他学科时间、加重学生负担为代价来提高教学成绩的教师,其奖酬都要打折扣;对依靠精讲精练,在教学大纲、课程计划规定的时间内完成教学任务,注重创新能力培养,使学生获得全面发展并有强劲发展势头的教师,要视为工作绩效高而予以奖酬倾斜。这种做法可以有效减轻教师的工作负担和学生的课业负担,保证师生的身心健康,也是素质教育应有之意。

### 5.3 教育行政部门:转变职能,加快学校人事制度改革

#### 5.3.1 淡化评比职能,强化督导职能。

不少地方的教育行政部门把升学的人数或比例看成是区域性教育竞争的硬指标,造成对学校教育质量评价的不客观、不公正;更有甚者,采取对学校下达升学指标的措施,根据指标完成情况对学校排出名次,作为下拨教育经费和奖惩的主要依据,严重诱发了中学教学思想的不端正。这种分指标排名次的做法实质上就是片面追求升学率,加剧了校际间的不良竞争,加重了教师工作负担和学生课业负担,应当彻底制止。教育行政部门的职能重点应该是贯彻落实教育方针,根据《教育法》、《教师法》、《劳动法》等法律法规,对学校管理者的教育思想、教育观念,对教师的合法权益是否得到保护,对学生的全面发展状况进行检查督导评估,对发现的问题及时给予反馈和指导纠正。这种管理应是方向性、原则性的宏观管理,不应过多过细地干预学校内部事务,扩大学校办学自主权,使学校从教育行政部门的附庸转变为具有自我激励与约束、自我发展与调控功能的独立法人组织。

#### 5.3.2 实行教师资格制和教师聘任制,严把教师“入口”关。

教师素质参差不齐,教师队伍整体素质偏低,专业化水平不高,是导致教师工作负担过重,专业水平、经济待遇、社会地位低下的重要原因。要改变这一状况,教育行政部门必须严格执行教师资格制度和聘任制度。长期以来,我国对教师的任用主要采用单一的任命的形式或分配的形式。这种做法忽视了教师选择职业的权利,影响了人才的合理流动。结果,教师队伍建设呈现一潭死水,优秀人才进不来,不合格教师走不了,至于教师队伍的公平竞争也就无从谈起,这势必会影响教师队伍的质量,挫伤教师的工作积极性。实行教师资格制和聘任制,社会各行业的优秀人才都可以进入教师行列,教师也可以合理流动。由于教师

来源广泛,流动有序,既可以使教师队伍形成明显的“杂交”优势,又可增强教师职业的责任感、自豪感,再加之资格制和聘任制的实施,有利于教师队伍的公平竞争,优胜劣汰,把住了教师质量入口关,最终必然会实现师资的动态平衡和质量优化,也必然会提高教师的专业化水平和社会地位。

#### 5.4 政府和社会:重视、尊重、理解、支持

经济待遇和社会地位是教师非常关注的问题,目前的实际状况足以构成教师沉重的心理负担。我国学校的所有制性质,以国家所有制为主,办学主体是政府。因此,保证教育经费,提高教师经济待遇和社会地位的主要责任应该在政府。教师减负,政府和社会均有大量工作可做。

##### 5.4.1 加大教育投入 改善教师待遇是当务之急。

《教师法》规定:“教师的平均工资水平应当不低于或者高于国家公务员的平均工资水平。”提高教师工资水平,首先,这是劳动价值观的必然要求。一般说来,受教育程度越高,其工资收入应越高。教师作为受教育程度较高的群体,其工资收入必然也应当高于文化层次较低的群体。再加之教师工作是一种复杂劳动,复杂劳动所创造的价值是倍加的简单劳动,教师应取得比简单劳动更高的报酬。根据联合国劳工组织出版的《劳动统计年鉴》计算出的产业工人收入指数与教师收入指数比较,复杂劳动和简单劳动之间的比值是1.5:1至2.1:1。<sup>①</sup>据此我们可以得出结论:教师工资收入应在全社会各行业工资收入的平均水平之上,起码应为产业工人工资收入的150%以上。可实际情况怎样呢?据资料表明,“目前我国中小学教师的工资收入位于全社会各行业中游偏下水平,与国外相比,我国教师的相对收入是最低的。”<sup>②</sup>可见,提高教师工资水平,使其不低于或高于国家公务员的平均工资水平是有充分的理论依据的,也是符合国际惯例的。其次,这是稳定教师队伍,提高教师素质的重要举措。过低的经济待遇导致教师职业缺乏吸引力,教学骨干留不住(1/3的教师想跳槽,其中多为青年骨干教师),优秀人才不愿进,造成教师队伍不稳定,教师素质偏低。这个问题虽然已引起政府的高度重视,但仍未根本改观。应该说,以我国目前的经济承受能力是能够实现《教师法》规定的这一目标的。否则,越拖越疲,积重难返。同时,笔者建议,要把提高教师待遇看成一种很正常的事来办,不要大张旗鼓搞宣传。否

<sup>①</sup> 转引自程方平等:《教师手册》,中国民主法制出版社1997年版,第42页。

<sup>②</sup> 曲恒昌:《关于我国中小学教师工资收入的几个问题》,载于《高等师范教育研究》,1995年第3期。

则,说得多,做得少;或教师明调一级,而其他行业却暗补两级。巨大的心理落差,可能使教师产生被愚弄的感觉。

#### 5.4.2 建立教师人才流动的可行机制。

在我们国家,一个人一旦拿起教杆就意味着终身从教,对于是否适合从事教师职业,智力、能力能不能得到充分发展是无人过问的。人的兴趣、能力是多方面的,也是不断发展变化的,把人终身束缚在一个地点、一种职业上,不利于人的全面发展和多方面才能的发挥,是对人才资源的浪费。人的职业选择存在着逆反心理,你越是堵,一些人越是觉得干教师工作没味道,越是尽力改行外流。随着社会主义市场经济体制的完善,教师在价值规律的支配下参与市场调节,必然会出现下列变化:向着待遇比较优厚的方向流动,向着能充分发挥才能的方向流动,在双向选择的竞争中向着最能知人善任的管理者方向流动。这样既实现了人才资源的最优配置,也满足了部分教师的职业发展需要,更重要的是,能促使地方政府、教育行政部门、学校加大教育投入,珍惜尊重人才,提高管理水平。按照“利润平均化”的市场竞争规则,流动的最终结果必然是教师资源、教师待遇在行业、地区间实现均衡。当然,在这个过程中,国家要运用经济、法律、行政、思想教育等手段加以宏观调控。

#### 5.4.3 营造尊师重教的社会氛围。

党和政府要充分发挥舆论导向作用,通过强有力的宣传教育,使全社会真正认识到教师是“传道、授业、解惑”者,它不仅关系着国家的繁荣、民族的振兴,而且关系着每个学生家庭的切身利益。教师职业是神圣的,又是清苦的,每一位社会成员都应该在工作和生活中维护教师的尊严,尊重教师的人格。特别是作为学生家长,要改变传统的人才观念,重新审视和评价教师的劳动成果,以宽容尊重的心态对待教师的辛勤劳动,并为提高教师待遇做出力所能及的贡献。

## IX

## 中小学教师继续教育问题的调查

## 1 导 言

建设高质量的教师队伍,是全面推进素质教育的基本保证。搞好中小学教师队伍建设,特别是搞好中小学教师的继续教育,已经成为当今师资队伍建设中的重中之重。

新时期以来,中小学教师继续教育工作大体经历了三个阶段:1978~1984年以教材教法的培训为重点;1984~1996年以学历补偿为重点;1996年以后在职教师培训工作的重点转入了对中小学教师的继续教育。目前,我国共有中小学教师1000余万人,担负着2亿多中小学生的教育教学任务,师生比居世界平均水平,总量供求基本平衡,教师学历普遍有了提高。但教师的总体素质、专业化水平还有待提高,“有文凭无水平”的现象还比较普遍,有些地区特别是边远贫困地区合格教师数量严重不足,难以满足素质教育对师资的要求。

从素质教育的内涵来看,重在培养学生的实践能力和创新精神,这就要求教师要有先进的教育思想、优化的知识能力结构、现代化的教育教学手段等全面而广泛的素质。

从科技发展的角度来看,科技的进步与发展日新月异,知识也正在以前所未有的速度更新。师范院校的学生,在校期间只能获得他一生担任教师工作所需知识的20%,此外80%左右的知识要在岗位上通过不断学习、进修来获得<sup>①</sup>。这就要求教师必须树立终身学习的思想,不断吸纳一切新的知识和成果。中小

<sup>①</sup> 李双锁:《英国师资培训的现状》,载于《国外中小学教师培训(小学版)》,1999年第1期。

学教师继续教育正是终身教育思想在教师培训工作中的具体体现,是从“管用一生”的教育向“贯穿一生”的教育的转变。

从国外教师培训工作来看,终身教育是 20 世纪 60 年代形成的波及全球的国际教育思潮,其中,教师继续教育是终身教育体系的重要组成部分。现在,西方发达国家的教师继续教育已经制度化、法制化,如英国政府规定中小学教师每 5 年要脱产进修一个学期,从而保证知识上的不断更新,职业生涯的持续发展。

## 2 相关研究基础

中小学教师继续教育是一项具有战略意义的重大工程,它关系到整个教育事业健康发展的大局。1999 年 1 月,国务院批准教育部《面向 21 世纪教育振兴行动计划》,其中之一就是实施“跨世纪园丁工程”:一是大力提高教师队伍的整体素质,3 年内以不同的方式对现有 1 000 多万中小学专任教师进行全员培训和继续教育,使全体教师的素质都能在原有基础上有一个明显提高,以适应全面实施素质教育、全面提高教育教学质量的需要,迎接知识经济的挑战;二是重点加强中小学骨干教师队伍建设,在全国选拔培训 10 万名中小学骨干教师,其中 1 万名由教育部组织重点培训。目前,中小学教师培训已形成了国家、省、地、县、校五级培训网络,对我国中小学师资整体素质的提高起到了重要作用。

但是我们也清醒地看到,中小学教师继续教育存在诸多亟待解决的问题:观念陈旧落后,急需更新;办学模式单一,缺少灵活性、多样性;政策不配套,缺少驱动力、激励性;师资队伍薄弱,影响了受训教师学习的积极性;继续教育内容针对性差,教学方法机械、低效,与现代教学的需要相去甚远;继续教育渠道、形式单一,难以满足教师素质提高的需求;督导评价机制不完善,缺少质量监督保证;教师负担沉重,无暇、无力、无钱参加培训等等。

基于以上,本文拟通过问卷调查,在分析山东省中小学教师继续教育现状的基础上,提出相应的对策建议。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究方法

以问卷法为主,辅之以访谈法、文献法。

### 3.2 调查对象

根据经济发展程度、学校所处地理位置以及学校层级、办学水平等因素,采用分层取样的方法,选取青岛、淄博、临沂 3 个地市的 36 所中小学一线教师作为调查对象。其中,城区(包括县城)中学 9 所,小学 6 所;乡镇、农村中学 12 所,小学 9 所;高中 8 所(城区 7 所、乡镇 1 所),初中 13 所(城区 8 所、乡镇 5 所);省级规范化学校 9 所(高中 3 所、初中 5 所、小学 1 所),地市级规范化学校 18 所(高中 4 所、初中 5 所、小学 9 所),非规范化学校 9 所。每所学校随机抽取其 15% 以上的一线教师发放问卷。共发放问卷 930 份,回收有效问卷 870 份。

### 3.3 调查问卷

共包括 24 个题目,涉及教师继续教育的理解和意愿、教师继续教育的形式和作用、教师继续教育的内容和实施、教师继续教育的师资和教学、教师继续教育的考核和评价、教师继续教育的困难和负担等 6 个方面。

### 3.4 调查实施和统计

首先,在淄川实验中学、淄博师范附小进行了试测。根据试测的结果,修正了问卷。然后,于 2002 年 2 月—4 月进行正式施测。最后,利用社会科学统计软件包 SPSS10.0 进行数据分析和处理,并得出有关结果。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 教师继续教育的理解和意愿

#### 4.1.1 教师对于继续教育的理解

调查表明,30.46% 的教师认为继续教育是继续提高学历层次的教育;42.44% 的教师认为是提高教育教学能力的非学历教育;12.41% 的教师认为是综合素质培训;13.24% 的教师认为是为了转变教育思想观念;1.45% 的教师认为是各种层次和内容的计算机信息技术教育。这表明,教师对继续教育的认识还不很到位,单纯技能观念较为普遍。个别教师,尤其是乡镇、农村中小学一些学历层次较低、年龄偏大的教师对继续教育存在认识上的误解和偏差,如认为继续教育“既浪费时间,又浪费金钱,更耽误教学”,因而态度消极。

#### 4.1.2 学历达标教师的继续教育意愿

表 9-1 学历达标教师的继续教育意愿

继续教育意愿	思想政治素质	教育教学能力	教育科研能力	教育信息技术	适应社会变迁能力
比例(%)	14.65	67.55	8.45	6.15	3.20

由上表可知,大多数中小学教师学历达标后,希望通过继续教育来提高自己的教育教学能力,亦即与自己的工作直接相关的能力。这一方面表明教师的继续教育意愿具有很强的实用性目的,另一方面也表明教师们提高自身素质的渴求。这也要求培训机构必须充分重视这种需求,继续教育只有满足广大教师的实际需要,才能调动其积极性和主动性。

#### 4.1.3 教师最想接受和正在接受的继续教育项目

表 9-2 教师最想接受和正在接受的继续教育项目

	学历教育	岗位培训	专业技能培训	综合素质培训	其他
最想接受(%)	16.67	6.94	19.83	55.17	3.97
正在接受(%)	40.43	4.68	10.65	29.01	15.23

由此表可以看出,教师们最想接受的是综合素质培训和专业技能培训,两项相加超过 75%。而现实中,却有超过 40%的教师正在接受的是学历教育。这一方面说明,学历是能力和水平的重要表现,目前中小学教师学历达标和提高的任务还很重;另一方面也说明,由于评价机制和自身利益的驱动,教师们对继续教育项目的现实选择与其意愿具有一定的背离的现象。同时,调查也发现,小学教师和中学教师接受继续教育的项目存在显著性差异,小学教师以学历教育为主,中学教师则反之。这既与中小学师资队伍的不同学历构成有关,也与学校和教育行政部门提供、鼓励的继续教育项目有关。

表 9-3 中小学教师接受继续教育的差异

教师	学历教育(人)	非学历教育(人)	合计(人)
小学	224	145	369
中学	217	284	501
合计	441	429	870

## 4.2 教师继续教育的形式和作用

### 4.2.1 教师继续教育的主要形式

表 9-4 教师继续教育的主要内容

继续教育形式	个人学历教育	教育行政部门岗位、业务培训	学校业务培训	其他
比例(%)	38.79	35.93	17.14	8.14

可见,目前教师正在接受的最主要的继续教育形式(限选一项),排在首位的仍是学历教育。而且,结合表 9-2 可知,其中绝大多数教师的学历教育又是个人选择进行的。另外,教育行政部门举办的各类岗位培训、业务培训也是教师继续教育的重要形式。但是,最能针对学校实际情况、教师实际情况的由学校自己开展的业务培训,则相对薄弱。这也表明,开展校本研修的任务还很艰巨。

### 4.2.2 教师继续教育内容与工作内容的关系

表 9-5 教师学历教育所学专业与所教学科的关系

	完全一致	基本一致	不太一致	不一致
小学(%)	17.25	45.74	27.49	8.52
中学(%)	24.25	29.55	36.95	9.25

调查表明,参加过学历教育的小学教师中,有 36% 的教师所学专业与所教学科不一致或不太一致,在中学教师中,这个比例更是高达 46%。这一方面可能说明,随着综合课程在中小学的实施,以及教师个人自主学习愿望的增强,教师在继续教育、学历提高中也出现了拓宽口径、淡化专业的现象;另一方面也表明,部分教师为了追求学历,宁愿选择与所教学课不符但相对易考、易学的专业。

### 4.2.3 教师继续教育对工作的作用

表 9-6 继续教育对教学工作的帮助

	很有帮助	有帮助	说不清	帮助不大	没有帮助
小学(%)	22.65	44.36	12.65	9.90	10.44
中学(%)	12.18	49.62	18.23	11.90	8.07

统计表明,有 67% 的小学教师、62% 的中学教师认为继续教育对自己的教

学工作有帮助或很有帮助,认为没有帮助或帮助不大的均占 20%左右。这既是教师自觉接受继续教育的重要原动力,又必须注意,由于种种原因,使得近 1/5 的继续教育是低效的甚至是无效的。同时可以发现,关于继续教育对教学工作的作用的认识,又是与继续教育所学专业 and 其所任教学科是否一致存在相关关系,相一致者更倾向于认为有帮助。

表 9-7 继续教育专业与所教学科一致性的帮助

	有帮助(人)	无帮助(人)	合计(人)
专业一致	702	60	762
专业不一致	136	32	168
合计	838	92	870

表 9-8 继续教育与职称、职务晋升关系

	有关系	有一定关系	说不清	关系不大	没有关系
职称评定(%)	40.42	36.78	6.40	10.35	6.05
职务晋升(%)	13.13	50.20	7.42	20.00	8.10

由此表可以看出,绝大多数教师认为接受继续教育与自己的职称评聘有关系或有一定关系,相当一部分教师认为接受继续教育与自己的职务晋升有关系或有一定关系。这既是教师继续教育的外部动力,可以比较直接而有效地用于调动教师的继续教育积极性,同时又需注意不能将继续教育功利化乃至异化。

### 4.3 教师继续教育的内容和实施

#### 4.3.1 教师继续教育课程内容的合理性

表 9-9 教师继续教育课程内容情况

	合理	比较合理	说不清	不太合理	不合理
比例(%)	6.41	65.09	5.40	17.72	6.40

继续教育的课程内容直接决定着继续教育的效果。调查显示,有 24% 的教师认为继续教育的课程内容不合理或不太合理。经过进一步访谈了解,主要表现为课程内容陈旧、重复,缺乏针对性和实效性。尤其是对培训教材意见强烈,老师们认为不少培训教材剪接拼凑,质次价高,强行推销,严重影响了继续教育的质量和声誉。

#### 4.3.2 教师继续教育中的现代教育技术培训

表 9-10 现代教育技术课程内容

课程内容	计算机等级 证书培训	多媒体辅助 教学设计	英特尔 未来教育	信息技术 培训	其他
比例(%)	46.25	26.35	12.10	10.30	5.20

调查表明,近一半的教师在继续教育中接受的现代教育技术培训是与计算机等级证书培训相关的内容,反映培训中功利倾向和考试倾向,容易陷入“培训—发证—再培训—再发证”的循环,至于学以致用,则较少考虑。另据访谈,受到教师欢迎的多媒体辅助教学培训,也一定程度存在理论讲授多、实践应用少的问题,与教师的期望有一定差距;至于英特尔未来教育以及现代教育技术与基础教育课程改革相整合方面的内容则更少。

#### 4.3.3 教师继续教育与工作的矛盾

表 9-11 继续教育与工作的矛盾

	矛盾	比较矛盾	说不清	不太矛盾	不矛盾
小学教师(%)	26.15	32.58	20.25	16.70	4.32
中学教师(%)	24.18	29.56	22.63	17.45	6.18

教师的继续教育一般是利用寒暑假、双休日来进行的,天然地存在着工学矛盾。加之教师工作负担重,因此中小学教师均有超过一半的人感到继续教育与工作之间矛盾或比较矛盾。进一步访谈得知,这种矛盾的产生主要不是由于继续教育课程内容偏难导致的,而是近年教育行政部门组织的各类中小学教师培训有过多过滥的倾向,未能统筹协调,培训内容重复,缺乏针对性,加重了教师本来已经沉重的工作负担,如果再向教师们收取一定费用的话,更使得教师苦不堪言,产生抵触。

### 4.4 教师继续教育的师资和教学

#### 4.4.1 培训教师的教学态度与水平

表 9-12 培训教师的教学态度和水平情况

	高(好)	较高(好)	一般	较低(差)	低(差)
教师水平(%)	12.10	45.02	17.60	15.22	10.06
教师态度(%)	19.05	42.05	18.32	10.43	10.15

调查表明,60%左右的教师认为自己接受继续教育时遇到的培训教师的教

学态度好或较好,教学水平高或较高;25%左右的教师认为自己接受继续教育时遇到的培训教师的教学态度差或较差,教学水平低或较低。总体来看,对于教学态度和教学水平的评价呈现相关性一致,但相对而言,对培训教师的教学态度的肯定率要稍高于教学水平,对教学态度的否定率要稍低于教学水平。通过访谈得知,对于培训教师的不满意主要在于两方面:其一,对于中小学教学实际不够了解,讲课过分“理论化”,或是脱离实际、空洞无物;其二,对于培训不够重视,备课不认真、不充分,专家自居,对于中小学教师有居高临下之感,授课如同“走穴”、“赶场”。尤其对于后一种情况,中小学教师更为不满。

#### 4.4.2 中小学教师喜欢的培训形式或教学方法

表 9-13 中小学教师喜欢的培训形式或教学方法

喜欢的方法	研讨法	优秀教师 观摩课	专题讲座	指导自学	其他
比例(%)	34.91	29.10	16.49	10.30	9.70

可见,最受中小学教师喜欢的培训形式或教学方法,前三位依次是研讨法、优秀教师观摩课和专题讲座,这些形式或方法具有发挥中小学教师主体性和主动性、直观以及信息量大等特点。而教师们最不喜欢的是,单纯为了应付考证或过级,教师机械讲授和划考试重点的方法。

### 4.5 教师继续教育的考核和评价

#### 4.5.1 考试考查的效果

考试考查是检验继续教育效果、促进教师过程性发展的重要手段,应有较高的信度和效度。调查显示,分别有 33.67%和 54.33%的中小学教师认为考试考查能够反映或基本反映培训水平和教育效果,但也有 12%的教师认为不能反映或基本不能反映。教师们认为,最不能真实反映培训水平和教育效果的是两种情况:一是划什么重点考什么内容,考试考查完全流于形式;一是教学内容繁杂,考试命题随意性大,教师无从复习。

#### 4.5.2 考试纪律情况

表 9-14 教师继续教育的考试纪律情况

考试纪律	严肃	较严肃	不好说	不太严肃	不严肃
比例(%)	33.52	40.45	11.35	10.56	4.12

严肃的考试纪律既是真实反映考试考查效果的保证,也是促进中小学教师

继续教育持续发展的保证。总体来看,大部分教师认为考试纪律是严肃和比较严肃的,但也有 15% 的教师认为不严肃或不太严肃。教师们反映,在个别培训考试中,考试者和监考者都视为儿戏,公开抄袭,几乎无人过问,完全失去了评价的功能和意义,也严重动摇了教师继续教育的严肃性。

## 4.6 教师继续教育的困难和负担

### 4.6.1 教师参加继续教育面临的困难

调查显示,中小学教师参加继续教育所面临的困难,排在前两位的是经济负担过重和工学矛盾突出,分别占到 38.09% 和 32.43%;认为自己基础薄弱、学习困难的仅占 8.43%。这表明,经济问题和时间问题已经成为制约、困扰中小学教师参加继续教育的主要问题。按教育部规定,中小学教师每年脱产学习不少于 240 学时,按每天 6 学时计算,每个教师每年脱产学习不少于 40 天。这与教师原本沉重的工作负担形成严重矛盾。而且,这种时间矛盾又会增加经济成本。

### 4.6.2 教师继续教育的费用负担

中小学教师参加继续教育需要付出直接成本、间接成本和机会成本。仅直接成本部分需要负担的费用就包括:学费、教材资料费、交通费、住宿费、伙食费等。对此,认为费用太高、难以承受的和费用较高、负担较重的分别占到 34% 和 30%,认为费用适中、能够承受的和费用较低、不成问题的分别仅占 13% 和 5%。当然,不同收入水平的教师对此的感受是不一样的。这其中,又存在着“马太效应”:越是经济水平、教育水平发达的地区,教师的收入水平相对较高,教师的学历亦相对较高,参加自费或费用相对较高的学历教育的相对为少,参加教育行政部门和学校组织的培训个人缴费也相对为少和低;经济水平、教育水平欠发达的地区,则反之。

表 9-15 教师继续教育的费用负担情况

月收入水平	太高 难以承受	较高 负担较重	可以承受 但有困难	适中 能够承受	较低 不成问题	合计
1 501 元以上	53	85	83	80	45	346
1 001—1 500 元	102	95	60	33	2	292
1 000 元以下	142	78	10	2	0	232
合计	297	258	153	115	47	870

## 5 对策与建议

### 5.1 更新教师继续教育观念,端正对教师继续教育的认识

调查表明,陈旧化和单纯技能化的观念较为普遍的存在于当前的教师继续教育。相当比例的教师未能认识到教师继续教育的价值和意义,导致被动应付、敷衍了事,把难得的继续教育时间白白浪费;基层学校也存在认识上的模糊,认为教师参加继续教育会影响教学,于是不选派教师参加或派出非专业教师充数;一些地方继续教育机构同样存在认识上的错误,把教师继续教育当作上级下派的任务,管理松懈、放任自流,甚至以此作为一种创收手段,只重经济效益,不抓管理和质量,时间一到,结业了事。此类现象的产生,归根结底是由于未能深刻理解教师继续教育的意义、性质、功能、目标等造成的,因此必须更新观念,端正认识。要建立完善的教师继续教育体系,必须摆正教师继续教育的地位,认识到教师教育已不再是“管用一生”的教育,而是“贯穿一生”的教育,教师教育是涵盖了职前和职后教育在内的一体化教育、专业化教育。

#### 5.1.1 教师继续教育是我国教育制度的组成部分。

中小学教师继续教育是面向取得教师资格的中小学教师,旨在提高其思想政治和业务素质,使其适应新形势下不断发展的教师职业要求,是以先进的教学内容、开放的教学形式进行的职后再教育、智力再开发的培训,是我国教育制度的组成部分。

教师继续教育经由初创、理论探讨、实验试点到正规并有步骤地实施,已发展成新型的教育制度。在我国,中小学教师继续教育已有明确的方针、政策及法规,有完整的组织管理体系和办学实施机构,有以政府财政为基础的经费保障,正在逐步建立和完善评价考核制度。各省、市、自治区都制订了继续教育目标及教学计划,各地也陆续编写了部分继续教育教材,虽然还处在探索和试用之中,但说明我国中小学教师的继续教育已成为一种正规的教育制度。它虽然不像职前学历教育那样具有招生的统一性、学科的完整性、知识的系统性和课堂教学的常规性,但它同样有明确的方向性、培训的规律性、管理的计划性、教学的针对性。

### 5.1.2 教师继续教育是教师教育的重要组成部分。

在过去相当长的一段时间里,一次性的师范教育可以贯穿到教师的整个职业生涯之中。但是随着社会的发展、科技的创新、知识转换周期的缩短,一次性的师范院校培养已经不能适合中小学教育发展的要求。美国、英国、日本、德国等发达国家早已开始注重提高中小学教师的入职学历水平,尽管如此,仍不能满足社会发展对教育事业以及教师水平的要求。从20世纪60年代开始,发达国家对教师的继续教育给予了更大的重视和推进。1974年,世界经济合作与发展组织就“教师政策”问题召开了专家会议和政府间会议,提出应把职前教育作为教师教育过程中最初阶段去认识,而继续教育在教师教育过程中是不可缺少的组成部分。应该认识到,中小学教师继续教育是社会对教师的必然要求,是教育发展对教师的客观需求,也是教师自身成长的必然规律。

### 5.1.3 教师继续教育是对已经取得教师资格的教师的再提高

按照规定,中小学教师继续教育以取得教师资格为起点。根据调查和预测,在21世纪前10年内,我国中小学教师中的绝大多数都将学历达标,而后必须在这个起点上,通过继续教育提高教师整体素质水平。这个“整体”,包括教师个体各方面的素质和教师群体的素质。要把学生培养成为全面发展的人,不仅需要教师个人的良好素质,也取决于教师群体的素质水平。新世纪教师应具备的素质,主要包括思想道德素质、教育教学素质、文化科学素质和身体心理素质等方面。

### 5.1.4 教师继续教育是教师智慧的再开发

教师继续教育要不断提高广大教师的思想政治水平和师德修养,适时更新并扩展专业知识和现代科技与人文社会科学知识,提高教育理论水平和教育科研能力,提高教育教学技能和运用现代教育技术的能力。但这还不够,因为知识的学习、理论的运用和技能的掌握,都需要发挥人的智慧和智力。智力就是一种适应力,如果没有这种能力,知识再多,在高新技术的信息时代,也终是固定一隅、无力应变的现代文盲。教学不能只使受教育者学习现成的知识,更重要的是发展智力。在更新和扩展知识之中,在强化技能训练之中,必须重视结合开发智力,只有智力得到不断的开发,才能更有创造性地进行学习、运用知识、增强能力。通过继续教育,把低水平的教师提高为中、高水平的教师,把凭经验进行教育教学提高到创造性地进行教育教学。从这一点来看,单纯把继续教育看成是学知识、学技能是不够的,而是要看做是连续开发中小学教师的智力,不断地激发他们的创新意识,提高他们的创造能力的过程。

## 5.2 增加教师继续教育的多样性和开放化,调动教师的积极性和主动性

教师继续教育参与对象的分散性、城市和农村的差异性以及不同层次教师需求的多样性,决定了继续教育多渠道、多类型、多层次的发展原则。然而长期以来,省、地市教育学院和高校成教学院承担了教师继续教育的主要任务,以学历补偿为目标的知识传授型培训模式,使得目前教师继续教育在规定的时间内、集中的地点、以课堂讲授的方式进行,注重学科和知识的系统性,忽视了求知过程、求知方法和实践反思,难以满足广大中小学教师的需求。因此,必须采取一系列有效的措施,使教育学院和高校成教学院立足广大中小学教师继续教育的实际,积极探索能调动和发挥广大中小学教师主动性与智力潜能的继续教育新模式,以更好地发挥中小学校教师继续教育基地的作用。

5.2.1 各级教育学院和高校成人教育(继续教育)学院应加强自身师资培训,密切与中小学校的联系

广大中小学教师缺乏的,主要是学科知识的整合能力、发展有关知识的科研能力、研究教学的问题意识和教学技能等。因此,构建和完善培训教研一体化的新型继续教育模式,必须加强各级教育学院和高校成教学院的师资培训,增加教师对中小学教育教学的了解,着重培养教师的教研意识和教学能力,以便与中小学教师继续教育相适应。这包括:组建从事继续教育的专业化教师队伍,进行教学前的必要培训;对于新任教师,其编制留在高校,先去中小学任教,经所实习学校与所在单位考核合格后,再回校执教;教育学科类的教师要提高科研水平,并建立与中小学教师的固定联系机制。

5.2.2 运用现代远程教育技术,增加继续教育的开放性,满足中小学教师不同的教育需求

随着多媒体计算机和网络技术的发展,现代远程教育为追求高质量、快节奏和个性化的现代人提供了便利的学习条件。教师继续教育正需要这样一种更为开放、更为便利、更为民主、更为科学,尤其是能满足教师终身学习需要的教育模式。现代远程教育具有开放性灵活性强、自主性民主性大、实用性适应性广等优势,可以实现“教学资源共享、增添信息的多样性、教学内容的丰富性、教学方式的灵活性、教学信息的交互性、教学系统的开放性、教学手段和材料的先进性、学

习过程和学习模式的民主性、学习环境的优越性、学习效率的快捷性”<sup>①</sup>等,非常适合信息时代教师继续教育的需要。现代远程教育是学习型社会中个人自我提升的首选途径,是构建多元化教师继续教育的重要组成部分。

### 5.2.3 积极探索“校本培训”模式,以其简便、灵活、实用、高效的特点调动教师参加继续教育的积极性

校本培训是“源于学校发展和教师个体成长需要,由受训学校规划和实施的,教师主动参与的校内培训活动。”<sup>②</sup>它从学校和教师实际出发,是解决目前教师继续教育形式单一僵化、内容机械教条之不足,发挥学校和教师的自主性,提高教师继续教育实效性的良好途径。校本培训观念上以学校和教师为本位,方法上立足教师自身的教育教学实践,模式上实现教、学、研的一体化,实施上遵循教师成长的心理规律。<sup>③</sup>开展校本培训,可以有效地把教育教学理论与实践相结合,有益于把各种先进的科学知识或经验内化为教师自己的能力,优化学校内部资源配置;可以更好地进行继承和创新,特别是一些学校的传统优势,可通过校本培训得以延续。

## 5.3 以基础教育课程改革为契机,针对不同层级的教师规划继续教育课程

近年来,世界各国在教师继续教育课程的建构中都努力贯彻理论和实践相结合的原则,提倡教师参与课程内容的规划,把从教学实践中提炼出来的专业性、应用价值高的经验上升到理论加以认识,使教师能够运用所学的教育观念和方法自觉地指导自己的教育实践,以贯彻专业教育理论与实践研究活动并举、教育理论课程设置与教师教育实践密切结合的思想,从而增强课程的吸引力和实效性。

我国教育部关于《中小学教师继续教育规定》,明确指出了中小学教师继续教育的总目标:“要提高在职教师的思想政治和业务素质,即提高中小学教师队伍的整体素质”。贯彻这一总目标,要遵循中小学教师成长规律,以教育教学实践经验的积累水平为主要依据,以新教师上岗为起点,划分培训对象层次,并依对象层次确定前后衔接的目标层次序列。各层次目标的具体要求,可因时因地

① 徐君等:《实施现代远程教育是高师成人教育的紧迫课题》,载于《中国成人教育》,2001年第3期。

② 姚安娣:《略论德国教师继续教育中的校本培训》,载于《继续教育》,2001年第4期。

③ 萧宗六:《学校管理学》,人民教育出版社2001年版,第88页。

有所高低宽窄,以更好地激发不同层次水平的中小学教师参加继续教育的积极性。对中小学教师目标层级的划分具体设想如下表:

表 9-16 中小学教师继续教育层级划分

层级	适岗新手型	技能熟练型	骨干能手型	名师专家型
目标基本要求	敬业爱岗,掌握课程标准、教材和一般教学方法、教学常规,能正常地组织教育教学,掌握常用现代教学手段。	在适岗基础上掌握学科教学理论并能灵活运用,独立设计符合学情的教学方案,能反思教学得失,熟练运用现代教学手段。	较系统地掌握教学理论、哲学方法论和一般教学论,对所教学科某一侧面有较深研究,提出改革方案、措施。	能根据社会发展和学情变化,从教育教学中提出课题进行研究,获取成果用于教学,不断提高教育教学水平。

其中,对于适岗新手型教师,重点安排新课程计划和新教材分析类课程、教学技能与常规训练类课程、思想政治和教师职业道德修养类课程,选择开设有关素质教育的理论与实践、班队工作理论与实践等专题、现代教育技术在教学中的使用等课程;对于技能熟练型教师,主要开设与新课程有关的学科教育理论研讨类课程、现代教育信息技术类课程、思想政治以及职业道德类课程,选择开设教育教学研究课、教育教学专题研究类课程;对于骨干能手型教师,紧紧围绕培养研究能力和教学创新能力,可开设有关新课程研究类课程和教育教学研究类课程,选择开设知识更新类课程;对于名师专家型教师,由于已经具备了胜任教学、从事研究、改革教学的基本能力,有较好的自我发展、自我完善的条件,可独立的选择发展方向和途径,可组织新理论、新知识的专题讲座,对学员的专题研究建立适当的管理和促进机制。

#### 5.4 建立合理的评价体系,增强教师继续教育评价的科学化、规范化

教师继续教育已经呈现开放化、终身化、信息化等特点,中小学教师继续教育的评价也相应包括四个方面:对学员的评价,对施培者的评价,对施培机构的评价,对教育行政部门实施教师继续教育情况的评价。

中小学教师继续教育是一种“全员性岗位培训”,教师分布广,情况千差万别,评价工作必须科学化、一贯化、具体化,要以“实效”为中心制订评价方案。要建立定期考核和平时考察相结合的评价制度,去评价学员、施培者和施培机构;要充分运用评价结果,指出成绩和不足,对评价客体进行督促指导;要明确评价

主体职责,落实评价任务。

### 5.5 根据不同地区经济发展水平,建立合理的教师继续教育成本分担制度

1999年,教育部在《中小学教师继续教育规定》中明确:“继续教育经费以财政拨款为主,多渠道筹措,在地方教育事业费用中专项列出。地方教育费附加应有一定比例用于义务教育阶段的教师培训。省、自治区、直辖市人民政府的教育行政部门要制定中小学继续教育人均基本费用标准。”“继续教育费用由县级以上教育行政部门统一管理,不得截留和挪用。”

中小学教师继续教育的受益者主要是国家、学校和教师个人。对于国家,教师继续教育能够提高中小学教师素质、中小学教育质量以及整个国民素质,从而使全社会受益;对于学校,教师道德和业务水平的提高,是学校教育教学质量提高的保障;对于教师个人,通过继续教育,自身获取并丰富了知识、提高了教育教学能力和思想业务素质。依照“谁受益谁分担”的原则<sup>①</sup>,建立教师继续教育的政府、学校、个人三方成本分担制度是一种现实选择,也有政策依据。

按照教育部的规定,中小学教师每年脱产学习不少于240学时,按每天6学时计算,每个教师每年脱产学习时间不少于40天。其中必不可少的费用支出有学费、教材资料费、交通费、住宿费、伙食费等。其中,学费是主要部分。

现实而可行的分担原则是:政府承担学费,学校承担住宿费和交通费,教师个人承担伙食费和教材资料费。当然,不同地区、不同培训项目应有所区别。

<sup>①</sup> 于启新等:《中小学教师继续教育成本分担问题》,载于《继续教育》,2001年第8期。

# X

## 高中组织文化与组织效能关系的调查

### 1 导 言

当今社会正处在急剧变革时期,学校组织也面临着前所未有的挑战,这要求人们必须以新的视角重新审视学校组织的存续与发展。20世纪80年代,在欧美发达国家的教育领域,教育质量的改进正从“课堂教育层面”转向“学校教育层面”。“学校是一个独特的组织,它要求有与其相应的特别的思维方式、领导特色及管理实践的方法。”<sup>①</sup>当前我国,也对教育质量提出更高要求。如何提高办学质量,提升学校效能,以满足大众对高质量教育的需求并适应社会变革之需要,成为值得深入探讨的问题。为此,不少高中学校纷纷制订各自的发展战略和规划,把特色办学作为提升竞争力的重要方面,可以说高中学校的个性化办学呼之欲出。学校组织效能的提升和发展战略的实施都离不开文化创新的支持,学校组织文化的建设、创新具有十分重要的意义。

20世纪80年代,美国学者对日本经济奇迹的研究直接促使了组织文化(企业文化)理论的产生。他们在对美、日成功企业的比较中得出这样一种结论:即“文化是公司成功的非常重要的因素”,“人们甚至猜测绩效的不同也应归因于这种文化的差异”。<sup>②</sup>从此组织文化便构成管理学、组织行为学等学科的重要篇章,组织文化的观念得到广泛传播。同时,国际知名的大公司都在实践中发展不

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第16页。

<sup>②</sup> [英]波特·马金等,王新超译:《组织和心理契约》,北京大学出版社2000年版,第276页。

同管理模式并创造了各自独特的企业文化,一个伟大的组织一定有其非凡的经营理念。后来,人们把组织文化的观念移植到各式各样的组织中,学校组织也不例外。在西方,在教育组织行为学和学校管理学领域中,学校组织文化和组织效能成了人们探讨的重要课题,学校组织文化的研究已处于教育组织行为中的中心位置。

在我国大陆,发轫于 20 世纪 80 年代中期的“学校文化”热潮首先在实践上有了开拓,但这只是有关校园文化的探索活动。后来的研究,基本上是对校园文化阐释,并没有把学校视为一种现代的组织,从组织行为学的视角实证地考察学校组织文化与组织效能的关系至今几乎是空白。学校组织文化虽属于学校组织的软件部分,却处于核心和灵魂的地位,是办学特色的体现。优秀组织文化不仅对学校成员具有约束力,而且具有导向和激励作用,使人们形成共同的价值观和行为模式,使组织成员紧密地凝聚在一起。“该文化对界定教师对任务的奉献起了很大作用,它激发了教师完成组织任务的活力、对组织的忠诚和奉献精神,它代表着对组织和组织理想的感情依附。这些不仅激发了教师遵守组织中制约他们行为的制度和规范的意愿,而且也促使他们把组织理想作为实现个人价值,从而为实现组织的预期目标而精神饱满地工作。”<sup>①</sup>理论研究和实践证明:优秀的学校组织文化有助于提升学校效能,而学校的高效能又是学校管理追求的目标。在本文中,笔者将学校组织文化与组织效能联系起来,从文献及实证的角度作相关研究,考察枣庄市重点高中学校组织文化与组织效能的现状及其关系,发现的问题,并探寻其背后的原因。

## 2 相关研究综述

### 2.1 文化的界定

在西方,“文化”一词源自农业和生物生长的过程,有耕种、栽培之意,后指培养、教育、训练、发展等。我国古代典籍《易经》曾有:“观乎天文,以察时变;观乎人文,以化成天下。”在这里,文化所表达的是与自然有别,有“文治教化”之意。

究竟何谓文化呢?有关文化的定义,众说纷纭,不胜枚举。其中,被称为“人

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第 165 页。

类学之父”的英国学者爱德华·伯内特·泰勒(Edward Burnett Tylor)在 1871 年出版的《原始文化》一书中,对文化下了一个经典的定义:“文化是一个复杂的整体,它包括知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗及作为社会成员的人所具有的其他一切能力和习惯”。<sup>①</sup> 后来的学者在社会学、心理学、哲学、人类学等领域从不同的角度对文化一词进行概括和描述,形成形形色色的文化观。一般而言,“文化”有广义和狭义之分。广义的文化指人类在社会实践过程中所创造的物质财富和精神财富的总和;狭义的文化指社会意识形态(把文化归结为观念、符号或人的精神价值)以及与之相适应的礼仪制度、组织机构、行为方式等物化精神。

作为不同民族、种族间文化的差异为人们所注意已有很长时间,但把这种差异扩展到不同的组织,从而得出不同文化类型的结论,这恐怕要晚得多。组织本身是一种亚文化现象,只有当人们以一种科学的眼光来审视现代社会日益膨胀的经济组织,试图去分析它们背后的生成、发展及衰落的原因的时候,有关组织文化的研究才浮出水面。20 世纪 30、40 年代,西方电气公司的实验以及心理学家勒温(Kurt Lewin)在大量实验中有关行为公式  $B=f(p \cdot E)$  的探索等都作了开创性的研究。同时,管理学家切斯特·巴纳德(Chester I. Barnard)的研究已触及组织中这难以触及的力量,即组织文化。

## 2.2 组织文化的探讨

### 2.2.1 组织文化提出的背景

20 世纪 70 年代,日本在世界经济舞台上迅速崛起,1980 年日本的国民生产总值列世界第三位。不少本属于美国的优势行业已受到日本企业界咄咄逼人的攻击,日本腾飞的神话促使美国企业家和管理学者去深思。1981 年,美国加州大学的日裔管理学教授威廉·大内出版《Z 理论》一书,该书对日本和美国企业管理方式进行了比较研究,其结果认为日本的经济管理效率一般较美国高。大内提出美国的企业应结合本国的特点向日本的企业管理方式学习,形成自己的管理方式,并由此得出 Z 理论——一种组织发展理论。大内在其著作中虽然没有明确提出“组织文化”这一概念,但已指出了组织文化的重要性,从而开创了组织文化研究的先河。

美国学者帕斯卡尔(R. T. Pascale)和阿索斯(A. G. Athos)经过潜心研究提出“7S”理论:结构(structure)、战略(strategy)、制度(system)、人员(staff)、作风

<sup>①</sup> [英] 爱德华·伯内特·泰勒,蔡江浓编译:《原始文化》,浙江人民出版社 1988 年版,第 1 页。

(style)、技能(skill)和共同价值观(shared values)(又被称为麦肯锡 7S 结构)。在研究中,他们发现美国经理人员往往重视硬管理要素而忽视软管理要素。“7S”理论中结构、战略、制度被认为硬管理要素,而人员、作风、技能和共同价值观则构成软管理要素。其中,共同价值观居于核心地位。

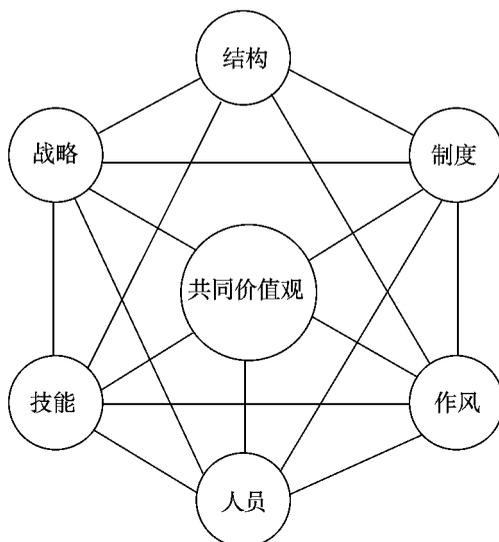


图 10-1 麦肯锡的 7S 框架图

资料来源:李剑锋编著:《组织行为管理》,中国人民大学出版社 2000 年版,第 85 页。

后来,托马斯·彼得斯(Thomas J. Peters)和小罗伯特·沃尔曼(Robert H. Waterman)在其著作《成功之路——美国最佳管理企业的经验》一书中表述了同前者相似的观点。1982 年,迪尔和肯尼迪(T. E. Deal & A. A. Kennedy)的合著《公司文化》一书出版,该书对企业组织文化作了精辟的论述。此时在管理界人们已逐步认识到正确价值观和企业精神的重要性,组织文化的培育、形成、发展和变革已是企业经理们必须认真对待的事情。于是从 20 世纪 80 年代初开始,组织文化成了西方管理学理论和实践中最热门的话题之一,并长久不衰。

### 2.2.2 组织文化的界定

什么是组织文化呢?正如心理学上对一个人个性的描述一样:个性是一个人相对持久和稳定的心理特征。同样,一个组织也有自己的个性。美国学者罗宾斯(Stephen P. Robbins)进一步指出组织文化是一个描述性术语,它与成员

如何看待组织有关,组织文化通过提供正确的途径来约束雇员行为(“这就是我们做事的方式”),并对问题进行概念、定义、分析和解决。<sup>①</sup> 组织文化是指“组织成员的共同价值观体系,它使组织独具特色区别于其他组织”。<sup>②</sup> 罗宾斯有关组织文化的界定较为简洁,易于理解和掌握。而谢恩(Schen)提出了一个更为复杂的定义:“组织文化是一种基本假设的模式。它是群体在应付它的外部适应和内部整合问题时,创造、发现和发展的,它在运用中被认为是完全有效的。因此,它也被看作在知觉、思维和情感这些问题的关系上应具有的正确方式,而用于教育新成员。”<sup>③</sup> 为此,我国研究者李剑峰在其编著的《组织行为管理》一书中,对有关组织文化的定义作了较全面的归纳,其中美国学者提出八类定义,中国学者有九种概括。我国学者的定义不外是“三层次说”、“两元素”和“精神文化说”三大类情况。尽管关于组织文化的理解和界定各有侧重,见智见仁,但中外大多数学者都把价值观作为组织文化的核心部分。笔者认为:组织文化不妨界定为组织成员共享的一整套价值观和思维方式,并用于指导组织成员的行为,继而构成他们做事的方式。

### 2.2.3 组织文化的理论

在完成组织文化的概念的界定以后,对其结构的认识还需要进一步深化。较为经典的论述有谢恩提出的四个层次:基本假设、价值观、规范和人工制品。

霍夫施泰德(Hofstede)则提出与之相似的观点,用直观的图来显示。霍氏认为“决定一个民族中不同组织文化的差异的因素是实践的差异”。<sup>④</sup> 组织文化通常包括四个层次:

其一,人工环境和创造:是人们可以触及的、看得见的、摸得着的东西。比如:人们的行为、建筑、技术、规则、程序和组织结构等。它们本身是人们在组织中活动的产物,是特定文化的反映及象征。

其二,基本规范:组织中用以规定哪些行为是适宜的,哪些行为是禁止的具体规则。一个组织具体的规则可能成千上万条,这在庞大的官僚化倾向的组织中更为突出。

其三,价值观:最接近于最深层面,“它决定了有关事情应该是怎样的,以及组织中最重要的事物是什么的信念”。

① [美]斯蒂芬·P·罗宾斯,黄卫伟等译:《管理学》,第59页。

② [美]斯蒂芬·P·罗宾斯,孙建敏等译:《组织行为学》,中国人民大学出版社1997年版,第522页。

③ 《组织和心理契约》,第273页。

④ 《组织和心理契约》,第280页。

其四,基本假设:是组织文化的最深层面,是一种处于前意识的状态。“它涉及人及人类本性、人类关系的性质、人类活动性质、人与环境关系的性质等。”正是这些基本假设决定了人们的信仰、价值观和处事的方式。

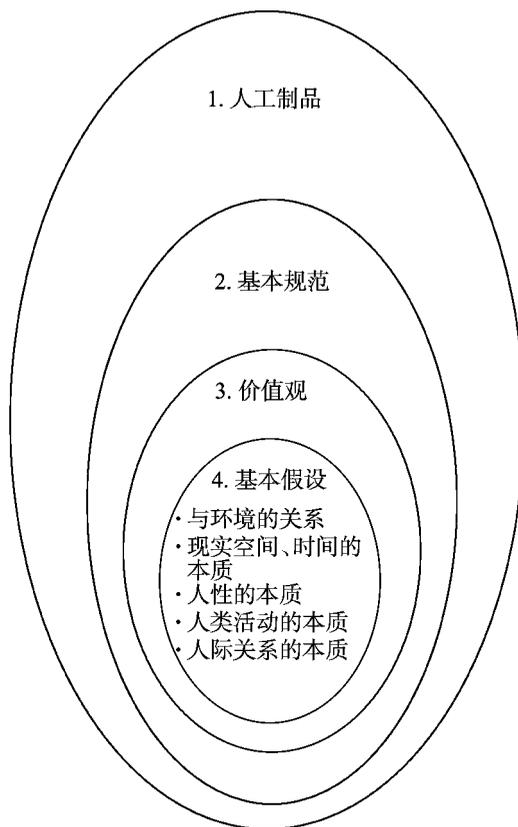


图 10-2 组织文化的结构

资料来源:《组织和心理契约》,第 280 页。

南京大学的周三多等编著的《管理学》一书中,从现代系统论的观点出发指出组织文化的构成要素本身是一个内在联系的复杂网络,其基本要素由组织精神、组织价值观和组织形象构成。

### 2.3 学校组织文化与组织效能的相关理论

在完成对组织文化的界定及要素剖析的基础上,进一步研究学校组织文化似乎并不是一件太困难的事情。教育学科的发展需要源源不断地从其他学科补

充营养:从概念术语、理论基础、方法乃至技术工具等。教育管理学也是如此。因此,学校组织文化和组织效能的相关理论不是由自身推演而出,也不是直接导致教育实践,因为教育上的变革总是滞后于时代的。那又来自何处?或许我们更容易从组织行为学、管理学里面去寻找答案。如何看待学校这一特殊的组织呢?“学校是一种组织化的环境,而且,是一种根据培养人的目的而建构起来的组织环境”。<sup>①</sup>

罗伯特·G·欧文斯在《教育组织行为学》中有关学校组织文化特征的论述,不能不说是谢恩组织文化图示的翻版,或亦可见学校与企业组织文化的结构上,是何等地相似。难道我们仍用传统的眼光仅仅把学校视为育人的场所?社会的迅猛发展和急剧变革同样要求人们从组织行为学的视角去重新审视它,市场化的竞争似乎有理由让人们相信学校是同样需要高效能的组织。

表 10-1 引起学校组织文化的特征图例

学校文化	心理—社会特征
假定 价值观 规范 思维方式 信仰系统	历史 男/女英雄 神话 仪式 人工环境 艺术 听得见、看得见的行为模式

资料来源:《教育组织行为学》,第 190 页。

罗伯特·G·欧文斯不无感慨地指出:“社团组织需要不断改进其行为方式,学校组织也同样如此。同商业公司一样,当今的学校要工作更有成效,就必须灵活、快捷、超前;同商业公司一样,学校也必须懂得他们正处于一个充满竞争的世界中,而且是全球的竞争。”<sup>②</sup>

作为现代的组织,学校必须注重其目标的达成即效能。首先人们要消除对效能的误解,和效率区别开来。“效率是指单位时间内所取得的效果的数量,反映劳动时间的利用状况”。<sup>③</sup>效能(有效性)强调的是事物蕴含的可资利用的作

<sup>①</sup> 谢维和:《教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究》,教育科学出版社 2000 年版,第 192 页。

<sup>②</sup> 《教育组织行为学》,第 1 页。

<sup>③</sup> 《管理学——原理和方法》,第 129 页。

用。“学校效能是指学校发挥某些积极作用的能力”。<sup>①</sup> 香港学者郑燕祥则定义学校效能为“学校能够适应内在和外在的限制,并于最后达成不同群体所要求的多重目标的程度”。“学校效能就是学校在固定输入下可以表现出来的功能的程度”。<sup>②</sup> 简而言之,组织效能是一个组织实现目标的程度,学校组织效能是学校组织在特定条件下实现目标的程度。学校效能应成为学校管理所追求的目标,因此学校效能的高低是衡量学校管理优劣与否的重要依据。

在有关组织效能的评价领域,美国学者斯坦利·E. 西肖尔作了开创性的研究工作,他在《组织效能评价标准》一文中指出:一个组织存在多重及互相冲突的目标体系,在评价时必须权衡众多目标的价值——衡量组织经营活动的一系列标准组成一个呈金字塔形的有层次的系统。学校效能研究一般认为是从美国的科尔曼报告开始的。我国研究者陈孝彬在《教育管理》一书中,提出可以从目标模式、投入—产出模式、关键人群需求满足模式、环境适应模式、学校内质优化模式等五个维度来审视学校效能。

台湾师范大学潘慧玲在《学校效能相关概念的厘析》一文中,概括了润斯与鲍斯可(Scheerens & Bosker)提出的不同的组织效能的评价模式:

其一,经济理论观点:效能依经济理性作定义,可被视为组织的生产力。

其二,有机系统模式:强调组织主动地适应影响外部环境,故弹性与适应力被视为效能的规范。

其三,组织人际关系取径:工作的满意度与工作者对组织的参与是评价组织效能的规范。

其四,科层制观点:强调组织内部职责的明确划分、组织的确定性与持久性。

其五,组织的政治模式:外在的重要团体可以是主管学校机构、学生家长、当地社区。

郑燕祥在《学校效能与校本管理:一种发展的机制》一书中,提出更为复杂的学校效能的分类:技术/经济效能、人际/社会效能、政治效能、文化效能、教育效能等5类。由于学校效能也可以通过个人层面、机构层面、社区层面、社会层面及国际层面等5个层面来表现,这样,5个类别与5个层面结合,就可以界定出25种学校效能。学校效能是一个复杂的理念,须以多层面的指针进行评估。

<sup>①</sup> 《教育管理》,第316页。

<sup>②</sup> 郑燕祥,陈国萍译:《学校效能与校本管理:一种发展的机制》,上海教育出版社2002年版,第11页。

表 10-2 学校效能模式

	学校效能理念	适用情境	评估指针
目标模式	达成明文目标。	目标清晰,众人同意,有时限,可量度及资源充足。	列于学校/方案计划的目标,例如各项成绩。
资源—输入模式	取得所需资源及输入。	输入与产出间有明确关系;资源缺乏。	获得资源,例如招生素质、设施、经济支持等。
过程模式	效能运作过程顺畅及“健康”。	过程与产出间有明确关系。	领导、沟通、合作、协调、社会交往。
满意模式	使所有重要人士满意。	有关人士的要求适宜而又不可忽略。	教育署、校董会、行政人员、教师、家长、学生的满意。
认受性模式	学校生存的合法或推销活动得以成功。	处于存亡关头。	公共关系、推销、公共形象、声誉社会地位、问责等等。
无效能模式	学校完全没有无效能的特征。	没有一致的效能标准,却需要有学校改进的策略。	现存冲突、功能失常。
组织学习模式	适应环境变迁及内部阻力。	学校是新校或面临转变,必须面对外在环境转变。	注意外在需要及变化、内在过程监管、方案评估、发展规划等等。
全素质管理模式	内部人士及过程的全面管理,以满足重要人士之需要。	有关人士的需要一致,有全面管理所需之科技及资源。	领导、人的管理、策略规划、过程管理、教育结果、有关重要人士的满足感、对社会之影响力等等。

资料来源:《学校效能与校本管理:一种发展的机制》,第 11 页。

由此可见,学校组织效能的评价标准不应是单一的而应是多元化的,而且标准之间也存在着联系与交叉的关系。但“不管是商业组织还是教育组织的许多组织文化研究都与组织效率有关”。<sup>①</sup>

学校组织文化和组织效能属于学校管理的不同领域,现在不妨将二者联系起来探讨它们之间可能存在的关系。就组织目标的达成而言,人们不禁会问学

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第 226 页。

校组织文化的不同会导致不同的组织效能么?本来组织文化的研究对传统的学校管理者而言,并不是一件易于把握的事情,尽管它是确实存在不证自明的事情;而学校组织成效的测量也是一件复杂的任务,将二者联系起来做深入研究是富有挑战性的工作。至今研究方法和技术的使用还是人们争论不休的话题。因为组织文化和组织效能的关系“不存在一批重要的使变量在完全控制的情况下进行的实验研究”<sup>①</sup>。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 调查对象

本次问卷调查的对象是山东省枣庄市5区1市(县级市)的全部重点高中学校,它们皆为国办性质且都在城区,共6所。它们是:枣庄三中、薛城实验中学、滕州一中、台儿庄二中、峄城一中和山亭十八中。以这几所学校的全体任课教师为调查对象,共发放调查问卷450份,回收440份,剔除不合格问卷23份,有效答卷417份。

### 3.2 研究方法及工具

学校组织文化和组织效能的研究方法在教育领域一直存在激烈争论。有的研究人员极力推崇访谈等质性研究方法,而擅长定量分析的人们则喜欢编制问卷。鉴于组织文化和组织效能之间的关系,不可能使变量在完全控制的情况下进行实验研究,因此,本研究要用定性和定量相结合的方法。一方面,主要通过调查问卷方式,收集有关城市高中学校任课教师的基本情况及其对组织文化、组织效能的认识、感觉和判断,在此基础上对所掌握的第一手材料进行归纳整理、统计分析,得出相关结论;另一方面,辅之以访谈、观察、文献分析等方法,对问卷调查结果作进一步剖析并验证其结论,从而得出有价值的信息。

本研究利用社会科学统计软件包SPSS10.0进行数据分析和处理,并得出有关结果。

<sup>①</sup> 同上书,第209页。

### 3.3 问卷编制

#### 3.3.1 编制依据

本问卷分为学校组织文化的强度评量问卷和学校组织文化的价值观评量问卷两部分,系参考台湾陈圣谟的相关调查问卷修编而成;学校组织效能评量问卷系参考台湾郑彩凤和张庆勋的相关调查问卷修编而成。

#### 3.3.2 信度和效度

以 450 位受试者填答结果(有效问卷 417 份)分别统计,分量表 Cronbach  $\alpha$  值,其结果如下:

学校组织文化强度的  $\alpha$  值为 0.885 8,其三个层面:文化厚度 0.736 6,分享强度 0.663 5,信念彰显度 0.77;

学校组织文化价值观  $\alpha$  值为 0.98,其六个层面:健全领导 0.90,教学关注 0.89,卓越创新 0.72,踏实求真 0.84,激励绩效 0.88,学校向心 0.79;

学校组织效能  $\alpha$  值为 0.94,分为四个层面:静态 0.77,心态 0.80,动态 0.82,生态 0.72。

以 27% 高低进行项目分析,对于未达 0.05 显著水平的题目予以删除。问卷在编制过程中,征询教育专家、教育行政人员和学校领导、教师的意见,对问卷题目的内容意义及实用性进行研讨,在内容效度上应可接受。问卷编制完成后在枣庄九中进行测试,符合要求。

本问卷采用李克特五点式记分法,依次为:非常真实(5分),真实(4分),有点真实(3分),不真实(2分),很不真实(1分);若为负向题,则反向记分。

### 3.4 目的与重点

本问卷旨在了解枣庄地区重点高中学校组织文化的现况与组织效能的高低及其关系。共包括三个部分:第一、二部分为学校组织文化问卷,第三部分为组织效能问卷。第一部分:组织文化强度量表,包含文化厚度、分享强度和信念彰显度 3 个层面;第二部分:组织文化价值观量表,分为组织文化的价值观层面和领导风格两部分,包含健全领导、教学关注、卓越创新、踏实求真、激励绩效、学校向心 6 个层面;第三部分:组织效能量表分为静态、心态、动态和生态 4 个层面。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 调查对象基本资料的频次分配统计

表 10-3 调查对象的性别分布

性别	频次	比例(%)
男	228	54.7
女	189	45.3
总计	417	100.0

在调查数据中,男教师有 228 人,占样本总数的 54.7%;女教师 189 人,占样本总数的 45.3%,总样本人数 417 人。

表 10-4 调查对象的年龄分布

年龄	频次	比例(%)
30 岁以下	184	44.1
31—40	181	43.4
41—50	49	11.8
51 岁以上	3	0.7
总计	417	100.0

在调查数据中,30 岁以下占 44.1%,31~40 岁占 43.4%,41~50 岁占 11.8%,而 51 岁以上仅占 0.7%。

表 10-5 调查对象的学历分布

学历	频次	比例(%)
大专	56	13.4
本科	346	83.0
硕士	15	3.6
总计	417	100.0

在调查数据中,大专学历占 13.4%,大学本科学历占 83%,而硕士占 3.6%。

表 10-6 调查对象的任教时间情况

任教时间	频次	比例(%)
5 年以下	132	31.7
6~10 年	136	32.6
11~20 年	131	31.4
21 年以上	18	4.3
总计	417	100.0

在调查数据中,任教时间 5 年以下占 31.7%,6~10 年占 32.6%,11~20 年占 31.4%,21 年以上仅占 4.3%。

表 10-7 调查对象的收入情况

收入水平	频次	比例(%)
800 元以下	103	24.7
801—1 000 元	215	51.6
1 001—1 200 元	85	20.4
1 201—1 500 元	11	2.6
1 501 元以上	3	0.7
总计	417	100.0

在调查数据中,月收入 800 元以下者占 24.7%,801~1 000 元者占 51.6%,1 001~1 200 元者占 20.4%,1 201~1 500 元者占 2.6%,1 501 元以上者仅占 0.7%。

表 10-8 调查对象的任教学科分布

任教学科	频次	比例(%)
语文	81	19.4
数学	72	17.3
英语	76	18.2
理化	83	19.9
政史地	71	17.0
其他	34	8.2
总计	417	100.0

在调查数据中,所教学科是语文的占 19.4%,数学占 17.3%,英语占 18.4%,理化占 19.9%,政史地占 17.0%,其他占 8.2%。

表 10-9 调查对象的职务、岗位情况

职务	频次	比例(%)
专职教师	242	58.0
教师兼班主任	131	31.4
教师兼教研组长	27	6.5
科室主任	17	4.1
总计	417	100.0

在调查数据中,在职务方面专职教师占 58.0%,教师兼班主任的占 31.4%,教师兼教研组长的占 6.5%,科室主任占 4.1%。

表 10-10 调查对象的学校所在地

学校所在地	频次	比例(%)
市驻地	152	36.5
县城	265	63.5
总计	417	100.0

在调查数据中,学校所在地在市驻地有 2 所,人数占 36.5%,在县城共 4 所,人数占 63.5%。

表 10-11 调查对象所在学校的规模

学校规模	频次	比例(%)
25~50 班	275	65.9
51 班以上	142	34.1
总计	417	100.0

在调查数据中,在学校规模方面,拥有 25~50 个班的有 4 所,人数占 65.9%,51 个班以上的有 2 所,人数占 34.1%。

表 10-12 调查对象所在学校的建校历史

建校历史	频次	比例(%)
25 年以下	57	13.7
26~40 年	70	16.8
41 年以上	290	69.5
总计	417	100.0

在调查数据中,建校历史 25 年以下的 1 所,人数占 13.7%;26~40 年的 1 所,人数占 16.8%,41 年以上共 4 所,人数占 69.5%。

4.1.2 枣庄市城市高中学校组织文化与组织效能的现状

表 10-13 6 所学校原始平均得分

学校编号	文化强度	价值观	组织文化	组织效能
1	33.87	131.08	164.949	52.73
2	28.74	118.68	147.43	48
3	37.26	149.21	186.47	58.58
4	30.44	122.77	153.21	47.36
5	28.97	93.75	122.72	37.58
6	29.63	106.87	136.5	41.5
平均	31.485	120.393 3	151.879 8	47.625

表 10-14 6 所学校原始平均得分换算成百分数

学校编号	文化厚度	价值观	组织文化	组织效能
1	75.27	72.82	73.31	75.33
2	63.87	65.93	65.52	68.57
3	82.8	82.89	82.88	83.69
4	67.64	68.21	68.09	67.66
5	64.38	52.08	54.54	53.69
6	65.84	59.37	60.67	59.29
平均	69.97	66.88	67.5	68.04

4.1.3 组织文化和组织效能的积差相关情况

表 10-15 总体组织文化和组织效能相关系数

		文化强度	价值观	组织文化	组织效能
文化强度	积差相关系数	1.000	0.780 * *	0.849 * *	0.695 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	417	417	417	417
价值观	积差相关系数	0.780 * *	1.000	.993 * *	.897 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	417	417	417	417
组织文化	积差相关系数	0.849 * *	0.993 * *	1.000	0.890 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	417	417	417	417
组织效能	积差相关系数	0.695 * *	0.897 * *	0.890 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	417	417	417	417

\* \* p<.01

表 10-16 1 号学校组织文化和组织效能的相关系数

		文化强度	价值观	组织效能	组织文化
文化强度	积差相关系数	1.000	0.733 * *	0.704 * *	0.825 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	78	78	78	78
价值观	积差相关系数	0.733 * *	1.000	0.873 * *	0.989 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	78	78	78	78
组织效能	积差相关系数	0.704 * *	0.873 * *	1.000	0.878 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	78	78	78	78
组织文化	积差相关系数	0.825 * *	0.989 * *	0.878 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	78	78	78	78

\* \* p &lt; .01

表 10-17 2 号学校组织文化和组织效能的相关系数

		文化强度	价值观	组织效能	组织文化
文化强度	积差相关系数	1.000	0.830 * *	0.618 * *	0.887 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	82	82	82	82
价值观	积差相关系数	0.830 * *	1.000	0.788 * *	0.994 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	82	82	82	82
组织效能	积差相关系数	0.618 * *	0.788 * *	1.000	0.776 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	82	82	82	82
组织文化	积差相关系数	0.887 * *	0.994 * *	0.776 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	82	82	82	82

\* \* p &lt; .01

表 10-18 3 号学校组织文化和组织效能的相关系数

		文化强度	价值观	组织效能	组织文化
文化强度	积差相关系数	1.000	0.853 * *	0.778 * *	0.904 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	57	57	57	57
价值观	积差相关系数	0.853 * *	1.000	0.907 * *	0.994 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	57	57	57	57
组织效能	积差相关系数	0.778 * *	0.907 * *	1.000	0.903 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	57	57	57	57
组织文化	积差相关系数	0.904 * *	0.994 * *	0.903 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	57	57	57	57

\* \* p<.01

表 10-19 4 号学校组织文化和组织效能的相关系数

		文化强度	价值观	组织文化	组织效能
文化强度	积差相关系数	1.000	0.747 * *	0.848 * *	0.649 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	70	70	70	70
价值观	积差相关系数	0.747 * *	1.000	0.986 * *	0.719 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	70	70	70	70
组织文化	积差相关系数	0.848 * *	0.986 * *	1.000	0.737 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	70	70	70	70
组织效能	积差相关系数	0.649 * *	0.719 * *	0.737 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	70	70	70	70

\* \* p<.01

表 10-20 5 号学校组织文化和组织效能的相关系数

		文化强度	价值观	组织效能	组织文化
文化强度	积差相关系数	1.000	0.738 * *	0.565 * *	0.816 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	60	60	60	60
价值观	积差相关系数	0.738 * *	1.000	0.902 * *	0.992 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	60	60	60	60
组织效能	积差相关系数	0.565 * *	0.902 * *	1.000	0.877 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	60	60	60	60
组织文化	积差相关系数	0.816 * *	0.992 * *	0.877 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	60	60	60	60

\* \* p<.01

表 10-21 6 号学校组织文化和组织效能的相关系数

		文化强度	价值观	组织效能	组织文化
文化强度	积差相关系数	1.000	0.742 * *	0.676 * *	0.818 * *
	Sig. (2-tailed)	.	0.000	0.000	0.000
	样本数	70	70	70	70
价值观	积差相关系数	0.742 * *	1.000	0.901 * *	0.993 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	.	0.000	0.000
	样本数	70	70	70	70
组织效能	积差相关系数	0.676 * *	0.901 * *	1.000	0.895 * *
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	.	0.000
	样本数	70	70	70	70
组织文化	积差相关系数	0.818 * *	0.993 * *	0.895 * *	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	.
	样本数	70	70	70	70

\* \* p<.01

说明:层面和层面间积差相关分析中,第一行为积差相关系数,第二行之“Sig. (2-tailed)”相关系数的显著性经验,如此值小于 0.01,则积差相关系数右边会出现两个“\* \*”,如果此值小于 0.05,则积差相关系数右边会出现一个“\*”。

#### 4.1.4 学校组织文化与组织效能的区别分析

表 10-22 学校各变量平均得分(根据效能得分高低分为 1,2,3 三种情况)

学校编号	文化厚度	价值观	组织文化	组织效能情况
1	33.87	131.08	164.95	2
2	28.74	118.68	147.42	2
3	37.26	149.21	186.47	3
4	30.44	122.77	153.21	2
5	28.97	93.75	122.72	1
6	29.63	106.87	136.5	1

表 10-23 不同效能组的状况

组织效能		平均值	标准差	有效样本	
				非加权	加权
1.00	文化强度	29.300 0	0.466 7	2	2.000
	价值观	100.310 0	9.277 2	2	2.000
	组织文化	129.610 0	9.743 9	2	2.000
2.00	文化强度	31.016 7	2.613 2	3	3.000
	价值观	124.176 7	6.318 5	3	3.00 0
	组织文化	155.193 3	8.931 7	3	3.000
3.00	文化强度	37.260 0	.	1	1.000
	价值观	149.210 0	.	1	1.000
	组织文化	186.470 0	.	1	1.000
总计		31.485 0	3.389 2	6	6.000
		120.393 3	19.214 2	6	6.000
		151.878 3	22.252 2	6	6.000

高、中、低组织效能学校组在学校文化强度、价值观、学校组织文化的平均数、标准差及原先实际被划分的组别数,其中高效能组有 1 所,中组织效能组有 3 组,低效能组有 2 所。

表 10-24 结果验证

组织效能	组别情况			总计
	1.00	2.00	3.00	
1.00	2	0	0	2
2.00	0	3	0	3
3.00	0	0	1	1
1.00	100.0	0.0	0.0	100.0
2.00	0.0	100.0	0.0	100.0
3.00	0.0	0.0	100.0	100.0

## 4.2 分析与讨论

### 4.2.1 高中学校组织文化和组织效能的整体状况及分析

由表 10-13 和 10-14 中的数据我们可以看出:这 6 所学校在组织文化方面的平均得分为 67.50,其中文化强度为 69.97,价值观为 66.88;组织效能的平均得分为 68.04,都低于 70 分。因而从整体上来看,该地区重点高中学校组织文化和组织效能的整体状况尚处于较低水平。

笔者在调查中发现,虽然该地区不同的学校及同一学校的内部呈现多元文化的倾向,但总的来看官僚文化特征非常突出,管理模式基本是控制管理(亦称外控管理),组织效能较低且差异较大。

在管理上,强调等级关系,自上而下的命令传达,主张通过严格的规章制度来约束员工的行为,强调员工各负其责,服从指挥。各个学校都推行严格的坐班制:员工每天须签到、签退并有学校专职人员对其进行随机查岗;若有违反便予以惩罚,通常包括点名批评和一定数额的罚款并纳入个人的学期量化考评范围。虽然在学期末不乏表彰和奖励,但比较而言,惩罚是普遍采用的手段。因为奖励往往是针对结果的行为,而惩罚则适用管理过程的始终,使得被管理者感到畏惧。在管理者看来:更加相信制度的威力而不是文化的作用。

在教学上推行详细的量化管理,对备课、作业等活动都有详尽的标准化的要求,不仅看重结果的优劣,而且加强对过程的严密控制;甚至管理者也发现这正

在助长形式主义及弄虚作假,同时还引起老师的不满。教师也有“异化”的感觉,似乎“人们现在都习惯于在工业组织中被指挥、操纵和控制,而在工作之外去设法满足他们的社会的、自我的以及自我实现的需要”。<sup>①</sup>

在学校组织结构上,基本实行的是金字塔型垂直式管理,学校规模在 25 班~50 个班之间和 51 个班以上的几乎没有什么差别。控制权集中在学校高层,决策由管理层做出,教师较少参与。学校信息传递多为自上而下,缺少横向沟通。管理者似乎更愿通过控制管理去实现组织目标,更看中规则的执行和权力的运用。

在学校内部,明显分为职员群体和教师群体。职员群体科层取向突出,教师群体专业取向更受到人们的关注。尽管做出成绩的优秀教师受到表彰和尊重,但他们在工作中承担沉重的压力,投入大量的时间和精力,却受到更多地控制,在学校管理中处于低层。学校内部科层取向和专业取向形成冲突,科层取向明显占据上风,并有不断加剧的势头,“把教育组织视为接受科层等级体系的力量,在这一体系中,权力和当权者是从上往下行事,也应该这样;机构中的人们必须服从组织的要求”。<sup>②</sup>

控制管理是科层组织观点的反映,它必然形成一种官僚文化与之相适应。在这里,人们不禁深感“科学管理”的威力。人们不禁会问学校组织正在异化为工业组织么?学校管理目标和评估指针究竟要将教师带向何处?

在管理者看来,缜密的制度和严格的控制管理是实现学校目标的有效手段。在组织中人和结构因素相比较,哪一个更重要?管理者通常倾向于后者,认为即便管理出现问题,也往往是执行和实施的偏差,于是就进一步增加管理规定和加强监管。教师是命令的“执行者”、“听令者”、“雇员”及“随从”,无权参与决策;而行政管理人员则扮演“目标的看守者”和“过程的监控者”的角色。在具体的管理过程中,这两个群体时常处于对立之中,并基于科层组织显现出以下的问题:

第一,学校组织的科层体制膨胀,管理因缺乏弹性而趋于僵化,学校因缺乏自主管理而蜕变成一种“被动承受系统”。

第二,行政权力因层次的等级增多而滋生并蔓延到组织的各个角落,使人们受到震慑并成为人们争相追逐的对象。

第三,控制管理使人们走向墨守成规的境地,人们因主体地位的失落而缺乏批判性反思,在组织中难以形成正确的价值判断,从而缺乏积极的态度和行为。

<sup>①</sup> 《西方管理学名著提要》,第 192 页。

<sup>②</sup> 《教育组织行为学》,第 100 页。

第四,组织效能指针通常是单一的固定化的静态目标,无法适应内外部环境的急剧变化,造成学校效能低下或无效能。

被调查的6所重点高中学校的管理模式和组织文化何以会有如此的一致呢?这不仅仅因为它们都是国办性质,与地方教育行政部门的管理和授权有着密切的关系。既然“学校社会组织是宏观社会组织控制方式的凝缩”,<sup>①</sup>高中学校管理模式的统一性和组织文化的同质性是否也是该地区社会管理系统的缩影?若从人性的纬度作进一步的考察,则会发现这些学校的管理者是如何假定人性并将这种假定运用到管理实践中去。总的来看,这种管理模式非常符合“X理论”关于人性的假定:其一,一般人生性不喜欢工作,而且能躲避时尽量躲避;其二,因为人们不喜欢工作,所以必须受到严密监管、领导、强迫和惩罚的威胁,才能做出足够的努力去实现组织的目标。

#### 4.2.2 高中学校组织文化和组织效能关系的状况及分析

从表 10-15 皮尔逊相关分析结果可以得出如下结论:文化强度、价值观两个层面及组织文化与组织效能均构成显著的正相关。其相关系数分别为 0.695、0.897、0.890,其解释变异量(又称决定系数,为相关系数的平方)分别为 0.483、0.805、0.792。

不论从总表还是后面六个分表(表 10-16 至 10-21),都不难看出在组织文化的两个层面:价值观与组织效能的相关系数及解释变异量大大高于文化强度与组织效能的相关系数及解释变异量,因而价值观是组织文化的核心。这一结论验证了组织文化和组织效能的相关理论,同时也在一定程度上也说明了历史悠久的学校及教职工整体年龄偏大的学校并不代表着拥有较高的组织效能。

#### 4.2.3 高中学校组织文化和组织效能的差异分析

从上述数据可以看出,高中学校的组织文化和组织效能呈现显著的正相关,并且不同学校呈现出较大的差异。其中3号学校得分最高,5号学校得分最低,两所学校组织文化得分差为28.34分,组织效能得分差为30分。若按组织效能得分高低进行分组:5号和6号学校为低效能组(低于60分),1号、2号和4号学校为中等效能组(60~80分),3号学校为高效能组(80分以上)。据此进行区别分析,发现文化厚度、价值观和组织文化对不同的效能组有显著的区别作用。

在实地调查和访谈中发现,3号学校带有强文化的特征,而5号和6号学校则显示弱文化的特征,其他学校大致界于中间。其中3号学校较为突出并带有

<sup>①</sup> 周浩波:《教育哲学》,人民教育出版社2000年版,第167页。

特殊性,是6所学校中办学历史唯一低于10年,教职工平均年龄最低的一所学校(30岁以下占70.2%)。年轻化也许是学校组织文化易于塑造的一大优势,但这只是一个小的方面;英雄般的校长是该校文化的灵魂,年轻有为、开拓创新是其鲜明的个性,也是这所学校的个性。该校建校仅三年时间,正向省级规范化学校迈进;校长是学校的创建者,提出的“共同创业,永争一流”的口号深入人心,成为全体教职员工的价值取向;校长极具个人魅力并拥有绝对权威,在管理上近乎专制,却知人善用,富有人情味;强调制度的恪守,却能把握分寸,合理运用;全体教职工士气高昂,具有较强的归属感,抱有共同的愿景,对学校未来的发展充满信心。该校的组织文化明显具有创业文化的特征,还带有家族文化的一些色彩。

从以上分析可以看出,该地区重点高中学校组织文化和组织效能的整体状况并不理想,差异较大,学校组织文化带有明显的官僚文化的特征,控制管理模式普遍盛行,组织效能有待提高。组织文化和组织效能之间存在显著正相关,组织文化中的价值观层面与组织效能的相关程度最高。

## 5 对策与建议

### 5.1 对于学校组织文化与组织效能的几点思考

通常人们将学校视为育人的场所或教育行政部门的附属机构而区别于政府组织、工商企业及公司,教育性被概括为学校组织最突出的特征。然而,这并不能揭示出学校组织的内在性质及其矛盾冲突。就学校管理的现实而言,学校组织究竟起着什么作用?在管理者和被管理者眼里,学校组织意味着怎样的价值和意义?这都需要我们进一步追寻学校组织应该是什么。

#### 5.1.1 科层组织的观点。

科层理论是由马克思·韦伯最先作了精辟的论述,主张建立以权力为核心的理性组织。后来,被专指为实施等级式管理、制度严格、权责明确的组织模式。直今,这种组织仍占据主导地位。

该地区高中学校所推行的控制管理模式也是这种价值理念的反映。在控制管理模式中,学校管理者从工具主义教育价值观出发,将学校组织看作实现既定目标的工具和手段,建立垂直式交流系统,坚持等级式管理和权力的运用,强调规章制度的制订和贯彻执行,由行政人员进行监督和控制,教师犹如现代企业中的雇员,其工作过程处于严密的流程和监控之中。在这里,组织不是教师群体生

活、成长和发展的园地,而成为控制他们的工具。组织的目标即便是良好的也往往被认为由外界强加给他们的,而不愿纳入自我的信念系统之中。

在此不能不提及组织中的人性纬度。管理者认为人本性懒惰、逃避责任,因此管理模式应以控制管理为主,进行严密的监督控制并施以惩罚手段。当教师群体受到抑制,缺乏积极的态度和行为,学校效能便值得怀疑。学校组织的无效能和低效能只能代表着一种模糊暗淡的弱文化,这亦是不争的事实。

#### 5.1.2 人力资源开发的观点。

罗伯特·G·欧文斯指出,学校组织中的科层组织观点正在遭遇来自两种力量的挑战:“其一,世界变革的不断深化和日益发展;其二,世界范围内对民主、个人自由、自尊和尊严以及自我实现机会的更高渴求。”<sup>①</sup>如果学校组织缺乏弹性,学校组织内部冲突加剧,将严重束缚组织和组织成员的发展,在组织效能上付出高昂代价。

西方人际关系学说和行为科学管理理论,特别重视人的因素对组织效能的影响。行为科学有关“Y理论”、“自我实现人”和“复杂人”的论述,提供了一种新的视角去看待组织中的人性。由于人性是复杂的,组织成员有着多方面的需要,因此除经济利益外,学校应为教师提供多元机会去实现自我发展的需要。通常,更高层次的需求会激发教师更强大的潜在动力,乐于接受挑战、忘我工作。

人力资本理论将人们所拥有的知识、技能、价值、态度被当作一种资产来看待,这种资产随着时间的推移不仅不会贬值,而且还会增值,这就需要一种新的管理模式,即人力资源开发与管理。人力资源是组织的最宝贵资源,“在教育组织中,它们常常是创造和维持组织高效率的最宝贵资源”。<sup>②</sup>因此,校长应将教师视为伙伴、决策参与者、发展者、执行者而不是雇员、随从、受命者,“使他们的技能、动机、态度和知识随着时间的推移而发展、提高和增加,而不是稳步持平,或者更糟,呈下降趋势”。<sup>③</sup>有的研究者对此总结为:鼓励教职员个人更有动机及投入工作;增进教职员的知识、技能及专长;帮助教职员个人专业发展;帮助教职员个人反思现行学校政策及实践的宗旨及目标;发展教职员的潜能;维持及改进个人工作满足感;提高个人自信心。<sup>④</sup>

组织行为研究表明,在支持性组织环境中,即有利于个人发展和自我实现的环境中,教师越富有成效。在这样的环境中,通常培育出一种强有力的鲜明的组

① 《教育组织行为学》,第95页。

② 同上书,第164页。

③ 同上书,第162页。

④ 《学校效能与校本管理:一种发展的机制》,第159~160页。

织文化,并带来组织运作的高效能。

## 5.2 对于学校组织文化建设的几点提示

正如人的个性一样,每所学校都有自己的管理模式和管理风格,都有自己的组织文化,我们难以简单地断言其优劣,它与组织规模、结构、所处发展阶段及内外部环境紧密联系。在判断标准上,不仅要看组织文化的强弱,更要注重组织效能的高低,关键在于能否促进组织以及组织成员的健康成长、发展。为此,要构建高效能的组织文化:“在于能洞察组织所处之内外在环境特色,确定组织目标、经营重心以及发展核心、价值信念,并能适时彰显组织的楷模事迹、人物及建立合宜的管理技术以鼓励成员参与、忠诚地投入。”<sup>①</sup>

### 5.2.1 提升认识,更加全面地理解组织文化

调查中发现,校长和教师对于学校组织文化的认识还相当模糊,甚至存在不少误解,容易将学校组织文化窄化为校园文化,甚至是课外活动。虽然自己身处其中,受其影响,却无从察觉、难以描述。当今,组织文化的概念已经成为组织行为和效率分析的中心,并以此确定组织成员的假定、价值观、信仰、规范。因此,要全面理解和准确把握组织文化的内涵,充分认识其在学校组织文化和学校组织发展中的深刻意义。

### 5.2.2 校长是学校组织文化建设的灵魂

组织价值观对于组织文化及组织效能的影响至关重要,而校长的组织价值观在学校组织文化建设中具有举足轻重乃至决定性的影响力,尤其在创立之初或亟须变革时期更是如此。学校创立之初,校长往往扮演创业者角色,组织文化也具有开拓创新、积极向上的创业文化特征;在学校的存续和发展期,当组织效能低下、内部冲突加剧、原有组织文化成为桎梏时,校长就要以变革者的身份出现。此时“文化的变革只能是自上而下的,这是因为只有高层管理者才有改变价值观与组织深层结构的权力。”而且,最好同时引进外部专家进行文化诊断,“因为组织内部的成员不可能对他们的文化做清楚的和无偏见的分析”,“成员的文化变革必须有一个掌权者和一位专家这两种人的联合作用”。<sup>②</sup>随着我国教育事业的快速发展,学校组织文化的变革将贯穿于教育的大变革之中,校长的作用及责任亦将凸现。

<sup>①</sup> 李剑锋编著:《组织行为管理》,中国人民大学出版社2000年版,第353页。

<sup>②</sup> 《组织和心理契约》第282~283页。

### 5.2.3 学校组织文化建设是一个冲突与整合的过程

组织价值观、组织文化的提取和推行,往往是由自发到自觉的冲突与整合过程,即在观念上由否定、疑问、不以为然、碰撞冲突到关注、认可、赞许、接受乃至行为上参与、协作的过程。一种组织新文化的诞生和发展,基本是按照价值观念的提升(观念文化、心理文化的再定位)—行为文化的实践—物质文化的更新—制度文化的记录这样一种过程得以实现的。<sup>①</sup>最终,还要见之于学校的管理实践活动,循环往复,从而展现为一个螺旋式上升或波浪式前进的过程。

## 5.3 建设高效能学校组织文化的几点要求

### 5.3.1 学校组织文化建设的着眼点在于营造高效能组织。

当今学校组织所依存的外部环境正在发生剧烈变化,传统的学校经营管理模式正遭遇严峻挑战。根据高中学校的发展趋势,严密的科层制将让位于扁平式的民主管理,能够凝聚全体教职工的不再单纯是规章制度,而是士气高昂、团结协作的组织文化。而学校组织文化建设的着眼点在于营造高效能组织,即运转协调、持续发展,具有核心竞争力和融洽人际关系的组织。这种组织是系统的有机体,而非刚性的机械体,是以充分发挥组织成员的潜力为基础的。

### 5.3.2 学校组织文化建设必须坚持正确的政治方向。

我国的教育方针是教育必须为社会主义现代化建设服务,为人民服务,必须与生产劳动和社会实践相结合,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。因此,学校组织文化建设必须坚持正确的政治方向。可以说,学校组织在建设自身文化的同时,也在选择、整和、创造着社会文化。学校的组织文化经过多年的积淀、筛选、定格、强化、辐射,随着社会实践的发展不断地更新和优化,从而成为社会先进文化的有机组成部分。只有坚持正确的政治方向,承担社会责任和符合社会道义的学校组织文化,才可能是高效能的和富有生命力的学校组织文化。

### 5.3.3 学校组织文化建设需要树立战略意识。

学校的组织文化建设和学校的发展战略规划密不可分。既然从战略的高度来规划学校组织的未来发展,同时就应以战略的高度来审视学校组织文化的建设。学校在战略规划中,应当塑造有利于战略实施的组织文化,重视保存、强化和提升现有文化中那些支持新战略的方面。

<sup>①</sup>《多元与融合:多维视野中的学校发展》,第223页。

## 5.4 建设高效能学校组织文化的几点策略

学校组织文化建设是一项复杂的系统工程,必须从物质、制度和观念三个层面逐步的、细致地渐进实施。

### 5.4.1 确定办学理念

办学理念是学校尤其是校长从宏观视野对学校未来发展及定位所做的理性思考,是学校及校长教育教学哲学观的体现,是在深谙办学规律和对学校内外部条件深入分析基础上形成的办学思路、信念和理性思维。它来源于办学实践,又高于办学实践,决定着学校的发展方向和办学特色。校长不仅是办学理念的提出者、实践着,同时还是坚定的宣传者、普及者。校长的权威是巨大的,办学理念一旦深入人心,将形成强大精神力量和促进组织文化建设。

### 5.4.2 提炼学校价值观

组织价值观是组织文化的核心和灵魂,深刻影响着组织效能的高低。它是一个学校关于认识对象重要与否以及正确与否的基本观念,决定着组织的目标追求,制约着组织的是非判断。学校价值观的形成必须立足于学校的传统和现实,从教育教学实践和教育管理实践中反复提取、选择和凝练,最终锤炼出能反映组织特征的核心价值观。

### 5.4.3 强化组织目标

学校要运用多种形式来强化组织成员对组织价值观和组织目标的认同。学校中的仪式、典礼等活动不仅具有重大的象征意义,而且隐含着组织的价值观、目标和方向,传播着学校文化传统,使组织成员在不知不觉中受到感染和熏陶,从心理上认同和接受,从而引导组织成员的行为,增进组织效能。另外,学校中的物质产品和话语系统也是传播组织文化的重要方式。

### 5.4.4 逐步构建学习型学校

学习型组织是20世纪90年代以来,在西方管理界发展起来的一种全新的管理理念。该理念首先在企业界受到瞩目并得到推广,后来被引入到其他类型的组织管理中。随着学习型社会的曙光初现,走向学习型组织成为学校组织的必然选择,同时也是高效能学校组织文化的载体。这是因为:其一,学习型组织是不断学习的团队,它有着正确的价值观、信念和使命,使组织成员紧密地凝聚在一起,大家有着共同的愿景;其二,学习型组织是适合人性的组织模式,为组织成员提供支持性发展环境,鼓励超越,强调创新,发展潜能,追求自我成长和自我实现。构建学习型学校涉及学校办学理念、领导行为、管理模式、组织结构等方面的深刻变革,更是一种全新的文化建设过程。

## VI

## 高中基层教研组织建构的调查

## 1 导 言

相对于接受性学习方式,我们倡导研究性学习,旨意在复归这种启迪人生、生成智慧的学习方式的应有意义。但是这种本应贯穿在各门学科、各种学习活动中的学习方式即使作为一门课程<sup>①</sup>来要求实施,其效果目前仍然微不足道,甚至有被精英教育异化的危险。更需关注的是,尚未开设这门被视为开启现代科学人文教育“理想王国”的“众妙之门”课程的广大欠发达地区的情况。何以至此呢?如果说是物力资源不足,岂知“研究性学习”课程体现每一所学校的特点,每一所学校所在社区的特点,所以,它具有很强的“地域性”,每一个地方都可以因地制宜开展“研究性学习”课程。“研究性学习”课程的开展一定要体现学校所在地域的特殊性,而不要机械模仿别人的模式。<sup>②</sup>如果说人力资源不足,那么“目前中国正在配套进行大规模的‘跨世纪园丁工程’——在教师的培养中,对学历的要求进一步提高。教师的在职进修(继续教育)正在系统地、逐级地进行。”<sup>③</sup>似乎问题行将消弭了。但是,“长期以来,教育不能主动而有效地选择、消化并汲取社会对教育的影响,教育缺乏这种充分消化吸收的能力。”这种能力的缺失是定期选派几名“优秀教师”进行培训就能解决的吗?即使全体教师都接受了培训(这在相当长时期内是不可能的),教育就能改变“只关注怎么做,而缺乏对前

① 国家教育部于2000年1月颁布的《全日制普通高级中学课程计划(实验修订稿)》中,把“研究性学习”课程规定为重要内容。

② 张华:《论“研究性学习”课程的本质》,载于《教育发展研究》,2001年第5期。

③ 吕达:《新世纪中国基础教育课程教材改革》,载于《人民教育》,2001年第6期。

提‘为什么做’的充分反思”<sup>①</sup>的现状吗？

不言而喻，如果教师所置身的组织不是一个开放的、生成的、合作的弹性教研组织，这个组织不是关注教师的发展和提高，而是期待教师的顺从和依附；不是以教师的探研而扬弃与生成，而是以教师所“生产”的“精英学生”数目而解构与组合，那么，教师内在的主动创造性的生命活力则难以激发，何以期待他们让课堂焕发出生命活力呢？“没有教师的生命质量的提升，就很难有高的教育质量；没有教师精神的解放，就很难有学生的精神的解放；没有教师的主动发展，就很难有学生的主动发展；没有教师的教育创造，就很难有学生的创造精神。”<sup>②</sup>教育改革任重道远，“研究性学习”的实施只是揭示中国教育深层问题的一角而已，在社会对教育的要求产生极大变化的情况下，教师的知识更新与教学观念的变化理应是教育变革的起端与决定因素。但是，只是追问教师的创新和责任，总会有失偏颇。关于对教师有着管理、培养甚至生活关照的教研组的研究已是当务之急，建构一种适合当代教师生长的组织土壤已迫在眉睫。

将视野对准普通高中基层教研组，从管理的目的出发，似乎当然要关注教研组的工具价值；如此研究，仍然跳不出视教师为某既定意识传承工具或知识授受者的圈子。组织的工具价值是建构该组织的最大问题，但不是生成组织的最重要的问题。最大的问题能引起思考却少有热情，最重要的问题与生活实际相关，因而使人富有激情且极具实践意义。教研组是一种教育组织，教育组织的更重要的使命是实现“教育能够是，而且必然是一种解放”<sup>③</sup>这样一种目标的。显然，从教师精神解放与发展的目的出发，“教研组是谁的组织”是个要问而不大为人所提的问题。提出这样的问题意在弄清楚：组织赋予教师何种特殊性使其不似偶然凑在一起的等闲之辈，而是有特殊使命、特定尊严的一种身份的象征。“教研组是谁的组织”与“教研组是什么”是相去甚远的两类问题，以“教研组是什么”提出的问题要求的是事实的陈述，是科学取向的，以工具理性为重；以“教研组是谁的组织”提出的问题要求的则是具有主体参与性价值的陈述，是价值取向的，价值理性居于主导地位。提出“教研组是谁的组织”，是想把更适于从事现代教育教学目的的人同那些不适宜于此种目的的人区分开来，以便建构一种性质异于传统教研组的教研组，从而通过某种共同的品质把适合从教者组织成为一个自觉的教师职业群体，使之相互理解、相互信任、相互合作，为共

① 刘铁芳：《人·世界·教育：意义的失落与追寻》，载于《教育研究》，1997年第8期。

② 叶澜主编：《教师角色与教师发展新探》，教育科学出版社2001年版，第3页。

③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会，华东师范大学比较教育研究所译：《学会生存》，教育科学出版社1996年版，第175页。

同的教育理念而贡献自己的力量。

## 2 相关研究综述

### 2.1 现状及特征

教研组是学校的基层教育教学组织。在中国普通中小学校中,按学科分别设教学研究组,简称教研组,<sup>①</sup>是研究教学问题的组织,规模比较小。<sup>②</sup>关于教研组的研究属于教育组织行为学的范畴,涉及心理学、社会学、社会心理学、人类学和政治学等多门行为科学的研究领域。

目前,这个领域的研究刚刚起步,有关文献很少。偶或有之,也多是经验总结式总结,而且难以脱离科层制管理目的的羁绊。然而,在中观或宏观视野中,有关教育组织的研究却如火如荼,从实践到理论都比较成熟。另外,普通高中基层教研组织的结构已与最初的设置大有差异,其功能也由“教学研究”向“科层化”管理演化,偏离了“教育组织的独特的教育使命,即弱化了要求成为促进成长的组织——激励学习、个人成长和发展;促进不间断的成熟过程;鼓励自信、自尊和满足;培养对自己的行为主动负责的精神——功能。”<sup>③</sup>

近年,受人本思潮的影响,也有人围绕培养人才这一目标展开教研组职能的研究;如刘尧提出:教育的基本功能是促进人的发展和社会的发展,通过培养人的教育活动来对社会的发展起作用。而培养人的教育活动主要是通过学校中的基层组织——教研组来实现的,中学教研组具有教学、科研、师资培训等职能。<sup>④</sup>在实践中,由于教研组的功能名实不符,亦有人溯其历史,重提教研组的建设,提出:必须改革目前这种以年级组为单位的办公制度,落实以学科教研组为单位的办公制度。<sup>⑤</sup>但是,只是改变“办公制度”就能保证教师职业的专业化发展吗?因而有些地方另辟蹊径,尝试实践“群体科研”组织形式,以突出基层教育组织的科研和师资培养功能。群体科研是以一线教师为研究主体,以教育教学质量为主要目的,在教育现场情景中进行的校际联合群众性科研活动。群体科研的

① 李冀主编:《教育管理辞典》,海南出版社1997年版,“教研组”条。

② 《现代汉语词典》,“教研组”条。

③ 《教育组织行为学》,第16页。

④ 刘尧:《中学教研组职能研究》,载于《教育理论与实践》,2000年第12期。

⑤ 赵庚新:《重提学校教研组建设》,载于《教学与管理》,2001年第10期。

“群”表现为研究主体的群众性和课题的多样性。<sup>①</sup> 该项活动坚持在教学过程中搞教研,努力克服教科研与教学活动“两张皮”现象,把教科研活动与常规教学有机地结合起来,对引导教师参与教育科研,在学校营造良好的氛围,加大中小学科研工作的力度无疑具有重要的现实意义。但群体科研仍是探索中的组织模式,理论方面的不成熟是显而易见的,实践方面的有效性也有待进一步总结提炼,且终因缺乏组织制度上的保障而难以推展开来。

因应“每一个历史时代都有其时代特征,在这一时代下有其独特的组织形式”<sup>②</sup>的历史逻辑,在美国麻省理工学院斯隆管理学院彼得·圣吉〔Peter M. Senge〕所著《第五项修炼》一书的倡导下,针对基层教育组织的研究提的较多的是“学习型组织”的建构。如苏义林等认为:教学管理组织机构的构建必须确立以人为本的管理思想,倡导协作共处的精神,建立学习化组织,运用网络化管理手段和方法,由稳定的分层、等级体制转变到网络动态管理体系中来,以适应知识和信息的需求。<sup>③</sup> 1997年1月,在美国田纳西州举行的“第10届学校效能及改善”国际研讨会中,人们利用面谈方式研究成功学校、次成功学校及不成功学校的不同。研究结果从八个方面探讨有效能学校的特点,其中有三点分别是:(1)机构组成。校长与教师分享管理权力;教师们常透过正式或非正式小组工作,组长与校长间联系紧密,共同协作;机构文化是重视解决“问题”而非做人事斗争。(2)协作精神。教师们态度开放,愿意学习和改进;校内团队精神强,教师通过互助互谅、支持和合作去解决问题和计划工作。(3)学习组织。校长教师间互相信任,思想开放,愿意学习,愿意改善,敢于尝试创新,互动过程明显。<sup>④</sup>

综合国内外研究情况,有关中学基层教研组织的研究特点有三:

第一,理论与实践有较大差距,国际化研究甚于本土化研究。研究理论的学者视野只局限在理论的建构,秉持“理论有跨社会和跨文化的特点,而实践不可能脱离国情和社会文化背景。理论能够越过文化的屏障,从而为国际比较提供分析框架”<sup>⑤</sup>的研究宗旨,疏于对实践中微观行为理论的研究。而忙于事务的教育一线的实践者,限于理论水平偏低和学习时间的难觅,只能从事一些经验总结式“研究”,其成果也乏于对实践的指导意义。教育组织理论的研究归根结底是一门应用型的学术研究,而应用就离不开对特定环境和特定条件的分析。比如,

① 吴颖惠:《群体科研:有效务实的中小学科研形式》,载于《教学与管理》,2001年第8期。

② [美]查尔斯等萨维奇,谢华强·M.译:《第五代管理》,珠海出版社1998年版,第161页。

③ 苏义林等:《面向新世纪的教学管理组织建构》,载于《清华大学教育研究》,2001年第2期。

④ 孟繁华:《构建现代学校的学习型组织》,载于《比较教育研究》,2002年第1期。

⑤ 《当代西方教育管理模式》,第2页。

外国学者对我国的“民办学校”现象迷惑不解,诸如“转制”、“民办公助”、“分级部管理”等内在的含义更令他们费解。所以,表面上似乎各国都在谈论相同的组织问题,但其背后所反映的政策、实施条件、制度、价值观、文化传统等却存在很大差别。真正要把研究引向深入,还要靠本土化研究。

第二,研究方法偏重于纯粹思辨或文献阐释的“质化研究”。20世纪上半叶,居于西方教育研究主流地位的“实证—科学”的研究范式受到了强有力的挑战。<sup>①</sup> 而此间关于教研组织的研究尚未从教育组织的研究中分化出来。人本主义取向的教育研究批判“实证—科学”研究的价值无涉立场,在这种风潮中浮出的教育基层组织研究必然耻于“量化研究”的自明性。虽“质化研究”似乎真得可看到“量化研究”所看不到的教育现象,不过,“质化研究”也有其与生俱来的先天限制。我们生活在一个集合众多主观所形成客观的非绝对客观的变迁社会中,许多层面,不管用量的或质的研究,似乎只能揭露接近真相的教育现象,而不是绝对不变的真理。没有一种研究方法可了解所有的教育现象,只能因应不同的研究主题与目的而选取适当的研究方法。<sup>②</sup>

第三,研究热点从静态层级效率性目的向动态扁平式组织架构的精神性目的转向,使基层教育组织由管理控制型转向自发研究型;突出了以人为本的发展性研究,兼顾效率和教师的精神创造。

为了提升学校的“人才”生产效率,研究和调适基层组织的结构和功能曾风行一时。此风正好投合实践中绝大多数教育管理者所好,他们纷纷强化层级管理,甚至扭曲了教研组的功能,使教研的主体异化为知识授受的工具体。教育界人本主义者对此反思批判,指出:技术时代的教育并不一定对生活负起责任,因为当教育仅仅注意外在的非精神的东西时,它与人的精神生活是疏离的。<sup>③</sup> 只关心实用知识与技能的教育管理体制,并不把教师和学生看作是能动的精神创造者。尽管这种管理体制的理论研究已经式微,但在实践中仍大行其道。随着教育研究的深入和普及,广大教研人员也愈加意识到基层教研组功能异化的严重性,在肯定现行教研组的历史作用和现有人才培养效率的前提下,指出:“学校成了行政系统的附属,已经成为教育事业发展的桎梏”。<sup>④</sup>

① 洪明:《西方教育研究取向新进展》,载于《教育研究》,2001年第10期。

② 姜得胜:《教育研究的旧吊诡与新思维》,载于 <http://www.nmh.gov.tw/basis3/14/gh11.htm>

③ 金生钰:《理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论》,教育科学出版社1997年版,第116页。

④ 肖必良:《学校决策体制的构建》,载于《教学与管理》,2002年第1期。

## 2.2 教研组织结构和功能的沿革与发展

教研组的诞生是新中国成立以后的事,教研组的思想基础是集体主义,目标是培养德智体全面发展的人。1957年1月,教育部发布《关于中学教研组工作条例(草案)》,规定学校的基层教学研究组织统一改称为教学研究组。它不是行政组织,是以学科为单位,从事本学科教学研究的单位。它是严格执行教学计划和教学大纲,搞好教学研究、教学实验和教学总结,以及努力提高教学质量的基层组织。其职责是:(1)根据学校的教学工作计划,制定自己的学年或学期计划,并定期检查落实情况,期末应有工作总结。(2)协助安排教师的课程任务,组织教师进修,加强集体备课和经验交流,用集体的力量帮助教师解决困难。(3)鼓励教师从事教育科研,积累教学资料,指导学生开展课外活动。(4)组织好期中、期末考试命题、阅卷、评分、总结、讲评等有关工作。总之,最初意义上的教研组有计划、教学、教研和评价的职能。<sup>①</sup>

文化大革命以前,我国的基础教育对学校教研组工作是比较重视的,学校的重点工作都围绕教研组开展,教师办公室的划分也以教研组为单位。因此,教研组是学校最重要的基层组织,从政治学习分组到教学管理分工,到班级情况的分析等都以教研组为单位开展工作,那时的学校教研组就课堂教学的教研活动开展得比较好。

20世纪70年代末、80年代初,普通高中教学秩序逐步恢复正常。但是由于学校规模比较小,同学科的教师比较少,同年级同教材就更少,因此都以年级组作为学校的基层组织。之后,教研组才开始恢复,仅附在年级组里,而且当时的教学研究工作基本空白,教学研究任务主要落在区(县)教研室。为了加强管理,许多学校采用年级组长(级部主任)负责制。

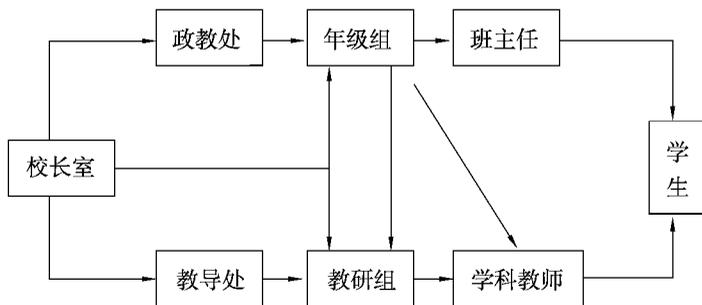
近年来,为加强对学生的管理和提高教学质量,许多学校政教处与教导处(教务处)并列,两条线开展工作。但办公室的划分仍以年级组为单位,各学科被分割在各年级,甚至有的学校教研组或学科教师要受到各级部门的同时领导(如下图)。因此,许多学校的教研组工作有名无实,分散在各年级的教研组成了事实上的备课组,给学校教学研究工作造成了比较大的影响。

虽然教研组在促进知识教学方面功不可没,但是在教育科研方面主要是一种备课和教法研讨,即所谓的“教学研究”<sup>②</sup>,与陈桂生所阐述的中学教育研究

<sup>①</sup> 王焕勋主编:《实用教育大词典》,北京师范大学出版社1995年版,第222页。

<sup>②</sup> 刘尧:《中学教研组职能研究》,载于《教育理论与实践》,2000年第12期。

(包括实证实验研究、解释学的研究、教育行动研究)<sup>①</sup>大异其趣。现有高中教研组从事研究活动的出发点仅是搞好课堂教学,通过各种“教研活动”也只是促进教师的知识传授能力,时时透射出教研组的工具价值。



但随着中学教育科研在实践中的普及和教研理论的丰富,教研组将发挥越来越大的作用,教研组的建设面临着其教研功能的重塑和教师主体意识的觉醒。事物总是螺旋式发展、波浪式前进的,新的教研组织应该是对旧有教研组的扬弃与超越,一种既注重教学使命又注重教师自身的成长与发展的教研组织企待建构。当一位教师与另一位教师协作进行教学研究,或许多教师组成一个新的联盟一起工作时,他们扩大了视野,增加和加强了改进教学的手段。“当许多教育工作者这样去做时,制度开始发生变革,成为促进和支持进一步成长和发展的环境。”<sup>②</sup>

## 2.3 理论基础

“如果说,在近代实现了教师职业化,才使教育的普及与提高得到起码的保证,那么,为了促进教育事业进一步发展,在现代,又历史地提出教育职能专业化问题”<sup>③</sup>。尽管教师职业的专业性地位尚有争议,但是教师个体的鲜活性和差异性是不容置疑的。每位教师都有自己的外显教育理论和内隐教育理论<sup>④</sup>,他们

<sup>①</sup> 陈桂生:《到中小学去研究教育——“教育行动研究”的尝试》,华东师范大学出版社2000年版,第6页。

<sup>②</sup> [加]迈克·富兰,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》,教育科学出版社2000年版,第172页。

<sup>③</sup> 陈桂生:《学校教育原理》,湖南教育出版社2000年版,第359页。

<sup>④</sup> 阿基里斯(Argyris, C.)指出:内隐理论(tacit theory)是一种人们在行动过程中加以运用的习而不察的理论;外显理论(explicit theory)可以“只说不做”,可以与个人的行动之间保持距离或脱节。参见Paula F. Silver,黄昆辉主译:《教育行政原理》,台湾三民书局1983年版,第19~20页。

带着各自不尽相同的生存需要和生活背景走上讲台。将差异如此丰富的不同个体组织起来,打造一些共同的观念、共同的价值,以实现教育的基本功能,这就是走向教师职业化的教育基层组织——教研组的职能。然而职业化难以避免因突出效率——强化科层制管理——而忽视对价值追问和探究的弊病,使个体间内隐教育理论趋同且僵化,使教师无意于追问、质疑、审视个体无意识,使外显教育理论趋殊而虚浮,缺失了人之为人的真实与生动。在此刚性的组织中,要求教师通过对个体所持内隐理论进行自觉反思,从而加快个体的发展、进步和解放,以实现教师职业专业化,无异于动员教师“戴着镣铐跳舞”。

“阐释学坚定地认为,事物的全部真理,绝对不可能为某个人或某个集团的意识所独有。”<sup>①</sup>这观点会让那些总是希望教师间差异淹没在组织“奋斗目标”之下,从而以教育之名行消解教育真意之实者烦恼。他们应该认识到:人并不像自然存在物,可以被随意雕琢;人必须询问和解释自己,这并非仅仅是好奇心,“它出自这样一种存在物的最深沉的必然性,这种存在物必须塑造自己,并因此需要一个指明方向的榜样和理想以供参照。人的不完美性为自我理解所补偿,这种自我理解能告诉他怎样完善自己。”<sup>②</sup>这种自我完善即在自我审视基础上的自我超越,是因人而异的;正因为自我理解的多元性和个别性,教师间的差异才成为必然,教师专业化才有了魅力。走向专业化的教师职业,需要一个弹性教研组织作为教师反思、批判和发展的平台。

### 2.3.1 弹性教研组织的设定与现有教研组织的吊诡

普通高中传统教研组织凸显的是其科层制管理功能,它只涉及问题的解决,而不注重问题的发现或问题的界定,失落了其组织教师研究和反思教育实际问题的导向功能。以课题研究为轴心的“弹性”教研组织,是对传统教研组织的扬弃与拓展,它在空间上不将教师拘泥于一个年级或班级;在时间上不强迫教师定时上下班(授课时间除外),即不是强化时间的积累而是注重随时间进展而发生的质变;在思维方式上强调反思和探究;在人员结构上接纳主动发展型教师,否定先赋的权威;在合作方式上不仅仅是任务的分派,还包括信息共享、独特性的共生和选择权的自主;“在教师与学生的反思性关系中,教师不要求学生接受教师的权威;相反,教师要求学生延缓对那一权威的不信任,与教师共同参与探究,

<sup>①</sup> [加]大卫·杰弗里·史密斯,郭洋生译:《全球化与后现代教育学》,教育科学出版社2000年版,第132页。

<sup>②</sup> [德]米夏埃尔·兰德曼,张乐天译:《哲学人类学》,上海译文出版社1988年版,第9页。

探究那些学生所正在体验的一切。”<sup>①</sup>

或许“弹性”一词不能最好涵盖新型教研组织的特征,有以词害意之嫌,但是“弹性”足以区别于今日主导高中教育领域的线性的、序列性的、易于量化的侧重于清晰的起点和明确的终点的恒序“教研组织”。另外,从更深的理论意义上,“弹性”代表了一种教育研究的实践形式,是教育者以更开阔的视野主动地“实际联系理论”的意义表征。现实的经验告诉我们,在教育活动中,并不是所有的“实际”都值得理论一番的。如果理论执意要为那些显然违背了规律和民意的不当行为进行包装和论证,如此“理论联系实际”实有“为虎作伥”之嫌。正是不值理论的“游戏规则”太多而又为管理者情有独钟,不时以“理论联系实际”之名行左右他人思想与行为之实,“实际联系理论”才更为规则制定者所不齿;而又为实际工作者所熟视无睹,成为“规则”的自发执行者、守护者,甚至视新理论、新信息为异端。“哀莫大于不自知”。马尔库塞在《单向度的人》一书中指出,现代文化中工具理性的胜利产生的最大问题,恰恰是它使得人们安于社会功用一说,促成了只讲效率和相对富裕的文化。其结果,人们逐渐乐于其所有。然而,这类认命、为求衣食有着落而放弃了个人能动性。建构反思性教研组织,其意不仅在于培养合格的“人民教师”(既有服务意识又具有独特教育理想和实践精神的反思型教师)和赋予教师思维的“自由”<sup>②</sup>,更重要的是培养合理教研制度的建构者和完善者,使基础教育学校改变缺乏内在动力的现状。

“弹性”亦指关于组织理论的应用研究的“范式转换”,开始由探究普适性教研组织存续规律转向寻求情景性权变教研组织理论,由充盈着某种意识形态的组织理念转向对意识生态组织理念的催生。正如技术理性所导致的人类居住环境的严重破坏,科学管理及其附属意识形态正侵蚀着倾情从教者的睿智与个性意识,重效率的现有教研组织秉持“抓管理,促效益”的思想,灌输着所谓能预测一切的形而上、社会、政治或科学的真理。而到头来,人们发现这些真理不过是“意识形态”或者说由个别充当着一般的牵强附会的东西。当这些东西转化成制度形式之后,为了保持稳定、“有效”,会议、检查、测评、激励、控制,换言之“胡萝卜加大棒”则成为其连续运转的保障机制,从而形成了具有相应功能的结构。捍卫这种组织的理论即结构功能主义理论,“该范式主张,万物皆有功能,都要指向

<sup>①</sup> [美]小威廉姆·E.多尔,王红宇译:《后现代课程观》,教育科学出版社2000年版,第227页。

<sup>②</sup> 无论是出于教育责任的考虑,还是出于教育质量的思考,赋予教师应有的自由都成为必然之选。赋予教师以自由的关键,倒并不是外在权利的增加,而是使教师有更大的机会理解课程所包含的教育理想,以及这些内容可能的社会结果——前者只为后者的实现提供外在保障而已。参见陈桂生:《学校教育原理》,第298页。

于某种终极关怀。所有事物都是有条不紊,其社会秩序应首先得到认同;科学家的责任仅仅只是去发现指导社会结构的内部规律。”<sup>①</sup>其中较为典型的是马克斯·韦伯的科层组织理论。教育组织的这种去价值研究导致将管理问题从教育问题中分离出来,以为管理可以脱离具体背景而抽象地存在。“客观性的外衣使得科学家在对事物的实然状态进行评论时,往往掺杂了价值却不着痕迹并轻而易举地转移到对某种应然状态的拥护”。<sup>②</sup>

现有教研组织脱胎于以伦理关系为纽带的中国传统组织体系,吸收移用了韦伯科层制(又称官僚制)的组织理念,形成了中国式的“二元性特征的双重异质性的组织结构”<sup>③</sup>,即组织的表层结构是有明文规定的制度体系所构成的,表现出一种科层制的合理性;然而在实际运作中,真正起作用的是一套非正式的但却在发生效力并为组织成员所遵从的组织浅层结构。该浅层结构带有浓重的中国人情社会泛家族意识的特色。这种二元性科层体系更加渲染了共性的寻求服从的“意识形态”;身处其中,听到较多的声音是“谁说的”、“怎么做”而不是“为什么”、“价值何在”。研究和研讨的方向更多的是求“用”而非求“真”,此“用”确有中国传统的实用理性精神;彼“真”既有科学取向的客观陈述,也包括人之为人、师之为师、研究之为研究的价值追问。

不能否认现有普通高中教研组在知识传输上的重要贡献,但是它对教师个性的压抑和主体意识的蒙蔽违背了生态性自组织规律。基于需要的意识是生态性——因其复杂的联系而处于不断反射和变化的状态——的认识。该认识不仅揭示出我们想像的生活的局限性,而且显示出重新构想的潜能。弹性教研组织的建构,理论上是生态性自组织取向的。教育管理的理论研讨视野不是堕入结构功能主义的主体被动论,就是囿于现象学或解释主义的主体观点采择论,抑或是对二者的批判。但是,现实的管理现象既存在结构性肇因,又离不开个体对现象的解释和行为抉择。更重要的是,一切现象都处在一个变动不居的连续体中,没有完全一致的管理现象,也不存在亘古不变的任何细微结构;真正重要的是,人是组织的主人,真正的以人为本的管理活动是情景性的。本研究所关注的教育现象是过程性的,在反思研究的过程中,教师会突破固有组织的表层或潜层结构智障,自行组织起来,共同关注教育实际问题,追问教育实际价值,无意于建构

① 张新平:《教育组织范式论》,江苏教育出版社2001年版,第15页。

② Thomas Greenfield, *The Decline and Fall of Science in Educational Administration*, in Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science Routledge, London, 1993, P. 147. 转引自张新平:《教育组织范式论》,第152页。

③ 朱国云:《科层制与中国社会管理的组织模式》, <http://www.yn.cn.cninfo.net>

某种固定的结构而是侧重于教育生活世界中个体工作、学习、反思甚至研究的过程性体验,努力构建一定的过程性、生成性结构以维护教师在群体互动中的生态性认知与探究。在这个形塑反思型教师的组织过程中,不愿意看到结构性因素(如个人、协作体系、非正式组织、复合正式组织等)逐渐形式化、制度化,即导致结构固化的因素是临时性的,不妨把这些因素比做捕鱼之筌、寓意之言。而是充分利用生态性因素(如自由意志、协作、信息交流、权威自赋、自我审视、动态平衡等)营造治学的组织气氛,使组织结构处于生而不成、固而不定的状态中。因为只有生成中的结构,才能提供再认识的温床和土壤,促使每位教师在审视、质疑、反思中成长,融入教师职业专业化的“悦神”甚至“悦志”之境。

### 2.3.2 弹性教研组织的理论基础

教育组织是由个体的人组成的,人的需要与组织的需要在冲突与整合中是注重组织内个体之需还是突出组织外个体之求决定了群体发展的方向;人的存在境界与组织的现实功能在对话与融合中是走向对人生存的“去蔽”而澄明还是固守群体的“效率”而功利地决定了组织的有效性?教研组首先是一种教育组织——政治性育人组织,其次是一种特殊的教育组织——既要育人又要育己的专业性学习性组织。在此两个层次中,特殊性就是建构弹性教研组织的出发点和归宿,关注教师群体中个体的各种需要并利用权变组织理论建构弹性教研组织即本研究的理论核心,以及运用组织动态平衡理论结合个体需要理论来认识普通高中教研组织的两个层次。这两个层次和一个核心构成了本研究的理论框架。

#### 2.3.2.1 教师个体的需要与群体职业现象

许多学者研究了人的需要问题。美国心理学家默里(H. Murray)指出人的需要可分为内脏性需要(例如对食物、水和氧气的需要)和心因性(心理的或习得的)需要。默里仔细研究了心因性需要,把它们分成20种。<sup>①</sup>这20种心因性需要的满足,大部分与人生活于其中的组织紧密相连,如成就需要、交往需要、恭敬需要、支配需要等等。默里还提出一个重要的论点,那就是每一个人都有一个需要的层次。有些需要比其他需要更为重要,其中内脏性需要最为重要,因为他们是直接和生存相联系的。各种需要将按照它们对每个人所占的位置,依次得到

<sup>①</sup>这20种需要是:贬抑需要、成就需要、交往需要、攻击需要、自主需要、对抗需要、防御需要、恭敬需要、支配需要、表现需要、躲避伤害需要、躲避羞辱需要、培育需要、秩序需要、游戏需要、抵制需要、感觉需要、性需要、求援需要和了解需要。见[美]布恩等编,韩进之译《心理学原理与应用》,知识出版社1985年版,第269~271页。

满足。

戴维·麦克利兰(David McClelland)提出了三种需求理论,<sup>①</sup>他特别强调了成就需要——追求卓越,实现目标,争取成功的内驱力。通过研究,麦克利兰发现高成就需要者与其他人的区别之处在于他们想把事情做得更好,他们寻求这样的环境:个人能够为解决问题承担责任;及时获得对自己绩效的反馈以便于判断自己是否有改进;可以设置有中等挑战性的目标,逃避那些他们认为非常容易或非常困难的任务。现有教研组中,学生的考试分数是评价教师的主要甚至惟一标准,对具有高成就需要的教师来说,这是极为容易实现的目标(如果这里不存在不正当竞争)。因此,这种“单一教学成绩”定向的目标设置,不具有长久的激励作用,教研组必须发展多元目标定向的激励体系。

马斯洛(A. H. Maslow)的需求层次理论认为,<sup>②</sup>人的需要依次是:(1)生理需要。这种需要动物也有,处于人类需要的最底层。(2)安全需要。人们在生理需要基本满足之后,需要的是安全,其中包括工作地点稳定和生活有规律等。在我国广大欠发达地区,不少教师这种需要还远没有得到解决,如工资拖欠、住房紧张等。(3)从属和爱的需要。人不仅需要一定的物理空间以立其身,而且需有一定的社会空间即生活场所或组织,从属于一定群体,是健康的人际关系所必需的。(4)自尊需要。从属于一定群体,获得人际关系和人际感情之后,还需要自我表现,发挥自己的能量和才干,得到他人承认,获得成功和名声。(5)自我实现的需要。从生理需要到自尊需要,是一个人在从自我保存到自我表现过程中出现的需要,相对容易满足。但却不是对自己潜能的充分发挥和无穷追求精神。自我实现是个人充分发挥自己的潜力,又不断充实、不断完善自己,趋向完美无缺地走向个人理想之巅。自我实现是“完满的人性”,包括友爱、合作、求知、探索、审美、和谐、创造等等;自我实现者是体现这些美好特性、充分发挥这些潜能的人。但是,马斯洛认为具有自我实现需要的人是很多的,只是程度不同而已。不过,真正自我实现的人是极少的。究其原因,主要是缺乏促使个体趋向自我实现之境的“场域”(即组织气氛)。现有教研组织为了实现其“育人”的功能,不断塑造着一些因恪守既有规则而获得成功的“模范”、“先进”。这种活动只能满足人们自尊的需要,此类尊严和欢乐,主要取决于目前社会公众的外在承认和给予,取决于过程的结果而不是过程本身,它是用工具价值换取的。

<sup>①</sup> 成就需要、权利需要、亲和需要。见[美]斯蒂芬·P. 罗宾斯,郑晓明译:《组织行为学精要》,机械工业出版社2000年版,第77~79页。

<sup>②</sup> 沙连香主编:《社会心理学》,中国人民大学出版社1987年版,第219~221页。

我国有的研究者从教师审美的角度考察教师职业现象,依据马克思、恩格斯对不同社会状况下人的自由程度的不同而经历的生存、享受、发展三个层次的划分,将教师职业存在状态也分为三种,即以此谋生和养家糊口的生存状态、体验人生和品味幸福的享受状态、服务社会和完善自我的发展状态。<sup>①</sup>

处在仅以生存为目的状态下的教师,把自己所从事的职业看成是进入生活或者获取地位的一种基本手段,以此获得一份固定的收入,用以维持生计。事实上,教师这一职业并不一定是他们的所爱和首选,他们可能是不得已而为之。在享受状态下,教师的职业成为他们参与生活、体验人生的重要途径。他们并不否认作为人的基本生存需要,但是,他们不安于此,而是有着更多的人生追求。因而,他们怀着满腔的热情投入工作,并在教师这一平凡的职业中找到了自己的价值。他们快乐地与学生交往,欣慰地享受着自已教学的成就。在发展状态下,教师不是把这一职业当成满足物质需要的功利手段,也不仅仅把这一职业看成是给予和付出之后的心灵满足。他们相信,教师职业就应该以培养出社会所需要的栋梁为己任,以学生主动积极的发展为最高目标,并围绕着这一目标而孜孜不倦地工作。同时,教师本人也会通过自由而富于创造性的劳动实现自我的发展与完善。教学与研究成为他职业生命的两条腿,缺一不可;反思与研究也成为他的一种专业生活方式,成为他职业发展的内在需要。教师便在反思与研究获得了新生。

“生存型”的教师主要是从生计出发,站在功利的角度,以被动和消极的眼光看待自己的职业;“享受型”的教师主要是从兴趣出发,站在非功利的角度,以对教育事业和学生的热爱来对待自己的职业;“发展型”的教师主要是从自身和社会需要出发,站在超功利的角度,以完善自我,为社会做贡献的立场看待自己的职业。所谓“超功利”是针对“非功利”和“功利”而言的,其义主要有三:一是指教师职业已从外在转向内在,即不是以外部世俗的功利事物而是以内在的情感体验为媒介;二是指教师职业从现时转向理想,即不是以当下的现时活动而是以超越的理想追求为目标;三是指教师职业从被动转向主动,即不是以强制的约束而是以自觉的发展为动力。不难理解,“发展型”教师的“自我实现”愿望是强烈的。教师职业的专业化就是将“生存型”或“享受型”教师促进为“发展型”教师。

#### 2.3.2.2 组织的动态平衡与权变

组织理论的核心部分是组织的存续和发展,即维持组织平衡的问题。巴纳德(C. I. Barnard)的组织平衡理论根本上讲是一个贡献(或者牺牲、服务)与诱因

<sup>①</sup> 《教师角色与教师发展新探》,第82~94页。

(或者效用)的比较问题。<sup>①</sup>巴纳德的这一思想用公式简略地表述就是:贡献 $\leq$ 诱因 $\rightarrow$ 组织存续和发展。所谓贡献是指有助于实现组织目的的个人活动,通过个人活动的贡献而实现了组织目的,那就是组织的有效性。而诱因是指组织为满足个人的动机而提供的效用。一个组织能为其成员提供满足以维持系统平衡的能力就是组织的能率。组织保持平衡的条件是,组织向每个成员提供或分配的诱因要大于、起码是等于个人所作的贡献。换句话说,就是组织要存续下去,就必须既有有效性又有能率。组织的活力在于其成员贡献力量的意愿,这种意愿要求有共同实现组织目标的信念。一旦这种信念不能实现或者降至零点,有效性就将消失,作贡献的意愿亦将荡然无存。现有普通高中教研组织常常被设定一个以升学人数为主的目标,因其难以实现或极其功利而无形中消解了组织的有效性。作贡献意愿的维持还取决于成员个人在实现目的过程中所获得的满足,如果这种满足不能超过个人所做的牺牲,这种意愿也将消失,组织就没有能率。现有教研组织打着教研的旗号强制教师利用所有的时间在办公室备课(备课),教师的自由反思时间甚至休息时间都难以得到满足,其能率是值得怀疑的。

巴纳德将组织平衡进一步区分为两种过程的平衡:组织的对外平衡与组织的对内平衡。组织的对外平衡是指组织通过与外部环境保持平衡,以提高组织效率的过程。这里的外部环境有两个方面的含义,一是如果把组织看成是协作体系的子系统,那么协作体系中的其他子系统,如物的条件、生物的因素、人的体系、社会体系等,对组织来说就构成为外部环境;二是如果将协作体系本身看成是组织,那么整个社会的政治、经济、文化等环境就成为组织的外部环境(如无特别说明,本研究即取第二层含义)。组织的对外平衡如果能保持,组织的效率就高,组织成员对组织的贡献就大。目前国内大部分高中各科教研组注重知识传授、忽视对新信息的汲取和学生综合能力培养的探讨,难以适应“惟有全面的终身教育才能够培养完善的人”的教育外部环境。中国教育目前的重知识取向受历史传统、人口、政治、经济等多种因素的影响,固难在短期内扭转,其中也不乏现有教研组织的强化作用。换言之,生存于现有教研组织中的教师对组织失衡未必觉察到,即使觉察到也未必清晰地透悟,更遑论力革积弊了。即使刚走上讲坛的师范生,“得益于以往教育的同时,原来教育中那些消极的、错误的东西,也潜移默化地浸渍肌骨头脑,逐渐成为其教育思维深处最根深蒂固的东西,而在教育日新月异的今天,必须以大狮子吼、大海潮震醒之、涤荡之,引导他们进行批判

<sup>①</sup> 《教育组织范式论》,第82~84页。

性自我反思。”<sup>①</sup>而最有力、最根本的改进措施之一,就是对现有教研组织的解构和弹性教研组织的建构。

组织的对内平衡是指有效地分配诱因,确保每个成员的诱因与贡献的平衡,从而保持成员协作积极性的激励过程。组织诱因提供有两种方法,一是“说服的方法”,另一是“诱因的方法”。说服的方法包括强制、诱因合理化和动机的灌输三种形式。强制实质上是一种强迫人们向组织做贡献的杀鸡给猴看式的说服方法。我国某些普通高中也经常以此为法宝,管理中不讲道理,强迫组织成员做出牺牲。“没有一个很持久和很复杂的协作体系能够单靠强制力而获得广泛的支持”。巴纳德这一金玉良言值得每个组织管理者谨记。诱因合理化是向成员指明这样做符合他本人、本部门的利益,或者利用组织的信条和象征使整个社会组织合理化,从而说服组织成员继续参加协作体制。动机的灌输是一种最重要的说服方式,他的正式形式是对年轻人的教育与对成年人的宣传。可惜的是现有教育组织中的宣传和教育,总是隐含着某种“乌托邦”的成分,期望人们少质疑多顺从。

相对于强调改变人们主观态度的“说服的方法”来说,“诱因的方法”强调的是向人们提供客观的诱因。客观诱因可以区分为两种不同性质的类型,第一种是特殊的并能特定地给予某个人的,如物质诱因、个人的非物质的机会、良好的物质条件、理想方面的恩惠。第二种是一般的、非个人的不能特定地给予某个人的非特殊的诱因,如适合于自己习惯的方法和态度的条件、扩大参与机会及思想情感交流的条件等。笔者以为:这两种诱因与教师在教育实践活动中获得的内在利益和外在利益相关,外在利益与特殊的诱因相联系,内在利益则与非特殊的诱因相联系。外在利益的特性决定了某个教师得到的更多,就意味着其他教师可能得到的更少或者根本就不能得到了;外在利益在本质上是竞争的对象和产物,在竞争中,既有胜利者也有失败者。无论谁胜谁负,总是某种程度的失衡或不和谐。内在利益是教师从事的教育实践本身内在具有的,除了从事这种实践活动,任何其他类型的活动不可能获得。因而这种利益只有依据参加该实践活动所取得的经验和体悟才可以识别到和判断,那些缺乏相关经验的人是无法判断的,它是在追求教育实践活动本身的卓越过程中获得的。教研组织的治学精神当属这种非特殊的诱因,也是发展型教师梦寐以求的内在利益,更是教研组织的特殊性所在。此精神、气氛喻示着参与其中的教师应追求个人专业水平的不

<sup>①</sup> 《教育学导论》,第2~3页。

断提升,且把获得专业水平的不断提升看作是最大的成就并从中得到满足。而现有教研组织因对“升学率”的追求而缺失于此。教师劳动的意义与对人的生命价值的关照貌合神离、日渐疏远,却与生物性的生存和劳动力的再生产情投意合,甚至为机构化的利益(资本利益、权势利益等)推波助澜。

“随着环境条件的变化,组织也需要适应变化对自身加以调整,因而采用适当的结构和行政系统。……面临不稳定、多变技术和环境的组织,就要求相对灵活的结构,重视横向的交流,强调专家权威(而非等级权威)是影响力的决定性基础,职责界限模糊,突出信息交流而非下指令的重要性。”这就是教育组织权变理论思想,该思想的贡献,不在于它提供了解决复杂问题的现成而合适的方法,或者提供了“怎样做”的简便途径,而是在于它为我们提供了分析组织系统中相互影响的部分内部以及他们之间的相互关系的新方法。关键的一组关系源于组织(开放系统)和环境之间的相互作用。罗伯特·G·欧文斯基于这种认识,提出了权变组织理论的三个命题:其一,在组织和管理学区或学校时,没有一个普遍适用的最佳方法;其二,在特定情况下,并非所有组织和管理的方法都同样有效,有效性取决于设计或方式对情景的适合程度;其三,组织设计和管理方式的选择,应该以对环境中的偶然因素的细致分析为依据。<sup>①</sup>

至此,根据权变组织理论,弹性教研组织的建构应该基于以下三条准则:第一,弹性教研组是发展型教师的组织;第二,普通高中要认真调查研究现有教研组的结构对其治学精神(即育己功能)的影响,以此作为建立弹性教研组的根据;第三,弹性教研组是以课题研究为主线的学习性组织。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究思路与方法

教研组首先是一种教育组织,它担负着教学的计划、控制、评价等功能。现有教研组管理着各种类型的教师,调查研究他们对现有教研组的认识是重构教研组的事实基础。

教研组又是一种特殊的组织,它只有保障了成员的反思精神,才能彰显其独

<sup>①</sup> 《教育组织行为学》,第134页。

特的价值。现实中教研组的独特性是否存在,是评价现有教研组的关键指标。

“弹性”教研组是“发展型”教师的组织,它将对其他类型的教师产生强烈的精神扰动,使人人向往参与其中;现有教师群体到底对弹性教研组织的期望程度如何呢?这种期望是建构弹性教研组的理论基础。

“教师职业走向专业化”不能只停留在口号上,必须有组织制度的保障。对现有教研组的微观结构和“意识形态”进行解读,需要全面深入的调查研究。因此,本研究采取定性定量相结合的研究方法,包括问卷调查、文献分析、完全介入式观察(研究者本人就是一名教师兼年级主任)。

### 3.2 调查对象

选取山东省菏泽市的一所省级重点普通高中的所有教研组作为研究对象,其全体任课教师作为分析单位。菏泽市位于沿海省份,但却是该省最处内陆的地区和经济最不发达的地区;该校的师资来源于全市且建校历史较长。因此,该校具有较强的代表性,对这样的学校进行典型调查是很有意义的。

问卷共发放 234 份,回收 212 份。扣除不合格问卷 31 份,最后得有效问卷 181 份。

### 3.3 研究工具与资料

#### 3.3.1 调查问卷

针对教研组现状和教师对教研组的期望,分别编制了两个调查问卷。问卷采用利克特五点式记分法,即赞成、比较赞成、无所谓、不太赞成、不赞成选项,分别按 5、4、3、2、1 记分。问卷先后改编过三次,第三次是在试测并广泛征集意见后编成的。经信度检验,教研组现状调查问卷的内部一致性系数  $\alpha$  为 0.803 7;教师期望的教研组问卷内部一致性系数  $\alpha$  为 0.704 5。说明本问卷有较高的可靠性。教师期望问卷分为合作性、专业性、动态性、创新性四个指标,共 10 个项目;现状调查问卷分为管理功能、教研业务、人际关系、教研心态、组织生成 5 个指标,13 个项目。为了防止个别被试在填答时随意涂划,影响测试效果,所有的题目被打乱重新编排,并有正向题和负向题之分。其中正向题 16 道,如“除正常的工作协调外,同事间很少学术交流”;负向题 7 道,如“各种会议和检查促进了教研工作”。在设计有关态度问题时,适当地使用了投射的方法。

#### 3.3.2 其他原始文献资料

该校的《教研信息》总 1—8 期(目前只出了 8 期);该校的《量化管理暂行方

案(2000年1月2日教代会通过)》一份;该校《关于建立级部管理体制的决定》一份。

### 3.4 施测及数据处理

本研究以现有教研组为单位,使用统一的书面指导语和口头指导语进行集体施测。主试均由受过专业训练、具备专业知识的教师担任。测试前,由主试向被试说明指导语要求被试如实填写,消除被试的顾虑。所有问题一次完成,测试时间约15分钟。

在对回收的问卷进行检查,剔除不合格问卷后,用SPSS10.0统计软件包处理全部数据,主要的统计方法有方差分析、t检验和旋转因子分析。具体工作包括:

- 统计各项指标的综合情况(百分数、平均分和标准差);
- 以各指标为变量单位,检验性别、学历、教龄、年级、职称之间的显著性差异;
- 对教研组现状调查问卷所得数据进行因子分析。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 调查结果

#### 4.1.1 高中教师对教研组的认识和期望的统计结果

表 11-1 分指标教研组期望与现状频率

指标名称	人次	平均数(M)	标准差(SD)
合作性	181	14.149 2	1.199 5
专业性	181	13.989 0	1.605 5
动态性	181	8.602 2	1.424 7
创新性	181	8.839 8	1.169 9
管理功能	181	15.055 2	2.788 3
教研业务	181	11.320 4	2.432 9
人际关系	181	7.132 6	1.631 0
教研心态	181	9.563 5	2.856 3
组织生成	181	6.674 0	1.905 8

表 11-2 分职称教研组期望频率

职称		合作性	专业性	动态性	创新性
尚未评级	平均数	14.272 7	12.545 5	8.636 4	8.909 1
	人次	11	11	11	11
	标准差	1.190 9	3.012 1	1.566 7	1.221 0
中教二级	平均数	14.324 3	14.229 7	8.689 2	8.918 9
	人次	74	74	74	74
	标准差	.966 7	1.380 4	1.354 1	1.179 2
中教一级	平均数	14.181 8	13.818 2	8.590 9	8.590 9
	人次	44	44	44	44
	标准差	1.262 6	1.660 4	1.386 3	1.147 7
中教高级	平均数	13.846 2	14.096 2	8.480 8	8.923 1
	人次	52	52	52	52
	标准差	1.405 7	1.302 5	1.552 9	1.169 0

表 11-3 分教龄教研组期望频率

教龄		合作性	专业性	动态性	创新性
6 年以下	平均数	14.333 3	13.864 2	8.777 8	8.839 5
	人次	81	81	81	81
	标准差	.974 7	1.895 7	1.264 9	1.166 8
7—12	平均数	14.195 1	14.097 6	8.487 8	8.804 9
	人次	41	41	41	41
	标准差	1.166 6	1.410 8	1.485 3	1.288 8
13—18	平均数	13.300 0	14.100 0	8.550 0	8.750 0
	人次	20	20	20	20
	标准差	1.750 2	1.252 4	1.356 3	1.019 5
19 年以上	平均数	14.153 8	14.076 9	8.384 6	8.923 1
	人次	39	39	39	39
	标准差	1.181 8	1.305 5	1.695 4	1.155 9

表 11-4 是否组长教研组期望频率

是否组长		合作性	专业性	动态性	创新性
是	平均数	14.304 8	14.038 1	8.600 0	8.809 5
	人次	105	105	105	105
	标准差	1.010 7	1.742 7	1.478 0	1.185 6

续表

是否组长		合作性	专业性	动态性	创新性
否	平均数	13.920 0	13.906 7	8.586 7	8.880 0
	人次	76	76	76	76
	标准差	1.402 3	1.406 3	1.356 6	1.162 0

表 11-5 不同性别教研组期望频率

性别		合作性	专业性	动态性	创新性
男	平均数	14.056 6	14.028 3	8.462 3	8.858 5
	人次	106	106	106	106
	标准差	1.329 7	1.341 3	1.525 5	1.206 6
女	平均数	14.280 0	13.933 3	8.800 0	8.813 3
	人次	75	75	75	75
	标准差	0.980 3	1.926 6	1.252 0	1.123 4

表 11-6 分学历教研组期望频率

学历		合作性	专业性	动态性	创新性
全日制大专	平均数	14.100 0	13.600 0	8.600 0	8.800 0
	人次	10	10	10	10
	标准差	1.523 9	2.118 7	1.505 5	1.549 2
全日制本科	平均数	14.151 5	13.954 5	8.590 9	8.765 2
	人次	132	132	132	132
	标准差	1.188 3	1.684 5	1.295 6	1.158 2
函授本科	平均数	14.114 3	14.142 9	8.514 3	9.028 6
	人次	35	35	35	35
	标准差	1.231 2	1.166 8	1.868 8	1.124 2
研究生课程班	平均数	14.500 0	14.750 0	9.750 0	9.750 0
	人次	4	4	4	4
	标准差	0.577 4	0.500 0	0.500 0	0.500 0

表 11-7 不同性别教研组现状频率

性别		管理功能	教研业务	人际关系	教研心态	组织生成
男	平均数	15.339 6	11.632 1	7.339 6	9.849 1	6.886 8
	人次	106	106	106	106	106
	标准差	2.707 6	2.331 3	1.504 8	2.844 5	1.763 8
女	平均数	14.653 3	10.880 0	6.840 0	9.160 0	6.373 3
	人次	75	75	75	75	75
	标准差	2.868 7	2.520 0	1.763 3	2.842 9	2.065 0

表 11-8 不同职称教研组现状频率

职称		管理功能	教研业务	人际关系	教研心态	组织生成
尚未评级	平均数	12.636 4	9.454 5	5.727 3	7.909 1	4.454 5
	人次	11	11	11	11	11
	标准差	3.324 8	3.297 4	1.737 3	3.727 1	1.634 8
中教二级	平均数	15.000 0	11.256 8	6.878 4	9.175 7	6.581 1
	人次	74	74	74	74	74
	标准差	2.7449	2.281 9	1.719 8	2.645 0	1.887 3
中教一级	平均数	15.431 8	11.386 4	7.500 0	9.727 3	6.977 3
	人次	44	44	44	44	44
	标准差	2.705 7	1.931 6	1.406 0	2.644 6	1.731 9
中教高级	平均数	15.326 9	11.750 0	7.480 8	10.326 9	7.019 2
	人次	52	52	52	52	52
	标准差	2.617 6	2.685 3	1.461 8	2.955 4	1.841 7

表 11-9 不同教龄教研组现状频率

教龄		管理功能	教研业务	人际关系	教研心态	组织生成
6 年以下	平均数	14.740 7	11.061 7	6.716 0	8.814 8	6.382 7
	人次	81	81	81	81	81
	标准差	2.986 5	2.604 5	1.748 1	2.850 9	1.907 7
7~12 年	平均数	15.170 7	11.292 7	7.634 1	9.853 7	6.731 7
	人次	41	41	41	41	41
	标准差	2.728 6	1.735 6	1.529 0	2.555 0	1.910 8
13~18 年	平均数	15.900 0	11.750 0	7.550 0	11.050 0	7.150 0
	人次	20	20	20	20	20
	标准差	2.023 5	2.531 4	1.316 9	2.394 6	1.531 3
19 年以上	平均数	15.153 8	11.666 7	7.256 4	10.051 3	6.974 4
	人次	39	39	39	39	39
	标准差	2.748 6	2.649 1	1.445 8	3.017 0	2.032 5

表 11-10 是否组长教研组现状频率

是否组长		管理功能	教研业务	人际关系	教研心态	组织生成
否	平均数	14.971 4	11.323 8	6.990 5	9.352 4	6.723 8
	人次	105	105	105	105	105
	标准差	2.785 5	2.423 8	1.756 8	2.811 3	1.987 9
是	平均数	15.160 0	11.333 3	7.333 3	9.866 7	6.640 0
	人次	76	76	76	76	76
	标准差	2.823 8	2.473 3	1.436 3	2.928 6	1.783 1

表 11-11 不同学历教研组现状频率

学历		管理功能	教研业务	人际关系	教研心态	组织生成
全日制大专	平均数	14.300 0	10.600 0	7.100 0	8.900 0	5.500 0
	人次	10	10	10	10	10
	标准差	3.497 6	2.118 7	1.595 1	2.923 1	2.415 2
全日制本科	平均数	14.916 7	11.030 3	6.947 0	9.507 6	6.537 9
	人次	132	132	132	132	132
	标准差	2.798 7	2.510 9	1.622 0	2.859 3	1.891 7
函授本科	平均数	15.657 1	12.400 0	7.657 1	10.142 9	7.342 9
	人次	35	35	35	35	35
	标准差	2.472 7	1.897 4	1.532 8	2.819 5	1.494 0
研究生进修班	平均数	16.250 0	13.250 0	8.750 0	8.000 0	8.250 0
	人次	4	4	4	4	4
	标准差	3.095 7	1.258 3	1.500 0	2.828 4	2.217 4

#### 4.1.2 教研组期望与现状差异性分析

对教研组期望与现状分指标进行单因素方差分析,结果以下各表:

表 11-12 分指标教研组期望差异性分析(教龄、职称、性别)

	教 龄		职 称		性 别	
	F	P	F	P	F	P
合作性	4.212	.007 * *	1.702	.168	1.528	.218
专业性	.2933	.830	3.947	.009 * *	.153	.696
动态性	.808	.491 *	.218	.884	2.489	.116
创新性	.116	.951	.876	.455	.065	.799

注: \* 表示  $P < 0.05$ , \*\* 表示  $P < 0.01$ ,下同

表 11-13 分指标教研组期望差异性分析(学历、所教年级、是否组长)

	学 历		所 教 年 级		是 否 组 长	
	F	P	F	P	F	P
合作性	.128	.944	1.090	.337	2.547	.081
专业性	.619	.604	.193	.825	.343	.710
动态性	.911	.437	1.804	.168	.483	.618
创新性	1.300	.276	.112	.894	.088	.916

表 11-14 分指标教研组现状差异性分析(教龄、性别、职称)

	教 龄		性 别		职 称	
	F	P	F	P	F	P
管理功能	0.995	0.397	2.686	0.103	3.325	0.021 *
教研业务	0.775	0.509	2.807	0.040 *	2.807	0.041 *
人际关系	3.727	0.012 *	5.195	0.002 * *	5.159	0.002 * *
教研心态	4.419	0.005 * *	2.579	0.110	3.074	0.029 *
组织生成	1.391	0.247	3.228	0.074	6.521	0.000 * *

表 11-15 分指标教研组现状差异性分析(学历、年级、学科)

	学 历		所教年级		是否组长	
	F	P	F	P	F	P
管理功能	1.144	0.333	1.989	0.140	0.156	0.855
教研业务	4.275	0.006 * *	1.519	0.222	0.147	0.863
人际关系	3.203	0.025 *	1.850	0.160	0.907	0.381
教研心态	1.078	0.360	4.818	0.009 * *	0.727	0.485
组织生成	4.032	0.008 * *	0.562	0.571	1.033	0.358

## 4.1.3 对教研组现状进行旋转因子分析

表 11-16 公共因子的方差贡献

因子	提取因子的方差贡献			旋转后因子的方差贡献		
	总贡献	贡献率	累积数	总贡献	贡献率	累积数
1	2.575	51.496	51.496	1.882	37.638	37.638
2	.764	15.277	66.773	1.056	21.127	58.765
3	.649	12.983	79.755	1.050	20.991	79.755

表 11-17 正交旋转后的因子负荷矩阵

贡献值	贡献值		
	1	2	3
管理功能	0.729	0.321	0.101
教研业务	0.785	7.482E-02	0.319
人际关系	0.244	0.164	0.947
教研心态	0.183	0.956	0.154
组织生成	0.801	8.292E-02	0.129

#### 4.1.4 高中教师对本次问卷的态度

表 11-18 对本次调查的态度

态度	频次	比例(%)
赞成	144	79.6
无所谓	33	18.2
不赞成	4	2.2

### 4.2 分析与讨论

#### 4.2.1 普通高中教师对教研组织认识的综合情况

本研究通过对高中教师关于教研组织期望及现状的调查发现,普通高中教师对“弹性教研组”期望值极高,在 4 个指标当中,合作性最高( $M=14.1492, SD=1.1995$ ),动态性最低( $M=8.6022, SD=1.6055$ )。高中教师对教研组现状的不满意程度或对教研组的功利性需要程度较高,在 5 个指标中,对教研业务(包含 3 个项目)的不满意程度最高( $M=11.3204, SD=2.4329$ ),教研心态(包含 3 个项目)的功利性程度最低( $M=9.5635, SD=2.8563$ )。

具体分析,就教研组期望而言,在合作性方面,赞成“教研组应保障成员间资料共享”的占 82.3%,不赞成或无所谓的都为 0;赞成“教研组内同事应注重不同教育见解的交流”的占 80.1%,不赞成的为 0。该指标只在教龄变量上存在非常显著的差异( $F=4.212, P=0.007$ ),其中 6 年以下的教师期望值最高( $M=14.3333, SD=0.9747$ ),13~18 年的教师期望值最低( $M=13.3000, SD=1.7502$ )。这反映了在现有教研组织制度的管理下,随教龄的递增,教师的功利性心态呈阶段性发展;6 年以下的教师至多教过两轮(1~3 年级)教学,初为人师,教学经验、知识结构、中学文化、教研能力等较欠缺,因而趋向合作;教龄在 13~18 年的教师在各方面都比较成熟,对合作教研的直接利益的追求减弱,功利性下降,因而合作性期望不高,19 年以上的教师已基本处于无功利和非功利层次,只注重于教研的内在利益,乐意交流体验、培养新教师,故合作性期望又有所升高。

在专业性方面,赞成“希望教研组内充溢着治学精神”的教师占 86.7%,不赞成的占 0;该指标在职称变量上存在非常显著的差异( $F=3.947, P=0.009$ ),其中具有中教二级职称的教师期望值最高( $M=14.2297, SD=1.3804$ ),尚未评级的刚上岗毕业生的期望值最低( $M=12.5455$ ),可以看出,尚未评级教师之间对专业性的认识差别较大( $SD=3.0121$ ),这是造成总体期望值低的原因;具

有中教一级职称的教师,由于教学能力的成熟而自视较高,轻于自我内隐教育理论的省视,造成专业性期望降低;具有高级职称的教师发现教育理论进展较快,自己的经验有时过境迁之感,又期望加强专业性熏陶。

在动态性和创新性方面,赞成“教研组长应有比较优越的教学与科研能力”的教师占 77.9%,不赞成的只有 1.1%。赞成“当某位教师对在实践中发现的教育问题展开研究时,教研组应予以支持”的教师占 82.3%,不太赞成的占 0,不赞成的占 0.6%;而赞成“允许教师根据教育研究的需要选择参加某个教研组”的教师只有 42%,体现出大部分教师属于生存型、享受型教师的现状,只重实用,没有脱离为教研而教研的功利性目的。其中动态性指标只在教龄变量上存在显著性差异;6 年以下教师的动态性期望较高( $M=8.7778, SD=1.2649$ ),随教龄的增长,教师对动态性的期望值下降。说明随教龄增长,教师接受新理念的能力下降;这是现有教研组促使教师职业化造成的结果。长期分工精细使教师的视野窄化,无意于跨出自己的小领域去领会其他新东西,甚至不愿意对自己小领域内的问题做出非经验性的反思,“路径倚赖”已经使他们安于现有教研组的管理,这使得建构弹性教研组织以改变教师教育教学理念显得非常迫切和重要。

就教研组现状而言,在管理功能方面,赞成“学校现在是以法规、章程规范教研组的运作”的教师只占 5.0%,赞成和比较赞成“各种会议和检查促进了教研工作”的教师共占 12.7%,反映了现有教研组管理上的“人治”色彩较浓,具有“二元异质性”的组织特征。该指标只在职称变量上存在显著性差异( $F=3.325, P=0.021$ ),其中中教一级教师的不满意程度最高( $M=15.4318, SD=2.7057$ ),尚未评级教师的不满意程度最低( $M=12.6364, SD=3.3248$ ),即随职称由低到高,教师对教育教学理解的深刻程度越强,其对现有教研组的不满意感越强。

在教研业务方面,赞成“学校对教研组的管理方式有利于从事自己感兴趣的教育教学研究”的教师占 1.1%,赞成“现在教研组所执行的量化评比方案对教师教学业务能力增强很重要”的只占 3.3%,也就是说将教师视为静止的类似螺丝钉的量化评价方案不利于真正教研的开展。该指标在学历变量上存在非常显著的差异,在性别和职称变量上有显著差异,其中具有研究生课程进修班(含教育硕士)学历教师的不满意程度最高( $M=13.2500, SD=1.2583$ ),具有大专学历的最低( $M=10.6000, SD=2.1187$ );具有高级职称教师的不满意程度最高( $M=11.7500, SD=2.6853$ ),尚未评级的教师最低( $M=9.4545, SD=3.2974$ );说明教师对教育理解越深刻,越不满意教研业务现状。在性别变量上,男教师不满意程度高于女教师,这与男性倾向于变革导致教育理念超前于女教师有关系。总

之,利用技术理性和量化手段管理教师,使教师物化,消解了教师教研的热情和反思精神。

在人际关系方面,赞成和比较赞成“教师间很少学术交流”的教师共占71.3%,赞成和比较赞成“教师之间只是表面上很和睦”的教师共占43.1%。人际关系的冷漠反映了现有教研组对人性的异化、物化的严重程度。该指标在性别职称和学历变量上存在非常显著的差异( $P$ 值分别是0.002,0.002,0.006),其中男教师在人际关系上的不满意程度高于女教师;从职称上看,中教一级教师的不满意程度最高( $M=7.5000$ , $SD=1.4060$ ),尚未评级教师的不满意程度最低( $M=5.7273$ , $SD=1.7373$ ),刚踏上讲台的新教师追求的人际关系趋向于习俗性,易于满足,对教育有了较深理解之后的一级教师开始追求趋向于专业性的人际关系,而在现有教研组得不到满足,所以不满意程度最高。在学历变量上,具有研究生课程进修班学历的教师对人际关系的不满意程度最高( $M=8.7500$ , $SD=1.5000$ ),具有本科学历的最低( $M=6.9470$ , $SD=1.6220$ )。这与近年进入学校的教师都是本科学历,具有专科学历的教师大多是中老年教师有关系。

在教研心态方面,赞成和比较赞成“很多人搞教研作论文就是东抄西剪的拼凑”的教师占68.5%,说明教研心态的功利性很强。该指标在教龄和所教年级两个变量上存在非常显著的差异( $P$ 值分别为0.005,0.009);在教龄方面,13~18年的教师功利性最强( $M=11.0500$ , $SD=2.3946$ ),6年以下教师功利性最低( $M=8.8148$ , $SD=2.8509$ )。随教龄的增长教师的功利性心态渐强,而后又有所下降;为了量化加分而长期进行应付性教研活动使教师的教研心态功利性加强,很少体会到教研的内在价值,大教龄教师在具有了各种荣誉和称号之后才开始关注教研的内在价值。在所教年级变量上,高二年级教师的功利性最强( $M=10.7632$ , $SD=2.3300$ ),高一年级教师功利性最弱( $M=9.0000$ , $SD=2.8760$ ),这与学校重视高三而将绝大部分资深教师放在高三有关,高一年级大部分是新分配的年轻教师,其教学研究意识还比较淡薄,教研需求不高导致分值最低。

在组织生成方面,赞成和比较赞成“现有教研组的产生方式使成员有旺盛的工作精神”的教师共占21.6%,可见定位在提升升学率目标上的现有教研组产生方式不为大多数教师认可,因为它已改教研组为备课研讨小组了。该指标在职称变量上存在极其显著的差异( $F=6.521$ , $P=0.000$ ),在学历指标上存在非常显著的差异( $F=4.032$ , $P=0.008$ );在两个变量上,教师的不满意程度都随学历或职称层次升高而升高,体现出教研意识随学历或职称层次升高而升高,教师更加关注教研的内在利益。但是,只有教研意识和需求而没有一个好的组织形式保障研究的深入开展,只会造成研究与教学两张皮现象,导致一些“在国家级、

省市级课题研究中也夹杂一些缺乏应有实践基础的贴标签式制作,借以装潢门面,追赶时髦。有些教师文章写得漂亮而实际教育教学工作却很拙劣。还有些教师写文章只是为了评职称。”<sup>①</sup>

上述结果与国内一些学者研究相似,如有调查发现:目前中学教师对自尊、自我实现的需求都是十分强烈的;69.14%的中学教师希望达到更高一级学历,75.74%的中学教师希望学习一些教育教学理论以更好地做好教育工作。<sup>②</sup>还有的调查发现:中学教师的工作乐趣大多集中在内在的工作乐趣方面,约占70%(自我成就感、教育过程中新发现等)。<sup>③</sup>这使得建构弹性教研组织对教师进行内在激励变得愈加迫切和必需。

#### 4.2.2 普通高中教师对现有教研组认识的归因分析

本研究利用主成分法对教研组现状调查数据进行因子分析后获得三个公共因子,三个公共因子对方差的总贡献率为79.755%;正交旋转后,因子Ⅰ方差贡献最大(方差贡献值为1.882,贡献率为37.63%),这是影响教师不满意的最重要因子。从因子负荷结果来看,教研组现状调查的管理功能、教研业务和组织生成三个指标在因子Ⅰ上负荷都比较大(负荷值都大于72.9%),所以可以用三个指标的功能来解释因子Ⅰ。鉴于三个指标重点在测教研组的结构功能,结合分级部管理的实际,可看出现有教研组织层级分明、分工细密、量化具体及制度的非人格化,表明教研组是一种以职能和职位进行分工和权力分层,以规则为管理体系的科层制组织体系和管理方式,因而公共因子Ⅰ指称的是现有教研组的科层性强度。科层性的管理方式和思维对教师实施机械化管理,导致教师极大的不满意。

因子Ⅱ对总体的方差贡献仅次于因子Ⅰ(因子Ⅱ的方差贡献值为1.056,方差贡献率为21.127%),这是影响教师满意感的较重要因子。从因子负荷结果来看,教研心态指标在因子Ⅱ上的负荷最大(负荷值为95.6%),管理功能指标在因子Ⅱ上的负荷较大(负荷值为32.1%),所以可以用教研心态的功能为主、管理功能的功能为辅来解释因子Ⅱ。在量表中,教研心态指标就是测量教师教研的功利性强度;管理功能指标通过测量教师对教研组管理方式的认知也可以反衬教师的功利性强度,教师从事教育教学的功利性越强,其得分越高。因此,因子Ⅱ指称的就是现有教研组成员的功利性强度。另有研究者在其调查结果中

<sup>①</sup> 柳夕浪:《教师参与教育研究:理念、方式与局限》,载于《华东师范大学学报(教育科学版)》,2002年第2期。

<sup>②</sup> 施文龙等:《中学教师的需要现状和中学管理的激励策略研究》,载于《教育理论与实践》,2001年第2期。

<sup>③</sup> 胡平:《教师职业心态与专业需求调研报告》,载于《全球教育展望》,2001年第7期。

也提到:教师对教育研究价值确实要得“太急”,他们似乎不太理解教育研究中的理论价值。<sup>①</sup>上述结论正应了一句话:中国教育界的问题往往在于我们过于功利。若追溯功利性的源头,科层性的教研组织也有不可推卸的责任。

因子Ⅲ方差贡献仅次于因子Ⅱ(方差贡献值为1.050,贡献率为20.991%),这也是影响教师满意感的一个较重要的因子。从因子负荷来看,人际关系在因子Ⅲ上的负荷最大(负荷值为94.7%),教研业务在因子Ⅲ上的负荷较大(负荷值为31.9%)。所以,要以人际关系指标的功能为主、教研业务的功能为辅解释因子Ⅲ。人际关系指标的功能是测量教师之间的伦理关系,得分越高,人际关系越淡薄、人际交往的内涵越少。从测查结果和完全介入式研究可知,教师的教研热情越高越不满意现有组织中的人际关系,因为现有人际关系中柔和了较强的中国传统家族伦理的意识形态。从教研业务指标的调查中,也能反衬出这种唯伦理倾向的色彩,因而因子Ⅲ指称的是现有教研组的潜层结构——泛家族化意识形态。现有教研组织用制度体系作表层结构,在形式上表现出一种科层制的合理性;用泛家族伦理的意识形态作为潜层结构,在运作上表现出对俗常家族伦理的路径依赖。这种双重异质性组织,使得人际间鲜有本真的学术交流,更多的是以类血缘的视角和思路处理教研事务。

#### 4.2.3 对被调查者的态度分析

表11-18统计显示,本次调查得到积极的回应,对问卷调查赞成的占79.6%,无所谓的占18.2%,不赞成的仅占2.2%。这表明普通高中教师对自己的组织建设非常关注,有寻找良好教研环境、提高自身教研水平的强烈动机。一位老教师在被问及“教师在办公室坐班(上午、下午、晚上都要求坐班)”的问题时说:“教师与办公桌相处的越久,教研离教师越远”。在介入调查中,笔者也注意到尚有少部分教师对这样的调查不理解,认为这仅仅是一种形式,反映出他们对改变自己教研现状缺乏积极的愿望,同时也反映出老师们从心底渴望各级领导和理论工作者做些踏踏实实的工作,采取切实有效的措施,帮助教师提高教研档次和理论水平。笔者认为,我国现行教育管理模式使基层教师长期处于被动局面,他们的意见、建议和呼声往往被忽视,这就使得本次问卷的实际意义显得更为突出了。

### 4.3 研究结论

现有教研组织是教师职业化的必然产物。

<sup>①</sup> 顾通达:《教师科研心态调查与思考》,载于《教学与管理》,2001年第1期。

现有教研组织具有科层制的表层结构,又有“泛家族化”意识形态的潜层结构,可称为二元异质性组织,在实践上已成为纯粹备课研讨小组,严重制约着教师的专业化发展。

现有教研组织的管理方式决定了大部分教师处于生存型或享受型状态,需要建构“弹性教研组织”以提高教师的教研层次。

弹性教研组织是教师期望的教研组织,也是实现教师专业化所必需的组织保证。

## 5 对策与建议

### 5.1 从“组织是什么”到“教研组是谁的组织”的追问

#### 5.1.1 组织是对人的限制还是给人的机会。

传统“自然系统论”认为组织是可以独立于人而存在的对人的控制机制,这种机制通常被看成是一种独立的固定的手段,依靠它,组织的意志可以强加于人的目的之上。但是,人文主义思潮推动后现代思想提出人类发明论:世上根本不存在一个可以控制人的独立的外部机制;也根本不存在一种既能为他人着想又能发挥自身作用的团体思想。因此,组织再也不是维持秩序的工具了,而是一个充满着矛盾和冲突的战场。在那里,人们力求将自己对社会现实的解释强加给别人,并获取对组织资源的控制权。如此论争古已有之,而且还将持续下去,不同的人会有不同的认识 and 解释。其实,组织性质决定了它的功能取向,教研组对被自然系统论蒙蔽者来说是控制,但对充满创造热情的发展型教师而言则是机会。它对教师而言是一种充盈着治学精神的“场域”,具有强大的魅力,它应该为人的成长,特别是教师的专业化发展提供最佳机会和最小限度的控制。

#### 5.1.2 教研组织是固定不变的还是弹性权变的

在现实中,我们不得不同意这样一种观点:当个体力求将他们自身的需要或者信念转变成对现实的定义,而其他人又必须接受这些定义,且认为它们是正当的、是行为的根据时,我们就可以发现这种转换机制在起作用,甚至形成了看似坚不可摧的结构和意识形态。因此,教研组织只不过是部分人对教育现实的定义。由于教师的需要和信念总在不断的变化,因而现有教研组内的主导性观点也将被重新定义。关于教研组的定义只是知识论上的人文性界定,生活事实是

活的,是创造性的,知识与知识对象的关系就只能是协商的、对话的关系。任何一种人文知识都在为某种价值、观点或利益说话,也就总会有为另一种价值或观点说话的知识,这决定了人文知识只是某种生活策略,它意味着某种可能生活,但绝不是惟一可能的生活。从教研组演变的历史即可看出它是不断被重新定义着的,只是程度不同而已。在这种定义中,教研组的意义日益趋向实践论意义的合作、互惠,因为知识论上的合作仍然可以保持实践论上的不合作,人们互相理解但还是要博弈,原来的所有生活实践的问题都没有改变。

5.1.3 教研组应该是专业人士的群体,还是应该为教师的“生存”或“兴趣”而存在

“物以类聚,人以群分”,尽管同样是教书育人,但却有功利、非功利、超功利之别,其育人质量当然不可同日而语。对因生存而从教者没有有效的控制,教研组无法保证育人的基本功能。不过,进行过多的控制,又使以发展自我、服务社会为宗旨的教师难以自由思维,无法实现教研组的育人同时又育己的功能。这种矛盾和冲突决定了教研组应该是真正的教师——“发展型”——的组织,这种应然状态的组织本研究称为“弹性教研组织”。如此回答无意于将生存型或享受型教师拒于教研组织之外,而是设置一个“心理势能差”——使没有弹性教研组资格的人心向往之,在此势能差的精神扰动下,促使他们抛却功利性教学目的,而走向反思和探究的澄明之境。

## 5.2 “研究性学习”呼唤科层性教研组转型与弹性教研组萌生

我们今天倡导的“研究性学习”课程不仅仅是转变学习方式,而是通过转变学习方式促进每一个学生的个性健全发展,要达到此目的,首先要转变教师的教育教学理念,而生活在现有教研组中的教师自己的个性都被物化、扭曲了或者扭曲着,怎么可能期望他们通过一两次培训或读写几篇文章就能转变理念呢?研究性学习要搞出实效就必须从教师管理着手,构建弹性教研组,尊重每一位教师的独特个性和具体价值,重视主体化理性,使教研组内洋溢着浓厚的治学精神和人文气息。主体化理性不以描述见长,而以体验为重,主体往往要把对象移入体验者的心中,消化之、琢磨之;或者让自己进入对象之中,感受之、体味之。弹性教研组的价值观是多元的,其分配给成员的诱因是独具魅力而又取之不尽用之不竭的,因而能够避免研究性学习的精英主义倾向。

科层体制体现的是机械主义方法论,蕴涵着功利至上的原则性和目的性,崇尚客体化理性,追求着使教师成为一个机械部件的理想,将学生、教师、知识作为

研究对象,期望齐头并进、划一管理、高效运作,用权威外赋地意识形态维持着组织秩序;被客体化的教师无意间也将知识的习得与传授客体化,很难意识到对知识的领悟是主体的一部分;教师的自主机会少之又少,极大地挫伤了教师参与学校管理、主动探究教育现象的积极性,导致随遇而安、敷衍塞责的情绪滋生蔓延,消解着教育的实效。

有人说:普通高中的主要负责人也是科层体制中的一个关键部件,他们或许也有自己的教育理想,他们只是在更高水平上会遭遇到教师遭遇的尴尬。我认为这不是否定弹性教研组的理由,无论何时科层体制不会完全终结,校长的尴尬会永远存在,关要的是校长的真正教育理想是什么。

### 5.3 教研的功利性心态与超功利性境界

对教师而言,“如何教研”、“为什么教研”是理性的内化和理性的凝聚,显示的仍然是理性对个体偶然的规划、管辖、控制和支配。只有“教研得怎样”的审美境界,理性才真正渗透、融合、化解(却又未消失)于教师的各种情感,这就叫理性的积淀或融化。“理性的内化”给予人以认识形式,“理性的凝聚”给予人以行动意志,“理性的融化”给予人以生存状态。前两者实质上还是一颗集体的心,是功利性的表征;只有后者才真正是个体的心,是非功利性的表征。现有教研组的科层性结构和泛家族化意识形态较多的是功利主义的符号和暗示,在教师个体的理性内化与凝聚过程中形成为他们被动服从和皈依的“社会性公德”;为生存和道德计,教师在从事着一种职业。“如何教研”和“为什么教研”都可用职业化的知性、语言来表达,如各种语言描述和语言指令。但“教研得怎样”却常常超出知性语言,非语言所及,它只是诗,在诗性体验当中,理性化解为主体主动履践。为人生体验计,教师以事业化的精神融入教研当中。

教师只有摆脱生存、享受的功利性境界,才能切身体会并能终身固守这种非语言所能描绘的超功利性境界。它是不需要用科层体系和量化方案去督促和强化的从教准则,这就是弹性教研组独具魅力的地方。生存型、享受型教师只能生存在科层性教研组中,并时时用心去权衡、辨别、遵守或规避社会性公德。而发展型教师在弹性教研组去欣赏、体悟自己的超功利性境界,既有情的愉悦,又有理性的智慧。

### 5.4 时间岂能只是工具

在现有教研组中,时间也是管理的工具,企求以时间的控制换来教学的“效率”,而对教育的价值疏于指涉问津。虽然对“时间”的利用似有不妥之处,也不

予深究。其实,这正是工具理性在时间上的反映。以钟表为标志和标准的外在时间,是一种客观社会性产物,为人的实践活动、人的群体生存所需要,它是人活动的另一种空间,是一种工具性、实用性活动的外在形式。人类为了未来的谋划考虑,为了过去的经验总结,需要这种空间化的实践时间。对这种实用时间的控制很容易,但此时间在主体活动中体现的价值却是难以绳束的。单纯的控制只重积累而轻生发和体验。建构弹性教研组织就是化实用时间于情感体验中(即理性的融化),在超功利性境界的情感体验中,发展型教师能找到“真实”、找到自由、找到永恒、找到家园;在围绕教育课题的探研中,丰富学识,钻之弥坚,达于欲罢不能之境,体会“众鸟欣有托,吾亦爱吾庐”的意蕴。

### 5.5 人际关系在教研组中的定位与变迁

人际关系作为人的一种特殊需要,也会随人的价值观的变迁而变化。一个追求金钱的人,看人际的视角及其交际对象绝对不同于一个发展型教师的视角及对象。人活着总是有所追求的,有的人追求物质利益,有的人不但追求物质,还追求各种符号(如各种荣誉、称号、职级、权利),有的人不仅追求物质和符号,更注重超功利性境界的追求。依据主体在物质符号和精神上视点的异同,可以将人际关系区分为日常事际、日常人际、专业事际、专业人际四个层次。因生活事物的需要偶然进行的交际关系即日常事际,如一位校外人员偶然到教研组协调一件事情。这种关系可有可无,不为主体所关注。因生活工作所需而进行的经常性交往关系是日常人际关系,这是人人难以抛舍的习俗性人际关系,是生活在社会中的标志,也是生存型教师所钟爱的教师间关系。因专业事务所需而与同事间交往关系属专业事际关系,这是社会发展导致社会分工细化造成的主体间专业协调关系。最高层次的人际关系是因专业发展而相互启发形成的人文性关系,是相互间长期默守的融会自我反思和批判、共同探究和切磋功能的人际关系,是专业性组织走向成熟的人际维度的标志。随着交际层次的提高,交往关系中的功利性程度逐渐减弱,最终达到非功利的交际境界。教师对现有教研组中的人际关系不满意,说明现有关系仅仅处于日常人际或专业事际的水平,他们渴望专业人际关系。在弹性教研组内,权威自赋、平等对话,交际双方在精神深处被卷入了,沉浸与被吸引到对话之中。

### 5.6 信息扰动、组织生成与教研内涵的发现

只涉及问题解决的科层性教研组织所能给予教师的都是有限的诱因,不是物质就是符号。而弹性教研组织不仅涉及问题解决,还涉及问题的提出和界定,

它拥有最重要的诱因就是治学精神——教研内涵。教师一旦对教研内涵产生向往,他也就开始成长为发展型教师了。

在现有教师层次不齐的情况下,不宜也不可能一下子取缔现有教研组,但可以在现有教研组的基础上,按教研课题的不同设立弹性教研组织,规定进入弹性教研组教师的基本要求,以资格认定制度的方式,努力防止滥竽充数者介入。

弹性教研组从结构到意识形态都与现有教研组对立,当两种组织共存一处时,就会对教师的思想产生强大的信息扰动,提醒他们反思自我教育理念,将促使更多教师踏上专业性发展之路。各种类型教师在只抓教学的科层性教研组(备课组)与既搞教学又搞教研的弹性教研组间,因个体的功利性目的和信息扰动而振荡。当发展型教师进入弹性教研组时便会有家园感。教师间就会生发和珍视其专业人际关系,教研主体际信息交流所烘托出的和谐温馨而又不屑进去的氛围将不断促进教师的专业化发展。

对每一位从科层性教研组振荡进入弹性教研组的教师而言,其参与的过程就是本体发现教育教学这个事物的整体内涵的过程。一旦进入内部,教研经验下沉(实为“上升”)到无意识的“深层”位置,并且在此处被转化成与这个教师特定的本体主题相联系的无意识欲望,即一种竭力争取满足的想像,渴望进行教育教学研究和新理论新知识的获得,向上朝着和谐一致重要意义的方向奋力推进。我们正是在这种“高级”的水平上来谈论教研的内涵和意蕴,体会发展型教师的超功利性境界。将教研活动从粗浅的教学研讨就转化为高级的反思鉴赏活动,功利性教师就会成长为发展型教师,研究性学习的内涵也就不言自明了。

在教育中,人们哀叹,教育学成为无人的教育学,无主体的教育学。关于教研组研究不难发现,在科层性教研组中又何尝不是如此呢!工具理性印刻在现有组织的每一个角落,物质和符号在音容笑貌的背影里徘徊。解构一种组织表层结构很容易,而留在意识当中的针对旧组织的路径倚赖将需要新组织如潮水长期涤荡,才能解构消融。因而关于弹性教研组的研究远没有结束,还有待于在实践中丰富和发展。探究至此,权作对以研究性学习为代表的全人教育理念在中学管理上呼唤的应答。

## 高中班级组织与班级管理的调查

### 1 导 言

#### 1.1 研究的背景

##### 1.1.1 班级是组成学校的最基本单位,是最能体现学校特征的组织形式

对教育的研究决不能撇开对班级的研究。尽管有些学者如美国的伊里奇(I. Illich)和赖默(E. Reimer)主张学校应该消亡,尽管现代社会的发展如网络的出现等对班级存在于其中的学校提出了挑战,但现有的制度化教育模式还没有根本性变革,班级仍然是学校的主要组织特征。当我们提到要提高教育教学质量的时候,其实是意味着向班级要效率;我们在大声疾呼教育教学要把学生当作一个真正的主体来看待的时候,实际上在一定意义上就是要在班级内给学生以多种参与的机会,发挥学生的主观能动性;我们在认真批评传统的教育方式的时候,实际上也就是在向班级教育教学中的陈腐与落后因素宣战。所以,要搞好教育教学改革,班级的研究是其中的一个重要环节和前提。<sup>①</sup>

##### 1.1.2 对班级的研究,特别是从教育社会学的角度研究是教育教学实践的需要

作为一个群体同时作为一个社会组织,学校班级有其鲜明的社会学特征。怎样从社会学的角度认识和看待它的特征,从某种程度上影响着教师特别是班

<sup>①</sup> 魏国良:《学校班级教育概论》,华东师范大学出版社1999年版,第1页。

主任对班级教育管理目标的设定、教育管理手段的选择。最近几年关于素质教育的呼唤,其实从根本上是对教师理念现代化的呼唤。教师理念的现代化无疑包括对学生、对班级性质的更深层次的认识。而从社会学的角度深化对学生和班级的认识,是提高教师素质的可能途径之一。在教育实践中,教师们对班级的期望以及工作方式的选择源于深层的对班级“是什么”的看法。所以本文从社会学的角度把“班级是什么”作为中心问题,以期发现教育实践中的问题,并对实践产生尽可能的指导作用。

1.1.3 对班级的教育社会学研究也是班级教育理论自身完善的需要,对班级的研究同对教育的其他侧面的研究一样,实践与理论的分离是比较明显的

许许多多基层教师们的班级管理的经验文章,最近几年在各种报刊杂志上纷纷出现,表明了他们对班级管理探讨的热情,也提供了丰富的班级管理材料,但从整体上说理论高度不够,从而缺乏普遍的指导意义。班级管理理论的研究也远远不够,而从社会学角度研究的可资利用的理论资料很少。这说明对班级的教育社会学研究,在有助于理论建设的同时,也对改善理论与实践分离的现状有着积极的意义。近几年对班级的教育社会学研究,以吴康宁为代表在《教育研究》等刊物上有一些论文发表,但仍有很大探讨空间。并且,班级的教育社会学研究,对中小学教师的实际指导作用还远未体现出来。事实上,正如本文要揭示的那样,教师特别是班主任对于班级的性质的认识,将会深深的影响他对班级和学生管理以及教育教学的方法,它本身也是反映教师观念的一种指标。

## 1.2 区分“是什么”与“应如何”——教育哲学的启发

在教育研究中,有两个基本取向,一是研究“是什么”,一是研究“应该是什么”。在对“是什么”的研究中,事物不变,是主体对其进行的认识运动,解决问题的大方向是由主体指向客体(教育)。马克思把客体内部固有的本质和规律,作为客体的内在尺度,它规定着客体自身的发展变化。主体认识它,就是要反映这一尺度。因此在不断地追问事物“是什么”之中,要求主体不断地趋近它、符合它。在这一过程中,是客体固定着主体,使主体客体化。为此,我们要尊重事实,实事求是,遵循这些真理原则,直至达到反映事物内在尺度的真理。

“应如何”追究的方向相对于主体而言,又是怎样的呢?就是主体站在自己需要的立场上,让教育更好地满足这一需要。在这一过程中,发生适应性变化的是教育。显然,解决这一问题的大方向,是客体(教育)指向主体的方向。马克思认为,主体(人)也有一个内在的尺度,它是指人的需要和“本质力量的性质”(马

克思语)。这一尺度,不仅制约着主体,也制约着对客体作用的范围、方向和方式。因此在主体不断地探寻教育“应如何”时,是要让教育趋近自己的尺度,使客体(教育)主体化。在这一过程中,主体头脑中起作用的是“效用”等价值原则,认识的结果是对适应主体尺度的教育的设定。<sup>①</sup>

“是什么”与“应如何”是一对相互为用的孪生问题。他们的关系是:应如何—是什么—……这是一个认识不断滚动的过程。其中,主体与客体的相互作用是:客体的主体化—主体的客体化—……抽出其中的指向,可表示为:客体→主体→客体→……前一个箭头表示客体对主体尺度的满足,标出价值;第二个箭头表示主体对客体尺度的认识,体现为真理。抽出其中的认识结果,则可表示为:价值—真理—……<sup>②</sup>

对于中小学教师(班主任)来说,有人可能认为这样的区分意义不大,因为似乎他们的实践没有理论指导也照样进行着。尽管完全按照某种理论的要求来实践的情况在现实中很少见,然而,当一个教师或管理者似乎仅凭经验做出某个决定时,“其本身就部分地反映了这个人组织的看法。这种观点和认识往往来源于经验并具有由经验形成态度和认识的色彩。这些态度具有理论框架的特点,并必然影响决策过程。”<sup>③</sup>

事实上,大多数思想家都认识到人行为背后的最基本理念的重要性(如孟子关于人性本善的假设、基督教哲学关于人的“原罪”说等)。研究个人或群体的现代社会科学同样强调这一点。如斯克恩(Schein)的理论就将学校的文化分为规范、共同价值、基本假设三个层次。规范是学校中可见的态度和行为标准;价值则是规范背后的共同信念的假设;基本假设则是价值背后对人生的共同假设,包括对人性、真理、人际关系、人类活动、人与环境等方面的假设。<sup>④</sup>这对我们研究班级有一定的启发和借鉴意义。

对“是什么”的认识必然影响着对“应如何”的选择。反过来,我们也可以从教育者的现实选择中,发现他们对“是什么”的认识程度。我们要做的就是看看“班级是什么”(在这里,是指从教育社会学的观点看班级的特质是什么),我们再从教育者的观念与现实选择中看他们的认识程度,从而期望提高他们的认识水平,更好的指导教育教学实践。

<sup>①</sup> 参见张巽根:《教育是什么》,湖北教育出版社1988年版,第5页。

<sup>②</sup> 同上书,第7页。

<sup>③</sup> 《当代西方教育管理模式》,第26页。

<sup>④</sup> 陈筱苓:《一所教会中学组织文化的研究》,载于 <http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceic/cuma/92slchanH>。

## 2 相关研究基础

从社会学的角度怎样来把握班级的属性呢？吴康宁认为，应该从三个层次来认识它。从最基本的层次上，它是一个社会群体；从中间层次上，它是一个组织；从更深层次上，它是一个特殊的组织。<sup>①</sup>笔者采纳了对班级的这一认识，但是笔者用群体组织化这一个对群体和组织的新的认识理论全新地、动态地解释了班级的社会学属性，特别是指出班级作为组织的特殊性在于其群体组织化性质的特殊，即把在一般群体组织化过程中本应削弱或被用作达成组织目标的手段

的个体情感表达、友谊、归属等社会交往的心理需要，也确立为组织的目标。也正是由于这一点，我们在任何一个层面上研究班级时，都应以班级组成部分的个体的需要作为核心。这动态的三个层次和一个核心构成了本研究的理论框架。

### 2.1 作为群体组成部分的个体的需要

许多心理学家研究了人的需要。布恩和埃克斯特兰德强调了人的三种社会性需要：成就需要、交往需要、社会赞许需要。这三种需要的产生与满足无疑都要依赖于他人比较、竞争和交往，它们的基本形式是群体活动。而学校中的班级作为群体的意义也就体现出来。我们结合我国教育大致现状，从这三种社会需要的角度作简单分析：

成就需要，是指超过别人、克服障碍，达到高标准，完成艰巨任务的需要。无疑，我们的学校文化特别是中学文化是成就定向的。但是这种成就定向存在的问题也是明显的，即成就定向的过分单一——学业成就定向占据了统治地位。也就是说，学生在学校里的成就需要的满足被限定在学业成绩上。学生成就需要满足的其他途径，如体育、艺术等要么是学业成就需要的附属品，要么是牺牲品。所以这样的现象在很多中小学里出现就不足为怪了：学业成绩不好，才转而去学习艺术或体育；学习成绩的成就需要得到满足的同时，又能在体育、艺术等方面得到成就需要满足的学生，在现在的中学里或有所闻，但却少之又少了。

由于成绩需要的满足是基于与别人相比较产生的。单一学业成绩定向的现状，无疑只能使学校中极少数的学生在学业成绩的比较中获得胜利，成就需要得

<sup>①</sup> 吴康宁：《教育社会学视野中的班级：事实分析及其价值选择》，载于《教育研究》，1999年第7期。

到满足,而大部分学生只能体验失败。所以,对学校、教师、学生评价的多元化,是改变现状的一个可能途径,但这又要基于人才选拔机制的根本性改变,这在短期内很难做到。所以,在中学,教师为学生提供多种满足成就需要的途径要么是具有超过常人的勇气与智慧,要么是把这些途径作为提高学业成绩的辅助手段。在本文的后面部分,我们将以关注活动的方式来分析班主任的现实选择和其背后的原因,以及学生们的应对方法。

交往需要,是指接近他人并愉快地和他们合作或互惠的需要。交往需要必然地与情感表达、友谊、归属的需要联系在一起。但是,在中学里,学生的这些需要的满足大多是自发完成的。班级无疑是这一需要满足的最为重要的地方。但是,单一学业成绩的定向,使得班主任(教师)和由他控制的班级难以把交往需要当作其目标,也就很难提供这样的机会,很少有意识地进行关于交往的教育。交往必然是活动中的互动,所以教师是否有意识地促进学生间的互动(如组织活动),以及提供互动机会的原始目标是什么,对学生自发自动的宽容程度等是本文以后部分所十分关注的。

得到被社会对我们和我们行动的赞许也许是更根本的需要。和别人交往的需要显然是建立在赞许需要的基础上,而且,我们也可以说,成就需要最终也是建立在需要赢得别人重视和赞许的基础之上的。如果我们的社会并不赞许那些学业成绩优秀的人,也许学校、教师和学生就不会那么拼命地几乎把所有的时间和精力全用在提高成绩上。无疑,社会赞许需要的满足在学校班级中同样是以活动的形式完成的。所以,中学的班主任在管理班级时是怎样认识学生的社会赞许需要,会影响他的教育教学方式,以及对各种活动的态度。

关于需要,马斯洛(A. Maslow)的需要层次论认为,人有五种基本需要,这五种基本需要居于不同的层次,构成了一个需要系统。五种基本需要从高到低依次是生理的需要、安全的需要、社会交往的需要、尊重的需要、自我实现的需要。他认为,人的行为是由其优势需要决定的。一般来说,只有人的低层次的需要得到了满足,高层需要才产生。但是,就是同一时间、地点、条件下,人存在多种需要。所以,这些需要中有一种占优势地位的需要决定着人们的行为。<sup>①</sup>

从需要层次论的观点看学校班级中的学生的需要,可以认为他们的生理和安全的需要是得到满足的,不构成其优势需要;而按照马斯洛的说法,自我实现的人是“不断发展的一小部分人”,所以,虽然中学生们的目标指向自我实现,但

<sup>①</sup> 时蓉华主编:《现代社会心理学》,华东师范大学出版社1989年版,第178页。

自我实现的需要也不是中学阶段的优势需要。我们认为这时占优势地位的应该是社交和尊重的需要。

事实上,由于中学生生理心理的发展,他们人际交往上更依赖于自己的同龄人(大部分是自己的班级同学),而不是父母和教师。在笔者所做的一项关于高一学生亲子关系的调查中,在被问及“有心里话你会首先想到父母吗”时,有 85.5% 的学生选择了“不是”;在被问及“你认为父母对你的了解如何”时,有 56.4% 的学生选择了“了解百分之五十或以下”。<sup>①</sup> 另一项调查显示,高中生选择诉说烦恼的对象时,老师的被选择率为 0.4%,父母的被选率为 10%,而选择知心朋友的比率为 57.4%。<sup>②</sup> 而高中学生生活于其中的主要群体是自己所在的班级,所以,班级作为满足学生交往和尊重需要的群体,其作用是不可或缺的。可以说,交往既是学生的需要,同时也是他们的成长方式,而尊重的需要正是通过人与人之间的交往活动实现的。

总之,生活于班级之中的学生个体具有对成长非常重要的社会需要,这包括成就需要、交往需要和社会赞许的需要、尊重的需要等。其中,因为传统上受到极度重视并且占据了统治地位,我们把学业成就需要单列出来;把此外的交往需要、社会赞许需要、尊重的需要为表述的方便统称为社会交往需要(因为它们都是以社会交往为基础的)。我们注意到,这些需要的满足从很大程度上依赖学生生活于其中的班级,并且要依赖于学生群体的各种各样的活动。如果没有活动,就谈不上需要的满足。所以,我们后面在考察与学生的这些需要相关的班主任观念、班主任的管理方式、学生的期望、学生感受、学生的现实选择时,班级活动是一个主要指标。

## 2.2 群体组织化

在有关组织形成问题上,我们将从群体组织化的理论,以其解释组织的形成过程,并用来理解班级作为组织的特殊性。

### 2.2.1 怎样理解社会群体

#### 2.2.1.1 有关社会群体的观点

这里的社会群体是涵义宽泛的概念,泛指通过一定社会关系集合起来进行共同活动的集体。关于社会群体这一概念有这样几种观点:(1) 社会群体是一个广义的概念,包括家庭、乡村、城市、政党、国家乃至人类各种不同类型的社会

<sup>①</sup> 田春利:《如今校园亲子关系怎么了》,载于《沂蒙生活报》,2000年5月11日。

<sup>②</sup> 郑和钧等:《高中生心理学》,浙江教育出版社1993年版,第2~10页。

结合；(2) 社会群体仅仅是指人际关系亲密的初级群体或小群体，如家庭、邻里、朋友群体等；(3) 还有一种观点既不同意将社会群体这一概念定义的过于宽泛，也不赞成将它定义的过于狭小，即不能将社会群体等同于小群体。<sup>①</sup>可见，群体概念的模糊与宽泛使得要想有一个统一的观点是很难的。但是由于我们关注的是学校和学校内的班级，我们更倾向于从小的规模上来讨论群体。其实，对规模的认定我宁愿模糊一些，而从更本质的层面上把握其特征才是最重要的。那么，能否寻找一种超越争论的办法来把握群体的特征呢？美国学者 R. E. 安德森和 I. 卡特关于群体尺度的观点是很有启发意义的。<sup>②</sup>

#### 2.2.1.2 划分群体的尺度

R. E. 安德森和 I. 卡特认为，因为“有多少种群体领导、观察者和治疗学家（或许还包括成员，因为每个成员对群体都有自己的看法），就有多少群体”，所以，“讨论一下用来对群体进行分类的几个重要尺度”是有益的。

第一对尺度是工具性和表现性。工具性用来表示“目标”或“任务”与环境相适应，即把群体当作达成目标的“工具”；而表现性或“情感”则同群体组成部分之间的相互作用相关，即群体内成员情感的表达。他们认为，这种区别最好理解为该群体所能达到的两种稳定状态之间的差别。第一种稳定状态是，群体的某个相当清晰具体的目标，在给“垂直”关系（即成员间的关系是一种管理或统治的关系）带来特定结果的情况下得以实现（无疑，这种状态是一个组织）；另一稳定状态是，目标相当凌乱模糊，导致部分整合（即“水平关系”，即成员间的相互作用是一种平等关系）的一般结果，因而，“工具性”和“表现性”活动或定向旨在使群体向其中任何一个稳定状态运动。“适应的”和“整合的”这一提法，可能更准确一些。这两种状态虽是对立的两极，但并不相互排斥。“适应的”稳定状态更注重目标和任务，但也要解决整合问题，尽管重视程度低一些。同样，“整合的”稳定状态也不排斥某种适应性活动。安德森和卡特还指出，家庭主要是整合性的，组织主要是适应性的，与它们相比，正是群体的这种多样性使得群体的特征难以确定。

第二对尺度是第一性和第二性，这是就群体对成员的影响程度而言的。安德森和卡特认为，如果群体对每个成员本身情感需要的影响占重要地位，而对角色身份的规定较为次要，那么群体是第一性的，否则就是第二性的。因此，进行

<sup>①</sup> 《中国大百科全书·社会学》，中国大百科全书出版社 1991 年版，第 317 页。

<sup>②</sup> R. E. 安德森等，王吉胜等译：《社会环境中的人类行为》，国际文化出版公司 1988 年版，第 155～157 页。

判断的一个标准就是群体对其成员的影响程度,尤其是对他们情感功能的影响。第二性的群体成员之间更多地是以角色身份而不是以个人身份进行相互作用(第一性的群体则相反),角色变得越正规,群体就会越发专注于特定的目标,并缩小自己的影响范围,因此,第二性群体就更近乎一个组织。

任何一个群体实际上都是处于表现性和工具性、第一性和第二性之间的某一个点上。群体越是靠近于表现性、第一性一端,就越接近于一个初级群体,如家庭、友伴群体;一个群体越是靠近于工具性、第二性一端,就越接近于一个组织。当然,依安德森和卡特的意思,群体应该是出于表现性和第一性一端的。

### 2.2.2 社会群体怎样变成社会组织

#### 2.2.2.1 社会组织

T. 帕森斯认为,“组织是为实现特定目标而特意创立的社会单位(或人类团体)”,分化、权力、目标及人的可替换性是组织的特征。C. W. 米尔斯说:“组织是由权威不等的角色组成的系统。”这就意味着组织主要是为了实现目标而存在的,所以并不期望人们进行广泛的活动,而只是需要那些对特定的目的即目标实现必要而又有用的活动,换言之,人们要按照指定的角色而不是自己的意愿去行动(除非他们个人的意愿符合组织的需要,而这正是许多组织可以追求的)。不仅如此,这些角色必须是有区别的、有等级的,而且要拥有较为突出的功能。

安德森和卡特在对这两个定义做了分析之后,得出结论说,组织包括以下几个要素:(1) 组织是一个以实现明确的特定目标为目的的社会系统;(2) 为了完成这个任务,它的成员必须把自己限制在旨在实现这一目的的狭小的活动领域内;(3) 这些成员以权威和等级控制的形式相互行使权力;(4) 保证服从系统的目标并固守成员被规定的角色。<sup>①</sup>

《中国大百科全书·社会学》指出:社会组织是人们为实现特定目标而建立的共同活动的群体。它的特征主要有:(1) 特定的组织目标;(2) 一定数量的固定成员;(3) 制度化的组织结构;(4) 普遍化的行动规范。这与安德森和卡特提出的组织要素基本是相同的。<sup>②</sup>

可见,组织的目标是其最为典型的特征,所以,下面将要讨论的组织划定依旧是以上面谈到的那些特征特别是其目标特征为依据的。

#### 2.2.2.2 群体组织化

其实,安德森和卡特提出的群体划分尺度的说法,已经暗含着群体组织化的

<sup>①</sup> 《社会环境中的人类行为》,第 121 页。

<sup>②</sup> 《中国大百科全书·社会学》,第 356 页。

思想。所谓群体组织化,是指群体获得组织特征的过程,即群体由目标不明确、角色不分化到目标明确、角色分化,形成制度化的组织结构和普遍化的行动规范的过程。在学校班级之外的其他组织那里,群体组织化的过程就意味着削弱群体交往需要、情感表达功能,减少个人间的互动,与组织目标不一致的个体目标受到极大限制等等。群体组织化有两种形式:主动组织化和被动组织化。

主动组织化是自下而上的主动获得组织特征的过程(当然,能否获得承认,最终取决于上级部门)。大学中社团的最初形成,现今一些公司、企业的成立都属此种方式。例如,临沂一中《未了报社》的形成是遵循这样的线路:先有无组织的成员结成群,在互动过程中提出较明确的目标,为了达到目标而制定成文的规范,分配角色及权利义务,最后形成了一种有一定的结构,并试图取得官方承认的群体单位(想获得学校团委的承认)。可见,在这里,有一个很重要的外部限制因素,即能否获得官方承认,如果获得承认,我们不妨称之为成功。

班级组织特征的获得则属于被动组织化。它的地位是先赋的,它的各种角色都是已经规定好了的,每一时期都有自己特定的目标,它要完成新成员的社会化。这是一种自上而下的再生方式,我们称之为被动组织化。被动组织化还有其他形式,除原有组织的延续外,还有既成组织的分化,由上级指令形成新的组织等。例如,部队中一个战斗小组的形成,大学中系科的分化和组建,新生入学后班级的划分等。这种方式产生的组织化群体,目标定向、成员为完成任务而承担的不同角色、以权威的等级控制形式相互行使权力的规则,在一开始就表现得非常明确,并且不存在争取承认的问题,因为往往在群体产生以前,它已经被承认了。但是组织特征的获得,组织目标的内化却是一个渐进的过程。

从大、中学校中社团的形成及再生方式,我们发现,虽然自上而下的被动组织化方式在现实中最为常见,但自下而上的主动组织化方式却最为根本。因为一个组织不首先以主动组织化的方式形成,获得承认,也就无所谓延续和分化,即被动组织化是以主动组织化为前提的。

联系上面探讨的群体划分尺度,可以看出,一般群体组织化的过程,实际上是群体逐渐注重目标、分配角色和权利义务,形成结构和行动规范,而削弱情感表达功能,由第一性、表现性群体向第二性、工具性群体过渡的过程。

综上所述,一般群体组织化的过程是要求成员更专注于目标而不是个人间的交往,较多地遵守角色规范的过程。但是组织化过程中并非有意追求群体表现性的丧失,相反却希望保持,但这种矛盾往往难以调和,所以最主要的不是消除这种矛盾,而是掌握组织化的最合适的程度。

## 2.3 班级群体组织化

### 2.3.1 作为群体的班级

班级组建之初无疑是一个群体,它具有作为一般群体的特征,即它有明显的表现性(认识,进一步的交往,情感的表达等等)和第一性(一个新的班级对其班级成员特别是那些来自较远地方的学生来说重要吗?重要性的第一步是什么?是熟悉、是交往、是认同)。所以,安德森和卡特指出,群体应是一个满足其成员如下需要(即我们前面谈到的社会交往需要)的源泉:<sup>①</sup>

归属和被接受的需要;

通过反馈过程而被证明为正确的需要(我理解,以他人为参照认识自己的需要);

同他人一起分享共同体验的需要;

同他人一起为共同目标而工作的机会。

当然,我们绝对不能忽略学生长期以来形成的以学业成绩为定向的成就需要的满足。作为一个新班级的领导者,班主任会认可所有这些需要吗?

### 2.3.2 作为社会组织的班级

班级作为一个组织它是先赋的。因为这个班级一经产生,它已经被承认了。所以,它是被动组织化形成的。但是组织特征的获得,组织目标的内化,组织结构和普遍化的行为规范的形成却是一个渐进的过程。也就是说,一个初始班级,从地位上来说,它是一个正式组织;而从其特点上说,又是一个几乎完全指向个体需要的群体。

那么,作为群体的班级和作为组织的班级就发生了冲突。按照一般群体组织化的规律,作为群体的班级应该削弱自己满足社会性需要和非主导地位的成就需要(如书法、歌唱、足球等等)的功能,从而达成班级作为组织的正式目标(学习成绩、纪律、卫生等目标)。

事实上,很多班主任做的就是这样的选择,要么把作为群体的班级满足个体社会交往需要的层面从态度上忽视,从其功能上削弱,甚至完全禁止了那些需要,而代之以作为组织的班级的目标、角色、分层(班干部的严格分层控制),这样,在许多班主任眼里,班级组织形成了;要么把成员的重要的社会需要贬抑、简化、减少,改造为达成学业成绩、纪律、卫生等目标的促进手段。

这种选择是值得推敲的,是否作为群体的班级和作为组织的班级必然发生冲突呢?正相反,班级组织的特殊性就在于它对作为群体的班级功能的确认与

<sup>①</sup> 《社会环境中的人类行为》,第153页。

改进性保存。

### 2.3.3 班级群体组织化的特殊性和作为特殊组织的班级

班级群体组织化不同于一般群体组织化(如以生产具体产品为目标的工业组织)。一般群体组织化的结果,是组织的目标指向组织之外,如工业性组织的组织生存目标不是组织成员自身发生了多少变化,而是“工厂制造出多少产品”,医院的目标在于“治愈了多少病人”,所以,它们所履行的首先是与组织自身无涉的功能,是一种“他功能组织”。<sup>①</sup>这种组织要达成目标,必然要削弱至少要忽视群体的情感表达、交往、友谊等功能,因为作为群体的这些功能如果仍然用来满足其成员的需要,就会与组织目标的达成不一致,甚至会对其达成有着消极的影响。

而学校的班级则很不一样,它是一种特殊的社会组织。吴康宁指出:因为其成员是学生,而学生的首要属性是“学习者”,其基本任务是学习。学生的学习是为其将来进入社会生活做准备的“奠基性学习”。这种学习含有两个方面:既包括科学知识的学习,也包括价值取向、道德规范与行为准则等社会文化的学习。在这个意义上,班级作为一个组织就不仅是为了实现某些外指向性的目标(如提高教学效率、便于学校管理等),而且是,按照现代教育原则首先是基于其成员——学生——自身的奠基性学习。这也就是说,班级绝不只是一个管理性组织,而首先是一个教育性组织。班级组织自身就是一种不可替代的教育因素,具有非他莫属的教育价值。所以,吴康宁把它称为“自功能组织”。<sup>②</sup>

从这样的观点出发,联系有关群体中的个体需要的理论,我们可以说,学校班级群体组织化的过程,不是削弱其表达性、第一性,不是限制其社会交往的需要的过程,而是把它们也同时确立为组织目标的过程,也就是说,按照人的全面发展的理想和素质教育的精神,当我们把学业成就确立为班级管理 and 学生自身(外与内)相统一的目标时,我们同时也应注意到,学生的健康发展也必须包括以情感表达(倾诉)、友谊、爱情、归属等社会交往和基于社会交往的尊重(或称社会赞许)的需要为内容的目标(即“社会交往目标”)。我认为这正是它的特殊性所在:它在使自己的学业成就目标(这往往是管理者关注的外部目标)明晰的过程中,把本应削弱的个体的社会交往需要同时纳入自己的目标之内(而不仅仅是学业成就目标的辅助手段)。

此外,班级作为组织的特殊性还表现在它是一个半自治组织,这是基于以下

<sup>①</sup> 吴康宁:《论作为特殊社会组织的班级》,载于《教育理论与实践》,1994年第2期。

<sup>②</sup> 同上文。

三个方面的认识:第一,从学生自主意识水平来看,班级组织的运行趋向于半自治;第二,从学生的组织调控技能来看,班级组织的运行只限于半自治;第三,从学生的相对社会地位来看,班级组织的运行被控于半自治。

但是,我们现在中学的班主任们是否非常清晰地认识到这些呢?如果认识到了却没有在实践中体现出来,其可能的原因又是什么呢?这正是本文要解决的问题。

## 3 调查工具与实施

### 3.1 研究的思路

“班级是什么?”从班级群体组织化的角度来看,班级首先是一个群体,有着满足其成员社会交往需要和成就需要的功能;班级又有着先赋的组织地位,在发展过程中必然要凸现其组织特征,即目标和规范的明确化;作为一个组织的班级又有着其特殊性——它是一个“自功能组织”和半自治组织,特别是在其他社会组织那里可能削弱或被消除的社会交往需要,转化为组织自身目标的一部分。

作为班级管理者的班主任对“班级是什么”的认识,直接影响到自己的班级管理方式。从社会学的角度来看,他们的看法主要反映在班级活动的认识、态度和现实选择上。我们可以从这里看到他们对班级性质和班级中的个体需要的认定和把握。我们同时也关心,他们的这种认定和把握主要受制于哪些方面的因素。

我们的研究是以班级成员的需要作为核心的,所以他们的感受、评判是我们认识、了解班主任观念与班级管理操作实际的重要指标。

作为班级成员,又是班主任管理哲学和管理实践的直接感受者和操作者的班长,对班主任管理方式的感受和对班级管理事实的认定,对我们研究班主任的班级管理观念是十分有价值的参考。

基于以上认识,本文运用调查问卷、资料分析、访谈等方法对一所高中的班主任的班级管理进行了较为系统的调查研究。

### 3.2 调查研究对象

本文选取了山东省某市的一所省级重点普通高中的3个年级的55名班主任、53名班长和3个年级6个班的214名学生作为研究对象。

### 3.3 调查研究的工具与资料

#### 3.3.1 问卷

针对班主任、班长和学生,分别编制了3个调查问卷。为保证被调查者的真实回答,首先问卷是不记名的;其次,在设计有关态度的题目时,适当地使用了折射的方法;第三,在设计有关事实的题目时,用学生的问卷与班主任的问卷相互参照,以期获得更可靠的数据。

班主任问卷共17个选择题(1~16题为单选,第17题为多选题),涵盖了班主任的班级观念(即认识水平)、现实选择及选择的控制因素。

学生问卷共15个题目(1~13题为单项选择题,14、15题为开放题),主要包括学生的实际需要情况(举例的方式)与需要满足情况(即班级活动情况)。

班长问卷共11个题目,全部为单项选择题,涵盖了班主任的管理方式、班级活动的情况和班级气氛等方面。

#### 3.3.2 其他原始文献资料

三个班的学生小组循环日记(周记)18本,一个班的班级日报装订本6本,两个班值日班长的班级日志2本,我们自己先前关于学生情况的调查表结果2种;该校教师评估方案、班级管理细则等3份,一些班级自己制订的班级管理规定2份。

### 3.4 调查研究的过程

第一阶段,研读原始文献资料,编制调查问卷。

第二阶段,施测。选择了一所省级重点普通高中的3个年级55个班的班主任(该校共56个班)、53名班长和3个年级6个班的214名学生进行问卷调查。

第三阶段,问卷结果的整理,对数据进行了统计整理。

第四阶段,通过对调查结果和原始文献资料的分析,撰写本文的第四和第五部分。

## 4 调查结果与分析

### 4.1 班主任的班级观念

我们从班主任对班级的认识水平、班主任对班级活动的现实选择及控制因

素来看调查结果。

#### 4.1.1 班主任对班级的认识水平(观念)

有三个衡量指标:班级目标定向——是全面发展定向(或称多元目标定向)还是学业成绩单一定向;班级管理方式(民主还是专制);对班级日常社会交往活动的态度和措施。其中,班级目标定向是班主任班级观念的主要指标。

##### 4.1.1.1 班级目标定向

在期望反映班主任是全面发展定向还是学业成绩单一定向的第5、6、7、8、9、13题的选项中,笔者大部分用了投射的方法,使班主任老师们尽可能在不受外力影响下答题。这6个题目的选项被分成两种基本定向——全面发展定向(或称目标多元定向)和学业成绩单一定向。全面发展定向即把学生的身体和心理健康作为与学生学业成绩平等的目标,认定学生的社会交往需要必须独立地受到重视和尊重,而不仅仅是学业成绩的附庸。学业成绩单一定向即把学业成绩作为班级群体和个体的目标,而除此以外的其他方面(如身体健康、心理健康、社会交往需要等)则要么被抑制或忽略,要么被用作达成学业成绩目标的手段。也就是说,在持有学业成绩单一定向的班主任那里,身心健康、社会交往需要等如果受到重视的话,是作为手段,而不是作为目标。自然,当这些“手段”于达成学业成绩目标“无益”时,“手段”就会被去除。

相应,选择全面发展定向的选项得1分,否则不得分。这样,6个题目的总分分成四段——清晰的全面发展定向(5~6分),较清晰的全面发展定向(4分),中间水平(2~3分),清晰的单一学业成绩定向(0~1分)。

表 12-1 班主任班级管理观念得分情况

观念水平及得分	人数	比例(%)	累积百分比(%)
清晰的全面发展定向(5~6分)	5	9	9
较清晰的全面发展定向(4分)	14	25.6	34.6
中间水平(2~3分)	23	41.8	76.4
清晰的单一学业成绩定向(0~1分)	13	23.6	100
合计	55	100	

可见,在班主任当中,真正认识到用学生全面发展的理念来指导自己班级教育教学工作的还是较少(9%);但我们看到,在整体的社会选才机制没有改变,以至于学校对教师的实际评价难以脱离成绩绝对标准的情况下,有34.6%的班主任持有较为清晰的全面发展定向的班级教育理念,这是非常可贵的。而大部分人处于中间状态(41.8%)。中间状态意味着教师自身对班级、学生观念的不一致和冲突。这种中间状态一方面可能反映了这部分班主任班级管理目标的不够

清晰,另一方面也可能是成绩定向的外在评价压力(来自学校和社会)与教师自身教育理念相互作用的结果,使班主任似乎处于一种两难之中。另有 23.6% 的班主任持有清晰的单一学业成绩定向观念,说明有近四分之一班主任的教育观念在全面发展定向还是单一学业成绩定向这一关键性指标上还明显落后。

#### 4.1.1.2 管理班级的方式

在《班长问卷》中,第 3、4、5 题反映了班主任的管理方式。

表 12-2 班长眼中的班主任的管理方式

管理方式	人数	比例(%)
民主	38	72
专制	6	11
放任	9	17

表 12-3 班长的产生方式

产生方式	人数	比例(%)	累积百分比(%)
民主选举	24	46	45
民主选举与班主任指定相结合	23	43	89
完全指定	6	11	100

表 12-4 班长与班委工作的自主程度

自主程度	人数	比例(%)	累积百分比(%)
很自主	22	45	45
班主任控制下一定程度的自主	31	58	100
一点也不自主	0	0	100

从以上三个表中可以看出,这所高中的大部分班主任(72%)的管理方式还是被班长们认可为“民主”,并且班长的产生方式是一种事实描述,应该可以认定这些班主任的管理方式是民主的。由于没有对比研究,我们不知道是否存在重点与非重点或城乡间的差别。无疑,不管班主任们背后的基本理念是什么,大部分人选择的达成目标的手段(即管理方式)是先进的。而民主管理方式本身为班级内学生的全面发展提供了可能。我们对该校全体高一学生的调查也得出相近的数字,他们认为班主任的管理非常民主的占 20%,认为比较民主可以接受的占 55%,合计为 75%。

#### 4.1.1.3 对班级内学生自发的活动特别是非学习定向的日常社会交往活动的态度和采取的措施

这些日常社会交往活动主要有短暂但频繁的课间游戏活动、随意的伙伴倾吐活动、早期恋爱活动等。班主任在这个指标上的品质主要是理解水平(与是否

全面发展定向达到一致)和宽容程度。《班主任问卷》的第9题考查了这一指标。

表 12-5 假设情景下班主任对学生自由讨论的态度

	人数	比例(%)	累积百分比(%)	备注
讨论交流是自然需求,允许	13	23	23	高理解水平,宽容
担心讨论与学习无关,但不禁止	23	42	65	低理解水平,宽容
如果讨论与学习无关,不能允许	19	35	100	低理解水平,不宽容

尽管其理解水平不一致,还是有65%的班主任对学生日常社会交往活动选择了宽容。但是,需要注意的是,这是在假设的情景下。如果是在真实的情景下,由于可能受到较严厉的外部评价的控制,宽容的实际选择会大大减少。这时高理解水平的人和低理解水平的人选择差别就体现出来,即通过组织合法的、与学习活动相一致又能满足学生各种社会交往需要的多种形式的活动,是高理解水平的人最可能的选择。

从以上三个因素来看,有34.6%的班主任对班级性质的认识基本达到较高层次,即认识到班级是特殊的社会组织——班级中个体的社会交往需要在组织化过程中与学业成绩目标一样,应成为班级组织的目标而不仅仅是它的辅助手段。这一数字是一个让人乐观的数字,并且对民主管理方式的选择和对班级日常社会交往活动的宽容的选择比率,显示了班主任观念现代化的巨大可能。但是,我们也注意到,34.6%的班主任选择班级全面发展定向,与70%以上班主任的民主管理方式、65%的班主任的高度宽容之间,存在着数字上的极不一致。这一问题可能与教师整体教育观不清晰有关,这将在后面分析控制因素时详细论及。另一重要问题是,从观念到现实是自然而然的吗?这也是我们下面要面对的。

#### 4.1.2 班主任对班级活动的现实选择

这一部分我们通过班主任、班长和学生三个问卷相对照来看班级组织的活动。在学校中,除了课堂学习活动之外,学生能够参加的集体活动大致包括体育活动、文艺活动、社会公益活动、班级集体的常规活动等等。那么班级活动的情况如何呢?

4.1.2.1 班主任们对待班级集体活动的总的态度是肯定的。在回答“您组织或允许学生组织班级的体育活动吗”这个问题时,98%的班主任老师回答了“是”;在回答“除了学校与年级的活动外,您的班级还组织学习之外的活动吗(文

体活动、辩论活动等)”这一问题时,回答“经常”的占 13%,回答“有时”的占 74%,二者合计为 87%。可见,大部分的班主任老师愿意组织或允许学生组织各种集体活动,尽管这个态度背后的目的不一样(见关于班主任对班级的认识水平部分的分析)。

4.1.2.2 班级组织集体活动的数量很不一样。在对同一个问题“除了学校与年级的活动外,您的班级还组织学习之外的活动吗(文体活动、辩论活动等)”的回答中,班主任和班长的回答表现出一致与不一致两个极端,值得注意。

表 12-6 班主任与班长对班级组织学习之外的文体等活动频率作答比较

	班主任答案(%)	班长答案(%)	备注
经常	13	13	一致
有时	74	45	极不一致
很少	14	42	极不一致

我们注意到,能够经常组织学生生活的班级还是太少(13%),与班主任整体的班级观念(三成多的全面发展定向、大部分的民主管理方式和宽容态度)相比,表现出较大的不一致。原因何在呢?这主要可能是由于严格的学校评价机制造成的,在随后部分我们将进行分析。在回答“有时”和“很少”时,班主任和班长表现出很大的差异。考虑到笔者与被调查者的关系,即我与班主任都认识,答卷是送达后当面作答、当面收回的,而班长我几乎都不认识,并且是在一个大教室内无规律分布、不记名作答,所以我觉得班长们的答案更客观一些。可见,活动频率的班级分布极不均匀。这可能表现了在同样的评价机制下,甚至是具有同样观念的班主任,也采用了不同的应对机制,这其中的原因是复杂的,我想,班主任的个性心理特征、受教育经历等可能会起重要作用。

4.1.2.3 班主任对学生的了解很不全面,表明了其了解学生渠道的有限性。

因为高中学生有着善于模仿,易于追逐偶像和潮流的特点,所以我假设他们中大部分喜欢唱歌(流行歌曲)、喜欢辩论,这个假设得到了证实。但在回答类似的题目时,班主任对自己班级学生情况的描述却相去甚远。如下表:

表 12-7 学生自报于爱好唱歌情况

	比例(%)	累计百分比(%)
喜欢唱歌,有机会就能展现	12	12
喜欢唱歌,有机会愿意一试	60	72
喜欢唱歌,但绝对不敢当众唱	18	90
不喜欢唱歌	10	100

表 12-8 班主任对班内爱好唱歌学生数量的了解情况

	比例(%)	人数
比较多	30	17
有几个	58	32
很少	4	2
不清楚	8	4

以上两表对比,学生有 90% 喜欢唱歌,有 72% 的学生如果有机会,就有可能表现出自己的才能来;而能够准确把握这一点的班主任只有 30%。这说明,大部分班主任对学生的了解,特别是对学生爱好的了解是不够准确的。关于学生辩论的爱好,调查显示也具有同样的特点。

这种情况的出现,反映了班主任了解学生渠道的有限性。由于学生这些爱好的展现和发挥很大程度上基于班级的集体活动,那么活动频率是一个重要标志。下表反映了班主任了解学生的渠道:

表 12-9 班主任了解学生爱好特长的渠道情况

	比例(%)	人数
通过组织活动	25	14
通过日常的课堂观察	20	11
通过与学生的交流	55	30

可见,通过组织活动了解学生的比率(5%)比较少,大部分班主任(55%)认为自己通过与学生的交流了解了他们的爱好特长。但是,他们与学生的交流情况如何呢?学生对“与老师的交流情况”这一问题的回答,让人觉得这种了解学生的渠道还是有限的(见表 12-10)。所以,表 12-7 和表 12-8 表现出来的巨大差异就不奇怪了。另外,这样的师生交流频率是令人感到惊讶的,值得教师们特别是班主任们好好反思。

表 12-10 学生报告的与老师交流的情况

	比例(%)	人数
经常交流,非常融洽	3	6
有时有交流	20	43
很少交流	57	122
大多数是在我犯错误时才有交流	20	43

4.1.2.4 学生在班级中社会交往需要的满足情况(以兴趣、爱好、特长的发挥情况为例)表明了班主任组织班级活动的情况。

表 12-11 学生自述的爱好特长发挥情况

	比例(%)	人数
得到了完全发挥	2	4
得到了一定程度的发挥	40	86
没有得到发挥	58	124

表 12-12 学生自述的班级提供表现唱歌爱好的机会情况

	比例(%)	人数
比较经常	6	13
很少	61	131
从来没有	33	70

注：关于辩论的爱好与此表相似，不再另行呈现。

表 12-13 学生对体育活动的期望情况

	人数	百分比(%)	累计百分比(%)
希望每天参加	128	60	60
保证每周有	73	34	94
不要有	13	6	100

与表 12-13 的数据相对应，我们在该中学高一学生中的调查显示，有 42% 的同学在体育课之外，再也没有任何体育活动。94% 的学生需要体育活动，42% 的学生却没有活动，至少说明有三成以上的学生在体育活动方面的需要没有得到满足。不能仅仅依赖于学生的自发活动，班主任的组织、鼓励、提供机会对于那些需要而又没有参加体育活动的学生来说是至关重要的。

以上三个表格和数据清楚地表明，班级内部对于学生的社会交往活动需要（以唱歌、体育活动为例）远远没有给予满足、甚至给予相应的关注。

此外，学生满足自身社会交往需要，还离不开日常活动——如短暂但频繁的课间游戏活动、随意的伙伴倾吐活动、早期恋爱活动等等。对学生这些活动，教师的品质主要表现为理解、提供机会和宽容。虽然，假设情景中，班主任们对宽容的选择率达到 65%，但笔者对一些班级及其班主任的观察发现，在现实中，班主任更多的选择严厉的限制和惩罚措施。如有的班级在自己制定的管理制度中有“课下打闹者，扣两分”、“上课前两分钟，仍不回到座位上，或者仍在大声说话

者,扣两分”等等诸如此类的规定。

总之,班主任们虽然在班级观念的三个指标上表现出相对较高的水准,但在组织活动的现实选择中,却表现出与观念不相一致的较低水准,原因何在呢?

#### 4.1.3 班主任班级观念与班级活动现实选择的控制因素分析

##### 4.1.3.1 班主任班级观念的主观影响因素分析

前面我们提到,34.6%的班主任的班级全面发展定向,与70%以上班主任的民主管理方式、65%的班主任的高度宽容之间,存在着数字上的极不一致。这一问题可能与教师整体教育观不清晰有关。我们试作一分析。

人在明确地形成或认定某种理论时,会受到一些因素的影响,他们是如此地微妙、如此地不易察觉,所以,心理学家鲍瑞(G. Boeree)提醒人们要警惕这些“陷阱”。鲍瑞指出这些陷阱是:民族中心倾向、自我中心倾向和固守教条倾向。<sup>①</sup>所谓民族中心倾向,是指先于我们存在的文化环境深刻而微妙地、不知不觉地把一些共有价值观深置于我们潜意识之中,我们在思考问题时用这样一种句式“事情就是这样的”,而不是“在这种特定的环境下事情才是这样的”。弗洛姆(E. Fromm)把它称之为“集体无意识”,并指出它对入有很强的影响力。所谓自我中心倾向,是指除文化因素之外,每个人还有其个人的独特之处——独特的遗传特征、家庭结构和教养方式、特殊的人生经历和受教育经历等等,这些都会以不易察觉的方式影响着我们感受事物、思考问题的风格。所谓固守教条倾向,是指一旦一个人持有了某个观念,特别是你还为此付出过巨大的心血和努力,你就有了一种防御机制,绝对不肯轻易地放弃或改变这个观念。

当人们不是像理论家那样清晰地寻根究底式地思考问题时,指导他们日常工作的潜在信念就更容易受到这三个“陷阱”的影响。无疑,许多的班主任缺乏对指导自己工作的深层基本理念的梳理,也就是缺乏经过深思熟虑的、正确而清晰的教育哲学,其内在的指导思想是非理性的,难以逃脱这些陷阱的羁绊。这既可能是班主任班级观念三个指标之间不一致的主要原因,同时这也是教师教育观念现代化的一个最大障碍。

##### 4.1.3.2 外部控制因素分析

我们认为,班主任在组织活动的现实选择中,表现出与观念不相一致的较低水准的主要原因还在于学校的评价机制,也就是说,当观念与现实发生冲突时,大部分的班主任会按照现实原则行事。《班主任问卷》的第3、4题考察了这个问题。

<sup>①</sup> G. Boeree, *Personality Theories*. <http://www.wynja.com/personality/>

表 12-14 班主任报告的实际工作中影响教师们的重要因素

	人数	比例(%)
教师的教育理想	5	9
学校的评价机制	36	66
学生家长的期望	0	0
学生的需要	14	25

表 12-15 班主任最注重班级的哪一方面

	人数	比例%
整体的学习成绩	34	62
班集体的纪律	7	13
体育文艺等活动中的表现	0	0
学生群体与个体的健康发展	14	25

可见,大部分的班主任把学校评价和班级的成绩放在第一位。值得注意的是,前述的全面发展定向的班主任有 34.6%,这里与全面发展定向相吻合的选项“学生的需要”和“学生群体与个体的健康发展”都只占到 25%。这说明,学校的评价机制(66%)和符合学校评价机制的班级整体学习成绩(62%)的力量是巨大的。

从该学校《教学人员评估方案》中,我们看到成绩的重要性,而积分是与奖金直接挂钩的:“师德修养占 15%;教学常规占 15%;教学成绩占 50%;教研科研占 10%;出勤考核占 10%。量化积分一评多用:(1)年度考核由积分按规定直接定出;(2)评优树先的重要依据;(3)职称评定推荐名额的依据;(4)学年末绩效奖金按评估方案中教学成绩量化积分,从最末一名向前计算的 1/3 人数拿教学基础奖,再向前计算 1/3 人数拿的奖金是基础奖的两倍,剩余人拿的奖金是基础奖的三倍,并获该年度校级优秀教学奖。”与学校的评价机制相一致,许多班级内也制定了自己的评价方案,其中对学习成绩的强调是极为明显的。

除了经济利益外,一个班级内较高的整体成绩也会给这个班的班主任带来较好的社会评价。所以,当学生的各种活动(社会交往需要)能够与学习成绩相调和甚至会促进学习成绩的提高时,教师们就会选择鼓励和宽容学生的活动,这其实也是许多班主任追求的目标。当它们与成绩相冲突时,就必须受到抑制。这种现象对学校管理者是有启发的。怎样让学生活动促进学习成绩,怎样使学习活动本身又能满足学生的社会交往需要,是在当下社会、学校较为单一的学业成绩定向的机制下值得研究的一个课题。

## 4.2 学生的活动列举与分析

我们认为,人的活动表达人的需要,也就是说,人的各种各样的需要是通过各种各样的活动来得到满足的。我们把学生在学校里的需要划分为两种:学业成就需要和社会交往需要,其中后者是基于社会交往的各种需要的组合体。与这些需要相一致,学生的活动被分成学习活动(狭义)和社会交往活动。如我们已经分析过的,单一的学业成就定向使得学习活动成为学校中占绝对统治地位的活动,但是真正能够从这一活动中得到需要满足的人毕竟是少数。我们探讨的重点不是狭义的学习活动,而是满足社会交往需要的社会交往活动。我们发现,无论班主任是否认可,学生都会寻求自己的满足方式,就是在各种活动被严格限制的情况下,学生仍然在使用补偿性活动来满足自己的需要。来自天性的社会交往需要是抹杀、抑制不了的。通过对学生周记、班级日志、调查问卷的综合分析,我们觉得对学生的这些活动从科学概念的层面上作严格的区分是很难的,对我们的这个研究而言也没有多大的必要,所以我们把学生的可能活动仅作如下描述式的列举。

### 4.2.1 小群体活动

在一个大的群体当中,人们为获得友谊、表达亲密感情,获得强烈而具体的归属感,结成成员数量有限的小群体是必然的选择,这也是个体活动时间、空间和活动能力的有限性所决定的。据调查,在40人左右的班级中通常有8~10个小群体,50人左右的班级中有10~12个小群体,小群体的规模以2~3人居多(占67.8%)。<sup>①</sup>在《班长问卷》中,有一个题目考察了这个问题,有趣的是,居然有3个班长是“社交孤儿”,一个朋友也没有(见表12-16)。小群体的特点是,交往频繁,感情融洽;志趣相投,行动一致;并且一般来说有自己的核心人物,有不成文的规范。显然,小群体活动是满足学生社会交往需要的综合性活动。怎样看待、管理小群体是每个班主任必须认真面对的课题。

表 12-16 班长报告的自己在班内的朋友数量

	人数	比例(%)	累积百分比(%)
5个以上的朋友	42	81	81
2~4个朋友	8	15	96
1个朋友		0	96
没有	3	4	100

<sup>①</sup> 王成全:《各级学校班级集体人际交往心理的比较研究》,载于《心理科学通讯》,1989年第1期。

#### 4.2.2 无主题交流活动

这是指学生日常生活中目的性不强的经常性交流活动,这种交流的意义往往被人忽略,但是它却构成了学生的日常生活,对于满足倾吐的需要、获取足够信息刺激的需要是绝对不可或缺的。这种交流是随时随地的,甚至在课堂上尤其是自习课上也是不可避免的。我研究了两个班值日班长写的《班级日志》(起止日期分别是2000年9月19日~2001年2月12日/2001年4月2日),发现每一天关于纪律不好的主要表征,也就是说每天的纪律问题都与“自习课说话”有关。当说话的人多时,就是“纪律太差”;当说话的人少时,就是“今天纪律有所好转”等等。无疑,这是每个人日常交流需要的体现。对于日常交流的态度,《学生问卷》有一个题目做了考查(表12-17),结果表明96%的人感觉到与同学交流的必要性。

表 12-17 学生所报告的对日常交流的态度

	人数	比例(%)
很有必要,让人感到轻松愉快	173	81
有必要,但为节省时间尽量克制	32	15
没有必要,极少参与	9	4

#### 4.2.3 班级常规活动

这主要有值日班长制度、学生自己组织的主题班会、制度化的表达活动(如课前5分钟演讲)、集体的周记(或循环日记)、辩论会或讨论会等等。在一个各种活动丰富而又组织有序的班级里,学生的社会交往需要(包括表现自我、情感表达、友谊、归属、社会赞许等需要)能够较好地得到满足。在问及学生对集体周记(其中有三个班没有这种制度)的看法时,42%的学生认可其“加强交流、加深友谊”的作用,64%的学生认可其“表达自己各种感情(如高兴、愤怒、郁闷等)”的作用。通过笔者对一些班主任老师的观察和访谈,班内如果这样的常规活动多而有序,班主任更多地表现出对班级和学生的欣赏和满意,并伴有较高的自我评价;一些常规活动少的班级的班主任,更多地表现出对班级和学生的抱怨和不满,并伴有自我保护和自我辩解的倾向。这可能意味着班级的常规活动的多寡不仅影响学生的社会交往需要,而且对于班主任自身有着至关重要的影响。

#### 4.2.4 班级的竞争与交流活动

研究显示,开展群体间的竞争使得群体成员团结的更加紧密,成员之间彼此

吸引,相互合作,亲密宽容。<sup>①</sup> 在校园内,班际的竞争与交流以体育比赛为主。在笔者观察的班际的拔河和篮球比赛中,班级内学生的参与倾向和班级凝聚力大大增加,学生的情感也能得到较充分的表达和宣泄。在我阅读到的学生周记中,有班级或班际的体育比赛时,学生必然用充沛的感情和极大的篇幅来记述、评论比赛,抒发内心感受。这是值得注意的,可惜,由于这样的活动规模较大,需要学校或年级组织,其频率很小。

#### 4.2.5 学生自发的游戏类集体活动

例如,有一名学生在班内搞了一个至今持续两年的调查类游戏——“狗不理包子”。她提供一个笔记本,隔一段时间由同学提出一个问题,班里同学自愿地写出体现自己智慧的答案,并用个性化的签名,使得学生间加深了交流,表达了情感。这个活动得到大部分人的认可。这样的本子已有好多,他们都视为珍宝。如一个问题这样问:请问,你在考试时想些什么?一些答案和签名是:“当时我只是想快点考完(因为一天两门,太慢了)——吴人”,“必须考好!——Raul”,“我的股票怎么还在跌?——Kiy”,“First,多抄一点是一点;Second,考完试可以疯玩了!——SNOOPY”,“试题的答案!——心悦小猪”。其他的一些问题如:上网干什么?暑假最大的收获?高考是什么?你理想的朋友是什么样的人?这辈子最不可能干什么?等等。这简直就是价值澄清学派的道德教育实践!学生对这个游戏的评价是:“一种了解自己的途径:好得不能再好了!如一阵清新的风;心灵细语都在上面,不是吗?得到一些快乐,舒展一下自己”等等。可见,许多学生的自发活动对自己的社会交往需要的满足是多么重要。

#### 4.2.6 其他私人化活动

如写日记、与朋友通信、单相思或早期恋爱活动等等。这些都是学生满足多层次社会需要的可能选择,在某些集体活动过度贫乏的班级里,这些就是自发的补偿性活动,这都应引起班主任老师的关注。

### 4.3 研究结论

4.3.1 本研究以“班级群体组织化”的教育社会学视角来观照“班级(的特质)是什么”。作者认为:班级从组建之初的群体到获得组织特征的过程(即班级群体组织化的过程)不同于一般群体组织化过程。不同之处在于:在一般群体组织化过程中常被削弱的成员的社会交往需要,而在班级群体组织化过程中应确

<sup>①</sup> 《现代社会心理学》,第391页。

立位于学业成就需要同等重要学生全面发展的目标之一,而不应成为达成学业成就的手段。

4.3.2 班级群体组织化理论的基本构成是:分别从群体、组织、特殊组织三个层次来看班级,并且把它们看成一个不可分割的过程(班级群体组织化过程),在这个过程中,有一个关注的核心,就是班级成员的个体需要(尤其是社会交往的需要)。三个层次形成的一个过程,加上一个核心是其基本构成。

4.3.3 以群体组织化理念为指导,设计了面向班主任、学生、班长的三个问卷,辅以各种文献,对一所高中的班主任的班级观念、班主任对班级活动的现实选择、影响其观念和现实选择的控制因素、学生的活动选择等进行了详尽的分析。结果表明,班主任的班级观念在三个指标上(班级目标定向;管理的民主程度;对学生社会交往需要活动的宽容程度)相对较高,但很不一致。这一方面表明了班主任教育观念现代化的巨大可能性,另一方面,观念的几个指标之间存在较大的不一致,表明许多班主任缺乏清晰的教育哲学,教育实践还处在经验水平。

4.3.4 班主任对班级活动实际选择的较低水准与相对较高的观念得分不一致,说明源于人才选拔机制的学校评价机制是重要的控制因素,班主任在理想与现实之间遵循现实原则行事。

4.3.5 学生满足自己社会交往需要的方式是多种多样的。当班级能够提供较为丰富的常规活动时,学生的社会交往需要就以较为正规的方式得到较好的表达。但是无论班级是否提供足够的常规活动,学生都会用自己的方式来满足、表达自己的社会交往需要,但在班级内学生的这些活动得到合适的引导还是受到严格的抑制,无论对于班集体还是学生个体,其影响的差异将是巨大的,对班主任来说,不可不察。

4.3.6 所以,多元目标定向(或全面发展定向)的确立是班主任教育观念现代化的重要因素。但在现有条件下,班主任对教育本质的关心和先进教育理念的自觉追求,是至关重要的,是可能的,并且只有有了教师观念的现代化,中国教育才能真正走向现代化。

## 5 对策与建议

### 5.1 反思、改革制约教师的教育观念现代化的人才选拔和评价机制

如我们已经论述的,现在影响教师观念的起决定作用的因素,是学校的评价

机制。尽管有些班主任的观念已经达到一定的高度,对自己正从事着的教育有着清醒的认识,但当他面临以学业成绩为主要标准的学校评价和奖惩机制时,就不得不做出让步,因为这可能直接影响到自己的生存质量(奖金问题)和社会评价。而学校评价机制则源于社会对学校的期望构成的压力。许多学校管理者不是没有先进的理念,不是没有自己的教育理想,他们只是在更高的水平上遭遇到教师遭遇到的尴尬。说到底,又回到人才选拔制度上。这种论证虽然已经为无数的人重复了无数次,但是它的确是我们的研究对象——班主任关于班级的观念取舍的一个影响因素。我们不能抱怨,因为,积极的变化的确在发生着。

## 5.2 教育者包括班主任应该反思、整理、形成体现现代精神的清晰的教育哲学

在同样的评价制度下,仍然有一些优秀的班主任做得非常出色。我觉得这些优秀者之所以能够脱颖而出,除了自身有许多其他优秀的个性品质之外,对教育本身性质的深入思考和对先进教育理念的主动追求,是形成自己现代化的教育观念的一个重要因素。我们的调查发现,许多教师关于教育的信念中有诸多矛盾之处,这种不一致说明他们没有一种清晰的信念在指导自己的工作,或者关于教育的信念是零碎的、不系统的,许多信念是非理性选择的结果。前述鲍瑞(G. Boeree)提醒人们在形成某种理论是要警惕的民族中心倾向、自我中心倾向和固守教条倾向三个“陷阱”,我觉得一些班主任关于学生、关于班级的信念本身完全是这三种陷阱影响或灌输的结果。在具体的工作中,不能时时逃脱出来从更本质的层面上思考自己的工作和工作对象就不足为奇了。所以,我们应倡导所有的教师们,特别是班主任应该反思指导自己工作的更根本的东西是什么,有没有一种哲学在指导自己。如果有,它是经得起推敲的吗?群体组织化理论基于学生社会交往需要的班级信念,体现了对人的尊重、关心和理解的基本哲学观点。所以,要成为一个合格的教师、合格的班主任,不能不深入思考指导自己工作的基本哲学观点。

## 5.3 确立全面发展定向(多元目标定向)的学生观和班级观对师德建设具有重要意义

把学生的多种社会交往需要确立为与学业成就需要同等的目标,必然使教师看待和衡量学生的标准多元化。而用多元化的标准来看待全体学生时,教师欣赏全体学生、爱全体学生才有了真正的依据。当只有一种标准来看待学生时,学生就被划分为有价值的、没价值的或价值大的、价值小的。这样爱一切学生的师德要求就是空的,至少是违背人性的,因为你要爱没有价值的人,要爱价值小

的人。而多元衡量标准是你从各个角度去评价学生,每个学生都有其独特之处,并且按照多元标准,每一点独特之处都是值得欣赏的,这样,爱所有的学生的师德要求就顺乎人性,因为他们都有值得欣赏的地方,都是有价值的。

#### 5.4 全面发展的教育理念与苛刻的学校评价机制并非不能共存

如果我们总是在抱怨外在机制的不健全而拒绝做出更大的努力,教育永远没有前进。事实上,一些教师无论是教育的观念还是教育实践都在一种简单的重复中进行着,之所以如此,固守教条倾向在他们身上起着极大的作用,他们很少反躬自省,而对外界常持有强烈的批评倾向。而另外一些教师则在苛刻的评价机制下,寻求体现自己生命和智慧价值的空间和可能性,他们成功了。如果把苛刻的评价机制下实现自己的全面发展的教育理想比喻为“戴着脚镣跳舞”的话,那么这里还是有许许多多可以跳舞的空间。如在班级管理中,发挥学生的主体精神,指导学生组织丰富多彩而又有序的常规活动,给每一个学生尽可能多的自我展现和自我表达的机会。我们应该倡导一种行动的哲学,即在现有的条件下实现自己的教育理想,把现有的可能条件利用到极致。我们可能很难改变外在的机制,但是改变自己的机会却一直握在手中。

#### 5.5 班主任要善于与学生沟通并从他们身上汲取智慧

师生两个层面可以沟通吗?大部分学生感受到存在师生沟通的问题。有两个方面:频率如何?能够平等沟通吗?学生说:很少与教师交流;大多是在我犯错误的时候才有交流。我们观察到,班主任与学生的谈话实际上是班主任在谈,而学生在听,很少见到班主任在听的时候。班主任(老师)放弃“听”其实就是放弃了了解,也放弃了与学生的平等和对学生的尊重,这背后其实仍然是班主任对学生和班级的基本观念问题。我们倡导一种师生两个世界的共融观,使两个世界的交集越来越大,而第一步就是教师,特别是班主任要学会倾听。

我们在与几个高水平的班主任交流中发现,要想做一个好班主任的前提是如此简单:“如果你有创造性,你就发挥你的创造性;如果你没有创造性,你就多与学生交流;如果你很忙,你就请更多的学生为你帮忙;甚至你很懒,也不要紧,你把班级里的事情让学生去做。只要你与学生保持经常性的良性互动,你再有一些不是原则性的宽容,你就是一个好班主任了!”<sup>①</sup>这几句简单的话居然涵盖了我这个研究的几乎所有内容,就拿它作结吧!

<sup>①</sup> 本文把这几位教师的话做了一个简单的剪辑和总结。正暗含了笔者要做的建议:要有所追求,要让学生活动,要与学生交流,要学会宽容。故引用于此。

## 参考文献

### 一、书籍部分

1. [美]丹尼尔·A. 雷恩著,李柱流等译:《管理思想的演变》,中国社会科学出版社 1997 年版。
2. [美]W. H. 纽曼等著,李柱流等译:《管理过程》,中国社会科学出版社 1995 年版。
3. [美]斯蒂芬·P. 罗宾斯著,黄卫伟等译:《管理学》,中国人民大学出版社 1997 年版。
4. [美]斯蒂芬·P. 罗宾斯著,孙建敏等译:《组织行为学》,中国人民大学出版社 1997 年版。
5. [美]哈罗德·孔茨等,张晓君等译:《管理学》,经济科学出版社 1998 年。
6. [美]彼得·诺思豪斯著,吴荣先等译:《领导学:理论与实践》,江苏教育出版社 2002 年版。
7. [美]詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯著,刘李胜等译:《领袖论》,中国社会科学出版社 1996 年版。
8. [美]亨利·明茨伯格著,思铭译:《领导》,中国人民大学出版社 2000 年版。
9. [美]约翰·P. 科特著,方云军等译:《变革的力量:领导与管理的差异》,华夏出版社 1997 年版。
10. [美]R. R. 布莱克等著,孔令济等译:《领导难题——方格解法》,中国社会科学出版社 1999 年版。
11. [美]弗莱蒙特·E. 卡斯特等著,傅严译:《组织与管理:系统方法与权变方法》,中国社会科学出版社 2000 年版。
12. [美]彼得·圣吉著,郭进隆译:《第五项修炼》,三联书店 1998 年版。
13. [英]波特·马金等著,王新超译:《组织和心理契约》,北京大学出版社 2000 年版。
14. [日]三隅二不二著,刘允之等译:《领导行为科学》,光明日报出版社 1990 年版。
15. [日]白坚三四郎著,苏昆等译:《领导心理学》,吉林教育出版社 1988 年版。

16. 孙耀君主编:《西方管理学名著提要》,江西人民出版社 1998 年版。
17. 周三多等编著:《管理学——原理和方法》,复旦大学出版社 1999 年版。
18. 李剑锋编著:《组织行为管理》,中国人民大学出版社 2000 年版。
19. 徐联仓等著:《领导行为研究》,华中理工大学出版社 1991 年版。
20. 吴玉编著:《管理行为的调查与量度——行为科学的研究方法》,中国经济出版社 1987 年版。
21. 俞文钊:《领导心理学导论》,人民教育出版社 1993 年版。
22. 魏延军著:《权变管理》,企业管理出版社 2000 年版。
23. 蔡树培著:《人群关系与组织管理》,九州出版社 2001 年版。
24. 王益著:《变革时代的领导力》,清华大学出版社 2003 年版。
25. [瑞典]胡森主编,周南照等译:《简明国际教育百科全书·教育管理》,教育科学出版社 1992 年版。
26. [美]弗瑞德·伦恩伯格著,孙志军等译:《教育管理:理论与实践》,中国轻工业出版社 2002 年版。
27. [美]威廉·G. 坎宁安等著,赵中建主译:《教育管理:基于问题的方法》,江苏教育出版社 2003 年版。
28. [英]托尼·布什著,强海燕主译:《当代西方教育管理模式》,南京师范大学出版社 1998 年版。
29. [美]罗伯特·G. 欧文斯著,窦卫霖等译:《教育组织行为学》,华东师范大学出版社 2001 年版。
30. [美]马克·汉森著,冯大鸣等译:《教育管理与组织行为》,上海教育出版社 1997 年版。
31. [美]杰拉尔德·C. 厄本恩等著,黄崑等译:《校长论》,重庆大学出版社 2004 年版。
32. 冯大鸣著:《美英澳教育管理前沿图景》,教育科学出版社 2004 年版。
33. 吴志宏著:《教育行政学》,人民教育出版社 2000 年版。
34. 陈孝彬主编:《教育管理学》,北京师范大学出版社 1999 年版。
35. 黄志成等编著:《现代教育管理学》,上海教育出版社 1999 年版。
36. 吴志宏等主编:《新编教育管理学》,华东师范大学出版社 2000 年版。
37. 金含芬主编:《学校教育管理系统分析》,陕西人民教育出版社 1993 年版。
38. 范国睿著:《学校管理的理论与实务》,华东师范大学出版社 2003 年版。
39. 范国睿主编:《多元与融合:多维视野中的学校发展》,教育科学出版社

2002 年版。

40. 郑燕祥著,陈国萍译:《学校效能与校本管理:一种发展的机制》,上海人民出版社 2002 年版。
41. 张新平著:《教育组织范式论》,江苏教育出版社 2001 年版。
42. 谢维和著:《教育活动的社会学分析》,教育科学出版社 2000 年版。
43. 吴清山著:《学校效能研究》,[台湾]五南图书出版公司 1981 年版。
44. 褚宏启主编:《中国教育管理评论[第 1 卷]》,教育科学出版社 2003 年版。
45. 褚宏启主编:《中国教育管理评论[第 2 卷]》,教育科学出版社 2004 年版。
46. [美]艾伦·巴比著,邱泽奇译:《社会研究方法》,华夏出版社 2000 年版。
47. [美]威廉·威尔斯曼著,袁振国主译:《教育研究方法导论》,教育科学出版社 1997 年版。
48. [美]戴维·R. 安德森等著,张廉华等译:《商务与经济统计》,机械工业出版社 2000 年版。
49. 王孝玲编著:《教育统计学》,华东师范大学出版社 2001 年版。
50. 张厚粲主编:《心理与教育统计学》,北京师范大学出版社 1993 年版。
51. 张文彤主编:《SPSS11 统计分析教程》,北京希望电子出版社 2002 年版。
52. 卢纹岱编著:《SPSS for WINDOWS 统计分析》,电子工业出版社 2000 年版。
53. Hoy, W. , and Miskel, C. *Educational Administration : Theory, Research, and Practice* [3rd ed. ]. New York:Random House, 1987.
54. Bass, B. M. , *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York:Free Press, 1985.

## 二、论文部分

55. 徐联仓:《组织行为学在中国之发展与领导行为研究》,《心理学报》1986 年第 4 期。
56. 卢盛忠:《中国管理心理学发展的回顾和展望》,《应用心理学》1995 年第 1 期。
57. 凌文铨等:《内隐领导理论的中国研究——与美国的研究进行比较》,

- 《心理学报》1999年第3期。
58. 凌文铨等:《CPM领导行为评价量表的建构》,《心理学报》1987年第2期。
  59. 孟繁华:《构建现代学校的学习型组织》,《比较教育研究》2002年第1期。
  60. 汤林春:《我国十七年来普通教育管理研究之分析》,《上海教育科研》1999年第4期。
  61. 张新平:《关于我国教育管理发展中的五个问题》,《教育理论与实践》2001年第1期。
  62. 张新平:《论学校管理的科层取向与专业取向》,《教育评论》2001年第5期。
  63. 陈驾:《近年来美国学校领导研究述评》,《上海教育科研》1997年第8期。
  64. 程晋宽:《美国最好的学校领导特征研究》,《外国中小学教育》1998年第5期。
  65. 唐京等:《校长领导行为与校长类型》,《心理学探新》1999年第3期。
  66. 唐宗清:《权变领导论的基本思想、主要模式及对校长工作的启示》,《教育评论》2001年第6期。
  67. 李军:《萨乔万尼论学校道德领导》,《外国教育研究》2003年第10期。
  68. 李超平等:《变革型领导与领导有效性之间关系的研究》,《心理科学》2003年第1期。
  69. 戚振江等:《领导行为理论:交换型和变革型领导行为》,《经济管理》2001年第12期。
  70. 吕勇江:《变革型领导研究综述》, <http://www.cndgroup.com/clc/clc.htm>, 2004-03-29。
  71. 程正方等:《校长领导与学校组织气氛:一个相关研究》,《心理发展与教育》1997年第2期。
  72. 程正方等:《校长领导行为类型问卷及类型状况的初步分析》,《心理发展与教育》1996年第2期。
  73. 程正方等:《校长领导行为与校长类型》,《心理学探新》1999年第3期。
  74. 张忠山等:《校长领导行为与教师工作满意度研究》,《心理科学》2001年第1期。
  75. 陈光军:《现代中小学校长领导行为研究》,《山东教育学院学报》1999

- 年第 1 期。
76. 林存华:《中小学校长领导权力的个案调查与比较》,《上海教育科研》2000 年第 5 期。
  77. 张忠山等:《小学校长领导行为研究》,《心理发展与教育》2000 年第 2 期。
  78. 吴志宏等:《中小学校长领导权力问题之调查》,《教育评论》1999 年第 4 期。
  79. 顾秀芳:《全面推进素质教育的关键是校长——关于有效中小学领导行为之研究》,《上海教育》2000 年第 4 期。
  80. 林捷等:《中小学校长与教师人际沟通行为的调查》,《中小学管理》1999 年第 11 期。
  81. 应俊峰等:《名校长素质特征的研究》,《教育发展研究》2004 年第 12 期。
  82. 毛伟雄:《当前中学青年教师思想现状的调查分析》,《中国教育学刊》1992 年第 3 期。
  83. 侯怨水:《中小学教师继续教育改革构想》,《高等师范教育研究》1998 年第 2 期。
  84. 石国兴等:《关于中小学教师职业情感的研究》,《中小学管理》1998 年第 9 期。
  85. 《教育行政领导与效能专栏》,《教育研究月刊[台湾]》2003 年第 7 期。
  86. 《教育领导实际的创新与突破专栏》,《教育研究月刊[台湾]》2004 年第 3 期。
  87. Bass, B. M. , *Does the Transactional - transformational Leadership Paradigm Transcend Organization and National Boundaries ?* American Psychologist, 1997. 52(2).
  88. Cashin, J. , *Transformational Leadership: a Brief Overview & Guidelines for Implementation*. [http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual\\_academy/campus\\_a/aleader.html](http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual_academy/campus_a/aleader.html)
  89. Halling, P. , *Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership*. Cambridge Journal of Education. 2003. 33(3).
  90. Horse, R. J. , *A Path - goal Theory of Leader Effectiveness*. Administrative Science Quarterly, 1971. 16.
  91. Leithwood, k. , *The Move Toward Transformational Leadership*.

- Educational Leadership, 1992, 49(5).
92. Leithwood, k. , *Leadership for School Restructuring*. Educational Administration Quarterly, 1994. 30(4).
  93. Leithwood, K. , *Transformational School Leadership Effsects: A Replication*. School Effectiveness and School Improvement, 1999. 10(4).
  94. Sergiovanni, T. J. , *Leadership and Excellence in Schooling*. Educational Leadership, 1984. 41(5).
  95. Sergiovanni, T. J. , *Educational Governance adn Administration*. Boston: Allyn and Bacon, 1999. 84.
  96. Bass, B. M. , *Does the Transactional – transformational Leadership Paradigm Transecnd Organization and National Borndaries ?* American Psychologist, 1997. 52(2).
  97. Cashin, J. , *Transformational Leadership: a Brief Overview & Guidelines for Implementation*. [http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual\\_academy/camps\\_a/aleader.html](http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual_academy/camps_a/aleader.html)
  98. Halling, P. , *Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership*. Cambridge Journal of Education, 2003. 33(3).
  99. House, R. J. , *A path – goal Theory of Leader Effectiveness*. Administrative Science Quarterly, 1971. 16.
  100. Leithwood, K. , *The Move Toward Transformational Leadership*. Educational Leadership, 1992. 49(5).
  101. Leithwood, K. , *Leadership for School Restructuring*. Educational Administration Quarterly, 1994. 30(4).
  102. Leithwood, K. , *Transformational School Leadership Effects: A Replication*. School Effectiveness and School Improvement, 1999. 10(4).
  103. Sergiovanni, T. J. , *Leadership and Excellence in Schooling*. Educational Leadership, 1984. 41(5).
  104. Sergiovanni, T. J. , *Educational Governance and Administration*. Boston: Allyn and Bacon, 1999. 84.