

以学习为中心的学校组织建设： 管理模型与实现路径

徐 谊

〔摘 要〕“以学习为中心”的学校,是以问题为导向,视学校内不同的主体(包括学生、教师和管理者)为平等的学习者,以实现学习者自主而负责任的学习为目标,通过由学习者驱动的主动学习、合作学习,在实现个体全面而有个性地发展基础上,实现组织全面、协调和可持续发展。本研究通过建构“三位一体”问题解决的实践模型,探讨以“学习为中心”的组织建设实现路径,包括设计价值体系、确立运行机制和建设行为体系。

〔关键词〕以学习为中心;学校组织;学校管理

DOI:10.16194/j.cnki.31-1059/g4.2022.08.012

教育正经历一场从“教为基点”向“学为基点”的深刻的范式变革。^[1]有学者指出,中国教学走向现代化的40年,是从“以教定学”到“为学而教”的历史演进过程。^[2]然而,教育领域的变革从来不能一蹴而就,从关注“教”转向聚焦“学”,不仅是教师个体理念和行为的改变,也是学校组织价值与文化的重建,甚至是整个社会教育愿景和信念的重塑。那么,学校如何聚焦“学习”,何以实现“以学习为中心”的组织管理呢?

一、为何:以学习为中心的教育变革

1. 聚焦学习者的学习——教学模式的转换

“教室和学校生活最奇怪的事情之一是它很少关注学习”,“教学就是讲述,学习就是倾听,知识是教师教授的书本上的内容”。^[3]20世纪中叶后,随着学习心理学研究的发展,越来越多的研究者发现,教学的成败与学习者的动机水平、元认知能力和学习方式等有着密切的联系。例如,埃德加·戴尔(Edgar Dale)的“学习锥”(cone of learn-

ing)以及美国缅因州国家训练实验室的“学习金字塔”(learning pyramid)都指出了主动、合作和参与式学习的重要性。罗伯特·马扎诺(Robert Marzano)的教育目标分类,也提出了“个人系统”(激发学习动机)是学习的决定性因素。^[4]因此,“要获得成功的学习经验,学生需要体验各种各样的教学方法,直接教学法(如讲授),需要与其他方法结合以使进一步理解和认识到他们所学东西的价值。”^[5]“学校的首要目标,就是让学生爱上学习。”^[6]到20世纪末,联合国教科文组织发布的《德洛尔报告》(Delor's Report)直接催生了世界范围基于核心素养的教育改革。面对教育既应提供“地图”,又要提供“指南针”的“近乎矛盾的双重要求”,报告给出的解决办法是,“教育应围绕四种基本学习加以安排,而这四种学习将是每一个人一生中的知识支柱:学会认知(learning to know),学会做事(learning to do),学会共处(learning to live together),学会生存(learning to be)”。^[7]由此,聚焦学习者的学习,“以学习者/学习为中

心”成为了世界各国教育改革与政策探讨的价值共识。

2.与教学改革相适应——管理模式的转换

从以科学管理为代表的古典管理理论到以变革型领导为代表的现当代领导与管理理论,科学的管理思想与领导理论走过了百年历程。更加重视组织变革,重视组织中的人本身,重视组织与外部的关系,让组织具有持续学习和创新的能力,逐渐成为当前组织建设与领导管理的全球性共识。就学校而言,领导思想与管理模式的演变既受整个社会发展的影响,也与教育自身改革的进程相关联。从学校组织建设来说,组织理论在给我们提供一种重新认识和理解学校视角的同时,也提供了社会学意义上的方法论。显而易见的是,今天很多学校改革科层结构探索扁平化管理,关注个体需求实施分布式领导,注重校本研修打造学习型组织,不仅深受外部主流管理思想与领导理论的影响,也与它们的发展基本同步。

学校组织建设和管理模式的转换,又深受教育自身的改革与发展影响。其中,社会发展与科技进步所带来的教育理论的发展、教育范式的转变,给微观层面的教育实践带来巨大挑战,并直接导致对学校内不同角色的人,如校长、中层干部、一线教师、学生等角色的职责和权利、行为的方式和内容、彼此的关系与作用等,进行重新定义和安排。从聚焦校长的课程教学领导力到强调教研组长、中层干部再到教师的教学领导力提升,从专业学习社群打造到学校文化价值构建,研究者和实践者把高效能(effective)学校、教师和学生的发展培养,逐步聚焦到学校教育的“终极目标”——提升学生的学习能力,使他们将来能够更加便捷有效地学习。^[8]由此,学习的“四大支柱”,也就同时成为了教师和管理者自身的目标和任务。

综上所述,开展以学习为中心的教学,建设以学习为中心的学校,既是社会进步与教育发展的必然结果,也是学校管理者应对挑战,持续提升学校适应能力和办学效能的主动作为。

二、是何:以学习为中心的学校

英国学者 Chris Watkins 明确提出了“以学习为中心(learning-centered)”的教学特征,即学习是积极的、协作的、学习者驱动的;聚焦学生的学习;注重学生学习经验的分享,实现个体和群体的共同发展;教师也是学习者。^[9]她认为,“以学习为中心”的学校也应该具备这些特征。因此,“以学习为中心”的学校,就是充分尊重学校内不同学习者(包括学生、教师和管理者)的个性特征和学习需求,以“四大支柱”为共同愿景,以实现学习者自主学习和负责任的学习为目标,^[10]通过由学习者驱动的主动学习、合作学习,在实现个体全面而有个性地发展基础上,实现组织全面、协调和可持续发展。

1.内涵特征

第一,基于问题解决。不同学习者有着不同的问题,即便同一类学习者也有着不同的问题。就学校而言,学生在课堂中主要面对的是学科问题,课堂外则面对的是成长的问题;教师在课堂中主要面对的是有效教学的问题,课堂外则面临专业发展的问题;而学校管理者,他们既需要面对学校专业实践中的问题,又需要解决组织建设与领导管理中的问题,并且不同的学生、教师和管理者的问题也不一样。但正是不一样的问题,成为了学校不同主体“学习”最丰富的资源。同时,围绕问题的解决,不同学习者实现了“教”与“学”角色的“自由转换”,实现了个体与群体最佳的需求满足和目标达成。因此,以学习为中心的学校,无论是个体学习还是组织学习,都是基于真实问题解决的学习。

第二,学习者驱动。“以学习为中心”的课堂突出强调了学习者个人系统(如学习动机)和元认知在促进学习行为的发生与保持,提升学科认知水平与学习成效方面的重要作用。因此,以学习为中心的学校,尊重个体差异,关注不一样的需求,鼓励自我发展和实践创新。管理者始终致力于把学校建成一个由不一样的学习者的学习需求驱动的学习共同体:学生通过学习,掌握知识技能,发展

情感素养,获得面对未来变化的主动适应能力和复杂问题解决能力;教师通过学习,持续地丰富本体性知识,增长条件性知识,发展实践性知识,走出“经验曲线”,^①以个人持续的专业成长应对教育变革,从优秀走向卓越;管理者通过学习,不断改进组织领导,优化组织运行,提升组织的系统化水平,以此增强组织发展的内驱力以及管理者应对教育变革的领导力。在这样的学校中,教师和管理者(也包括学生)作为平等的学习主体而存在,学习成为学校的核心活动,管理就是支持学习、孕育学习的文化。

第三,协商和合作。“以学习为中心”的学校,把“负责任”地学习作为底层的价值追求,把“协商”作为解决群体问题和实现组织目标的重要手段,把“合作”作为实现个体和群体深度、能动学习^[1]的重要方式。这是因为,正是“协商、合作”保证了不同学习者作为平等主体参与学习活动的机会,实现了不同学习情境下学习主体间“教”与“学”角色的自由切换,从而使问题解决的方法、路径实现最优化,使整个学校不同学习者实现共同但有差异的充分发展成为可能。

2. 实践模型

基于“以学习为中心”的学校内涵特征,我们发现,驱动学校中不同成员主动“学习”的原动力是个体真实问题的解决,即学习不再是外部任务而是内在的需求。它实现的一个重要前提条件就是每一个学习者的问题能够主动提出或者能够被及时发现,能够被同等对待。然而,学校内不同角色的问题,或者同一角色不同个体的问题,在特定时空内并不总是能得到全面而及时的解决,又或者在特定的任务或目标面前,个体或者个性化的问题并不一定是共性的或者整个学校共同关心的问题,那么,我们怎么确定需要解决的问题,又怎么在个体与整体,个性与共性间实现平衡和兼顾呢?这就是另一个实现的条件,即协商和合作,也就是“以学习为中心”中“负责任”地学习的要义所在,即学习不仅是他人帮助自己解决问题,也是自己支持他人去解决问题。以“学习为中心”的学

校,就是学校内的每一个学习者都在“发现”不一样的学习,“支持和成就”着不一样的学习者。由此,它建构起的是以“你/他”的问题为起点、以“大家”的问题为基础、以“我”的问题为引导,“三位一体”解决问题的教育教学与组织管理的基本实践模型、行为规则。

从教育教学来说,“学习”的主体主要是“教师”和“学生”。因此,这一模型就演变为以“学生”的问题为起点、以“学科”的问题为基础、以“老师”的问题为引导,三位一体问题解决的实践模型(见图1)。这一结构把“学生问题”置于顶端,呈现的是教育教学的逻辑起点——学生而非学科;把“学科问题”和“老师问题”置于底端,体现了两者是学生问题解决缺一不可的重要支撑。同时以“学科问题”为基础,指出了个体与个性问题向共性与群体问题联结、转化的落脚点;以“教师问题”为引导,则体现了教师作为“专家”在发现学生问题和支持学生问题解决中角色的不可替代性。这一模型,打破了一直以来课堂纯粹以教学目标为导向,从“学科问题”到“学科结果”的线性教学流程,而是让不同学生基于任务从发现和提出个人问题作为起点来展开教与学,在让“问题”成为最重要的资源去驱动学习的同时,基于“协商”和“合作”,最终实现个体和群体问题的最佳、最充分解决。事实上,正是由于学生和问题驱动学习进程,使得问题解决的过程变得充满“变数”和“张力”。对教师而言,教育始终充满惊喜和挑战,教学不再是单向的智力输出,而是双向的智慧生长。由此,教师的学习自然而真实,教学相长更是持续而可见。



图1 教育教学中的“三位一体”问题解决实践模型

就领导管理而言,“学习”的主体变成“教师”和“管理者”,这一模型就演变为以“教师”的问题为起点,以“学校”的问题为基础,以“管理者”的

问题为引导,三位一体问题解决的实践模型(见图2)。“以教师问题为起点”本质上是一种以问题为导向的思维和工作方式,它最大程度地“激活”了组织内每一个成员的主动性和创造力;以学校共同的愿景和目标为基础,使教师包括管理者的主动且负责任地发展成为可能;“以管理者的问题为引导”,既是管理者的责任与能力的体现,又是管理者问题驱动学习的重要基点;而“三位一体”问题解决的实践模型又最佳地平衡了个体需求与共性要求,个体认知与群体决策,个人创造与团队协作等的矛盾,使问题解决的过程成为所有成员为实现组织目标和共同愿景的共同学习成长的过程。



图2 领导管理中的“三位一体”问题解决的实践模型

三、如何:以学习为中心的组织建设

1.设计“以学习为中心”的价值系统

托马斯·彼得斯和罗伯特·沃特曼认为,技术等因素对一个组织的发展固然重要,但员工对组织信念的坚守往往更关键。重视组织文化和价值体系的设计,几乎是所有优秀组织共同的特征。^[12]因此,建设“以学习为中心”的学校,不仅是“术”与“法”的思考,更需要“道”的系统设计。具体而言,就是包括了对“建设怎样的学校、培养怎样的学生、提供怎样的课程、实施怎样的课堂、需要怎样的老师、实现怎样的发展”等一系列关键问题背后所遵循的价值理念或信念信条的回答。例如,“自主”和“负责任”是以学习为中心的学校的价值追求,那么,它就成为全校师生为回答上述各子问题,共同制定具体方案、选择具体行动、确定评价标准等的起点和落脚点。换言之,它外显为学校组织建设与教育教学各要素上的目标、要求、任务、标准等。再进一步说,它体现在学校整个课程体系能不能有助于“自主”“负责任”目标的实现,

学科课堂教学的模式与方式方法有没有与之相适应,学校对师生包括管理者的行为评价最终是不是基于并体现这样的价值追求,等。

由此可见,一个学校的办学理念本质上是一系列价值点的集成,而让办学理念“落地”,就是基于这些价值点的系统设计与转化。因此,以学习为中心的价值体系建设,就是在(凝练)学校办学理念基础上,基于以学习为中心的学校的内涵特征,系统地回答其课程教学观、教师学生观、质量发展观等,以此确立整个组织各类行为一致的价值追求和逻辑自洽的评价标准。事实上,它建构起了学校发展极为重要的价值传导机制(见图3),即共同的“价值”转化为共同的“目标”,共同的“目标”转化为共同“规则”,共同“规则”驱动紧密的“协作”,紧密的“协作”激活并连接个体的“创造”,个体的“创造”成就组织丰富而多样的“形态”并实现群体和个体的持续发展,持续的发展又进一步增强群体对价值和规则的认同。从而使一个人的行为转化为一群人的行动,一个人的设想转化为一群人设计,一个人的愿望转化为一群人的愿景,不仅成为可能,更成为了确切而现实的力量。

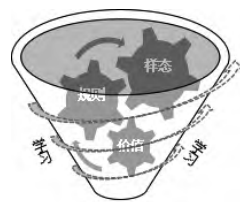


图3 组织价值体系的传导

2.确立“以学习为中心”的运行机制

对“以学习为中心”的组织建设而言,运行机制就是学校的“规则体系”。如图3所示,它向下联结学校整个价值体系,是各种“价值点”的直接外显,向上对接学校教育教学各要素所形成的任务体系,是确保整个组织高效运转和“以学习为中心”的各类行为发生及各类目标实现的重要支撑。简单来说,它既集中体现了“以学习为中心”的价值理念,又决定并外显为学校中不同学习者的行为方式和内容。它主要包括“以学习为中心”的学校组织架构、领导管理和制度保障三大方面。

从组织架构来说,以学习为中心的学校,其对价值传导的效率与效能,个体内驱力的激发与保持,问题解决的方式与质量,团队合作的深度和广度等的关注,决定了我们需要对原有学校科层式的组织架构进行改进。首先,扁平化组织。通过减少管理层级,让各类“学习”信息及时且无损耗地直达决策者、管理者和支持者面前。其次,整合职能部门。以“行政管理”和“专业领导”两条主线,设置学校中层管理部门,形成既职责边界清晰又不得不相互“依赖”的运行机制。最后,发展“民间”组织。鼓励与支持基于真实问题解决的各种师生专业团队与社团的建设。从领导管理的角度来说,“三位一体”问题解决是其行动的最高规则。在实施策略上,学校管理者致力于“激活”和“连接”,最大程度地实现个体“自转”与学校“公转”的协调统一;在管理模式上,管理者致力于“分权”和“转型”,最大程度地提升学校内不同学习者的主体精神、自我效能感和领导力;在实现目标上,学校管理者致力于实践一种“动车式”的发展,即以“自我驱动”“彼此触动”“系统推动”为动力,实现学校教育各要素以及各要素组成元素的个性发展、充分发展、协调发展和快速发展。从制度保障来说,以学习为中心的学校,把制度视作是学校所有学习者共同的心理和行为契约,把制度建设作为所有学习者凝聚共识,共同协商最终形成规则的过程。由此,学校整个制度体系有了相同的价值核心,即保障不同学习者平等的学习和发展的权利。在此基础上,建设形成三个层次的制度。底层的基础性制度,即上位法律法规所规定的共同的规范(如各类条例);中层的程序性制度,即为实现三位一体问题解决,而共同约定的规则(如各类办法);上层的支持性制度,即为确保共同“规则”的执行,不同学习者基于怎样的标准,实施怎样的行为,形成怎样的结果(如各类细则)。

3.建设“以学习为中心”的行为体系

“以学习为中心”的学校行为体系是指在上述价值体系、规则体系基础上的“样态”总和,即在“五育并举”“立德树人”根本任务视域下,基于实

践模型,学校在课程教学、学生教育、教师发展和学校治理等关键要素上所建构的实践逻辑和行动内容。

第一,成就“自教育”的学生。“自教育”即“自我教育”,就是个体(也包括群体)为获得自身的全面发展,自为主客体进行自我认识和自我改造的实践活动与修为过程,即通过“向内”和“向外”的学习,获得改造主观世界、客观世界的能力。“三位一体”问题解决,既强调了学校、家庭和社会等外部影响在学生良好德行养成中的必要性和重要性,也强调了学生自我教育在价值内化、信念生成中的关键性,并且突出后者,即把自我教育置于外部教育之上。由此,它为我们建构起了“以学习为中心”的学生教育的一条新的实践逻辑,即把“自主选择”作为学校教育设计、实施和评价的起点,让个体道德行为的发生,建立在自我“价值判断”和“自主选择”基础上,从而避免把教育活动简单化为宣传说教。从某种意义上来说,它也遵循了克拉斯沃尔的道德“五层次”的实践路径。

第二,发展“自驱动”的教师。“自驱动”的教师在学习三大系统中表现为动力上的“自燃”,毅力上的“自主”,能力上的“自强”。“三位一体”问题解决的实践模型给出了教师队伍建设的实践新逻辑,即“以教师的发展问题为起点、以学校的改进目标为基础、以管理者的有效作为为引导”。教师的发展问题既包括专业发展需求的问题,也包括专业发展障碍的问题;学校改进的目标就教师队伍建设而言,既包括对学科、队伍等整体发展的前瞻思考,也包括对其分层分类、有差异发展的具体设计;管理者的有效作为既包括管理者对教师问题、学校问题理解和把握基础上的亲身实践,以自身的“问题解决”去引领指导和示范辐射,也包括管理者基于专业的认识和思考,有效整合前两者的问题,去规划设计高质量的队伍建设方案。这一队伍建设的逻辑,起点不是管理者的“我们要做什么”,而是教师的“需要我们做什么”,管理者的聚焦点是促进“学习”而不是完成“工作”,队伍建设的最终目标,是有效解决教师个体和群体发

展的动力问题、毅力问题和能力问题。

第三,建设“自适应”的课程。所谓课程“自适应”,是指学校课程体系能够充分支持学生个性化学习和发展的需求,并且能够根据学习者需求的变化,自动调整课程内容、实施方式和进程等,使其与学习者的学习基础、能力和需求相适应,实现课程最大的育人价值,取得最佳的实施效果。“三位一体”问题解决建设“自适应”课程,遵循这样几条实践原则:①以“学会学习”和“问题解决”为主线,即课程不再仅是学科知识和技能的获得,更是学科素养和问题解决能力的发展;②课程不再只是自上而下的学校“供给”,更是学生基于个体学习和发展需求的自我“生产”;③课程不再只是指向“知识”的分领域、分学科的组织,更是聚焦“学习”的跨领域、跨学科的重构;④学校课程行动(包括建设、实施和评价等行为)的主体不应只是教师,还应包括学生;⑤课程实施的场景不应只在课堂、校内,应该是学生所有学习和生活的场景。

第四,展开“自连接”的合作。所谓“自连接”是指学校教育治理视角下的教育合作,表现出主体维度上的自觉性、目标维度上的自主性、内容维度上的自发性和方法维度上的自生性。“以学习为中心”把所有与学校教育的利益相关方都作为平等的学习者,基于“三位一体”问题解决来实现自主学习、负责任地学习。这也就意味着,原有的教育合作不再是单向的支持、理解或帮助,而是双向、多向的赋能,它归根到底是为促进学习者的学习。事实上,这一实践逻辑从根本上破解了教育协同的问题和障碍,让不同主体形成彼此共同的目标归宿——学生/孩子,建成一个学习者社群,作为学习共同体共同学习、密切合作、彼此成就和一起成长。

注释:

①“经验曲线”(experience curves)又称“学习曲线”,由美国

波士顿顾问公司创始人布鲁斯·韩德森(Bruce Handersen)提出。它是指随着时间的推移,成员对所从事的岗位或工作的熟悉程度、经验积累乃至感情会越来越深,从而有利于改进工作方法,提高工作效率。但是这种经验不会永远增加,随着时间推移,经验的积累也将越来越慢,直至停止。

参考文献:

- [1]杨南昌.学习科学视域中的设计研究[M].北京:教育科学出版社,2010:1.
- [2]杨小微,胡雅静.从“以教定学”到“为学而教”:中国教学走向现代化的40年[J].全球教育展望,2018,(8).
- [3]Cuban, L. Computers meet classroom: classroom wins [J]. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 1993, 95(2): 185~210.
- [4]马扎诺,肯德尔.教育目标的新分类学(第2版)[M].高凌飏,吴有昌,苏峻,译.北京:教育科学出版社,2012:11.
- [5]Lalley J P, Miller R H. The learning pyramid: does it point teachers in the right direction?[EB/OL](2007-09-27)[2022-03-11]. https://my.enmu.edu/c/document_library/get_file?uuid=6d6623ea-d8b6-407e-9a04-3b4b8c9da2eb&groupId=4153058&filename=sblalley-nur512.pdf.
- [6]安德烈·焦耳当.学习的本质[M].杭零,译.上海:华东师范大学出版社,2015:3~4.
- [7]Delor J, et al. Learning: the treasure within (Delor's Report-1996)[EB/OL].(2019-05-12)[2021-03-15].https://www.cukashmir.ac.in/departmentsdocs_16/Delor%E2%80%99s%20Report-1996%20-%20Presentation%20by%20Dr.%20M.S.%20Bhat.pdf.
- [8]布鲁斯·乔伊斯,玛莎·韦尔,艾米莉·卡尔霍恩.教学模式(第八版)[M].兰英,等,译.北京:中国人民大学出版社,2014:5.
- [9]Watkins C. Developing learning-centred classrooms and schools [EB/OL].(2020-12-31)[2021-11-09].https://www.chriswatkins.net/wp-content/uploads/2015/06/Watkins_14_Intl_Hbk.pdf.
- [10]Weimar M. Learner-centered teaching and transformative learning[C]//Handbook of transformative learning: theory, research, and practice[C].San Francisco: Jossey-Bass, 2012: 439~454.
- [11]钟启泉.能动学习:教学范式的转换[J].教育发展研究,2017,(8).
- [12]托马斯·彼得斯,罗伯特·沃特曼.追求卓越[M].北京:中央编译出版社,2004:261~262.
- [徐 谊 上海市教育学会宝山实验学校 200439]