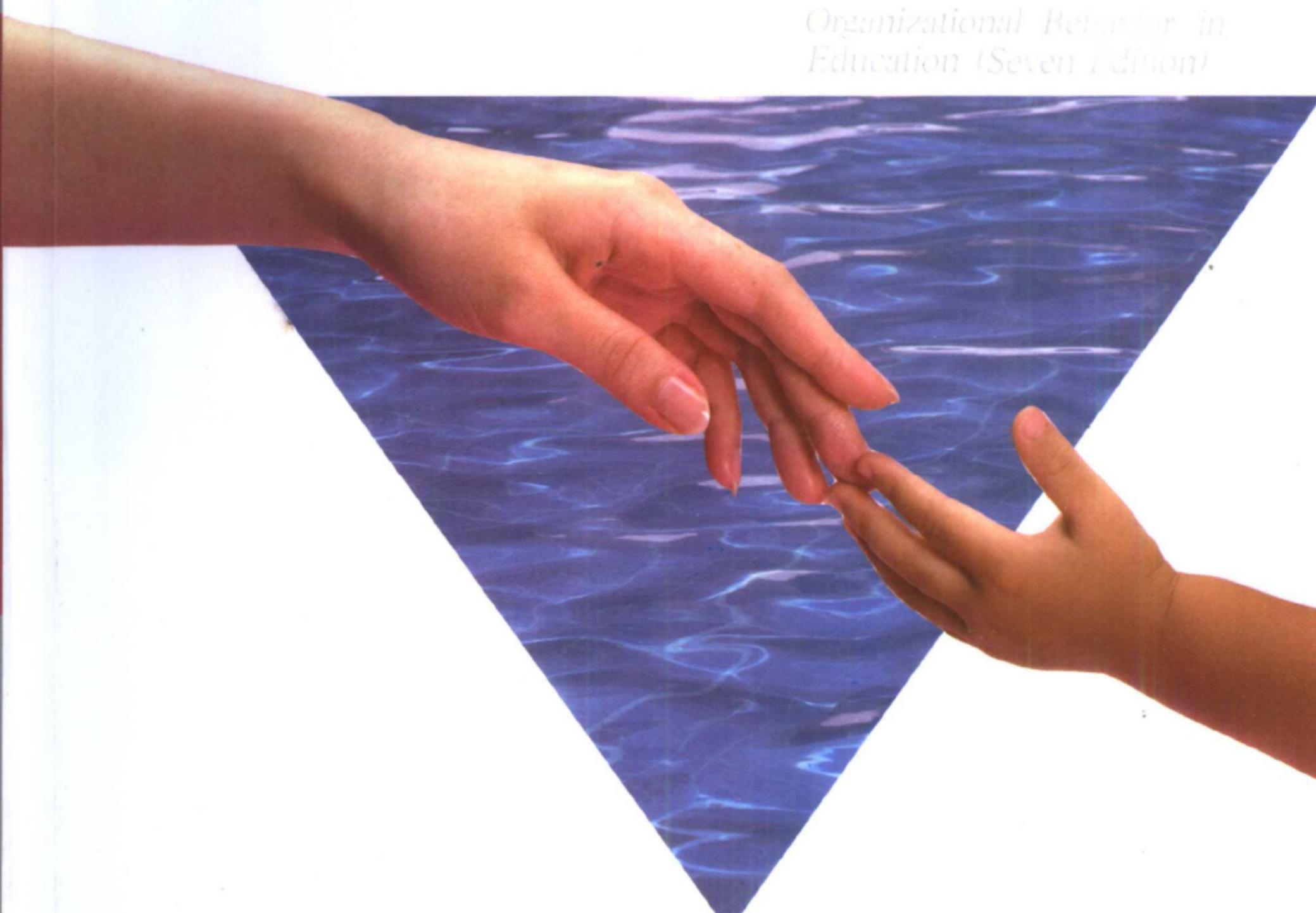


教育组织行为学 (第7版)

影响力教育理论译丛

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤
罗伯特·G·欧文斯 著
窦卫霖 温建平 王越 译
袁振国 审校

*Organizational Behavior in
Education (Seven Edition)*



**ORGANIZATIONAL
BEHAVIOR IN
EDUCATION
(Seven Edition)**



华东师范大学出版社

袁振国 谢维和 丛书主编
徐 辉 张斌贤

罗伯特·G·欧文斯 著
窦卫霖 温建平 王 越 译
袁振国 审校

教育组织行为学 (第7版)

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育组织行为学/(美)欧文斯著;窦卫霖,温建平,王越译.—上海:华东师范大学出版社,2001.10

ISBN 7-5617-2785-2

I. 教... II. ①欧...②窦...③温...④王...
III. 教育管理 Ⅳ. G40-058

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 071223 号

影响力教育理论译丛

教育组织行为学 (第7版)

著 者 罗伯特·G·欧文斯
译 者 窦卫霖等
审 校 袁振国
丛书组稿 教育心理策划部
责任编辑 金 勇 彭呈军
责任校对 李雯燕
封面设计 高 山
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
传真 021-62860410

[http : //www. ecnupress. com. cn](http://www.ecnupress.com.cn)

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 江苏扬中印刷厂
开 本 787 × 960 16 开
印 张 37
字 数 515 千字
版 次 2001 年 6 月第一版
印 次 2001 年 6 月第一次
印 数 1 - 6000
书 号 ISBN 7 - 5617 - 2785 - 2 / G · 1364
定 价 48.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

影响力教育理论译丛

丛书主编 袁振国 谢维和 徐 辉 张斌贤

选编委员 (以姓氏笔画为序)

朱杰人 阮光页 张斌贤 金 勇

袁振国 徐 辉 谢维和

总

序

总序

学术交流是学术发展和繁荣的最重要的动力。改革开放以来,我们陆续翻译引进了一批批外国教育理论著作,这对促进我国教育研究的发展、提高教育研究的水平起到了十分积极的作用。但20世纪90年代以后教育理论著作翻译引进的工作有所减弱,在已有的教育理论翻译作品中,也较多的集中于单科性作品,综合性、思想性较强的作品较少,有也多为第二次世界大战以前的作品。20世纪90年代以后经常被人们引用的作品和作家,由于没有系统译介,以讹传讹的也不少。为此,我们筹划了这套影响力教育理论译丛。选题的重点是思想性、综合性较强,学术覆盖面较广,较具原创性的作品,时间上以20世纪80年代以后的为主。虽然这中间有些作品翻译难度较大,但我们也希望不避烦难,做一点基础性的工作。同时我们也希望学者同仁共同关心这一工作的进展,为丛书出谋划策,推荐作品,参与翻译,不断提高这套丛书的质量。

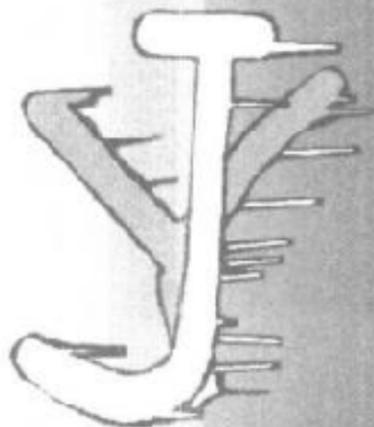
丛书主编

袁振国 (华东师范大学)

谢维和 (北京师范大学)

徐 辉 (浙江师范大学)

张斌贤 (北京师范大学)



序

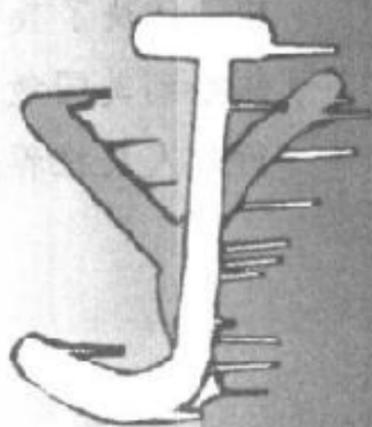
言

序 言

管理学、组织学、领导学都已经有了很悠久的历史，特别是工业革命以后，如何提高群体工作的效率，成为社会普遍关心的问题，成为企业竞争、制度竞争的关键。这也就使得这些学科成为显学。在这其中，马克斯·韦伯的科层组织理论被公认为管理学上的经典理论。但是传统的管理学也好，组织学也好，都是见物不见人，不重视组织活动中人性、人际关系的研究。20世纪20年代西部电器公司“霍桑效应”的发现，开启了组织行为学研究的先河。从此以后，组织制度与人际关系的互动，成为管理学研究的新思路和新方法，心理学、社会学也成为管理学研究领域的新兴力量。

尽管美国的学校在历史的长河中一直想模仿工业、商业、军事的价值和观点，但是，现在人们越来越清楚地看到，学校与工业、商业、军事在很多重要的方面不说是无可比性的话，也是性质不同的组织。学校是一个独特的组织，它要求有与其相应的管理理念、管理方式和思维方式。

现在全世界的普遍现实是，社会变化对学校改进的要求涉及学校工作的一切方面，使得人们对学校的一切方面都充满了不满。对如何改革教育更是充满了冲突和争论，没有一条被普遍接受的改革之路。目前在美国，有三种相互竞争的学校改革策略，为赢得论战的控制权和人们的拥护而唇枪舌战。一种策略被称为“标准本位学校改革”，它继承在美国延续了两百年的政治体制下的学校管理原则，核心是强化对各州公立学校控制的权力，推行自上而下的改革。其基本含义是：



由州制定统一的教育标准，以行政命令的方式传递到学区执行；通过对各州强制的、全州标准化考试的管理，对命令的执行情况进行监控。1986年包括总统、州长、立法者和财阀参加的教育高峰会议以后，这一策略的实施更是如火如荼。另一种策略可以说与第一种策略背道而驰，被称为“市场本位的学校教育改革”，主张抛弃由政府对公立学校进行管理的陈旧理念，绕过或摆脱公众对学校教育的控制，以教育券为纽带，转而由市场对学校进行间接管理。把学校的运营看作是一种投资管理，让家长有自由的择校权利，让市场来选择学校。

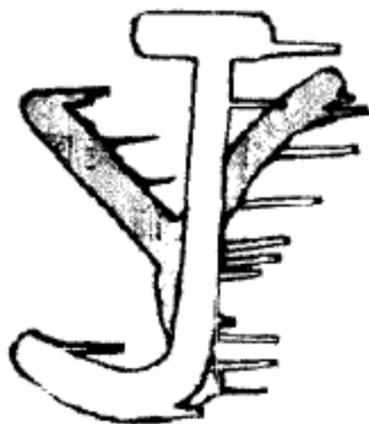
教育改革的第三种策略是“全校改革”。这种改革的主张者首先对自上而下的改革提出质疑，认为把学校假设为有序的、理性的机构，以为命令会像在军队那样贯彻到底，历史证明这是徒劳的。这种策略主张，分散州政府的教育管理权利，创造扁平化的管理。学校改革被看成是组织学和行为学的问题，其关键是改造学校这个组织，从而激励校长和教师，使他们充满活力，激励他们进行合作，共同解决问题，使他们自己能够致力于完成他们自己深信的目标和抱负。这要求在学校里通过组织管理，促进领导文化的发展，为孩子和大人创造出不断发展的成功气氛，使人们共享决策，充满热情地工作。

在这样的背景下，教育组织行为学就从后台走到了前台，教育组织行为管理就从方法、技术发展到了思想、理念。读了罗伯特·欧文斯《教育组织行为学》一书以后，相信你对此会有一个清晰而全面的认识。

罗伯特·欧文斯原是美国印第安那大学教授，后为霍夫斯特拉大学(Hofstra University)的杰出退休教授，从事研究工作。他的《教育组织行为学》自1970年出版以后一直是美国大学的畅销教材，影响广泛，享有盛誉。本书经过7次修订，现在的译本根据2001年的第七版译出，反映了教育组织行为学的最新成果和发展趋势，同时我们也可以领略到美国教材的编写风格。这本书除了值得向教育研究人员、教育行政人员推荐外，特别值得向广大中、小学校长推荐。

袁振国

2001. 9. 20



前

言

前 言

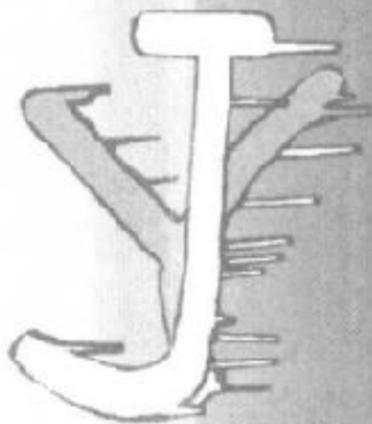
今天，我们的生活和工作正处于变化的海洋之中，世界万物不断地运动，无有停息。舞台中心的活动似乎在前进，与此同时，背景和前景却呈现出不同的运动方向。万事万物不同方向、不同速度的变化似乎仍在加剧。这一时代的任何人，包括教育工作者都身处进退两难的境地。

社团组织者需要不断改进其行为方式，学校组织者也同样如此。同商业公司一样，当今的学校要想工作有成效，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，而且是全球性的竞争。其他国家的学校在做些什么，我们美国的学校又在做些什么，比较和了解这一点是至关重要的。

对改进学校的普遍要求使得如今教育的一切都黯然失色。我之所以在这个版本中集中讨论组织行为和学校改革呼声之间的密切互动关系，原因也就在此。然而，美国教育在学校改革方面正处于混乱的状态，充满了冲突和争论，没有一条被普遍接受的改革之路。正如我在本书中所描述的，事实上存在三种相互竞争的学校改革策略，为赢得论战的控制权和人们的拥护而日夜战斗。

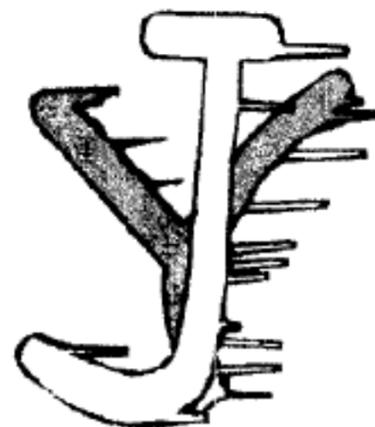
在变化、混乱和竞争的情景下，对每个学校领导来说，比以往任何时候都更有必要去全面地思考并发展一种指导我们决策行动的实践理论。所以，我在这一版本中努力把读者的注意力集中在走向实践理论的步骤上，而这离不开我们的教育组织行为学知识。

然而，这又成为一个教育领导者的多好的机会啊！旧秩序在瓦



解，学校为满足新世纪的要求而重新构建、重定规模和重现生机，这对大胆而有朝气的领导者来说是大干一番的难得的机遇。现在比过去几十年的任何时候都更有可能发生变化，教育领导比以往任何时候都更显得有必要，因为如果没有理解并成功地实践我们所知道的学校组织行为理论的领导的话，我们可能会带着遗憾回首这段充满希望的时代。

罗伯特·G·欧文斯



目

录

总 序 / 1
序 言 / 1
前 言 / 1
展 望 / 1

第一章 走向实践理论 / 22

学习任务 / 22

本章概要 / 22

冲突的两大主要渊源 / 24

传统教育与进步教育的“大辩论” / 25

教育大辩论的起源 / 26

20 世纪 50 年代的强烈反击 / 28

60 年代新进步教育思潮的兴起 / 30

当代学校教育的大辩论 / 31

中央公园东校 / 34

辩论仍在持续 / 35

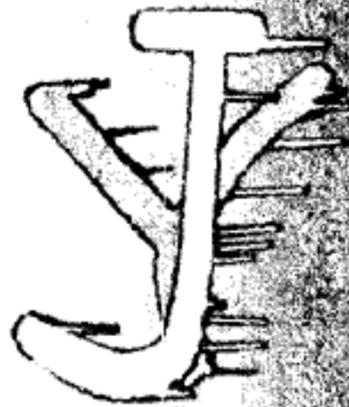
关于教育标准的全国高峰会议 / 38

理解组织的方法 / 40

行动理论 / 41

实践理论 / 45

比赛策略：教练的启示 / 46



本章小结/47
对策练习/47
推荐读物/48
注释/50

第二章 组织思想的主流/55

学习任务/55

本章概要/56

何为组织行为学?/56

为什么要研究组织行为学?/58

为什么要研究组织行为学的发展历程?/60

为什么要研究理论?/60

作为起源的公共行政学/61

工业革命的影响/63

弗雷德里克·W·泰勒与科学管理/63

现代管理思想的起源/64

科层组织理论的兴起/65

古典组织理论的兴起/67

科学管理原则与传统组织理论/69

古典理论的组织思想/70

玛丽·帕克·福莱特的思想/72

古典与新古典行政思想/73

人际关系运动/74

西部电气公司研究/74

组织理论运动/79

人际关系与组织行为学/82

本章小结/85

对策练习/86

推荐读物/86

注释/87



第三章 当代组织理论/92

学习任务/92

本章概要/92

组织理论/94

 理论的定义与描述/94

教育组织的两种主要观点/94

 科层组织观点/95

 人力资源开发的观点/99

X理论与Y理论/100

组织结构与人/106

一般系统理论/107

 系统的基本概念/108

社会系统理论/109

 环境分析法/110

角色理论/114

 团体中的功能角色/118

与社会系统理论相关的角色/120

 平衡/123

 自动平衡/126

 反馈/126

社会技术系统理论/127

权变理论/131

 合理计划模式/131

 与权变理论相关的开放系统/134

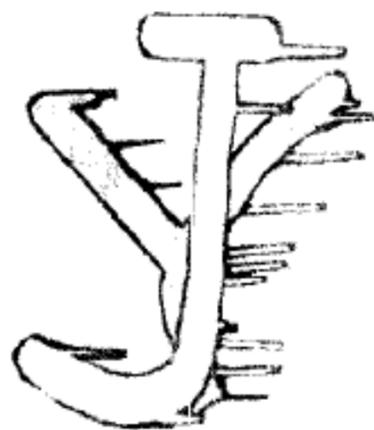
 对技术变革的反应/135

 与外部环境的相互作用/135

 权变理论与学校的组织行为/137

本章小结/138

对策练习/140



推荐读物/141

注释/142

第四章 组织的人性维度/150

学习任务/150

本章概要/151

组织性质的重新界定/151

传统组织理论的衰落/154

定性研究方法的兴起/155

 作为松散结合系统的教育组织/157

 作为双重系统的教育组织/158

储备人力资本/161

 作为财富的人力资源/163

 作为权威载体的组织文化/165

对组织思想的非理论影响/166

 有效学校研究/166

 有效学校研究的成果/166

 有效学校的五个基本假定/167

 寻求有效学校程式/168

 实现学校高效率的新途径/169

学校改革运动/170

 第一次学校改革浪潮/171

 第二次学校改革浪潮/172

学校改革中的混乱局面/173

 学校改革的三条途径/174

本章小结/175

 创立行政科学的努力/175

 组织中人性纬度的中心地位/176

 现状与发展方向/177

对策练习/177



推荐读物/179

注释/180

第五章 组织文化和组织气候/185

学习任务/185

本章概要/186

人力资源开发/186

弄清和描述组织气候和组织文化/188

探索组织文化/192

组织文化和组织气候的对照/194

组织文化是如何建立的/197

象征主义与文化/198

组织气候/199

文化和气候的情感方面/200

多元文化/201

组织气候是如何建立的/202

团体规范/204

人与环境的相互作用/204

行为背景的概念/206

对学校组织文化的描述与评价/208

组织文化和组织效果之间的关系/209

原因与结果/210

测量学校有效性的问题/210

对学校组织气候的描述和评价/215

组织气候描述问卷(OCDQ)/215

组织气候的指标(OCI)/217

四类管理系统/220

本章小结/226

对策练习/227

推荐读物/228



注释/233

第六章 组织变革/243

学习任务/243

本章概要/244

学校改革与变革/245

权力关系与学校改组/246

教育改革的目 的/247

美国教育变革的传统/248

自然普及过程/248

社会学的普及观点/250

有计划、有管理的普及/250

三个计划变革的策略/251

经验—合理的变革策略/251

研究、开发和普及(R. D. D)/252

“农业模式”/253

知识、生产、利用(KPU)变革方法的假定与应用/254

其他经验—合理的策略/256

权力—强制的变革策略/256

第三个策略：组织自我更新/257

兰德公司对支持教育变革的联邦计划的研究/258

规范—再教育策略/260

组织健康/261

组织的自我更新/262

学习型组织/263

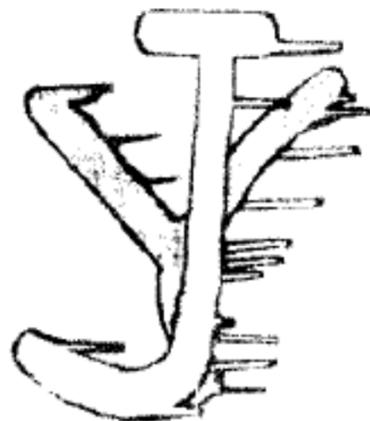
社会技术观点/273

力—场分析/273

组织发展有效性的研究/278

W·爱德华兹·戴明与全面质量管理/282

转换的变革/283



不同于转换变革的简单变革/284

戴明的扼要背景/285

从戴明工作中得到的启示/286

本章小结/291

对策练习/294

推荐读物/295

注释/299

第七章 领导/309

学习任务/309

本章概要/310

领导的权力/310

领导不同于命令/311

权力的定义/312

领导的定义/314

废弃的双因素领导原理/314

领导作为一种与被领导者的关系/316

对人性的理解至关重要/319

科层制度的领导观/320

转变型领导/321

区分转变型领导与执行型领导/321

道德型领导/322

进步/322

成长与发展的过程/323

领导与远景/324

谁的远景?/325

操纵与授权/326

批评性理论/327

领导与管理/328

领导与授权/329



道德或伦理问题/330

领导行为实用指南/331

实用领导观/331

斯堪伦计划/332

公务员式领导/333

领导与性别/334

本章小结/337

对策练习/337

推荐读物/339

注释/342

第八章 决策/349

学习任务/349

本章概要/350

个人决策与组织决策/352

理性决策/354

理性决策模型/356

理性决策的局限/358

理论与实践的差距/359

五种领导风格/359

七个情境问题/360

决策过程的流程图/361

管理和行政工作的性质/363

行政人员的思考方式/365

组织文化对决策的影响/369

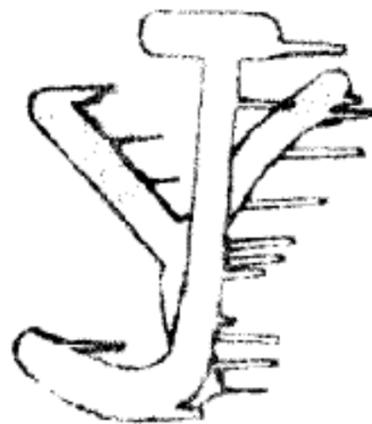
缩小理论与实践的差距/371

实践理论/371

人力资源的开发/372

参与式决策/374

参与式决策与授权/375



参与还是民主? / 377

明确的决策过程 / 379

谁来界定问题? / 380

复杂问题与单一问题 / 380

谁该参与? / 382

个人参与的欲望 / 383

团队管理 / 384

参与需要高度的技巧 / 386

决策范例 / 387

本章小结 / 389

对策练习 / 390

推荐读物 / 394

注释 / 395

第九章 组织冲突 / 401

学习任务 / 401

本章概要 / 402

组织冲突的性质 / 402

冲突的定义 / 403

冲突不同于攻击 / 404

现代冲突观 / 405

组织冲突的影响 / 405

组织运行的标准 / 407

组织冲突的动力 / 409

敌意 / 409

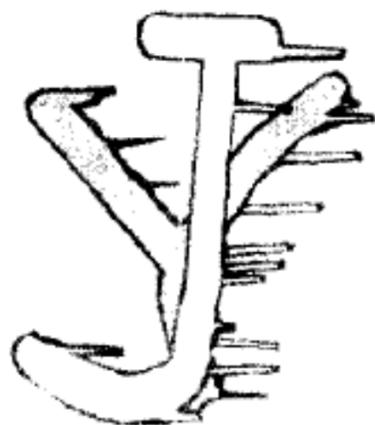
冲突的权变观 / 410

冲突的过程观 / 411

冲突的结构观 / 412

开放系统观 / 414

组织冲突的方法 / 416



冲突中“非赢即输”的倾向/416

冲突的权变方法/418

冲突的诊断/418

冲突诊断的权变方法/421

本章小结/425

对策练习/426

推荐读物/427

注释/429

第十章 动机/433

学习任务/433

本章概要/434

动机的含义和特点/434

特点一：选择的取向/435

特点二：持续性/435

特点三：专注性/436

关于外部—内部动机的争论/436

外部动机或行为主义观/437

内部动机观/437

个人和集体动机/438

回顾西部电气公司之研究/439

照明研究/439

继电器小组研究/440

主要成果/441

影响/442

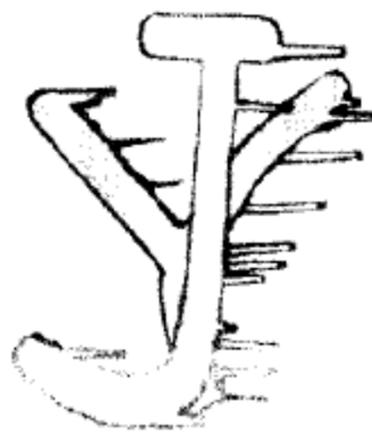
当代评价/443

个人差异/443

赞赏个人差异/444

原型/446

人类智力/446



加德纳多元智力理论/447

性情与组织行为/449

四种心理类型/450

人类个性的四个基本维度/451

内倾—外倾/451

感觉—直觉与思考—感悟/452

感知—判断/453

迈耶—布雷格斯心理类型指标/453

内倾—外倾/454

一个维度而不是两个极端/455

直觉—感觉/455

内部动机/456

动机的认知观/457

成就动机/457

麦克莱兰和“资本主义精神”/459

成功恐惧/461

人本主义观/462

亚伯拉罕·马斯洛的需要层次理论/463

赫茨伯格的双因素理论/470

赫茨伯格理论和马斯洛理论的一体化/475

本章小结：基本原理/477

对策练习/478

推荐读物/478

注释/480

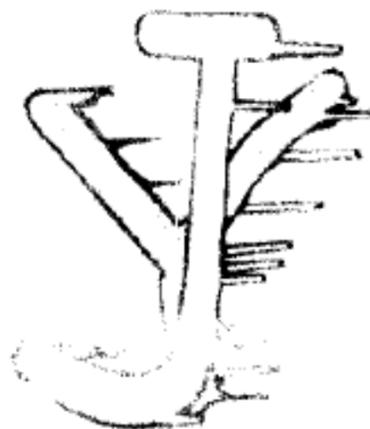
第十一章 学校改革/487

学习任务/487

本章概要/488

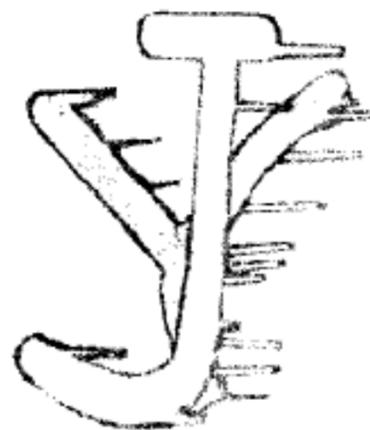
市场本位学校改革/488

经济理论和学校改革/492



- 学校改革是一种投资机会/497
- 教育管理组织/498
- 签订合同与私有化/502
- 标准本位学校改革/502
- 全校改革/506
 - 学校自主权的加强/507
 - 对学校领导的支持/511
 - 基础学校联盟/512
 - 加速学习学校/513
 - 康莫尔学校发展计划/514
- 关于学校综合改革指南/515
- 教师教育和学校改革/516
 - 国家教育改革网络(NNER)/517
 - 美国教育创新委员会/517
 - 福雷克斯勒关于医学教育的报告是一个先例/518
- 本章小结/519
- 对策练习/520
- 推荐读物/520
- 注释/523

- 术语索引/528
- 人名索引/536
- 主题索引/555
- 译后记/566

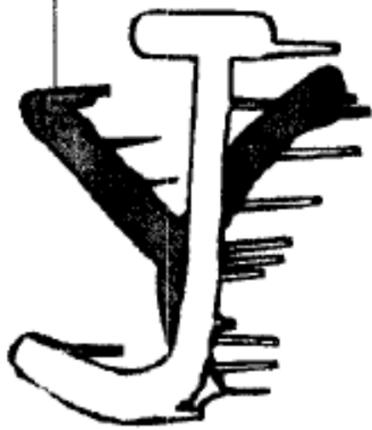


展 望

学校是人们生活和工作的世界。犹如其他任何社会组织一样，学校这个世界拥有权力、结构、逻辑和价值，这些因素结合在一起，对个人如何看待、解释这个世界，如何作出相应的反应，有着强烈的影响。总而言之，在教育组织内工作的人们——不管是个人还是团体——他们的行为，即使不说是被限定的话，也是不仅仅反映他们自己的个性特质，而且受其社会价值和组织文化期待的影响。这种个人和工作圈子内的社会环境之间的相互作用极大地影响着组织行为，即学校组织内人们的行为。未来的教育领导者会发现，在投身于领导实践时，清晰地把握组织行为的要素对决定做什么是最基本的。本书的核心就是基于这样一个简单观点。 **XVII**

由于对组织行为的理解不能像一整套规律、运算法则或处方那样传授，在阅读这本书并理解组织行为时，您的主动性起着积极作用。通过仅仅阅读和记忆，就像以前无数学生阅读其他课本一样，你也许会学到许多对你现在的工作有用的知识，并且随着你作为领导的影响领域的扩大，学到的这些知识越有用。但是，如果你对所读的内容进行思考、质问、挑战、反思并与他人讨论，看它是如何与你目前工作的实际情况、你的经历、你对世界的个人看法相联系的话，这本书对你现在和将来的作用将更大。

之所以如此，其原因之一在于，在你的职业实践中，你会遇到很多人，他们对组织行为的理解与你的理解处于发展的不同水平，许多人对本书中提出的一些观点持怀疑的态度。在这一成长发展的领域，



重要的是你不仅理解、实施组织行为的某些原则和实践，而且还能理解为什么一些人持不同意见，并怀疑这些理论在美国学校充满冲突的严峻现实中的实际作用。

另外，正如我提出的，我们对学校的组织行为和文化的知识将继续发展，面对这样的挑战，清楚地认识到你所认为的组织行为的基本原则是什么，怎样与你个人的价值、信仰相一致，怎样与你所希望的在生涯中扮演的角色相一致，是至关重要的。

假定、信仰、行为

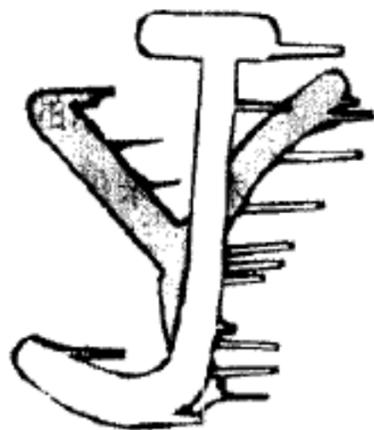
所有文化的所有人都接受某种固有的基本假定，它涉及人及人类本性、人类关系的性质、人类活动的性质、人与环境之间关系的性质等。我们称这些为基本假定，是因为它们决定了我们的信仰、价值，最终形成我们对待他人的行为方式。^①基本假定是在幼年时习得的，并随着我们的成熟和所受的教育而发展。它们变得如此完全的内在化，以至于被视为理所当然，被你及你周围的人所共享和支持。这些假定成为我们生活结构中看不见的部分，人们很少会想到去思考或讨论它们。

XVIII

这些基本假定——无形的、人们认为是理所当然的，以至很少思考、极少谈论的假定——形成了我们较容易意识到的价值和信念。因为我们可能不时地要讨论它们，所以价值和信念与其产生于的基本假定相比要更加受公众的关注。例如，《独立宣言》的神奇之一就是，开国元勋把对人类本性的基本假定和他们认为根源于这些假定的政治信仰，公开明确地挂上了钩。

还有，行动（即行为）来自于人们接受的价值和信仰。就开国元勋而言，他们对人类本质假定的强制逻辑，即人人生来平等，把他们引向叛逆的行动，对当时可以说是最强大的统治者宣布独立、并最终采取武力反抗王国。可是，我们常人中几乎没人具有他们的智力和道德的完整性，有时一个特殊的不同意见就可能将我们公开拥护的价值和信仰与我们参与的组织行为分离开来。

教育中充满了这样相背离的事例，如同我们文化中到处可见的一

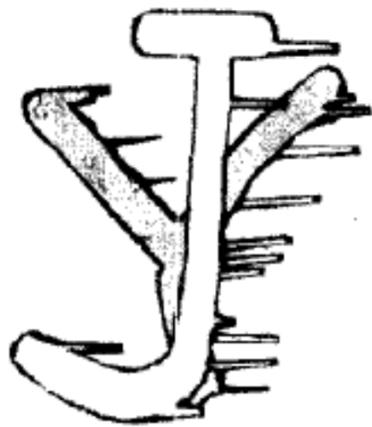


样。孩子从一开始就需要良好的教育开端，需要丰富多彩的计划为他们将来的成功打好坚实的基础，有关这一点已经谈了很多了。可是，我们坚持在学龄前和早期教育中花最少的钱，而在中学和中等教育水平投入越来越多的经费，尽管早已有迹象表明从学术上确定这个问题似乎很棘手^②。却很少有人愿意明确承认，他们的基本假定是：早期儿童教育相对不怎么重要，“真正的教育”在小学结束以后才开始。妇权运动的积极分子、有色人群、不断扩大的贫困的下层阶级、我们文化中受压迫的种族和少数民族，都指出学校教育所提倡的信仰、价值（观念）与教育实践之间也存在类似矛盾，这使很多人处于尴尬的境地。如果要使学校这样的组织有所改观则首先必须认真确定我们的基本假定，考虑在这些假定、我们公开提倡的价值和信仰与我们在专业实践中的组织行为之间联系得是否合乎逻辑。

无疑，大家都知道，这虽有必要，却很难做到。其原因之一在于：对于教育组织行为，我们知道些什么？怎么知道的？社会科学和人文科学在哲学和认识论方面正处于极其混乱的状态，组织行为领域也同样如此。所以，虽然有必要知道我们是如何知道这些知识的，但没有唾手可得的简单答案，至少你们必须多少了解一些目前存在的学术纷争，**XIX** 了解本书是如何在其中所持的立场。

现代主义和结构主义思想

毫无疑问，至少到 20 世纪中叶，蔓延于西方文化的假定是，我们所生活的世界一定是以某些潜在的逻辑模式、制度和秩序为特征的。从这一假定中衍生出的信仰则是，这些模式只有通过运用系统的研究方法才能发现，这种系统方法通常被称为科学方法，受严格的程序规则和证据所控制、限制。人们认为，这些有秩序、可推测循环的模式一旦明了了，被描述出来了，控制事件发展的钥匙就掌握在手中了，从而可改善人的条件。在包括组织行为在内的许多领域里，这意味着获得知识的可信渠道只能建立在可直接观察、衡量、量化，最好在严格控制的条件之下的行为或其他现象基础之上，而基于其他



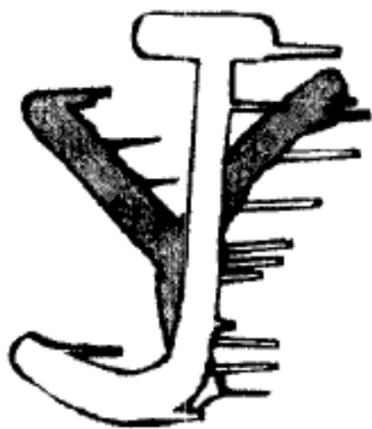
程序规则和证据获得的知识可能被斥为直觉的、趣谈类的、或是不科学的东西,因而不应严肃对待。如今,人们常常把这种武断的观点称为现代主义。

一个与此相关的假定则是,这个世界,是有秩序、有逻辑的,通常可以用某种等级结构的方式对相关部分进行分类的方法加以描述。比如,我们在生物学中学到的区分动植物种类、表明它们在事物结构中的逻辑关系的分类系统,谁会忘记呢?

这样的分类系统被称作分类学。许多读者会想起通常被叫做布卢姆(Bloom)的教育目标分类学^③,它对课程发展和教学方法的思考与实践都具有非凡的影响。根据他创立的分类学,可以对所有教育目标进行分类,布卢姆和他的同事创立了被公认为随意性很强(尽管表面上很有逻辑性)的六个主要目标等级,其次序为:知识、理解、应用、分析、综合和评估。这一构想试图建立一个从简单到复杂、从具体到抽象的教育目标的思想框架。^④教师、课程设计者、教材编写者把这一很有启发的想法作为新的、更好的方法,以把教学组织成更加符合逻辑、更加系统有序的模式。最重要的是,人们普遍接受了这一“科学”的分类学:它客观、中和、不带价值、不掺杂个人价值观念和情感。我们这里提及布卢姆的分类学,仅仅作为一个比较著名的例子,以说明结构主义方法如何理解人类行为和作为舞台的学校之间的相互关系,以及学校背景对教师组织和管理课堂教学产生巨大影响的方法。它对组织行为思想和教育管理实践也产生同样的影响,因为组织理论家直到最近仍然接受了结构主义关于知识来源的观点。从本质上讲,这就是过去的结构主义理论(其中最著名的,如科层制度理论和社会制度理论)的内容。切瑞霍尔姆斯(Cherryholmes)对结构主义的评论是很有价值的:

结构主义是一种流传甚广,然而却并不为人们所接受的思维方式,在许多重要方面影响了20世纪的思想。它保证秩序、组织及确定的东西。结构主义与目标教育、标准化教育评估、定量经验研究、系统教学、合理的科层制度及科学管理相一致,只要结构假定仍不被承认,它们就难免不会受到批评。^⑤

XX

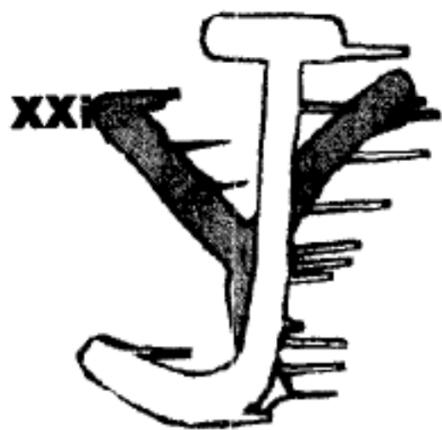


后现代主义与后结构主义

在后现代主义与后结构主义阶段,越来越多学术上提倡打破旧习俗的人,力图使以往未审视过的、我们的文化信仰、专业信仰和价值观所赖以产生的假定公开化、明朗化,对它们进行质疑,为构建新假定达成共识。这些新的假定,将会成为引发我们对真理、知识和组织行为认识论的重新思考的基础。你们会意识到我们正在涉足一个极为复杂的哲学论争领域,因此,在这里无法深入阐述。然而,它又是当今组织行为研究中是非常重要的新问题,我们必须对此有所认识,至少应该简单地加以描述。

越来越多的人意识到在公开拥护的价值和我们在学校的所作所为之间常常存在明显的脱钩现象,这对后现代主义起了推波助澜的作用。比如说我们相信公平与平等,但是很多妇女、有色人种以及穷人都发现,不公平、不平等是他们所在学校的主要特征,可是对少数民族人群来说,很难对这一问题提出疑问,因为学校的管理者通常能够压制、转变、重新界定或用其他方法控制话题。法国知识分子米歇尔·福卡特(Michel Foucault)指出,这个问题是该文化中一张无形的权力网,它控制我们的渴望和对自己的看法,决定我们在生活中如何处理这些问题。^⑥通过这张无形的权力网,那些操纵文化的人决定可讨论些什么、什么人可信的、谁可获准发言。

例如,想成为教师的大学生一般都学习所规定的课程,因为他们想当教师,所以想被认为是“成功”的学生,因而表现出向那一目标进一步迈进的、受到学校教员赞扬、奖励并控制的信仰及行为。这样,大学编织着一张有形又无形的权力网,影响着学生去拥护“适当的”价值观和信仰,使他们以“期望”的方式行事,从而被看作是潜在的“优秀”教师。同时,他们内心的某些假定也许会因此而被埋没甚至打消。然后,作为学校的专业人员,他们“日常职业生活的头等大事,就是去满足契约性的组织要求,符合专业话题的要求,实现同事们的期望以及正式、非正式的工作期望等。权力有助于主观感情和信仰的形成……



当权力化为欲望时，常常是最有效的，因为欲望常常使得权力的效力无形化”。^⑦

权力，尤其是文化中不均衡的权力分配，使后结构主义这方面的观点成为当今的一种政治观点，它引起了对公正、“客观”（后现代主义现在怀疑它能否存在）、公平等的学术话题的辩驳。结果，在当今组织行为和教育领导的学术话语中人们经常可以听到像压制、无权、政治斗争、压抑这样的对决策起关键作用的政治术语，使用也更加频繁，因为打破旧习俗的极端分子力图造词，把长期持有的不为人所知的基本假设公开化，以便重新考虑，从而与传统思想形成抗衡之势。就这样，后现代主义带上了少数民族急进分子和保守的权力继承者之间的冲突的性质；前者企图使过分看重民族特定身份的差异（诸如种族、种族地位、性别取向、阶层及性别上的差异）的观点合法化，而后者则力求强调普遍性和联合，试图把我们个人的身份与传统上所赞赏的集体价值融为一体。^⑧

这并不是不可思议的哲学讨论，而是，比方说，未来学校课程发展方向和美国学校教学融合而成的领域。诸如威廉·J·布纳尼特（William J. Bennett）和艾伦·布卢姆（Allan Bloom）都是传统价值观念和文化标准的捍卫者，他们坚决主张要重视传统西方文学、音乐、艺术、语言、历史和西方文明的古典传统文化，认为它们是优秀学校课程应该具备的普遍要素。后现代主义者——包括女权运动积极分子、种族和少数民族、来自欧洲以外国家的新移民以及贫民——主张更加多样化的课程，即更多地包括人类大多数民族的文学和历史的课程，所以主张“妇女研究，非洲裔美国人、亚洲人、非洲人、拉丁美洲人、西班牙裔美国人和亚裔美国人等研究”。^⑨

后结构主义者也倾向于把求知方法——即研究——看作是人们的经验感受、感情、直觉和常识，而不是冰冷的附加客观科学术语。后结构主义者常常把对教育组织的研究视为创办者和学者为理解共同努力的合作研究，而不是冷漠的科学家以分离的、非个人的方法研究他们的无名的“客体”（或更糟，多种“客体”），这种方法原来是与教育组织行为的科学调查相关的。其证据在于迅猛增加的种种定性研究方

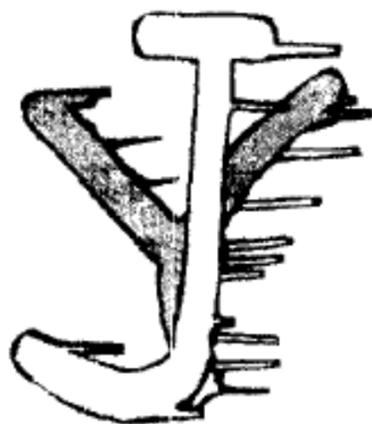


法的运用,尤其是人类文化学的方法,它力图主要通过经验、假定、信仰、价值观以及参与者的感情来审视学校生活。

无论如何,正如接下来的头几章中将要讨论的,不存在一种绝对权威性的理论或组织的元(metanarrative)理论可以让当今的“每个人”所接受。除了前面说的一般概念程度以外,没有一种完整的思想主体能准确地被描述为组织行为理论,尽管至少自20世纪20年代中叶组织行为被“发现”以来就形成了大量的文献,其中还包含了几代学者和创业者的思想、经验和研究,他们竭力理解工作场所中的人类行为及其对有效管理和领导的意义。像你们所期待的那样,那些大量的文献表现出丰富的多样性,同时也表明,我们对所知的东西越来越稳定地趋于一致。

那就是为什么如今绝大部分人相信,一个学校盛行什么气候和文化是至关重大的,这将在前几章中进一步展开讨论。教师们非常清楚,许多学校倾向于唤起习俗的、一致的、顺从的、受控制的行为,很多人把这样的学校描述为压抑的(学生常说成“监狱”),其方法是通过强调有力的社会规范和支持、奖励这种行为的期待。相反,这种学校的规范不鼓励对已建立起的秩序提出疑问、对过去传统做法建议改变的行为。在如今的美国,许多人,不仅那些传统上被压迫、被忽略的团体的人们,如妇女、有色人种、少数民族团体,而且正在萌芽的下层阶级,都发现这样的教育机构与他们所强烈主张的授权、自我成长、个人实现及自我价值感等个人价值观不相符。这本书将帮助你去探索如何理解作为组织的学校和在学校工作的人的行为之间非同寻常的强有力的关系,以及这些理解对教育领导的实践有什么含义。

组织行为的知识不仅非常强有力,而且是当今教育领导中最紧迫的可说清楚的中心问题。现在教育领域正处于一个知识分子非常混乱的时期,一个对过去根深蒂固的思想全盘怀疑的认识上的怀疑论时期。的确,有些人试图排斥所有理论,坚持用实用的方法来理解学校的组织生活,而似乎不懂得实用主义本身就是理论和认识论的哲学。虽然这本书采用实用的方法来理解教育行为,但其基础是建立在理解和接受实用主义既是认识理论又是哲学这一事实之上的。由于现在认识



论的怀疑论很猖獗，反理论偏见在整个行为研究中很盛行，所以让我至少揭示一下构成这本书起因的不断发展的智力传统的本质。

对组织行为我们知道些什么？怎么知道的？

XXIII

1933年，一位有才气的年轻心理学家从世界闻名的柏林大学心理学教授的显赫地位上悄悄地溜走，偷渡到挪威，然后很明智地去了纽约。库尔特·勒温(Kurt Lewin)曾经是柏林当时学术大本营的一颗新星，但他看到凶猛的纳粹恐怖活动侵袭学术团体的庇护厅，毒害教师和学生以前的学术性讨论，使像他这样的犹太人简直处于生命威胁之中。尽管他已成为受人尊重的国际学者，但他非常清醒地知道，不仅仅是学校受到威胁，而且欧洲社会的未来处在危险之中。他母亲怎么也不能使自己相信她可爱的国土会遭遇到这种灾难，相信自己将死在集中营里。

一旦到了美国，人们相信，即使在大萧条的深渊中，库尔特·勒温在一所攀登世界级地位的重点大学里获得一个教员位置也不会有什么困难，他的学术背景令人钦佩、无可挑剔，在当时仍未成熟的心理学领域里，他的成就前途无可限量。他的一个实验室助手费尔南德·霍普(Ferdinand Hoppe)已经于1930至1931年主要就人们的自信、期待、动力渴望的作用进行了划时代的研究；他的研究至今在我们组织行为思想中仍然是奠基性的。

另外，库尔特·勒温通过曾在著名的柏林大学学习、深受他的教学感染的美国人与有关方面建立了一些联系。难道没有一所美国重点大学的心理学系会急切地抓住他吗？其答案是否定的。他们不愿意，也没有这样做过，没有一个美国心理学系科，不管是知名的还是不知名的，主动提出愿意接纳他。当时，斯坦福大学、芝加哥大学、哈佛大学或任何其他显赫大学没有为伟大的创举提供世界性的舞台。最后他只能在爱荷华州大学儿童福利研究站找到一份工作，该大学是美国独特的增地大学中的一所，当时以农业的研究和教学最为著名。这样，库尔特·勒温开始重新建立一个远离心理学学术大本营的事业。他不被



心理学界接受，是因为他当时已经对学术权力操纵者所认为的心理学基本概念提出了质问。1945年他在麻萨诸塞州技术学院接受了一个委任的职位，该学院那时正在争取使心理学系现代化。然而，那是他去世前两年不到一点的事，他是那个时代的旧习俗破坏者，学术界不是欢迎这种人的地方。

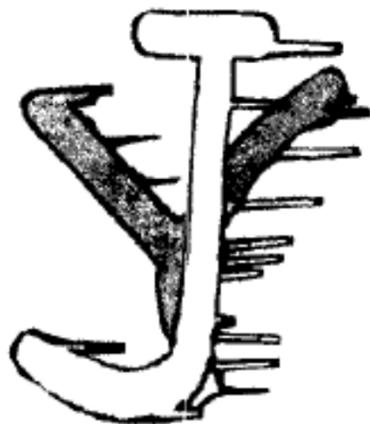
如果我们想理解对当今教育组织行为知道些什么以及怎么知道的话，我们对这个故事就该知道得更多些。

心理学的第一力量：心理分析

XXIV

到1933年，当库尔特·勒温在美国寻找工作时，就已出现了两个主要的概念，从而奠定了心理学上升领域的基础。第一个概念是建立在西格蒙德·弗洛伊德(Sigmund Freud)和他的跟随者[值得注意的卡尔·荣格(Carl Jung)]的开创性著作基础之上的。心理分析是探索无意识动力和内在本能的关键钥匙。人们认为无意识动力和内在本能激励人，所以是行为的原因。实际上，正是弗洛伊德介绍了心力的革命性思想：以前被忽视的不同于生理能量的一个能量来源，它产生人类思想、感情和行为。^⑩那时，弗洛伊德和荣格的心理分析方法都倾向集中于诊断和治疗不正常或至少有问题行为的需要上，集中在社会不适应和行为紊乱的问题上。读者无疑会回想起像本我、自我、超我这样熟悉的概念，心理分析家们认为它们是人类行为教学和研究的根本要点，精神疗法曾经是、现在仍然是人们治疗观察到的行为紊乱的首选方法。

形形色色的心理分析家和精神治疗家们是1933年一些美国大学心理学系学术的重要成员，但他们远远不是这一领域的控制者，因为他们的研究方法与实验室实验的设计和实施、目标测量、数学分析等没有什么关系，而所有这些在当时上升的美国学术界注重身份的居民中已经成为科学方法的特点和学术上值得尊敬的特点。然而，心理分析和精神治疗的心理学概念曾经是、现在仍然是心理学发展的被人们广泛所知并具有影响的力量。



如今，许多美国教师通过像布鲁诺·贝特尔海姆（Bruno Bettelheim）^① 这样的实际心理分析家的著作来研究精神治疗概念对学校教育的应用。布鲁诺·贝特海姆的作品在一般大众之中也很受欢迎，尤其受到那些对他所选择的研究受情感困扰儿童的领域感兴趣的父母的欢迎。

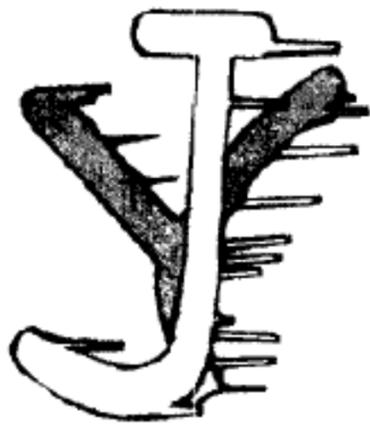
心理学的第二力量：行为主义

当库尔特·勒温于 1933 年开始寻找工作时，美国大学里占统治地位的心理学的第二个力量是行为主义。行为主义心理学排斥心理分析的绝大部分假定和方法，其中包括：（1）强调内驱力是人们行为原因的发现；（2）发现这种内驱力的心理分析方法极大地依靠对病人偶然事件的分析。

行为主义者寻求发展一种在古典现代主义意义上的人类行为科学。这种研究方法的要点是实验室的实验，其获得证据的规则及科学研究的精髓，要求心理学家用“客观”和“科学”的态度，在被控制的条件下，把数据收集限制在可直接观察到的行为范围内。这样，观察可以、也应该降低到可测量的术语：行为者被观察了多少次？控制在什么时间范围内？以什么次序进行？因为在心理分析思想和实践中占中心地位的内驱力是不能被观察到的，很少被量化或控制，而是依赖于偶然事件，所以行为主义者对它们全部打了折扣，他们不能观察并测量内驱力，因而把注意力集中在外在动力上：奖励和惩罚是在加强渴望的行为，消除不受欢迎的行为。食物和痛苦的解除属于可计量和操作的外在奖励之列，经常用于仔细控制的实验室实验中。这种在实验室受控制的实验方法构成了选择行为的方法，并成为他们的特点。

这样，人类不仅降为行为主义者研究的对象，而且在实验室里实际上代替了既便宜又易控制的老鼠、鸽子及其他动物。“动物来自饲养房，常常从美国铁路快车站台刚刚获得，就开始实验。因为饥饿，体重只剩原先体重的四分之二到四分之三，这样可以保证适当的‘动力’。这些老鼠才两三个月大，相当于人类发展阶段的‘青少年期’（再等长

XXV

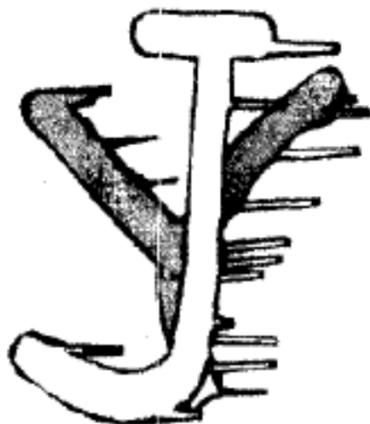


一点时间会增加实验的成本)。”难怪这种心理学可以被描述为绝望老鼠的心理学。^⑫

虽然如此，行为主义到 1933 年已经明显地成为美国大学心理学系理解人类行为的限定方法。毫无疑问，B·F·斯金纳(Skinner)是一位最为美国教师和教育工作者所熟知的把行为主义应用到学校教育中的先驱，特别是因为他用这种方法教育不良行为的儿童。

到 20 世纪 70 年代，行为主义，特别是斯金纳模式，在美国学校教育中迅速发展为一场大规模的运动，一直稳定地持续到 20 世纪 80 年代。行为主义在课程和教学领域仍然保持其影响，有意或无意地被许多学校改革的提倡者所信奉。像程序教学、诊断描述性教学和行为改造这样的教育学观念是许多美国教师所熟悉的行为主义者思想。教室里大量使用计算机就是基于行为主义教育学的观念。“B·F·斯金纳在学校倡导行为主义技术，为的是决定目标、找出产生那些反应的强化力量，为的是实施强化力量的计划以产生希望的行为，最终准确测量强化力量的效果并做相应的变化。”^⑬所以，行为主义，特别是 B·F·斯金纳别具一格的行为主义，决不是与学校实际情况不相干的无价值的学术理论。事实上，它在决定美国的教师、行政人员、改革者及其他人如何看待学生、如何看待教学实践以及学校组织和领导方面是一股强大的力量。比如，帕特里西亚·A·施穆克(Patricia A. Schmuck)和理查德·A·施穆克(Richard A. Schmuck)就惊讶地看到了 B·F·斯金纳的行为主义对美国学校教育的促进作用。他们在 1974 年观察到，根据行为主义者的观点，“学习痕迹通过标准化测试或教师的问题，被描述为对程序中刺激的反应。在一个好的(行为主义)程序中，目标被行为性地定义，信息按照逻辑有序的方式呈现”^⑭，评估行为有系统的方法，并用来作为达到程序目标的证据。根据行为主义者的观点，评估教学结果的系统方法应该是“客观的”、倾向于标准化测试的。而且，B·F·斯金纳清楚地指出，学习的程序本身既不是直接看得到的，也不是可以计量的，行为主义的教育学技术“不是设计来‘开发头脑的’或助长某些模糊的‘理解’……相反，是为了建立作为学习痕迹的行为本身”。^⑮

XXVI



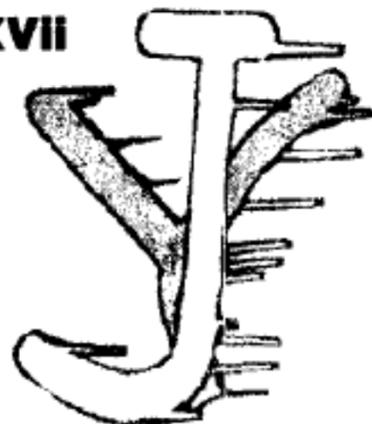
那是在 1968 年，但并没有随着时间的流逝和知识的发展而成为陈旧的古老学术的赘语，很显然，这种教学和学习的观点在我们今天的教育改革中仍然保持着活力：如今教改中很多提倡标准化运动和选拔性考试 (high-stakes testing) 的人仍然自觉地维护这种观点。这是一个多世纪以来反复冲突的在学校教育争辩和讨论中循环的两个主题之一，我将在第一章中进一步加以充分阐述。

心理学的第三种力量的出现： 人文主义和社会心理学

库尔特·勒温是首先对行为主义提出严肃的、尖锐的问题者之一。他想知道为什么人类行为只能在实验室里在控制的条件下被研究？实验室迷宫里追赶的老鼠真的能帮助洞察与重大社会问题有密切关系的人类环境吗？是否只有惟一个探索真理和理解人类行为的可行方法？有没有其他可行的方法呢？难道不能走到人们生活学习的真实世界中去用合理的方式研究行为吗？还有，人们的态度、感情、价值观、信仰与行为的构成难道没有关系吗？它们不是对人们的行为方式至关重要的吗？库尔特·勒温来自欧洲，在那儿他上下求索，注意到作为一个团体成员似乎对人们的行为举止发生影响，他自己就目睹和感觉过同伴对犹太人——他所属于的团体——的强烈愤怒，他也看到和知道欧洲其他地方（东欧、巴尔干半岛等等）的一些类似的危险团体相互仇视，常常具有延伸到已忘却的年代的传统。心理学家们是不是应该研究这些重要的社会问题，这样，我们通过更好地理解他们的原因，从而找到教育年轻一代的更好的办法，有效地铲除这些人类文明的陈旧祸根呢？几个简单的问题，真挚的争论，勒温突然被定格为打破旧习俗、同现存社会制度较量的人物，成为被控制美国大学心理学系的学术男爵团体排斥在外的可怜斗士。福卡特无疑是正确的：有一张无形的权力之网控制着人们的对话。

就是在这种仍然典型的学术政治的激烈争论中，勒温发现自己至少在心理学系失业了，而且大概被遗忘了，从 1933 年来美国到 1947 年

XXVII



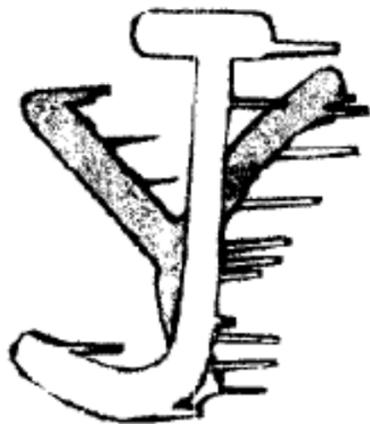
去世的 14 年间,他把大量的时间用来领导建立和发展社会心理学,率领在真实世界中运用新的探索方法和证明规则,在心理学、社会学和人类学之间建立联系,激励年轻一代学者把研究的重点转移到急需要解决的重要的实际社会心理学问题上来。正像我将描述的,许多有自己新思想的人,他的同事、他的学生,都受到了勒温著作的鼓舞,发展了新颖的、完全不同的心理学方法。

库尔特·勒温被广泛认为,即使不说是惟一的创始人,也是社会心理学的创始人之一。除此以外,他还是第三个力量或人文主义心理学的先驱。后者的观点首先是,行为来自个人(其气质和个性是特殊而易变的)和环境的相互作用,即 $B = f(p \cdot e)$ 。其次,组织生活的主要价值在于支持和推动组织中人们的潜力的继续成长、发展和扩大。

学校的工作和任何组织一样,形成参与者行为的非凡强大的环境力量是组织文化和气候。虽然教育领导者对部下个人的性情和个性产生不了多大影响,但是在很大程度上可能影响组织的文化特性和气候,因为组织没有独立的物质现实,而只是作为社会构造的现实而存在。因为现实结构依赖于我们对什么是现实的概念,所以,组织是怎么成为激发其人们行为的主要因素就更清楚了。人们和组织之间的相互作用是一张网,它对领导者来说,其含义太丰富了。它在影响和形成教育组织中工作者的行为方面起着巨大的作用。这是以下这本书的主题。

社会学和心理学观点

心理学研究根源于第一次世界大战以前的美国(心理学起源于德国的莱比锡大学,以艾宾浩斯(Ebbinghaus)对记忆遗忘规律的研究,遗忘曲线的发现为代表——译者)。这个领域的先驱们,如 G·斯坦利·霍尔(G. Stanley Hall)(第一个获得美国心理学博士学位者,1878年)和威廉·詹姆斯(William James),对教育学和学校教育兴趣浓厚,极大地冲击了原有的教育思想。到 20 世纪 20 年代早期,



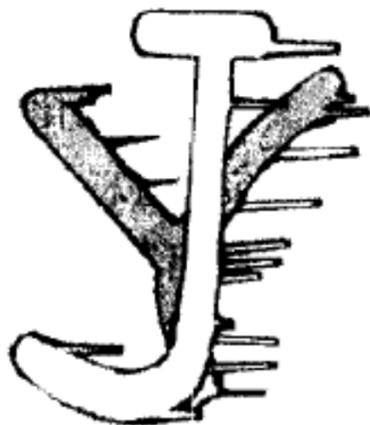
师范学校、后来是教育学院，大力发展了教育心理学系，就是这些思想影响的产物。这些系科迅速确立了在形成教师教育课程中的统治地位，并成了美国教育家的思想。

如今，心理学依然是教师教育的核心内容，教育学院的教育心理学系通常不仅对教育研究方法和课程的内容，而且对数据收集和研究的内容及方法具有重要影响。那就是为什么像测试、测量和统计这样的课程在教师本科和研究生学习中如此普遍的原因：他们批判性地代表了行为心理学实验室里研究人员的重要技能领域，在教学实际中通常被认为是多少有用的。普遍的信念告诉我们，教师们经常说这些课程对教学实践没有什么应用价值。教育心理学在教育学院的教育思想中的长期统治也有助于解释为什么目前教师在职教育计划往往会狭窄地集中在教育学的技术方面，总是强调教室里的教学技巧，教师们普遍认为这样的计划对他们改进教学实践的价值值得怀疑。

另一方面，社会学在它早期发展过程中，较少把学校教育看作是社会阶层、废除种族歧视的效果以及学校在社会中的作用等问题的反映机构。可是，到了20世纪70年代后期，一些社会学家开始对组织（包括学校组织）社会学产生了兴趣。他们开始吸收一些在工业背景下（值得注意的有西部电气公司（the Western Electric Company）的单位里）从事研究的社会学家探索的思想，并扩大调查的领域。随着20世纪90年代改革运动的开展，教育家们对心理学的许多计划不再着迷，比如更多测验的计划，他们强调基础技能以及更精细教育学技术。他们开始更加细心地听取社会学家的意见。

心理学家和社会学家在学校教育的思考方面通常一致认为，学校教育的目标是：

- 学业成就
- 有效的工作习惯
- 公民的价值观
- 社会行为
- 自尊



■ 自立^⑥

但是，为了取得更好的结果我们必须强调什么呢？在这点上他们的意见有分歧。心理学家们集中在学生个体如何学习，包括学习特点、动机、与老师和同学之间的关系。而“社会学家们着眼于整个学校以及学校组织是如何影响其个体的。”^⑦ 所以，为达到学校教育的目标，教育心理学家容易把集中力放在以下几个方面：

XXIX

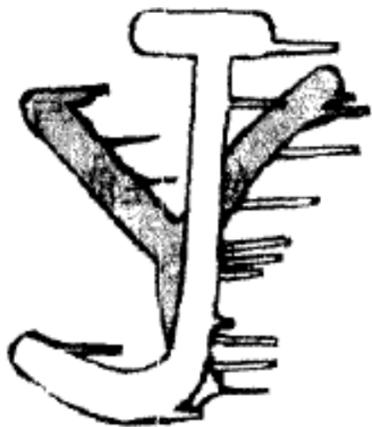
- 老师对学生成就的期望
- 师生之间的关系
- 学生的动力
- 花在教与学上的时间
- 学生个体与同伴之间的关系

为了取得同样的目标，组织的和教育的社会学家则易强调以下几点：

- 学校是如何领导与管理的
- 学生是如何组合的
- 家长和社区的参与
- 指定学生和教师一起工作的方法
- 学校整体作出重大决定的方法

在强调这两种观点的明显分歧时我们得小心。组织社会学家所强调的组织环境的特征对行为有极大的影响，这一点不是心理学的新思想。库尔特·勒温和亨利·A·默里(Herry A. Murray)，^⑧ 分别是创立现代心理学的两位伟人，他们早在 20 世纪 90 年代就接受了行为是人和环境之间相互作用的结果这一前提，如今，这仍然是我们理解组织行为的基本观点。

这一思想在此书中以 $B = f(p \cdot e)$ ^⑨ 的公式表示。这一有影响力的理解启发和激励了对学校组织文化和组织气候的许多研究。实际上，



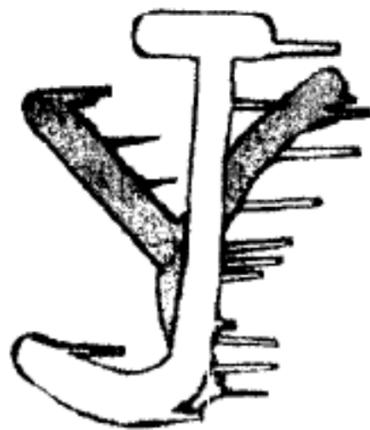
组织行为研究的就是内在需要和教育组织创造的环境对个性特征构成的动力。

近来强调重新组建学校以改革学校的趋势在很大程度上（虽然不完全是）来源于组织社会学家的当代思想，这些思想在学校教育课程中一般未得到很好的体现。目前学校改革中出现的许多新词汇反映了对管理的更新的理解，即组织中人们的接触面是学校改革努力的焦点。所以，20世纪90年代学校改革的行话随着授权和分权、“彻底改造”学校、学校场地管理、改组学校、参与决策、赋予学校于人性这些语词而深化。所有这些都表明了学校组织进行的主要变化，其目的都在于改善促进成长的环境特征。

在组织行为领域发展的60年时间中，有两条主线始终纠缠在一起，时而相冲突，但常常互不相干。其中一条主线是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。另一条线则把教育组织看作是人类社会体系，其成员是最宝贵的财源，他们为了激励最有效、最适宜的组织行为，追求创造一种继续支持他们个人成长和发展的工作环境。

尽管美国的学校在历史的长河中一直想模仿工业、商业、军事的价值和观点，但是，现在人们越来越清楚地看到，学校实际上与工业、商业、政府或军事组织在重要方面，不说是不可比的话，也是性质不同的组织。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。

教育组织的独特之处在于它的教育使命，即要求成为促进一成长的组织：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。教育组织力求增强组织参与者个人和非个人之间的竞争，不断发展团体的合作技能，使潜在能力表现出来，考察它们对个人和团体的行为意味着什么，力求展现关心、支持他人的合作团体行为，富有成效地、大胆地处理冲突，充分地、大胆地分享信息和思想。所以，是学校的经营就是要发展一种文化，非常珍惜并支持和加强，公开坦然，高度信任，关心和分享，

XXX

争取多数人的意见同时也支持和珍惜不同意见,最重要的是十分珍惜人类的成长和发展。这就是说,教育领导者致力于使学校投身到不断变化和发展的过程中去,这是“没有终点的竞赛”,日本人把这种通过渐进的成就,而不是通过戏剧性的突破所取得的不断成长叫做“渐进”(Kaizen),神气地称之为“银色弹头”,料想这会使一切变得正确。

成熟的过程^⑨——个人与团体的成长和发展,组织的成长和发展——结合在一起产生了组织生活中保持生命力的基础,而学术成果只是过程进行中产生的短暂证据。权力的难题是教育组织环境的一个主要特征:科层制度蔓延。我们在组织生活中确实从未找到代替它的东西,但是我们凭伦理和诚实可以做许多努力来分享权力,公正地分配权力,努力把权力对组织中人们行为的恶劣影响减少到最小的程度。在过程中,我们能够使学校成为一个更加促进发展的环境。

XXXI

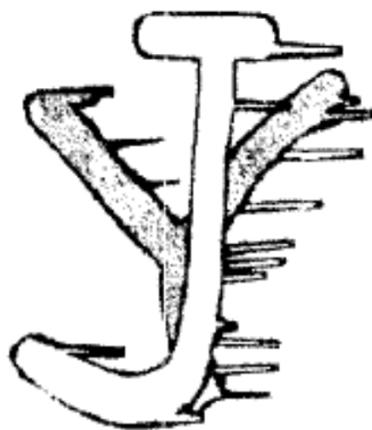
推荐读物

阿诺诺威茨,斯坦勒和亨利·A·吉若克斯:《后现代主义教育:政治、文化和社会批判》,明尼亚波利斯:明尼苏达大学出版社,1991年。(Aronowitz, Stanley, and Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.)

这是一本关于目前美国教育的后现代主义阶级政治、种族和性别的辩证讨论的书。该书的内容浓密,常显模糊,但对正在出现的不太熟悉这一领域的人来说,此书知识渊博,充满热情,极其重要。

切瑞霍尔姆斯,克利·H:《权力与批评:教育中的后结构主义调查》,纽约:师范学院出版社,1988年。(Cherryholmes, Cleo H., *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press, 1988.)

这本书是对后结构主义教育思想的一个杰出概览,对思考学校的新方法以及怎样研究学校提出了总是挑战性的、又经常是激动人



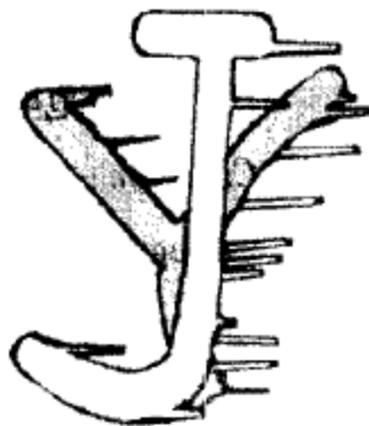
心的讨论。

福斯特, 威廉: 《范示与前景: 教育行政的新方法》, 纽约, 布法罗: 普罗米修斯出版社, 1986年。(Foster, William, *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 1986.)

这是一本论述行政理论的书, 解释了批判理论并强烈主张把批判理论作为教育行政研究的基础。“教育背景中的行政人员是批判性人道主义者。说他们是人道主义者, 是因为他们欣赏我们生活中通常和异常的事件, 投身于发展、挑战和解放人类灵魂的努力之中。说他们是批判性的, 是因为他们是教育者, 所以对现状不满; 而是希望使人变得更好, 希望改善社会条件。行政管理的科学模式, 就其依赖于实证主义科学模式的程度而言, 在书中受到了抨击, 因为我们觉得它不可避免地要考虑我们社会中的许多社会、文化和教育问题。”(第 17—18 页)

注释

- ① 我受惠于爱德加·舍恩对基本假定、价值观和信仰、以及行为之间关系的分析; 本书后面将更详细地描述他的观点。见爱德加·H·舍恩: 《组织文化和领导》(旧金山: 乔西-巴斯出版公司, 1985年)。
- ② 现在我们拥有论述这一问题的文件 and 文献, 例如, 见西奥多·R·西泽: 《贺拉斯学校: 重新设计美国中学》(纽约: 霍顿·密夫宁公司, 1992年)。
- ③ 本杰明·S·布卢姆, 爱德华·J·佛斯特, 沃尔克·H·希尔, 戴维·R·克莱哥沃尔: 《教育目标分类法: 认识领域》(纽约: 戴维·麦凯公司, 1956年)。
- ④ 克利·H·切瑞霍尔姆斯: 《权力与批评: 教育中的后结构调查》(纽约: 师范学院出版社, 1988年), 第 29 页。
- ⑤ 同上, 第 30 页。
- ⑥ 例如, 见米歇尔·福卡特: 《权力/知识》(纽约: 潘斯欧图书出版公司, 1980年)。要了解福卡特更全面的观点, 见贺伯特·德里弗斯和保罗·兰宾诺编的《米歇尔·福卡特: 超越结构主义和解释学》, 第 2 版(芝加哥: 芝加哥大学出版社, 1983年)。

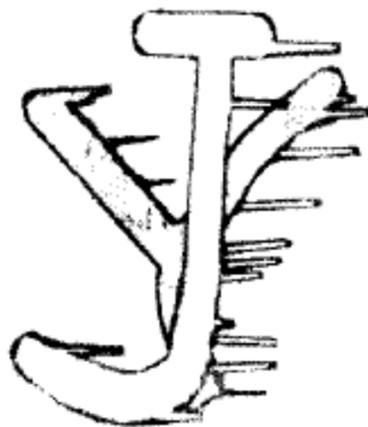


- ⑦ 切瑞霍尔姆斯：《权力与批评》，第 35 页。
- ⑧ 沙朗·维尔齐：《团结和分裂的道德规范》，载于亨利·A·吉罗克斯编的《后现代主义、女权运动与文化政治：重新规划教育范畴》，（纽约，阿尔巴尼：纽约国立大学出版社，1991 年），第 83—84 页。
- ⑨ 同上，第 84 页。
- ⑩ 马丁·V·科维恩顿：《分级：对动机和学校改革的自尊观》（剑桥：剑桥大学出版社，1992 年），第 25 页。
- ⑪ 也许他的巨作是：《爱是不够的》（纽约：自由出版社，1949 年）。
- ⑫ 理查德·克里：《人道主义者的观点》，载于戴维·维尔齐，乔治·A·泰特和佛瑞特·理查德编的《人道主义心理学：原始资料集》，（纽约，布法罗：普罗米修斯图书出版公司，1978 年），第 4 页。
- ⑬ 理查德·A·施穆克和帕特里西亚·A·施穆克：《人道主义的教育心理学：使学校成为每个学生的家》（加利福尼亚，帕罗阿托：国家出版社，1974 年），第 45 页。
- ⑭ 同上，第 49 页。
- ⑮ B·F·斯金纳：《教学技术》（纽约：阿布尔顿—圣图里—克罗夫茨，1968 年），第 26 页。着重号为引用者所加。
- ⑯ 心理学家和社会学家为了使学校变得更好所使用的不同方法，以下关于两者差异的讨论是根据阿理·斯坦奥特·维尔斯的《学校变革的支持者转向社会学家》，载于《纽约时报，教育增刊》，1989 年 1 月 4 日星期三，第 17 页。
- ⑰ 维尔斯：《学校变革的支持者》，第 17 页。
- ⑱ 亨利·A·默里和其他作者：《个性探究》（纽约：牛津大学出版社，1938 年）。
- ⑲ 勒温原来称之为 $B = f(P, E)$ （B 表示行为，f 是函数，P 表示人，E 表示环境。——译者注）。见库尔特·勒温：《个性的动力理论》（纽约：麦格劳—希尔图书公司，1935 年）。
- ⑳ 卡尔·R·罗杰斯：《人生论》（波士顿：霍顿·密夫宁公司，1961 年）。

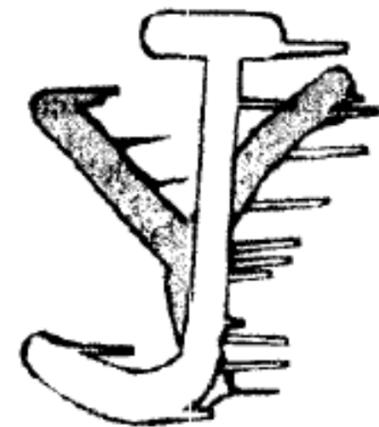
XXXii

NOTES

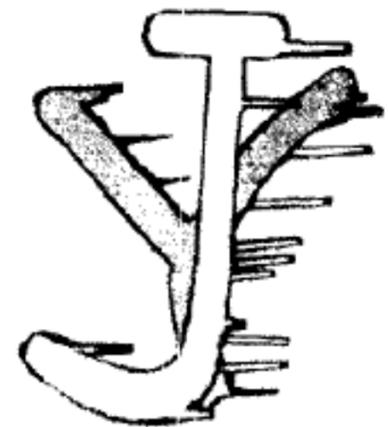
1. I am indebted to Edgar Schein's analysis of the relationships between basic assumptions, values and beliefs, and behavior; his views are described more fully later in this book. See Edgar H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985).
2. We now have extensive documentation and literature on this. See, for example, Theodore R.Sizer, *Horace's School: Redesigning the American High School* (New



- York: Houghton Mifflin, 1992).
3. Benjamin S. Bloom, Edward J. Furst, Walker H. Hill, and David R. Krathwohl, *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain* (New York: David McKay, 1956).
 4. Cleo H. Cherryholmes, *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* (New York: Teachers College Press, 1988), p. 29.
 5. Ibid, p. 30.
 6. See, for example, Michel Foucault, *Power/Knowledge* (New York: Pantheon Books, 1980). For a broader overview of Foucault's ideas, see Hubert Dreyfus and Paul Rabinow, eds., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1983).
 7. Cherryholmes, *Power and Criticism*, p. 35.
 8. Sharon Welch, "An Ethic of Solidarity and Difference," in *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries*, ed. Henry A. Giroux (Albany, NY: State University of New York Press, 1991), pp. 83 - 84.
 9. Ibid., p. 84.
 10. Martin V. Covington, *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform* (Cambridge: The Cambridge University Press, 1992), p. 25.
 11. Perhaps his opus magnum was *Love Is Not Enough* (New York: The Free Press, 1949).
 12. Richard Klee, "Humanist Perspective," in *Humanistic Psychology: A Source Book*, ed. I. David Welch, George A. Tate, and Fred Richards (Buffalo, NY: Prometheus Books, 1978), p. 4.
 13. Richard A. Schmuck and Patricia A. Schmuck, *A Humanistic Psychology of Education: Making the School Everybody's House* (Palo Alto, CA: National Press Books, 1974), p. 45.
 14. Ibid., p. 49.
 15. B. F. Skinner, *The Technology of Teaching* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1968), p. 26. Emphasis added.
 16. The following discussion on the differences between the approaches used by psychologists and sociologists to making schools better follows Amy Stuart Wells, "Backers of School Change Turn to Sociologists," *The New York Times*, Education Supplement, Wednesday, January 4, 1989, p. 17.



17. Wells, "Backers of School Change," p. 17.
18. Henry A. Murray and others, *Explorations in Personality* (New York: Oxford University Press, 1938).
19. Lewin originally stated it as $B = f(P, E)$. See Kurt Lewin, *A Dynamic Theory of Personality* (New York: McGraw-Hill, 1935).
20. Carl R. Rogers, *On Becoming a Person* (Boston: Houghton Mifflin, 1961).



第一章

走向实践理论

学习任务

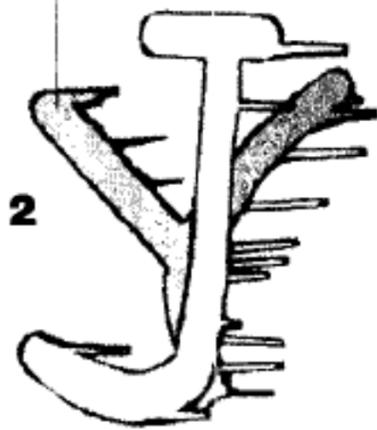
通过本章的学习,应该能够

- 弄清理论的定义。
- 明确理论运用于组织行为研究与实践的三种方法。
- 弄清并描述给教育领导者带来冲突的两组主要对立观点,一组是关于教育的,一组是关于组织的。
- 列举并描述持续至今的教育大辩论中的主要问题。
- 描述并讨论《国家在危机中》一书及其对今天美国教育的历史性影响。
- 对比 E·D·小赫什和霍华德·加德纳的教育观点。
- 弄清行动理论的定义,并说明它与教育领导的关系。
- 弄清并描述实践理论的定义。
- 描述三次教育高峰会议上的教育问题以及谋求变化的策略。
- 描述教育高峰会议上提出的学校改革的教育—政治策略。

本章概要

本书是为那些立志于成为教育领导者的教育专业学生而写的。假如你试图步入教育领导的行列,那么从一开始就要确定至少这样一件

1



事：作为一位教育领导者，不管是现在还是将来，你的工作中都会有矛盾、冲突和争执。也许我们文化中的某些人会以一位事不关己的旁观者身份泰然处之，领导者却不能这样做。领导者不仅要观察人文条件，而且还要力图使自己每天所做的事情富有成效，哪怕是微不足道的成效。而且，教育领导者不能在充满竞争和冲突的快节奏工作环境中疲于应付，而是——借用威廉·福克纳（William Faulkner）的话说——应该富有成效地工作，并且觉得工作有挑战性，能激发热情，能从中受益。

因此，如果你选择了领导这条道路作为将来的发展方向，即使你不准备担任要职，要想成功，也必须使自己胜任这一新的职位。即使在变化无常的困难面前，卓有成效的领导人也能表现出特有的信心和自信，很多学术证据都可以说明这个极为寻常的现象。满怀信心地处理这些困难是从教学或辅导员岗位走向领导岗位的关键因素。它的意义不只是拓展或者丰富职业生涯，而且是职业的改变，是从一种职业转向了另一种职业。通常是脱离教学岗位担任行政管理职务。从接到担任行政职务任命的那一刻起，你就不再是教师，而是拥有了一个不同的头衔：副校长、校长等等。与此同时，你不仅离开了教室，而且离开了教师工会谈判组，成为管理人员。毋庸置疑，教学中所接受的训练、积累的经验有助于教育管理的成功，这是显而易见的。同样可以肯定的是，做领导也需要富有成效的教学所未必需的知识、技巧以及态度。

3

要成为教育领导就要逐步熟悉充满不确定因素、矛盾、甚至常常是混乱的工作环境，并能泰然自若地应付。从接到任命书的那一刻，领导者就拥有了权力和威望，不论他们的新职位是多么微不足道。因此，不可避免地受到来自方方面面的牵制，因为有些人想凭借权力和威望来发展自己的事业。准备工作有一部分是认识方面的，如了解组织基本原则，以及依照这些原则工作的人们们的行为特征等。这些正是本书的内容。但是仅仅获得基本的组织知识是不够的。准备工作还要求把这些知识吸收消化。只有这样才能以这些理论为指导，真正具有领导人一贯的领导作风，在争执不断甚至近乎混乱的环境中也能颇有成



效。这样的准备工作完全在于你自己。只有你才能发展出一个指导你自己领导工作的实践理论。

然后，我要在本书中更深入讨论的一个问题是，冲突是组织生活中的正常现象。因此不应试图回避，或完全消除意见分歧、争论、辩论和讨论等现象。组织中的冲突，如同个人生活中的矛盾，如果能够处理和解决得当，就会变成动力的源泉，能激发组织和个人的活力，给领导以展示其领导才能的机会。在这样的组织中成为一名有效的领导者是很困难的。组织成员安于现状，如果有人提出问题或提出新的设想反而会遭到非议，人们都认为没有必要改变既有的习惯。我在后面关于组织文化一章中将要深入探讨，如果组织成员都沾沾自喜，骄傲自满，便是无意识地暴露了组织的沉疴。实际上，领导者的重要职责就是要使人们意识到变革的必要性，并使他们相信变革是可以实现的。

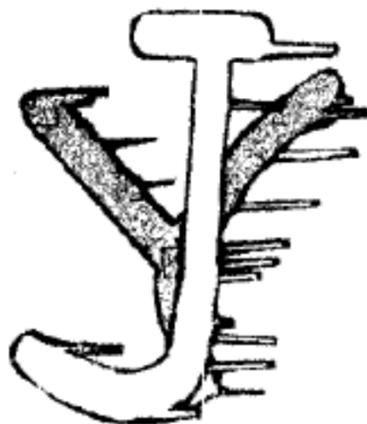
任何一位将要担任领导职务的人都必然要处理意见分歧和争论，因为从定义上来说，领导就是要在不同意见纷争的情况下行使权力。**4** 这一点我还会在后面的章节中详细论述。总之，如果组织中的每一个人从一开始就对所要做的事情持相同看法，那也就不需要领导了。

冲突的两大主要渊源

教育领导可能会遇到各种因素导致的冲突，其中一些是当地，或他们所在学校的体制或学校所处地区所特有的。然而，有两种主要因素造成的冲突是所有教育界领导者都必然会遇到的，不论他任职何处、身居何职。

- 一个是由于不同的人对教育组织的职能、最佳领导和管理方式的不同理解。
- 一个是在社会中普遍存在的对教育本质以及教育目标的不同看法。

教育领导者遇到冲突，或者说冲突的出现是日常工作的一部分。

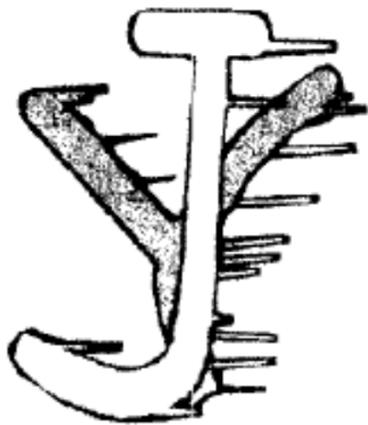


在我们这样一个充满变化和开放的社会中，教育显然是公共领域，冲突的层次和深度与社会上对学校教育目标和教育方法看法的广泛一致程度密切相关。我们乐意去想，或许是幻想，在过去的某个时候，人们对学校以及学校教育没有什么分歧，即人们对学校教育应该达到什么目标以及如何实现这一目标有着广泛的一致看法。不管真实情况怎样，那段时间（如果曾经有过的话）是属于过去的，与今天我们所面临的情况不相关。各学区和各个州都要面临名目繁多的“专门问题”组织的批评：民族团体问题、同性恋问题、保守派问题、妇女问题、减税问题、自由主义者问题、穷人问题——不一而足。

传统教育与进步教育的“大辩论”

自19世纪70年代以来的一百多年里，一场旷日持久的主要争论一直在美国教育思想中占有主导地位，争论的双方互有胜负。虽然就整体而言，进步教育思想的影响日益广泛，偶尔也处于优势地位，但在20世纪初传统的保守教育观念在学校教育改革中越来越流行。许多老师和家长发现自己信奉的进步教育原则与时下盛行的教育宗旨不一致，未免有些沮丧。

传统的学校教育把学科放在首位，重视向青年人传授继承的知识，强调技能，记忆事实，强调教师的权威和正规教学方法。尽管持传统教育观点的人不断向进步教育思想提出顽固的挑战，但到20世纪40年代，具有鲜明特征的思想(signature ideas)和进步教育却已经改变了美国的教学，成为人们普遍认可的优秀教育标准^①。这些“进步”思想以及作为学习实践经验主要方法(做中学)的课堂教学实践，以学生为中心的教育模式、个别辅导、课堂的随意气氛、小组讨论、合作学习和实验室指导已经成为好的教学方法和好的学校的典型特征，成为地方鉴定机构和国家评估人员判断学校好坏的重要标准。坚信艺术、音乐、诗歌、舞蹈、美学和其他与文化相关的学科对人类历史作出了重大贡献。这一信念有望成为这些学校的价值取舍标准。即使在现在，传统教育与进步教育之争在美国仍如火如荼，这一取舍标准仍保持不变。现在如此，将来仍然是评估教学水平和学校质量的重要标准，即使这一



争论延续到 21 世纪。

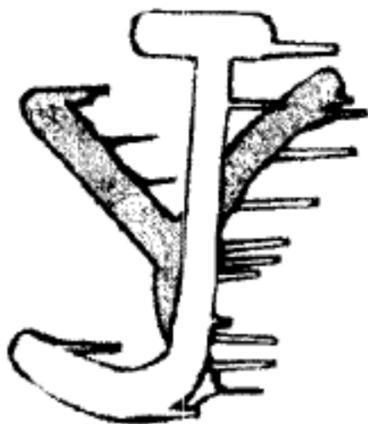
教育大辩论的起源

关于公立学校教育的冲突和争论自 19 世纪 70 年代一直延续至今。因此在职业生涯中,你有这样的见闻和经历并不新奇。现在美国关于教育的冲突主要是 19 世纪晚期出现的两种对立观点冲突的延续和深化。在美国这两种观点间的冲突实际上已经持续了几十年。“简单地说,这种冲突表现在广义的教育和狭义的教育之间,以学生为中心还是以学科为中心,教育是采用自发方式还是正式途径,教育的目的是改变还是保护一个国家的文化遗产”^②。这种冲突常常被称为“进步教育”与“传统教育”之间的冲突。在 20 世纪的百年里,这一冲突可谓潮起潮落,波澜壮阔。“时至今日,其激烈程度仍不减当年,但与结论的距离却并不比当初有所缩短。”^③

在进步教育理论发展和兴盛的年代里,即从 1873 年一直到 20 世纪 30 年代经济大萧条期,外国移民蜂拥而至,大规模工业化迅速把美国从一个农业国家转变成一个城市工业化社会。这个时期与当今的时代有着惊人的相似之处。这个时期崛起了一些公司巨富,如金融大亨约翰·摩根,钢铁巨头安德鲁·卡内基,汽车大王亨利·福特,石油大王约翰·洛克菲勒,铁路巨擘杰伊·古尔德等。那个年代,也是新技术的时代。同现在一样,新技术领域是年轻企业家的天下。托马斯·爱迪生出售蜡纸印刷文字图案时只有 28 岁,该技术的购买者,19 岁的阿尔伯特·布雷克·迪克借此发明了蜡纸油印机,名利双收。约翰·洛克菲勒 20 岁就在宾夕法尼亚州的提图斯维拉 (Titusville) 创办了他的第一家石油公司。查尔斯·林德伯格 25 岁时飞越大西洋。昌斯·乌特 (Chance Vought) 创立了昌斯·乌特飞机公司,生产他本人设计的飞机,27 岁时又创建了联合飞机公司和波音飞机公司。

这是一个国家发生巨大变革的时期。始作俑者不仅有创办新型大工业、交通体系、通讯系统这些永远改变人们生活的行业的金融家、企业家、技术人员,还有大批来自海外的移民和国内从农村流向城市的移民。正是他们为工厂和建筑工地提供了劳动力来源。然而,对他们中

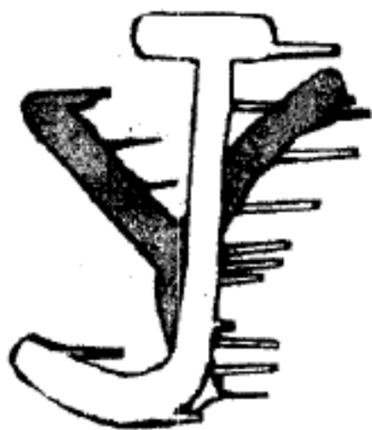
6



的多数人而言,这是一种新的生活,往往也是悲惨的生活。与先辈不同的是,他们成了城市居民,成了租赁房屋的房客,指望周工资度日的雇员,不再依靠家庭和社区传统的谋生手段。

在城市化和工业化日益普及的时代,如此大量的工人以及他们的家庭在不到30年的时间里得到重新安置并融入一种全新的生活方式,一种新的文化正在形成。他们的生活状况引起了很多人的关注。公司虐待雇员现象严重,政府部门腐败,社会帮困资金缺乏,医疗保健有名无实。那些负责反映城市贫民生活,揭露教育界和政府部门腐败现象、反映无助的工人被迫忍受恶劣工作条件的调查人员,应该发挥作用了。麦克鲁(McClure)杂志的编辑林肯·斯坦芬发表了揭露市政府腐败的调查报告。伊达·塔贝尔出版了一本书,揭露了标准石油公司的黑暗面。雅各布·里斯首次用照相机镜头向中上层社会的美国人生动有力地展示了城市里下层社会人们的生活情况,诺贝尔桂冠诗人简·亚当斯,霍尔豪斯(Hull House, 1889年在美国芝加哥创立的贫民区街道社会福利团体——译者注)的奠基人,是一位充满活力和能量的活动家,他提倡改善工作条件和市政服务,扩大社会服务和健康服务范围。普利策奖获得者尤普敦·辛克莱在其所著一系列书籍中描述了普遍存在的恶劣工作条件。最著名的或许是一本名为《丛林》的著作,描写的是芝加哥的一家牲畜饲养场。后来他继续写作,揭露其他组织中的丑恶现象。

很快一场政治运动开始了,它“试图调控工商业来遏制当代资本主义的过度发展,强调个人因素高于公司利益,主张用高校科学专业知识为政府服务……正是在这一风起云涌的时期,改革者们才将目光转向了学校”^④。1873年,马萨诸塞州昆西(Quincy)公立学校学监弗朗西斯·帕克(Francis Parker),采用后来被称之为进步教育的方法开办了第一批学校,从而成为显要人物。学校采用小组教学法和非正式教学法,突出科学和学生的真实生活环境,避免采用惩罚手段。帕克在并不宁静宜人的环境中,在公立学校这样一个“真实世界”里展示了他所提出的理论的可行性,令人信服。此时他才开始了学术生涯,是一位真正的教育先驱。



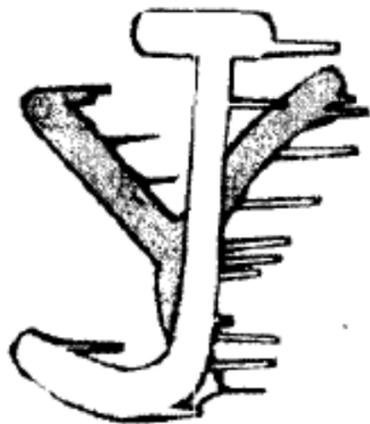
当公立学校都在以背诵、记忆和技巧为主导的时候，帕克却倡导教育要以学生为中心，办学要围绕学生的动机和兴趣。在后来被称为昆西体制的形式下，课本逐渐被杂志、报纸和教师编写的材料所取代。学生通过到当地农村实地考察来学习地理。他们学习一整套课程，这些课程强调通过实践获取知识，用艺术语言表达思想。^⑤

这些思想引起了许多人的关注，并逐渐得以巩固和发展。进步教育占了上风，并迅速发展。最紧迫的问题出现在城市。国内许多城市都处于进步运动的前卫，其中最著名的要数加里（印第安那州）、丹佛、休斯敦和圣路易斯等地的一些公立学校。尽管各地有自己的独特的方法来推广这些思想，但是师生往往通过主动学习、共同设计，充分认识个体间的差异，把学习与现实生活联系起来，努力把学校的活动扩展到健康、职业、社会及社区等问题中去。^⑥

在 20 世纪早期，对公立学校进行研究的包括一些传奇人物，如世界一流的哲学家和教育家约翰·杜威（John Dewey）；以关于智力的本质的著作广为世人称颂的心理学家爱德华·L·桑戴克（Edward L. Thorndike），克拉克大学校长、青春期研究的奠基人斯坦利·霍尔（G. Stanley Hall），以及教育学家、约翰·杜威最负盛名的追随者、哥伦比亚大学师范学院的威廉·赫德·基尔帕特里克（William Heard Kilpatrick）等。

20 世纪 50 年代的强烈反击

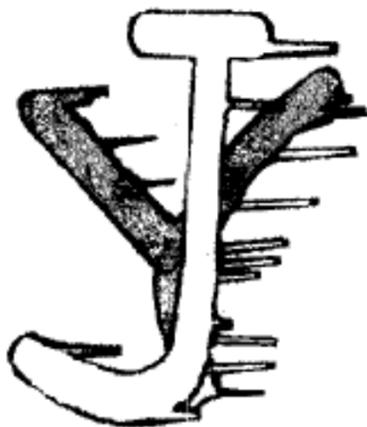
进步教育运动虽然强有力地纠正了美国学校传统教学中死记硬背的形式主义模式，使美国教育更加开明，能够以人为本，视学生为不断发展成长的个体，但是一些追随者却有些过激。有些主张学校彻底摒弃以学科为本的传统观念，要培养学生做家庭的好成员，学会利用空闲时间，完成基本的职业培训等诸如此类的事情。^⑦ 1944 年国家教育协会提出了“教育为全体美国青年”的思想，准备按成绩把一



部分高中学生分入大学预备课程班，把 60% 的学生分入低级课程班，从而使这些学生有可能达到就业的基本要求。1945 年“生活指导运动”开始了。这场运动由美国教育部 (the United States Office of Education) 支持，提倡为 60% 不打算上大学的高中学生设计简化课程，重点培养诸如阅读报纸、填写求职申请表、结算支票之类的能力。“结果高中课程中非学术性的毫无特色的课程激增”^⑧，从而直接引发了那些对美国教育中出现的“现代”变化感到日益不安的各界人士的强烈反响。

阿瑟·E·贝斯特 (Arthur E. Bestor) 就是其中之一。他是一位历史学家，因研究 19 世纪位于印第安那州南部瓦贝什河的新和谐 (New Harmony) 共同聚居区而享有一定声誉。1953 年他出版了《教育的荒原：公立学校规避学术现象析》一书，获得了巨大的成功。在那个“美丽新世界” (Brave New World) 时期，许多人都希望或梦想他们的子女不要再陷入延续已久的争夺世界优势地位的竞争之中，尽管这与他们生活的时代有着鲜明的不同。他们自己生活在经济大萧条时期，接踵而至的又是第二次世界大战的灾难深渊。然而，冷战时期却没有让他们感到欣慰的。

海军中将海曼·G·里科弗 (Hyman G. Rickover)，是一位敢于打破传统，且非常具有吸引力的人，负责研制攻击型原子核潜艇，以在漆黑危险的海洋深处对付神秘而令人恐惧的对手苏联。他预见到为了与苏联学校竞争而在美国校内有意无意设计的美国生活方式将要彻底失败^⑨。他在 1959 年出版的一本书，由德高望重的爱德华·R·默罗 (Edward R. Murrow) 撰写前言，由因电视游戏节目扮演一位深受欢迎的年轻知识分子而备受赞赏的查尔斯·范·多伦 (Charles Van Doren) 作序。该书一经出版便成为极为走俏的畅销书，同时也引起了人们的极大恐惧。人们担心在与苏联这场生死攸关的竞争中，国家的前途已经在美国的学校课堂决定，其结果对美国相当不利。与此同时，前校董事会成员阿尔伯特·林德 (Albert Lynd) 出版了一本名为《公立学校的骗术》^⑩ 的著作，揭露了一些耸人听闻的内幕。另外一位校董事会成员马提墨·史密斯 (Mortimer Smith) 也发表了相

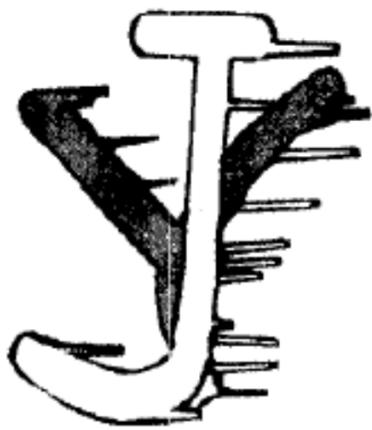


同风格的著作《迟钝的心智：平庸的公立学校剖析》^⑩，获得图书出版金奖。在这些颇为引人注目的揭露内情的书籍中，德高望重的芝加哥大学校长撰写的《为自由的教育》，以充足的论据，冷静的分析，同样犀利的笔触，公开谴责公立学校可能会偏离伟大作品（the Great Books）的真谛。罗伯特·梅纳德·哈钦斯（Robert Maynard Hutchins）认为伟大作品包含了人类文明的精华。总而言之，这些批评家对学校轻视学术知识，没有严肃的目标，进而损害了普通教育的传统的现象进行了严厉的鞭挞。

然而所有这些仅仅是背景而已，它们只是主要事件的序曲。1957年10月4日苏联发射了一颗180磅重的人造地球卫星，每90分钟绕地球一周。次月又发射了人造地球卫星Ⅱ号（Sputnik II），上面还载有一名乘客——一只狗。这一事件立刻引起了美国上下一片恐惧，一种不祥的预感笼罩在美国上空。学校教育很快被认定为使国家陷入窘境的罪魁祸首，被列为迫切需要大规模改革的首要目标。学校不得不提高要求，国家的前途要求学校课程设置更加严格，需要在校学生加倍努力。苏联的学校堪称榜样，因为它们强调高要求的学术训练，大力奉行独裁主义的传统教学方法，设有严格的考试制度，避开体育、驾驶培训以及其他课外活动等摆花架子类的课程。《国防教育法》立即在国会获得通过，提供大量经费，以加强数学、自然科学和外语教学。当美国的学校和老师们迫于压力，开始重整学校教育，使学生应对必定要出现的残酷而危险的全球竞争之时，进步教育的观念再次被搁置一旁。

60年代新进步教育思潮的兴起

传统保守的教育观点与自由进步的教育观点之间论争的周期性交替在20世纪60年代表现得尤为突出。越南战争的阴云挥之不去，政界要人和民族领袖的遇害触目惊心，青年人的反叛呼声日益高涨，市民对学校歧视的反抗运动频频发生。在这样的背景之下，进步教育的思想又一次登上教育论坛的前台。在此其间，一些批评家大声呼吁反对社会不平等，取消那些单调乏味、无益心智的课程。他们认识到这



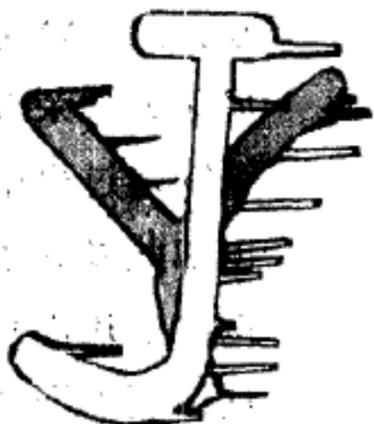
是市中心贫民区公立学校学生无法摆脱的命运。这些批评家大多为年轻人，他们主张重新把进步教育的学科和做法作为解决现实问题，特别是他们亲眼目睹的城市学校严酷现实的紧急应对措施。约翰·豪特(John Holt)在一篇文章中，用平实而又尖刻的语言，生动地描写了孩子们必须就读的学校如何注定了他们不能解决现实问题的厄运。在《夭折》一书中，乔纳森·柯泽尔(Jonathan Kozol)淋漓尽致地揭露了公立学校体制“摧残黑人学生心灵的现实”^⑩，这是从第一线，从波士顿公立学校的教室发出的控诉。赫尔伯特·科尔(Herbert Kohl)在《三十六名学生》一书中描写了他初登讲台第一年的亲身经历^⑪，并且举例说明了自己努力探索给课堂例行常规注入活力和新鲜气息的方法(从体制本身的角度来看，往往是破坏性的方法)，如何激励学生在学习中去探索、发明、创造、寻找兴奋点。

当代学校教育的大辩论

耶鲁大学前校长，棒球队总干事 A·巴拉特·吉亚马提(A. Bartlett Giamatti)曾经说过，真理是相对的，即暂时平衡的相互对立的事物的动态综合体。如果这一说法成立的话，那么在当代文献中经常出现的关于美国教育的论战代表着新综合体融合的过程。这一新综合体终将成为理解学校事务的基础。然而，在新千年来临之际，教育领导专业的学子们找到的文献却更具有狂飙运动的特色，而非为探索真理所做的冷静而理性的分析。

回顾历史，很多人认为，美国白宫于1983年发布了对美国教育尖锐批评的煽动性文件，从而触发了讨论教育问题的这种充满对抗的激烈方式。^⑫这个文件就是《国家在危机中》^⑬，里根政府在精心策划的全国范围内开展的闪电式宣传活动中发布这一文件，在美国历史上可谓是惊人之举，对美国教育更是如此。这个报告由教育部长麾下的一个颇有盛名的委员会负责完成。总统里根在一次讲话中对此予以认可，其本身也属非常之举，历史上从未有哪一位总统如此干预教育。尤其值得一提的是，进行干预的是一位在竞选中声称要撤销该报告的倡议

10

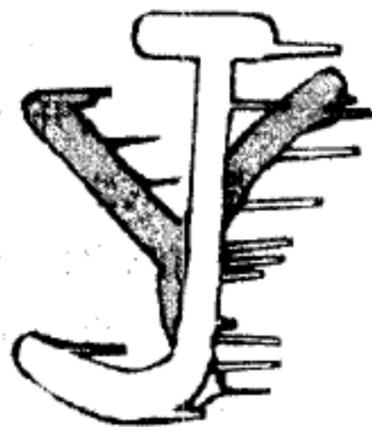


者——美国教育部的总统。随后，乔治·布什也以总统的身份批准了该报告。

当时冷战仍然如火如荼，呈一触即发之势，柏林墙依然矗立，可携带核弹头的轰炸机二十四小时轮流在我们上空飞行，以报复任何核武器袭击。在这样的背景下，这个报告的名称可谓是鸣响的警钟。美国教育问题——其实，是国家安全问题——立即引起了人们的极大关注。说得温和些，美国的课堂教学对国家安全构成了威胁这个命题虽然算不上别出心裁，也可以说是独树一帜了。

《国家在危机中》列举了美国教育的种种败绩，告诉人们，与其他国家的学生相比，美国学生的学习成绩令人沮丧。然后，又进一步指出，美国学校组织欠佳，管理不善，学校教育人员缺乏热情和能力。报告一经发布，学者们纷纷开始研究。他们很快就发现，这些败绩和缺点的证据在报告中并未提及，也没有很好地证明，结果人们无法探究指控的依据。因此，虽然出版物和电子媒体以报告作为依据的讨论是尖锐和激烈的，但无法对报告进行严肃的讨论，更不用说对其进行质疑了。

显然，由此引发的学校改革是合众国历史上最伟大最持久的，以改变公立学校的中心职责和结构为目标的全国性运动。自从运动开始以来，“全国上下都在寻求对学校进行改革和重建的灵丹妙药。我们已经尝试过各种方法，希望能够借此把沉闷的学校转化为教育的黄金之地，至今我们仍在不断尝试”^⑧。几年来，一些要求对学校进行全面变革的大胆呼吁，比如，重新调整教育、改造学校以及修改国家教育目标等，促使学校改革的话题逐渐深化。与此同时，人们并未找到真理的新结合体，即吉亚马提所希望的对立事物的结合体，相反，双方的分歧越来越大，并走向极端，甚至出现不同派系。正如加利福尼亚大学荣誉退休校长克拉克·凯尔（Clark Kerv）所说，“在美国政策制定过程中，很少有过如此多的人以如此少的令人信服的依据提出如此多的坚定的信念”^⑨。我仅从大量的快速收集的资料中列举三例。上述提到的前两本书就证明了在这场公众讨论中，我们已经远远偏离了理性论争。

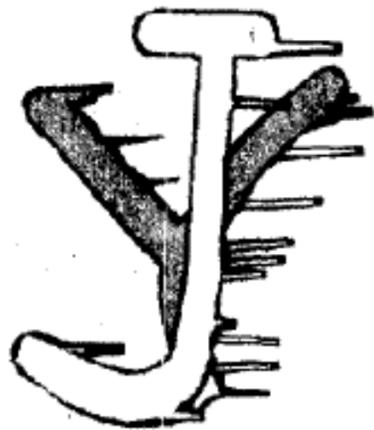


胡佛研究所一位高级研究员托马斯·索韦尔(Thomas Sowell)给自己撰写的书取名为《美国教育界：衰落、欺骗与教义》^⑧。该标题使人联想到威廉·希勒对德国纳粹希特勒时代具有历史意义的揭露。在长达368页的篇幅中，作者认为美国学校一无是处，并对其进行了无情的攻击。而且，索韦尔还大量使用过激词汇，把美国公立学校称为“靠税收支撑的庞大帝国”，把学校的“欺诈和教义”称之为“用尖端技术进行的洗脑活动”，把学校所做的大部分事情公开指责为“反美的……极权主义的……用心险恶的课程发展的结果”，而“谨小慎微不负责任的管理模式关注的更多的是学校形象和排名，并非完善财务状况，或致力于青年学生的教育”^⑨。

总之，索韦尔主张必须重组学校，这首先要求“我们要正视严酷的现实，认清我们相处的人的本质，要意识到，如果要侵扰他们的领地，我们所面临的将会是一场何等残酷的斗争”^⑩。学校的教育者究竟是何许人也，究竟做了些什么？索韦尔开篇这样写道：

他们攫取了我们的钱财，辜负了我们的信任，使孩子们有违于我们的期望，并且用虚夸的成绩和美妙的言辞遮掩这些败绩。他们把我们的孩子们当成实验品，舆论宣传的对象，看成是活的躯体，可以随意摆弄来扰乱或者平衡种族关系、伪造录取人数……他们声称特别关注少数民族学生，而实际上却把他们送入他们最有可能经历失败的学校。^⑪

戴维·C·伯林纳(David C. Berliner)和布鲁斯·J·比德尔(Bruce J. Biddle)在1995年所著《虚构的危机：谎言、欺诈以及对美国公立学校的攻击》^⑫一书中提出了全然不同的观点。他们用比索韦尔平缓的措辞，开门见山地提出了一个命题：当代教育危机是基于一系列特有的谎言，虽然这些已经被大多数人所接受，但显而易见并不真实。而且，作者据理力争，认为这场危机绝非偶然，也非社会力量动态变化的结果，而是由“一些知名人物精心策划的，他们试图向美国兜售这样一个错误观念，即美国的公立学校正在颓废，美国也因此陷入危



机之中”^②。因此他们认为《国家在危机中》及其余波是里根政府利用相反观点进行的假信息战役，此后这一战役也得到了布什政府的支持。作者认为“虚幻危机”是影响范围很大的有预谋的骗局。在该书中，作者描述了其中许多神话和真假难辨的、露骨的假话，以翔实的证据和推理一一予以驳斥。以下便是其中的一些谎言：

1. 最近美国小学生成绩下降了。
2. 美国大学生成绩最近也下降了。
3. 美国的教育经费投入较其他国家多。
4. 对学校的投资未有成效。钱与学校成绩其实并没有关系。

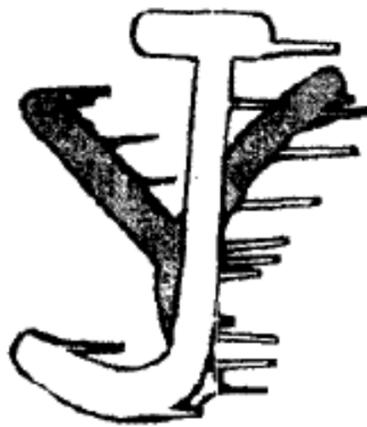
12

伯林纳和比德尔都是著名学者，有着深厚的研究资历，他们几乎不怀疑，以攻击公立学校的方式企图使这些谎言得以恒久，显然是为了某些社会政治意图才蓄意进行的。他们竭尽全力，鼓励读者研究他们观点所依据的数据，帮助读者了解他们持这种观点的原因。该书的后 135 页，冷静和高水平地分析了“美国教育中存在的真正问题”，许多读者都认为很有启发，也给两位作者带来了极大荣誉。

持怀疑态度的并非仅有伯林纳和比德尔二人。对公立学校状况的歪曲和虚假情况的大肆渲染，甚至成为美国报界和政坛要员的谈资，令教育界学者忧虑日增。如杰拉尔德·布雷西(Gerald Bracey)在《菲·德尔特·卡潘》(Phi Delta Kappan)(美国的一个教育协会办的一份杂志的名称，该协会与该杂志同名——译者注)杂志发表了一系列文章，仔细研究并用资料证明了一些最令人吃惊和最具破坏力的神话和谎言的来源。这些谎言一般被说成是学校 and 该校学生成绩的“真实情况”。^③

中央公园东校

然而对公立学校的最强有力的保护不是来自某一位学术研究人员，而是来自一位在芝加哥和纽约任教的经验丰富的小学教师，他创



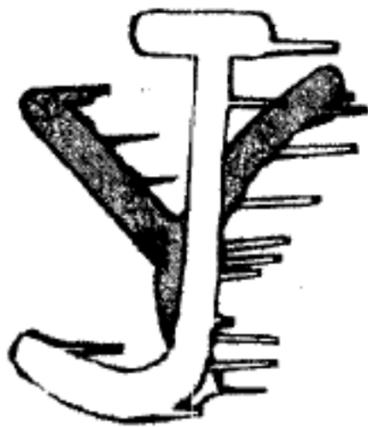
办并管理了四所学校。这些学校的成功说明了较强的领导组织能力能发挥的作用。1974年,德伯拉·迈尔在纽约的哈莱姆区创建了中央公园东小学。其生源与纽约学区已有的1100所学校没有二致。纽约学区包括五个县,有1100000名中小學生。“学生人均费用要与其他学校相当,我们的教师必须满足市、州和联邦合同(union contract)的一般要求……我们不会独立于任何城市或州的法律之外。”^⑤而且地方学区(纽约市三十二个城市学区之一)服务于“市内最贫困的社区之一,是由持不同政见、分属不同派别的人组成的校方董事会来领导的。大多学生是拉美人,但社区中的非洲裔美国人的数量在逐渐增加。就教育质量而言,该学区处于底部,考试成绩在32个学区中倒数第一”^⑥。但迈尔创办了一个类似大学的组织,与家长密切合作,寻求探索以进步教育理想为基础,减少科层习惯的教学实践。她希望为教师和学生创造同样的支持气候,同时又能激励每个人实现自己的最高追求。她希望采用让家长 and 教师共同参与的协作决策方法。

学校繁荣了。它向人们展示了娴熟的领导艺术在通常情况下所带来的神奇变化。成功之路坎坷曲折。有些家长反对他们正在做的事情。也有来自学校内部的问题、冲突和压力。传统学校的教师多持怀疑态度。但是学校在发展,最终成为四所学校,其中一所是中学,成为那些志在寻求更好的组织领导学校的人们向往的麦加城。该校成为基础学校联盟(Coalition of Essential Schools)的创始成员,也许还是重要成员。^⑦迈尔说,了解中央公园东校的发展历程,对有望成为教育领导的人来说,可以获得大量信息和启发灵感,然而,要讲述这个故事,迈尔就必须讨论那些“神话、谎言及其他危险”,因为它们扭曲了美国人所了解的公立学校的大多信息。

13

辩论仍在持续

大辩论开始已经有一百多年时间了,它仍然在持续,丝毫没有行将结束的迹象。一位教育领导在辩论中要有理有据,要十分清楚自己对事情的立场,以及这对专业实践的意义。传统阵营仍旧认为学校应重视学科知识的获得,事实记忆及标准化考试。进步教育阵营相信,对



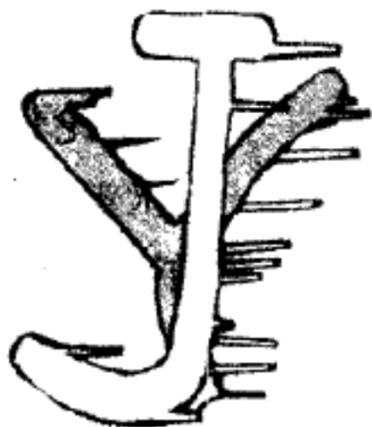
学生而言,至关重要的是,要学会审慎思考,用某些学科(如自然科学、数学、历史、音乐、艺术等)的研究方法审慎思考,用现实生活中分析处理问题的技巧审慎思考。争论的一方认为学生应该掌握大量的已有知识,这本身就是接受教育的目的。E·D·小赫什(E. D. Hirsh, Jr.)在他撰写的一本畅销书中,列举了多达4 452条事实,他认为一个孩子如果有文化识读能力,就应该了解这些事实。^⑩他认为,应该教育孩子,以便他们能够回答类似下面的问题:

- 《麦克白斯》的作者是谁?
- 五行打油诗是什么?
- 暴发户是什么意思?
- 何为不合逻辑的推论?
- 什么是食肉动物?
- 退化是什么意思?
- 斯皮诺·阿格纽(Spiro Agnew)是谁?

小赫什主张用这样一个知识框架作为学校设置基础课程的依据。许多人表示赞同。这一方法的确有其吸引力,并且一直是一些特许学校的核心组织理念。

其他人也试图另外列举一些有待掌握的事实,以此来继续小赫什的研究工作。通常他们试图增加当代文化的新知识,《测试你的反正统文化知识》就是一例。其中作者提出了下列问题: **14**

- 恺撒·查维兹(Cesar Chavez)是谁?
- 《易经》是用于什么目的的?
- 詹尼斯·乔普林(Janis Joplin)是怎么死的?
- 长寿饮食法指什么?
- 东南亚公约组织(SEATO)的成员国有哪些?
- 提默西·里瑞(Timothy Leary)是谁?^⑪



很有趣的问题。接下来提出的问题是：我们可以肯定回答小赫什的问题要比回答扎勒(Zahler)的问题所需要的知识更重要吗？掌握食肉动物一词是否比掌握长寿食谱一词更重要呢？“斯皮诺·阿格纽的生平一定比恺撒·查维兹的生平更值得了解吗？”^⑨

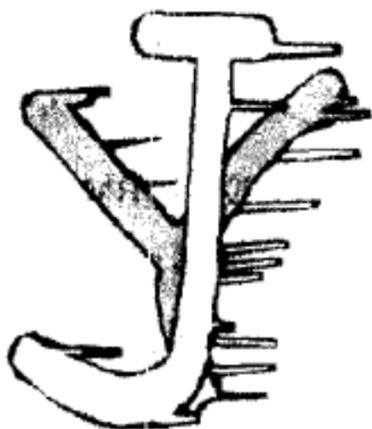
霍华德·加德纳(Howard Gardner)或许会说“也许不能”。他著有《训练有素的心智：学生们应该理解什么》。我们来看一看加德纳和小赫什两人的书名有何不同之处。小赫什强调学生应该学习的内容，即事实，加德纳则突出训练有素的头脑，理解的必要性。这两种观点迥然不同。而且在你的实践理论中，哪种观点占主导地位，就完全决定了课程设置、学校组织和学生教育等方面的不同。这一不同是持续至今的保守的传统办学理念和进步思潮办学理念之间争论的核心问题。

加德纳指出，我们丰富的历史文化遗产不是事实和信息的储藏室，而是学术学科如数学、自然科学、音乐、艺术、历史、文学等各门继承学科及其缜密思考的方法的宝库。这些学科及其学科中采用的收集和分析信息，交流所学知识的方法，即人们为解决长期以来存在的问题所创造的方法和体系，才是他所说的教育，而不是记忆分类事实。因此，受过教育的人采用训练有素的思维方法：“历史学家对资料和证据进行鉴定，以重现历史事件的真实情况。科学家提出关于宇宙演变的种种假说，收集相关资料，并进行客观分析，然后对原来提出的假说或理论进行修正或确定。”^⑩人文学科也需要训练：你是如何创作音乐和声的？如何描绘肖像的？如何写十四行诗的？

他又说：“这些训练可以说是过去的两千年中人类最重要的发明。”^⑪加德纳认为，教会学生审慎思考和分析技能因而应该成为学校计划的中心任务，以便学生能够将其用于一生的学业追求和解决问题的过程中。

小赫什委婉而巧妙地指出，教育界聚讼不休的争论和政治之间有明显联系。他写道：“在过去的20年中，如果民主党派掌握学校董事会的权利，学区就会倾向于采用纯语言方法来教授阅读，鼓励学生使用计算器（不是靠死记乘法口诀表）来‘理解数学’，不主张多项选

15



择类测试,所有见解都与进步教育思想有关,但是在逻辑上与民主党的纲领无关。”

小赫什说,“相反,如果学校董事会的成员多为共和党党员,学区就倾向于采用读音法(一种训练学生把语音和符号联系起来的阅读教授法),强调背诵乘法口诀表,采用标准化考试方式,所持观点恰恰与教育界保守派有联系,但未必与政治上的保守派的方针相关”。^③

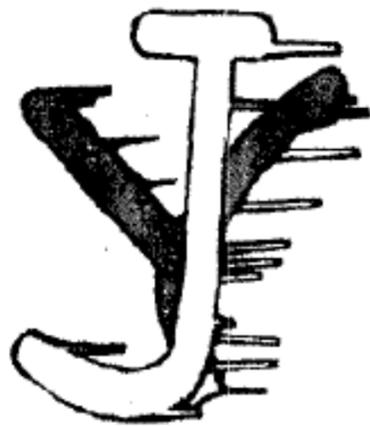
关于教育标准的全国高峰会议

但是教育界与政治的联系无疑也是有目共睹的。的确,里根总统决定干预教育辩论,开创了美国历史上政治干预教育的先例。此后,教育标准就成了总统政纲和州政策的主要内容。

1983年《国家在危机中》问世以来,连续召开了三次教育高峰会议,以督促和鼓励该报告所引发的学校改革运动。第一次会议由总统布什和全国州长协会组织召开,于1989年9月27至29日在弗吉尼亚大学召开。49位州长及其工作班子成员参加了会议,主要议题是确定新的学校教育工作目标。

第二次会议于1996年3月26至27日在纽约市附近位于纽约与新泽西州交界的IBM行政会议中心举行。本次会议的与会人员有40位州长、公司执行总裁,另外还有40位被称为“教育专家”的代表参加了会议,总统克林顿也出席了会议。会议结束时,与会代表都承诺要致力于在各州制定强制性教育标准。当时只有14个州执行教育标准,明确学生应该掌握哪些内容及如何掌握这些内容。本次会议在备受称颂的舆论中结束:使美国学生的数学和自然科学成绩到2000年跃居世界第一位。这就是大受吹捧的“2000年优胜倡议”(Year 2000 Initiative)。

1999年,第三次全国高峰会议再次在IBM行政会议中心召开。会议由IBM董事长路易斯·V·格斯特纳(Louis V. Gerstner)主持。IBM已经成为追求更高教育目标这一全国运动的推动力量。会议吸引了克林顿总统、28位州长、21位州教育厅长、^④位公司执行总裁以及40位教育领导和官员,包括州政府官员、校董事会成员和学监。另外还有国

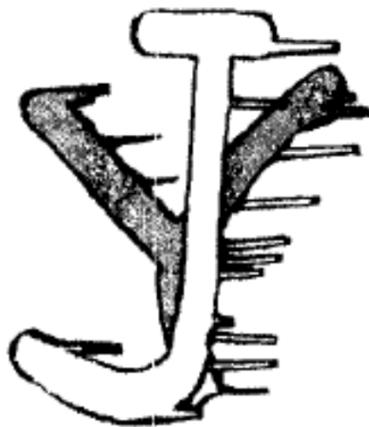


家教育协会主席及美国教师协会主席。但是前两次高峰会议，普通教师和学校校长被拒之门外。本次会议的目的是检视学校的进步，计划未来的发展。 16

一方面，所取得的进步几近令人吃惊。1999年，49个州已经或者将要很快在各州实施本州的标准。衣阿华是惟一拒不参加的州。在本次高峰会议上，有些州，特别值得一提的是北卡罗莱纳州和得克萨斯州，非常乐意汇报其学生考试成绩的提高情况。北卡罗莱那州州长认为，该州学生考试成绩的提高，得益于他们实施的一个方案：如果学生成绩提高，其所在学校的教师的奖励津贴可高达1500美元，否则可能要被辞退。另一方面，“2000年优胜倡议”中提出的宏伟目标——使美国学生的数学和自然科学成绩在2000年居于世界之首——未能实现，将来恐也难以实现。

本次高峰会议的中心目标——严格按考试成绩标准实行成绩责任制——也引起了与会人员的严重关切。比如：

- 有人担心，在中学毕业考试这类关系到前途的考试中，放宽评分标准以减少不合格学生人数的做法有损于公立学校的高标准。
- 的确，最近的一条新闻报道说，纽约州有一半以上四年级学生（包括精英学区的学生）没有通过州英语统考。更为严重的是，有消息披露，纽约市有8600名学生的考试成绩被发布者错误地登录为“不合格”。
- 同年，纽约州还规定，所有学生必须参加严格的传统的学校统一考试（Regents Examinations）以提高中学成绩。有经验的观察家对如此高比例的学生通过考试感到吃惊。不久就有消息报道，现行的评分方法比过去宽松得多。
- 而且，虽然各州都采纳了成绩考核标准，但是没有一个州的“熟练阅读学生”能够占到大部分，令与会者深感遗憾。
- 显然，1999—2000学年，因在全国范围内执行新的成绩考核标准，不及格和留级的学生人数会有大幅度上升，这一趋势会在今后几年里更加严重。没有应对这一局面的现成方案，与会人



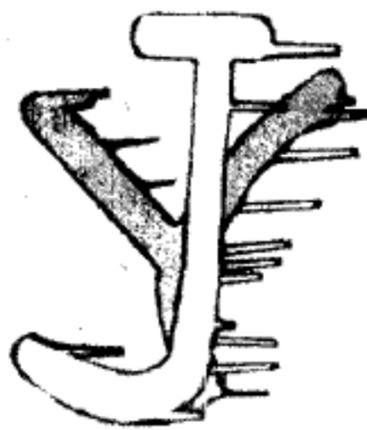
员虽经反复磋商,也没有找到任何明确的解决办法。

但是与会人员取得了一些进展,决意要面对并解决格斯特纳所说的“烦恼”,即学生和教师在新计划和新测试标准实施过程中所面临的问题——资格考试不及格和留级的烦恼。他们急切地希望处理今后要出现的新问题。包括提高教师质量,增加可供选择的学校,强化成绩责任制以实现既定目标。因此,如何改进学校办学效果仍然是辩论、分歧和冲突的问题之一,正如格斯特纳所说,这绝非区区的小烦恼。 17

然而,如果吉亚马提所说的是正确的,一个真理的结合体最终会从这场争论中产生,并指导我们走向教育发展的未来。这本书不会花很多篇幅讨论这场争论本身,只是想告诉人们这场争论的确存在,它已经持续多年,而且是每一位教育领导者所处工作环境的重要组成部分。如果不能透彻准确地了解这场争论的来龙去脉,甚至可以说,如果不就自己的立场鲜明地表明自己的态度,并说明如何用这一态度指导自己作为教育专家的行为的话,一位教育领导就不可能理解教育中的组织管理行为,也不可能卓有成效地进行工作。你必须表明自己在这些棘手问题上的立场,说明理由,并确定你的信念将会对你的领导行为产生什么影响。在这类问题上,你既想躲躲闪闪又想在美国教育领导方面得心应手是行不通的。因此,努力形成自己的清晰的实践理论,以指导自己在专业实践中做出个人的决定是至关重要的。

理解组织的方法

除了上述讨论的意识形态的倾向性外,还有很多不同的更具学术性的看待组织的方法,如,组织是什么,如何恰到好处地在组织中行使领导权等。对学校质量和领导者有效性的看法不同,是由于对学校作为组织的性质以及如何在其中行使领导权有完全不同的理解。这些看来无法调和的不同认识,划分出不同的组织理论的范畴。每一种论述组织概念的方法都构成了一种组织理论。对一些学者而言(虽然肯定不是所有的学者),理论常常被认为是仅仅局限于组织、综合并解释自



然现象的方式(下面我要详述这一点)。对力图将理论运用于专业实践的其他学者,这样理解理论当然就过于狭窄了。

行 动 理 论

行动理论是这样一种理论,做出判断,赋予理论所描述的真理的性质,以及理论知识如何用于实际问题的解决。例如,在19世纪,细菌引起感染和疾病的理论逐渐为外科医生和内科医生所相信,此时它已不只是学术理论,而已经成为行动理论。医生,特别是外科医生,开始慢慢意识到防腐剂在外科手术中的作用,并试图将其运用于医学实践中。1865年,约瑟夫·李斯特(Joseph Lister)的一个发现带来了医学上的大突破。他发现石碳酸是非常有效的防腐剂,可以杀死有害的微生物。不久,外科手术便开始没有禁忌地大量使用用石碳酸作为标准的一般防腐法。医疗器械,甚至病人身上都被涂擦或喷洒上石碳酸,以杀死被认为可能会导致发炎的细菌。以今天的标准来看,这种做法过于严格。然而,当时病菌学说仍在运用,医生逐渐改变了他们以往采用的方法。无菌操作成为这一理论在实践中更为人们广泛接受的方法:即首先对手术环境消毒,保持其清洁、无菌。外科医生养成了洗手、穿手术服、戴口罩的习惯,他们找到了比大量涂抹石碳酸更好的消毒方法。早在1874年,罗伯特·伍德·约翰逊(Robert Wood Johnson)就研制了即用消毒衣,直接把李斯特的病菌学说运用到了医学之中。1885年,他的公司,庄臣公司(Johnson & Johnson Company)开始生产自粘性无菌药膏,这就是现在广泛使用的“邦迪牌”创可贴的前身。今天,这一病菌学说仍是医生的行动指南,但他们的做法已经不同了。信奉现代西方医学理论和实践的人们认为,一次性橡胶手套、高压灭菌、一次性器械的使用、保持手术环境无菌化、使用抗生素是医生行医的常规措施。

18

为了说明行动理论与实践理论之间的相互影响,我选用了现代西方医学界最简单的实例。然而,必须说明的是,如同在教育、组织和领导领域一样,实践理论在医学领域也在争夺市场。现代西方医学远非

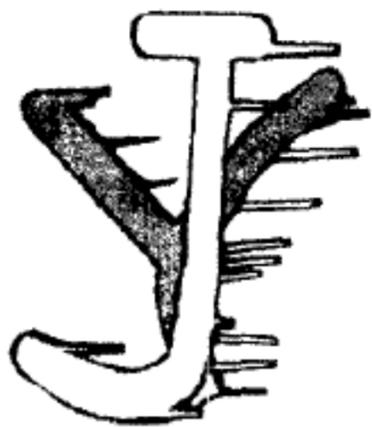


医学行动理论的惟一源泉。医学实践有多种并非非此即彼的方法，每种方法各自都有其特定的理论做依托。比如，很多病人都希望得到骨科医生的，而不是内科医生的治疗。整体医学和顺势疗法在西方及全世界越来越普及，一系列非西方文化传统的起源于古代医学的疗法也逐渐流行。针灸术有大量的追随者，且逐渐渗透到西方医生的行医过程中。弛缓疗法曾经被认为是仅见于印度瑜珈信徒修行处的一大特色，现在却受到了很多西方人，其中包括越来越多的德高望重的行医者的推崇。在世界各地，各种形式的信仰疗法（其行动理论吸收了对宗教信仰和宗教活动的不同概念而成）、顺势疗法、民间传统医术仍然是很多人医学实践的公认基础。行医者必须自己决定，在许多流行的医学理论之中，在对所观察到的自然现象的诸多解释中，究竟接受何种理论并以此作为自己行医的指导理论。

谈到理论，人们完全有理由说，美国校方管理人员和监管人员可谓是最具怀疑态度的专业人士。就整体而言，他们往往拒绝学术理论界所具有的“象牙塔式”思维特征，许多从事教育管理的人都认为这种思维具有模糊性，反映出从业人员对工作所面临的严酷现实问题的一知半解。对许多人而言，“理论”一词使人联想到不切实际的或只有内行才懂得的思想，或许是无谓的遐想。它常常使人联想到某些不可及的理想状态或幻想。相比之下，从事教育管理的人往往认为自己处在一个快速变化的环境中，需要采取措施来解决问题，敷衍了事是不能容忍的。也许“理论”一词会使人联想到意志坚定的电视辩护律师，声称他拥有“这一案例的理论”。此时，它的全部意义在于，他有一种机敏的或者愚钝的预感。由于我们说的“理论”并不是指这个，所以还是首先来阐释其意义。

“理论”是指经过系统组织的用于解释所观察现象的知识。如果没有运用理论知识作指南，就像是在专业教育领导艺术的迷宫里盲目摸索，希望采取恰当的策略，然而却只能边做边猜。从这种意义上讲，最实际的莫过于好的理论。在繁忙复杂的世界里，没有几个问题是简单的，时间是紧迫的，做出一个决定常常意味着要做进一步的决定。只有好的理论，才是提供采取正确措施的依据。教育领导者行政工作的性

19



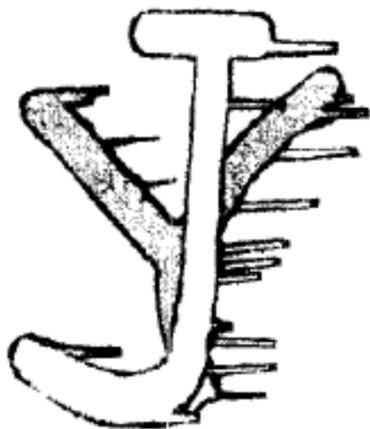
质就是如此。

学术理论化过程会极为复杂，充满了非专业人士难以理解的枝节问题，但是，并非所有理论都具有这样的特征，简洁而强大的理论也未必具有这样的特点。试想一下，1666年艾萨克·牛顿(Isaac Newton)在苹果园里观察苹果从树上落下的故事。他不愧为伟大的数学家，竟演绎出了后来广为人知的引力法则。引力，真可谓是简单、透彻、适用，而且是抽象水平很高的理论。如何推论物质与两个物体运动速度的关系或许是很多人无法理解的，但是其中心概念是理解我们赖以生存的世界的基础。

然而，日常生活中经常看到的很多事物并非如此简单。例如，多少代人都相信地球是宇宙的中心。公元2世纪，古希腊和埃及(Greco-Egyptian)天文学家托勒密(Clausius Ptolemy)就提出了相关证据，后来这些证据逐渐发展成地心宇宙说。在随后长达1300多年的时间里，几乎没有人对此提出严肃认真的质疑。地心说认为，地球静止不动，太阳和行星是围绕地球旋转的。对当时的人们而言，可以证明托勒密的理论的证据包括下面这个常见的现象：当物体被丢开时，总是向下——即向人们想像的中心——坠落。而且，居住在地球上的人举目远望，马上就看得出太阳围绕地球在苍穹旋转，由此形成了白昼与黑夜。有了地心说的理论来解释易于观察的日常现象，祖先们信心十足地得出了显而易见的结论：人们肯定，他们很容易看到太阳早晨升起，白天绕地球旋转，傍晚落下。显而易见，当时已有的证据极其有力地支持了地球是太阳系中心这一理论。

20

但是，到16世纪早期，波兰天文学家哥白尼记录了他对天体运动细致系统的观察结果，并将其发表，从而向博学者证实，太阳才是太阳系的中心，地球沿着轨道围绕太阳旋转。1632年伽利略发表了《两大世界体系的对话》一书。该书是以他本人借助望远镜进行的观察为依据而写的，从而证实了日心说。伽利略遭到囚禁，被迫于1633年放弃自己的主张。但是，魔鬼已从瓶子里出来了。哥白尼学说，即日心说再未受到严重挑战。伽利略所做的研究工作，因此而成为西方科学发展史上的一个转折点。

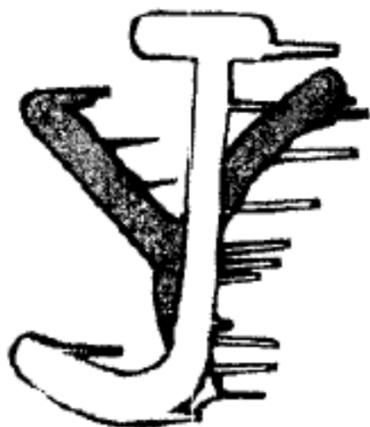


正是有了上述的理论形成和检验过程，今天抬头遥望天空，你会说到“日出”、“日落”，但是我们仅仅是把这些术语作为修辞手法。我们都非常确信地球绕着自己的轴心自转，同时绕着太阳公转。这可以帮助我们更好地理解并解释事物的发展，领悟对未来事件的预测。但其意义还远不止于此，现代日心说具有更广泛的适用性。它为科学家和工程师提供了理解和解释太阳系的可靠方法，因此一直是设计和实施探索太阳系和外层空间宏伟计划的基础，这一基础今后仍然不会改变。显然，这个理论不是徒劳无益的臆测，而是理论基础的一部分，20世纪50年代以来太空研究领域的成就以及未来太空探索的规划无不建立在此基础之上。同样，它也不是闲暇之余的幻想，也不是学究们朦胧思想的胚胎。同任何一个可靠理论一样，它是现实世界有活力的、有效的实践宝藏。社会心理学奠基人库尔特·勒温(Kurt Lewin)说过，最实用的莫过于好的理论。^④

我们有关于疾病成因的理论、关于太阳系的理论，同样，生活在科学技术时代，也有赖于理解理论的深厚功底。空气动力学理论描述并说明了为什么比空气重的机器——飞机能够在空中飞行。一般中学生都能够理解这一理论，自然也能够解释用钢铁制造的船只飘浮在水面的原因。不足为奇，我们也有关于组织及其组织成员的理论。应该经常洗手、坚持锻炼、饮食要营养合理的观点有理论为依托，那么，理解学校这一组织形式以及如何不断提高其办学效益也同样有理论依据。

假如你不经意割破了手，你会怎么办？你很可能会洗一洗伤口，然后擦涂一点儿抗菌剂，再用消毒绷带包扎起来。对大多数读者而言，割破手后的这种反应很常见，没有什么特别的，但只有对那些熟悉并已经接受病菌学说，了解根据该学说应该采取的相应预防手段的人才会是平常的反应。对他们来说，病菌学说是一个行动理论。也就是说，这个理论系统地解释了那些引导我们采取明智有益、合乎逻辑的行动的现象，因为我们的行动与这一理论就现实所做出的解释相吻合。

理论的用途在于它为人们系统地思考复杂问题（如教育组织特征等）提供了依据。有了理论依据，我们可以做以下四件有益的事情：(1)描述正在发生的事情，(2)对其做出解释，(3)预测特定情况下事件



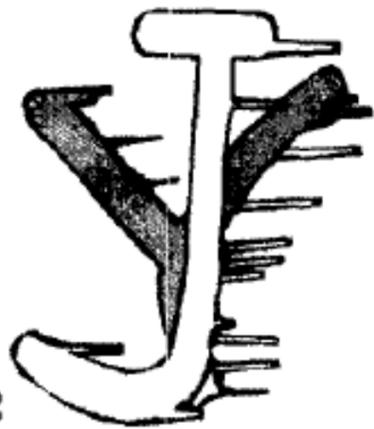
的发展；对专业人士而言最关键的是，要设法(4)对事情进行控制。理论为学校领导的专业性实践奠定了基础。行动理论一旦被接受、内化并成为行动指南，就成为实践理论的重要部分。

实践理论

实践理论是作为专业性实践之基础和指南的各种行动理论的结合；实践理论是对人们遇到的事实和经历进行收集、组织和整理过程中出现的因果关系的个人看法。正是实践理论，才整合、统一、巩固、协调和解释了领导者所作出的数百个日常决定和行动，它帮助领导客观准确地判断应该采取的恰当措施。本书读者一般都是事业有成的教师，也可能是同时承担其他领导职务的教师，因此本书的重点在于进一步发展基于知识的学校领导理论，在于如何融各种行动理论于一体，形成一致的实践理论。教育领导实践理论的基础建立在下列三个知识分支上：

- **系统了解学校教师的行为。**本书将着重讨论人的一些行为，如动机、决策和冲突等。行动理论的这一领域力图解释我们理解人的行为的各种方式，它们是否属于组织生活的范畴。很多常常是相互抗衡的关于人的行为的理论，可以用来指导我们的理解。
- **理解人们工作的组织环境。**组织理论这一领域试图解释在组织和协调人们进行合作以实现单个人力所不能及的目标时所采用的不同方式。组织行为学关注的焦点是组织与组织成员相互之间的动态关系。
- **领导者行为。**组织理论的这一方面在于考察领导者如何与组织成员相互影响，以便得到追随者以及组织中其他成员的理解和认可。

但是，千万别误解：学校领导的候选人掌握领导艺术必需的知识固然重要，但是仅有知识是远远不够的。有望走向领导岗位的每个人



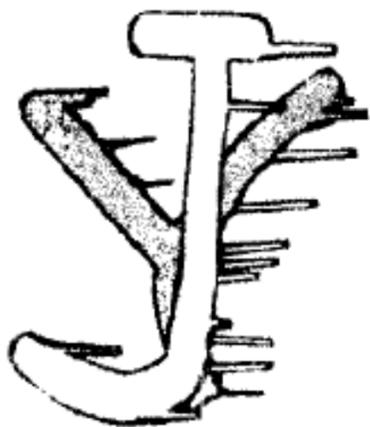
都要根据自己对上述知识以及如何在实践中运用这些知识的独特理解，逐渐形成系统的实践理论体系。你所形成的实践理论会渗透在你的领导策略之中。当需要做出紧急而棘手的决定时，它能指导你做出相应的反应，可以做什么，不可以做什么，使你的领导行为为他人理解和相信，进而得到他人的信赖。

本书自始至终都会激发你思考所读到的观点，并运用这些观点来思索：假如你身为领导的话，你希望采取什么方法。通过反思，希望你能够超越仅仅理解某些观点的阶段，达到更高的思考水平，将这些观点运用于专业实践。比如，如何结合这些观点思考解决你所面临的问题？如何用它们来发展你作为学校领导所制定的计划、所采取的措施、所提出的想法？发展行动理论并将其融合成为实践理论的思想，对教育组织行为的研究是非常有益的。

比赛策略：教练的启示

另外一种考虑行动理论并将其融合于实践理论的方法，是借用体育教练的角色来解释。很多以商业界和实业界经理人为读者对象的流行书籍都喜欢借用这个比喻。教练是领导，这一点毫无疑问，但是否是理论家却令人怀疑。每一位成功的教练，首要的是从比赛中学习，同样，要成为成功的领导，就要从教育组织中学习。我们希望教练能够对比赛进行分析和思考，为以后制定完善的致胜策略打下基础。作为体育比赛的观众，我们知道，每支队伍，不论足球队、篮球队，还是曲棍球队，或者其他体育项目的团队，都要有一个全体队员了解、并且共同遵守的比赛策略。

教练还必须对每个队员进行人类行为动力学研究，并把它与比赛计划的战略思想结合起来，这就是团队建设。该团队成员不仅要了解比赛策略，而且每个成员还必须全身心投入，并相信该策略是有根有据、切实可行的。这包括使用比赛策略手册、课堂讲授、(课后)辅导、操练、一对一练习，以及教练们知道的所有方法。更重要的是，它还包括，在队里体现能够建立信任与合作和提高士气的人际关系动力学。教练并



不指望或假定队员们能够多少了解有这么一个比赛方案能控制比赛的进行。教练的一项重要任务是确保每个队员都熟悉比赛策略,清楚自己在实施该策略时的角色。在激烈而混乱的比赛中,教练最终根据情况的发展和条件的变化,对比赛策略作调整。很难想像,一位教练事先没有制定任何比赛策略就率队参加比赛。 **23**

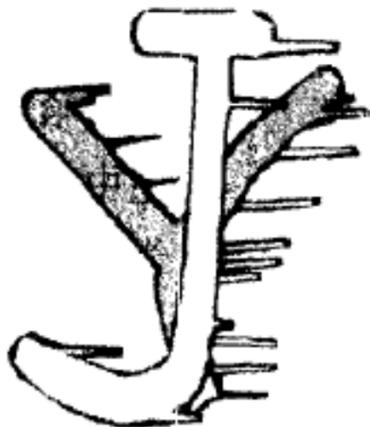
和组织领导者一样,教练同样会经常遇到无法预料的情况或意料之外的急剧变化。因此,比赛策略首先是行动指南,是可以根据出现的新情况随时修改和调整的,而不是一成不变的僵化的教条。归根结底,策略的灵活适应性最为关键,对实践理论而言也是如此。正是由于这种灵活适应性,团队才能敏锐巧妙地应对不断出现的意外情况,而不是反复强调不切实际的方针。由此看来,应该把实践理论视为比赛策略。

本章小结

本书的中心目标就是帮助人们在学校领导的岗位上,不断发展、检验、改进实践理论或策略。虽然理解组织与人的行为的相互作用是造就不同学校的基础这一点很重要;但也必须明白,在什么是导致教育过程中所有组织行为的关键因素上,长期存在着根本分歧——即传统的保守观念与进步的自由思想之间在教育是什么、如何组织和管理学校等问题上的分歧。我们希望这能激发读者以清晰的思想来考虑这些聚讼不休的重大问题,并作为制定教育领导的策略,或实践理论的重要步骤。

对策练习

策略一般应考虑两个主要因素。首先,依据对情况的分析,你认为最有利于实现目标的策略和战术;第二,策略和战术与你的团队成员之间的动力学关系。当代教育和学校改革方面的争论是当今教育领导领域最重要的背景,对此争论进行反思,并就下面三方面的内容写出观点:



1. 根据第一章内容，至少描述一个可能对作为一个教育领导者的行为有指导作用的核心观点；
2. 说明你选择这种观点的全部理由：为什么说它是核心观点？它给教育领导观念的行为暗示是什么？
3. 说明基于这一观念的行为将如何改进被领导者的表现。

推荐读物

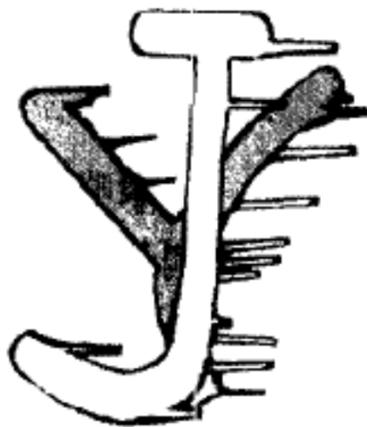
伯林纳，戴维·C·和布鲁斯·J·比德尔：《虚幻的危机：谎言、欺诈以及对美国公立学校的攻击》，马萨诸塞，里丁：艾迪生—韦斯利出版公司，1995年。(Berlinger, David C., and Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis: Myth, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.) **24**

该书中提出了全然不同的观点。他们用比索韦尔平缓的措辞，开门见山地提出了一个命题：当代教育危机是基于一系列特有的谎言，虽然这些已经被大多数人所接受，但显而易见却并非真实的。

达林—哈蒙德，琳达：《学习的权利：创立有效学校的蓝图》，旧金山：乔西—巴斯出版公司，1997年。(Darling-Hammond, Linda, *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.)

该书中的见解大多来自对真实学校的观察，主要是对成功学校的观察和对教师的深入采访。该分析的中心主题是，美国教育的症结不是学生需要牢记更多的事实以便根据考试内容机械重复；而是作者用充足论据所描述的极其有害的教育体制官僚机构化。达林—哈蒙德认为，如果学校不为行政窠臼所束缚，不把资源从教室中汇集出来满足科层需要的话，学生应该有更好的成绩。好的学校繁荣好的教学，减少科层需要，激发系统自内而外的变革。

加德纳，霍华德：《训练有素的心智：学生们应该理解什么》，纽约：西



蒙和舒斯特出版公司，1999年。(Gardner, Howard, *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon and Shuster, 1999.)

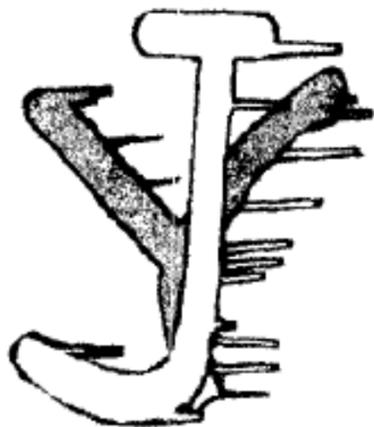
该著作堪称教育文献中的极品，用翔实的材料对教育职业内部存在的问题进行了深思熟虑的精辟的分析。加德纳是一位一流学者。在该著作中，他明确地解释了当前关于教育的进步—自由观点，明确了该观点与小赫什推崇的传统—保守观点的不同之处。在对教育进行大辩论的特殊时期，不了解加德纳的教育领导自然就十分被动。

小赫什，E. D:《我们所需要的学校：为什么没有这样的学校》，纽约：道布尔岱公司，1996年。(Hirsch, E. D. Jr., *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday, 1996.)

小赫什是因《文化识读》而闻名的。在该著作中，他以洗炼的学者风范的笔触、令人信服的辩论而成为新千年来临之际的促使学校提倡勤奋努力、知识习得和严格考试来进行改革的范例。他指出，社会因种族冲突和家庭破裂而混乱不堪，正是由于这些问题，“苛求的课程安排”（意指记忆大量事实）就成为最佳方法。因此巧妙回避了教育的痼疾在相当程度上源于社会这一显而易见的现象。该作十分重要，全美国的教育领导都应仔细研究。

康恩，阿尔菲：《学生该上什么样的学校：走出传统教室，超越“严格标准”》，波士顿：霍顿·密夫宁公司，1999年。(Kohn, Alfie, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and "Tougher Standards."* Boston: Houghton Mifflin, 1999.)

该书是美国未来教育的一部重要的警世之作，是有望成为教育领导的人的必读书目。今天的美国学校真的步履维艰吗？对“美好的旧时光”的理想化的看法（他称之为“放任的怀旧之情”）是否模糊了我们的认识？曾经担任过教师的康恩和伯林纳、比德尔一道，经过大量的研究后，对上述问题提出了质疑。康恩认为，要求有更加



严格的标准这一点反映了人们对学生们如何学习、为什么学习缺乏了解。

迈尔,德伯拉:《思想的力量:哈莱姆一所小学校对美国的启示》,波士顿:比肯出版社,1995年。(Meier, Deborah, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon Press, 1995.)

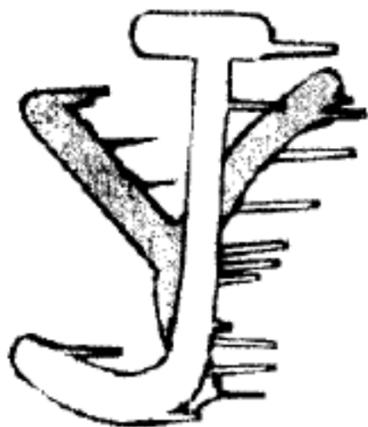
该著作讨论了建立中央公园东校的原因,描述了学校教育的发展,教育者的所作所为及其原因和方式。作者坦率地描述了她的参与历程,包括问题、困难和学校因此而闻名的成功。迈尔长期以来一直是公立学校一位非常敬业的教师,是公立教育的维护者,她并不因学校的种种不足而畏缩不前,而是探索切合实际解决问题的办法。这是一部从业者为从业者撰写的著作,然而却非常专业而不浮夸,材料翔实丰富,是希望成为公立学校领导的人的必读书目。

索韦尔,托马斯:《美国教育界:衰落、欺骗与教义》,纽约:自由出版社,1993年。(Sowell, Thomas, *Inside American Education: the Decline, the Deception, the Dogmas*, New York: The Free Press, 1993.) **25**

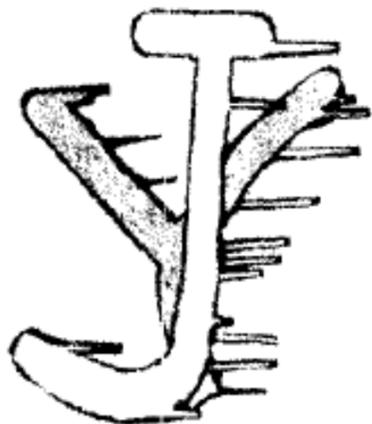
这一对美国公立学校凌厉无情的鞭挞出自胡佛大学一位高级研究员之手。他代表着极端保守主义。这是在学校工作而且还没有研究过右翼批评家思想和策略的人们的一部必读书。

注释

- ① 狄安·拉维奇:《受困的十字军:美国教育 1945—1980》(纽约:通俗读物出版公司,1983年)。
- ② 里恩·奥尔森:《与传统较量》,载于《教育周刊》第18卷(1999年4月21日),第25页。
- ③ 同上。
- ④ 《教育周刊》第18卷32期(1999年4月21日),第26页。
- ⑤ 同上,第25页。



- ⑥ 同上。
- ⑦ 美国国家教育协会中等教育改组委员会：《中等教育基本原则》（华盛顿特区：政府印刷所，1918年）。
- ⑧ 《教育周刊》第18卷32期（1999年4月21日），第28页。
- ⑨ 海曼·G·里科弗：《教育与自由》，爱德华·R·默罗撰写前言，查尔斯·范·多伦作序（纽约：查尔斯·E·达顿出版公司，1959年）。
- ⑩ 约翰·霍尔特：《孩子们是怎样失败的》（波士顿：小布朗出版公司，1953年）。
- ⑪ 阿尔伯特·林德：《公立学校的骗术》（纽约：格林伍德出版社，1969年）。
- ⑫ 乔纳森·柯泽尔：《夭折：波士顿公立学校黑人儿童心灵和智力的摧残》（波士顿：霍顿·密夫宁公司，1967年）。
- ⑬ 赫尔伯特·科尔：《三十六名学生》（纽约：新美国图书馆出版社，1967年）。
- ⑭ 戴维·C·伯林纳和布鲁斯·J·比德尔：《虚幻的危机：谎言、欺诈以及对美国公立学校的攻击》（马萨诸塞，里丁：艾迪生—韦斯利出版公司，1995年），第3页。
- ⑮ 《国家在危机中》（华盛顿特区：全国教育优化委员会，1983年）。
- ⑯ 伊文斯·科林奇：《磁力学校事务》，载于《教育周刊》（1993年12月8日），第28页。
- ⑰ 克拉克·凯尔：《教育真该承担这么多罪责吗？》，载于《教育周刊》（1991年2月27日），第30页。
- ⑱ 托马斯·索韦尔：《美国教育界：衰落、欺骗与教义》（纽约：自由出版社，1993年），见护封。
- ⑲ 同上，第296页。
- ⑳ 同上，第296页。
- ㉑ 同上，第296—297页。
- ㉒ 戴维·C·伯林纳和布鲁斯·J·比德尔：《虚幻的危机：谎言、欺诈以及对美国公立学校的攻击》（马萨诸塞，里丁：艾迪生—韦斯利出版公司，1995年）。
- ㉓ 同上，第9页。
- ㉔ 该系列见杰拉尔德·布雷西的著作《美国学校的实情：布雷西报告，1991—1997年》（印第安纳，布卢明顿：菲·德尔特·卡潘，1997年）。
- ㉕ 德伯拉·迈尔：《思想的力量：哈莱姆一所小学校的启示》（波士顿：比肯出版社，1995年），第19页。
- ㉖ 同上。
- ㉗ 由布朗大学的西奥多·西泽发起并仍然受其影响。他撰写了《贺拉斯的妥协：美国中学的困境》（波士顿：霍顿·密夫宁公司，1992年）。该书与霍顿·密夫



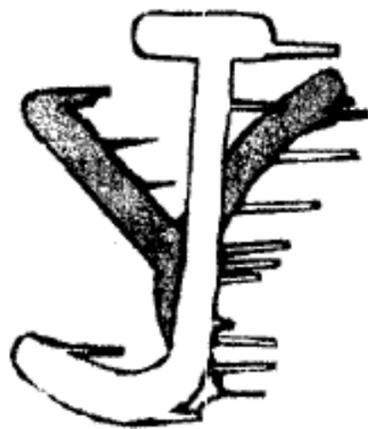
宁公司出版的另外两本书提供了创建基础学校联盟的背景。另外两本书分别为阿瑟·鲍维尔等人的《大型散步区购物中心的全盛期》和罗伯特·坎培的《最后的堡垒》。

- ⑳ E·D·小赫什：《文化识读》(波士顿：霍顿·密夫宁公司,1987年)。另参阅 E·D·小赫什,威廉·G·小罗兰德和迈克尔·斯坦福合编《第一部文化识读词典：孩子们该知道什么》(波士顿：霍顿·密夫宁公司,1996年)。
- ㉑ 卡西·扎勒和狄安·扎勒：《测试你的反正统文化识读能力》(纽约：阿柯公司,1989年)。
- ㉒ 罗伯特·J·马扎诺、约翰·S·肯德尔和芭芭拉·加迪：《决定基本知识》，载于《教育周刊》第18卷32期(1999年4月21日)，第49页。
- ㉓ 霍华德·加德纳《走向基本问题的良好思维》，载于《纽约时报》1999年9月11日，第A15页。
- ㉔ 同上，第17页。
- ㉕ E·D·小赫什：《从训练和严格要求中寻求答案》，载于《纽约时报》1999年9月11日，第A15页。
- ㉖ 阿尔弗雷德·J·马罗：《实践理论家：库尔特·勒温的生平与成果》(纽约：师范学院出版社,1977年)，第94—95页。

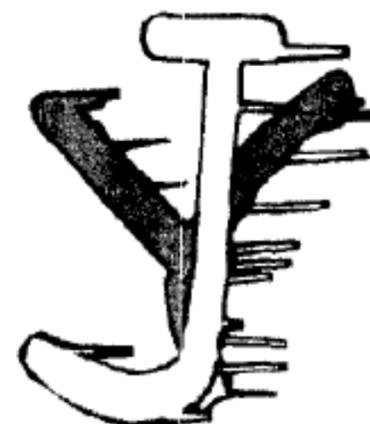
26

NOTES

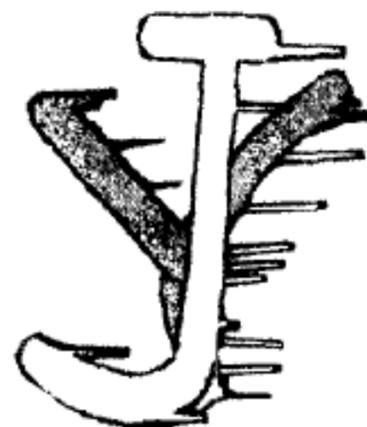
1. Diane Ravitch, *Troubled Crusade: American Education, 1945—1980* (New York: Basic Books, 1983).
2. Lynn Olson, "Tugging at Tradition," *Education Week*, XV III (April 21, 1999), 25.
3. Ibid.
4. *Education Week*, XV III, No. 32 (April 21, 1999), 26.
5. Ibid., p. 25.
6. Ibid.
7. National Education Association of the United States, Commission on the Reorganization of Secondary Education, *Cardinal Principles of Secondary Education* (Washington, DC: Government Printing Office, 1918).
8. *Education Week*, XV III, No. 32 (April 21, 1999), 28.
9. Hyman G. Rickover, *Education and Freedom*, with a forward by Edward R. Murrow and a preface by Charles Van Doren (New York: Charles E. Dutton, 1959).
10. John Holt, *How Children Fail* (Boston: Little, Brown, 1953).



11. Albert Lynd, *Quackery in the Public Schools* (New York: Greenwood Press, 1969).
12. Jonathan Kozol, *Death at an Early Age: The Destruction of the Hearts and Minds of Negro Children in the Boston Public Schools* (Boston: Houghton Mifflin, 1967).
13. Herbert Kohl, *36 Children* (New York: New American Library, 1967).
14. David C. Berliner and Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools* (Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1995), p. 3.
15. *A Nation at Risk* (Washington, DC: The National Commission on Excellence in Education, 1983).
16. Evans Clinchy, "Magnet Schools Matter," *Education Week* (December 8, 1993), 28.
17. Clark Kerr, "Is Education Really All That Guilty?" *Education Week* (February 27, 1991), 30.
18. Thomas Sowell, *Inside American Education: The Decline, the Deception, the Dogmas* (New York: The Free Press, 1993), from the book jacket.
19. *Ibid.*, p. 296 *ff.*
20. *Ibid.*, p. 296.
21. *Ibid.*, pp. 296 – 97.
22. David C. Berliner and Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1995).
23. *Ibid.*, p. 9.
24. The series is available in book form: Gerald R. Bracey, *The Truth about America's Schools: The Bracey Reports, 1991 – 1997* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1997).
25. Deborah Meier, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem* (Boston: Beacon Press, 1995), p. 19.
26. *Ibid.*
27. Sponsored by, and still heavily influenced by, TheodoreSizer, formerly of Brown University, who wrote *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (Boston: Houghton Mifflin, 1992). That book, together with two other Houghton Mifflin publications, provides the background for the creation of the Coalition of Essential Schools. The other publications are Arthur Powell, and others, *Shopping Mall High*, and Robert Hampel, *The Last Little Citadel*.
28. E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy* (Boston: Houghton Mifflin, 1987). See also



- E. D. Hirsch, Jr., William G. Rowland, Jr., and Michael Stanford, eds., *A First Dictionary of Cultural Literacy: What Our Children Need to Know* (Boston: Houghton Mifflin, 1996).
29. Kathy A. Zahler and Diane Zahler, *Test Your Countercultural Literacy* (New York: Arco, 1989).
30. Robert J. Marzano, John S. Kendall, and Barbara B. Gaddy, "Deciding on Essential Knowledge," *Education Week*, XV III, no. 32 (April 21, 1999), 49.
31. Howard Gardner, "Toward Good Thinking on Essential Questions", *New York Times*, September 11, 1999, p. A15.
32. *Ibid.*, 17.
33. E. D. Hirsch, Jr., "Finding Answers in Drill and Rigor," *The New York Times*, September 11, 1999, p. A15.
34. Alfred J. Marrow, *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin* (New York: Teachers College Press, 1977), pp. 94 - 95.



第二章

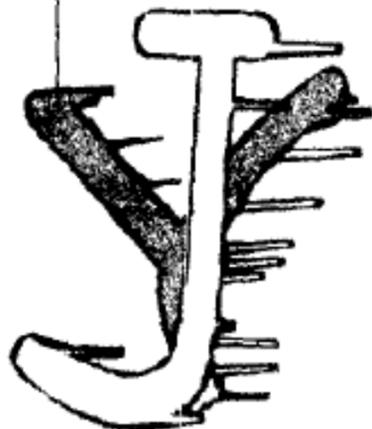
组织思想的主流

学习任务

通过本章的学习,应该能够

- 弄清科学研究领域的组织行为的定义并进行描述。
- 弄清实践研究领域的组织行为的定义并进行描述。
- 描述 20 世纪组织理论从人一机系统到人的社会系统的转变。
- 弄清领导和行政的定义。
- 明确组织和领导的两种主要组织理论或策略。
- 描述并讨论科学管理原则。
- 解释科层组织并加以描述。
- 解释古典组织理论并加以描述。
- 比较泰勒思想或科学管理思想与古典组织理论。
- 描述玛丽·帕克·福莱特的成果在向组织的人际关系理论转变中的作用。
- 描述西部电气公司研究(霍桑研究)及其主要研究成果。
- 解释组织结构的矛盾之处。
- 明确并描述学校和学区的四个主要组织特征。

27



本章概要

28

我们已经知道，在过去的一个世纪中对教育组织主要有两种看法。其一是传统的看法：把组织视为一个权力和信息集中于高层的等级体系，因此一些首创性的好主意从这里传递到低一层次去落实。另外一种较新的看法在 20 世纪处于萌芽期。这种观点认为，组织是合作性的、社团的、甚至协作的系统。在这样一个组织体系中，奇思妙想处处可见，只有当不同指挥管理层的领导能够充分发挥下属的才能，调动他们的积极性，这些奇思妙想才能显示其威力。当然还不只这些。第二章还要谈及这些教育思想发展的历史背景。没有这样的背景，我们就无法参与到目前学校改革的辩论之中。这场颇像政治辩论的教育辩论，可以说是源于辩论参与人员对诸如如何提高组织的工作效率、领导意味着什么等问题的不同认识。

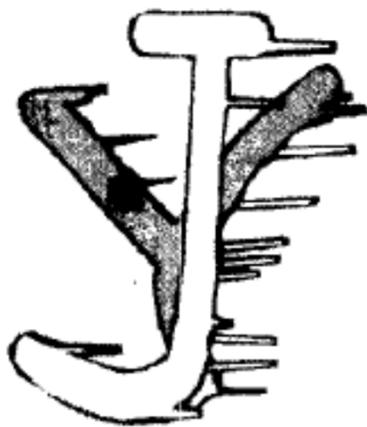
29

同本书的大多读者一样，您也许是一位经验丰富、技能娴熟的专业教师，正致力于成为本单位的领导；也许是董事长、助理校长或校长。果真如此的话，您一定整日忙碌，您一定意志坚定，讲求实际，对与需要没有直接关系的学术论文没有什么特别的兴趣。因此，您可以试问自己：我为什么要研究教育组织行为？本章哪些内容对我比较重要？以下我拟从四个方面来解答。

何为组织行为学？

我们首先确定一件事，而且已经确定了下来。我们所谈论的是组织行为学，简称“OB”。20 世纪 70 年代，商业管理类学院开始在大学和研究生阶段设置组织行为学课程，这个不太贴切的名称就这样开始使用了。学生们随之将其称为“OB”，这个名称就这样沿用了下来。组织行为学既属于科学研究领域，也属于应用实践范畴。

科学研究领域里的组织行为学 作为科学研究的一个领域，组织行为学试图解释个人及群体在组织的社会文化环境中的行为。同教育学一样，组织行为学也是跨学科研究领域。任何一门学科都不能宣称



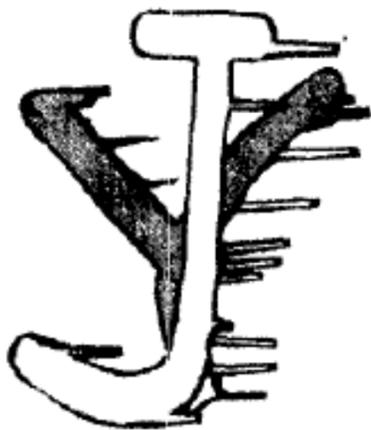
组织行为学属于自己的专有范畴。从事过许多已知学科研究的组织行为学研究人员能够对该学科领域进行合法研究,而且也在从事这样的工作。所有这些学科被统称为社会科学。

从社会科学各学科中,组织行为学获得了知识与理论的学术基础,以及具备科学合法性的研究方法。因此,组织行为学的研究者往往具备五门社会科学学科里一门或几门学术基础知识。这五门学科分别是文化人类学、社会学、社会心理学、政治学和经济学。尽管这些学科都有助于人们理解组织环境中的人的行为,但是,不同学科背景的研究人员往往采用与本学科研究传统相吻合的方法来解决问题、选择解决方法。自然,政治学家常常关注组织中人们结成联盟、使用权力的手段。文化人类学家则侧重于组织中人们的价值观念和信仰体系,以及它们如何在人工环境、当地的习俗、组织的发展历程和流传的神话故事中得到反映的。社会心理学家却更多地关心组织的社会环境对人的行为的影响。然而,这些学科之间的界限却并不像人们想像的那样泾渭分明。在设计、实施、解释对现实组织中组织行为的调查时,与各门学科相关的思想和方法中有相当一部分是交叉重叠的。

30

自20世纪30年代组织行为学出现以来,跨学科合作研究一直是该学科的一大特点。在组织行为学研究史上,社会心理学奠基人库尔特·勒温和文化人类学家马格丽特·米德(Margaret Mead)在40年代的合作可谓是最著名的一次。勒温是社会心理学领域一位著名的实验者;米德是文化人类学领域同样享有盛誉的实地研究者,用实验说明并模仿了人类社会行为研究中的伙伴关系。群体决策过程是他们创新发现之一,后来成为组织管理学的核心思想。

实践领域的组织行为学 组织行为学同时也是应用科学的一个领域。也就是说,它是专业实践的一个领域,试图用社会科学知识来解决、改进组织表现过程中遇到的实际问题。例如,组织行为学是美国商业管理专业本科生和研究生的常规课程。其目的是改进领导艺术,提高管理水平,从而提高商业性组织在当今这个发展迅速而又充满竞争的全球环境中的表现。许多军事院校和研究生院也出于同样的目的开设了这门课程,以便将该学科知识运用于本专业。本书研究了社会学



家半个多世纪以来所积累的知识和形成的理论，以便将其运用于提高教育界的领导与行政水平。

组织行为学的定义 基于上述认识，我们可以给组织行为学下这样一个定义：组织行为学属于社会科学研究及其在行政实践中的应用的一门学科，旨在理解和使用不同社会文化背景中人的行为的知识，去改进组织表现。因此组织行为学是社会科学家和学校行政人员寻求合作的舞台，不论其合作多不完善，都试图弥合深奥的学术研究_{与改进学校表现所面临的日常挑战之间的鸿沟。}

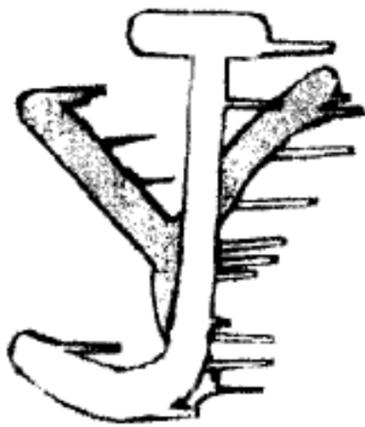
组织与行为 到 20 世纪后半叶，组织与行为才成为相互联系的两个概念。起初，组织思想常常出自有工程学背景的人。数百年来，军事传统一直是组织思想的逻辑基础，即使是今天，这依然是想当然的（事实）。这些组织思想突出军事传统应该具有的线性、逻辑性、等级性、专制性、纪律性等结构特征。一般而言，一些在 19 世纪晚期和 20 世纪初期得以迅猛发展的大型工商组织对这些思想统统采纳。在设计、管理这类组织中处于领先地位的一般是工程师，他们对人的因素的兴趣主要集中表现在，使人适应机器体系以促成一种更加有效、便于管理的人—机体系。

31

随着 20 世纪的来临，社会科学家们逐渐意识到组织活动无处不在，他们必须充分考虑到组织这一人文环境所具有的特征。早在 20 世纪 30 年代，人们就开始了_{对组织的人的方面进行严肃认真的研究。}这一时期预示着世界经济大萧条的来临，实业界劳资双方的斗争空前尖锐，组织便成为一个不容忽视的热点话题。到 40 年代末期，工程师已经在很大程度上为组织理论家所替代。从那时起，组织领域的主要思想家几乎无一例外地是_{社会科学家和行为科学家。}

为什么要研究组织行为学？

简而言之，就是因为组织行为学提供了必须的知识基础，这些对成功的教育领导是绝对必要的。其实，领导以及行政就意味着和他人一道并通过他人的努力来实现组织目标。尽管被任命为校长的一般是工作卓有成效的教师，但一旦接受任命后，便无暇顾及曾经为他们赢

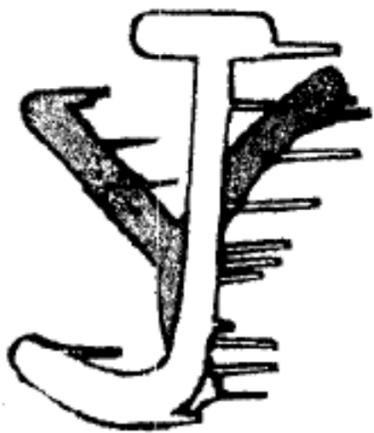


得荣誉的教学活动。从课堂教学到学校领导岗位(如校长)的转变实际上是职业的变更,两者不论在所需的技巧上,还是在用于衡量成功的结果方面,都迥然不同,因此可以说是离开了教学岗位,而跨入了一个全新的完全不同的职业。新上任的学校领导常常会发现,他们所掌握的教育行政类传统学科(如学校法规、课程理论和教育财政等)其实丝毫无助于他们在领导岗位上获得成功。

担任校长以后,其工作主要是与其他成年人一道工作:个别讨论或小组协商;安排并主持大大小小的会议;要与很多人见面,有的是事先约定的,有的是毫无准备而又必须很快进行的。人们都以为,聪明的成年人,如称职的教师,理应有能力处理好人际关系。然而,如果您是一位教师,您或许已经注意到,有些学校领导显然不是那么能力高强,他们不能充分调动教师和家长的积极性,不能有效地领导他人,不能组织学校及相关团体之间在学校改革领域的动态的团队工作。其主要原因是,学校领导根本就没有一个战略计划,或称实践理论,来应对学校实体里至关重要的人性问题。

32

许多新近走马上任的校长都有着良好的意愿,希望提高士气、丰富学校生活、建立团队工作,并以此来改进学校的表现。很多人同时也希望进行技术变革,如增加新课程,或重新调整学校结构等。但是由于他们的课堂教学经验不足,或者传统的课程设置体系的束缚,他们往往不能全面考虑和计划领导策略,自然也很少思考他们所从事的日常工作与作为领导极为渴求的结果之间究竟有什么联系,因此,他们常常准备不足。研究教育组织行为学,首先可以帮助你关注这些事情,其次可以激励你制订一些如何做好领导的个人计划。除了教学法和教育的一般知识外,对教育领导惟一有用的专业方法就是制订任期内的短期活动和长期活动的技巧。称职教师的一个显著特点是计划工作的技巧,不仅头脑里十分清楚要做什么,怎么做,而且还有书面计划。令人吃惊的是,这种技巧恰恰是许多走上领导岗位的人首先丢弃的,他们只是日复一日地工作着,似乎在等待着可能出现的危机。然而每一位校长都会很快发现,工作的每时每刻都会出现危机和紧急情况,从早到晚都迫切要去关注,去“救火”。这样高要求的工作加上无休止的



时间压力要求那些懂得组织行为学及其对学校领导的重要作用的校长们,更要把领导艺术和人们关心的问题放在首要日程上。

为什么要研究组织行为学的发展历程?

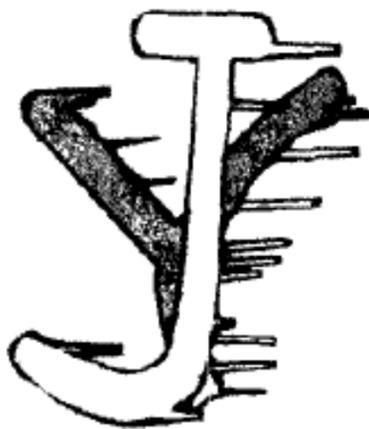
本章将要叙述现代组织思想自 1887 年开始以来到现在的发展历程。在此之前,人们很少认真关注过组织思想,组织思想不同于在过去产生的等级式管理体系,该管理体系一直由君主王朝、军事机构和教会使用着。现在仍有一味凭理智行事的继承者在商业界、政府部门、军事机构沿用这种方式。然而,我们看到,自 1887 年以来,人们一直在探索更适合当今现实的组织和领导思想。贯穿整个 20 世纪的主题,就是对人的行为以及人的行为对有效管理的重要性有了越来越清楚的认识和越来越深刻的理解。但是新知识并没有取代已有知识。传统组织思想依然在与新知识抗衡,并仍然在思想竞争中占据主导地位。但是至少在西方文化中,越来越多地理解和认识组织中人性因素的重要性已经成为一种趋势。

33

在 21 世纪,我们可以有意识地在两种相互抗衡的领导和组织管理策略中进行选择:采用自上而下的等级式管理,还是更具有伙伴参与性的方法。今天,这两种策略在商业界、政府部门、军事机构以及教育界都有市场,两种理论也各有其坚定的倡导者。作为学校领导,你也许应该至少确定这样一件事:你会不断受到传统的专制式领导的倡导者的左右和那些认识到学校中人性因素的重要性的人的影响。你也可以肯定,作为学校领导,你经常需要决定究竟要采取哪种途径。只有了解先辈的贡献,了解那些为我们建立思考组织管理与领导艺术所需知识的先驱所做的贡献,你才能够做好准备,才能做出一些高明的决策,从而加强领导的目的性、一贯性和有效性。

为什么要研究理论?

本章将要描述主要在 20 世纪后半叶发展的一些组织理论。但是,任何一位务实的读者都会问:为什么要研究理论呢?为什么不直接告诉我们哪种理论行得通,把理论说明留给他人去做呢?答案就在于,人



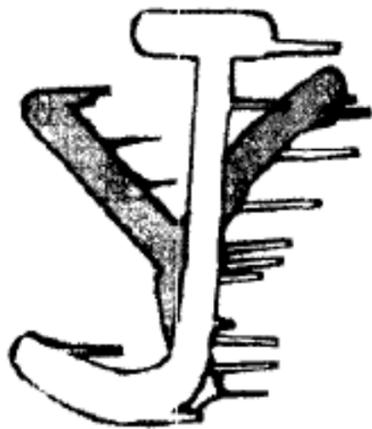
们往往对理论的概念认识不清。第一章介绍了对理论的一般讨论，包括理论的不同定义，强调理论对处理日常生活中所发生事情的实用性。第三章着重讨论本书的主题——组织理论，使第一章的讨论得以深入。但是目前，应当知道，我们甚至无法设想，不使用理论来组织人们共同工作的不同方法。谈及领导或者自上至下的等级管理这样一些常用组织概念就是参与理论讨论。讨论教育理论而不涉及理论就像预防疾病而不用洗、浴、修建封闭的饮用水井等基本的卫生措施和细菌理论观点。知道要经常洗手、洗澡，要有安全卫生的饮用水源是不够的。只有当我们知道了为什么这些就是好的有益于健康的做法，我们才能身体力行，把它们作为实现人生主要目标的重要保障。所以，不论我们每天多么忙碌，却从没有忘记这些事情乃是我们日程中的首要问题。从理论上，这些做法对我们很重要，从实际上讲，也同样如此。

理论为我们提供了行动依据。实践与理论密不可分。保罗·莫特 (Paul Mort) 说得好：“好的理论没有什么不切实际的……没有理论指导的行为就像是新迷宫里急窜的老鼠。好的理论就是以最少的失误去寻找实现目标的方法的动力。”^① **34**

作为起源的公共行政学

从某种意义上讲，行政是人类最早尝试的领域之一。在耶稣出生前至少两千年前，古埃及人就组织管理了复杂的大型工程，这需要精密的计划、复杂的管理、娴熟的领导以及密切的合作。客观地估计，修建金字塔，大约需要 10 万个人 20 年才能完成，其（管理）难度相当于管理一个三倍于壳牌石油公司的组织。

同样，几乎就在修建金字塔的同时，中国人也因系统性强、规模大的管理体系而闻名于世。其中的许多管理思想沿用至今。摩西受命于岳父而实施一项统治以色列人的计划，他所确立的金字塔型管理模式至今仍十分流行，也经常被现代管理教科书引用。基督教是一个流传甚广的组织，红衣主教、大主教、主教、教区牧师曾一度达到近 50 万人。其高度集权的行政体系至今仍是研究的对象，人们把这种管理方



式与当今的通用汽车公司极为复杂的管理体制进行比较。当然，一些伟大的军事领袖，从亚历山大大帝（Alexander the Great）到恺撒（Caesar），到拿破仑（Napoleon），到道格拉斯·麦克阿瑟（Douglas MacArthur），长期以来一直是人们研究的对象，因为他们教会我们如何计划、组织、领导和激励。

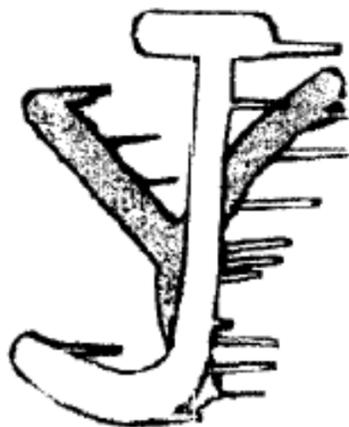
当然，现在大学为研究生和本科生开设行政和领导课程已是再平常不过的事。很多主要大学现在都有商业管理学院，报名人数甚众，资金雄厚，声誉日增，捐款日聚，政府管理和公共行政学院也逐渐增多。包括烹饪和食品服务在内的旅馆管理和接待管理，也广为人知。这些都无一例外地把与研究和课程设置相关的部门包括在了组织行为学之中。

非专科类高等学校几乎普遍开设有组织、行政和领导课程。其实，所有教育学院都设有该类教学计划，虽然大多都是为研究生设置的。

19世纪英国、法国及其他一些欧洲国家的高层行政部门，为建立世界帝国作出了非凡的贡献，因此在很长一段时期被奉为公共行政学的圭臬。它们体现了决策属于政治范畴的看法，同时也反映了政策应由文职官员实施的观点，他们的职责是自主决定适宜的管理程序，而不受政治势力的左右。该观点认为，由无私的专业权威组成的处事公正的行政组织远比与决策的政治活动盘结一处的组织富有成效。今天，这种观念至少已经成为联合国、北约和欧洲联盟等一些国际组织行政秘书处的机构设置的典范。

然而在美国，“文官制度”的思想一般并不注重英国和欧洲的专业化与专家化的理想模式，而是更加注重文官制度作为政党分肥制和公共部门任职人员政治腐败的补充。普林斯顿大学年轻的助理教授伍德罗·威尔逊（Woodrow Wilson）于1887年发表了现在仍很著名的文章《行政管理研究》。该文章是对行政管理专业化早期思想的高度概括。尽管威尔逊付出了努力，却未能改变美国对“文官制度”的看法。他认为，改进行政管理技巧有赖于对行政管理这一专业领域的学术研究与学识的掌握。

35



他有一句广为引用的名言：“行政管理研究的目的就是把行政管理方法从混乱且代价高昂的经验主义研究中解脱出来，将其建立在牢固原则的基础之上。”^②发表该文章时，威尔逊只有 31 岁，但他的思想超前，因为他执著地坚持认为大学应该把行政管理研究列为需要认真对待的主要课程。又过了近 40 年，第一本论述他称之为公共行政学原则的教科书才问世（1927 年）。探求原则是行政管理科学发展所必须的，这是行政管理科学与行政管理习俗或惯例的分水岭。

工业革命的影响

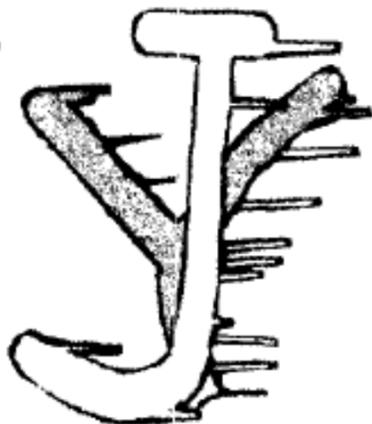
19 世纪末期，即威尔逊作出学术贡献的时期，西欧和美国的商界人士正加倍努力，试图从工业发展中获取更多利润。当时正值工业发展初期，同现在一样，人们也普遍认为，要提高盈利能力，就必须降低商品生产的单位成本。实现这一目标的一条途径当然就是通过采用装配线等革新措施来加大批量生产。最早的工业巨人（如亨利·福特等）的领导艺术被广泛认为与这样的技术突破密切相关。在工业扩张期，工程师和技术派科学家乃是关键人物，在今天技术革命时代依然如此。是他们制造出了机器，并把机器组合成装配线。这是工程顾问的时代，也是追求效率的时代。

弗雷德里克·W·泰勒与科学管理

弗雷德里克·W·泰勒（Frederick W. Taylor）的名字为很多行政研究人员所熟悉。19 世纪末他一直是米德瓦和伯利恒钢铁公司（the Midvale and the Bethlehem Steel Companies）的工程师，20 世纪初成为美国工业界一名首席工程顾问。我们知道泰勒曾经阅读过威尔逊的文章，并受其影响。在大约 1900 至 1915 年间，他致力于解决美国工厂在生产过程中遇到的实际问题，逐渐形成了后来广为人知的四项“科学管理原则”：

1. 采取科学测量法将工作分成一系列小的相互联系的任务，取

36



消单凭经验去推测工人应当怎么工作的做法。

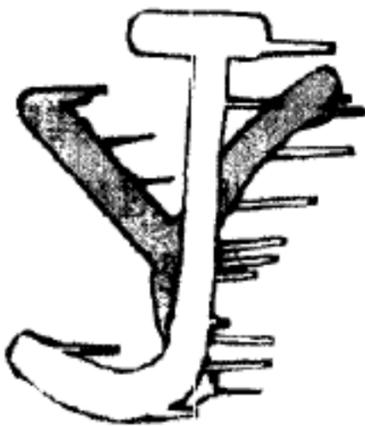
2. 使用更加科学、系统的方法挑选、培训适合特定工种的工人。
3. 明确资方与雇员职责分工,前者负责确立目标、制定计划和进行监督;后者负责完成指派的任务。
4. 确立规章制度,作为资方制定目标和工人配合实现目标的依据。

要特别注意泰勒的最后两条原则:把管理人员与工人的角色与职责正式区分开来。确立了管理人员与工人上下级的等级关系。劳资双方关系的这一传统观念不是泰勒首创,然而作为组织管理基本原则的正式确立,却极大地促成了管理人员的职责和信念,以及他们对随后几年出现的合作和协同工作的认识。许多学校管理人员和董事会成员公开或不公开地反对目标确定、计划、解决问题的伙伴合作方法及其他一些对学校进行彻底改革的途径,赞同更加传统的专制方式,泰勒的原则提供了充分的解释说明。在随后的75年时间里——当然到现在——泰勒的这两条科学管理原则成为各种不同的管理行为新思想的发源处。

弗雷德里克·W·泰勒的科学管理原则在工业界、甚至在包括家庭在内的各种组织的管理中都极为流行。20世纪50年代的畅销书《论打出售价更廉》(Cheaper By the Dozen)生动地讲述了“效率”概念如何渗透到泰勒最亲密的同事、时间与动作研究专家弗兰克·B·吉尔布雷斯(Frank B. Gilbreth)家庭生活的方方面面。尽管泰勒及其追随者们声称泰勒的科学管理原则可以广泛运用,^③但其主旨是降低工厂生产的单位成本。在新闻报刊,在整个社会,这些科学管理原则都成为令人痴迷的东西。^④实际上,泰勒的思想引发了对时间与动作的研究,工作中有严格的纪律,工人彼此间在保持最少接触的情况下,集中精力完成自己的工作,以及严格执行奖励工资制度。^⑤

现代管理思想的起源

泰勒的思想及其运用对美国人的生活产生着巨大影响。与此同时,一位法国实业家正在创立自己的颇具说服力的学说。亨利·法约



尔(Henri Fayol)的生活背景与泰勒大不相同。这一点有助于说明两人的某些不同看法。泰勒基本上是一位技师,他的首要关注点是企业的中层管理。而亨利·法约尔是位高级管理人员。为了更好地了解法约尔对行政思想发展的贡献,有必要简单地介绍一下他提出的一些观点。

1. 泰勒总是把工人当作工厂机器的附属品,而法约尔重点关注管理人员,并非工人。
2. 法约尔明确把行政过程从组织的其他环节(如生产过程)中分离了出来。
3. 他强调行政过程在不同组织中的共同因素。

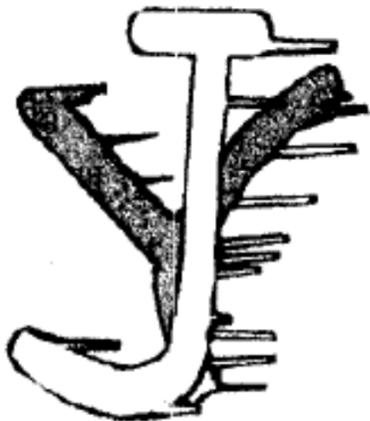
亨利·法约尔认为,要改进日益复杂化的组织运作,训练有素的行政集体必不可少。早在1916年,法约尔就曾这样写道,行政能力“同技术能力一样,能够并且应该最初在学校获得,然后在车间获得”^⑥。他又补充说,我们发现,好的管理方法与差的行政方法是并存的,“这种情况只能用缺乏理论来解释”^⑦。

法约尔的著名著作《一般管理与工业管理》,^⑧使他成为第一位现代组织理论家。法约尔用五个职能给行政作了界定:(1)计划,(2)组织,(3)指挥,(4)协调,(5)控制。应当指出,他使用的术语中,指挥和控制其实就是现在所说的领导和结果评价。该书的首次出版至今已有六十多年了,许多人仍感到,这种行政研究方法具有远见卓识,依然切实可行。

法约尔进而确定了十四条“原则”,(1)统一指挥,(2)权威,(3)主动性,(4)士气等名列其中。为了避免在使用中把他的理论当作僵化的教条,他特别指出,管理人员要有灵活性和变通性,要根据具体情况对原则和概念加以变通。而泰勒坚持认为要坚定地贯穿运用他的原则。在这一点上,两人截然不同。

科层组织理论的兴起

显然,到法约尔和泰勒时代,西方世界已经成一个“组织的社会”。随



着 20 世纪初大型工业组织的发展，政府和生活中的一些其他组织方面也得以发展。工业化以前时期相对简单的社会，政治结构在城市化的工业社会显得有些先天不足。在新的社会背景之中，生活并非总是尽如人意，大量的社会、政治、经济等方面的磨擦往往相伴而生。这是一个工业化的新时代，每个人在每时每刻都是某个组织的成员。能否不断提高对人与组织间存在冲突的意识就成为关键所在。第一次世界大战前的几年里，此类的冲突频频爆发，劳工骚动、革命以及共产主义的出现等。在这样的背景之下，德国的社会学家马克斯·韦伯 (Max Weber) 提出了行政系统研究方面最实用、最持久、最卓越的成果——“科层组织结构”。当时看来潜力不菲，后来证明确实是不可或缺的。

38

当时，人和组织都处在独裁的实业家和防守严密的政治体制的恣意统治之下，马克斯·韦伯从科层组织结构看到了希望。从本质上讲，希望就在于，和某些实权人物的恣意控制的组织相比，管理良好的科层组织更加公正不倚、更加具有可预见性，因而，一般也就更加合理。韦伯认为，管理有方的组织效率更高，其实，应当是业已创建的组织中效率最高的。这一观点可能反映不出现代科层组织的经验，但他深信从多种原因讲，管理有方的科层组织都应有高效率。其中之一就是因为科层组织的管理人员都是经过专门训练的技术专家，具备适合自己分工的专长。

在韦伯看来，科层组织具有非人格化的特征，从而减少不合理的个人感情因素，在最低限度的磨擦与混乱环境中，让管理人员放手去干。他总结说，这样才能为组织的客户提供公正不倚的专业水准的服务。从某种意义上讲，他所设想的理想科层组织应该具备的特征，就是以下一些管理原则：

1. 职能专业化基础上进行的劳动分工。
2. 职责明确的权力等级制度。
3. 包括员工权利和义务在内的规章制度。
4. 解决工作环境的程序体系。
5. 人际关系不受感情左右。



6. 以技能为依据选拔和提拔人才。^⑨

韦伯的过人之处就在于，在认识到理想条件下科层组织的优点的同时，也机警地意识到它的危机。他特别强调危机的一面，甚至警告说，规模庞大的失控的科层组织对共产主义和自由企业制的资本主义都构成了威胁。^⑩ 要了解行政发展的指导思想的演变，就应该了解这样的一个事实：虽然韦伯几乎在泰勒和法约尔著书立说的同时（大约1910—1920年间），发表了自己的成果，但是在40年代他著作的英译本出版之前，他在英语国家几乎可以说是无人知晓。他的科层组织的系统研究成果直到第二次世界大战以后才受到教育行政界的广泛关注，原因也就在于此。

至此，我们已经讨论了三位人物的思想，他们代表了他们所处时代的许多人，反映了那个时期他们致力于研究的奇妙领域的研究成果。他们都指出了原则与理论的必要性。到1900年，人们已经普遍认识到，日益发展的组织如果要提高效率，更加合理化，原则与理论是必须的。美国人泰勒强调行政即管理的原则，即协调好小的分工，以最快捷的速度完成整个任务。效率就是生产成品的最低美元净成本。泰勒认为，劳动力是可以买卖的商品，就像买卖石油和电一样，通过“科学管理”，管理人员可以把必须购买的劳动降到最低限度。

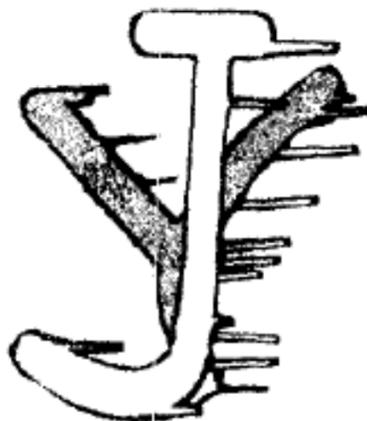
法国人法约尔强调行政人员要接受多方面培训，以便能够更有效地履行在组织中的特殊职责。他认为，管理人员与工程师所承担的任务可能不同，但同样重要。

德国人韦伯认为，科层组织理论特别符合那些为大量客户提供服务的结构复杂的大型企业的需要。对韦伯而言，科层组织思想只是最大程度减少大型组织中挫折和不合理性的尝试。因为在这些组织里，资方与雇员的关系建立在阶级特权的传统之上。

古典组织理论的兴起

泰勒、法约尔和韦伯三人是第一次世界大战之前的巨匠，是早期

39

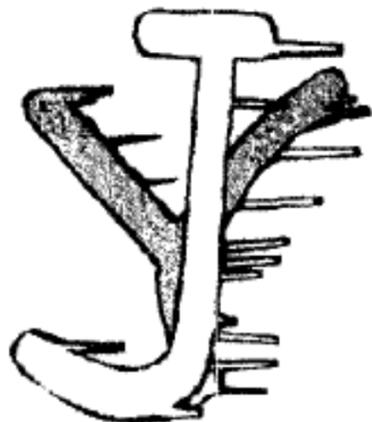


探索解决现代组织管理问题的主导力量。这个阶段并没有公认的确切起止时间。但是,一般认为1910至1935年间是科学管理时期。“科学管理”对学校的组织和行政方式有着长期而深远的影响。雷蒙德·E·卡拉汉(Raymond E. Callahan)在《教育与效率崇拜》一书中,生动地描述了美国学校的学监是如何很快接受了当时商界和实业界管理人员的价值观和做法。^① 强调效率(即低单位成本)、严格执行详细的统一工作程序(常常要求每分钟的标准工作程序,供教师在整个教学体系中使用)、细致的决算程序。虽然教育行政者对此心存疑虑,然而在学校,学监却采用商界经理人等身居高职之士的行话和做法,急于跟随时代潮流。埃尔伍德·P·卡伯利(Ellwood Cubberley)就是典型的代表人物。他长期以来一直是美国教育界的杰出学者。1916年,他在其具有划时代意义的教科书中,清楚地表明了自己的观点,认为学校是“一座工厂,其中的原材料有待于重新塑造和加工成满足不同生活需要的产品。”^②

在第一次世界大战到第二次世界大战爆发前的一段时间里,这种观点非常流行。因为科学管理需要对所做的工作进行科学研究,教育行政的教授们就承担了描述和分析学监职责的任务。得克萨斯大学的弗雷德·艾尔(Fred Ayer)对学校学监进行了调查,以了解1926—1927年间他们的工作。几乎所有被调查者都说“参加董事会会议,做报告,监督教师,有80%……说他们每天都要去邮局;每周都有一半的人要操作油印机……93%的人要检查盥洗室,93%的人要检查门卫工作”^③。要成为学监,学习计划常常主要有预算、暖通、门房服务和公共卫生守则、撰写宣传材料、记录等课程。相反,教育行政的教授们通常进行研究以确定保持地面清洁的最节约的方法,如怎样擦地或扫地、打油和/或上蜡最有效等,这样他们就能够使未来的学监具备培训门卫所必须的技能。

正如威尔逊和法约尔预言,组织、管理和行政问题研究在大学中的地位日益巩固,科学管理原则也随之得到更广泛的关注,也受到了学者和从业人员的质疑。特别是随着泰勒及其追随者在学校正式确定下来的等级—专制组织生活理念占据了支配地位,组织对工人提出的

40



顺从和守纪的要求与个人希望从工作中得到合理报酬和满足感的需要之间的冲突也日益升级。20年代和30年代的工人骚乱不断增加就是这一问题的公开表现。然而管理专家们仍只潜心发展和改进管理组织的自上而下的等级思想。

在试图综合现在所谓的“古典”系统阐释原则的众多学者之中，卢瑟·古利克(Luther Gulick)和林德尔·厄威克(Lyndall Urwick)脱颖而出。这种综合或许对形成结构健全、行之有效的组织有益处。他们的核心观点是，组织要件可以根据功能、地理位置或类似的标准进行分类，使它们相互关联。他们重视组织正式结构图的起草工作，因为组织结构图可以确切地描述各办公室和部门之间的关系。1937年，古利克和厄威克出版了备受赞誉的著作，^④成为第二次世界大战后颇有影响的人物。^⑤许多学校管理人员都非常熟悉由这些古典作家而推广开来的组织思想。

科学管理原则与传统组织理论

泰勒是位工程师，在他那个时代，进行批量生产的工厂大量出现。他花费了多年心血设计和改良这些工厂的机器和机器系统。他注意到，人对他所钟爱的机器系统的可靠性、鲜明的可预见性，以及线性逻辑电路有独特的影响力，因而他投身于管理事业。科学管理关注的焦点在于如何提高每个在岗工人的行为可靠性、可预见性，减少疲劳等问题。因此可以说，它关注的是人一机关系。

41

科学管理原则告诉我们，重要的是，要雇佣合适的人员，对他们进行良好的机器操作培训，工作要求要在工人力所能及的范围之内。而且，泰勒极力主张要考虑工人的动机，这对他来说，只意味着钱。他认识到，激励是雇员个人和雇主间简单的经济交易。劳动报酬要与工作的难度、所实现的生产效率密切关联起来。

在今天看来，泰勒的大部分思想显得普通而陈旧，甚至有些迂腐。然而在20世纪初的二十几年却并非如此，当时这些思想新颖而具有影响力。实际上，这些思想被许多人认为是对工人的严重威胁，因为它们要求工人为挣得美元而牺牲个性和人的精神。



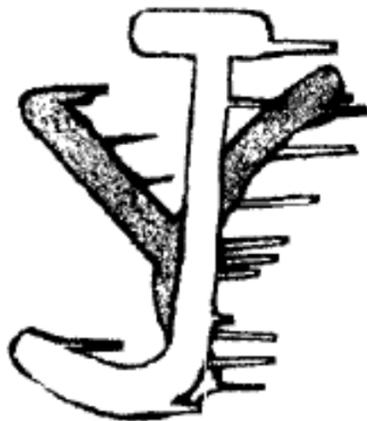
我们仍然接受泰勒的很多观点,对那些未能经受时间验证的观点进行了发展,这便证明了他的伟大。泰勒是把动机与工作成绩联系起来的真正先驱,这一事实令很多了解到这一点的人感到非常吃惊。今天很少有人认为,金钱是惟一的动机,但泰勒时代以前,却几乎没有人想到动机会有什么重要意义。

古典组织理论开始把整个组织,而非工人个人作为关注焦点,这与泰勒思想形成了对比。和泰勒相比,古典组织理论家认为动机是一个更重要,也是更细微的概念,即金钱不是人们工作的惟一动力。古典理论家认为,组织不只是人一机关系,而是一个复杂的社会关系和相互依赖关系的网络,因此,动机不仅包括金钱,而且还包括理想、价值观、信念,以及个人满足的需要。马克斯·韦伯、埃尔顿·梅奥(Elton Mayo)及其他一些古典组织理论家也关注劳动分工、组织层次结构和组织作用和分明的垂直领导关系等组织问题。通过观看《正午十二点》和《教父》这样的电影就可以了解很多组织理论、领导和动机等方面的古典思想。

古典理论的组织思想

古典组织理论家试图确定并描述一套固定“原则”(意即“规章”),以便为管理奠定基础。其中最负盛名的原则论述了组织结构。例如,古典理论的核心思想是等级管理模式,古典理论的术语为“等级原则”。(实际上,常常被称为“垂直领导原则”)该观点认为,应该尽量实现权力和职责从最高决策层通过组织到下级职员

42



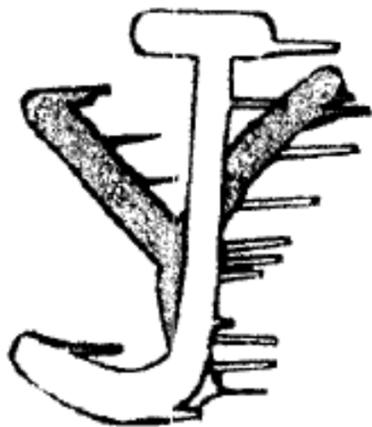
古典组织原则的另一重要思想是“统一指挥”。从实质上讲,组织中的任何人都不应该接受来自多位上级的指令。法约尔对这一原则做了严格的解释,并尖锐地批评了泰勒,因为泰勒赞成所谓“职务工头制”,允许一个工人可以接受多达八位上司的命令,其中的每一位都是专家。随着时间的推移,组织和工作越来越复杂,需要不断对原则进行修正以适应变化的条件,这一原则的功能也因此而逐渐削弱。尽管在实际工作中,这一原则照例被忽视了,但是在学区组织结构图中还是被反映了出来。

例如,小学的音乐教师可以被派往几所学校工作,从一所学校到另外一所学校巡回教学,组织音乐小组。尽管学校的组织结构图上显示音乐教师向音乐课组长汇报,该教师的工作也理应由音乐课组长考核评估,但是在某一所学校工作时,这样的音乐教师实际上直接归校长领导。尽管校长和组长不会协调他们的兴趣和意图,也不会就此达成一致意见,但在此情况下,教师至少接受两位上司的指示,也应该对两位上司负责。

“例外原则”认为,当一个决定需要不断重现时,这个决定就应该作为常规确定下来,然后再以规则、标准操作程序、行政手册等形式发给下属。这样便使那些身居高位的人们从繁琐的日常事务中解脱出来,去处理规则以外的特例。这一原则也广为人们接受,为授权事宜和所有决定应尽量在最低组织层做出的理念奠定了基础。事实证明,这是古典理论中应用最广泛的原则。

古典组织理论中,人们讨论最多的主要思想是“控制范围”原则。其实质是规定(因而也限制)对主管人员或管理人员汇报的人数。对这一原则的思考源于军事组织。在高度紧张、不稳定和紧急情况下,军事组织需要一个可靠的控制协调系统。把该思想运用于其他组织时产生的一些问题,引发了更多的争论,而不是理解。许多理论家建议几个人(一般3至6人)向一位管理人员汇报,很多公司故意安排管理人员负责更多的人,以迫使他们把更多的决策权下放给下属。

43



玛丽·帕克·福莱特的思想

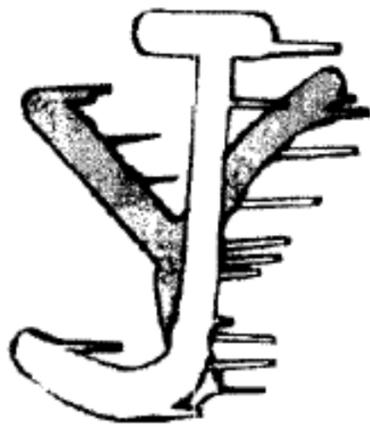
玛丽·帕克·福莱特 (Mary Parker Follet) 的研究成果在管理思想发展史上占有独特的地位。她的思想源于古典组织理论,实际上因逾越了科学管理与早期工业心理学家之间的鸿沟才走向成熟的。福莱特最早的组织研究,是她在拉德克利夫大学 (Radcliffe) 的硕士论文,她主要分析了美国国会众议院议长职位问题,这在当时是个非常重要的然而很少得到系统研究的行政和领导职位。该论文后来顺利出版发行,多年来一直是该专业文献中的必读书目。

此后的几年时间里,她在波士顿管理一个革新志愿者计划,利用公立学校的设施提供下午和晚间教育和娱乐机会的大规模项目。该项目是为满足那些无家可归的孩子们和流落街头的浪子的需要而专门设计的。在世纪之交的波士顿及美国其他一些城市,这样的人大量存在,他们迫切需要安全的地方晚上学习,接受谋生指导,参与一些有益的娱乐活动。这个志愿者社会计划的经济资助主要来自商业管理人士。通过与他们的合作,福莱特逐渐了解了公司的领导及其对组织和工人的看法。让她愈加担心的是,在管理实践中,公司做的很多事情是为了制造她的计划一直在力图缓解的问题。1929年股市暴跌,及随之而来的经济大萧条,使她和很多人都清醒地意识到,大型商业公司已经成为社会机构,其中的集权现象引起人们对公司行为不受局限这一美国传统的异议。

她的思想对于纠正古典管理理论中僵化的结构主义观点的倾向起到了一定作用,为促成人际关系运动的到来提供了有益的理论依据,为今天所谓的权变理论的概念化开辟了道路。

福莱特认为管理首先是一个社会过程,其次,它总是与某种特定情境紧密联系在一起。她认为,权力不应从组织等级的高层分散,再分配给低层的人员。在她看来,较好的做法是,命令不要由一个人发出。相反,大家都应该服从情境本身的命令。她认为,行政人员有三种解决冲突的方法可供选择:(1)行使权力,(2)妥协,(3)综合(即把冲突公开化,并寻求双方都能接受的双赢方案)。

1932年,福莱特提出了健全的行政应具备的四条原则,以借此



来总结她的观点。前两条是直接与相关的负责人接触进行合作和初期阶段的合作。这些与古典理论中通常只关注等级交流和控制的观点相冲突。她主张应把控制权交给组织低层的人们手中。这就需要不仅要开放组织内部的纵向交流,也要开放横向交流。第三条原则,情境中各种关联因素的协调(该原则奠定了“情境法则”的基础)。这一原则强调把各部门联系起来的重要性,使它们能够自我调整以适应组织低层的组织需要。最后,协调是一个连续的过程。这一原则指出,管理是一个为适应新情境而不断变化的动态过程,这与试图寻求普遍行为准则的静态的传统古典观点形成了鲜明的对比。

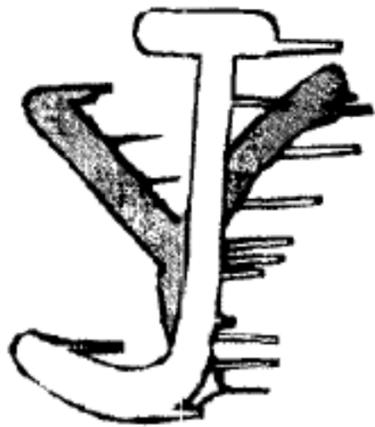
古典与新古典行政思想

组织和行政的古典思想与科层组织和科学管理有关。尽管这些理论是在本世纪初形成的,有一段时间也未受到其他思想的挑战,但是,假如认为古典理论一度盛行,现在已经销声匿迹,那就错了。现实最能说明问题。

当然,科层组织思想今天仍然在我们中盛行:政府科层组织,国内收入署和国家汽车部门就是每天遇到的明显例子。然而,即使在非科层结构的组织中,行政人员以及很多学者都基本认为古典思想是行政实践的基础。

现代很多提倡职责计划、能力计划和目标管理的人都是从古典组织思想出发的。旧的古典思想的新表现形式常常被称为新古典管理思想,或者有时也叫新科学管理思想。

联邦政府对公立学校的一些干预行为,如《初级和中等教育法》(ESEA)公法第93—380页,《学校紧急援助法》(ESAA)公法第92—318页,《综合就业和培训法》(CETA)第93—203页等,都是按照古典科层组织思想来组织和管理的。《规划、计划和预算系统》(PPBS)与《零基预算系统》(ZBBS)都是为了实施古典科层组织策略的基本思想而设计的(大多所谓合理的计划和管理体系也同样如此)。这些都是如今被称为新古典管理思想的实例。



人际关系运动

当人们在工业界运用科学管理原则变得更加谨慎时,就有必要准确了解人的因素对提高生产效率的作用。西部电气公司(the Western Electric Company)是当时较为开明的企业之一,它与全国研究协会进行了一次非常简单的日常合作。该合作旨在确定车间实现最高生产效率所需的最佳照明度。位于芝加哥附近的西部电气公司霍桑分厂被选为实验点。一组研究人员也参加了本次实验,给人留下了深刻印象。其中教育专家最为熟悉的就是埃尔顿·梅奥。

45

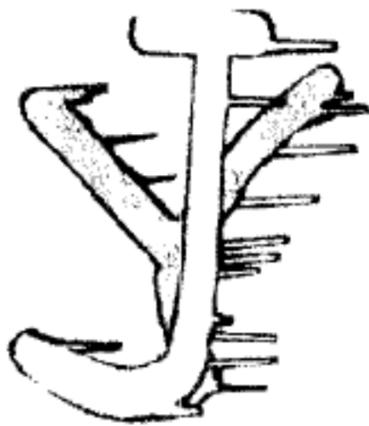
最初的实验设计周密,进展顺利。结果表明,照明度和工人的产量之间没有直接、简单的关系。但是泰勒的其中一条“原则”强烈暗示这种关系的存在,因此,该项实验研究提出的问题多于它解决的问题。

西部电气公司研究

最初的实验后来被称为西部电气公司研究(也称“霍桑研究”)。这个实验其实非常简单。需要研究的问题可以表述如下:在一个房间里,妇女们坐在长椅上用零件组装设备。要使其达到最高效率,需要的最佳照明度是什么?人们设计并进行了一个实验来研究。

1927年,调查人员把工人们分成两个小组。一个是对照组。在整个实验中,他们的工作同以前一样,保持不变;另一个是实验组。工作中有实验性的干扰。在这种情况下,所谓干扰,只是安装不同瓦数的照明灯。开始他们使用工人已经习惯了的低瓦数电灯。这种电灯通常在此类工作环境中使用。然后记录他们的生产情况。然后再安装高瓦数的电灯,记录他们的工作情况。生产效率提高了。

既然生产效率提高了,而已知的惟一变化因素就是照明度,因此,似乎可以说,照明度与工人的生产效率之间有某种因果关系。看来照明度或许是生产效率变化的一个诱因。合理的假论或许是,生产效率随着照明度的增加而增加。或者是否有一个限度,即一定的照明度,超出该限度的照明度后,生产效率就不会再增加?是否有最佳照明度,超出该照明度



范围,生产效率反而会下降?因为研究人员进行该项研究的目的,是得出最佳生产效率所要求的最佳照明度,这样的问题就暗示了一些有趣的假设。这些假设只能通过进一步实验研究才能得到证实,或者否定。实验人员又一次增加照明亮度,以便观察结果。生产效率增加了。

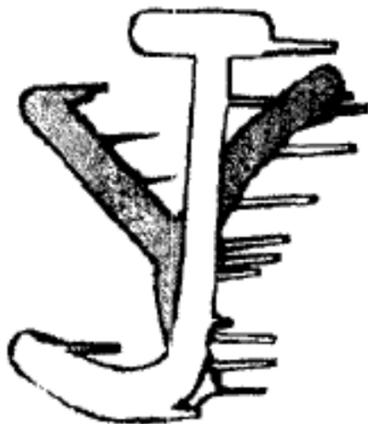
泰勒的“科学管理原则”已经清楚地表明,可能有能够激发工人最佳生产效率的最佳照明度。但是西部电气公司研究却没有找到与最高生产效率相联系的最佳照明度。当工作区域照明灯泡瓦数加大,工人生产效率也随之提高。但是,如果照明灯泡瓦数保持稳定,生产效率会继续提高。的确,困惑不解的实验人员在其他研究中还发现,照明度降低时,生产效率并没有下降。与此同时,对照组的工人的生产效率和实验之前相比没有变化。实验并未能证实正在检验的任何假设。某种东西在进行之中。研究的主管人员并不知道它是什么。就这样,现代组织行为的突破时刻悄然而至。

46

在对最初的一系列令人吃惊的实验结果进行了一番深思之后,调查人员列出了六个问题,可以清楚地显示出,他们对工作环境及其对人的行为的影响已经有了更广泛的认识。这些问题也显示出,他们对生产效率与他们自身以及个人的态度、信念的潜在关系也有了深刻的意识。促使人们继续霍桑研究的六个问题列举如下:

1. 雇员真的累了吗?
2. 需要短暂的休息吗?
3. 需要缩短工作日吗?
4. 雇员对工作和公司的态度如何?
5. 改变工作设备的型号有何影响?
6. 下午产量为什么会下降?

这些问题简单、直接,但是,从本质上讲,其中一些问题的答案显然是心理的,而非身体的。这些问题的提出引发了行政史上最具有深远影响的系列实验之一,后来被称为西部电气公司研究,它引出了人们未曾完全理解的发现。不论实验结果多么出人意料,这些研究的其



中一项发现，就是意识到了人的可变性是决定生产效率的重要因素。因此，20世纪20年代的研究为人际关系运动奠定了基础。^⑥

现在，有了新的思想，可以供行政人员在实践中使用，如(1)士气，(2)团体动力，(3)民主监督，(4)人际关系，(5)行为动机思想。人际关系运动强调组织事务管理过程中人的因素和人与人之间的关系。特别是监管人员，更要利用人际关系思想，突出“民主”程序、“参与”、激励技巧以及领导的社会测量等。

社会测量 人际关系运动吸引了社会学家、行为学家，特别是团体动力学家。他们一直致力于两人组合和团体中个人行为相互作用现象的研究。在团体和组织环境中进行的多项研究，为更好地理解人的团体的性质及其作用奠定了基础。能够说明团体动力学早期研究的较好成果就是雅各布·莫里诺(Jacob Moreno)的成果。他提出并完善了社会测量分析技巧。莫里诺意识到，团体内有非正式的小团体，即主要由于成员之间喜恶程度不同而形成的志趣相投的群体。^⑦莫里诺提出了收集关于组织成员之间相互吸引的资料的方法。这些数据常常可以通过面试来获取，但是也可采用其他方法(如抽样问卷调查)。从这些信息中，他提出了社会测量图，描绘了团体的非正式社会结构。比如，一个五人组的团体的一般社会测量图与图2·1有些类似。通过询问团体成员一些简单的问题(如他们最愿意同谁合作)，就可能确定关于团队非正式社会结构的很多情况。

47

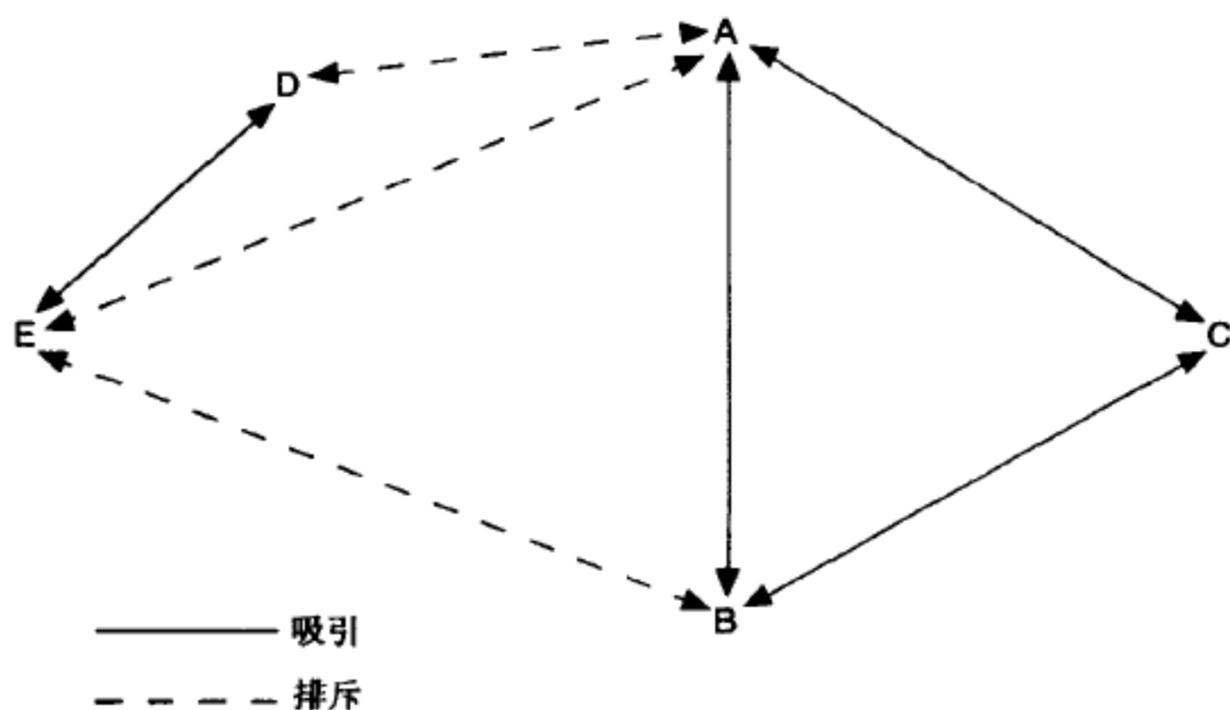
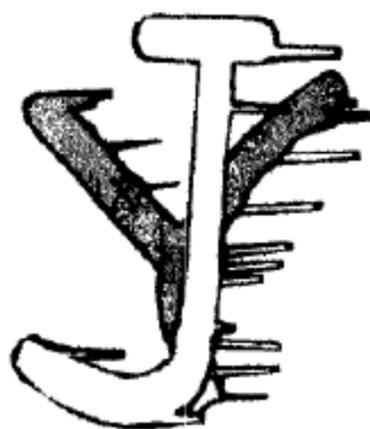


图 2.1 五人组的简单社会测量图



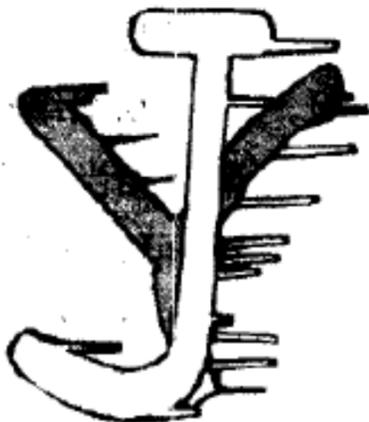
团体中的行为模式 起源于人际关系研究方法的另外一种卓有成效的调查方式,就是罗伯特·倍尔斯(Robert Bales)的研究成果。他提出了系统分析团体成员之间相互影响模式的技巧。实际上,倍尔斯的相互影响分析技巧,包括记录有关个人之间讨论的一些重要事实:某些人之间进行了多少次讨论,是谁先开始的,哪些是个人之间进行的,哪些又是对整个团体开展的等等。^⑧ 倍尔斯的成果,不仅为他人研究团体互动模式提供了可行的技巧,而且,他自己也从中得出了一些关于团体的结论。后来证明具有实用价值。

比如,倍尔斯首次用材料证明了,成功的团体中,成员往往在两个方面起到关键作用:有必要使某个人(或团体中的某几个人),保证团体全力完成其任务,同时,每一个成功的团体,还应该有人确保团体内保持良好的人际关系。实践证明,团体行为的这两个方面,任务为主和人际关系维护,对团体作用的动力有着长久性的价值。

48

作为团体职能的领导 长期以来,领导一直是关注组织问题的人非常感兴趣的课题。不久前,社会科学家也认识到,领导不是“大人物”或某些具有正式合法权威的人对其下属的所作所为,而是包含与下属之间相互影响的过程。本杰明·沃尔曼(Benjamin Wolman)发现,团体成员往往推举那些他们认为既有能力(或权力)能够满足团体需要,同时又乐意承担责任的人担任领导职务。^⑨ 倍尔斯注意到,团体把领导权交付给某些人,与其说是依据他们是否深受爱戴,倒不如说是依据这些人可以为团体贡献的谋略,以及在实施这些谋略时所做出的努力。^⑩ 海伦·詹宁斯(Helen Jennings)发现,支配欲强、妄自尊大的人不大可能被团体成员认为是领导,相反,倒有可能被团体排斥,甚至孤立。^⑪

在本讨论中,这几个例子有助于说明,在人际关系研究时期所进行的社会、心理以及社会心理等某些方面的大量调查。这一时期,正是社会心理学逐渐发展成一门科学性的学术学科的成熟期。在这一时期,库尔特·勒温对组织行为,特别是团体决策方面的研究,作出了很大贡献。^⑫ 更重要的是,勒温很早就提出了关键性的深刻见解和理论观点,对后来者有很大帮助。在他和他的追随者的研究成果的



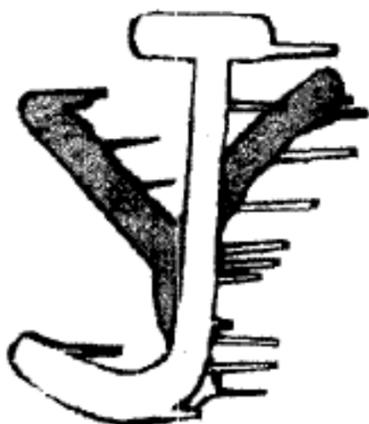
启发下,个人成长训练的实验方法产生了,即感受能力训练小组或称敏感性训练。这些又都为当代组织发展实践(将在第六章讨论)奠定了基础。

马扎菲·谢里夫(Muzafer Sherif)对街道团伙作为人际社会系统的研究,已成为见识与研究的方法论的里程碑,后来他又出版了早期的社会心理学教科书。^⑤这一时期,出现了大量的理论与研究,确立了思考和理解人际组织中行为的不可逆转的趋势。其中较为著名的研究人员有:乔治·霍曼斯(George Homans)(《人际团体》1950年),费利克斯·罗特利斯伯格(Felix Roethlisberger)(《管理与士气》1950年),威廉·福特·怀特(William Foote Whyte)(《餐馆服务业的人际关系》1948年),弗里茨·雷德尔(Fritz Redl)(《团体情绪与领导》1942年),菲利普·塞尔兹尼克(Philip Selznick)(《被领导者的代理人——领导》1951年),阿尔文·W·古尔德纳(Alwin W. Gouldner)(《领导研究》1950年)等。

在美国教育界,人际关系运动对学区管理者(如学校的学监)的影响相对较小,而对学校监管层(如学校的监管人员和小学校长)则有着很大影响。一般而言,学监继续强调古典思想,如等级控制、权威和正式组织等,而学校管理者则在更大程度上提倡人际关系理念,如士气、团体凝聚力、合作和非正式组织的动力等。回顾一下具有代表性的组织的讨论记录和出版物情况,如美国学校管理者协会(AASA)和学校管理与课程发展协会(ASCD),就不难发现,就绝大多数而言,那些认为自己是教育管理者的人,往往强调预算、策略、控制以及自上而下的不对称行使权力等;而那些主要关注教学和课程的人,则更重视参与、交流,以及淡化地位—权力关系等。虽说学区行政人员也渐渐开始接受人际关系的思想,但是这一侧重点的不同,至少一直延续到20世纪80年代。

组织结构的矛盾之处 关于组织结构的讨论和论述已经很多,因此,相当一部分人逐渐认识到,组织是真实的、物质的东西:可以触摸、可以测量、实实在在。就好像建筑物一样,有深深的地基、高耸的结构,因此才可以确定,我们怎样做才能与之共存,与之相容。

但是,组织却不是真实的:它们只是作为概念存在于我们和他人



的头脑中。同其他东西一样,组织是社会惯例。看起来似乎可以感知,然而却不能触摸,不能抓握;你无法把组织拿在手中,或称重、或踢开、或测量。组织是人的发明,仅仅是概念而已。如果对组织的了解仅限于此,你就必须了解这个基本思想。组织是我们所想、他人所想,仅此而已。

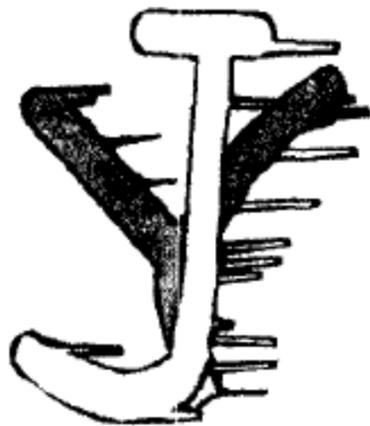
组织理论运动

古典主义和科层结构的组织研究方法,不仅注重结构和对人的高度合理的等级控制逻辑,并且把一些思想具体化:认为组织为有形的、具体的、可以触摸的甚至是有生命的。在关于组织的早期文献中,将其称为正式组织。现在一般称为结构主义。结构主义者一般认为,结构合理的组织会改进组织表现。如果需要把小的学区合并成较大的学区,或者采纳学校本位管理,或者成立中等职业学校,改变小学和中学的接合阶段,结构主义思想就对行政实践起着指导作用。

50

但是,组织具有正式结构、条例和规章来阐明和强化自身结构,组织成员又具有信念、态度、假定、希望和恐惧等鲜明的人性和个性特征。组织成员的这些心理状态,总和起来,就极大地促成了组织的现状。因此,心理学思想进入了组织与管理研究之中。强调这种组织思想的人深信,组织中人际关系的变化对组织表现有着极强的影响力。这被称为非正式组织,在20世纪60年代,也被称为组织的人的方面,这个名称至今仍为人们所知。今天,常常被简单地称为研究组织的人的方法。当我们试图让更多的受决策影响的人参与到决策过程中,更加关注他们的动机需要,通过配合增强同事关系和合作时,就是利用了人的方法来解决组织中的难题。

但是,在1937至1942这五年时间里,三部重要著作相继问世,成为在第二次世界大战战后时期逐渐发展成管理思想和实践新的更大的影响力量的牢固基础。在这些具有历史意义的著作中,第一部于1938年出版,是切斯特·巴纳德(Chester Barnard)的《行政领导的职责》。巴纳德是新泽西贝尔电话公司一位副董事长,他吸取并综合了自



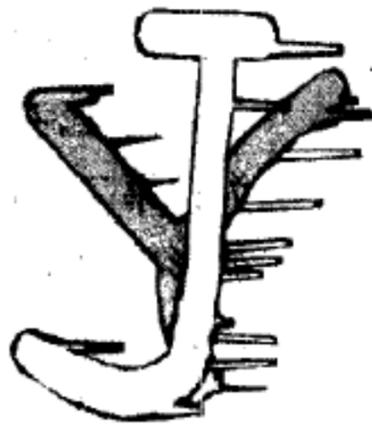
威尔逊的论文发表以来出现的许多学派的思想,并提出了自己的一些新见解。巴纳德与从事西部电气公司研究的科学家们保持着密切的交往。他最重要的贡献之一,也是与本讨论有紧密联系的,就是他阐明了深刻理解正式组织与非正式组织之间关系的极端重要性。在这部开拓性的著作中,巴纳德说明了:(1)只关注管理组织的正式的、官方的方面是一种幻想;(2)有效的管理者要注意个人的需要和愿望与组织的需要和目的之间的相互影响。

就在次年,即1939年,第二部重要著作——费利克斯·罗特利斯伯格与威廉·J·迪克森(William J. Dickson)合作撰写的《管理与工人》——也问世了。这两位学者提出了正式组织与非正式组织之间(后者是工人之间存在的非正式社会结构)动态相互影响的新观点。作者根据西部电气公司研究过程中收集到的例证,描绘并用材料证实了非正式组织惊人的复杂程度,其控制力范围不仅包括工人行为,而且(丝毫没有意识到)波及了自以为在行使控制权的监管人员和管理人员。他们所强调的“个人需要”、非正式团体和社会关系很快便得到了社会科学家的认同。由此诞生了主要关注正式组织中人际关系的“管理哲学”。^④

早期三部曲的最后一部,赫伯特·A·西蒙(Herbert A. Simon)的《管理行为学》于1947年出版。连书名都突出了行为,这预示着探讨行政实践的新方法。西蒙教授有着雄厚的政治学、心理学、商业管理背景,他力图阐明人的行为在管理过程的关键阶段,如决策阶段的重要性。这部著作优于其他两部之处就在于,它确立了全新的管理理念,并为社会学家和行为学家树立了榜样。在第二次世界大战后的那个时期,这些科学家已经意识到了这种新方法的巨大潜力。

虽然在后来的几年里,古典方法和人际关系方法的追随者仍不乏其人,但是最富有生气的管理研究主要集中在推进和发展新的行为思想。有着不同学科和传统背景的科学家们,在随后的几年里连续发表了一系列研究和理论成果。列举出版于20世纪50年代和整个60年代的著名著作,并按照专业惯例进行大致分类,该领域的发展概貌便清晰可见。

51



心理学与社会心理学

克里斯·阿吉里斯(Chris Argyris):《个性与组织》(1958年)

伯纳德·M·巴斯(Bernard M. Bass):《领导、心理学与组织行为》(1960年)

阿尔文·W·古尔德纳编:《领导研究》(1950年)

马扎菲·谢里夫编:《团体内部关系与领导》(1962年)

伦西斯·利克特(Rensis Likert):《人际组织:管理及价值》(1967年)

社会学

彼得·M·布劳(Peter M. Blau)和W·理查德·司考特(W. Richard Scott):《正式组织》(1962年)

艾米泰·埃蔡尼:《复杂组织的对比分析》(1961年)

查尔斯·佩罗(Charles Perrow):《组织分析》(1970年)

人类学

威廉·福特·怀特:《工作中的人》(1961年)

埃利奥特·迪斯默·查普尔(Elliot Dismore Chapple)和雷纳德·R·塞尔斯(Leonard R. Sayles):《管理评估措施》(1961年)

哈利·F·沃考特(Harry F. Wolcott):《校长办公室的人》(1973年)

政治学

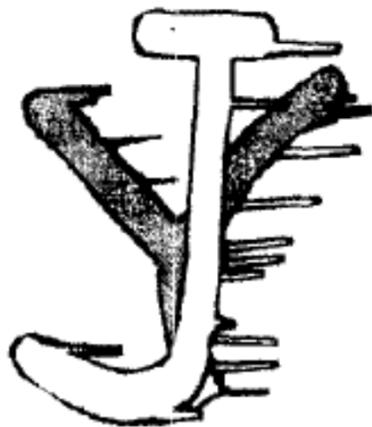
维克托·A·汤普森(Victor A. Thompson):《现代组织》(1961年)

罗伯特·V·普雷斯瑟斯(Robert V. Prethus):《组织社会》(1962年)

玛里林·吉特尔(Marilyn Gittel):《参与者与参与制:纽约市学校政策研究》(1967年)

管理学

道格拉斯·麦格雷戈(Douglas McGregor):《企业的人的方面》



(1960年)

伦西斯·利克特：《管理新模式》(1961年)

阿尔弗雷德·J·马罗 (Alfred J. Marrow), 大卫·G·鲍尔斯 (David G. Bowers) 和斯坦利·E·西肖尔 (Stanley E. Seashore): 《参与管理》(1967年)

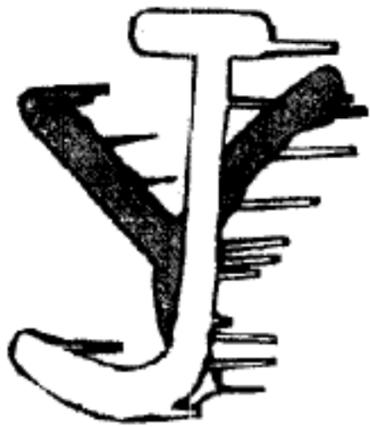
人际关系与组织行为学

52

人际关系这一术语概念宽泛, 可指人们在各种情况下, 通过相互间的活动, 去达到某种目的的相互作用。因此, 用它来指寻求幸福充实的共同生活的两个人、一个社会俱乐部、一家商业公司、一所学校或者整个政府机关甚至整个社会, 都很恰当。用于调节人际相互作用这一人际关系主题的社会结构, 可以是正式的、确切的、显而易见的 (如政府机构或公司), 也可能是非正式的, 甚至松散的, 因而难以准确描述的 (如监狱囚犯的团体权力结构, 学校全体教师的社会系统, 或者邻里之间关系等)。

“组织行为学”属于广义人际关系的一个较为精确的狭义术语。组织行为学试图描述、解释并预测人在正式组织环境中的行为。作为一门学科, 组织行为学的突出贡献和特征是, 它明确承认: (1) 组织创造的环境或气氛对组织成员的行为有很大影响; (2) 从某种程度上讲, 组织内部环境要受到组织自身所处的大环境影响 (如组织所依托的社会体系、经济体系和技术体系)。而且, 组织内部气氛或称组织环境 (对引发和形成人的行为颇具影响力) 不仅是具体的、有形的, 而且还包括现存人际系统的社会和心理特征。

因为管理学 (或行政学) 把提高正式组织在追求目标过程中的效率作为中心任务, 因此组织行为学与管理科学也有密切关系。管理与行政就必然负起确定组织内部安排的责任, 确保实现最高效率。在人际关系学说发展的最初阶段, 管理人员与行政人员常常谈及员工的人际关系, 或公司的人际关系, 好像组织与员工行为源泉之间的关系虽然有联系, 却是分离的。相反, 当代行政学把目标型组织行为看成是结果型合作努力的必要因素, 不能把这种努力与管理政策和行政实践分割开来。



20 世纪中叶之前, 教育行政很少受到行政学这一学术研究领域的发展变化的影响。主要是由于教育行政教学与学术思想和研究的主流是分离的。最负盛名的大学中, 教育学院与同处一个校园的商学院和行为科学系很少有接触。传统的做法是教育行政课程由前任学监任教, 他们对该学科的知识大都来自在“第一线”任职那几年辛苦积累的经验。教育行政的一些课程往往侧重“如何做”之类的入门问题, 利用过去从事行政管理的经验。重点一般是向学生传授行政人员解决问题的技巧, 即在学生们非常熟悉的学区所实行的技巧。

在 20 世纪的前 50 年, 教育行政研究主要包括现存问题的情况, 以及意见的征集等。也有个别例外, 为数极少的教育行政研究着眼于检验理论主张。其实, 没有一项研究包含了行为科学家提出的深刻见解和研究方法。正如范·米勒(Van Miller)所说:

大量行政研究只是回顾和旁及已经做的和正在做的事情。想一想, 得到交流的行政经验如此之多, 而经过科学研究的又是如此之少, 真令人吃惊。最近几年, 教育行政不仅仅是一种职业, 而且业已成为研究和发展的领域, 这一事实让人们兴奋不已。^⑤

20 世纪 50 年代中期, 一种新的组织思想逐渐得到教育行政研究者的认同。这种新思想认识到了组织的结构特征与个人的个性特征之间存在的动态关系。试图从组织结构与组织成员之间的动态相互关系方面来解释工作中的人的行为。

基于这样的见解, 组织的研究人员开始把组织(如学校体系和学校)概念化为学校体系。尽管几乎所有人的群体^⑥都是人的社会体系(包括街道团伙、兴趣俱乐部、教会), 但是, 自第二次世界大战之后开始出现的思想认为, 组织构成了一种特殊的社会系统。从本质上讲, 它具有明确而相当牢固的正式结构的特征。例如, 与办公室打保龄球的小组或者共进午餐的秘书不同, 学校体系和学校(实际上, 包括所有正式组织), 都具有以下特征:^⑦



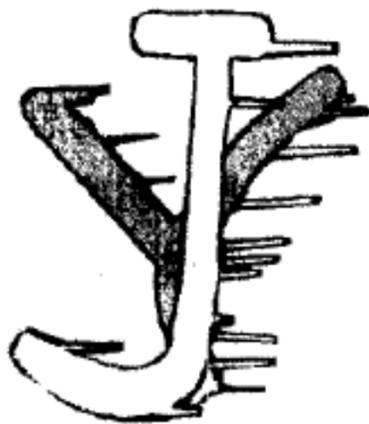
1. 它们都有特定的目标。
2. 为实现目标而必须完成的工作被划分, 并分派到组织中已有的各个职位上。
3. 在正式组织中, 这些职位按等级排列, 职权关系分明。
4. 一般性的非人格化组织条例, 在很大程度上决定着每个人的职权范围, 同样, 也在很大程度上形成并限制了组织中人与人之间的相互影响。

从 20 世纪 50 年代中期开始, 人们越来越关注如何去更好地理解组织结构特征、组织成员的个性特征(及其相应的需要)与工作中的行为之间的关系。例如, 20 世纪 50 年代和 60 年代的一些对领导行为的研究, 说明了对以下问题有着惊人的一致看法, 即可以从两种特定的行为来理解领导: (1) 安排团体工作结构的行为(例如, 如何完成工作, 何时来做, 由谁来做等); (2) 下属认为是考虑到了他们作为普通人的行为。这些从经验中得出的见解不仅广泛应用于学校体系和学校, 也广泛应用于商业、工业、军事以及其他组织。^⑧

54

对该见解检验的经验似乎得出了这样一个结论: 一种领导作风, 即强调创始结构、考虑人的行为的作风, 要比其他任何一种都更有成效。当然, 在组织管理中, 这样做的话, 组织要求与个人需要都会得到满足。在这个阶段, 利用流行的社会系统模式进行的代表性的研究发现, 与关注团体工作中创始结构功能的学校校长相比, 关心员工的学校校长, 更倾向于视教师为专业人员。^⑨

大约在 1955 年至 1970 年间, 教育行政领域出现了大量的探讨社会体系基本思想在公立学校体系和学校中应用(直接或间接)的理论推定与研究。尼尔·格罗斯(Neal Gross)试图利用社会学的调查方法, 来说明新英格兰的校董事会成员和学监为什么能够做出那样的决定。^⑩ 丹尼尔·格里菲思(Daniel Griffiths)发起了具有里程碑意义的教育行政决策研究, 从而极大地加深了对行政人员决策行为的重要性的认识。^⑪ 在格里菲思研究成果基础上所进行的其中一项研究显示, 如果行政人员只限于明确决策的过程和程序, (而不是直接参与最终决



策),行政人员的行为将更容易为下属所接受。

一组对学校课程变革特别关注的研究人员,进行了一次研究,旨在探索这一问题:“某一学校体系的行政人员和教师对决策作用和职责的认识会在多大程度上保持一致或不一致?”^⑨在格里菲思看来,在这项复杂的综合性研究的很多发现中,对学监而言,特别突出的一点就是,关心下属比创建团体结构更有价值。

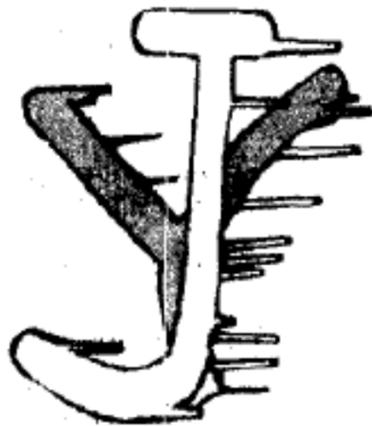
旨在培养教育行政人员的研究生研究项目很快就反映出了社会科学和行为科学的组织行为观点的影响。在很多情况下,以新的行为学观点为特点的课程——如领导、动机、决策、组织气候与组织变革等——和预算、财政、法规和学校建筑、选址及设备课程一样,有了自己的一席之地。学校校长、一般行政和人事行政等方面教科书的编者,很快便把确立组织行为的研究和思想与该书所涉及的领域的相关性作为常规作法。很多教授在研究和咨询活动中,都把这些新思想用于设计在职培训活动、分析学校的实际问题。

55

本章小结

现在,关于学校改革和教育领导的大多辩论,不论是学术文献、流行报刊上的辩论,还是从业人员之间进行的讨论,都表明了,对作为组织的学校的本质和组织成员的行为的看法是不同的,甚至常常是对立的。这场辩论起源于一次更大规模的辩论:应该把组织看成是等级式的科层体系,还是看成社团的协作体系。那次辩论是随着西部电气研究的问世而开始的,并随着团体动力研究和人际关系发展的扩大和深化而不断获得深入的动力。尽管人际关系观点在教育和商业、军事等领域的影响不断增强,管理和领导层的很多人仍然坚持等级权力关系的古典主义观点。对教育研究人员而言,了解这一点很重要,然而研究这些观点,明确自己在教育领导的专业实践中的立场,更加重要。

在探索从人力资源角度理解组织行为的途径的过程中,一些新的理论观点应运而生。这些观点有助于弄清教育领导所面临的问题。第三章将讨论其中的一些新观点。



对策练习

第二章描述了解释组织与行为的两种不同的方法。其一是从古典的视角(组织的特征是等级式的科层体系);另一种是从人际关系角度(组织的特征是社团的协作体系)。在改革的现阶段,这两种观点都在流行,都有可取之处,它们竞相吸引身为领导的你的注意力和支持。如果你计划在学校里行使领导职能,就做一次对策练习。用一个段落,把你对以下两件事的想法和现在的解决方法写下来。

- 源于关于组织和人的行为的这两种观点中,你认为哪一种更有利于学校领导分析所面临的问题?你如何把这些观点转化为你作为现任领导的行为——或将来的行为?
- 你认为你所讨论的这些思想与时下学校的人的问题(如动机、学生成绩或士气等)之间有什么联系? **56**

推荐读物

卡拉汉,雷蒙德·E:《教育与效率崇拜》。芝加哥:芝加哥大学出版社,1962年。(Callahan, Raymond E., *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.)

该书详细叙述了20世纪早期的事件。当时美国商界和实业界正试图通过迫使全国的学校董事会接受他们的组织价值观念和目标,来改善公立学校。如果你认为流行的东西能够平息下来,你就能够在这引人入胜的描述中找到极为有用的信息。

埃蔡尼,艾米泰:《现代组织》。新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1964年。(Etzioni, Amitai, *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1964.)

用清晰易懂得语言,解释了当代组织思想的基本要点,堪称组织



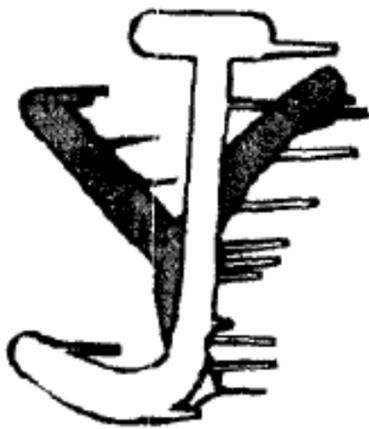
与行为文献中的经典。

莫尔根,加里斯:《组织形象》。加利福尼亚,贝弗利·希尔斯:塞奇出版社,1986年。(Morgan, Gareth, *Images of Organization*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1986.)

该书描述了几种不同的考虑组织的方法,把组织比喻为机器、政治体系、文化等。作者进一步阐明了各种比喻的优点与不足之处。

注释

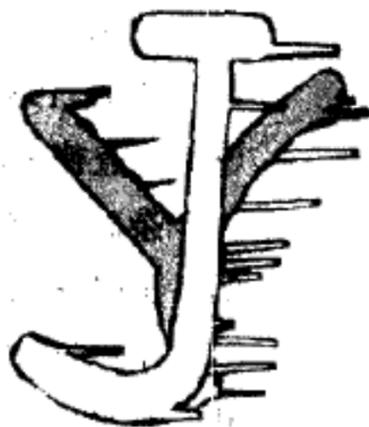
- ① 保罗·莫特和唐纳德·H·罗斯:《学校行政原则》(纽约:麦格劳-希尔出版社,1957年),第4页。
- ② 伍德罗·威尔逊:《行政管理研究》,载于《政治科学季刊》第2卷第2期(1887年6月),第197—222页。
- ③ 弗雷德里克·W·泰勒:《科学管理原则》(纽约:哈珀和罗出版公司,1911年),第8页。
- ④ 如果要了解对这一时期和商界及实业界领导如何运用权力把自己的价值观念强加于学校行政人员的生动描述,参阅雷蒙德·卡拉汉的《教育与效率崇拜》(芝加哥:芝加哥大学出版社,1962年)。
- ⑤ 艾米泰·埃蔡尼:《现代组织》。(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯-霍尔公司,1964年),第21页。
- ⑥ 亨利·法约尔:《一般管理与工业管理》,康斯坦斯·斯托尔斯译(伦敦:艾萨克·皮特曼爵士父子公司,1949年),第14页。
- ⑦ 同上,第15页。
- ⑧ 1916年法约尔的著作用法语出版(当时他是一家采矿公司的经理),立即在欧洲得到了广泛赞扬。他著作的英译本问世后,他的观点一举占据了主导地位(并一直持续到20世纪40年代)。英译本发表于卢瑟·古利克和林德尔·厄威克编:《行政科学文集》(纽约:哥伦比亚大学出版社公共行政学会,1937年)。
- ⑨ 理查德·H·霍尔:《科层组织思想:一个经验主义评估》,载于《美国社会学杂志》第69卷第1期(1963年7月),第33页。
- ⑩ J·P·梅耶:《马克斯·韦伯与德国政治》(伦敦:法珀兄弟出版公司,1943年),第128页。
- ⑪ 雷蒙德·E·卡拉汉:《教育与效率崇拜》(芝加哥:芝加哥大学出版社,



1962年)。

- ⑫ 埃尔伍德·卡伯利：《公立学校的管理：公立教育组织和管理的的基本原则报告》(波士顿：霍顿·密夫宁公司)，第337—338页。
- ⑬ 戴维·B·泰亚克和罗伯特·卡明斯：《1954年前美国公立学校的领导：历史的结构与假设》，载于鲁温·L·坎宁安、沃尔特·G·哈克、拉斐尔·O·奈斯特兰德编：《教育行政：数十年的发展》(加利福尼亚，伯克利：麦克卡琴出版公司，1977年)，第61页。
- ⑭ 卢瑟·古利克和林德尔·厄威克编：《行政科学文集》(纽约：哥伦比亚大学出版社公共行政学会，1937年)。
- ⑮ 卢瑟·古利克：《从行政角度对第二次世界大战的反思》(阿拉巴马大学：阿拉巴马大学出版社，1948年)。
- ⑯ 这项研究经常被称为西部电气公司研究。这些研究为读者所知还有另一个原因：它们促成了对所谓霍桑效应的认可。霍桑效应的重要性体现在它改进了行为研究的技巧。这些研究在弗里茨·J·罗特利斯伯格和威廉·J·迪克森的《管理与工人》中进行了总结。(马萨诸塞，剑桥：哈佛大学出版社，1939年)。
- ⑰ 雅各布·L·莫里诺：《社会测量学在社会学方法论中的作用》，载于《美国社会学评论》第12卷(1943年6月)，第287—292页。
- ⑱ 罗伯特·倍尔斯《相互作用—过程分析：小型团体的研究方法》(马萨诸塞，里丁：艾迪生—韦斯利出版公司，1950年)。
- ⑲ 本杰明·沃尔曼：《领导与团体动力学》，载于《社会心理学杂志》第43卷(1956年2月)，第11—15页。
- ⑳ 罗伯特·F·倍尔斯：《小型团体中的平衡问题》，载于塔尔克特·帕森斯、罗伯特·F·倍尔斯和爱德华·A·希尔斯编：《行为理论工作论文集》(伊利诺斯，格伦斯：自由出版社，1953年)。
- ㉑ 海伦·詹宁斯：《领导与疏远》第2版(纽约：朗曼公司，1950年)。
- ㉒ 勒温解释了心理学中的“场理论”，被称为是社会心理学之父。参阅他的《社会心理学的场理论和实验：思想与方法》，载于《美国社会学杂志》第44卷(1939年)，第868—896页，和《团体决策与社会变革》，载于西奥多·M·纽可姆和尤金·L·哈特利编：《社会心理学读物》(纽约：霍尔特、莱因哈特和温斯顿出版公司，1947年)，第330—344页。
- ㉓ 马扎菲·谢里夫：《社会心理学纲要》(纽约：哈珀和罗出版公司，1948年)。
- ㉔ 多温·卡特赖特：《影响、领导、控制》，载于詹姆斯·G·马奇编：《组织手册》(芝加哥：兰德—麦克纳利出版公司，1965年)，第2页。

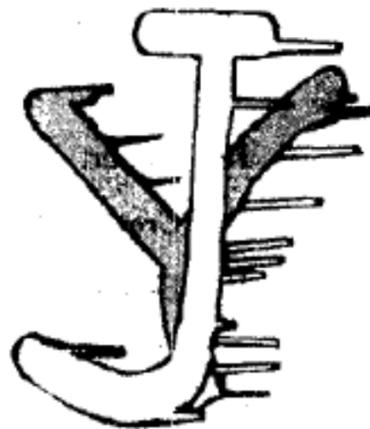
57



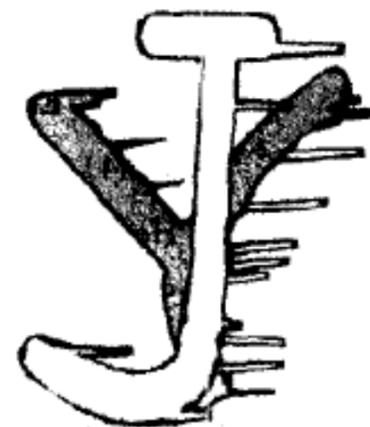
- ⑳ 范·米勒：《美国学校系统的公共行政》（纽约：麦克米兰公司，1965年），第544—545页。
- ㉑ 不同于个人的集合体。
- ㉒ 这一讨论是按照马克斯·G·艾博特的观点进行的。参阅他的《组织行为的干预变量》，载于《教育管理季刊》第1卷，第1期（1960年冬季），第1—14页。
- ㉓ 参阅约翰·K·亨普希尔和阿尔文·E·孔斯：《领导行为的描述》（哥伦比亚：俄亥俄州立大学出版社，1950年）。后来运用他们的思想进行的研究，参阅安德鲁·W·哈尔平和B·J·威纳：《飞行指挥员的领导行为》（哥伦比亚：俄亥俄州立大学出版社，1952年）和安德鲁·W·哈尔平：《领导人的行为》，载于《教育领导》第14卷（1956年），第172—176页。
- ㉔ 丹尼尔·格里菲思：《行政理论》，载于R·L·埃贝尔编：《教育研究百科全书》（多伦多：麦克米兰公司，1969年），第18页。
- ㉕ 尼尔·格罗斯：《谁管理我们的学校》（纽约：约翰威利父子公司，1958年）。
- ㉖ 丹尼尔·格里菲斯：《行政理论》（纽约：阿布尔顿—圣图里—克罗夫茨公司，1959年）。

NOTES

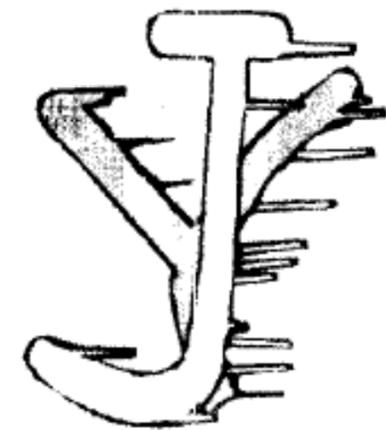
1. Pau I. R. Mort and Donald H. Ross, *Principles of School Administration* (New York: McGrawHill Book Company, 1957), p. 4.
2. Woodrow Wilson, "The Study of Administration," *Political Science Quarterly*, 2, No. 2 (June 1887), pp. 197—222.
3. Frederick Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper & Row, Publishers, 1911), p. 8.
4. For a vivid description of this period and the power of business and industrial leaders to force their values on school administrators, see Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
5. Amitai Etzioni, *Modern Organizations* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1964), p. 21.
6. Henri Fayol, *General and Industrial Management*, trans. Constance Storrs (London: Sir Isaac Pitman & Sons, 1949), p. 14.
7. *Ibid.*, p. 15.
8. Fayol's work was published in French in 1916 (when he was chief executive of a



- mining firm) and immediately received wide acclaim in Europe. His views swept into a dominant position (and remained there well into the 1940s) following their appearance in English translation, in *Papers on the Science of Administration*, eds. Luther Gulick and L. Urwick (New York: Columbia University, Institute of Public Administration, 1937).
9. Richard H. Hall, "The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assessment," *The American Journal of Sociology*, 69, No. 1 (July 1963), 33.
 10. J. P. Mayer, *Max Weber and German Politics* (London: Faber & Faber, 1943), p. 128.
 11. Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago: University of Chicago Press, 1962).
 12. Ellwood P. Cubberly, *Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying the Organization and Administration of Public Education* (Boston: Houghton Mifflin, 1916), pp. 337—338.
 13. David B. Tyack and Robert Cummings, "Leadership in American Public Schools before 1954: Historical Configurations and Conjectures," in *Educational Administration: The Developing Decades*, eds. Luvern L. Cunningham, Walter G. Hack, and Raphael O. Nystrand (Berkeley, CA: McCutchan, 1977), p. 61.
 14. Luther Gulick and L. Urwick, eds., *Papers on the Science of Administration* (New York: Institute of Public Administration, Columbia University, 1937).
 15. Luther Gulick, *Administrative Reflection on World War II* (University, AL: University of Alabama Press, 1948).
 16. These studies, often called the Western Electric studies, may be known to the reader for another reason: they also led to identification of the so-called Hawthorne Effect, which became important in improving techniques of behavioral research. These studies are summarized in Fritz J. Roethlisberger and William J. Dickson, *Management and the Worker* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1939).
 17. Jacob L. Moreno, "Contributions of Sociometry to Research Methodology in Sociology," *American Sociological Review*, 12 (June 1947), pp. 287—292.
 18. Robert F. Bales, *Interaction-Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1950).
 19. Benjamin Wolman, "Leadership and Group Dynamics," *Journal of Social Psychology*, 43 (February 1956), pp. 11—25.
 20. Robert F. Bales, "The Equilibrium Problem in Small Groups," in *Working Papers*



- in the Theory of Action*, eds. Talcott Parsons, Robert F. Bales, and Edward A. Shils (Glencoe, IL: The Free Press, 1953).
21. Helen H. Jennings, *Leadership and Isolation*, 2nd ed. (New York: Longman, 1950).
 22. Lewin, who defined *field theory* in social psychology, is often thought of as the father of social psychology. See his "Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods," *American Journal of Sociology*, 44 (1939), pp. 868—896, and "Group Decision and Social Change," in *Readings in Social Psychology*, eds. Theodore M. Newcomb and Eugene L. Hartley (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1947), pp. 330—344.
 23. Muzafer Sherif, *An Outline of Social Psychology* (New York: Harper & Row, Publishers, 1948).
 24. Dorwin Cartwright, "Influence, Leadership, Control," in *Handbook of Organizations*, ed. James G. March (Chicago: Rand McNally & Company, 1965), p. 2.
 25. Van Miller, *The Public Administration of American School Systems* (New York: Macmillan, 1965), pp. 544—545.
 26. As distinguished from a collection of individuals.
 27. This discussion follows that of Max G. Abbott, "Intervening Variables in Organizational Behavior," *Educational Administration Quarterly*, 1, No. 1 (Winter 1966), pp. 1—14.
 28. See, for example, John K. Hemphill and Alvin E. Coons, *Leader Behavior Description* (Columbus: Ohio State University Press, 1950). For later research using their concept, see Andrew W. Halpin and B. J. Winer, *The Leadership Behavior of the Airplane Commander* (Columbus: Ohio State University Press, 1952); and Andrew W. Halpin, "The Behavior of Leaders," *Educational Leadership*, 14 (1956), pp. 172—176.
 29. Daniel Griffiths, "Administrative Theory," *Encyclopedia of Educational Research*, ed. R. L. Ebel (Toronto: Macmillan, 1969), p. 18.
 30. Neal Gross, *Who Runs Our Schools?* (New York: John Wiley & Sons, 1958).
 31. Daniel E. Griffiths, *Administrative Theory* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1959).



第三章

当代组织理论

学习任务

通过本章的学习,应该能够

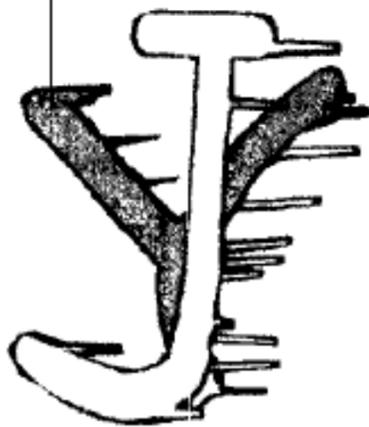
- 明确科层组织中经常用于确立和保持控制和合作的五种组织机制。
- 用实例描述、解释目前学校改革运动中使用科层组织理论和实践的情况。
- 解释组织的人际关系发展思想与科层思想有何不同之处。
- 明确并描述 X 理论和 Y 理论。
- 解释作为开放社会系统的组织的思想。
- 描述角色理论与社会系统理论的联系。
- 解释并讨论行为 $B = f(R \cdot P)$ 的观点。
- 解释任务、结构、人与技术等因素对组织成员行为的作用。
- 解释传统古典思想的组织观与把组织视为有机系统的观点有何主要不同之处。
- 描述模糊理论与传统系统理论的主要不同特点。

本章概要

从 20 世纪 20 年代中期到 70 年代中期,对解释组织行为的探索

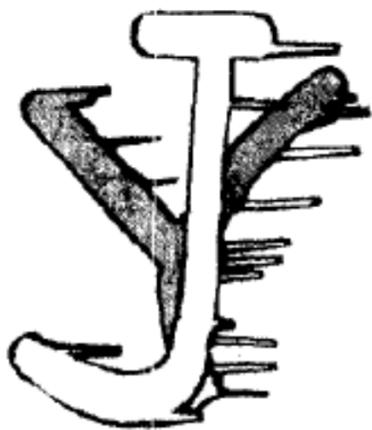
58

59



60 主要是由笃信传统的实验室科学的学者们主宰和控制着。该科学起源于逻辑实证论。现在被称为当代阶段。因此在随后的几十年中,主导组织行为研究的学者要求使用惟一的一种方法,来思考组织和组织成员的行为。他们要求用理论和科学技巧来验证理论。他们认为这些技巧是客观的,不受受试者影响,而且把数学证明作为最高调查目标的方法。然而,最终显而易见的是,这种探索从自然科学借用的逻辑实证主义传统的方法过分自由,对学校从业人员来说,没有什么益处,几乎没有有什么可以使人们满怀信心地投入到领导实践中去的技巧。的确,一些主要学者试图指出,这种勉强称得上“科学”的方法的致命弱点,就在于有影响力的学者提出了一个严格的要求:只有假说—演绎思考方法才能用于理解组织生活的尝试中。然而,思考组织的一些方法——即一些有用的组织理论——在当代得到发展,时间证明它们对学校领导考虑和讨论领导策略大有益处。这些理论也可以帮助你思考组织及其成员的行为。这一概述始于什么是理论的基础知识,而后再对比了科层理论和人力资源理论。最后,几种组织的系统模式就展现在眼前。在其中许多学者都极力描述他们对组织结构概念与组织成员的相互关系的理解。

描述组织生活的系统模式与电视评论员在足球比赛时用粉笔做图解说明时的示意图很相似。他们只能布置和描绘比赛所依据的指导思想,但是必须将其置于人努力过程中所表现出不确定性和无法预见性的情况之下。这些模式可以帮助你设想组织发挥作用的图解,有利于在实践中对组织问题予以分类和解决,有利于明确包括组织行为在内的一些重要问题。人们经常误以为这是对组织机制的“如实”描述,其实不然。例如,有些人借用老式钟表作比喻,对组织的系统理论极口称赞。老式钟表的钟摆毫厘不差,齿轮嗡嗡,弹簧退卷,摆轮旋转,嵌齿、擒纵轮及其他都以与预测近乎完美吻合的同步模式运转着,产生预期效果,也就是准确报时。组织,尤其是教育组织,毕竟是人的活动,不能简单化为机械系统,这一点令那些在人文事务中追求简约、精确、系统秩序和确定性的人们大失所望。



组织理论

讨论用于思考组织(如科层组织和非科层组织)的不同观点,其实是讨论组织理论。许多从事教育行政的人员对理论表示怀疑,认为理论是理想状态或毫无用途的概念(常常与贬义的“象牙塔”联想在一起),尽管他们必须应对日常生活中的种种实际问题。作者这里所持的观点是,理论远没有脱离日常生活,它对我们形成关于常见事务的见解和理解至关重要。 61

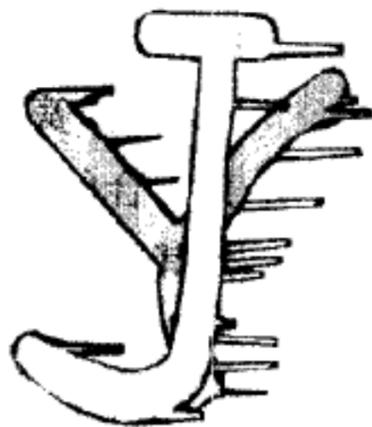
理论的定义与描述

理论是经过系统组织起来的思想,被认为是可以用来解释已观察到的现象。正如我们有疾病成因理论,有关于飞机飞行驱动力量理论以及有太阳系特性理论,同样,我们也有组织和组织机理的理论。正如有理论依据说明我们要经常洗手、经常锻炼、合理饮食等事实的必要,自然也应该有理论依据来理解作为组织的学校,使其更富有成效。

理论可以提供系统地思考复杂问题(如理解教育组织的性质)的依据。在这一点上,理论是有用的。它之所以有用是因为,有了理论,我们可以描述并解释正在发生的事情,预见特定情况下的未来事件,以及对专业人员而言非常必要的一点,考虑如何对事件实施控制。

教育组织的两种主要观点

自20世纪组织研究的初期开始,人们通常用两种完全不同的方法中的一种把组织概念化。一种是古典的、传统的观点,常常被称为“科层观点”,尽管近几年在教育改革讨论中,很多人喜欢称之为组织的“工厂模式”。不论采用什么名称,科层组织是腓特烈大帝的18世纪军队的缩影,它具有机械化军团自上而下的管理统治、“照章办事”等特征。时至今日,科层组织仍然是世界上最常见的组织典范。对很多人而言,这正是组织的界定概念。



随着时间的推移，两件事情得以发展，它们给科层组织思想似乎带来了无法扭转的挑战，也产生了更新的考虑组织的方式：

1. 世界变革的不断深化和日益加速。技术似乎在以几何级数加速发展，政治、经济和社会的变革使僵化的科层体制陷于挣扎之中，反应迟缓。
2. 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。虽然在第二次世界大战之前，教师只得屈从于科层组织的权威，毫不迟疑地接受其命令，丝毫没有意识到这样已经触犯了自己的权利，但是那个时代已经过去了，好像是一去不复返了。

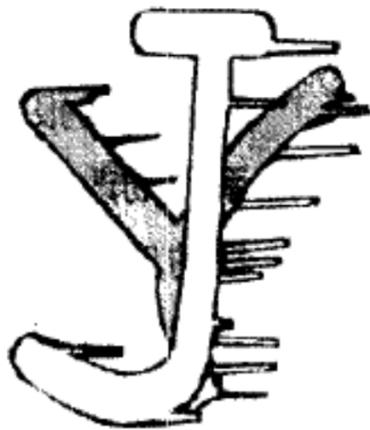
62

组织，尤其是教育组织，真可谓无处不在——极为常见——因此，我们很少审视相关的假定，而是想当然。对当代组织思想的关注主要是明确和区分相互对立的主要组织观点所依据的两种假定：一方是古典（或科层）思想，另一方是常常被称为人力资源开发的较新的思想。试想一下，两种具有鲜明的不同特点的方法，如何协调和控制人的行为以实现组织的目标。

科层组织观点

科层方法往往强调在处理有关控制和协调组织成员行为之类的事情过程中的五种机制：

1. 坚持等级式的管理和对低层人员的监管。在这种思想中，行政人员的检查者和评估者的角色得到重视。
2. 确定和保持适当的垂直交流。这样能够保证好的信息可以经过等级体系传递到决策层，同时命令也可以顺级而下，清楚、快捷地传输，以便实施。因为决策者必须拥有关于实施层的准确信息，才能做出高质量决策，因此沿级向上的信息传送和加工就特别重要，但却并不是十分有效。利用计算机来实现这种



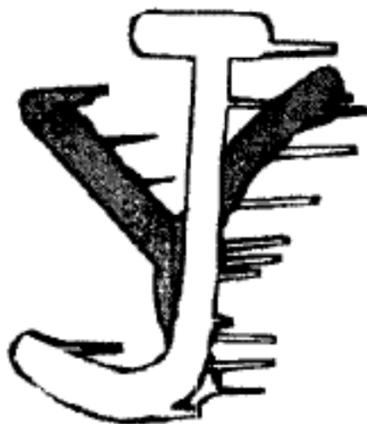
交流对该思想的拥护者极具吸引力。

3. 制定明确的书面规章和程序以确定标准和指导行为。这些规章包括课程指导、章程手册、操作指南、标准格式、值班花名册、规章制度、标准操作程序等。
4. 颁布明确的计划和日程以供参与人员遵守。这些包括教师的授课计划、上下课时间安排、上下学时间表、会议时间表、午餐时间表、教师特殊日程表、公交车时间表及其他许多项目。
5. 在组织等级体系中增加监管人员和行政人员，因为有必要这样来解决组织在不断变化的条件下所面临的问题。例如，由于学区和学校的规模日益扩大，助理校长、主席、主任和协调员等职位随之出现。由于项目越来越复杂，各种专职人员应时而生。特殊教育主任、资产使用计划协调员、学校心理咨询师、学校社会工作者等仅是其中的几种。

63

大多数都将这些奉为学校控制和协调工作的首选机制，这从自 80 年代早期骤然出现的学校改革运动中可以得到印证。学校有效性成为 80 年代关于教育的公共日程的主题，把自 70 年代延续下来的两个相互依赖的二重奏——平等与机会——联系在一起。虽然有关高效学校和描述这类学校的研究文献稳步增加，1983 年，一场实际上并不相关的“改革运动”骤然兴起，结果，至少在受人欢迎的新闻报刊和电子媒体，已经稳居中心地位，并对改进学校职能的许多努力都产生了极大影响。这引起了我们的兴趣，因为它说明了许多教育领导坚信科层理论对考虑学校以及如何对其进行改进的理由。

在 1982 和 1983 这两年的时间里，全国教育优化委员会颁布《国家在危机中》后，至少有十个关于美国公立学校教育的重要报告先后发布。每份报告都列举了报告人所观察到的各种不足之处，并提供有一系列的改进措施。这些报告至少也证明了当时社会上对公立学校有效性的广泛关注，是报刊和电子媒体对公立学校教育缺点所进行的大量公众讨论的来源。在很大程度上，正是由于这些报告（和 1985 年中期发布的另外约二十几份报告）引起的关注，在合众国的历史上，美国总



统才首次把关于美国公立学校状况的讨论上升为总统演讲和政治事务之列。国家教育委员会中专门调查委员会就不少于 175 个，它们在 1983 年发布了一些建议书。到 1985 年，约有 30 份报告和呼吁书印刷出版。对美国公立教育有效性的关注所引发的有关改进学校的评论和建议书多得令人目眩，一场后来被称为公立学校“改革”的史无前例的大规模讨论开始了。一位经验丰富的观察员称之为“本世纪内我们将会得到的改革学校的最佳机会”。因为当时本世纪只有十六年了，这样讲似乎并非过分乐观。

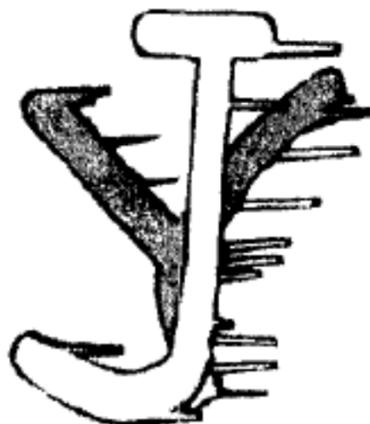
这些成果引出的大量建议书，主要依据有些研究人员和很多读过这些研究成果的人对学校特征的传统假定。当然报告的建议书有很多变动和不同之处，某些部分甚至有些相互矛盾。但是，主要建议书的主旨如下。

无论如何，学校目标（当时约翰·古德兰将其描述为在思想上陷入了进退两难的困境）应该简化、明确、加以限制；学生必须完成某些基础课程（去除了国家教育委员会所说的“不必要的软课程”）；应该重视英语学习，但更应该重视掌握数学、自然科学和计算机技术；教师应该得到更高的薪水、受到更好的培训、拥有更优的工作条件；学校应该更有效地与外界领导团体联系——主要是与商业界的合伙关系和与州、联邦政府的有效关系；学校上课日和学年应该延长，把注意力放在任务时间上，应该给学生布置更多的家庭作业；应该通过改革补偿办法和创造职业升迁途径以奖励优秀教师的优秀教学效果，和实现教师工作环境的专业化等手段，来提高教学和教师的地位；提高教育领导，主要是学校校长层的水平。

总之，由关于美国教育状况的报告而引出的建议书，就影响范围而言，可谓是微弱的，其中没有什么新颖的观点，也没有什么有见地的创新，而基本上只是一些有一定思想影响力的观点的翻版而已^①。为了对各种报告作出反应，各州及很多学区都力图很快实施其中的一些建议。可以预见，落实这些建议的方式对打算迫使学校进行改革的传统科层思想的委任方而言，意义非常重大。

例如，很多州颁布了新的条例、规章和命令以加强地方学校的课程。其目标常常是规定教师布置的作业和减少选修课程，增加必修课

64

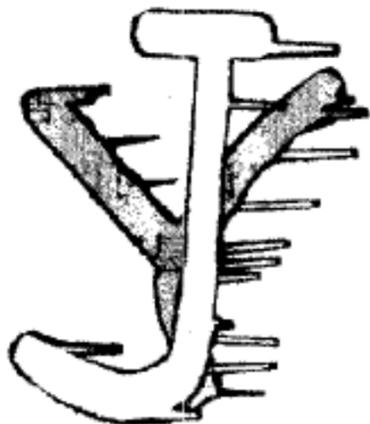


程。对改进教学效果方面的改革工作所产生的影响很难确定。

这一点可以从延长学年和学校上课日的工作中得到很好的说明。自 1983 年出现以来,《国家在危机中》有一个最受欢迎的建议,就是“学区和州立法机关应当考虑采用七天上课日和 200 天或 220 天学年制”,作为提供更多教学时间的手段。这看似非常简单的变化,只需州政府颁布一道明确的命令即可。尽管某些州已经规定增加了学生一老师接触的最低时间,但在全国范围的最终效果只要把某些州的教学时间调整到接近全国现行的每年 180 天教学的平均标准。例如,阿肯色州决定到 1989 年把学年由 175 天增加到 180 天。科罗拉多州把学年由 172 天增加到 1984 年的 176 天。其他几个州延长了教师的工作年,而学生的学年保持不变。因此,佛罗里达州、田纳西州和北卡罗来纳州各要求 180 天的学生一教师接触日,与此同时允许受雇教师有额外几天时间以抵偿学校紧急关闭、在职培训和其他行政目的等事务。最终在全国只有些微变化。1985 年,学年长度为,华盛顿哥伦比亚特区达 184 天,北达科他州仅为 173 天,其他 29 个州集中在全国标准 180 天。鉴于普通公众和农业雇员、旅游业都反对延长学年,国家教育委员会于 1985 年宣布 200 天或 220 天的学年“不切实际”,“如果从平常时日挤出时间用于教学,可能会增加工资支出,对家长和公众而言,这是惟一可以接受的解决方案”^②。换言之,学校似乎不可能大大超越“任务时间”观念,因为在这份报告之前,它早已在学校大范围实施。

65

其实,所有“改革”建议都采用与此相似的“自上而下”策略。即处于等级体系高层的立法机构或其他地方(如国家教育部门)做出决定,然后向下传递给教师,由他们在教室实施。例如,加利福尼亚商业圆桌会议(由该州一些大型商业公司组成)成功地促使立法机构通过(州长签署)一部新教育法,使该州在两年期内获得 27 亿美元资金。由于《第十三提案》(Proposition 13)实施严格削减,因此在随后的时间里,学校迫切需要这笔款项。这部长达 150 页的法律详细规定了教室里要做的事情(如使用什么教材、具体课程的授课时间),说明了州教科层机构如何检查、核实、履行这些复杂条文的情况。同样,纽约州校务委员会制定了行动计划,并同时颁布了《一百条规定》(Part 100 Regu-



lations),校务委员能够深入本州公立学校的每个教室,去指导、实施和核实学校是否完全执行了为实现学校变革而制定的一整套详细的指令。其中不仅规定了政策导向(如希望达到的目标和意图),而且以指令的方式规定了诸如要求在常规教室的课堂实施补救教学,确定了使用的教学方法和上课时间等。80年代各州都制定并实施了类似的计划,或多或少都带有综合性,然而实际上都使用了科层体系的假定作为变革策略。联邦政府延续了长期确立的自上而下对公立学校的直接领导。例如,《策划法案》(the Hatch Act)确立某些宗教团体可以以开放平等的方式接触学校,进而规定了在授权鼓励对宗教感兴趣的学生在上学前后的时间自愿集会时,学生、教师、行政人员和其他成年人的可允许的行为。

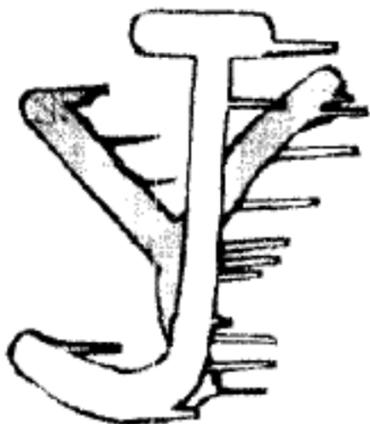
显然,现在,有一种很明显的趋势,当代教育改革者在考虑一系列关于学校性质的假定,这些也是他们工作的中心。这些假定与老式工厂所依据的原则一样。在这些工厂里,资方决定要做的事情,指导工人去完成,而后对工人严密监督,保证指令得到彻底贯彻。丹尼斯·多尔(Denis Doyle)和坦利·哈特(Terry Hartle)说:

那样做简直行不通。对学校实行自上而下改革的愿望是可以理解的:它与管理科学的历史是吻合的。这种改革的一个显而易见的典型就是改革工厂。泰勒所实施的科学管理革命在学校起到了在商业界和工业界相同的作用——创造了一个以金字塔式的组织为主要特色的环境……教师是教育流水线上的工人;学生是产品;学监是最高行政长官,学校受托人是董事,纳税人就是股东。^③

66

人力资源开发的观点

多尔和哈特继续提出了一系列关于对学校的组织特征和教师课堂行为的假定——该观点把教师置于教学改革的首位,因此,对在决定要做的事情的过程中试图把变革随意强加给教师,而对没有他们参与的作法是否明智提出了疑问。正如我们所看到的,这并非什么新的组织观。但是,近来用科层组织方法克服组织困难时遭到失败,特别是在商业公司更是如此,再加上一些新的组织思想(如松散结合)和组织文化对行为的影响力量的出现,使得人力资源思想走到前台,成为考



虑组织的一种新的主要方法。

科层理论强调组织的正式条例及其实施的重要性,作为影响个人参与其中,并以可预见方式可靠行事的手段,人力资源开发则重视个人对眼下所做事情有意识的思考,以此作为引导他们在实现组织目标过程中,积极奉献、发挥才能和潜力的措施。组织实施合作和控制的中心机制,就是使参与者适应组织的价值观和目标,而不是通过书面规则和严密监管。通过这种强烈的适应过程,参与者个人认同了组织的价值和目标,乐意把组织目标和需要与他(她)个人目标联系在一起。因此,组织文化不仅体现了组织所提倡的目标和思想,而且也反映了组织个体参与者的愿望。

组织文化表明了组织的内涵——组织的价值观、信念、真正(以区别于其公开陈述的)目标——提供了组织中个体融入该文化的具体方法。组织文化通过符号进行交流:一般是确立、营养和维持了流传至今的价值和信念的故事、神话、传奇以及礼仪。正是这些价值观念和信念才赋予组织以内涵,说明了个体如何随着组织的发展而成为并且继续作为组织史实的一部分。

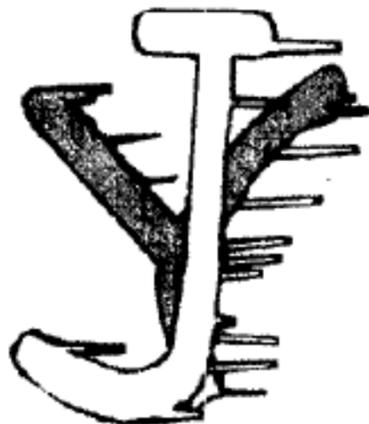
从这一观点来看,严格检查和严密监督远非确保参与者可预见行为的惟一手段。个体对组织文化中价值的认同可以提供激发可靠行为的强大动力,即使在充满极其不确定因素和极大的压力之下,也是如此。试想一下,个体参与到组织中来,留在其中,并为组织目标努力工作,其动机究竟是什么。道格拉斯·麦格雷戈的 X 理论与 Y 理论对这个问题做了回答。^④

67

X 理论与 Y 理论

X 理论基于行政人员可能持有的四个假定:

1. 一般人生性不喜欢工作,而且能躲避时尽量躲避。
2. 因为人们不喜欢工作,他们必须受到严密监管、领导、强迫和惩罚的威胁,才能作出足够的努力去实现组织目标。



3. 一般工人都会逃避责任,愿意受负责人领导。
4. 大多数工人都把工作的安全性置于其他相关因素之上,没有什么雄心。

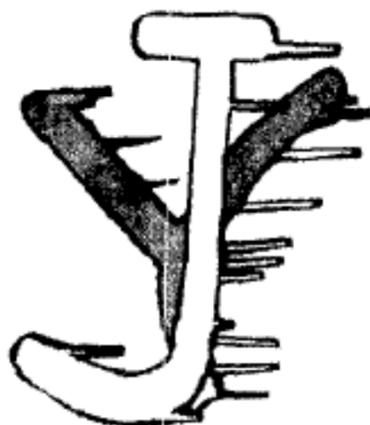
接受对人类意愿的这种解释的假定行政人员(不论不言而喻地还是明确地),理所当然地把它作为对待组织雇员的行为指南。然而,Y理论对工作中人员的本性作出了完全不同的假定:

1. 如果工作令人满意的话,雇员会感觉工作同娱乐一样自然、惬意。
2. 如果他们致力于实现组织目标的话,他们在工作中就会发挥主动性,进行自我指导、自我控制。
3. 在适当的条件下,一般人不仅能够学会承担责任,而且能够学会主动请求承担责任。
4. 一般雇员都重视创造性,即作出好的决定的能力,并努力寻求在工作中发挥创造力的机会。

用这种观点来解释工作中人的本性的行政人员(不论不言而喻地还是明确地)在对待下属的方式上自然不同与持有Y力理论的行政人员。

在这里陈述这些理论,并不是要得到读者的认同或反对,而只是作为说明教育行政人员在工作中如何使用这些组织观点的一个简单实例,作为指导合理决策和“第一线”行为的指南。

X理论与Y理论显然是对现实世界情况的不同、形成对比的两种解释。显而易见,它们是基于对人的不同假定。有行政、管理或领导责任的人,往往认为这种或那种理论更能反映人的本性。那些行为与我们的信念和认识一致的人,将会按照与我们认为“正确”的理论协调的方式去行事。例如,赞同X理论的人可能会认为,激励就是红萝卜加大棒;他们可能会认为对下属进行严密的、仔细的监督是必要的;他们会认为在组织中,实行自上而下的等级式控制是不可避免的。协作参



与决策过程常常被认为在理论上是完美理想的,在“现实”世界是不太切合实际的。

正如克里斯·阿吉里斯所说, X 理论引出了领导的 A 行为模式^⑤。该模式呈现以下两种主要形式之一:

1. 强硬的 A 行为模式,特征是讲求实际而强有力的定向领导、严格控制、严密监督。
2. 温和的 A 行为模式,包含着大量的劝导,“赢得”下属的依从,慈祥的家长制作风,或所谓的好的(即人为的)人际关系。

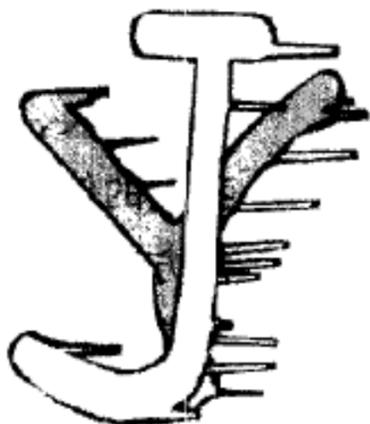
在任何一种情况下, A 行为模式,不论是采用强硬的还是温和的方式,都有明显的古典意义上的操纵、控制和管理意图。这是以 X 理论对工作中的人的本性的假定为依据的。

阿吉里斯接着又阐述了 Y 理论对人的假定引出了 B 行为模式。其特征是致力于共同的目标,高度信任、尊重,从工作中得到满足,以及真诚坦率的关系。B 模式的领导也许有些苛求、毫不含糊、讲求实际,但是基本上是注重合作的。这种行为模式应该比 A 模式更富有成效,因为人们认为,它反映了对工作中人的行为的更准确认识。

正如阿吉里斯所告诫的那样,在这场关于理论与学校的组织行为的讨论中,温和的 A 行为模式表面上常常被误以为是 B 行为模式。这种混淆让那些力图把这些理论观点运用于学校的人们感到困惑不解。

与 Y 理论假定相关的行为……一般是发展的。监管人员注重在环境中培养对有价值的目标的认同感和奉献精神,重视在人际交往中建立相互信任、相互尊重。在工作和人际交往中获得的成功应该是相互依赖的,个人在完成重要工作时能够得到满足感。^⑥

图 3.1 比较对照了温和的 A 行为模式和 B 行为模式所依据假定的重要差异。



温和的 A 行为模式所依据的假定 (温和的 X 理论)	B 行为模式所依据的假定 (Y 理论)
关于人	
1. 我们文化中的人,他们中间的教师,都有共同的需要——归属需要、被人喜欢的需要、受人尊重的需要。	1. 除了有共同的归属需要和受人尊重的需要,我们文化中的大多数人,包括其中的教师,都希望实现为有价值的目标作出有效的、有创造性的贡献。
2. 尽管教师希望得到个人承认,更重要的是,他们想要觉得对学校有用。	2. 大多数教师能够发挥出积极性、创造性和能承担责任,超出目前工作和工作环境所要求和允许的范围。
3. 如果他们这些主要愿望可以得到满足的话,他们往往乐意合作,能够与学校、系和部门的目标保持一致。	3. 这些能力目前正在被浪费,是尚未得到开发的资源。
关于参与	
1. 行政人员的基本任务就是要使每位教师相信他(她)是团队中的有用之人、重要分子。	1. 行政人员的基本任务是创造环境使教师可以为实现学校目标发挥全部才能。行政人员要努力发掘教师的创造力资源。
2. 行政人员乐意解释他(她)的决定,乐意讨论教师对他(她)的计划的反对意见。在日常事务中,鼓励教师参与计划和决策过程。	2. 行政人员允许并鼓励教师参与日常决定和重要决定。实际上,决定对学校越重要,行政人员就越是应该尽力发掘教师的潜能。
3. 在有限的范围内,教学单位和其中的教师个人应被允许进行自我指导和自我控制。	3. 当教师展现的见地和能力日渐提高时,行政人员要不断扩大教师自我指导和自我控制的范围。
关于期望	
1. 与教师互通信息,让他们参与决策过程,能够满足他们归属感和得到个人承认的基本需要。	1. 如果行政人员和教师的全部经验、见地和创造力能够在学校得到利用,决策和工作成绩的整体质量就会提高。
2. 满足这些需要能够提高教师士气,减少对正式权威的抵触。	2. 教师将会在实施他们理解和帮助确立的有价值的目标过程中,行使有责任心的自我指导和自我控制。

图 3.1 阿吉里斯的温和的 A 行为模式和 B 行为模式所依据的假定比较 引自托马斯·J·塞基欧万尼:《论人际关系以外的问题》。Adapted from Thomas J. Sergiovanni, *Beyond Human Relations*. 获准重印。



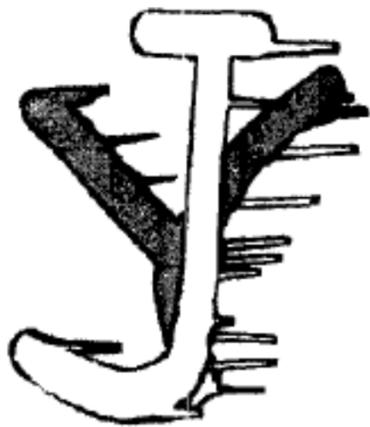
但是,监管人员常常以“好的人际关系”为招牌,用温和的 A 行为模式,设法使教师服从高度指导性的管理。在美国教育界,这种行为模式引起了人们对貌似有理的 Y 理论是否适用于学校和学校系统产生了怀疑。塞基欧万尼说,“可以推断,以更和善的方式对待教师,他们就会非常满足,非常顺服,监管人员和行政人员在管理学校时,就不会遇到什么阻力”^⑦。

伦西斯·利克特 (Rensis Likert) 的成果说明了用这种方式建立理论的实用性。利克特在三十多年的工业组织和学校的研究工作中,确定了一系列管理方式,分别为系统 1、2、3 和 4。而且,他的研究证实了这样一个假说:即区分高效组织与低效组织的关键可变因素,就是组织成员的行为。

(组织高效与低效) 主要导致因素是组织气候和领导行为。这些会极大地影响到在实现最终目标过程中,下属个人之间和在工作团体内部的相互关系。这些可变因素可以用来界定一贯的管理模式……管理风格从系统 1(惩罚型的专制型的模式)开始,扩展到系统 4(参与型的、团体互动型模式)。中间是系统 2 和系统 3。前者是一种家长制的专制风格,强调在竞争的(或者孤立的)环境中实行(人对人)监督;后者是一种(人对人)的协商型的运作模式。^⑧

从本质上讲,“管理系统”的这四种范畴是对学校和学校系统的环境的描述。到 70 年代,利克特和其他人在学校环境中进行了一些研究,试图证明组织行为的这些相同是否适用于具有独特特点的高效学校系统之中。这些研究证实了这样一个观点:“高效学校往往具有类似于系统 4 的参与环境,而低效学校则更加专制,类似于系统 1 的运作模式。”^⑨

图 3.2 显示了道格拉斯·麦格雷戈与利克特研究成果惊人的一致性。两者关注的焦点都不是如何善待员工、如何使工作惬意,而是如何使组织更有效。这不仅是教育界,也是商业界和实业界的迫



切需要。大量的组织研究工作都普遍而有力地证明了这一点。罗伯特·R·布莱克 (Robert R. Blake) 和简·斯赖格利·莫顿 (Jane Srygley Mouton) 的组织研究^①, 戈登·L·利皮特 (Gordon L. Lippit) 的组织更新研究^②, 保罗·伯曼 (Paul Berman) 和米尔布雷·麦克劳林 (Milbrey McLaughlin) 对美国学校变迁^③ 的广泛研究, 仅仅是众多能够证明像麦格雷戈和利克特这样的先驱者理论地位的几例研究而已。

传统的古典组织观点会持相反的观点: 要严明纪律, 执行更严格的管理, 要求下属完成更多的工作。用新古典主义的术语来说, 它关注的是教师责任、特定的工作目标和成本—利润分析。

X 理论	系统 1	管理方被认为是不信任下属。 a. 决定是强加的——由管理层做出。 b. 下属因受到恐惧、威胁和惩罚的激励而工作。 c. 控制权集中在高层管理层。 d. 几乎没有上下级交往。 e. 员工非正式地反对管理层所确立的目标。
	系统 2	管理方屈尊信任下属。 a. 下属很少参与决策。 b. 奖励和惩罚都被用作激励手段。 c. 以恩赐的态度与下属交往。 d. 下属表现出恐惧和谨慎。 e. 控制权集中在高层管理层, 但适当放下一些权力。
	系统 3	管理方被认为是相当信任下属, 但不是完全信任。 a. 下属作出一些较低层次的决定。 b. 上下级之间有交流。 c. 用奖励, 偶尔也用惩罚和适当参与作为激励手段。 d. 有一定的交流和相当的信任度。 e. 控制权下放。
Y 理论	系统 4	管理方被认为是完全信任信赖下属。 a. 决策权分散更广泛。 b. 有纵向的和横向的交流。 c. 参与和奖励作为激励手段。 d. 上下级之间有着广泛而友好的交流。 e. 对控制过程普遍负有责任。

71

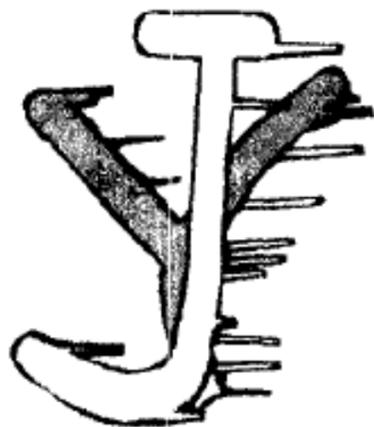


图 3.2 利克特管理系统理论与麦格雷戈的 X 理论和 Y 理论

然而,关于组织行为的大多数主要研究成果都有力地表明,后一种研究至多是自拆台脚。

一句提醒的话用在这里很合适。为了明确和描述科层思想和人力资源思想的真实的基本不同,它们一直被当作理想案例来对比、对照。然而,在教育行政的“真实世界”里,很难遇到理想的案例。这并不是说,组织不能被划分为科层组织和非科层组织。其实,可以这样划分,而且也常常这样划分。但是,这也并不是说,被称为非科层组织,组织就完全没有政策、规章、标准操作程序或者等级组织结构,或者,被称为科层组织就绝对没有任何对人的敏感或尊重。学校尤其如此,因为在某些方面,它是科层式的,在其他一些重要方面,又是非科层式的。但它的确表明了,或许应该用相对科层式或相对非科层式来描述组织更恰当。它也表明,从组织结构上讲,学校无疑比80年代中期之前传统意义上的组织复杂得多。

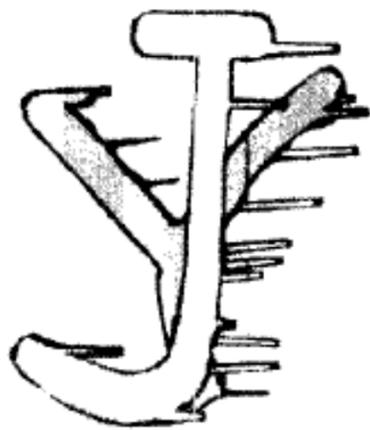
72

组织结构与人

在至少半个世纪的时间里,组织结构与人的相互影响一直是组织理论的主题,也许是其主导作用的主题。例如,人们或许会争辩说,组织结构是组织成员行为的决定因素。查尔斯·佩罗(Charles Perrow)指出:

在监狱管理学领域、青少年教养所、精神病院以及任何“改变人”的机构中,人们常常抱怨的事情之一,就是缺少更好的工作人员。我们得知,他们的问题是由于缺乏高素质的人员。更具体地说,就是那些监狱看守人、单幢小楼的看护人、护理员,一般都太缺乏教育,对人的看法过于简单化,惯用惩罚性方法,深信命令和纪律能够解决一切问题。^⑬

他又描述了这样一项研究。到青少年教养院谋职的申请人,在测试时,都表现出具有相当的开明和宽容。而在此工作一段时间后,就不



再那么宽容，对少年犯罪的原因和少年罪犯的看护处理的态度也开始采取惩罚性的、不开明的态度。查尔斯·佩罗用这个例子，来说明组织在形成参与者的观点和态度以及行为方面的强大力量。

另一方面，组织理论的大多文献都论及了这样的观点，即组织成员往往影响组织结构的形成，非常关注人在决策、领导、解决冲突过程中的行为对组织结构、价值和习俗的影响。人们越来越关注改进组织的可能性，通过在有效的团体工作过程中培训参与者，实现组织结构的预期变革，而不是把改变结构作为引导更有效组织行为的方法。

一般系统理论

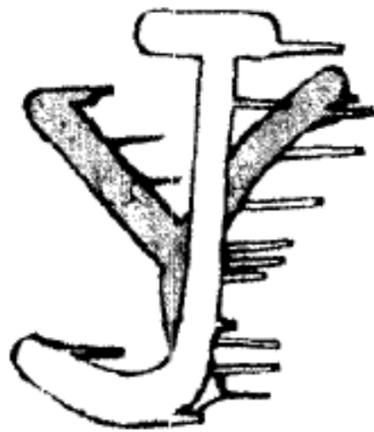
如同所有现代科学思想一样，描述、解释和预测组织行为的努力，一般取决于系统理论。生物学家路德维希·冯·伯塔兰菲(Ludwig von Bertalanffy)被认为是在1950年首次概述了今天广为人知的一般系统理论。^⑭ 他的研究的性质及其对生物学的重要性从下面的陈述中可见一斑：

73

有机体是相互依赖的结构和功能的完整系统。有机体由细胞组成，细胞由和谐配合的分子组成。每个分子必须知道其他分子在做什么。每个分子必须能够接收信息，必须严格服从。你一定熟悉控制规章的法规。你知道我们的思想是如何发展的，最和谐、最健全的思想是如何融入生物学基础的整体之中，赋予其统一性的。^⑮

这一陈述抓住了考虑和分析自然科学和社会科学最显要的复杂局面的方法的基本思想。如果在上述关于生物学的陈述中，用组织来替换有机体，用团体来替换细胞，用人来替换分子，就与考察组织有了联系：

组织是相互依赖的结构和功能的完整系统。组织由团体组



成，团体由和谐配合的人组成。每个人必须知道其他人在做什么。每个人必须能够接收信息，必须严格服从。你一定熟悉控制规章的法规……^⑩

系统的基本概念

理解和描述各种现象的系统方法在自然科学和社会科学中都占有相当地位。社会科学家往往借用生物科学的例子和类似情况来说明问题。

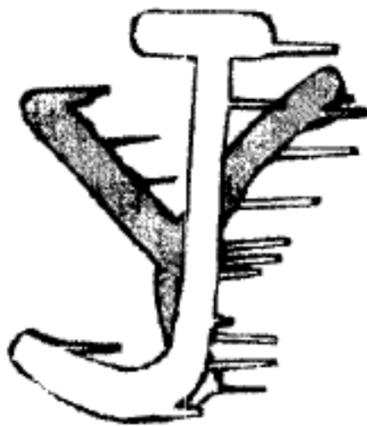
例如，一个小孩可能把附近的池塘误以为是没有成人看管的美妙的玩耍场所，渔夫可能会把它看成是装满鱼篓的好地方，农民会认为这是灌溉农作物的极佳水源，但是生物学家则把它看成是生物系统，所有生活在其中的生物在很多方面都相互依赖，都在某些方面依赖于池塘所处的大环境（如空气和阳光等）。从理解和描述池塘方面来说，显然我们所谈及的是认识的不同层次。但是，从准确预言池塘中的东西会遇到的结局而言——比如从中抽出大量的水，或者从中捕捞大量的鱼——生物学家显然有其优势。

正是这种处理因果关系方面的优势，才使得系统理论对关注组织行为的人们具有非凡的吸引力。在我们的文化中，人们总是把事件的原因说成是单一的；其实，即使是相对简单的事件的成因，也往往极为复杂。也许我们不愿意接受这个事实。相反，作为一种拒绝的方式，我们会去选择一种过分简单化的因果逻辑来解决我们遇到的难题。

这一点可以通过国会对减少我国汽车交通事故的关注来说明。开始时认为汽车是导致事故的主要原因。从这一点可以得出合乎逻辑的思路：如果要求汽车生产厂家改进设计、安装某些机械安全设备，公路上可怕的屠杀将会减少。

但是，实际上，深入的研究似乎表明，导致汽车交通事故的原因是一些极为复杂且相互关联的变量。汽车设计显然是其中之一，但是其他的原因还包括路况以及一些难以确定的因素，如社会道德和司机的心理状况等。深究每种情况背后的原因，（如为什么道路修建成这样？为什么司机醉了？为什么司机不让出优先通行权？）我们发现它们都是

74



一组相关联因素中的一部分。显然,大幅度降低汽车交通事故,最终有赖于对这些诱发因素组成的复杂的子系统中的相互关联因素进行的分析。

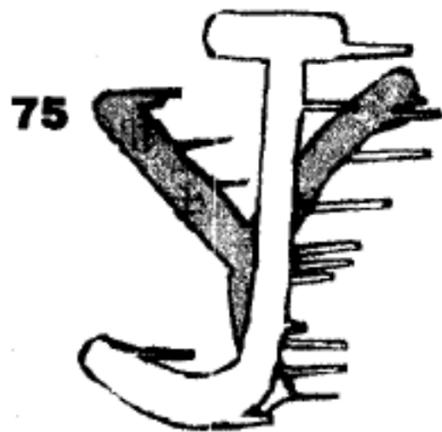
系统理论可以谨防把各种现象归结于单一原因的过激倾向。同样,如果你的汽车运行状况不佳,我们其实就是经常采用系统方法来解决:找一位懂得发动机子系统(如点火系统、燃料系统、排气系统)功能及其相互关系的人进行调试。

这两个概念——子系统概念和多种诱因概念——是系统理论的核心。

社会系统理论

系统可以分为两个类型:与环境相互作用的“开放”系统,和不与环境相互作用的“封闭”系统。社会系统理论一般论及开放系统,因为很难想像哪个社会系统(如学校)不与其所处环境相互关联。有些观察者把某些学校或学校系统描述为“封闭系统”,他们一般是指,这些组织力图限制社区的影响,尽量显得与所处的真实的大世界没有关联。因此,在20世纪60年代晚期直到70年代,把拒绝进行有益变革的、反应迟钝的学校称为“封闭系统”很流行。尽管这些恶言中伤有一定的科学可信度,但是从技术上讲是不可能的。学校与其所处大环境之间的这种输入—输出关系,是学校和其所处大环境的永不休止的循环相互作用。

图3.3中表明教育作为一个过程包括(1)从大的社会环境(如社会中的知识、价值观念、期望目标和资金)的输入,(2)我们称为学校的社会系统(包括组织结构、人、技术和工作目标等子系统)内部发生的过程,——以及由此过程而产生的——(3)向社会的输出(以被改变了的个体的形式)。从这个意义上讲,学校其实不可能成为一个封闭系统。的确,最近几年,专业教育人员越来越深刻地意识到学校与所处环境之间的相互作用的程度和重要性。从理论上讲,这种意识乃是学校根据职责和社区关系的规则所进行的工作的基础。



来自社会的输入 → 教育过程 → 向社会输出

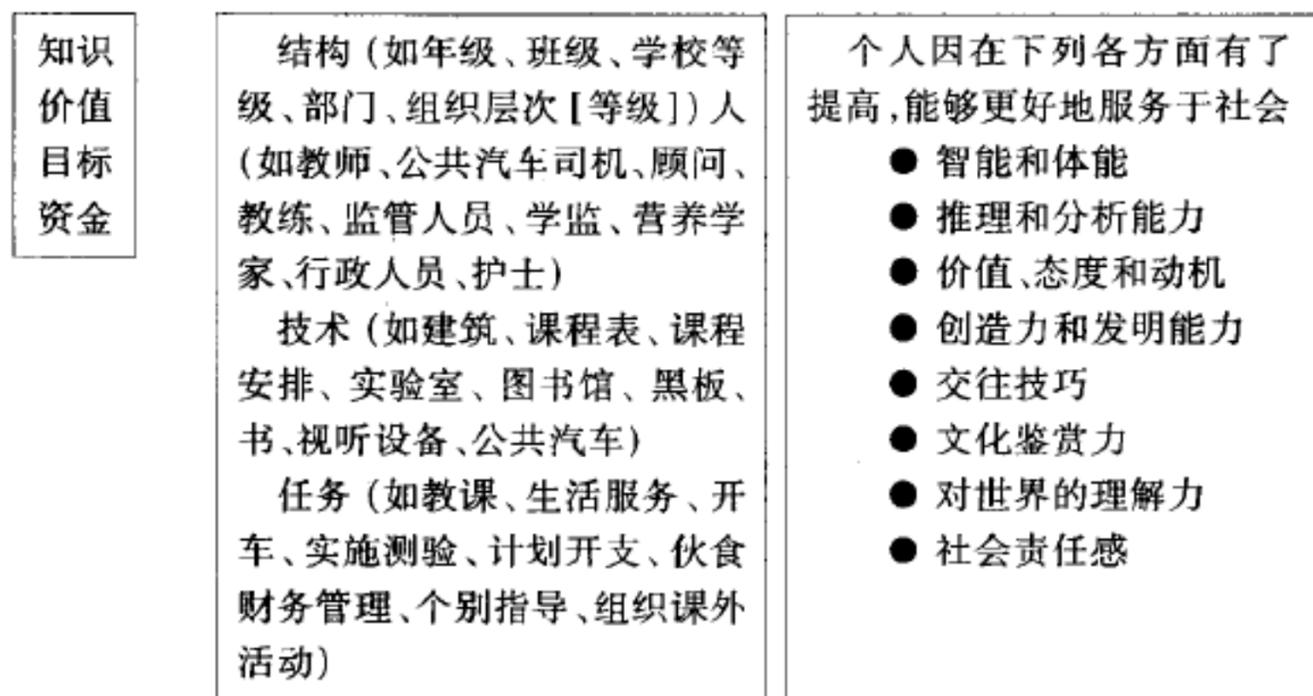


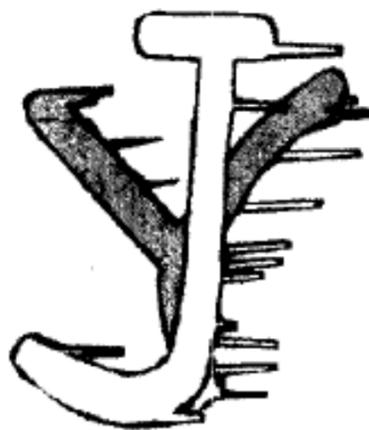
图 3.3 学校教育作为输入—输出系统

环境分析法

输入—输出概念常常被称为“线性模式”;其实,它是试图解释如何才能描述“真实世界”中事物的理论。它是一个颇具魅力的理论——看似合乎逻辑、合理且条理分明。它很适合于成本效益等这类效率概念;你可以把输入值和输出值比较,就可得出相对成本效益。在很长一段时间里,这个概念一直被用于分析一些可供选择的项目和技术的表面相对成本效益。现在人们一般认为,这一理论模式对理解教育组织的功能贡献甚少。例如,它假定,如果学生和教师每天去学校,那么他们主要关心的就是学校的正式的官方目标。然而,即使一位漫不经心的观察者也会很快意识到,学生和教师带到学校里的是许许多多不同的信念、目标、希望和忧虑。这些对他们来说更加重要,更加强烈。当然,在很多细微之处,教师、行政人员和学生也尽力去适应学校的条例、规章和纪律,但是这更主要是出于他们要在令人灰心的、拥挤的环境中“生存”的需要,而并非致力于实现学校模棱两可的远期目标。

另一个更加有用的理解教育组织和组织成员行为的方法,是关注组织内部发生的事情。因此,我们的注意力就集中在考察我们称之为组织的那个系统的内部工作原理。这要求我们把组织视为一个完整的

76



系统，它创造了背景和环境，使组织中典型的人的行为的完整模式在这里得以展现。用这种方法，我们可以去研究作为系统的组织，该组织创造和维护了复杂的人际相互作用（包括团体和个人）有规律地、可预期地发生的环境。从这点上说，要理解教育组织，就必须考察人的行为与组织的典型环境（自然环境、生态环境）之间的关系。因此，正如我要在第五章详细讨论的，我们称为组织的这一系统的组织文化（气候、生态、气质）对我们的理解极为重要。

组织行为领域一般首先关注作为系统的学区和学校。有些科学家在研究组织行为时，不经意之间引起了一种幻觉，学校其实可以是一个封闭系统。比如，安德鲁·哈尔平（Andrew Halpin）和唐·克罗夫特（Don Croft）在颇有影响力的对学校组织气候的研究中，“重点放在组织内部特征上，仿佛它们不受外部影响而独立发挥作用”^⑧。而且，用“开放”和“封闭”来描绘那些代表某些他们称为组织气候的学校特征^⑨。从某种程度上讲，这给研究人员提供了一种便利：如果不假定（含蓄地或者明确地）组织独立于它所处环境之外的话，的确很难研究和讨论系统中人的行为。事实上，对学校的组织行为的多项研究都集中在学校的内部运作——即视学校为“封闭系统”——好像它们不受外部大环境的影响而独立发挥作用。^⑩

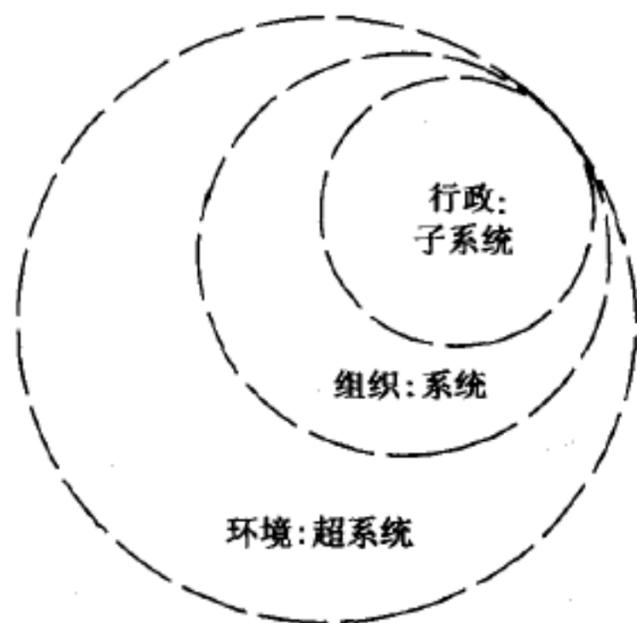


图 3.4 开放社会系统的组织 引自丹尼尔·E·格里菲思：《行政理论与组织变革》。From Daniel E. Griffiths, *Administrative Theory and Change in Organizations*. 获准重印。

77



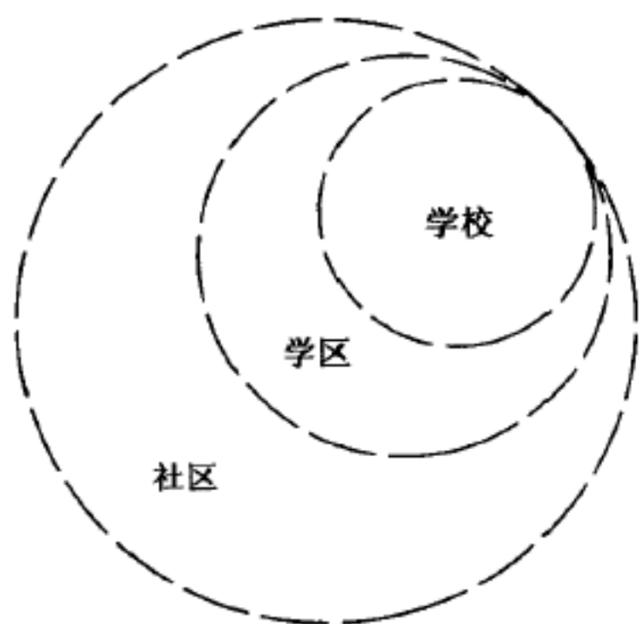


图 3.5 学校的社会系统观

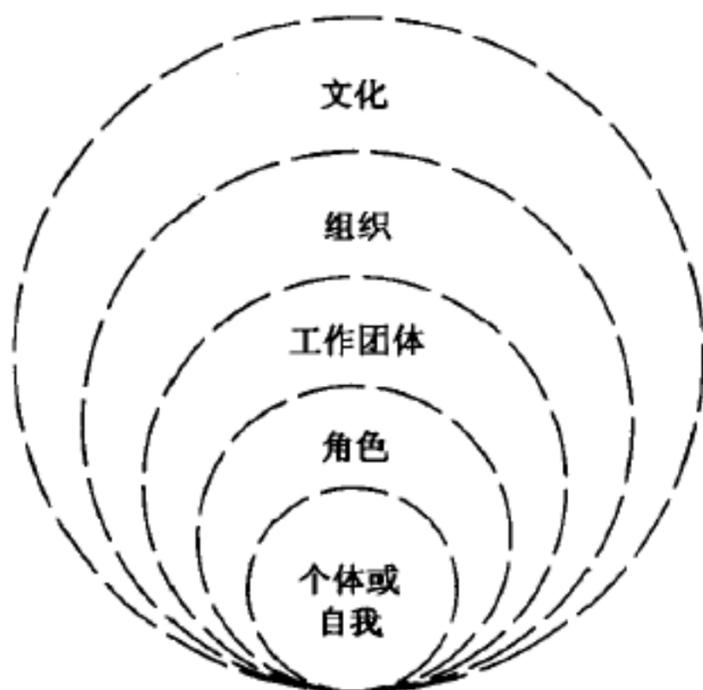
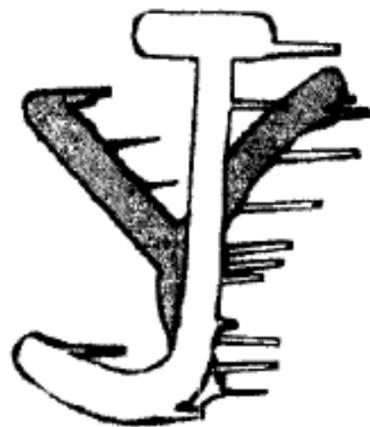


图 3.6 个体与组织相互作用的层次 引自查理德·C·朗斯代尔：《保持组织的动态平衡》。From Richard C. Lonsdale, *Maintaining the Organization in Dynamic Equilibrium*. 获准重印。

在自然科学领域，一支燃烧着的蜡烛已经成为开放系统的典型例证：它影响着其所处的环境，也受其所处环境的影响，但是它能够自我调节，保持自己的特征。如果门被打开了，蜡烛会在风中闪烁，但是它会适应，很快恢复常态——当然，环境的变化（风）不能太大，否则会毁掉系统（即吹灭蜡烛）。

即使很肤浅地描述社会系统，恐怕也不会如此简单。丹尼尔·格里菲思(Daniel Griffiths)认为组织存在于环境(超系统)之中，内部有一

78



个子系统(组织的行政机构)。他用图 3.4 来表示。在图表中,他用正切圆来表示各种系统和子系统的界限。然而我们必须牢记,这些界限是相互渗透的,系统和它们所处的环境可以相互作用。该观点的一个运用就是在图中标上具体的名称,如图 3.5 所示。显而易见,系统的相关联部分的成分之间相互作用、相互适应。影响这种关系的因素可能会给整个系统的运作带来威胁。一种干扰就是一条或几条界限丧失渗透性,从而使系统“封闭”,对环境变化的敏感性降低。

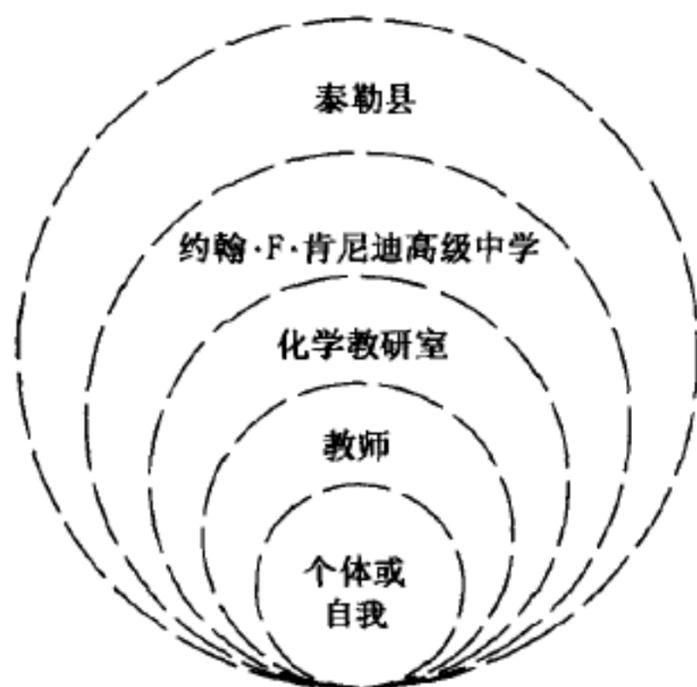
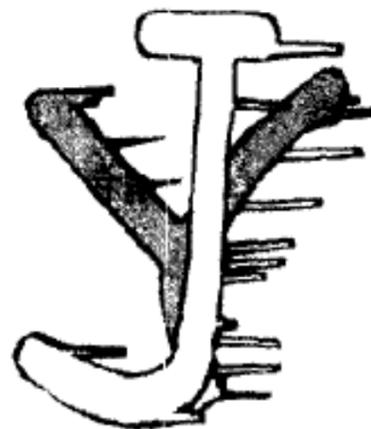


图 3.7 社会系统观对个体在假设的学校组织中的观点

个人在系统中处于什么位置呢?如果我们把原来的模型修改成图 3.6 就会很清楚。这里再次在图中标上具体的名称可以确定——至少能够更清楚地确定——这个观点用于在学校工作的人的方法。个人在组织中不仅是作为个人,而是作为组织的社会系统内的一个角色。图 3.7 所示的假设情况中,这个人在约翰·F·肯尼迪高级中学化学系担任“教师”角色。这种情况对任何有意于分析、预测以及控制组织行为的人都有多重隐含意义。

如果考虑个人在组织所担任的独一无二的角色,我们就会关注组织生活中人的参与及其伴随行为所构成的复杂的网络。作为个人,他有着人类所具有的一切需要、欲望和才能,承担一个正式角色,他(她)在某种程度上塑造了这个角色,也被该角色塑造。在组织背景中,具有



各种不同心理素质的人们之间的动态相互作用构成了角色理论的研究范畴。

角色理论

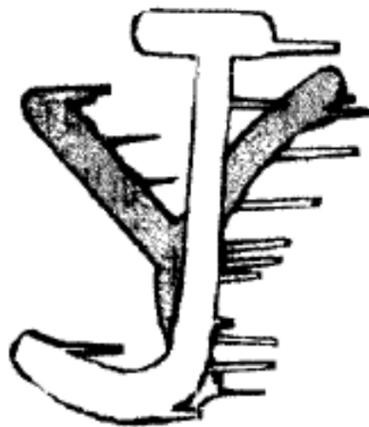
在试图分析组织中面对面的人际行为时，欧文·戈夫曼 (Erving Goffman) 在《日常生活中的自我保护》^④一书中，对“真实生活”情形和舞台剧本所展示的场景之间进行了有用的类比。组织成员要扮演固定的角色，很多相互作用的因素有助于准确地确定每个角色的“表演”种类。每个“演员”必须了解他(她)所要扮演的角色，这了解在某种程度上取决于他(她)能够给这个角色融入些什么。但是作为组织一部分的角色的行为——决不亚于舞台演员——在某种程度上要受到与其他人(其他演员和观众)的动态相互作用的影响。角色表演还要受到导演和其他希望控制情形的人的期望的影响。据推测，每个演员都在一定程度上希望不辜负这些期望——不辜负同事和其他相关团体的期望。戈夫曼把组织中正式完成角色任务的人描述为正在舞台上演出的演员。但是又指出，在后台却有着不同的行为标准。与学校有联系的人都知道，教师在学生和家長面前的行为与教师在具有相对私密性的教师休息室不同。

角色理论被观察者和研究人员们在很多组织中广泛采用，以更好地理解 and 预见组织行为。相关文献中已经确定了人们普遍接受的一些术语。一些常用术语列举如下：

角色 角色^④是一个心理学概念，表示与人相互作用过程中的行为表现。组织中各种职务和职位都伴随着旁观者和角色担任者自身的一些预期。这些预期就是角色的定义，另外还有对个人在角色行为中所表现出的独特个性的预期。

角色描述 这是指个人在扮演具体角色时的真实行为，或更确切地说，人们对该行为的认知。

角色规定 这是关于特定文化中角色的行为标准的一个相对抽象的概念。比如，在这个国家，教师应该有怎样的行为？



角色预期 这是指一个人对另一个人的行为预期。比如,教师对校长有某些行为预期,校长对教师有某些行为预期。因此,当教师和校长的角色在学校中相互作用,他们有互补性的角色预期。

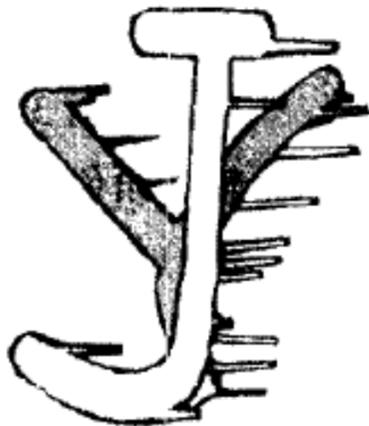
角色认知 这是指某个人认识到他人对他(她)的角色预期。比如,在与家长—教师联谊会主席接触时,校长知道联谊会主席对他有某种校长角色预期。校长对该预期的估计就是角色认知。

外显角色与内隐角色 一个人在生活中扮演的不只是一种角色。其实,在组织中,个人也会扮演多个角色。在这种情况下,外显角色是指他正在扮演的明显的角色,但是同时担当几个内隐角色。比如,在教室里,老师的外显角色是“教师”,但同时也可能是教师工会的基建项目负责人(building chairperson)。上课时,后者就是他的内隐角色。一位历史教师也许同时又是消费者权益组织的活动分子,因此,也有外显角色与内隐角色。

角色冲突 通常人们认为这是组织中表现不甚理想的根本所在。角色冲突有多种原因,都会妨碍现任角色的表现。造成角色冲突的显而易见的情况就是两个人之间无法确立满意的、互补性的相互关系,其中的原因多种多样,而且常常包含一系列复杂的冲突行为。角色预期和角色认知中的混淆是常见之事。

而且,角色冲突常常发生在一个人身上。角色预期可能与现任角色的个性需要发生冲突。学校校长受雇于学区,主要原因是因为他具有革新精神和很强的领导能力就是相关的例子。学区纳税人的反抗引起了学校董事会的政策的突变,学监被解雇,学校董事会特别强调工作效益以及与普通教育标准的一致。学校校长陷入了角色冲突的境地,他的表现无法使自己也无法使任何人满意,最终只好另谋一份冲突更容易控制的工作。

角色冲突造成紧张局面的一个常见根源,就是希望现任,或许是行政人员,在对待下属时有同情心,能体谅人,同时又能够切实执行组织规章,有力地支持学校董事会在对待谈判对方群体——教师方面的立场态度。许多行政人员满腔热情地在教师中间建立信任、树立信心和提高士气,同时又要进行正式评估或参加与这些目标看似冲突的申



诉程序,此时他们感到了这种冲突。

角色模糊 当角色规定包括相互矛盾的因素或者含混不清时,就出现角色模糊。在保持行政与监管的区别时,通常就可以观察到角色模糊现象。前者(行政)被认为是“直接”的权力,而后者(监管)则被看成是“职员”的责任。然而,在等级结构中,监管人员的地位常常被认为是教师之上。而且,监管人员也常常认为,要求他们对教师行使权力,违背了角色的实质,从而无法使 they 与教师之间形成良好的同事关系。

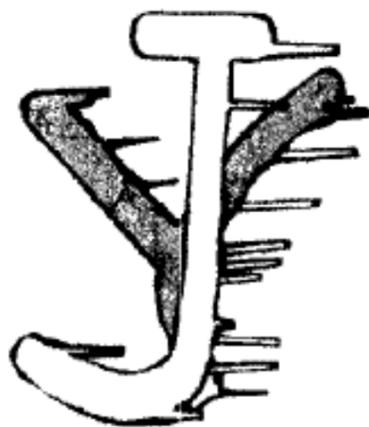
上面所描述的角色冲突产生了一些紧张气氛和不确定因素。这往往与组织行为不一致有关。反过来,组织行为的这种不一致,由于无法预见,也未曾预见,常常引发互补角色与任职者之间的新的紧张气氛和人际冲突。在这种模糊和紧张情况下担任角色往往会采用不妥当的方式处理局面。

因此,虽然我们发现回避行为,如对冲突和模糊调侃一番,是人们能够接受的,但是在组织中,这种回避是不能接受的,而可能会有一些周全的、大家都理解的回避模式。其中包括有意回避关于该问题的任何讨论,或者随使用什么形式的“聊天”取而代之。常用的回避技巧是用合乎礼仪的方式,这样可以使各方在最少冲突中,完成角色的职责。在交际中,使用语义含混、虚夸浮华的词藻、复杂的结构、陈词滥调以及晦涩冷僻的词汇都是常见的回避手段。⁸¹

角色丛 角色丛这一概念对明确角色理论中的某些概念非常有帮助,因为它们具有可操作性。如果我们要观察工作团体,我们当然会用多种方法把参与者分成小团体。方法之一就是按角色分类。就这里用来说明问题的角色丛而言,关键角色扮演者可以看作是行政人员。⁸²自然他(她)在组织这个等级结构中有上司,要向他们汇报。(见图 3.8)他们是个人相关团体中的关键人物,并且用多种方式传输着角色预期。但是行政人员不仅有上司,而且也有下属,或者向他(她)汇报的人。正如图 3.9 所示,下属也是下属行政团体中的重要人物,而且他们把角色预期传递给行政人员。因此该角色扮演者的地位就变得很关键,显然所传递的角色预期就有可能发生冲突。

81

82



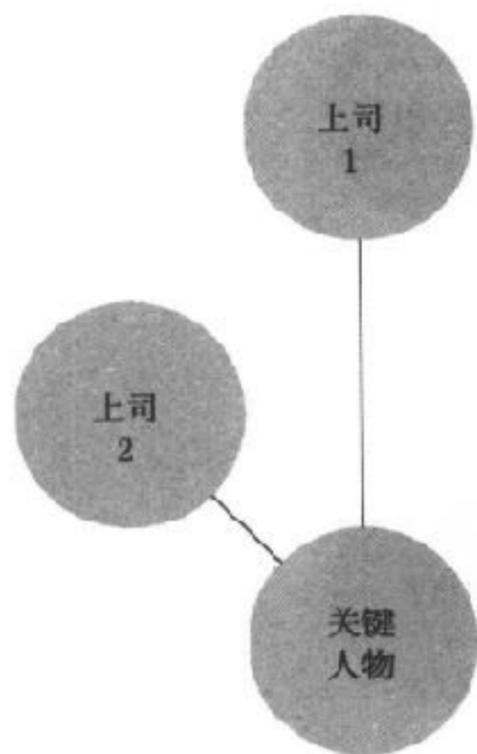


图 3.8 工作团体中角色扮演者与上司的关系 引自沃伦·本尼斯：《变革中的组织》。Adapted from Warren G. Bennis, *Changing Organizations*. 获准重印。

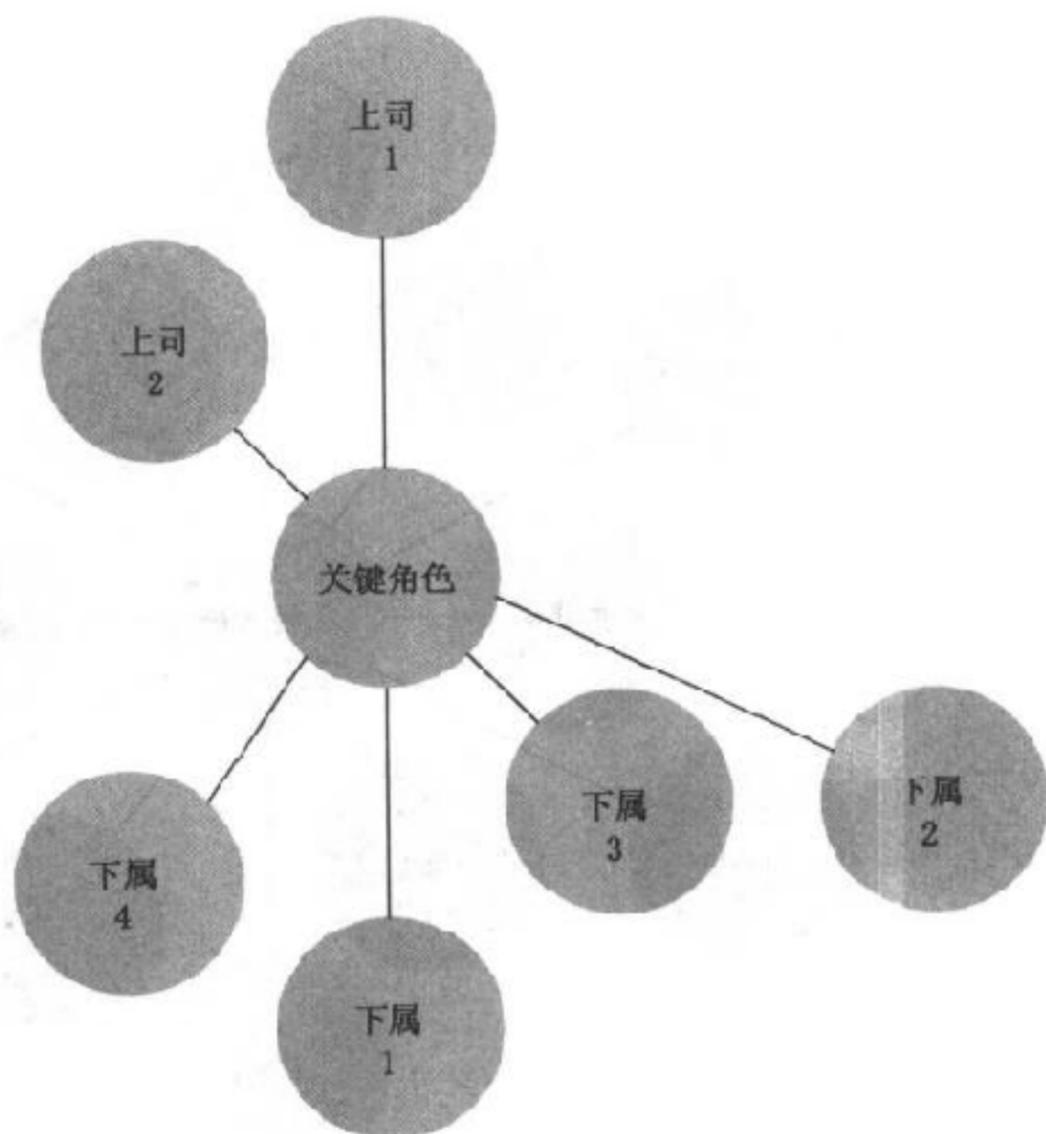
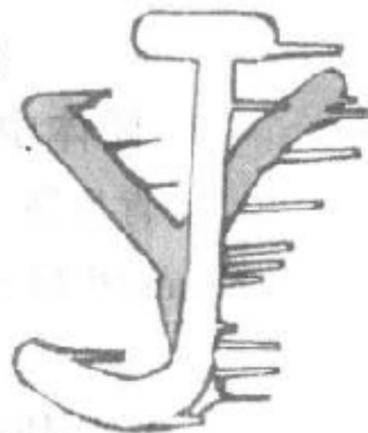


图 3.9 团体中的关键角色扮演者与上司和下属的关系 引自沃伦·本尼斯：《变革中的组织》。获准重印。

但是如果不列上第三组相关团体——行政人员的同事的话，角色丛就不完整。如图 3.10 所示，把同事包括在内，我们就会发现行政人员在与上司和下属的关系中处于关键地位。在这个例子中，当我们意识到了十二个人，包括两位上司，四名下属和六位同事，都充当了角色传递者（即他们正在向行政人员传递角色预期）。显然，角色丛的动态人际关系非常复杂。

毫无疑问，有些角色冲突不仅在角色模糊时出现，在这种情况下也会出现。罗伯特·卡恩（Robert Kahn）和他的同事们运用角色理论这个起作用的概念来描述和衡量角色冲突和角色模糊，并把这些与角色丛成员对工作环境和工作团体成员的行为功能联系起来。²⁸因此，角色丛是考虑个人为组织做贡献所处的



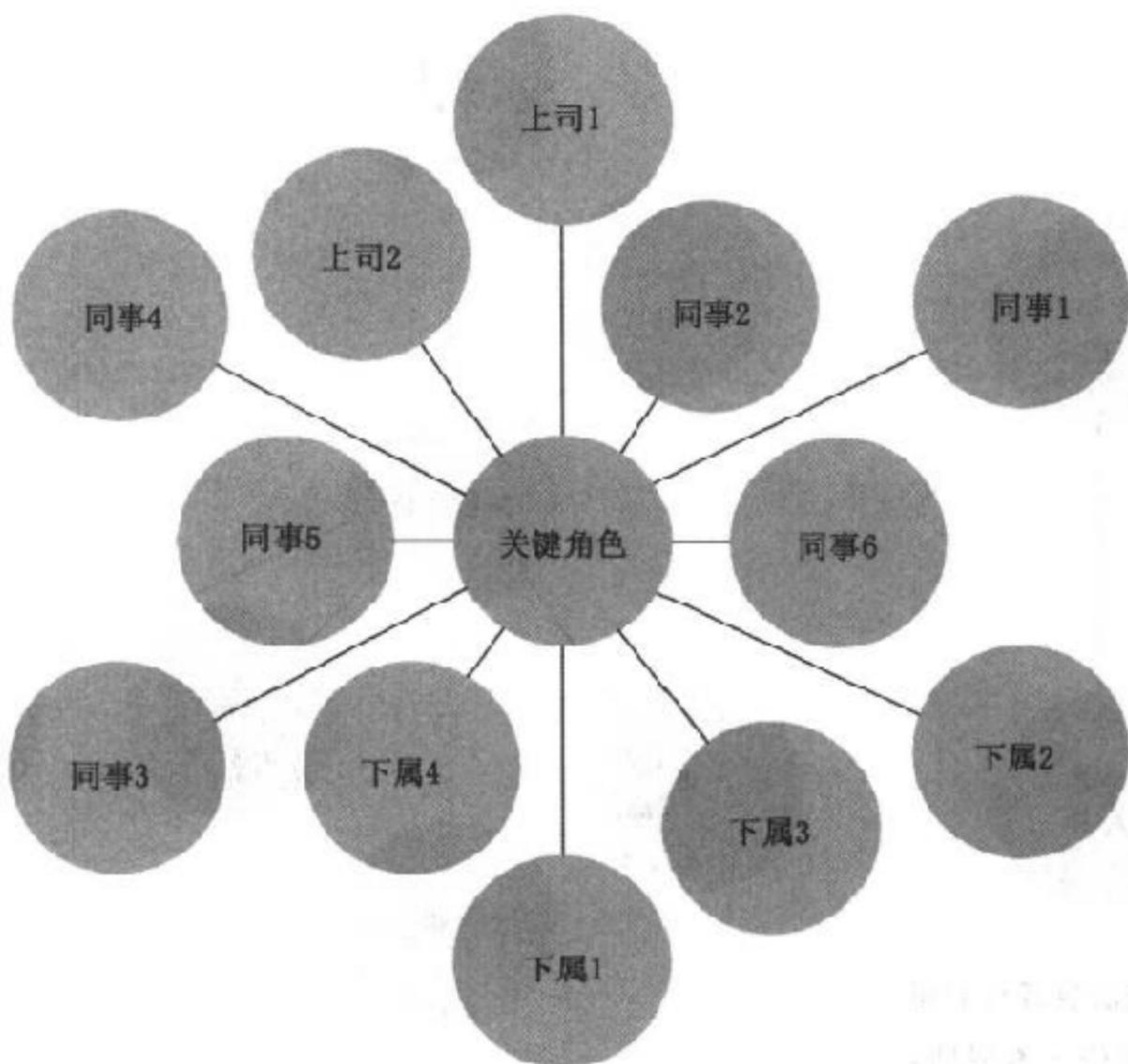


图 3.10 角色丛图解引自沃伦·本尼斯：《变革中的组织》。获准重印。

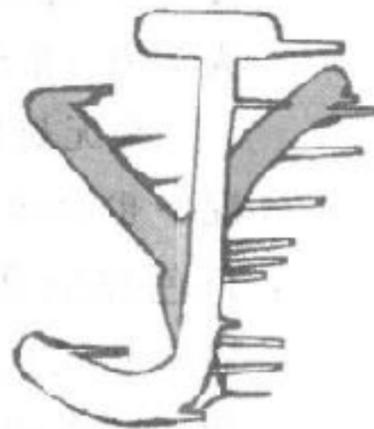
社会背景生态学的一个重要概念，是把个人和组织关系概念化的有效方法。

掌握角色丛知识和其中的一些概念，本身没有什么用途。然而，在分析我们在组织这类工作团体中所遇到的人际行为时，了解这个结构就很有帮助。比如，领导关心的是如何推动角色的接受、发展和分配，因为这些是团体发挥功能所必需的。

团体中的功能角色

肯尼斯·G·贝恩 (Kenneth .G. Benne) 和保罗·希茨 (Paul Sheats) 指出，团体必须担任三种角色：^⑧

1. 团体任务角色。这些角色可以帮助选择、明确需要致力于解决



的问题,并寻求解决方案。

2. **团体建设和维持角色**。这些角色促进团体发展和维持。
3. **个人角色**。这些角色使团体成员能够满足自己作为个体的独特需要。

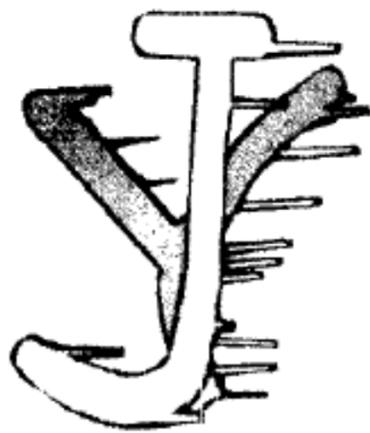
虽然我们知道不能有太多的命名,我们还是要考虑一下贝恩和希茨对团体成员在满足团体的关键需要时,可能担任的具体角色的进一步描述:

团体任务角色。这些角色可以帮助团体实现目标,它们包括下列角色:(1)设计行动和出谋划策;(2)收集信息;(3)征求团体意见;(4)提供信息;(5)发表个人观点;(6)协调团体成员的工作;(7)帮助团体围绕目标工作;(8)评价者与批评者;(9)团体行动的激励者;(10)负责团体日常“总务”任务的程序技术师;以及(11)纪录员。^④

贝恩和希茨强调指出,每一个角色都必须由团体成员来承担。领导要么必须承担主要角色,要么确保把它们分配给团体成员。领导的部分职责就是为创造团体环境做准备,保证角色可以得到发展和落实。其他一些具体角色被列在第二大类型里:

团体建设和维持角色。这些角色促进团体发展一种能够使成员之间以最低的时间损耗协调工作的气候和过程,比如(1)鼓励成员坚守任务;(2)协调不同观点之间和个人之间的分歧;(3)促进交流(如通过帮助缄默的个人公开发表意见,鼓励平等使用“发言时间”);(4)确立组织工作业绩的高标准;(5)为团体提供对其过程和行动的反馈信息。^④

这些角色在性质和功能上不同于团体任务角色。当然,一个团体成员承担一种以上的角色,或者两个或更多的成员分担某一个角色都是有可能的。



与社会系统理论相关的角色

85

上述讨论使我们能够带着更深刻的见解去重新回到社会系统。基本概念是可以把组织看成一个社会系统。雅各布·盖茨尔斯 (Jacob Getzels) 和埃根·古巴 (Egon Guba) 对这一观点做了如下描述:

我们设想社会系统包括两种主要类型的现象, 它们在概念上相互独立, 在现象上相互影响。首先是有这样一些完成系统目标的角色和预期。其次是系统中具有某些个性特征和需要倾向的成员, 他们的相互影响就形成了我们常说的“社会行为”……

……要想理解组织机构中某个具体体现任角色, 就必须了解角色预期和需要倾向。的确, 需要和预期都被认为是行为动机。一个源于个性特征, 一个由于组织要求。从根本上讲, 我们所说的社会行为源自两种类型动机之间的相互作用。

我们所描述的一般模式可以用图解生动地表示出来 (见图 3.11)。研究普遍规律的 (组织的) 轴线标识在图解的上层, 包括组织、角色、角色预期, 每一术语都是与之相邻的前一术语的分解单元……同样, 研究特殊规律的 (个人的) 轴线标识在图解的下层, 包括个人、个性和需要倾向, 每一术语也都是与之相邻的前一术语的分解单元。一个行为往往被认为同时源自组织和个人两个方面。也就是说, 当个人试图用与其自身一致的独立模式, 去应付充满了对其行为的各种预期的环境时, 社会行为就产生了。^⑧

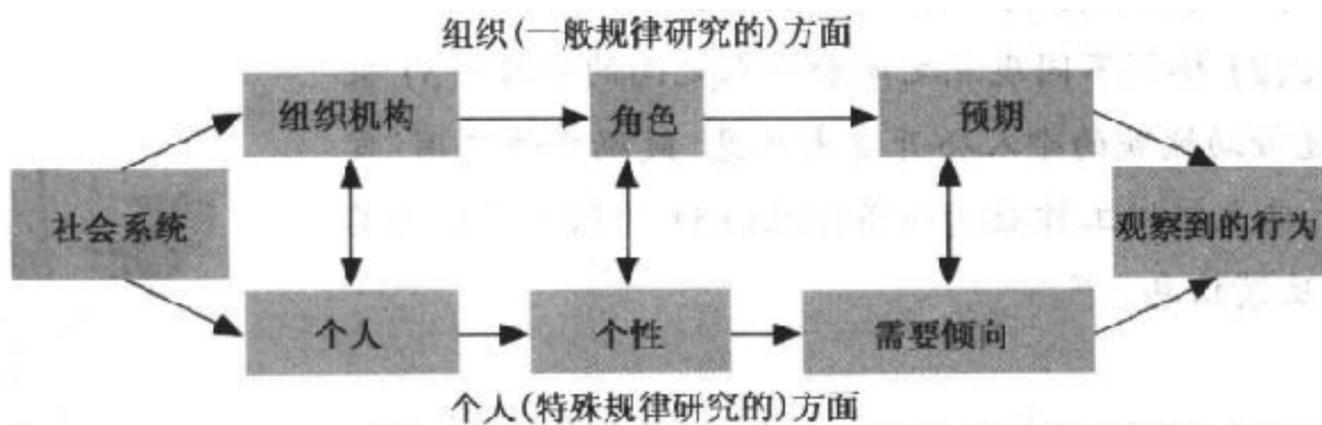
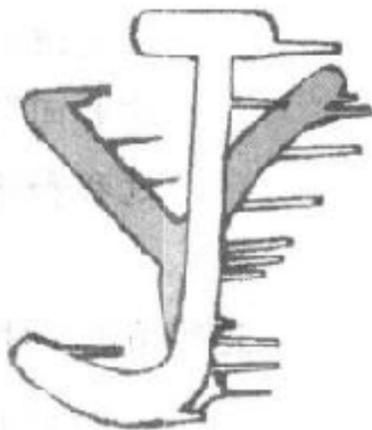


图 3.11 作为社会系统的组织模式 (即所谓的盖茨尔斯—古巴模式)
From *Social Behavior and the Administrative Process*.



从这种方法来看,每种行为都同时源自一般规律研究和特殊规律研究的两个方面。但是这两个方面是如何相互影响的?在组织行为中占有什么样的比例?当然这取决于个人和组织的角色,最好用两个方面的相互作用的函数来表示。盖茨尔斯用下面的方程式来表示:

$$B = f(R \cdot P)$$

这里, B = 观察到的行为

R = 组织的角色

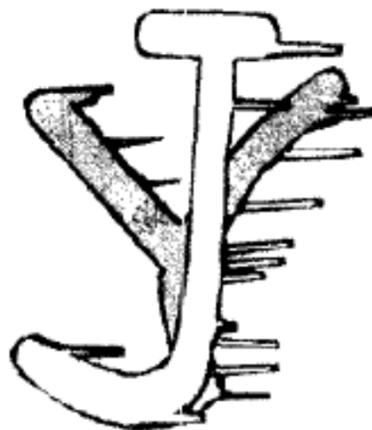
P = 现任角色的个性^⑨

因此,学校作为组织,为个人提供办公室和职位。这些办公室和职位代表着组织的一般规律方面,组织对现任的角色预期用几种方式加以说明,有详尽的书面职位描述,有更加细微的(也常常更加有效)的按习俗和传统确定的团体规范。通过这种方式,组织不仅确定了一些可以接受的正式的、最低程度的各种表现,而且传达了对角色行为的详细规定,甚至可以包括工作时衣着、说话方式等。

但是办公室和职位的现任角色扮演者有自己的个性结构和需要,这代表了组织的特殊规律方面。从某种程度上讲,即使是在非常正式的公司,现任角色为了更好地实现角色预期,往往在某些方面对办公室气氛的形成有影响和促进作用。

对组织需要和个人需要进行调整,使二者一致起来的机制就是工作团体。工作团体中的动态相互关系不仅存在于人与人之间,而且存在于组织要求和参与者个人的特殊需要之间。组织角色的形成、社会系统内部气候的发展以及所有参与者的不同个性之间都有动态相互关系。组织行为可以说是这种相互作用的结果。

组织行为究竟在多大程度上归因于角色预期和角色规定,在多大程度上归因于现任角色的个性需要?换句话说,如果 $B = f(R \cdot P)$,那么, R 和 P 各自的价值又应该是多少?图 3.12 就是说明这个问题的一种非常实用的方法。可以看出,一种角色对某些人行为的规定作用要远



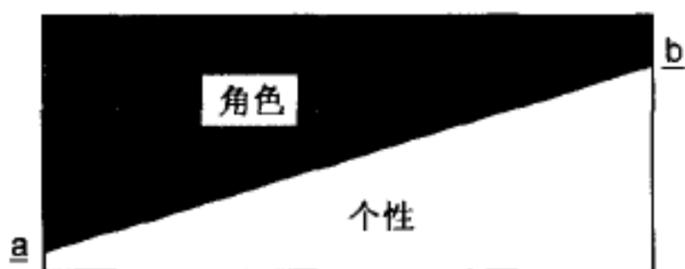


图 3.12 组织行为中角色与个性的相互作用,行为是组织角色和个性的函数,即 $B = f(R \cdot P)$ 引自雅各布·W·盖茨尔斯:《作为社会过程的行政》。
From *Administration as a Social Process*. 获准重印。

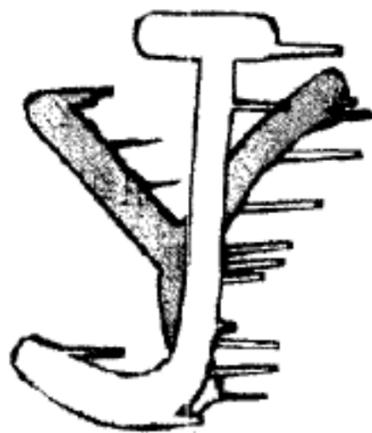
远大于对其他人的作用。

比如,人们对表现出专制个性综合征的个人以及对他人的影响进行了许多研究。^⑨这样的个人具有多种稳定且可以描述的影响到其世界观形成的个性特征。一般而言,专制的人往往采用相对简单的非此即彼法思考问题:事物非黑即白(很少有灰色调),一般都是具体的想法(没有什么耐心进行抽象思维或者多种解释),他(她)极力把自己看成是“内”团体(特别是认为自己属于权威人物之列)。有专制特征的个人在模棱两可的情况中,没有安全感,对他人不信任,尽其所能控制局势(包括周围的人)。这样的人总是希望充当强者的角色,可以控制他人的角色。这种角色的行为具有一贯性:武断、寻求解决复杂问题的绝对方法,为个人满足而行使权力。

87

玛丽·克劳(Mary Crow)和默尔·博尼(Merl Bonney)描述了这种人充当学区领导角色时可能会产生的影响:

设想这是美国中部的一所中等规模的城市学校系统。衣着整洁而有些保守的学监十分清楚谁是他的支持者,谁是他的反对者。在支持者中有教师工会的基建项目负责人和一些与他非常相似的人:想恪守纪律,又对上司俯首贴耳。教师们会告诉你说,在这些校长中间,有能力的人往往没有得到提拔,这样更有利于那些对学监职位没有威胁的支持者……在全年第一次教师大会上,学监显得精明强悍。他强调了教师为人诚实正直、维持良好课堂纪律以及努力工作对获得成功的重要性……学生害怕老师,老师惧怕校长,校长惧怕学监,学监又惧怕学校董事会。^⑩



应当承认, 尽管这是美国学区领导角色的一种共性, 但是每个人都在某种程度上塑造着他(她)的角色。因此, 正如图 3. 12 所示, a 点一般不在 0 的位置, 在任何一个组织, 每个人都充当着某种角色, 因此, b 点总是低于百分之一百。但是 ab 线则显示了在通常情况下, 组织会遇到的角色功能和个性的可能变化范围。

不同组织的不同角色的确反映出, 有些角色扮演者可能更接近 a 点(即只有极少的个性融入角色)。相反, 我们知道有些角色则要求更多个性的渗透, 如图 3. 13 所示。人们一般认为, 士兵的角色具有相当大的规定性, 显然他只能满足自己的个性需要。在另一极端附近, 是艺术家。他的行为极具创造力, 受组织的局限度最低, 把个人的独特需要表现得淋漓尽致。

88

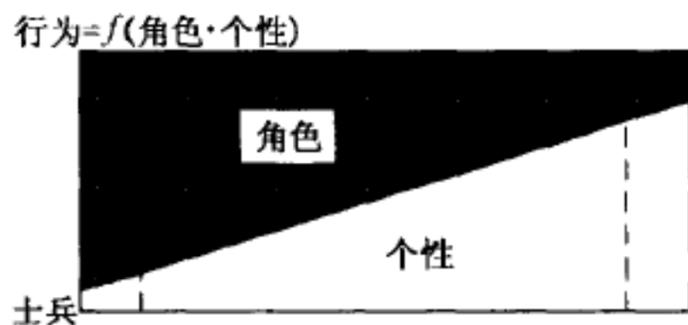
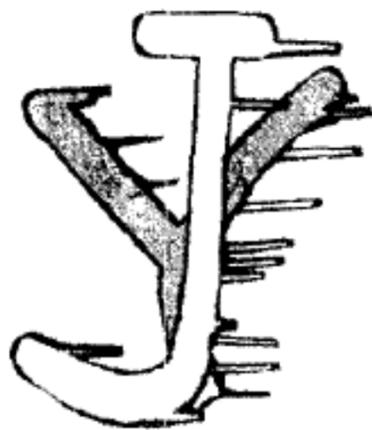


图 3. 13 士兵与艺术家的组织行为中的个性与角色因素(近似比例) 引自雅各布·W·盖茨尔斯:《作为社会过程的行政》。获准重印。

平衡

人们参加组织是为了满足某些需要。可以推定, 组织也会有自身的需要, 只有参与者充当各种不同的角色功能, 组织需要才能得以满足。盖茨尔斯—古巴社会系统模式可以说明这一点。强调普遍规律的(组织的)需要和各种角色扮演者特殊规律的(个人的)需要之间的相互作用。角色扮演者和组织之间显然是替代关系, 这种关系的维持可以被认为是组织需要和个人需要之间的一种平衡状态。只要这种平衡状态存在, 就可以认定关系是满意的、持久的、相对有效的。

通过伯利恒钢铁公司的有名的施米特案例, 就基本可以说明组织需



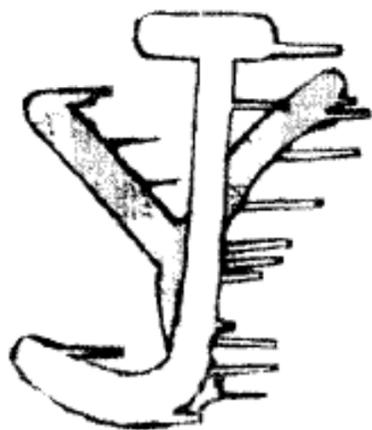
要和个人需要之间平衡状态的观点。在泰勒的描述中^⑧，施米特是生铁处理工，他负责拾拣、搬运、装卸生铁，每天工作十小时，处理 12.5 吨生铁，拿 1.15 美元的报酬。很明显，公司需要人手来处理生铁，该需要由处理工这一角色来满足。只要需要和满足在平衡状态下不断得到交替存在，组织就可能充分发挥功能。泰勒描述了他如何运用他的“科学原则”对施米特进行严格培训，以便把他的日工作量增加到 47.5 吨。通过把工资提高 60%，日工资增加到 1.85 美元方法，使需要—动机平衡得以保持。施米特和公司显然都认为，这种需要—动机安排使双方都感到满意，因为根据描述，施米特干了“好几年”这项工作。

切斯特·巴纳德认为，在个人和组织的相互关系中，平衡是“使双方得到满足并继续参与的负担平衡”^⑨。他所说的“有效性”就是“完成合作行为的既定目标”^⑩。“效率”是指组织通过适当地满足个人的需要，使他们继续参与组织的能力。

巴纳德认为，组织就是通过把自己的“生产成果”分配给个人来引导合作。他写道，“这些生产成果”“或者是物质的，或者是社会福利性的，或者兼而有之。对某些个人而言，需要物质的东西才能得到满足。对其他人来说，社会福利才是必须的。对大多数人来说，对物质和社会福利的需求比例不同”^⑪。巴纳德指出，“适当地满足”个人需要在组织中的含义是有差异的，在很大程度上取决于所涉及的个人的性格和环境，这一点我们都非常了解。有些人自然从物质报酬（尤其是钱）中，得到极大的满足。为了得到物质报酬，宁愿去接受一些没有安全感、不舒适的或者紧张的工作。只要有足够的物质报酬，他们就感到十分满足，根本不计较该角色可能会产生的负面影响。而另一些人则认为，再高的报酬也是得不偿失的。

在教育行政近代史上，学监就是这样一种角色，中学校长的角色也有些相仿。虽然学监获得的工资算得上高水平，然而很多有能力的人并没有为之所动，很多现任已经转入大学从事教学，或者干脆改行。工作时间长，要求苛刻，压力巨大都是该职位的弱势。很多情况下，从成就感和自我实现方面来讲，可谓回报甚少。为了吸引有能力的人担任该职，并使他们能够留任，学区必须提供现任学监认为有吸引力

89



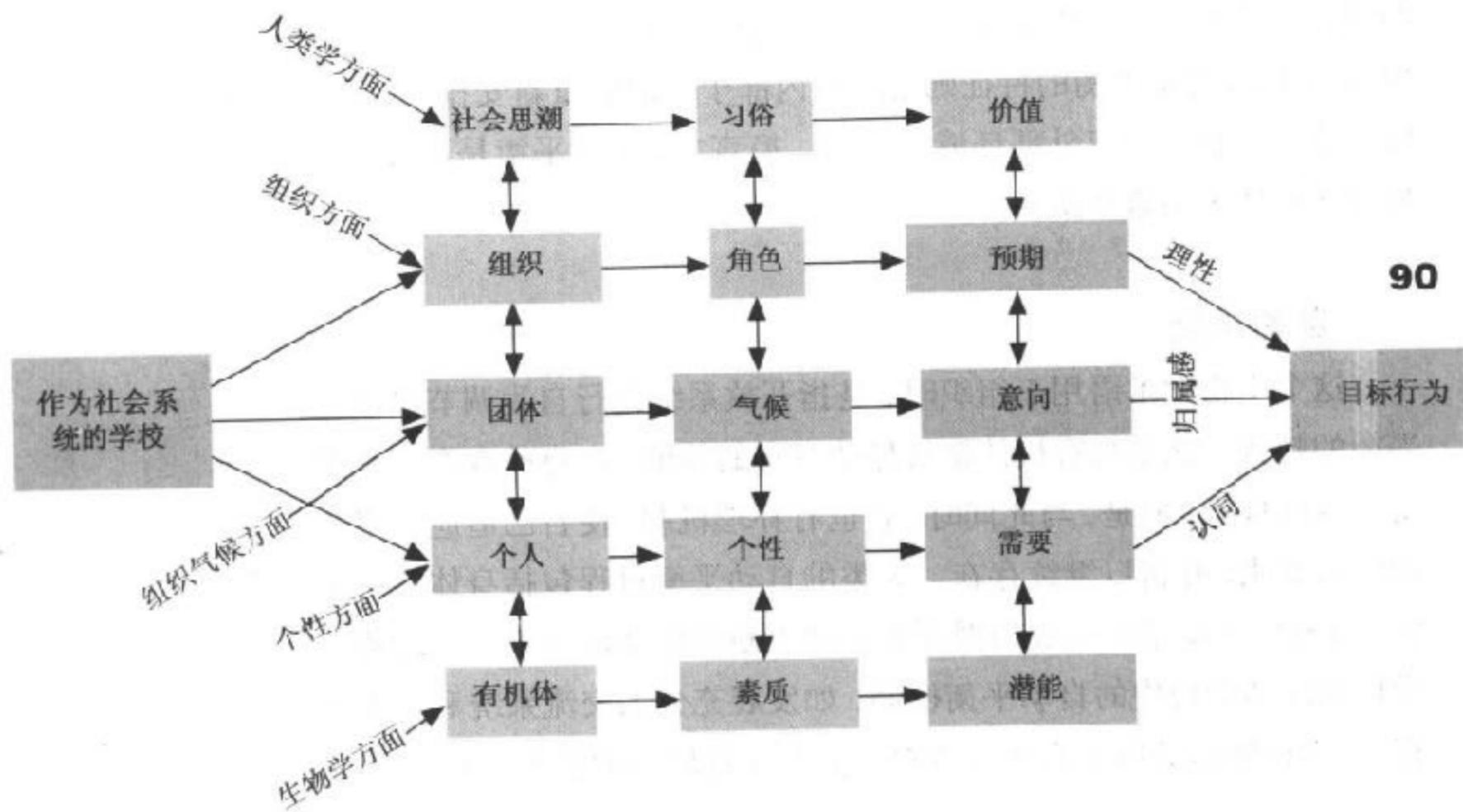
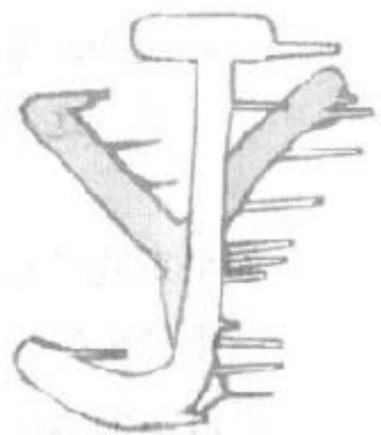


图 3.14 作为社会系统的学校方面 引自雅各布·W·盖茨尔斯和赫尔伯特·A·希伦：《作为独特社会系统的班集体》。From Jacob W. Getzels and Herbert A. Thelen, *The Classroom Group as a Unique Social System*. 获准重印。

的物质和心理报酬。

同样,几年前,吸引优秀教师到农村地区并把他们留下来,是美国的一大难题。因为收入低,学校设施简陋,文化生活贫乏,对许多人来说,这些因素正是农村地区缺乏吸引力的原因所在。当然,今天的情况已经扭转了。非城市地区的职位和学校为许多教师提供丰厚的报酬,而那些贫穷的城市学校中,教师工作环境恶劣、充满敌意、令人灰心丧气,不论从经济上还是自我满足感方面,对有能力的教师来说,都是远远不够的。

从系统理论角度来谈论组织平衡时,我们必须记住,个人参与者和组织之间的关系不仅仅是需要—动机关系,组织本身是一个更大系统的一部分。而且,如果系统是“开放”性的——正如学校和学校系统——组织会与构成其环境的外部系统发生积极的相互作用。图 3.14 表示的是盖茨尔斯—古巴社会系统模式的扩展模式,它描述了学



校与其大环境之间的相互影响。环境的变化可能会激起组织作出静态的或动态的反应。如果是动态的反应,系统需要保持原有关系,即维持现状。但是,动态平衡的特征则是组织内部子系统的重新安排,或者目标的重新调整以适应外部环境的变化。换言之,动态平衡是通过增强自身适应性来促进系统的稳定。

91

自动平衡

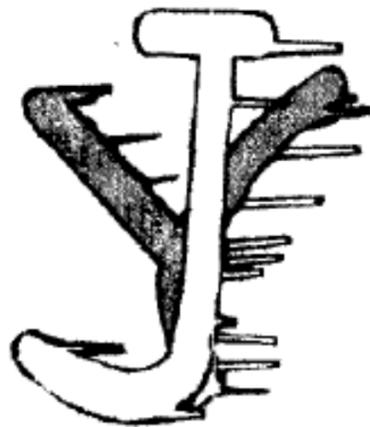
这个生物学术语用于组织时,是指开放系统进行自我调节以保持平衡的趋势。该生物有机体常常保持自身的特征、自身的存在以及保留自身的身份,但是,与此同时,它也有补偿机制,使自己适应一定范围内的变化,并得以继续存在。人类的自动平衡过程包括身体保持常温,修复由于凝结而造成的循环系统的中断来保证血压正常等趋势。学校系统和学校中的自动平衡机制,如发展充分的交流系统和决策过程,使学校能够适应并有效地应对它们所处环境中的各种变化。

反馈

约翰·M·菲夫纳(John Piffner)和弗兰克·舍伍德(Frank Sherwood)对反馈作了如下描述:

最简单的反馈是指演员从现场观众那里获得的信息。如果观众热情,表演者也报之以同样的热情。演员和观众之间好像有一个闭路装置,在不断传输信息……反馈的本质在于信息交流实际上对行为有响应式的影响。回路这一术语经常和反馈同时出现,原因也就在于此。这个循环模式包括信息流向行为一端,带着行为信息又流向决策一端,而后又带着新的信息,或许是指令返回到行为一端。这个过程的主要因素是感觉器官,即获取信息的工具。^⑤

如果系统没有灵敏的触角来收集准确的反馈信息,或者更糟糕,没有考虑到要把反馈信息准确传输给决策者,那么它就很难对环境变化作出恰当的反应。这样的系统与环境之间常常保持着静态的而非动态的



平衡。它们缺乏在变化的环境中保护自我所必须的自我更正的自动平衡过程。

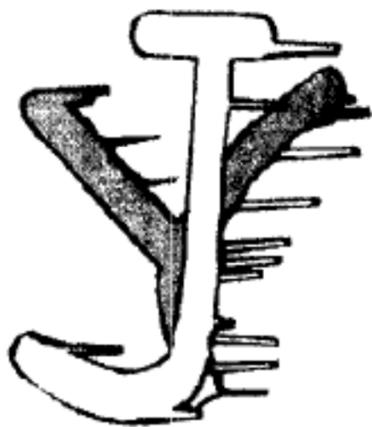
因此，从社会系统角度来看，从定义上说组织应该是开放的系统。从某种意义上讲，这就意味着，组织不仅有内在的子系统，同时也属于超系统的一部分。而且，组织与超系统之间保持着相互作用的关系。在某种程度上，组织对其环境（超系统）有影响，同时也受超系统中所发生的变化影响。

它可以通过忽略、抗争，或者试图把自己封闭起来（即更加封闭）的方法，来抵抗、拒绝超系统或环境中的变化。它可以通过自动平衡调整去适应环境变化（即采取“泰然处之”的策略）。或者，组织可以寻求新的平衡，或新的均势去最终适应环境的变化。像我们所处的社会，迅速而广泛的变化主宰着一切，反馈机制薄弱，或自动平衡功能很差的组织，工作表现会越来越拙劣，解体迹象越来越明显。

重要的是要记住，系统理论的本质是系统由相互影响、相互依赖的子系统组成。从盖茨尔斯—古巴模式作为开放系统的学校模式（前面已有叙述）中可以看出，至少有两个子系统及其相互作用得以确定：组织或机构系统和人的系统。这个模式对早期理解组织行为动力学的尝试很有帮助，但是，它并不完整。到80年代中期，组织拥有了两个以上的子系统，分析组织行为就要求我们使用更加复杂的概念。其中一个有效的新方法就是把组织（如学校系统和学校）概念化为社会技术系统。

社会技术系统理论

从定义上说，组织存在是为了实现某种东西：达到一个目标或一组目标。通过维持某些任务就可以做到。^④当然，组织的结构、设备和人员配备都是为了完成这个使命，这很合理。比如，学区的主要目标是管理学校、交通体系和饮食服务。学区必须雇佣人员，提供合法批准的服务项目，也许还参与集体谈判。学区必须在内部解决这些问题，以便实现其目标。



为了实现预定任务——这可能会包括大量的子任务和运作时必要的任务——我们建立了一个组织，即我们赋予了它结构。正是由于这结构，组织才有了秩序、系统以及其他许多与众不同的特征。结构确立了一种权力模式和伙伴关系，因而也确定了角色：高层管理人员、中层监管人员、上司和工人，每个人都希望知道他自己和他人的合法权力范围。在相当大程度上，结构决定着信息流通和决策所需要的信息网络。结构也决定着工作程序系统，即集中力量完成组织任务。

组织必须拥有技术资源，或者，换句话说，必须拥有“经营工具”。在这个意义上，技术不仅包括诸如计算机、铣床、课本和粉笔、电子显微镜等硬件设施，而且还包括程序发明，如系统程序、活动序列化以及其他一些为解决那些妨碍组织目标实现的问题的程序发明等。因此，教师的日常教学计划、中学课程表、学区课程指导手册都属于教育组织中的技术。

最后，组织必须拥有人。人在实现组织目标过程中的贡献，最终在其行为（即组织行为）中可见一斑。正是这种行为起到了挑选、指导、交流和决定的作用。

组织的这四个内在因素——任务、结构、技术和人[®]（图 3.15）——属于变量，它们会因时间和组织的不同而发生变化。在特定组织中，这

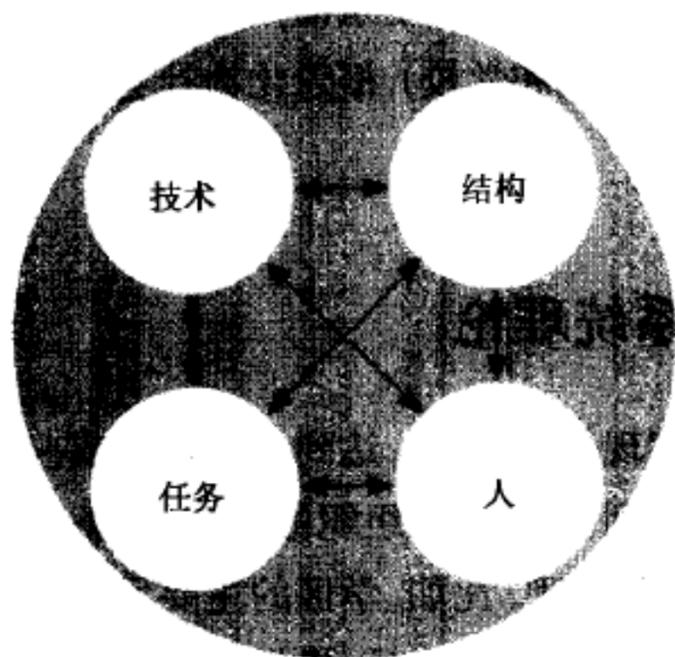
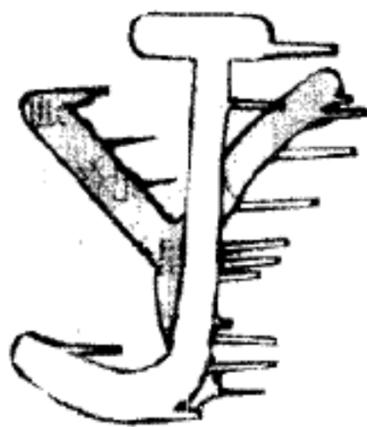


图 3.15 复杂组织中相互作用的子系统 引自哈罗德·J·莱维特：《工业中的实用组织变革：结构的、技术的和人道主义的方法》。From *Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological and Humanistic Approaches*.



四个因素之间会有极强的相互影响，每个因素常常决定或影响其他因素。如同在任何一个系统中一样，可变因素之间的相互依赖，就意味着其中一个因素发生了重大变化，就势必影响到其他所有因素的变化。组织对发生在它所处的大系统中的变化作出的反应，是决定学区和学校等组织内部安排的性质和相互关系的重要因素。

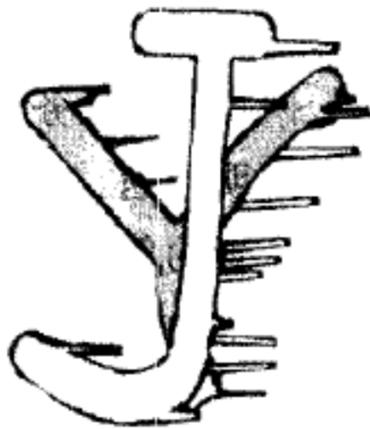
例如，假如一所注重基础理论知识学习的中学，拟通过选拔性考试招收少量尖子生，目标很明确，就是培养他们上大学。如果教育委员会规定，为满足所有青年人的需要，学校必须转为综合性中学（这当然意味着组织的预期目标的改变）。显然，学校要较为圆满地实现这一目标，就有必要进行一些内部调整。许多变化具有互补的特征。例如，为了适应那些对商业感兴趣的学生的要求，就有开设商业类课程（任务）。要做到这一点，就需配备商业教育设备（技术），就需聘请商业教育教师（人），就需设立商业教育系（结构）。但是，按照董事会的指令所产生的一些变化是报复性的，而非补偿性的。例如，如果学校的有些人想要抵制这些变化，他们以前富有成效的合作行为就会被疏远和冲突所取代。这又相应地打破了学校的正常交流模式，从而导致结构变化。

94

技术变化，如在中学引进综合性的计算机关联的教学系统，可能会带来严重的负面效应：由于这个系统有可能获得新的东西，同时也使得某些传统任务过时，因此改变了学校的目标。人的方面的改变包括雇佣有技术的新职员，某些工作失去了存在的必要性，新的工作需要开始进行，从而影响了学校其他人的工作。最后，技术变革导致了结构的变化：新的部门成立，决策过程发生了变化。

因此，在协调学区和学校内部过程时，有必要关注人、结构、技术和任务这四个子系统之间的动态相互作用。但是，如果要改革一个目标变量，显然，其他变量很快就会受到影响。谋求技术变化会引发人的报复性行为和组织内部的某些结构调整。如果试图对学校进行重大结构调整，如改变人员安排计划，就必须考虑到所涉及的人及其对变化的反应。

尽管不同的行政策略说起来容易，把各种战术和程序归类为某



种策略也并不难，但是我们必须认识到我们所关心的组织内部子系统——任务、技术、结构和行为——之间的相互关系。

图 3.16 表示了学校系统和学校的主要内部和外部关系。图中只

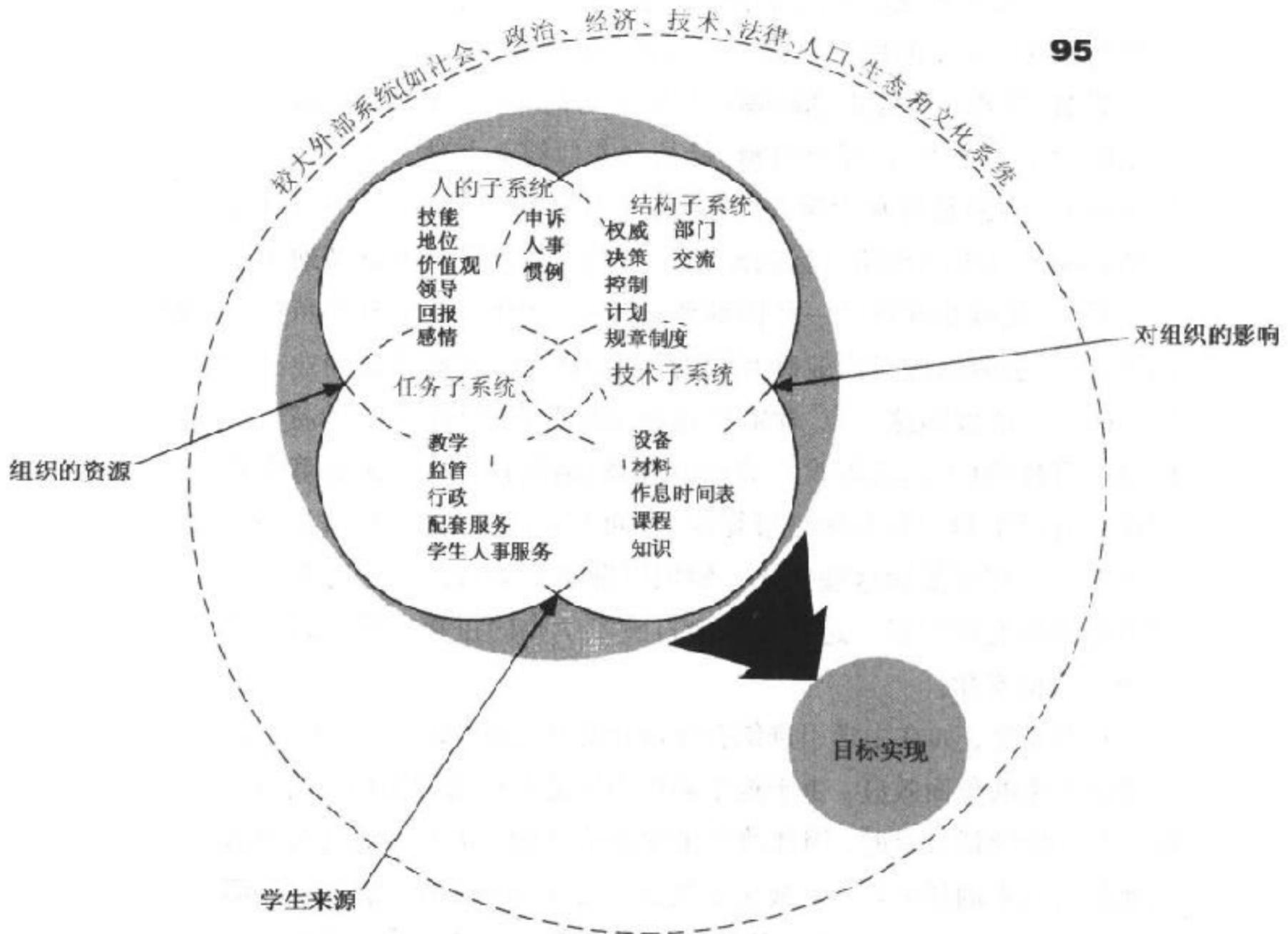
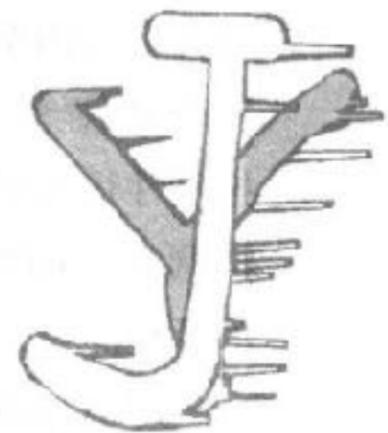


图 3.16 体现学校系统和学校内部结构特点的四个主要组织子系统 引自罗伯特·G·欧文斯和卡尔·R·斯坦霍夫：《学校行政的变革》。From *Administering Change in Schools*.

提供了任务、技术、结构子系统所包含的众多方面的一些例子来说明问题。在对人的子系统的概念化过程中，读者应当注意，仅仅给参与者的角色命名或加以标识（如教师、护士和保管员）还不够。从组织内部功能的角度而言，人的系统中个人的价值观、信仰和知识与个人参与、组织形成的对待人的方式同样重要（如规章制度、申诉程序、人事



政策)。显然,只有人的子系统才具有非理性特征(即受感情影响的,但又不是无理性的)。

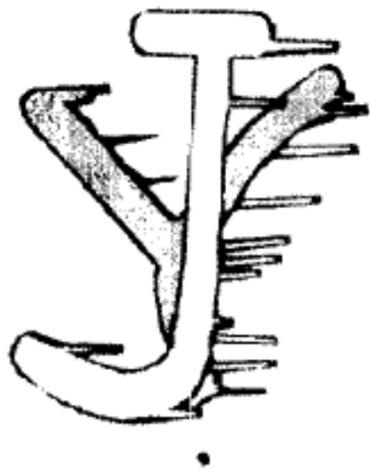
权变理论

对组织的理论推断、思考、研究和体验总是伴随着个人(不论是理论家还是实践者)采取拥护态度的明显倾向。比如,主张用古典方法研究组织的人一贯支持的一个观点,就是基于组织级别的权力等级体系对组织这个观念是不可或缺的。人际关系理论的拥护者可能在许多方面都持有不同观点,但是几乎不约而同地采取了支持、合作、以人为本的领导策略和高度参与的管理风格,这些都胜过其他方法。行为管理理论的追随者在寻求最佳、最有成效的方式方面也保持了相当的一致性,以便把古典方法和人际关系方法的主要因素融会贯通。其结果是在竞争中取得胜利地位(competing advocacy positions)的理论多年来得到了发展。但是,当我们试图把某个观点用于组织时则表现出交融的结果:三种方法中的任何一种都不会在所有情况下显示出明显的优势。

研究学校系统和学校的传统(古典的和新古典的)方法,不仅习惯于使用组织的等级模式(来自军队和大公司传统),而且强调合理、合乎逻辑和具有强大潜力的控制系统的重要性。正是基于这样的管理系统,等级体系的顶层作出决定,在底层得以执行。作为概念上的理想状态,整个系统至少保留了等级秩序、系统和纪律。要记住,正如我们在本章前面讨论道格拉斯·麦格雷戈的X理论时所述,古典观点可以采用于硬性(强制性)的形式,也可以采用于软性(操纵性)的形式。

合理计划模式

一些模式,如规划、编程和预算系统(PPBS),计划评估和审查技术(PERT),目标管理(MBO),零基础预算(ZBB)都是从大规模的军工企业改编而来。当初成立这些企业的目的,就是为了建设和养护技术复杂的威慑力强的庞大武器装备系统(如洲际弹道导弹、核动力潜艇、巨



型飞机等),还有执行外层空间探索计划。

这种方法运用现代合理的系统理论和技术(不同于社会系统理论),在观点上是传统的、古典的,在运作上是机械的。如果管理组织的主要基础具有下列特点,就可以说该组织是机械的:

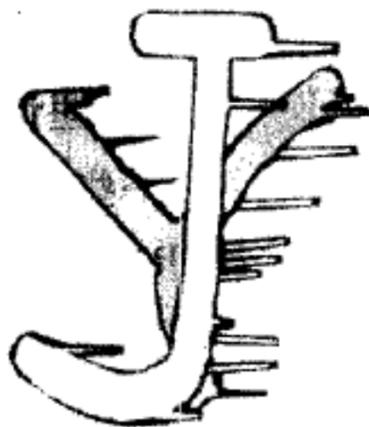
1. 任务高度分化、专门化,权力、职责和方法界定明确;
2. 通过等级体系来进行协调和监督;
3. 与等级体系最高机构控制的外部环境保持联系;
4. 自上而下的强有力的指挥;
5. 强调权力—服从关系的一对一领导风格;
6. 等级体系的最高层才享有决策权。

97

组织理论文献中对机械系统和有机系统理论进行了广泛的讨论。^⑨这些理论帮助我们对特定组织环境进行讨论和分析,毋需采用含有贬义的二分法,如科层—人文式的,或是民主—专制式的,显然,这在我们的文化中承载着价值观念。有机组织系统的明显特征是,强调采用不同方法来管理系统:

1. 通过参与者的相互作用,不断对任务和职责进行重新评估,功能的改变要有利于工作的安排。
2. 通过参与者的相互作用进行协调和控制,要求在很大程度上分担责任,相互依赖。
3. 组织的各个层次与外部环境的交流都较为广泛、开放。
4. 强调组织内部纵向的、横向的和斜向的相互信任、共同协商、信息共享是组织权威的基础。
5. 以高度信任、集体解决问题为特征的团体领导方式。
6. 组织各个层次广泛分担决策责任。

公立教育中,这两种组织观点长期代表了约翰·古德兰所描述两种不可调和的思想模式,二者一直在争夺支配地位:

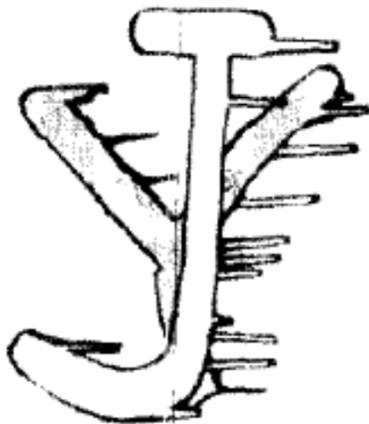


它们已经存在了很长时间。威廉·詹姆斯把它们的特点描述为“硬性的强硬的”与“软性的温和的”……用教育术语来说,这两个主题像潮水一样,时起时落,一个涨起来,另一个落下去。不论何者处于高超期,都会在沙滩上留下沉积物,偶尔也略微改变一下海岸线。但是教育的庞大内部却几乎未受到影响。

20世纪60年代,两种思想模式争相获得世人注目。但是软性的温和思想占据了优势。敦促教师打开教室大门,用活动隔墙分开的学校成为开明学区的杰作。但是,所有(在70年代晚期)被“返回基础”的提法所取代……这一呼声在报纸、电台和电视节目、在家长—教师联谊会上都可以看到、听到。有很多活动,发生在校外的要多于校内的。数百个会议都以此为主题;立法法案得以通过——就目标责任、师范素质教育,当然也有中学水平测试等作出了规定。这一活动的启动花了两到三年时间,第三年到第五年发展到高潮,随后……便开始降温……令我感到困扰的是,教育家们竟然对这些过激行为推波助澜。的确,他们为这些行为助了威,但是,不久便发现这些行为有可疑之处。一般而言,他们的确有些不合时宜,在他们奋力转向一种鼓乐之时,另一种鼓声已经隐隐而起,开始大作。^⑩

98

各种言论和观点,像潮水一般,此起彼伏,呈交互之势——时而把机械—科层—等级思想推向前台,时而把软性的人际关系—人文思潮凸现出来,强调更具可操纵性的、软性的机械的特点——这一点在美国公立学校管理史上非常明显,令人不安。学监、校长及其他目睹这个现实的人们,都决定回避使用理论方法或分析方法,然而却选择了从业人员所说的折中方法或实用方法:深入学区的“真实世界”,做任何看似“行得通”的事情。毕竟,辩论仍在持续,“理论也不会带来任何变化”。这不仅严重歪曲了组织研究给予我们的启示,而且也表现出了不希望把组织理论建立在牢固的作为系统教育实践来源的知识基础之上。



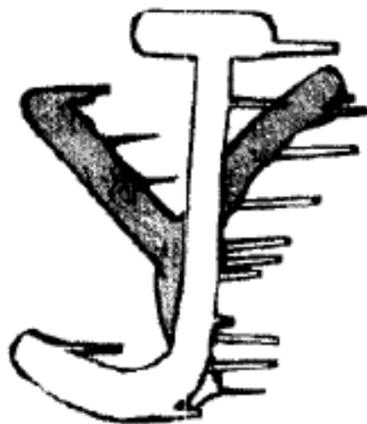
权变理论的组织研究方法采用了不同的观点：尽管没有一个在所有情况下组织和管理人员的最佳方法，但是某些组织结构的设计和可描述的管理方法，在某些特定偶然情况下则可以被认定是最有效的。用权变理论的观点来看，理解和有效应对组织行为的关键，在于分析特定情况下的关键变量。行政人员的有效行为（即可能提高组织在实现目标过程中的成就，改善工作和学习环境，有效解决冲突的行为）不能被认定是普遍的固定方式（例如“研究一般规律的”方式或“研究特殊规律的”方式），但却揭示了专门解决情景中偶然事件的全套行为方式。总之，研究学校组织行为的权变方法基于以下三个命题：

1. 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。
2. 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。
3. 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。

与权变理论相关的开放系统

正如我所描述，权变理论代表了“介于两者之间的一个中间地带，一方认为组织和管理有普遍原则，另一方认为每个组织都与众不同，必须对每种情况做具体分析”^④。权变方法体现了非常切合实际的理论成果，在弥补理论—实践的差距方面具有一定的价值。^⑤ 权变思想的贡献，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它们之间的相互关系的新方法。^⑥ 关键的一组关系源于组织（记住，这是个开放系统）和环境之间的相互作用。

早期在这方面较有影响的工作当属保罗·劳伦斯（Paul Lawrence）和杰伊·劳什（Jay Lorsch）^⑦ 的研究成果。他们把组织视为能够根据环境中的偶发因素改变内部子系统的开放系统。能够自如地应对不确定环境（即要求组织中产生较为突然的变化的环境）的组织，要比那些不能做到这点的组织更能够在内部区别对待，然而还能够保持各个部门



之间的高度一致性。这类组织的特点是共同决策,各个部门之间清晰的联系,有解决部门之间冲突的成熟方法。处于变化和动荡环境中的组织,要想卓有成效地工作,就必须采取与处于稳定环境中的组织完全不同的方法,以满足计划、决策和冲突管理的需要。

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。稳定的技术和稳定的环境需要以严格和任务、方法和工作描述界定分明的机械组织。相比之下,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,而非纵向的交流,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。^④

对技术变革的反应

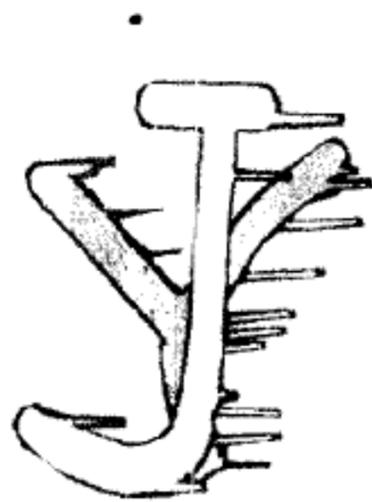
对美国学校持批评态度,认为美国学校没有能充分利用现代科技的人们,常常指的是“硬件”技术(如计算机、电视和录像及其他机器设备),对美国教育界广泛采用的“软件”技术了解甚少。“技术”这个术语完全包括了对教学进行排序的程序,安排时间、人和物质资源之间的相互联络的程序,编制计划和课程指导的程序,生成和管理信息技巧的程序等。因此,当我们把该术语用于学校组织时,必须包括课程指导、中学课表(作息时间表)、生物实验室和乐队教室、考试计划以及对学 生进行分班、分组和提高的方法等多种多样的形式。在学校教育中采用的一系列技术,对我们前面提到的整个社会技术系统中的行为有着极大的影响力。

但是,我们又一次提到,技术一般是在学校系统或学校之外得以发展的,它的影响是开放的社会技术系统与其所在环境相互作用的结果。每一种新技术的发展都会改变影响学校内部安排的偶然事件。其实,它们是学校系统或学校作为组织存在的大环境中的一个方面。

与外部环境的相互作用

作为社会技术系统,学校系统或学校处于与其所在大环境的动态相互作用之中。正如这里所用的,环境是指学区或学校所赖以存在的

100



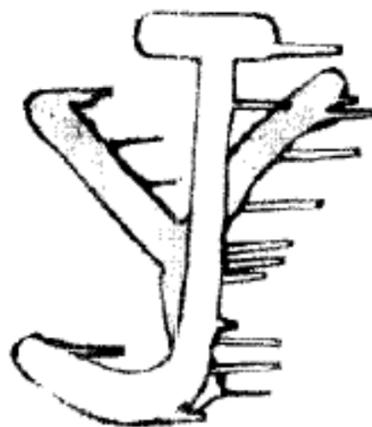
超系统：即我们社会的文化、政治和经济系统。因此，由于人口统计数据的变化带来的注册人数的变化、老龄人口所占比例的增加、对个人自由的态度的差异、对女性平等权力的强调、社会流动方式的变迁、对学校成绩的不满、立法—司法宗旨的巨大变革、纳税人日益强烈的抵触情绪、教师加入工会、社会对权力和制度的普遍不信任，所有这些都是公立学校组织近些年来不得不适应的环境中的一些偶然因素。

组织的内部安排在很大程度上取决于环境中的具体情况。环境的变化需要组织改变内部安排来作出反应。内部安排可以看成是包含有处于动态相互作用之中的四个子系统：有待完成的任务，组织的结构，用于完成任务的技术和人的社会系统。

学区或学校的社会、政治和文化环境对确定将要实现的目标有一定的影响。尽管教育家在确立学校教育目标时发挥着作用，该过程终究只限于政治领域：比如，代表全体人民的立法机关，在制定学校教育的目标时，一般都起了一定的作用。对毕业和升学的最低能力标准的立法，则对学校应实现什么目标产生了相当大的影响。联邦政府的立法提案对学校目标有广泛而直接的影响——对有特殊教育需要的年轻人如此，对其他所有学生更是如此。

其他政治活动，如批准预算、征收税款或选举学校董事会成员等，也是影响学校目标的手段。显示潜在的政治实力通常就足以实现对学校目标的重新评估和修改。当然通过司法干预来改变实现学校目标也并非罕见。这一点在下列情况下显而易见：联邦地区法院不仅下令取消种族隔离，而且还规定了实现该目标的具体措施（如学区内的交通和学区之间的交通）。法院还经常要求在课程设置、测试程序、选拔和安排教工的方法上作出调整。所有这些都体现了学校组织的环境影响组织内部运作的某些方式。组织要么轻松顺利地适应环境，要么就会抵制。

公众支持“返回基础”的高潮可能出现在那些激励教育委员会和行政人员开始在社区参与的情况下确定目标和制定教育计划的学区。结果，学校可能会修改课程设置，改变教学风格，也许重新调整年级结构，更换新课本——即重新调整内部框架，以便适应组织环境的



变化。

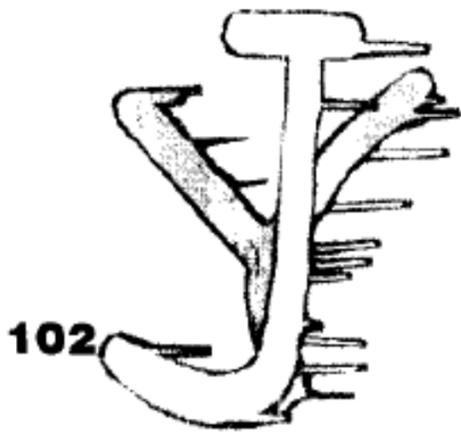
但是，学校抵制外来变化以维持现状，几乎不考虑新环境中偶然因素的程度和力量的情况也屡见不鲜。反对种族隔离、追求平等权利、坚持种族平等的作法（即使是在针对性强的大规模的、法律承认的、司法的和政治活动中也是如此）清楚地表明，很多情况下，学校试图关闭组织系统以减轻由于大环境的变化而造成的影响，而不是进行适当的内部调整来适应变化。从权变理论的观点来看，这样容易造成学校或学校系统与组织存在的真实社会的偶然情况脱钩。用组织行为理论术语来说，这种情况下的不利后果有可能导致领导和行政风格——从长远来说——不是最有效的，甚至会带来相反的结果。

权变理论与学校的组织行为

从操作上讲，在学校实际行政工作中，运用权变方法未必都异乎寻常，或者要求极为复杂的方法。但是，它的确要求行政人员对眼下情况中的相关偶然事件进行分析，并以此作为选择针对性解决方案的依据。因为行政只有通过与个人和团体的共同协作并通过他们才能实现组织目标。因此，需要考虑的一个根本权变方法就是“在这种情况下，什么可能诱导我的下属做出最有效的行为（从实现组织目标的角度而言）？”当然，这类问题所依据的一个重要假定就是，不同的行政风格可能引发人们做出可以预见的不同反应。

比如，行政人员经常遇到的一个问题就与领导风格有关。确立目标、指导下属具体做什么、严格检查确保下属按令行事的领导是好领导呢，还是让下属参与目标制定，和他们共同协商来决定做什么、如何做，引导团体协作，来共同评估进展和结果的领导是好领导呢？借用公立学校行政人员的说法：何者更可取呢，是指导型领导风格，还是“民主型”领导作风？

权变理论对这个问题的探讨始于界定“好”究竟意味着什么。因为行政人员的意图是最大程度实现组织目标，因此，“好”的最佳定义可能是“富有成效”。然后这个问题就变成了：哪种领导风格最富有成效，也就是说，哪种领导风格最有利于学校系统或学校实现目标



成绩？

正如我将在第七章要详细论述的，当代对领导行为动力学的解释，说明了任何一种领导风格都不是明显的最有效的：领导风格的有效性显然有赖于它对特定情况下关键偶然事件的适合性。领导者的能力、与下属关系的好坏、待完成任务的结构明确性、执行决定所要求的合作程度、下属的技能水平和动机等都是行政人员需要评估的，且与各种特定的可供选择的领导方法的可预见结果相关的一些偶然因素。从权变理论的观点来看，有效的领导能够根据具体情况的偶然因素改变领导方式，以激励下属为学区和学校目标的实现作出最大贡献。

同样，权变理论也有助于解决动机、决策、组织变革、组织文化和冲突管理等问题。本书的其余章节将要探讨学校组织行为的上述方面。

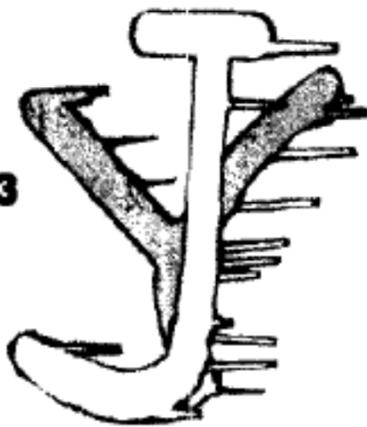
本章小结

开放系统理论是当代分析组织行为的基础。社会系统理论(如盖茨尔斯—古巴模式)提供了一个非常有用的方法，把组织行为概括为组织需要的要求和组织成员的需要倾向相互作用的函数。虽然盖茨尔斯—古巴模式常常用于强调组织内部的动态关系，该模式的扩展模式说明了组织系统本身和其所处外部大环境，即超系统之间的动态关系。

角色理论不仅帮助我们更详细地了解特殊规律研究和一般规律研究之间的关系，而且说明了学校和学校系统中存在的更广泛的人际关系。虽然角色理论无法解释组织整体，但是作为一个框架，研究人与人之间行为关系的和个人与组织之间的关系大有益处。

社会技术理论帮助我们理解教育组织的结构、任务、技术和人的方面的动态相互关系，把它们视为引发和塑造人的行为的力量。比如，在一所普普通通的中学，人们的日常生活深受“日程表”的影响，因为它支配一切，并常常界定可能要发生的事情。建筑师设计的建筑引起

103



人们一定的心理感受,影响他们的行为。在教室安装活动课桌或升降式课桌对人的行为有一定影响。预期个别教学的课程对行为也有相应的要求。用客车接送学生上下学对作为组织的学校及其中的人的行为有极大的影响。

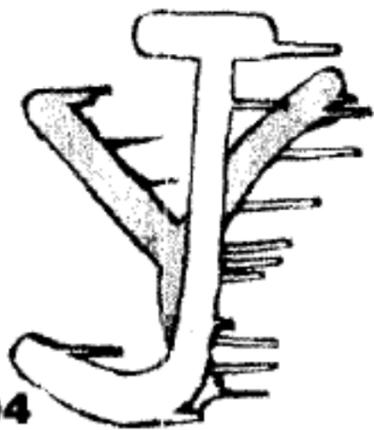
然而教育组织是开放系统,这又决定了会有一些其他的行为结果。比如,学校要受到两种主要外部力量的影响,它们决定了学校内部安排的特点。其中一种力量是学校毕竟是学校,它与全国其他地区的学校大同小异。通过教师培训机构、学术认可委员会、大学入学考试、教育—工业综合企业的产品以及年会发言人等来体现专业标准和期待。所有这些仅仅是许许多多“专业”影响中为数不多的有代表性的几个方面而已。这些影响来自外部深入内部,从行为学角度对学校进行了界定。

第二组外部力量是更为宽泛的社会—文化影响,它确立了学校的行为“规范”。这些影响包括社区标准、传统、司法决定、成文法,特别是在“西方文化”这类概念中所体现的更广泛的一般规则。说得更具体些,也许是遍及西方国家的“青年亚文化”的影响。因为学校是开放系统,学校环境的这个方面对内部运作有着强大的影响。孩子们看电视、接触腐蚀性文化,对性、婚姻和家庭的新看法都影响了学校生活的特点。所有这一切共同促成了组织的文化,而组织文化极大地影响了人们认识、评价事物以及对其作出反应的方式。

把教育组织视为开放的社会技术系统这一观点,使得人们能够了解某一特定组织的内部安排,它既是独特的,又是与更大的超系统相互作用的一个部分。这是古德兰等人在谈及学校“文化”时,对学校所持的观点。在第五章讨论组织文化时,我还要对此进行探讨。

在当代组织理论中,这一观点与权变理论融合一处形成了新的观点:没有普遍适用的解决组织问题的“最佳”方法。用权变方法研究组织行为需要系统理解组织行为动力学,以便判断和分析具体情况。

组织理论提供了系统的知识,为推断组织的性质和组织成员的行为奠定了基础。理论完全不是学者手中不切实际的玩物,行政人员经常把理论作为日常专业工作的依据,但是使用的方式经常是本能的、



未经权衡的。

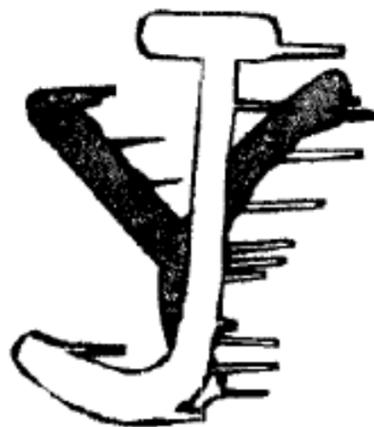
长期以来,科层理论无疑一直是发展关于组织理论的假定时使用最为广泛的观点。但是,由于按西部电气公司研究的传统进行的研究得到进一步推动,科层理论对学校出现的问题无法给出令人满意的答案,人力资源理论却逐步得以发展和更广泛的认同。自20世纪60年代以来,一些新思想(如松散结合理论)的出现极大地促进了人力资源理论的发展。

概括地说,今天人们认识到,学校经常把人力资源方法用于管理教师的教学行为,把科层理论用于管理实体的其他日常事务。这两种理论方法都产生了对人的本性以及如何有效地管理人的方法的不同假定——X理论和Y理论。

这里要提醒读者注意一点。为了明确和描述科层思想与人力资源思想之间真实的、根本的不同,两者都被视为理想状态来对比和比较的。当然,在教育行政的“真实世界”中,人们很少遇到理想情况。这并不是说,我们无法恰当地把组织分为科层组织和非科层组织。的确,可以这样分类,也经常这样分类。然而,这也并不是说,把组织描述为科层组织和非科层组织,就意味着不要条例、规章制度、标准操作程序或者等级组织;或者说,组织必须彻底摆脱对人的敏感性和尊重,才能被分为科层组织和非科层组织。对学校来说更是如此,因为学校被认为具有双重性的组织:在某些方面具有科层组织的特点,在其他一些重要方面则又显示了非科层组织的特征。但这的确表明了我们可以把组织描述为相对科层组织或相对非科层组织。这也说明了从组织结构上讲,学校远比人们传统上理解的复杂得多,这一点是毫无疑问的。

对策练习

第三章重新讨论和扩展了组织的两种不同观点——科层组织观点和人力重要发展观点。问题因而就成了,你会利用哪一种观点去分析教育组织,作为万能策略的依据?



回顾阅读完第一章和第二章后你作为对策练习所写的最初观点,修改一下,然后把它们结合起来,加上第三章中的两种思想,形成一个新的说法。

1. X理论和Y理论
2. 社会技术系统理论(参见图3.16)

105

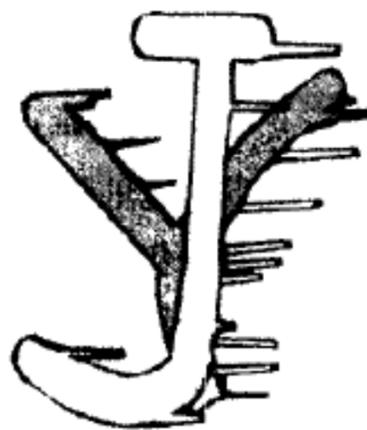
把这两点加入到你所做的计划文件中。第一点说明你本人作为教育领导对X理论和Y理论的看法,以及最初是如何看待这一点对你在领导过程中的行为的影响的。然后再以图3.16为指导;第二点是考虑进入组织系统的最佳策略,以便在其中行使领导权力。

推荐读物

费尔斯通,威廉·A和布鲁斯·L·威尔逊:《用科层和文化联系改进教学:校长的贡献》,载于《教育行政季刊》,第21卷(1985年春季),第7—30页。[Firestone, William A., and Bruce L. Wilson, "Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal's Contribution." *Educational Administration Quarterly*, 21 (Spring 1985,) pp. 7—30.]

本书讨论了教师可以使用的影响教师教学行为的两种“联系”:科层的和文化的联系。对那些希望全面探讨该主题的人们而言是极为难得的参考文献资料来源。

梅耶,约翰·W和布莱恩·罗文:《教育组织结构》,载于约翰·梅耶和·W·理查德·司格特编《组织环境:惯例与合理性》,加利福尼亚,贝弗利·希尔斯:塞奇出版社,1983年。(Meyer, John W., and Brian Rowan, "The Structure of Educational Organizations." In John W. Meyer and W. Richard Scott, eds., *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1983.)



该文从社会学角度对学校进行了发人深思的分析，对科层逻辑和秩序的陈旧传统提出了质疑。刊载该文的整部书会对孜孜以求的学子有很强的吸引力。

梅耶, 马歇尔·W: 《组织结构理论》, 印第安那波利斯: 鲍勃斯-梅里尔公司, 1977年。(Meyer, Marshall W., *Theory of Organizational Structure*. Indianapolis: Bobbs-Merill Educational Publishing, 1977.)

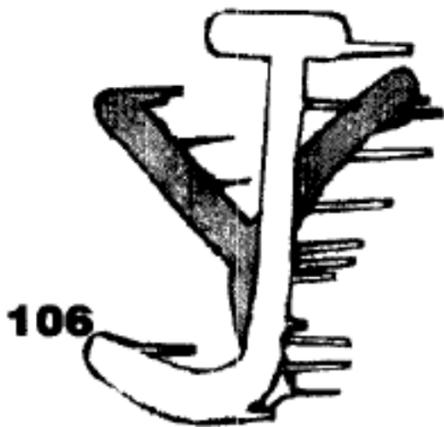
在这部 78 页的著作中, 社会学家梅耶讨论了组织理论的各种作用。而后又描述了背离了传统科层思想的组织结构理论。该著作中的大部分内容与教育组织结构的新观点相关。

威克, 卡尔·E: 《作为松散结合系统的教育组织》, 载于《教育行政季刊》第 21 卷 (1976 年), 第 1—19 页。[Weick, Karl E., “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.” *Educational Administration Quarterly*, 21(1976), pp. 1—19.]

松散结合系统的概念虽然不是卡尔·威克首创, 但在该文中他的确为学校作为组织的理论的大转变奠定了基础。该文原作值得一读。

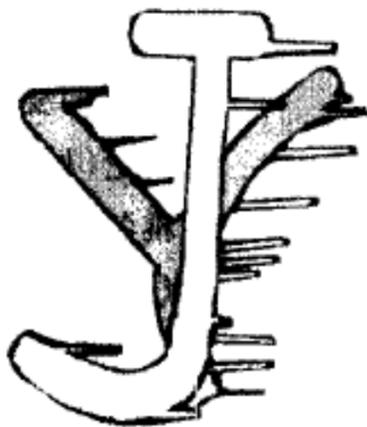
注释

- ① 鲁温·L·坎宁安: 《领导者与领导: 1985 年以后》, 载于《菲·德尔特·卡潘》, 第 67 期 (1985 年 9 月), 第 20 页。
- ② 联邦教育委员会: 《改革探源》, 载于《教育周刊》(1985 年 9 月 18 日), 第 18 页。
- ③ 丹尼斯·P·多尔和坦利·W·哈特: 《教育领导: 州长、立法者和教师》, 载于《菲·德尔特·卡潘》第 67 期 (1985 年 9 月), 第 24 页。
- ④ 道格拉斯·麦格雷戈: 《企业的人的方面》(纽约: 麦格劳-希尔图书公司, 1960 年), 第 35—37 页。
- ⑤ 克里斯·阿吉里斯: 《管理与组织发展》(纽约: 麦格劳-希尔图书公司, 1971 年), 第 1—26 页。
- ⑥ 托马斯·J·塞基欧万尼: 《论人际关系以外的问题》, 载于托马斯·J·塞基欧万尼编《对专业教师的专业监督》(华盛顿哥伦比亚特区: 监督与课程发展



协会,1975年),第11页。

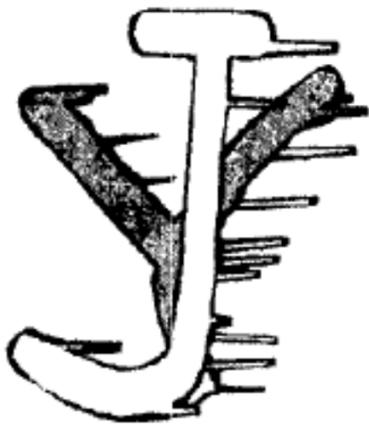
- ⑦ 同上。
- ⑧ 阿尔伯特·F·西伯特和伦西斯·利克特:《利克特学校特征测示表对人际组织的测量》(提交美国教育研究协会全国会议的论文,1973年2月27日),第3页。
- ⑨ 同上,第4页。
- ⑩ 罗伯特·R·布雷克和简·斯赖格利·莫顿:《发展方格组织理论,创建充满活力的公司》(马萨诸塞,里丁:艾迪生—韦斯利出版公司,1969年)。
- ⑪ 戈登·L·利皮特:《组织更新:在变化的世界中求生存》(纽约:阿布尔顿—圣图里—克罗夫茨公司,1969年)。
- ⑫ 保罗·伯曼和米尔布雷·麦克劳林:《联邦政府支持教育变革计划,第8卷:贯彻和维护更新》(加利福尼亚,桑塔·莫尼卡:兰德公司,1978年)。
- ⑬ 查尔斯·佩罗:《组织分析:社会学观点》(加利福尼亚,蒙特雷伊:布鲁克斯/柯尔出版公司,1970年),第3—4页。
- ⑭ 路德维希·冯·伯塔兰非:《一般系统理论纲要》,载于《英国哲学杂志》,第1期(1950年),第134—165页。该作者的另一部更完整的著作:《一般系统理论》(纽约:乔治·布雷齐勒公司,1968年)。
- ⑮ 安德烈·洛夫:《病毒、细胞和组织的相互作用》,载于《科学》第152卷(1966年),第1216页。
- ⑯ F·肯尼斯·贝里恩:《组织的一般系统方法》,载于马文·邓尼特译《工业与组织心理学手册》(芝加哥:兰德·麦克纳利出版公司,1976年),第43页。
- ⑰ 罗纳德·戈温:《教育组织模式》,载于《弗雷德·N·克林格和J·B·卡罗尔编:《教育研究评论》(伊利诺斯,伊塔斯卡:F·E·皮科克出版公司,1974年),第263页。
- ⑱ 安德鲁·W·哈尔平和唐·B·克罗夫特:《学校的组织气候》(华盛顿哥伦比亚特区:美国教育总署联合教育报告,1962年)。
- ⑲ 某些例子见詹姆斯·G·安德森:《教育界的科层组织结构》(巴尔蒂摩:约翰斯·霍普金斯大学出版社,1968年);尼尔·格罗斯和罗伯特·E·赫里奥特:《公立学校的职员领导:一项社会学调查》(纽约:约翰威利父子公司,1965年)。这些可以和以后的研究作比较,如伯曼和麦克劳林指导的兰德教育改革调查,见保罗·伯曼和米尔布雷·W·麦克劳林:《联邦政府支持教育变革计划》,第7卷,《影响变革计划贯彻执行的因素》(加利福尼亚,桑塔·莫尼卡:兰德公司,1977年),特别是第16—20页。
- ⑳ 欧文·戈夫曼《日常生活中的自我表现》(纽约:道布尔岱公司,安乔图书,



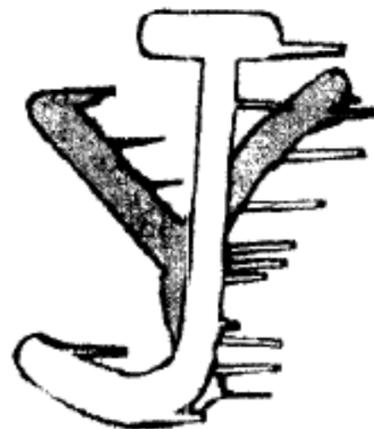
1959年)。该作者在后来进行的类似研究是《冲突》(印第安那波利斯:鲍勃斯—梅里尔公司,1961年)。

- ②① “角色”这一术语是广泛用于人际关系研究和实践中的非常有用的比喻说法。因为精神病学、心理学、社会学和教育学中有大量关于角色理论的文献,因此这一比喻有使用不妥之处也不足为奇。但是,应该明确,这里讨论的是心理学概念,不仅仅是工作名称和工作描述。要了解定义问题的讨论,参阅西奥多·R·萨宾和弗农·L·艾伦《角色理论》,载于加德纳·林赛和艾略特·安罗森:《社会心理学手册》(马萨诸塞,里丁:艾迪生—韦斯利出版公司,1968年)。
- ②② 罗伯特·博格斯劳:《新乌托邦:系统设计和社会变革研究》(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1965年),第170—177页。
- ②③ 这里提供的关于角色丛的资料来自沃伦·本尼斯《变革中的组织》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1966年),第193—196页。
- ②④ 罗伯特·卡恩、唐纳德·伍尔夫、罗伯特·R·奎恩和J迪德里克·斯诺克:《组织的重点:角色冲突与角色模糊研究》(纽约:约翰·威利父子公司,1964年)。
- ②⑤ 下面关于角色分配的讨论依据肯尼斯·D·贝恩和保罗·希茨《团体成员的功能角色》,载于《社会问题杂志》第4卷,第2期(1948年春季),第41—49页。
- ②⑥ 同上,第43—44页。
- ②⑦ 同上,第44—45页。
- ②⑧ 雅各布·W·盖茨尔斯和埃根·G·古巴:《社会行为与行政过程》,载于《学校评论》第65卷(1957冬季),第423—441页。把组织看作社会心理学系统的观点建立在塔尔克特·帕森斯的早期研究成果之上。1952年,盖茨尔斯在《教育行政研究的心理社会结构框架》中首先提出的。该成果发表于《哈佛教育评论》第22卷,第4期(1952年),第235—246页。后来,与埃根·G·古巴合作,逐渐把心理学概念(如个性)、社会学概念(如角色预期)、人类文化学概念和社会心理学概念(如团体规范和组织气候)等学科概念融入在模式中。这种更加复杂的模式——即所谓的盖茨尔斯—古巴模式——在本章后面还要讨论(见图3.14)。
- ②⑨ 雅各布·W·盖茨尔斯:《作为社会过程的行政》,载于安德鲁·W·哈尔平编:《教育行政理论》(芝加哥:芝加哥大学中西部行政中心,1958年),第157页。
- ③⑩ 有大量关于专制个性的文献。经典作品有:西奥多·W·阿多诺,埃尔斯·弗兰克尔—布伦斯维克,丹尼尔·J·莱文森和R·N·桑福德:《专制个性》

107



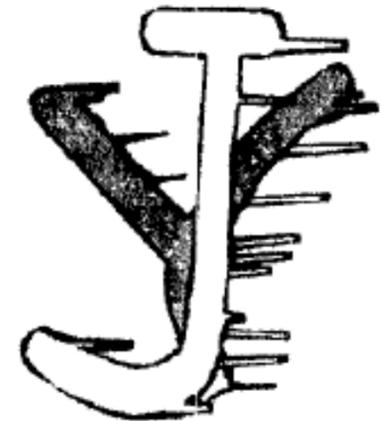
- (纽约:哈珀和罗出版公司,1950年);米尔顿·罗基奇:《开放思想与封闭思想》(纽约:通俗读物出版公司,1960年)。
- ③① 玛丽·林恩·克劳和默尔·E·博尼:《教育者中专制个性综合症的再认识》,载于《菲·德尔特·卡潘》第57卷,第1期(1957年9月),第40页。
- ③② 弗雷德里克·W·泰勒:《科学管理原则》(纽约:哈珀和罗出版公司,1911年),第42—43页。
- ③③ 切斯特·I·巴纳德:《行政领导的职责》。(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1960年)。第299页。
- ③④ 同上,第55页。
- ③⑤ 同上,第57页。
- ③⑥ 约翰·M·菲夫纳和弗兰克·舍伍德:《行政组织》(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1960年)。第299页。
- ③⑦ 以下讨论根据罗伯特·G·欧文斯和卡尔·R·斯坦霍夫:《学校行政的变革》(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1976年),第60—63页和143页改编而来,并以下面引用的哈罗德·J·莱维特的思想为根据。
- ③⑧ 这一观点以哈罗德·J·莱维特在《管理心理学》第2版(芝加哥:芝加哥大学出版社,1962年)提出的观点为依据的。另参阅他的《组织变革在工业中的应用:结构的、技术的和人文的方法》,载于詹姆斯·G·马奇编:《组织手册》(芝加哥:兰德·麦克纳利出版公司,1965年),第1144页—1170页。
- ③⑨ 参阅温德尔·L·弗伦奇和小塞西尔·H·贝尔:《组织发展》(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1973年),第183—185页。他的描述反映在这里的论述中。
- ④① 约翰·I·古德兰:《教育领导:迈向第三时代》,载于《教育领导》第35卷,第4期(1978年1月),第330页。
- ④② 弗雷蒙特·E·卡斯特和詹姆斯·E·罗森茨威格:《组织与管理的权变观点》(芝加哥:科学研究协会,1973年),第ix页。
- ④③ 丹尼斯·莫伯格和詹姆斯·L·科克:《权变研究结果综合处理的批评性评价》,载于《管理学会杂志》第18卷,第1期(1975年3—6月),第109—124页。
- ④④ 唐纳德·赫尔里格尔和小约翰·W·斯洛克姆:《组织行为:权变观点》(圣保罗:西方出版公司,1967年),第6页。
- ④⑤ 保罗·劳伦斯和杰伊·劳什《组织与环境》(伊利诺斯,霍姆伍德:理查德·D·厄文公司,1967年)。
- ④⑥ 斯蒂芬·P·罗宾斯:《管理过程:理论联系实际》(新泽西,恩格尔伍德·克



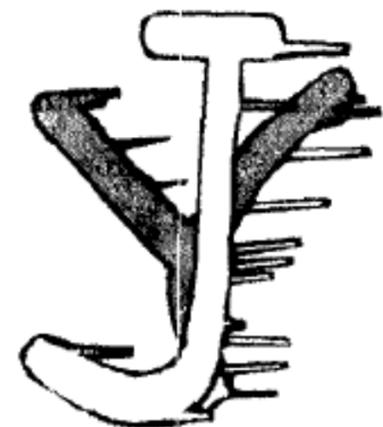
利夫斯：普兰蒂斯—霍尔公司，1976年），第272—273页。

NOTES

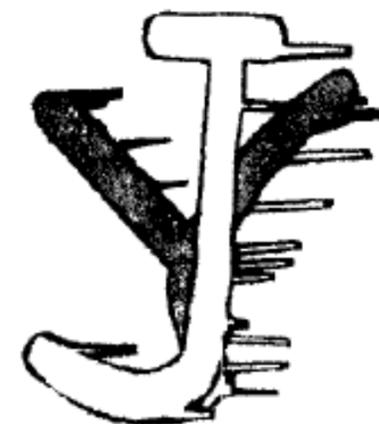
1. Luvern L. Cunningham, "Leaders and Leadership: 1985 and Beyond", *Phi Delta Kappan*, 67 (September 1985), p. 20.
2. Education Commission of the States, "Tracking the Reforms," *Education Week* (September 18, 1985), p. 18.
3. Denis P. Doyle and Terry W. Hartle, "Leadership in Education: Governors, Legislators, and Teachers," *Phi Delta Kappan*, 67 (September 1985), p. 24.
4. Douglas M. McGregor, *The Human Side of Enterprise* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1960), pp. 37 - 57.
5. Chris Argyris, *Management and Organizational Development* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1971), pp. 1 - 26.
6. Thomas J. Sergiovanni, "Beyond Human Relations," in *Professional Supervision for Profesional Teachers*, ed. Thomas J. Sergiovanni (Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1975), p. 11.
7. Ibid.
8. Albert F. Siefert and Rensis Likert, "The Likert School Profile Measurements of the Human Organization" (paper presented at the American Educational Research Association National Convention, February 27, 1973), p. 3.
9. Ibid., p. 4.
10. Robert R. Blake and Jane Srygley Mouton, *Building a Dynamic Corporation through Grid Organization Development* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1969).
11. Gordon L. Lippitt, *Organizational Renewal: Achieving Viability in a Changing World* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1969).
12. Paul Berman and Milbrey Wallen McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume V III : Implementing and Sustaining Innovations* (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1978).
13. Charles B. Perrow, *Organizational Analysis: A Sociological View* (Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Co., 1970), pp. 3 - 4.
14. Ludwig von Bertalanffy, "An Outline of General Systems Theory," *British Journal of Philosophical Science*, 1(1950), pp. 134 - 165. A more complete work, by the same author, is *General Systems Theory* (New York: George Braziller, 1968).
15. Andre Lwoff, "Interaction among Virus, Cell and Organization," *Science*, 152



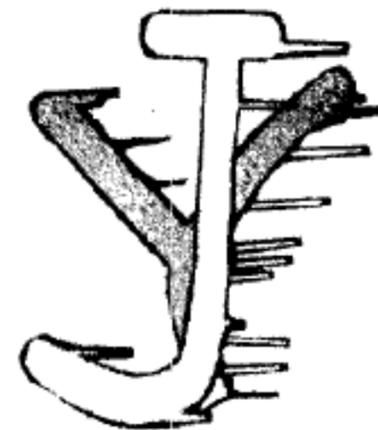
- (1966), p. 1216.
16. F. Kenneth Berrien, "A General Systems Approach to Organizations," in *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, ed. Marvin D. Dunnette (Chicago: Rand McNally & Company, 1976), p. 43.
 17. Ronald G. Corwin, "Models of Educational Organizations," in *Review of Research in Education*, ed. Fred N. Kerlinger and J. B. Carroll (Itasca, IL: F. E. Peacock, Publishers, 1974), p. 263.
 18. Andrew W. Halpin and Don B. Croft, *The Organizational Climate of Schools* (Washington, DC: Cooperative Research Report, U. S. Office of Education, 1962).
 19. Some examples are James G. Anderson, *Bureaucracy in Education* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1968); Neal Gross and Robert E. Herriott, *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry* (New York: John Wiley & Sons, 1965). These may be compared with later studies, such as the Rand investigations of educational change conducted by Berman and McLaughlin. See, for example, Paul Berman and Milbrey Wallin McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation* (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1977), especially pp. 16 - 20.
 20. Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (New York: Doubleday & Co., Anchor Books, 1959): A later study in a similar vein by the same author is *Encounters* (Indianapolis: The Bobbs-Merrill Co., 1961).
 21. The term, "role", is a highly useful metaphor that is widely used in human relations research and practice. Because there is such extensive literature on role theory in psychiatry, psychology, sociology, and education, not surprisingly there is some imprecision attached to the use of this metaphor. It should be clear, however, that what is under discussion here is a psychological concept and not merely job titles or job descriptions. For discussion of the problem of definition, see Theodore R. Sarbin and Vernon L. Allen, "Role Theory," in *The Handbook of Social Psychology*, vol. 1, 2nd ed., eds. Gardner Lindzey and Elliot Aronson (Reading, MA: Addison-Wesley, 1968).
 22. Robert Boguslaw, *The New Utopians: A Study of System Design and Social Change* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965), pp. 170 - 177.
 23. The material presented here on role set is based on Warren G. Bennis, *Changing*



- Organizations* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1966), pp. 193 – 196.
24. Robert L. Kahn, Donald M. Wolfe, Robert R. Quinn, and J. Diedrick Snoek, *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity* (New York: John Wiley & Sons, 1964).
 25. The following discussion of role allocation is based on Kenneth D. Benne and Paul Sheats, "Functional Roles of Group Members," *Journal of Social Issues*, 4, No. 2 (Spring 1948), pp. 41 – 49.
 26. *Ibid.*, pp. 43 – 44.
 27. *Ibid.*, pp. 44 – 45.
 28. Jacob W. Getzels and Egon G. Guba, "Social Behavior and the Administrative Process," *The School Review*, 65 (Winter 1957), pp. 423–41. This version of the organization as a sociopsychological system is based upon the earlier work of Talcott Parsons and was first suggested by Getzels in 1952 in his "A Psycho-Sociological Framework for the Study of Educational Administration," *Harvard Educational Review*, 22, No. 4 (1952), pp. 235 – 246. Later, in collaboration with Egon Guba, the model was developed to include *psychological* concepts (such as personality), *sociological* notions (for example, role expectation), *anthropological* concepts of culture, and *social-psychological* concepts (for example, group norms and organizational climate). This more elaborate model—the so-called Getzels-Guba model—is discussed later in this chapter (see Figure 3.14).
 29. Jacob W. Getzels, "Administration as a Social Process," in *Administrative Theory in Education*, ed. Andrew W. Halpin (Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1958), p. 157.
 30. There is extensive literature on the authoritarian personality. Classic works are Theodore W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, and R. N. Sanford, *The Authoritarian Personality* (New York: Harper & Row, Publishers, 1950); and Milton Rokeach, *The Open and Closed Mind* (New York: Basic Books, Publishers, 1960).
 31. Mary Lynn Crow and Merl E. Bonney, "Recognizing the Authoritarian Personality Syndrome in Educators," *Phi Delta Kappan*, 57, No. 1 (September 1975), 40.
 32. Frederick W. Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper & Row, Publishers, 1911), pp. 42 – 43.
 33. Chester I. Barnard, *The Functions of the Executive* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938), p. 57.



34. Ibid. , p. 55.
35. Ibid. , p. 57.
36. John M. Pfiffner and Frank P. Sherwood, *Administrative Organization* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1960), p. 299.
37. The following discussion is adapted from Robert G. Owens and Carl R. Steinhoff, *Administering Change in Schools* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976), pp. 60 – 63 and 143 and is based on the concepts developed by Harold J. Leavitt cited below.
38. This view is based on the concepts developed by Harold J. Leavitt, *Managerial Psychology*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1964). See also by the same author, "Applied Organizational Change in Industry: Structural, Technological, and Humanistic Approaches," in *Handbook of Organizations*, ed. James G. March (Chicago: Rand McNally & Company, 1965), pp. 1144 – 1170.
39. See, for example, Wendell L. French and Cecil H. Bell, Jr. , *Organizational Development* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973), pp. 183 – 185, whose description is reflected in this discussion.
40. John I. Goodlad, "Educational Leadership: Toward the Third Era," *Educational Leadership*, 35, No. 4 (January 1978), p. 330.
41. Fremont E. Kast and James E. Rosenzweig, *Contingency Views of Organization and Management* (Chicago: Science Research Associates, 1973), p. ix.
42. Dennis Moberg and James L. Koch, "A Critical Appraisal of Integrated Treatments of Contingency Findings," *Academy of Management Journal*, 18, No. 1 (March-June 1975), pp. 109 – 124.
43. Donald Hellriegel and John W. Slocum, Jr. , *Organizational Behavior: Contingency Views* (St. Paul: West Publishing Co. , 1976), p. 6.
44. Paul R. Lawrence and Jay W. Lorsch, *Organization and Environment* (Homewood, IL: Richard D. Irwin, 1967).
45. Stephen P. Robbins, *The Administrative Process: Integrating Theory and Practice* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976), pp. 272 – 273.



第四章

组织的人性维度

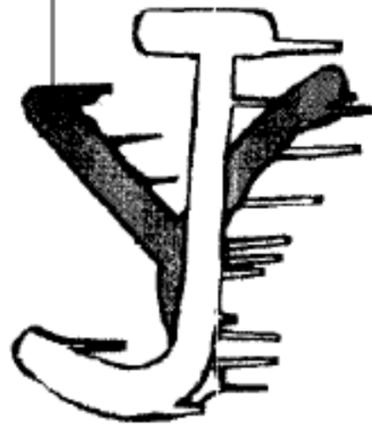
108

学习任务

109

通过本章的学习,应该能够

- 弄清行政的定义。
- 描述学校作为组织在那些主张用技术方法解决教育问题的人们心目中的形象。
- 描述关于学校作为组织所依据的合理性、秩序和系统的假定。
- 描述并讨论把组织拟人化、具体化的思想。
- 描述学校校长和学者描述学校的方式。
- 描述人力资本并解释它与学校行政的关系。
- 讨论行政实践与作为资产的人力资源之间的关系。
- 弄清并描述组织文化的定义。
- 描述组织文化与学校表现之间的联系。
- 列举并描述你认为高效学校最重要的六个特征。
- 明确并描述现在学校改革的四种主要途径。
- 说明为什么理解组织的人性维度和社会维度对理解组织本身至关重要。



本章概要

前一章介绍了考虑组织以及组织成员的一些系统方法。这是组织的系统理论领域。很多思考方法或理论,如盖茨尔斯—古巴模式都证明是教育行政专业的学生必须掌握的知识。但是,在本章我们将会认识到,这些考虑问题的方法都有着明显的局限性。也许最糟糕的是,他们虽然以图解方式描述了组织结构和组织成员的关系,但是他们往往赞成用行动理论,强调科层结构对组织中人的现实的控制。 110

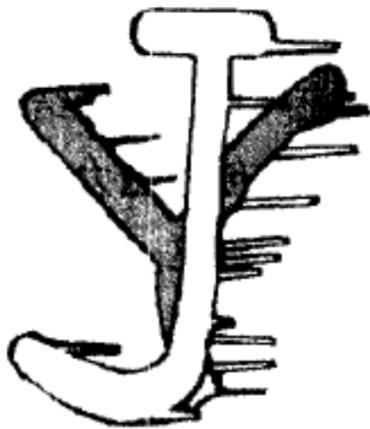
本章将要描述组织理论从传统现代主义向后现代方法转折中的一些重要方面。其侧重点也从强调完善和改进科层管理策略和技巧,转向通过增进组织成员的成长和发展,从内部自下而上提高组织表现的潜力。该方法的核心思想就是储备人力资源:即随着组织成员在专业方面不断发展和成熟,他们的个人工作效率提高,而且作为组织的参与者,他们在合作中也越来越熟练、越来越富有成效。

组织性质的重新界定

本书是针对理解在教育组织中工作的人的组织行为而撰写的。这是教育行政人员所面临的核心问题,因为行政的定义是“通过他人并和他人一道,单独或者和团体合作来实现组织目标”。从行政实践角度来说,我们需要解决一个根本问题:什么方法是与其他人合作的最佳、最有效的方法?

这决不是晦涩难解的问题。如何回答这个问题恰恰是你如何从事学校行政的实质,不论你是系主任还是学校校长、学监,或者其他中层领导。但它也不是一个简单的问题。教师在与家长和学生相处中了解到人是复杂的、有个性的、充满矛盾的,了解到他们的行为常常令人困惑,难以琢磨。

而且,和20年前相比,我们更清楚地了解到,学校和其他组织一样,是个复杂、令人迷惑的地方,甚至充满了矛盾、犹豫不定、模棱两



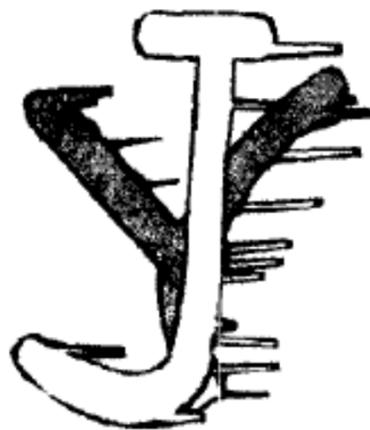
可和不确定性。这些认识都有助于我们更好地认识到，行政人员所面临的许多重要问题都没有泾渭分明的界限，也没有技术上可行的解决方案。

这不是学校行政的特有问题，也不是学校这样的组织才会有的问题。这个问题在所有职业、所有组织都存在。试想一下唐纳德·肖恩 (Donald Schön) 对他所谓的“专业知识信任危机”的描述：

在变化多样的专业实践地形图上，有一块坚硬的高地高踞在一片沼泽之上。在高地上，一些难度不大的问题已经通过运用从研究获得的理论和技巧得到了解决。在潮湿的沼泽地里，凌乱棘手的问题却无法从技术上得到解决。饶有兴味的是，高地上的问题，不论技术上的吸引力多么强大，一般都不过是对个人以及整个社会相对不怎么重要的问题。而沼泽地的问题则是人们极为关心的。从业者必须进行选择，是留在高处，按照通行的严格标准去解决不太重要的问题，还是屈尊深入到沼泽去解决一些重要问题？……^①

多少年来，教育行政人员也一再被督促去寻求教育问题的技术性答案。我在第一章所提到的教育标准运动就是这样的技术性解决方法。它借助通用目标测试 (norm-referenced objective tests) 技术来产生预期结果。从根本上讲，支持标准运动的人们相信，州一级政府制定新的详细的课程标准，与本州选拔性目标成绩测试 (high stakes objective achievement tests) 直接相关，当地的学生必须参加该测试，这样一来，当地的行政人员和教师就被迫改进学校的做法，以达到要求的结果。这一策略的拥护者一般称之为制定教育标准。

其他常用的技术方法不仅包括电子技术，如计算机和因特网，而且也包括结构技术，如改变教学技巧（包括设计新的课堂教学技巧），创办磁力学校、特许学校和其他形式的重点学校。对学校和学校改革的这一看法被很多提倡各种技术的人所采纳。这些观点坚持认为，学校属于生产性组织，教学是常规劳动，如果这些劳动能够适当系统化，并由科层组织控制的话，理应产生预期效果。对学校持这种看法的人



往往相信,教师要想增长知识,只有经过正规培训,一般包括听课、指导性研讨会和正式会议,所有这些都由外请专家来控制、指导。他们知道问题是什么,知道教师们需要什么才能有效解决问题。因此我们目睹了专家咨询师的数量大增,他们随时准备传播智慧,把高额收费快速稳当地收入囊中,目睹了人们热衷开办的培训项目日益增加,以解决学校所面临的可以想像的任何问题。

但是,一些重要的教育问题,即唐纳德·肖恩所描述的处于沼泽地的问题,一般都很棘手:定义不明,理解不清,错综复杂。对于棘手的问题,人们往往借助我们容易注意到的事物去理解、构想。然而,你所注意到的问题大都出自你自己所处的背景、自己的价值观念和观点。正如唐纳德·肖恩所说:

比如,一位营养专家会把发展中国家孩子们对营养不良的茫然忧虑转变成为一个选择最佳饮食结构的问题;但是农学家会从食品生产角度来思考同一个问题;流行病学家则会从可能由此而引发的增加对营养物质需要和妨碍营养吸收的疾病的方面来考虑。人口学家从可能导致农业生产供不应求的人口增长速度来认识;工程师想到的是食物储备和分配不足等问题;经济学家思考的是购买力不足,或者土地和财富分布不平衡。^②

112

同样,行政人员在解决教育问题时,所采用的方法主要取决于如何把他们的选择概念化,如何解决这些问题。以儿童营养不良为例,解决方案有很多。但是由于他们熟悉的解决方法和认识每个专业人员在潮湿的低洼地遇到的含糊而棘手的问题所依赖的观点方法的数量和种类的局限,他们理解和解决问题的能力也往往受到限制。

如前所述,上个世纪的大部分时间里,只有一种关于教育组织的观点占据主导地位——结构主义观点。这是等级控制、科层办公室、人们熟悉的组织结构图以及“标准操作程序”等规章制度中常见的观点。

1975年以前,组织思想强调稳定不变的正式理论,很多学者相信这就是他们工作方法的依据。1975年以后,组织思想明显地越来越重



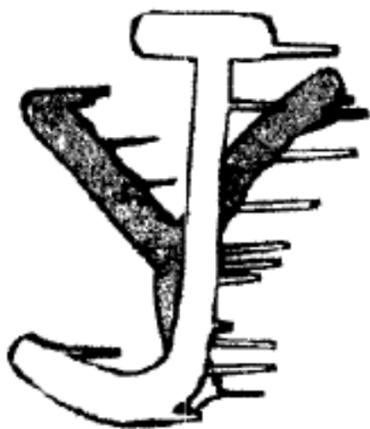
视组织的人性维度。造成这种转变的原因是几种同时发生的力量的合力。其中一种力量是智力方面的，即分析组织本质的基本观点的一种新方法得到了发展。

传统组织理论的衰落

如前所述，从 20 世纪 50 年代早期到 70 年代中期，研究教育行政的理论和科研成果大量涌现，后来这个时期——现代时期——常常被称为教育行政的理论运动时期。但是，到 70 年代，人们越来越担心，这些理论和研究并非完全按照在学校工作的人的感受来描述学校的。那些接受学校作为组织和理解学校的方法的逻辑实证主义的假定的人主宰着研究机构，甚至主宰着当时一些主要大学的学术权威人士。换句话说，他们认为，学校组织现实的背后有一些合理的、合乎逻辑的系统秩序有待于发现。他们认为，发现的方式一定是采用研究的方法，重视测量、采样、半试验性的方法和量化方法。而且人们相信，这些假定，这些发现的方法是改进教育从业人员培训的惟一途径。比如，威尼·豪伊 (Wayne Hoy) 和塞西尔·G·密斯克尔 (Cecil G. Miskel) 宣称，“普及知识只能通过讲求实际的科学研究，而不是通过内省或主观经验来获得”^③。

但是，到 1974 年，T·巴尔·格林菲尔德 (T. Barr Greenfield) 对当时在从业人员和越来越多的学者中间发展的组织理论表示了深深的忧虑。担心的主要问题是学者们在努力理解教育组织和组织成员的行为时——即唐纳德·肖恩所说的“沼泽”——由于希望做到客观、重视数学描述而变得束手无策。最糟糕的是，他们逐渐把组织看成是有形的、具体的实体，独立存在，受系统法则和原则制约。“照普通的说法，”格林菲尔德说：“我们谈及组织时，就好像它们是真实的。”^④其实不然，他又解释道：“它们是虚构的社会现实。”^⑤实际上只存在于人们的心目中，并非有形的独立的现实。因此，争论在延续。当我们说组织把自身强加于人，或者组织系统以某种方式“运作”，实际上我们把组织拟人化了。组织的实质是遍布组织中的人；是他们在选择、行动和运作，即

113



使当他们这样做时,在他们的内心已经把组织具体化了。

然而,我们不断面对新的证据,学术上的假定往往与在教育行政组织中工作的个人的经验形成鲜明对比。学术观点与从业人员的观点之间的普遍差异足以解释从业人员为什么在大学为从业做准备时长期缺乏热情。^⑥比如,有关校长职位的学术资料与校长的任职回忆就有着明显不同。^⑦

- 校长描述任职的日常经验,而学术文献强调理论和抽象关系。
- 校长通过比喻、实例和故事进行交流,而学术文献则借助模式和科学的语言。
- 校长清楚合理性的界限,而学术文献强调合理性,用正式术语解释问题。
- 校长用充满人情味的术语描述学校,学校员工也在苦苦思索这些术语并借以表述日常波折;而学术文献则用淡漠的抽象词语。
- 校长把学校视为模棱两可甚至混乱的地方,而学术文献则认为学校是合理和秩序井然的场所。

定性研究方法的兴起

早在1964年,诺贝尔奖得主、哈佛大学前校长、第二次世界大战期间国防研究委员会主席詹姆斯·布兰特·科南特(James Bryant Conant)写道,当他在50年代对美国学校进行研究时,他觉得有必要避免他在化学研究中使用多年的假说—演绎思考方法。相反,他必须学会使用归纳推理法,因为教育问题与科学问题迥然不同。他在一本名为《两种思想模式:接触科学和教育》的有趣的小册子里,论述了适用于科学和教育的思考方式的不同。他说:“学校、学院和大学里发生的事情可以归类为应用社会科学,或者社会科学在其中发挥作用的实用方法。”^⑧

1963年,卡尔·罗杰斯(Carl Rogers)论述了“认识人的行为的三

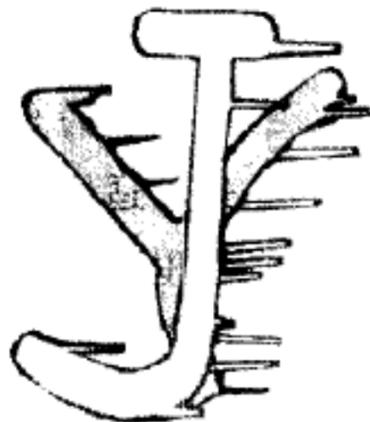


种方法”以及发生情境：

1. 主观了解,这是“日常生活的根本”。
2. 客观了解,罗杰斯认为,客观了解并不是真的客观,其实更多的是受信任的同事之间的共识,他们被认为有资格对所观察事件的“实情”作出判断。
3. 人际了解,或现象学的了解。人们可以依据个人来核对假定,了解他的内在心情,或者,根据其他观察人员的结论证实自己的假定。罗杰斯在描述情况时,列举了一个简单的例子。你会觉得一位同事非常忧伤或沮丧。你如何证明该假定呢?一种方法就是直接以非常同情的态度询问当事人。另一种方法就是拭目以待,看别人是否会根据他自己对该同事观察和对其心境的感觉,在你面前谈起此事。罗杰斯相信成熟的行为科学会认可这三种了解方式并结合使用,而不是只使用一种方法,忽略其他方法。^⑨

25 年后的 1988 年,阿瑟·布鲁姆伯格(Arthur Blumberg)提出,应该把学校行政看成是技艺,而不是科学,把知识和见解看成是技艺工人从事的工作,从而丰富了教育组织的思想。他争辩说,在很多重要方面,技艺不同于科学。技艺(他以陶瓷制造术为例)是通过利用工具和材料,经过一天天的实践,逐渐提高了对事物的欣赏力,对所利用的材料的性质产生了亲切的感觉才学会的。这是一种对构成可接受结果的意识,一种对过程的直觉,对做什么、何时做的理解,对行动需要的感觉。布鲁姆伯格有力地争论说,通过把科学观点转变为技艺思想,我们就会发现新的了解教育组织行为的有用方法。^⑩但是,同其他许多提倡采用像我们在理解学校行为时所用的实用方法的人一样,布鲁姆伯格没有认识到,使用技艺这个比喻,只不过是理解的另一理论探讨而已,这些是罗杰斯、科南特和其他许多力图摆脱逻辑实证主义方法桎梏的人一直在做的事。

到 20 世纪 80 年代,许多熟知这些差异的教育研究者,纷纷开始



避开传统的正式理论过程和传统的半实验性的研究方法，寻求更好地研究学校中人的行为的方法。他们不是发放调查表，收集数据，而是深入学校，去查看学校里发生的事情，与学校里的个人谈话，了解他们的生活体验。这些调查结果就是对现在学校生活的生动而充分的描写，解释了颇具学校组织生活特点的困惑、矛盾、模棱两可和棘手等情况。

115

的确，利用这些研究方法，即定性方法或人种学方法，成为80年代教育改革运动的知识基础。粗陋的数据研究一去不复返了，它们风格高雅却“不会带来什么重大改观”；取而代之的是对工作中的人进行的形象而丰富的记述，对我们理解发生在人们身边的事情以及他们在此种情况下如何应对提供了深刻见解。

这是思考和研究组织行为方式的重大转变，其直接原因是人们摒弃了逻辑实证主义那老一套的确定性，转而赞成理解学校组织行为的新趋势。为了解这一新思想的特点，我们现在简单地解释一下随着传统组织理论衰落而开始出现的一些新观点。

作为松散结合系统的教育组织

一般而言，我们习惯于用古典结构术语来思考和描述学校系统或学校。比如，它是用等级结构联系起来的金字塔，该塔由强大的集中控制和指挥的单位组成（一般描述为科层组织和军事组织）。但是，相当一段时间以来，组织的研究者早已认识到，学校系统和学校其实结构很松散：学区内的学校有相当的自治权和自由度，教师在课堂上也只受校长的一般性控制和领导。正如查尔斯·比德韦尔(Charles Bidwell)所说，^①从运作上讲，考虑到学校的任务、顾客和技术的性质，这种安排很有必要。卡尔·韦克(Karl Weick)生动形象地描述了这个现实，并把此归功于詹姆斯·G·马奇(James G. March)：

设想你是一场非同寻常的橄榄球比赛的裁判、教练、球员或观众：比赛场地是圆形的；该场地四周随意设置了几个球门；参赛者可以自由出入；他们可以把球投入任何地方；他们随时可以说



“这就是我的球门”，想投几次就投几次，想得多少分就得多少分；整场比赛在有坡度的场地举行；比赛就像真的一样。如果把例子中的裁判换成校长，教练换成教师，球员换成学生，观众换成家长，橄榄球换成学校教育，你对学校组织的描述也会非同寻常。这个描述的动人之处就在于它捕捉到了教育组织内的种种现实，不同于用科层组织理论观察到的。^⑫

我们可以把对现实的形象描述与对学校解决事务的传统解释进行比较：即，通过计划、确立目标，运用诸如成本—效益分析的合理过程、劳动分工、工作职责、官方部门授予的职权、一致的评估和奖励制

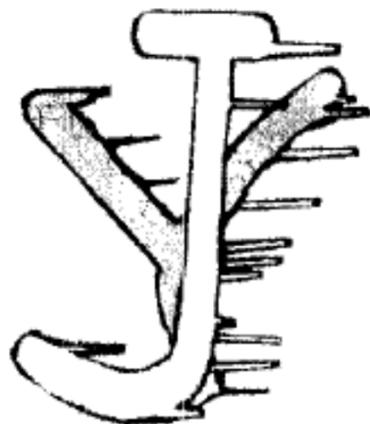
116

度。传统观点的惟一问题，就是很少发现有学校这样运作；教育组织的成员常常发现这样的合理观点只是无法解释系统运作的方式。因为用已有的合理的观点无法解释教育组织的全貌，因此建议我们认真考虑较新的、非传统的思想。这些思想，如“松散结合”观点可能最终有助于准确理解组织。通常，松散结合这一术语意指组织的子系统（以及它们从事的活动）相互关联，然而却保持着各自的特点和个性。在一所中学的组织结构图上，指导部门向校长汇报；然而这种联系一般比较松散，双方的相互作用相对较少，一方对另一方的反应也较为缓慢。简言之，这种联系较弱，不太重要。这种联系，虽说是组织的黏合剂，至多也只能说是“松散的”。

作为双重系统的教育组织

松散结合的思想是学校和其他教育组织的显著特征，有力地解释了上述组织以前被曲解的方面。但是，解释得却不够全面。观察者很容易发现，学校不仅具有松散结合的特征，而且有一些科层或经典组织的特征。

80年代中期，组织研究者基本上达成了共识，认为教育组织在一些主要方面是松散结合的，在另外一些方面却具有鲜明的科层组织的特点，了解这一点对理解组织和组织成员的行为非常重要。例如，约翰·梅耶(John Meyer)和布莱恩·罗文(Brian Rowan)在汇报对旧金



山地区 180 所小学的研究结果时,有如下叙述:

对当地学校教学的检查活动不频繁。比如,在被采访的 34 位学监中,只有一人说,区办公室直接对教师进行考核评估。似乎校长和同地位的人也无暇检查、谈论教师的工作。在接受调查的校长中,85%的人都说他们和教师们不是每天在一起工作。而且,也没有教师之间相互影响的迹象。大多数校长都说,同级教师之间没有日常工作往来,83%的校长说,不同级的教师之间也没有工作交往。教师对这种分割状况予以了证实。三分之二的教师说他们的教学是由其他教师不经常地进行检查(每月一次,或更少),有一半教师反映校长也不经常检查。^⑬

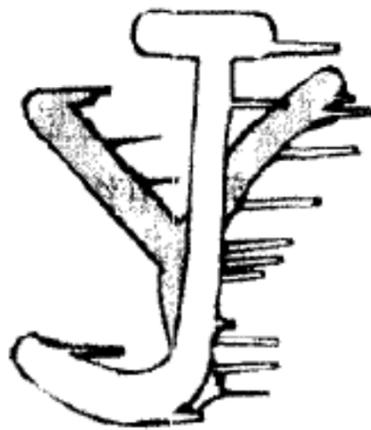
相当多的其他研究证据也证实学校行政人员的检查监督非常少。^⑭

当然,可以通过直接检查(公立学校的教师一般称之为监督)以外的方式实施控制。例如,评估学生学习,详细规定课程,确保学生在升级之前掌握了已学过的课程,都是学校对教学进行管理的一些方法。但是梅耶和罗文对旧金山地区的研究以及其他研究都表明人们几乎没有针对性地使用这些技巧。

117

因此,学校的中心活动——教学——由于没有权威行政人员的直接控制而被看成是松散结合。虽然行政人员对学校的教学计划负有一般责任,但是他们对教师教学行为的控制权力非常有限,而且自从集体谈判出现以后,还在降低。梅耶和罗文说,在被调查的校长中,只有 12% 表示他们对教师的教学方法有真正的决定权,只有 4% 的人说他们对教师的教学方法有绝对影响力。^⑮

但是,行政人员确实使用了科层方式设计教师工作的结构,因此,又间接地影响学校的教学行为的方式。时间控制就是其一:时间表、把学生分开上特殊课程及其他活动的频率、课堂教学中断的频率、教师必须的伏案工作量等,所有这些都共同影响了教师的教学行为,也都受到行政人员这一关键因素的制约。给学生分班(多少个班级、什么类型的班级)同样会受到行政人员的影响,限制教师的工作行为。分组是



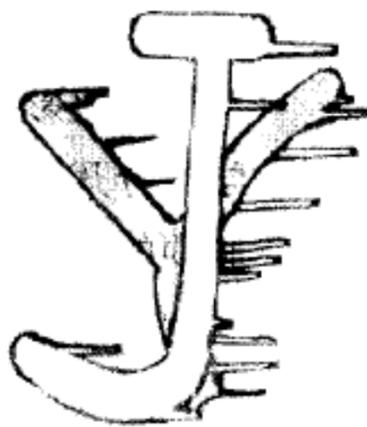
行政人员对教学实施影响的另一种方法——例如，学生可以混杂分班，也可以按同类别分班；教师可以在单间设备齐全的教室单独工作，也可以在教学小组或在系室工作。校长也可以通过资源控制影响教师的教学行为，包括教学空间、提供的设备、方便程度、复印机使用、甚至包括纸张和铅笔这样的常见必需品的供给情况等。然而，尽管这些科层方式在某些方面对教师的教学行为有强大的影响力，但相对较为间接。而且，教师逐渐认识到这些机制的重要作用，他们更希望通过集体谈判分享这些机制的控制权。因此，校长决定教学日程、班级规模的控制能力，甚至是给教师分配伏案工作的能力都越来越受到限制。

因此，学校技术活动的中心是松散结合的（与古典科层组织相比），非教学活动常常是紧密结合的。支票的及时发放、公交车辆的发展、资产的管理、学生结算（如出勤）都是行政人员严格控制的一些非教学活动，因此，也可以说是紧密结合的。行政人员经过研究得出结论，校长对教师的教学活动的权威模糊不清。相反，约翰·梅耶和布莱恩·罗文却说，被调查的校长中有82%说他们要决定日程，75%说要对学生进行分班，88%的人（要么单独，要么与学区其他行政人员协商）招聘新职员。因为有行政人员的细心控制，所有这些活动都可以说是紧密联系的。

118

你可以总结说，对教师教学行为的松散控制是错误的，并坚持认为，按照古典科层思想的传统，要加紧对教师教学活动的控制。的确，现代很多观察人员都持这种观点，这也说明了最近几年州长、立法组织和一些州的教育部门实施了对学校的新要求和新规定，以强化新标准和对教育的新要求等政治行动的原因。这些新要求和新规定包括增加课程的必要教学、增加对学生和教师的测试、更详细地规定教学方法等。然而，这里要提出的问题并不是学校应该采用松散结合，还是紧密的方式。我们关注的是如何更好地理解教育组织真实的组织特征（而不是某个人希望它们具有的特征），以便更好地理解对组织成员的管理。

的确，最近一些研究强有力地显示了组织通过强有力的机制对教师的教学活动实施力度较大的控制。在此之前，这些行为在很大程度上



上都是无法看到的、无法认识到的。这些机制与古典科层思想体现的等级权威形成了对比。尽管传统上我们认为，组织只通过上一级对下一级监督这种正式机制来控制，但是一种更实用的新观点认为，通过一些更微妙、更间接的方式，即发展组织文化可以实现有力的控制，至少在教育组织中是如此。了解这一点就形成了理解和有效地领导中学和大学的深刻见解。

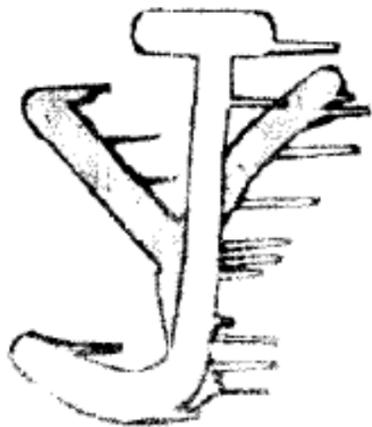
储备人力资本

一般认为，资本是现金、原材料、不动产、机器和设备、知识产权（如奇思妙想、发明创造）等有形资产。但是，经济学家很早就理解了人力资本的概念，即对任何人力企业而言，人们拥有的知识、技能、态度、社会技能等，也是资产。因此，组织中的人力资源也是一种人力资本。其实，他们是潜力很大的宝贵资产，能够随着时间的推移而增值——从定义上讲，资产应该如此——或贬值，这在相当程度上取决于对他们的管理。

把这个思想用于社会、国家或地区，就可以解释为什么一些社会虽然矿藏或水资源等有形资产丰富，但其他资产相对贫乏。这些社会和国家教育水平高，工作技能齐全，但是往往注重工作纪律，其社会传统是重视勤奋工作和生产效率，因此，就远比其他国家要富有。^⑥第二次世界大战后不久的马歇尔计划，就是这一思想在欧洲的充分体现。

第二次世界大战结束后，欧洲的大部分地区一片废墟：很多工厂不复存在，设备被破坏或磨损，货币系统混乱，分配和运输系统几乎瘫痪，相当一些城镇只剩下一片瓦砾。结果，失业现象普遍，贫困司空见惯，到处都充斥着绝望的气氛。乔治·C·马歇尔（George C. Marshall）和哈里·S·杜鲁门（Harry S. Truman）说服了心存疑虑的国会，资助了一个大规模计划——马歇尔计划，以重建货币和银行系统，城市、工厂、交通和通信系统，使人们重新回到工作岗位从事生产。该计划的关键是恢复生产所需的人力资本在西欧各国已经到位。西欧各国有着受过良好教育的人民，他们具有高水平的工作技能和管理技

119



能；他们不仅有能力，而且有工作的愿望；他们有着以高质量的工作和成就为自豪的悠久传统。因为这些人力资源已经到位，注入相当数量的启动资金，就可以使西欧得以快速重建，使市民很快超过了战前的生产力水平。

建立人力资源的思想为人们通过普及教育、通过国际援助发展第三世界国家的物质和经济基础结构和社会基础结构奠定了厚实的基础。今天，很多发展中国家，特别是太平洋沿岸的国家和地区（原文没有后三个字——译者注）（如日本、韩国、中国台湾和香港、泰国、新加坡和中国）日趋繁荣，生活水平日渐提高，显示了人力资源思想的力量。相当多的商界领袖人物，通过人力资本这面透镜，看到了改革美国教育的必要性，把教育改革视为人力资本投资。这个思想也很容易用于思考组织，是人力资源管理的核心思想。

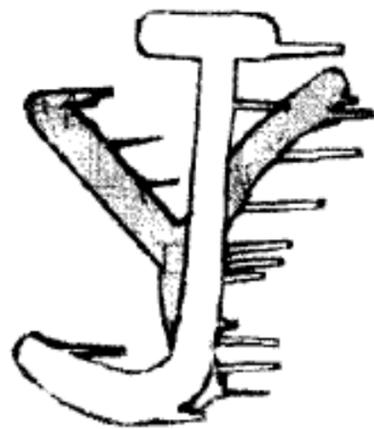
一般认为，行政人员应对学区的建筑、设备和资金等金融和有形资产负责。年预算的准备和批准过程，而后是财政年度的预算管理，最终由管理人员做出的正式决算是所有学区既熟悉又重要的活动。如果允许不明智地使用征税资金，或放任资产由于滥用或疏忽而变质，都完全可以被认为是管理不善。但是，只是到了20世纪70年代，会计人员和组织理论家们才认识到组织人力资源的不良管理对组织有效性的损害程度。

显然，管理不善的一种形式是对人力资源投入过多，这样就会造成靠压缩规模、外部采购、订立服务合同、聘请临时雇员或者兼职职员、以及其他办法来减少工资支出。另一种人力资源管理不善的形式

120

是没有对组织成员的技术、能力、动机、奉献精神予以足够重视。因为这一点不太明显，也不能直接观察到，也许更加重要。

在普通的美国学区，80%以上的年运作预算分配给了人事服务以及相关费用。显然学校的人力资源需要花费相当一部分征税资金。行政人员不仅要保护这些资源的质量和有效性，而且要管理人力资源——就像管理任何其他资产一样——以便它们对于学区的价值也会随着时间的延续而增加。因此，应该对人进行管理，以便使他们的技能、动机、态度和知识随着时间的推移而发展、提高和增加，而不



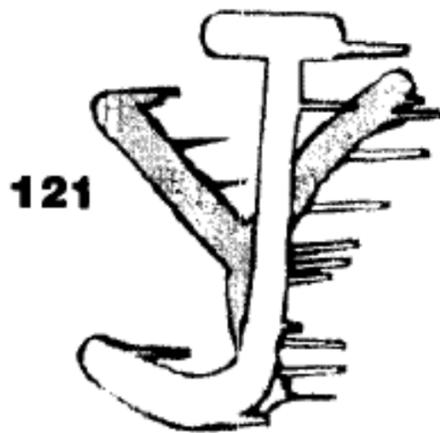
是稳步持平,或者更糟,呈下降之势。这种为发展和增加组织人力资源价值的管理方法,就是储备人力资源的过程。

作为财富的人力资源

在储备人力资源之时,做如下推定是不够的:如果雇员不辞职,组织的人力资源状况还可以接受。比如,研究表明,在建立和管理预算的过程中,其方式常常给个人和团体带来相当大的压力,从而可能引发争斗、态度冷漠、气氛紧张、精神疲劳、挑衅性行为 and 普遍的失败感。这样的反应当然会导致不利于效率的行为,它们不是直接与将要作出的预算决定有关,而是与领导和行政人员在处理预算时所选用的领导过程有关。^⑦

正如伦西斯·利克特所说,“如果争吵、不信任和无法调和的冲突越来越加剧,人的进取心就会贬值;如果建设性地利用这些不同点和从事合作性团体工作的能力提高了,人的组织就是一份价值更高的资产”^⑧。很多问题都起源于组织中的不利气候——如士气低落、努力不够、合作缺乏、抱怨诉苦、雇员流动等。^⑨因此,较具说服力的证据表明,容易引发破坏性组织行为的组织的内在特点,在很大程度上源于行政人员在决定如何完成工作时所作出的选择。的确,正是在很大程度上由于行政人员的行为,才不必要地导致了不良感觉和行为,这些在充满争执或者衰退的组织中十分常见。

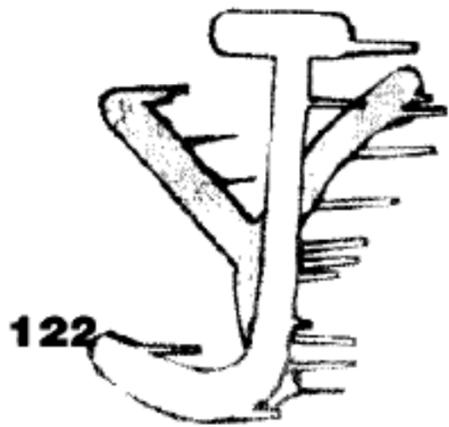
对付这种问题时一个持续的难题,就是想方设法使行政人员意识到他们的行为、政策与具体做法及其对组织的人的方面的影响之间的密切联系。在处理货币或不动产之类的有形资产时,会计人员可能用数字来展示管理者所作选择的基本结果,这结果会影响交付他们管理的有形资产的价值。你可以展示,拖延对建筑物的养护代价很高,明智的购买行为能够节约开支,或者关闭恒温器可以降低燃料成本。寻找行政做法和它们对人力资源价值的影响之间的因果关系更加困难。一位大刀阔斧的行政人员,无情地裁减教师人数,以达到大幅度削减预算的目的,这一做法可能会引起当地某个纳税人协会的喝彩。但是,如果学生成绩急剧下降,辍学率直线上升,其代价是什么呢?反工会的居



民 (Antiunion resident) 看到学监在合同协商时间上态度强硬而欣喜,但是由此而引起的怨恨情绪损伤了教师的积极性以及行政人员之间的合作,令教师们产生动摇的话,那么其代价又将是什么呢?美国会计协会资助了大量在工业和商业组织内部探索如何解决此类人力资源问题的的工作。这被称为人力资源计算。人力资源计算中持续已久的核心问题是难以衡量和量化管理行为对人的态度、动机、工作行为的影响。但是,这一成果却引发了一系列有益于理解组织行为的思想。

人力资源很宝贵。实际上,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。组织成员是人力资本赖以形成的人力资源,如果把他们作为资产来看待,他们在将来的价值要比现在大得多。这是资产的本质属性。因此,你可以把征用招聘新职员、对他们进行培训和资助、鼓励他们在专业上发展等方面的费用,谨慎而巧妙地视为人力投资,因此,你可以指望他们最终用高效率作为那笔投资的回报。

相反,假如学校的人力资源随着时间的流逝而贬值,而不是增值,也是寻常之事。比如,很多教育观察家抱怨,学校教师员工中有很多“冗余人员”,特别是年长的教师。他们被说成是“已经耗尽”。人们认为这是终身职位的结果。据说终身职位不仅使很多教师容易满足,而且也使得他们表现出事不关己的漠然态度。作为一种补救方法,经常需要立法,因为这样一来,无需重要理由解聘教师就容易多了。果真如此,不仅代价高昂,而且,更糟糕的是,妨碍学校的有效运作。但是,果真如此,也许会有人要问,原因何在?是因为教师本性自私、对一切都漠然处之,他们一旦有了工作保障,职业责任感就消失殆尽?还是因为教学似乎是年轻人的游戏,教师到了某个年龄段就必须被解雇?或许如此。但是根据我们对组织行为的了解,没有证据支持任何一个论点。相反,组织行为研究表明,在支持性组织环境中,即在有利个人发展和自我实现的环境中,教师越来越富有成效。这种佳境一般在高效率的学校才可见到。创造这样一个有利于发展的组织环境是所有的学校负责人(即学校行政人员)的职责。正是通过这个过程才能在学校储备人力资源。

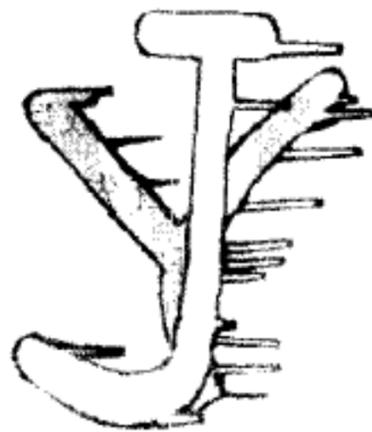


作为权威载体的组织文化

同其他工作场所一样,教育组织——各个中学和大学——都有显著的组织文化的特征。从这个意义上讲,“组织文化”是告知人们什么可以接受,什么不可以接受的规范,组织最珍视的主导价值观念,组织成员认同的基本假定和信念,要与雇员相处并被接受为成员必须遵守的游戏规则,指导组织与雇员和顾客友好相处的理念等。组织文化的这些因素是组织成员经过一段时间共同协作发展而来的。在组织的发展历史中,他们不断得到完善,为那段历史的见证人所共享、认同。

教育组织的文化形成了一些假定和观点,对理解为人师表的含义必不可少。该文化能帮助教师们了解教学的含义、可供使用和获准使用的教学方法、学生的情况——什么是可能的,什么是不可能的。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。^②

某种特定组织文化是否可以提高教育组织的有效性呢?一致意见是响亮的回答“可以”。这一点我还将在第五章中谈到。今天,人们普遍认为,改进组织表现的惟一关键因素就是改变其文化。比如,德伦西·E·狄尔(Terrence E. Deal)和他的同事们认为,在竞争激烈的市场上,健全的组织文化是高效组织和低效组织的重要区别。^③ 汤姆斯·J·彼得斯(Thomas J. Peters)和罗伯特·H·小沃特曼(Robert H. Waterman, Jr.)在一本颇受欢迎的畅销书中提出,成功的美国公司具有一种特殊的可以描述的文化,这种文化使它们完全不同于竞争对手。^④ 同样,罗莎贝斯·摩斯·康特尔(Rosabeth Moss Kanter)也提出了有说服力的观点,具有她所说的“开放文化”的公司要比没有开放文化的公司更具有创新精神、更成功。^⑤ 埃德加·舍恩(Edgar Schein)描述了组织文化与行政人员行使领导权的能力之间的关系。^⑥ 越来越多的文献资料都论述了教育组织中组织文化的作用(本书的后面章节要对



此进行讨论)。这些都有力地反映了,组织文化对创建有效的教育组织起到了它在创建盈利公司中同样强大的作用。

对组织思想的非理论影响

123

学术理论不是加深对教育组织及其成员行为理解的惟一力量。两种日渐显现的强大而实用的影响在很大程度上被传统组织理论所忽视,但是现在却成为上述思想的强大支撑力量。其一是有效学校研究;其二是自20世纪80年代声势日盛的学校改革运动,它的范围更广,力量更强。

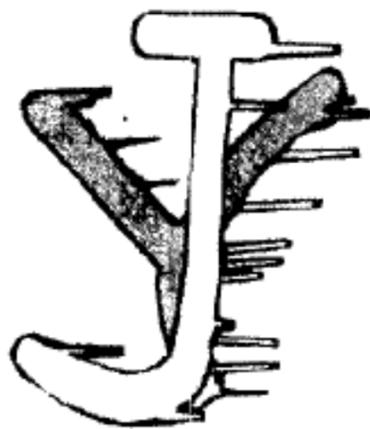
有效学校研究

有效学校研究的大量文献起因于困境之中。20世纪70年代,一般认为大城市中学表现很差,有些人甚至产生疑问,“大城市中学能否为那些贫穷的少数民族学生服务?是否有一些大城市中学学生成绩还差强人意?如果这样的话,我们能否从中得到一些有助于改善学校的东西?”对大城市中学学生阅读能力测试的成绩分析得出,至少从成绩来看,一些市中心贫民区中学——尽管只有几所——的成绩明显好于其他学校。

研究人员开始参观这些有效学校,了解它们的情况,它们的所做所为,然后撰写案例研究。经过几年的时间,定性研究不仅数量增加了,而且研究范围和深度也扩展了,已经强有力地影响到了对组织特点和组织成员工作行为的理解,以及它们与那些低效学校的差别所在。

有效学校研究的成果

首先,一句告诫之语。自从20世纪70年代第一个关于有效学校研究在文献中出现以来,人们不断努力,把研究成果进行综合以取其精华。早期的综合工作与后来的综合工作有着鲜明的不同,因为后来的研究文献更丰富、更深刻。也许早期的工作不够成熟,现在



看来过于简单化,甚至有些误导作用。到 20 世纪 80 年代晚期,有效学校研究的研究者们就哪些是主要研究成果的问题已经基本上达成了共识。

有效学校的五个基本假定

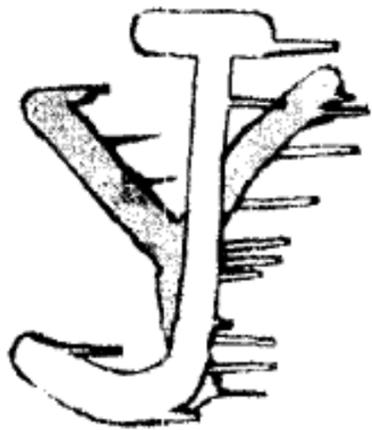
首先,我们来看一下有效学校思想所依据的五个基本假定:^②

1. 不论学校能够做什么,应该做什么,其中心任务就是教学:衡量成功的学生在知识、技能和看法方面所取得的进步。
2. 学校应负责提供教学和学习的一切环境。
3. 学校必须被作为整体来看待:为满足某些学生的需要而付出的部分努力、破坏教学计划统一性的做法都可能会遭遇失败。
4. 学校最重要的特点是教师和其他员工的态度和行为,而不是诸如图书馆规模、学校的历史等物质条件。^③
5. 或许最重要的一点,学校要为学生学业成绩的好与坏承担责任。人们坚持认为;不论种族地位、性别、家庭和文化背景、家庭收入有何不同,学生都能够学习。斯图加特·普奇和马歇尔·史密斯坚持认为,“为出身贫困家庭的学生另外安排课程,贫穷也不是没有掌握基本技能的借口”。他们又说,“学校的不同对学生成绩有影响,但是这些影响是学校职员可以控制的”^④。

124

有效学校的思想来了一个 180 度大转弯,摒弃了传统教育思想在学生成绩不佳时,责备受害者,即学生的做法。和低效学校相比,有效学校的一个最显著特点是,它们更多地承担了满足学生需要的责任。但是,很多教育从业人员仍难以接受这一点。特别是那些来自贫困家庭、来自不同文化背景和来自非传统家庭的学生占绝大多数的学校(很多市中心贫民区学校和相当一些郊区学校就是这样),很难把学生动机和成绩的责任只集中在学校,而不是学生本身或学校以外的力量。然而,这却是有效学校研究的基本经验。

问题却仍然没有得到解决。具体地说,学校为了履行职责要做什



么？普奇和史密斯在 80 年代中期对有效学校研究进行了透辟分析，我们来听一听他们的说法：

最具说服力的研究表明，学生的学业成绩很受学校文化的影响。学校文化包括管理、交流、教育实践和方针等等。研究发现，成功学校的文化能够创造有益于教与学的气候和气质……如果学校改革目的在于，在一个有利于实验和评估的氛围中，通过协作规划、集体决策和合伙工作等策略来影响整个学校文化时，改革最有成效、最持久。^②

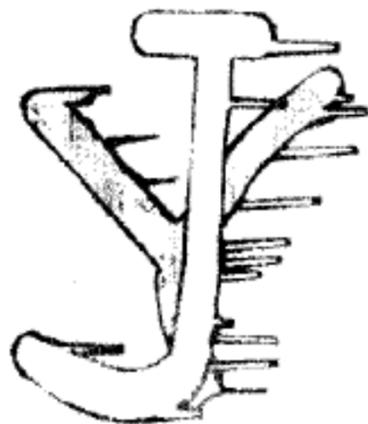
因此，有效学校研究表明，“教师和其他职员较多地参与决策，协作规划的机会增加，改革策略趋于灵活，这些都反映了每所学校的独特‘个性’。目标就是改变学校文化；这些方法需要职员承担学校改革的责任。这一点在下面的事实中可以得到肯定：他们得到了必要的权力和支持”^③，以便设计能够满足学生教育需要的教学计划。

125

寻求有效学校程式

早期的有效学校研究很快就成为改进学校表现计划的依据。令人遗憾的是，有效学校研究的推广人员非常重视对五个或六个简单因素组成的程式的解释。拥有该早期信息的有效学校有以下共同特点：

- 校长强有力的领导。
- 教师和其他职员对学生成绩的高期望。
- 强调基本技能。
- 有序的环境。
- 对学生进行经常性的系统评估。
- 用于教学和学习的时间增多。^④



许多主要城市学校系统——包括芝加哥、纽约、明尼阿波利斯、密尔沃基、圣路易斯、圣迭哥和华盛顿特区——及一些州制定的学校改进计划，都是建立在像这里所提到的一系列变量的基础之上。教育部长于1987年接受了这个思想，并向国会提交了一项法案。但是没有得到通过，因为学校改革计划的联邦基金就是以这一思想为依据的。

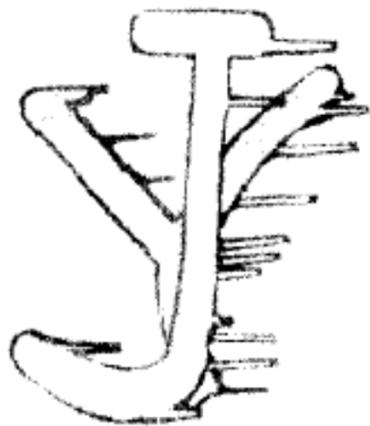
最近，对有效学校研究的调查继续支持这样一个信念：我们能够确认并描述基本的组织特征和组织成员的行为。但是，学校具备了这五或六个“互为关联的特征”（下文采用这一说法）本身还不足以改进学校的有效性。

实现学校高效率的新途径

普奇和史密斯根据已知研究确认了有效学校的13个特征。^④可分为两组。第一组9个特征可以通过行政行为以最低成本很快得以实施：

1. 在学校实地管理和民主决策中，鼓励个别学校为解决教育问题承担更多的责任，并给它们更多的灵活余地。
2. 学区赞成给学校更多的确认和解决重大教育问题的权力，包括加强学校领导层的支持和鼓励作用和协作解决问题，同时减少总办公室人员的检查和管理作用。
3. 强有力的领导，这可以由行政人员提供，而且也可以由行政人员、教师以及其他人的综合团体提供。
4. 成员稳定性，以促进强大的具有内聚力的学校文化的发展。
5. 有计划的、协调的课程安排，把学生的教育需要作为整体来看待，增加学习时间。
6. 解决全校职员的发展问题，把学校的组织和教学需要与教师自身的需要联系起来。
7. 特别是家长参与，使家庭作业、学生出勤和纪律得以落实。
8. 全校对普通文化课成功的承认，一方面是提高普通文化课成绩，另一方面是达到优秀标准。

126



9. 重视用于教学和学习的时间,例如,减少干扰和打扰,强调集中力量学习的重要性,重新设计教学活动。

这些不是有效学校仅有的特点,当然也不是最重要的特点。但是,这些特点实施起来相对比较容易,而且费用较低。它们为第二组四个特点的发展奠定了基础。这四个特点对更新和增强学校继续解决问题的能力、逐渐提高有效性有很大威力。

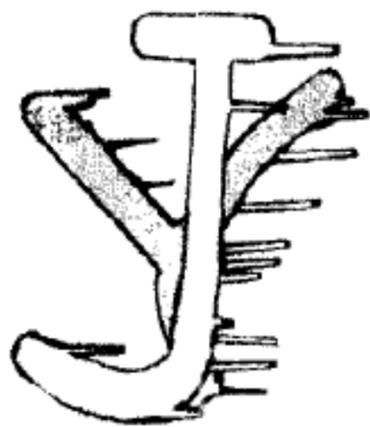
10. 协作计划和伙伴关系,可以增加团结气氛,鼓励共享知识和思想,促进组织成员间的共识。
11. 集体主义,减少教师和学生的疏远感,增强共同分享意识。
12. 明确的共同目标,可以实现的高期望,这些都来自合作、伙伴关系、集体主义,起到了通过共同目标团结组织成员的作用。
13. 秩序和纪律表明了学校作为一个由人、学生、教师和职员及其他成人组成的社区的严肃性和目的性。这个社区由于对共同目标的一致看法、合作和共识凝聚而成。

显然,第二组中所列举的关键特点要比第一组中的更复杂,更难以实现和难以持久,但是,它们共同产生了强大力量,把提高教育有效性确定成学校内部的工作重心。当然,这一力量在于在学校内部发展一种文化——规范、价值、信念——从而把学校职员团结起来,继续不断寻求提高教育有效性的未竟事业。很多(如果不是大多数)学校改进计划应该受到指责,正是因为它们力图把相对简单的第一组特点贯穿到学校中去,没有认真参与较为复杂的第二组特点所显示的文化重建过程。

127

学校改革运动

学校改革运动是在20世纪80年代早期随着《国家在危机中:教育改革的必要性》^⑧一书的出版而拉开序幕的。起初,它与组织思想的



新发展和有效学校研究都没有什么关系。但是，它却引发了对学校的大量研究，其中许多是定性研究，描述了用与有效学校研究的成果高度一致变革的方式对学校进行彻底变革的必要性。

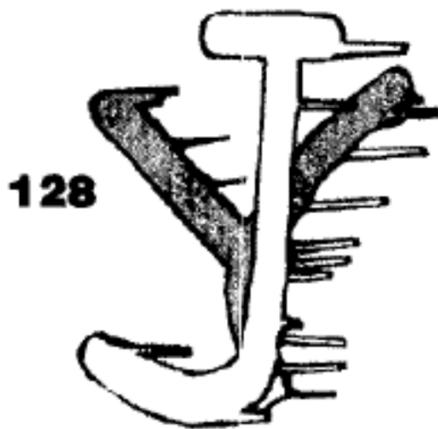
第一次学校改革浪潮

很多观察家认为，20世纪80年代的学校改革是像浪潮一样展开的。所谓的“第一次浪潮”是针对1983年《国家在危机中》出版而大量出现的对学校的批评做出的最初反应，在很大程度上就是州政府对学校的调控命令急剧增加。这些规定使得政府科层机构能够直接深入到教室——很多学区总办公室（central office）组织也对此进行模仿——通过规定必须使用的课本、课堂教学时间、教学方法，通过确定详细的考试体系、报告等方式来监控政府机构的命令是否得到服从。

但是，到90年代，许多有创见的观察家表示担心，这样的调控手段，有着管理规定所必需的自上而下的详细的科层结构，实际上在两个主要方面会产生相反结果：

首先，调控方法把学校逼上了机械的墨守成规，往往不考虑学生个人的特殊教育需要以及他们所上学校的具体环境。人们认为，加紧对学校实施科层控制，会妨碍教师对课程和某个学生所需的教学方法做出正确的专业判断。这些决定最好不能由某些身份不明、地处遥远的科层机构授权做出，而应该由非常称职的教师来做。他们在与学生的直接相互影响中形成了专业见解，对这个问题有一定影响。

第二，越来越多的研究表明，即使是十分称职而且愿意尽力为“顾客”（即学生）服务的教师，也常常因为学校环境日益科层化，无法在学校环境中进行正确判断而灰心丧气。这一点在下面两个方面反映了出来。一是当时的教师缺乏，因为一些人离开了教师岗位，而其他人员又不愿意从事这个职业；二是有很多证据表明，坚持留守在学校的人员有疏远感，



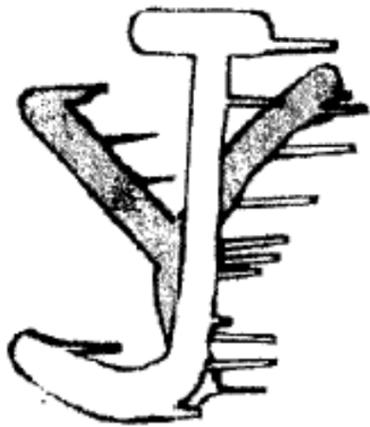
士气低落。

第二次学校改革浪潮

这些担心预示着人们所熟知的第二次学校改革浪潮的来临。这次改革意识到了,第一次学校改革浪潮增加调控措施的作法,正如阿尔文·托夫勒(Alvin Toffler)所说,是对“根本变革的反应——最初的倾向是更充分地操作旧体系”。通过颁布更多的规定,把更多的课程列为必修课,减少选修课,增加要求的课时和提供的服务,提高教师的薪水,添置可用的设备。但是所有这些只是更充分地利用了旧体系,教育改进充其量也只是微乎其微。为什么?因为它们没有解决改革本身的根本需要:改善学校的人际关系,使其更富有成效的需要,使教师在分析和解决他们在学校和课堂遇到的教学问题时,享有更多自主权的需要。

第一次学校改革浪潮对旧体系已经采取了想当然的态度。在旧体系中,教师被认为是公共等级科层结构中的低层工作人员,他们应该对位居他们之上的高一级官员负责,高一级官员又通过学校董事会、立法机关和州教育委员会等政治机制相应地对公众负责。的确,一般人们想当然地认为美国公立学校就是这种结构。我们不清楚它对参与者之间关系的影响力究竟有多大,在多大程度上又相应地影响到人们在学校工作时的行为。这个观点普遍存在,人们把公立学校看成是政府部门的一个职能。其他任何模式实际上都难以想像。因此,教育在科层思想中被看成是“教育服务的传送”,而不是教师和学生共同努力,实现组织的共同目标——成功。

第二次学校改革浪潮的观点迥然不同:教育的“前线”是具体的学校,而不是某个遥远的政府机构,也正是在具体学校和教室,教育问题才会得到明确、思考和解决。第二次学校改革浪潮认识到了与科层角色相对应的教师专业角色。这要求赋予教师足够的专业自主权和余地,以行使在学校层理解和处理教育问题的权力。因为在学校他们离这些问题最近,能够看清问题中所包含的复杂因素,让教师对他们所做决定和采取的行动的结果负起责任。

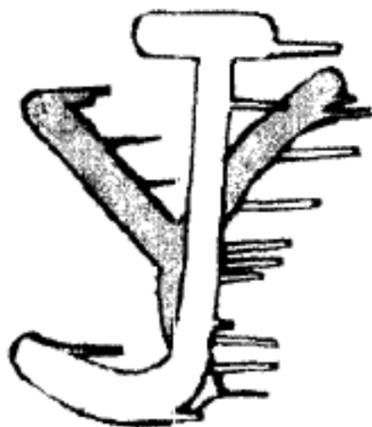


学校改革的新途径要求重新塑造学校工作人员的角色和他们之间的关系。教师不是被动地等待上级传达命令去实施，而是要求教师积极参与研究专业问题，决定该做什么，致力于在实施决定中取得结果。在协作性的学校环境中，教师更加全身心地投入、更加积极主动，因为他们自己就是该行为的“策划者”，这就是理想的境界。

学校改革中的混乱局面

到 20 世纪初，学校改革影响面广，各种理论呈纷争态势，需要采取行动。三种解决问题的途径相互抗衡，都试图得到更多人的拥护和支持。竞争的结果，其中一种成为学校改革的方法。但是，美国一个多世纪的教育史表明，更大可能性是形成更加多元化的方法，三种途径融而为一。同时，在我们的民主文化中，一个问题已经有了解决方案，现在和将来都会出现相当的混乱和分歧，也许会形成一个代表多数人一致意见的综合体。像你这样的教育领导是教育的重要支持者，采用何种方法进行改革，可能会对学校改革运动的最终方向有相当重大的影响。

正如我在第一章所谈到的，也许对公立学校状况的描述如果不是错了，也有些夸张。很多人认为我们没有必要进行争论，它与我们大多数人不相干。学校改革的必要性已经为教育界和公众广为接受。一些人，特别是那些主张彻底废除公立学校的人，都支持保守的经济和政治倾向，继续对公立学校的可信度频频发起攻击，以期摧毁它们的基础。虽然最终胜负还未见分晓，可能性更大的局面似乎是，公立学校教育仍然受到公众的支持，最终也不会被摒弃。另一个同样显而易见的情况是，美国教育会继续 19 世纪晚期开始的，并一直在进行之中的改革进程。

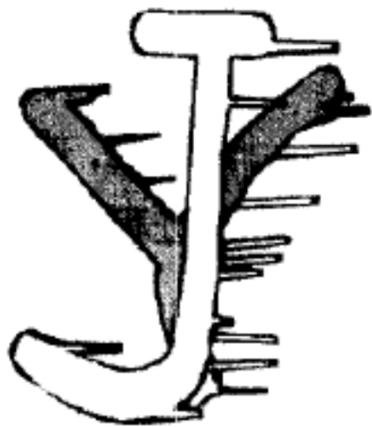


学校改革的三条途径

参与学校改革的人分为以下三种：

1. 一组提倡把市场竞争的某种形式作为学校改革的基础。那些认为应该彻底废除政府办学，应该交给在充满竞争的开放市场的私人企业来办学的人也算在此列。他们认为，这样做不仅是因为私人经营者能够比公有企业经营者以较低的成本更好地管理学校，而且因为市场本身的竞争规则会使学校更加灵活敏捷，反应更快，总之，更好。这组改革家包括那些认为父母有权力为自己的孩子选择学校的人。很多持该观点的人都认为引进竞争——即在有很多教育机会的多样化市场上，使重点学校具有竞争性——本身对各学校的质量就有促进作用。当一个地区或一个州只有几所公立学校可供选择时，就常常被称为重点学校。但是一些人主张应该利用公共经费给家长发放教育券，可以在任何一所学校——公立的、私立的或者教会的——兑付。这当然就是教育券计划。
2. 另一组是指那些相信有必要（1）规定一些普遍认为是每个学生必须掌握的基本知识，（2）通过实施各州的标准化考试确定该任务中每个学生的成绩水平，（3）规定学生升级或中学毕业合格成绩。这一般被称为学校改革的教育标准运动。
3. 主张提高教育标准和学校成绩的第三组人，认为应该从内部对学校进行改革，以便学校和教师有技巧、有办法、有条件、有习惯使学校更具有应变能力、更具有挑战性，成为学生学习的更好场所。这包括重视有力的领导、合作气候和实践理论的不断发展。这是提高组织支持其成员（包括教师、校长、学监和家长）改进专业实践能力的策略。有些人认为，创办特许学校，把它们从科层文牍主义的桎梏中解脱出来，是这种方法的必要前提。

130



学校改革的这三种策略将在第十一章详细讨论。

本章小结

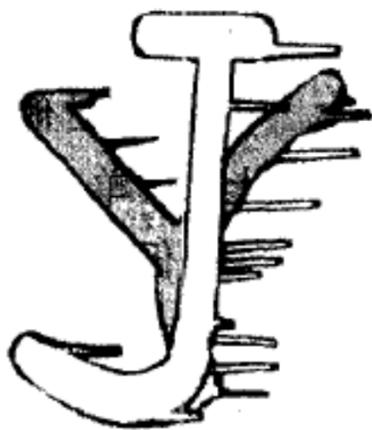
1887年夏，普林斯顿大学助理教授伍德罗·威尔逊在《政治科学季刊》上发表了题为《行政研究》的文章。这标志着对行政进行认真研究的开端。在随后的一个世纪里，组织的研究者力争做一些以前从未做过的事情：通过系统研究加深我们对组织及其成员行为的理解。两种明显的长期趋势共同促成了现在的局面，并为将来的发展奠定了基础。 131

创立行政科学的努力

探索行政思想和实践稳固的深层原则，引发了对行政科学的研究。坚信组织一定建立在一些基本的合理的逻辑、系统和秩序之上的信念又对这一努力起到了推动作用。所有这些可以通过科学研究来发现。这些科学研究运用测量法和数学术语来进行描述，既客观又不涉及价值判断。

人们认为，这些因素一经发现，就可以从中得出从事行政实践的系统原则。但是，到20世纪中期，很多观察者对指导科学发现过程的关于系统和组织合理性的假定产生了疑问，甚至对假定的秩序和逻辑系统是否确实存在也产生了疑问。这些疑问源于两种评论。一是从业行政人员几乎没有意识到他们所体验的组织生活和学者们所拥护的组织生活之间的关系。二是，能够证明科学假定较其他经过缜密思考的有创见的观点更有效的证据很少。

对这种逻辑实证主义范例的正式挑战从1974年开始公开，所谓的理论运动衰落，现在教育行政研究者至少就此时已经发展起来的新范例达成一致。新范例反对拟人化，认为这样会导致我们把组织具体化，认为组织独立于人类之外而存在。其实组织是只存在于人们头脑之中的社会发明。我们现在不再用数学术语分析



组织,而是用人文术语。我们认为组织不会“做事”或“思考”,而人才会这样。

因此,在组织研究开始的第二个世纪初期,如果说行政科学确实将要发展起来的话,当时几乎没有人相信发展这门科学的时机已经成熟。但是这并不是说,我们没有发现组织行为的一些基本原则,或者没有对组织生活的深刻理解。远非如此。在长达一个世纪的时间里,对理论和研究的孜孜探索已经产生了丰富的知识遗产,供行政人员在实践中使用。然而其特点却不是先驱们所期望的逻辑的严密性和数学的准确性。

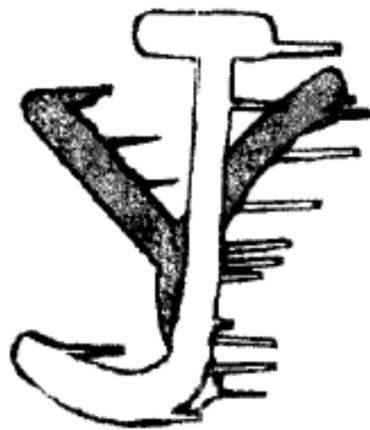
组织中人性纬度的中心地位

或许,在组织发展的第一个世纪里,最强大的学识所关注的问题现在非常显而易见:理解组织的关键在于理解其人性维度和社会维度。早期学者强调组织结构主要是权力等级模式,是诱导低层人员服从被认为是等级体系高层领导合法权威和权力的约束机制。到20世纪中期,以西方电气公司研究为契机,组织的研究者开始了道格拉斯·麦格雷戈后来所说的“企业的人的方面”。这意味着人的动机、愿望、信念和价值观对决定领导和发展组织的有效性得到了认识。

起初,为了表示对当时广为人们接受的等级权力合法性的尊重,这在当时被解释成“人际关系”,其意是采取措施减轻和化解雇员对无权力状况的抵触心理。正如行政人员所解释,“人际关系”一般变成改善情绪、诱导人们服从组织权威的因素。这些因素从健康保险计划到日常接触中的礼貌,从提供宜人的工作环境到雇员对工作情绪的合法化,无所不包。经过了人际关系时代,虽然行政人员对下属很有礼貌很和善,但是他们坚持一个信念,组织中的权力是等级式的,权力应该自上而下单向行使。

但是在组织研究领域和更大范围内的“世纪之争”,是集权和个人自由、享有权力的精英和普通人之间的斗争。各种曾经受到尊重的组织,现在受到了怀疑和敌视,被认为是压制性的。通过传统的自

132



上而下的等级方式行使权力，确立和维护组织纪律的能力在包括单一民族的独立国家（nation-states）和学区在内的各种组织，都很快被削弱。在更大的背景中，全世界人民力图争取从集权式的组织束缚中获得更大的权力、更多的自由、更多的对自己生活和命运的主宰权，随着这一斗争自 80 年代末在东欧、前苏联和南非拉开序幕，传统的政治霸权便开始瓦解。

这一主题立即在美国教育界得到了反映，即使是悄无声息，主题也反复出现，但是要求人们付出努力，对学校进行结构调整，改进学校表现，以增加教师做出关键的教育决定的权力，促进共同决策，创建有利于发展的社团性的学校文化。当然，这已经明显背离了传统思想，认为过分重视科层结构、自上而下的权力行使和集权控制，显然无法产生传统组织理论倡导者所宣称的组织效果。

现状与发展方向

目前，研究组织的传统科层方法，强调组织人性维度的新方法同时并存，竞相得到教育行政人员的关注和忠诚。科层思想远没有消亡，很多人相信，实行自上而下的变革是改革学校的最有效方法。另一方面，组织和行政研究的非科层方法在最近几年迅速赢得人们的支持。在未来的几年里，这两种理论仍将在思想界相互抗衡，储备人力资本的思想能够恰到好处地满足现在的条件，因而会继续流行。

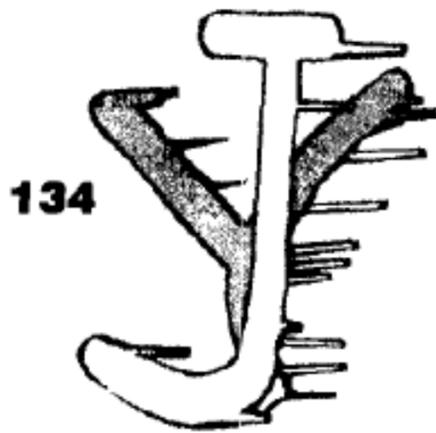
133

对策练习

下面这则广告原封不动（除了名称外）地摘自 1999 年 12 月一份国家级报纸上。请阅读这则广告：

假如你有兴趣申请广告中的校长职位。复习一下到目前你所做过的对策练习，阅读完第五章后，起草一封信，表示你对广告提及的职位感兴趣。

因为你只能写一页（包括笺头信内地址和签名部分），因此，不可



134

哥伦比亚 - 前程

2000年7月1日招聘

校 长**亚历山大—汉弥尔顿中学**

请加盟领导一所出色的学校，它拥有才华出众的教师队伍，热心支持的社区民众，积极进取的学生。

如果你……

- 有卓越的教育远见
- 善于合作
- 聪慧、善于表达和思考
- 相信所有学校都可以达到或超过州制定的标准
- 有良好的幽默感
- 乐意参与到一个激动人心的、学生和教师同样受到尊重和赞赏的教育环境中来
- 希望领导朝气蓬勃、禀赋聪颖的教师队伍，并和他们一道学习

亚历山大—汉弥尔顿中学

就是你实现的梦想

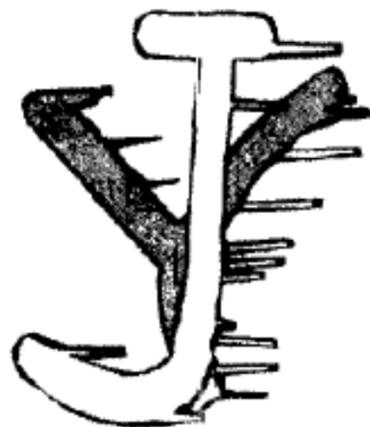
请写信(不多于一页)说明你对该职位的兴趣,并于2000年3月1日前寄往:

哥伦比亚 - 前程人才中心

转交: 地区服务中心邮政信箱 834 宾夕法尼亚州
墨尔斯镇 33908 号

请勿来电。

只接受书面申请。赞助性计划/机会均等



能涉及广告中谈到的每一个方面,在起草时,你必须选择,至多是你认为重要或者能够展现你自身优势的几点。

与他人讨论他们解决问题的方式和他们选择所写内容的原因,是件有趣的事情,也许还是一个学习的机会。

推荐读物

梅耶,马歇尔·W和同事:《环境与组织》,旧金山:乔西-巴斯出版公司,1978年。(Meyer, Marshall W., and Associates, *Environments and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.)

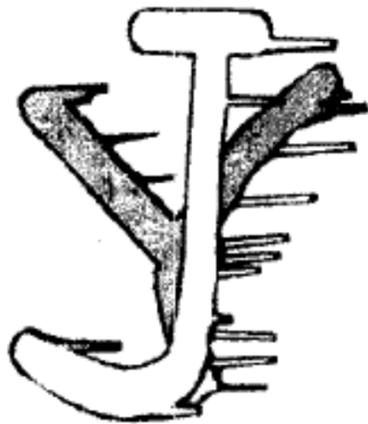
古典科层传统中的结构主义长期主宰着社会学中的组织思想。这部重要著作标志着与这一传统的背离,引进了该领域中正在出现的新的组织思想。该书是一部论述“教育组织结构”的优秀著作,值得研读。

明柯,奥斯卡·G,芭芭拉·P·明柯和恺斯·Q·欧文斯:《发展高效率的人:教练的艺术》,马萨诸塞,里丁:艾迪生-韦斯利朗曼出版公司,2000年。(Mink, Oscar G., Barbara P. Mink, and Keith Q. Owens, *Developing High Performance People: The Art of Coaching*. Reading, MA: Addison-Wesley Longman, 2000.)

作者把教练描述成一种鼓励他人发挥潜力的艺术。他们力图向人们展示领导如何使用教练艺术创造当今学校改革所要求的高效环境。从理解人们如何在工作中学习和成长出发,讨论了在帮助工人克服在提高效率、和他人一道参加自行管理的团体与提高组织效率过程中遇到的问题。

明茨伯格,亨利:《组织结构安排》,新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯-霍尔公司,1979年。(Mintzberg, Henry, *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1979.)

该书结构合理,对当代在设计和建立组织中遇到的问题进行了清



晰全面的讨论。描述了五种具体的组织特征及其对行政的意义。

帕克, 格里恩·M:《交叉功能团体: 与同盟者、对手和其他陌生人一道工作》, 旧金山: 乔西—巴斯出版公司, 1994年。(Parker, Glenn M., *Cross-Functional Teams: Working with Allies, Enemies, and Other Strangers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.)

这是一部论述管理和领导合作性团体的著作。该书是一部入门手册, 通过主要关注公司管理, 选择了一些美国公立教育领域值得关注的团体努力作为实例, 为克服交流障碍、建立团体间的桥梁和协同工作, 以促成顺利、卓有成效的合作等问题提供了建议和实用指导。

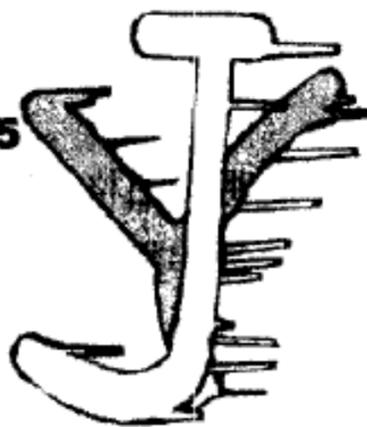
彼得斯, 汤姆斯·J 和罗伯特·H·小沃特曼:《追求卓越: 美国最佳经营公司的教益》, 纽约: 哈珀和罗出版公司, 1982年。(Peters, Thomas J., and Robert H. Waterman, Jr., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper & Row, 1982.)

该书长期名列畅销书榜, 是那些探索在当今充满竞争的社会中运用现代组织理论的人们的必读书目。尽管该书主要围绕商业和工业领域, 但其中包含着大量的值得教育者深思的内容。

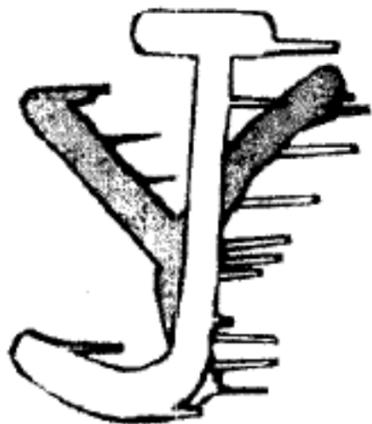
注释

- ① 唐纳德·肖恩:《教育思考型的从业人员》(旧金山: 乔西—巴斯出版公司, 1987年), 第3页。
- ② 同上, 第4—5页。
- ③ 威尼·K·豪伊和塞西尔·G·密斯克尔:《教育行政》第2版(纽约: 蓝登书屋, 1982年), 第82页。
- ④ T·巴尔·格林菲尔德:《关于组织的理论: 新视角及其对学校的启示》, 载于M·G·休斯编《管理教育: 国际性的挑战》(伦敦: 阿斯隆出版公司, 1975年), 第71页。
- ⑤ 同上, 第81页。
- ⑥ 罗伯特·W·亥勒、詹姆斯·A·康维和S·L·雅各布逊:《这就是对行政预

135



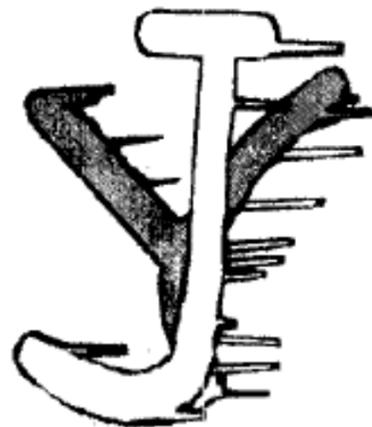
- 备工作的直言不讳的批评》，载于《管理教育家》(1988年9月)，第18—30页。
- ⑦ 罗兰德·S·巴斯和德伦西·E·狄尔：《高效率的校长：研究总结》(弗吉尼亚，莱斯顿：中学校长协会，1982年)。
 - ⑧ 詹姆斯·布兰特·科南特：《两种思想模式：接触科学和教育》(纽约：特里登印书局，1964年)。
 - ⑨ 卡尔·罗杰斯：《走向人的科学》，载于《人本主义心理学杂志》(1963年秋季)。
 - ⑩ 阿瑟·布鲁姆伯格：《学校行政是技艺：实践基础》(波士顿：艾伦和贝肯出版社，1998年)。
 - ⑪ 查尔斯·E·比德韦尔：《作为正式组织的学校》，载于詹姆斯·G·马奇编《组织手册》(芝加哥：兰德·麦克纳利出版公司，1965年)。
 - ⑫ 卡尔·韦克：《作为松散结合系统的教育组织》，载于《行政科学季刊》第21期(1976年3月)，第1页。
 - ⑬ 约翰·梅耶和布莱恩·罗文：《教育组织结构》，载于约翰·梅耶和W·理查德·司格特编《组织环境：惯例与合理性》(加利福尼亚，贝弗利·希尔斯：塞奇出版社，1983年)，第74页。
 - ⑭ 参阅范·克立夫·莫里斯、罗伯特·R·克劳森、伊曼纽尔·小惠韦兹和辛西亚·珀特—格里合著：《城市校长：大型教育组织中自由决策》(芝加哥：伊利诺斯大学教育学院芝加哥地区，1981年)，以及N·A·纽伯格和A·G·格拉瑟姆：《教育领导：对初中校长的四项人种学研究》(最后报告批准号码为NIE G81—0088，1983年)。
 - ⑮ 约翰·梅耶和布莱恩·罗文：《教育组织结构》，第75页。
 - ⑯ 经济学家早就认识到了人力资源的价值。参阅加里·贝克尔：《投资于人力资源：理论分析》，载于《政治经济学杂志》(增刊)，第70期(1962年10月)和西奥多·W·舒尔茨《教育资本形成》，载于《政治经济学杂志》，第68期(1960年12月)。
 - ⑰ 克里斯·阿吉里斯：《人力预算问题》，载于《哈佛商务评论》第31期(1953年1—2月)，第97—110页。
 - ⑱ 伦西斯·利克特：《人际组织：管理及价值》(纽约：麦格劳—希尔图书公司1967年)，第148页。
 - ⑲ 雷·A·基利安：《人力资源管理》(纽约：AMACOM出版公司，1976年)，第140页。
 - ⑳ 威廉·A·费尔斯通和布鲁斯·L·威尔逊：《用科层和文化联系改进教学：中学校长的贡献》(尤金：俄勒冈大学教育学院，教育政策与管理中心，1983年)，第14—15页。



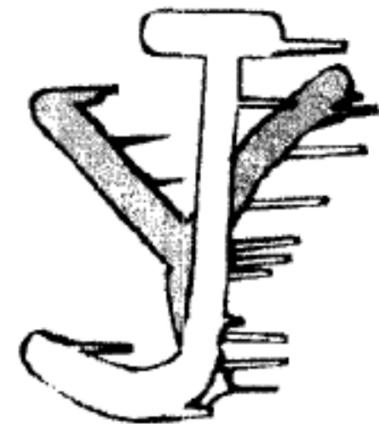
- ②① 德伦西·E·狄尔和A·肯尼迪:《公司文化:公司经营的惯例和程序》(马萨诸塞,里丁:艾迪生—韦斯利出版公司,1982年);李·G·博尔曼和德伦西·E·狄尔:《理解和管理组织的新方法》(旧金山:乔西—巴斯出版公司,1984年)。
- ②② 托马斯·J·彼得斯和罗伯特·H·小沃特曼:《追求卓越:美国最佳经营公司的教益》(纽约:哈珀和罗出版公司,1982年)。
- ②③ 罗莎贝斯·摩斯·康特尔:《变革大师:美国公司中的革新和企业家职能》(纽约:西蒙和舒斯特出版公司,1983年)。
- ②④ 埃德加·H·舍恩:《组织文化与领导》(旧金山:乔西—巴斯出版公司,1985年)。
- ②⑤ S·C·普尔奇和M·S·史密斯:《学校改革:学区政策对有效学校文献的启发》,载于《初级学校杂志》第85期(1985年12月),第353—389页。
- ②⑥ 同上,第355页。
- ②⑦ 同上,第355页。
- ②⑧ 同上,第357页。
- ②⑨ 同上,第357页。
- ③⑩ L·C·斯坦德曼:《该改革有效学校程式了》,载于《菲·德尔特·卡潘》(1987年11月),第215—224页。
- ③⑪ 该讨论依据普尔奇和史密斯:《学校改革》,第358—359页。
- ③⑫ 全国教育优化委员会,(华盛顿哥伦比亚特区:政府印刷所,1983年)。

NOTES

1. Donald A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987), p. 3.
2. Ibid., pp. 4 - 5.
3. Wayne K. Hoy and Cecil G. Miskel, *Educational Administration*, 2nd ed. (New York: Random House, 1982), P. 82.
4. T. Barr Greenfield, "Theory About Organization: A New Perspective and Its Implication for Schools," in *Administering Education: International Challenge*, ed. M. G. Hughes (London: Athlone, 1975), p. 71.
5. Ibid., p. 81.
6. Robert W. Heller, James A. Conway, and S. L. Jacobson, "Here's Your Blunt Critique of Administrative Preparation," *The Executive Educator* (September 1988), 18 - 30.
7. Roland S. Barth and Terrence E. Deal, *The Effective Principal: A Research*

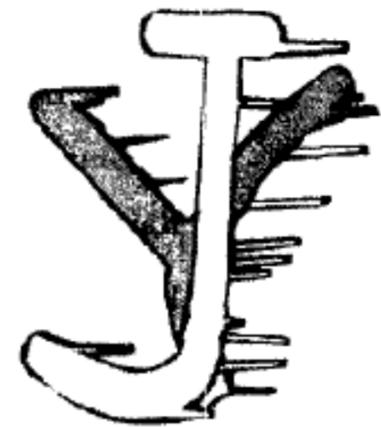


- Summary* (Reston, VA: Association of Secondary School Principals, 1982).
8. James Bryant Conant, *Two Modes of Thought: My Encounters with Science and Education* (New York: A Trident Press Book, 1964).
 9. Carl R. Rogers, "Toward a Science of the Person," *Journal of Humanistic Psychology* (Fall 1963).
 10. Arthur Blumberg, *School Administration as a Craft: Foundations of Practice* (Boston: Allyn and Bacon, 1988).
 11. Charles E. Bidwell, "The School as a Formal Organization," in *Handbook of Organizations*, ed. James G. March (Chicago: Rand McNally & Company, 1965).
 12. Karl E. Weick, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems," *Administrative Science Quarterly*, 21 (March 1976), 1.
 13. John W. Meyer and Brian Rowan, "The Structure of Educational Organizations," in *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, eds. John W. Meyer and W. Richard Scott (Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1983), p. 74.
 14. For examples see Van Cleve Morris, Robert L. Crowson, Emanuel Hurwitz, Jr., and Cynthia Porter-Gehrie, *The Urban Principal: Discretionary Decision Making in a Large Educational Organization* (Chicago: College of Education, University of Illinois at Chicago Circle, 1981); and N. A. Newberg and A. G. Glatthorn, *Instructional Leadership: Four Ethnographic studies of Junior High School Principals* (final report of grant number NIE G - 81 - 0088, 1983).
 15. Meyer and Rowan, "The Structure of Educational Organizations," p. 75.
 16. Economists have long recognized the value of human resources. See, for example, Gary S. Becker, "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis," *The Journal of Political Economy* (Supplement), 70 (October 1962); and Theodore W. Schultz, "Capital Formation by Education," *The Journal of Political Economy*, 68 (December 1960).
 17. Chris Argyris, "Human Problems with Budgets," *Harvard Business Review*, 31 (January-February 1953), 97 - 110.
 18. Rensis Likert, *The Human Organization: Its Management and Value* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1967), p. 148.
 19. Ray A. Killian, *Human Resource Management* (New York: AMACOM, 1976), p. 140.
 20. William A. Firestone and Bruce L. Wilson, *Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The High School Principal's Contribution*



(Eugene: Center for Educational Policy and Management, College of Education, University of Oregon, 1983), pp. 14 – 15.

21. Terrence E. Deal and A. Kennedy, *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1982); and Lee G. Bolman and Terrence E. Deal, *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass, 1984).
22. Thomas J. Peters and Robert H. Waterman, Jr., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies* (New York: Harper & Row, Publishers, 1982).
23. Rosabeth Moss Kanter, *The Change Masters: Innovation and Entrepreneurship in the American Corporation* (New York: Simon & Schuster, 1983).
24. Edgar H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985).
25. S. C. Purkey and M. S. Smith, "School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature," *The Elementary School Journal*, 85 (December 1985), 353 – 389.
26. Ibid., p. 355.
27. Ibid., p. 355.
28. Ibid., p. 357.
29. Ibid., p. 357.
30. L. C. Stedman, "It's Time We Changed the Effective Schools Formula," *Phi Delta Kappan* (November 1987), 215 – 224.
31. This discussion follows the analysis of Purkey and Smith, "School Reform," pp. 358 – 359.
32. National Commission on Excellence in Education (Washington, DC: Government Printing Office, 1983).



第五章

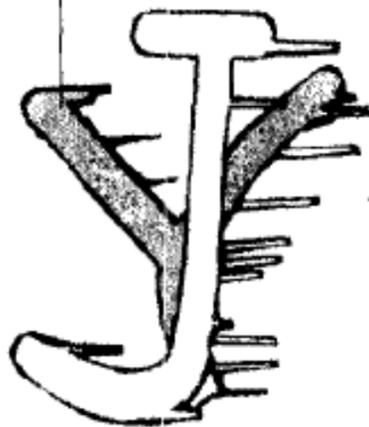
组织文化和组织气候

136

学习任务

通过本章的学习,应该能够

- 描述学校领导者通过改变组织的社会—心理环境来增强人们的动机这一概念。
- 列举并描述引起学校组织生态的物质和材料因素。
- 列举并描述构成学校组织环境的人类社会系统因素。
- 列举并描述构成学校组织的组织结构因素。
- 列举并描述构成学校组织文化的心理—社会特征。
- 描述四个内在组织维度之间的关系:生态、环境、组织和文化。
- 描述人工环境、价值观和基本假定在创立和维持学校文化中的作用和功能。
- 描述并讨论社会规范和基本假定在创立和维持学校文化中的作用。
- 弄清组织气候的定义。
- 描述组织气候和学校的四个心理—社会维度之间的关系。
- 描述“相互作用—影响系统”是什么意思,说明它可能影响学校组织效果的方式。
- 解释为什么组织文化不能直接研究而必须通过对学校组织行为的观察来推断。



本章概要

137

因为人们在组织生活中的行为是由内在动机需求、性格（气质、智力、信仰和悟性）以及环境的特征所引起的，或者因为 $B = f(p \cdot e)$ ，所以组织环境是影响组织行为的关键。而且，虽然教育领导者没有能力改变个人的内在驱动力和动机因素，但他们有相当的空间改变组织环境。

138

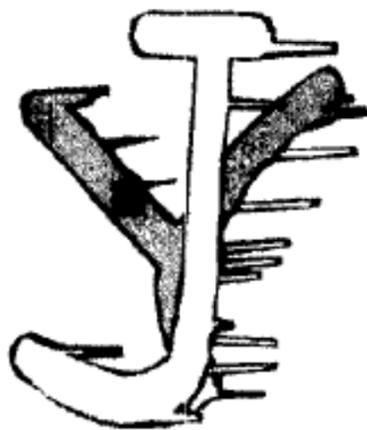
然而请记住，组织及其环境是社会构造的现实：它是不可触知的。当然，建筑是可触知的，就像家具、设备、文件档案以及其他我们称之为“学校”的组成物质实体的人工环境一样，但它们不是组织。组织主要存在于观看者的眼里和脑中：很大程度上实际就是人们所想的样子。

与人合作并影响他们的行为，从而达到组织的目的，这也许就是管理者和领导者关注的中心。我在前几章中已指出，在这个问题上存在着两种不同的对立思维方式和对策：一种是传统的官僚方式，另一种则采用了通过人力资源的开发来建立人类财富的思想。我在第四章中已较详细地比较了这两种理论方法。

如果教育行政人员没有能力直接改变和影响组织参与者的内心状态，换句话说，参与者的动机的话，他们有相当的能力用间接的办法做到这一点。创造一种促进组织成员的个人发展的组织环境——一种支持创造、团体建设和参与解决问题的环境，这样，学校领导者能够触及内在动机力量的强大能源，而传统组织环境按常规是抑制、阻止这种动机力量的。毫无疑问，这儿所讨论的主要是社会与心理学的组织环境，而不仅仅是物质环境，这是组织气候和组织文化的领域。

人力资源开发

了解组织参与者的内心状态是理解他们行为的一个重要关键，因此，虽然眼下的前提条件完全可能唤起行为上的反应，参与者的认识、

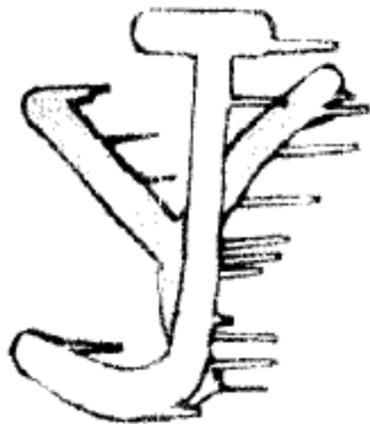


价值观、信仰和动机也同样如此。换句话说,参与者通常更多的是通过一次次从经验中习得的手段对组织事件作出反应,而不仅仅是对紧接在行为前后的前提事件作出反应。所以,教育领导者非常关心组织参与者合群于组织的力量和过程:他们是怎么发展与组织有关的认识、价值观和信仰的,这些内心状态对行为有什么影响。这一点在当代组织行为文献中是属于组织气候和组织文化的领域。

组织气候和组织文化都不是什么新概念,他们在组织研究的文献中有长期的传统,至少可以追溯到20世纪30年代西部电气公司研究的年代。如早期描述的那样,一些管理方式诱发出工人们的亲密关系感、能力和成就,使工作比以前更有成效,使工人比在不同的管理方式下得到更大的满足。在20世纪40年代初,库尔特·勒温和他的同事、学生一起进行了无数的研究来探索这个命题,即利用为改变管理者和工人的社会规范而设计的计划来进行干预,从而能使组织更加有效。也许,最显著的早期努力出现在生产男式睡衣的威尔顿制造公司(Weldon Manufacturing Company)与哈伍德制造公司(Harwood Manufacturing Corporation)合并以后。^①

139

在过去的年代里,许多不同的名字曾经被用来指这种敏锐的、难触摸的、不可知的、基本上意识不到的力量,这些力量组成了组织的象征方面,形成了组织中人们的思想和行为。^②到20世纪30年代末,切斯特·巴纳德把文化描述为人们赋予工作和生活以意义的社会虚构。^③20世纪40年代,菲利普·塞尔兹尼克用“共同机构”这个词来描述组织中创造的团结、意义、实行和多产性,^④梅耶,马歇尔·M和他的同事使用了类似于20世纪70年代的术语。^⑤根据安德鲁·哈尔平·W和唐·B·克罗夫特对小学的大规模研究,“组织气候”一词在20世纪60年代学生组织中变得很流行。^⑥他在对20世纪70年代大学的研究中,伯纳德·克拉克使用“组织传说”(organizational saga)一词。^⑦迈克尔·拉特和他的同事注意到,“气质”在决定他们所研究的高中的成效中很重要。^⑧这些研究表明了大量的研究文献力求描述和解释这种习得的思维模式及其在行为中的反应和加强,它们虽然很少被人注视到,然而在形成人们行为中却很强大。这种思维模式及有关行为提供了稳定性,



培养了肯定性,使秩序和可断言性一致起来,在组织中创造了意义。^⑨

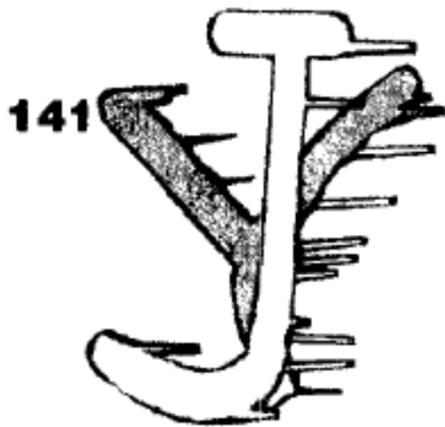
弄清和描述组织气候和组织文化

走动于学校间的观察者不可避免地会产生一种直观的感觉,觉得每个学校都在一些几乎无法定义但有力的方面性质不同且独具特色。这种感觉当我们在一所学校时似乎容易觉察到,更容易把那个学校描述为:这就是那所学校。正如我已说过的那样,许多不同的术语曾被用来鉴定组织独具特色的感觉。人们在谈到学校的特色时有时用“气氛”、“个性”、“语调”或“社会精神”,但是,“组织气候”作为组织特征的象征,已成为人们普遍使用的词汇。然而,到底什么是组织气候呢?组织气候是如何营造的呢?

气候通常被定义为学校建筑内整个环境的特征。^⑩不过,我们需要明白这些特征是些什么,必须为理解塔吉尤利的研究作好铺垫。

雷纳托·塔吉尤利 (Renato Tagiui) 对组织内的整体环境做了描述,即组织气候由以下四个方面构成: 140

1. **生态学**指组织中的物质因素:如大小、年龄、设计、设备以及建筑物的条件。也指人们在组织内使用的技术:桌、椅、粉笔板、电梯,用于开展组织活动的所有东西。见图 5.1。
2. **环境**是指组织的社会方面:主要涉及与组织中的人有关的一切。比如:有多少成员、他们是什么样的人(包括种族和少数民族)、教师的薪水等级、学生的社会经济水平、教员达到的教育水平、生活在学校的成人和学生的信念及动机、工作满意程度、以及组织成员的许多其他特征。见图 5.2。
3. **社会系统(组织)**指组织结构和**管理结构**:包括学校是怎么组织的,决定是怎么作出的、由谁作出的、人们之间的交流模式(谁对谁谈话,谈什么)、有些什么工作团体,等等。见图 5.3。
4. **文化**则指代表组织成员特征的价值观、信仰系统、准则和思维方式,这是“我们在这儿做事的方法”。组织整体环境的这一方面将在这章稍后更详细地讨论。见图 5.4。



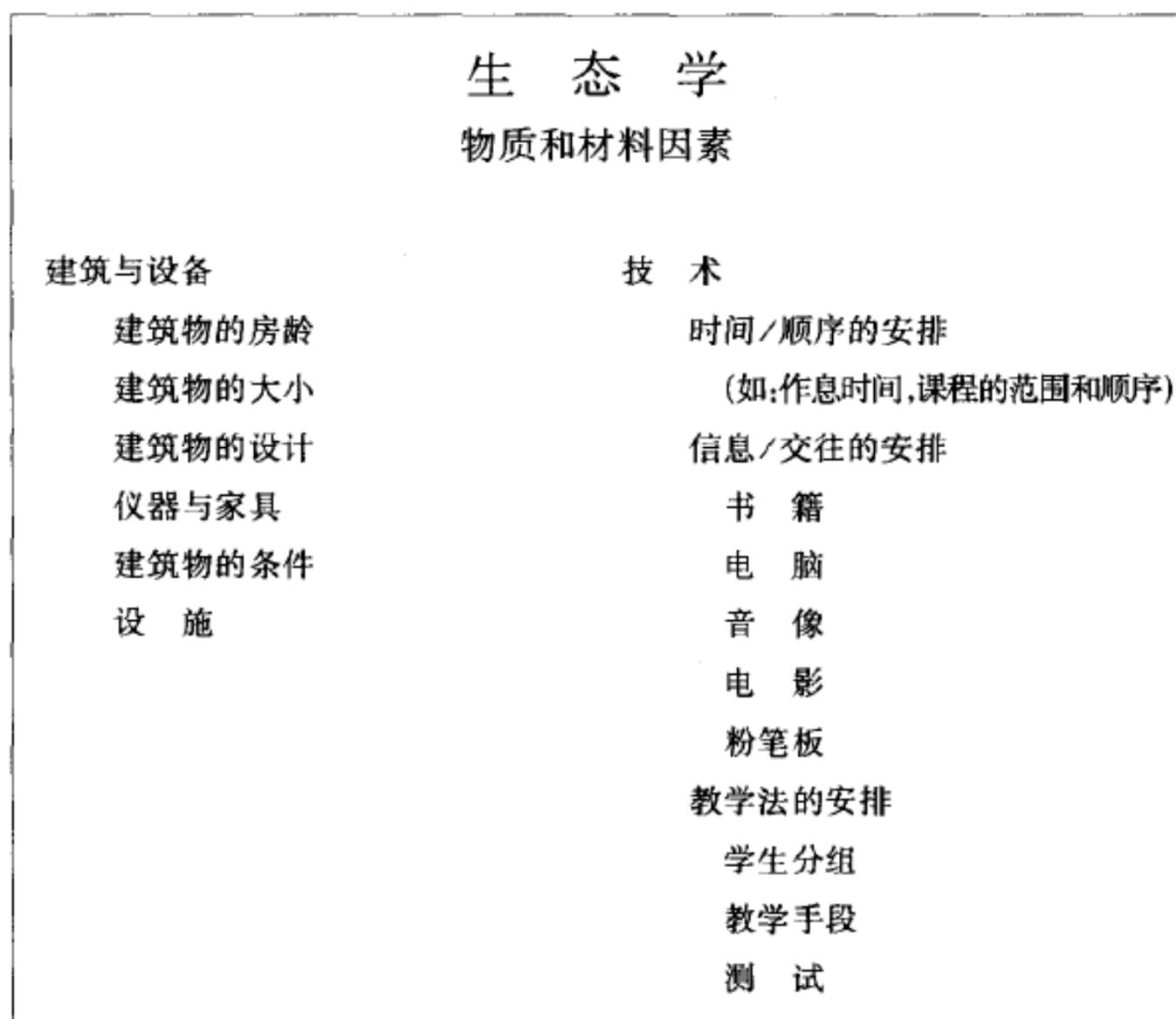


图 5.1 引起学校生态学的特征图例

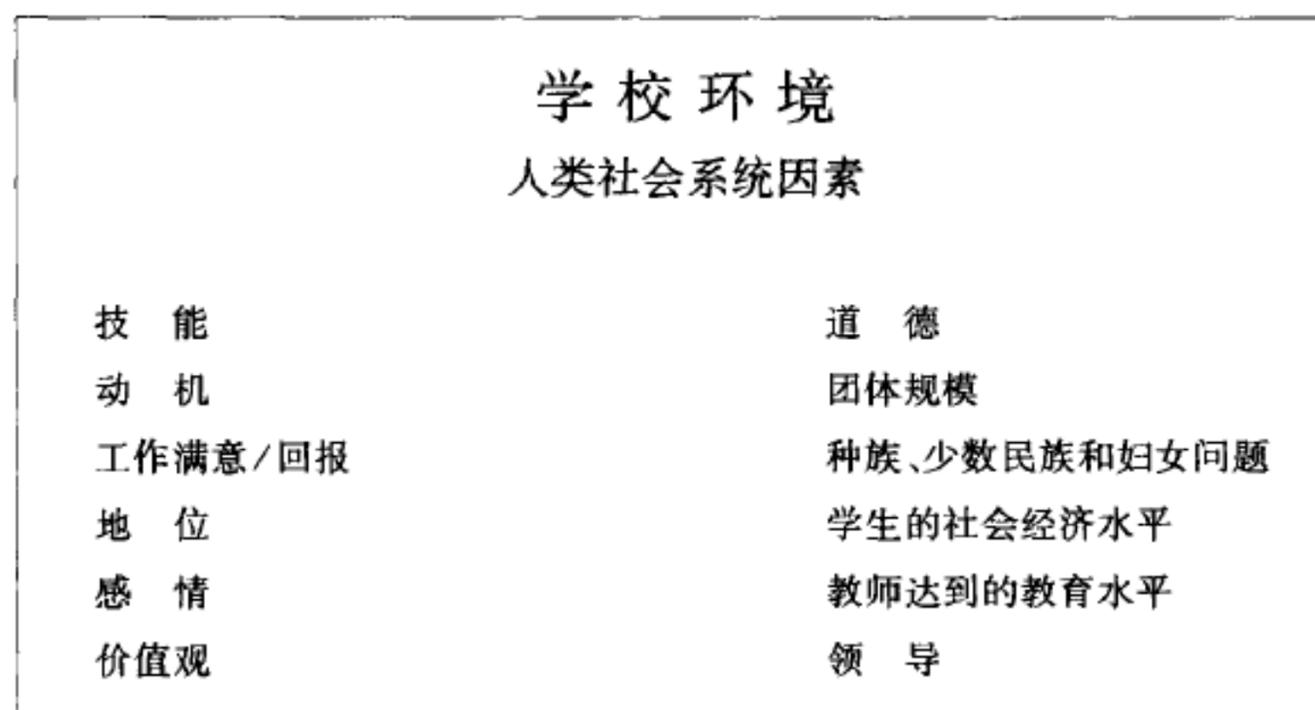
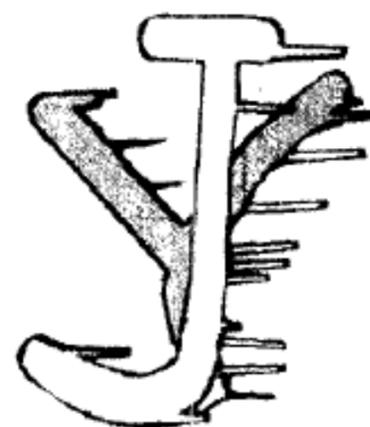


图 5.2 引起学校环境的特征图例

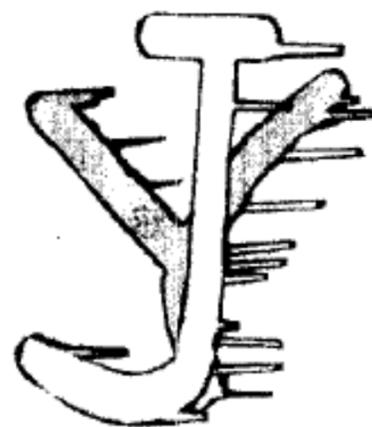


学校组织 组织结构因素	
以下组织	
教 学	交往模式
监 管	控制机制
行 政	等级/伙伴关系模式
配套服务	计划实施
学生人事服务	正式结构
决 策	(如:系,强调规则)

图 5.3 引起学校社会组织的特征图例

学校文化 心理—社会特征	
假 定	历 史
价值观	男/女英雄
规 范	神 话
思维方式	仪 式
信仰系统	人工环境
	艺 术
	听得见、看得见的行为模式

图 5.4 引起学校组织文化的特征图例



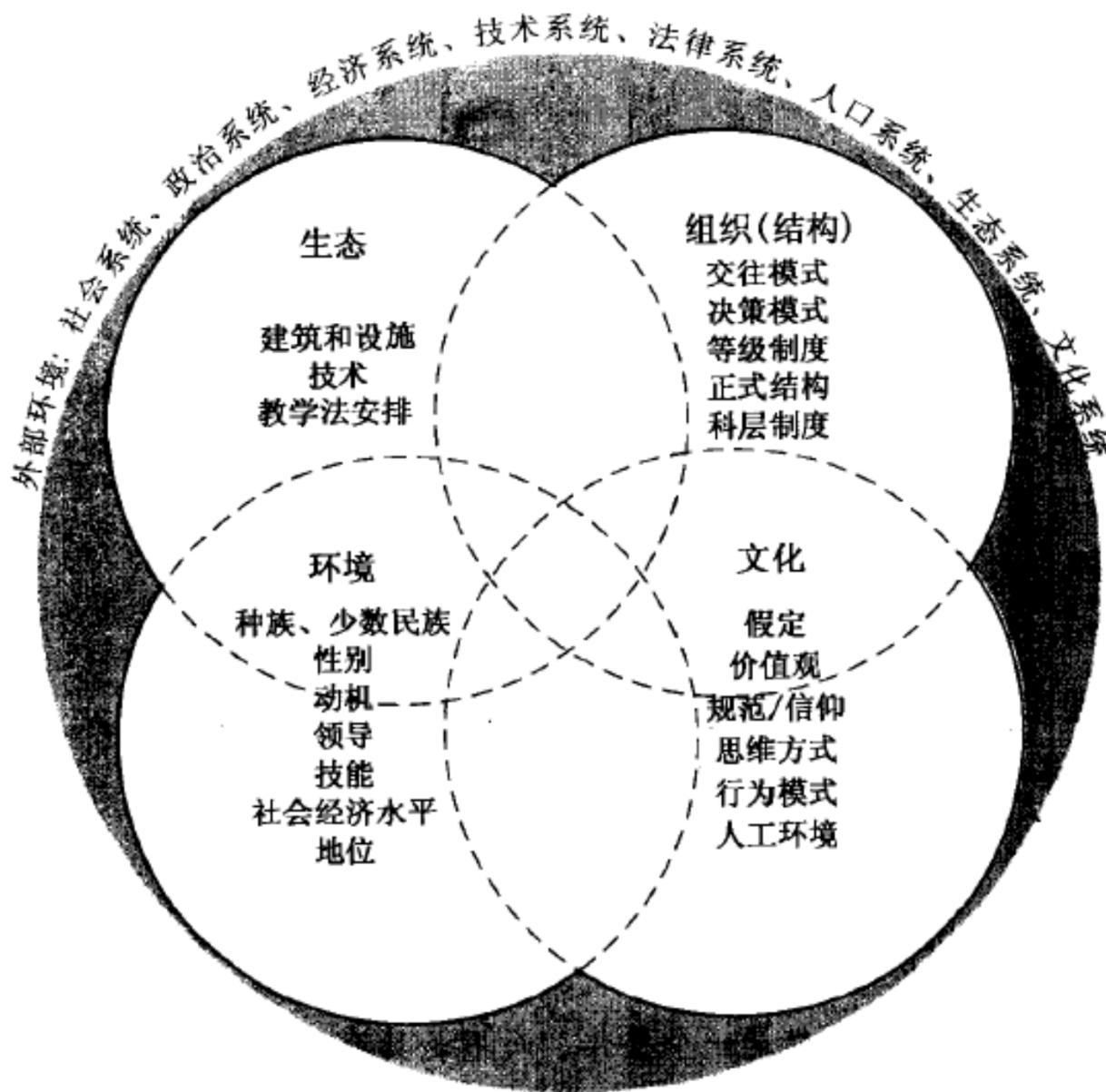
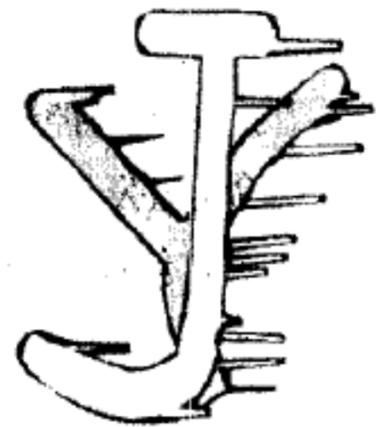


图 5.5 四个组织内部方面或子系统——生态、环境、组织和文化——在组织内部不断相互作用,同时,组织本身与外部环境也不断相互作用。

如图 5.5 所示,这四个方面或子系统在不断相互作用。在制作此图中,我用组织一词代替了塔吉尤利原来的术语社会系统,因为在我看来它更能描述那方面实际所包含的内容。许多组织气候的方方面面是由管理者直接控制或强烈影响的因素造成的。我认为,管理者懂得他们组织方法的选择与组织中表现出的气候之间的紧密关系是很重要的。对一些人来说,社会系统反映出事物多少无法控制的自然次序的感觉,而组织使得行政人员对建立那种次序的责任的影响更清楚了。

然而,目前人们并不认为这四个方面在某一组织中产生气候的特点和质量上是同等有效的。最近的研究把注意力集中在组织文化限定组织气候的特色和质量这一首位上。

142



探索组织文化

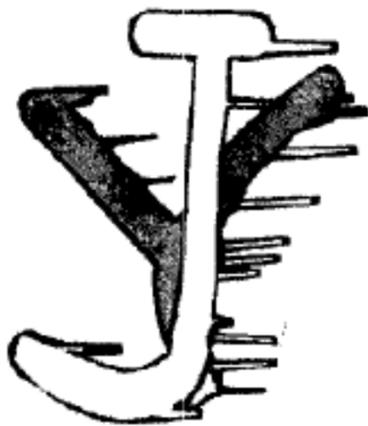
组织文化的研究作为组织研究的一个分支已有一段时间了，在1981年到1982年两年间它移到了舞台的中心，这是一个戏剧性的转移，其原因是两本书的出版。一本是威廉姆·奥齐(William Ouchi)的《Z理论》，于1981年出版，是第一本由组织行为研究者撰写的、相当一段时间内保持最畅销的非小说之一。^⑩该书出版时正是美国社团经理们在探索解决与日本竞争的问题，奥齐是美籍日本人，他比较了两国的管理类型，发现日本的管理实践与美国的有很大差异，但美国公司也许可以采用其中一些日本的做法(不是全部，因为有社会差异)。从麦格雷戈的X理论与Y理论中，奥齐采用自己的线索，将他的方法叫作Z理论，意味着新的抉择道路。Z理论接受了人力资源发展(HRD)的主要假定：

143

在所有的价值观中，将Z文化交给其人民、工人是最重要的……Z理论认为任何工人的生活都是一个整体，而不是具有两重性格交替出现的人，一半机器(从上午9点到下午5点)，一半人类(其余时间)。Z理论建议，赋予人性的工作条件不仅提高生产力和利益，而且提高雇员的自尊……美国经理们至今一直认为是技术提高生产力，而Z理论号召人们把注意力转向社团领域中的人际关系。^⑪

144

1982年另一个研究报告出现在最畅销书目中，名叫《追求卓越》，书中描述了62个美国成功社团所共有的8个管理特征。^⑫有一个前后一致的主题贯穿于8个特征之中：是社团中价值观和文化的力量而不是过程和控制系统，把社团成员团结在一起，激励人们完成共同的使命，激发参与者的创造力和能量。这些价值观通常不是以文字形式正式地传递的，而是以故事、神话、传说和比喻的形式蔓延在组织之中。这些公司中有人注意到组织文化的意识：“杰出的公司无羞耻地收集并讲述故事、传说、神话，以支持他们的基本信仰。富利托莱公司

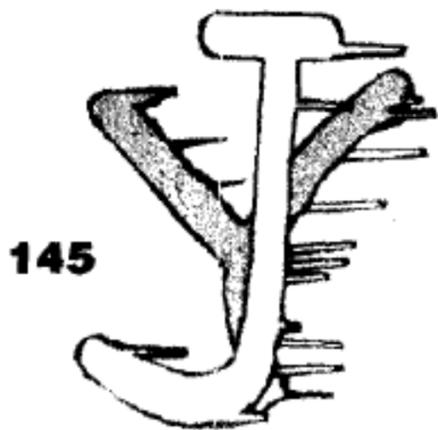


(Frito-Lay) 讲述服务故事, 庄臣公司 (Johnson & Johnson) 讲述质量故事, 3M 公司讲述革新故事。”^④

为什么组织文化在美国学派中持续如此之久? 为什么它成为今天美国管理关注的中心? 第一个问题的答案在于, 组织的人类基础结构长期以来一直被认为是“软件”, 技术是“硬件”。金钱是“硬件”, 组织结构、规章制度、政策决策等, 在许多管理者和经理的语汇中也都是“硬件”, 任何可以测量、量化和控制的都是“硬件”。以这个观点来看, 组织中人的方面属于“软件”, 所以, 价值观、信仰、文化、行为规范被广泛认为不如“硬件”那么容易把事情做成功。但是奥奇表明, 日本的经理们是美国商界目前最难对付的对手, 与美国人相比, 他们早就非常严肃地对待组织文化问题——这一竞争优势对他们是很重要的。《追求卓越》的作者彼得和沃特曼也说明了飞速发展的美国社团表现出类似的复杂性以及对组织文化发展的关心。

还有, 这些书与 1982 年出版的德伦西·狄尔和肯尼迪·阿伦著的《社团文化: 社团生活的习俗与礼仪》^⑤一书一起, 帮助弄清了什么是文化: 这就是与组织成员相互作用的共享价值和信仰系统、组织结构、产生行为规范的控制系统。他们还帮助弄清了, 共享的价值从实际意义上说就是指“什么是重要的?” 信仰的意思是“我们认为真实的是什么?” 行为规范是指“我们在这儿怎么做事?” 随着运用这些思想的公司明显成功, 随着他们自己澄清了这些思想, 这样, 组织文化的概念一下子对管理人员和行政人员来说变得既有用又重要。正如彼得斯和沃特曼所说的, “现在, 文化成了周围‘最软的’东西。到底谁相信它的领先分析家——即人类学家和社会学家呢? 商人肯定不相信。然而, 文化也是周围最硬的东西了”^⑥。

美国的商人面临着不景气、滞销、技术日益翻新、外国竞争以及处于转换中的经济和社会变化, 有一点对他们来说是很清楚的, 即抑制革新和努力工作的组织文化也许是适应不定时期最大的绊脚石。教育行政人员也有同样的教训: 他们面临着萎缩的财经、举棋不定的公众支持、持有不同兴趣的分裂的选民、组织无效的猖獗收费, 他们的注意力被教育组织的组织文化的意义吸引住了。



组织文化和组织气候的对照

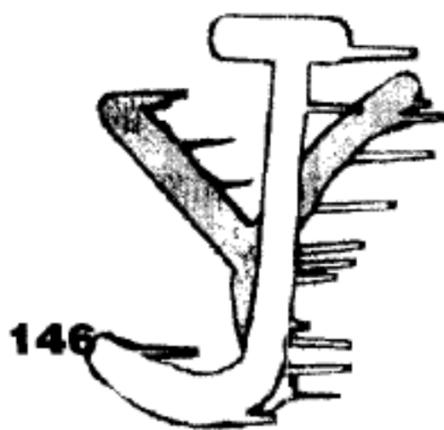
组织和文化都是抽象的概念，所指的事实是：组织成员的行为不仅仅是由于大约的事件的相互作用所引起的，而且受组织环境无形的力量影响。正如我将更详细解释的那样，文化指行为规范、假定、组织信仰，而气候是指组织中反映那些规范、假定和信仰的人的认识。

组织文化 虽然在文献中能找到许多组织文化的定义，他们之间的高度一致使得人们较容易地理解文化是什么、它与组织气候有什么关系和差异。组织文化是解决一个团体始终存在的内部和外部问题的方法实体，并把它作为看待、思考和感觉这些问题的正确方法去教育新成员。^①

文化的发展要经历一段时间，在其发展过程中获得深刻的重大意义。“这样的解决办法最终成为有关现实本质、事实、时间、空间、人类本性、人类活动和人际关系的假定——然后被人们不以为然地接受，最后被抛至意识以外。”^②所以，“文化可以被定义为凝聚社团共享哲学、思想观、价值观、假定、信仰、期待、态度和规范”^③。在这种情况下，这个团体就是一个组织，如一所学校。所有这些相互联系的品质反映出教师、行政人员和其他参与者之间如何对待决策和问题的明确或含蓄的认同，即“这儿做事的方法”^④。

如同德伦西·狄尔指出的那样，“在文化定义的最核心之处是一种习得的无意识（或半意识）的思想模式概念，反映在人们的行为中并得到加强，默默地但有力地形成一个人的经验”^⑤。这个思维模式，即组织文化，“给予稳定、培养肯定、巩固秩序和墨守成规、创造意义”^⑥。它也产生了虽然更简单但非常和谐的常识定义，如“（组织文化）是游戏规则；是规则手册字里行间确保团结的看不见的意义”^⑦。或“文化是由一组人从经验中得出的结论所组成的。一个组织的文化主要包括人们坚信什么是奏效的、什么是不奏效的”^⑧。

尽管人类学家和社会学家认为，文化，不管是一个较大社会的还是一个组织的，都可以从人们行为的观察中推知，但这不是真正地在



研究那一行为。从行为的观察中,你会理解人们的知识系统、信仰、风俗和习惯,大社会中和组织中都一样。所以,在研究组织文化中,你看到人们运用的人工环境和技术,听到他们说些什么,观察到他们做些什么,力求弄清楚他们在每天所经历的事情中所运用的思维模式、信仰和价值观。因而,组织文化研究的是产生组织价值和特征的根源。

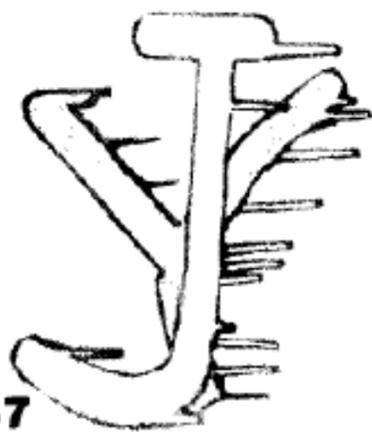
组织文化定义中的两个主题 在给组织文化进行描述和下定义的文献中始终存在着两个主题:一是**规范**,二是**假定**。规范和假定被普遍认为是组织文化的关键组成部分。

规范 组织文化影响行为的一个重要途径是通过社会系统规定和推行的规范或标准,与此相对的是个人遵守的团队规范,其意思是“可以归结成声明形式的、具体说明其成员……应该做些什么的规范”^⑤。换句话说,它们是“团队成员已接受为合法的行为规则”^⑥。他们当然不是写下来的规则,但却表明了绝大多数团队成员对成为一名好成员应如何行事的共同信仰。^⑦

假定 藏在行为规范背后的是组成根基的假定,规范和文化的所有其他方面都建立在这个基础之上。这些假定涉及到组织中的人们所接受的人间是非、什么是理智的什么是荒唐的、什么是可能的什么是不可能的。我同意埃德加·H·舍恩的观点:这些不是可以进行辩论和讨论的价值观,假定是心照不宣的,无意识地被认为是理所当然的,很少被考虑或谈论,被接受为真实的和不可商量的。^⑧组织中的文化规范——非正式的、无文字的但在影响行为中是非常明确和强烈的——直接来源于潜在的假定。

具体说明组织文化是什么 埃德加·H·舍恩把组织文化描述为由三个不同的但紧密联系的概念所组成,所以,组织文化可以这样描述:

1. 对一个团体始终奏效的解决内部和外部问题的众多方法,因而作为如何看待、考虑和感受这些问题的正确方法传授给新成员。
2. 这些最终成为对于现实本质、真理、时间、空间、人类本性、人



类活动和人际关系的假定。

3. 随着时间推移, 这些假定被认为理所当然, 最后被抛至意识以外。确实, 文化的力量在于它作为一套无意识的、不加检验的、不以为然的假定在运作这个事实。^⑧

所以, 文化的发展要经历一段时间, 在其发展过程中习得了极其重大的深刻意义。因而, 文化可以被定义为凝聚社团的共享哲学、思想观、价值观、假定、信仰、期待、态度和规范。^⑨学校被看作具有所有这些相互关联的品质, 他们反映出教师、行政人员和其他参与者之间对如何看待决策和问题的明确或含蓄的认同: “这儿做事的方法。”^⑩和组织文化的多数定义一样, 这是无意识思维习得模式的概念中心, 反映在行为中并得到加强, 默默地强有力地形成了人们的经验。^⑪

在舍恩的模式(图 5.6)中, 组织文化的最显著之处是看得见、听得

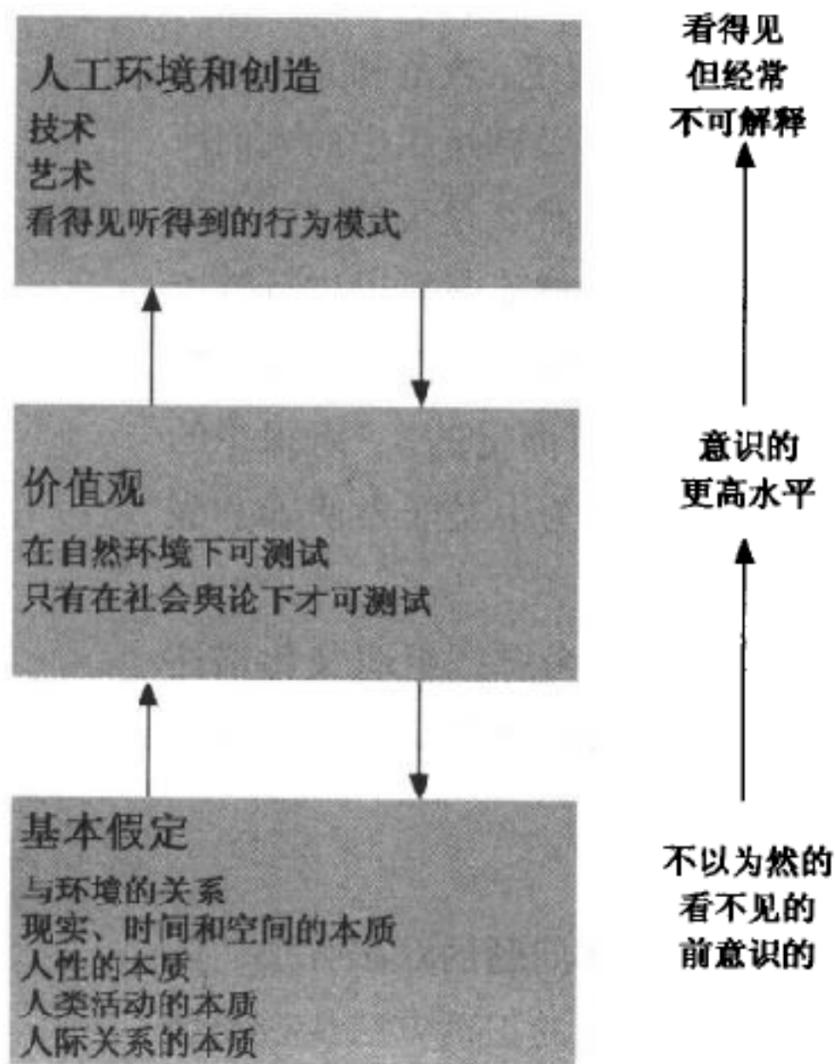
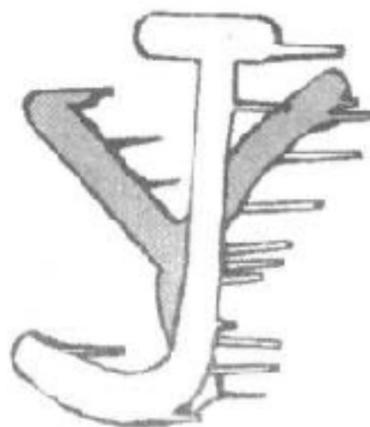


图 5.6 舍恩的文化层次模式 引自舍恩·爱德加:《组织文化与领导》。From Schein *Organizational Culture and Leadership*. 获准重印。



见：这些是人工环境，如教具、建筑、艺术和技术，以及包括语言在内的人类行为模式。因为他们是看得见的，所以经常使用如观察、会见和文件分析等自然领域的方法来研究。虽然这些足以可见，但他们仅仅是文化本身的象征，而文化是看不见的，甚至不被我们所观察的人们所意识。所以，要搞清楚我们所观察的人工环境和行为，就必须对它们的意义进行解释，这却是很难做到的。

潜伏在公众可见的文化显示层面底下的是组织的价值观，有时被编码成文字语言，如“任务陈述”、“哲学陈述”或“信条”。像这样的文件使我们更加贴近了对组织的基本假定的理解，但它们也仅仅反映作为文化实质的基本假定。

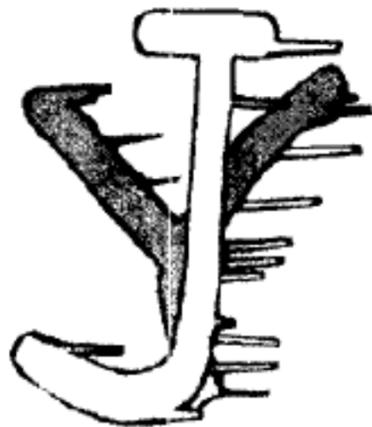
最后，在第三层即最底层我们发现了文化的实质：那些不以为然的、无形的、出乎意识之外的假定。这些牵涉到个人与环境的关系；现实、时间和空间的本质；人性的本质；人类活动的本质以及人际关系的本质。这些组织成员没有意识到的无形的假定形成了模式，除非经某个询问程序被唤至表面，否则它们一直处于沉默和无意识之中，被认为是理所当然的。

组织文化是如何建立的

学校的组织文化随着时间的推移而产生，如图 5.7 所示，它由交错重叠的象征要素而形成和限定。

学校的传统和仪式随着时间的前进而发展，以反映某个特殊学校的历史的故事和神话的形式被新、老成员讲述、重述并修饰。这些使得学校中人们的价值观和信仰具体化，而且对建立和维持代表这个地方特征的行为规范施加着巨大权力——比规章制度起的作用还要强大。学校的男女英雄们在传递组织文化中是非常重要的，因为他们不仅包含在这些象征要素之中，而且在使其成为法令中是举足轻重的。

和一般文化一样，组织文化的一个重要方面是要经历一代又一代人。每个学校都不一样，因为它的历史是独一无二的，而且历史随



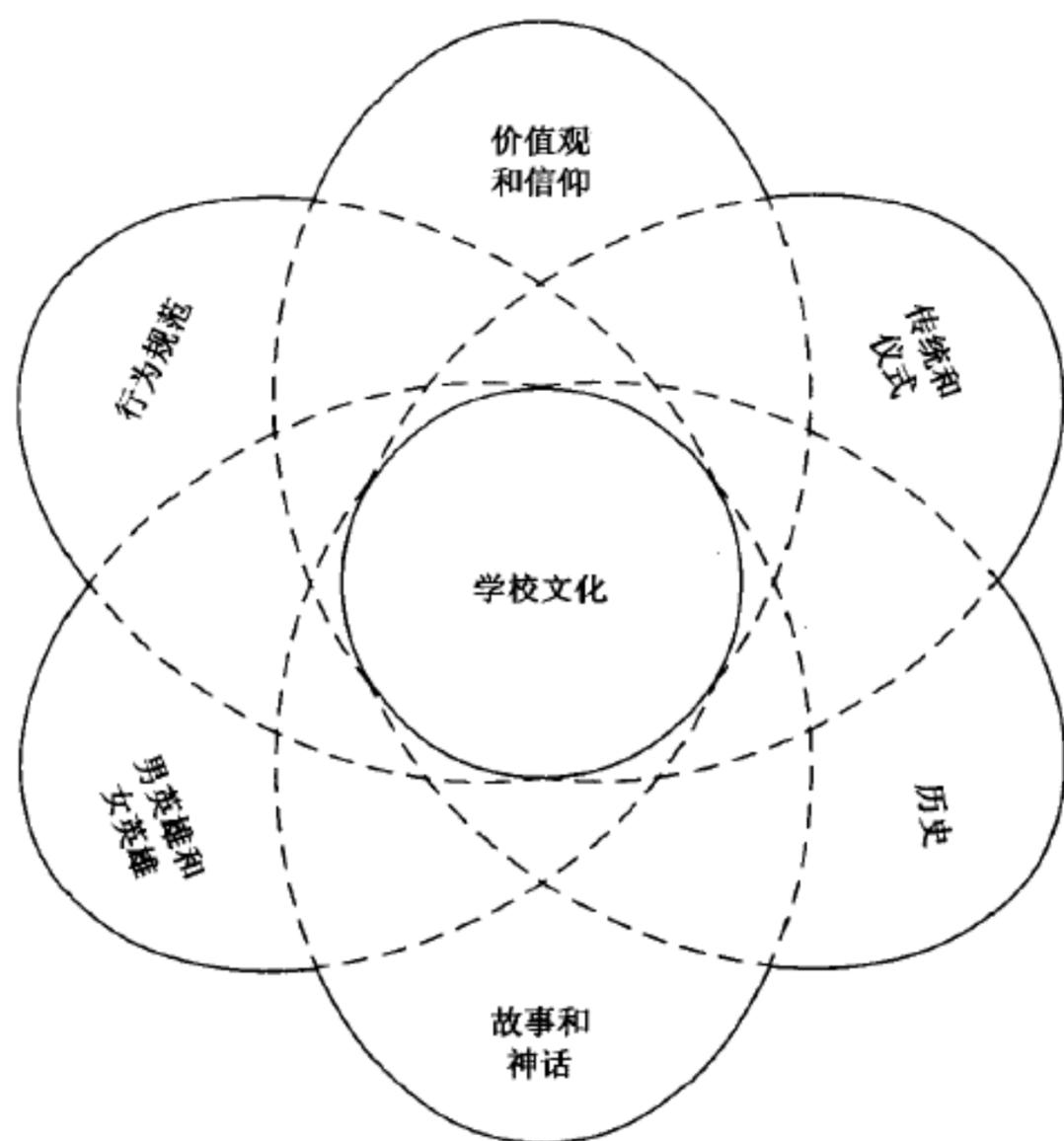


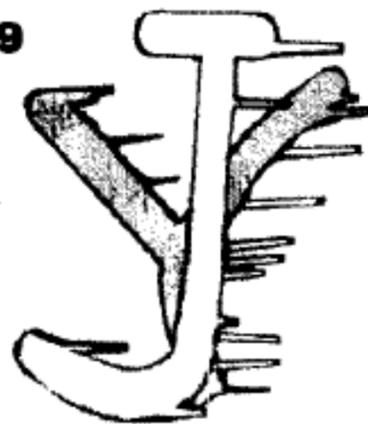
图 5.7 描述学校文化的重叠象征要素

着学校走向未来而不断发展,任何人想改变学校的文化,就必须寻求改变学校历史的进程,其手段在限定和形成学校组织文化的象征要素之中。

象征主义与文化

虽然组织文化通常是通过对组织行为的观察进行推断来研究的,但是其焦点并不局限在环境对个人行为的影响上,而是要进一步理解这样的环境是些什么要素组成的、它们是怎么发展的、这些要素之间是什么关系,从而(结果)组成组织的词汇、语法和结构。比如象征主义的研究是组织文化研究的核心:仪式、神话、传统、典礼以及组织成员一代代用文字传递人类意义和价值观的语言。

一个学校的气候也许以参与者持有的某些观点为特征,如组织的



本质是什么?(这儿的情况到底怎么样?)但是这些观点是怎么发展、交流、传递的呢?学校成员可能认为,该校持有某些价值观,称赞一定的美德,代表那些对成员的行为有深刻影响的、可描述的标准和实践。可是,所有这些又是怎么向成员们说明和交流的呢?组织是使用什么机制以可预示的、期待的方式影响并控制行为的呢?在学校里如同在社会上一样,其答案是通过制度化的仪式和象征。理解这些是理解文化的基础。

比如,在许多社会里,婚姻仪式构成有力的象征,引起大量被视为“正确的”、“合适的”行为,如果不是必然的话。这也许包括决定结婚夫妇在哪儿生活、家庭成员怎么扮演新角色(如岳母)、性别之间的工作怎么分工。这样,婚姻机构以世代相传下来的仪式和典礼为象征,向人们传递社会上所认为重要的价值观。还远不止这些,交流产生的行为在参与者眼里似乎很平凡,甚至很庸俗,但在形成他们对什么是对的、什么是错的或甚至什么是可能的这些观点来说,却是强有力的。

150

同样,加入美国典型中学职员行列也随之带来许多义务和期待,有些是每天课程时间表所要求的(如作息时间表),强有力地指示参与者:实际上一天的每一分钟里,谁该在哪儿,该做什么。对许多教育者来说,时间表是学校文化的传统部分,所以被人们视为理所当然的,并被毫无疑问地接受,成为限定学校本身的首要象征。这是中学的强大文化特征,对参与者做什么具有重要影响,可能在学校生活中视为至关重要。作息时间表是许多强大的文化象征之一,它帮助营造了美国中学的组织气候。

组织气候

组织气候是研究个人对组织环境的各个方面的认识。比如,安德鲁·哈尔平和唐·克罗夫特在他们首创的学校组织气候的研究中审视了在小学中发现存在的“领导和团体行为的属性”。^④为此,他们在一个样本学校里叫老师描述某些人际交往的认识,其原因似乎是校长在等级制度中的长官角色的行为、教师个人的个性特征、教师个人作为工作团体一员的社会需要以及学校教师团体中像道德这样的特



征。安德鲁·哈尔平和唐·克罗夫特的主要研究成果显示，通过使用他们的问卷中探索的整套认识，小学的组织气候可以进行系统的评定。

满意的观点通常与组织气候的概念紧密联系在一起，也就是参与者对令他们满意的组织环境认识到什么程度，这种满意与参与者的认识之间的联系在研究气候的某些技术中是含蓄的。然而，有许多研究直截了当地询问参与者对事态现状的认识与调查者认为应该企求的状态之间可能的差异。

组织气候的研究很大程度上取决于探出参与者的认识，这就导致了调查问卷的使用，直接询问被调查者的看法。虽然面谈也是收集信息的有效途径，但使用得不多，而调查问卷却大量出现。

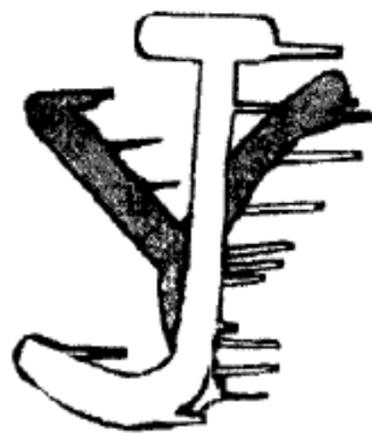
学校组织气候的早期研究往往从成人中收集数据，几乎全是教师，偶尔询问校长。而近年来学校气候的研究趋势已经转向审视小学生和中学生的看法，而不是学校中的大人。 **151**

文化和气候的情感方面

组织文化对气候的发展施加着强烈的影响。组织文化，即使是无形的，只要影响参与者看待和理解事件的方法，就很显然会影响着参与者的态度和感情。罗莎贝斯·摩斯·康特尔在报道她对美国非常成功和不太成功的公司进行比较研究中捕捉到许多组织文化和气候的影响。

她说高效率的公司有自豪文化和成功气候。自豪文化是指“个人和组织之间有情感和价值许诺；人们觉得他们‘属于’一个充满意义的整体，可以通过自己的贡献来实现所追求的价值”^⑨。有这种属于有真实价值的、有成功业绩的组织的自豪感，有作为其成员之一而不仅仅是受雇佣者的感觉，他们个人的信心得到了支持：相信组织将支持创新实践，将继续健康地运转，同时也相信个人也将在组织中自己的工作领域里富有成效、取得成功。

康特尔的研究使她相信自豪文化在综合公司中广泛存在，也就是说，这些公司强调企业整体化、积极考虑更广泛的应用所做的事情、使



其繁荣多样化、激发对传统做法的挑战。这些组织在更大的程度上容易取得成功,因为他们的文化养育着一种成功的气候。

相反,康特尔把不太成功的组织描述为被分割的。在分割的组织中,其成员甚至觉得很难发现在自己狭窄的工作领域以外发生着什么,较少能应付影响整个组织的问题。人们被隔绝,被排出组织中较大决定决策者层次以外,一心只集中在自己直接参与的狭窄行为上。在这些组织中人们发现很难因组织引以自豪,因为他们对组织及其所作所为知之甚少。这样的组织就不是以成功的气候为特征了。

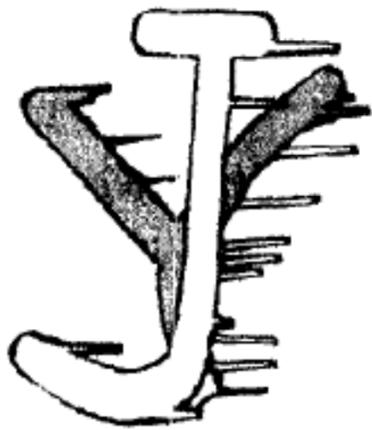
多元文化

虽然一个特定的组织会拥有一个全面的组织文化,但是许多组织还有其他工作场所文化,换句话说,在描述组织文化时我们必须意识到组织的子单位有他们与众不同特征的自己的文化。比方考虑一下一个学区有中心管理部门、一个高中、一个初中和几个小学。

152

在这样一个地区的学校董事会和高层管理人员也许会懂得,作为一个组织的地区有一套共同的理解、假定和信仰,反映在人们的行为中并得到加强——简言之,即组织文化——他们也应该懂得,每一所学校将以自己的文化为特色。一个特定学校的文化往往会反映这个学校地区组织文化的某些主要特征,而在一些方面有所不同。而且,各个学校的文化也往往有差异,还有,中心办公室更可能展示出不同于任何学校的独特文化。

为进一步说明起见,考虑一下这个地区的高中组织文化。这个学校本身具有我已描述的组织文化,也有工作单位自己的文化,比如,学校指导咨询部门的顾问会把他们的角色即部门的角色——解释为在与学生的关系中起到支持和帮助的作用,鼓励学生在培养作出生活中见多识广的决策的能力中成长并成熟起来,逐渐担负起自己的生活责任。这样的顾问在工作中为了坦诚布公地处理问题,往往珍惜与学生发展高度信任的关系。可是,穿过礼堂,人们会发现这个部门负责管起出席和纪律来了。这个部门的职员不管为了什么原因很可能接受了一



个共同的认识,即艰难与公正一样重要。确保学生严守规则、违反规则时就给予惩罚是学校的责任,至于谁负责,不容误解。像这样继续分析下去,说明学校的其他部门也会表现出自己的文化——一些方面不同,另一些方面则反映出学校整体的文化。

在学区和学校里容易发现多元文化,这一事实并不惊人,因为组织的子单位像大组织一样做着许多文化建设方面的同样的事情。常常是子单位——如学校部门——把拥有共同兴趣、目的和信仰的人聚集在一起,成为人们寻求面对面团体的社会联系的背景环境,促进完成工作所需的共同协作努力。子单位的这些功能推动了组织中多元文化的发展,而不仅仅是某一个从上到下的组织文化发展。

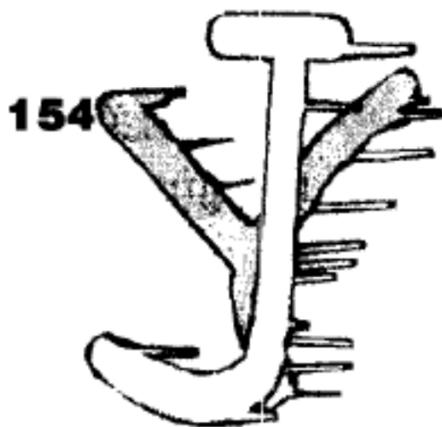
确实,持 X 理论的行政人员似乎容易把组织文化看作是组织上层的概念,通过权力路线向下贯彻执行。这种发展组织文化的方法虽然与古典的组织概念相吻合,但存在着问题,因为要想通过指令来改变人们的假定、迫使他们与别人分享假定是很困难的。而在另一个方面,持 Y 理论的行政人员则更容易接受组织中存在多元文化的概念。使用与 HRD 有关的参与方法对发展组织的多元文化是有益的。

153

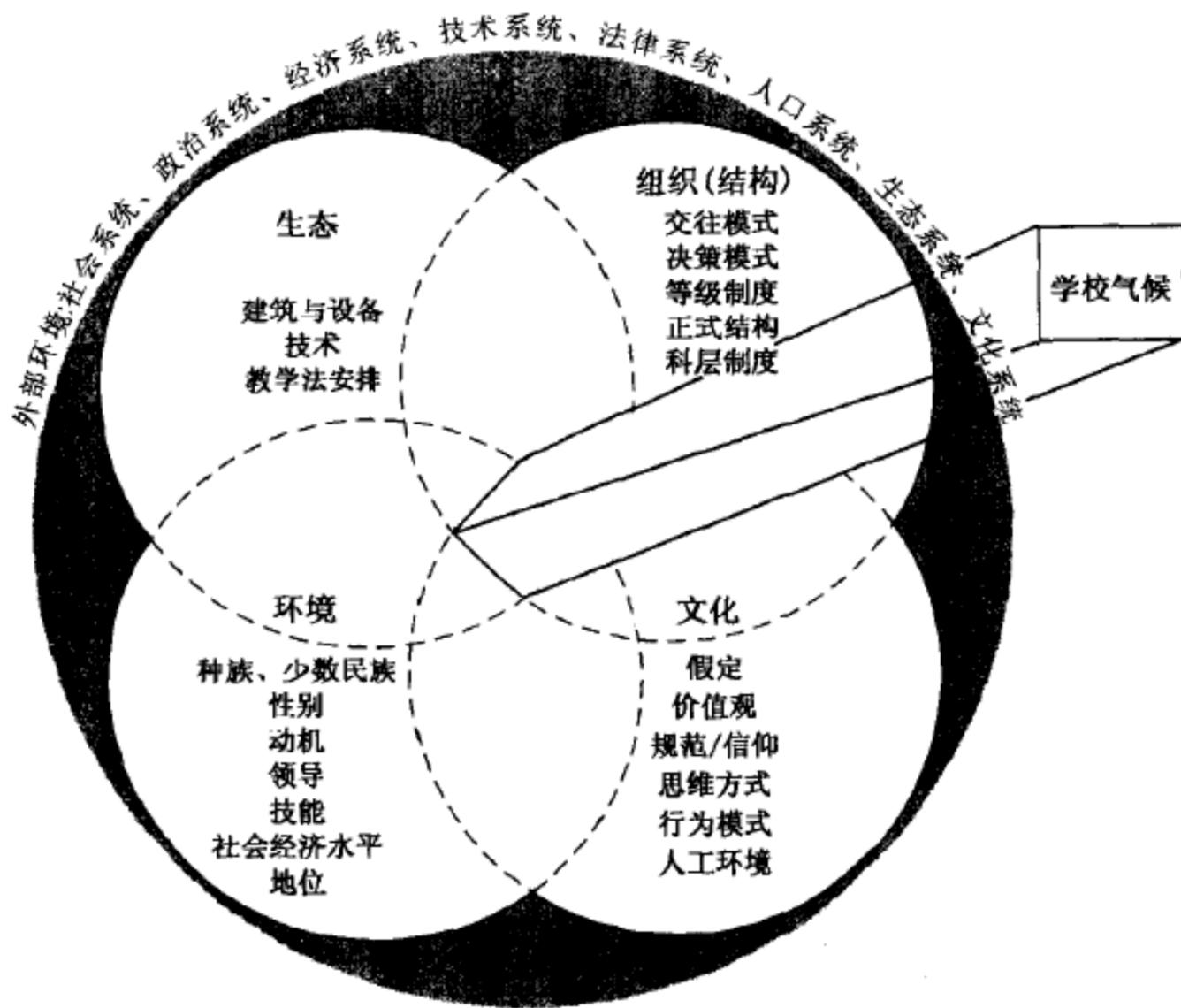
在组织行为的领域中,没有任何概念比组织文化更依赖于社会系统的概念。可是,组织文化很显然对诱发和形成参与者的行为至关重要,从而产生了人与环境相互作用的概念。

组织气候是如何建立的

图 5.8 表明,一个学校的组织气候是由四个变量的相互能动作用产生的:生态、环境、组织和文化。学校的职工以及学生经历着这种相互作用,他们的组织认识不可避免地由这种经历而形成。他们由此开始理解这个地方代表什么、什么有价值、什么没有价值、什么是真实的(即使不说出来)、说出的话什么是真实的什么是不真实的。不过,如我所说,虽然所有这些子系统对组织气候的组成产生影响,人们普遍认为他们的影响不是同等的,虽然缺乏证据来支持这一广泛持有的信



154

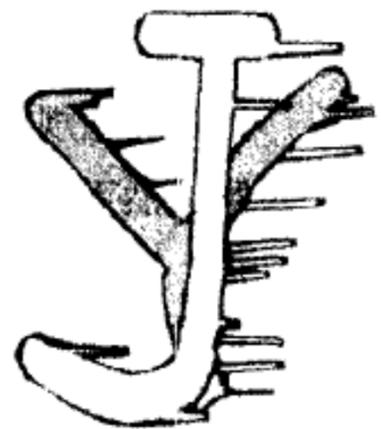


组织气候产生于四个关键组织因素的重叠和相互作用

图 5.8 一个学校的组织气候是四个内在维度或子系统的相互能
动作用的结果:生态、环境、组织和文化

念。这些是寻求转变学校组织气候的学校领导们可以使用的变化手段。只要有这些子系统相互作用的途径,一个子系统内的变化就会导致其他子系统内的变化。

多年来不仅学者而且实践操作者往往把改变组织的精力集中在对组织的重新改组、对职员的再培训或雇佣新职员、建造新楼或运用新技术上,通常期望其中一方面的变化会及时带来其他组织子系统内相当的变化,从而涉及到整个组织。然而,到 21 世纪初,不仅组织理论家们而且实践领导者们不可抗拒地同意,组织文化在决定组织变化的道路中是极其强大的,很多人相信它通常是最强大的决定因素。



团体规范

组织文化影响行为的一个重要途径就是利用社会系统中约定俗成和广泛实施的规范或准则。个体所面对的团体规范则是“可以明文规定地指定其成员该做什么的思想”^⑧。换句话说,它们成为“团体成员认为合情合理所接受的行为规则”^⑨。团体总是向个人施加压力使其服从那些超出个人所能理解的普遍团体规范。这些压力常常使他们觉得有责任应以某种方式行事,并经常以肯定的形式表示出来,如一些观点和行为是团体所赞同并期望加强的,从而得到团体的支持。

如果个人非常在意团体成员的尊敬和认可,特别是如果团体紧密团结的话,服从团体准则和期望的压力甚至能左右一个人对现实的看法,他或她往往会以团体的期望来“看待”事物。这样,个人与团体的相互作用比起仅能观察到的行为,其影响更为深刻:它强烈地影响着观念、价值观和态度的发展。

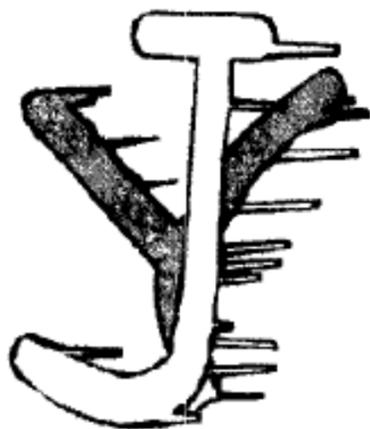
人与环境的相互作用

任何关于组织文化的讨论都来源于库尔特·勒温的著作,因为他证明了:对人类行为的理解需要我们考虑行为发生的整个环境。^⑩“整个环境”的意思是指人和环境两个方面。从本质上说,行为是人与环境相互作用的一个函数,正如我们所知的 $B = f(p \cdot e)$ 。因此,在建立组织文化这个概念时,有必要把人和组织环境看成是一种情境中相互补充的、不可分割的部分。

团体是作为组织成员的个人所处环境的一个重要部分,虽然“行为是有机体和环境相互作用的函数这一基本原理被广泛接受”,但是,“环境一直是心理学家难以凭经验对付的一个概念”^⑪。其一方面的原因是,正规的组织模式(如组织系统图)提出了井井有条而合理的图解,然而人们常常并非以模式所描述的方式行事。^⑫另一方面的原因是,处于组织背景下的个人行为不仅仅由个人性格所引起,而且也受到所处的整体环境的影响。^⑬

组织文化的前景帮助我们懂得,与人相互作用的环境不仅仅是由

155



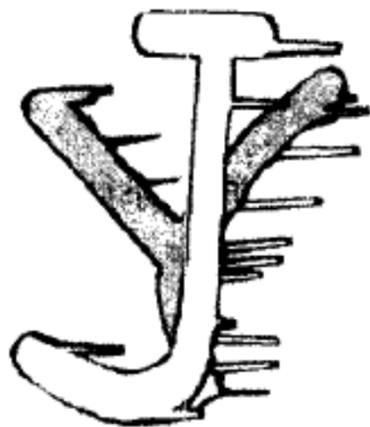
他们所处的眼前环境构成的，理解组织的历史及其传统是理解组织文化的一个重要方面，因为组织中的个人被社会化了，接受了这些历史和传统。所以，参与者理解并接受组织传统所固有的价值观和期望虽看不见，但在组织中的每个人身上都存在。组织通常通过社会化的程序，为传播和加强这些价值观和期望，正式和非正式地耗费大量的精力。

回到前面的例子上去，在许多美国中学中，教师和管理者都发现很难以任何其他方式使他们的组织工作形成概念，唯一的办法是使用建立在卡内基学分基础上的作息时间表。确实，使用“学分”来间隔美国中学的日常课程的传统经久不衰、被视为理所当然，以至于如今几乎没有教师知道卡内基学分到底是什么，尽管这是他们职业操作中最具有决定性的影响之一。

卡内基学分是由卡内基促进教学基金会于1905年为了使中学标准化而发明的，这样，大学比较容易对比申报者的学习成绩报告单。它曾经是、现在仍然是一个时间测量单位：课堂教学120小时。这样，一门课程的一个学分要求学生上课120小时。对排课的应用显而易见：比方说，如果某人想设置48分钟长的课时计划，从而允许课间时间的话，那么一个学分的课程必须一年中上150次。这为传统的作息时间表打下了基础，作息时间表不仅仅对教师和学生的行为施加权力，而且形成了他们“学校是什么、应该是什么”的概念，限定了什么是可能的、什么是不可能的，指令什么是正确的、什么是不正确的。

这是美国中等教育中一个稳固的传统，常常与质量及良好的职业实践联系在一起，教师当中学生时的亲身经历、在大学的训练以及他们的职业经验一直不断地强化着他们的职业实践。这一点说明了组织文化中始终存在着一种力量，它们是看不见的无形的部分环境，并形成和铸造参与者的行为。卡内基学分表明了文化的人工环境的顽固一致，在组织中影响思维和行为的时间远远长于它们本来期望的目标。多年来教育者一直很疑惑，课堂上花的时间是否是估量学生取得什么样的学习质量的最有用的标志。卡内基学分得到法律和规范的加强，成为许多人与学校教学计划的质量相联系的历史悠久的品质证明，88

156



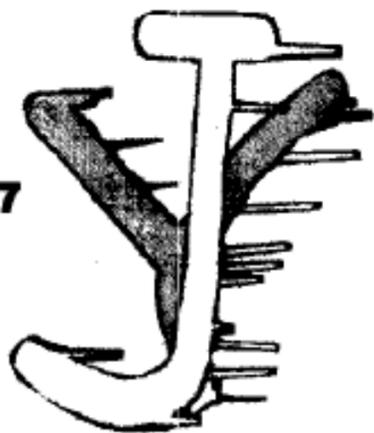
年来无人挑战，一直保持为中等教育的国家质量的重要标准之一。宾夕法尼亚州教育董事会于1993年首次表决决定到本世纪末废除使用卡内基学分，取而代之，决定为学生建立一套学术要求目标。然而，这一举动虽然受到卡内基基金会本身的欢迎，认为合乎需求，但遭遇到强烈的顽固反对。当今，许多美国中学无疑都在努力创立新时间表——常被称为“方块时间表”，其目的是使教学时间适应各种课程的教学需要，有利于改变老师和学生在课堂上一起活动的方法。^④方块时间表像如今被使用的那样，除了教师讲授以外，还通常提供课堂时间进行讨论、小组活动、个别评论以及其他教学手段。

在这个意义上的“传统”一词不一定是指对新出现的问题重复用老办法解决。一些企业设法建立一种所谓的新文化传统，企图打破过去的习惯，在组织生活中遇到问题时，强调在寻找新鲜的解决方法过程中所表现出的新颖创造的价值。在相对年轻的硅谷电脑企业公司和其他重视大胆思维和发明的地方随手就可找到当代的事例。苹果电脑常常被引用为建立在这种思想上的企业典型。

行为背景的概念

罗杰·巴克从理论上说明了环境对激发和形成人们在环境中的行为模式产生深刻的影响。^⑤确实，根据他那现已鲜为人知的“生态心理学”观点，环境影响力之大，往往能克服组织成员之间众多的个体差异。其结果，在一些具体组织中人们容易表现出如此相互一致，又不同于常人的行为方式，以至于我们一眼就能看出，他们的行为是“属于”那些特定组织的。因此，巴克断言：只有根据行为背景才能最好地了解组织行为，这一背景是指始终与人相互作用的整个复杂的物质环境和心理环境。

例如，罗杰·巴克和保罗·冈普在一项对中学规模和学生行为之间关系所进行的引人注目并富有开创性的研究中发现：学生参加校外和课外活动的多少与学校规模的大小有着直接关系。^⑥雷纳德·贝尔德在类似的一项研究中表明：学生参与课外活动的程度以及学生的学业成绩，不仅与学校的规模有关，而且与学校所在的地区类别（如小城

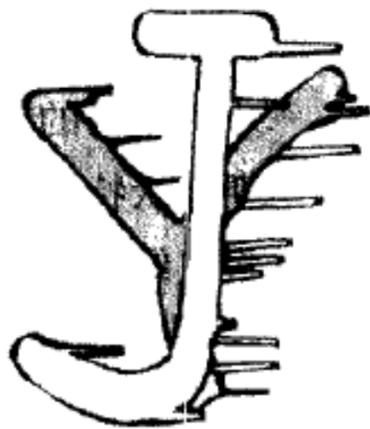


市、郊区、大城市)有关。^④在另一项研究中,贝尔德发现:学生在高校的成就,与其说是与他们的母校(中学)的规模有关,不如说是与高校本身的规模有关。^⑤

发生在20世纪70年代的一连串“学校改革”和“学校改进”因其强调“大”字而闻名。詹姆斯·B·科南特在伏特基金的赞助下进行了研究,在他的带领之下,美国着手建立更大的学校,创立更大的学校地区。越大被认为越好,因为预想的财力经济规模将使得学校更具有变化、资源更丰富,给学生赞助的机会更多。然而,到20世纪90年代中叶,人们越来越意识到,拥有约2000名到5000名学生的中学被视为“类似狄更斯笔下所描述的工厂,造成暴力、淘汰、学业失败、精神错乱”,而“限制在400个学生左右的学校通常行为问题较少、出席率和毕业率都较高,而且考试成绩较好”^⑥。为了在学校建立更加成长—加强的行为背景,全国各城市——包括纽约、费城、丹佛、芝加哥和旧金山——急于构想各种主意,从干脆在分开的教学楼里建小一点的学校,到尝试校中校计划。有些还尝试“特许学校”的思想,这些着手重新建立的学校可免除施加在公立学校企业肩上的某些法律和科层制度的限制,从而得到鼓励和支持。

巴克的作品对西摩·萨拉森产生了深刻的影响,他在自己的著作《学校的文化和改革的问题》中,清晰而有说服力地谈到:如欲改变美国公立学校对学校人员的影响,先需要找到各种方法来改变作为这些学校特色的活动方式、团体规范和时间性的特点。^⑦西摩·萨拉森喜欢称之为“学校文化”的这种环境并不需要设计或特意创造。相反,它往往是由以下三种因素所引起的一种现象:(1)学校人员的活动(如按时间表上课、听课或其他活动),(2)环境中的物质实体(如墙壁、桌椅、黑板、操场),(3)可观察到的时间规律性(如课时、日课程表、校历)的活动。

活动、物质环境和时间规律性相互作用的影响,不仅被认为是普遍和相当稳定的,而且对形成组织成员的行为有非常大的力量。西摩·萨拉森(Seymour Sarason)扩展了这个见解,企图在新建组织中设计和创造一种环境,对组织使命来说,一种可能诱发被认为作用更大、



效果更显著的各种行为的环境。^⑧

相互作用—影响系统 组织行为学的一个中心思想就是组织的相互作用—影响系统。我们应该记住：组织结构的基本功能就是建立人们相互作用的模式以完成组织的任务（谁与谁交往，用什么方式交往，交往些什么内容）。因此，各个部门、小组、学校、科室都是典型的正式组织结构，而友谊团体，工作中相互接近的人们以及在一起喝咖啡聊天的团体是典型的非正式组织结构。在处理组织日常事务中，这些互相接触的人们之间的相互作用，就确立了对组织行为的形成有强烈影响的规范。

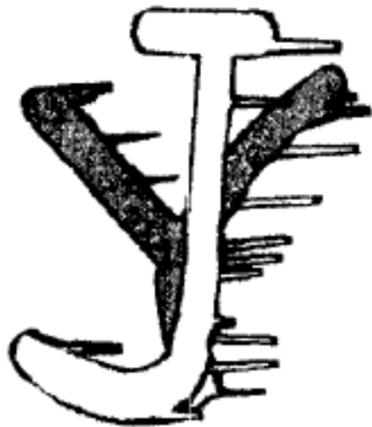
158

组织的相互作用—影响系统同时涉及到相互作用的结构和过程两个方面。这两者总是以这样一种不可分割的能动方式彼此互相依存着。从这个意义上讲，形成工作团体中组织行为的相互作用—影响模式，近似于在诱发和形成个人行为中人与环境的模式。

在相互作用—影响系统中，相互作用的过程包括交往、动机、领导、设置目标、决策、协调、控制和评价。组织中产生的这些相互作用的方式（它们的特点和性质）对于诱发和形成人们的行为具有重大的影响。所以，要描述教育组织的组织文化，就是要描述组织中相互作用—影响系统的特点。

对学校组织文化的描述与评价

组织文化的研究对传统研究人员提出了恼人的问题，主要是因为文化的重要因素很敏感，又看不见，组织内部人员对其了如指掌，认为它不证自明，但在实际中它却是无形的。收集、分类并总结对于像组织内重大历史事件所做的数据，它们与目前行为的密切关系，组织英雄对当今思维的影响，以及传统和组织神话的影响，这些任务都不适合于用整洁的文字问卷以及对问卷反馈进行数据分析。正如奥奇、彼得斯和沃特曼、康特尔、狄尔和肯尼迪的研究所表明的：研究者有必要走进组织内部中，与人们进行长谈；找出他们所认为的重要话题；倾听他们使用的语言；挖掘出反映他们所赞同的假定、信仰和价值观的象征。为此，组织文化的学者们喜欢使用定性研究的方法，而不喜欢用传



统的问卷式研究方法。这一点在许多教育学校中激起了对下列问题的有力辩论：定性研究方法的理论价值对立于教育研究者长期惯用的更加传统的数据研究(实验的或准实验的类型)。

组织文化和组织效果之间的关系

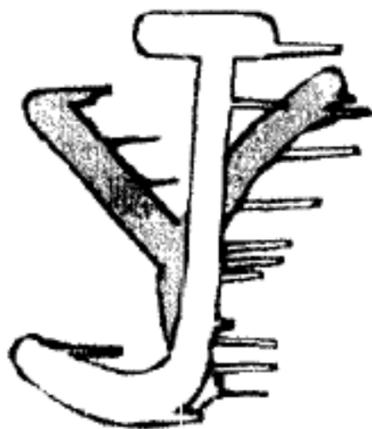
159

就组织达到其目标的有效性而言，不同的组织文化产生不同的结果吗？这个问题决不简单，因为测量组织效果本身就是一项复杂的任务，而且，许多人感到，管理中在命令的意义上对下级进行控制和指挥这一传统需要往往使这个问题的讨论带上感情色彩。

在很大程度上，以上讨论的某些公认的研究常规和证明法则形成了争论的中心。人们长期以来一直认为，按照科学的逻辑性，只有通过像受控实验这样的理性至上的研究设计，才可能最好地证实因果关系。当然，实验研究要求人们能够控制研究中的有关变量。

在实验室里进行的大量严格控制的实验研究，大大加强了组织研究学者在使组织行为概念化时所据以推论的心理学概念。^⑨但是在现实世界中实际组织的研究必须在不具备这样控制条件的情况下进行。这种情况近似于研究有关“吸烟导致人类癌症”的可能性的广泛研究文献，他们并不是一批证明吸烟是惟一致癌因素的受控实验性研究。(不管多么强烈地)提出吸烟和人类患癌率有关的研究，其证据通常是来自于像调查研究(其中许多在设计上是纵向的)这样的非实验性研究，或来自于对动物进行的受控研究。一般说来，在吸烟率与致癌率之间有着一种强烈的联想，以至于许多人就认为这两者之间存在着因果关系。然而，根据科学的论证法则，这不是证据。人们可以认为，在取得从完全控制下的实验研究中得出的证据以前，因果关系是不能作为结论被承认的。

组织文化和组织效果之间的关系也是如此：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，所以，对这个问题的讨论也必定是限于重要变量的联想范围。毫无疑问，许多组织行为的学者满足于确定和描述组织文化变量的精细方法，或有时小心翼翼地提出



一个可能的关系,从而一直回避这个问题。

原因与结果

利克特努力把组织的运作情况和组织的内部特点联系起来。根据他的分析,一个组织的成效取决于三环因果链索。

第一个链索是原因变量,它受到行政部门的控制。所以,行政部门可以选择组织结构的设计(机械的或有机的,官僚的或灵活的)。同样,行政部门还可以选择领导作风(如专制的或参与的),可以选择工作宗旨(如合作或指令,解决问题或遵守规章)。行政部门对这些可供选择的方面所做的抉择对决定组织管理系统的本质(即:系统1型、2型、3型和4型)是至关重要的。这些方面被认为是形成组织相互作用—影响系统具有它的特征的原因。

160

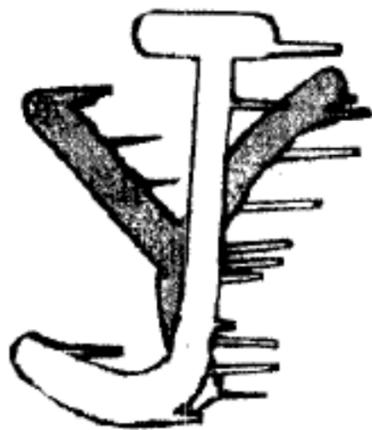
第二是干预变量,它直接来源于(主要产生于)这些原因变量(即行政部门所作的选择)。从而就决定了动机、交往和组织活动其他主要方面的性质。

第三是最终结果变量,它是测量组织成功的标准,当然取决于组织内部活动的性质和质量。

这一分析与最近在美国公立学校中进行的定性研究的结果报告非常吻合——像西泽·西奥多的《霍勒斯的妥协》^①、欧内斯特·伯耶尔(Ernest Boyer)的《中学》^②、约翰·古德兰的《一个叫做学校的地方》^③——以及来自合作领域的研究——例如:优秀调查、Z理论、合作文化和改革主人。正如罗沙波斯·莫斯肯特在其后者著作中所指出的,也正如我前面已讨论过的,革新公司以一种自豪文化和成功气候为标志,其中组织规范支持走向成功的努力。这依赖于领导在日常组织生活中所展现的价值观。

测量学校有效性的问题

把组织文化(不管是描述的,还是测量的)和教育组织的效果联系起来来的任何努力,都同样会面临评价效果尺度的困难。这一问题需要我们鉴定学校组织效果的指标和测量这些指标的方法。不用说,这个



问题近几年来日益受到人们的关注。

用研究的术语来说,我们是在处理一系列变量。组织气候和学校其他的内部特征(如领导风格、沟通过程、动机力量)是自变量,其他的自变量都是学校组织周围情境的特点。其中当然要包括社区的特点,如社区的资源、社会—文化传统、政权结构和人口。很显然,以上这两类自变量经常是相互作用的,但是人们对考察这种可能性却没有做多少工作。例如,我们一直缺乏有确实证据来证明与学校抗衡的情境变量对形成学校的相互作用—影响系统的特点产生什么影响。我们必须记住,学校是一个开放系统,是与它的外部环境相互作用的。虽然组织文化的重点是放在学校内部的布局上,但在某种程度上,这些内部布局反映了学校周围情境的更大环境。

因变量是组织效果的指标,可粗略地分为客观指标和主观指标。成绩的测试(如考试分数)和某些行为的测量(如退学、旷课)一般可以客观地用数字表示。但我们也常常对学校效果使用主观的测量。这些包括各种学校人员对成效的等级评定以及对学校成效的态度调查。

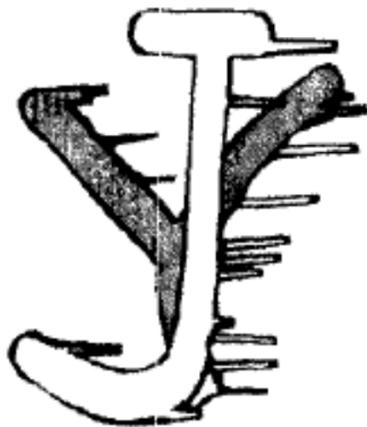
161

最近,威尔伯·布鲁克维尔(Wilbur Brookover)和他的合作者为了“掌握”这个问题的各种复杂关系,进行了一项复杂的尝试。他们对密执安州的2 226所小学进行了抽样研究,用来测量效果的因变量是参加密执安州标准化评定计划的四年级小学学生成绩的平均分数。

关键的自变量,是测量学校气候的标准,它是从下列定义发展而来的:

学校气候,包含一个被这个团体的成员解释并理解的各种变量的混合体。这些因素可能被广泛地设想为社会系统的规范和团体成员理解并传达给团体成员的、对各种成员提出的要求。⁶³

研究人员注意到,以前大量类似的研究,曾经使用儿童的社会地位(SES),或学校种族组成情况来代表组织气候。在这样的研究中,教



育界众所周知的有“科尔曼报告”(Coleman report)^④和克里斯托弗·詹克斯(Christopher Jencks)有关教育不平等的文章。^⑤但在这种情况下,研究者仍决心设计出一种能直接测量研究中学气候的工具。气候变量主要是学校规范和要求的标准。研究者恰如其分地把它称为学生学习无用感(the Student Sense of Academic Futility)。这样,研究中的主要自变量是:(1)学校中 SES 平均水平,(2)学校的种族组成(即白人学生的百分比),(3)学校的组织气候。

研究人员在评论他们的研究成果时说:“从这种研究中得到的首要结论是:学校社会环境的某些方面会在各学校的学业成绩上造成明显差别。”^⑥虽然各学校学业成绩的水平有很大差距,但是社会经济地位和这些学校学生团体中的种族组成情况只占很小的差异百分比。与测量学生成绩的客观标准密切联系的决定性变量是学校的社会气候(在这种情况下,可用学生的学习无用感来进行测量)。

研究者断言:这种气候的思想至少与学校成就有明显的关系:

如果我们把这些研究成果应用于解决学校取消种族隔离的问题,看来能有把握地断定:学校取消种族隔离,或取消社会经济隔离,都不可能自动地取得较高的学习成就。如果在取消种族隔离的学校里,其社会—心理气候仍具有隔离黑人学生和 SES 较低学生学校的典型特征,这种不利于贫困和少数民族学生的气候就继续存在,那么取消隔离也就不可能对学生的成绩产生实质性的影响。如果与贫困和少数民族学生有关的社会—心理气候连同取消种族隔离一起得到改善,那么则有可能获得较高的成就。^⑦

162

对伦敦市 12 所学校的研究也有力地证明了,学校组织气候和组织结果之间存在着密切的关系。^⑧他们提出了下列研究问题:

1. 一个儿童在学校的经历对他有影响吗?
2. 这与一个儿童上什么学校有关系吗?
3. 如果有关系的话,那么,有关系的学校特征是什么呢?



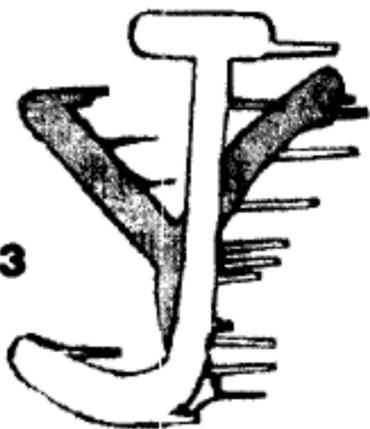
第一个问题的提出当然来源于美国的许多研究，这些研究提出了学生入学实际上有什么影响的重要问题(如:科尔曼·詹克斯的研究工作)。至于第二、第三个问题，则是专门处理在这里所讨论的因果问题。

为了测量学校的结果，研究人员使用了下列因变量：(1) 学生的行为，(2) 学生的出勤率，(3) 公立学校按期举行的考试。这项研究表明：第一，在各个中等学校里，学生的行为、出勤率和成绩有显著的差异；第二，学校之间在上述方面的差异不是依据学生的社会经济地位和种族区别加以说明的，因为很显然，同样一批学生在某些学校里可能比在另外一些学校里表现得更好，成绩更佳；第三，学生行为和成绩中的这些差异：

不是产生于学校的规模、校舍的新旧、可利用的空间这些物质因素；也不是由于行政地位或组织(如：结构)中的广泛差异而造成的。有些学校虽然原来没有什么名气，也没有什么吸引人的校舍，但在略为不同的行政管理安排下，就完全有可能取得好的结果……学校之间在结果上的差异与它们作为社会组织机构的特点有着系统的联系。^⑤

自变量的这些特点中主要包含：(1) 教师的工作行为，(2) 对学业成绩的强调，(3) 学生成功时的获奖规定，(4) 学生能够负责的程度。研究人员指出：所有这些因素都可以由教师加以更改，而不是由外部约束来确定。总而言之，这项研究有力地指出：组织文化(他们称之为“社会精神”)是影响学生行为和成绩的关键因素。并且，他们像李克特一样，指出组织文化是控制在组织管理者手中的。

乔伊斯·L·埃泼斯坦(Joycel L. Epstein)报道了在一些学校里进行的研究，描述了学生对学校的总体满意、对学校功课承担的责任以及对教师的态度这样的感受。^⑥埃泼斯坦认为，这些感受加在一起来描述学生眼里的学校生活的质量，而且，这一感觉当然被描述为与作为

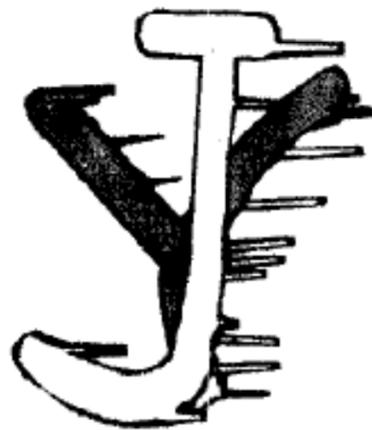


组织参与者的学生的行为有关系。埃泼斯坦为了进行这样的研究，制作并确实进行了含有 20 项问题的问卷调查，可用于各级学校（即小学、初中和高中）。

鲁道夫·穆斯（Rudolf Moos）报道了在美国中学和大学中所进行的大规模研究，支持文献中日益增长的证据，证明组织文化的特点对学生的学习和发展具有重大影响。^⑥他在研究了 500 多个班级约 10 000 名中学生后，一方面能够辨别出促进学习成绩的班级组织文化的特点，另一方面也能辨认出产生压力、使学生疏远、结果妨碍学习的班级组织文化的特点。他用以下一些环境影响对一个一个班级的差异加以测量：(1) 竞争压力，(2) 规章的强调，(3) 教师称赞的行为，(4) 创新活动的程度。这些都是自变量。穆斯然后把这些测量与因变量相互关联，例如：(1) 学生的缺勤率，(2) 取得的学分，(3) 学生对学习的满意程度，(4) 学生对教师的满意程度。

在大学里，穆斯对 25 个活泼团体（如男女同校和男女分校的学生宿舍，男生联谊会 and 女生联谊会）约 10 000 名学生进行了调查。他利用问卷的方式测量了这些团体各自的特点，如(1) 强调理智，(2) 社交活动，(3) 团体的团结性。然后他试图评价这些变量对下列因变量的影响，如(1) 学生的自我概念，(2) 个人的兴趣和价值观，(3) 抱负，(4) 成绩。

实际上，穆斯发现中学班级和大学宿舍安排在这样的教育环境中，学生的学习和发展受到人一环境相互作用性质和特征的强烈影响。他的研究中有一个有趣的方面，即他试图证实组织文化和人的行为是如何不仅受制于团体的相互作用—影响系统，而且受制于其他因素，如教室设计、活动计划、校舍布局。他认为，我们对组织文化因果的认识，能够使我们通过控制关键的变量（如竞争、理智和正规结构）来创造和管理规定的学习环境。这反过来又能提高我们的能力，把学生放在最适合他们需要的环境里——即学生感到最舒服、最能成功的环境。他满意地说，这是非常实用的知识，可以用来制订有效地对付学生情感淡漠、疏远、旷课、退学的行政方针和指导教育实践。



对学校组织气候的描述和评价

164

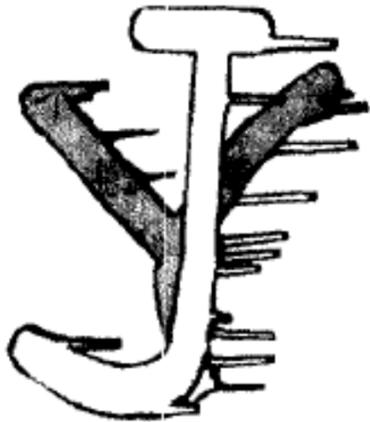
为了描述和评价一个学校的气候,我们必须(1)清晰地认识在决定组织气候的相互作用—影响系统中什么是主要因素,(2)制作出某种收集数据的方法来描述上述因素(通常是调查问卷法),(3)形成一种用来分析数据、最终向我们报告的显示程序。

虽然在文献中有大量描述和评价各种各样组织的组织气候的方法,但是其中绝大部分方法只能弃之不用,因为它们主要是直观性质的,忽视对组织气候本身的性质有一个清楚系统的认识,而这正是收集数据和分析数据程序的根据所在。然而,文献至少给我们留下了十几种使用于各种组织环境的精心设计的科学方法,其使用范围从宇宙飞船机组到大学,从战俘营到大事务所的雇员。我们这儿的注意力集中在教育上面,所以只讨论专门涉及到教育组织的气候—评价方法。在本章的讨论中我们选择了如下三个气候—评价方法的标准:

1. 这项方法要以能够促使我们理解组织气候本身的理论构思为基础。
2. 这项方法较多地在教育研究中实际使用。
3. 这项方法应有科学性。

组织气候描述问卷(OCDQ)

安德鲁·W·哈尔平和唐·B·克罗夫特于1962年共同发表了一篇题为《学校组织气候》^②的研究报告,向教育工作者介绍了组织气候的概念。组织气候,根据其定义,是组织成员所亲身体会的,所以他们假定,组织成员的看法就是可靠数据的来源。虽然有人会坚持认为看法本身不能客观地反映“现实”(因为会受到主观因素的影响),但问题是,凡是组织成员作为亲身体会者所看到的事物都是所要描述的现实。评价组织气候的目的就是要获取对这些看法的客观描述。因而,哈尔平和克罗夫特试图从教师那里得到他们所一致描述的一个学校组织气候最核心的关键性因素。必须记住,在哈尔平和克罗夫特的研



究年代,组织文化的概念还不为人们所知。现在我们知道,气候就是研究参与者对可能反映组织文化的那些组织环境中的因素的看法。

他们最后确定了两组因素:第一组包含描述教师对于教师人际团体的看法的以下四个因素:

亲密:学校教师中社会内聚力的程度。

脱离:教师对实现学校目标专注和献身的程度。

精神:团体明显的士气。

阻碍:教师把规章制度、学生的书面作业、“行政琐事”视为妨碍他们工作的程度。

第二组气候因素是教师对校长的集体看法:

推动:校长以身作则、努力工作的能动行为。

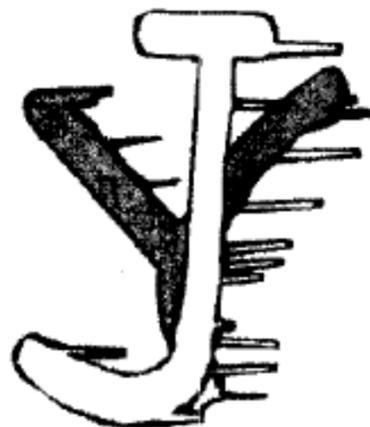
体谅:校长尊敬教师、关心教师的程度。

冷漠:校长保持社会距离的程度(如冷淡疏远或热情友好)。

强调成果:校长努力促使教师更加勤奋工作的程度(如严格监督、亲临指导、要求事有所成)。

哈尔平和克罗夫特的主要研究成果(根据所收集的71所郊区小学_{的原始数据})是:对人际社会团体的教师的描述往往与教师对校长的相对一贯的方式的看法联系在一起。例如:据说具有**封闭型气候**的某些学校在教师的心目中似乎是这样的形象:教师对工作往往敷衍了事,不能团结共事做好工作,因此没有团体的成就感。在这样的学校里,教师认为校长不能有效地领导他们,因为校长对他们的工作设置重重障碍,对他们的个人福利往往漠不关心。教师从工作中得不到什么满足感,士气低落,教师流失率高。校长待人冷漠,不近人情,一味督促教师拼命工作。这样的校长倾向于重视规章,常常主观武断,“按章行事”——保持好成绩,小心谨慎地作报告。教师认为这样的校长在工作中缺乏个人主动性,在为教师排忧解难方面更缺乏独创性,常常把学校发生的问题坦然自若的归咎于他或她所无法控制的外部力量。

哈尔平和克罗夫特利用OCDQ,确定了“封闭型”气候学校(如前所述)和**开放型气候**学校(当然与前者截然不同)之间的一系列组织气候类型。开放型气候学校的教师把校长的行为看作是官方角色和他或她的个



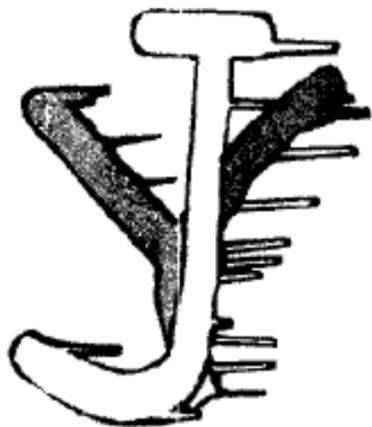
性自然而真实的结合。这样的校长工作时精力充沛,关心甚至同情教师,又能领导、控制和指导他们;他或她并不特别冷淡或疏远,似乎明白如何遵守规章制度,而又尽可能地不妨碍教师,觉得并没有必要对教师严加管束,但能操作一切。在这样的校长领导之下,教师从工作中获得巨大满足感,非常主动地克服绝大部分困难与挫折。教师为成为该校的一员而引以自豪,而不把繁忙的工作、规章制度和“行政琐事”视为一种负担,而且得到充分的鼓励去解决自己的问题,促使组织不断前进。

对 OCDQ 的评论 对组织气候进行 OCDQ 的思想产生出一些有用的方法,以观察和描述学校(特别是组织结构比较简单的小学)中相互作用—影响系统的各个方面。可是, OCDQ 的因素结构来自于严密的推理过程(而不是来自于学校的实验研究)。自这份问卷问世以来,确实很少有人把它作为经验来加以论证和修改。现在它在以测量为目的的运用中多少受到一些限制,而近来出现的一些方法——一直在不断地试验和修改——正日益广泛地得到运用。

组织气候的指标(OCI)

乔治·G·斯特恩(George C. Stern)对组织气候的描述和测量制定出一种与前不同的方法。他对理解组织气候的基本原理直接来自于勒温(Lewinian)的观点,即组织中的个人和团体必须从他们与环境相互作用的角度来理解 $B = f(p \cdot e)$ 。根据这个观点,行为既和人有关,又和环境有关,所以,要想评价一个特定组织的气候,就不仅应该测量其个人的特性,而且还应该测量环境的特性。

斯特恩,作为一名心理学家,看到了人的特性和组织之间的相似之处。斯特恩从亨利·A·默里的早期著作中吸收了他提出的需要—驱力的形成人的个性的思想。^⑤默里假定:个性是需要和驱力之间能动的相互作用的结果,需要包括内部需要和外部需要,驱力大致相当于导致适当行为的环境压力。^⑥斯特恩设计了两种问卷,以确定他所感到的影响高教机构中气候发展的需要—驱力因素:一份是活动指标(AI)问卷,用来测量个人的需要结构,另一份是学院特征指标(CCI),用来探索组织成员体验到的组织驱力。^⑦



多年来,这两种问卷被许多大学采用,帮助那儿的研究人员对高等教育背景下的组织气候进行评价。各种高等院校——其中如教会学院、州立大学、文科学院、师范学院——都可以通过其教职员工和教学设备、成绩标准、学生志向、学生自由和责任心的程度、学术气氛、校园的社会活动这些可测因素,看出他们相互之间的差异,在解释高等院校之间的重大差异时,学术驱力水平似乎显得特别有价值。

167

乔治·斯特恩和卡尔·斯坦霍夫对 CCI 作了一点改进,以适用于中小学校和其他组织,称之为组织气候指标 (OCI),于 1965 年首次被使用在纽约州西拉库斯市一所公立学校的研究中。^⑥ OCI 向教师提出一些可适用于他们学校情况的陈述,然后要求教师根据他们学校的实际情况回答“是”或“否”。通过对众多学校研究的数据进行的分析,得出下列六个 OCI 因素:

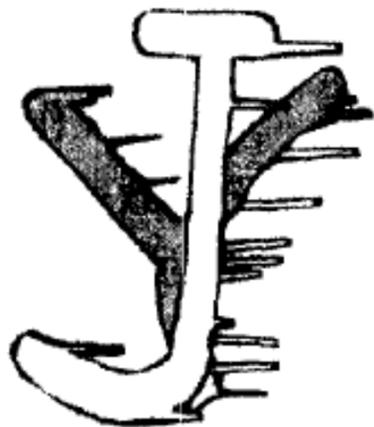
第一因素:学术气氛。在这个因素上得高分的学校,具有有利于激发对人文科学、艺术和自然科学产生学术兴趣的环境,教员和教学设备都有益于这些兴趣的发展,普遍的工作气氛也以学术活动和学术研究为特点。

第二因素:成就标准。在这个因素上得高分的学校环境中,强调个人成就的高标准,出色完成任务,保持高水平的动机和精力,赞赏保质保量的工作,期待教师获得最好的成就。

第三因素:个人尊严(支持扶助)。在这个因素上得高分的组织气候中,尊重个人人格,提供一种接近依赖性较强教师所要求的支持环境、工作环境中发扬公平和公开的意识。

第四因素:组织效果。在这个因素上得高分的学校,具有激励和促进人们有效地完成任务的工作环境。工作进程计划得当,安排紧凑,人们为了实现组织的各项目标而卓有成效地共同合作。

第五因素:秩序。在这个因素上得高分表明组织结构和工作程序井井有条,讲究整洁,迫使教师的行为符合个人仪表和学校形象的明确规范。这些是既定程序,要求教



师遵守。

第六因素：**冲动控制**。在这个因素上得高分意味着在工作环境中存在大量限制和组织约束。教师几乎没有个人表现的机会或任何形式的冲动行为。

在发展驱力方面得高分的学校，其组织环境的特点是注重学术活动和交际活动，一般来说，这种环境激发智力，保持成绩的高标准，赞赏个人表现。这种学校的特征往往是激励人们，关心他们个人的需要，接受（实则鼓励）参与者中各种各样的行为方式。

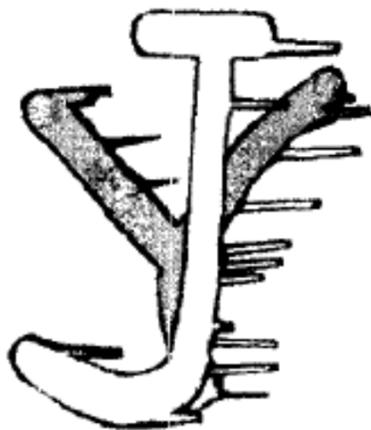
168

一个学校在控制驱力（工作效力）方面的得分，是第四和第五因素的得分总和。这项得分高的学校具有强调秩序和结构的内部环境这一特点。在这样的学校里，规章制度及其执行手段至关重要。什么是适合行为的概念非常明确、严密，受到重视。简言之，有这种环境的学校往往是以工作为导向，而不是以人为本。

总之，发展驱力和控制驱力是使用乔治·G·斯特恩—卡尔·R·斯坦霍夫的组织气候指标来描述一个学校组织气候的两个重要指标。因为 OCI 已被用于许多学校，所以产生了一些说明某个学校分数很有用的规范性数据。很显然，在发展驱动力上得高分的学校（即可以满足教师智力—认知需要和社交情感需要的学校），常常给予大量的自由去发挥主动性，去满足动机需要。在另一方面，强调控制（如强调规章制度、严密监控、指令式领导）的学校环境，则较少给教师提供成长和发展为成熟专业人员的机会。

对 OCI 的评论 虽然斯特恩有关教育组织心理环境的需要—驱力理论没有像 OCDQ 那样在关心公立学校的人们中间受到广泛欢迎，但现已在许多研究中被使用。斯特恩的 OCI 早期不受欢迎的一个原因是问卷太长、太复杂（一份完整的 OCI 问卷一次有 300 道问题）；另一个原因是数据分析和解释的程序较繁琐。可是，自 1975 年以来，开始出现了一种便于使用的简短 OCI，可以用人工记分，还公布了同样便于使用的有关小学、初中、高中和农村、郊区、城市各级各类学校的规范。

需要—驱力方法有以下优点：（1）它是建立在完全站得住脚的组



织气候的坚实概念/理论之上的(如果不是简单概念的话), (2) 它经过长期的精细研究, 从中产生了评价工具, 其有效性和可靠性经过了仔细的检验。因此, OCI 是一个十分得力的工具, 能得出比较丰富、条理分明、适合个别学校气候的数据。同时, 它还能产生对研究团体(如特定学区的学校或参加某个实验项目的学校)所需要的各种规范性数据。

除此以外, OCI 似乎还可以应用到各种不同的教育组织——小学、中学、学院[®]、城市或郊区学校。各种形式的问卷也使人们不仅可以从成年教师那里得到数据, 而且从各级学生那里获得数据。

四类管理系统

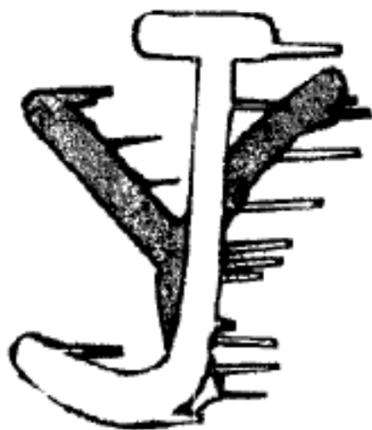
169

利克特(Rensis Likert)广泛研究了种种组织气候, 从而辨认出四类管理系统。每类系统根据组织特征加以测量, 都可以用组织气候和领导行为加以描述。管理 1 型被称作严厉—权威型(或惩罚—权威型), 如图 5.9 所示, 它是建立在古典管理思想、X 理论动机观和命令式领导作风的基础之上的。系统 2 型是仁慈—权威型(或家长—权威型), 强调下属与领导之间一对一的关系, 在与工作有关的问题上, 下属与其他人相对隔离。系统 3 型叫做协商型, 更多地运用参与式领导作风, 领导者在决策过程中常常与人们个别协商。系统 4 型是一种组织系统的参与型模式(或集体相互作用型), 运用 Y 理论有关人际活动的概念, 强调在所有重要的组织过程中团体的相互作用。

正像利克特所观察到的:

我们学校的相互作用—影响网络一再证明根本无法有效地解决学校内部问题和冲突, 就更不用说解决来自外在因素引起的冲突了。而且, 目前学校的决策结构所要求的相互作用方式, 经常使冲突加剧, 而不是建设性地解决冲突。

例如, 教师大会几乎总是采用系统 2 型胜负对峙的议会式程序, 在大会上就不会出现, 或不可能出现小团体所能使用的有系统、有秩序的问题解决方法……罗伯特秩序规律把真挚而理智的



人们之间的相互影响变成了怨恨而冲动的胜负对峙^⑧，看到这种惊人力量令人沮丧。

他接着继续指出，在 50 至 100 个教师大会上几乎不可能创造性地解决问题，就像各派议员通过操纵议会进行竞争一样，结果很少有人对最终采取的行动真正承担义务。

戴维·鲍尔斯在论及利克特对这一问题的解决方法时指出，首先要理解一个组织是什么，不是什么。鲍尔斯认为：

一个组织不纯粹是一个实实在在的工厂及其设备。它不是一大群职位的排列，不是填补这些职位的一大群人的聚集，也不是一连串的工作任务或技术操作。肯定地说，它是以上这一切的总和，可起的作用却不止这些。组织的基本构件是面对面的团体，由管理者和直接向他负责的下属组成。组织最基本的组成是团体结构，一层一层的成员连接在一起形成一个金字塔，工作就通过这个金字塔结构川流不息地进行。^⑨

系统 1 型 严厉—权威型

170

动机力量

畏惧心理，需要金钱和地位，忽视与外在动机相抵触的其他动机，态度敌对，媚上欺下，猜疑成风，除了在上层以外，没有责任感，对工作、同事、监督人员及组织均不满意。

相互作用—影响过程

没有合作的团体工作，没有什么相互影响，仅对下属有适当的影响，对此又往往过高估计。

目标确立过程

发布命令，阳奉阴违。

沟通模式

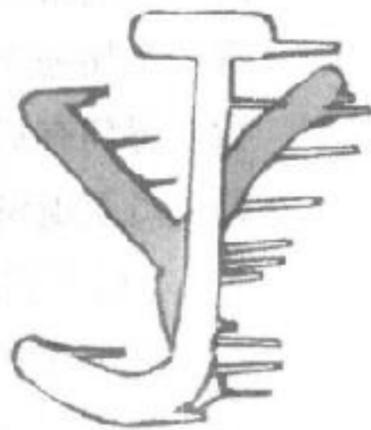
几乎没有向上和横向的沟通，有些向下的沟通，但下属对此怀疑。有许多信息被歪曲和欺骗。

决策过程

上级作出决策，其依据的信息片面、不精确，无视动机价值，以个人对个人为基础，不利于团体合作。

控制过程

只有上级才有控制权，控制的数据常被歪曲、伪造，有非正式的组织存在，与正式组织相对立，从而削弱了实际的控制力。



系统 2 型 仁慈—权威型

动机力量

需要金钱,对诸如地位和权力期望有自我动机,有时畏惧。潜在动机常常抵消、有时则加强外在动机。态度有时敌对,有时对组织有利,媚上欺下,由于竞争而对同事敌视。管理人员对实现目标常感到有责任,但普通人员则漠然置之,对工作、同事、监督人员及组织从心怀不满到适度满意。

相互作用—影响过程

几乎没有团体合作或向上的影响(除了通过非正式的渠道以外),对下则有适当的影响。

目标确立过程

发布命令,也许有机会评头论足,经常是阳奉阴违。

沟通模式

几乎没有向上和横向的沟通,有大量向下的沟通,但下属对此半信半疑。有些信息被歪曲和经筛选。

决策过程

上级决定政策,但实施策略则由下级作出,其依据的信息比较精确、充分,无视动机,以个人对个人为基础,不利于团体合作。

控制过程

控制权主要在上级,控制的数据常常不全面、不准确,通常有非正式的组织存在,与正式组织相对立,从而部分地削弱了实际的控制力。

系统 3 型 协商型

171

动机力量

对金钱、自我动机和其他主要的个人动机有需要,动机的力量通常相互加强。态度一般友好。大多数人感到有责任,对工作、同事、监督人员及组织较满意。

相互作用—影响过程

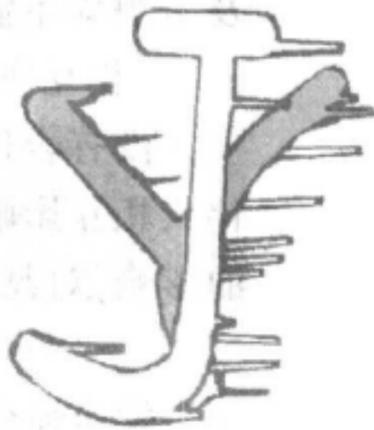
有一定的团体合作和向上的影响,向下也有适当的影响。

目标确立过程

上级和下级讨论以后才确定目标、发布命令,人们通常表里如一地接受目标,偶尔有人暗地里反对。

沟通模式

上下沟通通常很好,横向沟通也大多较好,较少有筛选和歪曲信息的倾向。



决策过程

上级决定大政策，但具体决定则由下级作出，其依据的信息相当精确、充分，有助于激发动机，有些是集体决策。

控制过程

控制权主要在上级，但也赋予下级一些权力，非正式的组织可能存在，与正式组织部分抵触，从而部分地削弱了实际的控制力。

系统4型 团体参与型

动机力量

除了畏惧以外，有所有主要的动机，包括来自团体过程的动机力量。动机力量之间相互增强。态度非常友好，互相信任。各级人员都有强烈的责任感，对一切都相当满意。

相互作用—影响过程

有大量的团体合作和向上、向下及横向的影响。

目标确立过程

除了紧急情况以外，集体参与目标的制订，全体成员表里如一地完全接受目标。

沟通模式

信息自由、准确地流通于各个方向，实际上没有筛选和歪曲的压力。

决策过程

决策由相互交叉的团体连接起来的整个组织作出，其依据的信息全面准确。主要以集体为基础，有利于团体协作。

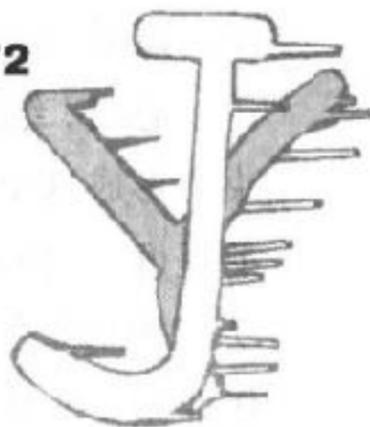
控制过程

广泛而真正拥有控制权，对控制作用感到富有责任，非正式组织和正式组织同等，因而不会削弱实际的控制力。

图 5.9 利克特的四类管理系统 引自戴卫·G·鲍尔斯：《组织系统：人力资源管理》。From David G. Bowers *Systems of Organization: Management of the Human Resource*. 获准重印。

这样，从概念上讲，组织近似一个金字塔结构，其基本单位是面对面的团体：在工作上经常相互作用（交流、影响、促进）的人们，加上一位主管人。例如，系主任和系里的教师，图书馆馆长加上官员和助理，年级负责人和年级任课教师等等。这样的团体（1）规模小，能发挥便于个人参与的团体有效作用，（2）与要完成的任务联系紧密，便于产生有效而具有创造性的决策。为了保持这种团体的合作，需要其成员

172



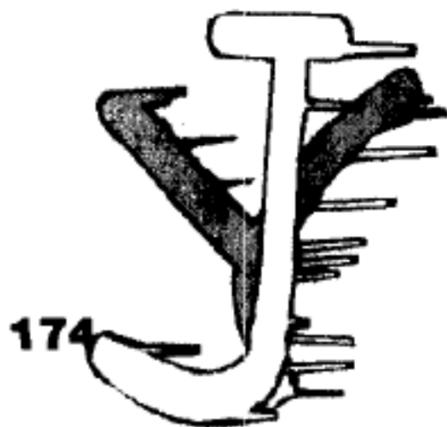
之间的有效交流,基层工作团体必须有效地联合在一起。利克特特别指出:在组织中,团体向上的联系是必不可少的,这样,处在金字塔形组织低层的团体才有能力与组织上层产生相互作用。

如果一个主管人(或经理)要成功地行使其管理职责,那么,向上施加影响的能力是必不可少的。一个主管人为了有效地领导自己的工作团体,就必须能够影响他的上司,也就是说,他既需要擅长于当一个主管人,又需要擅长于作一个下属^①。

那么实际上,每个主管人或行政人员是两个面对面工作团体的一个成员,既属于他或她直接负责的团体,也属于他或她对其负责的团体。整个组织正是这样一个有条有理的系统,由重叠在一起、在两个重叠团体中担任双重角色的个人连接起来的工作团体组成。这些个人在团体之间起着“连接销”的作用——这个角色要求他们不仅在组织的各层之间,而且在整个组织中促进交流、决策和其他影响过程。

当然,这种组织结构在美国教育系统中并不完全新鲜。比如,传统的中学校长内阁一般包括那些把部门和内阁连接起来的部门领导人,校长也通常是学区性教育团体(通常也称为内阁)的成员。学区性教育团体由各校校长、教育局各部门负责人和学监组成。学监又依次把学监的内阁和学校董事会联系起来(见图 5.10)。然而,利克特认为,首先,这样的组织系统能够扩充,把学区组织的所有方面都包括在内(包括小学)。其次,更为重要的是,利克特描述了这样的安排是怎么能促进更多功能的相互作用——影响系统发展的:这种安排的特点不是传统的、直线—成员式的、从上至下命令式的组织,而是组织中上下左右都能自由交流意见,发生影响,各级都形成集体协商解决问题的方法。

总之,组织的相互作用——影响系统的效率及其解决难题的能力取决于形成这个组织结构的工作团体的效率,取决于所提供的多重连接的程度。因此,考虑到结构(如联系、重叠的团体)和影响系统之间能动的相互依存性,使我们又回到参与决策的问题上来了。寻求发展合作性相互作用——影响系统的人们,就必须注意发展这样一种领导或行



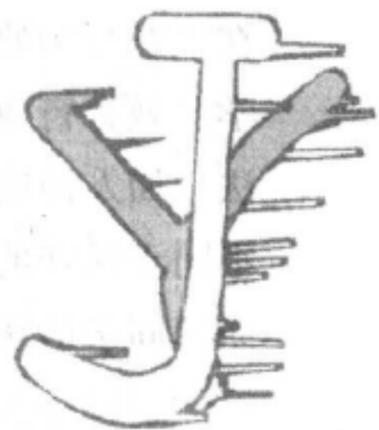
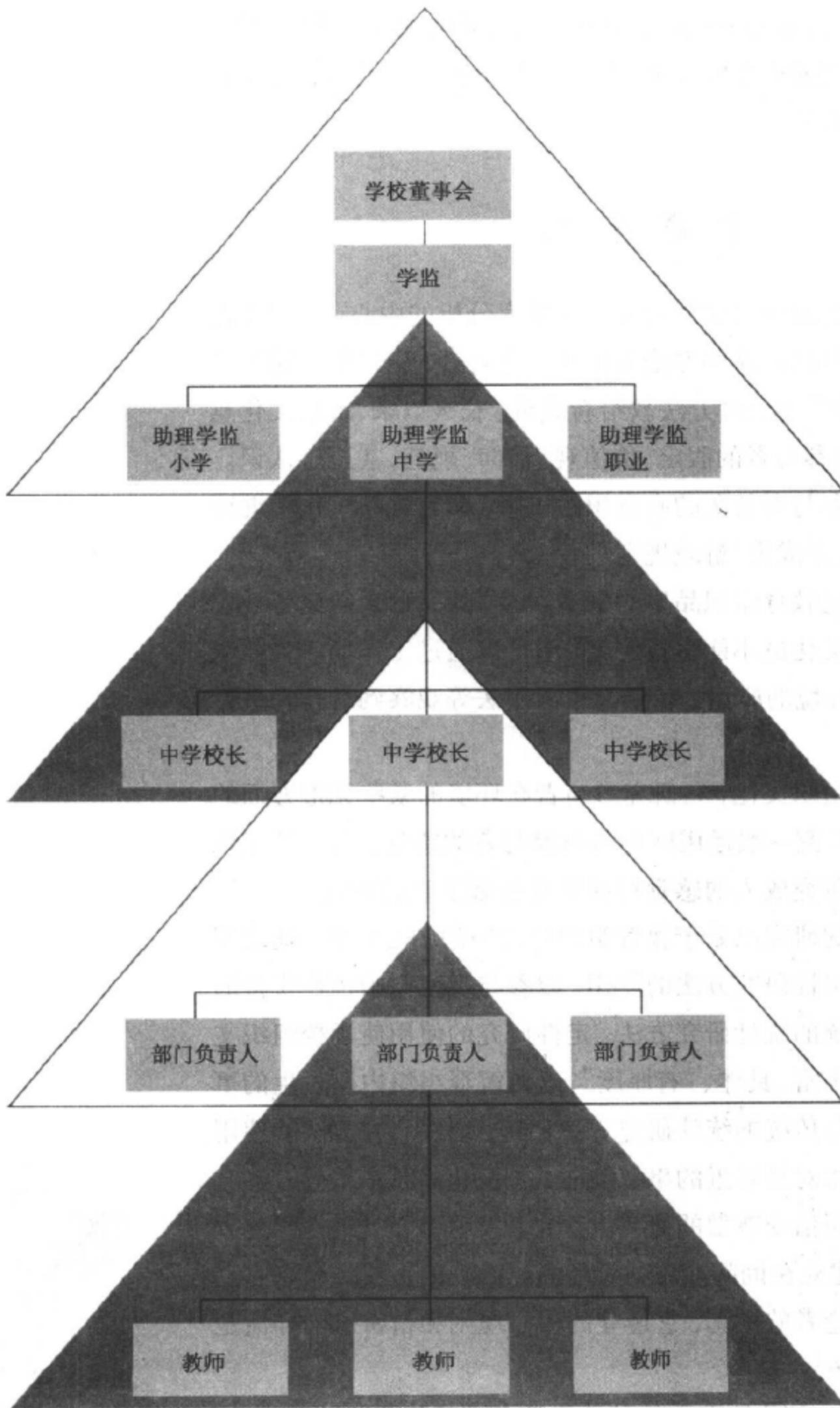


图 5.10 运用于中等规模学区决策机构的连接销思想

政方式,即能够在支持这种方式的下属中产生技能和动机。换句话说,人们可以从系统1型变成系统4型。这一点与第四章讨论的激发动机的主要方法是相一致的。

本章小结

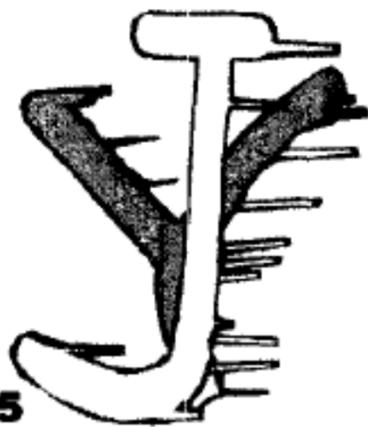
组织文化的概念成为组织行为和组织效率分析的中心,组织文化是一套解决问题的方法。这些方法对团体一直有效,所以作为对问题进行观察、思考和感觉的正确方法教给新成员。长久以来,组织文化意义深远,确定着组织参与者的假定、价值观、信仰、规范,甚至于认识。尽管文化往往来自参与者长久的有意识的思想,但它在其工作中继续强有力地产生意义,并成为“游戏规则”。

组织文化是决定教育组织品质的根本因素,这一信念得到了学校研究的有力支持。文化虽不能直接研究,但可以通过工作场所中普遍遇到的语言、人工环境的应用、礼仪及象征手法等观察到的行为进行推测。

组织气候反映组织文化,它研究参与者在环境的某些无形方面的感觉。组织气候的研究一般运用问卷得出参与者的感觉。对学校组织气候的研究趋势从研究成人的感觉转向研究各级学生的感觉。

由于组织文化的研究已处于教育组织行为中的中心位置,随之带来的是越来越多的定性研究方法的使用,以参与观察和未预作安排的自由访谈来代替传统的统计研究方法。定性研究的使用使学校组织文化的描述可能变得丰富、具体、“有厚度”,这对解释组织内所发生的事情很有必要。虽然与传统的统计研究方法相比,定性研究方法的使用在组织行为研究中相对是较近的事,但这一方法也是从人类学、社会学及教育行政悠久而倍受尊敬的研究方法中演变而来的。定性研究方法,如人种论,是建立在询问性质的清晰概念之上的,这一概念完全不同于保守的理性论者的概念,它遵守的程序规则和精密也同样清楚而不同于传统定量方法。

不管是公司组织还是教育组织的许多组织文化研究都与组织效



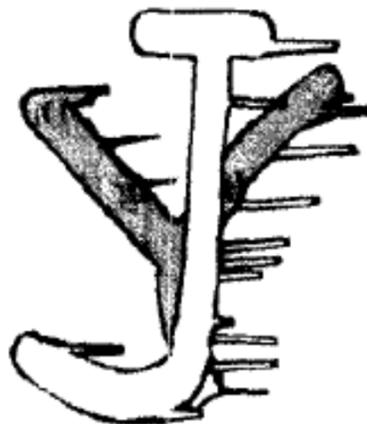
率有关。很多研究描述公司业绩(如市场分配、销售和利润)与公司内组织文化之间的关系。在类似的教育论文中也有可比较的证实。在教育系统中明确地建立这种因果关系多半受到如下因素的阻碍:组织具有不同寻常的复杂性、各种学区之间对于什么是决定好成绩的标准非常混乱不清。

从学校和其他教育组织进行的严谨研究中得到大批的且越来越多的实验证据。它们表明:在学生的学习和发展方面,这些组织的有效性受到组织文化性质和特点的很大影响。研究清楚地指出:强调通过支持、公开交往、合作和理智而得到成就和成功(据成绩、出勤率、缺勤率、失意和疏远指标)的学校,比那些强调通过竞争、限制、约束、规章和标准操作程序而取得一致的学校,工作完成得更出色。另外,通过对有关重要因素的描绘,从这批研究中所提出的思想,使有意识地计划和管理组织文化成为可能且可行了。在这个明显对学校和学校系统的信任日益下降,而对工作成效责任的要求日益提高的年代里,这类研究对行政管理实践所产生的影响,怎么强调也不会过分。

对策练习

本章描述了形成和确定教育组织文化的重叠象征因素,其中包括人们讲述的有关学校的神话和故事、人们经常回忆起的男女英雄、学校的历史、学校的传统以及作为学校一般活动的仪式。想一所你非常熟悉的学校,然后从下列象征因素中选择三项:

1. 男/女英雄
2. 故事
3. 神话
4. 仪式
5. 传统
6. 历史
7. 价值观



8. 信仰

为你所选择的每一项写一段话，描述它们通常在那个学校是怎么表现的。写好三个描述段落以后，与那些同样作好此练习并阅读了你及其他人所写的段落的同学交流笔记，讨论对学校组织文化的不同观察。

176

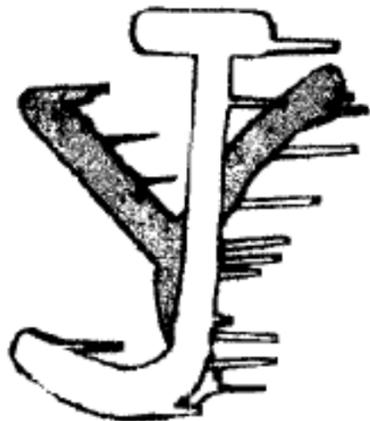
推荐读物

布兰邓，纳萨尼尔：《工作中的自重：自信的人怎么建立强大的公司》，旧金山：乔西—巴斯出版公司，1998年。（Branden, Nathaniel, *Self-Esteem at Work: How Confident People Make Powerful Companies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.）

对一个有效率的领导来说，人们很难说出一项比健康的自重（self-esteem）感更重要的个人品质了，自重对你的思维过程、情感、欲望、价值观、目标以及对事件的解释方法，都会产生深刻的影响（第23页）。自尊（self-respect）和自信（self-confidence）是自重的重要方面，与你的学习能力、妥善决策的能力以及对变化作出有效反应的能力紧密联系在一起。本书帮助读者理解自重的概念，对如何增强自重提供了有益的劝告。要成为教育领导者，要在当今变化巨大的时代对学校负责，要力求发展学校的文化，从而使学校变得更好，这本书就很重要。

柯姆斯，阿瑟·W和唐纳德·L·阿维拉：《拯救关系：拯救职业的基本概念》，第3版，波士顿：阿林和培根公司，1985年。（Combs, Arthur W., and Donald L. Avila, *Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions*, 3th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1985.）

教育领导通常认为自己是行政人员：即多少是组织权威等级路线上的官员。但是，加强学校的一个有力的方法是发展学校的组织文化，从而鼓励和支持创新、变革以及心理—社会成长。如果你接



受这一观点的话，你就起到了一个帮助职业的作用。组织文化不可能通过命令带来变革；而必须从内部发生变革——从个人内心和社会团体内部。柯姆斯和阿维拉对作为助手的便利作用提出了有价值的理解和可靠的忠告，你极少能在教育行政的过程中听到这样的忠告。

狄尔，德伦西·E 和肯特·D·彼得森：《校长在促成学校文化中的作用》，华盛顿，美国教育部，教育研究与发展办公室，1990年。(Deal, Terrence E., and Kent D. Peterson, *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1990.)

虽然一些学者仍然在争论，我们是否能够或应该有意识地改变学校的文化，但是实用主义的实施者却往往根据文化对激发组织行为的重要性的证据而得出结论说，这不是我们是否能够或应该这样做的问题，而是怎么去做的的问题。这本小册子用简单的术语告诉人们怎么去做，给读者提供了“怎样建设一个有效的文化”的十点计划。

福兰，迈克尔和安蒂·哈格利斯：《在学校什么值得你为之奋斗》，纽约：师范学院出版社，1996年。(Fullan, Michael, and Andy Hargreaves, *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers College Press, 1996.)

这本书鼓励校长和教师更深入地思考学校的改革问题，尤其是长期以来一直鼓励教师在教室里几乎孤立地独自工作的这种文化问题。作者为了发展一种便于更多合作、便于教师为改进学校的工作而一起努力的学校文化，作了一个有力而平静的案例，探讨了校长如何能够支持并促进这一过程。

莱温，萨拉·L：《促进学校员工的成长：职业发展的前景》，波士顿：阿林和培根公司，1989年。(Levine, Sarah L., *Promoting Adult Growth in*



Schools: The Promise of Professional Development. Boston: Allyn and Bacon, 1989.)

本书开始审视了学校教师的职业生涯,发现了许多人以前已经发现的情况:教学与外界的隔绝,抑制个人的成长和发展,因此令人不满,但给人以回报。而且,这不可避免地反映在学校的效率上。萨拉还继续讨论了校长和其他人能做些什么来改变这一切,从而把学校发展成为一个促进学校员工成长的环境。书中有大量的有用的、实际的忠告。

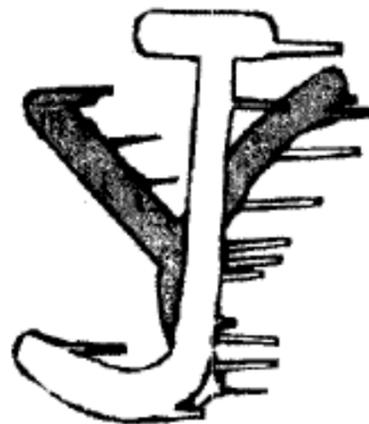
列伯曼, 安编:《创建学校职业文化》, 纽约:师范学院出版社, 1988 177
年。(Lieberman, Ann, ed., *Building a Professional Culture in Schools.* New York: Teachers College Press, 1988.)

值得注意的是这本书的题目用了“职业文化”,而不是“组织文化”。这不是偶然的,因为它反映了学校应该发展一种明确的文化这一信念。这是一本非常有趣的读本,其中,一些当代备受欢迎的作家,包括积极分子、研究人员、学者和联合主义者,都主张发展更多伙伴性质的学校的各个方面,教师在其中扮演比过去更大的领导角色。

鲁茨, 弗兰克·W 和劳伦斯·艾纳柯恩:《理解教育组织:实地研究方法》, 俄亥俄州, 哥伦布:查尔斯·E·迈利尔出版公司, 1969 年。(Lutz, Frank W., and Laurence Iannaccone, *Understanding Educational Organizations: A Field Study Approach.* Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.)

作者是教育行政定性研究漫长历史中的两位先驱,尤其以关于学校中行使权力的研究而闻名,他们在书中描述了他们的理论、研究方法,以及实地运用的程序。对学校文化研究中使用实地方法没有经验的人来说,这是一本很好的入门书。

尼克松, 布鲁斯·C:《扭转局面:转变组织的策略和实时模式》, 纽约:



AMACOM 出版公司, 1997 年。(Nixon, Bruce C. *Making a Difference: Strategies and Real-Time Models to Transform Your Organization*. New York: AMACOM, 1997.)

尼克松呼吁, 为了满足当前对迅速的变化作出创新和敏捷的反映的需要, 必须从科层制度组织彻底转向更加合作的组织和工作的授权方式。这本书虽然是为公司领导写的, 但它杰出地描述了组织发展方法如何能够建设到组织的日常运转工作中去(“实时”这一术语由此而来), 对文化怎么能进行变革、组织怎么能“扭转方向”, 提出了许多实用的深刻见解。

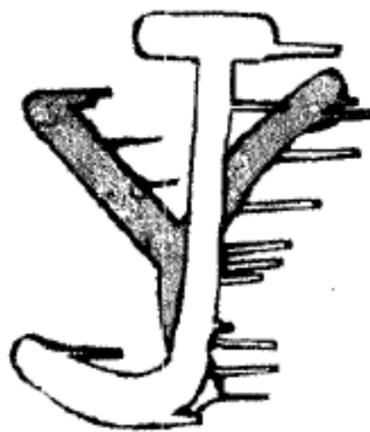
奥特, 斯蒂文·J:《组织文化的展望》, 加利福尼亚, 大西洋格洛夫: 布鲁克斯/柯尔, 1989 年。(Ott, J. Steven, *The Organizational Culture Perspective*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1989.)

这是一本综合性教材, 提供了一个对当代组织文化理论和研究的调查(研究)。虽然它主要讨论公司文化, 包括众多商务和工业中的事例, 但是教育者将会发现, 它是可直接应用到教育背景组织文化概念中的有用资源。

鲁滨, 汉克:《教育者和非盈利组织领导者的合作技能》, 芝加哥: 李克昂图书出版社, 1998 年。(Rubin, Hank. *Collaboration Skills for Educators and Nonprofit Leaders*. Chicago: Lyceum Books, 1998.)

在从内部进行组织更新时——也就是在从事组织文化和气候建设时——关于合作、小组建立以及主动使人们参与社团等, 已经谈了很多了。然而, 领导者到哪儿去学习这些促进工作的具体技能和技术呢? 鲁滨指出, 合作领导中没有等级计划。目前的答案是从工作中学习这些方法。这本书能起到帮助作用, 对于那些知道并理解学校和非盈利组织的人来说, 这是一本富有洞察力的实用指南书。

萨拉森, 西摩·B:《学校文化和变革问题》, 波士顿: 阿林和培根公司,



1971年。(Sarason, Seymour B., *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon, 1971.)

这本经典小册子基于作者在学校的广泛亲身经历,对学校作了敏感而深刻的描述,学校是怎么“真正”组织起来的,这对发展便于学校变革的有效方法有什么意义。此书读起来很容易,持久地成为一个把文化概念用作分析学校组织的组织者的杰出例子。

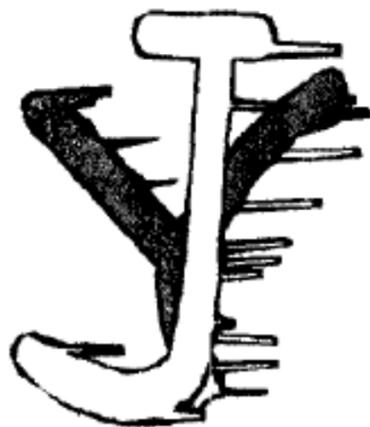
舍恩,爱德加:《公司文化生存指南》,旧金山:乔西—巴斯出版公司,1999年。(Schein, Edgar H. *The Corporate Culture Survival Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.)

这是一本组织文化大师在此领域工作40年的杰作。遗憾的是,它集中讨论公司组织,一点都没有想到学校。可是,如果你想从大作家手中理解组织文化的性质的话,你将会发现这本书很有收益。学校的人读此书也将学到很多,就会深思如何能把公司的说明转到学校组织中去。这是非常值得做的练习。隆重推荐给那些想从理解的初级阶段再前进一步的人。

泰戈,保罗·D,巴巴拉·巴罗恩—泰戈和玛丽·A·斯维克:《快速审视人的艺术:怎么评估人并掌握他们的语言》,纽约:小布朗出版公司,1999年。(Tieger, Paul D., Barbara Barron-Tieger, and Marly A. Swick, *The Art of Speedreading People: How to Size People Up and Speak Their Language*. New York: Little, Brown, 1999.)

毫无疑问,理解他人并用他们的“母语”称呼他们,对一个领导者来说都是一笔巨大的资产。这本书从个性类型的心理学理念探讨这个问题:你是内向的还是外向的?感应的还是直觉的?思考的还是感觉的?判断的还是领悟的?作者运用这些维度帮助你理解自己,告诉你如何把这一技能应用到理解和解释与你交往的其他人。对于那些选择以合作、伙伴关系、相互尊重的方式与他人并通过他人工作的领导者来说,此书是一个有力的工具。

178

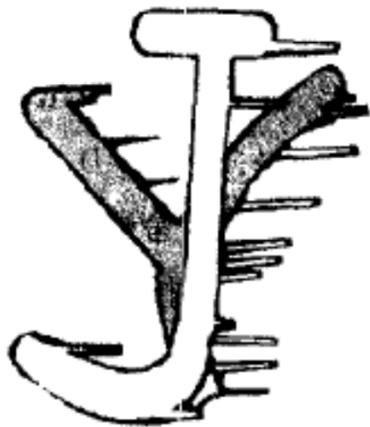


范斯, 迈克和狄安娜·戴肯:《打破思维定式》, 新泽西, 福兰克林莱克斯: 克利尔出版社, 1977年。(Vance, Mike, and Diane Deacon. *Think out of the Box*. Franklin Lakes, NJ: Career Press, 1997.)

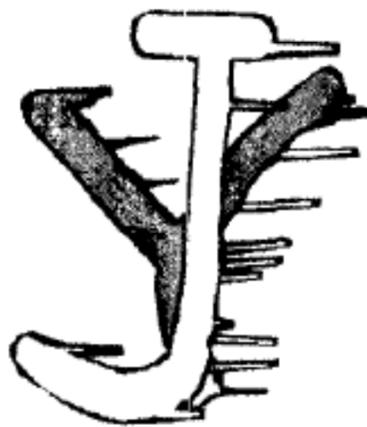
《打破定式》的作者回过来敦促人们打破所谓的科层制度定式, 发展更好的交往, 增强组织成员的效忠心, 建立高成就的组织文化。范斯曾经是迪斯尼大学的系主任(你能相信吗?), 他用九点方格理论来制订组织创造性文化的方法, 而他的合作者则告诉你如何连接这些点。如果你喜欢读轻松、娱乐、使用最新耳语的书, 那么此书正适合你。

注释

- ① 艾尔弗雷德·J·马罗, 戴维·G·鲍尔斯和斯坦利·西肖尔:《通过参与进行管理》(纽约:哈珀和罗出版公司, 1967年)。
- ② 德伦西·E·狄尔:《文化变革: 机会、无声杀手还是彻底变化》(未发表的文章, 无日期)。
- ③ 切斯特·L·巴纳德:《主管人员的作用》(波士顿:哈佛大学出版社, 1938年)。
- ④ 菲利普·塞尔兹尼克:《TVA与草根》(伯克利:加利福尼亚大学出版社, 1949年)。
- ⑤ 马歇尔·M·梅耶, 及其他合作者编:《环境与组织》(旧金山:乔西—巴斯出版公司, 1978年)。
- ⑥ 安德鲁·W·哈尔平和唐·B·克罗夫特:《学校的组织气候》(芝加哥:中西行政管理中心, 芝加哥大学, 1962年)。
- ⑦ 伯纳德·克拉克:《高等教育的组织传说》, 载于维克托·J·包尔里基和德伦西·E·狄尔编的《管理教育组织的变革》(加利福尼亚, 伯克利:麦克卡琴出版公司, 1975年)。
- ⑧ 迈克尔·拉特, 巴巴拉·莫罕, 彼得·莫梯摩尔, 简·奥斯顿和史密斯·艾伦:《15,000个小时: 中等学校及其对孩子的影响》(马萨诸塞, 剑桥:哈佛大学出版社, 1979年)。
- ⑨ 狄尔:《文化变革》, 第6页。
- ⑩ 雷纳托·塔吉尤利:《组织气候的概念》, 载于雷纳托·塔吉尤利和乔治·H·利特温编的《组织气候: 一个概念的探索》(波士顿:哈佛大学研究部, 商业管理研究生院, 1968年)。又见卡罗林·S·安德森:《探索组织气候: 研究评论》, 载于《教育研究评论》第52期(1982年秋季), 第368—420页, 以及塞



- 西尔·G·密斯克尔和罗德内·奥加瓦:《工作动机,工作满足与气候》,载于鲍安·J·诺曼编的《教育管理研究手册》(纽约:朗曼,1988年)。
- ⑪ 威廉姆·奥齐:《Z理论:美国商业如何面临日本的挑战》(马萨诸塞,里丁:艾迪生—韦斯利出版公司,1981年)。
- ⑫ 同上,第165页。
- ⑬ 汤姆斯·J·彼得斯和罗伯特·H·沃特曼:《追求卓越:美国最佳经营公司的教益》(纽约:哈珀和罗出版公司,1982年)。
- ⑭ 同上,第282页。
- ⑮ 德伦西·E·狄尔和阿伦·肯尼迪:《企业文化:公司生活的传说、神话》(马萨诸塞州,里丁:艾迪生—韦斯利出版公司,1982年)。
- ⑯ 彼得斯和沃特曼:《追求卓越》,第316页。
- ⑰ 埃德加·H·舍恩:《文化如何形成、发展和变革》,载于拉尔夫·H·科尔曼,玛丽·J·萨克斯顿,罗伊·塞尔帕及助手著的《赢得对公司文化的控制》(旧金山:乔西—巴斯出版公司,1985年),第19—20页。
- ⑱ 同上,第20页。
- ⑲ 雷夫·H·科尔曼,玛丽·J·萨克斯顿,罗伊·塞尔帕:《理解和改变文化的五个关键问题》,载于科尔曼等著的《赢得对公司文化的控制》,第5页。
- ⑳ 同上。
- ㉑ 德伦西·E·狄尔:《文化变革:机会、无声杀手还是彻底变化》,载于《赢得对公司文化的控制权》(对以前为发表的文章的修改),第301页。
- ㉒ 同上。
- ㉓ 雷夫·H·科尔曼:《缩小文化距离的五个步骤》,载于科尔曼等著的《赢得对公司文化的控制》,第352页。
- ㉔ 艾伦·A·威尔金斯和凯利·J·帕特森:《此路不通:文化工程失败的原因》,载于科尔曼等著的《赢得对公司文化的控制》,第267页。
- ㉕ 乔治·C·霍曼斯:《人际团体》(纽约:哈考特、布雷斯和沃尔德公司,1950年),第123页。
- ㉖ 保罗·A·海尔:《小型团体研究手册》(纽约:自由出版社,1962年),第24页。
- ㉗ 艾伦·R·科恩等:《组织中的有效行为》,第3版(伊利诺斯,霍姆伍德:理查德·D·欧文公司,1984年),第62页。
- ㉘ 舍恩:《文化如何形成、发展和变革》,载于科尔曼等著的《赢得对公司文化的控制》,第21页。
- ㉙ 同上,第19—20页。
- ㉚ 雷夫·H·科尔曼,玛丽·J·萨克斯顿,罗伊·塞尔帕:《理解和改变文化的

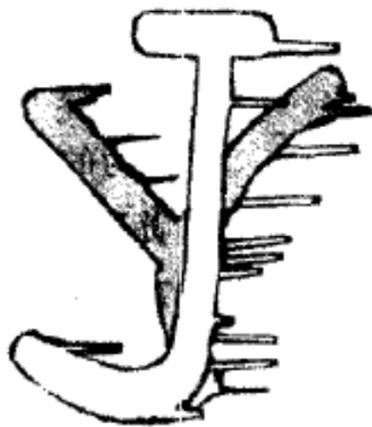


五个关键问题》，载于科尔曼等著的《赢得对公司文化的控制》，第5页。

- ⑳ 同上。
- ㉑ 德伦西·E·狄尔：《文化变革：机会、无声杀手还是彻底变化》，载于科尔曼等著的《赢得对公司文化的控制》，第301页。
- ㉒ 哈尔平和克罗夫特：《学校的组织气候》。
- ㉓ 罗莎贝斯·摩斯·康特尔：《变革大师：在美国公司里的革新和实习》（纽约：西蒙和舒斯特出版公司，1983年），第149页。
- ㉔ 乔治·C·霍曼斯：《人际团体》（纽约：哈考特、布雷斯和沃尔德公司，1950年），第123页。
- ㉕ 海尔：《小型团体研究手册》第24页。
- ㉖ 库尔特·勒温：《拓扑心理学原理》（纽约：麦格劳—希尔图书公司，1936年）
- ㉗ 加里·A·福汉德和B·冯哈勒·吉尔默：《研究组织行为的环境变量》，载于《心理学报》第62卷，第6期（1964年12月），第361—382页。
- ㉘ 詹姆斯·G·马奇和赫伯特·A·西蒙：《组织》（纽约：约翰·威利父子公司，1959年）。
- ㉙ 雷纳托·塔吉尤利编：《选择行政人员的研究要求》（波士顿：哈佛大学工商管理研究生院，1961年）。
- ㉚ 不要把现在的方块时间概念与自1940年起沿用到80年代的所谓方块时间表混淆起来。以前的方块通常把中学里的一天分成一个小时的“课时”（典型的是42分钟），使得用一叠叠卡片和一堆堆杯钩来排课相当简单。课程要么单独占一节课（如英语语文、数学或外语），要么占两节课（提供时间给诸如理科的实验）。如今的方块计划要复杂得多，需要计算机来帮助运转。
- ㉛ 罗杰·G·巴克在《生态心理学：研究人类行为环境的概念和方法》中，描述了行为背景理论及其研究方法，（加利福尼亚，斯坦福：斯坦福大学出版社，1969年）。
- ㉜ 罗杰·G·巴克和保罗·V·冈普：《大学校，小学校》，（加利福尼亚，斯坦福：斯坦福大学出版社，1964年）。
- ㉝ 雷纳德·L·贝尔德：《大学校，小学校：对一种假说的重要考察》，载于《教育心理学杂志》第60卷（1969年），第253—260页。
- ㉞ 伦纳德·L·贝尔德：《职业兴趣和生活目标、自我评价能力、个人特点、成就潜力的关系》，载于《教育测量杂志》第7卷（1970年），第233—239页。
- ㉟ 苏珊·钦拉：《越小越好吗？教育家说中学是这样》，载于《纽约事报》，1993年7月14日星期三，第A1版。
- ㊱ 西摩·B·萨拉森：《学校的文化和改革的问题》（波士顿：阿林和培根公司，1977年）。



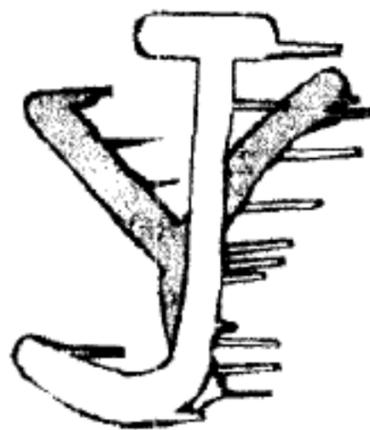
- ④⑧ 西摩·B·萨拉森:《环境和未来社会之创造》(旧金山:乔西—巴斯出版公司,1972年)。
- ④⑨ 关于这一点,马文·D·邓尼特在《工业与组织心理学手册》中作了全面的探讨(芝加哥:兰德·麦克纳利公司,1976年)。
- ⑤⑩ 西奥多·西泽:《贺拉斯的妥协:美国中学的困境》(波士顿:霍顿·密夫宁公司,1984年) 180
- ⑤⑪ 欧内斯特·L·伯耶尔:《中学:一份对美国中等教育的报告》(纽约:哈珀和罗出版公司,1983年)。
- ⑤⑫ 约翰·I·古德兰:《一个叫做学校的地方:未来的远景》(圣路易:麦格劳—希尔图书公司,1983年)。
- ⑤⑬ 威尔伯·B·布鲁克维尔、约翰·H·斯韦策、杰弗里·M·施奈德、查尔斯·H·比蒂、伯特利夏·K·弗勒德和约瑟夫·M·威森贝克:《初等学校的社会气候和学校成就》,载于《美国教育研究》第15卷,第2期(1978年春季),第302页。
- ⑤⑭ 詹姆士·S·科尔曼和其他作者:《教育机会均等》(哥伦比亚特区,华盛顿:政府出版局,1966年)。
- ⑤⑮ 克里斯托弗·詹克斯和其他作者:《不平等》(纽约:通俗读物出版公司,1972年)。
- ⑤⑯ 威尔伯·B·布鲁克维尔等:《初等学校的社会气候和学校成就》,第316页。
- ⑤⑰ 威尔伯·B·布鲁克维尔等:《初等学校的社会气候和学校成就》,第316页。
- ⑤⑱ 米歇尔·拉特等:《15,000小时:中学及其对学生的影响》。
- ⑤⑲ 米歇尔·拉特等:《15,000小时:中学及其对儿童的影响》,第178页。
- ⑥⑰ 乔伊斯·L·埃泼斯坦编:《学校生活的质量》(马萨诸塞,莱克星顿:D·C健康出版公司,1984年)。
- ⑥⑱ 鲁道夫·H·穆斯:《评价教育环境》(加利福尼亚,帕洛阿尔托:咨询心理学家出版社,1979年)。
- ⑥⑲ 安德鲁·W·哈尔平和唐·B·克罗夫特:《学校组织气候》(美国教育总署研究项目,合同号SAE543—8639,1962年8月)。
- ⑥⑳ 亨利·A·默里和其他作者:《个性探究》(纽约:牛津大学出版社,1938年),第124页。
- ⑥㉑ 乔治·G·斯特恩在《背景下的人:测量教育和工业中人和环境的一致性》中,全面描述了他在这一方面的广泛研究。(纽约:约翰·威利父子公司,1970年)。
- ⑥㉒ 乔治·G·斯特恩:《学院环境中智力气候的特点》,载于《哈佛教育评论》第31卷(1963年冬季),第5—41页。



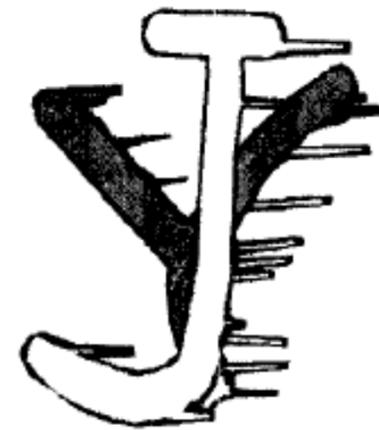
- ⑥ 卡尔·R·斯坦霍夫:《公立学校系统的组织气候》(美国教育总署合作研究计划,合同号:E-4-255,项目号:S-082,西拉库斯大学,1965年)。
- ⑦ 例如,参见卡尔·R·斯坦霍夫和劳埃德·毕肖普:《区别教育行政培训大纲的诸因素:大学教育行政委员会关于学生组织环境的研究》,载于《教育行政季刊》第10卷(1974年),第30—50页;劳埃德·毕肖普和卡尔·R·斯坦霍夫:《行政培训大纲的组织特性:教授及其工作环境》,载于《教育管理杂志》第13卷(1975年),第54—61页。
- ⑧ 伦西斯·利克特和简·吉布森·利克特:《控制冲突的新方法》,第218—219页。
- ⑨ 戴维·G·鲍尔斯:《组织系统:人力资源管理》(密西西比,安·阿伯:密歇根大学出版社,1976年),第2—3页。
- ⑩ 伦西斯·利克特:《管理新模式》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1961年),第114页。
- ⑪ 伦西斯·利克特和简·吉布森·利克特:《控制冲突的新方法》,第12章。
- ⑫ 伦西斯·利克特:《管理新模式》,第181页。

NOTES

1. Alfred J. Marrow, David G. Bowers, and Stanley E. Seashore, *Management by Participation* (New York: Harper & Row, 1967).
2. Terrence E. Deal, "Cultural Change: Opportunity, Silent Killer or Metamorphosis?" (unpublished paper, no date).
3. Chester I. Barnard, *Functions of the Executive* (Boston: Harvard University Press, 1938).
4. Philip Selznick, *TVA and the Grass Roots* (Berkeley: University of California Press, 1949).
5. Marshall W. Meyer and associates, eds., *Environments and Organizations* (San Francisco: Jossey-Bass, 1978).
6. Andrew W. Halpin and Don B. Croft, *The Organizational Climate of Schools* (Chicago: Midwest Administration Center, The University of Chicago, 1962).
7. Bernard Clark, "The Organizational Saga in Higher Education," in *Managing Change in Educational Organizations*, J. Victor Baldrige and Terrence E. Deal, eds. (Berkeley, CA: McCutchan, 1975).
8. Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore, and Jane Ouston, with Alan Smith, *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979).

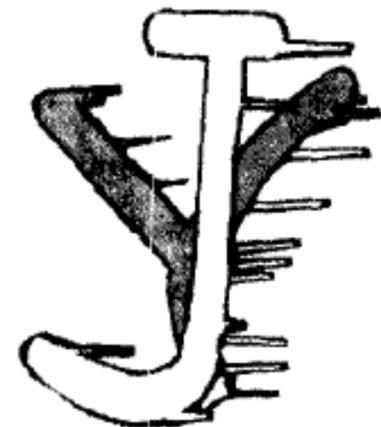


9. Deal, "Cultural Change," p. 6.
10. Renato Tagiuri, "The Concept of Organizational Climate," in Renato Tagiuri and George H. Litwin, eds., *Organizational Climate: Exploration of a Concept* (Boston; Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1968). See also, Carolyn S. Anderson, "The Search for School Climate: A Review of the Research." *Review of Educational Research*, 52 (Fall 1982), pp. 368 - 420, and Cecil Miskel and Rodney Ogawa, "Work Motivation, Job Satisfaction, and Climate," in Norman J. Boyan, ed., *Handbook of Research on Educational Administration* (New York: Longman, 1988).
11. William Ouchi, *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1981).
12. Ibid., p. 165.
13. Thomas J. Peters and Robert H. Waterman, Jr., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies* (New York: Harper & Row, 1982).
14. Ibid., p. 282.
15. Terrence E. Deal and Allan A. Kennedy, *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1982).
16. Peters and Waterman, *In Search of Excellence*, p. 319.
17. Edgar H. Schein, "How Culture Forms, Develops, and Changes," in *Gaining Control of the Corporate Culture*, Ralph H. Kilmann, Mary J. Saxton, Roy Serpa, and associates (San Francisco: Jossey-Bass, 1985), pp. 19 - 20.
18. Ibid., p. 20.
19. Ralph H. Kilmann, Mary J. Saxton, and Roy Serpa, "Five Key Issues in Understanding and Changing Culture," in Kilmann and others, *Gaining Control of the Corporate Culture*, p. 5.
20. Ibid.
21. Terrence E. Deal, "Cultural Change: Opportunity, Silent Killer, or Metamorphosis?" in *Gaining Control of the Corporate Culture* (revision of previously unpublished paper), p. 301.
22. Ibid.
23. Ralph H. Kilmann, "Five Steps for Closing Culture-Gaps," in Kilmann and others, *Gaining Control of the Corporate Culture*, p. 352.
24. Alan L. Wilkins and Kerry J. Patterson, "You Can't Get There from Here; What Will Make Culture Projects Fail," in Kilmann and others, *Gaining Control of the*



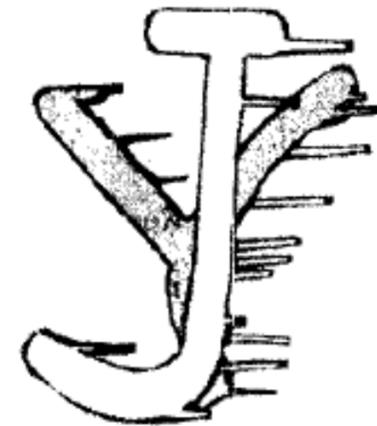
Corporate Culture, p. 267.

25. George C. Homans, *The Human Group* (New York: Harcourt, Brace, & World, 1950), p. 123.
26. A. Paul Haire, *Handbook of Small Group Research* (New York: The Free Press, 1962), p. 24.
27. A. R. Cohen and others, *Effective Behavior in Organizations*, 3rd ed. (Homewood, IL: Richard D. Irwin, 1984), p. 62.
28. Schein, "How Culture Forms, Develops, and Changes," in Kilmann and others, *Gaining Control of the Corporate Culture*, p. 21.
29. *Ibid.*, pp. 19 – 20.
30. Ralph H. Kilmann, Mary J. Saxton, and Roy Serpa, "Five Key Issues in Understanding and Changing Culture," in Kilmann and others, *Gaining Control of the Corporate Culture*, p. 5.
31. *Ibid.*
32. Terrence E. Deal, "Cultural Change: Opportunity, Silent Killer, or Metamorphosis?" in Kilmann and others, *Gaining Control of the Corporate Culture*, p. 301.
33. Halpin and Croft, *The Organizational Climate of Schools*.
34. Rosabeth Moss Kanter, *The Change Masters: Innovation and Entrepreneurship in the American Corporation* (New York: Simon & Schuster, 1983), p. 149.
35. George C. Homans, *The Human Group* (New York: Harcourt, Brace, & World, 1950), p. 123.
36. Haire, *Handbook of Small Group Research*, p. 24.
37. Kurt Lewin, *Principles of Topological Psychology* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1936).
38. Garlie A. Forehand and B. Von Haller Gilmer, "Environmental Variations in Studies of Organizational Behavior," *Psychological Bulletin*, 62, No. 6 (December 1964), pp. 361 – 382.
39. James G. March and Herbert A. Simon, *Organizations* (New York: John Wiley & Sons, 1959).
40. Renato Tagiuri, ed., *Research Needs in Executive Selection* (Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration, 1961).
41. The contemporary concept of block scheduling should not be confused with what was called block scheduling from 1940 through the 1980s. The former version

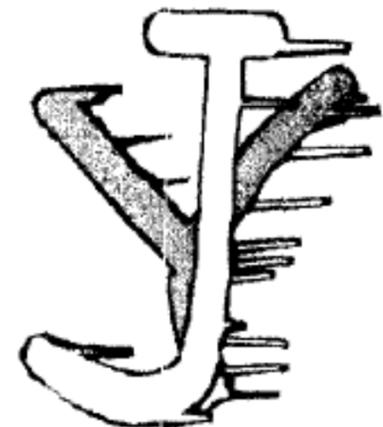


normally divided the high school day into one-hour blocks of "recitation periods" (typically 42 minutes long), which made scheduling with file cards and cup hooks fairly simple. One had either single periods (as for English, math, or foreign languages) or double periods (which provided time for lab sessions, as in science, for example). Contemporary block scheduling is much more complex and requires computer assistance to make it work.

42. Roger G. Barker describes the theory of behavior settings and ways of studying them in *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1968).
43. Roger G. Barker and Paul V. Gump, eds., *Big School, Small School* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1964).
44. Leonard L. Baird, "Big School, Small School: A Critical Examination of the Hypothesis," *Journal of Educational Psychology*, 60 (1969), pp. 253—260.
45. Leonard L. Baird, "The Relation of Vocational Interests to Life Goals, Self-Ratings of Ability and Personality Traits, and Potential for Achievement," *Journal of Educational Measurement*, 7 (1970), pp. 233 - 239.
46. Susan Chira, "Is Smaller Better? Educators Now Say Yes for High School," *New York Times*, Wednesday, July 14, 1993, p. A1.
47. Seymour B. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn and Bacon, 1971).
48. Seymour B. Sarason, *The Creation of Settings and Future Societies* (San Francisco: Jossey-Bass, 1972).
49. This field is well surveyed in Marvin D. Dunnette, ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Chicago: Rand McNally & Company, 1976).
50. Theodore R.Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (Boston: Houghton Mifflin, 1984).
51. Ernest L. Boyer, *High School: A Report on Secondary Education in America* (New York: Harper & Row, Publishers, 1983).
52. John I. Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future* (St. Louis: McGraw-Hill, 1983).
53. Wilbur B. Brookover and others, "Elementary School Social Climate and School Achievement," *American Educational Research Journal*, 15, No. 2 (Spring 1978), p. 302.
54. James S. Coleman and others, *Equality of Educational Opportunity* (Washington,



- DC; Government Printing Office, 1966).
55. Christopher Jencks and others, *Inequality* (New York: Basic Books, Publishers, 1972).
 56. Brookover and others, "Elementary School Social Climate and School Achievement," p. 316.
 57. Ibid., p. 317.
 58. Rutter and others, *Fifteen Thousand Hours*.
 59. Ibid., p. 178.
 60. Joyce L. Epstein, ed., *The Quality of School Life* (Lexington, MA: D. C. Heath and Company, 1984).
 61. Rudolf H. Moos, *Evaluating Educational Environments* (Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1979).
 62. Andrew W. Halpin and Don B. Croft, *The Organizational Climate of Schools* (U. S. O. E. Research Project, Contract No. SAE 543 - 8639, August 1962).
 63. Henry A. Murray and others, *Explorations in Personality* (New York: Oxford University Press, 1938), p. 124.
 64. For a full description of Stern's extensive research in this field, see George G. Stern, *People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry* (New York: John Wiley & Sons, 1970).
 65. George G. Stern, "Characteristics of Intellectual Climate in College Environments," *Harvard Educational Review*, 31 (Winter 1963), pp. 5 - 41.
 66. Carl R. Steinhoff, *Organizational Climate in a Public School System* (U. S. O. E. Cooperative Research Program, Contract No. OE - 4 - 255, Project No. S - 083, Syracuse University, New York, 1965).
 67. See, for example, Carl R. Steinhoff and Lloyd Bishop, "Factors Differentiating Preparation Programs in Educational Administration: U. C. E. A. Study of Student Organizational Environment," *Educational Administration Quarterly*, 10(1974), pp. 35 - 50; and Lloyd Bishop and Carl R. Steinhoff, "Organizational Characteristics of Administrative Training Programs: Professors and Their Work Environments," *Journal of Educational Administration*, 13(1975), pp. 54 - 61.
 68. Rensis Likert and Jane Gibson Likert, *New Ways of Managing Conflict* (New York: McGraw-Hill, 1976), pp. 218 - 19.
 69. David G. Bowers, *Systems of Organization: Management of the Human Resource* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1976), pp. 2 - 3.



70. Rensis Likert, *New Patterns of Management* (New York: McGraw-Hill, 1961), p. 144.
71. Likert and Likert, *New Ways of Managing Conflict*, Chapter 12.
72. Likert, *New Patterns of Management*, p. 181.



第六章

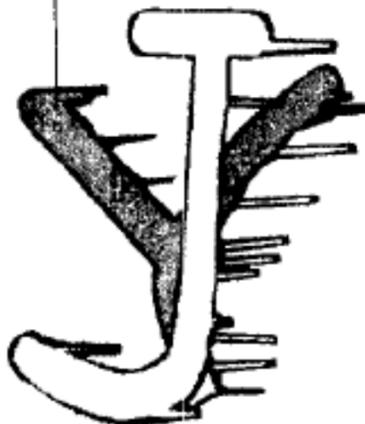
组织变革

学习任务

通过本章的学习,应该能够

- 明确并描述教育变革自然普及的思想。
- 对比教育变革中自然普及和有计划、有管理的普及。
- 描述有计划变革的经验—合理策略的思想。
- 明确并描述经验—合理的变革策略中的“农业模式”。
- 描述美国学校教育中的权力—强制的变革策略,并举例说明。
- 描述组织自我更新的思想。
- 明确组织为了生存必须完成的两项必不可少的核心活动。
- 描绘学习型组织和组织发展(组织自我更新)这两个思想之间的关系。
- 明确并讨论力—场分析的思想。
- 描述在组织生活周期中的三步变革过程。
- 解释 W·爱德华兹·戴明(W. Edwards Deming)提出的以下思想:组织的变革是通过从一种组织转变成另一种不同的新组织来实现的。
- 解释应用于学校和学校改革的“改善”思想。

181



本章概要

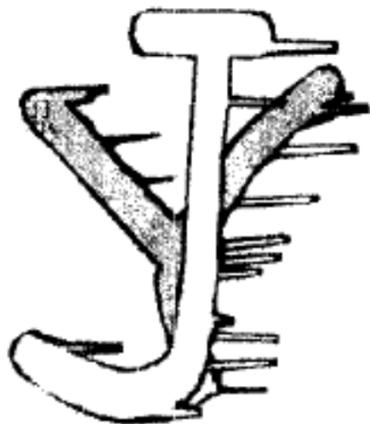
有计划、有控制、有指导的社会变革是 20 世纪出现的主导思想之一。如今全世界普遍相信，社会不必局限于对变化中的价值观和发生的事件作出适当的反应，而是能够自觉地指引变革力量去适应预定的目标和社会价值。与此相关且同等重要的一种倾向助长了社会变革能够成功地加以计划和控制的想法，这一倾向强化了人们日益增长的信念，即如果我们个人要实现预期的长远目标，计划和控制个人生活的变革不但是可能的，而且是必须的。

183

这种社会变革的能动思想的形成和发展，主要受到两种理论和价值观的影响：一是马克思主义的政治和社会理论；另一个是主要在美国发展起来的以实验为基础的社会科学。这一新兴的观点对教育机构和教育组织产生了非凡的影响，因为这意味着，要创建一个合理的社会过程，就要求创立一个适合的教育系统。虽然在教育系统对创造社会的力量方面，人们有所争议，但对于有计划的社会变革拥有适合的教育系统的支持这一点，人们则没有什么争论。

20 世纪早期，种种流行的观点都强调，社会变革随着世界经济和技术的改造而发展。可是，自 20 世纪中期以来，人们越来越多地注重把社会和文化的价值观作为社会变革过程的动力视为中心。例如，在 20 世纪下半期，人们显然开始把教育看作是各个社会中争取平等和公正的关键。在这个意义上，教育已被放在政治领域的中心地位，因为确定什么是公正的、什么社会价值观是起决定作用的，这些是政治问题，而不仅仅是技术教育问题。为了使教育系统能够反映政界的意志，教育组织的变革就不仅仅是由教育政策的制定者来计划和控制，而是必须采取措施使所有有关的社会团体共同参与配合。

人们期望教育组织不仅成为社会变革的媒介，而且同时继承传统的价值观，并传递给社会的年轻成员，培养他们为应付不断变化的世界作好准备。所以，学校和其他教育组织必须正视的不仅是变革，更确



切的是稳定和变革的结合。许多对学校变革急于求成的观察者一再指出：学校的事情变化越多，就越保持为原样。然而，马修·迈尔斯提醒我们说：

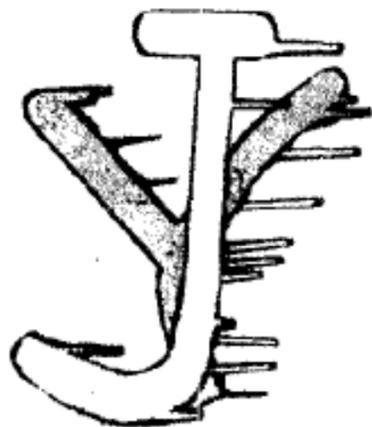
作为组织的学校的许多方面以及学校成员的价值导向，都是在历史上形成的，并且构成遗传特性。这些对学校都很重要，在面对学校任务含糊不清，并且容易受到家长和其他人士责难的外界压力下，它们有助于保持学校的持续性和平衡。因此，似乎学校的具体做法很可能发生迅速的变化，但是对事物和结构的主要核心进行变革却要困难得多。^①

184

学校领导在思考学校组织变革这一问题时，使用这个比喻非常有用，因为它来源于生物学。生物学描述个人的遗传结构是怎么产生持久一致的特征，而基因特性与环境的相互作用导致与众不同的无形的适当特性。其主张是，作为组织的学校以传统、价值观和信仰的基因核为特征，它们是学校的标志，区别于其他类型的组织。正如这一描述指出的那样，似乎学校长期有一种保持其身份和核心特点的遗传倾向。然而，学校的形成确实受不断变化的环境的影响，并与此相互作用，结果出现了有形的基因性特征。这有助于说明被激怒的未来改革者们经常运用于学校的这句陈词滥调：学校的事情变化越多，就越保持为原样。

学校改革与变革

显然，由1983年出版的《国家在危机中》^②而引起的学校改革运动，是美国历史上为改变公立学校思想核心和结构而作出的最巨大而持久的全国一致的努力。自此运动开始以来，“国家就一直在寻找改革和改组公立学校的某种魔术般的方法，我们尝试过——现在仍然在尝试——所有的灵丹妙药，期望它能将沉闷的学校（educational leaden schools）变成黄金之地（schools of educational gold）。”^③多年来，学校改革



的这场对话受到一些大胆全面变革的影响,如重组教育、重创教育、重建 2000 年教育目标。然而,美国的学校教育到 1990 年仍然没起什么变化,西摩·萨拉森(Seymour Sarason)谨慎考虑了学校在多年改革努力面前表现出的不易控制性,预言道,除非改变变革的策略和战术本身,否则教育改革将失败。^④

萨拉森分析的基本点是,学校看上去似乎不易控制,只是因为用于贯彻改革努力的策略和战术在彻底改变学校和思想核心和结构(也就是组织文化)中大多无效。他解释说,组织行为核心的内核是权力,尤其是有关权力的权力观:突出的是认为权力为某人的等级系统位置所授予或拒绝的管辖权,还是认为权力来自于各层人们在组织的每个位置上的共同合作。所以,根据萨拉森的观点,如果我们想给学校带来巨大的变革,就必须屈服于形成学校里人们的思想和信仰的文化权力、激励的权力、试图领导的权力、参与重要决策的权力、引起组

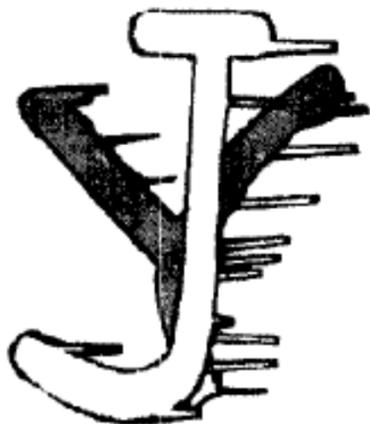
185

组织行为的权力。

在改革运动的策略和战术方面,通常到底是什么阻碍了改革前进的步伐呢?萨拉森——自 1971 年以来对学校 and 变革最灵敏的观察者之一——认为,这是因为学校的改革一般避免处理学校的权力关系,他发现这一点是引起教育变革的中心。

权力关系与学校改组

学校改革的字面意思就是给学校以新的形式,^⑤即从根本上改变学校。这一思想普遍被称作改组。但问题是学校怎样改组?关键在于改变学校的权力关系。那我们又怎么产生这样的变化呢?国家立法机关和学校董事会通常设法通过命令的手段来改变权力关系。例如:一个立法机关会要求——许多立法机关已经这样做了——本州内的每个学区都要在某个日期以前建立学校现场管理,立法人员会说:“看,我们已经有了很大的变化,已经改变了这个州所有学区的权力关系。”或者一个学校董事会会像在芝加哥做的那样,命令每个学校建立一个社区委员会,学校董事会以为:“现在我们已经给社区更大的权力来决定学校的事该怎么办,这将在孩子的教育中带来很大的变化。”显然易



见，那些使用法律等级系统的权力的人们，可以通过命令手段改变权力关系，从而设法强迫学校起变化。

在另一方面，学校像其他组织一样可以从内部发生变化。比如，萨拉森称赞斯堪伦计划（将在第七章中讨论）为使组织的每个人都参与变革过程的自愿改变权力关系的一种方法。萨拉森注意到斯堪伦计划大多用于困惑的工业和商务组织，所以他指出，斯堪伦计划对我们关于使教育组织发生组织变革的想法作出了两个主要贡献：

- 它对组织整体，而不是部分，形成了概念。
- 从根本上它显然是一个教育原理，因为它设法激励大家个人和职业的发展。萨拉森解释说，“我用教育这个字眼，是因为它的目的在于扩大人们对个人发展的知识和责任。”^⑥

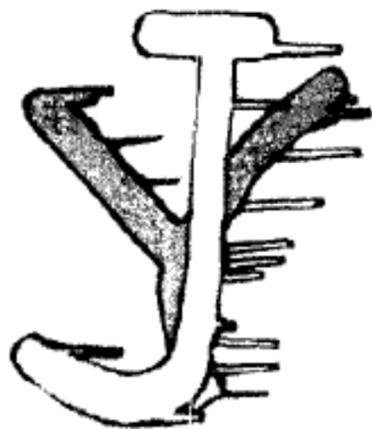
简而言之，萨拉森提出教育组织的变革从外到内、从上至下是完全可能的，从内向外、从下到上进行变革也是可能的。如果我们寻求学校思想中心和结构的变革，而不仅仅是组织的正规官方方面的变革，那么问题则是，这两种方法中哪一种更有效？

教育改革的目的是

例如，学校改革力求给学校带来什么样的变革？我们想改变的是什么内在思想？萨拉森从他的高调分析中列出了五个目标，大多数人同意它们是很难发生变化的内在思想核心的主要变革内容：

- 缩小不同社会阶级和种族背景的孩子之间在教育成绩上的鸿沟。
- 使学生把学校教育当作自愿被吸引的一个过程，而不是视为限制且乏味的被迫过程。
- 使学生能够获得不仅仅是机械性学习或记忆抽象的知识和技能，而是通过把学习与每个学生相互联系起来、给予他们现在及将来的个人目标的方法，从而获得知识和技能。

186



- 激发对人类过去和现在成就的兴趣和好奇,使学生想知道现在如何包含过去——也就是想知道,这是扩展他们自己同一性的方法:个人、社会和作为市民。
- 使学生熟悉职业选择的范围,以及学校教育在迅速变化的工作世界中是如何与这些选择相关联的。^⑦

如果这些至少包含了教育改革的大部分目标的话,那么,为什么在美国学校改革运动中对于达到这些目标的策略和战术没有取得一致意见呢?为什么正像我在第四章中描写的那样,目前有三种相互竞争的学校改革的主要方法呢?同样,其答案在于人们看待这些问题的不同方法,在很大程度上取决于人们的行为理论。我自己在此书的第十一章中将更详细地讨论学校改革运动。但是作为准备,现在让我们来确认并简单讨论一下一般组织——学校、公司、部队或其他种类的组织——可行的组织变革的主要策略和战术。

美国教育变革的传统

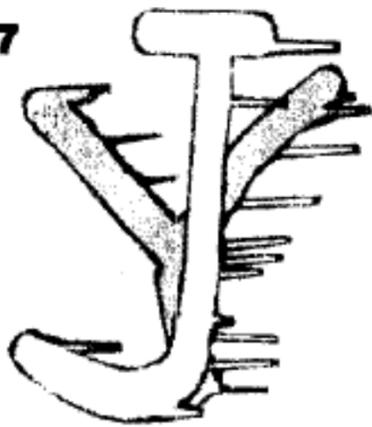
从历史的角度看,美国的教育变革主要被看作是一种“自然普及”的过程。就是说,新思想和新做法以某种方式出现,并且自发地在学校之间和学区之间流传。结果是学校的变革一般非常缓慢:20世纪50年代中期,保罗·莫特(Paul Mort)观察到,教育上一种新创做法大约需要50年的光阴才能在全国的学校普遍得到接受和普及,一般的学校落后于当时最佳做法约25年左右。^⑧

自然普及过程

莫特注意到这种自发普及过程中的一种模式:

教育变革的进展特别缓慢,一项注定要在全中国普及的新创作法出台以后,一般要15年才会在3%的学校系统中得到采用。……当这种做法的普及率达到3%以后,普及的速度便会加快。通常再

187

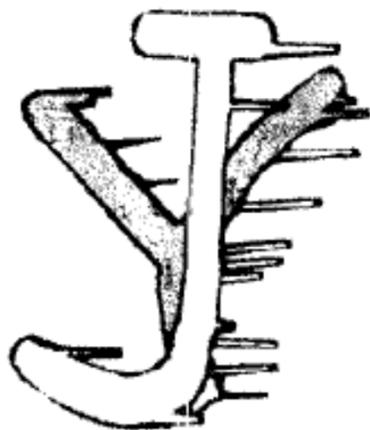


过 20 年以后,这种做法就会在一个州大小的地区内几乎完全普及,有迹象表明,在全国普及的速度慢不了多少。^⑨

介绍和普及幼儿园就很好地说明了这一模式。1873 年——美国介绍德国私立幼儿园的做法近 20 年后——在圣路易斯市建立了第一批公立幼儿园。到 20 世纪 50 年代中期,幼儿园教育在职业上已经牢固地建立为一种合乎需要的教育实践。确实,像“未来之星”(HEAD START) 这样的联邦政府资助的幼儿早期教育计划有力地促进了幼儿教育的发展。可是,直到 1967—1968 学年(即介绍圣路易斯市幼儿园 94 年以后),全国只有 46% 的学区为儿童提供幼儿教育。^⑩

多年来,莫特一直被认为是美国研究教育变革最重要的学者,他的基本观点是:充足的经济资助是决定一个学校系统要延滞多久才能采用新做法的关键因素。莫特作为哥伦比亚大学师范学院的一位教师和研究人員,多年来充满活力地积极工作,留下了一笔知识财富,培养了一批忠诚的学生,他们在促进学校变革和革新的因素方面极大地影响了学校行政人员。主要由于这一影响,学校学生的人均费用一直被认为是预测该学校是否有可能采用教育革新最可靠的指标。

人们一般认为,莫特和弗朗西斯·科内尔(Francis Cornell)在 1936 年对宾夕法尼亚的学校进行研究时奠定了教育成本—质量关系理论的系统基础。^⑪接着出现了许多探讨学校经费和学校成果大小之间关系的研究,这些研究通常支持以下这个不使人过分意外的看法:高开支一般都与各种表示学校成果优异的事物有关。但是在这项研究的早期,人们就注意到一个令人费解的事实:学区学生的人均费用虽很高,但仍有质量低劣的学校,这一点是很可能的。^⑫为了解释这一事实,自 1938 年以来,又进行了大量的研究,其中许多是探索成本—质量关系本身的性质。莫特往往把这种关系看作是直线性的:经费越多,也就越能保证较高的教育质量,而不存在收益递减的问题。然而,自 1965 年以来,人们越来越注意到一种可能性,即教育成本—质量关系实际上是曲线性的,并且有一个最适度的投资点,一旦超过这一点,即使再追加经费也不能提高学校的成效。^⑬



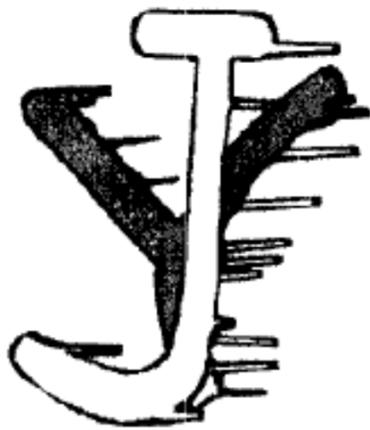
社会学的普及观点

如果说贫困的环境会加强学校在缩短改革落后差距上的努力，这是无稽之谈，但是最近的研究却往往强调社会结构对变革规模和速度的影响。例如，理查德·O·卡尔森(Richard O. Carlson)研究了西弗吉尼亚州某县采用“新数学”的速度和模式，^④他报道说：依据学区学监在全县地方教育官员这个社会结构中的位置，人们就可能合理地预测这个学监在管辖学区采用教育改革的速度和规模。如果学监被同僚视为领导人，在其他学监中具有影响，并且与他们中许多人有联系，那么他或她领导的学区往往将更早地全面接受各种教育革新。卡尔森的研究不同于大多数现在对成本—质量关系的研究，他没有发现学区的革新与投资水平之间有什么平行关系。卡尔森的研究只是人们用社会学的观点对教育组织的革新和变革所做的研究之一，这样的研究只是表明：所花的经费仅是学校适应度(用莫特的术语)的一个因素，在还未弄清楚的范围甚至可能都不是一个主要因素。

有计划、有管理的普及

使用经费的策略对学校变革的影响，比常规用学生人均费用来表示要大得多。在苏联人造地球卫星上天以后，出现了各种试图对公立学校变革模式作重大变革的尝试，其中一个较为壮观而有名的是1956年物理科学研究委员会(PSSC)在麻省理工学院教授J·R·扎卡赖亚斯(J. R. Zacharias)领导下所进行的。^⑤简言之，PSSC小组希望改进美国中学物理学科的教学。重新培训几千名教师，为各种规模的学区指定新的课程，说服地方教育委员会购买新课程必需的资料和设备，所有这一切如果按照传统办法可能要花半个世纪才能实现。可这个计划开始实施后的十年间，如果中学不开设PSSC课程，就会被认为落后于时代了。

PSSC如此难以置信地迅速而广泛地被采用，是靠一个三阶段策略而取得的：(1)制定新课程，(2)在中学自然科学教师中迅速而广泛地普及新课程的知识，(3)说服地方学校采用新课程。这一策略涉及



到一系列的新思想,除了在任何可能的地方越过学区以外,PSSC工作组还以新颖而有效的方式进行投资。首先,在两年半时间内花了450万美金聘用一个专职业务“小组”,制作并在实践中使用了一个便于携带、配套齐全的课程“箱”(curriculum “package”),其中包括教学电影、课本、教师用书、试卷、实验室指南和仪器。这是一个完整统一的整体教学单元,完全能够携带到几乎任何一所中学中去。其次,物理教师通过参加各种讲习班学习有关的新技术。全国每年有40个为此目的而开设的讲习班。第三,向地方教育委员会提供资金,其金额与联邦政府(根据《国防教育法》)所提供的不相上下,以说服他们为自己的学校购买PSSC的课程箱。

189

三个计划变革的策略

努力制定使我们能够计划、管理和控制变革的战略和战术,是当代研究变革的主流。在本书中,我以罗伯特·钦(Robert Chin)的分类学说作为讨论的基础。^⑥罗伯特·钦提出了三种对计划和控制变革有用的“战略方针”:

1. 经验—合理的策略。
2. 权力—强制的策略。
3. 规范—再教育的策略。

经验—合理的变革策略

旨在迅速普及新思想和新做法而采用的有计划、有管理的普及策略,代替了传统上那种无计划地向学校传播新思想的过程。许多调查和研究都是针对这些策略的,而且主要着眼于把研究成果和教育实践更紧密地结合起来。这种结合则需要缩小研究人员和实际工作者(研究成果的使用者)之间的距离,从而以更富有成效的、抱合作态度的(即使不是共同研究的)关系来取代他们之间那种传统的、相互轻视的疏远关系。

这种研究方法把科学地创造新知识及其在日常生活中的运用看



成是计划教育变革的关键。这被广泛地称为知识生产和利用(KPU)。人们为了执行这种策略,提出并尝试了许多模式。它们都试图建立一种有条不紊的变革过程,拥有一系列相连步骤,指导人们从新知识的创始到新知识在实践中的运用,其目的就是要填补理论和实践之间的鸿沟。为了做到这一点,不仅需要描述这种过程的作用或活动,而且还要指定某个人或某个机构去加以执行。

研究、开发和普及(R、D、D)

以贯彻 KPU 的变革思想为目的的种种模式以不同的名称相继出现,其依据是人们所认为的那些重要步骤。例如,研究模式(R 模式)和开发模式(D 模式)就意味着有人应该进行研究,有人则应该根据这项科研成果开发某些实用的产品。在所有 KPU 的模式中,研究在这里是指发明和发现新知识,而不管这种知识是否能够解决迫在眉睫的问题。在研究和开发工作中,研究的质量和有效性占着至高无上的重要地位。然而,这种模式也注意到,从事研究的科学家并不总是最能将研究成果转变为实用产品的人。

190

R、D 的开发阶段包括解决实际方案问题,考虑在“现实”条件下的可行性和经费等事项。开发主要是指把研究成果转化为可供使用的产品,其范围广泛,从学校建筑到学生桌椅,从教科书到综合性课程箱,从教学技巧到新式足球头盔。在企业自由竞争的社会中,这个阶段主要是由拥有必要的财政资源和经营有方的公司为追求利润而研究的领域。

R、D、D 的普及阶段被看作是性质截然不同的第三个阶段,它或多或少是一种 R、D、D 的市场活动,其目的在于使新产品招人喜爱,使用方便,价格合理,从而马上能出售给消费者。

毫无疑问,最终的目的是使新思想转变为有用的东西。因此,有些人把采用看作是这一过程的一个独立方面,为了强调这一点,甚至可能把这个过程叫做研究、开发、普及、采用(R、D、D、A)的过程。戴维·克拉克(David Clark)和埃根·古巴清楚地说道:“采用的过程并非简单。他们把采用过程描述为三个阶段:(1) 检试,即以有限的方式检试



新产品；(2) 使用，即如果检试表现出有前途的话，就进入精微改进和适应阶段，使之适用于当地条件；最后，如果一切进展良好，就进入(3) 制度化，即意味着这一发明已成为整个系统中必不可少的一部分了。制度化的测试就是看一个新产品在撤除了外来支援和赞助的条件下能否继续使用。(见图 6. 1)

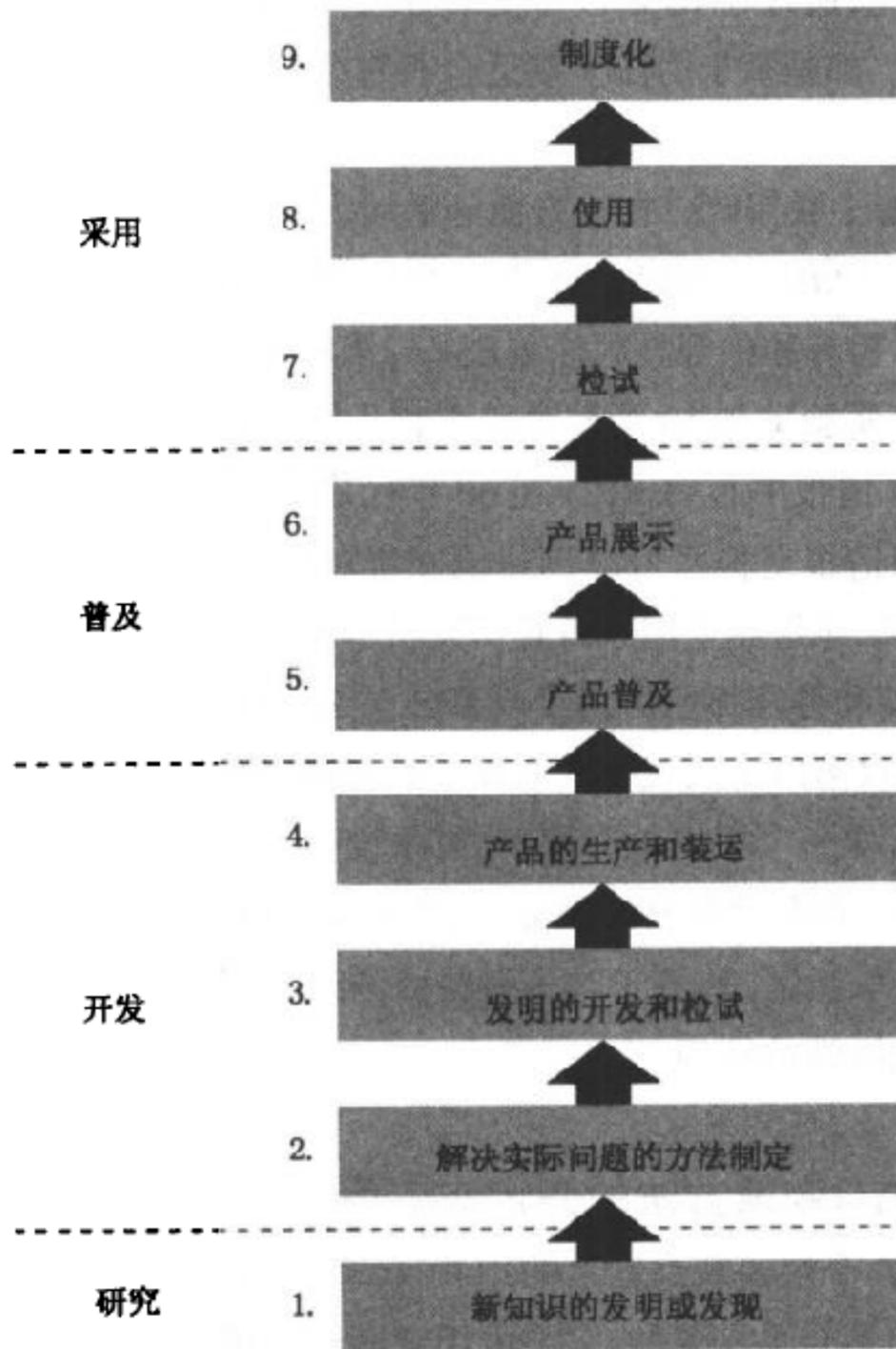
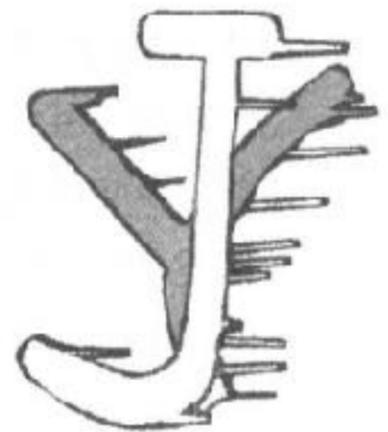


图 6. 1 研究、开发、普及、采用(R、D、D、A)变革模式的概念

“农业模式”

美国在计划和控制农业变革上的经验，对于那些提倡教育 KPU 策略的人在思想上的影响，无论怎么强调都不会过分。研究农村的社

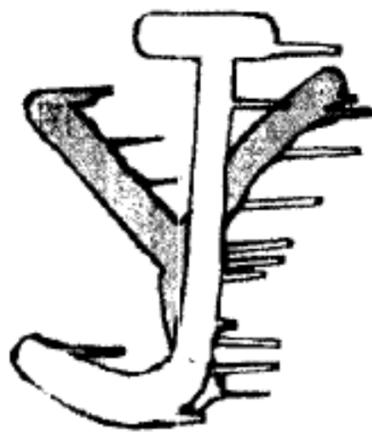


会学家早就发现了通过社会系统加速普及较先进的新颖耕作技术的过程和联系。发展网络性的政府赠地学院、农业实验室、无所不在的农业技术推广人员，只是这个庞大系统中几个随处可见的关键部分。这一系统帮助农民利用已证明的新知识，在实际事务中提高生产，降低成本。如果就新知识和新技术普遍使用的速度而言，农业比学校显然在采用革新方面快得多。因此，通常在 KPU 教育变革方法中的许多模式的建立和正规程序的制定，都是基于力图复制适合教育条件的“农业模式”。

从 20 世纪 50 年代末开始，联邦政府在这方面的活动大大增加。例如：1958 年的《国防教育法》(NDEA) 引起了 60 年代出现的革新课程“箱”的大量出版。^⑩ 1965 年《初等和中等教育法》(ESEA) 第四条规定：**191** 全国必须创办 20 所地方教育实验室和 10 个教育研究和开发中心。由于联邦政府的支持，教育资料情报中心 (ERIC) 在 60 年代成立了。由 20 所情报交换所组成的全国情报交换网可以迅速地交流对教育研究和开发活动有用的信息。1972 年组建了国家教育研究所 (NIE)，其目的就是为促进教育研究、实验和普及那些可用于改善公立学校教育的知识。1979 年，在联邦政府行政部门中设置了内阁级的教育部，许多人对此大力支持，认为需要有这样一个机构更有秩序、有系统、有控制地使用教育 KPU。这样，25 年间，在联邦政府的领导下，全国大刀阔斧地 **192** 促使有计划的 KPU 在教育上系统化，改变了过去那些因循守旧、缺乏计划、四处分散、规模狭小、地区性的弊病。

知识、生产、利用 (KPU) 变革方法的假定与应用

KPU 变革方法是建立在两个重要观点之上的：(1) 新知识 (产品、技术) 将被潜在的采用者看出是合乎需要的，(2) 采用者明晓事理，善于推理，会做所需要做的一切事情，因为这也关系到他们自身的利益。换句话说，人们“坚信将用好的思想去改善教育”。^⑪ 这代表了钦所描述的经验——合理的变革策略：新知识和新做法已经被证明是有效益的，因而人们就理所当然会期望采用它们。^⑫ 这是一种完全适合西方科技文化传统和价值观念的策略。

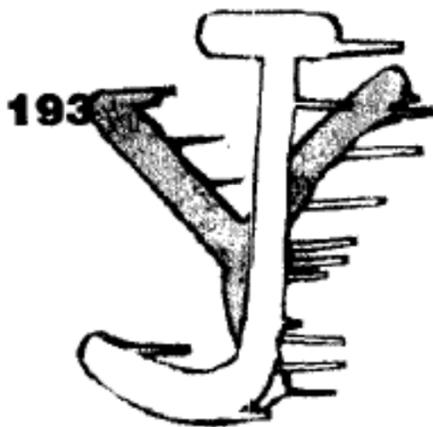


为了便于采用,新思想必须以实用的形式送到采用者手中。这就像某种新的“灵丹妙药”,当它储存方便,而且说明书上让人以熟悉的方式服用的话,地方医生就可以使用此药在诊所里治疗病人了。人们越来越多地向学校推荐较为完整的教学“传递系统”,力求为教学提供综合性的课程“箱”。这种课程“箱”反过来又是建立在一些被证明是有效的思想基础之上的,十分完整,足以满足学校的迫切需要,所以常被人们看作是“革新成果”。人们充分注意在学校“使用”革新成果时的种种困难。

“革新”一词在组织变革和稳定的文献中被滥用,严重地贬低了其意义。有人干脆把它多多少少当作“变化”的同义词来使用。例如,H·G·巴尼特(H. G. Barnett)设想道:“革新是任何新颖的思想、行为和事物,因为它们在性质上不同于现存的形式。”^④可是,这样一个笼统的概括,用于组织变革却不能表达革新的本质。事实上,它也不能区分革新和“组织自发趋势”。后者是指在一个以变化为主要特征的文化中,到处都有任何组织的那些不可避免的、没有计划的递增性的变化。由于人们如此频繁地谈论革新的引进、检试、利用和废弃,以至于革新一词在教育界带有了贬义。

在本书中,革新一词系指有计划的、新颖的、慎重的以及特定的变化。这种变化的目的是帮助组织(1)更加有效地实现现有的目标,或(2)达到新的目标。特定性(specificity)这个概念尤其重要:“革新变革通常具有确定的、特殊的、特定的性质……”^⑤因此,人们经常把一项革新说成是能够被以下几点具体说明的东西:(1)概念,(2)一套操作程序,(3)附有一个名称的相关技术(如:有吸引力的学校、选择性教育、DISTAR 阅读计划、因材施教的方法、最低能力测试)。所以,并非所有的组织变化都可以称为革新;事实上,正如我将简单描述的那样,许多合乎需要的组织变化并不一定就是我们在这里所用的革新一词的意义。

不过要强调一点,许多像 KPU 和 R、D、D 这样的经验—合理的变革策略往往把注意力集中在革新上。其想法是,校外发展起来的好主意最后将在校内使用。所以,他们特别注重在实用的学校里普及革新和使用革新成果的问题。在实用阶段,那些赞成革新的人认为,革新已经过经验的证明,采用是合理的,相反,阻止学校采用革新则是不合情



理的(如果不是荒谬的)。正是在这一点上,经验—合理策略的倡导者开始关注为促进采用过程的组织变革,而不是广义上的教育变革。

其他经验—合理的策略

为了简化讨论,我只集中谈了一种经验—合理的策略,也就是通过建立普及网络和促进应用研究,使基础研究和实践相互结合起来。这通常包括创建研究和开发中心,连接州教育部门和地方教育实验室,发展大学和学区的合作。其他经验—合理的策略包括:

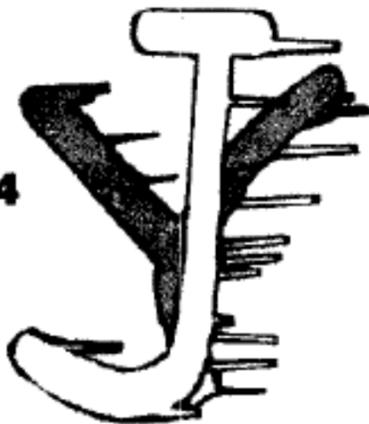
人事选择和更换 这个方法不仅包括“解除无用人员”(通过解雇、提前退休、整编改组、调换工作等),还包括改变资格标准和雇佣新人的标准。虽然许多学校改革的支持者们提倡使用这一策略,但是众多的行政人员面临长期的教师短缺,对此策略的价值感到困惑。

未来派思想 未来学家力求发展改进预测未来的科学技术,他们的工作当然是建立在预测未来的技术对目前的决策能有帮助这一高度合理的前提之上的。他们试图用经验—合理的方法设想将来可能存在什么,可能有什么其他的选择,应该是什么来指引有计划的工作向某个合乎需要的目标发展的进程,而不是任其自由发展。

权力—强制的变革策略

权力—强制的变革策略与经验—合理的变革策略存在着巨大的差别,它愿意使用(或扬言要使用)制裁手段(sanctions)迫使采用者屈服。这些制裁通常有政治上的、经济上和道德上的。根据权力—强制的观点,所有的合理性、理智、人际关系在影响变革的能力上,都不及直接运用权力的效果好。

行使政治权力的一个途径,是要控制那些能够通过宪法、发布行政命令、宣判法院裁决的政治机构,同时还经常要辅以经济制裁来提高强制的效果。从美国一大堆法规、法庭裁决和政府的规章制度上就可以看出使用这种策略的普及程度——每一项规定都有对不服从行为的制裁——这一点耗费了教育政策制定者和行政人员的大量的时间



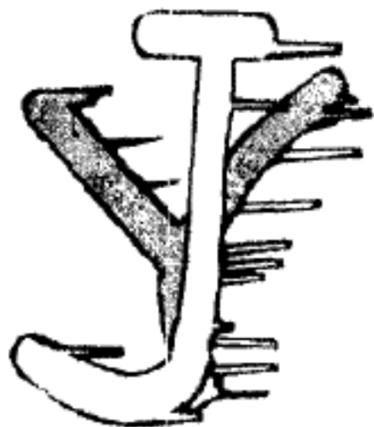
和精力。

罗伯特·钦和肯尼斯·贝恩描述说，调整掌权者的人员结构是另一种引起变革的权力—强制策略。^③人们清楚地看到：我们的社会具有一种权力结构，在这个权力结构中，只有相当有限的一些团体拥有影响变革的强大力量，决定让事情发生，或不让事情发生。人们不再把现存的权力结构看作是固定不变和不可避免的了，而是觉得有可能改变这种权力结构。要是我们改变了现存的权力结构——无论是把权力移交给新人，还是使权力平分到更多的人手中——那么就可能实现新的目标。

以下三个事例都充分说明了这一点。首先当然是少数民族团体和妇女力争在有关学校的重要决策团体（如教育委员会、行政部门、资金调拨委员会）中取得代表席位的努力。其次，长期处于无权无势和从属地位的教师也成立了工会，努力改变与行政人员和教育委员会的权力关系，从而引起变革。第三个说明的事例是，那些关怀残疾儿童教育的团体联合起来，终于造成了一系列法令和法院的裁决，明显地改组了一些教育决策关键领域中的权力结构。

第三个策略：组织自我更新

经验—合理的变革策略和权力—强制的变革策略，有两个共同的观点：（1）好主意在组织外部得到最充分的发展，（2）外部力量把组织当成变革的对象。隐含在这些策略中的一个观点则是：组织——如果让其自行发展的话——一般是强调稳定胜过变革，一般抵触变革，所以，必须促其变革。毋庸置疑，这两种策略在一定条件下都可见成效。但是，同样毋庸置疑的是，教育组织在对付外部变革力量方面，表现出明显的弹性——始终保持相当大的稳定，甚至往往使强有力的经验—合理和权力—强制的变革策略完全不起作用。兰德公司（Rand Corporation）于1973—1977年之间为美国教育总署所进行的研究，对这种变革策略的失效的实质和影响程度作出了解释。



兰德公司对支持教育变革的联邦计划的研究

1975年,在国立教育研究所发行的一份刊物中充分表达了人们强烈要求进行这种研究的呼声,这一刊物也反映了当时国会的主流思想倾向:

在过去的15年里,联邦政府耗资10亿多美元用来研究和解决国家的种种教育问题,还耗资数十亿美元作为专款来资助学校和学区。然而这些问题仍然解决不了。反复的研究表明,革新对组织并不能产生“重大差别”。这一发现使一些对学校改进的可能性抱有指望的人开始灰心丧气了,一种全国常见的令人不安的行为模式开始在教育中出现。我们这个社会是“能够做事”并“急于决策”的,对一个问题的回答就是一贯方案。这个方案行不通,就再换一个。若一系列方案都行不通,就干脆对这个问题产生厌倦感,接着就转向其他的新问题了。^④

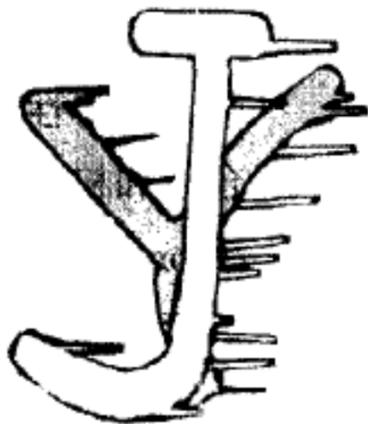
兰德公司为了理解这一状况,进行了一项由联邦政府资助的研究,这是为了在公立学校介绍和普及革新做法而设计的一个计划。他们注意到,“这些促进变革的计划通常向学区提供临时经费作为‘种子基金’(seed money)。若是一种革新计划成功了,那么该学区会动用其他基金来源并入和推广部分或全部的计划”。^⑤(参见本章前面有关革新的采用和制度化的讨论,又见图6.10。)

这项研究根据下列联邦政府的计划在8个州进行,包括293项有关的一系列调查研究。

1. 初等和中等教育法案(ESEA),第3篇——革新计划。
2. 初等和中等教育法案(ESEA),第7篇——双语计划。
3. 职业教育法案,1968年修正案,D部分——典型方案。
4. 阅读权力计划。

这项研究着重于两个问题:(1)有利于和不利于促进学校革新的策略

195



和条件有哪几类, (2) 联邦政府的“种子基金”用完以后, 促进和阻碍革新(已被使用或采用过的)制度化的因素有哪些。^②

尽管这里并没有要求对这一庞大而复杂的研究进行总结, 但是研究还是取得了明显的成果: 各学区之间在成功地采用和推广革新程度上的差别, 与其用(1) 革新自身的性质, 或(2) 联邦政府提供资金的数量来加以说明, 倒不如更多地用地方学区和学校本身的组织和管理特性来加以说明。

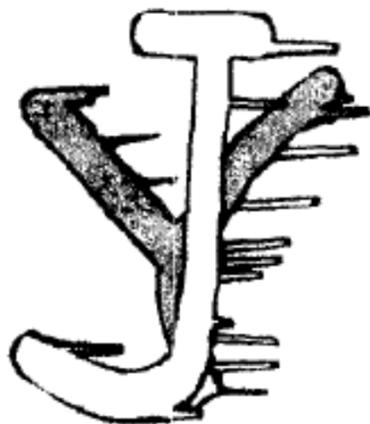
例如:

就拿能够成功地执行革新的学区来说, 它们一般以“解决问题”的方针为特点, 也就是在没得到联邦政府的资金以前, 它们就查明了问题, 并经常是已经开始着手解决问题了。相反, 那些不能成功执行革新的学区, 在思想上与“机会主义”的方针联系在一起。这些学区只是用偶尔得到的经费来增补预算。^③

那些能成功地执行革新计划的学区还往往表现出以下一些特点: **196**

- 它们往往坚决抵制不适合本地条件的整套革新。
- 它们专注于开发本地区的教材, 而不是仅仅采用其他地方提供的教材。
- 它们不断地制定计划并修改计划, 而不只是在开始执行计划时指定一份“一次性计划”。
- 它们根据计划本身提出的需要和参与者自己确定的要求来不断培训人员, 而不是根据计划, 开始时进行“一次性培训”或由外部“专家”来确定必要时进行培训。
- 地方力量能为执行计划提供前后统一的技术援助, 而不是依靠外部“专家”作一两天的短期访问。
- 革新方案得到学区和学校主要行政人员的大力支持(如学监和校长)。

总之, 这一研究极大地支持了应用行为科学家的一贯看法: 使用经



验—合理和权力—强制变革策略的学校系统，以及学校的组织特征，对决定学校的效果和革新能力是关键性的。

据国立教育研究所的报告说，提高效力主要不是

通过建立新的成绩责任制系统、教育行政人员改进购置设备的方法，或利用高级技术，就可以解决的问题，而是需要通过改进人们在其中工作的组织文化（问题的解决、决策制定的结构、变革的诱因、合作计划和执行的管理技能、相互的支持与沟通，以及相关培训的机会等等）才能解决的问题。^④

不管知识是如何产生、整合和传播的，这种地方学区和学校的发展被认为是有效利用知识所必要的先决条件：

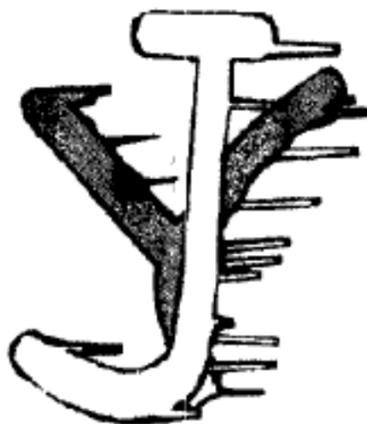
不论向实际工作者传递知识和产品的渠道是多么畅通无阻，看来惟有学校和学区能够积极地寻找解决自己问题的方法，并能使这些方法适应自身特殊的情况，同样重要的是，还要能使自己作为组织去适应所选择的解决问题方法的条件时，才能使产品迅速推广并得到有效的利用。^⑤

规范一再教育策略

这些观点表明了钦所识别的第三个主要策略方针的实质，即规范一再教育策略。这一方针的基础是强调理解组织及其成员，完全不同于经验—合理或权力—强制策略的方针，因为这两种策略基本上属于古典或科层组织理论的，往往把组织看作是脱离人的创造物。根据这一观点，组织理论是“论述人们对组织的反应，而不是论述人们在创建组织中的活力”。^⑥

在另一方面，规范一再教育的变革策略设想，组织的相互作用—影响系统（态度、信仰、价值观，简称之为文化）的规范，可以通过组织中人们的合作活动有意识地转变为更加有效的规范。安德鲁·哈尔平称之为从封闭型气候向更开放型气候的转变；用乔治·斯特恩

197



的术语来说，这是增强组织气候的发展驱动力；伦西斯·利克特（Rensis Likert）则把这说成是从管理系统 1 型向管理 4 型的转变（参见第五章）。

组织健康

一个组织要成为有效，就必须始终完成以下三项核心任务：

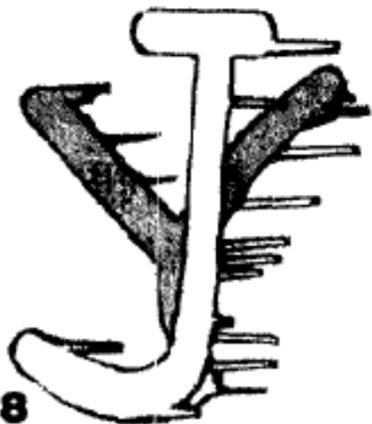
1. 实现目标。
2. 保持内部自立。
3. 适应环境。^④

这样，组织应该是有效而稳定的，还应该具有适当的变革能力。各组织之间在完成这些任务的能力上存在差异；也就是说，它们表现出的组织健康的程度有所不同。一个健康的组织“不仅能在环境中生存下来，而且能继续长久地竞争，继续开展和扩大其生存和竞争的活动。在任何特定一天的短期工作可能是有效或无效的，但是，延长生存、充分竞争和成长仍然在进行”。^⑤

反之，不健康的组织始终不变地总是无效。它们也许通过“应急计划”，即集中力量应付某个咄咄逼人的局面，或采用“危机行政”的其他手段，在短期内能取得意识效果，但是从长远来看，不健康的组织将越来越难以应付环境。这样的组织不是在增强应付环境的能力，而是始终在降低这种能力，结果往往是功能失调。

没有一个效果的测量或组织的某个暂时表现能精确可靠地说明一个组织是否健康，人们主要关注的是看它能否继续提高应付变革和适应未来的能力。时间最能看出这种能力。不过，还是有一些有关组织健康的比较具体的标准。

1. **目标集中**。这是指组织成员能理解和接受可达到的适当目标的程度。
2. **交往适度**。这是指组织与内外环境纵向和横向的交往，以及交往



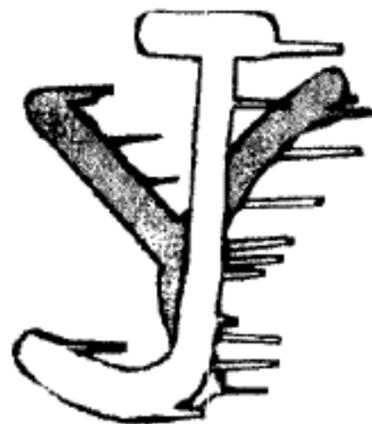
的简便敏捷(以抵制阻止和困惑交往中的“噪音”和“歪曲”)。

3. **最佳的权力均等**。这方面的一个重要因素是指合作与强制的问题。
4. **人力资源的利用**。这是指组织有效地利用组织成员,使他们作为人感到在工作中正在成长和发展。
5. **内聚力**。这是指组织成员为了影响组织的合作方式,喜爱组织,并希望留在组织中继续工作的程度。
6. **士气**。这是指组织成员表现出的幸福感和满足感。
7. **革新性**。这是指组织制定新程序和新目标,成长和发展在一段时期内日益更新的倾向。
8. **自治**。自治的组织不是只对外在刺激作出被动反应的“环境工具”,而是在与外在要求相协调的情况下决定自己的行为。
9. **适应**。健康组织应该比环境能更快地进行变革、调整和适应。
10. **解决问题的适度**。这既指组织具有长期驾轻就熟地解决问题的机制,又指组织具有觉察鉴别问题的机制。^③

组织的自我更新

一个有目共睹的现象是,组织经过一段时间以后,就有一种萎缩的倾向,往往迷恋于自我保存,不断增长官僚主义式的僵化,企图维持传统做法。在以迅速变化为特征的世界里,这样的组织往往被认为是不健康的,因为这种组织只强调自我保存,其代价却是丢弃了不断适应,以便与外在环境在要求和期望的变化步调一致的要求。

最早对组织自我更新的概念进行全面阐述的是伦西斯·利克特。^④他描述了一些控制组织相互作用—影响系统的方法,用这些方法可以激发组织成员的创造性、促进组织成员的成长、促进解决问题。戈登·利皮特(Gordon Lippitt)对组织更新过程提出了一个完整的方法,他所依据的观点是:每个组织都有一个生命周期(出生—成长—成熟),在其生存的每个阶段都有不同的更新需要。^⑤马修·迈尔斯(Matthew Miles)和戴尔·莱克(Dale Lake)在教育发展合作计划中,描



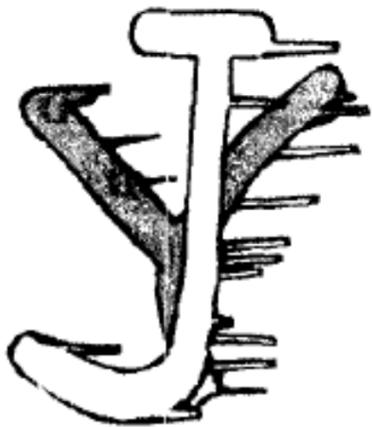
述了这一思想运用于学校系统的情况。^⑥

组织自我更新的出发点是，不能强迫一个学校进行有效的变革，而是应该设法提高其内部不断解决问题的能力。自我更新的过程包括增强以下几个能力：(1) 洞察和分辨问题的能力，(2) 确定目的、目标和重点的能力，(3) 提出正确解决问题的可供选择方案的能力，(4) 贯彻执行所选方案的能力。自我更新过程的一个结果应是，使学校文化从强调因循守旧、僵化的官僚习气转化为积极支持这一观点的文化：即学校本身的成员必须掌握制订计划和在学校中执行变革所需要的大量知识。^⑦另外，它还意识到，“教育变革最理想的单位是由学生、教师和校长——每天都生活在这里的人——作为主要参与者组成的单独学校”。^⑧

自我更新的学校具有三个基本特点：第一，一个支持对变革具有适应性和敏感的文化。这种文化支持自由公开的交往，特别是由下至上的交往，把问题的解决放在首位。第二，有一套清晰、明确、众所周知的程序。参与者通过这个程序，就能有秩序、有组织、有协作地解决问题。第三，这样的学校不是一个只凭内部能力、见解和资源来解决问题的狭窄机构，而是知道何时及如何为解决问题而去寻求恰当的见解和资源的学校。^⑨

学习型组织

一些组织，一些值得注意的工作效力低下的组织，其特征是明显觉察不到自己有问题，与外在环境脱离了联系，所以，预料和适应外在环境的能力很差。就学校而言，当社区的人口统计迅速变化时（这在美国很常见），以及当技术变革在全世界迅速发展时，这种现象是有目共睹的。在我们当今所面临的迅速变革的环境中，学习型组织——作为生存的大事——必须提高觉察甚至预料环境所提出的问题 and 解决这些问题的能力。这就产生了学习型组织的概念：即一个组织，不管是社团性质的还是教育性质的，都要学会去适应环境里正在展开的变革。这种加强组织应有的学习和适应的能力的过程通常就被叫做组织发展(OD)。



OD 是增强学校和学区自我更新能力的主要方法。OD 有多种定义, 因为要掌握这么一个改善组织效果的复杂方法的全部精髓是很困难的。不过, 在对美国和加拿大大学的 OD 进行了综合研究之后, 如下定义则被提出来了:

学区的组织发展, 是组织在系统自我研究和自我改善上所作的连贯的系统规划和坚持不懈的努力, 运用行为科学的概念, 它把重点放在正式或非正式的程序、过程、规范和结构方面的变革上。OD 的目标既包括个人生活的质量, 又包括改善组织的工作和行为。^④

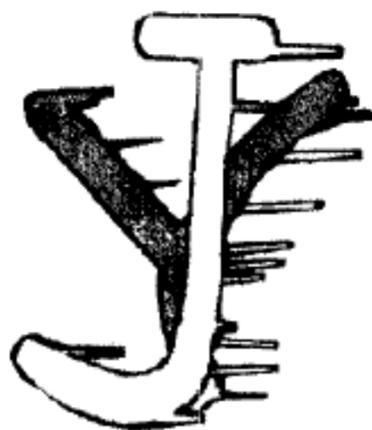
实际上, OD 至少涉及到代表这种过程特点的以下 10 个概念: **200**

1. OD 的目标。
2. 系统更新。
3. 系统方法。
4. 重视成员。
5. 教育策略。
6. 通过经验学习。
7. 处理实际问题。
8. 计划策略。
9. 变革咨询指导人员。
10. 高层管理人员的参与。

每个 OD 的概念简述如下:^④

1. OD 的目标

OD 的基本目标是改善组织本身的工作。人们认为, 改善组织生产力和效果主要取决于组织是否能在处理组织事务中作出更高质量的决策——这些决策影响到其结构、任务、技术的采用、人力资源的利用和组织目标的实现。最主要的方法就是要营造以工作为导向的组织文



化,使组织成员在与他们自身和组织目标有关的重大问题上,能够最大程度地参与更有效的决策。

虽然 OD 容易造成新计划和课程的采用,造成改组,或造成对新目标的赞成。但是,人们不把所有这些看成是改革学校和学校系统效益的首要步骤。OD 不像有人猜测的那样,以为不论是通过协商、敏感训练、常规教育,还是通过其他任何手段,只要是局限于改善个人和团体之间的个人技能和人际关系技能的计划,就能使组织发生重大的变革。这一点也许不足以改变那些形成与工作有关的组织行为的既定的重要规范:即规则、期望、传统和习惯。

2. 系统更新

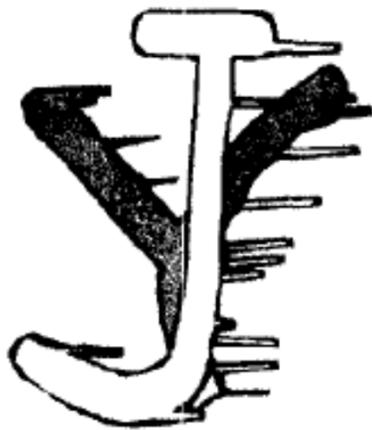
OD 不承认在组织中不可避免地会出现萎缩,这种观点肯定地认为,一个组织能够发展自我更新的特点,能够使组织增强其能力,能够适应变革,并能够刷新实现新目标的记录。

系统自我更新的见解,认为一个组织在突如其来的危机和变化的包围下,并不是束手无策的,而是能够增长实行变革的能力,扩大自己对于环境的影响,不断发展自己始终适应新环境、解决新问题的能力;也许最重要的是能够始终发展自己的目标意识和方向意识。这一观点还认为,不断增长的活力和富有想像的创造力是一个富有生机的系统的标志。

201

自我更新的概念是区分组织发展和组织改善的核心问题。其目标不仅仅是解决眼前的问题,以达到一种组织工作的新“冻结”状态。自我更新的概念是一个把持久地促进组织继续发展的条件、技能、过程和文化等全部纳入组织系统的概念。虽然,OD 可能被一个具体事物所激发——如开办一所学校,或公然对抗公众的批评,但是这样的事件本身只不过是采取行动的起点。

如果 OD 的技术只是用来对事件作出反应,随后就终止了,不再继续和发展了,那么,这个计划就根本不是 OD,而只是公立学校所特有的另一种零碎改革的努力而已。危机管理的思想在美国教育中已经根深蒂固,所以,开发各种有计划的、有系统的、长期的方法,很可能已成为学校管理变革的中心问题了。



3. 系统方法

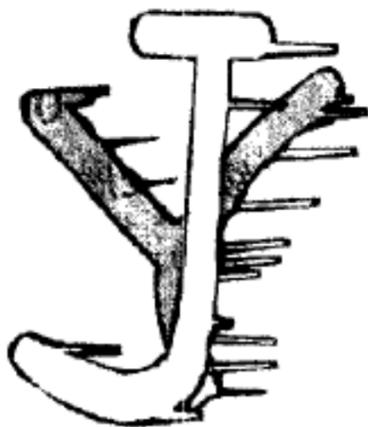
组织发展是建立在这一观点之上的：组织是一种复杂的社会技术系统。这种组织观点当然强调组织系统的整体性及其组成的子系统——人事、结构、技术、任务——之间动态的相互联系。

例如，学校就是一种社会技术系统。它当然包括各种子系统，即各个系科、学级、非正式团体、小组或工作小组。这些子系统经常处在一种能动的相互作用的状态。然而，学校同时也是一个更大系统中的子系统：比如是学区和它所在社区的子系统。

我已经解释过，这种观点对于那些与行政组织变革有关的人来说，具有深刻的含义，可以用以下一些基本思想来说明：

- (1) 人们为了使变革长期有效，就必须改变整个系统，而不仅仅是改变这个系统的某些组成部分或子系统。
- (2) 而且，由于各个子系统之间的能动相关性和相互依存性，一个子系统的任何重大变化，都会在其他子系统中产生补偿性或报复性的变化，正如我在第三章中所描述的那样。
- (3) 孤独事件或单因事件极少发生。组织系统论强调把事件作为相互作用的力量、争论、问题、原因、现象和条件的综合表现形式来处理的重要性。既然组织的世界被看成是一个复杂的系统，那么，认为现象是单一原因引起的或把事件作为孤立的偶然事故来处理，都会妨碍我们对它们的全面了解。
- (4) 组织系统的确定，不是依据各种有形的物质界限，而是依据当时人们的行为模式。这些行为不是静止不变的，而总是处在一种能动的平衡状态——就像力一场分析所表明的那样。因此，行政人员需要的重要信息来自对一定时期内特定力一场的分析，而不是来自对过去和其他组织的一般性历史资料的分析。力一场分析将在本章的后面进行描述。

202



4. 重视成员

OD 主要关心的是组织中人的社会系统，而不是技术、任务或结

构方面。具体地说,就是把重点放在表明影响行为的信念气候的组织文化方面。例如,上司和下属相处的方式,工作团体相互发生关系的方式,组织成员参与查明组织问题和寻求解决问题方式的程度。态度、价值、情感、自由交往都是 OD 关心的典型问题。这些问题涉及到组织成员想些什么,他们之间如何交往,如何处理冲突,对工作专心到什么程度。这些问题都很重要,因为这些有关人的种种问题能够帮助确定组织完成工作的质量和数量。那些学会把想法闷在心里,在提出新的想法或表示怀疑和批评时小心谨慎的人,对于组织诊断问题、寻找解决问题方法的能力根本不起作用。但是,很多学校的文化却都在鼓励这类行为:人们听任上级决定一切,对提出质疑的所谓“惹是生非”的下级以皱眉表示不满。

一般情况下,学校文化精心培养的组织行为是尽量不使组织成员公开自由和积极主动地参与重大决策——学校的教职工大会就是一个说明:会议议程堆满了琐碎的问题,要么是学监在职员面前形式上露露面,全都是例行的老一套。具有这类特点的组织往往非常死板,变革缓慢,在迅速变化的环境中踌躇不前。

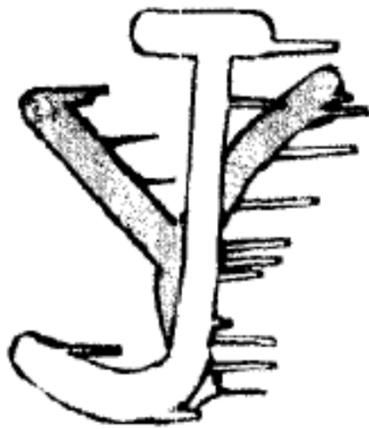
根据 OD 的观点,组织可用来改善其有效性的重大资源之一就是组织成员本身。只要组织鼓励人们成为专心一意的关切的参与者,而不是使他们感到软弱无能,听任那些不可思议的无形势力的摆布,组织就可以从成员那里吸取越来越多的力量、活力和创造力。

5. 教育策略

OD 试图通过教育来极大地改变组织成员的行为,从而激发组织的自我更新。然而,在这个意义上,这种教育和传统的在职教育没有什么关系,因为传统的在职教育通常是(1)主要关注的是认识知识的获得,(2)在典型的班级环境下进行,强调学习者是知识的被动接受者。

OD 的教育策略和过程,把注意力集中在对形成组织气候和文化尤为重要的因素上,即放在组织动态变量的复杂网络上。这些变量深刻地影响人们对自己在组织中所扮角色的认识,影响到他们对同事的态度和期望,影响到组织个人和团体之间关系的性质。从传统看来,人们对这类问题——包括冲突、交往障碍、猜疑和恐惧、组织效益问

203



题——都小心地回避不谈,因为这些问题太“棘手”、太敏感,以致难以处理得恰当。OD 不仅力图寻找正视这些处于组织工作中心的问题的方法,而且试图增强组织成员有效地解决问题的能力的方法。由于这个过程通过研究和学习的策略来改变组织的规范,所以被称为规范一再教育策略。

6. 通过经验学习

OD 的学习基础就是应用到组织生活中去的从做中学的思想。教育技术竭力强调通过以经验为基础的两个步骤的过程来建立组织行为的知识和技能。在这个过程中,与工作有关的小组成员(1)有着共同的经验,接着(2)仔细审视这个经验,看从中能学到些什么东西。

这一点可以在实验室训练的相对控制的条件下(如在训练组里)进行,也可以是对成员在组织中的共同实际经历的研究。不过,学习的基础是团体的实际经验,而不是一些假设的情景。应该鼓励团体成员对组织工作提出问题,进行质问,增长见识,直接从经验中学习。

坚持以这种方式来审视经验的目的,是使组织成员经过一段时间后,养成一套能够反复从自己经验中学习、并有所增益的终身有用的技能和洞察力。如果这一点能成为组织团体生活中的一个重要部分的话,它就能变成人们所期望的自我更新过程中的一个强有力的因素。

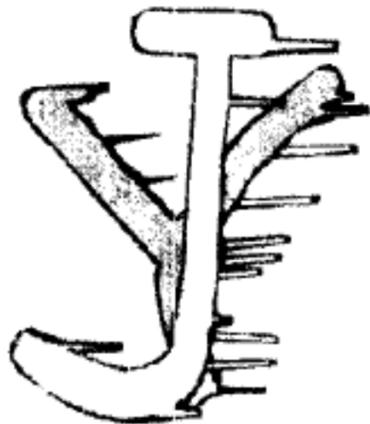
7. 处理实际问题

在组织中运用组织发展的理论是为了解决现存的紧迫问题,这些问题有时会严重到威胁组织生存的程度,虽然通常情况下没有那么惊人。教育的过程并不涉及到了解外人的问题及讨论一般的实例,而是针对所考虑的的具体组织——带有独特性的特殊条件的组织。

在一个学校里,什么问题是需要 OD 解决的呢?试图对如此广泛的种种可能性进行分类也许并没有什么帮助,但是,提出一些典型的情况倒可能有些用处。

- (1) 迅速变化的情况——比如,需要对来自州政府的强有力的学校改革倡议作出响应,如果作出的响应不恰当的话,可能会威胁到学校自身的生存问题。

204



- (2) 领导危机, 比如新上任的学监发现人们对他或她的提议没有什么反应。
- (3) 较低的组织效率(不管如何测量都是如此), 用采取守势或寻找借口的方式是不能解决这一问题的, 必须用其他的方法加以解决。
- (4) 激烈冲突, 表现为过度的明争暗斗, 或表现为回避这种恼人局面的冷漠特征。

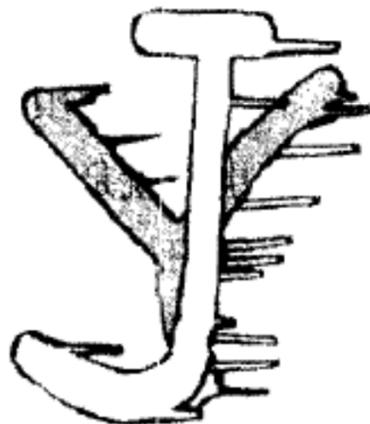
这些问题当然经常是交织在一起的, 开始审视和解决某一问题, 也许会引起始料未及的其他问题。OD 思想和过程的这一探索特点具有洞察组织中心问题的强大力量。因此, 辨别有待处理的问题的标准主要看这个问题是否是组织成员真正关心的问题——他们认为对自己关系重大的事情, 而不只是另外一些人所关心的事情。

组织发展的努力成果要从自我更新思想的长期意义来看, 这个过程能从似乎是表面的问题着手, 最后深入到核心问题。OD 并不是用来缓和某种有限的、范围狭窄的危机的一次性方法, 用后就被抛弃了。事实上, 随着 OD 技术在行政人员和经营者心目中日益受到欢迎和重视, 人们越来越担心对一种“护创膏布”方法(a “Band-Aid” approach) (即把 OD 看成是危机管理, 而不是自我更新的发展) 的要求可能使更合乎职业道德标准的 OD 方法受到怀疑。

8. 计划策略

OD 的另一个特点——与全面系统的方法和谐一致——就是这种努力都必须系统地加以规划。OD 的技术拥有范围广泛的恰当的活动和方法。但是, 它们本身并不能构成 OD。实际上, OD 的一个明显特征就是一种有计划的变革形式: 这种策略已经制订了目标, 并计划好了实现目标的方案。这个计划必须详细具体: 确定人员指标, 指定时间表, 调拨完成任务必需的物质。这一计划尤其还应该适应组织的特定环境。

强调 OD 计划的重要性, 并不意味着计划的僵化不变。实际上, 如果计划开始时是成功的, 越来越多的组织人员的参与很可能要求不断



地修改原计划和制定新计划。在制定计划的阶段中,重要的是为此作好准备,以免使这一计划变成另一个在职训练的方案。相反,如果只采用一些零碎的 OD 技术,而没有一份目的明确的计划和贯彻到底的保证,其结果则是弊多利少。

例如,人们已经注意到,一个组织采用 OD 的决定本身就能使组织得到某种改善:这经常是对有关组织成员的一个信号,表明组织文化正在起变化,新思想和新做法正逐渐成为可能和现实。显而易见,仓促上马一个 OD 计划或者突然中止一个已经开始并引起希望的计划(或是因为行政人员懦弱怕事,或是因为资金短缺),都可能引起可以理解的情绪上强烈而不利的反应。

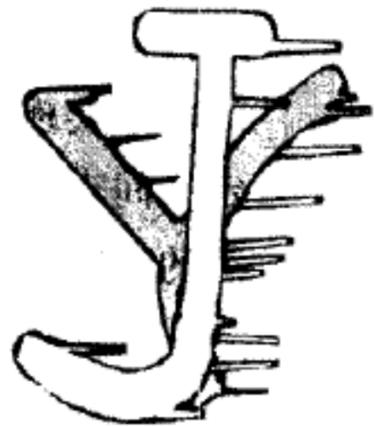
制定一个 OD 计划是一件复杂而棘手的事情,其中可能出现涉及这些潜在的敏感问题的各种各样的干预。一个非常合格的 OD 专家经常帮助行政人员制定适合其组织的具体情况的可行性 OD 方案,从而使他们能更容易制订计划并执行这样一个计划。设计 OD 计划为行政管理行为和行为科学家提供了在共同的事业中合作的难得机会。

9. 变革咨询指导人员

OD 的特点是有有一个变革咨询指导人员的参与,他起着极其重要而且非常具体的作用(至少是在组织变革的初期)。确实,如果没有一个胜任的变革咨询指导人员的话,我们现在所知的各种形式的 OD 是不可能有的。这个人在不同的组织中也许有不同的正式头衔,但在 OD 实践中,都差不多总是用“顾问”一词来指帮助组织设计和执行 OD 计划的专家。

顾问在决定 OD 的成败中是极其关键的,所以有很多文献都是描述顾问的作用、功能、专业能力以及顾问与委托组织之间的关系性质等等。

为组织找到一位合适的顾问,并同他或她建立有效的工作关系,也许就是学校行政人员在其学校 OD 的建立中最关键的作用。缺乏顾问的帮助一直是 OD 过程中一些最难处理的问题的原因。即使在最好的情况下,人们对顾问的认识也可能是搞不清楚的:顾问有什么作用?顾问应听从谁的指令?顾问的存在对行政人员和教师之间的一般



关系有何影响？——这些都是 OD 工作中通常出现的一些问题。当顾问试图以适当的方式体现自己的作用时，这些问题也是顾问们中间大力研究和讨论的课题。

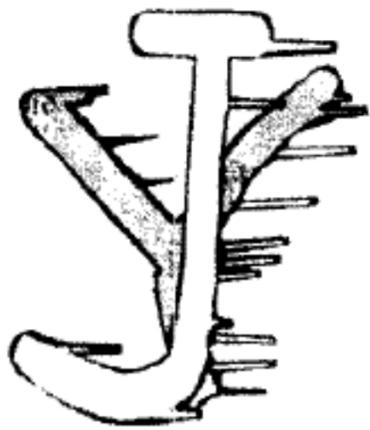
一般情况下，顾问可能来自组织外部（即外部顾问），或者来自组织内部（即内部顾问）。OD 早期的历史上，OD 工作全部依赖于外部顾问。外部顾问和组织之间的关系当然是暂时的，还需要筹集额外的经费来支付顾问费。对此作出的一个反应就是努力培训合适的人员担任内部顾问。^⑧通常，这样的职位一旦设置，就往往会成为一种长期而制度化的人事安排。很可能在数年以后，内部变革咨询指导人员或顾问的作用在学区内将越来越明显，并趋向于正式化。然而，在处理特别复杂和困难的变革问题时，也许还不能完全没有外部顾问。制定在执行 OD 活动的某些关键方面的程序，即使没有行为科学顾问的直接帮助，也取得了有限的进步。^⑨但是，在 OD 的这个发展阶段，顾问是一个关键性人物。本书将在后面讨论对待 OD 顾问的政策和管理问题。

206

10. 高层行政人员的参与

人们从 OD 的社会系统的取向中必然会得出这样的结论：人们不可能在积极改变系统的某些部分结构的同时，不影响系统的其他部分。例如，管理如果没有作为组织变革过程的一部分的话，就不能擅自对组织进行变革。组织变革不是由“我们”（行政人员）来改变“他们”（教师及其他下属），或者甚至改变“它”（超脱“我们”之外的某个实体组织）。行政人员必须成为发展过程的积极参与者，保证组织系统中所有子系统都能以能动的相互作用的方式恰如其分地持续连接在一起。这也是不断增强效益的组织所特有的可见特征之一。

从组织的运行来看，OD 承认现在的组织是科层等级制度的，并将继续如此。如果下属看到行政人员在以改善组织效益的名义为组织办事——但行政人员并不投入于这些事情之中，而是作为旁观者——那么下属就很可能小心翼翼，敷衍了事。与此相反，如果行政人员对改善组织效益真感兴趣，承担责任，并看得出全心投入，那么，下属就更容易认为这种努力是有效的，并受到更大的鼓舞而积极参与。在所有组织中，下属往往就像是高度敏感的天线，善于透过围绕官方公开声



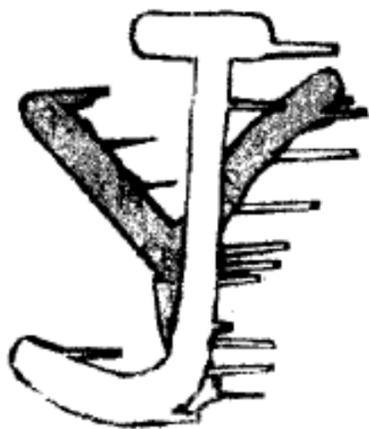
明的一切天电干扰与噪音,捕捉代表上级真正意图的可靠信号。

一个郊区大学区的例子很好地说明了这个问题。这个学区坐落在高度工业化的地区,曾经历了近年来普遍存在的社会问题和少数民族问题的压力和严峻考验。这个学区的新学监——年轻聪明,谈吐不凡,精力充沛,在其他学区任职时政绩令人嫉妒——刚到学区就把各校校长召集起来,组成一个小组。这个小组在制定政策和处理学区性问题方面有更多的新机会发挥重要作用,所以很快就投入到解决对每所学校都具有重大意义的学区性问题中去。令人遗憾的是,这个小组立即陷入了如下困境:内部开始争吵,会议上达成的决议被小组以外的私下交易暗中破坏。(这些私下交易经常涉及到教育委员会的成员。)有些小组成员为了本部门或本学校的利益,相互结盟,在小组还未作出决定以前,就控制了对问题的表决权。许多校长——在前任学监的领导下,享有很大的自主权,与代表他们各自学校利益的教育委员会委员一起“为所欲为”——觉得小组的整体思想只不过是逐渐削弱他们力量的一个计划。这位新任学监与小组讨论了这些问题,立刻达成了一致意见:必须邀请一位顾问来帮助他们找出解决问题的方法。

207

顾问在一次说明会上,成功地与小组成员建立起共事的基础,大家除了一致同意某些目标和运作方式以外,还一致同意了某些基本规则。其中,顾问提出的一个规则马上得到了全体成员的赞同,即小组每个成员务必定期参加业务培训会。小组成员都非常精明能干,在和顾问开过几次会后几乎普遍感到:他们正在出现真正的进步,应该继续进行培训上的努力。就在作出这个决定后的一次培训会上,学监声称,由于出现了出乎预料的紧急情况,小组会议开始后,他就不得不赶紧离席。

在之后的一次培训会上,他说坚决支持这种培训活动,对此还表示了强烈的兴趣,可是又匆匆忙忙地离席去处理另外一件紧急事情了。在随后的会议上,有三位校长——相隔一段合乎礼节的时间后——先后离开会场,匆忙地去处理学校的“紧急情况”了。毫无疑问,这个学监的小组成员们意识到,原来的危机一旦消除了,培训计划就不再是高层管理人员的头等大事了,他们自己也就根据情



况作出相应的反应。

社会技术观点

那些对参与管理方法不熟悉的人往往觉得这些方法“软弱”、“随便”，与组织特有的结构、纪律和权力不吻合。可是事实上，人们所需要的正是一种新型而更有效的管理方法：一种注重更起作用的管理结构和寻求更有效的组织行为的方法。虽然新的结构很可能比过去的结构更灵活、更适应，但是这些结构不会过分注重细节，或界限不明确；与工作有关的更有效的行为也不会缺乏清楚而准确的描述和界定。

当行政人员面临需要更多的人员参与决策，或试图使组织朝着更“有机的”或自我更新的方向发展时，这是否意味着系统、有条不紊的程序和控制就必须放弃呢？回答当然是否定的，实际上相反的答案才是正确的：有必要提供一个组织结构来增强和促进决策方式的发展，取代以机械组织为特征的僵化的科层等级结构。

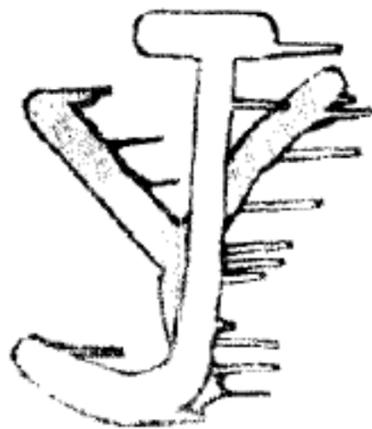
组织系统发展的转变并不是离开职责分明、秩序井然和支配控制的传统组织结构观点，而转向职责不明、秩序混乱和自由放任的管理。在管理上所寻求的是，为任务的分析、结构的安排、技术的选择和使用、职员选拔和组织个人和团体的专业能力的培养，建立一种新的、更起作用的基础。

当我们承认技术变革和革新在将来学校的组织变革中可能会发挥日益重要的作用时，社会技术定向的这种观点的合理性就会变得越来越明显。所以，行政人员的作用是发展组织结构——在规定这种职责是为了达到组织目标而进行努力的同时——保证以主动的、解决问题的方式，形成一种把组织成员、技术、任务和结构一体化的更合适的作风。

力一场分析

人们如何分析组织学习情景，以便能更好地知道如何去对付它呢？力一场分析已经证明是一种对研究人员和行政人员都十分有用的分析方法。⁶⁴

208



这种方法从根本上就是把一个社会和组织现状视为两股相反力量之间的均势所造成的平衡状态。促进变革的力有时称作**推动力**；与此对立的维持不变的力有时叫做**抑制力**。当这两种力一场形成均势时，如图 6.2 所示，我们就得到平衡——没有变革。显然，当两股力量中一个力被撤消和削弱时，平衡就被打破，变革就会发生，如图 6.3 所示。很简单，参与者引进一种新的工作技术或获得一种新的技能，就能导致这样的不平衡。然而，一个组织主要是以平衡为特征的稳定实体，打破平衡会带来重新调整，又会造成新的组织平衡。这一想法虽简

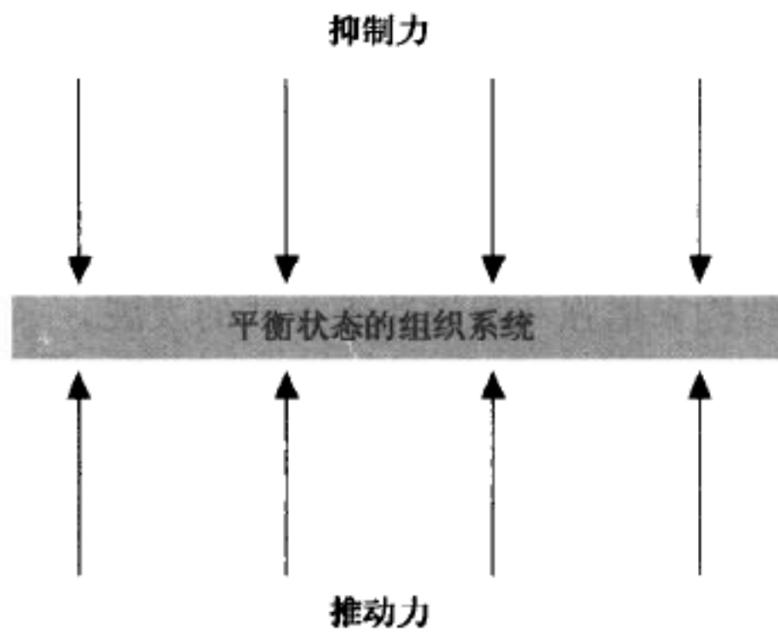


图 6.2 平衡的力一场

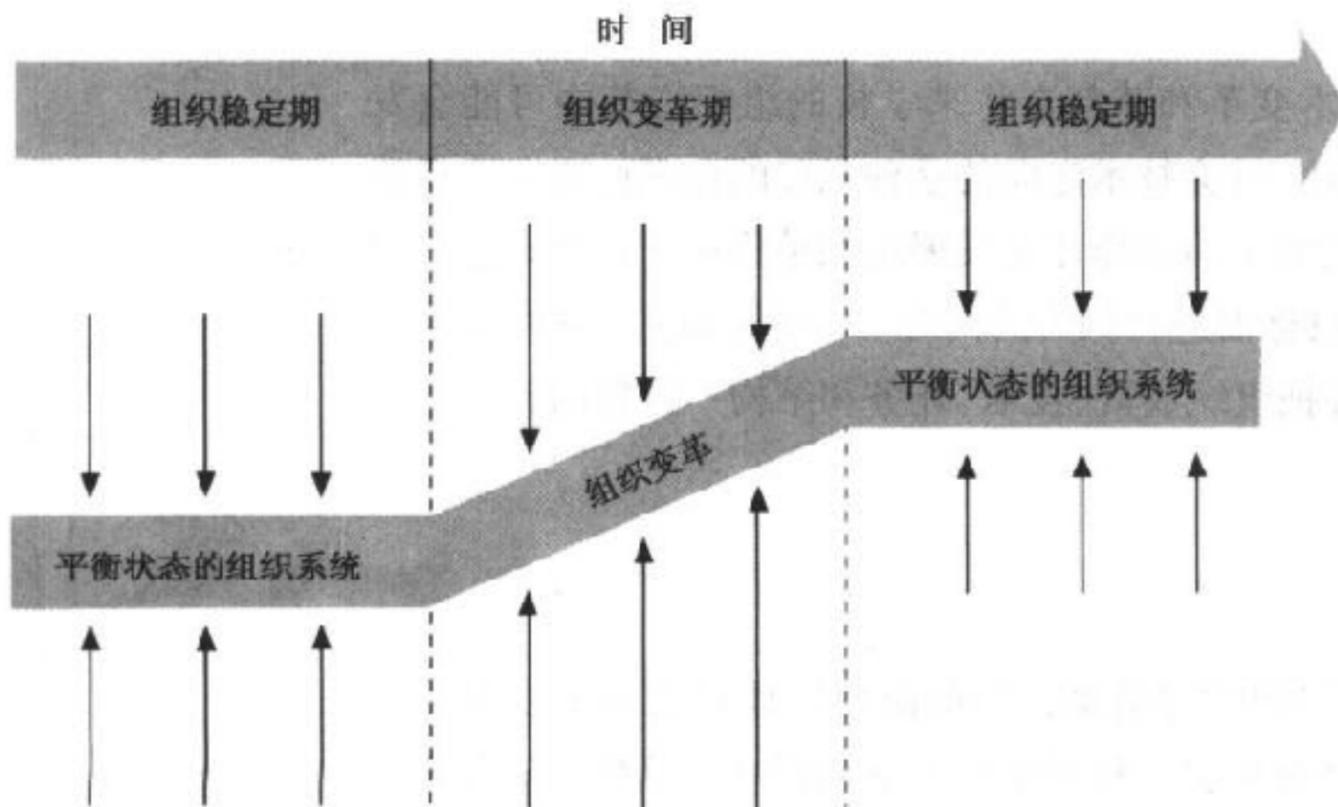
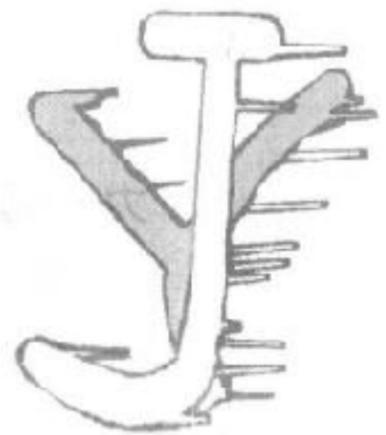


图 6.3 力一场失去平衡，造成组织变革，又达到新的平衡



单,当应用到一个规模庞大的组织中去时就会变得非常复杂。不过,对于那些期望更好地了解自己组织的行政人员来说,这种想法还能提供实际的帮助,要么是促进组织变革,要么是维持组织稳定。鉴别抑制力和推动力的分析过程,从非常简单的初级方法,直到相当复杂的技术,变化不定。

力一场分析论最终使它的发明者库尔特·勒温得出了一个三阶段的基本变革策略,这一策略已经得到了日益广泛的运用。根据这个观点推论:为了能有效地进行组织改革,首先必须打破力一场平衡,也就是说组织必须解冻。一旦组织解了冻,就有可能引起变化,从而把组织推向一个新阶段。这种变化是多么脆弱,组织是多么容易重走老路,对于这一点,没有人比教育行政人员知道得更清楚了。因此,三阶段变革过程的第三阶段就是重新解冻。这一阶段是一个制度化的过程,其目的是维护和保证变革的长期存在。当然,重新解冻含有一种新现状的意味。勒温认为,通过建立“一种相当于稳定的循环因果过程的组织体系”,^⑤就会使组织具有合乎需要程度的灵活性。对于一个呆板僵化和抱残守缺的组织来说,解冻可能是一种十分痛苦的经历。但是,为了使组织不断取得更大的灵活性,解冻也能够成为其生命周期的一个正常组织部分。见图 6.4。

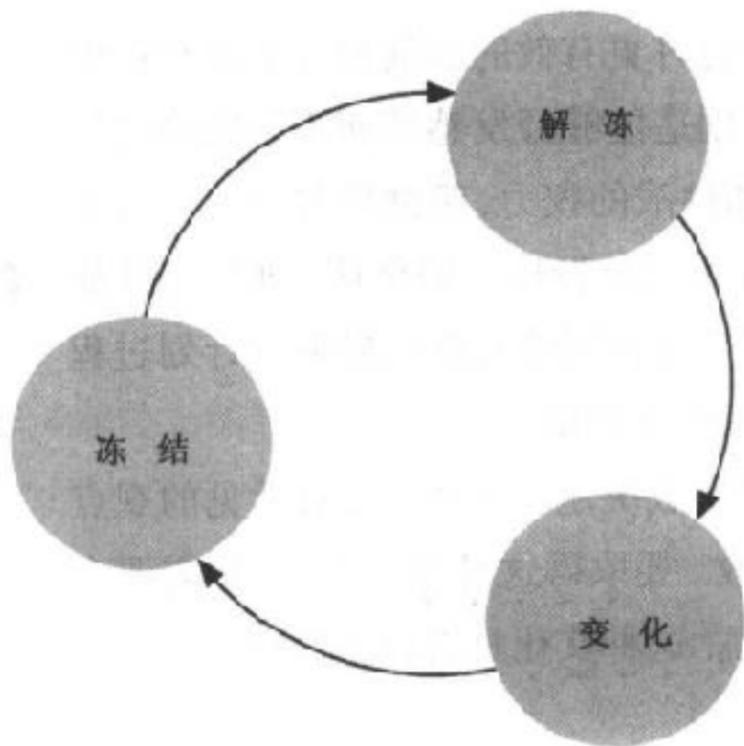
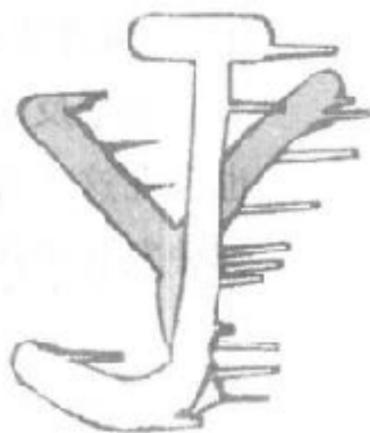


图 6.4 组织不断发展的生命周期——三步变革图



力一场分析的价值在于它的诊断性：即预先准备为实现变革而设计的具体行动计划。这样的计划是否成功，在很大程度上取决于是否能很明确地预测所提出的行动的可能后果。在组织的四个主要子系统中——即任务、技术、结构和人事——只有人事子系统才有根据不同情况作出不同反应的能力。

伟大的文学艺术作品中到处都有描写因受到爱情、信仰、勇气、义务等一类情感的推动而取得的英雄业绩，在论及组织的许多文献中也谈到人们的冷淡、愤怒、沮丧、恐惧，以及这些情感在阻碍组织实现其目标中的强大力量。虽然组织行政人员必须非常关心学校要完成的工作、组织结构和所用的技术，但是，这些因素中没有一个是具有抵制行动计划的能力，只有人事子系统才具有这种能力。

然而，对行政人员来说，把以各种形式出现的对变革的反对——不论是公然的反抗、冷漠、怀疑，还是其他什么形式——都看成是顽固不化的行为，也没有成效。如果行政人员把“增强推动力”解释为加强职权，强迫人们支持变革，那么完全可以预言，这样的结果是导致人们强烈地反对变革。有压力就会产生反压力。在学校环境里，行政人员的强制权力是非常有限的，所以用这种办法不可能打破力的平衡。人们至少可以预测，当压力减轻时——这种压力最终必将减轻——组织就倾向于在抑制力的压力下走回头路。

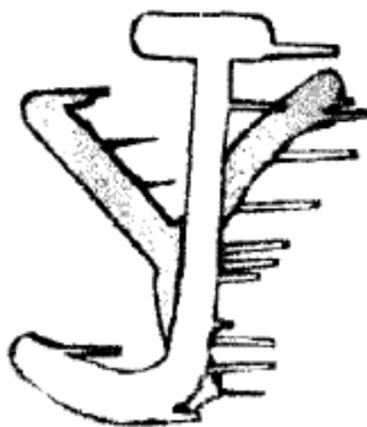
一般说来，在学校的情景下，也许更有效的是促使变革过程中的各种抑制力合法地公开表现出来。创造能够抒发感情而不是隐藏感情的气候，打开交往渠道，重视质疑和挑战的权力，帮助那些会反对变革的人来考察和处理引起他们反对变革的种种担心的事情。如果这样做了，就可能（1）将提出的行动计划未曾料到的可能结果带到计划过程中去，也许更重要的是（2）抵抗的程度会降低。

由于反对意见也有助于发展和形成决定，因此，反对意见的观点也会在这个过程中发展、形成和修改。要取得这种参与方式，就需要有一种发展的或促进成长的组织文化。这种文化具有以下特点：

1. 在智力、政治、审美各方面，都有激励作用。

210

211



2. 强调个人和团体的成就。
3. 高度看重个人的人格尊严。
4. 客观地兼容并蓄各种观点和情感。
5. 主要是为了解决问题,而不是为了在组织内的争论中决胜负。

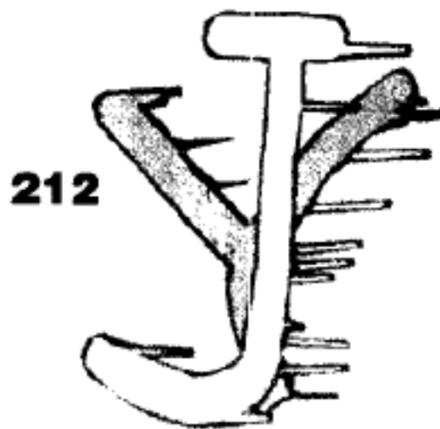
为了发展这里提出的这种合作方法,就需要建立一个有秩序地解决问题的过程,这个过程为那些将受到变革影响的人们提供最大限度的参与机会。虽然这一观点很重要,但还必须辅以使它生效的特定程序:创造必需的气候,确保达成决定的方式是不言而喻的,而且是切实可行的。发展新的组织气候,形成开诚布公和合作决策的团体技能,就需要一定的培训和实践。要完成这些任务,只从认识上理解和下决心是不够的,还需要形成新的见解、新的价值观和责任感、新的团体技能,这些只有在解决问题的环境里才能教会并真正学会。

我们必须记住,创建一个新的组织文化——一种工作和解决问题的新环境——需要参与者对事情产生新而有效的反应,采取和以前不同的行为方式。就像每个教育者都敏感地意识到的,人的活动方面发生的这种变化,并不常常是了解了新而有效的工作方法的结果,还必须给人提供能够在实践中形成新行为的机会。简单地说,就是需要从做中学,其目的是通过再教育,树立更加有效的、以工作为导向的新行为规范。

如果一个组织能保持一种新而有效的工作水平,而不使用强制手段,不连续耗费管理人员的精力来使之继续前进,那么,组织内部的变革就能稳定,并能始终保持下去。事实上,这是行政人员可以用来判断改革是否“成功”的一个实际标准。

制订一个组织变革的合适计划,必须认识到这些现实情况,还必须认识到实现组织重大变革的目标总会遇到困难,总会花费时间,绝对没有迅速而简便的解决方法,尽管也许从来不乏自我标榜为已有这类解决办法的人。赫西和布兰查德关于这方面的告诫是十分中肯的:

知识产生变化是最容易的,其次是态度。态度结构因为带有



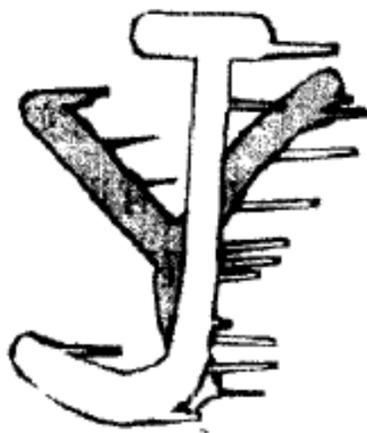
积极或消极的感情色彩而不同于知识结构。行为的变化比以上两种变化显然要困难得多,费时得多,可是,完成组织或团体的行为变革也许是最困难,最费时的。^④

组织发展有效性的研究

福兰、迈尔斯和泰勒在关于 OD 的一项重要报告中指出,对 OD 工作是否能发展学校系统和学校自我更新及解决问题的能力这个问题进行评价,在于这样一个事实:许多所谓的 OD 计划是局部的、不完整的短期活动,缺乏获得成功所需要的规划、规模和持久的努力。^⑤例如,在许多情况下,让教师接受几天“人际关系训练”,或邀请外部顾问开几次会议,就被不妥当地贴上“OD 计划”的标签。这些努力通常只局限于力图缓解冲突或改善组织文化中某些令人不愉快的方面,根本没有打算去有力地影响组织结构或决策过程。由于像这样的一些原因,有关 OD 活力的调查往往表现出不稳定的成功。然而,实际上 OD 成功的学区总是使 OD 制度化并使之始终保持下去。现在,相当多的学区都有数年来一直起作用的学校 OD 更新计划。

菲利普·郎克尔 (Philip Runkel) 和理查德·舒马克在俄勒冈大学教育政策和管理中心 (CEPM) 对这个领域进行了最全面的研究和发展工作。他们于 1967 年开始此项工作,在 1974 年发表了到那时为止的全部研究成果。在评价 OD 是否在一个学区或一所学校获得成功时,他们告诫不要轻信任何关于变革努力的表面宣言:

寻找成果的经验告诉我们,它们并不简单。当一个研究人员宣布,一个学校或更多的学校已经“实行”或“采用”了某种特殊的新做法时,科学杂志的编辑和资金提供者应该要求拿出详细的文字资料。一所学校可能在采用或实行新结构——如小组协作教学制,方法上的深度和多样性使人目瞪口呆,校长能够用措辞巧妙掩饰在他的学校实际上根本没有实行革新这一事实的方法,也同样使人目瞪口呆。“这所学校去年已经采用了小组协同教学制……”或“我们



将于明年在某校实行小组协同制……”，对于像这类没有任何进一步措施的声明，我们决不能毫无怀疑地加以接受。

他们关于学校 OD 的研究成果包括以下几点：

- 当学校全体教师乐于接受变革并且欢迎 OD 计划时，更有可能成功。
- 参加 OD 计划可能是整个方案中最关键的阶段，这需要一个技术娴熟、经验丰富的 OD 顾问做指导，以便避开隐蔽的陷阱。
- 行政人员公开而积极的支持是成功的关键。
- 在全体成员真正同意其目标的学校，OD 更可能有帮助。
- OD 计划可以被认为由四个主要阶段组成：(1) 参加，(2) 诊断组织问题，(3) 制度化，(4) 保持。⁴⁸

213

约翰·古德兰 (John Goodlad) 看到“那些以合理的方式改变学校实践的很有希望的革新连续遭受挫折而失败”⁴⁹后，便开始主持一个为期 5 年的研究和开发计划，提出教育上人事和制度更新的问题。古德兰开始就指出：研究教育变革的常规模式主要是处理某些教学上的干预变量（如：班级规模或教学方法）以及在学生的成绩中寻找变量。这样一种研究设计，如图 6.5 所示，把学生的成绩看作因变量，把教学（如：教法和教材）看作自变量。然而，通过对实行和维持教学改革的困

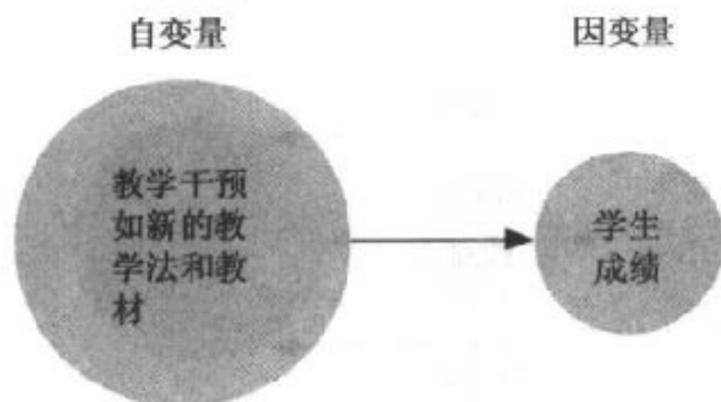
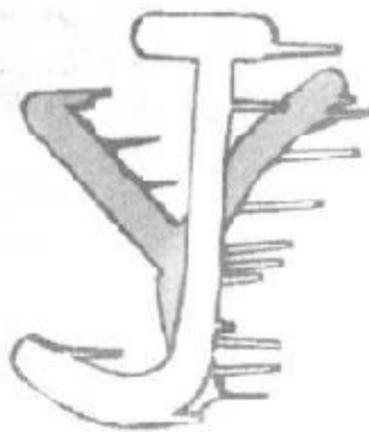


图 6.5 当重点放在教学和学生成绩上时，影响和研究目的—手段关系的常规模式 引自约翰·I·古德兰：《教育变革的动力：灵活机动的学校》。From John I. Goodlad, *The Dynamics of Education Change*. 获准重印。



难所进行的长期观察使他认识到：“解释这种困难的依据……是学校通过期望、赞同和更新来维持某些做法的常规。作为个体的教师通常不能成功地违反这些规律，也不能创立维持新做法所必需的全校性的结构或过程。”^④这就意味着需要把精力集中在学校整个文化上；而且，“我们看到组成学校文化的每一个事物——业务课程、成文或不成文的规则、口头或非口头的交流、物质条件、教育规律、校长的领导行为等等”。^⑤这种思想导致这样一种研究设计：把学校文化看成是自变量，把（1）教师行为和（2）学生成绩这两者都看成是取决于这种文化的，同时，把学生成绩则看成是取决于教师行为的（见图 6.6）。

从实用的观点出发，古德兰认为：虽然用图 6.7 所示的关系也许正确地描述了学校“现实”的各种重要因素之间的关系。但对“现实”中学校的实际研究来说，这个模式过于复杂了，因此，他把重点放在研究学校文化的“原因”上，可见图 6.6。

214

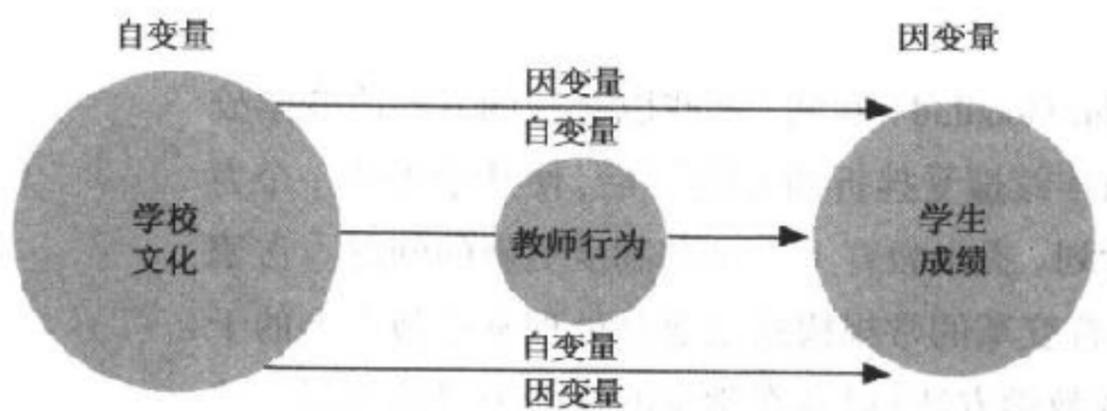


图 6.6 研究目的—手段—效果关系和改善学校教育和学习的图式

引自约翰·I·古德兰：《教育变革的动力：灵活机动的学校》。From John I. Goodlad, *The Dynamics of Education Change*. 获准重印。

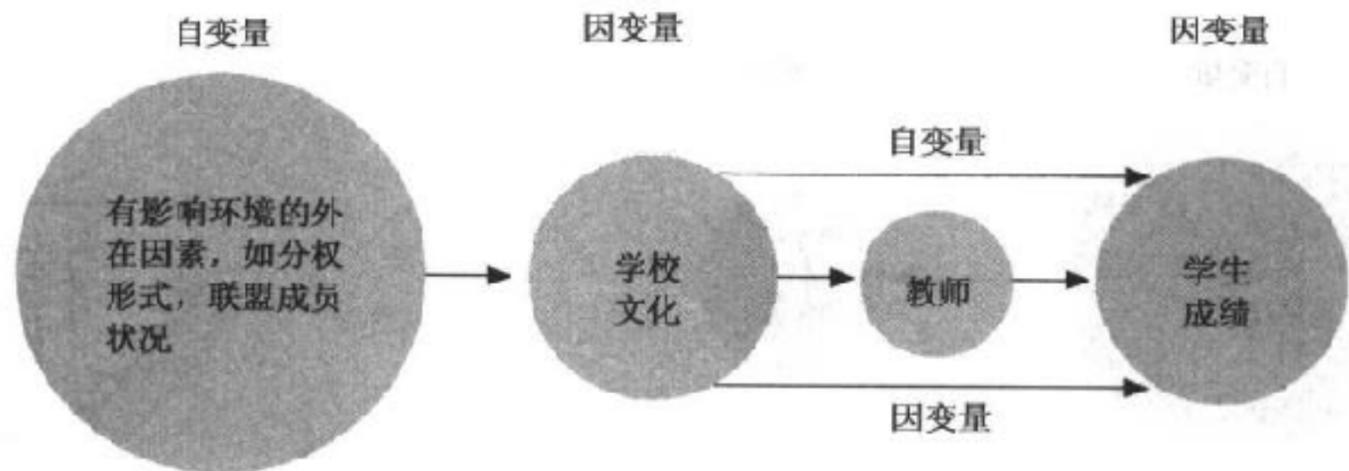
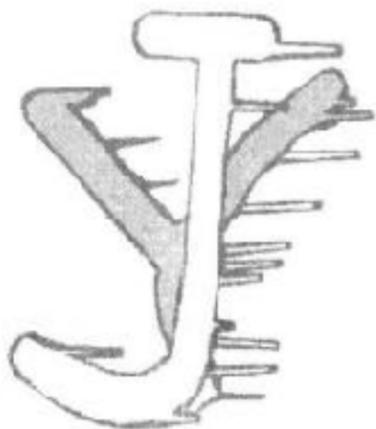


图 6.7 以学校全部文化的变革作为注意中心，从而改进和研究教育实践的图式

引自约翰·I·古德兰：《教育变革的动力：灵活机动的学校》。From John I. Goodlad, *The Dynamics of Education Change*. 获准重印。



古德兰研究的主题是：所有学校都能够而且应当被看成是能适应并有能力进行变革的。随着学校文化特征的改变，学校成员也在改变。^②除此以外，还有一个观点是：为了变革成功，学校内部应表现出希望变革的要求和愿望。培训学校成员参加称为 DDAE（即对话、决策、行动和评价）的四步过程是主要的实验性中介，同时也是旨在发展学校自我更新的 OD 中介。古德兰研究工作的另一重要特点，是在 5 年计划中把参与的学校组成一个“联盟”，从而可以在实验期间相互提供支持和促进。

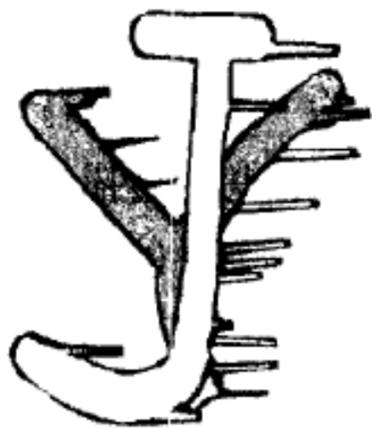
古德兰报告说：

215

在高度 DDAE 的学校里，有更富于合作精神的教学安排、更友好的教师交际网，教师中更注重以工作为导向的交往。特别是在影响学校全局的领域里，教师对于决策有更大的影响力。校长的领导水平较高，他的影响力取决于他的能力，他往往认为教师对学校的影响是合乎需要的条件。在表明学校气候完善的各项指标中，这类学校都名列前茅。相反，在低度 DDAE 的学校里，学校教师广泛采用包班制，教师的影响只限于少数人的范围，而不是全校。校长往往不欢迎教师对全校性决策施加影响，他的影响力更多的取决于他的地位和权力。^③

看来，高度 DDAE 的特征与学校中继续成长和自我更新的巨大潜力有关，但是，到这类学校去访问的人很难在学校中分离出单项革新。因为，

……多数受到广泛赞扬的革新方案都可以在学校里找到。比如，大量使用视听教具（特别是两三个孩子既可以同时使用，又可以各自独立使用的视听教具），采用某些新的课程教材，采用经过改进的活动教室，采用不分年龄、不分年级的小组或班级，让家长自愿参加制定教学计划，采用小组协作规划、教学和评价。^④



这些观察到的现象表明了自我更新学校的特征：这是一个正在成长和发展的组织，并不是因为和外部机构商定去采用既定的革新，而是因为它本身就在不断系统地解决问题，能够在所有可以得到的技术中挑选出合适的技术。

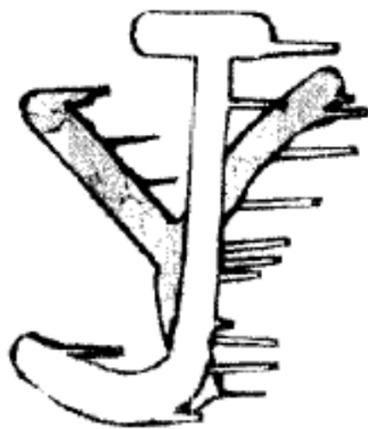
W·爱德华兹·戴明与全面质量管理

人们当前对组织变革的思考受到了 W·爱德华兹·戴明 (W. Edwards Deming) 研究的深刻影响。他的主张改变了日本从 20 世纪 50 年代到 80 年代的工业管理，那时他们受到美国的严重忽视和抵制。到 20 世纪 80 年代，戴明的思想也开始改变美国的管理，到 90 年代，一些美国的教育家开始重视他的思想。戴明的故事实在引人入胜，不可能在本书中全面展开。然而，他的思想对于任何对学校感兴趣的人来说都是最基本的知识。

就教育组织行为的研究者而言，戴明关于组织变革的研究最有吸引力的地方在于他的大部分思想并不新鲜，他的才智是把众多的思想线索编织成一幅连贯的挂毯，这些思想曾经被几个组织研究者讨论并提倡过，但是几十年来遭到行政人员、立法者、知识分子、改革者以及学校董事会成员的忽视和抵制。他的研究最新颖的方面，即他在日本时作为起点的思想，必定与在工厂大规模生产中应用产品质量复杂的统计分析有关。

但是随着时间的推移，他明显地看到：统计分析所提供的有关产品缺陷的知识本身，甚至在希望给组织工作带来重要而持久的改善的工厂里也是不够的。为了把日本工业组织从 20 世纪 40 年代人们的笑料改变成为 80 年代世界级的办事高效力的团体，就必须采用现代人力资源的组织行为思想。戴明很快将大部分时间和注意力集中于把合作的思想传播到工作场所中去：权力的分享、共同对组织憧憬的动力、授权、领导的转变、双赢的冲突管理、促进成长的组织文化。这些都在本书中讨论了。他强烈提倡，参与式管理、授权、改变领导是注重高质量工作的组织发展的基础。这些思想是 20 世纪 50、60、70 年代美国工业管理者

216



和教育行政人员都嘲笑的思想，而他们的日本伙伴却急切地抓住这些思想不放，并用来建设组织，生产出后来成为世界新标准质量的产品。

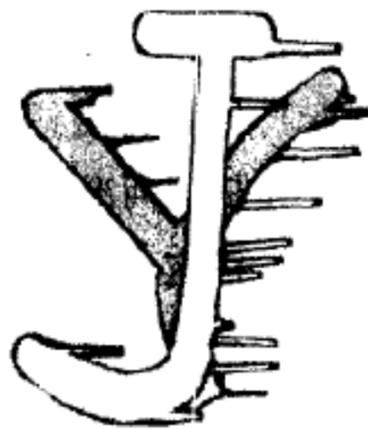
转换的变革

美国全国广播—电视公司(NBC-TV)于1980年6月4日播出了一部探索这一问题的“白皮书”记录片：《如果日本人能做到，我们为什么不能?》。那一年美国与日本的贸易逆差使美国看上去像个第三世界国家：美国出口了208亿美元的原材料，如木材、煤、废铁金属、非铁金属、种子和大豆，而同时从日本进口了307亿美元产品，如汽车、电气以及成品钢铁。^⑤这表明美国工商业的前途的确很灰暗。NBC节目的大部分内容是对不理睬当时这一事实的通常解释表示关注：即日本能够以低成本销售模仿美国产品的便宜货，是因为他们得到不公平的政府津贴，模仿美国产品而不是发明自己的产品，雇佣廉价“奴隶劳动力”。然而，节目的最后一节介绍了一些非常新颖而且将证明是令人震惊的强有力的内容：即W·爱德华兹·戴明自20世纪50年代起一直给日本经理们教授的质量管理思想。那个片段为了说明起见，播放了他是如何帮助NASHUA公司——一个生产无碳纸产品的小厂——成功地运用那些和他在美国时同样的思想。

福特汽车公司(the Ford Motor Company)的一些高级主管人员那天晚上碰巧正在看NBC的节目。那时，福特公司亏欠堆积如山，正考虑撤退在北美的生意，因为摇摇欲坠的销售每年使公司亏损数百万美元。早在1978年，几个去日本学习成功秘诀的主管人员听到日本的主管人员们赞赏戴明教给他们的思想，而这些有学识、老练、高薪的美国合作主管人员们却从未听说过戴明，日本人对此觉得难以置信。福特公司渴望找到摆脱与日本的竞争中物价不断下滑的办法，因此决定考察这些思想。福特公司的老总唐纳德·E·彼特森(Donald E. Peterson)急切地恳求持怀疑态度的W·爱德华兹·戴明为他公司工作。^⑥

1981年2月的一个下午，戴明在密歇根州的迪尔伯恩市的福特公司总部会见他们的领导人，他们充分期望戴明提议为公司建立一些新的监视系统或控制程序。令他们吃惊的是，戴明和他们大谈他们的企

217



业文化和其领导者共同对公司抱有的未来前景。他接着说,福特产品的低劣质量问题不是工人的错;他估计,严重挫伤销售的当时声名狼藉低劣产品质量和不可依赖性,有85%的责任落在公司经理们的肩上。对这些有权有钱的企业财主来说,这是一大震动。不过,戴明还是建议他们去和一些已经在他们美国的生意中尝试过他的思想的人交谈交谈。

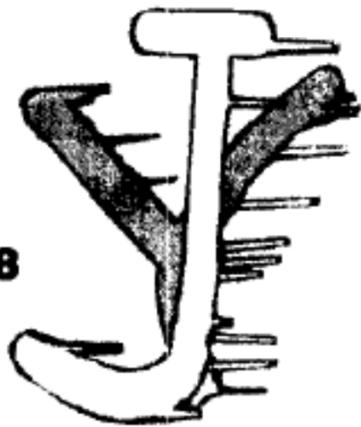
1981年5月15日,福特汽车公司的十二位主管人员拜访了NASHUA公司。NASHUA的执行总裁向他们解释说,全面质量管理(TQM)——已被人们所知的戴明的观念——不仅仅是一些新监察技术或附加活动:它深入到组织文化的核心,并成为每个组织参与者的基本操作原则。^⑥这是一个全新的概念:组织通过转换,从一种组织转变为一种新的不同的组织。全面质量管理将被应用到与戴明合作的一些公司中——其中值得注意的有福特、施乐、纽约时报、道琼斯、宝洁公司、美国电话电报公司。他们的成功为人们广泛接受戴明的思想奠定了基础。

一些教育评论家,尤其那些自封为理论评论家的人,看到戴明把注意力集中在工业组织上,并使用定量数据和统计分析,便不敢考虑将他的思想运用到教育组织中去。这些教育评论家认为,戴明的思想仅仅是以新的方式恢复了人们所轻视的“工厂模式”,是泰勒主义的新形式。这种老一套的批评忽视了戴明研究中出现的中心思想,即组织转换的思想。这也许将永久成为戴明对组织变革的最伟大的思想遗产。

不同于转换变革的简单变革

一般来说,组织被认为是相对稳定的系统,以适应外部要求的变化而变化。确实,衡量组织业绩的传统标准是适应性:组织在其环境中是如何准确而迅速地认识变化并适应变化,从而保持长久的稳定性。在这个意义上,组织变革迄今一直是这样一件简单的事情:采用新技术、适应政治新现实、与新要求一致,而同时其内在核心保持相对不变。拿学校来说,数年来已经发生了许多适应性的变革,但学校的核心

218



活动始终保持非常稳定。

一个很能说明这一点的例子是，学校数年来通过年级改组发生了结构变革：小学从 1—8 年级改为 K—6 级；开设了初中，后来成为中学；高中原来包括 9—12 年级，但现在许多已经由 10—12 年级组成。在通常情况下，人口转移在学区里引起这样的变革，因为人口转移给现存学校设备带来压力，最容易缓解这些压力的途径就是用新方法重新划分学生班级，经常还附带产生某种教育思想，看上去似乎学区正投身于有计划的教育变革之中。在所有这一切的过程中，反映在诸如教学、班级、课程学分和计划方面的内部假设和结构几乎一点没变。

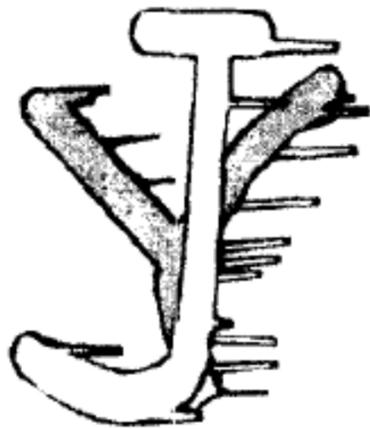
学校变革的其他努力更多的是受到教育哲学的激励，力求更加基础性的组织变革。人们现在想到的有小组教学、开放教室、翻新课程、引进新课程、对阅读教学方法的长期争论，以及教育者几十年来一直讨论但结果给学校本身带来极小变化的几十种其他变革。其原因在于，这些都是相对简单的变革，基本上是想帮助学校适应在更大社会中的变化。而戴明的思想(TQM)却是寻求把组织转变得与以前完全不同。

不同于引起简单的变革……把组织转变成全面质量管理体系是更基本的……与其像蜥蜴变色，不如更像毛虫蜕变。蝴蝶和蜥蜴不一样，即使在新的情景中也保持原色。转变除了单个变革或一系列变革以外，还有连续不断的运动，在运动中，组织的所有部分都同时朝着同样的目标调整。^⑧

戴明的扼要背景

1939 年，戴明加入了华盛顿的统计调查局，到那时，他已经被公认为统计取样方面的世界专家。^⑨他还迅速成为设计和进行统计调查技术的国际权威，因此，毫不奇怪的是，1947 年麦克阿瑟当局*决定对战后日本的需要进行统计调查和评估时，戴明被选来监视这一计划。到 1950 年，戴明在日本意识到，日本的工业经理们急切渴望提高产品质

* 哈里·S·杜鲁门是美国总统，但在当时被占领的日本，道格拉斯·麦克阿瑟却是指挥官。



量,从而能在世界市场上竞争。

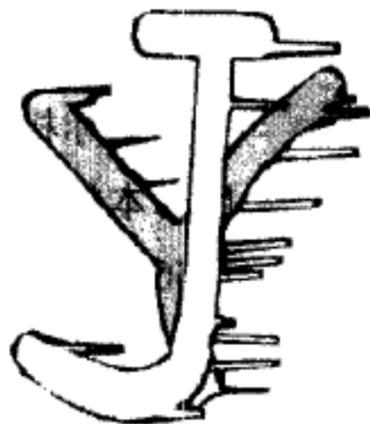
这是戴明非常熟悉的主题,因为他多年研究西部电气公司、美国电话电报公司生产分厂的质量问题,在贝尔电话实验室(the Bell Telephone Laboratories)和沃尔特·A·舍沃特(Walter A. Shewart)共事。舍沃特比他年长,戴明视他为良师益友,又为朋友和同事。戴明主编了舍沃特1931年出版的书《从质量观点出发的统计方法》。^⑥所以,西部电气公司的电话成为20世纪30年代至40年代质量、可靠性和耐久性的世界标准,这不是一件偶然的事。^{*}然而,教育者不该忽视这一点:人们发现舍沃特和戴明关于质量的合作研究“不仅仅在生产中而且在电话业服务终端中都有极大的应用,多年来美国的电话系统一直受世人羡慕,其质量水平和服务水平是任何其他地方都无法比拟的”。^⑥

并不奇怪,灵敏的日本工业经理们开始请求戴明教他们如何提高他们的产品质量。他先教他们一些名为“统计程序控制”的统计取样的先进技术,通过这一技术,他们可以改进质量检验过程。但是只了解这一点还不足以使很多教育者惟恐与戴明有任何关系,尤其是那些主要关心学校教育中人的特点的教育者。不管怎样,戴明不久就意识到,统计取样只是质量管理的一部分,而不是最重要的部分。他很快理解了,过去所忽视的是人的特点问题,于是很快把努力集中在这一点上,并最终为理解组织变革作出了最伟大的贡献。教育者能从戴明的计划和指导组织变革中学到最多的就是在这个领域里。

从戴明工作中得到的启示

转换组织几乎是一个不仅要花很多努力和思考,而且需要不偏离组织顶层当局的委任的全部过程,这一过程的基础是转换组织文化——给予组织中每个人的行为以目的的基本假定、信仰和价值观。这显然是一项多方面的复杂任务,简单概括起来,这种组织转换的特点有一连串的概念。

^{*} 很巧合,他们的合作正好出现在霍索恩西部电气公司,同时,如今知名的西部电气研究也在那儿进行着,虽然现在看上去不管是舍沃特还是戴明当时都不可能知道那些研究。



1. 全面质量的概念

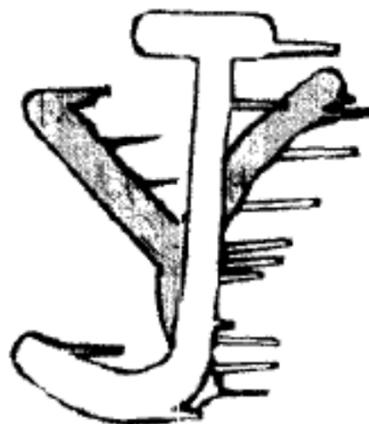
对教育者来说,从戴明身上得到的最难落实的启示是思考质量的方法。戴明主要关心的是诸如汽车之类的产品——与教育孩子是完全不同的两件事。开始时人们可能觉得,教育者从他以工业为导向的思想中学不到什么东西。然而,许多人相信戴明的质量观点实际上与学校教育有很多相关之处。

220

在传统上,生产者认为质量是单独的部件,最后组装时,一起组成汽车。质量是通过确立每个部件可容许范围的允许变量来定义的。例如,如果一个零件应该为3厘米长,如果检验员发现它的实际测量在一个范围之内(比方说从2.988到3.002之间),便认为是可接受的。在20世纪50年代的工厂里,世界上的通常做法是让检验员检验从生产线上取下的大批成品零件,允许变量范围以内的部件就接受,其他的则退回。被退回的部件要么送回修复要么拆成碎片,不管哪一种方法,总是一个昂贵的过程,通常还附带不可靠的结果。这样,随着大量部件在可接受的偏差范围之内,然后组装成最后的产品,最终出现的情况是,就说汽车吧,远远满足不了顾客的期望,可是生产者却认定它们“够好了”。

戴明向日本人讲授一个不同的质量观念,后来被叫做“全面质量”。其目标是使每个零件尽可能精确,第一次就做好,力求始终完美,而不是“够好”就行。这似乎是一个简单不过的想法,但是在20世纪50年代的美国工业中,这却是几乎没有听说过的革命思想。在20世纪50、60年代,美国汽车买主只是买按传统标准制造的汽车,没有其他什么选择。因为汽车的需求,所以只要被认为够好的汽车,确实销路很好。但是到20世纪70年代,反映全面质量新观念的日本汽车越来越成为美国市场上的竞争对手,美国制造商处于竞争的不利位置,美国汽车的销售暴跌,而日本汽车的销售猛涨。日本人在销售高质量汽车,而美国人仍然在设法出售被认为“够好”的汽车。

然而,戴明很快就意识到,原先造成现行系统的由上往下、从老板到工人的传统管理做法,决不可能取得工业实践中的这种根本性的变革。事实上,他认识到其中心问题是传统的做事方法;要使全面管理的观念从根本上转变为现实可行的话,就不得不改变这些传统的做法。



这一认识引起了其他相关思想的发展，下面将加以描述。所有这些思想加在一起便构成了戴明的全面质量管理方法的核心。

2. 管理责任

戴明的全部方法所依据的前提是：组织表现欠佳的主要责任在于管理行为，而不是由于粗心或无能的工人。这是因为管理者控制决策和人们共事的方法。自从西部电气公司研究的结果发表以来，虽然许多美国的组织顾问进行过同样的争议，没有什么效果，但是戴明能够用他所工作过的日本组织的无可争议的成功，来证明这一简单的真理。

这一争论在美国学校教育中非常出名，行政人员、学校董事会成员以及其他长期争论说，令人失望的教育成绩是不胜任、不予关注的教师的过错。通常提出的“修补”办法是给教师提供在职培训，几乎总是狭窄地限定于教学技巧；更加严格地检查和规范教师的工作，要求他们运用“教师受限”（“teacher proof” curricula）课程和教学材料。教育界如同工业界一样，行政人员极少考虑这种可能性，即他们的管理方法也许是问题的主要原因。

221

3. 测试不是答案

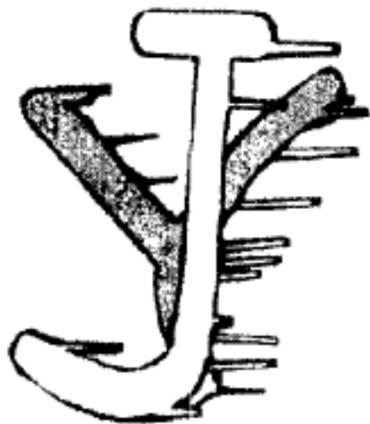
戴明说得很清楚，检验制造好的部件的质量这一传统做法不如设计一个一次就生产出更高质量部件的程序。“停止依赖检验来赢得质量。”戴明热心地劝说道，“通过从根本上把质量建立到产品中去，从而取消大批检验的需要。”^⑥在学校教育中的相似之处当然就是依靠频繁的测试来评估教育过程的质量。

4. 内在动力是最好的

戴明认为，与监管者多测试或更严格的检验相比较，争取赢得工人愿意努力一开始就把事情做好，并给他们提供适当的工作工具，更能有效地改进组织业绩。对传统的美国经理们来说，断绝了从上至下的指令和对工人的控制是一个要严肃对待的艰难问题。在教育组织中相似的人也同样觉得这一点令人困惑，尽管几十年来组织专家一直提倡这个思想。

5. 强调问题的解决

戴明坚决主张，工人拥有大量的技能和知识，经理们在处理组织



效力问题中很少利用它们。所以，他鼓励经理和工人在解决相互的问题时更好地配合，这就要求消除工人们原来对上级的畏惧和不信任，取而代之的是在共同寻求改进组织业绩的办法中，相互信任和坦然。

6. 取消成绩等级

对传统型经理来说，戴明最令人震惊和难以置信的指令之一就是，如果组织想最大程度地提高质量，就将取消生产指标、成绩等级，以及与生产力拴在一起的奖金。其原因很简单：质量是通过合作而不是通过竞争赢得的。这就需要发展组织文化，在这种组织文化中，重视共享信息和思想的开明、信任、诚实，而诸如每年的成绩等级的做法则削弱了这些因素。戴明这样说：

成绩评估、功劳等级或年终总结……只是奖励短期表现，而忽视长期计划，制造恐惧。破坏团队工作，主张竞争和政治，使人们痛苦、被征服、受伤、搏斗、不安、失望、沮丧，觉得低人一等，甚至绝望……不能理解他们自己为什么低人一等。这是不公平的，因为它把人归于不同的团体，完全是他们所工作的系统造成了这种差异。^⑥

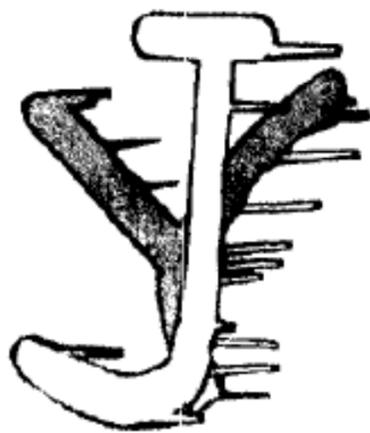
222

7. 加强对顾客需要的敏感性

戴明相信，组织表现的质量在于把顾客的需要放在首位。而且他说，每一种组织中的每个人都有顾客，要么在组织内部，要么在外部，要么内外都有。一些教育者由于相信这是把教育玷污成商业活动而已，所以拒绝接受这一思想。但是，学校应该意识到学生的需要，并努力满足他们的需要，教师对这一主张没有疑问。然而，人们对学校最普遍的批评之一却是他们实际上忽视学生的真正需要和期望，而坚持与传统、习惯、不同观众（而不是他们的“顾客”）的要求努力保持和睦。按照戴明的观点，顾客的需要推动着整个组织。

8. 渐进（kaizen），或继续改进的原则

这一点是美国从日本运用戴明思想的经验中能学到最多东西的方面，也许也是他的研究中文化影响最大的方面。美国人独特地喜欢从“银子弹”的观点出发来对待变革的问题，即：



- 我们寻找一种突破性的发明，一颗代表解决问题的整个新方法的“银子弹”。
- 我们非常卖力地开展短平快的活动，以希望能迅速地“转变事态”，所以，我们考虑纲要、计划和任务的力量。
- 像一场球赛，我们的变革程序要有明确的开始和清晰的最终结尾的信号，告诉我们明确的赢家。

学校改革本身经常以这种方式定义：能够取得并能稳固的，当我们在生活中转向其他利益时仍能“运行”的东西。“革新”是美国教育讨论中经常重复的词汇，关于学校改革的对话郑重声明，希望有大胆的新思想，你也可称之为革新，比如，重新开发学校、重新改组学校、把从上至下的组织转变为从下至上的组织。我们喋喋不休地谈论这些似乎无穷无尽的各种潜在的“突破性”计划，像磁力学校、选择的学校、私人学校、新世纪学校以及学校场地管理。

相反，日本把组织改进叫做渐进，一个连续的过程：耐心的一天一天、一星期一星期、没完没了的发现过程，一小步一小步地使组织一点点不断地越来越好的过程。人们想起龟兔赛跑的寓言。戴明把它说成是“目的的恒久性”，排在组织变革的十四个基本要点的首位。^④

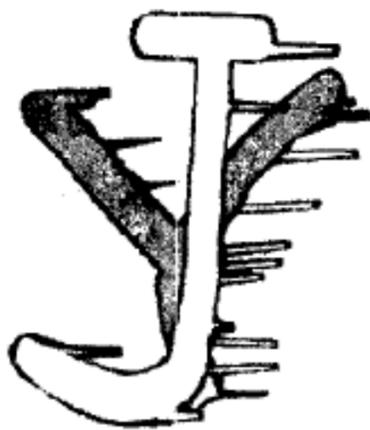
223

威廉·拉利奥（William Lareau）阐述了日本的渐进与美国的革新之间的差别。^⑤他告诉我们，渐进的一个关键因素在于美国（或西方）和日本对工作的任务有不同看法。在西方，雇员一般被认为有两个任务：

1. 维持——保持事情的运转并干活；
2. 革新——大胆提出做事的新方法，如新技术、新系统等等。

然而在西方，相对极少几个专家有革新的任务；绝大多数雇员只是被期待将全部精力投身到维持的活动中去。

日本人对工作的任务持有相差甚远的观点。他们也认为雇员有两个工作作用，但却是不同的作用：



1. 维持——和西方一样,是干活。
2. 改进——使工作程序变得更好。

拉利奥解释说,有两种改进:渐进和革新。渐进是每一个雇员持续追求的改进,而不是诸如新技术的一些大胆的新做法。这一观点是戴明教给日本的变革方法与传统的从上至下的西方方法两者之间的一个关键差别。

在实践中,渐进使用很便宜的低级技术,涉及合作团体每个人的努力,把注意力放在微小的改进上,最大限度地使用传统的知识。每个人都是球手;行政人员所起的作用是教练,而不是老板;关注点在于适应的、微小的、成本低的改进;把雇员作为有知识和有帮助的合作伙伴高度珍惜。

反之,革新在实践中强调新的、最好是尖端的技术,通常很昂贵,首先转向机器和系统的使用;把注意力放在挖掘出几个领头的英雄;倾向于从新东西做起。喜欢单独工作的几个专家创建系统或技术;所有其他人的作用只是与之相适应,多多少少扮演着机器人的角色。理想的目标是通过使用技术和创建全新系统,取得不常见的大跃进。

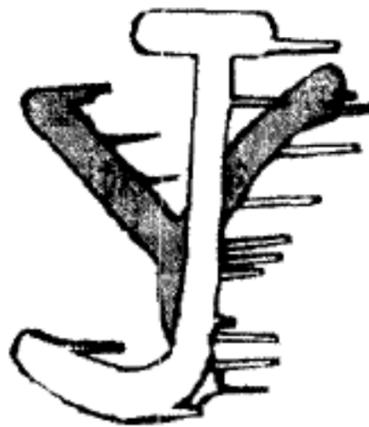
渐进和革新之间的差异的一个关键因素是时间。那些运用渐进的人,用戴明的话说,必须耐心,持之以恒,目标坚定,意识到实现团体自己的前景是需要花时间的。而那些追求革新的人往往不耐心,寻求强有力的一次性机会,并期待在短时间内就能看到明显的结果。

本章小结

224

虽然人们已经想出了许多关于计划、管理组织变革策略的分类方法,但本章采用了罗伯特·钦的三种分类法:

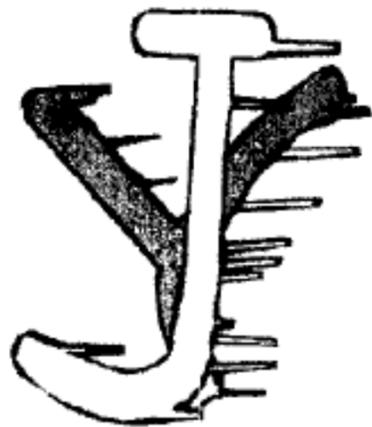
1. 经验—合理的策略是基于如下观点:通过系统地发明或发现更合适的思想,并把它以实用的形式在学校迅速加以推广,就能够促进变革。这个决策的拥护者在“对象”学校里“使用”新



做法的过程中遇到困难时就会惊慌失措。典型的困难有(1) 忽视新思想, (2) 抵制或拒绝新思想, 或(3) 在实践中把新思想和新做法改变得面目全非。

2. **权利—强制的策略**是基于利用(或可能利用)各种制裁手段强迫组织变革的观点。例如:州教育部门也许要求每个学区根据具体规定制定和执行因材施教的方案,同时附上具体规定的时间表、报告形式以及其他监视执行命令的手段。采用这类策略经常遇到这样的问题,如公立学校系统(当然有时被称作“州立公共学校系统”),充其量不过是相对松懈的联合体,所以,很难通过这个系统传达准确的命令,或使这个系统服从命令。正如我已经描述的那样,在组织决策中,让人满足是最常见的事:也就是对要求作出可行的反应(足以避免制裁),而不是面对一批相互冲突的要求力求作出最有效的反应。
3. **规范—再教育的策略**是建立在这一观点之上的:变革可以通过提高组织解决问题的能力加以实现。这就需要转变学校文化中的规范价值(相互作用—影响系统),从等级制(科层式、机械式、古典式)组织的有关规范转移到更富有创造性、更能解决问题的规范上来。这个过程被广泛地称为组织自我更新。促进组织自我更新的技术和过程的重点放在增强各个学校职员的工作技能上,使他们能够系统地研究和诊断自己组织的问题,并制定解决问题的方法。组织发展(OD)这个术语被广泛地应用于增强学校自我更新的技术之中。

广泛使用经验—合理策略和权力—强制策略没有能够取得预期的成功,从而造成人们普遍的不满和担心。直到此时,帮助学校发展其内部自我更新能力的重要性才被大家普遍理解(组织行为的领域以外)。到20世纪80年代,对于关心教育并善于思考的人们来说,有一点非常清楚,即如果要使美国学校教育的变革继续发展的话,那么就不得不严肃提出在学校里发展自我更新这个长期被忽视的领域。如果通过这个方法改善了学校的组织,那么看上去就可能使学校变得更加朝气蓬勃,而不是畏缩不前,可



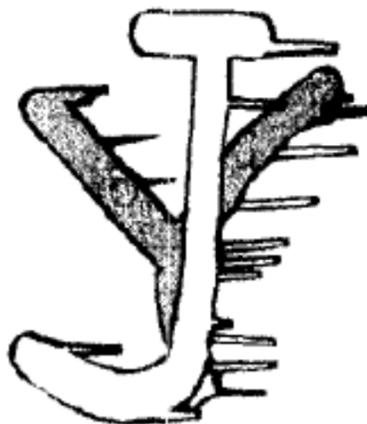
能对采取新思想和实现社会变革的目标作出积极的反应。

尽管学校就是组织,所以在许多方面类似其他组织,但是,我们得记住,对于学校的具体组织特征,我们还知之甚少。虽然关于学校组织特征的研究与日俱增,但是直至今日,我们对与学校组织特征的设想主要还是来自对其他组织(如商业公司、军事组织、政府机构)的研究。然而,学校必定有其特殊的性质(当然不全是独特的),这些特性也许会影响学校处理稳定和变革问题的方式。

例如,人们普遍观察到,这些特征主要存在于被迫进行改革的学校里,还有其他六个特征毫无疑问在计划变革时一定要予以考虑:⁶⁶

1. 它们的目标不明确,通常用笼统、甚至是抽象的措辞表述,难以确定有效的测量标准。
2. 它们的技术能力低下,缺乏构成指导教育实际的特殊科学基础。
3. 它们是松散的联合系统,容易引起协调问题:活动不能总是明确地与目标密切挂钩,所以难以确定控制标准(如教学效能核定)。(回想一下,第四章的讨论中指出:学校的这一组织特性并不完全是消极的,它同样也能成为灵活性和适应性的源泉。)
4. 规定管理界限很困难,因为“组织的外皮似乎单薄得可以透过,并向不满意者渗透”。⁶⁷
5. 学校是“驯化”的组织,没有竞争。在相对被保护的环境中生存,也几乎没有重大变革的刺激。
6. 学校是约束性分权系统的一部分,15,000个学区中有89,000所校舍,每个学区名义上都是自治的,但也要受到国家的许多制约(如全国通用的教科书市场、认可标准和资格标准、成文法和判例法)。

在组织背景中,一个研究和实际经验的遗产可追溯到西部电气公司的研究,戴明聪明地把它编织成一幅连贯的挂毯。这一遗产强调在学校发展和改进以人为本的变革策略。



对策练习

226

考虑以下这个招聘小学校长的广告。

“每个孩子都是非常宝贵的,都有权充分发挥他/她的潜力。”

太阳岛小学学区
(幼儿园至小学 6 年级 平均每天出勤率 21,350 人)
西佛罗里达港湾海岸

太阳岛,一个多文化、多民族的学区,寻找具有以下品质的杰出候选人:

学生拥护·高度诚实·有远见·精力旺盛·感情投入·富有同情心·负责任·善于合作·变革机构教育领导·有效交往者

小学校长

薪水: 81,000 美元—86,000 美元

附加优秀额外奖励

(207 天)

即日起开始招聘

直到选定为止

对此职位感兴趣者请提交一封应聘信,说明其经历、背景、热情和目标如何能对孩子的生活产生积极的影响。

联系人: 罗纳尔德·H·克比

人力资源副主管

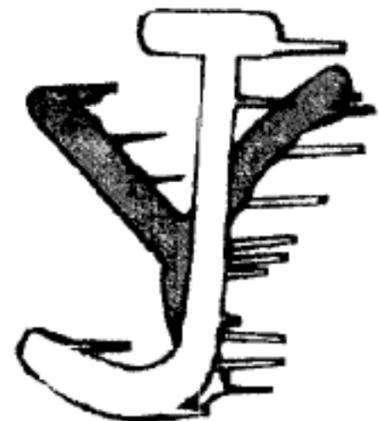
电话: (741) 327-2100 · 传真: (741) 327-9601

请访问我们的网站:

<http://www.siesd.k12.fl.us>

(见“工作职位”网页,到“人力资源”栏,点击“就业机会”。)

雇员机会均等
鼓励不同文化的及双语的候选人申请



草拟一封表示对该学区感兴趣的信件,反映你对某一实践理论或策略的思想。 227

推荐读物

阿卡诺,捷罗米·S:《包尔里基教育奖:如何测量并用文献证明质量的提高》,佛罗里达,德尔雷比奇:圣鲁斯出版社,1995年。(Arcaro, Jerome S. *The Baldrige Award for Education: How to Measure and Document Quality Improvement*, Delray Beach, FL: St. Lucie Press, 1995.)

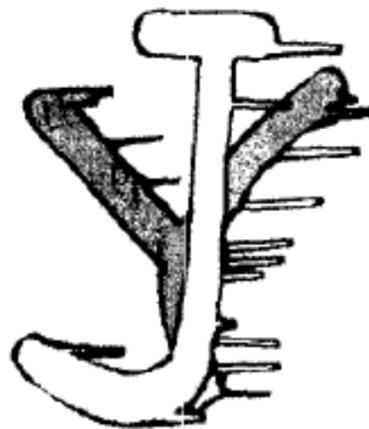
在基于全面质量学校模式的第一个基准上,阿卡诺为了依据此模式测量活动和进步,概括出玛尔克姆·包尔里基国家质量奖的种类,描述那些能够在学校、地区、系科和组织中实施执行的提高质量的方法。该书强调数据收集和分析,对那些想在学校运用玛尔克姆·包尔里基国家质量奖标准的人来说,是一个巨大的资源。

阿吉里斯,克里斯:《行动知识:铲除组织变革障碍的指南》,旧金山:乔西—巴斯出版公司,1993年。(Argyris, Chris, *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.)

作者是最受尊敬的组织变革研究学者之一,他对提高组织成员解决工作中的人际问题提供了实用指南。对那些想要改进伙伴行为、在工作中实施授权的教育领导者来说,这本书是无价之宝。

达林—哈蒙德,琳达:《创立有效学校的蓝图》,旧金山:乔西—巴斯出版公司,1997年。(Darling-Hammond, Linda, *A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.)

达林—哈蒙德是美国学校教育的知名学者和观察者,她认为如今学校的问题出在过度科层制度化、行政的繁琐程序,这些最终使得教师没有时间进行教学。她反对对学生进行处理而不是传授的



“工厂模式”。她相信，这一点解释了为什么美国学生比起其他国家的同龄人来表现得相对较差的原因。她提倡重新创立学校，从而使好教师感到荣耀，鼓励自内而外的变革。她的数据包括对众多第一线的人们的采访，她的重点是以学生为中心的学校。

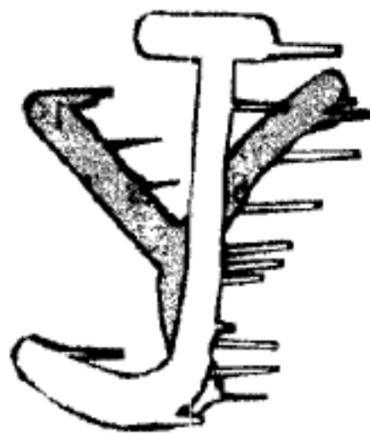
埃瓦斯，罗伯特：《学校变革中人的方面：改革、抵制、革新的真实生活问题》，旧金山：乔西—巴斯出版公司，1996年。（Evans, Robert. *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.）

该书呈现了一种对有效领导的洞悉观察。例如，伊凡斯描述了领导理论的生命周期：（1）始于教育以外，由政治科学家从著名的历史人物的研究和管理专家从知名的商务领导的研究中得到发展（没有人曾想到把领导模式基于对知名的学校行政官员的研究上）；（2）它在美国赢得赞成，成为管理作品中的热点思想；（3）当它接近其影响的顶峰时，有人决定把它应用到教育中去，即使它与学校没有明显的关系；（4）它在公司开始降温时，却在教育领域升温；（5）它经常错误地被应用于教育中；（6）它在商务领导者中失去其特征以后很长一段时间，仍然在学校经久不衰，直到其名声在学校最终消失为止。书中还有许多其他内容，确实值得未来教育领导者一读。

哈伯斯坦，戴维：《计算》，纽约：威廉·莫罗公司，1986年。（Halberstam, David, *The Reckoning*. New York: William Morrow and Company, 1986.）

此书写于美国危机的顶峰，与戴明的书写于同一年，当时，美国面临日本在商业界和工业界的成功，担忧国家的前途。哈尔伯斯坦设法消除戏剧性对峙的传统因素，并做得很成功，给读者留下一种动力和挑战细节的感觉，即谁参与了，实际发生了什么。他对戴明与日本人的合作进行了生动并具有启发性的描述，就这一点也足以说明读这本书的理由。

小赫什，E·D：《我们所需要的学校：为什么没有这样的学校》，纽约：



道布尔岱公司,1996年。(Hirsch, E. D., Jr. *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday, 1996.)

科尔库斯评论(*Kirkus Reviews*)称这本书为“一块砖头扔向从幼儿园到初中已有机构的窗户,这种机构服务于以内容为准的课程,使美国中小学排在发达世界中最差的行列”。小赫什的注意力集中在他所称之为的对抗事实(antifact)上,想像以孩子为中心,哥伦比亚大学师范学院把此思想体系宣传为解决所有问题的基础。当然,他接着充满热情地指出了走出目前困境的方法——惟一的方法。

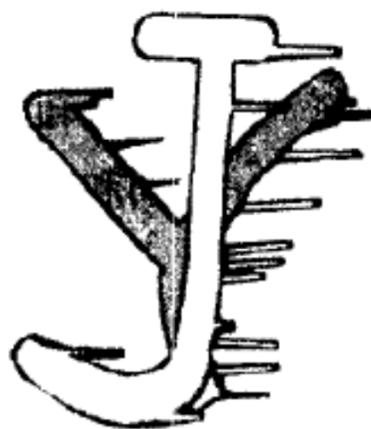
228

康恩,阿尔菲:《孩子该上什么样的学校:走出传统教室,超越“严格标准”》,波士顿:霍顿·密夫宁公司,1999年。(Kohn, Alfie, *The Schools Our Children Deserve: Moving beyond Traditional Classrooms and “Tougher Standards”*. Boston: Houghton Mifflin, 1999.)

AMAZON.COM 这样说道,“从教师转为作家的阿尔菲·康恩,继承传统教育巨匠,像E·D·小赫什思想的同时,在攻击回归基础的运动(the back-to-basics movement)中,实际上与每个州政府一起‘举起棍棒’,使标准难堪。康恩是对美国固定的等级和已被社会承认的分数的批评家,他写了一篇详细的方法论文,指责政治家和教育家用测试—辅导大王斯坦利·卡普兰来代替公共教育之父约翰·杜威。”未来的教育领导必须读这本书。

莱维斯克,卡伦,克里斯梯·罗斯,丹尼斯·布莱比和比德·太特伯姆:《近在手边:运用日常数据来改进学校》,加利福尼亚,伯克利:MPR协会:国家职业教育研究中心,1998年。(Levesque, Karen, Kristi Rossi, Danise Bradby, and Peter Teitelbaum, *At Your Fingertips: Using Everyday Data to Improve Schools*. Berkeley, CA: MPR Associates: National Center for Research in Vocational Education, 1998.)

这本书很实际地一步步指导读者以易懂但强迫的方式去选择、分析、报告批判性信息,从而对有效的、可靠可信的数据进行整理,在学校改革的努力中,与家长和其他观众更有效地交流。此书鼓



励支持内部成长的、地方设计的学校改进初步行动，表明原始数据如何能够、而且应该好好被利用，把我们的注意力集中到其他难处理的问题上。

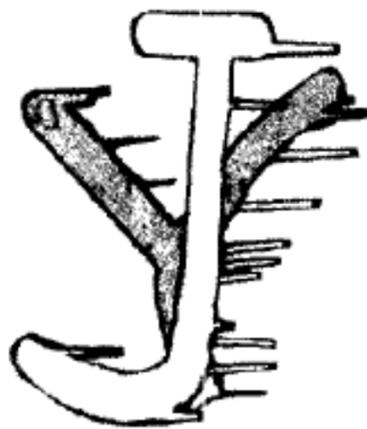
马罗夫, 杰恩·I:《教师的授权: 克服信心危机》, 纽约: 师范学院出版社, 1988年。(Maeroff, Gene I, *The Empowerment of Teachers: Overcoming the Crisis of Confidence*. New York: Teachers College Press, 1988.)

该书的作者是专业作家, 卡内基基金的高级人员, 曾经还是洛克菲勒基金的顾问。这本书在洛克菲勒基金的支助下, 强烈争辩教师授权的问题, 这一思想得到以上两个基金的支持。书中对如今公立学校教师职业环境进行了尖刻的分析, 表明如何通过重组学校, 给教师提供更大的自治权, 他们也许会发生巨大的变化。当然马罗夫相信, 这些变化将导致学校成绩的显著改进。

施米特, 沃伦·H 和杰罗姆·P·芬那甘:《没有终点线的赛跑: 玛尔克姆·包尔里基获奖者的启示》, 旧金山: 乔西—巴斯出版公司, 1992年。(Schmidt, Warren H., and Jerome P. Finnegan, *The Race Without a Finish Line: Lessons from the Mallcohm Baldrige Winners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.)

日本有戴明奖, 此奖由戴明著作版权建立, 表彰那些在改进产品和组织上作出最杰出成绩的公司。美国自 1988 年以来, 就为了同样的目的有了玛尔克姆·鲍德瑞基国家质量奖。该书描述了什么是全面质量以及美国是如何通过详述鲍德瑞基基金获奖者的经验来展开质量革命的, 像西屋电气公司 (the Westinghouse Electric Corporation) 商业核燃料部门、摩托罗拉公司、施乐有限公司商业产品和系统、大众汽车有限公司凯迪拉克牌汽车部、联邦捷运公司和美国商用机器公司。

塞恩格, 彼得:《第五原则: 学习组织的艺术和实践》, 纽约: 道布尔岱公司, 1990年。(Senge, Peter. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of*



the Learning Organization. New York: Doubleday and Company, 1990.)

塞恩格观察到，工业时代的流水线教育模式把我们学校塑造得超过了我们的想像——培养了一代代“认识者”，而不是终生学习者，是一些为不再存在的世界准备就绪的人们。他把耶鲁学校的发展计划描述为开创以学习者为中心的教育真正先锋，这一点对我们的前途最为关键。虽然有人可能对耶鲁对此的贡献持保留的态度，但塞恩格从科学到精神领域，表明为什么学习型组织很重要。这本书被广泛阅读，深受欢迎，值得所有教育领导的关注。

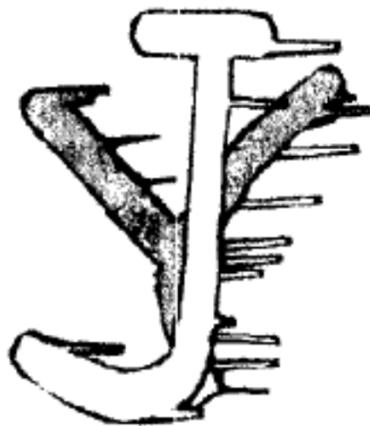
沃尔顿，玛丽：《戴明在工作中的管理：六个运用世界著名的爱德华兹·戴明的质量原则成功的公司》，纽约：培理基图书出版社，1991年。(Walton, Mary, *Deming Management at Work: Six Successful Companies That Use the Quality Principles of the World-Famous W. Edwards Deming*. New York: Perigee Books. 1991.)

这本书极好地分析了戴明的哲学和方法，以及它们是如何被应用到六个美国商业的改造之中的。例如，它描写了佛罗里达光和动力公司是怎样花了四年时间进行改造，直到从日本科学家和工程师工会赢得享有声望的戴明奖。此描述很富有启发性，使人受益匪浅，能够帮助教育者彻底地全面考虑学校教育和商业组织之间的一些相似处。沃尔顿还描述了一些非工业组织是如何运用质量概念的，包括田纳西州的三个城市[金斯伯特(Kingsport)，约翰逊市，布里斯托尔]，美国医院团体和美国海军。

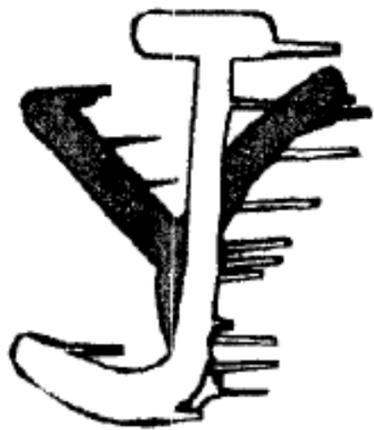
229

注释

- ① 马修·B·迈尔斯：《作为社会机构的学校的某些特征》，载于古德温·沃森编的《学校系统的变革》(哥伦比亚特区，华盛顿：国家训练实验所，全国教育协会，1967年)，第20页。
- ② 国家教育优化委员会：《国家在危机中》(哥伦比亚特区，华盛顿：政府印刷所，1983)。
- ③ 伊文斯·科林奇：《磁力学校事务》，载于《教育周报》，1993年12月8日，第28页。

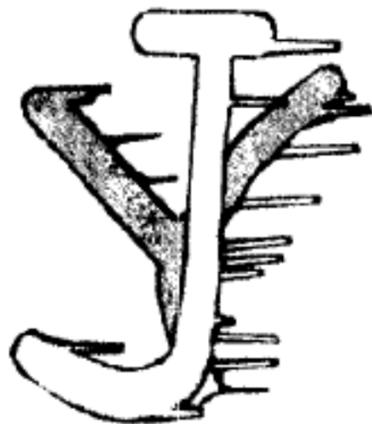


- ④ 西摩·B·萨拉森:《可预见的教育改革的失败:我们能否趁早变革》(旧金山:乔西—巴斯出版公司,1990年)。
- ⑤ 同上,第73页。
- ⑥ 同上,第72页。
- ⑦ 同上。
- ⑧ 保罗·R·莫特和唐纳德·H·罗斯:《教育行政原则》(纽约:麦格劳—希尔图书公司),第181页。
- ⑨ 保罗·R·莫特:《教育适应性》,载于唐纳德·H·罗斯编的《为了适应而管理》(纽约:大城市学校研讨会,1958年),第32—33页。
- ⑩ 《幼儿教育,1967—1968》,载于《全国教育协会研究简报》第47卷,第1期(1969年3月号),第10页。
- ⑪ 保罗·R·莫特和弗朗西斯·G·科内尔:《转变中的美国学校》(纽约:哥伦比亚大学师范学院,1941年)。
- ⑫ A·G·格雷斯和G·A·莫:《国家资助和学校开支》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1938年),第324页。
- ⑬ 奥斯汀·D·斯旺森:《成本与质量的关系》,载于《变革对学校资金的挑战——学校财政第十届年会记录汇编》(哥伦比亚特区,华盛顿:全国教育学会教育经费委员会,1967年),第151—165页。
- ⑭ 理查德·O·卡尔森:《教育革新成果的采用》(俄勒冈,尤金:俄勒冈大学,教育管理高级研究中心,1965年)。
- ⑮ 欲详细了解 PSSC 的情况,可见保罗·E·马奇:《物理科学研究委员会:全国性课程编制的历史》(哈佛大学教育研究院未发表的博士论文,1963年)。
- ⑯ 被广泛使用的另外两个分类学说是由(a)丹尼尔·卡茨和罗伯特·K·卡恩以及(b)罗纳德·G·哈非尔洛克发展起来的。在这三种分类学说中有许多一致的地方。讨论可阅读罗伯特·G·欧文斯和卡尔·R·斯坦霍夫著的《学校行政管理的变革》(新泽西,恩格尔伍德·克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1976年),第4章。
- ⑰ 戴维·克拉克和埃根·古巴:《教育中潜在变革作用的考察》,载于奥利·桑德编的《课程和教学的合理计划》(哥伦比亚特区,华盛顿:全国教育协会,1967年)。
- ⑱ 诸如生物学课程(BSCS)、物理学研究委员会(PSSC)、化学键研究计划(CBS)和学校教学研究小组(SMSG)。
- ⑲ 杰拉尔德·扎尔特曼、戴维·弗洛里奥和琳达·西科尔斯基:《动态的教育变革:模式、战略、战术和管理》(纽约:自由出版社,1977年),第77页。

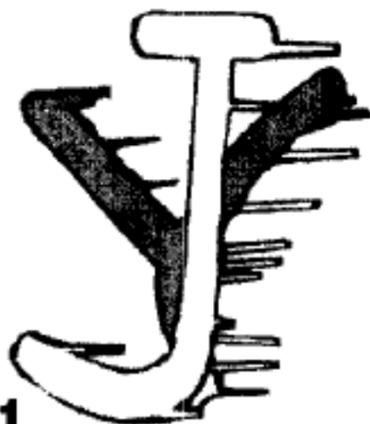


- ⑳ 罗伯特·钦:《影响变革的基本策略和程序》,载于埃德加·L·莫菲特等编的《教育组织和行政思想:实践和问题》(新泽西,恩格尔伍德,克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1967年)。
- ㉑ 荷马·加纳·巴尼特:《革新:文化变革的基础》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1953年)。
- ㉒ 马修·B·迈尔斯:《教育革新》(纽约:哥伦比亚大学出版社,1964年),第14页。
- ㉓ 罗伯特·钦和肯尼斯·贝恩:《人际系统中影响变革的基本策略》。载于沃伦·G·本涅斯、肯尼斯·D·贝恩和罗伯特·钦著的《变革计划》第2版(纽约:霍尔特,林哈特和温斯顿,1969年)。
- ㉔ 《教育团体解决问题的能力》,载于《计划方案》(哥伦比亚特区,华盛顿:国立教育研究所,1975年6月),第1页。
- ㉕ 保罗·伯曼和米尔布内·沃伦·麦克劳林:《支持教育变革的联邦计划,第8卷:执行和维护革新》(加利福尼亚,桑塔·莫尼卡:兰德公司,1978年5月),第3页。
- ㉖ 这类研究的详细报告可见《支持教育变革的联邦计划》,共计8卷(加利福尼亚,桑塔·莫尼卡:兰德公司)。
- 第1卷:保罗·伯曼和米尔布内·沃伦·麦克劳林著的《教育变革的一种模式》(1975年);
- 第2卷:保罗·伯曼和爱德华·波利著的《影响和促进变革计划的因素》(1975年);
- 第3卷:彼德·W·格林伍特、戴尔·曼和米尔布内·沃伦·麦克劳林著的《变革过程》(1975年);
- 第4卷:保罗·伯曼和米尔布内·沃伦·麦克劳林著的《成果考察》(1975年);
- 第5卷:保罗·伯曼、彼德·W·格林伍特、米尔布内·沃伦·麦克劳林和约翰·平卡斯著的《行政总结》(1975年);
- 第6卷:杰拉尔德·萨姆纳和盖尔·泽尔曼著的《第七篇双语计划的执行和维护》(1977年);
- 第7卷:保罗·伯曼等著的《影响执行和延续改革的因素》(1977年);
- 第8卷:保罗·伯曼和米尔布内·沃伦·麦克劳林著的《执行和维护革新》(1978年)。
- ㉗ 《教育团体解决问题的能力》,第1页。
- ㉘ 同上,第4页。
- ㉙ 同上,第5页。

230



- ③ T·巴尔·格林菲尔德:《社会创造的组织:变革假说之再探》,载于《应用行为科学杂志》第9卷,第5期(1973年),第551—574页。
- ④ 克里斯·阿吉里斯:《个人和组织的结合》(纽约:约翰·威利父子公司,1964年),第123页。
- ⑤ 马修·B·迈尔斯:《计划变革和组织健康:数字与课题》,载于理查德·O·卡尔森等编的《公立学校的变革过程》(俄勒冈,尤金:俄勒冈大学,教育行政高级研究中心,1965年),第17页。
- ⑥ 引自马修·B·迈尔斯:《计划变革》,第18—21页。
- ⑦ 伦西斯·利克特:《管理新模式》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1961年)。
- ⑧ 戈登·L·利皮特:《组织更新:在变化的世界中求生存》(纽约:阿布尔顿—圣图里—克罗夫茨,1969年)。
- ⑨ 马修·B·迈尔斯和戴尔·莱克:《学校系统的自我更新:计划变革的策略》,载于古德温·沃森编的《社会变革的思想》(哥伦比亚特区,华盛顿:全国教育协会,国家训练实验所,1967年)。
- ⑩ 西部实验所:《关于对长期改善市区学校组织策略的文献和分析所作出的组织标准的说明》(旧金山:国立教育研究所提交地方解决问题计划的论文,1974年)。
- ⑪ 约翰·I·古德兰:《教育变革的动力:灵活机动的学校》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1975年),第175页。
- ⑫ 杰拉尔德·扎尔特曼、戴维·弗洛里奥和琳达·西科斯基:《动态的教育变革:模式、战略、战术和管理》(纽约:自由出版社,1977年),第89页。
- ⑬ 迈克尔·福兰、马修·B·迈尔斯和吉布·泰勒:《学校中的OD:当前发展的水平》第1卷:《概况和执行总结》,提交给国立教育研究所的总结报告,合同号400—77—0051—0052(安大略,多伦多:安大略教育研究所,1978年8月),第14页。
- ⑭ 以下有关OD概念和力一场分析的讨论可见罗伯特·G·欧文斯和卡尔·R·斯坦霍夫著《学校管理的变革》(新泽西,恩格尔伍德,克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1976年),第142—148页。
- ⑮ 可参见斯潘塞·怀昂特:《内部的组织发展:关于组织专家第一批干部的进展报告》(俄勒冈,尤金:教育管理高级研究中心,俄勒冈大学,1972年)。
- ⑯ 杰克·R·杰布:《TORI理论:无顾问的团体建设》,载于《当代商务杂志》(1972年夏季),第33—34页。
- ⑰ 力一场分析的概念和组织变革的三步周期论主要归功于库尔特·勒温。参见他的《团结动力学领域》,载《人际关系》第1期(1947年),第5—41页。有关这



方面的权威性著作是库尔特·勒温的《社会科学论》(纽约:哈珀和罗出版公司,1951年)。

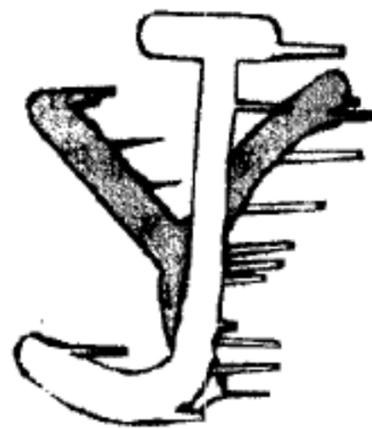
- ④⑤ 库尔特·勒温:《团体动力学新领域》,第35页。
- ④⑥ 保罗·赫西和肯尼斯·H·布兰查德:《组织行为的管理:人力资源的利用》第3期(新泽西,恩格尔伍德,克利夫斯:普兰蒂斯—霍尔公司,1977年),第2页。
- ④⑦ 迈克尔·福兰、马修·B·迈尔斯和吉布·泰勒:《学校中的OD:当前发展的水平》(安大略,多伦多:安大略教育研究所,1978年),第4卷。
- ④⑧ 菲利普·J·郎克尔和查理德·A·施穆克:《CEPM—CASEA 组织变革策略研究和发展规划的成果》(俄勒冈,尤金:俄勒冈大学教育政策和管理中心,教育管理高级研究中心,1974年),第34页。
- ④⑨ 约翰·I·吉德兰:《教育变革的动力:灵活机动的学校》(纽约:麦格劳—希尔图书公司,1975年),第XI页。
- ⑤⑩ 同上,第113页。
- ⑤⑪ 同上。
- ⑤⑫ 同上,第115页。
- ⑤⑬ 同上,第135页。
- ⑤⑭ 同上,第139—140页。
- ⑤⑮ 玛丽·沃尔顿:《戴明的工作管理:运用世界著名的W·爱德华兹·戴明的质量原则获得成功的六个公司》(纽约:潘里基图书公司,1991年),第13页。
- ⑤⑯ 安德烈·盖伯:《发现质量的人:W·爱德华兹·戴明是怎么把质量革命带到美国的——福特、施乐和通用汽车公司的创业史》,(纽约:时事出版商,蓝登书屋,1990年),第3页。
- ⑤⑰ 施米特,沃伦·H和杰罗姆·P·芬那甘:《没有终点线的赛跑:美国对全面质量的要求》,(旧金山:乔西—巴斯出版公司,1992年),第196页。
- ⑤⑱ 施米特和芬那甘:《赛跑》,第90页。
- ⑤⑲ 拉菲尔·阿古阿尤:《戴明博士:向日本人传授质量的美国人》(纽约:卡罗尔出版集团,莱尔·斯图尔特图书,1990年),第7页。
- ⑥① 沃尔特·A·舍沃特:《从质量观点出发的统计方法》(纽约:范·那斯兰德公司,1931年)。
- ⑥② 拉菲尔·阿古阿尤:《戴明博士》,第7页。
- ⑥③ W·爱德华兹·戴明:《走出危机:质量、生产力和竞争立场》(剑桥:剑桥大学出版社,1982年),第23页。
- ⑥④ 同上,第101—102页。
- ⑥⑤ 同上,第23页。



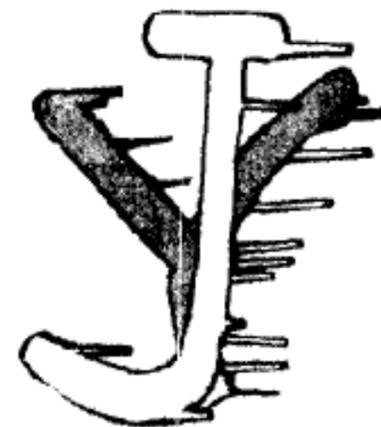
- ⑤ 这一部分是根据威廉·拉利奥的思想：《美国陆军军官学校：与即将到来的美国商业的黑暗时代的战斗》(纽约：华纳出版商，1991年)。
- ⑥ 福兰，迈尔斯：《学校中的OD》，第2页。
- ⑦ 同上。

NOTES

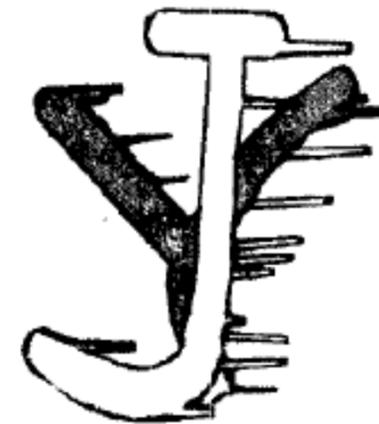
1. Matthew B. Miles, "Some Properties of Schools as Social Institutions," in *Change in School Systems*, ed. Goodwin Watson (Washington, DC: National Training Laboratories, NEA, 1967), p. 20.
2. National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (Washington, DC: Government Printing Office, 1983).
3. Evans Clinchy, "Magnet Schools Matter," *Education Week*, December 8, 1993, p. 28.
4. Seymour B. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Before It's Too Late?* (San Francisco: Jossey-Bass, 1990).
5. *Ibid.*, p. 73.
6. *Ibid.*, p. 72.
7. *Ibid.*
8. Paul R. Mort and Donald H. Ross, *Principles of School Administration* (New York: McGrawHill, 1957), p. 181.
9. Paul R. Mort, "Educational Adaptability," in *Administration for Adaptability*, ed. Donald H. Ross (New York: Metropolitan School Study Council, 1958), pp. 32 - 33.
10. "Kindergarten Education, 1967 - 1968." *NEA Research Bulletin*, 47, No. 1 (March 1969), p. 10.
11. Paul R. Mort and Francis G. Cornell, *American Schools in Transition* (New York: Teachers College, Columbia University, 1941).
12. A. G. Grace and G. A. Moe, *State Aid and School Costs* (New York: McGraw-Hill, 1938), p. 324.
13. Austin D. Swanson, "The Cost-Quality Relationship," in *The Challenge of Change in School Finance*, Proceedings of the Tenth Annual Conference on School Finance (Washington, DC: Committee on Educational Finance, National Education Association, 1967), pp. 151 - 165.
14. Richard O. Carlson, *Adoption of Educational Innovations* (Eugene: Center for the



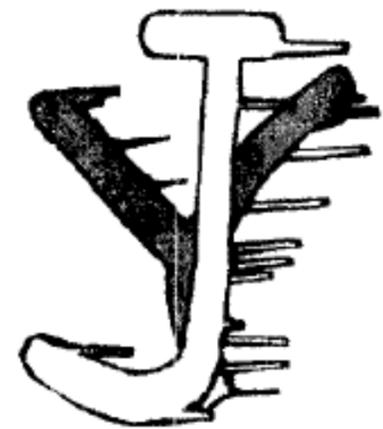
- Advanced Study of Educational Administration*, University of Oregon, 1965).
15. For a full description of PSSC, see Paul E. March, "The Physical Science Study Committee: A Case History of Nationwide Curriculum Development" (unpublished doctoral dissertation, Graduate School of Education, Harvard University, 1963).
 16. Two other taxonomies that are widely used are those developed by (a) Daniel Katz and Robert L. Kahn, and (b) Ronald G. Havelock. There is substantial agreement among the three taxonomies. For a discussion, see Robert G. Owens and Carl R. Steinhoff, *Administering Change in Schools* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976), Chapter 4.
 17. David L. Clark and Egon G. Guba, "An Examination of Potential Change Roles in Education," in *Rational Planning in Curriculum and Instruction*, ed. Ole Sand (Washington, DC: National Education Association, 1967).
 18. Such as the Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), the Physical Sciences Study Committee (PSSC), the Chemical Bond Approach Project (Chem Bond or CBA), and the School Mathematics Study Group (MSG).
 19. Gerald Zaltman, David Florio, and Linda Sikorski, *Dynamic Educational Change: Models, Strategies, Tactics, and Management* (New York: The Free Press, 1977), p. 77.
 20. Robert Chin, "Basic Strategies and Procedures in Effecting Change," in *Educational Organization and Administration Concepts, Practice and Issues*, ed. Edgar L. Morphet and others (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967).
 21. Homer Garner Barnett, *Innovation: The Basis of Cultural Change* (New York: McGraw-Hill, 1953).
 22. Matthew B. Miles, *Innovation in Education* (New York: Columbia University Press, 1964), p. 14.
 23. Robert Chin and Kenneth D. Benne, "General Strategies for Effecting Changes in Human Systems," in *The Planning of Change*, 2nd. ed., ed. Warren G. Bennis, Kenneth D. Benne, and Robert Chin (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969).
 24. Group on School Capacity for Problem Solving, *Program Plan* (Washington, DC: National Institute of Education, June 1975), p. 1.
 25. Paul Berman and Milbrey Wallin McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VIII: Implementing and Sustaining Innovations* (Santa Monica, CA: Rand Corporation, May 1978), p. iii.



26. This study is fully reported in eight volumes under the general title, *Federal Programs Supporting Educational Change* (Santa Monica, CA: Rand Corporation).
 Volume I: *A Model of Educational Change* by Paul Berman and Milbrey Wallin McLaughlin (1975).
 Volume II: *Factors Affecting Change Agent Projects* by Paul Berman and Edward Pauley (1975).
 Volume III: *The Process of Change* by Peter W. Greenwood, Dale Mann, and Milbrey Wallin McLaughlin (1975).
 Volume IV: *The Findings in Review* by Paul Berman and Milbrey Wallin McLaughlin (1975).
 Volume V: *Executive Summary* by Paul Berman, Peter W. Greenwood, Milbrey Wallin McLaughlin, and John Pincus (1975).
 Volume VI: *Implementing and Sustaining Title VII Bilingual Projects* by Gerald Sumner and Gail Zellman (1977).
 Volume VII: *Factors Affecting Implementation and Continuation* by Paul Berman and others (1977).
 Volume VIII: *Implementing and Sustaining Innovations* by Paul Berman and Milbrey Wallin McLaughlin (1978).
27. Group on School Capacity for Problem-Solving. p. 1.
28. Ibid. , p. 4.
29. Ibid. , p. 5.
30. T. Barr Greenfield, "Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions about Change," *Journal of Applied Behavioral Science*, 9, No. 5 (1973), pp. 551 – 574.
31. Chris Argyris, *Integrating the Individual and the Organization* (New York: John Wiley & Sons, 1964), p. 123.
32. Matthew B. Miles, "Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground," in Richard O. Carlson and others, *Change Processes in the Public Schools* (Eugene: Center for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon, 1965), p. 17.
33. Adapted from Miles, "Planned Change," pp. 18 – 21.
34. Rensis Likert, *New Patterns of Management* (New York: McGraw-Hill, 1961).
35. Gordon L. Lippitt, *Organizational Renewal: Achieving Viability in a Changing World* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1969).



36. Matthew B. Miles and Dale G. Lake, "Self-Renewal in School Systems: A Strategy for Planned Change," in *Concepts for Social Change*, ed. Goodwin Watson (Washington, DC: National Training Laboratories, NEA, 1967).
37. Far West Laboratory, "A Statement of Organizational Qualification for Documentation and Analysis of Organizational Strategies for Sustained Improvement of Urban Schools" (paper submitted to Program on Local Problem-Solving, National Institute of Education, San Francisco, 1974).
38. John I. Goodlad, *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools* (New York: McGraw-Hill, 1975), p. 175.
39. Gerald Zaltman, David H. Florio, and Linda A. Sikorski, *Dynamic Educational Change: Models, Strategies, Tactics, and Management* (New York: The Free Press, 1977), p. 89.
40. Michael Fullan, Matthew B. Miles, and Gib Taylor, *OD in Schools: The State of the Art, Volume I: Introduction and Executive Summary*. Final report to the National Institute of Education, Contract Nos. 400 - 77 - 0051 - 0052 (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, August 1978), p. 14.
41. The following discussion of OD concepts and force-field analysis is from Robert G. Owens and Carl R. Steinhoff. *Administering Change in Schools* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976), pp. 142—148.
42. See, for example, Spencer Wyant, *Organizational Development from the Inside: A Progress Report on the First Cadre of Organizational Specialists* (Eugene: Center for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon, 1972).
43. Jack R. Gibb, "TORI Theory: Consultantless Team-building," *Journal of Contemporary Business*, 1 (Summer 1972), pp. 33 - 34.
44. The concepts of force-field analysis and the three-step cycle of organizational change are generally credited to Kurt Lewin, "Frontiers in Group Dynamics," *Human Relations*, 1 (1947), 5 - 41. The definitive work in this field by Lewin is *Field Theory in Social Science* (New York: Harper & Row, 1951).
45. Lewin, "Frontiers in Group Dynamics," p. 35.
46. Paul Hersey and Kenneth H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, 3rd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977), p. 2.
47. Michael Fullan, Matthew B. Miles, and Gib Taylor, *OD in Schools: The State of the*



- Art* (Toronto, Ontario: Ontario Institute for Educational Studies, 1978), 4 volumes.
48. Philip J. Runkel and Richard A. Schmuck, *Findings from the Research and Development Program on Strategies of Organizational Change at CEP-CESEA* (Eugene: Center for the Advanced Study of Educational Administration, Center for Educational Policy and Management, University of Oregon, 1974), p. 34.
 49. John I. Goodlad, *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools* (New York: McGraw-Hill, 1975), p. xi.
 50. *Ibid.*, p. 113.
 51. *Ibid.*
 52. *Ibid.*, p. 115.
 53. *Ibid.*, p. 135.
 54. *Ibid.*, pp. 139 – 140.
 55. Mary Walton, *Deming Management at Work: Six Successful Companies That Use the Quality Principles of the World-Famous W. Edwards Deming* (New York: Perigee Books, 1991), p. 13.
 56. Andrea Gabor, *The Man Who Discovered Quality: How W. Edwards Deming Brought the Quality Revolution to America—The Stories of Ford, Xerox, and GM* (New York: Times Books, Random House, 1990), p. 3.
 57. Warren H. Schmidt and Jerome P. Finnegan, *The Race without a Finish Line: America's Quest for Total Quality* (San Francisco: Jossey-Bass, 1992), p. 196.
 58. Schmidt and Finnegan, *The Race*, p. 90.
 59. Rafael Aguayo, *Dr. Deming: The American Who Taught the Japanese About Quality* (New York: Carol Publishing Group, A Lyle Stuart Book, 1990), p. 7.
 60. Walter A. Shewart, *Statistical Method from the Viewpoint of Quality* (New York: Van Nostrand, 1931).
 61. Aguayo, *Dr. Deming*, p. 7.
 62. W. Edwards Deming, *Out of the Crisis: Quality, Productivity and Competitive Position* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982), p. 23.
 63. *Ibid.*, pp. 101 – 102.
 64. *Ibid.*, p. 23.
 65. This section follows the ideas of William Lareau, *American Samurai: A Warrior for the Coming Dark Ages of American Business* (New York: Warner Books, 1991).
 66. Fullan, Miles, and Taylor, *OD in Schools*, p. 2.
 67. *Ibid.*



第七章

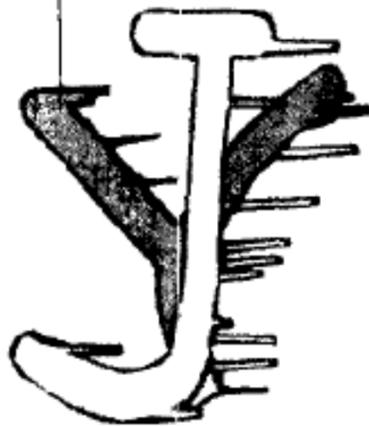
领导

学习任务

232

通过本章的学习,应该能够

- 弄清领导的定义。
- 描述领导与命令之间的区别。
- 把权力定义为介于领导者与被领导者之间的一种双向关系,并对其讨论。
- 解释学校校长凝聚力下降为什么会增加对领导的需求。
- 描述并讨论双因素领导原理。
- 描述作为与被领导者之间关系的领导概念。
- 解释持 X 理论的领导与持 Y 理论的领导如何表现出不同的行动。
- 弄清转变型领导概念的定义并加以描述。
- 对比转变型领导与执行型领导。
- 描述未来远景在行使领导权过程中的作用。
- 解释为什么学校领导鼓励其他人参与创设学校远景是很重要的。
- 用批评性的眼光审视校长应是领导者,不应是管理者的观点。
- 描述并解释 20 世纪发展过程中理解领导的两种主要趋势。
- 描述并解释领导与组织文化的关系。



本章概要

领导是组织行为中极具魅力的话题之一，同时它又令人望而却步，因为这个概念难以捕捉，仅字面上就产生出数百个定义。据一项文献调查报告，关于领导的定义有 350 多种。^①显然没有一个定义能令大家满意，但是这些概念在两点上大致相同：

234

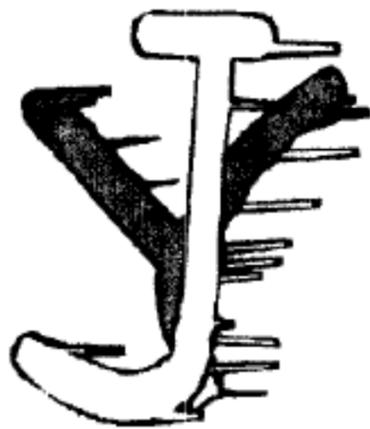
1. 领导是一项组织功能：只有在两个或两个以上的人进行交往时，才能产生领导。
2. 领导是有意识地去影响别人的行为。

所以，任何领导概念都是关于如何通过社会交往去影响别人。为了解此概念需先了解社会交往的性质以及质量。此问题的核心是权力，即应运用什么样的权力以及如何运用这个权力。

领导的权力

当今的美国社会形形色色，有一些单一问题组织——如种族、民族以及性别组织，他们认为教育机构是压迫型组织，处于教育机构的上层人员是压迫制度的宠儿。这种情况下，除了用作贬义词外，许多人甚至不敢承认，权力是领导的一个方面。确实，在讨论教育机构权力的背后，隐藏着这样一种含义，即权力是压迫组织中下层人员的一种形式，如对学校领导进行案例分析的人员，试图避免使用“领导”一词，因为他们感到，这个词带有强烈的恶意压迫色彩。所以，他们尽量用“分配型领导”（distributive leadership）取而代之。他们认为，这个词“强调过程胜于强调权力”。^②

但我们必须明白，领导者必须有权力，因为权力是发起以及坚持一项活动的基本要素，它与大家的共同努力相结合，从而使意愿变为现实。^③像在这儿讨论的一样，一个领导不能没权力，但在行使领导权



时,又不一定就是压迫,确实也不能压迫。让我来解释一下。

因为,一个人要达到影响别人的目的,可用的权力很多,权力的来源也不同。要理解领导这个概念,必须搞清领导者权力与命令者权力的区别,这两个概念经常混淆。领导与命令的区别就在于权力的来源不同。

领导不同于命令

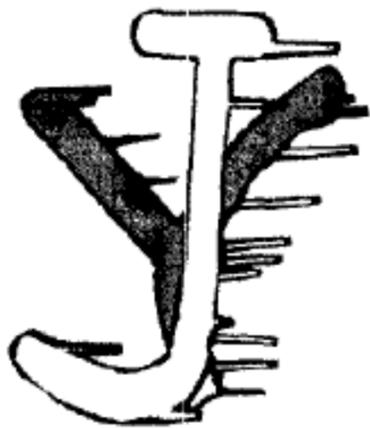
在一个组织的特权阶级内,一个人占据要职,行使既定权力(vested authority),即法定的支配权。法律授权给特权阶级中占据官职的人,如系主任、学监和校长等,他们在此基础上行使既定权力。因为法律授予的权力掌握在特权阶级的上层手中,所以下面人对此除了服从之外,无能为力。至少在理论上是这样。当然在实际中,如此绝对的权力在美国教育机构中很少找到。当行使这样的权力时,往往被人们视为一种压迫。举例说,教工工会的创建,正是为了限制与调停教育委员会以及学区行政人员任意向教工行使权利,毫无疑问,其效果一般都很好。

235

另一方面,被领导者与领导者之间达成协议,即使协议不正式,被领导者也同意接受领导者的影响与指导,从而自愿赋予领导者权力(the power of leaders)。因此,领导者在职位上行使的并不是法定权,而是其被领导者自愿赋予自己的权力。为什么会这样呢?因为作为高层人物,其思想经常感染着下属,也可能因为下属持有与其相同的信念和价值观,或者为了在与其他组织抢夺资源、发生不可避免的冲突时,下属相信其领导者能够充分代表自己,实现双方的承诺。

理解为官者权力(the power of officeholders)与领导者权力区别的关键是看由谁控权。下属既可收回自愿赋予领导者的权力(他们经常这样做),也可自愿加强对领导者的支持,从而加强领导者的权力。如,尊敬的马丁·路得·金博士被公认为是20世纪伟大的、具有权威的领袖之一,但他很少用法定权力(legal authority)令人行事。可是,他以自己超人的能力去影响其他人,并最终影响一个国家的进程。

马丁·路得·金确实拥有丰富的思想、一整套的价值观和信念,以及一个更加美好、更加正义、更加道义并能体现所有这些思想和价



价值观的未来远景。正是因为其追随者与其思想相同，有着实现美好未来的强烈愿望，所以积极支持并赋予他权力。也正是因为这样，马丁·路得·金富有权威，能够动员拥有共同目标的浩荡大军，发动一系列重大事件。然而他却不是压迫者，他的许多领导知识都是从领导艺术大师穆罕达斯·甘地(Mohandas Gandhi)那里学来的。在甘地生活的年代，帝国主义根深蒂固，力量强大，不可战胜，誓死压迫人民力量。1947年，甘地领导人民在与其正面交锋后获胜，打破了帝国主义不可战胜的历史，自此为领导者的有效性树立了一块丰碑。

像学监或校长这样一些职位权(position power)，是向任职者提供的一种法定权力，使他们至少有强力统治、强制执行的潜在性，但这不是领导，而是上级。我们必须对其加以区分。

上级产生于法定职权，而领导产生于委托职权(entrusted authority)。当权力属于机构时，它便掌握在上级手中，下属只是以不同的角色服从于上司，而且，这种角色是下属无法改变的。

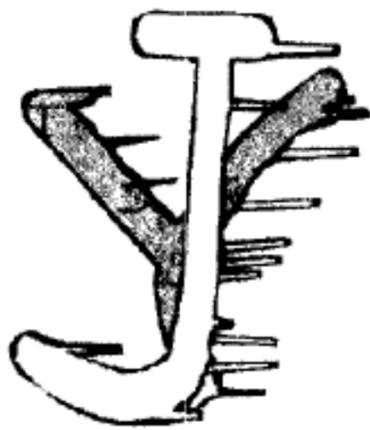
当权力属于被领导者个人时，他们便将其赋予领导者，并同意与领导者合作……评价……被领导者是可以改变的。上级可以合法地强迫下属屈服，而领导者只能合法地诱发被领导者服从。上级与下属之间是强制性的关系，而领导与被领导者之间是自愿的关系。^④

236

权力的定义

人们普遍认为，权力是影响他人的能力。^⑤而要实现这种影响，可运用不同的权力。最古典的、得到大家普遍认同的有以下五种权力或权力资源。^⑥

- 奖励权：控制诱使其他人按照执权人的意愿行事的奖励。
- 惩罚权：控制潜在的惩罚资源，使得其他人对其进行规避。
- 专家权：拥有其他人所渴望的知识，诱使他们遵守执权者的指示，从而学到某种知识并从中得益。
- 法定权：获得某一组织职位所赋予的权力。大家也公认这是



一项合法权力,应予以遵从。

- **参照权**: 如果一个权力持有者的个人魅力、个人思想以及个人信念足以折服大家,其他人就会千方百计寻找机会与其结交,并且尽可能地以他或她作为自己的榜样。

因此,权力的行使,是介于权力所有者与其他人之间的一种双向关系。一个人拥有权力,不仅表现在其控制了一些奖惩资源,如金钱、给下属更多权力的机会(如参与决策),^①也表现在他对组织的未来拥有一套自己的思想,令人们为之兴奋,想“卖进”组织。

一个领导者权力的强弱,取决于其权力资源的广度。只靠一种权力资源的领导自然要弱于靠多种权力资源的领导。尤其自教工工会产生、司法对宪法中教师权利的解开放宽后,许多校长原来靠控制教工补贴迫使其服从的官职权力明显下降,因此感到自己的领导权被削弱。实际上,削弱校长强制权,恰恰促进了对领导的需求。强大的领导仍然拥有以下权力的重要资源:

- 尽管校长对教工定职、分配、补偿、任期以及晋升等问题的控制权受到极大阻碍,它们仅仅是奖励权的一部分,且与领导权力关系不大。我将对这一点加以讨论。许多教工发现,在倡导自我发展的传统中,如果校长的帮助行为是客观、鼓励、支持、合作以及关怀的话,将很有价值。^②而他们一旦有此发现,就会加强对校长的支持,从而增强校长的权力。
- 教工们珍视自己的组织,所以继续认可组织的职位权力。他们大部分都很尊重本组织等级制度中为官者的合法权力。
- 教工们对一些校长深恶痛绝,这些校长摆出一副专家学究的架子,要求课前上交教案获得预先批准,或者评课时摆出一副家长的姿态进行批评,仿佛自己是技术专家。然而,对于校长对自己新思想的支持,教工们却很感激。他们往往认为,那些善于以合作方式、分权方式,与大家一起努力、共同发现问题解决问题的校长才是真正有能力的校长。根据马斯洛的需

237



要层次学说的较高层次，这种方法对教工个人很有价值，可以促进他们不断自我成长。

- 一些校长思想新颖、振奋人心，对未来具有远见卓识，因而得到他人的赞同与拥护。这些校长实际上正在建造一种相关的领导权力。他们把自己的前景表达得前后连贯、形象生动，不仅能够激发他人热情，吸引热衷于此前景的人参加到对话中来，而且使他人看到此“前景”与自己理想的实现息息相关，愿为逐步实现崭新的美好未来添砖加瓦。这样的校长易受到教工的尊敬，而这对于他们成为领导来说，是一个重要的力量源泉。

领导的定义

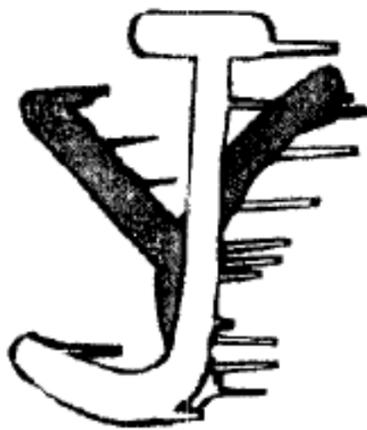
尽管领导行使多种权力，但他们与被领导者一道追求的不仅仅是实现自己的个人目标，而且还包括实现被领导者的重大目标。于是就产生了对领导的如下定义：“抱有既定目标的人，在与他人展开竞争或发生冲突时，便动员组织上、政治上和心理上等其他方面的资源以唤醒并满足被领导者的种种动机，这样便产生了对他人行使权力的领导。”这是我们迄今为止对领导下的最好定义。^⑨

职位权与下属自愿给领导的赋予权 (the grant of power) 这两种权力并不一定互相排斥。大学院长的职位权使其在教工重新定职、任期问题等决策方面有着重大的法定影响，同时他也享有来自教工支持的权力。区别这两种权力的核心是看由谁控制赋予权力。一个院长，如果失去教工的支持，纵然职位权力丝毫未减，也会使自己对教工的影响力大打折扣，办事效率大大降低。美国历任总统都注重把职位权力与支持者自愿给予的巨大赋予权力相结合。如“水门事件”后尼克松总统的垮台，并不是由总统职位权力所致，而很大程度上是由于他失去追随者的拥护，使其总统宝座无法再坐下去。

废弃的双因素领导原理

几年前，许多形式主义的理论曾一度占据领导问题研究的统治地

238



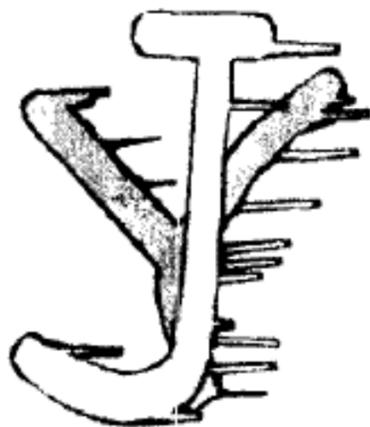
位,而如今已大部分被摒弃。伯恩斯(Burns)极具启发性的洞察力产生了一种对领导的新的理解,并取而代之地占据了研究此问题的统治地位。许多现代教育管理者对伯恩斯先前的理论进行研究后发现,领导行为大致从以下两方面定义:

- 一方面,领导强调完成工作,即常被称作的始创结构(initiating structure),因为它经常涉及到工作结构的安排:确定领导与工作组成员的关系,分配具体要完成的任务,努力创建明确的组织模式、交往渠道、程序方法,制定时间表以及明确的责任等。始创结构也常被称作生产重心或任务重心,其原因显而易见。
- 另一方面,领导强调发展领导者与被领导者之间互相信任、互相尊重、互相关心的友谊,^⑩这些行为通常被贴上体贴或关怀的标签。

贝尔纳·巴斯说,领导有两种类型,一种是强调关心人们的“人员型”(follower focused)领导,一种强调完成任务的规则与程序,即“任务型”(task focused)领导。

任务型领导的工作包括着手创建工作结构、提供工作信息、决定工作内容、发布工作规则并承诺遵者必奖、违者必罚。人员型领导往往从被领导者那里收集忠告、建议以及信息,并核查决策或与其拥护者一起做出决策。……任务型领导运用其权力,使被领导者按其决定行事,而人员型领导却运用其权力限定范围,鼓励被领导者在此范围内作决策。^⑪

双因素理论认为,领导是这两种行为的综合体。一个领导是否有效,要看他能否在不同的情况下对由不同比例的二者组成的综合体作出正确的选择。人们一般趋向于偏爱某一种行为而减轻对另一种行为的重视。至少在美国,实际上不可能有哪一位学校领导走此极端,完全忽



视双因素领导行为的任何一方。领导行为的概念本来在学术界已名声扫地，领导艺术的研究者们又雪上加霜，报道说他们找不到单纯的任务型领导或单纯的人员型领导。

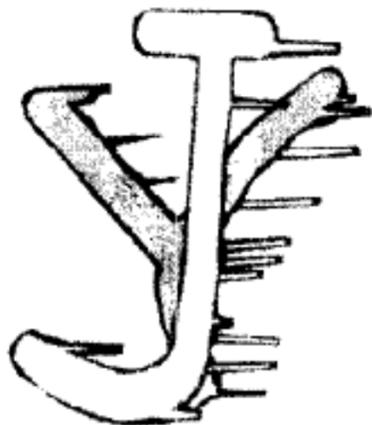
领导双因素理论在理解领导这个概念时，非常强调领导作风。例如，我们经常听到这样的抱怨，说过去的教育领导在领导行为方面强调任务或管理——常被称为专制式的领导作风（autocratic leadership style），而很少有人强调为他人考虑——被定义为民主式的领导作风（the democratic style of leadership）。所以领导的个人风格往往被描述为专制式的或民主式的，任务型的或人员型的，指令型的或协商型的。领导一方面可以选择适合自己人格的领导作风，另一方面，可选择适合工作环境的领导作风。由此可知，这些概念都是在努力把对领导的研究上升为科学的过程中形成的，缺点就在这里。现在，教育界人士逐渐认识到，领导不能被归纳为简单的公式与规定，而必须根据不同对象以及繁忙、复杂、矛盾的人类组织中产生的各种难题具体对待。

记住以下两点，你会从中受益：

- 对领导的理解，在学校以及人类社会的其他各个领域，都在经历着一场重大变革。我们可从商业界、工业界、军事领域以及教育界一些开明的领导者身上学到许多。
- 根据传统看法，认为领导是自上而下发布命令，行使权力。而变革后，领导的概念变为尊重关心被领导者，把他们看作是改进组织的知识源泉、创造力源泉以及能力源泉。而那些往往把注意力集中在等级控制上的行政人员，对此还未曾开发利用。

领导作为一种与被领导者的关系

每当我们试图领导他人时，我们便成为他们环境的一部分，成为与他们所谓的组织行为“等同”的一部分，即“ $B = f(p \cdot e)$ ”。所以，领导者不仅注意其采用的领导方式和领导技巧，他们也注重与被领导者关系的质量与种类。领导并不意味着要对对方采取某种行动，也不是



对待对方的行为的态度,而是通过与人们一起合作,或是单纯通过他人,去实现组织目标。

领导者与其他为官者的区别就在于他与被领导者之间有一种独特的关系,通过以下方式与被领导者和睦相处:

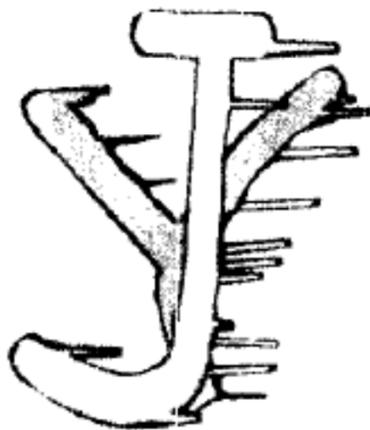
- 鼓励他们与其他员工团结一致,对有关企业未来的问题达成共识,并努力使其实现。
- 调动个体积极性,使他们为实现企业的美好前景而奋斗。
- 创造工作环境,使预定目标成为企业的中心价值。
- 为员工实现此目标创造便利的工作条件。

240

领导者如何才能做到这些呢?首先,要看他们如何看待领导二字,如何确定领导者与被领导者之间关系的特点与性质。而这往往要看他们对人、对工作环境以及对渗透我们文化信念、价值观的社会采取何种态度。

根据道格拉斯·麦格雷戈(Douglas McGregor)的理论,一个人如果接受X理论的下属观点,他往往认为领导是传统型的老板模式,领导者或在田地里监视一大帮人种地,或在工厂里监视工人干活,一会儿发布命令,一会儿又作检查,不断催人继续工作。如果一个人接受Y理论的观点,他往往认为,领导即意味着支持与鼓励员工,帮助解决问题,与人合作,实现企业目标,完成企业任务,分享完成工作的乐趣。今天在美国,一些接受X理论的教育界人士常常用第三章中讨论的Y理论的软行为掩饰自己,以至于使自己显得不至于太冷血、太缺乏民主。这样,接受X理论软行为的领导就提出了一些道德以及伦理方面的问题。随后我们将在本章对其进行讨论。

其次,要理解领导定义,关键在于领导对下属人性的理解,以及如何与他们相处。如尼克拉·马基雅弗利(Niccolo Machiavelli)在给15世纪一位身处统治阶级的年轻人的建议中,阐述了他对人性的理解。其所著《王子》,过去曾是学习教育行为的学生的必读材料,今天仍受欢迎。他在文中讲到,身处上流社会,权自世袭的领导者为了行使权力,就要求他们毫不留情,只要有利于实现他们的个人计划时,职权、狡



诈和欺骗就要并用,无需顾及他人的感受。

马基雅弗利的观点如今仍然盛行,不过表达得很隐晦,又常常披着一层 X 理论软手段的外衣,使表面上尽量符合我们时代的民主要求。该观点的中心思想认为领导由命令与控制组成,例如,想一想以下供公司管理层人士阅读的资料:

领导者之所以是领导者,是因为他有被领导者。如果我们想让下属做某事,而他们却未做,很显然他们没有服从我们的领导。同样,我们让我们的负责人完成某项工作,而他们不管怎么忙活却未完成,他们也没有服从我们的领导。所以,领导有两种方式,一种需要行动,另一种需要结果。这两种需要所达到的程度,恰是一个衡量领导的标准。

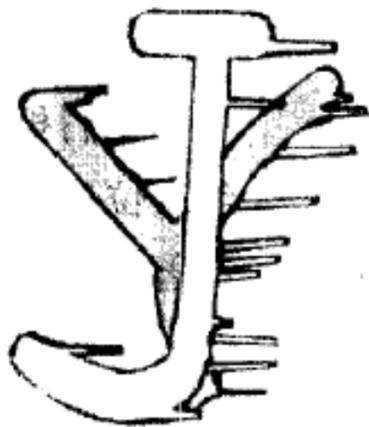
被领导者之所以是被领导者,是因为他按照领导者的意志行事,以取悦于领导者。……我们生活在社会里,需要取悦于领导者,……为领导者工作。我们生是为了父母,学是为了老师,赢是为了教练,就连我们当中独立性最强的人也通过自己的工作取悦于老板。^⑫

241

这种说法充分说明了作者对被领导者的人性以及领导者如何与被领导者相处的看法。下面,再从现代军事角度来考虑一下对领导者的看法。

如果战斗中你是领导者,你就领导着一大批战士。如果你是一个精明能干的领导者,那么当站在一排战士面前时,你看到的是一排战士。如果你是一个杰出伟大的领导者,看到的是 44 个生命力旺盛的战士,他们个个满怀希望,大志凌云,渴望求生,浩气冲天。^⑬

这里所表现的对人性的看法,与马克斯·韦伯(Max Weber)在有关科层制度的经典作品中所表现的截然不同。韦伯的作品首次发表于 20 世纪初,但直到二次大战后,其书从德语译成英语时,才风靡美国。



对人性的理解至关重要

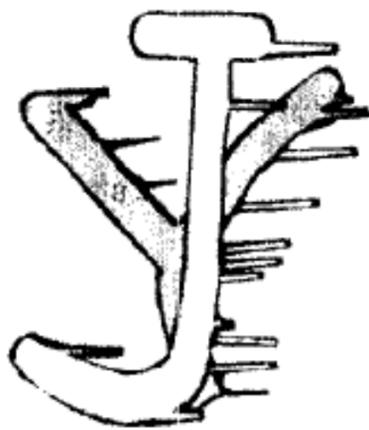
世纪之交,大工业公司的出现,改变了欧洲社会。马克斯·韦伯看到政府机构、工商业组织不断扩大,旧的官僚式领导已不能适应当时的要求。于是,为了改变这种绝对权力,如韦伯时代以及马基雅弗利时代优势阶级所享受的世袭权力,避免在遍及全球的现代工商业、政府机构中行使传统的专制统治,韦伯积极推行建立一种严格有序、由若干层次不同部门组成的、法定权力自上而下依次分配的组织,韦伯满意地称这种组织为科层式组织。^⑮

与专制式统治不同,科层式组织的“法律”体现在书面的规章制度、正式规范的操作程序、书面备忘录、一连串命令以及上司下属层次概念的认可中,表现了组织的合理性、逻辑性、公正性、正式性、可预见性以及系统性,同时也反映了对人性的一种信念与本组织成员的需要。科层式组织理论主要认为,人们往往注重马斯洛需求层次学中较低层次的需要,易于为其所驱使,如工资、补贴、工作稳定性以及晋升机会等。

韦伯主张把科层式管理作为当今世界最普遍、最可信的组织加以建设与维持,这种概念产生了巨大的影响。然而在大学学习科层式组织优点的学生中,很少有人知道,正是社会学家兼神学家的韦伯还在强有力的作品中,把基督教的行为道德定义为人性的特点,对其能理解的学生就少之更少。韦伯相信,基督教一定是受某种基本伦理道德的支撑,当这种动力运用到工作环境中时,即所谓的“基督教工作道德”(protestant work ethic),要优于非基督教文化。这种观点也使许多人信服。韦伯认为科层式管理在现实的工作环境中,编入并体现了某些基督教神学所固有的人性的观点,在他看来,科层式管理与基督教道德是密切相关的。

242

现在让我们重新回到组织行为概念上来讨论领导问题,即“ $B = f(p \cdot e)$ ”。领导者在用领导权去影响成员日常工作环境的性质和质量时,面临许多选择。作何种选择取决于两个因素:一方面要看他对理想行为的理解,另一方面要看使这种理想行为在组织环境中发生的方式。举例说,如果你认为马基雅弗利理解现代教育机构的现实,



那么他提出的领导意见对你就有吸引力及实践意义。另一方面,如果你认为把学校理解为科层制度最恰当,你就会竭尽全力为教工创造一个科层式的工作环境。

然而,如果你赞同人员型的Y理论,你又会去创造一种环境,支持并鼓励人们在工作中保持十足动力,积极努力,在工作中令人满意。这种环境强调发展,不仅有助于本组织成员的个体发展,也有利于整个组织的整体进步和发展。在当今不断变化的社会中,这是一种有助于不断提高自己发现问题、解决问题能力的健康环境。这种组织环境的一个重要部分就是领导。正是因为科层式管理与专制式管理缺乏这种发展的动力,难以对付不断变化的世界大环境,所以它们成为研究领导模式中蹩脚的例子。

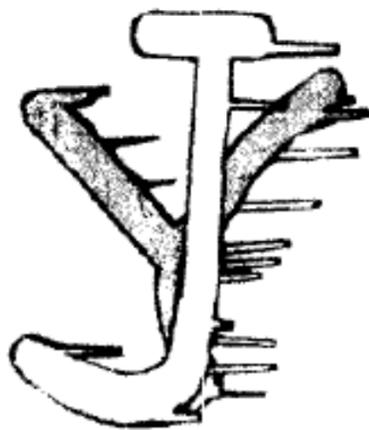
科层制度的领导观

传统的官方人员在行使领导权时,往往模仿洛·兰德(Lone Ranger)。

洛·兰德是一个高大威严的蒙面人,常常骑着一匹白马,克服重重困难,帮助人们解决日常问题,被众人普遍冠以解决问题的领导楷模——慷慨、神秘,但超然离群。想想当时的情形:一些无保护、无组织的市民恰逢不法分子的威胁而不知所措时,勇敢机智的洛·兰德骑着自己忠实可靠的白马适时而至。他动作迅速,反映敏捷,手段严厉,刹那间,不法分子便一败涂地。随后,他留下一枚硬币作为已解决问题的象征,便在日落时,骑马离去。市民们感激万分,想知道此人是谁,并希望他能留下。然而,此人已经远去,只留下他们继续从事单调的工作。如果再出现大问题,人们仍然不知该如何处理。当面临严重危机时,他们只好期盼马蹄声的再次临近,指望这个大英雄在最后危难之时来救自己。^⑮

这些市民就好比我们所说的学校教工或部门的工作人员。他们不能从经验中吸取教训,以加强自己日后解决问题的能力,也不能受洛·

243



兰德的启发而提高解决问题的技巧：即学校问题当时得到了解决，但未能经此次经历提高自己解决问题的能力。尽管洛·兰德为人们做了好事，但作为领导，还是应指责他的行为，因为他与市民接触后，未使他们的能力得到提高。

相比之下，现代思想认为领导者不应像那些单纯的权力行使者或科层式管理者一样，而应与被领导者共同努力，双方都得到改变，从而经过一段时间后，能使双方的工作水平都较当初有所提高。这种观点被称为“转变型领导”(transforming leadership)。^⑩

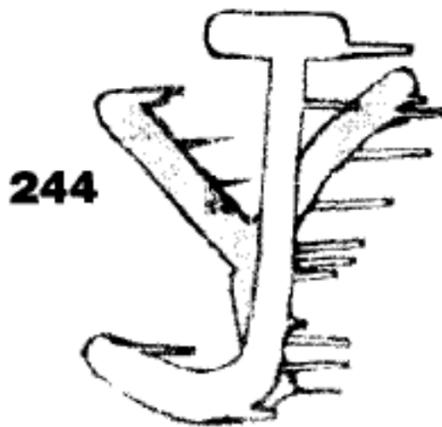
转变型领导

伯恩斯将“转变型”领导形成概念，^⑪自此对学者们的思维产生了直接的影响。随后，贝尔纳·巴斯发展并详细阐述了伯恩斯的观点，^⑫为以后沃伦·本涅斯、^⑬罗莎贝斯·摩斯·康特尔^⑭以及茱迪·罗瑟那(Judy B. Rosener)^⑮等人研究公司领导奠定了基础。最近，托马斯·塞基欧万尼又运用此观点组织了一场对学校改革的评论。^⑯

区分转变型领导与执行型领导

伯恩斯分析的重点，是将传统的“执行型”领导(transactional leadership)与新的“转变型”领导对比。他首先解释说，领导与单纯的行使权力截然不同。然后说有两种不同的领导，而最常见的是建立在领导者与被领导者互相补偿基础上的领导。执行型教育领导能够、也确实提供了工作、安全、任期以及有利的评价，而被领导者可更多地提供支持、合作以及服从。

相反，转变型领导注重发挥被领导者的潜在动力，满足其高层次需求，完全吸引他们。结果使得双方互相促进，互相提高，使拥护者上升为领导，也许使领导变成道德“执行官”。^⑰这就产生了第3个更高层次的领导概念，即“道德型领导”(moral leadership)。此观点在20世纪90年代的教育界备受青睐。



道德型领导

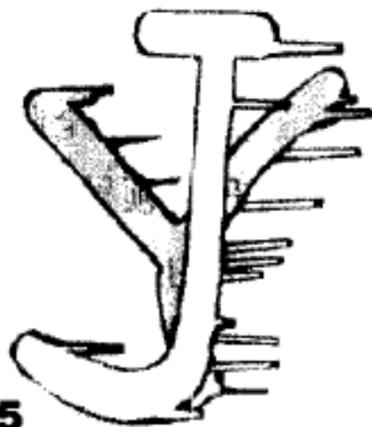
道德型领导概念由三个相关思想组成。

- 第一，领导者与被领导者之间，不仅仅是权力关系，而且双方有着共同的需要、共同的志向以及共同的价值观。这种共同性是否真实，可从被领导者是否控制着自由参与的权力得知。
- 第二，被领导者有自由对领导的提议作出反应，有能力作出明智的选择，决定听从哪位领导的指挥以及为什么。更具体地说，转变型领导指被领导者自愿地参与领导过程，尤其自愿地赋予权力和职权，自愿地撤回赋予权。所以，在转变型领导的最高层次即道德型领导方面，被领导者必须有权选择不同的领导，知道他们可能接受的不同计划方案。
- 第三，领导者负责实施在双方谈判协议中曾向被领导者所做的承诺和陈述。这样，道德型领导不仅仅作宣传，不仅仅说几句虔诚话，也不仅仅主张遵守社会规范。他们产生于并最终返回到被领导者的基本需求、愿望以及价值观。^④从这种意义上来说，道德型领导有自己的独到之处，而不像某些行政人员，摆出一副让被领导者真正参加的样子，实际上参与只停留在表面上，而自己却掌握着控制权。

进步

很明显，进步是转变型领导概念所固有的特点：

- 最低层次的领导，是行使权力要求被领导者服从，实际上这根本不是领导。
- 与领导层次相近的是执行式领导，它通过领导者与被领导者之间的讨价还价，达成一项共同工作的协议。
- 较高层次的领导是转变型领导，即领导者与被领导者在共同愿望、共同价值观的激励下，为了一个共同的事业而并肩奋斗。
- 最高层次的是道德型领导，它通过刺激被领导者的情感因

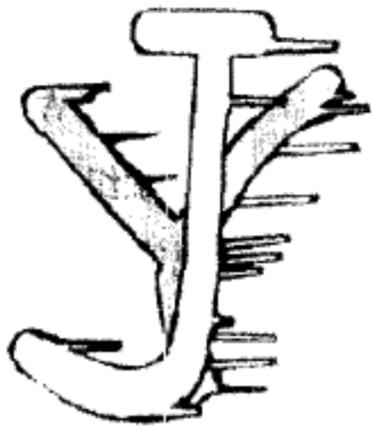


素,以激励他们新的、更高层次的献身与参与,如一项共同使命、一个共同奋斗目标或一项与老百姓日常生活紧密相连的价值观协议。

成长与发展的过程

转变型领导发展的层次,越来越依靠被领导者更高的内动力,反过来,它又为被领导者与领导者的成长与不断发展有效的组织行为能力提供了越来越多的机会。所以,转变型领导注重激发被领导者的愿望、内在动力以及脑力与情感资源,使他们满怀热情地投入到工作中去。这种领导方式,不仅仅使被领导者俯首服从,而且当他们把组织的目标视为自己的目标,视为自愿投入自己劳动的一次机会时,领导还会得到他们的个人承诺。这使领导者与被领导者的角色发生变化,使双方相互有一种真正的依赖感。^⑤他们的愿望、动机、价值观在共同承诺实现共同奋斗目标时融为一体。伯恩斯主要研究政治领导,而非教育领导。他把甘地作为转变型领导与道德型领导的光辉典范。说到此,我们也会想起马丁·路德·金的领导。但转变型领导并不只局限于世界级的伟大人物。从足球到网球的许多体育运动的教练,在工作中显示了非凡的领导才能。确实,许多组织在谈到领导时,常常用教练作比方。大量赞成伯恩斯学究式领导的人说,转变型领导除了在政治方面以外,在教育、商业方面也很实用。人们发现越来越多的文献对高效率的学校领导行为进行的描述,都与转变式领导相吻合。

我们知道,教育组织的成员作为组织的一个部分,随着他们的组织在发现、解决组织内部问题方面的能力不断提高,他们自己也在不断成长。教师们认为,具有此特点的学校效率高,出成绩,是干事业的好地方。如,像丹·C·洛蒂(Dan Lortie)的经典著作《学校教师》^⑥这样的大量研究告诉我们,教师在教学中的成功感与效率感,对其是个极大的推动力。由此得出,学校领导可以力求孕育一种促进教学、增强个人成功几率、积极鼓励教师工作、对教学成功者予以支持奖励、把教学作为学校中心价值来崇尚的文化。这样的学校很可能会出现一段重视教学、重视教学能手、重视各种大大小小庆祝教学和教师成功仪式的历史。这些



会成为该学校的鲜明特征并被内部各部门反复强调。这样,领导者就可通过教师的工作以及与教师共同努力转变本校文化,并在此过程中逐渐转变校领导与教师交往的方式。人们广泛认为,促成这种转变的是一种更加美好、更加令人向往、更加迫切、更具有人格成就感的未来远景。

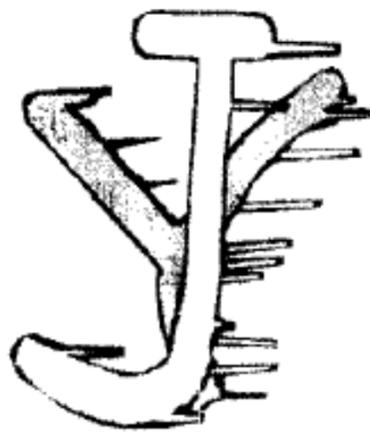
246

领导与远景

领导者所不断寻求的与被领导者一致的远景并不稳定,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。确实,领导者最重要的行动之一,就是常常在动态过程中对事物的远景作出阐述,然后根据新生事件、新生观点、新生信念对其作修改;其后重新声明“我们的现在状态以及未来方向”的远景,以此把组织的成员凝聚在共同目标与共同决策之中。但在所有的声明中,领导者的远景总是向前指向新的方向。它号召我们冲出现状,向目的地进军,并指明如何实现目的。这样的例子在政治和社会运动中比比皆是:二次大战期间,英国战败几乎已成定局的情况下,丘吉尔向英国人民呼吁“我们要继续奋斗”。林肯的葛底斯堡演说深沉且激人灵感。马丁·路德·金的启示录《我有一个梦》具有不朽的远景。教育界领导很少有这样的机会挥洒自己不凡的才能,表现自己的个人魅力,然而他们必须时刻准备以自己的身份阐述本组织的远景,以号召组织成员完成日常工作。

我们不断阐述讨论远景,目的在于证明并发展组织文化进步的最关键因素:把组织紧密团结在一起,多种纵横交错的共同设想、共同信念以及共同价值观。在一般的科层式组织中,很少有人过问此事,因此也就很少有人清楚此事,公开此事,并对此提出挑战。确实,在一般的科层式组织中,甚至很少有这方面的词汇。他们大多时间耗在会议的繁文缛节上,结果,一起规避该话题成为组织文化的标准。

就组织的远景及使命取得一致的看法,目的在于寻求一种尽量接近现实、拥有新的美好未来的共同点。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,会造成不可预料的效果,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受,也必须做出修改。但是,这整个过程中,领导始终在寻求一种共同点以支持更美好的事物:即更效率的运作、更强的动机、更强的承诺感,以及不断进步的组织。需要记住一点,我们不间断谈论的组织远景,是领导者与被领导者之间的一场关键对话,通过此对话,双方一起投入到营造公司命运的过程中,并在共同事业中紧紧团结在一起。所以,远景是赋予教师权力的强大源泉。他们通过参与学校远景的创造、维持、演变这个永无止境的过程,从而把自己卷入一个自我发展、自我成长的过程。由于此过程是开放、合作并且是前进式的,所以校长也参与了自我发展、自我成长的过程。此过程中领导者与其他人一样积极参与,最终有助领导者形成并更新自己的远景。

247

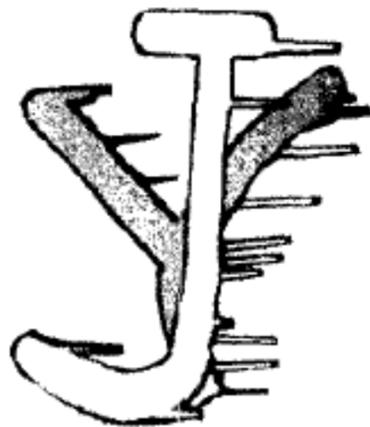
形成、坚持并发展组织远景,需要双方在会谈时交换意见,从而要求领导对以前指导工作行为的一些假想、信念以及价值观进行审视,然后根据审视结果和新发事件,或重新肯定,或对其做些修改。这个过程叫“反思过程”。许多人士认为,若想逐年不断发展,不断提高,而不是停滞不前,越来越无所作为的话,这一点是至关重要的。

谁的远景?

当学校改革急需非科层命令式的领导时,学校应该由自上而下的等级式管理向合作、分权、参与式的领导形式发展。因为这种新型的组织有利于促进下层人员积极参与,所以有时也叫自下而上的组织。在这种组织里,使大家紧密团结,为了共同目标一起奋斗的因素,是建立一个更新更好、与现在情况迥然不同的学校这样一个远景。但是,这到底是谁的远景?

官僚者认为,高高在上的专家在建立组织目标以及决定如何实现此目标方面特别胜任。他们做这些工作时,可以征求下层人士的意见,也可自己决定。而领导却认为,下层人士清楚所在组织的情况,可提供一些好的、有价值的主意,是本组织远景众多因素中必要的组成部分。

领导者认为,领导能力广泛分布于整个组织,经常在参与者表达新思想、挑战传统做法、综合并表达一个分权小组的新思想时体现出来。这就是领导为什么一定要向积极参与创造、更新本校远景这个永



无止境过程的人员赋予权力的原因。但领导者与观看比赛的旁观者又不同,他们并不是被动地站在边线上,期望他人领路,创造未来。

领导不只是鼓励与促进他人参与,做他人主意的催化剂,他们自己对未来远景思路清晰,方向明确。在关于“公司目前状况以及未来趋势”方面,领导有很多重要的见解。这些见解与其他人的抱负相结合,可提高他们的眼界,使其清楚能做什么,该做什么,并在建立本公司更新更好未来的过程中,使他们紧密合作,不断前进。但是,做领导也不是一幕独角戏,他在发展本校远景的过程中,除了参与讨论提供主意外,还强调促进其他人参与对本校未来方向的讨论。

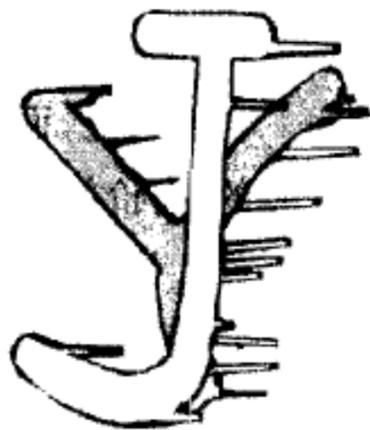
248

我们一定还记得,从定义上讲,转变型领导在与其他人的冲突中,动员人力资源、智力资源以“唤醒、吸引和满足其他人的动力”。^④所以,建立远景的过程,并不是风平浪静的,它涉及到一组人不同的世界观、不同的性情、不同的个人日程、不同的理解力、不同的希望和抱负以及对未来持有的不同教育观。所以,学校校长不能把一项准备好的任务说明书交与教工让其批准,而是自己应有一个鲜明的立场,并在此基础上,毫不犹豫、使人信服地促进讨论的进行。

在赋予教师权力,使其为建立、更新本校远景或本校使命而创造过程的方面,领导最重要的就是要表明,这种做法既重要又可行。传统的学校,成年人很难分享权力,而这又是授予教师权力以及领导区别于管理的基本要素。那么,这就要求学校领导在促进分享权力、共同领导方面以及把学校文化标准从传统式改至合作式方面,表现出令人信服的兴趣。从平时的经验中,教师已学会在谈论工作时小心谨慎。所以,减少典型的单纯教学,把意向转变为日常行为,实现文化标准的转变,是一个逐渐的过程。在传统的学校,教师很少见有人从事此行业,也很少正式地谈论教学法,学校会议也尽是琐事,几乎从不涉及此类事情。

操纵与授权

在学校改革的文献中,涌现出一种观点,说教育行政人员常常通过表面上的参与来操纵下属。这种观点是对教育行政人员最常见的批



评之一。这些行政人员利用这种狡猾的手段,使下属追求行政人员所寻求的目标,而表面上却好像考虑了下属的意志。通过此种操纵,掌权人一方面继续掌权,另一方面诱使下属相信,这种安排即使不能说不不可避免,也是既合理又合法的。举例说,从五岁起就接触、现已深深熟悉学校传统方式的教师,往往认为,接受校长和学监的等级领导是一种合法的、不可避免的生活现实。经常见一些没有主见的教师对校长说:“告诉我你想让我做什么,我会尽力而为的。”

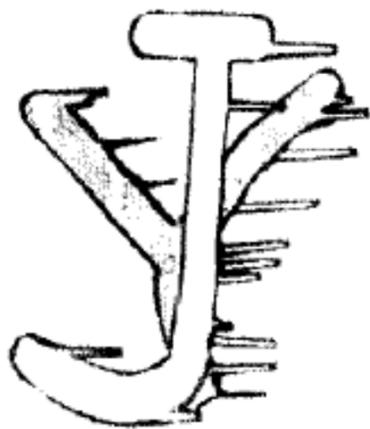
249

批评性理论

一个教育学术小组,赞成名为批评型理论的社会批评形式。他们对觉察到的这一缺点尤其敏感,喜欢大肆宣扬。批评型理论是一种社会批评形式,认为一个社会中对文化、民族、种族、性别等若干群体的制度性压迫,通常又受到被压迫者的支持。因为他们认为,这种制度实际对自己最有利。评论家认为,掌权者通过操纵内部意志,使自己的信念与价值观合法化。根据此观点,一些传统的马克思式评论家会说,而且实际上已经说过,资本主义社会的工人受到强大资产阶级的压迫,但却未能发觉。这是因为资产阶级控制了新闻界、教育界、有组织的宗教以及其他社会机构,从而诱使人们相信资产阶级的价值观和信念是合法的,最能代表工人们的利益。

批评性理论经常用来分析当今美国社会中觉察到的对少数民族、妇女、穷人以及其他社会阶级的压迫,^⑧也经常用来研究学校领导与教师之间的关系,如校长与教师之间的关系。有些学校领导命令教师遵守本组织目标或拥护特定文化意念,有些领导则通过更微妙,更具操纵性的手段诱使教师服从。然而,到了20世纪80年代中期,一种新的观点开始得到发展。这些观点认为教师真正参与学校事务很重要,但传统上却很罕见。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”。^⑨自此,授予教师权力这个术语一直是学校教育界最流行的词汇之一。

为教师提供讨论机会,使其积极、公开、无所顾忌地参与创造学校远景、创造学校文化的过程是授权的一个重要方面。这样,至少有以下



三个因素发生了作用。伯恩斯称之为转变型领导的基本要素。

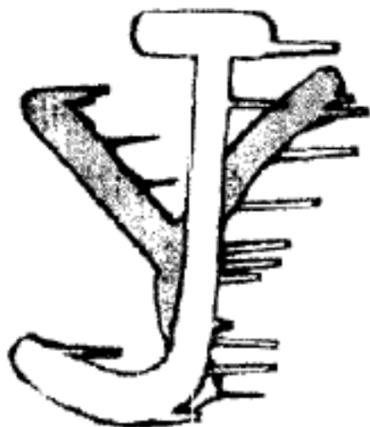
- 教师为发展学校远景出谋划策,提供知识,提供远见,从而积极参与动态的领导过程。
- 教师在学校价值观及其塑造的远景方面增强了主人翁意识,从而获得更强的个人责任感。
- 教师通过积极参与此过程 and 对其结果承担个体责任,更加意识到学校的重大使命以及完成这一使命与自己日常的繁琐工作的关系。

这个领导过程,与狡猾的、曾被认为是领导的掌权者操纵被领导者的过程完全不同。此过程利用教师的抱负、信念以及价值观等内在动力,通过把组织成员日常工作与组织重大使命相联系,从而丰富成员的工作。这样,转变型领导不可避免地要授予教师权力。 **250**

领导与管理

改革潮流中有这样的说法,说美国学校不仅需要管理,还需要领导。这说明,管理与领导不仅存在区别,而且互不包含。这种观点是从“人管理事而非人,人领导人而非事”的事实中正确地得出的,例如,我们管理金融、存货和程序,但我们领导人。除此之外,管理与领导还有质的区别。人们都认为二者互不包含,如沃伦·贝尼斯和伯特·南尼斯(Burt Nanus)曾告诉我们,“管理者是做事正确的人,而领导者是做正确事情的人”。^⑨一些人把缺乏教育领导的情况归罪到管理秘诀上。这些秘诀被商业学校和教育学校长期宣传,使管理者只注意交往的结构、角色以及间接形式,而忽略人们的思想和情绪,使他们不能直接参与到领导中去。其结果使得管理职业化、领导概念化,人们的注意力远离学校教学这一中心任务,领导也只强调规划、计划、管理程序以及操作程序。

这经常表现在一些人的言语中。他们把学校教育教学与“提供教



育服务”相混淆,而且在谈吐时,表情冷淡,漠不关心,好像商人在谈论分销商品,又好似快餐店老板在谈论基本业务。这样,我们在学校经常会发现:

以做正确的事为代价,强调把事情做对。改进计划代替改进结果,教师评估制得分代替优秀教学,课程累计得分与在职研讨会累计得分代替实践中的变化,惩罚计划代替控制学生,领导风格代替实质与目的,和睦相处代替分权,合作代替责任,服从代替结果。^⑩

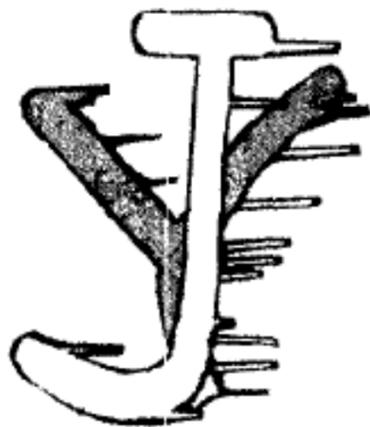
毫无疑问,从1945年到1985年的几十年中,当美国公立学校明显变得科层制度化时,重点是放在科层式的领导观念上,我们现在称之为管理。同样毫无疑问,这种管理只是鼠目寸光,需要更改。教育机构上上下下正迫切需要领导,但我们在用领导代替不断受抨击的管理时, **251** 必须小心谨慎。

教育领导像其他所有领导一样,必须具有管理能力。约翰·加德纳(John Gardner)正确地指出,为了使人们做必要的工作,推动组织向远景目标迈进,领导须经常分配资源、进行预算以及组织企业。^⑪他由此得出结论,认为为了实现远景目标,领导者须是优秀的管理者,能处理组织生活内部必须解决的单调的运作问题。

毫无争议,学校过去一直按科层式的方式进行组织管理,或像现代贬义词所述,以工厂为楷模进行组织管理,现在大体上仍然如此。大部分教育行政人员把自己的工作概念化为对操作程序的管理。很明显,此概念在强调管理的同时,阻碍了学校领导的发展。所以,美国学校总体上也就需要更多更好的领导,这是毫无疑问的。但是,如果说校长须是领导,而不须是管理者,仍然不正确。因为校长既须是领导,又须是管理者。

领导与授权

最近对领导的研究以及发表的一些领导方面的文章^⑫使得管理与



领导的区别更加明显。管理者可以、确实也经常以各种各样的方式,使他人参与到决策中来。而领导却不止如此:领导“能创造并传达一种激励被领导者的远景”。^⑨人们认为,过去教育行政主要关注的是通过上层人物紧握决策规划权,从而控制教师行为。而现在的新概念注重发展一种能带动被领导参与、使其受到鼓舞并促使其更加努力的远景目标。正是因为对学校未来有着共同美好的远景,教师与校长才团结一致、分担必要工作以实现远景目标,双方的关系才得以转变。这也正是我们今天为什么经常听说,未来远景是实现学校领导的一个关键因素。

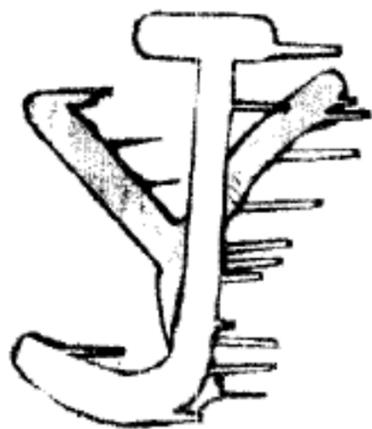
如果不能分享权力,也就无法创设共同的远景。而传统上,这个权力却紧握在组织的各个管理层手中。权力有很多形式,如一个组织的信息权、自由参与决策权、一个企业合法持股者的认可权以及为促进小组合作所需要的信任和公开交流的环境创设权等。这是赋予教师、家长、学生以及其他入权力的基础。而过去,他们却被组织的决策拒之于门外。

道德或伦理问题

经授权而提高组织效益已不是一个新概念,它曾被广泛讨论,而且在 20 世纪 70 年代,曾打着发展组织的旗帜,进行了小范围的施行。当时叫“分权”(power sharing),而不是今天的“授权”(empowerment)。确实,经过这次经历,我们学到许多技巧知识,例如,如何通过培养组织成员的分享决策技巧与发展彼此信任和开放的技巧,以执行授权这个概念,并最终在组织内创设一种积极向上的文化。但是,由于掌权者极力反对与他人分享权力,最终导致了组织运动发展的失败。其结果使许多掌权者对下属采取 X 理论的软手段——他们利用开会,鼓励参与的口号以及号召人们开朗、诚实等各种形式的参与方式,而实际上却狡猾无比,确保重要的权力仍只属于自己。

今天,这种马基雅弗利式迂回法的狡猾操纵被看作是严重的道德或伦理问题,并引起广泛关注,尤其在教育界。近二三十年来,随着美国一些掌权者闭而不谈授权问题,美国组织生活的质量已有所下降。众多人士希望,我们目前已进入一个不同时期。这个时期表明,领导授

252



权是我们试图恢复学校活力的唯一方法。掌权者想方设法,运用狡猾的马基雅弗利式迂回法来激发他人合作的动力。他们表面民主,实际上并未改变权力关系。这种做法,最终只能阻碍领导,使我们的教育组织受到更大的威胁。

领导行为实用指南

科层式管理曾是学校的主要组织概念,在向转变型领导转化的长期过程中,领导应做些什么?如果科层制度组织内的掌权者经常对人指手画脚,自己做决定而命令别人执行,那么,非科层制度组织的领导应做些什么?在回答此问题之前,我们必须首先依靠自己,客观地面对被领导者的特点。

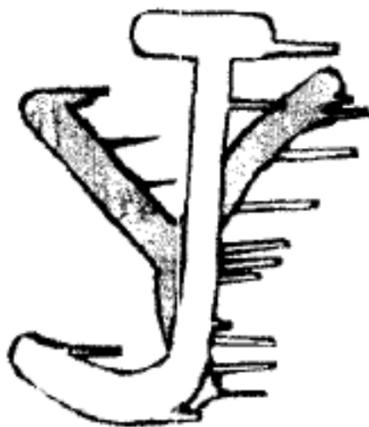
实用领导观

随着时间的流逝,两种理解领导的主要趋势在 20 世纪的美国得到发展。

- 越来越认可并接受:组织内成员主意多、知识广、创造力丰富、精力充沛,是组织极为宝贵的资源。这些资源可在组织追求其成员认可的目标时获得。
- 越来越认可:命令、强迫式的领导与发展激励、关心、参与以及授权等组织环境的领导形式比起来,相对无效。

253

正如先前所述,如在讨论西部电气公司的研究中指出,这些观点并不是在学术界产生,也不是最近才出现的。其新颖之处在于,面对传统式领导方法相继失败,这些“新”思想当今却倍受青睐,被认为是提高领导、从而提高组织效益的关键所在。强调转变型领导的思想已存在几十年,但多数被寻求维持霸权的管理者和行政人员所忽视、否定或推翻。直到最近,当传统的专权式管理和行政在日常的现实组织生活中被人们不断认识,并发现行不通时,传统的管理技巧与管理方法才受



到严重的挑战。

斯堪伦计划

斯堪伦计划 (Scanlon plan) 是此新思想与工业组织相结合的一个早期例子。20 世纪 30 年代以来,斯堪伦计划普遍受到管理者的忽略,现在又再度兴起。美国钢铁是一个艰难、讲求实效的行业。在这一行业里,约瑟·斯堪伦 (Joseph N. Scanlon) 被广泛誉为重塑工业组织的组织行为、执行此思想的先驱。今天,为了执行此思想,斯堪伦计划被工业组织广泛采用。斯堪伦计划的形成,与当今美国教育界的状况非常相似,所以是一个值得一提的迷人故事。

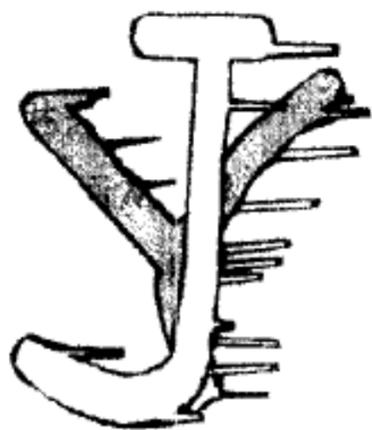
斯堪伦计划起源于 20 世纪 30 年代一个灰暗衰落的钢材厂。当时,斯堪伦是一个工会官员,条件相当艰苦:大萧条正值上风,工厂设备陈旧,市场缩小,竞争残酷,利润下降,工人们在寻求更高的工资,更好的工作环境。结果,公司开始慎重考虑退出本行业。斯堪伦意识到,如果劳资双方坚持传统的敌对策略,工厂就会关闭,双方会两败俱伤。

斯堪伦一定是个伟大的谈判协调家,因为他说服了本公司、联合工会以及同事们尝试一种新的、大胆的、合作式的方法去解决问题。此方法很简单:工会不应立即逼迫增长工资,只要生产率提高,公司领导就会为工人增长工资。同时,大家应该互相合作,竭尽全力提高生产率。“一旦工人们答应合作,就会提供有关程序的知识 and 提高运作的建议,就会帮助降低成本、减少浪费、提高效率、改进质量。几个月之后,劳资合作便收到效果:工人的工资增加了,工作条件改善了,因而也就解决了生存问题。”^⑤

254

这当然是个极其成功的故事。很快,斯堪伦与一小组人员加入联合钢铁工人联盟组织。在那里,他花了几年的时间,尽力完善并宣传以劳资合作代替传统的劳资冲突的思想。最后,他成为麻省理工学院的一名教师。这期间,斯堪伦计划在众多公司得到推广,尤其是在美国中西部地区。作为此计划的基础理论,也受到尊重并得到完善。

斯堪伦计划运用的组织不同,采用的形式也不同。但有下列共同点:



斯堪伦计划依据的假设是：如果人们喜欢在所有环境包括工作环境下，主动、充分表达自己的思想，从而有利于自己所在的小组以及小组其他成员……由此得出，当一个组织的所有成员都能充分参加本组织的各项活动，并受到平等的奖励时，最能反映斯堪伦计划基本理念的实用性。所有管理原则，只要是鼓励人们与工作小组紧密团结，鼓励人们积极参与，只要继续注重对本组织成员的平等奖励，都属于运用斯堪伦计划。^⑤

可悲的是，大多数公司董事和教育行政人员只是口头上认可，实际上却极力反对此领导观点。他们宁愿掌握组织权力，占有特权地位，执行“伟人”这一领导原理。有人问：“教育界怎么能学商业界？”也有人问：“商业界带给我们多少贷款丑闻、垃圾债券，多少无穷的欲望、丑恶的军事条约，多少臭名昭著的贿赂政府官员事件。它有什么可供学校学习？我们周围的商业公司不能盈利，也不是出售资产维持表面上的盈利，而是纷纷倒闭——大批员工被解雇，工厂商场被关闭，就业机会涌向海外。所有这些都与学校无关。”确实如此。然而也有许多成功的商家，经常把自己的成功归咎于开明的领导形式。

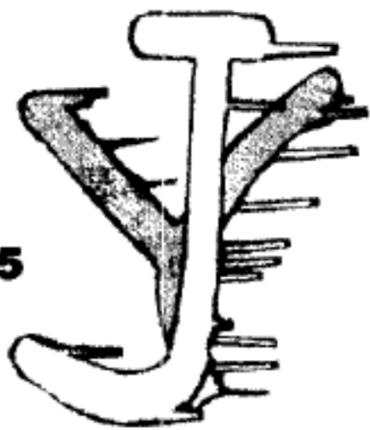
公务员式领导

下面是康涅狄格州一位成功的工业企业家对领导的看法：

领导的角色相当于公务员的角色，起着排除干扰、支持工作人员的作用。这种角色在理解和关爱的气氛中产生。在这里，你想使全体员工感到，自己的命运完全掌握在自己手中；在这里，没有暴君藏身之处，任何想以传统方式管理的人，都会被同僚像废物一样抛弃。^⑥

需承认，这种领导与通用电器公司约翰·韦尔奇(John Welch)的残酷形象有天壤之别。他的外号“中子杰克”(Neutron Jack)得自一家有威望的商业出版社。据《华尔街日报》登载，约翰·韦尔奇赞同通过解

255



雇大批雇员来降低成本,结果只剩下整幢公司大楼,空无一人。然而,如果我们在选择优秀的公司领导时能仔细慎重,我们会从他们身上学到许多有用的东西。

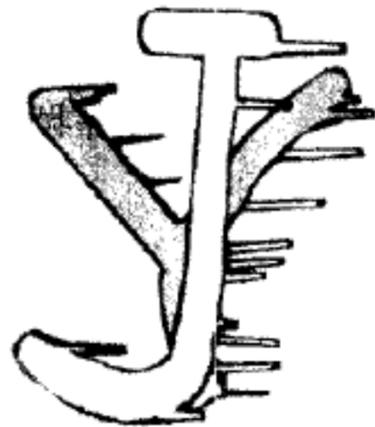
克林顿在竞选总统的漫长征途上,曾对领导的意义做过深思熟虑,所以,他觉得自己有经可传。他当时是受了马克斯·德·彼利(Max DePree)的影响。彼利是一家公司的第二代领导人,这家公司以生产高档办公室家具著称,是一家盈利企业。多年以前,该公司执行了一项斯堪伦计划。正像斯堪伦经常所为,他们把发展彼此信任,权力互享,培养关心以及授权的公司文化作为一家盈利公司的基本条件。结果,此公司取得巨大成功,使得商业学校教师纷纷对其进行研究,探求它的成功“秘密”。最后,彼利写了两本小册子,阐述了所有秘密。这两本书通俗易懂、直截了当,讲述了彼利本人在工作中所采用的领导观点。

认为领导者即服务者是彼利的中心思想。^⑧他这样总结自己的观点:“一天中,如果领导花太多的精力到操作与维修上、到科层制度和争夺无意义的资格上,领导就意味着承受复杂、模糊、繁多局面所带来的特别后果。但对领导来说,尤其重要的是,能有机会把被领导者的生活变得更有意义。”^⑨

领导与性别

大约从1990年开始,^⑩成功的女性领导与成功的男性领导行为是否一致的争论日渐激烈。传统人士对此问题的答案是肯定的。他们认为,公司中官衔尚低的女性领导,做事可以“女性化”,但为了上升为高层领导,她们需要学习男性领导的思维方式与行为方式。政治家朱迪·罗瑟纳在对456个女性公司董事进行研究后表明,事实并非如此,女性领导与男性领导在风格上实际相差很大。

罗瑟纳在做此项调查时,不仅发问卷给女性董事,而且还请每位受调查者在同类公司找一个相似职位的男性领导,然后每人发给一份同样的问卷。结果发现,男性领导常采用命令式风格,如发布命令,享受个人权力,以逻辑直线方式思维与决策,认为其他人受权力金钱等

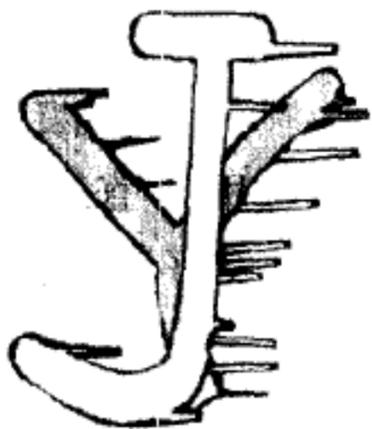


个人利益的驱使；然而，女性领导却更加人格化，她们与员工共享信息，照顾员工感受，促进员工权力的赋予，吸引员工献身组织理想，从而激发鼓励员工。几乎就在罗瑟纳作品问世的同时，莎丽·赫尔杰森 (Sally Helgesen) 写了一本书，名为《女性优势》。在这本书中，她有与罗瑟纳相似的发现，并进一步指出，女性行为不仅与男性行为不同，而且比男性行为更加有效。类似的推测报告和研究报告在教育界的文献中，也变得引人注目。^⑩自此，关于领导风格与个人人性有关还是与性别有关的争论也变得白热化。

许多人发现，此争论中女性行为方式起源于卡罗尔·吉里根 (Carol Gilligan) 1982 年发表的影响力巨大的著作《不同的声音：心理学理论与妇女的发展》。^⑪这本书在系统研究的基础上，收集了结构式采访所得的数据，对后来女性心理学和当代女性组织行为观产生了广泛的影响。吉里根书中引人注目的人群中，有一少年组，其中包括杰克 (Jake) 和爱咪 (Amy)。他们聪明伶俐，年龄只有 11 岁。

吉里根把杰克和爱咪放置在海因茨困境 (Heinz dilemma) 中。海因茨困境是心理学家通常用于揭示人们思维方式与辩论方式的道德困境之一，具体内容如下：当贫穷的海因茨发现自己没钱买药，去解救生命垂危的妻子时，他该怎么办？两个孩子分别给出不同的答案。杰克认为，海因茨应到药店偷药，并打赌说，即使被抓住，他也能使法官信服，自己做得完全正确。而爱咪则认为，她应尽力借钱，或者可能的话，把自己的问题向药店老板说清楚，看问题是否能得到解决。在采访与观察了许多此类的例子后，吉里根得出结论，说男性与女性往往以不同的方式看问题，思考问题：不同性别有不同的心理，所以就有女性心理学。当然，由此可得出的重要推论是，性别是决定人的世界观，以及如何对问题作出反应的最重要的决定因素。

这种观点与先前讨论的观点截然不同，并与其展开竞争。先前的观点认为，人的行为基本上受性情影响，并为大家普遍接受。此观点建立在卡尔·荣格与凯瑟林·布里格斯 (Carl Jung & Kathryn Briggs) 研究的基础之上，认为性情由性格的四个方面组成。^⑫这四个方面与生俱来，不可改变，包括：(1) 外向与内向，(2) 感觉与直觉，(3) 理智与感



情,(4)感知与判断。这些性格特征的组合方式因人而异,形成了多种与性别无关的性情。

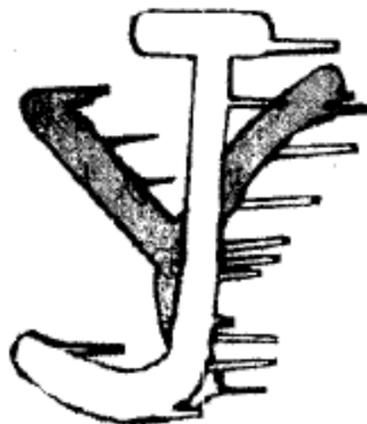
最近,在公司领导与教育领导的文献中,出现一股热潮,纷纷描述女性领导与男性领导有何不同,并把二者的区别归咎于性别,而不是个性。如,罗瑟纳把女性公司领导描述为“相互影响的领导”,即鼓励大家参与、与他们分享权力、分享信息、促使他们加入小组、使他们感到自己的重要以及唤醒他们对工作更高的热情与激情。而男性领导,据罗瑟纳报道,却习惯用过去熟悉的“命令控制式领导”。^④罗瑟纳的报告很受一些人的欢迎。这些人意欲相信,女性领导直觉上采用参与、授权式的领导行为,这在今天许多组织中很重要。而男性领导则不同。尽管如此,我们不应忽视罗瑟纳文章中倒数第二段的观察。

257

把参与、授权式领导直接与女性挂钩是不对的。我们知道,女性像男性一样挥使权力,采用传统的公司领导模式也可逐步达到晋升目标。确实,一些人宁愿采取这种风格。我们从调查结果得知,一些男性领导也采用转变式领导风格。^⑤

这样,罗瑟纳并没有宣称,女性“天生”比男性具有采取参与、授权式领导风格的能力。她重申,参与、授权式领导在公司中效果最佳,并以文献说明,众多女性承认,她们直觉上更愿采取此种领导风格。罗瑟纳在承认有男性领导运用转变式领导风格的同时,实际却绕开了一个问题,即她所说的男性行为与女性行为的差别是否是“由于不同的内在生理特性所造成的必然结果”。^⑥换句话说,男性领导和女性领导采取不同的领导风格,可能是由一些非生理因素所致,如成年男女及未成年男女参加社会生活的不同方式等。

毫无疑问,到20世纪90年代为止,如何理解性别在领导中的作用,一直是个热点话题,将来仍然如此。研究女性主义的学术界在如何更好地理解男性领导风格与女性领导风格的差别方面提供了丰富的资料,并且阐明在当前最需要领导的教育机构,应采用转变式领导行为代替传统的命令与控制式领导行为。



本章小结

领导的目的是为了在组织内部建立人力资源：为了转变领导者与被领导者之间关系，使参与者受到共同目标、共同价值观的激励，最终建立组织的人力资源。转变型领导基于一种信念，认为该组织人员点子多、知识丰富、创造力活跃、精力充沛，是组织的一种资源。这种资源只有在激励、参与、关怀和授权的环境中才得以充分利用。转变型领导很清楚，领导不是命令和强迫，而是鼓励被领导者不断成长，不断发展。这是一个教与学的过程。

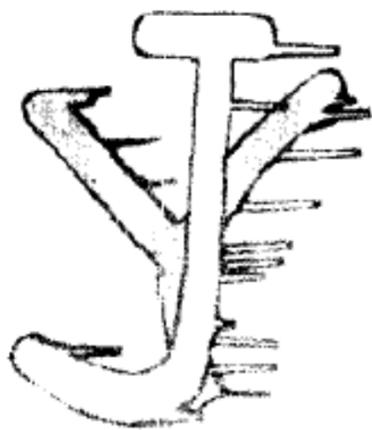
对于像教师一样的成年学习者，只有当积极参与学习过程，才有学习新方法的欲望，才能创造出未来工作的新思维，才能以小组成员身份积极参与有关工作的中心决策。一个组织的领导方式从传统的执行式变为转变型，需要长期坚持不懈地发展一种新过程。通过此过程，教师们能找到新的角色，并学会积极参与合作所需的技巧。在创建转变式合作小组的过程中，要时刻注意在领导与被领导者之间以及相互合作的被领导者之间建立更高程度的信任。这样，领导在转变式领导者看来，是一个永无止境的成长与发展过程，是一个建造组织人力资源的过程。

258

对策练习

五月下旬的一个晚上，时间是十一点四十五分，电话铃声终于响起。玛莉安正坐在安乐椅上看电视，她带着稍稍不安的心情，走过去接听电话。她知道，一定是学校的学监悉尼·贝尼根(Sydney Bennigan)打来的。因为他曾答应，学校董事会晚上开会决定后，会打电话告诉她结果。这种期待感与悬念感使她既感到兴奋，又觉得奇怪，甚至显得孩子气。

“你好，我是悉尼”，贝尼根说话口气一向平静，毫无表情。“祝贺你，你已被董事会选为 JFK 学校的新任校长，选举一帆风顺，意见一



致。他们确信,我找到了此份工作的合适人选。你很受欣赏,这对你来说,是个很好的开始。”玛莉安控制住内心为好运喝彩的冲动,平静地说:“我很高兴听到这个消息,这真是太棒了,谢谢你对我的支持,我会尽一切努力不辜负你对我的信任。”她想,自己一定是最棒的校长。

“我知道你会,玛莉安。我相信,你担任校长会有一个锦绣前程。否则,我也不会提名你任校长。”他又赶紧说:“我得挂电话了,董事会休息片刻,让我打电话通知你和其他三个人,他们的电话我还没打。我想让你打电话通知中心注册处,明天找个人代替你,因为我想我们明天第一件事是到 JFK 学校,告诉那里的教职员工,你是新当选的校长。我不想他们从工会口中得知此事,尽管杰克·加维可能现在正在打电话把此消息传给工会代表。就这样,明天早晨七点半我办公室见,以便我们八点能赶到学校。”

“好的,七点半我到你办公室。”玛莉安说。

“很好。同时,你应考虑一下,八月一日正式上任后,你计划做哪些工作以及怎样做等问题。我预感,这几个月来一直争论不休的笼统问题与答案,目前将逐渐消失,人们会更多地想知道时机到来时,你将采用什么办法来管理 JFK 这个具体的学校。我们都知道,开始很重要。明天,我认为不可能有人问你这样的问题,但是他们会有此念头。所以,你应该考虑一下。”

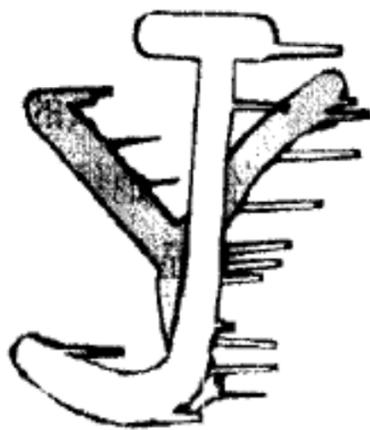
“好的,”玛莉安说,“我会的,明天早晨见,再次表示感谢。”挂掉电话后,玛莉安愣了一会儿,想贝尼根现在给其他两个落选者打电话的情景。

随后,她面带微笑,高兴地喊到:“我成功了。”

就下面两个问题写两段话。

1. 就玛莉安应如何发展 JFK 学校的校长战略,提出三四个最重要的建议,并解释原因。
2. 为了说明你的战略性建议如何运作,举出几个或至少一个玛莉安执行你的建议时应采取的具体行动。另一方面,说明玛莉安应避免采取哪些行动,为什么?

259



推荐读物

本涅斯, 沃伦·G 和纳尼斯, 伯特:《领导者: 负责的策略》, 纽约: 哈珀和罗出版公司, 1985 年。(Bennis, Warren, and Burt Nanus, *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row, 1985.)

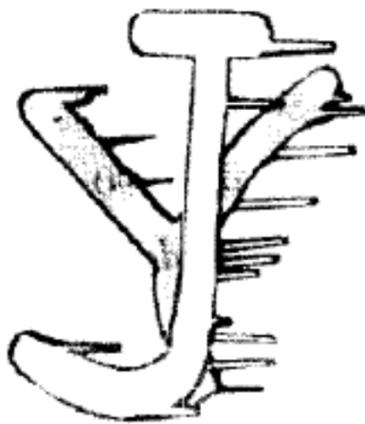
本涅斯和纳尼斯选择了美国商业的一些显著成功的领导者, 研究了他们的生涯, 与他们及他们的同事交谈。结果写出这本虽薄但内容却很丰富的对领导洞察的宝贵读物。如果你是在教育界, 对向个体企业学习自然表现出反感的话, 那么, 你应该试试读这本书。书中有很多话是对未来教育领导者说的。本涅斯作为学者、大学教师以及行政人员, 成就背景显赫, 是这本基于研究及易懂的小册子的合作顾问。

伯恩斯, 詹姆斯·麦格雷戈:《领导》, 纽约: 哈珀和罗出版公司, 1978 年。(Burns, James MacGregor, *Leadership*. New York: Harper & Row, 1978.)

这本书荣获普利策奖金, 可读性很强, 生动地解释了对领导的现代理解。此书的目的是阐明政治领导进退两难的困境; 为此, 它从伟大的政治领导者中举了很多例子。然而, 对教育者的启发清晰而易懂。大力推荐此书, 不仅因为普利策奖不会授给一般读物, 而且因为作者用公开而直率的笔锋所反映出的智力质量 (intellectual quality), 使他的观点很容易被人接受。

狄尔, 德伦西·E 和肯特·D·彼得森:《领导的悖论: 平衡学校的逻辑和艺术技巧》, 旧金山: 乔西-巴斯出版公司, 1994 年。(Deal, Terrence E. and Kent D. Peterson, *The leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.)

此书提出一种学校领导的方法, 在发展支持教学和领导的强有力的组织文化的过程中, 它把管理的需要和领导的需要结合起来。



狄皮, 马克斯: 《领导是一门艺术》, 纽约: 道布尔岱公司, 1989年。(De Pree, Max, *Leadership Is an Art*. New York: Doubleday, 1989.)

不管是好还是不好, 比尔·克林顿作为阿肯色州长官以及总统候选人时, 发现这本薄书十分令人鼓舞。狄皮领导着赫尔曼·米勒公司(Herman Miller Inc.), 是密歇根州西兰德(Zeeland)生产质优价高办公室家具的令人羡慕的财富500强生产商之一。该公司于1952年采纳了斯堪伦计划, 并继续使用, 获得成功。狄皮说, 领导的艺术正在把人们解放出来, 以最有效和尽可能人道的方法去做被要求做的事情。这样, 领导者为下属铲除了阻止他们工作的障碍, 在这个意义上, 领导者是下属的“仆人”。总之, 真正的领导能够使下属意识到他们的全部潜力。“仆人领导”的概念通常归功于罗伯特·格林里夫。不仅克林顿使用了这一术语, 而且, 罗斯·佩罗特热情地推广了这一术语。

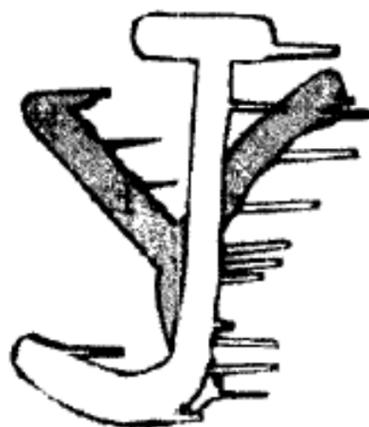
260

加德纳, 约翰·W: 《论领导》, 纽约: 自由出版社, 1990年。(Gardner, John W., *On Leadership*. New York: The Free Press, 1990.)

加德纳是一个非凡之人, 这也是一本被大力推崇的非凡之书。加德纳具有非同一般的广阔而变化的背景, 从在著名学院的学术生涯, 到在“白宫”的显赫地位和责任(包括美国健康、教育和福利的秘书长任职), 到众多主要公司的证券交易所。加德纳给领导的问题和机遇注入了结合实际经验和博学知识的敏锐洞察。与领导的学术文献中非常普遍的难以理解的心理呓语不同, 从加德纳的简洁、实际和直率的写作中反映出他的非凡才智。

赫尔杰森, 莎丽: 《女性优势: 妇女领导的方法》, 纽约: 道布尔岱公司, 1990年。(Helgesen, Sally, *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*. New York: Doubleday Currency, 1990.)

这本被广泛阅读的书籍提出, 男性往往用线形思维, 倾向于等级组织, 强调逻辑, 为自己寻求权利, 对含糊感到不舒服, 以目标为



导向；而女性则往往用更加综合性的而不是直线的方式进行思维，强调的不是等级而是人际相互作用的过程，对个人权力没有很大兴趣，对含糊能够很容易忍受，以过程为导向。赫尔杰森相信，结果是男女之间在思维和组织行为上产生明显的差异——她坚信这一差异赋予女性作为组织领导的决定性优势。

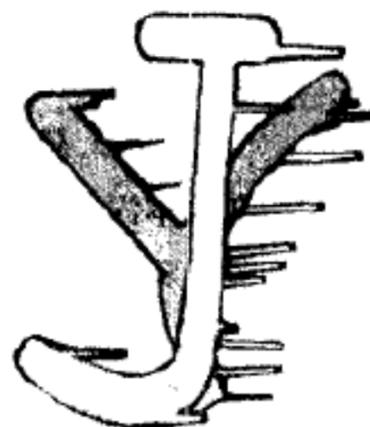
豪兹，詹姆斯·M和巴里·Z·波森勒：《信誉：领导者是如何赢得或失去它的，人们为什么对此有要求》，旧金山：乔西—巴斯出版公司，1993年。（Houzes, James M., and Barry Z. Posner, *Credibility: How Leaders Gain and Lose It, Why People Demand It*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.）

通过多年的领导者研究（用调查、案例研究和访谈），以及与主要公司领导人的咨询，这两位有经验的很实际的学者得出如下结论：界定领导的关系的基石是信誉，信誉的本质在于领导者和下属之间的信任。在本书中，作者描述了成功的领导者是如何把重点放在诸如诚实、对异样敏感、社区需求、激发和培养希望等人际问题，从而在与下属的关系中发展信任的。

鲍维尔，加里：《管理中的男人和女人》，加利福尼亚，纽布里帕克：塞奇出版社，1988年。（Powell, Gary, *Women and Men in Management*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.）

在有关领导性别战的文献中，这本书对有关这一主题已发表的研究进行了严格审视之后得出结论说，男女在相似的工作中没有什么组织行为的性别差异。鲍维尔相信，错误的研究方法导致了女性学者所声称的许多差异，男女领导者行为的先天差异简直是不存在的。

罗瑟纳，朱迪·B：《女性领导的方式》，载于《哈佛商务评论》第68卷，第6期（1990年11月—12月），第119—125页。[Rosener, Judy B., *The Ways Women Lead*. *Harvard Business Review*, 68, No. 6 (November-



December 1990), pp. 119—125.]

罗瑟纳研究了 456 位女性商务领导者以后报道说：她们与处于相似地位的男性领导者表现得非常不一样。她发现，男性强调命令和控制方式（理性决策、发布命令、求助于下属的自我兴趣），而女性则往往以更加“互动”的方式工作（分享信息和权力、激励授权、通过求助于组织理想和未来的共同前景来激发人们）。许多女性读者觉得这篇文章很有吸引力，但它仍然引起争论，因为其研究设计的质量和不断受到批评。

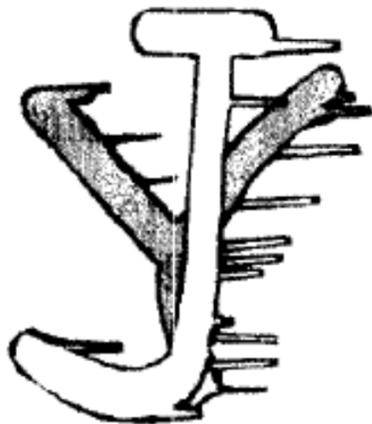
塞基欧万尼, 托马斯·J: 《道德领导：走向学校改进的核心》，旧金山：乔西—巴斯出版公司, 1992 年。(Sergiovanni, Thomas J., *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.)

在该书中，经验丰富的作家塞基欧万尼摆脱现代的理论家，试图“彻底改造”领导，强调直觉、情感、价值、个人梦想以及他坚持称之为“心灵景色”的作用。他认为，“与领导核心有关的是一个人相信什么、珍惜什么、梦想什么、承担什么——一个人的个人梦想”（第 7 页）。换句话说，它与激励个人并使他们和别人共享更加美好前景的方面有关。塞基欧万尼在书中说，那必定是道义论——我的字典解释的意思是对前景和工作的道德承诺，而不仅仅是寻求满足自己个人的兴趣。

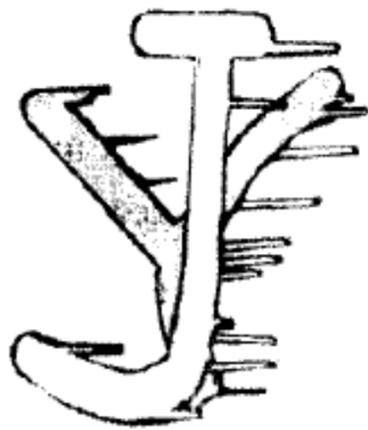
注释

- ① 沃伦·本涅斯和伯特·纳尼斯：《领导者：负责管理的策略》，（纽约：哈珀和罗出版公司，1985 年）。
- ② 保罗·塞斯顿，莱利·克立夫和马歇尔·夏奇特：《以变革为导向的学校领导培训》，载于《菲·德尔特·卡潘》第 75 卷，第 3 期（1993 年 11 月），第 262 页。
- ③ 本涅斯和纳尼斯：《领导者：负责管理的策略》，第 15 页。
- ④ 雅各布·W·盖茨尔斯：《领导中的理论与研究：评论与选择》，载于鲁温·L·坎宁安和威廉·J·吉法特编的《领导：当今科学与艺术》（伊利诺斯，伊塔斯卡：皮科克出版公司，1973 年），第 40—41 页。着重号为原作所加。

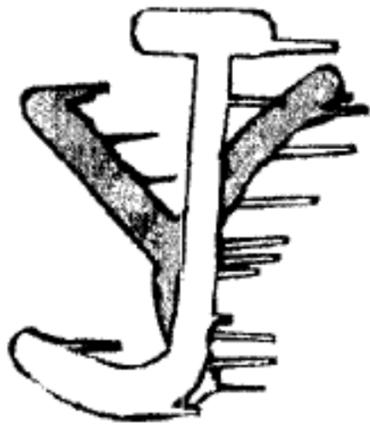
261



- ⑤ 马利奥·莱斯·路易斯：《把行政行为放到情景之中：一种不同的权力观》，载于瑟莱诗·法斯特诗等编的《行政权力》（旧金山：乔西—巴斯出版公司，1986年），第111页。
- ⑥ 这一部分采纳于约翰 R·P·弗兰奇和伯特拉姆·拉文的《社会权力的基础》，载于多温·卡特赖特编的《社会权力研究》（安阿伯：密西根大学社会研究学院，1959年）。许多后来的作家都为自己的目的试图扩展这一目录(list)，但是，弗兰奇和拉温的书仍然具有权威性。
- ⑦ W·沃伦·伯克：《授权他人的领导》，载于瑟莱诗·法斯特诗等编的《行政权力》（旧金山：乔西—巴斯出版公司，1986年），第56—57页。
- ⑧ 戴维·C·麦克莱兰：《权力：内在经历》（纽约：伊维顿，1975年），第18页。
- ⑨ 詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯：《领导》（纽约：哈珀和罗出版公司，1978年），第18页。
- ⑩ 安德鲁·W·哈尔平：《行政中的理论与研究》（纽约：麦克米兰公司，1966年），第86页。
- ⑪ 巴纳德·M·巴斯编：《斯多迪尔的领导手册：理论和研究的调查》，（纽约：自由出版社，1981年）。
- ⑫ 戴维·凯尔塞和玛丽林·贝兹：《自我理解：性格和气质类型》（加利福尼亚，戴尔玛：普罗米修斯·纳密司图书公司，1984年），第129页。着重号为原作所加。
- ⑬ H·诺门·施瓦兹考夫将军在《美国新闻和世界报道》中引用，第110卷，1991年5月27日(20)，第36页。
- ⑭ 英语词“bureaucracy”来自于法语的“*bureaucratie*”一词，在法语中，*bureau*指办公室，词尾来自希腊语 *kratie*，意思是规则。那么，从字面意义 *bureaucracy* 是办公室的规则。
- ⑮ 戴维·布雷德福和艾伦·科恩：《为优化而管理：发展当代组织的高效行为》（纽约：约翰威利父子公司，1984年），第26页。
- ⑯ 伯恩斯的原来的术语改造 (*transforming*) 被后来的人在文献中变了形，包括了像转换的 (*transformational*) 和有改革能力的 (*transformative*) 这样的内容。
- ⑰ 伯恩斯：《领导》。
- ⑱ 巴纳德·M·巴斯：《超出期望的领导和表现》，（纽约：自由出版社，1985年）。
- ⑲ 本涅斯和那尼斯：《领导者：负责管理的策略》。
- ⑳ 罗莎贝斯·摩斯·康特尔：《变革大师：美国公司中的革新和企业家职能》（纽约：西蒙和舒斯特，1983年）。
- ㉑ 朱迪·B·罗瑟纳：《女性领导的方式》，载于《哈佛商务评论》（1990年11月—12月），第119—125页。



- ② 托马斯·J·塞基欧万尼：《道德领导：走向学校改进的核心》，（旧金山：乔西—巴斯出版公司，1992年）。
- ③ 伯恩斯：《领导》，第4页。
- ④ 同上。
- ⑤ 伯恩斯：《领导》，第21页。
- ⑥ 丹·C·洛蒂：《学校教师：社会学研究》（芝加哥：芝加哥大学出版社，1975年）。
- ⑦ 伯恩斯：《领导》，第18页。
- ⑧ 有关教育批评理论的文献很多，并还在增加。参见如加里·L·安德森：《对学校行政的批判结构主义者方法：隐形性、合法性及非事件研究》，载于《教育行政季刊》，26（1990年）第138—159页；威廉·福斯特：《范示和前景：教育行政管理的新方法》，（布法罗：普罗米修斯出版社，1986年）；彼特·沃特金：《教育行政管理的领导、权力和象征》，载于《教育领导的批判观》，约翰·史迈司编（费城：法尔麦出版社，1989年），第9—37页。
- ⑨ 卡内基教育和经济论坛：《一个准备就绪的民族：21世纪的教师》（纽约：论坛，1986年），第24页。
- ⑩ 本涅斯和那尼斯：《领导者：负责管理的策略》。
- ⑪ 塞基欧万尼：《道德领导：走向学校改进的核心》，第4页。
- ⑫ 约翰·W·加德纳：《论领导》，（纽约：自由出版社，1989年）。
- ⑬ 值得注意的著作有詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯：《领导》（纽约：哈珀和罗出版公司，1978年）和沃伦·本涅斯和伯特·那尼斯：《领导者》，（纽约：哈珀和罗出版公司，1985年）。
- ⑭ 沃伦·H·施米特和杰罗姆·P·芬那甘：《没有终点线的赛跑：美国对全面质量的要求》（旧金山：乔西—巴斯出版公司，1992年），第22页。
- ⑮ 卡尔·R·弗洛斯特、约翰·H·沃克莱和罗伯特·A·鲁：《组织发展的斯堪伦计划：身份、参与和平等》（密歇根：密歇根州大学出版社，1974年），第2页。
- ⑯ 在前面所引用的书中，第1页。
- ⑰ 约翰·纳斯贝特和巴特利歌·阿柏邓斯：《重新改造组织》（纽约：华纳公司，1985年）。
- ⑱ 马克斯·狄皮：《领导是一种艺术》，（纽约：道布尔岱公司，1989年），第10页。
- ⑲ 在前面所引用的书中，第18—19页。
- ⑳ 许多人认为，朱迪·B·罗瑟纳1990年在《哈佛商务评论》上发表的文章标志着成功的女性领导往往仿效男性行为的这一传统信念的结束，也标志着成功

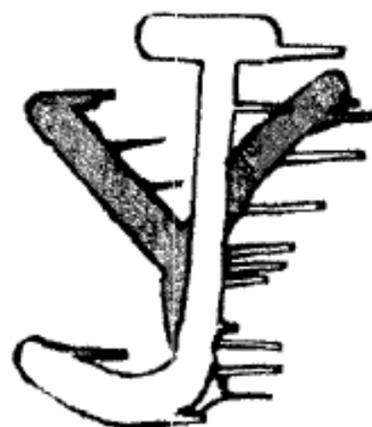


女性领导实际上与男性行为方式有很大差异这一新认识的开端。

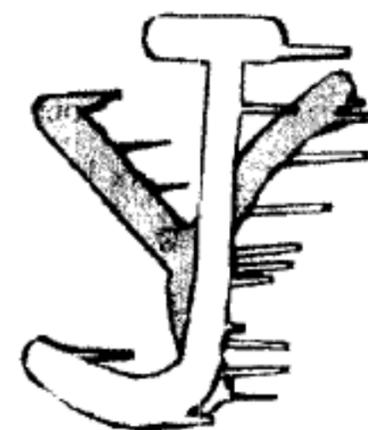
- ④① 如参见卡罗尔·莎克沙佛特：《教育行政管理中的女性》(纽布里帕克：塞奇出版社，1987年)。
- ④② 卡罗尔·吉里根：《不同的声音：心理学理论与女性的发展》(马萨诸塞，剑桥：哈佛大学出版社，1982年)。
- ④③ 凯尔塞和贝兹：《自我理解：性格和气质类型》，第2页。
- ④④ 罗瑟纳：《女性领导的方式》，第125页。
- ④⑤ 在前面所引用的书中。
- ④⑥ 桑德拉·李斯梯兹·贝姆：《性别的透镜：转换性别不平等之战》(康涅狄格，纽黑文：耶鲁大学出版社，1993年)，第2页。

NOTES

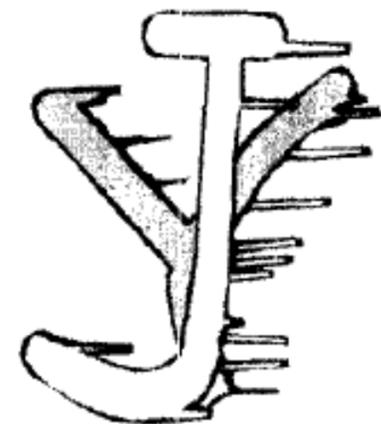
1. Warren Bennis and Burt Nanus, *Leaders: The Strategies for Taking Charge* (New York: Harper & Row, 1985).
2. Paul Thurston, Renee Clift, and Marshall Schacht, "Preparing Leaders for Change-Oriented Schools," *Phi Delta Kappan*, 75, No. 3 (November 1993), 262.
3. Bennis and Nanus, *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, p. 15.
4. Jacob W. Getzels, "Theory and Research on Leadership: Some Comments and Some Alternatives," in *Leadership: The Science and the Art Today*, eds. Luvern L. Cunningham and William J. Gephart (Itasca, IL: F. E. Peacock, 1973), pp. 40 - 41. Emphasis in the original.
5. Meryl Reis Louis, "Putting Executive Action in Context: An Alternative View of Power," in *Executive Power*, eds. Suresh Srivastva and others (San Francisco: Jossey-Bass, 1986), p. 111.
6. This section is adapted from John R. P. French and Bertram Raven, "The Bases of Social Power," in *Studies in Social Power*, ed. Dorwin Cartwright (Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan, 1959). Many later writers have sought to extend the list for their own purposes, but the French and Raven work is still definitive.
7. W. Warner Burke, "Leadership as Empowering Others," in *Executive Power*, ed. Suresh Srivastva and others (San Francisco: Jossey-Bass, 1986), pp. 56 - 57.
8. David C. McClelland, *Power: The Inner Experience* (New York: Irvington, 1975), p. 18.



9. James MacGregor Burns, *Leadership* (New York: Harper & Row, 1978), p. 18.
10. Andrew W. Halpin, *Theory and Research in Administration* (New York: Macmillan, 1966), p. 86.
11. Bernard M. Bass, ed., *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research, rev. & exp. ed.* (New York: The Free Press, 1981).
12. David Keirse and Marilyn Bates, *Please Understand Me: Character and Temperament Types* (Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984), p. 129. Emphasis in the original.
13. General H. Norman Schwarzkopf quoted in *U. S. News and World Report*, Vol. 110, May 27, 1991 (20), p. 36.
14. The English word "bureaucracy" is taken from the French *bureaucratie*. In French, *bureau* means *office*. The ending comes from the Greek, *kratie*, meaning *rule*. Literally, then, bureaucracy is the rule of offices.
15. David Bradford and Allan Cohen, *Managing for Excellence: Developing High Performance in Contemporary Organizations* (New York: John Wiley & Sons, 1984), p. 26.
16. Burns's original term, *transforming*, has been transmogrified by followers in the literature to include such variations as *transformational* and *transformative*.
17. Burns, *Leadership*.
18. Bernard Bass, *Leadership and Performance Beyond Expectations* (New York: The Free Press, 1985).
19. Bennis and Nanus, *Leaders: The Strategies for Taking Charge*.
20. Rosabeth Moss Kanter, *The Change Masters: Innovation and Entrepreneurship in the American Corporation* (New York: Simon & Schuster, 1983).
21. Judy B. Rosener, "Ways Women Lead," *Harvard Business Review* (November-December 1990), pp. 119 - 125.
22. Thomas J. Sergiovanni, *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Reform* (San Francisco: Jossey-Bass, 1992).
23. Burns, *Leadership*, p. 4.
24. Ibid.
25. Op. cit., p. 21.
26. Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Press, 1975).
27. Burns, *Leadership*, p. 18.

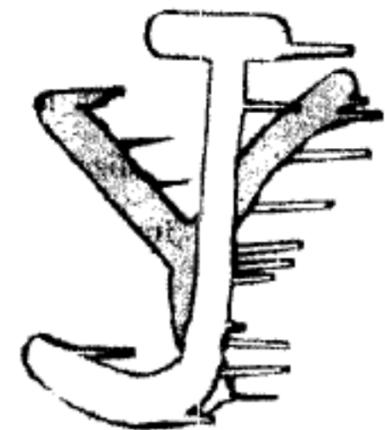


28. The literature on critical theory in education is large, and growing. See, for example, Gary L. Anderson, "Toward a Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation, and the Study of Non-Events," *Educational Administration Quarterly*, 26(1990), pp. 138 - 159; William Foster, *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration* (Buffalo: Prometheus Books, 1986); Peter Watkins, "Leadership, Power, and Symbols in Educational Administration," in *Critical Perspectives on Educational Leadership*, ed. John Smyth (Philadelphia: The Falmer Press, 1989), pp. 9 - 37.
29. Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (New York: The Forum, 1986), p. 24.
30. Bennis and Nanus, *Leaders: The Strategies for Taking Charge*.
31. Sergiovanni, *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, p. 4.
32. John W. Gardner, *On Leadership* (New York: The Free Press, 1989).
33. Notably the work of James MacGregor Burns, *Leadership* (New York: Harper & Row, 1978) and Warren Bennis and Burt Nanus, *Leaders* (New York: Harper & Row, 1985).
34. Warren H. Schmidt and Jerome P. Finnegan, *The Race Without a Finish Line: America's Quest for Total Quality* (San Francisco: Jossey-Bass, 1992), p. 22.
35. Carl R. Frost, John H. Wakeley, and Robert A. Ruh, *The Scanlon Plan for Organization Development: Identity, Participation, and Equity* (East Lansing, MI: Michigan State University Press, 1974), p. 2.
36. *Ibid.*, p. 1.
37. John Naisbett and Patricia Aburdene, *Re-inventing the Corporation* (New York: Warner, 1985).
38. Max De Pree, *Leadership Is an Art* (New York: Doubleday, 1989), p. 10.
39. *Ibid.*, pp. 18 - 19.
40. Many regard the publication of an article by Judy B. Rosener in the *Harvard Business Review* in 1990 as marking the end of traditional belief that successful women leaders tend to emulate the behavior of men, and the beginning of a new realization that, in fact, successful women leaders behave in ways quite different from men.
41. See, for example, Charol Shakeshaft, *Women in Educational Administration* (Newbury Park: Sage Press, 1987).
42. Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Dev-*



elopment (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982).

43. Keirsey and Bates, *Please Understand Me: Character and Temperament Types*, p. 2.
44. Rosener, "Ways Women Lead," p. 125.
45. Ibid.
46. Sandra Lipsitz Bem, *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality* (New Haven, CT: Yale University Press, 1993), p. 2.



第八章

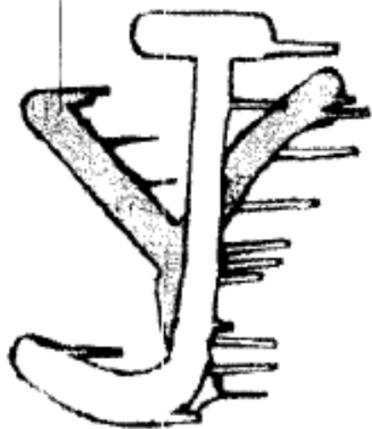
决策

学习任务

263

通过本章的学习,应该能够

- 明确当今社会中存在的、影响教育组织决策的两种主要观点,并描述它们之间的关系。
- 明确并描述在当今这个由变革的力量所支配的时代,学校必然具有的组织特点。
- 了解本章为何着重探讨参与式决策。
- 明确并讨论一些限制逻辑数学决策算法有效性的教育问题的主要特征。
- 描述学校管理层的理念和价值观是怎样影响学校决策的。
- 明确并描述基本的理论假定,人们以这些假定为基础,通过教授管理者运用理性的、符合逻辑的决策模型从而提高他们的决策水平。
- 明确并描述弗勒姆(Victor Vroom)和耶顿(Philip Yetton)提出的五种领导风格。
- 简要描述管理工作的性质、节奏和工作量,以及为什么大多数管理者没有运用正规的决策方法来指导他们的行为。
- 讨论管理这个概念并讨论将管理看成是一门艺术和技艺与将它看成一门科学的不同。



- 定义并描述参与式决策的概念。
- 解释参与式决策和民主型决策之间的主要区别。
- 定义复杂问题这个概念，讨论学校决策中出现复杂问题所包含的意义。

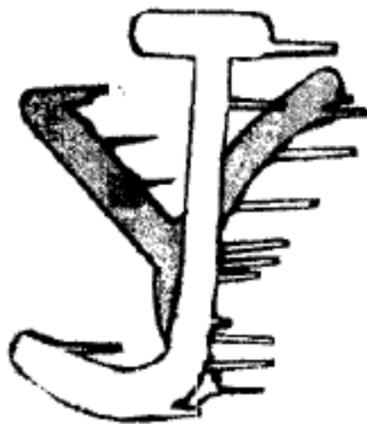
本章概要

决策长期以来一直被认为是组织和行政的核心。目前，以下两种观点对教育组织做出决策起着决定性的影响：

- 第一种观点源于当今时代广泛存在的、势不可挡的变化，这些变化推动了人类发展。随着场域本位管理、特许学校的发展，随着解构学区官僚作风的日益升温，许多决策都必须被学校自主做出，不容耽搁。 **265**
- 第二种观点以本书前几章探讨过的这个主题为核心：反对以往的专权层级组织理论的呼声与日俱增；大家对工作中做出极其重要决策的人的期望不断增长。

这两种观点是不可分割的：它们实际上是教育系统的领导所面对的每一个决策的两个紧密相联的方面。组织中决策的效力和质量通常与组织的领导协调运用这两种观点的技能息息相关。

一方面，快节奏的学校管理似乎要求领导迅速决策，不拖泥带水，从而继续处理其他迫在眉睫的事务。这就产生了为了所谓的速度和效率做出片面的决策的诱惑，继而被诱惑所累。另一方面，一个日益显著的事实是，提高决策参与度、给予组织中各个层次的相关人员为提高决策质量出谋划策的权力，从而提高组织活力是一个健康的组织的主要特点。这样做的理由有二：第一，赋予员工参与重要决策的权力对他们来说是一种高度的激励；第二，广泛的参与使决策过程不会缺乏决策所需的知识 and 有见地的想法，而这也是所有组织成员应该对决策作出的贡献。对于像学校这样拥有众多学识渊博的员工的组织来说，



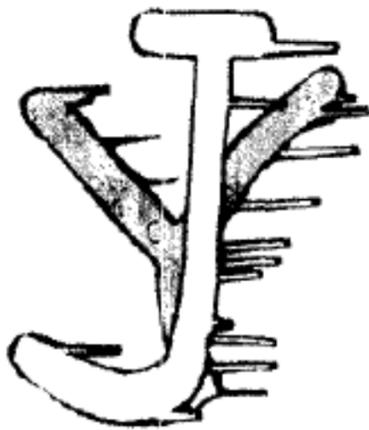
这一点尤其重要。

对各种组织而言,快节奏的、持续的、普遍的变革所产生的变革力决定了教育组织的大环境。为了跟上变化的节奏,或者更进一步,在变革中起领头作用,学校必须使自己变得灵敏,反应更快,适应力更强,有能力通过变革(正如流行的术语所说的那样)来不断发展自身。这是一个竞争日益激烈的社会。随着人们越来越重视用学生的成绩来衡量教育成果,并且竞争者承诺提供比现有的公立学校更好的教育成果,从前学区所拥有的没有风险的垄断特权已不复存在。随着教育组织的客户急于将本地学校公布的教育成果与世界上其他地区相比,教育领域的竞争实际上是在全球范围内展开的,并非局限于本地。在这种情况下,教育系统的领导在不断地对怎样决策这个问题做出判断——特别是应该吸纳谁来参与做出决定,以及其他怎样参与到决策这个过程中来。

因此,本章将重点讲述参与式决策。然而本章却以两个讨论开始:首先,我将简要讨论一些有关决策的常规背景知识,还会讨论所谓的理性决策。然后,我将讨论学校领导面临的现实情况,这些情况是怎样影响着领导的决策行为,以及发展决策实践理论的必要性。我将介绍由弗勒姆和耶顿提出的、指导决策者怎样吸纳其他人参与决策的规范领导模型。我还将介绍坦南鲍姆—施米特(Tannenbaum-Schmidt)的分析。他们分析描述了一个考虑参与式决策中出现冲突时人们可能采取的行动方针的系统方法。对领导行为而言,这个方法有着非常重要的指导意义。并且,由于这个方法明确了什么是高效的领导行为,我们应该对此作详细的研究。最后,我提出一个简单的共享式决策实践范例作为建议来结束本章,该范例对于形成实践理论非常有价值。

人们早就意识到决策对组织和行政的重要性。例如,在1950年出版的里程碑式的书中,赫伯特·西蒙(Herbert Simon)评论说,“通用行政理论必须包括确保管理者做出正确决策的组织原则。”^①到了1959年,丹尼逊·E·格里菲恩(Daniel E. Griffiths)提出了行政就是决策的理论。^②他认为,第一,组织决策过程决定了一个组织的结构;第二,在

266



一个组织中,某人的地位与他对决策程序的影响力直接相关;第三,行政人员的效力与他必须亲自做出的决策的数目成反比。

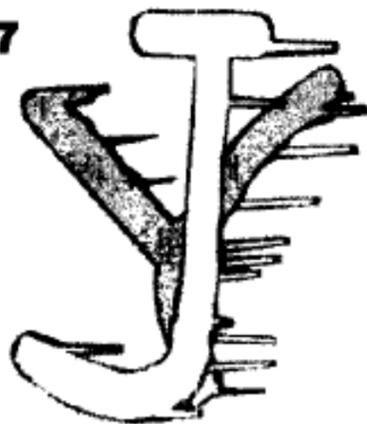
多年以来,格里菲恩提出的理论在教育界有着巨大的影响,这个理论侧重于两个概念:(1)行政人员的任务是注意确保恰当的决策程序在组织中处于适合的地位;(2)因为决策程序在组织中有着适合的地位,一个高效的行政人员就会相对较少地亲自做出决策,尽管这些决策也许对组织的影响巨大。这样看来,行政人员的影响力更多地在于制订和监督决策程序,使组织做出决策,而不是在一个繁忙、复杂的组织中,亲自做出大量必须做出的决策。

然而,西蒙和格里菲恩以及他们的同事当时假定,通过应用逻辑—数学方法来解决教育问题,决策可以变得更加理性、更符合逻辑、更加系统化,并且使组织得到优化。当时有许多人相信他们,直到现在还是有不少人愿意相信这个假定。然而,随着时间的推移,情况变得非常清楚——许多尖锐的教育矛盾的性质非常模糊,具有多面性和复杂性。组织的各种问题不可能被简化为通过输入各种各样的数据,根据某种算法来做出最佳的教育决策。实际上,自中世纪以来,人们越来越清楚,商业和教育领域中组织活动的复杂性使人们在组织中应用这种方法有极大的局限性。当然,自20世纪70年代以来,越来越多的美国人意识到他们的工业和教育组织在与世界上其他组织竞争时举步维艰,这就使人们更有效地利用参与式决策的趋势更加显著。

个人决策与组织决策

我现在提出一个在许多关于决策的讨论中经常出现的问题:个人决策与组织决策。一方面,人们普遍期望处在管理岗位上的个人“办事果断、雷厉风行”。尽管人们对“果断”还没有做明确的定义,但“果断”通常是指迅速做出决策,不拖拉,不见风驶舵,并且使决策尽可能清晰明了。它也指个人常常做出与某种通行的性质和标准相符的决策。例如,决策必须建立在充足的信息和符合伦理规范的基础上。由此,在讨论决策这个问题时,大家常常关注人们所认为的“决策制订

267



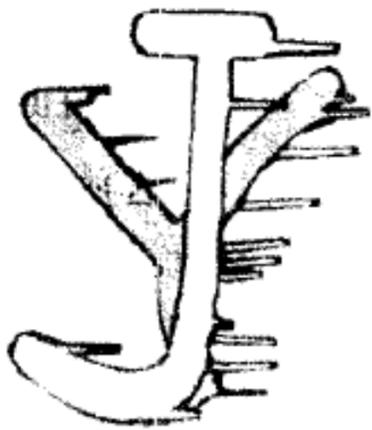
者”作出的个人行为。

然而,管理的定义是:与他人共事,通过他人的工作来达到组织目标,所以,考虑组织(不仅仅是个人)做出决策的机制是非常重要的。从这个角度来看,上述的问题转变为在做出决定和执行决定的过程中,组织是怎样采取“行动”的(或“表现”),而不是在行政办公室中的个人特有的行为。对于组织的许多客户而言(例如学生和家長),在决策过程中行政人员个人的作用并不明确,甚至可能与决策毫不相关,但组织的行为却是一环套一环,紧密相关的。这样看来,尽管行政人员可能被认为与决策紧密相关,但至关重要的决策功能却是组织才具备的。

现试举一例加以说明。在某所大学里,供热系统经常出问题,教室长期凌乱不堪,学生的座位年久失修。一年春天,当校方试图通过种植花木和在树林里安放雕塑来美化校园,实施这项雄心勃勃的计划时,学生们都大吃一惊。学生们自然马上大声反对起来,例如,“学校出了什么问题?学校显然不关心教室里发生的事情。真正重要的是访问者能看到的外面这些花花草草!”这个例子的意思是,不管谁参与了这个决策,由于某种原因,这所大学作为一个组织,它的决策过程已经出现了偏差。

本章关于决策的讨论承认了行政人员个人的决策风格在以下范围内是重要的:行政人员个人的决策风格影响了组织作为一个实体在明确问题、把问题概念化、直至解决问题这些无穷无尽的过程中所采用的方法。行政办公室里个人的决策,正如组织行为一样,具有同样重要的意义。这主要是因为,个人决策必然会对其他人的行为产生影响,正如它影响组织本身的决策过程一样。

强调行政人员的职责对于组织决策过程的性质和质量是至关重要的这一观点与当代行政人员是组织文化发展的关键因素这一观点是吻合的。这就是说,实行决策很大程度上并不是某一组织中遗留下来环境的结果(“学校就是这样”),而是校方(即管理者)就决策做出的方式进行选择的结果。这些选择与管理者在一些问题上的假定有着密切的关系。至此,读者已经比较熟悉以下这些问题:



- 激励人们工作的动力。
- 将合作的价值与在工作时行使领导权进行管理的价值相比较。 **268**
- 保持组织中信息向上、向下、横向流动的渠道畅通的需要。
- 维持组织管理和纪律的最佳方法。
- 使组织各个层次的人员都参与到决策中的价值。

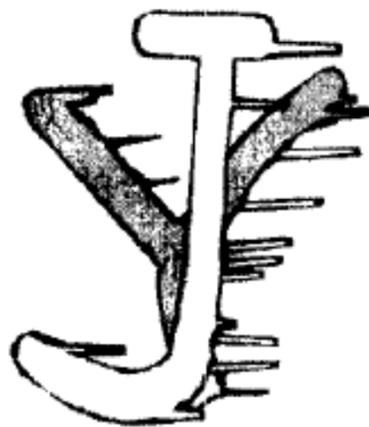
理性决策

即使是对当代组织决策方法一些初步的理解,也要求我们简要地考虑一些我们已知的、看待这些事情的方式。当我们这些居住在西半球的人考虑像决策这样的概念时,我们很容易使用并接受逻辑、理性和科学。这一点同样也反映在我们的文化中被普遍接受的、关于我们“应该”如何进行决策的假定。这些假定已经成为我们在考虑这些事情时的核心。

自从欧洲宗教改革运动以来的3个世纪,西方思想和文化的历史就已经被科学、技术和工业的发展所支配。强调逻辑理性的科学思想已经扎根于我们风俗习惯中。因此,当我们想解释所经历的事情时,我们习惯认为逻辑实证主义是合理的——简而言之,我们动不动就认为,要解决任何问题,就必须运用“人类工程学”这个方法。

这一点在马克斯·韦伯对层级组织的分析中有所体现。弗雷得里克·泰勒(Fredrick Taylor)在他的著作中也概括了这一点。在一些科学原理和方法的基础上,泰勒在工作中概括形成了“人类工程学”,试图创建出一种能够解决组织中日常问题的科学管理系统。泰勒把它称作为“科学管理”,并且,正如唐纳德·肖恩(Donald Schön)所指出的那样,“泰勒把管理者看作工作的设计者、控制者和表现的监督者……(试图通过明确这些角色)来得到高效产量”。^③

这种将管理看成科学的概念在20世纪上半期稳步地发展,第二次世界大战则极大地促进了它的发展。以下列出了三个与战争有关的原因:



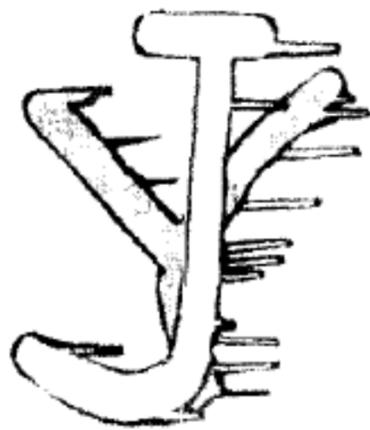
- 为了赢得战争,人们极其强调科学和技术的作用。
- 操作研究和系统理论的发展。这些发展包括运用数学模型中合理的逻辑来解决复杂的问题:从减少由潜艇攻击带来的海运损失到怎样增加空投炸弹的有效性。
- 空前巨大的管理范畴要求人们管理全球范围内的冲突。

由于战争年代所有地方的物资均告短缺这一结果,工商业迅速地向充分利用现成的、物产丰富的市场转移。随着这一变化,战后时代成为历史上几个充满着乐观主义和无穷活力的时期之一。人们对科学技术的信心迅速增长,理性的、符合逻辑的、与科学相关的方法的接受程度和威望也与日俱增。曼哈顿项目是一个在战争时期产生的、用于鉴别问题和解决问题的模型,在这个项目中听到看到下面这样的话是一件再平常不过的事了:“毕竟,如果我们能够制造原子弹,我们就应该能够解决这样的问题。”“新的科学知识能够被用来创造财富,完成国家的既定目标,提高人民生活水平和解决社会问题。”^④以这样的观点为基础,政府花费在研究上的费用屡创新高。

269

尽管如此,为了确保这些重要的信息没有被忽视,苏联在1957年秋天发射了第一颗人造地球卫星。美国人回应的方法是再次掀起了一波重视运用数学和科学来解决问题的热潮。在肯尼迪总统的领导下,美国开始大范围发展太空技术。不久以后,为太空计划的需要,整个美国的基础教育都致力于培养科学家、数学家和将这些学科的理论运用来解决复杂的组织问题的管理人员。新的战斗口号又产生了,“如果我们能登上月球,为什么我们不能解决这个问题呢?”当然,这些话的含义是,自创立之初就在怀特·艾森豪威尔总统的领导下的国家航空和宇宙航行局已经发展并证实了解决复杂决策问题的模型的有效性,这个模型适用于所有问题,不管是社会问题还是科技问题。

二战后的一段时期,医药业提出了另一个类似的模型,人们对这个模型倍加推崇并广为模仿。它强调的是临床—实验的研究,以下所述为基础:



医疗研究中心以及附属于中心的医学院和教学医院的制度成为其他行业渴望效仿的对象。这里是基础科学的一个坚实的根据地,整个行业不断地调整自己,应用不断更新的科研成果。其他行业希望拥有与医药业同样的效力和声望,试图效仿它的科研和教学机构之间的关系,效仿它在科研和临床作用方面的层级制度,效仿它将基础研究与实用研究的成果应用于实践的体制。医疗业和工程学模型的声望和显著的成功对于社会科学有着极大的吸引力。在教育领域,类似这样的赞扬声……关于测量、控制实验、应用科学、实验室和诊所,真是数不胜数……这些赞扬声都体现了对这些模型高度的尊重。^⑤

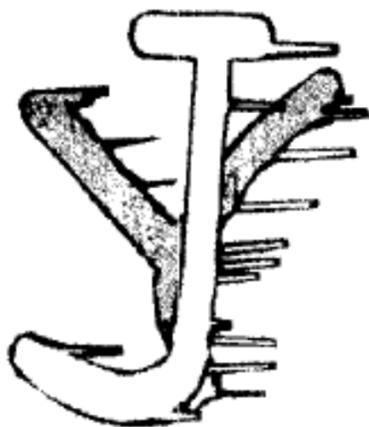
理性决策模型

因此,学习决策学这门课程的学生会设法发展和协助管理者来掌握这门通过分析决策过程做出更好决定的科学,这个现象并不令人奇怪。早期对此作出巨大贡献的是赫伯特·西蒙。

西蒙通过分析指出,决策过程有三个主要的阶段。首先是收集情报行为。这一点并不令人奇怪。考虑到二战对战后思想的影响,西蒙使用了“情报”这个许多军人使用的术语:调查周围的环境中需要决策的因素。第二个阶段是设计行为:这是一个设想、发展和分析其他行动方针的过程。西蒙的分析表明第三个阶段是选择行为——这就是说,从人们考虑的、可供选择的方法中选出一个行动方针。^⑥

西蒙作为学者的地位和他作为许多著名公司的顾问的声望使人们对他所做的开创性的决策方法的接受程度得到了强化,他的决策方法现在则成为经典的方法。许多打算遵循这种方法的学者写了不少文章,详细描述他们发现的决策过程中存在的各个环节,全力发展西蒙的理念。因此,人们可以在广泛的文献记载中发现许多决策模型。所有建立在西蒙著作基础上的模型都包含了两个最基本的假定:第一,决策是一个有序的、理性的过程,决策过程有一个固有的逻辑顺序;第二,决策过程中每一个环节都是环环相套的,是一个有序的、符合逻辑

270



的、连续的流程(有些人把它叫作“线性逻辑”)。这些假定和建立在这些假定基础上的方法对培训行政人员十分重要。并且,由于人们希望提高组织效力,这些方法和假定被有计划地、系统地应用在现实社会中的各种组织中。

彼特·F·德鲁克(Peter F. Drucker)是组织学领域的最有影响力的学者之一。从20世纪60年代到80年代,他的学术思想在公司界颇有影响,他列举了决策过程中的步骤:

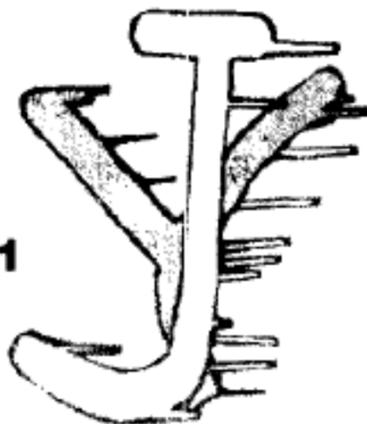
1. 给问题下定义。
2. 分析问题。
3. 提出可供选择的解决方案。
4. 决定最佳方案。
5. 将决策转化为有效的行动。^①

人们认为,这个公式可以帮助管理者理清决策,使它更有条理,而不是对繁忙的组织生活中出现的各种各样的事件做出依靠直觉、也许是随意的、“下意识的”的反应。德鲁克的模型非常详细,在全美各地的公司和政府组织中被广泛应用。并且,由于其管理思想中本质上具有逻辑性,这个模型被许多人所接受。

然而,尽管类似这样的模型的数量和将它们应用在组织中的努力日益增长,学者持有的理念和行政人员的实践之间不和谐的音符还是广泛存在,相当明显。因此人们继续努力改进决策模型,例如,人们发现,决策通常不随某个决定或是某个决定的执行而中止。在实际工作中,决策的过程通常是反复的、不断进行的。因此,某个决定的结果提供了一定的信息,这些信息正是做出其他决定的基础。所以,人们为一些决策过程模型加上了“反馈环”,来确保决策的结果被充分考虑到,正如我们必须考虑日后的决策一样。

结果,这个领域的一些学生意识到决策过程的循环性质,这促使他们放弃了传统的决策环节和线性的流程图,转而支持决策循环的描述。反馈环和决策过程的循环这两个概念阐明了两个假定,这两个假

271



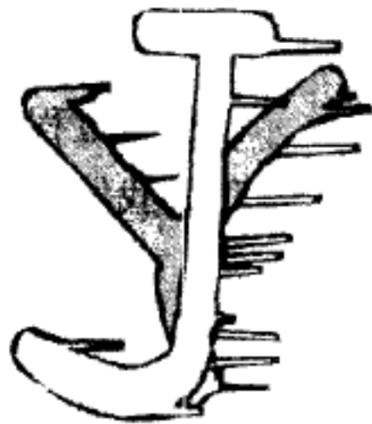
定广泛存在于各类决策文献中：(1) 决策是一个反复循环的过程，随着时间的推移，决策不断接近最佳的行动方案；(2) 决策的主要目的就是找到这样一个最佳的方案。

然而，组织成员并不会无休止地、毫不松懈地寻找达到目标的最好方法。直到组织行为似乎低到某一可接受的水平，他们才会参与决策程序来寻求处理问题的其他方法。这个“可接受的水平”通常不是组织可能达到的最高水平；相反，它仅仅只是顺应了组织的现状和评价。^⑧而且，一旦组织感觉到有必要寻找处理问题的其他方法，他们常常会寻求一种缓和矛盾，不需要采取进一步行动的方针。也就是说，他们常常做出一个缓和直接矛盾的决定，但他们不太可能抓住这个时机，使组织效益提高到更高的层次。组织中这种普遍存在的倾向称为得过且过。

理性决策的局限

正如我已经解释过的那样，许多关于决策的——不管是组织决策还是个人决策——学术文献都表明学者努力想揭示和描述决策过程中的逻辑，这些逻辑被人们想像为是决策过程所固有的。以这些努力为基础，人们设立了许多关于决策过程的“模型”。人们通常认为这些模型有助于促进管理者学习逻辑，从而将其应用于工作中。许多人——包括教育行政人员、立法者和校董会成员，在他们接受培训时，这些假定基本上还没有受到怀疑——那时，人们坚持认为将这些模型更精确地运用于实践，对于提高组织效益是至关重要的。

但是，模糊性和不确定性是教育行政人员身处的现实世界的主要特点。组织、组织目标、组织拥有的技术和周围的环境已经变得非常复杂，要将原因和结果、行为和后果联系起来是一件棘手的事情。例如，对教育组织而言，经济环境、社会环境和政治环境的易变性使得准确预测未来的事件的发展进程变得十分困难。无论如何，这种状况并不仅仅局限于教育组织：在组织生活形形色色的形式中，这一点至关重要。这也促使研究者在近几年里更加细致地重新审视组



织生活。在这个过程中，他们对决策过程中是否有逻辑和理性的传统假定提出了质疑。

理论与实践的差距

272

学者们常常通过指导行政人员在工作中运用理性、符合逻辑的决策模型来改善他们的管理。在教育领域中，一个很好的例子就是一本叫做《决定怎样决策：学校里的决策》的培训手册。^⑨这本手册的目的是为组织和介绍在职培训提供基本原则，教授管理者什么时候、怎样使其他员工参与到决策中来，这本手册的实质是将弗勒姆和耶顿的权变模型作了一个颇有条理的介绍。弗勒姆和耶顿的权变模型非常清楚地强调，当代领导艺术的中心就是在决策过程中的参与。将更强调协商的管理风格与强硬的、命令式的管理风格相比，对后者具有的相对优点的高度评论常常使人们困惑不解。甚至像彼特·德鲁克这样有名的人物偶尔也会犯错，将“民主型管理”、“参与型民主”与“自由决策”和将决策变成命令的、专横的、独裁式管理所假定的成功相比。^⑩显而易见，现代组织的复杂性要求人们考虑到各种情况下无法预期的事件，着眼于各种方法可能产生的效益，仔细地选择决策的方式。在一些情况下，采用独裁式的风格是最为有效的，而在另外的情况下，为了达到最好的效果，就要求采用高度参与决策的方式。正如弗勒姆和耶顿所见，领导的问题在于分析每种情况的非预期因素，然后采取最有效的方法来行动。

弗勒姆和耶顿试图详细说明，当领导面对特定的、不可预测的事件时，“应该”怎样行动来取得最好的效果。弗勒姆和耶顿的模型不是说明性的，相反，它可以被描述为一个规范模型，因为它试图将特定的、不可预测因素和恰当的领导行为联系在一起。^⑪

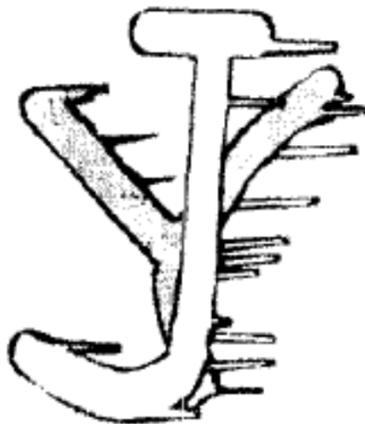
五种领导风格

弗勒姆和耶顿将五种领导风格做了如下的分类：

专制过程

AI. 领导(管理者、行政人员)运用所有可以得到的信息来决策。

AII. 领导从组织中的成员得到必要的信息，接着做出决策。在获



取信息的过程中,领导可以告知或不告知下属问题是什么。

咨询过程

CI. 领导单独与组织中每个相关人员共同商讨问题,领导不是将他们作为一个集体召集过来,而是单独地获得他们的想法和建议;接着领导再做出决策。

CII. 领导在会议上与一群下属共同商讨问题,然后再做出决策。

273

团队过程

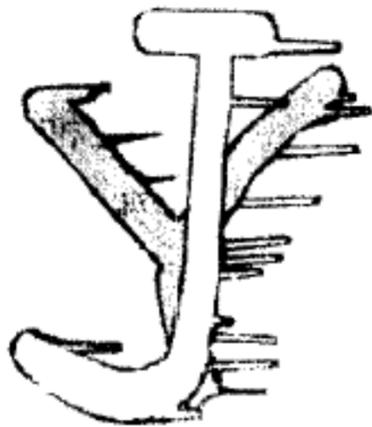
GI. 作为会议的主席,领导与整个团队商讨问题,协调小组讨论,使大家对团队的决策达成一致。领导可以提供信息并发表看法,但不试图“推销”某一特定的决定,也不会试图通过诱导的方法来操纵团队。

有一点需要注意,弗勒姆和耶顿是用行为学术语来描述这些领导风格的(例如,“领导决定”或“领导与组织共同商讨”),而不是用通常的术语(例如,“命令型风格”或“参与型风格”)。他们不想暗示某一种风格比其他风格更有价值;至于哪种行为在何种特定情境下“有效”,这个问题必须讲清楚。

七个情境问题

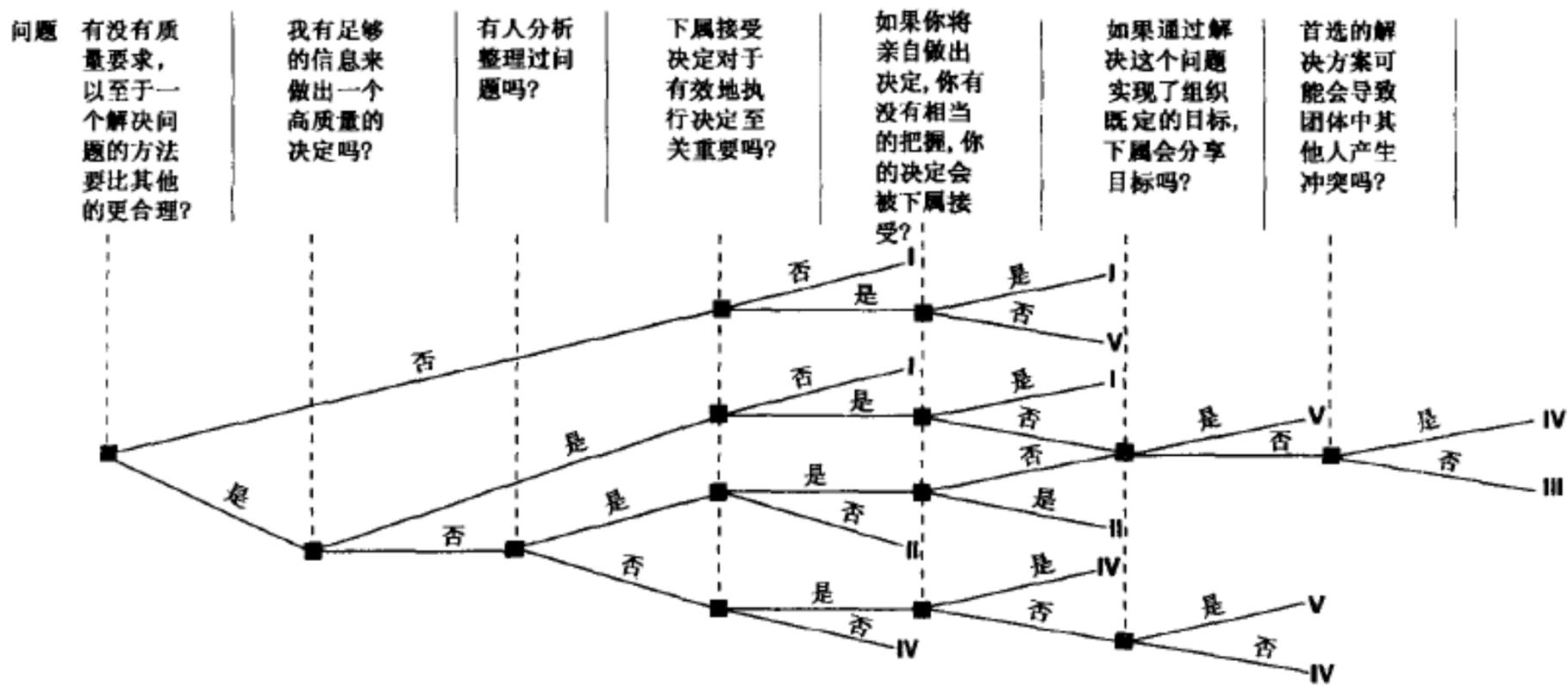
对于情境的分析,我们以回答下列是非题开始:

- A. 这个问题有质量要求吗?其中一个要求也许是时间:这个决定必须被立刻做出,没有时间与其他人商议?其他的质量要求也许包括:是否具有刺激团队发展的愿望?或是在参与的过程中是否让人们充分了解情况?
- B. 领导有足够的信息来做出一个好的决定吗?
- C. 有人分析整理过问题吗?
- D. 为了决定的顺利执行,有必要让其他人接受决定吗?
- E. 如果领导单独做出决定,有多大的把握其他人接受这个决定?
- F. 如果解决这个问题而实现了组织目标,其他人会分享组织目标吗?
- G. 解决问题的首选方法可能会导致组织中其他人之间产生冲突吗?



决策过程的流程图

领导可以通过回答以下决策流程图所列出的七个问题，迅速分析情境中的不确定因素(图 8.1)。如图所示，通过这些回答，我们可能明确 14 种问题，并且随着从左到右的分析，解决每个问题的首选方案就 274 不言而喻了。



I. 你用你当时所有的信息来解决问题或亲自做出决定。II. 你从下属那儿获得信息, 然后亲自决定解决问题的方法。在你获取信息的时候, 你可能, 也可能不告诉你的下属问题是什么。在决策过程中, 下属的任务很明确, 就是向你提供必要的信息, 而不是提出和评价可供选择的方法。III. 领导与组织中的相关人员共同商讨问题, 领导不是将他们作为一个集体召集过来, 而是单独地获得他们的想法和建议; 接着你再做出决策, 这个决策可能会, 也可能不会反映你的下属的影响。IV. 你和你的下属作为一个团体共同商讨这个问题, 你在小组讨论时获取他们的想法和建议。接着你再做出决策, 这个决策可能会, 也可能不会反映你的下属的影响。V. 你和你的下属作为一个团体共同商讨问题, 你和下属在一起提出和评价可供选择的方法, 你们试图在解决问题的方案上达成一致。你的角色很像主席。你不会试图影响团体来接受“你的”解决方案, 你愿意接受和执行整个团体赞成的方案。

图 8.1 弗勒姆和耶顿的规范领导模型 引自弗雷德·卢森斯:《组织行为学》, 第二版。

From Fred Luthans, *Organizational Behavior*, 2nd ed. (New York: McGraw-Hill)



面对一个问题,你所要问第一个问题就是,“这个问题有质量要求吗?”如果回答是,问题就变为,“有没有一个决定比其他决定更为合理或更可取?”如果回答是否定的,问题 B 和 C 就变得不相关了,接下来就到了问题 D,“为了决定的顺利执行,有必要而让其他人接受决定吗?”如果不,采用五种领导风格 AI, AII, CI, CII, GI 中不论哪一种都区别不大。然而,这个流程图明白地告诉我们,在特定的、可以被描述的情境下,运用不同的领导风格来取得最好的效果是有逻辑依据的。

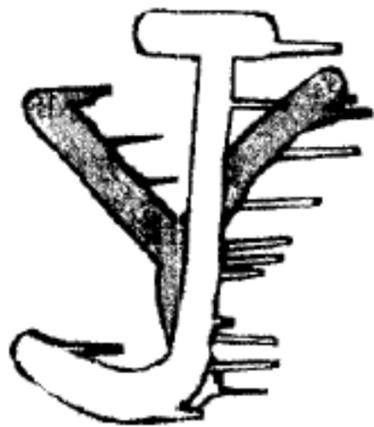
275

然而,在许多组织中进行的调查表明,在实际工作中,实际做出决策的管理者与行政人员很少会使用这些模型。亨利·明茨伯格、杜如·莱林哈尼,西奥特·安德鲁(Henry Mintzberg, Duru Raisinghani, Andre Theoret)指出,规范决策模型对公司中上层管理者的决策行为没有影响。^⑩詹姆斯·G·马奇(James G. March)发现,决策制订者实际上常常不会运用逻辑模型来弄清问题,而是通过评定可以用来解决问题的备选方案来弄清问题的。^⑪保罗·C·纳特(Paul C. Nutt)在调查了78个不同的组织后,做出如下的结论:

人们没有采用文献描述的任何类似规范模型的方法。甚至连一些混合的变相使用都没有……明确问题、产生备选方案、微调,然后选出最佳方法,这个几乎每个学者都提倡的处理问题的顺序仅仅存在于理性争论中,而不会出现在(管理者的——译者注)行为中。主管人员并不使用这个模型。^⑫

对全国高中校长做的一个调查也表明行政人员中存在着类似的现象。^⑬

由此可见,理论和实践之间有一个明显的鸿沟。这意味着什么?这有可能表明,被学者研究的行政人员和管理者所受的培训是糟糕的,所以他们不能运用现有的决策模型。另一个同样似是而非的解释就是,学术文献所支持的决策模型是以对管理工作性质的假定为基础的,而这些假定却不能反映行政人员在工作中所面临的情境。这使我们必须重新研究管理者和行政人员在实际工作中采取的行为



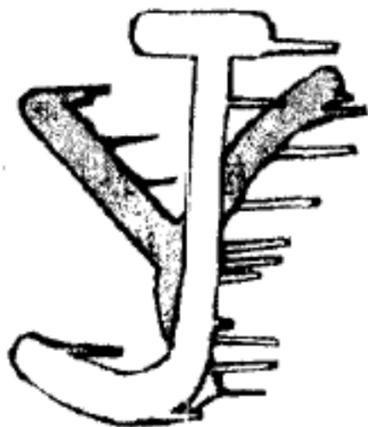
究竟是怎样的。

管理和行政工作的性质

在 1973 年，亨利·明茨伯格的研究报告详细记录并描述了他观察到的五个组织的主管在日常工作中的行为。^⑥这些行为被记载下来的主管包括：(1) 咨询公司的经理，(2) 一家工业公司的总裁，(3) 一家医院的经理，(4) 一家生活消费品公司的经理，(5) 一个郊区学区的学监。令人吃惊的是，这项研究表明，第一，主管的工作纷繁复杂，需要的技能也是各式各样；第二，压力似乎是工作中固有的。具体地说，他从观察中总结了五个观点：

1. 行政人员和管理者从事着许多的工作，他们在工作中永远是马不停蹄、不能松懈。日复一日，他们除了要参加许多安排好了的会议，还要参加不少没有事先计划好的会议和交谈，处理许多重要的信件、文书工作和电话。他们在工作中几乎没有休息。
2. 工作中，行政人员的共同特点是，他们只有短暂的时间来做出众多的决定，这些决定常常围绕着具体明确的问题。重要的和琐碎的问题相继随机出现，无法预料，这要求管理者的思绪迅速地从一个问题转移到另一个。在安排好的许多会议中，行政人员拿出额外的时间和与会的一些人接触交谈。案头工作、接听电话、不在安排内的会议、旅游等其他的活动也在行政人员的每天的安排中。
3. 行政人员更喜欢处理活跃的、明确的、突然出现的问题。常规的信息（例如重复的报告）不被优先处理，然而，“新”信息（甚至不能确定信息的价值）会被优先处理。
4. 管理者更喜欢口头交流。（在明茨伯格的最初的研究中，口头交流占据了主管四分之三还多的时间和三分之二以上的活动。）
5. 管理者主要与三种人保持工作关系：上级、下级和圈外人士。^⑦

276



这项研究很好地说明了行政人员是怎样做出决策的，特别是说明了为什么很少有行政人员在工作中运用正规的决策模型这一点。行政人员工作的节奏构成了一种驱动他们采取行动的力量，而这些不太可能由苦思冥想的学者所想到。这些学者总是在思考逻辑，他们总是想在一定的情况下发现逻辑。如明茨伯格所言：

管理一个组织的工作繁重费力。将要完成的工作，或者说是管理者选择将完成的工作，可谓数量众多，工作的节奏更是时不我待。工作几个小时以后，执行总裁（也许还有许多其他管理者）既不能从认可他的权力和地位的环境中逃脱，也不能摆脱他一直训练来搜寻新的信息的思维方式。¹⁸

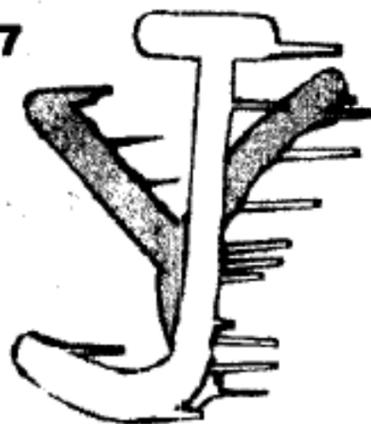
为什么管理者非得保持这样一个工作节奏和工作量？明茨伯格认为，这是因为这种工作本身的无限制性和不确定性：

经理必须总是永不停步。他不能确定他何时成功，因为某个误算可能使整个组织在他身边土崩瓦解。因此，领导必须是一个专注于感知的人。他永远不能忘记自己的工作，他永远不能享受，哪怕是暂时的、得知没有什么事情等着他去处理的快乐。不管他从事何种管理工作，他总是带有挑剔的怀疑，也许他的贡献能够再大再多些。¹⁹

在明茨伯格对所研究的行政人员进行观察时，他发明了一种要求频繁记录编码符号的技术，这些编码符号描述了每天工作中无数个小的时间段人们所观察到的行政人员的行为。然后，人们用统计学的方法将这些编码条目简化、排列，从而使人们能够通过定量的方法详细描述可以观察到的、行政人员在工作期间的行为。

许多使用“明茨伯格技术”所做的研究分析了像学监和中学校长这样教育管理人员工作时的行为。²⁰这些研究确实证明了明茨伯格的叙述适用于学校行政人员的工作。这些行政人员每天进行长时间的工

277



作,片刻不能放松。他们工作以短暂的交谈为特点,主要是口头交谈。从他们早晨走进办公室到下午或晚上离开这段时间,他们的时间主要被会议、电话和文书工作所占据。

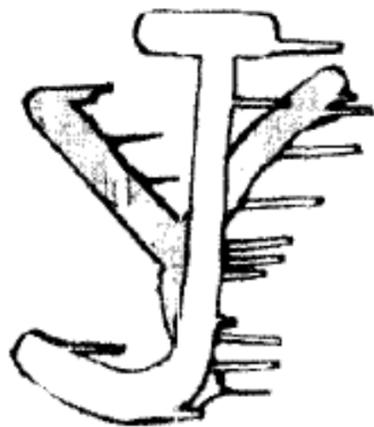
明茨伯格所使用的术语“片刻不能放松”在这儿需要解释一下。你也许会联想起坐在装配流水线旁的工人,他们被流水线上冷冰冰的、源源不断的任务所驱使,一刻不停,单调而无变化。这可能不是明茨伯格想要描述的管理者工作的情况。从管理者的情况来看,时间是宝贵的资源。与教师们相比,时间对于管理者来说是一种流动的资源,而不是固定不变的。

对一个老师来讲,时间的限制(例如学年,上学、放学的时间,打铃时间和其他时间限制,如班车时间和吃饭时间)是至关重要的,这极大地制约了他们可以做什么,或不可以做什么。然而,管理者却能够,也的确有充分的自由,来调节他们的工作节奏,使时间最适应自己的需要。如果他们愿意的话,他们甚至可以花费额外的时间,仔细地考虑一些不重要的问题,而与此同时,试图通过在其他事情上做出一系列迅速的决策来节省时间。或者,管理者可以调节时间的使用,将白天的事延长到晚上去做,将平时的事放到周末来完成,把本学期的事情放到假期里。当然,许多教育管理者很少这样做。因此,“片刻不能放松”并不一定意味着工作的节奏匆匆忙忙,一成不变;它的特征是将要做的事情永远做不完,总是有更多的事情等着完成。你永远不知道工作何时才算做完。

管理工作的这些特征是与教育系统固有的不确定性紧密相连的——不确定性来自于:学校和学校系统内部模糊的目标和必须优先考虑的事情,评价行政工作的方法并不明确,各种选民团队行使他们不明确的偏好——这些都给教育管理者以极大的压力。像其他行业的管理者一样,他们很少停止思考他们的工作。^④这既是管理者压力的另外一个来源,也造成了目前的情况。

行政人员的思考方式

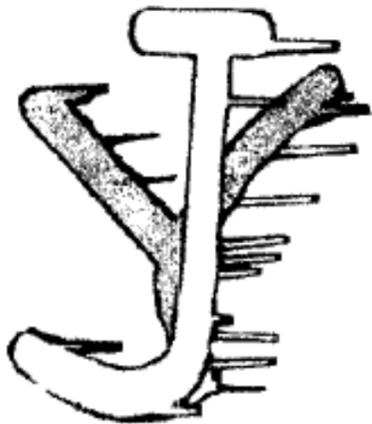
最近的研究表明,对那些研究组织和行政人员的行为的学者来



说，他们的困惑来源于这样一个事实：学者和行政人员常常用不同的方式考虑行政工作。本章在开始阶段描述的决策模型来源于一些学者的理念，这些人习惯于相信，在决策过程中，明确问题和寻求解决方案的唯一适合的方法是高度逻辑的、线性的思维，这有时也称为“科学思考”。在很大程度上，学者常常指望看到管理者以学者自己进行思考的方式来思考。这就是说，学者认为，“思考是明显存在的，它以长时间的思考某些事件的形式出现，在思考过程中，管理者常常独处一处，不采取任何行动，而是试图从事实中做出推论。因为观察者看不到许多像这样的思考，他们就下结论说经理们不太思考。”^②实际上，对行政人员在职培训的相当内容都是在强调所谓的决策模型，这些培训仅仅比训练他们掌握思考的正规方法进了一小步。这样的培训中包含了这样一个假定：通过改善行政人员的逻辑和思考技巧，人们可以提高他们的决策水平。

但是为什么研究人员的报告却观察到，管理者不像科学家们那样频繁地思考——不是在某个宁静的地方，冷静地、不掺杂丝毫感情地斟酌、思考问题，考虑所有可能的方案——而是很少有思考的时候？卡尔·韦克(Karl Weick)提出了三个可能的解释。首先，行政人员的确思考，但不是在上班的时候：“他们在家里、在飞机上、在厕所里、在周末思考……观察者看不到管理者思考的原因是，当观察者在场时管理者并不思考。”^③第二种可能是管理者基本上不思考，原因在于，他们已经将不确定因素减小到一个很低的程度，并且可以预计未来，这样他们很少会感到困惑和不知所措。韦克提出的第三种可能（并且他认为这是最有可能发生的）是管理者总是在思考，但观察者没有注意到这个事实，这是因为当研究者在寻找证明管理者思考某些事件时，他们进行思考的过程大不相同。这就是说，思考和管理、行政行为是紧密结合的，是同时进行的。

因此，当行政人员旅游、阅读、交谈、监管和与其他人会晤时，所有这些行为都包含着思考。并且，实际上这就是他们思考的方式。韦克解释道，“相互关联的想法是思维的实质，这些想法在大脑外形成，得到处理，从大脑得到的帮助却相对较少。这就是管理者怎样工作的，并且



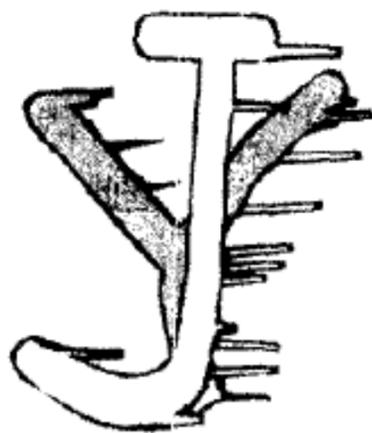
这也是当我们用科学思考作为衡量他们在工作中思考多少的指标时，我们被误导的原因。”^④因此，当管理者集中精力、有目的、有控制地展开行动时，他们所做的绝大多数思考和行动是紧密结合在一起的；也就是说，他们重视正在发生的事情，使他们的行动变得井然有序。并且，当情况偏离了普遍接受的标准时，他们会纠正自己的行动。^⑤

在考虑行政人员怎样思考他们的工作时，有一点必须牢记在心。在人们完成工作时，不明确性、不确定性和混乱是组织环境的特点：总而言之，组织环境是混乱无序的。要求作出决策的情境常常是不断变化的，所以很难根据事实来分析；这些情况往往受许多相互矛盾的解释支配；并且（在下文中将会详细地解释）问题往往没有被清晰地界定和归类。在每天处理许多问题的过程中，管理者常常与其他人进行短暂的、自然的、面对面的语言交流。换句话说，他们常常在“救火”。但是，

279

管理者总是在救火并不一定说明他们就愚蠢迟钝。救火似乎是不动脑筋的行为，这是因为我们把思考看成一个独立的行为，随着人们将火扑灭，思考就停止了；这是因为我们假设，只有当管理者做出明确的决策或是解决明显存在的问题时，他们才会思考……这还是因为我们不停地以事件是好像按一定顺序而不是同时发生的这种方法来分析情况。^⑥

“救火”这个观点隐含了一个重要的问题：管理是否可以，或能否被认为是一门传统意义上的科学；或者，它是否可以被看作是一门艺术或是技艺。像20世纪早期一样，许多人继续将管理这个概念想像成管理科学的应用，通过它来解决组织问题（这主要是因为，工程学使用物理学和数学来解决实际问题）。当然，那些持这种观点的人常常强调组织决策中技术理性观点的发展。但另一些人认识到人类组织中普遍存在的复杂性、不确定性、不稳定性和独特性，他们认可直觉判断和技巧的重要性，认可他们在组织文化的传统和价值中所占据的地位和合理性。和韦克一样，肖恩发现，在管理者的工作中，思考和行动是交织



在一起的。他观察到：

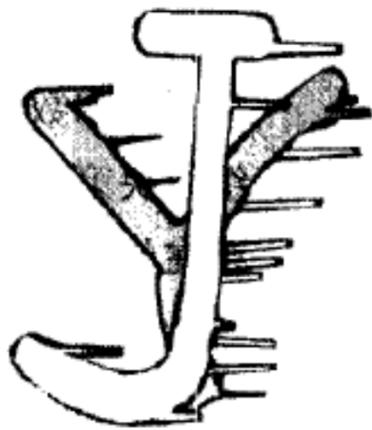
管理者的确在采取行动时进行思考。有时候，当事件的不确定性促使他们思考时，管理者最终会说，“这真是令人迷惑；我该怎么看这个问题呢？”有时，当新的机会促使他们思考时，管理者会问，“我从这个机会中可以得到什么？”有时，当管理者为自己靠直觉赢得的成功所惊讶时，他会问自己，“我做了什么？”^⑧

因此，肖恩明确了用“艺术”这个术语来描述管理有着双重的含义：依靠直觉方法来理解当前的情境和在执行的过程中，当直觉理解与事件发生矛盾时管理者进行的思考。

读者必须注意，在我们的讨论中，我们一直是在谈论经过训练的直觉。^⑨这就是说，通过正规的教育和社会对组织文化的影响，我们学会将整个组织“看成”一个整体，并且我们经过训练（正如我们通常所做的那样）看到整体中的各个部分。这个重要的理念对一些观察者来说是很难接受的。主要的原因有两个，一是因为，西方文化中一直强调的并盛行的技术理性的传统；将复杂的现象分割成相对小的、可以量化的部分的理念在我们的心中根深蒂固。这个理念似乎是如此有道理与正确，以至于用全局综合的方法来解决复杂问题受到人们的怀疑。近来关于大脑左右半球功能的研究也许会对我们理解这一点有所帮助。左半球意识模式可以被描述为理性的、连续的、收敛的、符合逻辑的、客观的、线性的。而右半球意识模式的特征是直觉的、综合的、图案—识别的、艺术的、主观的和没有逻辑的。毋庸置疑，教育的重点一直落在对左半球的功能的训练上了，我们一直强调使用逻辑—实证主义的方法来决策。如果我们要改善将大脑右半球的功能运用到决策中去的方法，我们可能也要改进我们的培训策略。^⑩

至此，我已经论证了行政人员总是在思考的，并且他们的思考与他们的行动（决策）紧密结合，每天他们进行的思考并不是由一系列有先有后的环节组成的。这说明，决策的正规模型与每天管理者的思考几乎毫无关联，运用传统模型将会与管理者所体验的“实际生活中的

280



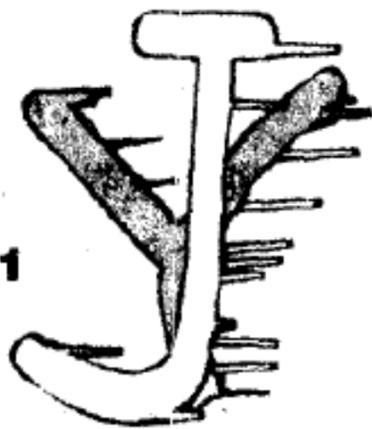
情况”大相径庭。在实际工作中，管理者是从宏观角度来体验问题的，一般而言，决策模型中基本的环节是同时发生的，而不是按顺序发生的。这表明，强调从全局的角度来思考——试着去理解教育组织所具有的复杂性、相关性、模糊性和不确定性——这种决策理念也许比过去提出的线性步骤决策模型更有价值。

组织文化对决策的影响

在这本书的前几章中，当我们讨论时，我们认为组织文化这个概念是理解组织行为(例如决策)的核心。组织文化的含义不仅仅包括不断发展更新的组织规范，以及组织所支持的主流价值观，它还包括指导组织采取何种方针政策对待其员工和客户的基本理念，以及人们相互交往中的明显带有的感情。因此，组织文化显然与组织中成员所共有的信念和假定有关。这四个部分对组织至关重要，把它们加在一起就构成了组织本身：组织为何而有，组织如何生存，它的作用是什么。随着这些价值观和基本理念的不断发展，它们逐渐变为组织生活中的不可或缺的一部分。在此过程中，它们常常被人们所接受——变得坚如磐石，不可动摇——“我们就是这样做的”。这样，这些价值观和基本的理念就形成了这个圈子里的人们看待问题和决策的方法。我们是在思考的过程中谈论“直觉”；组织文化对直觉的形成起着巨大的作用。这是因为，组织中参与决策的人，往往会对组织中存在的假定和理念视为理所当然，而恰恰是这些假定和理念构成了组织文化的核心。在教育组织中，这一点尤其突出，原因是那些在教育组织里工作的人由于长期在教育组织中学习，通常被其中的价值观和核心理念高度地同化了。

想想那些在学校和高等学府里学习过的专业人员的教育经历和工作历史吧。他们中的绝大多数人在5岁(最多6岁)时上学。在他们成长的岁月里，除了间或离开学校(如服兵役的时候或在休养期)，他们一直待在教育组织里，直到后来被社会承认为成人。这个结果就是他们常常“接受”教育和教育组织的价值观，并且，他们作为组织的专业人士被教育组织的核心价值观、信念和目标所制约。在这个长期被

281

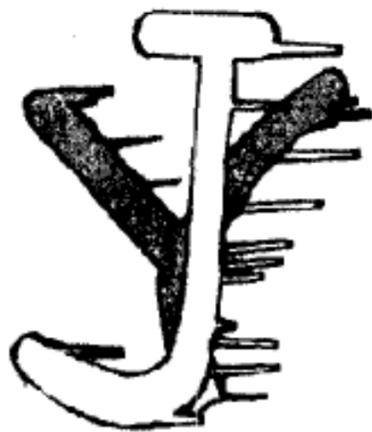


组织同化的过程中，这些在教育组织中工作的人——首先是小学生，然后变成中学生、大学生，最终成为了一名专业人员——为了与同事融洽相处，常常很容易就接受“这个游戏的规则”；为了使其他人认可自己是组织的成员之一，他们很容易学会那些必备的“做事的诀窍”。^⑧

换句话说，这些人成了一群有着长期共同经历的人。随着时间的推移，共同的经历使他们形成了对世界类似的看法和近似的社会地位。^⑨无论是对于普通的还是不同寻常的事件，组织成员共同的想法使他们能够形成共同的见解，能够把事件的意义抽象表达为符号和组织一直遵循的方法，并且，他们对该采取何种恰当的方法来处理逐步展开的事件有共同的理解。卡尔·韦克认为，要想理解组织成员怎样评价他们根据自己的经历解释问题的信度，这样的解释至关重要。^⑩经过组织成员长时间的交谈、实践和微调，一段时间以后，大家对某个观点的一致度越来越高，直到大家最终认为这个观点的效度非常高，没有人再去思考或是谈论它：人们视它为理所当然。^⑪整个过程就是组织文化的发展过程。文化在很大程度上决定着一个人实际观察和理解世界的方式；组织文化控制了人们工作时思考的力量，这种力量是微妙的、难以捉摸的、无形的，在很大程度上是无意识的。^⑫

明茨伯格的分析得到教育组织内许多研究者的支持。它弄清了为什么管理者很少花时间进行思考：管理者是活跃的，他们把许多时间花在交谈上，工作进程被突发事件打断是常有的事情，他们很少有机会单独享受宁静。但是，正如肖恩和韦克所指出的那样，这不一定就意味着管理者不进行思考：相反，这意味着他们的思考与工作中的行为是紧密结合在一起的。

但是，他们的思考是仅仅随机产生的：和与他们交谈的最后一个人，或是最新出现的危机有关吗？也许不是这样。组织文化是一个强有力的环境，反思、总结、提炼过去的经历能够帮助他们解释非常复杂的组织世界。从这个意义上说，组织——中小学、大学——可以被理解为一个随时间推移而逐渐发展的思维体，^⑬这个思维体指导着行政人员理解所发生的事件以及如何处理问题。这个思维体包含了非常复杂的微妙之处，包含了对立或相反的情况：它反映了管理世界的复杂性和



微妙的平衡。通过简化决策过程来降低问题的复杂性(例如,把决策模型强行运用于解决问题)的可行性不大。因此,从这个意义上说,组织文化表明了采取行动前,行政人员进行了有意义的思考,这样的思考是隐含在行政人员的决策行为之中的。

对于促成人们进行思考和组织成员由此而做出的决策而言,组织文化所起的作用和所具备的效力决不是一个新的概念了。然而,对于组织分析家、行政管理人員和从事类似工作的人来说,直到最近几年,这个改善组织决策方法的观点才受到人们广泛而认真的关注。 **282**

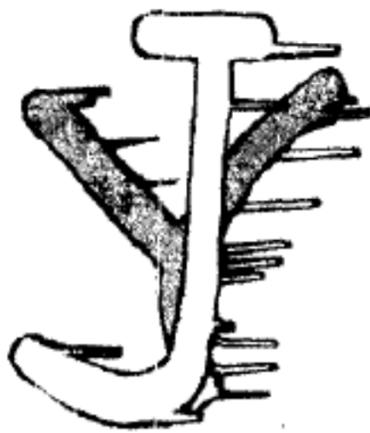
缩小理论与实践的差距

对那些力图执行新的决策理念的实际管理者而言,理论著作和研究文献给了他们什么样的指导?其中一个答案是,在选择某种管理风格,将其付诸于实践的时候,你需要重新检验一下自己的假定:哪种管理方法实际上最为有效?让我们简要地思考一下,这本书中一些要点是怎样交汇于一点的,看看它们将管理决策指引到那儿。

人们对管理是这样下定义的:与人共事,通过大家的努力来完成组织目标。管理的功能就是计划、组织、领导、协调和控制,这一点早已被公认。但整个20世纪以来,一直困扰我们的问题是:采取什么方法可以将这些功能发挥得淋漓尽致。如我所言,解释管理实践的方法是相互矛盾的:古典理论和现代人力资源理论,这两种理论是目前分析和解释管理实践的理论体系中最好的但又是相互对立的理论。除了那些在工作中不动脑筋,选择折衷路线的行政人员,其他人必须在这两个相互矛盾的分析体系中做出选择,他们必须决定怎样从事他们的专职工作。管理者选择信奉某种理论的主要依据在于他们对组织的性质和成员的认识。

实践理论

用克里斯·阿吉里斯和唐纳德·肖恩的话来说,形成一个人专业实践基础的一系列假定构成了实践理论。但我们却不总是将我们所倡



导的东西付诸于实践：用来决定一个人下一步做什么的实践理论并不总是清晰明了，也不一定有着充分的理由。考虑到人类的弱点，我们经常信奉一种理论，但实际上却根据另一种也许是矛盾的理论来展开工作。因此，我们常常看到行政人员夸口说他们相信能够提高教育组织工作质量的理论，但却做出与提高工作质量背道而驰的行动。因此，一方面，我们通常是开明的、善意的，另一方面，我们将冲突的理论付诸行动。这种冲突源于两种相互矛盾的、关于组织和其成员的理论，同时，冲突也是多年以来组织理论发展的特征之一。

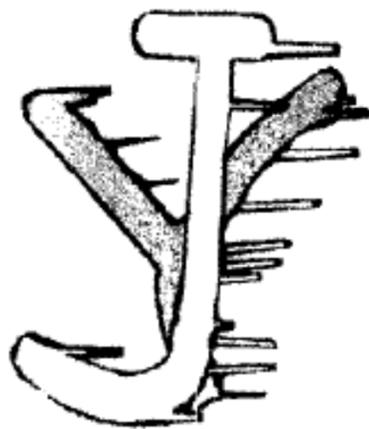
人力资源的开发

从历史上看，在两种主要对立的分析系统之间展开的竞争有一个模式。20世纪以来，随着中学和高校中组织问题的不断深化，即使人们越来越频繁地运用科层理论来解决组织问题，古典的（科层的）方法在分析教育组织方面的信度日益减少。与此同时，随着更为复杂的研究的逐步推进，人力资源理论的信度和效度却与日俱增，这两种理论间的竞争格局似乎很可能延续到不久的将来。在本书正在讨论的研究文献中，这个格局是显而易见的。它称为人力资源开发。人力资源开发理论是建立在一些学者创立的、部分交叉重叠的理论和概念之上，这些学者包括，道格拉斯·迈格雷戈、亚伯拉罕·马斯洛、弗雷德里克·赫茨伯格、克里斯·阿吉里斯、伦西斯·利克特、詹姆斯·马奇、卡尔·韦克、威连姆·奥齐。

迈格雷戈描述了两种相互冲突、但管理者常常持有的假定，这两种假定是关于管理者怎样看待手下，以及他们对待工作的态度：X理论，该理论认为人们是懒惰的，只要可能，总是逃避工作；Y理论，该理论认为人们愿意承担责任，想令人满意地完成工作。现在，许多管理者很好地理解了这两个概念。

马斯洛的激励概念是以人类的需要层次为基础的，这个理论认为，已经满足了的需要是不能激励人的，但尚未满足的需要却可以成为人们的激励因素。

赫茨伯格的理论明确了“维持”因素本身并没有激励作用（例如：



补偿、工作条件),但它却是真正的激励因素(例如:成就、自主权)产生效果的必要条件。

利克特提出了四种管理风格,(第一系统—第四系统),这4个系统都运用不同的领导风格、激励方法和冲突管理。这些管理风格不仅在组织效益上具有最终成果,而且在组织文化上也具有可预见的成果。而且,也许更为重要的是,利克特指出管理者可以从中选择决定组织的管理哲学,可以选择怎样进行交谈,怎样做出决策。他肩负起了发展组织文化的主要责任。

弗勒姆和耶顿给利克特的观点以强有力的支持,他们通过证明管理者是组织中控制决策的主要人员,证明了管理者通过选择使用决策风格来行使控制权。

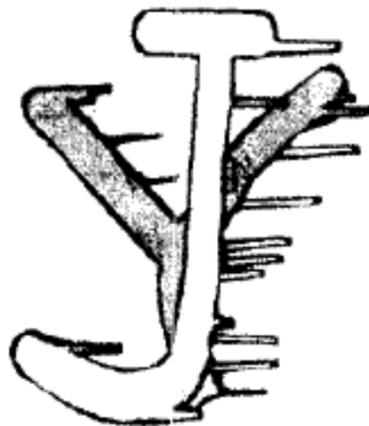
阿吉里斯强调,在组织目标和组织成员的需要之间必须发展一种更为和谐和一致的关系,这就要求使用参与式决策来代替命令式决策。

詹姆斯·马奇指出,组织中日常事务的特点是不明确性和不确定性,而不是管理者过去试图发现的可预测性和井然有序。因此,问题、解决方法、参与者、做出选择的机会混合在一起,虽然偶尔也会产生出决策,然而却很少能达到正规的理性决策模型所想像的井然有序的状况。

284

卡尔·韦克明确了以下这个观点:在学校里,教育活动之间的因果关系并不紧密,而这一点也是学校教育活动的特征之一。这并不像古典理论所假定的那样。古典理论认为,学校里教育活动之间的联系是紧密的、层级的,有着因果关系。这种松散的关系不仅对管理方法的传统假定提出了质疑,而且为人们提供了新的视角:该怎样管理学校以减少被频繁观察到了的僵化刻板和低下的工作效率。

威连姆·奥齐和其他一些学者——狄尔·德雷西、罗莎贝斯·摩斯·康特尔、爱德加·舍恩、马歇尔·W·梅耶——说明了有很多不同的方法来管理组织。尽管传统的层级管理制度是其中的一种方法,并且常常被认为是唯一的方法,但实际上,组织文化的规范随着组织发展的不断演化,变成了行政人员对他人施加影响的极其强大有力的手段。他们进一步解释道,在执行像激励、领导、冲突管理、决策和变革



等人力资源开发的概念时,一些组织文化要比另一些要更有效。

组织人力资源开发的理论为我们提供了一系列的假定,管理实践正是建立在这些假定上的。显而易见,这些假定为我们提供了除古典理论之外的其他选择。然而,那些选择运用古典组织层峰理论的人继续努力,试图更频繁地通过使用规则和监督机制来减少不确定性,通过事先更好地计划,将目标进一步细分,试图通过更强的等级控制来得到更符合逻辑的可预测性。当代管理最优秀的思想就是,强调调动参与者的内在动力和能力,认为无序和无逻辑是有效组织的常见的特征。将这些观点理论组合在一起,人力资源开发的假定组成了决策理论的一种,其中心是参与式决策。近来,越来越多的人把它称为:授权。

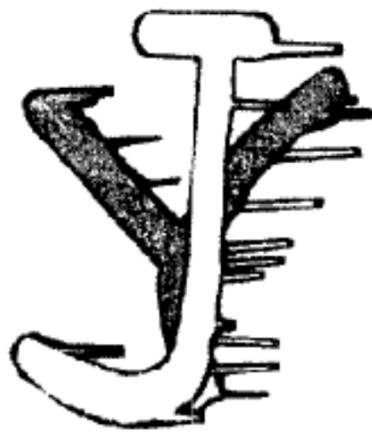
参与式决策

决策过程中许多问题都是围绕着在解决问题和决策过程中,谁来参与这个问题。参与的定义是:个人的思想和感情都投入一种鼓励个人为团队目标做出贡献、分担责任的团队环境之中。^⑤

就这个意义来讲,参与是“思想和感情的投入”;这就是决策的“主人翁”这个概念,(或被称为“成为决策的一员”)。它是名副其实的自我投入,而不仅仅是在决策时摆摆样子和“走走过场”。这样的投入极大地激励了参与者,从而发挥他们的干劲、创造力和积极性。这也是参与和赞同不同的地方。^⑥(赞同以投票解决问题或批准提议为主要特征。)而本我的参与和“主人翁”的观念激励着人们为维护组织效力承担更大的职责。既然个人已经成为团队目标和决策中一员,这就使他(她)把能否很好地制定目标与做出决策看成是与自己有着切身的利害关系。这反过来又促使了团队精神的发展,而团队精神的发展也是健康组织的一个特征。

使用参与式决策可能有两个好处:(1)做出更好的决定,(2)促进组织成员的成长和发展(例如,有更为一致的目标,更大的激励效果、更好的交流、更好地发挥团队一过程技能)。要记住,在教育组织中

285



实施参与式决策的过程中尤其应该以下列三个因素作为实践指南：
 (1) 必须要有明确的决策过程，(2) 理解将要解决或是决定的问题的性质，(3) 弄清吸收其他人参与决策过程的标准。

参与式决策与授权

参与式决策要求来自两个具有不同权力和影响力的圈子中的人之间进行交流：行政人员和组织中其他成员之间的交流。在教育组织中，这些“其他人”通常指教师、学生和(或者)社区成员。当组织被认为是一个传统的官僚机构，强调行使自上而下的等级权力时，人们常常认为行政人员的权力与其他人的相冲突。实际上，用传统的观点来看，行政人员常常认为：保住自己的权力至关重要，并且如果可能，要扩张自己的权力，限制其他人的权力和影响力。另一个方面，团结在一起的教师，却认为抵御行政人员权力的扩张，加强自己的权力至关重要。当参与者对传统的信念和价值观有所反应时，这些是组织建立和保持对决策的控制中重要的因素。

信奉传统的组织管理理论的行政人员也许认为，组织需要一系列方法来管理在进行参与式决策时出现的冲突。传统的组织以老板—工人这样的关系为特点，而我们现在常常会把这种关系和“工厂模式”这个成见联系在一起。在传统的组织中，行政人员的权力和影响力支配着决策过程，下属几乎没有什么能力来影响事件的进程。正如罗伯特·坦南鲍姆和施米特在图 8.2 中所描述的那样，所谓决策就是行政人员决定下一步做什么，并且把决定传达给大家来执行。但你会注意到，这只是组织所采取的若干可能的行动中的一个起点，随着这些行动的展开，行政人员可以选择承认其他人影响决策进程的权力。这是学校里授权给其他人这个概念的基础。

如坦南鲍姆和施米特所见，要使下属影响决策过程的自由度得到极大的提高，行政人员要采取的下一步行动也许是，当宣布执行决定时，行政人员要让手下赞同决定，使他们“成为其中的一员”。这通常需要领导向下属“兜售”这个新的观点。如图 8.2 所示，行政人员有许多选择，下属在决策过程中的作用会变大，他们的权力会更大。如图，我



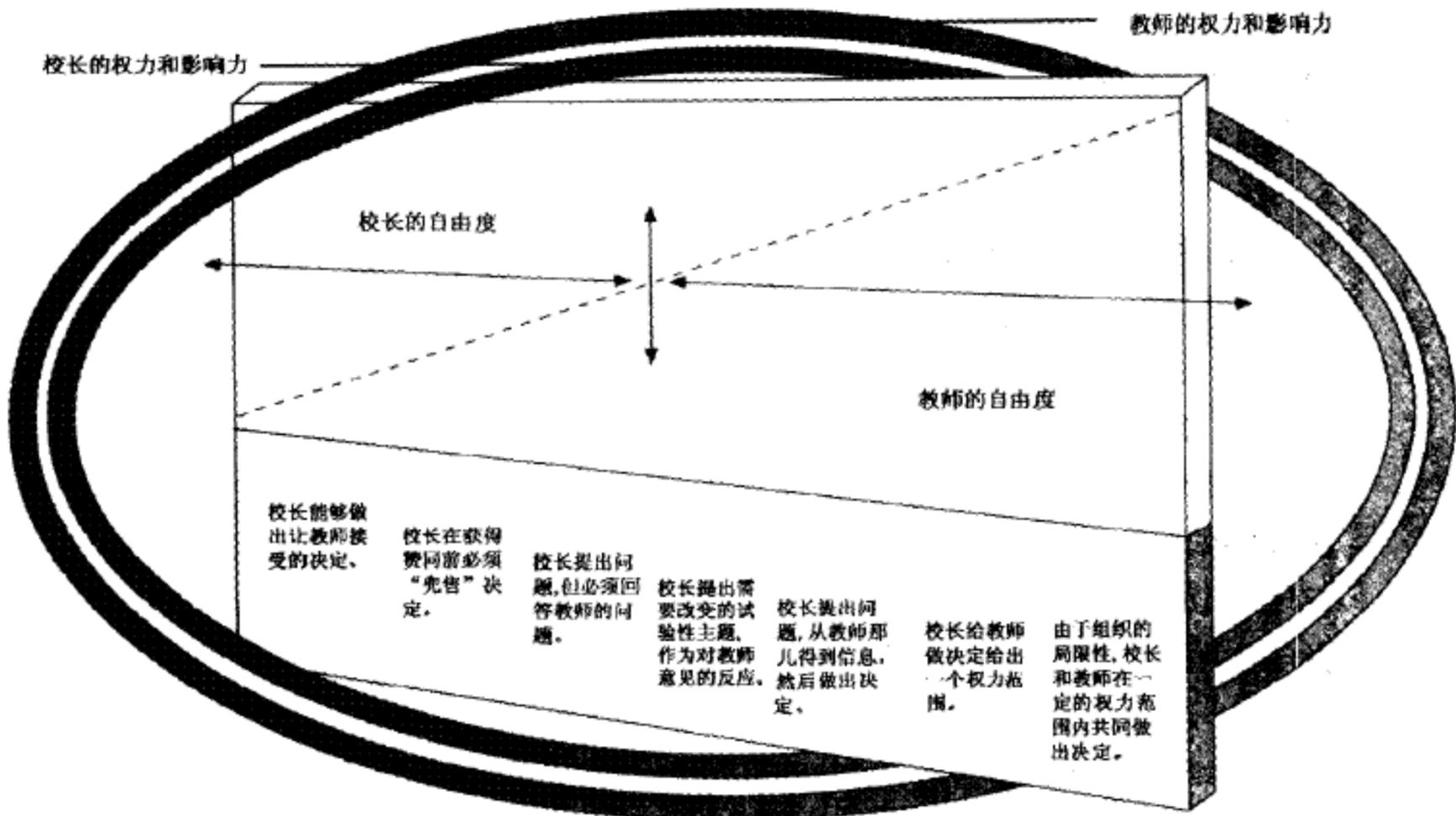


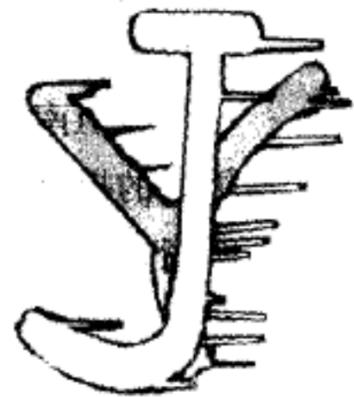
图 8.2 显而易见,在组织采取的行动中,存在着不同的领导风格 引自罗伯特·坦南鲍姆和沃伦·H·施米特:《怎样选择管理模式》,第 167 页。

From Robert Tannenbaum and Warren H. Schmidt, *How to Choose a Leadership Pattern*.

们可能会看到这样一个进步:

- 首先,允许下属在管理者做出决定后提出问题。
- 接下来,在与下属讨论后,在做出最终决定之前,根据可能的变化,提出一个暂定的方法。
- 紧接着,将问题提交给下属,仅仅当和他们讨论过,并收集到他们的看法之后,再做出决定。
- 重复上一步,直到最终组织以分权协作的方法从许多可能的方法中选择出最重要的一种。

在传统的、以科层制度为特点的组织中,在很大程度上,决策是被行政人员而不是下属做出的。在这种情况下,组织由命令式决策转向协作



式决策是一个进步，这样的进步在很大程度上取决于，管理者是把分享权力看做是一种双赢的、令大家都满意的局面，还是看成对管理者的大权独揽的威胁。目前，尽管许多教育组织仍然是科层制的，但这些组织已经形成了一定的协作氛围，要想恢复到最初的命令型模式是很难的：困扰行政人员的主要问题已不再是要不要吸纳其他成员参与决策了，相反，他们面对的问题是：其他人该怎样参与决策，参与到何种程度。

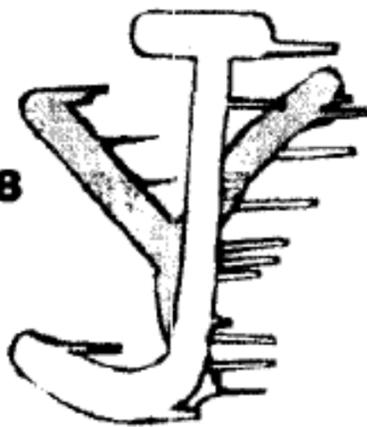
参与还是民主？

组织决策过程中，领导者最容易犯的错误，同时也是最严重的错误就是将参与式决策与命令式决策相混淆。在我给学校做咨询工作的时候，听到某位校长发出这样的惊叫简直是家常便饭，“民主式决策没有用！我不可能每次需要决定时，都召开会议要求员工投票！我们就是没时间。”这非常正确。此外，教师们并不想参与每一个决策；他们也没有时间来参与。这就是坦南鲍姆和施米特提出的模型不仅对管理者而且对培训员工参与决策都非常有用的地方。让我们看看其中的要点。

首先，民主是一个政治概念：它是指由人民直接或通过代表间接地实施管理。通常，民主就意味着通过投票来决定，意味着遵循少数服从多数的原则。民主还建立在政府和被管理的人民之间的关系这个概念上：被管理的人民，也就是政治的主体，通过投票行使他们对政府的最终控制权。尽管我们通常认为，在社会这个层级组织中，政府处于最上端，而人民处于最下端，但如你所了解的那样，这里面有一些误导的成分。这是因为，从根本上说，宪法才是一个由人民组成、依靠人民、为了人民的政府的真正的缔造者。但这个概念并不能被照搬到教育组织中去。

教育组织天生就是有等级的。人们设立了学校董事会；另外，通过投票来管理组织显然不是教师的职责。董事会能够并且经常任命学校的学监，设立一个管理该地区学校的组织。通常，学校董事会通过设立一个向董事会汇报情况的中心办公机构，来直接管理学校系统。对校

288



董会常有的一个抱怨是：校董会常常会对学校管理的失误管得过细。现在，学校管理的热门方法之一就是挑战这项历史悠久的做法。该方法提出，校董会不应该对学校进行直接的管理。它可以用场地本位管理来实现这一点。学校可以对做出决策有更大的自主权，而同时在教育成果方面，学校对校董会承担起更大的责任。或者，校董会可以与其他实体（例如特许学校的董事会，或者以赢利为目的的学校管理公司）签订合同，让它们来管理学校。在教育成果方面，它们必须对学校董事会负责。尽管如此，关键之处在于：在学区这个层次，组织还是有等级的，权力的行使仍然是自上而下的、不均匀的。

有时候，学校里很可能出现一些事情，校长希望由教师投票来做决定。但是，却没有学术和研究文献支持将学校的事务通过投票解决。一方面，校长和其他行政人员是教育领导；另一方面，我在上文讨论了领导和下属之间的关系，他们之间的关系应该是：组织成员授予领导一定的权力来行使领导的权力。我在本章提出的模型（弗勒姆和耶顿的模型，特别是坦南鲍姆和施米特的模型）给领导提供了组织与管理参与式决策的帮助，我们不应该将这些模型与民主式决策相混淆。

坦南鲍姆—施米特的模型强调，随着参与式决策的展开，下属们参与更加深入也更为负责，领导者和下属表现出来的是不同的行为。有时，在某些问题上，教师的确希望校长做出决策并告诉他们所做决定的内容。显而易见，这样做节省时间，并且也是处理相对简单和一些日常事务的通常的做法。但是，在其他一些时候，在另一些问题上，教师想要参与决策——他们的参与程度越高，他们所需的时间就越多，而实际上教师是很忙的。因为这个简单却实际的原因，教师通常和校长一起对他们认为重要的问题做出共同的决策。当然，这样的共同做出决策的数量相对较少。然而，校长可以找到许多使其他人适当参与到决策过程中的方法。这样，参与过程便得到了优化，同时时间也被节省下来了。

在参与式决策中，所有组织成员都有权让领导听到，考虑他们的观点，他们有权表达自己的感情，提供知识和信息。因此，他们有权参与决策过程。坦南鲍姆和施米特明白地告诉我们，管理者有许多方法可以在



决策过程中得到和使用参与者的信息。随着组织在使用参与式决策方面越来越有经验,随着时间的推移,组织很可能从传统的自上而下的模式转型,逐步采取许多协作的方法,直到最终达到真正意义上的团队协作这个层次。然而,这个过程决不意味着领导被下属的投票所束缚。在这个意义上,学校并不是一个民主机关,它最多只是一个参与性的组织。

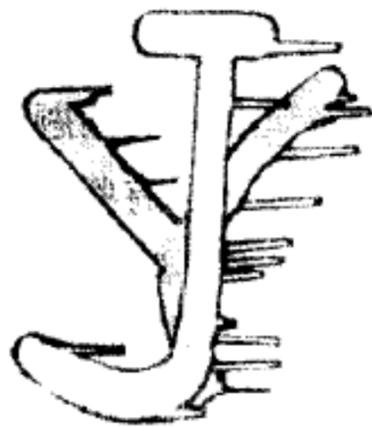
明确的决策过程

参与的含义是多种多样的。当决策过程没有得到应有的重视时,参与者可能会认为它概念不清、目的不明,这种情况是屡见不鲜的。在这样的情况下,人们不敢明确在决策过程中他们应该何时参与以及他们应有的作用是什么。

团队做出的最重要的决定就是:决定它如何做出决策。这常常是组织生活中最不易明确的事情。有时,人们常常确实不知道决策是谁做出的,或是怎样被做出的,更不必说知道他们个人该怎样参与到决策中去。因此,对于组织来说,重要的是制订一套明确的、大家都了解的、为每个参与者都能够接受的决策程序。

解决一个问题的最好的时间是在必须做出最终决定之前。例如,为评价团队最近的表现而召开的一次学校全体人员(或其他工作团队)会议,就是开始这一过程的典型的方式。团队在选择了若干最近做出的、具体的决策后,可以通过提出一些问题来评价团队的经验。例如:做出决策的过程是怎样的?我们是否都同意我们作出决定的方式?我们对问题的解决方法有什么看法?下次做决定时,是该用相同的程序,还是该有所改变?对于以下三个方面,即对于(1)识别和明确问题,(2)决定如何处理问题(和该吸收谁来参与),(3)随时让大家了解进展的情况,有什么建议吗?

通过类似这样的简单的步骤,我们可以开始关注和重视起明确和解决问题的方法,即重视团队参与决策这个过程。要想获得成功,就必须同时强调在组织中发展一种氛围,这种氛围支持公开的信息交流,重视掌握一些必要的技能。利用这些技能,大家能够发现、解决组织成员之间的矛盾。



谁来界定问题？

许多人认为，当管理者想让其他员工参与制订一个明确的团队决策进程时，他要面对一个基本的问题就是：谁来决定哪些问题需要协作解决或是共同决策？正如我已经多次讲过，这是因为决策中最重要的一步就是明确问题。明确问题的人实际上也就是控制决策进程的人。

牢记这一点，如果你再看坦南鲍姆—施米特的模型的话，你会注意到，在团队参与的最底层，行政人员不仅决定着问题是什么，还决定了问题的解决方案。然而，随着行政人员放开这个领域，让其他人也参与到决策的过程中——这就是说，随着行政人员给团队的授权越来越大——出现了一个重要的问题：谁来明确问题？最低层次的参与的特点是，行政人员常常不仅自己确定问题，而且自己作出结论。而现在的潮流是赋予他人更大的权力，它的特征是：行政人员虽然自己确定问题，但在一定程度上，把找出解决问题的各种办法的机会留给其他人。最高层次的参与是，行政人员和其他参与者的协作更为真诚。在此过程中，大家首先对明确问题达成共识，然后一起决定怎样解决它。

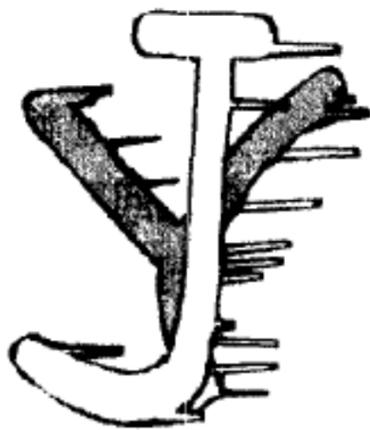
290

复杂问题与单一问题

参与式决策有着突出的地位，这主要在于：与那些即使有着很强能力的个人做出的决定相比，使用参与式决策做出的决定常常质量更高。但是，某些类型的问题最好还是由专家单独解决，而其他类型的问题最好由团队解决。因此，为了做出质量尽可能高的决定，分析情境就变得必不可少。实际上，具有高度技能的组织的标志之一就是，组织成员能够做出这样的分析，从而知道哪一类问题应该让团队来解决，哪一类问题应该留给对口的专家解决。

有些问题有以下特征：(1) 相对而言，问题的各要素比较清晰、明确，常常可作定量分析；(2) 问题各要素容易区分；(3) 解决问题需要一系列合乎逻辑的行动次序，这样的行动可由一个人顺利地完

291



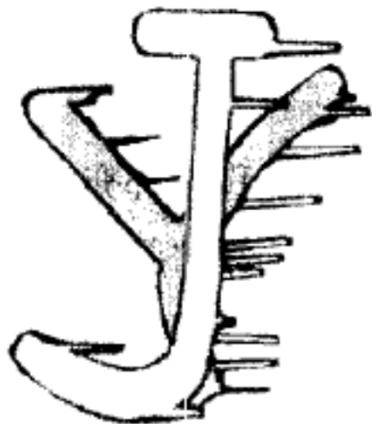
全可以由一个专家很好地加以解决。

有些问题则不然,它的特点是:(1)问题的要素也许是模糊的、不确定的、难以作定量分析的;(2)问题的要素紧紧地缠绕在一起,使人难以用客观的标准将它们区分开来(实际上,要衡量这些要素也许是困难的);(3)问题的解决需要许多人不断协作和相互交流;(4)在做出决定时,人们对问题的范围和性质不可能全部了解,但随着问题被反复地处理,问题逐步展开,其范围和性质也就随之明朗起来。这样的问题称为复杂问题。由一个团队解决这样的问题可能是最佳的解决办法,这些人(1)拥有解决问题所需的知识,(2)在决定做出后,将会参与执行这个决定。

在学区,一个常见的单一问题便是管理学校的物资,它涉及到包括统一采购、仓储、向学校分配物资在内的大量问题,这个问题是相对明确的,可以由某位专家整理成一个符合逻辑的次序。实际上,财政预算、合同法、采购程序以及有关学校市场供应的行情常常风云变幻,但精于此道的商业管理人员处理起来却是易如反掌。相比之下,让学区的一群管理人员去处理这个问题,要求他们以合适的价钱,按时得到需要的物品,并将它们送到需要的地方,这可能无异于盲人骑瞎马——乱来一气。同样,设计校车的路线,想得到最大限度的节约和效益,通常也是一个单一问题。目前,在较大的地区里,在数学模型和电脑模拟的运用比较普及的情况下,组织需要聘用设计校车路线的专家,他有必备的技术和能力,能够分析出这个问题中的各个要素。

另一方面,公共教育的政策制订常常是复杂问题。例如,因材施教这项工作的实行显然符合我们对复杂问题的描述。通常,学区管理者面临的问题是:“我们怎样执行上头传达下来的决定?”而不是“我们该不该执行这个决定?”

正如每一位教育工作者所知,在学校里实行因材施教这个措施,涉及学校这个单位方方面面、动态的相互关系。毋庸置疑,仅仅是想要弄清因材施教这个问题,也必须综合利用系统内部许多人的专业知识才行。因此,努力推进因材施教这项决定将会需要许多人共同承担这个计划,需要他们之间持续的、亲密无间的协作和坦诚的信息交流,并



且大家要懂得：成功依赖于反复的决策过程，只有这样，问题的范围和它所涉及的问题才会不断地暴露出来。

在日常管理工作的实际过程中，管理者遇到的相当一部分问题（诸如上面这个问题）都是复杂的。过去，人们相信，许多重要的问题能够被专家解决，由他们确定解决方法，然后再交给其他人去执行。但随着教育变得越来越复杂，越来越多的人对这个信念动摇了。要做出恰当的决策，就需要许多收集和分享信息的组织成员进行自由、公开的交流。在决定哪一个解决方案最好，做出一个明智的决定的过程中，衡量和评价收集到的信息必须依靠亲密无间的协作。保持协作关系是反复决策过程的基础，为了保持这样的协作关系，每个人都必须致力于执行解决方法。

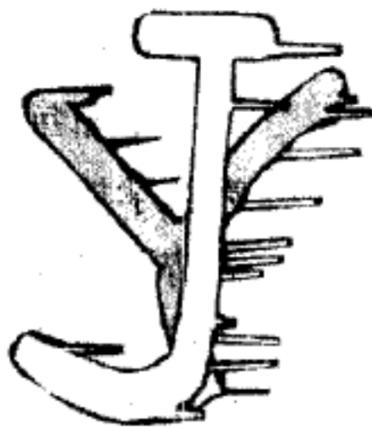
谁该参与？

关于参与式决策，人们常常有一个错误的假定：参与式决策的目的是让每个人都参与到决策的过程中去。显而易见，这既不现实也不可取。埃德温·布里奇斯(Edwin Bridges)提出了两种方法，用来指导何时让教师参与决策：

1. **相关度测验**。布里奇斯说，“当教师个人与决策有着高度的利害关系时，他们的参与热情相应地也应该很高。”^④明显符合这个规则的问题包括教学法、教材、纪律和组织教学。
2. **专长测验**。对于教师来说，单单考虑决定是否与教师有利害关系还不够；如果他们的参与对决策很重要，教师们还需要具备作出贡献的能力。例如，在安排体育教育课程表时，英语教师由于所受的训练和教育不同，就简直不能起任何作用。

我想补充一点，我们还可以用第三个规则来判断我们应该向教师咨询何种问题：

3. **权限测验**。学校是建立在等级基础之上的；只是在上级有意或



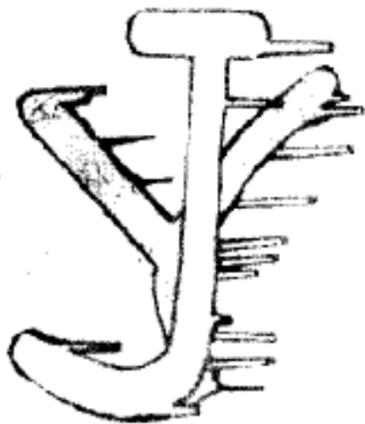
无意当中划分给某个学校和其教职工的决策职权内，他们才有决定权。问题可能与教师有关，教师也可能具有必备的专长，但不管如何，他们可能没有决定权。对于参与者来说，参与做出一个团队不能执行的决策所引起的挫折感并不比不让他们参与做出决策小。

个人参与的欲望

另一个需要考虑的实际情况是，个人是否希望被吸收参与决策。参与决策需要时间和个人的兴趣，这必然要求组织中的每个人为自己的时间及精力的付出设定一些重点（尽管，这些重点可能不太准确）。切斯特·巴纳德曾指出，某些人对有些事情根本不感兴趣。他认为这些事情正好在处在个人冷漠区中。^⑨要求教师积极投入他们根本不关心的事情，当然会招致各种形式的抵抗行为。例如，一种普遍存在的现象是，校长仅仅在以下两种情况才寻求教师的参与：要么是把参与限制在一定的范围内（把参与限制在陈述观点和见解），要么是在解决低层次的问题（为他们自己保留重要的决定权）时，才让教师参与决策。教师对这种参与常常不感兴趣也就不足为奇了。

还有一些需要决策的领域中，教师在很长时间内对它们保持着极大的个人兴趣。实际上，这个领域可以称为敏感区。^⑩可以说，这些问题似乎是有着“个人利害关系”（例如，教学任务的分派和业务工作的评价都可以包括在这个问题之中）。在处理教职员敏感区内的问题时，自然会出现高度参与决策的团队—过程模式，校长可以通过这种活动来提高自己的威信。

此外，存在着第三种类型的问题，这个类型的问题与教师有一些利害冲突，但又不足以使教师将它们作为个人问题给予特别的关心。这是矛盾心理区。^⑪例如，要所有教职员都去关心制定专门会议的日程表，要他们关心集会程序的安排，这都是非常困难的。因而，为了避免那些教师产生不必要的反感，认为管理人员过分的、官僚式的要求已经使他们负担过重，吸收他们参与这类问题时，管理者必定要有所选择。为了使他们的参与行之有效，应对这类参与加以限制（例如，成立



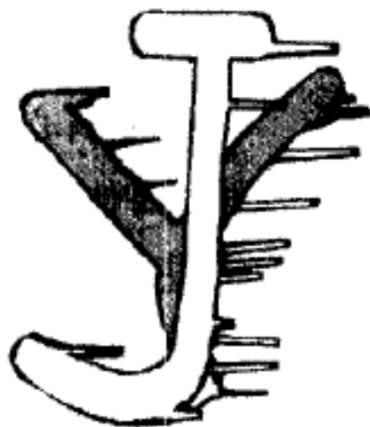
教师代表小组处理问题；或者，在处理问题并做出决定的过程中，只需要随时让每个人都了解情况就够了）。

毋庸置疑，教师可能对某一系列的问题十分敏感；或者，教师对它们持有矛盾的心理；还有一种可能就是，他们根本漠不关心。但即使是这样，我们也不可能对所有这些问题做出一个放之四海皆准的概括，而应该做到具体情况具体分析。如果团队不大，就能够通过讨论做到这点。但在管理较大的团队时，采用书面的民意调查作为判断依据也许更有价值。罗伯特·欧文斯和艾德加·露易斯(Edward Lewis)在一所较大的高中里使用了这样的方法后，他们作出的研究表明，教师参与某些问题的兴趣可能与他们的某些特征相关。例如，同一所学校的教师中，有经验的教师与没有经验的教师对参与处理具体问题会有不同的看法。^④处于试用期的教师对于了解学校的政策和规章、他们将要教的课程、监督评价他们教学的程序等等这样的信息相当感兴趣。教龄相对长一些的教师则更关心保持学校的传统，以及在他们参与做出重要决定的过程中学校出现的相关问题。

团队管理

最近，随着人们越来越重视学校里的协作行为，大家普遍认为，协作对于学区管理非常关键。人们常常称之为团队管理。团队管理的一个明确的概念就是参与决策。罗伯特·邓肯(Robert Duncan)简要地叙述了这一点：“简而言之，团队管理是指，在决策成为事实前，各级行政机构名副其实地参与确立目标、制定决策和解决问题这个过程。”^⑤同样，某州校长协会宣称：

这种新的形式代替了由学监做出单方面决定，并通过各级组织传达下去直到最后实施的决策方式，它要求采取一种集体参与的方式来做出决定，它为全体行政人员和管理人员提供一个机会，以便他们能为这个过程做出贡献……对这种校长参与管理，学监必定会表达出他对团队管理过程的信任；他必须使人们参与



其中,以便使他们感到自己对团队所做出的决定发挥了贡献……他必须明白,如果校长把自己看作管理集体中的一员时,那么这种类型的参与则绝对是必要的。⁴⁸

哈罗德·麦克纳利(Harold McNally)断言:“正规的管理团队是由教育委员会和学监组成,并包括中心办公室和中级行政管理人员的一种团队,具有明确规定的参与学校决策系统的责任和权力。”⁴⁹

就参与制定决策而言,管理团队所采用的方法大不相同。常见的有五种方法。按参与度从小到大排列,他们是:⁵⁰

1. **讨论**。讨论大概是最低层次的参与。对某种问题进行讨论,被广泛用来保证团队成员都知道这个问题,并将就此问题做出决定。当参与仅仅局限于讨论时,管理人员做出最终的决定。但是,将它与在讨论前就把自己的决定通知其他人的做法相比,行政人员希望这种做法使其他人更容易接受决定。
2. **寻求信息**。这种参与方法不仅仅限于讨论,它要求行政人员获取信息,以便做出一项更加合理的、更符合逻辑的决定。

这两种参与方式对决定常常处在参与者冷漠区中的问题最为有用。情况有可能是这样,参与者对有关的决定并没有什么特别的兴趣,而且每一项实际决定都将由行政人员来做出。要求别人在这样的层次上进行参与,其根本目的在于:(1)帮助行政人员制定一项更好的决策,(2)使决定一旦做出就为团队所接受的可能性变大。为了决定其他一些不处在成员冷漠区中的问题,为了使他们积极参与,行政人员可以采用其他的参与形式:

3. **民主集中制**。毋庸置疑,这是最常用的一种程序,这个方法由两部分组成:首先,行政人员向教职员提出问题,然后行政人员向他们征求意见、反应和见解。行政人员做出决策,但他们应努力反映出教职员参与过决策。

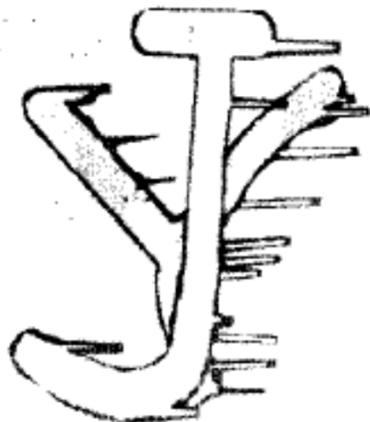


4. **合议式**。当团队成员要真正制定一项决策,但成员的意见似乎不可能完全一致,甚至连基本的共识也达不到的时候,便常常会采用合议式这种方法。这种方法具有很大的优点,特别是它注重听取少数意见,允许不同的思想和不同的评价进行交锋,当问题、事实和评价发生变化时,允许及时转变立场等等。这个方法明显的弊端在于它造成了胜利者和失败者。
5. **参与者做出决策**。这种方法的基本特征是要要求团队意见一致。在以下的情况可以使用这种方法:(1)人们认为这些问题对于集体成员非常重要,(2)意见似乎很可能达成一致。由于意见的一致可能被看作是一种强制,所以参与者做出决策的方法一般不宜频繁使用。然而当这种方法被成功地运用时,它将是一种强有力的决策方法。

参与需要高度的技巧

人们常常对执行参与式决策这种方法认识不够,其中之一就是:他们对团队活动中,要使协作顺利进行,参与者所必须拥有的技能的必要性认识不足。决策中,仅仅有协作的意图是不够的。而且,在决策的方法上,只有行政人员拥有技能是不够的;重要的是,所有参与者都要明白并且清楚他们该怎样有效地发挥自己的作用。

人们常常想当然地认为,每一个受过教育的成人人都知道怎样参与会议,并且在会议中发挥好自己的作用。但是,特别是当某人试图在组织决策时发展协作式、分权式的参与时,这个假定不一定完全正确。随着所做决定的重要性在不断增长,这个错误的严重性可能会越来越突出,而且,决策的后果对参与者生活的影响也变得越来越。参与式决策要求使用团队协作的方法,这样会使教育组织处于最佳状态。但是,学校之外的大环境却常常强调团队竞争的方法。例如,每次我们开会,我们会不假思索地认为,决策的最佳方法是通过投票,但实际上,投票是一个高度竞争的过程,有人赢,有人输。这种方法也许对我们的民主政治体系非常适合,但组织决策过程中,它常常不太合适。因为组织决策的目的既不是寻求胜利,也不是想得到妥协,而是想得到意见的一



致,得到授权。这个过程的目的不是通过击败对方而获胜的,而是想取得双赢。

直至目前,现实的情况是,为教师和行政人员预备的大学课程都没有教授团队协作技能,也没有描述工作中实际的情况。因此,为了使教育组织成员参加和发展参与式决策,决策的团队应该充分支持组织成员,使他们享有进行在职培训和得到技术咨询的权利,通过训练和改进能够使他们在团队中发挥效力的技能——这至关重要。对协作团队中的成员而言,培养相互间信任的手段,学会管理冲突的方法,明白解决问题的方式,掌握公开的交流技巧,都是他们需要的。在这些领域里,他们需要不断的支持。讲座和研习会可以作为培训方法,可以提高他们的技能。但向第三方的咨询也是必要的,通过咨询,组织可以得到组织工作运行的客观反馈,他们也可以在咨询的过程中,根据他们自己的经验进行思考。

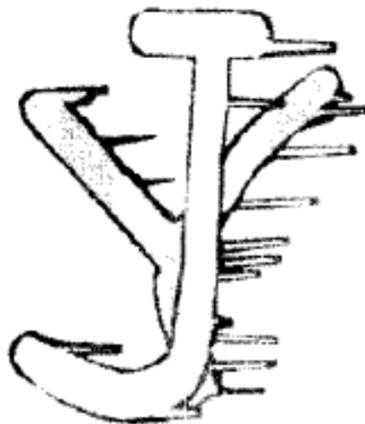
296

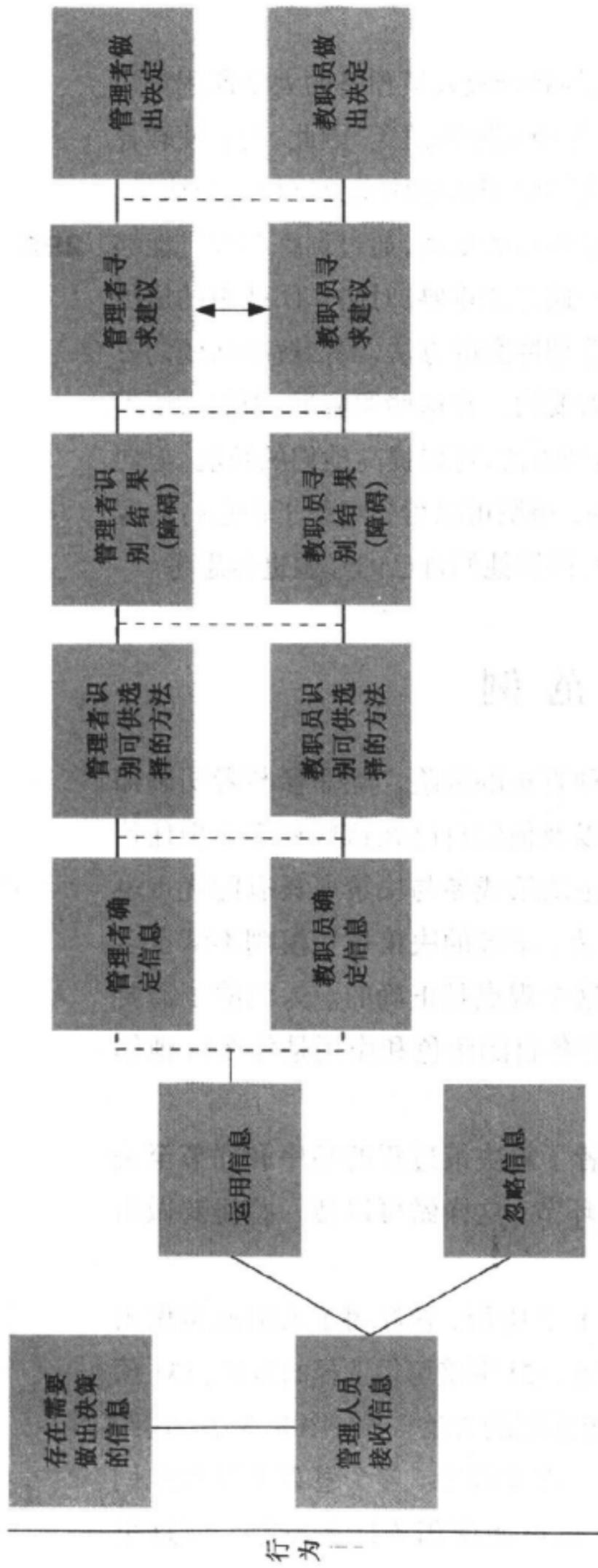
决策范例

在组织决策中,混乱可能是一种真正的危险。除非参与者明确知道该组织采用何种程序来做决定,以及他们自己在这些程序中担任什么角色,起什么作用,否则就连民主决策或参与决策所具有的优点也有可能荡然无存。有些人可能认为,学校的决策过程模糊不清也多少是件好事,但很难通过调查证实这个观点是正确的。人们除了需要知道他们将如何参与决策(清楚他们各自的角色和作用是什么),他们还需要知道自己参与的最佳时机。

在组织逐步形成决策时,参与者了解决策过程的顺序和环节至关重要。我们可以用图表来说明这些环节,这样做可以使一些将要做出的关键的选择更加一目了然。

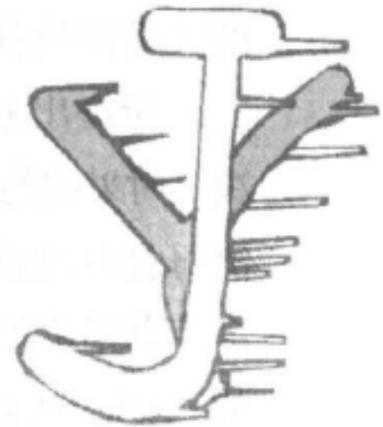
所提出的决策范例可能就如图 8.3 所示,它标明了人们通常做出决策时采取的四个步骤:(1) 确定问题,(2) 明确可供选择的方法,(3) 预测每种合理选择的结果,(4) 选出能采用的方法。在图 8.3 中,这四个步骤沿着时间轴用数字加以区别。在实践中,各个管理人员和他们的教职员可能采用其他步骤系列,也可能使用不同的标法。但这里





时间

图 8.3 学校里共同参与决策的范例



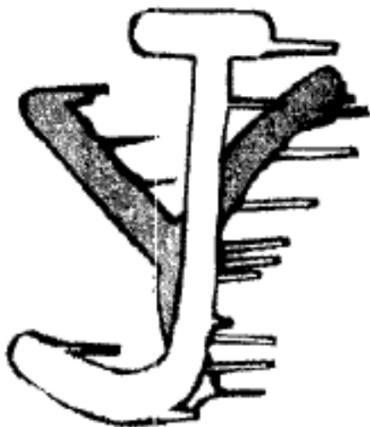
所提出的范例能够毫无困难地适应决策行为的任何顺序。如果沿着行为轴看,我们必须选出一人,他将履行每一项必要决策职责。此处,虚线表示可供行政人员挑选的行动方案(例如,可以选择让教职员参与其中的某个环节或全部环节,或者根本不让他们参与任何环节)。

换句话说,当行政人员接收到(或了解到)表明需要做出决定的信息时,显而易见,他们能够做出的选择是:要么采用信息,要么将它置于一旁。如果行政人员采用信息,那么他自然可以通过两条途径开始行动:(1)自己确定问题,(2)把信息传达给教职员,请他们来确定问题。从那时起,决策者可以将他所希望的任何参与方式组合在一起,形成决策过程。行政人员可以独自处理过程中的每一阶段,或者可以采用让教职员参与的任何一种组合。但我们必须记住,在吸收他人正式地加入决策这个问题上,管理人员并不可以自说自话,大权独揽。参与式决策这一观念要求全体成员都有权使用吸收他人加入决策过程的方法。

本章小结

人们简化组织决策的愿望,想使它变得更加理性,促使了许多决策模型的产生,每种模型都试图揭示出组织生活的有序和逻辑性。然而,人们常常观察到这样一个令人疑惑不解的现象:管理者——甚至在受过专门的培训后——在工作中很少使用类似的决策模型,也没有对事件进行长时间的思考。近来的研究产生了这样的解释:(1)教育组织和管理工作比原先想像的要复杂得多,(2)在决策做出之前,管理者的进行思考的方式与学者、研究者的大不相同。组织生活中的事件很少会是有序发生的;每个时间段里只发生一个事件则更是少见。相反,管理者常常面对的是许多同时展开的事件,在这些过程中,学校里不同的意见、目标之间发生着冲突,并且,事实也许会以多种形式存在。然而,做出决策的需要却时不我待,让人片刻不得放松。

此外,在决定必须被做出时,人们并没有很充分了解许多问题。这



类问题称为复杂问题,常常是模糊不清、很难确定的,解决这类问题所需要的信息往往分散在许多人中。并且,处理复杂问题常常会产生一个反复分析问题、解决问题的过程,并且随着时间的推移,逐步接近最终的解决方法。

不明确性和不确定性是教育组织的特点,在这种情况下,教育组织决策的潮流是:授权给教师和其他人,使他们更充分地参与做出重要的决定。这个潮流并不仅仅体现了组织对个人的安抚,在科层组织中,这些人因为传统的自上而下的决策过程而倍感疏远,甚至饱受压抑。授权的主要目的是更充分地利用关键成员的知识 and 经验来提高决策质量,这些成员最接近学校这个单位中的核心活动——教学。与此同时,在决策过程中,授权给他人常常更好地符合他们内在激励的需要,从而可以加强组织文化质量的发展,在一定程度上,这是传统的决策方法不可能做到的。

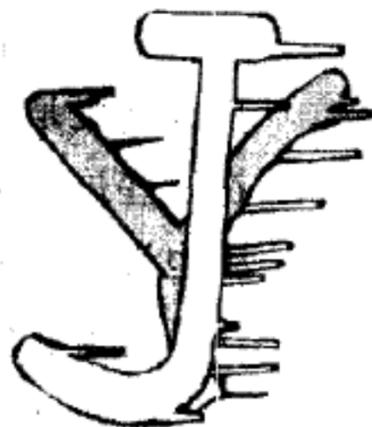
从传统的方法转向参与式决策,这要求行政人员对权力形成新的认识,对管理智慧有新的理解。传统的观点认为,组织中可用的权力就那么多,聪明的行政人员会尽可能地聚敛权力;因此,行政人员可能会认为,授权给教师和其他人参与决策会将使权力分散给其他人,从而使自己失去权力。然而授权的行政人员意识到,在大家努力协作的过程中,对团队来说可用的权力实际上是增加的,因此,通过与他人分享权力,他实际上是获得了权力。

仅仅有与他人分享权力和增加决策参与度的意图是不能够保证成功的。除此之外,还必须要持续不断的技术支持和咨询,来帮助所有参与者、管理者和其他相关的人掌握团队—过程技能,这些技能对授权的成功至关重要。此外,还必须创建一个明确的、为团队成员所共知的决策程序,通过这个程序,组织成员参与协作。

对策练习

一天早晨,从学监西尼·布尼根(Sydney Bennigan)那儿得知,自己被任命为 JFK 学校的校长后,马里恩(Marion)穿上了为竞选校长特地

299



购买的西装,为了确保准时到学监的办公室,早早地从家出发了。到了那儿,马里恩发现像往常一样,布尼根穿着保守。接着,他们步行去学监管辖的一个学区——福特·克劳恩·维多利亚学区。他们很快就上路去学校了。开车时,西尼十分留神路况。他在不经意间问道:“你是怎么考虑在 JFK 学校开始你的工作的?你会做什么?”

马里恩回答道,“我现在真的干不了什么。在艾蒂斯(Edith)退休,我八月份搬进办公室接手工作前,情况一直是这样。我希望在过渡时期,她会告诉我一些教职工的基本情况——你知道,他们已经购置的一批书籍和物资的情况,文件是怎样管理的,日程表等等,所有的情况。”

西尼的嘴唇轻轻地撇着,他保持沉默,继续开车。过了一会儿,西尼说,“艾蒂斯是个能干的女人,她在学区干得非常出色。她是不会给你施加压力的,但据我所知,如果你问起的话,她会尽可能地帮助你。她以 JFK 自豪,想把它交给一个有能力的人。”马里恩听到学监确认了他的预想后,松了一口气。情况明摆在那儿,关于 JFK 是怎样运作的,他还有很多需要了解,所以昨晚他迟迟不能入睡。

西尼不动声色,在开车穿过几条街后,又问,“一旦她离职,你正式掌管学校,你打算怎样开始你的工作?你的心中有没有一些想法?”

“是的,”马里恩回答道,“我考虑过这一点。对这个工作,我是新手,对这个学校的情况,我还不是特别了解。所以我觉得,重要的是,我不会带着许多新的想法一头扎到学校的管理中去,将每个人搞得心神不安,甚至有可能还会犯上几个大错。我想,在最初的几个月中,我会等待时机,不露声色地时刻准备行动,大力观察,听取别人的想法,了解情况。这样,我就会更清楚地知道我要改变什么,到那时,我也会知道哪些教师会作出贡献,哪些人起的作用不大。这样,我才会知道怎样行动才更加有效。毕竟,我是刚到学校,而大部分的教师已经在学校里有一段日子了。所以,我想让他们知道,我尊敬他们,尊敬他们为 JFK 所做的一切。我想让他们也尊重我,培养他们的忠诚度。因此我不会刚



去那儿大动干戈,我会保持低姿态。”

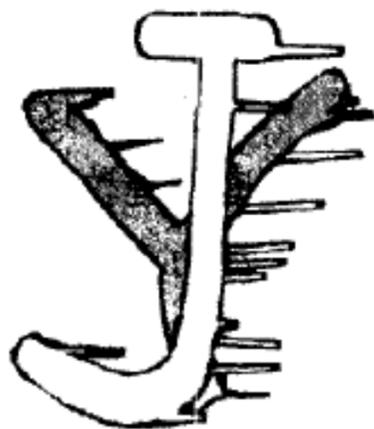
西尼默不做声,继续开车。马里恩继续说道:“我不太清楚的是这个蜜月期究竟有多久。我确定,有一段时间教师们会对我进行评估,试图猜透我,在这期间,他们对我的疑虑会对我有好处。但情况不可能一直这样下去。蜜月总会结束,我必须开始行动的时候总会来临。但我想知道蜜月什么时候结束?究竟到什么时候才算完?”学监将车开入学校长长的车道,直到将车停在一个靠近学校正门、预留的空地上之后,才开始回答这个问题。

这时,布尼根转向新任校长,平静地说,“马里恩,根本没有蜜月期。就算有的话,也是在调查和选举期间,那时没有人受你管理。但从昨晚董事会投票的那一刻起,情况就不一样了。从那时起,人们就会用各种目光打量你;你现在被选为校长,不久你就是学校的校长。人们会对你做出评价。不管你是否乐意,哪怕他们对你知之甚少,他们也将会根据所见所闻来评价你。从现在开始,你的每一个字,每一个手势,每一次行动——或是你没有采取行动——都会说明你作为这所学校校长的一些情况。从我们踏入学校开始,每次会面都会是你用自己的方式,让别人了解和接纳你,展现自己的机会。他们不会停止判断:他们会以这种或那种方式对你形成想法,当然,你可以做很多事情来改变他们的想法。来吧,”当西尼打开车门出去时,他补充道,“我们到进入学校的时候了。”

“是的,”马里恩,“我明白了。但如果我让他们知道我打算先听取和观察情况,在变革前花些时间来调查学校情况,他们会明白的,不是吗?”

西尼看了看车顶,盯着马里恩的眼睛说,“这倒是可能。但他们会接受吗?这会得到他们的支持吗?我不知道。但也许他们首先想知道你是个什么样的人,你支持什么,你信奉什么。”

他们通过了学校的玻璃前门,大步跨入简朴得有些寒酸的会议大厅(这个建筑反映出学校缺乏活力,显得平淡无奇),马里恩感到不自在起来。毕竟,艾蒂斯在这儿是个传奇人物。任何人都不能够指望,沿用她在这儿长期工作形成的、不可模仿的风格继续管理学校。另一方



面,任何人也不可以显露出丝毫对学校的创建者所做出的成就的诋毁或轻视。毕竟,在很大程度上,马里恩想要得到这个特别的工作是因为这个学校颇有声誉,与这个区域其他一些学校相比,严重的问题要少了很多。但随着艾蒂斯,这位看起来非常自信的,穿着又很得体的专业人士,以轻快的脚步,从欢迎的人群中间脱颖而出,微笑着从学校办公室走向他们时,这些念头迅速地烟消云散了。“早上好,西尼,”她边说边和西尼热情地握手。然后,她转向马里恩,迅速地握了握手,用仔细调整了的声调说:“欢迎你,马里恩。祝贺你的任命。你今天能来,我感到非常高兴和开心。”

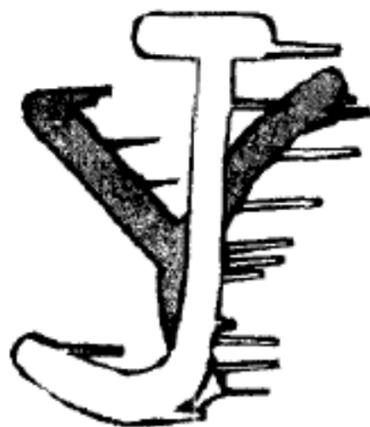
301

热情洋溢的女主人把她商标式的角色发挥得淋漓尽致。她带领客人来到了教师会议大厅,假装责备道:“西尼,你并没有给我们提前通知。但我们还是准备好了。绝大多数教师在这儿等着你。一会儿,我们会上一些咖啡和烤饼。”然后她转向马里恩:“我们将有一些时间来熟悉你,听听你为 JFK 准备了什么。”

与艾蒂斯切实、质朴的话语中的优雅相比,马里恩感到一丝茫然,不知所措,他真希望可以用某种借口推迟这次会面。“天啦,”马里恩想,“在学校里可没人教我该怎么处理这个情况。”

以下这些问题也许可以帮助大家就这个事件和其他人展开讨论:

1. 如果你是马里恩的老师,你会怎么回答马里恩关于新工作蜜月期的问题,你对西尼·布尼根的观点怎么看?你觉得下列哪种实践理论更好?一是:进入学校,谦虚地“等待时机,不露声色地时刻准备行动”直到你觉得更安全;二是,清楚地讲出你对未来的设想,来获得大家的共鸣。给出理由。
2. 就任校长一职的过程有很多种形式和变化。马里恩可以做出何种计划和准备,使他能够抓住像目前在 JFK 学校所面对的突如其来的机会?
3. 你认为哪些方针或原则——或者,如果你更喜欢这样叫的话,你认为哪些战略和战术——在某个人准备就任校长一职时是重要的?



推荐读物

波尔曼, 李·G 和德伦西·E·狄尔:《运用人力资源方法》, 载于《理解和管理组织的现代方法》, 旧金山: 乔西-巴斯出版社, 1984年。

(Bolman, Lee G., and Terrence E. Deal, "Applying the Human Resource Approach," in *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.)

描述了采用人力资源管理方法进行决策的依据和将其付诸于实践时对实际情况的思考。包括对决策方法、组织民主和组织发展的讨论。

坎宁安, 威廉·G:《决策》, 载于《教育改革的系统计划》, 加利福尼亚, 帕洛阿尔托: 麦菲尔得出版公司, 1982年。(Cunningham, William G.,

"Decision Making," in *Systematic Planning for Educational Change*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company, 1982.)

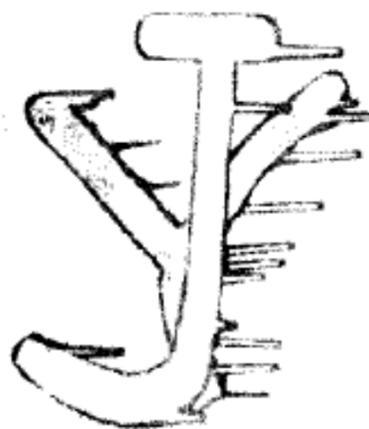
本书建立在传统的逻辑线性模型基础上, 包含对正规决策程序的讨论, 是关于决策几个较好的讨论之一。本书的特点是: 描述了决策树分析, 它在处理清晰问题方面是非常有效的。

康特尔, 罗莎贝斯·摩斯:《参与的难题》, 载于《变革大师: 美国公司中的革新和企业家职能》, 纽约: 西蒙和舒斯特出版社, 1983年。

(Kanter, Rosabeth Moss, "Dilemmas of Participation," in *The Change Master: Innovation and Entrepreneurship in the American Corporation*. New York: Simon & Schuster, 1983.)

正如章节名所示, 这一章研究了困扰采用参与式决策方法的行政人员面临的问题和显而易见的难题, 提出了解决问题的方法。

温, 理查德和查尔斯·W·古迪特斯:《团队管理: 一致的领导》, 俄亥俄, 哥伦布斯: 查尔斯·E·迈利尔出版公司, 1984年。(Wynn,

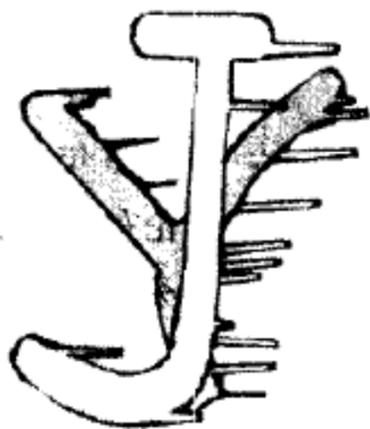


Richard, and Charles W. Guditus, *Team Management: Leadership by Consensus*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1984.)

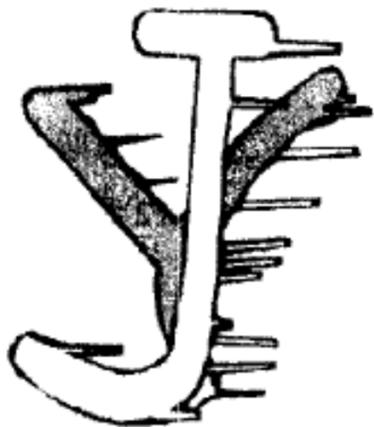
一个极好的资料库,为教育组织中运用参与式管理的读者提供了详细的实践指导。

注释

- ① 赫伯特·A·西蒙:《管理行为》(纽约:麦克米兰出版社,1950年),第1页。
- ② 丹尼尔·E·格里菲思:《管理理论》(纽约:阿布尔顿—圣图里—克罗夫茨公司,1959年),第89页。
- ③ 唐纳德·A·肖恩:《思考的实践者:专业人士在行动中思考的方法》(纽约:通俗读物出版社,1983年),第237页。
- ④ 同上,第39页。
- ⑤ 同上。
- ⑥ 赫伯特·A·西蒙:《管理决策的新科学》(纽约:哈珀和罗出版社,1960年),第2页。
- ⑦ 彼特·F·德鲁克:《管理:任务,责任和实践》(纽约:哈珀和罗出版社,1974年),19页—20页。
- ⑧ 詹姆斯·G·马奇和赫伯特·A·西蒙:《组织学》(纽约:约翰·威利父子公司,1958年)。
- ⑨ 《决定怎样决策:学校里的决策》。领导推荐者指南项目,是以研究为基础的培训学校管理人员项目准备的(尤金:俄勒冈州大学,教育学院,教育政策和管理中心,1983年)。
- ⑩ 德鲁克:《管理》,264页—265页。
- ⑪ 维克托·H·弗鲁姆和菲利普·W·耶顿:《领导和决策》(匹兹堡:匹兹堡大学出版社,1973年)
- ⑫ 亨利·明茨伯格,杜如·莱林哈尼,西奥特·安德鲁:《“无结构”决策程序的结构》,载于《行政学季刊》,第21期(1976年6月),246页—275页。
- ⑬ 詹姆斯·G·马奇,《组织变革的脚注》,载于《行政学季刊》,第26期(1981年12月),563页—577页。
- ⑭ 保罗·C·纳特,《组织决策过程的种类》,载于《行政学季刊》,第29期(1984年9月),第446页。
- ⑮ 中学校长全国协会,《高中校长职能》(弗吉尼亚州,莱斯顿:中学校长全国协



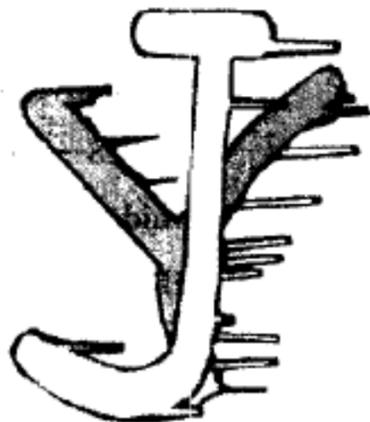
- 会,1978年)。
- ⑩ 亨利·明茨伯格,《管理工作的性质》(纽约:哈珀和罗出版社,1973年)。
- ⑪ 这五点由明茨伯格总结,《管理工作的性质》,28页—48页。
- ⑫ 同上,第30页。
- ⑬ 同上。
- ⑭ 例如,参见范·克莱弗·莫里斯、罗伯特·L·科克劳森、伊曼纽尔·惠韦兹、辛西亚·波特—格里:《城市里的校长:大型教育组织中的自由决策》(未出版手稿,芝加哥,伊利诺斯州大学,1981年)。在《校长采取行动:管理学校的实际情况》一书中,这些作者做了详细描述(俄亥俄,哥伦布:查尔斯·E·迈利尔出版社,1984年)。也可参见南希·皮特纳,《对郊区学校学监日常行动的描述性研究:信息管理》(未出版博士论文,俄亥俄州大学,1978年)。
- ⑮ 明茨伯格:《管理工作的性质》;苏纳·卡尔森:《管理者的行为:对常务董事的工作负担和工作方法的研究》(斯德哥尔摩:斯特罗姆出版社,1951年);皮特纳:《对郊区学校学监日常行动的描述性研究》;威廉·H·怀特:《管理者的工作究竟有多苦》,载于《财富》(1948年,1月),108页—111页。
- ⑯ 卡尔·E·韦克,《行动中的管理思考》,载于瑟莱诗·法斯特法编《管理者思维》(旧金山:乔西—巴斯出版社,1983),第222页。
- ⑰ 同上,222—223页。
- ⑱ 同上,第222页,着重号为原著作加。
- ⑲ 同上,226—227页。
- ⑳ 同上,第236页。
- ㉑ 肖恩,《反思的实践者》,240—241页。
- ㉒ T·R·布莱克本,《科学感觉—智力的补充》,载于《科学》,第172期(1971年),1003—1007页。
- ㉓ 路易斯·R·庞戴,《在管理行为中理性和直觉的统一》,载于瑟莱诗·法斯特法编《管理者思维》(旧金山:乔西—巴斯出版社,1983)。
- ㉔ 爱德加·H·舍恩:《组织社会化和管理职业》,载于《工业管理评论》,第9期(1968年),第115页;约翰·范·曼纳思:《训练:社会化工作》,载于罗伯特·杜宾编《工作、组织和社会的指南》(芝加哥:兰德—麦克兰利公司,1976年);R·R·雷迪和G·R·方克豪瑟,《略过和了解的诀窍》(俄亥俄,哥伦布:格利德出版社,1982年)。
- ㉕ 爱德加·H·舍恩:《组织文化和领导》(旧金山:乔西—巴斯出版社,1985年),第6页。
- ㉖ 韦克:《管理思考》。



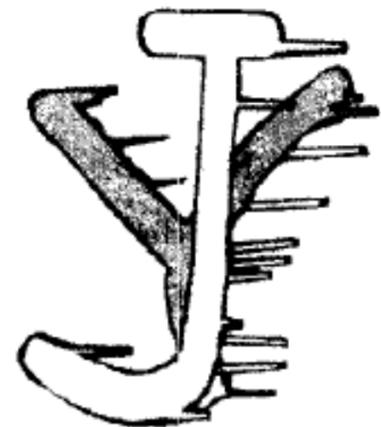
- ③③ 舍恩：《组织文化》，第7页。
- ③④ 德伦西·E·迪尔：《文化变革：机会，无声的杀手，还是彻底的变化》，载于由雷夫·H·科尔曼，玛丽·J·萨克顿，罗伊·赛尔帕和其他同事共同编辑《赢得对公司文化的控制》（旧金山：乔西-巴斯出版社，1985年）。
- ③⑤ 卡尔·E·韦克：《组织中的认知过程》，载于巴里·M·斯特欧编《组织行为研究》，第1卷（康涅狄格，格林威治：JAI出版社，1979年），41页—74页。
- ③⑥ 肯尼思·戴维斯：《工作中人的行为：人际关系和组织行为》，第4版（纽约：麦格劳-希尔图书公司，1972年），第136页。
- ③⑦ 玛丽·帕克·福莱特：《赞同和参与的心理》，载于亨利·C·梅特卡夫和林德尔·厄威克编《动态管理：玛丽·帕克·福莱特论文集》（纽约：哈珀和罗出版公司，1941年），210—212页。
- ③⑧ 埃德温·M·布里奇斯：《校长工作中共同决策模式》，载于《教育管理季刊》，第3卷，第1期（1967年，冬季号），第52页。
- ③⑨ 切斯特·I·巴纳德：《总经理的职责》（马萨诸塞，剑桥：哈佛大学出版社，1938年）。
- ④① 罗伯特·G·欧文斯和爱德加·路易斯：《组织决策中的参与管理》，载于《团队与组织研究》，第1期，（1976年），第55—56页。
- ④② 同上。
- ④③ 同上。
- ④④ 罗伯特·邓肯：《公法第217号与集体管理》，载于《印第安纳州校务委员会协会杂志》，第20卷（1974），第10页。
- ④⑤ 俄亥俄州小学校长部：《管理集体》（1971），2—3页。
- ④⑥ 哈罗德·麦克那利：《信任问题》，载于《全国小学校长》，第53卷，第1期（1973年，11月—12月），第23页。
- ④⑦ 这儿所讨论的五种参与方式摘自埃德温·M·布里奇斯：《校长工作中的共同决策模式》一文，载于《教育管理季刊》，第3卷，第1期（1967年，冬季号），52—59页。
- ④⑧ 同上，第53页。

NOTES

1. Herbert A. Simon, *Administrative Behavior* (New York: Macmillan, 1950), p. 1.
2. Daniel E. Griffiths, *Administrative Theory* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1959), p. 89.
3. Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*



- (New York: Basic Books, 1983), p. 237.
4. Ibid., p. 39.
 5. Ibid.
 6. Herbert A. Simon, *The New Science of Management Decision* (New York: Harper & Row, 1960), p. 2.
 7. Peter F. Drucker, *Management: Tasks, Responsibilities, and Practices* (New York: Harper & Row, 1974), pp. 19—20.
 8. James G. March and Herbert A. Simon, *Organizations* (New York: John Wiley & Sons, 1958).
 9. *Deciding How to Decide: Decision Making in Schools*. Project Leadership Presenter's Guide prepared by the Research-Based Training for School Administrators Project (Eugene: Center for Educational Policy and Management, College of Education, University of Oregon, 1983).
 10. Drucker, *Management*, pp. 264—65.
 11. Victor H. Vroom and Philip W. Yetton, *Leadership and Decisionmaking* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973).
 12. Henry Mintzberg, Duru Raisinghani, and Andre Theoret, "The Structure of 'Unstructured' Decision Processes," *Administrative Science Quarterly*, 21 (June 1976), pp. 246—275.
 13. James G. March, "Footnotes to Organizational Change," *Administrative Science Quarterly*, 26 (December 1981), pp. 563—577.
 14. Paul C. Nutt, "Types of Organizational Decision Processes," *Administrative Science Quarterly*, 29 (September 1984), 446.
 15. National Association of Secondary School Principals, *The Senior High School Principalship* (Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1978).
 16. Henry Mintzberg, *The Nature of Managerial Work* (New York: Harper & Row, 1973).
 17. These five points are summarized from Mintzberg, *The Nature of Managerial Work*, pp. 28—48.
 18. Ibid., p. 30.
 19. Ibid.
 20. For examples see Van Cleve Morris, Robert L. Crowson, Emanuel Hurwitz, Jr., and Cynthia Porter-Gehrie, *The Urban Principal: Discretionary Decision-Making*

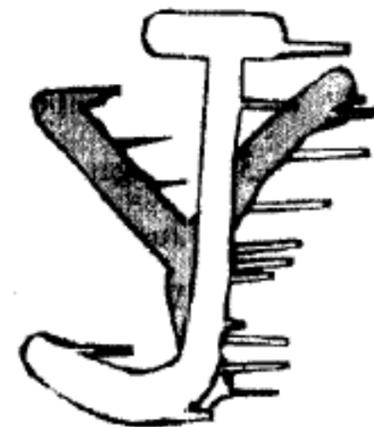


in a Large Educational Organization (unpublished manuscript, University of Illinois at Chicago, 1981). This study was elaborated into a book by the same authors entitled *Principals in Action: The Reality of Managing Schools* (Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1984). Also see Nancy J. Pitner, "Descriptive Study of the Everyday Activities of Suburban School Superintendents: The Management of Information" (unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, 1978).

21. Mintzberg, *The Nature of Managerial Work*; Sune Carlson, *Executive Behavior: A Study of the Work Load and the Working Methods of Managing Directors* (Stockholm: Strombergs, 1951); Pitner, "Descriptive Study of the Everyday Activities of Suburban School Superintendents"; William H. Whyte, Jr., "How Hard Do Executives Work?" *Fortune* (January 1948), 108—111.
22. Karl E. Weick, "Managerial Thought in the Context of Action," in *The Executive Mind*, ed. Suresh Srivastva (San Francisco: Jossey-Bass, 1983), p. 222.
23. *Ibid.*, pp. 222—223.
24. *Ibid.*, p. 222. *Emphasis in the original.*
25. *Ibid.*, pp. 226—227.
26. *Ibid.*, p. 236.
27. Schön, *The Reflective Practitioner*, pp. 240—241.
28. T. R. Blackburn, "Sensuous-Intellectual Complementarity in Science," *Science*, 172(1971), 1003—1007.
29. Louis R. Pondy, "Union of Rationality and Intuition in Management Action," in *The Executive Mind*, ed. Suresh Srivastva (San Francisco: Jossey-Bass, 1983).
30. Edgar H. Schein, "Organizational Socialization and the Profession of Management," *Industrial Management Review*, 9(1968), 115; John Van Manaan, "Breaking In: Socialization to Work," in *Handbook of Work, Organization and Society*, ed. Robert Dubin (Chicago: Rand McNally & Company, 1976); R. R. Ritti and G. R. Funkhouser, *The Ropes to Skip and the Ropes to Know* (Columbus, OH: Grid, 1982).
31. Edgar H. Schein, *Organizational Culture and Leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985), p. 6.
32. Weick, "Managerial Thought."
33. Schein, *Organizational Culture*, p. 7.
34. Terrence E. Deal, "Cultural Change: Opportunity, Silent Killer or Metamorpho-



- sis?" in *Gaining Control of the Corporate Culture*, eds. Ralph H. Kilmann, Mary J. Saxton, Roy Serpa, and Associates (San Francisco: Jossey-Bass, 1985).
35. Karl E. Weick, "Cognitive Processes in Organizations," in *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, ed. Barry M. Staw (Greenwich, CT: JAI Press, 1979), pp. 41—74.
36. Kenneth Davis, *Human Behavior at Work: Human Relations and Organizational Behavior*, 4th ed. (New York: McGraw-Hill Book Company, 1972), p. 136.
37. Mary Parker Follett, "The Psychology of Consent and Participation," in *Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follett*, ed. Henry C. Metcalf and Lyndall Urwick (New York: Harper & Row, Publishers, 1941), pp. 210—212.
38. Edwin M. Bridges, "A Model for Shared Decision Making in the School Principalship," *Educational Administration Quarterly*, 3, No. 1 (Winter 1967), 52.
39. Chester I. Barnard, *The Functions of the Executive* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938).
40. Robert G. Owens and Edward Lewis, "Managing Participation in Organizational Decisions," *Group and Organization Studies*, 1 (1976), 56—66.
41. Ibid.
42. Ibid.
43. Robert Duncan, "Public Law 217 and the Administrative Team," *Indiana School Boards Association Journal*, 20(1974), 10.
44. Ohio Department of Elementary School Principals, *The Administrative Team*, (1971), 2—3.
45. Harold J. McNally, "A Matter of Trust," *National Elementary Principal*, 53, No. 1 (November-December 1973), 23.
46. The five types of participation discussed here are from Edwin M. Bridges, "A Model for Shared Decision Making in the School Principalship," *Educational Administration Quarterly*, 3, No. 1 (Winter 1967), 52—59.
47. Ibid., p. 53.



第九章

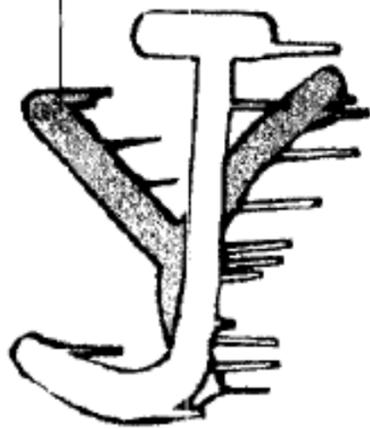
组织冲突

学习任务

304

通过本章的学习,应该能够

- 定义冲突。
- 描述并讨论以下概念:个体内部的冲突、人与人之间的冲突、组织内部冲突和组织之间的冲突。
- 讨论古典科层理论处理冲突的方式。
- 区分冲突和攻击。
- 讨论以下观点:组织冲突是地方性的,是不可避免的,也是合理的。
- 描述并讨论人们对组织冲突的反应:无效的反应怎样致使组织健康的衰退,而有效的反应则怎样促进了组织的健康。
- 解释组织冲突怎样可能产生令人满意的后果。
- 解释冲突中敌意的作用,解释为什么在管理冲突过程中,减少敌意是至关重要的。
- 解释为什么回避或否认冲突是拙劣的管理策略。
- 比较并对比在冲突处理过程中人们持有的两种倾向:“非赢即输”的倾向和“双赢”的倾向,解释这些观点怎样影响了人们选择冲突管理策略。
- 描述并讨论独断性和合作性作为理解组织冲突的两个维度,



他们是相互关联的。

- 描述并说明回避和缓和不是管理组织冲突的方法。

本章概要

教育组织存在的唯一意义就是：通过培养人们的合作精神，从而实现单靠个人努力不能完成的目标。所以，理想的组织标准着重于合作、和谐、协作。当代研究学校的文献通常强调一些人们已经认识到了的组织功能，诸如授权、参与和协作，而很少谈到竞争和冲突。然而，“人际关系中充满了潜在的冲突，这种潜力既是具有破坏性的，也是一种健康的、有利于发展的力量，……没有一个团体的内部是完全协调的，……即便有的话，团体的发展和组织的结构也只是一句空话。”^①因而，由于冲突在人类全部的生活中无处不在，它是教育组织行为中极其重要的一个方面。

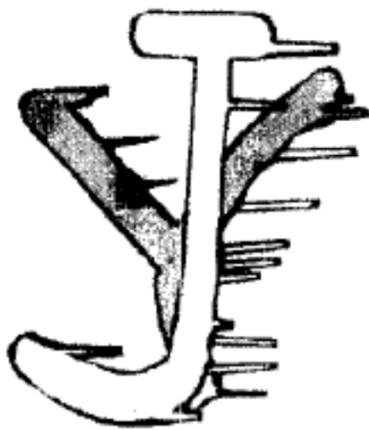
冲突甚至可能会发生在个体身上（即所谓的个体内部冲突），它以接近回避为特征：在通常的情况下，个体由于想完成两个相互矛盾的目标而感到痛苦、不安，从而产生压抑感，并且常常会反映在他的行为上（如优柔寡断），甚至还会产生生理反应（如血压上升、溃疡）。此外，冲突存在于整个社会中——在个体之间，团体之间，以及各个社会和文化之间。

冲突能够在个人内部和社会团体内部产生；这时称为个体内部冲突或团体内部冲突（当然，还有国家内部冲突）。冲突也可以发生在两个或是两个以上的人之间，或是发生在社会团体中，这就是所谓的人与人之间的冲突、团体之间的冲突、国家之间的冲突。在本章中，我不打算论述那些广泛意义上的冲突现象，而仅仅将讨论局限于组织生活中发生的冲突——组织冲突（即组织内部冲突）。通常，它包含人与人之间的冲突和团体之间的冲突。

组织冲突的性质

古典的管理理论把冲突的存在视为组织崩溃的迹象：管理方既

306



没有能够制定出适当的计划，也没有对冲突实行强有力的控制。人际关系理论则从消极的方面看待冲突，把它看作是不能在团体中产生恰当规范的证据。

因此，传统的管理理论强烈偏爱以和谐、团结、协作、效率、秩序为特征的、稳步发展的组织理想。人际关系理论的追随者企图通过创造出愉快的氛围和志趣相投的工作团体来达到这一理想，而古典管理理论的追随者却总是试图通过控制和强有力的组织结构来达到这一理想。但是，双方都赞成这个观点：冲突是破坏性的，必须加以避免。

我们从文献中可以看到组织学理论巨大的发展，它重新探讨了这些见解，并形成了一些更有价值的观点。

冲突的定义

在大量的科学文献中，对“冲突”^②并没有一致的看法。然而一般都一致认为，对于任何冲突来说，以下两点是必不可少的：(1) 观点分歧（或表面上分歧），(2) 这些观点不能相容。

此外，莫顿·多伊齐 (Morton Deutsch) 简明扼要地告诉我们：“只要有不相容的活动，就会有冲突。”^③但是，这种不相容产生了一种困境——冲突是“对不相容，或者至少对表面上不相容的目标的追求，以致一方获得利益必须以牺牲另一方的利益为代价。”^④我们面对着一个典型的、零和的（一方得益而引起另一方相应损失——译者注）、“非输即赢”的局面，在这种情况下，组织的生命中隐藏着极大的机能失调。每个人都力求避免失败，而失败者又力求成为获胜者。虽然冲突的发生可能会来自于某个独立存在的实体（即“冲突源于某项任务”），^⑤但是它很容易就转变为感情问题（即“冲突来源于人际关系中……感情方面的情绪因素。”）。^⑥涉及到情感因素是组织冲突的重要特征。这种特征可以被定义为“个人做出积极的努力，想要实现自己希望得到的结果，而如果该目标实现了，就会妨碍他人实现他们所期望的结果，由此敌对情绪便产生了。”^⑦

将当代行为学运用在组织的重点可以被这样精确地表达：为了能够避免对立情绪的产生，或者将其危害程度降低到最低程度，就要

307



设法管理组织中的冲突。这不是设法管理对立情绪，而是设法管理冲突，以减少或排除由冲突而产生的对立情绪。

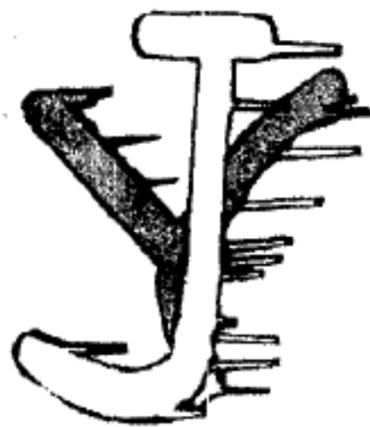
冲突不同于攻击

一方面，组织冲突与由组织冲突产生的对立情绪截然不同，另一方面，它与破坏性的攻击也有着显著的不同。将它们同样对待可能是个严重的错误。肯尼思·博尔丁(Kenneth Boulding)认为：我们要区分恶意的对立情绪和非恶意的对立情绪。^⑧恶意的对立情绪以伤害或恶化另一个人或某团体的地位为目的，不顾其他，也不考虑对被攻击者所产生的后果。相反，虽然非恶意的对立情绪也很可能损害他人的地位，但它的本意是提高攻击者本身的地位。利用问题作为攻击的基础常常是恶意的对立情绪的特点。实际上，用作攻击的问题，除了作为损害对方的工具外，对攻击者本身来说并不重要。

这就产生了理查德·温(Richard Wynn)所说的“恶毒攻击”^⑨。这种攻击具有如下几个方面的特征：(1) 对人不对事，(2) 采用恶毒的语言，(3) 使用武断的说法而不是询问的方式，(4) 固守成见，对新情况、新论据置之不理，(5) 措词带有情绪色彩。

这些攻击(无论是“恶意的”、“恶毒的”还是其他)与合理地表达冲突有着天壤之别，区别它们的关键在于它们背后存在着的不同的动机，而这些动机经常是不易辨别的。虽然大量的(也常常是激烈的)冲突可能在以下这些问题上爆发——比如，如何改进学校工作，如何消除学校系统内存在的种族隔离，如何把孩子们聚在一起进行教育——但冲突的各方很可能还是被基本上是积极的目标所推动。问题的关键在于：牵涉到的各方是希望与组织一起工作，使之发展得更好，还是被毁坏系统的愿望所驱使。

例如，位于布法罗的纽约州立大学学生闹事期间，沃伦·本涅斯描述了他是怎样作为第三方的协调者，花费了不少时间，不辞辛劳地处理学生接管校园的事件，但最终并没有收到多大效果。回顾这个问题，本涅斯逐渐认识到：他实际上根本不处在双方的冲突——管理情境之中。^⑩学生们——在某种程度上被组织了起来——投身



于一些政治目标,而这些政治目标与大学当局所信奉的教育目标并无任何关系。在这种情况下,冲突主要是一种手段,被用来达到那些被小心地加以伪装的目标;实际上,学生的对峙和他们的言辞常常是恶意的,根本没有达成协议的打算。

任何公立教育的管理者应当注意这个问题,要弄清攻击与冲突之间的重要区别,即攻击究竟是由带有破坏性的观点所引发的,^⑩还是由言辞过激(虽然是尖锐对立或者是不受欢迎)而本质上具有建设性的观点所引发的。

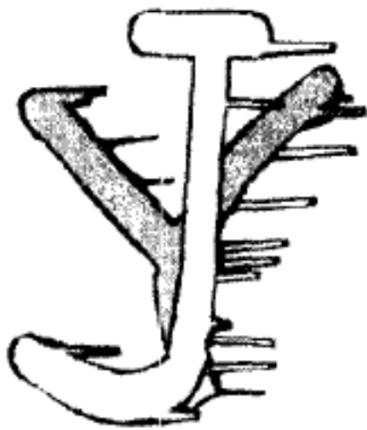
现代冲突观

现在,组织冲突被认为是不可避免的、地方性的,常常被认为是合理的。这是因为,在人类社会这个系统内,个体和团体是相互依存的,并且常常处于限定和重新限定相互依存的性质和范围的动态过程之中。对社会发展过程的动力而言,冲突赖以发生的环境本身经常处于不断变化之中这一事实非常重要。因此,正如切期特·巴纳德所言:以协商、强制、冲突为特征的各种社会模式是“在变化着的环境中,在自由意志(不被外界环境或力量所强迫的进行自由选择的力量——译者注)的观念下,所固有的”。^⑪

而且,在任何一个管理良好的组织中,冲突总是存在的,这是因为领导分配并安排资源时常常与其他人发生冲突,正如我们在第七章看到的那样。按照定义,领导通过分配资源(人力、财力、时间、设备和材料)来完成新的目标。考虑到教育组织中资源的有限性,对于怎样使用这些有限的资源,总会有冲突的观点:如怎样使用时间,怎样使每个人参与其中,怎样确定设备使用的时间,等等。因此,当领导在管理时,组织中的每个人都会遇到冲突,这是组织生活中的正常的一部分。那么,现在的主要问题既不是组织冲突是否存在,也不是冲突的严重程度是如何,而是怎样管理组织冲突。

组织冲突的影响

一个重要的问题是:由冲突所引发的、频繁而强烈的对立情绪对组



组织中人的行为有着破坏性的影响。对立情绪引发了诸如疏远、冷淡、漠不关心等普遍出现的心理退缩症状,这些症状强烈地影响着组织的功能。一些不再积极参与组织活动的具体行为(例如缺席、迟到、人事变动等等)都是学校冲突中常有的反应。而这些反应常常被说成是因为“温和的”管理方法宠坏了一部分教师,造成了他们的懒散,所以被轻易地一笔勾销了。当教师感到冲突看上去“太棘手了,不好对付”,或者觉得心灰意冷时,他们就会表现出极端对立的情绪,或者做出挑衅性的行为,例如工作诉讼、损坏财产、小偷小摸等。这些反应对我们来说并不陌生。

确实,教育组织中冲突行为的后果,说得好听一点,可能并不令人愉快。对冲突的无效管理(例如,顽固地坚持有“错”必罚的政策;以执行协议的名义,推行一些强硬的做法;强调教师与管理者间的对立关系)能够而且经常导致局势的恶化,并可能使组织状况每况愈下:员工的挫折感的不断累积、组织氛围的日趋恶化和破坏性的行为的日益增多,如图 9.1 所示。很明显,如果染上了这种综合征,组织的健康便

309

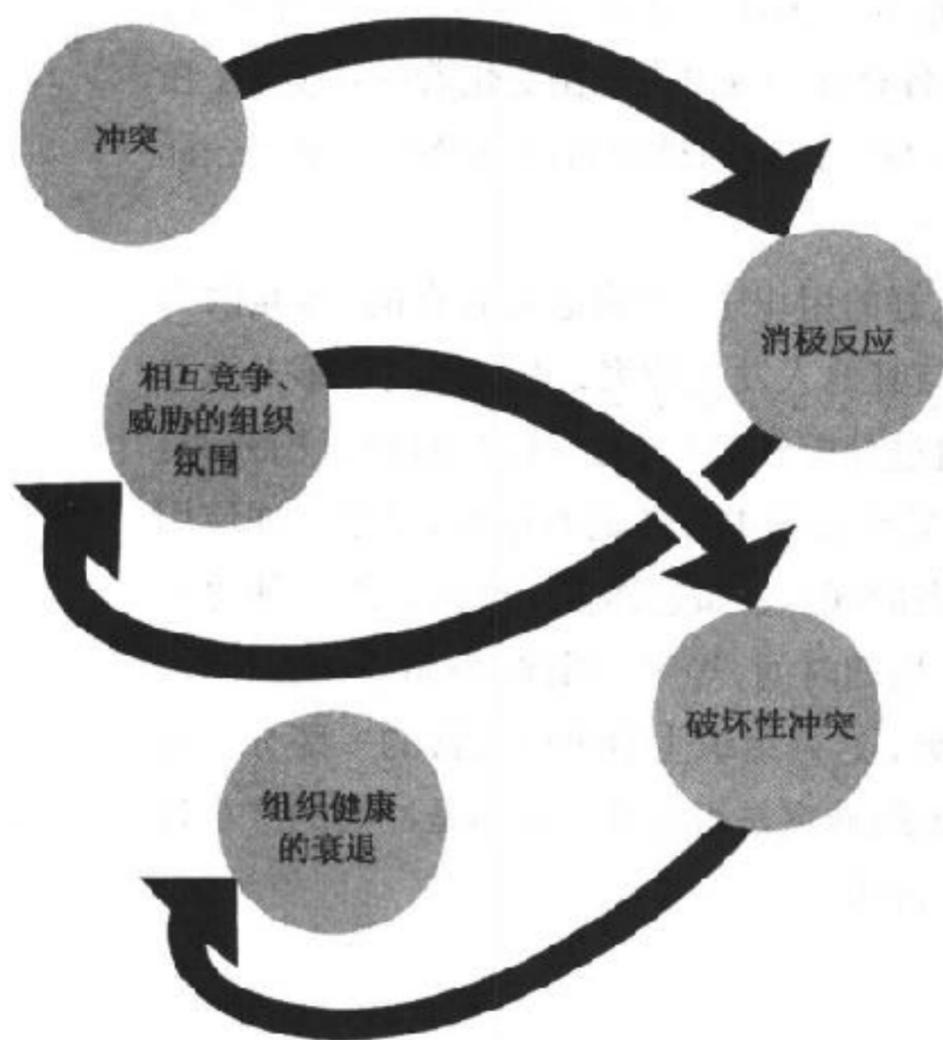
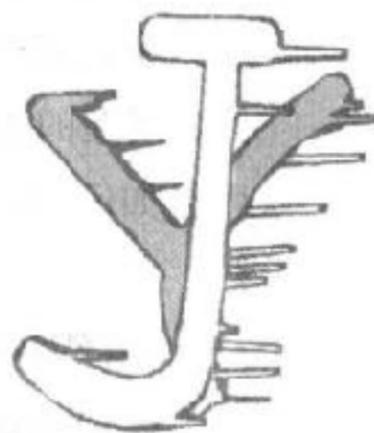


图 9.1 一个无效的冲突—反应—组织氛围的综合体削弱了组织健康



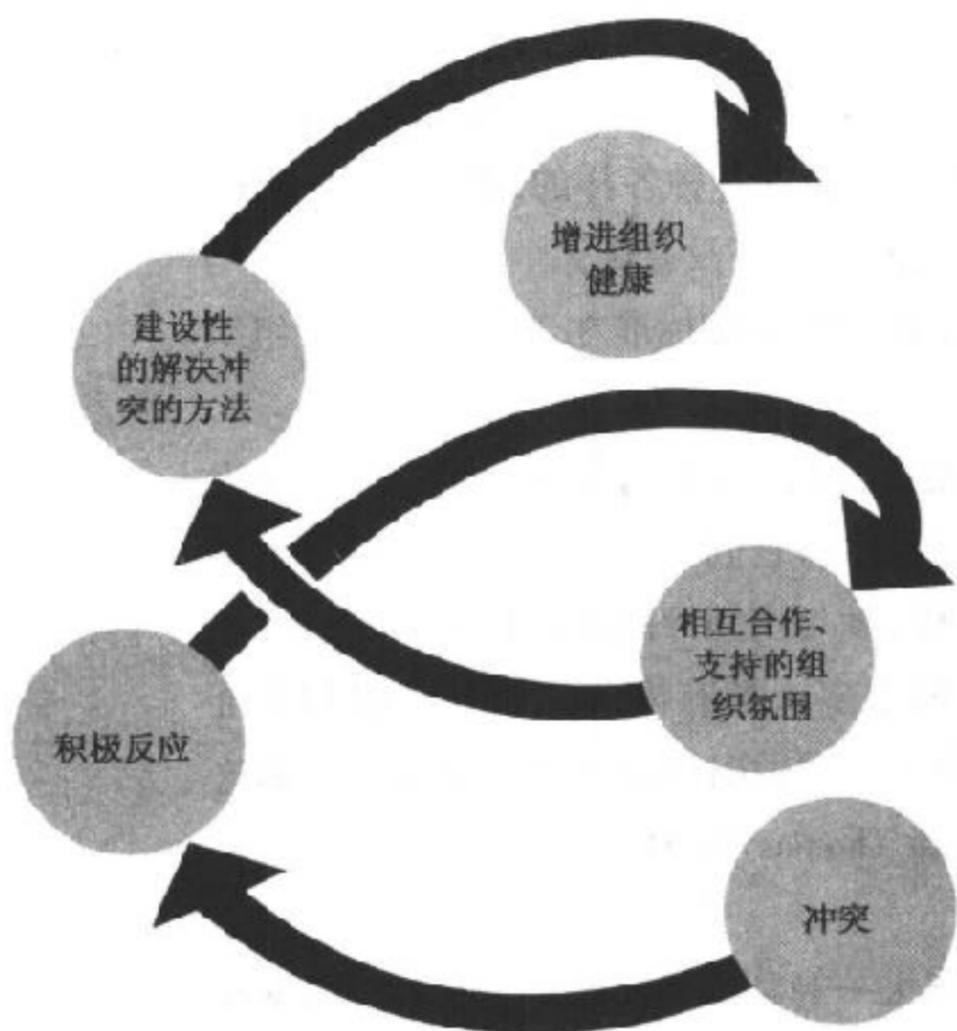


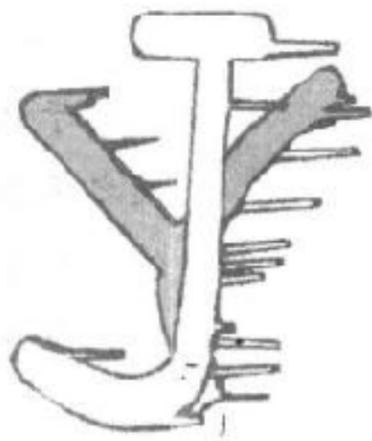
图 9.2 一个有效的冲突—反应—组织氛围的综合体加强了组织健康

趋于衰退。另一方面,对冲突的有效管理(例如,把冲突看成一个要解决的问题,强调合作是组织生活的本质),则能产生建设性的成果,使组织健康不断地增强,如图 9.2 所示。

要强调的是,对冲突本身来说,它无所谓好或坏;(用价值术语来说)它是中性的。它对组织和组织成员的行为的影响主要取决于人们看待它的方式。

组织运行的标准

要辨别组织冲突是好还是不好,是起作用还是不起作用,就需要人们去确定判断标准。有些人——许多带有人道主义偏见的人——简单地认为冲突是令人讨厌的,只要发现冲突就试图去制止它。另一些人注意的则是冲突经常给个人施加的内部压力。这些问题本身并不属于组织所要关注的要素,但人们确实应该牢记,毕竟,还是有人喜欢冲突的,发现它别有风味,并试图去找出它。这样,冲突就成了对组织系



统运行能力深有影响的问题。

这样，有两个讨论再次变得重要起来：一是，如何测量教育组织效力，二是，在学校这个系统内部存在着各种各样的因素（组织文化、相互作用影响系统），这些因素之间到底有没有关系。因此，冲突的结果对教育组织究竟起不起作用，判断的最佳标准在于是否有利于组织的健康、适应性和稳定。

现代激励理论阐述得很清楚，挑战、价值和解决问题的需要使人们觉得工作有趣、令人愉悦。总而言之，它们是激励人们工作的重要特征。而且，正如我们所知道的那样，参与式领导的思想是建立在这样一种信念的基础之上的：组织中的很多人拥有许多高明的见解和有价值的信息，这些见解和信息有助于组织做出质量更高的决策。根据这种观点，肯尼思·托马斯(Kenneth Thomas)认为：

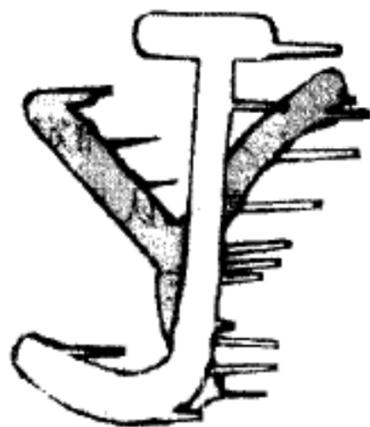
不同观点的对抗经常产生一种极高明的见解。不同的观点往往建立在不同的依据、不同的思考、不同的见解、不同的参照系统的基础之上。因此，不同意见的争执有可能使个人正视那些他原本忽略了的因素，从而有助于他将别人的见解和自己的综合起来，从而得到更加全面的观点。^⑬

最后，人们有越来越充分的理由（来自研究者和专家们的意见）认为，冲突使组织成员去寻找有效的方法来解决它，并使组织效力有所提高（如增强内聚力，澄清一些关系，建立更加明确的解决问题的程序）。^⑭当多伊奇总体地谈论社会时，他说：

……团体内的冲突经常有助于使现存的规范恢复活力，或者有助于新规范的出现。在这个意义上，社会冲突是一种调节规范使之适应新条件的工具。一个灵活的社会能够从冲突中得到好处，因为这种行为帮助人们创立和修正规范，从而保证它在变化了的条件下继续存在。^⑮

310

311



他继续告诫说，压制冲突的僵化制度掐灭了有用的警告信号，因而使发生灾难性的崩溃的危险扩大到最大限度。

通过不断观察国家和国际间大大小小的事件，人们都意识到这些观点是多么明智。美国的教育家也认为这一点更接近美国的情况：那些被压抑了的对立情绪的可怕的爆发往往是在长时间沮丧之后，由那些认为它们已被压制或已被机智地避开，不会再发生冲突的组织所引起的。

虽然在那些真正懂得冲突的人中，很少有人赞同在组织生活中故意利用冲突，但几乎没有人还继续赞成消除或回避冲突。更确切地说，运用冲突管理理论的目的，一方面是把破坏的可能性降低到最低程度，另一方面，是使冲突尽可能地产生有效的、创造性的和有益的结果。

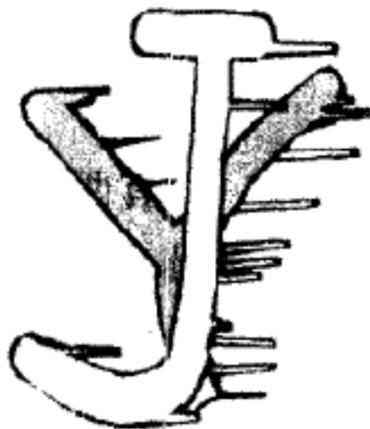
组织冲突的动力

敌意

许多人说他们不喜欢冲突，总是避免冲突，甚至害怕它。认识到这一点很重要，因为这种观点产生了对冲突管理问题效果最差、也是最常见的方法：否认和回避。因此，一次冲突事件的后果常常比冲突本身更为麻烦。我指出这个事实并不是在啰嗦。对组织冲突所进行的糟糕的管理可能使组织的方方面面产生敌意，进而发展为憎恨、报复和对峙。

对冲突进行管理时，无论采用哪一种方法，有一点非常关键——要消除或减少，要管理因冲突而产生的敌意。但干预的时间和场合却应该是在冲突发生之前，而非之后。重要的是，组织中的成员要学会在需要讨论冲突前，早就已经公开地进行讨论；学会讨论：冲突意味着什么；讨论促使冲突发生（是的，促使冲突发生）的策略，只要冲突将会使每个人都会受益，对大家有用。

虽然许多作者已经列举了众多组织冲突的原因，然而路易斯·庞戴（Louis Pondy）把潜在的冲突产生的大部分原因归纳为三种基本的



类型:

1. 当组织的资源不足以满足下一级组织从事工作的需要时, 就因资源短缺而发生竞争(如预算拨款、安排教学职务、场地和设备的分配);
2. 当一方试图去控制“属于”另一方的活动(而另一方又试图去挡开这种“干预”)时, 自主权的问题(如, 保护一方的“地盘”)就产生了;
3. 当组织中的双方必须在一起工作, 但对怎样进行工作又达不成一致意见时, 目标的不一致就成了冲突的起因(例如, 对如何解决把身体上或智力上有缺陷的学生编入学校正规班级这个问题, 校长和特殊教育的负责人有着不同的见解)。^⑥

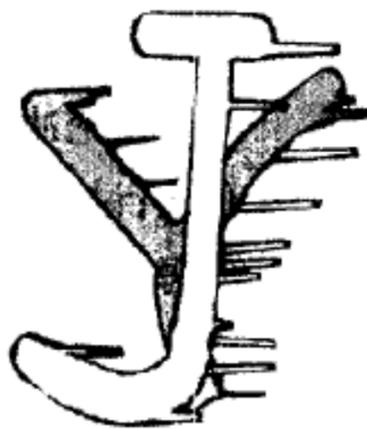
312

冲突的权变观

这些潜在的冲突来源不可能从组织生活中消失, 因此, 重要的是, 形成一种支持有效地管理冲突的组织文化。^⑦冲突形成的原因是多种多样的——像上面分类所显示的那样——所以很明显, 不存在一种管理冲突的最佳方法。正如约翰·托马斯(John Thomas)和沃伦·本涅斯指出的:

一个有效的范例应将专家可能称为“情境的”或“偶然的”的情况包含在理论框架中, 这一点已经被当前大部分组织理论的研究和实验成果所反映。我们要首先强调, 试图运用一套“普遍”适用的原则或方针来影响改革或管理冲突的分析和假定是错误的。^⑧

有两种研究冲突的理念经常被人们用作必须进行的组织诊断的基础。一种是试图弄清那些在冲突过程中发生了的事件的内部动力; 另一种则试图去分析那些常常构成冲突的外部影响。



冲突的过程观

冲突似乎是按事件发生的先后，相当有序地展开，而且——除非有干预——这种序列又往往在事件之中重复进行。每一事件的产生和发展都具有强大的动力，一方的行为成为引起另一方做出反应的刺激因素，而且每一个新的事件，在某种程度上是在前一事件的基础之上形成的。

313

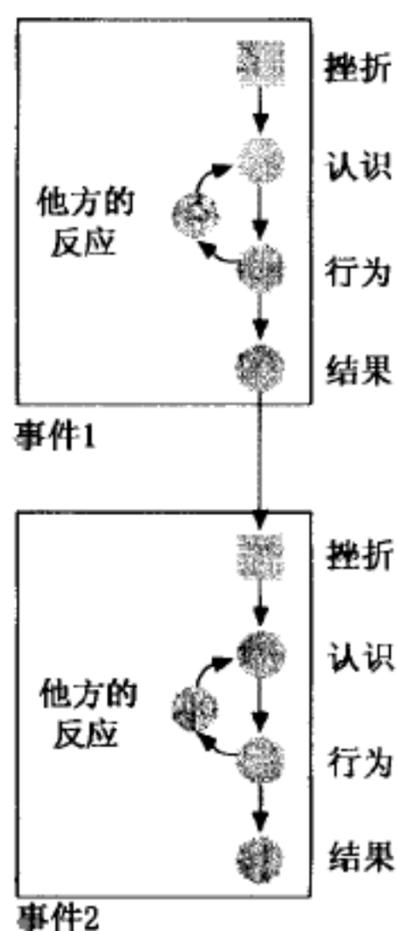
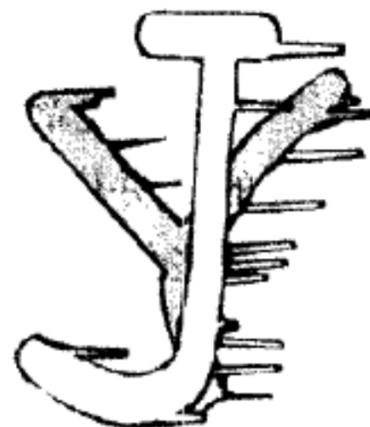


图 9.3 双方之间冲突事件的过程模型 引自肯尼恩·托马斯所著的《冲突与冲突管理》。 From Kenneth Thomas, *Conflict and Conflict Management*.

托马斯提出了这一过程的模型(参见图 9.3)。在这个模型中,一个事件是另一方采取行动,致使本方遭受挫折而引起的(例如,要求被拒绝,一方地位的降低,受到反对,或者是遭到侮辱)。这就使冲突的参与者想去弄清冲突的性质——这常常是一个非常主观的过程。在这个过程中,人们用了不同的方法来限定和处理冲突中人们觉察到的问题。情况确实是这样,正如罗伯特·布莱克、赫伯特·史帕德和简·穆顿(Herbert Shepard, & Jane Mouton)在实验研究的报告中清楚指出的那样,界定问题和寻求其他反应这一步骤,常常被冲突的各方仅仅看成



是一个非赢即输的问题,参与者很容易忽略除此以外的其他选择。^⑨紧接着,试图处理冲突的行为就产生了。正如托马斯所解释的,理解这种行为的依据是一个很复杂的问题;但其中关键的因素无疑包括,(1)一方满足他方利益的意愿(合作的一非合作的)和(2)一方满足自身利益的意愿(独断的一非独断的)。^⑩当然,紧接着就有了参与各方的相互作用。这是冲突过程中一个高度动态的阶段。它能引起冲突的逐步升级或降级,并取决于一些因素,例如,双方已有的信任水平,妨碍双方正确认识的偏见和仅仅考虑自己的猜想,参与者之间竞争程度,相互间的坦率和敏感性,等等。所有这一切的后果——在冲突事件的最后阶段——不仅仅造成双方在某些实质性的问题上达成某种一致,而且还包括遗留下来的、一些情感方面的因素(如挫折、对立情绪、信任的增加或减少)。这些结果对于一个冲突事件的余波有着长期的潜在影响,特别是当它们孕育着接踵而来的事件的时候。

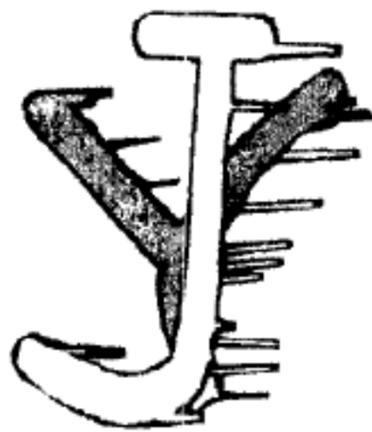
在评论作为事件序列一部分的余波时,庞戴指出:

如果冲突的解决能真正使所有的参与者都满意,就可能给更好的合作打下基础;或者当参与者寻求建立一个更加正常的关系时,他们可能将精力集中于先前没有被觉察和处理的、隐藏的冲突中。另一方面,如果冲突仅仅是被压制下来,没有得到解决,冲突潜在的环境可能恶化并以更加严重的形式爆发,……这种冲突事件的后遗症,……就叫做“冲突的余波”。

冲突的结构观

冲突过程的研究方法把冲突看成是事件的序列,然而冲突的结构观则往往按照影响行为的条件来看待冲突。例如,每一个组织都有一些规章制度和工作程序(成文的和不成文的、正式的和非正式的),并依靠这样一些制度和程序来调节行人们的行为(如谁和谁交谈些什么内容)。这些制度和程序常常通过明确一些问题(例如,怎样去进行,什么时候进行,以及谁应承担什么责任等等)而起到回避或管理冲突的作用。当然,当这些制度和程序不能发挥作用时,它们

314



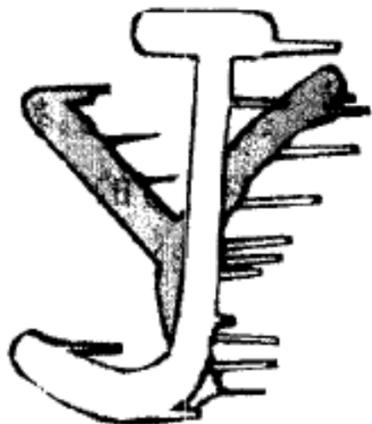
也可能引起和加剧冲突,例如当它们导致人们做出一种刻板的、重复的行为而不太乐意考虑例外的时候(典型的层级组织结构的“类型的僵化”)。^④

人们有时使用一些制度和程序,通过直接协商的方法,想解决一个并不复杂的冲突,但这些制度和程序反而使解决冲突的过程变得异常复杂,以至于它们实际上产生了新的冲突,这种情况是屡见不鲜的。例如,一个学区中,一所小学的校长发现,某种纸张的订购单突然被助理学监办公室的管理人员给砍掉了。当校长向管理助理打听是怎么回事时,她想起来了,说这件事不应该怪她,这是由负责初等教育的助理学监安排的,是她和负责事务的助理学监一起着手处理的,等等。不用说,大量的冲突便接踵而至,浪费了很多时间。最后,所需的纸张终于还是到达了学校——事情拖到了第二年,这可真是及时啊。这儿的问题是,在解决分歧、甚至在做出很小的决定时,一些简单的安排都能影响组织冲突的过程。

另一个结构因素在于组织中人与人的不同,特别是他们的个性倾向(例如他们对权威的态度不同,对他人的反应程度及灵活性的差异)。例如,在录用新职员时,那些看上去“适合”的候选人对学区和学校的吸引力超过了那些可能与现有的工作人员的个性差异较大的候选人。

还有一个影响组织冲突事件和其性质的结构因素是社会的组织规范:社会的压力,比如,“要光明正大地战斗”或“不要捣乱”。一旦形成这样的组织文化,掩饰摩擦、不赞成公开的挑战和质疑,会使组织很难识别和正视它所面临的冲突。同样,当私下的、有限的沟通代表了组织规范时,要了解是否存在潜在的冲突也相当困难的,更不用说去给处理冲突的方法制定一个计划了。许多教育组织的管理者本能地认识到这一点,为了回避冲突,他们规定,尽可能地不用文字形式进行沟通,也不通过动辄便把人员召集起来开会的形式进行交流。当会议必须举行时,要严格控制会议的进程,以尽量减少由于公开那些可能“引起麻烦”的问题而“冒的危险”。

因此,组织本身的结构因素强烈地影响着形成组织冲突的结构因



素,用利克特等人的话来说:

影响(组织)是否成功的主要因素是组织是否有达成协调合作的能力,而不是组织中职能部门的敌对冲突。组织是否成功还取决于组织能否鼓励不同意见,并利用这些不同意见来高效地解决问题,提出创造性的、能被接受的解决办法。……建立在传统组织理论基础之上的机构,……缺乏有效地处理冲突的能力,而这些冲突是由一些新的、最近才被赋予合理价值的要求所引起的。……抑制冲突的后果将是付出高昂的代价。²²

315

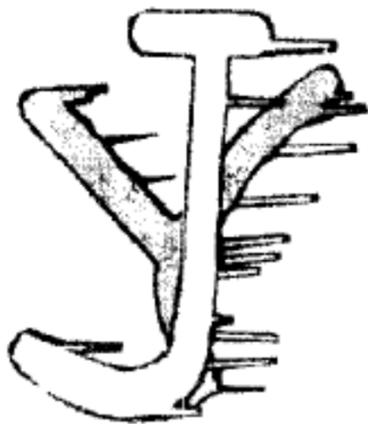
当然,他们提倡通过第四系统的领导,建立一个反应更加迅速的相互作用—影响系统,形成一个相互支持的组织文化,不强调等级地位,并运用一致的意见去高效地(使双方都获益)解决问题。

开放系统观

至此,我完全是按照教育组织内部功能来讨论组织冲突的,这一点将继续作为整章的中心。然而,人们决不要忘记组织是一种开放系统这一观点,组织与周围的环境相互作用,它们中所发生的大部分变化都反映了外部环境的变化,这非常重要。

就冲突而言,一个恰当的例子是公法第 94—142 号,它由国会通过,并于 1975 年 11 月 29 日签字批准成为法律。正如第八章指出的那样,这是一个典型的权力—强制变革策略的例子。自从二十多年前,关于废止种族歧视的《布朗法令》颁布以来,与任何其他法律相比,它很可能使美国的公立教育——各个级别的教育组织——处于更加普遍的冲突状态。在最高一级,它引起抵触宪法的问题:宪法第十号修正案解释说,教育是一个州的责任,由地方掌管,这一观点与公法第 94—142 号的观点明显对立。公法第 94—142 号认为,保证向未入学(不宜入学)的残废人提供平等受教育的机会,这一充分的公民权利是联邦政府所应承担的责任。

然而,从华盛顿到美国最边远地区的学校,这个法律处处引起了



冲突。例如，在要求家长参与个别化教育这个计划以及将计划形成法律的过程中，该计划试图重新限定教师控制教学和做出有关决定的特权。家长——以前是个只有建议权的“局外人”——突然与教师形成了新的关系，变成了一个拥有决策权的“局内人”了。

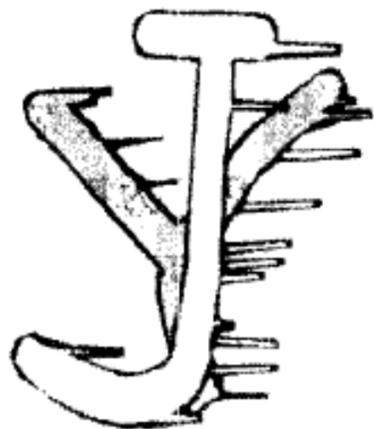
由于来自学校外部的、要求加强对教师课堂决定权的控制的行动在数量上与日俱增、在范围上不断扩大，甚至到了1990年，我们还不清楚，学校是否能够有效地处理外界对学校施加的冲突。然而，冲突——很多牵涉到学校和学校系统内部活动——都受到外部系统迅速变化的影响，这一点是毋庸置疑的。

兰德尔·科林斯(Randall Collin)提出了以强制力来对付来自外界的压制和冲突的五种假定，而杰拉尔德·格里芬和戴维·罗斯台特(Gerald Griffin & David Rostetter)就假定的可行性进行了探讨。^③他们指出：

1. 压制导致了用强力来避开被压制。
2. 如果还击的方法有效，施加的压制力越大，引起的对抗性行为就越大。
3. 如果还击的方法无效，但却有避开压制的机会，则舍弃工作的倾向性就更大。
4. 如果还击的方法无效，避开压制的机会又得不到，或者，如果有其他强刺激（如物质鼓励或潜在的权力）使其留下工作，则施加的压制越大，为了避开被压制所必需的、不折不扣遵守的倾向性就越大。
5. 如果还击的方法和避开压制的机会都得不到，机械顺从和消极抵抗的倾向就更大。^④

316

根据这种观点，压制导致了组织内部产生了一种冲突—对立情绪—抵抗同时存在的综合征状，这些都不同于一个有效组织的特征：协同、创造和解决问题的氛围。只有时间会告诉人们，这个建立在传统的组织理论之上的联邦政府的新创举（指公法第94—142号——译者注）



最终将会产生什么影响。

组织冲突的方法

当冲突发生时，参与双方近乎本能的反应就是采取力争取胜的策略——这一策略由双方力争取胜的决心所支持。对绝大多数人来说，这个事实就意味着另一方将会失败。

采用对抗、无协商余地的要求和最后通牒这些方法来对付根深蒂固的矛盾，这些做法已经流行开来。一方竭其所能，迫使另一方按自己的意愿行事。对抗来自于一个僵化的看法，并力求调动各种力量以获取胜利。“非赢即输”的策略被用于各种各样的情境中，例如，民权斗争、城市骚乱、学生静坐示威、国际争端、工会与资方的矛盾、下一年预算的听证会、部门之间的讨论以及专业人员与外行的管理委员会之间的争端。^⑤

冲突管理的中心要点是这种“非赢即输”的倾向以及如何正确面对这种倾向。以下两点至关重要：第一，了解冲突中“非赢即输”这种方法的动力和结果；第二，检查哪些选择是可行的。

冲突中“非赢即输”的倾向

在组织行为学中，冲突中“非赢即输”的动力和结果是人所共知的。20世纪50年代和60年代，团体动力学家对团体冲突现象作了广泛的研究，包括实验性的研究和实地观察研究（回顾第二章中所讨论过的团体动力和人际关系问题）。^⑥

布莱克、谢泼特和穆顿说：“冲突中‘非赢即输’的倾向以一个基本因素为特点：“竞争双方认为他们的利益是相互排斥的，不可能妥协。一方失败，就必须以另一方成功作为代价……（并且）双方能够讲讲道理的指望也被放弃了”。^⑦冲突双方都相信，用以下三种方法中的任何一种，这些问题都可以得到解决：（1）通过权力斗争，（2）通过权力超

317

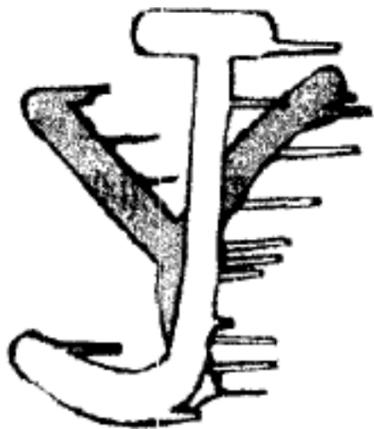


过各方的第三方介入（包括公众舆论和道义上的劝告），或者，（3）听天由命。

这种方法的结果有两面性：

1. 在冲突双方之间。对抗加深，对立情绪增强，找到双方均满意的解决办法的希望消失，结果，对找到这样一个解决办法的努力也停止了。
2. 在参与的团体之内。准备开战时，成员紧密团结，情绪高涨。这时意见分歧、持有怀疑的态度、对领导权威的挑战以及“党派路线”都不会得到赞许：成员被迫支持已做出的决定，保持一致，“共同前进”，要么忠于团体，要么或者脱离团体。领导迅速召集到极少数通常是强硬而又敢作敢为的人。这样，原本在产生创造性反应的过程中的出现不同的意见、寻求高明见解、成员的广泛参与等等，在团结中都荡然无存了。这不仅使团体在冲突本身中的立场顽固，而且——更重要的是——在冲突平息之后，给团体遗留下一个恶果：团体的工作变得不再有效。^⑧

对冲突的实验研究^⑨表明，团体和个体的观念在冲突中大量地出现，随着冲突事件的展开，这些观念又常常被歪曲了。当然，“观念是指导行为的关键，人们看待事物的方式决定着他们行为的方式。如果他们的观念被歪曲了，这些被歪曲的观念就会反映在他们的行为中”。^⑩由于冲突影响了识别能力，人们往往变成为一个盲目效忠者，敌视另一个团体的成员。他们不仅贬低对方的思想，而且贬低对方作为人的价值。对立方的领导者——原来被认为经验丰富，处事能干——现在被认为是不负责任，无才无能的。事实上，即使是人们的认识也会受到影响：在研究提出的解决冲突的办法时，即使“另一方”所提出的提案在本质上与他们所想的是一致的，此时，对方提案中的可取之处也很难或不可能被看到。所以，双方避免达成一致。任何质疑本团体的见解或是同意另一方提案的迹象都会被同伴视为是“对原先态度的背叛”。取胜成为最重要的事情。“考虑”其他可供选



择的方法的能力,力求客观的能力,在力求理解时不忙于做出判断的能力,在人们为了团体,越来越“齐心协力”,力争“胜利”时,全都被严重地歪曲了。

按照冲突的过程模型(本章前面已谈过)，“非赢即输”是一种认识冲突的方法,它可使冲突双方随着事件的展开,在相互作用的过程中,产生可预测的行为方式。但是应该清楚,其结果不限于冲突本身的形式和性质。卷入冲突的每个团体,最终都要受到后果的强烈影响。当然,获胜团体与失败团体间的对立情绪通常变得更强烈了,可以料到,随后的事件会接踵而来。

一般来说,失败团体要抛弃自己的领导人,团体很有可能会及时地重新评价自己的失误之处,并且为取得下次成功而开始作准备。强烈的情感反应(怨恨——甚至仇恨——和焦虑)可能继续使团体的作用不能正常发挥,使发展一种支持自我更新的、一种创造性解决问题的氛围的可能性变小。这样,冲突中“非赢即输”的解决方法往往会使组织处于长期的功能失调。其结果是,组织氛围、组织工作和整个组织的健康处于螺旋下降的状态。这样看来,冲突管理的中心议题是寻求一个认识冲突的更有效的方法,作为采取更有效的行为的基础。

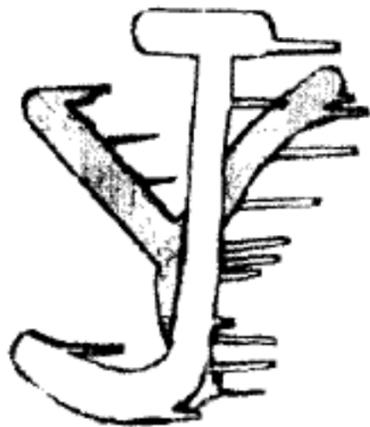
冲突的权变方法

当然,管理的权变方法是以在采取行动之前,首先应对形势做出判断这一思想作为基础的。在处理冲突问题时,权变观点认为:不存在一个处理所有情境下冲突的最佳方法,但是,可以找到对付某些情况下冲突的最合适办法。这样,管理冲突的一个重要方面是考虑:(1)管理冲突的可供选择的方法,(2)各种各样情景,在这些情境中,人们指望每种可供选择的方法不仅能够处理好关键问题,而且能够很好地加强组织效力。

冲突的诊断

首先弄清以下这个问题大有裨益:双方之间是确实存在冲突,

318



还是仅仅看上去存在冲突。判断这个问题的标准是看双方所追求的目标能不能共存。

人们通常认为：酿成冲突的原因似乎是相互间的误解。只要人们意识到认识观念被歪曲的问题（这一点上文讨论过），就有可能通过树立明确的目标，积极地交换意见来消除误解。这常常要求对团体和个人进行某些培训，包括确定团体目标与重点，相互之间进行沟通的能力等等方面（例如，积极听取意见，收集反馈信息以核对接受者的理解，使用多种渠道进行沟通等技能）。

然而，如果冲突确实存在（即双方确实存在着不可共存的目标），那么就有必要在可选择的许多方案中，挑出一个能够最有效地解决冲突的方法。总的原则是“非赢即输”的方法往往效果最差，而双赢的方法——双方在某些方面都赢得某些东西（虽然不一定是相等的）——往往是最好的方法。

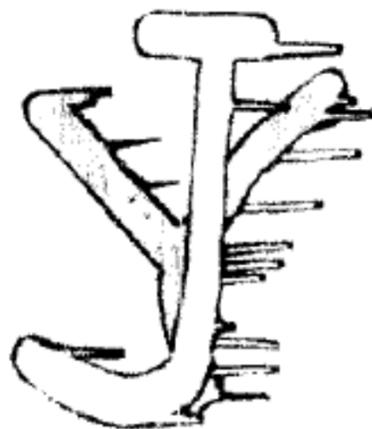
合作是一个双方同心协力找出问题，然后共同解决问题的过程。合作作为一种处理冲突的方式，首先就要求双方必须都想积极合作（要花费时间去参加并做出努力），合作还要求相关人员具有：（1）在团体中相互沟通、协同工作的必要技能，并有效地采取（2）支持开放、信任

319

和开诚布公氛围的态度，以便找出问题，解决问题。

在一些情况中，团体虽然愿意这样做，但是没有足够的技能。这时可以请一位教员来帮助团体学习必要的技能，并参与合作的过程（教员不进入决策核心，仅仅参与决策过程）。这就是双赢的管理冲突的最高水平，因为它给团体带来了新的技能、新的认识，团体在对付今后的问题时能够运用这些技能。显然，这是组织得到发展的形式之一（或者称为组织自我更新的形式）。对“主人翁”精神有一个正确的概念是通过合作来解决问题这个方法中重要的一点，为这种方法所付出的努力是采用其他方法所不能够与之相比的。用李克特的话来说，它属第四系统的管理方式，布莱克和穆顿则愿意将它称作9,9类型。

谈判、和解以及消除分歧的其他方式与合作解决问题有以下一些相同之处：（1）各方必须愿意参与这个过程（虽然有时是法律

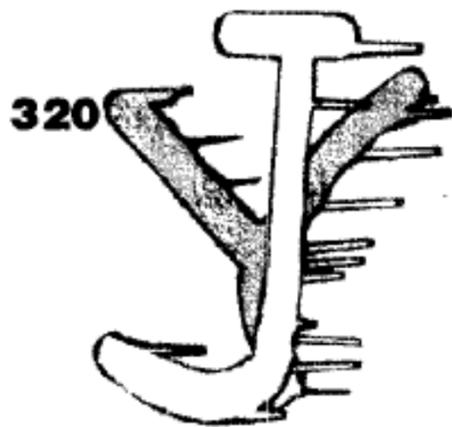


强制性地要求他们参与)；(2) 有一种合作的倾向（虽然这通常限于谈判者之间）；(3) 它基本上是在调和问题，与组织的福利没有明显的冲突。如果谈判升级，到了需要调解和仲裁的时候，与在合作过程中的团体—过程教员相比，来自外界的“第三方”所起的作用则大为不同：他或她确实有权做出判断，并强迫冲突双方接受决定。讨价还价确实力求发展双方之间的长期关系，并为他们提供一个解决未来问题的途径。但是，谈判这种方式不是合作：从根本上来讲，它承认双方基本上是对手，他们把信息作为一种筹码，为战略性的目的服务。

在典型的谈判和调解的情况中，任何一方都没有获胜，当然，也没有一方是失败者。虽然谈判这个说法很容易使人联想到劳资双方的关系，事实上，谈判的形式在组织中被广泛地运用来解决冲突。例如，两名管理人员协商来解决他们部门之间的问题时，他们通常也会系统地运用谈判和调解这两个方法。如果谈判陷入困境，他们会将问题交给顶头上司，由他们出面调解（这就是所谓冲突管理的科层组织模式的共同特征）。

回避（撤退、和平共处、漠不关心）是常用来对付冲突的一种方法。回避的方法在以下条件下是很有用的：(1) 当无法真正解决潜在冲突的时候（即“忍受它的存在”），或(2) 因为问题对双方来讲都不重要，无须花费时间和财力去解决它们。正像布莱克和他的同事们指出的，经过长期斗争的双方决定互相保持接触，但仍然固执己见，但又不愿陷入相互论战的死胡同里，这时回避就可能以“停火”的形式出现。^⑤对潜在冲突的回避，各种反应的结果是有趣的：人们可以避免冲突，但是想要达成一致也是痴人说梦。因此，尽管避免产生双方的对立，但潜在的问题并未解决；潜在的冲突——和它可能产生的全部的危险后果——仍然存在，并随时都可能爆发出来。

权力斗争当然是指一方为获取胜利，而不顾这样做对另一方所产生的后果，而做出的努力。虽然，对组织来说，冲突本身被认为有可能带来某些好处（或者，至少不是破坏性的），但是这种处理冲突的方式却几乎被公认为是具有破坏性的。这就是典型的“非赢即输”的情况。



冲突诊断的权变方法

对于冲突的管理者来说，诊断冲突的一个重要方面就是要弄清冲突中某一方是怎样分析形势的。

肯尼思·托马斯认为，冲突中，仅仅强调一方愿意与另一方合作的程度，而忽略另一个关键因素：一方满足自身利益的愿望，^⑧是一个普遍存在的现象。因此，他认为，人们认识冲突的方式源于两个重要的行为维度：

1. 合作性，它是指一方希望满足对方利益的程度。
2. 独断性，它是指一方希望满足自身利益的程度。

人们将这两个维度看作是相互独立的，如图 9.4 所示。因此，在诊断冲突时——正如参与冲突各方所认识的那样——这个问题已不单单是

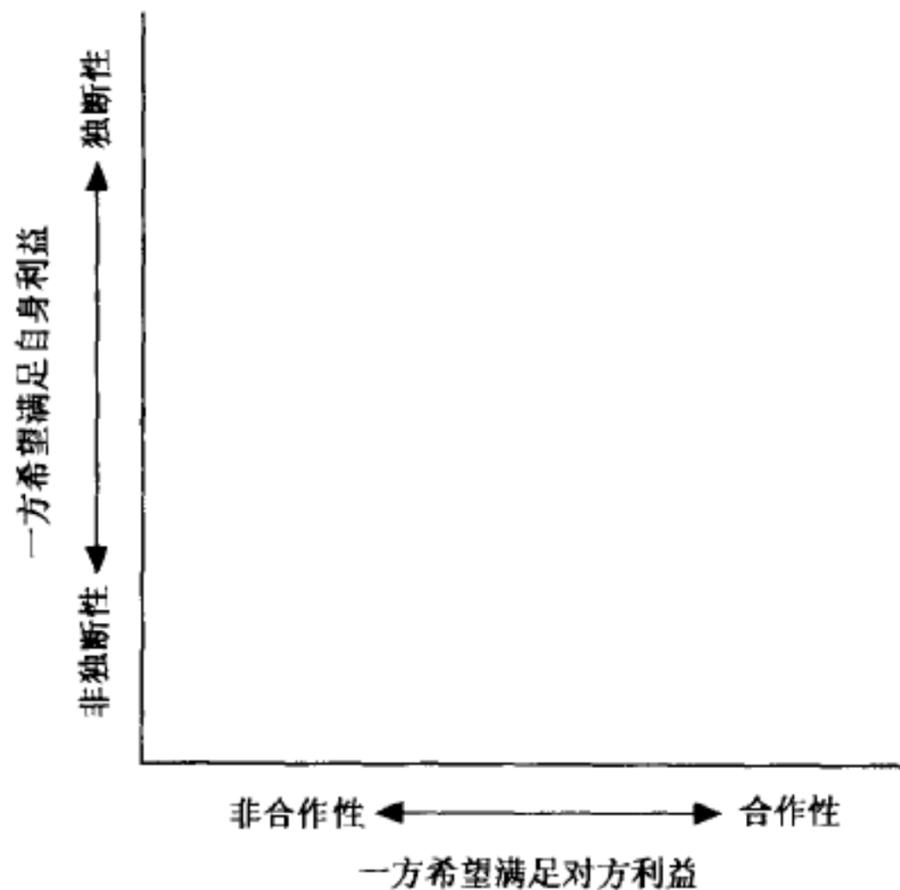
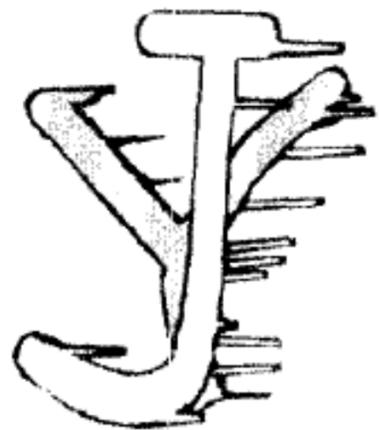


图 9.4 合作性和独断性是冲突中相互独立的两个维度 引自肯尼思·托马斯：《冲突与冲突管理》。 From Kenneth Thomas, *Conflict and Conflict Management*.



一个合作或“推进业务活动”的问题了：人们确实认为合作是为了自身需要而做出的牺牲。

由上面的分析，托马斯提出了五个模型，我们可以利用这些模型来认识冲突和其中包含的行为：

1. **竞争性行为**，如果有必要，寻求以牺牲他人的利益为代价而满足自己的需要。如图 9.5 中所示，它倾向于高度竞争、不合作，其结果是对局势的控制（例如，在一个双方都不肯让步的合同谈判中，谈判一无所获，但每一点好处都被捞走）。这是一个典型的在冲突中“非赢即输”的观点。
2. **回避（非独断性—非合作性）**行为通常表现为冷漠、退缩和无动于衷。这并非意味着冲突不存在，但是被认为是无需处理的事情。因此，潜在的冲突仍然存在，在另一个时候又可能以另一种方式冒出来。

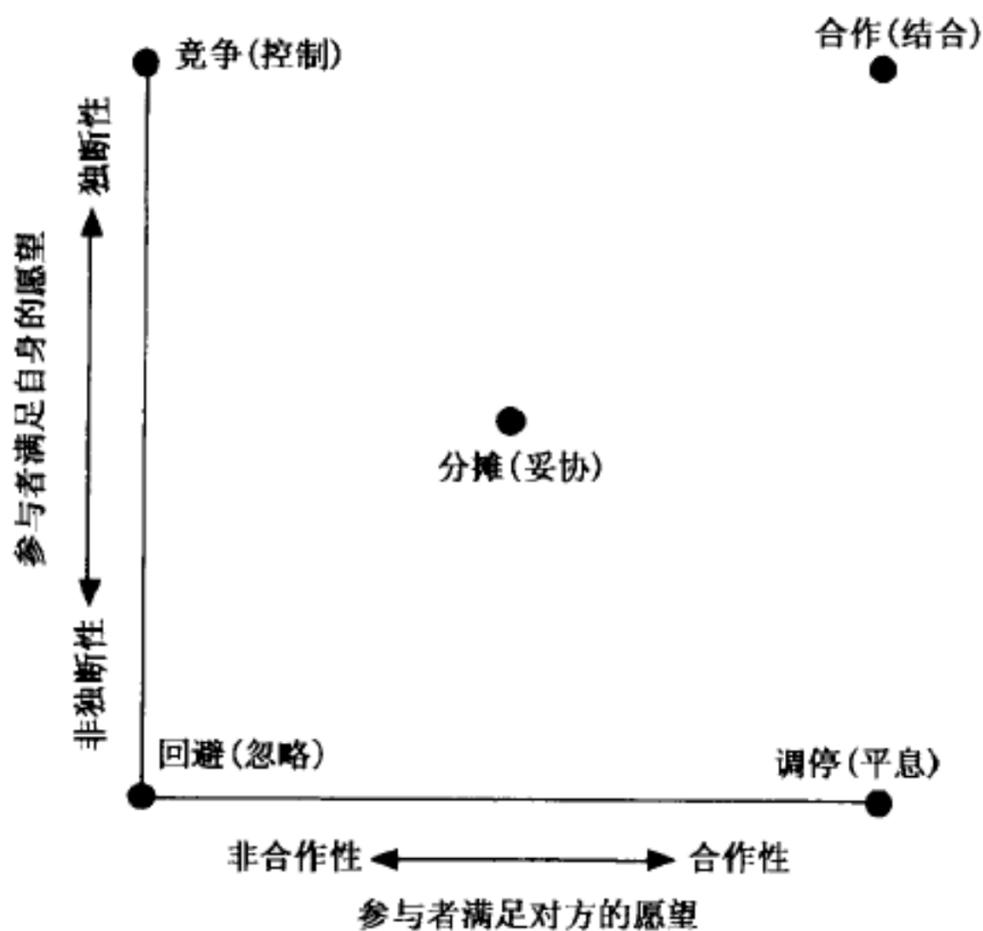


图 9.5 与独断性和合作性相关的五种冲突中出现的倾向 引自肯尼恩·托马斯《冲突与冲突管理》。 From Kenneth Thomas, *Conflict and Conflict Management*.



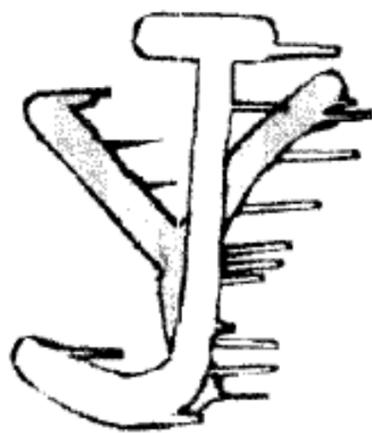
3. 调停（高度合作—低度独断）是以息事宁人为特征的：一方关心的是另一方，而却忽视了自己。这种倾向与为了维护工作关系，甚至不惜牺牲自己某些利益的愿望有关。
4. 分摊的倾向（中度独断—中度合作）的结果常常是双方都做出妥协（权衡、消除分歧、让步）。 **322**
5. 合作的倾向（高度独断—高度合作）的结果是努力通过双方的合作来解决问题，使双方的利益得到充分的满足。将双方愿望真正结合起来是解决冲突的方法。这就是“双赢”的概念。

这种分析冲突的方法有助于评价各种管理冲突的方法中（例如，讨价还价，权力斗争或合作等等）哪种方法最有价值。分析的目的自然是要找出某种方法来管理冲突，它尽可能地要对组织有好处，同时又把破坏性后果控制在最小限度。此外，注意冲突后留下的潜在的、长期的后果至关重要。

例如，回避或缓和是很有吸引力的反应，因为，短期来看，它们可能绕过了在真正解决问题的过程中所遇到的障碍，并且，另外一个有利之处在于，它最小限度地耗费了组织的精力、时间和资源。但是它们解决不了引起冲突的问题，也无法发展组织的能力来有效地解决冲突。

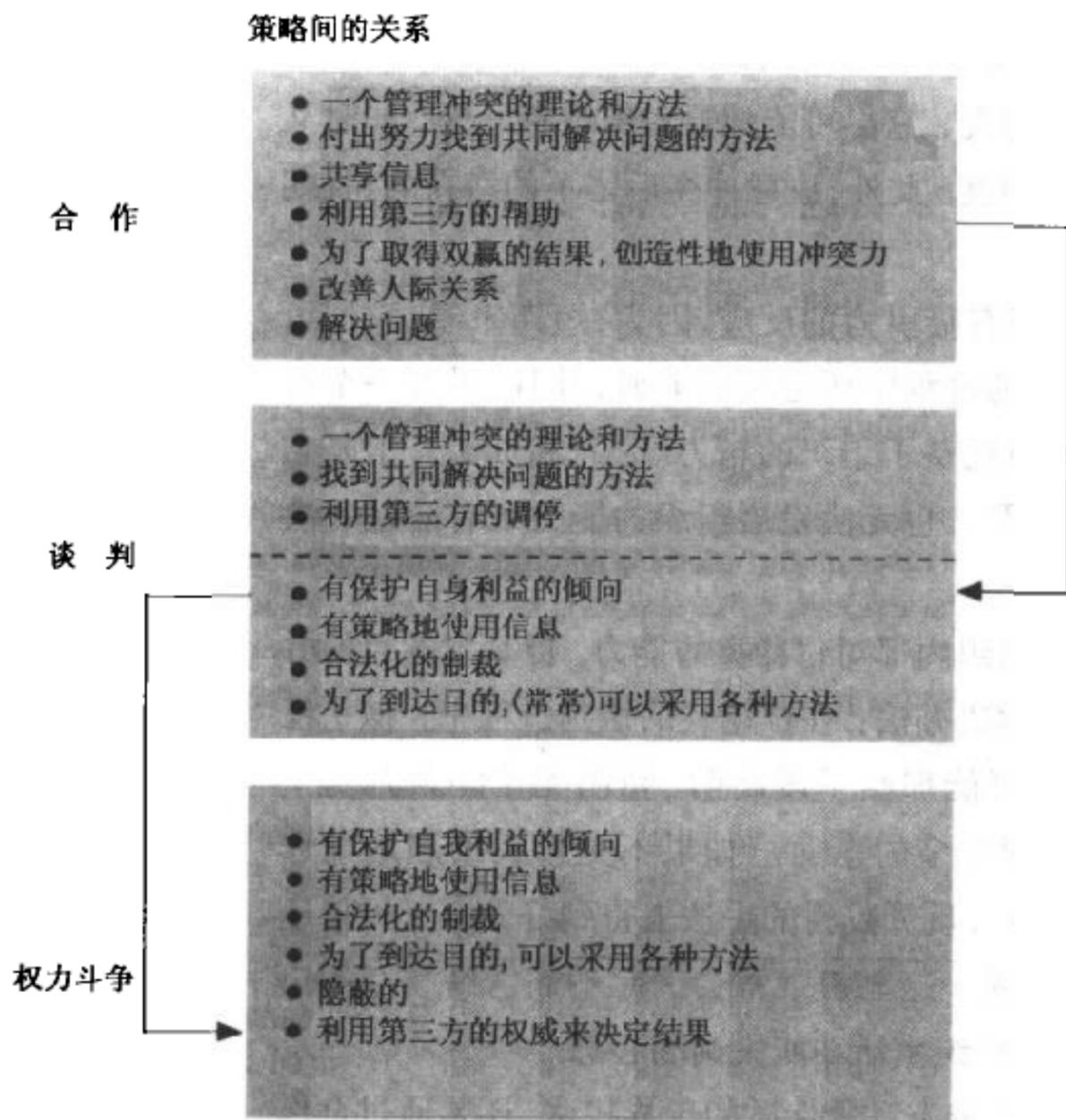
谈判的确有助于发展组织内部对付冲突的能力。但是它的目的并不是要产生最令人满意的解决办法：在拉锯式的谈判过程中，似乎任何一方都不完全满意，很可能那些手段高明、精明无比的谈判高手比他（她）的竞争对手得到更多的东西。如果不是彻头彻尾地欺诈的话——使用“卑鄙的行为”，玩弄狡猾的手法去得到好处——讨价还价基本上是一个敌对的过程。这些都常常会引起不满情绪和互不信赖，而不满和猜疑都是引起组织生活功能失调的心态。

无论是为了“非赢即输”带有竞争性质的玩弄权术，还是通过合作来解决问题，都很需要精力、时间和智谋。我已阐述了各种方式所产生的、本质上不同的结果。由于人们普遍认为，“非赢即输”的权力斗争的长期后果是机能失调，而通过合作来解决问题的后果是组织各项功能



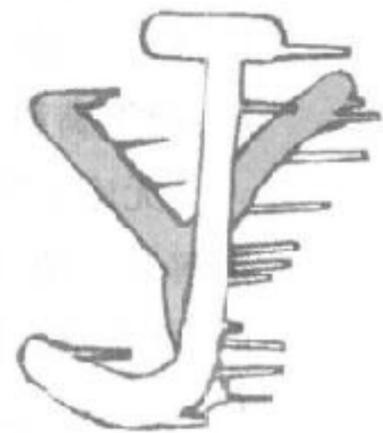
正常，因为几乎所有关心组织效力提高的人，都会选择合作——只要行得通。这是因为，合作是解决冲突最理想的方法，而竞争则是最不理想的办法。

因为回避和缓和实际上不属于冲突管理的范畴，所以我们还有三个对付冲突的基本策略：合作，谈判和权力斗争。图 9.6 概括说明了各个策略的主要特征，同时，它还说明了谈判是如何体现了合作和权力斗争策略的某些特征的。就这点而言，谈判成为一座连接合作与权力斗争策略的桥梁，它可能——虽然并不是必然的——使组织过程不断转变，从“非赢即输”的权力斗争转变为双赢地、通过合作来解决问题。



323

图 9.6 冲突管理策略间的关系 引自布鲁克林·德尔《管理组织冲突：何时使用合作、谈判和权力的方法》。 From C. Brooklyn Derr, *Managing Organizational Conflict: When to Use Collaboration, Bargaining and Power Approaches*.



本章小结

本章主要是按照组织中双方之间不协调的行为来探讨组织冲突的。人们一度认为,冲突是组织失灵的信号,而现在越来越多的人认识到,它是人际社会系统里一个正常的、合理的方面。所以,现在的认识与传统的恰恰相反,认为组织冲突的发生不仅是必然的,它还可以激发人们在创造性地解决问题方面起到有益的作用。

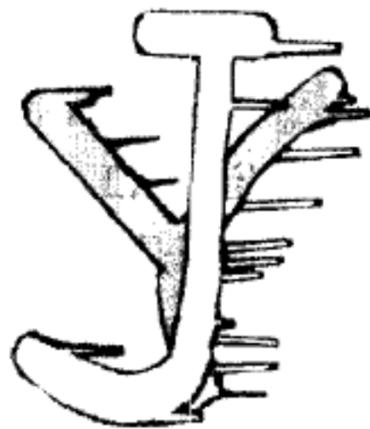
组织冲突是破坏性的还是建设性的,在很大程度上取决于如何管理它。过去,狡猾的学校管理者,曾巧妙地施展手段或是迅速地行使权力来阻止和终止冲突,现在,这种现象一去不复返了。一个健康的组织的特点是:具有完善的解决问题的方法和合作文化,它一定能够鉴别冲突并且采用集体合作的方法处理冲突,使组织更强,更完善,而不是被对立情绪削弱和毁坏。

324

咨询顾问或是第三方的介入极大地影响了发生在学校和学区中的冲突的解决方式。特别是,由于广泛地采用了集体谈判的讨价还价方式,在寻找为他们提供咨询的人时,学区偏爱一些受过训练,习惯于用对立的、好斗的眼光来看待冲突的人(例如律师,常常还有专职的谈判者和调停者),而冷落了那些专门受过训练,习惯于把冲突看成是组织行为现象的人(例如,实用社会科学家和组织心理学家)。这样一来,就常常会产生具有破坏性的、“非赢即输”的策略和手段。这与学者一再地寻求更有效的方法的建议被诋毁为“不切实际”是有联系的。

本章提出一个把判断已知情境中的冲突作为选择恰当的管理策略基础的方法。很明显,并不存在一个管理组织冲突的最佳方法。虽然,有许多管理冲突的方法,但其中每个方法都只适合于某种特定的情境。然而,选择冲突的管理方法的基本原则是,要让冲突尽可能减小破坏性(例如,对立情绪),并且最大限度地增强组织成长与发展的机会(例如,增强信任感,促进问题的解决)。

最后我想强调:在冲突管理的过程中,再没有什么比诊断形势更为重要了。通常,分析冲突和认识冲突的过程会把结果与原因搞得令



人迷惑。举例说,某位学监向一名顾问提出问题:“在这个学校里,我可以用哪些方法来对付本校的冲突?”当顾问反问他所谈到的是什么样的冲突时,他答道:“是的,你知道,这里曾有教师罢教,这是特别糟糕的。现在吗,他们都回来工作了,不过那时情绪都不好,你知道,还有对立情绪。我们打算采取措施。但做些什么呢?”正如我已解释过的那样,对立情绪是冲突的一个重要方面,但要记住,千万不能把对立情绪说成就是冲突本身。对立情绪是冲突的结果,或者是情感反应,它总是一个冲突事件所产生出的后果的一个部分。但试图改善这种对立情绪的努力可能只是治标不治本。如果我们不能正确地诊断冲突,处理产生冲突的原因,那么冲突就会以潜在的形式继续存在,总有一天会显露出来。

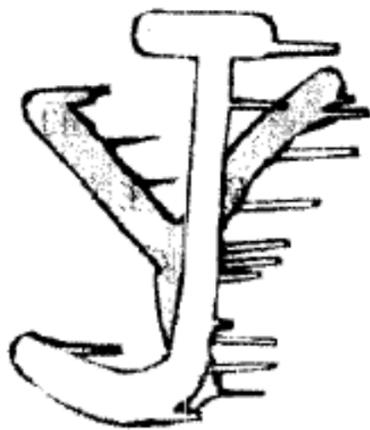
对策练习

与教职工的会面为教育领导管理冲突提供了极好的机会。然而,在学校的会议上,冲突常常是潜在的:人们无法辨别它,干脆“记在纸上了事”,忽略冲突,最终否认它的存在。人们确实不可能对潜在的冲突进行高效的管理。因此,管理冲突中,第一步就是让潜在的冲突显露出来:承认冲突的存在;将它公开,这样人们可以描述,讨论和管理它。然而,学校教职员大会的一个通病就是,人们用一致的沉默来阻止问题被承认和管理。如本章前面所述,这常常是因为人们害怕敌意。

325

当你根据自己的经验,思考在本章刚刚读到的关于学校教职工大会的内容时,准备3个重要的、可以教给某所学校的校长的小窍门,来提高他制定计划和召开主持教职工大会的水平,将管理冲突的战略和策略包含在其中。用具体的行动或程序来开始推荐这些小窍门。然后,为建议的行动给出理由。

例如,你可能建议校长组成一个教职工顾问团,他们在一起合作制定教职工大会的议程。这很可能就是坦南鲍姆—施米特模型。推荐它的原因是两方面的:首先,授权给教师,让他们在必须参加的会议上行使更大的权力,将会对打开会议的气氛,增进一致意见有好处;反过来,这样做会使承认和讨论冲突问题变得更容易,也更有可能做到。



推荐读物

理查德·贝克哈德：《对抗性的会议》，载于《哈佛商业评论》，第45期（1967年3—4月），第149—155页。[Beckhard, Richard, "The Confrontation Meeting," *Harvard Business Review*, 45 (March-April 1967), pp. 149—155.]

文章描述了“一个活动：首先，由组织中各阶层的人联合组成一个管理团体，接着，允许这个团体对组织自身的健康做一次迅速地检查，仅在短短时间内，他们就要做出促进组织发展的行动计划”。本书提出了开一整天会的计划，这个具体的计划是用来减轻危机带来的压力，并可以帮助团体(1)判断形势，(2)共同确立目标和选择优先考虑的重要事项，(3)提出行动计划，(4)实施短期或长期的计划。

德尔·C·布鲁克林：《管理组织冲突：何时采用合作、谈判和权力的方法》，加利福尼亚，蒙特雷伊：海军研究生院，1975年。(Derr, C. Brooklyn, *Managing Organizational Conflict: When to Use Collaboration, Bargaining and Power Approaches*. Monterey, CA: Naval Postgraduate School, 1975.)

本书提出了一个权变的方法。书中指出：合作、谈判、权力的方法在某种情况下全都适用于组织冲突的管理，作者解释了如何诊断不同情况下存在的偶然因素，对各种条件下的每个策略的利弊都进行了讨论。

利克特，伦西斯和简·吉布森·利克特：《管理冲突的新方法》，纽约：麦格劳—希尔图书公司，1976年。(Likert, Rensis and Jane Gibson Likert, *New Ways of Managing Conflict*. New York: McGraw-Hill, 1976.)

分析了组织冲突增多的缘由之后，这本书还描述了用第4系统



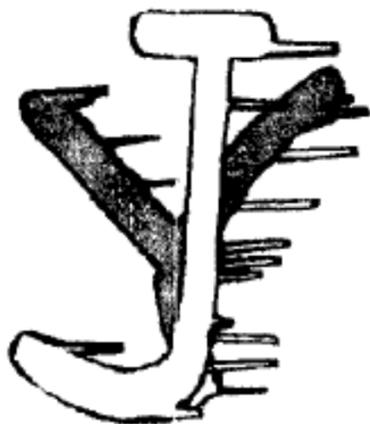
（“双赢策略”）代替采用“非赢即输”方法管理冲突的全过程，后者常常使冲突一方饱受挫折，痛苦不堪。这本书内容详实，十分实际，给人们提供基本的指导，收录了一些在学校中运用该策略的具体方法，对学校的管理者很有教益。

温·理查德：《管理对冲突的反应》，匹茨堡，三州地区学校研究会，匹茨堡大学教育学院，1972年。（Wynn, Richard, *Administrative Response to Conflict*. Pittsburgh: Tri-State Area School Study Council, School of Education, University of Pittsburgh, 1972.）

在这篇 23 页的专题文章里，作者力求将组织冲突的当代思想提炼、浓缩为实际的建议，给学监、校董会成员和其他公立学校的领导作为参考。本书强调，组织现有的氛围似乎会对它究竟是产生建设性的冲突还是破坏性的冲突有一定的影响，并且管理者自己的管理风格和价值观影响着这个氛围。

扬柯罗菲奇·丹尼尔：《对话的魔力：将冲突变为合作》，纽约：西蒙和舒斯特出版社，1999年。（Yankelovich, Daniel, *The Magic of Dialogue: Transforming Conflict into Cooperation*. New York: Simon & Schuster, 1999.）

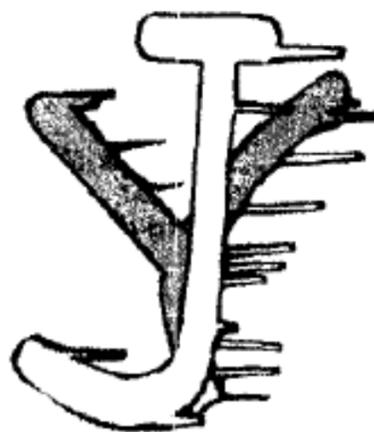
领导在不断努力使组织成员对学校的目标、意图、方法取得一致意见的过程中，必须持续努力提高各方参与辩论的交流能力。在本书中，这位通信学方面的社会科学学家和学者提出了帮助领导掌握交流能力的方法，为了更好地解决问题和拥有共同的目标，领导需要这些能力。扬柯罗菲奇所用的术语“对话”不仅仅是“谈话”的同义词，它有着特别的意思。他向大家展示了怎样运用对话来增进关系，消除成见，打消猜疑，达成共识，形成以共同的目的为基础的梦想。有些人反对说，这本书仅仅是将常识做了一次系统的展示。但问题是，通常当反对者就学校问题进行争辩时，常识是他们最先忽视的几样东西之一。这本书是有益的，因为它将管理者带回到起点（指管理基本原理——译者注）——这常常是个



好主意——尤其是当比赛时，本方情况不太妙的时候，任何一名运动员都愿意确认，重新开始是个不错的主意。

注释

- ① 詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯：《领导》（纽约：哈珀和罗出版公司，1978年），第37页。
- ② 肯尼思·托马斯：《冲突与冲突管理》，载于马文·D·邓尼特编《工业与组织心理学手册》（芝加哥：兰德-麦克纳利公司，1976年），第890页。
- ③ 莫顿·多伊齐：《冲突的消除：积极的过程与消极的过程》（新港：耶鲁大学出版社，1973年），第10页。
- ④ 伯纳德·贝雷尔森和加里·A·斯坦纳：《人类行为：科学发现汇总》（纽约：哈考特·布雷斯·乔瓦诺维齐公司，1964年），第588页。
- ⑤ H·格兹科和J·蔡：《决策团队中的冲突分析》，载于《人际关系》，第7卷（1954年），第369页。
- ⑥ 同上。
- ⑦ 伦西斯·利克特和简·吉布森·利克特：《冲突管理的新方法》（纽约：麦格劳-希尔图书公司，1976年），第7页，原作中标有着重号。
- ⑧ 肯尼思·E·博尔丁：《冲突与防御：普遍原理》（纽约：哈珀兄弟出版公司，1962年），第152—153页。
- ⑨ 理查德·温：《行政对冲突的反应》（匹茨堡：三州地区学校研究委员会，1972年），第7—8页。
- ⑩ 沃伦·G·本涅斯：《倾斜的象牙塔》（圣·弗朗西斯科：乔西-巴斯出版公司，1973年）。
- ⑪ 关于如何对付“恶毒攻击”的建议，请参看温的《行政对冲突的反应》。
- ⑫ 切斯特·巴纳德：《总经理的职责》（马萨诸塞，剑桥：哈佛大学出版社，1938年），第36页。
- ⑬ 托马斯：《冲突与冲突管理》，第891页。
- ⑭ 此项研究（没有一项是在学校里进行的），由托马斯在《冲突和冲突管理》中进行了总结。
- ⑮ 多伊齐：《冲突的消除》，第9页。
- ⑯ 路易斯·R·庞戴：《组织冲突观念与模式》，载于《管理科学季刊》第12卷（1967年9月），第296—320页。
- ⑰ 今天，这个领域里研究的大多数作者运用冲突管理一词，冲突管理指一个不断发展的组织过程，一个不断探索和支持组织发展的过程。对许多人而言，冲

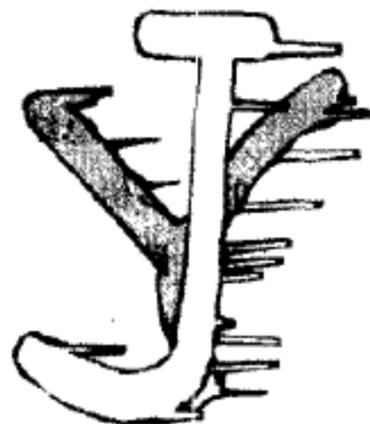


突解决方法这个词则意味着去寻求决定性地解决问题的最终方案, 该方案甚至会消除潜在冲突——这不可能做到。

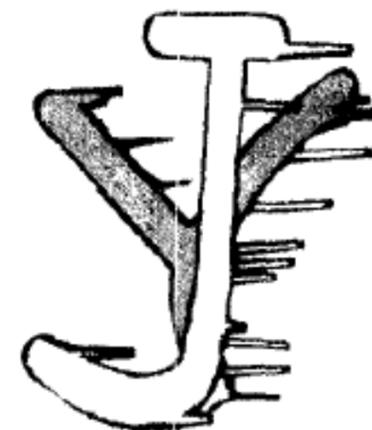
- ⑬ 约翰·M·托马斯和沃伦·G·本尼斯:《变革与冲突管理》(巴尔蒂摩:企鹅图书公司,1972年),第20页。
- ⑭ 罗伯特·R·布莱克、赫伯特·A·史帕得和简·S·穆顿:《工业组织之间的冲突管理》(得克萨斯,豪斯顿:古尔夫出版公司,1964年)。
- ⑮ 托马斯:《冲突与冲突管理》,第900页。
- ⑯ 庞戴:《组织冲突》。
- ⑰ 伦西斯·利克特和简·吉布森·利克特:《管理冲突的新方法》,第7页。
- ⑱ 兰德尔·科林斯:《冲突社会学:走向解释性科学》(纽约:学术出版社,1975年)。
- ⑲ 杰拉尔德·格里芬和戴维·罗斯台特:《从冲突的视角看公法第94—142号所涉及的问题》(论文发表于美国教育研究协会,佐治亚,亚特兰大,(1978年3月)第4页)。
- ⑳ 伦西斯·利克特和简·利克特:《管理冲突的新方法》,第59页。
- ㉑ 研究文献数量巨大,非常吸引人。例如,马扎非·谢里夫和卡罗林·W·史里夫:《和睦的团体和紧张的团体》(纽约:哈珀兄弟出版公司,1953年);马扎非·谢里夫与他人合编:《团体之间的冲突和合作:罗伯斯·凯夫实验》(诺曼:团体关系研究所,俄克拉何马大学图书交流,1961年);莫顿·多伊齐:《合作和竞争对团体过程的影响:实验研究》,载于《美国心理学家》第4卷(1949年),第263—264页;多伊齐:《冲突解决方法》。
- ㉒ 布莱克、史帕得和穆顿:《管理团体冲突》,第18页。
- ㉓ 伦西斯·利克特和简·利克特:《管理冲突的新方法》,第61页。
- ㉔ 如前面所提到的多伊齐、布莱克、史帕得的著作。
- ㉕ 伦西斯·利克特和简·利克特:《管理冲突的新方法》。
- ㉖ 布莱克、史帕得和穆顿:《鼓励团体间的冲突》,第63页。
- ㉗ 托马斯:《冲突与冲突管理》。

NOTES

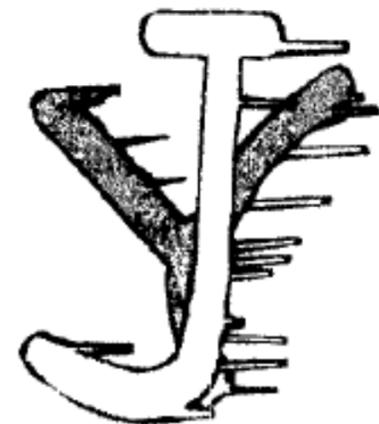
1. James MacGregor Burns, *Leadership* (New York: Harper & Row, 1978), p. 37.
2. Kenneth Thomas, "Conflict and Conflict Management," in *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, ed. Marvin D. Dunnette (Chicago: Rand McNally & Company, 1976), p. 890.
3. Morton Deutsch, *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*



- (New Haven: Yale University Press, 1973), p. 10.
4. Bernard Berelson and Gary A. Steiner, *Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1964), p. 588.
 5. H. Guetzkow and J. Cyr, "An Analysis of Conflict in Decision-making Groups," *Human Relations*, 7(1954), p. 369.
 6. *Ibid.*
 7. Rensis Likert and Jane Gibson Likert, *New Ways of Managing Conflict* (New York: McGrawHill Book Company, 1976), p. 7. Emphasis added.
 8. Kenneth E. Boulding, *Conflict and Defense: A General Theory* (New York: Harper & Brothers, Publishers, 1962), pp. 152—153.
 9. Richard Wynn, *Administrative Response to Conflict* (Pittsburgh: Tri-State Area School Study Council, 1972), pp. 7—8.
 10. Warren G. Bennis, *The Leaning Ivory Tower* (San Francisco: Jossey-Bass, 1973).
 11. For advice on how to deal with "nefarious attacks," see Wynn, *Administrative Response to Conflict*.
 12. Chester I. Barnard, *The Functions of the Executive* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938), p. 36.
 13. Thomas, "Conflict and Conflict Management," p. 891.
 14. The research (none of it in schools) has been summarized by Thomas, "Conflict and Conflict Management."
 15. Deutsch, *The Resolution of Conflict*, p. 9.
 16. Louis R. Pondy, "Organizational Conflict: Concepts and Models," *Administrative Science Quarterly*, 12 (September 1967), pp. 296—320.
 17. Most writers in this field today use the term *conflict management*, connoting an ongoing organizational process that is heuristic and supportive of organization development over time. To many, the term *conflict resolution* carries the connotation of seeking final, conclusive solutions that will terminate even latent conflict — an unlikely event.
 18. John M. Thomas and Warren G. Bennis, *Management of Change and Conflict* (Baltimore: Penguin Books, 1972), p. 20.
 19. Robert R. Blake, Herbert A. Shepard, and Jane S. Mouton, *Managing Intergroup Conflict in Industry* (Houston, TX: Gulf Publishing Company, 1964).
 20. Thomas, "Conflict and Conflict Management," p. 900.
 21. Pondy, "Organizational Conflict."



22. Likert and Likert, *New Ways of Managing Conflict*, p. 7.
23. Randall Collins, *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science* (New York: Academic Press, 1975).
24. Gerald Griffin and David Rostetter, "A Conflict Theory Perspective for Viewing Certain Problems Associated with Public Law 94—142" (paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta, GA. March 1978), p. 4.
25. Likert and Likert, *New Ways of Managing Conflict*, p. 59.
26. The research literature is rich and fascinating. See, for example, Muzafir Sherif and Carolyn W. Sherif, *Groups in Harmony and Tension* (New York: Harper & Brothers, Publishers, 1953); Muzafir Sherif and others, *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment* (Norman: Institute of Group Relations, University of Oklahoma Book Exchange, 1961); Morton Deutsch, "The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process: An Experimental Study," *American Psychologist*, 4(1949), 263—264; and — also by Deutsch — *The Resolution of Conflict*.
27. Blake, Shepard, and Mouton, *Managing Intergroup Conflict*, p. 18.
28. Likert and Likert, *New Ways of Managing Conflict*, p. 61.
29. Such as the work of Deutsch, Blake, and Sherif mentioned above.
30. Likert and Likert, *New Ways of Managing Conflict*.
31. Blake, Shepard, and Mouton, *Managing Intergroup Conflict*, p. 63.
32. Thomas, "Conflict and Conflict Management."



第十章

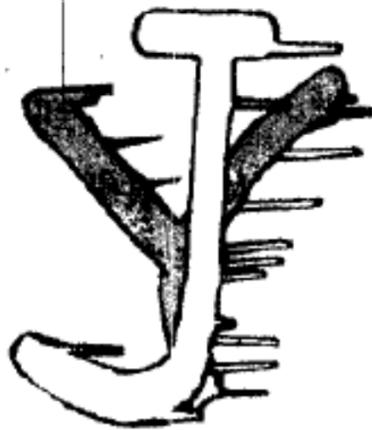
动机

328

学习任务

通过本章的学习,应该能够

- 明确并描述三种表明动机的人类行为特点。
- 明确并对比内部动机理论和行为动机理论。
- 总结并讨论研究西部电气公司的过程中关于动机主要的发现。
- 描述由霍华德·加德纳提出的多元智力理论,描述该理论与组织成员的动机之间的关系。
- 描述并讨论卡尔·荣格的观点:内在动机驱动着每个人;每个人的内在动机各不相同;尽管如此,人们还是将它们归纳出几个特点,称为个性动机类型。
- 总结并描述用来理解个性类型的迈耶—布里格斯心理类型指标。
- 描述由约翰·阿特金森(John Atkinson)提出的动机理论:人们目前已知的激励动机有两种特征——取得成功的期望和避免失败的期望。
- 描述并讨论戴维·麦克莱兰的观点:在集体中,经济生产力和作为一种社会文化规范的高成就动机之间存在着关联。
- 总结并描述马斯洛的需要层次动机理论。
- 解释由赫茨伯格提出,普遍存在于工作环境中的激励因素和



维持因素。

- 解释 $B = f(p \cdot e)$ 这个公式怎样表达了这一观点：激励是一种人与环境相互作用的结果。

329

本章概要

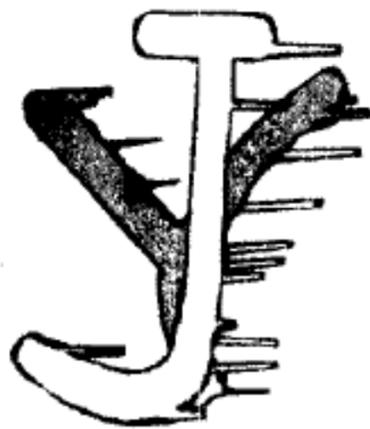
330

我一直是这样描述组织行为的：它源于组织成员和组织环境的特点之间的相互作用，这也可以用 $B = f(p \cdot e)$ 这个方程式来表达。在前几章，我着重讨论了组织环境的特点，在本章中我则侧重于讨论方程式中人的因素。

动机的含义和特点

动机是用来解释人们做事的原因的。例如，为什么一些教师常常在工作时只完成必须完成的工作，而另一些教师则带着满腔热情和许多想法投入工作？为什么一些校长似乎只注重学校里日常的活动，对学校的发展方向没有明确的计划，而其他校长则似乎乐意从事制定一个明确、连贯的学校发展计划（情况本应是这样），并在今后几年的时间里，坚持执行这个计划。为什么有些教授上课是如此的枯燥乏味，以至于学生们都不愿选他的课，而其他教授上课却热情洋溢、生动活泼、新颖别致，以至于学生们选课的名额早早地就用满了？

几千年来，为什么人们从事他们正在做的事情这个谜团强烈地吸引了剧作家、艺术家、作家、作曲家、哲学家、神学家和人类社会其他观察家的注意，关于这一点，我们可以在世界各地的图书馆和博物馆里找到证据。一个世纪以来，学者付出了更多的努力，试图弄清人类做事的动机这个谜，他们写出了许多文献，这些文献范围之广，内容之长，说明性之强，令人惊奇。通过他们的努力，我们已经了解了很多关于动机和人类行为的联系，但我们想知道更多。本章将讨论我们已知的一些事实和它们的实际含义，为教育组织从事实际领



导工作的人服务。

尽管现存的动机理论已经不少，并且每年都会有新理论产生，学者对它们也是意见不一，但当我们讨论动机时，我们所谈的内容确实是大家公认的。例如，学者们普遍同意，当我们观察组织成员的行为的差异时，至少有三种动机特点非常显著。

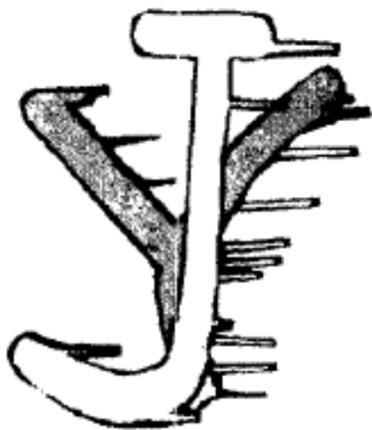
特点一：选择的取向

动机的一个标志就是，当人们面对许多可能的选择时，每个人做出选择的特点显著不同。当某人更专注于某件事而非另一件时，观察人员就根据他做出选择的行为来部分地推断他的动机，当然，观察人员不可能知道导致选择被做出的真正原因。例如，某位教师也许会有个习惯，早晨早早到校，迅速地收取邮件，迈着轻快的步伐来到教室，准备当天的工作，他这样做的目的是为了在学生到达教室前，做到准备充分，从而轻松地开始上课。另外一位教师也许就会姗姗来迟，在办公室里夸夸其谈，四处闲聊，直到最后一刻才冲向教室，上课时还在慌乱地整理着讲义，而他的学生都端坐在课桌前等待。另一个类似的例子是，某位教授一周中仅仅花三天的时间在学校里搞学术研究（他认为这就够了），而常常将剩下的两天花在高尔夫球场上或是网球俱乐部里。相反，他的某位同事却利用每一刻空闲时间做学问，为在学术刊物上发表文章做准备，而学术刊物不但不会给他任何报酬，而且还会在发表之前拒绝多次。

331

特点二：持续性

动机的另一个标志就是个人执行选定的行动方针的持续性。其中一个因素就是，一个人在选定的活动上所投入的时间长短。不论是修补古董还是为一个新的教学项目制定计划，有些人都会热情地长时间地工作，想得到近乎完美的、高质量的结果，但其他人也许会将这项工作“草草了事”，认为结果可以混过去就够了，并且就这么由它去了。实际上，某个人可能会在从事某个活动时极其细心，表现出很强的持续性，而在另一件事上却极大地缺乏持续性。为了得到想要的结果，某个



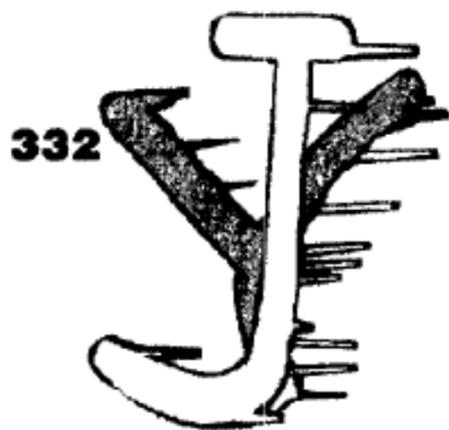
人会一次又一次地返工，这时我们就观察到了持续性的另一个因素。例如，一些教师似乎总认为工作没有完成，常常将工作带回家，花更多的时间做好它；而另一些教师则是，只要校车一开走，就关门收工，不到第二天，不会再考虑自己的工作。一些教授年复一年地从文件柜里抽出破旧泛黄的讲义，而另一些教授则每年花费大量的时间，除了编辑、修正和润色他们的讲稿，还要创造出新的教学方法，以使授课的信息量更为充足，更引人入胜。

特点三：专注性

个人从事某项活动时具有的专注性是动机的第三个标志。某个人可能在工作时，投入了他的全部精力，做到了全神贯注，毫不分心，相反，另一个人工作时可能就没那么投入了。与选择的取向和持续性相比，理解专注性这个概念时要格外地小心，这是因为它包含了不受个人控制的因素，例如，环境或个人的技能。举个例子，正如在一些学校中普遍存在的那样，他们工作的环境中有很多不可控制的干扰因素，在观察这样环境里个人的工作行为时，想要判断他的专注性是他自己的选择所造成的，还是由环境中的干扰因素所造成的，是一件相当困难的事。与此类似，人们可能观察到某人作为会议的参与者之一对会议毫不关心，显而易见，他只是在消磨时间，等待会议结束。这个问题很可能是环境造成的，例如，与会的气氛不利于参与；也可能是因为他没有接受一定的行为学观点和技能的培训，而这些观点和技能恰恰是有效而自信地参与会议中交换意见这个过程所必备的；也有可能仅仅是因为他对正在讨论的话题不感兴趣，或话题与他毫不相干。

关于外部—内部动机的争论

20世纪中，组织行为学中对人类动机的思考为两种主要的方法所支配。一种被描述为**伟大而愚蠢的谬误**。^①这是关于胡萝卜和大棒的古老比喻，这个规则要求在组织生活中通过提供奖励和惩罚的方法来激



励人们。它与行为心理学相关,强调对个人进行外部控制。

另一种方法则与认知心理学和人本心理学相关,动机主要强调源于内在的想法和感情的精神力量。

外部动机或行为主义观

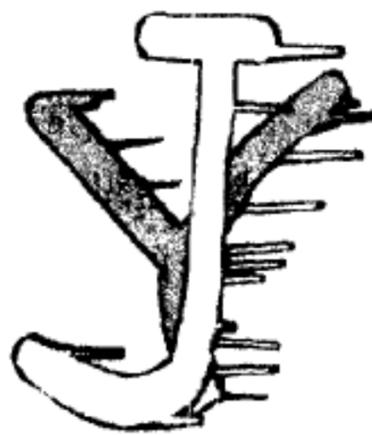
传统的管理者用胡萝卜加大棒的方法激励人们。很久以前他们就发现,受到伤害的人常常会采取行动以避免疼痛,受到奖励的人常常会重复给他带来奖励的行为。这就是行为主义者眼中的激励,它在管理学理论中有着长期巨大的影响。使用这种技巧的管理者常常会说,“我们在激励员工!”

行为主义的激励论认为,人为地使用积极的强烈刺激(胡萝卜)和消极的强烈刺激(大棒)可以激励人们,这种观点在教育组织中受到了广泛的欢迎,得到了普遍的采用。按绩取酬的计划、承担责任的要求、对正规监管的强调和与上岗联系在一起的一年度表现的考核,“教师认可日”,这些只是行为主义激励观被运用在公立学校日常事务里的许多实例中的几个。同样有趣的是,大学常常用一种“要么提升,要么走人”的政策来激励新近任命的、级别较低的教职员。在规定好了的时间里,要求他们以发表著作的方式拿出越来越多的研究成果;到了规定的时候,这些教师很清楚:要么是因为他们的努力,自己获得升迁的嘉奖,并且从此有了终身职位,要么受到卷铺盖走人的惩罚。

内部动机观

有些人认为,行为主义的方法与激励根本就没有关系。正如弗雷德里克·赫茨伯格对胡萝卜加大棒的方法评论的那样,“这简直是在胡闹,你不是在激励他们,你是在强迫他们。”^②赫茨伯格的评论是针对行为主义激励方法的主要批评:行为主义的激励方法实际上根本就不是在激励。

这个观点认为,尽管人们被外部力量(例如,奖励和惩罚)所控制,激励人们的关键之处实际在于这些人本身。认知主义和人本主义激励论源于这样一种理念:将人们看作从生物体的局限中解脱出来,在生



理和心理方面上逐步地了解自己、发展自己的生物。个人的内在能力主要以感情和认知能力为主,它形成了感情、渴望、感知、态度和思想,它们可以使人们受到激励,也可以使人们失去动力。按照这种观点,激励被看成是在组织中创造一些条件,这些条件更有可能使组织成员的内在能力变得更为成熟,在智力和感情方面都得到发展,由此增强他们的内在动机。总而言之,行为主义者常常将激励看成某人对他做了些什么,而认知主义者和人本主义者常常将激励理解为,通过发展周围的环境来挖掘某人的内在潜力。

333

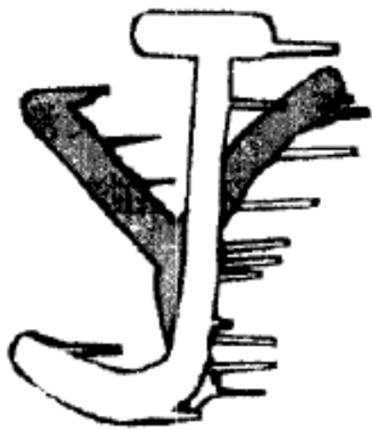
个人和集体动机

让我们现在着重讨论组织成员的动机,这里的动机与广义上、作为个人动机的概念是不同的。要理解组织行为,有一点必须牢记在心,作为组织中的一员,个人采取行动时既不是单枪匹马,也不是孤立无援:组织成员常常作为一个团体展开行动。这一点可能对于理解组织行为是至关重要的。组织是一个高度动态的社会系统,人与人之间建立了相互依赖的关系。

因此,如果你自己匆匆忙忙地走在一条拥挤的城市街道上,虽然你是其中的一员,你不太可能会把这群人看成是一个团体。但如果你走在路边,排队候车时,你就已经加入了一个团体,虽然这也只是一个简单的团体。团体中的成员,即排队等车的人,共同拥有某些意图、想法和行为期待,这个共同的目标将他们连在了一起。并且,团体不但修正了你自己的行为,而且还修正了你的态度和想法。因此,如果有人鲁莽地插队时,你可能会关心起这个问题,并和团体的其他成员一起抗议这个行为,让插队者遵守团体默认的行为规范。

人们常常按照组织的凝聚力和士气来描述团体内部动力的特点和力量。组织的这些动力反过来形成了组织成员共有的基本设想和理念,这些共有的基本设想和理念常常被视作“事实”和“现实”。这一点是组织氛围和组织文化的核心,我们在第五章详细地讨论过了。

在六十多年前,对西部电气公司进行的研究清楚地表明,团体中



规范的力量激励着工作中的人们。有关组织行为的文献证实了这一点,人们也很好地理解并接受了这个观点。让我们再一次花点时间,更准确地认识人们在这些研究中的发现。

回顾西部电气公司之研究

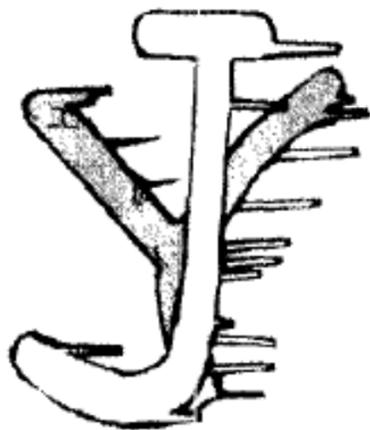
对大多数学习教育学的学生来说,即使他们只是学了一点所谓的“霍桑效应”,也已经听说了一些关于“霍桑研究”或“西部电气公司研究”的东西。这个经典的研究对工作动机的理解有着非常深远的影响——却在教育界被广泛地误解了,所以在这里,我们要费点笔墨,对它作些介绍。我们这里的讨论仅仅谈到了许多研究项目中的两个,而所有的研究加在一起构成了一个庞大的科研计划。 **334**

照明研究

西部电气公司的霍桑工厂位于芝加哥附近的西塞罗这个城市,它被选作实验基地。这项研究从1924年开始,差不多10年后结束。选择西部电气公司作为研究地的主要原因是,他们的管理被认为是开明的,有可能与研究者进行良好的合作。实验的目的是要测定需要多大的照明度,工人做出的产量才为最大。

选择了在同样条件下做同样工作的两组雇工,对每组的产量做好记录。一个组工作时的灯光强度是有变化的,而另一组的灯光强度则保持不变。通过这个方法,研究者希望排除其他变量的影响,以确定照明度的变化对生产率的影响。^③

然而,在研究的最初阶段,研究者失望了,因为试验进行不久,人们就发现照明强度与工人的生产率之间没有直接关系,这一点非常明显。“员工用他们猜想的、实验者期望于他们的反应,对照明强度的变化,做出反应,”乔治·霍曼斯补充道,“那就是说,当照明强度增加时,期望他们生产的产品会多一些,当照明强度减弱时,期望他们



生产的产品会少一些。进一步的实验旨在证实这一点……”^④在这个实验中,变换灯泡是为了让工人想像大概更亮了,但事实上,换装的都是功率相同的灯泡。当然,就像我们现在知道的那样,不管灯泡提供的照明强度如何,每变换一次灯泡,其结果都使工人的产量有所提高。毋庸置疑,实验组的工人是对实验者期望的理解而不是对自然环境的变化做出反应。因此,工人们是对刺激他们工作时行为的心理因素做出反应,而且在实验期间,那些心理因素的实质对研究者来说,是不清楚的。

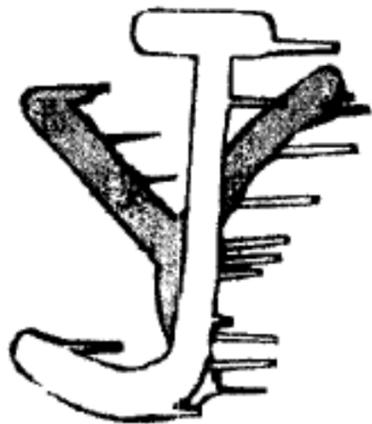
对研究者来说,这项研究的重大意义仍然存在。古典管理理论断言,自然环境的变化会影响工人的生产效率,而这项研究证明了生产效率和心理因素(别人的期望和成为关注的焦点)之间的直接关系。有时,人们称为“霍桑效应”,许多教育工作者常常把它曲解为,只要关心别人,改变他们的环境,并且对他们提出更高的期望,就会更好地激励他们。正如我们将要看到的那样,这个问题的意义远远不止于此。

继电器小组研究

335

在人们研究照明强度和生产率之间关系结束以后,因为实验留下的问题要比答案多得多,一项新的实验在霍桑工厂被组织了起来。被试者是装配电话继电器的工人。一个控制组在常规车间里工作,一个实验组则被安排在一个单独的地方。他们是这样开始实验的:

被选中的参加操作的工人被叫到检查组负责人的办公室会面(记住,这是在1927年,所有被试的工人都是女工)……向那些女工详细地解释实验的性质后,她们很快就同意参加这个实验……让她们确信实验的目的是测试工作条件,如员工休息时间、工作便餐、缩短工作时间等方面的某些改变,从而产生的影响。还特别提醒她们要轻松自然地工作,无论如何不要把实验当作竞赛。这次会议只是打算在实验过程中举行的许多会议中的第一次。但无论如何,任何实验计划要改变的时候,就得把女工们召集起来,向她们解释改变实验的目的,并征求她们的意见,放弃她



们未能同意的一些所建议的改变。^⑤

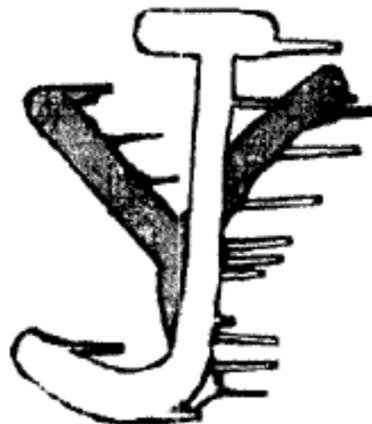
实验井井有条地进行了一年多，研究者在实验不同的实验性干预变量（短暂的休息、特别便餐时间、更短的工作日、更短的工作周）的同时，对生产做了仔细的记录。在整个实验的过程中，产量曲线缓慢地稳步上升。在实验的每一阶段，产量总比前一阶段高。最后，实验组的工作条件——经工人同意——恢复到研究开始之前的状态（没有休息、没有特别便餐时间、和平时一样长的工作日和工作周）。结果表明：生产效率仍然继续提高。实际上，“实验组的产量持续上升，然后就保持一个很高的稳定状态，一直没有下降，直到1933年实验结束之前，那个令人沮丧的、日益恶化的经济萧条时期。”^⑥总之，实验组（1）产量更大，（2）甚至在实验性干预被取消后，仍然保持较高的生产率。如果增加工间休息时间、缩短工作时间，加上对实验组的“特别照顾”都不能解释这个变化，那么什么才能解释呢？

主要成果

许多人花了多年的时间来分析所有数据并开始公布这些数据。于是，对在霍桑发生的情况逐渐形成了一个真实的写照。以下是一些重要的事实：

1. 工人们喜欢在实验的情境里工作，并认为这是一件有趣的事；
2. 监督的新形式（鼓励她们在正常速度下工作而不要赶进度）“使她们有可能无忧无虑、自由自在地工作”；^⑦
3. 工人们了解这样做的重要性以及希望她们达到的结果；
4. 与工人们共同商讨改革方案——通常由负责人亲自出面——并在工作过程中，鼓励她们发表意见，实际上，在这些方案还未付诸行动之前，允许她们否决一些想法；
5. 作为一个人际社会系统的团体本身，在实验中也经历了变化和发展。虽然实验的最后一步企图使小组恢复到原来的工作条件（取消了工间休息时间、新的工作时间等等），但实际上这

336



是不可能的，因为小组本身也发生了变化，它变得更加团结，产生了与众不同的精神面貌，并在一个比开始时更加成熟的令人瞩目的水平上进行着活动。

总而言之，

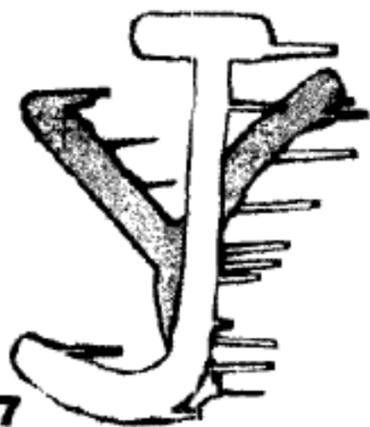
……使女工们感到她们是公司的一个重要的组成部分……她们成为一个志趣相投、团结一致的工作团体的成员……从这里就产生了归属感、胜任感和成就感。这些在工作中长期不能满足的需要，现在被满足了。女工们比以往更加努力和更为有效地工作。^⑧

或者，用现在教育变革的术语来说，女工们被授权了，参与了对她们和她们的来说是重要的决策，人们对待她们的方式使她们具有了更多的自尊和受尊重感，对她们从事的工作和完成工作的方式获得了“主人翁”精神。不管怎样表达，显而易见，随着时间的推移，她们的生产率保持了持续提高，这表明了这次经历使她们这个团体转变为一个比从前更高效的集体。

影响

这项研究其中一个非常吸引人的地方在于：在当时，许多公司都习惯于派打手暴打那些持不同意见的工人，这样的行为并不少见，但像霍桑工厂使用这些方法与工人融洽相处的公司却少之又少，以至于人们（除了个别有先见之明的专家）在多年以后才恍然大悟，明白在霍桑工厂进行的这些实验中究竟发生了什么。学习教育学和管理学的学生中的许多人宁愿认为，霍桑研究表明，如果你对别人多一些关心，改变他们的某些工作条件，他们的工作动力自然会提高，他们的生产率也会增长。这个对霍桑研究的误解常常称为霍桑效应。

为了更好的理解工作人员的性质和需求，为了运用管理知识来发展高效的组织管理，人们进行了广泛的研究，并且取得了不小的进展。然而，现在大家都清楚，这些进展是以在西部电气公司进行的研究为基础



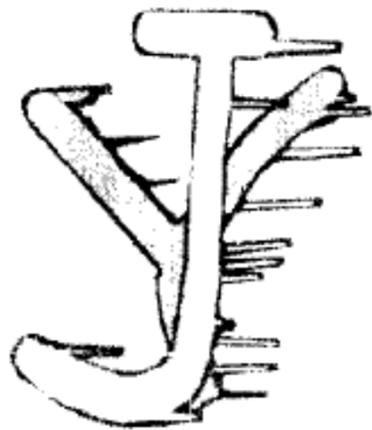
的。利用数量巨大并且越来越多的研究文献,利用把出现的新知识运用到许多组织中所得的众多的实际经验,我们现在清楚,西部电气公司研究中生产率增长的原因是:在参与式领导下,工人团体本身产生了凝聚力、士气和具有强烈激励作用的价值观。她们建立了一个协作团体过程,个人参与到集体中来。她们不仅仅是肩并肩地在工作,而是用对这个特定团体来说特有的方式,使成员变得相互依靠和相互支持。当然,今天的人们把它称为团体协作。团体协作是激励工作团体这个概念的核心。此外,正如西部电气公司研究表明,团体协作一旦建立起来,它不仅可以变成一个强有力的激励因素,而且常常会持续下去。因为校董会、学校的行政人员和管理者都喜欢表现出坚定的立场,所以几十年过去,甚至在近几年中进行的多项研究都证实了这一点的情况下,他们都没能理解这个简单但至关重要的研究发现中所包含的影响和意义。尽管如此,在 20 世纪 80 年代,团体协作先后在美国工商业和教育界的组织生活和领导职能的转变过程中崭露头角,成为了组织理论的核心思想。

当代评价

不容争辩,西部电气公司研究是 20 世纪在所有工作现场进行的、研究组织行为中影响最大的一项研究。研究指出了理解组织行为的新方法,并且是当代许多理念(例如参与式管理、工作现场的民主、授权等等)的奠基石。正如我们今天所看到的那样,组织学和管理学(包括组织行为学)的基础都是建立在西部电气公司研究之上的,并且,这些研究经受住了几十年时间的检验和考验。当代的学术成就在这些基础上不断发展,大大地加深了我们的理解,但这些发展丝毫不会使早期进行的那项重要的研究(指西部电气公司研究——译者注)失去光彩。

个人差异

到此为止,我们只是讨论了组织行为基本公式 $B = f(p \cdot e)$ 这个公式中一些显著的环境因素,现在,我们转而讨论一些有益的思考方法,思考这个动态的概念中个人具有的内在特点的差异。人们常常提出一个关



于动机的问题是：什么使人们“精力集中”，或者“精力涣散”？例如，究竟是什么使某个人愿意选择做某件事，并且坚持不懈，毫不分心，而另一个人怎么也提不起兴趣来？心理学家把“集中精力”做某事这个激励人们行为的过程，称为激发（arousal）：显而易见，这是自我的一个内在方面，它似乎包括感情和认知过程，这个特点与人的个性非常接近。同样也很明显的是，个人将其独一无二的、内在的个人特点带到了组织中动态的社交活动中。这些内在的特点实际上决定了个人观察环境并做出判断的方式。

338

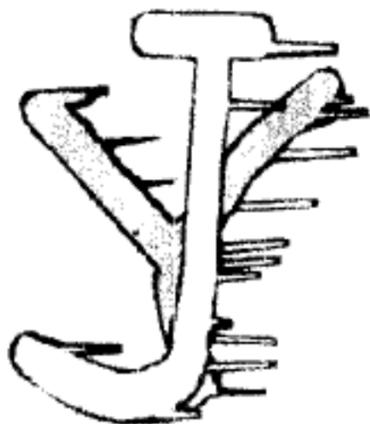
赞赏个人差异

当今社会，所有善良的人都会力图避免用成见或扣高帽等等带有偏见的方法来评价他人，任何一种将人们划分成几类的行为常常会受到质疑。但实际上：

人们互不相同，不管训斥他们多少次，他们都不会改变。同时，我们也没有任何理由来改变人们之间的差异，因为这些差异可能是好事，而不是坏事。人们往往在一些根本问题上存在差异。他们的追求不同；他们有不同的动机、目的、目标、价值观、需要、驱动力、冲动、欲望。没有什么比这些东西更为基本了。他们的想法不同：他们用不同的方式思考、认知、构思、感知、理解、领会、考虑。^⑨

这些内在的特点——认识、欲望、价值观、感知等等——对我们的谈吐和从事工作是至关重要的，所以人们之间存在的个人差异能够并且确实引发了各种各样的行为。从这些行为中，我们可以倒推出个人动机的许多内容，并且用描述性的语言将它们归为几类，以利于研究。但是，在这个过程中我们必须非常小心，不能陷入误区：将某种行为方式贴上好的标签，另一种贴上坏的标签。

我们在这儿讨论的是个人的内在特点（例如他们的脾气或个性），所以，我们并不确定它们在多大程度上是先天的，多大程度上是环境造成的。因此，我们不能确定它们在多大程度上可以被有意地改变。有



些人持有相当偏激的观点,他们将心理类型与其他不能改变的特征相比,例如,就像矮个子不会长高,人也不可能改变自己的指纹图案或眼睛的颜色一样,人也不可能改变内在的动机和特点。另一些人则认为,虽然改变人的内在特点不是不可能的,但改变总是存在着风险,会扭曲、毁灭或伤害原有的特点,而不是将原来的特点转化为新的特点。

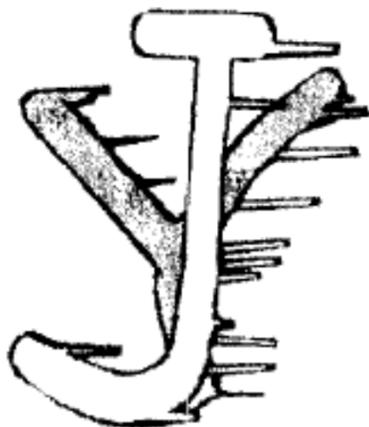
然而按照这些观点,常常会出现一个问题:人们动不动就将不同的感知、思考、感觉、行为方式与需要改正的缺点或瑕疵相混淆。凯瑟伊和贝茨提醒我们注意希腊神话故事《皮格马利翁》,并且进一步警告说,任何想改变别人、使他们符合我们的审美标准的努力在一开始就注定要失败。^⑩教育工作者却总是在这样做:例如,我们也许理解并接受这样一个理念——智力是多元的,但学校中却存在着强有力的社会、文化压力,使我们更重视智力的某些方面,特别是语言、逻辑—数学这些方面,从而觉得智力的其他方面或多或少不如它们有价值。因此,源于传统文化的压力促使学校在其正规课程中对全体学生强调语言、数学、科学的重要性,而常常排斥音乐、艺术、肌体运动感觉发展的机会。例如,在许多美国人心中,一个“好的”幼儿园课程强

339

调在阅读、语言、数学方面的正规教学,而在以下活动中很少“浪费时间”:例如,让孩子们四处活动,让其他小孩和自己一起玩耍,参与体育活动,等等。

至此,我们是以几个假定开始的:人们在很多方面有着根本的不同;我们能够理解这些差异之中重要的特点;我们能够学会使这些理解有效地为我们所用。相反的假定将会是,人们的确或应该是基本相同的;我们的目标就是让他们的行为变得相似。然而,这似乎是一个误解,这个误解来源于20世纪西方世界中民主的发展——人们认为,如果我们是平等的,我们就一定是相似的。^⑪随着我们进入21世纪,我们欢迎另一种观点:因为我们平等,那么我们可以与众不同。

在教育组织中,不带任何倾向的理解和接受人们之间存在的差异,对于理解组织行为,对于使用组织行为学进行工作至关重要。实际上,这意味着教育管理和领导职能强调在组织中发展某种氛围,这种氛围将同时



- 培养和加强参与者发展自身的感知、需要、渴望和自我实现；
- 接受这样的事实：人们各不相同，人与人之间的差别能够成为组织增强自身力量的来源。

原型

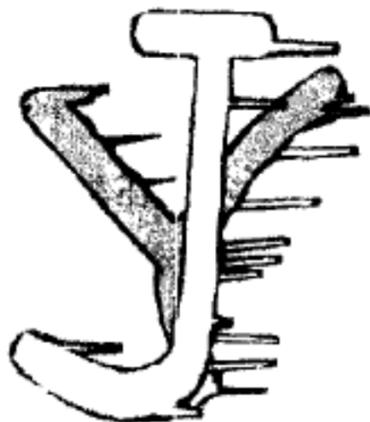
我们常常通过将个人看成原型的方法，使人们之间巨大的差异便于管理。“哦，”我们说，“他是那种人！”或者，“你听到她提出的要求了吗？这就是毕业生哈里特·史密斯(Harriet Smith)！”心理学家也是这样做的：

- 霍华德·加德纳用智力的7个维度描述了人们之间的差异。
- 以卡尔·荣格的研究为基础，许多心理学家用性情或个性类型来描述人们之间的差异。
- 不少心理学家，如卡罗尔·吉里根从性别角度检验和理解组织生活人们的差异。

人类智力

本书的许多读者知道，人们之间的差异之一在于他们的智力。在他里程碑式的关于人类智力——或着更确切一点，人类的各种智力——的著作中，霍华德·加德纳将20世纪的哲学家和心理学家们的目光从注重用现实世界的外部物体来解释人类行为，转变到重视人们的心里关注的事情，特别是关注认知思想。认知思想尤其依赖于人类符号(例如，语言、数学、视觉艺术、身体语言和其他人类符号)。^④加德纳做出的解释人类思考和行为的伟大的贡献给了我们一种看待智力的全新方式：不是作为单个特征，甚至不是作为通过智力测验这种单一的方法来总结得出一组特征。加德纳解释道，有7种相互独立的智力维度，每种智力维度能够使人用不同的方法进行智力活动。

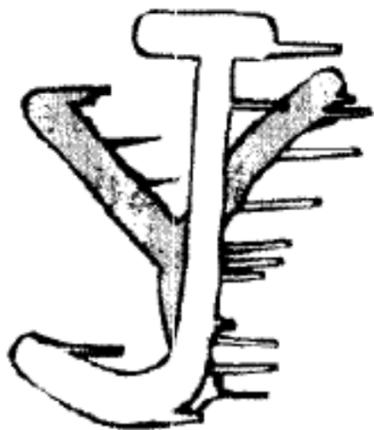
340



加德纳多元智力理论

霍华德·加德纳描述了智力的7个维度：^⑬

- **语言**：理解词汇和将他们组合成可用的语言的能力。当然，这对作家、诗人、记者特别重要。
- **逻辑—数学**：能够看出图案、顺序，能够指出发生在我们身边的、一些表面上没有关联的事情的关系，能够使用连续的逻辑推理。你会自然而然地联想到科学家和数学家。
- **音乐**：能够辨别音调、旋律、音色、节奏和其他音乐符号体系中的特征，能够将它们整合进例如推理这样的智力活动中去。你会自然而然地联想到音乐家、作曲家和说唱艺术家。
- **空间**：能够按照世界的视觉特点和维度，准确地感知和思考，能够用创造性的方式将它们进行处理和变形。这个能力对建筑家、艺术家、雕刻家、航海家特别重要。
- **肌体运动感觉**：能够控制自己的身体运动，能够熟练地操作物体，^⑭并且，如果将这些用语言来表达，某个人可以将自己表达为“聪颖的、有特别的气质和审美天赋”，^⑮正如诺曼·梅勒(Norman Mailer)所说，你可以联想起拳击手来。加德纳举出了特别是马瑟尔·马凯乌(Marcel Marceau)这个哑剧表演者，他的表现极好地诠释了这个概念。除此以外，你也会想到舞蹈家、花样滑冰运动员和许多运动员。
- **内在智力**：接近和理解某人自己的内心感情、反应和渴望。这个有自知之明的人能够理解和欣赏自己特有的个人感情，能够区分各种感情，并在思考时使用它们。你会自然而然地想到小说家、剧作家，例如，艾丽斯·霍克，尤金·奥尼尔，马瑟尔·普劳斯特和占姆士·鲍得文(Alice Warker, Eugene O'Neil, Marcel Proust, & James Baldwin)，这些人用自传作为主题来探究世界；又如，表现自我的电影导演，马瑟尔·皮格诺和乌迪·艾伦(Marcel Pagnol, Woody Allen)；还有一些领袖人物，他们的智慧超越了他们所在的地域。



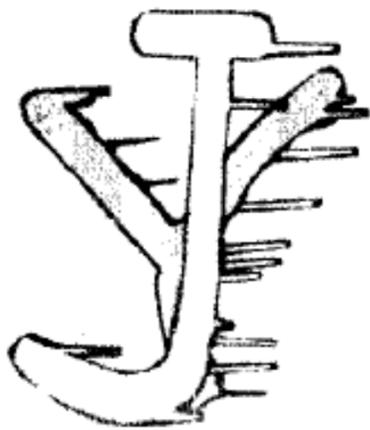
- **人际智力**：“能够注意并区别人们的不同，特别是他们的感情、脾气、动机和意图。”^④这种能力“允许一个拥有这方面技巧的成人读懂许多人的意图和欲望，甚至是隐藏的意图和欲望，并可能根据他们的理解采取行动，例如，影响一群完全不同的人用希望的方针路线行动”。^⑤例如，比较有名的包括，马丁·路得·金，艾琳娜·罗斯福，穆罕默德·甘地。具备高度人际智力的个人，可能会发现在行使教育领导职权时，人际智力非常有用，但人们似乎很少能在为教育管理作准备的大学课程中发现这种形式的智力培训。

341

加德纳对智力的描述明确了一些重要的方法，人们用这些方法可以给组织行为公式带来不同的内在变量。虽然这些不同的智力类型存在于我们每个人身上（记住这一点也很重要），但我们每个人的智力因素混合在一起使我们变得如此的独特，以至于在任何团体中你都可以多多少少发现一些个人差异。这表明，不将个人差异考虑在内的研究动机的方法在一开始就有缺陷。

而且，我们要记住，智力是人们内在的特点，个人没法加以选择，这一点至关重要。正如加德纳表明的那样，尽管随着人们心理逐渐成熟，他们的智力也随之发展，但人们智力的发展在很大程度上取决于周边的环境。一个人学习阅读、写作、计算，不是因为他已经成熟了，知道要学了，而是因为在他的成长过程中，他注意到别人在学习阅读、写作、计算。^⑥这强调了个人所处的环境文化和人的相互作用，这种相互作用对于某人行为的形成是至关重要的。

在描述智力多因素理论的历史基础时，加德纳叙述了1909年在伍斯特城，威廉·詹姆士和西格蒙德·弗洛伊德(Sigmund Freud)之间著名的会见。威廉·詹姆士是美国第一位世界知名的心理学家。这次会面是由于弗洛伊德接受了后来成为克拉克大学校长、心理学家G·斯坦利·霍尔之邀而进行的，也是弗洛伊德仅有的一次美国之行。当时，弗洛伊德在欧洲声名卓著，詹姆士也是德高望重。心理学发展史对这次会面有着高度的评价，因为它为现代心理学的



最终出现奠定了基础。现代心理学远远超越了当时在美国占据主导地位地位的极端行为主义。

“让弗洛伊德和詹姆士联合起来，”加德纳解释道，“并且让他们脱离在欧洲和美国非常流行的心理学的的原因是，他们相信，研究个人至关重要，人的自我才是研究的中心——他们确信，心理学的研究基础必须围绕对个人，其个性、发展、命运进行研究。此外，他们都认为，自我发展的能力至关重要，个人应对周围环境的潜力依赖于其发展自我的能力。”^⑨令人奇怪的是，加德纳没有提到这次历史性的会面中另外一个人的存在，此人后来在解释人类个性、发展自我和适应环境的能力等方面起到了关键的作用。他就是卡尔·荣格，当时 34 岁，弗洛伊德亲密的合作者之一，他不久就离开了他的年长的同事（指弗洛伊德——译者注），自己创造了一套新的方法来理解人们之间的差异。人们认为这些方法对理解组织行为非常有价值。

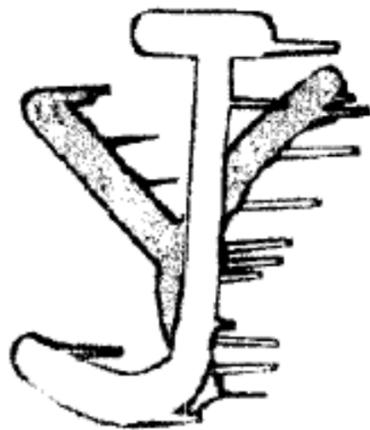
342

性情与组织行为

心理学的早期主流观点认为，人们自身的本能激励着他们。学者的任务是发现这个本能。对于弗洛伊德来说，这个本能是自我，它在不同的时候，以不同的方式出现。阿德勒(Adler)认为，激励人们的本能是获取权力。另一些人认为，激励人们的本能的核​​心是获得社会归属感的欲望。对于存在主义者来说，寻找自我才是形成并激励人们行为的本能。“每一种理论都喜欢将本能视为目的，并且每一种理论都提出了某种‘适用于任何人’的本能。”^⑩

在他关于动机的著作中，荣格解释说，情况并非如此。相反，个人被不同的内在动力所激励，这些激励因素因人而异，千差万别。但荣格在这些个人差异中还是找到并明确了一些共同点。理解个人差异的特点使我们更好地理解他人的行为，并且在不同的情境下，推测他们可能采取的行为。这是理解个性类型的基础。

与他的前辈和一段时间的恩师弗洛伊德一样，荣格是一位临床心



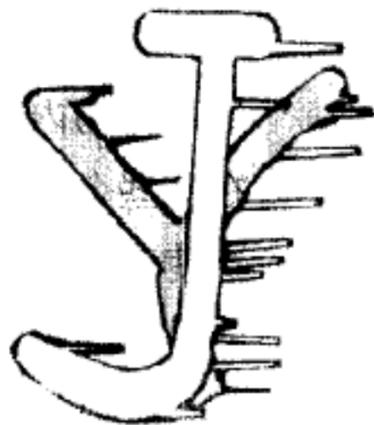
理学家。在临床实践中他观察了许多病人的行为，然后他开始思考将不同个人的性格分类。他将他的观察与文学、神学、宗教进行比较，发现研究人类行为的作家和其他观察家常常也使用这个观点。他在1920年发表了这个主题的论文，在1923年他的一位学生将论文翻译为英语；^④这两篇发表的文章都没有引起别人的重视。为什么？这是因为“在1923年，其他心理学方法在欧洲和北美占据主导地位：弗洛伊德的心理学在欧洲非常流行，而全美上下都受到了行为主义理论压倒性的影响。那时，科学界将荣格的理论看成是难以理解的，认为荣格的方法与他们所追求的逻辑和事实背道而驰”。^⑤

四种心理类型

在试图理解重要的个性差异时，人们变得非常迷惑，而荣格的观察澄清了人们的疑团。并且他的观察使他做出了一个简要的分析：人类个性中有三个基本因素，这些因素的“混合量”因人而异，组合成各种模式。我们称这些模式为心理类型。在20世纪50年代（我后面要讲到），伊莎贝尔·迈耶（Isabel Myers）和她的母亲凯瑟林·布里格斯（Katheryn Briggs）为荣格的分析补充了第四种类型，为明确人们的四种心理类型——或称为四种性情——打下了基础。现在，这项分析得到了人们广泛的认可。

当我们谈到四种心理类型时，我们是在谈论人们如何感知他们周围的世界，他们怎么解释他们的感知，他们是怎样判断所感知的内容——这就是说，在何种程度上，人们属于（1）外倾的或内倾的，（2）感觉的或直觉的，（3）思考的或感悟的，（4）感知的或判断的。因此，从心理类型角度来看，并不存在一个绝对客观的、不受其他人或事物影响的现实或环境：“真正”的环境取决于我们怎样感知和解释它。这是理解组织行为中重要的一点，也是后现代思潮的中心原则：组织生活的现实很大程度上取决于观察者怎么看待它。理解了自己的性情，不但会使他更好地理解自己怎样“看待”和进行组织生活，而且提高了他理解组织其他成员行为的能力。

343



人类个性的四个基本维度

迈耶—布里格斯心理类型指标 (MBTI) 是一种使用纸笔进行评价的工具, 这个工具试图辨别在不同情境下、人们可能采取的 16 种不同的行为模式。个人在处理事件时可能有所偏好, 这 4 种偏好维度混合构成了 16 种行为模式。荣格在 20 世纪 20 年代描述了其中 3 个维度:

- 外倾—内倾
- 感觉—直觉
- 思考—感悟

迈耶和布里格斯把这 3 个维度作为衡量标准, 发明了心理类型指标。像别人所做的一样, 在创造这样一个调查人们个性的工具时, 他们设计了一些代表心理类型标准的问题, 让参加测试的人们做出回答。在他们的工作中, 迈耶和布里格斯创造了他们认为必须补充的第四个维度:

- 感知—判断

作为一种自我评价的手段, 迈耶—布里格斯心理类型指标很快就在美国公司、组织中流行起来, 很受想要更好了解自己的人的欢迎, 包括公司经理和他的同僚们等等。在公司的培训课程中, 人们广泛地使用这个工具, 帮助工作团体更好地了解一些更高效地处理组织中各种人事关系的手段。迈耶—布里格斯心理类型指标除了可以作为一种自我评价的手段, 作为其理论基础的 4 维度外, 还为我们提供了一种分析和理解组织行为的有趣的方法。

内倾—外倾

荣格“用态度这个术语来指个人支配精神力量的方法。他描述了两种态度: 外倾和内倾”。^②外部环境 (例如人们、事件和物体) 常常给有些人巨大的精神力量。通常他们都是喜欢社交的人, 喜欢和别人交



谈、和大家一起工作；他们发现，与别人会面和交流不但会给自己带来快乐，而且会补充他们的精神力量，使他们精力充沛。这些人属于外倾类型。不管是工作时、娱乐时、休假时，他们被别人所吸引，想要参与每一个行动。在宁静的地方工作对他们来说是枯燥乏味的，一些活动（例如在图书馆查阅资料，或独自一人对着一个复杂的问题苦思冥想）常常使他们觉得极其疲劳，精枯力竭。

相反，尽管内倾者常常也喜欢别人，喜欢和别人相处，他们却总认为社交是费力的，会让他们觉得疲劳，使他们变得精疲力尽，而不是使他们精力充沛。内倾者偏爱宁静，甚至有时愿意独处一处，在宁静的环境中，他们养精蓄锐，变得精力充沛。

在思考动机时，这两种因素——内倾和外倾——是极有价值的，因为他们表明了深层次的倾向，这些倾向包括：个人怎样感知世界，个人从何处得到关于世界的信息，以及个人怎样对社会事件做出判断。一个外倾和一个内倾的人常常对同一件事有着不同的经历、不同的理解，并且做出不同的反应。我们要提醒大家，没有一个人仅仅是内倾或外倾的，认识这一点至关重要。内倾和外倾只是用来描述个性特点的强度；尽管我们可能常常强调外倾态度和内倾态度，绝大多数人发现这两种态度在我们每一个人身上都同时存在。

感觉—直觉与思考—感悟

在描述各种类型的人和环境相互作用的方法时，荣格发现两种使用推理的方法（思考和感悟）和另两种不使用推理的方法（感觉和直觉）。这些方法是指：个人怎样经历、判断、环境中的事件，怎样对它们做出反应。某种方法（也可能是两种）常常起主导作用。现将这四种方法总结如下：

使用推理的方法（如思考和感悟）是指人们对信息进行评估和判断。思考用推理、逻辑、客观的分析来评价信息和情境，原则性强。做出判断的标准是有足够的数据、效度，并且合理。相比而言，感悟则使用移情和个人的价值标准来做判断。使用感悟这个



方法的人最关注的一点就是，自己做出的判断对另外一个人的影响。感悟者主观地盘算出一个判断是否重要，是否有价值。

不使用推理的方法（如感觉和直觉）是指人们仅仅接受和处理信息，而不对其进行评估和判断。感觉是一种感官的知觉，由身体协调而成的感知。它注重现存的、有形的、可见的事实。这种人不相信没有被事实证明的想法。直觉是无意识的感知，一个直觉型的人可以在他没有意识到存在着直观证据时有所感觉。这类人可以从过去或现在一下子跳跃到未来，对未来的可能性进行猜测，面对众多的现象却能够感知其复杂的联系。^④

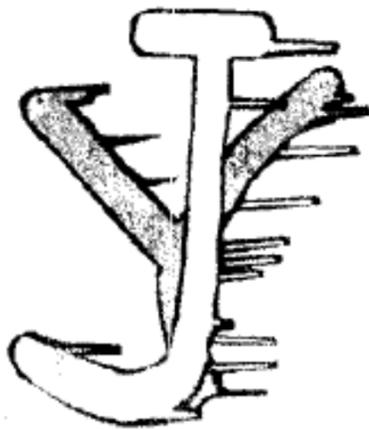
345

感知—判断

迈耶和布里格斯发明了一种识别心理类型的工具（这一点我即将予以更详细的说明），他们补充了理解人类行为的第四个维度：感知—判断。感知者是倾向于用感觉或直觉来理解环境的人。反过来，判断者是倾向于用思考或感悟来与环境相互作用的人。

迈耶—布里格斯心理类型指标

二战后的一段时间，心理学研究异常混乱。这段时期，出现了不少代替传统行为主义的新理论，很多人回顾了荣格的理念之后——认为“心理类型”的确存在，并且也可以被识别。当迈耶和布里格斯设计出了一个据说在测定人类心理类型比较可信和有效，而且使用比较简单的调查问卷时，他们引起了人们的兴趣，人们开始研究这种观点的可行性和其使用方法。迈耶—布里格斯心理类型指标^⑤使人们能够轻易地使用我们前面描述的四种心理维度，根据人们在处理周围发生的事件时的倾向，将人们归为几类。迈耶—布里格斯心理类型指标和由此所衍生的理论和指标在以后流行的文献里受到了广泛的支持，个人可以用它作为评估自己个性类型的标准。^⑥对于想要成为教育领域的领导的个人来说，明确个人在社会中怎样行使自己的职责——个人怎样“解读”环境，个人关心何种信息，个人怎样理解所认知的情况——这



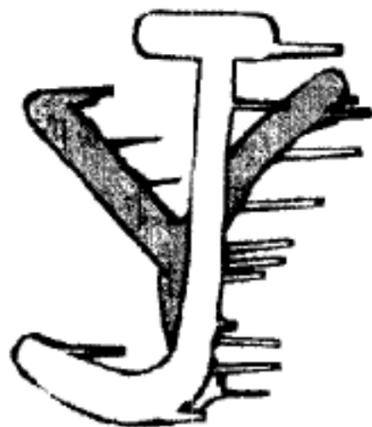
一点对于处理好各种人际关系是有帮助的。

许多人发现，除了激进女权主义所要求的方法以外，通过各种个性类型这个方法来看和理解组织中男性成员与女性成员的行为不但是有趣的，也是有益的。激进女权主义理论常常把男性和女人描述为使用不同方法进行感知和行使职责的两类人，并且用与性别有关的文化规范来解释这些差别。毋庸置疑，正如卡罗尔·吉里根解释的那样，“心理学对女性有着长期的、惯有的误解”，包括对她们的动机的误解，而且，每当男性理解世界的方式与女性理解世界的方式有所不同时，“结论就是，女性的方法可能错了。”^④毋庸置疑，心理学对个性类型这个概念的理解尚不深入。

内倾—外倾

例如，大约有 75% 的人被认为具有外倾态度，大约 25% 的人具有内倾态度。^⑤但正如吉里根指出的那样，“当我们讨论态度的性别差异时，不谈‘好’‘坏’，只谈‘差异’是很困难的，因为（在个人心中）常常只会形成一种评价标准。”在讨论内倾—外倾的时候，问题同样存在。正如一些人常常会觉得，当女人违背由男性主导制定的动机规范时，一定是女人出了问题。^⑥人们常常也会觉得，一些喜爱宁静、独居一处，保留一些私人空间的人出了问题。“确实，”凯尔塞和贝茨指出，“西方文化似乎比较认同那些爱交往、好交际、合群的态度。人们对于某些人需要独居一处的想法通常的理解是，它反映了这些人不友好的态度。”^⑦相反，不处于西方文化圈的人们则常常支持那些内倾使用精神力量的人，而不是外倾者。当人们考虑到这一点时，情况就变得清楚了许多，荣格的观点至少比较接近真实情况：内倾—外倾这个概念表明，态度中既有天生的、固有的一面，又包含着人们不断学习适应文化规范过程所反映出来的技能。例如，内倾者很可能会学习一些社交的技能并培养自己的态度，从而很好地满足他偶尔参加大型的、嘈杂的鸡尾酒会的愿望，而参加这样的酒会也是他的职业生涯中的一部分。反过来，外倾者也许会通过学习来熟练地掌握“能说会道，宾主尽欢”的技能。二者的差别在于，内倾者将会认为这种经历是费力的，也许是令人疲

346



惫的,而外倾者却认为这种工作令人愉快、充满了乐趣。

一个维度而不是两个极端

在考虑内倾—外倾态度时,要强调一点,我们是在讨论一个维度的两个极端:内倾在其中的一端,外倾在另一端。某个人的态度也许会偏向某一端,但要找到一个“单纯”的范例是困难的。因此,内倾者并不是完全没有能力进行社交活动,和他人共同分享美好时刻;外倾者也不是没有能力专注于独立完成某个任务,或是远离组织中的“争端”。合群和独处是这个天平中的两个维度,我们主要通过这两个维度来明确个人属于哪种类型。

直觉—感觉

直觉和感觉是两种观察世界的方式。尽管内倾—外倾是人们之间的重要差异,在个性类型的各种因素中,直觉—感觉的差异也许是最明显的,它们是“信息的错误传达、误解、诋毁、诽谤、贬低的来源。这个差异给人们制造了一个鸿沟”。^④在很大程度上,这是因为这两种接收外部信息的方式不是统一的,而是相反的,处于两个极端。依赖感觉来获取信息的人不可能同时利用直觉。这两种观察世界的方法是相反的。当某人根据感觉行事,而另一个人根据直觉做事,这时就埋下了误解的祸根。

感觉就是通过感官来认知——也就是说,感觉是通过身体器官,例如,视觉、听觉、触觉、味觉和嗅觉来收集和传递信息的。感觉是真实的,似乎是有形的,是近在眼前的。偏爱通过感觉来获取信息的人常常依赖事实和观察,相信由实际经历得出的教训,强调可论证性,并且常常会问,“你是怎么知道的?”

与感觉相对的另一端是直觉,这种方法通过收集信息来了解身边世界,与感觉大不相同。与感觉通过身体器官收集和传达信息相比,直觉是在无意识的状况下的认知。^⑤依赖通过直觉获取环境信息的人,常常在没有确切依据的情况下产生顿悟。他们常常很快发现复杂问题中各个因素的模式和关系,尽管他们并不能确定他们是怎样知道的。直

347



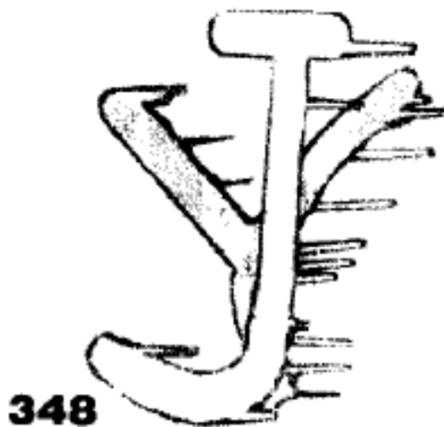
觉型的人能够根据现在预计未来。他们喜欢别出心裁,常常通过隐喻、想像、虚构来表达他们自己。绝大多数时候,他们对常常对感觉型同事关注细节不屑一顾,把他们看成是乏味和缺乏想像力的人。反过来,常常使用感觉的人经常强调理性、实际、不信口开河,他们自然常常觉得直觉型同事不现实,不考虑实际情况。

以直觉为导向的人会对别人坚持要求不容怀疑的证据和细节很不耐烦,常常使用隐喻、想像。在观察中,他们常常会忽视细节,而这些细节是以感觉为导向的人一眼就看到的。常常使感觉型个人感到毫无办法的是,直觉型个人常常喜欢憧憬使事情变好的将来的可能性;常常一会儿一个主意;总是在一个计划还未完成之前就接手另一个计划;经常大谈特谈未来的可能性,谈论一些新花样和富有想像力的计划。如我们所见,许多心理学家利用许多有关智力、个性类型、性别的例子,注重说明不同的个人特点对激励所起的作用。人们把这些个人特点看成是激励的基础:在很大程度上,在定义和描述所观察和理解的事物时,这些个人特点确实构成了个人所处的环境;它们使人们更关心某件事情而非另一件;它们说明了为什么人们在完成一些任务时坚持不懈,而在完成另一些任务时却虎头蛇尾。通过个人差异这个视角,我们看到,随着与组织环境的相互作用,人们通过直觉思考、感觉和体验的方式来获得信息,理解世界。

在多大的程度上,这些个人特点是天生的?又是在多大的程度上,这些个人特点是习得的?实际上,关于这一点我们并不清楚:对学者来说,这场辩论还在持续。然而,许多动机理论建立在以下这个假定的基础上:人类常常根据某些内在的需要做出反应。每年类似这样的新理论层出不穷。

内部动机

行为主义动机观强调激励个人的外在因素(例如,胡萝卜加大棒)。除了这种理论以外,还有另外两种动机理论:认知观和人本观。这两种理论都将激励视为内在的,或者说,激励来自于个人内部。



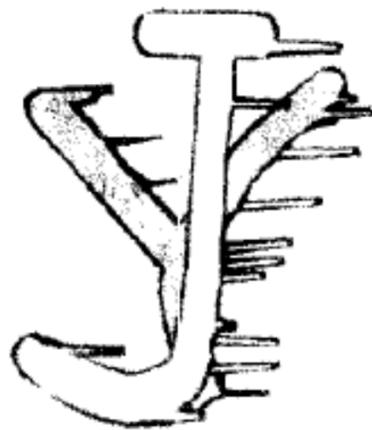
动机的认知观

认知动机理论基于以下这个理念：人类有一种天生的、内在的动力，一种理解世界、更好地解释世界、获得对生活的控制、逐渐达到自我实现的动力。人们认为，这种动力形成了某些人类所固有的、引起了人们的工作兴趣和激励个人完成工作的特点。遵循皮亚杰的研究，认知观假定，在处理事件时人类对秩序、可预测性、理性、逻辑的需要是激励的来源。皮亚杰称之为“平衡”，它也是皮亚杰理论的中心。^⑧皮亚杰用这个术语来描述寻求人类平衡的过程。在将平衡观运用于组织生活中时，人们常常会强调发展一种有规律的、可预测的、可靠的组织程序，使之成为一种理想的激励程序。

成就动机

约翰·阿特金森认为，个人为两个已知的特点所激动：取得成功的需要（缩写为 n Achievement 或者 n Ach）；避免失败的需要。^⑨对有些人来说，取得成功的需要相当强烈，而避免失败的需要却相对较低。而对另一些人来说，他们取得成功的需要相对较弱，而避免失败的需要却较高。具有不同的动机特征的人的行为自然常常就有所不同。阿特金森的亲密同事和长期的合作者——戴维·麦克莱兰，继承和进一步发展了他的观点。对于思考美国公司中管理者的行为，明确资本主义自由市场中的企业家精神，阿特金森和戴维·麦克莱兰的影响无法估量。成就理论中一个非常重要的因素就是竞争。

成就需要强的人似乎会在竞争中发展迅速，可能会认为竞争颇有滋味、令人兴奋；而避免失败的需要高的人常常会避免竞争，觉得竞争有压力。但有一点必须明确，这个避免冲突的概念是关于人们可能具有的特点：在某些情况下，个人也许会表现出强烈的避免失败的行为，而在另一些情况下，他的成就需要可能被唤醒，并且可能表现出高度竞争的行为。例如，一个害羞的、不爱抛头露面的年轻女士可能会避免在公共场合，在气派的、有名人参加的大型晚会上露面，但是，她却



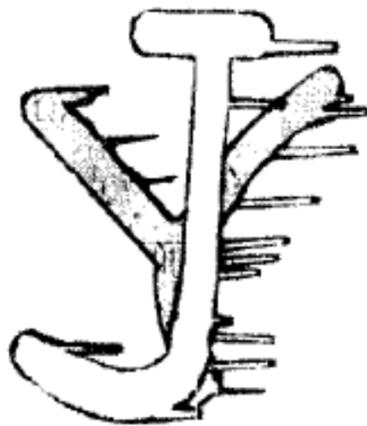
可以在世界一流的交响乐团和数千名观众面前，登台演奏一首令人荡气回肠的小提琴独奏曲。与此同时，她也十分清楚，评论家和年长的同行在聆听演奏的同时，正机警地寻找着哪怕是最小的瑕疵。

在研究成就的文献中，以成功为导向的人（成就需要高，避免失败的需要低）受到赞誉，人们认为他们做出了超出常规的成就，认为他们打败了竞争对手，成为赢家。在里根和布什总统任职期间，成就需要强的人被人们用对美国企业家固有的看法加以神化，人们将他们的特点归纳为：埋头苦干、承担风险、坚毅刚强、不留情面、细心关注于完成某个有限的目标、时间意识紧迫、常常不太在乎别人。相反，避免失败的人（成就需要低，避免失败的需要高）采取了较多的防御性的行为，更关心如何避免损失，并且，实际上他常常调整举措，使他可以将失败解释为成功。

尽管成就需要高的人在竞争中能够预见和享受成功和胜利，另一些人则寻求避免蒙羞和失败。成就需要高的人埋头苦干，在工作中不留情面，以此确保成功；与此同时，避免失败的人可能会不采取行动，也可能降低他们的期望，使他们的期望与他们所认为的成功的可能性更好地吻合。然而，我们必须十分小心，不要轻率地下过于宽泛的结论。避免失败的人能够、也确实经常工作刻苦，常常在拼搏的过程中得到理想的结果。马丁·科维恩顿(Martin Covington)把它描述为“一种对失败的正面的反击——通过成功避免失败！……这些因害怕失败而努力获得成功可能是不同寻常的”。他解释道：“许多被失败威胁着的学生是奖学金的最终获得者、代表毕业生致告别词的学生（通常为毕业班成绩最优秀的学生——译者注）、国家科学博览会的获奖者。然而，尽管有这些明显的成功作为标志，因害怕而付出努力也许是学生所经受的最为严酷的考验。个人自我价值越来越依赖于在不利的条件下频繁地取得成功，这在很大程度上越来越危险。”^⑥然而，我们不要忽视他的主要观点：那些寻求避免失败的人可以，也常常是受到高度激励的人。

1930年到1931年，当法迪纳得·霍帕(Ferdinand Hoppe)是库尔特·勒温的实验室助手时，他做出了一项里程碑式的研究，研究内容包括自信、期望、抱负在人类动机方面的作用。马丁·科维恩顿是这样描述霍帕的实验工作的（这项实验阿特金森和麦克莱兰都十分熟悉）：

349



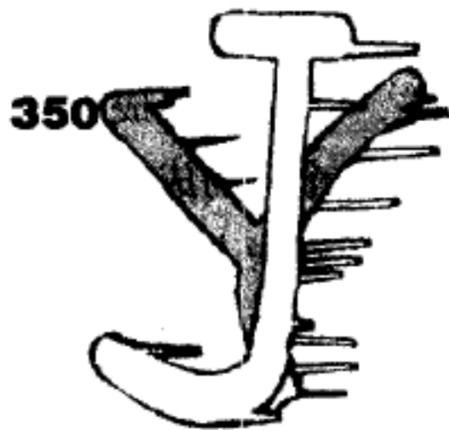
勒温教授(在柏林)的实验室堆满了他那个年代的实验器具,包括有一个奇特的传送装置,该装置允许一系列的木栓沿着圆形的滚筒以一致的速度转动,非常像射击场上的一排鸭子。这个不讨人喜欢的装置将会给我们提供一个问题的答案,这个问题就是,从心理学角度讲,人们是怎样定义成功和失败的?关于衡量某个具体事件的完成是成功,还是没有成功,我们很少有统一的尺度——当然,这里所指尺度与我们客观的衡量物体长度、宽度或是温度的尺度不同。成功和失败对不同的人有着不同的意义。同样做完某件事情,某个人可以由此感到自豪,而另一人却埋怨自己,这样的情况产生了一个广为流传的道理,“一个(人的)成功就意味着另一个(人的)失败。”然而,尽管这个道理中包含了主观因素,但人们确实是以遵守自然规律的方式做出判断的,正如霍帕将要发现的那样。

霍帕邀请了由当地商人和大学生组成的一队人来练习投环,人们从离木栓不同的距离试着将环投掷到移动的木栓上。他发现,有些被试者在投中了8个后就感到心满意足了,而其他人在仅仅投中了12个后表现出极度的不满。霍帕还发现,对每一个人来说,需要引起成功感的环数随着时间的变化而变化。一开始被认为是成功的分数在稍后的一次试投中被认为是不能被接受的。

霍帕的发现产生了一系列重要的见解。例如,现在人们可以理解自信这个概念了,就像成功和失败一样,自信也是一种心理状况。用客观的语言来解释自信是不可能的。在某种情况下,一些人认为没有希望了,但有些人却能看到一丝希望。但与此同时,尽管所有条件都是有利的,另一些人却会投下不信任的选票。自信基本上反映了某个人相信自己赢得奖励,阻止对手,或在霍帕的实验中,投中足够的环数的程度。^⑤

麦克莱兰和“资本主义精神”

麦克莱兰明确了成就需要和避免失败的个人特点,这些特点相对



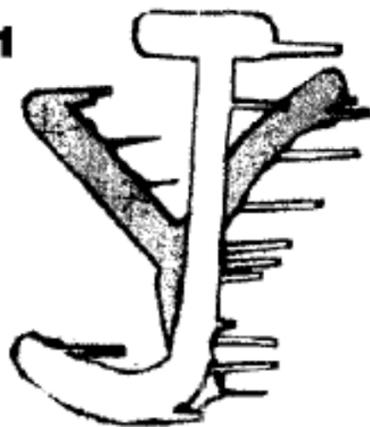
稳定,并且对在判断不同情境下人们采取的行为有着一定的价值。他接着将他思考的范围扩大到社会,扩大到世界各国的经济增长。他假定,首先,受到高度激励的人可以改变社会本身;第二,由此,当社会反过来促进人们提高自己的成就动机时,社会的经济也会发展。麦克莱兰相信,许多人也坚信我们可以做到这一点,具体的方法是:对成就需要倾向给予高度的评价,在家里、在学校中教授这个观点,教授所有能够提高成就需要的态度、技能和习惯。

麦克莱兰将对动机的讨论扩展到社会、政治和经济政策。例如,要将社会转变为一个有着“资本主义精神”^⑤(他将这样的社会称为成就的社会)和高度激励的社会,麦克莱兰赞同将孩子抚养期、在学校接受教育这段时期作为介入的最初时期。

有些人认为,作为社会文化规范的成就动机和人们的经济生产率是有关联的,这个理念和马克斯·韦伯在贝勒时期的观察非常类似。通过观察,韦伯出版了关于新教道德观和资本主义精神的著作。^⑥在韦伯所在的时期,天主教和新教是社会中活跃的力量,它们在欧洲人的生活中无处不在,对人们的道德观、抚养孩子的做法、学校教育方式有着巨大的影响。因此,韦伯观察到非常重要的一点:欧洲天主教国家和新教国家的生产率和经济的发展速度各不相同。韦伯相信,能够解释这些观察到的差别的原因是“新教所提倡的道德观”,新教道德观强调个人信仰和个人独立,并且拒绝个人享乐,它认为,从本质上来讲,努力工作是一种固有的善行。正如你可以想像的那样,这个观点引起了诸多长时期的争论;然而,它强烈地影响了西方社会思考内倾动机与外倾动机这个问题。而且,麦克莱兰和他的追随者继续研究的成果给下述观点以强有力的支持:强调个人成就需要、努力工作和个人职责的社会也许正在灌输最终使社会有着高生产率和经济发展的内在特点。

在将成就需要理解为一个激励因素的研究过程中,麦克莱兰发现个人的成就需要,或者说成功的欲望,各不相同。有些人成就需要高,有些人成就需要低。他还发现,某些人实际上还有害怕成功的特点。马蒂纳·霍纳(Matina Horner)的研究加强了以下观点的可信度:害怕成功这个问题是与性别有关的。

351



成功恐惧

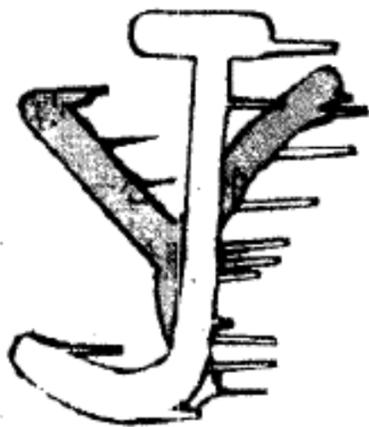
我们怎样才能发现个人成就需要或个人避免失败的强度呢？麦克莱兰使用的方法是让人们进行主题统觉测验(TAT)。人们给被试者一幅图片或是一个简要的故事情节，要求他们写出或者续写一个故事，这个故事说明了他们对这幅图片和故事情节描述的想法。心理学家称这种方法为投射测验法，在一定程度上与大家所熟悉的“罗夏墨迹测试”在概念上类似。当然，采用这种方法的理念是：不同的人对被描述的事件有不同的“理解”，因此，正如荣格本可以预见的那样，他们会讲出不同的故事。

将成功恐惧理解为一个性别问题

因为许多心理学家多年来对测试结果的管理，便产生了一个庞大的测试数据库，人们用它来分析被试者的倾向。结果，出现了一个流行的理念：“性别角色被证明是决定人类行为的几个重要因素之一；自从心理学家开始进行实证研究，他们就在研究中发现了性别差异。”^⑧其中引起马蒂纳·霍纳注意的一点是，在面对一些需要通过竞争才能取得成就的情境中，女性比男性承受了更多的焦虑。正如你所看到的那样，麦克莱兰在对男性的研究过程中辨别、概括了两种个人特征，这两种特征影响了被试者对他在测试中所看到的图片和故事情节的感知：特征之一是希望获得成功，另一个特征是害怕失败。女性的感知在这两种特征之内吗？她们的感知有什么不一样的地方？

1968年在密歇根大学攻读博士学位时，霍纳论证了女性看问题的方法常常与男性不同，并且她把这种不同看成是第三种动机：成功恐惧。^⑨为什么女性在竞争的情境中害怕成功呢？原因之一是女性觉察到了一个男性永远体验不到的难题：成功会使一个女人丧失女性气质，当然这里的女性气质仅限于文化涵义。

霍纳使用的测试项目的第一条是：“在第一次期末考试结束后，安娜发现自己在整个卫校班级中排名第一。”在分析了女性所续写的故事后，霍纳评论说：“当成功可能实现时，她们被成功后的不利后果所威胁着，年轻女性变得焦虑起来，他们想取得好成绩的努力受到了阻



碍。”^④她得出了结论,女性对成功有恐惧心理:“原因是对于大多数女性而言,在需要通过竞争,尤其是与男性进行竞争才能取得成就的活动中,她们对成功的期望使她们想像到某些成功所带来的消极后果,例如,她们会被社会拒绝、受到失去女性特征的威胁。”^⑤

352

不仅仅是一个女性问题?

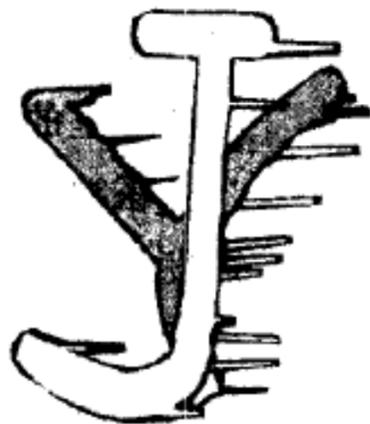
自从霍纳的研究以后,关于将成功恐惧作为女性在直接竞争中的一个重要动机因素的讨论层出不穷。然而,我们首先要注意的是,这种现象不仅仅局限于女性。其次,这只是研究有关竞争的问题所包含的非常复杂的人类动机中的一个。

例如,聪明的学生常常会掩饰他们的学习能力,通过小心翼翼的表现,从而避免被同伴们称作“书呆子”,而书呆子是指在学校这个竞争大概十分激烈的环境中取得很大成功的人。伪装出一副学习不佳的假象是这些学生采用的常用的伎俩。他们可能掩饰他们实际上进行了学习这个事实,也许会持续地表现出他们的能力低于班级平均水平,从而避免因为是胜利者而被同伴所孤立。实际上,为了避免在其他人的眼中表现得过于聪明,而且保持他们自认为聪明的这种内在感觉,他们采取的方法之一就是在学习上付出很少的努力。如果他考不及格了,他就会说:“我不是不行,只是没有尽力罢了。”这就变成了一个更好的借口。^⑥

人本主义观

认知动机观认为,为了实现自己控制生活,为了达到自我实现,人们理解世界和观察世界的动机源于人们的内部动力;尽管如此,人本动机观认为,高度激励人们的原因是人们需要持续的成长和发展,需要培养自尊和拥有令人满意的人际关系。人本动机观“力求理解人们的内心——人们的需要、希望、欲望、感觉、价值观,每个人不同的感知和理解致使我们采取行动的方式……这就是教师帮助学生理解个人所学知识的相关性时,他们进行实践的内容”。^⑦

由此,人本主义动机观认为,动机不是由别人的行为对我们的影



响而产生的,而是内在的。人本主义观强调培养人类天生的、不断发展的倾向,从而继续成长,发展,成熟,被新的经历所充实。由此,个人总是处于变化的过程中。在这种观点看来,不存在没有动机的人。正如奥斯尔·柯步斯所说的那样:“人们总是有动机的;实际上,不存在没有动机的人。他们也许没有受到激励去做我们希望他去做的的事情,但说他们没有动机则是错误的。”^④对学监赞成最近对课程和教学进行改革的提议表现得相当冷淡的老教师,常常是要被“铲除”的目标。这些教师不是没有动机,他们可能没有受到激励去做学监希望他做的事情,他可能觉得学监的要求和他自己的满足感关系不大。

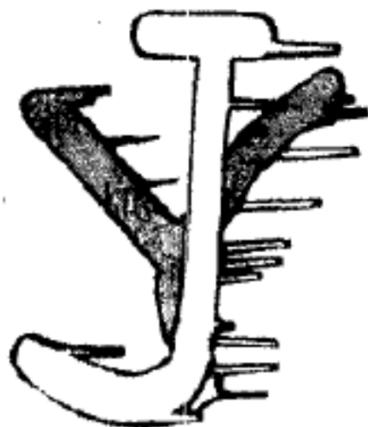
亚伯拉罕·马斯洛的需要层次理论

353

理解人类动机的最有效和最为持续的方法之一是由亚伯拉罕·马斯洛提出的。与他同时期的其他实验心理学家不同的是,他决心研究人们生活中表现出的动机模式。他认为,人们由内在激励来实现他们全部的成长潜力。其他人将最终的目的称为自我满足,有时也称为自我完成,但马斯洛称为自我实现。包括埃莉诺·罗斯福、托马斯·杰弗逊、阿尔伯特·爱因斯坦等这些人在内的一些人的生活都在他的研究范围之内,这些人在他们的一生中都取得了自我实现的目标。其他许多人虽然没有达到自我实现,但竭尽所能朝着这个方向努力。

马斯洛的研究的天才之处在于需要层次理论:人的需要是以生存开始的,然后按照一个有序的层次模式不断成长和发展。^⑤如图 10.1 所示。马斯洛用优势这个术语来描述这个事实:个人直到低层次的需要被满足后才能够被高层次的需要所激励。例如,最低层次的需要包括饮食、饥渴、穿着、住所。更高级的需要是安全:不担心受到心理和生理上的伤害。然而,生存的需要是处于优势地位的,这是因为,除非生存的需要首先被满足,否则人们不可能关心安全的需求。当我在写这本书的时候,这个规律每天在世界各地都在使用中。例如,在萨拉热窝,狙击手们和往常一样瞄准着运水车和等待分配救济品的长龙,想杀死那些必须冒生命危险来得到水和食物的人们,这些人需要水和食物生存。

354



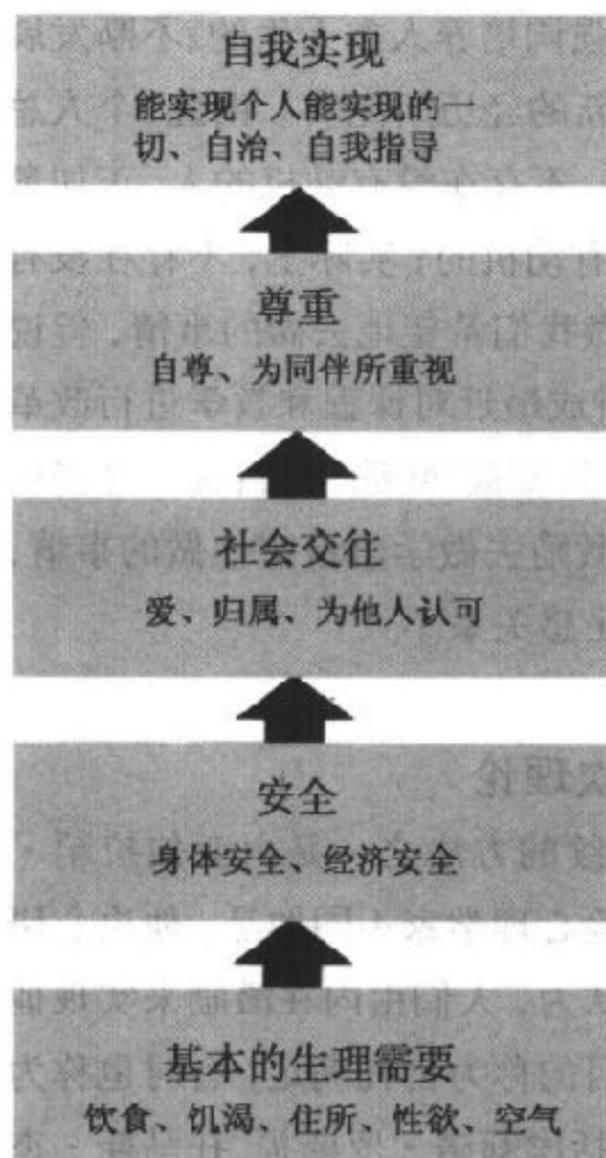


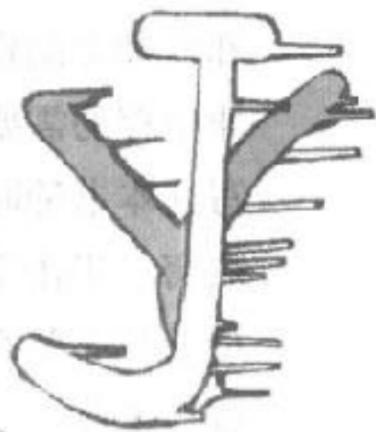
图 10.1 马斯洛动机理论的需要层次示意图

当安全的需要被满足时，人就会寻求社会交往需要：归属、被别人接受、爱。一旦某人的社会交往的优势需要被满足后，更高层次的需要就激励着他，即尊重需要：尊重来自他人的承认和尊敬。

缺失需要和成长需要

在马斯洛层次动机理论中的四个低等级需要称为缺失需要，这是因为(1)这四个缺失需要激励人们去满足它们，(2)除非缺失需要被先满足，否则人们很难对高层次的需要有所反应。由此，在学校里担心安全的教师不太可能有很高的动机去寻求被其他教职工接受、认可或赞同。用马斯洛的观点来看，在这样的情况下，尽力在学校里创造出相互支持和相互接受的气氛；或者使用参与式决策，反而可能带来更多的问题，但是，如果缺失需要——安全的需要——被首先满足的情况下，问题可能会更少一些。

高层次的需要称为成长需要，它们和缺失需要大不相同。成长需



要不会被全部满足,例如,随着一个人学习到更多的美学知识,他的审美能力得到了发展,但他的成长需要并没有被满足;相反,他的需求面扩大了。音乐爱好者从来不会对优美的音乐感到厌倦,相反,他会进一步学习,收集唱片,继续参加音乐会,总是力求使自己对音乐欣赏有更广阔的视角和更深入的理解。痴迷于美国内战的人可能不会仅仅满足于阅读一本有关的书籍,或是游览一到两个古战场;不久,他们也许会利用他们的周末和假期去参加研讨会,去历史遗址旅游,或者继续花更多的精力寻求了解情况和理解战争。当然,这要视他们痴迷的程度而定。

随着成长和自我发展的需要逐步扩大,我们可以理解为什么许多受到成长激励的人似乎对他们想搜寻更多的知识,加深对事物的了解这一过程永不满足。许多人培养了十分广泛的兴趣爱好,另一些人的兴趣则相对专一,但他们钻研得更深。由此,对成长需要的反应导致了成长的增加;个人成长的循环似乎是无止境的。

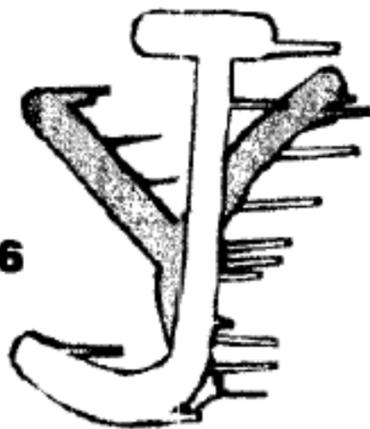
人本主义动机观的视角与行为主义的不同,行为主义动机观主要强调通过精心制定的条例实施奖惩:对于一名“好”教师,他可以指望每年工资得到合理的增长和最后退休时得到一笔合适的退休金,这是他得到的奖励;对于一名“坏”教师,他会得到降职或被解雇的惩罚。而需要层次动机理论则认为,在校长和教师中产生极大的精神力量是有着现实的可能性的,这种精神力量随着时间的推移不断增长和扩大:首先通过满足缺失需要;其次通过鼓励他们的成长和发展需要。这就是在学校里作为激励成员的组织方法,创造不断改善的组织环境的核心。

应用于工作的激励

波特改进了马斯洛的需要层次理论,要求在组织中创造了不断增强的环境。^⑥如图 10.2 所示。在他看来,要使马斯洛的需要层次理论更好地解释组织环境,还要加上一个新层次:自治。^⑦这个需要是指,个体需要参与作出对他有影响的决策,能在控制工作情况方面发挥作用,在确定工作有关的目标这个方面有发言权,以及有作出决定的权利和处理工作的自由。运用波特的需要层次原理,人们不难发现工作

355

356



组织(例如学区、学校、高等教育机构)能够成为满足这些激励需要的原因。

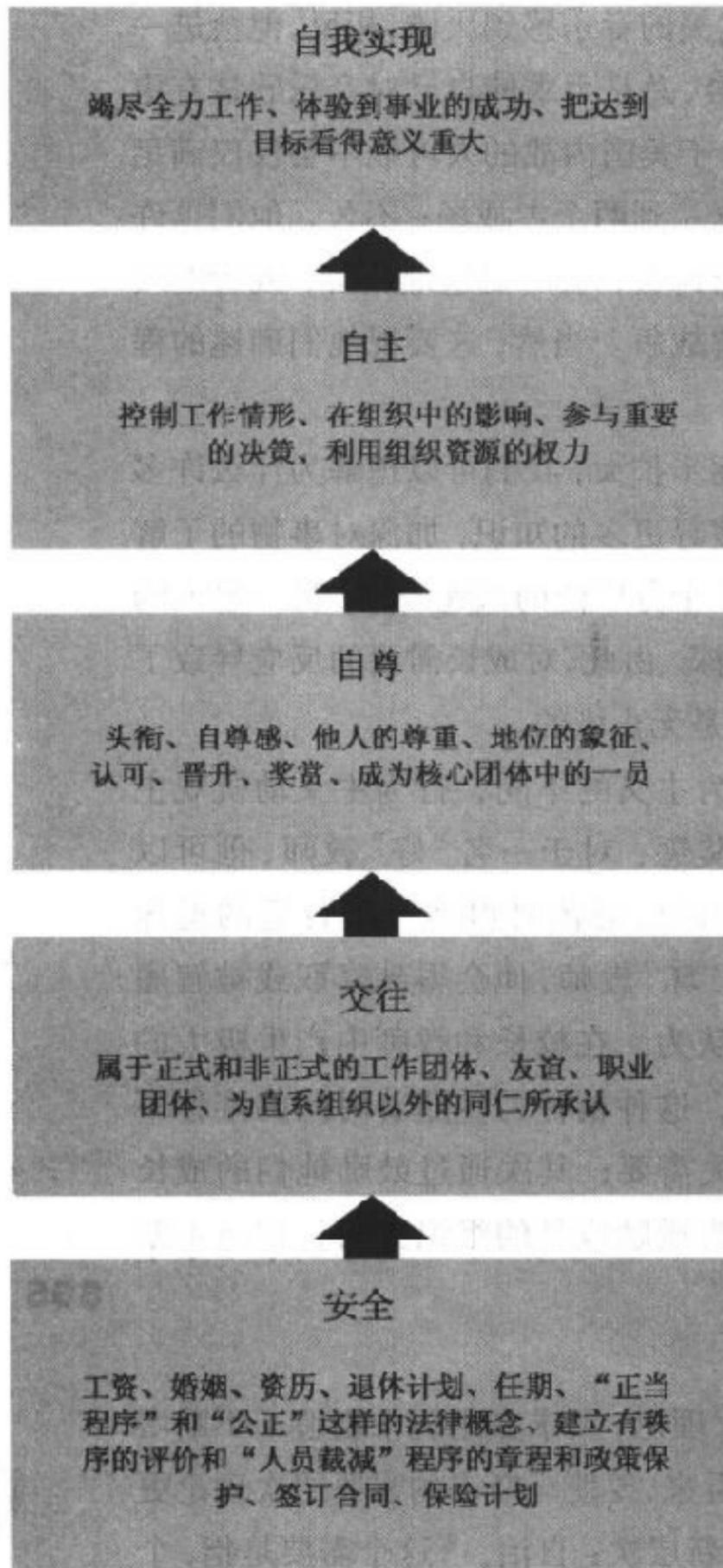
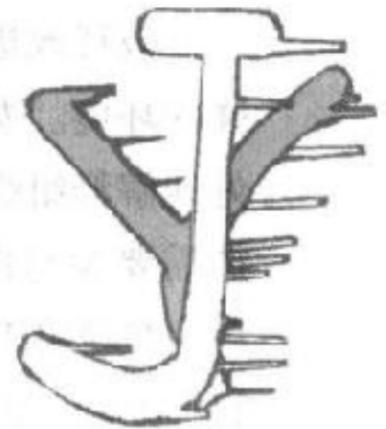


图 10.2 波特的工作动机层次模型

接着,波特继续进行了他的一项研究。这项研究很有意义,因为它描述了所进行的所有调查。在他试图测定的管理者的特征中,有下列问题:

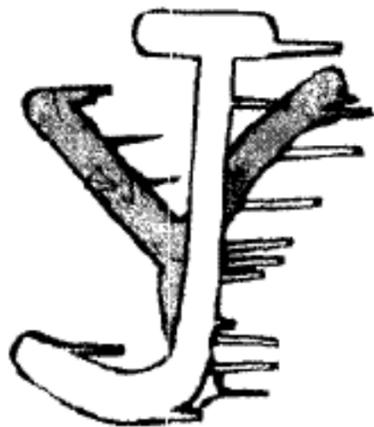


1. 特有的需要(任何层次水平的需要)在多大程度上是通过管理者的工作正在被满足的;
2. 管理者认为工作应该使特有的需要满足到多大程度。

第一个问题(在多大程度上需要得到满足)和第二个问题(工作应该使需要满足到什么程度)之间是有差别的,它们之间的差别为以下两个问题提供了衡量手段:(1)人们正在体验到的需要被满足的程度,(2)人们感受到了的需要没有被满足的程度。类似这样的研究被学者广泛地进行的原因是,人们努力去理解工作中的人们的需要是否被满足与工作成绩之间的关系。⁴⁹

因为这类研究主张:“人类的行为是受目标支配的,目的就是希望满足尚待满足的需要,所以应该将个人的需要是否得到了满足与他的工作表现联系起来。正如马斯洛理论所预言的那样,与很容易就能满足的低层次需要相比,更高层次的需要与工作成绩的联系更加紧密。”⁴⁹大批类似的研究发现了一个规律:工作成绩与环境密切有关。具体说,在世道不错,工作机会很多的时候,这类研究往往很少注意低层次的需要(如安全和生理需要),因为他们并不是值得注意的现实因素。但是,在某些就业不稳定的地方或时候,低层次的需要与工作获得的满足感之间有着密切关系。这个意见已经得到了大家的公认,它可能会使某些人感到惶恐不安,因为他们对人类的动机总是试图找到一个放之四海而皆准的解释。

以下这个假定也许不太现实:当存在着特别的、仅仅适合整个团体的诱因时,教师作为一个团体受到了激励;影响教师动机的变量太多了,根本无法预测。这里面既有个人变量(例如,不同的生活目标和职业目标,不同的家庭责任和经济负担),又有不同的情境中存在的偶然因素;在某些学校中,教师可能会被偷走外衣,遭到抢劫,或者存在着被强奸的危险,与在更安全环境中工作的教师相比,这些教师所表现出来的需要倾向可能完全不同。我在这里要再次强调一点:在试图描述、解释和预言支配教育组织中人们行为的动机时,要考虑到,情境

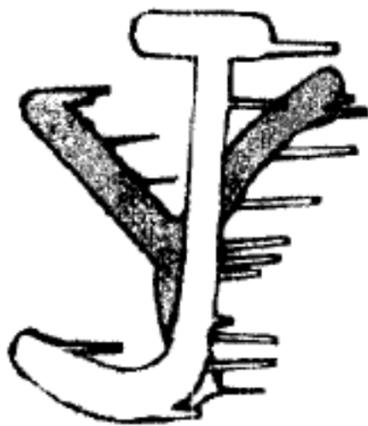


中偶然因素所起的作用至关重要。

记着这个告诫，我们应当考虑托马斯·塞其欧万尼与他的合作者所做的研究。这项研究试图去发现“在(占优势需要的)层次方面，教师在一个什么层次，我们需要知道他们占优势需要的等级……”^⑤原因很简单(根据需要层次理论)，一方面，我们不能给那些感到不安全的教师更多的自主这种方法去激励他们；另一方面，我们也不能给予那些企图得到自主的教师安全感来激励他们。更糟的可能是，“一些刚刚接受培训的管理者过高地估计了激励教师的需要等级，在管理时，给予他们过多的参与，想使他们达到自我实现，但这却使他们望而却步；而另外一些管理者，他们过低地估计激励教师的需要等级，而拒绝给予教师有益的满足，将这两种管理者相比，他们都是一样的无能。”^⑥为了弄清楚他所认为的教师“起作用的需要等级”，塞其欧万尼积极从事进行了两项调查研究：其中一项的研究对象是纽约州北部郊区学区的教师和管理者，另一项的研究对象是伊利诺斯州 36 所中学的教师。

这项调查在两方面是有影响的：(1) 收集资料的手段以及分析这些资料所用的方法为系统地研究教育组织成员的动机中重要的情境偶然性起了示范说明的作用；(2) 分析他们调查对象得到的一些结果提供了一些有价值的见解。^⑦一般来说，“对这些专业人员来说，他们似乎感到尊重是最为缺乏的、有效的需要层次。自主和自我实现的需要也是极为缺乏，而且，当教师在尊重这个层次得到更大的满足的时候，自主和自我实现的需要缺乏就会不断增长”。^⑧换句话说，这些研究指出(限于当时的调查对象)，总体来说，教师——作为一个整体：(1) 满足了低层次的需要，(2) 准备对高层次的需要作出反应。他们感到相当安全，而且与他们的同事有正常的交往。因此，增加类似的激励就不会使人兴奋不已。给这些教师提供使他们感到自己的地位有所改善的机会很可能成为极大的激励力量。但是，调查对象反映的情况并不一致：研究者说(的确，并不使人感到意外)，有些差别与年龄有关系(在这种情况下，年龄很可能是个人事业发展的指示器)。他们发现，例如，年轻教师(20—24岁)似乎更关心尊重；另一方面，对年长一些的

357



教师(25—34岁)的研究表明,他们所有的动机需要都没有被满足。人们推测,这是教师在事业上陷入走投无路境地的时期:对大多数人来说,今后将不会有什么提高、提升和取得重大成就的机会。然而,更令人不安的是一些关于老长教师(45岁和45岁以上)的看法。资料似乎表明,在所有研究对象中,年长教师所感到的需要不足是最少的。这是势必使人想到,在他们的工作的晚年,不管是什么层次的工作都有相当的激励力量。然而,当研究者仔细考虑后,却似乎得出了一种完全不同的解释:老年教师“随着岁月流逝,他们并不是获得了更多的满足,而是他们的期望值下降了,期望值似乎随着年龄的增长而大大降低。教师们变得更为‘现实’和‘听其自然’了”。^⑤

358

的确,对于那些关心提高公立学校效力的人来说,类似的研究结果的意义显得非常突出。有一种意见得到了有力的支持,这就是,工作安全、工资和福利——虽然和教师密切相关——但对教师可能起不了什么积极作用。看起来很清楚,对教师来说,更大的动机需要是:能感受到职业特长的自我价值、胜任和尊重;被越来越多的人认为做出了成就;在工作岗位上是有影响力的专业人员;今后成为有机会发挥更大能力的人;成就感。但是,在我们这个年代,公立学校(而且,越来越多的高等教育机构)的教师与管理部门之间充满了强烈对抗的感觉,在许多学校,组织的领导层支持满足教师的这些需要还不多见。实际上,大多数学区对解决这个问题一直采取保守的姿态,认为教师要是有更多的机会来扩大他们的自主和参与,扩大他们的势力范围,就意味着他们丧失了一直小心翼翼维护的管理权威和特权。

同样,人们普遍对学校的效力失去了信心,这引起了接二连三的、直接影响教育组织激励环境的行动:裁减人员、削减预算、委任权限方案、依法进行的学校变革、联邦政府对地方学校的大量干预等。当然,就整个社会政策来说,所有这一切有值得肯定的地方。但当把马斯洛的需要层次理论运用于学校里工作人员的组织行为时,它们合在一起往往产生灾难性的后果。



赫茨伯格的双因素理论

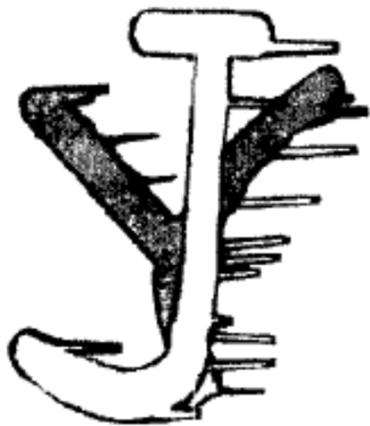
赫茨伯格的动机双因素理论假定，动机不是像需要层次论描述的那样是单一的一个方面，而是由两个各自独立的因素构成。这两个因素是：

1. 动机的激励因素，这些因素能够使职工从工作中得到满足；
2. 动机的维持因素，(1)是激励因素起效的前提条件，(2)当维持因素不充分时，能够使职工对工作不满。

在马斯洛理论出现大约 20 年后，赫茨伯格的著作开始出版发行，并对世界各地的管理思想，特别是对以盈利为目标的组织，产生了广泛的影响。赫茨伯格在对工作中的人进行了系统的研究后，提出了以经验为依据、而不是用“闭门造车”的方法建立起来的理论。在他的研究中，赫茨伯格要求人们回忆一些情况：(1)在过去的特定时间内，他们对工作感到满足时的情况，(2)同样，他们对工作感到不满足时的情况。⁶⁶对回答的分析表明，有一组具体的、可描述因素与工作动机和满足相关；还有另外一组同样具体的因素与工作中的不满足和冷漠相关。或许没有其他任何一种工作动机理论比这个理论引起过更为广泛的研究和争论，很有可能也没有任何理论曾如此广泛地被运用于复杂的组织中。

传统的观点认为，工作满足的对立面是对工作的不满；因此，从工作中消除不满的来源，工作就会变得催人奋进和使人满足。但是赫茨伯格不这样认为。相反，他认为，满足的对立面是没有满足(见图 10.3)。因此，通过消除不满足的来源，人们才可能抚慰，缓和，减轻工人的不满足，但是这并不是说，这种减少就激励了工人，或是引起了工作满足。例如，工资、额外福利、监督类型、工作条件、工作团体的气氛、管理的态度和政策，都是引起不满足的原因。然而，如果管理者加大工资—福利“一揽子待遇”，改善工作条件，并形成一种更人道、更关切人的管理，他们就能够期望工作中的不满足有所降低，但不能期望用这种手段来激励工人。把上述内容合并在一起，就形成了最初所谓的“保健”因素。选择这个名称——至少对赫茨伯格来说——是因为它具有预防的特点。然而，越来越多的学者称之为“维持”因素，本书中用的就是这个名称。

359



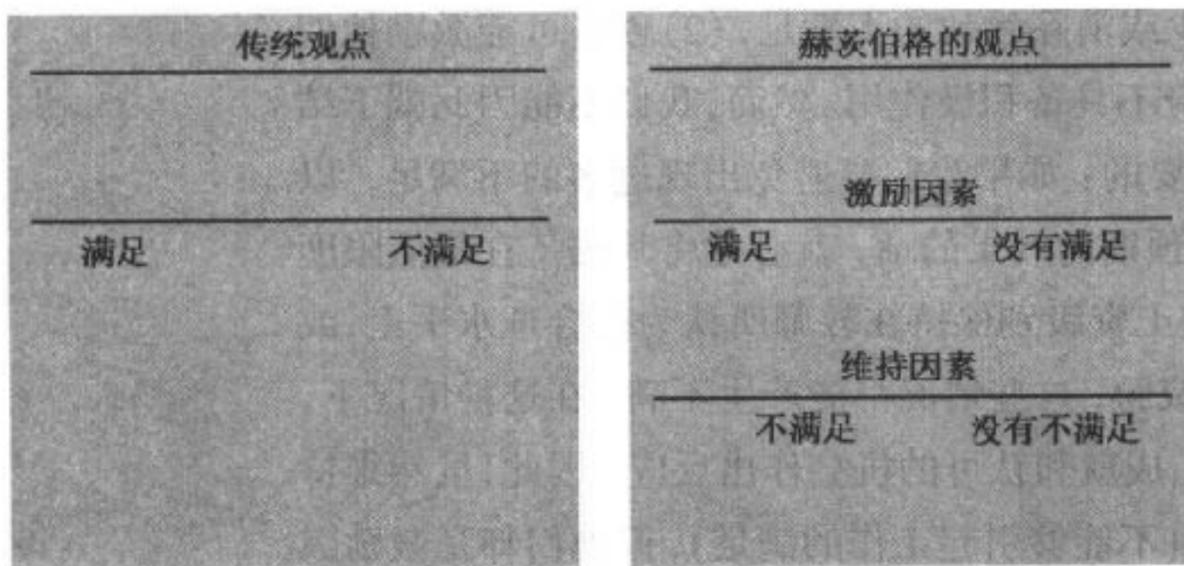


图 10.3 工作满足—不满足的传统理论与赫茨伯格理论比较

引起激励的原因似乎是一组独立存在的因素，这些条件与引起不满足的因素截然不同。例如，似乎能够起激励作用的因素包括：成就、认可、工作本身的挑战、责任心、工资的提高和职务的提升、个人和事业的发展。因此，这些因素是与工作的满足相关的，称为**激励因素**或**激励动因**。

360

这个理论(见图 10.4)认为，管理者不可能通过维持因素来激励工作中的人。减少班级人数，培养更友好的气氛，提高额外福利，很可能

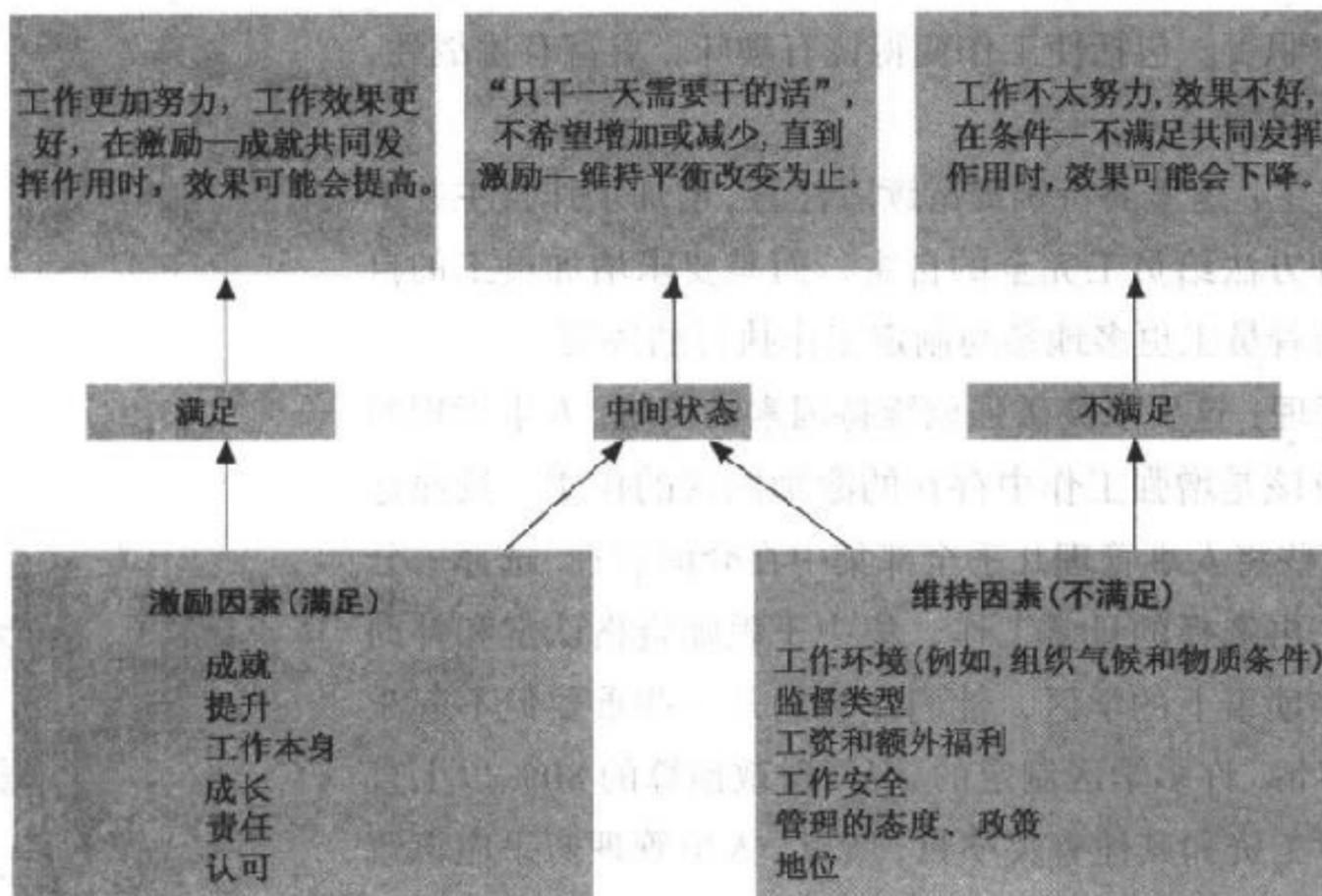
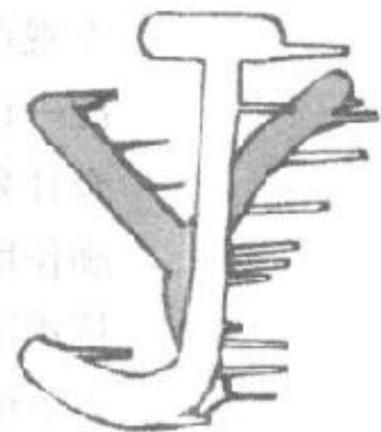


图 10.4 赫茨伯格的激励—维持理论模式

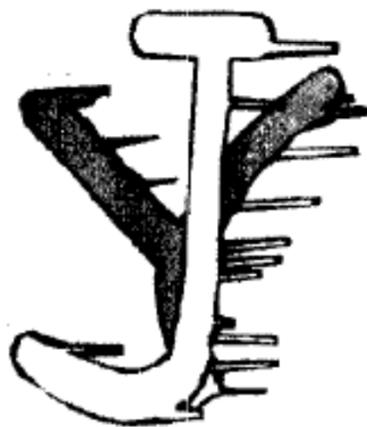


起到两点作用：(1) 减少或消除教师的不满足，(2) 创造可能激励他们的条件。但这类努力本身不具备积极作用。然而，我们不能因此就下结论说，维持因素是不重要的：如果我们要避免出现过多的不满足，以至于激励因素不能达到预期的效果的话，就必须将其维持在最低限度的水平上。例如，不能使工资级别保持在教师所认为得合理水平上，或者在工作中，安全受到威胁，这些情况都能产生不满，在这种情况下，教师们不能对职业发展、成就和认可的机会作出反应。因此，虽然维持因素本身不起激励作用（不能够引起工作的满足），但他们却是激励因素的先决条件。

双因素理论的一个重要观点是，人们往往认为，工作的满足是与成功、工作的挑战、成就和认可等诸如此类的内在因素相关的，同时，人们还往往认为，不满足是与工资、监督和工作条件等等这类外在因素相关的。换句话说，他们把激励的特性归因于人们自身，而把不满足的特性归因于组织。关于这一点，赫茨伯格对那些愿意实践他的理论的人提出了三个主要的观点：

361

1. **充实工作内容**：用能够发挥出每个组织成员的潜力的方法，重新设计工作职责。包括使工作变得饶有趣味，更富有挑战性，提供更多的奖赏。
2. **增加工作自主**：这里要特别提醒读者注意，增加工作自主并不是说用某种方法给员工完全的自主，而是要求增加员工的自主。这意味着员工更多地参与制定工作执行的决策。
3. **扩大人事管理**：这要求突破强调维持因素的传统。人事管理的工作重点应该是增强工作中存在的激励因素的作用。按照这个观点，那些将人事管理几乎全部集中在合同管理、选择—分配—评价—再选择的日常工作，集中于教师资格认定和补助金计划这些琐事上的学区，他们注意的是一些重要但不起激励作用的事情。许多学区制定的、现行财政预算的 80% 以上直接用于支付工资和其他有关项目，所以，人事管理似乎应该致力于创造和重新设计能够激励雇员的工作，从而提高学区雇



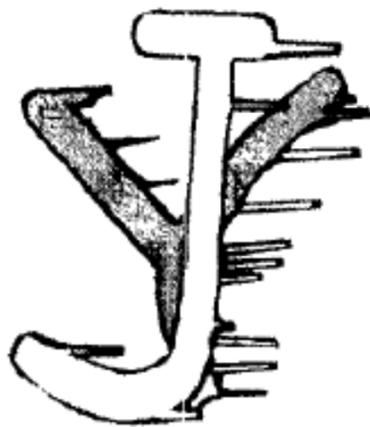
员的工作效果和工作效率。对许多人来说,这个观点与更为传统的人事管理理论形成了鲜明的对比,也是“人力资源管理”理论的基础。

赫茨伯格的激励—维持得到了广泛的承认,并被运用于组织管理中,特别是被运用于美国的工商业公司中。同时,它也引起了相当大的学术争议。争论中,人们提出了四个方面的批评意见,现叙述如下:

1. 赫茨伯格的基本研究方法,往往预示了他得到的反应:如果事情的进展使人们感到满足,就对个人予以肯定;但是如果工作很糟糕,回答者不满意,他们就倾向于把过失推到他人或管理者身上。
2. 赫茨伯格的研究方法的可靠性也值得怀疑。这个研究的设计要求,大量经过训练的个人记录并解释从回答者那里得到的回答。很明显,这些人作出评价的方式上可能会有些不同,某个评价者用一种方式记下某种反应,而另一个人则用另一种方式记下相同的反应(所谓评价者的可信度问题)。
3. 这项研究没有包含这种可能假定:人们可能从他的工作的某个方面获得满足,而不是从其他方面获得满足。
4. 这个理论假定,生产效率和³⁶²工作满足之间直接相关;然而,赫茨伯格只研究了满足与不满,而没有把两者中的任何一个与回答者的工作表现(或生产效率)联系起来。

前三种批评意见并不难对付,这三种意见只是代表了人们对该项研究的设计方法问题的怀疑——研究要求根据对人们行为的观察来推断他们行为的起因。这三种批评意见为精彩的辩论提供了依据。但实际上,在你详细地研究了20多年期间文献中的评论以后,你应该承认赫茨伯格的研究代表了这一领域的最高发展水平。但第四种意见却不是这么简单。

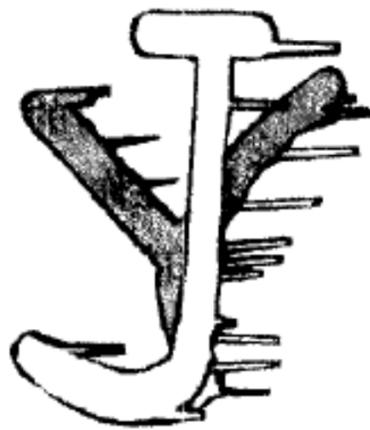
在研究文献中,关于工作满足,以及工作满足与工作效率之间是



相关的这个假定,人们一直争论不休。粗略地说,倾向于人际关系的研究者往往认为,获得满足的工人很可能会生产出更多的产品。然而,赫茨伯格和另一些学者却往往认为,工作满足是由工作本身产生,或者,更准确地说,工作满足来源于成就感。有关这方面的争论,现存有大量的研究文献;由于方法论的问题以及思想意识上的冲突,所以整个争论的结果都没有达成最终的结论。然而却很少有文献来支持这样一个观点:那些不满足的工人可能比那些认为在较高层次上获得满足的工人更有效率;于是学者又围绕着满足的来源(维持因素和激励因素)展开了争论。在学校这个环境中,赫茨伯格的理论已经受到了无数次的检验,至少在学校这个组织环境中,获得了大家充分的支持。

通过对佐治亚州的教师访谈获得的材料,拉尔夫·萨维奇(Ralph Savage)宣称,赫茨伯格的理论受到了教师普遍的支持。^⑤这个结论和罗德尼·威克斯特罗姆(Rodney Wickstrom)对加拿大的萨斯喀彻温省教师的调查报告中所得出的结论一样。^⑥在研究了芝加哥郊区一个学区的132所中学的校长后,吉恩·施米特(Gene Schmidt)再次发现,那些学校的管理者非常赞成双因素理论,他们指出“认可、成就感和晋升是激发他们把工作成绩提高到可能的最大限度的主要力量”。^⑦在业务方面,这些研究者得出结论说:“对那些希望创新,希望参与试验新的教育项目,研究不同的教育方法的管理者来说,他们需要鼓励和支持,从而有更多的机会取得成就。”^⑧

20世纪60年代后期,在教师中重复了赫茨伯格的研究后,托马斯·赛其欧万尼指出,这个理论似乎是受到教师支持的。^⑨他的研究结果表明,对教师来说,成就、认可、工作本身、责任感、发展的可能性,这一切都是非常重要的激励因素。据报告,引起不满的因素是(不必大惊小怪!):日常家务琐事、出席会议、日常的文书工作、午餐值日、迟钝的或不恰当的监督、令人不快的管理政策、与同事和(或)父母的关系不好。赛其欧万尼强调,在私营企业中进行的调查表明,提升常常是一个重要激励因素,但在对教师的调查中,这个因素却被遗漏了。根据这个重要的观点,他说:“教师只不过是没有提及提升这个因素,因为教学作为一种职业,所提供的提升机会太少。如果某人希望在教育领域



获得提升,他就必须脱离教学工作,转而去从事与教育职业有关的工作,例如管理、监督和咨询。”⁶²

评价赫茨伯格的理论

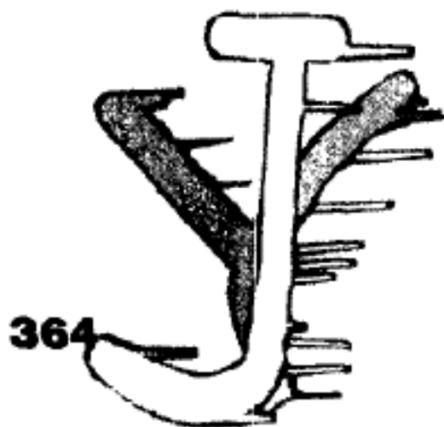
赫茨伯格的动机双因素理论是通过调查得出的,调查要求人们描述工作中与激励和工作满意相关的重要事件。此后,许多调查者使用类似的方法进行了另外的调查,结果也有力地支持了这个理论。总而言之,这些调查有力的支持了这个理念。然而,使用其他方法进行调查却不能够支持这个理论,有些研究者为此深感困惑。

但是,赫茨伯格的动机双因素理论具有广泛的影响,这个理论也常常出现在商业、工业和教育领域的文献中。尽管有些人主张放弃这个理论,他们赞同更新、也更为复杂的期望理论,但是,赫茨伯格的动机双因素理论还是一个解释工作环境下人具有的动机的有力的方法。

赫茨伯格理论和马斯洛理论的一体化

我们已经指出了马斯洛的需要层次理论和赫茨伯格的激励—维持理论之间的某些根本区别。它们之间的主要区别是:马斯洛认为,在优势层次中的每一个需要都是潜在的激励因素。而赫茨伯格认为,只有高层次的需要才是真正的激励因素(低层次需要表示为维持因素这个概念)。另外一个区别或许不是一眼就看得出来的:马斯洛的需要层次理论是关于人的动机的一般性论述,正如斯蒂芬·诺宾斯(Stephen Robbins)指出的那样,马斯洛的需要层次理论研究的是“人每天24小时的需要”,⁶³而赫茨伯格却试图去阐明工作环境中的激励问题。

不过,如图10.5所示,将两种理论进行比较表明,它们基本上是高度一致的,实际上,它们相互支持。我认为波特所描述的需要层次模式便于比较。原因很简单,在美国的教育组织中,基本的生理动因(诸如对饮食、饥渴、空气的需要)对激励工作行为影响不大。即便如此,我还是同意诺宾斯的观点:



马斯洛的需要层次理论中的低层次需要实际上非常接近赫茨伯格概括的维持因素。一般认为，以下几点属于生理的和安全的需要：工资、工作条件、工作安全感、(学区)政策和管理、监督。相比之下，内部的激励因素(例如认可、提升、责任感、成就感以及工作本身)往往与尊重和自我实现这两个需要有密切关系。这个一体化的模式还指出：过去，组织一直强调低层次需要的作用。如果要想使员工在工作中受到激励，管理者就有必要做出改变，这种改变是刺激(工作自身)的激励因素所必须的。^④

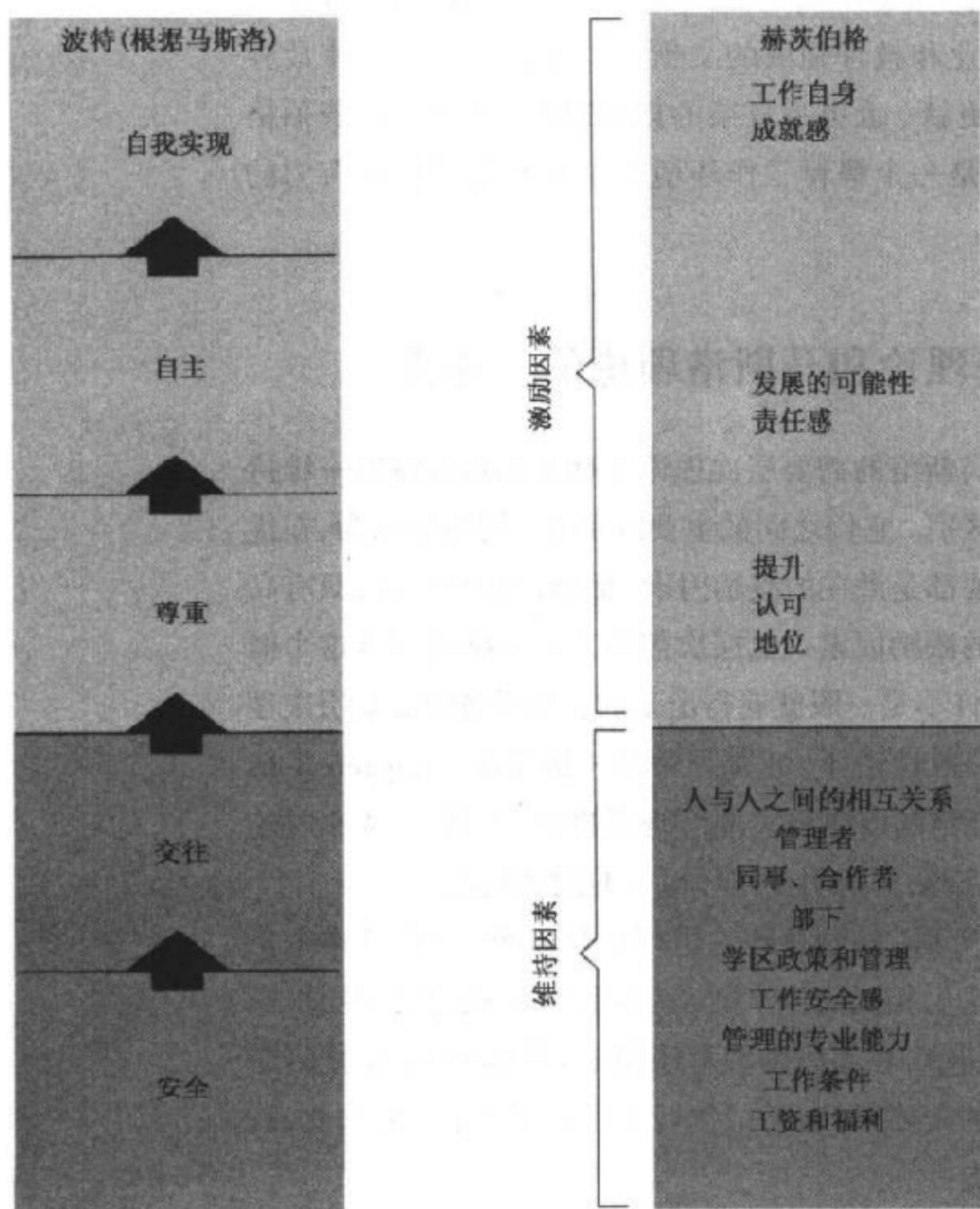
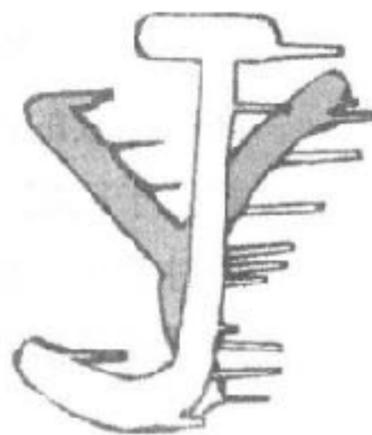


图 10.5 需要的优势模式与激励—维持模式的比较

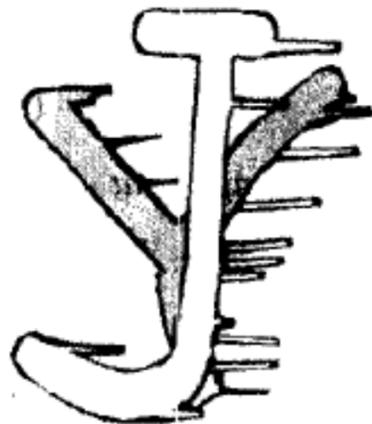


本章小结：基本原理

激励学校里工作的员工并不是一件轻而易举的事情，我们不能把这个问题简化为一个或是一系列简单的程序，更不能简化为一套机械的程序。独一无二的个人性格和各不相同的组织环境是激励过程中的两个因素，每一个都错综复杂，而且，我们对这两个因素之间的相互作用的准确性质还不十分清楚。因此，学校的管理者在激励教职工的时候，不能用一两条对原理的简单总结，也不能简单地将原理进行简化，而是使用一种巧妙的、综合的方法，将所有复杂的变量都考虑在内。下面叙述的是一些实际原则，这些原则将会对支持这个综合方法有所帮助：

365

1. 个人既不是仅仅被他们内在的感知、需要、特点所激励，也不是仅仅被外部的要求、期望、环境因素所激励，而是被两者的相互作用所激励：可以概括为： $B = f(p \cdot e)$
2. 教育领导（管理者）是组织环境中的重要组成部分，与组织成员相互作用，所以，根据对管理的定义，在决定组织成员的动机的性质和质量方面，管理者起着重要的作用。
3. 通过高度控制的策略（例如，威胁实施严重的惩罚，承诺给予有意义的奖励，强迫进行竞争）常常可以达到改变短期行为的目标。这样直接的、带有强制色彩的激励举措在出现危机，需要立即采取行动的时候，能够有效的改变组织成员的行为：例如，当某个教师的表现实在无法令人接受，校方就必须采取强制行动。实际上，在上面举的这个例子里，通过允许这个教师在工作中取得足够的成就，可以使他对更高层次的需要做出反应，而不是对生存有所反应，这种控制策略可能会有一个有益的结果。然而，即使是出于好意，当高度控制策略被不断使用，以至于使组织成员感觉到受到了压制、胁迫、受到了操纵，这时，组织成员常常会失去兴趣，而且，实际上，这会使他们发



展自己的激励目标和策略,与组织的目标和策略相对抗。^⑥

4. 要激起和保持组织成员的长期动机的发展,这就要求使用协助方法,这种方法鼓励和支持组织成员自己努力,发展他们观察他们工作的环境的方法,发展他们的个人目标、感情和信念。例如,采用这种方法,管理者可能寻求鼓励组织成员总是沿着马斯洛的需要层次,随着时间的推移,长期地向自我实现的方向发展,管理者的目标是鼓励组织中的所有成员成为他们可能成为的人。
5. 在教育组织中发展上述的激励方法的一个策略是改变 $B = f(p \cdot e)$ 这个公式中的环境变量,这就是说,创造不断发展的组织环境。这包括和组织文化、组织气候一起工作。在这个领域里,教育领导在组织环境中起着关键的作用。

对策练习

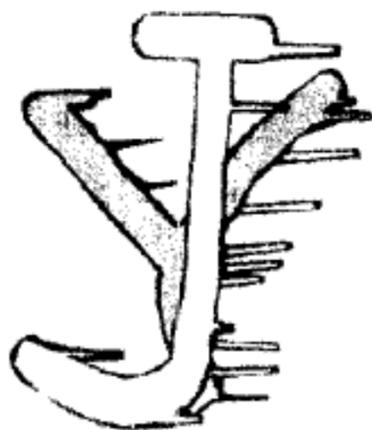
你已经观察了许多在学校里工作的人了。联系你在本书中读到的内容,对这些观察的结果进行思考。接着,写出两张清单。首先,列出校长对教师所做的五件有高度激励作用的事。然后,列出校长对教师所做的五件破坏激励作用的事。在写下了这两张清单后,描述你从观察中得出的对教育领导工作职责的概括。

366

推荐读物

本法利,罗伯特和库诺克斯,简恩:《理解你的管理风格:超越迈耶—布里格斯心理类型指标》,马萨诸塞,莱克星顿:D·C·海斯公司,1991年。(Benfari, Robert with Jean Knox, *Understanding Your Management Style: Beyond the Myers - Briggs Type Indicators*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company, 1991.)

这本书将四个理论性的指导应用于理解个人的性格结构:(1)迈耶—布里格斯心理类型指标,这个指标直接来自于荣格的性格



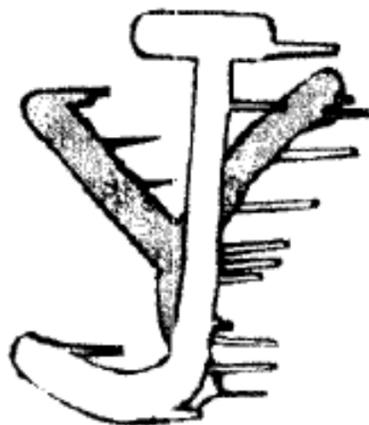
理论, (2) 激励你的需要, (3) 你所见的冲突管理风格, (4) 你所用的权力。这本书强调评价你自己的个性特点, 使你可以用自己的权力工作。在某种意义上, 这是一本需要你自己动手实践的书, 你可以完成一个自我评价测试。这本学术书籍见解正确, 具有可读性。

科维恩顿, 马丁·V: 《成功: 从自尊角度看动机和学校改革》, 纽约: 剑桥大学出版社, 1992年。(Covington, Martin V., *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press, 1992.)

这本书注重研究教室中的学生的动机, 而不是注重研究工作在教育组织中的成人的动机, 尽管如此, 这本书资料丰富, 引人思索, 对那些对教育组织行为感兴趣的人颇有价值。科维恩顿大量利用阿特金森和麦克莱兰的研究, 他在书的开头部分提出他的论点: “每一个成就情境包含了成功的希望和失败的威胁。这意味着所有的成就情境中都或多或少的包含了回避冲突的斗争。”(32页) 个人自尊感和回避冲突交缠在一起, 在回避冲突中, 很多人非常紧张地努力在学校中失败。对教育领导来说, 这本学术书籍相当实用。

吉里根, 卡罗尔: 《不同的声音: 心理学理论和女性的发展》, 马萨诸塞, 剑桥: 哈佛大学出版社, 1982年。(Gilligan, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.)

在书的封面上, 劳伦斯·科尔伯格这样写道: “卡罗尔·吉里根认为, 心理学对女性有着长期的、惯有的误解——她们的动机、道德义务、她们的心理成长过程。”吉里根描述了她对这些领域的研究, 以及她的研究的意义。在女性心理学, 这本书已经成为被引用次数最多的几本书之一。



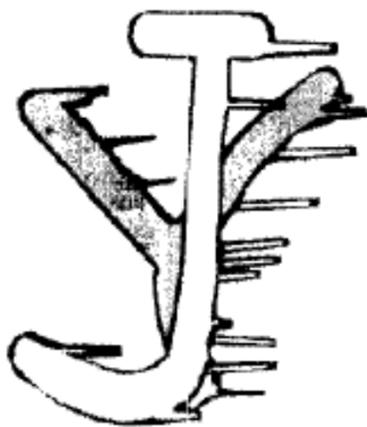
凯尔塞,戴维和马里林·贝茨:《自我理解:性格和气质类型》,加利福尼亚,德尔马:普罗米修斯—尼米西斯图书出版公司,1984年。(Keirse, David and Marilyn Bates, *Please Understand Me: Character and Temperament Type*. DelMar, CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.)

这本书解释了卡尔·荣格提出的心理类型,很好的说明了如何把荣格—迈尔斯的不同类型的概念运用到组织工作中去。正如书名所示,这本书着重讨论了在两种不同类型的人交流过程中常常出现的扭曲和障碍,这两种人用不同的方式观察事物世界和对此做出反应。通过参加“凯尔塞气质分类测试”,读者可以得到对自己的心理类型的反馈,该测试在书的第5页到第13页。

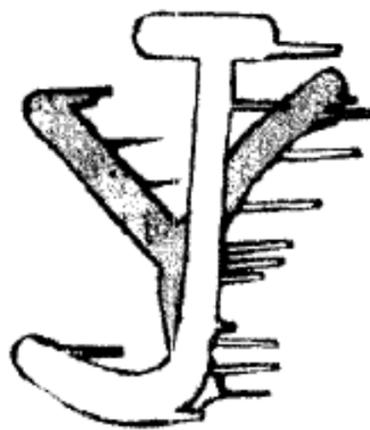
注释

- ① 哈里·莱文森:《伟大而愚蠢的谬误》(波士顿:哈佛大学,1973年)。
- ② 引自威廉姆·达尔林编《有效管理和行为科学》(纽约:AMACOM,1978年),第44页。
- ③ 乔治·C·霍曼斯:《西部电气公司研究》,载于由塞勒·蒂恩·霍斯勒特编《管理中的人的因素》(纽约:哈珀—兄弟出版社,1951年),第211页。
- ④ 同上,第211页。
- ⑤ 同上,第214页—215页。
- ⑥ 同上,第217页。
- ⑦ 同上,第217页。
- ⑧ 保罗·赫西和肯尼斯·H·布兰查德:《组织行为管理:利用人力资源》,第3版(恩格尔伍德·克利夫斯,新泽西:普兰蒂斯—霍尔出版社,1977年),第46页。
- ⑨ 大卫·凯尔塞和马里林·贝茨:《自我理解:性格和气质类型》(加利福尼亚,德尔马:普罗米修斯—尼米西斯图书出版公司,1984年),第2页。
- ⑩ 同上,第2页。
- ⑪ 同上,第2页。
- ⑫ 霍华德·加德纳:《心理的结构:多元智力理论》(纽约:通俗读物出版公司,1983年),第25页。
- ⑬ 霍华德·加德纳和托马斯·海奇:《多元智力走进学校》,载于《教育研究者》,第18卷,第8期(1989),第4—10页。
- ⑭ 加德纳:《心理结构》,第206页。

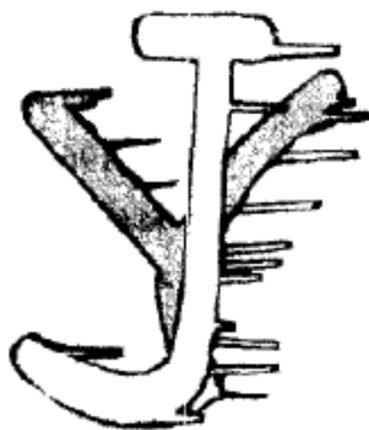
367



- ⑮ 诺曼·梅勒引自本杰明·劳尔：《运动的美：跨学科调查》（新泽西，恩格尔伍德·克利夫斯：普兰蒂斯—霍尔出版社，1977年），第255页。
- ⑯ 加德纳：《心理的结构》，第239页。
- ⑰ 同上，第239页。
- ⑱ 同上，第324—325页。
- ⑲ 同上，第238页。显而易见，直到1983年，加德纳和他的出版社并不重视现在流行的性别平等的写作方式。
- ⑳ 凯尔塞和贝茨：《自我理解》，第2—3页。
- ㉑ 卡尔·荣格：《心理类型》（普林斯顿：伯林根系列，1971年）。
- ㉒ 罗伯特·本法利和简恩·库诺克斯：《理解你的管理风格：超越迈耶—布里格斯心理类型指标》（马萨诸塞，莱克星顿：D·C·海斯公司，1991年），第4—5页。
- ㉓ 同上，第6页。
- ㉔ 同上，第8页。着重号为原著所加。
- ㉕ 由心理类型应用中心出版，邮政信箱：13807，佛罗里达，盖恩斯维尔，32604。
- ㉖ 这两本书已经被提及：本法利《理解你的管理风格》，凯尔塞和贝茨：《自我理解》。
- ㉗ 劳伦斯·库尔伯格，载于卡罗尔·吉里根所著《不同的声音：心理学理论和女性的发展》的封面（剑桥，马萨诸塞：哈佛大学出版社，1982年）。
- ㉘ 凯尔塞和贝茨：《自我理解》，第16页。
- ㉙ 吉里根：《不同的观点》，第14页。
- ㉚ 凯尔塞和贝茨：《自我理解》，第16页。
- ㉛ 同上，第17页。
- ㉜ 本法利：《理解你的管理风格》，第8页。
- ㉝ 让·皮亚杰：《平衡问题》，载于马利林·H·阿波尔和路易斯·S·戈尔德伯格编《认知学发展专题：第一卷，平衡：理论、研究和应用》（纽约：普莱罗出版社，1977年），第3—13页。
- ㉞ 约翰·W·阿特金森和乔治·利特温：《成就动机和测试焦虑被理解为取得成功的动机和避免失败的动机》，载于《变态心理学和社会心理学期刊》，60卷，1960年，第52—63页。
- ㉟ 科维恩顿，马丁·V：《成功：从自尊角度看动机和学校改革》（纽约：剑桥大学出版社，1992年），第89页。
- ㊱ 同上，第26页。
- ㊲ 戴维·C·麦克莱兰：《成就的社会》（纽约：自由的社会，1961年）。



- ③ 马克斯·韦伯：《新教道德观和资本主义精神》，由塔尔克特·帕森斯翻译（纽约：斯克海勒出版社，1930年）。原文在1904年在德国被出版。
- ④ 戴维·C·麦克莱兰：《权力：内在体验》（纽约：艾芬顿出版社，1975年）。
- ⑤ 马蒂纳·S·霍纳，《成就动机的性别差异、竞争和非竞争环境中的表现的性别差异》（博士论文，密歇根大学，1968年）。大学缩微胶片第6912135号。
- ⑥ 同上，第171页。
- ⑦ 同上，第125页。
- ⑧ 乔纳森·布朗和伯纳德·韦纳：《能力和努力赋属的情感后果：争议和解答》，载于《教育心理学期刊》，第76卷（1984年），第146—158页。
- ⑨ 堂·E·汉目什克：《人本心理学：理论、原理、涵义》，载于约翰·A·克劳弗和罗斯·R·罗宁编《教育心理学的历史基础》（纽约：普莱罗出版社，1987年）。
- ⑩ 亚瑟·柯姆斯：《动机和自我的成长》，载于《感知、行为和变化：监管和课程设置协会年鉴》（华盛顿DC：美国教育协会，1962年），第83—98页。
- ⑪ 亚伯拉罕·马斯洛：《动机和性格》，第2版（纽约：哈珀和罗出版公司，1970年）。
- ⑫ 莱曼·W·波特：《对中低层管理岗位上已知的需要满足的研究》，载于《应用心理学期刊》，第45卷，1961年，第1—10页。
- ⑬ 同上。
- ⑭ 例如，爱德华·E·劳勒和莱曼·W·波特：《工作表现和工作满意的后果》，载于《工业关系》，第6卷，1967年，第20—28页；戴维·C·库恩，约翰·W·斯洛克姆，查里德·B·蔡斯：《工作表现是否影响员工的满意程度》，载于《人力资源期刊》，第50卷，1971年，第455—460页。
- ⑮ 堂·赫尔里格尔、小约翰·W·斯洛克姆：《管理：权变方法》（马萨诸塞，里丁：阿丁森—韦斯利出版社，1974年），第308页。
- ⑯ 托马斯·J·塞基欧万尼，弗雷德·D·卡弗：《学校主管新手：行政理论》（纽约：舵德—梅德出版公司，1973年），第58—59页。
- ⑰ 同上，59页。
- ⑱ 这项研究被总结和记载在托马斯·J·塞基欧万尼、弗雷德·D·卡弗：《学校主管新手：行政理论》，第56—63页。
- ⑲ 同上。
- ⑳ 同上，第61页。
- ㉑ 弗雷德里克·赫茨伯格：《工作和人类的特性》（克利夫兰：世界出版公司，1966），第56页。



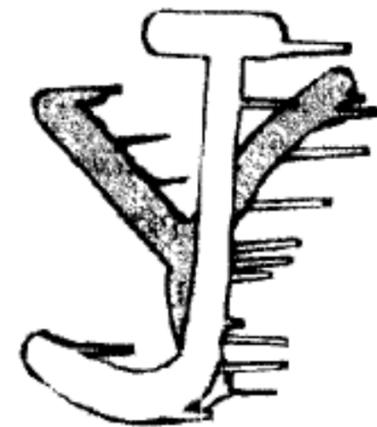
- ⑤7 拉尔夫·M·萨维奇：《对教师满足和态度的研究：原因和结果》（未出版的博士论文，奥本大学，1967年）。
- ⑤8 罗德尼·威克斯特罗姆：《对教师的工作满意度的调查》（未出版的博士论文，俄勒冈州大学，1971年）。
- ⑤9 杰恩·L·施米特：《初级中学管理者的工作满足》，载于《教育行政季刊》，第12卷（1976年），第81页。
- ⑥0 同上，第81页。
- ⑥1 塞基欧万尼和卡弗，第75—78页。
- ⑥2 同上，第77页。
- ⑥3 斯蒂芬·P·罗宾斯：《行政过程：理论和实践的一体化》（新泽西，恩格尔伍德：普兰蒂斯-霍尔出版社，1976年），第312页。
- ⑥4 同上，第312页。
- ⑥5 理查德·A·施穆克和杰罗米·斯蒂勒：《内化的社会情境：家长和教师对自治、动机、学习的影响》，载于马丁·L·马赫和保罗·R·R·平卡斯编《动机和成就得进展》，第7卷：《目标和自我规范的过程》（康涅狄格，格林威治：加尔出版社，1991年），第115—149页。

NOTES

1. Harry Levinson, *The Great Jackass Fallacy* (Boston: Harvard University, 1973).
2. Quoted in William Dowling, ed., *Effective Management and the Behavioral Sciences* (New York: AMACOM, 1978), p. 44.
3. George C. Homans, "The Western Electric Researches," in *Human Factors in Management*, ed. Schuyler Dean Hoslett (New York: Harper and Brothers, 1951), p. 211.
4. *Ibid.*, p. 211.
5. *Ibid.*, pp. 214 - 215.
6. *Ibid.*, p. 217.
7. *Ibid.*, p. 217.
8. Paul Hersey and Kenneth H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, 3rd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977), p. 46.
9. David Keirse and Marilyn Bates, *Please Understand Me: Character and Temperament Types* (Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company, 1984), p. 2.
10. *Ibid.*, p. 2.



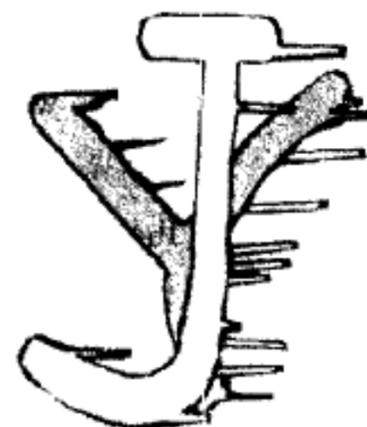
11. Ibid. , p. 2.
12. Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983), p. 25.
13. Howard Gardner and Thomas Hatch, "Multiple Intelligences Go to School," *Educational Researcher*, 18, 8(1989), 4 – 10.
14. Gardner, *Frames of Mind*, p. 206.
15. Norman Mailer quoted in Benjamin Lowe, *The Beauty of Sport: A Cross-Disciplinary Inquiry* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977), p. 255.
16. Gardner, *Frames of Mind*, p. 239.
17. Ibid. , p, 239.
18. Ibid. , pp. 324 – 325.
19. Ibid. , p. 238. Obviously, as late as 1983, neither Gardner nor his publisher took seriously the notion of gender-free writing that prevails today.
20. Keirse and Bates, *Please Understand Me*, pp. 2 – 3.
21. Carl Jung, *Psychological Types* (Princeton: Bollingen Series, 1971).
22. Robert Benfari with Jean Knox, *Understanding Your Management Style: Beyond the Myers-Briggs Type Indicators* (Lexington, MA: Lexington Books, D. C. Heath and Company, 1991), pp. 4 – 5.
23. Ibid. , p. 6.
24. Ibid. , p. 8. Italics in the original.
25. Published by the Center for Applications of Psychological Type, P. O. Box 13807, Gainesville, FL 32604.
26. Two such books have already been mentioned: Benfari, *Understanding Your Management Style*, and Keirse and Bates, *Please Understand Me*.
27. Lawrence Kohlberg, on the dust jacket of Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, MA: Harvard University press, 1982).
28. Keirse and Bates, *Please Understand Me*, p. 16.
29. Gilligan, *In a Different Voice*, p. 14.
30. Keirse and Bates, *Please Understand Me*, p. 16.
31. Ibid. , p. 17.
32. Benfari, *Understanding Your Management Style*, p. 8.
33. Jean Piaget, "Problems in Equilibration", in *Topics in Cognitive Development: Vol. 1. Equilibration: Theory, Research and Application*, eds. Marilyn H. Appel and



- Lois S. Goldberg (New York: Plenum Press, 1977), pp. 3 – 13.
34. John W. Atkinson and George H. Litwin, "Achievement Motivation and Test Anxiety Conceived as Motive to Approach Success and Motive to Avoid Failure," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1960), pp. 52 – 63.
 35. Martin V. Covington, *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), p. 89.
 36. *Ibid.*, p. 26.
 37. David C. McClelland, *The Achieving Society* (New York: The Free Press, 1961).
 38. Max Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, trans. Talcott Parsons (New York: Scribner, 1930). The original was published in German in 1904.
 39. David C. McClelland, *Power: The Inner Experience* (New York: Irvington, 1975).
 40. Matina S. Horner, "Sex Differences in Achievement Motivation and Performance in Competitive and Noncompetitive Situations." (Ph. D. Dissertation, University of Michigan, 1968). University Microfilms #6912135.
 41. *Ibid.*, p. 171.
 42. *Ibid.*, p. 125.
 43. Jonathan Brown and Bernard Weiner, "Affective Consequences of Ability Versus Effort Ascriptions: Controversies, Resolutions, Quandries," *Journal of Educational Psychology*, 76(1984), pp. 146 – 158.
 44. Don E. Hamachek, "Humanistic Psychology: Theory, Postulates and Implications for Educational Processes," in *Historical Foundations of Educational Psychology*, eds. John A. Glover and Royce R. Ronning (New York: Plenum Press, 1987).
 45. Arthur Combs, "Motivation and the Growth of Self," in *Perceiving, Behaving, and Becoming: Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook* (Washington, DC: National Education Association, 1962), pp. 83 – 98.
 46. Abraham Maslow, *Motivation and Personality*, 2nd. ed. (New York: Harper & Row, 1970).
 47. Lyman W. Porter, "A Study of Perceived Need Satisfaction in Bottom and Middle-Management Jobs," *Journal of Applied Psychology*, 45(1961), pp. 1 – 10.
 48. *Ibid.*
 49. For example, Edward E. Lawler III and Lyman W. Porter, "The Effect of Job Performance and Job Satisfaction," *Industrial Relations* 6(1967), pp. 20 – 28; and David G. Kuhn, John W. Slocum, and Richard B. Chase, "Does Job Performance



- Affect Employee Satisfaction?" *Personnel Journal*, 50(1971), pp. 455 - 460.
50. Don Hellriegel and John W. Slocum, Jr., *Management: A Contingency Approach* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1974), p. 308.
51. Thomas J. Sergiovanni and Fred D. Carver, *The New School Executive: A Theory of Administration* (New York: Dodd, Mead & Company, 1973), pp. 58 - 59.
52. *Ibid.*, p. 59.
53. This research is summarized and documented in *Ibid.*, pp. 56 - 63.
54. *Ibid.*
55. *Ibid.*, p. 61.
56. Frederick Herzberg, *Work and the Nature of Man* (Cleveland: World Publishing Company, 1966), p. 56.
57. Ralph M. Savage, "A Study of Teacher Satisfaction and Attitudes; Causes and Effects" (unpublished doctoral dissertation, Auburn University, 1967).
58. Rodney A. Wickstrom, "An Investigation into Job Satisfaction among Teachers" (unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, 1971).
59. Gene L. Schmidt, "Job Satisfaction among Secondary School Administrators," *Educational Administration Quarterly*, 12(1976), p. 81.
60. *Ibid.*, p. 81.
61. Sergiovanni and Carver, pp. 75 - 78.
62. *Ibid.*, p. 77.
63. Stephen P. Robbins, *The Administrative Process: Integrating Theory and Practice* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976), p. 312.
64. *Ibid.*, p. 312.
65. Richard M. Ryan and Jerome Stiller, "The Social Contexts of Internalization: Parent and Teacher Influences on Autonomy, Motivation, and Learning," in *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 7: Goals and Self-Regulatory Processes*, eds., Martin L. Maehr and Paul R. R. Pintrich (Greenwich, CT: JAI Press, 1991), pp. 115 - 149.



第十一章

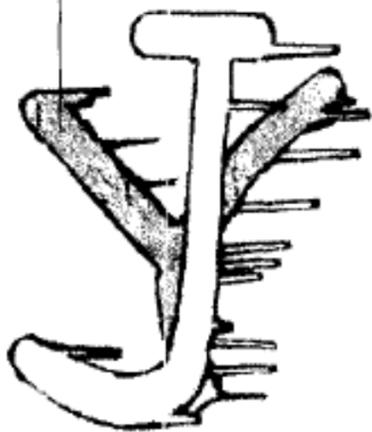
学校改革

学习任务

369

通过本章的学习,应该能够

- 描述和解释学校改革自由—市场途径的理论基础。
- 描述学校改革和组织行为的市场理论支持者的观点。
- 描述学校改革是一个投资机会。
- 解释投资者将教育说成“第二个医疗保健”的涵义。
- 区别在教育业签订合同和私有化的概念。
- 描述标准本位学校改革的理论和实践。
- 描述学区是一个政治—法律概念。
- 解释标准本位学校改革这个概念和学区这个概念之间的关系。
- 解释当标准本位学校改革被描述为命令—控制式管理方法时的涵义。
- 描述全校改革的理论和实践。
- 解释在学校改革过程中学校自治的作用。
- 弄清学校场地本位管理的定义并加以描述。
- 描述并讨论由美国教育委员会提出的学校董事会的新作用。
- 描述基础学校联盟、加速学习学校,或者是康莫尔学校发展计划这些作为全校改革的方法。
- 描述和讨论 1999 年由美国教育理事会提出的关于教师教育



的提议。

本章概要

370

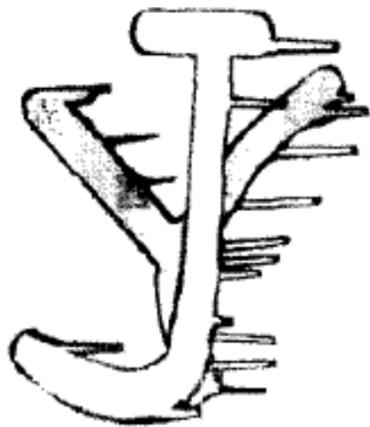
在 20 世纪最后的 20 年，人们观察到美国学校进行改革的行动明显加快，范围不断扩大。毫无疑问，这场改革将会一直进行下去，从而主导学校领导所处的环境，并且，改革会使学校以良好的姿态跨入新世纪。正如我在第三章简要解释的那样，对不同的人来说，“学校改革”这个术语的涵义是不一样的。这是因为人们使用不同的理论来理解和解释诸如教育、作为组织的学校、人类行为之类的概念。虽然很多考虑学校和怎样进行改革的方式各不相同，我们还是能够把这些方法进行分类。至少，我们可以将它们粗略地分为三类。

其中有两种方法使用了我们在第六章描述过的力量—强制这种策略。这两种改革学校的方法寻求由外至内对学校进行强制改革。要使这种策略富有成效，就要求使用压倒性的强制力量，使组织被迫做出反应，进行改革。赞成使用这种策略改革学校的人常常对学校中存在的组织行为问题不太关心或不感兴趣。对于倾向于使用力量—强制策略的改革者来说，他们要么选择经济手段，要么选择政治手段。相反，第三种改革学校的途径则寻求通过组织自我革新的过程、采取自内至外的方法进行改革。正如在第六章我描述的那样，当领导者的实践理论建立在组织自我更新策略上的时候，组织行为问题就是领导者进行改革实践的主要问题。

371

市场本位学校改革

一些打算改革美国公立学校教育的人认为：由国家通过民主的方法对公立学校进行管理的理念应该被抛弃了。他们提出，由人民对学校进行民主管理这种方法（这种管理方法在美国公立学校里随处可见）应该被一种全新的体系所取代，转而由市场进行间接的管理。拥护这种改革方法的主要是以下这两种人：一是钟情于市场的

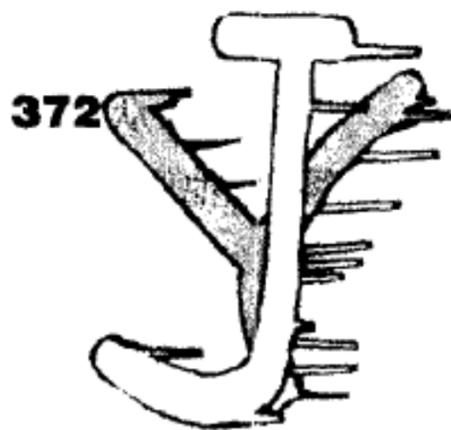


理论家,他们常常认为,政府机构的工作效率天生就不如以市场为导向的机构;另一种则是商业投资者,他们认为,教育管理权变为私有可能会带来滚滚财源。

1990年,由约翰·乔布和泰利·莫(John Chubb & Terry Moe)所著的《政治、市场和美国学校》一书是被人们广为接受的、最早打破传统思想的作品之一。在这场学术讨论中,作者完全抛弃了所有尝试过的教育改革方法。尽管作者自己的理论——有时称为“教育券系统”——当时还没有被实践过,它却被看成是完美无缺的。作者坚持说,市场通过它们自身的特性,能够培养高效学校所必须拥有的自治。他们论述说,消费者不会有购买低效学校产品的需要(这里的产品是指学校教育——译者注),因此这些学校就会从市场中消失。他们从另外一个角度接着论证说,对学校进行民主管理不可避免会培养官僚作风,而这就会扼杀高效学校所必须拥有的自治。按照他们的观点,在官僚作风的影响下,不管学校的教学效果多差,低效学校仍然会保留在这个行业中。

从直接的、民主管理学校的方法转变为由市场间接管理学校要求给每个学生家长发放教育券。教育券由国家财政负责兑现,可以被用来支付任何一家学校的学费——不管是公立学校还是私立学校,宗教学校还是非宗教学校——只要这些学校符合各州的最低标准并且愿意接受该生。入学标准由每个学校自己确定——当然,这些入学标准必须符合州教育法规的最低要求,例如,必须符合不准歧视条款。由乔布和莫所提出的建议简洁明了、论证有力,从而在全国掀起了一场讨论。讨论的内容是,家长—学生的市场选择行为是否能够代替在美国流行了一个多世纪,通过直接、民主的方法对公立学校进行的管理。

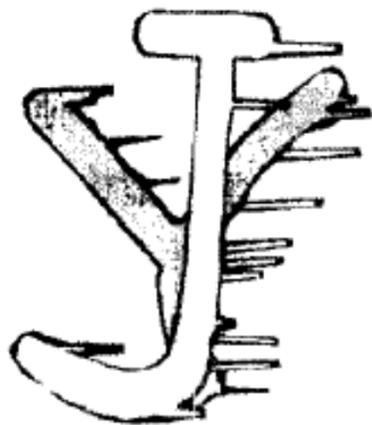
为了使这个假定富有成效,自由—市场式的学校改革要求现有的学校虚构一个市场,在这个市场中,学生和家長能够像购买普通商品一样,选择接受他们的教育券的学校。1998年经过威斯康星州批准,飞行员教育券项目开始在密尔沃基和克利夫兰实施。在21世纪最初的这几年,美国上上下下对这个设想产生了诸多争议,被择校入学和使



用教育券这两个概念搞得糊里糊涂的人也不在少数。

- 例如，某些学区仅仅允许学生转到本学区内其他公立学校求学，人们认为这种择校入学的做法和教育券制度非常类似。通常人们称为“在学区范围内的选择”或“学区内选择”。
- 至少有 14 个州允许学生选择在公立学校上学，但这些公立学校必须位于该州之内，并且入学学校不能位于学生自己住所所在的学区。有时，人们认为这样的做法证明了教育券在美国教育业有着悠久的历史，但这样的解释有点牵强。实际上在美国各州的郊区，当学区与城市相距较远，而且学区中人口非常稀少时，这个学区就不会亲自管理学区内的学校。这样的做法倒的确是有一段日子了。人们将这样的学区称为“不亲自进行管理的学区”。在法律上，这些学区常常被要求代表居住在该地区的中小學生，将教育经费转付给其他学区，有时也将钱付给私立学校。目前，这在乡村社区的中学教育是一种常见的做法。用今天的标准来衡量，这种做法并不等同于教育券计划。
- 教育券计划允许学生和家长一经申请就可以获得教育券。不管他们身处何方，也不管他们所住的地区是否亲自管理学校，他们都可以使用这些教育券去支付在公立和私立学校上学的费用。

似乎对教育工作者来说，这个计划得到了媒体广泛的报道和人们公开的讨论。然而，人们对教育券究竟是什么仍然普遍心存困惑，或者干脆一无所知。在 1999 年 11 月，乔布和莫合作撰写的著作出版 9 年以后，《大众议事日程》做了一项调查，调查发现美国 63% 被采访者回答说，他们对教育券“知之甚少”或“一无所知”。在教育券试行的两个学区，结果同样令人惊奇，这个数字高达 60%。“这并不是因为人们犹豫不决，”报道说，“出现这种情况，很大程度上是因为他们不知道有这么回事。绝大多数人对学校教育券、特许学校、以盈利为目标的学校知



之甚少。无论是没有生育小孩的人还是有孩子的家长，无论是普通公民还是当地民众领袖，在所有地区，形形色色的人对这些事情都很陌生。”^①报道指出，这项调查并不是说明公众对这些问题漠不关心，也不能说明他们对学校的现状比较满意：这仅仅意味着人们不清楚学者们正在讨论的这些改革方案。报道进一步指出，公众必须了解教育界专家正在考虑的那些改革方案。正如报道所讲的那样，公众在这场教育讨论中有切身的利害关系，在参加讨论的过程中，他们在了解情况后有权表示赞成或反对。

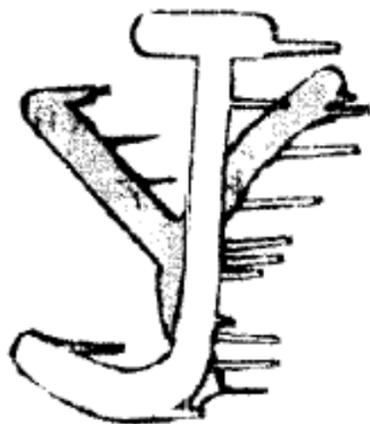
373

这个方法即使是在那些了解学校教育券的人当中也是备受争议。密尔沃基和克利夫兰市最先试行了这个方法，这两个城市允许在信教和非信教的私立学校里使用教育券。1999年，克利夫兰市的改革项目卷入了一场法庭诉讼。诉讼的起因是：有些人怀疑在信教学校中，使用社会资金资助教育券作为学费的做法是否合法。教育券是否可以使用取决于这场诉讼的结果。在我撰写本章时，这场官司似乎将会打到美国最高法院，还牵涉到政教分离等等问题。

然而，随着新千年的临近，通过教育券实施自由一市场式的学校改革似乎成了每一次关于提高美国学校质量的讨论中的一项必备内容。在1999年，佛罗里达立法机构率先采取了一项大胆的行动，批准了一项涉及面相当广的计划。该计划要求根据下列一些因素对公立学校进行从A到F的评级：

- 该州学生在佛罗里达综合评价测试中取得的分数。
- 辍学率。
- 校纪问题。
- 其他因素。

被评为A级的学校会获得额外的资助，资助额度为每个学生每年100美元，并且，预算经费的使用将会受到更严格的控制和管理。而如果一个学生被指派到一个在4年内被两次评为“F”的学校，他就有权每年得到价值4000美元的教育券。无论是在私立学校还是公立学校，在信



教学校还是非信教学校，这些教育券都可以流通使用。选择接受教育券的学校不允许再收取其他费用，它们也不可以使用任何带有歧视色彩的做法来挑选申请者。这个将自由—市场压力施加给公立学校，从而希望提高它们的教学质量的计划表明，人们已经开始了—一个大胆、也许是一次比较严酷的行动，力图提高落后学校的水平。

没过多久，这项创举在实施的过程中遇到了事先没有料到的、但必须立即解决的新问题。1999年，在佛罗里达项目实施后，第一批教育券被发放给来自斯本森—毕比斯(Spencer-Bibbs)高级专科院校的一批学生，这个学校是当年佛罗里达州两所被评为“F”的学校之一。5名持有教育券的学生转到了附近的一所天主教会学校，圣约翰—伊万捷里(St. John the Evangelist)学校学习。经过了短暂的学习后，他们感到不甚满意，想再回到斯本森—毕比斯学院学习时，却被拒绝录取。一名由佛罗里达州办公室派遣的律师“说服”学校重新让其中的几个学生入学，而其他学生则与天主教会学校的校长讲和，回到那儿继续学习。

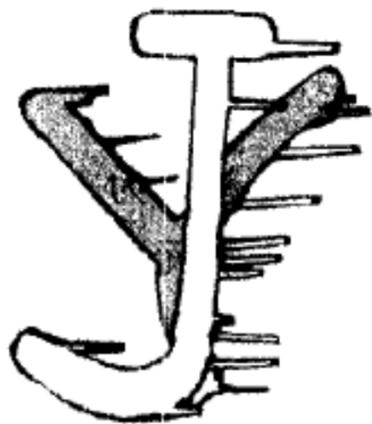
佛罗里达学校教育券项目的更大的挫折在于2000年3月佛罗里达州法庭所作出的一项判决。判决指出，教育券计划违背了佛罗里达州宪法中的某款条文，该条文要求佛罗里达州给学生提供一个“标准的……高质量的、免费的公立学校系统。”杰伯·布什(Jeb Bush)州长立即宣称，这项判决将会被上诉到州最高法院，从而开始了一个注定要成为长期法律诉讼的行动。但因为这项判决是基于佛罗里达州的宪法条文这个有限的法律基础上，而不是基于美国宪法条文之上的，这个案子似乎不太可能最终上诉到美国最高法院。

374

然而，随着学校教育券产生问题的范围越来越广，程度越来越激烈，我们似乎可以肯定，这个问题将最终会被美国最高法院所考虑。如果是这样的话，支持使用教育券的人将会指望从下面这个先例中获得强大的法律支持：学区常常付钱给有特殊需要的孩子去许多私立学校上学。

经济理论和学校改革

学校教育券这个概念的来源主要应归功于米尔顿·弗里德曼

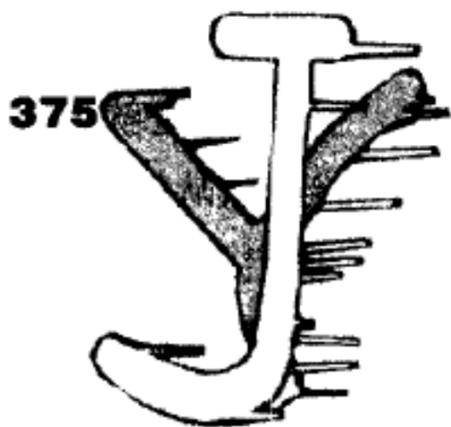


(Milton Friedman),他是一个十分保守的经济学家。弗里德曼提出的经济学观点与主导20世纪政治、经济思想,由约翰·梅纳德·凯恩斯(John Maynard Keynes)提出的观点有着严重的分歧。凯恩斯赞成在自由市场中使用诸如像医疗保健和教育这样的公共工程和其他政府投资项目来刺激就业和经济。从第一次世界大战结束到第二次世界大战结束后的一段时间,凯恩斯的经济学理论成为了许多西方国家的政治和经济政策的基础,其中也包括美国的新政。

然而,弗里德曼却是提出目前相当流行的公开市场理论的先驱,要求市场不受政府干预或控制。弗里德曼提出:教育不应该是政府提供的一项服务,而应该是自由市场体系中的一部分。尽管弗里德曼没有将他的思想付诸于实践,但他的许多支持者这样做了。由此可见,市场本位学校改革(包括教育券)的理论基础来自于经济学理论。我在这里不会去深论经济学理论,但经济学的某些重要观点是与教育券、市场本位学校改革这些构想密切相关的。学校领导者应该了解这些要点。

经济学是一门研究社会怎样分配稀缺资源从而更好地适应相互冲突的需求的科学。^②教育学教授赫格特·沃伯格(Herbert Walberg)就是一位力图将组织和管理美国公立学校建立在市场理论基础上的先驱。巴斯特和沃伯格解释说,经济活动在以下四个领域开展:政府、家庭、市政或非盈利组织、市场。每个领域有它自己的规则和目标。例如,在政府和市政机构里的活动通常都以投票或以发布和接受命令为形式。家庭中的活动规则则有点像一种原始共产主义。市场上的主要行为包括购买、销售、存款和投资。^③

在这样的情况下,我们可以将在校学习看成是一个经济问题。这是因为,以这种观点来看,必要的资源(诸如教学楼、设施、设备、材料、教师、管理者这些都需要资金)是稀缺的,必须和其他需求相竞争。美国人常常习惯选择在民主政治控制的范围内做出有关学校的决策,然而自由市场人士却提倡——如果我们愿意,我们可以选择从公共政策本位转向市场本位——人们似乎也应该对这种观点表示欢迎。很自然,经济繁荣时期的特点就是人们欢呼自由——市场的企业家精神,诋毁政府的作用,自由——市场的倡导者常常认为这是令人愉快的。



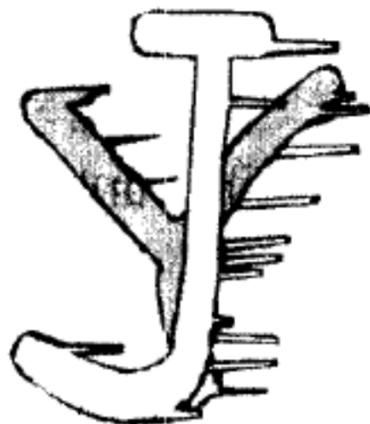
在自由—市场倡导者和其他欣赏这个看似简单的观点的人面前，出现了一个重大问题：当我们考虑到人类社会系统相当复杂，产生变化的范围相当广泛这个情况时，我们就会发现，美国公立学校数量是如此众多，结构是如此复杂，以至于这些学校表现出无法估算的多面性。美国全国有 14 772 个学区，111 486 所 K-12（指从幼儿园到高中——译者注）公立和私立学校，这些学校录取了 52 217 000 名学生，雇佣了 3 071 000 名教师。因为理性选择的概念十分接近经济学理论的核心，我们怎么能够确信——理性选择能够并且将会在自由市场领域流行起来？幸运的是，对于这个问题，沃伯格相信存在着一个简单得令人吃惊的答案。在目前市场竞争激烈，教育券正在试行的这段时期，对领导职能和组织行为来说，因为这个答案有着复杂的涵义，学校领导应该加以很好的理解。

教育界领导往往对一些与人有关的复杂问题（例如，激励、合作和冲突管理）十分感兴趣，然而我们知道，经济学家选择了忽略这些问题：

经济学家解决复杂的问题的方法是对他要研究的行动者的动机做出尽可能少的假定……经济学家只承认，行动者在面对选择时常常会做出理性选择……无论如何，理性选择理论不会去研究行动者最终得到的结果是否真的理性或真的令人满意，除非行动者自愿选择某种结果而非其他结果。^④

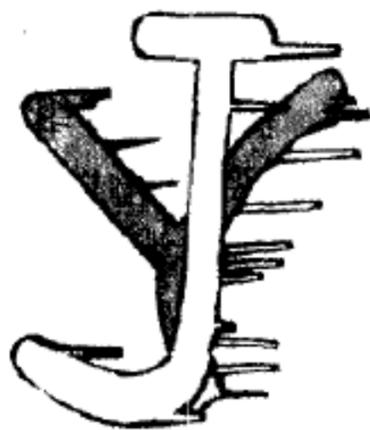
换句话说，市场中的激励因素和规律导致了人们采取特定的行为，经济学家并不特别关心可能对个人或是社会决策过程有所帮助的观点或态度。这就是为什么经济学家常常如此强调理性选择这个概念——这就是说，市场中所作的决定被认为和个人的利益密切相关。当然，从组织行为学的角度来看，这是一件非常麻烦的事。组织行为学假定，在组织成员的各项因素中，没有什么比心理—社会因素对于理解组织更为重要的了。

对这些赞成在教育改革中使用自由—市场策略的人来说，他们大



部分的著作受到了一向保守的智囊团的经济赞助，而且他们的著作常常被专栏作家引用。例如，威廉·拉斯普贝里(William Raspberry)的专栏刊载于《华盛顿邮报》，并同时在许多媒体上发表。智囊团和他们挑选出的代表常常将以下这个观点鼓吹为真理：用自由—市场方法来解决公共政策问题天生要比其他方法好，尤其要比他们称为“政府”的方法要好(正如“公立学校”这个术语一样，“公立学校”常常出现在关于以市场为导向的学校改革的讨论中)。例如，沃伯格撰写了不少推理缜密、精心论证的小册子来有力地论证他的观点。但是，沃伯格的观点与主流观点并不一致，他赞成摒弃公立学校教育制度，转而利用市场上以盈利为目标的公司来管理学校。不过，支持他的看法的研究证据来源却少之又少，而且，他的观点在很大程度上依赖于经济学学术界中未经证明的奇思异想。在沃伯格大量的、详细却大同小异的、广告式的论述中，我们很难发现任何支持“公立学校”和他们的管理者，认为他们可能还是有那么一点价值的迹象。经济学家托马斯·索维尔(他的著作我们在第一章已经描述了)也是市场理论的支持者。他同样对公立教育进行了攻击，而没有采用学术分析中常见的一分为二的语气和视角对公立教育提出反对意见。例如，索维尔是如此急于废除专业预备教学的基础——这是指，在美国学院和大学中的教师教育预备课程——以至于他提出，应该废除与所有教授的合同，解雇所有教职工，使他们的教学课程可能被根除。按照他的观点，清除教育教授所带来的好处很快就会证明付出必要的代价是合理的。你不久就会在本章看到，美国高等教育协会强烈反对他的建议。

除了使用目前能够收集到的证据来证明在教育界，私有企业和自由竞争要比其他方法要优越以外，安德鲁·考森(Andrew Coulson)力图找到历史根据来进一步证明用市场方法解决教育问题的主张是正确的。他的论文《市场化教育：不为人知的历史》^⑤研究范围相当广泛，从古代雅典和罗马文明开始，然后是伊斯兰文明和中世纪，最后到19世纪大不列颠和美国。论文试图证明，从亚里斯多德时期起，他称为的“市场化教育”一直表明比其他方法更为优越。考森是这样总结他的研究的：

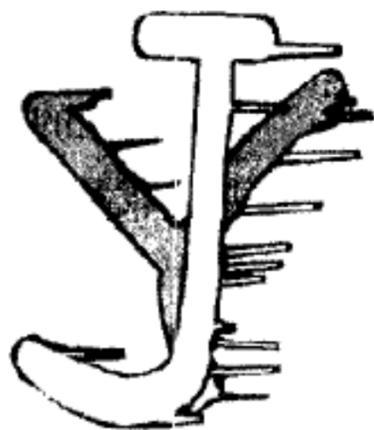


许多世纪以来，事实一再说明：竞争的教育市场比国家教育体制在服务大众方面做得更好。其原因在于，国家教育体制缺乏由历史告诉我们，对教育优化至关重要的4个关键因素：家长的选择和经济职责；教育家的自由和市场激励。拥有这些特征的学校体制最好地满足了我们个人的教育需要和共同的教育目标。^⑥

这个论述也许是对的。然而，有些读者在他的学术论文中仅仅发现了这样的证据：在市场对抗民主控制学校教育的争议中，产生的固有的、动态的紧张氛围数千年来不断增长；它们中谁更优越这一点过去有争议，现在还是有争议；尽管考森极力主张市场的优越性，但历史长河中这两种观点的对峙说明它们之间的问题从来都没有得到解决。

然而，有些人将他们关注的目光投向了组织和控制公立学校的经济学理论，这些人就一些重要的问题展开了激烈的辩论，并将这些问题提交大众讨论。第五章我们曾经就一些构成组织文化的基本假定和原理的作用进行过讨论。如果你还回忆得起这次讨论，你会发现，市场机制的倡导者对一些人们很少思考和讨论的基本的假定提出了质疑。考虑到公众普遍对美国公立学校教育十分关心，采取以下的做法是无可厚非的：我们要重新思考我们的未经检验的假定，要么保留它们，要么改进它们，或者干脆用其他假定来替代它们。学校教育市场概念的倡导者提出了一些有力的批评意见和一些闻所未闻的方法，来取代传统的公立学校教育方法。例如，择校上学和教育券等等的这些想法是有一定的价值和思想性的——许多人目前正在思考这些想法。市场革新的倡导者对公立学校的生存能力提出了严厉的疑问（一个世纪多以来，在美国这个问题一直存在）。今后，他们的提议似乎很有可能会对教育组织和美国公立学校教育管理产生深刻的影响。有一个由投资者组成的团体，他们一直认真地关注着美国公民关于公立学校的普遍不满，关注着由自由—市场倡导者提出的建议，这个团体虽然人数不多，但数量不断增长。他们将公立学校看作为一个难得的机会，一个可能会给他们对各个层次的教育商业投资带来丰厚回报的机会。

377



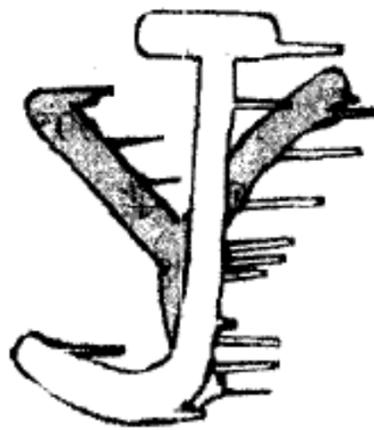
学校改革是一种投资机会

也许你还记得迈克尔·米尔肯(Michael Milken),这个从前的垃圾股票皇帝。他现在可是一家大型教育企业的老板。他的企业称为知识大学,拥有许多公司,涉及的业务从学前教育到公司培训。^⑦在1998年,他会见了哥伦比亚大学师范学院院长阿瑟·莱文(Arthur Levine),他们讨论了企业参与大众教育改革的问题。“情况是,”莱文院长回忆道,“你们这些人有了麻烦,我们将会分享你的午餐。”莱文将这句话理解为掠夺的威胁,而不是直接的挑战。^⑧

许多投资者,其中很多人腰缠万贯,不但听到了公众对美国公立学校的不满的叫骂声,而且特别注意到寻求用市场的方法来代替现有的体制的倡议。他们为这个倡议所吸引,把它看作为可能会获得高额利润的财源。例如,和比尔·盖茨(Bill Gates)一起创建微软公司的保罗·艾伦(Paul Allen)就在教育业投入巨资。他们中的一些人(我待会儿会一一描述)则直接参与到教学和学校教育中去。但是,这些企业家总是青睐电脑网络和教育家常常称为的“远程教育”。例如,艾伦拥有的其中一家公司叫做特许通讯公司(Charter Communications),该公司是全美第四大电缆公司。1999年公司上市时,股票首次发行就从投资者那里聚积了32.3亿美元,投资者显然认为这家公司有着高收益率的前景。^⑨艾伦将公司看成为他打算创造的“互联世界”的一部分,公司的业务很可能包括推广像教学课程这样的教育产品。

拉马·亚历山大(Lamar Alexander)是田纳西州的前州长,也一度是总统的候选人之一,现在则是一家教育投资集团的老板。威廉·F·韦德(William F. Weid)从前是马萨诸塞州州长,当时,他支持以盈利为目的进行学校教育改革,遭受了强烈的政治阻力。现在,他成为了利兹三伙伴证券公司(Leeds Equity Partners III)中的一员。这家公司已经筹集到以盈利为目的、1.5亿美元的教育风险投资,并且在2000年另外再筹集1亿美元。爱迪生学校管理集团(the Edison Schools)则是媒体大亨克里斯多佛·韦特(Christopher F. Whitter)的投资计划的产物,公司已经吸引了2.32亿美元的投资,最近从保罗·艾伦的韦尔根风险

378

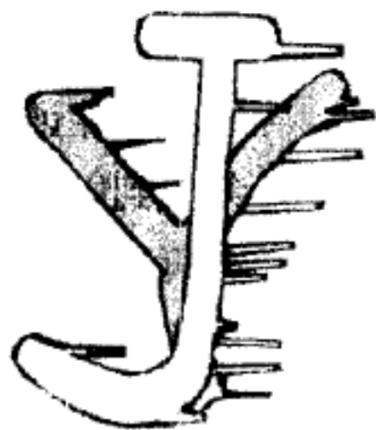


投资公司 (Vulcan Ventures, Incorporated) 和其他公司 [包括罗特希尔德 (Rothschild) 家族的一家公司和 J·P·摩根 (J. P. Morgan) 的一个分公司] 那里又获得 0.71 亿美元的融资。在 1999 年的股票首次发行中, 爱迪生学校管理集团就从跃跃欲试的投资者那里获得了超过 1 亿美元的资金。来自风险投资、公司、养老基金和其他许多渠道的数以亿计的资金源源不断地流向无数刚刚建立的公司, 为以盈利为目的的教育风险投资推波助澜, 来与现有的公立学校体制进行面对面的竞争。

投资者冒险在美国教育行业投入 7 000 亿美元资金, 他们不仅仅把它看成为一个吸引无数资金的巨大市场。他们常常认为, 这个行业将来有可能成为巨大回报的源泉, 就像 20 世纪 80 年代到 90 年代的医疗保健行业一样。他们相信, 正如在医疗保健行业一样, 公司式管理能够“将大批散乱的、手工作坊式的、相互独立的非盈利机构转变为联合的、有着专业管理的、产生利润的一个行业。这种转变包括了各个层次的教育组织”。^⑩就像在医疗保健行业一样, 投资者期望的利润必须通过减少支出、提高效率、合理使用资源的方法从企业中挤出来。以上这些就是精明的商人通过风险投资来实现获取高额利润的目的, 可能获得的高额利润使他们认为投资处在可以接受的风险水平之内。他们既不是空想家也不是理论家, 相反, 他们的实践理论是由经济学家提出的市场理论。然而, 他们是实用主义者: 他们投资和赚钱的方法从前对他们来说是管用的, 并且他们都确信他们会再次成功。

教育管理组织

除了让学区管理人员直接管理学校以外, 另一种教育管理方式是让许多公司相互竞争, 签订管理公立学校的合同。爱迪生学校管理集团 (从前称为爱迪生项目) 明显是其中规模最大、最为成功的一家公司。从 1995 年开始, 它签订合同, 管理着有大约 2 000 多名小学生的 4 所中学。爱迪生学校公司成长迅速, 到 1999—2000 学年, 公司正管理着 78 个中小学校, 其中有些学校是新建的, 而另一些学校则早已存在。这些学校分布在 16 个州的 36 个街区, 大约有 37 000 名学生。^⑪爱迪生学校管理集团的现任主席是贝诺·C·舒密特 (Benno C.

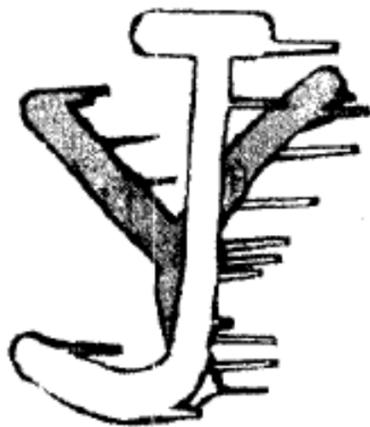


Schmidt),他从前是耶鲁大学的校长。^⑩公司的首席执行官是克里斯多佛·F·韦特,他曾是韦特通讯公司(Whittle Communications)的老板和创始者。韦特通讯公司为全国初中和高中学校开办了颇有争议的第一频道。^⑪爱迪生公司的首席执行官是克里斯多佛·塞弗(Christopher Cerf)。他是华盛顿地区一位有名的诉讼人,在最高法院工作,曾经是克林顿总统的顾问团的成员之一。爱迪生学校的主办公室在纽约。1999年11月公司股票首次发行就向大众出售了超过1.22亿美元的股票。爱迪生还向保罗·艾伦的APEX在线学习国际公司(APEX Online Learning Inc.)投资了1千万美元,^⑫成立了一个为爱迪生公司开发在线课程的合资公司。APEX公司的业务是向中学跳级生提供学习课程,并且正在为准备参加跳级考试的学生新推出了在线复习课程。

爱迪生学校管理集团签订合同,主要为学区和特许学校的董事会管理学校。它偏爱的组织类型是K-12(指从幼儿园到高中——译者注)。在一个新启动的学校管理项目中,爱迪生学校管理集团偏爱从K-5(指从幼儿园到小学——译者注)学校开始,并且每年将管理扩展到其他年级。但爱迪生学校管理集团也签订合同管理一些已有的学校。爱迪生学校管理集团管理的学校通过管理让一批教师在几年内教授同一批学生。爱迪生学校管理集团还强调使用电子技术(每个教师的办公桌和每个学生家里都有一台电脑),学生学习的时间和学年都有一定程度的延长,课程设置也非常丰富。

爱迪生学校管理集团的绝大部分学生都能达到一级资格水平;60%的学生可以吃到免费或是打折的午饭,15%的学生接受英语作为第二语言的教育,9%的学生接受特殊教育。在1999年秋季,爱迪生学校管理集团列出了它所管理的全体学生的人口统计分布情况,如下所示:

- 45%的学生是黑人。
- 32%的学生是白种人。
- 18%的学生是西班牙人。
- 2%的学生是亚洲人。
- 3%的学生属于其他人种。



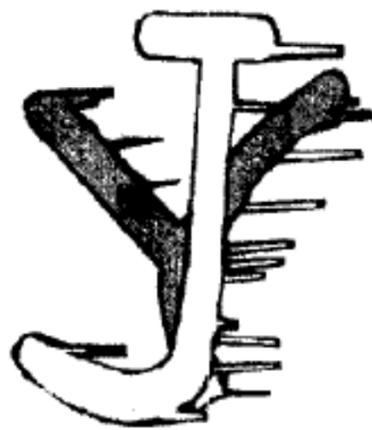
我们应该注意这个事实，爱迪生学校管理集团所管理的学校仍然是公立学校，向所有学生开放，集团就学校表现向当地主管部门负责，与其签订了一份合同——这里的主管部门通常是指学区董事会或者是特许学校的董事会。

四维公司（原来称为教育选择公司，EAI）位于美国明尼苏达州的伊岗市，在1993年崭露头角。当时，它大胆地采取行动，管理运作哈特福德学区的所有学校和巴尔的摩学区的10所学校，并且被授予签订合同。然而四维公司的运营在两个地方都发生了争议，公司榨取钱财，并且无法证明公司正在实现它所承诺完成的目标，所以最终两个合同都被取消了。该公司目前还继续管理它在伊岗市的旗舰学校。四维公司的做法是以孩子为中心，充满了人文主义精神，创造一个支持学习的氛围，根据学生的兴趣和能力加强发展广泛的课程设置。顺便说一句，公司的名字“四维”，来自于马达雷勒·拉伊格尔（Madeleine L'Engle）的幻想小说，小说中两个孩子穿越时空寻找他们在时空的褶皱里工作的父亲。^⑤

诺贝尔学习共同体（Nobel Learning Communities）位于宾夕法尼亚州米堤亚市，该公司声称管理运作着美国最大的私有学校群体：140所包括学前教育、中小学在内的学校，它还运作3所为学习上有困难的、有特殊需要的学生设立的学校。在这些学校当中，有些是特许学校，有些由公司赞助。这个组织特别寻求给家长提供一个除公立学校系统的选择，它强调宣称：它的学生在标准化考试中超过全国标准。

优势学校（Advantage Schools）座落于波士顿，已经签订了合同在7个州运营8所特许学校。这些学校是相当正规的学校，强调“文化规范”，对破坏行为绝不姑息，强调保持学校环境的安全，学生必须穿着学校制服。教学同样的常常也是正规的。教师的课程常常是经过精心的构思，在面向全体学生的课程中，学生常常被要求齐声回答问题。教学常常是高度结构化的，例如，学校强调在最多15名学生的班级中使用看字读音教学法。除此以外，优势学校校园十分优美，教学设备完善，常见的设施也是经过修缮的——包括老校舍，旧风车，装修过的百

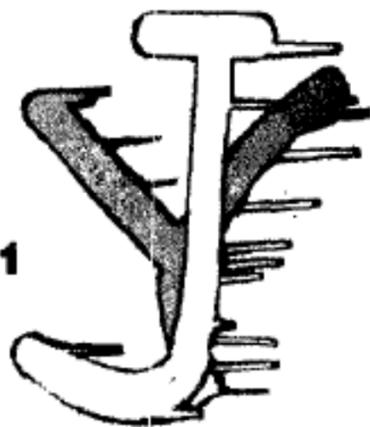
380



货公司——这些地方非常宽敞,建筑也是色彩缤纷,十分惹眼。总而言之,这些地方很有吸引力。

高等教育也吸引了投资者关注的目光。先前提到的利兹三伙伴证券公司注重在诸如商业、法律、心理、医药等领域提供专业的培训和考证培训。这个公司相信,如果将因特网用作教学工具的话,这些领域的培训可以获得丰厚的回报。这个公司的理由是,许多学生会被一些课程所吸引,这些课程允许他们在工作之余,不必花费很多时间往返于甚至是当地的学校和家庭之间。高效国际公司(Productivity Point International)是迈克尔·米尔肯所拥有的集团公司中的一个,它提供非常广泛的在线课程,来满足从事商业工作者进行软件技术培训的需要。菲尼克斯大学是美国最大的私人大学,在美国设立了22个分校,提供了包括从本科到博士学位的各种课程,对公司员工有着极大的吸引力。该大学极其依赖于在线教学和包括校园网在内的其他一些远程教育技术,这些技术对相当数量的潜在的学生是极其便利的。菲尼克斯大学没有试图模仿传统的大学,而是为繁忙的工作人士提供了其他明确的选择。许多传统的学校已经感受到来自该大学的竞争,纷纷加入到远程教育的队伍中去,这项技术使学生能够在自己的社区中、无须到校就可以上课了。

所有这些为盈利而涉足K-12(指从幼儿园到高中——译者注)学校教育的公司都是在最近才出现的,只有极少数的公司可以追溯到1990年。所以,这些学校的各项记录数据大多都是寥寥无几。很自然,那些投资于学校、在学校工作的人忙于设法推进学校教育,忙于不断发出声明。通常,这些声明代表的更多的是这些公司的希望,而不是成功的事实。但是,有一点可以明确,它们的产品至少有一定的市场,并且它们正付出极大的努力来实现它们宏伟的目标。企业家工作的方式和公立学校中的官僚主义者工作的方式完全不同。其中的一个重要区别在于:企业家会给项目带来有时是颇为丰厚的启动资金。这样,他们在进行一个计划时,就能够有雄厚的财力,有长远的眼光,可以依靠大量的、来自于投资方的资助,经受得住启动计划时必然要出现的、种种出乎意料的事情和困难。与公立学校中的官僚主义者狭隘的眼光所不同(在他们眼中,新计划必须立刻证明它们的效力),企业家的确愿意为了得到回报而进行



投资,他们意志坚定,能够容许项目发展和奏效所需的一定时间。基于以上的原因,虽然目前没有什么证据表明,在为盈利而设立的学校上学的学生比那些在所谓的公立学校上学的学生要出色,有一点可以肯定,随着时间的推移,不断增长的经济资助将会使这些学生变成更有竞争力的对手。而且这些学校的竞争力不仅仅来自于金钱:这些学校的观念向传统的、正统的公立学校的教育观和组织观发起了严峻的挑战。

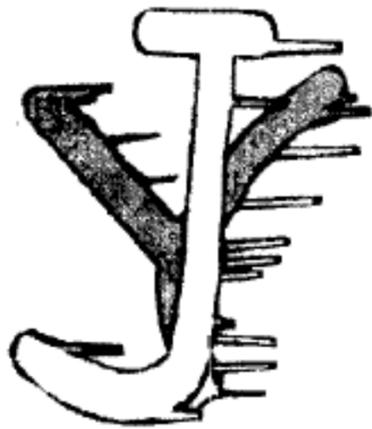
签订合同与私有化

人们常常弄不清签订合同和私有化这两个概念,而弄清它们的区别却十分重要。多年以来,学区通过签订合同来获得各种各样的服务。公司中的人通常把它叫作采购。例如,学区常常与一些公司签订合同获得食品服务、交通服务、照看或打扫学校的服务。越来越多的学区与提供临时服务人员的公司签订合同,在需要时能够提供代课教师。类似地,学区或学校董事会可以与卖方签订合同,让这些公司为学区或董事会管理学校。这就是诸如爱迪生学校管理集团所从事的业务。它们签订合同为学区运作学校。

私有化则大不相同:私有化设想清除或通过其他方法取代被美国人称为的公立学校,(有些人则喜欢叫做“政府”学校或是“国家”学校),私有化赞成由私人拥有和管理学校。学校可以是宗教的,也可以是非宗教的;可以是以盈利为目标的,也可以不以盈利为目标,但它们既不是由学区运营,也不受学区的合同管辖。当然,它们由某个实体所有,由代表这个实体的董事会所管理。但是,它们不再处于国家直接民主控制之下。学校教育的私有化很自然地受到了那些赞成以市场为基础的人士的支持,它同样受到了另一些人的赞同,这些人想在直接民主管理这种体制下,取得对学校教育的控制权。

标准本位学校改革

我在第一章曾经描述并讨论过标准本位学校改革。自从1986年布什总统召开第一届所谓的“教育峰会”之后,这项改革就稳步发展,



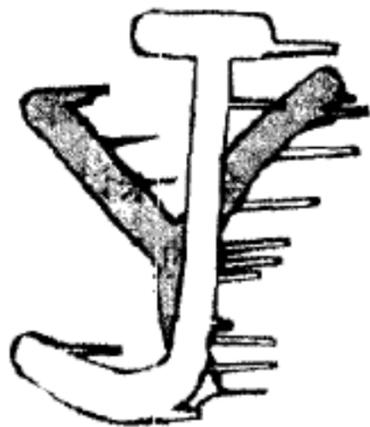
效果也越来越明显。教育领导者应该意识到,这项改革与以市场为基础的方法是截然不同的:它的运作建立在不同的假定和不同的行动理论的基础之上。标准本位学校改革的核心是一项政治策略:它接受并且试图在直接民主政治体制下管理学校(在这种体制下,美国的学校教育已经延续了大概两百多年了)。标准本位改革的操作核心是组织策略:更准确地说,它试图对各州的公立学校教育进一步强化等级、命令—控制权力。请允许我来做出解释。

1788年,在新罕布什尔州批准之后,宪法就生效了。一年后,总统选举开始了。在1789年4月30日,乔治·华盛顿宣誓就职为总统,约翰·亚当斯为副总统,组建了联邦政府,并开始在新罕布什尔州里运行起来。对纽约而言,这是繁忙的一年:要建立法庭,委任法官,委派大使前往国外,处理在美国革命战争期间、由政府背上的沉重的债务所引发的一场金融危机,壮大国防力量——在纽约,没有人必须思考教育。联邦宪法里没有有关教育的条文。

然而,此时此刻的纽约有许多事情在同时进行着:各个最初独立的州都忙于撰写和批准自己的州宪法。各州的宪法制定者很容易就看出联邦宪法中对教育只字不提。因此,每个州就在各州宪法中加入了提供学校教育的承诺。

在州宪法制定后,作为人民的代表的各州的立法机构撰写并实行了一些法令,这些法令详细解释了州宪法中有关公立学校教育的要求将会怎样被执行。虽然每个州宪法中所用的语言都不相同,法令条文的安排也不尽一致,但从一开始,各州关于州职能部门怎样组织和管理公立学校教育有着明显的共识。在代表制民主的过程中,最终在所有50个州形成了一个统一的、在全世界都是全新的、独一无二的模式和结构。不论是从前还是现在,这个模式为世界各地的人们所尊敬,但这同时也迷惑了他们:就像爵士乐明显具有美国特色一样。

立法者有很多种选择来完成州政府的提供公立教育的责任。要他们作出设立一个中央集权的官僚组织的选择并不困难,就像设立机动车辆管理处、州警察局,或是州法院系统一样。有意思的是,所有的立法者都选择不这样做,而是都采取了一种大同小异的模式:分散公立



学校教育的组织和管理权。

这个模式要求在各州内部设立学区。在某些州(特别是在新英格兰地区),学区的边界常常与城镇的边界是一致的。^⑥在许多州中,学区的边界和地区或教区的边界也是重合的。有些州的立法机构设立的学区没有与城镇、城市、地区重合,这就使得某个地区或甚至某个城市拥有好几个学区成为可能。^⑦

尽管学区在政治和组织体制上各不相同,它们都有一个独一无二的特征:它们都是由各州为了开展各州自己的教育事业而设立的。有时,律师把学区称为准企业。这个概念与市政公司大不相同,市政公司是由各州自己建立,其作用是处理当地诸如治安、卫生、划分土地使用等事务的。

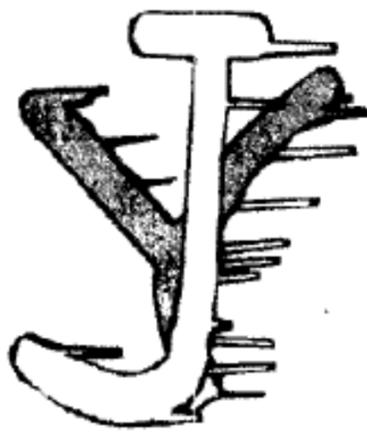
由此,在学区我们有一个当地的学校董事会,这个董事会通常是选举产生的,有时也是任命产生的。董事会承担着本州在本地区内提供教育的职责。在执行他们的指令时,学校董事会常常处于州教育部和州立法机构的监管中。因此,尽管教育是州的一项职责,并且州教育官僚机构总是对当地的学区行使监管的职责,然而在美国,我们常常谈到的却是地方管理的重要性。这表明,各州人民鼓励直接民主参与,通过居住在学区的公民选举他们的地方代表,从而在地方教育政策制定方面能够发表他们的看法。

也许,新英格兰地区的实践最能明确的体现这个政治概念。近200年来,在新英格兰地区的城镇中,除了每年的城镇会议以外,每年还要召开一个独立的学校会议。会议讨论教育问题,批准学校预算,选举学校董事会或学校委员会的成员。在新英格兰地区的一些小城镇中这个做法现在仍然持续。^⑧

这种对公立学校的组织和管理的方法在新千年的开始成为一个教育改革的重要问题。当我们审视由美国教育委员会在1999年提出的、关于通过改革学校监管方式来改革公立学校的重要的、新的提议时,我们会回来讨论这个问题。但在目前,还是让我们继续讨论教育标准本位改革的方法,以及教育标准本位改革与一些传统观念之间的关系。这些传统观念是传统监管方式的基础,我在前文已经描述了这些监管方法了。

以市场为基础的方法赞成通过民主政治过程改变或取消公众对

383

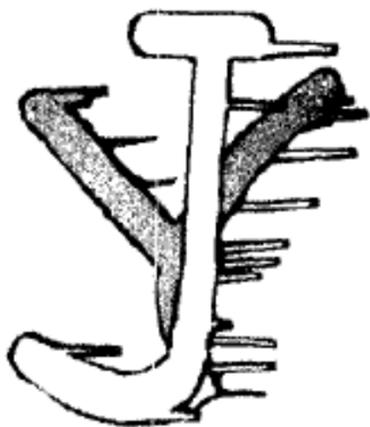


学校教育的控制。与之不同的是，标准本位学校改革的赞成者寻求在现有的体制内工作，加强现有的体制。从1986年第一届教育峰会开始，人们尽力使现有的政治体制重新焕发活力，使它们能够为学校改革更富有成效地工作。美国总统召开并参与了第一届教育峰会，主要的受邀请者包括每个州的州长——他们中很多人参加了会议——这不仅给接下去的行动增加了分量，而且吸引了新闻界和他们的镜头：这个会议变成了一个重要的、受到媒体广泛关注的事件。其他一些重要的执行者也受到了邀请并参加了会议，他们包括州立法委员，公司的栋梁人才，州一级的重要官员，这些人的参与和支持对于将高层的决定落实在各州、“获得完全的支持”至关重要。会议并没有排斥或忽视这些关键人物，相反，他们作为学校改革行动计划中的重要参与者参加了会议——从某种意义上说，由于他们是这些想法的主人，他们会致力于将这些想法付诸实践。

不管是好是坏，标准本位学校改革行动是一个对组织和管理采用命令—控制方法的经典的例子。它的含义是，教育标准由州决定，变成命令，层层传递到学区来执行，通过各州对强制性的、全州标准化考试的管理，各州对命令执行的情况进行监控。这个改革策略依据了各州早已存在的、自从撰写宪法就开始设立的政治—法律体系——只是有一点不同：它排斥了地方学区的参与。在各州的传统做法中，组织和管理学校教育常常十分注重（如果不是放在首位的话）对地方学区的控制权。然而，当前在实施标准本位学校改革的过程中，人们非常强调重申各州的权力。从概念上讲，标准本位学校改革行动重申了在教育政策的制定和实践中各州所具有的首要的地位和权力，重新明确了学区和州之间已经延续了多年的权力关系。

正如在第一章已经描述过的那样，标准本位学校改革行动发展迅速，影响深远。在1986年具有历史意义的第一届峰会之后，又举行了两次峰会。包括总统、许多州长、立法者和公司主管等等有着巨大政治影响力的人参加了这两次会议。人们能够想像得到，这些创新对学校教育产生了普遍的、巨大的变革。当各州管理的标准化测试变得越来越频繁的时候，当各州利用测试得出的“成绩单”来给每个学校评级时

384



(有时,这种做法给那些注定失败的学校带来了不良的后果),这个影响就变得越来越突出了。不久以后,学区开始使用这些测试来决定哪些学生能够升级,哪些学生有资格从高中毕业——当然,这就是人们所知的选拔性考试。所有这些创新都是在1986年到1999年间举行的三次教育峰会上提出的。

令人关注的是,这个自上而下的行动忽视了学校和学生这个层次出现的重要问题,这些问题的起因就是那些自上而下的、强大的压力,例如:

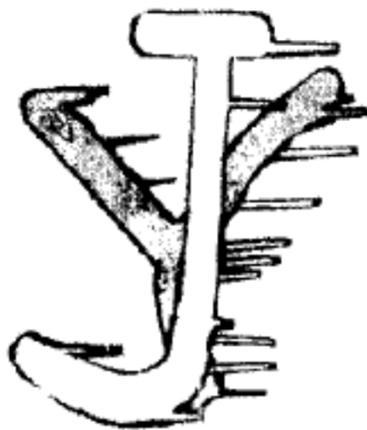
- 新的标准和选拔性考试给在校学生每天的生活带来的冲击。
- 它们对学校课程、教学和组织改革的要求。
- 这个学校所体验的新理念对学生的长期后果——例如,对他们的教育和工作计划的影响。

改革者对教育业所作的的第一步就是邀请全美教育协会和美国教师协会的主席来参加1999年的峰会,改革者接着计划将测验结果和教师的薪水、学生的升级以及最终学生中学毕业问题联系在一起。与此同时,在这个有着更严格的教育标准的时期,随着家长开始理解给参加选拔性考试的学生带来的可能的后果,那些沮丧不已的家长正表现出越来越多的惊慌。也许是作为一种回应,在2000年第七届美国教育年会上,理查德·W·赖利(Richard W. Riley)呼吁对标准本位改革进行“中期检查”。他的呼吁并不是要人们停止这项行动,而是“确保每个人都理解标准本位改革的含义”。他说,“州领导和教育工作者需要更多地考虑法律方面的问题”。他进一步指出,为学生制定的标准应该有一定挑战性,但也必须照顾到现实情况。他补充说,“对他们设定高的期望值并不意味着这个期望高到只有少数学生才能达到”。

385

全校改革

教育改革的第三种策略是全校改革,进行这种改革的理论基础是



自 20 世纪 80 年代中期以后进行的学校改革中所得出的两个基本共识,这两个共识现在被广泛地整合到许多教育领导者的实践理论中:

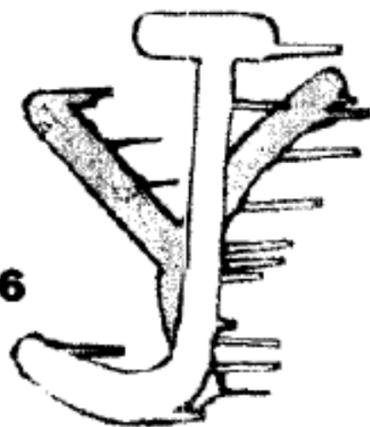
- 首先,对于不管是在联邦这个层面,还是在各州,甚至是学区这个级别,我们没有充足的证据来说明采用自上而下的、命令—控制方法进行的改革提高了学校的效力。
- 其次,已经有不少成功的例证证明,自内向外的改革学校的做法是可以提高学校效力的。这种改革方法是指:每一所学校被指望符合同样的标准,但每一所学校对标准有着自己的注解。

即使有关机构对改革的执行情况进行了严格的、密切的监管和检查,力图通过执行和协调来自学区中心办公室、州教育处甚至是联邦机构的改革要求,从而提高学校效力、提高学生成绩,然而,众所周知,这样的改革产生的结果是令人失望的。类似的改革常常以传达的形式出现,政策制定者将——指示、统一的政策、每个学校必须设置的详细课程表、要求采用上头选定的课本等等命令——层层下达到学校这个进行实际操作的底层。类似这样的改革行动被称为“系统改革”,这种叫法的理论基础是:公立学校单位是一个有序的、理性的系统,就好像 18 世纪的军队应该的那样;通过将命令传达到各所学校、制定恰当的“行军命令”和采用适当的控制方法,总会得到理想的结果。对于许多对学校和教学平淡无奇的现实知之甚少的人,对于总是没有耐心、想用简单的方法来解决复杂问题的人来说,这是一个吸引人的主意。然而,使用这种方法改革学校的结果一再证明,这种方法是毫无效果的。那些在学校工作的人常常强烈批评这种改革为“管得太宽”。除了在某些州的教育部和一些较大的学校教育系统中的整天坐在办公室的官僚们仍然支持这种方法以外,几乎没有人再支持系统改革了。

学校自主权的加强

其中一个方法是场地本位管理,该方法要求将一些重要的决策权从州中央行政办公室或者学区下放到学校来分散教育系统的决策

386



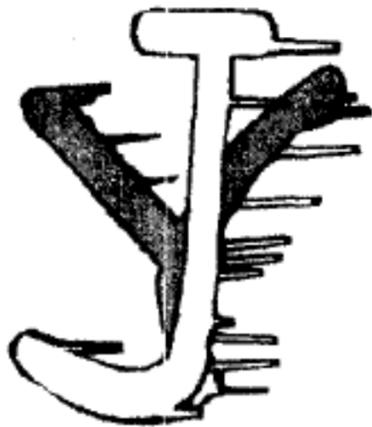
权。在一些地方,这个观点受到了中央行政办公室热情的欢迎。在这些地方,有关教学、人事、经济的重要决策权被授予给学校,由校长和教师做出决策。用管理学的术语说,这创造了扁平化的管理。官僚等级被剥离了,决策的做出更接近实际工作,官僚式的文书工作和耽搁拖延的时间更少了,继而产生了更好的结果:学校变得更加灵敏,反应更快,适应力更强,更加高效。虽然在公司界,这种管理策略的确已经变成了以盈利为目标的组织改革的标准程序,但是在公立学校中,这样的做法却十分罕见。

然而令人悲哀的是,实施公立学校的场地本位管理的结果却是喜忧参半。虽然有些学区,以中等规模的郊区学区为主,执行场地本位管理的结果是令人欣喜的。但在许多学区,尤其是在城市学区,也有许多事例表明学校董事会和学区中央行政办公室的官僚们完全不愿意将他们的权力下放至学校。推行学校场地本位管理改革的结果常常是只有十分有限的权力被下放到学校。学校拥有的决策权要么是微乎其微,要么还是空中楼阁。

正如我们在第一章描述过的、位于纽约的中心公园东部学校所发生的事情那样,当主要管理机构与学校共享权力变得公开、真实时,产生的结果可谓是激动人心。然而,即使是在那儿,官僚作风也重新聚拢。最后,除了原来进行改革的学校以外,推广场地本位管理改革的努力收效甚微。在最初发起改革的学监和学校领导离开学区以后,改革工作停止了。改革最终只是昙花一现。

但问题依然存在:是什么使校长和教师工作的效力变得低下? 他们的回答与那些在学校有工作经验的人不谋而合:

(答案是) 这样一种学校体制: 试图通过强制推行繁琐复杂的命令—控制机制来限制创新, 试图通过用一致的、繁琐的命令和规章管理所有员工, 扼杀找到一种不同的(也许是更好的)教育孩子的方法的努力, 对学生应该学习的内容没有针对性的标准, 但却在提供平庸的服务时设置繁琐复杂的标准。^⑩

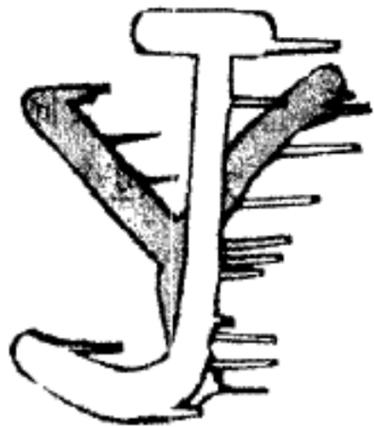


因此，学校改革被看作为一个组织行为学的问题：其关键是改造学校（学校是学区的操作机构），激励教师和校长，使他们充满活力，鼓励他们进行合作，共同解决问题，使他们自己能够致力于达成他们自己深信的目标和抱负。这要求学校通过组织管理，促进领导文化的发展，使人们充满干劲，共享决策，并且首先为学生和成人创造出不断发展的成功氛围。

直到 21 世纪初，力图推行学校改革的人逐渐达成了共识：各所学校、各个州、各个学区的官僚主义作风早已控制了学校，必须找到一些方法来改变这种关系。这也许是吉尔马蒂描述的设想中的一部分。他的设想融合了各种关于对美国公立学校进行政治上的控制的各种观点。他提出了一种新的观点：学校改革不应该在政府官僚机构中推行，而应该在各个学校中进行。由美国教育协会^④在 1999 年 11 月公布的一份监管美国学校的重要报告，给了这个新的、不断得到人们认可的观点以强有力的支持。

这份报告的题目是《监管美国学校：改变规则》，报告是由一个由 18 位声名卓越的人物组成的委员会经过长期仔细的研究做出的。在这份报告中，美国各州的教育领导者认真讨论了 20 年来教育改革所做出的重要变革：

近 20 年来，普遍的改革和革新大大改变了美国公立教育的面貌。绝大多数州和地区都设立了合适的标准，从而提供了衡量和注重学生、教师和学校的表现的依据。许多新近开展的、有成功希望的、着重提高教师质量的创新活动在全国和各州蓬勃展开。特许学校、教室中运用科技、学校一揽子改革模型和其他一些革新已经改变了公立学校的面貌和人们对公立学校的看法，给家长和学生提供了更为广泛的选择方法和机会……与此同时，人们有着前所未有的兴趣来学习一些地区和学校的改革过程、成果、经验教训，这些学校为将来一闯世界的学生提供了良好的准备工作。^④



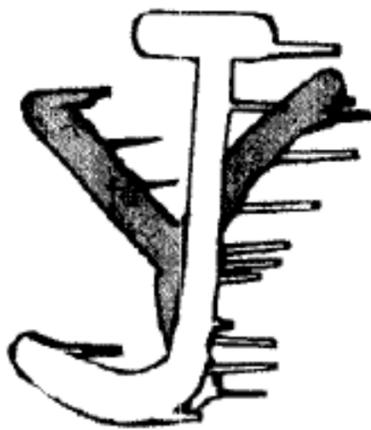
这份报告强烈支持在美国已经延续了超过 200 年的公立学校教育的行政体制，提出了改革现有体制以适应目前情况的建议。委员会的报告详细说明了两种方法，在这个现行的体制中，美国做好准备的学区可以做出自己的选择：

- 某个学区可以选择“建立一个由公众授权，公众资助，公众运作的体制，其改革基础是在流行的公立教育监管体制内存在的、一些更有希望成功的改革趋势”。^②选择这种监管形式的学区将继续雇佣学监和校长，与协会谈判，运营学校，学监和校长为管理学校的结果负责。但是，与过去明确不同的是，学校将可以根据学区统一发放的资金自行准备各校自己的预算，在他们感到需要的地方分配资金，自行雇佣和解雇教师。总而言之，这个选择将使学区的权力分散（场地本位管理）变成制度，结果是使学校官僚式的监管得以减少。
- 第二种选择是“建立一个由公众授权，公众资助，独立运作的学校，其改革基础是在流行的公立教育监管体制外存在的、一些更有希望成功的改革趋势”。^③这个模型将学区主要设想为一个合同的签订者，在学区的所有学校由独立的组织在学区可能授予的特权范围内运营。也许会通过投标形式获取对学校的经营权的组织（可能包括以盈利为目标的组织，或是教师联合会，或其他组织），然而，所有这样的组织在很大程度上都不必恪守政府的相关规定，但要对学区承担起教育效果的责任。

388

这项提议的发表在全国范围内引起了讨论，讨论的内容是当地学校董事会将会做出何种选择。然而，更为重要的是，我们要注意这两个建议大致包含了以下两层含义：

- 因为学校试图对改革的压力做出更富有弹性和更适应情况的反应，这两种模式都增加了各个学校的自主权。



- 两种模式都没有给予学校挑选学生的权力，而是将权力授予家长，使他们能够为自己的子女选择最好的学校。

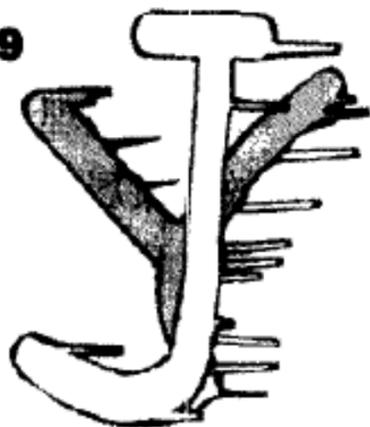
这两种改革提议都没有建议增强学区官僚机构的权力和职权。与此同时，这两种提议都使学校董事会监管的权力和职权得到增长，这是因为，如果学校管理方不能达到它和学校董事会双方达成的学习成绩标准协议的话，学校董事会能够迅速地改变它与管理方的关系。以特许学校为例，学区董事会能够中止与另一方的合同，只要该方的表现没有达到合同里规定的条文。然而，由美国教育委员会建议的这两种方法都要求以下事项：

- 加强而不是废除公立学校体制。
- 无论学生选择哪一所学校，教育经费都被允许随他们的流动而流动。
- 向家长和社区成员提供关于学生、教师和学校表现的信息。
- 给予家长更多的选择子女到哪所学校上学的权力。
- 给予各所学校更大的人员管理和预算管理的权力。
- 注重提高学生成绩的责任体系。
- 重新明确教师工会的作用。
- 加强学校董事会的作用。^④

对学校领导的支持

支持学校领导这个概念也是诸多改革方法中的一种，它强调将教育权力和责任从学区中央行政办公室的官僚机构向各个学校转移，使学校变得更加灵活、稳健，更有适应力，更加高效。自治权的增加给教育领导带来了更大的机会，使他们能够让学校变得更加高效，更有特色。它也增加了学校领导对教育成果所必须承担的责任。随着中央行政办公室的官僚风气的逐步消失，学校领导向它寻求指导的必要就越来越少，向上推卸责任的机会也越来越少。对于想成为教育领导者的人来说，全校教育改革将使学校校长所负担的职责转变为一个与过去

389



大不相同、要求非常高的机会。

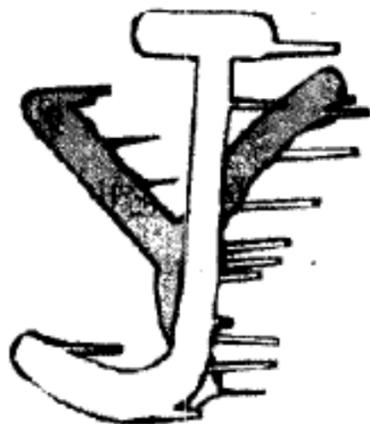
在改革的年代,学校领导不能够脱离别人孤军奋战。学校领导比以往需要更多的支持,他们必须主动接触一些人,这些人能够提供相关的、有价值的东西:想法、分权式管理、支持、反馈、有价值的经验、人际交往技巧、理解新情况所需的知识。我们不能假定在官僚体制中资格较老的人知道当代领导所面临的问题的答案:在很多情况下,最有效的帮助来自于面临类似问题的同僚。为了满足这个需要,很多咨询组织自20世纪80年代中期纷纷出现。以下,我们要审视以下3个例子。

基础学校联盟

基础学校联盟 (the Coalition of Essential Schools) ^⑤在全国范围内运行,24个基础学校联盟中心直接领导管理超过1 000所学校。它的主席是泰德·西泽 (Ted Sizer),他同样也是位于马萨诸塞州丹佛斯市的弗朗西斯·W·帕克 (Francis W. Parker) 特许基础学校的校长之一,这个学校负责从7年级到10年级的学生。^⑥基础学校联盟支持全校改革的项目:该项目经过了精心的组织,充满了活力,设置的课程也丰富多彩;甚至要求家长参与其中;通过个人参与,通过网络和共享信息,鼓励成员成为学习型社区的一员;该项目以民主和公平的理想为目标;该项目优先考虑的是通过合作建立真挚的友谊——当同僚们一起学习怎样面对使学校变得更加高效的挑战时,大家相互指导,相互促进,相互鼓励,共享信息,共同思考。通过当地的局域网,通过从基础学校联盟中心对学校直接的指导,通过全国和地区范围举行研讨会和各种会议,这个项目得以完成。

基础学校联盟项目中的一项涉及到学校规划和领导职能。它注重解决学校领导面临的现实问题,例如人员安排,制定有利于在学校中创造团队合作精神、支持教学的学校日程安排。然而,这些做法是与一个清晰的理论框架相符的。联盟相信,这个理论框架对于学校长期高效的发展至关重要。由基础学校联盟学校规划和领导职能的项目提出的常见的、难以解决的实际问题有:

- 战略性计划。



- 管理组织变革。
- 重新规划学校的工作时间、预算和人员安排。
- 工作核定系统。
- 创造团队精神。

因为基础学校联盟项目特别务实，许多从事实际工作的人喜欢这种方法，同时，这个项目的执行也是高度理性的。例如，以下是基础学校联盟赞成和支持的一项原则：**390**

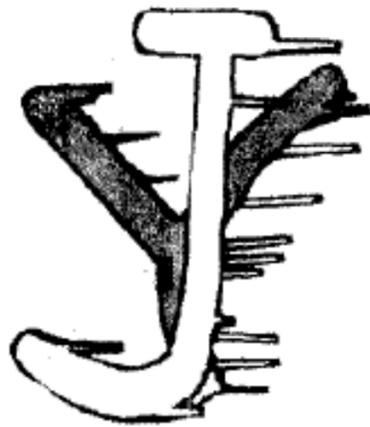
管理和预算的最终目标应该包括：由教师与管理者共同制定计划所需的大量时间；为教职工提供有竞争力的薪水；一个学生的最终教育成本超出传统学校的部分最多为 10%。为了达到这个目标，管理项目也许不得不阶段性地削减或取消目前许多传统学校提供给学生的部分服务。^④

许多参加项目的人发现，与他人合作来寻找、制定实际的方法，从而完成明确的、有意义的目标，不仅仅是有价值的学习体验，而且是令人愉悦的经历。

加速学习学校

全美加速学习学校项目中心（The National Center for the Accelerated School Project）^⑤位于斯坦福大学，有 11 个区域中心，负责协调管理一个全国性的项目，该项目试图协助大约 40 个州中，超过 1 000 所中小学进行改革。实施该项目的目的是在学生中学毕业时，使所有的学生都纳入教育的主流，使他们能够做出与他们年龄相符的行为。该中心使用术语“加速”的原因在于：

“差生”必须比处于优势地位的学生的学习节奏更快，而不是节奏更慢，节奏更慢会使他们拉下得越来越多。只有采用增加学习内容的策略，而不是采用补习的方法，才能有希望扭转“差生”当前面



临的教育危机……谈论让“差生”加速学习看上去也许像奇谈怪论。一般来说,“加速”学习这种做法都是为“有天赋的、聪颖的”学生所预留的,(通常)学校会降低学习上有困难的学生的学习速度。^⑧

由此,

- 加速学习学校没有将某些学生贴上学习缓慢者的标签,而是对所有学生都有着很高的期望。
- 加速学习学校没有将对“差生”的教学进度放慢,而是将相关课程结合起来,使用多种有效的教学手段,通过创造性的学校组织来加速所有学生的进步。
- 加速学习学校的教职工不会简单地照做那些没有教师参与而做出的“上头来的”决定,他们会系统地了解自己面临的独特的挑战,寻找解决这些挑战的方法。^⑨

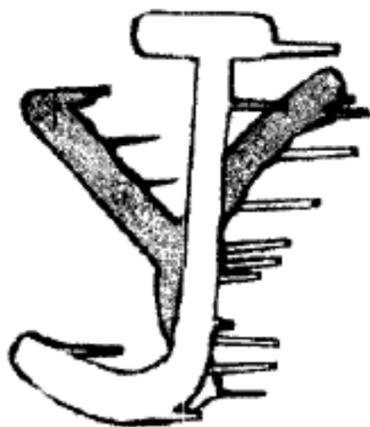
康莫尔学校发展计划

在心理学家詹姆斯·康莫尔(James Comer)的领导下,耶鲁大学儿童研究中心赞助了学校发展项目(School Development Program),该项目为寻求提高学校效力的学校提供包括指导、联网、培训和其他一些服务。在1968年,学校发展项目在两所最差的学校开始实施,实际上,这两所学校位于纽黑文市耶鲁大学的校园后部。截止到1999年,它已经成为拥有721所学校的系统,其中绝大多数是K-6(从幼儿园到小学6年级——译者注)学校,也有一些初中和高中。各项研究和评价表明,这个项目在提高学生的学习成绩、改善学生表现、增加出勤率、支持自我概念的学生等等方面是卓有成效的。

在每个学校中,学校发展项目独特的方法是强调形成三个团体:

- 一个学校企划和管理团体,这个团体做出学校一揽子发展计划,这个计划为学校发展过程的方方面面(例如,学校氛围,教职工个人发展,公共关系)确定方向。

391



- 学生和教职工支持团体,包括咨询人员,社会工作者,特殊教育教师和其他人,注重与学校发展项目有关的教师培训。
- 家长团体,这个团体促进家长在学校生活各个方面的参与。

该项目注重发展学校中的组织文化,其组织文化的特征是:以不追究过失责任的方式解决问题,以达到一致为目标的决策和在工作中形成相互合作的人际关系。^④

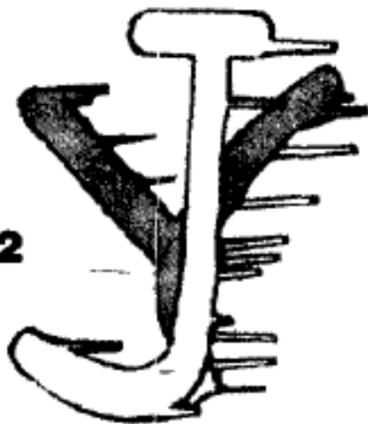
关于学校综合改革指南

那些对美国全校改革(有时叫作学校综合改革)感兴趣,想了解更多内容的读者可以在以下这个网站发现丰富的资源:<http://www.aasa.org/reform/index.htm>。这个网站由以下五个组织赞助:

- 美国学校管理者协会
- 美国教师协会
- 全国小学校长协会
- 全国中学校长协会
- 全国教育协会

这些组织共同与美国研究所签订合同,汇编了24种与有关美国全校改革有关的、不同方法的信息(也包括本章所讨论的几种方法)。这个网站信息量大,包括这些改革项目的介绍、历史、花费、有效性的研究和进一步的信息来源。以下列出了这24种方法:

- 加速学习学校
- 美国的选择
- ATLAS 社区
- 奥德丽·科汉学院:以目的为中心的教育
- 基本学校网络系统



- 基础学校联盟
- 学校社区
- Co-NECT
- 核心知识
- 不同的认知方法
- 直接传授
- 外出学习考察
- The foxfire 基金
- 高效的中学
- 大范围 K-3 模型
- 职业学校联盟
- 当代红色学校
- 追求卓越
- Paideia
- 基础与提高
- 学校发展项目
- 所有学生的成功
- 职校性质的人才开发中学
- 市区学习中心

教师教育和学校改革

随着学校改革的推进,越来越多的人不可避免地关注起教师教育。人们不但对学生的成绩不满意,而且对学生接受的教育质量不满。到1999年,教师短缺现象更加严重。随着学校录取的学生越来越多,教育改革不断压缩班级人数,在不久的将来,教师短缺这个不祥的征兆将不断向我们逼近。当然,这个问题现在变得愈加复杂:因为妇女可以得到的就业机会和受教育的机会日益增多,从前似乎有源源不断、资质聪颖的年轻女性来填补学校教室中的教师的空缺,而现在却急剧下降。

与此同时,许多学院和大学都认为,教师教育不值得包括在正规的



学术研究中。耶鲁大学的例子并不是绝无仅有：该大学撤消了曾经存在的、规模很小的教育系。在高等教育的许多组织，教育学院获得的支持很少，举步维艰，被大学的领导和其他学院的教职工所孤立。然而，直到2000年，美国的各所大学正在被要求迎接挑战，采取行动，承担职责，满足教育和培训在21世纪的头10年美国所需的250万新教师的需要。

国家教育改革网络(NNER)

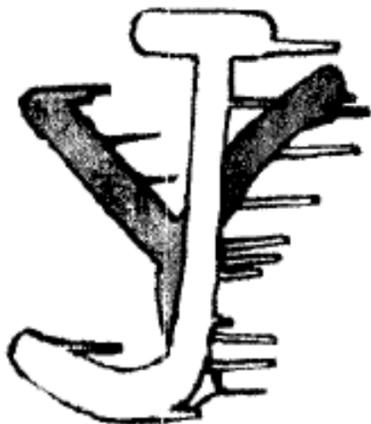
多年以来，支持约翰·古德兰工作的“假设是：没有更好的教师就不会有更好的学校，但没有教师可以在其中学习、实践和发展自身的更好的学校，也就不会有更好的教师”。^④这个假定是国家教育改革网络的基础。这项改革的参与方包括了33所学院和大学，超过100个学区，大约500所合作学校。例如，国家教育改革网络的成员从康涅狄格学校—大学联盟到怀俄明州州立大学，从夏威夷教育学院联盟到德克萨斯州A&M大学，从迈阿密大学到南加州网络式教育改革。

国家教育改革网络寻求在改革学校的同时改革教师教育。为了达到这个目标，这项改革有19个指导原则。其中前三个原则表明了这项改革采取的方针：

- 为全国教育工作者开设的教育课程必须被组织视为对社会承担的主要责任，得到组织的最高领导层足够的支持和促进。组织领导应该大力发展这样的课程。
- 为教育工作者开设的课程必须与其他专门教育课程得到平等的对待，课程得到法律和组织完全的承诺，根据教师教育工作的性质，给予教职工报酬。
- 为教育工作者开设的课程在工作范围内必须享有自治，不会被轻易撤消，在组织中有着清晰的地位和名称，有不会间断的预算和人员职位，与主要的专业学院一样，拥有类似的决策权。^⑤

美国教育创新委员会

在1999年10月，久负盛名的美国教育委员会(ACE)吹响了号角，



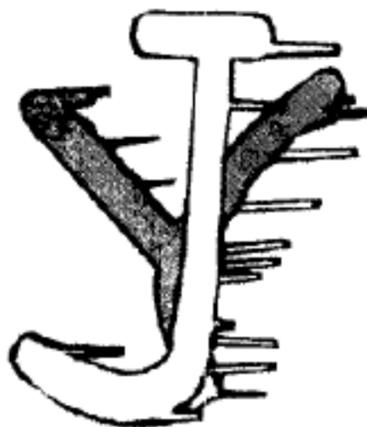
督促美国每所大学和学院的校长、院长采取行动。呼吁的标题是《接触未来：改变教师教育的方法》。美国教育委员会解释道，“接触未来”这个词是由在1986年挑战者爆炸事件中去世的教师克利斯特贝尔·麦考利夫(Christa McAuliffe)首先提出的。当麦考利夫被问起为什么她想成为第一位在太空翱翔的教师，她回答说：“你难道不明白吗？我是一名教师。每天我通过我的学生接触未来。”美国教育委员会后来逐渐明白，正在美国大学和学院作准备的教师“将会负责教育这些孩子，这些学生在21世纪的中期之前就会成为这个国家的栋梁，工作者和储蓄者，领导者和管理者，社会和经济生活的发动机。”⁹⁹

这个提议提出，首先应对全国所有1300个教育课程进行外部检查——在医学和法律学校中，这项检查是一项常规行为。采用这种方法来评价美国教师教育课程，仅有不足半数的课程被鉴定合格。然而，美国教育委员进一步督促学院和大学主席将教师教育放在他们的日常安排的首位。委员会指出，教师教育是整个大学的职责。在学术界，这个观点非常新颖：仅仅依靠教育学院不可能改进所有教师教育中需要改进的地方。改革必须获得全校范围内的支持和参与，去做必须完成的事情。最后，还有一点相当重要，美国教育委员会的报告呼吁，为了提高这些课程的质量，人们需要进一步加强研究教师教育。值得注意的是，每年联邦大约花费3亿美元研究教育，而报告则提议上升为每年30亿美元。

福雷克斯勒关于医学教育的报告是一个先例

无论是古德兰计划还是美国教育委员会计划，这两个有着广泛影响的、改善教师教育的提议都令人回想起近一个世纪前、在医学教育领域发生的、有历史意义的类似事件。虽然对目前的大学专业教育而言，美国大学的医学教育是一个光辉闪亮的仿效对象——医学教育强调精确无误，强调拥有一个强大的研究基地，注重在教师指导下进行医疗实践——然而，在一个世纪之前，情况并不是这样。在1910年，由亚伯拉罕·福雷克斯勒(Abraham Flexner)领导的委员会在研究了全国155所医学院后，发现四分之三的学校不符合标准。实际上，研究发现，

394



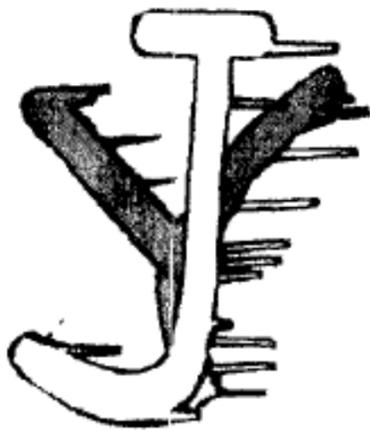
只有一所学校——位于巴尔的摩市的约翰·霍普金斯区——能够符合欧洲最好的医学培训标准。^⑤由此,福雷克斯勒提出了在医学教育领域进行改革的建议,这项建议的影响相当广泛。遵循他的建议,人们关闭了许多不符合标准的医学院,并且形成了我们现在所熟知的、医学学校这个概念。这项改革不但改变了大学里的医学教育,而且,改革的直接后果就是,整个医学教育变成了我们现在视为理所当然的、备受推崇的专业教育实践的仿效对象。这就使有些人相信并希望,古德兰计划和美国教育委员会对美国教育改革产生超过我们想象、更为深远的效力。

本章小结

21 世纪伊始,学校改革是人们最为关注的事情,这种关注极大地驱动美国公立教育朝着某些方向前进。学校改革的三种策略——其中每一种都建筑在不同的行动理论的基础上——在高度竞争的环境中相互争夺主导权。其中的两个策略的倡导者——市场本位改革和标准本位改革——对学校里的组织行为问题没有表现出什么兴趣。其中一个团体认为,市场竞争的压力会以某种方式迫使学校为了变得更为高效,去做它们必须做的事情,否则,它们在市场环境下就不能生存。另一个团体认为,行使自上而下的、势不可挡的政治和等级压力也会得到类似的结果。然而,在各个学校中,所有形式的改革最终都改变成为组织自我革新的计划和策略,这些改革对组织行为的理解是否深刻,是否可以有效地利用组织行为是改革是否成功的主要决定因素。

近来,高等教育中人们逐渐对大学、教师教育和高效公立学校教育之间的关系有了更好的理解。人们期望,对大学这个层次的教师教育和教育研究进行改革,也许能够对教育实践带来一场有力的、影响深远的转变,就像 20 世纪早期医疗教育的改革改变了医药行业一样。很明显,学术界的策略专家相信,一个规范一再教育的策略——这个策略将会使学校产生更多的受过高等教育的人——将会给学校带来变化,这些变化最终会刺激和促进组织的自我更新,由此在组织内

395



部进行改革。

对策练习

我希望，此时此刻，你有零零碎碎的、一直使用的对策练习草稿，对教育组织和领导职责也有进一步的想法。不管你从前有没有将这些见解写在纸上，你现在的任务是回顾这些想法，然后将这些想法放到一起，形成一个更加完整的草稿。草稿上写有你对教育组织行为的理解，这是你理解教育领导职责策略的第一稿。开始这个练习的方法也许是，写下 10—20 句“我觉得是正确的”、有关教育领导职责和教育组织的陈述。在每个陈述后，写上 1—2 个句子，简要解释你为什么这样认为。

例如，我会用这个陈述开始这个练习：如果高度激励的教师对于组织优化是重要的，那么，学校必须形成一种开放和不断发展的氛围。我相信这个陈述的主要原因是动机理论，特别是马斯洛和赫茨伯格的理论。这两种理论表明，人们作为个体有成长和成熟的机会，这样的机会对人们有着高度的激励。关于组织氛围的研究文献同样也支持这个观点，即不断发展的气候对人有着高度的激励作用。最后，我被这些理念的实践证明所说服，例如，勒伯夫·梅尔的关于中央公园东校的研究。

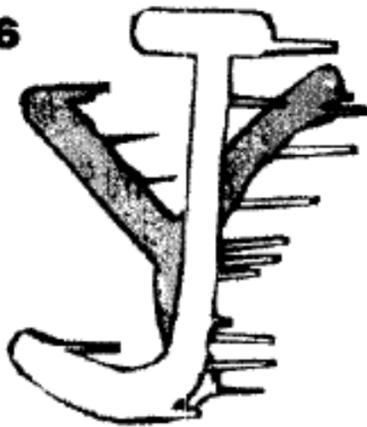
现在，你怎样陈述你的工作进展策略？

推荐阅读物

乔布，约翰·E 和泰利，M·莫：《政治、市场和美国学校》，华盛顿市：布鲁金斯学会出版，1990 年。(Chubb, John E., and Terry M. Moe, *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D. C.: Brookings Institution, 1990.)

这本书具有重要的历史价值，因为它在宣传学校教育券这个概念上非常有帮助。这本学术书籍的分析和写作都比较谨慎。但

396



是,许多读者对这本书也有怀疑,因为这本书除了没有否定其出版单位——布鲁金斯学会——多年来一直倡导的教育改革,完全否定了所有其他形式的教育改革。他们的主要观点是,他们所讨论的两种方法——民主控制和市场控制——对组织和组织的效力有着不同的影响。他们认为,市场培养了学校要变得更有效所必需的自治;而民主控制则滋生了阻碍自治的因素,进而培养了降低组织效力的官僚主义作风。每一个学校的领导都应该阅读——不,应该研读——这些引人深思的观点。

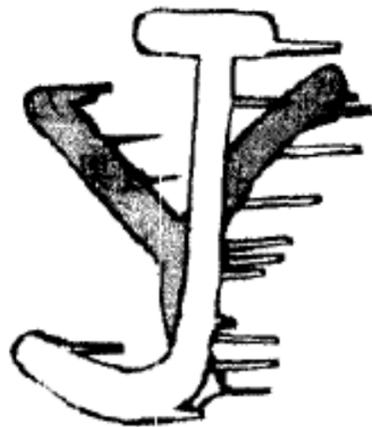
古德兰,约翰·I:《教育革新:更好的教师,更好的学校》,旧金山:乔西—巴斯出版社,1998年。(Goodlad, John I., *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*. San Francisco: Jossey - Bass, 1998.)

古德兰巧妙地把一些学校的文化和这些学校的教师受到如何在学校里工作的培训过程结合在一起。问题在于哪一个是先决条件——好学校还是好的教师教育课程?古德兰的答案是这两样必须同时进行。

康恩,阿尔菲:《孩子该上什么样的学校:走出传统教室,超越“严格标准”》,纽约:霍顿·密夫林公司,1999年。(Kohn, Alfie, *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and “Tougher Standards”*. New York: Houghton Mifflin Company, 1999.)

这本书的内容是关于更严格的标准与更好的教育:过分强调成就的代价,自上而下的强制力的专横,反对标准化测试的案例,将更严格的标准与更高质量的教育混为一谈。这是本好书,见解深刻,全书的许多事实引人深思,在每一次关于学校改革的讨论中都应该有一席之地。

由狄安·拉维奇和约瑟夫·P·维特里迪编:《新世纪,新学校:市区学校教育的再设计》,新港:耶鲁大学出版社,1997年。(Ravitch, Diane, and Joseph P. Viteritti, eds., *New Schools for a New Century: The*



Redesign of Urban Education. New Haven: Yale University Press, 1997.)

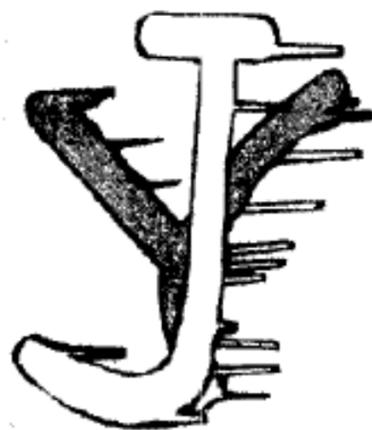
这本书讨论的问题范围很广，也比较复杂，它着重讨论了美国市区学校出现的、最为棘手的教育问题。对于想理解当代美国的学校教育问题的教育工作者来说，这本书是一部力作。书里没有把问题描述为口号或是标语，而是实话实说。虽然作者倾向于赞成特许学校和订立合同这两种改革方法，但他不认可我们在过去所采取的教育方法。这使他的书的可信度受到了损害，尽管如此，本书对我们在市区学校教育中所处的位置和前进的方向做出了实际的评价。

萨拉森，西摩·B：《特许学校是不是另一场有缺陷的教育改革》，纽约：师范学院出版社，1998年。(Sarason, Seymour B., *Charter Schools: Another Flawed Educational Reform?* New York: Teachers College Press, 1998.)

一直以来，萨拉森是众多观察公立学校中存在的问题的学者中最为敏感和最支持别人的一个。在讨论中，他利用了自己对组织环境的创造过程令人佩服的理解，对特许学校这个理念提出了许多问题，但他并没有反对特许学校这个理念。萨拉森使用了许多的例证，甚至利用曼哈顿计划的历史来审视特许学校存在的问题，这使一些人感到奇怪。但他的确这么做了，结果也是相当有效的。

范斯，迈克和狄安娜·戴肯：《打破思维定式》，新泽西州富兰克林湖区：开利尔出版社，1995年。(Vance, Mike, and Diane Deacon, *Think Out of the Box*. Franklin Lakes, NJ: Career Press, 1995.)

我认为，在不提概念“打破思维定式”的情况下，取得了现在这种效果，我做得不错。但这个概念也许在《打破思维定式》这本书的开头部分就出现了。如果你希望你的管理思考方式轻松惬意，这本书很适合你。这本书在公司管理圈中取得了显著的成功。



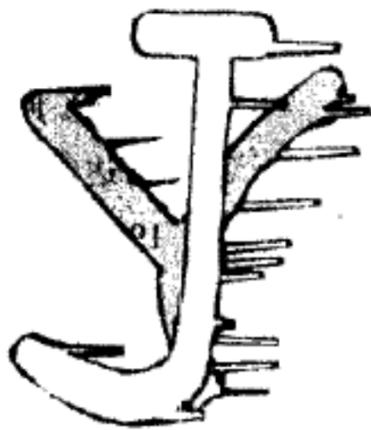
注释

- ① 《大众议事日程》：《如履薄冰：倡导者和反对者怎样误解了大众对教育券和特许学校的看法》(纽约：《大众议事日程》)，第1页。
- ② 米尔顿·弗里德曼：《定价理论》(芝加哥：阿拉丁出版社，1976年)，第1页。
- ③ 赫格特·J·沃伯格和约瑟夫·L·巴斯特：《理解市场本位的学校改革》，载于《哈特兰德报道》，1998年，10月21日，第4页。
- ④ 同上，第5页。着重号为原著所加。
- ⑤ 安德鲁·J·考森：《市场化教育：不为人知的历史》(布伦瑞克，新泽西州：学报出版社，1999年)。
- ⑥ 安德鲁·J·考森：《公立学校对大众教育是否有害》，载于《教育周刊》(1999年4月7日)。
- ⑦ 利普弗洛格玩具公司生产与阅读和语言有关的产品；知识学习公司开办了一系列的日托所；师范大学帮助教师学习上课时使用的技术；玛艾德出版社出售多媒体学习系统；高效国际公司把技术培训课程出售给其他公司。
- ⑧ 爱德华·怀特：《在教育需求中投资者将课堂看成了利润》，载于《纽约时报》(1999年，11月4日)，第一页。
- ⑨ 表明投资热情的一个指标：在特许通讯公司股票上市首次发行日，股价从每股3.75美元快速上扬到22.75美元。
- ⑩ 同上，第1页。
- ⑪ 包括加州、伊利诺斯州、俄亥俄州、密苏里州、佐治亚州、爱荷华州、北卡罗莱纳州、德克萨斯州、康涅狄格州、堪萨斯州、马萨诸塞州、哥伦比亚区等等。
- ⑫ 他的父亲在寻找和赞助刚刚起步、但有利可图的风险公司方面十分成功，人们认为他创造了“风险资本”这一术语。他帮助淑女桔汁公司获得成功，这仅仅是他的许多成功的一个例子。
- ⑬ 1频道每天向12000所参与学校，大约8百万13岁到18岁学生播送10分钟的新闻和2分钟的赞助广告。参与学校会得到一个圆盘式卫星电视天线、两台录像机，每个教室装有一个19英寸的电视机监视器。
- ⑭ APEX同样也受保罗·艾伦赞助。
- ⑮ 马达雷勒·拉伊格尔：《时间的皱褶》(纽约：班坦姆一道布尔岱出版社，1981年)。
- ⑯ 在新英格兰地区，人们甚至把城市也看成为城镇。例如，西哈芬城的地理边界与西哈芬学区的是一样的。
- ⑰ 例如，纽约位于纽约州，它有一个特大的城市学区(有1100所学校)，包括了

397



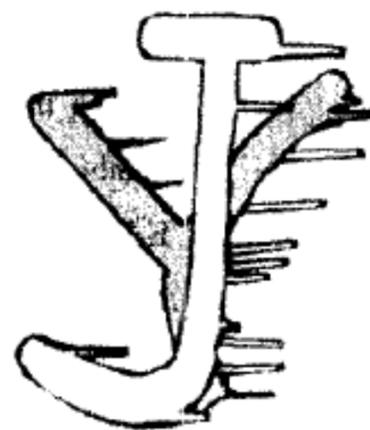
- 5 个区(曼哈顿区、布鲁克斯区、里士满区、皇后区和国王区),却只有一个校董会,而在纽约州偏北的伊利区(包括布法罗纽约城)有 29 个学区(包括布法罗纽约城学区),有些地方只有少的可怜的 4 个,每个学区有自己的学校董事会。
- ⑮ 在我的职业生涯早期,我作为新英格兰乡间的教师和学校管理者。那儿,人们普遍接受这样的做法:在任命日的早晨举行城镇年会,接着,在吃完社区午餐后,学校会议在同日下午召开。
- ⑯ 由狄安·拉维奇和约瑟夫·维特里迪编:《新世纪,新学校:重新设计市区教育》(康涅狄格州,新港:耶鲁大学出版社,1997 年),第 4 页。
- ⑰ 美国教育协会是在 1966 年,由北卡罗莱纳州州长特里·桑弗德领导下的国家州长会议,根据占姆士·布赖恩特·科南特的提议而设立的。目前,有 49 个州和波多黎各、哥伦比亚区、美属萨摩亚群岛、维京群岛。每个州在美国教育协会中有七名委员作为代表,这些委员包括州长、立法领导、主要州立学校官员、学校董事会、学校管理者和其他教育专家。
- ⑱ 美国教育协会:《监管美国的学校:改革规则》,是美国监管学校委员会的报告,《管理者摘要》(科罗拉多州,丹佛:美国教育协会,1999 年),第 1 页。
- ⑲ 同上。
- ⑳ 同上,第 2 页。着重号为原著所加。
- ㉑ 《教育周刊》(1999 年 10 月 10 日),第 17 页。
- ㉒ 基础学校联盟,加利福尼亚州,奥克兰,富兰克林大街 1814 号,套房 700 室,94612。
- ㉓ 西泽撰写了关于美国中学教育的一套丛书,这套丛书一共三本,都可谓声名卓著:《贺瑞斯的妥协:美国中学的困难处境》(纽约:霍顿—密夫宁公司,1984 年);《贺瑞斯的希望:使美国中学变得高效的因素》(纽约:霍顿—密夫宁公司,1995 年);《贺瑞斯的学校:重新设计美国中学》(纽约:霍顿—密夫宁公司,1996 年)。
- ㉔ 基础学校联盟:《十项基本原则》(加利福尼亚州,奥克兰:基础教育联盟,1999 年),第 2 页。
- ㉕ 斯坦福大学,加利福尼亚州,斯坦福,瑟阿斯街 109 号,94305—3084)。
- ㉖ 《加速学习学校》,第 1 卷,第 1 期,(1999 年,冬),第 1 页。
- ㉗ 同上。
- ㉘ 学校发展项目:《学校发展项目一览》(康涅狄格州,新港:耶鲁儿童研究中心,1999 年),第 1—2 页。
- ㉙ 教育改革中心:《国家教育改革网络》(西雅图:教育政策研究所,华盛顿大学,1999 年),第 2 页。



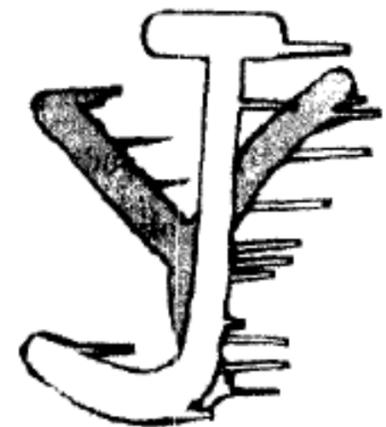
- ③ 教育改革中心：《同时改革学校和教师教育的 19 条必备原则》(西雅图：教育政策研究所，华盛顿大学，1999 年)，第 1 页。
- ④ 政策分析中心：《接触未来：改变教师教育的方法》，载于《管理者摘要》(华盛顿市：美国教育协会，1999 年)，第 1 页。
- ⑤ 亚伯拉罕·弗雷克斯勒：《美国和加拿大的医学教育：向卡耐基教育促进基金会所作的报告》(纽约：阿诺出版社，1910 年)。

NOTES

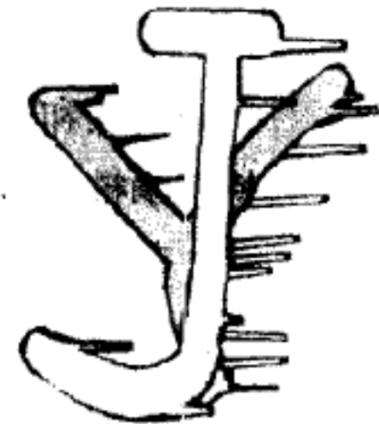
1. Public Agenda, *On Thin Ice: How Advocates and Opponents Could Misread the Public's Views on Vouchers and Charter Schools* (New York: Public Agenda, 1999), p. 1.
2. Milton Friedman, *Price Theory* (Chicago: Aldine Publishing, 1976), p. 1.
3. Herbert J. Walberg and Joseph L. Bast, "Understanding Market-Based School Reform," *Heartland Report* (October 21, 1998), p. 4.
4. *Ibid.*, p. 5. Emphasis in the original.
5. Andrew J. Coulson, *Market Education: The Unknown History* (Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1999).
6. Andrew J. Coulson, "Are Public Schools Hazardous to Public Education?" *Education Week* (April 7, 1999).
7. Leapfrog Toys makes products for reading and language; Knowledge Learning operates a chain of day care centers; Teacher Universe assists in using classroom technology; MindQ Publishing sells multimedia learning systems; Productivity Point International sells technology training to corporations.
8. Edward Wyatt, "Investors See Room for Profit in the Demand for Education," *The New York Times* (November 4, 1999), p. 1.
9. One indicator of investor enthusiasm: in the initial public offering of Charter Communications the stock was quickly bid up from \$3.75 per share to \$22.75 per share in the first day.
10. *Ibid.*, p. 1.
11. Including California, Illinois, Ohio, Missouri, Georgia, Michigan, Iowa, North Carolina, Texas, Connecticut, Kansas, Massachusetts, and the District of Columbia, among others.
12. Whose father was highly successful in finding and backing profitable startup ventures and is thought to have invented the term "venture capital". One of his many



- successes was Minute Maid orange juice.
13. Channel One broadcasts a ten-minute daily newscast accompanied by two minutes of sponsored commercials into classrooms of about 12, 000 participating schools, thus reaching about 8 million students between the ages of 13 and 18. Participating schools receive a satellite dish, two VCRs, and a 19-inch television monitor for each participating classroom.
 14. APEX is also backed by Paul G. Allen.
 15. Madeleine L'Engle, *A Wrinkle in Time* (New York: Bantam Doubleday, 1981).
 16. In the New England states even cities are also considered to be towns. So, for example, the geographic boundaries of the city of West Haven are the same as for the West Haven School District.
 17. In the state of New York, for example, the mammoth City School District of the City of New York (with 1, 100 schools) covers five counties (Manhattan, Bronx, Richmond, Queens, and Kings) and has a single school board while upstate Erie County, which includes the city of Buffalo, has 29 school districts (including the Buffalo City School District), some of which have as few as four schools and each district having its own independent school board.
 18. In the early years of my career as a teacher and school administrator in rural New England, the generally accepted practice was to hold the annual town meeting on the morning of a designated day. Then, following a community lunch, the school meeting would be convened that same afternoon.
 19. Diane Ravitch and Joseph P. Viteritti, eds., *New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education* (New Haven, CT: Yale University Press, 1997), p. 4.
 20. The Education Commission of the States was created by the National Governors' Conference in 1966 under the leadership of North Carolina's governor Terry Sanford, following a proposal by James Bryant Conant. Currently, 49 states are members along with Puerto Rico, the District of Columbia, American Samoa, and the Virgin Islands. Each member state is represented in ECS by seven commissioners, including the governor, legislative leaders, the chief state school officer, school board members, school administrators, and other educational professionals.
 21. Education Commission of the States, *Governing America's Schools: Changing the Rules*. Report of the National Commission on Governing America's Schools, Executive Summary (Denver, CO: Education Commission of the States, 1999), p. 1.
 22. *Ibid.*



23. Ibid., p. 2. Emphasis in the original.
24. *Education Week* (November 10, 1999), p. 17.
25. Coalition of Essential Schools, 1814 Franklin Street, Suite 700, Oakland, CA 94612.
26. Sizer is also the author of a trio of distinguished books about the American High School: *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (New York: Houghton Mifflin, 1984); *Horace's Hope: What Works for the American High School* (New York: Houghton Mifflin, 1995); and *Horace's School: Redesigning the American High School* (New York: Houghton Mifflin, 1996).
27. Coalition of Essential Schools, *Ten Common Principles* (Oakland, CA: The Coalition, 1999), p. 2.
28. Stanford University, CERAS 109, Stanford, CA 94305 - 3084.
29. *Accelerated Schools*, 1, No. 1 (Winter 1991), p. 1.
30. Ibid.
31. School Development Program, *Overview of the School Development Program* (New Haven, CT: Yale Child Study Center, 1999), pp. 1-2.
32. Center for Educational Renewal, *National Network for Educational Renewal* (Seattle: Institute for the Study of Educational Policy, University of Washington, 1999), p. 2.
33. Center for Educational Renewal, *Nineteen Postulates Necessary for the Simultaneous Renewal of Schools and the Education of Educators* (Seattle: Institute for the Study of Educational Policy, University of Washington, 1999), p. 1.
34. Center for Policy Analysis, *To Touch the Future: Transforming the Way Teachers Are Taught. Executive Summary* (Washington, D. C. : American Council on Education, 1999), p. 1.
35. Abraham Flexner, *Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (New York: Arno Press, 1910).



术语索引

399

行政 administration

与他人和通过他人的工作实现组织目标。

谈判 bargaining

就协议的条款进行相互让步、妥协的协商过程。

行为心理学(行为主义) behaviorist psychology (behaviorism)

人类心理学的分支,研究直接可观察到的客观行为的表现,比如可测量的、可计量的对刺激的反应;特别要说明的是,它反对对内省表现如情感、认识、动机、思想、态度等的研究。(另见:认知心理学、社会心理学、人本主义心理学。)

科层制度 bureaucracy

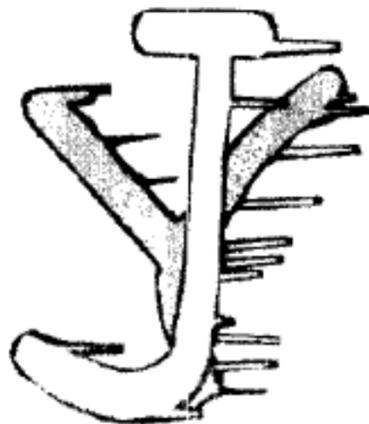
(根据韦伯·马克斯的说法)字面意思来源于法文:办公室的规则和权威。以宝塔型等级权威为特征的组织,强调官员职务、自上而下的集中决策以及对规章法则、人际相互作用的非人格性。与人力资源开发相对。

变化过程 change process

组织变化的生命周期理论,这一理论视变化为组织生命的无尽的过程,它是受到最广泛赞扬的理论模式。这一模式分为三个阶段:(1)解冻现行实践和行为,(2)发展新实践和新行为,(3)使新发展起来的实践和行为制度化和标准化。

特许学校 charter schools

获得州的特许或与学校董事会签有合同的公立学校,免除某些约束和要求,所以可以探索创新的教育方法,以求提高学生的成绩。



古典组织理论 classical organizational theory

指一种组织理论,包括科层制度和科学管理的基本理念,例如,等级原则、统一命令以及适当的控制范围。

认知心理学 cognitive psychology

人类心理学的一个分支,研究在刺激与反应之间进行调节的心理过程,尤其像创造、认识、思维和解决问题这样的过程。(另见:组织心理学、社会心理学、人本主义心理学。)

协作 collaborate

和别人一起工作,特别是智力上的合作,比如:解决问题和制订目标。

组织冲突 conflict, organizational

两个或两个以上的团体抱有不同或明显不同互不相容观点的情境。

权变理论 contingency theory

这一概念是说,没有一个组织和行政的方法在所有情况下比其他任何方法都高明;最好的方法是视情境背景的因素不同而定。

公众理论 espoused theory

指公众追捧的一种理论。例如,学校的学监经常信奉这样的文化:同事共享权力、相互信任、团体合作是取得教育优胜的学区计划的基础。

例外原则 exception principle

重复进行的决定应该以文字形式编成法典,如法则、标准操作程序、规则以及操作指南,从而使行政人员解脱出来,只处理这些法规之外情况的组织古典原则。

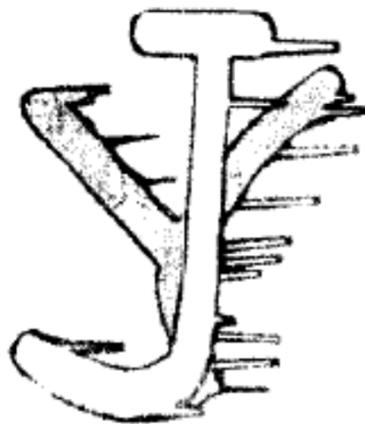
反馈 feedback

组织或个人得到的信息,它提供了有关组织或个人的行为对他人产生了影响的信息情况,以及这种信息的往返交流。

(组织内部的)稳定 homeostasis

开放社会系统为了与环境长期保持平衡、使组织能够适应环境的变革而规范化的趋势。

400



敌视 hostility

企图伤害或削弱另一个人或团体地位的行为。

人力资本 human capital

此概念是说，人们拥有的知识——他们的技能、态度和社会技能——对组织来说是极有价值的资产，由于它们是资产，所以可能增值也可能减值，这取决于如何管理。

人际关系 human relations

广义地说，指在各种社会情景中人们之间的相互作用，在这些情景中，人们通过相互行动，以实现某一目标。可应用于想发展一种愉快而丰富生活的两个人之间和商业公司或学校这样的组织之间，或整个社会。

人力资源开发 human resources development

关于组织的一种假定，这种组织首先强调的是，把组织中的人们、他们的能力、对组织的价值观和目标的社会化自觉地视为合作和动机的基础。与科层制度相对应。

人文主义心理学 humanistic psychology

研究人类心理学的一种方法，其中心焦点是强调人的兴趣、价值观、尊严和价值，认为人类有能力通过理智促进自我实现。（另见：社会心理学。）

领导 leadership

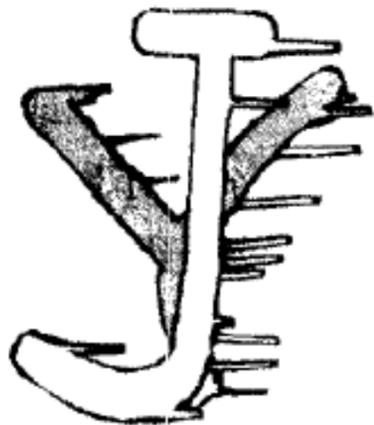
在詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯之后，此概念定义为：在与他人的冲突和竞争中，动员法律资源、政治资源、心理资源以及其他资源，从而唤醒和满足下属动机的过程。这样，团体成员之间便产生相互作用的动力关系，公认某一个人为团体领导。

动机 motivation

使人们行动的力量。行为主义者认为这种力量来自外部（威胁、利诱），其他人认为它来自内部（认识和情感，如感情、灵感、态度、思想、认识等）。

自然性研究 naturalistic research

在自然背景下运用观察的方法所进行的研究，这种方法是为了避



免歪曲或扰乱自然情景而设计的。

新古典主义组织理论 **neoclassical organizational organization theory** 401

以当代形式所表现的古典组织概念。像教育标准运动、选拔性考试以及责任计划等,是建立在古典组织概念的基础之上的,所以是新古典思想。

组织 **organization**

一个有秩序的、有功能的社会结构(如一个工商企业、一个政治党派或一所学校),其特征是可看出人们是某一组织和行政系统的成员。

组织发展 **organization development**

组织通过各种措施以提高对组织活动作出更好决策的能力。

组织自我更新 **organization self-renewal**

组织的有效变革不可能从组织外部成功地给予,只能是一个在组织内部不断提高解决问题和制订目标能力的过程。

组织行为 **organizational behavior**

力求理解在组织环境中人们的行为的科学调查和力求把社会科学的知识应用于组织领导和行政的实践问题的职业实践。

组织气候 **organizational climate**

依照雷纳托·塔吉尤利的说法,组织气候是指学校里整个环境的特征,也经常称作学校的“气氛”、“风气”、“个性”、“气质”等。

组织文化 **organizational culture**

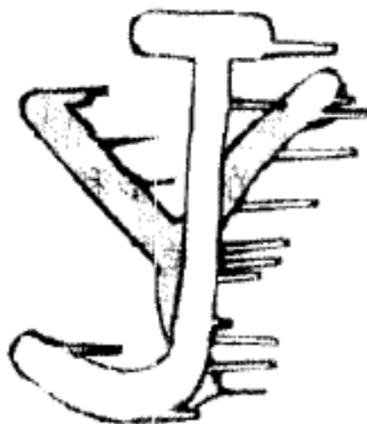
一个组织中的人们长期共享的那些持久的传统、价值观和基本假定,它们赋予组织活动以意义,并规范组织成员的行为。

组织健康 **organizational health**

组织在一个相当长的时间内实现自身目标、保持自我稳定,适应环境变化的程度。一个健康的组织在完成这些任务的过程中其能力不断提高。

表现本位评定 **performance-based assessment**

不同于用机器评分的多项选择测试来评估学生成绩的方法,它通常要求学生完成诸如写论文、说明解决问题的方法或进行一项科学演示的任务。



权力 power

对他人行使控制、权威或影响的能力，不论是通过官方的行政权力，还是通过双方的协议。

定性研究 qualitative research

从已被研究过的观点而不是从研究者的观点出发，所进行的力求理解人类行为和人类经验的研究。

合理性研究 rationalistic research

控制实验研究是研究方法的典型，但是非实验方法如果是定量的和按一定程序、有可靠保证的观察也是可接受的。这可叫做合理性研究。

反思实践 reflective practice

反思实践是一个过程，在这个过程中，人们对理论和实践之间出现的不可避免的不协调进行反思和彻底的全面考虑，力求在人们拥护的理论和行动理论之间获得更大的和谐。

具体化 reify

把像组织这样的抽象概念作为一个具体事物和对象来思考，人们经常使组织结构具体化，尽管它是无形的。

等级原则 scalar principle

一般认为，在团队和职员中，组织中的权威应尽可能像一根线不间断地从决策顶层通过组织传达到最底层成员。

学校选择权 school choice

家长可以选择孩子公费入学的学校，而不是学区指定的学校，一般可选择公立学校、私立学校、教会学校。

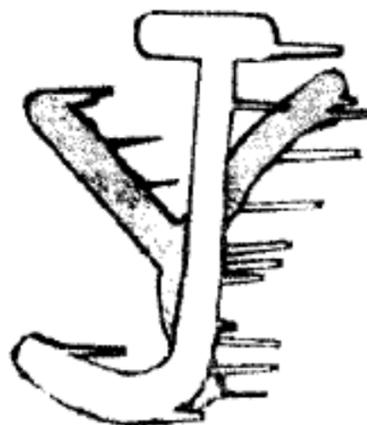
学校改革 school reform

通常包括有效改进学校的所有努力。学校改革的三个主要的竞争原则是：(1) 基于市场的策略，(2) 内容标准的制订和加强，(3) 学校的进步和发展。

科学管理 scientific management

这种管理的观点把管理者和工人之间的不同角色规范化；从上至下不均匀地赋予权力和纪律，其中，管理者制订计划和目标，

402



工人执行所要求的任务。此观点来源于弗雷德里克·W·泰勒的著作。

自我实现 self-actualization

实现和达到作为人类的最大潜力。

自尊 self-esteem

具有自信、自豪和自尊感。

场地本位管理 site-based management

试图把决策从学区中心行政办公室转移到学校。

社会心理学 social psychology

人类心理学的分支,研究团体行为和社会因素(如团体规范)对个性、态度、动机和个人行为的影响。(另见:行为主义心理学、认知心理学、人文主义心理学。)

社会科学 social science

概括地说,研究人类社会以及个体与身其中的社会之关系的分支众多的科学学科。通常包括社会学、心理学、人类学、经济学、政治科学和历史。

社会系统 social system

指通过某些契约或目的连接在一起的由个体组成的集体。羊群和鸟群都是动物世界的社会系统。在人类,街头一群人、一起吃午饭的一组人都是非正式社会系统的例子。教堂集会、学校、商业公司——更明确地组合起来——是较正式的社会系统的例子。

社会系统理论 social systems theory

这一理论认为,把组织看作为一个能动的相互作用的社会系统是对组织的最合适的理解。

人际关系社会学 sociometry

指运用定性方法进行人际关系的研究,反映一个社会系统中个人之间偏爱的强度和方向。

社会技术系统理论 sociotechnical systems theory

这一理论认为,把组织理解为四个子系统即技术、结构、任务和人之相互能动作用是最合适的。



控制范围 span of control

古典组织理论的原则是, 向一个监督管理者报告的人数应该限制在可管理的数量以内。

学术内容标准 standards, academic content

具体规定每个学生对所谓的核心科目(通常是数学、自然科学、地理和英语, 但不一定局限于此)应该知道和能够掌握的那些内容。学术内容标准的倡导者一般相信, 标准适用于所有的学生, 不论他们的语言或文化传统、特殊学习需要、种族或社会经济地位如何。

学科本位的标准 standards, discipline-based

为学生的各门学科的学习所制订的成绩标准, 学科包括数学、音乐、英语、经济、阅读、自然科学、历史、地理、外语和体育。

成绩标准 standards, performance

确定并具体说明学生为了达到学术内容标准所规定的要求, 至少必须获得的信息、理解或技能。通常指望学生通过以下一种方式证明其达到学术内容标准的水平: (a) 某种标准化试卷笔试形式, 或 (b) 完成诸如写论文的某些任务。

系统理论 systems theory

指自然科学和社会科学都普遍接受的一种概念, 对自然的所有观察都深深扎根在复杂的相互作用的动态系统之中。

理论 theory

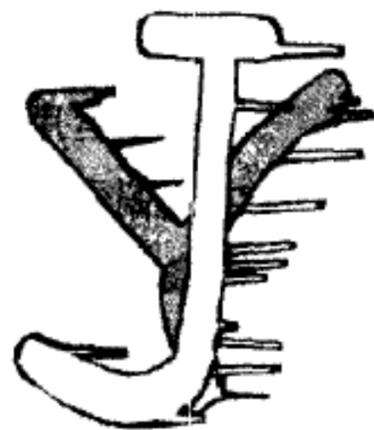
指系统地组合起来的、被认为可以对自然界中观察的事情和事件进行解释的知识。

运用理论 theory in use

又称行动理论, 在个人或团体行为中表现出来的实际理论。一个人的运用理论或行动理论可能不同于公认理论。它是从人的行为中, 而不是从语言中推测出来的。公认理论和行动理论的不一致, 在组织领导中是很常见的。

实践理论 theory of practice

指导和给予一个人专门性实践活动方向的笼统理论的综合体, 不同于人们对事件发生时所作出的临时的应急反应。



全面质量管理 total quality management

管理的一种方法,从商业和工业管理中吸收而来。它非常强调让顾客满意,为此,重视让工人参与决策过程,力求以组织功能的方法持续不断地改进。

统一指挥 unity of command

是组织的经典原则,意思是说,组织中的任何人都应该接受不超过一个上司的命令。

教育券 voucher

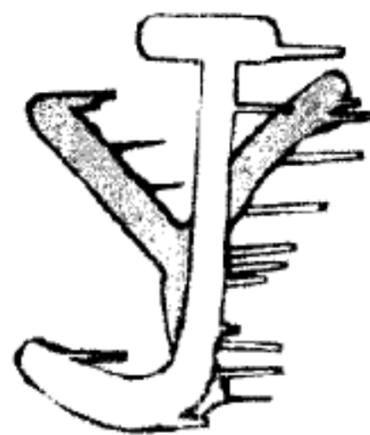
通常由州发给的利用公共资金的凭证,父母可用来支付孩子在私立学校、教会学校或学区外公立学校学习的学费。



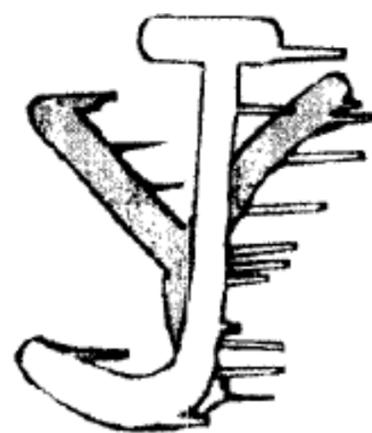
人名索引

- 艾伯特, 马克斯
 阿奔登纳, 帕特里克
 阿多诺, 西奥多·W
 阿格纽, 斯皮诺
 阿古阿尤, 拉菲尔
 艾伦, 弗农
 安德森, 卡罗林
 安德森, 加里·L
 安德森, 詹姆士·G
 阿波尔, 马利林·H
 阿卡诺, 捷罗米
 阿伦斯, 简·H
 阿伦斯, 理查德的
 阿吉里斯, 克里斯
- 阿若罗维茨, 斯坦利
 阿伦森, 艾略特
 阿特金森, 约翰·W
 阿维拉, 唐道纳德·L
 艾尔, 弗雷德
- 贝尔德, 雷纳德·L
 包尔里基, J·维克托
- Abbott, Max 57
 Aburdene, Patricia 262
 Adorno, Theodore W. 106
 Agnew, Spiro 14
 Aguayo, Rafael 231
 Allen, Vernon 106
 Anderson, Carolyn 178
 Anderson, Gary L. 261
 Anderson, James G. 106
 Appel, Marilyn H. 367
 Arcaro, Jerome 277
 Arends, Janet H. 290
 Arends, Richard J. 290
 Argyris, Chris 51, 68—69, 105, 135, 227,
 230, 282—283
 Aronowitz, Stanley xxxi
 Aronson, Eliot 106
 Atkinson, John 328, 348, 349, 367
 Avila, Donald, L. 176
 Ayer, Fred 40
- Baird, Leonard L. 157, 179
 Baldrige, J. Victor 178

405



- 倍尔斯, 罗伯特
 巴克, 罗杰·G
 巴纳德, 切斯特
- 巴尼特, 荷马·加纳
 巴罗恩-泰戈, 巴巴拉
 巴斯, 罗伯特·S
 巴斯, 巴纳德
 巴斯特, 约瑟夫
 贝兹, 玛里林
 贝克尔, 加里
 贝克哈德, 理查德
 贝尔, 小塞西尔·H
 贝姆, 桑德拉·里普提兹
 本法利, 罗伯特
 贝恩, 肯尼斯·G
 班尼特, 威廉·J
 本涅斯, 沃伦·G
- 贝雷尔森, 伯纳德
 伯利林, 戴维·C
 伯曼, 保罗
 贝里恩, 肯尼斯
 贝斯特, 阿瑟·E
 贝特尔海姆, 布鲁诺
 比德尔, 布鲁斯·J
 比德韦尔, 查尔斯·E
 毕肖普, 劳埃德
 布莱克伯恩, T·R
 布莱克, 罗伯特·R
- Bales, Robert 447, 48, 57
 Barker, Roger G. 156, 157, 179
 Barnard, Chester 50, 88—89, 107, 139, 178, 303, 308, 326
 Barnett, H. G. 192, 229
 Barron-Tieger, Barbara 177
 Barth, Robert S. 135
 Bass, Bernard M. 51, 238, 243, 261
 Bast, Joseph L. 374, 396
 Bates, Marilyn 261, 262, 338, 346, 366, 367
 Becker, Gary 135
 Beckhard, Richard 325
 Bell, Cecil H., Jr. 107
 Bem, Sandra Lipstiz 262
 Benfari, Robert 366, 367
 Benne, Kenneth G. 84, 106, 194, 229
 Benenett, William J. xxi
 Bennis, Warren G. 81, 82, 83, 106, 229, 243, 250, 259, 261, 262, 307, 312, 326
 Berelson, Bernard 326
 Berliner, David C. 11, 12, 24, 25
 Berman, Paul 70, 105, 106, 230
 Berrien, Kenneth 106
 Bestor, Arthur E. 8
 Bettelheim, Bruno xxiv
 Biddle, Bruce J. 11, 24, 25
 Bidwell, Charles E. 115, 135
 Bishop, Lloyd 180
 Blackburn, T. R. 303
 Blake, Robert R. 70, 105, 312, 316, 319,

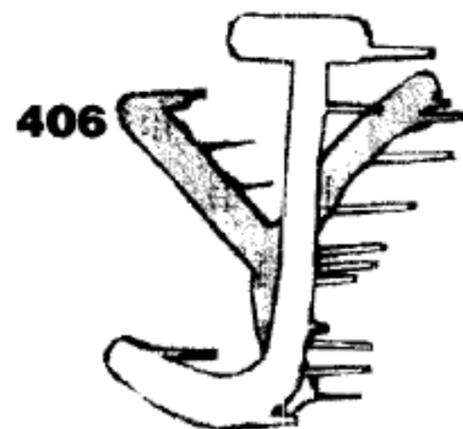


- 布兰查德, 肯尼斯·H
 布劳, 彼得
 布卢姆, 本杰明·S
 布鲁姆伯格, 阿瑟
 博格斯劳, 罗伯特
 波尔曼, 李·G
 邦尼, 默尔·E
 博尔丁, 肯尼斯
 鲍尔斯, 戴维·G
 鲍安, 诺曼
 伯耶尔, 欧内斯特
 布雷西, 杰拉尔德
 布雷德福, 戴维
 布雷德福, 利兰
 布兰登, 纳萨尼尔
 布里奇斯, 埃德温
 布里格斯, 凯瑟林

 布鲁克维尔, 威尔伯
 布朗, 乔纳森
 伯克, W·瓦恩那
 伯恩斯, 詹姆斯·麦格雷戈

 卡拉汉, 雷蒙德·E
 卡尔森, 理查德·O
 卡洛尔, J·B
 卡特赖特, 多温
 卡弗, 弗雷德·D
- 326, 327
 Blanchard, Kenneth, H. 212, 231, 367
 Blau, Peter 51
 Bloom, Benjamin S. xix, xxi
 Blumberg, Arthur 114, 135
 Boguslaw, Robert 106
 Bolman, Lee G. 301
 Bonney, Merl E. 87, 107
 Boulding, Kenneth 307, 326
 Bowers, David G. 51, 169, 170, 180
 Boyan, Norman 178
 Boyer, Ernest 160, 180
 Bracey, Cerald 12, 25
 Bradford, David 261
 Bradford, Leland P. 289
 Branden, Nathaniel 176
 Bridges, Edwin 292, 303
 Briggs, Katheryn 256, 328, 329, 342, 343, 345
 Brookover, Wilbur 161, 180
 Brown, Jonathan 368
 Burke, W. Warner 261
 Burns, James McGregor 238, 240, 243, 245, 249, 259, 261, 262, 326, 400

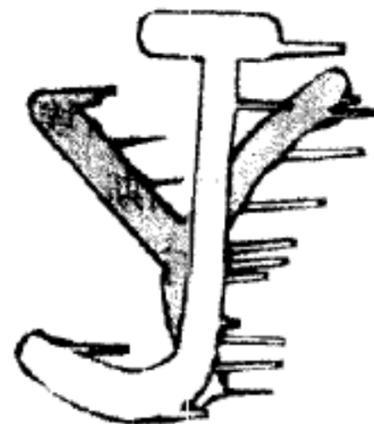
 Callahan, Raymond E. 39, 56
 Carlson, Richard O. 188, 229
 Carroll, J. B. 106
 Cartwright, Dorwin 57, 261
 Carver, Fred D. 368



- 查普尔, 埃利奥特·迪斯默 Chapple, Eliot Dismore 51
 蔡斯, 理查德·B Chase, Richard B. 368
 切瑞霍尔姆斯, 克利·H Cherryholmes, Cleo H. xx, xxxi
 钦, 罗伯特 Chin, Robert 185, 192, 194, 196, 224, 229
 钦拉, 苏珊 Chira, Susan 179
 克拉克, 伯纳德 Clark, Bernard 178
 克拉克, 戴维 Clark, David 190, 229
 科林奇, 伊文斯 Clinchy, Evans 25, 229
 科恩, 艾伦·R Cohen, Allen R. 179, 261
 科尔, 杰克 Cole, Jack . 290
 科尔曼, 詹姆士·S Coleman, James S. 161, 180
 柯林斯, 兰德尔 Collins, Randall 315, 327
 柯姆斯, 亚瑟·W Combs, Arthur W. 176, 352, 368
 科纳恩特, 詹姆斯·布兰特 Conant, James Bryant. 113, 114, 135, 157, 397
 康维, 詹姆斯·A Conway, James A. 135
 孔卫, 威廉 Conway, William 217
 科内尔, 弗朗西斯·G Cornell, Francis G. 187, 229
 科温, 罗纳德·G Corwin, Ronald G. 106
 考森, 安德鲁·J Coulson, Andrew J. 376, 396
 科维恩顿, 马丁·V Covington, Martin V. xxxii, 349, 366, 367
 克罗夫特, 唐·B Croft, Don B. 76, 106, 139, 150, 164, 165, 178, 179, 180
 克科劳, 玛丽林 Crow, Mary Lynn 87, 107
 克劳森, 罗伯特·L Crowson, Robert L. 135, 302
 卡伯利, 埃尔伍特·P Cubberly, Ellwood 39, 56
 卡明斯, 罗伯特 Cummings, Robert 56
 坎宁安, 鲁温·L Cunningham, Luvern L. 105, 261
 坎宁安, 威廉·G Cunningham, William G. 301
 蔡, J Cyr, J. 326



- 达林 - 哈蒙德, 琳达
 戴维斯, 肯尼思
 戴肯, 狄安纳
 狄尔, 德伦西
- 戴明, W·埃德华兹
- 狄皮, 马克斯
 德尔, C·布鲁克林
 多伊奇, 莫顿
 杜威, 约翰
 迪克森, 威廉·J
 达尔林, 威廉姆
 多尔, 丹尼斯
 多伊尔, 迈克尔
 德里弗斯, 胡贝特
 德鲁克, 彼得
 杜宾, 罗伯特
 邓肯, 罗伯特
 邓尼特, 马文·D
 邓欣, 理查斯德
- 埃泼斯坦, 乔伊斯·L
 埃特奥尼 艾米依
 埃瓦斯, 罗伯特
- 法约尔, 亨利
 芬那甘, 杰罗姆·P
- Darling-Hammond, Linda 24, 227
 Davis, Kenneth 303
 Deacon, Diane 178, 396
 Deal, Terrence 122, 135, 144, 145, 158,
 176, 178, 179, 259, 284, 301, 303
 Deming, W. Edwards 181, 182, 198, 215,
 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 225,
 228, 231
 DePree, Max 255, 259, 262
 Derr, C. Brooklyn 323, 325
 Deutsch, Morton 306, 326, 327
 Dewey, John 7
 Dickson, William J. 50, 57
 Dowling, William 366
 Doyle, Denis 65, 66, 105
 Doyle, Micheal 289
 Dreyfus, Hubert xxxi
 Drucker, Peter 270, 272, 302
 Dubin, Robert 303
 Duncan, Robert 294, 303
 Dunnette, Marvin D. 106, 179
 Dunsing, Richard J. 287
- Epstein, Joyce L. 163, 180
 Etzioni, Amitai 51, 56
 Evans, Robert 227
- Fayol, Henri 37, 38, 39, 40, 42, 56
 Finnegan, Jerome P. 228, 231, 262



- 费尔斯通, 威廉·A
 弗莱克斯纳, 亚伯拉罕
 弗洛里奥, 戴维
 福莱特, 玛丽·帕克
 福汉德, 加里·A
 福斯特, 威廉
 福柯, 米歇尔
 弗兰奇, 约翰 R·P·
 弗伦克尔-布伦斯维克,
 埃尔斯
 弗洛伊德, 西格蒙德
 弗里德曼, 米尔顿
 弗罗斯特, 卡尔·R
 福兰, 迈克尔
 方克豪瑟, G·R
 佛斯特, 爱德华·J

 盖伯, 安德烈
 加迪, 芭芭拉
 加德纳, 霍华德

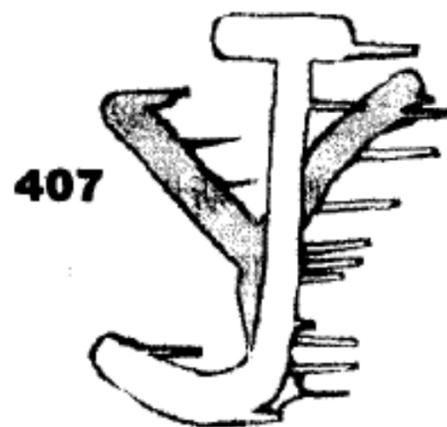
 加德纳, 约翰
 吉法特, 威廉·J
 盖茨尔斯, 雅各布

 杰克, 吉布 R.
 吉尔布雷思, 弗兰克·B
 吉里根, 卡罗尔
 吉尔默, 冯·哈勒·B
 吉罗克斯, 亨利·A

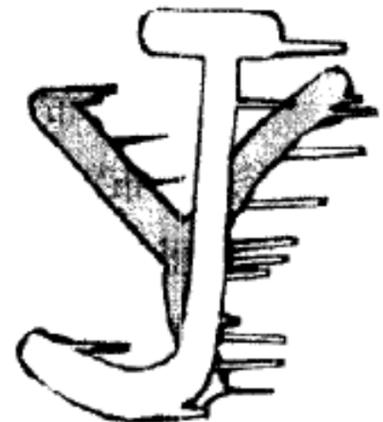
 Firestone, William A. 105, 135
 Flexner, Abraham 394, 398
 Florio, David 229, 230
 Follett, Mary Parker 27, 28, 43, 303
 Forehand, Garlie A. 179
 Foster, William xxxi, 261
 Foucault, Michel xx, xxvii, xxxi
 French, John R. P. 261
 Frenkel-Brunswik, Else 106

 Freud, Sigmund xxiv, 340, 341, 342
 Friedman, Milton 374, 396
 Frost, Carl R. 262
 Fullan, Michael 176, 212, 230, 231
 Funkhouser, G. R. 303
 Furst, Edward J. xxxi

 Gabor, Andrea 231
 Gaddy, Barbara 26
 Gardner, Howard 1, 14, 24, 26, 328, 329,
 339, 340, 341, 367
 Gardner, John 251, 260, 262
 Gephart, William J. 261
 Getzels, Jacob 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92,
 102, 106, 109, 261
 Gibb, Jack R. 230
 Gilbreth, Frank B. 36
 Gilligan, Carol 256, 262, 339, 345, 366, 367
 Gilmer, B. Von Haller 179
 Giroux, Henry A. xxxi



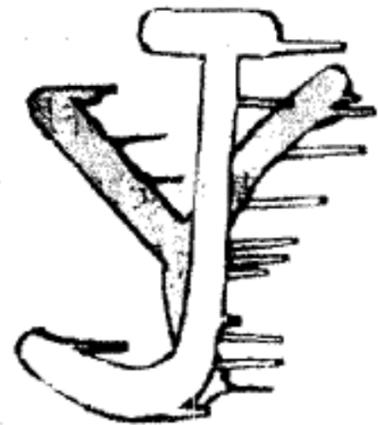
- 吉特尔, 玛里林
 格拉特霍姆, A · G
 格罗弗, 约翰 · A
 戈夫曼, 欧文
 戈尔德伯格, 路易斯 · S
 古德兰, 约翰
- 古尔德, 杰依
 古尔德纳, 阿尔文 · W
 格雷斯, A · G
 格林菲尔德, T · 巴尔
 格林里夫, 罗伯特 · T
 格林伍特, 彼德 · W
 格里芬, 杰拉尔德
 格里菲思, 丹尼尔 · E
- 格罗斯, 尼尔
 古巴, 埃根
- 古迪特斯, 查尔斯 · W
 格兹科, H
 古利克, 卢瑟
 冈普, 保罗 · V
- 哈克, 沃尔特 · G
 海尔, 保罗 · A
 哈伯斯坦, 戴维
 霍尔, G · 斯坦利
 霍尔, 理查德 · H
 哈尔平, 安德鲁 · W
- Gittel, Marilyn 51
 Glatthorn, A. G. 135
 Glover, John A. 368
 Goffman, Erving 77, 106
 Goldberg, Lois S. 367
 Goodlad, John 64, 97, 103, 107, 160, 180, 213, 214, 215, 230, 231, 393, 394, 396
 Gould, Jay 5
 Gouldner, Alvin W. 48, 51
 Grace, A. G. 229
 Greenfield, T. Barr 112, 113, 135, 230
 Greenleaf, Robert 260
 Greenwood, Peter W. 230
 Griffin, Gerald 315, 327
 Griffiths, Daniel E. 54, 57, 76, 77, 78, 264, 302
 Gross, Neal 54, 57, 106
 Guba, Egon 85, 87, 89, 92, 102, 106, 109, 190, 229
 Guditus, Charles W. 302
 Guetzkow, H. 326
 Gulick, Luther 40, 56, 57
 Gump, Paul V. 157, 179
- Hack, Walter G. 56
 Haire, A. Paul 179
 Halberstam, David 227
 Hall, G. Stanley xxvii, 341
 Hall, Richard H. 56
 Halpin, Andrew W. 57, 76, 87, 88, 106,



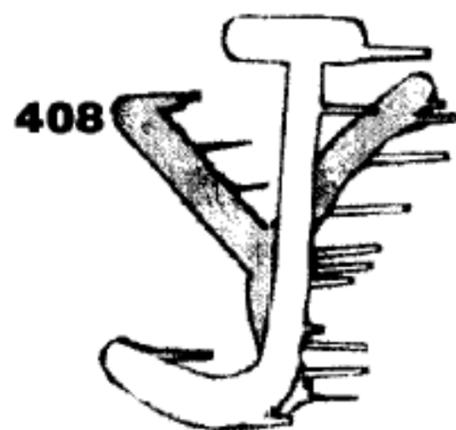
- 汉目什克, 堂 · E
 坎培, 罗伯特
 哈格利斯, 安蒂
 哈特, 坦利
 哈特利, 尤金 · L
 哈奇, 托马斯
 哈非尔罗克, 罗纳德 · G
 赫尔杰森, 莎丽
 海利, 罗伯特 · W
 赫尔里格尔, 唐纳德
 亨普希尔, 约翰 · K
 亨利, 纳尔逊 · B
 赫里奥特, 罗伯特 · E
 赫西, 保罗
 赫茨伯格, 弗雷德里克

 希尔, 沃尔克 · H
 赫什, E · D

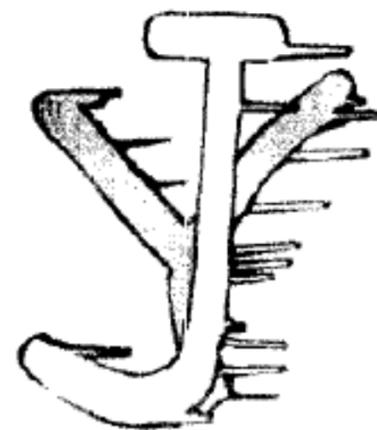
 豪特, 约翰
 霍曼斯, 乔治 · C
 霍普, 费尔南德
 霍纳, 马蒂纳 · S
 霍斯勒特, 塞勒 · 蒂恩
 豪兹, 詹姆斯 · M
 豪伊, 威尼 · K
 休斯, M · G
 惠韦兹, 小伊曼纽尔
- 139, 150, 164, 165, 178, 179, 180, 261
 Hamachek, Don E. 368
 Hampel, Robert 25
 Hargreaves, Andy 176
 Hartle, Terry 65, 66, 105
 Hartley, Eugene L. 57
 Hatch, Thomas 367
 Havelock, Ronald G. 229
 Helgesen, Sally 256, 260
 Heller, Robert W. 135
 Hellriegel, Donald 107, 368
 Hemphill, John K. 57
 Henry, Nelson B. 90
 Herriott, Robert E. 106
 Hersey, Paul 212, 231, 367
 Herzberg, Frederick 174, 283, 328, 329,
 332, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
 368, 395
 Hill, Walker H. xxxi
 Hirsch, E. D., Jr. 1, 3, 14, 15, 24, 25, 227,
 228
 Holt, John 9, 25
 Homans, George C. 48, 179, 344, 366
 Hoppe, Ferdinand xxiii, 349
 Horner, Matina 351, 352, 367
 Hoslett, Schyler Dean 366
 Houzes, James M. 260
 Hoy, Wayne K. 112, 134
 Hughes, M. G. 135
 Hurwitz, Emanuel, Jr. 135, 302



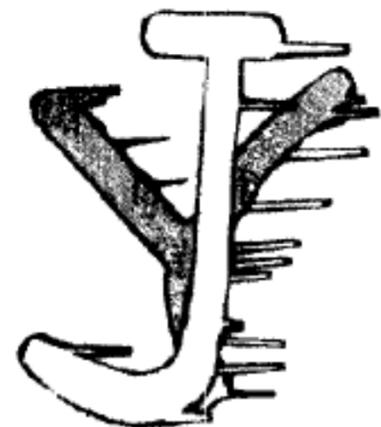
- 哈钦斯, 罗伯特·梅纳德 Hutchins, Robert Maynard 8
- 艾纳柯恩, 劳伦斯 Iannaccone, Laurence 177
- 艾文, 理查德·D Irwin, Richard D. 179
- 雅各布逊, S·L Jacobson, S. L. 135
- 詹姆斯, 威廉 James, William xxvii, 97, 340
- 詹克斯, 克里斯托弗 Jencks, Christopher 161, 162, 180
- 詹宁斯, 海伦 Jennings, Helen 48, 57
- 约翰逊, 罗伯特·伍德 Johnson, Robert Wood 18
- 乔普林, 詹尼斯 Joplin, Janis 14
- 荣格, 卡尔 Jung, Carl xxiv, 256, 328, 339, 340, 341, 342, 344, 346, 366
- 卡恩, 罗伯特·L Kahn Robert L. 83, 106, 229
- 康特尔, 罗莎贝斯·摩斯 Kanter, Rosabeth Moss 122, 135, 151, 158, 160, 179, 243, 261, 284, 302
- 卡普兰, 斯坦利 Kaplan, Stanley 228
- 卡斯特, 弗里蒙特·E Kast, Fremont E. 107
- 卡茨, 丹尼尔 Katz, Daniel 229
- 凯尔塞, 戴维 Keirsey, David 261, 262, 338, 346, 366, 367
- 肯达尔, 约翰·S Kendall, John S. 26
- 肯尼迪·阿伦 Kennedy, Allen 135, 144, 158, 178
- 克林格, 弗雷德·N Kerlinger, Fred N. 106
- 凯尔, 克拉克 Kerr, Clark 10, 25
- 克尼斯, 乔恩·梅纳德 Keynes, Jon Maynard 374
- 基利安, 雷·A Killian, Ray A. 135
- 科尔曼, 雷夫·H Kilmann, Ralph H. 178, 179, 303
- 克里, 理查德 Klee, Richard xxxii
- 库诺克斯, 简恩 Knox, Jean 366, 367



- 库克,詹姆斯·L
 科尔,赫尔伯特
 科尔伯格,劳伦斯
 康恩,阿尔菲
 柯泽尔,乔纳森
 克莱哥沃尔,戴维·R
 库恩,戴维·G
- 拉伊格尔,马达雷勒
 莱克,戴尔
 拉利奥,威廉
 劳勒,爱德华三世
 劳伦斯,保罗·R
 莱维特,哈罗德
 莱温,萨拉·L
 莱文森,丹尼尔·J
 莱文森,哈里
 库尔特,勒温
- 露易斯,艾德加
 列伯曼,安
 利克特,简·吉布森
 利克特,伦西斯
- 林赛,加德纳
 利皮特,戈登·L
 利特温,乔治
 朗斯代尔,理查德·C
 劳什,杰伊·W
- Koch, James L. 107
 Kohl, Herbert 9, 25
 Kohlberg, Lawrence 366, 367
 Kohn, Alfie 24, 228, 396
 Kozol, Jonathan 9, 25
 Kratgewohl, David R. xxxi
 Kuhn, David G. 368
- L'Engle, Madaleine 396
 Lake, Dale 198, 230
 Lareau, William 223, 231
 Lawler, Edward E. III 174, 368
 Lawrence, Paul R. 99, 107
 Leavitt, Harold J. 93, 107
 Levine, Sarah L. 176
 Levinson, Daniel J. 106
 Levinson, Harry 366
 Lewin, Kurt xxiv, xxvi, xxvii, xxix, 30, 48,
 57, 139, 154, 179, 209, 230, 231, 349
 Lewis, Edward 293, 303
 Lieberman, Ann 177
 Likert, Jane Gibson 180, 290, 319, 325, 327
 Likert, Rensis 51, 70, 71, 105, 120, 135,
 159, 162, 169, 170, 172, 180, 197, 198,
 230, 283, 290, 319, 325, 326, 327
 Lindzey, Gardner 106
 Lippitt, Gordon L. 70, 105, 198, 230, 290
 Litwin, George H. 178, 367
 Lonsdale, Richard C. 77
 Lorsch, Jay W. 99, 107



- 洛蒂,丹·C
 路易斯,马利奥·莱斯
 劳尔,本杰明
 鲁茨,弗兰克·W
 洛夫,安德烈
 林德,艾尔伯特
- 麦克阿瑟,道格拉斯
 马基雅弗利,尼古拉
 马赫,马丁·L
 马罗夫,杰恩·I
 梅勒,诺曼
 曼,戴尔
 马奇,詹姆斯·G
- 马奇,保罗·E
 马罗,艾尔弗雷德·J
 马歇尔,乔治·C
 马扎诺,罗伯特·J
 马斯洛,亚伯拉罕
- 莫罕,巴巴拉
 迈耶,J·P
 梅奥,埃尔顿
 麦克莱兰,戴维·C
- 麦格雷戈,道格拉斯
 麦克劳林,米尔布内沃伦
- Lortie, Dan 245, 261
 Louis, Meryl Reis 261
 Lowe, Benjamin 367
 Lutz, Frank W. 177
 Lwoff, Andre 106
 Lynd, Albert 8, 25
- MacAther, Douglas 34
 Machiavelli, Niccolo 240
 Maehr, Martin L. 368
 Maeroff, Gene I. 228
 Mailer, Norman 340, 367
 Mann, Dale 230
 March, James G. 57, 179, 93, 107, 115, 135, 275, 283, 302
 March, Paul E. 229
 Marrow, Alfred J. 26, 51, 178
 Marshall, George C. 119
 Marzano, Robert J. 26
 Maslow, Abreham 174, 241, 283, 328, 329, 353, 354, 355, 356, 358, 362, 363, 365, 368, 395
 Maughan, Barbara 178
 Mayer, J. P. 56
 Mayo, Elton 41, 45
 McClelland, David C. 261, 328, 348, 349, 350, 351, 366, 367
 McGregor, Douglas 51, 132, 143, 283
 McLaughlin, Milbrey Wallen 70, 105, 106, 230



- 麦克那利,哈罗德
 迈尔,德伯拉
 梅特卡夫,亨利·C
 梅耶,约翰·W
 梅耶,马歇尔·W
 迈尔斯,马修·B

 米勒,范
 明柯,芭芭拉
 明柯,奥斯卡·G
 明茨伯格,亨利

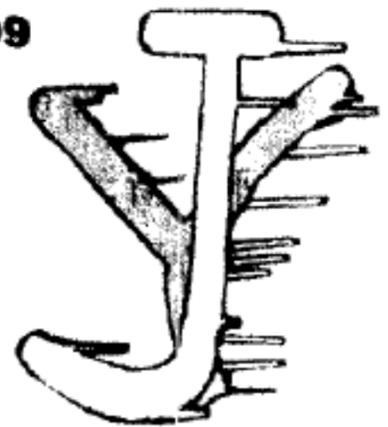
 密斯克尔,塞西尔
 莫伯格,丹尼斯
 莫,G·A
 莫,泰利·M
 穆斯,鲁道夫
 莫里诺,雅各布
 莫尔根,加里斯
 摩根,约翰·皮尔彭特
 莫费特,埃德加·L
 莫里斯,范·克莱弗
 莫特,保罗·R
 莫梯摩尔,彼得
 莫顿,简·斯赖格利
 默里,亨利·A
 迈尔斯,伊莎贝丽

 娜伊贝特,约翰
 纳尼斯,伯特

 McNally, Harold 294, 303
 Merier, Deborah 12, 13, 24, 25, 395
 Metcalf, Henry C. 303
 Meyer, John W. 105, 106, 117, 118, 135
 Meyer, Marshall W. 105, 134, 139, 178, 284
 Miles, Mathew B. 77, 183, 198, 212, 229,
 230, 231
 Miller, Van 53, 57
 Mink, Barbara P. 134
 Mink, Oscar G. 134
 Mintzberg, Henry 134, 275, 276, 277, 281,
 302
 Miskel, Cecil 112, 134, 178
 Moberg, Dennis 107
 Moe, G. A. 229
 Moe, Terry M. 371, 372, 396
 Moos, Rudolf 163, 180
 Moreno, Jacob 47, 57
 Morgan, Gareth 56
 Morgan, John Pierpont 5
 Morphet, Edgar L. 229
 Morris, Van Cleve 135, 302
 Mort, Paul 33, 56, 186, 187, 229
 Mortimore, Peter 178
 Mouton, Jane Srygley 70, 105
 Murray, Henry A. xxix, 166, 180
 Myers, Isabel 328, 329, 342, 343, 345, 366

 Naisbett, John 262
 Nanus, Burt 250, 259, 261, 262

409



- 纽伯格, N. A.
 纽可姆, 西奥多·M
 尼克松, 布鲁斯·C
 纳特, 保罗·C
 奈斯特兰德, 拉斐尔·O

 奥加瓦, 罗德内
 奥尔森, 里恩·P
 奥特, 斯蒂文·J
 奥齐, 威廉姆
 奥斯顿, 简
 欧文斯, 凯斯·Q
 欧文斯, 罗伯特·G

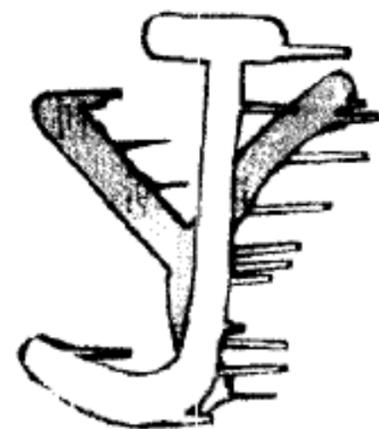
 帕克, 弗兰克斯·威兰德
 帕克, 格林·M
 帕森斯, 塔尔克特
 帕特森, 凯利·J
 波利, 爱德华
 佩罗, 查尔斯
 彼得斯, 汤姆斯·J

 彼得森, 唐纳德·E
 彼得森, 肯特·D
 菲夫纳, 约翰
 皮亚杰, 简恩
 平卡斯, 保罗·R
 皮特纳, 南希
 庞戴, 路易斯·R
 波特, 莱曼·W

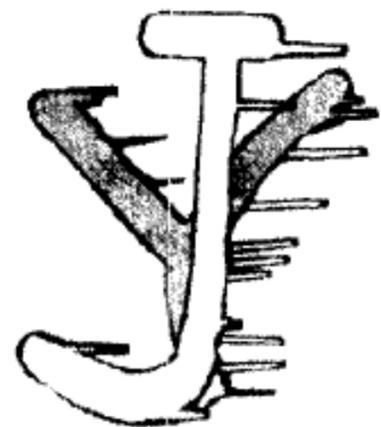
 Newberg, N. A. 135
 Newcomb, Theodore M. 57
 Nixon, Bruce C. 177
 Nutt Paul C. 275, 302
 Nystrand, Raphael O. 56

 Ogawa, Rodney 178
 Olson, Lynn 25
 Ott, Steven J. 177
 Ouchi, William 142, 144, 158, 178, 283, 284
 Ouston, Jane 178
 Owens, Keith Q. 134
 Owens, Robert G. 95, 107, 229, 230, 293, 303

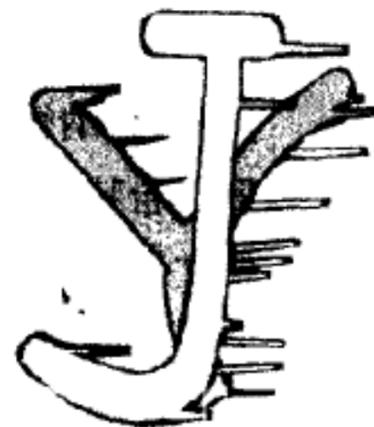
 Parker, Francis Wayland 6, 7
 Parker, Glenn M. 134
 Parsons, Talcott 57, 106
 Patterson, Kerry J. 179
 Pauley, Edward 230
 Perrow, Charles 51, 72, 106
 Peters, Thomas J. 122, 134, 135, 144, 158, 178
 Petersen, Donald E. 217
 Peterson, Kent D. 176, 259
 Pfiffner, John 91, 107
 Piaget, Jean 348, 367
 Pintrich, Paul R. 368
 Pitner, Nancy 302
 Pondy, Louis R. 303, 311, 313, 326, 327
 Porter, Lyman W. 174, 355, 356, 363, 364,



- 波特-格里, 辛西亚 368
 波特-格里, 辛西亚 135, 302
 波森勒, 巴里·Z
 鲍维尔, 阿瑟
 鲍维尔, 加里
 普雷斯瑟斯, 罗伯特·V
 普奇, 斯图尔特
 克奎恩, 罗伯特·R
 罗宾瑙, 保罗
 莱林哈尼, 杜如
 拉斯普贝里, 威廉
 拉文, 伯特拉姆
 拉维奇, 狄安
 雷德尔, 弗里茨
 理查德, 佛瑞德
 雷迪, R·R
 罗宾斯, 斯蒂芬·P
 罗特利斯伯格, 费利克斯
 罗杰斯, 卡尔·R
 罗基奇, 米尔顿
 罗宁, 罗伊斯
 罗瑟纳, 朱迪·B
 罗森茨威格, 詹姆斯·E
 罗斯, 唐纳德·H
 罗斯台特, 戴维
 罗文, 布莱恩
 罗兰德, 威廉·G
 鲁滨, 汉克
 Posner, Barry Z. 260
 Powell, Arthur 25
 Powell, Gary 260
 Presthus, Robert V. 51
 Purkey, Stewart 124, 125, 135
 Quinn, Robert R. 106
 Rabinow, Paul xxxi
 Raisinghani, Duru 275
 Raspberry, William 375
 Raven, Bertram 261
 Ravitch, Diane 25, 386, 396, 397
 Redl, Fritz 48
 Richard, Fred xxxii
 Ritti, R. R. 303
 Robbins, Stephen P 107, 363, 368
 Roethlisberger, Felix 48, 50, 57
 Rogers, Carl R. 114, 135
 Rokeach, Milton 107
 Ronning, Royce R. 368
 Rosener Judy B. 243, 255, 259, 261, 262
 Rosenzweig, James E. 107
 Ross, Donald H. 56, 229
 Rostetter, David 315, 327
 Rowan Brian 105, 116, 117, 118, 135
 Rowland, William G. 25
 Rubin, Hank 177



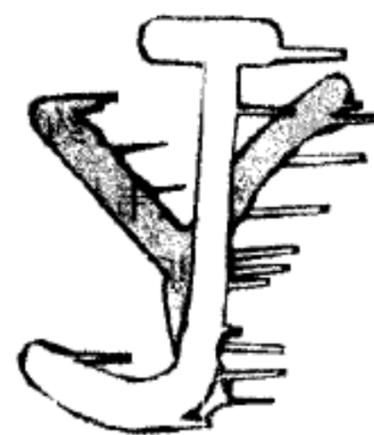
- 罗弗, 罗伯特·A
 郎克尔, 菲利普·J
 拉特, 迈克尔
 赖恩, 理查德·M
- 桑德, 奥利
 桑福德, R·N
 萨拉森, 西摩·B
- 萨宾, 西奥多·R
 萨维奇, 拉尔夫
 萨克斯顿, 玛丽·J
 斯坎隆, 约瑟夫·N
 夏赫特, 马歇尔
 舍恩, 爱德加
- 欣德勒-雷曼, 伊娃
 施米特, 杰恩
 施米特, 沃伦·H
- 施穆克·帕特里西亚·A
 施穆克, 理查德·A
- 肖恩, 唐纳德
- 舒尔茨, 西奥多·W
 施瓦兹考夫, H·诺门
 司格特, W·理查德
 西肖尔, 斯坦利·E
 塞尔兹尼克, 菲利普
- Ruh, Robert A. 262
 Runkel, Philip J. 212, 231, 290
 Rutter, Michael 138, 178, 180
 Ryan, Richard M. 368
- Sand, Ole 229
 Sanford, R. N. 106
 Sarason, Seymour 157, 177, 179, 198, 230, 396
 Sarbin, Theodore R. 106
 Savage, Ralph 362, 368
 Saxton, Mary J. 303
 Scanlon, Joseph N. 253, 254
 Schacht, Marshall 261
 Schein, Edgar xxxi, 122, 146, 147, 177, 178, 179, 284, 303
 Schindler-rainman, Eva 290
 Schmidt, Gene 325, 362, 368
 Schmidt, Warren H. 228, 231, 262, 264, 285, 286, 287, 288, 290
 Schmuck, Patricia A. xxv, xxxi
 Schmuck, Richard A. xxv, xxxii, 212, 231, 290
 Schon, Donald 110, 111, 113, 134, 268, 279, 281, 282, 302, 303
 Schultz, Theodore W. 135
 Schwartzkopf, H. Norman 261
 Scott, W. Richard 51, 105
 Seashore, Stanley E. 51
 Selznick, Philip 48, 139, 178



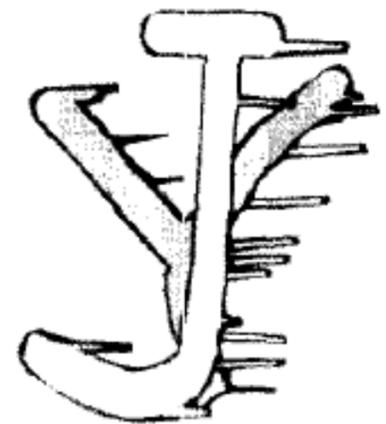
- 塞恩格,彼得
 塞基欧万尼,托马斯·J
 赛尔帕,罗伊
 莎克沙佛特,查罗尔
 希茨,保罗
 史帕德,赫伯特
 史利夫,卡罗林·W
 谢立夫,马扎菲
 舍伍德,弗兰克
 舍沃特,沃尔特·A
 希尔斯,爱德华·A
 希勒,威廉·L
 西伯特,阿尔伯特·F
 西科尔斯基,琳达
 西蒙,赫伯特·A
 西泽,西奥多·R
 斯金纳,B·F
 斯洛克姆,小约翰·W
 史密斯,艾伦
 史密斯,卡罗尔·E
 史密斯,马歇尔·S
 史密斯,马提墨
 史米斯,约翰
 索维韦尔,托马斯
 法斯特法,瑟莱诗
 斯坦福,迈克尔
 斯特欧,巴里·M
 Senge, Peter 228
 Sergiovanni, Thomas J. 69, 70, 105, 243,
 260, 261, 262, 357, 362, 368
 Serpa, Roy 178, 303
 Shakeshaft, Charol 262
 Sheats, Paul 84, 106
 Shepard, Herbert 312, 316, 319, 326, 327
 Sherif, Carolyn W. 327
 Sherif, Muzafer 48, 51, 57, 327
 Sherwood, Frank 91, 107
 Shewart, Walter A. 219, 231
 Shils, Edward A. 57
 Shirer, William L. 11
 Siefert, Albert F. 105
 Sikorski, Linda 229, 230
 Simon, Herbert A. 51, 229, 230, 264, 265,
 270, 302
 Sizer, Theodore R. xxv, xxxi, 160, 180,
 389, 398
 Skinner, B. F. xxv
 Slocum, John W., Jr. 107, 368
 Smith, Alan 178
 Smith, Carole E. 290
 Smith, Marshall S. 124, 125, 135
 Smith, Mortimer 8
 Smyth, John 261
 Sowell, Thomas 11, 25, 376
 Srivastva, Suresh 261, 303
 Stanford, Michael 25
 Staw, Barry M. 303



- 斯坦德曼, L·C
 斯坦纳, 加里·A
 斯坦霍夫, 卡尔·R
- 斯特恩, 乔治·C
 斯蒂勒, 杰罗米
 斯特劳斯, 戴维
 萨姆纳, 杰拉尔德
 斯旺森, 奥斯汀·D
 斯维克, 玛里·A
- 塔吉尤利, 雷纳托
 坦南鲍姆, 罗伯特
- 泰特, 乔治·A
 泰勒, 弗雷德里克·W
- 泰勒, 吉布
 西伦, 赫尔伯特
 西奥特, 安德鲁
 托马斯, 约翰·M
 托马斯, 肯尼斯
- 塞斯顿, 保罗
 泰戈, 保罗·D
 托夫勒, 阿尔文
 杜鲁门, 哈里·S
 泰亚克, 戴维·B
- 厄威克, 林德尔
- Stedman, L. C. 135
 Steiner, Gary A. 326
 Steinhoff, Carl R. 95, 107, 167, 168, 180, 229, 230
 Stern, George C. 166, 167, 168, 180, 197
 Stiller, Jerome 368
 Straus, David 289
 Sumner, Gerald 230
 Swanson, Austin D. 229
 Swick, Marly A. 177
- Tagiui, Renato 140, 142, 178, 179, 401
 Tannenbaum, Robert 264, 285, 286, 287, 288, 290, 325
 Tate, George A. xxxii
 Taylor, Frederick W. 28, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 56, 66, 88, 107, 268, 402
 Taylor, Gib 212, 230, 231
 Thelen, Herbert 90
 Theoret, Andre 275
 Thomas, John M. 312, 326
 Thomas, Kenneth 310, 313, 320, 321, 326, 327
 Thurston, Paul 261
 Tieger, Paul D. 177
 Toffler, Alvin 128
 Truman, Harry S. 119
 Tyack, David B. 56
- Urwick, Lyndall 40, 56, 57, 303



- 范·马楠, 约翰
 范斯, 迈克
 维特里迪, 约瑟夫·P
 冯·伯塔兰菲, 路德维希
 弗鲁姆, 维克托
- 威克利, 约翰·H
 沃伯格, 赫格特·J
 沃尔顿, 玛丽
 沃特曼, 罗伯特·H
- 沃特金, 彼特
 沃森, 古德温
 韦伯, 马克斯
- 韦克, 卡尔
- 韦纳, 伯纳德
 维尔齐, 戴维
 维尔齐, 沙朗
 威尔斯, 阿理·斯坦奥特
 怀特, 威廉·福特
 威克斯特罗姆, 罗德尼
 威尔金斯, 艾伦·A
 威尔森, 布鲁斯·L
 威尔逊, 伍德罗
 韦纳, B·J
 沃考特, 哈里·F
 沃尔夫, 唐纳德·M
- Van Manaan, John 303
 Vance, Mike 178, 396
 Viteritti, Joseph P. 396, 397
 Von Bertalanffy, Ludwig 72, 106
 Vroom, Victor 272, 273, 274, 283, 288, 302
- Wakeley, John H. 262
 Walberg, Hergert J. 374, 376, 396
 Walton, Mary 228, 231
 Waterman, Robert H., Jr. 122, 134, 135, 144, 158, 178
 Watkins, Peter 261
 Watson, Goodwin 230
 Weber, Max 38, 39, 41, 242, 268, 350, 367, 399
 Weick, Karl 105, 115, 135, 278, 279, 281, 283, 284, 303
 Weiner, Bernard 368
 Welch, David xxxii
 Welch, Sharon xxxi
 Wells, Amy Stuart xxxii
 Whyte, William Foote 48, 51, 302
 Wickstrom, Rodney 362, 368
 Wilkins, Alan A. 179
 Wilson, Bruce L. 105, 135
 Wilson, Woodrow 35, 36, 40, 50, 56, 130
 Winer, B. J. 57
 Wolcott, Harry F. 51
 Wolfe, Donald M. 106

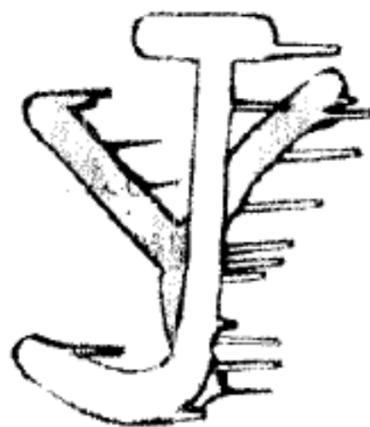


- 沃尔曼, 本杰明
怀昂特, 斯潘塞
怀特, 爱德华
温, 理查德
- 扬柯罗菲奇, 丹尼尔
耶顿, 菲利普
- 扎卡赖亚斯, J·R
扎勒, 戴安娜
扎勒, 卡西·A
扎尔特曼, 杰拉尔德
泽尔曼, 盖尔
- Wolman, Benjamin 48, 57
Wyant, Spencer 230
Wyatt, Edward 396
Wynn, Richard 302, 325, 326
- Yankelovich, Daniel 326
Yetton, Phillip 272, 273, 274, 283, 288, 302
- Zachairias, J. R. 188
Zahler, Diane 14, 25
Zahler, Kathy A. 14, 25
Zaltman, Gerald 229, 230
Zellman, Gail 230

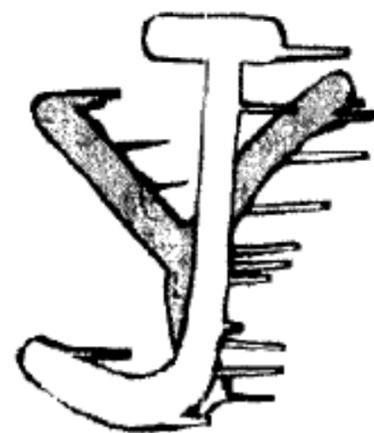


主题索引

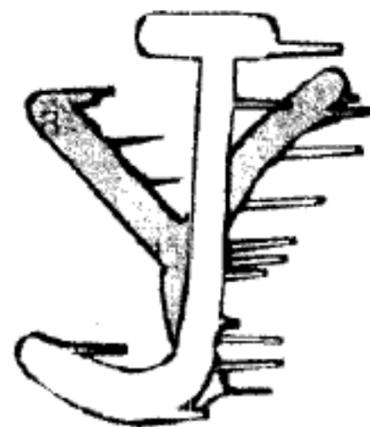
- 加速学习学校计划
成就动机
- 行政的定义
教育行政 另见:
 科层理论
 作为一门科学的组织理论
- 优势学校
美国国会教育委员会
- 专制行为
- 行为 = $f(\text{人} \cdot \text{环境})$
组织行为
 见: 动机、组织理论、
 心理学理论
 基本假定和组织行为
- 行为主义
 行为主义的定义和描述
 行为主义动机理论
- 行为背景
科层理论
- Accelerated Schools Project, 390 **413**
Achievement Motivation (n Ach),
348—349
Administration defined, 101, 110
Administration, educational. *See also*
 Bureaucratic theory;
 Organizational theory as a science,
 131
Advantage Schools, 380
American Council on Education, 393—
394
Authoritarian behavior 87—88
- $B = f(p, e)$, xxvii, 53, 137, 330, 365
Behavior, organizational.
 See Motivation; Organizational
 theory; Psychology Theory
 basic assumptions and, xvi-xvii
- Behaviorism
 defined and described, xxiv-xxvi
 theory of motivation, 332
- Behavior settings, 156—158
Bureaucratic theory, 62—66



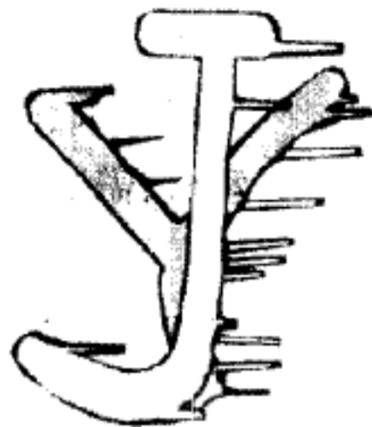
- 卡内基学分
 中央公园东校
 组织气候另见：
 组织气候
 基础学校联盟
- 协作系统
 科莫尔学校发展计划
- 组织冲突
 权变理论
 组织冲突的定义
 组织冲突的影响
 组织冲突是组织生活中
 的一个部分
 组织冲突的开放系统理论
 组织冲突的过程理论
 组织冲突的结构理论
 组织冲突的两大主要渊源
 组织文化,另见：
 组织文化
 组织理论
- 决策
 参与式决策
 理性决策
 弗勒姆和耶顿模型
 独立宣言
- Carnegie Units, 155—156
 Central Park East School, 12—13
 Climate, organizational, xxii. *See also*
 Organizational climate
 Coalition of Essential Schools, 389—
 390
 Collaborative systems, 28
 Comer School Development Program,
 390—391
 Conflict in Organizations
 contingency theory, 320—323
 defined, 306—307
 effects of 308—311
 normal part of organizational life 313
 open systems theory, 315
 process theory, 312—313
 structural theory, 314
 two principal sources of, 4
 Culture, organizational, xxii, 122.
See also
 Organizational culture;
 Organizational theory
- Decision making
 participative, 284—296
 rationality in, 269—271
 Vroom and Yetton model, 272—275
 Declaration of Independence, xviii



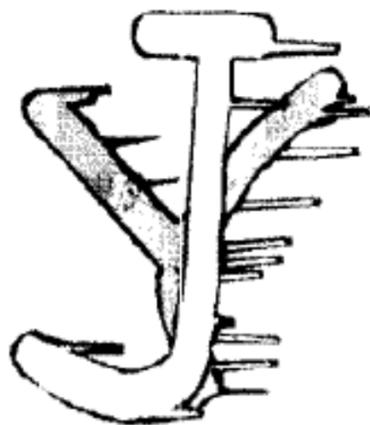
- 爱迪生学校管理公司
Edison Schools, Incorporated, 378—379, 381
- 美国州教育委员会
Education Commission of the States, 387—388
- 教育管理组织
Education Management Organizations, 378—381
- 认识论
Epistemology
 and organizational behavior, xxii
 and postculturalism, xxi-xxii
- 授权
Empowerment, 248—251
- 第一力量心理学 见:心理学
First Force Psychology. *See* Psychology
- 性别观
Gender issues
 and leadership, 222—224
 and motivation, 352
 fear of success, 351—352
- 通用汽车公司
General Motors Corporation, 34
- 团体规范 见:
Group norms. *See also*
 Culture, Organizational;
 Organizational climate;
 Organizational theory;
 Western Electric Studies
- 等级体系
Hierarchical systems, 28
- 动机:需要层次理论
Hierarchy of needs, in motivation, 353—358
- 组织冲突中的敌意
Hostility, in organizational conflict, 311—312



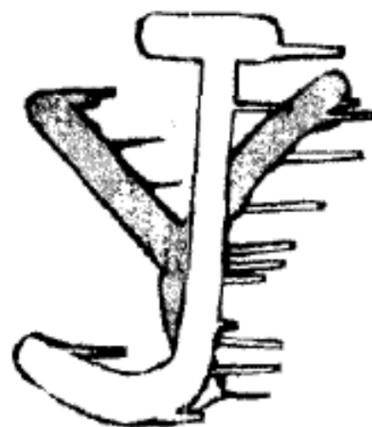
- 人力资本的定义和描述
Human capital, defined and described, 118—122
- 组织中人性维度
Human dimension of the organization, 138—145
- 人际关系
Human relations
 人际关系概念的起源
 origins of the concept, 44—45
 人际关系与西部电气公司研究
 and the Westem Electric Studies, 45—46
- 人文主义心理学
Humanistic psychology,
- 人力资源开发
Human resources development, 138—139, 283—284
- 个体差异
Individual differences, 337—339 **414**
- 智力
Intelligence
 多元智力的概念
 concept of multiple intelligences, 14—15
 加登尔多元智力理论
 Gardner's theory of multiple intelligences, 339—342
- 领导
Leadership
 领导和命令
 and command, 234—236
 领导的定义
 defined, 234, 237—238
 领导和授权
 and empowerment, 251
 领导和性别
 and gender issues, 255—257
 作为团体功能的领导
 as a group function, 48—49
 领导和组织行为的知识
 and knowledge of organizational behavior; xxii
 领导和管理
 and management, 250
 领导和权力
 and power, 234—237
 作为与下属关系的领导
 as a relationship with followers,



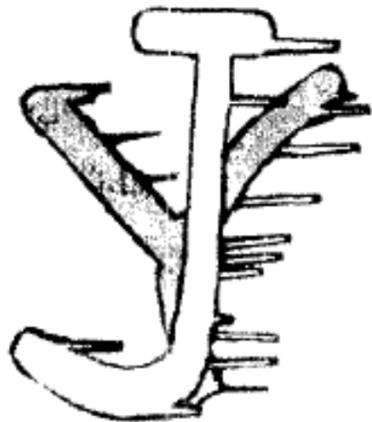
- 239—242
 and self confidence, 3
 two competing strategies, 33
 transforming-transactional, 243—
 246
 and uncertainty, 3
 and vision, 246—248
- Leeds Equity Partners III, 380
- Likert's Four Management Systems,
 169—174
- Logical positivism, 60
- Market theory, 371—381
- Modernism, xix-xx
- Motivation
 behaviorist theory of, 332, 347—348
 cognitive theory of, 332—333,
 348—352
 extrinsic view of, 332—333
 Herzberg's two-factor theory, 358—
 363
 humanistic theory of, 352—364
 and individual differences, 337—
 339
 intrinsic view of, 332—333
 Maslow's prepotent needs theory,
 353—358
 meaning and patterns of, 330—331
 and personality types, 342—347
 and Western Electric Studies, 333—
- 领导与自信
- 两种相互抗衡的领导策略
- 转变型领导与执行型领导
- 领导和不确定性
- 领导和前景
- 利兹伙伴证券 III 公司
- 李克特的四类管理系统
- 逻辑实证主义
- 市场理论
- 现代主义
- 动机
- 行为主义动机理论
- 认知主义动机理论
- 外部动机观
- 赫茨伯格的双因素理论
- 人文主义动机理论
- 动机和个人差异
- 内部动机观
- 马斯洛的优势需要理论
- 动机的意义和类型
- 动机和个性类别
- 动机和西部电气公司研究



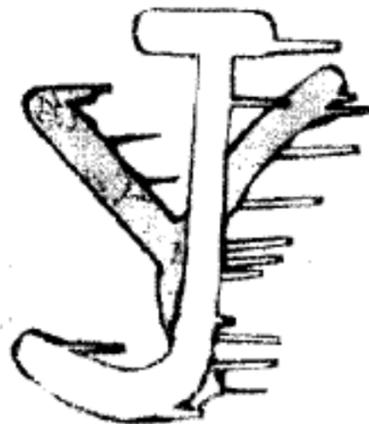
- 337
- 迈耶—布里格斯心理类型指标 Myers-Briggs Type Indicator, 345—347
- 关于教育标准的高峰会议 National Summit Meetings on Education, 15—17
- 教育革新国家网络 National Network for Educational Renewal, 393
- 诺贝尔学习型社区 Nobel Learning Communities, 379—380
- 组织发展 Organization development, 194—207, 214—217
- 组织行为 Organizational behavior
- 组织行为和对人性的基本假定 and basic assumptions about people, xvi-xvii
- 组织行为定义 defined, xvii, 30, 52
- 组织行为和认识论 and epistemology, xviii-xxii
- 实践领域的组织行为 as field of practice, 30
- 科学研究领域的组织行为 as field of scientific study, 29—30
- 组织行为理论 theory of, xxii
- 组织变革 Organizational change
- 自然普及 natural diffusion, 187—188
- 权力—强制的策略 power-coercive strategies, 193—194
- 研究、开发、普及、采用的策略 R, D, D, A strategies, 191—192
- 组织变革和学校改革 and school reform, 184—186, 370—371
- 自我更新的策略 self renewal strategies, 194—207
- 转变型变革 transforming change, 217—218
- 组织气候 Organizational climate
- 组织气候的创建 creation of, 153



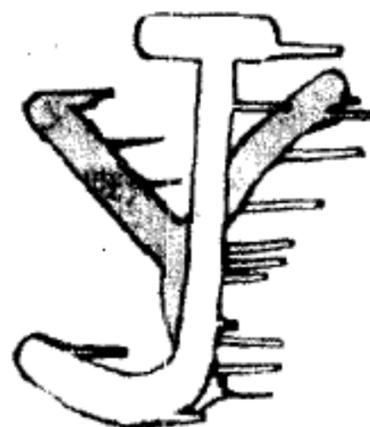
- 组织气候的文化维度
- 组织气候的定义和描述
- 组织气候的生态维度
- 组织气候的四个维度
- 组织气候的环境维度
- 组织气候的组织结构维度
- 组织气候的描述问卷
- 组织气候的指标
- 组织文化
- 组织文化和行为的函数
- 组织文化的定义和描述
- 组织文化和团体规范
- 组织文化对决策的影响
- 组织文化与组织效果的关系
- 组织文化和象征主义
- 组织健康
- 组织结构
- 组织理论另见：
- 科层组织理论
- 古典组织理论
- 正式组织
- 人力资源理论
- 李克特的四类管理系统
- culture dimension, 140, 142
- defined and described, 139—141, 150
- ecology dimension, 140
- four dimensions of, 143
- milieu dimension, 140—141
- organization dimension, 140—141
- Organizational Climate Description Questionnaire, 164—166
- Organizational Climate Index, 166—168
- Organizational culture
- and $B \approx f(p \cdot e)$, 155
- defined and described, 142—148
- and group norms, 154—156
- influence on decision making, 280—282
- related to organizational effectiveness, 159—163
- and symbolism, 148—150
- Organizational health, 197
- Organizational structure, 72
- Organizational theory. *See also*
- Theory bureaucratic, 37—39, 62—66
- classical, 39—44
- formal organizations, 53
- human resources theory, 66
- Likert's four management systems, 169—174



- 组织文化和组织气候
organizational culture and climate,
139—163
- 组织结构与组织人
organizational structure and people,
72
- 起源
origins, 37
- X理论和Y理论
Theory X-Theory Y 67—72
- Z理论
Theory Z, 142—143
- 非赢即输倾向
win-lose orientation, 316—318
- 后现代主义
Postmodernism, xx-xxii
- 后结构主义
Poststructuralism, xx-xxii
 and concepts of power, xxi
 and epistemology, xxi-xxii
- 权力
Power
 defined, 236—237
 and leadership, 234—237
 and poststructuralism, xxi
- 私有化
Privatization, 381
- 高效国际公司
Productivity Point International, 380
- 进步教育
Progressive Education
 and the Great Educational Debate
 4—15
 neoprogessivism,
- 心理学
Psychology
 behavioristic, or second force
 psychology, xxlv-xxvl
 cognitive, 348—352
 humanistic, or third force psychology,
 352—364
 Social psychology, xxvi-xxiv
- 后结构主义和权力观
- 后结构主义和认识论
- 权力的定义
- 权力和领导
- 权力和后结构主义
- 进步教育和教育大辩论
- 新进步主义
- 行为主义心理学,或第二
 力量心理学
- 认知心理学
- 人文主义心理学,或第三
 力量心理学
- 社会心理学



- 心理分析的定义和描述
Psychoanalysis, defined and described, xxiv
- 金字塔
Pyramids, 34
- 学校改革 见: 学校改革
- 组织研究
Research, organizational
 issues in, 113—114
- 角色理论
Role theory, 77—92
- 斯堪伦计划
Scanlon Plan, 253—254
- 科学管理
Scientific Management
 basic principles of, 36
 and Frederick W. Taylor, 35—37
- 学校改革
School Reform
 and change, 184—186
 first wave, 127
 as investment opportunity, 377—381
 and marketplace theory, 371—381
 second wave, 128
 standards-driven, 381—385
 and teacher education, 392—394
 and theory of organizational change, 370—371
 three approaches to, 129—130
 in turmoil, 129
 in twentieth century, 127—130
 whole school strategy, 385—392
- 学校改革的基本原则
 basic principles of, 36
- 学校改革与弗雷德里克·W·泰勒
 and Frederick W. Taylor, 35—37
- 学校改革和变革
 and change, 184—186
- 学校改革的第一次浪潮
 first wave, 127
- 作为投资机会的学校改革
 as investment opportunity, 377—381
- 学校改革与市场理论
 and marketplace theory, 371—381
- 学校改革的第二次浪潮
 second wave, 128
- 受标准驱动的学校改革
 standards-driven, 381—385
- 学校改革和教师教育
 and teacher education, 392—394
- 学校改革和组织变革理论
 and theory of organizational change, 370—371
- 学校改革的三种途径
 three approaches to, 129—130
- 学校改革中的混乱局面
 in turmoil, 129
- 21 世纪的学校改革
 in twentieth century, 127—130
- 学校全面改革策略
 whole school strategy, 385—392
- 壳牌石油公司
Shell Oil Company, 34
- 社会心理学的定义和描述
Social psychology, defined and



社会测量

社会测量图

社会学

社会系统理论

盖茨尔斯—古巴模式

苏联,一种学校模式

人造地球卫星

结构主义

系统理论

教师教育和学校改革

性情和组织行为

四维公司

理论

行动理论的定义和描述

科层理论

权变理论

理论的定义

经济和学校改革理论

一般系统理论

人文主义理论

组织理论

组织行为理论

变革和学校改革

described xxvi-xxxI

Sociometry, 46—47

Sociogram, 47

Sociology, 54

Social systems theory, 74—92

Getzels-Guba model of, 85, 90

Soviet Union, schools as models, 8—9

Sputnik satellites, 8

Structuralism, xix-xx

Systems theory, 72—84

Teacher education and school reform,
392—394

Temperament and organizational
behavior, 342—437

Tesseract 379

Theory

of action defined and described,
17—19

bureaucratic, 242—243

contingency, 96, 101

defined, 19, 61

economic and school reform, 371—
381

general systems, 72—84

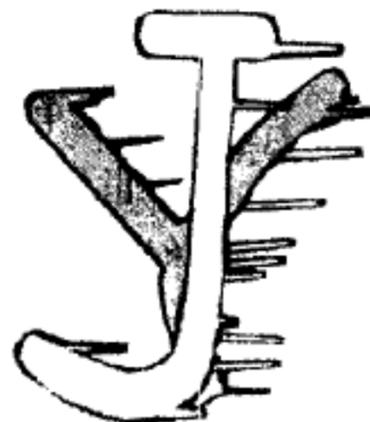
humanistic 352—364

organizational, 49—50

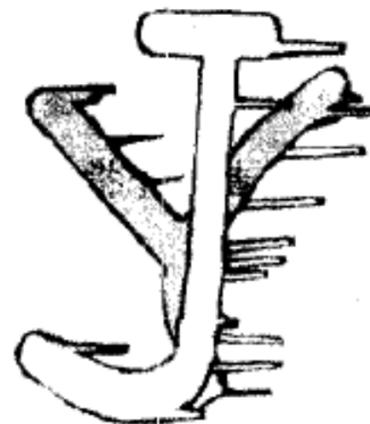
behavior, xvii

change and school reform, 370—
371

416



- 反馈
 松散结合系统
 开放系统
 组织理论的实用性
 实践理论
 组织理论与实用主义
 角色的定义和描述
 社会系统理论
 社会技术系统理论
 传统的组织理论
 第三力量心理学 见：
 社会心理学
 全面质量管理
 传统教育理论与教育大辩论
 菲尼克斯大学
 西部电气公司研究
- feedback, 91—92
 loosely coupled systems, 115—
 118
 open system, 98—99
 practicality of, 33—34
 theory of practice, 21—23, 282
 and pragmatism, xxii
 roles in, defined and described,
 77—92
 social systems theory, 74—84,
 85, 90
 sociotechnical systems, 92—95
 traditional, 112—113
 Third force psychology. *See* Social
 Psychology
 Total Quality Management, 218—223
 Traditional education theory and
 the Great Education Debate, 4—15
 University of Phoenix, 380
 Western Electric Studies, 44—46,
 333—337



译 后 记

罗伯特·G·欧文斯著的《教育组织行为学》自1970年第一版问世以来已经经过7次修订,在美国是享有盛誉的大学教材。本书是根据2001年的最新版本第七版译出。本书的每次修订都是对教育组织行为学发展的及时反映和实践推动。本书的第二版有过汉语译本(孙锦涛等译,华中师范大学出版社1987年出版)。现将第二版的目录抄录如下,从中我们可以看到教育组织行为学以及本书不同版本的巨大变化:第一篇:组织行为学的理论基础,第一章:组织思想的源流,第二章:关于理论,第三章:组织理论和组织行为(I),第四章:组织理论和组织行为(II);第二篇:教育组织行为学的思想,第五章:激励,第六章:领导,第七章:组织气候,第八章:组织变革,第九章:组织冲突;第三篇:实践的理论与思想,第十章:组织行为学的新观点。

本书的翻译工作分工情况如下:第一、二、三、四章由上海对外贸易学院温建平副教授翻译,第八、九、十、十一章由华东师范大学王越老师翻译,前言、展望、第五、六、七章和术语由窦卫霖翻译。经过与其他两位译者尤其是温建平副教授的反复推敲,确定了书中的目录、主题词、人名和著作名的翻译,并对全书进行了统校。在翻译过程中,得到了我在美国访学时的合作研究者、佛罗里达农业机械大学工商管理学院组织行为学专家乔治·克拉克博士(Dr. George Clark)热心的帮助,他为本书的翻译提供了许多背景资料和最新动态。此书的早期译本也对我们的翻译很有参考价值。谨致谢意。

由于译者水平有限,难免有许多不妥甚至错误之处,敬请广大读者批评指正。

窦卫霖

2001年9月

于上海外贸学院

