

小学教师眼中的分布式课程领导

李臣之, 罗厚辉, 赖允珏

(深圳大学 师范学院, 广东 深圳 518060)

摘要:分布式领导强调领导的实现是领导者与其他因素交互作用的结果。教师对分布式课程领导的看法决定其参与课程领导的程度与取得的成效。为了解教师对分布式课程领导的看法,选取深圳市20所小学中的929名教师为调查研究样本,确定了学校组织-基础设施、学校组织-时间管理、学校愿景、学校文化、教学设计、学与教的进步、教师领导、校长领导、科组表现、质量效益、改变效益、组织与计划效益、人际效益、价值效益等14个调查维度,并对各维度及总体效益数据进行探索性因素分析。研究发现,小学教师对分布式课程领导的看法在不同发展水平的学校和区域上存在显著性差异。深圳和香港特别行政区两地的小学教师对分布式课程领导的看法存在一定的共性和差异。价值观念在某种程度上决定了教师的课程领导力度。目前,有必要进一步唤醒教师课程共生意识、加强课程领导共同体的构建、强化课程社群建设,从而促进教师专业化的发展。

关键词:分布式课程领导;小学教师;粤港澳大湾区;课程共生;课程社群

中图分类号:G622.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)03-0107-09

基金项目:国家社会科学基金教育学2019年度国家一般课题“粤港澳大湾区中小学国家认同教育课程协同共生研究”(BHA190130),项目负责人:李臣之。

作者简介:李臣之,教育学博士,深圳大学师范学院教授;罗厚辉(Edmond Hau-Fai Law),哲学博士,深圳大学访问教授;赖允珏(通讯作者),深圳大学师范学院硕士研究生。

分布式领导(Distributed Leadership,简称DL),强调领导的实现是领导者与其他因素交互作用的结果,而非领导者的个体行为。此领导观运用于解决学校课程问题,对学校、教师、学生影响甚大。其中,教师对分布式课程领导(Distributed Curriculum Leadership,简称DCL)的理解和看法,将决定其参与课程领导的程度与取得的成效。

国际上对“学校分布式领导”主题的研究相当丰富。据统计,近5年相关论文共有200多篇,涵盖非洲、亚洲、美洲和欧洲的20多个国家,主要涉及将DL视为校长领导策略^[1],以及DL在小学课程领导实践调查中的使用等主

题^[2]。通过文献梳理发现,已有研究试图通过总结学校的一些重要教育教学活动来揭示教师是如何将这些活动与分布式课程领导实践的基本假设联系起来的^[3]。总体而言,学界目前对分布式领导的概念与内涵及实证与应用等方面的研究还很薄弱,分布式课程领导的实证研究更是有待深入。

当前,粤港澳大湾区建设作为国家战略,对“9+2”城市区域^①的教育体制与机制改革提出了更高要求,也给该区域带来更多的发展机遇,其中深圳和香港特别行政区两地有着最为独特的区位合作与交流优势。探究深圳教师对分布式课程领导的看法,并与香港特别行政

① “9+2”城市区域是指深圳、广州、珠海、东莞等9个城市以及香港和澳门两个特别行政区。

区教师进行比较分析,有助于加深两地教师对教育的理解,从而促进双方更好地开展交流与合作,为大湾区教育的整体发展提供动力。

通过中国知网检索“课程领导”的相关论文,截至2019年底,共有CSSCI期刊论文129篇,文献大多是关于课程领导的经验探讨或理论分析,而实证与应用方面的研究缺乏。代表性研究成果有:董辉等人运用希特(Hitt)和塔克(Tucker)的领导框架理论所进行的调查研究^[4];吕立杰等人对校长领导胜任力进行研究,开发了“校长课程领导胜任力调查量表”,确立了9个考察维度,对461名校长课程领导胜任力进行测评,结果发现,我国校长课程领导主要有行动型、理念型、变革型和管理型等4种类型^[5]。相关研究还发现,校长课程领导出现从“课程管理”转向“课程领导”的发展趋势^[6-7],这表明学校目前正在对课程进行更多创新,并让教师参与到对课程的审议中。

还有一部分研究是关于“课程领导”概念泛化的问题,主要涉及地区教育局课程领导权^[7],以及作为课程领导者的高中校长及其所领导的实践是如何与学生成就联系在一起等方面的内容^[8-9]。大部分研究探讨了学校课程领导的重要组成,凸显了课程领导实践的主要特征——“民主”“分享”“反思”——所起的重要作用^[9-10]。另有一部分研究重点讨论了领导者在培育专业实践者团体以及激励教师参与教学创新等方面所发挥的积极作用^[10-11]。但是,这些研究大多被包含在讨论课程制定过程中领导能力与教师的关系当中^[12-13]。另外,还有3篇文献,主要是回溯英语国家(主要是美国和英国)课程领导范式的变化历程^[12-14]。总体而言,已有研究呈现出课程领导从集中领导转向扁平式领导或分布式领导的发展趋势。

一、研究设计与实施

(一)研究对象

本研究采用分层抽样的调查方法,覆盖深

圳市10个行政区^①,每区选取两所小学作为样本,由区教科室主任推荐调查的学校,调查要求其中一所学校在教职工素质、学生发展和社会影响力方面拥有良好的声誉,另一所学校的声誉度相对较低。总共选出20所小学。这20所小学的全体教师都参与了调查活动。之所以选择小学,是考虑初中和高中都面临较大的升学压力,而小学能给校长和教师提供更大的课程领导自主空间,他们可以就课程决策中的互动模式进行协商。

(二)研究方法

本研究采用问卷调查法,以了解教师分布式课程领导的现状及存在的问题。借鉴埃德蒙·劳(Edmond Law)及其研究小组在2015—2017年为香港特别行政区研究委员会资助的研究项目所编制的问卷^[15]。本研究试测问卷发放200份,回收164份,回收率82.00%。依据试测结果和深圳教育制度的实际对编制的问卷进行了部分修订:(1)将“教龄”设计为选项题;(2)将“学科”设计为选项题;(3)对等级和职位的专业术语进行修订;(4)将“团队”改为“科组”。这些修订是为了与深圳的教育状况保持一致。本问卷研究人员向20所学校共发出了1300份调查问卷,回收929份有效问卷,有效率为71.46%。

(三)问卷信效度

1. 信度分析

克隆巴哈系数(Cronbach's α)是评定量表信度最常用的指标,通常高于0.80说明问卷整体信度较好。本问卷量表在整体、学校和科组三个层面上的系数均为0.90以上,表明问卷具有可靠性。

2. 效度分析

整个问卷有65个项目,用以检测学校和科组在学校组织-基础设施、学校组织-时间管理、学校愿景、学校文化、教学设计、学与教的进步、教师领导、校长领导、科组表现、质量效益、改变效益、组织与计划效益、人际效益、价值效

^① 深圳市10个行政区包括南山区、福田区、罗湖区、盐田区、宝安区、龙华区、龙岗区、光明新区、坪山新区和大鹏新区。

益等 14 个维度上的分布式领导水平以及总体效益水平。问卷采用李克特量表(Likert scale)五点式计分法,对 929 份数据进行因子分析,结果显示,KMO 值为 0.986,说明问卷具有良好的效度。

二、研究结果与分析

(一)学校层面和科组层面对分布式课程领导认识的比较

由表 1 可知,教师对分布式课程领导总体上是持积极的态度($M=4.15, SD=0.51$),其中,学校层面的项目均值为 4.13($SD=0.52$),科组层面的项目均值为 4.17($SD=0.56$),科组得分高于学校。这说明教师对科组层面分布式课程领导的看法可能是影响教师参与课程活动积极性的重要因素。换言之,教师在执行教学任务时,受到科组层面分布式课程领导的影响可能要大得多,即他们更认同科组层面上的分布式课程领导。教师对学校层面上的分布式课程领导在熟悉程度和互动交流等方面远不及科组层面。教师对学校与科组的分布式课程领导看法上的差异,可以为在学校和科组两个组织结构中如何有效地提升课程领导力提供思考途径。这一差异或许也可以解释学校使命和政策为何没能在整个学校团队中得到有效的实现^[13]。这可能是一个关于教师应在多大程度上参与整个学校管理活动的领导力问题^[14]。

表 1 教师分布式课程领导描述性分析

	均值 (M)	标准差 (SD)	系数 (Cronbach's α)
总体	4.15	0.51	0.985
学校(项目 1-43)	4.13	0.52	0.978
科组(项目 44-65)	4.17	0.56	0.980

从表 2 可知,在李克特量表(Likert scale)五点式计分法中,分布式课程领导的 15 个维度的因子均值为 4.03~4.22,除“总体效益”外,其他 14 个维度的反应标准差为 0.55~0.60。

在学校组织结构层面,均值最高的是“校长领导”维度($M=4.22, SD=0.60$),均值最低的是“学校组织-时间管理”维度($M=4.03,$

$SD=0.70$)。其中,在“学与教的进步”维度中“学校会定期检查和讨论学生的作业样本”项目的均值最高($M=4.38, SD=0.64$),有约 45.0%的教师($N=418$)对这一项目表示“非常同意”。在“教师领导”维度中“我校教师有兴趣参与校内各类领导工作”项目的均值最低($M=3.64, SD=0.82$),仅有 13.5%的教师($N=125$)对此表示“非常同意”。

在科组组织结构层面,“科组表现”维度的均值最高($M=4.21, SD=0.58$),均值最低的是“质量效益”维度($M=4.11, SD=0.60$)。在“科组表现”维度中“科组能完成学校下达的工作目标”项目的均值最高($M=4.28, SD=0.64$),有 36.9%的教师($N=343$)表示“非常同意”。均值最低的是“质量效益”维度中“科组不但能解决表面疑难,还能消除根本性问题”项目($M=3.97, SD=0.74$),仅有 22.4%的教师($N=208$)对此表示“非常同意”。

表 2 各维度及总体的因子分析均值

	平均值(M)	标准差(SD)
学校组织-基础设施	4.12	0.55
学校组织-时间管理	4.03	0.70
学校愿景	4.17	0.57
学校文化	4.05	0.53
教学设计	4.10	0.55
学与教的进步	4.18	0.55
教师领导	4.13	0.55
校长领导	4.22	0.60
科组表现	4.21	0.58
质量效益	4.11	0.60
改变效益	4.13	0.61
组织与计划效益	4.19	0.60
人际效益	4.16	0.62
价值效益	4.21	0.61
总体效益	4.19	0.60

通过因子分析发现,“科组表现”维度与“价值效益”维度之间的相关性最强($r=0.893$) (见表 3),这决定了分布式课程领导实践的背景和条件^[15]。此外,在学校与科组两个组织结构层面上,教师对分布式课程领导的看法也存在着较强的相关性($r=0.620$)。

表3 学校与科组的相关性分析

强	弱
0.893(科组表现与科组价值有效性)	0.586(学校愿景与科组价值有效性)
0.884(科组变更更有效性与科组组织有效性)	0.594(学校组织与科组价值有效性)
0.880(学校文化与教师领导能力)	0.600(教学规划与科组价值有效性)

注:学校层面分布式课程领导和总体分布式课程领导的相关系数是 0.974;学校层面分布式课程领导和科组层面分布式课程领导相关系数是 0.932。

(二) 深圳优质学校和一般学校对分布式课程领导认识的比较

根据社会声誉、学生表现以及区教研部门的推荐,在深圳市 10 个行政区各选择两所小学

作为调查样本。本研究对优质学校和一般学校两类学校的数据进行独立样本 t 检验。结果发现,除“校长领导”维度外,其他各维度及总分均存在学校间的显著性差异($p < 0.05$)(见表 4)。

表4 优质与一般学校在各维度与总体上的 t 检验

	优质学校 (M/SD)	一般学校 (M/SD)	t	p
学校组织-基础设施	4.16/0.51	4.08/0.59	2.22	0.030
学校组织-时间管理	4.08/0.66	3.97/0.73	2.30	0.020
学校愿景	4.21/0.53	4.13/0.61	2.08	0.040
学校文化	4.10/0.49	4.00/0.56	2.91	0.000
教学设计	4.15/0.50	4.04/0.60	3.07	0.000
学与教的进步	4.22/0.51	4.13/0.58	2.66	0.010
教师领导	4.16/0.51	4.09/0.60	1.94	0.050
校长领导	4.25/0.57	4.19/0.60	1.37	0.170
科组表现	4.27/0.56	4.16/0.60	2.87	0.000
质量效益	4.17/0.57	4.05/0.62	3.19	0.000
改变效益	4.18/0.59	4.07/0.63	2.77	0.010
组织与计划效益	4.24/0.57	4.13/0.62	3.00	0.000
人际效益	4.21/0.60	4.11/0.65	2.34	0.020
价值效益	4.26/0.60	4.16/0.62	2.50	0.010
总体效益	4.25/0.57	4.13/0.62	3.14	0.000
学校层面总分	4.17/0.48	4.09/0.56	2.40	0.020
科组层面总分	4.23/0.53	4.12/0.57	3.10	0.000
总分	4.19/0.47	4.10/0.54	2.79	0.010

优质学校在各维度及总分上的得分均高于一般学校,虽然“校长领导”维度不存在学校间的显著差异,但优质学校的均分($M = 4.25$)高于一般学校($M = 4.13$),说明优质学校教师的分布式课程领导观念要强于一般学校教师。

(三) 关内和关外学校对分布式课程领导看法的比较

对数据进行独立样本 t 检验,结果发现,深圳这 20 所学校的位置与教师对分布式课程领

导的认识水平有显著的关联。其中,有 8 所学校位于早期的城市化地区(主要在关内^①),其他 12 所学校位于原关外新建和开发的区域。t 检验结果表明,这两个地区的学校之间存在显著差异。除了“改变效益”维度外,其他维度的因素评级 p 均小于 0.050,其中“学校愿景”与“校长领导”维度之间的因素评级差异显著, $p = 0.000$ (见表 5)。

^① 深圳的关内是指深圳经济特区,深圳的关外指不属深圳经济特区但属深圳市的地区。1982 年,深圳在划定的深圳特区与非特区之间设立特区管理线,即“二线”。东起大鹏湾背仔角,西到南头安乐村,全长 84.6 千米,由 2.8 米高的铁丝网和沿途的巡逻公路构成“二线关”。1983 年,国务院批准沿“二线”设置检查站,凭“边防证”进入特区。2010 年,经过国务院批准深圳扩大特区版图,范围延伸至全市,实现关内外一体化,但“二线关”的管理线仍然存在,直到 2018 年国务院批复同意撤销。

表 5 关内与关外学校在各维度与总分上的 t 检验

	关内(M/SD)	关外(M/SD)	t	p
学校组织-基础设施	4.16/0.57	4.07/0.53	2.278	0.023
学校组织-规定时间	4.10/0.70	3.96/0.69	2.861	0.004
学校愿景	4.27/0.57	4.09/0.57	4.510	0.000
学校文化	4.11/0.52	4.00/0.56	3.280	0.001
教学设计	4.14/0.55	4.06/0.55	2.182	0.029
学与教的进步	4.24/0.54	4.11/0.55	3.334	0.001
教师领导	4.19/0.55	4.06/0.56	3.453	0.001
校长领导	4.34/0.59	4.12/0.60	5.425	0.000
科组表现	4.26/0.60	4.17/0.56	2.151	0.032
质量效益	4.16/0.61	4.06/0.59	2.258	0.024
改变效益	4.17/0.65	4.08/0.59	1.965	0.050
组织与计划效益	4.24/0.60	4.14/0.59	2.435	0.015
人际效益	4.21/0.63	4.12/0.61	2.253	0.024
价值效益	4.27/0.63	4.15/0.60	2.659	0.008
总体效益	4.24/0.62	4.14/0.58	2.464	0.014
学校层面总分	4.21/0.52	4.20/0.52	3.913	0.000
科组层面总分	4.22/0.58	4.13/0.54	2.473	0.014
总分	4.21/0.53	4.09/0.50	3.583	0.000

深圳关内外经济和社会发展水平差距明显,由此也影响着学校的整体发展水平。即使是关内的学校,也因所处的区域不同,在总体发展水平上存在明显差距,关外亦然。因此,本研究把学校分为4类,即关内优质学校、关内一般学校、关外优质学校和关外一般学校。通过数据分析发现,这4类学校的分布式课程领导按其水平可以分为3个等级:关内优质学校分布式课程领导水平较高;关内一般学校和关外优质学校分布式课程领导水平中等;关外一般学校分布式课程领导水平较低。这也反映出学校课程领导实践与区域经济、社会发展水平之间存在某种关联。

(四)深圳和香港特别行政区对分布式课程领导看法的比较

整体而言,科组层面分布式课程领导的得分高于学校层面的分布式课程领导得分,这与对香港特别行政区的研究结果一致,但香港特别行政区的差异更为明显(见表6)。

表 6 深圳和香港特别行政区在组织结构上的对比

组织结构	深圳	香港特别行政区
学校层面	4.13	4.01
科组层面	4.17	4.44
总体	4.15	4.02

从得分来看,深圳的最高分体现在“校长领导”维度,最低分为“学校组织-时间规定”维度,

兴趣参与校内各类领导工作”,其均值/标准差为3.64/0.82;香港特别行政区得分最高的项目为“学校理念公开、清晰,且能够分享(如网页、学校文件等)”,其均值/标准差为4.27/0.50,得分最低的项目为“教师常常与专家一起讨论个别学生的学习需要”,其均值/标准差为3.70/0.68。

表 7 深圳和香港特别行政区在两个维度上的得分比较

	深圳(均值/标准差)	香港特别行政区(均值/标准差)
最高因子	校长领导 (4.22/0.60)	校长领导 (4.09/0.42)
最低因子	学校组织-时间规定 (4.03/0.53)	学校组织-时间规定 (3.78/0.57)

在“教师领导”这一维度上,深圳数据与香港特别行政区数据基本保持一致。在深圳,得分较高的前3个项目分别是“我校教师常常分享教学资源”“我校教师常常互相帮助,合力解决问题”“我校教师常常讨论教学策略”;得分较低的两项是“我校教师有兴趣参与校内各类领导工作”“我校教师经常向校长、副校长或学科组组长请教教学问题”。在香港特别行政区,得分较高的前3个项目分别是“我校教师常常分享教学资源”“我校教师常常讨论教学策略”“我校教师常常互相帮助,合力解决问题”;得分较低的3个项目是“我校教师经常向校长、副校长或学科组组长请教教学问题”“我校教师对改善同事的

这与对香港特别行政区的研究结果是一致的(见表7)^[2]。

就得分而言,深圳得分最高的项目为“学校会定期检查和讨论学生的作业”,其均值/标准差为4.38/0.64,得分最低的项目为“我校教师有

教学行为有重要作用”“我校教师有兴趣参与校内各类领导工作”。另外,深圳和香港特别行政区两地的教师与同伴的交流得分均高于与领导的交流得分(见表8)。

表8 深圳和香港特别行政区在“教师领导”维度上的最高和最低得分比较

项目		香港	深圳
与教师互动	我校教师常常分享教学资源	4.15	4.35
	我校教师常常讨论教学策略	4.10	4.24
	我校教师常常互相帮助,合力解决问题	4.07	4.35
	我校教师对改善同事的教学行为有重要作用	3.90	4.15
与领导互动	我校教师有兴趣参与校内各类领导工作	3.96	3.64
	我校教师经常向校长、副校长或学科组组长请教教学问题	3.80	3.83

从表9可知,深圳教师和香港特别行政区教师对分布式课程领导的看法存在相同之处。其一,存在强相关关系的因子是相同的。例如:“学校组织”和“教师领导”之间的相关性,“组织与计划效益”和“总体效益”之间的相关性,“质量效益”和“总体效益”之间的相关性。

其二,存在弱相关关系的因子也是相同的。例如:“学校组织-时间规定”和“组织与计划效益”之间的相关性,“学与教的进步”和“质量效益”之间的相关性,“校长领导”和“质量效益”之间的相关性。

表9 深圳与香港特别行政区各因子之间的相关性比较

	香港特别行政区	深圳
强相关	学校组织和教师领导(0.835**)	学校组织和教师领导(0.869**)
	组织与计划效益和总体效益(0.823**)	组织与计划效益和总体效益(0.875**)
	质量效益和总体效益(0.813**)	质量效益和总体效益(0.854**)
弱相关	学校组织-时间规定和组织与计划效益(0.320**)	学校组织-时间规定和组织与计划效益(0.647**)
	学与教的进步和质量效益(0.390**)	学与教的进步和质量效益(0.701**)
	校长领导和质量效益(0.404**)	校长领导和质量效益(0.690**)

注: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$ 。

三、研究结论与建议

(一)研究结论

1. 学校教育质量在一定程度上反映教师课程领导水平

通过调查发现,优质学校对分配或委派课程任务的所有教师都充满信心,而一般学校则不太愿意在实践中采用分布式课程领导方法。

一方面,与校长课程领导观念有关。传统的课程管理模式强调职权等级和自上而下的严格管控,而分布式课程领导倡导一种民主且人性化的课程领导范式^[9]。一般而言,优质学校校长管理理念更为先进,管理策略更为专

业,校长更倾向于提高教师在学校事务中的参与度和决策力。一般学校的校长则倾向于权力集中,强调学校事务的行政领导而非专业领导。

另一方面,与教师的专业水平有关。教师是课程开发的关键力量,分布式课程领导旨在让每一位教师成为“专业领导者”,教师只有在某一课程领域达到既“专”又“精”的程度,才能引领其他教师。优质学校和一般学校最大的区别在于师资质量,优质学校的师资在数量、专业性等方面都优于一般学校。因此,优质学校教师能在引领课程发展方面有更专业的表现,课程领导权也能分散到学校各位教师

手中。

2. 价值观念在一定程度上决定教师课程领导的力度

采用数据对比的方式可以发现深圳和香港特别行政区两地教师的分布式课程领导有异同。首先,深圳教师在科组层面的得分高于学校层面的得分,香港特别行政区教师在科组层面的得分远高于学校层面的得分。这说明现阶段教师课程领导权渗透在各科组中,香港特别行政区尤为明显,但教师对学校层面的课程领导力不强。其次,深圳和香港特别行政区的教师都认同校长在课程领导中所扮演的重要角色和所起的重要作用。深圳教师对校长检查教学等具体工作的认可度较高,而香港特别行政区教师对校长的宏观统领更为认可。最后,深港两地的教师都更倾向于同级教师之间的交流与研讨,不依赖向上级领导寻求帮助。

究其根本,价值观念和文化传统在一定程度上决定了教师课程领导的力度。深港两地教师分布式课程领导还处于起步阶段。与西方文化对比,东方文化强调稳定、阶层和权力中心化,校长在学校中的角色和权利不可小觑,而西方国家则相对较弱。因此,深港两地教师更乐于进行同事间的交流,而不愿跨越层级向领导寻求帮助。香港特别行政区受西方文化影响大于深圳,其教育领导方式的改革先行一步,校长在学校管理中的角色定位,站位更高也更宏观。

面对复杂多变的课程情境,学校课程领导不可能采用单一的方式来应对。如何在分布式和集中式课程领导之间寻求平衡,这取决于不同区域、不同学校课程领导的历史传统与现实状况。只有更好的平衡,没有最好的领导方式。课程领导如何做到更好,需要结合学校课程变革的具体情况进行深入探究。

(二)建议

分布式课程领导对我国课程变革的影响会越来越明显。重塑学校课程体系需要“赋权”与“增能”双管齐下,不仅要让课程建设成为所有教师的“共同事业”,还要打造教师分布

式课程领导培训平台。

1. 唤醒课程共生意识,构建课程领导共同体

校长一直在学校管理、课程领导中发挥着重要作用,如何使课程转向分布式领导取决于校长观念的转变。一是校长角色观的转变。校长要从传统的管理者角色转向团队的引领者,带领大家一起建设课程而非单纯地发号施令。二是校长权力观的转变。校长要充分信任教师,树立“课程是大家的”课程共生理念,赋予教师课程开发权和实施权。三是校长职责观的转变。校长要树立课程“匹夫有责”的观念,着眼于学校整体发展,努力为教师课程发展搭建平台。

校长角色观、权力观和职责观的转变,其根本都是要求校长从“课程管理者”向“课程共生的领导者”转变,将课程发展的活力寄希望于教师,而不仅仅是学校行政领导的课程管理能力,这是课程发展的大解放^[16]。校长的角色功能更多侧重于规划愿景和构建共同目标团队,并让团队中的每位成员都能贡献自己的智慧。按照古德莱德(Goodlad)“五层次课程构想”的理论^[17],各层次课程之间实际上存在相互转化的关系,参与转化的每位成员都需要有自己独特的贡献,尤其是教师。教师对课程的理解是实现国家课程逐层转化、最终促进学生成长的关键。因此,教师应该是课程领导者。教师要树立课程意识,用科学的课程观看待教学问题,实现自身角色的转变。教师只有成为学习的促进者、学习的监测者和课程的开发者^[18],才能将分布式课程领导切实地贯穿于课程设计与实施的全过程。

2. 建设课程社群,促进教师专业发展

分布式领导意味着要“赋权”到个体,而“赋权”和“增能”是一对孪生兄弟。忽视“增能”为前提的“赋权”是危险的,而担心不会“增能”(不会做)而放弃“赋权”也是不明智的。这会使教师丧失通过课程建构提升专业素养的机会,同时也使学校失去通过建立课程团队发挥课程参与者专业优势的发展契机。因此,如何将“赋权”与“增能”统一于课程行动研究的过

程中,是一个值得深入探讨的课题。

课程“增能”的过程是指在课程行动研究中,能有效统整多方专业力量并与教师一起构建专业对话途径的过程。由于高校教师以及科研院所的研究人员可以对小学教师的科研和教研活动给予一些指导,企业也能提供一些特色资源及必要的教育条件,因此,小学校实现课程的“增能”就需要与地方高校与企业联动,使之提供并合理分配丰富的研学资源,以此提升小学教师的研究意识、反省思维和沟通能力。

革新课程领导观提出由学生、教师、家长、行政官员和社区领导组成课程革新团队,共同参与课程革新合作^[19]。在课程革新团队中,不但专家是课程的开发者,而且家长和社区人士也可以(甚至是必须)与教师一起共同商讨本校学生所需要的适合课程,从而有助于教师在与家长和社区人士的课程对话中建立课程人际关系,并获得课程沟通能力的提升。

在学校层面,教研组是教师专业发展的“孵化室”,优秀的教研团队更是推动学校发展的中坚力量。有研究指出,分布式课程领导下的教研组,聚焦的是课程而不仅仅是教学,关注的是整个学科的顶层专业设计而不仅仅是局部细节。这就改变了以往“只看树木不见森林”的局面,教研组成为课程社群^[20]。当传统教研组被赋予了课程使命时,教研组就转变为了课程社群。在课程社群中,每一位教师都将经历课程调查、课程设计、课程实施和课程评价的全过程,并用新课程观引领教学的发展,而教师互为课程的引领者和追随者,在动态的角色变化中提升专业水平。

课程社群的建立,还应当打破区域教育限制,建立跨区域、跨领域的课程社群,这对在更大范围、更高层次上构建课程体系至关重要。香港特别行政区实行“一国两制”,与毗邻的深圳在教育上的差异明显。差异即资源。港深两地可以形成共建、共生、共享的课程社群,既有利于两地教师的“增能”,又有助于增进彼此的了解,所获得的效益会远远大于课程本身。

这既切合粤港澳大湾区建设的发展大势,也对粤港澳大湾区教育的合作、交流与创新大有帮助,并可能孕育出教育合作创新的典范。

参考文献:

- [1] LAI M H, WANG L J, SHEN W. Educational leadership on the Chinese mainland: a case study of two secondary schools in Beijing[J]. *London Review of Education*, 2017, 15(2): 317-328.
- [2] WANS W Y, LAWE H F, Chan K K. Teachers' perception of distributed leadership in Hong Kong primary schools [J]. *School Leadership & Management*, 2018, 38(1): 102-141.
- [3] TIAN M, RISKU M, COLIN K. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: theory development, empirical evidence and future research focus[J]. *Educational Management Administration & Leadership*, 2016, 44(1): 146-164.
- [4] 董辉,文剑冰,吴刚平. 课程改革背景下初中学校课程领导的调查分析[J]. *全球教育展望*, 2016(9): 21-36, 76.
- [5] 吕立杰,丁奕然,杨曼. 基于情境判断测验的校长课程领导胜任力调查[J]. *课程·教材·教法*, 2019(9): 48-55.
- [6] 鲍东明. 从“自在”到“自为”:我国校长课程领导实践进展与形态研究[J]. *教育研究*, 2014(7): 28-36.
- [7] 安桂清,张雅倩. 区域课程领导力提升的个案研究——以上海市杨浦区的实践探索为例[J]. *中国教育学报*, 2018(5): 73-79.
- [8] 张楠,李静宋,宋乃庆. 普通高中校长选修课课程领导的调查研究[J]. *中国教育学报*, 2014(3): 48-52.
- [9] 刘莹,罗生全. 课程领导共同体的实现机制[J]. *教育理论与实践*, 2012(23): 41-43.
- [10] 钟启泉,岳刚德. 学校层面的课程领导: 内涵、权限、责任和困境[J]. *全球教育展望*, 2006(3): 7-14.
- [11] 刘径言,吕立杰. 校长课程领导如何影响教师学习——兼谈教育管理者的 LCK[J]. *外国教育研究*, 2013(2): 25-31.
- [12] 李臣之. 校本转化中教师课程领导[J]. *课程·教材·教法*, 2014(8): 79-85.
- [13] BUSHER H, HARRIS A. Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle [J]. *School Leadership & Management*, 1999, 19(3): 305-317.
- [14] HARGREAVES A, FULLAN M. Professional capital: transforming teaching in every school [M]. Abingdon: Teachers College Press, 2015.
- [15] PONT B, NUSCHE D, MOORMAN H. Improving school leadership, Volume 1: policy and practice [M]. Paris:

- OECD publishing, 2008.
- [16] 张菊荣. 分布式课程领导:教师何为[J]. 江苏教育研究, 2015(31):22-24.
- [17] GOODLAD J I. Curriculum inquiry: the study of curriculum practice[M]. New York: McGraw-Hill, 1979:60.
- [18] 吴晓亮. 分布式课程领导下教师角色的重建[J]. 当代教育科学, 2015(24):42-43.
- [19] 刘永福,李保强. 近二十年西方课程领导理论的进展与根本转向[J]. 比较教育评论, 2013(8):67-72.
- [20] 张美娟. 分布式课程领导下的教研组建设[J]. 当代教育科学, 2015(24):38-39.

Distributed Curriculum Leadership in the Eyes of Primary School Teachers

LI Chenzhi, Edmond Hau-Fai Law, LAI Yunjue

(Faculty of Education, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China)

Abstract: Distributed leadership emphasizes that the realization of leadership is the result of the interaction between leaders and other factors. Teachers' views on distributed curriculum leadership determine the process and effectiveness of their participation in curriculum leadership. In order to understand teachers' views on distributed curriculum leadership, this paper selected 929 teachers from 20 primary schools in Shenzhen as the survey sample, and determined 14 survey dimensions, including school organization-infrastructure, school organization-time management, school vision, school culture, teaching design, learning and teaching progress, teacher leadership, principal leadership, subject performance, quality benefit, change benefit, organization and plan benefit, interpersonal benefit, value benefit, etc., and explores the factors of each dimension and overall benefit data. The study found that teachers' views on distributed curriculum leadership vary significantly in school quality level and regional development. The distributed curriculum leadership of primary school teachers in Shenzhen and Hong Kong Special Administrative Region has similarities and differences. Values determine teachers' curriculum leadership to some extent, therefore it is necessary to further awaken teachers' awareness of curriculum symbiosis, strengthen the construction of leading community and curriculum community, so as to promote the development of teachers' specialization.

Key words: distributed curriculum leadership; primary school teachers; Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area; curriculum symbiosis; curriculum community

收稿日期:2021-01-07

责任编辑 邱香华