

新制度主义视角下中国高校教师发展组织的分析

丁云华^① 沈红^②

摘要:中华人民共和国成立以来,我国有代表性的高校教师发展组织包括教研室、高校师资培训中心及校级教师发展中心。这些教师发展组织现已取得了稳定的合法性地位,具有认知合法性、功能合法性、目标合法性、结构和程序合法性的特点。从宏观的、组织层次的制度过程来看,模仿性同形和强制性同形相互交织并共同作用于我国高校教师发展组织,规范性同形的力量微弱。从单个组织的内在的制度过程来看,不同的教师发展组织在面对相似的制度环境时,囿于现实条件产生了极为有限的异质。结合自身的实际情况,处理好舶来品与本土化之间的关系,加强自下而上的教师需求主导的制度逻辑、促进教师发展组织域各行动主体的联动作用等将有助于进一步发挥我国高校教师发展组织的作用。

关键词:新制度主义 教师发展组织 合法性 制度性同形

高校教师发展组织通过开展教师培训、提供教学咨询服务、促进教学改革等活动,发挥着维护大学组织存续、再生和发展的制度性功效。根据经济学中的效率规则,组织应随其目标、任务和所处环境的不同而采纳不同的内部结构,但现实中的高校教师发展组织为何却出现日益趋同的现象?这种组织趋同的现象是否有利于组织的进一步发展?近几年我国教师发展相关的政策文件显示出国家对高校教师发展组织的日益重视。但是,从实际运行情况看,高校教师发展组织的进展似乎没有预想的那么顺利。例如,许多教师发展中心在开展教师发展活动时,还须花费不少的心思去招募活动的参与对象或通过一些强制性的文件要求某些教师必须参加。本应受教师欢迎的教师发展中心为何受到教师的冷落?本文尝试从新制度主义的角度入手,在了解中国高校教师发展组织制度化历程的基础上,探讨高校教师发展组织的合法性根源,分析高校教师发展组织的制度性同形与异质,最后提出几点思考和建议,以期为我国高校教师发展组织的未来走向提供一定的参考和借鉴。

一、高校教师发展组织的制度化历程

制度是相对稳定的规则和有组织的实践操作的积累,它嵌含在意义结构和资源结构之中^[1]。因此,我们有必要在国家高等教育系统、大学组织、教师等各层面把握教师发展的背景、理念、目标和内容等要素,才能更好地了解教师发展组织的制度化历程。从国家有关教师发展的相关政策法规及实践看,中华人民共和国成立以来,我国代表性的教师发展组织有:20世纪50年代“以苏为师”时期普遍设立的教研室、20世纪80年代建成的高校师资培训交流体系及2011年以来纷纷成立的校级教师发展中心。

(一)20世纪50年代“以苏为师”时期,教研室承担着促进教师发展的基本功能

中华人民共和国成立以后,在借鉴老解放区的既有经验和苏联专家的帮助下,我国在高等教育体系中逐步建立了“教学研究指导组”,后被改称为“教学研究室”(简称“教研室”)^[2]。作为教学和人才培养的基层组织,教研室除了承担教育教学和科学研究的基本职责之外,同时也是一种教师组织。它不仅为专业相近、兴趣相投的教师提供了交往、合作的组织机遇,同时也为教师管理提供了有效的框架和工

^① 丁云华,华中科技大学教育科学研究院博士研究生,研究方向:教师发展。

^② 沈红,华中科技大学教育科学研究院教授,博士生导师,研究方向:高等教育经济与财政、学术职业与高教管理。

具^[3]。这一时期的教师发展主要体现在教研室成员之间互相听课、集体讨论课程内容、共同解决教学问题和改进教学方法及通过一些基本的教师发展制度对教师的教学工作量、科研成果等进行管理。改革开放以后,随着市场经济体制改革的推进,由于过去建立在学科分隔、计划培养的教研室明显不适应“宽口径、厚基础、创新型”人才培养的新要求等原因,教研室日益被边缘化并逐渐被学系取而代之,其促进教师发展的功能也逐渐被院系组织接管。

(二)20世纪80年代,各级高校师资培训交流体系得以建成

改革开放以后,国家为了恢复和发展高等教育事业,解决高校教师队伍学历混乱、结构不合理等问题,制定了《关于在高等学校试办助教进修班的通知》(1984年)、《高等师范院校师资“七五”规划》(1985年)等政策,以提升高校教师的学历及对高校教师进行在职培训等。1985年,“为了建设一支‘面向现代化,面向世界,面向未来’的高等学校师资队伍,尽快健全我国高等学校师资培训交流体系”,教育部在北京师范大学、武汉大学分别成立高等学校师资培训交流北京中心和武汉中心。1986年,国家教委在其直属的北京师范大学、华东师范大学、东北师范大学、华中师范大学、西南师范大学、陕西师范大学等六所师范大学分别建立华北、华东、东北、中南、西南、西北六大区高校师资培训中心。随后几年,各省高校师资培训中心相继成立。至此,以组织协调、教师培训、信息交流、研究咨询、社会服务等主要职能为一体的国家、区域、省高校师资培训交流体系得以建成,我国教师发展进入规范化的发展阶段。

(三)2011年开始,校级教师发展中心纷纷成立,教师发展进入组织化、专业化发展阶段

组织化、机构化的发展是制度走向成熟的重要标志。随着我国高校教师发展制度的日益体系化和学校发展的战略需求,建立常规的教师发展组织机构成为趋势^[4]。1999年开始,高校持续扩招,高等教育规模持续扩大,随之而来的教学资源不足、生源质量普遍下滑等一系列问题对高校教师的素质提出了更高的要求。针对这些问题,教育部发布了多个加强高校本科教学工作、提高教学质量、强化教师队伍素质建设的文件,如《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》(2001年)、《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》(2005年)等。2011年,教育部、财政部《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》明确提出要“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心,积极开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务等各项工作”。2012年3月,教育部《关于全面提高高等教育质量的若干意见》进一步提出要“推动高校普遍建立教师教学发展中心,重点支持建设一批国家级教师教学发展示范中心”。同年7月,教育部启动国家级教师教学发展示范中心建设工作并于10月份公布了厦门大学教师发展中心等30个首批国家级教师发展示范中心。在这些政策的影响下,全国各地高校纷纷成立教师发展中心、教师教学发展中心或教师教学促进中心(以下统称教师发展中心)等教师发展组织,教师发展进入组织化、专业化发展阶段。

二、高校教师发展组织的合法性根源及其现状

合法性机制是新制度主义理论最为重要的机制。其基本思想是:组织所处社会的法律法规、文化认知、规范性要求等被人们广为接受的社会事实,对组织具有强大的约束力,诱使或迫使组织采纳外部环境中具有合法性的组织的结构或行动,从而帮助组织得到社会承认、减轻不确定性、提高社会地位等。反之,如果一个组织违反合法性的社会期待,就会被视为不符合规范的,从而危及该组织的社会地位和资源的获得^[5]。如同每一个组织的诞生和发展都需要获得合法性一样,教师发展组织也需要经过一系列的“合法认证”。

(一)高校教师发展组织的合法性根源

布鲁贝克认为,20世纪关于高等教育合法存在的哲学主要有两种:趋向于认为人们以闲逸的好奇精神追求知识的认识论的哲学及认为人们探究深奥的知识不仅出于闲逸的好奇,而且还因为它对国家有着深远影响的政治论的哲学^[6]。美国社会学家帕森斯强调组织采取与社会功能相一致的目标以获得合法

性,迈耶和罗恩则把关注焦点从组织的目标转向组织的结构和程序,认为组织在高度复杂的制度环境之中,其组织结构逐渐与其制度环境同形,并因此而成功地获得了生存所需的合法性资源。^[7]结合以上学者的观点,我们可以从认知合法性、功能合法性、目标合法性、结构和程序合法性等角度去理解我国高校教师发展组织的合法性。第一,认知合法性。基于布鲁贝克的高等教育认识论哲学,我们可以认为教师发展组织存在的认知合法性在于其能够激发教师(进而带动学生)以闲逸的好奇精神追求高深的知识。第二,功能合法性。基于布鲁贝克的高等教育政治论哲学,我们可以认为教师发展组织存在的功能合法性在于其作为教师和学校之间的桥梁与纽带作用,能够促进教师和学校产生一致的“合力”,从而更好地为国家培养人才,为社会提供服务。第三,目标合法性。基于帕森斯强调组织目标与社会功能相一致的观点,结合此前所述的教师发展组织制度化的历程,我们可以认为教师发展组织的目标合法性在于其与我国一直以来致力于“提高高等教育质量,建设高素质的教师队伍”的目标相一致。第四,结构和程序合法性。基于迈耶和罗恩的强调组织的结构和程序与制度环境同形的观点,我们可以认为教师发展组织是在我国教师发展有关政策推动下的产物。2012年获批的30个国家级教师发展示范中心,更是获得了中央财政资助的500万元建设经费的“合法性资源”。

(二) 高校教师发展组织的合法性现状

制度学者与生态学家均认为:某种组织结构形式或实践的日益流行是其合法化程度日益增加的标志^[7]。从教研室的建立到国家、区域、省高校师资培训体系的建成,再到全国各地高校教师发展中心的纷纷成立,高校教师发展组织不断地向规范化、专业化的方向发展,体现了我国高校教师发展组织合法性程度的日益增加和日趋稳定。此外,通过对高校教师发展组织相关研究数量的考察,也可获知我国高校教师发展组织的合法性程度。因为高校教师发展组织相关研究数量的多少体现了人们对该组织关注程度的高低,而关注程度的高低在很大程度上又与该组织的流行程度密切相关。以高校教师发展组织专业化发展阶段的教师发展中心为例,在CNKI中输入“高校/大学教师发展中心”或“高校/大学教师教学发展中心”进行主题检索,发表时间限定至2018年,剔除极个别无关文献之后,共检索出748条结果。从文献发表的数量看,我国对教师发展中心的研究从2006年开始出现并缓慢上升,2011年开始急剧增长,至2017年达到顶点,2018年开始回落。这与我国教师发展中心的发展历程基本一致。2006年开始教育部组织的“密西根-中国大学领导论坛”等一系列活动开始引起国内学者对教师发展中心的关注,2011年开始教育部明确提出要“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心”等一系列有关文件更是掀起了学者们对教师发展中心研究的浪潮。但是,并不能由此简单地认为2018年相关研究数量的回落意味着教师发展中心合法性危机的出现。由创新扩散理论可知,随着时间的增长,组织的扩散速率呈正态分布,累积扩散程度呈S形曲线。教师发展中心相关研究数量的分布情况其实与创新扩散理论扩散速率的正态分布和累积扩散程度的S曲线是一致的。研究表明,当某种新组织形式出现时,其建立的数量刚开始会慢慢增多,然后快速增加,达到顶峰之后又开始慢慢回落。当组织的数量发展到一定程度时,合法性力量最终会被竞争性力量所取代^[8]。因此,2018年开始教师发展中心相关研究数量呈下降趋势并不意味着教师发展中心合法性危机的出现,也有可能预示着推动教师发展中心前进的合法性力量开始让位于竞争性力量。随之而来的,则是我们的教师发展组织有可能会出现新的转变。这个新的转变有可能是出现与已有的教师发展组织(教研室、高校师资培训中心、教师发展中心等)不同的新的教师发展组织,也有可能指这些已有的教师发展组织的结构或具体形式将会发生变化。综上所述,我国高校教师发展组织已取得稳定的合法性地位,并且其现在有可能处于合法性力量开始让位于竞争性力量的拐点阶段。

三、高校教师发展组织的制度性同形与异质

在制度化的早期阶段,组织出于各种特殊的需要与利益选择而采纳某种新的组织形式;随着制度化过程的进行,规范要求与文化要求日益积累,此时采纳某种新的组织形式成了组织必备的前提;在面临更强的制度压力时,组织之间的差异大大下降,以至该组织不得不采纳新的实践,否则就会被忽视或被视为

异端,最后将导致合法性的丧失及随之而来的物质资源的丧失^[7]。

(一)组织的同形原理及其发生机制

在组织的同形原理方面,组织生态学家和组织分析的新制度主义者都认同环境对组织同形的影响。不同的是,组织生态学家强调竞争的作用,认为组织意识到其所采用的结构形式必须能够与该组织所处的特定环境相适应;而组织分析的新制度主义者则强调“社会适当性”的重要性,认为组织所采用的结构形式是某一特定制度环境中合法的结构形式^[7]。迪马吉奥和鲍威尔认为,组织在结构上的同形,既是竞争过程也是制度过程的重要结果^[7]。技术环境通过对稀缺资源的竞争而影响其中的组织并导致竞争性同形,制度环境则通过社会压力而影响组织并导致制度性同形。竞争性同形与自由、开放的竞争场域(如市场经济中的公司)最为相关,制度性同形则更有可能在那些寻求政治权力、制度合法性的组织(如学校或政府)中出现^[9]。其中,制度性同形是指组织为增强自身的合法性,日益遵从其他同类组织所采用的制度形式,包括:源于政治影响等强制性权力的强制性同形、源于对不确定性进行合乎公认的反应的模仿性同形,以及与专业化相关的规范性同形^[10]。

(二)模仿性同形和强制性同形的相互交织

每一个社会都创造了一种经济的、政治的和社会的制度背景,来限制和指导适当的组织形式的形成与发展^[9]。与美国高校教师发展组织由于高等教育市场导向的大环境而呈现出较强的竞争性同形不同,尽管竞争因素与制度因素都影响到了我国教师发展组织的同形,但是制度因素对我国教师发展组织的影响显然比竞争因素的影响要更大一些。从某种程度上说,我国教师发展组织的成立是由于其感知到了某种要求其加入共谋的强制力量、劝诱或邀请,是其对国家政策法规的直接反应。如新中国成立初期成立的教研室就具有强烈的政治色彩,其工作主要是完成上级部门的指令,还在一定程度上被视为改造知识分子、规避个人主义以提高政治思想的工具^[11]。各级高校师资培训中心及高校教师发展中心也都是在国家政策引导下得以迅速建立。但是,在强制性同形对高校教师发展组织起作用的同时,模仿性同形的力量也不容小觑。20世纪50年代“仿苏时期”普遍设立的教研室及2011年以来以密歇根大学学习与教学研究中心等教师发展中心作为范本而纷纷成立的教师发展中心就是模仿性同形的产物。在国内部分研究型大学仿照美国等教师发展先进国成立教师发展中心之后,国内其他的研究型大学、地方院校甚至是高职院校也开始纷纷参照前者的做法设立教师发展中心。总的来看,在面临教师发展问题,成立教师发展组织之前,我们结合自己的实际情况参考和借鉴教师发展先进国的理念、经验,此时,模仿性同形起主导作用。当政策确定之后,强制性同形开始占据主导地位,使教师发展组织迅速建立并快速扩散。

需要注意的是,诚如迪马吉奥和鲍威尔指出的那样,对模仿性同形、强制性同形和规范性同形进行区分,主要是为了分析上的方便,在实际情景中这三种同形有可能相互交织在一起,而不是截然相分^[12]。我们也不能将微妙而复杂的组织简单化,因为各种竞争要素和制度要素会同时发挥作用,甚至各种制度之间也有可能存在冲突或者与其他因素相互结合进而影响组织的结构与行动。在组织发展出现制度性同形的过程中,竞争性同形有可能潜藏于制度性同形之下并发挥重要作用;在模仿性同形起主导作用的同时,强制性同形也有可能潜藏于其中,反之亦然。如前分析所示,我国高校教师发展组织的同形以制度性同形为主,而且主要是以向先进教师发展组织学习的模仿性同形及由政府政策影响所引起的强制性同形为主,这两种同形相互交织并共同作用于我国高校教师发展组织。

(三)微弱的规范性同形

规范性同形主要来源于专业化进程。大学的正规教育及专业协会等是界定和传播组织与专业行为规范的重要渠道。例如,许多高校教师在接受专业化训练的学生时代就耳濡目染了从事科学研究的范式和教师职业行为规范等。斯科特等人认为,制度由管制要素、规范要素和文化—认知要素及相关的活动与资源构成,所有发展成熟的制度框架都是管制要素、规范要素和文化—认知要素的嵌套组合。其中,管制要素位于制度的表层,文化—认知要素位于最深层次,规范要素居于两者之间^[13]。因此,在促进高校

教师发展组织的过程中,除了发挥制度的管制要素作用之外,更应该发挥制度的规范要素及文化—认知要素的作用。但是,由于我国教师发展的专业进程起步较晚,2010年以前基本没有出现具有较大影响力的高校教师发展协会或同盟。因此,规范性同形对我国教师发展组织的影响较为微弱,斯科特所说的处于最深层次的文化—认知要素的影响更是微乎其微。可喜的是,最近几年,这种情况已有所改观。例如,2013年由北京大学、清华大学、香港中文大学等14所中国高校教师教学发展中心共同倡议发起的“高校教学发展网络”(Chinese Higher Education Development network, CHED),通过年会及网络交流平台的形式,已逐渐成为目前我国高校教师教学发展领域中比较有影响力的民间组织。此外,诸如2014年在厦门大学召开的“两岸四地大学教学文化与教师发展学术研讨会”等会议也在一定程度上推动了我国教师发展组织的研究与发展。

(四)对现实妥协的异质

组织在面对各种同形压力时,也不仅仅是被动地遵守,还有可能选择其他的反应策略。如果我们将关注点从宏观的、组织层次的制度过程转向微观的、单个组织的内在的制度过程,我们将可以看到组织的多样化及对不同的组织面对相似的制度环境时所采取的不同应对策略有着更深入的认识^[14]。例如,2011年开始在教育部明确提出要引导高校建立教师发展中心的推动下,许多高校纷纷设立教师发展中心。这些中心的理念、职能、组织架构等看似大同小异,但却存在不同的组建路径。有些中心可能是从零起步直接新建而成,有些中心可能是在某部门或某部门下一些科室的基础上改建而成,还有些中心有可能将几个隶属于不同部门的科室整合而成。不同高校对教师发展中心机构属性的定位也不一样,有些高校将其定位为纯粹的行政机构,有些高校将其定位为纯粹的学术机构,还有些学校将其定位为兼具行政与学术双重性质的机构或服务机构等。这些组织在面对相似的制度环境时采取了不同的应对策略,还有一些实力强的、有一定地位的组织甚至有可能反过来对制度环境产生影响,如派出专家参与相关政策的咨询与制定等活动进而影响制度环境。但是,从实际情况看,大部分高校教师发展组织都是由于自身的现实条件所迫而产生被动的异质,并不是为了展示其自身的特性而采取的主动的异质。

四、高校教师发展组织的未来走向

在组织建立初期,制度性同形能够帮助组织快速获取合法性的地位。但是,随着制度性同形的发展,当组织发展到一定程度时,合法性的力量开始减弱,竞争性的力量开始凸显。此时的制度性同形尤其是其中的强制性同形对组织来说,反而有可能成为一种阻碍,不利于组织在竞争的环境中胜出。2018年1月,《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出要“搭建校级教师发展平台,组织研修活动;加强院系教研室等学习共同体建设,完善传帮带机制”。2019年4月,《教育部高等教育司2019年工作要点》将“选树20个左右高校教师教学发展中心典型,示范引领全国高校教师教学发展中心建设”及“选树60个推进基层教学组织工作先进单位,示范引领全国高校健全建强基层教学组织”作为建设一流师资的重要举措。从这些政策文件看,院系教研室和教师发展中心的合法性地位将会得到进一步的稳固。但是,对于当下已取得稳定的合法性的高校教师发展组织来说,关注的重点应转向斯科特所说的规范要素及位于制度最深层次的文化—认知要素的力量,而不能仅仅停留在制度表层的管制要素层面。因此,我们有必要及时把握教师发展动向,结合组织自身的实际情况,促使“他山之石”的本土化;加强自下而上的教师需求主导的制度逻辑,实行分类发展;发挥教师发展组织域内各行动主体的联动作用,形成教师发展的共同文化。

(一)及时把握教师发展动向,促使“他山之石”本土化

历史的发展快于观察家的手笔。1852年,当纽曼正在写《大学的理念》的时候,德国的大学正成为新的楷模,用弗莱克斯纳的话说就是“现代大学的理念”正在诞生。但是当弗莱克斯纳正在写《现代大学论》的时候,柏林大学正在被“玷污”,就像柏林大学曾经“玷污”牛津大学的灵魂那样^[15]。他山之石,可以攻玉。但是,教师发展组织在参考和借鉴其他组织经验的同时,不仅要对教师发展的来龙去脉有所了

解,还需要结合自身的实际情况处理好舶来品与本土化之间的关系,以免出现“东施效颦”的后果或者所学到的正是人家要摒弃的东西。从各国教师发展的情况看,从早期的相对聚焦于教育、教学方面的狭义的教师发展转向集教学发展、个人发展、职业发展、组织发展于一体的广义的教师发展是各国教师发展的总趋势。不管任何时候,教学发展都是教师发展的第一要义和核心所在;在个人发展方面,不仅关注教师消极情绪、职业倦怠的预防和处理,还开始关注教师健康、积极情绪的培养,以防患于未然;在职业发展方面,从重点关注教师的入职早期转向关注包括教师入职早期、中期、后期的整个职业生涯的发展,并进而向职前职后一体化发展,即将高校教师入职前的培养也纳入整个职业生涯发展体系;在组织发展方面,除了教师发展组织自身的成长之外,还涉及整个高等教育系统及高校组织的结构、制度、活动等对教师群体以及个体发展的影响,例如在我国高等教育从大众化向普及化迈进的过程中可能引起的教师学术职业的变化、如何将组织活力与学术生产性要素结合起来等。这些,都值得我们的教师发展组织予以关注并做出响应。

(二) 加强自下而上的教师需求主导的制度逻辑, 实行分类发展

制度逻辑指某一领域中稳定存在的制度安排和相应的行动机制。这些制度逻辑诱发和塑造了这一领域中相应的行为方式。^[16] 由于我国高等教育管理体制的中央集权倾向,我国高等教育的改革与发展明显地表现出自上而下的国家供给主导型特征。^[17] 教师发展组织也不例外。不管是20世纪50年代设立的教研室,还是20世纪80年代开始建立的高校师资培训中心,抑或是2011年以来纷纷成立的教师发展中心,自上而下的国家供给主导型制度逻辑一直贯穿其中,因此强制性同形的力量非常强大,与此相对应的是自下而上的教师需求主导的制度逻辑的缺失。不同类型大学(如研究型、教学型、研究教学型、教学研究型、服务型)的教师发展组织,在属性、职能、任务等方面存在较大差别。同一个教师发展组织,也需要面对不同年龄、不同职称、不同学科的教师。因此,教师发展组织在开展活动时,需要立足本校或各院系的实际情况,加强自下而上的教师需求主导的制度逻辑,实行分类发展。

(三) 促进组织域内各行动主体的联动作用, 形成教师发展的共同文化

组织域是一个重要的概念,用于表示在同样的规则、准则和意义系统下运行的组织,包括:关键的供应者、资源和产品消费者、监管机构及其他提供类似服务或产品的组织。组织域概念的出现,使得组织研究的分析着眼点从单独的组织上升到更高的层面,发挥着联结组织结构与行为研究和更大范围的社会结构与过程研究的作用。^[13] 从组织域的概念看,政府机构、各种教师发展协会或同盟、高校及教师群体等都是教师发展组织域的行动主体。只有使组织域内各行动主体都联动起来,才能更好地促进教师发展组织的良性循环,发挥制度的规范性要素和文化—认知要素的力量,最终形成教师发展的共同信念和集体行动的逻辑。从国家级高校师资培训中心到大区级高校师资培训中心再到省级高校师资培训中心、校级教师发展中心及教研室,我国看似已自上至下建立起五级高校教师发展组织体系,但事实上,这些不同层级的教师发展组织的联动作用有待加强,各种教师发展协会或同盟的作用也有待进一步的发挥。例如,政府机构除了通过制定政策、资源分配等手段直接或间接地发挥管制作用之外,还应为教师发展协会、同盟等开展相关活动提供宽松的环境和平台,发挥规范性要素和文化—认知要素的力量;高校除了发挥本校教师发展中心的作用之外,还应发挥各院、系在教师发展中的作用,形成教师发展的共同文化。

参 考 文 献

- [1] OLSEN J P. The Institutional Dynamics of the European University[J]. Arena Working Papers, 2007(19): 25-54.
- [2][11] 廖永林, 卞程秀, 胡志金. 治理话语下高校教研室的发展与改革研究[J]. 教育评论, 2016(2): 75-78.
- [3] 刘小强, 何齐宗. 重建教研室: 教学组织变革视野下的高校教学质量建设策略[J]. 高等教育研究,

2010(10):57-61.

- [4] 牛风蕊,沈红. 建国以来我国高校教师发展制度的变迁逻辑:基于历史制度主义的分析[J]. 中国高教研究,2015(5):74-79.
- [5] 周雪光. 组织社会学十讲[M]. 北京:社会科学文献出版社,2003:74-77.
- [6] 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 郑继伟,王承绪,张维平,等选译. 杭州:浙江教育出版社,2001:13-15.
- [7] 斯科特. 制度与组织:思想观念与物质利益[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:161-162.
- [8] SCOTT W R. Reflections on a Half-Century of Organizational Sociology[J]. Annual Review of Sociology, 2004(12):1-21.
- [9] 奥鲁,毕加特,汉密尔顿. 东亚的组织同形[M]//鲍威尔,迪马吉奥. 组织分析的新制度主义. 姚伟,译. 上海:上海人民出版社,2008:385.
- [10][12] POWELL D M W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields[J]. American Sociological Review, 1983(2):147-160.
- [13] 斯科特,戴维斯. 组织理论:理性、自然与开放系统的视角[M]. 高俊山,译. 北京:中国人民大学出版社,2011:294-297.
- [14] 林恩,朱克尔. 制度化在文化延续中的作用[M]//鲍威尔,迪马吉奥. 组织分析的新制度主义. 姚伟,译. 上海:上海人民出版社,2008:114.
- [15] 克尔. 大学之用[M]. 高铨,高戈,汐汐,译. 北京:北京大学出版社,2008:2-4.
- [16] 周雪光,艾云. 多重逻辑下的制度变迁:一个分析框架[J]. 中国社会科学,2010(4):132-150,223.
- [17] 李小娃. 高校教师发展中心建设的制度逻辑与理论内涵[J]. 中国高教研究,2013(12):69-72.