

分布式领导视域下高校教师教学发展的组织建设

张熙

(北京大学 教育学院, 北京 100871)

摘要: 分布式领导是 20 世纪 90 年代西方教育界提出的一种教育领导理论, 为学校的组织与领导变革提供了新的视角。当前, 作为高等教育内部质量保障与提升体系的重要组成部分, 教师发展中心在相关政策推动下在国内一些高校得以建立, 并走上了规范化、制度化的发展轨道, 但也面临着理论与实践中诸多的问题与挑战。在借鉴国外高校教师教学组织发展经验的基础上, 我国高校教师发展中心不应只作为提供技术支持的教学辅助机构, 而应基于分布式领导模式实现组织转型, 进而推动我国大学教师教学发展的组织网络与相关制度建设。

关键词: 分布式领导; 教师发展中心; 组织建设

中图分类号: G645

文献标志码: A

文章编号: 1673-8381(2017)05-0102-08

随着高等教育进入大众化时代, “质量保障与提升”逐渐成为全球高等教育关注的核心议题。20世纪 90 年代以来, 作为高等教育质量提升的保障措施之一, 教师发展中心在国外许多高校纷纷成立, 旨在帮助教师提升教学能力, 改善教学效果, 促进良好教学文化的形成, 同时满足教师专业发展的需求, 进而从整体上提升高等教育的教学质量。以美国和英国为例, 成立于 1962 年的密歇根大学学习与教学研究中心是美国最早建立的教师发展机构, 据不完全统计, 美国已有 21% 的中学后教育机构和 75% 的研究型大学设有专门的教师发展中心^[1]; 英国政府于 2003 年颁布了《高等教育的未来》白皮书, 提出重点建设 74 所卓越教学中心并对其进行选择性资助^[2]。中国高校开展教师发展活动的历史并不短, 但在相当长的时间里, 高校教学工作没有被视为专门化职业, 高校教师发展也没有走上规范化和制度化道路。2012 年 3 月, 教育部印发了《关于全面提高高等教育质量的若干意见》, 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”。2012 年 10 月, 教育部批准厦

门大学教师发展中心等 30 个机构为“十二五”国家级教师教学发展示范中心, 希望借此带动其他高校教师教学发展的组织与制度建设。由此, 我国高校教师的专业发展, 尤其是教学发展进入了新的历史阶段。

一、高校教师教学发展的现状与问题

高校教师发展的内容主要包括“教学发展、专业发展、组织发展、个人生涯发展”等方面, 其中教学发展是核心, 组织与个人生涯发展是趋势。以美国为例, 近二十年来其大学教师发展在教学和专业发展的基础上, 越发强调教学组织发展与个人生涯发展, 其理论基础也从认知心理学、发展心理学、教育技术转向组织理论与人力资源领导理论^[3]。与英美等国家相比, 我国高校教师发展中心虽然在理论和实践上尚处于起步阶段, 但一些高校已不满足于将发展中心视为单纯的教学培训机构, 而开始关注中心的组织发展问题。国内学者李红慧通过实证研究发现, 教师教学发展中心组织趋向于矩阵式结构, 体现出集权与分权相结合的特点, 既讲求分工又重视协作^[4]。浙江大学

收稿日期: 2016-09-10

作者简介: 张熙, 博士研究生, 从事大学组织与治理、学术职业研究。

网络出版时间: 2017-09-01

网络出版地址: <http://kns.cnki.net/kcms/detail/32.1774.G4.20170901.1614.030.html>

明确提出要“建立矩阵式教师教学发展网络”，北京大学等高校提倡“建立多部门、跨部门联动机制，要求学术机构和管理机构相互配合”。在组织人员方面，30家示范中心都拥有大量的专家与兼职人员，除西安交通大学和北京师范大学外，其他高校聘请的专家数量都在25人以上^[4]。北京大学明确指出“中心以专家为主，行政人员为辅”，这也符合任务型组织所体现出的“分散的专业领导权”特征。由此可见，国内教师发展中心虽然起步较晚，但在继承和借鉴的基础上已具备了组织发展的意识与趋势。与此同时，国内外大学教师教学发展的组织建设也面临着一些普遍性问题。

教师教学发展的首要问题与前提条件是如何让更多教师参与发展中心的活动。有学者对英国高校进行了调查，受访教师表示卓越教师中心的项目只是少数人的事情，发展中心往往成了优秀教师继续提高的地方，而真正亟须进步的教师却因为各种原因而没有充分地利用机会；有些培训流于形式，教师们缺乏交流与认同感^[5]。相对国外而言，我国高校教师发展中心刚刚起步，教师参与度的相关研究较少，但在实践中不少高校抱怨教师的参与积极性不高，令他们十分头疼^[6]。这里的问题是，如何构建基于所有教师共同学习和参与的平台，以及骨干教师除了在组织培训时讲经布道，是否还可以发挥更大的专业领导力。国内有学者进而指出了学校教师发展在管理与制度上的问题：我国传统科层制管理下的集中培训让教师们感觉自己是来完成学校和学院领导安排的任务的，而不是出于教学共同体中的自发与自觉行动，因此教师们容易产生抵触情绪^[7]。但也有人认为，教师自发组织的活动固然有利于教师之间平等交流，但不能因此疏远学校的行政与领导系统，甚至与学校的发展战略相脱节^[8]，而如何平衡两者的关系实际上并非易事。此外，当前我国高校的科研与教学评价体制不够完善，发展中心活动与教师需求不匹配，教师不坐班带来的时间安排问题和人际生疏等等也是教师发展中心所面临的现实困境。

综上所述，无论是国内外大学教师发展中心重视组织发展的趋势，还是其在实践中遇到的挑战与问题，都指向了一种新的组织与领导模式的构建。因此，我国教师发展中心应当重新审视自

身的角色与职能，在提供技术性教学支持的基础上推动教师教学的组织发展与领导模式创新。

二、分布式领导模式的必要性与适用性

作为分布式领导理论的开创者之一，詹姆斯·斯皮兰（James Spillane）认为，传统教育领导理论与实践过分强调领导者个体的作用，把学校领导等同于校长或处于重要的行政职位者，倾向于用“成就”来定义领导，而忽视了领导实践中的情景因素和非正式领导的作用^[9]。尽管学术界对于分布式领导的概念表述不一，不同的学者各有侧重，但其共同点可以概括为“关注分布于学校组织中的领导者、追随者和特定情境交互作用网络中的一种领导实践理论”^[10]；它强调教育组织中领导的实现不仅是领导者个人行为的作用，而且是领导者与其他因素交互作用的结果。分布式领导的基本理念是赋权、协作与分享，在这种领导理念指导下每个组织成员都能发挥各自的智慧，进而形成一个团结协作的共同体以实现组织的目标。对于学校中的教学组织而言，分布式领导强调随着时间和环境的变化，领导和下属的角色可以交换；根据任务和情境的不同，参与者可以共享领导角色^[11]。分布式领导的重心在于使学校内部所有专业人员，不管其是否处于正式管理职位，都能参与到专业领导的实践中来，尤其重视资深教师、学科带头人和教学骨干等角色的领导力构建。相对于传统的领导理论，分布式领导十分重视团队合作行动，倡导组织成员之间良好关系的构建与非正式组织的良性作用；同时强调非正式组织与正式组织的合作，通过他们的协同和沟通来提高整个教育组织的专业能力和凝聚力，并建立一种新型的专业领导文化。对于我国大学尤其是教师教学发展的组织建设而言，分布式领导模式在理论和实践上都处于初步探索阶段，这就需要对大学与教师教学发展的组织特性和运行模式进行分析，为分布式领导模式的建立与推行提供理论依据。

就高校的组织属性而言，大学作为生产、传播和应用知识的机构，以知识和高级知识为基础的学科成为大学组织的基本材料，而学科分化则是大学的本质属性之一。由于知识与学科分化所带来的多样性，不同学科领域在教学文化、规范、条

件、内容与方法上自成系统,使教师的教学发展带有各自学科的特点。此外,大学教学和学术工作的领导角色实际上分散于院系和学校相关职能部门的各个层次,除了具有教学行政权力的领导以外,各学科经验丰富的优秀教师和学术权威在教师发展中同样扮演着重要的领导角色。由于广大教师掌握着各种不同的教学专门知识,教学的改进离不开他们协同一致的工作;如果教师仅局限于自己的专业知识,学校的教学改进只能是纸上谈兵^[12]。因此,作为知识共同体而存在的大学需要对不同学科的教师教学发展进行统筹与协调,并在此基础上构建教师教学的组织网络与实践共同体。有国外学者进一步指出:“(大学)作为一个知识密集型组织,如果不在其成员中分布专业领导职能,要完成类似于教与学这样的复杂任务是不可能的。”^[13]从这个角度来看,分布式领导模式的建立是大学作为知识社区推动其自身教学质量提高的必然要求。从更高的层面来讲,如果在现代大学制度建设的背景下讨论教师教学发展,那么我国高校教师发展中心的建立就不只是机构设置和规范性发展问题,而是如何建立与现代大学使命与职能相匹配的组织与制度模式^[14]。

就大学教师发展中心的组织特点而言,不论是国内还是国外都带有明显的“任务型组织”特征,中心大多数成员有各自的组织归属,为临时性任务聚集在一起,任务结束后随即解散,表现为流动开放的特性。教学发展组织成员之间不是传统官僚科层制下的行政依附关系,而是出于共同的理想价值观和公共精神参与到教师发展的事业中来,相互之间是专业合作与伙伴信任的关系。教学发展组织的权力结构更多地表现为独立分散的专业领导权,分布在受尊重的专业成员手中,而不仅仅是被攥在行政领导者手里^[15]。从组织功能上讲,中心的重要职能之一就是整合学校相关资源,搭建教师教学发展的平台。国内重点建设的高校示范中心通常拥有较为充足的经费支持和庞大的、分布于各个院系的专家和骨干教师团队,还有来自学校行政部门的支持。以北京大学教师教学发展中心为例,该中心主任由学校教务长兼任,专家团队中共有成员 58 人,其中院士 6 人,国家级教学名师 10 人,教育专家 5 人,老教授教学调研组成员 13 人,院系领导 15 人,学校部门领导

10 人,除此以外还配备有 5 名专职服务人员^[16]。北京大学在其发展中心的定位中强调“学术机构与管理机构相结合”“突出学科专家、教育专家与教育技术专家的组合与作用”^[16]。国内学者别敦荣等对全国 54 所高校教师发展中心的研究显示,90.7% 和 68.2% 的受访者认同发展中心是服务型组织和学术型组织,仅有 22.2% 的人认为中心是行政管理机构;大多数被调查者认为中心能与校内其他部门开展有效的合作,而且也得到了学校领导的重视与支持;然而,中心在充分调动与协调外部的人力和物力资源方面还需要进一步提升^[17]。由此可以看出,一种分布式领导模式的构建基础已初见雏形,我们接下来应当思考如何挖掘整个团队的领导潜力与影响力,并通过“传、帮、带”的示范作用和相互间的密切配合来培养更多的教坛新秀,这无疑是大学和教学发展中心最希望达到的效果。

对于分布式领导模式,学术界和大学管理者的主要疑问是这种模式与之前的“分享领导模式”和“民主参与管理”有何不同,其在实践中是否削弱了相关机构和个人的领导权力从而导致出现“人人领导”或“无人领导”的局面等。对此,英国学者们通过对分布式领导研究文献的系统梳理和回顾,认为其概念有三个与众不同的要素:领导是互相作用的团体或网络的自然属性、领导的边界具有开放性、多样性的专业领导力能够得到最大的分布^[18]。与先前的理论相比,分布式领导首先是一种实践理论,它将领导定义为一种组织层面的现象而非从领导者个人出发,它关注的不是进行领导分配的必要性,而是怎样实现领导分配的问题,即研究领导是如何在多个领导者之间拓展,以及如何在特定情境中扩展到追随者及其他成员中。其次,分布式领导不是简单的分享权力,有学者特别指出,分布式领导的本质并非切割与划分行政领导者的权力,而是培育专业领域的领导力。它的关注点从领导的“权力”转移到“影响力”以及可能成为影响源的各式人等的领导力建设,其领导力的分布既包括行政管理者,也包括不同学科的学术与教学人员,以便达到专长互补、协同增效的效果^[19]。最后,分布式领导也不同于民主参与式的建言献策,它突破了民主管理概念固守的领导中心和群众参与的静态视野,转而关注领导角

色转换、行为流动等动态化过程。因此,分布式领导概念的提出对于教育领导理论与实践而言,都意味着一种深刻的变革。对于我国高校更具现实意义的是,与那些主张教师要参与学校所有重大事务管理与决策的理论相比,分布式领导首先关注的是教学和科研等教师“分内事务”的专业领导力的建设,进而构建新型的学习型组织的领导文化。当前,建立现代大学制度和进行大学治理改革成为我国高等教育界的热点话题,诸如“民主决策”“群众路线”“教职工代表大会”“教授治学”等概念在国内高校已成常识,他们对与此相关的组织与管理理论并不存在认知障碍。由于学术事务是大学内部治理的基本内容,就高校的学术工作而言,专家学者在各自的研究和教学领域一直扮演着重要的领导角色,享有较高的专业话语权;在教学组织发展方面,我国高校早先大多设有院系教研室,这实际上就是分布式领导反映在基层教师教学发展中的一种组织雏形。因此,在新时期高等教育改革的大背景下,大学教师教学的组织发展虽然尚处于探索阶段,但分布式领导无疑为其提供了一种可能的理论和实践范式。总之,国内高校的教师发展中心应当发挥更加积极的作用,基于教师的教学发展实现教学组织与领导建设,这就需要对高校教师发展中心进行组织角色与职能的重新定位。

三、教师发展中心的组织定位与转型

分布式领导通过领导角色的广泛分布、灵活流动,构建一个开放性的学习型组织与教学实践共同体,提升教师参与的积极性与主观能动性。一项关于挪威和丹麦高校的研究显示,当前教师发展中心除了向教师提供各类课程培训外,越发关注相关项目的开发与设计,许多发展中心将自身的定位建立在“学习型组织”、“实践共同体”和“教学组织发展”的基础之上^[20]。在我国,高校教师发展中心属于一种新兴的教师发展组织形式,它整合了高校内部原有部分机构的功能,也体现了“国家制度安排、大学教师发展及自我实现的多种诉求,其根本在于实现教师发展的自觉行动”^[21]。国内教师发展中心未来的组织建设在立足自身的前提下,应当注意吸取与借鉴国外相关理论与经验,从传统的教学培训和辅助机构的承

担者转变为大学的战略合作伙伴与组织变革的推动者。

(一) 学习型组织的构建者

作为分布式领导模式的理论基础之一,彼得·圣吉(Peter Senge)在1990年首次将“学习型组织”这一概念理论化和系统化。有学者进一步将其特点概括为组织成员全身心投入并有能力不断学习;组织成员体验到工作中生命的意义;通过学习获得创造自我与创造未来的能量^[22]。虽然学习型组织理论的提出源于对企业组织的研究,但其“学会终身学习,建立共同愿景,注重系统思考与合作学习”的核心理念,对于我国大学教师教学的持久性发展无疑具有重要的借鉴意义。大学教师是学术社区中的知识群体,不但承担着传道授业的工作,还扮演着知识探索者的角色,因此高校教学组织成为学习型组织无疑是理所应当的。从国外的发展趋势来看,教学发展中心最初关注的是教师如何教,而到了20世纪80年代,其开始重视学生如何学习。澳大利亚的一项研究显示,20世纪90年代之后,许多欧美高校的教师教学发展中心正在从专注于教学和学习策略的指导者转变为致力于构建学习型教学组织的设计者与孵化器^[23]。然而,当前我国高校中过于强调控制的教学管理模式、教师考评与激励体系中的不合理因素以及陈旧的教学与学习观念都在不同程度上限制了学习型教学组织的发展。如果将我国大学的教师发展机构定位为学习型组织的构建者,那么除了日常的教学培训与服务之外,它还须关注学校整体的课程与教学方法、信息资源与规划、教师聘任与激励以及组织架构与文化建设等等,从而作为撬动整个高校教学与学习事业的关键支点,帮助学校教学组织成为学习型的实践共同体,让教师在其中体验到教学技能持续提高与教育思想不断创新的成就感。

(二) 教学实践共同体的促进者

一直以来,国内高校教师对于学术研究共同体的认同感较高,而教学工作一直被视为教师的基本任务,属于教师的“私人领地”,尽管有各种政策自上而下的推动,也有学校开设的各种教学培训讲座,但都无法在教师中间形成相互认同与参照的教学共同体。而分布式领导的基本理念是合作与分享,组织中的每个成员都能发挥和贡献各

自的才智与创造力,从而形成一个专业发展的实践共同体。国外学界普遍认为,高校教师发展的方式应从正式的个体学习,走向以实践共同体为代表的团体非正式学习。这种共同体形式之所以是有效的是因为其包含了三个要素,即共同体成员的安全感,成员能够得到彼此的支持,感觉到自身和工作的价值^[24]。在这种实践与学习的共同体中,成员们找到了一种社群的感觉,提高了教学工作的积极性,降低了最初的担忧和焦虑感。根据一项调查,2003—2004 年美国 132 所受访高校中共有 308 个教师教学发展共同体在运行,其主要有“午餐习明纳”“教师圆桌”“新教师招待会”等形式^[25]。有学者指出,实践共同体还应当通过对组织中的优秀教育者进行奖励,宣传推广优秀事迹等来体现其对于卓越教学的支持,例如,密歇根大学为国家级优秀教师获奖者等举行庆祝宴会。除了传统的面对面式的共同体实践,信息网络社群的建立也为教学实践共同体提供了一种有效形式。这不但为教师们相互沟通开发了更多的途径,也为教师发展的学术研究、政策调研和虚拟式合作等提供了便利条件。因此,今后我国教师发展中心的建设应更加注重搭建教学实践共同体的交往平台,使得组织中的分布式领导与实践不再各自为战,从而形成一个紧密的教学实践共同体。

(三) 教学组织文化的建设者

组织文化对于教学组织的发展十分重要,当代组织分析的新制度主义理论认为,组织与制度中的文化·认知性要素对于其成员而言具有最深层次的合法性^[26]。如果不能基于共同愿景与价值观进而形成良好的文化氛围,那么组织便没有凝聚力,再好的规章制度也是摆设而已。因此,良好组织文化的形成需要进行组织愿景的规划与相关激励政策的设计,而“教学发展中心在形成全校范围内的教学组织文化中扮演着核心角色”^[27]。组织愿景是基于成员共同价值观而形成的、具有方向性与战略性的组织目标,也是组织文化的重要体现。教学团体如果缺乏广泛认同的组织愿景,大学的教学工作就会处于一盘散沙的状态,这不仅使分布式领导模式难以真正推行,也不利于学校其他教学政策与规划的实施。作为教育与学术机构,大学的教学文化建设尤为关键,这种文化一方面要体现大学的使命与传统,将教学与学习

事业始终置于大学价值观系统的核心;另一方面要注重对于教师和学生的人文关怀,给予他们自我实现与相互提升的成就体验,这对于我国当下现代大学制度文化的构建具有积极意义。与此同时,恰当的激励政策对于组织文化建设也非常重要。有学者通过对部分英国大学的实证研究发现,教学中心通过设计合理的激励制度,可以与政府及学校其他政策一起改变大学中的教学文化,使教师们感到教学工作受到共同体的重视,在教室之外他们的努力同样可以获得认可^[28]。需要指出的是,激励的初衷在于提升教学在大学中的地位与质量,因此它不能仅仅针对少数人,而应当指向大部分教师及其职业发展的整个过程。这就需要我们建立包括教师晋升在内的、与学校整体激励机制相结合的、持久性和包容性的制度框架。此外,有学者强调,这种教学激励应与科研相结合并互相促进,而不是独立于科研甚至与其相互对立^[29]。如果我国教师教学组织能为大学教师的学术发展、教学发展和个体的实际需要提供综合性的支持,那么教师的活力将会得到有效提升。

四、构建教师教学发展的组织网络

无论是基于大学作为知识共同体的组织属性,还是着眼于高校教师教学发展的实践维度,我们都需要在关注教师专业成长的基础上构建教学发展的组织网络,发掘和培育组织中分布式领导的潜力,进而推动大学教学组织的转型与相关制度的变革。就大学的组织结构而言,我国高校具有明显的科层制组织特征,在科层制组织中,权力是集中的并且是自上而下流动的,学校各部门的运作也是条块分割的;学科分化形成的院系组织在教师教学发展上各自为政,管理层与教师和学生之间缺乏有效的沟通与互动,学校成员之间有着较为严格的等级关系。然而,随着我国高等教育中不同学科的交叉与融合趋势逐渐增强,以及大学教学尤其是本科教学强调通识教育与宽厚的专业基础相结合,对于打通学科壁垒、构建教师教学发展与学生学业成长立交桥的要求愈发凸显,这些都为分布式领导模式下高校教师教学的组织发展提供了背景与动力。

(一) 教学组织结构的调整

对于大学组织而言,实施分布式领导模式需

要打破传统的科层组织结构,因为分布式领导主张弱化领导的职位角色,强化以工作为中心的生成型与流质型的领导团队^[28],形成联通学校管理层、院系组织和教师群体的教学发展网络,这样就会对学校组织结构和管理体制的调整提出要求。许多学者认为,扁平化的矩阵组织结构有利于分布式领导模式的施行,这种结构意味着管理层级的减少与信息传递效率的提高,将组织的横向与纵向关系相结合,有利于共同任务的推动。组织结构的调整还可以淡化管理与被管理的行政依附关系,减少行政权力对于教学和学术过多的干预,建立更多互助互惠的新型专业关系。这种专业关系与以往的权力领导或由上至下的控制模式不同,它建立在成员之间相互合作的基础之上。因此,只有当教学实践共同体中任务执行的方式得到一致认同,且组织成员之间建立平等与互信的合作关系时,协同合作式的领导力才能得以实现。此外,分布式领导模式的构建还需要教学组织结构具有更大的弹性,即每个组织成员的位置及其所扮演的角色都并非固定不变,这样在面临不同的任务和领导情境时可以确保领导的角色与职能动态地分布于组织成员当中^[29]。与此同时,新的教学组织和领导体制还要容许甚至鼓励教师与教师、教师与领导者以及领导者之间非正式关系的发展,保证非正式领导者有机会参与教学领导,并为其领导力的发展提供必要的支持。

(二) 教学组织网络的构建

国外高校教师发展的实践经验已经显示出教学组织发展的重要性,国内大学教师发展未来应致力于构建联系相关各方并提供相互支持的教师发展组织网络,并基于教师发展项目和具体情境来确定领导力的分配与建设。斯皮兰等人认为,领导活动分布于领导者、追随者和情境相互作用的“网”中。具体情境构成了研究分布式领导的分析单位,从而在学校组织中找到一个个流动的问题聚集点,使组织中的集体活动成为动态的相互作用的网络^[30]。此外,分布式领导方式也不局限于单向命令和控制,而是根据具体项目和情境开展合作并分享领导力。因此,大学教师发展中心应努力编织一种基于“分布式领导”的网络关系,即领导角色不再局限于某个职位或机构,而是分布在组织各个层面的立体网络之中。无论是在国

外还是国内,高校教师发展中心建立的根本目的都在于促进教师的专业发展与学生的学习能力提升,它整合了之前学校和院系中部分教师发展机构的职能,除了纵向地上传下达以外,更要承担起横向联系和沟通的角色,发挥组织网络枢纽的作用,避免使分布式领导变成一盘散沙的无组织领导。在教学发展组织网络的构建过程中,中心还应当为教学实践共同体提供价值观与方向引导,注重组织网络中各级各类领导角色的发掘与培育,推动教师发展网络与分布式领导模式在更广的范围得以建立和传播。此外,我国大学应当特别注意组织网络中优秀教师与专家人才库的建设,这对于提高中心的资源调配能力十分重要。在此基础上,我们还可构建校际和跨区域教师发展的组织网络,如教师发展专业协会的建立可以为高校教师发展提供更广泛的交流平台,促进相关研究与经验的传播并提供相应的支持服务。

(三) 网络关系中的核心枢纽

高校教师发展分布式领导模式与共同体学习网络的形成,必然涉及大学的组织转型和相关制度建设,而教师发展中心在其中需要发挥网络枢纽的作用,扮演协调者的角色。这就要求国内教师发展中心在开展工作中处理好其与教师、院系和学校的关系,积极构建更具包容性的教师发展网络。第一,对于教师群体而言,教师发展组织不应过分强调其检查、评估、诊断与治疗职能,这些容易使教师产生抵触情绪,而应尽量让教师把中心看作支持性机构而非评估部门,不用担心“被贴上标签或遭到惩罚”^[24];同时,重视并发挥教学名师或教育家在教师发展中的正式与非正式领导作用,建立教师发展的人才库与人脉网络。第二,发展中心必须争取学校层面的支持,与学校行政管理者保持密切联系,了解学校的相关政策与计划意图。中心要善于从学校管理层发现机遇,从而更好地为教师发展创造条件,成为“既满足教师需求又符合学校的行动规划的战略性合作伙伴”^[8]。第三,发展中心必须处理好与院系教学组织之间的关系。由于高校教师的教学工作直接服务于基层教学组织并接受其管理,同一院系的科研与教学工作又具有一定的相似性,教师之间容易沟通和相互学习。因此,教师发展中心应实现与院系组织的联通与互动,并且提供具有针对性和学科

特色的服务项目。只有这样院系才会委托中心帮助其实现各自教师发展的目标,否则中心的工作将很难有效开展并达到理想效果。

作为一种盛行于欧美的教育领导理论与学校教学管理模式,分布式领导在国内教育管理尤其是高等教育管理中尚属于比较新鲜的事物,但其对于我国高校教师教学的组织发展却有着重要的启发意义。在我国高等教育界日益重视教育教学质量的今天,过去那种个体经验积累式的、互不关联的教学技能提高模式,以及大学传统科层制的僵化管理都无法为教师教学发展提供系统、持续和共同体式的有效帮助。此外,高校中一些不利于教师教学发展的制度与文化因素也是摆在学校管理者与教师面前的难题。当前,国内高校教师发展中心的逐步建立虽然为统合教育教学资源、提供教师发展的整体性框架迈出了组织建设的第一步,但是要突破单纯的教学技能培训的角色属性,实现大学教学组织与制度的良性发展,教师发展中心还需要在构建学习型组织、教学实践共同体以及促进教学组织文化建设方面进行大胆尝试。分布式领导模式在高等教育尤其是教师教学发展中的具体运用及其优势与局限,也有待更多的研究积累和进一步的实践探索。综上所述,分布式领导模式的引入无疑为我国高校教学发展的组织建设提供了可以借鉴的范式,其目的在于重新激活高等学府中的教学事业,让教师再度成为大学教育中的灵魂人物。

参考文献

- [1] 康斯坦斯·库克,等. 提升大学教学能力——教学中心的作用[M]. 陈劲,郑秀丽,译. 杭州:浙江大学出版社,2011:1.
- [2] 李俐. 英国高校教师发展研究[D]. 重庆:西南大学教育学部,2013:26.
- [3] 林杰. 美国大学教师发展的组织化历程及机构[J]. 清华大学教育研究,2010,31(2):49-56.
- [4] 李红惠. 教师教学发展中心组织的建设趋势研究[J]. 复旦教育论坛,2013,11(1):29-33.
- [5] GOSLING D, HANNAN A. Responses to a policy initiative: the case of centers for excellence in teaching and learning[J]. *Studies in higher education*, 2007, 32(5):633-646.
- [6] 刘丹. 浅析高校教师发展中心的活动参与度问题[J]. 中国电力教育,2014(3):160-162.
- [7] 吴文胜. 高校教师专业发展的困惑与挑战[J]. 当代教师教育,2009,2(2):40-45.
- [8] 吴洪富. 高校教师教学发展中心的实践课题[J]. 高等教育研究,2014,35(3):45-53.
- [9] SPILLANE J P. *Distributed leadership* [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2006: 4.
- [10] 梁东荣,张艳敏. 英美澳分布式领导研究透视及其启示[J]. 比较教育研究,2007(7):22-26.
- [11] SPILLANE J P, HALVERSON R, DIAMOND J B. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective[J]. *Journal of curriculum studies*, 2004, 36(1):3-34.
- [12] SPILLANE J P, HALVERSON R, DIAMOND J B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective[J]. *Educational researcher*, 2001, 30(3):23-28.
- [13] GRONN P. Distributed properties: a new architecture for leadership[J]. *Educational management and administration*, 2000, 28(3): 317-338.
- [14] 邬大光. 教学文化:大学教师发展的根基[J]. 中国高等教育,2013(8):34-36.
- [15] 周雪梅. 任务型组织的出现及其结构[J]. 首都师范大学学报(社会科学版),2006(4):43-46.
- [16] 北京大学教师教学发展示范中心申报材料[EB/OL]. (2015-06-10) [2016-08-10]. http://dean.pku.edu.cn/notice/inform_show.php?id=1347512686.
- [17] 别敦荣,韦莉娜,李家新. 高校教师教学发展中心运行状况调查研究[J]. 中国高教研究,2015(3):41-47.
- [18] Nigel Bennett, Christine Wise and Philip Woods. Distributed leadership [EB/OL]. (2015-06-20) [2016-08-10]. <http://www.ncsl.org.uk/literaturereviews>.
- [19] 阿尔玛·哈里斯. 分布式领导——不同的视角 [M]. 冯大鸣,译. 上海:上海教育出版社,2012:6.
- [20] HAVNES A, STENSAKER B. Educational development centers: from educational to organizational development? [J]. *Quality assurance in education*, 2006, 14(1):7-20.
- [21] 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.
- [22] 张声雄. 学习型组织的创建[M]. 上海:上海科学普及出版社,2000:5.

- [23] HOLT D, PALMER S, CHALLIS D. Changing perspectives: teaching and learning centers' strategic contributions to academic development in Australian higher education[J]. *International journal for academic development*, 2011, 16(1):5-17.
- [24] MACKENZIE J, BELL S, BOHAN J, et al. From anxiety to empowerment: a learning community of university teachers[J]. *Teaching in higher education*, 2010, 15(3):273-284.
- [25] COX M D, RICHLIN L. *Building faculty learning communities: new directions for teaching and learning*, Number 97[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2004:29.
- [26] W·理查德·斯科特. 制度与组织——思想观念与物质利益(第3版)[M]. 姚伟,王黎芳,译. 北京:中国人民大学出版社,2010:88.
- [27] COOK C E, SORCINELLI M D, The importance of teaching centers[N]. *The chronicle of higher education*, 2002-04-26(B21).
- [28] 冯大鸣. 美、英、澳教育管理前沿图景 [M]. 北京:教育科学出版社, 2004:78.
- [29] HARRIS A. Distributed leadership: according to the evidence[J]. *Journal of educational administration*, 2008, 46(2): 172-188.
- [30] SPILLANE J P. Distributed leadership[J]. *Educational forum*, 2005, 69(2):143-150.

(责任编辑 东彦)

(助理编辑 袁萍萍)

The organizational construction of faculty teaching development of universities: in the perspective of distributed leadership

ZHANG Xi

(Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: Distributed leadership is an educational leadership theory proposed in the 1990's in Western education, and it provides a new perspective for the reform of university organization and leadership. In recent years, as an important institution of higher education internal quality assurance and promotion system, Faculty Development Centers (FDC) have been set up by some universities according to the encouraging policies of Chinese government. Now FDC become standardized and systematized, but there are still many theoretical and practical challenges. Hence, Chinese FDC should, by absorbing the experience of foreign universities, not only play its role as pure technical and assistant agencies, but also achieve organizational transformation based on the model of distributed leadership in order to promote relevant organizational and institutional construction of universities.

Key words: distributed leadership; faculty development center; organizational construction