

■ 郑玉莲◎著

理论透视： 中学校长培训过程建构的质性研究



科学出版社

理论透视： 中学校长培训过程建构的质性研究

郑玉莲 著

贵州师范学院贵州教育发展研究中心学术文库
贵州省高等学校人文社会科学研究基地学术文库
贵州省高等学校人文社会科学研究基地建设项目资助成果
贵州省重点学科（教育学原理）建设成果

科学出版社

北京

究能

的来近学
践动一美
松现等之

，校湖
易，他的
，

茂，论也
师口

内 容 简 介

本书是一本采用质性研究方法深入刻画和系统解构我国中学校长培训过程的著作,本书在知悉西方校长领导力发展的基本理论基础上,深入解析我国的校长培训过程建构实践。

本书适合以下三类人士参考阅读:一是研究中国校长领导力发展的学者和研究生,通过阅读本书,他们能够获得理解我国校长培训的理论视角;二是校长培训的实践者,包括培训管理者、培训者,通过阅读本书,他们能够看到我国校长培训的大图景,并找到自己在其中的位置,以形成群体性的力量,推动我国校长培训质量的持续提升;三是中小学校长,通过阅读本书,他们可以检视自己对校长培训的认识,分析自己在培训过程中的学习,以便在培训中能够收获更多。

图书在版编目(CIP)数据

理论透视:中学校长培训过程建构的质性研究/郑玉莲著. —北京:科学出版社, 2015

ISBN 978-7-03-045877-3

I. ①理… II. ①郑… III. ①中学—校长—师资培训—研究 IV. ①G637.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第234510号

责任编辑:陈 亮/责任校对:贾娜娜
责任印制:徐晓晨/封面设计:无极书装

科学出版社出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京康华虎彩印刷有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2016年2月第 一 版 开本:720×1000 B5

2016年2月第一次印刷 印张:11 3/4

字数:237 000

定价:68.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

理论用以透视校长培训的黑匣子

世界各国教育的变革对校长提出了极高的要求。作为校长成长与专业能力提升的重要支持性力量，校长培训受到了前所未有的关注。从宏观层面，世界各国试图通过对培训的管制、资助与提供来影响项目的质量，从微观来看，越来越多的政策制定者、研究者与实践者不断关注具体项目设计、课程、教学法及评价的变革，希望以此来推动校长培训项目质量的持续提升。然而，世界各国的实践越来越聚焦于所有改革的政策和措施怎么在校长培训项目实施中得以交汇、互动并产生影响。而实践中，究竟是什么机构在提供培训与发展项目，这个机构与国家（学区）、高校、市场的关系是怎样的，其关系如何影响利益关系人的认识，进而影响培训机构实施培训项目，以及培训过程中，培训的利益关系人是如何建构这个培训过程却未受到应有的关注。培训机构究竟是如何开展校长培训的迄今仍是一个黑匣子。

郑玉莲博士的著作《理论透视：中学校长培训过程建构的质性研究》通过质性研究方法，以中国内地五个校长培训机构的高级研修培训为个案，探究中学校长培训的过程建构。揭示培训机构的管理者/专职人员、培训者与参训校长在培训开始前、培训中及校长培训结束后的行为表现与互动特点。在此基础上，进一步分析他们对校长学习、参训校长-专家的关系、校长培训的认识，深入探究这种认识对他们互动建构过程的影响。最后在国家、市场和高校的情境架构中，探讨培训机构与国家、高校和市场的关系如何形塑他们对培训的认识。通过上述三个层次的递进、拓展、分析与追问，提供了清晰的理解视角，揭示中学校长培训过程建构的黑匣子。校长培训黑匣子的打开，更有利于从多元利益关系人的视角，探究校长培训质量的系统改进。

卢乃桂

香港中文大学教育学院建院院长

教育部普通高校人文社科重点基地北京师范大学教师教育研究中心资深研究员

2015年6月1日

理论视镜的必要与有用

每天在全国乃至全世界各地都有着不少学校校长参与各式各样的领导力培训与发展活动。对于参训者与培训者来说，这些培训活动更多是一种仪式、重复与习以为常。如何让学校校长的培训是常新的？如何让校长们享受真正的学习与发展？如何让校长们将这些培训与发展活动的效果带入学校的实际教育提升中去？如何让培训者也能生机勃勃、热情高涨地投入培训？这些问题就是郑玉莲博士的研究之初心。她从自己的工作经历中衍生了这么多的问题，又带着这些问题坚定地步入了她的博士研究。

很高兴得知郑玉莲博士的专著出版了。这是内地校长研究与教育领导力培训领域第一本以质性的实证研究方法对校长培训的过程进行深入刻画与理论透视的研究专著。

虽然在欧美有关校长领导力发展的研究已有一定基础，但其培训的规模、范围、模式与实践基础与中国大相径庭。如何在一个像中国这样如此庞大的教育系统中培训校长、发展其教育领导力从而带动根本性的教育改革？不同的系统情境与不同的历史制度环境又如何造就了中国校长培训的独特实践？从比较的视角来看，这种制度脉络下的校长培训实践又能为学校领导力发展提供与欧美经验不同的理论洞见。而这一切都需要我们对第一手资料进行扎实和深入的研究。

前述这些问题也许对于有常识、有经验的人来说不难问出，但如何回答才能真正考验一位研究者的专业研究能力。社会科学领域，尤其是教育领域里，专业的研究者区别于资深的实践者的一个关键能力就是对理论视镜的运用与贡献。郑玉莲博士的这本专著恰恰体现了在校长培训的实践领域中，她如何以具体的理论视角照亮了我们习以为常的校长培训的“黑匣子”，将培训机构与所处的大学、市场、国家之复杂脉络，校长培训过程的元素与动态过程有机分解，从而充分展现了习以为常之下的建构过程与关键力量。作为郑玉莲博士的论文指导合作导师，我为她和她这本著作感到骄傲！

陈霜叶

香港中文大学教育学院教育行政与政策学系

2015年9月10日

About Yulian

I remember interviewing Yulian when she applied for the PhD programme. The competition was exceeding tough that year, with first class students from Hong Kong and throughout the Mainland. From the beginning of the interview she impressed me with her passion, potential and clarity of purpose. She was thoroughly prepared and very clear about what she wanted to study and why it was important. After her years of working with principals and other school leaders she wanted to investigate the best ways to prepare them to lead China's schools to a better future. Yulian was obviously a talent bursting with ideas and a burning desire to make a difference—I wanted her for my student.

Throughout her studies Yulian validated again and again my initial impression of her talent and potential. She approached every course as a new learning adventure, giving her best, soaking up knowledge in whatever form it came. She was determined, almost single-minded about the study she wanted to do for her dissertation. What impressed me most about her was her strength of mind and willingness to take a contrary position on issues, even with her professors. She was always prepared to argue her case—but did this respectfully, quietly and gently, but there was no doubt she had her ideas—I liked her strength of conviction.

Yulian completed her PhD and produced a very good dissertation—exactly in the area she first nominated. Too often students finish their thesis, go home to work, and slip too easily into simply maintaining a comfortable, mediocre academic career—not Yulian. Since getting her doctorate she has worked hard to establish not only a national but also an international reputation. This has seen her publish in SSCI journals, contribute to International Handbooks, win national grants and be a key contributor to cross-national research projects around leadership for learning. I expect Yulian to become more and more active in the international school leadership literature and, over the next decade or so, to be recognized for the things I first saw in her—passion, purpose and potential.

Allan Walker

Joseph Lau Chair Professor of International Educational Leadership

Dean, Faculty of Education and Human Development

Director, Asia Pacific Centre for Leadership and Change

Hong Kong Institute of Education

September 16, 2015

火花 意义 旅程

初识玉莲是在香港中文大学。教育学院所在的何添楼见证了一批批的年轻人从祖国的四面八方汇聚而来，在这里读书考试，通过N个关卡后，在名字前冠上“Dr.”的称号，再奔赴到祖国各大高校的岗位上。大家来时都是意气风发，满眼是求知的光芒。可是在读书的3~4年，免不了有被各种困难和挫折打击得光芒黯淡的时候。而玉莲，她似乎永远能量满格。在她辗转全国各地联系访谈对象的时候，在她被一些大牌教授婉拒不接受访谈的时候，在她写博士论文同时还在为中英文期刊投稿的时候，她眼中的火花没有熄灭。当她完成一个酣畅淋漓的访谈时，当她与同学们谈起自己的研究时，当她从同伴那儿收获一个新的启发时，她更是火花闪现。火花——我想只有在那些真正醉心于自己研究的人们眼里才能看到吧。

火花来源于意义。做质性研究，尤其是教育领域质性研究的人，大都是在找寻意义的一群人。用自己的方式，讲别人的故事，认识当下的世界与自己。校长发展研究对玉莲意义重大，在成为研究者以前，她已是校长培训的践行者。她有许多实践中观察和经历的问题要解答，从事校长发展研究就是她找寻这些问题答案的过程。因为她曾是局内人的身份，她更能理解在国家与市场的大格局下，那些管理者/专职人员和受训校长们的能动性和局限性。对这些鲜活案例的描述不是宏大而浮空的判断，但又让我们看到大叙事对我们每个个体的形塑和制约。意义——对每个研究者来说，开展一项自己很有兴趣的研究，研究发现还能推进一小点知识或带给别人一些小启发，这应该是最有意义的体验了吧。

追寻意义是一个持续的旅程。该书是玉莲研究旅程中的收获的一个标签，但她从事教育领导研究的初衷不改，脚步不停。无论是她现在正在开展的校长教学领导还是校长轮岗的研究，她不断地呈现丰富的教育领导实践，对很多我们习焉不察的做法进行拷问，建构越来越丰富的关于中国教育领导的意义。旅程——研究并不一定是孤独的，在这追寻意义的旅程我们都愿与她同行，为她喝彩。

该书弥补了我国现有校长培训与发展研究的不足，我们这些同一研究领域的同伴们也可以借鉴其研究方法和研究视角，共同推动教育领导这一学术领域的进步。期待玉莲在其追寻意义的旅程中的下一本新书。

钱海燕

香港教育学院教育政策与领导系

2015年8月31日

目 录

第 1 章 校长培训的变革与挑战	1
1.1 西方学校领导培训的变革与发展	1
1.2 我国校长培训的实践脉络	4
1.3 理解我国校长培训的理论架构	7
第 2 章 校长培训的研究与实践	11
2.1 教育领导理论的发展	11
2.2 校长培训理论视角的转型	21
2.3 校长培训实施及其研究	36
2.4 校长培训的治理	39
2.5 我国校长培训研究的进展	42
第 3 章 研究设计	50
3.1 研究者的认识旨趣与质性研究取向	50
3.2 个案研究设计	51
3.3 个案选择与研究资料的搜集	52
3.4 研究的可靠性与伦理考量	56
第 4 章 我国校长培训的本土情境与案例机构简析	58
4.1 我国校长培训的历史发展	58
4.2 我国校长培训系统	65
4.3 案例机构简析	68
第 5 章 我国校长培训过程建构的全景扫描	73
5.1 管理者/专职人员在校长培训开始前的独角戏	73
5.2 校长培训过程中的校长学习	80
5.3 校长培训结束后的非正式交汇	92
5.4 我国校长培训过程建构的理性分析	94
第 6 章 对校长培训的认识与培训过程建构	99
6.1 对校长学习的理解与认识	99
6.2 对参训校长-专家关系的认识	105
6.3 对校长培训的认识	108
6.4 校长培训的认识论基础对校长培训过程建构的影响	113

第7章 国家、市场、高校角力下的校长培训	116
7.1 国家对校长培训的影响	116
7.2 逐渐兴起的培训市场	119
7.3 高校对培训过程建构的影响	124
7.4 国家主导的培训机构改革：现状评估与政策建议	132
7.5 国家、市场、高校角力下校长培训机构能力建设的策略	138
第8章 校长培训过程建构的理性思考	148
8.1 我国校长培训过程建构的隐喻	148
8.2 校长培训过程建构中利益关系人的行为表现与互动特点	150
8.3 校长培训过程建构中利益关系人的认识及其影响	151
8.4 国家、高校与市场对校长培训过程建构的影响	154
参考文献	160
附录：访谈提纲概要	172
后记	173

第 1 章 校长培训的变革与挑战

随着校长在学校效能和学校改进中作用的凸显 (Day and Leithwood, 2007; Hallinger and Heck, 1996; Leithwood et al., 2006a; Leithwood and Riehl, 2005), 越来越多的国家开始意识到校长个体素质的提升不只是校长个人的责任, 而是国家、大学、专业和中小学校共同的责任 (Fry et al., 2006; Orr et al., 2010; Pont et al., 2008)。校长的培养、对校长持续专业发展的支持是一种道德的使命, 不能任其自由发展 (Begley, 2008; Bush, 2008a)。我国自 20 世纪 80 年代末起, 投入大量的经费对校长进行全员“轮训”, 中央也提出“大规模培训干部”的政策。校长培训项目如何帮助未来的和现任的校长, 达到国家所设定标准, 培养促进学生学习的学校领导, 切实提升学校教育的质量成为各国实践中的重点和难题 (Ingvarson et al., 2006)。

尽管承担校长培训的机构较为多元, 但主要仍是以高校为本的机构为主体。在探究培训质量提升的过程中, 培训项目的质量开始逐渐纳入教育问责的范围, 以高校为本的校长培训项目开始受到全面检视 (Fry et al., 2006; Leithwood and Levin, 2008; Levin, 2005; Murphy et al., 2008)。一些国家通过培训提供的市场化来提升培训质量 (Huber, 2004; Pont et al., 2008), 一些通过国家垄断提供来发挥国家在提升培训质量上的直接影响力 (Bolam, 2004; Orr et al., 2010; Simkins et al., 2009), 还有一些国家通过建立以标准为本的培训质量评估体系来确保质量 (Duignan and Hurley, 2007), 通过制定校长资格制度 (Daresh and Playko, 1992; Duignan and Hurley, 2007; SEC, 1990)、校长专业标准 (ISLLC, 2008)、校长培训与发展项目的认证 (Orr et al., 2010) 等不同方式, 来确保校长的个体素质 (Duignan and Hurley, 2007; Ingvarson et al., 2006; Murphy et al., 2000)。

整体而言, 这些措施反映了国家、大学和市场在形塑有质量的校长培训项目上所做出的努力。但是, 各项措施必须与校长培训项目的实施过程密切联系起来才可能实现 (Walker and Dimmock, 2006)。然而, 校长培训的过程建构至今仍然是一个黑匣子 (Barnes et al., 2010)。

1.1 西方学校领导培训的变革与发展

从“校长”到“学校领导”, 从“行政”“管理”到“领导”, 从“培训”到

“发展”，这些词的演变是语义的变化还是蕴涵着实践发展中的实质性转向？这样的变化对校长培训项目提出了什么新的挑战？对此的解读，是理解西方学校领导培训变革与发展的关键。

1.1.1 对校长重要性的认可与校长培训发展

校长培训的产生与发展和教育行政与管理学科在大学争取合法学科地位的历程是密切联系在一起的(Bolam, 1997; Murphy, 1992; Willower and Forsyth, 1999)。早期的校长培训更多是由大学以学位课程方式提供与运作的(Murphy and Hallinger, 1987)。校长培训与校长任职资格没有关联。具体培训学习的内容往往是以教育管理学科学术理论为导向，与学校管理实践未有明显关联。国家很少提供经费资助，也没有出台相关的政策与要求来规范校长培训的实施。其培训的对象包括校长、教师。他们参加培训的动机也是多元的，提升个人学历水平以满足学区学历要求，或通过学历提升来获取更多的工资报酬(Erickson et al., 2004; Fry et al., 2006; Willower and Forsyth, 1999)。

随着各国教育改革的深入，校长在提升学校效能方面能够发挥重要作用，能够影响教师的动机和能力、学校的氛围和环境，进而影响学校改进及学生的学习与发展(Day and Leithwood, 2007; Hallinger and Heck, 1996; Leithwood et al., 2006a; Leithwood and Riehl, 2005)。校长的领导与管理实践成为政治问责的准心(Glass et al., 2004)。投资于一个校长，便能够使学校得到发展。通过改变校长而使学校得到改变和发展，这种思维符合新管理主义的政策基调。校长的素质与能力是学校变革与发展的重要保障，得到了前所未有的关注。提升校长管理与领导能力开始引起校长个人、国家、专业和各种基金组织的重视(Gresso, 1993)。各国政府在20世纪80年代中后期开始以经费资助、管制或提供(Dale, 1997)的方式介入到校长的培养与发展中(Huber, 2004)。

在20世纪90年代中期，对校长的培训与发展在大部分国家已经成为现实(Huber, 2004, 2008; Pont et al., 2008)。以校长个人职业生涯发展为本的，着力提升校长个体素质与能力的职前储备式培训、入职培训及在职持续发展成为一种全球广泛采用的校长培训模式。具体到不同的国家，有的重视其中的一类或两类，也有国家对三类培训均予以同等的重视，或在三类培训均有的情况下重点进行某一层次的培训(Pont et al., 2008)。

1.1.2 从校长培训到学校领导发展

近年来，各国的教育改革市场化、权力下放和问责机制日益健全，学校需要对多元的利益关系主体做出回应，校长工作的情境性、复杂性和不可预测性增加

(Christie and Lingard, 2001; Morrison, 2002; Uhl-Bien et al., 2007)。分权给予了学校自治的空间,同时对校长的要求与期望急速扩展,校长需要增加应对财务管理、人事管理、社区关系、课程开发的管理与监控等问题(Copland, 2001; Grubb and Flessa, 2006; Ingvarson et al., 2006)。与放权所对应的问责机制强调学校为学生成绩负责。以证据为基础的高风险问责机制将学校置于巨大的压力中,指望校长一个人肩负学校变革与发展的重担已经很难实现(Harris, 2003; Muijs and Harris, 2003)。将校长视为无所不能的超人,拥有诸多甚至相互矛盾的有效特质的观点开始受到研究者和实践者的批判(Grubb and Flessa, 2006; Hartley, 2007; Spillane et al., 2004)。

随着对学校领导实践认识的深化,将“校长”等同于“学校领导”在实践中凸显其不足,如何发展学校其他成员的领导力,提升学校领导力的“密度”(March, 1984; Sergiovanni, 1984)成为学校可持续发展的关键(Hargreaves, 2009; Harris, 2004)。分布式领导(distributed leadership)逐渐受到欢迎。在校长培训中,各国开始用“学校领导”取代“校长”,强调团队的、分布式的学校领导,不仅从实践中,也从语义上进行区分。因此,界定或者重新界定学校领导的职责、鼓励并支持分布式领导、强调领导力发展、让学校领导成为具有吸引力的专业成为世界各国主要的政策要点(Pont et al., 2008)。

早期的研究着力于在校长与学校发展,甚至是在学生成绩之间建立理性的联系,通过研究来鉴别成功的校长都具备哪些特质、都采取什么样的领导行为,进而提供可操作的行为清单或标准,用于培养未来的学校领导者。这种建基于“行政”和“管理”理论基础之上的培训模式在实践中受到挑战。因此在校长培训领域,逐渐呈现出从校长个人培训到强调包括校长在内的学校领导力发展的趋势(Day, 2000)。“学校领导力发展”逐渐取代“校长培训”,这不仅是一个语义(Bush, 2008b; Hartley and Hinksman, 2003)的变化,更体现了学界与培训界对学校领导的重新认识和与此相对应的实践改进(Day, 2000)。随之而来的是对学校领导发展知识基础的再次探究(Culbertson, 1988; Donmoyer, 1999; Oplatka, 2009),以及对“培训”还是“发展”的重新思考。

1.1.3 有效校长培训的诉求

校长培训成为提升学校领导专业实践与实现国家教育政策的重要工具(Crow et al., 2008; Dempster, 2001; Gunter and Forrester, 2008; Orr, 2006; Young et al., 2009)。校长培训项目如何回应校长工作的复杂性、不可预测性和情境性,以培养促进学生学习与成长的学校领导者成为世界各国所面临的挑战。传统的以高校为本的校长培训开始需要面对来自国家、专业组织问责的压力,其培训

的质量与效能引起众多的关注(Lamagdeleine et al., 2008; Leithwood and Levin, 2008; Levin, 2005), 进而引发多种提升校长培训质量的改革。国家层面建立各种专业标准为本的培训质量评估体系, 用标准来引导建立学校领导学习系统, 加强对培训提供者的问责(Duignan and Hurley, 2007; Ingvarson et al., 2006)。而在美国的一些州, 各学区将自己视为校长培训项目毕业生的消费者, 积极地通过消费者的选择和作为, 直接或间接地影响项目的变革(Orr et al., 2010)。从培训提供方来看, 长期以来最为显著的是围绕课程(Glatthorn, 2000; Osterman and Hafner, 2008)、教学方法(Taylor et al., 2009)的改革, 培训要素与组织形式的变革, 如增加参训者实践经历或实习等(Coldham, 2003; Earley, 2009)。

但是, 聚焦于课程内容、教学方法、培训要素方面修修补补的变革已经不能满足学校领导力提升的需求(Bjork and Ginsberg, 1995)。校长培训项目的实施过程才是所有措施交汇、互动与产生影响(comes to life)的地方(Ingvarson et al., 2006)。项目的开展是在特定的情境下, 利益关系人根据自身对校长培训的理解而共同建构出来的, 如何理解项目实施过程中各利益关系人的动态互动, 进而打开项目实施这个黑匣子(blackbox)(Barnes et al., 2010), 是理解有质量的校长培训不可回避的。

1.2 我国校长培训的实践脉络

我国校长培训的产生源自强有力的行政推动, 以行政命令的方式规定校长必须在教育行政部门认可的培训机构接受国家规定的一定学时和内容的学习, 以获得国家认可的证书作为任职和继任的条件, 我们称之为“闭环式的校长培训”(卢乃桂等, 2010)。培训在上级教育行政部门指令性计划的基础上施行(吕蕾, 2010), 实行国家计划管理, 有关部门为计划内培训项目提供经费支持, 对学员采取调训形式(于京天等, 2009)。国家对培训的学时有硬性的规定, 培训课程与内容也有相应的要求, 从课程内容到证书的印制发放, 均依赖于各级教育行政部门的指令性计划。自20世纪80年代末起, 政府及有关教育行政部门颁布了一系列政策以指导和确保校长培训的发展, 力求通过对校长全面广泛的轮训与不同层次的培养, 提升在职校长的素质与能力, 进而落实素质教育改革, 提高教育质量。

1.2.1 我国校长培训体系的建立与完善

从培训的体系来看, 与其他国家不同, 我国的校长培训注重职后的持续发展, 只有入职和在职培训, 没有储训, 结构上体现为任职资格培训、提高培训和骨干

校长高级研修培训三个相互衔接层级，其特点见表 1-1。1999 年年底颁布的《中小学校长培训规定》中，明确了参加培训是校长的权利和义务，是校长任职和继任的必备条件。任职资格培训的对象是新任校长或拟任校长。在取得任职资格证书之后的五年内，其要参与提高培训以取得继任的条件。相对而言，任职和提高培训均是强制性的，在课程内容和学时上，国家都有明文的规定，要求校长在指定的机构学习国家要求时数的课程与内容，获得国家要求的任职和继任的资格证书，是一种闭环式的培训（卢乃桂等，2010）。高级研修培训是对富有办学经验并具有一定理论修养和研究能力的校长进行的旨在培养学校教育教学和管理的培训，培训具有选拔性和荣誉性等特点。

表 1-1 不同层级培训比较分析表

层次	性质	课程与教学计划	培训学时	提供者
任职	强制性	国家出台的指导性的课程与教学计划	不少于 300 学时	教育行政部门授权的培训机构
提高	强制性	国家出台的指导性的课程与教学计划	五年内不少于 240 学时	教育行政部门授权的培训机构
高级研修	选拔性、荣誉性	无	无	教育行政部门授权的培训机构 其他机构

《中小学校长培训规定》明确了各级教育行政部门在校长培训中的责任。“国家、省、地、县”四级中小学校长培训管理体系得以确定下来，形成了国家教育行政学院、教育部中学校长培训中心和教育部小学校长培训中心；省、直辖市所属教育学院、师范院校；地市教师进修学院及师范院校；县级教师进修学校四级培训网络。国家四级的校长培训管理、提供与三个层级的校长培训构成我国校长培训的基本架构，结合不同学段（小学、初中、高中），形成了这样的培训格局：小学校长在县级的培训机构接受任职（提高）培训，初中校长在市级培训机构接受任职（提高）培训，高中校长在其所在省的省级培训机构接受培训任职（提高、高级研修）培训。部分优秀的校长通过选拔参加国家级培训机构举办的高级研修培训。从某种程度而言，国家级培训也是一种“荣誉”。当然，我国地域广阔，具体到各省，也会因为培训资源的不同使得不同层级的培训机构有不同的分工。

1.2.2 我国校长培训处于发展的关键期

在早期的实践中，我国校长培训的重点是让所有的校长都有机会甚至是必须参加培训。在 20 世纪 80 年代末至 90 年代末期，“校长持证上岗”“轮训”“百万

校长培训计划”推行，中小学校长任职（提高）培训在国家的强力支持与推行下均得以大规模开展。补偿性的任职资格培训、提高培训在量上逐渐呈现出减少的趋势。同时，根据郭志辉和史宁中（2011）的研究，由于学龄儿童的减少、农村学校布局的调整，在1979~2009年这30年，全国共撤并小学和初中66.79万所，其中近10年（2000~2009年）减少了27.98万所，校长的任职数也在减少。因此，强制性的任职、提高培训逐渐失去了规模效益，在校长培训中所占的份额逐年减少。

尽管强制性的任职、提高阶段的培训在量上逐渐减少，但是校长的培训需求并未减弱，高级研修阶段的培训成为校长培训的重要组成部分。不同于任职和提高阶段的培训，高级研修培训没有国家强制性的学时要求，也没有规定的课程内容和教学大纲，对象均是有一定任职年限，并具有一定理论修养和研究能力的在任校长。单纯依行政命令式，以完成任务为导向的培训运作模式逐渐失去生存的空间。校长对优质培训的需求使大多数培训机构面临了新的挑战。

从培训机构生存的环境来看，在20世纪90年代末，高校合并政策和师范教育由三级师范向二级师范提升的政策造成了校长培训的结构危机。据统计，1997~2004年，全国的教育学院由229所减少到103所，教师进修学校由2142所减少到1703所（吕蕾，2010）。培训机构被合并或重组，力量被削弱。培训规模减小只是问题的一个方面，培训质量问题更值得担忧。独立设置的教育学院并入普通高校后，属于成人教育性质的校长培训不受重视，更受重视的是学位和学历教育等正规教育形式（褚宏启等，2009）。这使得能提供优质培训的机构越来越少。

原有的校长培训提供系统在高等教育变革的浪潮中受到冲击，培训机构之间的两极分化日趋明显。地方教育局开始通过其“消费者”的影响力，充当代理人，在原有培训提供系统之外，积极选择能提供优质培训项目的培训机构。这加剧了培训机构之间的两极分化，少数能够提供优质培训的培训机构应接不暇，供不应求。

国家也开始颁布一系列政策，授权给更多的大学提供培训、增加地方教育局选择培训机构的权力来促成国家管制下的市场竞争，提升培训质量。越来越多的机构开始进入培训领域，培训提供也从国家认可的指定培训机构开始变得多元，多元培训机构的格局逐渐形成（陈丽等，2011a）。各级各类培训机构面临从任务完成型到质量提升型的转型（于京天等，2009），培训质量成为培训机构的立足之本。

高级研修阶段的培训，培训内容及时间也变得更加灵活多样，理论上，拥有可以回应校长工作情境性、复杂性、不可预测性的空间。高级研修培训关乎我国校长培训改革的未来方向。那么在现实中，高级研修培训的实施情况又是怎样的呢？在我国既有的校长培训系统之下，校长培训是如何建构出来的？利益关系人

的行为表现与互动关系是怎样的？他们对培训的认识如何影响他们的行为表现与互动关系？培训机构与国家、市场、高校的关系如何形塑利益关系人的认识和行为表现，进而影响培训的过程建构呢？

无论是西方校长培训的变革还是我国校长培训的演进脉络，其面临的共同问题均是如何为学校领导提供有质量的培训与发展机会。世界各国的实践越来越聚焦于所有改革的政策和措施怎样在项目实施中得以交汇、互动并产生影响。尽管高校为本的培训项目质量备受质疑，各国开始发展其他形式的培训项目，以市场的方式推动培训质量的提高，但是并未影响高校在校长培训中的作用，高校为本的培训项目仍是各国校长培训的主要形式，理解并改进影响其质量提升的因素对于整个领域的发展是至关重要的（Orr et al., 2010）。高校为本的培训机构与国家、市场、高校的关系是怎样的？这种制度情境如何形塑了培训的利益关系人对培训的认识进而影响到他们在培训开始前、培训中、校长培训结束后的行为表现与互动关系？这都是理解高质量的培训与发展项目所不可避免的问题。

1.3 理解我国校长培训的理论架构

受 Clark（1983）提出的三角协调模型^①的启发，国家、高校和市场也是影响我国高校为本的培训机构的重要力量，培训机构处在国家、高校和市场的张力之中，不同的培训机构在这个三角中的位置有所不同，其培训的过程建构也有不同。本书以中学校长高级研修培训为例，深入各培训机构访谈利益关系人，探究我国校长培训过程的建构问题，致力于呈现在我国的情境下，处于国家、高校和市场张力中的培训机构是如何建构校长高级研修培训的，并分析深层次的原因。如图1-1所示，本书以中学校长高级研修培训的开展为例，通过利益关系人在培训过程建构中的行为表现与互动关系来呈现校长培训过程的建构，分析利益关系人对校长培训的认识如何影响他们在培训过程建构中的行为表现。最后将利益关系人的行为表现与互动、对校长培训的认识置于我国情境下培训机构与国家、市场、高校的张力中去解释为什么会出现这样的行为表现与互动关系。

具体的研究问题如下：

- （1）在我国，中学校长高级研修培训是如何建构出来的？
- 利益关系人在培训开始前的行为表现与互动特点是什么？
- 利益关系人在培训中的行为表现与互动特点是什么？
- 利益关系人在校长培训结束后的行为表现与互动特点是什么？

^① Clark（1983）在分析八个国家的高等教育系统后，从国家权力（state authority）、学术寡头（academic oligarchy）和市场（market）来解释高等教育系统中的影响力，提出高等教育的三角协调模型。

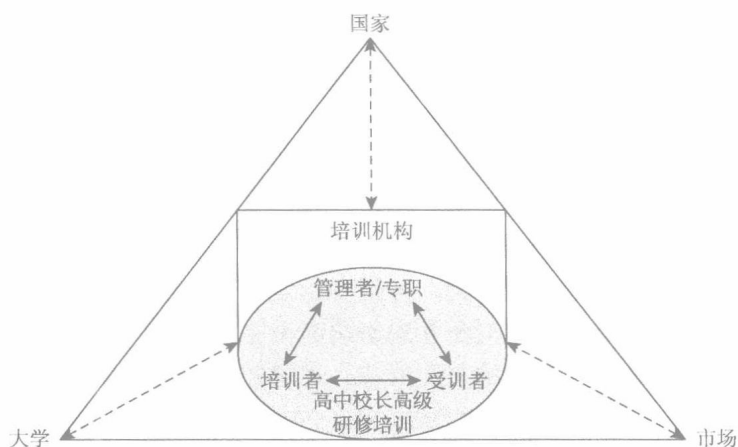


图 1-1 理论架构图

(2) 利益关系人对校长培训的认识如何影响中学校长高级研修培训的建构？

利益关系人是如何理解校长学习的，对培训过程建构有何影响？

利益关系人是如何理解培训中校长与专家的关系的，对培训过程建构有何影响？

利益关系人是如何理解校长培训的，对培训过程建构有何影响？

(3) 国家、市场、高校如何形塑校长培训过程的建构？

国家如何形塑中学校长高级研修培训过程的建构？

高校与培训机构的关系是怎样的？这种关系如何形塑中学校长高级研修培训过程的建构？

不同培训机构所感受到的市场是什么？市场如何形塑中学校长高级研修培训的过程建构？

总之，本书试图以中学校长高级研究培训为案例，致力于探究我国情境下，校长培训过程建构的问题。描述不同培训机构的利益关系人在培训过程建构中的行为表现与互动特点，深入探究利益关系人对校长培训的理解，在培训机构与国家、市场、高校的关系这一制度情境去揭开校长培训过程建构的黑匣子。这种基于访谈和实地田野工作的实证研究具有研究方法的意义和研究视角的价值。

首先，本书可以增进对在校校长培训的理解。在大多数英美国家，学校领导的专业化水平较高，校长培训分为职前、入职和在职三种类型(Huber, 2004; Pont et al., 2008)。职前的培训往往与专业的准入直接挂钩，这成为培训变革与创新的焦点。然而，由于各国校长的任用制度不同，在职的校长培训多以较为零散的方式进行，通过不同的机构（如地方教育局、个体教育咨询者、大学）零星提供(Dempster, 2001)，校长的在职培训成为实践中的一个难点，对其的研究也较为