



走向专业的 教师课程领导


——两所小学的个案研究

刘径言◎著

ZOU XIANG
ZHUAN YE DE
JIAO SHI
KE CHENG LING DAO



实现课程发展目标
构建专业学习社群
成就特色学校文化

 吉林大学出版社

江苏省教育科学“十二五”规划2013年度青年基金项目成果 (c-b/2013/01/032)

走向专业的教师课程领导

——两所小学的案例研究

刘径言 著

吉林大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

走向专业的教师课程领导：两所小学的个案研究 / 刘径言著. -长春：吉林大学出版社，2014.9
ISBN 978-7-5677-2342-9

I. ①走… II. ①刘… III. ①课程-教学研究-小学
IV. ①G622.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第228271号

书名：走向专业的教师课程领导：两所小学的个案研究
作者：刘径言 著

责任编辑：朱进 责任校对：陶冉

吉林大学出版社出版、发行

开本：787×1092 毫米 1/16

印张：14.5 字数：265 千字

ISBN 978-7-5677-2342-9

封面设计：青蜓

三河市腾飞印务有限公司 印刷

2014年9月第1版

2014年9月第1次印刷

定价：32.00元

版权所有 翻印必究

社址：长春市明德路501号 邮编：130021

发行部电话：0431-89580026/28/29

网址：<http://www.jlup.com.cn>

E-mail：jlup@mail.jlu.edu.cn

前 言

课程领域中的范式转换即由课程开发和管理转向课程理解和创造，是课程领导这一概念产生的时代背景。无论是从课程领导的理念、教师专业发展的需求还是课程改革实践深化的角度看，教师都应该而且能够成为课程领导者。新课改的三级课程管理制度聚焦了教师构建基于学校的课程体系，将学校变成专业学习社群。在肯定这种团队式学习对教师专业发展重要性的同时，在专业学习社群中呼唤着另一种引领教师思考、创新教学实践、管理实践智慧的专业支点——教师课程领导者。教师成为课程领导者，强调教师的课程决策，重视教师的智慧、思考和专业判断，激发教师发挥他们的创意和潜能，将成为教师职业生涯周期的重要标志，它意味着一个新的教师专业化高峰的到来。

就教师发展的研究而言，20世纪80年代之前的研究是一种工具主义取向，试图从名师名家中提取教师们可以模仿和学习的精髓，强调给予教师一套知识体系、技术和规则。80年代后，研究者们不再满足于把课堂教学简化为程序化的技术操作过程，开始关注教师行为背后隐藏的内隐因素，考察教师如何理解、归因思考、判断、评价。20世纪90年代后期的研究，开始关注教师权力、教师在学校中的互动，对教师赋权增能，提高教师的参与度。教师发展的研究从单纯关注教师的情感、信念、知识这些内隐的因素，转为以整体的视角看待教师专业成长，同时运用现象学、人类学、文化学等视角描述生活世界中的教师教学生活的复杂性。

倡导教师课程领导的重点并不在于肯定教师成为领导者本身，而是更根本地指出了教师在目前职能角色的必然性转变以及教师工作与当代学校场域的关系。教师课程领导不是一个平面的简单概念，它是包含课程领导者个人能量和校内专业环境，并探究两者互动关系的立体的系统概念。因此本书从文化——个人观的视角出发，采用实地研究的方法，向读者呈现了真实、生动的教师课程领导故事，使课程领导的研究从封闭的“象牙塔”走向了开放的

“田野”。本研究着重了解教师课程领导在学校发生的实然状态，并从学校场域的角度解释教师课程领导行为发生的原因。以 E 小学和 F 小学两所学校为分析单位，两位教师课程领导者作为主要研究对象，利用深度访谈、参与式观察和文件分析等资料搜集方法，呈现了教师课程领导者的个人特质、领导权力、人际关系以及专业学习社群中的领导行为。希望教师课程领导的理念和做法能够传递给教师领导以外的读者，即那些正在想方设法把学校变成更理想的学习场所的改革者。

尽管我们知道不是所有人都会接受这种解放的领导原则和革新的学习方式，但仍有那么一群教师显露出主动性，愿意尝试新的观点，并与其他教师分享他的经历，这些教师正在以一种默默的方式支撑着学校的发展。就像 Katzenmeyer 和 Moller (2001) 在其著作《唤醒沉睡的巨人——协助教师发展成为领导者》一书中所揭示的：

“在每一所学校里，都有一群可以成为教师领导者的沉睡巨人，而这群人可以发展成为提升学生学习而推动改革的有力触媒。如果能够善用这些学校变革代理人的巨大能量，我们的公共教育将能确保每一位学生都能在每一位高品质教师教导下，充分达成教育的理想。”

目 录

导 论 研究背景与缘起	1
第一节 研究背景	1
第二节 本研究的性质与价值定位	7
第一章 研究的问题与方法	9
第二章 教师课程领导的理论界说	25
第一节 教师课程领导的内涵解析	25
第二节 领导学的理论回顾	34
第三节 课程领导的理论溯源	40
第四节 教师领导的发展脉络	45
第三章 J 老师课程领导的学校场域	58
第一节 E 小学的基本情况	58
第二节 E 小学的学校文化	63
第三节 E 小学校长领导风格	73
第四节 E 小学教师课程领导的场域分析	76
第四章 E 小学场域中 J 老师课程领导的专业基质	79
第一节 J 老师的专业特质与人格特质	79
第二节 J 老师的发展动机与领导动机	83
第三节 J 老师的权力来源与人际关系	89
第四节 专业学习社群中 J 老师的角色与影响	98
第五章 C 老师课程领导的学校场域	119
第一节 F 小学的基本情况	119
第二节 F 小学的学校文化	128

第三节	F 小学校长领导风格	139
第四节	F 小学教师课程领导的场域分析	144
第六章	F 小学场域中 C 老师课程领导的专业基质	147
第一节	C 老师的专业特质与人格特质	147
第二节	C 老师的发展动机和领导动机	157
第三节	C 老师的权力来源与人际关系	166
第四节	专业学习社群中 C 老师的角色与影响	174
第五节	正式职位的教师课程领导	186
第七章	研究结论	194
结 语	教师课程领导:何以可能?	204
参考文献	209
后 记	223

导论：研究背景与缘起

第一节 研究背景

面对充满改革、不确定和不断扩充复杂性的时代，学校的性质和功能正发生着激烈的转变。学校教育必须重新出发，尤其是学校行政领导、课程发展、教学创新等需要重新整合。同时，由于教师原有的教学轨迹受到冲击，需要重新定位教师角色，肯定教师的领导作用，通过激发教师群体的活力来促进教师发展。

一、从课程研究到教师研究的转变

教育改革与教育研究的焦点以 20 世纪 80 年代中期为界，从“课程”逐渐转向了“教师”，更具体地说，是从“程序开发”向“教师实践”过渡。^①学校的发展依赖于教师的发展，教师已经成为学校改进的根本力量。虽然一直以来教育领域未曾停止过变革的脚步，但始终存在着未能深入学校、深入教师的问题。因此，近年来，教育改革以及教育研究都开始把目光投向学校中的一线教师，尤其是关注如何让教师从教育改革的执行者转变为变革者。根据近几年来国际教师研究的发展线索，若干富于特色的教师研究论题，具体包括教师的特质研究、教学行为研究、教师思考研究、课堂生态研究、教师知识研究等方面，可以看出对教师的研究已经需要重建以“教师的实践”为核心的、适应新的教育现实的学习理论来改革课程研究。

二、教育领导与学校组织变革兴起：一种全球化的趋势

20 世纪 80 年代新自由主义兴起之后，教育不再只是公共事业，而是一项需要经营和评价的商品。学校面临教育市场的竞争和绩效责任，必须采取有效的管理及动员措施，追求卓越的表现。因此，教育改革的主要政策不再只着重于资源投入的教育平等原则，而越来越以成果为导向，并重视学校的

^① [日] 左藤学著，课程与教师 [M]．钟启泉译．北京：教育科学出版社，2001.6.

表现力,这使得传统的学校领导者角色受到挑战。同时受到20世纪60年代“学校改进”和“学校效能研究”的强烈影响,进一步肯定了校长在形成“有效学校”中的关键作用,强调了校长的首要角色是教学领导者。由此,人们开始关注教育领导,关注学校组织成员的心理、感受以及学校组织的可持续发展。随着教育领导的倡导,学校组织变革也开始走进人们的研究视野。教育领导唤醒组织成员的自觉,提升成长的需求,以沟通理性去除工具理性的迷失,相互合作,创造共同参与的机制,在价值内化的互动中营造共同认定的目标与愿景,建立适应变迁(蜕变)、追求卓越(再生)的学校。因此,在教育领导的视野下,教师领导成为学校组织变革的一个要素。

教育领导理论的最新研究表明,在当今信息化和学习化社会的学校组织中,领导的主要发动者是教师。现代领导理论,包括平行领导、转型领导和分布式领导等理论不同于那些诸如认为校长是学校效能的关键因素等强调或神化个体作用的领导理论,这些领导理论对常见的变革由一个人负责的假设提出了挑战。Elliott等(1999)指出,“在北美和欧洲中许多学校为了响应经济和政治的转变,开始进行重新建构,而且教师已被要求成为学校或社会的新领袖。”^① Harris(2002)指出,领导力的“旧秩序”很可能被一个新的秩序所取代。当学校组织变得更加多样、复杂和富有创造性时,领导力的“旧秩序”,即领导者的职位权力不再可能占据主导地位。“新秩序”建立在新的领导观之上:领导力分布或授权于教学一线的教师身上,让他们承担领导的职责并行使领导权力。在教育领域,教师群体成为潜在领导群体,并且成为提升学校效能的无限来源。^② 科林·马什认为,“学校层面的课程领导比较理想的状态主要是教师要能参与其中。”^③ 可见,教师成为课程领导者已经得到了大多数学者的肯定。

三、课程管理体制的转型:一种必然的历史选择

我国新一轮课程改革实行国家、地方和学校三级课程管理制度,使得我国课程领导在功能上分为国家、地方和学校三个层次。其中,在学校层面上的功能主要是实施国家和地方课程,并能根据当地社会、经济发展的具体情

^① Elliott, B., Brooker, B., MacPherson, I. & McInman, A. Curriculum leadership as mediated action [J]. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*. 1999, 5 (2): 171-185.

^② 转载于[英]阿尔玛·哈里斯,丹尼尔·缪伊斯. 教师领导力与学校发展[M]. 许联,吴合文译. 北京:北京师范大学出版社,2007.

^③ 徐佳. 课程领导的多种形态与研究动向——访澳大利亚柯尔廷大学科林·马什教授[J]. *全球教育展望*. 2008 (3): 11-14.

况，结合本校的传统和优势，开发和选用校本课程；为学校的课程领导提供条件，并对学校内的课程发展做出评估。同时课程改革在课程目标、课程结构、课程实施等方面做了很大调整，这些改变赋予了教师新的角色和权力，为教师提供了实现自我的机会。因此，在学校管理上需求一种新的适应变革的学校课程管理范式。领导因为其强调变革，强调组织管理关系中人的作用，因而成为新的学校管理范式走进了学校领导中。York 和 Duke (2004) 指出，“在学校本位管理制度下，教师的角色与职责实施上已经产生改变，由以往受限定义清楚却狭隘的职责，转为增加领导性质的角色和更多超越个别教室之外的领导。”^①

四、教师专业发展范式转换：一种对教师学习特质的全新认识

(一) 教师专业发展范式转换：从注重教师个体学习到建立学习共同体

20 世纪 90 年代以后，西方研究者开始关注影响教师成长的群体因素。从关注教师个体到关注整体发展，以学习团体为分析单位，考察专业共同体如何促进教师学习。除了稳定的个体因素在影响教师行为，还有群体因素和情境因素。Thomas 等人 (1998) 指出：“当前教师专业发展的理念的一个重要转向就是将关注的重心从一种个人化的努力转向学习者的共同体，在共同体中，教师通过参与合作性的实践来滋养自己的教学知识和实践智慧。”^② 卢乃桂等 (2000) 关于香港和中国内地教师专业发展的研究表明：20 世纪 90 年代以来教育改革一直是基于“补足的教学模式”之上的，在改革初期就预设教师在知识、技能和素质上不足，并用行政指令和官僚体系制约教师专业发展和教师教育的方向。因此要应对变革时代的新要求，教师社群也必须做出相应调整，打破孤立主义和山头主义的围墙，形成尊重个人主见的协作文化。^③ 学者余文森将教师个人自我反思、教师集体的同伴互助以及专业研究人员的专业引领看成是教师专业化成长的三种基本力量。^④ 丁钢 (2005) 从学校文化的角度论述教师合作的意义，指出教师专业发展强调同伴互动和合

① York-Barr, J. & Duke K. What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship [J]. Review of educational research. 2004, 74 (3): 255-316.

② Thomas, G., Wineburg, S., Grossman, P., Myhre, O., Woolworth, S. In the Company of Colleagues: An Interim Report on the Development of a Community of Teacher Learners [J]. Teaching and Teacher Education. 1998, 14 (1): 21-32.

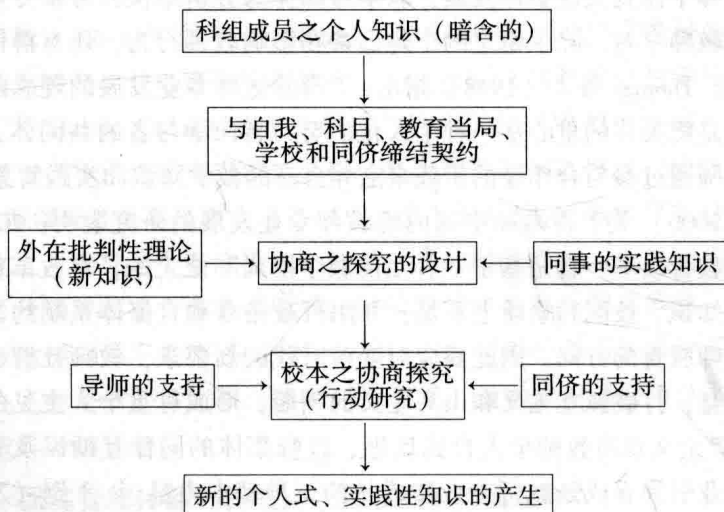
③ 卢乃桂, 黎万红, 许庆豫. 教育改革及香港和中国大陆的教师专业发展 [J]. 教育研究集刊. 2000 (45): 85-112.

④ 余文森. 自我反思 同伴互助 专业引领 (一) ——以校为本的教学研究的三个基本要素 [J]. 黑龙江教育. 2003 (28): 18-19.

作文化，提倡教师之间在教学活动等方面的专业对话、沟通、协调和合作，能够通过教师彼此的互助支持，减少教师由于孤立而导致的自发行为。他认为教师合作在理念层面、实践层面和个体层面将推动教师个体的专业发展及学校的文化建设。

然而，崔允灏等（2008）指出，在现实中缺失教师合作的实际行动，教师对合作的态度表现出两种典型倾向：一是拒绝合作，单兵作战，“在学校里，教师与教师之间在教学方面的互助及在学校改进方面的合作很少或不存在”；二是虚假合作，教师间的合作主要是日常性的和指令性的工作联系，很少出于自愿的或自然状态下的合作，行合作之名，无合作之实，结果是“合而不作”。^① 因此需要我们进一步探讨教师在合作群体中的模式和途径，来促进教师的专业成长。关于教师专业成长的模式，Day（1999）提出在职教师专业发展过程的模式（如图 1.1）。

图 1.1 在职教师专业发展过程的模式^②



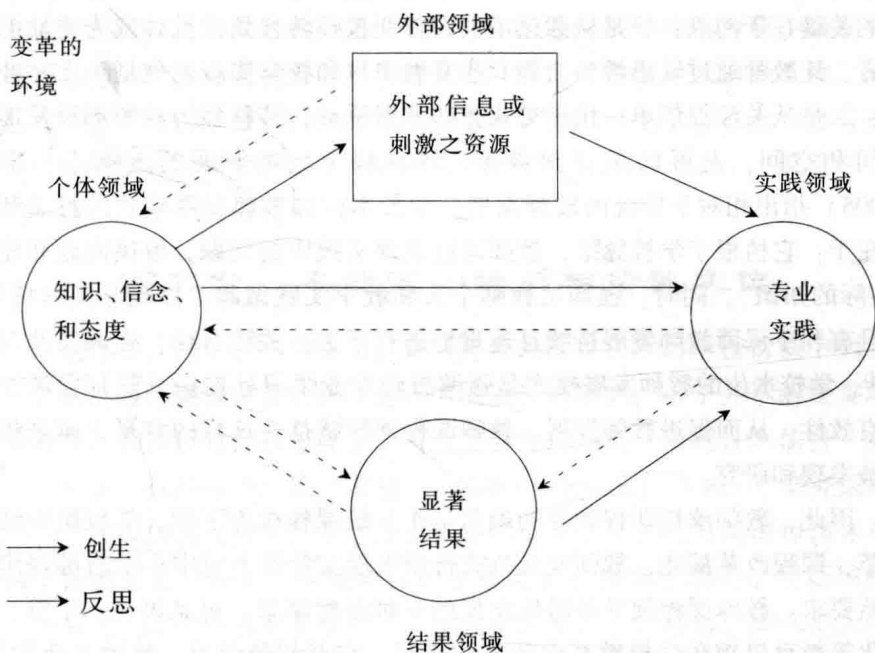
在这个教师专业发展过程模式中，导师的支持、同侪的支持、新知识和同事的实践知识等都在教师个体知识形成过程中起到重要作用，所以不可忽视同侪之间的知识影响，这样一种思考方式表明通过优秀教师的引领作用，提高群体学习合作效能的途径成为现实所需，也就是说通过教师个体专业发展实现教师群体专业发展。

① 崔允灏，郑东辉．论指向专业发展的教师合作[J]．教育研究．2008（6）：78．

② Day, C. Developing teachers: The challenges of lifelong learning [M]. London: Philadelphia, Pennsylvania: Falmer, 1999. 161.

Clarke 和 Hollingsworth (2002) 则提出一个关于教师改变进程的新模式，认为教师的改变受个体、外部、实践和结果四个领域影响，这四个领域通过教师的创生和反思而联结在一起，形成一个教师改变的复杂系统（如图 1.2）。图中所示的教师发展互动模式图，首先打破以往对于教师发展过程线性思维的框架，建立一个互动且系统的过程模式；其次在于将教师发展的个体层面与组织层面联结起来，变革的环境和外部领域都是教师发展历程中的重要组成部分。Clarke 和 Hollingsworth 尤其强调学校组织文化与教师发展之间的关系，这也说明了教师个体发展与群体发展、学校发展之间的关系。

图 1.2 教师专业成长的互动模式①



(二) 教师专业发展新范式转换：从传统的教师培训转向学校本位的专业发展

学校本位课程把课程品质的提升与学校品质的责任托付给教师，教师通过各种培训促进其专业发展，但教师培训的背后默认了教师是知识的接受者，将教师置于被动接受者的角色。研究者和改革者创造着有关教学的知识，然后再通过教师培训或工作坊，把知识“卖给”教师，完全抹杀教师作为一名专业者所应有的权力和主动性。而且传统教师发展多以一次性教师培

① Clarke, D., & Hollingsworth. Elaborating a model of teacher professional growth [J]. Teaching and Teacher Education. 2002, 947-967.

训或工作坊的方式进行，其方式的成效备受质疑。另外，“课程改革的推进中有一个重要问题，就是缺少足够的课程专家。”^①多年来，教师习惯了常规性工作，对外界的变化及要求，较多按照学校领导层的意愿和要求执行和安排。“传统的教师表现理念以教师在课堂层面的教学行为为焦点，显然不足以理解及研究这种急速转变情境下教师表现的多面及复杂本质。”^②学校领导与教师需要根据学校所面临的问题，采取具体的行动来发展学校课程，面对这种现实需求，显然传统的教师培训方式并不能满足学校本位课程的发展。

Sparks 和 Hirsh (1997) 提出近年教师发展的范式转移，其中的一个变化表现在：“从以学区为焦点转为以学校为焦点的教师发展取向。这一范式转移的关键在于两点：一是从通过培训去转变教师转移到让教师成为主动的学习者，让教师通过反思性参与到专业发展项目和教学实践来规划个人专业成长；二是从关注提供单一化补足式教师发展活动，转移到为教师创设发展的时间和空间，发展的条件和资源，培育利于教师发展的土壤。”^③宋萑 (2005) 指出相对于传统的教师发展，学校本位的教师发展模式的特点和优势在于：它植根于学校脉络，教师通过发现实践中的问题，解决问题和建构“实际的知识”。同时，强调从教师个人和教学实践做起，体现务实的特质，而且有利于保障教师发展持续且连贯地进行下去，关注合作，强调实践与分享^④。学校本位的教师发展模式是强调教师专业学习社群提升教师发展互动的有效性，从而促进教师发展，教师课程领导就是在这样的背景下越来越需要被发现和研究。

因此，教师承担课程领导的理念是在学校课程权力下放，学校组织结构变革，课程改革深化，教师发展范式转型等现实背景下对中小学教师提出的必然要求。教师课程领导是时代发展的一种必然结果，更是民主、平等、专业化等教育思潮在学校教育中的具体表征。它对教师学习、教师专业发展、学校组织变革等方面带来不可忽视的影响，对学校课程与教学的研究已经无法摆脱“教师”、“课程”与“领导”。

课程研究的本土意识内涵可统合性地表现为课程研究中的原创意识、求

① 靳玉乐. 大陆校本课程的实施：经验、问题与对策 [C]. 台北：第三届两岸三地课程理论研讨会论文集. 2001.

② 郑燕祥. 教育领导与改革新范式 [M]. 台北：高等教育出版公司，2003.

③ Sparks, D. & Hirsh, S. Association for Supervision and Curriculum Development [M]. Ohio: National Staff Development Council, 1997.

④ 宋萑. 校本学校改善与教师专业发展——为了教育质量提升之教师专业发展 [J]. 教育发展研究. 2005 (7B): 25-30.

真意识、责任意识和民族意识。因此，需要思考在现有学校文化背景下，使教师课程领导得到切实发展的前提条件是什么。在我国的情境中分析课程领导行为，要根据特殊的社会行为取向，并不能完全依靠西方已有的理论模型。从教师课程领导理念产生的来源看，西方对教师课程领导的研究是基于管理学理论和领导学理论的发展，如特质论、行为论、权变论、转型领导理论等，尤其是分布式、转型式领导理论，倡导权力下放、学校重组格局，而这种分布式的观点只适合于合作的、民主的、课程意识浓厚的学校情境，不适合成员有不同或相反目标的情况。在我国，阶层和人治观念浓厚，校长处于权威地位，由于缺少课程敏感性，常以行政领导代替课程领导，将学校课程发展作为行政工作来处理，使得实际存在的课程领导势单力薄。国家文化也是领导的一个重要情境因素，它甚至可以决定何种领导风格最有效。因为中西方毕竟有文化差异，因此教师课程领导研究如何扎根于本土才会有更佳领导效能的发挥，需要研究者采用扎根理论（grounded theory）等质性方法来进行深入、细致的探讨。

第二节 本研究的性质与价值定位

理论倡导表明了应然的层面，而研究者关注在实际的学校情境中到底发生了什么。教师课程领导的研究是一项探索性的研究，由于并不清楚实际学校情境中教师课程领导是怎样的，所以需要发现现实。借用吉尔伯特·赖尔的一个概念，就是做详尽地“深描”（thick description）尝试。本研究采用文化——个人观的研究视角，关注课程领导的主观意义，既强调课程领导对于教师个体的意义与诠释，也强调这种诠释是基于教师生活的学校场域的互动。如果说人类学解释即是建构对于所发生之事的一种理解，那么把人类学理解与所发生之事分割开来——与特定的人们在此时或在彼地所说、所做或所遭遇的话与事分割开来，与世界的整个庞大的事情分离开来——就是把它与它的应用分割开来，从而使它变成一具空洞的外壳。一种好的解释总会把我们带入它所理解的事物的本质深处。^① 对于教师课程领导的理解已经超出了个体教师的范围，将其放在学校场域及社会文化变革背景中进行研究。

（一）本研究的性质

本研究呈现的两个案例分别代表了学校实施教师课程领导的较好水平和

^① [美] 格尔茨著，文化的解释 [M]，纳日碧力戈，郭于华，李彬等译。上海：上海人民出版社，1999. 22.

一般水平，其目的不在于对学校 and 教师做出任何评价，而在于通过提供一些案例，以一种参照映射不同程度的教师课程领导。本研究的重点不在于对比 E 小学和 F 小学的教师课程领导存在的差距，只是想说明每种现象存在的真实性，分析其各自的原因。毕竟在我国中小学，F 小学只是一种独特现象或者称为极端个案，只能说这是我国基础教育发展的一种理想和追求。而 E 小学的发展现状代表了一种普遍现象。不得不承认，仅仅依靠小规模典型案例很难使教师课程领导行为推广，但是本研究确实能够提供一些学校倡导教师课程领导的最新动态，了解当前学校教师课程领导的实施情况，分析教师课程领导有效实施的条件以及校长如何支持和提升教师课程领导力。

（二）本研究的价值定位

本研究借用了领导学理论，揭示教师课程领导的现状，解释各现象之间的关系，将真实的领导过程呈现出来，在于引起读者反思，从个案中找到印证。研究者希望将其看法传递给那些教师领导以外的读者，即那些正在想方设法把学校变成更理想的学习场所的教育者、改革者和教育行政人员。为学校提供一些好的范例和指导，帮助他们创建更适合于教师课程领导运作与提高的组织环境。由于课程改革发展的速度过快，使得教师的知识、经验、信心和能力还不能对课程改革的所有项目应付自如，加上我国传统的“官本位”文化的影响，并不能保证所有教师参与课程领导。因此应该在教师合作群体中确立各个学科中哪些教师能够成为课程领导者，让少数在课程改革方面悟性较高并愿意承担责任的教师率先担当起引领大家共同前进的任务。

本论文在研究内容和研究方法上，都具有很强的现实性和实践性，对于解决社会转型时期基础教育现代化发展过程中课程的改革与发展问题具有重要的理论与实践价值。作为学校层面的课程领导，只有考察教师真实的学校生活和工作，才能将问题研究得深入。研究教师课程领导不只是希望提出教师课程领导者作为教师职业生涯周期的一部分，还在于对教师课程领导引领专业发展的学习模式做出探索。这将有利于教师提升自身专业能力，适应新课程改革的理念和要求。同时转变校长的职能，将校长权力下移，扩大教师课程权力，实现教师领导学校的理念和民主、合作的学校文化。

第一章 研究的问题与方法

一、研究问题的表述与概念界定

本研究的目的在于发现我国中小学的教师课程领导实然状态，从“场域—基质”关系视角分析教师课程领导行为产生的原因，寻找促成教师课程领导行为的可能性与方法。通过对若干个案的分析，认识和理解提出的问题，因此确立研究问题是研究的条件，也是本研究的前提。由于本研究采用质化研究方法，对研究问题的表述只能相对概括和模糊。

（一）研究问题的表述

主要研究两个大问题，即教师课程领导的学校场域以及其专业基质是怎样的？具体问题包括：

1. 教师课程领导的学校场域问题

- （1）学校的文化特征
- （2）校长的领导风格特点

2. 教师课程领导的专业基质问题

- （1）教师课程领导者的专业特质与人格特质
- （2）教师课程领导者的发展动机和领导动机
- （3）教师课程领导的权力来源以及人际关系
- （4）教师课程领导在专业学习社群中的角色与影响

通过“特质”、“动机”、“权力”和“影响”四个维度来呈现教师课程领导的专业基质，从而探索教师课程领导的现状以及如何推进教师发展和学校发展。其中，在每个维度里有相应的子问题。

1. 教师课程领导者的专业特质与人格特质

- （1）教师课程领导者的专业特质是怎样的
- （2）教师课程领导者的人格特质是怎样的

2. 教师课程领导者的发展动机和领导动机

- （1）教师课程领导者的发展动机来源有哪些
- （2）教师课程领导者的领导动机来源有哪些

3. 教师课程领导的权力来源以及人际关系

(1) 教师课程领导的权力来源有哪些

(2) 教师课程领导者的人际关系状况

4. 教师课程领导在专业学习社群中的角色与影响

(1) 基于学校场域的正式形式教师课程领导者的角色与影响。

(2) 基于学校场域的非正式形式教师课程领导者的角色与影响。

(二) 核心概念的界定

1. 本研究中的教师课程领导

教师课程领导是教师通过相互合作，提升专业知识的过程，通过分享经验，参与课程项目并为学校带来新的理念。国外相对成熟的教师课程领导理论强调教师在教室之外的领导力，本研究的教师课程领导强调在教室之外，教师同侪之间的领导力。因此本研究所指教师课程领导可以界定为：教师作为领导者，通过教师之间相互协作与对话，影响学校课程发展的过程。

需要指出的是，教师课程领导者和学校正式领导者并非齐头并进的关系，这里的教师课程领导者并非学校中那些拥有行政职位的领导者。在教师学习群体中的课程领导有多种表现形式，可以是正式的领导行为，也可以是非正式的领导行为。教师行使领导力，主要是通过经验分享，志愿加入新的项目并为学校带来新的理念，通过对同事的帮助来履行课堂教学的职责，或者参与到同事所进行的教育教学实验和试点中去，或者通过取得更有效的教学策略来改进课堂教学实践等。

2. 学校场域

场域概念出自布迪厄的《实践与反思：反思社会学导引》，布迪厄认为，“我们可以把场域设想为一个空间，在这个空间里，场域的效果得以发挥”。在布迪厄看来，“场域”是一个关系性的概念，“从分析的角度来看，一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络或一个构型。^①

场域方法论具有三个核心的概念：“场域”、“资本”和“惯习”，三个概念是从关系角度进行思考的基本线索。布迪厄认为，场域里总是充斥着特定的资本，资本是一个在特定的场域里有效的资源，它使个体或群体获得因为参与场域并在其中竞争而形成的特殊利益。布迪厄把“资本”分为四种类型：经济资本、文化资本、社会资本和符号资本。教育是一种以培养学生为

^① [法] 布迪厄，[美] 华康德. 实践与反思——反思社会学导引 [M]. 李猛等译. 北京：中央编译出版社，1998. 133-134.