

基于教师领导视角的大学教学科研团队构建研究^{*①}

梁东荣

(泰山医学院 管理学院, 山东 泰安, 271000)

摘要: 教师领导是教师基于其专业权威,在与同行教师互动过程中,行使领导权,产生影响力的过程,不论他们是否拥有行政职位。以20世纪90年代为界线,教师领导分为以角色为本与以团队为本两种生成路径。教师领导的发展演进突出去行政化、去中心化与去个体化的趋势,呈现出专业化、分布式、合作性、实践性、情景性等特征。基于教师领导的高校教学科研团队构建应以教师领导者为核心,强调教学科研的整体性、团队领导的去行政化、团队边界的开放性、成员的互补性等原则,构建策略包括提升教研室主任的专业与道德权威、创造适合教师领导成长的学校环境、培养教师领导的领导技能、关注对团队的价值引领,等等。

关键词: 教师领导; 大学教师; 教学科研; 团队建构

中图分类号: G640 **文献标识码:** A **文章编号:** 1001-5973(2014)04-0091-09

教学与科研是大学教师的两大基本任务,钱伟长说:教师不上课,就不能称其为老师;不搞科研,就不是好老师。他认为教学只是作为教师的必要条件,不是充分条件,充分条件是科研。科研反映教师对所教学科理解的深度,没有科研作基础,是一种没有观点、没有灵魂的教育^②。他极力强调了教学与科研二者对大学教师的重要性,强调了教学与科研是大学教师整体素质不可分割的两个方面。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》明确提出:“促进科研与教学互动”^③。然而,在大学教育实践中,教学与科研却存在着分离或失衡现象,或重视教学,或强调科研,甚至将二者对立,

肢解了科研与教学作为大学教师整体性素质内涵的特征。

那么,如何使“科研与教学互动”,以科研提升教学品质,用教学驱动科研创新,拆除教学与科研之间的壁垒?“培育跨学科、跨领域的科研与教学相结合的团队”^④,是达到这一目标的重要策略。查阅相关文献,我们发现研究大学教师团队建设的文献并不少,然而,这些研究存在两大问题。其一,由于受教学与科研二分观念的影响,很多学者或研究教学团队,或关注科研团队,很少将二者作为大学教师的整体性特征来进行探讨;其二,大学教学或科研团队建设具有明显的行政化特征,团队的领导者多是具有正式

* 收稿日期:2014-06-15

作者简介:梁东荣(1966—),女,山东泰安人,泰山医学院管理学院副教授,博士。

①**基金项目:**本文为教育部人文社会科学研究项目:“基于分布式领导的现代大学内部治理结构研究”(12YJA880073)、山东省高等学校人文社会科学研究计划项目:“高校教师领导的功能模式研究”(J09WJ17)及山东省教育规划课题“高校教学科研团队构建研究:教师领导的视角”(2010GG141)系列研究成果之一。

②《钱伟长与上海大学(十):力主教学、科研两个中心,一支队伍》,见网址:http://news.xinhuanet.com/school/2010-07/31/c_12393703.htm,2012-6-28/2012-6-30。

③《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》,见网址:http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm,2010-8-28/2012-6-1。

④《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》,见网址:http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm,2010-8-28/2012-6-1。

行政职务的领导者,不能充分发挥一线骨干教师的示范、引领与辐射作用。基于此,我们认为从教师领导的理念出发,让具有专业影响力的教师担任教学科研团队的领导者,是解决这一痼疾,改善大学内部治理结构的良药之一。

一、教师领导的内涵及其两种生成策略

(一)教师领导:演进与内涵

如何理解“教师领导”是构建教师领导视角的大学教学科研团队的重要基石。教师领导的思想产生于20世纪80年代欧美教育改革浪潮中。1985年前,在实践与研究领域,几乎没有人把教学与领导两种行为联系在一起^①。“教学是教师的任务,领导是学校行政人员和管理者的事情。”这一观点是许多学校管理者与教师的共同假设^②。

教师领导的发展大致分为四个阶段^③。上世纪80年代中期至末期为第一阶段。教师领导的思想是集权制教育改革策略的产物^④,初期植根于传统的科层组织结构中,局限于重塑学校组织结构和教学文化中,只是把教师单一的教学角色变为差异性任务,如具有职业阶梯性特征的差别教学、导师教学计划、绩效基础的补偿制度等^⑤。80年代后期,集权型改革运动受到赋权思想与去中心化策略的挑战与冲击,

教师领导进入以决策分享、参与性治理、到达教育现场等为特征^⑥的第二阶段。其特征是为教师领导创造更多专业性的领导职位,如团队领导者、新教师导师、课程开发者等,但仍未突破层级樊篱——赋予优秀教师以行政或准行政职务。上世纪80年代末至90年代初,开始为教师创造了一些基于教师教育知识的新角色,使教师领导脱离正式管理职位,转向教育专家^⑦,成为教师领导发展的第三阶段。然而,这一时期的教师领导聚点于教师个体,强调的是教师之间的竞争,而非合作。90年代后,“随着共同体教育观念的发展,一种不再强调组织角色,而是凸显实践共同体的教师领导框架盛行起来。领导被认为是从事教育改革的所有教师工作的中心内容”^⑧,是为了“促进所有教师的专业化”^⑨,培育广泛合作精神^⑩的活动,教师领导发展到第四阶段。

教师领导是教育改革的产物,同时也是教育改革的催化剂。追溯、梳理教师领导的发展历程,有助于我们全面、深入理解教师领导的内涵,是我们在实践中运用这一理论的前提。可以看出,这里的教师领导具有三层结构模式:课堂自治权力、型塑学校政策与实践的能力、对专

①Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles* (pp. 159 - 165). Washington, DC: National Educational Association.

②Lynch, M., & Strodl, P. (1991, February). *Teacher leadership: Preliminary development of a questionnaire*. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA, p2.

③Murphy, J. (2005) *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, p17.

④Murphy, J. (1990a). The educational reform movement of the 1980s: A comprehensive analysis. In J. Murphy (Ed.), *The reform of American public education in the 1980s: perspectives and cases* (pp. 3 - 55). Berkeley, CA: McCutchan.

⑤Yarger, S. J., & Lee, O. (1994). The development and sustenance of instructional leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 223 - 237). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

⑥Murphy, J., & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 107.

⑦Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000, August). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779 - 804.

⑧Murphy, J. (2005) *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, p18.

⑨Yarger, S. J., & Lee, O. (1994). The development and sustenance of instructional leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 223 - 237). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

⑩Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000, August). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779 - 804.

业组织的控制力^①。也就是说,教师领导首先是对教学的领导,课堂是教师专有的治理领域;其次,教师领导超出课堂的影响力,包括教师在学校范围内对同行教师及其他人员产生的影响;第三,专业权威是教师领导区别其他管理人员和行政领导的重要特征,是教师领导产生影响力的前提;第四,真正的教师领导是合作的产物,即教师领导在与同行的交互作用中,促进同行教师的专业成长,实现自身领导价值。“教师领导的最大价值在于促进专业成长与教师发展,提高教学活力……增强学校的适应力,推进学校的改进”^②。因此,教师领导是教师基于其专业权威,在与同行教师的互动过程中,行使领导权,产生影响力的过程,无论他们是否拥有行政职位^③。

(二)教师领导的两种生成路径

教师领导是一个动态发展的概念,教师领导的发展凸显出去行政化、去中心化与去个体化的特征,呈现出专业化、分布式、合作性的趋势。以20世纪90年代早期为界,可以分离出教师领导生成的两条路径:之前,以角色为本的教师领导策略为主;之后,以团队为本的教师领

导策略为主。Murphy等^④从多个维度比较了两种教师领导实践样态的差异性。

1. 以角色为本的教师领导路径

以角色为本的教师领导路径流行于20世纪80年代至90年代初期,其主要特征包括五个方面:(1)结构取向。教师领导是“正式学校领导结构的拓展”^⑤,被嵌入在科层化、制度化的学校组织结构中。(2)等级取向。以角色为本的教师领导策略具有明显的等级取向,如1986年霍尔姆斯小组提出的教师职业发展三阶段——教员、专业教师、职业化专业人员;教师教育者协会开发的教师发展模式:助理教师、资深教师、主任教师等^⑥。(3)个人取向。深嵌于角色框架中的教师领导是一种个人概念层次上的生成路径^⑦,依赖于对“个人赋权”^⑧。“基于角色的教师领导代表了一种劳动分离模式”^⑨,选择某些教师,授予他们部分特殊职权,工作通常是孤立进行^⑩。(4)行政化取向。“官僚形式的教师领导路径多是在分割、孤立的结构中简单地为个别教师创造一些狭小的嵌槽”^⑪,使他们“占据合法的、有报酬的领导职

①Ingersoll, R. M. (1996, April). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69(2), 159 - 176.

②Conley, D. T. (1997). *Roadmap to restructuring: Charting the course of change in American education*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

③Frost, D., & Durrant, J. (2003a, May). Teacher leadership: Rationale, strategy, and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173 - 186.

④Murphy, J. (2005) *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, p82.

⑤Little, J. W. (1995, September). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47 - 63.

⑥Murphy, J. (2005) *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, p85.

⑦Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis, *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 421 - 441). San Francisco: Jossey - Bass.

⑧Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162 - 188). Chicago: University of Chicago Press, p163.

⑨Firestone, W. A. (1996). Leadership roles or functions. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 395 - 418). Dordrecht; Boston: Kluwer Academic.

⑩Forster, E. M. (1997, Fall). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, 19(3), 82 - 94.

⑪Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995, September). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 87 - 107.

位”^①,以一种分离的方式各自履行工作职责^②,承担这些新角色的教师通常发现自己与同事隔离了^③,因为他们的领导权力不是源于同行教师赋予的专业权威,而是一种官僚问责^④。(5)阶段性。基于角色的教师领导多是计划性的,不是在教师群体中自然出现的,常常是在教育发展的某个特定阶段的特殊产物,随着某一特定计划任务的完成,赋予特定教师的领导职责随之结束。

2. 以团队为本的教师领导路径

90年代中期后,随着共同体思想的发展,基于团队的教师领导策略逐渐取代以角色为本的教师领导路径。基于团队的教师领导生成路径具有不同的特质。(1)情景取向。基于团队的“教师领导变为一种流动性角色”^⑤,领导是一种自然发生的、自愿的、非正式的行为,所有的教师都成为教育“变革的行动者”,不管他们

是否拥有正式行政角色^⑥,减少了教师的分离感和时间束缚。(2)合作取向。教师领导以“学校是探究中心”为理念^⑦取代了等级思想。从谋划着让个别教师填补一些行政夹缝中的角色,到为进行改革和实验的教师创造合作共同体^⑧、营造“合作性工作文化”^⑨、“促进教与学团队关系”^⑩、“集体意志……胜于个体自治”^⑪。(3)共同体取向。教师领导“不只是一种角色,更是学习共同体中一个学习者的一种立场与心态,一种存在、行动和思维的方式”^⑫。“在学校共同体中,所有教师都拥有促进和提升学校工作的知识”,“教师领导包括学校里的所有教师”^⑬。(4)实践取向。基于共同体的教师领导策略,“让我们的注意力远离了个体和角色基础的领导概念”^⑭,超越了特定的人物与角色,从“对个体教师的正式授权”转向强调“学校教学环境和组织发展的重要性”^⑮,关注

①Miller, L. (1988). Unlikely beginnings: The district office as a starting point for developing a professional culture for teaching. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 167 - 184). New York: Teachers College Press.

②Firestone, W. A. (1996). Leadership roles or functions. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 395 - 418). Dordrecht: Boston: Kluwer Academic.

③Forster, E. M. (1997, Fall). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, 19(3), 82 - 94.

④Forster, E. M. (1997, Fall). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education*, 19(3), 82 - 94.

⑤Childs - Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000, May). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 27 - 34.

⑥Frost, D., & Durrant, J. (2003a, May). Teacher leadership: Rationale, strategy, and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173 - 186.

⑦Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers - transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press, p74.

⑧Boles, K., & Troen, V. (1996). Teacher leaders and power: Achieving school reform from the classroom. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 41 - 62). San Francisco: Jossey - Bass.

⑨Fullan, M. (1994). Teacher leadership: A failure to conceptualize. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 241 - 254). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

⑩Griffin, G. A. (1995, September). Influences of shared decision making on school and classroom activity: Conversations with five teachers. *The Elementary School Journal*, 96(1), 29 - 45.

⑪Little, J. W. (1995, September). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47 - 63.

⑫O' Hair, M. J., & Reitzug, W. C. (1997, Fall). Teacher leadership: In what ways? For what purposes? *Action in Teacher Education*, 19(3), 65 - 76.

⑬O' Hair, M. J., & Reitzug, W. C. (1997, Fall). Teacher leadership: In what ways? For what purposes? *Action in Teacher Education*, 19(3), 65 - 76.

⑭Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162 - 188). Chicago: University of Chicago Press.

⑮Odell, S. J. (1997, Fall). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 120 - 124.

点指向“那些不凭借正式领导权力和权威的领导实践”^①。(5)分布取向。领导被视为一种组织属性和专业现象,是“组织范围内的一种权力和影响资源”,“在任务和功能上都具有分布式特征”^②,对一两个指派的领导者的关注^③让位于“共同掌权”^④、“集体性”^⑤、合作性和团队基础的设计^⑥，“领导功能是一种集体性而非个体性的事业”^⑦。

3. 我国大学中教师领导的实践样态

在我国大学领导研究和实践中,尽管很少有学者和管理者明确提及教师领导的概念,但两种教师领导的实践样态与生成路径都是客观存在的。实地观察的数据显示,在我国的教育实践中,教师领导的生成以角度为本的教师领导为主导,如长江学者、学术带头人、骨干教师等等,明显具有行政性、等级性、制度性、个体性、计划性、结构化等特征,处于教师领导发展的早期阶段。然而,通过对两种教师领导策略的分析可知,以团队为本的教师领导策略代表了教师领导发展的趋势,它强调了教师领导的去行政化、实践性、合作性、情景性、开放性、持续性等特征,有利于发挥教师领导在教学与科

学研究中的引领、示范和辐射作用,成为教学科研团队自然的领导者和核心。

二、教师领导视角的大学教学科研团队构建原则

教师领导是学校组织的自然属性,是教师基于其专业权威对领导权的实际行使与影响。从教师领导的视角审视,大学教学科研团队是指以教师领导为核心,由为数不多、技能互补、愿意为实现共同的教学科研目标而相互承担责任的教师自愿组织的群体。这里的教师领导是以团队为本的教师领导,而非以角色为本的教师领导。构建教师领导视角的教学科研团队应该遵循以下原则:

(一)以教师领导为团队核心

大学教学科研团队建立在教师领导与其它成员共同愿景之上,是一种自愿基础上的、以自我管理为主的任务型团队,团队成员对教学科研行为及目标的实现自愿相互承担责任,而不是行政命令的结果。教师领导的专业权威、道德力量、人格魅力等成为团队的凝聚力与影响力。

表1 对同事产生积极影响排在前四位的因素

选项	第一主因素		第二主因素		第三主因素		合计	
	频次	(%)	频次	(%)	频次	(%)	频次	%
科研能力强	327	40.82	175	21.96	139	19.25	641	82.01
教学水平高	123	15.36	359	45.04	148	20.50	630	80.9
与同事有良好的关系	111	13.86	112	14.05	213	29.50	436	57.15
与本单位领导关系密切	21	2.62	36	4.52	25	3.46	82	10.6

①Frost, D., & Durrant, J. (2003a, May). Teacher leadership: Rationale, strategy, and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173 - 186.

②Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162 - 188). Chicago: University of Chicago Press, p173.

③Uline, C. L., & Berkowitz, J. M. (2000). Transforming school culture through teaching teams. *Journal of School Leadership*, 10(1), 416 - 444.

④Griffin, G. A. (1995, September). Influences of shared decision making on school and classroom activity: Conversations with five teachers. *The Elementary School Journal*, 96(1), 29 - 45.

⑤Boles, K., & Troen, V. (1994). Teacher leadership in a professional development school. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

⑥Barth, R. S. (2001, February). *Teacher leader*. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443 - 449.

⑦Smylie, M. A. (1995, September). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3 - 7.

校外有重要社会关系	8	1.00	14	1.76	30	4.16	52	6.92
经济条件好	14	1.75	8	1.00	13	1.80	35	4.55
担任重要职务	12	1.50	16	2.01	29	4.02	57	7.53
做事公平公正	184	22.97	74	9.28	120	16.62	378	48.87
其他	1	0.12	3	0.38	5	0.69	9	1.19
合计	801	100.00	797	100.00	722	100.00	2320	299.72

调查结果显示(如表1),对教师产生积极影响的因素主要来源于四个方面:科研能力强、教学水平高、人际关系良好和做事公平公正。其中,有40.82%的教师把“科研能力强”排在首位;45.04%的教师把“教学水平高”排在第二位;29.50%的教师把“与教师有良好的关系”排在第三位;从排在前三位的总和来看,“科研能力强”排在第一位,累积频率为82.2%;“教学水平高”排在第二,累积频率为79.9%;“与同事有良好的关系”排在第三,累积频率为57.4%;“公事公正、公平”排第四,累积频率为48.5%。总体说,前两者为专业权威,后二者为道德权威。这充分说明:(1)教师领导建立在专业水平、道德力量和人格魅力的基础之上,而非行政职位;(2)基于专业权威的教师领导对教师专业能力的影 响更大;(3)教师领导在与同行教师的交互活动中发挥着天然的引领和示范作用。

(二)教学科研的整体性

教学科研的整体性原则,首先是由教师领导的特性决定的。教师领导具有双重身份,他们既是领导者,也是普通教师。他们之所以能成为领导者是基于其专业权威、道德力量等。同时,作为普通教师,他们与同行教师有着天然的亲密关系,对领导权的行使是一种自然行为,而不需要施加行政力量。其次,是由教师工作的特性决定的。“研究与教学并重是大学的首先原则”^①,教学科研必须是一支军队,不能分离,“教学与科研相结合,不是两批人马。”^②不

少学者也强调二者之间的互动关系^③。实证研究也表明,两者之间存在显著正相关^④。

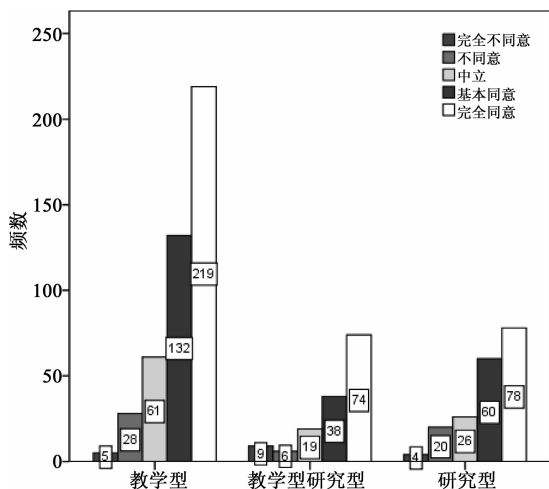


图1 不同类型学校对教学科研不可分的态度

我们的调查和访谈结果也佐证了这一点。首先,我们以大学组织作为分析主体,把大学大致分为以本科教学为主的教学型大学、教学科研并重的教学研究型大学及以研究生教育为主的研究型大学,结果显示:三种类型大学对“教学科研密不可分”表示“基本同意”或“完全同意”的比例基本一致,教学型大学为78.9%,教学研究型大学为76.7%,研究型大学为73.4%(如图1),而且教学型大学这种要求高于教学研究型和研究型大学2个百分点和5个百分点。

其次,我们以学历不同的教师为主体进行分析(如图2),他们对“教学科研密不可分”表

①[德]卡尔·雅斯贝尔斯著,邹进译:《什么是教育》,北京:生活·读书·新知三联书店,1991年,第153页。

②钱伟长:《钱伟长文集》(第二卷),上海:上海大学出版社,2004年,第143-155页。

③李俊:《论高校教学与科研之互动关系》,《信阳师范学院学报(哲学社会科学版)》2007年第6期。

④陆根书、顾丽娜、刘蕾:《高校教学与科研关系的实证分析》,《教学研究》2005年第4期。

示“基本同意”或“完全同意”的观点也是一致的,其中本科学历的教师为77.5%、研究生学历的教师为77.1%,博士生学历的教师为80.4%,而且博士研究生教师的比例达到八成以上。

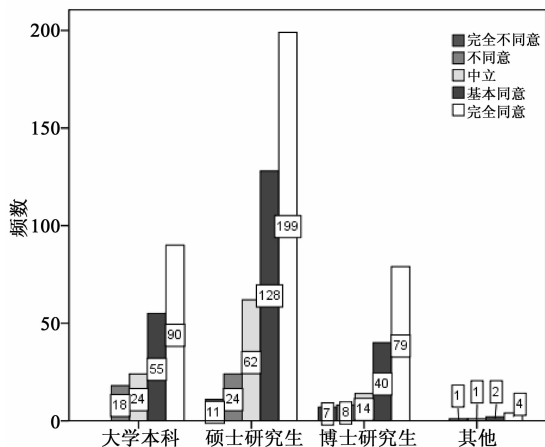


图2 不同学历水平的教师对教学科研密不可分的态度

(三) 团队领导的去行政化

团队管理的去行政化,并非不要行政管理,或者排除行政领导者加入团队,甚至担任团队领导者,这里的去行政化主要包括以下三个方面:

首先,大学教学科研团队是一个以教学与科研为主要任务的专业性组织,团队成员在平等的基础上自愿参与、协作配合,相互承诺,自我管理,不是靠控制与强制进行管理,而是依靠信念、价值观、共同的目标等凝聚在一起,需要宽松的环境、创造性工作的空间和最低限度的行政干涉。

其次,去行政化不等于去行政管理,而是让行政管理者摆正自己的位置。行政管理服从于教学科研,教学科研是目的,行政管理是手段。换句话说,行政管理是“为教授搬板凳”,而不

是“指挥教授搬板凳”。目前,很多大学的行政管理者凌驾于教学与学术之上,一些教学科研团队成为行政管理的附属物,甚至根据行政管理的需要设立学术团队,而不是依据教学科研的需要调整行政管理,造成行政管理者越位、专权,成为教学与科研的异化力量^①。

再次,大学教学科研团队的领导者必须是教师领导,阿什比指出:“大学的兴旺与否取决于其内部由谁控制”^②,这句话也适用于大学教学科研团队。大学的教学科研团队必须依靠教师领导的专业权威、道德力量与人格魅力凝聚团队,才能使教学科研团队健康持续发展。当然,教师领导与行政领导者之间并不是相互排斥的,教师领导包括具有行政职务的教师领导、准行政职务的教师领导(如教研室主任)和专职教师。但不管他们身份如何,他们的权力来源都不是行政职位,而是专业权威。“专业和学者的专门知识是一种至关重要的和独特的权力形式,它授予某些人以某种方式支配他人的权力。”^③

(四) 团队边界的开放性

所谓开放性是指:(1)结构富有弹性。尽管教学科研团队具有相对稳定性,但它的稳定是动态的,团队的成员不是固定不变的,随时可以有新成员加入,或者个别成员随着研究兴趣与所教学科的变化,离开团队,加入新的团队。(2)边界具有模糊性。成员不一定只属于一个研究团队,可以根据研究的需要同时加入不同的团队。(3)实践的灵活。这就要求每一个团队的核心成员人数不宜过多,便于教学科研活动的沟通与统一行动,不受或少受时空的约束。团队的开放性,规避了团队可能出现的内卷化^④现象,使团队更具有活力和生命力。(4)团

①龚放:《大学“去行政化”的关键:确立大学行政管理的科学性》,《教育研究》2010年第11期。

②Eric Ashby(1974). *Adapting universities to a technological societies*. New Youk: John Wiley, P9.

③Graeme C. Moodie(1976). Authority, charters and the survival of academic rule. *Studies in Higher Education*, V. 1(2):127-135.

④内卷化(involution)源自美国人类学家吉尔茨的《农业内卷化》,是指一种社会或文化模式在某一发展阶段得到一种确定的形式后,便停滞不前或无法转化为一种更高级的模式的现象。它是一种自我战胜和自我锁定机理的概括,其目的是为了保持内在的稳定性,但这种情况是以边际效益的递减为代价的。

队领导者的动态性。教学科研团队多为任务型团队,随着教学任务或研究项目的结束,相对固定的团队会依据新的教学研究任务,重新整合为新的团队,团队的成员与领导者也会随之变化。

(五) 团队成员的互补性

大学教学科研团队必须具有一般团队的特征,即成员的互补性:(1)年龄结构上要有层次性,既要有经验丰富、善于协调沟通、有一定权威的“老”教师,也要有充满活力、富有创新精神、精力充沛、思维敏捷的年轻教师。(2)学缘背景上要有互补性。结构合理的大学教学科研团队应充分考虑成员的学缘结构保证成员在专业、特长、思维、地域等方面的多样性、多元化,使团队更富创造力和创新性。

三、结论与建议

(一) 提升教研室主任的专业与道德权威

在大学中,专业性强的教研室成为天然的教学科研团队,具有专业权威和道德权威的教研室主任起着至关重要的凝聚力。调查数据显示:有72.9%的教师认为教研室主任在院系管理中起着承上启下的桥梁作用,65.3%的教师同意在业务上经常得到教研室主任的帮助,67.1%教师同意他们在工作中遇到问题愿意和教研室主任商量。然而,更多的被调查教师(75.9%)表示当遇到教学科研问题时,他们更愿意与教师领导商讨。这一方面说明,在实践中,很多教研室主任在教师的专业发展中充当教师领导的角色;另一方面,教研室主任与教师领导存在着一定的不一致性。根据实地观察我们发现:在领导实践中,如果教研室主任与教师领导能够重合一致,更有利于院系的教学科研团队的构建和教学科研工作地开展,即把教

室更多的看作一个教学科研单位,不是一个行政单位,减少其行政性,增强其专业性。

(二) 创造适合教师领导成长的学校环境

“环境是教师成功生长为教师领导的关键。环境支持的程度决定着教师作为领导者的领导能力^①。调查结果显示:有81.9%的大学教师表示在和谐的环境中更愿意为学校出谋划策。然而,当教师领导者要求或希望承担领导角色时,却很少得到必要的支持^②。被调查教师中只有14.9%的教师完全肯定院(校)长让教师承担领导责任,32%的教师不愿意表态,显示出其矛盾与尴尬的心理状态。实地观察的结果也表明,尽管很多主要行政领导者表示希望教师领导分享领导责任,但当遇到实质性问题时,行政权力总是凌驾于学术权力之上。有学者认为阻碍教师领导发展的因素包括:缺少时间、与教师和管理者之间不良的人际关系、缺乏完成工作的财力^③,调查结果显示:除了科研能力与教学水平外,“良好的人际关系”与“做事公平公正”成为影响教师领导发展的第三、第四大因素(如表1)。“教师领导是一种合作性工作”^④。教师的合作意愿是大学教学科研团队存在的前提条件,不论是教学质量的提升,还是高水平科研项目的完成,都需要教师的合作性劳动。教师领导与同行教师之间交互作用的效果如何,大学教学科研团队创造力的大小,很大意义上取决于学校环境。

(三) 培养教师领导的领导技能

不管是职前还是职后的教师教育几乎都是与课堂相关的训练,教师很少获得教室之外的领导技能。一个成功的教师领导除了具有专业权威外,还应该具备基本的领导技能。由于教师所处的位置和经历,在考虑问题时极易从本

①Hart, R., & Baptist, B. (1996). Developing teacher leaders: A state initiative. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 85 - 100). San Francisco: Jossey - Bass.

②Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Newbury Park, CA: Corwin Press, p38.

③Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p8.

④Suleiman, M., & Moore, R. (1997). Teachers' roles revisited: Beyond classroom management. Paper presented at the ATE summer workshop, Tarpon Springs, FL.

专业、本团队出发考虑问题,往往缺乏大局意识。人际关系技能是教师领导有效行使领导权的重要因素之一(如表1),也是教学科研团队健康持续发展的条件。诊断技能是指教师领导者面对特定的环境和问题,具有分析问题,探究原因,提出对策的能力。教师领导是在流动的活动中对同行教师产生影响的,这需要教师领导具有审时度势、随机应变的能力。教师领导的沟通技能是指教师领导能够运用各种方式收集和传达信息的能力。沟通能力的高低直接决定团队的人际关系和协调水平,决定团队的凝聚力。教师领导的这些技能不是天生的,而是在后天的学习中获得的。学校或学院的管理者

应该通过专门的培训方式,提高教师领导的领导技能,以发挥教师领导独特的领导功能。

(四)关注对教学科研团队价值观的引领

教师领导视角的大学教学科研团队具有去行政化及以教师领导为核心等特征,虽然可以还原大学教学科研团队教学科研活动的本质属性,但也容易使教学科研偏离大学的总体目标。因此,大学领导者通过确立共同的价值观和大学理念,构建共同愿景等,学校对教师领导的期望和价值追求。实地观察的结果显示:一所大学的价值观往往会外化为具体的评价指标,这些指标会规范、引导着教师的行为,使其行为更具有确定性,也决定教师领导作用的发挥效果。

A Study on Building Of University Teaching And Researching Team from the Perspective of Teacher - in - Leader ship

Liang Dongrong

(College of management, Taishan Medical University, Tai'an, Shandong 271000)

Abstract: Teacher - in - leadership refers to a process in which, due to his professional authority, the Teacher exercises leadership in interactions among his colleagues, and exerts impacts upon them, regardless whether or not he has an administrative title. There are two forms for Teacher - in - leadership to come into being in with the 1990s as the boundary. That is the role - and team - based forms respectively. And its development and evolution highlights the tendency of de - administration, de - centralization and de - individualization, and demonstrates professional, distributed, collaborative, practical, situational characteristics. According to the principles that the construction of the teaching and researching team of institutions of higher learning of Teacher - in - leadership ought to put the Teacher - as - leader at the core, emphasize the integrity of the teaching and research, the de - administration of the team leader, the openness of the team boundary, and the complementarities of the team members, etc. the construction strategies should include the enhancement of the professional and moral authority of the head of the teaching and research section, the creation of an enabling environment for the growth of the Teacher - as - leader, the cultivation of his leadership skills, and the concern for the sense of values of the team.

Key words: Teacher - in - leadership, Teacher - as - leader; university teachers; teaching and researching; team construction

责任编辑:时晓红