

教师领导力的概念界定和价值意蕴探析

孙菁挺

山西师范大学教育科学学院, 山西 太原

收稿日期: 2024年10月5日; 录用日期: 2024年11月4日; 发布日期: 2024年11月12日

摘 要

教师领导力作为21世纪教育研究焦点, 引起各国重视。要办好人民满意的教育, 必须具有教师领导力的顶层设计。本文通过梳理中外教师领导力的相关研究成果, 归纳教师领导力的基础概念和核心特征, 探析教师领导力于教育改革、教师专业发展、卓越教师职业素养及丰富教育领导理论等方面的价值意蕴。

关键词

教师领导力, 教育质量, 基础概念, 价值意蕴

The Concept Definition and Value Implication of Teacher Leadership

Jingting Sun

Academy of Education, Shanxi Normal University, Taiyuan Shanxi

Received: Oct. 5th, 2024; accepted: Nov. 4th, 2024; published: Nov. 12th, 2024

Abstract

Teacher leadership, as a focus of educational research in the twenty-first century, has attracted the attention of all countries. In order to do a good job of education to the satisfaction of the people, it is necessary to have a top-level design of teacher leadership. This paper summarizes the basic concepts and core features of teacher leadership by sorting out the relevant research results of teacher leadership in China and abroad, and analyzes the value implication of teacher leadership in education reform, teacher professional development, excellent teacher professionalism, and enrichment of educational leadership theory.

Keywords

Teacher Leadership, Quality of Education, Foundational Concepts, Value Implications

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

教师领导力作为一个研究领域于 20 世纪 80 年代率先在美国兴起。1983 年美国发布《国家处于危机中》，认为学生成绩的下降、学术标准的降低和教师专业素质的缺乏对国家在世界之林中的地位造成了危机。为应对这一挑战，美国各州针对教师培训、资格认定以及工薪酬劳等方面颁布了一系列条款，希望藉此凸显教师作用，进而提升教育质量。但此次改革战略主要是通过外部标准加强对结果的控制，强调政府和正式领导人员在教育发展中的作用[1]。标准化和问责制使得教师职业“去专业化”和“技工化”，教育改革的效果并不理想。美国的专家与学者们还发现，教育中的问题来自教育科层化结构本身，高度集中的权力结构与教师专业化发展逻辑相悖。因此，美国又兴起新一轮提升学校效能的改革。“赋权于教师”和“教师专业化”成为当时最响亮的两句口号，教师对专业权力的呼吁比以往任何时刻都更为强烈。1986 年，美国卡内基教育 and 经济论坛“教育作为一种专门职业”工作组呼吁重振教师队伍，主张“改组教师队伍，组建一支新的教师队伍——领袖教师，他们应能在学校重建中发挥引领作用，并能帮助同事达到较高的教学和学术标准”[2]。并在同年发表《国家之准备：21 世纪的教师》报告，再次强调教师应该成为课程教育、学校重新设计、专业发展的领导者，成为改进教师成就的真正力量，他们为了适应变化需要被授予新的责任和义务[3]。教师领导力的提出源于对教师专业化发展困境的回应，代表着教师的专业性引起教育界重视，并成为 21 世纪教育界研究的热点问题引起全球重视。由此，探析教师领导力的内涵十分重要。

2. 教师领导力的概念界定

2.1. 教师领导的概念综述

教师领导力的这一概念起源于美国，利伯曼等人于 1988 年首次提出了一个长期以来被忽视的“教师领导力”的概念[4]。近年来成为美国、加拿大和英国等西方国家教育改革和学校领导研究的重点。我国关于教师领导力的研究起步较晚。2005 年，许景辉和李伟成两位学者首次引进美国教师领导力的概念[5]。因此，我国关于教师领导力的研究仍处于西方教师领导力中国化的摸索阶段。教师领导力发展至今，国内外学者关于教师领导力的概念已形成丛林景象。目前已有的教师领导力定义大体分为以下三种观点。

第一种是“能力说”；该观点将教师领导力视为教师实现组织目标的综合能力。因此，有研究者从不同情况下教师领导力的表现对之界定。例如沃斯利将教师领导力定义为“鼓励同事变革以及不受领导者影响地做一些不寻常的事情的能力”[6]。托兰斯依赖于斯皮兰和科尔德伦的工作，将教师领导力定义为“一种社会影响力的关系，区分专业知识而不是正式的地位作为权威的基础”。也有研究者从教学角度定义：“教师所具有的影响、促进同事或其他共同体成员改进教学过程和条件的能力”[7]。还有学者将教师领导力划分为几种能力，由教学领导力、课程领导力、科研领导力、班级领导力和同伴领导力以及社会关系领导力六个部分组成[4]。

第二种是“过程说”；持有该观点的学者认为教师领导力的核心即教师的专业行为和实践，教师以其专业实践为触手影响学生学习、带动同伴教师形成专业共同体，进而促进学校改进和实践的过程。科瑞斯、卡甘、富古森和汉恩等众多学者认为：“教师领导力即在学校中转换教和学的行为，这种行为以学习为基础维系学校共同体，促进共同体的专业发展和生活质量”[8]。我国台湾学者李文玲认为，教师领导是指教师依其正式职位或以非正式的方式发挥其知识、技能的影响力，引导同侪群策群力，改进教育措施，参与教师学习暨领导社群、致力改善教与学，对学校利益相关人产生积极正面影响之历程[9]。教师领导力是教师以其专业权威为媒介影响同伴教师、校长和学校的其他成员，以改进教学和学习，从而促进学生学习和成长的过程体现。

第三种是“权力说”；早期的研究者将教师领导力定义为领导职位带来的权力，特指教研主任、年级主任等中层领导。随着其研究不断深入，教师领导力的“非权力”特征凸显。教师领导“在本质上是流动的、非正式的；教师领导的主要特征是非正式的。在权力上，不再是单线影响，而是网状的相互联系，层级被打乱，是一种“跨越群体边界的力量”[1]。可以这样理解，教师领导力在本质上是非正式、非等级制的，不以职位为主，也不唯权力至上。在学校体系中，教师领导力隶属于每一位专业教师。

综上所述，每种观点都有其合理性，但大都有“以偏概全”之嫌。“能力说”致力于阐述教师领导力的本质和构成要素，忽略了其实践过程中的各种影响因素。“过程说”清晰地描述了教师领导力的实践过程，提供了领导力模型，但未将教师领导与教师领导力做出区分。“权力说”将教师领导力的权力来源分为正式和非正式，未述清教师领导力的过程实践机制。

2.2. 教师领导力的内涵特征

从发展历史来看，教师领导力诞生之初就具备非正式、专业的特征。

教师领导力形成之初先后受到社会民主、教育分权、教师专业化等思潮和运动的影响，成为教师领导力的理论依据。在教育系统外部，社会民主和新管理理念的呼声水涨船高。社会民主呼吁学校作为民主社群，将教师参与决策的问题推到学校的中心地带。美国的教师领导嵌套在公众对民主社会的诉求中，教师领导与公众参与决策的逻辑本质一致，被视为社会民主的一环。同时期兴起的“教师理事运动”、“民主行政运动”等要求组织教师共同解决教育问题，加强教师参与学校决策的程度的同时，成为学校民主化的推动力，推动学校民主化进程，进而辐射社会民主浪潮。同样，在学校内部，正式的组织权力体系压榨着教师的决策权力和生存空间，由此借着社会民主的浪潮，教师呼吁专业自主权和参与决策权，控诉传统的学校管理模式，认为除了教育部官员和校长等正式领导角色外，教师理应具备参与学校改革和领导教学专业的权力，催生了非正式领导理念的发展。

20 世纪 70 年代末，西方兴起了崇拜市场机能、以企业为师的“新公共行政运动”。以新管理理念为思想的企业改革影响着教育组织分权改革，为教师专业化发展提供现实依据。这一管理理念冲击教育领域，欧美国家将教育市场化，采取权力下放和问责制的策略，导致教师职业技工化严重，引起教师群体的强烈不满。在随后的教育改革中，教师专业化被重新重视，逐渐参与决策过程，承担起学校改革的责任。赋权于教师，让教师参与学校领导成为欧美国家学校改革的新路径。在教育系统内部，一方面面临困难重重的教育改革，尤其是涉及教与学的专业化课程改革，标准化和问责制模式下的行政权力必然让位于教育的专业权威和道德力量；另一方面，20 世纪 80 年代兴起的教师研究运动与教师专业化运动结合，提出了“教师作为研究者”的要求，当教师抛弃掉自己作为受管理的技术工人这种角色，而承担新的、作为“研究者、有意义的创造者、学者和发明者的角色时，蕴藏的观念就是教师是领导者，是能改变当下和未来的教育者”[10]。

从教师领导力的研究来看，教师领导力的分权特征凸显。教师领导力的研究主要经历了三个阶段。

(见表 1)。在第一阶段中，学界把教师领导力的内涵理解为正式职位上的领导者所具备的能力。教师领导者主要限于担任行政职务的管理者，其主要目标为改进学校运作效能[11]。教师领导者被视为担任正式职务的人员，教师领导力也被定位于正式的角色和头衔上。这种偏向“英雄式领导”的认知尚未摆脱对教师领导者个人的崇拜，是对传统领导的延伸。第二阶段学界对教师领导力内涵的研究关注教师专业发展，把教师领导力具体化为教师的课程领导力和教学领导力方面，提出要直接地利用和发挥教师的教学专业知识和教学专长，希望教师能对学校的课程和教学产生更大的影响，把教师作为课程领导者、教师开发人员和新教师的导师，承担着更大的教学领导责任。第三阶段对教师领导力内涵的认识跳出传统的教师领导角色，从班级拓展到专业学习社群的领导，强调教师在学校“重构文化”中的角色，教师领导力是一个过程或思维方式，教师要实现从教学专业人员的思维方式转向领导者的引领式思维方式，而不是将教师领导力定位于一个人的职位或角色[12]。

Table 1. Research history of teacher leadership
表 1. 教师领导力的研究历程表

教师领导力发展阶段		主要思想	代表观点
第一阶段： 20c80s 末	正式赋权 阶段	教师领导行为说：将教师领导力定位于正式职位，如年级主任、课程负责人等	卡特梅尔和莫勒等认为，教师领导是“具有领导职务的教师，他们在教室内外领导和贡献于教师学习者和领导者团体，是影响其他人以提高教育实践质量的行为” [13]。
第二阶段： 20c80s 末~20c90s 中期	课程参与 阶段	教师领导能力说：定位于教师的专业知识，课程领导力	教师领导指的是教师通过有针对性地积累和传递知识，从而不断提高自己的能力，发展自己的专业素质，以适应教育的需要的过程[14]。
第三阶段： 20c90s 以后	自主合作 阶段	教师领导力思维方式说：教师领导力是一种将领导工作视为集体能力，实现组织目标的思维方式	教师领导力是教师个人或集体影响其同事、校长和其他学校社区成员，通过改善教学和学习实践以提高学生的学习和成绩的过程[15]。

资料来源：① 孙杰，程晋宽. 从领导行为到领导思维的转变——基于国外教师领导力理论的分析[J]. 高教探索, 2019(12): 124-128. ② Silva, D.Y., Gimbert, B. and. Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities of Teacher Leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.

Table 2. The theoretical basis of teacher leadership
表 2. 教师领导力的理论基础

理论基础	来自文献的例证
教学领导 分布式领导	教师领导的概念是在教育领导，特别是在教学领导和分布式领导的研究过程中逐渐形成的[16]。
道德领导理论 分布式领导	教师领导从道德领导理论和分布式领导理论中汲取合理依据，转为一个明显的教育领导研究视角[1]。
“平行领导”、“分布式领导”、“参与式领导”、“转化型领导”	从“平行领导”、“分布式领导”、“参与式领导”、“转化型领导”等领导理论探讨教师领导，赋予了教师领导很多内涵[11]。
分布式领导理论	“教师领导力”由英文“teacher leadership”翻译而来，在我国有时翻译成“教师领导”，其理论来源主要为分布式领导理论[17]。

从理论基础来看，大多数学者认为教师领导力的理论基于教学领导、分布式领导、道德领导、参与式领导而不断深化，其中分布式领导理论提及次数最多(见表 2)，进一步说明了教师领导力分权特征的合理性。分布式领导核心即动态的领导角色分工，意味着职能的专业化和权力的分散和下移。事实上，于个人而言，领导一所学校走向卓越任重道远。当今的学校中人员专业化程度高，普遍具备为学校构建添

砖加瓦的能力。教师和其他员工参与学校决策增加决策科学性的同时，促进参与者对决策的理解进而推进施行。因此，教师参与学校改革和决策是学校改进应对社会激烈变革的密钥。

依据学界给出教师领导力定义丛林，还是根植于教师领导力发展的历史轨迹，都有充分的论据证明教师领导力具备三点特征。第一，强调非正式性；教师与校长不同，校长拥有法定的职位权力，而教师领导力是教师专业发展和社会民主的内生需求，并非行政领导职位赋予；第二，强调专业性。教师更多依靠其过硬的专业知识、能力和人格等获得学生、同伴、上级和社会的认可，而获得认可的过程就是其潜在的领导力；第三，强调合作性，认为教师与同伴的关系至关重要，教师与学校组成学校共同体，教师领导力引领同伴共同发挥作用。

那么，什么样的领导能力具备以上特征呢？笔者认为影响力。从教师领导力的发生机制角度分析，教师身处于知识型组织，职位权力在知识型组织中并不适用，排在首位的是领导者的专业权威性和道德品质。教师的专业素质和职业道德更容易获得同伴教师和学生的信任，即潜在的影响力。从上述的教师领导力特征角度分析，影响力并不需要强制权力和法定权力作为其硬性支撑，具备非正式性。获得追随者发自内心的领导者往往并不是依靠其职位带来的刚性权力，而是领导者自身的专家权力和参照权力，即领导者的专业知识或技能及其个人品质，也就是所谓的非权威影响力。由此，影响力具备专业性。将领导力定义为影响力，其作用机制不似传统的硬性领导权力那么清晰。在领导过程中有被动参与和主动参与的矛盾，且主动参与的效果优于被动参与。只有领导行为被追随者心悦诚服、内心自觉的接受，进而激发被领导者参与领导行为、实现组织目标的积极性才是最有效的领导，同伴合作至关重要。合作是影响力作用机制的核心。因此，教师领导力即教师为实现学校目标对相关人士施加影响的能力。

3. 教师领导力的价值意蕴

3.1. 教育改革之唤：提升教育质量的新策略

我国教育改革正值实现教育现代化的新契机，以简政放权、公共治理为基调，迈向优质均衡、内涵发展、质量优先的新阶段。事实上，教育改革以教学实践为切入点促进学校改进。教师在教改中的位置无可替代。上至政府，下至学校领导者其改革意愿是通过教师的响应与执行来实现的。教师作为一线工作者，是教育改革的践行者，如果缺乏教师的参与和引领，教改很容易沦为口号。教师作为教学改革的关键，“对课堂问题和学校文化有着第一线知识的人，他们了解为做好工作所需要的支持”[15]。学生的全面发展首先以教师的完善发展为前提并在教师的引领下完成，提高学生学业成绩和学校教育质量的关键点在于教师。此外，出色的教师领导者会在教师群体之间通过专业素质对同事的专业发展起正向作用，当有成就的教师示范有效的教学实践，指导新的教师，与教学同事合作，有助于创造一个更高效的专业环境。因此充分发挥教师的影响力，激发教师主动性成为提升学校教育质量的一条新路径。

教育改革呼唤高质量教育。如何实现高质量教育，是当前所有学校面临的一个关键问题。全球各国的教育改革证明以外部问责制和校长负责制为主的模式难以实现高质量教育。未来，学校的成功与否将取决于领导者能否挖掘出组织内部人力资源的潜力，能否提升自身的内涵和领导意识，能否构建一支富有责任感的团队[18]。立于理论，在复杂的教育情境中，校长无法单独领导，教师往往是现场领导者。因此，教师的有效领导有助于提升学校整体的管理水平。毋庸置疑，学校教育领导与学校组织表现呈正相关关系。教育领导的影响范围十分广泛，包括对同仁、对学校组织绩效、组织氛围、组织改进、外部支持等的影响。试想，高效的教育领导者贯穿学校组织上下，提升教育质量的难题迎刃而解。立于实践，教师的教育领导力素质于高质量教育的重要性不是夸夸其谈，在过去的三十多年间，西方的研究(尤其以美国为主)不断强调教师具备领导力素养对学校的发展有着至关重要的作用。上世纪 80 年代，美国兴起教育重整运动，在《国家之准备：21 世纪的教师》报告中，强调教师应该成为课程教育、学校重新设计、

专业发展的领导者，成为改进教师成就的真正力量，他们为了适应变化需要被授权新的责任和义务。教师具备领导力已经成为构建美国教育改革的重要特质之一。英国于 90 年代初实施为促进弱学校改进的“全面教育质量提升计划”，在自上而下的深度改进过程中，学者们明确指出，学校改进成功的关键在于教师的领导力。但在我国，学校的权力主要集中在教育行政部门和校长手中，教师的正式领导角色在政策文本中鲜见。由此，强调卓越教师的教育领导力培养十分有必要。

3.2. 教师专业发展之应：促进教师成长

上世纪 80 年代，各国为提升教育质量，兴起以美国为主的教师专业化运动。当教师抛弃掉自己作为受管理的技术工人这种角色，而承担新的、作为“研究者、有意义的创造者、学者和发明者”的角色时，就扩展了教师是谁、教师做些什么的视野。在这种关于教与学的扩展的视野中，蕴藏着的观念就是教师是领导者，是能够改变当下和未来的学校和学校教育的教育者[3]。教师专业化运动的特点之一就是教师拥有有效地专业自主权，即拥有相当程度的自主决策的能力。教师对领导力的需求源于教师群体对专业自主权的诉求，赋权于教师意味着教师拥有自主权，同时赋予教师领导权。事实上，2022 年 4 月，我国教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》，提出“实施新周期名师名校长领航计划，培养造就一批引领教育改革发展、辐射带动区域教师素质能力提升的教育家”[19]。《新时代基础教育强师计划》的出台，旨在说明单一学科的教学知识与技能难以肩负新时期的教育重担，新时代教师还需具备全面的综合素养、远见的视野与格局及管理领导能力。以优育优教为实践逻辑的国优计划为参照，高水平综合大学与师范大学共同纳入教师教育赛道，未来的教师需要具备出色的教师素质才能在激烈的职业竞争中脱颖而出。

在我国教育管理体系下，教师专业发展领域最能体现教师的领导素质。从专业发展角度，教师领导的最明显的效果之一是教师领导者自身的成长和学习。学习和领导是不可分割的两部分。专业影响力要求教师不断进行学习，而教师的高专业使其在同辈和组织中有一定话语权。从职业发展角度，教师领导力是实现专业发展周期有机成长的密钥之一。有领导能力的教师有助于加快从“新手”到“熟手”再到“专家型教师”的生长进程。其次，领导学习与专业学习对教师个体而言，有助于教师个体领导力的修炼与提升，促进教师个体专业发展，提升个体专业影响力，实现个体职业期待；对学校而言，有助于提升“个体”到“团体”再到“组织”层次的教育质量和管理水平，提高学校共同体的凝聚力，实现更高的发展愿景。

3.3. 卓越教师的必备素养：实现职业期待

教育部于 2009 年发布《关于实施卓越教师培养计划意见》，将培养卓越教师是新师范教育的应然选择提升至政策设计层面。至今，卓越教师的专业标准随着教育实践的发展不断更新。新时代的卓越教师除高尚的品德修养、专业的学科教学知识和技能等教学综合素质外，还应具备领航能力。中国政策范围内对于教师专业成长的分级设置，包括荣誉制度和职称制度。目前的荣誉制度包括教育家型教师、卓越教师、骨干教师等多个类别。荣誉制度反映教师专业成长的规律，从最初的新手教师到最后少数优秀教师能到达的高度。以《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》为依据，卓越教师的荣誉级别高于骨干教师，未来专业高度需在骨干教师之上，并以教育家型教师为职业目标。卓越教师基于骨干教师和教育家型教师之间，具化为有强烈和持久的教育情怀与信念，已形成个性化的教学艺术和较为系统的教学思想，教学研究功底深厚，既有实践智慧又有理论涵养，在校外较大范围内有明显影响力，对教学团队和学习共同体建设起核心作用[20]。强调领导力与卓越教师的必要性在于，我国的荣誉制度往往与教师的职业地位挂钩，根据骨干教师自身的界定和描述，骨干教师被学者们视为中国具有

正式头衔的领导型教师[16]。因此,卓越教师的职业期待应当是具备正式、角色本位的学校中高层领导者卓越教师被期待成为学生发展的赋能者、同行的引领者、学校挑战的应对者、以及社区发展的推动者。显而易见,具备领导力是实现卓越教师的角色期待的必要条件之一。

事实上,在现有的卓越教师内涵手册上,尚未明确提出教育领导力是卓越教师的题中之义。现有的专业标准聚焦于卓越教师的专业学科教学能力和独树一帜的教育思想。卓越教师的职业期待要求其具备教育领导力,然而在职前培养实践中,教育领导力素养并未被大部分师范高校在培养方案中提及。卓越教师的应然状态与实然状态仍有脱节。

3.4. 理论发展之求: 丰富教育领导的需要

在教育变革的今天,教育领导力的研究已在拓宽范围的基础上逐渐深入,横向上包括对区域教育领导力的研究、校长领导力的培养和评价等研究、教师领导力的内涵研究等;纵向上,教育领导理论层出不穷。无论是理论研究还是实践发展,教育领导力的研究方向都指向了教师领导。海林杰教授认为校长领导力的研究要从校长出发,而超越校长。“促进教师发展”和“引领教师学习”已得到不同领导模型的普遍认同,对于赋能教师及其领导力建设的重视预示着人们关于“领导者是谁”的认识已发生根本转变[21]。分布式领导、平行领导、参与式领导和教学领导为教师领导提供了理论依据。教师领导力是近年来学校领导理论中异军突起的一股新生力量。这一理论将教师视为引导学校变革和发展的主力军。未来,学校的成功与否将取决于领导者能否挖掘出组织内部人力资源的潜力,能否提升自身的内涵和领导意识,能否构建一支富有责任感的团队[18]。教师作为学校教育的直接实施者,是落实教育政策、提升教育质量的关键。教师领导力自然成为教育领导力的“触手”,在建设有效学校中发挥着中流砥柱的作用。教师领导理论的发展对丰富教育领导理论极具建设意义。

参考文献

- [1] 孙杰. 教师领导力的三维模型设计: 构念形成、内涵特征与模型构建[J]. 教育学报, 2021, 17(6): 122-133.
- [2] 吕达, 周满生. 当代外国教育改革著名文献(美国卷·第一册)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004: 268.
- [3] Lieberman, A. and Miller, L. (2004) *Teacher Leadership*. Jossey-Bass.
- [4] 周晓静, 郭宁生. 教师领导力[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2014.
- [5] 许景辉, 李伟成. 领袖教师与教师专业发展[M]. 香港: 匯智出版有限公司, 2005.
- [6] Wesley, P.A. (1991) *Teachers Who Lead: The Rhetoric of Reform and the Realities of Practice*. Teachers College Press.
- [7] Pineda-Báez, C., Bauman, C. and Andrews, D. (2019) Empowering Teacher Leadership: A Cross-Country Study. *International Journal of Leadership in Education*, 23, 388-414. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1543804>
- [8] Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M. and Han, L. (2002) *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhance School Success*. Coruin Press.
- [9] 周建平. 教师领导内涵、角色及其实施策略[J]. 中国教育学刊, 2009(7): 27-30.
- [10] 曾艳. 教师领导与教师学习: 教师专业发展的双重路径及其整合[M]. 上海: 上海交通大学出版社, 2020: 31.
- [11] 李华. 当代教师领导力研究: 理论基础与教师实践[M]. 广东: 世界图书出版广东有限公司, 2013.
- [12] Hyler, S.M., Maria, E. and Monte-Sano, C.B. (2014) Learning to Lead with Purpose: National Board Certification and Teacher Leadership Development. *International Journal of Teacher Leadership*, 5, 1.
- [13] Katezenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awaking the Sleeping Giant. Helping Teacher Develop as Leaders*. Coiwin Press.
- [14] Rutherford, C. (2006) Teacher Leadership and Organizational Structure. *Journal of Educational Change*, 7, 59-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0013-4>
- [15] York-Barr, J. and Duke, K. (2004) What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

-
- [16] 金建生. 论教师领导[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2007, 44(3): 42-46.
- [17] 孙杰, 程晋宽. 从领导行为到领导思维的转变——基于国外教师领导力理论的分析[J]. 高教探索, 2019(12): 124-128.
- [18] [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.
- [19] 中华人民共和国教育部. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html, 2022-09-13.
- [20] 崔杨, 蒋亦华. 中小学教师专业成长的阶段划分及相应标准建构[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2020, 19(3): 80-86.
- [21] 董辉, 李路路, 张婕. 教学领导的概念创生与理论演进——基于菲利普·海林杰教授访谈的叙事与思考[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020, 38(7): 87-96.