

# 校长实践性培训的内涵定位与实施框架

◆曲正伟 孟繁胜

**摘 要** 校长培训是校长专业发展和领导力提升的重要手段。我国校长培训的实践性取向已经成为衡量校长培训质量和水平的重要指标。本文在对我国校长培训政策发展趋向进行分析的基础上,探讨校长实践性培训的政策要点和内涵定位,试图通过澄清一些模糊认识,为我国校长实践性培训的开展提供具体的实施框架。

**关键词** 校长;实践性培训;政策背景;实施框架

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2014.18.007

随着我国教育的持续深入,校长将扮演越来越重要的角色,成为推动基础教育课程改革、实施素质教育、提高教育质量的重要变革力量。与其角色相对应,今天的校长也面临着不同于以往的“工作情景”:管理知识的飞速增长、组织环境的急剧变化、绩效考核的责任约束、周遭社会的外部压力等等,这些都使校长的日常工作充满着“碎片化、模糊性、复杂多变和不确定性”,<sup>[1]</sup>迫切需要强有力的专业化支撑体系来实现校长职责。

校长培训是校长专业发展和领导力提升的重要手段。早在1989年国家教委就颁布了《关于加强中小学校长培训工作的意见》,对我国校长培训的总体架构进行了顶层设计,也开启了我国大规模、正规化中小学校长培训的序幕。之后一系列的政策文件都反映出两个明确的政策信号:一是“加强”和“改进”中小学校长培训工作的必要性和迫切性已经凸显,二是“转模式”和“提质量”将成为今后一段时间中小学校长培训工作的重点。应该说,加快校长培训模式变革、提高培训质量既反映了国家对于校长培训工作的关注程度,也是直面于中小学校长培训现实困境的政策应对。近期,诸如“校长培训,想说爱你不容易”、<sup>[2]</sup>“别让培训成为‘负担’”<sup>[3]</sup>等新闻报道的出现,使人们对于校长培训问题的关注不再仅仅局限于“为什么要培训校长”和“如何保障校长的培训权利和机

会”,而是更多地集中于校长培训效用的发挥上,集中于培训和实践“两张皮”、学用不一等现实问题上。因此,一味地将校长培训的发展体现在规模的扩张和数量的达标,而不全面系统地思考由于“发展”而带来的具体效用问题,将直接制约校长培训的针对性和实效性,也会使校长培训工作的价值和地位旁落。

面对一线校长对高质量培训的需求,校长培训工作在做好“加减法”的同时,更应该认真思考“什么样的培训对校长是有用的培训”。2013年,教育部颁发了《关于进一步加强中小学校长培训工作的意见》,要求“坚持以学员为主体、以问题解决为导向、以能力提升为目标”,采取多种方式,强化学员互动参与,增强培训吸引力、感染力和实效性。同年,教育部下发了《关于实施农村校长助力工程的通知》进一步细化要求,“设计安排有针对性的培训内容,其中实践性课程不少于50%,帮助农村学校校长开阔教育视野,更新办学理念,提升专业素质和解决实际问题的能力”。可见,我国校长培训的实践性取向已经显现,并成为衡量校长培训质量和水平的重要指标。本文在对我国校长培训政策发展趋向进行分析的基础上,探讨校长实践性培训的政策要点和内涵定位,试图通过澄清一些模糊认识,为我国校长实践性培训的开展提供具体的实施框架。

曲正伟/东北师范大学教育学部 副教授 孟繁胜/教育部东北教育管理干部培训中心副主任 东北师范大学教育学部副部长 博士研究生 (长春 130024)

## 一、我国校长培训实践性转型的政策背景

我国校长培训的实践性转型不是偶然的,而是有其深刻的现实背景和问题指向。按照戴尔提出的理论,任何一种教育治理结构都包括三个不同的相互独立的活动:谁在投钱(how education is funded)、如何管理(how it is regulated or controlled)和怎么提供(how it is provided or delivered)。之后,胡贝尔根据15个国家的国际比较,从三个维度对校长专业发展项目的治理结构进行分析,分别是提供者是垄断还是开放、目标群体的参与程度以及培训目的、内容和教学方法等方面的模式形态。<sup>[4]</sup>根据以上理论,我国校长培训政策发展主要体现为以下三个方面:

一是制度化。我国校长培训的制度化进程主要体现在两个方面:一方面是核心制度,包括国家对校长培训的层次、类型、时限、规模等方面的规定。比如在校长培训提供者方面,“国家买单-院校服务”的市场机制逐步建立,虽然仍需相关的认证和资质授予,但更多的具有不同专业背景的机构可以参加到校长培训领域。另一方面是外围制度,就是将校长培训与校长的任用、考核之间建立制度性联系,比如“完成培训学分(学时)和培训考核情况作为校长考核、任用、晋级的必备条件和重要依据”。因为“校长培训政策不是一个单一的有关校长培训方式、内容的政策,而是与国家重大教育改革政策、教育干部培训规划以及教育人事制度相关的综合政策群”,“国家努力将校长培训与校长的任用挂钩,从而确立校长培训的权威性和有效性”。<sup>[5]</sup>

二是体系化。各个时期的政策都从当前校长培训存在的突出问题出发,对校长培训内容、培训方式、培训内容、培训机制、队伍建设、监管评估、经费投入等方面提出了要求,实现系统化思考和体系化构建。这种转变将校长专业发展放在一个更加系统、持续、能力本位的平台上,而不是基于“一次工作坊”、“一次会议”这样的独立事件上。<sup>[6]</sup>

三是专业化。我国校长培训政策的专业化发展体现在两个方面:一是基于校长专业发展的培训。2012年教育部颁发《义务教育学校校长专业标准(试行)》,对中小学校长的专业能力做出明确规定,强调校长培训是“发展性”的,“而不着眼于补救”,要“极为关注于支持和推动校长们在个人和专业上的发展”。<sup>[7]</sup>这也是

校长培训政策发展的核心,要针对不同层次、类别、岗位校长的需求,围绕校长在规划学校发展、营造育人文化、领导课程教学、引领教师成长、优化内部管理和调适外部环境等方面的专业素质要求,丰富优化培训内容。二是以专业化的培训促成校长的专业发展。我国不断探索校长培训的内在规律,对校长专业发展阶段、专业发展标准、基于能力的胜任力模型以及相关专业发展制度等方面进行研究。<sup>[8]</sup>

上述三个维度的发展在某种程度上形塑了我国校长培训工作的治理结构,也体现了我国校长培训工作“治理能力”的增长过程。但随着我国校长培训的深入开展,人们越来越意识到,校长培训是一项专业化的活动,需要一系列制度、标准、体系、规范等支撑,其中模式探索和创新是培训工作专业化的重要基础,也是困扰校长培训针对性、实效性提升的“瓶颈”问题。在这个意义上,校长培训实践性转型的提出支撑了整个校长培训政策的发展逻辑:

一是实践性培训模式转型是完善校长培训制度建设的关键环节。我国校长培训政策的发展主要针对的问题就是培训质量。培训质量的产生可以从多角度进行归因,比如培训目标的设定、培训课程与内容的安排、培训者的素质水平等等。一种设计良好的制度并不必然地带来预期的结果,因为培训的质量“不仅取决于‘脚本’(培训的设计),所有的人,从观众、技术助理、舞台、评论者和演员对于这个戏剧的影响和效果都有实质性的影响”。<sup>[9]</sup>因此,培训质量的提升具有强烈的“建构”色彩,需要制度“落地”,反映在具体培训过程中人与人、人与环境、人与资源之间的实然联系与“碰撞”,形成在实践中、基于实践、为了实践的培训模式。那种希望仅仅通过制度的示范与模式的复制实现不同情境下培训工作的质量提升是不现实的。

二是实践性培训模式转型是健全校长培训系统的核心内容。要健全我国校长培训体系首先是改变以往过于注重讲授式培训,强化基于现场的实践性培训,通过现场诊断和案例教学帮助解决实际问题,采取跟岗培训改进学校管理行为。从1989年《关于加强中小学校长培训工作的意见》提出的“学习理论,总结经验,研究问题,开展实验”,到1995年《关于“九五”期间全国中小学校长培训指导意见》强调“理论联系实际、学用一致、按需施教、注重实效”,既

学习理论,又研讨、解决现实问题”到2002年《关于进一步加强和改进中小学校长培训工作的意见》明确“积极探索改进中小学校长培训工作的新思路、新模式、新内容和新方法”,再到2013年《关于进一步加强中小学校长培训工作的意见》中再次提出“改进培训方式,发挥校长学习主体作用”,实践性培训模式一直是我国校长培训政策的主要内容,也是培训体系建设的核心与关键。

三是实践性培训模式转型是促进校长培训专业发展的必然路径。校长专业化不等于校长培训专业化,不是“校长培训专业化了,校长的专业化就会自动得到提升”,而是通过校长培训专业化促进和提升校长的专业发展水平。应该说,我国校长培训政策已经逐渐改变以往片面追求其中之一非此即彼的“二元思维”,将二者置于一个平行的地位,无论校长专业化还是校长培训的专业化都应有发展的必要性和能力。在必要性方面,校长专业化和培训专业化是一个相互依存、相互促进的统一体,在可行性的能力方面,专业化的校长培训必然是基于对校长专业发展的知识基础、成长规律、阶段性特征和现实行为方式的认知和把握,脱离校长日常生活实践情境和问题的培训无疑是“不专业的”,更无法使校长具有获得专业发展的可行能力。

## 二、我国校长实践性培训的内涵定位

校长实践性培训意义的凸显,需要我们在解析“为什么”之后理论上对“是什么”做出回答。虽然目前关于校长实践性培训的相关研究已经出现,<sup>[10][11][12]</sup>实践中的“实践性培训”也不鲜见。但面对国家规定的“实践性课程不少于50%”理解各不相同,实践也千差万别。如何把握其概念内涵,是我们在进行校长实践性培训之前应去认真思考的问题。

### 1. 校长实践性培训需不需要理论知识

任何概念的提出都是有对立面面的。实践性培训的“对立面”就是单纯理论传授、学术性知识教学。对于校长的实践性培训,一个前提性的问题就是需搞清楚二者之间的关系,解决“需不需要有理论”、“要什么样的理论”的问题。

对于实践性培训需不需要理论支撑的问题,虽还有一些人持有怀疑的态度,认为“既然是实践性培训就应该和理论离的远一点”,且越来越多的人逐渐

认同这一观点。然而,一方面任何设计科学的实践性培训背后都隐含着对于校长专业发展、校长培训规律的科学把握和科学体认。另一方面,没有专家指导、理论支撑的实践性培训,其实施效果是很难保证的。校长的专业成长是一个既包括正式也包括非正式学习的连续过程,虽然校长可以向过去的经验学习、可以向优秀的同行校长学习,但是就像有学者指出的那样,“在特定方面有专家的介入,可以确保学习者对新知识和技能的学习。如果校长领导力的发展要完全依赖于从实践经验中学习或者同侪师徒关系,而没有相关专家纳入其中的话,就有陷入‘无知’、‘接受过时的做法’和‘没有增值’的危险之中”。<sup>[13]</sup>

因此,不能简单地将实践和理论对立起来,校长实践性培训需要专家引导和理论支撑。但校长实践需要的不是学术性知识(academic knowledge),而是与其校长工作环境高度相关的实践性知识(practical knowledge),需要的理论是一种“实践的理论”(theories of practice)。有学者对“实践的理论”做了归纳,认为有两种类型的实践理论形态。<sup>[14]</sup>一种是预测(predictive)。校长遇到一个与过去类似的情境,所有的条件都没有变化,他采取了某个决策,达到了预期的工作结果。那么他的这种决策行为在某种程度上就会变得自动化,而不会去考虑其他的决策选择,成为默认的决定;另一种是假设(hypothetical)。校长遇到一个没有遇到过的新情境,或者发现以往的决策不再好使,再或者他试图改变以往的行为常态,这时他就会分析基本情况、构建竞争假设,并预测每个假设的不同将要采取的行动。一旦做出决定,就会跟踪评估行动后果是否为想要的结果。如果结果是自己想要的,当遇到类似的情况,就倾向于做出同样的决定。如果不是,就会否定第一个假设并尝试另一个可以达到预期的结果。简而言之,“建构校长专业化的知识基础,除了利用已有知识,还需要生产新的实践性知识”,在这其中,“大学里的教育管理研究人员依然是生产新知识的主要力量,但他们应改变对实践性知识的轻视态度,深入实践,研究实际问题,从而产出高质量的实践性知识”。<sup>[15]</sup>

### 2. 校长实践性培训有没有固定的形式

目前,校长实践性培训中出现诸多新的形式,如校长挂职锻炼、校长跟岗学习、校长影子培训、校长工作室、校长实践基地培训等。也有学者根据成人学



习规律对校长培训形式做了理论归纳,认为有三种范式:<sup>[16]</sup>一是情境学习(experiential and situated learning),认为学习需要通过具体经验、观察基础上的反思和主动实践来完成,强调“做中学”;二是扩展学习(expansive learning),认为学习是以学习者为中心的,强调要根据学习者个体的需要和兴趣,赋予学习者自我决定的机会;三是反思学习(critical learning),学习者不仅要反思当下的自我实践,而且还要对更宽阔的制度和政策背景下自身职责的履行进行反思批判。由此可以得出的初步判断是:实践性培训的形式不能被固化,而是要根据不同知识属性以及知识之间转换、传递过程的不同采取不同的培训形式。一个很有借鉴意义的框架是1995年有学者提出的“知识转化模型”(knowledge conversion)<sup>[17]</sup>

		教师知识 Teacher knowledge	
		隐性知识 (Tacit)	显性知识 (Explicit)
学生知识 Student knowledge	隐性知识 学习方式 教学法	学徒制/做中学 在职学习/实习	行动反思 案例写作
	显性知识 学习方式 教学法	技能训练 现场练习	理论/理解 讲座/阅读/讨论

其中,根据教师与学生所拥有的知识属性的不同,在知识传递过程中应有不同的形式:(1)隐性知识-隐性知识。对于隐性知识的传递更多地要依赖于观察和模仿,也就是通常说的“学徒制”(Apprenticeship)。在这种情境下,无论是老师还是学生对这一知识和技能都没有完整的概念理解。(2)显性知识-隐性知识。这种知识是以显性、系统化的方式存在的,比如有教材或者相关手册,但是这种知识要内化成学习者的知识结构并形成程序化的行为,这些知识才有效。(3)显性知识-显性知识。这是传统教学最常用的一种方法。无论是关于事实还是理论观点都可以通过讲座、阅读和分发材料的方式进行。(4)隐性知识-显性知识。这一般通过案例撰写来实现知识类型的转化。有的时候,隐性知识(实践性知识、知觉等)需要通过行动中的反思使知识得到显性化。根据以上理论,从另外一个角度可以推论得出,衡量实践性培训质量的一个重要标准在于学员的“参与程度”。按照泰勒的分类,<sup>[18]</sup>以往注重理论教授、讲座和阅读的方式是“最低程度的参与”,案例分析、同伴研讨、考察参观等方式为“边缘性参与”,目前流行的行动研究、挂职学习、影子校长等方

式为“全面的参与”。

### 3. 校长实践性培训是不是个体的实践

虽然对于校长培训(包括对校长培训的实践基础等方面)的研究时间很长,但是仍然缺乏对于实践性培训系统流程的细化研究,其中的核心原因在于,“人们对于校长发展项目本身的价值、校长发展项目的内容、教学方式和组织结构都缺少清晰的理解”。<sup>[19]</sup>现在有很多学者开始从其他领域吸收经验,主要有两个途径:一是内部学习。比如借鉴学习教师培训的相关做法,因为“校长发展项目与教师项目相比,一直被认为是需要工作中的经验学习,而且经常是缺少必要的专业指导”。二是外部学习。比如借鉴学习MBA、MPA的相关经验,<sup>[20]</sup>他们的项目组织、课程内容和学习方法上都对校长培训尤其是以大学为本位的校长培训组织有积极的借鉴意义。

所有这些经验给我们相同的启示有,通过情境学习为学习者搭建一个行动理论的平台,以便更好地解决未来的学校工作、在学习方式上体现实践性,包括案例研究、基于问题的学习、互动工作坊、实地学习、本地或全球咨询、商业计划竞赛和实习等。还有很重要的一些项目都强调实践性的学习而不是个人主义(individualism)和分散的,十分强调学习共同体的概念(learning communities)。校长在培训过程中虽然都有自身的经验、问题和情境,但个体学习的“时空”在实践中被极大地扩展,在时间纵向上,其需要面对自身管理经验的反差、现实问题的冲突和未来职责的角色期待;在空间上,需要进入他人的经验世界,以此来反观自身的经验和当下实践。因此,校长实践性培训不是简单的个人的“理解-反思-行动”的过程,而是专业共同体建设的过程,在其中要感受共同的专业信念、面对专业能力的紧张和职责履行的实践。

### 三、我国校长实践性培训的实施框架

校长培训实践性转型不仅仅是一种培训方式上的变化,更是培训理念的变革,这需要对政策培训系统流程重新设计和思考。有两个明显的线索值得注意:一是实践的视角,包括个体的经验-理论的提升-同伴的互动-行动的检验;二是知识的视角,包括情境中的问题-问题的意义澄清-分享中的知识试误-知识迁移中的学校改进。具体的实施框

架包括：

### 1. 经验生成问题

校长的个体经验是实践性培训的基础，有效的培训必定是对校长之前学习和经验的尊重。在这个意义上，校长不是一张“白纸”，培训不仅仅是传授他所不知道的的东西，更多地是要提高校长对于自身经验的把握能力。通过对个体经验的体验、分析、诊断，使校长能够从日常工作的“习以为常”中发现自身专业成长的“关键事件”以及背后隐含的素质能力问题。问题是校长专业发展的“压力源”和“推动力”，如果没有基于个体经验的问题反思，不可能获得持续的专业成长。同样，不关注校长真实经验和问题的实践性培训也是没有指向的。具体实施中要做好三个方面的工作：一是尊重个性。每个校长都有独特的生活背景、教育经历、实践体验等，这些差异都将直接影响他们对实践性培训的认识、对培训过程参与程度以及对实践性培训效果的评价标准；二是探索共性。与教师一样，在校长的专业发展过程中也有不同的阶段和阶段性特征，存在着共性的规律和普遍性特征。在整体提升校长专业素养的背景下，着重对校长专业发展阶段理论进行梳理，明确校长不同专业发展阶段的实践特点和发展需求，是有针对性地开展实践性培训的重点工作。三是保证科学性。校长的经验、问题在培训过程中都将以“需求”的形式反映出来，这就需要“对‘想要’(wants)和‘需要’(needs)进行科学的辨析。应制定基于校长专业标准的校长能力测评标准，同时针对校长的各种职责能力进一步细化测评标准，形成完整的校长专业发展测评体系，切实做到按需施训。

### 2. 理论赋予意义

正如前文分析的那样，实践性培训离不开相关的理论指导，更是实践性培训实施的关键环节。我们不能因为校长培训自身的实践属性，就忽视或者放弃对于理论基础和理性设计的价值认定。当然我们呼唤一种“实践的理论”形态，更多地是出自对于“理论与实践两层皮”现象的矫正。在校长实践性培训中要处理好理论与实践二者的关系。一是要厘清定位。理论是一种实践的框架，是“抽离了各种情境因素”的行为模型，它与真实实践不是一一对应的，是存在张力的。如果在实践中理论碰壁了，有可能是理论本身的问题，也有可能是对理论作为“地方性知

识”(local knowledge)这一属性的忽视。因为任何知识都可看成是一种“地方性知识”，具有主体性、实践参与性和整合性等特征。脱离具体情境去谈论理论的“普遍适用”是不现实的；二是要把握界限。校长实践性培训中的理论学习不是要“另起炉灶”，而是针对校长的工作情境、面向校长的真实问题、直指校长的困惑，理论学习要能提供情境迁移、解析真实问题和解决现实困惑，赋予实践性培训过程意义。三是要协同创新。要打破目前大学封闭的校长培训局面，在积极将一线优秀的校长和教育行政管理者“请进”课堂之外，还要主动“走出去”，深入到中小学教育管理实践一线，通过各种协同方式，发挥学术性知识的辐射功能更好地为校长专业发展服务；反过来说，也能基于学校实践生产出高质量的实践性知识。

### 3. 同伴互动分享

实践性培训需要结成实践的共同体，这同时也是—个学习的共同体。学习共同体是校长实践性培训的重要手段，也是衡量实践性培训成效的重要指标。学习共同体是一面“镜子”，在这里“既可以向优秀的学校管理者学习经验，也能对自己的实践问题进行反思”。<sup>[21]</sup>为保证同伴互动分享效果，一是要明确个体在培训中的地位。每一个校长不是被动的接受培训者，而是培训的主体，同时也是培训资源的主要建设者；二是要探索同伴互动的组织形式，根据不同情况，采取个人—个人、个人—小组、小组—小组或者在充分运用现代远程技术手段的基础上，实现全体在线研讨，满足实践性培训对于课程内容的多样化要求和校长专业发展的多样化需求。三要积极发掘同伴互动的活动方式，在常规的主题汇报、小组研讨等形式的基础上，针对不同实践内容、目标要求，综合采用“基于问题的学习”(Problem-based learning)、“基于成功的学习”(Success-based learning)等多种模式，充分发挥同伴互动在知识分享、交流、转化和反思等方面的重要作用。四要注重对同伴互动分享的效果监控，避免流于形式。

### 4. 行动促成改进

实践性培训的实施是基于实践、服务实践的，同时也是“成果导向”(outcome-based)。校长实践性培训的“成果”要体现在培训的有效性和质量上，最终要落实为校长领导力提升和学校改进行动两个方面。脱离了个体素养的提升和组织绩效的改进，空

谈实践性培训的质量和效益是没有意义的。因此,校长实践性培训要通过多种途径、借助多种手段使校长在行动中提升自我和改善组织。第一要加强对校长思维方式的引导与培养,在扩展视野的基础上,注重理论思维的训练和养成,学会用理论思维去分析解决日常工作事务,凝练办学智慧,提升个人的办学治校的综合素养;第二要将培训与学校改进结合起

来,通过培训阶段性的任务安排,使理论知识转化成诊断学校现实问题、进行学校行动研究、指导学校改进实践的重要工具。

本文系国家科技支撑计划“中小学师资培训服务支撑技术研究及应用示范”的阶段成果。

(责任编辑 陈霞)

#### 参考文献

- [1] Peterson, K. and Cosner, S. "Teaching Your Principal"[J]. Journal of Staff Development, 2005, 26(2): 28-32.
- [2] 苏令.想说爱你不容易——透视中小学校长培训[N].中国教育报,2005-04-19.
- [3] 宋伟涛.别让培训成为教师的“负担”[N].中国教育报,2013-12-21.
- [4] Huber SG Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries[M]. London: RoutledgeFalmer, 2004.
- [5][9][18] 卢乃桂,等.中国校长培训政策的延续与变革(1989-2009)[J].清华大学教育研究, 2010 (5):95-101.
- [6] Goldenberg, C. and Gallimore, R. "Changing Teaching Takes More Than a One-shotworkshop"[J]. Educational Leadership, 1991, 49: 69-72.
- [7] 柯雅婷.西方国家中小学校长培训的启示[J].厦门教育学院学报, 2002 (3).
- [8] 褚宏启.走向校长专业化[M].上海:上海教育出版社,2009.
- [10] 何善平.实践性培训与校长的实践智慧[J].大家参考-教育管理, 2007 (4).
- [11] 龚孝华.校长培训的实践性取向及价值分析[J].中小学校长, 2010 (7).
- [12] 袁昌进.论校长培训价值新取向:实践性取向[J].吉林教育学院学报, 2011 (11).
- [13] Scott, S. Professional Development: Western Australian Secondary Teachers' Experiences and Perspectives[R]. Unpublished PhD Thesis, Curtin University of Technology, Perth, 2002.
- [14] John L. Keedy. Reconciling the Theory and Practice Schism in Educational Administration Through Practitioner-developed Theories in Practice[J].Journal of Educational Administration, 2005, 43 (2), 134-153.
- [15] 褚宏启.校长专业化的知识基础[J].教育理论与实践, 2003 (12):27-32.
- [16] Michael Wilson and Xiaomin Xue "School Leader Perspectives on Leadership Learning Preparation and Continuing Professional Development in the Chinese Province of Fujian: An Exploratory Study" ,Educational Management Administration & Leadership[EB/OL]. <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>, 19 September 2013.
- [17] Nonaka, I. and Takeuchi, H. The Knowledge-Creating Company[M]. New York: Oxford University Press, NY, 1995.
- [19] LaMagdeleine, D., Maxcy, B.D., Pounder, D.G. and Reed, C.J. "The Contest of University-based educational Leadership Preparation" [A] in Young, M., Crow, G., Murphy, J. and Ogawa, R. Handbook of Research on Education of School Leaders[C]. New York: Routledge, NY, 2009.
- [20] Philip Hallinger and Jiafang Lu "Preparing Principals: What Can We Learn from MBA and MPA Programmes?", Educational Management Administration & Leadership[EB/OL].<http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav>, 6 June 2013.
- [21] Arnold B. Danzig "Leadership Stories: What Novices Learn by Crafting the Stories of Experienced School Administrators" [J]. Journal of Educational Administration 35, 1997, 35(2): 122-137.

### Policy Intention and Implementation Framework of Principal Practical Training

Qu Zhengwei & Meng Fansheng

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024)

**Abstract:** Principal training is an important means of professional and leadership development. Principal practical training in our country has become an important index to measure the quality and level of principal training. Based on the analysis on China's principal training policy development, the paper explored the key point and orientation of principal practical training, tried to clarify some vague understandings, and to provide the implementation framework for the development of principal training practice in China.

**Keywords:** principal, practical training, policy intention, implementation framework