

摘要

以学校为本位的教育改革已日益引起广泛的重视。学校改革的进行离不开特定教育理念的指引，真正与时代精神及教育的内在本质相契合的教育理念的力量是强大的，它能给人以思想的共鸣与热情的感召，并指引着发展的方向。在新教育理念的指引下，学校教育的现实正发生着改变，然而现实的改变并不完全取决于人的主观意愿，它同样有其自身发展改变的内在逻辑。由此，我们需要探求学校教育的现实存在与发展变革的内在机制是什么，新的教育理念在变革过程中发挥怎样的作用，又是如何发挥作用的，改革是如何具体进行的。

学校作为一种社会建制，依据特定的逻辑、机制、体制而建构起来，有其特定的历史发展脉络，并与具体的现实社会情境紧密关联。这些因素往往会成为学校改革的制度瓶颈。

学校改革要具体落实到日常教育实践行为中，教育行为并不仅仅是个体意义上的行为，而是一种社会行为，这种行为的形成与改变并非仅仅由教育者的明确教育观念所指引，而是具有社会行动与实践的自身逻辑。

学校改革的过程是教育实践工作者的经验连续不断改进的过程。教育实践经验并非局限于某些独特的教育实践者个体，而主要是指一种匿名性的、公共性的教育实践经验形态。我们需要对当今教育实践经验的整体状况有一种清楚的认识与洞察，而这种认识与洞察需要到其形成与发展的历史中去寻找，因为历史可以提高我们对现实的感受力，可以显示给我们其形成发展的规律与机制，在新理念的指引下，可以使我们明确其进一步发展的方向。

学校改革的进行需要各方面力量的积极参与，需要调动一切可资利用的资源，需要行动主体的积极的全身心的投入，需要在社会既有的规则基础上运做，需要在原有经验基础上进行不断地反思与重建。改革的过程是参与各方在相互理解、沟通、对话、学习提升的基础上共同建构的过程，是一个创生性过程。这样一场深刻的变革过程不是单单凭借某一方的力量或个人的美好意愿所能决定的，而是社会地生成与建构起来的。

学校改革的过程是在新的教育理念的指引下迈向教育理想的过程。新的教育理念得到真正实施的内在机制在于：思想的理解与对话、经验的学习与借鉴、实践的反思与重建。

关键词：理念 学校改革 社会学研究

Abstract

Today men pay more attention to the school-based educational reform. School reform needs direction of educational idea. The force of educational idea which correspond to the time spirit and the nature of education is powerful. In the direction of new educational idea, the reality of schooling is changing. But the changing of reality do not totally lie on subjective will, it has its own logic. So we must inquire the inner mechanism of the existing, developing, changing of the school reality. What about the function of new educational idea in the process of changing? And how does it work?

As a kind of social institution, school is constructed by specifically logic, mechanism and system. It has its own historical context, and has intimate relationship with social context. They are the bottle-neck to school-reform.

New educational idea must be materialized to daily praxis. Educational behavior is not only a kind of individual behavior, but also a kind of social behavior. It has the common feature and logic of social praxis and action.

The process of school-reform is the process of continue improvement of educators' experience. educational experience is not merely possessed by individual, but is anonymously and commonly possessed by most of the educators in given period and area. The historical inquiry on the formation and development of educational experience can make more clearly vision to the educational experience of today.

As a profoundly changing process, school-reform is not determined by one force or by individual good will. It is socially constructed.

The process of school-reform is the course to the educational ideal directed by new educational idea. The inner mechanism for new educational idea to put in practice is: comprehension and dialogue, learning and reference, reflection and reconstruction.

Keywords: idea; school-reform; sociological study

序言

我们的社会正进行着一场深刻的变革，传统的学校教育正面临着前所未有的挑战。以学校为本位的教育改革与发展已成为全球范围内的普遍趋势，在国内也日益引起重视。改革是在特定理念引导下发生的变革，对于学校教育改革来说尤其离不开特定教育理念的指引。当今时代，各种各样的新教育理念被纷纷提出，在从各个角度冲击着人们的传统观念与思维。真正与时代精神及教育的内在本质相契合的教育理念的力量是强大的，它能给人以思想的共鸣与热情的感召，并指引着发展的方向。在新教育理念的指引下，学校教育的现实正发生着改变，然而现实的改变并不完全取决于人的主观意愿，它同样有其自身发展改变的内在逻辑。由此，我们需要探求学校教育的现实存在与发展变革的内在机制是什么，新的教育理念在变革过程中发挥怎样的作用，又是如何发挥作用的，改革是如何具体进行的。这是本研究的基本出发点所在。

一、问题界定

本研究是对学校改革进行社会学研究，其核心概念有二：一是“学校改革”，二是“社会学研究”。二者均为初看似乎清晰细想则歧义丛生的概念，因此有必要就其在本研究中的含义做出进一步的说明与界定。

1、关于“学校改革”

这里所说的“学校改革”是指当今发生在学校中的教育改革，考虑到现实所指及具体的社会语境，这里需要对其做进一步的澄清与界定。

“改革”是一个在当今时代被用滥了的概念，这当然与当今社会处于急剧的转型期有关，社会生活各个方面的变化日益加快，人们对于外部世界的纷纭变化往往有应接不暇之感。自从上世纪七十年代末国家领导人提出“改革开放”以来，“改革”便成为一种官方词汇，被赋予了强烈的政治合法性意涵。话语一旦被赋予了权力便成为一种权力话语，“改革”便是这种于最近二十多年来先后出现的众多强势话语之一。它自上而下、家喻户晓，以至于各级政府官员及各单位管理人员言必称改革。一般来说，“改革”是指对现状的有目的地改变，并且一般是针对人类的社会行为与制度安排而言，或者如波·达林所说“当我们使用改革这一词时，我们是指有意识地改变现实以达到理想目标的活动”^①。

“教育改革”是教育领域中的强势话语，基于教育在社会中的敏感地位及其与社会变革之间的复杂关联，“教育改革”已成为社会关注的焦点问题并且是各级教育界人士所必须面对的紧迫问题。不管教育领域的实际变动状况如何，“教育改革”的确被广为提及。在国家所做的有关教育改革的决定与政策中，“教育改革”更多的是指教育体制的改变及办学条件的完善，对于学校内部的教育教学活动本身的改革虽有所论述但往往并不占主要部分。只是近年随着“素质教育”、“创新”教育概念的提出，及课程改革的进行，对教育教学内部的关注方逐渐增多。由此，可以将所谓“教育改革”区分为两种类型：教育教学外部的改革（包括教育制度、办学体制、人事制度、办学条件等方面）与教育教学内部自身的改革（包括教育观念、教育行为、教育内容、教育关系等方面），当然，这二者有时是密切联系在一起的。

近年来，发生在学校层面或以学校为单位的教育改革日益引起重视，甚至被认为是“关

^① 波·达林著，刘承辉译《教育改革的限度》，重庆出版社1991年版，第25页。

系到学校的生存与发展的大问题”，“在改革中求发展”几乎可以套用到每一所学校。这反映了教育改革重心的日益下移，也反映了社会变化对学校所提出的越来越多的挑战。然而，“学校改革”的内涵同样是含混而杂乱的。因此有必要区分出学校中教育教学外部的改革（包括办学方式、人事制度、硬件设施等方面）及教育教学内部自身的改革（包括教育观念、教育行为、教育内容、教育关系等方面）。鉴于实际理解中的偏差与含混，这里有必要予以进一步澄清与界定。

一般意义上说的“学校改革”可以被理解成对学校现状的有目的地改变。事实上，任何一所学校几乎每天都会发生一些变化（正如同古希腊先哲赫拉克里特所说“人不可能两次踏进同一条河流”），而且这些变化大多都是有意为之，这是否都可以称得上是“学校改革”呢？显然，不尽如此。当学校基本的设施设备及人员配备缺乏、基本的规章制度、秩序尚不完备，为了改变这种现状这时候只可说是“建设”而非“改革”。改革是对既有的模式、关系、格局、观念、行为、制度的改变。

宽泛意义上的“学校改革”应包括学校中各个方面的改革（包括教育教学内外的各方面），但由于我国当前学校的实际情况，即学校不仅作为一种教育单位而存在而且也作为一种社会单位而存在（即不仅要抓教育教学问题而且要管单位及员工的政治经济福利问题），因此“学校改革”在本应作为其实质内容的教育教学改革之外被赋予了更多的内涵，并且在我们当今的社会语境中，它经常被用来指对于教育教学改革之外的学校办学体制及人事制度等方面的改革。而在本研究中则特指学校中的教育教学改革，为避免歧义，因此需要在这里予以专门的界定。

经合组织国际学校改进计划对“学校改进”（school improvement）所做的经典界定更贴近我们这里“学校改革”的涵义：“‘学校改进’是一种系统的、持续的努力，其目的是在一所或更多的学校中变革学习条件及其它相关的内部条件，其最终目的是更有效地实现教育目标。”^①当然，我们所说的“改革”不仅仅是“改进”，因为它往往涉及到包括教育目标在内的根本性转变。

当我们把“学校改革”界定为学校中的教育教学改革的时候，并非漠视学校中其它方面改革的存在，事实上，二者在很多时候是相关联的，在这里意在表达对关注重心的强调。

学校是从事教育教学的地方，但并非所有的教育教学改革都产生于学校，事实上，学校在很多时候只是作为外在教育改革的执行机构而存在，这种外在的教育改革，如“课程改革”，不同于“学校改革”，尽管它会对学校改革产生影响，学校改革是指在学校力所能及的范围内所发生的改革。因此，对于一些在当今社会中倍受关注的可集中体现于课程领域（尤其是国家课程领域）中的教育问题，本研究将不做太多涉及。

改革总是以某种理想的范型为参照的（当然，对这种理想范型的认识有一个逐渐清晰的过程，所谓“摸着石头过河”正是这样一种过程），对于学校中的教育教学改革而言，更离不开某种教育理念的支撑。大多数的改革都是针对某项制度的，由此而引发人们行为的改变，而学校中的教育改革则更多的是直接指向观念与行为的（当然，也不乏指向制度层面的变革），由此需要每一个当事人观念与行为的自觉的改变。人的生存、社会的存在总是受某种理想所牵引，理想与现实之间的差距便是改革的不竭动力。人们常说，“改革是一项复杂的社会系统工程”，即改革不是一件想当然的事情，它牵涉到社会生活的方方面面，也与人性中的理性及非理性因素密切相关。它不仅是认识问题（不仅是改革者的认识问题，也是参与者的认识问题），而且与权力的运作及利益的分配密切相关。对于学校改革来说同样如此。

本研究所说的学校改革是就基础教育阶段（即中小学阶段）而言的，不包括大学、幼儿园以及各种职业及成人教育学校。

^① 波·达林著，范围春主译《理论与战略：国际视野中的学校发展》，教育科学出版社2002年版，第100页。

2、关于“社会学研究”

何谓“社会学研究”？无疑，“社会学研究”是指从社会学的角度（或者说从社会学的理论视野）进行研究。那么，何谓“社会学的角度”与“社会学的理论视野”？对这一问题即使是在社会学界内部也尚缺乏一致的言说，不同理论流派与范式之间的差异悬殊，其理论旨趣各异，其研究方式不同，其论述理路殊殊。尽管如此，并非无共识可言，因为一门学科的形成与发展自有其内在的理路，对于一些根本的问题是无法回避的，唯有对这些问题的共同关注方可称之为共属社会学这门学科（这也就是许多学者所谓具有“社会学意味”）。这些根本问题包括：“社会”是什么？它是如何可能的？如何构成的？是如何维持与再生产的？又是如何变化的？社会与个人的关系是怎样的？在经典的社会学理论中对这些问题的回答沿着不同的理路进行（这些理路便代表着社会学的思维方式），发展出了社会学的一些核心范畴，如：权力、利益、结构、功能、冲突、体制、合理化、合法化、符号、互动、意义等等。这些范畴提供了洞察社会现实的重要理论视野，也体现着社会学的思维方式。当今社会学理论逐渐呈现出一些主流的趋势，可以大致概括为：关注现代性（即现代社会的根本特点）、强调情境性（即社会事实的现实情境关联）、注重反思性（包括行动者的反思性、研究者的反思性及社会自身的反思性）。一些对教育问题有过独到论述的社会学理论大师（如涂尔干、布迪厄等）更提供了洞察教育问题的更为直接的理论视野。

所谓“学校改革的社会学研究”是指透过社会学的理论视野对作为一种社会事件的学校改革进行研究。但如此说未免有些故弄玄虚，简单地说，就是对于学校改革过程中所遇到的一些问题以及学校改革过程本身，不应该仅仅看作是主观的问题（即思想观念乃至策略的问题），而应把之当作一种“社会事实”（涂尔干语）来看，不应该简单地孤立地去看，而应该将其放在现实的微观以至宏观情境中、放到历史的发展脉络中去把握，充分认识其与社会复杂性之间的关联，需要运用社会学的概念、范畴、思维方式对这些问题予以阐发与把握。自社会学的创始人伊始，社会学秉持着事实研究、价值中立的传统，以求得出对于置身于其中的社会的系统科学的理性认识。对学校改革的社会学研究也力图做到这一点，即力求通过一种置身其中又处身其外的另一种言说来加深人们对当前轰轰烈烈进行的学校改革本身的理解与认识。学校改革的社会学问题既包括学校改革与宏观社会变革之间的关系问题，也包括学校改革与微观社会情境之间的关系问题，还包括作为一种独特社会事件的学校改革自身内部的问题（此可谓学校改革的现实逻辑），还包括对学校教育自身演进历程的分析（此可谓学校改革的历史逻辑）。这些问题大致包括：学校改革理念的社会生成、学校改革的社会促动与阻力、学校改革中权力与利益分配与运做、学校改革过程中的交往对话、言语、知识等问题。当然，这只是大致的列举，具体问题需在实际分析过程中明确并予以论述。

学校改革的社会学问题往往与教育学问题、哲学问题等相互融合在一起，因为这本身就是同一问题的不同侧面，因此本研究将同时运用多维视角，何况社会学在当今日益有与其它学科尤其是哲学融合的趋势。

二、研究取向与理论关怀

本研究以教育学所关心的核心问题为基本出发点及最后归宿。就研究方式与理论架构来说，本研究则尽量采取社会学（或社会理论）的研究与论说方式。

教育学所关心的核心问题是“人的生成与培养”问题，古往今来，人们曾经对此有过各式各样的理想、观点与信念，并有着形形色色的实践，尤其在当今社会急剧变革时期，这更成为人们普遍关注的一个焦点问题。什么样的教育理念是合理的？这种理念应如何付诸实施？现实中的教育实践又是如何进行的？为什么会是这种状况？它应该向什么方向前进？它会向什么方向发展？这些问题都是教育研究所要面对的，也是需要从社会学的角度予以冷

静审察的。另外，随着人们对于教育本质问题的深化（如“教育即文化传承”、“教育即发展”、“教育即交往”等观点），我们需要考虑，作为教育的这样一种本质性规定，在现实中是如何体现的？又是如何被遮蔽的？怎样才能使之得到突显与弘扬？这既是教育学的问题，也是需要运用社会学的方式予以解答的问题。

学校改革的过程既是教育理念实施的过程，也是一种社会过程，正如教育行为同时也是一种社会行为一样。这里不仅是就这种过程与行为的情境性而言，而且也就其社会生成与建构而言。

正是出于这种教育学的关怀，本研究在探讨学校改革问题时，区分了教育教学本身的改革与宽泛意义上的学校教育领域中属教育教学外部的其它方面（甚至可以称之为“社会”方面，如办学体制、人事制度等）的改革。或许，在有些人看来，所谓社会学研究更应关注后者，但这恰是本研究所不拟多加探讨的问题，而将注意力集中于前者，因为在笔者看来，这才是学校改革的真正核心所在，也是教育学的真正兴奋点所在。当然，二者有时是彼此关联、相互影响的，在本研究的进行过程中，将在把后者作为对前者的影响因素的意义上而对后者有所涉及。

本研究试图运用社会学的分析方式对当今我国已经进行或正在进行的学校改革进行分析。当然，由于精力及阅历所限，笔者只能就自己所参与或调查的以及从书面资料所了解到的学校改革实例展开分析，并且以自己参与并调查的实例为主，我相信，通过深入的分析可以揭示出一般性。在理论与实际资料的处理方面，我将采取双向并进的方式，即一方面从一般性的理论分析入手确定所要研究问题的基本框架、思路与视角，另一方面在对实际资料的分析、处理、解读的过程中进一步回归理论，以图能对学校改革的事实能有更深刻的解释、对学校改革的具体进程能有更明确的把握，倘能如此，则可谓本研究的价值所在，至于理论建构，则实为其次。

既往的教育社会学研究往往更多的是采用批判分析的取向，本研究则力求在批判的基础上有所建构，并最终指向学校现实的改进与重建。

三、早期关注的问题与思路

在涉入本研究的早期阶段，逐步确立起所要探讨的问题并形成大致思路，现陈述如下：（当然，随着思考的进一步深入以及所掌握材料的进一步丰富，这些设想已得到进一步的条理化或已发生了改变。）

本研究的核心问题是：从理论上讲，学校变革是何以可能的？现实中的学校变革又呈现出怎样的特点与逻辑？理论知识如何引导学校的改变？

本研究所试关注的基本问题是：学校现实在何种意义上是难以改变的？其内在机制何在？学校改革又是如何可能的？其理论依据何在？其现实动力何在？在这个过程中理论与观念的力量如何发挥作用，社会的力量又是如何介入其中？学校改革过程作为一项社会事件，知识、权力、利益是如何参与其中的？这样一种社会事件又是如何组织并运作的？

在希望与历史之间、在理想与宿命之间，是人的价值理念在悄悄的引导着现实的变化。但现实的逻辑不仅仅取决于观念的力量，人同时又是一种非理性的存在，有摆脱不掉的“沉重的肉身”，充满着需要与欲望，又受到自身所处时空及具体社会情境的限制。对学校的发展来说同样如此。学校作为一种社会组织，一种社会的制度性建构，有其自身产生、存在与发展的脉络与逻辑。制度是由人建构的（或者说是社会建构的），是在历史过程中逐渐建构并发展起来的，但制度在现实中的存在又是外在于人的，是无法被随意更改的。学校这种制度组织发展到今天已日益成熟与完备，已形成了组织严密规模庞大的体系，具有继续自身存在的合理性与合法性。同时，学校作为一种社会组织，除了完成自己的目标（即传授知识、培养学生）之外，还有自身的利益诉求，对于学校的实际运转来说，这往往是更为直接的动

力。对学校的改革必须考虑到其既有的合理性与合法性在多大程度可以受到挑战，以及改革对于学校的现实利益。

改革不同于自发变化之处在于有较为明确的理念的引导。这种理念是如何形成的？是如何被社会地建构起来的？在改革过程中，它又是如何发挥作用的？学校改革不同于一般社会改革之处在于：一般社会改革更多的是利益导向的，而学校改革则更为注重精神导向、价值导向，因此对学校改革来说，理念的引导作用更为重要。理念与理想、观念、理论密不可分。现有的指导学校改革的观念、理论与理论是什么？诸如素质教育、创新教育、主体性教育这些理念与理论是如何在社会中生成并被反复建构的？它反映了什么样的理性认识、体现了什么样的价值取向、又是如何获得了话语权力？新的教育理念又是如何社会地生成与被认可的？凡此诸多问题需要进行知识社会学的分析。此外，还需要探讨理论与实践之间的关系，理论知识与实践知识之间的关系。理论知识若想改变实践，必须被赋予一定的权力，这便是理论知识的话语权，理论知识是如何与权力结合在一起的？知识与权力的结合必须以认识的卓识与真诚的沟通为基础，否则，就会成为意识形态与话语的霸权。

历史上的学校改革曾轰轰烈烈地出现过（如风行于西方上个世纪上半叶的“新教育运动”），也曾涌现过各种各样针对学校改革的教育理论与思潮，当今学校改革的独特性及历史相似性在什么地方？对此需要进行历史的与宏观的观照。

改革既是理性的探险，又与权力相连，还与利益密不可分。不管怎么说，利益是改革的直接驱动力。一次改革很有可能是一次利益的再分配过程。教育改革也概莫能外，学校改革同样如此。这种利益包括学校的利益、教师的利益、行政当局的利益、学生的利益以及改革者的利益。当然，用吉登斯的观点来说，利益与权力都是行动者积极主动地建构现实所利用的资源，目的还是现实的改进与再生产。

学校改革的过程是研究者与实践者的观念碰撞过程，是校长及教师观念改变的过程。学校改革过程与其说是一种制度变革过程，不如说主要是一种思想观念的变革过程。人的思想观念是受制于现实的，即受人所处现实情境的制约，并铭刻着其生活阅历与受教育背景。因此，观念的转变并非轻而易举，而是需要价值的认同与观念的超越。观念本身是不可捉摸的，需要语言及实际行为体现。语言是观念的载体，一个人所使用的语言往往反映着其思想认识水平与品质，也反映着一种社会权力关系（因为语言是社会进行思想控制的工具）。应该将空话、套话与真诚的言语相区分，只有后者包含着真实的思想，前者只不过是一种社会权力关系的表征。对改革参与者的语言（包括书面语言与口头语言）进行文本分析，将会是非常有意义的。这其中体现着个体知识、实践知识及理论知识的大杂烩。理论提供对观念与经验的系统言说，分析实践场景中的理论文本是解读学校改革过程的另一种方式。

学校的改革需要对参与者进行动员与激励，需要动员各个方面的力量。有哪些因素参与到了学校改革的过程中来，共同促进了学校的变革？在学校改革过程中会遇到各种各样的困难与阻力，这些困难与阻力背后的社会性根源何在？改革过程本身是如何组织并推动起来的？改革者采取了什么样的策略以使改革逐步推进？

不同学校的具体情况不同，其进行改革的方式、策略、效果也各不相同，导致这种不同的因素有哪些？包括学校文化、学校内部人际关系状态、校长的认识水平与动员能力、学校所处区域以及学校的外部生存环境等都需要具体考虑。此外，学校改革往往也呈现出地域差异，对于区域文化对学校改革的影响也需要予以探讨。

四、研究方式与方法

本研究立足于当前我国学校改革尤其是“新基础教育”学校改革的实际过程，对当前国内及国外的学校改革进行整体观照，力求从社会学的视野对之予以把握。将学校改革置于宏观社会背景之中，置于具体历史发展脉络之中，置于具体的社会情境之中，分析理论与实践、

力。对学校的改革必须考虑到其既有的合理性与合法性在多大程度可以受到挑战，以及改革对于学校的现实利益。

改革不同于自发变化之处在于有较为明确的理念的引导。这种理念是如何形成的？是如何被社会地建构起来的？在改革过程中，它又是如何发挥作用的？学校改革不同于一般社会改革之处在于：一般社会改革更多的是利益导向的，而学校改革则更为注重精神导向、价值导向，因此对学校改革来说，理念的引导作用更为重要。理念与理想、观念、理论密不可分。现有的指导学校改革的理念、观念与理论是什么？诸如素质教育、创新教育、主体性教育这些理念与理论是如何在社会中生成并被反复建构的？它反映了什么样的理性认识、体现了什么样的价值取向、又是如何获得了话语权力？新的教育理念又是如何社会地生成与被认可的？凡此诸多问题需要进行知识社会学的分析。此外，还需要探讨理论与实践之间的关系，理论知识与实践知识之间的关系。理论知识若想改变实践，必须被赋予一定的权力，这便是理论知识的话语权，理论知识是如何与权力结合在一起的？知识与权力的结合必须以认识论的卓识与真诚的沟通为基础，否则，就会成为意识形态与话语的霸权。

历史上的学校改革曾轰轰烈烈地出现过（如风行于西方上个世纪上半叶的“新教育运动”），也曾涌现过各种各样针对学校改革的教育理论与思潮，当今学校改革的独特性及历史相似性在什么地方？对此需要进行历史的与宏观的观照。

改革既是理性的探险，又与权力相连，还与利益密不可分。不管怎么说，利益是改革的直接驱动力。一次改革很有可能是一次利益的再分配过程。教育改革也概莫能外，学校改革同样如此。这种利益包括学校的利益、教师的利益、行政当局的利益、学生的利益以及改革者的利益。当然，用吉登斯的观点来说，利益与权力都是行动者积极主动地建构现实所利用的资源，目的还是现实的改进与再生产。

学校改革的过程是研究者与实践者的观念碰撞过程，是校长及教师观念改变的过程。学校改革过程与其说是一种制度变革过程，不如说主要是一种思想观念的变革过程。人的思想观念是受制于现实的，即受人所处现实情境的制约，并铭刻着其生活阅历与受教育背景。因此，观念的转变并非轻而易举，而是需要价值的认同与观念的超越。观念本身是不可捉摸的，需要语言及实际行为体现。语言是观念的载体，一个人所使用的语言往往反映着其思想认识水平与品质，也反映着一种社会权力关系（因为语言是社会进行思想控制的工具）。应该将空话、套话与真诚的言语相区分，只有后者包含着真实的思想，前者只不过是一种社会权力关系的表征。对改革参与者的语言（包括书面语言与口头语言）进行文本分析，将会是非常有意义的。这其中体现着个体知识、实践知识及理论知识的大杂烩。理论提供对观念与经验的系统言说，分析实践场景中的理论文本是解读学校改革过程的另一种方式。

学校的改革需要对参与者进行动员与激励，需要动员各个方面的力量。有哪些因素参与到了学校改革的过程中来，共同促进了学校的变革？在学校改革过程中会遇到各种各样的困难与阻力，这些困难与阻力背后的社会性根源何在？改革过程本身是如何组织并推动起来的？改革者采取了什么样的策略以使改革逐步推进？

不同学校的具体情况不同，其进行改革的方式、策略、效果也各不相同，导致这种不同的因素有哪些？包括学校文化、学校内部人际关系状态、校长的认识水平与动员能力、学校所处区域以及学校的外部生存环境等都需要具体考虑。此外，学校改革往往也呈现出地域差异，对于区域文化对学校改革的影响也需要予以探讨。

四、研究方式与方法

本研究立足于当前我国学校改革尤其是“新基础教育”学校改革的实际过程，对当前国内及国外的学校改革进行整体观照，力求从社会学的视野对之予以把握。将学校改革置于宏观社会背景之中，置于具体历史发展脉络之中，置于具体的社会情境之中，分析理论与实践、观社会背景之中，置于具体历史发展脉络之中，置于具体的社会情境之中，分析理论与实践、

知识与权力、理念追求与利益诉求、结构与能动性、惯习与认识论、行动与策略、以及互动与生成等诸多范畴在学校改革过程中的具体体现与相互关系。

本研究所采用的具体研究方法包括：

1、理论探讨

本研究尽管是针对具体的学校改革实际的，但研究的基本取向是指向理论的，即借助社会学的理论视野与方法对学校改革进行研究，力求形成较为系统与独到的解说。研究的过程是理论思维与经验感受、与实地资料之间不断的对话的过程，也是新的理论言说生成的过程。

2、参与式研究

本研究立足于当前国内学校改革尤其是“新基础教育”学校改革的实际，可以参与到课题组的活动以及学校改革的实际过程中，在这个过程中了解、体验、感受并收集资料。

3、历史分析

通过历史分析，探讨现实演进的历史轨迹。这主要用于对学校教育实践经验的历史演进的分析。

4、个案研究

本研究将选取进行学校改革的典型案例进行纵深剖析，将采用描述与理论分析相结合的方法。

五、既有研究概述

在近年来的教育文献中，有关“教育改革”的资料可谓“汗牛充栋”，上至国家有关教育改革的决定与政策，下至各个地方有关教育改革的举措，以及形形色色有关教育改革的书籍与论文可谓数不胜数。这些教育改革涉及到教育的方方面面，包括教育观念的变革、教育体制的变革、办学形式的变革、教育内容的变革及具体的教育措施的变革。这些对教育改革的论述往往更多的是指向宏观的、整体的、以及抽象观念的层面。与之相反，有关“学校改革”的研究与论述则极为少见。这一方面反映了我国教育领域存在的“大一统”现象，学校在教育改革方面未能作为真正的行动主体与基本单位，另一方面也反映了我们所谓的教育改革未能真正深入到学校层面。即我们所说的教育改革更多的是指向国家与政府层面。国外有关“学校改革”的研究与论述则相当多，甚至在很多文献中论述教育改革时主要指的就是学校改革。随着学校的自主能动性日益受重视以及教育改革的真正落实，学校改革必将越来越引起关注。

国内既有的对教育改革的社会学研究（如果可以被称作是社会学研究的话）大多都是从宏观层面的探讨，即从政治、经济、文化、科技及社会转型、现代化等角度论述教育改革。对学校改革的社会学研究则很少见。在国外的相关资料中，尽管尚未发现冠以学校改革的社会学研究的资料，但有些关于教育改革及学校改革与发展的研究则体现出了非常独到的社会学视野与方式（如波·达林的《教育改革的限度》一书以及《理论与战略：国际视野中的学校发展》一书）。

一些经典的社会学及教育社会学理论可以为本研究提供重要的理论视野及方法论的启示。社会学中包括涂尔干、韦伯、曼海姆、布迪厄、福柯、莫兰、吉登斯等人的著作，教育社会学中包括 M·扬、伯恩斯坦、伊里奇等人的著作。对其观点在此不再展开论述。

一些重要的教育学文献及“新基础教育”的理论成果是本研究的另外一个理论来源。

从一定意义上讲，本研究是一种开创性的研究，因为就研究对象而言，目前的学校改革进程尤其是“新基础教育”的学校改革进程是独特的，就研究方式与方法而言，目前对学校改革的社会学研究并不多见。

六、本研究的基本框架

在第一章内容中，将对当今出现的形形色色学校教育问题及改革进行整体的分析。尝试分析其背后的主导理念、发展动因、现实影响、实践困惑以及相关社会性问题，并着重探讨学校教育改革所涉及的基本因素（如专家、改革者、执行者、决策者，改革的理念追求与利益诉求，改革的理性认识与意识形态，等等）及其关联，明确当前学校改革的背景，以为本研究的进行提供一个总的铺垫。

学校教育领域中的问题已日益引起社会各界的广泛关注，学校教育中所出现的问题与弊端已成为人们讨论的“公共话题”，教育理论界、决策界、实践界以及社会大众都卷入了对这些问题的关注与争论中来，形形色色的有关学校教育的观点与尝试（或实验、实践）纷纷出现。早年由实践界、或由理论界参与共同打造的所谓“愉快教育”、“创造教育”、“主体性教育”等等正方兴未艾，由国家大力提倡并作为政策推行的“素质教育”、“创新教育”又纷至沓来，加之近年来由课程改革所带来的一个个似乎意在“与国际接轨”的教育新概念更让人目不暇接。这些改革已在整个学校教育界掀起了波澜，至于实质性改变尚难可知，但至少表层已被撼动，同时，这也使一贯被人们认为是简单纯净的学校教育领域变成了一个万花筒，尽管其内在结构简单，但可以幻化出世间万象。

本章内容将涉及到当今社会变革与人的生存形态改变的宏观背景，主导当今改革主流观念与意识形态，现有学校教育所暴露的弊端、所面临的困境以及所做出的反应。

在第二章内容中将对作为一种社会建制的学校的特性展开分析，学校的这些特性很有可能成为学校改革的瓶颈。学校并非是一种理所当然的存在，它是历史发展的产物，是人为设计的结果，它作为一种社会建制而存在。探讨学校改革问题，不能不探讨学校本身作为一种社会建制的特性，或许正是这种特性为学校改革规定了可能的边界。

生活于今天的社会中，学校往往被看作是一种理所当然的存在，对于其存在的必要性、合理性已很少有人怀疑，甚至对于大部分人来说，都不会有意识地想到这样一个问题，而对于其发生发展的来龙去脉及其与外在社会的复杂关联更很少有人全面地了解，至于对学校这样一种教育建制的内在特性进行反思则只有极少数的富有洞见的理论家方可做到。对于绝大多数人来说，不管是身处学校之中还是身处学校之外，学校都是再熟悉不过的东西了，正是由于这种熟悉性而使学校的很多特性变得习焉不察，从而缺乏反思。当我们力图对学校进行改革时，首先必须从考察作为一种社会建制的学校本身入手。只有对现代学校的特点及其与现实社会情境之间的具体关联有所基本的了解，才能使今天的学校改革得以更深入、可行的推进，而不至于仅仅停留于理念与形式主义的滥觞。这也是当今进行学校改革研究的基本起点所在。

所谓“作为一种社会建制的学校”是指，学校并非是一种理所当然的存在，而是人为设置的结果，学校并非存在于社会的真空之中，而是受制于现实社会中的种种力量，古今中外的学校尽管共同拥有基本的共性，但其差异性普遍而又显著的，这种差异性取决于学校所处的宏观与微观的具体的社会情境。把学校作为一种社会建制进行分析，就是要着重分析现代学校的一些根本特点，其内在的逻辑、机制、体制建构，其发生发展的历史脉络，及其与现实社会情境之间的关联。

在第三章内容中将从教育实践行动的社会学特性分析学校改革过程中教育教学行为的改变。在教育研究领域，有关教育实践行为的探讨往往与对教育思想、教育观念的探讨联系或混杂在一起，其基本假设前提是：行为是思想观念的后果、函数或反映，因此，观念比行为更为根本，若想改变教育行为必须先从转变教育观念入手。由此，这种有关教育行为的

探讨往往是从哲学或心理学的视角出发的。在这种“观念论”哲学与“认知论”心理学研究范式之下，形成了对教育实践变革的盲目乐观期待，一旦这种乐观期待受挫，则往往怪罪于实践者的“冥顽不化”。在这种情形之下，教育行动与实践被“去脉络化”了，事实上，这只是一种漠视行动与实践本身的教育实践研究。事实证明，对于教育实践的改进，仅仅从观念与认识的层面着手是远远不够的，而必须直面教育行动与实践过程本身，正视行动本身的复杂性、情境关联性以及自身的独特性质，由此方可对教育行动与实践产生真实全面的认识，也才能指向切实的改进。

教育实践并不仅仅是个体意义上的行为，而是一种社会行为，这种行为并非仅仅由教育者的明确教育观念所指引，而是具有社会行动与实践的自身逻辑。因此，教育实践并不能被化减为个体的心理行为，也不能被推原到个体的教育观念，而只能被看作是一种社会行动本身，并且只有对这种社会行动的特性进行分析，进而方有可能达成教育实践的切实改进。否则，一切围绕教育思想观念的论争只能是一种空谷回响，很难引起教育实践的撼动与改进，一切针对教育行为改进的心理设计都只能是纸上谈兵，必然收效甚微。

在本章内容中将从教育实践行动的发生、教育实践行动中习惯惯例、教育实践行动的结构以及教育实践行动中的言说方式等方面对行动变革的过程展开分析。

第四章内容所要探讨的是，存在于当今学校教育领域在广大中小学教师中间的教育教学实践经验是如何在漫长的实践过程中形成的，我们需要探寻其发展的脉络与机制，以达成对现实实践状态的更深入了解。教育实践经验是教育者在长期的教育实践过程中所摸索或习得的一套行动智慧，它主要表现为教育者的较为稳定的教育行动方式。在学校教育实践过程中真正起作用的，与其说是教育者的教育观念，不如说正是这样的教育实践经验体系。经验是具有社会性的，一个人所积累形成的经验离不开对他人的观摩、学习与借鉴，这也是为什么当今的学校教育实践都呈现出大致相同的特征的原因。一种经验形态往往在特定的时空范围内被许多人所共享。

当我们回首百年来学校教育实践经验的演进历程，我们可以在今天的已经习以为常的实践经验形态中发现历史的影子，这可以使我们真切地了解到今天经验的历史源头及其演变轨迹，使我们了解其发展的来龙去脉及其优点与局限性以及在发展过程中的矛盾与曲折，从而使我们对学校教育实践的现实状况有更为清晰的认识，不妄自菲薄，也不自满自傲，我们只有在原有经验的基础上才能开辟新的未来。

第五章内容将对学校改革的整体进程本身进行分析。当今我们所追求的学校改革是与当前整体社会转型相适应的在新的教育理念指导下的学校转型性变革。这是由当今社会的整体发展趋势所决定与推动的，与时代精神相契合的。改革的进行需要各方面力量的积极参与，需要调动一切可资利用的资源，需要行动主体的积极的全身心的投入，需要在社会既有的规则基础上运做，需要在原有经验基础上进行不断地反思与重建。改革的过程是参与各方在相互理解、沟通、对话、学习提升的基础上共同建构的过程，是一个创生性过程。这样一场深刻的变革过程不是单单凭借某一方的力量或个人的美好意愿所能决定的，而是社会地生成与建构起来的。改革的进行需要建立起广泛的共识，需要从各个方面调动起参与者的积极性（这些方面包括：精神的，即对改革所要达成的内在价值的认同；物质的，在经济利益上能有所回报；社会的，如名誉、机遇以及新的社会关系的获得等），需要穿越重重的障碍（经过长期形成的学校教育的现有结构体制的惯性力量是强大的，它不仅体现在既有的教育体制乃至社会体制的制约之中，而且体现在日常的语言、思想、制度及整个实践方式之中）。改革是一场受理想召唤的探险过程，其中既有思想共鸣与实践创造的欣喜，也充满着矛盾、曲折与困苦。改革需要采取种种策略，在这个过程中所生成出来的手段将使改革得以持续不断地进

行。

第六章将以个案的形式对一所学校的实际发展与变革过程进行描述与分析。将重在分析影响学校改革与发展的内外因素与机制，新的教育理念如何被具体的落实与实施，在这个过程中实践者尤其是学校管理者对新教育理念的认同及其实践智慧将起决定性的作用。

在结语部分将集中分析在学校改革过程中影响新理念得以实施的因素以及新理念得以真正实施的内在机制。将新理念得以真正实施的内在机制概括为彼此连贯的三个方面：（思想的）理解与对话、（经验的）学习与借鉴、（实践的）反思与重建。并从学校改革作为一种专业领域与作为一种公共领域之间的关系、学校改革过程中理论与实践的关系及理论研究者与实践工作者之间的关系、以及实践经验的反思与重建等方面进一步展开论述。

第一章 转型中的躁动

——学校改革的现象分析

人们建立学校以传递文化、造就人才，在人类历史上的相当长时期里，学校保持着其内在稳定性。现代学校肇始于西方的十七世纪，伴随着宗教改革与工业革命而发展，借助于现代国家的力量而得以大规模普及与完善。在我国，现代意义上的学校出现于十九世纪末二十世纪初，基本上与我国二十世纪的现代化进程同步而得以发展与完善，尽管在其确立之初便经历过激烈的怀疑与斗争，在其发展过程中也曾经在不同教育思想与政治意识形态的指导下进行过激烈的根本性的变革，但所有这些，现在看来只不过是特定历史时期的个别实验或短暂插曲，现代学校的主流形态则在现代社会生活中根深蒂固地确立起来，这对于当今世界上的任何一个国家来说几乎同样如此。在当今社会，学校几乎被看作是社会生活领域中最具保守性的部门，不管外在社会发生着多么猛烈的变革、如何变幻纷呈，学校内部几乎总是风平浪静、显得单调而僵化，绝大多数学校在凭着惯性运做，维持着几十年来的格局。然而，这种状态如今正受到越来越多的批评与反省，也受到越来越猛烈的撼动。

一、社会转型与学校现实的合理性危机

学校状态得以维持的根基在于人们对其合理性的信念，然而，在当今社会，这种合理性已受到越来越多的怀疑与挑战，一旦其合理性发生危机，学校便不得不进行改革。

“合理性”的内涵

“合理性”是哲学及社会学的核心概念之一，是一种个人或群体、社会在其思想、行为或社会制度中展示的特质。一般是指思想和行为自觉地符合逻辑规则和经验知识，在这种思想和行动中，种种目的都是前后、彼此一致的，并且运用最合适的手段来达到目的。“合理性”概念与“理性”概念紧密相连，已成为两千多年来西方哲学的中心主题。马克思·韦伯将这一术语最广泛地应用于社会学，并提出了目的合理性（即在行动中，正确选择手段以达到目的）与价值合理性（即行动是符合自觉的价值标准的）。韦伯着重分析了西方社会自进入近现代社会以来，合理性怎样逐渐支配一种特定的文明并通过它最终支配整个世界，这一特定文明即资本主义及庞大官僚政治（科层制）。在韦伯看来，对社会生活作严格控制、在经济中加强精确的计算、在生产中应用科学方法等，都是理性化的现象，并且认为这是现代社会中最重要的趋势，但同时他又认为，这些被他称为形式上合理性的特征经常与实质的合理性或对人类需求的满足发生冲突。法兰克福学派的社会理论家则从另一种意义上使用“合理性”一词，他们否定了现代组织形式具有合理性的主张，相反，他们认为，这些组织形式是统治和异化的反映。“如果这种机构的目的是以一种人化的自然为基础来创造人道的存在，那么，这种机构就使它本身的目的落空了。如果这不是它的目的，那么，它的合理性就更加可疑了。”于尔根·哈贝马斯则论证说，只有同等者之间充分而自由的交往，才能产生合理的思想，并用这一论点试图说明一个真正合理化社会的性质。由此可见，合理性是由理想社

会的形式来决定的，不能把它看作是实现理想社会这一目的的动力。^①从上述论述可得出，“合理性”大致包括三个方面的内涵：一是目的合理性（或称工具合理性），二是价值合理性，三是交往合理性（指人们通过充分而自由的交往而达成的合理性共识与期待）。就学校教育而言，合理性涉及到学校功能的合理性（相应于目的合理性）、学校价值的合理性（学校所体现的社会价值认同，如公平、公正）、人们对学校教育的理念把握与认同（相应于交往合理性）。

现代学校的合理性根基

现代意义上的学校肇始于西方十六、十七世纪的宗教改革，捷克大教育家夸美纽斯所著《大教学论》一书为现代学校的确立奠定了系统的理论根基，他提出现代学校的使命是“把一切事物教给一切人”，他力图“使每个基督教王国的一切教区、城镇和村落，全都建立这种学校，使男女青年，毫无例外地，全都迅速地、愉快地、彻底地懂得科学，纯于德行，习于虔敬，这样去学会现世与来生所需的一切事项。”他撰写大教学论的目的从而也可以看作现代学校所追求的目标是：“寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但是学生可以多学；使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦，多具闲暇、快乐和坚实的进步；并使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧，增加光明、整饬、和平与宁静。”^②夸美纽斯对理想学校的伟大构想与实践可以概括为三个特点：公平（面向所有的人）、正义（使每个人乃至整个社会达到最高的善）、高效（通过班级授课制形式及恰当教学原则与方法达到最高的效率），这成为现代学校得以产生与大规模发展的三大合理性根基。

现代学校在西方的工业革命以后得以大规模发展，工业产业的用人需求及现代国家对国民素质的要求是其发展的两大动力，到十九世纪末，大多数西方国家都已实施普及义务教育，学校遍布了每一个角落。由此，现代学校具备了公益性（面向大众并基本免费）、功利性（适应产业发展的需要，为产业发展服务）、规范性（体现国家的教育意志，塑造国民），其合理性被广泛认同。在整个二十世纪，现代学校在西方国家的发展更可谓是“登峰造极”，普及教育的年限日益延长，高等教育的普及率也已相当可观，甚至整个社会都已被“学校化”了。

在我国，现代意义上的学校出现于清末民初，它取代了传统的私塾，从一开始就借助国家的力量强力推行，并肩负着化民强国的使命。民国时期已经形成了完善的学校体系，但由于社会的持续动荡，我国的普及教育发展得相当迟缓，直到二十世纪八十年代，小学教育才基本普及，而直到世纪末，九年义务教育也才勉强普及。但就发达地区而言，学校的发展还是相当迅速的，并且呈现出了与西方国家的学校大致相同的特点，即公益性、功利性、规范性、并追求高效。这些都是现代学校得以大规模发展的合理性根基。

现代学校合理性得以确立的基础是以近代以来人们对知识的确定性的信任以及对普遍价值的信奉，其背景是工业社会的生产方式及现代民族国家的确立与发展。其合理性主要是就工具合理性及价值合理性而言，而所谓交往合理性则很少受到关注。

学校的合理性在于人们对其传递人类优秀文化、造就理想人才的信念，现代学校许诺给每一个人以均等的学习人类文化的机会、使其心智与潜能得以开发，也许诺给社会以培养合格的公民、造就优秀的人才，人们对学校总是寄予无穷的理想与期望，正是在这种理想与期望之下，学校得以大规模发展，其内部状态也得以长期维持。在现代社会，学校成为人类理想的最大“收藏所”，学校的作用就在于不断地满足与激发这种理想。当然，学校的合理化手段不仅仅在于这种理想的激发与维系，还在于对人们对其理想破灭的解释——即归因于个人的天赋、才能与努力，人们很长时期以来认同于这种合理化，对学校本身的内在合理性并

^① 参阅[英]G·邓肯·米切尔，新社会学词典，上海：上海译文出版社，1987，256-259；[英]亚当·库珀，杰西卡·库珀，社会科学百科全书，上海：上海译文出版社，1989，634-637。

^② [捷]夸美纽斯，大教学论，傅任敢译，北京：教育科学出版社，1999，扉页1-2。

未有太多的质疑。

学校现实的合理性危机

然而，在我国，近十几年来对学校教育的批评与不满日益增多，在发达地区，在大中城市，人们对学校教育的不满已不再是学校基础设施及办学条件不足问题，也不仅是（或者说主要不是）学校收费问题，而是集中于学校教育过程本身所隐涵或暴露的问题，既包括教育质量（这往往以升学率来衡量），也包括教育品质问题（这需要以学生的实际发展状况来评价）。这些不满既有社会的（来自家长发出的声音），也有学校的（来自部分有独立教育见解的教师所做的反省），还有来自理论界的（在教育理论界，对学校教育现状的批评或许从未间断过），更有来自官方的（尤其是国家领导人及教育行政领导对学校教育现状的审视）。近年来全国上下围绕素质教育的大讨论已将对学校教育现状的不满“公开化”（由个别的不满转变为公共议题）、“理性化”（由个人感受性的、情绪性的不满转变为对其实际与应然状态的理性认识诉求）、“合法化”（由公共议题变为国家政策导向）甚至“意识形态化”（成为评判学校教育现状的官方价值依据），加之在大众媒体的炒作与渲染之下，现行学校教育的弊端屡被披露与放大，人们传统上对学校所抱有的乐观预期与美好信念正被重新审视，由学校象征的教育所曾经具有的美好光环以及教师所曾被赋予的崇高地位正逐渐被怀疑甚至消解，学校教育正面临着危机，长期以来所形成的学校合理性正面临着内在的深层的挑战，尽管这不是致命性的、瓦解性的（即不会导致学校的消亡），但却是强有力的、撼动性的，旧有的学校教育形态正面临着前所未有的挑战，或许需要进行脱胎换骨似的改造。

学校的现实困境

在现实情境中，每一所学校面临来自内外上下的诸方面压力，或疲于应付，凭借惯性维持学校现有状况的运作，或积极反思，审时度势，谋求学校自身的改革与重建。在貌似平静的学校日常现实背后往往纠缠着重重的困境，这些困境或许在每一所学校都会遇到，只是对其明确意识程度及处理方式存有不同而已。在今天，几乎每一所学校都在被如下这样一些问题所困扰：办学经费筹措与员工福利奖金的解决问题；学校教育质量（尤其是升学率）的提高问题；教育机会均等（即尽量关照到每一个学生使其有所发展）问题；教育价值观念的冲突与认同问题（主要表现为新旧教育观念之冲突及针对各色不同的教育新观念做出判断与选择）；此外还有学校管理体制的理顺及人际关系的协调、员工积极性的调动问题，随时可能从学生中涌现的应急性问题，家校协调问题，以及上级教育政策的落实问题，学校自身的办学特色以及所树立的社会形象问题。上述第一个问题是学校作为一个经济单位的运营问题，本属于教育外部的的问题，然而，具有讽刺意味的是，在今天却往往成为一所学校生存与发展的主导性问题；上述第二第三问题是学校教育的本质问题所在，也是伴随学校的恒久性问题，然而由于受制于诸种现实因素而有不同的表现形态；第四个问题是当下时期倍受关注的焦点问题，也是疑误丛生的问题，它关系到当今所要实现的学校转型；最后几个问题是学校日常中相对具体的问题，正是对这样一些问题的解决状况决定着学校的实际状态。

社会转型与学校所处现实社会情境的剧烈变革

学校并非孤立的存在，它存在于现实社会情境之中并与其息息相通，学校所遇到的困境往往均与外在社会情境有关，正是社会的变化使学校中多年所形成的惯例与习惯做法被打破，由此形成了当今学校所面临的独特困境。人们往往用“社会转型期”这样一个概念来表述当今社会的整体状况，用马克思主义政治经济学术语来说，当今社会正发生着由“经济基础”到“上层建筑”的整体转型，包括政治、经济、文化、生产、生活等诸多领域的根本性改变。由此，学校的“转型”也必定是人势所趋。“改革”在当今社会已成为强势话语，它

已不仅仅是一个客观的描述性词汇，而是成为一种价值取向并被赋予意识形态的意涵。当今的社会转型受到来自多方面的力量共同打造，并且以发生在相应领域中的变化为表征。

1、科学技术的急速发展日益成为主导社会变革的重要力量

科学技术的变化是社会变化的先导，新技术在生产生活中的运用会带来社会生产生活方式的根本性变革。人们依据在社会生产生活中所采用的主导性技术手段类型的不同而将人类社会划分成不同的形态：农业社会、工业社会、后工业社会（或者可称之为“知识经济”社会）。随着科学技术的突飞猛进的变化及其广泛应用，当今社会正实现着整体转型。当然，社会中的科学技术知识的生产与推广运用并非是一种纯然自主的力量，而是依存于特定的社会情境脉络之中，这种特定的社会情境脉络是一种特定的政治、经济与文化的统一体。

2、市场与资本的逻辑与力量日益渗透到社会生产生活的各个领域

市场经济的发育与逐步成型已成为当前社会的最显著特征，整个社会的生产与生活已驶入了追求经济发展的快车道而容不得片刻的停息。它极大地激发起了人们对于财富的欲望并使整个社会焕发出了活力，尽管“资本自从来到世间，它从头到脚每一个毛孔都沾满了血腥与肮脏的东西”（马克思语），但它却是一种创生性的力量，它“遍地掘发”，使财富“滚滚涌现”出来。不仅如此，市场的逻辑与力量已渗透到社会生活的各个领域，正在使社会关系结构发生根本性的改变，也赋予个人或单位以更大程度的自由。

3、民主的价值观日益得到普遍认同

民主化发展已成为当今政治的必然走势，民主的价值观已日益得到普遍认同并日益得到制度的保障。社会制度的改革以及法制的完善必定需要借助民主的力量并以民主为依归，个人的价值与尊严日益得到重视，随着大众传媒的发展及民主政治的完善，民心、民意的表达有了更多的渠道，并逐渐有了制度的保障。民主不仅是一种政治价值观，而且还是一种富有创造性的力量，因为不论就社会整体的发展而言，还是就某一项事业的发展而言，均需要个人创造性与积极性的充分发挥，并需要通过彼此协商达成共识，形成融洽的人际关系，致力于共同的目标，惟有如此，方能使任何一项事业乃至全社会充满活力，从而在激烈的竞争之中立于不败之地。

4、文化与价值观的变幻、失落与多元

文化赋予人们生活于其中的世界以意义，给人的生存以价值依托，并为人的行为提供价值引导，使人生富有意义并充满理想追求与梦幻。当今社会，由政治意识形态一元主导的文化格局已被打破，在传统与现代、东方与西方、政治与民间的多元交错与碰撞中，当今文化正处于激烈嬗变之中，并呈现出精彩纷呈之势。当今时代被认为是神圣消解的时代，经由主流政治意识形态的常年灌输所形成的理想信念价值体系尚勉力维持于官方的政治文件或宣讲的话语体系中，或残存于学校的教科书之中，社会依据这些“陈词滥调”以维持正常的政治秩序，然而人们所曾经拥有的革命理想、政治热情、伟人崇拜却从不再来；上千年来所形成的由儒家思想主导的传统文化所确立起来的价值体系尽管仍残存在人们的心灵深处，但已屡遭颠覆性的彻底批判，“圣人”几乎成为嘲讽的对象，“天道”则被认为是封建迷信；外来的宗教在传入之初即已遇上“上帝死了”的厄运，只能权且作为抚慰心灵的一种工具。人们不再崇拜伟人，也不再相信圣人与上帝的存在，与之相伴的是社会共同价值的迷失与个人灵魂深处的无所依归，代之而起的是沉溺于感官的刺激与欲望的满足，大众文化风行天下。以经济利益为首要出发点的媒体出版商与制作人代替了传统社会中圣人与布道者的角色，调制出各式各样的文化快餐以刺激并满足人的感官，文化的厚重感被日益蚕食，轻浮与浅薄则更适合于刺激并满足人们不断变换的胃口，大众传媒通过声、色、言辞、力量等手段打造出的偶像令急于寻找价值认同的青少年乃至成人如痴似狂。当今社会中的文化价值意义体系需要谨慎地反思与重建，这需要每一个社会成员的积极参与，需要在社会生活中，在处理与自然、与他人、与社会、与自我等诸方面的关系中展开系统的反思，需要借助于人类已有的文化积

旋来进行。

5、生活方式的根本性变化

现代化的进程伴随着人们的生活方式的深刻变化，它不仅表现为财富的增加与生活水平的提高，而是在衣、食、住、行、娱乐休闲、卫生保健、人际交往等诸多方面都发生了变化。家庭缩小使人的血缘意识淡薄；社会流动使人的乡土意识淡薄；人与人之间的瞬时或短期功利关系使人情冷淡；当人们的温饱问题解决以后，时尚引领着人们的吃饭、穿衣乃至住房、寝居的潮流；交往媒介与工具的快速发展促进并改变了人们之间的交往，交通的便利与快捷使人的活动突破了空间距离的限制，电信、网络的飞速发展使人不论远近能够即时沟通，使信息能够极为快捷地传递；与此同时，信息取代了知识使思想流于表层化，电话取代了书信使交流变得瞬时化、肤浅化，电视的广泛普及在开阔了人们的眼界的同时，使民众成为被动而孤立的接受者而不再是文化娱乐的主动参与者或现场亲历者，网络游戏的普及使个人成为游戏的孤独的消费者而非游戏的合作参与与创造者；城市化发展使人们在享受到工作、生活与文化休闲的便利的同时也使人远离了自然。生活越来越少的是诗意、闲适与凝神静思，越来越多的是紧张、忙碌与焦躁不安，现代生活依靠的是日益新颖的刺激而不是对生存价值的坚定信念与内在沉思。

变革与问题相连

凡此诸多力量与方面共同打造与表征着当今所谓“社会转型”。在社会转型期，每一个人都会切实感受到周边所发生的变化，并会由此而产生惊喜与困惑。人们对于社会发展充满信心，但转型期出现的问题则关系到社会整体能否持续发展的安危，并使人们的心态产生普遍的不安。这些问题包括：权力腐败问题、环境污染与资源枯竭问题、社会信任危机问题、强权政治与社会安全问题。权力腐败破坏了人们所一致认同的公平公正原则，并且造成了公共资源的严重浪费与流失；环境污染直接关系到人类得以栖身的自然环境，直接关系到生活质量，资源枯竭则关系到社会的后继发展问题；社会信任危机暴露了在眼前利益的驱使下人与人之间道德维系的丧失，既包括个人与个人之间（尤其是陌生人之间），也包括个人与制度（包括单位、部门以及整体社会制度）之间以及制度与制度之间的信任关系；安全问题既包括社会治安问题也包括国家安全问题，其核心是正义的维护问题，正义的张扬是社会安定之本。

变革的“话语”标识

在这样一个被称作“社会转型”的时代里，外在社会的变化可谓让人目不暇接，一些标示变化的口号似乎在描述并引领着变化的潮流。“现代化”的概念早已家喻户晓，并且在当今时代似乎已显陈旧，“城市化”的概念也随着城市化进程的加快而不再时髦，关于“产业化”、“市场化”的讨论也已被历史的步伐所淹没。在当今最能标示社会变化前沿动向的或许莫过于“信息化”与“全球化”概念。

“信息化”是指由于计算机与网络技术的迅猛发展及其在生产、生活领域中的渗透与普及所带来的变化趋势。信息化将一切可表征的知识转变为信息而得以迅速传递并实现最大程度的共享，它极大地方便了信息的贮存、处理以及获取与应用，也方便了人与人之间跨地域的及时沟通。它所实现的虚拟现实技术使人的心智系统超然于客观现实的限制而任凭理性的逻辑驰骋并形成了一个相对独立的系统，给人的创造性与想象力开拓了广阔的空间。在虚拟现实的空间里，人类的理性取得了彻底的胜利，它可以不顾现实的、历史的、自然的、身体的、社会的逻辑而纵横驰骋，它是人类有史以来凭借理性打造出的最为绚丽的人间幻象，当然，它终归不过是人所发明出的一种智能工具而已。信息化发展改变了人类社会信息与知识传递的模式，并从而也改变了这种传递所依附的社会权力关系，自上而下或由中心至边缘的

传递方式变为网络状的散布方式，虚拟现实的创造者成为虚拟空间的真实主宰者，而受众则沦为消费者或变相的被支配者。当知识被转变为信息后，脱离了其所产生的现实情境，变得可以随意地复制粘贴，往往失去了其原有的深度与智慧，甚至会形成一种对广大受众的“符号暴力”。信息化发展改变了人们的工作、学习与生活，在当今社会，“建立在信息技术之上的新型XX（单位、部门、机构）改革”已成为一种口号，足见其已引起了社会的广泛重视，并在引领着一种变革。

相对于“信息化”的微观渗透与广泛蔓延而言，“全球化”则表示当今世界宏观整体变化的一种趋势。交通、通讯手段的高度发达，网络的全球一体化，跨国公司、世界贸易的迅速发展，全球性问题（包括环境、疾病、犯罪等方面）的广泛关联性，打破了既有的国家与区域界限，使全世界日益一体化。全球化的趋势早在西方的工业革命以后便日趋形成，早在二十世纪中叶，“罗马俱乐部”就已宣称“地球村”的出现，网络技术的出现为此提供了更为便利的技术平台。在我国，直到在世纪之交我国正式加入世界贸易组织之后，这一问题才引起空前广泛的关注，核心问题是：如何顺应世界发展的潮流，以及如何在激烈的国际竞争与冲突中立足。全球化是当今世界发展的必然趋势，在许多人看来，加入全球化的进程意味着中国成为世界“文明”社会的一员，似乎从此一贯为国人所仰慕的西方文明（包括物质、文化、政治等诸方面）可以逐渐为我所有了。加入全球化进程是“对外开放”的一个重要里程碑，为我国的社会发展提供了历史性契机。然而，全球化并非是一种纯粹自然自发的力量，也并不象征着“福音”的降临，它从一开始就伴随着邪恶出现，它首先是利益驱动的结果。全球化的背后是帝国主义理念的扩张，具体表现为技术的帝国主义、经济的帝国主义、文化的帝国主义、政治的帝国主义以及军事的帝国主义。与之相对应的是殖民主义及后殖民主义，落后国家必然表现为被殖民态势，这种被殖民不仅仅表现为对暴力的屈服、经济的依附，而且表现为被殖民的心态，即对强势文明的高度认同、盲目崇拜以及对自身文明的贬低。在我国，自从皇皇天朝帝国的信念被西洋的坚船利炮摧毁之后，延续了几千年的中华文明便几遭中断，唯西洋文明是看、是学、是听，直至今日，“言必称西方”仍被看作是一种身份的标志，“与国际接轨”被看作是一种潮流。脱离了自身文明的历史、脱离了对本土问题的深切考察，思想必流于浅薄，行动必流于形式，以致形式主义泛滥，文化处于内在的自我分裂之中。

处于变革情境中的学校变化

与外在社会所呈现出的或剧烈或平缓的变化相比，学校则显得平缓而又单调，似乎几十年来鲜少变化。在这里，凭着高高的围墙与外界相隔，在统一的时间划分、统一的课程、统一的规范指引下，每一所学校均常年保持着大致相同的秩序。当然，说没有变化，也是不切实际的，因为学校毕竟不是孤立的存在，它与外在社会息息相通，其中的人（教师与学生）、其中的物（教育设施、设备、经费）均是社会的人与物，均会随社会变化而发生变化，惟有其自身空间及内在的教育秩序大致不变而已。学校往往被看作是最具保守性的地方，这或许与其所广被接受的功能定位有关，即作为传递人类文化的场所。事实上，如果我们从学校自身的角度来看，学校所体验到的外在社会的变化及对其自身影响也是实实在在的，与外界社会之变化经常显得风起云涌、轰轰烈烈相比，学校中的变化总显得细微而又琐碎。学校处于现实社会情境之中，尽管凭借其相对独立的制度体系，固守着多年来所形成的行为方式与惯例，但却也会时时体验到外在社会变化所带来的影响与压力。对这些影响与压力可大致做如下分析：

1、学生在变。学校是“铁打的军营流水的兵”，每一届学生都会有所不同，除了由于人口因素导致学生数量的增减外，学生的实质状况也在变化。学生状况由其天分及成长经历所决定，而其成长经历则主要受到家庭及所处社会环境（或者还包括其先期所受学校教育）的

影响，社会变化会对每个人的心理产生影响，在学校，则表现为每一届学生都不尽相同，其变化大致与外在社会的变化相吻合。在学校的事务中具体表现为所需要处理的学生问题（包括教学与生活诸方面）在发生变化，如学生认知兴趣的转移、学习意志力的减弱、偶像崇拜的改变以及日益严重的自我中心等。

2、教师在变。随着老教师的离退休新教师的加入，以及由于社会流动的加快所带来的教师流动，教师队伍的整体状况在发生变化，而每一个教师的教育观念、教育经验、教育智慧以及敬业态度都不尽相同，随着教师地位在社会中的高低起伏，教师的整体水平也会随之波动。

3、学校的物质条件在变。随着教育投入的增加，学校的校舍在翻新，办公用品也不断改善，新的教育技术手段也日渐普及。尤其近年来随着计算机、多媒体、网络技术的发展，许多学校在这方面加大了投资以试图适应新的发展潮流。

4、教育内容在变。学校的课程往往被斥为最具保守性的领地，多少年来，在国家所规定的教育内容方面尽管变化缓慢但总归在发生着变化，尤其当前由国家所主导的轰轰烈烈的课程改革似乎在使教育内容发生大的变化。

5、学校的运营方式在变。在义务教育阶段，学校本来作为一项由国家主管的公共事业，其所需经费由国家或地方政府统一筹措，但近年来由于受市场化、产业化导向的影响，学校日益被以企业的方式经营，增加收入成为很多学校的工作的一个重要着眼点，由此，“学校乱收费”现象屡禁不止，择校竞争愈演愈烈且费用日益高昂，学校转制几成潮流。在对市场作用的乐观信念（认为市场能够达成对资源的最加配置并由此会带来教育质量的提高）的指引下，对利益的谋求被公开化、正当化、合法化，学校陷于经济事务的漩涡中。

6、教育主管部门的政策导向在变。学校首先并主要是作为国家教育政策执行单位而存在，教育方针政策必须由学校贯彻执行，学校的日常事务也主要是围绕这些政策的落实而展开，学校需要应对来自上级主管部门的检查、指导与评估，内容涉及课程设置、教学质量、基建达标、行为规范、特色创优等诸多方面，由于政策要求与学校现实状况之间的差距以及不同政策要求之间的冲突与抵牾，学校时常处于疲于应付之中。由于上级教育行政主管部门掌握着学校的发展资源，其评价对于学校的发展至关重要，因此，其评价取向往往也就决定着学校的发展方向，尤其是近年来所谓重点学校、示范学校、实验学校、达标学校的评比验收，以及所组织的形形色色的竞赛活动，着实在触动着每一个学校的神经，成为工作的重中之重。

7、社会对学校的期待在发生变化。社会对学校的期待是多方面的，既要促进每一个学生的发展，又要培育英才，既要传递知识，又要培养道德，等等，在不同时期不同社会背景条件之下，这种期待的重点不同。在很长时期，学校的主要作用被认为是传递知识、培养英才，这主要反映在对学校升学率的追求上，而现在，学校的整体素质状况则引起社会广泛关注，这就要求不仅知识传授，还有能力培养、品质养成，近一两年来，学生的创造精神与能力的培养又被放到了空前重要的位置上。由社会转型所带来的牵涉到学生品质的一系列问题都需要学校做出回应，面对这些期待，学校正感受到切实的压力。

学校正随着外在社会的变化而发生着变化，面对社会时势所趋，学校也不会无动于衷，而是经常地积极卷入、随流而动。如面对市场的诱惑、利益的驱动，学校会在办学形式及收费方面随机而动；面对政治、道德领域的敏感问题，学校会马上予以迎合，诸如对由政治力量所塑造的榜样任务的宣传，近来针对社会道德问题所开展的“诚信”教育等，事实上，学校往往成为每一时期道德政治教化的主阵地，因而经常“随风而变”；面对新的可运用于教育教学的技术设备、器材的问世，在资金允许的情况下，学校总会加大投入，以追赶“现代化”风潮，以此显示学校之“先进”。面对上级的指令，学校更不会无动于衷，而是尽力改变自身状态以达到要求。

当前学校所面临的危机

然而，所有这些变化往往都只停留于学校教育工作之外部与表层，而学校教育之实质状态似乎鲜少改变。应试的价值取向仍主导着学校的一切事务，对分数的崇拜愈演愈烈，常年来所形成的教育惯例、教育方式、教育观念鲜少被有意识地反思、质疑、改变，学校仿佛已成为一架自主运作的机器，似乎无须个人对其内在机理的洞悉、反思与调控而凭借惯性自主运做。

学校在与外在社会的交错感应互动中逐步发展变化，表面的应时而变与内在的保守僵化相伴而生，学校外在变化所产生的问题已引起广泛关注，而其内在弊端也日益暴露显现。在此过程中，学校自身似乎也陷入了自我认同危机，其本质价值似乎发生了迷失与错位，社会对学校教育的抨击与不满开始浮出水面并日显强烈。

近年来，社会舆论对学校的不满与抨击大致针对三个方面：

一是学校收费问题。由于办学经费的相对紧张以及教师待遇的相对低下，学校变换名目向学生收取各种费用，尽管数目未必有多大，但影响很大，使人民教师的高尚形象蒙上了一层阴影，甚至被民谣列入了“七匹狼”之列，更有甚者，在某些地区，学校教育被列为当今社会几大暴利行业之一。由于学校之间的质量差异悬殊，择校问题愈演愈烈，高昂的择校费用超出了一般大众的经济承受能力，由于事关下一代的发展前途问题，引起了社会的广泛焦虑。

二是教育质量问题。有些学校教师水平低下，人浮于事，学校缺乏基本的教育秩序，学校教师群体内部拉帮结派、勾心斗角、一盘散沙，对学生则采取“放羊政策”，学生问题层出不穷，基本的教育目标难以达到。当然，这只是教育质量问题的极端情况，在大多数学校这些问题只是程度不同的存在着。现在社会对学校教育质量的衡量，升学率成为最为首要的指标，对升学率的强调正强化着传统的教育价值观念与学校教育方式，借助于多年来所积累的经验以及学校校长与教师的敬业精神，很多以教育质量（升学率）闻名的学校已达到了堪称登峰造极的程度。

三是教育的主导价值取向问题。即便是那些以教育质量闻名的优异学校，也时常面临猛烈的抨击，并且这种声音越来越强烈，这种抨击对现行的学校教育方式来说几乎是颠覆性的，对整个学校的存在本身来说也可谓是震撼性的。这种抨击认为学校教育已经与其所得以建立的初衷与其所一贯标榜的精神相背离，认为现在的教育是“没有灵魂的教育”^①，曾几何时被称作“人类灵魂的工程师”的人民教师所从事竟是“没有灵魂的教育”这不啻是莫大的嘲讽，发人深省，更有甚者，有人竟以玩笑的口吻，说教师死后应被打入“第十九层地狱”^②，因为教师杀掉了孩子身上比生命更重要的“慧命”，这势必让一贯以“传道、授业、解惑”者自居的人民教师不寒而栗，有多少学生自从进入了学校以后从此丧失了生命的活力，思维变得僵化，神情变得呆滞？是谁拿走了孩子身上的“通灵宝玉”^③？教师难辞其咎，学校难辞其咎！

^① 认为现在学校培养的是“有知识无智慧，有目标无信仰，有规范无道德，有欲望无理想”的畸形人才，见李政涛，《没有灵魂的教育》。

^② 在一本书上有这样一则让人深思的笑话：“一个杀人犯死后被打入十八层地狱，伤心得不得了。正在伤感之际，忽然听脚下有人唉声叹气。杀人犯很吃惊，就问：下面什么人？你住在什么地方？下面的人回答：我是教师，住在地狱的第十九层。杀人犯更吃惊了，说：不是地狱只有十八层吗？怎么出了个第十九层？下面说，这是阎王特设的。杀人犯说，杀人就是最重的罪了，你的罪难道比杀人还要重吗？那人说：这你就知道了，人有三条命，一是性命，二是慧命，杀性命只伤肉体，杀慧命毁掉的可是灵魂啊。就因为我生前误人子弟，杀了许多孩子的慧命，所以就被下到第十九层了……”见赵健伟著《教育病——对当代中国教育的拷问》，中国社会科学出版社2003年版，第266页。

^③ 《红楼梦》中写贾宝玉自从丢了宝玉以后，变得傻里傻气、痴痴癫癫，这实在是一个隐喻，贾宝玉的智慧实为封建礼教所戕杀，而现在很多学生的智慧则为学校体制所戕杀。

曾经笼罩在学校之上的神圣光环正逐渐消隐，曾经赋予人民教师的高尚形象也日渐扭曲，曾经对学校所抱有的高度信任也逐渐被怀疑所侵蚀。面对来自各个方面、针对各个层面的批评与指责，学校倘若不能尽自身力量摆平，便会处于自我认同危机之中，因为无法为自身的行为找到“合理化”的依据，即找到为公众所普遍认可的理由，学校教育的现实与其所标榜的目的之间处于内在的自我分裂之中。

不唯如此，学校现实得以持续的“合法性”也面临挑战。学校作为国家教育的执行机构，其教育行为受到法律赋权，学校事业的发展受到国家权力的直接推动，因此，学校一向是与国家意志高度一致的部门，其由国家权力所赋予的“合法性”鲜少受到怀疑，然而，近年来，随着素质教育的呼声越来越高，转而成为国家教育的主导价值取向，对学校现状的应试教育导向的不满已成为国家教育最高决策层的声音，从而学校现实的“合法性”也处在危机之中。

在上述学校合理性的表层危机的背后是社会转型对传统的学校存在根基的撼动。日本学者佐藤学对此所做的分析是生动而深刻的：“学校在风雨飘摇之中。学校的焦虑，犹如地震的危机感。谁都会感受到它的余震，预感到这种危机是崩溃的前兆。况且，这种撼动不是表面的一时性的现象，而是长期的地壳变动的结构性结果。在这一点上，学校的危机类似于地震。所不同的是，地震是不可避免的自然现象，而学校的危机却是起因于人为的制度和文化的的问题，是可以凭借人们的睿智与实践加以克服的问题。”学校问题的讨论不能仅仅停留于就事论事的分析，而必须从深层结构的角度加以理解。在当今社会，学校存在的基础已经发生变化。首先，学校存在的知识基础已发生变化，学校已经不是垄断知识、普及知识的核心机构，因为，知识爆炸、信息社会、终身学习社会的出现蚕食了学校的地位，垄断知识并且作为传授这种知识的“教育制度”——学校——的优先权，逐渐地丧失其正统性。其次，学校传统上所具有的公共性与规范性基石也日益消解。一方面，本来作为一项国家社会公共事业的学校教育已日益私人化与市场化，导致了公共性的瓦解；另一方面，学校本来是受某种规范支撑而成立的制度，但是，整个社会共同体的解体与价值规范的变化，已难以维护学校的规范，规范性的解体可以说是学校存在的中枢问题。“其结果，学校所固守的文化从外部看来，暴露出它的片面性与保守性，不能不受到批判。反之，学校封闭了自身，在其内部形成独特的‘学校文化’，并且固执于这种文化。不仅如此，当今学校教育的问题诸如学习价值服从于应试价值的问题，学生个性形成中引发价值矛盾、派生出逃学的问题，等等，都是同这种学校的规范性解体同时产生的问题。”^①

对学校的改革势在必行！不管怎么说，学校都是人类理想的储存场所，它理应担负起人们对于它的恒久而弥新的期望，在社会快速变革的过程中，重塑自身的形象。

二、学校改革之路

尽管世纪之交的教育改革声音已此起彼伏，一浪高过一浪，甚至已成为国家的主导价值取向，但并非每所学校都意识到了改革的现实压力，也并非每所意识到了改革压力的学校都会有所行动。能够进行积极的改革探索并能独树一帜的学校实在是凤毛麟角。

学校对于外在变革要求的回应

面对外在社会变幻给学校带来的影响，学校的反应大致可分为三种类型：不予注意、顺应与迎合、批判性驾驭，由此所带来的学校变化当然也是不同的。面对国家与社会所发出的教育改革呼吁，可大致分为以下几种类型：1、毫无触动，置之不理，2、有所触动，但阳奉阴违或坐听指示，3、迎合上级取向，跟随社会风潮，做表面文章，4、积极投入，明确理念，探寻变革之路。由此，相对于改革而言，可将学校状态分为三种情况：维持现状、跟风而动、

^① [日]佐藤学著，钟启泉译《课程与教师》，教育科学出版社2003年版，第67-69页。

积极变革。

学校的运作往往陷于冗杂的日常事务之中，绝大多数精力都用在对于利益的考量、矛盾的调解、上级要求的贯彻执行或敷衍应对以及突发情况的应急处理，而对于学校核心业务领域中的教育改革与发展则往往无暇顾及，任凭其由多年来形成的惯性运作。

学校的发展策略

当然，大多数学校都在积极谋求自身的发展，这种发展首先瞄准在教育质量的提升上。在当今社会，考试分数与升学率仍被普遍接受为衡量教育质量的最主要标准，在对分数与升学率极度信任与崇拜的今天，学校的发展首先被理解为考试分数的提高与升学率的提升。其次，当前力求改变学校现状使学校得以发展的另一个法宝便是“办出特色”，而所谓“特色”首先被理解为在各种各样的学生特长比赛中获奖，以此作为学生全面发展的凭证。这反映了在当今高度竞争的社会里，学校高度功利的心态。对于学校自身所应追求的教育理念，对于如何将这种理念贯彻到教育行为之中，学校似乎无暇考虑，甚至认为这根本就不是自己的事情，认为学校只是执行者而已。

基于自身经过深思熟虑而认同的教育价值理念所进行的学校改革，尽管凤毛麟角，但确曾有过，并呈愈来愈多之势。有的学校曾对此进行扎扎实实的、满怀热情的投入，其精神令人赞叹，其智慧发人深省，其经验足可借鉴。如情境教育的实验改革，愉快教育的实验改革，以及由教育理论工作者发起或主持的学校整体改革等等。

学校的改革动力

综观一所学校的发展历程，大致经历四个时期：一为基本建设期，二为常规形成期，三为现状维持期，四为积极变革期。一般的学校发展大多只停留于第三阶段，只要学校能够正常运作，没有面临生存危机，很少学校能够积极投入变革。学校之投入改革，往往是迫于外力，或是出于上级的教育行政压力，或是出于同类学校之间的竞争压力，或是出于对本校卓越之追求。凡投入学校改革者，其初衷未必是出于对某种教育理想的坚定信念，而往往会在更眼前的功利目的中看到前进的动力，现实中的逻辑往往如此，功利性追求与价值性追求相互胶合在一起，相得益彰，但一旦真正投入到改革进程之后，其所获得的进展就不是仅仅由外在的功利目的所能够维持的，而必定是为由这种投入本身所带来的成长与进步所激励。

当今的学校改革，仅仅处于探索起步阶段。尽管社会上的教育改革呼声（如素质教育的呼吁、创新教育的呼吁）很高，但大多数学校都处于维持观望状态，依循常年积累的经验与形成的惯性，强化着既有的教育价值取向。大多数学校不知道如何改革、从何改革，认为新的理念尽管动人但无从实施。对它们来说，现实似乎是一种宿命，容不得任何“浪漫奇想”。但有一些具备科研传统或力求改变现状的学校已经动了起来，为先期的学校改革摸索出了宝贵经验，提供了示范，有些学校为此而声名远扬。

既往学校改革的特点

曾亲身经历我国现代教育近 70 年历程，并在大多数时期处于我国教育改革前沿的当代著名教育家吕型伟先生目睹当今学校改革的“空前盛况”，曾做过这样的描述与评价：“据说我国现在的基础教育，各种有‘牌号’的教育模式已有 658 种，不少学校的大门前公开挂牌，称什么什么‘基地’、什么什么‘中心’，至于什么什么‘示范’的就更多了。一所学校大门前可能会挂一二十块这样的牌子，但试问其实质性的内涵到底有多少，有的可能纯属炒作，属于我很不赞成的浮躁、浮夸、浮华的‘三浮’现象，含金量并不高；不过有一点是应当肯

定的，就是大家都想探索追求理想的基础教育的理念与模式，其积极性还是值得鼓励的。”^①何以在学校改革领域浮躁、浮夸、浮华的“三浮”现象盛行？其直接动因无非是为了获取更多的社会资源。其更深层的原因呢？是因为我们这个时代是一个浮躁的时代？我们这个民族是一个缺乏深入思考的民族？能这样泛泛而谈、妄下定论吗？谁是责任主体？是学校？是教育决策与管理者？还是所谓的教育专家？抑或是不知内情的社会大众？或许每个人都有不可回避的责任。

综观近年来所出现过的形形色色学校改革，大致呈现出如下一些特点：

1、先期改革往往更多的局限于教学领域，并以单科单项改革为主。往往侧重于探讨教学方法的改进或教学模式的改变，如“五步教学法”、“自学辅导式教学”等，这种改革往往局限于单科单班，而缺乏整体的考量，也缺乏教育理念的系统整合与提升。“整体改革”的出现试图扭转这种局面，但由于缺乏鲜明的主导教育理念，限于对方法的抽象思辩之中（陷入系统论思辩的迷雾中，免不了对学校现实的牵强附会），而对学校现实的改进则往往流于形式。

2、这些改革往往都冠以“实验”之名，这一方面体现了这些改革的先期探索性质，另一方面也体现出了科学主义在学校改革中的主导取向。姑且不论自然科学研究中的实验方法能否借用于学校教育的改革之中，即便从既往一些学校所宣称的“实验”来看，大多有其名而无其实，很多学校在试图将自身的改革纳入实验的套路时，往往有强行造作、削足适履之感，惟有一些以借用心理学的方法进行的教学方法改革方面的探索才不徒有“实验”之虚名。这里所谓“实验”只能从最宽泛的意义上理解，即指一种探索性实践。

3、改革的外力推动大于学校的内在自发，学校改革的成果往往是“三分实干，七分包装”，学校更看重的是改革给它们所带来的外在价值，而学校日常教学生活的改变着实有限，学校的科研与学校的日常管理、教学、生活呈“两张皮”状态，改革往往流于形式。

从改革的动力机制看学校改革的不同类型

就改革的动力机制而言，学校改革不外受到三种力量的推动：一是上级行政力量，二是市场社会力量，三是专业教育理念的力量。由此，学校改革可大致分为三种类型：官僚主义的学校改革、功利主义的学校改革、理想主义的学校改革。

1、官僚主义的学校改革

官僚主义的学校改革旨在完成上级的行政指令，学校作为国家教育的执行机构，学校办学的一切资源主要或全部来自于国家（或地方政府）的供给，教育行政部门控制着学校发展的主要资源，学校的校长也几乎全由上级教育行政部门任命，因此，学校唯上级指令是听，以贯彻落实国家及地方教育政策为己任。对于上级政策指令的学习、贯彻，进而迎接检查验收、接受评比，成为学校日常工作的重中之重。多少年来正是这些教育政策指令在主导着学校的缓慢改变。在这种由政策指令主导的学校改革中，学校仅作为执行者而不是积极主动的改革的发起者，长期以来，学校形成了坐听上级指令的惰性，而对于上级的指令，多采取官僚机构式的按章办事的方式，而缺乏专业的投入与再创造，对于那些不是太容易实现的要求，则尽量应付，多少年来，对于大大小小的、形形色色的检查，学校已习惯于做表面文章。多少年来，国家有关教育教学改革的政策指令（主要围绕素质教育的政策指令）不断出台，而实际效果并不理想，与这种官僚主义的改革方式不无关系。

2、功利主义的学校改革

功利主义的学校改革旨在适应市场社会的需求以赢得近期利益。在学校之间的竞争日趋激烈的今天，如何获得上级的重视、家长的青睐、社会的认可，以得到更多的经费投入、教

^① 吕型伟：《我们究竟在探求什么？——建国后基础教育的回顾》，《教育发展研究》2004年第3期。

育赞助、择校缴费，每一所学校都不可能无动于衷，很多学校竭力以求。由此，升学率的竞争愈演愈烈，所谓“办学特色”的花样也越来越多，很多学校由此而得到包装，进而跃升到“名校”行列。功利主义的改革把往往学校视同于企业，近年来所谓“品牌”、“特色”、“学校经营”等概念的提出与泛滥充分反映出了这种倾向。对功利的追求尽管能够有力地推动学校的改革，但却仅以名利为目的，而缺乏教育理念的整和、更新与提升，许多传统教育的弊端由此而愈演愈烈。

3、理想主义的学校改革

理想主义的学校改革旨在达成教育者（尤其是学校领导者）的某种教育理念。教育是一种追求理想的事业，是在特定教育理念支撑之下进行的事业，这种教育理念每一个教育者都可能或多或少地具备，但其明确程度、坚定程度、其实质内涵、思想水平则会有很大的不同。例如，有的学校认同于严格的要求与刻苦的训练，有的学校则认同于自由的发展与个性的发挥；有的学校认同于统一严整的校风，有的学校则认同于自由活泼的氛围；有的学校认同于苦学，有的学校认同于乐学；有的学校认同于知识的传授，有的学校认同于智慧的激发。这种教育理念起初或许只是一种未被明确意识的价值观，当予以明确系统地阐发并付诸于实施后便会成为主导学校改革的一种信念。当然，具有明确的理论支撑的理想主义的学校改革在目前并不多见，但其影响则广泛而深远。

从改革的方法论特征看学校改革的类型

就改革过程所体现出的方法论特征而言，可以大致区分出三种类型的学校改革：经验取向型、科学实验取向型、理论指导之下的实践反思取向型。

1、经验取向型

经验取向的学校改革立足于学校本身实际情况，通过经验总结与推广的方式谋求对学校现实的改进。在一些学校中，凭借教育者（包括教师与学校管理者）对教育事业的执着追求与满腔热情，凭借其在教育情境当中所形成的教育智慧与教育良知，凭借学校管理者的改革气魄，学校状况往往因而能大为改观，甚而跻身名校的行列。在这种学校中，其经验往往具有鲜活的气息，显示着“草根性的”教育智慧，具有一种朴素的教育价值观，在具体实践中易于把握和操作。这种经验的表述往往简洁、朗朗上口，多采用数字化的形式，如有的学校将其经验表述为“三个一”、“三清”、“两严三认真”等等。这种经验的探究是完全以学校为本位、以教师为主体的，体现着实践者的热忱与智慧，这相对于很多学校的“维持性”状态来说是难能可贵的，它们宛如在教育实验园地上盛开的一朵朵盛开的小花。然而，由于缺乏理论的指引与提升，其局限性也是可想而知的。

2、科学实验取向型

科学实验取向的学校改革，讲求遵循相对规范的科学实验方法，力图将自然科学中的实验方法借用到学校的教育改革过程中来，这在一段时期内成为学校改革的主流取向，标榜为“某某实验”的学校教育改革层出不穷，而所谓的“实验学校”则比比皆是（当然，这些所谓的“实验学校”未必都进行实验改革）。对于学校改革中“科学实验”取向的认同与接纳，以下说法颇有代表性：“科学精神在各个领域包括教育领域中渗透，越来越深入人心，实验法帮助人们走出经验与思辩的迷宫。过去办学靠的是长官意志、经验之谈或即兴式思辩，随着社会发展日益复杂化，靠这些远远不够了，而由自然科学开发出来的观察与实验，不仅大大提高了人们认识的准确性和深刻性，而且还在改变着人们的思维模式、培养着人们研究问题时的实证精神。再加上实验在小范围施行，投资少、风险小、收益却高，深受研究者欢迎。”^①科学实验需要遵循较为严格的实验程序，无论是实验假设、实验的设计、实验变量的确定与控制、还是最终结论的得出，都有较为严格规范的要求，这对于参与实验的教师来说，提

^① 杨小微、旷习模编著《中小学整体改革实验》，四川教育出版社1997年版，第91页。

出了较高的要求,即使经过正式训练也未必能够完全掌握,因此这一般都需要外来科研人员的指导与帮助。这种科学实验尽管由于其科学性而颇具诱惑力,但却很难与学校教育的日常实践融合在一起,其不足也日渐暴露了出来。其一,学校教育实践的复杂性使实验很难得以真正实施;其二,由于实验本身的难度,使实践者更加依赖于外来研究人员的力量,自身失去了改革的自主性,而成了实验的执行者;其三,从思维方式来说,科学实验讲求的是严格细密的分析,而教育改革实践需要的则是综合性的直觉与洞察,因而即便有科学的结论得出也未必对进一步的实践改革有多大的帮助;其四,科学实验所要求的价值中立取向与教育实践改革所追求的鲜明的价值取向也是相违背的。总之,科学实验的方式运用于学校改革往往反而使学校改革发生“异化”,使改革成为外在于学校实践自身的一种力量,改革被艰深而琐碎的方法束缚住了手脚,难以得到切实推进。科学的产生与发展是以与日常生活实践相脱离为前提的,科学实验与日常实践的关联是试图以科学实验的成果推广应用于日常实践,学校教育改革中的科学实验研究试图得出可在日常学校教育实践中予以推广应用的普遍模式,这种目标听来的确颇为诱人,当然其要求的繁难也可想而知,然而,即便所期望的模式能够得出,由于教育实践的具体复杂性,其推广应用也鲜少能取得预期效果。再者,科学的运做本身预设着一种权力关系,即专家凭借知识对知识生产的垄断而实现对大众的支配,在这种以科学实验为导向的学校改革过程中,少数专家似乎垄断着“科学的秘方”,而广大教师则沦为简单的执行者,而其日常实践所需的教育智慧则被忽略,科学实验成为相对于日常教育实践的异己的存在。就“实验”一词的最宽泛意义而言,可以将之理解为有意识地变革现实的尝试性探索,现实中所宣称的教育教学实验或许都是从这一意义上说的,这与一般意义上的科学实验相距遥远,而现实中很多教育教学改革实验却在寻求理论的支撑与方法的指导时却总是以“科学化”为参照与旨归,由此而造成了对于日常教育改革实践与教育实验的含混。^⑨科学实验成为主导学校教育改革的一种意识形态^⑩。姑且不论这种科学取向的教育实验对于教育研究的适切性如何,严格意义上的教育实验大都是由教育学专家发起和主导的,对于绝大多数的学校来说,进行这种科学取向的实验实在是勉为其难。

3、理论指导下的实践反思取向型

理论指导下的实践反思取向型学校改革是指在相关理论的指导下反思学校的日常教育实践以寻求对学校现实的改变。反思是人类意识的根本特性,大凡人的有意识行为均有反思相伴随,学校中的日常教育实践作为一种有意识实践活动同样离不开教育实践者对自身行为的反思性监控,然而不同的实践者对自身行为所进行反思的清晰性、系统性、深刻性程度存在很大差异。当日常的教育实践一旦例行化、惯常化以后,反思性监控便往往处于无意识状态,实践者很少会对之进行明确的反思。反思是一种自觉的行为,实践者对自身教育实践的反思需要以自身的认知经验结构以及价值观念体系为参照,因此,反思所能达到的水平取决于实践者的认识水平与价值观,而认识水平与价值观念的提升需要理论的学习与指导。日常教育实践的反思大多是即时性的、片段性的,许多醒悟来不及仔细琢磨便一闪而过,许多困惑来不及仔细思索便被抛诸脑后,由这种反思所带来的对日常教育实践的改进也必定是缓慢的。正是在这里,理论具有其不可替代的作用,借助于教育理论可以使对于日常教育实践的

^⑨ 日本大河内一男等所著的《教育学的理论问题》一书中对教育实验的相关论述是颇具启发意义的,该书认为,“教育这种行为在某种意义上与实验研究很相似”,这是因为“教育是一种经常朝向特定目标的有意识的活动”,“教育活动在任何时候都可以提出假说,即‘使用如此这般的内容和方法进行教育便能最富成效地实现如此这般的目标’”,但教育与实验又存有重大差异:“在实验中对研究人员来说最为重要的是,发现事物间的规律性,至于实验的结果具有何种价值,他们并不特别关心。相反,教师在教育活动中的最大愿望是达到教育目标。……这就是说,实验并不追求价值,而是以事实为基础进行的行为,但教育是受价值观点指导的行为。必须从这一点上严格区分教育与实验。”见[日]大河内一男等著、曲程等译:《教育学的理论问题》,教育科学出版社1984年版,第267-269页。

^⑩ 按照卡尔·曼海姆的理解,所谓意识形态即是在社会中形成的虚假意识,它遮蔽了人们对真实的了解。见卡尔·曼海姆著《意识形态与乌托邦》。

反思全面化、系统化、深刻化,从而推动学校中的教育教学改革。在这里,理论将实践照亮并为其指引方向。理论指导下的实践反思取向型学校改革需要实践者(教师及学校领导人员)的积极主动投入,惟有对理论真正理解才能使自身的反思深刻、全面、系统。如果需要理论研究人员的介入,在这里也仅起辅助者或合作者的作用,而非如科学实验取向的学校改革需要理论研究者起主导性的作用。在这里如果理论研究者去主导学校改革,那无疑是越俎代庖,将事与愿违。理论指导之下的反思性改革实践的价值已越来越被广大的教育工作者及教育理论研究者所认可,这无疑会成为今后学校改革的主导趋向。诸如“行动研究^①”、“合作研究”、“研究性实践”、“反思性教学”、“反思性实践”等提法正日益被接受并付诸于实施。

在学校改革过程中,这里所会遇到的问题是:1、如何促进对实践的反思以达到对进一步教育实践的改进与提升,即如何从组织、制度方面激发、促进、保障更为积极有效的反思?2、理论指导的价值是不容置疑的,但就目前所能接触到的教育理论来说,其与自身日常教育实践的适切性如何?就前一问题来说,尽管反思从本质上讲是一种个人内在行为,但需要与他人或在群体中共同研讨以相互激发,有时也需要具有理论洞察的研究人员介入,使反思更为全面、系统而深刻,也使之常规化、制度化。就后一问题来说,这是当前积极谋求学校改革的实践者所经常感到困惑的问题,认为许多教育理论立意甚高但却难以付诸于实施,当切实感到需要理论的指导的时候,却又不知道什么样的理论对自身实践更具有指导价值,当然,这需要实践者自身理论素养的提升,但现有的教育理论能够满足他们这种迫切的需求吗?

三、学校改革的理念指引

理念与理论在学校改革中的作用

理论是对思想的系统论述,理念则是思想的集中表达,二者是合而为一的。学校进行教育教学改革离不开某种教育理论与理念的指导,为了使对学校日常教育实践的改进更为深刻与系统,必须使自身所秉持的教育理念明确化或者使之得到进一步的提升,对教育理念的系统阐述与提升离不开教育理论的指导。理论的作用在于使思想条理化、系统化、深刻化,教育理论对于学校日常教育实践的作用在于能够提供认识论的指引与价值论的关照,即通过教育理论可以明示日常教育实践所应达成的核心价值所在以及达成这种价值的途径何在。

相对于缓慢变化的学校日常教育实践来说,近年来的教育理论的确可谓“变幻纷呈”,它们为学校教育教学改革提供了形形色色的理论言说,很多理论已参与到学校教育改革过程中来,成为当今学校改革所可参照的理论资源。学校正是参照这些便于接触到的理论资源为其改革确立方向、明确方式方法、寻找合理依据并借之进行系统的理论言说。

主导当前学校改革的教育理论与理念

综观近年来兴起的以改变学校教育现实为己任的教育理论,从其源头来说可大致可分为三种类型:一是由国家所倡导的教育理论理念(以素质教育理论为代表),二是由国内学术

^①“行动研究”作为近年来从西方引进的一个概念,代表着一种新的教育研究方式,力求使教师成为研究者,也要求理论工作者介入到教育实践的实际过程中,与实践者共同研究问题,探讨解决问题的方案,尽管在西方对于“行动研究”的内涵始终存有很多分歧,它所代表的一种总体研究取向对于我们还是颇具启发意义的。但笔者认为,“行动研究”这一概念本身在当今我国的现实语境中欠妥,或许将之称为“实践研究”更为合适,因为在汉语中,“行动”一词是个客观中性的词汇,它并不反映行动主体的意向,而实践则是一个具有更为丰富内涵的词汇,“实践”概念本身蕴涵着很强的意向性成分。而英语中的 action 一词本身也是富涵意向性的,这或许与当初引进这一概念时翻译欠妥有关。事实上,对于很多对“行动研究”的实际内涵及发展脉络知之甚少的国人来说,初次听到这一概念往往不知所云,而“实践研究”一词则更容易被理解。

界所提出的教育理论理念（以主体性教育理论为代表），三是由国外所引介的一些教育思想与理念（以联合国教科文组织所提出的一些教育理念以及后现代教育理论为代表）。当然这种区分主要是为了分析的方便，它们事实上有时是彼此胶合在一起的。

（一）由国家所倡导的教育理论——素质教育理念

国家的教育方针政策是学校发展的最直接推动力量，其中所体现的教育理念为学校改革提供了最有价值的价值导向，而其背后的理论依据则是学校改革的最重要的理论资源。

近二三年来国家主导教育理念的演变与“素质教育”的滥觞

综观近二三十年来的国家主导教育理念，有一个逐渐发展演变的过程。基于马克思主义人的全面发展学说的全面发展思想自从建国以后便被确立为学校教育的主要理念之一，这在改革开放以后依旧被秉承。八十年代初，邓小平提出教育要“面向现代化、面向世界、面向未来”以及要培养“有理想、有道德、有文化、有纪律”的“四有”新人，这在当时成为学校教育改革的主旋律。八十年代末九十年代初，由应试教育所导致的“片面追求升学率”以及“学生课业负担过重”问题日益突出，对这些问题的纠正成为当时学校教育的主题。进入九十年代，“素质教育”的提法日益浮出水面，在教育界内外引起了广泛的讨论，并最终被确立为国家的官方话语。1993年2月颁布的《中国教育改革与发展纲要》明确提出“中小学要由‘应试教育’转向全面提高国民素质的轨道，面向全体学生，全面提高学生的思想道德、文化科学、劳动技能和身体心理素质，促进学生生动活泼地发展，办出各自的特色。”1994年，分管教育工作的国务院副总理李岚清在全国教育工作会议的总结讲话中指出“基础教育必须从‘应试教育’转到素质教育的轨道上来，全面贯彻教育方针，全面提高教育质量”。1996年4月12日，李岚清在《人民日报》上刊登整版题为“基础教育是提高国民素质和培养跨世纪人才的奠基工程”一文，把“认真实施素质教育的转轨”作为基础教育面向跨世纪三大工作之一，号召“包括学生家长在内的全社会都要支持和关心学校实施素质教育，共同创造一个有利于儿童和青少年健康成长的社会环境”。一时间，“素质教育”成为主流话语，成为官方价值取向，被国家权力赋予了强有力的合法性，几乎所有的学校教育改革言必称素质教育，一些典型经验被借助国家权力推广，各种各样的研讨会、经验交流都以此为主题进行，真可谓轰轰烈烈、沸沸扬扬。到了世纪之交，国家主席江泽民提出“创新是民族进步的不竭动力”，由此“创新教育”成为学校教育的一个中心话题，并被认为是“素质教育的核心”。总体看来，素质教育可谓近年来国家有关教育改革的主导价值取向，也是每一所学校在谋求自身改革时所可以参照的最直接最主要的理论资源。

“素质教育”内涵的官方界定

那么，究竟何谓“素质教育”？其理论自洽性如何？其对于学校教育的理论适切性又怎样呢？对于“素质教育的内涵，不同的人会有不同的理解，但大致都基于这样一种通俗的理解：对教育来说，真正重要的不是分数，而是学生各方面素质的真正提高。对素质教育最权威的论述当首推原国家教委副主任、现国家总督学柳斌，他从1995年到1997年间连续撰文，五论“关于素质教育的思考”，其有关思想在1998年刊登于《光明日报》的《以邓小平理论为指导，扎扎实实推进素质教育》一文中得以集中体现，可谓集素质教育思想之大成。他对“素质教育的定义是：“素质教育是以促进学生身心发展为目的，以提高国民的思想道德、科学文化、劳动技术、身体心理素质为宗旨的基础教育”。认为素质教育是与“应试教育”相对立的一个概念，其区别在于“是着眼于单纯的选拔，还是着眼于学生的发展”。他论述了素质教育的五个方面特点：“素质教育着眼于学生的发展，认为促进每个学生发展

是基础教育尤其是义务教育的宗旨（全体性）；认为学生的发展不但应当是智力的，而且应当是品德的、体质的、心理的（全面性）；认为学生的发展不是划一的而是千差万别的，正是这种差异性构成了各自发展的个性特色（多样性）；认为发展的动力是内在的，教育过程应当调动学生主动学习的积极性，促进学生主动地生动活泼地发展（主体性）；认为学生发展的潜力是无限的，但发展又是分阶段的，基础教育阶段的任务是为一个人的终身发展打基础（基础性）。”他认为提倡素质教育根本的出发点在于“提高全体国民的综合素质，提高整个中华民族的素质”。他指出，“素质教育是一个开放的体系、发展的体系，没有也不应该有固定不变的模式。素质教育永远是不断发展的，不断变化的，不断创新的。科学性是它的内容，丰富性是它的内涵，多样性是它的形式，创造性是它的灵魂，优化教育教学过程，使之生动活泼、充满活力则是它的精神实质。当然，素质教育也不是不可捉摸的，相对于‘应试教育’，它有自己的科学体系。但这个体系是在教育实践过程中产生、发展、完善的。这个体系目前还处于初创阶段，但基本框架已见端倪，这就是：在教育过程中，教师要教会学生做人，教会学生求知，教会学生办事，教会学生审美，教会学生创造；学生则要学会做人，学会求知，学会办事，学会健体，学会审美，学会创造；要把‘教师主导’、‘学生主体’统一起来；把包含必修课、选修课、活动课在内的适应公民素质发展需要的课程教材体系建立起来；把课内外、校内外沟通起来；把学校、家庭、社会联系起来；把有利于全面发展素质的教育评价制度确立起来，使德、智、体、美全面发展，使知、情、意、行和谐统一；最终实现提高全体国民的素质，提高全民族的素质的目的。”在阐述素质的科学内涵的同时，他又指出，素质教育是在教改实践中发展的，应“充分地尊重一线教育工作者的首创精神，让他们成为教改的主人，使他们处于主动地位”。“不扣帽子，不抓辫子，不打棍子；鼓励试验，鼓励探索，鼓励创造。”他充分肯定了既有的一些学校教育整体改革实验，认为它们为实施素质教育积累了宝贵的经验，他说“上海一师附小和北京一师附小倡导的愉快教育，江苏南通师范二附小倡导的情境教学，上海闸北八中倡导的成功教育以及建平中学的整体教育改革，天津市的创造教育等等都以各自的方式对素质教育进行了有益的探索，都以各自的模式和特色丰富了素质教育的体系……正是在这种实践探索的基础上，湖南汨罗市在一个县的范围内，山东烟台、辽宁大连、鞍山在一个市（地区）的范围内区域性大面积推广素质教育，并取得了可喜的成果。近几年来，各省、市、区都涌现了一批大面积推广素质教育的好典型。”^①

“素质教育”概念的建构——一种知识社会学的视角

“素质教育”的内涵非常丰富，并且本身是不断发展的，它发端于民间，被采纳于官方并最终变成了一种法定教育价值导向，涵括了当今教育理论研究领域以及教育实践领域中的先进成果。它作为一种知识概念出现并盛行于世纪末，折射出了社会转型过程中的躁动、迷茫与希望。

“素质教育”是被作为“应试教育”的对立面而提出的。“应试教育”是指被为了筛选而进行的考试所异化了的教育，它在二十世纪八十年代以来的中国社会愈演愈烈，使学生的身心发展都受到了严重影响。应当说，“应试教育”是社会结构性问题在学校教育中的反映，其病根主要不在于教育。如果说“素质教育”与“应试教育”是一对立概念，但“素质”与“考试”却并非是对立概念，而是教育的一体两面，在任何社会中，教育的选拔功能与育人功能都是合二为一的。造成所谓“应试教育”弊端的，一是社会结构性问题，一是长期形成的传统教育观念与教育方式，就前者来说，学校教育惟有顺应，就后者来说，学校教育则应寻求超越之道，正是在这里，“素质教育”的提出是很有针对性的，是对教育的本体内涵的着重强调。

^① 柳斌：《以邓小平教育理论为指导，扎扎实实推进素质教育》，1998年7月15日《光明日报》第3版。

“素质教育”的核心概念在“素质”，但究竟何谓“素质”？我们究竟需要什么样的素质？是否对于所有人来说，其“素质观”（即为自己所看重的素质）都是相同的，如果不同，是否存有群体性的差异？我们所强调的主流素质观更代表哪些人的观点？素质应是一个人在社会中生存立足所应具备的基本品质，不同的生存环境所需要的素质是不一样的，当然，这并不排除作为人有基本的素质规定，在同一社会中对其成员有共通的素质要求。由此，我们就不难理解，有人会说“会考试本身就是一项重要素质”，“在激烈的考试竞争中能奋发拼搏”也是一种重要素质。我们也不难理解，对于普通百姓的孩子来说，能够在升学竞争中出人头地是最重要的素质。对于上流社会来说，最重要的素质或许是和谐发展，而对下层社会来说，最重要的素质或许就莫过于顽强拼搏了。从国家倡导素质教育的出发点来说，是针对“提高全体国民的素质，提高中华民族的素质”而言的，这是一种社会本位的教育观，但这种素质具体包括哪些呢？它们是由谁规定的呢？

素质教育如何从理念转化为行动是问题的关键。首先，素质教育只能是对应试教育的超越，而非简单否定，即搞素质教育必须使升学率提高而非下降，由此，改革升学考试，充分发挥升学考试对日常教育的调控导向作用是问题的关键，但这并非学校自身所能左右，就学校自身而言，则是积极改变落后的教育观念及不适当的教育行为。但这种长期形成的观念与行为究竟应如何变？一般的说法是，鼓励探索，树立典型，讲究科学。但这里的问题是，所期望的素质教育的科学体系能够建立起来吗，通过树立典型的方式来推进素质教育能够避免对所谓典型的人为夸大与包装吗？

素质教育所提出的很多理念的确是鼓舞人心的，它直指当今学校教育中所存在的许多弊端，昭示着学校教育的本质追求与发展方向，为学校现实的变革提供了合理合法的依据，但教育的发展毕竟不同于一项工程的改进，工程的改进只要有改进的意向并掌握了科学技术即可，而素质教育的实施则不是建立科学体系所能解决的问题，它与社会的政治、文化、社会结构、生产生活等问题密切联系在一起。所谓“轰轰烈烈搞素质教育，扎扎实实搞应试教育”现象的普遍存在，正说明了这一问题本身的复杂性。

（二）由国内学术界所倡导的教育理论——以主体性教育理论为例

近二、三十年来，国内教育理论界也在积极探求学校教育改革之路，一些相对经过深思熟虑的教育思想相继被提出，诸如全面发展教育、人格教育、主体性教育等都曾成为理论探讨的热点，其中持续时间最长，影响范围最大，无论就理论体系的建构还是就对教育实践的改进来说都有较为深入的探讨的，首先当属主体性教育理论。

“主体性”问题的突显

主体性教育理论出现并形成于二十世纪八十年代，盛行于九十年代。“主体性”问题在八十年代是整个学术界都关注的问题，尤其是在哲学界的探讨与争论中更是如此。对“主体性”的关注是与当时的社会背景分不开的，即人往往在政治斗争、工业生产乃至社会生活中被当作工具，从而丧失了人应有的尊严，这是与经过了社会动荡的磨难之后，人的内在意识的觉醒分不开的。在这种背景下，教育学也积极加入到对主体性问题的讨论中来，并且直接从中吸取理论资源，从而形成了主体性教育理论。

“主体性教育”的僭妄

主体性教育理论在马克思主义哲学中寻求理论依据，认为“主体”是相对于“客体”而言的，“主体性是人作为对象性活动的主体所具有的本质特征，指的是作为认识主体在处理外部世界关系中的功能表现，是主体在作用于客体的活动中表现出的能动性。它一方面是对

客观世界的自觉能动的掌握,另一方面是对客观世界的自觉能动的创造,因此,它集中体现为人的独立性、主动性和创造性。”^①而所谓“主体性教育”则是“一种培育和发展受教育者的主体性的社会实践活动”。^②这种认为“主体性”是教育的结果的观点是值得商榷的,事实上,如果认为主体性是人的本质特性的话,那么,在教育活动中,它应作为教育的前提而存在,问题的核心应是如何尊重、激发学生的主体性而非如何培养其主体性,否则,就是把学生放在了彻底的客体状态,何谈其“主体性”?

主体性教育理论在八、九十年代的教育理论界可谓是轰轰烈烈的,其内部也有一些不同的争论,如在教育关系方面,有人认为是主-客关系,有人认为是主-主关系(即双主体关系),有人认为是主-客-主关系(即有中介的主体间关系),有人则提出了“教为主导,学为主体”的关系。所有这些提法大都属哲学层面的论争,唯有“教为主导,学为主体”的提法是为了教育实践操作的方便,并在实践领域盛极一时,然而却是经不住理论推敲的,正如有位学者所质疑的:“说教师主导,那么谁是被导?说学生主体,那么谁是客体?”理论上说不通,那么实践中推行也必定是无力的。国内有些研究曾试图将主体性问题科学化,以便于实践操作,按照教育目标分类的方法,将主体性切分为成十甚或上百的细小类目,以寻求在学生身上一一落实。然而,经过如此烦琐切分的主体性还能称得上是“主体性”吗?倘真如此,无论教师还是学生都将被搞得精疲力竭,其主体性何在?

主体性教育理论在理论上已陷入困境之中,它只是一个时代的哲学理念在教育理论中的投射,近年来心理学中有关建构主义思想的兴起,似乎又给主体性教育理论重又注入了生机,然而其内涵由此也就发生了改变。在实践中,有关注重发挥“学生的主体性”的口号已广为流传,已为绝大多数教育领导者及教师所耳熟能详,“主体性”已成为当今学校教育领域中的一个极为重要的词汇,它直接针对当今学校教育中学生学习处于过度的被动状态的弊端。在中小学教育界,一种新的主体性的“神话”正在慢慢形成。

“主体性神话”与“虚假的主体性”

日本学者佐藤学认为,在具有儒教传统的东方国家的教育界普遍存在一种“主体性神话”,与之相伴而生的是教育中“虚假的主体性”的广泛存在。他说:

“培育学生成为自立的、自律的学习者是教育的一大目标,对此谁都不会有异议。而所谓‘主体性’神话却是将学生与教师的互动、与教材以及学习环境等割裂开来,让教育成为仅仅针对学生的需要、愿望、态度等学生自身的性格取向来进行的神话,成为把学习理想化为只由学生内部的‘主体性’来实现的神话。与这一神话不同的是,在欧美,‘主体(subject)’这一概念是作为‘家臣、从属’的意义来考虑的,这样一来也许就明了了。在欧美,神、自然、国家、真理、民众的意志等,由于成为超越了自身的从属者,而被认为获得了‘主体性’。学习的‘主体性’要求的‘谦虚’正是源于这样的‘主体=从属’的思想根基。不过,在我国(指日本)完全没有‘主体=从属’的思想方法。我国‘主体性’的意思,可以说,是从一切从属关系或制约关系中获得自由,完全根据自己内在的思想而行动。这样的‘主体性’不成了‘我行我素’吗?进一步说,这样的‘主体性’难道不是丧失了其应有的从属关系而成为悬在半空中的‘主体’吗?”

“‘主体性’神话之所以难以克服可列出诸多原因,例如,这一神话在日本、韩国、朝鲜、中国大陆、中国台湾、中国香港、新加坡等旧儒教圈的国家或地区,可以说是其学习观的特征……具有讽刺意味的是,这几个地方在把‘主体性’绝对化的同时,其教学的状况又是世界各国中,被大一统教学形式最顽固地支配着的地方。”

^① 北京师范大学教育系、河南安阳人民大道小学联合实验组,裴娣娜执笔《小学生主体性发展实验与指标体系的建立测评研究》,《教育研究》1994年第12期。

^② 张天宝著《主体性教育》,教育科学出版社2000年版,第39页。

佐藤学认为，与“主体性神话”相伴随的是教育中的“虚假的主体性”，即学生的主体性流于形式，教育被表面化，陷入了浅薄与贫乏。为此，他提出“今后的教学，显然应当从大一统的传授方式中蜕变出来，以学生的个性化学习为轴心，向着活动的、合作的、反思的学习方式转变。正因为此，教学必须建立在还原学生的‘主体性’、克服‘主体性’神话的基础上。”^①

（三）全球化背景下的西方教育思想的引进与渗透

国外教育理论与理念纷至沓来

近二、三十年来，大量国外的教育思想与理念传入我国，其中对教育实践产生过较大影响的有教育目标分类学、发现法教学、教学过程最优化、有效教学等理论，对教育理论产生过较大冲击的有进步主义、要素主义、永恒主义、结构主义、存在主义、精神科学等各种教育哲学流派的理论与思潮。近几年来，随着新一轮课程改革的深入，大量新的教育理论、教育概念被迅速引进与传播，如多元智能理论、建构主义学习论、后现代教育学等。此外由联合国教科文组织所倡导的当今教育的一些基本理念也被广泛的接受与传播，如，二十世纪七十年代提出的“学会生存”，八十年代被当作当今世界教育的四大支柱提出的“学会生存、学会求知、学会做事、学会关心”等。

后现代教育理论的智慧与迷茫

作为一种教育价值理念，后现代教育学所提出的一些观点是颇富冲击力的，它更有助于我们深刻理解教育的本质。如后现代对“对话精神”的突显、对传统教师权威的解构、对教育中“符号暴力”的揭示与批判、对教师与学生个人实践知识、缄默知识的发现与阐释等。认为教育的本质关系应是一种“对话”关系，是教育者与受教育者彼此之间内心的敞亮、沟通。应当说，后现代教育理论在西方的出现是有其社会、政治、文化及理论发展的背景的，其思想的智慧是值得借鉴的，但如果急于引进一些概念以试图带来我国教育实践的改变，则只能导致对这些新名词的“食而不化”，让人不知所云。

教育理念的全球话语

联合国教科文组织所提出的一些教育理念力图概括当今世界发展变化给教育所带来的新要求，但同样是以西方的文化语脉为出发点的，如果我们奉此为主臬，则极容易“知其然而不知其所以然”，也会导致“只计一点，不计其余”。由联合国教科文组织所倡导的“learning to be”一词在我们的文化语汇中是无法准确的翻译的，是“学会生存”？还是“学会做人”？似乎都有所偏颇。真正能对我们的学校教育现实产生触动的教育理念只能产生于我们的文化智慧中，产生于现实实践的困惑中。

外来理念与本土问题之间的张力

应当说，近年来产生并盛行于西方国家的这些教育思想与理念对于我们而言大多也是颇具冲击力的，对于开阔视野、拓展思路、加深认识是颇有助益的，但思想的接受未必能带来实践的改变。任何理论思想的形成并发挥引导改变实践的作用是与其所由产生的实际社会情境分不开，脱离这种具体情境谈理论，必须考虑本土契合性问题，否则，必然导致对国外理论的一味推崇与对自身教育实践问题的盲视，以国外的教育理论理念剪裁中国的教育实践，以拥有真理者自居，鄙视实践者的“粗陋”，这样必然事与愿违。然而，在当今的学校

^① [日]佐藤学著，李季涓译《静悄悄的革命——创造活动、合作、反思的综合学习课程》，长春出版社2003年版第14-17页。

教育改革中，一味崇拜西方国家的教育理念与教育方式，追求“教育与国际接轨”，几乎成为一种普遍的心态，把西方国家的教育理念奉为圭臬，认为理所当然地奉行拿来主义，把西方的教育绝对美化，而不知其教育理念所产生的具体社会与思想脉络，也不知它们的教育同样也面临着许多类似的问题与困境。

关注生命：为学校改革寻求真正的理念支点

当今时代是一个变幻纷呈的时代，人们的主导价值观在不断变化，社会价值理念日益多元化，主导学校教育的价值理念也在逐渐发生着变化，当今的学校改革应以什么样的价值理念为指引？各种各样新的教育理论、教育理念纷至沓来，大有让学校、让教师目不暇接之感，我们到底需要什么样的理念？

真正能够主导现实改变的真理应是简单易明的。近年来最先由教育理论研究者呼吁，在广大教育工作者引起广泛共鸣的教育的“生命关怀”、“让课堂焕发生命活力”似乎足以撼动传统的教育根基。对生命的关怀是人类的一种宗教情怀，它足以打动每个人的心灵，它是教育之所以存在的基石。“生命”概念不象哲学中“人”的概念那样抽象，不象“素质”概念那样空泛，不象“主体性”概念那样难以把握，不象“生存”概念那样严峻，也不象“生活”概念那样漫无边际。“生命”是具体的、可感的而又内涵非常丰富的，“生命”对这世界而言具有本体论的意义，在我们的传统儒家文化中，“生命”也居于核心层面，这已积淀在我们的意识深处。当我们意识到“教育是直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量提高而进行的社会活动”（叶澜语），教育的神圣感无由不生。

实现对生命的真正关怀，促进学生的主动健康发展，或许可以真正成为我们当今进行学校教育改革的价值基点所在。

第二章 作为一种社会建制的学校

——学校改革的制度瓶颈

人类知识的积累、文明的传承、社会秩序的维系离不开教育。学校是人类进行有目的、有计划、有组织的教育的最主要形式，是人类教育制度史上的一项伟大发明。

每一种类型的学校组织形式都体现着人类特定的教育理念。从某种意义上可以说，制度是人类理念的物化形式，对于制度化的学校组织形式来说同样如此。当社会中的主导教育理念已发生变化，原有的学校制度组织形式便成为一种桎梏，成为制约学校改革的制度瓶颈。

生活于今天的社会中，学校往往被看作是一种理所当然的存在，对于其存在的必要性、合理性已很少有人怀疑，甚至对于大部分人来说，都不会有意识地想到这样一个问题，而对于其发生发展的来龙去脉及其与外在社会的复杂关联更很少有人全面地了解，至于对学校这样一种教育建制的内在特性进行反思则只有极少数的富有洞见的理论家方可做到。对于绝大多数人来说，不管是身处学校之中还是身处学校之外，学校都是再熟悉不过的东西了，正是由于这种熟悉性而使学校的很多特性变得习焉不察，从而缺乏反思。当我们力图对学校进行改革时，首先必须从考察作为一种社会建制的学校本身入手。只有对现代学校的特点及其与现实社会情境之间的具体关联有所基本的了解，才能使今天的学校改革得以更深入、可行的推进，而不至于仅仅停留于理念与形式主义的滥觞。这也是当今进行学校改革研究的基本起点所在。

所谓“作为一种社会建制的学校”是指，学校并非是一种理所当然的存在，而是人为设置的结果，学校并非存在于社会的真空之中，而是受制于现实社会中的种种力量，古今中外的学校尽管共同拥有基本的共性，但其差异性普遍而又显著的，这种差异性取决于学校所处的宏观与微观的具体的社会情境。把学校作为一种社会建制进行分析，就是要着重分析现代学校的一些根本特点，其内在的逻辑、机制、体制建构，其发生发展的历史脉络，及其与现实社会情境之间的关联。

一、现代学校的产生、发展及其现代性特征——现代学校的历史建构

在人类历史上的不同的时期、不同的社会形态，学校的具体状况有很大不同。中国历史上曾存在过形形色色的学校，如先秦时期的庠、序、校、学，汉代以后的太学、乡学，唐宋以来的书院，明清以来的官学、私塾等。现代意义上的学校在我国出现于清末民初，是学习西方的结果。现代学校在西方肇始于十七世纪的宗教改革，随工业革命及现代民族国家的建立而得以飞速发展。在此之前，欧洲的中世纪只存在形形色色的宫廷学校、教会学校、骑士学校，而在欧洲的远古时期，在其文明的源头——古希腊，曾存在过类似于大学的机构——学园。

“现代学校”是指进入现代社会以来所出现的学校形态。在人类社会的发展史上，所谓“现代社会”大致与“工业社会”相对应，在西方，自十六、十七世纪以后，经过宗教改革、文艺复兴、工业革命以后，相继进入现代社会，在东方，则大致在十九世纪末、二十世纪初开始了“现代化”进程，告别传统社会，走向现代社会。现代学校与现代社会的发展相伴随，

学校的发展状况被认为是一个社会是否已发生现代化的一项重要指标(尤其是义务普及教育的发展状况与高等教育的发展状况)。可以说,现代学校是“现代性”的一项指标、一个有机组成部分、也是“现代性”的结果。

现代学校是社会系统精心策划的结果

“现代学校”不同于“传统学校”,它是社会系统精心策划的结果,是一项宏大的系统的社会工程。“传统学校”最典型的是我国封建社会时期的私塾,教育被看作是私人的事务,学校的设置也被认为是私人的事情,学校中教育内容、教育方式、师生关系都非常简单,不同的学校之间也是相互孤立的。“现代学校”则遍布于社会的每一个角落,几乎涉及到社会中的每一个人,不同学校之间结成一个密切联系、相互一致的网络。现代学校所涉及到的几乎一切因素都经过了统一的精密的设计与安排,这些因素包括,时间的划分、空间的安排、教师的聘用、设施设备的配备、教育内容的组织、教育方式方法的采用等等。

进入学校是现代人的—种“宿命”

在现代社会,每一个人从一出生就注定要与学校结下不解之缘,上学读书学习成为其成长期的最主要事情,在其未成年之前,其生活的绝大部分时间都会在学校中度过,即便在其成年之后,也往往还会与学校有未解之缘。在学校不仅学习知识获得成长,而且还会被赋予某种身份,成为其以后立足社会的一种标志。在一定意义上,进入学校成为现代人的一种“宿命”。在现代社会,每一个国家、每一个地方政府都要把学校放在工作的重要位置,发展学校被看作是振兴国家的基本方略,这不仅是从政治的角度,而且是经济的角度、文化的角度学校的发展状况、国民的整体素质被作为衡量一个国家整体实力的一项重要指标。从一定意义上说,学校成为现代国家的一种“使命”。

现代学校在西方的发生与发展

现代意义上的学校肇始于西方十六、十七世纪的宗教改革,捷克大教育家夸美纽斯所著《大教学论》一书为现代学校的确立奠定了系统的理论根基,他提出现代学校的使命是“把一切事物教给一切人”,他力图“使每个基督教王国的一切教区、城镇和村落,全都建立这种学校”,“使男女青年,毫无例外地,全都迅速地、愉快地、彻底地懂得科学,纯于德行,习于虔敬,这样去学会现世与来生所需的一切事项。”他撰写大教学论的目的从而也可以看作现代学校所追求的目标是:“寻求并找出一种教学的方法,使教员因此可以少教,但是学生可以多学;使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦,多具闲暇、快乐和坚实的进步;并使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬、和平与宁静。”^①夸美纽斯对理想学校的伟大构想与实践可以概括为三个特点:公平(面向所有的人)、正义(使每个人乃至整个社会达到最高的善)、高效(通过班级授课制形式及恰当教学原则与方法达到最高的效率),这成为现代学校得以产生与大规模发展的三大合理性根基。

现代学校在西方的工业革命以后得以大规模发展,工业产业的用人需求及现代国家对国民素质的要求是其发展的两大动力,到十九世纪末,大多数西方国家都已实施普及义务教育,学校遍布了每一个角落。由此,现代学校具备了公益性(面向大众并基本免费)、功利性(适应产业发展的需要,为产业发展服务)、规范性(体现国家的教育意志,塑造国民),其合理性被广泛认同。在整个二十世纪,现代学校在西方国家的发展更可谓是“登峰造极”,普及教育的年限日益延长,高等教育的普及率也已相当可观,甚至整个社会都已被“学校化”了。

现代学校在我国的出现与发展

在我国,现代意义上的学校出现于清末民初,它取代了传统的私塾,从一开始就借助国家的力量强力推行,并肩负着化民强国的使命。民国时期已经形成了完善的学校体系,但由于社会的持续动荡,我国的普及教育发展得相当迟缓,直到二十世纪八十年代,小学教育才

^① [捷]夸美纽斯. 大教学论. 傅任敢译,北京:教育科学出版社,1999. 扉页1-2.

基本普及，而直到世纪末，九年义务教育也才勉强普及。但就发达地区而言，学校的发展还是相当迅速的，并且呈现出了与西方国家的学校大致相同的特点，即公益性、功利性、规范性、并追求高效。

现代学校的“现代性”特征

现代学校合理性得以确立的基础是以近代以来人们对知识的确定性的信任以及对普遍价值的信奉，其背景是工业社会的生产方式及现代民族国家的确立与发展。现代学校与现代社会相伴而生，是现代社会的内在组成部分，它自身体现着现代性特征，也承受着现代性的后果。具体体现为崇尚理性支配着学校教育理念（集中体现为对知识与智力的推崇）、个人主义与国家主义作为两种力量主导着学校的生活、科层体制从宏观到微观主宰着教育系统的运作、规训体制在学校生活中日益蔓延、“主体性”取代宗教信仰成为一种新的神话。

对于我国发达地区来说，犹如西方发达国家一样，后现代状态已经或即将来临，加之全球化进程的加快，后现代的文化与生活方式已席卷而来，当前我国的学校发展所面临的问题已不仅仅是如何现代化的问题，而需要对学校本身的现代性特征进行深入反思，以为学校的进一步发展明确方向。

二、强制性与主动性之间的张力——学校教育的逻辑建构

学校教育是现代社会中教育的最主要形式，作为一种社会事实性存在，有其独特的内在本质规定，学校教育便是围绕这样一种逻辑形成与运做。

从社会学的角度看，学校教育的本质逻辑在于其不可避免的强制性

学校是进行教育的场所，这种教育是有目的、有意识、有组织的，不同于日常生活或工作中随机或自发进行的教育。教育不同于学习，学习主要是就学习者的个人行为而言，而教育则必须是教育者与受教育者双方共同的行为，并且这样一个概念本身就蕴涵着对教育者的主动性的充分肯定，并潜在地蕴涵着受教育者的受动地位。教育的承担者是教师，教育的对象是学生，教育者在教育过程中需要面对的是以下两个方面之间的关系：一个是具有自身发展规律、具有各自特点的学生，另一个是所要传授的知识与价值。在人类历史上的绝大多数时期，教育的重心都是放在后者上的，即重在传递知识与价值，而作为学生的儿童的特点在很大程度上是被漠视的。由此，学校教育便具有不可避免的强制性，这是铭刻在学校教育的本质之中的，即便是在那些强调发挥学生的主动性的学校里，这种本质并未改变，只是其形式更为温和而已。对于教育这种人类独特行为的本质规定曾存在过不同的见解，有人从一种浪漫主义的幻想出发，认为教育即自由，有人则从后现代的哲学及古希腊柏拉图的教育实践得到启发，认为教育就是对话，有人则认为教育关系本质上是一种交往关系。事实上，不论是“自由”、“对话”还是“交往”都无法把握学校教育的真正本质，学校教育的真正本质在于其与生俱来而又不可避免的强制性，这是由学校教育所要实现的任务所决定的。学校教育正是围绕这样一种本质逻辑建构起来的。

在一些大教育家或教育社会学家的经典著作中，曾有过对学校教育的强制性的深刻论述。让我们首先进入这些“大家”的“视界”。

文明社会中的教育具有本质上的强制性，现代学校的组织形式本身更容易强化这种强制性

法国教育学家、社会学家涂尔干认为，与社会对个人具有规范强制性一样，文明社会中的教育同样具有本质上的强制性，并且现代学校的组织形式本身更容易强化这种强制性。

文明社会中教育本质上具有强制性

涂尔干首先论述了文明社会中教育本质上所具有的强制性。他认为，教育之所以在文明民族中比在原始民族中更为严厉，是因为：原始生活是简单的，通过直接的和个人的经验，儿童轻而易举就学会了 he 需要知道的东西，生活就是他的导师，没有让父母介入的必要，这样一来，自由放任的原则就起了主导作用，任何有组织的或系统化的纪律都没有存在的理由。只有当人类所获得的道德和知识文化已经变得非常复杂，而且在整个共同生活中具有极其重要的作用，人们不再能够靠环境的偶然机遇把这种文化代代相传时，真正意义上的教育才会开始出现。因此，长辈们感到有必要介入进来，有必要通过概括他们的经验，通过深思熟虑地把他们头脑中的观念、情感和知识传递给年轻人的心灵，而亲自传播文化。与其让年轻人在日常生活的影 响下独立地、自发地自我教育，不如他们来教育年轻人。如此一来，在这样的行动中，就必然会有某种艰辛的和带有强制性的因素，这种因素约束着儿童，使他不能越出他作为儿童的本性，因为这里的问题是，使儿童的本性成熟得比自然所允许的程度更快。从此时起，人们不再让儿童的行动在环境的支配下随波逐流，儿童必须自愿而努力地把精力集中到人们指派给他的事情上。总之，文明必然多少会使儿童的生活变得黯淡，而不是像托尔斯泰所说得那样，使他自发地受到教导。进一步可以说，历史中存在这种普遍性的暴力是具有其必然性的，而且，也惟有这种暴力才能在影响更粗陋的本性这方面具有必要的效力，由此，也就很容易解释体罚的出现是怎样成为文化开端的标志的。

学校这种组织形式暗含强制性

涂尔干进而分析了学校这种组织形式所暗含的强制性特征。他认为，学校的强制体制与学校普遍具有的某种特殊性质有关。可以通过以下方式来说明此类情况：无论什么时候，当两个人群，两个具有不同文化的人群彼此进行持续地接触时，就会生发出某些感受，这些感受会诱使更开化的或自认为更开化的群体对另外一个群体诉诸暴力。师生关系在许多方面与上述情况有相似之处。于是，在学校生活这种情境中，便出现了暴力规训的苗头。只要没有一种相反的力量介入进来，我们就能够很容易想象到，随着学校的逐步发展，越来越有组织，这一原因将会越来越有影响。因而学校的构造是这种恶的根源。如果说这一构造对处理该问题来说是有用的，那也不仅仅是因为它具有历史上的重要意义，而是因为它提供了契机，以便使我们更清楚地说明学校这种社会体系所具有的特殊性质，以及从那里发展起来的特殊生活。正因为这种社会本来就具有一种君主制的形式，所以它容易退化为专制。而且，师生的差距越大，即学生越年轻，这种危险也就越大。这是学校所必须应保持警醒的。^①

法国当代社会学家布迪厄则从社会权力关系再生产的角度论述了教育行动的双重专断性，并对教育权威、教育工作以及学校教育系统进行了深刻的剖析。

从教育行动是由一种专断权力所强加的一种文化专断的意义上说，所有的教育行动客观上都是 一种符号暴力

布迪厄认为，从教育行动是由一种专断权力所强加的一种文化专断的意义上说，所有的教育行动客观上都是 一种符号暴力。“从第一种意义上讲，教育行动在客观上是一种符号暴力，是因为一个社会构成内各集团或阶级之间的权力关系是专断权力的基础，而这一权力是建立一种教育交流关系的条件，即以 一种强加和灌输（教育）的专断方式进行的强加和灌输文化专断的条件。”“从第二个意义上讲，教育行动客观上是符号暴力，因为它作为划定范围的行动，客观上既受限于强加和灌输特定意义的事实，也受制于被认为值得由一种教育行动再生产的选择和相应的排除处理，再生产专断的选择，而这种专断选择是由一个集团或阶级在它的文化专断中和通过这一专断客观地进行的。”“强加的文化的专断程度本身越高，强加一种教育行动的权力的客观专断程度就越高。”

教育交流关系掩盖了使之成为可能的权力关系，并由此把它的合法权威的特殊力量加入

^① [法]爱弥尔·涂尔干著，陈光金等译：《道德教育》，上海人民出版社 2001 年版。

到它从这些关系得到的力量之中

关于教育权威，布迪厄论述到：“只有在使强加成为可能的专断权力从未以其全部真实面目出现的情况下，一种交流关系才能发挥自己的，即纯符号的作用。只有在灌输内容的专断性从未以其全部面目出现的情况下，一种交流关系才能发挥自己的，即纯教育的效果。作为在这样一种交流关系中施加影响的符号暴力权力，作为在这样一种教育交流关系中完成的对一种文化专断的灌输，教育行动必须把负责其实施的当局的教育权威和相对独立性当作实施的社会条件。布迪厄指出，通过使教育行动接近它的客观暴力真相，教育行动理论促成了上述客观真相和教育实践之间矛盾的出现，这一实践又客观地表现出对这一真相的全然不知，而不论这些实践表现出来的经验或思想如何。教育交流关系掩盖了使之成为可能的权力关系，并由此把它的合法权威的特殊力量加入到它从这些关系得到的力量之中。不通过教育权威实施教育行动的想法，在逻辑学上是矛盾的，在社会学上是行不通的。一种以在实施中揭露自身的客观暴力真相并由此破坏施教者教育权威基础为目标的教育行动，将是自我破坏式的教育行动。在教育行动的实施过程中和通过这一过程，教育行动必然要产生一些经验。这些经验可能处于未被言明的状态，只是在实践中表现出来，或者通过一些掩饰其客观真相的意识形态得以阐明。不管是关于非指导性教学的苏格拉底或新苏格拉底式神话，关于自然教育的卢梭式神话，还是关于非抑制性教育的伪弗洛伊德式神话，把教育行动作为非暴力行动的所有意识形态，都会通过最终否定它的一个方面，来研究教育行动客观真相和这一专断行动作为必要的自然的行动和必要的不可避免的表现之间的矛盾，使人最清楚地看到教育意识形态的固有功能。

各种制度化了的教育系统通过制度特有的手段，生产并再生产制度性条件

布迪厄认为，各种制度化了的教育系统通过制度特有的手段，生产并再生产制度性条件。他说：“既然（1）只有在通过制度自身的手段生产并再生产一种教育工作——该教育工作能在制度的条件允许的范围内，即不间断地、廉价地和大批地，在尽可能多的合法对象当中（其中包括制度的再生产），再生产一种尽可能一致和长久的习性——的条件，一种教育系统才能完成它自身的灌输功能，（2）为了完成它的文化和社会再生产的外部功能，一个教育系统必须生产出一种尽可能符合它应当再生产的文化专断的原则的习性，那么一种制度化了的教育工作的实施条件及这种教育工作制度性再生产的条件，就趋向于与再生产功能完成的条件相吻合。这是因为，一个固定的专门化人才团体，为了能不断地招聘到足够的人数而很容易互换。这些人受到一致的教育，拥有被一致化并有一致化作用的工具。这些工具是实施一种专门的和有章可循的教育工作，即一种学校工作的条件。这个团体受到它自身再生产的制度性条件的影响，事先就倾向于为它的实践确立界限。这些界限由一种被授权的机构划定，以便再生产文化专断，而不是颁布这一专断。”“教育系统使教育行动成其为教育行动，即特意作为这样来实施和承受的专门行动（学校行动）。它宣布自己是专门实施教育的机构，从而明确地提出了它自己的合法性的问题。既然如此，所有教育系统都必须通过机构自身的手段，生产和再生产制度性条件，以使它实施的符号暴力不为人所知，即承认它作为教育机构的合法性。”“在一个给定的社会构成中，主教育系统可以在实施和接受教育工作的人继续不了解教育工作对形成这一社会构成的权力关系的依赖性的情况下，使主教育工作成为学校工作。这是因为，（1）教育系统通过制度自身的手段，生产并再生产它完成内部灌输功能所必须的条件，这些条件同时亦可满足完成它外部功能的需要，即再生产合法文化并因此而促进权力关系的再生产；（2）教育系统作为制度存在并继续存在下去，仅这一事实就使它包含了使人不了解它实施的符号暴力的制度性条件。也就是说，教育系统作为相对独立的垄断着符号暴力合法实施的制度而具备的制度性手段，事先就决定了要额外地，因而是在中立性的外衣之

下，服务于它为之再生产文化专断的那些集团或阶级（独立造成的依附）。”^①

现代学校是现代社会中价值制度化的典型产物，学校是基于学是教之结果这一信条而建立起来的一种制度

激进教育学家伊利奇（Ivan Illich）认为，现代学校是现代社会中价值制度化的典型产物，而“价值制度化必将导致自然环境污染、社会两极分化以及人的心理虚弱无能”。这种制度化集中体现为科层体制（官僚体制）对整个社会生活的支配。现在不仅是教育，而且社会现实本身也已经学校化了。学校不仅利用了人们对于教育的良好愿望，垄断了可用于教育的才力与人力，而且还阻碍社会中其它制度涉足教育领域。尽管我们所知道的大部分东西都是在学校之外学到的，并且学生的大部分学习都是自己进行的，即使教师经常在场时也是如此，但学校却是基于学是教之结果这一信条而建立起来的一种制度。尽管否定这一信条的证据比比皆是，但制度性常识却持续不懈地认着这一信念。事实上，愈来愈多的教育研究结果表明，儿童是从同辈群体、连环画刊以及偶然观察中、并且首先是在单纯参加学校的仪式过程中，去学习教师自诩要教给他们的东西的，而教师对发生于学校中的此类学习通常起着阻碍作用。有关学校的制度性常识说明：教师要想进行教学，就必须在一个神圣氛围中行使其权威，这一点即使对于其学生的大部分时间都在开放式教室中度过的那些教师来说，也同样毋庸置疑。受自身性质的制约，学校往往对其成员提出时间与精力上的全面要求，其结果使教师成了监护人、道德家与诊治者。关于现代学校能够成为建构自由社会之基础的论调自相矛盾。教师在与学生打交道时，保护个人自由的法律条款统统被束之高阁。当教师在与学生打交道时，社会基本面貌也就被原应为生活做准备的过程本身所歪曲。法律规定儿童在法律上与经济上为未成年，限制儿童的自由集会或自由居住的权利，而集上述三种权限于一身的教师在限制儿童自由方面远比这些法律更甚。

伊利奇认为，学校如今履行着有史以来那些强有力的教会所共有的三重功能。它既是社会神话的收藏者，又是将社会神话所含种种矛盾加以制度化的承担者，同时还是仪式的实施场所，这些仪式再生产出并掩饰着神话与现实之间的矛盾。学校还制造出“无休止消费之神话”。这一现代神话基于这样一个信念：过程必定会产生出某些有价值的东西，因而，生产活动也必然会导致出现相应需要。学校告诉人们：教导致学。学校的存在导致了对学校教育的需求，而一旦人们学会需要学校，则人们的所有活动往往都会依赖于各种专门机构。一旦自学的价值不为人们所信，则所有非科班性活动的价值均遭到怀疑。学校告诫人们：有价值的学习乃是到学校上课的结果；学习的价值随着所受教育的量的增多而增加；这一价值可通过成绩与文凭来衡量与证明。实际上，学习乃是他人操纵愈少愈好的一种活动。大部分的学并不是教的产物，而是不受干扰地参与饶富意义的情境的结果，大多数人都是在身心投入时学得最好。可是学校却要人们将自己的人格与认知的发展和学校的精心计划与控制联系在一起。青少年一旦承认学校的必要性，那么也就学会习惯于接受任何一种制度性计划。教学窒息了他们的想象。他们不会被出卖，而只是被欺骗，因为他们被告诫用期待来代替希望。这样，责任的承担便由个体自身转嫁给制度，这种转嫁必然导致社会倒退，尤其当它被视为一种义务时更是如此。因此，那些反抗学校的教师并不是鼓起勇气以其自身的个别教学去影响别人，并对此承担责任，而是常常与其他教职员同流合污。现在，已染上受教之恶习的教师们正从其强迫教学中寻求安全感，而将自己的知识视为受教过程之结果的教师们则希望其学生也能产生同样体验。学校把人的成长与学习的自然倾向，荒唐地转变为对于教学的需求。这种对“被塑造的成熟”的需求远比对他人制造的商品的需求更容易使人放弃自发活动的愿望，学校通过使人放弃对于自己成长之责任而导致许多人进行精神自杀。学校是以下面的假设为基

^① [法]P.布尔迪约（布迪厄） J.-C.帕斯隆著《再生产——一种教育系统理论的要点》，商务印书馆，2002年版，第11-79页。

础的：第一，人生万事皆存秘密；第二，人生品质的高低取决于人是否知晓人生秘密；第三，惟有通过有条不紊的连续过程，才能掌握人生秘密；第四，惟有教师才能正确揭示人生秘密。一个心态上已经被学校化了的人，把社会视为由业已归类的这种套装价值所构成的金字塔，惟有合适标签者方可接近它。

伊利奇认为，真正教育的实施必须取消学校，彻底改变现实教育乃至整个社会的学校化状况。为此，要诉诸自我激励的学习，而非在教师的诱导与强迫下进行，应该能够将新的与世界的关系提供给学习者，而不必继续经由教师来注入一切教育方案。为此，需要设计全新的教育形式，对于儿童的学习来说，事物、模范、伙伴与长者是学习活动所必须的四钟资源。为确保每个人都能充分利用这些资源，有必要对每一种资源都加以不同形式的安排，需要设计各种学习网络以取代学校体系。这些学习网络大致有以下四钟：教育用品参考服务、技能交换、伙伴选配、面向一般教育工作者的参考服务。

伊利奇思想的偏激与强烈的理想主义色彩是毋庸讳言的，但他对现代学校得以存在的内在逻辑的深刻揭示、对科层体制主宰下的教育弊端的批判则是颇为中的的。然而，其理论缺陷也是明显的，首先，教育与学习不能被完全还原为儿童自发的、自我激励的、完全身心投入的活动与体验，即不能被还原为个人的直接经验，正如涂尔干所说，人类社会正规教育之所以存在是为了通过文化传承实现下一代的社会化，强制性必不可少；其二，在已经高度科层体制化的现代社会中，不可能仅仅在教育领域中彻底根除这种科层化的弊端。^①

现代学校课堂中的政治力学

日本教育学者佐藤学则从课堂中权力关系的角度，阐明了现代学校课堂中的政治力学，为我们分析现代学校的逻辑建构提供了一种微观而又颇富穿透力的视角，并指明了改进的方向。佐藤学受当今西方后现代哲学与社会理论的启发，对现代学校课堂中的微观政治进行了系统地研究。认为课堂一方面是揭发、抨击权力与权威，另一方面是通过这种揭发与抨击持续形成特有的权力与权威的、充满矛盾的场所。

指导现代学校的课程与教学的理论自确立以来，一味地把教育实践所蕴涵的政治色彩教育淡化和中立化，仅仅在心理学和技术学的范畴之中提炼“教”与“学”。围绕课堂的权威与权力的政治事态，被视为只是在课堂之外规范、控制教育过程的问题。这种超政治取向，本身是近代化（现代化）的产物。它在两个前提下形成，一个是“中立性教学论”，另一个是“儿童即非政治性存在。”“中立性教学论”是适应学校的制度化和普及化，在两种政治需要之下发展起来的。一种是从“科学”角度控制教与学的需要，由此引申出“科学中立性”的概念，另一钟是从“技术”角度控制教与学的需要，由此引申出“技术中立性”的概念。“科学中立性”源于赫尔巴特的《普通教育学》，“技术中立性”则典型体现于现代工业体系中泰罗制模式在课程领域中的渗透。这种“中立性教学论”掩盖了课堂中的权力与权威关系并将之合理化，它与近代学校的规范性与正统性相一致。然而，当后现代社会逐渐来临，近代学校的规范性与正统性发生危机，传统课堂中权威与权力受到越来越多的抨击，在课堂中，仅仅凸显了失势的权力与权威，演绎着空洞的权力与权威执着于空洞的价值与意蕴的尴尬的事态。

现代学校课堂中“原创性”的丧失

佐藤学进一步指出，课堂中的权力关系体现于课堂的对话结构及师生间的人称关系之中，也体现于课堂知识的处理之中。正如福柯所说，现代的文体是以“无名性”为特征的。“原创性”被教科书所剥夺了。“原创”消失于书籍之中，归属于个人的知识被公开制度化和权威化了。进入现代社会以来，一方面以“自我表现”的思想推进了艺术作品等“作者”的明晰化、特权化，另一方面在通俗科学与大众文化的领域中则大规模地促进了无名性及以

^① 伊万·伊利奇著，吴康宁译《非学校化社会》，（台湾）桂冠图书公司1992年版。

此为基础派生的权威化。无论是基于学校的制度化而实现的大众教育，还是以公开的知识建构的公共领域的形成，都以这种知识的无名化和权势化而得以现实化。在现代学校教育中，“原创性”被抹杀了。其典型就是教科书。教科书的叙述要求“中立性”，无论知识的内容还是表达的文体，无论知识的组织还是提示的方式，都彻底地剥夺了“原创性”。课堂中教学与评价同样也将“原创性”剥夺。无论教师知识处理还是学生知识处理，乃至包括评价在内，在学校教育的一切过程之中剥夺了“原创性”。这种“原创性”被剥夺，在课堂语言越是定型化、中立化，以及课堂的人际关系越是非人称化的条件下，就越是起强烈作用。剥夺了“原创性”的知识，是一种既不能唤起想象力又不能引起新思考的知识，在丧失了主体、经验、背景、价值这一点上，称之为信息更为妥当。这种剥夺了原创性的学校知识成为用客观测验能够测定的知识，具有基于一元基准的序列化与层级化，同时也有可能使拥有这种知识的人们得以序列化和层级化。学校的知识正如应试学力所象征的那样，在企业社会和大众社会的教育市场中之所以容易赋予价值，是因为这种知识就像市场上流通的商品那样，“原创性”被剥夺、被非人称化了。剥夺了“原创性”的知识沦落为只有应试这一市场价值的无意义的、无机的信息。无论对教师还是对学生来说，都作为他者的冷漠的知识，把知识的意蕴和价值抽象化了。可以说，在非人称的无机的世界里所构成的知识、在由他者组成的世界里所构成的知识，通通丧失了个人化、人称化的契机，这种知识在第一人称（我）的世界里构成个性的契机或是在第一人称复数（我们）的世界里构成沟通的契机也丧失了。

在一般课堂中，作为个人自我存在体验之“真实性”被剥夺

在一般课堂中，作为个人自我存在体验之“真实性”也被凄惨地剥夺了。课堂，与其说是师生忠实于自己的真实而生存的场所，不如说是意识到需要迎合他人的价值观、要求、意志进行思考和行动的场所。课堂这一场所把教师个人变换为“教师”的角色，把儿童个人变换为“学生”的这一泛化某人，作为“真实性”成立之前提的个人空间被剥夺了。只有当师生以“自我探究”之需求为基础，生存于自己的世界，发现自己的“内心声音”并且忠实于这种内心声音而生存，学习从自己的“内心声音”里寻求生活方式的妥当性时，才会有真实的学习。

佐藤学认为，在课堂中维护每一个人的“原创性”、探究“真实性”的实践，是形成课堂中多样个性共存与民主型亲和的政治性实践，提示了开辟重建权力与权威之实践的前景。教育实践应通过贯彻民主主义原则构筑学校和课堂中的公共领域，学校的教育实践是承担着更民主地改革学校与社会改革使命的实践。^①

外在强制性与个人主动性之间的矛盾是自学校产生以来就存在并将伴随学校始终的一对根本性矛盾

事实上，学校教育总会具有强制性、人为性，而学习的理想状态则具有主动性、随机性的特点，这种外在强制性与个人主动性之间的矛盾是自学校产生以来就存在并将伴随学校始终的一对根本性矛盾。随着个人主体意识的觉醒，对个人自主能动性的日益强调，这一矛盾被日益明确地认识到。在教育史上，许多影响深远的教育改革运动，如美国的进步主义教育运动、欧洲的新教育运动，均围绕着这样一种矛盾而展开。所谓“传统教育”与“进步主义教育”或“新教育”之间的分歧都是围绕学校教育所固有的这样一种内在悖论而展开的。离开了强制性则就不会有学校教育，而离开了学生的主动投入，真正的教育又不会发生。完全“儿童中心论”的“现代学校”必定是难以运行与存在的，人类已有的一些教育实验已充分证实了这一点，而漠视学生的主体性，一味强行灌输的学校教育也必定是事与愿违的、“反教育的”、低效的。人类已有的一些教育改革探索已在这方面积累了丰富的理性认识与实践经验。

^① [日]佐藤学著，钟启泉译《课程与教师》，教育科学出版社2003年版，第103-124页。

学校教育的内在悖论也就源于这种直接经验与间接经验的人为割裂之中，而这恰恰又是学校教育得以存在的根基所在

在《民主主义与教育》一书中，杜威指出：“我们有这样一个通常的教育概念：这种概念忽视教育的社会必要性，不顾教育与影响有意识的生活的一切人类群体的一致性，把教育和传授有关遥远的事物的知识，和通过语言符号即文字传递学问等同起来。”“随着社会结构和资源变得越来越复杂，正规的或有意识的教导和学习的需要也日益增加。随着正规教学和训练的范围的扩大，在比较直接的联合中所获得的经验和在学校所获得的经验之间，有产生不良的割裂现象的危险。鉴于几个世纪以来知识和专门技能的迅猛发展，这种危险从来没有像现在这样严重。”^①学校教育的内在悖论也就源于这种直接经验与间接经验的人为割裂之中，而这恰恰又是学校教育得以存在的根基所在。为此，杜威主张通过使学校教育向现实生活的回归重新改造学校教育本身。

或者正如发生在二十世纪前几十年的欧洲的“新教育运动”所表明的：“学校绝不是被静止地视为相对的条件组成的整体，一面是儿童，另一面是需要反复灌输的概念，而是要巧妙地通过调动起学习动机，使之融合在一种行为中，并且只能是一种真正的生活行为。”“教育一直是这样一种冒险，其中不仅存在着给予者的行为，而且尤其存在着为了长大一心想接受一方的行为。‘我们一直过于把教育当作一种公共事业，将其等同于法院或公用工程。我们在那里看到的是一个古老的体制，只需按部就班、墨守成规……（事实上）所有的教育只是正在发展的一部历史，人们不可能把它提前撰写出来。在大部分情况下，教育是偶然机遇和预料之外的事件的结果。因此在某种意义上，它是也只能是一次冒险。’无论来自于外界的干预多么科学、多么有条理，教育都必须考虑到受教育者的要求或拒绝。因此，只有当问题从活动的两极进行研究时，才可能找到同时服务于文化和儿童的解决方法。”^②

如何面对学校教育所内在固有的强制性与日益觉醒的个人主体意识之间的矛盾，仍然是当今学校改革所要面临的核心问题。过分强调教育本身的强制性，必定会导致学生丧失应有的生机与活力，使学习成为一种负担，而过分强调学生的自主性及直接经验的作用，则必定会流于浪漫主义，使学校难以为继。要想谋求二者之间的恰当平衡，惟有从制度设计及实践方式方面进行不懈的探索。

三、作为组织的学校——学校的体制建构

现代学校是精心策划的结果，整个学校体系是一项庞大的社会系统工程。同现代社会的其它制度建制一样，现代学校体制的建立与发展也是受韦伯所谓“合理性”（即手段-目的合理性，或者可以说是工具理性）原则所支配的。韦伯称这种体制为“科层体制”（或“官僚体制”），在现代社会，科层体制已扩散到了社会的各个领域，现代学校正是这种科层化发展的结果。这在前面有关现代学校的历史发展部分已有所论及。

现代学校的科层制特征不仅表现在学校本身作为一种社会组织的科层制特征，而且更表现在现代社会的整个教育体系乃至教育行为都已被“科层化”了。

（一）学校作为科层化教育体系之一环

学校作为科层化教育体系之一环，并非仅仅意指学校作为整个教育行政系统的基层单位，而主要是说，在现代社会，教育活动的各个方面，包括时间空间安排、内容设置、教育常规、教学方法以及评价等，都已日趋统一化、标准化，都由统一的领导决策机构制定，学校只不过是具体的执行机构，其责任是如何执行得更好。从这个意义上讲，学校这种组织机

^① 约翰·杜威著，王承绪译《民主主义与教育》，人民教育出版社1990年版，第10-11页。

^② [法]昂热拉·梅迪契著，侯建译《新教育》，商务印书馆1998年版，第13-15页。

构与一般其它基层组织机构（典型如企业）有很大不同，企业在自身业务所涉及的各个方面包括自身的维持与发展，都是高度自主的，而学校的自主空间似乎并不很大，尤其关涉到业务领域中的改革时更是如此。

在我国，有关学校的各种方针政策大都由国家统一做出，教育日的由教育法律法规统一规定，中小学的课程设置与实施基本由教育部统一安排，由国家主持的大型考试（高考）指挥着全国所有学校的教育评价取向，各级教育行政部门督促指导着教育方针政策的落实，各级教学研究部门指导着学校的教学过程，各级教育检查督导部门则持续地对学校进行着检查评估。在这种状况下，学校往往处于疲于应付的状态中。当然，尽管如此，学校并非没有自主的空间，学校需要在上级政策与自己的现实社会处境之间寻求微妙的平衡，在各种压力与动力的作用下，学校也会努力寻求自身的发展之路。

（二）学校自身作为一种科层制组织

学校本身作为一种科层制组织而存在，它具备一般科层制组织的共同特征，也在很多方面表现出其独特性，学校内部的这种科层架构保证着教育教学的正常进行，也决定或影响着学校教育的可能状态，是谋求学校改革所不可回避的重要因素。

科层制组织的一般特征

在韦伯看来，一般的科层制组织有以下一些特征^①：

1. 组织按照法律或规则运行。这些法律或规则通过正式途径有意识地建立起来，持久不变。
2. 非人格化倾向。每一官员都要服从一种非人格的制度，并据此指导其行动。与此相适应，其指示只有与这些普遍认同的规则一致时才能有效。服从是基于其职位，而非作为个体的本人。
3. 明确的等级权力分工。组织的每一成员都有特定的权限，以及随之而来的责任、权威和有严格规定的强迫他人服从的权力。
4. 组织机关遵循等级原则，即下一级组织都处在上一级组织的控制监督之下。
5. 组织的最高领导人，并且只有他，是通过转让、选举或任命为继承人的方式取得职位。其它的职位原则上可以自由选择，候选人主要凭其“技术”资格当选。他们是任命的，而不是选举的。
6. 有明确的职业生涯晋升阶梯。根据个人资历或成就晋升，个人能否晋升取决于上司的判断。
7. 有明确的奖惩机制。从职位上被开除的职员，原则上都要服从处理。
8. 目标导向。组织被看作是理性的、系统的和目标导向的有机体。这样的组织需要一个理性的解决问题的程序。

学校作为一种科层制组织所具有的特征

学校作为一种科层制组织，一般来说，表现出以下一些特点：^②

1. 目标不明确。学校目标通常是笼统的、不明确的，目标之间还经常相互抵触。各种任务被弄得支离破碎，彼此独立的组织各司其职，如当下学校中教学与科研的分离，不同学科之间的分野等。

^① 参阅[美]伊恩·罗伯逊著，黄育馥译：《社会学》，商务印书馆1994年版，第221-222页；[挪威]波尔·达林著，刘承辉译，《教育改革的限度》，重庆出版社1991年版，第52-53页。

^② 参阅[挪威]波尔·达林著，刘承辉译，《教育改革的限度》，重庆出版社1991年版，第52-53页；[挪威]波·达林著，范国睿主译，《理论与战略：国际视野中的学校发展》，教育科学出版社2002年版，第70页。

2. 教师在日常工作中常常把他们的精力集中在改善专门手段上而不是教育目标上（如对评价方法的研究就没有注意把它与更大的教育和社会目标联系起来，并对此进行评价）。

3. 责任和管理的等级性质由于职位等级而具体化（例如，一般教师的职责要听从高级教师或主任的安排，他们又要服从校长、副校长、监督员等。）

4. 角色和职位都有明确的权力和责任划分。例如，在许多学校里，教师的任务有严格的规定，如上课的节数，各种专门职责和权力等。

5. 等级结构由于新知识主要为等级上层垄断而强化。例如信息系统，研究与发展活动，对外交流，旅行，会谈等大都是上层决策者的专利品。

6. 整合性差。教师只在自己的班级中工作，很少有班级之间、年级之间以及学校之间的合作。相互作用（如果有的话）常常是有关人员之间的垂直作用，教师之间很少真正的合作，组合教学非常困难，而在教师和负有领导责任的主要教师之间则有相当多的相互作用。

7. 知识、信息基础薄弱。我们对课堂中的教与学知之甚少，而且，与其它组织不同的是，学校不具备预测技术。与一般的知识经验和技能相比，更看重自身的知识、经验和技能，学校管理人员和教师通常都认为教学经验比专业研究者和公众的观点具有更高的价值。

8. 安于现状，缺乏竞争。一般来说，员工对学校现状极为忠诚而很少有激烈的批评，在西方国家，有人曾把教师说成是一群非常有耐性的忠实的雇工。无论发生何事，学校都始终存在，学校的生存在很大程度上并不依赖于其“产品”的质量，因此，学校之间很少竞争，当然，只是在少量的、特定的学校之间存在竞争。

学校组织科层化的后果

现代学校组织的科层化对学校中的教师、学生乃至教育教学本身都产生了直接而深远的影响，在很大程度上决定了学校中的教育教学乃至学校生活本身的实际状态。

1、学校中的氛围必然带有某种程度的约束性

这种科层化造成的后果之一就是学校中的气氛必然带有某种程度的约束性。一个人在一生中受到的最严格的管辖或许莫过于在学校中（尤其在中小学中）所受到的。科层制度要想工作效率高，就必须使个人符合它自己管理上的需要，而不是使它的工作程序适应个人的需要。结果，小学和中学往往强调一致和服从，而反对自发性、活力、兴奋和个人创造性。虽然理论上说，教育的最终目的是促进学生自由的发展，但实际上往往控制本身成了目的。^①

2、教师往往成为被动的执行者，沦为教育流水线上的工人

这种科层化造成的另一种结果是，教师的教育活动的原创性、自主性本身受到严格的限制，教师往往会成为被动的执行者，沦为教育流水线上的工人，成为“教书匠”。教育在理念上所追求的心灵的沟通与对话关系，因为这种科层制本身的非人格化特征而发生变异，学校中的教育教学由于众多机械程式的约束以及教师与教育内容之间的疏离，而呈现出许多形式主义的特征。

3、教师的非人性化

20世纪30年代，美国社会学家沃勒（W. W. Waller）在其《教学社会学》一书中，描述了学校这个场所生成的教师文化的偏差性，揭示了学校科层体制（官僚体制）所造成的教师的非人性化，提出必须恢复教师之人性。该书旨在从教师的视点把握学校与教师的文化，引出“社会之洞察”。其视线贯穿着对于教师的非人性的冷眼的批判意识。该书所描述的教师文化的核心内容是伪善、权势、卑鄙、狭隘等教师独特的“非人性”特点。教师在受“机械原理”所控制的学校里，以“滑稽的教育方法”高居于学生中间，形成伪善性、权势性人格这一“陈规旧习”。沃勒认为，教师的“非人性”不仅源于官僚性教育体制，而且从社区的人们对于学校的道德期待与教师地位的孤立中派生出来。在被奉为“道德博物馆”的学校

^① [美]伊恩·罗伯逊著，黄育馥译：《社会学》，商务印书馆1994年版，第507-508页。

里，教师扮演着“道德权势化”的作用，形成褊狭、权势的素质。沃勒认为理想的教师形象应是拥有融于社区的整体性的全人的教师。^①沃勒对教师现实形象的细腻刻画为我们点破了社会主流意识形态所营造在教师头上的光环，符合现实中许多人对于教师文化的批判与体验。

4、教师职业的不确定性

在20世纪70年代，美国芝加哥大学的社会学家洛蒂（D. C. Lortie）在其《学校教师——社会学研究》一书中进一步批判性地检讨了学校的官僚体制，旨在理解未充分专业化的教师文化的精髓。洛蒂把教师职业同其它职业做了比较，认为教师职业不存在确凿的理论与技术，作业的评价也是随意的。他认为教师职业的特征在于其“不确定性”，正是由于这种“不确定性”，形成了教师文化的独特的内涵：教师被囚禁在“蛋壳结构”般的课堂里，依附于世俗的权势与权力，追求显性价值而依赖于测验，不相信教育理论，相互孤立、彼此对立。^②

5、学校教育教学中充斥着形形色色的形式主义

教师一方面会意识到社会对自身角色的高度期待，以及自己内在教育良心的作用，另一方面又处于学校与课堂的机械化程式的制约之中，在大多数情况下，教师首先要学会并善于应付学校中的制度性期待，使自己的行为符合制度性要求，使正常的教育教学程序顺利进行下去，其次才会进一步考虑自己的教育行为对学生的发展价值，由此导致出现学校教育教学中充斥着形形色色的形式主义。如课堂中经常出现的肤浅的又不厌其烦的问答式教学，课堂中陈词滥调的反复使用，对课文内容的烦琐的经院式讲解，以及课堂中所使用的各种各样的实际价值未必有多大的仪式。

（三）学校中的微观规训机制

福柯分析了进入现代社会以来，在学校（福柯的分析不限于学校）中所形成与发展的微观规训机制。福柯对规训权力的探讨和韦伯对现代科层制的分析有明显的类似之处，两位学者都强调一种新型管理权力的出现，之所以出现这种管理权力，是想通过精确的规定和协调，对人们的活动进行集中的组织控制。其不同在于韦伯关注科层制的“核心地带”，即国家及其管理机构，而福柯则关注近现代社会发展出来的一种新型微观权力即规训权力及其作用机制。

福柯区分出在历史上和现实中存在的两种类型的权力，可分别称为宏观的统治权力与微观的规训权力，并着重对后者的研究。前者是以王权为中心，以法律为手段与表征，由上而下运作的权力，发端于欧洲的中世纪；后者则肇始于17、18世纪，是存在于统治权的形式之外的监禁的权力，随着社会的发展，它日益无处不在。

在福柯看来，现代学校是一种典型的规训机构。规训“造就”个人。这是一种把个人既视为操练对象又视为操练工具的权力的特殊技术。与君权的威严仪式或国家的重大机构相比，它的模式、程序都微不足道。规训权力的成功无疑应归因于使用了简单的手段：层级监视，规范化裁决以及它们在该权力特有的程序——检查——中的组合。

纪律的实施必须有一种借助监视而实行强制的机制。在这种机制中，监视的技术能够诱发出权力的效应，强制手段能使对象历历在目。规训机构里暗含着一种类似用于观察行为的显微镜的控制机制。这些机构所创造的分工精细的部门围绕着人形成了一个观察、记录和训练的机构。通过分层的、持续的、切实的监督，规训权力变成一种“内在”体系，与它在其

^① Waller, W., *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, 1932. 参阅佐藤学著，钟启泉译《课程与教师》教育科学出版社2003年版，第255-256页。

^② Lortie, D. C., *Schoolteacher: A Sociological Study*, The University of Chicago Press, 1975. 参阅佐藤学著，钟启泉译《课程与教师》教育科学出版社2003年版，第257-258页。

中发挥作用的那种机制的经济目标有了内在联系。纪律使一种关系权力得以运作，这种关系权力是自我维系的，它用不间断的精心策划的监视游戏取代了公共事件的展示。同样的情况也出现在初等教育的改造中：监督的细节被明文规定，一种明确而有规则的监督关系被纳入教学实践的核心。这种关系不是一个附加的部分，而是一种内在的、能够提高其效能的机制。

在规训权力的体制中，进行着规范化的裁决。它把个人行动纳入一个整体，后者既是一个比较领域，又是一个区分空间，还是一个必须遵循的准则。它根据一个通用的准则来区分个人，该准则应该是一个最低限度，一个必须考虑的平均标准或一个必须达到的适当标准。它从数量上度量，从价值上排列每个人的能力、水准和“性质”。它通过这种“赋予价值”的度量，造成一种必须整齐划一的压力。最后，它划出能确定各种不同差异的界限，不规范者的外在边界。在规训机构中无所不在、无时不在的无休止惩戒具有比较、区分、排列、同化、排斥的功能。总之，它具有规范功能。

检查把层级监视的技术与规范化裁决的技术结合起来。它是一种追求规范化的目光，一种能够导致定性、分类和惩罚的监视。它确立了个人的能见度，由此人们可以区分和判断个人。检查把权力的仪式、试验的形式、力量的部署、真理的确立都融为一体。在规训程序的核心，检查显示了被视为客体对象的人的被征服和被征服者的对象化。检查是这样一种技术，权力借助于它不是发出表示自己权势的符号，不是把自己的标志强加于对象，而是在一种使对象客体化的机制中控制他们。在这种支配空间中，规训权力主要是通过整理编排对象来显示自己的权势。考试可以说是这种客体化的仪式。学校变成一种不断考试的机构，考试自始至终伴随着教学活动。它越来越不是学生之间的较量，而是每个人与全体的比较，这就有可能进行度量和判断。通过一种不断重复的权力仪式，考试被编织在学习过程中。考试使教师在传授自己的知识的同时，把学生变成了一个完整的认识领域。学校中的考试是一个永恒的知识交换器，它确保知识从教师流向学生，但它也从学生那里取得一种供教师用的知识，学校因之变成发展教育学的地方。

检查处于使个人成为权力的后果与对象，知识的后果与对象的程序的中心位置。由于检查将层级监视与规范化裁决结合起来，就确保了重大的规训功能：分配和分类，最大限度的榨取力量与时间，连续的生成积累，最佳的能力组合，以及随之而来的对具有单元性、有机性、创生性和组合性的个性的制作。

福柯认为，自18世纪和19世纪之交以来，现代监狱制度得以真正确立并向军队、医院、学校等各个社会领域扩散，最终在全社会确立起一个宏大的“监狱连续统一体”。“追根究底，统辖着所有这些机制的不是某种机构的统一运作，而是进行战斗的必要性与战略准则。因此，把这些机构说成是压制、排斥、制造边缘状态的机构的种种观念，不足以描述出处于‘监狱之城’核心的居心叵测的怜悯、不可公开的残酷伎俩、鸡零狗碎的小花招、精心计算的方法以及技术与‘科学’等等的形成。所有这一切都是为了制造出受规训的个人。这种处于中心位置的并被统一起来的人性是复杂的权力关系的效果和工具，是受制于多种‘监禁’机制的肉体和力量，是本身就包含着这种战略的诸种因素的话语的对象。在这种人性中，我们应该能听到隐约传来的战斗厮杀声。”^①

对于现代学校中的科层体制与微观规训机制的存在及其所产生影响与作用的认识，是谋求学校改革所必须面对的客观问题。对于这样一种体制与机制状况的改进，首先应使教育者自身对其有清楚的认识并结合自身的行为、经验以及所面临的困境展开反思，探求如何在现有体制与机制状态下改进自己的教学，其次应积极探求对学校科层体制状况及微观规训措施的改进，惟有制度上的改进，才能带来具有深远意义的变革。科层体制对于现代学校的发展与普及始终是一项极具建设性的制度设计，直到今天，这样一种制度设计仍然具有相当大的

^① 米歇尔·福柯著，刘北成、杨远婴译《规训与惩罚》，三联书店，1999年版。

合理性,如果废除这样一种制度设计,则整个学校教育体系都会坍塌。对于这样一种制度设计对教育本身的制约作用,我们也应有明确的认识,这样可以对学校、对日常的教育教学行为、对教师学生的日常体验以及对学校教育的质量有更为深刻的洞察,教育理想的实现有赖于在这样一种制度设计的基础上不断进行新的探索与尝试,以发挥其优势,克服其不足,使学校教育始终充满生机与活力并富有意义,以此不断向理想的教育境地迈进。对于由福柯所揭示出的现代学校所体现出的微观规训机制特征,可以给我们的日常教育教学行为以深刻的反省,一方面应认识到这样一种微观规训机制的创生性特征,另一方面还应对我们所推崇的所谓“自由”、“主体性”等字眼进行反省,由此,方有可能带来学校生活质量的真实改进。

四、作为社会单位的学校——学校的社会建构

在现实社会情境中,学校作为一种基本的社会单位而存在,受到各种各样力量的制约与造就。以金钱为象征的经济力量、以国家权力为主导的政治力量、以符号与价值为代表的文化力量,都介入到学校的运作之中来。学校除了作为教育单位而存在外,它同时还是一种政治单位、经济单位、社区单位。

学校作为一种政治单位

现代学校的产生与发展同现代民族国家的建立与发展密不可分,在现代社会,学校教育被看作是一项国家事业,学校承担着造就国家公民的使命。不仅教育的方针政策由国家统一制定,而且学校教育所涉及的一些主要因素,如课程、教师、设施设备、活动安排等,都由国家或上级教育行政部门统一规定,一所学校的建立与运做,也往往是教育行政部门决策的结果,并直接受其领导与监督。国家或教育行政部门掌握着学校发展的主要资源,学校主要领导的人事任免也往往由上级教育行政部门决定,由此也就决定了,学校的各项事务首先是向上级行政部门、向国家负责。

几乎所有学校都以贯彻执行国家或上级教育行政部门的方针、政策、规定、指示为首要任务。西方马克思主义学者路易斯·奥尔萨瑟曾指出:“学校是一种国家机器”。^①对我国现代学校发展的历史回顾也可看出:“中国的新式学校一开始就同民族国家的观念与实体紧密相连。”^②

现代学校是现代社会中实行政治教化的主要机构之一,学校要进行意识形态的灌输,要培养对国家的崇拜、对政权的认同,同时还要造就对于社会建设有用的人才。学校在教育内容(政治课的设置及政治对各科内容的渗透)、组织形式(如党团组织)、活动安排(如升旗仪式)、乃至教育教学方式(如或专制或民主的课堂氛围及学生管理方式)等方面都会表现出明显的政治特征。

学校作为一种经济单位

学校的正常运做离不开一定的经费投入,学校对于教师来说不仅是从事教育事业的单位,而且也是经济谋生的单位,学校本身作为一种经济单位而存在。在教育的市场化发展日益趋势日益明显的今天,所谓“学校创收”、“学校经营”、“教育产业”等概念的出现、流行都表明学校作为一种经济单位的特性日益引起重视。

在现代社会,教育被看作是“永不衰败的朝阳产业”,这并不仅仅是就民办学校而言,而是指所有与教育直接相关的产业,如教材、教具、教辅材料、学习用品、乃至校服等。由

^① 戴维·布莱克莱吉等著,王波等译,《当代教育社会学流派——对教育的社会学解释》,春秋出版社1989年版,第178页。

^② 李书磊著《村落中的“国家”——文化变迁中的乡村学校》,浙江人民出版社1999年版,第9页。

于学校诸多方面所可能带来的巨额利润，不免让众多商家“眼红”，也诱使许多“专家”“跳水”，学校教育面临被经济利益“异化”的危险，这种经济利益的追逐最终会成为经济与精力的负担压在每个学生的身上。例如，学生现在之所以学业负担过重与所谓“专家”与出版商源源不断地抛出的形形色色的“必读”、“一课一练”、“精讲”、“精练”等不无关系。学校成为当今商家的争夺焦点之一。

学校作为一种经济单位，在积极谋求着自身利益最大化。近年来，学校收费问题已成为社会关注的焦点问题。学校教育甚至被列为当今“几大暴利行业”之一。这种状况的出现与当今社会转型期的暂时混乱有关，毕竟教育尤其是中小学教育始终应是现代社会的公益事业。

学校作为一种社区单位

学校既是一种“国家的派驻机构”，又融合在其所处的社区之中。学校的办学状况与其所处社区的政治、经济、文化状况有密切的联系。除去学校在物质层面对当地社区的依赖与关联之外，学校通过学生与当地家长、社区发生关联。家长对学校的期待与意见是学校所必须考虑的因素。随着学校的市场化发展，“择校”日益普遍，家长的意向、意见日益引起学校的重视，成为左右学校发展的一种重要力量。

结语

学校是一种社会建制，在现代社会，它承担着最主要的教育职能。在当今社会，每一个人注定一生中将有至少近十年的时间在学校度过，每一个政府都不会漠视学校在社会中的积极意义。学校承载着个人与社会的理想与寄托，承担着育人与社会再生产的使命。在当今社会，“学校”被经常与“教育”相等同。人类有关“教育”的理念已有几千年的历史，现代学校体制则是在近两百多年来逐渐形成与完善，这种学校体制曾发挥了对人类社会的教育的巨大促进作用。人类历史发展到今天，整个世界的变化日益迅速，有些变化表现出具有根本性的转型意义，在这种情况下，既有的学校建制能否继续包容得了人们对教育的理念追求？事实上，现有的学校教育弊端已越来越多地暴露出来，并日益引起了人们的重视，我们需要探寻其深层的原因，需要对学校这样一种教育建制进行更为系统地、全方位地考察，由此，才能切实有效地推进学校改革的进程，向着更符合我们的教育理念的新教育形式迈进。

学校作为一种社会建制既然是由人们在社会中建构的也就可以被解构与重构，在每一次转型性变革的关头，正是人们的价值理念在悄悄引领着历史的前行。正如杜威所说：“人类联合的每一种方式，它的长远意义在于它对改进经验的素质所做出的贡献。”^①我们需要在新的教育理念指引下，对作为一种社会建制的学校进行批判性反思，并探索改进与重建的可行性。

^① [美]约翰·杜威著，王承绪译《民主主义与教育》，人民教育出版社1990年版，第14页。

第三章 作为一种社会行动的学校教育实践*

——从教育实践行动的社会学特性看学校改革

学校改革的真正实施、新教育理念的真正落实最终都必定要通过学校中教育实践行动的改变体现出来。人们往往倾向于认为人的行为是由个人的心理意识决定的，并由而认为改变行为必须从转变观念开始，而忽视了行为本身的社会层面。教育实践行动作为一种特殊的社会行为，并不能被化简还原为教育者的主观观念，而是有其生成与改变的社会性逻辑。

一、分析教育实践行动的社会学视角

行为：人类社会的永恒“魔方”

人的行为经常是变幻莫测的，时而简单清晰，时而复杂诡秘，时而刻板单调，时而生机盎然，犹如人的心理一般，也如同我们生存于其中的社会一样。人通过行为操纵外物、与他人交流、表达自我。理解他人行为的意图、动机或原因，在必要时做出迅速反应，对自己的行为予以持续不断地反思、监控并做出合理性解释（往往是下意识的），这是任何一个“有资格的行动者”在社会场景中所必然具有的特征。我们通过对他人行为的考察（包括其片段性特征及一贯表现）来获得对他人的整体认识，我们通过对在某一社会场景之中的人们行为表现的观察来对这一社会场景产生整体认知。古往今来，人的行为同样也成为学问探究的核心问题之一。中外先哲皆有对人的行为精彩论述。现代学术产生以来，行为更成为各门学科共同关注的焦点，不同学科、不同流派对人的行为从不同的角度不同的层面予以阐发。

哲学从非经验性的假设或个人的直觉当中演绎出或者推论出人的行为的基本属性

哲学秉承其两千多年来的传统，从非经验性的假设或个人的直觉当中演绎出或者推论出人的行为的基本属性。早期的哲学更加关注人的行动的规范性意涵。对于霍布斯、洛克和康德等现代早期哲学家来说，理解行动的基础，也就是理解人的处境的基本特征，因此也就可以理解在道德行为中实现伦理原则的种种可能与限制。在20世纪之前，功利主义哲学与浪漫主义哲学曾主导着对人的行为的哲学解释，居于主导地位的功利主义哲学一般将行动描述得极其简单，认为行动者会以某种特定的方式行事，以尽最大可能实现自己的利益，满足自己的需求，或者说，尽最大可能减少自己的损失，降低自己的不适。而浪漫主义的哲学家则认为功利主义者忽视了所有行动中都会直接表达或间接蕴涵的那些社会意义、文化道德和个人情感。功利主义者与浪漫主义者之间的种种差异，凝聚成围绕几个相沿已久的哲学问题的论争：社会行动本质上是否与道德有关？激励社会行动的是个体的自利还是共同的义务？行动是出于个体的自由意志，还是由文化的社会化和可资利用的物质资源所决定？事实上，对于这样一些哲学问题的论争一直延续至今，只是今天的哲学采用了现象学、解释学、符号学等新的形式。

* 本章有关社会实践行动的各种社会学理论主要参考[美]J. 柯亨著《关于行动与实践的各种理论》，载[英]布赖恩·特纳主编、李康译《BLACKWELL 社会理论指南》（第2版），上海人民出版社2003年版，第91-136页。

心理学着力于探讨个体行为发生的内在规律与机制，力求能够预测与控制个体行为的发生与改变

心理学在将其自身自觉地建成一门科学的时候，便标榜自身是一门行为科学。行为主义在很长一段时期内在心理学研究中都处于支配性的地位，认为人的内在心理过程是不可知的，惟有人的外在行为才可作为分析研究的对象。事实上，不管是经典行为主义、认知行为主义、还是信息加工理论、乃至与行为主义风格迥异的精神分析学派，都重在对人的行为的解释。心理学中对人的行为的研究往往都是把人作为一种纯粹个体性的存在，探讨其行为发生的规律与内在机制，或者探讨刺激与反应之间的关联，或者研究个体由认知所产生的行为及其变化，或者分析个体行为的非理性根源。由于心理学始终着力于对个体的行为进行实证性研究，力求能够预测乃至控制个体行为的发生与改变，这在很长一段时间成为对行为进行研究的主流，以至于当人们提到关于行为的科学的时候，首先想到的都是其心理层面。

社会学从具体的社会情境脉络中或社会整体宏观结构状况来分析人的行为

对人的行为进行经验研究并不仅仅是心理学的本务，社会学自其学科创建以来，便将人的行动作为其理论研究的起点与焦点之一，一些经典的社会学家（如韦伯、帕森斯、米德、加芬克尔、吉登斯等人）都是从对人的行动的分析着手构建其整个理论体系的。与心理学关注个体的行为发生不同，社会学则从具体的社会情境脉络中或联系社会整体宏观结构状况来分析人的行为，即主要从社会层面来展开对社会行动的分析。

既往对教育行为的分析大多从哲学或心理学的视角出发，强调思想观念对行为的决定作用

在教育研究领域，有关教育行为、教育活动、教育实践的研究，或者说对于作为人的行为的教育的研究^①，始终居于重要位置，甚至可以说，始终居于教育研究的核心领域。这种探讨往往与对教育思想、教育观念的探讨联系或混杂在一起，其基本假设前提是：行为是思想观念的后果、函数或反映，因此，观念比行为更为根本，若想改变教育行为必须先转变教育观念入手。由此，这种有关教育行为的探讨往往是从哲学或心理学的视角出发的。哲学主要是从认识论、价值论或本体论的角度对行为的理性及规范依据以及生存关怀予以分析，在教育研究中，更多的是从认识论、价值论的角度对教育行动与实践的理性根源与规范依据进行探讨，以求对教育行动与实践的引导与改进。在现有的教育研究中，对很多教育问题的探讨都是从观念层面展开的，诸如“教育中的‘主体性’”问题、“素质教育”问题等当今教育研究中的热点论争大都是从观念层面展开的，仿佛一旦观念转变，教育行动与实践便会随之转变，而教育者的观念能否转变则取决于其头脑是否开放聪明及认识水平的高低。由此，便将教育实践的改进诉诸于实践者的心理因素，仿佛只要有足够精确的心理改造技术，教育改革便可顺利推行。在这种“观念论”哲学与“认识论”心理学研究范式之下，形成了对教育实践变革的盲目乐观期待，一旦这种乐观期待受挫，则往往怪罪于实践者的“冥顽不化”。在这种情形之下，教育行动与实践被“去脉络化”了，事实上，这只是一种漠视行动与实践本身的教育实践研究。事实证明，对于教育实践的改进，仅仅从观念与认识的层面着手是远远不够的，而必须直面教育行动与实践过程本身，正视行动本身的复杂性、情境关联性以及自身的独特性质，由此方可对教育行动与实践产生真实全面的认识，也才能指向切实的改进。

教育实践并不能被化减为个体的心理行为，也不能被推原到个体的教育观念，而只能被

^① 我们通常所说的“教育”概念，大致包括两种含义：一是指作为一种社会行为的教育，另一是指作为一种社会现象的教育。教育研究由此也可大致分出两种类型，一是研究教育行为，另一是研究教育现象。

看作是一种社会行动本身

教育实践并不仅仅是个体意义上的行为，而是一种社会行为，这种行为并非仅仅由教育者的明确教育观念所指引，而是具有社会行动与实践的自身逻辑。因此，教育实践并不能被化减为个体的心理行为，也不能被推原到个体的教育观念，而只能被看作是一种社会行动本身，并且只有对这种社会行动的特性进行分析，进而方有可能达成教育实践的切实改进。否则，一切围绕教育思想观念的论争只能是一种空谷回响，很难引起教育实践的撼动与改进，一切针对教育行为改进的心理设计都只能是纸上谈兵，必然收效甚微。

当前的学校教育改革每当步履唯艰时，人们或者责难教育者的冥顽不化、素质低下，或者归咎于应试体制的束缚，而很少对每天例行化的教育实践展开反思，仿佛只要废除了考试，只要有足够“优秀”的教师，我们所期待的教育理想就可立即实现。而对于教育实践这样一种社会行动的特质与构成本身，却几乎是盲视的。这既来源于教育研究领域，真正社会学视角的缺乏，也来源于我们惯常对观念、认知与行为之间关系的简单理解。事实上，在真正进行改革探索的学校中，在切切实实发生着改变的正是每天例行化的教育实践本身，学校教育改革必然是直接指向教育行动本身的。

强调教育实践作为一种社会行动，并非是重复老调或同语反复，而是意在强调对教育实践进行研究的一种社会视角（或者说是一种社会学视角）。对教育实践本身的审视是学校改革的基点所在。

从社会学的角度分析教育实践行动可以从以下一些角度展开：审视教育行动者通过行动所显示出的动机及所赋予的意义，研究教育实践行动中的习惯与惯例，分析教育行动的基本结构，揭示教育行动中的对话与权力关系，并进而探讨改变教育实践的可能契机。

二、教育实践行动何以发生

人的行动为什么会发生？或者说人为什么而行动？这是社会学在研究人的行动时所不可避免的问题。同理，我们也需要追问教育行动何以发生？对此，需要从行动主体的角度予以分析。

教育者为什么会采取如许种种的教育行动，这些教育行动对其本人来说意味着什么？对于这个问题，可以从不同的角度来回答。在日常生活中，我们可以将之还原到纯物质层面上，认为这是教师谋生的需要，也可以赋予其崇高的意义，认为这是在从事着培养人、塑造人类灵魂的事业，还可以以客观冷静的态度认为这只不过是在完成学校安排的任务而已。受到过哲学熏陶的学者会更关注教育行动的价值与规范意义，心理学者则会去关注行动发生的心理机制而对意义与价值问题避而不谈，社会学者则力求对此做出客观准确的解释。

从行动主体赋予行动的目的与意义解释行为

早期的社会学家往往从行动主体赋予行动的目的与意义来解释人的行为，这与西方思想界自笛卡尔（“我思故我在”）以来的理性主义传统有关。韦伯认为，社会科学家应该尊重社会行动者一项不可让渡的权利，也就是有权利确定他的社会行动对其本人来说意味着什么。为此，他特别强调“理解”作为社会科学研究的一种方法的重要意义。韦伯重点分析了两种类型的理性行动，一是工具理性行动，另一是价值理性行动。工具理性行动又称手段-目的理性行动，是功利主义的行动，行动者从自身利益的角度来采取行动，行动者计算自己的资源是否足以完成任务，并且基于这种计算来选择一项目标或宗旨。价值理性行动指的是这样一种行为，行动者通过它计划来实现某种绝对价值，而非为了实现某种功利的目的。韦伯的理论为我们分析教育行动提供了重要的启示。首先，应该从教育行动者自身的角度真正理解

教育行动者赋予其教育行为的意义，而非仅仅基于非经验性的假设或猜测，也不去片面地否定或急于去戴道德高尚的帽子。教育者赋予其教育行动的意义无疑是多样的，但韦伯所分析的两类理性行动对教育行动来说无疑也是最主要的，应当说，对教育者来说，大多数教育行动都既具有功利性又具有价值性，当然，真正的教育行动都首先是价值导向的，教育者获得的是一种助人成长的愉悦，但大多数教育行动又都不可避免地带有功利色彩，从间接目的来说，教育者可能会以此作为营生的手段，从直接目的来说，教育者可能仅仅是为了完成某种既定的任务，而忽视了教育所要达成的促进学生发展的终极目的。

行动者的身体及具体的情境性特征对行为的制约与促发作用

在主观意识与目的对行为的决定作用方面，后来的社会理论家普遍认为，韦伯等人的主观主义的行动理论赋予意识的特殊地位太过分了，认为人类心智并不具有不受限制的自主权力来指导行动的进程。他们更为注重行动者的身体及具体的情境性特征对行为的制约与促发作用。以杜威和米德等人为代表的实用主义理论将社会行为定位在情境之中，即定位在一些为行为开启一系列可能性的脉络之中。行动者是带着自己的身体来到这些情境之中的，根植在我们的身体中，或者更准确地说，根植在对于类似我们过去曾经经历的情境的器官或肌肉的反应，已经记录下了一般化的反应，由类似情境的新实例中的要素所激发。我们起初是通过自己的身体感觉来探知这些反应的，也就是当在一个给定情境中被激起时，我们已准备好如此行动。行动者所把握的每一个处境都有其自身的一系列身体上的紧张、敏感、犹豫、激动、安适等感受。我们进入一个情境，通过我们的身体，对于将会发生什么，我们又将做何反应，已经体验到一种预先的期待。而当这种期待被打破时，出乎预期的发展也会将我们的理智力与想象力引向对最有效的反应方式的追寻上。在这时候，恰恰需要行动者主观意识的投入并发挥其创造性。从这样一种理论视野来审视教育行为，我们会明确认识到，教育者的教育行为并非完全受其明确的教育观念与意识所支配，而是与其过去的教育经历乃至人生经历密切相关，这些经历积淀为体现在身体上的一套性情倾向与行为方式系统，只有当原有的教育情境发生改变时，教育者才会对这样一种长期积习（包括个人的积习与人际间的传习）而成的性情倾向与行为方式进行反思，并力求创造性转换以适应新的情境。

行动者主体性的三个层面

在行动者的主观意识与日常实践行动的关系方面，吉登斯的观点无疑集既往的社会理论之大成。他将行动者的主体性区分为三个层面：话语意识、实践意识、无意识的动机/认知，与之大致相应的是行动的三个层次：行动的反思性监控、行动的理性化、行动的动机激发过程。吉登斯认为，社会活动的具体情境有一个特点，就是人类行动者的反思能力始终贯穿于日常行为流中。但这种反思性只是在一定程度上体现于话语层次。行动者对自己的所作所为及其缘由的了解，即他们作为行动者所具有的认知能力，大抵止于实践意识。所谓实践意识，是指行动者在社会生活的具体情境中，无需明言就知道如何“进行”的那些意识，对于这些意识，行动者并不能给出直接的话语表达。吉登斯认为，哲学家经常追问关于意图和理由的问题，而普通行动者则一般不会这样问，除非行为的某些方面很明显令人费解，或者是资格能力中出现“疏忽”或破裂。行动的理性化是指行动者对自身活动的根据始终保持“理论性的理解”，这同样是例行性的，他们未必能对行为的各个具体部分以话语形式给出理由，也未必具有以话语形式详细阐明这类理由的能力。不过，其他有资格能力的行动者还是期望，倘若他们问及行动者，后者一般总能对自己的大部分所作所为做出解释，这一点也是根据日常行为评判一个人是否具备资格能力的主要标准。吉登斯所谓的话语意识是推理与存在性意义的层面，实践意识指的是对例行行为形式的不言自明的意识，在这两种层面的意识之下是无意识层面，正是在这无意识层面之中包含着行动者再生产或改变实践的原因。吉登斯吸纳

弗洛伊德及埃里克森精神分析理论的观点，认为，从婴儿早期开始，行动者就已经有了某种原初的、无意识的需要，渴求一种熟悉感，渴求对自身所处社会世界中的那些稳定性质有一种切实的把握。吉登斯称这种复杂的感情为“本体性安全感”，这种本体性安全感由成年人通过参与例行常规之再生产而得到保障，一旦常规被打破，将代之以激发焦虑的失范状态。对吉登斯来讲，激起行动者改变的，是对于日常例行常规的无意识需要。

社会系统的结构性特征反复不断地卷入行动的生产与再生产

吉登斯力求运用其“结构化理论”研究“在时空向度上得到有序安排的各种社会实践。认为，结构就是循环往复地卷入社会系统再生产的规则与资源。规则包括两类，即表意性或曰意义构成型规则与规范约束型规则。资源包括配置性资源和权威性资源，配置性资源是指权力生成过程中所需要的物质资源，包括自然环境与人工物质产品，来源于人对自然的支配，权威性资源是指权力生成过程中所需要的非物质资源，来源于驾御人的活动的的能力，是某些行动者相对其他行动者的支配地位的结果。吉登斯所谓“结构二重性”是指结构同时作为自身反复组织起来的行为的中介与结果，社会系统的结构性特征并不外在于行动，而是反复不断地卷入行动的生产与再生产。结构对行动者的实践行动的展开，既有促动作用，又有制约作用。^①

结构化理论对分析教育实践行动的启示

吉登斯有关社会实践的结构化理论是针对一般社会行动与系统而言的，对于教育实践行动也同样成立。为我们分析教育实践行动的展开、再生产与改进打开了崭新的理论视野。吉登斯高度重视行动者对自身行为的反思性监控，以及实践意识在日常实践再生产中的作用，这为我们分析教师在日常教育实践中的实践意识以及实践意识与话语意识之间的关系提供了重要的视角。在当今的教育研究领域，有关教师的实践知识、默会知识、隐性知识、个人知识的研究已日益增多，这些形形色色的提法大都是意在揭示隐藏在行动者实践意识之下的“知识”，但基本都是从哲学或心理学的角度立论，这种将“知识”概念无边界泛化的方式不免都具有将简单的事情复杂化之嫌，都远不如吉登斯从社会学的角度所说的“实践意识”一词具体而又平实。吉登斯有关日常实践再生产的观点以及“结构二重性”观点同样可以解释日常教育实践的维持与再生产过程。他有关日常行动的改变来自于例行常规被打破引起的本体性焦虑的观点，提醒我们在分析教师教育实践行动的转变时是否过于看重了教育者的观念转变所发挥的作用。

三、教育实践行动中习惯惯例的形成与改变

日常教育实践行动由大量的习惯惯例构成

在日常的教育实践行动中，存在着大量的习惯、惯例或者说是例行化的行动方式，这些习惯、惯例是在长期的教育实践过程中逐渐形成的，其中既有个人性的习惯惯例，也有通过向他人学习与他人共享的习惯惯例，后者居于主要部分。这些大量的习惯与惯例构成了日常教育实践的主体部分，属于前意识、前反思性的行为，正是这些习惯惯例的持续不断的再生产（或者说日复一日的重复）形成了日常教育实践的整体面貌。尽管有人说“教学就是‘即席创作’”，^②但应当意识到，这种即席创作的成分是相当有限的，是建立在大量的前反思性的习惯惯例基础上的。当我们进入到课堂场景中会发现，在日常的课堂教学中，课堂的组织方式乃至师生的对话方式都是凭惯例运做的。如，当教师在导入新一节的内容时，通常会问

^① [英]安东尼·吉登斯著，李康、李猛译，王铭铭校，《社会的构成》，生活·读书·新知三联书店1998年版。

^② [加]范梅南著，李树英译，《教学机智——教育智慧的意蕴》，教育科学出版社2001年版，第209页。

“看到这样一个题目，你想到了什么（或你最想知道什么）？”在整个课堂的推进过程中，会贯穿着很多一问一答式的早有预设的提问。当我们积极谋求日常教育实践的改进时，这些习惯与惯例是不可避免的、需要正确面对的重要主题。

惯例往往具有很强的形式主义特征：以课堂中的手势惯例为例

日本教育学者佐藤学曾对课堂中的手势惯例进行过精彩分析，揭示了其中的形式主义特征，认为课堂中广泛存在的让学生通过手势“积极”参与课堂的习惯做法，实际上追求的只是一种“虚假主体性”。所谓“手势”教学，就是教师在教学中让学生以游戏中常用的“石头、剪子、布”的手势来表达意见。如对前面同学的发言表示赞成，就举出“布”的手势，反对的话就手握拳头出示“石头”，想提问时就举起“剪子”。在使用“手势”的教室里，教师能够迅速、直接地判别学生的意见分布，指名谁来回答问题等，并能看到学生发言十分踊跃的现象。因为很多教师都认为学生总是想发言的，所以这一方法在课堂上被很快普及。然而，搞“手势”教学的教师是令人失望的，看到学生用“手势”示意“是的、是的”一类活泼发言的状况更是令人失望。“手势”在操作上制约学生，被强迫使用“手势”的学生割舍了思考、情感的多元性、复合性，发言时被强制地将自己内心产生的情感和思想分成“赞成”、“反对”、“提问”三部分。因为只能赞成或反对，所以从一开始就把那种既不赞成也不反对的意见排除在外了。而模糊性更是日常思维的常态，尊重这些模糊的多元的意见，能建立起教室里对个性多样性的意识，从而在相互的交流中，能使每个人的认识达到更加丰富深刻的程度。“手势”教学的背后反映着当今教育中一个根深蒂固的信念，即认为思考或意见都应该清楚、明晰地发表出来。由此，要求学生必须明确地表达“赞成”、“反对”、“提问”的立场，清楚地说出自己地思想与感情。“声音再大一点！”、“再清楚一点”都是教室里使用频率最高的词汇。对清楚明确的要求深信不疑的教师是不可能理解学生那些踌躇不定的、没有把握的发言的价值的，是不可能理解那些孕育着微妙的、不确定的、模糊暧昧的思考、矛盾、冲突的复杂情感的价值，事实上，这正是创造性表现的前兆。除了“手势”之外，课堂中的许多惯例都体现了追求虚假主体性的形式主义特征。^①

教育实践中习惯惯例的形成与改变

教育实践中无处不在的各种习惯与惯例使教育实践呈现出日复一日的陈旧面目，似乎成为进行教育教学改革的真正障碍与阻力所在，在高度推崇创新的今天，我们究竟应该如何看待这些习惯与惯例，对之进行改进又是如何可能的？

杜威：习惯在很多时候都是一种富于动力的倾向，但有时则会机械、呆板与保守，为此，应过一种“反思的生活”

杜威曾对日常生活以及日常教育实践中的习惯问题有过深入论述。他一方面认为创造性具有重要的规范意义，同时也认为习惯为人的行为提供了一种必要的效率与协调。因为人们完全缺乏能力对自己执行的每一项行动都进行反思，人类的头脑并无能力留心我们当中每一个人在短暂的时间跨度之间实施的形形色色的活动。有些习惯或许是呆板、机械的行动，但大体而言，杜威将习惯视作富于动力的倾向，我们需要根据它来适应我们生活中的种种情境，社会生活不可能在每次发生的时候都以新的面目被创造出来。针对日常习惯单调乏味的一面，杜威认为，人类社会状况的民主改进具有重要的规范意义。他反对工业社会中出现的单调乏味的习惯，比如流水线生产，比如学校里的死记硬背。这些例行常规极大地牵制着求索的思维和锐意的创新，而它们原本可以进行更令人满意的调整，以改变生活中使人沮丧的情势。习惯在创造出来时并不都是整齐划一的，大多数习惯都是前反思性的，而对于人类行动

^① [日]佐藤学著，李季涓译《静悄悄的革命——创造活动、合作、反思的综合学习课程》，长春出版社2003年版，第18-24页。

者就自身环境所作的灵活调整来说，反思性意识或敏锐的推理具有重要意义。

为了走出由“习惯”所主宰的以“重复”为特征的“日常生活”，摆脱“信赖过去、常规和习惯的保守的态度”，杜威在《我们怎样思维》一书中建议人们过一种“反思的生活”，即用新眼光看待熟悉的事物，进行想象，开拓新的经验的视野。^①

与杜威对日常习惯改变的规范意义的高度看重，对反思性生活的浪漫设想不同，当今一些社会学家对习惯的形成与改变持有一种更为冷静的分析立场。

布迪厄：“惯习”的决定力量

“惯习”概念（其内涵大致相当于“习惯”概念）是当代法国社会学家布迪厄社会学理论体系中的核心概念之一。在布迪厄看来，惯习由“积淀”于个人身体内的一系列历史的关系所构成，其形式是知觉、评判和行动的各种身心图式。惯习是一种结构形塑机制，其运作来自行动者自身内部，尽管惯习既不完全是一个人性的，其本身也不是行为的全部决定因素。用布迪厄的话来说，惯习就是“生成策略的原则，这种原则能使行动者应付各种未被预见、变动不居的情境……（就是）各种既持久存在又可变更的性情倾向的一套系统，它通过将过去的各种经验结合在一起的方式，每时每刻都作为各种知觉、评判和行动的母体发挥其作用，从而有可能完成无限复杂多样的任务”。作为外在结构内化的结果，惯习以某种大体上连贯一致的系统方式对场域的要求做出回应。惯习是通过体现于身体而实现的集体的个人化，或者是经由社会化而获致的生物性个人的“集体化”。它是理性的运作者，但只是一种实践理性的运作者。这种实践理性是某种社会关系的历史系统内在固有的，并因此超越了个人。它所经营的策略是系统性的，然而又是特定的，其原因是这些策略的“促发”正源自它们与某一特定场域的遭遇。惯习是创造性的，能体现想象力，但又受限于其结构，这些结构则是产生惯习的社会结构在身体层面的积淀。^②布迪厄的“惯习”概念未免具有过强的决定论色彩，但它对分析体现于教育者身上的习惯的生成与改变还是有相当的解释力度的。尽管正如杜威所说的个体的反思对习惯的改进具有重要意义，但教育行动者习惯的真正彻底的改进还是来自于所处外在情境与场域的整体改变。

吉登斯：例行常规与“本体性安全感”

吉登斯对于日常惯例的改变则持有更为谨慎的观点。在吉登斯看来，正是日复一日的例行常规的再生产所带来的熟悉感，确保了行动者的“本体性安全感”，当这种例行常规一旦被打破，行动者将会感到紧张与焦虑，只有这时，行动者才会调动起反思性意识，积极调整行动以适应新的情境。对吉登斯来讲，激起常规行动改变的，是对于日常例行常规的无意识需要，而非追求创新的冲动。^③

反思的作用

诚如杜威所说，由习惯和惯例所主宰的日常教育实践的改变需要诉诸于教育实践者的自觉反思，但反思是需要有条件的，它并不纯粹是个人主观意图的结果，而是只有在当所处情境改变，例行常规被打破，教育实践者才会投入自觉的反思，并进而表现出创造与更新。对日常教育实践的变革而言，激发教育实践者对日常教育习惯与惯例展开积极的反思是必要的，但更重要的是促成整个教育情境的改变，即我们需要将视野走出课堂，在学校乃至更大的层面上做些什么，以谋求教育情境的积极改变。

四、教育实践行动的结构与改变

^① [美]杜威著，姜文阁译：《我们怎样思维·经验与教育》，人民教育出版社，1991年版。

^② 参阅[法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著，李猛、李康译《实践与反思——反思社会学导引》中央编译出版社1998年版；包亚明编译《布尔迪厄访谈录——文化资本与社会炼金术》，上海人民出版社1997年版。

^③ [英]安东尼·吉登斯著，李康、李猛译，王铭铭校，《社会的构成》，生活·读书·新知三联书店1998年版。

与一般日常生活实践不同，学校教育实践是一种高度制度化了的实践，这种实践具有清楚的时空限定以及明确的制度规范与规则，具有相当程度的例行化特征。尽管教学可以成为一种即席创作的艺术，但相对于日常生活中的自由随意来说，这种创作是在既有的制度规则及例行化行为基础上的有限的创作。这种高度制度化的实践行动具有明确的结构化特征。

1. 教育实践行动的时间与空间结构

教育实践行动的进行具有明确的时间与空间划分，每一种教育实践行动的进行都存在于特定的“时空束”之中。

学校生活中每一天都做了精确的时间划分，每一所学校都有一张大致相同的作息时间表，规定着一天中的时间安排，学校生活总是按照这张时间表日复一日地进行着。使学校生活中的每一个人对每一天所要做的事情都有一种较为清楚的预期，使人们对在任一时间段在学校中将会进行的事情一目了然。

学校中的空间划分与布置也具有大致相同的特征。一般来说，学校都是被高高的围墙（现在也有很多学校采用栅栏墙）与外界分割开来，学校内部空间由一些公共活动的空间以及相互隔离的教室与办公室构成。在这种相对封闭的空间里，学校的各项规范秩序得以有条不紊地进行。对空间的分隔与分配限定了学校中的每一个人在一天中的可能的活动区域，一般来说，学校中的教师与学生一天之中都是在几个固定的点之间来回穿梭。空间的划分也大致决定了在其中将会发生的活动的大致类型，例如，在教室中将主要是教与学，在学校中的一些公共区域将会有一些正式或非正式的集会以及个人之间的自由交往。

学校中的时间与空间划分使日常的教育实践活动具有明确的时空“区域化”特征，在吉登斯看来，学校是一个具有特定物理性质的场所，可以从以下三个特征的角度来理解它：发生在学校中的各种接触在时间和空间上的分布，学校所展现的内部区域化，以及以这种方式确认的这些区域的情境性。现代学校是纪律组织，而学校的这些科层特征与它们所包含的各种内部区域之间，显然存在着相互影响的关系。与所有的纪律组织一样，学校是在一个封闭的边界内运作的。学校由此而成为一个产生纪律权力的“容器”。学校生活的封闭性使生活于其中的人们彼此之间的序列性接触有可能以严格协调的方式进行。在学校里，无论是教室的划分，还是在这些教室中经常会发现的课桌的空间安排，都体现出比较严格的规范性调控。这种空间的划分无疑有利于通过例行化的方式，对各项任务进行具体的安排和调配。学校的时间表和协调有序的时空路径一样，对于空间的动员都具有根本的意义。在某些方面，学校常规纪律的产生以及例行化的教育实践行动都要追溯到对时间和空间的管理与控制上。在较为严格的教室安排形式中，对身体的定位、运动和姿态的规定一般都受到紧密的组织控制。在一节课中，教师和学生的空间定位与其他绝大多数人们进行面对面交往的情境都很不相同。事实上，如果出现了后面那种情况，一般也就标志着教师不再能控制局面了。每个教师都清楚，要使学生能够表现出持续性的顺从，本身就是一个脆弱的、依赖许多条件的权宜性结果。教室的纪律情境不仅仅是学校课堂活动的“背景”，它是在控制的辩证关系中被动员形成的。^①尽管吉登斯在这里论述的主要是由对时间和空间的划分与管理所导致的学校纪律状况，它同样也适合于对例行化日常教育实践行动的分析。

对时间与空间的划分管理对于日常教育实践的运行往往会具有根本性的意义，而对时间与空间的划分管理的改变也往往会在一定程度上改变日常教育实践行动的整体面貌。如在时间表中自由活动时间的增加往往会为学生的自学与自由创造增加机会，而校园或教室中公共空间的扩张或创建，会改变教师学生日常的活动、学习乃至交往方式。

^① [英] 安东尼·吉登斯著，李康、李猛译，王铭铭校，《社会的构成》，生活·读书·新知三联书店 1998 年版，第 226-229 页。

2. 教育实践行动的程序结构

教育实践行动尤其是教学活动是经过严密有序的预先计划组织的。在现代学制的总体结构框架下，学校教学活动每一学年、每一学期、每一周乃至每一天都严格按照预先制定好的统一的教学计划而展开。知识被分成了不同的层级逐步展示给学生，学校生活日复一日地按照常规沿着人为划分的知识阶梯前行。

学校中的每一节课，也遵循着一些基本的程序。我国当前大多数课堂都遵循着传统教学的几个形式阶段，其典型过程是“准备、复习旧课、教授新课、巩固练习、布置作业”五个环节。这种程式化的教学安排基本上可以运用于各科教学，久而久之便形成了大致的教学套路，成为一种习惯与惯例。

3. 教育实践行动的对话结构^①

教育实践行动基本上都以师生间对话（这里所说的对话包括教师面向学生的教授、提问以及其它形式的谈话）的形式展开。作为教育实践行动的对话具有不同于日常其它对话的结构特征，这尤其是以正规课堂中的对话为典型。

课堂中的话语根据其发挥的作用，大致可以分为三种类型：关于教学内容的话语、关于课堂控制的话语、表现个人之个性的话语。以课堂对话研究著称的卡兹顿（C. Cazden）把这三种话语功能分别命名为“命题性信息沟通”（命题功能）、“社会关系的形成与维系”（社会功能）、“说话者的个性与态度的表现”（表达功能）。所谓“命题功能”是教学的认识过程种中的话语功能，系指认识、表征、传递客观世界（教育内容）的话语功能。所谓“社会功能”是指教学的社会过程中的话语功能，意味着构成、解体、修复课堂的人际关系的话语功能。所谓“表达功能”是指教学的认知、社会过程中进行自我存在的证明与态度表明的话语功能。这三种功能（“命题功能”、“社会功能”、“表达功能”）也是一般社会生活话语所共同拥有的功能，它本身并不表征课堂话语的特征。但这三种话语的功能一旦依据课堂对话的构造运作，就将生成课堂这一场所特有的权力与权威关系。

在课堂中最一般的对话单位是“教师主导的提问与指示”、“学生的应答”、“教师的评价”，这样一种完整而相对封闭的对话单位被称为“IRE”结构。这种对话单位的连续的循环是课堂对话的极其显著的特征。美国学者贝拉克（A. A. Bellack）等人用四个“教学论手法”来分析课堂对话的单位：决定课堂对话语脉的“结构化”，进行提问与指示的“诱导”，顺应“结构化”和“诱导”的“应答”，以及应对和评价这种应答的“反应”。贝拉克确认，在课堂对话中，教师“诱导（提问、指示）”、学生“应答”、教师“反应（评价）”的对话单位，实际上占了将近八成。以“民族学方法论”进行课堂对话分析的梅汉（H. Mehan）再次确认了课堂对话中出现频率最高的结构——“教师主导的提问与指示（I）”、“学生应答（R）”、“教师评价（E）”的循环连续的IRE结构，阐明了教学作为师生相互构成含义的行为，所共同构成的过程。课堂对话的支配性单位（IRE）的结构不仅是认知结构，而且是一种社会结构。

卡兹顿用如下案例比较了一般对话与课堂对话：

一般对话：

“喂，现在几点了？”

“两点半。”

“谢谢。”

课堂对话：

“喂，现在几点了？”（I）

“两点半。”（R）

^① 主要参阅[1]佐藤学著，钟启泉译《课程与教师》，教育科学出版社2003年版，第108-111页。

“对了。”(E)

在课堂的 IRE 对话中,懂得的人(教师)向不懂得的人(学生)询问,对其应答,询问者表示感谢,同时判定正确与否。而且,决定这种 IRE 对话的连续中所构成的对话方向、选择对话者并决定发言顺序的,是单向主导这种对话的教师。在我国的课堂上,这种对话结构占绝大多数。课堂对话中 IRE 结构的主导性局面,反映出课堂中的教育关系乃是基于权力与权威人为地加以组织的。

梅汉在比较了课堂对话与一般对话之后尖锐地指出,在一般对话中,是由构成了回归性的二项单位组成对话系列:“招呼”对“回答”、“提问”对“解答”、“感谢”对“感谢”,而在课堂对话中,则是 IRE 三项构成了对话完结的单位。而且,最后的 E 亦即教师的评价发挥着决定性的作用。换言之,在课堂对话中借助最后的 E 的介入,剥夺了平等的人际关系对话的性质。课堂教学中这种建立在权力关系之上的对话形式相对于当今教育学中所珍视的由苏格拉底所开创的“对话”精神已相去甚远,在今天的课堂中,“对话”精神已发生了迷失。

课堂对话的 IRE 结构,并非在一切的教育关系之中都不可避免。在教育情境中以接近一般社会对话的结构进行对话的场合,IRE 结构的频率大大减少。在实施学生中心的促进自主探究的教学和大学课堂讨论那样以学生的发表与讨论为中心的教学中,表现 IRE 结构的情形是罕见的。说到底,IRE 结构是与传统的知识传递方式以及与之相应的师生权力关系联系在一起的。

日常教育实践的真正改变需要从自觉改变教育对话的结构与言说方式开始。

五、教育实践中日常言语方式的形成与改变

日常教育实践主要通过言语进行,不论是课堂中的讲授还是提问、对话、维持纪律都离不开言语。不同的言语方式往往直接体现着不同的教育观念与教育水平。言语不只体现出个人特色,而且具有社会性,言语方式是在社会生活与职业实践中逐步习得与形成的,一旦形成便具有一种相对的稳定性。日常教育实践的改进离不开言语方式的点滴变化。很多学校在进行教育教学改革时都在探索言语方式的改变,教育教学的改进状况直接体现在教师与学生在课堂内外的言语方式上。以下是一所小学近年来在这方面的探索,颇具代表性。

(一)在加强师德建设方面,教师的文明用语与忌语:

教师十句教学文明用语

- 1、“请你回答这个问题”,“请坐下”。
- 2、“别紧张,再动脑筋想一想,你肯定能行。”
- 3、“你学习上肯动脑筋了,比以前有进步了,老师真为你高兴!”
- 4、“没关系,不懂的地方提出来,问老师,老师会再讲解一遍的。”
- 5、“只要肯下功夫,一定能学好,老师会帮助你的,我们一起努力。”
- 6、“对不起,老师这个字误写了,感谢你为老师指出来。”
- 7、“请你振作精神,专心听讲。”
- 8、“你违反了纪律,应冷静地考虑一下,这样做到底对不对?对自己和别人带来什么危害?下课后来找我谈谈你的想法。”
- 9、“你应该相信自己并不比别人差,老师和同学们期待你认真学习,积极动脑,及时完成作业,你马上就会赶上大家的。”
- 10、“不要紧张,请你再听听,再想想!”

教师十忌语

- 1、神经病、笨蛋、傻瓜、十三点等。
- 2、你当心点，看我怎么收拾你。
- 3、叫你爸妈来，让你爸爸妈妈收拾你。
- 4、不想上课，给我背起书包回去。
- 5、要是自己的孩子，我早就不客气了。
- 6、靠边站，等会儿我再处理你。
- 7、笨得要命，我看你不会有出息了。
- 8、声音响一点，是不是饭没吃饱？
- 9、你有毛病的，到医院去看看。
- 10、听见没有，你长着两只耳朵干什么的？

(二) 在课堂教学改革方面，教师与学生用语的改变

教师评价用语的改进：

- 1、学习态度有进步的要加以肯定：你真认真（仔细）！你这么用心，不就答得很好吗？
- 2、学习质量有提高得要加以鼓励：你这个回答比刚才深刻多了，真会思考。
- 3、思维有障碍的要加以引导：你的发言让我想到了……，能否再补充（修改）一下，能换个角度，比如……，再想想吗？
- 4、语言表达有欠缺的要加以纠正：刚才那句话我没听清，请再大声说一遍。能否把…改为…就更好了。
- 5、学习方法运用成功的要加以推广：你是怎么知道的？请告诉大家，这方法真灵，咱们一起学学。
- 6、思维品质优秀的要加以称赞：你能……地想，我真高兴！要是只是……想问题，那就会有片面性，就不如你现在的思考好。
- 7、有创造性见解的要加以发扬：好！有创意，比老师想得更周密。“创意小灵童”就在你们中间，你们一定会和我讲的方法不一样，或者比我的讲的更好！

教师可用的赞叹语：

- 1、对！ 2、妙！ 3、棒！ 4、好！ 5、行！
- 6、正确！ 7、不错！ 8、对的！ 9、出色！ 10、漂亮！
- 11、真棒！ 12、好样的！ 13、够水平！ 14、动脑筋！ 15、真聪明！
- 16、说得好！ 17、想得妙！ 18、别具一格！ 19、与众不同！ 20、真会动脑筋！

学生回答问题用语的改变

A、直接回答：

- 1、我的回答是这样的：
- 2、我对这一问题的理解是：
- 3、我的思考的结果是：
- 4、经过思考，我想应该是这样的：
- 5、老师，我想这样回答：
- 6、我认为（以为）：
- 7、我是这样想（思考）的：

- 8、 我的思路是……
 - 9、 我是从这个角度考虑的：
 - 10、 我想从这几个方面说：一是……，二是……
 - 11、 因为…… 所以……
 - 12、 之所以…… 是因为……
 - 13、 …… 因此……
 - 14、 老师，可不可以这样说：
 - 15、 老师，是否能这样想：
- B、 补充回答：
- 1、 我想给***同学的回答补充一点（补充说明）；
 - 2、 ***同学说对了，但是我还想为他（她）补充一点；
 - 3、 ***同学说对了，但不够完善（全面），我想再说一点（几点）；
 - 4、 我想从另一个角度思考，应该补充这么一点；
 - 5、 我同意**同学的回答，但是我想再补充一点意见；
 - 6、 对这个问题，我比**同学想得多一点，为此我想再补充一点说明；
 - 7、 我想这一问题的思考方法可以再多一点，所以我要为**同学补充。
- C、 否定回答：
- 1、 我想换个角度思考，这个问题应该这样回答；
 - 2、 我与**同学的想法不同（理解不同），我的思考是这样的；
 - 3、 **同学的回答与我的思考（看法）相差（很）甚远，我的思考结果是；
 - 4、 **同学回答得不够确切，我的回答（想法）是；
 - 5、 我不同意**同学的回答（说法、观点），我想应该是这样的；
 - 6、 **同学的观点（回答）我不同意，我是这样思考的；
 - 7、 **同学的回答是风马牛不相及（错了），正确的答案是否可以这样说；
 - 8、 对不起，我想就**同学的发言说几点不同的意见。
- D、 小组学习交流：
- 1、 我代表第几小组来发言；
 - 2、 我代表小组来汇报一下刚才讨论的结果；
 - 3、 组长**同学指派让我代表小组来发言交流；
 - 4、 我们小组成员一致推荐我发言；
 - 5、 经过热烈讨论，我们小组对这个问题的回答是；
 - 6、 通过小组学习讨论，我们对这个问题的理解是；
 - 7、 我们小组同学通过阅读讨论，对这一问题思考的结果是；
 - 8、 现将我们小组的讨论意见汇总如下；
 - 9、 我们小组每个人都积极发表意见，归纳起来，主要有以下几点；
 - 10、 我们小组认为……

课堂是一种高度结构化的教育场景，在这里，教师与学生的语言往往都是相当模式化的，师生言语方式的改变往往意味着课堂教学方式的改变。反过来说，课堂教学方式的真正变革也必然体现在师生课堂言语方式的改变上。这种言语方式的改变反映着内在教育思想观念的深层变化，一种新的教育思想观念的真正落实需要通过在日常教学言语方式的刻意改进与创新，这种改进与创新并不仅仅是个别教师的教育智慧，而是大家在彼此切磋琢磨、相互借鉴的基础上共同探索形成的。日常教育实践的改进正是立足于这种点滴改进的基础上。

第四章 学校教育实践经验的演进

——一种考古学分析

学校教育改革的过程是教育者的教育实践经验连续不断地改进过程。经验并非仅仅为个人所拥有，一些特定的教育实践经验形态往往在特定的时空范围内为许多人所共享，经验是具有社会性的。新教育理念指导之下的学校改革并不能对学校原有经验进行彻底否定，否则，新的实践形态将无从确立。新教育理念的真正实现惟有在对原有经验形态有一个清楚认识的基础上进行“创造性转换”。现有的学校教育实践经验形态是在长期的历史发展过程中逐步积淀形成的，为此，我们需要探寻其发生发展的历史源头与演变脉络，惟有历史分析才能增强我们对现实的感受力。

一、关于方法论的审视

自从现代学校在中国出现以来，至今已有一百多年的历史。在这一百多年的时间里，中国社会经历了多次翻天覆地的、波澜壮阔的、连绵不断的变革，这些变革几乎波及了社会的一切领域。学校教育在这一百多年里的变化同样可谓是风云激荡，其中既有关于教育思想的激烈论争与嬗变，也有教育体制的剧烈变革，更有学校教育规模总体上的不断扩大与完善。在这一百多年的时间里，西方文化对民族文化的强烈冲击、现代文化对传统文化的激烈批判、政治领域中的权力更迭与政权性质的改变、经济领域中生产生活方式的迅猛变革，都对学校教育产生了实实在在的影响，成为主导学校变革主要因素。在这一百多年的时间里，曾涌现过各种各样的教育思想与思潮，曾出现过形形色色的办学形式与教育体制，曾发动过对“旧教育”的彻底革命，也曾推行过基于特定理念的教育改革。综观现代学校发展的百年历程，可谓浪起云涌，时而惊涛骇浪，时而波浪翻腾，当然有时也会风平浪静。然而在这波澜壮阔的表层之下，有哪些东西能够沉淀下来融入到我们今天的学校现实之中呢？有时候，变革的风云漫天而来，似乎声势浩大，但只在学校教育的表面卷起些涟漪以后便匆匆过去，仿佛什么都没发生过一样；有时候，则会翻江倒海，将学校教育现有的一切秩序打乱，但当这一段历史过去，一切又恢复如常，又重新回到原来的老路。如果说“现实是历史的延续”，那么我们今天的学校教育现实是如何从过去一步步发展而来？过去发生过的哪些事情真正积淀为我们今天的学校实践？这种积淀受到了哪些因素的制约？如果说一定历史时期的教育主导思想（思潮、理念）主要受这一时期的时代精神所影响，一定历史时期的学校教育体制、发展规模主要受这一时期的政治、经济状况所决定，那么存在于当前时期的学校教育经验则来自于过去的点滴积累与改善。

直面教育实践经验本身

教育实践经验是教育者在长期的教育实践过程中所摸索或习得的一套行动智慧，它主要表现为教育者的较为稳定的教育行动方式。在学校教育实践过程中真正起作用的，与其说是教育者的教育观念，不如说正是这样的教育实践经验体系。这也正说明了为什么教育者的观念已受到很大冲击，但其教育实践依旧很少改变的原因。在现有的教师培训方式之下，尽管

教师学习了很多教育理论（主要是理论的灌输），但对于其实践的改进似乎依然作用不大，对这样的问题，我们同样需要从教育实践经验本身的角度予以分析，而不是将视野转移到其它层面。我们需要探讨教育实践经验本身的发生、发展，其演进的内在机制，以及其本身的内在特性。惟有如此，才能对现有教育实践经验体系产生明确的认识，才能在此基础上谋求对教育实践的切实改进。

因为经验必须经由个人的摸索、学习而逐渐形成，并且个人之间的经验存在很大差异，我们往往认为经验是个人性的，由此也就往往忽视了经验从根本上来说的社会性特征。事实上，经验是通过社会习得的，一个人所积累形成的经验离不开对他人的观摩、学习与借鉴，这也是为什么当今的学校教育实践都呈现出大致相同的特征的原因。一种经验形态往往在特定的时空范围内被许多人所共享。在这一点上，它如同知识一样，是超个人的。但经验又不同于知识，知识是经过人类系统反思的结果，它需要也能够用语言明确地表述出来，而经验则往往具有前反思的特征，它是一种实践与行动的方式与智慧，行动者未必能清楚地意识到，也未必能用语言明确地表述出来。尽管教育实践经验具有显著的个体差异，存在着新教师与老教师、一般教师与优秀教师之间的显著不同，但我们依然能够看到一个时代、一个社会在这方面的共同特征，尤其是对于“什么是好的教育经验”存在着较为一致的评价。实践经验不同于理论思想，实践经验是在长期的教育实践过程中，经过实践者的不断摸索共同建构的，而理论思想则往往首先是基于某一理论体系的演绎或对外来教育理论的移植。理论既会把实践经验照亮，也会使实践经验暗淡无光。但实践经验自有其顽强的生命力，有时候，变革的风暴使整个学校教育领域波浪滔天，但实践经验犹如海底的暗流与细沙，只发生着微微的变动，按自己的方式前行。

历史的考察会赋予我们对现有教育实践经验以崭新的感受力

本章内容所要探讨的是，存在于当今学校教育领域在广大中小学教师中间的教育教学实践经验是如何在漫长的实践过程中形成的，我们需要探寻其形成的源头及发展演变的脉络与机制，以达成对现实实践状态的更深入了解。正如大社会学家涂尔干所说的，要想形成对社会现实的更深入全面的洞察，惟有通过深入了解现实是如何从历史中一步步发展过来的才能实现，惟有历史才能给我们以准确而全面的解释。

涂尔干说：“我认为，只有有关人类事务的科学才能卓有成效地引导人类行为。古话说得好，‘若有善行，必有自明’。不过，我们今天知道，为了有自知之明，而把我们的注意力引向我们意识的表层部分，这是不够的；因为浮于表面的情感和观念决不能对我们的行动产生最为有力的影响。我们必须搞清楚我们过去的生活过程逐步确立起来的、或者是遗传作用遗留给我们的各种习惯和倾向，这才是支配我们的真正力量。然而，它们隐藏在无意识之中。不过我们也能够成功地发现它们，唯一的途径就是重构我们个人的历史和我们家庭的历史。同样，无论有什么样的教育体系，若在教育体系中恰当地履行我们的职能，就必须从内部而不是外部，也就是通过历史来了解。因为只有历史才能够渗透到我们现今教育体系的表层之下；只有历史才能够分析它；只有历史才能够向我们说明它是由什么要素构成的，每一种要素究竟取决于什么样的条件，它们是怎样相互联系的；总之，只有历史才能够把我们带入它得以形成的因果长链之中。”^①涂尔干曾对法国自中世纪以来中等教育的演进历程进行过深入的全方位的分析，试图将当时法国中等教育的现实照亮，并指明其未来的发展方向。涂尔干的分析内容涉及教育思想、教育组织、学校体制、学生管理、教育内容、教育方式方法等诸多方面。他并不仅限于历史资料的收集与罗列，也不仅仅停留于历史事实的表面，而是力图阐明，在情势与社会环境的压力下，各个时期所面临的教育问题是如何在事件发生的进程中

^① [法]爱弥尔·涂尔干著，沈杰译，渠东校，《教育与社会学》，载爱弥尔·涂尔干著《道德教育》，上海人民出版社2001年版，第378-379页。

出现的,究竟什么样的解决方案获得了成功,产生了什么样的后果,我们又该从中汲取什么样的教益。他由此而向我们展现了一幅覆盖了千年历史的巨大而清晰的法国中等教育画卷。在具体的历史情境中,让我们看清了法国中等学校组织机构的演进历程,也让我们看清了这种组织旨在实现怎样的教育理念,以及是什么样的一些目标决定了这种组织的存在并赋予了其正当性。涂尔干认为,如果将目光仅仅停留于当前时代,会囿于表浅的时代精神与所处的具体情境,“催生出种种夸大、偏颇、片面的教育理论,表现的只是应一时之需和热情一阵的愿望。”“我们的出发点不是要搞清楚当代的理念应该是什么,而是必须把自己移送到历史的时间刻度的另一端;我们必须努力理解与我们自己的时代相距最为遥远的教育思想体系,也就是欧洲文化最先肇发的那套教育思想体系。我们将要去研究它,描绘它,并且尽我们所能去说明它。然后,我们将一步接一步地追随它所历经的、与社会本身的变化同步的一系列变化,直至最终达到我们当前的处境。这必须是我们的终点,而不是我们的起点;沿着这条道路走下来,我们会到达今日的处境,到了这个时候,今日的处境将会沐浴在一种新的光芒中,与我们原本用来观看它的光芒有相当的不同,否则,我们会立刻彻底忘却自己,毫无保留地投向我们时代的激情与偏见。通过这种方式,我们将会避免屈从于兴盛一时的激情与偏向所产生的备受尊崇的影响,因为历史的考察将会赋予我们感受力,这种新获得的感受力将捕捉种种具有同等正当性的需要与必要性之间的差异,对这些激情与偏向构成制衡。这样的话,这个问题将不再会陷入武断的过度简化,而会接受一种客观冷静的考察,全面展现它的复杂性。”“历史的研究不仅将会使我们有能力与我们自己的原则交流,而且也会使我们时不时从我们的前辈那里,发现我们必须纳入考虑的一些至关重要的东西,因为他们是我们的先辈,而我们是他们的传人。”^①

涂尔干对历史研究的推崇为本研究的进行提供了重要的启发,他对历史所作的客观而又冷静的审查以及对现实教育问题的强烈关注为本研究立下了典范。但涂尔干更关注的是教育思想理念的发展演进,分析其中的连续与断裂,并结合具体情境予以阐发,是想为现行的教育组织与实践重新找到真正切实的思想理念的活力。但本研究所着意的并非是有有关教育组织机构、教育思想理念演进的“宏大叙事”,而是着意于学校教育实践经验本身自从进入现代社会以来的在中国的演进历程,这是一种更为微观的、更为细致而琐碎的探究,但我相信这也是一种更为根本的研究,因为这有利于我们更为清楚全面地认识现行教育实践,清楚其发展的来龙去脉,并进而能看出如何使教育实践得到切实的改进。

考古学研究的视角

这样一种研究与其说是一种历史研究,不如说是一种“考古学研究”。福柯曾将“考古学”方法应用于对西方自16世纪以来知识史的研究。在《词与物——人文科学的考古学》^②一书中,福柯力图弄清楚在16世纪以来的西方文化发展中,人们为了建构在语法和语文学、自然史和生物学、财富分析和政治经济学中所使用的那种实证的知识基础,人们曾在时空中认可和设定了哪种秩序形态。旨在重新发现人类认识和理论的可能基础,知识得以在其中确立的秩序空间,并为观念的显现、科学的确立、经验的哲学反思及合理性的塑成与消失提供历史先天性基础。但这并不类似于观念史或科学史,而是要阐明那个已撇开了任何理性价值或客观进步的认识论领域,即“认识型”^③,并认为应该把知识空间内那些已经产生了各种各样经验认识的构型揭示出来。福柯曾特地指出,他所讲的“考古学”并不确切地指一门学

^① [法]爱弥尔·涂尔干著,李康译,渠东校,《教育思想的演进》,上海人民出版社2003年版,第15-17页。

^② [法]米歇尔·福柯著,莫伟民译,《词与物——人文科学的考古学》,上海三联书店出版社2001年版。

^③ 福柯所说的“认识型”是指在某个时期存在于不同科学领域之间的所有关系。科学之间或各种部门科学中的不同话语之间的这些关系现象,就构成了福柯所说的一个时期的认识型。作为不同科学之间的关系集合,认识型就是西方文化特定时期的思想框架,是“词”与“物”借以被组织起来并能决定“词”如何存在和“物”为何物的知识空间,是一种先天必然的无意识的思想范型。

科,而是指重构和考查作为认识、理论、制度和实践之深层的可能性条件的知识。福柯认为,经验知识在特定的时空也可以是有明确的规则的,谬误和真理都可以遵循某个知识译码的种种法则,非形式化的知识的历史本身也拥有一个体系。福柯并不想在特殊类型的知识或观念体系的基础上重构大时段的时代精神和世界观,而只是一种严格的“区域性的”研究,描述特定时期特有的认识论空间。在《知识考古学》一书中,^①福柯对他的这种思想予以进一步的阐发,强调“话语”的重要性,认为“话语”是不能还原为语言或言语的,“历史的先天知识”要说明的是,话语并不止具有意义或真理,而且还具有历史,有一种并不把它归于奇异的生成变化律这样的特殊的历史。福柯还运用“考古学”的方法,分析了人类社会癫狂的历史^②、规训与惩罚的历史^③。作为社会底层的发掘者和辩护者,福柯非常关注癫狂曾被捕捉、被剥夺资格、被禁闭、被鄙视和诋毁的方式。他批判西方大写的理性,力图改变因癫狂受抑制而造成的理性独白的局面,替非理性争得应有的权利,恢复理性与非理性的对话。在《规训与惩罚》一书,福柯将考古学的方法与对权力的分析结合在一起,揭示了西方社会自“古典时代(16-17世纪)以来规训与惩罚方式的演变机制,昭示了一种弥散在全社会领域中的监狱体制的诞生。

涂尔干的历史研究与福柯的考古学方法为本研究的进行提供了重要的方法论启示,但本研究所要探讨的既不是“思想、理念”,也不是“知识”,而是我国自从现代学校出现以来的“教育实践经验”的演进。

社会学视野中的教育实践经验的形成与演进

本研究所要探讨的“教育实践经验”并非局限于某些独特的教育实践者个体,而主要是指一种匿名性的、公共性的教育实践经验形态,在特定的时空区域内,它往往展现出一些共同的特征、一种固定的形态。这种教育实践经验依存于特定的社会情境脉络,在教育者群体中得以形成、发展、扩散、修订,它主要是通过学校情境中教师间的“以老带新”、相互学习观摩以及新教师对其以前受教育时的教师教育方式的回顾等方式而得以流传、定型。这种经验有很多往往是处于前反思性的状态,因而并不能被等同于知识,即便是冠之以“实践知识”之名,也未免有些牵强。事实上,教育的进步,尤其有赖于这种实践经验整体上的点滴的积累与改善。而这往往是观念论、主观论的教育改革者所忽略的领地,这些改革者天真而乐观地认为,只要教育者的观念转变了,理想的教育就能够实现。事实上,学校教育的真正进步,惟有诉诸于教育者经验素质的逐步改进,而非诉诸于教育观念领域中的急风暴雨似的的变革,那样只能让人无所适从。为此,我们需要对教育实践经验的整体状况有一种清楚的认识与洞察,而这种认识与洞察需要到其形成与发展的历史中去寻找,因为历史可以提高我们对现实的感受力,可以显示给我们其形成发展的规律与机制,可以使明确其进一步发展的方向。我们需要将目光追溯到我国现代学校教育实践经验产生的历史源头。在现代学校教育发展的百年历程上,在学校教育实践领域,曾涌现过形形色色的探索与实验,曾进行过急风暴雨似的改革,也推行过春风化雨似的改进,这百年的发展历程,是哪些积淀为我们今天教育实践经验形态?又有哪些已渐渐被人们淡忘?

二、我国现代教育实践经验的形成与演进

(一) 现代教育实践经验在我国的早期引进、创生与推行

在我国教育发展史上,存在着现代教育与传统教育(古代教育)的深深的断裂。现代教

^① [法]米歇尔·福柯著,《知识考古学》,三联书店1998年版。

^② [法]米歇尔·福柯著,《癫狂与文明》,生活·读书·新知三联书店2000年版。

^③ [法]米歇尔·福柯著,《规训与惩罚》,生活·读书·新知三联书店1999年版。

育是学习西方的结果，而传统教育在中国则已延续了几千年。在传统中国，并没有现代意义上的这种学制划分，与现代基础教育大致相对应的是启蒙教育，启蒙教育主要在私塾中进行。私塾教育与现代学校教育在各个方面都有很大的不同（可以说是截然不同）。私塾教育的实践经验在中国沿袭了上千年的时间，其形式非常简单，即读书、背书，最后再由老师讲解。当私塾转变为现代学校，这种经验的裂变是可想而知的。据说当私塾教育被终止，新式学校兴办的時候，大多数老师对如何教学一片茫然，只有当从日本传来赫尔巴特五段教学法并看到示范时，才略有所适从。然而，新式教育在中国的推行并不是对西方经验的简单复制、移植，而是经历了复杂的创生过程。

新式学校在中国的出现，始于19世纪下半叶，起初是由西方传教士办的教会学校，但这种学校在当时往往并不正规。一般认为，1862年创设的京师同文馆，是中国第一所按照西方教育模式建立的学校，但这是一所属于高等教育性质的学校。直到1901年8月，清政府颁布《兴学诏书》，称“兴学育才，实为当务之急”，“除京师大学堂，应切实整顿外，着各省所有书院，于省城均改设大学堂，各府及直隶州均设中学堂，各州县均设小学堂，并多设蒙养学堂”。全国掀起兴办新式学堂的高潮，初步建立起包括大、中、小、幼各级各类学校的现代教育体制。新式教育的推行，首先是派人到欧美、日本去学习、观摩，学习他们的学校设置方式与教育实践经验，然后回国推广。

作为清末民初推行现代学校教育的主要参与者之一，俞子夷为我们描述了现代教育实践经验（包括教学、训育与学生管理）在二十世纪最初的几十年里推行、创生、确立的实际过程。

1、现代教学实践经验的引进、创生与推行^①

（1）赫尔巴特五段教学法的引进与“中国化”

“日本战胜帝俄后不久，普及义务教育（简称义教）从四年延长为六年，于是六学年级教法，就成为当时日本小教界研讨的主要课题，师范学校当然义不容辞，即高等师范亦率先示范。消息传来，正当清廷两次预备立宪，限期召开国会，似有励精图治之象。江苏省教育会主要人物，多教育救国论者，其中袁希涛为首，特别热衷于普及义教，先后组有义教促进会，义教期成会等，大力提倡。为此，研究、学习、传播单级教法，便视为是推行义教的一种有力工具，于1908年尾、1909年初就敲响了闹场锣鼓。”

这事分两步进行，先派人去日本考察，再回来推行。考察团成员除时任川沙清墩小学的俞子夷以外，还有上海龙门师范附属廿二铺小学主持人杨保恒、南通师范毕业的周维城以及苏州的小学教师胡宝书。在日本，主要是考察、听课、了解概况，并做详细记录。

回国后“稍事休息，省教育会即召开一演讲会，来者百余人，多上海各校教师。我们三人各作一小时左右的报告；彼此分工，各以一个方面为中心，我的内容是单级课堂教学。好在笔记已随时整理好，准备尚不吃力。”接下来便是练习所的筹备，并创办供学员实习的初级小学。练习所共办两届，各一学期。首届学员由省内各州县选送，都是优良小学教师，第二届学员来自各省。讲课内容包括“训育”、“单级通论”、“教法实际”、“儿童心理”，还有日本小学通行之“课间操”也同样搬来。讲课不难，有脚本，有笔记，资料十分丰富，但搞实习小学却并不是很容易的事，因为实践经验的掌握与习得并不象观念的口头传授那样简单，这牵涉到对原有经验的改造、重组与创新性转换。实习小学的组织分三步进行：

“第一、借用两所初小，原来虽亦单级，但经过参观了解后，觉得还有不少问题须整理、改进。周率先引导，亲自出马，用一周时间，做了很多调整工作，如日课表的编排，儿童座位的排列……，更重要的是：常规训练，自习方法的训练以及学生助手（非小先生）的训练。

^① 俞子夷：《现代我国小学教学法演变一斑——一个回忆简录》，载董远霖、施毓英编《俞子夷教育论著选》，人民教育出版社1991年版。

我见习一周后，再依样画葫芦在自己管的小学里做。前后约一个月，大体就绪，经过所主任检阅，认为可以公开，乃进入下一步。……

“第二、示范一周。……周与我分别各教一周，学员参观。头几天，省教育会驻会干事亦大驾光临。每日一堂算术，两堂国文，前后六天，十八堂，无一堂不在二十余学员的监视下进行。这才是真正的考验。日夜紧张，有时睡梦中也在上课或备课。

“第三、学员轮流实习，也是每天上午三课包干。第一轮过后，两组交互观摩，还举行了几次全体参加的演示，事后开全体讨论会。平时指导实习，在下午课后，着重备课，批评仅个别谈话。”

俞子夷对这次学习、传播单级教法的作用及影响做了如下的陈述与评价：“省教育会用了不少经费，四人考察团，好比抬一乘绿呢官轿，接来了单级教法，并大张旗鼓，演了两台庙戏。单级只是编制方式，教法实质仍不外日本通行的那一套所谓赫尔巴特的五段法。事实上，他处我不知，就苏省言，官立两级师范（苏州）及南通师范教育各学科均由日本教师任教而所用教授法，就只有这一套。……我们一年半的努力，实在只是继续推广。但经过省教育会大力号召，声势当然比前浩大，尤其第二届，颇有领导各省的雄心。袁希涛热心在北方推行。清廷学部亦受到影响，1910年，1911年两次奏本，便把四人考察团抬进来的教学方式、方法合法化了。这浪潮不小，苏省各州县劝学所不甘落后，讲习单级教法之风颇盛。……”

以上讲的主要是单级教学实践经验的推广传播过程，其实质就是赫尔巴特的五段教学法。赫尔巴特五段法的输入比单级早，其传播情况可分三期。

第一期在1908年前，主要靠两条途径，1. 国内师范学堂，2. 赴日本留学师范者。初办师范时，许多新学均请日本教师讲授，教育部门各科，包括教授法，亦多由日籍教师担任。任教者也有若干归国留日学生，但人数不多。两者同出一源，而日本通行的也只有五段法。“这时期教法方面，刚从旧时私塾的个别讲解转变为班级上课，‘先生讲，学生听’这一套新技术开始建立。……五段教法从讲演中学来，还是仿用讲演容易。五段法仅仅在讲义或口头谈话中推行，小学课本里很少出现。当然，南通师范实习小学里，五段法是常用的，这种小学，能有几个！1906年在广明时，先进的教师提倡用启发式教法代替注入式。所谓启发式，是指参用问答法，不单纯用讲演法言。这风气推广得相当快，优良小学，优良教师，殆以上课用启发式为奋斗目标。启发式不等于五段法。提倡启发式，为推行五段法开路，第一期情况大抵如此。”

第二期夹在单级里传播。“练习所学员后来多数不教单级、复式。各处讲演，听众有不少原非单级、复式教师。听得合意，就把这一套教法实施了。自此以后各小学教法逐渐变化。先生讲、学生听的注入式，代之以：有问答，有练习，练习亦有多种方式；而采用预习者日增。这情况始终未消，战时，战后仍存在，且很广泛。”

第三期是在辛亥革命以后，推行的方式多，效果也不算小，而主要依靠师范学校的大发展。以江苏省为例，从一师及附小发动，数年内遍及全省，更影响到省外。师范学校的大发展，使五段法得以快速传播。除此之外，通过各种研讨、参观、交流、观摩等活动，传播面也很广。有一种方式，就是课本的教授书（即教学参考书）：“书局竞编小学课本，有经验的小学教师被邀执笔，而且教科书外，必备一套教师用的教授书，这又非真内行不可。教授书极详备，每课均有长篇教案，连同习题，教师可拿了径去上课，不必备课。据传，有不少外行教师竟将教授书中标目如‘指示目的’之类一一板书，令儿童笔记。这样，教授书销到那里，全套教法也推行到那里，传播面最广。”

第一次世界大战之前，小学教法主要从日本输入，而其内容与本质主要是基于五段法的一套。但在具体实行过程中，也做了许多变通。“日本通行的一套，本质虽不出五段法窠臼，但事实方法却并不呆用五段法术语。有些科目，有些教材，很难用五段的框子硬套，似亦有些变通办法，例如有主张四段者，更有主张三段者。我们一年余的演示、讨论，集中在建立

一套‘教顺’（上课的顺序），后改称‘过程’。以国文读法为例，一般过程为：事物教学，目的指示，课文大意，新字解释，课文讲读，讲读练习，段落大意，文体结构，应用练习。事物教学算是‘预备’，课文大意，新字，讲读以及练习，均属‘提示’，讲读练习是提示的巩固、加强。段落大意偏于内容方面，文体结构偏于形式方面。二者统称整理，用以代“比较”及概括。最后的练习即‘应用’。如此，五段简化为四段，算术多省去整理，故只三段。”这种过程划分，直到现在，我们的课堂教学依然大致如此，可见其影响之深远。在当时，便广受欢迎。“这种过程最受欢迎，教师用以备课，师范生用以实习，只需将教材依次安排，再出些习题即可竣事。重实际是好的，然而陈陈相因，渐成形式。后来教授书出，教师竟可不必准备，径挾书而入教室。”这种程式化、操作化的过程划分在为广大教师提供了便利的同时，也为教学中形式主义的泛滥提供了契机。

赫尔巴特五段法在引入中国后，经过几年的调整与经验积累，逐渐“中国化”，最终主导了我国中小学的教育实践形态。俞子夷评价说：“以五段法为基础的教学过程，尽管后来吸取了些新花样，但其基调始终保持不变。经过不断增补，已与当初从日本抬进来的面貌不同，成为我国独特的传统。……其他新花样，均只昙花一现而已。即使大学里尽力宣传，终敌不过广大小教群众多年实践的积累。当然，这一套根深蒂固的传统好不好，是另一问题，正待专家鉴定评价。”俞子夷记述了一些技术细节方面的调整过程：“五段法的提示初被误认为只是教师讲述，学生被动地静坐听讲。后来改进，反对注入式，提倡启发式。于是研究问答法之风盛行一时。有人把问句分成：1.单答的：如问什么人，什么地方，做什么事情之类，只凭强记，价值不大。2.是非的：如‘……是好还是不好？’‘这样做合理还是不合理？’等，学生可随便乱猜，价值更差。3.暗示的：如‘他可以算是好人吗？’‘这样做不是很好吗？’等，问句中已包含答案，毫无价值可讲。4.启发的：如问怎么办，为什么要这样做之类，可引导儿童深入一步考虑，价值最大。日本教师很讲究这一套，技术颇高明。周维城在江苏一师附小时，亦着重这些。但后来通行的测验尽是单答与是非二类。”

（2）“新教育”方法的引进与实施

继初期从日本引进赫尔巴特五段教学法并广为传播之后，当时在一些欧美国家盛行的一些“新教育”方法也相继传入。“辛亥后的最初几年里，江苏省教育会的重要人物有几个参加了新的省行政机关都督府。他们仍未忘情于教育而且不甘于从日本搬来的那些，急于想取法‘民主’的美国，于是又组织三人欧美教育考察团。这是1913年秋末冬初的事。……”此后，自学辅导法、设计教学法、道尔顿制、分团法等相继传入并曾成为一时风尚。“就记忆所及，1912-1918年期间，苏沪一带小教界热闹的是自学辅导等。”“自1919年至1926年，这几年中东南小教界之热心于新教法者互相仿效，形成一种模式，人皆曰‘低级设计，高级道尔顿制，中级自学辅导’。就南京高师、东南大学附小情况言，实际是：低级与高级均大改变而中级则基本未变，还是老一套已经巩固的具有自学辅导色彩的五段法。”回顾这一段时期中的教学法（作为教育实践经验的主体部分）演变历程，俞子夷说：“我国最古老的私塾里的教法，重检查（背书），亦重讲授（先读后讲）。新式学校主要仿日，初期偏注入，后逐步改进，重启发，重自学，而仍在五段法的大框子里。几度演变，虽不与日本一模一样，但大体上属同一类型。其他新花样均只在极少数小学里试过，短时期即行消失。”“总之，从传统的私塾教法变成学校里的班级教法是突变；注入式而启发式而自学辅导均只能算是渐变。”

班级授课制是现代学校的典型特征，对于这样一种主宰了人类学校教育已几百年了的教學形式，在二十世纪初刚刚在我国确立不久，即曾引起怀疑并试图修正。其替代方式便是“道尔顿制”与“分团法（即分组或分层教学）”。“中教界之道尔顿制与小教界之设计法，同样轰动一时，而且差不多在同一时期。道尔顿制最早施行于上海中国公学中学部，舒新城花很

大力气。他对班级教学颇多怀疑，后来主张‘新书院制’。东大附中开办较迟，实施道尔顿制亦踏实，北京艺文中学亦做得切实。三校均被推崇为创举空前，但亦可说是绝后。一般中学均稳健、保守，继起尝试者很难听到。”对于这些教学形式的特点，俞子夷曾做出精彩的阐发：“班级教学是资本主义时期的产物。是时各门科学已具规模，故学校分设各科，集体共学。且任务有定额，上课有定时，修业亦有定期，情况与工厂似。但人有个别差异，学业成绩不可能如车间产品般齐整。这矛盾，始终使教师困惑。补救方案，层出不穷，道尔顿制打破班级集体最彻底，分团法则仅折衷调和，道尔顿制可视为英美派自学法的发展，其主体不外布置、自习、检查三步。特点是个别进行，不受旁人牵制，时限可自由决定，兴尽而止。这颇似从大工厂回到手工业小作坊，甚至象个体自由劳动。分科严格，与设计法恰相反，具有一大套详备的表格，比班级教学更细致，这又有些象邮局、银行。”正如俞子夷所说，各种教学形式与当时社会的生产组织方式之间存在着相似性，这或许与当时社会由生产方式所决定的社会主导思维方式有关，或许这也正体现出福柯所说的在特定历史时期普遍存在于人类知识各领域的“认识型”。在后工业社会即将或已经来临的今天，后现代思维方式正日益冲击着人们的思想，传统的班级教学正面临着新的挑战。

（3）测验手段的引进及其影响

在当时，与各种新的教育实践经验一并传进来并对现代教育产生深远影响的还有测验。“提到美国来的新教法，不由得联想到测验。二者差不多同时输入，测验略迟些。”“设计法着重社会化，测验着重科学化。两者有些不调和，但同为我们欢迎。……设计法才露头，测验即接踵而至，无形中为设计法筑一堤岸，防止它无限制地泛滥。分团法每利用测验作依据。道尔顿制的考核亦渐采用测验，或仿照测验的方式，后来发展成文纳特卡制。这多是测验助长、促进的。”“1922夏，中华教育改进社大举编制测验，邀请哥校师院教授麦柯尔来指导，南北并进，一年间编成若干套，与商务订约发行……陆续出版，用者并不踊跃，最后印齐已距大革命风暴不久，过后，连同编者也渐不再过问了。”“大举编造的结果，仅及智力测验，学力标准测验及算术练习测验等三类，尚有诊断（研究已有缺点）用的与预断（推测倾向、了解潜力如选择职业等）用的，均心余力不足而未遑顾及。”“测验本身虽未流行很广、很久，然其影响却不小而且很久。主要是考试及评分的方式。各种考试的题目，很多人改用‘是非法’，‘选择法’；向之主张上课提问应多含启发性者，此时的考题亦单答问句满纸。……评分亦花样翻新。S分（标准分）实即不分年龄的T分。主要是一切就儿童成绩作彼此的比较，此外我们对学业不再有何要求。所以有人说笑话：这是鼓励学生‘集体折烂污’的办法，即使全体水平均低劣，仍有百分之几人可列优等。各科分数综合时用均衡法，计算极繁复，结果即暗示学生权衡数小的几门，即使考得马虎些亦不至影响总分数至不及格。”“旧式考试不全面，调皮学生会猜冷门或者做空头文章蒙混过关。测验比较全面，但只须强记零碎事实，故无法知道学生是否已掌握了有系统的知识。若用是非法或选择法，那么不少人，连题目也不看，完全用占卜法应付，据说也常能得到及格分数。”测验是一种特殊形式的考试，“测验把考试‘科学化’了”。这种“科学化”了的考试伴随着“新教育”一并传来，与我国的科举应试传统相结合，逐渐扎下根来，成为主宰学校教育实践的一种重要力量。现代教育的许多理念因测验的具体形式与方式而发生异化。现代“应试教育”实肇始于此。

2、现代学生管理与学校管理经验的引进与创生

现代学校教育实践除学校教学实践外，还包括学生管理实践（往往与训育、德育结合在一起而不可分）及学校管理实践。关于这两方面的教育实践经验在二十世纪初现代学校创立时的引进、创生与推进行程，俞子夷的回忆为我们探寻现代学校教育实践经验的源头同样提

供了宝贵史料。^①

(1) 学生管理

在学生管理方面，经历了从学监到级任、训导、教导以及学生自治组织的演变过程。

“清代学堂章程规定：有寄宿生者，设学监（或称舍监）负管理之责。”1906及1907年前后创办的一些新式学校也设有学监，其他教师只负责教课，学监则只管不教，此时教与训完全分立。

“1912年始，江苏一师附小搬来一大套日本小学的办法，于是创级任制，兼负训导之责，级任每为该级教课教多者，是以人称此制为‘教训合一’，级任负全级一切责任，学期始排日课表亦在内。家长对此制极欢迎，从此子弟有何问题，可找级任商谈。附小主任则减轻了接见家长的负担，可致力于全校重大问题的研究、计划。小孩子很信任级任，有时级任的话比家长更有效。但不做级任的专科教师则觉有些儿童不易管理。倘若级任出面参与，则更使儿童对专科教师轻视。这问题几年未妥善解决。此制不胫而走，推行既速又广，而且生了拔不掉的深根。中等学校行级任制，还在几年之后，而且有名无实者居多，我在一师做过挂名级任，要得到中学生的信赖，不是易事。

“1918年后，南高师附小高级寄宿生日多，原设之舍务主任（教师兼任）照顾不周，乃仿广州教会办的岭南大学附中办法，设训导制。每一导师与学生十人左右共一寝室，除照顾日常生活外，兼管儿童零用钱等。舍务主任仍旧，主要负责宿舍公共事务，亦兼负责一训导团，并教课。训导管生活，是家长代理人，级任主要管学业及学级事务。重要训育问题双方协作。中、低级不行训导制，但有数儿因特殊关系需寄宿，则与女教师共寝室（男女儿童均有）。此外尚有高级寄宿女生一、二人，亦由女教师负责照顾。稍后，训导制推及高级通学生（走读生），由专科教师和住在校外的教师分别任训导，我亦负责参加一个团。从照顾生活始，此时，扩展成一种所谓‘训育’的特殊组织，每周集会一次，座谈、交游、故事，方式不一，师生关系从此更密切。主持全校者有机会了解儿童，颇得益。”

“从学监转变为级任是突变，级任外再设训导有些叠床架屋。”

“小学设教务主任乃后来的事，一师附小，1926年前的东大附小均无教务主任。后来有不少小学，分设教务与训育两主任。更后，为教训合一而并为教导主任，有过一个时期，某些规模较大的小学喜模仿中学，扩大组织，因而独多空头主任，反而使工作受到许多牵制。”

“一师附小提倡课间课后运动，特辟运动场，置备多种运动游戏用具。设值日教师制，每日二人，轮任监护。时广明（小学）、浦东（中学，附设小学），上课则教师忙于开口，退课则学监忙于奔走，彼此分工，劳逸均衡。一师附小值日教师，刚忙完开口，接着又忙奔走，实太辛苦。于是设巡察团，年长儿童分班分段（岗）协助监护。这就是学生自治的开头。同时，三年级以上儿童设值日生，轮值教室课后打扫整洁等服务。此等办法，均从日本学来。……”

“接办南高附小后，想到寄宿生的膳食问题每易出力不讨好，乃决定独立，用师生合股办法，名‘膳食公司’，学生推代表参加管理。后来学用品设商店经营，另用钱设银行存储，均由儿童管理、服务，而以一职员任指导。此外，宿舍杂务、整洁，以及全校环境卫生，特别是禁止随地吐痰问题……，都感到单靠教师力量决难做得彻底，于是组织公仆会，由高级儿童负责自治。有一教师任指导，但会议时有发言权而无表决权。定名‘公仆会’，表示为大众服务之义，所以防儿童思想中发生官僚主义倾向也。公仆会决议案须得职员会同意始实行。不同意者可交复议，但我在彼时未发生过此种僵局。负指导责任者，颇有些办法，亦得儿童信赖。”

“日本小学无自治组织，美国小学亦然。公仆会办法是我们几年中自己摸索，逐步完成

^① 俞子夷遗作《学生自治与学校管理——回忆简录》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》1989年第1期。

的。同时，吴研因主持一师附小时，创办‘三尚市’，完全模仿地方自治三权鼎立制，用以培养儿童民主思想。法院制遇到不少困难，级任教师与‘法官’间的关系最难搞好。东大附中的自治可能取法美国，但我不详。……晓庄（陶行知创办的晓庄学校）的自治最彻底，教师生活亦为学生所治。……”

俞子夷作为参与者、亲历者、过来人对新式学校创立时的各种学生管理经验做出了中肯的评价与反思：“总言之，各种学生自治方式，均成明日黄花，独级任制根深蒂固，且日发展。只图标新立异，不问实际需要如何者，每被淘汰，这是一个很有意思的教训。当然，级任制决不能说是百利而无一弊；深入研究，大有潜力可挖。我们过去太轻率。外来新花样，草率移植，不问其能不能服水土。偶有失败，即思想本变异，不肯耐性研究，就已有基础上谋改进。是以改革愈多，往往愈劳而无功。”

学生管理涉及到学生在校生活除课堂教学以外的方方面面，包括课间休息、课外活动、晨会、早操、升旗、周会、壁报（黑板报）、以及日常物品管理、日常行为管理、品德养成评定等诸多方面，如何恰当地组织使之发挥教育作用，促进学生的发展，并形成良好的学校秩序，现代学校创立时的探索为百年来的学校教育发展积累了宝贵经验。使我们依然可以在今天的学校里看到当时的影子。

“辛亥前，各学校对学生退课时可否自由游戏、运动，态度不一。广明、浦东，允许打网球或玩铁杠等。但1913年前后在某地参观一小学，却见到：低级儿童退课后入另一所谓‘休息室’，整整齐齐地静坐，依次起来，依次起来，走到放置茶水的桌旁饮茶，饮毕归座，上课铃响，再排队进教室上课。1912年，江苏一师附小提倡课间课后游戏运动，受到……批评，说是‘放任主义’。一师校长……作文反驳，说：这是“严格主义”！上课时应严格地学习，退课后应严格地游戏。这叫‘学游有定时’，必须严格遵守。……这是从日本输入的。日本小学退课时，运动场上非常热闹。有些教师见有呆立不动的儿童，多方设法，引诱他们活动。我国某校曾因促使学生课间运动而有退课后开窗、锁门的规定。”

“课外活动不限体育运动，例如上海约翰早有短笛队，广明、浦东均有铜管乐队。某一时期，中小学盛行过军乐队。1918年后，‘休闲教育’成为大家谈论中心；这可丰富生活，防止不正当娱乐，并可发展天才。南高附小各教师多才多艺，各就所长，分设课外小组，有歌唱、舞蹈、丝竹、锣鼓、写生、采集标本、照相、体育、工艺等等，任高级儿童选习。……”

课外活动在十几年的时间里迅速发展起来，其经验广为传播。“从退课静坐而课间、课后活跃于运动场上，更从游戏运动而扩展至种种文娱活动，十余年间的变迁诚不小。主要不外表现一种思想，即课堂外亦有甚多教育机会，应当妥善利用。调剂班级教学的划一性，发展特殊才能，课外活动确有相当作用。此制后来得到发展，湘师、杭师行之多年而日盛一日，即其例证。”

军营式训练在当时的学校里也开始出现，一些学校设有“童子军”。“童子军原是英殖民军南非战时利用少年儿童作间谍的一种组织。苏、沪某些教会学校，用来做管制学生的一种工具。辛亥后的学生颇感染了不少民主自由思想，旧日家长式的管理方法已不适用。童子军有军队式纪律，可以约束学生妄动。此风波及师范附小。三师附小唐昌言提倡最力，某次在苏开会，休息时他为我详述童子军的种种教育作用，照他说法，似乎这是训育、道德教育的唯一好办法。一师附小派两教师赴他校参观、学习。开始建立，高级儿童全体参加。学校添些设备还不难，要儿童做整齐的服装，家长方面一时不易通过。刚就绪，而新兴的田径、球类即夺去了师生的兴趣中心，童子军遂少受人注意了。……其他附小有施行极认真者。1927年后，国民党将童子军收归党有，与军训同隶训练总监管辖。”

“早会、早操仿日，一师附小即举行。南高附小添一项升旗，仿美，算是爱国思想教育的一式。……周会仿哥校师院附小，文娱表演为主，与设计法结合；各级准备周会是一种富有动力的设计，有时可工作几天，甚至一周。偶或在周会提些生活有关问题，上课时再由级

任作详细说明或与儿童讨论具体办法。他校仿行，有规定周训（或称中心训练）者，如本周整洁，次周勇敢等等，则又流于形式主义矣。恳亲会，游艺会，运动会，远足，大扫除等等从一师附小开始，施行颇顺利，未间断、停顿。”

二十世纪初期一、二十年间的现代学校的学生管理实践一方面学习西方国家的经验，使在中国的实际状况下扎下根来，另一方面也创生出了自己独特的经验。具有新生事物创立时的热情、投入与冲动，体现着“新教育”的理念追求以及强烈的民主关怀。正如俞子夷所说：“提倡学生自治，可以说是一种民主思想的强烈反映。将责任内阁制，军民分治等渴望而不能实现的理想，寄托于下一代，教育救国的空想如此，固不可讽之为画饼充饥也。战乱不绝，一批人仍乐此不倦。”其精神可感可敬，历经一个世纪之久，这种体现在学生管理中的“启蒙”理念依然需要我们时常回顾、反思。

（2）学校管理

学校管理涉及学校建筑、课桌椅、教学器材、图书、财务、卫生、人力等诸多方面。在这些方面，当时的学校也借鉴并积累了许多可贵经验。尽管这些很多看似都是琐屑杂事，但却都与学生的发展息息相关，都会直接或间接影响到教育教学的开展。这些经验直到今天来看，都依然是鲜活的。“参观单级时（指赴日参观单级教学），杨月如带归两套‘法宝’：一是日本各级学校建筑标准图，一是小学桌椅式样模型近二十种（内有许多是德国通行而日本不用的）。我在纽约时见到过一种当时新设计德桌椅式样。美国版的学校建筑书，亦有一套标准设计。南高请到过一美籍建筑师之专业学校建筑者来调研校舍，我曾与之谈过附小建筑规划，他用的也就是书上读到的那一套。我国教会学校及南洋公学由美英人参加设计的是一个类型，由日本人参加的或模仿日本的又是一个类型。后者多廊，南方多雨，比较适用。兴学数十年，久久不见有校舍标准出现。建筑师之关心学校建筑者寥寥。我弟子明至1935-1936年时始从实际工作中摸出一些南方学校适用的规格来；战时顾季平（德清人）有一套我国城乡小学用校舍标准设计，解放后曾于美术分院展出过，后来顾离浙北上，不知此一课题进展情况如何。我想校舍建筑的变迁，颇值得研究。当然，这是专家的事。但广征过去用过不同类型校舍者的意见，对今后标准设计的制订，大有好处。……无论在苏或在宁，每逢添置新桌椅，总要大伤脑筋。这事关系不小。倘若做起来不适合，便成制造近视、驼背的有力工具。形式较易解决，后来杭州市创制的K形椅，既坚固，又灵便，使用的小学多认为满意。独有高低尺寸最麻烦。在苏时参考日本标准，嫌偏低；到宁后采用美国规格，又偏高。桌高与椅高之比，始终未找出。弄到过一种外国人在我国调研体高发育的表，取样偏于南边且不够普遍，与东大附小儿童实况比，出入颇大。……”

“小黑板与单级教法同时输入，南高附小后期，部分教室改为全用小黑板，非常方便。黑板面积随教法演变而扩大，这是用自学法的一种重要检查工具。南洋公学的黑板面积特别大。运动设备、教课的教具、工具、仪器、挂图等等，各有各的历史。……”

“辛亥后小学行政起了个突变，教师不单上课，而且兼负训导之责；学校事务，全体教师均参与分掌。……办学校的方法也有一大进步，例如：凡事有预定的计划，事后有记录，有统计。全校行事历，周历，教材预定录，实施录，学级日记，大事记，以及儿童学籍等等，都是这一时期新行的。多数模仿日本，各学校试行十几年，有些好的经验，商务出版的《新法学籍簿及说明书》即其一例。会议制度亦莫基于是时。这一切，很多已成传统，经久未变。此外，如定期大扫除，定期检查儿童健康等，亦清代小学所罕见。”

俞子夷的回忆为我们从内部描绘了我国现代学校（主要是小学，也涉及到中学）创立并推广时的完整而生动的画面，我们可以从中看出现代学校教育实践经验发端时的基本轮廓与脉络，了解其中的动力与原由、困惑与追求、兴奋与艰辛、矛盾与曲折，这既有对外来经验

的借鉴与移植，更有基于自身实际状况的创造性转换与创新，正是这些先行者的经验奠定了我国百年来学校教育实践的基本形态，在今天的中小学的教育实践中，我们依然可以依稀看出这些早期经验的影子。当然，俞子夷的个人回忆是有局限性的，即仅局限于他所熟悉的苏沪一带的学校状况，但这些地方正是我国现代教育的最主要发祥地（犹如是我国现代民主革命的最主要发祥地一样），而其所记述的学校也代表着我国新式教育的前沿，在当地来说均属首屈一指，考虑到这些因素，可以认为，他所回忆的状况在当时是具有相当的代表性的，代表着我国现代学校的发展方向。

当然这种实践经验在当时并不具有普遍性，因当时区域之间、城乡之间、学校之间都存在相当大的差异，能有如此好条件的学校实在是凤毛麟角。例如俞子夷写于1924年的《参观乡村小学后的报告》^①描述到：

“无论哪一县，总是受着部章省令统一的管理，有的也有本县单行的规定。但是实际学校的情形，却相差很大。法规所管得到的，不过是表面，办法上却要靠办学的人。在统一的法规以下，学校的情形，有出于我们意料外的，千态万状，所以我觉悟此刻中国的统一法规，实在等于没有，至多能统一了修业年限而已。然而修业年限太呆板，于教育前途，并不是有益的。大多数的学校，是租借庙宇，或民房的。学校建筑，似乎还谈不到。然而往往也看见有不少的校舍，确是特建的，而太不合宜。面积的大小，没有一定，窗门的大小多少，也没有一定。……”

“……此刻有的学校，什么都没有，有的买了较值钱的东西，搁置受灰尘，有的用教科用的图表做客厅里的装饰，有的教室不过是满布着蛛网和灰尘的破壁，有的装饰得使人眼花。……”

“课程方法，是贵乎活用。但是中材以下的塾师改良的教育，没有适当的基本训练，怎能叫他们活用？叫他们活用些什么？常识社会自然卫生等科目，大半仍用教国文的方法去教，修身要背默，国语要讲解，口语读成文章调，形形色色，可笑的事正多，这也不能责备教员的。他没有方式可遵，又没机会可参观，除天才以外，叫他怎能自己创造出教法来。”

这种区域、城乡乃至学校间的差异事实上直到今天仍广泛存在着，只是今天乡村学校的基本状况已较之当年大为改观而已。

在二十世纪最初的二十几年里，封建帝制土崩瓦解，大革命四处涌动勃发，军阀混战割据，新兴工商业起步，西方文明加速渗透，推崇“民主”、“科学”的启蒙理念犹如猎猎大旗挥扬在中国社会上空，延续了数千年的传统文明发生着剧烈的嬗变。辛亥革命、五四运动都是在这一段时期里相继发生，政权更迭频繁，时局动荡不安，整个社会事实上经常处于无政府状态，有识之士都在关心着中国社会的命运与走向，并进行着艰苦卓绝的探索。时局的动荡不安也为新事物的萌发提供了相对宽松的环境。新式学校正是在这时得以正式确立。

我国现代学校教育的实践经验形态首先是学习西方（包括日本及欧美）的结果，当时西方国家正值“新教育”（在美国称为“进步主义教育”，在欧洲称为“新教育”）运动蓬勃发展时期，“新教育”与以赫尔巴特教育学为代表的“传统教育”相对，主张改变传统教育的方式与观念，促进学生的积极主动发展，其极端表现便是“儿童中心论”。在西方国家，从现代学校教育形式的确立到“新教育”运动，大约经历了一、二百年的时间。而在我国，从以“赫尔巴特五段法”为代表的“传统教育”教育的引进，到美国“新教育”的引进前后仅几年的时间，甚至可以说几乎是同时进行。因而，“新教育”在我国是早熟的，尽管其花色鲜艳夺目，犹如闪耀在中国现代教育史上的一颗明珠，至今仍光艳照人，但它在我国本土的生命力则是相当稚嫩而脆弱的。注定将要经历大风大浪，历经磨难而复生。

^① 俞子夷：《参观乡村小学后的报告》，载董远蓉、施毓英编《俞子夷教育论著选》，人民教育出版社1991年版。

这一时期的学校教育实践经验奠定了我国近百年来制度化正规学校教育实践经验的基本形态,这得益于当时相对自由宽松的引进与创新氛围,得益于先行者的教育救国、兴国的热烈情怀。它犹如一棵幼苗,将在历经风雨之后逐渐发展壮大;它犹如一束光,将照亮后继者的路;它犹如江河的源头活水,将随着后来经验的加入而不断壮大。在今天的学校中,其影响依然隐约可见。现实正来自于这种历史的积淀,也正基于先行者经验的点滴积累与改进。

在中国现代教育史上,曾涌现过各种各样的教育思想与思潮,并进行过颇具规模的实验,然而很多已成过往烟云,对后来的学校教育实践很少留下什么影响。惟有这些在制度化学校教育实践领域中的早期探索却日益扎下根来。这种制度化是在现代学校确立过程中基于借鉴外来经验与自由创造的自觉的制度化,而非迫于外在压力的制度化,是现代学校教育实践形式本身所固有的。

(二)“制度化”学校教育实践经验的形成

当然,现代学校教育的确立与推行离不开政治力量的支持与促进,现代学校教育,尤其是义务教育,从根本上来说是一项国家事业。然而,当政治力量过多地干预学校教育的内部事务,尤其是党化意识形态定于一尊时,现代学校教育的理念追求也就不可避免地会发生异化。

1、意识形态与思想控制的“制度化”经验的形成

1927年国民政府定都于南京之后,加强了对教育事业的统一管理。一方面建立健全教育法规制度,大力推行国民教育,另一方面又加强“党化教育”,强调国民党官方意识形态的灌输。在这一阶段,现代学校教育实践经验得以广泛传播,同时,也积累起了在学校进行意识形态灌输与思想控制的“经验”。具体措施包括,在各级学校进行三民主义教育,小学设置三民主义、党童子军课程,中学开设党义、军事训练科目(1932年后“党义”改为“公民”或“公民训练”),高等学校也将“三民主义”或“党义”作为必修课程。建立严格的教科书审查制度(规定教材内容必须“适合党义、适合国情、适合时代性”),严厉“整顿学风”(以“办理不善”、“不合规程”、“违背法令”等理由封闭了一批思想活跃的学校)。同时,在各级学校实行训育制度,建立训导制度。30年代初,制定《各级学校党义教师及训育主任工作大纲》、《三民主义实施原则》等一系列文件,规定中小学校长和训育主任需由国民党党员充任;规定党义教师及训育主任除辅助学校行政、教学外,应与学生接近,以匡正其思想、议论、行动;在中等以上学校应随时调查学生平时所阅读刊物及发表之言论,调查学生交友种类及其行动。1930年国民党中央公布的《学生团体组织原则》和《学生自治会组织大纲》,规定学生团体“以在学校以内组织为限”,“以不侵犯学校行政为限”,成立学生团体“必须呈请当地高级党部批准”,从而将学生社团置于国民党管辖之下。^①我国现代学校中的思想钳制教育实发轫于此。

2、“应试教育”经验的滥觞

考试制度日渐完善,困扰现代学校的应试教育问题这时也初见端倪。在检验学习程度方面实行严格的毕业会考制度。国民政府教育部于1932年推出《中小学毕业会考暂行规程》,规定对各中小学应届毕业经原校考查及格的学生举行会考,会考各科必须及格方得毕业。次年公布《中学学生毕业会考规程》,确定初、高级中学毕业会考为国文、外国语、数学、理化、史地5科,成绩核算以学校各科毕业考试成绩占40%,会考成绩占60%,两者合并计算。目的在于统一毕业生掌握各科知识的最低程度,督促各校确保教学质量。但却导致考试过于频繁,一般毕业生若继续升学,要经过学校毕业考、统一会考、升学考试三大关,使学生疲

^① 参阅杨东平主撰《艰难的日出——中国现代教育的20世纪》,文汇出版社2003年版,第69页。

于应付,影响到综合素质的提升。同时,各学校为追求应考合格率,往往任意增加必考科目课时,老师也忙于帮助学生猜题压题。其结果使,高分低能愈演愈烈,既难以反映学生的实际程度和综合水准,也无益于学生身心的健康发展。^①中国现代的“应试教育”实发端于此。

3、思想政治教育经验的发端

探寻我们当今教育实践经验的源头还不可不提到解放前革命根据地的教育,尽管当时的正规中小学教育发展相对薄弱,但其所积累起的经验却对建国后学校教育实践产生了深远的影响,尤其是在共青团、少先队、儿童团的组织方面,以及在进行共产主义的理想与道德教育方面都积累起了丰富的经验。在具体的课堂教学方面也有一定的经验积累,如提倡启发式废止注入式,注重理论联系实际,强调学以致用等。^②在此不再展开叙述。

(三)“权威主义+操作主义”僵化经验模式的确立

建国初期,百废待兴,在教育领域提出“以老解放区教育经验为基础,吸收旧教育有用经验,借助苏联经验,建设新民主主义教育”^③的方针。但新民主主义的教育方针不久就被社会主义的教育方针所取代,从而导致对“旧教育”的全面否定,代之而起的是对苏联经验的全面学习与借鉴,形成了“一边倒”、“以俄为师”的局面。在基础教育领域,则形成了以苏联的凯洛夫教育学为代表的“苏联模式”一统天下的局面。

凯洛夫教育学成型于苏联的30年代——斯大林时代,是以赫尔巴特为代表的“传统教育学”在苏联的翻版,重视知识传授的完整性、系统性,重视班级授课制和课堂教学,强调教材和教师的主导作用,建立整齐划一的教学标准和教学计划。凯洛夫把赫尔巴特的教学论更加操作化和刻板化,强化了赫尔巴特建立的“教师中心、教材中心、课堂中心”的价值。认为“教师的每一句话和每一项指示”,对学生的学习来说都具有“法律的性质”,而儿童是“教育影响的客体”。同时认为,教学大纲对教师也具有“法律的性质”,“以课本为本,以大纲为纲”。体现出明显的教条主义与形式主义特征。^④很明显,这样一种教育学体系是与苏联当时高度集权的权威政治体制相吻合的。

在课堂教学方面,凯洛夫区分为六个环节,并曾做出明确的时间规定。分别如下:第1个环节,学生有组织地坐入自己的座位,迅速地准备好在这一节课的工作中所必需的一切东西,教师记下缺席的学生,时间1-2分钟。第2个环节,查阅学生的家庭作业,时间约为3-8分钟。第3环节,讲解新课的题目与宗旨和确定对于已学过的功课的联系,时间5-10分钟。第4环节,讲述并说明新教材,时间约为10-20分钟。第5环节,巩固已教过的教材,时间约10分钟。第6环节,详细说明新的家庭作业,时间约5-8分钟。将教学程序与工厂车间里的操作程序相类比,便于模仿,但却陷入了机械的形式主义之中。凯洛夫的教学过程六个环节,后来在我国被改造为五个环节(将第3环节与第4环节合并),即:组织教学、检查教学、传授和学习新课,巩固新课,布置作业。在50年代的中小学校,一般照此套式进行教学,广为传播,影响深远。^⑤

凯洛夫“五环节教学法”与二十世纪初引进并广为流行的赫尔巴特“五段教学法”具有明显的一致性,而且从来源上看,二者之间也存在着继承关系。因此在当时的我国已有相当的经验基础,但由于一味强调对苏联经验的盲目照搬,不免陷入了机械主义与教条主义,而对以前积累的经验则一味强调改造。不管是“五环节教学法”还是“五段教学法”,都是针对知识的传授的,尤其适用于确切的系统的新知识的教学,因此,主要适合于科学性、知识

^① 参阅李华兴主编《民国教育史》,上海教育出版社1997年版,第629页。

^② 参阅董纯才主编《中国革命根据地教育史》(共三卷),教育科学出版社1991年版。

^③ 由第一次全国教育工作会议提出,参见《教育文献法令汇编》(1949-1952),第14页。

^④ 参阅杨东平主撰《艰难的日出——中国现代教育的20世纪》,文汇出版社2003年版,第123页。

^⑤ 参阅陈元晖:《中国教育七十年》,《北京师范大学学报(社会科学版)》,1991年第5期。

性较强的理科教学（当然，相对于“发现法”来说，其缺陷也是明显的），而对于人文性较强的文科教学（尤其是语文）来说，则表现出明显的“削足适履”取向，即阉割其人文性（文学性），突显甚至人为强加其“知识性”，以适应这种“五环节教学”。由此而使建国以后的语文教学付出了惨痛的代价，其影响一直持续到今天，似乎已“根深蒂固”。

关于这一段历史对当今语文教学的影响，在王丽对施蛰存老先生的一次关于语文教育的访谈^①中曾经提及，读来仍颇耐寻味：

王丽：现在老师讲课文一般都是按照“段落大意——中心思想——写作特点”这样讲，您怎么看？

施蛰存：这些都是苏联的花样。1953年学苏联，华东师大请来一个苏联专家，给我们讲中学应该怎么讲课，我们听得好笑。他说你们教师讲课，一定要准备好教案，讲完最后一句，刚好打下课铃。我们听了发呆了。后来我们讨论，我说这很容易。我上课放一个表在桌子上，45分钟的课，上到41分钟，我就开始总结，总归可以的。后来才知道，这个苏联专家是一个中学教师，真是可笑极了。

然而在当时的向苏联“一边倒”、“以俄为师”的社会整体背景下，“苏联经验”是不容置疑的，并且被认为是普遍适用的。

这一时期，由苏联专家参与的“《红领巾》教学法”在语文教学中广泛推行。

1953年5月，北京师范大学实习生和苏联专家普希金教授一起听了北京市六女中初中二年级一位语文教师上的《红领巾》观摩课。课后普希金集中批评了这节课的问题，认为教师很积极，而学生不积极，语言文学因素太少，等等。5月27日，北师大中文系的学生依据普希金的意见，在北师大女附中再次试教《红领巾》这篇课文。试教共用了四节课。每节课都由学生先讲，教师再运用谈话法进行引导、启发，最后进行概括总结。当年7月，《人民教育》发表了《从〈红领巾〉的教学谈到语文教学改革问题》，详细介绍了普希金教授的意见和北师大中文系学生试教的经过和体会。这引起了广大教师的注意，全国各地纷纷组织学习讨论、观摩教学，在全国迅速推广开来。“《红领巾》教学法”对课堂教学的最大影响是，“谈话法”广泛普及，对旧的注入式教学形成很大冲击。普希金教授的意见对我国的语文教学改革起到了一定的推动作用，对旧的注入式的逐字逐句讲解的方法是一次较大的冲击。当时一些教研组曾硬性规定教师每节课讲授不得超过二十分钟，用二十分钟以上的时间，保证学生发问或答问（谈话）。这种方法也影响到了其它学科的教学。普希金是根据苏联的文学课经验，并且是针对《红领巾》这样一篇小说的教学而提出意见的，因此“《红领巾》教学法”有其局限性，但在当时的历史条件下，却把它当成所有课堂教学的典范，从而导致了教学中（尤其是语文教学中）形式主义的泛滥。这种形式主义对我国语文教学影响很深。在相当长的时期内，“《红领巾》教学法”几乎成为语文教学的唯一方法，“分析课”几乎成了语文课的唯一课型。致使语文教学陷于烦琐的分析与毫无意义的“问答式”谈话之中。^②

在权威主义盛行的年代里，在对“旧教育”（包括传统的“私塾式”教育与二、三十年代兴起的“新教育”）全盘否定的年代里，在对苏联经验盲目崇拜、机械照搬的年代里，在思想“大一统”的年代里，“新”的教育体系、教育模式很快确立起来。以凯洛夫教育学为代表的苏联教育经验是现代科技理性主义与权威主义相结合的产物，在不容置疑的崇高理念与严格的操作程序之下，个人思想与自由创造被降到最低限度。也正是这种“权威主义+操

^① 王丽编《中国语文教育忧思录》，教育科学出版社1998年版，第86-88页。

^② 参阅吕型伟主编《上海普通教育史（1949-1989）》，上海教育出版社1994年版，第124-125页。

作主义”的经验模式在五十年代的我国迅速传播开来，在当时整个社会文化教育基础薄弱、教育发展相当落后的情况下，要想大规模地迅速建立起现代教育体系，这样一种模式也是需要的，但它却对我国后来的教育产生了深远的影响。历经几代人，它已沉淀为当今学校教育实践经验的主体部分。

（四）本土经验的探索

1958年后，教育界开始批判凯洛夫教育学，在“破除迷信、大胆革新”的思想指导下，围绕“理论联系实际”、“教育与生产劳动相结合”等指示，广大教师进行了多种多样的创造与尝试。然而，当时主要以搞群众运动的形式，缺乏切实的经验继承与积累。1961年后，全国贯彻“调整、巩固、充实、提高”的方针，稳定的教育秩序基本确立，教育质量得到提升。

1、以知识传授为主的课堂教学经验的形成

“双基”（即基础知识与基本技能）教学受到强调，“工具学科”（主要是语文、数学以及外语）受到重视。当时，涌现出不少成功的经验和优秀教师，取得了较显著的效果。但随之而来的是学生学习负担的加重与片面追求升学率现象的出现。如何处理好提高教学质量与减轻学生负担之间的关系成为当时讨论的一个热点问题。这时，上海的育才中学的经验^⑥被推出，育才经验主要是“面向实际，减轻负担，教得活泼，学得生动”。具体是4句话：紧扣教材（反对添由加醋）；边讲边练（课内有讲有练，反对满堂灌）；新旧联系（从学生原有知识基础出发，学生懂的不多讲，学生不懂的知识要讲清楚，发挥温故知新的能力）；因材施教（承认学生有差别，使学得特别好的学生能够出类拔萃，使大多数学生能达到应有水平，学有余力，发挥个人的兴趣爱好）。这样一种经验显然主要是就如何在课堂上更为有效地传递知识而言的。

2、以集体主义教育与榜样教育为主的德育经验的形成

在新中国最初十几年的教育历程上，除了课堂教学方面的经验积累外，在学生管理、思想政治教育方面也形成了较为完善的体制，积累起了丰富经验。这主要体现在以下几个方面：班主任工作、团队工作、以及学生守则教育、榜样教育、课外活动的开展等。基本形成了我国的学生管理与思想政治教育的经验模式，其影响一直持续到今天。

这个时期的班主任在组织班级集体方面形成了不少经验：1、在充分发挥班主任主导作用的同时，重视发挥集体的教育功能，教师的教育要协调一致，把形成优良班级集体当作一项重要工作来抓；2、学校要为学生提供广阔的集体活动内容，组织社会、科技、艺术、体育、公益劳动等活动，使他们的认识、情感、意志及个性在活动中得到发展；3、重视学生组织的活动，如共青团、少先队、学生会、班委会活动，使学生自己管理自己，努力提高自立水平；4、充分发挥集体舆论对形成良好班集体的作用，使班集体成员明确意识到自己在集体中的地位和作用。^⑦这些经验的突出特点是重视集体的作用和集体主义的培养，这在很大程度上来自于苏联马卡连柯教育经验的影响。这种经验在当时取得了良好的效果，其影响一直持续到今天。尽管它注重培养学生的自理自立能力，但更强调教育的主导作用，以及个人对集体的服从，这与真正自由民主的班级管理方式是有差别的。另外，这一时期形成的主题班会是班主任对学生进行思想品德教育的一种重要形式，其形式一直延续至今。

解放后，团队组织在中小学校很快建立起来，成为配合中央政策，对中小學生进行思想政治教育的重要阵地。团队除开展自身的组织生活、经常性的公益劳动等以外，还经常发起开展各种文化娱乐活动、科技活动、课外阅读活动、爱国主义与国际主义教育活动等，丰富

^⑥ 参阅吕型伟主编《上海普通教育史（1949-1989）》，上海教育出版社1994年版，第249页。

^⑦ 同上，第137页。

了学生的生活，也使学生得到了教育与锻炼。这种团队组织的经验来自于老解放区与革命根据地的传统，一直保持到今天。它使每一个少年儿童在入学后不久就开始了一种“政治生活”。

榜样教育是进行社会主义、共产主义教育的一种重要方式。一般来说，进行思想政治教育都是采用政治思想与意识形态灌输加榜样教育的策略，长期以来，已形成了一种固定的经验套路。建国初期，学生思想政治品德教育的一大特色是向英雄人物学习。

当时，书报刊物和电影广播配合学校教育，全方位地宣传英雄人物的先进事迹。《钢铁是怎样炼成的》、《青年近卫军》、《卓娅与舒拉的故事》等，是青少年普遍喜爱的读物。他们往往一个班级的同学同读一本书，同看一部影片，然后讨论，激发向英雄人物学习的热情。解放前在敌人法庭上宁死不屈的王孝和，经过361次实验，发明高压电桥的劳动模范王林鹤，先进三轮车工人程德旺，以自己的身体堵住敌人的机枪口，为战友开辟胜利前进道路的马特洛索夫、黄继光，在敌人的铡刀前宁死不屈的刘胡兰，舍身炸毁敌人碉堡的董存瑞，宁被烧死也不违反纪律而保证战斗胜利的邱少云，为革命胜利不顾个人安危钻研科学技术的吴运铎，都是学生所熟悉和尊敬的榜样。保尔·柯察金的一句名言——“把青春献给人类最壮丽的共产主义事业”，成为一代人普遍熟悉的口号。^①

在当时情况下，这些英雄人物有力地教育和鼓舞了一代青少年。榜样人物原本在现实生活中都是活生生的人，然而经过意识形态的渲染与包装后，他们俨然成为一些不食人间烟火的偶像，成为一种意识形态的符码，这在后来对雷锋形象的塑造中更突出地表现出来。它主要不是诉诸于一种生活理性的辨别，而是诉诸于一种群体非理性的崇拜，旨在对现实生活体验的否定与重塑。

新中国十七年的教育实践经验确立了我国当今学校教育实践经验的基本形态，已沉淀在当今学校教育实践之中，几乎成为一种“集体无意识的”被认为是一种“理所当然”的存在。这是一种经验的力量，而不完全是能由观念或制度所能够解释清楚的，尽管它由特定的观念所生成并受特定的制度所制约。

（五）制度化学校教育经验的颠覆

十年文革使正规化、制度化的学校教育受到彻底的冲击，因此现代学校教育实践经验在这一段时期发生了断裂。这在很大程度上与毛泽东对现代制度化学校教育弊端的洞察与反感有关。现代学校教育脱离生活实际，重知识的灌输，强调教师的权威，依赖于考试的力量，这些都被毛泽东所敏锐的觉察。1964年毛泽东在春节座谈会上的谈话^②提到，“现在课程多，害死人，使中小学生、大学生天天处于紧张状态。”“课程可以砍掉一半。学生成天看书，并不好，可以参加一些生产劳动和必要的社会劳动。”“现在的考试，用对付敌人的办法，搞突然袭击，出一些怪题、偏题，整学生。这是一种考八股文的办法，我不赞成，要完全改变。”“旧教学制度摧残人材，摧残青年，我很不赞成。”“课程讲得太多，是烦琐哲学。烦琐哲学总是要灭亡的。如经学，搞那么多注解，现在没有用了。”应当说，毛泽东对制度化学校教育弊端的判断是入木三分的，然而，他却忽视了现代社会通过学校进行文化传承的必要性以及现代知识习得过程得长期性与艰巨性，在教育与自由之间始终存在着悖论。当现代学校教育本身内在的这种逻辑悖论被以激进的政治运动的形式加以解决（这在更大程度上是出于“四人帮”集团的险恶用心与卑鄙阴谋），其结果证明对学校教育的冲击是毁灭性的。如果说十年文革期间在学校教育时间经验方面有所积累的话，那么这些经验也大都是反面的，是

^① 同上，第135-136页。

^② 《毛主席论教育革命》，人民出版社1967年版。

对正规化、制度化现代学校教育实践经验的瓦解与否定，是对正常学校教育基本秩序的严重破坏。

（六）制度化学校教育经验的恢复与重建

文革之后，教育领域开始了全面的恢复重建工作，充分肯定了建国初期十几年的学校教育实践经验，使学校原有的各项正常教育教学秩序得以恢复。在1977年恢复高考之后，学校的工作重心重新回到提高教学质量上来。1977年11月，中央批示决定从大、中、小学校撤出工宣队。1978年，在中小学撤消红卫兵、红小兵组织，恢复团组织。

在教学领域，全国统一的教学计划、教学大纲、教科书很快推出，并且每一学科的教科书都配有相应的教学参考书，各地区、各学校的教研制度也很快确立起来，这使各个学校的教学很快步入正规，并且遵循着大致相同的经验模式。这种经验模式仍沿袭着解放初期学习苏联的凯洛夫教育学的基本套路，强调教师主导、书本中心、五环节教学、重视知识的传授。尽管自八十年代以来，国外的各种教育思想、经验纷纷引入，国内也涌现出很多颇有创意的实验探索，但这样一种沿袭已久的统一经验模式却很难打破。

三、当代教育实践经验的融会与创生

进入二十世纪八十年代以来，随着改革开放的日益深入，教育事业获得空前发展，学校教育的规模日益扩大，办学条件逐步改善，对教育质量的追求成为共同的主旋律。一些优秀的教育经验得到快速传播，沿袭已久的传统经验模式仍居于主导性地位，大量外来经验被引进与传播，许多学校在原有经验的基础上探索出了一条新路。各个学校之间、区域之间以及全国范围内乃至国际间的交流与观摩使各种经验交相融会并提供了创造性发展的契机。

（一）外来经验的学习与借鉴

八十年代以来，再次兴起学习西方教育思想与经验的热潮，其中对我国的中小学教学影响较大的，或许当属目标分类教学与发现法教学。

1986年华东师范大学出版社组织翻译出版了美国学者布卢姆的《教育目标分类学：认知领域》，福建教育出版社出版《布卢姆掌握学习论文集》以及布卢姆应邀来华讲学之后，中国教育界迅速掀起学习和应用目标教学理论的热潮。较早进行目标教学实验的主要有河南新乡市、山东烟台市福山区和泰安市郊区、湖南岳阳市、辽宁阜新市、四川重庆沙坪坝区等地，后发展到全国20多个省、市、自治区。布卢姆的教育目标分类包括认知、情感、动作技能三个领域，在每一领域从低到高区分出几级目标（如认知领域的目标分六个层级：知识、领会、运用、分析、综合、评价），在每个层级之下又划分了几个亚类，在亚类之下又有更小的类别。我国主要借鉴了其中的认知领域的分类，在具体实施上往往只选用知识、领会、运用等三个或四个类别。为了便于实验教师操作运用，许多地区的教研部门组织教师按学科详细地把教学目标落实到各章节的具体知识点上，并编制了相应的测试题。由此，这种目标分类往往流于表浅的形式，其形式普遍体现在教师在备课时教学目标制订的表述上。布卢姆将“掌握学习”的策略运用到教育目标的达成上，认为“只要提供足够的时间与适当的帮助，95%的学生都能够学习一门学科，并达到高水平的掌握。”由此，正迎合了“面向全体学生”“提高教学质量”的需要。另外布卢姆还将教学评价分为诊断性评价、形成性评价与总结性评价，并分别做出了进一步的解释，对我国的教学评价方式也产生了一定影响。^①这种科学缜密的目标分类以及对教育效果的乐观信念，对我国的教育工作者还是颇有吸引力的，但在具体执行中的烦琐与刻板又使人望而却步，这正是科学主义、操作主义的弊端所在，最后只

^① 参阅熊明安主编《中国近现代教学改革史》，重庆出版社1999年版，第392-394页。

能以学其皮毛而收场，但其影响不可谓不广。

由美国的布鲁纳倡导的发现法教学及其结构主义的课程设计方式也在我国得到了较大范围的传播，不仅改变了传统的课程设计方式，也改变了传统的课堂教学结构，将科学知识的发现程序应用到课堂教学中来，进一步发展了由进步主义教育所倡导“创设问题情境——明确问题——提出假设——验证假设——得出结论”的课堂教学程序，并提出引导学生掌握知识的基本结构，这尤其适用于理科知识的教学。

在全球化发展日益加速的今天，各种各样的外来经验呈现出铺天盖地之势，这需要教育实践工作者去鉴别、学习与借鉴，在原有本土经验的基础上形成创造性转换。

（二）本土经验的提升与改进

八十年代以来，在我国本土，一些热心于教学研究、改革的实践者在长期的探索实践过程中逐渐积累起了一些各具特色的经验模式，它们犹如一朵朵亮丽的小花盛开在我国的教育实践界，其中很多都产生了广泛的影响。这里只能略举一二。

上海育才中学在实践中总结出“读读、议议、讲讲、练练”八字教学法，用“议深练透”代替传统的“讲深讲透”，培养了学生的自学能力，提高了教学效率。

上海青浦县以顾冷沅为首的数学教改实验小组，在广泛深入调查全县中学数学教师的教学经验及存在问题的基础上，经过理论提升、实验推广，总结出“尝试指导、效果回授”的教学方法，大规模地提升了全县数学教学质量，显示了本土大规模经验研究的独特魅力。在先期调查明确问题症结的基础上，实验小组跑遍了全县所有的乡镇中学，全方位地总结数学教师在实践中积累的经验、体会，采集到全县数学教师的专题经验 160 项。在此基础上，对经验反复筛选，进行实验研究，寻找规律。经过一年半的筛选实验，他们选了四条有效的教学经验：让学生在迫切要求下学习；组织好课堂教学的层次（序列）；指导学生亲自尝试；及时提供教学效果信息，随时调节教学。由于单纯的经验筛选法很难形成系统的理性认识，实验小组运用教育实验法深入研究筛选所得的若干措施及其相互影响，对其进行科学论证。经过三年实验，他们归纳出青浦县大面积提高数学教学质量的教学方法。这种方法包括具有层次性的 6 个环节：一是启发诱导，创设问题情境，把问题作为教学的出发点；二是尝试探究知识；三是归纳结论，把结论纳入知识系统；四是尝试变式练习；五是回授尝试效果，组织质疑与讲解；六是回授调节单元教学效果。同时，他们还还对教改研究成果进行理论深层开掘，揭示出有效学习的四条基本原理，即情意原理、序进原理、活动原理与反馈原理。在主实验完成之后，为了探索传播经验的道路和方法，实验小组又经历了扩大试点阶段和全面推广阶段。在扩大试点阶段，他们首先把数学教学研究中人们已对之取得共识的基本经验制订为教学常规；二是采用集中培训与分散指导的方法，逐步扩大教改队伍，并逐步提高教改人员的水平；三是选择若干学校，进行重点推广，为附近学校起示范作用。在全面推广阶段，首先是要求各科各育从实际出发，对数学教学经验进行迁移，将它与各自的课题研究结合起来，对之进行内化和再创造；二是把数学教改成果编制成全县教师职务培训课程，使经验传播逐步趋向课程化；三是将教学、科研、进修合为一体，建立教研室和实验学校的“教学-科研”联合体，保证教改实验顺利进行。^①青浦实验的价值不仅在对全县数学教学质量的大规模提高，而且还在于其所确立的本土经验调查、筛选、总结、提升、推广的路子昭示了在本土经验基础上进行改造提升的一种重要的改革方式。

八十年代以来，全国许多地方开始推行学校教育“整体改革”，涌现出了很多好的经验，其中“愉快教育”尤为引人注目。上海市第一师范附小在长期的实践摸索中，力求克服“应试教育”的弊端及落后教育思想的束缚，逐渐形成了自身的特色。他们从情感教育入手，给孩子以爱和美，激发孩子的兴趣和创造精神，让孩子们愉快地学习、劳动、生活，愉

^① 参阅吕型伟主编《上海普通教育史（1949-1989）》，上海教育出版社 1994 年版，第 511-512 页

快地成长。建立了以课堂教学为基础，教学与少先队教育相结合，课堂教育与校外、课外活动相结合，学校教育与家长教育相结合的综合教育组织形式，概括出了渗透在学校全部教育教学工作中的共同特点——爱、美、兴趣、创造，称之为愉快教育四要素。作为实施素质教育的一种典型，在全国范围内引起了关注。

此外，全国各地还有大量的先进经验被总结、推广，如“自学辅导教学法”、“异步教学法”、“情境教育”、“成功教育”、“创造教育”等等。这些经验反映了多少年来实践工作者的执着探索，体现着本土的经验智慧，当然，其中也不乏刻意的包装成分。随着近年来“素质教育”的大力提倡与推行，这些经验形式得以广泛传播。

在课堂教学之外，在课外活动的组织方面也积累起了许多经验，并形成了学校“特色”。例如上海市在吕型伟的倡导下，开辟“第二课堂”，建立起了比较完整的校外教育机构和课外活动组织。活动内容丰富多彩，包括社会政治活动、学科小组活动、科技活动、艺术活动、文娱体育活动和社会公益活动等。各个学校纷纷成立课外学科、兴趣小组。并且与“第一课堂”紧密结合。其中和田路小学的科技活动颇具特色。该校把科技活动列入教学计划，采取集中与分散、校内与校外、讲座与制作、评比与竞争相结合的方式，开展全校性的科技活动；每年都举办“五小”（小考察、小书迷、小制作、小实验、小革新）活动，要求每个学生做到“六个一”（做一件科技作品，读一本科普书籍，看一场科技电影，听一次科普报告，讲一个科学家的故事，写一篇观察日记或小论文）；经常举办图片、实物展览，还设立了学校科学广播电台、市少年植物爱好者和昆虫爱好者协会分会，成立了9个校科技队；班班有科技兴趣活动小组，每周有固定的活动时间；校长亲自担任校“少年创造发明教育基地”主任；还依靠社会力量，建立了“星期日创造发明俱乐部”。^①

此外，在团队活动、学生管理、德育等方面，很多学校都积累起了丰富经验，如举办各种“主题活动”、设“校园小当家”制度等。在此不再展开陈述。

结语

当我们回首百年来学校教育实践发展的历程，宛如置身于由众多的教育实践经验汇成的浩荡江河之中，我们会看到正是一股股涓涓细流汇成这浩荡的江河。在这社会急剧变化的时刻，有种种经验在激荡澎湃，探寻着新的前进路向。

综观百年来学校教育实践经验的演变轨迹，其中有传承、有断裂、也有根本性的转折。有些经验自从其确立之初便保持了强劲的态势，始终处于主导性的地位；有些经验则宛如昙花一现，尽管很美，却随即随风飘势，永不再现，让人怅惘。经验形态的确立与维继受到各种内外因素的造就与制约，与社会的整体发展状态密切相关，但这并不能掩盖与否定经验自身的发展逻辑。因为任何经验形态都不可能凭空产生，都只能是在原有经验的基础上模仿、借鉴与创造。或许，在这里，我们可以借用杜威的一句话，杜威说“教育是经验的连续不断地改进与改造的过程”，将之运用到对学校教育改革过程的分析中，我们可以说“学校教育改革的过程是教育者的教育实践经验连续不断地改进与改造过程”。

当我们回首百年来学校教育实践经验的演进历程，我们可以在今天的已经习以为常的实践经验形态中发现历史的影子，这可以使我们真切地了解到今天经验的历史源头及其演变轨迹，使我们了解其发展的来龙去脉及其优点与局限性以及在发展过程中的矛盾与曲折，从而使我们对学校教育实践的现实状况有更为清晰的认识，不妄自菲薄，也不自满自傲，我们只有在原有经验的基础上才能开辟新的未来。

人类社会正进入一个亘古未有的新时期，我们的社会正进行着一场深刻的转型性变革，在人类历史变革的每一个关键时期，人类的理念引领着变革的方向。面对这场深刻的转型性

^① 同上，第519页。

变革，学校需要积极地应对，新的教育理念已昭然若揭、四处涌动，它将既有的经验照亮，并昭示着新的发展方向。

新教育理念不是凭理想打造的空中楼阁。

新教育理念的真正实施必有赖于对传统经验的创造性转换。

第五章 学校改革的社会生成与建构

当今我们所追求的学校改革是与当前整体社会转型相适应的在新的教育理念指导下的学校转型性变革。这是由当今社会的整体发展趋势所决定与推动的，与时代精神相契合的。

改革的进行需要各方面力量的积极参与，需要调动一切可资利用的资源，需要行动主体的积极的全身心的投入，需要在社会既有的规则基础上运做，需要在原有经验基础上进行不断地反思与重建。改革的过程是参与各方在相互理解、沟通、对话、学习提升的基础上共同建构的过程，是一个创生性过程。这样一场深刻的变革过程不是单单凭借某一方的力量或个人的美好意愿所能决定的，而是社会地生成与建构起来的。改革的进行需要建立起广泛的共识，需要从各个方面调动起参与者的积极性（这些方面包括：精神的，即对改革所要达成的内在价值的认同；物质的，在经济利益上能有所回报；社会的，如名誉、机遇以及新的社会关系的获得等），需要穿越重重的障碍（经过长期形成的学校教育的现有结构体制的惯性力量是强大的，它不仅体现在既有的教育体制乃至社会体制的制约之中，而且体现在日常的语言、思想、制度及整个实践方式之中）。改革是一场受理想召唤的探险过程，其中既有思想共鸣与实践创造的欣喜，也充满着矛盾、曲折与困苦。改革需要采取种种策略，在这个过程中所生成出来的手段将使改革得以持续不断地进行。

改革不同于自发的演进，它需要外力的推动，更需要行动主体的主动参与。社会性的改革不同于局部性的、个别的改变，它需要广泛的、持续的、深入的社会动员，需要调动起一切可资利用的资源与力量。一切改革都必然要借助于话语的实践力量，在这个过程中一些话语被赋予法定的力量成为主导的意识形态，另一些话语则被排斥、否定与压抑，正是话语使“物之序”得以确立并重新编排。改革的进行需要凭借现有的权力架构，它又需要创生出新的权力形式以使自己得以持续运做。任何改革都会牵涉到利益的重新分配，利益是改革的润滑与促进剂，资本则会引领改革沿着自身的逻辑前进。改革是一种理想的激发、热情的激荡与理性的探险的过程，是各种新旧势力之间矛盾冲突辩证运动的过程，它需要克服重重的阻力。改革使所涉及的社会领域空前活跃，既有扎扎实实的探索，也有各种包装、赶场、投机、凑热闹，当改革的大潮过去，有的一切恢复如初，仿佛什么都没发生过，有的则留下了深深的痕迹，在原来的基础上得到新生。改革并非仅仅是一种社会工程，而是由各种力量共同参与打造的，改革作为一种社会运动，是在具体的社会情境中社会地生成与建构起来的。

现实社会情境可以看成是一种宏观的社会场域，在其中运做着各种各样的社会力量，每一种社会力量都由某种独特的价值所驱动，这些价值与人的需求密切相关，它赋予人的行动以现实意义，这种意义是处身于特定社会情境中的人所共同赋予的，是社会地建构起来的。社会中的人围绕着对一些共同价值的占有而拼搏忙碌并展开激烈的竞争与角逐，价值在个人身上积聚而成为各种形式的资本（不仅仅以金钱的形式表现出来），从而依据资本占有量的不同而将人们划分成不同的等级。不同形式的资本之间可以相互激发转换，资本具有自我增值的特性，并且随着自身的累积而加速度增值。在不同的社会中，人们所为之追逐的主导价值是不一样的。在一个高度集权的大一统的社会里，权力是最高的价值；在一个高度物质化、功利化的社会里，金钱是最高的价值；在一个崇尚德性的传统社会里，美德是最高的价值；而在一个真正学习化的社会里，知识则被赋予较高的价值。在多元发展的当今社会，各种价值竞相涌现，在纷纷昭示着自身的合理性诉求，界定着社会行动的意义，社会生活由此而色

彩斑斓。围绕每一种价值的追逐与竞争都会形成一种独特的社会力量格局空间，这便是一种独特的社会场域，在整个社会之中，由对各种不同价值竞相追逐而形成的不同社会力量格局空间彼此交错、交相渗透，各种不同的社会场域隐约可见。每种社会场域中的力量都围绕一种核心价值遵循着相对独特的规则与逻辑运做。政治场域中的核心价值是权力，经济场域的核心价值是金钱，学术场域的核心价值是真理，……。现实的社会生活处于各种不同的“力量场”的共同作用之中，每个人都同时身处不同的力量场之中，任何改革都不可能游离于这些力量场之外。

一、“成事成人”——学校改革的理想追求

“新基础教育”研究在发展性研究阶段对学校改革明确提出并坚持“成事成人”统一的原则，即在“成”变革之“事”中成“人”，努力以“人”变促进“事”变。认为学校转型不只是教育实践的变化、培养目标的重新构建和实现，而且是教育者自身的发展变化过程。没有从事学校教育实践一线的工作者自身的变化，转型要最终实现是不可能的。“就学校工作者而言，一方面要积极促进外部条件的改善，更重要的是要立足于自身变革的可能，在无人能代替的领域内投入变革实践。学校内部，首先是学校主要领导人以及全校教师，要自觉、主动地认识这一转型的必要性、价值和转型涉及到的主要方面，从自身的办学观念、教育和教学思想以及与此相关的实践状态的反思开始，积极投入到重建学校的变革实践之中，在实践中不仅改变学校本身，而且实现自身教育观念与行为的变化，创造和体验新的职业生存方式，实现自身的发展。”^①“没有教师的创造性劳动，就不可能有新的教育世界，而教师只有进行创造性的劳动，才会体验到职业的内在尊严与欢乐，才能在发展学生精神力量的同时，焕发自身的生命活力。”^②

在人类历史上的绝大多数时期里，学校都是一种保守性的社会机构，其职能在于文化的传承与现存社会秩序的再生产。在现代教育史上，学校曾几度被赋予改造社会的使命，这往往都出现在社会转型与动荡时期，在大多数时期里，学校都是作为一种保守性的机构而运做。现代学校被首先定位为国家教育的执行机构，而教师则是“法定文化”的忠实传授者。学校凭统一的政策法规调控，凭惯性运做。在这种大一统的教育行政管理体制之下，学校的角色功能已经定位，而很少有对自身教育功能的整体反思，在这种情况下也就不可能真正成为教育改革的主体。学校被定位为“执行机构”，教师则被定位为“操作员”，现代工厂的隐喻附着于国家的教育意志之上造就出了学校的整体状态，思想与行为由此而相互分离，在国家的教育意志（体现于教育方针政策与教科书之中）之下，个人的教育思想被自我边缘化、虚无化，难以再表达出真实的声音，甚至被彻底地“殖民”、阉割与废置，对现状的改革被看作是“专家”的事情，期盼着由专家设计好“图纸”与“工艺流程”，自己照着做，而思想仿佛完全可以搁置一边。正是由于作为教育的最终承担者与直接实施者的学校及教师在现代教育体制中的或自觉或不自觉的“边缘化”、“去主体化”，而使学校教育改革处于重重困境之中，这是其它的社会改革所不具有的。困境的核心在于，学校教育改革的主体究竟是谁？是国家？专家？还是学校、教师？前两者是教育体制的主体，后者则是教育实质的主体。尽管国家的改革意志、专家的改革意见与谋划对于学校改革来说都举足轻重，但惟有当学校与教师真正成为改革的主体时（即积极主动地投入到改革之中，而非被动地听候指令等待指导）教育改革的理想才能真正得以实现。如此学校及教师既被作为改革的对象，同时又必须担当

^① 叶澜：《世纪初中国基础教育学校“转型性变革”的理论与实践——“新基础教育”理论及推广性、发展性研究结题报告》，载叶澜主编《“新基础教育”发展性研究报告集》，中国轻工业出版社2004年版，第18页。

^② 叶澜、白益民等著：《教师角色与教师发展新探》，“总序II”，教育科学出版社2001年版。

起的改革主体的责任，这必定是一种艰难的自我提升过程。

对学校及教师“增权”、“赋能”，使其积极主动性充分发挥，是学校改革得以实现所必须的，其中，校长积极主动性的发挥起着尤为关键的作用。“新基础教育”的学校改革过程充分注意到了这一点。提出学校管理的转型应从“行政事务型”转向“发展策划型”。“在实验学校开始加入‘新基础教育’实验阶段，我们通过与校长交往和进入实地研究，发现大部分校长在办学问题上两个缺乏：一是缺乏个人的办学理念，在此说的“个人的”，并不是指由校长独创的、发明的、第一次提出的办学理念，而是指校长和校领导集体成员应有的关于如何办好自己所在学校的基本理念与方针的共识。大部分校长关于学校如何办，每一年、每一学期、每一阶段的目标是什么和如何做，往往根据上级文件、领导报告提出的普遍要求，通过演绎而形成，几乎在不同的层面上学校工作文件都有相似的内容与话语，看不出学校校长自己的思想，读不到出自个体的不同语言风格，学期或学年小结也大致如此。长此以往，工作计划和总结渐渐异化为形式，主要为向上报告所用，唯上意识也在校长中扎下根来。学校工作多共性，缺乏个性。二是缺乏对自己学校状态的深入研究，较多的是大致掌握基本情况，对教育、教学的具体状态、总体面貌，对学生、教师的精神面貌、所思所求、欢乐与苦恼，校长真正知情和关注得并不多。在校长头脑中印象较强烈的是两端，‘问题的’和‘好的’班级、学生和教师。造成这种情况的原因并不全在校长，我国各级教育行政部门的管理方式、评价标准，校长负责制并未真正落实和责任不配套，存在着许多束缚校长手脚和干扰校长工作的制度与行事方式，都是外在的客观原因。但这些还不至于让校长完全没有空间和不能有所作为。”“‘新基础教育’要求校长必须深入研究学校实际，从总体把握学校已经走过的发展历程和现有状态着手，发现亮点、特点、问题、可发展的生长点和空间，进而做出如何实现本校发展的规划。在规划中体现各个学校实现转型的价值指向和总目标，分阶段目标和每个阶段的主要任务、组织方式与措施，让校长对学校发展的策划做到长期与短期结合，共性与个性结合。”^①在外在结构性制约与行动主体的能动性之间，行动主体的主观能动性的发挥与积极热忱的调动应起关键性的作用。

改革的进行离不开对参与者的精神的唤起与激发，因为学校改革是一项受理念所激发的事业，对教育理想的信念与执着应成为改革得以进行的不竭动力。然而，精神与理想是离不开物质与现实的维系与建构的。

二、组织与运做——学校改革的现实生成

改革是在理想的指引下对现状的系统地改变，改革作为一种参与较为广泛的社会事件，需要充分调动可资利用的建设性资源，并要在社会原有规则基础上运做，这是一种在既有的规则与资源基础上的创生性过程。

（一）学校改革的权力支持

“学校教育传统的惯性是相当强大的，在我国现有的学校教育体制之下，如果不借助于上级教育行政领导的权力，这种传统是难以打破的，学校改革是难以推进的。”这是许多热心于学校教育改革的研究者的亲身体会。再好的教育理论如果得不到教育行政权力的支持也很难贯彻落实到实践之中，这是当今我国的学校改革所面临的一种独特逻辑。其中道理或许可以说很简单，因为教育行政上级控制着学校的发展资源，学校首先是国家教育意志的执行机构，来自上级的政策、要求、检查、评价、督导对学校及老师的生存发展来说至关重要。

^① 叶澜：《世纪初中国基础教育学校“转型性变革”的理论与实践——“新基础教育”理论与推广性、发展性研究结题报告》，载叶澜主编《“新基础教育”发展性研究报告集》，中国轻工业出版社2004年版，第32-33页。

学校及教师并不是实施教育的真正主体。

一些研究者来到学校指导教师应如何上课，其观点往往也能得到教师的信服，但一旦与上级教研员的要求不一致，教师就会左右为难，改革往往无法进行，因为教研员的评价对教师来说很重要，往往会影响到教师职业的发展，教研员是教师业务能力的最主要的判定者。

学校改革的进行需要全校上下从校长到教师的热情投入，尤其需要校长的热情与执着。传统意义上的校长往往首先是个“事务主义者”，掌控着学校中的资源，贯彻与应付来自上面的任务，解决与处理学校中的大小琐事，至于具有独到教育思想与理念的教育家型的校长则实为凤毛麟角。聪明的校长都是识时务者，他们会努力利用学校内外可以利用的资源以谋求学校的发展。在教育教学的业务方面，与普通教师一样，绝大多数校长都是保守主义者，在现有的评价体制之下，努力获取更大的业绩，沿袭着既有的经验，强化着传统的教育教学方式。在这种情况下，改革是需要有外力推动的。一般来说，这种外力有两种，一种是来自同类学校之间竞争的压力，一种是来自上级的提倡与压力。当学校意识到自身的生存压力，便会变被动为主动，自觉寻求对现状的改变。而来自上级的力量将会起决定性的作用。当上级的价值导向已十分鲜明，目光敏锐的校长便会闻风而动，积极投入其中，因为在这种情况下，这是取得业绩的关键所在。

改革的推行是需要权力的介入的，这或许也是政治的本义所在，真正的政治是运用手中的权力引导社会达到最高的善。真正的理论产生于学术场域之中，其对现实产生影响需要实践者的自觉认同，但在现有的社会体制之下，其实施需要首先诉诸于当权者的自觉认同与行动的魄力。在现有的教育体制之下，相对于普通的校长与教师而言，教育的行政领导在更大的程度上拥有实施教育的主体性。当然，改革的推行需要当事人的洞识与魄力，主体性的大小与这种魄力直接相关。

“新基础教育”的学校改革推进过程非常重视调动改革的支持性力量，尤其是上级行政的支持性力量，这可以从“新基础教育”共同体参与成员的构成体现出来。在该共同体参与成员中，除了课题组的专家及核心实验学校的校长、教师之外，还有在区域性推广地区的教育局局长、副局长，进修学校、教研室、科研室、督导室等组室的领导及相关学科的教研人员或地区特聘专家。“这是开展‘新基础教育’推广研究的领导力量，也是区级对‘新基础教育’实验学校给予经济、政策、组织管理、日常业务指导、检查等多方面支持的独特组合系统。这一支持系统，既有‘新基础教育’研究实践和成效在区域内或区域外放大、辐射的功能，还承担‘新基础教育’共同体举行全国会议的组织、为会议顺利举行提供行政经费等多方面力量支持的责任。共同体会议哪怕在一些只有个别学校参加实验的地区举行时，也得到当地教育部门的多方支持。区域性的支持系统是区域‘新基础教育’启动、发展和逐渐扎根本土的重要力量。”^①

（二）学校改革中学校文化的效应

文化是人在社会中的一种生存方式、生存状态，其核心是一种价值观，它赋予人的行为以意义。文化弥漫于特定群体之中，为生活于这个群体中的人所共享。它有时是不可捉摸的，人在日常生活中浸润于其中，久而久之，习焉不察，但对于刚刚涉入这个群体的“局外人”来说，则会明显地感受到它的存在。在将不同的群体文化做以比较时，我们会明确地感受到其独特之处。

每一所学校都有其相对独特的文化，正是这种文化的特殊性使原本单调划一的现代学校格局与模式表现出个性，也正是由于学校文化各不相同，而使当今学校改革的进程呈现出丰

^① 叶澜：《世纪初中国基础教育学校“转型性变革”的理论与实践——“新基础教育”理论及推广性、发展性研究结论报告》，载叶澜主编《“新基础教育”发展性研究报告集》，中国轻工业出版社2004年版，第6-7页。

丰富多彩的样式。学校文化犹如笼罩于学校上空的成分各异的云雾，当学校改革的理论之光照射于上空时，会产生出许许多多不同的效应。

学校文化的形成得力于许多因素的共同打造。首先，一所学校的文化状况与其所处外在社会的整体文化氛围密不可分，具有一些共同的特征，因为文化是弥散传播的，是为整体社会所共享的。从大的地域来看，不同地方的文化存在明显的差别，反映在学校文化上，各地的学校都会体现出相应的文化特征。作为“新基础教育”课题组的一位老师曾这样谈起过在南北各地实验区推进学校教育改革时所感受到的明显的地方文化特征：“有的实验区的学校文化是一种白领文化，不论是学校的整体氛围还是校园布置与颜色的协调都具有白领文化的特点。这里教师以青年教师居多，他们对工作的态度是希望比较轻松但工资比较多。年轻的缺点是缺乏基本经验，刚接触‘新基础’的时候，认为新基础就是不要规范，整个教室里乱哄哄的，课题研究人员不得不首先要告诉他们应如何进行规范。再者，年轻老师在业务的钻研方面，往往不肯下大工夫，刻意的改革经常使他们很痛苦，做课题的积极性往往是为了获取外在的名声。在这种情况下，调动其积极性的办法是夸奖、鼓励以及与奖金挂钩。青年教师的好处在于胆子大、勇于开课、善于表达与反思。有一个实验区的学校文化则类似于军事文化。他们投入改革时的决心很大。在这里区教研室的力量很强，主任相当于半个教委主任，笔杆很强（很善于写作），实验刚刚开始，模式便很快拿出。校长在做实验情况报告时，只听到做了些什么事，而听不到其体验、领悟、矛盾与惊喜。有一个校长把所有做过的事情都归到是新基础的。问他‘如果不做新基础的话，哪些会不做’，他说‘好像都要做’，又问‘那做不做新基础有什么不同呢’，他说，‘不做讲不出理论来’。在有的学校，甚至把新基础理论编成试题用来考老师。有一次开会，本想只要部分参加实验的老师参加，以便于交流与沟通，结果到时会场一下子来了上百人，根本就无法深入交流。而有的实验区的学校文化则完全是另一种情况。这里的人讲究生活，把什么东西都做得浅显化，可以称之为是一种‘搞笑文化’。在这种学校文化之下，把新基础嬉戏化了。有一次开新基础的作文研讨课，教室全开放，来了一大批人。作文转化为小品，老师要学生模仿其他人，模仿同学、老师及学校领导都可以，只要得到同学的认同就能得到认同。有一个学生模仿学校中的一个领导，模仿得惟妙惟肖，结果所有学生都开心得不得了。认为让孩子动起来、兴奋就是新基础。”在这种生动的描述之下，学校文化的区域特征已被相当鲜明地刻画出来。军事文化是大一统的、整齐划一的文化，在这种情况下，个人是缺乏独立的思想与意志的，而校长与教师若是没有独立的思想，教育怎么会成为有思想的教育呢？或许在这种大一统的行政体制与区域文化之下，教师独立的思想难以发出真实的声音。而在追求轻松愉快的“搞笑文化”之下，教师则会对理论做另一种解读。

就特定区域里的不同学校来说，学校文化往往带有其所处社区的文化的明显特征。乡村学校的文化往往具有一种质朴的乡土气息，不事渲染、不张声势，对一些新的教育理念会产生朴素的认同。而相对来说，城市学校的文化会更为复杂，会表现出更多的浮华与功利色彩。处于喧闹的普通市民居住区的学校的文化会体现出一种小市民的心态，人浮于事、急功近利，对于学校改革的理念缺乏真诚的投入，更为看重的是改革实验所可能带来的外在效应。那些具有精制文化的优秀学校一般来说都处于社会优势阶层的居住区，这些学校拥有更为充足的办学资源，条件优越，教师对于教育事业也更为投入，学校具有较强的专业文化氛围，新的改革理念一旦被认同会激发出对学校现实的切实改进。

文化的核心是价值观，即在一种特定的文化氛围里，把什么看作是有意义的、值得追求的东西。一所学校的文化的核心在于，在这所学校的整体文化氛围中，是什么东西被赋予了较高的价值，是对教育教学业务的深刻钻研与热情投入还是仅仅停留于外在名声与利益的获取，抑或是竞相围绕权力而展开角逐？不同学校文化的主导价值取向是不同的，若对教育教学业务的热情投入不能确立为学校的主导价值取向，则学校改革只能流于形式。

学校文化的状况还通过学校内部的人际关系（主要是领导及教师之间的关系）状况反映出来。有的学校整体人际氛围和谐融洽，有的学校则冷漠对峙，还有的学校则貌合神离，教师之间工于心计。学校改革的成败将在很大程度上取决于人心的整合状况。

学校文化代表着学校的一种整体“品味”，犹如体现于一个人身上的文化品味一样，与其历史出身、所处社会情境、自身修养及自觉追求存在密切联系。学校文化的“品味”提升需要细心的营造，不可能一蹴而就。

三、学校改革过程的社会建构

（一）思想的共鸣

改革的过程是新的教育理念在具体的教育实践过程中得以落实与体现的过程，这种有目的、有意识的“刻意的”改革惟有诉诸于教育实践者对新理念的真诚的理解与共鸣才能得以实质性的推行，否则只不过是“叶公好龙”，只羡慕于改革所可能带来的外在虚荣而已，或者只不过是被动的“跟风”、“随波逐流”而已。以下的叙述显示了一个热衷思考的实践者在改革初期的心路历程。

“1997年11月我开始了校长书记一肩挑，在当校长的第一年，我就集中自己的精力，一头扎入了课堂教学，开展了大量的听课、评课、研究活动，第一年当校长我听了170余节课，当时我很多的是凭着自己对课堂教学的那份理解，凭着自己教育教学的那份经验，凭着自己对师生的那份热爱，进行着评课，我发现，我们的教师尽管在认真备课，认真钻研教材，试图改变传统的课堂教学模式，课堂教学却依然没有发生根本的实质性的变化，课堂教学现状还是不那么令人满意，还是处于一种形变神不变的状态之中，还是处于以教师为中心，以教案为中心，以书本为中心的状态之中。我思索着：为什么我们的教师怎么都无法摆脱与冲破这一切。该如何帮助我们的教师呢？正当苦苦思索对策，向我们教师大声疾呼课堂教学需要创新理念、创新精神的时候，1999年3月，即在自己当校长一年之后，陈局长将叶澜教授新基础教育探索性研究成果引进了我区，举办了为期3天的培训学习，并要确立一批准实验学校。我心中感到万分欣喜，这不正是给我这个校长创造了一个极好学习提高的机会吗，可当时我正值住院，然而校长的责任感与使命感一直在驱动着：一个校长应该是观念的先导者，改革的先行者，事业的奉献者。在课堂教学改革中应成为教师的良师益友。再说，这样的学习机会是人生不可多得的，自己能直接聆听感悟叶澜教授的教育思想与靠别人传递，那份感觉是不一样的，准实验学校的机遇更是不可丧失。于是三天的讲座、评课，我专心致志一天都不落下。三天里，我聆听了叶澜教授充满智慧的教育思想，观摩了那充满生命活力的课堂教学及班级主题活动，我被叶教授对事业的那份理解、执着、钟情而深深感染，倍觉新基础教育思想仿佛在为自己释疑导航，特别是“把课堂还给学生，让课堂焕发出生命活力，使课堂成为培养学生自我教育能力的最好场所，是课堂教学改革追求的目标”和“把班级还给学生，让班级充满生长气息，使班级成为学生的精神家园，是班级建设新模式的追求目标。”这两段话深深触动了我，说出了我心中的那份追求：我常想，师生最旺盛的生命价值就在课堂，我们的班级应成为师生共同发展、成长的精神家园和乐园。这种心灵的感应，情感的共鸣，使自己对此项实验产生了极大的兴趣与热情。……我认真阅读了《报告集》，学习、思考、领悟，使自己更坚定了这样的信念：21世纪的学校应成为师生学习的共同体、发展的共同体、创造的共同体、一个涌动生命活力的共同体，这也正是我一个校长的崇高使命。”

（闵行区ZX小学 ZMJ：《吾将上下而求索——一年“新基础教育推广性研究”实验体会》）

这种思想的共鸣及对新教育理念的高度认同是学校改革最直接也是最根本的推动力，当然由于不同校长及教师的知识背景及认识水平各异，对新教育理念的共鸣程度也是不一样的，但改革的真正进行将取决于这种思想的共鸣与认同程度。

（二）改革的社会动员

传统的学校大都凭借惯性运做，当新的教育理念被引入学校，尤其是作为一种自上而下的力量作用于学校时，学校便需要做出积极的应对。校长的作用在这时尤其重要，校长作为第一责任人需要将改革的意志在学校中贯彻下去。首先需要将学校中的积极力量调动起来投入到改革之中，需要在尽量大的范围内调动起全体教师的积极性。每一所学校的动员方式往往都各具特色。

有一所在本地享有相当知名度的优秀学校，校长是一位中年女性，具有很强的社会活动能力与领导学校的魄力，受到新基础教育理念的感召，在学校中将改革的理念确立为主导的“意识形态”，运用标语的形式赫然将新基础的教育理念张贴在学校教学楼的几面高大的墙上，“把课堂还给学生，让课堂焕发出生命的活力”、“把班级还给学生，让班级充满成长的气息”、“把创造还给教师，让教育充满智慧的挑战”，取代了在很多学校都可在这类位置看到的政治口号，使人耳目一新，为之振奋。

而有一所学校最初的动员方式则让人啼笑皆非，要求老师深入学习新的教育理论，学校编制出试题，用来考核老师的掌握情况。

有一所小学地处较为偏远的郊区，这里的老师依然保持着革命年代的激情，并将之运用到学校改革的动员中来。改革之初，在一个专门的动员仪式上，首批参加实验的老师接受了“沉甸甸的”实验任务书，学校还发起了面向全体教师的立志签名活动。“热血沸腾立志，如饥似渴学习”。（引自该校校长的报告）。

有的小学的改革动员则显得更为谨慎与理性，这是一所颇为优秀区实验小学，“实验初，学校组织全体教师进行了较大规模的学习，部分教师和学科进入了正式的实验，但不管是正式进入实验还是没有进入实验的，其中有一部分教师包括部分中层领导对实验都处于观望、等待或是畏难状态，特别是在华师大专家第一次来校调研听课，并把两位学校公认的‘好教师’的‘公开课’提出了很多‘虫’以后，教师中更是掀起了‘喧然大波’，很多老师感到新基础教育实验有点‘可亲而不可近’，更不敢主动参与。但是，通过99年第一学期的实验艰苦推进后，实验的整个状态开始有了明显起色，教师学习和参与实践的积极性和主动性有了较大的提高，一方面，是因为通过自己学校的实验和外出到其他实验校听课，更多的教师真实地接触和感受了新基础教育，看到了新基础教育给教师和学生带来的变化，另一方面，通过一个学期较深入的学习，更多的教师认识到了自己包括学生在观念或是状态方面与新基础教育的差距。”

（三）学校改革中的话语实践

学校改革的过程是在新的教育理念的指导下变革日常实践的过程，改革的过程既是一种行动性实践的过程，也是一种话语实践的过程，而且首先是一种话语实践过程。按照福柯的观点，话语是指那些系统地形成人们所谈论事物的实践活动。话语不是事物本身，他们不能确认事物，但他们构成事物的一部分；而当真的成为事物一部分的时候，它们又销声匿迹了。话语规定人们可以说什么、想什么，还规定说话者的身份、时间、地点以及说话者的权威性。话语内涵丰富、措辞讲究。话语体现人们多维思考的可能性。词汇以特定的方式排列和组合，从而排除了其他的组合方式。有时话语可能是无足轻重的，但福柯说，话语所遵循的禁忌揭示了它与欲望和权力的关系。话语是我们书面语言和口头语言中不可或缺的。话语的内涵远比字面的表达更为丰富。我们的主观意图、表达、知识、权力关系都是由话语建立、提供的。^①当代英国批判的语言分析学家诺曼·费尔克拉夫发挥了福柯的观点，认为，所谓话语，指的是对主题或者目标的谈论方式，包括口语、文字以及其它的表述方式。话语根源于人们的

^① 参阅[英]斯蒂芬·J·鲍尔著，侯定凯译《教育改革——批判和后结构主义的视角》，华东师范大学出版社2002年版，第37页。

生活方式和文化习惯，但同时也影响着人们的生活方式和文化习惯。语言不只是社会过程和结构的反映，它同时也建构了社会过程和结构，批判的语言学的主要任务之一就在于透过意识形态等方面的遮蔽，在广泛的社会文化生活过程中重现、诠释或解读文本与话语的真实意义。^①

改革首先需要理念的更新与观念的转变，理念与观念通过语言表达，因此其更新与转变首先是话语的更新与转变。学校改革的过程首先是话语的更新与接纳过程，通过话语的重组来改变实践的方式与秩序。随着改革的深入推进，一些理论话语成为日常话语，如“新基础教育”所倡导的“互动”、“结构”、“资源”、“动态生成”、“反思”、“重建”等概念，这标志着日常实践形态的根本转型。

（四）实践的逻辑

实践的逻辑与理论的逻辑不同。理论的逻辑追求理性认识的明晰性、一致性、深刻性，而实践的逻辑则寻求操作的便捷易行性，在理性认识方面往往表现出相当的模糊性、混杂性与表浅性，对于不同的理论观点之间的区别与联系往往不会太在意。因此在实践中往往会出现一些从理论上讲说不通，但在具体实践情境中似乎颇有道理的现象。在“新基础教育”推行的过程中，曾出现过很多这样的现象。

1、“将新基础教育理念与江泽民提出的教育创新相结合”

新基础教育理论是由专家提出的较为系统的一种教育学理论体系，借助于地方教育行政权力的力量，而成为一种主导性的准官方教育理论，而国家领导人的讲话则会马上被确立为法定的意识形态，成为指导具体行动的法定言说。当新基础教育在这个地区推行的时候，也正值全国教育界学习贯彻国家领导人有关“教育创新”讲话的时期。因此这两种“理论”在官方的语境中便被“有机地”结合在了一起。

在一个区的新基础教育新学期校长研修班的第一次会议上，一位教育局的领导曾做这样的动员讲话：“新基础教育理论精髓的东西，如‘生命’，是放诸教育各方面皆准的，我们要结合江泽民同志有关教育创新的讲话来学习。”

一位校长在设计本学校的发展规划时同样将二者紧密结合在了一起：“江总书记在谈到教育创新时说：教育创新‘关键是通过深化改革不断健全和完善与社会主义现代化建设要求相适应的教育体制。’教育体制的创新，对于我们来说，就是学校管理体制的创新。管理体制的创新之所以居于教育创新的关键地位，是因为现代教育不是个别教师孤立的行为，而是学校教师群体的共同协作。这种协作是需要管理体制来保证的。新基础教育理论无疑是重建学校管理体制的理论来源，它的先进性已经在第一轮实验研究中得到了充分的肯定。”

2、“将‘新基础教育’与‘二期课改’相整合”

在新基础教育区域性推进的时期也正值上海市第二期课程改革实验推广的时期，对于这两种性质截然不同的改革，基层学校更多地看到的是其中的一致性，尽管“新基础教育”的创始人多次强调“新基础教育”与“二期课改”在实质精神方面的不同，但这似乎并未妨碍基层学校乃至区教育局提出“将‘新基础教育’与‘二期课改’相整合”的口号，并且大多数学校也都感到，做了“新基础”以后，进行“二期课改”也更为轻松。

对于基层学校来说，他们很难把握到两者在实质精神方面的差异，因为一方面他们并不具备理论思维的深入与缜密，另一方面他们也难了解到两者在教育理论研究场域中产生并推行的来龙去脉，他们更关注的是二者在具体实施方面的一致性以及自身改革任务的完成。

3、“将‘新基础教育’架构在信息技术的平台上”

信息技术的教育潜能曾被大肆鼓吹，西方发达国家在教育信息化方面的先期做法更是树立了榜样，因此在很多地区学校教育的信息化被看作是教育“现代化”的最典型标志，尽管

^① [英]诺曼·费尔克拉夫著，殷晓蓉译《话语与社会变迁》，华夏出版社2003年版。

这需要一笔“巨额”资金。在“新基础教育”区域性推进的时期正值该区投巨资于学校的信息技术设备的时期，区教育局领导提出：“将‘新基础教育’架构在信息技术的平台上”。这两者本来风马牛不相及，但这种提法似乎也顺理成章。其内在的逻辑或许是这样的，二者共同之处似乎在于二者都具有“先进性”，一个是思想的先进，一个是技术的先进，而这两种先进似乎理应存在内在的契合。这两种“先进”都充满着无穷的诱惑但都并未完全可知，因而要努力去追求，由此而提出了“将‘新基础教育’架构在信息技术的平台上”的口号，这种思维方式犹如电脑网络技术中的超级连接，又犹如一种后现代的建筑艺术。

4、“将‘新基础教育’与学校特色相结合”

很多学校在多年的实际过程中都形成了自身的“特色”，这种特色往往都表现为某种活动的开展，偏重于“某育”的某一方面。如，有的学校以“美育生活化”为特色、有的学校以艺术教育为特色、有的学校以体育为特色、有的学校以“研究性学习”为特色、还有的学校以藏书票制作为特色，等等。在参与“新基础教育”实验的过程中，很多学校提出了“将‘新基础教育’与学校特色相结合”的口号，这反映了学校在自身发展过程中的自我定位，意在在众多参与新基础的学校之中仍然保持自身的特色，但其内在逻辑却是模糊而含混的，因为“新基础教育”并不是与学校特色相对等的，因而也就很难说是结合，或许在实践者的头脑里，“新基础”就是在学校中推行的一个“项目”。

（五）数字化实践

在学校改革的过程中，几乎每所学校都将改革的指导理念及改革的步骤、措施、方略予以数字化表述，显得简明扼要、朗朗上口、便于记诵。

在改革的指导理念方面，几乎每所参与实验的学校都将新基础教育理论概括为“三观十性”，即新基础教育的价值观、学生观、活动观，其中价值观包括未来性、生命性、社会性，学生观包括主动性、潜在性、差异性，活动观包括双边共时性、灵活结构性、综合渗透性、动态生成性。另外还有些学校将新基础所提出的一些口号概括为“四还”，即“把课堂还给学生，让课堂充满生命的活力”、“把班级还给学生，让班级充满生长的气息”、“把创造还给教师，让教育充满智慧的挑战”、“把精神发展的主动权还给师生，让校园充满勃勃生机”。这种对教育理念的简单梳理，使之简单易记，随时可以准确再现，然而却难免有些教条化。尽管新基础教育的倡导者曾多次强调不能做这种教条化、简单化的理解，但这种做法依然相当普遍。或许是由于我国长年政治教化的影响，对任何理论的学习都有教条化的倾向，强调理论的灌输，并且认为其正确性是不容置疑的，对于学习者来说所必须要做的就是如何想办法记住。在新基础教育区域推广的初期，进行系统的新基础理论学习的时候，大多数学校都采取了这种模式，甚至有些学校将之编为试题以考核老师们的掌握情况。然而，改革毕竟不是思想的简单灌输，而是需要付诸于具体的实践过程之中。在这种情况下，教条化的理解是不会起任何作用的，而是需要对新理念的真正理解与共鸣，需要在改革过程中结合自身实践经验持续不断地感悟。新基础教育的推进过程也清楚地说明了这一点。思想的共鸣与实践的体悟不可能能够以数字化的形式清楚表述出来，而往往是生动的、鲜活的。

在改革的具体过程中，一些具体的思想、策略与做法同样以数字的形式清楚表述出来。以下是一所学校的所提出的“三个有利于”与课堂教学中的“一、三、五、七”：“我们加大了三个有利于的力度，即有利于教师创造力的发挥、有利于学生的主动参与、有利于新型师生关系的建立。我们提出了请你把握课堂教学中的‘一、三、五、七’，即：一个理念：相信每一个学生内在的潜能，给每一个学生创造一份自信与成功，让课堂充满生命活力，三个激活：激活思维、激活语言、激活方法。五个性：教育目标的科学性、教学过程的主体性、传递信息的层次性、布置作业的选择性、教学方法的创造性。七关注：1、为学生提供自主学习的保障条件：时间与空间；2、帮助学生掌握自主学习的工具和方法；3、培养学生质疑、

释疑、倾听的能力；4、加强‘书本世界’与‘生活世界’的沟通；5、丰富师生全方位的有效的互动关系，营造民主平等的人文气息的课堂氛围；6、关注每一个学生，让每一个孩子参与学习的全过程，在三个激活上下功夫；7、富有激情、富有教育智慧、善于鼓励、善于倾听、勤于反思、及时改进、敢于创造。”（闵行ZX小学ZMJ：《吾将上下而求索——一年“新基础教育推广性研究”实验体会》）这可以看作是新教育理念在这个学校中的实践纲领，其中透露着实践者的理论智慧。

有的学校则将具体活动措施数字化，并冠以“工程”之名。如，有一所学校针对学校中的教师培训，开展了“3211工程”：“我们根据学校的条件开展了‘3211’工程，即要求每位教师每学期读三本教育理论书籍，进行两次教育案例的交流，自报上一堂研讨课，学校为每位教师录制一堂课的教学录像。”这种数字化的“工程”是一种自上而下的统一要求，与主流政治社会中所提出实施的各种“工程”具有明显相似性，显示了学校管理者雷厉风行的气魄，但这种统一的要求却往往忽略了教师间的个体差异。该校在班级管理方面提出了“班主任工作‘345’工程”：“我们实行了班主任工作‘345’工程，要求班级内设‘3’个角：生物角、图书角、荣誉角；做好‘4’项工作：认真开展每月一次班主任活动，上好德育课程，加强家校联系，精心组织、指导并积极参与学生的校内外活动；创‘五星级’班级：每个班级要在‘班风学风，明理诚信，班队活动，爱护公物，护绿卫生’五个方面积极创建。”这显示了学校对班级工作的统一规范指导。

有一所学校的数字化实践则简直犹如由跳动的音符所组成的完美的乐章。该校对其发展做了这样的回顾：“QL小学原是一所厂办子弟小学。自1997年划归闵行区教育局以来，其原先的‘办学条件差，师资力量弱，教育管理散’状况基本得到了改变。五年来，在区教育局的领导下，通过四个‘工程建设’（校园改造工程、师资建设工程、管理优化工程、教育质量工程），学校已取得了显著的办学成效，……五年来，学校从实际出发，通过‘三优’（优化育人环境、优化师资队伍、优化课堂教学），实施‘三特’（传统特色项目、创新特色活动、师生特长人才），追求‘三健’（使学生成为‘健壮的体魄、健全的智能、健美的人格’的人），形成了一些有效的办学思路，从而为投入新基础教育实验提供了一定基础。”在推进目标方面，该学校提出：“1. 转变观念三个‘三’：（1）追求三个‘新境界’——A. 教育家办学（教学生5年，为学生未来发展想50年）；B. 革新者兴校（以改革为动力，以创新为灵魂，以发展为目标）；C. 现代人治校（人本化管理，人文化氛围，人性化教学）。（2）攀登三个‘制高点’——A. 攀登教育科学制高点（办‘教育研究苑’，每个教师都是研究者）；B. 攀登信息网络制高点（建‘信息化校园’，每个师生都是‘点击者’）；C. 攀登环境教育制高点（创学习化氛围，每个教工都是‘软环境’）。（3）破除三种‘旧习惯’——A. 破‘中庸思想’（随波逐流，不思进取）；B. 破‘师道尊严’（惟我独尊，师者，圣也）；C. 破‘路径依赖’（依照传统经验教学，不求思变与开拓）。2. 端正思想三个‘四’：（1）树立四种意识——A. 树立服务意识（服务大家是为人之德，人人做为大家服务的公仆）；B. 树立团队意识（欣赏别人，合作默契；宽容待人，相互沟通）；C. 树立互动意识（平等、互爱、互动，共同创造；做情感互动的主体）；D. 树立探究意识（富有好奇心，善于发现，善于探索，善于研究）。（2）建设四种“文化”——A. 物质文化（绿化、净化、美化，‘文’化的校园环境）；B. 精神文化（良好的校风、班风、教风和学风）；C. 制度文化（激活机制，奖励机制等）；D. 社团文化（组织文化、红领巾社团、教工研修会等）。（3）实现四个‘改变’——A. 让‘讲堂’变为‘学堂’（解放学生的大脑、嘴和手脚，允许学生标新立异）；B. 让班级变为‘团队’（树立‘team’意识，把班级还给儿童，交给儿童组织）；C. 让校园变为‘乐园’（关注生命的价值和质量，‘把欢乐还给童年’）；D. 让师生变为‘学友’（实现师生角色转变，互为‘听’者、‘学’者、‘思’者、‘教’者，亦师亦友亦亲人）。3. 坚持改革三个‘五’：（1）倡导五种教育与学习——A. 自主教育与自主学习（做学习的主人，做活动的主人，做探究的主人）；B. 合作教育

与合作学习（用真诚编织一束灿烂的阳光，用合作创设一种谐和的关系）；C.创新教育与创新学习（人人有才，人无全才；创新教育（学习）面前无‘差生’）；D.体验教育与体验学习（多元体验‘我能行’，变认知为良好的行为习惯）；E.发现教育与发现学习（成功的关键在于发现，成功靠发现成功来推进）。（2）实现教学‘五个’转变——A.在教学思想上，变‘单项传输’为‘多元互动’；B.在教学目标上，变‘片面认知’为‘全面学力’；C.在教学方法上，变‘照本宣科’为‘因材施教’；D.在教学手段上，变‘口传面授’为‘引入信息技术’；E.在教学氛围上，变‘刻板枯燥’为‘生动活泼’。（3）拓展五个教育空间——A.第一教育空间：课堂（学会质疑互动，彼此真诚欣赏，营造健康课堂文化）；B.第二教育空间：活动（少先队活动、社团活动、学科课外活动……）；C.第三教育空间：网络（网络阅读，网上沟通，网上学习……）；D.第四教育空间：家庭（读书活动、奖章活动……）；E.第五教育空间：社会（社会综合实践活动：志愿号行动、消防节活动……）”（上海市闵行区QL小学：《追求焕发生命活力的教育——创建新基础教育新型学校三年规划》）在这样一种数字化目标表述体系里，鲜活的教育思想跃然纸上，尽管有的地方为追求表述的统一而稍显穿凿附会，但整体上还是给人以耳目一新之感，其中透露着学校管理者的敏锐的理论思维与对改革的浪漫期待。

（六）改革的策略与推进机制

在新教育理念指导之下的真正改革对一所学校来说是一场艰辛的与传统裂变的探索性过程，如果仅仅停留于对新观念的表面认同与接纳或者仅仅是运用新的理念来包装既有的实践经验或许并没有太大的困难，这只不过是言说方式的改变而已，或者说“只不过是说说而已”，难就难在如何真正地落实到教育行为之中。在观念与行为之间或者说在理念与实践之间并不存在简单的决定关系，很多人都可以对新的教育观念滔滔不绝，但其实践行为却依然如故，这只不过是“穿新鞋，走老路”而已。实践行为是由在长期的实践过程中所形成的经验、习惯与具体的外情境所共同决定的，观念只不过是浮在上面的一点小花，观念的瞬间感悟只可能带来实践行为的点滴改进。学校作为整个教育系统的基层建制，受到各方面各种各样力量的作用与制约，凭着多年来形成的强大的制度惯性运做，其改革必定是一场艰辛的复杂曲折的探索性过程。

西方有学者曾将学校变革的策略归纳为三种类型：理性-经验策略、规范-再教育策略、权力-强制策略。（1）理性-经验策略。理性-经验策略基于这样的假设：人类是能被“客观性知识”说服的理性群体，因此，希望变革那些人应该尽力说服这一变革趋势的潜在受益者。许多传统的研究思想就是建立在这种哲学基础上的。人们假设，一项改进计划可以通过实验展示其力量并说服受益者，因为新秩序优于旧秩序。（2）规范-再教育策略。规范-再教育策略基于另一出发点——即人们如何觉察自身的问题。与这一策略相关的理论源于心理学，特别是弗洛伊德、杜威和勒温的思想。该策略的拥护者认为，主要的问题是变革是否会发生在态度、标准、联系和技能等方面。这种观点认为，智力是社会性的，不仅仅是狭隘的个体性的。人们的行为是以社会准则和普遍接受的现实观点为基础的，简言之，是在规范文化下进行的。在个体水平上，我们的行动是以内在的经历、习惯和价值观为基础的。因此，变革不仅仅在外部层面，而且更在个体的习惯和价值观层面——也在标准、作用和联系方面的社会文化层面。在态度和行为方面的变革像成果方面的变革一样重要，当用户的价值观是一个起点时，操作层面的危险性会减小，因此，最要紧的事情是在所期望变革的系统内激发动力。在这种策略的指导下，人们开展了大量的旨在加强组织的“问题解决能力”的工作，开展了大量的在组织内为个体发展提供机会的工作。（3）权力-强制策略。权力-强制策略建立在另一种不同的人性观点基础上，在此，人们假设变革最初是凭借强制和权力进行的。这种策略基于以下假设：人们总是回避变革，因此，强制或诱导策略是必要的。就人与人之间、群体

与群体之间的相互影响而言，权力被运用于人类的各种情境之中。法律和规章的使用，财政回报和惩罚计划，雇佣方面的变革等措施都被认为是必须的。^①

学校改革的进行状况与学校领导者对新教育理念的自觉认同程度及其工作魄力、工作风格与投入热情密切相关。当新的教育理念已在学校中初步确立，改革的推进需要学校领导运用手中的权力与资源，采取多种策略推进，根据不同学校的具体情况及领导的风格的不同，所采取的策略既有相似之处，也多有不同。一般来说包括组织、管理、研讨、评价等方面。

学校改革的初期作为一种实验推进，首先需要组织上的保证，一般来说包括三个方面，即：领导队伍、实验指导队伍、实验教师队伍。以下由一所学校所做的相关总结是颇具代表性的：“1、领导队伍：我校的领导班子不是简单地设立几个位置，挂几块牌子就行了，而是要求班子成员具有强烈的事业心和责任感，要不干则已，要干就一定要干出成绩来，而且要求目标清、方向明、观念新、有见解、勤反思、善总结、捕信息、深研究。实践证明，按照这样的要求建立起来的领导班子是富有战斗力的。2、实验指导队伍：我校形成了以行政和骨干教师为主的实验指导队伍，他们观念新，业务精，注重自身的学习与提高，注重课堂的深入与了解，注重师生的困惑与成效。3、实验教师队伍：教师队伍建设是学校诸多建设中的重中之重，我们倡导老师要胸怀大志，面向未来。我们提倡教师制订个人发展规划，在工作中要学习与研究相结合，实践与反思相结合，外导与内化相结合，不断提升实验教师的综合能力和水平。”（闵行区MQ小学：《2002年度校长自评报告》）有的学校则建立了“导师团带教制”，充分发挥校内骨干教师对其他教师的带动辐射作用，提出“以点带面、点面结合、缩短差异、整体推进”。

管理重心下移是许多学校在管理方面所普遍采取的策略，其核心是充分发挥教研组的作用。一所学校对其改革过程中管理策略的调整做了如下阐述：“因为新基础教育是一种极其关注生命性，关注主动性，关注创造性的教育实验，如果实验教师经常处于一种被动应付的状态，是无法完成实验任务或达到实验目的的。因此我校在管理中一方面充分信任和理解每位管理人员和教师，充分授权，让他们大胆工作；另一方面，经常主动为教师减压，及时肯定老师的点滴成绩，想方设法为实验教师创设一种既宽松和谐又积极进取的工作学习氛围。为了浓厚研究氛围，提高研讨质量，学校在实验过程中逐步降低管理重心，在科研室牵头下，实验领导小组人员和各学科教导深入各学科大组进行指导和研讨，使管理人员和实验教师在实践研究的过程中有了充分的互动机会，并能及时解决和梳理较多实验中的具体事务。”（闵行区SY小学 IIXF：《在艰辛的研究性实践中寻求发展——“新基础教育”研究推广性实验中期评估学校自评报告》）有的学校则提出了“合作反思，整体优化”的策略，推进教研组工作的改革。

有一所学校则在管理体制方面实行了大胆的革新，实现了由三级管理向二级管理的过度。经过一年的运作，该校逐步制定了二级管理中占据主要地位的组室制度，重新修订了年级组长和教研组长的职责和义务，提升了组室长在学校管理中的地位和作用，撤消了原来的教导处和政教处两个中层机构，使校长室直接面对年级组和教研组。许多学校重大的教育教学活动，都是在校长室的直接领导下，充分发挥了各组室的主动性、能动性和个性特长而圆满地完成。为了提高组室长的管理能力，确保组室工作顺利、创造性地开展，该校先后采取了挂职见习、课题研究、经验交流等手段对组室长进行定期培训。经过一段时间的运作和磨合，新型的二级管理模式逐渐清晰，有效地拓展了组室管理的创造空间。

在学习研讨的策略方面，闵行区SY小学的做法是颇富创意和代表性的。这是一所各方面都颇为优秀的学校，教师的整体素质在当地来说也是属于一流的，其学校文化具有明显的精英文化取向，校长是一位颇富开拓进取精神的青年男教师。学校的学习研讨活动主要采取

^① [挪威]波·达林著，范国睿主译《理论与战略：国际视野中的学校发展》，教育科学出版社2002年版，第104-105页。

了“沙龙”与“专题研讨”的形式，颇富学术氛围，也较具现实针对性。在理论学习方面，与一般学校主要采取听报告讲座与个人学习的形式不同，这所学校组织成立了“新基础教育研究学习沙龙”，由教师自愿报名，利用每两周一次的晚上时间，通过宽松的或大组或小组式的聊天、交流、辩论和研讨，来达到相互交流、相互启发、相互提高的学习目的。学校还随时利用教工政治学习中的“教师论坛”，请个别教师将研究实践中最有体会的事例进行交流，以提供有益的借鉴。为了加大新基础教育课堂教学改革的实践研究力度，提高研究工作的实效，在积极鼓励教师加强日常的自主研究和实践活动外，学校还根据推进过程中呈现出的共同性的难点热点问题，加以集中分析，并提炼成研讨主题，在全校或是学科大组中开展“专题式研讨”活动。学校自参与实验改革以来，所进行过的专题研讨主题有：“搞活课堂，减负增效”、“融洽师生关系，营造良好课堂教学氛围”、“小组合作、自主学习”、“完善学科教学质量的评价”、“学习习惯和课堂行规培养”、“促进课堂教学高质量积极有效互动”、“丰富课堂过程结构，促进课堂互动生成”、“在互动中生成，在生成中发展”等。这些专题产生于实践过程中的体验与困惑，又紧密结合理论的指导，既有针对性又具累积效应，是颇为实在的。该校为了使课堂教学改革实践真正做到日常化，还加强了学校中上层领导对每位实验教师的日常教学调研活动，借助于行政权力的力量推进改革的日常化，同时通过调研及时发现和捕捉教师在日常教学实践中体现和焕发出来的教育智慧和实验“亮点”，帮助教师及时扩大和提升“亮点”，并及时向全校传播和推荐，以达到连“点”成“片”，连“片”成“面”的效果。

评价激励措施是使改革推进的一项重要策略。在这方面需要确立与新的教育理念相应的评价标准，并建立相应的人事激励机制，这是每一所真正进入改革状态的学校都在切实考虑的问题。

学校秩序的确立需要一套明确的制度做保障，学校的改革必然涉及到对原有制度的改造与重建。以下两个校长的叙述反映出学校在推进“新基础教育”过程中对制度的反思与重建。

个案一：学校新制度是怎样形成的

我们在“新基础教育”实验中，常常会碰到这样的矛盾，即有些教育教学行为符合“新基础教育”的理念，却又与学校原来的规章制度不一致，甚至截然相背。这时是死抱着原来的“规范”不放，还是放开手脚大胆创新呢？这对我们这样一所刚刚从“规范期”走出来的学校也许是需要下很大的决心的。

通过反复学习，我们逐步认识到，学校管理制度的改革，必须跟上课堂教学和班级管理改革的步伐。制度管理应该不是把人管死，而是应该服从师生主动发展的需要把人管活，促进教师的发展。建立一套“新基础教育”理念指导下的规章制度已成为我们的当务之急。

制度如何创新？这里的关键是校长的理念和角色意识。其实制度是学校文化的反映，是办学理念的体现。而制度产生的过程更是校长认识学校变革的深化过程。

归纳一下我校在实践中的做法，大概可以分以下三种情况：

1. 学校原有制度已难以适应实验的需要，需要对原有制度重新赋予新的内容

作为管理者要敢于否定原来跟不上发展需要的一些规章。学校原有的制度在规范期起过不少作用，但当教育、教学改革了，就要敢于改变原有的制度。如我校原有的备课制度，是在建校初期，不少教师还未能掌握最基本的教学常规要求，缺乏独立钻研分析教材的能力时制定的一套规范要求。但是在“新基础教育”实验中，我们发现如果还是沿用原来的一套制度，就阻碍了师生的发展。于是，我们采用“合作反思，整体优化”的备课教研制度，将个体的备课与集体的教研相结合，将课前的设计与课后的重建相结合。通过组内分工重点设计、共同实践、合作反思重建的方法，改变了原来不少教师“抄老教案”应付检查的老问题，减少了无效劳动，增强了实效，提高了教师的业务能力。

我们对原有的《花园学校课堂教学评价表》也作了多次修改。2000年2月“新基础教育”诊断课后，我们归纳专家评课意见，在评价表中明确提出“关注每一位学生”和“课堂参与率”。2001年在评价表中增加了“学生质疑”。2002年暑假，我们根据“新基础教育”实验课堂教学要求，重新设计了《花园学校听课笔记》，用简明的统计图表反映课堂上学生的状态，体现“新基础教育”的理念，对教师的教学改革起到了很好的导向作用。

2. 根据改革的需要，由学校设计、制定新制度，并在运做中逐步得到认同和完善

我们根据师生互动心理环境，创设了《花园学校金爱心教师评选制》，由教师共同制定标准，每学年根据自评、互评、家长学生问卷推荐后，再综合评选，有效地促进了教师地师德修养。学校还建立了《“五·四”青年教师教学评比》、《花园学校论文报告会》、《花园“新基础教育”论坛》、《自主参与式校本培训》等制度，给教师的发展搭建了更多的舞台。

3. 教师在实验中的新创造在学校逐步推广，从而成为一项新的制度

这种制度创新往往是从无形到有形。它的开始常常是某位教师的一些有效经验，我们有意识地引导大家去尝试，取得成效后，逐步为大家所认同，然后学校将其作为有形的制度来规定。

例如：“花园学校首次家访制”，刚开始时是“新基础教育”实验班的教师在学习了理论以后，认识到要关注每个学生，又想到幼儿园孩子刚入学往往有些不适应，为了尽快让孩子能在心理上、情感上、环境上适应小学的学习生活，就共同研究了“新生首次家访”问题。首先是“访谁”——家访是访学生而不访家长，那就要找孩子，学生是主角；其次是“访什么”——要了解学生的个性、特长；再就是“怎样访”——那就要给学生一种信赖感、亲切感和安全感。第一次的尝试成功了。我们从家访这件事之后与学生、家长的个别谈话中了解到，首次家访融洽了学生与教师的关系，缩短了学校与家庭的距离，为家校教育形成合力起到了促进作用。我们将其作为家访时遵守的制度，每年新生都这样做，以后又对每年新任班主任和学科教师也作了这样的规定。经过几轮教师的实践创造、逐步完善，由“七条、十四条、两忌、两必”组成的《HY学校家访制》就这样产生了。

（上海市HY学校校长 DTJ）

个案二：一所乡镇学校的制度变革

曾有一段我们学校仿效一些学校的管理经验，建立起严密的制度，实行严格管理，对教师提出要求。上班不准迟到早退，工作时间不得擅自离岗，不得做与工作无关的事情，不得闲聊，不得乱串办公室，不接私人电话……规则要求老师把所有的时间都得用在工作上，若做不到，则另有处罚制度。刚开始时，这些管理制度仿佛非常有效：学校有正气、有序；教师听话、行为规范；领导也很有威严。但时间不长，这种表象的背后所隐藏的诸多不正常、与学校所追求的管理目标背道而驰的真相逐渐暴露出来了。

……（有一件事情引起了我们的深层反思）很明显，我们的管理讲究的只是办事法则，缺少的是“实质引导”。教职工难以从心底里接受，所以就不想真情付出。面对进入了21世纪的学校和不断接受着新思想、新观念的教师和职工，如果还仅停留在用制度来规范人这一套上，显然要受到质疑和挑战。

随着“新基础教育”实验在我校不断推进，创建21世纪新型学校的目标逐渐清晰，我们越发感到一味地采用那种“严格制度，严肃管理”手段不太对头，它有悖于我校“使学校生活真正成为师生生命成长的天地”这一总体发展目标，也违背了“文化关怀，以德立校”的办学原则。于是我们下决心，对学校管理方式进行了一系列的改革。

首先，是对以前“从上到下，领导拟稿，教职工遵照执行”的制度出台的程序进行了彻底改革。我们遵循了“以人为本”的现代学校管理方针，充分发挥教师主人翁作用，集大家智慧于一体，融大家的心愿为一体，把1998年制订的各种制度、岗位职责、各种条例重新

翻印，先在全体教职工中充分地讨论与探讨、交流，然后由各条线管理人员汇总整理，接着召开教代会修订、审议通过，最后推向全校，请全体教师遵照执行。

其次，是制度内容不受老框框的影响和局限，进行彻底改革。我们要求广大教职工将原来制度不适宜时代、不符大家需求、不利于学校发展的条文删去；修改不太合理之处，增补有利于师生健康成长、学校迅速发展的内容。这样修订后的制度，不再是领导控制下的条文要求，而是学校中每一个人自我进步、自我需求、自我管理的必需和保障。修改后的制度内容本身显现人性化。……

再次，是执行制度由古板硬性向灵活弹性改革。可以说学校中每天都不会发生重复的事，而制度也不可能包罗万象。如果管理中死板地套用制度，造成的结果往往会不通人情。为此，“有情操作”对学校管理来说，就显得尤为重要。……

这样的管理，使教师们感到自己受到了尊重，自己的地位被重视了，学校出现了前所未有的可喜局面。在“新基础教育”研究进程中，面对许许多多问题和困惑，好多教师愿意和学校领导打成一片，有时会站到管理者的立场，主动沟通想法，探讨工作，愿意为领导分忧解难，甘心情愿为学校集体的荣誉付出。这样的管理举措，为教师营造了一种宽松和谐、合作进取的氛围，大部分教师工作的精神状态良好。他们不再生活在有人监视似的不自然中，也不用时时处在备战似的状态中。

为鼓励教职工的工作积极性，我校也曾采用过多种奖励措施。在精神奖励方面，有评选各类先进个人、授予各种荣誉称号、命名骨干教师等；在物质奖励方面，有教学实绩奖、教学进步奖、优秀服务奖、优秀育人奖、科研投入奖、教学改革奖、优秀管理奖、班级管理奖……为确保公开、公平、公正，每一次、每一项的评选，我们总要慎重地组织教师在小组内开展交流，在人人交流地基础上进行无记名提名投票，最后由学校考核小组根据考核，结合小组推荐情况和名额指标决定获奖名单。

无论从理论上说，还是从其它学校经验论，这种鼓励措施和操作程序应该是正确的，会达到预期的效果，可事实并非全是这样。我们发现了这样的异常情况：被评上先进的，或得到各种奖金的教职工，心情很不舒畅，有些在组内处于孤立无助的地位；小组内推荐出来的先进名单，常常会出乎学校领导意料之外；各方面真正过硬的老师，得票率却很低，不太领先的老师，得票率倒不少；教研组集中批卷时，相互“压分”的现象也随之出现了。

教师中这些不正常的反应，引起了我们管理者的反思：我们工作的问题出在哪里？出现这种与我校 21 世纪创建目标——形成团结合作、和谐发展的校园文化相悖现象的症结在哪儿？对于这一系列问题，我们组织学校中心组人员深入调查、研究、思考，还多次集中专题讨论。最后我们发现，问题在于我们的鼓励制度不够完善，设立的所有奖项一味地鼓励个体冒尖，导致教师间相互妒忌，进而采用不正当方法与人竞争，甚至“相互残杀”，以求得自己也能“一枝独秀”。

于是，我们及时调整了奖励方案，在原来的基础上，增设了团体评比奖励项目，像一月一次的星级组室评比，一学年一次的 A 级教研组评比，每一次教学质量抽查、测试或竞赛后的教研组集体教学实绩优秀奖和教研组集体教学进步奖。这一奖励措施的出台，逐步扭转了原来局面，大大改善了人际关系，促进了学校整体工作的和谐发展。现在，我们充分利用政府逐年提高奖金的优势，正不断加大团体奖励额度，让广大教职员工品尝到来自集体的甜味，感悟到集体力量的强大。通过这些改革，学校正在步入“群芳争艳”的新局面。

（上海市 PJ 小学校长 GWL）

学校改革的过程是新教育理念激荡与感召的过程，是各种相关因素与力量共同参与和打造的过程，是参与者积极主动投入以实现理想状态的过程。在改革过程中，越来越多的“共识”在改革参与者之间形成并共同分享，一些新的制度被重新建立以适应新教育理念的要求，

日常的教育实践行为也在反思与重建中不断地改进。随着学校改革的深入与持续，所有这些都将成为日常学校教育实践形态的整体改变。而这，在学校改革的过程中是被社会地建构起来的。

第六章 “化理念为实践”

——一所学校的变革历程

我自从2002年9月来上海以后，跟随“新基础教育”课题组一起到过很多所中小学，当时正值“新基础教育推广性实验”的中期评估活动，因此有机会到参与实验改革的大多数学校去。这些实验学校大多数都是在上海的闵行区，闵行区是全区参与“新基础教育推广性实验”的，这里首批确立的实验学校有二十几所，在这里进行“新基础教育实验”有得天独厚的条件。首先，区教育局C局长对“新基础教育”的理念高度认同，将一种“民间的”教育思想（相对于由国家提出的自上而下推行的教育思想）引进，并确立为本地“官方的”主导教育思想，并进而大张旗鼓地推进，这是需要相当的思想与魄力的。由于局领导的重视，每一所学校都不敢怠慢，他们既是出于对“新基础教育”理念的认同，同时又像是完成一项政治任务一样积极地投入到“新基础教育”实验改革过程中来，发挥出了每所学校独特的智慧与创意，并从而取得了相当显著的变化。就整个闵行区来说，离华东师大并不很远，便于“专家”的日常指导，课题组“专家”在这里投入的精力也最大。所以，在这里“新基础教育”的氛围是相当浓郁的。

我有机会了解到各式各样的学校，这些学校彼此之间是多么的不同（当在不同的学校之间来回穿行的时候，便能够更为真切地感受到学校文化的存在及其差异），它们由于本地经济社会的快速发展而焕发出了勃勃生机（近几年来，闵行区的房地产业相当红火，投资于教育的经费也大幅度提高），由于共同参与到了“新基础教育”实验课题而形成了较为浓厚的改革探索与理论学习氛围。我也有机会认识了风格各异的校长，在一次次共同参加课题活动的过程中，他们的形象逐渐在我头脑中鲜活起来，我渐渐为他们的实践智慧所叹服，为他们热心于改革的精神所感动，为他们平实的人格所吸引。我还听过很多次的公开研讨课，这些课往往形态各异，当然也有很多相似之处，因为课的要求与结构基本相似，但细微之处还是能发现教师的智慧与创意以及其中明显的不足，这些课作为代表学校课堂教学改革的成果拿出来进行展示，并且是进行反思与评价的对象。在教育改革中，教师是最直接的承担者，但又往往是“沉默的大多数”，他们真实的声音很难被听到，而更多的是被要求进行反思与改造，而在“新基础”的教学研讨活动中则经常可以听到开课教师真实的声音，使我可以对他们有更多的了解。

对HP小学的认识相对来说是比较晚的，因为在2002年下半年对这所学校进行中期评估时我因为另外有事没能跟随前去，并且这所学校的名字也没能引起我特别注意，既不是实验小学，也不是中心小学，也不具有什么特别的意蕴，好像也不会处于比较显眼的区域，它似乎只不过是众多普普通通学校中的一所。但是在中期评估之后，当我翻看各个学校的有关资料（主要是各个学校的“中期评估自评报告”及“学校发展三年规划”）时，却发现这所学校的材料颇为与众不同。其语言风格很独特，很少有在其它学校的材料中所经常见到的套话以及刻板的文风，其语言是清新活泼的，可以感受到是出自自身思考的，并且其中闪现着许多新的教育理念以及长期形成的经验智慧，其自我评价与发展规划也较为实在，似乎很少有刻意的包装。这是一所什么样的学校呢，不禁引起了我的好奇，其校长是哪一位呢？我不禁想在历次参加“新基础教育”校长研修班（主要是中期评估活动）的校长的身影中寻求对

应。在第二学期的新基础的研讨活动中，我才真正明确其校长是哪一个。看上去很年轻的一个女校长，清秀、文雅，像一个大学高年级女生，经常跟一个老教师一起参加活动，这个老教师是个五十岁上下的女性，个头较高，清瘦，朴实，每次研讨活动都积极参加。在一次闵行区教育研究所搞的新基础教育“专家坐堂”活动（主要是由“专家”集中听取校长的近期工作情况与计划，并提出进一步的建议）上，她们所提出的“绿色管理”颇具创意，给人留下了很深的印象。在03年下半年的一次回访活动中，我有幸来到了这所学校，这是我访问该校的第一次，但因为团体活动，来回都有车接送，在学校期间活动安排得很紧，要听课、评课、听报告、谈话，没有更多的时间进行更为深入和全面的了解。当时感到，这里的课堂的确是颇富创意的，领导的思路更是有许多鼎新的理念，并且是有机地体现在学校的实践中而并没有生搬硬套顾弄玄虚之感，在这里能够感受到一种浓厚的虚心学习的氛围，对于课题组提出的意见他们总是马上给以虚心积极的回应，并进一步要求再讲讲，教师在听取评课意见时也很是虚心，不时会有会意的眼神传给你，并且会主动地参与讨论，这与在其它很多学校所感受到的氛围不太一样，在有些学校，老师在听取评课意见时往往会神情紧张或表情木然，仿佛是在完成一件公事。这里的教科室主任（就是那位老教师）也煞是谦虚，说：“你们能来指导真是太好了，这种机会对我们老师来说真是太难得了，我们平时只是学校内部研讨，真需要听听专家的意见。”言辞谦虚、真诚、恳切，让我这种初出茅庐的“专家”顿感责任之重，不由得使出浑身的解数以不辜负其心意与期待。我觉得，校长所谈及的一些思想理念已将当今许多教育思想融会贯通，以自己的方式诠释着“新基础”的内涵，谋求着学校的发展。

我决心对这所学校进行个案分析，期望通过对这所学校的变化历程的分析能够揭示出学校变革的内在机制，能够显示出影响学校变革的内外因素，能够昭示出现时代学校改革的方向。我想弄明白，在个人、历史与现实结构的因缘际会中，在新教育理念的指导下，学校是如何被一步步地推向前进的。我相信这种个案剖析比纯粹的理论研究更有意义，至少这种典型个案本身就具有借鉴意义，况且其中的很多现象与问题可以引向更深入的理论思考。真正的理论研究不应仅仅是从书本到书本的相互引用论证，更应是从材料到理论的提升与引证以及二者之间的交互对话。

我喜欢访问学校，每次与中小学教师及学校领导的谈话总可以引起我对许多理论问题的重新思考，并可切实感受到理论研究对于指导实践的价值，学校的很多创意会让你感到惊奇。随着了解的越发深入，以及不同类型之间的相互比较，许多起初并未引起注意的习以为常的细小情节也往往会发现里面也别有天地。我曾经对人类学研究深为着迷，我希望能发现人类日常现象背后的规律与意义，我希望站到对方的角度获得一种全新的体验。我喜欢做访谈，访谈可以创设一种情境，在这种情境下，人与人之间可以进行真诚深入的沟通，可以聆听对方的诉说，这是在日常交往的情况下很难达到的，尤其是陌生人之间的短暂交往更是如此。对教师与校长的访谈可以深入了解到他们的“个人知识”、经验与感受，这些声音很少被公开发出，在很多时候是作为一种“沉默的知识”而存在。

学校素描

HP小学位于闵行区南隅，属于老闵行地段。这里是1958年大跃进时建起的一片新工业城区，位于黄浦江边，据说当年这里的几家大型工业企业曾占到上海工业企业的半壁江山，这里曾经是一片上海城的飞地，是本来的闵行区所在地，属上海的卫星城，在它与上海主城区之间曾隔着一片广大的农村，当时称作上海县，1993年与上海县合并成立新的闵行区，区中心所在地设在莘庄，这里被称作南片、老城区。HP小学的周围是以前化工厂的家属宿舍区。

从华东师大出发转乘地铁到莘庄站后，再转乘公共汽车大约需要四十分钟的时间方可到达这片老城区，沿途都是新建起的高档住宅与别墅区，空气清新，道路宽敞，绿化也相当不错，丝毫没有市区的喧嚣与拥挤，这里曾经是大片的农田，只是在最近几年的房地产升温中才迅速发展了起来，附近很少看到什么工业企业，一路上公交车站点的名字大多都以附近别墅区的名字命名，别有一番情趣与意味。与这些新兴的别墅区相比，老闵行城区显得有些陈旧与土气。随着大型国营企业的不景气，这里似乎已很难看出当年的辉煌。从外观来看，这里更像是一座县城，没有闹市区的喧嚣与拥挤。这里的居民区几乎全是建于五、六十年代的老式居民楼，结构简单、样式陈旧、色调灰暗，小区内一排排香樟树郁郁葱葱。给人的感觉就是这是一片老年社区。

工人阶级在二十世纪八十年代以前曾是我国社会的主导阶级，那时他们不论是政治地位还是经济地位都处于社会的上层，在全民文化程度普遍不高的情况下，他们的文化水平也是较为优越的。然而八十年代以后这样一个阶级在我国社会中的地位却逐渐没落下来，最终经常要面临下岗、失业的命运。一般来说，一所学校的办学状况与它所处的社区很有关系，在政府机构家属区的学校往往是当地最好的学校，学生大多是官员子弟，学校往往可以获得更多的资源与机会，并且这些家长的文化水平一般来说也居于社会上位。在知识分子聚居区的学校也会办的较为出色，因为这些家长本身的文化水平就很高，学校的教学质量也就不会太成问题。在新开发区或富人居住区的学校也往往较为豪华，因为这里会得到更多的经费投入。而在普通的居民区甚至棚户区的学校则往往是最差的，这里问题学生会比较多，学校难以得到更多的经费投入，也很难吸引到好的教师。对于HP小学这样一所学校来说会是什么样子呢？

这里的一位老师这样对我说：“这里学生家庭文化背景并不好，很一般的，都是工人、农民，周围都是工人宿舍，这几年才有外面来买房子，那边还有老街，甚至有的学生还是农村的。家庭的背景对孩子影响很大，很多家长忙于工作，孩子主要由老人带大。父母一代大多没怎么读很多书。”“我们的孩子跟真正的农村孩子与真正的城市孩子都不同，我们的孩子真有点这种味道，说他野吧，有点野，你说他有点象农村的孩子吧，他又有点城市的味道，又没有大城市的孩子见多识广，场面看得少，我们这像小镇，工业园区。真正知识分子的家庭很少，现在我们整个闵行有老的，但也有新的，我就很注意，（这几年）孩子的父母大款比较多。”来这里读书的孩子很多都是父母已在外面买了新房或是别墅，但因这里学校比较好，仍将户口放在爷爷奶奶或外公外婆处以便能来此上学，很多学生都是跟老人住在一起。另外，因这所学校办得比较好，外地来这里借读的学生也有一些。

学校的大门在小区里面的一条里弄里，门口墙壁上塑铜大字：“HP小学”，仔细一看竟是原国家教委副主任柳斌题写，不由得让人觉得这样一所小学校的分量，说明这所地处上海市偏远一隅的小学校曾得到过国家教委高级领导的注意与认可，其办学理念办学成就必定有与众不同超凡脱俗之处。进入大门，首先映入眼帘的是挂在墙上的一排排铜牌，挂满了大半个墙壁。这些铜牌有闵行区的，有上海市的，有全国的，还有一些国际组织的，大多是“××示范学校”、“××试点学校”、“××先进学校”、“××基地”等等，如“闵行区花园单位”、“上海市行为规范示范学校”、“中小学绿色教育行动试点学校”、“全国创建绿色活动先进学校”、“EPD教育项目工作委员会示范学校”、“上海市小教系统办学先进单位”、“上海市普教系统教育科研先进单位”、“上海市科技特色学校”、“上海市德育先进集体”、“全国指导家庭教育先进单位”、“希望工程全国教师培训教学实践指导站”、“中央教科所德育实验基地”、“上海市家庭教育指导实验基地”、“上海市校长培训基地”……在该校的一份材料上记载，仅在2002年以前的十多年时间里，学校获得市以上荣誉称号60多项，并挂有30块铜牌。这一块块铜牌显示着学校近年来所取得的成就，学校与外界所建立起来的广泛的社会联系，以及学校的特色所在，也反映出在上海这样一个国际大都市中学校发展的多维空间。每一块

铜牌都代表着一种教育的价值导向，都象征着一种主导学校发展的权力的力量，其背后肯定也都凝聚着学校领导及教师的智慧与汗水。

在铜牌下面的报栏里，抄写着“新基础教育”的基本理念，主要是“三观十性”、“四还”。“三观十性”即，新基础教育的价值观包括未来性、生命性、社会性，学生观包括主动性、潜在性、差异性，活动观包括双边共时性、灵活结构性、综合渗透性、动态生成性。“四还”即“把课堂还给学生，让课堂焕发生命的活力”、“把班级还给学生，让班级充满生长的气息”、“把创造还给教师，让教育充满智慧的挑战”、“把精神发展的主动权还给师生，让校园充满勃勃生机”。这与其它大多数新基础教育的实验学校都差不多，被称作“新基础”的“上墙工程”。这种语录体的新基础教育理念在很多实验学校的墙壁上随处可见，有的甚至出现在教室中由学生办的黑板报上。这种做法或许是为了随时提醒教师，使之将这种理念烂熟于心，或许是为了应付上面的评估与检查，如同应对一些政治的口号与箴言。

在靠右的报栏里张贴着学校的校风与校训。由于字数较多，显得颇为密集，仔细读来，还是很具特色的：

校风：

- | | | | |
|---------|------|------|------|
| 1、德智体美 | 全面发展 | 个性特长 | 着力栽培 |
| 2、尊师爱生 | 尊长爱幼 | 和睦相处 | 团结友爱 |
| 3、言行文明 | 礼貌待人 | 校风校纪 | 遵守不违 |
| 4、清洁整齐 | 注意卫生 | 爱护绿化 | 环境优美 |
| 5、刻苦学习 | 勤奋工作 | 不断攀登 | 永不懈怠 |
| 6、国校班队 | 荣誉第一 | 集体利益 | 决不损害 |
| 7、谦虚诚实 | 有错必改 | 实事求是 | 决不虚伪 |
| 8、同情病弱 | 心地慈善 | 助人为乐 | 济人困危 |
| 9、己所不欲 | 不施于人 | 损人之事 | 不可作为 |
| 10、清正廉洁 | 办事公道 | 克己奉公 | 不受馈赠 |

校训：仁爱 正直 勤奋

仁爱：尊老爱幼 同情病弱 与人为善 助人为乐 为国为民 甘做牺牲

正直：是非分明 坚持原则 刚直不阿 宁折不弯 光明磊落 廉洁清正

勤奋：勤劳俭朴 不尚奢华 刻苦钻研 踏实苦干 奋发向上 不断攀登

在当今大多数学校的校风、校训都基本上千篇一律、刻板空泛的情况下，这所学校的校风校训显然是颇费了一翻心思，读来朗朗上口，其中闪现着中华传统文化的德性与智慧，尽管其中有的内容与小学生的实际生活有点距离，但仍可看出这是出于制定者的真实的价值认同。

学校的建筑格局颇为简单，但布置则颇为考究。一座四层的教学楼坐北朝南，东西两侧向前拐出，整座楼呈“[”型，楼前是一片水泥场地，再往前是一片操场。这么一片简简单单、方方正正的空间却经营得独具匠心。一走进校门，就看见门口彩砖地上一张大大的笑脸，眉毛弯弯的，嘴巴翘翘的，笑脸是用一棵棵绿色小苗苗围起来的，使人看了不由得会心一笑。操场四周是红色的塑胶跑道，中间是浓浓的绿茵场地，外围靠墙的地方则是葱茏的花木，在操场与楼前空地相接的地方布置了几个景点，有树、石、木椅，颇有一种园林气息。绿树成荫，绿地成片，在一个个景点旁，竖立着一块块小铜牌，上面镌刻着古人隽永优美的诗句。一块块石头上题有富有童趣的名称，如迎宾石、“诚”石、母子石、智慧石、树之友、溜溜石、多眼石等，据介绍，这些名字都是由学生起的，“那是一次少先队大队部发起的全校性的‘我给大石来取名’的校园活动，由大队部贴出海报，提出征集石头名称的倡议，全校上下顿时热闹非凡，每天课间或放学都有大批孩子对着石头或蹲或卧，或近或远进行多角度观察，争论声不休，各人说得都在理，最后全校投票评选定下了现在得名字。”最为匠心独具

的或许当属正对大门紧靠教学大楼墙壁的假山瀑布了，这样的布局既节省了空间，又克服了大楼建筑结构的呆板，假山上泉水花草掩映，飞珠溅玉的喷泉，叠嶂起伏的石山，傲然于一片荷叶之上，小小的瀑布题名为“绿泉瀑”，“绿泉瀑”上面的墙壁上赫然写着六个字的校训：“仁爱、正直、勤奋”。在教学楼内的走廊墙壁上张贴着一些榜样人物的头像，有革命领袖、战斗英雄、科学家、思想家等，据说，这是按照上面统一的要求张贴的，还要来检查的。此外还贴有一些学生的书法、美术、摄影作品。在每个教室的门口还挂有全班学生与老师的“全家福”照片，旁边还写有班主任老师的寄语。

这所学校的领导班子是很有特色得，校长很年轻，中层领导则以中老年居多，科研室主任及德育室主任都是老教师，校长助理及大队部主任看上去也要比校长大一些。从与一些中层干部及老师的谈话中，可以看出，校长威信颇高，颇得全体老师的信服，学校中的人际关系及上下级之间的关系也相当和谐。

在与学校领导的谈话及翻阅该校的一些材料的过程中逐渐了解了该校的大致发展历程。学校的前身是 58 年大跃进时由弄里的家庭妇女办的一所民办小学，因在黄浦江边取名浦江小学。当时层次很低，因为都是没有工作的家庭妇女，基本都没有经过正规训练。85 年的时候政府在现地方建了配套的学校，把民办学校的帽子摘掉，成为公办学校，改名为 HP 小学。从民办转公办，这段时间也是很苦的，很多民办老师经过考核培训什么的转为公办老师。当时学校在本地区各方面都是垫底的。1989 年，GXW 从闵行中心小学调过来做校长，先后提出以“普通条件办一流学校”、“以德为纲，以人为本”的办学理念，并在全体师生员工的共同努力下，到 1999 年时已逐渐形成了以传统美德教育、绿色教育、家庭教育指导等为主要内容的德育工作特色。“以德为纲，纲举目张”，使学校管理、师资培训、教学改革等各项工作都取得了前所未有的成绩，获得了六十多项市级以上荣誉称号。G 校长本人被评为全国优秀教师、上海市特级教师与上海市优秀校长（十佳校长之一）。2001 年 11 月，G 校长调到区教育局督导室工作，现任校长 WYT 接替校长兼书记职务。学校于 1999 年参加新基础教育实验，2001 年，在课题专家组来校指导检查时遭受重创，被列入“第三世界”，2002 年的“新基础中期评估”重又名列前茅。

对于这所学校的发展历程，有人曾风趣地形容是“鸡毛飞上天”，它是如何“飞上天”的？在最近两年来又经历了怎样的发展？这越来越引起了我的兴趣。

老校长领导下的学校发展

在 GXW 做校长的十三年里，HP 小学从一所在本地区各方面都垫底的学校发展成为一所全国有名、各种各样荣誉纷至沓来的学校，她本人也被评为全国优秀教师、上海市特级教师、上海市优秀校长、十佳校长之一，并且在她离开以后，学校的发展依然保持了相当的后劲，足见其非同寻常。

在与几位现任领导的谈话中，听到了她们对老校长的一些回忆与评价：

“她那种对事业的执着追求，还有以一种普通条件创建一流学校的信念，从她身上看到的一个老的教育工作者对事业的执着，一种使命感，一种钻劲，反正一种精神激励了我。她的工作方式是雷厉风行的，我是不如她的，很有激情的，也很塌实，我们都有包干区什么的，作为一个校长，她有时候就是不怕脏不怕累的，拿一把拖把门厅前拖啊弄啊什么的，没有一种我是校长我指挥，她总是做在前面带着大家一起干，真的是做事的，踏踏实实的。不怕苦的，我们最初搞课题真是很苦的，我们一个月做版面，又不是现在做彩绘的电脑的，就是用木头包在木板上面，然后上去贴字、刻字，一个月都天天很晚才回去，她生病吊着盐水什么的都在学校里面。我们跟在后面，一点也没有怨言，她就是这样做的，我们当然要跟着学了，一种精神、一种人格魅力，包括她每天第一个在校门口迎接学生什么的。”

“没有一点架子的，语言上面，态度上面都这样。没有自己单独的办公室，四个人挤在中间校长室。而且不管对谁她都有期望，哪怕她明明知道你很差，事情还是要你做。”

“比较严格、利索、开拓、雷厉风行的。她想今天把这件事情干完肯定要干完的。总有一个目标的。对市场上的社会上的比较先进领先的理念（很敏感），外面一搞什么，学校马上就可以搞。”

“她对事业有执着的追求。她有一种一定要把一件事情做成功的锲而不舍的精神也是感染我的，很有毅力，她能够成为名校长真的是必然的，又有研究思想，又能够敏感地捕捉教育的一些问题，热点的问题。有思想的，有自己的理念，自己提出的口号是“以德为纲，以人为本”，以德育为龙头来带动整个学校发展，学校就成为一个比较有名的学校，全国有名的。”

在这所学校所编的一本论文集里有几篇 G 校长所写的论文，内容平实、视野开阔、思维深入精细、颇有思想见地，其中可以看出一种理想主义的激情与踏实苦干的作风，这对于一所小学校的校长来说的确是难能可贵。怀着一种钦佩与敬意以及对一些试图深入研究的问题的思考，我登门对她做了一次访谈，使我对她本人以及这所学校的发展变革有了更为深入的了解。她举止儒雅、为人亲和，对于往事颇为自豪，在谈话过程中有时显得颇为激动。以下是根据此次访谈的整理，除标题以外将基本使用谈话者本人的叙述原话。

初上任时的困境

HP 小学的前身是 58 年大跃进的时候，由弄里的家庭妇女办的一所民办小学，叫浦江小学，因在黄浦江边，层次很低，因为老师都是没有工作的家庭妇女，基本都没有经过正规训练。84、85 年的时候政府在现地方建了配套的学校，把民办学校的帽子摘掉，改名 HP 小学。

我是 89 年去的，去的时候，这所学校，在老闵行地段，学生要逃走的，那时已划片招生，已经在你那读书的也想方设法转学。那时考重点中学，家长以升学数量看你学校的质量，那时 HP 小学是剃光头的，没有一个考上闵行中学的。89 年 6 月份任命我，在 7、8 两个月份中对我最难堪的事是，家长纷纷托人找关系或亲自到我这来要把孩子转出，我很伤心的，我说能不能给我一段时间看看，如果一年下来你觉得没有长进的话再说，他说，相信你，但我们孩子就误不起呀，因为我以前在闵行小学做教导主任，他们对我多少有所了解。这样我就很爽快的同意了。我下决心，总有一天要让转出去的学生转进来，我要改变学校的现状，要取得学校的信誉。

办学水平上台阶——少先队自动化建设“一炮打响”，家庭教育、行为规范训练抓出成效

在这种情况下，我首先关起门来学校的事情做好。把教师队伍抓好，我把每一个老师历年来每次考试统测在区里的排名制成曲线表，然后再把我们学校在区里总的排名制成曲线表，让他们知道自己在区里的位置。然后，青年教师进来后有一个要求，第一年入门，第二年达标，第三年能够比较熟练地工作，制订青年教师三年达标的规划。对老教师要求必须学习，必须提高自己的水平。对孩子，不能只是关起门来抓质量，一个人的成长，要抓他的学习习惯，抓道德品质。那时我搞了少先队自动化建设，我觉得，少先队组织应该是学校的一个很重要的机构，学生的积极性调动起来了，自我教育作用发挥了，比老师自上而下的教育更为有效。改变辅导员的观念，学校特别是少先队组织，学生应当是主人，辅导员不应该一切包办。那时做辅导员全都是老师说了算的，孩子就像老师牵线的木偶。我觉得应该打破这种观念，让孩子自己建队，自己组队，干部自己选，活动自己安排，辅导员自己请，自己的伙伴自己帮。

我也不知道是从哪里想到这样一种想法，反正是我觉得学生应该是主体吧。在这种主导思想下，少先队一定要改革吧，搞了许多轰轰烈烈的活动，包括学习习惯的培养、学习上面的竞争呀，跟少先队活动纳入到一起，学校总是很生气勃勃的。

90年时，段镇，共青团市委的，要搞一个全国性的少先队思想研讨会，要选典型，在各个区县里走，不知怎么就走到我们学校来了，听一听，看一看。说你们的做法完全符合我们段伯伯的思想嘛，太好了，当场就开了我们少先队的座谈会。孩子们放了手以后怎么都会说怎么都会评，段伯伯激动地不得了，当场决定现场会就在我们学校观摩一天，不再改了。当时我才来不到一年，心里没底。那天来了二百多人，其中有团中央少工委书记温谕新及15个省市有关单位的领导同志，少年报的知心姐姐吴琴也来了。他们听了我们的汇报，看了一些中小队优化组建活动的展示和阵地建设，召开了部分队员和队干部座谈会。少先队还搞了一个小记者招待会，非常热闹的，孩子们发言发的，我真担心他们说出了轨。对这次考察，他们感到很满意，很有收获，不但赞扬我们少先队工作有创意，有深度，有实效，许多做法值得推广，还赞扬我们全校师生朝气蓬勃，学校充满改革活力。

同时，进行家庭教育的宣传活动，我们那个地段的家庭都是很普通的，或者是工人家庭或者是农民家庭，家长如果不跟学校教育一致的话，孩子的成长必定要缓慢，家长的积极性还要调动起来的，要步调一致的。非常荣幸的，92年整个上海市只有一所学校被评为全国指导家庭教育先进单位，就我们一家。

少先队活动中还进行了行为规范训练，那时国家教委已经出台了小学生习惯20条，我觉得外显的形式，行为训练还是必要的。后来上海市经过明察暗访，确立了行为规范示范学校首批21所，我校是其中的一所。

这样看来，在第一阶段，家庭教育，行为规范，少先队活动开过全国性的现场会，那时也启动了环境教育。三年以后德育工作都已到了一个比较高的水平，从荣誉也可以肯定。也评上了上海市小教系统的先进单位，总体上学校办学水平上了台阶了。还有红衣大队，还有环境教育先进集体。

大胆的探索——传统美德教育结出丰硕成果

到第二阶段我就开始进入（传统美德教育）。怎么会想到呢，我学校德育方方面面已经不错了，但我总觉着有三个不一样，老师在和不在学生不一样，检查和不检查不一样，校内校外不一样，还有一个不一样，随着年龄增长学生的道德行为没有小的时候的好，这里的反差说明学生受社会的不良影响跟学校教育抵消，学校的道德教育还是没做到根子上去，我越来越感到我们的德育仅仅是每周一堂思想品德课，每天一堂午会课，还有通过班队活动进行教育还是不够的。

那时我们局长92年底到新加坡去考察回来跟我们校长做了一场报告，说那里社会很好，他们小学的品德教育教材就是我们中国古代孔子的语录，就是我们古代的传统美德。我受到了启发，为什么我们不能，为什么我们把它当作毒草来用。那一年暑假我到图书馆泡了很长时间，摘录了许多，孔子的语录啊什么的。很多都是跟我们做人很有关系的，很多语录，很多话是跟小时候我的父母教育我的话是一样的。我想我们可以用嘛，当时92、93年的时候，还不是很开放，后来我就把我的想法跟我们的中层干部谈了，还跟全体教师谈了，我想用传统的道德的东西，让孩子有一个道德的根，根扎在这上面，对他的做人（很重要）。一个人做人最根本的是要有爱心，对小学生说来，最基本的是爱自己的父母，父母不爱了还能爱同学爱老师吗，第一阶段在全校轰轰烈烈地搞了孝敬父母的教育。不能提空口号啊，提出了孝敬父母的基本要求，改过几稿，编了孝敬父母的三字经，比较浅、短，比较朗朗上口。主要内容有：

“自己事，自己做，让父母，少劳苦。家务事，学着做，让父母，多休闲。为父母，多

服务，事虽小，孝心露。对父母，有礼貌，不任性，不撒娇。有美食，先父母，从小起，懂反哺。父母龄，何日生，要记住，贺意真。父母病，要关心，服侍好，病减轻。父母学，看书报，要安静，不打扰。看电视，听广播，谁做主？由父母。勤学习，好品行，父母乐，己高兴。”

很好的，孩子们一吃饭马上就想到了有美食先父母。后来我们评孝敬父母好孩子第一批一百名，由家长自己来报，小孩自己报，每人带上花，喜报送到家。家长高度认同，他本来想解决的问题学校通过这个教育给解决了。我专门搞了一次家庭教育讲座，把这个教育的意图给家长说了，并且明确了对父母的要求。孩子给你好吃的东西的时候，你要接受，孩子给你敲背拉拖鞋你要接受。我还想到了一些课可以渗透，体育课绑上沙袋沿操场走两圈，体会妈妈怀孕时的感觉。让孩子采访一下自己的妈妈，在生自己的时候是什么样子，有的孩子生的时候是难产的。让孩子产生体会，按叶老师的观点是体验式的教育。提孝敬父母的时候，也有反对的，说孝是封资修的东西，但我不认为，我说连自己的父母都不爱，我说是孝敬不是以前说的孝顺。对高年级的孩子，我们还要引导，当父母有不对的地方如何给指出，给孩子一些辨析题，父母也不是圣人，有抽烟的，家庭成员之间本身是平等的。

这是爱的，然后又把爱延伸到爱环保。我们的活动很简单的，就是到社会上收集一些现象。有一个大人一边走一边吐甘蔗，这个女孩子是环保小组的，走上前去，说，叔叔，你这样不大好吧。这个上海人也是很坏的，说，小毛孩，要你管什么。这个女孩说，叔叔，你刚才的动作我给拍下来了，你家住在哪里我也知道，明天我给洗出来送到你家里去。这个人也很难为情，马上说我捡我捡。那年英国领事馆跟上海市教委评环保小精灵，设一等奖一个，哪一个学校的学生得了一等奖就在哪一所学校举行颁奖仪式，对象是全市从小学到高中所有的学生，居然我们得了一等奖（获奖的就是这个学生）。首先是笔试杀掉了一大批，面试的时候，尽管毫无心理准备，但这个学生一点也不害怕，因为平常环保活动已经搞得多了，一个是讲了这个故事，再一个就是讲了，我最得意的是在动物园拍了一张照片，一个鸟站在孤零零的小屋子旁边，题的名字是我好想家，得了上海市一等奖（爱护动物的摄影比赛）。那天就在我们学校开了全市性的颁奖仪式，来了许多大使馆的人，还有教委的人，还在我们校园种了一棵英国有的黄杨树，是由英国参赞和华东师大校长一起种下的。

另外，我还感到正直很重要，有人说这对小学生的要求是不是太高了点，就连那些官们高级领导有几个能做到？我说从小进行教育很重要，正直不一定就要敢说什么，正直本身包含诚信在里头，可以让孩子从小从捡到东西要交，借东西要还，考试不作弊，不撒谎，从这些小事情做起，高年级可以要求高一些。全校搞了个无人监考班，考试了班级自己申报，根据平时诚信做得怎样，低年级搞荣誉考生，到一个大教室去考，能把握自己的行动了，平时在诚实方面做得好的。后来我把中华传统美德概括了六个字的校训，仁爱、正直、勤奋，这六个字基本上包涵了基本的做人的要求。我编了校歌，每逢大的集会要唱。

每次毕业典礼都是全体学生上来，我把毕业证书一个一个给他们，他们接过毕业证书向我鞠躬，我说祝贺你，他说谢谢然后向全体老师和家长鞠躬。为什么要这样做，我说你在母校五年，那么多老师培养你，还有家长。每次毕业典礼都要全体学生全体家长参加，还邀请一些社会上的包括赞助过我们的。在毕业典礼上全体唱校歌的时候，孩子们朗诵一首诗，别了我爱的母校，很多孩子眼中都含着泪花。

传统美德教育还要考虑一些因素，考虑年龄特征以及他的可接受性。还要考虑层次性，考虑孩子的个体差异性，所以在教育内容上是有弹性的。……编了传统美德教育纲要。对传统美德的理解还要符合时代的要求，比方安贫乐道的教育，现在说来对贫要有两种态度，一个是不要悲观失望，不要怨天尤人，一个是不能偷抢，还有就是穷则思变。俭约精神，现在讲来不能打补丁，但节约就是了，我们提倡消费，但不能铺张浪费。过去的一些很多也是不对的，有一个去粗取精的问题，如君要臣死臣不得不死，还有七十二孝当中很多也不对，

是糟粕的东西，需要我们辨别。

同时对环境教育进一步深化，用古人的天人合一的思想，把仁爱的思想推人及物，延伸到热爱自然界的一切，包括山川大地，一草一木猛兽。把传统美德的践行范畴扩展到环境，既提高了传统美德教育的深度，也扩展了空间。开设环境教育课，由我来上，通过大课小课，编了50万字的教材。把教材中可以跟环境教育相结合的内容列出。

我总觉得，教育绝对不能就象两张皮似的，好多都能结合起来，课堂教学是主渠道，特别是思想品德教育，必须在课堂里进行。如语文课海龟下蛋跟母爱教育结合起来……。还有少先队活动，勤奋专题中有一个惜时活动，我们搞三能活动：能说古人惜时方面的小故事，能背诵古人惜时诗词，能针对自己平时在惜时方面的不足克服自己的缺点。在正直专题中，有一个修身教育，让高年级孩子写修身日记，还针对高年级孩子可能不能正确对待别人，我们开展讲自己的短处说别人的优点活动。

率先垂范，凝聚人心

在对孩子进行道德教育的同时，我还想到师资队伍本身的师德问题。从89年上任的第一天起到2001年10月7日离任止，13年不到的时间里，每天早上我都是第一个站在校门口，那时我家住在上海交大附近，离学校很远。每天5点多钟离开家到车站坐徐闵线。站在校门口我跟学生鞠躬，学生进来后说校长好，我回个礼跟孩子鞠躬，对老师也是这种情况。我跟孩子说话一定是有姿态语言，我的手一定扶着孩子的肩，或拉着孩子的小手，或是扶着孩子的小脑袋，而且我的身体一定是蹲下来弯下腰来。这点老师是最服帖的，别的不说，校长天天站在校门口，哪怕是再冷的天。有一天晚上看到起雾了，想到第二天早上徐闵线肯定要停开，我就跟先生讲我现在就去学校，就在办公室过夜，第二天一早就站到校门口，老师们看到我很惊奇，说，啊，校长，你是怎么来的，你飞过来的？所以，老师们都是很服帖的。哪一天校长不站在门口，他可能去开会了。

为什么要这样做？一，我要用我的真心每天迎接师生，让他们有一个，孩子进来了，看到校长给他鞠躬了，他心里肯定很愉快，家长把孩子送到校门口看到校长一早站在那里，肯定很放心，老师进来，我给他鞠躬了，他肯定觉得自己是学校的主人。我们学校不用检查哪个老师迟到，没有人迟到，谁来得晚了他自己感到很难为情，校长那么远她都站在校门口，自己没有理由迟到。我觉得学校光我校长一个人说得再好，如果没人干的话，如果我的老师要是不给我卖命的话，（那也每法干好）我的老师是我最最重要的依靠对象。我的脾气很急，有时也不多想的，有一次，市里的行为规范检查，是暗查，区里把我们学校报上去了，报上以后区里也很急，说不能给砸锅的，他们也下来查，查了好几次。有一次来查，正碰上有一个老师在办公室吃瓜子，我一看就火了，平时不是这样的嘛，后来我就在全校教师会上公开向这位老师道歉，我说我向某某老师鞠躬表示道歉，当着局领导的面我今天态度非常粗暴，这位老师也检讨说的确不应该这样。

老师有什么困难我都帮助。在我们学校里面，老师的高级职称是解决得最好的一所学校，特别是老教师，像我们学校那么多以前是从民办学校过来的，没有学历的，按规定评不上小学高级，我就千方百计钻空子，上面有规定，凡是评上技工的或是评到一次先进的可以评高级，我就鼓励老教师要好好干，给他们评先进，叫他们小高达标。包括在后勤干的会计出纳，他说马上就要退休了还不是小学高级，我就千方百计给他想办法，兼课，兼几节不是很重要的课，手工劳动课总可以上的吧，然后再给他搞个先进，他非常非常感激。有一个老师是从民办学校过来的，按规定不适合做老师，整天有事没事地吵……（我还是为他解决困难，他退休的时候非常感激）。老师的切身利益问题一定要考虑的，真的，老师的房子解决得也比较好。当时有些条件差得比较远的，户口在外边的，都帮助解决。校长心里边要有教师，有学生，有家长。

辛苦换来回报

做一般的校长好做，你上面布置什么我做什么。但你要另搞一套的话，或者说办学要有特色的话很难。（在我家楼上，门卫都看到的）一天到晚早出晚归的第一个离开大楼就是我，晚上最后一个也是我，星期天呢我就看些书写些东西。十三年我就这么过来的，回过头来看一看我是怎么熬过来的，是什么支撑我的，是我看到了学校的发展了，学生发展了，教师发展了，是值得的。

我们老师都是满好的，人家都说调教，我也没怎么调教，人家跟我们学校老师接触以后都说 HP 小学老师很有素质，很敬业的，拼命地做的哦。你看陆敏老师，再差的班到她手里她都能教好，她真是把整个的心都扑上了，在她的眼里，学生都是好同学。还有张晓云。好老师，如果他有一颗爱心的话，工作肯定做得好。一个校长要是不爱老师不爱学生的话，这个职业选择肯定有问题。

这个学校看到能够从一个谁都不愿意去的学校到后来学生都愿意转学进来，后来都要走后门写条子进来，外显的东西要成为一种文化，人家说走到了 HP 小学对学生的彬彬有礼、落落大方那种待人接物留下很深的印象。周慕尧副市长来，上海的张伟刚也一起来……学生都很活跃、很自主。叶教授对我们孩子的开放也留下很深的印象。有一次，是从外面传进来的，教科所利用双休日办一些班，学生排队交费，发现凡是两手交钱而且接过发票以后还说谢谢老师的都是 HP 小学的。我们老师也是这样的，有时搞问卷什么的他都是两手接递，他是这样教育孩子的他也是这样做的，很多很小的事情，我们教师都是得体的，受我的影响我们的老师也都是穿裙子，都是干干净净、清清爽爽的，这是十几年来形成的，而不是一朝一夕，深入到日常行为之中。

为学校的发展争取资源

学校所处的位置并不是很好，学校的硬件也不是很好。这两年经过改造，我要走的那年，学校进行了改造，政府拨款的，市里不是要求学校要均衡发展吗？首先硬件保证要达标，我们专业教室都不够，就造了旁边的侧楼。在造这个楼的时候，我就想到一定要把学校的绿化搞上去。学校小归小，但可以做得精巧一点。那时我就找了设计单位，学校小，但一定要达到上海市花园学校的标准。教育局的领导听到都笑了，说不要样样都想先进，我说我不是想先进，我知道我马上就要离开了，我考虑绿化，我就想让孩子生活在一个美的环境中。绿化一定要设计好。本来校园中间有一个很大的喷水池，我说一定要拆掉，好让孩子有活动的空间。在紧靠墙壁的地方造一个景点，（很有创意的）。现在的 CH 局长当时是分管计财科的，正好到我们学校里来，我说局长，我已经考虑好了我们学校的绿化方案了，他说需要多少钱，我说至少十五万，我说我一定能为上海市花园学校，他说那么有信心，行。如果没有局长的话，那计财科长肯定不干，因为他们觉着你们学校已经是全国绿色学校了，我说绿色学校是环境教育搞得好的，并不是绿化好，我觉得物质方面也要上去。

这些钱并不是每所学校都能有的，说没有就没有的。然后，我就跑到园林局，找到局长，我说我们学校是全国绿色学校，全上海的小学只有我们一所，给你争光了吧，我说怎么样，给点钱吧，他说给呀，给钱的时候，我就拉了局长去，总得搞个仪式吧。这下我的钱多哎，我的绿化可以搞得好的。我们学校很漂亮吧，不过里面还是很破的，教室里还是水泥地哎。

后来我就考虑搞一些垂直绿化，本来建旁边侧楼的时候想建一个屋顶花园，结果施工的时候，施工的很坏，说是钱不够搞不动。我很生气，跟我们局长吵了一顿。

我们学校还是满好的，社会上对我们学校还是很关注的，我也方方面面呢，上面只给教师的工资，其它费用都没有，教师的奖金也没有，完全要靠你校长。话又说回来，学校办得好，家长也愿意帮忙，到时候他会单位赞助什么的。有些企业比较大的，我就争取他，让他

做我们的名誉校长，搞了两个做名誉校长，一个是房地产的，他孩子不在我们学校读书，他知道我们学校要办得更好，我给他讲，他说行（他附近有房产）。我们教师的福利在我们老闵行区来说是很好。

职业价值的认同、自身成长的历程及对现实教育问题的反思

做校长呢要考虑到方方面面，我觉得很开心。我现在好象就没有以前快乐。我以前中午没事干就跑到教室里跟孩子聊天，以前孩子很好的，跑到办公室告诉我，有一个同学过生日也告诉我，邀请我去给他过生日，我一看日程表上没事，我说行，……（尽管那天我自己家里有事，我还是如约前去了）。

话说回来，我还是怀念我小时候的老师，那时在虹口二中心。每次我们小干部开会，老师都会带点小东西，糖。有一次上课，老师发现我脸色不对，说你手怎么了，老师背着我上医院，拉我的手的时候，老师抱着我，把我的头揽在怀里边，疼是很疼，但老师抱着我我就不疼了，出来以后我就想长大一定要做老师。初中毕业的时候，我是初三一个班的团总支书记，我是非常优秀的啦，而且我们家里希望我读高中上大学学医什么的，我说我就做教师，爸爸说做教师不一定就做小学教师呀，可以做大学教师什么的，我说，不行，我就做小学教师，我爸爸就依了我了。学校就保送我上上海第四师范（63年）。那以后，文化大革命，因为父亲是解放前从台湾过来的，说我们是从台湾派来的特务，被派到奉贤，接受贫下中农的再教育。在奉贤教书的时候，我喜欢跟孩子在一块嘛，教出的学生满有出息的，他们觉着小学初中大学最有意义的还是小学时候，而且还是我做班主任的时候，跟学生在一块儿，搞活动，搞野营野餐什么的。

回想我上小学的时候，那时的学校教育真是满好的。那时我们小学是半日制，下午不上课，下午老师就组织我们往附近到一个同学家里做功课，做完功课就是玩。发展很好，首先身体很好，能力很强，学习也很好，一点都不吃力的嘛。

现在的教育走偏了。我们现在唯一的一条道路就是升学，好像不升上大学孩子就没有前途，必须扭转过来。不一定读到大学才有出息的。像我可以读大学，但我读中专了，当了小学教师，我一样对国家做了贡献了，自我的价值也体现了。我现在评上了全国优秀教师，上海特级教师，区里小学的特级教师就我一个，我估计两三年之内不可能再有人评上特级教师，在职的区里小学只有十七个，我还评上了十佳校长，跟上海中学的唐一块。我这块料已经在这个岗位上已经发挥了很大了，我的价值已得到了充分的体现了，而且到现在还念念不忘，有那么多东西值得回忆。这一生我觉得很值得，很幸福。有人问我为什么每天都那么开心，我说没什么不开心的事情呀。虽然我的工作做得很苦，冬天很冷，徐闵线的玻璃咣当咣当透风的。支撑我的是我们学校前进了发展了，一块一块铜牌得到了，你看那一块块铜牌，都是很有含金量的，每一块牌子都是我的心血，全体教师的心血。一个人成功了就感到很快乐了。

我想不清楚为什么高中毕业一定要往大学里奔，现在孩子的素质已经一塌糊涂了。竞争已经进了小学、幼儿园了。幼儿园哦，孩子够可怜的，就住在我们楼上的那家人家，男的是美国的一个公司在上海的总裁，太太的是全职太太，不工作的，买了部车，干什么用的，就是星期天把孩子往上海送，上午送到这个地方学什么英语，下午送到这个地方学什么作文，现在就开始进行说话训练，再就是奥数训练，学游泳，双休日排得满满的。竞争已经到了幼儿园了，孩子童年应该是最快乐的时候，回想我小的时候跳舞呀跳橡皮筋什么的，什么都干过多开心啊。孩子就是都钻到这里面能有什么出息哟。国家要是再不改的话，学生负担那么重，你就是叫减负，你教材那么深啊，你看那二期课改的教材，越来越在这上面加码。

我在做校长的时候，升学的压力也是很大，家长还是以那个。我总觉得，钻在学习上这个孩子是不行的，不如把他放开来，发展他，这样得到的结果反而好，这样我的教师的队伍抓好了，教师的理念改变了，他上课的方式改变了，跟孩子的距离更近了，孩子的学习习惯

改变了，喜欢学习了，家长的观念也转变了，跟学校一致了，三个主动性都发挥了，学习成绩怎么会不好呢。96年的时候考重点中学，那时教育局给名额，12个名额，放宽4个，我们学校16个名额全部考取，而且总平均分全区第一。有些学校连给的基本名额都不能保证。爆了冷门啊，本来说HP小学就是德育好，智育不怎的。那么过得硬啊，我觉得这是必然的，你光抓功课什么都不管，孩子的教育什么都不管的话，教师队伍你也不去抓的话，你说你的孩子能够好到哪里去？我觉得孩子的教育应该有一个长远的观点。我提的口号是，孩子在校五年要为他五十年着想。在我们学校提出五个一，我们学校的学生要第一能说一口流利的普通话，第二个能写一手漂亮的钢笔字，第三个要有一双勤劳的手，第四要有一个美好的心灵，还有一个灵活的思维方面的，这五个一就是要大家朝这方面去努力。每天早上或中午有十五分钟的写字课，说话，上课当然要训练说话，大声说话，说话发言声音要响，吐字要清楚，训练他们，心灵是品德方面的，还有动手方面的，我们学校是上海市科技示范校，这个铜牌是市里面发的，不是报上去就能得的，还要下来验收考评的。这真的应该全面考虑，不能够像现在很多学校是把孩子们（只抓学习）。当时市里有一批校长到我们学校来，看了以后很有感触，说他们学校是关起门来抓教学质量，你们学校是什么都搞，而且还都搞得很好，他说你哪里有这么精力哟，怎么分配噢，他说我们现在抓学习都来不及，你什么都搞得很好怎么搞的？没怎么搞，没什么窍门，主要是你校长的主心骨是什么，你是一种什么样的教育理念。我的办学理念是以德为纲以人为本。这种思想现在看来还是比较超前的。

现在很多老师的方法，跟孩子都是对立起来，是一种灌输，我觉得我上课的时候不是这样的，我上课的语言都是贴近孩子的，后来我就上了几堂示范课给老师们看。我上课的时候都是走到学生当中，我提问希望学生能七嘴八舌地说，不用举手，每一个孩子的回答我就拼命调动他们启发他们，要他们什么话都能在我的课堂上说出来。（这样一种教学的风格）受我的老师的影响。每个孩子他都很关注的，上小学时，刚开始上课我也不太适应，老师对我爸妈说你们的孩子怎么上课老是思想不集中，我经常做点小动作什么的，因为觉得很多事情很好玩。我普通话很好，有一次老师让我读书，说我的普通话真好，是全班中最好的一个，我就开始认真了，每次开课我都抢着要表现，积极性就调动了起来。师范的语文老师夏老师也是非常好的，上师范的时候第一堂语文课，她就走到我的身边，说你就是GXW是吗，她说你的作文写得很好，我批的一篇作文就是你的，写得真好，而且每次上课她讲得也比较生动，体态语言什么的。

现在这样一种僵化的教学方式的形成，主要还是一种片面的质量观在起作用。因为什么，考了分数，各个学校它要排名，学校里校长就拿这个来考核你教师，所以他上课就急于完成上面的教学任务，他就不允许你学生再出花头搞什么，把知识全都灌输给你，填鸭子填给你，塞给你，到时候你考试考得好一点。主要是这个因素，我觉得。我上学时好象没有这样，很开心的，师范里边老师给我们讲一些外国文学什么的，而且我在师范里头每次上语文我最开心，因为我可以抢着回答很多问题，我的作文写得也很好，老师就拿做范文，所以这样的课我越上越起劲越上越好了，对老师越来越崇拜。所以我在闵行中心小学时，来实习的那些师范生就不约而同跟我说到，你特别像我们的夏老师，我说夏老师就是我的老师呀。夏老师那种气质真的像绅士淑女，会感染人。

体制的约束

（王：对一个学校来说，要应付很多来自外在的压力上面的检查什么的，自己能够改革的空间能有多大。）

是也觉得，好像我们跟国外的教师也很不一样，国外的教师考虑的主要是自己的教案，考虑怎么样让自己的学生能学得好，而我们中国的教师考虑的是我怎么应付上面来的检查，我怎么应付你们这次评课，所以精力放得都不一样的呀。而且现在名堂很多都是满形式的，

这也不能怪呀，因为我们上面的机构太大了呀，那么大的机构，那么多的口，他每一个口给你搞一件事情你下面都忙，校长一忙了以后你教师也跟着也得忙，这个检查那个检查很多很多，真的现在要搞现代学校制度，这个如果搞得好了，我觉得真的是跟国际接轨了。（现代学校制度是指的这样一种整个的管理体系）真正的学校应该把权利与那个高度统一，真正的学校应该自己能够完全做主，现在不是，现在只不过还是上面有很多线啊，你校长只不过还是在台前表演的木偶，现在还是教育局的扯着你啊该干什么你干什么，还是那个高度统一的制度，其实你局里机构要少，但局里的督导部门也要强化，事务光在宏观，你不过是一个掌舵的，划桨不要你划，划桨要校长们去划去，督导然后在去评估，就行了，可以的现在是那么多的部门，什么都要管一管，谁都说他那个部门最重要，千根线万根线都要穿过校长这个头上去，这样就不行了。学校要进一步改革，教育要进一步的改革，政府机构也要进行改革。课堂改革校长要是自主有选择教材的权力的话那就好了，教材还是上面的。现在二期课改的教材还没有完全完善哎，搞了几年了你看，这里面有很多弊病啊，就是搞一些专家在闭门造车。好像都是政府在包办的哦，如果要是放开的话，像国外那样校长可以选教材，衡量的最后标准现在还是。我们闵行区还好一点，我们的老局长思想超前，他不认为这是唯一的标准，他还要看你学校要有特色，他还要千方百计把学校还给你校长，希望你学校办出特色来，但是整个的社会氛围对我们闵行区的压力很大的，别的区并不认可我们闵行区的，他们认为你们闵行区素质教育搞得不好，你们教学质量一塌糊涂，因为高考的时候我们在市里的排名不是很前面。

机遇与实干

学校发展要靠你做呀，你不做不发展也是没有机遇的。我们这所学校本来真是名气很不好的一所学校，我少先队活动搞得好了一下子全国的会议一开，报纸上一扬名，那时候市里的现场会在我们学校一开，开过会以后市里的大会小会就提到闵行区 HP 小学少先队工作怎么怎么怎么的。有一次校长开会，他（区教育局局长）对我说，“本来市里开会我都是坐在后面的角落里，我没有面子的，为什么呢，闵行区本来就是小区，新成立的，我做局长又没有什么名气，我就坐在后面的，HP 小学那个现场会一开之后，我感到很光彩。每次开会市教育局局长就说 HP 小学怎么怎么怎么的。”就在我们校长会这么讲的呀，这是很好的机会。行为规范示范校我们一下子做到市最好的 21 所之一，一公布，又是一次机会，家庭教育评上了，上海市评上的都是大学的、机关的、妇幼保健站的，学校就我所，市里又开始重视。93 年开始我们又搞传统美德教育，别人不敢搞的我搞了，不断地发表文章了，这又是机遇，这个又是机遇了，不断地把我们学校一步一步往前推了。我课题搞得满多的，环境教育，绿色学校这也是很好的契机呀，作为联合国和教育部联合搞的，这个是英国 PD 公司的一个官员特地从英国飞机到上海来给我们学校挂牌的，这可真是非常非常不容易的。EPD 是后来的，一旦普遍了就不稀奇了。

这个全部都是这句话叫做有作为才会有地位。我真的好多事情做了以后上面来局里跟过来，跟过来以后说，哎，你们做得这么好怎么不去汇报？我想我干嘛要汇报，靠汇报吗？我在没进教育局之前哦，我从来没有进过局长室一次。有的人做了点事情以后，有三点会说成七点，我不喜欢去说，成果出来之后上面会知道，不要我去说。环境教育出来以后，全国的绿色学校整个上海的小学就我们一所，我们局里也很吃惊，能得到全国的绿色学校，够肯定的，我们工作也做得到位经得起检查。我做什么事情不喜欢今天做这明天做那，我把很多事情都融合在一块儿，而且一旦做了以后，就咬定青山不放松，不断不断地往最好的地方去发展，我追求完美，永远追求完美，永远感到自己不够，永远感到这个工作我还欠一口气，不断地自己看书自己学习，想办法取得一个奖。

我觉得，一个人要不断学习，第二个，工作要踏实，踏踏实实自己做，做的时候你不要

想到自己为了要什么，做的时候你就想我是为了孩子，我要为孩子他的一生奠基奠好，尽我的力，不管外面的社会环境是怎么样，不能跟着外面去抓什么你去抓什么，外面去抓智育了你去抓智育，这样的校长他永远干不出大事来，关起门来自己搞。

上次遇到教育部德育处的领导，他说，你们做得很好的，应该很好地包装一下。但是我这个人做比说好。

从一所普通的薄弱学校发展成为各种荣誉纷至沓来、在全区全市乃至全国都享有一定知名度的优秀学校，这在很大程度上应归功于G校长的智慧、苦干与人格魅力。她有自己独到的教育思想、踏实苦干的作风、引领潮流敢为天下先的智慧与勇气，擅于抓住学校发展的机遇与契机，率先垂范、凝聚人心。

正是在G校长的这种领导下，HP小学从一所薄弱学校一跃而成为一所在全国有名的学校，成为在许多方面的先进与典范，这为学校的进一步发展赢得了更多的资源与机遇，学校的各方面都得到了提升。有了好的工作环境、好的工资待遇又可以吸引并留住比较优秀的教师，学校整体氛围融洽，积极向上。这为学校的进一步发展打造了很好的平台。

加入“新基础教育”实验改革之初的“震动”与“痛”

HP小学于1999年作为闵行区首批二十几所学校之一加入了“新基础教育”推广性实验研究。教科室主任C老师讲述了刚进入实验时的情景：

“99年一提出加入新基础实验，老师开始都觉得很简单，好像反正上面给了我一个模式，我就照着做就行了，一开始都是这么理解的，特别是黑皮书、红皮书，其它的实验好像还没有过这么完整的体系，也没有你们华东师大的老师下来指导，大家都以为肯定很好搞，要搞就要搞得很好，要么就不搞，要搞就要搞好，搞出个样子来，当时决心很大。觉得呢，讲的这些东西跟我们是合拍的。结果搞起来好难，真的很难，不是简单的难。我们最好的两个老师上课，上课之前不知道在下面精心备课备了多长时间，以前每次她开课，素质非常好。语言像播音员似的，要激情有激情，要表演有表演，孩子们也特别喜欢听她上课，她上课学生很愿意听的，学生的成绩也很好。结果这样的老师开课之后，结果，评她什么，表演欲太强，控制欲太强。哭得不得了，当时就忍不住了。从来没有人这么讲过，都是老师越会表演越好，越能控班能控得越严越好，以前一堂好课不都是这样的。她的全身解数都出来了，上得这么好的一堂课，其他评课的老师要是按以前的眼光（这是一堂非常很好的课）。这次看来不行，全是你的表演，孩子一有什么问题马上接过去就按照你的教案，到最后时间也卡得很紧，完美无缺的一堂课，结果“表演欲太强，控制欲太强，学生基本上完全迎合你，学生看着你的眼色，看你想要他说什么，你想什么他就会给你”。当时很多老师为她打抱不平。当时没有这句话，现在流行一个，叫痛，这就叫痛，要经过挫折的，肯定要摔跟头。这个新的实验。“现在肯定不哭了”，她说，她当时觉得，“从来没有在大庭广众当中被这样羞辱，因为一直受表扬，一直是被表彰的尖子。那么你这个实验到底要什么，有些实验她觉得开出口去我们可以跟，很简单的。到底是什么你又没告诉清楚，（让我们怎么做？）”。G校长很舍得花钱，我们闵行这么远，再远地方的学校开课也要去，搬回来，但搬来搬去搬不回家。”

在该校的一份材料上也记述了进入实验之初的“震动”：

1999年时（我们学校）已逐渐形成了以传统美德教育、绿色教育、家庭教育指导等为主要内容的德育工作特色。“以德为纲，纲举目张”，使学校管理、师资培训、教学改革等各项工作都取得了前所未有的成绩，获得了六十多项市级以上荣誉称号。就这样，怀着一种成功的喜悦和自豪，我校走进了“新基础教育”研究推广性实验志愿者队伍中，“新基础教育”以“生命”为逻辑起点形成的“三观十性”让我们感受到了一种全新的视野和强烈的震撼力，

学校里宣传学习、“四还”上墙、招募志愿者、选定实验班等工作有条不紊地进行着。2000年3月28日，“新基础教育研讨活动”首次在我校进行，两位以前的区教学比赛“专业得奖户”的课竟让华师大专家们及陈局长提出了许多条“虫子”，一针见血的问题也让执教老师措手不及，底下在座老师此时心里全“咯噔”一下。

没想到，“新基础教育”是与众不同的，它关注的并不仅是已经获得的结果，而是整个学习的过程，是学生的发展空间。专家们的剖析，一针见血，毫不留情：我们的教师千方百计要展示最佳，自我表现意识过强，上课时启发学生纳入自己的轨道，或者“假问题”较多；有的教学环节流于形式，提问、讨论，看上去热闹，其实无效，只是轰轰烈烈地走过场……

执教者哭了，我们每个人都感到了揪心的痛苦。更没想到，在首批参加实验的学校中，我们被排在“第三世界”……

面对着挫折，怎么办？想不到，“新基础教育”这么难！但是，HP人是不甘心落后的，更不会放弃已经认准了的方向。老校长带领大家再一次学习“黑皮书”、“红皮书”，再一次四处取经，再一次像啄木鸟似的寻找自身的“蛀洞”，再一次制定实验的新方案……

这一回，有了实践的体验，学习也有了更深层次的认识。大家认识到：

我们原来对“新基础教育”的理解是浅层次的，并没有真正懂得这些“新基础教育”的真谛，认为是最新的课堂教学方法的改革，是成功的管理模式与经验。根本没有把实验与教师自身的改变和学科价值等结合起来思考。

因此，要么很教条地把背出“三观十性”作为学习新理论的质量；要么很实用地当作教学生管学生的方法。如以为改变座位排列为四人小组讨论式就一定能“生生互动”；让学生发言，就是“把课堂还给学生”；有了教育标语，就是“每一堵墙在说话”……

专家们说的话很有道理：不理解实验的深层意义，所以不够主动，即使努力去做了，也是为应付上级检查的短期行为。老师感到困惑，不知如何上课，其实是对自我的有所否定，是追求进步的开始。

自我反思，自我体察，使我们的再一次感到疼痛，一种刻骨铭心的痛，一种脱胎换骨的痛！同时，又有一种捉掉虫子的快意，一种卸下重负的轻松……“而今迈步从头越”，我们又意气奋发地投入新的战斗。”

新校长在“新基础教育”的推进过程中成长

现任校长 WYT 是一位颇为年轻的女教师，是由老校长一手带出来的。她于 2001 年 9 月正式上任，当时正值“新基础教育”在这里推进的关键时期。她谦逊平和、性格刚毅、擅于学习钻研。在老校长的熏陶带领下，继承了老校长的许多精神与作风，同时，对“新基础教育”的一些核心理念能够融会贯通，有自己的工作思路。这样年轻的一位校长领导着在年龄上比她大得多的中层领导班子，并且颇得人心，这的确需要颇高的领导艺术。

一所学校的改革状况在很大程度上取决于校长对改革理念的自觉认同与主动投入，也与校长个人的工作作风密切相关。在投入“新基础教育”实验的过程中，积极谋求学校的自我更新与发展之路，在她身上的确看到了一个校长与“新基础教育”的共同成长。

在对这个学校的一些教师的访谈中能够感受到教师们对这为校长的欣赏与认同，谈到学校在最近几年发生的变化，大多数老师都首先提到的是学校领导方式的改变。

一位颇富思想的青年男教师这样说：“我觉得学校管理上的从感性管理到理性管理。感性管理是人情关怀，校长相当于家长，下面老师相当于晚辈，学校像个家庭一样的。现在我们 W 校长一方面她又亲身经历了新基础教育的整体的改革思路，我们现在这个学校仍然有亲情，但更多的从制度，一个学校向这方面转变。亲情管理方式有它的优势，也有劣势，优势是有一个比较明确的权威，尽管有制度，但制度的实施还是依靠长官的意志，她对你好跟

民主制还是有差距的。在这种领导方式下，学校进步非常快，大家都乐呵呵地去做，像一个大家庭似的，但到了一定地步以后就到了一个平台。以前上下级之间的沟通，是告诉你怎么去做，更多的是一种服从，它也有积极性，但这种积极性是被动的服从的积极性，而我们现在要求的是主动地参与去做。一个人被动地去做，做事情要不断地敲，而主动性发挥以后则会自觉地去。”

一位颇为健谈的青年女教师同样谈到这样一种变化：“后来一种变化，就是学校的领导。老校长退了，新校长上任，这样我觉着思想上的变化更大，我觉得理念上，相对来讲也有一种教育理念嘛，老校长经历的比较多一点，也有点老字辈，但是我觉着新校长她的观点不大一样，而且更善于接受一些新的观点，而且对于老师来说，像我们学校最近制订老师的培养机制啊都是她自己摸索出来，想出来的，而且她给我们很民主的，我们每个学期末都要对学校工作写反馈的信息，对学校开学时制定的计划完成的怎么样，或者有些什么建议。我有一次就写的关于老师的评价机制，因为我觉得原来老师的评价机制是很单一的，这是我自己认为哦，很可能就是说你这节课一点都不好，再就说你这节课非常不好，或者脸上的表情就能给你一种感觉对你的这节课是批评的，我觉得任何一个老师上一节课不能是完全失败的，肯定有他好的地方，人有时更需要别人的是肯定，新校长在这一方面做得非常好。当时我在上面提了个建议，我觉得不應該是一枝独秀，而应百花齐放，每个老师都有自己的特色，如何把它他的特色给激发出来。作为一个校长的话，怎么说也是老师啊，我们老师学习新基础的话也要学习如何激发学生的兴趣、热情，这样也是对学生的肯定，因为每一个孩子都有自己的特色。作为一个校长要激发所有老师的热情，而且让他的光环放光，而且去影响别人，而且这时候他对自己也有一个正确的评价。好比设立奖的时候以他的特色肯定他，这节课不可能是完全成功的，如果各个方面都很出色，那就设立一个百花奖，他的色彩可能更多一些，有的老师可能是教态好，或者跟学生之间的交流非常好，或者在课堂设计非常好，激发他的优点可能对他是一个大的帮助，他在得到这个奖的时候，可能他会意识到我在这方面比较好，在另一方面还没有。所以设立奖对人的肯定我觉得真是满好。……所以我觉得学校是变化的，因为整个领导的意识在改变，教师的学生的态度都在改变，所以我现在越来越开心，真的是。”

一位担任中层领导的老教师这样说：“我们跟校长是很随便的，有什么马上就讲。校长的工作作风，校长每年给我们的贺礼是什么东西？回去要思考，把不足的地方指出来，提建议，新年寄语就是提建议。我们不管，就给她表扬。”

“有什么问题让他们（教师们）讨论，讨论下来的观点就是她（校长）的观点，就是她（所要布置）的工作任务，这真是很聪明的一种策略。”

“校务会上，总是话声不断，笑声不断。平时我们的校务会是很活跃的，我们每个月有一次校务扩大会，一定要放开，气氛越轻松，创造力越活跃，像愉快教学一样的道理。有的时候我们也是比较直爽的，因为校长比较民主嘛，我们也敢讲，讲了以后，即使我们讲错了，她也没什么。”

另一位担任中层领导的老教师谈到了学校在加入“新基础教育”实验之后学校整体人际氛围的变化：“应该说新基础搞了以后，对班级管理、班级文化，以及我们对学生的师生之间的关系，其实我们跟老师的关系、校长跟我们中层的关系、我们跟班主任的关系、以及班主任跟学生的关系，还有跟家长的关系，都这样一层层地来了。”“校长她把全部主动性放给我们，我们就可以有比较自由的空间去想象，活动应怎么搞。搞得成功也好失败也好她也不会非议我们，搞得失败她就会告诉我们哪些地方需要改进，搞得成功她就鼓励我们。这样我们可以更加放心大胆地去搞，去设计我们所做的。”

在对 W 校长的进一步访谈中，使我对她的理念与风格有了进一步的认识。以下是访谈内容一些摘要（标题是另加上去的）：

“叶老师‘成事成人’的思想启发了我”

“叶老师在校长研修班上讲得很多，使我有许多观念上的收获，成事成人的思想我觉得真的很好的。我觉得这里面的过程，真的，（促进我发展），本来我们也是有一点功利性的，这件事情完成以后就要拿块奖牌，现在要想，发展了人了没有，否则做这件事情有什么用啊。现在考虑问题跟以前不一样了，以前就是拿块奖牌开心得来。（我们学校）这次开展回顾与思考，就是怎么看待荣誉呀，这些东西真的不是最主要的呀。叶老师的话启发了我，叶老师到我们学校来，我就顾着给她介绍学校的奖牌，她说“这是孔雀的羽毛，是浮躁，难道你们就认为有这些奖牌就表明你们事情做得成功啊，我们要踏踏实实静下来想一些事情、做一些事情，发展人是主要的。”反正我一下子就呆了，好像听到了不同的声音嘛。我们提出“取与并重、人事双赢。”要老师做这件事情要给他发展的机会，让每个老师都有成功感，还要给他培训。反正后面很多工作就围绕这样子做。”

为教师的发展营造空间

“我们是在研究一些新型的学校文化，可以叫做和乐吧。有一个这种空间呢，让他们感到气氛要宽松，心情要愉快，然后在这种气氛中让他们创造力能够得到发挥。否则要是把他们当作机器或是当作什么，管制他们、克制他们，不行的。首先尊重他们，我们这些干部是服务的呀，我们是服务者，给他们发展、给他们成长，一定要极力创造这种机会给他们，否则就是我们的失责，没有机会给他们，没有空间给他们，就是我们的责任哦。”

改变工作形式，切实为教师的发展服务

“我现在协助教师一起制定个人生涯规划，以前一个个填好表格，好像是完成一项任务似的，也不管做的过程中怎样去完成这些目标，只是为了存档。我想每个人都搞这样一套，一点点来，一个个层次来，让他明白学校的目标是什么，怎么跟自己的目标结合在一起的，然后我们还有检查。有时他自己是不清楚的，所以我就想一个个帮他们确定一下，尽管工作量很大，但真的很有意思的。一个个地谈，确定一些目标。（她拿出了学校所印制的教师生涯规划表格给我看）这是一个总的，我跟他一起定的，他的个人发展规划、希望学校给的支持都听他，我跟他们一起来，然后他自己的成长过程的记载，很简单的足迹，然后他的自我发展的情况表。我们的理念就是要给他们一个发展空间，以前就是这样一张表格发下去收回来然后存档，但发现作用不大。我们的理念就是要给他们的发展创造空间啊，我觉得我所做的一切都是要给他们一些切实的帮助，所以我就要求自己这样工作的，不是高高在上的，关上门自己乱想出一套东西出来的，我不愿意这样做的。这个也是受到平时的启发，以前就是这样一张表发下去让他们填好，然后存档，这个发现效果不好，到年终的时候都要有一个鉴定，我发现他们写出的东西跟提出的东西根本不配的呀，我想怎么办呀，是自己的问题而不是他们的问题，是自己管理上面有一些不好的地方，不改不行的。”

在W校长所写的文章中记述了她担任校长以来在学校管理方面的心路历程：

HP小学在前任校长的带领下，办学成绩显著，传统美德教育、绿色教育在市、全国领先，获得了“全国绿色学校”、“上海市德育工作先进集体”、“上海市小学生行为规范示范校”等多项荣誉称号。我于2001年9月担任HP小学校长。如何使学校保持荣誉并继续发展，这是摆在我这个新校长面前的必须认真思考的问题。

上任以后的一个月里，我翻遍了书橱中所有涉及学校管理的书籍，什么《教育管理》、《教育管理研究》、《组织管理学》等等，看来想去，终于聚集在“学校管理要调动全校教职员工的积极性”这个命题上。书上明明白白地告诉我，“人”是对学校发展起决定因素的根本所在，只有调动全体教职员工的积极性，让他们主动热情地投入自己的工作，学校发展才会获得源源不断的动力。前任校长办学的经验也说明了这一点。

国庆休假期间，我关在家里冥思苦想，终于围绕“调动教职工的工作积极性”这个中心

制定了一份《HP 小学教职工各类奖励考核评比方案》。望着各种层层考核办法及奖励条款，自以为方案具有改革意识，奖优罚劣，层次清晰，肯定能焕发教师的工作干劲。2001 年的年底评优、2002 年 2 月的期末考核，我都采用这套考核奖励方案。但结果并不如意，大多数教师对此类层层评比、筛选活动根本没兴趣，有的甚至在私下说：“这原本就是走过场的游戏”。

2002 年 3 月，闵行区教育局和“新基础教育”研究所组织了闵行区“‘新基础教育’校长研修班”。在研修班中，叶澜老师深入浅出的分析讲解，一语中的的讲座报告，亲临实地的调查研究，逐渐使我开始理解“要把教师当做一个人去感知他们，去读懂他们，在具体的情境中了解具体的人，去寻找怎么可能对他有帮助。只有把精神发展的主动权还给师生，才能让学校充满勃勃生机”的内涵。校长并不是设置重重关卡只让几个冒尖的老师闯过道道关口获得成功。有这样的思维方式，何愁教师工作积极性调动不出来呢？我开始回过头来认真审视自己的方案及评比过程，渐渐感到这份方案的本身似乎就缺乏“人气”，从设计到实施都属于“闭门造车”，眼中关注的只是那么几位出色的教师，是专为他们“度身而做”的，因而他们成了评优的“得奖专业户”，就像天幕上那几颗最闪亮的星星，而学校中许多个性不同或者平凡勤恳的老师却根本得不到应有的重视。

我开始走进老师当中，在和他们的交流中，努力捕捉他们的情感火花，了解他们的内在需求；在出台每一个制度方案前，总是先听取老师们的意见和心声；认真分析一张张调查问卷，如《“十五”校本培训设置意向调查》、《学校工作金点子征询》、《教师暑期生活设计》等。越是和老师走得近，我越是感到他们可爱。为了更好地发展学生，我们的老师强烈地渴望发展自己，好學上进，勤勉踏实。

我试着改变自己的管理模式，开会、培训不再是布置工作或我讲你听，而是对话与讨论及“大家教大家”的团体互动学习。……在我的倡导下，学校在教学管理上变“检查”为“服务”。……还尝试进行开放性激励性的评价……

叶澜教授指导我们制定了创建新型学校的三年规划，用新型学校的成事成人的目标来引领实践。以此为借鉴，我们帮助教师把问题和经验转化为科研课题，不光是改变了教育教学方法，更改变了思维方式。……

……“新基础教育”确实改变了我，让我眼界更开阔，工作更主动，由被动满足各种外在需求发展为自主，主动地思考学校的整体变革与发展问题，发现和创造自己的特色。

在“新基础教育”理念的熏陶与指导下，W 校长已逐渐形成了自己的工作思路与风格，这种思路与风格已得到了教师们的认同，调动起了教师们的工作积极性与热情，学校整体氛围和谐融洽，学习氛围浓郁。她继承了老校长的一些工作作风，但风格又与老校长截然不同。老校长凭借个人的权威、魄力、对事业的热爱与执着、敏锐的教育智慧以及对教师的亲情关怀使学校取得了长足的飞跃式的发展，正象一位教师所说的，这是一种“家长式”的领导。这样一种领导方式对于年轻的新校长来说是很难实现的。面对年龄、资历都比自己老的下级及教师，单纯的发号施令可能不会达到预期的目的，她必须借助于更为民主的方式，使每个人都感到受到尊重并且积极能动性得到发挥，这需要借助于被大家共同认可的制度的力量。她运用“新基础教育”的一些基本理念反思自己日常的管理，克服原有制度的一些弊端，逐渐形成新的制度，使自己的想法得到实施，使学校在参加“新基础教育”实验学校群体中逐渐脱颖而出。

“新基础教育”推进过程中新型学校制度的创建

学校在推进“新基础教育”的过程中，采取了一系列措施，使新教育理念在日常的教育

教学过程中得以真正落实，并对既往的相关制度、惯例进行了较为深入的反思与重建，一套蕴涵着新教育理念的新型教育体系逐渐成型。主要包括以下几个方面：学习研讨制度、听课和开课制度、教学质量调控制度、教师培养考核制度。

1. 学习研讨制度

主要是将以前的单一大组学习改为多元的分层学习。包括以下几种类型：

(1) 集中学习

在学校每周的教师大会上开设“校长论坛”和“教师论坛”。校长参加教育局举办的研修班，及时传达最新信息，联系“新基础教育”的一些理论，带头谈感受、谈问题，引导部门、教师用新的理念来确定自己的发展方向。教师则联系自己的教育教学实际，谈理论学习及实践中的困惑与感悟，相互交流，共同提高。

(2) 小团体学习

教师们采用小型多样、机动灵活的分组形式进行学习，包括中心组、年级组、课题组。

中心组由骨干教师和领导干部组成，学习的内容深，要求高，起步早，着眼于用“新基础教育”理论指导学校的整体工作，以点带面，提升实验的层次。

年级组由同年级的各学科教师组成，“学习的内容实，要求细，讨论多，着眼于用‘新基础教育’的理念指导课堂教学与班级建设，落实措施，重视实验的效果”。

课题组由研究成员自由组合，“范围更小，主动性更强，学习的内容、要求、方法以课题研究的目标为准，着眼于用‘新基础教育’的理论来指导课题的设计、实施与总结，探求规律，拓展实验的空间。”

(3) 个人学习

学校教师的个人学习积极创造条件。科研室及时整理印发有关材料，提供学习咨询；图书馆增订教育期刊 20 多种，并提供学习场所；电脑房配备专职辅导教师，提供学习指导。老师们寒暑假的读书活动坚持不懈，学校还组织了最佳读书笔记的评比活动。

(4) 外出听课观摩

“实地考察，多听好课”，是教师迫切的心愿，也是青年教师迅速提高教学水平的重要途径。学校支持教师在不影响正常教学的前提下，合理调课，轮流听课。学校要求教师自由选择下列方法，推广听课得到的经验：照搬“样板课”（力争拷贝不走样），改进后上“探索课”（要求体现自己的特点和课题研究成果），认认真真写好听课汇报。

2. 听课、开课制度

(1) 自主听课。教师之间相互听课观摩是提高教学水平的有效途径，但硬性规定却会成为老师的一项负担。为此，学校开展了“自主听课周”活动。各备课组在有针对性地分析、研讨每位教师的特点之后，请教师自己寻找执教者，自己确定听课时间、地点；根据“新基础教育”的观点，在听课时做到“三个一”：找出一个亮点，指出一个缺点，提出一个建议；最后，在研讨与反思的基础上，教师写出一份《听课有感》。这项活动受到了教师的欢迎，大家自觉地互听互学，形成了浓厚的研讨氛围。老师们认为，自由结伴、互相听课是尊重教师的人格和珍视教师劳动的体现，有利于发挥教师的主观能动性；“三个一”和反思诊断，有利于寻找问题根源，促进教师改进教学；写听课感想、进行个案剖析、制定改革措施，是资源共享。

(2) 自设公开课。在上述基础上，校长提出了“自设公开课”的倡议。教师可自设课题，自定时间、地点、方式、听课对象。这一举措为教师提供了展示才华和创造力的舞台，受到了全校青年教师的欢迎。他们主动邀请家长、同事、领导及自己的亲朋好友来听课；在课堂教学中敢于超越传统，挑战自我，尝试运用多媒体、情景教学法等先进的教学方法和手段。在收集资料、制作课件时，备课组通力合作，电教员尽心帮忙，形成了团结向上和互帮互助的氛围。

(3)“三格杯”竞赛制度(新教师要入格、一级教师争上格、骨干教师展风格)。学校借“新基础教育”实验的东风,倡导智慧型和创造型的教学风格。针对学校教师的现状,将以前的教学评优活动改为有层次的教学竞赛,让不同学科、不同资历、不同水平的教师都有机会展示风采。为了让活动真正成为提高教师素质的有效途径,我们更关注教师在活动前的努力和活动后的改进情况。除了积极创设时空条件、鼓励跨学科伙伴合作外,学校还邀请专家“带教”或进行专业指导,有效地拓展了青年教师专业成长地空间。

3. 教学质量调控制度

在教学质量调控方面,学校突破了以前因过度规范化而刻板的流于形式的制度、惯例,为新教育理念的实施创制出了新的举措。

(1) 抓设计(备课)——变“记账式备课”为“有思想的设计”

A. 提倡“分档对应式备课”形式。学校在“新基础教育”中期评估的总结交流过程中,逐步推进备课形式的改革。从实验教师初步尝试到研讨交流,逐步拓展到本学期所有学科,提倡教师都采用新的备课形式。现在备课分五档内容,即环节、教师活动、学生活动、设计思路、反思重建。教师们普遍感到,这样的备课起到了更好的梳理作用,使教师念念不忘课堂教学的主体是学生,教师与学生间高质量的互动才会生成丰富的新资源。

B. 运用“动态互学检查法”进行监控。学校尝试使用开放性、激励性的评价方法,改变以往“教师备课是应付检查,领导看备课是衡量教师工作态度好坏”的无效劳动,变备课检查为教师互动的学习交流活活动,即教师互看教案,找同事教案中的特点、优点及亮点,作好摘录与点评,一学期后写一份《观备课一得》,使备课检查成为一种主体参与式的学习活动。

学校领导对备课的检查则“重心后移”,即从关注教师的工作态度、设计规范完整转为注重对“随笔、反思”的检查,看教师记录的教学闪光点、问题分析、理性反思及改进措施等,看教师对学生反应的敏感性、对教学过程的自我修正和自我控制能力等,努力发现每位教师细微的亮点和有价值的问题。

(2) 抓反思——变总结性的反思为指导性的反思

“新基础教育”非常强调反思对于改进教学的重要性。学校以前所重视的“反思”主要以“小结”或“总结”的形式,目的是总结以往的经验,但这往往流于形式。参与“新基础教育”实验后,学校对反思有了进一步的理解:反思不仅是为了总结以往的教学实践经验,更是为了指导将要进行的的教学实践,应贯穿在日常教育教学的各个环节中。主要有以下几个环节的反思:教学实践活动前的反思、教学实践活动中的反思、教学实践活动后的反思。反思的问题主要集中在在实践中遇到的矛盾与困惑。教学前反思自己与别人已往的教学,反思教材与学生的变化,找出重建之处;教学中随时反思教学设计与学生需求之间的矛盾,根据课堂教学进程中资源生成情况调整教学环节;教学后反思自己的教学思想与实践的矛盾,寻找出教学的亮点与薄弱点,设计重建方案。

(3) 抓对课堂教学的评价——变主观性的“主管听课抽测检查”为调研性的“课堂学习多维评价”

学校通过“新基础教育”中期评估过程中的讨论学习、中期评估后的总结、总结后的问卷调查及“关于一堂好课的标准”的讨论,认识到通过对课堂学习过程的评价与对学习质量的评价,监控教学质量,是教学管理的“重头戏”。需要变以往的行政命令为教师的自觉研究、自我检测。在学习讨论和征求教师意见的基础上,学校初步拟订了一个方向性的“课堂学习的多维评价标准”,从教师与学生两个方面五个角度考虑。其基本出发点是,课堂不仅是“教”的课堂,更应是“学”的课堂,学生与教师都是学习者和成长者,所以叫“课堂学习的多维评价”。衡量教师的教学水平不是听一节课就能定下来的,应多看几节课,各种类型的课都要看。学校提出,应允许教师失误,但允许教师失职。教师课上得不好可以重新请主管领导去听课、评课,但对教学工作绝不能敷衍了事。

学校充分发挥课堂教学评价的导向作用，新的课堂教学评价参照“新基础教育”的基本要求，以学生的学习过程及学习结果为根本标准，不是看教师讲得如何，而是看教师为学生学习创设的教学条件是否适应学生的需要，教学效果如何。这是新型师生关系下的课堂教学工作对教师自身素质和能力提出的更高要求。

4. “阳光教师”培养考核制度

“阳光教师”是学校对于最优秀教师的荣誉称号，意味着其发光、发热、辐射、带动作用。如何打造出一支优秀的教师队伍，调动起每一位教师的积极性与上进心是这项制度的基本出发点。

为了进一步促进教师健康主动地发展，提高评价的科学性，学校探索建立“阳光教师”培养考核机制，激励教师成为有特色的进取者。学校将教师的重要工作划分为师德师风、班级管理、课堂教学、教育科研、活动辅导五个方面，制定各方面的标准进行评定。评定分自评、组评及校评三个步骤，分级命名为“绿荷、蓓蕾”教师，“绿叶、剑兰”教师，“星光、阳光教师”。其中，“阳光教师”为最高层次。这样一种命名方式，改变了当前通用的明显的数字化的教师等级划分方式，而采取了更为生态化的概念，与学校“绿色教育”的理念融会贯通，淡化了等级意识，更具有生态性、人文性。“这样每个人都有一个台阶，每个人都有一个目标，而且每个人有一个光环”。由此有利于调动教师的积极性，融洽了人际氛围，使每个教师都充满自信，勇于追求。

采用“大家教大家”的团队学习方式，使学校真正成为一种“学习型组织”

在与该校教科室主任的谈话中，了解到了这些制度形成背后的在推进“新基础教育”过程中的更多“想法”与“故事”：

“第一阶段我们是搞班级文化，第二阶段的重头戏还没找着，中期评估之后，我们觉得，我们不能光局限在班级文化，也不能说搞得很好了，确实有了我们的特色了，一个学校的重心还是教学，在现实情况下，你要是教学不过硬的话，你德育，德育对人的整个发展创造条件，但你还不行，要促进他的智力促进他的能力。要给大家信心，使大家觉得我们有这样一个好的环境，在这样的好的环境之中，要赶在所有的改革最困难的课堂，课堂教学改革讲了那么多改革，总是跟风走，一会儿，哪个专家说什么，哪个教授说什么，转来转去的，转来转去以后，好像还是不行，后来，到最后还是回到应试教育上面去，也不能保证几乎没有，不过总是要改变改变吧，不过在考试的指挥棒之下，越讲减负学生的负担越严重，越改老师越是叫苦，老师想我要是听您的，上不来，我还要考核，还要跟奖金挂钩。本来我们的教学检查都是很死板的，每个礼拜要检查，还要比一比，看详细不详细，教研组长也是很难当的，大家都是一个办公室的，不去吧对上面不好交差，去吧备课哪有这么详细的，后来就是小组里面互相学习，这是我们自己想出的办法，我们还搞了一个观备课一得，大家看了以后你这好的，谈谈心得，然后我们检查是上好课，这个叫重心后移，这叫检查的重心后移。你这是对以前的教案有反思有重建，证明你是用心的，你备课也是、上课也是，总要说出些道道来，你要是反思也没有，你讲不出一个道道来，你这堂课是怎么上的？我们从备课方面设计了张表格，但不要你必须实施的，我们真的百花齐放的，一方面大家越来越觉得，这种表格还是有用的，感觉到有用你就用了，你要是觉得没用可以不用。不一定每一堂课都要有，要查就查后面的。现在我们听家常课，我自己是老师我是知道的，今天没人来听课我可以乱讲的，哪一个老师来听课，我这节是练习课，你下节再来吧，我总要准备好的，再换一节课给你上，肯定是这样的，哪一个老师，跟你的工资是挂钩的呀，哪一个抓缺点总能抓出来的。后来的时候，我们搞了一个自主听课，开始的时候，小组里面，怎么自主呢，我们自己来定，自己找听课的人，内容呀，时间、地点都由自己来定，听过以后，要给他提个缺点、提个优点，再提个金点子。教师自己请人听课，你可以请专家，发出邀请，我们给请，后来发展到请家

长，那次班里围了家长，你来干什么，我来听课的。

第二个学期，我们就搞三格杯，刚刚进来的老师要入格，要进入合格教师这一格，一般的老师上格杯，要上一格，特色老师我们要制订风格杯。这个也要先报名，要定的时候就一定要要求了。我们评比就想到，总要有一等、二等，有个人觉得呢这样的评法呢，你说，一个老师的水平不是一下形成的，他在最高的时候基本上很稳定的，有的人始终较低，有的人可能水平始终很高，对老师的成长要……，改了一改

对小青年老师给他一个蓓蕾奖、有的人上课很朴实但有特色就给他一个剑兰奖、后来绿叶奖，有的尽管上课不怎么样，评上一个绿叶奖，有的老师班里很合作的就叫百合花奖，这样名字又好听，又没有感觉到自己低人一等什么的。教师的考核，把所有的考核的项目分成五个方面，师德呀、科研呀、教学呀，第一个层次呢，你要得奖是很难的，叫蓓蕾老师，最高是星光、阳光教师，可以光照别人，阳光教师培养，这样每个人都有有一个台阶，每一个人都有一个目标，而且每个人有一个光环。

我们还有一个理念的转变，从烛光到阳光，有一个老师做夸父逐日新解，青年人何必逐日，每个人都可以成为太阳，自己发光发热。每个学期我们都要搞一个小团体的，大家教大家，读书、学电脑、科研、课堂技术。管理同课堂教学不能分割的啦，课堂教学确实就是这两年，以前我们语教的成绩在区里是排不到的呀，现在已进入前三名，补缺补差也好，什么也好，老师都是自觉自愿地在那里搞，只要把老师的积极性发挥起来，就不是靠硬压的，他就会自己想一些办法出来。班级文化我们已在做了，课堂教学我们也有点路了，然后就是管理自身的改革。”

“合作型”管理的探索

学校组织核心小组学习先进的管理经验，提升认识；分析筛选本校现行的管理经验，寻找突破口，明确目标与职责；选择适当的部门进行试点，并及时建立有效的反馈机制；根据反馈信息，拟定具有前瞻性与可操作性的改革方案。

在实践中，情、理相融，变“封闭式多层管理”为“开放式合作管理”。

学校的管理，说到底是对人的管理，制度不可缺，但取得“人心”，达到“人和”则是成功的关键。学校初步构建了“合作型”管理的基本框架，即“五心”、“一转”、“一原则”。

“五心”即政治上诚心，业务上专心、工作上关心、生活上尽心、决策上融心，联系着人的生理、安全、社交、尊重、自我实现的需要。学校特别注重“尊重”和“自我实现”的满足。在自尊方面，不在别人面前批评教师，不进行频繁的办公考勤、巡视等。在“自我实现”方面，学校尽量给每一位教师创造条件和机会，在不同层面上设计了不同的定量考核标准，如“课堂教学质量动态管理制”，教师可以根据自己的实际情况申请考核的时间和次数；“决策上融心”更是对教职工自尊和自我实现需要的一种经常性满足，例如学校经常召开一些座谈会征求大家的意见，充分发挥工会的作用，坚持教代会审议制度，学校的所有重大决策均是经教代会审议通过，并张榜公示再征求大家意见等，从而达到心理上相容，政策上认同，执行上自觉的效果。

“一转”，是指价值观转轨。学校通过学习、引导、环境熏陶等多种方式，努力使教师成为“精神富翁”，创造讲奉献、合作型群体氛围，建立荣誉通报制度，每年组织对困难学生的义卖献爱心活动，倡导和谐进取。结合传统美德教育进行展师风，颂师德，“教师新形象设计”与“坚守教育信念，履行教师承诺”主题教育活动，全体教职工上台郑重对全校学生及家长庄严承诺：“我将全身心投入我的事业，无论面对怎样的孩子，我都要用微笑去赞美，用爱心去塑造，用真情去感化，用榜样去激励，用人格去熏陶，用成功去开发，让每一个孩子爱上我，爱上学习与集体，让每一个孩子拥有快乐、自信与主动发展，拥有美好的今天，迎接灿烂的明天。”

“一原则”，是指“宽、严相济的原则”，“宽”，一是宽容，二是宽松，给教师创造发展的空间。“严”，是指有不怕困难的意志，对于正确的决策，在落实上一抓到底，直至抓出结果，抓出成效，如在实验中，学校积极主动创设以学生发展为本的班级文化，从环境布置到小干部竞选，从主题活动到家校合作，我们在管理上一项一项落实，并坚持以新基础教育理念来要求，评价可谓严格，毫不留情，可帮助也是实在的，进一步提出更高的要求，不断鼓励、带领教师们一步步向前。学校教师或组室集体获得了区“十佳金鹰辅导员”、区“十佳少先队辅导员”、区“十佳金鹰争章辅导员集体”、区“新长征突击队”、区“百佳文明示范组室”、区非英语学科教师英语情景小品比赛第一名、上海市“金爱心教师”评比一等奖与三等奖及上海市“金爱心故事征文”一等奖等等。

课堂教学的改革之路——以专题研讨的形式抓课堂教学改革的推进

课堂教学改革是“新基础教育”实验最艰难也最具挑战性的核心内容。学校针对研究过程中的实际问题开展了形式多样、主题明确的研究活动，扎实推动教师的课堂教学改革。在学校的一份2002年“新基础教育”中期评估自评报告中，较为详细地记述了课堂教学改革的推进过程：

“实验初，在平时的课堂教学调研中，发现实验班的课堂中存在一种“形式上的活”，课堂上大家都动起来了，气氛热闹，你一言，我一语，围绕一个话题你也想说，我也想说，而至于别人说的什么，自己说的和别人说的有什么相同，哪里不同，有没有新意，都不知晓，学生满足的是“我会了”，而较少去研究能不能找出一二“还不会”的东西和大家一起研究。所以课堂中表面上是“活”了，但没什么实效。针对“活”的真正意义和效果，我们于2000年5月进行了“让课堂真正活起来”的专题研究活动，十位老师上了研讨课，课后进行了集体评课，大家各抒己见，讨论热烈，提高了认识，优化了行为。

“2000年11月，针对课堂中老师片面追求教学过程的灵活机动，以满足学生主动探索的欲望，而缺乏有机的调控和控制，导致学生对基本知识都未能扎实掌握的问题，我校进行了“互动的有效性”的研讨活动，十五位教师积极参与上课研讨。他们在教学反思中谈到：“无效的活、无序的动这些都不是新基础教育课堂教学中的必然现象，而是教师本人在实践过程中出现的对理念理解上的偏差和技术操作上的问题，要解决这些问题确实对习惯于传统教法的我们来说是一个痛苦的过程，但我们应该加强研究与反思重建，努力缩短这个过程。”

“2001年上半年，学校开展了“营造新基础教育课堂中的新型师生关系”研讨活动，活动中、活动后，教师们智慧的火花不断闪现，在总结会上大家感触很深，最后总结的“五少五多”成为全校教师的共同行动，即教师少作权威性指导，多鼓励并信任学生的自发行为；教师少说话，多听学生发言，使学生敢于在教师与同学面前发表自己的见解；教师少问有唯一正确答案的问题，多问有多种答案的问题，让学生探索、思考、讨论；教师不作有破坏性的批评，多引导学生自己认识问题，注意培养、引导学生的自然情感；教师少强调失败，能容忍学生的失误，注意学生的感觉而不多作指责。

“为了调动教师研究的积极性，营造互相学习、共同探讨的氛围，我校又组织了“自主听课周”活动，一反以往的硬性规定，请教师们自己寻找执教者，自己确定听课时间、地点，然后根据新基础教育的观点，认真研讨“三个一”，找出一个“亮点”，指出一个缺点，提出一个“金点子”，最后，在此基础上，双方反思诊断，主动改进，教者寻问题根源，听者写听课后感，这一活动得到了老师们的欢迎，大家自觉地互听互学，形成浓浓的研讨气氛。“自主听课周”活动现在已成为学校的常规教研活动，每学期都进行。

“2001年下半年，学校在“自主听课周”基础上组织了以“研讨课堂教学中的高质量互动”为主题的“自设研讨课”活动，校长充分相信教师的“原创力”，提出倡议，发挥教师的主观能动性，让教师自己设定开课时间、地点、内容、方式，自请听课对象，自定反馈

形式等等，学校则尽力提供条件。这是一个让教师展示才华的极好机遇，也是一次通过新基础教育探讨来提高师资水平的培训活动，全校 41 位教师积极响应，并且勇于挑战自我，邀请了学生家长、同事、领导、教研员，还有亲属与好朋友一同参加，集思广益，课中超越传统，尝试多媒体、情景教学法等，体现出师生交往、积极互动、共同发展的过程。课后，家长、学生也都参与了评课活动，取得了极好的效果。

“2002 年上半年，学校探索创设分层次的自培师资之路，课堂教学围绕“减负增效，关注课堂三环节”（即课前设计有发展性，课中倾听有生成性；课后反馈有层次性），开展了“三格杯”教学研讨活动（“三格”主要指新任教师“入格”，青年教师“上格”，骨干教师“风格”），为期一个月的研讨活动充满了活力与创造，人人参与听课评课，老师们认识到教学过程中教师与学生是分享彼此的思考、经验和共识，交流彼此的情感、体验与观念，丰富教学内容，求得新的发现的共识、共享、共进的生命历程。大家还一起投票评选出“蓓蕾奖（教学新秀）、康乃馨奖（团结协作奖）、剑兰奖（特色课）、绿叶奖（有潜质的课）”等，确定了校级实验骨干队伍，基本上能够辐射到各学科、各年级段。

“除了以上专题研讨活动，我们还注重平时的日常教学调研，并及时调整、完善课堂教学评价，以发挥导向作用，课堂教学评价以学生学习过程及结果为根本标准，不是看教师讲得如何，而是看教师为学生的学习创设的教学条件是否适宜，是否有效。我们也曾专门围绕“怎样的课堂教学才是‘活’，怎样的课堂教学才是‘乱’”，进行了专题讨论，并形成了共识，即“活”的课堂教学中也要创造新的规范，过于放纵，不利于提高课堂教学效益，要让课堂规范就得掌握调控策略，教师既要放得开，又要收得回，这是新型师生关系下的课堂教学工作对教师自身素质和能力提出的更高要求。

“可喜的是，老师们现在在日常的教学活动中，能切实贯彻所学的精神，努力改进课堂教学，而且，开始学会反思，学会通过案例分析来改变自己。老师们的案例《亲亲热热感受一回》、《表达与倾听的中介——评价》、《让学生惊异于自己的发现》、《他为何排斥表扬》、《扬起希望的风帆》、《风中的等待》等等体现了教师在教育教学活动中，通过创造性的劳动和无私的奉献，所体验到的教师职业的内在尊严与欢乐。正因为教育教学过程渗透了教师的心血，才蕴藏了无穷的乐趣，使教育者本人从中受到了愉快的情绪体验。”

2004 年上半年，学校在课堂教学研究改进方面又推出了新举措，我来这所学校进行深入了解时，校长告诉我：

“这几天我们在上教学研讨课，以‘专业合作发展’的形式，通过这样一种活动人人得到提高，人人都得到收获。这次我们打破以往的，以前都是单干的，你上一节我上一节，请同事听课，这次我们就要每个备课组上一节课，我就这样说，其实他们就要推选人了，但课是代表备课组上的，代表备课组大家的智慧、研究的成果，所以他们就把这节课看作自己备课组的课，就是每个人的课，他们都在备课组里面，这个呢我给你出这个主义，那个我先给你上一下，上了以后反思重建，马上大家改，那个呢我再去上一下，上好以后，轮到推出的那个人已经凝聚了大家的智慧了。不是像以前那样，你研究你的，我研究我的，上了以后不是还没有共同的东西吗。尽管课是一个人上的，但代表备课组的成果，凝聚大家共同的心血。（这也是在前面单干的基础上的，大家都想干的时候然后再讲合作）这个老师的课，备课组的老师都要来听，自觉把课调开。我们最后还要评个和谐团队。”

家校联系及班队活动等方面的创新

学校改革不仅在管理、课堂教学方面取得了扎实有效的推进，而且在班级建设、少先队组织、创建“学习化家庭”、学校与社区联动等方面都涌现出了很多创意。教科室主任 C 老

师颇为自豪地向我介绍了学校近年来在这些方面的创新：

学校与家庭之间的关系：从“同步”到“互动”到“联动”

“家长学校大约从89年开始，主要针对德育，校内少先队活动，校外抓家长教育，召开家庭教育的现场会，刚开始，我们提学校教育要与家庭教育同步，现在我们讲要互动，现在又提出一个新的，最近提家庭与学校联动，为什么提联动呢？本来是讲同步，刚开始的同步呢是指老师要家长配合，老师找家长谈话啦，学习怎么不好啦，后来我们认识到家长跟老师也是平等的，家长也是教育者，所以讲互动，因为家庭与学校都在社区里，学校与社区联动，以学校为核心的联动。这是闵行区的一个大课题，我们的更具体。（学校还聘请了兼职校长）兼职校长是对教育有热心的、有一定水平的、在社区有一定影响的，社区领导有，家长代表也有，参与学校活动，学校有重大决议时请他们参与，搞教师评议，组织家长沙龙、亲子活动也可请他们出面。”

班队活动主题的确定：从“由上而下”变为“由下而上”

“班队活动，班级和少先队活动，班级文化建设，在和谐的基础上，让每个学生觉得我能行。刚开始我们都是表层的，班级环境、校园环境，让孩子自己布置，后来不仅要学生自己贴，还要贴得有道理，墙壁说的话还得要让孩子看得懂。班级的活动，班级的主题活动，班级是给你（指班主任老师）的，学校德育也是给你的，活动应怎么办，这样就要研究班级里学生需要什么。这方面，（华东师大的）卢老师、李老师给我们的帮助很大。抓典型，陆敏老师是一个。原来设计的班级计划就是根据学校的要求开展活动，三月份就是学雷锋，五月份红五月，十月份国庆节，学校根据局里的工作，少年工委下到大队部，中队执行。现在倒过来。你认为这个学期班级应搞哪些活动提前拿出来，然后倒过来，学校根据你们的给个大纲。这样一来，老师假期里也去家访，LM老师的班级计划制订是很有意思的，至少是推动他去要自己动脑筋，是自己要去开，不是我要你开，否则他就要等的。现在正组织学习她这种方法，还不能做到每个人都这样，但已经有了这种榜样。”

改革源于理论与实践之间的碰撞

学校各方面的改革是深入而实在的，很多地方都独具创意，显示了将各种新教育理念与经验融会贯通并将之转化为日常实践的独到的智慧。他们在具体的实践过程中是如何看待、体悟理论的作用的呢？对该校“新基础教育”实验的两位主要负责人——W校长和教科室主任C老师——的访谈使我对这一问题有了更为具体明确的认识。

以下是访谈中的几个片段：

C：我们这老师都很想研究，就是缺乏指导。而且我们这不是学校指定的研究，就他自发的。

W：理论方面总觉得还不够，总觉着还缺一点。

王：理论对改革有什么作用？

W：大概是指导吧，就是理论学习以后有一种共鸣，然后把理论的东西化为自己实践，有一种碰撞的，也会有一种生成的，自己想的东西，有这个念头但讲不出来，然后我一看这个理论，哎，都是我们所想要讲的，也是要做的。理论跟我们的实践有个碰撞，我们有个接纳的时间，马上把原来的想法都更新了。

C：有很多东西我们也是在做，但不知道为什么做。

W：我们把新基础的教育理论，叶老师说的一些东西，我们都要结合自己的实践，都要给他们讲的，他们都要听的。

王：理论学习有时是很苦的。

C：理论学习真的是很苦的，叶老师的理论一开始是读不懂，很深奥的，但只要你结合

自己的实践想一想，总会有一点点感悟的，而且会变化的，今天是这样想的，过一段时间以后，又有另外一种想法了。

C: 理论呢，我觉得是这样，实际不可能一下子就理解这个理论，通过实践以后，就觉得，特别是这个生命性的理论，这个理解我觉得老师是越来越体会到了，真是很先进的理念，教育本身就是生命的，生命就是教育，人生的价值也好，老师的价值，什么内在价值，学生你要尊重他，我们学校提出要营造学校的师生之间……理论要联系到实践，实践也不断往上走，在深化着理论，有些理论刚出的时候可能叶老师本来也不是很清楚，后来提得越来越好，说到老师的心上了。这样的科研方法我们觉得，要经常下来，有什么问题找老师一聊，我们老师心里就有底了。经常听说研究所到工厂指导，设计一些产品出来，现在教育研究最好是你们来帮我们总结，自己总结呢，可能实在满实在的了，但是提不高。现在想呢，时间不够，学校事务多，但是我们也是参与者。老师的心往往全都在学生身上，自己要上课、要读书，要管学生，学校的活动还要参加，要写文章，我有时候真是与心不忍，我自己过几年就要退休了，他们要一辈子的事情，现在给你一个发展的空间，扶手，以后有机会可以拉一拉，就可以跑到更远，现在有些方法教一教他们。一开始确实有些不理解，通过实践以后我们不把它当作很具体的操作的枷锁套上，而是把它当作一种理念，运用里面的理念，作为对里面的理念的一个印证。

C: (有些东西)原来也讲，因为自己提不出来，没多大的胆子，现在你们专家提了，我们就敢搞了。

从这些谈话中可以看出，理论对实践的作用在于思想的共鸣，在于将一种新的思想系统地表达出来，在于经验的提升与改进。“新基础教育”的魅力正是在这里。

学校改革中的教师视点

学校领导层作为新教育理念实施的直接责任人与推动者，她们对于新理念的把握、体悟相对于普通教师来说往往更为全面和深刻，在与她们的谈话中及学校所提供的相关材料中都可以明确地感受到这一点。她们的理论话语方式及具体的领导方式都随着新教育理念的推行而发生了明显的转变。普通教师的谈话则可以使我们更为具体地感受到发生在教师个人层面的具体的改进。以下是与该校几位教师（其中包括数学老师、语文老师及班主任）的访谈片段：

新理念带来的变化

“变化真的是满大的。感觉呢，跟以前比一个是教学观念发生变化了。现在有的小朋友在课外学得满多的，这就对老师的教学提出了挑战，也就是说你这个课堂教学不能停留在一个层面上，就是你在课前设计的时候就要考虑一些课堂中会出现怎样一种情况，或者学生目前的学习能力，有的时候比如说操作学具，不同的学生就要给他不同的要求，基础差的同学就让他具体操作一下，就让他找到答案就可以了，基础好的同学在操作过程中还要让他学会怎样把这些答案有规律地找出来，要求不一样。教材本身都是一样，但我们教学的时候要考虑到不同学生的差异，这是一个，不像以前，以前都是按照计划一起干什么就干什么，这个呢好像就是一个转变哦。还有呢，在那个课堂过程中比如说像数学讲求方法的多样性，现在发现，就是有一种感觉哦，课堂中好象教了很多种方法，但是在考试的时候就出现一些矛盾。”

“新理念实施肯定是有，痕迹肯定会有，但你说全部到位我觉得不大行，会有一些新理念，比如说在练习设计的时候也进行一些开放式的题目，练习中有些答案不是唯一的，以前总是速定的或是怎么样子，也有一些跟真实生活相联系的内容，跟生活实际联系的要多一点，让他们探讨一下，也不是老师给出结论谁对了或者谁错了，让小朋友自己去判断去辩论，然后觉得噢如果我是其中的一个同学我肯定会很高兴，现在在课堂上给小朋友很多自我表现的机会，不像以前，这种理念上我觉得还是可以的，做得比较好的。”

“近些年来课堂教学的变化是有一个过程的，并不是一下子变的。因为以前的教学主要以老师讲为主，一言堂比较多，学生当然也有回答问题啊，也有的，比较注重基本知识基本技能，上课一问一答比较多，不象现在就是说要让每个学生在课堂上得到表现，成绩方面的检验嘛，以前的学生成绩方面也不一定差，这个就是多做多练，反复地练模仿练，巩固了，做了以后数学就这么反复地练习也就掌握了，现在呢是比较注重思维，思维方面多种方法，不只是一道题目就这样会做了就行，课堂上边学生操作性学习呀讨论呀互相交流呀互相讲呀学生做探究，像教面积体积，让学生通过操作去发现。”

“我们倒是真的需要理论方面的指导，这是真的，理论方面的提炼啊总结比较欠缺，毕竟我们是实践的，有的时候在工作过程中还是有一定的盲目性，虽然有一些理论在指导，但是我们对理论的理解到底怎么样呢？是吧，不一定理解得很透的，也可能在操作过程中走入误区，都会有的。所以专家来指导呢确实很有好处，在提高在总结方面在一些事物的感悟方面有专家的指导我想会是有提高的，像我们现在写东西感觉好多了，以前我不能想象教师还要写论文，以前就是写总结，反正总结面面俱到的，不要什么确定的主题。现在我也不知道怎么说，应该说是一个转型期吧，转过来已经不少了。”

“应该说做这些事情你说轻松是不可能的，每次一个新的改革，要说轻轻松松是不可能的，老师的精力真的花得很大，很辛苦，真的每天很晚才回家，晚上回家还要备课看书，因为你要写东西，你现在写出的东西都是老的理念，不行的，必须看，这些东西必须要有新的理念的。像叶澜老师出的两本，我们必须要看，看得很辛苦，还要看懂，但她这两本书里面主要都是理论性的，还要自己悟。”

“矛盾肯定有的。刚开始进行时，我们对新基础几乎是都不接受，要把我完全变过来，转个位置，就像一个人一样，你说从高的位置突然转到低的位置，原来我们是高高在上的，现在等于是我们要站到学生的位置上重新开始学，重新开始，换位思考，应该是受不了的，我们已经有这么多教龄的人了，一下子，肯定是要受到冲击的呀，那没办法。通过学习我们也感受到新的理念确实是好，确实是从以人为本的理念出发了，所以我们也慢慢接受了，可能也碰过很多壁，比如说一开始接受新理念的时候，在课堂教学过程当中，课堂效果不好，反馈下来也不好，这个时候也要满着急的，有的时候也在走老路，但是现在也过来了，因为新的课改下来以后我们再用这些老的方法上课实在也是不行的。我们理论学习是全校统一进行的，还有是备课组，然后通过开课，在课的过程中把这个理论渗透进去，而且我们每学期都开课，一起听一起评，然后我们就都有点数了，这对自己的教学也满有帮助的。”

“每个新的理念下来，我们都跟着它去做，每次以前包括什么六因素教学呀、愉快教学呀，很多的，它提出其实很多都是文件性的东西，你必须这么做。这没有理由的呀，那我们小老百姓只好去做的喽。至于它说的话说得怎么样，对于具体地做来说后来就不了了之，唯一的就新基础是最长的。一开始接触，还都是全都不理解的，我们老师可以说全都不接受

的，经过这么长的过程以后，反正我们就是按照这个过程做下来以后，现在多少也尝到一点甜头以后也就这样再做下去。这个甜头主要是学生的精神面貌不一样，以前的学生仿佛全都是一个模子里刻出来的，现在学生个性发展了，学生跑出来之后整个不一样，他有他的特色，他的个性。……有些学生在课堂上的特长能力充分发挥了。而且现在的学生胆子很大，敢说。（当然，现在的孩子跟以前也不大一样了）现在孩子确实是见得市面比较多，还有一点呢就是，上课老师不给他机会，不是等于零吗？还是老师给他机会，因为现在老师还是点播、辅导，学生才是主要的。再说，现在的学生你再用老的方法也不行了，我们以前的学生比较老实，老师说什么他就说什么，叫朝东他不朝西的，那个时代的学生见市面的确不广，用这种老的办法的确可以，但现在在课堂中用老的方法越来越觉得（不行），所以我们总是觉得学生越来越不如从前，这是你的观念没有变，所以你怎么能适应学生呢，（要适应）新时期学生的个性发展个性需求。”

应试的压力

“但是在考虑到成绩的方面有时还是放不开手脚，这个指挥棒不改的话，主要是评价，现在是越来越紧，本来说学生的负担要减轻，但现在越来越重。”

“（当新理念的实施与现实矛盾时）我们一般的话总归按照教材喽，按照区里面教科所统一的质量监控。你自己要有什么大的理念嘛（不可行），现在要质量监控，五年级都要有毕业考，去年教五年级真是围着他们这个转。你必须按照这个去做的呀，马上检测出来的就是成绩呀，学生的成绩就是你教学结果呀。”

“你说现在好象要实施教改，但是他们（教育行政部门）最终也是要有政绩的，是吧，所以我们底下的老师都是没办法摆脱这些东西，肯定没办法，最终我觉得还是这个（政绩），教育搞不好，他肯定是要挨批的，所以下来嘛狠抓教育（考试成绩与升学率），现在我们闵行区就很抓教育，狠抓了以后你老师就得这样没办法。升学压力还是满大的，五年级升到预备班还要监控，每个学校都要维持自己的声誉，一定要考好一点，平时就要抓紧一点。要求很高，社会呀家长呀，要求都很高，老师事情也很烦琐，有的时候真的要静下来考虑要做一说的话好象也没那么方便，没有时间和精力，疲于应付。”

“现在也是比较矛盾的，现在要愉快教育呀，要怎么样，要以学生为主什么的，其实我觉得是老师在掌握，为什么，上面都是要考的呀，你不完成这个任务行吗，不可能，像大量的练习什么的，还是要练的。”

“人家不是说行行出状元吗，不是说只有学习好才什么都好了。但我们老师还是要他学习好，对吧，孩子成绩不好不行的。学生考试成绩不好，从某种方面来看，心里面总感到他影响我们班级了，还是有这种阴影在里头，你这个大的指挥棒不改，其实我们改上面没有改呀，你高考没有改呀，还是一卷定终身啊，它还是看你学习，什么加3加4，除非你考影视专业艺术专业，那些名牌大学还是看你考试成绩呀。”

“你教育得改，但是整个的体制，还有排名的情况，区里的排名，教育体制排名，考试是一刀砍的，马上排名，你的学校你的生源就受影响了，象年级考试，考完试以后，名次一排，9月份的入学的学生，人家也是要看的呀，他们现在也是在打听各个学校，人家当然以成绩，谁会考虑那么多，因为人都是很理性的。”

教师的现实压力

“反正我认识的人都怕做老师，越来越难做。对老师的要求真是越来越高，它不仅仅要求专业方面的，既有理论方面的，还有你的实践，你的掌控整个课堂的能力，还有呢，你要写论文，你钻研型的教师也要有的，创新型的，而且还要有自己的特色，你不能一个模子出来，（这样）也不行，每个教师都要有自己的特色。”

“以前老师总觉着忙于事务性的，现在不仅仅忙于事务性的，还要在业务方面理论方面进行提高，其实老师的压力真的很大的，负荷越来越重我觉着。”

“因为现在社会发展的大方向也要求我们老师这样做，我觉得，你就要赶潮流，你不赶就要被时代淘汰掉的呀，没办法的呀，就像你学校一样。……现在做老师压力满大的呀，别以后做老师就怎么样，因为末位淘汰制，不是公司大企业都是这样的吗，我们老师也是这样的呀，你不行当然要叫你下岗了，你还要留在这个位置干嘛。”

一个班主任老师的改变

“反正以前呢我的火气是比较大的，我责任心很强，他们让我当班主任，如果孩子不好，我以前的要求是非常严格的，我很凶的。哪怕以前没做新基础，我当班主任也是很好的，但我很严格的，我一直发火的，看到学生这个也没做好那个也没做好，我就很生气。但现在我生气就比较少了，新基础给我带来的变化就是我看到了一个孩子的成长了，以前有一点点错误我是不允许的，我当时就像完美主义的，孩子就应该很完美的，班级应该是很完美的，就应当一点点声音都没有的，当时我就是很严格的训练一样的。当时的班级也是上海市先进集体，那时我觉得是非常苦的。我是三年级开始带那个班的，当时给我的班级是学校里相当不错的一个班级，学生各方面都是很强的，在带的过程中，我跟家长也引起很多的矛盾，我是比较严格的，有些事应该做什么像穿校服的事，家长肯定觉得我不是很通情达理，他们也不能理解我的做法。尽管评上了上海优秀中队，但有一段时间跟他们相处并不是很快乐。我当时有一种想法就是不想教这个班级了，但后来还是教了下去，因为这个班是很好的。后来，搞了新基础实验我有了很大的改变，我当时犯了错就是把他们每个人都看成最完美的，其实不可能有这样的。当时我也是很苦的，为了搞活动我把自己的女儿都扔掉，我觉得我很不理解的，我对他们这么好，双休日都来搞活动，把他们带出去，但很多家长是不能理解我，很多学生也不能理解我，当时校长也说你是最辛苦的，当时星期六半天上班半天不上班，我就这半天休息，星期天又全都扑进去，但是家长当时为什么不理解，我也搞不清楚，后来下来我发现，我的要求很苛刻了，包括要求各方面都很好，成绩啊，参加的活动啊，上课发言了，我要求他们一刀平，都是最好的。我以最满意的标准来衡量他们了，如果他们不行，我就批评他们，虽然他们说我做老师还是满好的，我全身心地都扑上去，他们还是不理解。当然评出来还是评优秀中队，好像看上去我的孩子都是很出色的，但其实他们真的出去以后在人格发展方面不一定会觉得很快乐，有一部分同学特别出色，还有一部分其实就是在我的批评声中长大的。”

“后来搞新基础实验，慢慢看书，当时我还没参加，语文老师在做，我跟她慢慢一起看书，看了以后呢觉得，我对他们的看法无意中是拔高了要求，弄得他们不快乐，我也就不快乐，后来看法就不一样，就是注重开展各种活动，然后就是再设计，但那时候还是糊里糊涂的，当时我对每个同学的想法就是知道某个同学是很差的不会让他非要达到好学生的要求。最明显的就是干部轮换制，那时我们学校还是准实验学校，人家带回来我们来学，然后让他们小队队长，其实激发了很多学生的积极性，然后慢慢地开始。这几年华师大的老师来指导，获益就更大。现在我跟同学相处包括前几届，很开心的，哪怕他们犯了错，他们也不会怕，跟老师的距离也不是很远了。我上次带的班级我觉着跟学生的距离特别地近。报纸上不是说现在很多孩子有话都不愿跟老师说吗，但是新基础时候的这个班就不是这样的，很多话都跟你说，包括父母吵架都会告诉你。当时带的第一个班那时孩子的话就不大给你说，虽然也是各方面都很好得一个班，那是优势性很大的一个班，是学校综合了学校比较好的学生放到一块的，我带了几年，我很不开心，他们也不开心，都不开心，后来还发生了很多矛盾，校长出面解决的，他们觉得我过于严厉了，但我一心一意为他们好。后来一个班，关系是很融洽的，现在还来看我，这个班，过年过节他们都会打电话给我的，给我一种不一样的感觉，老师跟同学都是很平等的，我不会因为他某一方面很差，我对他有什么要求，他只要不断提高

就可以了，他就会不断的自信呀。这次给了我一个班，以前，校长给我的班都是各方面综合能力比较好的，这个班是很差，当时落实下来，是整个年级里最差的班，而且家长各方面的素质也是比较差的，应该说这个班是不能比的。有人跟我说，你给他提问题他们是不会回答的，家长也很差的。他们说，这个班带下去一定会是很苦的，这个班总体上不聪明，聪明的孩子没几个，家长也不会很配合你的。但后来，有一个语文老师进了我们班，说进了我们班像进了天堂一样。通过新基础教育每一个学生都有了自信心，他们班有一个很积极向上的自信心，当时有一个语文老师进了我们班对我们学生说，你们班除了学习成绩以外，其它任何一项都可以比得过任何一个班。现在成绩也赶上了。……自从搞了新基础教育以后，我真的越来越开心。”

从这些老师的谈话中，我们可以实实在在地感受到新教育理念所带来的变化，一种“深刻的转型”已在他们的观念即具体的教育行为中发生，他们已尝到了改革所带来的“甜头”。我们也可以更为具体地感受到改革在个人身上的“心路历程”，他们如何从一开始的不理解到被动卷入到主动投入。他们在改革过程中感受到了许多矛盾、困惑与现实的压力，尽管整个体制的压力对他们乃至对学校来说是难以改变的，但他们在力所能及的范围内已有所超越，将新的教育理念落实到日常的教育实践中。当然，不同老师的认识水平及对改革的投入程度是不一样的，但“社会发展的大趋势”及改革的现实压力使他们不可能止步不前，也惟有更多的投入才会带来更多的内在欢乐。

结语

最近一次访问 HP 小学，我又一次感受到了新的变化。学校的大橱窗里的布置显示了学校在办学理念、目标及学校文化方面的又一次提升：

办学理念：努力营造师生主动发展空间。

办学目标：创建以生态型、学习型为主要特征的现代学校。

行动指南：打造“合作学习、平等和乐”的文化氛围；

营造“健康优美、情境育人”的绿色校园；

创造“科学人文、民主和谐”的阳光管理；

塑造“积极开放、主动发展”的 HP 形象。

文化标识：视野文化：差距就是发展的空间，差异就是潜在的机遇，差别就是个性特色。

管理文化：取予并重，成事成人。

交际文化：学会欣赏别人。

办事文化：把简单之事精致化，把平凡之事经典化，把日常之事精细化。

科研文化：以创新为出发点，以提升生命发展价值为最高境界。

学校在教学楼三楼深出的一块平台上建起了一个露天的“阳光书吧”，有凉亭、长木椅、茶桌，环境颇为雅致。据一位老师讲，学校的一些日常小型会议经常在这里召开，在这种情境下，大家可以畅所欲言，没有会议室里面的拘谨。学校管理的新理念就体现在这种空间布局的设计中。

综观 HP 小学的发展变革历程，我们可以真切地感受到理念引导变革的力量。学校的领导与教师善于学习、勤于钻研，对教育事业充满热情并执着地投入其中，有一种永不服输、

大胆探索的拼搏精神。老校长独到的教育智慧与魄力使学校的各种荣誉纷至沓来，使学校成为传统意义上的优秀学校。新校长则在“新基础教育”理念的感召与引导之下，走内涵发展之路，正在使学校发生“转型性的变革”。在这个过程中尽管会受到种种内外因素的影响与制约，但人在新理念的指引下所焕发出的积极主动性是一切因素中的最重要因素，由此而使学校的发展始终充满勃勃生机。

“新基础教育”助我三展翼

一、捉虫卸负初展翅

(一) 痛苦中觉醒

1999年，我们参加了“新基础教育”推广性实验，学校组织教师学习“黑皮书”、“红皮书”中提出的“三观十性”，确定了第一批“志愿者”，将一年级作为试点年级。

当时，我们满腔热情，教师“勤学”，到处去“取经”，寻求课堂教学和班级管理的新模式。领导“勤查”：查备课、查上课、查批改、查家访……试点班设计了班徽，建立了“儿童团岗位十大员”，每月轮换，五星评定。

一年后，我们迎接了“新基础教育”实验的首次督导。当时，我校的“中华传统美德教育”已经获得了丰硕的成果，各种荣誉接踵而来，全国各地来参观的同行与领导接连不断，报纸媒体也频频报道。我们使出全身解数，把课上得有声有色，校园布置得丰富多彩。满心欢喜地以为会得到奖励，至少是热情的鼓励吧。可是没想到，“新基础教育”是与众不同的，它关注的并不仅是已经获得的结果，而是整个学习的过程，是学生的发展空间。专家们的剖析，一针见血，毫不留情：我们的教师千方百计要展示最佳，自我表现意识过强，上课时启发学生纳入自己的轨道，或者“假问题”较多；有的教学环节流于形式，提问、讨论，看上去热闹，其实无效，只是轰轰烈烈地走过场……

执教者哭了，我们每个人感到了揪心的痛苦。更没想到，在首批参加实验的学校中，我们被排在“第三世界”……

面对着挫折，怎么办？想不到，“新基础教育”这么难！但是，HP人是不甘心落后的，更不会放弃已经认准了的方向。老校长带领大家再一次学习“黑皮书”、“红皮书”，再一次四处取经，再一次像啄木鸟似的寻找自身的“蛀洞”，再一次制定实验的新方案……

这一回，有了实践的体验，学习也有了更深层次的认识。大家认识到：

我们原来对“新基础教育”的理解是浅层次的，并没有真正懂得这些“新基础教育”的真谛，认为是最新的课堂教学方法的改革，是成功的管理模式与经验。根本没有把实验与教师自身的改变和学科价值等结合起来思考。

因此，要么很教条地把背出“三观十性”作为学习新理论的质量；要么很实用地当作教学生管学生的方法。如以为改变座位排列为四人小组讨论式就一定能“生生互动”；让学生发言，就是“把课堂还给学生”；有了教育标语，就是“每一堵墙在说话”……

专家们说的话很有道理：不理解实验的深层意义，所以不够主动，即使努力去做了，也是为应付上级检查的短期行为。老师感到困惑，不知如何上课，其实是对自我的有所否定，是追求进步的开始。

自我反思，自我体察，使我们的再一次感到疼痛，一种刻骨铭心的痛，一种脱胎换骨的痛！同时，又有一种捉掉虫子的快意，一种卸下重负的轻松……“而今迈步从头越”，我们又意气奋发地投入新的战斗。

(二) 选准“突破口”

结合我校的实际情况，我们把班级建设作为打开局面的“突破口”。

首先，我们组织全体教师就“把班级还给学生”开展大讨论，形成了班级不是“教师的实验田”，应是“学生的乐家园”的共识，一切为学生的成长着想。

然后，我们从班级文化入手，把环境的变化作为教育的最佳资源。我们设计了指导性的《班级文化创设方案》，开展“金点子”比赛等等，使全体师生真正动了起来，动心，动脑，动手，创造了许多体现学生成长的栏目，每个教室还在门口挂上了个性化的自我介绍“全家福”；学生自主地快乐地担任各栏目的讲解员，学习交往，学习合作，学习做人……而教师自身的教育思想也得到了锤炼，各种教育能力也得到了发展。

同时，我们在班级管理上提出了“三自”要求：学生自主——小干部轮换制、小家务包干制；教室布置个性化、小队组合民主化；班级自强——设立班徽、班规、班级口号；评选“最佳一日班主任”、“明日之星”；班风自觉——形成特色班级文化；师生“零距离交流”；组织“绿化近卫队”等。

我们在实践中意识到：现在的小学生班级活动，规模与内容都发生变化，在形式与方法上，更需要改革。在华师大教授的亲自指导下，我们确立了“从经典走向经常的班集体活动改革”的研究课题，探索创建特色班级文化与学校德育的新途径。

我们在低、中、高年级各选择一个重点班级进行试点，分别开展《我是漂亮神气的小学生》、《“顶呱呱”餐厅》、《“博士娃”形象工程》等主题活动。试点班的陆敏老师虚心听取专家的指导，反复修改所制定班级计划，切实开展班级活动，在实践中领悟“把班级还给学生”的内涵，从追求“经典化”到注重“经常化”，创造了一套“以满足学生需求为出发点，以学生成长为主线，以日常管理为抓手，以专题活动为契机”的班级活动新模式，有效地改变了班级学生的面貌。她自己也在实践中不断提高，成为有名的“快乐老师”。

我们及时地树立了这一典型，开展了相互观摩、相互交流、相互启发、相互学习的团体研讨，提出了班级活动要“三踩”的口号：

踩准——有需要。每位班主任都要了解所教班学生的年龄特点、实际需求以及在这个年龄段所表现出的状态及问题。

踩实——有实效。班主任要根据学生的实际问题制定活动的目标，目标要实、小，切忌多、杂，然后制定每一个阶段的小目标及开展的活动并进行一个阶段的小的总结，每一步都留下深深的印痕，最后达到一学期的总目标。学校也要为学生的成长服务，提供锻炼、展示的舞台，开展体验式的队活动，如大队干部现场竞选会、学雷锋体验活动、军训活动等。

踩亮——有特色。从现在的体现成长进一步转为引导成长，从班级环境的布置到班级文化的创建到班级活动的开展等等要有真正点金式的引导，体现对每一个孩子的关注，从而形成各班的特色。

班主任学会了整体思考，使班级活动的改革踏踏实实，一步一个脚印，真正把班级还给学生。学校举行“三自杯”（自主、自强、自觉）班队会评比活动，发现了一批富有创意的活动构思，激发了学生主动发展的热情与责任感，锻炼了孩子们的合作与竞争能力；

二、乘风冲高再展翅

（一）明确的方向

“崇明会议”前后，我们对“新基础教育”实验有了进一步的认识，通过制定《创建新型学校的三年规划》，基于对学校的现状和潜力的分析，我们确定了“提高——优化——发展”的实验目标，来引领今天的实践

三提高：

提高师资质量——强化、内化教育理念（珍惜生命，实事求是）；

信息技术和科研培训（团体学习，个性运用）

提高教育质量——营造“欢乐课堂”（全体参与，师生互动）

教学讲究“三性”（发展性、生成性、层次性）

提高管理质量——构建新的沟通模式和运行机制（力求人事共贏）；

形成实验骨干和后备力量（一、二、三梯队）。

三优化：

优化课堂——互动的有效性（小组合作，质疑质量高）

作业的高效性（目标分层，变批改方式）

语言的适效性（创激励语，规范交际语）

优化氛围——特色校园（绿化、美化、净化、雅化、趣化）

特色文化（传美教育、科技启蒙、人文熏陶）

优化管理——探索新的测评体系（融管于理、完善配置）；

形成民主管理系统（师生参与、淡化权威）。

三发展：

发展学习力——学校成为“学习型组织”（落实方案，初具规模）；

个人形成“终身学习观”（制定规划，主动执行）。

发展研究力——运用现代科学技术达标（信息交流网络化）；

教育课题研究水平提高（成果获奖上台阶）。

发展创造力——新基础教育的反思与展望（寻找普遍的规律）

总结本校办学特色与成果（提升有效的经验）。

（二）抢占“制高点”

我们深深地体会到：“新基础教育”实验的“制高点”，就是“打造新课堂教学”。切切实实地“把课堂还给学生”，才能全面提高教学质量，也才是实验的真正成功。只有尽快地抢占这个“制高点”，我们才有主动权。而战役的成败，关键要有一支过得硬的师资队伍。

因此，我们针对本校青年教师多，思维活跃，教学经验不足的特点，鼓励大家将先进的教育理念、现代化的教学技术与优秀的课堂艺术结合起来，注重自己的专业发展，变被动地“跟风走”为主动地“创品牌”。

1、专题研讨：

我们将叶澜教授关于“重建价值观与过程观”的文章刊登在“校园网”上，要求每一个教师认真阅读并思考，各学科组围绕“怎样的课才是好课”，进行了专题讨论，形成共识。老师们将理论与课堂教学实践相结合，引发出许多原创性的思考：

1) 营造新型师生关系——要“五少五多”：

教师少作权威性指导，多鼓励学生自主思考；教师少发表主观性判断，多倾听学生生成性发言；教师少问只有唯一答案的题目，多提可让学生多途径探索的问题；教师不作有破坏性的批评，多引导学生自己认识差距；教师少指责学生的失败，多容忍孩子成长中的失误。

2) 探索教学的类结构——共识、共享、共进：

老师们对“新基础教育”课堂教学的四种类结构进行尝试，解析自己的教学行为，进行切实的改进。认识到教学过程中师生是分享彼此的思考、经验和共识，交流彼此的情感、体验与观念，丰富教学内容，求得新的发现的共识、共享、共进的生命历程。因此，必须关注课堂的生命性，研究有效空间最大化。

3) 促进师生主动发展——注重“三培养”：

培养积极的情感——课堂教学中师生互动，产生主动参与的主人意识和责任感；班级活动中合作竞争，产生尊重生命的平等意识和民主性。

培养创新的能力——“快乐作文”由交往引文思，启迪了思维的多元化；“创意小灵童”由信息引发明，训练了思维的变通性。

培养健康的心理——人际交往中显示出自信力，“我能行！”，“让我来帮你！”；困难考验前显示出耐挫力，“不要紧！”“再坚持一下！”

2、实地演练:

每学期的开课、听课、教学竞赛,本应是教师的日常基本功之一,但老师们往往会背上沉重的包袱。所以,我们一反以往的硬性规定,鼓励教师自愿参与各种课堂实践活动,有效地促进了教师的专业发展,提高了教学质量。

1) 起跑线——自主听课周。

各备课组有的放矢诊断性研讨之后,请教师们自己寻找执教者,互相听课,听课者要做到“三个点”;找出一个“亮点”,指出一个缺点,提出一个金点子。最后,在研讨与反思的基础上,写出一份《听课有感》。这活动得到了老师们的欢迎,大家自觉地互听互学,形成浓浓的研讨氛围……大家觉得:自由结伴,互相听课是尊重教师的人格,珍视教师的劳动的表现,能发挥主观能动性;“三个点”的反思诊断,有利于寻找问题根源,主动改进;写听课后感,讲个案剖析,订改革措施,其实是资源共享。这比指令式听课要放松得多,也投入得多。

2) 加油站——自设公开课。

校长在教师大会上,提出了“自设公开课”的倡议,执教者可以自己“四定”:定时间、地点、上课内容,听课对象。这一为教师展示才华和“原创力”而搭建的舞台,毫无“长官意志”,受到了全校青年教师的欢迎,参与面很广。他们主动邀请了家长、同事、领导,还有亲属与好朋友来听课;在课堂中敢于超越传统,挑战自我,尝试运用多媒体、情景教学法等等,体现出师生互动,教学相长;在收集资料、制作课件时,各备课组通力合作,电教员尽心帮忙,集思广益,形成一股浓浓的教科研氛围和难得的团结向上的整体合力。学生喜欢这种课堂教学,家长也予以充分的理解与赞扬。

3) 升级标——“三格杯”竞赛(新教师要入格、一级教师争上格、骨干教师展风格)

我们借“新基础教育”实验的东风,倡导智慧型创造型的教学风格。针对学校教师现状,我们将以前的教学评优活动改为有层次的教学竞赛,让不同学科、不同资历、不同水平的教师都有机会展示风采。为了让活动真正成为提高教师素质的有效途径,我们更关注教师在活动前的努力和活动后的改进;并予以切实的支持,除了积极创设时空条件,鼓励跨学科伙伴合作外,还邀请专家来进行带教或专业指导,有效地拓展了青年教师的专业成长的空间。华师大教授多次来校听课评课,使我们收益非浅。在“新基础教育”开放活动中,叶澜教授与我校教师亲切座谈,给了我们许多教育和启迪。

随着试验工作的逐步深入,校级骨干教师队伍也已经确定,基本上能够辐射到各个学科、各年级段,并初步形成各自的教学风格,成为教师们信得过的带头人;在实践中,不少青年教师主动开课,听课,在反思中进步,将成为新基础教育试验的生力军、后备梯队。

3、质量调控。

1) 抓“反思”——变总结性的反思为指导性的反思。

我们对“反思”有了进一步理解:反思不仅仅是为了总结过往的教学实践活动,更是为了指导将要进行的教学实践。我们必须抓好反思的三个环节——教学实践活动前的反思、教学实践活动中的反思、教学实践活动后的反思。

我校教师在实践中遇到的矛盾与困惑,就是值得反思的问题:

如:教学前可反思自己与别人过去的教学,反思教材与学生的变化,找出可重建之处;教学中随时反思设计与学生需求的矛盾,根据课堂教学进程中资源生成调整教学环节;教学后必须反思自己教学思想与实践的矛盾,寻找出教学亮点与弱点,设计重建方案。

老师们在这些问题的指引下,一步步思考,审视自己的教学行为,从而学会反思,善于反思;养成全程反思的习惯,有效提高教学针对性。

我们认为，老师们对这些问题的反思不是专业能力的问题，而是专业思想的问题。所以我们抓住这一项工作，并要求老师们通过教学案例丰富这么一个情境性的问题，进行交流、启发、评辨，学校也将这些问题作为教师的教学基本功考核内容。

2) 抓“设计”——变“记帐式备课”为“有思想的设计”。

a. 提倡“分档对应式备课”形式。

我们在新基础教育中期评估的总结交流的过程中，逐步形成了“备课形式的改革”。从实验老师尝试到研讨交流，逐步拓展到本学期所有学科，提倡老师都采用新的备课形式。现在我校备课分五档内容，即环节、教师活动、学生活动、设计思路、反思重建。老师们普遍感到这样的备课起到了更好的梳理作用，使教师念念不忘课堂教学的主体在学生，教师与学生间高质量的互动才会生成丰富的新资源。这样的备课对教师思想、水平的提高确有帮助，现在刚起步。

b. 运用“动态互学检查法”监控。

我们尝试开放性激励性的评价，改变以往“教师备课是应付检查，领导看备课是衡量教师工作态度好坏”的无效劳动，化备课检查为教师间的互动生成的学习交流互动，即教师互看备课，找同事教案中的特点，优点及改革亮点，做好摘录与点评，一学期后写一份“观备课一得”，使备课检查成为一种主体参与式的学习活动。

学校领导对备课检查则“重心后移”，即从关注教师工作态度、设计规范、完整转为注重对“随笔、反思”的检查，看教师记录的“教学闪光点、问题分析、理性反思及改进措施”等，看教师对学生反应的敏感性、对教学过程的自我修正、自我控制能力等，努力发现每位老师的一丁点细微亮处和有价值的问题，进行及时的肯定、交流、讨论。

3) 抓“评价”——变主观性的“主管听课抽测检查”为调研性的“课堂学习多维评价”。

我校通过上学期中期评估过程中的讨论学习、中期评估后的总结、总结后的问卷调查及开学前“关于一堂好课的标准”的随机问卷与小组讨论，认识到对课堂学习过程的评价与对学习质量的评价，来监控教学质量，始终是学籍管理的“重头戏”。如何变以往的“行政命令”、“”为教师的“自觉研究”、“自我检测”，在学习讨论和征求教师意见的基础上，初步拟订了一个方向性的“课堂学习的多维评价标准”，从教师与学生两个方面五个维度来考虑。我们认为在课堂中老师是在教中发展自己，所以不是“教”的课堂，而应是“学”的课堂，学生与老师都是学习成长者。所以叫“课堂学习的多维评价”。这个评价方案现在还只是一个初步框架，要让老师讨论并实践，完善操作方法，并且试行反馈，再修改调整。我们觉得衡量教师的教学水平不是拿着标准看一节课就能定下的，应要看几节课，各种类型的课都要看。而且，我们允许教师失误，但不允许失责，课上得不好可以重新申请主管重新去听，重新评价，但一定不可敷衍了事，蒙混过关，要反思与重建。

我们充分发挥课堂教学评价的导向作用，新的课堂教学评价参照“新基础教育”中期评估的要求，以学生学习过程及结果为根本标准，不是看教师讲得如何，而是看教师为学生的学习创设的教学条件是否适宜，是否有效。这是新型师生关系下的课堂教学工作对教师自身素质和能力提出的更高要求，有利于他们的专业成长。

新基础教育的理念渗透到日常的课堂与活动中去，促进了办学水平提升，不仅有效地提高了课堂教学的质量，确保大面积提高，使学校的教学成绩跨入区上乘行列，而且在各种学科竞赛与艺术比赛中获得了令人鼓舞的好成绩。

三、反思创新三展翅

(一) 深入的思考：

在“新基础教育”2002年的中期评估中，我校的教师认真负责、勇于探索的教学，获得了领导、专家、同行的肯定，体现了可持续发展的潜力。但是，大家并没有沾沾自喜，而

是感觉到压力更大了。我们充分的认识到，还存在着许多深层问题：

1、我们实验的内生态是：总体向上，但发展不平衡。

教师个体水平不平衡、学科之间发展不平衡、年级组效果不平衡、学校各部门着力也不平衡。有不少教师忙于教学业务或班级事务，很少有机会系统地学习，并不明白叶澜教授博大精深的理论支撑点到底在哪里，容易“顺利时相信，受挫时怀疑”，一到考试、抽查，就会把实验当成无法立竿见影的“软任务”暂搁一边；而大多数家长对传统的教育理念已经习惯，对新基础教育的思想则半信半疑，只有事实才能说服他们。

2、教师已经乐意接受新基础教育思想，但深化不够，“形变神不变”的短期行为较多。如关注“班级文化建设”的展示作用，却忽略了其引导作用，未能对学生成长作铺垫；关注“书本世界与生活世界的沟通”，却忘记了沟通的目的，没有对学科价值进行探究；反思时，将失误归因于“缺乏教学方法”，期待有更多的“新模式”供模仿或参考。

3、新基础教育的管理还没有真正建立。

可以说，这是改革最艰难的一步，需要有关法规和必要的政策支持。体制变革与机制的形成，并非仅仅靠个人的人格魅力能成功的。尽管我们已清楚地看到了陈旧的管理制度对师生主动发展的束缚，但很难迅速摆脱，往往还是强调对上级负责，比较习惯于用各种指标、任务来控制局面，重结果轻配置，重布置轻指导，还未真正形成民主管理的有效机制。

（二）创造“新动能”

经过“新基础教育”专家们的“名医会诊”，我们找到学校腾飞的新起点与新动力，决定在千头万绪中抓住“新型学校管理”这个纲，在构建系统化、长效化管理模式的实践中，努力提高学校的整体质量，创造更多更强的可持续发展“新动能”——内驱力和外支持。

1、探索科学与人文结合的管理机制

我们组织核心小组学习先进的管理经验，提升认识；分析筛选本校现行的管理经验，寻找突破口，明确目标与职责；选择适当的部门进行试点，并及时建立有效的反馈机制；根据反馈信息，拟定具有前瞻性与可操作性的改革方案。

在实践中，我们情、理相融，变“封闭式多层管理”为“开放式合作管理”。

学校的管理，说到底是对人的管理，制度不可缺，但取得“人心”，达到“人和”则是成功的关键。学校初步构建了“合作型”管理的基本框架，即“五心”、“一转”、“一原则”。

“五心”即政治上诚心，业务上专心、工作上关心、生活上尽心、决策上融心，联系着人的生理、安全、社交、尊重、自我实现的需要。学校特别注重“尊重”和“自我实现”的满足。在自尊方面，不在别人面前批评教师，不进行频繁的办公考勤、巡视等。在“自我实现”方面，学校尽量给每一位教师创造条件和机会，在不同层面上设计了不同的定量考核标准，如“课堂教学质量动态管理制”，教师可以根据自己的实际情况申请考核的时间和次数；“决策上融心”更是对教职工自尊和自我实现需要的一种经常性满足，例如学校经常召开一些座谈会征求大家的意见，充分发挥工会的作用，坚持教代会审议制度，我校的所有重大决策均是经教代会审议通过，并张榜公示再征求大家意见等，从而达到心理上相容，政策上认同，执行上自觉的效果。

“一转”，是指价值观转轨。学校通过学习、引导、环境熏陶等多种方式，努力使教师成为“精神富翁”，创造讲奉献、合作型群体氛围，建立荣誉通报制度，每年组织对困难学生的义卖献爱心活动，倡导和谐进取。结合传统美德教育进行展师风、颂师德，“教师新形象设计”与“坚守教育信念，履行教师承诺”主题教育活动，全体教职工上台郑重对全校学生及家长庄严承诺：“我将全身心投入我的事业，无论面对怎样的孩子，我都要用微笑去赞美，用爱心去塑造，用真情去感化，用榜样去激励，用人格去熏陶，用成功去开发，让每一个孩子爱上我，爱上学习与集体，让每一个孩子拥有快乐、自信与主动发展，拥有美好的今天，迎接灿烂的明天。”

“一原则”，是指“宽、严相济的原则”，“宽”，一是宽容，二是宽松，给教师创造发展的空间。“严”，是指有不怕困难的意志，对于正确的决策，在落实上一抓到底，直至抓出

结果,抓出成效,如在实验中,我们积极主动创设以学生发展为本的班级文化,从环境布置到小干部竞选,从主题活动到家校合作,我们在管理上一项一项落实,并坚持以新基础教育理念来要求,评价可谓严格,毫不留情,可帮助也是实在的,进一步提出更高的要求,不断鼓励、带领教师们一步步向前。学校教师或组室集体获得了区“十佳金鹰辅导员”、区“十佳少先队辅导员”、区“十佳金鹰争章辅导员集体”、区“新长征突击队”、区“百佳文明示范组室”、区非英语学科教师英语情景小品比赛第一名、上海市“金爱心教师”评比一等奖与三等奖及上海市“金爱心故事征文”一等奖等等。

2、创建“大家教大家”的多元化“学习型组织”

1) 改变学习动机:“需求人文化”——即由单纯的为推进实验而学习变成“双赢”的为师生发展而学习。

我们重温了《面向21世纪新基础教育探索性研究理论纲要》,认识到搞“新基础教育”目的是真正地改变师生自己的生存现状。“全体试验人员在试验中,既是试验者,又是学习者;既是教育者,又是研究者;既改变旧的教育模式,也改变自己。”

我们调查并分析了本校教师队伍结构的变化,通过问卷、谈心等方式,了解青年教师的思想与业务现状,发现了教师的需求已经从“求生存”、“求尊重”到“求发展”“求创造”层面;也发现了青年教师大多是独生子女,“追求自我价值”“渴望出人头地”但“缺乏艰苦奋斗”特点;认识到当前我校师资队伍存在的“三高—低——学历高、眼界高、悟性高、教育水平还较低”的新问题。

因此,我们把“新基础教育”实验研究作为师资队伍建设的途径,真正列入学校工作的关键领域,制定了校本培训计划。我们千方百计地把握青年教师心理需求,力图使“新基础教育”思想能“入耳、入脑、入心”。如组织大家就“推广性试验是不是现成的模板?是否只能套用不能逾越?”进行探讨,让每个教师理解“新基础教育”的过程动态性,鼓起勇气,发现并相信自身的潜在原创力,并以此去发现和激发学生的生命力,引导学生去创造。

2) 改变学习形式:“工作学习化”——既由单一的大组学习变成多元的分层学习。

a、集中学习:每周的教师大会,开设《校长论坛》和《教师论坛》。

校长——认真参加教育局举办的“研修班”,及时传达最新情报,联系“新基础教育”的一些理论,带头谈感受,谈问题,带动部门、教师用新的思想理念来确定自己的发展方向。

教师——联系教育教学实际,采用“大家教大家”的互动形式,提出新问题,学习新理论,交流新感悟。

如我校一至五年级都实行小班化建制,而且一直在尝试各种教改方法,但在课堂上又往往拘泥于传统的教学模式与方法,“放不开”。问题究竟出在哪里?按照惯例,人们总会把原因归结于“应试教育”,然而,我校老师运用“新基础教育”理念,互相“找茬”,敢于从自己身上找根源,意识到教师自己的“教育活动观”存在问题,只把学生看成教育的对象,而没有当作教育的资源、学习的主人,所以没有充分的信任和尊重他们每一位,没有想方设法地运用情感与成功去激发兴趣,挖掘潜力……参加试验的人员首先要转变自己的教育观与目标观,而后才能创造新的模式。

b、个人学习:每周二下午和双休日、节假日,是“自我充电”的好时机。

科室及时整理印发有关材料,提供学习咨询;图书馆增订教育期刊20多种,提供学习场所;电脑房配备专职辅导教师,提供学习指导;寒暑假的读书活动坚持不懈,还组织了《最佳读书笔记》的评比。

c、小团体学习:小型多样、机动灵活的分组学习,是合作互补的好形式。

中心组——由骨干教师和领导干部组成,学习的内容深,要求高,起步早,着眼于用新基础教育理论指导学校整体工作,以点带面,提升实验的层次。

年级组——由同年级各学科教师组成,学习的内容实,要求细,讨论多,着眼于用新基础教

育的理念指导课堂教学与班级建设,措施落实,体现实验的效果。

课题组——由研究成员自由组合,范围更小,主动性更强,学习的内容、要求、方法以课题研究的目标为准,着眼于用新基础教育观点来指导课题的设计、实施与总结,探求规律,拓展实验的意义。

d、外出取经学习:“实地考察,多听好课”,是教师迫切的心愿,也是青年教师迅速提高的有效途径。但听课是有任务的。学有所得——学校充分支持教师在不影响正常教学的基础上,合理调课,轮流听课;学以致用——学校要求教师自由选择下列方法,推广听课得到的经验,让大家受益:照搬“样板课”(力争拷贝不走样);改进后上“探索课”(要求体现自己的特点和课题研究);认认真真写好《听课汇报》。

3) 改变学习评价:“要求个性化”——即由统一的书面考核变成具体的个性特色反馈。

我们不再强求大家死记硬背一些语录,而是结合工作实际,在不同阶段、不同层面,介绍相关文章,让大家来选择性学习,并对落实“三观十性”的具体问题切实地进行探讨。

如中心组根据本校的实际情况,在学习基本理论之后,重点学习新型学校的整体建设理论,用新型管理者的思路,从“创设师生共同发展的空间”的角度,拟定了学校新基础教育研究工作的“三年规划”,并申报了区级科研课题;然后又根据各部门工作特点,领会相关精神,制定并落实《关键领域实施表》,要求既具体又有创意。

又如各位教师则坚持带着实践中遇到的问题,学习并强化、内化有关“珍惜生命”和“实事求是”的理念,用新型教师的眼光,主动关心与提升学生的生存质量,促进师生关系的进一步良性发展;随后,又强调学会运用“新基础教育”特有的“反思与重建”,进行课堂教学改革与班级建设,使校园生活成为师生情感沟通、智慧萌发、生命闪亮的快乐时光。这些,在教师的一堂堂实践课和教后反思以及班主任手册中,在家长与学生座谈中,在每年的毕业典礼上,都得到了充分的反馈。

3、形成“阳光教师”群体培养机制。

1) 理念:

成就学生,成就自己;与时俱进,与校共荣。培养教师的发展意识、团队精神与创新能力等,形成华小教师的特色文化,成长为学习化组织。

2) 途径:

a、“大家教大家”的团体学习。

本学期我们48位教师自由组合分成了14个学习研究小组,任务就是研讨信息技术如何运用于新基础教育的课堂教学中,每个小小组带着任务,自定一个小课题,选定一节课或课中的某个环节作突破口,小组进行学习、研究、实践、讨论、修改,最后自定时间向学校大组进行讲座和教学汇报,接受大家的提问。这样人人参与,互帮互学,以取得比较好的效果。

b、扩展“H小周末课堂”内容,形成系列兴趣小组活动,创建相互尊重、相互沟通的大家庭式的“和乐”氛围。学校开设了电脑、读书组、书法组、拳操队、篮球组、英语口语组、烹饪组等七个小组,由教师自告奋勇担任牵头人,老师自由报名,组成兴趣组进行活动,到期末要汇报展示,这种活动既丰富了教师的课余生活,又沟通了人际间的关系,融洽了老师的感情。

3) 评价:改革教师考核制度,分级命名,激励教师成为有特色的进取者。

为了进一步提高评价的科学性,促进教师的健康主动发展,学校探索建立“阳光教师”培养考核制度。我们将教师工作的重要方面有机地划分为五个层面——师德师风、班级管理、课堂教学、教育科研、活动辅导,基本涵盖了教师教育教学工作所必须具备的良好素质,再制定各方面的标准,进行评定,评定分自评、组评及校评三个步骤,分别命名:“绿荷、蓓

蕾”老师，“绿叶、剑兰”老师，“星光、阳光老师”，阳光教师为最高层次。这个评价指标反复征求老师的意见，进行修改，最后教代会通过。这种考核评价，使每个教师有了自己的“光环”与“台阶”，有了自信与追求。

4、教、科研结合，促进学校发展。

1) 学校不断为教师的学习交流提供条件：只要外校的研讨实验课，学校都派人参加，以此来拓宽视野；固定学习时间、进行集体备课、理论学习、观摩交流；每年召开“教师学术报告会”；教师的点滴思想火花、教学一得、案例分析、教育随笔等，随时刊登在《新基础教育文选》(1—4册)和《华小之窗》校刊(1—9期)上，其中5—10期为电子版。

2) 学校非常重视教育科研的动态管理：针对学校发展需要，及时调整和设立新的教科项目。2002—2003学年教育科研课题立项共9项，其中有《创设师生主动发展之空间的途径与方法》《在“绿色教育”中培养小学生“可持续发展学习能力”的研究》《学习型家庭的个案分析与研究》《不同类别家长对指导工作需求的研究》《少先队活动“从经典化走向经常化”的实践研究》《小学语文课堂学习网络构建的研究》等等。

3) 我们抓住每年的三次论文评选，有计划地促使教师“自我提升”：变注重文字技巧的“经验总结”为注重“新基础教育”个案分析的“质的研究”；德育论文抓典型事例，引导正确评价学生；案例论文抓教育思想，引导正确理解“互动”；科研论文抓思维方式，引导正确开发师生潜能。

可喜的是，老师们开始学会反思，学会通过案例分析来改变自己。如有的数学教师，看到学生踊跃发言却不注意倾听，就审视自己的教学环节，发现由于平时老师对学生的表现欲的鼓励不慎重，因而影响了学生对学习途径的认识偏差。于是，她主动改进方法，挖掘出《表达与倾听的中介——评价》，以此来调节课堂教学进程与学习氛围，收到了较好的效果。又如，有的语文老师，在教学生朗读时，发现学生光在技巧上下功夫，无法真正读出情感来；她立即突破自己辛辛苦苦、几易其稿的教案，与孩子们拉起了家常，创设了课文中“同学们围着老师亲亲热热说着话”的实境，使学生自然地进入角色，不仅学会了朗读，还培养了人际交往能力。课后，这位教师深有感触地写道：“没有学生在教育教学过程中积极主动参与的主体性，只靠重复强化和外在的表扬诱惑，或者是惩罚威胁，都无法提高教育质量，其实只是一种训兽式的活动，会严重压抑学生的发展，形成不健康的心理，因此，从某种意义上说，是不人道的。”

这话说得多好啊！“新基础教育”的实践过程，不也正是教师主体性的体现吗？任何教育改革、教育实验，都不是靠行政命令能实现的，而是靠教师在实践中，不断进行自我批判与自我超越，才能体现其强大的生命力。

2002—2003学年课题研究成果共16篇获区级以上等第奖或发表。

5、提升硬件质量，形成独特的科学与人文相辉映的育人氛围。

我们借达标工程建设和创建市花园学校的契机，在环境建设上围绕科学人文主题进行了精心设计与科学布局：校门口彩砖地上一张大大的笑脸，象征学生在校园的每一天都是快乐的；校园里绿树成荫，绿地成片，在景点旁，竖立着一块块小铜牌，上面镌刻着古代诗人隽永优美的诗句；少先队大队部发起的“我给大石来取名”的活动，学生们为一块块石头起了富有童趣的名称如迎宾石、诚“石”、母子石、智慧石、树之友、溜溜石、多眼石等名字；校园门厅和教室走廊里贴着的是学生书写的带着稚气的书法作品和美术作品、手工制品、摄影作品，都是学生平时的“得意之作”；“绿泉瀑”上方的校训“仁爱、正直、勤奋”六字时刻激励全校的每一位师生。校园里，每位师生都有自己的卫生包干区，校长小助理、周值日班的学生活跃在校园的各个管理岗位上；少先队成立了“小绿色总部”，各班相应设立分部，包管学校每一块绿地；队员们还有“HP少儿环保公司”，自己推选了总经理，分部经理，计量员，会计，在每月底的“废品回收日”中各司其职，把卖废品的钱放进“红领巾爱心基金”中，帮助校内的生活困难学生。整个校园的氛围给人以优雅、愉悦、温馨之感，给人以

一种奋发向上的力量和情感的陶冶。在这样的环境中，学生是很容易以开放的心境进入最佳的学习状态中的。

四、几点体会

(一) 正确认识几种关系：

1、“新基础教育”实验和其他教育改革成果的关系。

在实践中，我们深深地体会到：新基础教育实验是一种历史的必然。任何一种教育改革，都是顺应时代的产物，代表着某一阶段教育者的理想目标。时代的不断发展，需要我们的教育理念不断更新，新基础教育理论站在当代教育科学的最前沿，提出了与以往教改实验有所不同的观点，其实是对以往教育改革成果的发展，而不是全盘否定；它使我们的思维方式起了变化，更加辩证地理性地面对现实，“以人的主动发展为本”，自然超越了一些“以试验成功为目的”的狭隘观点，但与国家提出的“素质教育”一点也不矛盾，它是素质教育的基础教育方面的一个组成部分，是真正实现素质教育的有效途径。因此，我们在执行“二期课改”方案的时候，完全可以把新基础教育的理念当作指导思想，既高瞻远瞩又脚踏实地地进行研究。

2“新基础教育”实验和本校传统经验的关系。

刚开始参与实验时，我们总是兴奋地寻求已有的经验，一个劲地鼓励教师虚心照搬，确实也提高了不少。但是，随着实验的深入，我们发现自己的“拷贝不走样”落伍了，兄弟学校的新经验如雨后春笋，哪能一项项都学来？如果我们继续“知其然而不知其所以然”，必定会被淘汰。危机感迫使我们寻找新的出路，叶澜教授的一系列讲话启迪了我们，任何改革都要走本土化的道路。因此，我们开始重新审视自己学校的成长，挖掘出许多值得继承发扬的宝贝，再运用新基础教育理论逐条验证，啊，我们欣喜地发现，本校许多优良传统，与新基础教育这当今最先进的教育理论十分符合，简直可以成为某些理论有力的注脚。从中，我们也悟出了一个道理：“先进理论之所以有生命力，正因为它是从实践中提升出来的。”叶澜教授就是通过无数次实验，才无畏地扬起新基础教育这面大旗的。如今，我们只有真正的理论联系本校实际，才能使实验永远获得新鲜的第一手资料，才能使我们的师生获得主动发展的权利。于是，我们尝试着从自己的实际情况出发，有选择有目的地进行校本培训，制订有个性的三年规划，开放班级文化建设……越干越有劲，越干越觉得新基础教育离我们越来越近，是我们过去一直想干可又无法大胆说大胆做的事情，是我们自己的事业，也许是我们教师生涯中最有光彩，生命中最有意义的一幕……

3、“新基础教育实验”管理者之间的关系。

新基础教育实验不是一项普通的个体实验，而是千百万师生共同参与的事业，它的管理问题，也应该贯彻其所倡导的“以人的主动发展为本”之思想。

从宏观来说，建立现行的共同体网络是非常明智的，作为国家级的非官方的学术团体，无论在对外与对内都是有利的。作为这样一个共同体的成员之一，我们感到荣幸，同时也感到责任重大，因为，我们是在参与专家们的科学研究，而且是一项影响全国教育的大实验。

从微观来说，实验校的校长就是最直接的管理者。校长素质如何，态度如何，是试验能否成功的关键。叶澜教授提出的“两个不要四个要”，真是非常中肯。

我们认为，每一位实验教师，都应该意识到自己也是管理者，管理着自己所负责的那部分实验工作，必须对自己负责。如果说，参加实验的教师，仅仅具有被管理者的身份，那是不公平的。更要明确，任何管理者，权利与义务是统一的；只有努力工作，才能享受对工作

的自主管理权。因此，我们打算在今后的实验中，建立民主的管理体制，鼓励每一个教师主动参与管理，说不定，未来更多的将才与帅才，会诞生于这些勇于实践的普通园丁之中。

(二)、“新基础教育”实验带来的变化

1、对学校而言：

第一阶段——通过变革实践来体验人文化生存方式，实现学校整体性变革。

第二阶段——通过变革实践来生成智慧型教师群体，加速学校整体性创建。

2、对个体而言：

最重要和根本的是人开始变了。

1) 学生变了，自主能力、社会交往能力、，自信心、责任感也明显增强。

2) 教师变了，改变精神面貌和思想方法，也改变了他的教育教学水平。

a、“小三观”起变化——学生观：珍惜生命，热爱学生；教育观：促进发展，言传身教；质量观：全面评价，专业负责。“大三观”也随之变化——价值观：教师是职业与工作，更是神圣的事业；世界观：主要是认识方式的改变，承认差异，学会理性地看待成功与挫折；人生观：改变思维方式，敢于不断反思，超越自我。而且，对我校的“六字校训”有了新的理解：仁爱——热爱学生，热爱生命。这是从价值的维度思考；正直——为人师表，诚实守信。这是从认识的维度思考；勤奋——精益求精，艰苦奋斗。这是从行为的维度思考。

b 在实践中呈现出创造的智慧：课堂教学：从教人读书到教书育人。

教学目标：从只追求完成旧知变为启开新知；从只注重兴趣形成变为引导学生乐意探究；从只训练典型技能到想办法培养思维能力。

教学过程：不仅关注每一个教学环节，更加关注每一个学生；不放过每一个疑点，更加不忽视每一种生成资源。

课后反思：从怕领导听课到自设研讨课；以前评课像抓痒，现在“评到痛处方能醒”。

3) 校长变了，眼界更开阔，工作主动了。由被动满足各种外在需求发展为自主、主动地思考学校的整体变革与发展问题，发现和创造自己的特色。

a、硬件的运用上，变规范化为人文化——校舍安排、设备配置，都把学生的需要放在第一位，毫不马虎；操场、标牌、橱窗、走廊，由单一变为丰富、优美，起熏陶作用，富有感染力。

b、软件的提升上，变重“管”为重“理”，强调“成事又成人”。运用“人文化”管理，激发自信，鼓励自动，引导自省，达到自觉，形成团结向上的良好氛围和凝聚力。

4) 教育研究的方式方法都变了

首先是开创了“共同体研究”这一好形式。使所有的参与者都平等地主动地发展，“发现问题就是发现了发展的空间”，积极地投入到自己的生命实践中，活得有意义、有智慧、有尊严、有深层次的快乐和幸福。

其次是注重实验效果，更注重实验过程，要踏实地“做”和“思”。从操作的层面看：量变引起质变，在“做”的实践中不断悟出真谛，才能有效果；从理论的层面看，散变积成聚变，在“思”的实践中不断提炼真金，才能出成果。

再次是在研究实践过程中，我们学会了自己不断反思，不断总结，寻找理论与实践结合的规律：

a、实效性：要用实践与成效来证明理论。正确的认识是在实践操作中逐渐形成的，绝不是单靠反复组织学习能发现的。因此，要有意识的注意，实验的理论必须用实践与成效来证明。

b、**高效性**：用交流与点评来提升实践。正确的认识是在实践后反思中逐渐强化的，绝不是盲目大运动量的操作能巩固的。因此，要有意识的组织研究，尤其是实践者亲身的体验必须用交流和点评来提升。

c、**活教性**：用实践与反思来激活创造。正确的认识是在实践与反思的内化中逐渐“活”起来的，绝不是“炒作”“至理名言”能奏效的。因此，要有意识的鼓励和激发实践者自己的创造，并使之成为“新鲜血液”，充实到自己的“认识结构”中去，从而改变自己的思维方式与生活方式。

d、**长效性**：用人格与情感来滋润思想。正确的认识是在不断的学习与实践反思中得到发展的，绝不是一种“放之四海而皆准”的语录。因此，要有意识的把它转化为“本土化”的制度或模式，变成一种自觉的“学校特色”，用人格与情感去滋润它，才能保证不成为一种教育思潮，而成为教育思想。

总之，“新基础教育”变之有理，变之有道。我们要不断总结经验与教训，寻找有关新规律，进一步营造“健康的HP校园”，打造“美好的HP文化”，塑造“可爱的HP人”。

结语 迈向理想之路

学校教育永远都寄托着人类社会的无穷理想，然而学校本身却时常处于批评之中。尤其是在社会转型时期，当社会的发展为学校提出许多新的要求，学校教育传统的一些弊端日益暴露，人们对学校现实的批评与不满会更为强烈。在这时候，一些新的教育理念被纷纷提出，这些新理念分别从不同的角度与方面提供有关理想的学校教育的言说，诸如“主体性教育”、“素质教育”、“愉快教育”、“成功教育”、“公民教育”、“学会生存、学会关心、学会求知、学会做事”等等都曾在一段时期内居于教育理念的主导地位。综观纷纭变幻的各种新教育理念，谋求学生主动、健康的发展成为一种主流。在新旧世纪交替时期，生命哲学日益引起广泛的共鸣，对学生生命的尊重、师生生命质量的提升以及课堂中生命活力的焕发成为主导与呼唤学校变革的最强音。

新理念所昭示出的教育理想隐约指出了学校改革所应朝向的方向。合乎时宜的教育理念的现实影响力是强大的，它是时代精神在教育领域中的反映，既能给人的教育行动以价值的提升又能给以认识的指引，它犹如一束光，能将教育实践行动照亮，并指出继续前进的方向。真正合宜的教育理念具有相当强的感召力，能给人以振奋与鼓舞，使人自觉自愿地付诸于自己的实践行动之中。理念的表述总会带有一种浓厚的浪漫主义气息。

然而，一种新理念的真正实现却往往充满艰难与曲折，一场改革过后，新理念究竟在多大程度上能够实现，往往很难做出确切的定论。诚如波·达林所说，知道自己前进的方向是一回事，知道怎样到达目的地，则完全是另一回事。在快速变化的世界里，能知道自己的前进方向并不容易。教育家们十分渴望知道未来教育的发展方向，但为明天的学生定义“良好学校教育”的构成也并非易事。有些人认为，回答怎样构建“良好学校教育”比定义它的概念更容易，因为他们认为这仅是一个关于方法的实际问题。但是，在学校发展的历史上宏伟但从未实现的计划普遍存在。有些政治家非常善于提出远大的目标，但具体到制订实现目标的计划时就很迷茫，而且当你需要他们的帮助时，他们就不知去向了。还有一些类似的专家，只知道在各自的学术领域内大谈课程改革，但从未在课堂里进行过实践。不仅如此，还有不计其数的探索型教师在他们自己的学科领域或学校发展的原因等方面充满智慧的想法，但他们在课堂之外却没有产生任何持久的影响。^①

为此，我们需要分析究竟有哪些因素影响新理念的实施，新理念得以真正实现的内在机制何在。

一、影响新理念得以实施的因素与新理念得到真正实施的内在机制

（一）影响新理念得以实施的因素

影响新理念得以实施的因素涉及到诸多方面。包括学校教育的内在逻辑、学校体制、学校文化、学校原有经验状态、学校领导方式、学校所处外部权力关系、变革策略、以及实践者与专家之间的合作关系等。

1、学校教育的内在逻辑张力

^① [挪威]波·达林著，范国睿主译《理论与战略：国际视野中的学校发展》，教育科学出版社2002年版，第3页。

正如在前面第二章所分析的，学校教育从本质上来讲总是具有不可避免的强制性，然而当今教育所追求的理念却是学生主动性的充分调动与发挥，学校教育始终处于外在强制性与学生主动性的内在张力之中，不可能完全没有强制性，也不可能绝对压制学生的主动性，否则，教育活动都不可能发生。现实的选择是如何在二者之间谋求恰当的平衡以及在价值取向上更倾向于哪一端。新理念追求的是最大限度的发挥学生的积极主动性，但这并不意味着从根本上否定学校教育的强制性，只是这种强制性的方式改变而已，同理，教师的权威是不可否定的，只是树立权威的方式需要改变而已。在学校教育的过程中，要想实现学生的绝对自主是不可能的，否则，学校教育本身也将不可能继续。这可谓新理念指导下的学校教育改革的内在逻辑限度。

2、学校体制的生成与制约力量

现代学校体系构成了现代社会中的一种庞大网络，需要借助于体制的力量方得以运做，现代学校本身作为一种较大规模的组织，同样需要依凭体制的力量。这种体制是进入现代社会以来逐渐发展起来的，韦伯称之为科层体制。科层体制旨在达成办事效率的最大化，现代教育正是凭借这样一种体制而得以大规模普及，现代学校也正是凭借这样一种体制而得以有条不紊地运做。这种体制最大的特点是对事不对人的，在其中并没有个人思想的足够自由空间，人与人之间思想的自由交流与沟通也受到诸多限制。当一种新的教育理念透过这种科层体制付诸实施的时候，难免变得刻板、僵化，甚至成为一种机械的教条，思想的原创与活力逐渐销蚀、风干。当然，借助于这种体制的力量，新理念也可能会很快得以大范围普及。因此，一种新教育理念的真正实施必须充分考虑体制结构本身的作用。

按照福柯的观点，在现代社会，与大规模的体制并行发展起来的还有日益蔓延在社会的细微角落的微观规训机制，这种微观规训机制在现代学校中得到集中体现，其主要手段便是层级监视、规范化裁决与检查，在学校生活中主要表现为纪律与考试。在这种微观规训机制之下，个人成为一种“驯顺的肉体”，在福柯看来，现代社会所鼓吹的“主体性”只不过是一种虚幻的表象，人的原初性自由事实上在逐渐减少。当然，福柯的看法未免有些绝对与悲观，但是由纪律与检查考试所造成的规训性力量在学校生活中的确是真切地存在着，并日益主宰着学校的生活，成为对学生生命活力的一种束缚性力量。

3、学校文化

每一所学校都有其相对独特的文化，这种文化往往都是看不见摸不着的，但置身于其中会明显感受到它的存在，尤其当一个人从外界刚刚进入这种文化圈时会更为强烈地体验到这种文化的特性。学校文化主要是指在学校这样一种场域中主导工作学习与生活以及人与人之间相互交往的一系列潜规则，其核心是起主导性的价值观。学校是一种特殊的社会场域，在其中，人们围绕共同认定的一种或几种价值，遵循某些特定的规则，彼此之间展开相互的角逐。有的学校会非常重视专业业务本身的价值，有的学校则仅仅停留于对权力与利益的追逐。在专业价值观方面，不同的学校之间也会存在很大的差别，有的学校更为看重的是学生的考试成绩与升学率，有的学校则会更为注重学生多方面素质的发展以及积极主动性的发挥。事实上，不同的学校在教育价值观方面往往存在很大的差异。当一种新教育理念被引介到学校当中，必定首先与学校文化相遭遇，当对权力与利益的角逐成为学校的主流价值观，专业价值被忽视，新理念的实施必定只能停留于空中；当学校中原有专业价值观与新理念相冲突，则新的教育理念必定会受到抵制，其实施需要经历一个较长的矛盾冲突与转换过程；当学校原有专业价值观与新的教育理念存在很大的一致性的时候，则新理念会被很快认同与实施。

4、学校原有经验状态

学校教育的进行离不开一定的经验积累，教育经验是教师个人与群体通过相互借鉴、学习、探索与创造日积月累的结果，每一所学校都有其相对独特的经验积累，这与学校的传统密切相关。教育改革只有在原有经验基础上才能得以进行，否则只不过是一种空中楼阁。学

校改革的过程是学校原有经验连续不断的改造过程。新的教育理念能够将学校原有的一些与之相符的经验照亮，使之进一步发扬光大，也能够昭示出原有经验的不足，使之进一步改进。一些新教育理念往往呼唤对学校原有经验体系要进行彻底的改变与重建，需要将一切推倒重来，这在很大程度上体现了一种革命者的激情，但在具体实施过程中，学校既有的一些经验的合理性是不容漠视的。正如马克思所说，我们不可能凭空建设一个新世界，而只能在旧世界的基础上建造新世界，对于学校改革来说同样是如此。现有的学校改革进程已清楚地显示出了这一点。

5、学校领导方式

有一位好校长就有一所好学校，这在一定程度上的确是如此。尽管一所学校的质量取决于多方面因素，但校长的水平是其中的关键性因素。对于学校改革来说同样如此。校长对新理念的认同程度、校长在学校中的权威状况及其领导方式在很大程度上决定着新理念在学校中的推行状况。校长对新理念是否真正认同决定着新理念有没有可能在学校中被切实推行，如果推行新的教育理念只是被校长看作是一种不得不应对的任务，而对新理念本身并没有切实的认同，那么学校的改革只会流于形式。校长的魄力与威望决定着新理念在多大程度上可能被推行，校长掌控着学校中可资利用的一切资源，主导着学校日常教育工作的价值取向，如果校长在这方面表现得软弱无力，那么整个学校必将涣散无力，新理念难以在学校工作中确立起其主导地位。校长的领导方式则决定着新理念在学校中如何被推行，家长式的校长会通过率先垂范、表扬、激励以及诉诸于个人的好恶与威严使新理念得以推行；官僚式的校长则会将新理念的实施确立为一系列明确的任务交由各个部门及教师付诸实施；民主式的校长则会充分调动教师的积极性，在教师之间展开广泛的讨论与研讨，让教师自主自愿地去实施；事务型的校长则会仔细琢磨建立健全有利于新理念落实的各项规章制度。不同校长的不同领导方式使新理念在不同学校的贯彻落实呈现出不同的态势。

6、学校所处外部权力关系

学校日常工作的进行受到各种外部力量的主导与制约，尤其受到上级教育行政权力的控制与支配，具有准行政权力性质的教研室的专业权力也是影响学校教育一种重要力量，此外，家长的影响以及当地社区的力量都会直接作用到学校。处在这种多方面的权力力量格局中，学校的教育教学自主权事实上被限定到了相当有限的程度。学校中的改革往往都需要获得外部权力的认同与支持，否则将举步维艰。对于学校来说，上级教育行政部门几乎掌握着可供学校发展的的一切资源，并受其指令、检查与监督，当地教研室掌握着教育教学方面的专业导向，并受其指导与评价。学校的改革与发展需要在这些力量的支持与认可之下进行。新的教育理念的实施同样需要来自上级力量的支持与推动，否则将会发生很多矛盾与冲突。传统教育的很多问题不仅仅是课堂、教师与学校本身的问题，而是整个体制的结构性问题，其中，学校所受的外部权力力量居于主导性地位。

（二）新理念得以真正实现的内在机制

新理念的真正实现首先需要实践者对这种理念的真正接受与认同，这种接受与认同并非简单灌输的结果，而是需要转化为内在的知识与信念，成为共同体内部大家彼此共享的共识。按照哈贝马斯的观点，真正的共识只有在参与各方在平等对话的基础上才能够达成，这需要一种理想的沟通情境，在这种沟通情境中参与对话的各方超越心灵内外的一切障碍达到彼此之间内心世界的敞亮。

新理念的真正实现最重要的还是要体现在具体的教育实际行动中，内化为实践者的经验，达成实际行动与经验的真正改进。这种实际行动与经验的真正改进并非仅仅是一种个体行为，而是实践者之间相互学习借鉴以及在实践基础上不断反思重建的结果。

由此，可以将新理念得以真正实施的内在机制概括为彼此连贯的三个方面：（思想的）

理解与对话、(经验的)学习与借鉴、(实践的)反思与重建。以下着重结合社会学的相关理论对这三个方面展开分析。

二、学校改革：在专业领域与公共领域之间

教育是一项专业，也是一项公共事业。说教育是一项专业是因为，教育活动有其独特的内在规律，正如吕型伟先生所说“教育是一种科学，其价值在于求真”，教育活动的进行需要长期的经验积累，需要理论的指导。说教育是一项公共事业是因为，教育活动的进行需要与之相关的每一个人的积极主动投入，需要各方面力量的积极参与。学校教育既是社会中的一个专业领域，也是一个公共领域（当然，现代学校同时也隶属于国家政治领域之中，在此不再展开论述）。社会中的这些领域的运做逻辑是不一样的。专业领域强调专业的品格、等级与权威，在其中，依据专业知识、经验的积累及专业水平的提升有着明确的专业生涯发展历程，专家的作用被推崇。公共领域则强调民主平等的对话与参与，在这里，每一个人作为平等的、有着独立的思想与判断、负责的主体共同参与到公共生活的事务之中，现代社会的公共领域发端于“市民社会”的发育成熟之中。学校教育领域既是一种特殊的专业领域，又是一种特殊的公共领域。说学校教育领域是一种特殊的专业领域是因为，相对于其它专业领域而言，教育的专业性并不是很强，有人认为，它至多不过是一种“准专业”。说学校教育是一种特殊的公共领域是因为，尽管教育是一种公共性事业，但它又具有相当强的封闭性与保守性，与外部社会相对隔离，在自身内部有着明确的权力与专业等级。学校教育始终处于专业领域与公共领域之间的张力之中，学校改革也注定要在这种张力之间进行。

学校改革作为一种专业领域，强调专家的指导作用，强调专业思想、技能及经验的形成与改进，校长的业务水平及专业思想在其中将起到关键性的作用。学校改革作为一种公共领域，需要各方面力量的积极主动参与，在平等对话的基础上达成共识，校长、教师、家长、教育行政领导以及专家通过对话与协商共同谋求学校的改进与发展。对于在新的教育理念指导之下的学校改革来说，如果仅仅被看作是专业领域内的事情，则往往会导致对新理念的机械灌输与接受以及对既有模式的简单套用，唯有把它同时看作是公共领域内的事情，使参与各方在平等对话、沟通、理解、协商的基础上达成共识，才能使新理念真正得以实施。

当代批判理论的代表人物，德国社会理论家哈贝玛斯所提出的交往行动理论为我们充分理解这一问题提供了独特的洞见。^①让我们首先进入哈贝玛斯的理路，然后再引申来对新教育理念指导之下的学校改革进行分析。

哈贝玛斯理论研究的出发点在于解决现代社会的独特困境，即现代人生存价值、“终极关怀”的失落，以及科技理性对人类社会生活的无处不在的控制。他提出的“交往行动理论（沟通行动理论）”和“交往理性（沟通理性）”，尝试从人类沟通的情境去分析现代社会的病态。他赋予人与人之间的“交往（沟通）”以本体论的意义，认为构成现代社会的病态其中一个主要原因是由金钱与权力所主导的“体制”对人们本来应该真诚生活的“生活世界”的宰制，或者说是“生活世界殖民化”。

哈贝玛斯认为，知识（或真理）是人与人之间达成的共识，这种共识是参与讨论的人在没有任何外在和内在的压力和制约下进行讨论而达成的。这种“没有外在和内在的压力和制约的”沟通情境，是一种“理想的沟通情境”。这种理想的沟通情境存在于“生活世界”之中，一旦有了金钱或权力因素的介入则会使之发生变异。人的本质正是在这种沟通中得以体现，哈贝玛斯认为，人的本质不在于单个人的“主体性”，而在于人的“主体间性”。在“理想的

^① 本部分内容参阅阮新邦著《批判诠释与知识重建——哈贝玛斯视野下的社会研究》，社会科学文献出版社1999年版，第25-85页；哈贝玛斯著，张树博译《交往与社会进化》，重庆出版社1989年版；哈贝玛斯著，洪佩郁、蔺青译《交往行动理论》，重庆出版社1994年版。

沟通情境”中，人们之间的沟通是真诚而非扭曲的沟通，这隐藏在语言的本质之中。他从语用学的角度分析语言的结构，指出在人使用语言作沟通的过程中，已经期望着一种理想的沟通情境。

哈贝玛斯对人类言辞行为的分析，显示出人在使用语言时，蕴涵着追求真理的倾向；而“真理”是通过反复讨论而达至的“共识”来界定的。对这个“共识”作进一步分析时，会发现这里涉及一个规范基础。这一个规范基础是联系着一个没有内在和外制约，只是有“更佳论据的力量”来指引的言辞情境。因此，言辞情境是指涉着一个人与人之间的沟通脉络，而只有在一个开放和自由的社会里，才容许这样的沟通情境出现。换言之，在人的言辞行为里或人使用语言的情境中，已经显示出人类是倾向追求一种重视自主性和负责性的生活。这是哈贝玛斯社会批判论的起点。

哈贝玛斯提出“体制-生活世界”的架构去理解、分析和批判现代社会理性化的发展过程和现代社会的结构，并由此指出逃离现代社会困境的可能之路向。

“生活世界殖民化”是指原本属于私人领域和公共空间的非市场和非商品化的活动，给市场机制和科层化的权力侵蚀了。哈贝玛斯借用了韦伯有关科层体制的观点。韦伯认为，科层架构的组织形态，给现代社会的经济发展和公共行政机关，提供了有效率及合乎经济原则的运作模式，这是现代社会理性化发展的高度成就，然而，科层架构发展日益庞大，慢慢形成了自己的内在动力。任何人处身于此架构中，都只能依从组织的规则活动，在很大程度上，个人的行为受到非个人化的规则的支配。科层体制的发展，以工具理性为运作的准则和目标。随着社会的发展，工具理性慢慢无处不在地控制了人的生活的每一个片段，原本不属于经济效益的生活层面，也给工具理性控制了。

哈贝玛斯认为，现代社会的主要体制可以从市场和国家机关两个层面来理解。市场是指经济体制对人的影响，其影响主要是透过金钱制约着人类的行为或生活世界。国家机关则可以是指国家透过行政架构所产生的权力来影响人的行为。金钱与权力是两个现代社会里制约着人的行为的主要媒介。

按照哈贝玛斯的观点，从一个理想发展的角度看，体制管辖的事项是经济和国家的运作；生活世界涉及的事项是在公私领域内以个人的意愿和价值取向为基础进行的人际间的交往，此种交往原初不受体制的制约，而是从理性的角度进行。体制里的事情原本是应该以生活世界的取向为依归的。也就是说，从理想的角度看，人际间的交往、文化艺术上的事务、以及经济运作和国家政策，都是应该经由人们在公私领域内不受内外制约的自由讨论而达成的。但事实的发展却正好相反，在现代社会里，人们的公私领域却处处受制于行政体制和市场的力量。

哈贝玛斯认为，解决现代社会困境的出路内藏于人们的沟通理性之中，惟有通过对压抑与束缚人的现实社会体制的批判，才能真正寻求到人类的解放之路。

哈贝玛斯并没有对学校教育问题展开直接的论述，其理论旨趣在于解决现代人的生存困境及现代社会的发展困境。然而他的理论视野为我们分析现实中的学校教育改革问题提供了深入的洞察。

哈贝玛斯有关“知识（真理）是人与人之间在没有内在与外在压力与制约的情况下通过彼此沟通而达成的共识”的观点，与理想中的教育本质界定不谋而和。“教育是教育者与受教育者之间的灵肉交流活动”，是教育者与受教育者之间达到彼此之间内心敞亮，共同建构知识的活动，在这个过程中，人的社会性本质——“主体间性”——得以生成。理想的教育情境就是“理想的沟通情境”，即“没有外在和内在压力与制约的沟通情境”，只有在这样的情境之下，真正意义上的教育才能得以实现，而非仅只停留在知识的灌输与机械训练层面上。理想的新的教育理念得以实施的情境同样也应是“理想的沟通情境”，是“没有外在和内在压力与制约的沟通情境”。只有在这样的情境中，新的教育理念才能被作为一种被共同分享

的共识被真正确立起来。然而这种“理想的沟通情境”在现实学校改革的过程中是不可能完全存在的，现实中的学校改革总是受到各种各样力量的作用与制约，尤其受到来自于“体制”的力量的宰制，这种体制主要由“市场（经济、金钱）”、“国家权力”及“科层体制”所构成。学校改革理念的真正实现在很大程度上需要通过对这种“体制”的力量的超越、克服与改变。

三、改革：在理论与实践之间

理论与实践之间的关系问题长期以来一直是哲学社会科学研究中所要经常面对的一个根本性问题，对于实践性较强的教育学研究来说更是如此。对于在新的教育理念指导之下的学校改革来说，是将理论所倡导的教育理念化为教育实践的过程，也是理论与实践互动共生的过程。理论与实践之间的关系问题在学校改革的过程中一方面是指思考理论与实践之间的思辨关系，另一方面则具体表现为理论研究者与教育实践者之间的具体关系。在学校改革的过程中，以下一些问题是要经常面对的：我们究竟需要什么样的理论？我们应如何改进实践？理论研究者与教育实践者之间应建立起什么样的关系？

（一）理论与实践之间的关系

对于理论与实践之间的思辨关系问题，这里有必要回顾一下人类思想史上的一些代表性思考，这些思考主要是在哲学领域，但同样适合于教育学，因为教育学在相当程度上是一种特殊形式的哲学。在希腊古典传统中就有针对与教育和政治相关的形而上学的实际作用问题所作的回答。柏拉图对哲学的实践作用的回答是：任何事物都没有理论本身更具有实践性。对于柏拉图来说，理论预示了一种教化过程，这种教化过程既是知识的道路，又是拯救的道路。理论引起一种内心的净化，这种内心的净化导致人的改过自新，导致一种有益的精神转变。因为灵魂在向理念的上升过程中涤除了低级的兴趣和激情；在认识把握理念的飞跃中，灵魂脱离物质，并从肉体的监狱中解放出来。在亚里士多德那里，关于哲学的实践作用的问题则是另一种回答：理论只有在实践哲学的形态中才获得实践的意义。这部分在严格的意义上与理论相脱离的哲学，专门研究明智的生活方式之类的问题。对幸福生活的世俗指导取代了宗教对拯救的承诺，同时也放弃了理论知识的确定性，道德认识也丧失了一种教育过程的构成动机的力量，它必须假定其接受者已经具备成功的性格发展。康德以来的实践哲学用关于对人人都平等有益的公正的共同生活的规则的道德政治问题取代了什么从总体上看对我有利的生存问题。那些对每个人来说都均等有益并因此可望得到理性主体普遍赞同的规范被认为是“公正”的。这里，在自然界或世界历史中体现的客观理性概念已经转变成一种行动者的主体能力。本来就平等的行动者们愿意自主地处理自己的共同生活。康德和卢梭把“自主”理解为把个人意志束缚于法律的能力，而这种法律能被所有的人出于对人人都同等的善的认识所接受。用这种平等的普适主义，哲学“仅从理性”中就创造出了具有爆炸力的思想，正如黑格尔已经说过的那样，法国大革命是发源于“哲学”。哲学用理性权利提出了亘古未有的要求：“人把自己置于头脑之上，即置于思想之上，并根据思想来建设现实。”哲学在思想上首先认识到的公正，将在一种“变革”性实践的政治道路上得到实现。理论与实践之间的这种密切关系在马克思主义哲学那里得到进一步体现，马克思把黑格尔的理论转化为一种应当引发一场社会基础的实际变革的经济批判，他把这种实践既理解为哲学的扬弃也理解为哲学的实现。在后形而上学思维的现代条件下，对于想在有组织的科学机构中保留一席之地，又不能摆脱科学谬误意识的哲学来说，必须放弃持有钥匙者的姿态，并以一种不太激烈的方式思考提供生活世界的指导。在这一方面，哲学通过把自己纳入与自己相关的现代社会的各种不同的秩序而获得一种更谦逊、更现实的自我理解。实用化了的哲学抛弃了把自己作为与

整个现代世界相对立的自命不凡的力量的立场,而是试图在这个同时被它解释的世界之中这样来确定自己的位置,使自己能够担任各种功能不同的角色,并做出特殊的贡献。^①

以上所论述的理论与实践之间的关系主要是就哲学而言,对于教育研究来说同样能够提供重要的启示。现有的教育学大致可区分为哲学形态的教育学与科学形态的教育学两大类,上述有关理论与实践之间关系的论述对于哲学形态的教育学来说同样适用。对于科学形态的教育学来说,奉行的是一种科学理性主义模式,在理论与实践之间的关系方面,强调科学理论、科学操作模式方法在实践中的运用。在这种科学理性主义观念之下,理论研究者被称为“专家”,被看作是某种特定科学技术的掌握者与持有者。事实上,在教育研究领域,严格的科学理性主义是很难真正实现的,教育学理论总是与哲学难以分割。

理论与实践之间的关系不仅是指导与被指导的关系,而且还是言说与被言说的关系。理论的价值在于对困扰人们的问题提供一种系统化的深度的解说,在于提供一种能够使我们透视现实生活的智慧。理论是一种普遍性的解说,通过一些核心概念来体现其自身的主旨,理论的生命在于不断地批判与创新,从而可以提供一种认识与理解问题的新的视角,深邃的理论必然具有一种强大的震撼力。理论与语言密不可分,从某种意义上可以说,研究的过程(尤其就社会人文学科来说)就是语言的组织与加工的过程,语言一方面是思维的表达,另一方面也铭刻着一定的社会权力关系,语言是人的心智结构与社会权力关系结构产生符应关系的中介。理论对语言的重组与加工,事实上与对社会权力关系的重新审视分不开。理论或是对现行权力秩序提供合法性辩护,或是试图改变或颠覆现行不平等的社会权力秩序,由此,我们也就不难理解为什么能有“书斋里发起的革命”。当然,不同的理论所含有的力量差异悬殊,理论的力量来自于其震撼力与感动力,在于给人所带来的醒悟力。

(二) 研究者与实践者之间的关系^②

教育理论研究者与教育实践者分属于不同的群体,其知识结构悬殊,工作与生活方式迥异,其社会地位往往也存在明显的差异。一般来说,理论研究者工作于大学或科研机构,这里所说的教育实践者则工作于中小学。理论研究者往往被称为“专家”,被认为承担着指导实践的使命。理论研究者被认为是以实践者及其活动为研究对象并进行教育理论创造的人,实践者则是应用理论研究成果的“消费者”和“执行者”,这样一种关系是自上而下、带有指导意味的非平等关系,正如福柯所说,在这里存在着知识与权力之间的同谋关系。也正是在这个意义上,理论研究者被赋予了“立法者”的角色。

根据鲍曼的解释,立法者的角色是由对权威性话语的建构活动而生成的,这种权威性话语可以对各种争执不下的意见和纠纷进行仲裁,做出抉择,并最终决定哪些意见是正确的和应该被遵守的。^③“权威性话语”一方面体现了作为客观理性的形而上学的至上性,这集中体现在以黑格尔的哲学体系为代表的思辨哲学的建构中,另一方面体现了一种追求工具理性的讲求实证/技术的科学知识观,它视知识为一套独立于人类经验之外的规则、既定的程序和不可质疑的真理,是对客观世界的绝对准确和真实的表述。它假定知识是价值中立的、客观化的,并可以被当作一件物品被传递。具体到教育情境,“权威性话语”暗示了教育活动中存在着一种“去个人化”的关于真理和意义的声称,这种声称是独立于认知者而存在的。人们相信,只要能够掌握它,就具有了正确解释教育现象,预见和控制各种教育事件之发生与发展的可能性。这是一种典型的客观实在论的知识观,在这种知识观的指导下,理论研究者的责任就是去发现、储存和供应那些权威性知识,教育实践工作者的任务则是消费、加工

^① 参阅 J. 哈贝马斯著,李理译《再论理论与实践的关系》,载中国社会科学院哲学研究所编《哈贝马斯在华讲演集》,人民出版社 2002 年版第 139-151 页。

^② 本部分的有些观点参阅:卢乃桂、操太圣《立法者与阐释者:大学专家在“校院合作”中角色之嬗变》,载《复旦教育论坛》2003 年第 1 卷第 1 期。

^③ 鲍曼著,洪涛译《立法者与阐释者:论现代性、后现代性与知识分子》,上海人民出版社 2000 年版。

处理和使用它们,从而增进个人的教学知识及专业技能,以改进学校实务、课程设计,以及学生学习的现状。

然而,理论研究者与教育实践工作者之间这种“法定”关系在具体的学校教育改革过程中却是充满了问题的。从理论上来看,当作为专家的理论研究者充当“立法者”角色时,意味着他们控制着对教师的实践工作具有绝对指导和评判作用的“权威性话语”,而教师充其量只能在建构教学知识的过程中扮演一个沉默客体的角色,无法享有合法的知识创造空间和地位。但通过实际教学经验的检视,我们会发现许多教学实践者常常将接受师资培育得来的理论弃之不顾,而经验倒成为真正影响其专业发展和专业认知的最终权威。如一些研究表明,师资培育课程常不及教师的生活经验对教师专业实践理论产生的影响大;实习教师的教学内容知识受到先前经验、教学实务经验、教学困扰及协助者的建议等因素之影响而建构出来;新手教师的第一年任教经验,强过师资培育课程的影响;大学教的理论,难以对抗学校环境的压倒性效应;甚至在教育实践工作中到处弥漫着经验权威的踪迹^①。在学校改革的实际过程中,一些被专家所反复宣讲的空泛的理论往往被实践者看作是“言辞的技术”,很难在实践中付诸实施,一些由专家所设计的模式由于缺乏本土契合性,也会限于一种形式主义的困境。

由此,我们需要重新检视理论的作用,需要重新对理论研究者与实践工作者之间的关系进行定位。尽管理论对实践的作用屡受质疑,但理论的价值是不容否认的,真正的理论能够提供对现实问题的洞察与智慧,理论的智慧能够将现实照亮,能为实践提供理念的提升与价值的指引以及方法的指导。理论作用的真正发挥有赖于理论研究者与实践工作者之间恰当关系的建立。正如前面分析所指出的,一种新的教育理念真正被接受唯有在平等真诚沟通的基础上才能达成,理论研究者与实践工作者之间需要建立一种彼此理解、对话、沟通的平等合作关系,唯有如此,才能“化理念为共识”,“把创造还给教师”,使学校改革过程成为理论研究者与教育实践工作者共同建构的过程。

“新基础教育”研究在多年的变革实践过程中探索出了理论与实践“相互构成、共生同长、相互推进”的内在独特关系。认为“理论在整个研究过程中发挥着引领价值取向、促进新观念体系形成和对变化着的研究实践做出综合式的抽象,不断提出新问题和任务,以及原则性的行动意见等方面的作用。这是站到理论立场上对实践的观照和领悟,同时也是理论研究者将自己的研究扎根到实践,到一线去感受教师和学生的生活,感受他们的智慧和创造,并和他们一起创造新实践的过程;是一个实践滋养理论研究人员的学术灵感和精神生活的过程。”^②正是这种理论与实践以及理论研究者与教育实践者之间新型关系的建立使“新基础教育”的学校改革得以扎实有效的推进。

四、实践经验的反思与重建

学校改革的过程不仅是教育理念的提升与改进的过程,更是教育实践经验的持续不断地改进过程。针对教育与经验之间的关系,杜威曾经说,教育是经验连续不断地改造或改组,教育是“属于经验、由于经验和为着经验”^③的。杜威所说的经验主要是就学生的经验而言,事实上,这对于教师的教育教学经验来说也同样适合,由此,我们可以说,学校改革的过程是教育实践者的经验连续不断地改造或改组的过程,是“属于经验、由于经验和为着经验”的。经验论是杜威教育哲学的核心,这是一种“自然主义的经验论”。杜威十分重视学生个

^① 陈美玉《经验权威与师生学习之研究》,载《研习资讯》1998年第15卷第3期。

^② 叶澜:《世纪初中国基础教育学校“转型性变革”的理论与实践——“新基础教育”理论及推广性、发展性研究结题报告》,载叶澜主编《“新基础教育”发展性研究报告集》,中国轻工业出版社2004年版,第41页。

^③ [美]约翰·杜威著,姜文闵译《我们怎样思维·经验与教育》,人民教育出版社1991年版,第256页。

人的经验,强调教育与个人经验之间的有机联系,认为一切真正的教育都是从经验中产生的。这种观点对于学校改革来说同样适用,我们应该重视改革与教师个人经验之间的有机联系,一切真正的改革都是从经验中产生的。

针对教育与经验之间的关系,杜威说:“相信一切真正的教育是来自经验的,这并不表明一切经验都具有真正的或同样的教育的性质。不能把经验和教育直接地彼此等同起来。因为有些经验具有错误地教育作用。任何对经验的继续生长有阻碍或歪曲作用的经验,都具有错误教育作用。有一种经验可以使人感觉淡漠;使人们缺乏感受性和反应性。因而,就会限制将来获得比较丰富经验的各种可能性。再则,一种特定的经验虽然可能在一个特殊领域内增加一个人的机械的技能,然而,又会使他陷入陈规旧套,其结果也会缩小经验继续增长的范围。一种经验可能立即使人感到欢快,然而它却促使人们养成马马虎虎和不细心的态度;这种态度就会改变后来的经验的性质,因而,就会妨碍人们去得到这些经验应该给予他们的东西。再则,一些经验可能彼此互不联结,虽然每个经验本身是令人愉快的或者甚至是令人兴奋的,可是它们彼此之间不能够持续地连贯起来。因此,人们的精力就浪费掉了,同时,一个人也就变得粗率浮躁了。每种经验也许是新鲜的、富有活力的和‘有兴趣的’,然而,它们的不连贯性可能使人们形成不自然的、分散的、割裂的和离心的习惯。形成这些习惯所带来的后果使人们没有能力去控制未来的经验。”^①杜威认为,真正具有价值的经验遵循两个原则,一是连续性原则,二是交互作用原则。经验的连续性原则意味着,“每种经验既从过去经验中采纳了某些东西,同时又以某种方式改变未来经验的性质。”经验的交互作用原则是指,任何经验都是客观条件和内在条件的相互作用,即有机体与环境的相互作用的结果^②。

杜威所说的“经验”主要是就个体层面而言的,事实上,经验是具有社会性的,某些经验往往在特定的范围内被许多人所共享,这些经验作为一种社会事实而存在,在涂尔干所坚持的“社会实在论”意义上,是一种“社会实在”。教育实践经验不仅仅是为个体教师所拥有的经验,在整体的类型学层面上,它更是为某些教师群体所共同拥有的集体经验,这种经验自有其发生演变的内在机制。

个体层面上经验的改进需要诉诸于教师个人的反省性思维,即反思。在《我们怎样思维》一书中,杜威说,“确切地说明反省思维的价值,是有益的。首先,它使我们从单纯冲动和单纯的一成不变的行动中解脱出来。从正面来说,思维能够指导我们的行动,使之具有预见,并按照目的去计划行动,或者说,我们行动之前便明确了行动的目的,它能够使我们的行动具有深思熟虑和自觉的方式,以便达到未来的目的,或者说,指挥我们去行动,以便达到现在看来还是遥远的目标。”^③“反省思维和一般所谓的思想具有显著的不同,反省思维包括(1)引起思维的怀疑、踌躇、困惑和心智上的困难等状态,和(2)寻找、搜寻和探究的活动,求得解决疑难、处理困惑的实际办法。”^④杜威认为,纯粹的经验思维是有缺陷的,集中体现为以下三个方面:(1)它具有引出错误信念的倾向,(2)它不能适用于新异的情境,(3)它具有形成思想懒惰和教条主义的倾向。^⑤他建议人们过一种“反思的生活”,即用新眼光看待熟悉的事物,进行想象,开拓新的经验的视野。认为反省思维包括五个阶段:(1)暗示,在暗示中,心智寻找可能的解决办法;(2)理智化,使感觉到的(直接经验到的)疑难或困惑理智化,成为有待解决的难题和必须寻求答案的问题;(3)假设,以一个接一个的暗示作为导向意见,在收集事实资料中开始并指导观察及其它工作;(4)(狭义的)推理,对一种概念或假设从理智上加以认真的推敲;(5)通过外显的或想象的行动来检验假设。这五个阶段

^① 同上,第253-254页。

^② 同上,第259-272页。

^③ 同上,第13页。

^④ 同上,第9页。

^⑤ 同上,第159页。

的顺序不是固定的，在每一阶段都可展开。反省思维是指向未来的，包括对未来的探察、预见、预测或预言，同样也需要对过去的参照。^①

学校改革过程中的反思是指教育实践工作者，包括教师与学校管理者，在教育实践过程中对自身实践的反思，其核心是一种“问题意识”，即自己在实践过程中所遇到的矛盾、疑虑、困惑与困境，对这些问题需要进行深入的思考，并谋求切实的解决与改进。在例行化的日常实践过程中，很多问题往往来不及深入思考便匆匆而过，直至完全习以为常引不起有意识的注意。在这种情况下，“问题意识”的形成与保持除了要求实践者自身的敏感性以外，外来的观念与经验的交流与碰撞相当重要，这可以将自身实践中一些不再被明确意识到的问题重新激活，发现自身实践与新教育理念之间的差距，以及自身经验与他人经验之间的差距。反思需要个人积极主动地投入，但却不能仅停留于个人层面上，因为个人的注意范围毕竟是有限的，对于很多习以为常的观念与做法如果单凭个人的力量往往很难引起足够注意，反思需要借助于他人乃至群体的力量进行，需要通过与他人的对话、沟通、质疑以及在群体中的讨论来使问题明确化并进而探讨解决与改进的途径。对于在新的教育理念指导之下的学校改革来说，尤其需要在群体之内的对话、讨论、沟通、质疑，需要进行群体性的反思，由此才能达到将理念化为共识，化为共同的行动。

反思是指向于问题的解决及实践经验的改进与重建的。重建需要在反思的基础上对行动进行重新的设计。改革的过程是一个需要不断进行反思与重建的过程。这是迈向新教育理想的必由之路。

迈向新的教育理想的道路是清晰、而又明确的，但是其实施的道路必定会充满复杂、艰辛与曲折。正如杜威所说，简单和容易是不能等同的，“发现什么是真正简单的并且依照这种发现去行动，是一件非常困难的工作。一旦人为的和复杂的东西确立起来，形成制度，并且根深蒂固地体现在习俗和惯例中，人们沿着这条道路行走，感到更顺当，这样做比采用新观点，并从新观点出发找出实际的内容，是更为容易的。旧的天动说中关于循环和回转圆的问题，比起地动说来，即哥白尼的天文学说更为复杂。可是，在实际的天文现象没有按照地动说加以解释之前，人们遵循旧的知识习惯的路径走起来最容易，所遇到的抵抗力也最小。”^②

新的教育理念已昭然若揭，新理念的实施道路已隐约可见，这呼唤着教育界的人们行动起来，积极投入到这场“学校转型性变革”的历史性实践中来，化理念为共识，化理念为行动，化理念为经验。

中国古人云：“苟日新，日日新。”“日新为盛德”。

^① 同上，第 88-97 页。

^② 同上，第 257 页。

主要参考文献:

1. [加]迈克·富兰著,中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院译《变革的力量——透视教育改革》,教育科学出版社2000年版。
2. [挪威]波·达林著,刘承辉译《教育改革的限度》,重庆出版社1991年版。
3. [挪威]波·达林著,范国睿主译,《理论与战略:国际视野中的学校发展》,教育科学出版社2002年版。
4. [英]斯蒂芬·J·鲍尔著,侯定凯译《教育改革——批判和后结构主义的视角》,华东师范大学出版社2002年版。
5. 熊明安主编《中国近现代教学改革史》,重庆出版社1999年版。
6. 吕型伟主编《上海市普通教育史(1949-1989)》,上海教育出版社1994年版。
7. 吕型伟:《我们究竟在探求什么?——建国后基础教育的回顾》,《教育发展研究》2004年第3期。
8. 陈元晖:《中国教育七十年》,《北京师范大学学报(社会科学版)》1991年第5期。
9. 董远骞、施毓英编《俞子夷教育论著选》,人民教育出版社1991年版。
10. 俞子夷遗作《学生自治与学校管理——回忆简录》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1989年第1期。
11. 李华兴主编《民国教育史》,上海教育出版社1997年版。
12. 杨东平主撰《艰难的日出——中国现代教育的20世纪》,文汇出版社2003年版。
13. 董纯才主编《中国革命根据地教育史》(共三卷),教育科学出版社1991年版。
14. 王丽编《中国语文教育忧思录》,教育科学出版社1998年版。
15. 赵健伟著《教育病——对当代中国教育的拷问》,中国社会出版社2003年版。
16. 陆炳炎、王建磐主编《素质教育——教育的理想与目标》,华东师范大学出版社1999年版。
17. 柳斌:《以邓小平教育理论为指导,扎扎实实推进素质教育》,1998年7月15日《光明日报》第3版。
18. 杨小微、旷习模编著《中小学整体改革实验》,四川教育出版社1997年版。
19. 叶澜主编《新基础教育探索性研究报告集》,上海三联出版社1999年版。
20. 叶澜主编《“新基础教育”发展性研究报告集》,中国轻工业出版社2004年版。
21. 杨小微、李家成主编《“新基础教育”发展性研究专题论文·案例集(上)——学校管理·班级建设》,中国轻工业出版社2004年版。
22. 吴亚萍、吴玉如主编《“新基础教育”发展性研究专题论文·案例集(下)——教师发展·学科教学》,中国轻工业出版社2004年版。
23. 叶澜:《实现转型:新世纪初中国学校改革的走向》,《探索与争鸣》,2002年第7期。
24. 叶澜:《重建课堂教学价值观》,《教育研究》,2002年第5期。
25. 叶澜:《重建课堂教学过程观——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究之二》,《教育研究》2002年第10期。
26. [英]安东尼·吉登斯著,李康、李猛译《社会的构成》,三联书店1998年版。
27. [法]皮埃尔·布迪厄、华康德著,李猛、李康译《实践与反思——反思社会学导引》,中央编译出版社1998年版。
28. [法]皮埃尔·布迪厄著,蒋梓骅译《实践感》,译林出版社2003年版。
29. 包亚明编译《文化资本与社会炼金术——布尔迪厄访谈录》,上海人民出版社1997年版。
30. [法]爱弥尔·涂尔干著,陈光金等译《道德教育》,上海人民出版社2001年版。

31. [法]爱弥尔·涂尔干著,李康译《教育思想的演进》,上海人民出版社2003年版。
32. [法]米歇尔·福柯著,刘北成、杨远婴译《规训与惩罚》,三联书店1999年版。
33. [法]米歇尔·福柯著,莫伟民译,《词与物——人文科学的考古学》,上海三联书店2001年版。
34. [法]米歇尔·福柯著,《知识考古学》,三联书店1999年版。
35. [美]伊恩·罗伯逊著,黄育馥译《社会学》,商务印书馆1994年版。
36. [法]列维-斯特劳斯著,王志明译:《忧郁的热带》,生活·读书·新知三联书店2000年版。
37. [德]卡尔·曼海姆著,黎鸣、李书崇译《意识形态与乌托邦》,商务印书馆2000年版。
38. [德]马克斯·韦伯著,林荣远译《经济与社会》,商务印书馆1997年版。
39. [法]艾德加·莫兰著,阎素伟译《社会学思考》,上海人民出版社2001年版。
40. [法]P.布尔迪约、J.-C.帕斯隆著,刑克超译《再生产——一种教育系统理论的要点》,商务印书馆2002年版。
41. [法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著,李猛、李康译《实践与反思——反思社会学导引》,中央编译出版社1998年版。
42. 中国社会科学院哲学研究所编《哈贝马斯在华讲演集》,人民出版社2002年版。
43. 阮新邦著:《批判诠释与知识重建——哈贝马斯视野下的社会研究》,社会科学文献出版社1999年版。
44. [英]布赖恩·特纳编,李康译《BLACKWELL 社会理论指南(第2版)》,上海人民出版社2003年版。
45. [英]诺曼·费尔克拉夫著,殷晓蓉译《话语与社会变迁》,华夏出版社2003年版。
46. 鲍曼著,洪涛译《立法者与阐释者:论现代性、后现代性与知识分子》,上海人民出版社2000年版。
47. 李猛著《论抽象社会》,载中国社会科学院社会学研究所主编《中国社会学》(第一卷),上海人民出版社2002年版。
48. 邓正来、J. C. 亚历山大编:《国家与市民社会——一种社会理论的研究路径》,中央编译出版社2002年版。
49. [捷]夸美纽斯著,傅任敢译《大教学论》,教育科学出版社1999年版。
50. [德]赫尔巴特著,李其龙译《普通教育学·教育学讲授纲要》,浙江教育出版社2002年版。
51. [美]约翰·杜威著,王承绪译《民主主义与教育》,人民教育出版社2001年版。
52. [美]约翰·杜威著,姜文闵译《我们怎样思维·经验与教育》,人民教育出版社
53. [法]昂热拉·梅迪契著,侯健译,邢克超校,《新教育》,商务印书馆1998年版。
54. [日]大河内一男等著,曲程等译《教育学的理论问题》,教育科学出版社1984年版。
55. [日本]佐藤学著,钟启泉译《课程与教师》,教育科学出版社2003年版。
56. [日本]佐藤学著,李季湄译《静悄悄的革命——创造活动、合作、反思的综合学习课程》,长春出版社2003年版。
57. [加]范梅南著,李树英译,《教学机智——教育智慧的意蕴》,教育科学出版社2001年版。
58. 伊万·伊利奇著,吴康宁译《非学校化社会》,(台湾)桂冠图书公司1992年版。
59. [法]玛丽·杜里-柏拉、阿涅斯·冯·让丹著,汪凌译,《学校社会学》,华东师范大学2001年版。
60. [美]罗伯特·G·欧文斯著,窦卫霖等译《教育组织行为学》(第7版),华东师范大学出版社2001年版。
61. 陈向明著《质的研究方法与社会科学研究》,教育科学出版社2000年版。

62. 陈向明:《实践性知识:教师专业发展的知识基础》,《北京大学教育评论》2003年第1期。
63. 卢乃桂、操太圣:《立法者与阐释者:大学专家在“校院合作”中角色之嬗变》,《复旦教育论坛》2003年第1卷第1期。
64. 谢均才:《“教育质素”何价?——香港教育改革的矛盾、吊诡和效果》,《香港社会科学学报》第二十期2001年秋季。
65. 刘云杉著《学校生活社会学》,南京师范大学出版社2000年版。
66. 李书磊著《村落中的“国家”——文化变迁中的乡村学校》,浙江人民出版社1999年版。
67. 康永久著《教育制度的生成与变革——新制度教育学论纲》,教育科学出版社2003年版。
68. 刘良华著《校本行动研究》,四川教育出版社2002年版。
69. 王有升著《理想的限度——学校教育的现实建构》,北京师范大学出版社2003年版。
70. Peter L. Berger and Thomas Luckmann (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday & Company, Inc.
71. Peter McLaren(1999). *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures, Third Edition*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
72. Basil Bernstein(1977). *Class, Codes and Control: Volume 3 Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan paul.
73. David Tyack & Larry Cuban(1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
74. Waller, W., *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, 1932.
75. Lortie, D. C., *Schoolteacher: A Sociological Study*, The University of Chicago Press, 1975.