

世纪初中国基础教育改革研究丛书

叶澜 主编

学校转型中的教师发展

XUEXIAO ZHUANXINGZHONG DE JIAOSHI FAZHAN

王建军 著



教育科学出版社

世纪初中国基础教育改革研究丛书

叶 澜 主编

学校转型中的教师发展

XUEXIAO ZHUANXINGZHONG DE JIAOSHI FAZHAN

王建军 著

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 罗永华
版式设计 贾艳凤
责任校对 刘永玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

学校转型中的教师发展/王建军著. —北京: 教育科学出版社, 2008. 8

(世纪初中国基础教育改革研究丛书/叶澜主编)

ISBN 978-7-5041-4237-5

I. 学... II. 王... III. 中小学—师资培养—研究 IV.
G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 077498 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010-64989436
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京人卫印刷厂	版 次	2008 年 8 月第 1 版
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16	印 次	2008 年 8 月第 1 次印刷
印 张	13	印 数	1-5 000 册
字 数	198 千	定 价	26.50 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

总 序

叶 澜

还能清晰地记起迎接新世纪曙光时的一份欣喜和期望，如今，新世纪却已跨入了第六个年头。聊以自慰的是，我和我的合作伙伴们，在探索中国基础教育改革之路上没有停步。现在奉献给读者的这套“世纪初中国基础教育改革研究丛书”，就是我们这支“改革小分队”五年研究的成果结集，也是“世纪之交中国基础教育改革研究丛书”^①的延续和超越。

“延续”，集中体现在前后相继的两套丛书在研究主题上的相关性。这不但可以从丛书总称中看出，也表现在两套丛书部分书名的呼应上。如《“新基础教育”研究史》（本）与《“新基础教育”论》（前）；《学校转型性变革的方法论》（本）与《学校教育研究方法》（前）；《学校转型中的教师发展》（本）与《教师角色与教师发展新探》（前）；《青少年发展研究与学校文化生态建设》（本）与《学生自我发展之心理学探究》（前）；《中国基础教育评价的积弊与更新》（本）和《课程改革与课程评价》（前）等。这种延续本身就反映了基础教育改革的丰富性和艰巨性。

“超越”，主要体现在三个方面：其一，本丛书的主题更集中到中国基础教育的学校转型性变革上。这是研究范围的集聚和对当代中国基础教育变革的趋势与性质认识上深化的表现。其二，在学校变革的研究范围上，增加了学校教育价值取向，以表演的视角解读教育活动，以教育社会学的立场研究理念的力量，以及学校转型中的管理变革、教学改革、信息技术与学校教育关系的反思与重构等选题，使本套丛书研究的视角和范围

^① 该丛书共有著作7本，已由教育科学出版社出版。以下总序中涉及该丛书的书名加（前），涉及到本次出版丛书的书名加（本），以示区别和便于比较。

更为丰富和相对完整。其三，本丛书力求以当代人类社会发展与国际教育
改革趋势为共同背景，将历史、现实与未来联系起来，在理论与实践结合
的意义上阐述中国基础教育学校变革的一系列重大问题，在深度上体现对
前一套丛书的超越。

本丛书的形成从主题到内容，都与本人主持的“新基础教育”研究
课题的深化直接相关，该丛书的作者也都在不同程度上参与了“新基础
教育”研究，可以说，“新基础教育”研究过程滋养了这套丛书。但是，
丛书写作和思想的资源并不局限于“新基础教育”。我们的目的是对当代
中国学校教育改革中的一些重要问题作更为普遍和基础性的研究，同时也
反映我们在改革研究中形成的理论、经验和思考，以此和大家共享，并期
望引起更多人的探索与研究。

感谢教育科学出版社对我们两套丛书出版的大力支持，使我们十年探
究的收获有了呈现和存留的平台。感谢所有为这两套丛书出版作出各种支
持的各位朋友，你们的努力为丛书增色不少。

期待着各位读者的指点和帮助。

目 录

第 1 章 转型性教育变革与教师发展问题/1

- 一、教育变革模式 / 2
- 二、转型性教育变革 / 7
- 三、转型性教育变革中的教师发展 / 11

第 2 章 转型性教育变革中的教师发展取向/13

- 一、教师发展的理智取向 / 15
- 二、教师发展的反思取向 / 20
- 三、教师发展的生态取向 / 25
- 四、教师发展的实践取向 / 31

第 3 章 学校转型中教师发展的设计框架/ 41

- 一、成人学习特点与教师发展活动的设计原则 / 42
- 二、容易促成教师变化的教育变革 / 49
- 三、教师发展：一个内容框架 / 57

第 4 章 学校转型中教师发展的现实基础/65

- 一、中小学的组织架构 / 67
- 二、教师的日常专业生活 / 71
- 三、学校教师发展传统途径 / 78

第5章 学校转型中的教师发展（上） /85

- 一、“新基础教育”研究对教师发展的理解 / 86
- 二、“新基础教育”研究中的教师发展系统 / 102
- 三、教师发展之途：研究性变革实践 / 106

第6章 学校转型中的教师发展（下） /119

- 一、教师之变：变化的范围与领域 / 120
- 二、教师的变化历程：一位教师的变革故事 / 140
- 三、教师：变革的持续性 / 150

第7章 学校转型中教师发展的问题与困难 /153

- 一、教育变革问题 / 154
- 二、教育变革中的教师发展问题 / 165
- 三、教师在教育变革中面临的困难 / 175

第8章 转型性教育变革中“扩展的专业发展” /183

主要参考文献 /196

第 1 章

转型性教育变革与教师发展问题

至少在像中国这样的发展中国家，我们所处的这个时代的一个突出的特点是：变革已经不仅仅是各个领域谋求发展的途径，它本身已经开始成为一种“新型常规”：变革成了我们专业生活乃至个人生活中的一个必要的和重要的组成部分，而保持某种常规的状态不变，倒似乎成了不正常的了。

教育变革也不例外。历史地看来，教育变革又具有自己的变化历程。根据加拿大学者富兰(Michael Fullan)的观察和总结，在 20 世纪 60 年代，教育界对于教育变革的关注多在于对革新设想的采纳，70 年代则关注变革计划的有效实施，80 年代教育变革的基本状态主要表现为同时进行的多元革新，而到了 90 年代，教育变革则表现出越来越强烈的不可预见及动态复杂的特征^①。

富兰的这个概括，基本上是基于对英语国家尤其是北美教育变革历史的总结，他所概括的不同时代教育变革的具体特征，未必与中国的情况相符。不过，我国的教育改革在过去的二十多年间也基本经历了一个从单一到多元、从局部到整体、从零散到综合、从强调监控与执行到重视自主与创生的历程；20 世纪 90 年代以来，中国教育变革所处背景的动态复杂性和不可预见性，更与北美的情况趋于类似。

^① FULLAN M. The evolution of change and the new work of the educational leader [M] // WONG K C & CHENG K M. Educational leadership and change: An international perspective. HK: Hong Kong University Press, 1995.

一、教育变革模式

20 世纪中期以来,人类在一般社会生活中所面临的变革压力加大,实际经历或实际开展的变革也趋于频繁;这种情况在政治环境相对稳定、经济发展相对迅速的欧洲和北美地区,显得尤其明显。至少在北美,变革本身逐渐成为一个重要的社会科学领域的研究课题。到 20 世纪 60 年代初,美国学者钦(R. Chin)和贝恩(K. D. Benne)就提出了后来影响较大的“变革模式”分类方法。此后,又有不同的学者分别提出多种关于变革模式的分类方法。其中,在教育界较有影响的大致有如下一些分类。

1. 20 世纪 60 年代末,美国学者钦(R. Chin)和贝恩(K. D. Benne)提出了“实证—理性(empirical-rational)”、“权力—高压(power-coercive)”和“规范—再教育(normative-re-educative)”3 种变革的“一般策略”,这是最早的一种对于变革的类型和性质进行分类的框架。简单说来,“实证—理性”策略假定实践者都是有理性的,变革倡导者通过向实践者展现变革的积极效果,就可以促成变革的发生;“权力—高压”策略则更倾向于认为不同群体(如变革倡导者与一般实践者)之间存在着价值观与意识形态的差异,而通过运用适当的权力(如政治权力、经济权力),可以尽量缩减这种差距,从而使得实践者能够接受和实行变革;“规范—再教育”策略则更多地视变革为人的态度、技能、价值观的改变过程,因而更看重通过激活有待变革的系统内部的力量,来实现实践者态度和价值观的转变,重视系统内部问题解决能力的提升和具体实践者的成长^①。

2. 20 世纪 70 年代初,美国学者哈夫洛克(R. G. Havelock)提出了一个新的框架,认为存在着 3 种基本的变革模式,即:“研究—发展—推广(research, development & diffusion, 简称 RD&D)”模式、“社会互动(social interaction)”模式和“问题解决者(problem solver)”模式。简单地说,“研究—发展—推广”模式强调变革应当遵循一定的理性程序,并在

^① CHIN R, BENNE K D. General strategies for effecting changes in human systems [M] // CHIN R, BENNE K D. The planning of change. New York: Holt, Rhinehart, and Winston, 1961: 32-59.

各种相关人员之间有所分工,总体上表现出自上而下的特征;“社会互动”模式则假定,向当事人展现更好的实践,会引导当事人进行新的尝试,而提供实践者有关自身的信息,则能够激发他们更新观念与实践,因此,变革过程更倾向于信息的沟通和新的实践形式的呈现;而“问题解决者”模式则视变革为当事人自己在特定的情境中所进行的问题解决过程,而不是自外而内或自上而下的推动过程,因此,像行动研究这样的强调当事人自身努力的变革方式,常常受到这种变革模式的重视^①。

3. 20世纪80年代以后,教育界对于变革的研究也开始增多并逐步深入。除了上述这些一般社会科学中通用的关于变革的分类框架外,教育学者也开始基于教育变革本身的历史与现实,提出一些分类框架。20世纪80年代初,美国学者豪斯(E. R. House)认为,变革,尤其是教育中的变革,通常有3种基本的视角,即“技术性变革”、“政治性变革”和“文化性变革”。从“技术性”的视角看来,变革是一个基于理性分析和实证研究的过程;从“政治的”视角看来,变革则是教育现实中各种不同社会利益群体之间矛盾和妥协的过程;而从“文化的”视角来看,变革则被视为文化或亚文化之间互动的过程^②。

4. 到20世纪90年代,美国学者萨什金(M. Sashkin)和埃格梅尔(J. Egermeier)提出新的分析框架,按照教育变革中所欲变革的对象及其范围的不同,将教育变革归为4类:“调整局部的变革(fix the parts)”、“调整人的变革(fix the people)”、“调整学校的变革(fix the school)”、“调整制度或进行制度重构的变革(fix the system, or restructuring)”^③。

这几种变革的分类虽在名称上有所不同,但在内涵上,却多有重叠之处。事实上,时至今日,我们在实践中实际采用的或能够采用的变革模式或策略,已比以前有很大丰富。综合上述各家的观点,依据不同的变革分类方式所关注的角度和对变革运作的取向,大致上,我们可以把变革归为

① HAVELOK R G. Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge [M]. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research, 1971.

② HOUSE E R. Three perspectives on innovation [C] // LEHMING R, KANE M. Improving schools: Using what we know. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1981: 17-41.

③ SASHKIN M, EGERMEIER J. School change models and processes: A review of research and practice [A]. Paper presented at the annual conference of AERA, San Francisco, 1992.

如下4类：（1）技术采纳取向的变革；（2）实践互动取向的变革；（3）人员发展取向的变革；（4）生态取向的变革。这种分类方式与上述各种变革模式或策略理论之间的关系，大致可用表1.1来表示。

表 1.1 变革模式分类

研究 者 类 别	钦、贝恩 (1961)	哈夫洛克 (1971)	豪斯 (1981)	萨什金、 埃格梅尔 (1992)
第一类 技术采纳取向	实证—理性模式	研究—发展—推广模式	技术性变革	调整局部的变革
第二类 实践互动取向	权力—高压模式	社会互动模式	政治性变革	
第三类 人员发展取向	规范—再教育模式	问题解决者模式		调整人的变革
第四类 生态取向			文化性变革	调整全校的变革 调整制度的变革

第一类技术采纳取向的变革方式是20世纪教育变革历史上曾经最有“势力”的一种，在以上各组学者的分类中也都有提及。简单地说，这种变革取向的基本假设，正如钦和贝恩在描述“实证—理性”模式时所说的那样，是假定变革所涉及的人是有理性的，而且他们会依从这种理性做出抉择，当向他们展示“好的”变革（承诺可以实现“更好的”实践）时，他们会采纳这种变革并付诸实施。证明一项变革是“好的变革”，莫过于通过可依赖的研究来说明某一项革新会取得比以前更好的效果。这类变革往往将目光专注于技术的层面，从学校变革的角度来看，往往着力于变革学校教育的某一个或几个部分（如教学方法、教学材料），而不是综合、全面地进行变革。在变革的运作程序上，哈夫洛克所归纳的研究—发展—推广（RD&D）模式则提供了一个更明晰而线性的例证：变革的倡导者假定变革的消费者（对教育来说主要是教师）虽是理性的，但却多少有些被动，因而必须在变革中进行明确的分工，依据一定的理性程序，制订周详的计划，由某些人专门地策划变革和生产可直接为实践者所用的变

革产品，而实践者则只是变革最终产品的消费者而已。技术采纳取向的变革，一般认定需要改进的“问题”在于知识、技术手段或工作程序等领域，因此，他们认为只要通过更新实践者的知识、技术或变换工作的程序，就能够实现对实践的改进。

第二类实践互动取向的变革方式的共同的基本假设是，不同的群体之间（如变革的倡导者与实施者之间）存在着不同的价值观和意识形态，变革的设想与计划欲得以实践，必须通过某种力量、藉由群体之间的互动来弥合这种差异。钦和贝恩所概括的“权力—高压模式”中列举了3种常用的策略，即运用政治制度（如立法）来实现变革、重组权力精英（选拔特定的人支持变革）和非暴力的抗议。这其中的第三种常用策略（非暴力的抗议）与哈夫洛夫所概括的“社会互动模式”一起，则又揭示了除“强制性力量”之外的另一种弥合价值观或意识形态差异的可能：帮助实践者掌握更多的关于自身实践的信息，尤其是向实践者展示“更好的”实践，可以引导他们去尝试新的做法。教育变革的历史表明，通过诸如行政命令的方式来变革，效果往往未必理想；然而，通过社会互动而促成的变革，虽然在表面上远没有像通过行政命令推行的变革那样迅速而全面地展开，但相对来说却比它深刻和牢固得多。实践互动取向的变革，在“问题”的归因上更倾向于认为是群体之间的差异使得某一部分人（这部分人往往更接近实践，如教师）认识不到变革的必要性或可行途径，因而必须经由一定的群体间互动（有时候是极端的强制）使这一部分人实行变革。

第三类人员发展取向的变革，在基本的假设上比技术采纳取向的变革有了一个很明显的变化，那就是认识到变革并不是一个单纯的技术采纳过程，也不单单是对外部信息的理性回应过程，而是一种更深层次的涉及个人的态度、习惯、价值观和群体内部的社会或制度规范的变化过程。唯当个体经由再教育，参与并内在地实现了他自身的变革，更大范围内的变革才可能发生。人员发展取向的变革，倾向于认定实践中的“问题”仅仅通过采纳新的技术是难以解决的，因为这些“问题”的根源更有可能在于实践者的态度或价值观，所以必须经由系统内部人员的发展，通过诸如行动研究、自我更新、同侪互学等途径，提升人员的问题解决能力，从而逐渐对现实情境中的“问题”进行诊断并解决，最终达到改进的目的。

第四类生态取向的变革，是最近时期随着“生态”意识在各个领域的渗透而提出的一种取向。这种取向更为看重“社群（或谓共同体，community）”在变革中的重要地位，看重共同生活及工作的人们之间公享的意义与价值观，即使是比较简单的、小范围的、部分性的技术革新，也会与作为一个完整体系的组织（如学校）的其他部分密切相关；唯有综合地考虑这个组织的整体革新，才有可能最终比较和谐而完美地解决“问题”。萨什金和埃格梅尔有鉴于在他们之前的学者们所总结的各类变革模式（以及他们自己所总结的前三类）收效甚微，提出“调整系统的变革”或“重构的变革”，既试图在变革的关注点上突破学校这个层面，追求更大范围内的关照，又试图在引发及保障变革的途径与策略上，将此前学者们所归纳的各类变革（如豪斯的“技术性变革”、“政治性变革”和“文化性变革”）都涵纳进来。但事实上，这也不过是一种更为彻底和全面的生态取向而已。

当然，现实情境中进行的教育变革，要比上述经过理论抽象的“模式”复杂得多，事实上往往兼取多种模式之长，以更为综合的方式在进行变革。这种综合性一方面表现在变革运行过程中往往同时采取多种不同的策略，另一方面表现在，变革的全过程（而不是只在某一个部分）都鼓励多方面人员的共同参与，尤其突出的是强调大学人员、行政人员和中小学教师的在整个变革过程中的协同配合。这一点，在我国目前正在进行的教育改革中已有明显的体现。

自20世纪70年代末至今，中国社会经历了一场深刻的转型性变革，而且，随着时间的推移，这场变革在程度上越来越深刻、在幅面上越来越广泛。在这个过程中，中国的学校教育也发生了前所未有的、迅速而深刻的变化。在这时期，总体地说来，中国教育改革经历了从宏观的体制变革到微观的教育过程变革、从追求外在的量的变革到追求内在的质的变革的转变过程。到了世纪之交，以1998年公布的《面向21世纪教育振兴行动计划》、1999年公布的《关于深化教育改革、全面推进素质教育的决定》和2001年颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》为代表的系列文件，则正式揭开了新的时代背景下中国教育转型性变革的序幕。

二、转型性教育变革

教育中的“转型性变革”，根本上说来，也不过是20世纪连绵不断的教育变革本身因应所处的社会背景的变化，不断发展的一种必然的诉求。事实上，到了20世纪的80年代中后期，教育界所面临的来自社会背景的新挑战已经如此剧烈，教育的背景因素已经变得如此复杂和难以预计，以至于不但以往的“教育经验”往往难以奏效（因而教育界就不得不谋求更多的变革），而且以往的“教育变革经验”也不再奏效（因而教育变革又常常以“失败”而告终）。变革越来越频繁地进行，变革又越来越频繁地“失败”，这又促成了另一类教育变革研究的兴起：检讨以往的教育变革“何以不成功”^①。

类似的这种对于过往教育变革之成效的反思，使得近二十多年间，教育界对于教育变革本身，有了更为丰富和清醒的认识；而且，随着“变革”越来越成为教育界“日常的”组成部分，我们对于教育变革的研究和认识还在不断地丰富和深化。这些认识中的一部分，看起来已经逐渐地为那些倡导教育变革的人所认同，其虽然未必成功地在某项具体变革项目中表现出来，但至少已经越来越普遍地成为变革项目的追求。例如，我们现在越来越认识到：教育应该谋求持久的革新，而不应该满足于阶段性的、暂时的改革；为持久的教育革新，教育应该寻求持久革新的动力，这种具有持久力量的革新动力，最终应该是源自学校内部，应该源自“人的发展”；依靠源自学校内部的力量进行的持久的学校革新，应该采取不同于以往的革新方式；随着教育所处背景及教育本身的变化，可能已经没有某“一种”变革的方式能够在各个具体的情境中都能奏效，变革的方式必须对具体的情境保持敏感性和开放性，这其中包括对变革所关涉的教师与学生的感受和反应给予充分的尊重。

^① CUBAN L. A fundamental puzzle of school reform [J]. Phi Delta Kappan, 1988, 70 (5): 341-344; SARASON S B. The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late? [M]. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990; ZAFFRON S. A new paradigm for educational change [J]. Education, 1995, 116 (2): 162-173.

随着我们对于始自 20 世纪末的这次以新的科学技术革命为根本动力的深刻的社会生产和生活方式变革的自觉意识越来越清晰，随着我们对以往的教育变革经验的反思越来越全面和丰富，随着我们对当代教育和它与新的社会背景之间的关系认识越来越深刻，最近一些年间，教育界对于自身不得不面对的转型性变革所应有的特点，也有了一些趋于清晰的认识。相对于过去那些“不成功”的变革或过去变革中“不成功”的部分而言，教育界所面临的转型性变革，可能需要具备表 1.2 中的这样一些特点。

表 1.2 转型性变革的基本特征

方 面	过去变革的相对特点	转型性变革的基本特征
目标定位	消极补缺	积极发展
范围与内部关系	局部的、分立的	整体的、综合的
变革的焦点	外部条件与状态	内在关系与过程
变革的切入点	关注“物”的要素及一般程序	关注“人”的要素及具体过程
变革中的规则	倾向于预设	更看重生成
变革的策略	自上而下的、一般的	实地本位的、场景依赖的

1. 从消极补缺到积极发展

人们总是针对当时教育现象中存在着的不能令人满意的状况，提出一些改进的意见。从这个意义上说来，一部教育思想史，也可以看成是一部有关教育变革设想的历史。自 19 世纪后期开始，实际的教育变革开始成为教育界解决教育现实中的问题的策略，直到 20 世纪后期，采取变革“解决问题”以弥补现实的教育举措中的缺失，差不多一直是一种基本的思路。这种“补缺”的变革思路，针对教育现实中出现的“问题”，相应地提出解决的方案。到了 20 世纪后期，随着整个人类社会活动的自觉程度越来越高，消极的“补缺”思路虽然事实上仍然是人们解决教育问题、提升教育质量的主要思路，但一种更为积极的“发展”思路，逐渐地受到重视。这种“发展”思路，不期望等到“问题”出现时才被动地予以解决，而是更为自觉地在某种愿景的指引之下，主动地对教育现实进行规划、设计和变革，以期取得更佳的教育效果。转型性教育变革正是这种自觉的、积极主动的教育改进思路的体现。

2. 从局部、分立到整体、综合

在“补缺”变革思路之下，往往哪儿出现了“问题”，或哪个环节的“问题”最为突出，就在哪个方面进行相应的变革。这就使得变革往往局限于教育系统的某一个独立部分，虽然在实际的变革过程中也未必不会考虑相关的其他方面，但总体而言具体的变革举措之间是分立的，缺少统整的考虑和安排。20世纪后期，随着教育界总体自觉水平的提高，尤其是在相对更为积极主动的“发展”变革思路之下，教育界逐渐意识到整体的、综合的变革有可能取得更为长久和深刻的成效。教育研究中对所谓“生态”的关注、教育变革中对整体的、综合的变革形式的追求，都是这一转变的体现。转型性的教育变革所追求的，也正是这种综合考虑教育要素、角色、关系和规则的变革形式。

3. 从关注外部条件与状态到关注内部关系与过程

在教育事业本身尚处于规模性发展阶段，教育变革的重点通常集中于外部条件（如校舍、设施、材料、制度）的改善，变革追求的目标，也通常是实现某种笼统状态的改良（如让更多的人接受更长时间的教育）。随着教育的规模问题逐渐解决，教育界对教育内在质量的追求也就逐渐突显出来：关注教育内部关系与过程，并期望藉由内部关系与过程的改善实现对外部条件的界定，而不是简单地认定外部条件的改进本身就能够决定内部关系与过程的质量。

4. 从关注“物”的要素及一般程序到关注“人”的要素与具体过程

以欧洲和北美为代表，教育界自19世纪末20世纪初开始，对于教育中学生这一“人的要素”开始有了自觉的重视。但是，就教育变革的过程而言，对于教师这一“人的要素”，却只是到了20世纪后期，才开始受到普遍的重视。转型性教育变革的突出性质之一，即是对教师潜在的教育变革力量的重视：生活于具体情境中的能动的教师对于教育现象、目的与过程的理解和基于自觉分析的实践决策，被看成是长久地、持续地提升教育质量的关键。教育的转型，根本上是学校内部教育生活方式的转型；而教育生活方式的转型，又直接而根本地决定于教师专业生活方式的转

型。因此，转型性教育变革突出地强调教师这一“人的要素”在变革过程中的作用，并以改变教育中教师和学生这一对基本的教育要素的生活方式为追求。

5. 从注重预设到注重生成

教育变革从自发走向自觉的重要标志之一，是教育界越来越理性地对待变革：这其中的突出表现，是经由调查和分析提出结构化的变革方案。这个历史进步在 20 世纪中期以后，主要表现为预设的教育变革方案通常是指引变革的纲领，前述的大部分变革模式，虽然在具体的运作上有所不同，但在这一点上，却基本上是一致的，那就是预先设计好变革的方案，并在这一方案的指引下进行实际的变革。到 20 世纪末，不但教育所处的社会环境变得越来越复杂和不确定，而且教育本身也变得越来越复杂和不确定，这就使得以预设方案为纲领的教育变革显得越来越力不从心。基于丰富、复杂而具体的现实场景，充分依赖当事人（学校领导、教师和学生）的知识、判断和决策，至少在理论上，也就逐渐成为一种新的教育变革方式。这种追求，更为看重教育变革过程中因应具体场景中的具体过程的流动性发展而产生的“生成”，而不再过分依重事先确定的预设方案。转型性教育变革的性质之一，即是这种对过程中之生成的重视。

6. 从自上而下到实地本位，从注重一般的变革到强调情境依赖

在以“补缺”为目标定位、关注部分的物的要素的变革并强调预设的变革思路中，自上而下地推行变革，通常是最常采用的一种策略。这种策略在以积极发展为目标、注意整体与综合、强调以人的要素为基础的生成性变革思路之下，就变得难以适用且难有成效。以教育所发生的现实场景为基础，综合考虑特定情境中的特殊需要和发展可能性，开始成为越来越受到重视的变革推进策略。

需要说明的是，这样的两分对比，本意并不是绝对否定以往的变革，而只是试图大致地说明基于过往的教育变革经验，教育界在最近几年间逐步形成的一些对于新型变革的性质的期望和尝试，究竟主要表现在哪些方面。

上述转型性教育变革的一些性质，到目前为止，仍然不过是教育界基