

SHENGTAI XING
XUEXIAO FAZHAN

生态型学校发展

黄长平 著

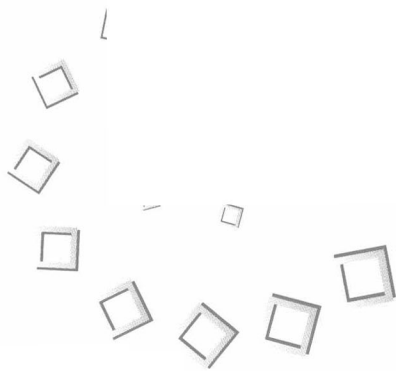


四川教育出版社

黄长平 著

生态型学校发展

SHENGTAI XING XUEXIAO FAZHAN



四川教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

生态型学校发展 / 黄长平著. —成都: 四川教育出版社, 2015. 11
ISBN 978-7-5408-6441-5

I. ①生… II. ①黄… III. ①中小学—学校管理—研究
IV. ①G637

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 273586 号

生态型学校发展

黄长平 著

责任编辑 谢志良
装帧设计 武 韵
责任校对 喻小红
责任印制 杨 军 陈 庆
出版发行 四川教育出版社
地 址 成都市槐树街 2 号
邮政编码 610031
网 址 www.chuanjiaoshe.com
印 刷 四川华龙印务有限公司
制 作 四川胜翔数码印务设计有限公司
版 次 2015 年 12 月第 1 版
印 次 2015 年 12 月第 1 次印刷
成品规格 170mm×240mm
印 张 15.75
书 号 ISBN 978-7-5408-6441-5
定 价 33.00 元

如发现印装质量问题, 请与本社联系调换。电话: (028) 86259359
营销电话: (028) 86259605 邮购电话: (028) 86259694
编辑部电话: (028) 86259381

序

生态文明的兴起是人类社会的一次自觉变革，它必将对社会的生产、生活乃至价值观念产生深刻的影响，造就人们有别于工业文明社会的新的思维方式和行为方式。当前，我国对生态文明的建设相当重视，将之提到了与经济建设、政治建设、文化建设和社会建设同等重要的地位。在此背景下，教育也需要积极顺应、变革和发展，教育生态学应运而生。

教育生态的研究，就是在生态学的视野下，将生态学和教育学原理相结合，探讨包括学校、社会、家庭在内的各种生态因子与教育教学及其管理的关系，把握教育生态式发展的规律，从而实现教育平衡协调、可持续发展的探究活动。这一领域已引起许多学者的注意，也有相当多的学者取得了较大的成绩，但多是集中在理论探究和宏观层面的。黄长平作为一线教师和学校管理者，在深入研习有关理论并同学校工作实际相结合的基础上，撰写了《生态型学校发展》，体现出较强的探究精神和治学勇气。

全书以学校教育发展为经，以生态原理运用为纬，从学校德育发展、教学发展、科研发展、教师发展以及学校整体发展几个方面展开，探讨学校发展的生态特点、机制及运用，对学校的生态型发展提出了一系列方法和策略。从总体来看，该书有两个较为突出的特点：一是以“学校”这一教育发展的主要阵地、关键力量为中心，展开学校生态型发展的研究与探讨，视角独特，定位恰当，贴近实际，是对以往教育生态学研究中较少关注学校层面状况的有益补充，较好地体现了理论与实践的结合，具有积极的现实意义；二是将生态发展的相关特点和原理同中小学学校发展的教育规律相结合，对学校生态型发展进

行了全面细致的探究，从系统分析到策略运用，整体构建生态型学校发展，具有较强的层次性、系统性和操作性，获得了一些有创新价值的发现。对书中的一些观点和方法，在具体的学校发展实践及教育研究中，还可以进一步细化、深入，比如第七章将学校个体、校际、区域发展同生态系统的生态体、种群、群落发展现象及规律结合，提出了一系列较好的策略，其具体的模式和途径在今后的学校发展实践中还可以继续深化、运用，以更好地促进和优化学校发展。

教育生态学是涉及多个学科的具有综合性和复杂性的科学，其研究也刚刚开始，还有很多理论和实践的问题需要不断地探究。希望作者以该书的出版为起点，努力学习、勤于思索、不断进取，在教育生态学研究及学校发展与管理中做出更有深度的探索。



(西华师范大学教育学院院长，四川省教育发展研究中心主任，教授，西南大学博士生导师)

2015年10月

目 录

第一章 绪 论	(001)
一、生态的时代	(001)
二、生态理论在教育研究中的运用	(004)
三、学校生态型发展的必要性	(010)
第二章 生态型学校发展的主要概念和原理	(024)
一、生态学的基本概念与原理	(024)
二、生态型学校发展	(028)
三、相关概念的辨析	(028)
第三章 生态型德育发展	(034)
一、系统分析	(034)
二、德育内容的生态性	(035)
三、德育机制的生态性	(037)
四、生态型德育的主要策略	(040)
第四章 生态型教学发展	(058)
一、系统分析	(058)
二、生态型课程	(060)
三、生态型课堂	(074)

第五章 生态型科研发展	(102)
一、系统分析	(102)
二、生态型科研的主要内容和策略	(103)
三、生态型科研能力指标	(112)
第六章 生态型教师发展	(116)
一、系统分析	(116)
二、教师发展与教师专业发展	(118)
三、生态型教师发展的主要内容和策略	(125)
第七章 构建生态型学校整体发展	(165)
一、生态型学校发展系统	(165)
二、生态型学校个体发展	(174)
三、生态型学校之间发展	(186)
四、生态型区域学校发展	(200)
主要参考文献	(243)

绪 论

一、生态的时代

(一) 生态文明的兴起

近现代以来，工业革命的迅猛发展，科学与技术的突飞猛进，为人类发展创造了新的天地，丰富了物品，积累了财富，提高了效率。人类在与自然的相处中，似乎力量强大得无所不能，然而越来越多的事实表明，这种片面的发展也带来了不可忽视的负面效应，各种生态问题层出不穷：大气污染、水资源枯竭、水土流失、灾害频仍……大自然仿佛在对人们过激的开发利用进行报复。对此，恩格斯早就在《自然辩证法》中做过经典阐述——“我们不要过分陶醉于我们人类对自然界的胜利，对于每一次这样的胜利，自然界都报复了我们。每一步胜利，在第一步都确实取得了我们预期的结果，但是，在第二步和第三步，却有了完全不同的、出乎预料的影响，常常把第一个结果取消了。”^[1]

20世纪60年代以后，以美国学者蕾切尔·卡逊（Rachel Carson）《寂静的春天》为代表的一系列著作，开始关注生态问题，也引起了公众对环境问题的广泛注意，各种环境保护组织纷纷成立，环境问题成了各国政府面临的一个重要课题。20世纪70年代可谓生态学理论发展的一个重要分水岭。1973年，挪威哲学家阿伦·奈斯在《哲学探索》杂志上发表的《浅层生态运动和深层、长

远的生态运动：一个概要》一文中，提出了与传统意义上的生态学（浅层生态学）相对应的深层生态学。文中由浅入深、由表及里的挖掘过程，使生态学的研究视野逐渐开阔与明朗。深层生态学强调人与自然、人与世界是一个整体，反对人类中心主义价值观，从观念和制度上都对生态问题进行反省，并将之归因于近代以来西方自然观、伦理观及宗教信仰的危机，倡导人们确立适应新文明的生活方式、思维方式，其所秉持的基本思想就是生态主义。于是，生态学又延伸为研究自然生态系统和人类生态系统的结构与功能的一门科学。

1972年6月，联合国在斯德哥尔摩召开了有史以来第一次人类环境会议，讨论通过了著名的《人类环境宣言》，并将每年的6月5日定为“世界环境日”，从而拉开了全人类共同保护环境的序幕。1975年的《贝尔格莱德宪章》，1977年的《里约环境与发展宣言》《关于环境教育的第比利斯政府间会议宣言》《环境教育政府间会议建议书》等进一步对生态环保进行了凸显，也意味着环保运动由群众性活动上升到了政府行为。1983年11月，联合国成立了世界环境与发展委员会，1987年该委员会在其长篇报告《我们共同的未来》中，正式提出了可持续发展的模式。1987年，我国生态学家叶谦吉首次从生态学和生态哲学的角度对生态文明进行了阐述。1992年，联合国环境与发展大会通过的《21世纪议程》，更是高度凝结了当代人对可持续发展理论的认识。由此可见，对生态问题的关注，生态文明观的提出，是人们对人与自然关系和可持续发展问题认识深化的必然结果，并且得到了人们的广泛认同。在教育中，对生态失衡的关注也一直是教育发展的主题之一。人们积极倡导在课程中贯彻生态意识，将“关于环境的教育（about）”“为了环境的教育（for）”“在环境中的教育（in）”三者结合起来，重视“可持续发展”的意义，以真正树立学生的生态意识，培养学生的生态道德。^[2]

我国自党的十七大首次提出生态文明建设以来，党的十八大报告中进一步明确提出“建设生态文明”，倡导美丽中国的建设和对永续发展的追求。节约资源，保护环境，坚持可持续发展，已经成为我们一个明晰稳定的基本国策和发展战略。

一个关注生态、建设生态文明的人类社会新时代已经不可避免地到来。教育既面临发展的机遇，也面临挑战。

（二）生态文明及其主要特点

生态文明是指人类遵循人与自然和谐发展规律，推进社会、经济和文化发展所取得的物质与精神成果的总和以及以人与自然、人与人、人与社会的和谐共生、良性循环、全面发展、持续繁荣为基本宗旨的文化伦理形态。^[3]

生态文明是对长期以来主导人类社会的物质文明、工具理性的反思，是对主客体关系历史的辩证的总结和升华。从一定意义上讲，生态危机的本质是社会危机、观念和关系的危机，而生态文明理论的提出，就是对这种危机的调和，促进主客体双方和系统整体和谐、可持续地发展演进。因此，生态文明也可以说是人类在遵循客观发展规律的前提下，在改造主客观世界的实践过程中，不断促进和实现人与自然、社会以及人自身共生共进的一种进步状态及和谐关系状态。它的本质要求，在于实现人与自然、社会以及人自身的和谐共生共进和系统整体的可持续发展。^[4]

作为一种新兴的文明形态，它同人类历史上产生和发展的其他几种主要文明形态有着显著的区别，具有以下一些主要特征：

- 发展的全面可持续性；
- 关系的和谐共生性；
- 质量的优良性与适切性；
- 机制的灵活性与创新性；
- 价值的普遍性；
- 系统的整体性；
- 动态平衡、循环流转、协同演进、自组织、多样性等。

有学者对生态文明同其他几种文明的区别与联系做了具体的列表比较（见表1—1，表1—2）。^[5]

表1—1 生态文明同史前文明、农业文明、工业文明的比较（一）

文明形态 对比项	史前文明	农业文明	工业文明	生态文明
文化形态	自然文化	人文文化	科学文化	生态文化
社会形态	原始社会	奴隶社会和封建社会	资本主义社会	生态社会主义社会
社会中心产业	渔猎	农业	工业	生态产业
社会中轴	道德	权势	资本	智慧

表 1—2 生态文明同史前文明、农业文明、工业文明的比较（二）

文明形态 对比项	史前文明	农业文明	工业文明	生态文明
生产方式	生产由人完成	畜力使用	机械化和自动化	信息化和智能化
技术工具	石器	青铜和铁器	机器和电子计算机	智能机
资源开发方向	物质（自然）	物质（人为）	能量	信息和智慧
能源	人的体力	薪柴和畜力	化石燃料和电力	太阳能等
材料	石块	铜、铁	各种金属和非金属	合成材料
社会主要财产	动植物	土地	资本	知识
社会主体	公社社员	奴隶和奴隶主； 地主和农民	工人和资本家	知识分子
知识生产	与物质生产混为一体	从物质生产中产生	从物质生产分离成为独立部门	独立发展
科学形态	萌芽	经验	理论	信息
人与自然关系	崇拜自然力	开发自然	掠夺自然	合理利用自然
哲学表达式	图腾崇拜、 自然崇拜	天命论	人统治自然	尊重自然和谐观
主要环境问题	物种资源丧失	土地和森林被破坏	环境污染	（未知）

二、生态理论在教育研究中的运用

（一）研究运用的源起

随着生态意识的产生和生态浪潮的涌进，教育必然在内容和方式上对其予以体现和响应。这是教育在社会文化传播中的地位所致，是教育的使命所致，也是生态理论对教育发展的效用所致。

“生态学”（ecology）一词源于希腊文，由“oikos”和“logos”两个词根组成，其本意是研究居所、住所的学问，由博物学家索罗（Thoreau, H. D.）于1858年提出，但它的内涵一直不确定。^[6]1869年，德国生物学家赫克尔（Haeckel）给它下了一个较明确的定义：“研究生物有机体与其周围环境（包

括生物环境和非生物环境)相互关系的科学。”^[7]到20世纪70年代,美国生态学家奥德姆(Odum)认为生态学是研究生态系统结构与功能的科学。我国学者马世俊也提出生态学是研究生命系统与环境系统相互关系的科学。可见,生态学概念随着时代的发展也在不断演进。现在较普遍的解释是“研究有机体或有机群体与其周围环境的关系的科学”^[8]。

朴素的生态学思想在人类历史的古代时期就已经萌芽,亚里士多德和古希腊时代其他哲学家的著作中,以及中国古代先秦诸子论述和“天人合一”的文化观中,都包含有一定生态学的内容。到20世纪初,生态学发展成为一门初具理论体系的学科,其基本原理逐渐为人们所接受,并被运用于社会科学领域。最早将生态学原理与方法运用于人类社会问题研究的是以帕克(Park, R. E.)和伯吉斯(Burgess, E. W.)等人为代表的芝加哥学派的学者们。1921年,帕克和伯吉斯在其著作《社会科学导论》中首次提出人类生态学(human ecology)概念,1923年麦肯齐(Mackenzie, R. D.)在《人类社区研究的生态学方法》一书中进行了进一步的阐述与运用。以此为起点,人们开始运用生态学的原理与方法研究人类生存和社会发展中的各种问题。

人类生态学与社会学研究,特别是文化生态学研究的兴起与发展,直接促进了教育生态学的产生和发展,成为教育生态学的重要推力之一。美国学者奥格布(Ogbu, J. U.)将文化生态学研究与教育生态学研究融为一体,并将其研究思路和方法称为“学校教育的人种生态学”。德国学者布泽曼(Busemann, A.)和波珀(Popp, W.)等人,侧重于对教育与各种宏观环境要素之间的关系进行研究,试图建立一门“教育环境学”。日本学者细谷俊夫在此基础上进行研究,于20世纪30年代出版了《教育环境学》一书。英、美等国也有韦德(Wade, I. T.)《作为学生环境一部分的中学测量》以及密歇根大学1959—1965年进行的著名的学校物理环境研究等。这些都为教育生态学的发展提供了重要推动力。

教育生态学研究的另一个推力,来自于心理学与生态学结合的研究。生态学原理和方法在20世纪40年代被运用于心理学。1944年心理学家勒温(Lewin, k.)发表了《心理生态学》一文,涉及了相关研究,同时他也是第一个建议开展心理生态学研究的学者。其后,勒温的两个助手巴克(Barker,

R.) 和赖特 (Wright, H.) 侧重于运用生态学方法探究人类行为和经验, 进行了深入的研究, 发表了重要的研究报告《一个男孩的一天》。20 世纪 70 年代, 美国学者布朗弗布伦 (Bronfenbrenner, U.) 沿着巴克和赖特的研究路线继续前进, 出版了《实验的教育生态学》《人类发展的生态学》等重要著作。这些研究也极大地促进了教育生态学的发展。

从直接的结合来看, “生态学” 一词在教育研究中正式使用, 可能始于美国教育学者沃勒 (Waller, W.), 他在 1932 年的著作《教育社会学》中曾提出“课堂生态学” (ecology of classroom) 的概念; 1966 年, 英国学者阿什比 (Ashby, E.) 提出“高等教育生态学” (ecology of higher education) 的概念, 并肇始以生态学的原理和方法对高等教育进行研究; 1976 年, 美国哥伦比亚大学师范学院院长克雷明在其著作《公共教育》中正式提出“教育生态学” (ecology of education) 并列专章阐述。^[9] 随着各方面研究的不断推进, 生态学原理与方法在教育研究与实践中的运用越来越广泛和深入。

(二) 当前主要研究成果及观点

1. 国外相关研究

(1) 研究情况概述。20 世纪 70 年代, 国外的教育生态学研究已十分兴旺, 主要集中体现在两个方面: 一是以研究教育的资源分布为主旨, 以英国学者埃格尔斯顿 (Eggleston, J.) 的《学校生态学》(1977) 为代表, 同时, 埃格尔斯顿也注意到, 生态学所关注的是有机体的行为和生活方式, 以及它们与周围环境的关系; 二是从教育与环境的关系入手来探讨问题, 如费恩 (Fein, L. J.) 的《公立学校的生态学》(1971)、坦纳 (Tanner, R. T.) 的《生态学、环境与教育》(1974)、沙利文 (Sullivan, E. A.) 的《未来: 人类生态学与教育》(1975) 等。到 20 世纪八九十年代, 教育生态学研究不仅范围更加拓宽, 而且向纵深发展。华盛顿大学的古德莱德 (Goodlad, J. I.) 侧重于微观的学校生态学研究, 首次提出学校是一个文化生态系统 (cultural ecosystems) 的概念, 目的在于从管理的角度入手, 统筹各种生态因子, 以建立一个健康的生态系统 (healthy ecosystem), 提高学校的办学效率。教育生态学家鲍尔斯 (Bowers, C. A.) 对微观的课堂生态和宏观的教育、文化、生态危机等教育

生态问题进行了深入的研究。国外学者对教育生态学研究对象的认识颇不一致，但都强调生态学综合、联系、平衡的基本精神，研究的内容主要侧重在微观教育生态学、教育生态因子生态学、宏观教育生态学三个方面。^[10]其中，克雷明和阿什比的研究具有较强的代表性。

(2) 克雷明的教育生态学思想。1976年，克雷明在其所著的《公共教育》(Public Education)中列专章探讨了教育生态学问题。1978年9月，在瑞典皇家科学院庆祝斯德哥尔摩大学建校100周年大会上，克雷明发表题为《教育生态学中的变革：学校和其他教育者》的演讲，进一步阐明了他的教育生态学观点。克雷明认为生态学的概念是有用的，因为它强调联系，运用生态学方法与模式的要点在于指明教育情境的范围和复杂性，教育生态学的方法就是“把各种教育机构与结构置于彼此联系中，以及与维持它们并受它们影响的更广泛的社会之间的联系中来加以审视”^[11]。因此，对教育进行生态学研究，必须吸收和利用许多不同学科的知识，如角色理论和人的发展理论等。贯穿克雷明教育生态学思想的核心在于把教育视为一个有机的、复杂的、统一的系统，教育生态系统中的各因子（学校及其他教育者）都有机地联系着，这种联系又动态地呈现为一致与矛盾、平衡与不平衡。因此，教育研究不仅要全面考察各教育机构之间的联系，而且要考察这些教育机构自身的稳定性和不平衡性，即动态地历史地考察教育生态系统。他还认为，每一个个体都是一个独特的生态系统，因此，他们的“有教育意义的方式”也各不相同。^[12]个体与教育机构、结构之间存在互动，发展出自己的教育网络。克雷明考察教育问题的思想体现了生态学的联系观、平衡观、动态观。

(3) 阿什比的高等教育生态研究。阿什比在他与历史学家玛丽·安德森合著的《英国、印度和非洲的大学：高等教育生态学研究》一书中首次提出并应用“高等教育生态学”这个概念。^[13]在阿什比的教育生态系统思想里，包含了两种要素、两种状态、两种路径。“两种要素”指遗传与环境，在全面审视西方大学发展史的基础上，他从生物学的角度提出“任何类型的大学都是遗传和环境的产物”，遗传是指学校作为一个有机体，自身具有的内在发展逻辑，环境即是外部的政治、经济、科技等对学校发展的影响因素，任何一个大学都是内在逻辑和外部环境相互作用的结果；“两种状态”指失衡与平衡，阿什比认

为教育体系显示出生物种系发育的惯性，一方面要保持和延续文化遗产，另一方面要随时适应所处环境，在这内外两种力量的制约中，出现不稳定的平衡，形成一系列“平衡—不平衡—更高层次平衡”的发展过程；“两种路径”即抛却传统与自我调节，当遗传发生变异或平衡失衡的时候，学校系统必须予以适当的回应，回应包括抛却传统以迎合新事物以及自我调节以适应新事物的两条路径。^[14]在倾向上，阿什比强调学校发展过程中内在逻辑的重要性，应在保持大学的完整性的基础上，改革大学的内在传统，以适应外在环境的变化。其理论更多地关注了生态的遗传论、环境论和适应论。

(4) 生态后现代主义及其课程研究。后现代主义的蓬勃兴起，为生态教育的研究注入了新的活力。生态后现代主义主张生态世界观，即世界是由关系网络组成的有机整体，现实中的一切单位都是内在地联系着的，所有单位或个体都是由关系构成的。在这个整体中，作为关系者的事物和事物间的关系都是真实地存在着的，任何一物的变化必然引起这些复杂关系网络的变化。这种相互包含的关系是一种内在的有机联系，而不是实体与实体之间机械的外在相互联系。将生态观引入课程研究是 20 世纪 80 年代中期以后课程研究领域的热点之一。高夫 (Noel Gough) 从生态政治学 (ecopolitics) 的角度提出了“课程范式的更新”问题，在课程的生态学方面的研究成果有《建立生态政治学：与课程重建的联系》(*Becoming Ecopolitical: Some Mythic Links in Curriculum Renewal*)《从认识论到生态政治学：课程范式的更新》(*From Epistemology to Ecopolitics: Recewing a Paradigm for Curriculum*)《环境教育，叙述的复杂性和科学/小说》(*Environmental Education Narrative Complexity and Postmodern Science/ Fiction*) 等；奥尔 (David W. Orr) 在探索现代教育观点与生态危机关系的基础上，呼吁加强“生态素养” (ecological literacy)；约翰·米勒 (John P. Miller) 以整体观和内外联系观，建构起“整体课程” (holistic curriculum)；斯拉特瑞充分注意到课堂生态问题，既研究又实践了“生态模式” (ecological models) 的改变；鲍尔斯 (Bowers, C. A.) 和弗林德斯 (David J. Flinders) 倡导将以生态为重点的、全局性的问题融入后现代主义的教育、教学中去，以“反映性教学” (responsive teaching) 贯穿整体生态的理念。^[15]查伦·斯普瑞特奈克 (Charlene Spretnak) 是生态后现代主义的

重要代表人物，著有《真实的复兴》等，其对现代性的反思批判的观点对生态课程的研究具有积极的启发意义。

2. 国内相关研究

我国的教育生态学研究起步较晚。20世纪70年代，台湾师范大学方炳林教授率先从事这一领域的研究，并著成《生态环境与教育》一书，成为我国教育生态研究的基础性文献。该书以生态环境因子为主，研究各种生态环境因素与教育的关系以及对教育的影响，初步建立了教育生态学的科学体系。进入20世纪80年代，先后有香港郑燕祥的《教育的功能与效能》、台湾贾锐的《校园生态环境与教育》等著作出版，其中比较有影响的是台湾学者李聪明所著《教育生态学导论》，该著作针对台湾地区教育的现实，运用生态学的原理，对各种教育问题进行反思，从而正式揭开了运用生态学的原理与方法分析教育问题的研究框架。大陆学者对教育生态学的研究始于20世纪80年代末。南京师范大学吴鼎福是较早进行研究并取得一定成就的研究者，其先后发表了《教育生态学刍议》《教育生态的基本规律初探》等文章，并于1990年与诸文蔚合著出版了我国大陆第一本《教育生态学》。之后，任凯和白燕、范国睿等学者又从不同的侧面探讨研究了教育生态问题，并出版专著。

从现在出版的几部较重要的专著来看，吴鼎福等的《教育生态学》作为我国大陆第一本教育生态学专著，由于作者有较深厚的生态学知识基础，并以环境问题研究者的视角来关心、研究教育生态问题，借用了不少生态学理论、概念、术语，生态学的色彩较浓厚，但在教育问题中移植的生态学理论需要进一步融合。任凯等人所著的《教育生态学》希望借用生态学的原理与方法较深入地分析教育现象，但分析的深度和广度仍需进一步加强。华东师范大学范国睿所著的《教育生态学》这一专著，在上述学者研究的基础上有所突破，一方面在建构的学科体系上，力图从文化、人口、资源以及环境角度来阐述教育生态，并引用了大量国外的研究成果，还用比较研究法对这些成果进行类比，但与教育微观的内在的方面联系不够紧密。^[16]在教育研究的具体领域，近年来也有不少著作出版，如吴林富的《教育生态管理》、范国睿等的《共生与和谐：生态学视野下的学校发展》、于永昌的《生态化教学》、孙芙蓉的《课堂生态研究》、王加强的《学校变革的生态分析》、季海菊的《高校生态德育论》、李森

等的《课堂生态论》、徐莹的《生态道德教育实现方法研究》、陈秀征的《中学语文生态型教学建构》等等，从不同的方面对生态教育进行探究。除专门系统的研究著作外，在中文期刊网 CNKI 中搜索“教育生态”关键词，截至 2014 年共有 13247 篇文章。教育生态学专著的出版以及一些教育生态问题专论的发表，标志着教育生态学研究已成为我国教育科学研究的重要领域之一。在学校发展的研究方面，范国睿等所著的《共生与和谐：生态学视野下的学校发展》较为全面系统，书中对教育生态学研究的内容与方法、我国学校教育生态的历史变迁进行了详细的梳理，并从区域教育生态、学校变革的生态学分析、学校制度生态、学校组织生态、学校文化生态以及课堂生态等方面展开论述，具体深入地反映了影响学校系统发展的生态问题，对推动区域和学校教育生态的优化与发展提出了一系列重要的意见和观点。其次，同济大学第二附属中学、杭州市下城区等学校和区域，也从与教育实践相结合的角度进行了教育生态化的有益探索，并出版了《行走在生态教育的路上》《好的教育：区域教育生态理论的研究与实践》等著作，但其中对生态与教育结合的理论性挖掘不够，主要是理念性的推广和学校或区域工作生态化点状式的呈现。

总之，我国学界对于教育生态的研究主要在教育生态环境、校园文化生态、教育生态系统三大方面。从总体上看，我国的教育生态学研究还刚刚起步，在如何将生态学的原理运用于对教育现象和教育问题的分析与研究上，尤其是针对教育的基本单元——学校的生态型发展的研究上还需进一步加强，在生态哲学观同教育自身的规律和实践的有效结合方面，同样需加以研究。本书拟以学校教育发展为经，以生态学原理运用为纬，在生态型学校发展方面做一些探索。

三、 学校生态型发展的必要性

（一）生态时代的需要

生态文明的兴起，把人类带入了一个全新的生态时代，生态现象、生态原理、生态文化、生态哲学在各个学科和各个领域都得到了格外的重视，教育作