

变革力的生成

BIANGELI DE SHENGCHENG

——学校转型性变革的内生路径研究

——XUOXIAO ZHUANXINGXING BIANGE DE
NEISHENG LUJING YANJIU

卜玉华○著



教育科学出版社

ESPM

Educational Science Publishing House



变革力的生成

——学校转型性变革的内生路径研究

卜玉华○著

教育科学出版社
·北京·

出版人 所广一
策划编辑 罗永华
责任编辑 罗永华
版式设计 刘莹
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

变革力的生成：学校转型性变革的内生路径研究 /
卜玉华著. —北京：教育科学出版社，2014. 3
ISBN 978-7-5041-8241-8

I. ①变… II. ①卜… III. ①中小学—学校管理—研究—中国 IV. ①G637

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 012313 号

变革力的生成——学校转型性变革的内生路径研究

BIANGELI DE SHENGCHENG—XUOXIAO ZHUANXINGXING BIANGE DE NEISHENG LUJING YANJIU

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 010-64981252
传真 010-64891796 网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京博祥图文设计中心

印 刷 保定市中华美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开 版 次 2014 年 3 月第 1 版
印 张 19 印 次 2014 年 3 月第 1 次印刷
字 数 357 千 定 价 49.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。



导 论 / 1

第一章 我国当代学校变革的基本主题 / 13

第一节 核心理念：培育主动、健康发展之人 14

第二节 变革性质：实现整体转型 20

第三节 核心任务：提升内生力 27

第四节 基本思想方法：生成论 41

余论：改革主体与价值抉择 49

第二章 准备期：必要任务 / 53

第一节 理念适度先行 54

第二节 变革心态的诊断与引导 59

第三节 诊断和选择变革“关键生长点” 64

第四节 变革蓝图的绘制 84

余论：在复杂生境中处理好内涵发展与外部生态的关系 93

第三章 孕育期：可能突破点与着力点 / 97

第一节 孕育期的纠结与克服 98

第二节 在“突破口”处着力 106

第三节 学校支持力量的跟进 112

余论：坚持“成事”、“成人”价值立场的内在统一 122

第四章 突破期：变革力的局部生成 / 125

第一节 困局种种 126

第二节 合力走出改革困局 132

第三节 变革力的初步生成 142

余论：变革突破的性质与意义 157

第五章 发展期：变革力的全面生成 / 161

第一节 全面变革的任务 162

第二节 全面变革的新挑战 163

第三节 从“焦点”到“焦层”：管理层的整体改革 168

第四节 从“焦点”到“焦群”：教师队伍的团队化、梯度化发展 192

第五节 从“焦点”到“焦链”：教学与学生工作改革的系列化推进 203

余论：发展期的三个基本认识 222

第六章 成型期：变革力的整体融通 / 227

第一节 新任务与新境界 228

第二节 在机制建设中实现系统成型 232

第三节 新型学校基本形态 248

余论：未竟的变革 272

第七章 总论：学校变革力的生成路径与内在逻辑 / 277

主要参考文献 / 288

索引 / 294

后记 / 299

一百多年前，我们为探寻一条在新的世界中体面生存下去的道路，于危难之中被迫终止绵延了近两千年的中国私塾式教育制度，以西方为师建立了近代型学校。但近代型学校成立以来的百年岁月里，中国社会内部腐败和外国帝国主义的羞辱性掠夺，如同一对孪生恶魔，给我国学校发展带来了诸多困扰。我国学校为克服这对孪生恶魔，提高人才培养质量，历经艰难探索，发展到今日奠定了我国近代型学校较为成熟的体系，为我国培养了大批优秀人才，为新中国重现青春活力做出了巨大贡献，中国教育事业的发展是有目共睹的。

然而，星移斗转，在21世纪到来的前后10年，一个新的大时代的到来，使我国近代型学校的弊端彰显出来，变革与更新的时代发展主题又一次推到国人面前。区别在于，如果说我国近代型学校的建立是从无到有的建设过程，则这一次建设需要从“旧有”走向“新有”，是变革与更新双重任务下的自我更新与转型；如果说我国近代型学校的建立走的主要是模仿之路，那么，这一次的重建过程则需要走一条自身成长之路。为此，作为发展了近一个世纪的近代型学校，它既需要先厘清自身的传统与问题，也需要明确新的发展方向，探索一条中国化的学校变革之路。我们对新型学校发展的探索也就从这里开始。

一、缘起：基于一批创业者建设新型学校的创业故事

众所周知，改革开放以后，我国便进入了一个新时代。这个时代的主要标志不仅仅是市场经济体制的确立，中国农村生产责任制的推行，也不仅仅是传统“单位人制度”的逐渐打破，更是中国人自主精神的被唤醒或即将被唤醒！

面对大时代，我国教育领域的反应还是比较敏锐的，20世纪八九十年代的成功教育、理解教育、愉快教育、情境教育、班主任魏书生的故事、“新教育”等都名噪一时，华东师范大学的叶澜于1994开展的“新基础教育”研究便是其中之一。叶澜说：“‘新基础教育’生在世纪之交的当代中国社会的转型时期，

成于21世纪第一个10年，又以学校转型性变革为核心问题开展研究，故而这项研究中所经历的变化，在一定意义上反映了中国社会转型时期的教育状态与人的心态，也让我切身感受了转型的重要、复杂与艰难。”^①然而，与一些教育改革的大事件和小事件均不同的是，“新基础教育”研究持续近20年，至今却仍然活跃在我国教育的大地上，且呈现出越来越强大的生命力和越来越壮观的同行者队伍。实践是检验真理的最终标准，因此，这样的研究状态值得我们进一步探究其内在的成功理路。

“新基础教育”研究，其前身是1990年叶澜主持的一项小课题：“基础教育与学生自我教育能力发展研究”；1994年开始正式进入以学校变革为对象的研究；之后，此项研究一路前行，经过了探索性研究（1994—1999）、发展性研究（1999—2004）、成型性研究（2004—2009）、扎根性研究（2009—2012）和生态式推进研究（2012—2015），前后5个阶段共20年，目前仍然在进行中。这期间，除了一所学校因更换新校长而退出，另一所原是农民工子弟学校，后与当地公办学校合并而消失外，其余学校都一直同行在队伍中，期间还不断有学校加入，构成了不同类型的、处于“新基础教育”研究不同变革阶段的学校变革队伍：有从事了15年以上“新基础教育”研究的第一批学校，有从事了10年以上研究的第二批学校，有从事了5年以上研究的第三批学校，还有刚刚从事1年研究的第四批学校。原有学校没有退出，新的学校又一批批地加入，如此滚动式发展的共同变革格局，构成了处于不同变革阶段、不同发展水平的学校队伍。随着时间的推移，研究者们关于学校变革的思想越来越成熟，认识越来越清晰，实践路径越来越深入，队伍越来越壮大，创造越来越丰富，影响力越来越大。虽然生活于这个纷繁复杂、物质主义至上、自我主义大行其道的时代，然而，参与此项变革研究的校长和教师们的心态却越来越沉静，越来越热爱自己的事业，不计名利、不畏挑战、不怕辛苦，充满激情，精神饱满地站在中国当代基础教育改革与实践的第一线。那么，这是一种什么样的力量在吸引着他们如此持续而坚定不移地参与研究？这不是一项行政推动的、政策驱动下的变革，来自行政的压力显然不存在，那么，是学者自身的魅力吗？对于具有独立精神和批判精神的学校教育工作者而言，这样的理解没有说服力。

近几年，随着与国际合作的频率越来越高，“新基础教育”研究学校办学质量的提高，社会影响力的不断扩大，越来越多的教育学者和学校一线人员不断前来学习与考察。因看到的更多是学校转变后的成果而不是清晰转变的过程，他们惊讶的同时也在不断地追问我们：“你们的这项学校变革到底是怎样走过来

^① 叶澜. 个人思想笔记式的15年研究回望[G]//叶澜, 李政涛, 等. “新基础教育”研究史. 北京: 教育科学出版社, 2010: 144.

的？”对于这个问题确实无法用一两句话来回答，但它包含着两层含义：一是学校变革的内动力来自何方？二是达成这项变革需要什么样的能力？前者是学校变革持续进行的前提，后者是学校变革得以持续进行的保障。基于这样的追问和思考，我于是将这两个问题转换成了一个课题的名称：“提升学校变革的内在需求与持续发展力之研究”，2010年被立项为全国教育科学规划一般课题。因课题研究的对象已经具备且非常丰富，又是处于不同变革阶段的学校，所以，这项课题研究的基本方法，一方面是梳理回顾五个阶段学校变革的历程，另一方面是基于现有研究阶段，作进一步的梳理研究。本课题的研究成果便是“新基础教育”研究的内容之一。

因此，这本著作是以一批创业者用了近20年的时间建设中国新型学校的丰富经验为经验原型而成的，一方面讲述了他们艰苦而充满成长欢乐的共同创业故事，因为我是“新基础教育”研究的主要成员之一，对这项研究有着深度而丰富的体验，这为本书呈现生动而丰富的故事提供了必要的个人保障。另一方面，本书也并不希望只是简单地停留于讲一个又一个故事，而是力争从创业者们的经验中概括归纳出建设新型学校的基本内生路径与策略，从而为更多愿意建设新型学校的创业者提供具有普遍意义的启示。这样做，既是理论研究人员区别于实践一线人员的基本任务，也是一项经验能够走向推广的必要基础，因为只有普遍化的、一般化的东西，才具有可迁移性与推广价值。当然，从个别化经验走向普遍化认识是理论工作者的任务，而普遍化后的实践个性化转换则是教育实践者的任务，最具个性化的实践即是最具创造性的实践，所以，研究走向普遍化与实践走向个体化与创造化并不相悖。

二、 解读： 创业者们的初始状态

了解这群创业者的创业故事，首先要对创业者们有些初步认识。参与“新基础教育”研究，以新型学校建设为己任的创业者队伍共由三方力量构成：一是学校的校长和教师们，二是叶澜领衔下的大学研究人员，三是当地教育局的相关负责人。这三方面形成了合作协商的工作关系。在研究过程中，大学人员主要是专业支持者，学校实践人员主要是实践探索者，当地教育局主要是资源和政策支持者。由于前两支队伍在学校变革中是携手共进的关系，对学校变革发挥了直接的作用。所以，我们重点介绍他们。

学校变革不同于企业变革能直接产生经济效益，也不同于行政机关的改革能直接提升工作效率或个人职位，学校变革的最初成果首先是学生的发展与成长。也就是说，对变革者而言，学校变革的成果不能用名利来衡量，或许根本就无法产生名利，它首先需要的是变革者的自我投入、自我付出，甚至是自我

牺牲。

事实上，在当代中国，学校变革者生存在一个价值多元的新时代，他们有不同的价值追求：有的人为追求名利而进行学校变革，有的人是为实现个人价值而从事学校变革，还有的人是盲目地为变革而变革。所以，学校变革领导人首先需要面对的便是变革者的价值取向与变革动力的问题。

（一）一群有变革意愿的校长

从一开始，“新基础教育”研究的创始人叶澜对当代学校变革的困难作了充分的预期，她意识到校长变革的意愿是否自觉、是否真诚是他们能否真正开展变革的大前提。在挑选合作研究的学校时，她既不看重校长的学历、性格、性别，更不看重学校的基础，只看重校长是否真心实意想改革，她认为这是一所学校变革能否最终取得成效的前提。所以，1991年在做前期研究时，叶澜选择做研究的上海市普陀区洵阳路小学便是一所十分普通的学校，在区里属于中等状态。她这样回忆说：“洵阳路小学所处的地段也决定了它只有狭小的空间。不高级的设施、拮据的经费，以及家长的经济地位和社会地位大多属平民阶段的学生。然而，他们有一位热爱教育且不满足现状，还相信通过教育研究可提升学校水平的、十分有个性的校长；有一个能相互合作的领导班子；有愿意进行改革实验以改变自己的教育、教学行为，使学生得到更好发展为宗旨，而不是单纯以个人升职、扬名为直接目的的一批教师。”^①后来，我们在选择合作学校时，一直坚持的都是这一原则。

（二）一群处于复杂生境，心思不齐的教师队伍

当然，选择有变革理想和意愿的校长作为合作校长，并不等于学校中的教师都像校长一样能够在初期都有变革意愿。比如，20世纪90年代末期，正是我国社会转型较快的一个时期，各种思想非常活跃，人们的职业选择自由和空间开始扩大，“下海”、“跳槽”成为描述当时人们进行职业转换的一些十分生动的词语。冲击最大的行业之一便是教师，主要是由于教师工资待遇偏低，面对社会上的各种诱惑，一些有能力、有发展愿望的年轻教师会选择放弃做教师，换做其他行业。叶澜老师回忆在洵阳路小学的研究经历时，就讲过这样一个故事。

^① 叶澜. 个人思想笔记式的15年研究回望 [G] // 叶澜, 李政涛, 等. “新基础教育”研究史. 北京: 教育科学出版社, 2010: 150.

那是1993年初冬的一天，也是一个星期四，我们课题组成员照例在完成第一节课后到校长办公室会合，突然，校长推门而入，拿起门背后的毛巾，坐到椅子上掩面伤心地大哭起来。这让我们惊呆了，不知发生了什么事。在劝慰中，校长抽泣着说出了事情的原委。原来二年级实验班的一位数学教师今天托人捎来一张纸条后就不来上课了，原因是更有报酬的单位要他（后来才知道是到宾馆工作）。校长刚才强忍内心的痛苦去安排第二节临时顶课的教师，回到办公室后，她再也克制不住了。自然，我们原定第二节的听课只能取消。大家纷纷就这一现象发表起议论来，主调是气愤与不解，但主要还不是就这个教师的行为，而是针对由社会上突如其来的市场经济所造成的教育中的众多怪现象。

这里所举的是时代发展对学校变革的挑战。其实在后来的十几年变革中，我们又不断地接触和感受到阻抗学校变革的各种因素。

就学校外部而言，除了时代挑战、社会价值多元取向等宏观影响外，教育系统内部对学校变革的影响更为直接。在20世纪90年代至今的20多年里，我国基础教育系统也在不断地发生着各类变革，其中对学校日常生活影响最大的两个变革：一是素质教育，二是新课程改革。这两项改革都由教育行政部门推动，地方教育局、教研员、各类教育督导人员和课程改革专家都是指导学校进行变革的主力大军。“新基础教育”便是在这样的背景下与学校合作开展研究的。不难想象，无论校长还是教师，都要同时面对着“几个公婆”的改革要求，不同的“公婆”可能有不同的主张，即使是同一主张也会因为所用的术语不同，让校长和教师产生理解上的混淆与困惑。“新基础教育”学校变革初期，一个星期中的某个半天或一天是我们课题组人员到学校开展研究的日子，老师们常常这样说：“我今天上的是‘新基础教育’的课。”起初，我们没有体会其话语中的言外之意。后来，我们发现同一教师会在一段时间内不断重复同样的教学问题，原因是只有当我们到学校指导的当天，教师们才会按“新基础教育”的要求上课，我们走了，他们要么按“新课程”的要求上课，要么回到自己原来的教学轨道上去。也就是说，教师们面对着至少三种在他们看来互不相关甚至是冲突的变革要求的干扰：新课程的教学要求、“新基础教育”的教学要求以及他们自身的传统观念与行为。记得2006年3月，在上海市闵行区一所中学做教学改革研究时，一位英语教师气恼地说：“这个学期我们非常辛苦，也很困惑，新课程改革和‘新基础教育’到底有什么不同？是不是‘新基础教育’一定比新课程改革要好？我们不知道应该听谁的意见，如果我们不按教研员的要求（教研员是新课程改革在地方上的主要指导者——笔者注）做，我们的职称、评奖

就可能会受到影响。而‘新基础教育’除了给我们指出问题和一些建议外，却不会给我们带来这些实实在在的东西，我们为什么还要做‘新基础教育’？”这种想法不是个案，在改革过程中，我们不断地接触到有这类困惑的校长或教师。

学校内部的改革阻力更为多样，用叶澜的话说就是：“蹲下去看到的都是蚂蚁。”一类变革阻力是来自于认为自己是不能发展，也不需要发展的“老教师”（在中国学校中，一般35岁以后就被称或自称为“老教师”）。这些教师通常认为自己不能发展的理由：一是年纪大了，没有发展的希望与空间；二是职称该评的已经评了，不再需要为评职称而费力气了；三是自己在学校中一般都是队伍中的骨干教师甚至是年轻教师的师傅，如果成为改革对象，出了问题，很没有面子；四是认为改革太多，也未必产生什么成效，只是瞎折腾，只要学生的考试成绩上去了，管它白猫还是黑猫。所谓教师队伍中普遍出现的职业倦怠现象便属于这种职业发展心态。另一类变革阻力来自教师在校际间或行业内的流动量大，一些实验学校好不容易培养的骨干教师，很快被其他学校发现并以高职位或高待遇的方式吸引走了，阻碍了实验学校改革成果的累进性开展。20世纪90年代末期，国内教育学术界和学校流行着“以德育人，以情留人”的说法无不与此背景相关。当然，最大的一类阻力就是教师们多爱用经济待遇标准衡量自身工作的价值，老教师为了混口饭吃，青年教师觉得没有前途，感受不到教师职业自身带来的欢乐。

当然，我们还应该看到，在学校中更多的是那些不图名利、踏踏实实工作在教育一线的教师。这些教师常常能够直面现实，心态淡泊，不奢望获得多么骄人的教学成绩，也不太会奢望人生会有转行或换校的机遇，他们认为只要把自己学生的成绩提高了，也就心满意足了。在改革面前，他们心态很平和，既不强烈拒绝也不会非常投入，学校要他做什么，他就做什么，规规矩矩做事，老老实实做人。我们当时认识到，这类教师意味着他们有潜能，但缺乏内动力，要变革首先就要激发他的内在需求，让他感到一种挑战感、一种不满足感，或是一种不安全感，然后把这些感觉再进一步转化为期待感、发展喜悦感乃至一种责任感与人生意义感。

总之，在当代从事学校变革，这对变革研究者和领导人都意味着，他们首先不是思考如何帮助改革实践者去掉旧观念与旧行为、形成新观念与新行为的问题，而是要思考激发他们敢于直面自身、愿意挑战自我、形成主动发展的愿望。而这一点又该是多么不容易！因为这不是大学人员作一场充满激情、道理深刻的报告便能够轻松达成的，也不是开一两次教学研究活动就能够让教师们体悟到改革的必要性。那么，我们是如何与这样的一群教育实践者一起冲出改革初期的困局，找到一条自我更新的发展之路呢？这便是本书所要着重回答的问题。

（三）一群各具特点的草根学校

我们的研究对象是丰富多样的。从学校办学历史看，有不同历史时期成立的学校，如民国初建立的百年老校、新中国成立后建立的中年学校（50年以上）、改革开放后建立的青年学校（20年以上），还有城市化浪潮中建立的新学校（20年以内）。从发展类型看，有连续性发展的学校，有从厂办学校转型而来的公办学校，有几所村校合并而成的学校，也有学校集团中的某个分校。从学校规模看，有2000—8000人以上的大型学校，也有1000—2000人的中型学校，还有1000人以内的小型学校。从生源类型看，有纯粹的本地生源学校，也有生源混合型的学校，更有流动儿童学校。从学校所处地域看，有农村学校、城郊学校，也有城中心学校。从办学质量看，有普通的薄弱学校，有质量中等的学校，也有当地的名校或重点学校。从参与“新基础教育”的时段而言，有从事“新基础教育”研究实验近20年的学校，有10多年的学校，有5年以上的学校，有3年变革的学校，也有刚刚进入参加了1年的学校。如此多样的学校，正是中国当代中小学校的基本类型特征。我们之所以选择这样的学校作为研究对象，既不是一种刻意，却也是一种刻意。不是一种刻意，是由于在选择合作研究的学校时，我们只选择校长，不选择学校；是一种刻意，是由于我们希望对中国学校变革的研究更具有普遍意义，因为真正构成中国义务教育主体的学校是千千万万各种类型的草根学校。

当然，受到研究空间距离、研究精力、研究可能性的影响，这些合作学校多位于上海、常州和淮安等长三角地区，人们可能会怀疑这项研究在全国是否有普遍意义，尤其是农村学校。上文在分析实验学校类型多样性时，已对这项研究的普遍意义作了思考，这里还想进一步说明的是，这项在长三角的研究更能够体现一定的时代性和前瞻性。因为这个地区应当是中国经济发展基础较好，近30多年来改革最活跃、发展最迅速的区域之一，学校的办学条件相对较好，师资力量相对较强，校长和教师心态相对较开放，思想相对较活跃，接触各类教育资源的机会相对较多，尤其重要的是，当地教育局能够给予学校变革提供一定的自主空间和资源支持。凡此等等，这些条件既为“新基础教育”研究提供了必要的基础性条件，也使“新基础教育”研究更具有时代性和前瞻性。

（四）一群对实践充满未知、充满探究精神的大学研究人员

可能在人们的想象中，当大学研究人员进入学校时，他们常常是自恃理论的工作者而傲居于实践者面前。事实上，对理论研究者而言，当他只是“走近”实践时，他可能会以理论衡量实践，把理论作为参照系对实践提出要求，这样

的理论工作者便是高傲的，因为他不必为实践者按照他的理论作了改变之后的实践问题而担心，也不必思考当他提出一个建议时，如何应对实践境域中纷繁复杂的要求。但我们不只是“走近实践”，更是“进入实践”，我们称为“实地介入式研究”。即我们华东师大课题组成员到学校开展研究，不只是以一个外界观察者的身份，而且以合作者的身份，直接进入课堂和班级，介入到教师教学、教育的研究过程之中，与教师们一起讨论教育教学的价值、教材内容的育人价值、学生的学习情况、教学目标的定位、教学内容结构的重组和教学过程的展开逻辑，以及教师应当如何听课、评课，甚至如何制订学期计划，如何进行工作小结，如何撰写教学案例，等等。

但“进入实践”又何尝容易！一方面是我们对课堂教学实践的复杂性并不了解，另一方面，当我们与教师交谈时，我们还要学会用教师能听明白的、易受触动和印象深刻的语言方式来表达和对话。叶澜曾回忆了她最初在上海浦东外高桥保税区实验小学做实验时，试图“走进实践”的一个经历。“说实话，做第一次报告时，教师们给我的感觉并不很好，尽管校长是热情的、想做事的，但教师们呈现出的是一种相对茫然和无关、冷冰冰的礼貌状态。静静地听着，眼光中看不出感觉。”她后来分析说，除了学校和教师们的原因外，“还有我自身的问题。我是作为一个外来者闯入的，对学校的情况并不了解，更谈不上对教师需求的了解，所作报告的内容缺乏针对性，自然不会引起积极的反应。自此以后，我对接受到一所陌生学校去作报告这样的邀请总持谨慎态度，因为这样的报告往往效果十分有限，特别在教师缺乏需求和目标的状态下。所以，我宁可先听课或开座谈会，人数虽不多，但可以对话。我体会到，面对一个教室的人作报告要比面对一个礼堂的人作报告难得多。”^①

当然，最大的挑战还不只是如何诊断问题，分析问题并寻找可行性建议，而是我们应该如何认识教师，改变他们的职业理想、教育观念和在课堂中的角色定位，改变教师在课堂教学中的关注重心和行为方式。在与教师接触的过程中，我们经常看到有的教师通常具有较强的控制意识和能力，有的教师只关注如何在课堂中展示自己的才华，有的教师则忽视教学基本功，课堂用语、板书和过程展开都很随意，有的教师教学内容扎实却缺乏灵活性。所以，面对动态不居、复杂多样的课堂教学，我们课题组成员几乎都曾失眠过、焦虑过。比如，课题组一位成员说：“在每次听课、评课活动结束后以后的夜晚，我都会躺在床上作自我反思，时常会为自己的点评不足而羞愧，为哪一个问题没说或说了但没说清楚而遗憾，为思考还可以怎样把这些问题说得更明白，还没有其他的分析

^① 叶澜. 个人思想笔记式的15年研究回望 [G] // 叶澜, 李政涛, 等. “新基础教育”研究史. 北京: 教育科学出版社, 2010: 159—160.

角度而心烦甚至头痛。”^①

但是，我们这群人逐渐在实践中慢慢地醒悟了、清醒了，我们不仅会诊断问题、分析原因，还可提出可行性建议；不仅能够激发教师的研究欲望、提升研究能力，还对一系列教育理论问题有了新的认识。理论与实践双向滋养、相互生成的感受在我们心中逐渐清晰起来。我在回顾自己是如何学会沟通理论与实践的关系时，这样感叹：

在从事“新基础教育”研究之前，我的教育研究方式主要是通过阅读与思索进行，教育实践对于我基本处于想象与缄默状态，而由理论向实践的想象与思考很大程度上是逻辑推演的结果，教育实践处于“被言说”、“被逻辑”状态，理论自然也处于单方面想象与自我确认的灰色地带，从未真正通过两类主体间的遭遇展开过对话。从事“新基础教育”研究之后，随着自己对实践的逐步熟悉，理论逐渐从灰暗走向光明，一缕沟通理论与实践的光也逐渐照入自己的头脑之中，敞亮起来^②。

从迷茫走向清晰、从批判走向创生，是一个非常艰难甚至是痛苦的过程。我们与实验教师一样，几乎是在同步转变、在成长，是一个共变的过程，教师们的成长对我们是挑战也是促进。只是作为理论研究者，我们原有的知识结构、思维方式、角色意识会时时提醒我们，并使我们能够比教师这些实践人员站得更高些、远些、宏观些、深刻些。我们就是这样在相互解读中、彼此督促中合作了近20年，共同为建设新型学校而创业了近20年！

当然，这本书的重点不是梳理我们共同创业的过程，它已经基本上由《“新基础教育”研究史》^③这本书完成了。目前，一批新型学校已经呈现出了实践新形态，这批学校积累了大量丰富的变革经验；而且第二批、第三批，乃至第四批学校加入之后，借鉴了第一批学校的变革经验，基本上都实现了快速、跨越式发展^④，这既进一步说明了我们用20年的时间所累积的学校变革经验的普遍性价值，也进一步增强了我们把实践变革经验转化提升为更具有普遍性理论的信心。

① 吴亚萍. 难以忘怀的15年研究经历 [G] // 叶澜, 李政涛, 等. “新基础教育”研究史. 北京: 教育科学出版社, 2010: 159, 208.

② 卜玉华. 出入局内外, 学读两种书 [G] // 叶澜, 李政涛, 等. “新基础教育”研究史. 北京: 教育科学出版社, 2010: 159, 391.

③ 叶澜, 李政涛, 等. “新基础教育”研究史 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2010.

④ 叶澜. 中国哲学传统中的教育精神与智慧 [R]. 未发表. 波特兰: 美国第69届教育哲学年会, 2013.

三、目的：意在深视当代中国学校的内生性转型之路

不妨先从一个故事说起。据说一位哲学家曾经带领他的弟子周游世界许多地方，在周游中学习。最后一课是哲学家和他的弟子们坐在一块草地上。哲学家问他的弟子：“你们学习了那么多知识，现在请你们想一想，如何把这块地上的草除去？”有的弟子说用火烧，有的弟子说用除草剂，有的弟子说用铁铲斩草除根。但哲学家都摇头，要求弟子们用一年的时间思考这个问题，一年后大家再在此处相约。一年后，弟子们惊讶地发现原来的草地变成了庄稼地。显然，这个故事蕴含着面对改革的两种思路：弟子们的思路是把旧的东西、不受欢迎的东西废除掉，而老师的思路是用新的东西替代旧的东西，让旧的东西没有了生长的空间。显然，哲学家的思路更高一筹，不仅不需要为废除旧东西而花费物资与精力，也不用担心旧的东西有可能复发，而且收获了新成果，一举多得。

对于学校变革，人们的一般理解都类似弟子们的思想，注重“变革”中的“革”而忽视“变”，关注如何去掉旧的，建立新的。这种思想方法容易出现简化倾向忽视转换性的、过程式的变革。有生命力的变革不是简单地废除旧的东西，而是赋予旧的东西以新的生长可能性。当然，变革并不像上述故事中所讲的那般简单，因为什么时候种庄稼，需要多少水、什么样的肥料，播下多少种子，种子发芽后如何护理？凡此等等都在其中。用中国古人的思想智慧，这是时势运转的思想方法，这是中国哲学传统中认识过程变化很重要的思维方式，即“关注转化过程中条件变化和关节点的存在。所谓时，是指客观条件，时机是否成熟，它要求人在采取行动前顾及并权衡周围环境。势，指发展的可能与势态，那是着眼于未来的行动策划。运转，则指转化点是否已有显露，行动者必须能敏锐察觉和及时把握住它，使事物朝着期望的方向发展。对待时势运转，行动者还不能只是消极等待，而要用智慧去创造、促进其变化，以达到自己的目标”^①。

因此，“新基础教育”研究的一个基本思想方法便是时势运转、生生不已。在这样的思想方法下，研究者们认为学校变革即是根据学校生活的条件，在恰当的时候，以恰当的方式，朝着恰当的方向，赋予自身以恰当的新要求，促进生活自身的不断成长。只有这样，学校生活才会因变革而生长，因生长而充满活力。

^① 叶澜. 中国哲学传统中的教育精神与智慧 [R]. 未发表. 波特兰: 美国第 69 届教育哲学年会, 2013.

四、本书结构与必要说明

（一）本书结构

本书致力于探索的核心问题是：如何在当代复杂的生存境域中，为我国学校实现转型性变革寻求一条内生路径。围绕此核心，本研究进行了如下阐述。

导论部分主要交代本研究的缘起、研究对象的基本情况、研究宗旨以及全书的整体结构，意在让读者从开始便对此研究的论说背景、对象和主旨有一个基本认识。

第一章主要阐述当代我国中小学校变革的主旨、性质、任务和基本思想方法，目的是使读者从一开始便形成对当代我国学校变革的基本认识。

第二章至第六章主要探讨我国当代学校整体转型性变革的基本过程：从准备、孕育、突破、发展到基本成型。这五章也是本研究的核心内容。在此部分，我们运用说理和事例说明的方式分析了学校变革过程中各阶段的基本任务、核心矛盾、原因、相应的解决策略，意在梳理我国学校实现整体转型性变革的基本路径。虽然全书对学校变革内在路径的把握有线性之嫌，但实际上，任何一个变革阶段都是多种要素相互转化的结果，是教育变革者实践智慧的表达。

第七章是从部分走向整体、从具体走向抽象的过程，主要交代两个问题：一是对学校整体转型性变革路径的总结，二是对这种变革路径内在生成逻辑的再分析。前者意在让读者对学校变革路径有一个总体再认识；后者意在向读者表明学校系统转型性变革内生路径的一般规律。

（二）必要说明

有必要提醒读者的是在阅读过程中请您作两种区分：第一，虽然本书研究的实践原型是“新基础教育”学校变革研究，但本书阐述的变革过程并不是“新基础教育”的研究过程，这项研究已经由《“新基础教育”研究史》一书完成；第二，本书力求基于“新基础教育”学校变革的经验，又超越于这项经验，意在更一般的意义上探索如果学校要实现像“新基础教育”那样的变革，所必须经历的内生变革历程。所以，本书是对“新基础教育”学校变革经验的理论提升，书中所举的“新基础教育”学校变革的经验主要是为说明学校变革一般理论。因此，读者在阅读过程中，要注意区分这两者。

此外，在进行这一主题的研究时，我们参照了一群“新基础教育”实验学校在不同变革阶段的经验，足见，一方面，本书所阐述的学校变革经验具有一

定的普适性和理想性，在现实生活中很少有学校能够在实现转型的过程中完全符合本书的所描述的图景；另一方面，每所学校在实现整体转型性变革的过程中，都深深地带有自身的发展个性和独特经验，这和每个人的人生经历都会彼此不同是同一道理。所以，如果希望从这本书中寻求到学校变革的万能钥匙是不可能的，我们的经验只能启发您，您自己学校变革的钥匙只能由您自己去寻找。