

## 学校转型中的领导发展与管理变革 ——参与“新基础教育”基地学校建设过程的观察与体悟

杨小微

华东师范大学教育学系、基础教育改革与发展研究所，中国上海，200062

**摘要：**教育改革价值取向的多元、教育改革过程的动态生成、改革参与的广度和民主性，不仅提出了学校进行转型性变革的迫切要求，也对学校领导的角色意识、决策与策划能力等领导素质提出了极大的挑战和考验。“新基础教育”基地学校的校长、中层领导及教师团队负责人，在引领学校组织、制度和文化变革与更新的过程中，自身的价值取向、领导方略及思维品质等也发生了积极的变化。基地学校在内部管理上实行的“重心下移”策略，不仅强化了学校领导的“第一责任人”意识、拓展了在研究性变革实践中自我历练的空间，而且激发了教师专业团队独立思考、合作研讨、自我发展的愿望与活力，还带来了制度更新与文化创生相互建构的良好互动效应。三所基地学校的变革实例，虽然只是一种缩影，却也充分表现了他们在组织制度变革和新学校文化创生中的探索与成功。

**关键词：**学校转型；领导发展；管理变革；“新基础教育”

The Development of Leadership and Transformation of Management in School  
Transition —— Observation and Apperception in the Construction of “New  
Basic Education”

YANG Xiaowei

**Abstract:** The author analyzes the transformation of leaders and managers in experimental schools. Professor Yang indicated that multi-value orientation of

Education Reform based on participation and democracy not only put forward the urgency of school transition reform, but also offer great challenge and tribulation to the role of school leaders, including role-awareness, decision-making and project-planning. According to the author, the “pushing down the focus” strategy carried out by Base Schools not only strengthened the awareness of “First Responsible Person”, but also opened up a space for self-practice in disquisitive reform, and also inspired teachers to think independently. It also offered them the will to research corporately, the desire and the vigor to develop themselves and brought favorable interaction between system renovation and culture construction. Professor Yang Xiaowei’s paper demonstrated many vivid pictures of elementary schools and high schools’ education reform.

**Key Words:** School transition; Development of leadership; Transformation of management; “New Basic Education”

当代中国大陆正在经历一次深刻的社会变革，在学校教育领域，人们以不同方式回应着这场变革，其中，华东师大叶澜教授率领的学术团队，自 1994 年起，进行了一项以转型性变革回应时代挑战、以理论与实践的互动为基本方式、以创建 21 世纪新型学校和发展中国教育学理论为根本宗旨的“新基础教育”研究项目（叶澜，1999，2004），笔者有幸亲历了这项研究，特借此文阐述自己在参与过程中对学校领导发展与管理变革的观察、思考和体悟。<sup>①</sup>

---

<sup>①</sup> “新基础教育”改革实验项目由华东师范大学教授、中国教育学会副会长叶澜教授主持。该项目 1994 年在上海市外高桥保税区小学启动“探索性实验”，五年后拓展进行“推广性发展性”研究，实验学校分布在上海市闵行区、崇明县、普陀区和浦东开发区，江苏省常州市，福建省南安市，广东省广州市天河区和深圳特区等地，核心实验学校有 55 所。2004 年以后，研究转入“新基础教育”品牌学校创建阶段，从推广性阶段的核心实验学校中选择了 11 所作为基地学校展开重点建设，目前华东师范大学课题组正在对其中的 7 所基地学校进行中期评估。

## 一、转型时代教育变革对学校领导和组织的生存性挑战

当人们越来越意识到身处转型社会这样一个事实的时候，如何适应转型便成为一种生存性的挑战。这里说的“生存”，不只是人的生存，也包括组织的生存；不只是“存活”，还要“活”得健康，“活”得精彩。而当“如何健康地、智慧地生存”成为一个问题的时候，教人如何生存的教育者，引领学校组织、率领教师实施教育活动的领导者，自身便首当其冲地面对这样一个问题。

为什么说，转型时代会对人和组织提出生存性挑战？

无论自然的事物还是人为的事物，都可能面临转型的问题，因为事物是有结构的，结构是变化的，变化可能是渐进的、修修补补式的，也可能是突变的、结构调整乃至重构式的。当前社会的转型，便属于后一种变化。事物在结构性变化进程中，充满矛盾、冲突、解构、重组，以及许许多多的变数。作为人为事物的社会经济、政治和文化的转型尤其如此，远比一个分子或细胞的“转型”复杂得多，也困难得多。这主要是由于，构成社会之组成要素的，除了劳动对象和劳动产品等这些一般物以外，更主要的是有人参与其中，而人是有需要、情感、意志和精神的，这些不可视见的、只有通过理解和体验才可能把握的精神要素，将在转型过程中使人与物、人与人的关系具有新的关系结构和意义结构。(晏辉, 1998)

人为事物的转型，以变革的方式推进，我们称之为“转型性变革”。转型推进的外在结构形式，是一系列制度规范的调整或重组，意图是将人对人、人对事的权利和责任置于新的关系结构之中，而所谓新的关系结构，也不是完全预设好的，而是既有预设又不断生成着的；深层次的结构演进，是个体、群体文化心理的冲突、融合与调整，且体现为旧的意义结构不断地分崩离析、新的意义结构不断地生成与获得。

这样一来，转型必使人们面对三个层面的问题：(1) 如何适应（同时也更好地促进）社会总的结构性变迁；(2) 如何调整和重建新的社会结构下人与人、人与组织、组织与组织之间的关系；(3) 如何每使个人顺应社会转型及组织变革的要求，实现自身观念和行为的结构性转变。

对上述三项挑战中任何一项的处置不当或者束手无策，都可能将人直接置于生存的困境。企业的倒闭、股市的崩盘、改革举措的流产等等，固然是遭遇困境的极端例证，然而更为普遍的现象，是转型大潮扑面而来时，人们的游离彷徨、

随波逐流、或自觉或不自觉地被边缘化，这种反映在文化心理层面的“转型障碍”，是最隐形的也是最令人担忧的生存困境。这时候，人对世事变迁大势的把握、对机遇的敏感与捕捉、对危机和陷阱的识别、对自身意识和能力的审视及对策性调整等等，便成为决定生存及生存质量的关键举动；人在处理社会、组织和个人发展问题上体现出来的明智、果断、机敏、圆通、还有善意等等品质，便是人的生存智慧。人无论是作为个体，还是作为一个组织的领导，要面对和迎接挑战，都必须自省：有无这样的生存智慧，该如何提升自己和组织应对挑战、适应变化、超越自我的意识和能力？

转型时代的挑战意味着：每个人、每个组织，若不及时跟进社会的变革并作相应的转型，就会被边缘化甚至淘汰出局。那么，教育领域中转型性变革的挑战对教育者意味着什么呢？

首先要看看转型时代的教育变革本身具有何种特点。就其对人的观念与行为冲击较大、影响较深的要端而言，一是教育改革具有价值取向上的多元性，二是教育改革过程的动态生成性，三是教育改革主体方面的全员参与性和民主性（如赋权与问责）等等。

多元价值观的冲突与融合。随改革开放而出现的多种价值观冲突、融合与并存，是转型时期必然呈现的实存状态，价值取向上原来坚持的“一统”受到挑战，但这并不意味着社会只允许“多”而不可以有“一”，关键是在如何重建“一”以及“一”与“多”的关系。除教育活动所追求的核心价值理念及其观念体系要顺应时代的进步而更新或重建，教育改革本身的价值取向也不可避免地存在多元性。就组织发展而言，存在着追求效率与坚持公平、外延式拓展与内涵式发展、个人本位与社会本位等目标上的不同抉择；就个人发展而言，也有着内在价值（利益）与外在价值（利益）、短期效应与长远效益等的不同旨趣。在纷繁的价值诉求中做出明智的抉择，其实是别无选择的选择。

过程互动中的动态生成。由于改革牵扯的因素众多、关系错综复杂，而且改革方案在实施过程中也充满变数，这就使得任何一项改革都不可避免地带有“实验”的性质，目标及期望的效果不可能精确地预设，达于目标的路径和策略也不可能一蹴而就，所以不能指望有什么完美的改革方案只消执行和兑现即可，改革谋略需要在试探性实施过程中通过多方互动、反复调适、不断更新、逐渐“逼近”

完善。习惯了“预设—兑现”的人们，将在这种状态中感到非常的不适应。

重心下降与广泛参与。传统的改革（或者非转型时期的改良与调整）总是以自上而下的方式展开，中层和基层以执行和服从为基本特征，当今社会的转型性变革，要求人人成为自己岗位、机构、部门或组织的“责任人”或“第一责任人”，中层和基层组织也渐渐被赋予自主的空间。自主空间加大唤醒的不仅仅是权利意识，更关键的是使用好权利的能力和责任意识。因为在管理重心的下移过程中，责、权、利必须是统一的，才有望在激发活力的同时，建立起新的秩序。

上述这些特征，必然要求参与教育改革的每一个人在基本素质上发生适应性调整，要求卷入教育改革大潮中的每一所学校都要在整体面貌、内在基质和实践形态上进行变革、更新或重组。并且，这种变革与调整一定是结构性的，而不是增减修补式的。否则便会出现“退则被边缘化、进则难以适从”的二难困境。

概言之，教育改革价值取向的多元，要求每一位学校领导必须审时度势，基于对自身整体状况，包括优势、弱项和潜力的认识，恰当地做出自己的价值取舍、确立自己发展的目标定位；教育改革过程的动态生成，要求我们敏感地捕捉有用信息，并做出恰当的回应的，还要具有应变、及时调整、重组的能力，尤其是在多元、多层、多维互动过程中，把握机遇、对话沟通、协调合作的意识和能力；改革参与面和民主性的加大，核心在于赋权与问责，对每个人自主决策与策划能力、责任意识及担当能力都是极大的挑战和考验。

## 二、学校转型性变革中领导的角色与自我成长

### 1. 学校变革中的领导角色与职责

一般认为校长就是学校的领导，学校的一切责任都由校长承担；而实践中呈现出来的校长工作状态，又是“管理”多于“领导”，整天不是被校内的事务缠身，就是疲于应付外来的各种检查，丝毫显露不出“引领”、“先导”的姿态。对学校领导内涵的这一“窄化”理解，以及校长的这一“事务化”的实存状况，都与期望中的学校转型性变革时期的领导角色形象相去甚远。

转型性变革中的“学校领导”，不是某一个在矛盾交织中“拳打脚踢”的“孤胆英雄”（如校长），而是一个具有凝聚力和战斗力的团队。所谓领导，“是个体影响一群个体实现共同目标的过程”，由于学校这一个大的组织内部，又活跃着一个个人数不等的“团队”或小型组织，这些团队和小型组织中又有它们的领导

人，这些领导人的“集合”，则构成一个以校长为灵魂人物的领导集体。

作为这个“集合”的灵魂，校长，也不应当是一个忙忙碌碌的事务主义者，而是审时度势、引领学校这一富有活力的社会组织执着前行的领导人。他的根本职责是领导而不是管理。西方有文献专门区分了管理和领导功能上的不同：“保证组织的秩序和一致性是管理压倒一切的任务，而领导者的主要职能是产生变化和运动。管理寻求秩序和稳定；领导寻求适应性和建设性的变化。”，具体地说，管理者通过计划/预算，组织/人事，控制/解决问题来“产生秩序和一致”，而领导者通过建立愿景/制定策略，人员匹配/交流，激励/鼓励来“产生变化和运动”。（诺思豪斯，2004，p.6）显然，在一个充满变革性和不确定性的时代，学校的生存和发展尤其需要“领导意义上的领导”。

也许有人会说，校长既要领导又要管理，承担着多种角色。的确如此。一位西方研究者在其著作《形成学校文化》中，通过人种学的案例研究解读现行的学校文化，为了探明学校领导人怎样形成他们各自学校的文化，作者借用人类学的术语，提出了关于学校领导角色的“隐喻”，即校长应当是：历史学家、人类学勘察家、幻想家、象征者、制陶工、诗人、演员和疗伤者。作者认为他们在塑造学校“良好生态”、形成日常生活常规方面的作用是不可低估的（Deal, T.E., and Peterson, K. D., 1999, pp.87-99）。这还只是从学校文化这一种角度提出的校长角色，便已如此之多。指出校长在学校具有多重角色，无疑是符合学校真实状况的，但是，我们又必须看到，校长在多重角色中，最“本色”的角色应当是“领导者”而不是“管理者”。

学校领导是“一个团队”而不是校长一个人。校长和以他为核心的领导班子、学校中教师专业团队或组织（如教研组、年级组、备课组等等）的负责人，都是学校中的“领导”，他们是学校组织里的核心成员，既像所有教师一样工作在第一线，又在校内大大小小的组织和形形色色的工作任务中富有领导责任。

“新基础教育”推广性发展性研究中一批学校领导工作职能转变的过程，极为生动地刻画了转型性变革时期学校领导“转型”的轨迹。推广性研究之初，由于“新基础教育”的研究重心在班级和课堂层面，所以对校长的要求是从多方面为参与研究的教师提供支持；两年后，总课题组为所有参与推广性研究的学校校长举办了持续一年的校长研修班，目的是通过组织校长等学校领导者的理论学

习、研讨和实践反思，加速学校层面的整体性变革，同时，课题组负责人明确提出所有“新基础教育”实验学校要开展学校管理层面的改革，校长要成为创建21世纪新型学校的“第一责任人”；随后对这些学校进行的“中期评估”过程，使校长们真切地体验到了作为“第一责任人”在学校变革与发展中的决策、策划、实践、反思、调整、重建的全程式和全景式的经历。

由于校长及班子是与教师同步进入改革的，所以要通过学习、研究和实践领悟，率先更新自己的教育观念；又由于学校的变革是在诸多现实矛盾交织的背景下展开，其中最直接的矛盾冲突是成绩和升学率与变革性研究的矛盾，所以学校必须以变革的成效来增强变革的自信。事实证明，“新基础教育”研究与升学并不矛盾，搞“新基础”更不是不要教育质量，恰恰相反，“新基础教育”要的是超越单纯知识传授的教育价值取向，通过培养主动健康发展的新一代而实现教育价值的根本提升。

这些推广性研究的学校普遍实行了由“三级管理”向“二级管理”的过渡或转变，即原来的教导处和政教处这类的“中层机构”或者撤消，或者转变智能，由过去的“上传下达”变为咨询、参谋、指导，校长及校长室直接面对年级组和教研组，形成校长领导校长室负责宏观决策，中间处室（如教导处、德育室、科研室等）抓执行落实，年级组长抓好日常管理，教研组长、备课组织则对教学质量负责的“扁平化”管理新格局。这些教师专业团队的负责人，也在经历着领导和管理角色的转型。

## 2. 学校领导在变革中的自我成长

在非变革时期，一位校长只要克尽职守，就是好校长。然而，在社会急剧发展变化的时代，要适应转型时期学校变革发展的要求，学校领导就必须正视一个十分迫切的问题——如何自我成长。有学者指出，能引导学校进行转型性变革的校长必须是这样一位领导者：（1）十分看重思想和目标的引领，即价值观和先进的教育观念引领；（2）要有三个“把握”意识，即把握学校整体、把握发展趋势、把握重要机遇；（3）具有发展策略的意识以及做出发展策划的能力，既能果断决策，又善于将决策转化为实践。当然，除此而外还应具有用人的意识和能力、具有很强的个人精神力量和凝聚群体的个人魅力（叶澜，2004）。

要成为这样的领导，有必要进行自我发展的路径设计。一般来说，学校领导

的自我成长，离不开学习与研讨，实践与体悟，反思、重建与自我超越。

学习包括理论的学习和经验的学习，研讨是指生成于课堂、班级和学校管理实践过程中的各种专题性研究，学习和研讨是与学校组织中所有成员同步进行的。最初的学习研讨也许带有被动的成分，常常需要有制度来约束，如每学期读几本书、写几篇读书心得、举办几期教育“沙龙”、开展几次“专题研讨月”等等。一旦从中尝到“甜头”，或者竟使学习研讨成为一种“习惯”，则不再需要任何硬性规定。

实践对学校领导而言，主要是有关学校变革和发展的决策、策划、组织实施。以起草学校五年发展规划为例，以往那只是“书生”的搜索枯肠、笔下生花的过程，学校领导一般只是布置、督促和检查，并未有真实的投入。而在“新基础教育”基地学校启动的第一个学期里，校长及相关领导全力投入，不仅做了大量的调查、讨论，而且自己执笔、反复修改。起草规划的过程，成了反思学校发展优势、问题和潜力的过程，成了关注发展需求、引领共同愿景、形成学校发展内动力的过程。通过实践体悟，规划的制定成为学校组织中每个人每个团队真实的成长需求。

一位清醒的领导，他在要求组织成员关注自身实践过程及效果、强调反思重建的重要性的同时，他自己也是注重反思并使反思指向重建的。也许，校长或者学校其他领导并不一定要以“反思笔记”的方式来体现反思，但他们一定不能缺少实质性的反思。校长对“外来”工作要求上的取舍，对教师需求的解读，还有规划制定过程的真心投入等等，都是领导者对过往经验教训反思的结果，也都是基于反思、积极重建的结果。只有在“实践——反思——重建”的螺旋式提升过程中，学校领导的角色意识和引领才干才得以不断地自我超越。

基地学校几位中青年校长大多是在进入推广性研究前后接任校长的，起初他们都抱着“萧规曹随”的态度，然后发现，由于他们与老校长在资历、性格和领导风格上的差异，无法很快建立信任、打开局面，或者虽能维持局面，但工作没有多少成就感，于是开始探索适合自己特点的领导方式，很快建立了威信，生成出许多有创意的“新规”，也形成了新的学校文化特色，有的校长甚至改变了学校原有的文化氛围。新任校长在最初几年，往往是别人学校要的（各种称号、奖牌等）他都想要，但渐渐发现，这样一来，自己办学的主见和学校的个性越来越

少。于是，开始从学校自身的发展需要出发，认真思考什么是该要的什么是不该要的。

进入基地学校建设之后，每所基地校都足足花了一个学期的时间制定学校五年发展规划，由于校长亲历了做规划的全过程，对学校的历史现状进行了系统的梳理与分析，学会了准确判断自己学校发展的优势、困难和潜力，敏感地把握发展的机遇，决策和策划的意识与能力大有提高。两年下来，不少校长自身的思维品质也发生了变化，更具系统性、创新性和变通性，校长与外界合作交往的能力、与教师对话沟通的能力、处理适应外在要求与学校自主创新关系的能力等等，也都有了明显的提高。显然，校长用于自我指导的原则，在与新的“场域规则”相互作用下，越来越具有生成力。

### 三、学校转型过程中的组织、制度与文化创新

#### 1. 建构管理重心下移的有效机制

“新基础教育”学校管理的假设是积极的人性假设，从总体的价值定位上看，着重于两方面的人的成长：一是学生的主动健康成长，一是教师职业生命质量的提升。这一基本价值取向应当成为“新基础教育”组织变革、制度建设及文化创新的出发点和归属。然而，如果学校中的每一个人都是在不假思索地按别人的思路和指令工作，自主发展的取向就难以实现。保障个人和组织自主活动与发展前提，便是赋予一定的责任与权利。在传统的学校管理中，基本上是由上级教育行政部门为校长当家，校长则为学校中层干部当家，中层干部则当了教师基层组织的家……依此类推，权利是向上集中的趋势，每个人都不能自主地考虑该由自己来考虑的事情。

“新基础教育”基地建设总策划书明确地提出了“重心下移”的工作思路，而制定学校和基层组织的发展规划便成为落实这一管理新思路的最具操作性的方式。由校长牵头研究和编制学校层面的发展规划，由中层干部领衔制定各部门的发展规划，由教研组、年级组自主制定本组的发展规划和行动计划，教师则主动考虑个人的发展方向和规划。这使每一级组织负责人及每一位教师都成为自主决策和策划的一员，开始自主地思考并主动地行动，从前提上保证了学校中个人和组织的自主发展。

两年基地建设下来，我们欣喜地发现，制定和运行规划的功能，远远超出了

“形成一个规划文本”的意义，而是显现出许多令人惊讶的新的积极作用。一是提升了学校和个人进行自我诊断的意识和能力，几乎所有基地学校都能在规划中准确地判断和分析本校发展的优势、问题和潜力；多数学校能深刻分析上述优势、问题和潜力产生的原因；少数学校还能将自我诊断与把握外界条件和机遇结合起来思考，为发展决策提供重要依据。二是使发展目标建立于自我诊断所提供的坚实的依据之上，发展目标切合本校实际，目标具体、清晰，结构合理，有的学校还能合理地设置长远目标与阶段目标，二者关系清楚，目标实现的可行性强，可检验度高。三是根据合理的目标制定明确的、有创意的、行之有效的策略，有的学校在选择上还体现了系统思想和蕴涵适应变化的可能。四是形成学校自主自动的发展运作机制起到了很好的奠基作用，目前，基地学校不同程度地建立起如下这四种机制：（1）学校发展规划及重大决策全体成员知情、参与的民主机制；（2）以研究推进基地学校建设和鼓励创新的动力机制；（3）监督执行和适时调控的保障机制；（4）协调校内外力量，推进学校发展的集聚辐射机制。

## 2. 机构重组促进职能转换与功能整合

推广研究阶段，不少学校提出并试行过“二级管理”，也遇到了机构重组或撤消后新机构新部门的职能如何重新定位的问题。基地建设启动以来，一些学校开始深化这方面的变革性实践。如闵行区实验小学在机构和制度改革上重点抓了行政组织机构的调整与运行，将中层管理部分改组为四个部，即课程教学部、学生工作部、校务工作部和信息技术部，实际上形成了部门负责制。在名称上尽管“科研”两个字没有了，但实际上渗透到四个部门分管的各方面工作中去了。调整后，四个部门的职能发生了转变，主要是决策和规划的职能增强，中层干部主动思考和规划自己的工作，不再静等校长的指令。如数字化校园完全由信息技术部策划，课程教学部成立增强了课程意识以及课程教学一体化意识，学生工作部使学校德育超越了“小德育”观念，全面关注学生校内外的生活与成长，教育教学以外的事情都由校务工作部担当起来，统筹协调的能力增强。

如果说实验小学的组织变革主要是行政性组织的变革，那么，新基础教育实验学校尝试则是对非行政性组织的探索。后者倡导由骨干教师领衔的“项目工作站”，即由骨干教师组织部分教师组成课题组，提出所在学科、所在年级、所

在部门遇到的焦点问题及其研究计划，经学校的“学科委员会”（同样是“民间组织”，由学科带头人和教研组长组成）的审批立项，组成工作站。工作站因对问题的发现而产生，因问题的解决而完成使命，因新问题的发现而重新组成……这种非行政性的组织是相对广泛化的活动，它使研究的氛围热烈起来，把教师的专业尊严树立起来。没有专业尊严，教师就只能是在“流水线”上忙碌的“熟练工”。当然，工作站不要固化，要开放，有变化和有发展，它的生命力要通过达到行政性组织不能达到的目的和效果而显现。

### 3. 组织重心下移激发教师团队的活力

“新基础教育”基地学校在实行管理的重心下移之后的组织变革呈现出一个明显特征，那就是教师专业团队的活力被极大地激活。以常州第二实验小学为例，该校把二级管理体制重建的目标定位在：降低重心，提供时空，发挥管理者和教师的主动性、创造性，提高管理效率，具体措施是：（1）开展年级组长负责制的学生发展研究。学校下放管理权限，各年级组在三部指导下，组织日常教学、教育科研、教师培训、学生发展、文化建设等工作实施与评价，职能部门实行质量监控，各司其职，提高了管理的针对性和有效性。实践中发现，加强年级组建设，除了在维护正常的教育教学秩序，提高学校日常管理方面发挥重要作用外，已经在学生发展研究，特别是关注学生成长需求，策划组织符合本年级学生年龄特点和认知水平的成长系列活动中显示了自己的优势。（2）开展学科主任（组长）负责制的课堂教学研究。大学科组以发展需要为主线策划活动系列，如学科组规划制订、大组教学沙龙、研讨、专题报告等，学科主任平时重在协调和指导，而小教研组长则负责并参与集体备课课间、午间同年级自发的闲谈式研究，小教研组活动不论时间，不选地点，不拘形式，可随时发生，也可随时结束。大小教研组交替开展活动，有分有合，较好地实现了“把日常教学工作与研究融为一体”，满足了教师提出的“活动要贴近日常教育实践”的需求。

### 4. 学校的制度创新与文化生成形成了良好的互动与双向建构效应

#### （1）学校制度建设关注成人成事的动态生成为方式

制度是为建立必要的秩序而产生而存在的，为了秩序的形成与保持，制度会对人的行为产生制约，但是制度并不限制人的创造与发展，而是为了人更好地发展而规范人。新基础教育的制度观认为，制度是为教师积极参与学校改革发展和

个体发展创造条件，有利于全员参与，有利于形成合力。

例如，闵行区华坪小学从制度改革的就事论事、加加减减到思考制度的系统变革再到把特定的价值追求加入到制度变革的宗旨中，体现了以人的发展为本，体现了人文精神。又如新基础教育实验学校由单纯的“成事”观点向“通过成人来成事”转变；华坪小学把原有的分散状的 14 项教学与研究制度合并为一项，从教学计划管理、教学内容管理、教学过程管理、教学考核管理、教学质量管、教学研究管理等六个方面提出规范性要求，有的还附上建议与指导意见；上海普陀区洵阳路小学对那些限制了师生个性张扬的、已经融于教师行为的、或者不适应新的要求的制度进行删除、简化或改造；浦东外高桥小学提出了以评促教，由外控转为内需，鼓励参与、体验、分享、成长的激励机制；崇明实验中学则重点抓了科研制度和机制问题。

“新基础教育”从不把制度看作是一劳永逸的东西。制度的改造、生成和更新过程，其形态上是互动生成的，其实质是所有人参与的。基地学校的制度建设总是从本校改革的实际出发，着眼于处理好多方面的关系，有计划有步骤推进改革。制度更新过程中，尤其重视教师的参与和创造，在对话和尝试中不断生成完善，让人们感觉到制度是“我们”的制度而不是外在的规定。

### (2) 基地学校的制度创新，以决策、研究、责任和评价为基本内容

基地学校的制度创新，主要设计决策、学习和研究、责任和评价等方面。关于决策制度，各基地校在启动的第一学期，就由校长牵头，经过上上下下的信息沟通与互动，形成五年学校发展的基本规划，把做规划的这一过程加以提炼，决策制度及机制也就显现出来。学习研究制度是“新基础教育”十余年的传统，没有学习研究就不能形成新的参照系，就不会有新的行动，学校领导意识到要带头做“好学者”、“好思者”，否则就会在实际上失去做领导的资格，而教师要做一个新型教师，组织的学习是起自身发展的一个新的基质。责任制度体现了责权一致的理念，“赋权”必须有“问责”作保障，享受一份权利，就必须同时负起一份责任。评价激励制度目前正引起高度重视，一年之后基地学校将接受中期评估，而从现在起，评价和基地自我评价的问题就要提上日程。

### (3) 在关注制度建设的同时重视制度创新与文化生成的相互促进

组织或团体内成员参与制度形成的过程，也是文化（主要是制度文化）的形

成过程，参与、对话、协商等活动的本身，也是个人和组织形成相应文化特质的基础。闵行实验小学提出了“自主—合作”之制度与文化的双向建构思路，明强小学正在形成审美文化，华坪小学则在探索和乐文化……这些均体现出学校进行文化建设的自觉意识和行动决心。

还有不少学校总结出制度创新的阶段问题。如洵阳路小学经历了“依靠校长个人魅力诸多事情都亲自去做”、“用系统的制度加以规范”和“超越规范、创建学校文化”这制度创建的三阶段；华坪小学则在对制度的认识上经历了三个阶段：首先是意识到要把课堂教学、班级建设过程中形成的制度文本稳定下来；然后是意识到制度建设是一个系统工程，需要有整体思维，将制度建设的价值取向定位于为师生主动健康发展服务；最后是认识到制度建设必须目标明确，关注制度的动态生成，在明确取向、分析校情的基础上，让制度建设人人知晓、人人参与、人人得到锻炼和发展。到第三个阶段，哪是制度哪是文化，在事实上已经难以区分开来。

### 5. 从几个案例看“新基础教育”基地学校制度与文化的双向建构

我们先来看在一个学校内部基层的管理活动中，教研组是如何更新教研活动方式、带来教研制度和学校研究文化更新的。

#### 案例一：变革教研活动方式，推进校本研训

我校近两年来，由于新校区的开办每年都要引进了大量的新进教师，他们绝大部分都没有接触过“二期”课改和“新基础教育”研究，如何使他们尽快融入我校的教研文化氛围，是一个极具挑战性的课题。

在实践的过程中，我们将校本研训的重心全面下移到教研组层面，以组内的研究课题为引领，通过“前移后续”的教研活动方式，来全面、深入、扎实地推进每一个教研组日常的专题性教研活动，以此促进组内每一位教师日常化的实实在在的专业成长与发展。

所谓“前移后续”的“前”、“后”是以某一次基地学校共同体层面上的某学科专题研讨活动为“中点”的。以往这种专题活动，是谁承担研讨课谁才操心，其他学校老师，或者即使是承办学校但并不担任执教的老师，都是事先毫无根据准备，到时候才去现场感受一下。进入基地建设以来，

我们渐渐意识到，有无准备性研究，参加现场研讨的效果大不一样。于是提前数周就研讨课的主题自己展开研究，自己上课、相互听评课，然后上“重建课”，有时重建课可以上到五六次，反复研讨反复琢磨。这就是“前移”。这样一来，我们可以带着自己的研讨结果去专题研讨现场听课评课，对照兄弟学校老师和华东师大课题组老师的评课，反思自己的研究成果。回到自己学校后，再继续展开听课评课、反思重建的活动。这就叫“后续”。

到后来，我们把这种教研方式进一步扩展到校级甚至学科组或年级组层面，逐渐形成了一个与日常教学过程联系紧密的专题或课题，每次专题性教研活动前后，教研组内教师都要围绕主题内容进行“前移性”和“后续性”的学习、反思与研讨。由于前移后续过程需要多次反思重建，于是同年级的老师轮流担任执教任务，人人都有参与的机会。

（来源：上海市闵行实验小学何学锋）

事实上，在“新基础教育”基地建设启动两年来，11所基地校的大多数都不约而同地探索出类似的教研新方式。“前移”、“后续”最具革命性的意义，是把教研活动由指向“事”（完成教研任务）转变为指向“人”，因为“前移”和“后续”活动使教研组每个人都获得发展机会。同时，这种方式的研究，带来了教师团队分享资源、共同发展的良好效应。初时，在不少学校确实需要用制度来强化和保证这种新方式的开展，然而，随着教师从中尝到“甜头”，逐渐走向自觉时，一种新的教研文化也就产生了。

## 案例二：以“新基础教育”理念审视制度弊端、推进制度创新

### 第一、梳理制度，发现问题

2004年10月，我们统计了学校一级的制度，竟达90项之多，涉及到学校各个部门，仔细梳理，发现存在着如下一些明显的问题：一是**结构不完整**：几乎都是针对学校常规活动和普遍规律，由行政制定的微观的运作制度，缺乏宏观的学校整体形象和中观的系统发展规划的体现；二是**分布不均衡**：制度范围大多集中于教学、德育、后勤等部门的要求，缺乏教育研究、民主管理等制度；三是**形式不规范**：内容、格式与语言表述都琐碎零乱，带有较原始的口语痕迹，缺乏统一的整理与编撰。四是**内容不合时**

**宜：**随着新基础教育不断深入，有些制度的具体执行就会与教师工作的日常创新发生冲突，与新型教师群体的培养需求，不断产生矛盾。下面着重分析这一问题：

——新基础教育鼓励教师根据自己任教的学生实际，重组教材，调整进度，运用“长程两段式”，让学生提高自主学习的能力；可原来的《教学管理制度》中则强调保证完成既定的大纲与教材中的知识点传授任务，“不得随意增删必修课的教学内容和任意提高和降低教学要求”，“如进行教改科研需对教学内容、教学进度作必要的调整，必须通过学校领导。”所以，教师个体在备课、上课时，是无法主动变革的，因而丧失了许多生成资源和创新机会。

——对各学科的课堂教学的如何评价，始终是教师难以把握的。什么是一堂好课？新基础教育提倡“五实”（扎实、充实、丰实、平实、真实），提倡“自主、互动”与“个性、生成”；可原来的《课堂评价标准》则是千篇一律，面面俱到，关注重点是教案的完成与教师的教学技能的展现，追求的是表面的完美，没有缺点，而非正确的教学理念与行为的体现。

——新基础教育非常强调“解读教师”，关注学校成员的生存状态，相信能“唤起”他们对工作与生活的热爱；可原来的考勤制度，只规定了如何处罚缺勤，却无对满勤或特殊缘由的迟到的处理，既未体现对教学骨干的信任与鼓励，也无法改变个别“出工不出力”现象。

我们还发现，由于以往学校制度的运行模式科层式的，只产生“自上而下”的垂直作用，这样导致了诸多问题，只强调制度化约束，缺乏对师生权利和义务的人文关怀。只关注结果性评价，缺乏对事件的过程干预和预案设计。只强调各部门独立操作的即时效应，缺乏对教师群体的成长及学校整体工作的协调和长远考虑等等。

## **第二、删改并补，形成体系**

**删除：**对那些已经过时的要求、实践证明无法达到的指标，以及内容重复的部分，都快刀斩乱麻，坚决删除。如《教学常规》中对学生上课举手姿势的规定，已经不可能实现；作业批改的具体符号，没必要强求统一；教师对教材的选择与补充预先请示的规定，自然得删去……**修改：**有的重

要制度，我们经过几上几下的讨论，进行较大幅度的修改。这个过程，既是教工参与学校制度管理的体现，有助于增强制度本身的周密性与可行性，也是一种对制度的学习与了解，有利于增强执行制度的自觉性和有效性。如《教工岗位责任制》，对各种岗位的设置和职责要求进行调整，有的整合，有的修改措辞，有的增添或删除条款，有助于把“人人都是德育工作者”、“以人的主动发展为本”等现代思想落实到岗位工作中。**合并：**把原来太多太乱的制度，按照一定的系统进行整合。如教学与研究方面就有 14 项，其中教学流程 2 项、备课制度 3 项、教研制度 4 项、作业制度 4 项、科研管理 1 项，内容重复、相似、相关。对此，我们合并为《华坪小学教学与研究管理制度》，包括“教学计划管理、教学内容管理、教学过程管理、教学考核管理、教学质量管、教学研究管理”六大方面，并根据需要，附上建议与指导意见等。**补充：**我校在新基础教育实践中，创造了许多新型的方法与模式，我们将这些成果整理、提升为全新的有效的制度。如德育方面：有提高师德的《华坪小学教师承诺书》、《为人师表、三思而行——华小教工 30 自问》；有促进素质修养的《教师学习研讨制度》《关于教师寒暑假下社区活动的几点建议》；有指导班级建设的《学生成长德行教育的分年段要求》等。

通过两年的努力，我们基本上完成了对学校内部制度的梳理与重建，又拟定了《学校章程》、《学校形象设计书》和《学校中长期发展规划》，终于初步构建成由四大板块组成的学校制度系统，并开始正常运作起来。这四大板块是：（1）通过构建共同愿景来培养团队精神的制度。包括《学校章程》、《学校形象设计》和《中长期规划》这些全局性的重要制度；（2）通过规范师生行为来提高教育质量的制度：包括“职业道德”、“教育教学”“教师发展”“校园管理”四个系列；（3）通过落实法人治理来加强民主管理的制度：包括党支部监督、教代会参与和“和乐”共同体议事会制度和学校校务公开制度等；（4）通过改革评价考核来激励创新进取的制度：包括《“阳光教师”群体培养与考核制度》、《华坪小学新一轮内部分配制度》、《华小教工“优秀工作法”命名制度》等。

### 第三、实践运作，不断完善

我们把学校最重要的制度以及教工最需要的帮助，整理成《教工手册》和《工作指导书》，编号借阅，人手一份，深受欢迎。可是，有些制度在实施时，我们才发现，动机很好，效果佳。因此，我们运用“重心下移，民主参与”的策略，在实践中通过对体制、制度、机制的不断完善，促进教师的主动发展。重心下移方面，取消“学科教导”建制，将原本教研室的功能职责融入、化解到教研组之中，行政部门则做好组织、协调、服务工作；第二学期，进一步把“新基础教育”研讨活动的策划、组织、实施与评价的权利和责任下放到每一个备课组，促使骨干主动发挥作用。民主参与方面，尽管学校管理逐步“分权”，赋予各部门行使职责的权力，但在做计划、方案前，都要进行一定范围的汇谈与沟通。如校务会上，各部门都要进行工作汇报与通报，从而诞生《校务会纪要告示制》、《校长离岗告示制》、《学校重要工作集体讨论制》等民主沟通性的制度。

（来源：上海市华坪小学王叶婷）

学校领导和教师，学会了以自己认同的教育新理念重新审视以往不假思索就执行的制度，从一个管理活动中被动的执行者，变成了制度和文化的主动积极的创造者，更为重要的是，通过以相互作用、相互建构方式展开的制度创新与文化创生活活动，帮助教师形成了制度民主的意识和创生制度的能力，而当学校文化渐渐融于学校领导和教师头脑和心胸的时候，学校的变革与发展就成为自主而可持续的了。

### 案例三：百年老校在文化的自我更新中超越

一百年前，明强学堂的创办者目睹列强侵略、国家贫弱、民不聊生的现状，决心捐资兴学，并以“明强”为校名，取“教育乃民生国势所赖以明赖以强者也”之意，是为了年轻一代变得更“明”、更“强”。这种刚毅的精神与内秀的核心理念，贯穿于明强百年的发展历程中，哺育了一代又一代明强人。

同样，在学校厚重的传统文化中，也留下了“师道尊严”、“耳提面命”和“注入式”教学的深深积淀。教学的民主、平等的意识比较淡薄，这与当今现代学校发展的态势相悖。

在现实中，明强是一所基础较好的学校，社会对学校的办学质量的认可度较高。但对明强人发现，社会还是以“应试教育”的标准来衡量学校的。家长对学校的满意，反映了教育的供需双方低水平的平衡。这种平衡，随着学校周边地区城市化进程的加快，正在逐渐消失，大量由中心城区迁入本区的居民不断提出对优质教育的更高需求。如何与时俱进，实现学校文化的转型，由单纯的文化遗产转向传承与创新并重，成为摆在学校领导和教师面前的头等大事。

审视历史和现实，是为了更好地为学校文化发展方向定位。

从明强百年史中不难发现，“自强不息”的精神与“审美”、“超越”的核心理念始终是明强人薪尽火传、献身报国的灵魂。学校这一核心理念与精神，激励学校在制定发展规划的过程中，提出了“把明强办成城市化地区优质教育的新型学校”的新的发展目标。而这一目标的实现，还需要以一种“转型性变革”的方式来实现。

变革，需要一种前瞻性的理念指导，明强小学选择了“新基础教育”。这意味着将要来一次全方位的变革，将要把自己与许多新兴学校放在一个新的起跑线上。叶澜教授问我们：“为什么一所基础较好的学校要参加到‘新基础教育’队伍里来？”我们回答，因为百年文化不仅需要继承，更需要始终保持自强的精神，越是老校、大校、名校，越需要通过新的变革来超越发展的“高原区”<sup>①</sup>。

校训，是学校的立校之本，是学校文化理想的高度浓缩，也是教师的育人坐标，学生的行为准则，同时还是特定历史时期学校教育目标、办学特色的重要标志。明强这所百年老校在不同历史时期，提出过不同的校训。

1905年的“民生国势，赖以民赖以强也”；

1921-1949年革命战争时期的“勤学勤业交朋友”；

1988年的“文明勤奋”；

1996年的“明礼仪，明责任；进取心强，耐挫力强”。

在“新基础教育”实践中，明强人感到现有校训尽管在规范人的行为、

---

<sup>①</sup> 根据叶澜教授2004年11月30日在上海市闵行四中“新基础教育”现场专题研讨活动上的报告。

纠正心理偏差方面起过积极的作用，但是它强调人格塑造要依靠“外铄”，依靠外部的规范和推动，不符合培养“21世纪新人”的要求。经过反复论证，2002年，明强又提出了“明事理，明自我；强体魄，强精神”。

“新校训，贯彻了‘新基础教育’的‘新人’标准，以师生的主动健康发展为本，提升生命质量，提高成事能力。”由此，校训从“外铄”型转变为“内省”型，强调人在生命成长中的自我意识和自我超越，强调精神的自由和主体的力量，较好地把“新基础教育”的主旨与百年明强“自强不息”的文化积淀融合起来，成为学校主动发展的新动力。

作为一校之长，我认为：每一次校训变迁，就是一次学校发展方向的重新定位。新校训诞生，催生了学校教育的新变革；教育的变革，促进了校训变迁。学校每前进一步，都凝聚了‘明强’人对教育理念、教学改革、学校发展的深层思考和科学总结，这是百年‘明强’的一笔宝贵财富，也是学校可持续发展的坚强动力。以这种对新校训的解读和理解为基础，明强开始了“新基础教育”第二阶段：基地学校的更深层次的实践。

来学校参观或考察的学者、专家和媒体，常常被“两明两强”的校训深深地吸引。有的说：这大概是我所见到的最有特色最有内涵的小学校训了。从小事中见修养；从大事处理中见漂亮；一生都在努力向上，走进人生大目标；永远不言败，奠定胜利者形象。有的说：好的校训并不在于深奥，也不在于花哨，而在于求真务实，贴进接受对象的实际情形，体现学校的办学特色，简洁而有底蕴，通俗而含韵味，深刻而能体味。

明强校训的变迁，在宏观上，见证了中华民族的历史风雨，见证了中国百年教育改革的发展脉络；在中观上，见证了一所学校百年来的文化理想的发展历程；在微观上，见证了明强人的心路历程和实践足迹。

（来源：上海市明强小学吴国丽）

正因为明强小学有了这样明确的学校文化定位和导向，也就有了校级、中层干部管理制度文化、教师、学生管理制度文化的整体设计，也就有了从“走出‘原我’”到“走进学生”再到“走向生活”的教师个体化发展历程，也就有了以“合作、共享、创新”为特质的意在促进团队共同成长的教研文化，学校文化的育人、

转化和创新这三大效应，就有希望在日常有形无形的研究性变革实践中真正实现。这也说明：对学校文化的深刻反省和对现实挑战的清醒认识，促成了新的学校文化观形成，而新的文化理念在不断更新的制度探求中不仅有效地转化为行动，也成为新制度持续不断生成的精神沃土。

**参考文献：**

Deal, T.E. and Peterson, K.D. *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 1999.

诺思豪斯：《领导学：理论与实践》，吴荣先等译，南京：江苏教育出版社，2004。

晏辉：《论社会转型的实质、困境与出路》，《内蒙古大学学报》（人文社会科学版），1998(1)。

叶澜主编：《“新基础教育”发展性研究报告集》，北京：中国轻工业出版社，2004。

叶澜主编：《“新基础教育”探索性研究报告集》，上海：上海三联书店，1999。

**作者简介：**杨小微，博士，男，1954年生。华东师范大学教育学系教授，博士生导师，中国教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所所长。中国教育学会教育实验研究分会副理事长。主要研究领域：教育学原理、课程论与教学论、基础教育改革、教育研究方法。