

介入式互动：当代基础教育学校变革的策略探新

——以“新基础教育”成型性研究为例

杨小微

华东师范大学基础教育改革与发展研究所

摘要：从中西学校变革的历史梳理中概括学校变革的策略变化走向，其基本进路是学校变革的内涵由局部走向整体走向转型，外延发展上则从一校变革到多校互动再到区域推进。从当代中国丰富多彩的中小学变革实践中选取“新基础教育”研究作为案例，归纳其在15年研究进程中变革策略的创新成就，并从总体策略、具体策略及策略背后的方法论更新等方面加以展开阐述。文章最后重点讨论了介入式互动研究与实验研究、与行动研究、与叙事研究的异同。

关键词：介入式互动 学校变革 策略探新

学校变革是构成整个教育改革一盘棋的有机部分，具有核心战略意义。当前的中小学变革实践正在呈现这样一种基本面貌：以学校转型性变革为基本内涵，以区域推进为基本方式，以学校变革理论与素质教育实践的互动生成、双向建构为基本过程，以学校、区域行政和理论研究队伍为变革的基本力量，以介入式互动实践为基本策略。

一、中西学校变革的策略变迁

当我们试图勾勒改革开放30年来学校变革的发生发展演变走势时，才发现它像是一列火车行进在蜿蜒曲折的崇山峻岭之间，忽隐忽现、扑朔迷离。但如果不避简陋，也是可以将其演进轨迹作一些大体描述的。

30年间我国中小学学校范围内的变革从内涵变化上看，大体经历从教材、教法、教学手段等单项单科的散点式改革进入到关注课内外关系的综合、整体性改革，再进入到从价值取向、内在要素及结构乃至整体面貌都要实现更新式重建的转型性变革；而从外延变化上看，则出现从一校变革到多校互动，再到向整个区域学校扩散辐射、全面推进变革的趋势。在这样一种大略的进程中，学校变革的策略也相应发生变化，对学校变革与区域推进到底应该是“自上而下”还是“自下而上”或是两者结合的不同回答，对学校变革究竟应该侧重于人、侧重于技术、侧重于学校还是着眼于整个系统的不同主张，均导致变革策略及其推进战略上的不同旨趣。这一情形，与西方国家自上世纪下半叶以来的学校变革发展走势大体相似。

从下表¹（表 1）可以看出 20 世纪西方学校变革策略的主要类型及其概貌。

表 1：20 世纪下半叶西方学校变革策略分类表

划类标志	主要类别			备注
作用方向	自下而上 (非集中化运动)	上下结合	自上而下 (集中化运动如美国课程标准运动)	普遍见于欧美国家
指向对象	个别变革 (fix part; fix people) 核心设计	组织变革 (fix school) 综合设计	系统变革 (fix system) 系统设计	Per Dalin Sashkin&Egermeier Stringfield
方式或手段	规范—再教育	经验—合理性	权力—强制	Chin & Benne R.G.Paulston
其它	以人为中心的对策 变革学校文化	以任务和技术为中心的对策 将“自上而下”与“自下而上”结合	以组织结构为中心的对策 改变游戏规则	组织行为学理论 <i>Education Week</i>

从以上对于中外基础教育学校改革发展总体状况的简略梳理中，我们至少可以得出以下几点关于基本趋势的认识：

(1) 无论自上而下还是自下而上的改革，最终走向上下结合，如课程改革一进入实施，就离不开教学支持，离不开校本培训和校本研究；又如产生于基层的新基础教育、主体教育实验、学校整体改革，一旦得到地方行政支持，即转变为地方基础教育改革的政策和策略。这反映了三个层面是一种既相互制约又相互支撑的关系。

(2) 区域变革为上下结合型的变革提供了一个良好平台。在这个平台上，来自不同层面的基层学校、教育行政和大学科研人员聚集在一起，共同成就提升学校之“事”，并在这种“成事”的过程中，成就个人、团队和组织自身的发展。

(3) 区域性改革与学校的内涵发展相结合是当代教育改革的必然趋势。学校不能离开区域生态而存活，没有学校深度变革的区域改革会失去依托。同时，缺少了区域改革氛围烘托的单个学校变革会成为孤岛。学校变革与区域改革必须同时推进、相辅相成。但目前国内外的研究在这方面都缺乏在这两者之间建立起内在联系的清醒认识，这需要有着眼于关系、过程的综合性研究思维和整体构建的发展思路。

(4) 当代学校变革应该着眼于“转型性变革”。转型是一种结构性重建，当今学校变革的主要任务，不是点状修补、也不是线性式的以新替旧，而是从学校组织的关键要素及其相

¹ 該表來自楊小微著：《轉型與變革——中小學改革與發展的方法論》，湖北教育出版社 2004 年版，第 226-227 頁，引用時有刪節。

互关系构成的整体结构上加以重组和优化。

二、介入式互动：“新基础教育”学校变革的策略及方法论创新

与国内大多数学校实施变革时一般采取某一策略（如行动研究、叙事研究、校本课程开发、知识管理等）不同，“新基础教育”在探索、发展和成型各个阶段推进变革的策略不仅是综合性的而且也是动态生成变化的，这也与该项研究从一开始就课堂教学和班级建设这同一层面的两大领域同时切入变革、而后又顺理成章地进入学校管理层面变革的这种“全面整体性”有关。经历 15 年持续实践，“新基础教育”的变革策略丰富多样，越到研究实践的后期，变革策略体系的结构和脉络就越加清晰。在此笔者将其归纳为“总体策略”和“具体策略”，下面一一展开阐述。

（一）总体策略

总体策略可以简要地概括为“介入式合作互动”，这里首先需要阐明：谁对谁的“介入”，谁与谁的“合作”，以及是何种样式的互动。

介入式首先是指大学研究人员对中小学的介入，其次，基地学校之间也发生多种形式的介入，如不同学科/学校之间的相互介入，基地建设先行者对推广学校的介入，上海与常州不同区域之间的相互介入等等。

合作也是多层次多类型的，如华师大课题组成员与基地中小学的合作、与闵行区、常州市教育行政部门的合作，实验学校/基地学校之间领导/教师的合作、校内不同学科不同年级教师之间的合作，校内不同中层管理部门之间的合作等等，总之，合作成为学校变革研究与实践的基本方式。

在合作研究过程中发生的何种研讨交流活动均为互动，所以互动也是多层多维多群多向的。

由于“新基础教育”研究持续多年，原有的工作式实践逐渐转型为“研究性变革实践”，这种实践内含理论、指向创新和自我超越，且把研究的意向、态度、内容和方法贯穿日常工作始终。可以说，正是上述“介入式合作互动”促进了“研究性变革实践”在学校的形成。

介入式合作互动作为一个策略体系，包含总体策略和分领域策略两大类。总体策略又有“总体分工”、“纵向推进”和“例会制度”三种，其中，华师大课题组的主要精力在“聚焦基地”，少部分人员和精力用于“渗透区域”。总体分工的“聚焦基地—渗透区域”策略，保证了基地学校深层次研究的品质，又实现了基地成果与经验在区域面上的及时验证与规模化扩散。

“聚焦基地”这一介入策略中，华东师大课题组 20 多名研究人员组成九个组，其中三个为综合组，每月定期进入 3-4 所基地学校，与学校各领域变革工作全面接触，起整体引领作用。学科分语文、数学、英语三个组，负责与基地学校相关的骨干教师合作开展学科教学改革研究。还有三个组是专题研究组，分别为学校管理变革与领导发展、班级建设与学生成长、教育教学改革与教师发展，以各领域变革之“事”，成学生、教师和领导之“人”。

“渗透区域”的介入策略，其具体方式表现为：“基地学校—组长学校—成员学校”构成的多圈层互动，专题研修示范引领，日常化的互访与交流。这一策略的有序实施，促进了区域教育良好生态的形成。

总体策略中的纵向推进的策略有三种：(1)“总—分—总”策略，即“总起（总体规划）——分进（分头、分项、分程）——归总”。(2)“低—中—高”策略，即初起阶段的重心放低、贴近实际，研究的中程讲究全体介入、平实扎实、各有深度，研究的后期追求精品、特色和整体美感。(3)以“重头戏”带动“家常饭”。成型性研究的每一个阶段都有一些重大活动，即“重头戏”。在激活阶段的重头戏是做规划，以规划为抓手，提高全校师生员工的凝聚力及学校管理团队和教师专业团队负责人的策划与决策力；接下来以“中期评估”为中心，“前引”、“后续”，实现改革的整体推进和领导能力的持续提升；在冲刺阶段，研究共同体以“普遍调查”和“精品课”开放式研讨这两个重大活动拉动变革进程，落实“全、实、深”，冲击“精、特、美”。这些重大活动意义并不在于只造声势，而在于通过“前移”和“后续”转化和渗透到日常工作去。“前移”是指一项重大活动总有相当长时间的前期准备，准备本身就靠日常化的研究打基础；“后续”则是指重大活动之后的总结、反思、评选、表彰、经验分享及相互学习与再创等等活动，都能使活动产生持续的巩固和延伸效应。

例会制度是研究队伍中的核心力量如华师大课题组、基地学校校长及管理团队、骨干教师队伍等等聚集在一起交流研讨、反思重建的重要平台。五年来华师大课题组例会和基地学校校长例会在每一学期的开头和结束时各举行一次，研讨新学期变革思路、计划和推进策略，总结反思一学期的研究进展、成效、经验和问题，以提升研究品质、保证研究进程科学、合理、有序。

为便于纵览学校变革策略实施的整体状况，将其浓缩于一张表中。（见表2）

表2 “新基础教育”成型性研究之“介入式合作互动”策略体系表

类别	基本策略		具体方式	主要功能
总体策略	总体分工	聚焦基地 (最初确定11所,后有进出,结题时10所)	综合组介入学校	整体引领
			学科组介入学科	学科改革
			专题组(领导、学生、教师)介入相关活动	专题深化
		渗透区域 (推广区域主要是上海闵行区和江苏省常州市)	“基地-组长-成员学校”圈层互动	分类推进
	研修示范引领		学科深入、教师发展	
	互访交流		经验分享	
	纵向推进	“总—分—总”	规划、分进、汇总	合理展开

		“低—中—高”	全实深-精特美	逐级递进
		“重头戏”带“家常饭”	前引后促	日常化
	例会制度	华师大课题组例会	规划、发表与总结	反思-研讨-重建
		基地学校校长例会	发表、点评与商讨	反思-研讨-重建
分领域策略	教学改革与 班级管理	前移后续式 “听-说-评课”研讨法	教研组、年级组、 学科内、学科间、 学校间展开	深化学科改革和 班级管理
	管理变革	日常或专题性 “问-答-议事”商讨法	部门内、部门间 展开	促进管理变革和 领导发展
	评价改革	综合式评价推进法	中期评估	实现全实深
			普遍调查	落实全实深
			精品展示	冲刺精特美

（二）分领域策略

分领域的具体策略来自或适用于课堂教学、班级管理、管理变革等不同实践领域，当然，有些策略也同时适用于多个领域，但同一策略在不同领域运用会有不同的“版式”，以适应其特定情形。

1. 前移后续式“听-说-评课”研讨法

“前移后续”式的“听-说-评课”研讨法原发于教学改革研究，推广至管理变革，进而扩展到校际互动，是基地学校的一种原创教研方式。下面先来自上海市闵行实验小学的案例。

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，其它学校老师，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，反思自己的研究结果。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。

“前移后续”这一教研方式作为一种研究策略，其典型意义在于：（1）更多的旁观者变成亲历者；（2）一所学校的任务变成多所学校的自觉行为；（2）一次性活动变成连续性活动，原本简单的类似“抛硬币”的行为变成了象棋攻略中深思熟虑的连续棋路。

事实上，在“新基础教育”基地建设激活两年来，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。

2. 日常或专题性“问-答-议事”商讨法；（管理，班级，教学研究）

管理领域的变革研究、班级建设和学生工作研讨、学科改革除“听-说-评课”之外的工作研究，都是以专题研讨会、访谈会、座谈会、答辩会等各种不同形式来展开的，我们可将其总称为：“问-答-议事”商讨法，作为日常化研究方式渗透于学校变革推进过程中，既推动了各项变革工作的进程，又促进了理论与实践在不同层面上的相互转化。下面是发生于中期评估中的一次华师大课题组与基地学校中层干部的座谈会，是一次比较典型的“问-答-议事”研讨。

“新基础教育”课题组与闵行区实验小学中层领导座谈会纪要（节选）

会议伊始，叶澜教授明确提出座谈的主题：基地建设两年以来自身的变化、中层领导工作中存在的主要问题、学校继续发展面临的问题和建议。闵行实小7位中层围绕这些主题从各自的角度分别进行主谈。座谈过程中，叶老师有插问、点评、激励和提升。

大家普遍谈到基地校建设以来学校和自己整体策划意识、主动思考行动意识和能力方面提高了。针对闽实小自评报告中理论化、虚空化的弱点，叶老师在闵行实小的中层座谈中特别要求他们举例说明、总结案例。同时提醒他们活动不在多，而在有层次、有针对性、有成效。

第一位发言的校长助理姚凤“很能说”，叶老师提醒她举例说明，把理念渗透到工作实践中去。副校长张军谈到“五四比武”活动时，叶老师希望他们能够就此作个案例，

把“新基础”的理念渗透进去、体现出来。叶老师对实小中层领导中的青年骨干给予了较高的评价，同时提醒他们不要忙于行政丢了业务。叶老师对英语教师、副校长瞿莉蓉特别进行了勉励。同时，叶老师对实小春城校区的活动提出了建议，希望他们更多地参与此次中期评估工作，以之为集中学习的契机，促进教师发展。叶老师鼓励信息技术部顾老师带领孩子们创业、培养学生的创业精神，以及对春城校区唐老师“无倦怠”的喝彩，都是对教育实践工作者的极大肯定。座谈中，叶老师还对闵行实小教师的个别话语进行提升、转换，如把从西方引入的“职业倦怠期”转换为“成熟期、创造期”、把“停滞期”转换为“贡献期”等。

最后，叶老师对闵行实小未来的发展寄予了厚望，同时，特别对他们敲响警钟：不要太容易满足！不要虚空化！要进课堂、研究一线，从一线的源头活水引流出实小未来三年的实力和活力，实现实小的“新基础”转型。

基于座谈和访谈会展开的“问-答-议事”研讨，可以有不同的目的和对象。如以教学研讨为主旨、以教师为对象的座谈/访探中，研究者每次进入基地学校，在完成了当天的以“听-说-评课”为主的日常研讨性活动之后，通常都利用余下的时间与相关学科教研组中的教师继续进行座谈会议。研究者和实践者共同经历参与了变革实践，座谈会就在此基础上进行自由的展开。这样的座谈会主要是以了解学校变革状态为主要目的，与此同时也关注教师在变革过程中“理论交流与学习——自我反思和认识——问题的发现和提炼——理论分析——实践转化”的过程，以及他们在此过程中的自我剖析与自主改造、内在认识与思维方式、价值观和变革态度的转变过程。

再如，以管理变革为主题、以校长和中层干部为对象的探讨中，主要涉及学校层面的变革实践，既包括学校管理变革——诸如学校规划制定、组织建设、制度建设、文化建设等，也包括学校变革的领导与推进——校长对学校发展的自身认识、价值引领、决策分析、发展策划以及对教研组建设、教师队伍建设、教研活动的整体策划、教师发展的推动等一系列变革策略、方法。研究者由此通过研讨和评价促进校长在价值追求、思维方式、策划能力等方面的发展，以及中层管理干部相互协作、团队互助、智能创造等，进而实现学校管理的变革、教学改革、班级建设等。

在上述对话中，课题组总负责人通过响应、点拨、追问等多种沟通方式展开深度访谈，体现了把握方向和原则的远见，细微处发现问题和经验的卓识，还有适时点拨、顺势引导的睿智。所谓“问-答”，是言语沟通中的基本方式，互问互答、一问多答，加上适时的响应与评点，将研究过程中隐含的“事理”充分揭示出来，这不仅有助于提高变革之事的品质，更有利于强化反思和过程体验，进而提升研究者和实践者的能力和思维品质。

3. 综合式评价推进法（多领域共享）

在“新基础教育”成型性研究阶段，评价主要分为日常评价和集中式评价两大类。

日常评价的主要形式是研讨性评课，“听-说-评课”活动已经作为基地学校的新常规，

以制度形式存在于日常教学中。不少基地学校还对研讨性评课展开了系列化的专题研究。

集中式评价主要表现为中期评估。中期评估经过长时间精心而周密的准备，在 2006 年 9 月激活实施，从校长的自述和自评报告答辩开始，继而展开第一批 7 所学校的集中现场评估，共开出小学 7 门学科 60 节课、中学 8 门学科 24 节课，还有 21 节主题班会课，同时，每所学校举行 11 次左右的座谈会，共 77 次之多。中期评估积累了各种类型文字资料 100 多万字。

研究者自我总结出中期评估十个方面的创新性突破：（1）加强了自评和评估中定性定量结合的要求；（2）增设了校长和学校领导团队答辩的环节；（3）评估组人员构成中增加了受评学校的领导和骨干教师，建立了该学校现场评估“当事人回避”的制度；（4）关于评价表的设计，各个领域、各项工作都分设了团体和个体两大项目，突出了对“成人”的评价；（5）评价表中的项目与指针设计涉及三大领域（管理变革、教学改革、班级建设）两个层面（学校、班级）实现转型的基本要求；（6）现场评估指向学校工作的三大基本领域，扩大了覆盖面，并作出了层次的区别；（7）集中评估过程中，执教教师的说课评课研讨活动增加了二次反思与重建的要求；（8）评分项目的构成和权重分布体现出成型性研究阶段的价值取向；（9）课题组相关评估人员为所有奖项撰写颁奖词，再一次凸显了定性评估与定量评估之间内在的转化关系；（10）增加了现场评估结束后的总结、回馈与研讨。²

中期评估之后，还先后举行了普遍调查和精品课展示等集中性评价活动，这些综合性评价活动的最根本的意图在于推进学校变革，同时也推进学校评价的改革。

“新基础教育”研究采取了评价改革贯穿于学校改革研究与实践全过程的策略，打破了两类改革孰先孰后式问题的思维定势，改变了评价者在改革之外，评价过程外在于改革过程的传统，努力使学校评价成为对学校改革的认识深化和推进学校改革的重要力量，把学校改革实践的深化过程与阶段成果，不断转化为评价改革的深化过程，使两类改革交互推进。因而将其称之为“推进性评价”。³

推进性评价的经验与特征主要表现在四个方面：（1）评价主体与改革研究主体的统一，如中小学领导与教师既是学校改革的研究实践者，又是推进性评价的参与者和直接受评者，不仅参与对他校的评价，还要对本校改革进行自我评价；（2）评估指针指向改革过程。反映改革追求的理想模态和已有经验；（3）评估过程与学校日常实践统一，向其它学校开放；（4）评估结果多次、多层面、多角度的回馈，成了提高改革主体反思能力的重要手段。⁴

为增加读者感性认识，这里节选中期评估中有关学校管理变革和领导发展的评价表以及评估过程中信息收集的“半成品”。（见表 3、4、5）

² 詳見張向眾、葉瀾著：《“新基礎教育”成型性研究評價改革專題報告》，載葉瀾等著：《“新基礎教育”成型性研究報告集》廣西師範大學出版社，2009 年版，第 197-206 頁。

³ 張向眾、葉瀾著：《“新基礎教育”成型性研究評價改革專題報告》，載葉瀾等著：《“新基礎教育”成型性研究報告集》廣西師範大學出版社，2009 年版，第 207 頁。

⁴ 參閱張向眾、葉瀾著：《“新基礎教育”成型性研究評價改革專題報告》，載葉瀾等著：《“新基礎教育”成型性研究報告集》廣西師範大學出版社，2009 年版，第 210-212 頁。

表3 “新基础教育”基地学校中期评估学校管理评价表

学校_____ 评估等级：优/良/及格

(分)

评估日期：2006年 月 日 评估人：_____

(请评估人根据学校提供的评估材料、校长自评答辩、中层干部座谈及评估现场表现等情况，综合地形成评估意见，在各项目每一指针后的相应等级位置 A、B 或 C 栏打√)

序号	项目	指针	A	B	C	权重	实际得分	分值分配 (按 100 分计算)	等级赋值说明
一	校长发展	1. 价值引领				0.15		15 分	A5 分 B4 分 C3 分
		2. 决策能力							
		3. 组织能力							
二	校级班子和 中层干部发展	4. 个人要求				0.14		14 分	A7 分 B5 分 C4 分
		5. 团队合作							
三	规划 制定	6. 自我诊断				0.2		20 分	A5 分 B4 分 C3 分
		7. 发展目标							
		8. 发展策略							
		9. 发展机制							
四	组织 建设	10. 机构设置				0.14		14 分	A7 分 B5 分 C4 分
		11. 职能整合							
五	制度 建设	12. 制度更新				0.15		15 分	A5 分 B4 分 C3 分
		13. 制度程序							
		14. 制度落实							
六	文化 建设	15. 文化建设				0.14		14 分	A7 分 B5 分 C4 分
		16. 文化特色							
七	发展 环境	17. 与各级教育行政 部门的关系				0.08		8 分	A3 分 B2.5 分 C2 分
		18. 与社区的 关系							
		19. 与家长的 关系							A2 分 B1.5 分 C1 分

表4 “新基础教育”基地学校中期评估学校管理评价等级描述表

项目	指针	A	B	C
一、校长发展	1. 价值引领	<p>(1)本人能领悟新基础教育的核心价值,并能用自己的话语进行阐述;</p> <p>(2)能使本校领导班子及全校骨干教师进而到全校教师理解和认同新基础教育理念;</p> <p>(3)将上述理解和认同体现在本校发展目标的制定中,引领学校变革。</p>	<p>(1)本人准确理解新基础教育的改革目标与核心价值,并能清晰表达;</p> <p>(2)能使本校领导班子及骨干教师理解和认同新基础教育理念,开展学校变革。</p>	<p>(1)本人能识别、认同新基础教育的改革目标与核心价值;</p> <p>(2)能使本校领导班子及中层干部知晓和认同新基础教育理念,参与学校变革。</p>
	2. 决策能力	<p>(1)研究本校发展史和现状,能准确诊断出发展的优势、困难和潜力,在此基础上作出合理决策;</p> <p>(2)有清醒的时机意识,能分析、判断并积极把握住发展机遇;</p> <p>(3)能关心、研究(国际国内)基础教育改革的大势,作出相应判断,并用于学校发展决策。</p>	<p>(1)对本校发展史和现状有清晰了解,能准确诊断出学校发展的优势、困难和潜力,在此基础上作出合理决策;</p> <p>(2)能分析、判断并利用发展机遇。</p>	<p>(1)能诊断出学校发展的优势、困难和潜力,在此基础上作出合理决策。</p>
	3. 组织能力	<p>(1)知人善任,了解班子成员的能力和特长、潜力与不足,善于调动领导层积极性并促进其发展;</p> <p>(2)善于合理向下赋权,使责权利统一,形成领导班子合力;</p> <p>(3)善于组织全校教师,积极有序创造性地推进学校改革。</p>	<p>(1)知人善任,了解班子成员的能力和特长,善于调动领导层积极性;</p> <p>(2)注意向下赋权和使责、权、利的统一,能领导班子成员有成效地开展工作。</p>	<p>知人善任,了解班子成员的能力和特长,善于调动领导层积极性;</p> <p>(2)能组织班子成员合作共事。</p>
	以下各项指针等级描述略			

表 5 常州第二实验小学访谈情况摘要

调研对象：校长，副校长，中层及骨干教师

日期：2006 年 4 月 20-21 日

序号	访谈问题	回答综述
1	您校加入“新基础教育”实验以来，大致经历了哪几个阶段？每个阶段发生了哪些比较重要的变化？有什么给您留下深刻印象的事件？	<p>袁文娟：推广阶段前期——实验班教学改革一骑绝尘；中期评估之后——班队进入、参与年级增加；进入基地建设阶段——管理重心下移、骨干教师队伍形成。</p> <p>重大事件：（1）班队自以为不错，不肯做新基础，被叶老师批评（袁）（2）基地学校频繁互动（孙）</p> <p>徐慧英：（音乐老师）观望——懵懂——介入、成长（重大事件：第一次听课题组专家评课，哭了）</p> <p>王老师（外校调入）：崇拜——自我觉醒——自主提升</p> <p>王冬娟校长：我调来后感觉二实小的学生那么可爱，就因为生命在涌动。课堂与生活是一体的，两者融合地非常和谐。我还感觉到二实小老师有健康开放的心态，思维很活，发展意识很强。我刚来时还不太习惯他们的话语系统。</p> <p>二实小的老师跟别校不一样，差不多每个老师遇事都会说，一个人好不能有什么新的发展层面，大家好了才能水涨船高。这种心态与新基础关注生命成长是一致的。</p>
2	进入基地建设以来，您校在组织、制度和运作机制方面有哪些重要的变革举措？效果和反响如何？	<p>重大举措：教研组、年级组负责制。</p> <p>王校长调入后，将市里小中高职称评定的上课现场争取到二实验小学，使全体教师受益不浅，同时也展现了学生的风貌。</p>
3	进入基地建设以来，您自己和您校的中层干部、教研组（备课组、年级组）等教师团队负责人、教师群体及学生群体是否发生了较大的变化？表现在哪些方面？	<p>袁文娟：教师队伍，包括术科老师的变化都很大。相比之下，数学组的研究氛围最好，语文第二，外语相对弱些。</p> <p>潘亚清（术科组长）：重心层层下移，感觉是“承包责任田”。</p> <p>高鸣鸿：进入基地校建设后，感觉思维方式改变了很多。以前看课堂教学，只关心一篇课文怎么设计，用什么方式教；现在不会就一个文本解读一个文本了，研究的视角多了，包括课后反思，都是站在学生的立场上考虑问题。夺取只是点状地思考学生发展，现在能从整个年级以及前后年龄阶段的发展上考虑问题了。以前也爱孩子，但对学生研究不多，现在看孩子的眼光不一样了，关注他们的日常生活、一段时间的生活。</p>
4	您能否用一句话或一个关键词概括您校的整体文化形象？请谈谈为什	<p>袁文娟：“活”（充满活力）。（二实小的学生真是“活”，看他们出操，每个人的手臂摆动的比任何一所学校的学生都要高。叶老师第一次来，就称这里的学生都像是打足了气的</p>

	么会有这样的感受和理解？	<p>皮球。)</p> <p>朱明亚：“和”，融合、和睦、和谐。</p> <p>(老师们举了一个实例：三位青年教师参加明强活动归来，火车上一路热烈讨论，引起同车华东师大王斌华老师及随行的澳大利亚专家的极大兴趣。后来成为王老师在常州举行的一次会议上关于教师完全可以胜任科研的例证。)</p>
5	您认为现阶段您校在创建品牌学校的征程中，存在的最大困难、问题和障碍是什么？您打算如何克服和解决？	<p>哪个年级有骨干，哪个年级品质相对高，一二年级完全进入自主研究阶段，六年级教师也不错，问题最大可能是中年级。学科之间、年级之间、同一年级不同学科之间都存在差异。</p> <p>教研组都是年轻人，没有权威，似乎在起引领作用上要欠缺一些。</p> <p>就“全”、“实”、“深”三个字而言，在“深”方面还有所欠缺。</p> <p>王冬娟：就整体而言，除硬件需要改善外，教师基础素养和专业素养上还需在理性层面上提升。教师梯队在校内，一梯队应当还要在全市知名，虽有40%的教师进入常州市等级系列，但核心人物几乎没有。</p>
6	当您发现“新基础教育”理念及策略与来自上面或外界的任务或要求相矛盾时，您是如何认识和解决这一矛盾的？	<p>坚持做自己认定的事情，尽量按“新基础”理念做，可能的话说服相关人员，把外面、上面要求做的事情与“新基础”要做的事情一直起来。当然，要讲究策略。</p>
7	您认为您校在“新基础教育”基地建设中值得总结的经验有哪些？其中有哪些是您校的原创？哪些是受兄弟基地学校的启发？均请举例说明。	<p>两类责任人（课堂；班级），“校园异域文化”（不同学科之间的交流一月一次，小范围的相互邀请则更多），数学组提出“有效课堂”的目标。</p>

（三）“新基础教育”研究策略创新背后的方法论更新

“新基础教育”研究策略均可归结为一种基本的研究方式，即“介入式合作互动”。介入是多层面、多领域、多方向的介入，合作也是多类型、多层次、多群体的合作。介入式合作互动作为一个策略体系，包含十分丰富的内涵，然而从总体上讲，其背后的方法论本质，就是复杂系统的“自组织演化”。

1. 深度介入——使学校系统在开放式变革中“远离平衡态”

复杂系统得以健康生长的秘诀就在于把握好开放度及稳定与灵活的均衡。“能介入”，意味着“有开放”。“新基础教育”奉行的深度介入，是多层面多方向介入，大学中小学之间、试验学校之间、学科领域之间、不同区域之间（如上海与常州）的相互介入，同时也意味着相互开放。开放中的合作与互动，则意味着信息和能量的吸收、交换与分享。“新基础教育”着力推进的学校转型性变革，一方面强调改革和研究的“日常化”（这意味着鼓励不停息的革新求变），另一方面要求不断地将行之有效的变革新举措制度化、常规化（即成为新的常规）。前者代表“灵活”，后者则代表“稳定”，这灵活与稳定两股力量构成的张力（一种动态的均衡⁵），使学校变革与发展始终处于一种“远离平衡态”，既非完全的混沌，也非完全的有序，是处于二者之间的“边缘”。因为，完全的“有序”就是“平衡”，而“平衡”不过是死亡的另一说法。

2. 合作互动——在学校变革的“临界点”上催生“序参量”

“新基础教育”试验学校之间的合作，是多层多群多向多类型的开放互动，每一次互动性活动既有预期和预设的部分，更有互动中随机生成的部分，所以，“新基础教育”共同体这一大系统内的各子系统之间、各组分之间的互动，属于非线性相互作用。当这类非线性相互作用达到一定临界点，那些即兴式的、被证明缺少实际效果或生命力的想法和做法，被很快淘汰或自动消失（快变量），而那些被反复证明为合理的思路或有效的举措，则转化为主导性理念或制度化形式，成为支配系统演化、代表系统“有序”状态的序参量（“慢变量”）。这些系统序参量，是由众多子系统的竞争与协同产生出来的，反过来，它又支配着众多子系统，从而促使整个系统（如学校、班级、课堂）自发地自组织起来。“新基础教育”研究过程中积淀下来、为共同体内竞相学习的理念、思路或举措，如“学生立场”、“三放三收”、“资源生成”、“前移后续”等等“新基础话语”，就是对这些“序参量”的表征。

3. 重大活动——不断形成学校变革中的“建设性涨落”

涨落具有建设和破坏的双重性质，破坏性涨落导致系统崩溃的危机；但涨落又可以具有建设性，耗散结构理论把这种建设性称之为“通过涨落达到有序”，如正确合理的重大决策、有效的重大行动，都会使学校变革逐渐走向“健康的有序”。“新基础教育”成型性研究的五年中，从规划编制、中期评估，到精品课研讨和结题时的成果展示，这些重大活动与日常研究相比，都属于“建设性涨落”日常研究是渐进的积累，重大活动则使系统内各要素、各组分之间的相互关联度加强、互动效应加大、“序参量”得以形成和强化。同时，“相变”开始

⁵ 在“新基础教育”的管理思想中，这种均衡被概括为“常规保证与研究创新的动力机制”，详见杨小微、李伟胜、徐冬青著：《“新基础教育”学校领导与管理改革指导纲要》，83-85页，广西师范大学出版社，2009。

发生，如个别学校在重大活动（如中期评估）中暴露出日积月累的基础性缺陷和根本性问题，退出变革试验；绝大多数学校则在重大活动中得以历练，中期评估后出现加速度发展良好势头。

4. 机制探寻——提升学校变革与发展的“自组织性”

“回环/递归和经常性重组”，是系统自组织演化的基本形式。在“新基础教育”成型性研究过程中，课堂教学中的放与收，研究专题的逐个推进，教研组、年级组每月数次不同内容不同形式研讨/研修活动的周而复始，五年研究全程中依次出现的一个个重大活动（如规划制定、中期评估、精品课研讨等等）的激活、准备、现场互动、活动后反思，教师、领导在每一次活动过程中的“学习-研究-实践-反思-重建”等等，都是以“回环/递归”的方式呈现，用心专一的研究者/实践者会在这些过程中“经常性重组”。这意味着，学校这一不断变革的系统，以不断回扣自身的方式，进行着自我生产、自我组织、自我重组。

“新基础教育”成型性研究五年中，一步步地从机构整合、制度梳理进入到以活动为载体的机制探索。对不同层面不同领域中“机制”的探寻，也就是对学校系统“自组织演化”内在逻辑的发现、提炼和迁移。如：发展规划的制定引出决策机制的形成问题，校长信箱的运作解释了民主参与机制形成过程中的“平台”问题，“前移后续”教研机制拓展运用于班队活动、学校管理以及共同体合作互动揭示了机制的可迁移性质……这些例子给我们的启示是：当你凭空去猜想什么是机制、机制如何形成的时候，可能会不得要领，无法感受到机制的“质感”，而当你换种思路，构思出几种策略去拉动学校变革行动时，留存一份对机制的关注与敏感，可能就会有新的机制“脱颖而出”。

三、相关问题讨论

1. 与“实验研究”的分殊

介入式互动研究与实验研究之间的共性是**关注科学创新**，实验法侧重发现新关联，探索新方法，介入式互动研究还关注发现“新逻辑”或“新机制”。两种研究的主要差别则在于：

从研究取向看，实验法是在研究因素及其相关关系上的求真与创新，介入式互动研究是在追求整体、动态的意义生成上的求真与创新。前者更关注因素与结果，后者更关注整体和过程。

从研究目的和假设看，实验法获取的结论或知识，可普遍用于较大的总体，尤其重视发展或验证理论。实验假设是经深思熟虑而发展出来的特定的假设，可运用操作定义来界定，且可以被检验。介入式互动研究并不追求具体结论的推广和运用，而是关注方向性、原则性认识和实践成果产生特定意义和普遍影响，其假设是关于理想模态的设想，如理想的学校、理想的班级、理想的课堂等等。

在研究设计及其实施过程方面，实验法注重逻辑严密的命题分解和变量设计，着力控制无关变量，尽量减少误差。介入式互动研究类似于行动研究，不太关注条件的控制和误差的问题。在经典实验中常常要有意加以排除的“偏见”、“意外”、“偶然性”，在很多情况下，恰恰是介入式互动研究者感到惊喜、需要敏感地发现并加以培育的新质的“生成”。

在资料的表现形式及资料分析上，实验法主张以精确的测量方法获得准确的资料，以定量分析方法推演出结论；介入式互动研究也愿意用资料资料表达成果，但对描述性资料和定性分析也同样欢迎，主张定性与定量相结合的分析方式。在结果的运用上也不像实验法那样追求普遍应用。

2. 与“行动研究”的区别

介入式互动研究与行动研究有许多相似之处，因而常常被人混淆，更加需要加以辨析。二者的共性是**关注实践行动**、关注实践系统的改进与优化。

跟介入式互动研究一样，行动研究不大关注实验条件的严格控制或精确定量。选定的问题是在教育情境中，足以引起研究工作者困扰的，或干扰其教育教学效率的现象。通过研究获取的知识能直接应用于当前的教育情境，参与研究的教师在从事研究的同时，也在促进着自身专业发展。

由于行动研究过程中可以包容观察、问卷、访谈等等具体的方法，因而看起来更像一种“研究方式”，而非独立的“研究方法”。介入式互动研究正好也具有这样一种包容性，同样可以理解为一种研究方式。

两种研究方式的重要差别在于：行动研究仅仅突出“用户”地位和作用，较为忽视“开发者”（研究者）的引领。在“合作模式”的行动研究中，教师和专家就某一个来自实践情境中的共同感兴趣的问题，展开合作，进行研究。双方一起制定研究计划，共同商定对研究结果的评价标准和方法，往往是双方都能从研究中各取所需。而在“支持模式”的行动研究中，专家出于一种咨询与参谋的位置。在“独立模式”的行动研究中，则没有专家的参与。介入式互动研究由于突出了“介入”、“合作”与“互动”，因而无论是介入还是合作和互动都是有深度的交互行为和伴随有共同经历、共同体验的思想沟通。

可以说，行动研究是“主—从”式的，即“教师主、专家从”，而介入式互动研究是“共创—互生”式的，享有“共、互”关系的，不仅是“理论者—实践者”，更有“领导—教师”、“导师—新手”、“骨干—成员”。

3. 与“叙事研究”的异趣

介入式互动研究与“叙事研究”（又称“叙事探究”）的共性是：关注教师。之所以关注教师，乃在于教师是决定变革最终成败的、“日常”与“核心”意义上的主体。

教育叙事研究关注叙事的内容，通过细致描写的教育叙事文本，使人们深入地、丰富地理解教育生活。叙事研究坚持两个基本的信念，一是人类经验基本上是故事经验，进而相信，研究人的最佳方式是抓住人类经验的故事性特征，记录有关教育经验的故事同时，撰写有关教育经验的其它阐释性故事。⁶二是认为，教育的研究就是生活的研究。研究教育就是去研究经验。他们说，“教育及教育研究是一种经验的形式。对我们来说，叙事是呈现及了解经验的最佳方式。我们所研究的是经验，我们叙事式地研究它，因为，叙事思考是经验的一种关键形式，也是书写及思考经验的一种重要方法。实际上叙事式思考是叙说现象的一部分。……我们因而可以说，叙事既是社会科学要研究的现象，也是社会科学的方法。”据康

⁶ 邁克·康納利、簡·克萊迪爾著、丁鋼譯：《敘事探究》，載《全球教育展望》，2003年第4期。

纳利和克莱丁宁看，引入叙事的根本目的是为了换一种方式看教育世界，看的对象和方式都发生了变化。看的对象是活生生的教育经验世界。而看的方式则是叙事的方式，具体说就是，通过故事关注“在连续性中被经验到的生活——人们的生活、制度的生活、事物的生活”。这一生活镶嵌在“一个长程的历史叙事脉络中”。⁷

介入式互动研究与叙事研究之间主要的差别在于：

从取向和目标看，两种研究方式的目标都指向教师专业发展，但叙事研究以叙事为促进教师发展的基本方式，介入式互动研究除此之外还看重别的发展路径，视叙事为促进教师“成人”的多种路径之一。

从过程看，叙事研究关注教师话语及内在思想认识、情感体验的表达，以及在表达过程中的自我提升；介入式互动研究注重将言语叙述与实践探索结合。两种方式重要的区别在于前者侧重在“说实践”，后者重视“做实践”，“说”渗透于“做”与“想”的过程之中，及时要“叙事”，也是“实做”过程的表达与反思。二者都不讲究过程及变量的控制，一个关注说实践的过程，一个关注“做实践”的过程。

教育叙事研究采取了归纳而非演绎，实践而非思辨的研究取向，直面教育的现实世界，从活生生的教育生活中汲取教育的诗情画意。就看重归纳这层意思上，介入式互动研究与叙事研究是一致的，但并不像叙事研究那样排除理性思辨。

⁷ D. Jean Clandinin & F. Michael Connelly. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, California: Jossey-Bass Inc. 2000. p18.