

■ 张新平 等/著

教育管理实践 个案研究:

实地研究方式

CASE STUDIES IN
EDUCATIONAL
ADMINISTRATION:

A FIELD RESEARCH APPROACH



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

■ 张新平 等/著

教育管理实践 个案研究： 实地研究方式

CASE STUDIES IN
EDUCATIONAL
ADMINISTRATION:

A FIELD RESEARCH APPROACH

上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

教育管理实践个案研究:实地研究方式 / 张新平等著.
上海:上海教育出版社,2007.7

ISBN 978-7-5444-0824-0

I. 教... II. 张... III. 教育管理学—研究—中国 IV.
G526

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 095450 号

教育管理实践个案研究:实地研究方式

张新平等 著

上海世纪出版股份有限公司出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 江苏启东人民印刷有限公司印刷

开本 787 × 1092 1/16 印张 28.25 插页 2

2007 年 7 月第 1 版 2007 年 7 月第 1 次印刷

印数 14,000 本

ISBN 978-7-5444-0824-0/G · 0664 定价: 53.00 元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换)

目 录

Contents

① 前言 实地研究：

教育管理研究的第三条道路

- | | |
|----|---------------------|
| 1 | 一、传统教育管理研究的两条道路及其优劣 |
| 4 | 二、作为教育管理研究另类选择的实地研究 |
| 11 | 三、对几个争议性问题的基本看法 |

② 笔墨下的学校管理：

对教师眼中学校文件的实地研究

- | | |
|-----|------------------------|
| 16 | 一、导论 |
| 26 | 二、一所省重点职业学校：研究对象概况 |
| 33 | 三、政府“襁褓”下的学校：学校的外部文件 |
| 60 | 四、学校的民主管理：教职工代表大会制定的文件 |
| 88 | 五、先成人，后成才：德育类文件 |
| 100 | 六、因材施教中的困惑与探索：学分制文件 |
| 110 | 七、结语：关于学校文件的功能、问题和建议 |
| 123 | 附录 |

③ 振荡与平衡：

对 S 乡小学布局调整的实地研究

- | | |
|-----|---------------|
| 131 | 一、导论 |
| 138 | 二、农村小学布局调整的背景 |
| 142 | 三、农村小学布局调整的动力 |

152	四、农村小学布局调整的过程
172	五、农村小学布局调整的结果
183	六、农村小学布局调整的多维视角
196	七、结语：对农村小学布局调整的反思
212	附录

Ⅳ 名师的制度化及其影响：

对 H 县中小学名师的实地研究

223	一、导论
233	二、从名师到“名师工程”：名师走向制度化
244	三、“名师工程”的过程研究：名师是怎样产生的
256	四、“名师工程”的结果研究：名师是怎样的群体
278	五、“名师工程”的功能研究：名师的作用是什么
294	六、结语：对“名师工程”的若干建议
301	附录

Ⅴ 教育局长的领导有效性：

对深圳市 NS 区教育局局长工作的实地研究

311	一、导论
327	二、实地研究过程
340	三、初识我所研究的人：被“淹没”了的教育局长
361	四、走近我所研究的人：守望式的教育局长
377	五、远距离审视我所研究的人：有效性视角下的教育局长
401	六、对话中的互动与启示：领导及领导有效性
413	七、结语：对 21 世纪基层教育行政组织领导未来走向的思考
419	附录
443	参考文献
448	后记

I 前言

实地研究：教育管理研究的第三条道路

若从方法论和方式方法上考察,我国传统的教育管理研究基本上落入两条发展很不均衡的道路,即居于支配地位的思辨研究和具有陪衬意味的实证研究。前者可视为教育管理研究的第一条道路,后者可视为教育管理研究的第二条道路,它们构成我国教育管理研究者面对问题、提出问题、思考问题、诊断问题和解决问题的基本方式。尽管这两条道路具有相应的价值和合理性,但无疑也存在不少缺失。实地研究正是在试图消解和克服这些缺失的过程中发展起来的一种重要的教育管理研究方式。与思辨研究和实证研究不同,实地研究的生命在于“脚踏实地”,它所高度关注和力求回答的不是所谓的纯理论问题和科学性问题,而是力图对现实中的管理行为和实践问题予以理性的反思和阐释。作为一种面向实践、来自实践和为了实践的新的理论生成和建构形式,我们完全有理由宣称,实地研究是明显有别于传统研究或主流研究的新的研究方式,可以将其视为教育管理研究的第三条道路。

本书前言部分在简要剖析传统教育管理研究的两条道路,即思辨研究和实证研究的优劣的基础上,试图较深入地研讨实地研究的内涵、特点,阐述其与民族志研究、行动研究及叙事研究的联系和区别,并就实地研究中某些尚存争议的认识论问题和方法操作问题,阐述我们的看法。

一、传统教育管理研究的两条道路及其优劣

思辨研究和实证研究是传统教育管理研究的两条常见道路,二者具有

一定的合理性,但同时也存在自身难以克服的弊端。

在教育管理学中,思辨研究的运用最为广泛,它是一种主流的研究取向和方式方法。作为一种典型的人文学科研究形式,思辨研究也常常被视为哲学性研究和理论性研究。之所以如此,是因为思辨研究强调通过概念操作、抽象推理和逻辑演绎来获得结论、认识事物和揭示本质,具有沉思、重思和否思等引人注目的特征。沉思意味着研究者对研究对象进行自由、自主和自觉的深思,意味着研究者面对繁杂的现实问题和难题时具有很强的“脱身意识”,意味着研究者更多地依赖诸如效率、人本、平等、正义等抽象概念进行思考,从而表现出一种从“概念到概念”的苦思冥想和深思熟虑。重思是指研究者针对研究对象进行的一种常规反思,这种反思是在坚持原有信念、思想框架的合法性和合理性的前提下开展的一种修补、改进和完善的认识活动,相当于科学史学家库恩(Thomas Kuhn)所说的在常规科学中进行的大量解谜活动。否思是指研究者对研究对象进行的一种创新反思,这种反思是指跳出或打破原有信念、思想框架的束缚而展开的一种观念、认识、思想、理论的重建、重构活动,相当于库恩所说的研究者在常规科学遭遇大量反常现象和危机时所进行的一种范式转变和信念改宗的行为。¹

思辨研究的优势在于它能有效地抵及现象的背后,能深刻地把握事物的本质;在于它所要求的科研条件不高,只要具备必要的研究文献资料、一定的可自主支配的时间及相应的学术活动场所,就可以顺利开展和实施。

思辨研究的劣势在于研究者稍不留神就可能陷入自我思辨和“独白”的泥潭,就可能孤芳自赏于自身经验而成为“井底之蛙”。思辨研究强调从个体的成长史、体验和知识基础的角度展开理性反思和探索,这原本是一个长处,但强调过头或处置不当,就可能变成缺点,就可能束缚研究者的思维,使之目光短浅、视野狭隘。更严重的是,如果教育管理研究者只从自身的处境和个人所隶属的社会阶层来思考教育管理问题,而不能推己及人,不能理解舒茨(Alfred Schutz)所说的“多重实在”的重要性,²不能正视他人的观察、体验、理解、利益和生存状态,就难以担当起为教育利益相关者说话的社会公共责任。这正如《论语》中所说的,“不患人之不己知,患不知人也”。教育管

1 参见托马斯·库恩:《科学革命的结构》,金吾伦、胡新和译,北京大学出版社2003年版,第32—39页,第85—122页。关于常规反思与创新反思的概念,可参阅张新平:《批判反思:教育管理学的当务之急》,载《高等教育研究》,2001年第4期。

2 参见汪丁丁:《何谓“直面现象”的经济学?》,载《读书》,2004年第2期,第119—120页。

理研究者如果只从个人的需要、历史或者个人所处的情境孤立地去“已知”、“自省”、“沉思”，而不能从更为广阔的教育利益相关者的角度而言说，那他们就忘却抑或推卸了作为研究者应尽的责任和道德义务，其观点就容易走极端，其研究就难以祛除空洞无物的痼疾。

教育管理研究的另一条道路是实证研究方式。从国外来看，该研究方式在教育管理学中受到认可和推崇，大致始于20世纪50年代兴起的“教育管理理论运动”，而我国教育管理研究基本上是在20世纪80年代以后才意识到实证研究的重要性，并赋予其合法性。较之思辨研究，尽管我国教育管理学对实证研究的接纳较晚，且应用的广度和深度均不够，但它在教育管理研究者心目中的地位却异常崇高，有人甚至宣称，惟有实证研究才能使教育管理学走上真正的科学之路。在教育管理学中，“实证研究”渐渐成为调查性研究、实验性研究甚至科学性研究的代名词。从教育管理现象是客观的、可分析的，以及教育管理行为是理性的、有规律的这一假定出发，基于实证主义和逻辑实证主义的科学信念的实证研究强调从问题开始，提出理论假设，尔后用实验或调查等方法加以验证。它采用的基本研究程序是问题→假设→命题→验证→结论。实证研究的基本信念是：教育管理现象是既定的和客观存在的，教育管理学是研究这种现象的科学。作为一门科学，教育管理学与自然科学并无本质区别，教育管理学应与实证科学所确认的真理规范（主要是分析、还原、隔离、理想化、简单化、数量化及因果决定论等）保持一致。教育管理研究应是一种与价值无涉的研究，而那些影响教育管理活动的“价值”、“道德”因素，应被毫不犹豫地删除。这正如西蒙（H. A. Simon）所言：“管理学像任何一门科学一样，仅仅关心事实叙述。科学体系中没有伦理断言的立锥之地。”¹实证研究深信，“自然世界和社会世界中的各种事务和‘事实’是‘外在于那儿’（out there）的，它客观地、外在地存在着并独立于人的意识”²，秉持“真理”是确定无疑的和固定不变的，个人只要付出努力，真理就能被发现。这种研究还重视运用明确的数据、具体的事实和可观察的行为来说明问题。实证研究甚至斥责其他研究方式是不科学的，在教育管理研究中无甚价值，应该淡化甚至摒弃。

1 西蒙：《管理行为》，杨砾等译，北京经济学院出版社1988年版，第244页。

2 Judith D. Chapman, Larry E. Sackney, & David N. Aspin, Internationalization in Educational Administration: Policy and Practice, Theory and Research. In Joseph Murphy, Karen Seashore Louis (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (Second Edition). Jossey-Bass Publishers, 1999, p. 90.

实证研究的优势在于：能快速、有效地提供研究对象总体的详细且精准的资料信息，能客观地分析、解释不同变量之间的因果关系，能从审慎缜密的观察出发，以具体事实为依据，发现事物的变化规律，从而在理论的构成及呈现上表现出很强的理性和逻辑魅力。一般而言，实证研究总是把理论严格地定义为一套旨在解释或预测教育管理现象的彼此关联的概念和假设体系，理论是由一串命题或陈述组成的，这些命题或陈述能被验证，彼此间具有很强的逻辑关系，具有相应的解释力和预测力。

实证研究的劣势在于：忽视了个体具有自身的意义和价值，个体如果有什么作用，那也只是作为说明总体和全貌的样本而存在；机械地、僵化地分离了事实与价值的关系，且片面地凸显事实和研究事实，将人们的注意力从一些更为紧要的问题上转移开去；过分渲染和突出通用性知识的重要性，否认著名管理学家巴纳德(Chester Barnard)所极力强调的个体性知识与组织性知识在教育管理活动中的独特地位和作用；¹只是有限地研究那些能够科学地予以研究的问题，而一些必须从道德伦理、公平正义的角度予以审视和洞察，难以量化和科学处理的问题，则被粗暴地拒之门外。这恰如有学者所言：“一个问题能否科学地进行探讨，首先依赖于这一问题是不是一个可以由科学来回答的问题。社会研究中所探讨的问题必须是可由科学来回答的。也就是说，社会研究者不应该去探讨某一现象‘是否应该如此’的问题，而只应该去探讨某一现象‘状况究竟如何’或者‘为什么如此’的问题。”²

二、作为教育管理研究另类选择的实地研究

从某种意义上说，在教育管理学中，实地研究最初是作为与思辨研究和实证研究相对抗的研究方式逐步确立起来的。实地研究在推动教育管理学理论转向的过程中，其作用无疑是至关重要的，“教育管理学研究中实地研究的转变极其类似于教育管理学领域自身的变革”，“对实地研究的呼唤，听起来就像是对日渐增长的理论运动的控诉”，它起到了如美国教育社会学家埃弗哈特(R. B. Everhart)所说的削弱作为社会科学研究标准范式之实证研

1 张新平：《教育组织范式论》，江苏教育出版社2001年版，第68—69页。

2 风笑天：《社会学研究方法》，中国人民大学出版社2001年版，第4页。

究的作用。¹

实地研究在欧美已成为颇具影响力的教育管理研究方式。20世纪40—50年代,实地研究尚处于相对边缘的阶段,散见于跨文化中的教育问题研究以及学校与社区关系的若干研究中。到20世纪80年代,实地研究获得长足发展,得到教育管理学界的普遍认可,并被广泛运用于管理工作结构、组织变革以及组织管理与社会关系的诸多研究中,以致有学者认为,这一时期出现了一场“实地研究运动”。著名组织理论家斯格特(W. R. Scott)也认为,“今天我们所获得的有关组织及其成员行为的知识,绝大部分都是通过实地研究得来的”。²在我国,直到20世纪90年代中期,实地研究才引起教育管理研究者的关注和重视,实地研究尚处在吸收、消化和探索阶段。1997年,研究者到湖北省嘉鱼县教育局,对其工作环境、组织、计划与人事管理等工作进行了为期近百天的实地研究,并就教委工作的未来走向展开了分析和讨论。³该研究从一个侧面说明,实地研究开始真正进入我国教育管理学研究领域,并将对我国新世纪教育管理学的发展产生影响。

大致可以这样说,实地研究是指教育管理研究者离开自己熟悉、习惯和珍视的教学科研场域,较长时段地“沉入”到相对陌生的研究对象的生活环境中去,采用参与观察和非结构访谈等获取资料的方法,系统详尽地描述、理解乃至批判和反思研究对象的物理及精神特征、思想信念与行动逻辑的相对松散的研究方式体系。实地研究并不是一种高度契合的单一研究方式,而是指深入到“实地”开展研究的种种方式的系统,它既包括不受研究者自身价值观念影响,如实地描述和解释研究对象的观察性实地研究(observational field research),也包括研究者将自身的价值追求贯穿于研究过程,试图影响和改变研究对象的建构性实地研究(constructive field research),还包括研究者以揭示研究对象所受的种种欺骗、不公正对待以及质疑、反思种种理所当然的假设为己任的批判性实地研究(critical field research)。⁴尽管不同的实地研究方式在研究重点和研究使命上各有侧重,

¹ Robert B. Everhart, Fieldwork Methodology in Educational Administration. In Norman J. Boyan (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman Inc., 1988, p. 709, p. 711, p. 712.

² W. R. Scott, Field Methods on the Study of Organizations. Quoted from Norman J. Boyan ed., *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman Inc., 1988, p. 711.

³ 参见张新平:《教育行政组织的发展与创新——对基层教育行政的个案研究》,南京师范大学出版社2003年版。

⁴ 同上,第262—263页。

但在具体实施过程中却遵循一个大致相似的程序,主要是:(1)在某一地区,联系和确定一个单位作为实地研究的对象;(2)通过各种相关渠道直接或间接地了解、掌握研究对象的面上情况,形成一个初步印象;(3)明确所要观察、研究的主要问题,最好是拿出一个大致的设想和计划;(4)与研究对象协商,落实实地研究的时间,安排其他一些相关事务;(5)围绕重点有目的地进行观察和调查,做好各种观察记录;(6)研究工作初步结束,整理、分析资料并撰写论文初稿;(7)将论文初稿反馈给研究对象,并听取研究对象的意见,在修改的基础上最后定稿。¹

现在,人们在研究过程中常常将实地研究与民族志研究、行动研究、叙事研究等质化研究方式串联在一起,以为它们在根本性质上是相同的,这种看法应予以细致地辨析。首先,必须实事求是地看到,在对抗主流的社会科学研究方式的过程中,这些方式方法确实发挥了同盟军的作用。但是,如果由此认为它们无甚区别,那就可能会犯同质性错误。实际上,实地研究与上述方式方法既有相通之处,也有不同点,主要体现在以下几方面。

第一,教育管理中的民族志研究是在突破传统教育管理研究的应然叙事、精致的量化分析和铺天盖地的问卷调查的过程中逐渐发展起来的一种社会研究方式,旨在如实描述和分析现实生活中发生的教育管理现象,并试图从相关的社会文化背景角度对这些现象做出整体性的解释。著名教育人类学家沃卡特(H. F. Wolcott)是在教育管理学中倡导运用民族志的重要学者,他在名著《校长办公室里的那个人:一种民族志》中,运用民族志的研究方式,就一所小学校长的管理行为,从学校概况、社区分布、一天的工作、相关会议以及校长不在学校等多个视角,展开具体而微的描写和分析,并在深入访谈与校长有过密切接触的各类人员的基础上,进一步阐释了作为校长必不可少的两种品质——“耐心”与“谨慎”。²在沃卡特看来,“任何民族志的目的,都在于提供有关人类社会行为的描述与分析”,“我之所以采用民族志取向的理由,是因为以往有关学校行政的文献,几乎很少把焦点摆在小学校长的实际行为上”。³沃卡特对民族志的这种阐释,与著名文化人类学家马凌诺斯基(B. Malinowski)对民族志的理解如出一辙。马凌诺斯基曾如

1 张新平:《思辨研究·实证研究·实地研究》,载《教育探索》,2000年第11期。

2 沃卡特:《校长办公室里的那个人:一种民族志》,白亦方主译,台湾师大书苑有限公司2001年版。

3 同上,第9—10页。

此讲道：“民族志者在田野工作中面临的任务，是理出部落生活的所有原则和规律，理出那些恒久而确定的东西，剖析他们的文化，描述他们的社会结构。”¹不难看出，与实证研究一样，民族志亦是一种确信规律是客观的、能够被发现的，并以探寻规律为旨归的研究方式，尽管它极其厌恶实证研究中的量化数据，强调通过参与观察而非量化分析来获取认识研究对象行动规律的广泛的定性资料，因而表现出自身的特点和个性。相比而言，实地研究是一种更具包容性、内涵亦更为丰富的研究类型，尽管实地研究也将认识和描述研究对象的物质实在性和精神实在性²作为自身的一项重要任务——正是因为这个原因，民族志与实地研究总是被捆绑在一起讨论和使用，几乎成为可以互换的两个术语。³但实地研究并未就此止步，而是在此基础上试图对研究对象的行为意义予以多向度的诠释和理解，如果可能，它甚至追求从社会公正的或价值伦理的角度进一步审视和反思研究对象，从而最终实现激发或者推动研究对象变革和发展的目的。正是在这种意义上，实地研究与民族志又被彼此区别开来。

第二，教育学中的行动研究是在试图化解教育管理理论与教育管理实践的二元分离症结，并承认教育管理实际工作者是合法的研究者和反思的管理者的过程中逐渐发展起来的一种社会研究方式。刘良华认为，“行动研究就是教育实践者（主要是教师群体）系统而公开地解决教育实践问题”，具有“参与”、“改进”、“系统”及“公开”四个关键性特征。⁴陈桂生先生认为，“行动研究是通过实践者自身的实践进行的一种研究方式”，“教育行动研究旨在提高教育行动的自觉程度，使行为者从被动地应付工作，或单凭热情与善意工作，到自主、自觉地工作，直到获得教育行动的自由。”⁵黄向阳认为，由教师实施的行动研究与理论工作者进行的教育研究迥然有别，这主要体现在，前者是一种直接指向实践、重在改进教育的研究，而后者主要是一种以理论为取向、重在描述和解释教育的研究；前者是一种置身“教育之

1 马凌诺斯基：《西太平洋的航海者》，李绍明译，华夏出版社2002年版，第8页。

2 关于教育管理现象的物质实在性与精神实在性，请参阅研究者撰写的《反思与建构：教育管理现象及相关问题研究》一文，载《华东师范大学学报》（教育科学版），2002年第2期。

3 美国的赫克（Ronald H. Heck）教授和海林杰（Philip Hallinger）教授在《有关领导与学校改进之研究的新方法》一文中，就将民族志与实地研究捆绑在一起予以介绍和讨论。See Ronald H. Heck, Philip Hallinger, Next Generation Methods for the Study of Leadership and School Improvement. In Joseph Murphy, Karen Seashore Louis (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (Second Edition). Jossey-Bass Publishers, 1999, pp. 153—154.

4 刘良华：《校本行动研究》，四川教育出版社2002年版，第162页，第147—159页。

5 陈桂生主编：《到中小学去研究教育》，华东师范大学出版社2000年版，第3、5页。

中”的研究,而后者则是一种置身“教育之外”的研究;前者旨在改进教育工作,是“为了教育的研究”,而后者旨在促进教育知识的增长,是“关于教育的研究”。¹ 英国学者埃利奥特(J. Elliott)认为,“行动研究与其他研究形式的区别在于它变革性的目的及因此而产生的方法论(而不是方法)。教育行动研究的方法论可以概括如下:其指向是实现教育目标或其他形式的教育理想;要求改变现实的实践活动,使之更加符合理想;找到现实与理想相符或不相符的部分,并通过研究影响因素,对不相符的地方加以解释;对传统的构成实践基础的约定俗成的规范展开质疑;使一线工作者参与到影响教育变化的‘假设—验证’的过程中来”。² 从上述形形色色的界定和解释不难看出,行动研究主要是指实际工作者对自身实践所做的研究,是对自己遇到的问题所做的研究。行动研究强调实际工作者是一个反思性的从业者,而非被动的执行者,行政管理部门要改变传统的领导和管理观念,重视向实际工作者授权,将行动研究看作实际工作者进行自主的反思实践的有效途径,以及实际工作者摆脱理论工作者钳制的有效方式。实地研究与行动研究的一个引人注目的不同就是,操纵它们的人员显然有别。一般来说,开展实地研究的研究者是受过系统训练的专业研究人员,而从事行动研究的主体基本上是履行具体教职的实际工作者。

第三,教育管理中的叙事研究是在后现代的话语理论中生长起来的一种社会研究方式,它尤其偏爱以故事讲述、口述、书信、日记、访谈、自传和传记等形式来贴近和理解有关领导与管理方面的经验和实践。丁钢在《教育经验的理论方式》一文中认为,教育叙事探究与以往科学化研究的不同表现在于,它更加重视与人类经验的联系,并以叙事来描述人们的经验、行为以及群体和个体的生活方式。叙事研究关注的是教育实践经验的复杂性、丰富性与多样性,进而引导出教育理论视域的复杂性、丰富性与多样性。叙事研究对于教育的重要性在于,它把有关生活性质的理论思想引入到活生生的教育经验之中,并通过生活经验的叙述来促进人们理解教育及其意义。教育叙事研究不只是研究样式的简单改变,更是教育经验呈现方式与思维方式的重大转变。³ 在教育管理研究中,卡珀和赫克(J. Cooper & R. Heck)

1 陈桂生主编:《到中小学去研究教育》,华东师范大学出版社2000年版,第15—16页。

2 霍林斯沃思主编:《国际视野中的行动研究——不同的教育变革实例》,黄宇等译,中国轻工业出版社2002年版,第27页。

3 丁钢:《教育经验的理论方式》,载《教育研究》,2003年第2期。

是采用叙事方式开展教育管理研究的先行者,他们在运用叙事法和在检视这种分析方法的过程中,探索性地研讨了四位学校管理人员的问题解决实践。另外,本哈(M. Benham)和迪莱德(C. Dillard)等研究人员运用叙事法和生活史,充分展现了少数民族领导者和学校女性领导者的价值观、性别、种族及文化经历等背景是如何形塑其职业实践的。¹ 赫克(Ronald H. Heck)和海林杰(Philip Hallinger)认为,叙事研究的优势在于:能详尽地描述有关学校的人际关系与领导者的个人背景,允许领导者表达自身的体验,挑战了传统的科学中立观念;能增进人们对学校领导者的决策制定或问题解决活动的理解,深刻领会那些难以为调查技术所测量的内部过程;师生在共享叙事的过程中能够有效地促进校长的成长。² 叙事研究与实地研究有很密切的关系,不少实地研究都要借用叙事的方法来充实和丰富自身的研究。尽管如此,上述两种研究方式仍存在差别。从哲学上看,叙事研究更多地与经验哲学、批判理论及人类学具有渊源关系,而实地研究更多地是与社会建构论、社会学联系在一起。实地研究尽管也可以采用故事、口述、日记、书信甚至小说式的叙述方式,但所不同的是,在实地研究中,所有这些故事和材料都来自研究者的亲身体验和提炼,对研究者而言,它们皆属第一手材料。而在叙事研究中,无论是材料的获取、组织还是表达,都更偏向于采用第二手材料,更热衷于对文本进行话语分析。

通过初步比较实地研究与其他相关研究方式的异同,我们可以概述实地研究的主要优势也是其重要特点如下。

一是实地研究重视研究者亲临“实地”、“考古”,重视通过与研究对象的交往对话来获取研究资料。从某种意义上讲,实地研究者是在用“脚”做研究,坚持知乃“志行,为也”(《墨子·经上》),而不只是一味地冥思苦想;实地研究者能倾听研究对象的心声,能与研究对象融洽地相处和相互交谈,秉持知识乃来自“闻、说、亲”(《墨子·经上》)。

二是实地研究十分重视研究者在整个研究过程中的作用,强调研究者具有高度的主动性和能动性,实地研究者应将个人的风格与个性浸染于实地研究之中。实证研究由于主张价值中立,追求普适性和客观性,因而在

¹ See Ronald H. Heck, Philip Hallinger, Next Generation Methods for the Study of Leadership and School Improvement. In Joseph Murphy, Karen Seashore Louis (ed.), *Handbook of Research on Educational Administration* (Second Edition). Jossey-Bass Publishers, 1999, pp. 154—155.

² Ibid., p. 155.

研究过程中总是试图减少或者控制研究者对研究结果的影响。与实证研究不同,实地研究非常重视研究者在研究的阐述、资料的收集及结果的解释中的重要性。埃弗哈特指出:“实地研究的最佳标准,归根到底乃是他人。实地研究因而并非是一种方法,而是一种角色,它允许研究者采用多维度的技术去见证、体验所发生的种种现象,并进一步收集这些现象的信息。”¹

三是实地研究重视从整体的和历史的角度的来认识和理解研究者与被研究者的关系。所谓整体,是说实地研究者强调从事件、行为所依存、发生的背景的角度考察研究对象,“实地研究者假定,全部事件及其意义都是多维的而非一维的,因而它们只能被作为一种复杂的结构予以审视,这种社会结构结合在一起就构成一个更大的整体”。² 所谓历史,是说实地研究非常重视从个人史的角度来认识研究对象,实地研究者不仅重视被研究者的生活史,更重视从自身的成长史去理解被研究者,实地研究者的个人成长经历和社会体验将对实地研究产生重要的影响。这恰如米尔斯(C. W. Mills)所言:“在回归到个人生活历程、历史以及二者在生活中的交织等问题之前,没有哪个社会研究能完成其学术探索的过程。”³ 而埃弗哈特说得更直接,他宣称:“对社会科学(包括那些重点关注教育管理与政策问题的学者)而言,对他者的研究在很大程度上就是在研究他自己。”⁴

四是实地研究强调从过程的和建构的视角来观照和阐释事件及其意义。所谓过程,是说实地研究重视全程透视事件及其所呈现的意义,并试图理解和把握种种影响事件变化发展的可能性。实地研究尽管对单个的有代表性的典型“快照”感兴趣,但更重视将它们按照一定的规则有机地串联起来,以便系统地展示事件发生发展的历史过程。所谓建构,是说实地研究十分重视从人是一个有思想、有情感的存在去捕捉和理解教育管理现象及其意义。埃弗哈特强调:“在所有现象中,尤其是在那些具有教育属性的特定现象中,参与者是‘具有知性的人’(knowing beings),他们所拥有的和创造的知识,对于理解教育环境中的任何行为都是一个至关

¹ Robert B. Everhart, Fieldwork Methodology in Educational Administration. In Norman J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman Inc., 1988, p. 704.

² Ibid., pp. 703—704.

³ 米尔斯:《社会学的想像力》,陈强等译,三联书店2001年版,第4页。

⁴ Robert B. Everhart, Fieldwork Methodology in Educational Administration. In Norman J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman Inc., 1988, p. 723.

重要的向度。”¹

五是实地研究有利于将研究的重点从注重构建理论体系和形成严密科学,转移到注重探究那些与人们日常生活有密切关系的重大现实问题上来。实地研究明显有别于思辨研究和实证研究,它不仅在帮助人们理解和把握教育管理现象的复杂性和动态性方面表现出明显的优势,而且能以不同于传统研究的方式提出问题和讨论问题。譬如,对于学校布局调整以及合并问题,传统的研究套路大多是从内涵、意义、必要性、相关措施等角度展开讨论,且讨论也常常泛化和抽象。而实地研究更常见地是从某一地区选取某个将要合并或正在合并或已合并的学校予以具体详尽的研究,它所强调的问题和观点通常是为以往研究所忽视的或者未曾注意的,或者早已被圈定为不能登堂入室的。在传统的教育管理学的研究中,像学校文件、乡村学校布局调整这样一些问题,是很少成为关注焦点的。而实地研究者对这样一些问题往往情有独钟,充满热情。本书第二和第三部分就是这方面生动的例子。

三、对几个争议性问题的基本看法

尽管实地研究方式具有上述提及的一些优势,但正如良药苦口一样,它也存在一些明显的局限性。譬如,较之其他研究方式,实地研究通常需要耗费更长的时间和更大的成本,实地研究的成功与否不仅取决于研究者的思想境界和理论素养,也受制于被研究者的配合与支持。实地研究就像一把“双刃剑”,它既可以帮助我们看清某些曾被忽略或被歪曲的事实和行为,也可能遮蔽我们的心智,使某些事实与行为永远不能进入我们的视野。埃里克森(F. Erickson)指出,实地研究者在收集和加工材料的过程中总是表现出一种明显的“漫画式处理倾向”(caricature-producing trend),²因为实地研究者并不报告他所见到的全部事情,而是有选择地报告某些信息而同时遗漏其他信息。正因为如此,实地研究的合理性、代表性等问题

¹ See Robert B. Everhart, Fieldwork Methodology in Educational Administration. In Norman J. Boyan (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman Inc., 1988, p. 703.

² Ibid., p. 711.

就值得深究。一般说来,目前有关实地研究的争议大体上来自两个方面:一是认识论层面的问题,二是方法操作层面的问题。就认识论而言,实地研究必须反思自身所持假设的合法性,并对不少教科书中经常提及的研究代表性、价值中立等广受争议的问题加以澄清。就方法操作而言,什么样的研究可以算是实地研究?开展实地研究要注意什么问题?富有价值和意义的实地研究应符合什么标准?诸如此类的问题也须进一步探讨。这里拟撷取实地研究的代表性、价值中立及理论提升等几个关键性问题予以简要讨论。

关于实地研究的代表性。实地研究经常面临的一个质疑和难题就是其研究结论具有多大的代表性。有人认为,采用这种研究方式获得的结论常常难以推广到更大的范围,因而其价值不大。事实上,这种提问本身就表明,提问者信守一种实证研究的内隐观念。在提问者看来,具有意义和价值的知识和理论只能是那些具有规律性、普适性的结论,微观的个案以及从个案出发获取的地方性知识和个体性知识则无甚价值。事实上,这种看法是偏颇的和错误的。

韦伯认为,社会学研究的要旨不在于揭示社会发展的规律,而在于理解社会中人们复杂的行为意义。与自然科学的研究对象不同,社会学是对社会现象进行研究,而社会现象又是人的活动的结果,只有当行动者以一种主观的意向与社会行动关联时才能存在,正因如此,对社会现象的研究不是要去发现什么规律性的东西,而是要对社会现象予以理解和解释。¹ 不过,这种理解和解释虽然具有很浓的个人意味,但并不意味着研究过程是随意的和无规则的,也不意味着研究结果是一种纯粹的个人意见,相反,它具有一定的代表性。这种代表性正如文化人类学家格尔茨(C. Geertz)在讨论民族志的特点时所说的,民族志虽是解释的和微观的,但“这并不是说没有对整个的社会、文明、世界性事件等等所作的大规模的人类学解释。恰恰相反,正是因为我们把分析以及这些分析的理论含义扩展到更大的情景中,才使它们受到普遍的注意,从而证明了对它们的建构”。“典型的人类学家的方法是从以极其扩展的方式摸透极端细小的事情这样一种角度出发,最后达到那种更为广泛的解释和更为抽象的分析。”² 我国著名社会学家费孝通先生在长期的实地研究活动中,创造性地提出了“类型比较法”概念,倡导

1 陈静:《简评韦伯的社会科学方法论》,载《江淮论坛》,2001年第3期。

2 克利福德·格尔茨:《文化的解释》,韩莉译,译林出版社1999年版,第27页。