

导 论

校本与校本研究

就学校教育研究而言，更多体现的应该是校本研究的样式，也就是将注意的焦点集中在学校自身的资源与发展上。如果学校的教育研究离开了学校自身，并没有从学校出发，也没有依此改进学校的工作，也就失去了研究的意义与价值。

一、校本的意蕴

“校本”是什么？颇难给它一个明晰的界定，其英文是 school-base，大意为“以学校为本”、“以学校为基础”。按我们的理解，它有三方面的含义：一是为了学校，二是在学校中，三是基于学校。

为了学校，意指要以改进学校实践、解决学校所面临的问题为指向。“改进”是其主要特征，它既指要解决学校存在的种种问题，也指要进一步提升学校的办学水平及教育教学质量。“校本”关注的不是宏观层面的一般问题，而是学校管理者及教师们日常遇到和亟待解决的实践问题，所以它不会囿于某一学科的主张或某一种理论识见，而会主动吸纳和利用各种有利于解决学校实际问题并提高学校质量的经验、知识、方法、技术和理论；它不会囿于一般的笼统的决策和解决问题的模式，而会在这种决策和模式的基础上具体分析学校的实际，探寻出解决具体问题的具体对策。它把解决具体问题放在第一位，并不等于无助于也不关心宏观决策和一般理论，它只是更强调从具体、

特殊到一般和普遍，更强调已有的决策和理论体现在从抽象到具体的过程中，更强调已有的决策和理论都须受学校实践的检验、修正、补充甚至是证伪。

在学校中，意指要树立这样一种观念，即学校自身的问题，要由学校中人来解决，要经由学校校长、教师的共同探讨、分析来解决，所形成的解决问题的诸种方案要在学校中加以有效实施。真正对学校问题有发言权的，是校长、教师“局外人”——那些专业研究人员、社区的行政领导以及上级部门的领导等，很难对学校的实际问题有真切的体会和全面的把握。校长和教师在学校生活中，有行动的目的、责任，能够体察实践活动、背景以及有关现象的种种变化，能够通过实践检验理论、方案、计划的有效性和现实性，他们对学校实际问题有其他人难以替代也是不能替代的作用。他们积极、系统的反思，对学校各种方案、环境、行动等的深刻理解和洞察，是学校不断提升水平的关键。

基于学校，意指要从学校的实际出发，所组织的各种培训、所展开的各类研究、所设计的各门课程等，都应充分考虑学校的实际，挖掘学校所存在的种种潜力，让学校资源更充分地利用起来，让学校的生命活力释放的更彻底。虽然在学校生活中，也会出现专业研究人员或其他人员参与的情况，但这种参与意图不在于形成一个凌驾于学校教师之上的群体，而是发展成一个共同体，与学校教师一道去解决学校业已存在的问题。换一种表述方式，也就是学校外的人员应服务于解决学校实际问题的需要，他们深入现场，直接参与从计划到评价的实际工作过程，是为了找到解决学校存在问题的路径。校本为研究者和学校实践者共同参与研究和工作，为研究者和学校实践者的结合提供了一个结合点，或者说一个共同活动的“场地”。

为什么在新的世纪一定要转向“校本”，而不是别的什么呢？

全面地回答这个问题，不是件容易的事情，这里从以下几方面作些粗浅的分析。

第一，理论与实践间的张力促使研究者与实践者共同转向具体的学校实践。

无论是在国内，还是在国外，理论与实践应当呈何关系，一直论

争不下，说法不一。这种讨论虽然没有得出什么一致的认识，但引导着教育工作者的思维方式悄然地发生着变化。既然理论总是抽象的，总是“灰色”的，总是无法全面解决任一具体实践问题的，也就是说，抽象的理论与具体的实践之间，总是存在着一定脱节现象的。那么，何不从一定的理论出发，直面具体的学校实践，于一般的理论与丰富的学校实践的结合中去探寻学校发展的方向及理论重新建构的路径呢？可以说，关注校本，既是实践界的渴求，更是理论工作者自觉的转向。

第二，学校在教育中所处的位置使得“校本”逐渐纳入人们的视野。

教育法令的颁定，教育政策的实行，教育方针的贯彻等等，若忽视具体的学校实践，也就成了一纸空文；反过来，只有经由学校这一环节才能践其言，成其行。素质教育何以在某些地区沦落为“只打雷，不下雨”的境地，创新何以在某些学校仅仅属“纸上谈兵”，问题就在于没有在学校尤其是具体的学校形成一套行之有效的做法，忽视了课堂，忽视了教学，忽视了师生关系的调整等，再好的教育主张都只能是外在于学校的。此外，相对于家庭教育、社区教育等而言，学校是教育中的正规的、独特的机构，突出学校各类教育中的作用，把具体的、特殊的学校实践作为教育的抓手，也是情理之中的事情。

第三，学校的复杂性使校本层面日益凸显出来。

按照以往的思维方式或研究逻辑，常常是先由某种理论作先导，然后在学校实践中贯彻、实施这种理论；或者先进行研究，然后加以开发，再逐渐在学校中应用。然而，无论是教育理论研究者，还是教育实践工作者都注意到这样一个严酷的事实：任何一所学校都是具体的、独特的、不可替代的，它所具有的复杂性是其他学校的经验不能说明的，是理论所不能充分验证、诠释的。在一定程度上，只有深入这所学校具体的生活场景，了解其运作机制，认识其人际关系、规范、制度等，才能找到解决问题的钥匙。也就是说，在这所学校的基础上，发展、形成起来的“个别化理论”，才更为适宜、恰当。

如果说上面提到的三个方面为“校本”的立足提供了必要性的话，那么下列两个方面则为其实施提供了可能性和现实性。

第四，教育中对人的个性的张扬以及对激发人的创新精神的高度关注。

随着知识经济在东方的地平线上渐渐地显现其形貌，为知识经济提供原动力的创新日益引起人们的重视。“创新是一个民族进步的灵魂”，我们国家正在经历着又一场自上而下的思想解放。要创新，就必须关注个性，关注差异性，关注每个学生，这种浓郁的人文主义色彩是为经济所发动的（不同于 20 世纪 80 年代中期的文化驱动），是为国家的发展、民族的振兴愿望所驱使的，因而也就更具有了现实意义和实现的可能性。近来，教育领域对创新的大肆渲染，紧锣密鼓地展开的创新教育，使得校本这一高扬个性旗帜的事物有了生存与发展的空间。创新总是与多样性联系在一起的，而多样性又来源于个性，正是由于个性上的差异，才使得世界缤纷多彩，创新才孕育而生。校本突出的不是统一性、一致性，而是基于学校现实而展开的，是针对学校存在的特定问题而进行的。具体到学校来讲，没有校本，就少有或没有创新。

第五，教育管理体制上的变化与学校办学自主性的逐步扩大。

铁板一块的、僵化的管理体制下，无所谓“校本”的问题，而惟有“官本”、“国本”因为学校的任何活动、任何方面都是由上级主管部门所颁定的形形色色的条文框定了的，学校的手脚被严锢地束缚住了，它只是一个循规蹈矩的执行者。当今，学校的办学自主权日益扩大了，一方面表现在出现了不同的学校所有制形式，另一方面表现在学校对课程、师资培训、教学等有了更多的发言权。教育这一“计划经济的最后一座堡垒”，正在逐步地适应着市场经济大潮的冲击，发生着这样或那样的变化。例如，在第三次全国教育工作会议上，提出课程分为国家课程、地方课程和学校课程三类，其中学校课程在中学阶段可以占到课程总量的 16%，这实际上给校本课程的实施提供了一个契机，要求学校必须要在课程层面上汇总学校教师与学生等方面的资源进行操作和实施。

凡此种种，都意味着，“校本”正悄然地来到每一个教育工作者的身边。

二、校本的体现方式

“校本”主要落实、体现在这样四个方面：校本研究、校本培训、校本课程和校本管理。

校本研究在英美是伴随着“教师即研究者”运动于 20 世纪 60 年代前后兴起的，当时人们越来越多地认识到，没有学校参与特别是教师参与的教育研究，是无法使教育研究成果很好地在教育实际中加以运用的。这方面的积极倡导者斯滕豪斯（Stenhouse, L.）就谈到：“如果没有得到教师这一方面对研究成果的检验，那么就很难看到如何能够改进教学，或如何能够满足课程规划。如果教学要得到重大的改进，就必须形成一种可以使教师接受的，并有助于教学的研究传统。”^①这种研究传统后来逐渐演化成直指学校问题，将学校实践活动与研究活动密切结合在一起，大力倡导学校教师参与研究的校本研究。

按照欧洲教师教育协会的有关界定，校本培训指的是源于学校发展的需要由学校发起和规划的旨在满足学校每个教师工作需要的校内培训活动。它既可以在整个学校的水平上进行，也可以在部分部门或某一科目上进行，同时还可以是两三所学校间相互合作地进行^②。校本培训在 20 世纪 70 年代后逐渐受到人们的关注，许多教育管理者和教师注意到，由师训机构或某一校外教育行政部门所组织的培训，常常不能符合学校的实际，受训的教师所获得的知识、技能常是外在于学校、外在于课堂的，培训与实际工作脱节；虽然在某些情况下，也允许教师根据自己的兴趣和所教科目选择自己要受训的课程（menu-based curriculum），但是个人在选择时可能会逃避那些需要细心处理的棘手却具有挑战性的问题。另外由于本学校参与培训的其他教师可能没有选择这些课程，教师个人在学校中也就失去了与他人分享经验的可能性，而变得愈发孤立。

瞿葆奎主编，叶澜、施良方选编：《教育学文集·教育研究方法》，16 页，北京，人民教育出版社，1990。

^② Nixon, J., *School-focused in-service education: an approach to staff development*, 1989.

校本课程借着第三次全国教育工作会议的东风，已纳入研究者和实践者的视野，对它的分析、评判也构成了 20 世纪末中国教育的一道亮丽的风景线。诚如一些研究者所讲的，校本课程指的是学校根据自己的教育理念，在对学校学生的需求进行系统评估的基础上，充分利用当地社区和学校的课程资源，通过自行研讨、设计或与专业研究人员或其他力量合作等方式编制出的多样性的、可供学生选择的课程。

对学校以管理的自主权，针对学校实际进行管理工作是校本管理的基本主张。它不同于学区管理，不是由学区统一行使管理职权，对所辖学校进行规范性操作。它力主学校要认真分析、甄别自身存在的种种问题，立足于学校实际从事各种管理活动，既不能照搬它校的模式，也不能简单地把学校作为一般政策、规则等的“试验田”或应用场地。管理应植根于本校的土壤，应对本校的问题有一定的决策自主权。

校本的四个方面呈何关系呢？大致说来，校本研究是起点，校本培训是中介，校本课程的开发是落脚点，校本管理则贯穿、渗透在它们之间，起着协调、组织的作用。

无论是培训也好，还是课程开发也好，都源于对学校实际的认识和把握，也源于对学校中存在的现象、矛盾等的深刻洞察，而这种认识、洞察、把握离开校本研究也就成了一句空话，成了无源之水、无本之木。因而，校本研究在校本之中就“当仁不让”地成为起始点了。学校情景中发生了什么问题？从什么意义上讲有问题？这些问题在学校中的重要程度如何？不解决行吗？哪一个问题将成为一系列问题的突破口？有哪些方案可以解决这个问题？哪一个方案是最可行的，也是最有效的？如何实施这一方案？如何评价实施的结果？校本研究中对这一连串问题的解读、探讨，既为校本培训提供了针对性很强的素材，也为校本课程的开发提供了必要的前提和依据。校本培训在校本研究与校本课程的开发中间起着承上启下的作用。一方面校本培训的

崔允漭：《略论我国基础教育课程政策的改革方向》载《教育发展研究》，1990(10)；
鲁艳：《校本课程 概念必须正确理解》载《教育发展研究》，1999(12)。

内容、方法、形式等要借助于校本研究发展起来，另一方面校本课程如何开发，为何开发，开发什么等要藉着校本培训使广大教师加以掌握。

这三个方面虽然在一定程度上是环环相扣的，但又不能把它们看成单一的线形关系，即从研究到培训再到课程开发，它们之间是多向互动的。不仅是培训中产生、提出的问题有可能成为校本研究的课题，诱发新类型和新形式的研究，而且校本课程的开发，也会促使校本研究不断提升其水平。并且，这三者有时不是分立的，而是彼此协同甚至在同一时间进行的，边研究边培训边开发，边开发边研究，或边培训边研究等，都是可能的。

校本管理对校本研究、校本培训、校本课程来说，是前提和保障。没有校本管理，校本研究就至多局限在校内部分教师，研究的范围、水平，投入的精力、人力、财力等都会受到不同程度的限制；没有校本管理，校本培训就很难成为大家共同协作的活动，不能满足每个教师的工作需要；没有校本管理，校本课程开发也就不能充分利用学校内外的各种资源，更难在学校中将开发的课程加以贯彻、落实。当然，校本研究等的施行，无疑也会极大地推动校本管理的进行。

三、校本研究的含义

对校本研究的含义，很难找到一个为大家所认可的一致说法，但是，作为校本的活动，它理应体现出“校本”所具备的一系列特征。就此而言，校本研究应该是以学校所存在的突出问题和学校发展的实际需要为选题范围，以学校教师作为研究的主要力量，通过一定的研究程序得出研究成果，并且将研究成果直接用于学校实际状况改变的研究活动。

在这当中，有以下几个方面需要加以注意。

第一，能够称之为校本研究的活动，其研究课题应该主要来自于学校实际中所面临的突出问题。在学校建设与发展中，总是面临着形形色色的问题，这些问题有些对学校发展直接起制约作用，有些仅仅是局部范围的，尚未演化成突出矛盾的问题。选择作为校本研究的问

题，一般地说是直接与学校改革与发展相关的那些问题。不仅是从文献资料中寻找出来的与自身学校实际关系不大的问题不能称之为校本研究课题，而且专业研究工作者为了验证自己假设的这类研究问题，也不能称之为校本研究课题。

第二，能够称之为校本研究的活动的，其研究的主体应该是学校中的教师。校本是在“在学校中”的，既要在校内进行，又要汇总学校内部的各种力量。如果研究是由专业研究者进行的，学校教师扮演的仅仅是“配角”，甚至是研究的旁观者，那么，这种研究虽然也可以得出一定的研究结果，说明一定的问题，但没有能够在解决学校所面临突出的问题的同时，提升教师的研究水平，带动师资建设水平的提高，离以学校为本也就有了不小的距离。

第三，能够称之为校本研究的活动的，应该遵循一定的研究程序。校本研究是学校教育研究的一种类型，应该从属于教育研究的一般特征。

从另外一个意义上讲，研究不能停留在口头上，更不能用日常的实践活动和行政决策来替代研究，作为研究就应尽量体现出研究的具体要求。

第四，能够称之为校本研究的活动的，研究的结果应直接用于学校实践的改进。与其他研究不同，校本研究切忌为研究而研究，其研究的出发点是学校实践中的困境与问题，研究的落脚点更应直接体现为学校面貌的改变。将研究结果用于学校的发展规划或问题的解决，将研究成果转化为学校活生生的实践，用研究得出的结论规范、指导自己学校的实践活动，这是校本研究题中应用之意。

校本研究的四个方面缺一不可，并且构成一个相互联系的整体。在学校实践中，虽然也开展一些研究活动，但并不一定是校本研究。将校本研究的权利拱手让给专业研究者，让研究者把自己所在学校作为教育理论的“试验田”的做法，不是校本研究；为研究而研究，将研究成果束之高阁，仅仅为了完成课题所进行的研究，也不是校本研究。明了了这点，校长在安排自己校内研究活动时，也就多了一份参照。

四、校本研究共同体的形成

校本研究不同于师本研究，即不同于单个教师针对自己的教学或班级中面临的问题所进行的研究。它是在学校层面上展开的，往往涉及到不同的成员。并且解决学校层面所面临的问题，也不是靠单个人的力量就可以完全做得到的。所以，校本研究常常体现为一种集体协作，体现为研究者相互之间的合作，是靠团体的力量来从事研究活动，最终达到研究目的的。在研究中，研究者之间实际上构成的是一个研究共同体，彼此进行民主平等的合作。这一共同体主要表现为下面几种类型。

（一）大学教师与中小学教师合作的研究共同体

这种共同体的构成双方是大学教师和中小学教师，也被称之为US(University-school)联合体。这种形式在西方20世纪六七十年代就已出现。人们有感于教育理论长期脱离实际，不能真切地指导学校实践，一方面试图使教师转变成成为研究者，从教师身上化解理论与实践之间的矛盾，另一方面强调专业研究者与实践工作者的合作，从实践中汲取营养，与实践者的合作中体现自身理论的价值和意义。

从实践上来讲，这两个方面的合作也是必要的。大学教师作为专业研究者不乏对教育问题的理论识见，也积累了教育方面的许多学养，但是如果闭门造车，一味做书斋里的学问，不但是理论本身没有验证的场所，而且由于对实践的认识与体悟上的缺乏，理论自身的针对性、现实土壤及意义也就越来越缺乏了，最后有可能丧失理论的功用。而中小学教师作为工作生活在教育教学实践第一线的人员，虽然积累了不少的经验，对教育教学也不乏感性认识，但对于如何从事研究，如何通过反思来提升自己的认识，形成“个人化的理论”，有时难免无从着手。况且在实践中，他们也需要了解、掌握一般理论，能在一般理论的观照下规范和安排自己的行为。如此以来，双方就有了合作的愿望，而中小学改革的实际又为这种合作提供了可能和必要的

其他条件。

这种研究共同体在当今的校本研究中占有不小的比重，从一些学校发展的情况来看，一些研究成果突出并且以一定的物化形式表现出来的学校，多是这类合作的产物。

在这一研究共同体的构建中，要关注的问题有以下几点。

第一，从校本研究的旨趣出发，大学教师不应带着自己的课题走进中小学，与中小学教师展开自己研究课题层面上的合作，虽然这样的研究也能解决学校的某些问题，也能产生一定的研究结果，但由于该类课题并非源于学校生活实际，因而也就不能称之为校本研究。我们前面曾谈到，校本研究所具有的行动研究的特质，要求以改进学校工作状况为目的，以学校存在的问题与困境为出发点，如果大学教师没有对这些问题加以思考，把中小学作为自己理论方案的“试验田”，把中小学教师作为完成自己研究方案的执行者，与校本研究也就有了不小的距离。所以，这类合作从校本研究的角度着眼，应该是共同从学校现有资源中把握研究问题，或者是由教师在自己的教育教学实践中找出研究课题，大学教师与中小学教师一道对这些问题加以分析、探讨，提供理论工作者的智慧，并从合作中双方共同受益。

第二，双方应该是以平等、合作的姿态开展研究活动的，不应存在上下之分、尊卑之别。这点说来容易，其道理也是人人皆知的，但在实施中却有不小的难度。尤其是作为大学教师，有时常常自觉不自觉地以高高在上的理论工作者的身份自居，自觉不自觉地把自己摆在一个与中小学教师不平等的位置上，很少设身处地地从中小学教师的角度考虑问题。作为中小学教师，有时也难免会出现两种极端情况：一种是把大学教师的言论、观点看做为金科玉律，没有注意到或者未充分注意到自己对教育的独到见解以及自己实践中所产生的种种认识，把自己的头脑不自觉地让渡给大学教师去支配；另一种是把大学教师摆在自己的对立面，觉得他们也没有什么了不起，夸夸其谈的理论无助于教育实际问题的解决，属于纸上谈兵的“巨人”，教学实践上的“矮子”。合作的前提是要充分理解，彼此尊重，认识到双方各自的擅长与不足，把握好双方各自的定位，注意到这点，共同体的态势才会慢慢显露出来。

第三，大学教师要注意到不要剥夺中小学教师的话语权利，双方都要注重彼此间的倾听与互动式的交流。在这类研究共同体中，常常会出现这种情况，即中小学教师只是扮演着“静听”的角色，很少发表自己的见解，话语的权利自始至终是为大学教师掌握着，他们制订着研究方案，通过讲座培训着中小学教师，对中小学教师的科研工作进行着规划、点评。这种情况在研究的初期也许能发挥一定效用，但随着研究的深入，研究的主体地位应逐渐更多地让位给中小学教师。因为中小学教师研究行为的体现程度，专著研究的程度以及研究的整体水平，直接关系到学校方方面面的变化。假如校本研究没有使教师变样，学生变样，学校变样，也就不能算是校本了。在研究过程中，双方都应注意倾听各自的看法、观点，尊重双方的意见，并努力在共同体中营造起一种心理安全气氛，促使大家畅所欲言。

第四，在这个研究共同体中，双方要注意如何切实提高中小学教师的研究水平，逐渐增强中小学教师“造血”的能力。在校本研究中，中小学教师一般都是以研究主体的姿态出现的，如何让研究主体的地位切实得到落实，是校本研究成败的关键。大学教师投入的精力再多，也只不过是学校的发展起了一个暂时的“输血”作用，缓解了学校目前面临的困境，但学校面临的其他一些问题或以后的发展，毕竟是需要经由教师的共同努力才能得以解决的。教师研究水平提高，能自觉地、系统地反思学校实践，实施有计划、有步骤的研究活动了，学校发展的主动权才牢牢地掌握住了。大学与中小学教师的合作，方式得当，活动适宜，完全可以起到带动师资队伍水平提高的目的。自己校内的教师成长、成熟起来了，也就可以把校本研究落到实处了。

(二) 教研员与中小学教师结成 的研究共同体

在中国教育研究体制中，教研员以及各级教科所或教科室的科研人员扮演着一个非常重要的角色。他们与中小学教师的教科研工作直接相关，指导着中小学教科工作的进行，是教育科研队伍中举足轻重的一支力量。我国的中小学，长期有着所谓教研与科研之分。因为

教研工作主要是学科教学的指导，而科研工作则主要体现为课题指导，好像两者是泾渭分明的。这种区分从工作分工的角度也许是合理的，而在研究中应该是完全一致的，即指向于学校的发展与改革。因此，无论是教研员还是科研室（所）的人员，理应关注学校的具体实践、教师的具体实践，与中小学教师构成一个校本研究的共同体。下文所指称的教研员实际涵盖现有意义上的教研员与各市县的教科室（所）人员。

由教研员与中小学教师构成的校本研究共同体，是较为常见的或者说是最普遍的研究合作形式之一。与大学和中小学教师构成的共同体相比，它具有联系普遍、直接、灵活、广泛等特点，因为大学教师由于工作所限，不可能长期、频繁地与中小学教师进行合作，而这恰恰是教研员的职责所在。不过，在这类研究共同体中，也要注意避免以下几种倾向。

第一，教研员由于视野所限，在指导中小学教师从事科研活动时，为自身的狭隘经验所局限。教研员这样一个群体，多数是由中小学教师中教有专长的人员中选拔出来的，他们原来就是从事教育工作的，虽然现在身份转变了，但在进行研究活动时，有时难免从自己既定的经验出发，把自己的经验当做衡量、评判中小学教师教学的标准，使得研究趋于狭隘和保守。研究需要有宽广的视野，独到的见解，敏锐的问题意识，灵活且有一定深度的思维，无论是教研员还是教科室人员或是教师本人都需时时注意反思自身。也就是不仅仅只是反思自己的实践活动，而且要反思自己的研究活动，使研究在一个正常的轨道上运行。经验层面的研究，虽说也能解决局部问题，有时的确也需要，但若长久地停留在这样一个层次上，研究也就难以深入下去了。就此来看，教研员要注意更新自己的知识结构，转变自己的研究观念，有意识地扩大自己的研究视野，使自己与中小学教师的合作能够与时代的发展合拍，与教育研究发展的趋势相应。

第二，要尽量淡化指导与被指导的关系，把民主、合作作为处理双方关系的准则。按照教研员的工作职责，就是要对中小学教研工作进行指导、监督、评价的，因此极易形成教研员与中小学教师的不对等关系。这种行政管理上的上下级关系，有其存在的道理，但研究要

确实起到学校变革的效果，其前提条件就是要促使教师积极参与并且以主人翁的姿态从事研究，否则的话，教师被动的接受指导，虽然教学行为产生了一时的变化，例如当今盛行的观摩课教学，但这种变化不会持久，也难以从个别教师的行为转化为群体教师的行为。研究虽然开展了，但学校依然如旧，教师的行为也依然故我。民主合作，让教师更多地投入研究，在研究中体会到教育教学的乐趣，体会到与学生共同成长的乐趣，研究就会逐渐成为其自觉的行为。

第三，注意消除中小学教师对教研员的依赖心理，逐步使中小学教师能独立地从事研究活动，由于教研员是专门从事教研活动指导的，一些学校久而久之就形成了这样一种惯性：只有教研员来了，教研活动才开展起来，教研员走了，研究活动好像也就可以告一段落了。研究不是教研员的专利，埋头教书也不是教师的惟一职责。在研究共同体中，教研员要学会唱配角，而教师要学会唱主角，以教研员替代教师的研究活动，以教研员事无巨细的指导替代教师自己的思维与反思，研究也就失去了生机活力。

第四，教研员要注意针对不同层次的研究课题，采用不同的工作策略。校本研究课题就其研究范围而言，大体可分为三个层面：一是宏观层面的研究，主要涉及教育体制和教育结构的改革、教育思想的更新、办学思路的转换、现代管理方法的探索等，这类课题的研究目的是引导学校创特色、上层次，其作用是为学校制定前瞻性的发展规划作科学的定位。在这个层面的研究上，教研员的工作策略应该是：与学校领导及校内科研骨干密切协作，层层规划，将总课题分解为若干个子课题；并且可以以课题指南的形式实施招标，调动各方面的积极性，使研究工作在不同阶段和不同方面不断有所突破，以逐步逼近核心目标。二是中观层面的研究，主要涉及教育内容、教学方法、教育评价、课程设置、师资培养等。这类课题的研究质量，对学校教科研的整体质量与效益有着直接的、决定性的影响，其作用是为学校在中发展扬长补短提供策略和途径。在进行这类研究时，教研员的工作策略应该是：与学校一道制定和完善学校教科研的各种制度，整合各方面的研究力量，形成协同攻关、协作研究的局面。三是微观层面的研究，主要涉及具体的教学操作方法的改革或具体问题的解决等，这

类课题的研究目的是升华成功经验或寻找克服具体困难的方法，其作用是依托广大教师的力量，解决工作中的实际问题，提高教育教学的效益。在进行这类研究时，教研员的工作策略是指导教师切实实现由实践者向研究者的转变，强化过程管理。

(三) 学校部分教师结成的研究共同体

这一类型的共同体所进行的研究大概是最能体现校本研究的基本要求的了，因为研究问题不仅来自于对学校实际的深刻认识，而且研究的主体又是学校中的领导与教师，它体现出了一些特点。

第一，研究的问题是产生于实际的工作情境之中的，并且其计划的内容并非在决定以后就一成不变地直到研究完成，而是从实际情境出发，根据实际情境的需要，随时检讨，不断修正。虽然有些研究课题是先前早已在学校中加以规划和初步实施了的，但在实施过程中，教师们也要不断注意发现实施中的问题，对于那些方向性的、根本性问题，则采用研讨的方式，在广泛听取大家意见的基础上加以解决。

第二，由教师自身结成的研究共同体是教师们对自身实践所进行的有意识的、系统的、持续不断的探究反思的过程，它在突出教师实践的“研究”特征的同时，也突出了教师作为研究者的角色。在教师围绕一定的研究问题所展开的教育教学实践中，有时也会有好的经验和看法，但依据校本研究的标准，需要进一步探究的是：这种“好”的标准是什么？他知道它为什么好吗？他能不能使它变得更好而持久？类似于上文这样的研讨使教师的研究比日常行为具有更严格的程序，从而使教师的行动建立在一个合理的基础上，确保实践得到提高。

并且，由教师们结成的研究共同体所进行的研究不必刻意向专业研究者的研究看齐。校本研究从本质上来说是为自己的研究，是从学校内部发展起来改变学校创建独特情景的研究。如果它仍追求专业研究者那样严格的发现、一般的结论的研究理想的话，它将得不到真正的尊重，并有可能招致批判，因为这些研究既像专业研究却又名不

副实。正是从这样的认识出发，西方校本研究的倡导者在近年来提出，教师既要在校本研究作为一种研究方式，但同样重要的是，还要把它作为自己的生活方式。在他们看来，在校本研究中，作为研究，方法仍旧重要；但作为行动，它的焦点是探究者，而不是方法或者方法论。把探究者作为校本研究的焦点，意味着校本研究不再是对教师职业的补充，而本身应是教师职业生活的方式，它体现了教师作为人、作为实践者所拥有的本性。在这种生活方式中，教师体会到自己的责任，体会到自己存在的价值和意义；在这种生活方式中，教师凭借自己的力量，把自己和自己服务的对象紧紧地联系在一起，并与对象共同构成了他自己的世界；在这种生活方式中，必须发展自己的理性，成为自己的主人，这样的话，他们就不能仅重复别人的经验，而应该通过理性创造自己的世界，只有在这种创造出来的世界中，他们才会感到真正的内心的平安。也许正是在这种生活方式中，校本研究才体现出了其本原意义。

第三，在校本研究中，教师虽然具有行动的理论或者说研究过程中不断积聚起来的理论认识，但同样重要的是要掌握一般的理论。校本研究非但不拒绝一般的理论，而往往是以一般理论为依据和参照的。在研究中，一方面要注意教师们自己形成对一些问题的看法与认识，而且在研究初期对于所涉及的一般理论也要有较为深刻的认识。的确，在教师们自觉地以反思姿态追求学校实践的合理化、理论化时，在他们身上确实会体现理论探究的精神，也会产生学校自身的理论。这种理论是一种在具体的时间、地点、人物等情景下，对独特的教育问题进行探究的结果，其结论只适宜于特殊的场景。它反映的是参与研究的教师们的愿望，是一种“个人化”或“局部化”的知识。但是，如果这些知识与一般的理论相悖，有时也就会失去效用，成为解决实际问题征途中的绊脚石。

第一章

学校教育研究的基本概念与类别

在英文的表达习惯中，school 常常指代的是中小学。在这里，我们也主要是指中小学而言的。中小学教育研究方法，至少包含着两个含义在内：一是研究活动主要是在中小学展开的，是以中小学作为研究阵地的；二是从事研究活动的主体，可以是专业研究者，也可以是工作生活在教育教学实践第一线上的教师。本章的目的主要在于梳理相关的一些基本概念及教育研究方法的大致类别，为后续各章提供认识上的前提。

一、研究与教育研究

“研究”一词在日常生活中运用甚为广泛，“让我们研究一下”、“让我们再研究研究”等常常能够听到。按这种习惯性的用法，对日常生活中的每件事情稍作认真的分析与思考，都可被称之为“研究”，并且，在这种意义上的研究，还通常有着一些“弦外之音”。另外一方面，“研究”有时又被看得很神秘，仿佛只是在具有学术性的大学和研究机构中才开展的高深的探究活动。实际上，“研究”作为一种认识活动，既有别于日常生活中偶发的认识活动，也不能用谁在做，在什么地方做起来简单地界定。

一般认为，“研究”是一种系统的探究活动。美国学者贝斯特（Best, J. W.）和卡恩 Kahn, J. V.）曾经比较全面地给出了“研究”的12个特征。概括起来，主要包括这样几个要素：

(1) 目的：“研究”是一种有计划、有意图的活动。它以发现事物的规律性、解决新问题或改进某种实际情景为目的。

(2) 过程：为了达到目的，“研究”将是按步骤、分阶段进行的。它有一套严格而系统的操作原则和程序。

(3) 方法：“研究”的过程，就是运用各种方法认识 and 解决问题的过程。方法以自己的尺度调节着整个活动的进行，它的正确选择与使用是研究成败的关键。

当然，一个完整的“研究”活动还有其他的构成方面，如研究者，他需具备专门的知识、有耐心和勇气、富于创新精神等。

“教育研究”虽然与“研究”具有着相当的一致性，但在其定义上，分歧仍然众多。有的学者侧重从目的的角度来定义，认为教育研究是“旨在对教育工作者所关心的事情形成一种有机的科学知识体系的活动”；有的学者侧重以过程特征来界定，认为教育研究是“为了解答某种特定的问题，由非常精通某种思维方式的人，所进行的系统而持续的探究”；也有的学者把方法推到至高的位置，认为“应当把教育研究理解为包括教育中经验的和实验的研究，而不是历史的和比较的研究”；还有人强调教育研究是在“采用定量或科学调查方法的范围”内进行的研究。

鉴于教育研究的复杂多义，洛弗尔（Lovell, K.）和劳森 Lawson, R. S.）甚至认为，“给这个术语下一个定义实际上是不可能的……如果要求普遍接受的话，那么正如我们可以给‘教育’这个词以无数的意义一样。”^③“‘教育研究’这个术语，对于教育领域里的每一个人来

贝斯特等著，严正等译：《教育研究方法概论》，20-24页，北京，春秋出版社，1989。

③ 布雷德等著，施良方等译校：《教育研究》，见瞿葆奎主编，叶澜、施良方选编：《教育论文集·教育研究方法》，9-10、7页，北京，人民教育出版社，1988。