

引言

走进真实的学校生活 探求学校发展之路

当我们用“走进真实的学校生活，在真实的教育情境中研究教育”作为我们论题的时候，我们并没有把它作为一个口号，没有用它来表达号召或呼唤的意思。我们只是想用这句话来描述我们这样一个研究群体——由教育行政部门、高等师范院校和普通中学的教育工作者共同组成的教育科研群体，最近几年来的真实的工作状态。特别是想用这句话来表述我们这个合作研究群体中来自高校的教师们的一种真实的体验和感受。因为，这种体验和感受对我们这些忝列于教育理论研究者行列的高师教师而言，尤其强烈。

这种体验与感受，始于四年前。而今，它已经成为我们这群人的一种“基础教育学校情结”；甚至可以说，是引导我们研究活动的理念。

四年之前，即1998年，首都师范大学与北京市教委共同承担了“全面提高北京市初中教育质量”课题的研究工作。从课题启动的那天起，作为参与课题研究工作的首都师范大学的教师，我们就以科研副校长或科研助理的身份走进课题实验学校，每周5天生活在其中。这样的生活一直持续了三年半的时间。

作为高等师范院校的教师，多年来，我们一直关注基础教育的发展；并且由于工作的原因，我们与中小学一直保持着各种各样的联系。我们因此也曾经一度认为，自己是比较熟悉基础教育的。但是，当我们走进真实的学校生活，与中学的校长、教师们，与教育行政部门的同仁一起探求学校发展道路的时候，我们才清醒地意识到：我们这些一直以基础教育研究为自己工作重心的高师院校教师，在某种意义上说，竟是中国基础教育的“局外人”。多年来，

我们一直是以这种“局外人”的立场和视角在解说着、评论着、甚至是干预着这个我们并未真实体验过的“研究对象”。

需要申明的是：我们在这里使用“局内人”和“局外人”的概念，并不包含日常用语中所包含的那种价值判断。实际上，作为研究者，在过去的几年里，我们一直努力地使自己保持着既是“局内人”又是“局外人”，有时是“局内人”、有时又是“局外人”的这种双重角色。虽然要做到这一点并不容易，但是，我们一直努力保持着这种双重的角色和角色间的转换。

之所以要这样做，是因为我们真实地感受到：只有我们成为了“局内人”，才能合理地理解和解释发生在真实的学校教育情境中的各种事件和行为，才能在理解和解释的过程中，发现这些事件或行为背后所隐藏的东西；而且不至于在理解和解释的过程中，将事件中各部分间的联系割裂开来，孤立甚至是扭曲地言说它们。更重要的是，只有我们具有了“局内人”所应具有的角色特征，并为真正的“局内人”——中学的领导和师生们所接纳之后，我们才有力量影响教育环境中的各种可变的因素，从内部推动学校自身的改革和发展。同时，我们也清楚地知道，如果完全放弃了“局外人”的角色，我们就可能会丧失比较、判别的能力，可能很难真正地对发生在学校教育情境中的事件和行为进行深刻的反思。其结果，不仅不能实现从内部推动学校自身的改革和发展的目标，而且很可能由于我们丧失了理性批评的能力，导致错误的干预，将学校的改革与发展引入误区。

与我们这些高校教师有着相近体验的还有我们这个群体中来自教育行政部门的同志们。

作为地方教育行政管理者，与高校的专业研究者不同，本来是有丰富的基础教育实践经验和管理经验的；而且这些宝贵的经验也一直是管理者进行管理工作的基础。然而，随着基础教育改革的不断深入，学校的管理体制和运行机制发生了明显的变化，外控式的管理越来越显示出其固有的局限，仅仅依靠行政管理的手段，依靠外在的干预，去解决学校的教育改革与自身的发展问题，显然是不够的。

重新回到真实的学校生活中，深入体察基础教育改革中的矛盾与问题，转变行政管理者习惯的思维方式与工作方式，作研究型的管理者；在研究的状态下从事宏观的教育管理工作，在深刻体察基

基础教育变革复杂性的同时宏观地把握和引导地方的基础教育改革，为学校的发展提供政策支持和咨询服务，成为这些同志对自己角色的新定位。

正是有了对我们自身角色的这种把握，我们走进了真实的学校生活，在几所没有辉煌的历史背景、没有超群的师资、没有一流的设备、没有经过筛选的“优秀学生”，像中国绝大多数城镇基础教育学校一样的普通中学里扎下根来，开始了我们以改变学校内部环境、促进学校自身发展为目标的研究工作。

我们的研究工作是在北京市的 8 个区县 23 所中学，特别是以其中 5 所学校（东城区和平里中学、西城区新街口中学、崇文区 116 中学、宣武区 181 中学、海淀区北方交通大学第二附属中学）为基地展开的；是基于学校自身条件，以改造学校内部教育环境，全面提高学校的教育质量，促进学校自身发展为目的的；并且是以学校教师为主体，来自教育行政部门和高校的同志共同参与和引导，“三位一体”的合作研究。由于它体现了“为了学校、在学校中、基于学校”的基本特征^①，因此，我们选择了“校本教育科研”这一概念来描述我们的研究工作。如果仅就研究的策略方法而言，我们也可以说，这是一次“行动研究”的尝试。

我们的研究开始于 20 世纪的末期，至今，我们仍然在以新的课题研究持续着我们的工作。从时间概念上说，它是一项“跨世纪”的研究。说它“跨世纪”，并不是要标明其意义的重大，而是要标定这项研究所发生的特殊历史时期。

从 20 世纪末到 21 世纪初的这段时期，是中国基础教育大变革的时期。在我们看来，这也将是中国基础教育走向一个新时代的序幕。在这样一个特殊的时期，我们走进真实的学校教育生活中，在几所普通的中学这样一个微观教育环境中，去观察基础教育的现实状况，去具体探求每一所学校自己应该走的学校发展之路。

当回顾以往的研究历程，试图理性地言说我们所获得的研究体验的时候，我们有必要首先描述我们这一研究工作展开的基本背景。

^① 郑金洲：《走向“校本”》，《教育理论与实践》，2000 年 11 月。

一、基础教育改革与基础教育学校的发展

—— 研究背景的描述

我们的研究工作为什么一开始就直接深入学校，把“学校”这样一个教育活动的最基本组织单位作为我们的研究对象，把我们的研究取向定位于“为了学校、在学校中、基于学校”？

理由既复杂又简单：这并不是出于某种既定的理论或学说所预设的研究理念，而是基于中国基础教育改革，特别是北京地区改革的现实需求；基于我们对基础教育改革问题的初步理解；基于在复杂的教育变革中，我们可能实现我们所追求的工作目标的现实策略的选择。

在我们看来，作为制度化教育活动的最基本组织形式，学校从来都是各种教育问题产生的原点，因此，学校历来是教育研究的基本对象。然而，随着我国基础教育的改革，特别是教育体制和运行机制的变革，“学校”已经不仅仅是我们习惯意义上的教育活动的“场所”这样一个“空间”的概念；学校作为整个教育系统中的最基本的、且具有相对独立性的组织，其组织的系统性特征日益被凸显出来，学校事实上已经成为教育改革的最基本的承担者。基础教育的改革和发展，最终是要通过每一所学校的具体的内部变革和每一所基础教育学校自身的发展来实现。在这样的前提下，以学校为本位的教育改革，必然成为 21 世纪中国基础教育改革的趋势之一。而一个以推进教育改革、提高教育质量为目标的教育研究，也不可避免地要选择校本研究的策略。

我们之所以形成这样的看法，是基于我们对改革开放二十年来我国基础教育改革历程的初步认识。

应该看到，从 20 世纪 80 年代开始的基础教育改革，是中国当代教育史上规模最大、复杂程度最高，也是最为深刻的一次全方位的变革。这一场改革涉及基础教育领域的方方面面。在这场复杂的改革运动中，体制的改革直接导致了学校组织自主性和活力的增强，多样化、特色化的学校发展已经渐渐成为学校建设的现实发展趋势。这种变化不仅使得学校这一级组织在整个教育运行系统中地位和作用明显地显现出来，也使得教育系统内部各子系统间的复杂性和差异明显增加。在过度控制与无序之间，学校成为教育变革中

各种矛盾的交汇点。

为了说明上述变化的事实，我们有必要简要回顾一下基础教育体制改革的基本历程。

我们知道，我国基础教育学校管理体制的基本框架是 20 世纪 50 年代开始建立的。在当时的历史条件下，高度集中统一的学校管理体制对基础教育的发展确实起到了积极的作用。然而，改革开放之后，随着经济体制的改革和科学技术的发展，教育不适应社会主义现代化建设发展的需要的矛盾日益突出。基础教育薄弱，学校数量不足、质量不高、合格师资和必要的设施严重缺乏的局面引起了全社会的高度关注。

1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》公布。《决定》明确指出：“中央认为，要从根本上改变这种状况，必须从教育体制入手，有系统地进行改革。改革管理体制，在加强宏观管理的同时，坚决实行简政放权；调整教育结构，相应地改革劳动人事制度。还要改革同社会主义现代化不相适应的教育思想、教育内容、教育方法。经过改革，要开创教育工作的新局面，使基础教育得到切实的加强，……各级各类教育能够主动适应和社会发展的多方面需要。”^①

《决定》公布之后，基础教育改革，特别是教育体制的改革进入了一个重要的发展时期。随着义务教育管理权限的下移，地方负责、分级管理的体制，不仅有效地调动了地方政府办学管学的积极性，也扩大了学校的自主权。于是，以“校长负责制”、“教育岗位责任制”、“教职工聘任制”、“结构工资制”、“考核评价制”以及“工资总额包干”或“教育经费总额包干”为代表的一系列学校内部管理体制的试验，在全国各地，特别是大中城市、沿海开放地区和发达地区迅速展开。学校内部管理体制的改革，不仅启动了学校的内部活力，也使得学校一级组织的自主性和独立性开始逐渐增强。1993 和 1994 年，中共中央、国务院又先后制定并颁布了《中国教育改革和发展纲要》和《〈中国教育改革和发展纲要〉实施意见》。这两个文件促使中国教育体制改革进一步走向深化。到 20 世纪 90 年代末期，高度集中统一的学校管理体制、单一的办学体制

^①《中共中央关于教育体制改革的决定》，1985。

以及单一的教育投资体制已经被打破。

教育体制的改革，在制度层面上凸显了学校这一级组织在整个教育系统中的地位和作用；同时也为学校的自主发展提供了空间与保证。在这样的背景下，基础教育学校作为一个具有相对独立性的组织机构的特征越来越明显，多样化、独特性已经逐渐成为学校发展的一种现实。

然而，任何的改革过程都是复杂的、非线性的、充满矛盾的。基础教育的改革也不例外。当教育体制改革不断深化，学校的自主权不断扩大，学校的组织功能不断发挥出来的时候，学校作为一个组织又不可避免地成为教育改革过程中各种矛盾的主要承担者。学校组织的各种内部和外部关系，特别是其系统的自组织状态，则直接决定着学校的教育成效。

伴随着教育体制改革的不断深入，基础教育学校内部的各种矛盾逐渐暴露出来。由于各种各样的复杂原因，在学校自主权不断扩大的同时，学校的校间差异越来越明显，学校发展和教育质量的不均衡成为基础教育改革，特别是普及九年义务教育过程中的一个突出的问题。相当一批“基础薄弱学校”的存在，引起了全社会对“教育质量公平”问题的普遍关注。一方面是随着社会的发展，人们对接受优质教育的需求日益增长；另一方面，是优质教育资源的严重匮乏。于是“择校”成为 20 世纪末期中国社会发展中的一个突出问题。

面对这样的问题，中共中央、国务院和国家教育主管部门反复强调“根据《教育法》提出的要求，办好义务教育阶段的每一所学校，逐步达到规范化，是政府依据法律规定应该承担的责任。各地要从实际出发，制定改造薄弱学校的整体规划”，以“提高义务教育阶段的整体办学水平”。并且具体提出，要“切实采取充实、培训、交流和调整等措施，加强薄弱学校领导班子和教师队伍建设。加大投入，努力改善办学条件。应尽快使每所学校的领导班子、教师，以及校舍和设备都达到合格要求，使学校在贯彻执行教育的法律、法规，落实学校管理规程和课程方案等方面达到要求。各地特别是大中城市要争取在几年内使薄弱学校的建设取得明显成效，缩

小校际之间的差距。”^① 并且把加强薄弱学校建设作为促进素质教育实施的有力措施提出来。

在政府政策的引导下，各地也切实为解决义务教育阶段教育的均衡发展问题做了大量工作。例如，北京市从 1996 年起，用了 3 年的时间，对全市 105 所基础薄弱学校进行了全面的改造，市、区两级政府专项投入达 3.4 亿元。并采取了一系列措施加强薄弱学校领导班子和教师队伍建设。此外，还采取了调整、“转制”等一系列行政措施进一步改造基础薄弱学校。在加强学校自身建设，改造基础薄弱学校的过程中，北京市教委的同志清醒地意识到：仅仅依靠行政手段和政策调节，并不能从根本上解决学校发展问题。“办好每一所学校，必须强调‘以校为本’，让学校从被动办学变成主动办学、自主办学，积极寻求适应社会发展和时代进步的对策，按照教育规律，创造性地发展学校。”^② 于是，大家把解决问题的视点集中在学校组织的内部改造上，力图通过探索学校内在的自身发展机制，去解决学校的发展问题。

正是基于这样的认识，北京市教委确定了“全面提高北京市初中教育质量”这样一个研究课题。希望能够以学校的校长和教师为主体，在教育行政部门和高校的专业研究者的共同参与下，在具体的学校环境中，从学校的实际出发，针对学校改革中所存在的现实问题，探求学校自主发展、努力提高教育质量、实现义务教育阶段教育质量公平的基本策略。也正是因为有了这个课题，我们这群高校教师才能肩负起改变学校面貌的重任，怀着探索基础教育学校发展新模式的理想，走进真实的学校生活之中。

作为一个以改革学校内部环境、提高学校教育质量为目的的实践性课题，需要选择校本研究的方式开展工作；这仅是我们走进真实的学校教育情境的直接的外在的动因。我们之所以能够在相当长的一段时间内扎根于学校生活中，其实还有着更为复杂的内在的原因。

应该说，身处于跨世纪的中国基础教育大变革的时代，作为实

国家教育委员会《关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见》，1997；
《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，1999。

^② 袁贵仁《努力办好每一所学校全面提高义务教育质量和效益》，《依法实施义务教育努力办好每所中学》，3 页，首都师范大学出版社，1999。

事求是的教育研究者，任何人都不可能将自己置身于变革之外去言说教育改革。然而，教育变革的复杂性使得习惯了“客观研究”的专业研究者时时感到一种莫名的困惑——站在“客观”的立场上分析学校所存在的“问题”，有许多现象“不可解释”。比如：我们时常会发现，在具体的教育活动中，教育者的教育意图与教育行为有时是分裂的，教育目标、教育者的愿望与实际的教育结果又时常南辕北辙。在谈到近年来基础教育改革的现状时，人们常说的“素质教育搞得轰轰烈烈，应试教育做得扎扎实实”就是这种现象的一个典型例证。

其实，当我们走进真实的教育情境，我们就会发现，这种所谓“不可解释”的现象，恰恰是教育变革的复杂性与既有研究思维简单化之间矛盾的真实反映。正像在前面我们已经提到的那样，从 20 世纪 80 年代开始的基础教育改革，是中国当代教育史上规模最大、复杂程度最高，也是最为深刻的一次全方位的变革。在这样一场变革中，对相当多数的学校实际教育工作者而言，他们的工作实际上常常处于一种失范的无序状态中。对具体的学校组织和教师个体而言，教育的迅速变革，使得旧有的教育价值体系、既有的教育观念系统、已经习惯了的课程与教学模式以及几十年以来逐渐形成的学校管理和运行机制逐渐被破坏，而新的观念、思路、方法和工作机制又尚在探索和建立之中。在这种状态下，外在于教师和学校既有文化的理念、学说、方法、模式，并不可能直接地转化为具体教师或学校组织的现实的教育行为。于是，充满矛盾又现实存在的学校教育情境就发挥了至关重要的作用。“行动者可以在各种情境中对众多的客体——包括作为客体的自身——进行识别、分类和调适，通过这种方法，他们评价、衡量，并最后筛选出恰当的行动路线。”^①因此，每个身处具体教育情境中的教育实践者就会根据自己对所处的环境、条件和状态的认识和解释去确定自己所采取的教育行为。不同的情境也规限了教师个体采取不同的行动。也正是因为如此，在身处具体教育情境之外的人看来，现实发生在学校教育活动中的事件或行为是难于解释的。

基于上述这些认识，我们以为，在观察、研究中国现阶段的基

特纳：《社会学理论的结构》，浙江人民出版社，1987，405页。

基础教育改革的时候，我们必须确立一个基本的认识前提：即教育改革本身是一场极其复杂的变革，其中存在着诸多的不确定性。正像迈克·富兰所描述的那样：“变革是非直线的，充满了不确定性，有时还违反常理。”“按照新的混沌科学：‘简单的系统产生出复杂的行为，复杂的系统产生出简单的行为’。麻烦的是你不可能准确地预测这些结果在什么时候及怎样产生。”“变革过程复杂得难以控制，在许多情况下‘不可知’，有成效的教育变革在过度控制与无序之间徘徊。”^①在这种情况下，我们就不能不放弃那种试图寻找各种教育事件、教育行为背后隐含的清晰的、线性的因果联系的思维方式。因此，我们从课题研究一开始就清楚意识到，只有当我们身处具体的真实教育情境中，我们才能切实地体察现实发生着的各种教育事件或教育行为，并能够合理的理解和解释这些事件或行为产生的原因。也只有理解了这些事件或行为产生的具体而又复杂的原因，我们才有可能实现我们的目标——与生活在具体学校教育情境中的教育实践者一起，共同提出一套切实可行的改变学校面貌的方案，并付诸实施，真正改变学校的面貌。在这样的状况下，我们提出了“无前设，共生成”的研究思路，并在我们的实验学校中扎下根去，把我们自己置身于复杂的教育情境中，开始了我们既改造环境，又改造自我，在真实的教育情境中研究教育的探索历程。

二、实践的研究者和研究着的实践者

—— 研究者角色与研究范型的选择

基础教育的改革与任何改革行为一样，都是一种按照某种预期目标以改进实践的有意识的尝试。改革行为能否持续、有效地进行，取决于预期变革目标的合理性及其变革行为的合目的性。而合理的目标构建以及合乎目标的变革行为的展开，都需要科学态度与科学方法的支撑。因此，基础教育改革迫切地要求基础教育研究的支持。加强基础教育研究，推动基础教育改革，已经成为人们的共识。在这种认识的指导下，一些地方自发提出了“科研兴教”、“科研兴校”的口号，希望借助科学研究带来的理论上的突破和创新，

^① 迈克·富兰 (Michael Fullan): 《变革的力量——透视教育改革》教育科学出版社, 2000, 35 页, 4 页, 29 页。

能够引导基础教育改革的实践，开辟学校教育发展的新局面。

客观地说，当我们在 1998 年开始“全面提高北京市初中教育质量”这一课题的研究工作时，我们就已经被赋予了“科研兴校”的使命和责任。但当我们置身于真实的学校教育生活，作为研究者，我们时时被问道：教育科研真的能促进学校发展、促进教育质量的提高吗？每当这个时候，我们也不能不自问：什么样的教育科研才能促进学校的发展、促进学校教育教学质量的提高？

实际上从课题研究一开始，摆在我们面前的首先是大家已经讨论过无数遍的老话题——教育理论与教育实践的关系问题。抽象地讲，大家都承认，教育理论来源于教育实践，教育理论的研究成果应该用于指导教育实践。然而，当我们在真实的教育情境中，面对真实的教育问题的时候，我们体会到了那句名言的深刻——理论总是灰色的。作为高校从事基础教育研究的教师，我们拥有的理论话语并不能真正有效地引导实践者的行为。于是，我们有了深刻的反思。

在反思的过程中，我们发现，既有理论最明显的缺陷在于：相当多的情况下，我们对教育问题的讨论，是从应然的理想状态出发的，我们对实然的东西关注得很少；我们对教育问题的复杂性讨论得太少；我们喜欢把许多教育问题放在具体的教育情境之外，进行抽象的分析；我们喜欢用抽象的概念去言说教育，却不善于用具体、鲜活的案例去展示教育内在的东西。

面对这样的现实问题，我们不能不进一步思考校本教育科研中研究者的角色定位和研究范式的选择问题。我们曾自问，作为教育研究者，我们为什么会自觉或不自觉地充任了基础教育真实情境的“局外人”？反思的结果告诉我们，这与人们长期以来形成的对“研究”的习惯性理解以及研究的价值取向有着密切的关系。

首先，多年来对教育研究科学性的追求，使许多研究者特别强调客观的价值取向，试图用研究客观物质世界的方式去研究人的教育活动，其结果只能使我们成为学校教育生活的“局外人”。

学校是一个社会，因为人生活于其中。正像沃勒所说的那样：“儿童和教师不是脱离现实的天使，不是教与学的机器，而是与社

会中相互联系的复杂迷津联系在一起完整的人”。^①对学校生活中各种教育事件的理解，从本质上说，是对“人的行为”的理解。人们在做出行动之前要考察和“限定”情境。这些“限定”使情境成为“我们的现实的情境”。^②只有在发生行为的情境中观察行为，才能最好地理解行为。作为教育研究者，我们所关注的不仅是某类教育事件产生的所谓“客观性”如何，更应该关注这些教育事件本身的意义。要理解它们，我们只能将自己置身于具体的学校生活中，在真实的教育情境中研究教育。

其次，我们常常受简单因果决定论的影响，忽视了作为人的社会实践的教育活动的复杂性，总企望将复杂的教育事件简单化，希望在复杂的教育事件中，找到我们所期望的那种简单的线性关系。然而，在现实的学校教育生活中是不存在这种简单的线性联系的。因为学校是一个具有整体水平的结构，其内部诸要素（子系统）间呈非线性相互作用，而且是协同效应的系统，是一种自组织系统。正因为其内部的非线性相互联系，系统整体既可以大于部分之和，又可以小于部分之和。这种系统内部不确定的“大于”或“小于”结果，这种自组织系统的发展不会只有惟一的方向，惟一的结果，而会出现多种可能性。例如，一个国家的教育投资多，不一定教育质量就高；一个学校有着一流的教学设施，不一定就能培养出优秀的学生；教师个体的业务水平都很高，但整个学校的教学秩序却可能是混乱和低效的；不感兴趣的学科并不一定是学不好的学科；等等。^③不理解学校教育生活的这种特性，其结果是使我们对真实的教育生活没有真正的理解，只能在自己建构的“理论世界”中，由概念到概念地言说教育。自然地也就将“研究者”置于真实的学校生活之外，成为基础教育学校生活的“局外人”。

正像我们在开篇所说的那样，我们承认“局外人”有“局外人”的优势，但“局外人”有“局外人”的迷茫。如果我们仅仅满足于做基础教育学校生活的“局外人”，我们可能永远无法准确把

Waller:《教学社会学 Sociology of Teaching》, 1932, 1 页。转引自瞿葆奎主编《教育学文集·教育研究方法》, 372 页, 北京, 人民教育出版社 1988。

[美] 博格丹·比克林:《教育中定性研究的传统》, 转引自瞿葆奎主编《教育学文集·教育研究方法》 373 页, 北京, 人民教育出版社 1988。

张铁明:《教育现象的模糊性及其对教育理论数量化研究的几点启示》, 转引自瞿葆奎主编《教育学文集·教育研究方法》, 465 页, 北京, 人民教育出版社, 1988。

握隐藏在各种教育事件背后的教育问题。

第三，也是最主要的原因，我们长期习惯于对“研究者”和“实践者”进行角色划分。把“知”与“行”分割开来，甚至是对立起来。以为研究者的主要任务是“求知”，即通过审视、批判，对既有的经验进行加工，上升为概念、原理，进而提出“思想”，言说“规律”。而把“实践者”的任务定位为“行动”，希望他们提供经验，并遵循“研究者”所提出的“理论”去行动。这种“知”与“行”的分割，使得“研究者”和“实践者”都成了教育生活世界中的“残疾人”，使得我们很难进行教育创造。

正是基于这些反思，我们选择了我们自己的角色定位——做“实践的 researcher 和研究着的实践者”。即把自己置身于真实的学校生活情境中，既做“局内人”又做“局外人”，在真实的学校生活中，观察现实存在的各种复杂的教育问题，体验它们真实的存在形式，感受它们的影响，并整体地把握它们之间复杂的相互联系。同时，体察构成这些问题的原因，探询现实的解决方法。据此确定了我们的研究范式——开展“行动研究”。

我们的研究是把学校作为一个整体。通过对真实发生在学校内的学校生活的各种日常现象的细致观察，努力以一个“局内人”的眼光看待学校的生活，并理解发生在学校生活中的各种各样的事件。我们也在努力保持着一种局外人的审视态度，力图对发生在学校中的各种教育事件的根源进行深入的探索研究。这种探究是在学校生活整体联系的框架中实现的。

本书所表达的只是我们在这种探求过程中的一些思考。我们将其归并为两个部分：上篇是我们对“校本教育科研”的一些粗浅的认识，下篇则是我们在以校本教育科研促进学校发展的过程中所遇到的一些基本问题的思考。因为它们来自于真实的教育情境，来源于我们初步尝试进行行动研究的体验，是我们走进学校生活、探求学校发展的结果，是在真实的教育情境中研究教育的产物。所以，用了《在真实的教育情境中研究教育——以校本教育科研的理论与实践》这样一个书名。严格意义上说，它没有多少理论，有的只是我们的初步实践和反思。

上篇

解读校本教育科研

当我们肩负着改变学校基础相对薄弱现状的任务，走进这几所北京市的普通中学，开始了我们通过校本教育科研，启发学校内部潜力，促进学校变革与发展的研究的时候，实际上我们就开始构建着我们对“校本教育科研”的认识与理解。反思几年的校本教育科研实践研究，我们愿意以自己的认识和感受尝试着解说校本教育科研。

一、基础教育学校教育科研所面临的现实问题

如何以教育科学研究为动力，促进学校的改革与发展，提高学校的教育教学质量，近年来成为广大基础教育学校所关注的问题，也成为教育研究者所关注的问题。我国中小学校正在涌动着—股教育科研的热潮。这种现象的出现，是因为—方面随着我国基础教育学校办学体制和管理体制的改革，学校作为—级独立的教育组织机构，在教育中的地位和作用越来越凸显出来，其办学的自主性和独立性开始逐渐增强；另—方面学校在变革与发展中面临着种种机遇与挑战，面对着方方面面的问题，都需要学校作出正确的抉择，产生可行的解决问题的思路。在这一过程中，教育科学研究发挥了越来越重要的作用，成为学校可持续发展的动力。因此，走“科研兴校”之路，可以说是一种时代的必然选择。

然而，当我们深入到真实的学校教育情景之中，试图以教育科学研究为动力，促进学校的改革与发展时，我们发现，基础教育学校教育科研面临众多的现实问题。

（一）认识上的误区

以下是我们在研究初始阶段与一位“科研做得比较好”的中学教师的访谈实录节选：

问：“您认为教师搞科研、写论文是为了什么？”

答：“评职称。”

问：“学校的奖励政策会对您产生什么影响？”

答：“没什么影响。单单为了几个钱去写论文，实在没有太大的意思。”

问：“你周围的教师为了促进教学而搞科研的多吗？”

答：“不多。在我看来，这两者没有太大的关系。中学教学受很大的限制，研究成果、学术争论等很难引入课堂，或者不允许引入课堂。课时紧，时间不允许；学生的认识水平不高也不允许。”

问：“现在学校里写论文并发表的人越来越多，这对您有没有影响？”

答：“有一定压力。有时也是为了面子才写论文。”

问：“写论文有意思吗？”

答：“乏味。”

问：“那为什么还写？”

答：“为了发表。发表就高兴，为了能评上职称。”

.....

基础教育学校教育科研面临的首要问题是认识和观念问题，这是我们通过调查研究发现的问题。学校教师关于教育科研主要存在以下不完全或不正确的认识：

教学是根本，科研是副业；

科研与教学是两回事，科研就是著书立说，写论文，发表论文；

科研是专门研究人员的事，是校长关心的事，是教研室管的事，教师的本职工作就是教好书，科研与自己的关系不大；

搞科研是一种额外的负担，教师没有时间和精力搞科研；

中小学教学内容没有那么复杂、高深，只要教师依照大纲、教科书认真上课，多辅导，多出力，肯付出，教学质量自然会提高，中小学用不着搞科研；

科研如果能把学生的成绩搞上去，我们就做；

.....

这些认识上的误区，主要体现在对中小学教育科研的目的、特点、本质、意义、功能缺乏了解；对教师自身的能力与教师在教育发展中的地位缺少认识；对教育工作本身没有深刻的理解。可以说，对于学校教育科学研究认识上的偏差，是妨碍学校教育科研健康发展的重要因素。因此，如何转变广大教师的观念，使每一位教师认识到教育科研对于学校发展和自身发展的重要性，正确认识基础教育学校教育科研的内涵与特点，认识教育活动的本质，调动起教师投身学校教育科研的积极性，让教师逐步走进科研，是基础学校教育科研能否成功开展的重要基础。

产生上述认识上误区的原因是多方面的，传统习惯的影响和教师主体性的缺失应位于主要原因之列。

1. 传统习惯的影响

在文学修辞中，“习惯”和“传统”都是中性的。但是，在这里谈到的习惯和传统，是倾向于一种贬义的使用，是指阻碍教师发展的一些“现实存在”。“现实的存在，是一种不召即来，挥之不去的客观条件，是我们生存的土壤，是人们难以简单评价又无法摆脱的历史积淀，.....是一种不论你说好说坏都无法漠视像空气一样渗透进社会的每个毛孔，每个细胞的东西。.....所以我们在选择改革策略的时候 必须正视这种现实存在。”

在推进校本教育科研，促进教师发展的进程中，社会传统和习惯势力的影响是必须正视而不可低估的因素。在人们的传统观念里认为搞科学研究是大学教师或者是科研院所研究人员的事情，中小学教师只是教书的先生。在这种传统观念的影响下，中小学教师多少年以来都是以“知识传授者”而不是“教育研究者”的身份出现的，是“教书匠”而不是“研究型”、“创造型”的教师。这种对中小学教师职业看法的更深层次的问题是对教育本身的理解问题，关于这一点本书下篇中还将阐述。

有的教师不切实际地要求教育科研能立刻发挥明显的作用，忽视了教育自身的规律，对科学研究的艰苦性与长期性缺乏应有的心理准备，一旦不能取得预期的效果，就失去信心，回到旧有的方式

① 文喆 卷首语，《教育科学研究》，2002（2）。

方法上去。

个人自身的习惯、工作惰性也是不容小视的阻碍教师自身进步、发展的因素。教师工作在某种意义上的“周期性”特点比较容易使教师在处理问题时，用固有的经验、习惯取代对问题的研究和对学生的深入了解。认为教师工作是“周而复始”的重复性劳动，使一些教师逐渐丧失了面对不同教育对象的新鲜感和对出现于自己工作中的教育问题的敏锐性，惰于了解、掌握新生事物，乐于凭经验办事，不愿意改造自己驾轻就熟的教育教学方法，对教育教学改革缺乏热情、不主动。

传统习惯势力的影响和工作惰性使教师不思考问题，远离研究，成为教育改革道路上的严重阻力。正如叶澜在《让课堂焕发出生命的活力》一文中指出的“已有教学理论传统之长，深入实践主根之深，形式硬壳之坚，传习的可接受性之强，都使今日教学改革面临着强劲的真实‘对手’，教学改革要改变的不只是传统的教学理论，还要改变千百万教师的教学观念，改变他们每天都在进行着的、习以为常的教学行为。这几乎等于要改变教师习惯了的生活方式，其艰巨性就不言而喻了。”^①从某种意义说，使教师从“经验型”向“研究型”转变，实际上是要求教师对自身传统的角色重新进行定位，这也意味着教师对自身的一种变革。

2. 主体性的缺失

当代教育重要的价值取向在于在重视社会发展需要的同时，更加注重人的意义和价值，注重人的主体性、固有潜能和创造精神的发挥，试图通过培养个性健全、人格独立、富有创造性的人来满足社会的需要，更好地推动社会的进步，实现教育本体功能与社会功能的整合。

这种重视主体性和个性发展的价值取向，既是社会发展到今天对人的素质提出的更高要求，也是对我国教育长期忽视人的主体性和个性的一种反叛。长期以来，受传统教育思想的影响，在我们的教育中个人作为主体的特性被禁锢，这成为我国封建社会长期缓慢发展的重要原因之一。建国以后，我国的教育理论研究中仍过多地强调教育的社会工具价值，强调从社会需要出发培养学生应有的素

叶澜：《让课堂焕发出生命的活力》，《教育参考》，1997（4）。

质，从而不同程度地忽略了人自身的存在价值，特别是人的主体价值。在价值主体上，倾向于甘当“革命砖”、“铺路石”、“螺丝钉”等社会本位取向；在价值目标上，信奉为“远大的”、“神圣的”目标而奉献的理想主义。人们对教师职业价值的认定和赞许也主要停留在教师劳动的外在社会功用上；“红烛”、“园丁”、“春蚕”成为教师的代名词，人们把教师劳动的性质看做是传递性而非创造性工作。

由于受到这种价值取向的影响，造成我国教育主体性的普遍缺失。在教师方面的主要表现是：工作中习惯于模仿与借鉴，自主和独立性不强、自我意识淡薄、进取和创造精神较差等。在教育活动中，教师们很少考虑应该怎样体现自己有别于他人的教育艺术，怎样体现自身特有的劳动价值与精神风貌，对自己所从事的教师专业的特殊内涵缺乏深刻的理解。教师中的很多人没有意识到，教育活动对他们而言不仅仅是为了学生，也是为了自己。教育的过程既是培养学生成人的过程，也是实现自我生命价值的过程。教师不仅是学生的领路人，更是自己生命之舟的掌舵人。教师教育他人的过程中不断地认识自己、教育自己、实现自己。教师育人和教师育己是同一件事情的两种不同表达方式，共同体现在教师的职业生命活动当中。因而，有相当一部分教师在自己成长的过程中，在自己的职业生命中，缺少对教师职业内在主体价值的追求，抱负水平较低。即使是骨干教师，往往也是在某门学科上教书很出色，但却缺少深厚的文化底蕴，缺乏鲜明的个性特色和独到的教育理念。他们往往比较满足于成为熟练的“匠人”，但却缺少成为“学者”与“大家”的勇气与胸怀。这种主体性的缺失，使教师淡漠了对主体自身价值的追求，职业生活中习惯于听从、执行、模仿，而缺少自觉、自悟、自省，缺少批判与创新。因而不能够主动地发现问题、研究问题、解决问题。

（二）能力上的欠缺

在教师的素质结构中，不仅应当具备授学生以“鱼”的学科专业知识，更重要的还应具备授学生以“渔”的教育专业知识和能力，而后者更深刻地体现了教师的职业特点和要求。但是，长期以来我们的教师培养机制，往往只注重学科专业知识的传授，而轻视教师职业素质的培养。加之对教师的评价过于注重职业操作技能方