

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

图书基本信息

书名：<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

13位ISBN编号：9787562446491

10位ISBN编号：7562446490

出版时间：2008-8

出版时间：重庆大学出版社

作者：孙振东

页数：316

字数：362000

版权说明：本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问：<http://www.tushu007.com>

前言

本书系全国教育科学“十五”规划重点课题“教育研究的人文科学方法论研究”的部分研究成果。书中所讨论的专题，是2002年课题研究开始后不同时期写成的，部分在期刊发表过，部分曾被其他著作收录，还有部分未曾正式发表，仅在网络杂志上传阅过。现在按照一定的体系组织起来，目的在于比较全面、系统地展现研究形成的基本观点，以便于同行学者共同探讨，批评指正。

改革开放三十年来，我国的教育研究方法论学科建设逐步受到重视，表现在：从开始的“方法论无意识”，到对研究方法的反思，再到“元教育学”研究的倡导，最终开始明确的教育研究方法论的学科建制。

教育研究方法论学科的建设发展，不只是又一个教育学分支学科的逐步成熟，而且标志着整个教育学的逐步成熟，意义重大。

但是，本课题研究从申报立项时，就没有把研究目标确定在为学科建设制定一些原则，因为在各个学科建设的建设中，这样的一些原则性议论太多了，而迫切需要的是具体问题的深入研究。

因此，本研究体现出较强的问题针对性，先从教育研究领域存在的若干方法论上的局限性和倾向性展开批判，然后进一步探索尝试提出新的理论观点。

本书中对教育研究领域存在的方法论上的局限性或倾向性是分散到不同篇章进行批判和讨论的，概括地说，主要批判了如下几种局限性：首先，“科学二分法”的局限性。

受教条主义的影响，我国长期采用“科学二分法”，把科学领域分为自然科学与社会科学。

在这种“科学二分”视域下，教育研究自然就被归属于社会科学，教育学就是“研究作为社会现象的教育现象，揭示教育规律的一门社会科学”。

这样，教育的文化特性以及教育中的价值问题就被排除在研究者的视野之外。

其次，“唯科学主义”方法论的泛滥。

自然科学研究获得的成就，导致人们将自然科学研究范式当成唯一的研究范式强加于社会现象和人文现象的研究，强调客观、精确、准确，强调抽象、答案的唯一、可数量化等。

自然科学的方法论原则中确实有一些成分是可以为社会科学和人文科学研究所借鉴，但是全部地、简单地移植、强加就带来了很大局限性和弊病。

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

内容概要

核心问题，提出了若干值得进一步讨论的学科前沿问题；在批判传统教育研究方法论中的科学主义与人本主义两种极端倾向的基础上，提出了构建教育研究的人文科学方法论的主张；阐述了教育研究的人文科学方法论的基本特征，勾勒了新的教育研究方法论体系的基本框架；以超越科学主义和后现代主义的新视角，分析批判了教育研究领域新近出现的若干研究范式和研究方法。

本书适合于人文社会各学科从事方法论研究的人员、教育科研人员以及高年级本科生、硕士生、博士生阅读。

作者简介

孙振东，西南大学教育学院教授，教育部人文社会科学重点研究基地西南民族教育与心理研究中心研究员，中国教育学会教育学研究会教育基本理论专委会委员。
主要从事教育基本理论、教育研究方法论教学和研究工作。

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

书籍目录

第一编 总论 教育研究释义 我国教育研究方法论的形成和发展 当前我国教育学建设中的若干方法论问题 教育学科学性与价值性的统一 教育研究国际传播中的后殖民主义倾向问题 教育研究领域中的人文主义与科学主义之争 教育研究的人文科学方法论思考 教育研究的人文科学方法论的特征

第二编 主体—客体论 教育研究的主体性问题思考 价值对象的主体赋予性与教育理论的多元化 人的文化本质观与主客统一论——马克思人的本质观对教育 研究方法论建设的启示 新康德主义对人文科学方法论的贡献 从狄尔泰到哈贝马斯：德国人文科学方法论的发展 哲学解释学“主体赋予”思想的方法论价值 “主客二分”思维方式对我国教育研究的影响

第三编 研究过程论 教育研究过程的目的性、计划性和系统性 教育研究主体对既有理论的创造性诠释 教育研究对社会历史制约性的超越

第四编 研究范式论 教育研究的基本原则 我国教育研究方法的演进 当代教育研究范式及其发展趋势 社会科学哲学范式转型对教育研究的启示 对我国教育叙事研究的反思 从实求知：民族教育田野研究的方法论原则

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

章节摘录

第一编 总论 教育研究释义 随着教育在各民族社会发展和国际社会中作用的日益突出，教育研究作为一种具有自身特点和规定性的规范的人类认识活动也越来越受到重视，有关教育研究自身存在和发展的诸多问题被人们提出来作为专门研究对象，这些问题包括教育研究的定义、性质、功能、历史、分类以及与教育实践的关系等。

对这些问题的探讨有助于进一步认识教育研究的特征并规范教育研究活动。

教育研究的定义 在有关文献中，关于教育研究的定义呈现出多样性，这种状况主要是由于教育现象的复杂性和教育研究活动自身的复杂性导致的，换句话说，教育研究的定义取决于如何理解“教育”和如何界定“研究”。

教育研究定义的多样性，不在于教育研究内涵的丰富，而在于存在不同的方法论倾向。

早有学者指出：给教育研究下一个被所有关心教育决策和教育实践的人都能接受的定义是极其困难的，甚至是不可能的。

这种观点在英国的论述教育研究的文献中比较普遍。

（弗玛，布雷德，1988：7—8）尽管如此，学者们还是尝试着为教育研究下定义。

英国学者特拉弗斯（Travers）将教育研究定义为“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”；彼得斯和怀特（Peters & White）将教育研究定义为“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”；索利斯（Thouless）将教育研究定义为“包括教育中的经验的和实验的研究，而不是教育中历史的和比较的研究”。

（弗玛，布雷德，1988：8-9）美国学者威廉·维尔斯曼（Wiersma）是从任何研究的一般特征的角度来理解教育研究，他说：“研究从根本上说是一种活动或一个过程。

尽管研究的过程多而不同，但某些基本的特性将有助于确定研究的性质。

……教育研究也具有这些特征……：1.研究是经验的，2.研究应是系统的，3.研究应是有效的，4.研究应是可靠的，5.研究可能有多种形式。

”（维尔斯曼，1997：3）由瑞典学者胡森主编的《国际教育百科全书》中将教育研究表述为“教育研究，作为一种以经验主义为基础的科学探索，最初是以‘实验教育学’闻名于世的。

”（胡森，1990：323）国内关于教育研究的独立的专门的学科研究起步较晚，从改革开放以后出版的有关文献来看，对“教育研究”的定义基本都是建立在对一般的科学研究的基础上，或者不进行明确的定义，这是从马克思主义以研究领域为科学或学科分类标准为出发点的对“教育研究”的理解或界定。

例如陈震东的《教育科学研究方法》和李秉德主编的《教育科学研究方法》都是从一般科学研究的观念来界定“教育研究”（陈震东，1980：1—12；李秉德，1986：10—12）；叶澜的《教育研究及其方法》也没有明确界定“教育研究”，但可以看出，同样是从教育研究对象的特殊性角度来理解“教育研究”：“任何研究领域都有自己特殊的对象，每一领域的对象又都有自己的特殊性质，正是这两个‘特殊’，决定了各学科之间在内容和研究方法上的差别。

”（叶澜，1990：1）在叶澜的《教育研究方法论初探》则进一步注意了与研究对象密切联系的“研究”的思考：“方法论研究是应人类认识发展需要新的认识方式而产生的。

……方法的突破性变化是与对研究对象性质认识的深化、清晰化及变化密切相关的，对已有结论的根本性怀疑，带有对得出结论的思维方式与研究范式的怀疑。

”（叶澜，1999：13）但是，仍然没有关于“教育研究”的明确定义。

在裴娣娜的《教育研究方法导论》中将教育研究定义为：“教育研究，与所有科学研究一样，同样由三个基本要素组成，这就是：客观事实、科学理论和方法技术，同样执行着解释、预测和控制的功能，只不过是研究对象的特点不同。

”（裴娣娜，1996：4）同样也是把教育研究的界定建立在研究对象的独特性上。

从以上列举的对国内有较大影响的文献关于教育研究的界定可以看到，虽然对教育研究的定义难能一致，但是在界定所使用的方法论上又有共同性，即都注重教育研究对象的独特性，认为教育研究与其他科学研究的不同在于研究对象的差异。

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

虽然这些界定已经意识到了方法论对教育研究定义的影响，但是没有体现在具体定义的表述中。已有的教育研究定义带有一种客观主义方法论倾向，把教育或者教育问题看作独立于研究者之外的客观对象，对研究对象的人文特征及其对研究方法手段的规约重视不够。

在上述各种教育研究定义基础上，结合教育研究的实际状况和教育研究方法论的新发展，我们把教育研究定义为：教育研究，是教育研究主体在一定探究意识和方法论支配下，选择、运用一定的技术手段对教育现象的认识和对教育问题的解决。

第一，教育研究主体是多样的，可以是专门以教育研究为职业的学者，也可以是其他学科领域的学者、教师、教育决策者和教育管理者。

第二，教育研究是一种有目的、有计划意识性活动，是有意识地探索，而不是无意的感悟或偶然的发现；其次，教育研究必然受到研究主体所持的方法论的支配，无论研究者意识到或者意识不到，研究的方法论总是存在的。

第三，教育研究总是借助于一定的方法和手段，或者内隐的心智的，或者外显的物质的，研究的方法和手段是进行教育研究必备的。

第四，教育研究可以旨在描述进入研究者视野的一定教育现象，更多的是指向解决教育问题。教育现象和教育中的矛盾只有进入研究主体的视野，才可以成为教育研究的对象或要解决的问题。教育问题包括教育过程本身的问题、教育理论问题和教育理论与教育实践的关系问题。

教育研究的性质 教育研究属于人文社会科学研究的一种，是以解决教育问题为最终目的的一类科学理性认识和理解、体验性探索的总称。

在自然科学与社会科学的“科学二分法”中，教育研究属于社会科学研究；在自然科学、社会科学和人文科学的“科学三分法”中，教育研究归属于人文科学研究。

从“科学”的宽泛意义上来说，教育研究与教育科学研究是同一个概念，教育科学研究中的“科学”是指一切具有规范性的正确反映（包括理性的和非理性的）；从严格的自然科学意义上的“科学”角度来看，教育科学研究是教育研究的一部分，是指客观、精确、数量化地对教育问题的科学理性认识。

这种严格“科学”意义上的教育科学研究的概念的外延小于教育研究概念的外延。

一般说来，在英、美教育理论传统中，教育研究是指在一定理论指导下，运用某些技术手段对教育问题进行的客观、精确、数量化的实证性研究；而在以德国为代表的“大陆”派教育理论体系中，教育研究的范围较为广泛，凡是对教育有关问题的规范性认识、解释和体验，都属于教育研究或者教育科学研究。

在我国，教育研究与教育科学研究被作为同一语汇，是在宽泛的“科学”概念的意义上理解教育研究或教育科学研究的。

教育研究具有一般科学研究的系统性、创新性、严密性、合作性等特征，同时又有其本身的独特性，具体表现在研究对象的复杂性、研究的跨学科性、研究的实践性、研究的情境性和研究的主体性等几个方面。

由于教育现象具有人文特征，因此教育研究的主体性成为认识教育研究性质不可忽视的重要方面。

瑞士心理学家皮亚杰（Jean Piaget，1896—1980）在其《人文科学认识论》中将研究的主体性问题看作人文社会科学研究中具有核心地位的程度：“人文科学是如何把主体作为主体的，这个问题或许是将来应予以考虑的最富于成果的汇合点之一。

”（皮亚杰，1999：228）这种论断也是建立在对人文社会科学研究与自然科学研究有不同性质的认识基础上的。

教育研究的功能 教育研究的功能就是教育研究的价值实现出来发挥的作用，它具体表现为教育研究在指导教育实践、发展教育理论和实现研究者个人价值观三个方面的意义。

尽管教育研究的价值是客观的、教育研究的功能也是客观的，但是由于表现为意义，就必然表现出对教育研究功能的选择和评价的多样性，这是主观方面导致的对教育功能认识的多样性。

从客观方面来说，由于一定教育研究的功能是其价值的外在表现，而人和社会的客观需要是多方面的，教育研究可以满足不同主体（个人、社团、国家或者全人类）的不同方面的需要，因此一定的教育

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

研究的功能也是多方面的，由此也导致对教育研究功能认识的多样性。

这就是不同文献表述教育研究功能时出现的名称和数目有巨大差异的根本原因。

还需要注意的是，教育研究是研究主体在一定意识和方法论支配下的活动，具有文化性，研究主体的价值取向规定着教育研究具有什么样的价值，也就规定着某种研究具有什么样的功能，表现出教育研究功能的“人为性”，因此教育研究的功能总是具体的。

这里我们表述的教育研究的三种功能，是综括地、一般地说教育研究可能具有的功能，并且这三种功能的区分也是相对的，具体的、现实的教育研究的功能具有综合性、多面性，在指导实践功能的同时也会具有发展理论或实现研究者个人价值的功能，依次类推。

教育研究指导教育实践的功能，是教育研究通过对教育问题的探究为教育决策者、教育管理者、教师、学生以及家长等关注教育问题的人提供咨询、建议和理论，以便他们解决有关的教育问题，从中表现出的教育研究的作用。

教育研究的理论功能，就是教育研究通过对实践和理论问题的探讨能够形成理论体系，修正或者发展已有学科理论，从中表现出的教育研究的作用。

教育研究实现研究者个人价值的功能，主要是指教育研究者在教育研究中对其他教育观和教育体系批判分析的同时，会按照自己的人生观、社会观设计出“应然的”教育，并有可能通过个人的或者社会关系的影响得以实践，从中表现出教育研究对研究者主体个人价值实现的作用。

教育研究的产生和历史发展 教育研究开始于对教育问题的思考，是教育实践复杂化到用教育经验不足以有效指导教育实践时，基于教育经验的教育思想开始出现。

教育研究作为一种对教育问题的探索活动，应该早就开始，而作为规范性的科学的探索活动则要晚得多。

无论中国还是外国，教育研究发展的历程有着大致相同的阶段性：前学科时期、独立学科形成时期和学科体系形成与发展时期。

前学科时期 教育研究的前学科时期，是指教育研究尚未作为独立的探索活动而存在，没有独立的研究方法体系，也没有体系化的教育研究结论的对教育问题的思考、探索时期。

或者，尽管这些方面已经存在，但是还处于个别人的、偶然的、对局部问题的探索，没有普遍性。

教育研究的这个阶段相当漫长，在西方至少要从古希腊“三哲时期”开始，一直到17世纪捷克教育家夸美纽斯（Johnn Amos Comenius, 1592—1670）发表《大教学论》（1632）结束，跨度2000多年；在中国至少应该从先秦儒家教育思想开始，一直到19世纪末20世纪初近代西方教育学及其研究方法的引入结束，历时2500余年。

在这个阶段上的教育研究不过是对教育问题的思考，但是，这些思考的结果却构成了教育理论的学术之源。

就这个阶段西方教育研究的历史状况来看，又可以分为两个阶段，一个是古希腊时期，另一个是中世纪阶段。

古希腊时期的教育研究在整体上表现出如下几个方面的特点： 第一，在教育研究的对象和中心问题方面，思想家们思考的教育问题不是教育的本体论问题，而是关于教育的价值问题和教育的方法问题，诸如国家为什么要办教育、人为什么要接受教育、教育应该如何办等直接面对教育实践的原则性问题，是对教育存在的必要性和如何使之趋向于“合理理想目标”之理的探究，也是对教育合理性的理性探究。

第二，在研究方法上，与其研究对象集中于教育的必要性与合理性等价值与目的的判断密切联系，由哲学观直接导出教育价值观与目的观成为古希腊思想家主要的研究方法，古希腊哲学观中的本体论、认识论、人性论、价值观、社会观等方面对各种教育观的形成具有重要意义，哲学在教育研究中发挥着双重作用：既是教育观形成的哲学理论前提，也是解决教育问题的理性工具。

因此可以说，古希腊时期思想家们关于教育问题的探讨，在一定意义上，只是他们的哲学观在教育这一具体领域中的运用和体现。

这种最初形成的研究方式、哲学与教育观的密切关系在相当长的历史时期里保持着，成为教育研究中第一个最古老的传统。

另一种研究方法上的传统是以古罗马著名雄辩家和教育家昆体良（Marcus Fabius Quintilia—nus，约

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

为35-95)为代表,与希腊哲学家对教育的探讨主要沿着由哲学出发的演绎路线相反,昆体良的研究以教育的具体目标、对象、经验为出发点,主要沿着归纳的路线,他归纳探究的终点不在一般,而是停留在特殊的层次上,即围绕着培养雄辩家的基础教育和专门教育,从具体的目标、内容、方法、阶段等一系列方面逐一加以论述,研究的目的是指导教师教学,从指导思想到具体方法都属于应用型,而不是对教育基本原理的探讨。

第三,从研究的结果来看,古希腊有关教育问题探讨的结果,没有以专门著作的形态存在,而是散落在哲学家有关哲学、政治、伦理等的著作中,只以一些观点、见解的方式存在,缺乏系统性,更不可能成为学科。

但是这些思想相当重要,在一定意义上可以说,古希腊时期教育研究的结果形成了认识教育现象的前提性问题域,是教育理论的基础构成。

中世纪神学家们是以神学为思想基础,循着演绎的路线探讨教育问题,论证过程中主要引用宗教教义作为理论依据,或者以上帝的名义来证明结论的正确性。

哲学服从于神学、理性服从于信仰,这样的中世纪神学家推崇的最高原则,也体现于对教育问题的探讨中。

神学统治是中世纪学术僵死、倒退、贫乏的重要原因。

中世纪教育研究尽管在方法上没有什么进展,但是神学至上的教育家在关注的问题域上也有特点。

这个时期一批以人文主义为宗旨的教育家的思想与实践更散发出清新的气息,他们对经院式教育的尖锐批评和辛辣嘲讽,以及对未来教育的理想描绘,是人类教育思想的宝库,为近代教育理论的形成和教育实践的开拓做出了先驱式的探索。

具体表现在: 第一,神学至上的教育观区分了信仰与真理、道德与知识两对范畴,这不同于古希腊哲学中把它们一体化的观点。

第二,中世纪的宗教教育家关注内心体验、反省、感悟等一系列人的内心世界与精神领域的变化,把自己的经历和感受作为范例,解剖人性,描写人皈依上帝所经历的心理历程,这从方法的角度看,开创了自内而外的人文主义研究方式,构成了现代人文科学方法论的源流。

第三,文艺复兴时期的人文教育家开创了批判式研究的传统,形成了古典式人文主义教育模式,在新的社会理想与教育理想构建中,引入了一些新的研究方法、新的思想因素,并开始了对教育问题系统的、专门的探讨。

.....

<<教育研究方法论探索（万卷方法）>>

编辑推荐

《教育研究方法论探索》适合于人文社会各学科从事方法论研究的人员、教育科研人员以及高年级本科生、硕士生、博士生阅读。

版权说明

本站所提供下载的PDF图书仅提供预览和简介，请支持正版图书。

更多资源请访问:<http://www.tushu007.com>