



浙江省哲学社会科学规划
后期资助课题成果文库

教育研究哲学论纲

Jiaoyu Yanjiu Zhexue Lungang

刘燕楠 著

中国社会科学出版社



浙江省哲学社会科学规划
后期资助课题成果文库

教育研究哲学论纲

Jiaoyu Yanjiu Zhexue Lungang

刘燕楠 著

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育研究哲学论纲 / 刘燕楠著. —北京: 中国社会科学出版社,
2016. 11

ISBN 978 - 7 - 5161 - 9253 - 5

I. ①教… II. ①刘… III. ①教育哲学 - 研究 IV. ①G40 - 02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 266511 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 宫京蕾
责任校对 秦 婵
责任印制 李寡寡

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印刷装订 北京市兴怀印刷厂
版 次 2016 年 11 月第 1 版
印 次 2016 年 11 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 25.75
插 页 2
字 数 405 千字
定 价 98.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话: 010 - 84083683
版权所有 侵权必究

序

一次偶然的邂逅，在博士学位论文答辩会上初识刘燕楠博士。作为答辩委员会主席的我同其他答辩委员一样，被她才识过人、见闻辩见的谈吐与思想深深的感染，并对她长期追求教育理论的学术信仰与献身精神为之感动。一个年轻的博士，能够选取这样一个难度甚大的题目作为学位论文，且论文质量上乘，可见其学术功底非同一般，故颇感意外甚至惊喜。现在这本学位论文终于要面世了，作为序者，我深感荣幸，同时更想借此机会表达一下自己的相关学术看法。

教育研究哲学，即对教育研究的再研究。从学理上看，她所研究的问题不是一般的所谓教育现实问题，诸如如何克服片面追求升学率、如何推进教育公平、如何致力于义务教育均衡发展等；也不是一般意义上的所谓教育理论问题，如怎样认识教育本质、教育目的，如何选择教育价值，抑或如何追寻教育中人的问题等等。这本专著要解答的是教育理论应该如何建构的问题，是对教育研究本身的研究，且是哲学层面的反思与建构。从教育研究的逻辑上看，这是一种元研究，是对研究本身的再研究，它超越了一般意义上的教育实践研究，也不是一般意义上的教育理论研究，而是站在教育实践和教育理论双重维度对教育研究中的元问题所进行的研究。就我所知道的范畴和范围来看，虽然国内不少学者致力于教育的元研究，但明确提出教育研究哲学并进行有效的探究的人并不多。即使在国外，对这样的研究做出巨大贡献的，大概也只能推奥康纳的《教育哲学导论》和布列钦卡的《教育知识的哲学》了，新近出版的英国普林的《教育研究的哲学》也算是这方面研究的代表作之一。因此，对这样一个颇有挑战性的选题，作者在一个新的高度，建立起了一个新的认识视域，开辟了教育哲学研究一个新的领域，其学术眼光的敏锐和学术视野的开阔令人欣喜。

在我看来，探讨教育研究的哲学，大体可以从两个方面着手：一方面是站在教育研究的立场，运用哲学思维方式去认识教育研究中存在的问题并提出建构性的观点，如布列钦卡的《教育知识的哲学》即如此，他从批判性探讨人们所熟知的、同时被要求是科学的、实践的、“描述-说明”的和规范的教育理论开始，将教育理论分成三大板块：教育科学、教育哲学、实践教育学，并从元教育理论高度对这三个方面的建构做了详尽的论述；另一方面是站在哲学立场，针对教育研究中存在的问题寻找哲学的解决途径，如奥康纳的《教育哲学导论》，他是站在分析哲学立场来对教育研究进行反思，奥康纳自己也认为，本书中所展现的观点是当代“哲学分析”的观点，在他看来，“哲学分析”这个标签并不像它常被认定的那样，适用于某个单独的哲学“学派”，而是用于指一大批观点迥异的哲学家们的研究，换句话讲，奥康纳认定，分析哲学作为一种研究方法论可适用于包括教育研究在内的一切人文社会科学研究。因此，他在本书不仅谈到教育理论与实践的关系，还论述了教育哲学的某些基本方法，其中重点是对许多教育概念、术语及有关问题提供了充分的、语言文献学意义上的解释。在我看来，刘燕楠博士的这本教育研究哲学专著是将上述两个方面的研究思路结合起来，从研究的问题来看，是教育研究中的问题，但从研究方法和研究过程来看，更多的是哲学层面的反思与建构。我以为，这样的研究思路别具一格，对于解决教育研究中的问题以及建构教育研究哲学体系都是一种有益的、大胆尝试。

事实上，我深深结缘于此本专著，并先后三次研读此书稿。第一次是国务院学位办发来盲审论文，当时并不知道作者是谁，读后深为这本论文的质量而惊撼；第二次是受邀参加刘博士的毕业论文答辩会，为了不至于在答辩会上提出一些外行的问题，我再次阅读了论文，并对此论文的初稿提出了一些浅薄的建议；第三次当然是书稿成型之后，为了完成她的嘱托，我又再次研读，并予以作序。通过三次阅读，我对这本书稿感受最深的有三点：一是初步建构了探究教育研究哲学的一个较完整的体系，它包含着对教育研究本体论、认识论、方法论、价值论、语言哲学、伦理哲学等诸方面的探讨，基本上形成了对教育研究本身进行哲学层面认识的理论图景或者认识架构，为此研究的后续研究提供了一个认识的蓝本；二是书中不少地方体现了作者独到的见解或具有创建性的学术观点，如在教育研究的本体论中，作者所提出的关于对教育学学科地位的认识以及她所提出

的教育研究的本质观都有一定新意；在教育研究认识论中，她所建构的“正八面体”的教育学知识结构认知框架颇耐人深思；在教育研究方法论中，她基于自己对方法论的理解，将教育研究方法论的探讨与对教育研究的范式的认识结合起来，并提出将教育研究范式区分为元范式、体系范式和方法范式三个层次，我以为这种看法是立论有据，且是新论；等等。三是从本书可以看出，作者热爱哲学思辨方式，擅长理论思维，具备扎实的教育学知识功底和较深刻的抽象思维能力，这样的思维品质在今天的教育学术研究者当中是非常难得的，也是一个有志于从事教育理论研究的学者所必须具备的基本素养，在这个意义上，作者在学术上的进步与成功是必须予以充分肯定并值得奖掖的。

值这本学术专著出版之际写上这些文字，我以为不仅是对一个年轻的学者学术水平和学术情怀的赞许，也是对自身学术生命的勉励。愿作者在学术发展的道路上坚持不懈地探赜，奋发努力地追求，不断攀登学术高峰，再创学术研究佳绩，为繁荣中国教育学术、推进教育理论发展做出更大的贡献。

是为序。

王坤庆

2016年11月18日于武汉

前 言

当前，教育研究存在三种研究事实：第一，与教育实践存有尖锐的矛盾，它们之间相互指责、莫衷一是；第二，相比其他研究（自然科学研究、典型的社会科学研究）没有一套属于自己的话语逻辑，学科立场不明确，所下的结论（教育知识）游离于教育世界之外，缺乏持续性的、可积累的教育知识体系；第三，教育研究系统内部缺乏一种研究的基础，研究者则缺少在此基础之上对教育问题的把握、分析和决策能力。长期以来，人们对教育研究存有普遍的不信任，在日益增多的对教育研究的批评中，我们需要叩问自身，用谨慎和严肃的态度理性地寻找问题存在的症结。在此基础上，有必要去反思作为研究基础的有关教育研究的哲学实践以及从事教育研究的实践哲学。

在教育研究的特殊视域下，我们眼中的教育以及以教育实践为特殊对象的研究活动，其哲学的使命在当代有着更为复杂的逻辑和曲折的过程。在历史的形而上学以及当下科学主义的双重诘难下，实践哲学或许承担着这样一种特殊的任务：在与教育这个独特客体的遭遇中，那种源于对生命实践“特别的审思”（deliberations）令我们更为清醒——而中国的实践哲学，尤其是扎根于生活世界的真实的教育存在，对于我们研究意识和行动的关切就更为突出。在反思的过程中，我们有能力对以往实践规则进行改进或调整，从而不断接受一种新的、自然的挑战，驾驭各种未曾预见性的教育情境——这便是实践哲学赋予教育研究新的哲学使命。在真实的以“人”为指向的教育实践中，以“教育学”的方式去思考和解决可能存在的关于教育现实或本质的问题，而对于这些主题与问题的反省、审思，最终构成了我们对于教育研究元层次的哲学思考。

在对教育研究一系列的元反思中，我们不断探讨着关乎教育特殊性的哲学命题——“人之为人”的存在基础、教育存在的尺度、教育的生命

价值取向以及教育研究的实践理性等。这一系列问题的追问，将我们带入一个对于教育来说永恒不变的主题——除反思之外的历史、行动和价值。这些反思帮助我们建立了某种作为研究基础存在的关于教育研究的哲学基础。面向教育研究，我们应该建构的并不是一套完整而复杂的科学理论，而是帮助人们建立某种正确的行动观念：我们正在进行着一种怎样的工作？它对我们意味着什么？究竟该如何采取行动？这正是哲学意义上，我们需要反复思考和论证的课题。基于此，本书在哲学层面展开对教育研究的元反思，主要从本体论、认识论、方法论、语言论、价值论及道德论六个维度深入考察教育研究的哲学问题，并尝试建构教育研究哲学体系，即构建作为研究基础存在的教育研究哲学。

第一章从本体论的视角对教育研究的本质进行了反思。本章围绕教育研究的“特殊性”展开，从定义（概念分析）、立场（学科历史考察）、属性（性质澄清）以及维度（分类和功能）四个方面分析，试图接近教育研究的本质。在相关概念区分与澄清的基础上，系统考察了教育研究赖以生存的学科背景，进而从复杂性思维的逻辑中反思教育研究的性质，并对不同称谓的“教育研究”及它自身可能包含的研究类型、关系作出进一步区分和澄清。

第二章从认识论的视角对教育研究的对象进行了系统考察和重构。本章以“历史研究方法”为分析工具，在对教育研究对象的历史考察中，对于各种“对象观”给予了深入分析和批判反思，勾勒出教育研究认识论的历史思维图景。由此出发，对教育研究的对象及其关系系统进行了重构，并提出“教育实践”与“教育知识”作为教育研究对象的可能性及何以可能的路径。进一步在“教育实践”的认识维度，深入分析了教育实践的本质对教育研究的独特价值；在“教育知识”的认识维度，通过对教育知识基础、性质的历史考察，对教育知识结构进行了改造，构架出一个“正八面体”的立体知识结构图景。最后，将知识与行动（教育知识与教育实践）连结起来，提出了指向“实践”的认识论法则——“实践理性”的价值与行动方式。

第三章在方法论的层面对教育研究的方法论体系（包括范式结构）进行了系统性建构。整章以“复杂性”思维作为逻辑分析工具，澄清了“方法论”的逻辑命题，建构了一个“纵横交错”的教育研究方法论体系和教育研究的复杂性范式。在方法论的重建中，首先指出研究对象与方法

整体的关系，在此基础上，对教育研究方法论的层次和功能进行了划分：在纵向上，将其结构划分为教育哲学、教育科学和教育技术三个层次；在横向上，将哲学方法、科学方法和历史方法作为教育研究方法论的三项基本结构。在教育研究范式的重构中，对于“范式”内涵和“学科范式”进行了系统化的理解，从而架构了一个基于复杂性认识和思维结构的教育研究范式：在纵向上，将其划分为元范式、体系范式和方法范式三个层次；在横向上，分别探讨了基于不同层次范式的结构和功能。

第四章从语言论的视角探讨了教育研究与语言的关系，试图揭示教育研究的语言本质——语言是如何切入教育研究的，语言本身是在什么意义上与教育存在相遇并交谈，是什么使得教育研究的语言游离于教育实践语言之外。以此为关注点，考察了语言之于教育研究的三个维度——知识论、技术论和本体论，并分别探讨了它们赋予教育研究的功能和意义。同时，在对各种教育研究语言取向的批判中，指出了教育研究语言的本体论转向对于教育研究的深刻内涵和为其带来的极大的可能性，进而表明了教育研究应持的语言观立场。

第五章从价值论的视角分析了教育研究的价值问题。首先，在价值哲学的框架中，澄清了“价值”争论的矛盾起源，指出从形而上学向实践回归的“价值”的本质，阐述了教育研究的“价值”观念与价值关系。在厘清相关概念的基础上，从学科实际出发，深入探讨了当前教育研究中存在的几组价值悖论：教育学科同其他学科的关系悖论与教育研究的立场、中外教育学的价值矛盾与教育研究的本土化改造以及教育研究保持价值中立与研究者的价值偏好之间的矛盾等问题。从而，提出了教育研究的价值取向与价值追求——重建教育学的教育研究价值立场，倡导追寻并创造“原创性”意义上的“中国教育学”。

第六章在道德论或伦理学的视野中探讨了教育研究的伦理问题，并尝试建构不同价值维度的教育研究的伦理谱系——伦理范畴、价值原则和道德规范。在规范伦理学的视域，首先从价值论、义务论及德性论三个维度对教育研究的伦理结构进行了划分，同时指出不同维度的教育研究伦理的标准和价值原则，在对“好的研究”“好的研究者”和“好人”进行价值区分的过程中，进一步指出作为“伦理活动”的教育研究在处理“知识与人”的关系时应存有的道德界限，以及在多元主体冲突及道德悖论中，教育研究应保持的伦理自觉——研究主体智力品质与道德品质的建构。

有一种重要的哲学传统，它把我们带回到问题的原点，让我们反复鉴别和思考目的、过程、结论的价值以及行动的方式，这种哲学传统就是对存在的拷问。对教育研究作为一种存在方式进行研究，主要的不是一项技术工作，而是一项哲学的工作。立足学科，面向教育实践，进行缜密的哲学思考，将教育研究放置到一个更大的背景之中，才有可能去理解它较为深刻的存在方式和较为独特的价值追求——这正是教育研究哲学的重大使命。

目 录

导论 教育研究：在思维断裂与矛盾中前行	(1)
一 对教育研究的批评：一门被压迫的学科和一项不被信任的研究工作	(1)
二 为什么没能对实践产生影响：教育研究质量与适切性问题	(5)
三 回到原点的理论反思：元教育研究尝试回答的哲学问题	(7)
第一章 视域与立场：教育研究的本体论求索	(10)
第一节 教育研究的定义	(10)
一 教育的特殊性	(11)
二 教育的概念系统	(17)
第二节 教育的立场	(28)
一 教育学的学科危机	(29)
二 教育研究应该秉持的学科立场	(35)
第三节 教育的属性	(38)
一 教育学的学科属性	(38)
二 教育研究的基本属性	(42)
第四节 教育的维度	(48)
一 教育科学研究：“教育科学的研究”还是“教育的科学研究”？	(49)
二 教育的两个向度：教育理论研究和教育实践研究	(53)
第二章 知识与实践：教育的认识论探究	(64)
第一节 教育研究对象的考察与界定	(64)
一 教育研究对象观的历史考察	(65)
二 教育研究对象的重新厘定	(78)

第二节 教育实践：教育研究对象的根本指向	(85)
一 教育实践的性质与价值	(86)
二 “教育实践”研究的关注点	(89)
第三节 教育研究的知识系谱：教育知识的基础与建构	(93)
一 教育知识的理论基础	(93)
二 “教育知识”性质的划分	(101)
第四节 “知识”和“行动”的关系法则	(118)
一 教育理论作用于教育实践的方式	(118)
二 指向“实践”的认识论法则：“实践理性”的运作	(124)
第三章 思维与形式：教育研究的方法论辨析	(133)
第一节 “方法论”释义：内涵、逻辑与体系	(134)
一 “方法论”定义的考察	(134)
二 “方法论”认识的进一步澄清	(141)
三 “方法论”内涵的揭示	(147)
第二节 “教育研究方法论”体系的建立：对象、性质与 架构	(151)
一 教育研究方法论的研究对象和性质	(152)
二 教育研究方法论的层次和功能	(154)
第三节 教育研究范式的重构：概念、逻辑与结构	(165)
一 对于“范式”内涵和“学科范式”系统化的理解	(165)
二 教育研究的范式结构	(169)
第四章 符号与意义：教育研究的语言转向	(207)
第一节 语言与教育研究的本质	(208)
一 语言与教育研究的“遭遇”：对语言的“用”和 “思”	(208)
二 教育研究的语言：哲学取向与认识维度	(211)
第二节 语言与教育研究的指向：工具论和存在论	(218)
一 知识论取向——教育语言的概念和命题	(218)
二 技术论取向——教育语言的使用和规范	(240)
三 存在论取向——语言存在和自我生成	(250)
第三节 语言与教育研究的本体论转向	(254)

一 语言本体论转向之于教育研究的可能性	(254)
二 存在论取向的语言观对于教育研究的特殊价值	(256)
三 语言认识论关系及教育研究的立场	(258)
第四节 语言与教育研究的表达	(263)
一 人文性表达：诗性语言与教育的精神品质	(263)
二 科学性表达：科学语言与教育的理性品质	(267)
三 科学与人文：教育表达方法论层面的融合	(269)
第五章 观念与信仰：教育研究的价值追寻	(273)
第一节 价值研究的理论建构：概念、关系及范畴	(274)
一 价值哲学的“价值”争论	(275)
二 “价值”概念及教育研究的价值生成	(283)
第二节 教育研究的价值危机：立场、改造与判断	(289)
一 价值立场——学科交叉与教育学立场	(290)
二 价值引导——西化与本土化改造	(304)
三 价值判断——价值偏好与价值中立	(318)
第三节 教育研究的价值取向：问题导向与原创诉求	(323)
一 研究转向——从“学科体系”到“问题导向”	(323)
二 价值追求——教育研究“原创性”的源生点	(330)
第六章 伦理与法则：教育研究的道德律法规约	(340)
第一节 教育研究伦理的基本范畴：价值维度及其道德的 论域	(341)
一 伦理的命题形式——价值原则与其行动规则的建立	(341)
二 规范伦理体系的建立——价值论、义务论及德性论 范畴	(344)
第二节 教育研究的伦理原则：主体道德共识形成的哲学 依据	(348)
一 发现真理——自主权与学术自由	(348)
二 追求真理——讲真话与学术规范	(349)
三 人的禁忌——知情权与尊重隐私	(350)
第三节 教育研究的伦理自觉：“人”的立场和个体品德 建构	(352)

一 生命实践的伦理——教育研究的特殊价值指向	(352)
二 多元主体的冲突——与对象的適切关系问题	(353)
三 品德图景——不可亵渎的道德信仰	(359)
参考文献	(367)
后记	(395)

导 论

教育研究： 在思维断裂与矛盾中前行

假如给我看病的不是医学研究工作者，而是教育研究工作者，情况会怎样呢？我能想象一大群人他们大声争吵互相不同意对方的诊断方法，喋喋不休地争论我到底是不是真的有病。

——D. W. Miller: 《教育研究的黑洞》^①

回首人类社会的文明史，教育在其中所起的巨大推动作用是不言而喻的。然而，在人类社会发展中，许许多多不尽如人意的的事件使得具有理性的人在反躬自省的过程中，不得不去检讨和反思对人类社会起过巨大功效的教育及其所存在的问题。也正是因为问题的存在并引起人们的不断关注，才有了人类思想的进步和教育的巨大变革。教育，在不断解决问题中前行；教育研究，也在不断的争论、反思甚至重构中趋于完善。

一 对教育研究的批评：一门被压迫的学科和一项不被信任的研究工作

长期以来，各个学科对教育学的压迫和对教育研究者的不信任构成了对教育学人的双重压抑，这让我们感受到了一个处于尴尬境地的学科和备受歧视的我们所从事的工作。教育学人在忍受着双重压抑过程中艰难前行，并为建立独立的教育学科和有价值的教育研究在不断地奋斗着。然而，尽管教育研究者付出了艰辛的努力，教育研究成果却只得到了极为有限的承认，圈外人对教育研究仍存有某种程度的质疑：

^① [美] D. W. Miller: 《教育研究的黑洞》，转引自 [英] 理查德·普林《教育研究的哲学》，李伟译，北京师范大学出版社 2008 年版，第 4 页。

“不得不承认教育研究总是‘得不到尊重’。事实上，再没有别的领域比教育研究受过更多的藐视和贬损了。人们认为教育研究忽视了对重要问题的研究，而且还不断强化阻碍基础改革的实践活动。教育研究从来不是一个专家支配的研究领域，而且，作为一个学科，它内在一直是支离破碎的。”^①

教育研究领域外部的人们对研究的过程毫不关心，只询问研究结论是否有效。而处于教育研究内部的环境常常也不平静，他们对很多“是什么”的问题就从未达成一致，更何况在实践层面“该以某种方式进行”，更是他们争论的焦点。一个不“独立”的教育学学科、一些不“确定”的有关教育理论的知识、一套不“科学”的研究过程和方法，足以为教育研究的“不充分”理由提供证据。然而客观地讲，尽管大量的结论表明当前教育研究工作的“无效性”，但那些对教育研究质量的抨击——那些批评本身，也同教育研究存在的偏见一样，是具有倾向性的，他们同样不能摆脱主观的臆断。更何况，我们亦有很多好的研究，这些研究确实为教育学科以及教育实践提供了“真知灼见”。然而，教育研究为什么“声名狼藉”，似乎也是我们应该面对的问题。在日益增多的对教育研究的批评中，我们似乎需要反思自身，用谨慎和严肃的态度深入、理性地来寻找问题的症结。

教育研究，作为一个对专门学科及特殊领域的研究，它不是探讨“教育是什么”等一个个孤立问题的过程，而是对教育的“问题类型”进行追问和改进的过程，这其中还包括“教育何以可能”“教育何以如此”“现实应当如何”“具体如何改进”，等等。这些“问题类型”需要从不同侧面对“教育自身”进行追问。在范畴上说，教育研究既包含对教育的历史性问题的动态把握，又包含对教育永恒性问题的现实性理解，不仅需要知道“教育是什么”（永恒性问题），还要知道“教育何以如此”（历史性问题），更应该关注“教育要做什么”（现实性问题）。因此，教育研究就不能只停留在永恒性问题的探讨上，一味地解释、建构“教育是什么”，还需要继续延伸下去，关注在现实中它“是怎样的”以及相关的事

^① [英] 理查德·普林：《教育研究的哲学》，李伟译，北京师范大学出版社2008年版，第4页。

实理解和价值判断。然而，我们的教育研究面对政府、社会、实践和自身又做了哪些呢？——缺乏体系与整体的建构，把研究作为一个断裂的、片段的描述，文本提供的多数是一种对“知识性”的理解……自然，在“抽象化”与“解释性”的起点上，教育研究只能是苍白无力的。

从教育研究的外部看，政府每年大量资金投入被冠以各种名目的“教育研究项目”以及保障项目运行的高额“配套资金”，其“效用”却普遍遭到质疑：“在进行研究时，（他们）并不强迫考虑政策制定的问题，对于严肃的政策行为来说，研究是局部的，或者是不全面的，或者过于松散”^①，具体表现为：第一，作为宏观的研究，教育研究往往在目的与方向上受政治力量的驱动，在各种被“名目化”的课题之下，真实的教育问题被遮蔽，教育研究的问题具有明显的“政治化倾向”；而即使在政治驱动下，教育研究似乎也没能有效回应社会层面对于教育糟糕现状的诘难，并没有对于一些现实运行问题给出一个可靠的答案，如那些学校组织、课程、德育、教育公平等现实的迫切问题，教育研究给出的那些依据，往往显得并不充分。第二，作为微观的研究，教育研究也没有在真实的教育情境中“细致入微”地对教师专业实践以及教学的过程提供“切实可行”的帮助与协助，那些成果多数游离于“教师的专业发展”与“教学实践”之外，从使大多数教师面对日益复杂的教育实践和师生关系依然显得“束手无策”。教育研究的成果——一些支离破碎的研究片段，还不足以组成一个有机的系统，在一个稳定的立场上，为教育实践者提供可靠的“依据”。而那些被量化和标准化的“样本”，在使用过程中，往往缺乏真实性和独特性，它不能使某种方法背后的东西显现出来。不同哲学背景之间的冲突，使一种实践还未成型就遭到来自另一端的反驳与批判，一种声音对于另一种声音的批判也从未停止过。这种教育研究本身哲学基础之间的争论没有办法对教育实践提供一个稳定、可靠的实践基础和理论答案，因此，研究者哲学倾向的“斗争”使得教育实践者面对诸多的理论，不是信心十足，而是手足无措。

从教育研究内部看，对于教育研究工作的价值等诸多问题，也不乏批评之声，甚至有人极端地提出，“对教育研究的批评以及认为教育研究毫

^① Glass G. V. *What works: Politics and Research*. *Educational Researcher*. Educational Researcher, 1987, (16): 9.