

基础教育的文化传承与理论创新丛书  
黄书光 主编

BAINIAN  
ZHONGGUO  
JICHU JIAOYU  
GAIGE DE  
FANGFALUN  
TANXI

# 百年中国基础教育 改革的方法论探析

李政涛 李云星 著



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

基础教育的文化传承与理论创新丛书

黄书光 主编

FANGAINIAN  
FANGGGUO  
FANG JIAOYU  
GAIGE DE  
FANGFALUN  
TANXI

# 百年中国基础教育 改革的方法论探析

李政涛 李云星 著

教育科学出版社  
· 北京 ·

出版人 所广一  
责任编辑 罗永华  
版式设计 贾艳凤  
责任校对 曲凤玲  
责任印制 曲凤玲

### 图书在版编目 (CIP) 数据

百年中国基础教育改革的方法论探析/李政涛, 李云星著. —北京: 教育科学出版社, 2011. 9  
(基础教育的文化传承与理论创新丛书/黄书光主编)  
ISBN 978 - 7 - 5041 - 5463 - 7

I. ①百… II. ①李… ②李… III. ①基础教育—教育改革—研究—中国 IV. ①G639.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 248194 号

基础教育的文化传承与理论创新丛书

百年中国基础教育改革的方法论探析

BAINIAN ZHONGGUO JICHU JIAOYU GAIGE DE FANGFALUN TANXI

---

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989363
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

制 作 北京鑫华印前科技有限公司

印 刷 保定市中国画美凯印刷有限公司

开 本	169 毫米 × 239 毫米	16 开	版 次	2011 年 9 月第 1 版
印 张	16		印 次	2011 年 9 月第 1 次印刷
字 数	261 千		定 价	36.00 元

---

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

国家教育部人文社会科学重点研究基地重大项目  
华东师范大学“985工程”第三期建设项目

## “基础教育的文化传承与理论创新”丛书

### 总

### 序

现代意义的中国基础教育始终是伴随着东西方文化的剧烈冲突与交流而不断前行的。如何从文化传承的角度来探讨 20 世纪以来中国基础教育改革的复杂形态、深层动因、理论特点和发展趋势，为当代基础教育改革的理论创新寻找本土经验和学理支撑，无疑具有十分重要的学术价值和现实意义。

为了实现我们共同的学术理想和研究旨趣，我们设计了既相互关联又相互独立、彼此呼应、重点突出、个性独特的一套丛书，由 5 部著作组成。其中既有以文化视野对一个地方社区基础教育进行历史人类学考察，又有从中西文化交汇的视域来深描改革开放 30 年这一特定时期中国基础教育改革中的西方形象，还有以迥异的文化教育模式为参照去比较和透视近代中国乡村教育的不同路向，更有从方法论角度去追问基础教育演进的文化意义。在这些专题研究基础上，拟以“时代为经，问题为纬；立纲抓本，不求全备”为原则，借助历史叙事、理论比较、田野调查、个案考察、综合反思等方法，对百年来中国基础教育改革进程进行全方位、多棱镜、深层次的系统探究，力求揭示中国基础教育改革的内在逻辑、基本规律和发展路向。具体而言，本丛书（首批书目）由如下 5 本著作组成。

1. 《文化视野下的村落、学校与国家——一个地方社区

基础教育变迁的历史人类学考察》(张济洲著)

2. 《他者镜像与自我建构——中国基础教育的异域形象(1978—2008)》  
(黄忠敬等著)

3. 《近代中国乡村教育的不同路向——邹平教育模式与延安教育模式比较研究》(崔玉婷著)

4. 《百年中国基础教育改革的方法论探析》(李政涛等著)

5. 《文化差异与价值整合——百年中国基础教育改革进程中的思想激荡》  
(黄书光等著)

以上5本著作的撰写者都是学有专长的教育学博士,多数人已是教授和副教授。尽管我们最初的研究是侧重于教育史专业或者教育学原理专业,但在后来相当长一段的时间内均热衷于基础教育探索,都对基础教育的历史、现状与未来抱有浓厚的兴趣,都不同程度地亲临了当代基础教育的改革现场,都力图从专业的视角对中国基础教育改革发展的的问题与症结、对策与建议、出路与走向提出自己的一得之见。或许我们对火热的基础教育实践的参与和体贴还不够细致入微,或许我们对冷峻的基础教育历史的了解与观察还不够客观全面,或许我们观察事物的角度和思考问题的方式还不够准确到位,但确实都以百倍的热情和求实的态度尽了一个研究者的赤诚之心。

为了提升研究的质量,我们曾就基础教育改革发展的关键环节及核心问题举办过多次的小型学术沙龙,邀请相关学者进行跨学科的理论撞击与学术争锋。毋庸讳言,每一次论辩我们都很难达成一致的意见,但毕竟开阔了我们的研究视野,坚定了我们的学术追求,使我们对“文化传承”与“理论创新”的辩证统一关系有了基本的价值认同,并在此前提下展开了各自的个性化研究。尽管我们并不刻意菲薄自己的学术成果,但它确实只是一种探索性研究的开端。面对生命成长的最初阶段和人才摇篮的基础教育,仍有着太多的未知领域亟待我们去开拓与进取,仍有着太多的棘手问题亟待我们去思考与求索。在此,真诚地期望读者们善意的批评指正,以鞭策我们在崎岖的山道上继续顽强地攀登与不懈地追求。

感谢教育科学出版社的大力支持和帮助。值本丛书出版之际,特向教育科学出版社的领导和编辑致以崇高的敬意和衷心的感谢。

华东师范大学基础教育改革与发展研究所 黄书光  
2010年10月1日



# 目 录

导言 如何“在中国”进行基础教育改革? ——基于方法论的眼光 .....	1
第一章 中国基础教育改革的方法论意义 .....	7
一、从方法到方法论 .....	7
二、从方法论到基础教育改革方法论 .....	15
三、从基础教育改革方法论到“中国”基础教育改革方法论 .....	18
第二章 百年中国基础教育改革的前提预设 .....	22
一、基础教育改革过程中的前提预设 .....	22
二、基础教育改革前提预设的演进与启示 .....	76
第三章 百年中国基础教育改革的理论方法与对象的適切性 .....	83
一、20世纪20—40年代“新教育中国化”的探索 .....	85
二、改革开放以来基础教育改革適切性问题 .....	99
第四章 百年中国基础教育改革的基本单位 .....	122
一、基础教育改革的基本单位类型分析及其方法论意义 .....	122

二、基础教育改革中不同分析单位的复杂互动关系 .....	128
三、当代中国基础教育改革中基本单位间的关系性质 .....	153
<b>第五章 百年中国基础教育改革的思维方式 .....</b>	<b>158</b>
一、思维方式及其转型的“改革价值” .....	158
二、百年中国基础教育改革思维方式转型的核心线索 .....	160
三、百年中国基础教育改革思维方式的演进与转型 .....	162
<b>第六章 百年中国基础教育改革方法论的总体特征 .....</b>	<b>208</b>
一、改革主体的方法论意识和自觉日渐凸显 .....	208
二、研究方法论从经验—思辨方法论转向后实证主义方法论 .....	214
三、分析单位重心下移至“学校” .....	225
四、在思维方式的转型中重建理论与实践的关系 .....	226
五、“教育学立场”逐步确立为基础教育改革中的核心立场 .....	228
六、基础教育的改革走向内生交叉式改革 .....	233
<b>主要参考文献 .....</b>	<b>236</b>
<b>后记 .....</b>	<b>246</b>



## 导言

# 如何“在中国”进行基础教育改革？ ——基于方法论的眼光

中国的教育改革梦已经做了百年，改革的冲动时刻拨动着一代代人的心弦，刺激着他们的神经，但从来没有一个时代，像今天这个时代一样，对基础教育改革有如此强烈的渴盼和冲动，因为我们身逢一个前所未有的大时代。

何谓“大时代”？“大”在何处？“大”在这是一个变革的时代，只有求变才能有出路，才能有发展；“大”在这是一个转型的时代，不是某一点某一处某一局部的变革，而是整体形态和形式的变革，百年来的改革成败已经多次“敲打”后继者：只有整体性的变革，才可能是有效的变革。诚然我们在教育改革上已倾注了太多的热情和时间，但收获却总是与投入不全然成正比，根源之一就在于点状式的改革，使不同点之间顾此失彼，相互牵制，在于碎片化的改革，不同碎片掀起的波澜在彼此缠绕纠结中，时时抵消着、消磨着改革者最初的勇气，结果如同盐化清水，泥牛入海，渐成无声无息之势；“大”在这是一个问题丛生、风波不断的时代，既然要改变要革新要转型，就要打破已有的均衡，搅乱旧日的死水，把微澜变成波澜甚至狂澜，各种问题势必汹涌而来，令人目不暇接，疲于应对，但这恰是“大”时代最外显的特征，新问题的层出不穷洞开了创造和发展的新空间，敞开了可能走出的新路，它向同时代的人发出吁求：深入其中，驻足其上。

处在“大”时代之路上的我们，被一种“不要辜负这个时代”的激情和焦虑催促着匆匆而行，但如何保证我们的前行是真正的“前”行，而不

是“倒退”之行，甚至“南辕北辙”之行？回头凝望并审视已走过的改革之路，无疑是当代改革者必做的功课。带着这样的心愿和目的，我们尝试着停下脚步，沉入过往的教育改革之流，驻足已走出的阡陌纵横之路，试图以自己的眼光勾勒百年中国基础教育改革地图，探寻未来的走向。

我们试图以何种眼光和立场勾勒这幅地图？眼光和立场的不同，地图的大势和走势可能全然不同。沉浸在浩如烟海的史料之余，思索再三，我们确定的眼光是“方法论”，选择的立场是“中国立场”。

之所以确定“方法论”，原因有这样三点。一是李政涛从2007年开始，从导师叶澜教授那里接过“教育研究方法论”这门博士研究生课程，在备课、授课过程中形成的方法论敏感、方法论意识和方法论自觉日渐强烈，由此养成一种习惯性的“方法论眼光”，由此眼光看出的教育与教育改革，自然开辟出一片方法论的天地。二是在对已有资料爬梳钩沉之际，不断看到方法论的“幽灵”在百年中国基础教育改革的进程中徘徊，它留下的气息和轨迹四处弥漫渗透，但从未有人将这一隐而不彰的轨迹从暗处升至明处，成为一条可以触摸和运用的重大线索，我们试图成为抓住且描绘出这一方法论线索的人。与所有以学术为业的研究者一样，如此开掘性的研究工作，对我们构成的诱惑难以抵挡。三是课题总负责人，也是本套丛书的主编黄书光先生，以一如既往的宽厚和鼓励，激发了我们探索的信心，而且他就基础教育改革的历史与文化所做的大量奠基性工作，也在很多方面构成了本研究不可替代的基石。

当我们运用方法论的眼光审视百年中国基础教育改革的同时，也在用此眼光审视自己：我们是否有清晰的研究方法和研究对象的適切意识？是否有恰当的分析单位？是否在评判别人的同时，自己也会犯点状思维、割裂思维、静态思维、结果思维和线性思维的毛病？……如此省察是在提醒自身，运用方法论眼光审视研究对象的过程，其实也应变成审视自我的过程，变成滋润自我、改造自我和提升自我的过程，也是从“方法论意识”提升为“方法论自觉”的过程。

之所以选定“中国立场”，并非只是因为我们是“来自中国”的研究者，而是在于我们始终是在“在中国”研究基础教育改革。这样的“中国立场”在百年基础教育改革的长河中并不陌生，当陶行知先生如此言说“中外情形有同者，有不同者。同者借镜，他山之石，故可攻玉。不同者而效焉，则适于外者未必适于中”（陶行知，2008）<sup>35</sup>之时，已经彰显了“中国

立场”。但这并非“中国立场”的全部，表明和比较“中外情形”的异同，言只是“中国立场”的前提，并非实质。若以方法论的眼光来透析中国立场，关键的要义除了“适于外者未必适于中”这样的適切性思考之外，更在于系统性整体性的方法论思考。

以《黄河边的中国》而名动山林的曹锦清，近年来对“如何研究中国”的方法颇有心得。他提出了一套“研究中国”的方法论思考：“以中国为方法，以中国为中心，以中国为立场。”（曹锦清，2010）<sup>6</sup>

所谓“以中国为方法”，说明“中国”不只是方法施展和运用的对象，“中国”就是一种独特的研究方法、研究路径和策略，就是一种方法论的眼光，它本身成为研究中国的方法参照系和坐标轴。

所谓“以中国为中心”，它与“以中国为立场”形成互参之势，它“意味着对于中国自身的历史经验，包括近代以来的经验，尤其是改革开放的经验，必须重新加以梳理，不能用西方的理论加以套裁，这是关于以中国为中心的主要含义，它隐含着反对以西方为中心来考察中国自身的事物”（曹锦清，2010）<sup>6</sup>，反对一方（即西方）的同时，也表明了对另一方（即中国）的尊重，尊重中国自身的经验和历史，尊重中国研究者的天赋权利：有权利修正西方的理论，甚至修正西方审视和研究中国的眼光。百年来，包括基础教育改革在内的改革者们，一直受到这种“西方眼光”的缠绕和折磨，进而陷入了一个理论悖论：社会科学和教育科学的理论，近代以来几乎全部来源于西方。“没有这个理论我们无法观察中国自身的事物，而有这个理论我们又常常误读中国的经验，这就是我们近代的悖论”（曹锦清，2010）<sup>13</sup>。

曹锦清强调，走出这一悖论的途径，首先在于“返回国情，返回历史，返回实证”；其次是调整我们研究中国的路径，兼容“从内向外看，由下往上看”（曹锦清，2010）<sup>4</sup>。对于曹锦清思想中殷切的“中国情”，我们感同身受之余，也在品味他为何有如此强烈清晰的“中国观”？最终悟出的是一种深沉的“在场感”，他之所以能发出如此黄钟大吕之说，乃在于他一直置身于中国改革的“现场”，这是来自于实践现场的体悟，而非一己书斋中的空想和幻想。

我们以为，要获得对百年中国基础教育改革的真知灼见，是否“在中国现场”，可能是一个不能回避的前提条件。这种“在中国现场”就是曹锦清所言的“坐在中国身上研究世界的东西”，简而言之，就是“在中国”。

“在中国”之“在”，首先表明的是“立场”。什么是立场？在曹

锦清看来，就是你站在哪里，站在什么样的时空来看问题，因为这决定了你观察问题的整个视角。所以立场的第一个含义，是“时间”。第二个含义是“空间”。同样是审视中国基础教育改革，一个人站在中国空间，和站在日本空间，或站在美国空间，发现的问题、困境，以及得出的观点就会迥异。对于中国基础教育改革者而言，立场的“空间”内涵就意味着研究者是站在“中国之内”，而不是“中国之外”体察中国的基础教育改革。“一个研究者如果要达到有效的研究，这两个前置前提，越明朗越好，否则你的研究就可能产生盲目性”（曹锦清，2010）<sup>24</sup>。这是一个切身之谈和体知之论。其次，我们认为，立场还有第三个含义，即“学科”，站在不同的学科里，可能看出的世界同样大不相同，厘清立场同样是方法论的核心，也是当代教育研究方法论和基础教育改革方法论在双向滋养、双向建构的过程中，形成的新思想、新观点。

“在中国”之“在”，还表明了一种态度和心态，就是用踏踏实实的心态，发现、分析并解决中国自己的问题。它同时是一种尊重的态度：尊重吾国吾民，本乡本土的教育者和教育改革者真实的生存状态和真实的需要，在自力更生、因地制宜的改革思考和实践中，重建中国之“在”，它因此对任何“别国之在”、对“中国之在”的替代保持敏感和警惕。

本着这种“在”之立场和心态，本书首先明确时间立场，即以20世纪的百年为主要时段，并因现实和论述的需要延伸至21世纪初；其次，选定空间立场，努力不只使自己成为一个“在外”的旁观者，更成为“在内”的亲历者和体知者。笔者长达10年参与“新基础教育”改革的经历和经验，有助于自己“置身其中”，以“中国立场”作为基本参照系。再次，确立学科立场，书中甄别了基础教育改革中的哲学立场、政治学立场、社会学立场、文化学立场、经济学立场等相关学科的立场，及其与教育学立场的区别，并将“教育学立场”确立为研究百年基础教育改革的基本学科立场。

“在中国”之“中国”，似乎不言而喻，但并非没有进一步讨论和明辨的余地。

对于本书而言，“中国”之含义，首先在于一种对待中国的态度，即“中国自觉”，用欧阳康的话来说，就是：自觉守护“中国利益”，与合理履行“中国责任”；自觉探寻“中国道路”，与清醒回应“中国期盼”；自觉化解“中国难题”，与恰当彰显“中国信心”（欧阳康，2010）。在这个意义上，对我们而言，本书研究和写作的首要价值在于，在更加清晰中国基础

教育改革与发展的方向和道路的同时，也对自我到底有多大程度的“中国自觉”有愈加清醒的认知，可以毫不夸张地说，这是一次难得的提升自我“中国自觉”的思想之旅，我们真切地感受到自己就是中国基础教育的“主体”。

“中国”的第二个含义，在于基于中国自觉，对基础教育改革方法论中的中国经验、中国知识和中国道路的提炼与表达。对一个问题的追问总是让我们在研究和写作中“激动不已”：百年中国基础教育改革，已经为世界基础教育改革贡献了什么？还可以贡献什么？至少我们已然确信，百年世界基础教育改革，已经因为有了中国基础教育改革而变得有所不同，只是“究竟如何不同”，还需要在一个更广大的世界视野内加以阐明和论证。这一任务，本书还远未完成。

“中国”的第三个含义，在于把握中国基础教育改革面临的特殊问题和特殊困境，这是对第一义和第二义的具体化，无论是中国经验，还是中国道路，都来自于对中国问题的发现和解决。叶澜曾经以学校变革为例，指明了如何关注和把握中国基础教育改革特殊性问题的方向与路径。她认为，当代学校变革的中国特殊性，表现为两种形态：一是世界各国学校变革所面临的共同问题，在当代中国具体生境中的特殊表达；二是中国本身的教育与文化传统、社会发展历程与当前发展水平之复杂交互影响而生成的唯有中国具有的特殊状态。例如，穷国办大教育，教育投入不足；教育因人口基数大，需求旺盛而压力大；历史积淀和教育资源配置倾向性造成学校发展严重不均衡；等等。叶澜指出，在此背景下，如何在大学和中小学的合作研究中，形成研究中国学校改革问题的内在需求和自觉努力，形成以学校改革为单位的教育变革大视野，形成学校变革中理论研究与实践研究内源性的、多元与多层的相互转化和创生机制与策略等，即是中国基础教育改革面临的重大挑战。

“中国”的第四个含义，在于“中国”不是孤立之中国，不是地球中的孤岛。在我们看来，相比较曹锦清提出的“中国方法”和“中国立场”，“中国中心”的可能性和现实性值得存疑。如果在“欧洲中心”或“美国中心”之外，再造一个“中国中心”，动机自然好，但最终结果却似乎会伤及中国自身。如同复旦大学苏长和教授在一次演讲中所言：人类知识演进史表明，美国、英国、德国、法国、俄罗斯等能够成为不同时期世界人文社会科学知识生产的中心，是与其对世界事务的全面参与密不可分的，更大的格局和视野造就了这些国家知识的不断更新和突破。因此，“中国现在对世界事

务的深度参与，对中国人文社会科学知识转型是个历史性机遇。新的知识本体更有可能在中国与世界的互动中——而不是在回到传统国故中的中学本体，或者唯西学本体的解释框架下——挺立起来”（苏长和，2010）。因此，中国基础教育改革要真正赢得世界的尊重，完成从“取经知识”到“传经知识”的飞跃，也必须深度参与与世界基础教育改革的互动，而且互动的格局和视野还可以更加开放。百年来中国与世界基础教育改革的互动，主要是与欧美等发达国家的互动，我们总是劳碌于到遥远的异域去收获被预设为“先进”的眼光和思想，但相比而言，我们对发展中国家、亚洲国家的教育现代化研究、借鉴则不成比例。好在有人已认识到了以下这一点：

事实上，与中国更具共性和可比性的，是日本、印度、巴西以及泰国、韩国等亚洲国家和发展中的人口大国，尤其在教育发展战略、教育与经济的互动、农村教育等方面，这些国家的经验和教训更为重要。（杨东平，2003）<sup>340</sup>

换言之，我们一直缺少“从周边看中国”的视角和眼光。其实，周边世界的基础教育改革（如印度、泰国、越南等）的经验和教训，可能更切近于中国国情，更值得我们投入深长持久的目光，获得同情式理解和认知。

这恰恰构成了本书的缺失所在：百年中国基础教育改革的方法论思考，没有跳出中国的范畴，没有在中国与世界互动关联的格局上详加探明，有“为中国而中国”之嫌，这其实也是一种点状思维和割裂思维。然而，由于能力和时间等多重原因的限制，已经难以弥补了。我们期望今后能够将分析单位从中国基础教育改革，拓展到“中国与世界基础教育改革的相互关系”，由此，我们再看到的中国基础教育改革，不仅更“世界”，也会更“中国”。我们从不否认，在加深对世界理解的同时，也必定会加深我们对自身的理解。

## 第一章

# 中国基础教育改革的方法论意义

任何一个问题的提出和解决，都必须回到最初的地方，在那里探究起源、寻找血脉，这就是亚里士多德（Aristotle）所说的原点，也是他留给后来者的精神遗产：回到原点的思考方式——不断地从原点出发，不断地回到原点。探寻百年中国基础教育改革方法论的演变及其内涵，其首要的任务是厘定何谓“基础教育改革方法论”。这一问题的厘清和阐明，构成了探寻中国基础教育改革方法论的逻辑起点，同时也为后面的系统阐发提供了一幅“概念结构”地图。该地图的描绘和勾勒，需要不断地回到概念的上一级概念之中，这既是一个究根溯源的过程，也是一个廓清思绪的过程。因此，本章将从方法概念的提出和阐发开始，延伸到方法论的普遍内涵，进而探寻基础教育改革方法论的含义，并分析“中国”基础教育改革方法论的现实性与可能性，显然，这是一个从普遍到特殊，从外围向核心层层逼近的思考理路：方法→方法论→基础教育改革方法论→中国基础教育改革方法论。

### 一、从方法到方法论

#### （一）什么是方法

“方法”一词在我国最早见于《墨子·天志中》：“中吾矩者，谓之方，不中吾矩者，谓之不方。是以方与不方皆可得而知之，此其故何则方法明也。”此处指度量方形之法。在中国的语言文字中有多种表示法，诸如方、



法、道、术、策、计、辙、谋略、办法、路子等，足见我国人民从古到今都十分重视对方法的研究，在希腊文中，“方法”一词写作 *μεταοδος*。*μετα* 是“沿着”、“顺着”的意思，*οδος* 意为“道路”，所以，其字面意思是“沿着（正确的）道路前进”。显然，在古希腊人心目中，“方法”就是要给人们指出前进的道路。古人的这个初衷至今仍然保留在我们对“方法”一词的理解中（杨宗，等，1988）<sup>3-4</sup>。

《韦氏词典》电子版指出，从词源学上来看，“method”来源于中世纪英语，是“规定疗法”的意思（prescribed treatment），其来源于拉丁文中“methodus”，希腊文中“methodos”，是希腊语中“meta”与“hodos”的合成，大约形成于15世纪，有以下四层含义。

1. 为达到某一目标的程序或过程：如 A（1）被某一特定学科或艺术所采用或与之相适的系统化程序、技巧或研究方式；（2）为教学而展示材料所遵循的系统性计划；B（1）关于做某事或为了做某事的一种方式、技巧或过程；（2）一种技能和技巧体系（a procedure or process for attaining an object; as a（1）: a systematic procedure, technique, or mode of inquiry employed by or proper to a particular discipline or art（2）: a systematic plan followed in presenting material for instruction b（1）: a way, technique, or process of or for doing something（2）:（a body of skills or techniques）。

2. 关于科学研究原则和技巧的学科（a discipline that deals with the principles and techniques of scientific inquiry）。

3. 一种有序的安排、发展或分类、计划；井然有序和规则性的习惯性行为（a: orderly arrangement, development, or classification, plan; b: the habitual practice of orderliness and regularity）。

4. 大写时表示为演员采用的，为了获得对扮演人物的内部个性的认同的一种戏剧性技巧（capitalized: a dramatic technique by which an actor seeks to gain complete identification with the inner personality of the character being portrayed）。

同时，《韦氏词典》电子版还指出了几个与“method”相近的同义词，包括“mode”，“manner”，“way”，“fashion”以及“system”，都是指为达到某一目的而采取的方式或程序。其中，“method”指的是通常分步骤的有序的逻辑安排（如有效的教学方法）；“mode”指的是遵照习俗、传统或个人爱好的程序或过程（如首选的交通方式）；“manner”与“mode”接近，

但可能指以独特或者与众不同的程序或方法（如一种奇怪的行为方式）；“way”是一个非常普遍的并且可能被用来替代任何前面提过的单词（如拥有他自己的做事方式）；“fashion”可能意味着一种独特的或特有的做事方式（如用他典型的方式乱冲）；“system”指的是一种发展完全或者谨慎形成的方法，其通常强调合理的秩序井然（如文件编排法）<sup>①</sup>。

当代中国学者也以不同的角度定义其心目中的“方法”，不同定义背后展现了不同的视角和思维方式。

有人认为：方法是达到某种目的所应遵循的活动方式和法则，是取得某种成果的精神性工具和手段（袁贵仁，1990）<sup>253</sup>。这一定义来自于“目的一手段”的角度。

有人指出：方法范畴发展到现在，已经成为一个极其广泛的概念，一般是指人们为了解决理论的、认识的、实践的、日常生活的等特定任务，或为了达到一定目的所选择和采取的手段、途径和方式的总和，或人们在认识世界和改造世界的活动中，为实现特定目的自觉遵循主客体统一规律制订的用以把握、改造客体的主体行为的规则、程序、途径等活动方式的总称（覃正爱，2008）<sup>3</sup>。这个定义包含的内容是：（1）方法是主体认识和实践活动的方式；（2）作为主体活动方式的方法是主体创造性的产生和体现；（3）作为主客体统一规律和主体创造性凝结成的方法，同时又是主客体相互作用的需要和必然产物。显然，对方法作出这样一种理解，就具体清楚地揭示了它作为主客体相互作用中间环节的理论性质，既纠正了人们或者把它仅仅看作是主观随意选择，因而和客体无关或者是看作仅仅由客体存在和发展的规律单方面决定的片面性观点，同时又吸收了中外学术界有关论述的合理因素。方法总是作为一个系统而存在的，一般包括目的方向选择、途径选择、策略手段选择、工具选择以及操作程序选择等五个层面。

还有人从方法的构成要素来定义方法：方法就是为解决某个课题所采用的手段和程序的总和（曾近义，1990）<sup>385</sup>。这个提法中包含这样三个要素。（1）是为解决某个课题而采用的。由此就规定了所要采用的手段和程序的范围，对应于不同的研究课题就要采用不同的手段与程序体系。（2）所采用的手段。包括物质手段（如各种仪器设备等）和思维手段（如科学知识、理论、概念、范畴、规律等）。前者亦可称为“硬件”，后者亦可称为“软

① <http://www.merriam-webster.com/dictionary/method>, 2009-10-02 访问。