

教育研究的哲学

Philosophy of Educational Research



理查德·普林 ■ 著
(Richard Pring)
李 伟/译

哲学应该被看作是教师和研究工作者认真反思他们的实践活动的一部分，并且是主要的一部分。哲学开始于人们对自身活动意义的困惑，包括活动的目标、隐含的价值、假设什么是对和错、什么是真和假，什么是值得和不值得。当别人还没有觉察到行动上的自相矛盾或者它不稳固基础的时候，哲学努力去理解。在努力去理解的过程中，人们设法澄清某人的意思是什么，结果发现原先被认为很简单的东西，实际上很复杂。

■ 丛书主编：陆有铨 石中英

0-02

京師 教育哲学译丛
JINGSHI JIAOYU ZHEXUE YI CONG

教育研究的哲学

Philosophy of Educational Research

理查德·普林 (Richard Pring) 著

李 伟/译

版权声明

本书中文简体版由 Continuum International Publishing Group 授权北京师范大学出版社在中国境内独家出版发行。版权所有，翻印必究！

Copyright © 2008, Beijing Normal University Press

Authorized translation from the English language edition, entitled *Philosophy of Educational Research 2nd edition* by Richard Pring

Copyright © 2004 by Richard Pring

The work is published by arrangement with the Continuum International Publishing Group

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission.

图书在版编目(CIP)数据

教育研究的哲学/(英)普林(Pring, R.)著;李伟译.—北京:
北京师范大学出版社, 2007.11
(京师教育哲学译丛)
ISBN 978-7-303-08878-2

I. 教… II. ①普…②李… III. 教育哲学—研究 IV.
G40-02

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 155436 号

北京市版权局著作权合同登记图字:01-2008-1600 号

出版发行:北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码:100875

印 刷:北京新丰印刷厂

经 销:全国新华书店

开 本:170 mm × 230 mm

印 张:11.25

字 数:170 千字


印 数:1~3 000 册

版 次:2008 年 5 月第 1 版

印 次:2008 年 5 月第 1 次印刷

定 价:20.00 元

责任编辑:郭兴举

装帧设计:

责任校对:李 菡

责任印制:马鸿麟

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:010-58800697

北京读者服务部电话:010-58808104

外埠邮购电话:010-58808083

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:010-58800825

第二版前言

第二版较之第一版做了一些修改，部分是为了回应批评，部分是因为上一版在表述上存在的瑕疵，部分是因为我必须反思自己过去所从事的活动的本质，即：有关教育的哲学实践，尤其是关于如何开展教育研究的哲学实践。如同第一版一样，本书的修改获益于我反复阅读的威尔福莱德·卡尔教授（Wilfred Carr）的研究成果（Carr, 2003）。当然，关于如何做哲学研究，我有自己的观点及其前提假设，这些假设有必要清楚地表达出来，并接受大家的批评。反省智慧（*reflexive intelligence*）应该是所有专业实践的核心，而专业实践是指按一定规则和人们对已有实践的理解而工作。但是，恰恰是反省智慧，让我们反思实践规则和有关先前实践的理解的本质，使得我们可以对这些规则和理解加以改进或者调整，使得它们能够适应新的、先前没有预见到的情境。从这个意义上讲，实践哲学是一种特别的审思（*deliberations*）。

另一方面，尽管有关教育，尤其是关于教育中的研究活动的哲学，在不同时代和不同地方会有所不同。但是，超越时间和空间的差异，仍然存在有许多共同的问题和主题，这些问题和主题使得这种实践的审思最终成为哲学的思考。这些问题和主题主要关注知识的性质以及人们能不能获得知识；关注“人之为人”和“像人一样行动”意味着什么；关注我们认为值得我们全力追求的价值基础是什么；关注身心之间以及个体与社会之间的关系。这些问题，尽管不断地被人们改写，但永远是我们思考教育和思考如何理解与实施教育研究时要面对的核心问题。

总序

从洛森克兰兹的《教育学的体系》一书的出版（1848年）算起，教育哲学的历史已经一百五十多年了。中国的教育哲学研究相对来说则晚了许多，从杜威来华讲学（1919年）开始算起，迄今不足百年，而且中间还中断了一段时间。20世纪80年代初，我国开始重建教育哲学。经过二十多年的建设和发展，我国教育哲学的研究和教学都取得了令人欣慰的成就。

1980年，我国在高等院校中重开教育哲学课。为适应教育的需要，以前曾长期从事教育哲学研究和教学的老一辈学者率先进行教育哲学的研究，积极开展我国教育哲学的重建工作。尤其令人可喜的是，在他们的带领和帮助下，一部分中青年同志和哲学工作者也参加进来，这不仅给我们的队伍建设注入了新的血液，而且也使教育与哲学的结合向前迈出了一大步。因教学而研究，教学又为研究培养后备力量。正是在教学和研究的良性互动中我国的教育哲学逐步前进，体系不断更新，研究的问题领域不断扩展，在一些重大理论和实际问题上作出了自己的贡献。目前出版的教育哲学专著已有几十本之多，论文更是不计其数。

在这二十多年中，我国教育哲学在学科建设上的成就大致表现为五个方面。一是以马克思主义为指导，重建教育哲学学科体系。二是拓展了教育哲学的研究领域，教育哲学的研究从教材编写深入到专题问题的研究。三是对中国传统教育哲学思想进行了初步的整理和阐述，开始了中国教育哲学

研究“本土化”的努力。四是进行了现代西方教育哲学的系统研究，翻译了一些西方教育哲学著作，介绍了主要教育哲学流派。五是成立了专门的研究机构——中国教育学会教育学分会教育哲学专业委员会，组织和指导教育哲学学科的研究开展。

然而，对于一门学科而言，二十多年还是很短暂的。我们虽然取得了不少的成绩，但是在很多方面还只是刚刚起步。而且，在这二十多年的发展中，我国教育哲学一直遭受着身份合法性的质疑；对于教育哲学研究的范围和内容，也是仁者见仁，智者见智，莫衷一是。下面仅就教育哲学研究中几个关系问题，谈些极不成熟的考虑。

第一，教育学与哲学的关系。这个问题，涉及教育哲学学科的性质及其地位问题。教育哲学，顾名思义是教育与哲学的合金，它以一定的哲学观为指导，来回答教育理论和实践中的根本问题。因而在哲学家的眼中，它是哲学中的分支学科；而在教育家的眼中，它却是教育学科中的基础学科；而且它从产生之日起，即列入教育学科之中，是教育学中的重点学科。所以教育哲学，常常是哲学家嫌浅，而教育工作者又难读的一门学科。

由于教育哲学，是以哲学作为理论基础的，因而在前苏联的教育学科中不把它列为单独学科，理由是苏维埃教育学就是以马克思列宁主义哲学为基础的。这就使我们在全国解放后全面学苏的过程中，在高等师范院校取消了教育哲学一科的开设，直到1979年全国教育科学工作会议之后，才决定重开教育哲学。

教育哲学以哲学为基础，并不能成为它不能独立开设的理由，因为教育理论和实践中的许多重要问题，是需要以辩证唯物主义和历史唯物主义的观点和方法来求得解答的。为此，教育哲学的开设，正是要发挥哲学在教育学科中的指导作用，以体现出它的理论性、综合性、批判性等特点。

第二，教育哲学与其他学科的关系。这个问题也涉及教育哲学的独立存在问题。从我国教育哲学的发展来看，已从求体系的完整转向专题的研究，通过专题研究之后，再回过头来考虑体系，可能体系的建立更有实据，更具科学性。但无论是学科体系还是专题研究，都会遇到同其他教育学科的某些重复问题。就科学的发展来看，边缘学科和交叉学科的出现，使学科之间的

联系更为密切，在某些问题上的重复出现是在所难免的，只是应有不同的侧重点和不同的阐发而已。教育哲学与其他教育学科的关系，也同样存在着这样的问题。问题不在于重复，而在于能否在论述问题时有别于其他学科，现仅就一例来作说明。

如传统教育与现代教育之争，在西方教育史中是长期存在的一个悬而未决的问题，由此出发，涉及教育的社会本位与个体本位之争，在教学论和课程论中，涉及分科教学与活动教学和教材编排上的分科与综合之争等。这些问题，有的出自教育史，有的出自教育社会学和教育心理学，还有的出自教学论和课程论等，今天又以不同形式在重演着。教育哲学如能以科学的哲学观和方法论为指导，系统地、历史地来阐明这些问题，以求得科学的解决，它将会做到问题出自各科，而解决问题的方法又别于各科，所以表面看来，似乎是问题的重复，但就其实质来说，对问题的论述和解决并不重复。有的问题，寻求一下它的哲学基础，其是非、真伪即不辩自明。

更何况教育哲学，今天已将研究的重点转向专题的论述，如教育的民主、自由、公正、协调，教育现代化与后现代的关系，对西方当代教育哲学及其流派的评价，建立有中国特色的教育哲学等，都是面临的重要课题。总之，教育哲学需要研究的历史课题和现代课题，不胜枚举，教育哲学的发展前途是无限宽广的。

第三，教育哲学研究中的中外关系。我国教育哲学的建设过程基本上走着两条路：一条是翻译和介绍国外的有关名著，一条是在引进的基础上进行自我编著。从其哲学基础来分，主要的是德国古典哲学、美国实用主义和马克思主义三大方面，现就其代表作做些简述。

范寿康的《教育哲学大纲》，是以康德的“三个批判”为基础，对教育哲学的概念及其研究方法，和它的基本内容：“教育论理学”、“教育美学”、“教育伦理学”作了概述，提出了教育中真、善、美的比较完整的体系。吴俊升的《教育哲学大纲》，是以杜威的实用主义（该书称实验主义）为基础，除了论述教育哲学的性质及其意义和研究方法外，对教育哲学的根本问题提出了“心灵论与教育”“知识论与教育”“道德哲学与教育”和“社会哲学与教育”四个问题。在这两本专著中，既有引进，又有独创，这充分体现出我

们先哲们的智慧和创造精神。由此而形成了我国教育哲学的初步体系：含有教育的本质、价值、目的和真、善、美（即知识、道德、审美）等多方面的教育内容。另外，在哲学观上，除了原有的德国古典哲学和美国的实用主义外，又增加了以马克思主义为指导的教育哲学，林砺儒的《教育哲学》可以作为代表作；此外，杨贤江的《新教育大纲》，钱亦石的《现代教育原理》，张栗元的《教育哲学》等，都是以马列主义观点为指导的《教育学》和《教育哲学》论著。它们是在白色恐怖下的艰辛创作，其书值得我们认真阅读，其战斗精神更值得我们学习和发扬。

嗣后，特别是在1980年教育哲学重建之后，西方的《教育哲学》新著不断引进，我国的《教育哲学》著作也大量出版，形成今天蓬勃发展的局面。这些都是大家所亲历和目睹的事，不再一一表述。

当前摆在我们面前的任务是：应当向我们的先辈学习，在引进中加强独创，立足本国，面向世界，坚持以科学发展观为指导，批判地吸取，为丰富和发展我国的教育哲学研究服务。

第四，教育哲学研究中的古与今的关系。在这个问题中只限于论述我国古今教育的关系，也就是如何批判继承我国优秀的教育历史遗产，使其为现实的教育服务问题。

中国是一个有五千年悠久文化历史的古国，而且有着重视教育的优良传统。我国古代的教育思想，在天人合一、政教统一、文道结合、言行一致等主要方面，都有精辟的论述，应是我们教育哲学建设的丰富资源。另外，在学术研究上，有重考据和重义理的不同学风；在道德修养上，有主内和主外的不同主张；在文艺创作上，有文与质、形与神、刚与柔、虚与实等不同风格，等等，都是教育哲学研究的重要素材。就教育方面来说，仅以儒家孔子的教育思想而论，无论是“有教无类”的教育宗旨；培养君子、士、成人的教育目标；“子以四教，文行忠信”的教育设施；因材施教、启发诱导、学思结合、身体力行等教育教学原则和方法；还是学不厌、教不倦、教学相长、爱生如子和以身作则的伟大教师人格；都是我们教育哲学建设中的宝贵资料。孟子论性善，荀子论性恶，不仅在人性问题上提供给我们许多可资研讨的材料，而且，由此而引申出的内省与外烁的教育路线和方法，也是今天我们在

研讨环境和教育的影响与发挥学生的学习主动性和主体作用问题方面的重要理论参考。

这里只是例举了儒家，其他诸子百家的哲学和教育思想尚属阙如。总之，一部中国古代文化史和教育史，是我们建立有中国特色的教育哲学取之不尽的资料宝库。我们要以科学的方法，实事求是的态度，来对待我国的历史遗产，挖掘对建立有中国特色的教育哲学有用的资源。这是历史赋予我们的重任，也是时代向我们提出的要求。

第五，教育哲学研究中理论与实践的关系。理论来自于实践，反过来为实践服务，这是任何学科建设的共同要求和任务，教育哲学也不例外。但是教育哲学工作者与教育实践的关系，不一定要要求亲临现场去总结经验，但他应当了解实践，并对总结出来的经验进行理论的评估，以确定其正确与否。比如当前在办学体制、道德教育、教学及课程改革等方面，进行了广泛的实验，提出了诸多新的问题，教育哲学应当高屋建瓴地对这些问题进行评析，正者扶之，错者去之，以发挥其理论指导实践的作用，推进教育事业的健康发展。


当前的教育实际问题，俯拾皆是，如教育思想中人文与科学的关系、基础教育中普教与职教的关系、落后地区的扶贫与加强文化教育的关系、办学中普及与提高、一般与重点的关系，等等，不胜枚举。我们的教育哲学工作者能否在这些问题上有发言权，正是考验教育哲学能否存在和发展的前提，望同志们善自为之。

最后，简略谈谈教育哲学工作者在科研中的争鸣与合作的关系问题。争鸣与合作是推进学术发展不可缺少的两项工作。教育战线的争鸣还很不够，没有学术上的争论，就不会有学术的繁荣。对一个问题持有不同意见和态度是常见的事，而且是好事，只有通过讨论和辩驳，坚持正确的，克服错误的，才能逐步接近真理，繁荣学术。但在争鸣中，一要认真思考，不发空论；二要发扬学术民主，虚心听取不同的意见，坚持真理，修正错误；三要与人为善，不要出言不逊，更不要互相攻讦。这就要求在争鸣中要有合作，要善于同有不同意见的同志相处；特别是对一些大的项目，还需要齐心协力，合作攻关。所以争鸣和合作是推动学术发展的两个车轮，只有协同工作，才能胜

利前进。我们这个团体是和谐的、团结的，由此感到无限的欣慰！

教育哲学专业委员会，在教育哲学学科的研究和发展中，起着重要的组织作用，我们要充分地利用这个组织，为大家的研讨和创作提供有利条件，加强交流，定期开展讨论，并组织论著出版等。希望专业委员会要加强指导，在出书上，要严格把关，宁缺勿滥，以确保学术上的纯洁和著作上的高质量。

我本人作为一个教育哲学工作者，已退休蛰居，既乏理论研究，又欠实际调研，拉拉杂杂地讲了上面这些话，虽系“老生常谈”，但为“求其友声”，恳祈同志们批评指正！



2006年8月10日

目 录

CONTENTS

第一章 背景：教育研究的批评 1

第二章 教育研究的焦点——教育 实践和政策 8

第一节 教育研究的特殊性 8

第二节 澄清“教育”概念 9

第三节 教育概念 12

第四节 教育的基本概念 17

一、人和人的发展 18

二、学习 21

三、教学 22

第五节 教育话语 24

第六节 研究“教育实践” 26

第七节 结论：教育型社区和学习型
社会 28

第三章 各种类型的研究和它们的 哲学基础 30

第一节 两种传统 30

第二节 教育研究的多样性 32

一、观察 32

二、实验 35

	三、调查	36
	四、访谈	37
	五、个案研究	39
	六、历史研究	41
第三节	教育研究错误的“二元论”： 定量研究与定性研究	42
第四节	研究方法和哲学假设	54

第四章 教育研究中的基本概念及

其冲突

第一节	教育研究的逻辑地图	56
第二节	基本概念	58
	一、实在论和客观性	58
	二、因果解释	61
	三、解释人类行为	64
	四、真理	69
	五、事实	72
	六、理论	74
	七、知识	76
第三节	常识性解释	79
第四节	结论	84

第五章 相互竞争的哲学立场

第一节	实证主义	86
第二节	政治算术传统	92
第三节	解释理论：意向、主观性和 现象学	94
第四节	解释理论：社会实在和人种学	100

第五节	后现代怀抱	106
第六节	结论：知识、可错性和教育 研究的政治	111

第六章 对实践的研究：行动研究 和实践者研究 115

第一节	教师即研究者	115
第二节	理论和实践	120
第三节	行动研究	126
第四节	研究	129
第五节	结论	133

第七章 教育研究的伦理维度 134

第一节	伦理学	134
第二节	原则	138
第三节	品德	144
第四节	民主价值	146

第八章 结论：教育研究的性质和 未来 149

参考文献	156
-------------	-----

第一章 背景：教育研究的批评

教育研究的数量是十分惊人的。在美国，联邦和州政府每年资助的教育研究经费在 10 亿美元以上。在《英国 2001 年研究评价》中，有 2045 个会员单位被评为研究积极分子，这个数字比 1996 年少了 800 个。由于研究实行经费资助制度，因此对研究者的研究进行评估变得极为重要。作为评估的结果，有些大学变得越来越缺乏研究经费。尽管对某些大学来说研究经费是十分紧缺的，但是英国每年的公共经费为教育研究提供的资助差不多也有 1 亿英镑（Hargreaves, 1996，脚注 1；1997）。

另一方面，许多人认为这些钱使用不当。这种意见在由不列颠教育和劳动就业部资助的“希利奇报告”（Hillage Report, 1998）（以 Hillage 的名字命名）中就有反映。首先，该报告批评了教育研究，认为教育研究没有为政府提出的问题提供答案，也就是说教育研究没能就政府有关班级规模、学校组织或学前教育等政策决定提供帮助。其次，它认为教育研究没能在诸如阅读教学、学生分组以及教学方法等方面的专业实践给教师提供帮助。第三，教育研究支离破碎缺乏系统，尽管它们常常研究相同的问题，但是却从不同的立场出发，并且使用不同的样本，因此没有办法为教育实践和教育决策提供一个一致的和可靠的基础。第四，教育研究通常具有政治倾向性或者由政治驱动，也就是说，在教育研究项

目中不带有意识形态基础的研究者是凤毛麟角的（Tooley 和 Darby, 1998）。

类似的批评，几年以前在政治舞台上就已经出现了。斯基德尔斯基（Skidelsky）议员在众议院提交的议案中，就批评了现有教育研究的经费拨款制度。他提议把高等教育拨款委员会的教育研究经费拨款权移交给教师培训机构，由教师培训机构负责教育研究经费拨款。

此类研究的许多研究成果，我宁愿把它看做一种不可控的理论生长、一种对教学发生其中的情境的过分强调，这些情境被认为是理解阶级、性别和种族问题的密码，一种对有关什么有用、什么没用的可检验假设的极端匮乏状态（Bassey, 1995, p. 33, 与它放在一起的是他发表于《时代·教育增刊》上的精彩的回应文章）。

对研究的这种怀疑态度决不囿于教师和政策制定者；或者说，事实上，也不局限于英国。在教育研究共同体内部也有对教育研究的批评。哈格里菲斯（Hargreaves, 1996），引用北美地区有关教育研究的批评，并以他自己由利弗护姆基金（Leverhulme）资助的研究为例，认为：尽管每年都有大笔的钱花在教育研究上，尽管每年都有很多人被评为研究积极分子，但是并没有形成相关可积累的知识体系，而必须有这种知识体系才能使我们的教学（像医学一样）成为以研究为基础的专业实践。正因为如此，我们必须做出一些变革。首先，必须改变教育研究的内容，其次是改变教育研究的管理和发起。研究内容必须集中在教与学的实践上，通过教育研究建构充分又可靠的知识体系，让这些知识体系服务于阅读教学或者学生分组等课堂专业实践，为这些实践活动提供指南。当然这样的知识体系肯定很复杂，需要我们灵活运用它，因为各种情况和境遇以及教师和学生的个性都会影响研究结论的適切性。无论如何，这样一种研究依然是有可能的。教师应该（像医生投身于以研究为基础的医学发展一样）潜心于识别研究需要，努力阐明研究问题以满足这些需要，仔细收集研究资料，让研究“深深地植根于日复一日的教师专业实践之中……”可以说，“专业研究人员”与教师之间的关系应该是十分不同的，因为教师与研究方案的确定以及研究的实施结合得更加紧密。当然，这

是重复斯腾豪斯（Stenhouse，1975，第10章）的观点，那就是，惟有教师有机会获得并且明理解课堂活动所需资料的复杂性。

正如哈格里菲斯通过他的资料表明的一样，对教育研究质量和適切性的关注决不是英国一个国家特有的现象。我们可以引用罗蒂（D. Lortie，1975）的话：

“教学活动从来都不围着研究人员对问题及其解决办法持续、实践和以实践为导向的研究转，我们发现，在大学里正是研究奠定了专业活动的基础……新教师一切从零开始，对前人有关类似问题的应对方法和解决方案一无所知，这种状况到了令人吃惊的地步……”

这些问题，近年来在《教育研究者》杂志上已经进行了非常彻底地讨论（Slavin，2002）。卡尔·基斯特尔（Carl Kaestle，1993）问过这样的问题：“教育研究为什么声名狼藉？”在讨论这类问题的一个论文集里，古德莱德（Goodlad）也坦率地提出了这个问题：

“对教育研究的批评以及认为教育研究毫无价值的观点在政坛和商界、在公共市场，甚至在许多学校教育工作者当中都是老生常谈。事实上，相当多的人支持这样的观点：大多数教育研究专门机构——中学、学院和大学教育系，都可以取消。”（Berliner等人，1997，p. 13）

但是，看起来理由并不主要是因为缺乏充分的知识基础。事实上，对那些认为教育研究没有能够提供经过仔细检验并用以指导实践的普遍性知识的批评，盖格（Gage）进行了反驳。但是盖格也承认教育研究者应该承担一部分责任，因为他们没能开发出一种有效的理论框架，只有在这样的理论框架下才能开展可靠的研究以支持教育理解和教育实践。为了满足那些想知道我们凭什么支持某一政策而不支持另一政策，或者想知道我们凭什么支持某种教育实践而不支持另一教育实践的那些人的需要，我们必须对已有教育

研究进行“元分析”（meta-analyses）（Cooley 等，1997）。伯林纳得出了相似的结论：这样的知识基础是有的，但它不是按照与教师管理者和政治家相关的方式综合在一起的。

然而，斯克里文（Scriven）的观点就要激烈得多，他说教育研究“本身并没有对我们所谓的教育研究的‘主要社会责任’做出一点儿贡献”。事实上，他又一次使用了我们现在已经习以为常的医学方面的例子：

“如果医学的研究仅仅是为了解释疾病，既不识别疾病也不治疗疾病，那么我们会毫不犹豫地说医学没有履行自己主要的社会责任。”（Gooley 等，1997，p. 20）

肯尼迪（Kennedy，1997）在其书中对这样的争论做了最好的总结，并被希利奇加以引用。对于教育研究没能对教育实践产生重要影响的原因，肯尼迪做了四点解释：一是因为教育研究好像与教育实践不相干；二是相比其他领域的研究（尤其是社会科学），教育研究的质量低；三是教育研究让人难以接近；四是教育系统自身缺乏在研究基础上思考问题和进行决策的能力。

拉格曼（Lagemann）对美国在这方面的争论做了如下总结（1999，p. 3）：

“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藐视和贬损的了。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。”

对教育研究的这些批评产生了两种结果。一种结果认为教育研究毫无价值，不值得投钱而应放弃。它的质量和适切性受到了质疑，因为人们看到，教育研究带着自有的一套专门术语（这些术语通常是专门的、抽象的和含糊的），游离在纷繁复杂、日常和现实的教育世界之外。另一种结果认为教育研究尽管总体上不是毫无价值的，但是需要更多的外部控制，才能达到服务目