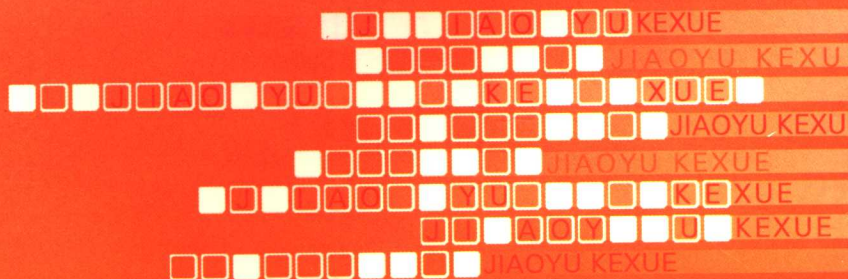


教育科学

研究方法

杨晓萍 主编



西南师范大学出版社

教育科学

研究方法

杨晓萍 主编

北京师范大学教育科学出版社

杨晓萍 主编

著：杨晓萍

副主编：杨晓萍

北京师范大学教育科学出版社

(21700) 杨晓萍 杨晓萍

http://www.bnu.edu.cn

北京师范大学教育科学出版社

ISBN 7-309-04332-1

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

JIAOYU KEXUE

西南师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育科学研究方法/杨晓萍主编. —重庆:西南师范大学出版社, 2006. 6

ISBN 7-5621-3610-6

I. 教... II. 杨... III. 教育科学—研究方法

IV. G40—034

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 053298 号

教育科学研究方法

主 编 杨晓萍

责任编辑:杨 萍

封面设计:戴永曦

出版发行:西南师范大学出版社

(重庆·北碚 邮编 400715)

(网址: www.xscbs.com)

印 刷 者:重庆圣利印刷厂

开 本:890mm×1240mm 1/32

印 张:12

字 数:330 千字

版 次:2006 年 6 月 第 1 版

印 次:2006 年 6 月 第 1 次印刷

书 号:ISBN 7-5621-3610-6/G · 2275

定 价:26.00 元

前 言

“科教兴国,教育先行”。当前,突飞猛进的社会发展,在为教育提供众多发展机遇的同时,也给教育提出了更高的要求 and 严峻的挑战。教育要发展,教育要改革,必须加强教育科学研究。

任何科学研究都离不开方法。探索、发现、揭示研究对象本质属性和规律的研究过程本身,必须借助一定的方法才能得以实现。教育科学研究方法对于教育科学研究能否取得成效以及成效的大小,往往具有决定性作用。对于从事教育科学研究的工作者而言,学习和掌握教育科学研究方法之重要性自是不言而喻。

本书较为全面、系统地探讨了教育科学研究方法。第一章从整体上把握了教育科学研究方法之梗概;第二章论述了作为教育科学研究过程初始环节和关键环节的选题;第三章至第九章重点介绍了观察法、文献法、调查法、个案研究法、内容分析法、行动研究法、教育实验法等7种常用的教育科学研究方法;第十章讨论了作为教育科学研究过程最后环节的研究报告的撰写。

本书文字简洁,通俗易懂,取材新颖,例证充分,各章之后附有相关案例,操作性强,以便读者学习和应用。可作为高等学校教育学科的教学用书,也可供广大教育工作者和教育科学研究人员参考、使用。

本书是集体智慧的结晶。主要是在杨晓萍教授十余年来讲授“教育科学研究方法”这门课程的基础之上,整理、修改、充实而成。全书先

由杨晓萍教授拟定基本框架和撰写提纲,然后分工撰写各章内容。具体分工如下:杨晓萍(第四章);桂诗章(第一章、第二章);王志成(第三章);黄俊(第五章);吕晓(第六章、第七章);刘智成(第八章);梁艳(第九章);李阿芳(第十章)。最后由杨晓萍教授统稿、定稿。

本书在编写过程中,参阅了国内外不少相关研究成果,在此,谨向有关专家和学者一并表示诚挚的谢意。本书的出版,得到了西南师范大学出版社的大力支持,谨致衷心的感谢!

鉴于水平有限,书中疏漏与不足实为难免,敬请专家、同行及广大读者不吝赐教,予以指正。

编者

2006年4月

目 录

第一章 绪 论	(1)
第一节 教育科学研究方法的基本概念	(1)
第二节 教育科学研究的对象、特点和步骤	(5)
第三节 教育科学研究方法的类型、历史沿革和发展趋势	(16)
第二章 教育科学研究选题	(32)
第一节 选题的意义	(32)
第二节 课题的类型	(35)
第三节 选题的原则、策略和方法	(41)
第四节 课题论证	(53)
附录一：国家教育科学规划课题指南	(56)
附录二：课题论证举例	(60)
第三章 观察法	(66)
第一节 观察法概述	(66)
第二节 观察的方法	(72)
第三节 观察记录方法	(81)

第四节 观察法的实施	(91)
第五节 课堂观察法	(102)
附录:观察方案设计样例	(110)
第四章 文献法	(112)
第一节 文献法概述	(112)
第二节 教育文献种类及主要分布	(118)
第三节 文献检索方法	(124)
附录:文献摘要举例	(129)
第五章 调查法	(131)
第一节 调查法的概述	(131)
第二节 访谈法	(138)
第三节 问卷法	(146)
附录一:访谈提纲样例	(167)
附录二:调查问卷样例	(168)
第六章 个案研究法	(175)
第一节 个案研究法概述	(175)
第二节 个案研究的基本方法	(181)
第三节 个案研究的原则与程序	(186)
第四节 个案研究法的类型及其研究例证	(198)
附录一:个人个案研究	(204)
附录二:机构个案研究	(208)
附录三:团体个案研究	(212)
第七章 内容分析法	(214)
第一节 内容分析法概述	(214)
第二节 内容分析法的程序	(220)

第三节 内容分析法的应用模式·····	(233)
附录一:近年来我国教育技术研究的内容分析·····	(239)
附录二:我国建国以来三套初中历史教科书的分析·····	(243)
第八章 行动研究法 ·····	(247)
第一节 行动研究法概述·····	(248)
第二节 行动研究法的研究程序·····	(267)
第三节 行动研究法的应用·····	(272)
附录:教师行动研究案例·····	(277)
第九章 教育实验 ·····	(282)
第一节 教育实验的概述·····	(282)
第二节 教育实验的变量·····	(301)
第三节 教育实验的研究程序·····	(309)
第四节 教育实验设计的基本模式·····	(315)
附录:数据处理教学方法的实验研究·····	(327)
第十章 教育研究报告的撰写 ·····	(333)
第一节 教育研究报告撰写概述·····	(333)
第二节 教育研究报告的撰写·····	(342)
第三节 教育研究报告的质量评价·····	(353)
附录一:研究报告样例·····	(358)
附录二:关于“新课改”中教师压力的调查研究·····	(364)
参考文献 ·····	(372)

第一章 绪 论

教育科学研究是充实和完善教育科学理论体系的根本前提;是深化和推进教育教学改革的重要保证;是指导教育教学实践,提高教育教学质量的重要途径;是增强研究者研究能力,提高研究者综合素养的重要手段。而教育科学研究要取得良好成效,方法是前提。某项教育科学研究是事半功倍,还是事倍功半,甚至一败涂地,往往取决于教育科学研究方法。为此,本章首先阐明教育科学研究方法的几个基本概念,然后从对象、特点和步骤等方面对教育科学研究进行相关论述,最后阐述教育科学研究方法的类型、历史沿革和发展趋势,旨在让读者能从整体上认识教育科学研究方法之梗概,更好地学习和掌握教育科学研究方法。

第一节 教育科学研究方法的基本概念

一、科学研究

一般认为,“研究”是一种系统的探究活动。美国学者贝斯特(J. W. Best)和卡恩(J. V. Kahn)曾经比较全面地给出了“研究”的 12 个特

征。概括起来,主要包括这样几种要素:^①

从目的来看,“研究”是一种有计划、有意图的活动。它以发现事物的规律性、解决新问题或改进某种实际情景为目的。

从过程来看,为了达到目的,“研究”将是按步骤、分阶段进行的,它有一套严格而系统的操作原则和程序。

从方法来看,“研究”的过程就是运用各种方法认识 and 解决问题的过程。方法以自己的尺度调节着整个活动的进行,它的正确选择与使用是研究成败的关键。

可以说,研究是一种有目的、有计划地运用各种方法,按照一定的步骤、程序,认识 and 解决问题的过程。

科学,是由一系列概念、判断及推理构成的具有严密逻辑性、实证性的包含对事物及其现象的本质性、规律性的系统化知识体系。它是人们对客观世界(包括自然界和人类社会)认识的结晶。一般把科学分为自然科学和社会科学两大类。

科学研究,是运用严密的研究方法,遵循一定的研究规范,在前人已有科学认识基础上,有目的、有计划、有系统地认识客观世界本质属性和规律的活动。它不是肤浅地记录或收集事实资料,而是要经过概括化、抽象化以及演绎与实证等科学方法,建构出一套理论性架构或科学理论体系,以描述、解释及预测复杂的现象、事实。

从西方一些科学家、教育家对“科学”的定义可见,科学研究与科学有时是在同一个意义上使用的。比如:“科学既是一种知识体系,又是一种导出或达到真理的方法或程序,而后者更为重要。”“科学的重点不在于获得结论,而在于观察、实验的方法,以及数学推理,从而才能做出结论。”科学所揭示的事实、规律和关系是科学的结果,也就是“科学的

^① 郑金洲等著. 学校教育研究方法. 北京:教育科学出版社,2003. 17

行为”的结果,“科学是发现的方法”^①。

德国著名逻辑学家 A. 迈纳把科学研究描述为一种带有 7 个自变量的关系:^②

$F(C, B, M, I, H, S, G)$

其中, F 为科学研究; C 为研究者; B 为研究范围与领域; M 为研究方法; I 为研究机构; H 为物质辅助手段; S 为科学研究的已有成果; G 为社会背景。这 7 个自变量构成了科学研究的基本要素, 并体现出科学研究的系统性、客观性、发展性、创造性等显著特征。

二、教育科学研究

教育是人类有意识、有目的、有计划地影响人的身心发展的社会活动 and 过程, 它是一种复杂的社会现象。

顾名思义, 教育科学研究就是对教育进行的科学研究。确切地说, 教育科学研究是指运用科学的研究方法, 遵循一定的研究程序和原则, 有目的、有计划、有系统地探索、揭示教育的本质属性和规律的活动过程。它是一个有目的、有意识的认识过程, 是一个依据研究性质和任务而合理选用适当的科学研究方法的过程, 是一个严格遵循一定的科学研究程序和步骤的过程, 是一个探索、发现、揭示教育科学规律的过程。

在自然科学与社会科学的“科学二分法”中, 教育科学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, 教育科学研究属于人文科学研究。

三、教育科学研究方法

方法, 从语义学的解释是“按照某种途径”(出自希腊文“沿着”和

① 转引自张燕等编著. 学前教育科学研究方法. 北京: 北京师范大学出版社, 1999. 2

② 转引自李方著. 现代教育研究方法. 广州: 广东高等教育出版社, 2004. 37~38

“道路”的意思);从字面上讲指的是“—门逻各斯”,即“关于沿着——道路——(正确地)行进的学问”。它指的是人的活动的法则,是“行事之条理和判定方形之标准”(引自《中文大辞典》)。①在我国,关于“方法”,古人有言:“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,此其何故,则方法明也。”“方法”最初是对物的度量的一种规范,它相对于度量圆形之法的“圆法”,是度量方形之“方法”。

关于对“方法”的理解,古希腊与中国古代二者有共同之处,都含有规范的意思。但也有明显不同,前者是对物的度量的一种规范,是静态的规范;后者则是对活动的规范,是一种动态的规范。总之,它一开始就与规范化相关。后来,“方法”一词被最广泛地理解为工具与程序。关于工具,黑格尔在《逻辑学》一书中写得十分明白:“在探索的认识中,方法也就是工具,是主观方面的某种手段,主观方面通过这个手段和客体发生关系。”他是从主体与客体发生联系时需要有媒介的角度来谈论方法的。此外,也有人把科学方法看做是理论的实际应用,是行动中的理论。在这个意义上,方法与理论的区别是相对的,方法可以看做是一种特殊的理论,即是一种关于人如何认识世界的理论。

可见,人们对于“方法”内涵的认识存在着一个发展过程,随时间而不断丰富。从把方法看做为对某类静态物度量的规范到对活动的程序、途径、手段的规范;从对个别方法的理解到对方法体系的认识;从对方法功能的认识到对方法结构的认识。人们还把行动操作的方法与思维的方法结合起来,作为方法中不可缺少的、相互依存的两大组成部分。它是人的研究活动的不可缺少的构成因素,它是人们藉以认识对象和改造对象的非实体性的“工具”,它具有一定的规范性,表现为一系列的要求、原则、标准、程序等,它在活动中起着指导和调节主体的思想

① 陈向明著. 质的研究与社会科学研究方法. 北京:教育科学出版社, 2000. 5

和行为(包括指向、程序、方式等方面)的作用,以达到活动前预定的目标。当然,方法的创造、选择与运用会受到活动的任务和对象的一定制约,事物和活动的多面性和多层次性,决定了它的多面性和多层次性。^①

据此,可以说,方法就是人们进行某种活动的法则和规范,是为了达到一定的目的而必须遵循的一般的思维方式和行为方式,是研究问题的一般程序和准则。

综上所述,教育科学研究方法就是探索、发现、揭示教育科学规律性知识以解决教育(学)问题,有目的、有计划、有系统地构建教育科学理论的一整套思维方式和行为规则的总和。

第二节 教育科学研究的对象、特点和步骤

一、教育科学研究的对象

关于教育科学研究的对象,众说纷纭,目前尚未形成一致看法。在几种比较典型的观点之中,叶澜教授提出主要存在着3种“窄化”和2种“泛化”两种倾向^②。

(一)教育科学研究对象的“窄化”倾向

对教育科学研究对象的窄化,是目前的主要倾向。

第一种观点认为,教育科学研究的对象是“教育现象”。它似乎只承认物质或实践形态的存在,不承认外化了的观念也是一种客观存在,没有认识到“观念”不仅以独立的特殊形态直接存在,而且还可以以作用和渗透于实践的间接方式而存在。它忽视了大量的教育科学研究涉

^① 参阅叶澜著. 教育研究及其方法. 北京:中国科学技术出版社,1990. 27~28

^② 详见叶澜著. 教育研究方法初探. 上海:上海教育出版社,1999. 306~308

及的直接问题就是教育的观念、理论与知识这一现实。比如,对教育史中的某个理论进行批判性的分析与检验而进行的研究,就不是以可直接观察到的教育现象为对象的。

第二种观点认为,教育科学研究的对象是“教育现象及其规律”。它增加了可以以观念形态出现的“规律”,表面上比较完美,但我们清楚,许多教育观念、观点或理论都并非规律。实际上,把“规律”列入,就会出现研究任务中的“部分”与“对象”的混淆。

第三种观点认为,教育科学研究的对象是“教育问题”。没有问题,就没有必要进行科学研究。只有研究者在教育领域中发现問題,产生疑问,并追问其原因、条件或意义时,才能确定教育科学研究的课题,进而展开研究。从这个意义上说,教育科学研究的对象肯定是“问题”。但“教育问题”的说法存在一定程度的模糊性,其实很难界定“教育问题”和“非教育问题”这对概念,而且将诸如对教育理论的逻辑要素、结构与功能及教育研究的理论框架等方面的研究的“教育学问题”(即“教育学科元研究”的对象)排出在教育科学研究的对象之外,似乎也不科学。

(二)教育科学研究对象的“泛化”倾向

第一种观点认为,教育科学研究的对象是“人”。毋庸置疑,教育的对象是“人”,但科学研究的对象是“问题”。这种观点把教育科学研究的对象简单等同于教育的对象是不科学的。照此说法,教育科学研究者只要心理学研究清楚了,教育学还有什么好研究的呢?第二种观点认为,教育科学研究的对象是凡是对人的身心产生影响的活动。这样的界定,使一切活动都可以作为教育活动,因为凡是人参加的活动,有哪一种不对人的身心产生这样或那样的影响呢?如此定义,使教育科学研究的对象在第一层面上就产生泛化,无法确定边界。

综上所述,不难看出,教育科学研究的对象应该是“教育问题”和“教育学问题”。这主要是对上述第三种“窄化”所做出的一种“还原”,一种“合理化”补充。教育现象与教育学现象及其规律本身都不是教育

科学研究的对象,只有当研究者在这些现象、规律或相关理论、观点之中发现了值得关注的、有研究价值的教育问题与教育学问题,并以发现的“问题”为切入点进行系统的探索与研究,真正意义上的教育科学研究才算开始。

在论述了教育科学研究的对象之后,我们还可以进一步探讨在各种类型各种层次的对象之中,究竟哪一种是重点研究对象。显然,这和研究者的研究能力与水平的层次与级别有关,就目前我国绝大多数教育科学研究者而言,一般都是以“教育问题”为研究对象。其中又重在探寻教育活动中的因果联系,把教育活动中的成败归因作为教育科学研究的重要课题。德国教育学家布雷岑卡(W. Brezinka)强调指出:由于教育行为只能在教育“目的一手段”关系的框架中才能得到理解,因此,教育科学的核心对象是作为整体的教育“目的一手段”关系,也就是说,教育科学的主要任务是研究达到既定教育目的的条件,探讨教育行为同既定教育目的的关系,分析教育行为在实现既定教育目的上的有效性与适当性。^①

二、教育科学研究的特点

在对教育科学研究的对象有了清晰的认识之后,我们还必须掌握教育科学研究的特点。教育科学研究除了具有一般科学研究的系统性、客观性、发展性、创造性等显著特征之外,还体现了如下6个方面的特点:^②

(一)研究主体的复合性

教育科学研究的主体主要有两部分,一部分是专业科研人员,一部

^① 杨小微主编. 教育研究的原理与方法. 上海:华东师范大学出版社, 2002. 31

^② 参阅杨小微主编. 教育研究的原理与方法. 上海:华东师范大学出版社, 2002. 39~42

分是来自实践一线的教育管理人员和学校教师。这两部分教育科学研究者是相互依赖、相互促进的关系。专业科研人员无论直接从事应用性研究,还是从事基础性研究,都需要接触实践、了解实践;来自实践一线的教育管理者或学校教师,也有从事教育研究的必要性与可能性。“教育实践人员不像生产线上的工人,只能读懂图纸,掌握操作工序和技能就能完成生产任务,因为再具体的教育理论,也不能代替教师对进行中的教育活动的主动判断和策略选择。正是教育实践的生成性要求教师工作富有创造性。成功教师的实践经验和其中包含的对教育的理解与创造,是教育理论的重要资源。”^①近些年来,倡导教育实践者成为研究者的呼声日益高涨,这既是提高教师专业化水平的内在要求,也是教师职业享有内在尊严的客观依据。教师只有将自己的专业服务与专业学习、专业研究融为一体,教师职业才不致成为单纯的谋生手段,教师才会在自己的职业生涯中不断地充实自我,发现自我,体验到生命成长的感受与喜悦。

(二)研究资源的丰富性

由于教育科学研究的对象(即“教育问题”和“教育学问题”)本身固有的复杂性、多维性,使得人们要认识它的全部,几乎需要具备不同专业背景的人联合起来,共同参与教育问题的研究,而且对单个研究者而言,也应尽可能地掌握或具备相关学科的知识与素养。教育研究强烈地依赖其他相关学科的成果与方法,这一点既可能是一件好事,同时也可能是一件坏事。说它可能是好事,主要指研究者可以广泛吸收和运用其他相关的研究成果,来思考、阐述和论证教育问题;说它可能是一件坏事,主要是指它在某种意义上妨碍了教育学科的自主性与独立性,容易给研究者留下陷阱,即不从教育的视角出发,不考虑教育问题的特殊性,不考虑教育实践活动自身的逻辑,只是简单地移植、推演其他学科的研究成果。这种做法无助于对教育问题的深入研究,也无助于教

① 叶澜著. 教育研究方法论初探. 上海:上海教育出版社,1999. 335

育学科取得独立的学术地位。教育学科在吸收其他学科的研究成果时,至少存在理解、吸收、选择、过滤、改造、整合等问题。当然这本身就体现了教育科学研究资源的丰富性。

(三)研究方法的综合性

教育科学研究的方法不只是一种,而是一个方法的组合和体系,它有各种层次和各种类型。其中每一种类型的方法都有它自身的优势,也有它自身的不足与弱点。关键在于研究者如何根据自己所选的研究对象或研究问题的特性,来选择与之相适应的研究方法。而且,教育科学研究往往不能只使用一种单一的方法就取得较好的研究效果,必须综合地运用多种教育科学研究方法。特别是随着学科的发展,各学科联系的加强,如自然科学与社会科学的交叉,作为社会科学之一的教育科学研究要依据和吸收其他有关学科的研究成果,了解和借鉴其他学科的基本概念、方法与技术手段等,同时又要考虑到各个学科自身的特点选择和设计最适宜的研究方法。比如不仅要注重运用经验思辨的方法,进行观察和综合性描述,又需尽可能对量的因素加以关注,将定性与定量结合,如此才能获得科学可靠的结论。

(四)研究方式的伦理性

无论是对教育活动进行定性的研究还是定量的研究,它都必须满足一定的伦理道德的要求,即体现教育科学研究的伦理性。当研究者以儿童为研究对象时,这一点显得尤为重要,因为无论从生理上还是从心理上讲,儿童都比成人更脆弱、更易受到伤害。而且,由于不成熟,儿童很难或根本不能评价参加研究对他们意味着什么。根据美国心理学协会和儿童发展研究协会等组织制定的伦理条例,儿童在研究中享有避免伤害、告知同意、隐私权、知道结果、有权处理等权利。比如,若被试对研究是否造成有害影响产生疑问,研究者应该征求其他人的意见;若可能造成伤害,研究人员应该改用其他手段获得预想的资料,或放弃该研究。尤其在研究采用质的研究方式时,教育科学研究的伦理性表现得更为明显。定性的教育研究利用研究者自身作为收集资料的主要