



“教育学科元研究”丛书

叶 澜 主编

国家哲学社会科学“八五”重点课题

教育研究方法论 初探

叶 澜 著

JIAOYU YANJIU
FANGFALUN

C
H
U
T
A
N

上海教育出版社

“教育学科元研究”丛书

叶 澜 主编

国家哲学社会科学“八五”重点课题

教育研究方法论

JIAOYU YANJIU 初探 FANGFALUN

叶 澜 著

上海教育出版社

“教育学科元研究”丛书
国家哲学社会科学“八五”重点课题

教育研究方法论初探

叶 澜 著

上海世纪出版集团
上海教育出版社 出版发行

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 上海申光制版彩印厂印刷

开本 890×1240 1/32 印张 11.5 插页 4 字数 276,000

1999 年 6 月第 1 版 2001 年 12 月第 3 次印刷

印数 6301—9350 本

ISBN 7-5320-6304-6/G · 6459 定价:(软精)17.00 元

前 言

方法论的“幽灵”已经纠缠我十多年了。

自1986年起,我在华东师大教育系为研究生开设了有关教育研究方法论的课程。最初,这门课只是由一组专题讲座组成,其中还包括部分具体研究方法的介绍与分析,很不系统,也难说有多少深度。然而,也许是由于观点鲜明,内容触及我国教育研究中方法论意识薄弱、模糊及对方法论缺乏研究等弊病,讲座引起了学生的兴趣,激起了这些未来学者的探索欲望。在此后至今的十多年中,我把每一次的教学都当成自己在这领域中学习、思考并与学生一起艰苦寻觅发现的过程,结果是形成了一门独立的研究生课程和展现于读者眼前的这本书。

尽管经历了十多个寒暑春秋,我还只敢把此书定名为“初探”。自从闯入“方法论”这个领域,我越来越深切感受到的是方法论问题本身的复杂、原有研究的粗疏以及自己知识的贫乏。现在我只是从一种杂乱的丰富感中走了出来,初步认清了方法论问题的范围、性质及价值,形成了自己的观点与看法,离开深层次的、明晰的认识及建立完善的理论体系还有很大距离,还要作相当艰苦的探索。也许,即使是“初探”,在读者看来,还是不合格的。那么,我期望本书能成为一个诱发点,引出“再探”、“新探”、“重探”,从而有助于人们对教育研究方法论领域的研究。至于自己,我必将无悔地沿着已经迈出的第一步走下去,不管路有多长多崎岖。我觉得,只要研究能带来学习与探索的乐趣,足矣!

本书的特点是“反思”与“综合”。“反思”是基础与起点,是为了

发现问题与寻找生长点。我把反思集中在我国教育研究中有关方法论的认识与实际状态上,从历史和理论两个维度展开。“综合”是构建与开拓,带来新的视野与见解。我把综合的思路延伸到与教育研究方法论相关的领域,让其左右上下驰骋,尤其关注当代哲学与科学的发展,努力从中汲取时代的精神。正是“反思”与“综合”,使本书透出“探”的色彩。不过,本书的这个特色很可能也是缺点,何况它还只是“初探”,定有不少偏颇、粗疏、生硬与错误的地方。本书的出版,将为我带来批评与指正,带来良师与益友。为此,我深切感谢出版本书的上海教育出版社。

序

——为了教育学科“明天”的反思

叶 澜

由六本专题性著作组成的“教育学科元研究”丛书，是全国哲学社会科学“八五”规划重点课题——“教育学科体系的建设与发展”研究的产物，是我国第一套以教育学科自身为研究对象的学术性丛书。为了它的诞生，课题组的全体成员奋斗五年，通力合作，克服了众多意料之中 and 意料之外的困难；为了它的诞生，多方面的有关人士给以关心和支持，包括上海教育出版社的厚爱和责任编辑的耐心、细致工作。在此，请允许我以课题主持人和丛书主编的双重身份，向每一位为丛书诞生作过奉献的同志表示深深的谢意。

萌发研究教育学科自身发展问题的愿望，就我本人而言，始于1987年。它以《关于加强教育学科“自我意识”的思考》为题，发表在同年第3期的华东师范大学学报教育科学版上。在我看来，犹如人一样，学科的成熟应以“自我意识”的形成作为标志。学科缺乏自我意识，其发展就不可能从“自在”走向“自为”。早在近200年前，德国著名的教育学家赫尔巴特就在《普通教育学》中发出了要使教育学成为一门独立学科的第一声呼喊。这是教育学科自我意识诞生的象征。但此后近200年的历史中，教育学尽管已从一门学科发展成了以教育为研究中心的一个学科群，走完了从“单数”到“复数”

的路程,但学科的自我意识发展却十分缓慢。尤其在国內,这一意识几乎处在朦胧状态。20 世纪在教育学科从国外“引进”到“本土化”的过程中,我们随一次又一次政治风云的变幻,不断地推倒原有的还十分薄弱的学科发展基础,根本无暇顾及关系学科发展的一系列问题的研究。粉碎“四人帮”以后,教育学科的发展像其他学科一样,迎来了春天,取得了从未有过的迅速变化。正是在这样的背景下,在其他学科反思性研究、科学史研究、科学哲学研究的启发下,教育学界深入开展以学科自身为对象的元研究、建立教育学科的自我意识被唤醒。教育学科的元研究旨在使我国教育学科在新世纪和新历史时期的发展,从“自在”走向“自为”,在自觉的建设和探索中走向成熟和完善。于是,我的愿望终于在 90 年代以科研立题的方式得到了满足,并找到了共同的奋斗者。

教育学科的元研究以学科的存在为前提,这决定了它的主要研究方式是反思,是为了更好发展的反思,是为了教育学科“明天”的反思。因此,在反思的同时,它又在构建,在构建教育学科的自我意识,构建教育学科可能的发展前景,构建教育学科的新基础。六本著作从教育研究方法论、教育学科发展史(分为西方和中国两大部分)、教育理论哲学基础、教育学科与相关学科发展的关系以及教育学元问题五大方面作了探讨,尽管各自的角度不同,但都把“反思、批判、吸收、建构”作为基调,构成了一部为教育学科的明天而谱写的交响曲。

尽管我们为教育学科发展所作的努力是真诚的,但由于该课题缺乏研究基础,涉及的知识面广,问题的综合性强,时间的跨度长,要求达到的目标高,而研究的时间和研究者现有的学识与素养又有限,故虽然已交出六本著作,但离开期望的、追求的目标还有很大的距离。因此只能说,这套丛书作为首次涉足一个新的研究层面——元研究层面,作为“引玉”之“砖”,是有价值的。我们真诚地期待着来自各方的批评和指正。

显然，教育学科的发展与完善、教育学科自我意识的成熟、教育学科对明日辉煌的追求，还要走相当艰难的路。我们愿意为此继续奋斗，继续努力下去，愿用自己的智慧与心血，孕育关于人类自身延续与发展的最博大的学科——教育学科迟到的成熟。

目 录

前言

第一章 前提——关于“教育研究方法论”自身的思考..... 1

第一节 什么是“方法论”..... 1

一、复合概念的分解..... 1

二、“方法论”定义之迷宫透视..... 2

三、走出迷宫之思路 10

四、“方法论”新释 14

第二节 教育研究方法论的构成、任务与研究价值..... 18

一、定位 18

二、构成与任务 19

三、研究价值 23

上篇 教育研究发生学初探

第二章 西方教育研究的历史演变 28

第一节 前学科时期 28

一、研究对象与中心课题——教育存在的合理性 29

二、研究方法——两种研究传统的发端 33

三、研究结果——认识教育现象的前提性问题域形成 37

四、中世纪的变化与意义 39

第二节 学科形成时期 45

一、《大教学论》——新研究视角的产物	46
二、自然主义的激进化——“儿童中心主义”研究 传统的开创	50
三、作为独立学科的教育学之形成	55
四、近代教育研究特征概述	61
第三节 学科体系形成时期	64
一、19 世纪教育研究的学派纷争	65
二、20 世纪上半叶教育研究的突破性进展	71
三、20 世纪下半叶教育研究发展趋势	85
四、西方教育研究发展史对认识教育研究方法论 的启示	88
第三章 20 世纪中国教育研究的历史演变	91
第一节 学科形成时期	92
一、了解与引进西方教育学科	92
二、国外教育学科研究、介绍的拓展与本国教育 研究的开始	95
三、历史的功绩和遗憾	102
第二节 学科体系形成时期	104
一、学苏联,批判西方和解放前的教育思想与实践	104
二、以毛泽东思想为指导,为建立中国化的社会 主义教育学科而努力	109
三、全盘否定前 17 年的教育实践	112
四、批判“四人帮”,重建教育学科体系	113
五、历史的积淀:教育研究方法论的“中国式”问题	123

下篇 教育研究方法论体系构建初探

第四章 教育研究方法论体系中的哲学层	128
--------------------------	-----

第一节 哲学在教育研究方法论体系中的地位、作用	
与构成.....	128
一、地位:变与不变	128
二、作用:直接与间接	131
三、构成:教育研究的选择	132
第二节 教育研究中运用马克思主义的方法论反思.....	135
一、地位:从“唯一”转向“中心”	135
二、反思之一:状态、质量分析.....	138
三、反思之二:认识角度的原因剖析	143
第三节 提高教育研究中运用马克思主义成熟度的	
探讨.....	147
一、正确处理认识中一般、特殊与个别的关系	147
二、正确运用矛盾理论研究教育内外关系的性质.....	151
三、正确理解、运用理论与实践统一的原理	158
第四节 当代西方哲学与教育研究方法论.....	165
一、如何研究的方法论定位.....	165
二、哲学基本问题的时代化:关于人之生存的哲学 ...	166
三、生存哲学的基础:对人性的反思	169
四、生存哲学的展开:人的生存方式、人与世界的	
关系.....	176
五、几点启示.....	182
第五章 教育研究方法论体系中的横断科学层.....	186
第一节 横断科学在教育研究方法论体系中的定位	
与构成.....	186
一、横断科学的识别与在方法论体系中的定位.....	187
二、横断科学的多层次性与在方法论体系中的	
构成.....	190
第二节 系统科学在教育研究中的方法论价值.....	192

一、提供拓展、重构当代教育研究问题域与对象观 的新视角·····	193
二、提供从整体上研究教育内部结构的新思维 原则·····	196
三、提供分析教育与环境关系的“结构—功能”新 思维模式·····	198
四、提供研究教育系统变革过程的新思维路线·····	202
五、提供多学科综合研究复杂对象的方法范例·····	209
六、提供用系统观点认识教育的一系列新观念·····	212
第三节 数学在教育研究中的方法论价值·····	215
一、数学与教育研究关系的历史演变·····	216
二、现代数学使数学具备成为教育研究方法论的 现实可能性·····	218
三、概率论与数理统计的方法论价值·····	220
四、模糊数学的方法论价值·····	221
五、突变理论的方法论价值·····	222
六、数学基础的方法论价值·····	224
第六章 教育研究方法论体系中的专门科学层·····	228
第一节 专门科学分类与发展研究对认识教育研究 性质的方法论意义·····	229
一、古希腊:知识分类问题的初始研究 ·····	229
二、近代:哲学、自然科学、社会科学的分野 ·····	234
三、现代:交叉与综合——科学发展的新趋势 ·····	247
四、启示·····	251
第二节 自然科学研究范式在教育研究中的方法论 价值·····	254
一、“专门科学研究范式”的界定与结构·····	254
二、自然科学研究范式面临的时代挑战·····	259

三、从后现代科学实在论看当代自然科学研究范 式的变化趋势及启示·····	265
第三节 社会科学研究范式探讨的方法论启示·····	278
一、问题的提出:19 世纪的贡献·····	278
二、现象学范式·····	281
三、符号学研究范式·····	287
四、解释学研究范式·····	294
五、范式间的共同点及启发·····	301
第七章 走向终点——教育研究方法论的特殊性分析·····	305
第一节 教育研究对象的特殊性·····	305
一、教育研究对象的范围·····	306
二、教育研究对象的结构·····	309
三、教育活动性存在的特殊性·····	313
第二节 教育研究的性质与方法体系特征·····	321
一、教育研究的性质·····	321
二、教育研究的方法体系特征——哲学、科学与 艺术方法的具体综合·····	325
第三节 教育科学的研究范式与特征探讨·····	332
一、教育研究主体的特殊性·····	334
二、教育研究中主体与对象关系的特殊性·····	336
三、教育研究的逻辑特性·····	342
主要参考文献·····	350

第 一 章

前提——关于“教育研究方法论” 自身的思考

本世纪 80 年代以来,中国学术界,尤其是社会、人文学科领域,掀起了一股方法论热潮。教育学科也时有学者呼吁或撰文,提出教育研究要有突破性进展,必须首先在方法论上取得突破。然而,和者甚寡,无论是反应的速度还是强度,都远远不如其他学科。这并不意味着教育研究尚未遇到严重的方法论问题,相反反映出这一领域中研究主体方法论的意识薄弱。实际状态是,更多的人只感受到教育研究方法的贫乏,尚未深思过方法论问题,对“方法论”这个似乎很熟悉的名词的内涵也尚未深究过。就后一点而言,其他学科领域也有类似的情况。因此,即使大家都在谈论“方法论”,各人的理解很不相同,有时可达到令听者不知所云的地步。在这样的背景下,我们如果要认真地探讨教育研究方法论问题,那么首先要确定的是作为复合概念——“教育研究方法论”的内涵,以及作为一门学科的“教育研究方法论”的对象、内容、特点和性质,它在教育学科体系中的地位,即先要回答教育研究方法论之所指及意义问题。

第一节 什么是“方法论”

一、复合概念的分解

教育研究方法论是一个复合概念。对这一概念的分解,至少可分为三种:一是分解为“教育研究—方法—论”,其意为有关一种具体的研究活动(教育研究)的方法的理论;二是分解为“教育—研究方法—论”,它强调的是研究教育这一特殊对象时所采用的方法的理论;三是分解为“教育研究—方法论”,这里的“方法论”作为一个专用名词,“教育研究方法论”就成为方法论体系中一个特殊的组成部分。由此可见,不同的分解,会带来对教育研究方法论研究对象的不同理解:前两者侧重于特殊研究活动或对研究方法的理论探讨,后者侧重于“方法论”在教育研究中的特殊应用与体现,属于方法论的“特化”研究。本书取第三种分解法。行文至此,我们已走到探讨过程的第一个“三岔路口”。对教育研究方法论的理解取前两种分解法的人,到这里,可能就要与我们“分道扬镳”了,我们将沿着自己选择的岔路继续走下去。

二、“方法论”定义之迷宫透视

按常规,人们可通过定义来确定概念的内涵。但在对“方法论”这个概念采用这种方法时,我们会发现自己宛如进入了迷宫:各种相去甚远的理解与界定纠缠在一起。所以,要研究作为一般概念的“方法论”的所指问题,我们首先要做的工作是对现有的不同答案作一番梳理、归类与比较、评析,而后才有可能作出自己的回答。在此,我们把“方法论”在人类认识层次的定位区别作分类标准,将人们对“方法论”的各种解释分为以下三大类。

1. 属哲学层次

在确认方法论属哲学层次的前提下,人们对哲学本身的理解不同,对方法论的界定也会不同。这样,“方法论”的所指又可以分为三种观点。

第一种观点认为,“哲学是关于世界观的学问,是理论化、系统

化的世界观,世界观也就是方法论”^①。

这是我国自本世纪 50 年代起就确认的对“方法论”的认识。这种认识把世界观看作是人们对世界的根本看法和总观点,是用于指导人们的认识和实践的方法论,视世界观与方法论为同一哲学的两种功能。正因为如此,“辩证唯物主义是唯一科学的世界观,又是唯一科学的方法论”^②这种观点至今还为众人接受。再往前追溯,它源自苏联哲学界。苏联在强调方法论与世界观统一性的同时,断然否认在哲学方法论以外还有科学层次的方法论,指责“论证某种新的独立的科学方法论的企图实质上意味着新实证主义的复发”^③,强调“辩证唯物主义是现代科学认识的方法论”^④,突出科学与哲学同样具有党性,“在辩证法和形而上学之间不可能有相互补充的关系,而只有相互排斥、原则斗争的关系,这种关系具有意识形态的意义、阶级的含义”^⑤,各专门科学的方法论也不可能“处在唯物主义和唯心主义的对立之外”^⑥。

我们认为,在指出方法论与世界观的联系方面,上述观点是有意义的。但是,把世界观与方法论绝对等同,完全排斥马克思主义之外的其他哲学也可能有方法论价值,排斥哲学层次之外还有科学方法论的存在,则比较偏颇。其实,无须用太多例证,只要用马克思主义哲学在形成过程中吸取黑格尔哲学的辩证法,同时否定其唯心主义本体论这一众所周知的事实,以及当代横断科学具体研究中的方法论意义这一事实,就足以否定上述观点中偏颇的一面。这种偏颇的形成,在认识上是由于把世界观与方法论在对特殊或

① 吴元樑:《科学方法论基础》,中国社会科学出版社1984年版,第134页。

② 《辞海·哲学分册》,上海辞书出版社1980版,第50页。

③⑤⑥ [苏]Л. Ф. 伊利切夫著,潘培新等译:《哲学和科学进步》,中国人民大学出版社1982年版,第8、108、114页。

④ [苏]柯普宁著,王天原、彭漪涟译:《辩证法·逻辑·科学》,华东师范大学出版社1981年版,第27~34页。

个别事物的研究与认识上所具有的功能上的一致性,泛化为两个概念在范畴与内涵上的同一,进而否定任何哲学都有可能作世界观与方法论的相对区别,否认有可能从不同研究对象的研究活动中抽象出不同于哲学的科学方法论。除此以外,这种偏颇也是把政治、意识形态领域的斗争泛化到哲学、科学等一切领域的产物。它发源于苏联是不奇怪的。

第二种观点认为,“一切真正的哲学都是思维的普遍方法,都具有方法论的功能”^①。

在我国,这种观点活跃于20世纪80年代。它不赞同把哲学仅看作是一种知识,把世界观当作对世界的根本看法,把世界观与方法论的关系看作哲学的两种功能、知识与知识的运用之间的关系,针锋相对地提出“哲学虽然本身是一种知识,但它所提供给人并不是知识,而是知识背后的那种精神、原则和方法”^②,“哲学是世界观”,但“世界观主要不是关于世界‘是什么’的看法,而是关于世界‘应如何’的看法,更主要的是关于人们认识世界和改造世界的根本问题的看法,是人们从精神—实践上掌握世界的方法”^③,即方法论,故“哲学的直接的和最根本的功能就是作为思维方法,改造思维,创造新人,增强人们在改变世界过程中的理论思维能力”^④。在此,哲学知识与方法论的关系被认为是表层功能与深层功能的关系。由此可见,第二种观点尽管也强调方法论与世界观的等同,但与第一种观点相比,侧重面不同。它不把方法论归结于世界观,而是把世界观归结为方法论,是一种反向的统一。把这两种观点放在一起思考,得到的结果恰恰不是强化它们共同认可的世界观与方法论同一的前提,而是突现了前提所忽视的一面的存在,即哲学中世界观与方法论的相对区别。前者是关于世界的根本看法,后者是得出这种看法所遵循的原则与思维方法。承认这种区

①②③④ 袁贵仁:《论哲学思维方法》,《哲学研究》1987年第8期。