



全国教育硕士专业学位推荐教材

顾明远 总主编

教育研究方法

杨小微 主编

人民教育出版社

顾明远 总主编

全国教育硕士专业学位推荐教材

教育研究方法

JIAOYU YANJIU FANGFA

杨小微 主编



图书在版编目 (CIP) 数据

教育研究方法/杨小微主编. —北京:

人民教育出版社, 2005

全国教育硕士专业学位推荐教材

ISBN 7-107-18473-3

I. 教...

II. 杨...

III. 教育科学—研究方法—研究生—教材

IV. G40-034

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 013094 号

人民教育出版社出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编:100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京天宇星印刷厂印装 全国新华书店经销

2005 年 5 月第 1 版 2005 年 5 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 15.5

字数: 323 千字 印数: 00 001~10 000 册

定价: 20.40 元

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与出版社联系调换。

(联系地址: 北京市方庄小区芳城园三区 13 号楼 邮编: 100078)

全国教育硕士专业学位推荐教材

总 序

教育硕士专业学位是为中小学教师设置的一种专业学位。设置教育硕士专业学位是提高中小学教师学历层次，从而提高我国基础教育水平的一项重要举措。从1996年国务院学位委员会第十六次会议批准设置这项学位以后，1997年即在16所师范大学开始试点。七年来，试点学校已增加到41所，共招收在职教师近3万名，已经取得学位的教师有7000余名。取得学位的教师大多数都成为学校中的骨干。今后几年，教育硕士招生规模将进一步扩大。我国教师队伍约有1200万人。如果要求10%的教师达到研究生水平，获得教育硕士专业学位，那么则需要培养120万名。依靠我们现在的招生规模，何年何月才能达到？但是，我们现在的培养能力又是很有有限的。为了保证学位的质量，必须稳步发展，不能急躁冒进。没有质量的数量扩张，不仅毫无意义，而且会浪费时间和财力，更会败坏教育硕士专业学位的名誉。因此，坚持高质量、高水平是教育硕士专业学位的生命线，是我们从事这项事业的人必须时时铭记在心的。为了教育硕士专业学位的声誉，我们教育指导委员会的每个成员都诚惶诚恐，每年都要到学校去考察检查；每年都要开会讨论教学问题。我希望各试点学校的领导和教师也要把教育硕士专业的教学质量放在头等重要的位置，加强领导，时时关心。

为了保证质量，全国教育硕士专业学位教育指导委员会从试点开始之日起，就组织各试点学校有经验的教师联合编写必修课的教材。经过几年的努力和试用，各门教材已陆续完成，并由人民教育出版社正式出版发行。这是教育硕士专业学位建设中的大事，是值得我们大家高兴的大喜事。结合这套教材的发行，我想说说这套教材的特点和学习中需要注意的几个问题。

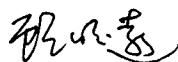
第一，重视理论和实际的结合。这套教材是根据在职教师的特点专门编写的，既重视教育理论的介绍，又重视研究教育实际中的重大理论问题。把教育实际中的问题提升到理论上阐述，可以提高学员对问题的认识。教师学习教育理论是十分必要的。有些教师不大重视理论学习，认为理论离他们太远，希望学习到能够立即提高教学质量的操作性技能。这种心情可以理解，但是这是一种缺乏远见的想法。在教育工作中没有现成的适用于

每个教师的操作方法，因为面对活生生的学生，教育工作具有极大的灵活性和创造性。教师只有在充分认识教育规律以后，才能去创造出有效的教育方法。教育理论的学习，就是要提高教师对教育规律的认识，提高教师的理论思维能力，使他们在实际工作中有所创造。可能有的学员认为，教育理论在大学本科期间已经学过，入学考试又学过一遍，学位课程中还要学，是不是有重复？这种疑虑是没有必要的。学习理论是无止境的。在大学本科时期，还没有教育实际经验，那时的学习是朦朦胧胧的，对教育理论并不能透彻地理解。现在学习是带着问题学。学员都具有三年以上的教育实践，一定曾经遇到过许多感到困惑的教育问题，现在在硕士课程中学习，带着这些困惑的问题和老师共同探讨，一定会有新的收获，对教育会有新的认识。为了把理论和实际结合起来，我们还特别编写了《教育问题案例研究》。作者花了两年多的时间收集了几百个案例，供大家来讨论分析。

第二，重视学科的前沿性。编写的教材尽量能够反映学科当前发展的新成果，注意吸收国际上新的教育经验和理论研究成果，使教师学习了这些课程后，能够了解该门学科发展的历史、现状和趋势，了解世界各国教育发展新动向。这不仅能够使教师学习到最新的教育理论，而且能够帮助他们开阔视野，拓展思路，有利于创造他们自己的新经验。

第三，重视研究。教材不是给教师提供现成的教育结论，而是向教师提出问题，启发思维，研究答案。中小学新的课程改革重视探究性学习，而教育硕士专业学位课程的学习更要重视探究。教育硕士专业学位要培育的不是只会教书的教书匠，而是要培养研究型教师。当然，他们应该会教书，而且应教得更好，但更重要的是善于在教育工作中发现问题，研究问题；也只有会发现问题、研究问题才能把书教得更好。

这套教材是试点学校的集体创作，每本教材都是由一所学校牵头，几所学校的老师参加，首先讨论提纲，然后由几位老师执笔。大家一面编写，一面试讲，多次修改，历经五六个年头，应该说这套教材是比较成熟的。但是形势在发展，学科也在发展，这套教材虽然经过多年努力，仍会有不尽如人意之处。希望读者在使用中提出宝贵意见，以使本套教材日臻完善。



2004年8月16日

(顾明远教授系全国教育硕士专业学位教育指导委员会主任、中国教育学会会长、北京师范大学博士生导师)

目 录

Mu Lu

前 言	(1)
第一编 教育研究概论	(5)
第一章 教育研究的对象、性质和价值	(7)
一、教育研究的对象	(7)
二、教育研究的性质	(11)
三、教育研究的价值	(15)
附录：一位中学教师的一天	(17)
思考与练习	(22)
第二章 教育研究的历史与现状	(23)
一、西方教育研究的历史演进	(23)
二、我国教育研究的历史演进	(30)
思考与练习	(37)
第三章 教育研究的范式与准则	(38)
一、教育研究的基本范式	(38)
二、方法论革新与范式变革	(45)
三、教育研究的基本准则	(54)
思考与练习	(58)
第二编 教育研究方法的类型	(59)
第四章 教育研究的实证方法	(61)
一、实证方法概述	(61)
二、教育测量法	(64)
三、定量观察法	(72)
四、问卷调查法	(79)
五、教育实验法	(85)

六、内容分析法	(95)
思考与练习	(100)
第五章 教育研究的质性方法	(101)
一、质性方法概述	(101)
二、访谈调查法	(103)
三、定性观察法	(107)
四、叙事研究法	(113)
附录：我的教育故事：情感还是方法？	(119)
思考与练习	(120)
第六章 运用系统思维的教育研究	(121)
一、系统方法论的思维特点	(121)
二、教育研究中的系统思维	(126)
思考与练习	(141)
第七章 运用复杂思维的教育研究	(142)
一、复杂思维概述	(142)
二、复杂思维的对象及探究方式	(145)
三、教育研究中的复杂思维	(151)
思考与练习	(170)
第三编 教育研究的过程	(171)
第八章 教育研究课题的选择	(173)
一、发现研究问题	(173)
二、检索相关文献	(183)
三、确立研究课题	(190)
思考与练习	(196)
第九章 教育研究方案的设计	(197)
一、提出研究假设	(197)
二、制定研究方案	(205)
思考与练习	(214)
第十章 教育研究的资料整理与成果表述	(215)
一、教育研究资料的整理	(215)
二、教育研究成果的表述	(228)
思考与练习	(235)
主要参考文献	(236)

前 言

当你确认自己成为一名教育硕士专业研究生时，应该意识到“研究”两个字对你意味着什么。第一，你不再是一个普普通通的教师，不再是一个可以凭经验舒舒服服地对付已经十分熟悉的教书生活的人了，你应要求自己成为一个以研究的态度对待日常工作甚至生活的人，在你的眼里，“太阳每天都是新的”。第二，你的这种研究又非常不同于大学或科研机构里人们常常谈论的那种研究，不用去联想精密的实验仪器和设备，也不用为程序繁琐的课题立项申报大伤脑筋，更不必企图为教育学的宏大理论体系增加一本大部头著作。你要研究的问题就在你的身边，就在你熟悉的生活过程中，你进行这种研究的意义就产生于发现和解决你时时刻刻都可能碰到的困难、麻烦和问题的过程之中。第三，你的这种研究又的确确是研究，是科学的研究，它有一整套研究的思路、框架、程序、策略和方法，并且有一定的规范和要求，它容不得弄虚作假，它应该有看得见摸得着的成效……这就使我们学习“教育研究方法”这门课成为必要。

我曾参加过一些教育硕士专业研究生的答辩，这些研究生提交的大部分学位论文要么是对一些毫不相干的问题大发议论、大提建议，要么把自己的教育教学经历写出来完事，要么找出自己和同事的教学例子，贴上几条“建构主义”的或者“后现代”的标签。写完论文、答辩通过，原来怎么教书现在还是怎么教书，原来怎么思考问题现在还是怎么思考问题，论文是论文，实践还是实践，二者似乎毫无关系。三年下来，惟一的意义是多了一纸学位证书或头上多了一顶“帽子”。我曾设想，一位教育硕士专业的研究生从开始学习相关学位课程开始，就要结合自己的日常教育实践思考问题，一旦某一方面问题思考得相对成熟，便可形成一个研究课题（方案）；然后，一边工作一边研究，在过程中通过观察、调查或者实验，随时收集信息、积累资料并根据需要调整研究方案和进展；毕业时间临近，论文也渐渐成熟。其实，这三年也就完整地经历了一个研究过程，收获、体验、成长尽在不言中。一句话，成为教育硕士专业研究生意味着成为研究型的教师，或者说，成为“智慧的实践者”。

那就是说，成为教育硕士的过程就是增长实践智慧的过程。教育硕士无论是面向实践界同行发言还是面向专门的理论工作者发言，都要有自己的话语系统和言说方式，这不是说要拒绝理论，而是讲教育硕士的成长过程要基于自己的实践活动，从自己亲历的问题和

困难出发，以中外古今丰富的教育理论为思想资源，以自己和他人的实际经验为研究素材，以个人的学术旨趣和发展动机为成长动力；这样，尽管你的教师角色并未改变，但有目的的学习和研究可以丰富你的日常生活。于是，你在这三年中所体验的角色是工作、学习和研究三重复合角色，所坚持的研究立场是个人立场、实践立场及本土立场，既不必违心地顺应“潮流”作所谓“主流研究”，又不必放弃实践的尊严去参与某些装扮成理论研究的文字游戏和概念游戏，更不必盲目地为其他国家或其他学科的理论阐述作一个小小的“注脚”，而应该是“以我的语言，讲我的故事，诉我的体悟”。这样，教育硕士这一学历教育品种，便真正回归它的本意，成为教师系统地获得专业成长的重要途径。

在 20 世纪的最后 20 年中，教育改革的需求与愿望日渐高涨、行动与创造的氛围日渐浓烈，使得传统中“高深莫测”的研究方法也越来越走进“寻常人家”。研究是要讲究方法的，可并不只是讲究具体方法及其使用本身；在方法的背后，还有关于方法与研究对象是否適切的问题，还有支配和影响研究者取舍方法的信念、态度、思维方式及方法论范式上的倾向性问题。正因为如此，本书也不是就方法论方法，而是在对“研究”这一活动的整体观照中讨论方法问题的。这从构成本书的三大板块就不难看出：（1）概论部分，讨论了教育研究的对象、性质和价值，回顾和剖析了教育研究发展的历史与现状，也论证了教育研究的范式与准则；（2）方法部分，按照实证主义方法和定性的（质的）研究方法两大类型，分述定量观察、调查、测量、实验、内容分析、叙事研究等常用的具体的研究方法，并重点讨论了在系统思维和复杂思维观照下，在实际的研究中，各种研究方法的具体而又综合的运用；（3）过程部分，则以一种时间维度上的整体意识，阐述了教育研究的选题、设计、资料整理及成果表述。显然，论述的范围远远超出了具体方法。

方法是与研究实践俱进的，这些年来我们经历了这样一个不算短暂的过程——从简单地向其他学科学习和移植方法，到从教育活动的特质出发寻找适合它的方法。作为编写者，我们会尽可能地根据自己对教育研究的理解和实践体验来取舍本书的内容。然而，实践还在深入、还在拓展，包括你在内的众多实践者还不断形成新的体悟和发现，从这个意义上讲，本书对于你和其他所有读者来说可能只是一种参考，更多地需要你结合自己的教育改革实践去悟出教育研究的真谛，去尝试可能有用的各种方法，然后构建起属于你自己的教育研究的方法性知识结构或体系；本书中的内容，都是作为一种资源呈现出来，并期待着发挥出积极的作用。

学习任何一门学位课程，仅读一本教材是远远不够的，为此，我们郑重推荐如下著作作为主要的参考文献：

瞿葆奎主编，叶澜、施良方选编：《教育学文集·教育研究方法》，人民教育出版社 1988 年版。

叶澜著：《教育研究方法论初探》，上海教育出版社 1999 年版。

裴娣娜著：《教育研究方法导论》，安徽教育出版社 1994 年版。

李秉德主编：《教育科学研究方法》，人民教育出版社 1987 年版。

郝德元、周谦编译：《教育科学研究方法》，教育科学出版社1990年版。

陈向明著：《质的研究方法与社会科学研究》，教育科学出版社2000年版。

杨小微主编：《教育研究的原理与方法》，华东师范大学出版社2002年版。

宋林飞著：《社会调查研究方法》，上海人民出版社1990年版。

[美]威廉·维尔斯曼著，袁振国主译：《教育研究方法导论》，教育科学出版社1997年版。

在每一章的末尾，我们还给出了“思考和练习”的题目，有的章还提供了教育研究实例，任课老师和修习者可酌情选用，并根据实际情况适度扩展阅读面，还可展开一些讨论和模拟性的小课题研究，从而使我们的学习更具真实性和研究性。

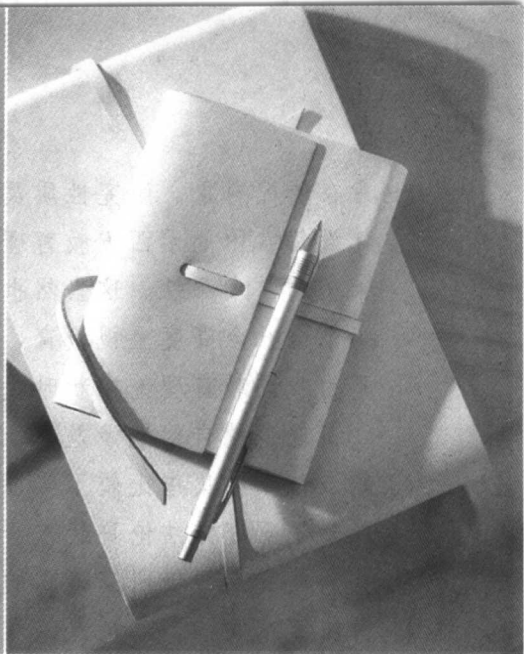
本书虽是由我受命主编，但得到了来自各个方面的支持和帮助：李伟胜博士撰写了大部分章节的初稿，为我进一步思考提供了很好的基础；在书稿提纲的研讨会上，与会专家和国务院学位办的同志提出了非常宝贵的意见和建议；人民教育出版社负责编辑、出版和发行的朋友们也为此书付出了辛勤的劳动。本书写作过程中参考的大量理论文献和实践案例的作者，给我们提供了弥足珍贵的思想资源。我们也真诚地希望，你和其他所有读者的慧眼与坦言，会使本书减少错讹、充实亮点、不断完善。

杨小微

2004年9月

第一编

教育研究概论



在这一编里，我们主要讨论教育研究的一些一般性问题，诸如教育研究的对象、性质和价值，教育研究的历史与现状，教育研究的范式与准则，等等。通过这些讨论，我们试图与读者共同勾画一幅具有时空感的教育研究图景。当然，每个人对自己在教育研究中的角色定位不同，“看”到的图景也不同；然而无论怎样不同，大概都可以在这三章内容所提供的“平台”上找到对话的主题。

第一章是关于教育研究对象及其相关问题的。教育研究的对象是什么，历来颇多争议，有言“现象及规律”者，有言“教育问题”者，也有将对象界定为“教育活动”的。其实都有道理，人言言殊也正好说明人们考察教育的视角是多重的，作为读者，你也可以有自己的看法。关于教育研究的性质，人们曾经为了将教育研究的“层次”从经验的或思辨的水平“提升”到“科学”水平，借用了自然科学的许多严格规范来要求它；然而，这一思路似乎感到了比较大的困难和不适应。本书将教育研究的性质定位为一种“事理”研究，也许不失为走出困境的一条出路。

第二章涉及教育研究的历史和现状。尽管世界教育研究学科走过了不短的历程，我国教育研究学科也历经坎坷并终于有了长足的发展，然而，由于其自

身在研究对象、研究性质及研究功能定位上的游移状态，时至今日我们的学科建设仍常困厄于西方教育理论话语和其他学科范式的旋涡之中，尚未形成自己独特的学术品性。这当然也有经济、文化等其他方面的原因，但是，处于这样一个全社会高度重视教育，同时也对教育研究寄予厚望的时代，我们没有理由不为我国教育理论在新时代的转型付出应有的努力。

这也就自然地涉及第三章要讨论的教育研究范式与准则的反思和重建问题。该章在集中比较了实证主义、自然主义这两种经典范式的异同之后，重点展开了研究方法论更新与研究范式变革的讨论。读者可能不一定赞同我们的一些具体观点，但研究范式的这种变化与发展趋势却是有目共睹的。除了讨论各种研究范式的基本特点以及反映在教育研究中的利弊，本章还讨论了对教育研究而言更显得重要的伦理规范，以及在新的范式理解下如何把握那些必要的操作规范。

第一章 教育研究的对象、性质和价值

随着社会生活日益丰富与复杂，人们越来越需要以研究的态度对待工作和生活；教育领域更是如此，让教师成为研究者、成为反思的实践者已成为流行的口号。在当代中国社会，教育改革需要在吸取以前教育改革经验教训的基础上，将教师的积极参与视为决定改革成败的一个关键因素。例如，基础教育领域的新课程改革，特别强调教师创造性地实施国家课程和地方课程，积极参与开发校本课程；这就要求教师根据具体的学生发展需要创造性地组织课程内容、改变教学方式和学生学习方式。再如，教育体制改革的逐步深入要求学校教育中的各层领导改变管理机制，发挥校本培训、校本科研等活动的作用，使教师的教育教学工作更富有针对性，更适合学生的发展需要。因此，为了使日常的教育工作成为研究性的改革实践，提升教育质量，教育工作者有必要更深入地理解教育研究的理论和方法；这一理解的起点，就是了解教育研究的对象和性质。

一、教育研究的对象

（一）教育研究的基本对象是教育活动

关于教育研究的对象，学界有着多种不同的观点，这与各自选取的研究视角和领域等因素有直接关系。从实践的角度看，将教育研究的对象定为教育活动，可能较为合理。一切以影响人的身心发展为直接目标的人类实践活动，均可称为教育活动。在这种生动、丰富、多变的基本活动中，人们逐渐形成有关教育的意见、观点、思想、理论和学科等；它们可能是粗浅的、常识性的、零散的，也可能是深刻的、科学的、系统的，但它们都是人类教育活动多方面的“认识成品”。有的专家将这些“认识成品”称为“教育观念型存在”，而把它们所赖以产生的直接的、基本的教育活动称为“教育活动型存在”；此外，还有对教育研究活动及教育学科本身发展性问题研究的产物，叫做“教育研究反思型存在”。相对于这三种存在，就有三类教育研究，即：教育活动研究、教育观念研究、教育研究之研究（或称为教育学科元研究）。本书主要探讨教育活动研究，兼及一些教育观念研究，一般不涉及教育学科元研究。

就这一角度而言，教育活动是教育研究最基本的对象；正因为教育活动离不开教育观

念等因素的参与，才需要将后者也作为研究对象。教育活动的性质和特点，可从如下方面归纳。

第一，教育活动是人为的社会实践活动。这是相对于自然界发生的各种现象和物质运动而言的教育活动的特殊性。“人为的”性质决定了教育研究不可能回避人们从事这一活动的需要、愿望和价值取向等问题，决定了并不存在所谓不含价值的教育事实。教育活动总与人的需要和目的相关，教育事实也总是在一定价值导向下人为地形成的事实，区别只在于人们在教育活动中的教育价值取向不同，而不在于教育事实有无价值。

第二，教育活动以人为直接对象，以影响人的发展为直接目的。这是相对于其他的人为社会实践活动而言的教育活动在对象与目的维度上表现出来的特殊性。把人作为活动指向的直接对象，这就把教育活动与一切以物为对象（或生产或消费、或传输或交换）的活动区别开来，也与直接生产和消费精神产品的活动区别开来。

第三，教育活动具有双边、共时、交互作用性和要素关系的复合性。教育者与学习者这两类教育活动的主体，以教和学的内容、方法、手段等为中介发生双边活动，并形成“人—人”关系、“你—我”交往关系，表现出教育活动主体的复合关系，教师和学生不仅自为主体，而且互为客体，加上教育内容作为师生的共同客体，这样，客体也具有复合性。

第四，教育活动具有预策性与活动过程中的动态生成性。教育活动不仅预设目的，而且对过程也预先决策和计划，如对教育事业发展的决策与规划，一堂课的设计和教案的编写，等等。正是因为有了预先的决策和计划（即预策性），教育者预先选择的教育目的才有可能通过活动实现。然而，有些变化和可能性是难以预料和事先考虑的，尤其是师生双方在教育情境中的相互作用会产生哪些可能性，是无法在事前充分预测的；当这些非预期可能性或结果出现时，就需要进行调整。总之，动态生成性与预策性同等重要，是教育活动的—个重要的特殊性，只不过以往常被研究者所忽视。

第五，教育活动的本质是在特殊的交往活动中有目的地使社会对学习者的发展要求向学习者的现实发展转化，使学生的多种潜在发展可能性向现实发展转化。教育转化过程的特殊性在于转化发生在教师和学生两大主体之间，即“教者”是教的目的设定者，“学者”则是活动结果的体现者。在教育者有目的的活动作用下，学习者通过学习活动，使自身发展的多种可能性，在教育提供的现实空间中转化为现实发展状态，是教育中最本质的一种转化。教育过程中的每一次都是一个复杂的整合和具体化的过程。其中，使教的活动与学的活动在同一时空中实现交互作用的关键，是两类活动主体的直接交往。没有这种交往，教育就简化为学习。^①

（二）与其他观点的辨析

探讨教育研究对象及其特点，是为进一步探讨教育研究的性质及运用各种研究方法确

^① 参见叶澜著：《教育研究方法初探》，上海教育出版社1999年版，第313~321页。

立基本的立场。为此，有必要辨析人们对于教育研究对象的不同看法，从而使我们的认识得以深化。关于教育研究的对象，典型的观点有两种：一种观点认为，教育研究以教育现象为研究对象，目的在于揭示教育现象背后的规律；第二种观点认为，教育研究以教育问题为研究对象，以求解决教育问题。这两种说法均有其合理性，但也有一定的局限性。^①

1. 关于“教育研究的对象是教育现象及其规律”

这种看法主要沿用了人们关于“科学研究对象必须是客观存在”的观点，而后者则是传统的科学观尤其是以自然科学为标准的科学观的一个基本立场。对此，需要考虑以下几点。

第一，并非所有的教育现象都会成为教育研究的对象，教育现象要构成教育研究的对象必须满足以下几个条件。一是这种现象必须是那种具有潜在探索价值的教育现象才行。有些教育现象可能是非常琐碎的、个别的偶然现象，不具有潜在的研究价值。二是现象作为一种可被观察到的“事实”，它本身并不会自动成为研究的对象，只有当观察者对他所观察到的现象产生疑问，追问现象发生的原因与条件或者现象的意义时，现象才会成为研究的对象，否则，即便观察者明确地意识到了这个现象的存在，该现象也不会成为他研究的对象。在日常生活中，有许多现象我们习以为常，由于我们从未觉得它有什么“问题”，因此，这种现象从未进入我们的研究视野。教育上也是如此。例如，学校生活中存在许多常规与惯例；对这些常规与惯例，教师是再熟悉不过的，但它们很少成为教师研究的对象，原因就在于教师并不觉得它们有什么问题，或者说教师并没有对它们存在的合理性产生疑问。

第二，这里所讲的“现象”，按通常的用法是指事物在发展、变化中所表现出来的外部形态或外部联系，有点类似“表象”的意思。按此说法，前述的“教育观念研究”、“教育学科元研究”等就有可能被排除在教育研究的范围之外。如果严格遵照只把教育现象作为教育研究对象的规定，那么每一次的研究都只能从实践一线开始。这显然是不真实也不可能的。

第三，教育领域里所讲的“现象”，不同于与价值无关的自然现象，它在很大程度上是一种人为的现象或一种渗透价值倾向的社会现象。虽然，在教育领域里，在某些类型的教育现象的背后，确实隐藏着某种不以人的意志为转移的客观规律；但是，揭示这种规律并非教育研究的惟一任务，因为它还有另一项非常重要的任务，那就是阐述和论证指导教育实践活动的有关“原则”（体现某种价值取向的教育规范）。这种“原则”不同于人们通常所讲的“规律”（相当于自然法则）。“规律”揭示的是有关世界的事实，它告诉人们事物是什么；“原则”试图告诉人们事物应该是什么，人们应当做什么和不应当做什么。揭示教育现象背后隐含的规律与阐述指导教育实践活动的有关原则是两件既相互联系又相对独立的事情，对“规律”的研究取代不了对“原则”的研究，反过来也是如此。“规律”

^① 参见杨小微主编：《教育研究的原理与方法》，华东师范大学出版社2002年版，第8~14页。

提供的是事实判断，“原则”提供的是价值判断，将教育研究的对象仅仅定位于教育现象及其规律上，实际上是人为地缩小教育研究范围的做法。

第四，有些类型的教育研究只是描述性、理解性、解释性的研究；这也没有将揭示教育现象背后的规律作为惟一的任务。比如，教育调查研究的任务主要是为了摸清有关教育实践活动的事实，为有关部门制订教育规划提供数据服务。

2. 关于“教育研究的对象是教育问题”

现实的研究对象的产生确实始于问题；没有问题，就不会产生研究。不过，需要看到以下几点。

第一，“教育问题”这一概念存在着歧义性。它的典型用法有三种：（1）指称那些人们实际观察到的、认为有些不正常的教育现象；（2）指称从性质上讲与教育密切相关，或者说教育对该事物的产生与出现负有一定责任的某种事物（例如，有人说，道德信仰问题，不仅仅是一个社会问题，而且在很大程度上是一个教育问题，就属于这种用法）；（3）指称一个有待澄清的困惑、有待解决的疑难，并且往往采取提问的形式加以表达。例如，小学生刚开始学习英语时，是否需要学习音标？怎样给学生写操行评定才能收到好的教育效果？自然，作为教育研究对象的“教育问题”采取的是第三种用法，但前两种用法的“教育问题”经过转换，也会成为第三种用法的“教育问题”。例如，中小学生“负担过重”表现在什么地方，它是怎样形成的，它给学生的身心发展造成了什么样的影响？

第二，即使如此，若将教育研究对象仅限于教育问题，则不仅在内容上混淆了教育研究活动中“现实的研究对象”与“研究对象的可能范围”——教育活动、教育观念等，而且在时间上混淆了教育研究进行中“对象的形成方式”与“作为备选的教育研究对象范围”，从而使教育研究对象范围过于狭窄。

第三，什么样的问题才算是教育问题，什么样的问题是非教育问题，要对此作出区分，确实不易。我们只能大致地说，凡站在教育的立场上，致力于认识、理解、规范、改造教育活动的问题均属于教育问题。具体而言，涉及一些复杂的情形。（1）有些问题本不是教育问题，但若是站在教育的立场上思考它，它就会转换成为教育问题。例如，什么是艾滋病，艾滋病是由什么引起的，如何预防和治疗艾滋病，这显然是一个医学问题，不是教育问题；但如果我们要问，医学知识作为教育内容，对于学生的身心发展具有什么价值，它是否应当作为学校的必修课程来开设，以及在什么时候开设、开设到什么程度比较合适，等等，就会成为一个教育问题。（2）发生在教育领域中的问题，并不都是教育问题；另一方面，发生在其他领域的问题也不见得就不是教育问题。这取决于问题本身的性质，以及我们采取什么视角来看待它。例如，发生在学校里面的某些一般性的、普通的管理问题，如学校的人事管理、财务管理、后勤服务管理等问题，大致上讲也不属于教育问题。当然，某些涉及直接教育过程的管理问题（如有关课程管理、教学管理、学生管理的问题），则另当别论。当研究者站在教育的立场上，思考怎样的课程、教学、学生管理方式，才能最大限度地促进学生的身心发展时，管理问题就会成为教育问题。