

教师教育书系

戚万学 总主编

教育研究方法

魏薇 王红艳 路书红 主编

JIAOYU YANJIU
FANGFA

教学工作最奇妙之处就在于，你投入越多，得到的就越多。

潜心钻研业务，勇于探索创新，不断提高专业素养和教育教学水平。

教师成为研究者，则意味着在许多时候不让麻木控制自己，而是让心灵处于警觉状态，

对习焉不察的日常教育教学给予持续的省思与改进。



山东人民出版社

教师教育书系 戚万学 总主编

教育研究方法

魏薇 王红艳 路书红 主编



山东人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育研究方法 / 魏薇, 王红艳, 路书红主编. — 济南:
山东人民出版社, 2012. 1
ISBN 978 - 7 - 209 - 05972 - 5

I. ①教… II. ①魏…②王…③路… III. ①教育科学—研究方法
IV. ①G40 - 034

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 248054 号

责任编辑:王 晶

封面设计:宋晓明

教育研究方法

魏薇 王红艳 路书红 主编

山东出版集团

山东人民出版社出版发行

社 址:济南市经九路胜利大街 39 号 邮 编:250001

网 址:<http://www.sd-book.com.cn>

发行部:(0531)82098027 82098028

新华书店经销

肥城新华印刷有限公司印装

规 格 16 开(169mm×239mm)

印 张 11.5

字 数 190 千字 插 页 2

版 次 2012 年 1 月第 1 版

印 次 2012 年 1 月第 1 次

ISBN 978 - 7 - 209 - 05972 - 5

定 价 26.00 元

如有质量问题,请与印刷厂调换。电话:(0538)3463349

前言

《教育研究方法》属于教师教育类课程中的方法类学科，以往更长的时期内，我国高师教师教育类课程主要以教育学、心理学、学科教学论、教育实习为体系来组织实施，旨在初步形成师范生的教育教学意识和技能技巧。尽管实效性不强，但由于基础教育长期对师范生的偏好和需求的旺盛导致师范教育的动力不足，致使教育类课程的设置和实施长期不变。

进入 21 世纪后，高师与基础教育之间供求矛盾缓解，并出现了急剧逆转的局面，促使高师开始转换办学观念，改革课程设置和教育教学方法。与此同时，基础教育改革方兴未艾，探索教育教学规律、形成办学特色之风日渐浓厚。这些都亟需高师教育与基础教育接轨，培养出能胜任新时期要求的高素质毕业生，充实到基础教育教师队伍中来。其中新型教师应具有反思的能力，即在行动中不断地研究自己的教育教学，改善自己的教育教学，以使自己的教育教学行为更具专业性，被列入教师应具备的知识结构与素养之一，这便是《教育研究方法》这门课程开设的目的。该课程旨在使师范生具备一种教育科学研究意识，掌握教育研究的基本方法，不过度地依赖日常教育教学经验，不盲从、不当“教书匠”；同时使他们能够理性地意识到自己的教育教学实践是不完善的，不可能总是正确的行动，需要借助研究和理性的思考来判断教育教学的得失成败。当然，本书同样也可以作为师范类研究生入学考试用书、中小学教师进修和培训的教材。

本书在“绪论”里，介绍了教育研究方法的性质、任务，教育研究的历史进程，以及教育研究方法的一般过程。在之后的各章中，分别论

述了教育研究过程不同环节的作用和具体方法的使用要求与策略，力图通过该课程的学习使师范生形成一个清晰的教育研究框架，能够根据研究问题的需要，选择合宜的研究方法进行研究。全书共分九章，具体分工如下：绪论，魏薇；第一章，路书红、乔资萍；第二、三、四、六章，乔资萍；第五、七章，王红艳；第八章，路书红。各位编者都不同程度地承担了统稿任务，磋商、质疑、斟酌和修正是本书善后时的工作状态。

本书的编写人员倾注了许多心力，力求编写出简单明了、通俗易懂的教科书，希望师范生能学得明白透彻，对教育教学研究不感深奥莫测，不会望而却步，而是愿意使用这些方法反映和分析教育教学的问题；更愿该书能够成为日后师范生踏入工作岗位后，在研究教育之时随用随翻的实用工具书。实际上，当我们把本书奉献给广大师范生时内心也是非常忐忑的，唯恐编写人员的水平和疏漏影响了我们编写本书的初衷。我们恳切希望广大同行、师范生和中小学教师随时指出我们的问题，提出改进建议。另外，由于人文社会科学在研究方法上具有很高的 consistency，在本书的编写中，我们也参考了许多同行的观点和论述，我们试图在编写时谨慎使用并注明出处，但是，挂一漏万的可能性还是存在的，我们恳请广大同行监督并指正！

本书得到了山东人民出版社的鼎力支持。山东师范大学戚万学副校长、山东师范大学教育学院唐汉卫副院长等策划了这套教师教育用书，并建议我们编写《教育研究方法》一书，还多次与之讨论编写提纲，询问写作进度，提出编写建议，给予我们的帮助和关心是巨大的。还有许多关注高师教育改革的同仁也对本书提出了许多宝贵意见，恕我们不一一道来，只在此聊表我们衷心的感谢和敬意。

编 者

2011年9月

目 录

前言	1
绪论	1
一、教育研究的性质、特点与意义	2
二、教育研究的类型	7
三、教育研究的历史考察	9
四、教育研究的基本原则	13
五、教育研究的一般过程	15
第一章 教育研究问题的选择与设计	20
一、教育研究问题的提出	20
二、教育研究设计	24
第二章 教育文献研究	31
一、文献研究的概念	31
二、文献的类别	32
三、文献研究的程序	32
第三章 抽样设计	46
一、抽样的概念和特点	46
二、抽样的原则	48

三、抽样的步骤·····	49
四、抽样的方法·····	49
第四章 教育研究资料的收集(上) ·····	60
一、问卷调查法·····	61
二、教育实验法·····	68
第五章 教育研究资料的收集(下) ·····	80
一、访谈·····	82
二、观察·····	93
三、收集非干扰性资料 ·····	100
第六章 教育研究资料的整理与分析(上) ·····	109
一、量化资料的初步整理 ·····	109
二、量化资料的描述统计 ·····	118
三、量化资料的推断统计 ·····	128
第七章 教育研究资料的整理与分析(下) ·····	134
一、质性资料的整理和初步分析 ·····	135
二、质性资料的归类 and 深入分析 ·····	144
第八章 教育研究结果的呈现 ·····	163
一、教育研究结果呈现的意义 ·····	163
二、教育研究结果呈现的类型 ·····	164
三、教育研究结果呈现的程序与步骤 ·····	166
四、教育研究结果的表述 ·····	168
主要参考文献 ·····	178

绪 论

本章导读

本章是对全书所做的概要性介绍,在界定广义及狭义教育研究概念的基础上,阐释了教育研究的性质、特点与意义,简要地介绍了教育研究的类型,讨论了教育研究产生和发展的不同阶段及其特点,论述了教育研究中应恪守的基本原则,并简要地分析呈现教育研究的一般过程。通过本章的学习,学习者需要掌握教育研究的基本概念,认识和理解教育研究的性质、特点以及对于教育教学的意义,了解教育研究发展的不同阶段及特点,形成教育研究的基本框架。该章所形成的对教育研究的理解和认识,是深入学习后面各章和掌握教育研究方法的基础。

21 世纪是人类全面进入知识经济、信息化社会的世纪,教育肩负着培养适应 21 世纪社会发展的新型人才的重任,人才是一个国家具有国际竞争力的优势所在。所以,学校教育就需要走出日常和经验的状态,以一种研究的态度来对待教育领域的各种现象和问题,“科研兴校”、“科研强校”、“教师成为研究者和反思实践者”成为当代我国教育界最时兴的口号和理念。

对于教育研究有广义和狭义的理解。广义的教育研究是人们在教育实践活动中对教育现象的观察、思考,对教育问题的尝试性解答。狭义的教育研究即教育学研究,一般要求有明确的研究目的,特定的研究对象,严密的概念、范畴和体

系,多样互补的研究方法,并能完成教育学理论建设和实践应用两大任务。^① 教育研究是一种有目的智力活动,也是一种社会活动。通过这种活动,我们可以获得有关教育现象或规律的知识,解决一定的理论或现实问题。

一、教育研究的性质、特点与意义

自专门的教育产生以来,人们对于教育现象与问题的研究和探索从未停止过,教育研究从成为一门独立的研究领域,直至追求在学科群中的合法地位,已经拥有了一支庞大的专业研究队伍。有的学者认为,教育问题无论是历史的还是现实的,都或明或暗地关注着三个基本的问题,即人的发展问题、知识的问题和教育与社会的发展问题。这三个问题是教育研究的主题和主线,也是奠定教育研究价值与地位的基础。随着教育问题研究的深入,以及教育实践领域对教育研究诉求的日益增多,教育研究的性质越来越成为人们关注的焦点。

有的研究者试图把教育研究纳入科学的规范性研究,认为教育研究就是一种科学研究。那么,教育科学研究与自然科学研究是不是一回事呢?科学研究有什么特点呢?一是科学具有系统性。自然界的一切事物都有其原因,但所有的自然现象,无论在表面上有多少偶然因素,其出现都是客观的,都是不以人的意志为转移的。科学的目的就在于发现这些客观现象之间的因果联系,并通过这种发现来改造自然。二是科学具有普遍性。科学揭示的是规律性的联系,这种规律性的联系就表现在它的普遍性上。三是科学具有实证性。科学是从观察自然现象开始的,它的所有发现、结论都必须经过实践的检验才能确证。四是科学具有开放性。人类对自然界的认识是一个由浅入深、由片面到全面的过程。科学不相信一劳永逸的发现,不接受一成不变的结论。

教育研究不是建立在确定性意义上的科学研究,是因为教育研究仅仅依靠公式和数据是不足以表达的。所以教育研究不是一门严格意义上的科学,教育研究属于人文社会科学研究,它与自然科学研究是有区别的。其区别主要表现在:其一,复杂程度不同。在目前被承认的五大运动即天文运动、物理运动、化学运动、生物运动和人类社会运动中,人类社会运动是非常复杂、独特的。不能把研究自然现象的方法直接搬进人文社会现象的研究,因为它们因果联系方式不同。自然科学对因果关系的研究是可证实的,在一定的条件下是可以反复重复性验证的。人文社会科学对因果关系的研究,是仁者见仁、智者见智的,是很

^① 孙俊三.教育研究的境界[J].教育研究,2005(11).

难形成像自然领域那样系统、全面的知识的。

其二,它们受主体的影响程度不同。虽然绝大多数社会现象是不以认识主体的意志为转移的,是外在于主体的,但是,我们必须承认,人的精神、社会现象和事实是人的活动结果,价值和事实是紧密联系,难以区分的。而且研究者究竟要选择哪些事实作为自己的研究对象,并做出分析和理解,取决于研究者的判断能力及价值观。正所谓千里马只有在伯乐的眼中才有价值一样,作为认识的主体也很难在研究事实的时候,做到价值无涉、价值中立。虽然主体在认识过程中的能动性也表现在对自然现象的研究中,但是,在社会现象的研究中,主体的感受力、判断力、价值观在整个研究过程中的作用要比其在自然现象的研究过程中大得多。那么,具体到人文社会科学中的教育研究的性质是什么呢?

(一)教育研究的性质

1. 教育研究是一种成人的研究

教育对象的特殊性直接决定了教育研究性质的特殊性。教育的对象是人,教育研究是一种成人的研究。成人的研究以教育活动中人的成长过程为研究对象,既研究受教育者的成长过程,也研究教育者的成长过程;既研究人的生长过程,也研究人的养成过程;既研究教育的成熟机制,也研究教育的加速机制;既研究学习者自主建构的过程,也研究教育的价值导向过程。“成”即是一种静态的描述,有完美的、完全的意思。“成”也是一个动态的过程,有成为、完成的意思,分两个层面实现:一是从社会需要看,是要把社会选择的教育目的和内容在受教育者个体的内在身心发展中得以实现;二是从教育发展看,他们按照自己的需要与可能,有选择地吸收教育影响,完成由潜在的发展可能到现实的真实发展的实现。因此,成人的研究是教育活动对人的质量的提升和对社会发展的贡献,既有手段的选择,也有目标的追求;既包括教育内容的建构,也包括教育形式的创造;既要研究知识积累的方式,也要研究人格养成的途径。总之,教育研究以教育活动中人的成长过程和完善机制为主要价值取向,揭示在特殊的教育交往活动中,施教者和受教者的养成、内化、共生的特点和规律。

成人的教育研究有其独特性,是以促进人的发展为直接对象,主要研究的问题是:人怎样通过教育活动来促进人的成长;其基本的信念是,人的成长要通过教育实践来促成;其考虑的核心问题是,人的生命成长如何通过教育实践来实现。

2. 教育研究是一种事理研究

所谓事理研究,是指对人做事的依据和有效性、合理性的研究。事理研究



是以人类自己所创造、所从事的活动为研究对象,既研究事由与事态、结构与过程、目标与结果等一系列与事情本身直接相关的方面,也研究如何提高活动的合理性、效率、质量与水平。

事理研究的目的指向如何使活动更富于理性,如何通过活动更好地满足人们对从事这项活动的需求。因此,它是一种既要说明是什么,又要解释为什么,还要讲出如何做的研究,包括价值、事实和行为三大方面,涉及活动主体与对象、工具与方法等多方面错综复杂的关系。事理研究中理论与实践之间具有从对象到目的直接关联性,它的研究领域的变化常与实践的需求和进展直接相关。总之,事理研究既研究“事”的存在状态,也研究“事”的发展过程,更关注行“事”的合理性和有效性,以及行“事”过程中的预测和改进。同时,寻找“事”发展过程中的“理”,即“事”的发展特点和规律;行事的必然性、可能性和可行性依据,达到办好事也办成事的目的。另外,既追问如何在“事”中去发现“理”,又探讨怎样用“理”来指导“事”,促进理论与实践的共同提升。

3. 教育研究是一种行动的研究

行动研究是在实际的教育活动中,由实际工作者和理论研究者共同合作,为了解决实际问题的需要,针对具体的问题提出研究方案和实施计划,通过在实际活动中的操作、验证、修正来促进行动的改进和完善的研究。

首先,行动研究的目的是提高行动质量、解决实际问题。离开了教育行动,教育研究的目的和效益就无法体现出来。教育研究在一定意义上是为了实现事实与价值、理想与现实、观念与行为的统一。只有通过行动研究,才能检验事实是否真实,探讨价值如何实现;只有通过行动研究,才能确证改造现实的必要,使理想成为可能;只有通过行动研究,才能了解观念是否合理,行为是否有效;只有通过行动研究,事实与价值、理想与现实、观念与行为的矛盾统一才能得到实现。其次,离开了实际的教育活动,就难以辨别教育理论与其他理论的差异,也难以把握其特殊的性质。再次,促进了研究者“视界融合”。教育研究最终体现为研究者对具体情境的解释,并在自己独特的教育情境中,运用自己的各种教育智慧做出独特的行为。此时,研究者的知识、经验、情感和态度,无论是外显的还是缄默的,与相关的理论,更重要的是与具体的情境产生一种特殊的对话,在这种对话的过程中,研究者的视界与某种理论视界以及情境视界相交合,即所谓的“视界融合”。在这种“视界融合”的过程中,行动得以改善,理论得以发展。

(二)教育研究的特点

1. 复杂性

教育活动是人类社会特有的实践活动,其复杂性就表现在:一是教育活动组成因素的多样性和可变性。主要包括三个基本要素:教育者、学习者和教育内容(除教材外,还包括教育手段、方法和组织形式),三个基本要素相互独立、相互作用,共同构成一个完整的社会实践系统。而且各个要素本身的变化,都会影响教育系统状况的改变。二是教育活动结构与功能、系统与部分之间的非线性相互作用。教育活动中的变量是无数的,变量之间相互作用和影响,因此教育系统具有整体的结构与功能,内部的诸要素呈现非线性的相互作用,即最复杂的“多因多重”关系,不能简单地把某一现象的出现归结为某一因素的作用。三是教育活动的动态生成性和教育结果的不确定性。教育活动的目的性,决定了教育活动的开展不仅要预设,而且对过程也要预先决策和计划。“预设”突出了教育活动的计划性、预期性和规范性。值得注意的是,在真实的教育活动中,教育结果与教育目标之间不是直接的对应关系,由于主体和情境的因素,以及互动交往活动的深化,其教育过程充满着变数,这是教育过程的生成和发展性之所在。所以,教育研究的方法就不能回避教育活动的复杂性。

2. 综合性

在自然科学研究中,我们通过解剖一只麻雀就可以了解所有麻雀的生理结构和生活规律,从个别就可推知一般。但是,在教育研究中却很少能够这样做,按照德国社会学家韦伯(Max Weber)的观点,任何社会现象最终都可以甚至必须还原到个人。我们关注教育活动中人的成长及发展规律,可以追溯张三、李四的成长和变化规律,其目的并不只是张三、李四的个体发展状况和规律,而是更关注他们个体发展状况和规律是在何种社会关系中、何种教育活动中发生和发展的,以便能更好地总结促进人发展的有效措施,使有目的的教育活动更富有效率和质量。也就是说,教育研究的目的是为了“成事”,一是研究行“事”的依据,二是研究行“事”的合理性和有效性。既包括研究教育的综合生成和动态转化过程,揭示这一生成过程的一般规律,也包括将一般规律应用于实践的直接具体认识及其合理性、有效性的研究。

3. 主体性

教育研究是由研究者参与的一项社会活动。教育研究也追求客观性,因为客观性是各门科学研究立足的根基,尤其是自然科学始终标榜价值中立和价值无涉,近些年来其客观性和纯洁性也受到了审视和质询。理由是从事科学研究的人都生活在一定社会环境之中,受到特定时代和社会的思想、观念和价值取向的影响,尽管这个影响有时是自觉的,有时是不自觉的,很难把研究的事实

判断和价值判断截然分开。那么,在教育研究中,我们就更难做到把事实判断和价值判断分开,教育研究不仅是人的理智活动,而且是研究者的情感、理想、旨趣与生活经验的反映。

长期以来,我们对教育研究活动的认识,更多关注的是教育研究的成果,忽视了教育研究者的主体特征,及其对教育研究成果的影响,导致眼中只有教育理论而无教育研究者。因此,关注教育研究的主体性,就是要回归教育问题的主体性,重视教育研究的主体生成。同时还要求研究者研究教育问题时,防止以貌取人、物以类聚的主观倾向性,保持清醒的头脑、开放的心态和批判性的态度来看待教育活动。只有这样,才能使教育研究真正成为智慧之学,凸显出人文关怀。

(三)教育研究的意义

1. 为了更好地开展教育实践

解决教育问题是教育研究的最基本的要义。由于教育实践中始终有问题存在,才激起了人们来研究教育。教育研究是以教育问题为逻辑起点和对象的,其主要任务就是超越对教育问题的感性认识,即超越囿于日常教育生活中的直接性、表面性、矛盾性和歧义性的习俗认识,达成对教育问题进行科学理性的解释、分析,从而更好地开展教育实践。可以说,进行教育研究,既是教育实践的客观要求,又最终要回到教育实践。正是基于对教育问题多层面、多视角、多维度的研究,许多教育问题才得以澄明和解决。所以,教育研究具有很强的实践性。许多中小学教师因为教育研究而对教育问题拥有了科学、理性的认识,基于这种认识,他们的实践多了许多科学性,少了一些盲目性。教育研究启发了中小学教师的教育自觉,使他们不断地领悟教育的真谛,提高了他们的自我反思能力和发展能力。

此外,随着近几年来基础教育教学改革持续深入地进行,在改革中探索的许多经验、模式也都需要找到科学的依据。

2. 有助于教育知识的拓展

教育研究的不断深入进行,帮助人们解决了大量的教育实践问题。中小学的许多教育问题具有典型性,教育研究不仅揭示了教育问题的特殊规律,而且有助于从中提炼出教育的一般原理,使得教育研究的知识得以不断地增加。人们研究教育问题,其中必然蕴涵着理性的分析和理解,以及对已有教育理论的修正和重构,使教育理论不断丰富完善。

3. 提高教师素质

教师是教育过程的主导力量,是教育改革成功与否的关键。所以教师的素

质直接决定着基础教育的质量。长期以来,我国的师范教育对师范生着重规范性和技能性训练,轻视研究能力的培养。在职中小学教师以传授知识为主,淡化对教育教学的反思和研究。2001年进行的新课程改革的提出,中小学教师应当是研究型的教师,主张教师能够主动地对自身的教育教学进行批判性的反思,致力于反思性实践,不断地改进自己的教育教学实践。2008年颁布的《中小学教师职业道德规范》中,则要求教师能够终生学习。之所以这样要求教师,是因为教师的劳动是创造性的,他们如果没有针对自己教育教学的反思性实践,在年复一年的日常教育教学状态中,就容易滋生匠气和惰性。教师作为专业人员,其生活方式应该是不断地接受教育理论的指导,保持一种探索的精神,不断地追求教育教学的新境界。

4. 促进教育改革

全球范围内的经济格局、政治格局和科学技术发展,对每一个国家、每一个民族、每一个个体,乃至儿童、青少年提出了一系列的挑战,要求教育改革以适应世界发展的需要。同理,国家政治、经济要发展,也对教育发展提出相应的要求。而且教育在运行的过程中同样会存在这样和那样的问题,都需要做出宏观性、政策性的调整。这一切都需要教育研究为教育改革提供准备,提供依据,提供思路。

二、教育研究的类型

(一) 基础研究与应用研究

按照教育研究的内容可分为基础研究和应用研究。

基础研究是研究教育的事理,揭示教育活动本身所固有的法则或原理,它不以任何专门或特定的应用或使用为目的,也称“纯研究”或“理论研究”。

应用研究是将基础研究所揭示的法则或原理运用于教育实践活动,以直接指导或改进教育实践活动,提高教育实践活动的有效性与合理性。

因此,基础研究旨在认识世界,增加教育科学知识本身,它不必考虑研究结果能在什么地方付诸实践,不一定会产生直接有用的结果;应用研究则旨在改造世界,解决某些特定的实际问题,为实践者提供直接有用的知识。

(二) 定性研究与定量研究

按照教育研究的性质可分为定性研究和定量研究。

定性研究是基于描述性的研究,也称为质性研究,它在本质上是一个归纳的过程,即从特殊情景中归纳出一般的结论。它侧重于对不同教育事物的含义、特

征、隐喻、象征的描述和理解,不关心其数量的变化。定性研究是根据社会现象或事物所具有的属性和在运动中的矛盾变化,从事物的内在规定性来研究事物的一种方法或角度。它以普遍承认的公理、一套演绎逻辑和大量的历史事实为分析基础,从事物的矛盾性出发,描述、阐释所研究的事物。进行定性研究,要依据一定的理论与经验,直接抓住事物特征的主要方面,将同质性在数量上的差异暂时略去。

定量研究是搜集用数量表示的资料或信息,并对数据进行量化处理、检验和分析,从而获得有意义的结论的研究过程。它通过对教育研究对象的特征按某种标准量的比较来测定对象的特征数值,或求出某些因素间的量的变化规律。由于其目的是对事物及其运动量的属性作出回答,故称定量研究。

定量研究与演绎过程更为接近,即它从一般的原理推广到特殊的情景中去。定量研究有一套完备的操作技术,包括抽样方法、资料收集方法、数字统计方法等。定量研究有两种:一种是在非控制条件下对宏观教育问题的研究;一种是在控制条件下进行的教育实验研究。

定性研究与定量研究的不同在于:一是从认识论角度来看,两者基于不同的范式。定性研究从属于自然主义者的范式,即研究在自然情境中进行,研究所得的意义也只适用于特定的情境和条件。定量研究源于实证主义范式,与定性研究相比更接近于科学的方法。定量研究对结果予以极大的关注,而定性研究则更注重过程的影响。二是研究路径不同。定性研究具有归纳的特征,研究时并不强调理论基础,而是在研究过程中形成理论,而且在研究过程中,理论不断被改变、被放弃或被进一步提炼。定量研究具有演绎性的特征,从开始就更倾向于以理论为基础。三是研究设计上存在差异。定性研究不强调严格和标准的研究程序,进入研究更灵活,采取的方法也更多样。而定量研究则要求有更标准的研究程序和预先设计。四是目的上的差异。定性研究旨在解释社会现象,而定量研究则在于确定关系、影响、原因。五是表现形式上的不同。定性研究主要是通过叙述或者叙事,而定量则是通过数据的展现说明研究结果。

(三)价值研究与事实研究

教育价值和教育事实是两个不同的研究领域,由此而引发的教育问题即教育研究中的价值问题与事实问题,对两类研究所采用的不同方法,是教育研究方法中最根本的分野。

价值研究要回答的问题是“是什么”。研究者在选择问题时,总是受到自身的知识背景和价值倾向的影响,为研究事实问题而选择方法时,要受到研究规范

的限定,其中包括学术价值观与信念。对教育领域中价值问题的研究,基本采取理性思辨的方法,通过价值的确认与分析而直接面对价值问题。

事实研究要回答的问题是“应该是什么”。事实研究对事物、事件、关系和相互作用等进行描述、观察、计数和测量。事实研究要求研究者把尊重客观实际放在首要地位,一定要注意排除各种干扰和主观因素,尤其不能依据个人或上级的价值观念臆造事实。因此,对教育领域中事实问题的研究,通常采用科学的研究方法进行。

三、教育研究的历史考察

教育活动是随着人类社会的发展而产生发展起来的,然而把教育作为问题进行专门的、有意识的研究要晚得多。古代社会从公元前5世纪到公元15、16世纪,期间有许多专门论述教育的思想和观点,如我国的《学记》、古罗马的《论演说家的教育》等,严格地说在这一段漫长历史时期内,有关教育的著述都停留在对教育现象的描述和教育经验的总结层面上,属于对教育问题的思考,还没有把教育问题作为客观问题加以研究,形成系统的理论体系。有的学者把这一时期称为“前教育学时期”,还称不上真正的教育科学研究,但是这一时期许多深刻、精辟的教育思想是日后教育研究的学术之源。从17世纪开始,人类进入了真正思考和研究教育的时期。从研究方法上看,教育研究经历了注重演绎推理、归纳推理→实证研究→非实证研究的演进,主要分为四个阶段:^①

(一)注重思辨阶段

哲学是一切知识的母体,人类相当广泛的知识探索都是在哲学的旗帜下取得的,主要原因是古代到近代各门学科的理论基础都相当薄弱。虽然古代埃及、巴比伦、印度和中国是世界上最早进入奴隶社会,并形成自己文明的东方国家,这些国家在天文学、数学、医学等方面做出了突出的贡献,然而,就古代科学与哲学融为一体的自然哲学来看,西方古希腊的哲学思想才是蕴涵着近代乃至现代各种科学方法论观点的胚芽。尽管这一时期西方教育研究方法的意识十分模糊,基本是在哲学的母腹中还未被分化出来,教育研究还处在没有鲜明的方法特征的思辨状态,但古希腊哲学家和思想家进行的教育研究对后世还是有着深刻影响的。思辨主要是以哲学为理论依据,以分析归纳为特点的。这一时期代表性的哲学家和思想家是苏格拉底(Socrates)和柏拉图(Plato),他们研究的中心是教育存

^① 参见丁念金. 研究方法的新进展[M]. 北京:教育科学出版社,2004. 11-15.

在的合理性问题,在研究方法上有两种发端:第一,由哲学直接导出教育价值观和目的观。这是当时认识教育现象的主要方法,我们把这种以下行路线为特征的方法称为演绎的方法。第二,是以培养雄辩家为核心问题的有关教育的系统探讨。昆体良(Quintilianus)的研究以教育的目标、对象、经验为出发点,沿着归纳的路线上行。^① 我们把这种以上行路线为特征的方法称为归纳的方法。

向近代过渡时期,捷克的教育家夸美纽斯(Comenius)把前人以及他本人长期教育实践中积累的经验加以系统总结、归纳和整理,写出了著名的《大教学论》,由此为后人从事教育活动研究提供了一种可仿效的模式,但他使用的研究方法仍然是以思辨为主的。在论证上他试图摒弃以往失之肤浅的后验方法,运用先验的方式阐明教育人的艺术原理。^② 即使在分析教育问题的思路 and 理论陈述的框架时,也是从对人性的基本假设出发,设定教育的宗教或道德目的,论证人受教育的可能性和必要性,进而由教育目的推演出实现目的的各种原则、措施和手段。^③ 《大教学论》初步勾勒了教育学的研究框架和知识框架,但由于夸美纽斯的宗教立场和目的,人们很难把它看作是一本真正的科学著作。

近代以来,对教育现象进行深入思辨研究和理性考察并有着强烈思辨传统的是德国哲学家、思想家,其中最著名的是康德(Kant)和赫尔巴特(Herbart)。18世纪70年代以后,普鲁士各大学逐渐形成一种哲学系教授轮流给学生开设教育学讲座的惯例,康德按规定曾四度兼任哥尼斯堡大学教育学课程的讲授工作。他的《康德论教育》一书阐明了他对教育的认识:教育是一门很难的艺术,其实践必须和真知灼见结合起来。所谓真知灼见就是一种理性的态度和知识。为了获得真知灼见,“教育一定要成为一种学业,否则无所希望”,“教育的方法必须成为一种科学”。赫尔巴特是康德教席的继承者,他长期在哥尼斯堡大学从事教育学的教学和研究工作,出版了著名的《普通教育学》,被公认是第一本现代教育学著作,该书不仅论述了教育学的独特性,还明确地提出了教育学的学科基础,即心理学和哲学。教育的研究正是在哲学家的参与和建设下跨入了学术的行列。

(二) 强化实证阶段

自17世纪科学革命以来,自然科学像物理、化学、生物都相继发展和成熟起来,并树立起了自然科学的权威地位。此后,社会科学各学科也竞相建立并争取

① 杨小微. 教育研究方法[M]. 北京:人民教育出版社,2005. 4.

② [捷]夸美纽斯著,傅任敢译. 大教学论[M]. 北京:人民教育出版社,1984. 3.

③ 黄向阳. 教育知识学科称谓的演变:从“教学论”到“教理学”[A]. 见瞿葆奎主编. 元教育学研究[Z]. 杭州:浙江教育出版社,1999. 295.