

解构方法论

与教育研究

谢镒逊 著

吉林人民出版社

作者简介

谢镒逊，四川绵阳人，副编审。广西期刊传媒集团教育观察杂志社社长、副主编，学术文献查重中心副主任，学术大数据研究院研究员，主要从事教育哲学与教师专业化发展研究。

解构方法论与教育研究

谢镒逊◎著

吉林人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

解构方法论与教育研究 / 谢镒逊著. -- 长春: 吉林人民出版社, 2019.12
ISBN 978-7-206-16933-5

I. ①解… II. ①谢… III. ①解构主义—方法论—教育研究 IV. ①B089

中国版本图书馆CIP数据核字(2020)第014628号

解构方法论与教育研究

JIEGOU FANGFALUN YU JIAOYU YANJIU

著 者: 谢镒逊

责任编辑: 刘 学

封面设计: 昌信图文

吉林人民出版社出版 发行(长春市人民大街7548号 邮政编码: 130022)

印 刷: 长春市昌信电脑图文制作有限公司

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 11.25 字 数: 200千字

标准书号: ISBN 978-7-206-16933-5

版 次: 2020年1月第1版 印 次: 2020年1月第1次印刷

定 价: 40.00元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与印刷厂联系调换。

摘 要

任何学科的研究都必须立足于强大的方法论，教育研究也不例外。然而，在教育研究的历程中，方法论似乎总是被忽视，直到20世纪末期，国内学者才对教育研究开始了方法论层次的探讨。当下，教育研究被众多方法论困境所包围，例如教育研究的方法和思维简单化，教育研究批判性不足，教育研究中主体泛滥以及教育研究缺少自我反思等。解构哲学作为后现代哲学中的主力军，其方法论也渗透着强烈的后现代色彩，对主体的解构，对形而上学的批判，对平等的追求，倡导反思……正是在这样的基础上，“解构方法论与教育研究”成为了本研究的原点，从教育研究的方法论困境出发探索解构方法论应用于教育研究的内在机理，进而对其进行关系、方法以及价值的研究。

本书主要分为两部分：第一部分是解构方法论与教育研究之间的理论研究，包括其关系、方法论及价值的探讨；第二部分主要是运用解构方法论进行教育研究的几篇论文。第一部分研究思路分为六个部分：绪论部分阐明研究缘起、前人的研究综述、研究路径以及研究方法论；第一章从本研究的理论基础和理论视角入手分析，分别对解构哲学的历史溯源、方法论和教育研究方法论的概念、体系以及我国目前此领域的现状和困境进行思维透视；第二章承接第一章，对解构哲学与教育研究方法论之间的关系进行探讨，先对解构哲学自身的包容性和真理性、教育研究的接纳性

进行研究，接着对解构哲学与教育研究的適切性进行理论探析，并从实践层面在已有的教育研究中寻找解构方法论的踪迹；第三章探寻出解构的方法论在教育研究中怎样运用以及在教育研究中运用解构方法论所需要的条件；第四章对解构哲学之于教育研究方法论进行价值追寻，探究解构之于教育研究的方法论意义及局限；最后结语部分对本文所运用的解构方法论进行尝试性的解构，进行自我批判，并且提出解构方法论是教育研究的一种可能性视角。

目 录

第一部分

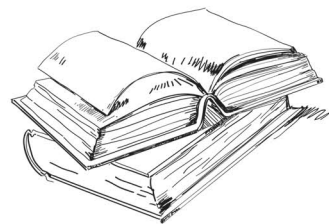
绪 论	002
第一章 理论基础与视角：解构哲学与教育研究方法论	016
第二章 关系探讨：解构哲学之于教育研究的方法论适切性	037
第三章 方法求索：解构方法论下教育研究如何进行	051
第四章 价值追寻：解构之于教育研究的方法论意义与局限	059
第五章 结 语	068

第二部分

第一篇 教育：从“主体”到“人”之超越	072
第二篇 困境与超越：解构哲学视域中的师生关系重构	083
第三篇 从权威主义到权威：为教师权威辩护	093
第四篇 “无知”：一个被教师忽视的美德	102
第五篇 中小学教师教学研究的异化与回归	112
第六篇 教师的课程建构力及其培育	122

第七篇 从工具主义到生活：教育语境转变及反思·····	137
第八篇 乡村教育之文化困境与出路探析·····	146
第九篇 论日常生活中的教育民俗·····	154
参考文献·····	162
致 谢·····	172

第一部分



绪 论

一、选题缘由

（一）教育研究的维度：方法论的困境

近年来，在我国的教育研究领域出现了方法论意识的苏醒，方法论范式也逐步呈现多元化的态势。但毋庸讳言，我国许多教育研究者方法论意识依然淡薄，甚至缺乏自觉的方法论意识。这在一定程度上制约着我国教育研究的深度和水平，使我国的教育研究面临方法论的困境。

1. 研究方法和思维方式简单化

近年来，我国教育类的论文数量呈现加速膨胀趋势，但是由于研究方法简单化，使得许多论文贫乏苍白、水平不高：经验总结型、牢骚空想型、伪科学型（以模型、数据、量表装点门面但无实质性思想内容）的研究仍然占有相当比例；有些论文要么一味鼓吹量化研究的科学性，要么片面强调质性研究的深度解释性，成为固守一隅的“井底之蛙”。研究方法的简单化从某种程度上折射出研究者思维方式的简单化：多静止思维而少动态性思维；多孤立性思维而少关系性思维；多分割性思维而少整体性思维；多简单性思维而少复杂性思维。^①思维方式与研究方法的简单化导致我国教育研究的水平整体上不高，也影响了教育学学科地位的提升，使得教育学难以和其他的人文社会科学平等对话。

^①王坤庆. 关于教育研究方法论的探讨[J]. 黄冈师范学院学报, 2005(2).

2. 缺乏批判性

综观我国的教育研究，以经验总结型、理论建构型、咨询建议型、国外理论引介型等为主，绝大多数是“建设性的”，缺少批判性的声音，缺乏真正有深度的教育批判性研究。当下教育研究中跟风现象甚多，教育研究者时常跟随政治、时尚甚至是市场的风向标而动。在引入其他领域或学科的概念和理论框架时，常常生搬硬套，缺乏谨慎的分析和批判的态度。对待教育界同人，要么随声附和，要么口诛笔伐、相互攻击，缺乏真正理性的学术批判与对话。^①

面对着个体的方法论困惑以及教育研究中方法论的困境，笔者不得不陷入沉思：路在何方？何以解决教育研究方法论上的形而上学、二元对立以及批判性的缺乏？

（二）个体的维度：方法论的困惑

自步入教育学的门槛，笔者翻阅各种教育研究学术论文的数量已经忘乎脑后，其内容大多也成为过眼云烟，然而，它们带给笔者的方法论的困惑至今仍然难以抛掉。从实证研究到思辨研究，从量化研究到质性研究，从唯科学主义到人本主义……教育研究方法论似乎总在二元对立中左右摇摆。而不管是怎样的研究，似乎总是期望寻找教育的本质，探索教育的规律。首先，教育是存在真正的规律还是简单的现象的堆积呢？其次，近些年来，每每翻阅一篇教育学术论文总会不经意看见“主体”或“主体性”的字眼。当下，似乎教育研究言必称“主体”。然而，“主体”摆脱理性限制的同时也打破了人与世界、现代与传统的和谐，这样的后果无疑是我们将“无家可归”。于此，规律和“主体”深深地陷入笔者的教育思考

^①李克建. 结构主义、后结构主义与教育研究：方法论的视角[D]. 上海：华东师范大学，2007：22.

中。在不成熟的思考后，笔者固执地认为对规律的追寻与对“主体”的崇拜使教育研究方法论陷入了形而上学的困惑，也正是这样的迷惑使笔者走向了方法论的探索。

（三）个人兴趣：“遭遇”解构

早在2003年，在一门“语文课程与教学论”的课程上，老师布置了一个作业：细读一本后现代著作。于是，从语文文本的角度，笔者“遭遇”了解构，也迷上了解构，从此长时间耕读于此方向。尽管德里达在哲学界是一位被褒贬不一、集荣誉与批评于一身的哲学家（甚至有学者认为德里达算不上是真正的哲学家），但是在解构的世界中，传统的逻各斯主义已然消失，形而上学被拒斥，主体更是被抛至身后，语言与文本被解放，差异使得生命凸显真实性……解构的颠覆性、批判性以及其对传统的又一次审视使得解构几乎一夜之间风靡全球。面对着教育研究方法论的困境，解构自然也能够为其提供一种新视野，开辟新的视界。因此，笔者认为，如果从教育研究方法论的视角对解构哲学进行研究，尤其是对解构哲学与教育研究的关系进行全面深入的思考或探讨，或许能够为我国教育研究方法论带来有益的启示。但是，我国教育研究界对这个问题的关注和研究还不够，正是基于此，本研究才确定了这一问题，致力于探讨解构哲学能够为教育研究方法论做出什么样的贡献。本书正是这样一种尝试和努力的开始。

二、文献综述

（一）解构哲学思想研究

1. 国内对解构哲学的翻译

德里达关于解构哲学的著作颇丰，但是由于种种原因，这些著作被翻译

成中文的却仅仅是德里达的基本代表作。目前中文译文的德里达作品主要有汪堂家翻译的《论文字学》（1999）、张宁翻译的《书写与差异》（2001）、蒋梓骅翻译的《多义的记忆》（1999）、赵兴国翻译的《文字行动》（1998）、何一翻译的《马克思的幽灵》（1999）、何佩群翻译的《德里达访谈录：一种疯狂守护着思想》（1997）、苏旭翻译的《明天会怎样》（2002）、杜小真、张宁主编的《德里达中国讲演录》（2003）、于奇智翻译的《胡塞尔哲学中的发生问题》（2009）、贾江鸿翻译的《论好客》（2008）、朱刚翻译的《论精神：海德格尔与问题》（2008）、杜小真等翻译的《解构与思想的未来》（2006）、方向红翻译的《胡塞尔〈几何学的起源〉引论》（2004）、杜小真翻译的《声音与现象：胡塞尔现象学中的符号问题导论》（1999）。应该说，正是这些著作的翻译打开了中国研究德里达的大门。

2. 国内对解构思想的研究

国内对德里达解构哲学的研究尚处于起步阶段，目前国内的研究成果大多停留在德里达早期著作上。陆扬的《德里达：解构之维》^①较为细致地介绍了德里达的解构、颠覆、延异思想，并且应用到文艺理论上，对文字、语言进行解构。同时，作者也将德里达与马克思、维特根斯坦、伽达默尔和中国的庄子做了比较分析。尚杰的《德里达》^②一书较早地论述了德里达的解构思想，主要从解构的踪迹、解构的谋略和解构的超越三个层次进行整合，将解构哲学很好地介绍到了国内。肖锦龙的《德里达的解构理论思想性质论——文化的视角》^③从德里达的解构思想入手分析了

①陆扬. 德里达：解构之维[M]. 武汉：华中师范大学出版社，1996.

②尚杰. 德里达[M]. 长沙：湖南教育出版社，1999.

③肖锦龙. 德里达的解构理论思想性质论——文化的视角[M]. 北京：中国社会科学出版社，2004.

解构的性质，并逐个分析了德里达的哲学观、文学观、语言观和政治观，最后提出了德里达解构理论的价值和局限，以及其对我国的影响。李振的《解构与解构的马克思主义：德里达思想研究》^①主要介绍了德里达解构思想的生成、解构思想的内涵以及解构的马克思主义观，并且将德里达与伽达默尔、福柯、胡塞尔、哈贝马斯和罗蒂进行了比较，进一步阐述解构的思想性质。方向红的《生成与解构：德里达早期现象学批判疏论》^②坚持一种互文式的解读方案和开放性的研究策略，将研究的理论目光投射在德里达的早期思想上并重点解读了德里达的三本著作：《胡塞尔哲学中的发生问题》《胡塞尔〈几何学的起源〉引论》以及《声音与现象》。朱刚的《本原与延异：德里达对本原形而上学的解构》^③详细讲解了德里达的解构与颠覆传统形而上学思想，并论述了解构思想与西方形而上学的未来。方向红的《幽灵之舞：德里达与现象学》^④是国内较早解读德里达晚期思想的著作，首次提出了德里达晚期思想的解读框架，并将之诠释为幽灵学。此书通过对幽灵的三个特性的谱系学规定和描述，进一步对德里达晚期的伦理学和政治学思想进行了审视和梳理。陈晓明的《德里达的底线：解构的要义与新人文学的到来》^⑤介绍了德里达本人的写作史，阐释德里达的历史以及历史语境本身的变化，并且重新阐释德里达以及解构的历史。此书在整个后结构主义兴起的知识背景上来阐释德里达及其解构主义，考察解构主义在当今知识领域产生的必要性。作者就德里达的代表性文本展开具体分析，追踪其解构思路展开的路线，揭示他解构的意义和困

①李振. 解构与解构的马克思主义：德里达思想研究[M]. 上海：上海人民出版社，2004.

②方向红. 生成与解构：德里达早期现象学批判疏论[M]. 南京：南京大学出版社，2006.

③朱刚. 本原与延异：德里达对本原形而上学的解构[M]. 上海：上海人民出版社，2006.

④方向红. 幽灵之舞：德里达与现象学[M]. 南京：江苏人民出版社，2010.

⑤陈晓明. 德里达的底线：解构的要义与新人文学的到来[M]. 北京：北京大学出版社，2009.

扰所在，同时对解构主义进行一次“寻底”探讨和重新“修复”。

除去这些专著，还有众多论文论述德里达的解构思想，我们可以清晰地看出，对德里达解构思想的论述主要还是集中在他的前期作品上，研究模式和对德里达其人其书的看法也不外乎国外的几种范围。

（二）教育研究方法论的定义与体系构建的研究

1. 教育研究方法论概念界定的研究

叶澜先生^①首先对教育研究方法论的概念进行了解，大致有三种方式：一是分解为“教育研究—方法—论”，其意为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。其认为，教育研究方法论属于方法论知识体系的最基层，是以人类教育现象为研究对象的教育学科群的方法论知识，它从总体上探讨教育研究中对象与方法的关系及适宜性问题。方法论是以人类认识活动中不同层次的对象与方法的关系为研究对象，着重揭示已有方法体系的理论基础、核心构成与研究对象性质的矛盾，以构建解决这一矛盾的新的理论基础与核心为直接任务。方法论研究具有鲜明的反思性与批判性，是人类自我意识在研究领域的突出表现，从性质上看，属于元研究。人们对方法论及其意义的认识过程是一个历史过程，方法论概念的内涵是随历史及人的认识能力和认识范围的发展而发展的，具有一定的历史性。孙振东^②认为，教育研究方法论是关于教育研究的哲学理论，是教育研究的哲学基础。教育研究方法论是教育研究的本体

^①叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海: 上海教育出版社, 1999.

^②孙振东. 教育研究方法论探索[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2008.

论、认识论、价值论和方法理论的统一，它不只是关于教育研究方法的理论，更不同于具体的教育研究方法和技术知识。王洪才^①认为，教育研究方法论是在对教育研究实践的系统反思中形成的，而不是一种先验规定。人们总是根据教育研究的对象、过程、价值导向和目标等一系列的要求来抉择具体研究方法，从而形成教育研究的方法论特征。

以上关于教育研究方法论的概念表明，国内学者对教育研究方法论尽管没有权威的概念界定，但是却有十分相似的看法。他们在对教育研究进行方法论分解时主要参照“教育研究—方法论”。方法论不是简单的关于方法的理论，更不同于教育研究方法。其处于教育研究知识体系的最基层，是教育研究的本体论，是以人类教育现象为研究对象的教育学科群的方法论知识。它从总体上探讨教育研究中对象与方法的关系及适宜性问题，具有深刻的批判性和反思性。

2. 教育研究方法论体系构建的研究

在《教育研究方法论初探》一书中，叶澜先生^②认为，方法论知识体系具有独立的研究对象，以多层次、多类型的立体、多面、有机联系的形式存在。其中，第一层次是哲学方法论；第二层次是“横断科学”层次，包括系统科学方法论和数学方法论；第三层次是“专门科学”（学科群）层，包括自然科学方法论、社会科学方法论和科学学方法论；第四层次是各门具体学科的方法论。她认为，教育研究的方法论体系特征体现在哲学、科学与艺术方法的具体综合上。其中哲学方法的作用体现在价值研究、对研究对象的总体把握、研究者对教育经验的反思性重建以及提供不同的认识世界、事物和人及其相互关系的思想方法等方面，因此是全局

①王洪才. 论教育研究的方法论特征[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2007(1).

②叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海: 上海教育出版社, 1999.

性、渗透性的。科学方法在教育研究中的作用表现在对事实的确切认识和理论体系的逻辑构建上。科学方法又分为系统科学研究方法、自然科学研究方法和社会科学研究方法、综合方法与分析方法、定性研究方法 with 定量研究方法等。教育研究方法体系中还包括艺术的方法。三大方面的综合性是具体、整体体现的，而非抽象、随意和局部的。张新海^①也同样认为，教育研究的方法论应有四个层次：哲学方法论、一般科学方法论、社会科学方法论、教育研究的具体方法和技术。从各个层次的适用范围来说，哲学方法论是认识世界和改造世界的强大思想武器，适用于科学研究的一切领域；一般科学方法论是哲学方法论的发展和具体化，同样适用于科学研究的一切领域；教育研究的具体方法和技术是教育研究的技术性操作；社会科学方法论则避免教育研究的实证化趋向。王坤庆^②认为，教育研究方法论应是一个由多种不同层次的方法构成的理论体系。一般来说，它主要包括三个层次：第一个层次是世界观体系的方法论原理，即哲学方法论，概括各种方法论的基本原理，是指导教育科学各具体学科研究的理论基础，对整个教育研究起着基本定向作用；第二个层次是教育科学研究的特有方法，它反映教育自身的特点及逻辑结构，与其他学科研究方法区别开来；第三个层次是在教育研究中具体使用的各种方式、方法与手段，各种不同的具体研究方法的灵活运用，可以达到不同的研究目的。王洪才^③通过对教育研究方法的分类及其哲学基础的探讨，认为教育研究应有思辨、批判、行动及实证四种基本方法范式。四种不同的研究范式，代表了教育学四种不同的发展方向，或成为哲学的教育学，或成为批判的教育学，或

①张新海. 关于教育研究方法论的几点探讨[J]. 河南教育学院学报, 2000(2).

②王坤庆. 关于教育研究方法论的探讨[J]. 黄冈师范学院学报, 2005(2).

③王洪才. 教育研究的基本方法论[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2006(6).