

教师必读文库  
《外国教育名家名作精读丛书》  
北京师联教育科学研究所 编 译  
总主编 冯克诚



(第五辑·第三卷)

[当代] 教育与教育科学  
(Research Methods Of Educational Science)  
基本理论范式与方法文论选读



中国环境科学出版社 出  
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第五辑/北京师联教育科学  
研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文  
学 IV. I 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131425 号

外国教育名家名作精读丛书·第五辑

[当代]教育与教育科学基本理论范式与方法文论选读

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社  
学苑音像出版社 出版发行

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开本 1/32 印张 180 字数 4677 千字

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

全二十册定价 526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD 北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. 100024 Tel 010 - 65477339 010 - 65740218(带 Fax)

E - mail webmaster@BTE - book.com Http ://www. BTE - book.com

教师必读文库  
中外教育名家名作精读丛书  
**出版说明**

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遴选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者  
2005 年 11 月

目 录

外国教育名家名作精读丛书 第五辑·第三卷

[当代]教育与教育科学基本理论范式与方法文论选读

上 篇

教育科学与教育科学研究

|                      |      |
|----------------------|------|
| 教育科学 .....           | (1)  |
| (一)教育科学的孕育和形成 .....  | (1)  |
| (二)教育科学的发展和体系 .....  | (5)  |
| (三)当代教育科学的发展趋势 ..... | (10) |
| 教育科学学术团体 .....       | (13) |
| 教育科学研究方法 .....       | (17) |
| 教育科学研究机构 .....       | (23) |

下 篇

教育科学研究与研究方法文论选读

|                  |               |
|------------------|---------------|
| 教育研究 .....       | [英]弗玛 布雷德(29) |
| 教育研究的性质 .....    | (29)          |
| 定    义 .....     | (33)          |
| 教育研究中的工作策略 ..... | (35)          |
| 教育研究中的若干问题 ..... | (37)          |

|                                |              |
|--------------------------------|--------------|
| 对教育研究的评价 .....                 | (41)         |
| 教育研究的分类 .....                  | (42)         |
| 教育研究的历史与现状 ..... [英]弗玛 布雷德     | (48)         |
| 教育研究的历史发展 .....                | (49)         |
| 现代教育研究 .....                   | (54)         |
| 现        状 .....               | (58)         |
| 教育研究的范式 .....                  | [瑞典]胡森(60)   |
| 两个主要范式 .....                   | (62)         |
| 历史的回顾 .....                    | (64)         |
| 研究方法多元论的需要 .....               | (67)         |
| 作为教育学方法论原则的历史主义 ..... [苏]拉夫金   | (68)         |
| (一)现代条件下不断提高历史的思想教育意义和认识意义     |              |
| 的前提 .....                      | (68)         |
| (二)作为方法论原则的历史主义的实质和意义 .....    | (70)         |
| (三)历史主义原则的主要职能以及在教育研究中实现这些     |              |
| 职能的方式 .....                    | (75)         |
| 自然主义探究的认识论和方法论基础 .....         |              |
| ..... [美]格巴 林肯                 | (82)         |
| 区分自然主义探究范式与理性主义探究范式的基本公理 ..... |              |
| .....                          | (88)         |
| 一些独特的态度 .....                  | (104)        |
| 自然主义探究的可靠性 .....               | (108)        |
| 小        结 .....               | (114)        |
| 完善教育研究的方法 .....                | [苏]巴班斯基(117) |
| 在科研的组织方面运用纲领目标方法 .....         | (118)        |
| 完善分析学校实际工作的方法 .....            | (120)        |
| 教育研究中运用电子计算机的可能性 .....         | (121)        |
| 教育研究的评估方法 .....                | (123)        |

|                                |                   |
|--------------------------------|-------------------|
| 完善教育实验 .....                   | (126)             |
| 教育学的研究方法问题 .....               | [苏]沃罗比约夫(129)     |
| 教育中定性研究的传统 .....               | [美]博格丹 比克林(141)   |
| 19 世纪之根源 .....                 | (141)             |
| 人类学的兴起 .....                   | (146)             |
| 芝加哥社会学 .....                   | (148)             |
| 教育社会学 .....                    | (151)             |
| 30 年代至 50 年代 .....             | (154)             |
| 60 年代 :社会变革的时代 .....           | (160)             |
| 70 年代 :极其多样化的定性教育研究 .....      | (163)             |
| 定性研究的特性 .....                  | [美]博格丹 比克林(166)   |
| (一)定性研究的五个特征 .....             | (166)             |
| (二)定性研究与定量研究的区别 .....          | (172)             |
| 经验性研究方法的职能 .....               | [苏]施图雷曼(176)      |
| 教育科学事实研究的理论问题 .....            | [苏]瑙莫夫(185)       |
| (一)“教育科学事实”概念的内涵 .....         | (186)             |
| (二)教育科学事实的研究过程 .....           | (188)             |
| (三)判断和检验教育科学事实的可靠性的标准 .....    | (191)             |
| (四)科学事实在教育研究的逻辑结构中的地位和职能 ..... | (192)             |
| (五)教育科学事实的特征 .....             | (193)             |
| (六)综合研究教育科学的具体事实 .....         | (195)             |
| 考察——综合性教育研究的一种形式 .....         |                   |
| .....                          | [苏]马利科娃 杰马科娃(197) |
| 实验研究设计 .....                   | [美]威司马(209)       |
| (一)实验设计的意义 .....               | (210)             |
| (二)事后测验有控制组设计 .....            | (212)             |
| (三)事前事后测验有控制组设计 .....          | (213)             |
| (四)索洛门四组设计 .....               | (215)             |

|                                  |               |
|----------------------------------|---------------|
| (五) 因数设计(或称析因设计) .....           | (216)         |
| (六) 重复测量设计 .....                 | (218)         |
| (七) 平衡设计 .....                   | (220)         |
| (八) 准实验设计 .....                  | (222)         |
| (九) 妨碍实验精确性的因素 .....             | (227)         |
| (十) 对实验结果的解释 .....               | (229)         |
| 教育研究的分类和效果问题 .....               | [苏]克维尔季亚(233) |
| 关于教育科学研究成果的质量和效果的评定标准 .....      | [苏]斯卡特金(242)  |
| 把教育科研成果运用到学校实践中去的经验 .....        | [苏]马若耶夫(251)  |
| 布雷津卡《教育科学的基础概念 分析、批判、建议》导读 ..... | (260)         |
| (一)“序论” .....                    | (262)         |
| (二)“教育” .....                    | (265)         |
| (三)“教育目标” .....                  | (266)         |
| (四)“教育必要性” .....                 | (268)         |

# 上 篇

## 教育科学与教育 科学研究



## 教育科学

研究教育规律的各门教育学科的总称。教育是个人发展和社会生活延续的手段,它通过培养人为社会生产和社会生活发展服务。它是同生产力、生产关系、政治制度、社会意识诸形态,以及各项社会实践都有密切关系的一种综合性的社会现象。它还受人的身心发展规律的制约。因而,在教育科学的孕育、形成和发展的过程中,既出现了研究教育一般规律的教育学,又出现了研究教育领域某一方面规律的各门教育学科。教育科学就是所有这些学科的总称。

### (一)教育科学的孕育和形成

古代中国许多思想家和教育家,如孔丘、墨翟、孟轲、荀况,以及董仲舒、王充、韩愈、朱熹、王守仁、颜元、王夫之等,都曾在自己的著述中论述过教育问题。在欧洲,如古希腊的哲学家德谟克里特、苏格拉底、亚里士多德,古罗马教育家 M. F. 昆体良等,也都有不少有关教育的论述。他们对诸如教育为巩固政治统治服务,教育对培养人的作用,教育的目的,德、智、体、美诸方面的和谐发展,各级学校的教育内容,教与学的原则和方法,以及教师的修养等许多方面,都有较为精辟的论述。需要特别指出的,如中国的《学记》、古罗马昆体良的《演说术原理》都是成书较早的有关教育的论著。但是从总体来看,古代中国、古希腊和古罗马的教育思想,还孕育在哲学或政治、伦理思想之中,分散在各个思想家的著作之内,大都带有经验描述的性质,缺乏必要的论证和完整的体系,因而还没有形成成为独立的教育学科。

随着生产的发展、社会的进步、科学文化的繁荣,教育科学中的

一门基础学科——教育学,逐步从哲学和其他学科中分化出来,形成独立的学科。从17世纪初到19世纪中叶,先后有许多教育专著问世。究竟那一本教育专著是教育学形成为独立学科的标志,学者们还有不同的看法。有的把捷克民主教育家J. A. 夸美纽斯的《大教学论》(1632)看作是教育学形成的标志,有的把德国教育家J. F. 赫尔巴特的《普通教育学》(1806)看作是教育学形成的标志。夸美纽斯继承了文艺复兴以来的人文主义思想,吸取了16、17世纪自然科学的研究成果和唯物论思想,概括了学校教育的经验,写出《大教学论》。在该书中,他论述了教育在培养人和改良社会中的作用,提出了普及教育和统一学校的问题,他根据婴儿、儿童、少年、青年的年龄特点,规划了学校教育制度和教育内容,主张教给学生以广泛的知识,并提出了一系列的教学原则和方法。此外,他还论述了道德教育方法和学校纪律,高度评价了教师的作用。夸美纽斯以自然适应性为指导思想,阐述自己的教育主张,论证自己的教育理论,在当时是有进步意义的。从发展过程看,他的著作开始形成了教育学的雏形。资本主义制度建立后,在哲学、伦理学、心理学已有一定程度发展的情况下,赫尔巴特著的《普通教育学》问世了。这本书比较全面地论述了管理、教学、训练(品德教育)问题。从教育思想发展史看,赫尔巴特是第一个企图建立教育学的科学体系的人。他在伦理学的基础上建立教育目的论,在心理学的基础上建立教育方法论,根据多方面兴趣的理论,主张设置广泛的课程,开展激发学生观念的广泛运动。他提出了教学的教育性原则,规定教学过程为明了、联合(联想)、系统、方法(应用)等4个阶段。赫尔巴特重视系统知识的传授和教师的作用。但他否认观念是客观存在的反映,因而他研究观念运动的伦理学和心理学,都是缺乏科学性的。

除夸美纽斯和赫尔巴特之外,英国教育思想家J. 洛克在《教育漫话》(1693)中关于体育、智育、德育的论述;法国思想家J. - J. 卢梭在《爱弥儿》(1762)中关于反对压抑、摧残儿童身心和进行劳动教

育的论述,法国启蒙运动思想家 C. - A. 爱尔维修在《论人的理智能力和教育》(1772)中关于世俗教育、人人都有权力受教育的论述,瑞士教育改革家 J. H. 裴斯泰洛齐在著名教育小说《林哈德和葛笃德》(1781~1787)及《葛笃德怎样教育她的孩子们》(1801)中关于小学教育的论述,英国空想社会主义者 R. 欧文在《新社会观》(1813~1821)和《新道德世界书》(1836~1844)中关于教育与生产劳动相结合的论述,德国教育家 F. W. A. 福禄贝尔在《人的教育》(1826)中关于幼儿教育的论述,英国教育学家 H. 斯宾塞在《教育论》(1861)中关于实科教育的论述等等,都有值得批判吸取的合理因素,在教育学的形成过程中都曾起过重要的作用。

20 世纪初,在实验心理学的影响下,德国的教育家、心理学家 A. 拉伊和 E. 梅伊曼创立了实验教育学,分别著有《实验教育学》(1903)和《实验教育学入门讲义》(1907)。他们认为教育学应是记载并说明教育事实的科学,主张用实验的方法研究教育活动中儿童的身心状态,这为教育学提供了新的研究方法,并在研究方法方面,开拓了教育学向科学化发展的一个新领域。

马克思主义的哲学、政治经济学、科学社会主义体系的创立,为教育学奠定了科学的理论基础,为教育科学的研究提供了正确的立场、观点和方法,并提出了教育与社会发展的辩证关系的学说,揭示和论证了人的全面发展。马克思主义以历史唯物主义观点阐述了关于人的本质的理论,揭示教育为社会生产培养专门的劳动力的职能,以及教育与生产劳动结合的规律。马克思主义在批判资本主义制度的同时,也批判了资产阶级的教育,制定了在资本主义社会条件下劳动人民争取受教育权利的斗争策略。K. 马克思和 F. 恩格斯结合科学社会主义的理论,阐述了共产主义教育的理想。

B. И. 列宁在领导俄国劳动人民进行无产阶级革命的过程中,阐明了教育与政治、教育与社会主义经济建设的关系,批判了帝国主义时代的资产阶级教育,制定了改造旧学校、建设新学校的政策,提出

了培养共产主义新人的教育目标。结合苏联当时的实际情况制定了实施综合技术教育的纲领。斯大林从理论和实践的结合上论述了教育与社会主义建设的密切关系。他领导联共(布)与当时流行的实用主义教育流派进行了斗争,并制定一系列的以文化科学知识武装劳动人民的教育政策,推行教育的普及与提高。从而,培养和建立了有文化科学知识的劳动大军和工人阶级知识分子队伍,为苏联教育科学的发展创造了条件和奠定了基础。

毛泽东及周恩来、刘少奇等在领导中国人民进行革命斗争的过程中,坚持马克思主义与中国革命的具体实践相结合,论述了教育与政治、经济的关系,批判了封建的、买办的、法西斯主义的旧教育,在中国革命的不同时期制订了相应的教育方针,坚持和发展了教育与生产劳动相结合的学说,制定了改造旧教育,建设新教育的政策,论述了干部教育的重要意义和红与专的关系,坚持教育必须由共产党来领导,以共产主义思想为指导,制定了一条适合中国国情的教育路线。所有这些理论,都为中国教育学的发展指明了方向和奠定了基础。

从20世纪70年代末以来,中国的教育科学在中国共产党的正确路线引导下,出现了一个前所未有的繁荣局面,国家编制了长远的研究规划,广泛地开展了教育学术活动,有大量教育科学的论文和专著相继出版,正在朝着形成一个以马克思列宁主义、毛泽东思想为指导的,批判地继承中外古今教育科学成果的,带有中国特色的社会主义现代化教育科学体系的方向前进。

苏联教育学者经过一段曲折的道路,建立了自己的教育学体系,编写了多种版本的教育专著,如И. А. 凯洛夫主编的《教育学》,С. П. 巴拉诺夫、Т. В. 沃利科娃、В. А. 斯拉斯捷宁等编的《教育学》,И. Ф. 哈尔拉莫夫编的《教育学教程》等。资本主义国家的教育学者也以自己的哲学、心理学、社会学为理论基础,在研究本国教育经验、吸取外国教育经验的基础上,分别建立自己的教育学体系,编写出各自的教育学专著,如美国G. F. 尼勒主编的《教育哲学导论》,日本筑波

大学教育学会编的《现代教育学基础》等。总之,随着生产和科学的发展,教育科学也在不同的思想体系下向前发展。

## (二)教育科学的发展和体系

在教育科学的基础学科——教育学的形成过程中,从19世纪末20世纪初开始,教育学一方面逐步与其他有关学科相结合,产生了一系列新的教育学科,另一方面,它本身又逐步分化为许多相互联系的不同教育学科。经过几十年的结合与分化,所形成的一套教育科学体系,正在向完备的方向发展。

### 1. 教育哲学

教育学原来是孕育在哲学之中的。17世纪,教育学开始从哲学中分化出来,逐步形成为比较完备的教育学科。但是,教育学始终离不开哲学,不论那一位教育学家,在论述教育问题时,总是以一定的哲学观点和方法为依据的。因此,19世纪中叶出现了“教育哲学”一词,展开了教育学与哲学相结合的进程。经过几十年的酝酿和探索,美国于1916年出版了唯心主义教育家J.杜威著的《民主主义与教育》(副题为《教育哲学引论》),标志着教育哲学作为一门独立学科已经形成。杜威以实用主义哲学为理论根据,吸取了欧洲新教育运动和美国进步教育运动的经验,创立了实用主义教育哲学。他在自己的著作中,反对以赫尔巴特的教育理论为依据而形成的欧美教育体系,把按照逻辑顺序组织教材,分科教学,系统传授各种基本文化知识,强调教师的权威和强制性的纪律等称作“传统教育”。他强调学校教育应以儿童的活动和生活为中心,提倡教育即生活,学校即社会,从做中学等,并把自己的实用主义教育称为“现代教育”。20世纪30年代末,实用主义教育哲学给美国中小学带来的不良影响日益暴露。于是出现了要素主义教育哲学、永恒主义教育哲学和新托玛斯主义教育哲学。它们分别以不同的哲学理论为依据,反对实用主

义教育思想,或强调数学、自然科学等基础学科的教学,或强调传授人类的文化遗产,但都提倡教师的权威和作用,因而被称为“新传统教育派”,也叫“新赫尔巴特派”。与此同时,从实用主义教育哲学当中分化出改造主义教育哲学。以后,随着形形色色的哲学流派的兴起,又出现了存在主义教育哲学、分析主义教育哲学、结构主义教育哲学等派别。

## 2. 教育心理学

教育学与心理学的关系十分密切。在古代思想家和近代教育家的教育论述中,或多或少的都包含一些心理学思想。19世纪末,在实验心理学的推动下,通过实验教育学者的研究和倡导,出现了教育学与心理学结合的趋势,并于20世纪初形成为一门新的独立学科——教育心理学。经过近80年的研究,出现了许多学派。它研究人的心理发展规律,以及德育、智育、体育、美育和各科教学中的心理问题,其中颇有科学的因素,对促进教育理论的科学化起了重要的作用。

## 3. 教育社会学

关于教育与社会的关系,古代思想家们曾有一些论述。近代的教育家一般都把教育看作改良社会或维护社会现存秩序的工具。19世纪,社会学兴起以后,社会学家们提出了教育与社会关系的各种看法。20世纪初,乃有教育社会学问世。经过几十年的研究,逐步形成了自己的科学体系。它运用社会学的原理和方法,研究社会结构与教育的关系,社会变迁与教育的关系,教育与儿童社会化过程的关系等。对这方面的研究,有的在加强教育与社会的联系方面起了重要的作用。

## 4. 教育未来学

20世纪20年代以来,社会政治、经济、军事、文化的急剧变化引起了人们的普遍关注。随着未来学的兴起,在60年代初期产生了教

育未来学。它以现代科学技术为手段,根据社会政治、经济、文化、科学技术的发展趋势,对教育的规模、结构、内容、方法、技术、管理等进行预测,为制订教育发展规划和进行教育改革提供科学依据。

### 5. 教育史(学科)

自古以来的历史文献中,有不少关于教育的记载,历代的教育家们都用各自的观点和方法总结了历史上的教育经验。到了近代,在教育事业日益发展的条件下,教育理论工作者在总结教育历史经验的基础上,创立了教育史学科,并把它列为培养教育专业人才的必修课程。经过一段时间的研究,世界各主要国家都有了本国教育史和外国教育史。它研究人类历史发展各阶段的教育实践活动和教育思想,探究教育发展变化的规律,用以指导当今的教育工作。随着教育史研究的深入发展,在教育史领域里又分化出许多学科。大体看来,约有3个方面:

①分国教育史如中国教育史、美国教育史、日本教育史、俄国教育史等。

②断代教育史如中国的唐代教育、宋代教育、太平天国的教育等。

③专题教育史,如教育制度史、教育思想史、中国科举史、中国书院史等。这些研究都为当今的教育提供了可供借鉴的历史经验。

### 6. 教育经济学

自从教育产生以后,它就同社会经济存在着不可分割的联系。经济的发展是教育事业发展的物质前提,这是十分明显的,而教育事业对经济发展的促进作用,却是到近代才日益清楚地显露出来的。20世纪20年代以来,随着经济学的发展,有的经济学家着手研究教育的经济意义,并于60年代产生了教育经济学。它运用经济学的原理和方法,研究教育投资及其经济效益,并作出精确的计算。这不仅为论证教育在经济发展中的作用提供了科学的数据,而且为制订国民经济和社会发展规划(包括教育发展规划)提供了理论根据。

## 7. 学校卫生学

学校教育如何保护和增强儿童健康,促进儿童发育是一个很重要的问题。近代的一些教育家,如夸美纽斯、洛克、卢梭、裴斯泰洛齐、斯宾塞等,在他们的教育论著中都提出了一些增强儿童健康,促进儿童发育的有益见解。19世纪中叶以后,随着卫生学和医学的发展,经过专家们研究,乃出现了学校卫生学。它根据儿童和少年身体发育的规律,从营养、自然因素(包括日光、空气、水等)的利用,外部条件(包括学校建筑、学校场地等)的设计和控制,教育过程中的卫生保健、体育锻炼等方面研究增进儿童健康,促进儿童发育的理论和方法,对促进儿童的健康成长具有重要的作用。

## 8. 教育育理学

自从学校产生以后,就有一个如何管理教育的问题。古代教育事业的规模比较小,学校内部的事务也比较简单,各级行政官吏和学校的主持人一般依靠经验进行管理。19世纪下半叶以后,随着公共教育制度的建立,教育事业有了较大规模的发展,学校内部的各项事务也日趋复杂,于是乃有教育管理的专门研究。20世纪以来,先后出版了许多教育管理方面的著作,随着管理科学的形成,教育管理学的理论水平也不断提高。它研究教育管理的本质、作用,教育管理的过程(包括管理职能、组织制度、教育管理计划、教育评价、教育视导)等问题,在指导教育管理工作,提高教育质量方面起了很大的作用。

## 9. 比较教育学

自从大工业发展以后,在生产的推动下,各国相继建立了自己的国民教育制度。与此同时,国与国之间的交往日益频繁。19世纪以来,各工业发达国家为了吸取外国的教育经验,作为本国的借鉴,开展了比较教育的研究。20世纪30年代以后,先后出版了一些比较教育专著,而且研究规模越来越大,研究方法越来越多,研究成果也越来越丰富。它以一定的哲学、社会学、经济学、历史学、教育学为基

础,对一些国家的教育进行比较研究,从而为本国教育的发展和改革提供借鉴。这方面的研究,在当前已受到各国的普遍重视。

### 10. 教育统计学

20 世纪以前的教育科学研究,大都偏重在定性叙述方面。20 世纪以来,随着统计学的发展及其在教育领域里的应用,乃产生了作为一门独立学科的教育统计学。经过几十年的研究,学科内容日益充实,由以描述统计为主,进展到以推断统计为主。它通过数据的分析和处理,可以使人们更加精确地掌握教育情况,因此不仅为教育科学研究提供了科学的依据,而且为教育管理提供了有效的工具。

### 11. 教育工艺学

20 世纪以来,在现代科学技术、工艺学迅速发展的条件下,从 20 年代开始,经过视听教育的研究,第一架教学机器的设计,心理学对程序教学和教学机器的论证,电子计算机在教育上的应用等一系列过程,于 60 年代初形成了一门教育工艺学。它是运用信息论、系统论、控制论、教育学、心理学、生理学、行为科学、工艺学等各部门有关科学知识,对教育过程中的可操作因素(有关教育目标的教育情报、教材教具一类的媒体、教育方法、教育环境、师生行为、师生组织等)加以分析、选择、组合和控制,进行实验性研究,以便于取得最优教育效果的一门工艺学。它的出现,对于教育的科学管理,教育目标的选择,教育的实施,现代化教育工具的设计和制作,均具有一定的或重要的意义。

### 12. 教学法

在教育学与其他学科相互结合、从而形成上述一系列新的教育学科的同时,教育学本身也逐步分化为许多学科。早在 17 世纪夸美纽斯著的《大教学论》中,已经有了一些关于中小学各科教学的论述。此后,随着各科教学经验的积累,师范教育的产生和发展,先后在培养小学教师的师范学校设置小学各科教学法(又称分科教学

法),在培养中学教师的高等师范学校,各系科分别设置相应的专业课教学法,并以此为基础,逐步形成了小学语文教学法、中学语文教学法、自然教学法、数学教学法、外语教学法、地理教学法、历史教学法、物理教学法、化学教学法等学科。中小学开设什么课程,就有什么课程的教学法学科。它们分别研究各门课程的教学目的、任务、教材体系、教学原则和方法等问题,对于提高中小学各科教学质量起了重要的指导作用。第二次世界大战后,对于大学各门课程的教学法,也有了研究。

此外,还从教育学中分化出课程论、教学论、德育原理、体育研究、美育研究等学科。还根据不同的教育对象把教育学划分为学前教育学、普通教育学、高等教育学、特殊儿童教育学等。

现有的各门教育学科,分别对教育的各个方面进行了研究。它们相互联系、相互制约,已经形成一个初具规模的教育科学体系。但是,这个体系还很不完备,各学科的发展也很不平衡,有不少问题还处于经验描述阶段。因而,整个教育科学体系还需要进一步完善,各个学科的研究也有待于进一步提高。

### (三)当代教育科学的发展趋势

第二次世界大战后,各个社会主义国家、资本主义国家、民族独立国家,尽管社会制度不同,意识形态不同,但在生产迅速发展、科学更加繁荣的条件下,都注意发展教育事业,通过培养人材促进生产和社会的发展。一些工业发达的国家,在已经普及小学教育的基础上,进一步普及中等教育,发展高等教育,并根据社会发展的需要不断进行教育改革。民族独立国家也急起直追,在可能的条件下,努力普及小学教育,发展中等和高等教育,进行教育改革。

在教育事业日益繁荣的历史条件下,教育科学更加受到重视,研究机构不断建立,专职研究人员迅速增加,教育实际工作者也结合自

己的工作进行了多方面的研究。当前,教育科学有以下值得注意的趋势。

### 1. 重视基础理论的研究,加强应用问题的研究

教育基础理论诸学科,如教育学、教育心理学、教育史、教育哲学、教育社会学等,对于开拓教育的新局面都具有各自的指导意义。因而各国都重视这些基础理论的研究。与此同时,各国在建设现代化的教育过程中,又面临着许多急待解决的实际问题。

①教育如何适应国家长期发展的需要;

②在科学技术迅猛发展的新形势下,如何进行课程改革而又不增加学生的负担;

③如何培养学生适应客观需要的能力;

④教育与生产劳动如何更好地结合起来;

⑤在生产和技术不断革新的情况下,如何对工人、农民、职员进行教育;

⑥工业发达国家在物质文明高度发展的情况下,如何对儿童和青少年进行品德教育;

⑦发展中国家如何扫除文盲、普及教育等。

因此,各国在重视基础理论研究的同时,也都加强了应用问题的研究。在研究中,不仅有教育科学工作者参加,而且吸收了教育实践工作者参加。通过应用问题的研究,将有助于教育基础理论水平的提高。

### 2. 运用多种学科的知识,对教育进行综合研究

教育是一种十分复杂的社会现象。它同社会生活的各个方面都有着密切的联系。在当代各门科学日新月异,教育事业广泛发展的情况下,一个新思想、新观点的出现,都会程度不同地影响到教育和教育科学的研究。因而,无论从宏观方面研究教育,还是从微观方面研究教育,都更加需要运用多门学科的知识对教育进行综合性的研

究。纵观当代教育科学研究的重大成果,如智力开发的研究,国家教育改革计划的制订等,大都是多门学科科学家集体智慧的结晶。

### 3. 加强教育情报的研究

教育科学研究要取得真正的科学成果,必须掌握大量的实际情况和实践经验,以便在此基础上进行思维加工,上升为理论。教育科学研究的成果,又必须及时地传达到教育实际工作者那里,使他们能够理解,学会应用、发挥理论指导实践的作用。这本是一般的规律,但在信息量迅猛增长,信息传播空前迅速的当代,尤其显得重要。为此,各国都加强了教育情报的研究,有些工业发达的国家还从中央到地方建立了纵横交错的教育情报研究网,对教育情报进行系统地搜集、整理、储存、评价、传播。电子计算机在教育情报工作中的应用,更为这项研究开辟了广阔的道路。

### 4. 广泛进行教育实验研究

现代科学技术的发展,为教育科学研究提供了新的理论、方法和实验设备。在研究课题日益增多,学术水平逐步提高的情况下,教育科学研究更加广泛地采用了实验研究的方法。通过有目的、有计划的实验研究,取得先行的经验,积累有关的精确观察记录,获得准确的结论,对教育建设提供科学依据,使教育科学发挥为教育实践服务的重要作用。

在中国,教育科学发展的方向是:以马列主义、毛泽东思想为指导,以研究中国教育实际问题为中心,对中国古代和外国的教育思想和理论,批判地吸收,古为今用,洋为中用,特别要注意总结新民主主义教育和社会主义教育的经验,探索教育发展规律,并逐步建立有中国特色的面向现代化、面向世界、面向未来的社会主义教育科学体系。

上述教育科学发展的趋势,标志着教育科学日益繁荣的一个新时期的来临。

## 教育科学学术团体

研究教育的学术性集体组织。在古代由于教育学科还未形成,教育研究活动是以各学派聚徒讲学的形式出现的。各学派实际上就是当时研究和探讨教育的集体。中国早在春秋战国时期,就有“九流十家”各派招聚门徒探讨和讲授包括教育学说在内的各种学说,其中儒家和墨家影响较大。在这一历史时期产生了有教育学说内容的《论语》《墨经》等著作;《学记》、《劝学》等教育专著也先后问世。唐宋以后,各朝代的理学家们也是以聚徒讲学的方式进行学术活动,同时也研究教育学术。西方从古希腊时代起,也有各派哲学家聚徒讲学的情况,如苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等,在研讨哲学、伦理学等学说的同时,也研究教育学说。

西方近代的教育学术组织,是随着近代教育的产生而出现的。在欧洲,17世纪末就出现了“基督教学校兄弟会”。首先在法国进行教育活动。1698年,在英国成立了基督教知识普及协会。这些都是较早从事教育活动的团体。其后,随着西方国家教育事业的发展,各类教育学术团体也日益增多。1921年,在英国还成立了“国际新教育协会”。20世纪50年代,生产的发展和科学技术的革新,促进了世界各国教育的发展和改革,教育学术研究也更加活跃。国际教育组织相继成立。1951年联合国教育、科学及文化组织在汉堡成立教育研究所。1956年成立了国际教育成绩评定协会。1963年联合国经济合作和发展组织附设了教育研究和革新中心。这些研究机构都积极开展各国教育的研究工作。这个阶段,世界上一些国家除全国性的教育学术研究机构积极开展对本国和国际教育问题的研究外,各国的大学和师范院校也都很重视

教育科学研究工作。1970年,各国比较教育学会的代表在加拿大举行了第一次世界比较教育学大会;1980年在日本召开第四次大会,交流了各国教育研究的成果。

在中国,19世纪末20世纪初就陆续出现一些专门从事教育研究的学术团体。鸦片战争以后,帝国主义对中国进行文化侵略。1877年英美传教士在上海成立“中华基督教教育协会”,并于1900年改名为“中华教育会”。1902年,中国教育家蔡元培、章炳麟等人在上海创办“中国教育会”,反对封建教育,并从教育入手进行资产阶级民主革命宣传。1905年,清政府宣布“废科举、兴学校”,并于1906年颁布了“教育会章程”。辛亥革命后,1912年中华民国教育部又公布了一个新的“教育会章程”。1915年各省教育会代表在天津开会,成立了“全国教育会联合会”。该会在宣传资产阶级的教育思想和教育方法,特别是在推动1922年的学制改革运动中,起了一定的作用。1917年,黄炎培等在上海成立“中华职业教育社”。开办了各种职业补习学校。

1919年“五四”运动以后,中国进入了新民主主义革命阶段。文化教育战线上出现了新的生力军。他们是由具有初步共产主义思想的知识分子、革命的小资产阶级知识分子和资产阶级知识分子三部分人组成的统一战线。当时在教育战线上最有影响的是“平民教育”和“工读”教育思潮,随之产生了一些相应的教育学术团体。1919年北京大学成立了“平民教育讲演团”,同年北京高等师范学校的师生组织起“平民教育社”和“工学会”,上海、天津等地相继都成立了工学组织。随着“五四”运动的深入,新文化运动的参加者向着不同的方向分化。以中国共产党为领导的革命力量在深入进行政治革命的同时,开展了文化教育战线的革命斗争,并坚持了无产阶级领导的人民大众反对帝国主义和封建主义的新民主主义教育方向。而一些资产阶级教育家则鼓吹“教育救国”和社会改良思想,宣传美国唯心主义哲学家、教育家J.杜威的实用主义思想。如1921年成立的

“中华教育改进社”,1923年成立的“中华平民教育促进会”等都属于这种情况。在这一历史阶段,中国的教育科学团体比较活跃。据中华民国教育部第一次编写的教育年鉴统计,截止1931年,全国教育科学学术团体共有18个,有职员379人,会员16461人,出版教育图书123种,教育期刊8种。在30年代,山东邹平还出现了“乡村建设研究院”,从事恢复封建“法制礼俗”的“乡农教育”活动。

1927年大革命失败后,在中国共产党创建的农村革命根据地内,以马克思主义为指导的新民主主义教育事业得到了发展。1942年陕甘宁边区成立了新教育学会,它的任务是:

- ①研究教育理论。
- ②帮助地方教育实施。
- ③广泛宣传教育意义,唤起一般人士对教育的重视。
- ④团结边区内外教育工作者,建立教育上的统一战线。

在国民党统治区,中国共产党团结爱国民主人士利广大群众,反对国民党推行的教育政策。曾在“五四”时期从事“教育救国”活动的陶行知,于1927年,创办“晓庄师范”,以推行他的“生活教育”主张。1936年组织“国难教育社”,发动国难教育运动。抗战开始后,他发动战时教育运动,在上海组织“战时教育服务团”,在武汉组织“战时教育研究会”、“全国战时教育协会”,在桂林成立“生活教育社”,以后又发动民主教育运动。这些团体在与国民党所推行的教育的斗争和推行人民教育事业中做了大量的工作,作出了贡献。

1949年中华人民共和国成立后,随着社会主义教育事业迅速发展,60年代上半期,全国已有8个省、市成立了教育学会。1978年中国共产党十一届三中全会以后,为了繁荣中国的教育科学,于1979年4月中华人民共和国教育部和中国社会科学院联合召开了全国教育科学规划会议,成立了中国教育学会。此后各省、市、自治区的教育学会迅速发展,全国已有28个省、市、自治区成立或恢复了

教育学会。有些省、市的学会组织,正积极稳步地向省属市、地区级学会发展,由点到面地普及,推动和组织广大教育行政干部和教师进行教育科学研究和学习教育科学的专业知识。

中国教育学会于1979年4月12日成立。中国教育学会成立后,即着手筹建各科专业研究会,现在已建立的全国性专业研究会有:教育学研究会、教育史研究会、马克思主义教育思想研究会、比较教育研究会、教育经济学会、中学语文教学研究会、小学语文教学研究学会、语文教学法研究会、幼儿教育研究会、历史教学研究学会、地理教学研究学会、物理教学研究学会、数学教学研究学会和少先队工作学会等。中国教育学会各级教育学会和专业研究会,配合教育科研部门制订科研规划,落实科研项目,采用举办学术年会和专题座谈会、讨论会、报告会等多种形式,对教育上的一些重大问题,进行理论结合实际的探讨,开展教育科学研究和学术交流活动,推动和改进教育工作。中国教育学会编印了《中国教育学会简报》和《中国教育学会通讯》,还编印了19种教育讲座资料,各省、市、自治区教育学会和各专业研究会,也都编印了大量反映本地区情况的和本学科特点的学术资料。这些,对促进教育科学研究,普及教育科学知识起了很好的作用。

在成立中国教育学会的同时,即开始酝酿成立中国高等教育学会。从1979年10月到1983年5月,全国已有18个省、市、自治区成立了高等教育研究会或筹备组织。1983年5月29日,正式成立中国高等教育学会,讨论通过了《中国高等教育学会章程》。该学会的基本任务是:

①协调各省、市、自治区高等教育的研究规划,组织有关单位进行高等教育重大问题的协作研究;

②组织有关高等教育学术会议,交流科研成果和经验;

③编辑出版有关高等教育的情报资料和学术书刊;

④开展国际高等教育研究学术交流活动。

## 教育科学研究方法

(research methods of educational science) 研究教育现象及其规律所采用的方法。中国教育科学研究方法是以马克思主义为指导,采取多种方法,以探求教育内部各要素之间和其他事物之间的关系,以及教育的质与量之间的变化和规律。

古代的中国和西方,都有总结教育经验的记载,所用方法有的是有关事实的记录,也有初步的经验概括,但都没有形成一套科学的研究方法。随着资本主义生产的发展,教育事业的兴起,社会科学研究的调查法、文献法、历史研究法,以及自然科学研究的归纳法、实验法、统计法等,都先后进入教育科学研究领域。特别是 K. 马克思、F. 恩格斯创立的辩证唯物主义和历史唯物主义,为教育科学研究奠定了科学的方法论基础,使教育科学研究方法的使用进入了一个新的阶段。

教育科学研究常用的方法如下:

### 1. 观察法

教育科学研究广泛使用的一种方法。研究者按照一定的目的和计划,在自然条件下,对研究对象进行系统的连续的观察,并作出准确、具体和详尽的记录,以便全面而正确地掌握所要研究的情况。观察法不限于肉眼观察、耳听手记,还可以利用视听工具,如录音机、录像机、电影机等作为手段。观察法的步骤是:

(1)事先做好充分的准备,制订观察计划。先对观察的现象作一般的了解,然后根据研究的任务和研究对象的特点,确定观察的目的、内容和重点。如果情况复杂或内容多,可采取小组分工观察。最后制定整个观察计划,确定进行观察去过程所需的次数、时间、记录

用纸、表格,以及所来用的仪器等;并考虑如何保持被观察对象的常态等等。

(2)按计划进行实际观察。在进行过程中,既要严格按照计划进行,必要时也可随机应变。要选择最适宜的观察位置,集中注意力,记下重点,不为无关现象扰乱,观察时可借助仪器及时作记录,不要事后回忆。

(3)及时整理材料,对大量分散材料利用统计技术进行汇总加工,删去一切错误材料,然后对典型材料进行分析。如有遗漏,及时纠正,对反映特殊情况的材料另作处理。

## 2. 文献法

通过阅读有关图书、资料 and 文件来全面地正确地掌握所要研究的情况。查阅的文件最好是第一手材料。如果是第二手材料,必须鉴别其真伪后才可选用。文献法的步骤是:

(1)搜集与研究问题有关的文献。如图书、资料、文件和原始记录等。然后从中选择重要的和确实可用的材料分别按照适当顺序阅读。

(2)详细阅读有关文献,边读、边摘录、边立大纲。

(3)根据大纲,将所摘录材料分条组织进去。

(4)分析研究材料写成报告。

使用这一方法须注意:查阅文献之前,要有与研究问题有关的知识准备,否则难于从材料的分析中作出正确的结论。

## 3. 调查法

研究者有计划地通过亲身接触和广泛了解(包括口头或书面的,直接或间接的),比较充分地掌握有关教育实际的历史、现状和发展趋势,并在大量掌握第一手材料的基础上,进行分析综合,找出科学的结论,以指导以后的教育实践活动。调查法一般的是在自然的过程中进行的,通过访问、发问卷、开调查会、测验等方式去搜集反映研究现象的材料。在调查的过程中,经常利用观察法作为调查和

核对材料的手段。调查法必要时可同历史研究法、实验法等配合使用。调查法的步骤是：

(1)准备。选定调查对象,确定调查范围,了解调查对象的基本情况;研究有关理论和资料,拟定调查计划、表格、问卷、谈话提纲等,规划调查的程序和方法,以及各种必要的安排。

(2)按计划进行调查活动,通过各种手段搜集材料。必要时可根据实际情况的变化,对计划作相应的调整,以保证调查工作的正常开展。

(3)整理材料。包括分类、统计、分析、综合,写出调查研究报告。

#### 4. 统计法

通过观察、测验、调查、实验,把得到的大量数据材料进行统计分类,以求得对研究的教育现象作出数量分析的结果。这是数理统计方法在教育方面的应用。统计法可用于对教育行政效率的检验,对教育经费的合理分配,对课程分量规定的测定,对学生的成绩的科学比较等等。在教育实际工作中,经常使用描述统计研究情况,如整理实验或调查来的大量数据,找出这些数据分布的特征,计算集中趋势、离中趋势或相关系数等,将大量数据简缩,找出其中所传递的信息。还可进一步使用推断统计法,即利用描述统计取得的信息,通过局部去推断全局的情况。近几十年来随着统计学的发展,提出了实验设计,要求在较严谨的实验研究中检验设计中所列的自变量和因变量之间的关系。统计法一般分为两大步骤:

(1)统计分类。整理数据,列成系统,分类统计,制统计表或统计图。

(2)数量分析。通过数据进行计算,找出集中趋势、离中趋势或相关数等,从中找出改进工作的措施。

掌握统计法,必须学会科学的推理方法和掌握统计计算的技术。

## 5. 行为研究法

一种综合的研究方法。主要用于观察和访问,了解儿童的行为,进行分析研究,探求关于儿童行为的规律,从而采取具体措施,帮助儿童修改他的行为,故也称为行为修改法。现代行为修改派的主要代表是美国心理学家 B. F. 斯金纳,他主张控制情境,采用褒奖和强化的方法,来修改儿童的行为。这种方法进行的步骤如下:

- (1)把儿童行为的表现作详细的观察和记录。
- (2)根据观察的结果和记录,对儿童行为进行具体分析。
- (3)确定行为修改的内容和程序。
- (4)按计划帮助儿童改变行为。

进行过程中要注意强化是否及时,物质强化是否伴随言语的赞赏,强化方式是否多样化,强化是否恰当,给予强化的人是否为儿童所信任等。一般不用惩罚的方法。

## 6. 历史研究法

通过对人类历史上丰富的教育实践和教育思想的分析研究,去认识教育发展的规律性,用以指导今天的教育工作。历史研究须广泛地查阅文献,它同文献法有关,但不能等同文献法。文献法不一定研究某一现象的全部过程,历史研究法也不限于只查阅文献。历史研究法的步骤是:

(1)史料的搜集。要尽可能地搜集与研究问题有关的史料,如政府的教育法令、规章制度、决议、规划、条例等材料,还要搜集反映当时教育情况的论著、报告、小说等有关材料。不仅要有文字的史料,还要有非文字的史料。

(2)史料的鉴别。要用各种方式对搜集的史料鉴别其真伪,也要区别长期为大家所公认的史料中史实的真伪。

(3)史料的运用。史料鉴别后,要用历史唯物主义的观点进行分析,要对具体事物作具体分析,批判地继承,取其精华,去其糟粕。

## 7. 比较法

比较法是对某类教育现象在不同时期、不同社会制度、不同地点、不同情况下的不同表现,进行比较研究,以揭示教育的普遍规律及其特殊表现。采用比较法,要考虑各个国家的社会经济制度、政治制度、历史传统、科学和技术以及文化发展的水平、教育理论及其在教育实践中的反映,明确可比较的指标。这样,才能正确掌握某一国家教育发展的基本趋势,明确可以借鉴和学习什么。进行步骤:

(1)描述。把所要比较的国家的教育现象的外部特征加以描述,要求准确、客观,为进一步分析、比较提供必要的资料。

(2)整理。把搜集到的有关资料进行整理,如作出统计材料,进行解释、分析、评价,设立比较的标准等,必要时须研究某些材料在历史发展中的变化,以便深刻地理解所分析的教育对象的现状。

(3)比较。对资料进行比较和对照,找出异同和差距,提出合理运用的意见。

比较法的使用离不开其他方法的配合,比较法本身还要求科学化和定量化。

## 8. 分析法

或称逻辑分析法,即对所搜集的材料进行分析研究的方法。这种方法本身包括分析、综合、抽象、概括、归纳、演绎等具体方法。分析是把复杂的教育现象分为各个组成要素,抽出它的各种特点来,单独地观察它们,剖析每个组成要素的性质和特征。分析之后,又必须进行综合。即根据分析的结果,把事物或现象的各个要素联成一个整体来认识。没有分析就没有综合。抽象是对某种教育现象抽出基本的、木质的东西,撇开表面的、非本质的属性,集中注意力去掌握事物的本质。概括则是从某些教育现象中抽取出其本质属性,从而形成概念。归纳是由个别到一般的推理方法,即将所研究的同类教育现象概括出该类现象中的一般特征来。演绎是由一般到个别的推理

方法。分析法对研究成果的关系甚大,分析工作必须慎重地进行,特别要注意运用正确的方法论作为指导。

### 9. 实验法

在人工控制教育现象的情况下,有目的有计划地观察教育现象的变化和结果。它能使观察、记录更为精密,便于弄清每一个条件所产生的影响,保证研究工作的准确进行。实验法可分为实验室实验法和自然实验法。前者基本上是在人工设置的条件下进行,可采取各种复杂的仪器和现代技术。后者在日常教育工作的正常条件下进行。教育实验法多数采用自然实验法进行但对某些问题的研究也需要应用实验室实验法。不论采用哪种实验法,都要保证受试者处在正常的状态中。

实验法一般分3种:

(1)单组法。就一个组或班进行实验,看施加某一实验因子与不施加实验因子或在不同时期施加另一实验因子,在效果上有何不同。

(2)等组法。就各方面情况相等的两个班或组,分别施以不同的实验因子,再来比较其效果。

(3)循环法。把几个不同的实验因子,按照预定的排列次序,分别施加在几个不同的班或组,然后把每个因子的几次效果加在一起,进行比较。

实验法进行的步骤是:

①决定实验方法、组织形式,拟定实验计划。

②创造实验条件,准备实验用具。实验进行前,根据实验目的,拟定测验题目,准备教具、仪器、记录表格、统一标准,拟定记录方法、符号等,设法控制实验因素,使重要因素不变或少变。

③实验的进行。在实验过程中要作精确而详尽的记录,在各阶段中要作准确的测验。为了排除偶然性,可反复实验多次。

④处理实验结果。考虑各种因素的作用,慎重核对结论,力求排

除偶然因素作用。

与实验法有关的还有模拟法,即创设专门类似物(模型)或情境的办法。科学模拟便于进行精确分析,把所得结论用于现实环境。如外语教学中创造语言环境和外语演剧教学,直接教学法的试验等等。

#### 10. 个案研究法

对单一的人或事进行深入具体的研究。研究的人或事可能是典型的,也可能不是典型的。可以通过若干个个案研究,再作比较,找出规律性的东西,以指导工作。个案研究一般常同典型调查结合进行,进行的步骤,与调查法类同。一般为:

- ①进行了解、确定个案研究对象。
- ②进行观察、调查,收集资料。
- ③进行个案分析研究,写出分析报告。

## 教育科学研究机构

指从事教育科学研究的专门机关。它是随着教育科学各分支学科发展和师范教育的出现而逐步产生发展起来的。

#### 1. 历史沿革

19 世纪初,德国教育家人 J. F. 赫尔巴特在柯尼斯堡大学创办了教育研究所。1943 年,苏联成立了俄罗斯联邦教育科学院(1966 年改组为苏联教育科学院)。第二次世界大战后,由于科学技术的飞速发展,生产不断革新,各国都很重视发展与革新教育事业,培养科技人才,教育科学研究机构也相应发展起来。在有些经济发达的国家,已经在全国范围内形成纵横交错的教育科学研究网。在横的方面,中央

有研究所(院)、情报资料中心和统计中心,构成三位一体的教育研究机构。在纵的方面,有中央、地方和大学三级研究机关。国家设立的教育科学研究机关,有的着重在进行研究工作,有的着重在组织协调全国的研究任务。有些国家还出现了不少民间的教育科学研究机构,他们受政府和经济团体的资助和委托,从事教育科学研究。

在中国,教育科学研究产生于清代末年和中华民国初年,先是受西方教育学说的影响,“五四”运动以后,马克思主义教育思想开始在中国传播。中国的一些知识分子由于所受到的影响不同,分别从不同的立场出发,用不同的观点,对教育进行了一些研究,但当时还没有出现专门的教育科学研究机构。直至20世纪初期随着中国高等师范教育的发展,高等师范院校才开始成为教育科学研究的一个基地。

中国专设的教育科学研究机构出现得比较晚。中华民国时期,广西省政府于1933年在桂林设教育科学研究所,曾在中小学进行过教育实验。抗日战争期间,延安中央研究院设置教育研究室,以研究中国共产党领导的抗日根据地的教育为主要任务。中华人民共和国成立后,各省、地区和县教育行政部门以及高等师范院校,先后设立了教学研究机构。50年代中期以后,开始建立了一些专门从事教育科学研究的机构。1979年4月中华人民共和国教育部和中国社会科学院联合召开了全国教育科学规划会议,通过了《教育科学发展规划纲要》(草案),确定了中国教育科学研究的基本任务和重点课题,这对在全国范围内建立教育科学研究机构起了指导和促进的作用。

## 2. 中国的教育科学研究机构

中央教育科学研究所于1956年筹建,1960年正式成立,在“文化大革命”期间被解散。1978年经国务院批准重建。它的基本研究任务是:以马列主义、毛泽东思想为指导,以研究中国教育的实际问题为中心,对国内外教育科学各个领域的理论、历史和现状进行研究,探索教育发展的规律,逐步建立具有中国特点的社会主义的教育

科学体系,用以指导教育实践,为建设高度文明的、高度民主的社会主义国家服务。中央教育科学研究所受中华人民共和国教育部的委托,还担负协调全国教育科学研究规划的任务。该所设有教育理论、教学法、教育心理、教育史、教育制度、学校管理、幼儿教育、普通教育、高等教育、比较教育、现代教育技术、教育情报研究和图书资料等室。编辑出版《教育研究》、《外国教育》两个刊物,还附设有教育科学出版社。

各省、市、自治区所属的教育科学研究所(室),在领导体制上有三种形式:

①独立设所,由教育厅(局)领导。

②附设在高等师范院校或教育学院,由厅(局)和学院双重领导。

③附设在教育厅(局)内。它们的任务,侧重于应用方面的教育科学研究,并以研究本地区教育工作的实际问题为主。

高等学校建立的教育科学研究机构,在体制上有两种形式:

①独立设所或把几个所统一组织为教育科学学院,直属院长、校长领导。

②系(教育系)所结合,译少数专职人员。

高等学校教育科学研究,主要为改善教育学科的教学和培养教育专业人才服务。同时为了教育学科教材的建设,逐步开展了基础理论的研究。

# 下 篇

## 教育科学研究与 研究方法文论

### 选 读



## 教育研究<sup>①</sup>

[英]弗玛 布雷德

许多当代的作者都认为,教育研究同心理学和社会学这些学科的研究有本质的区别(Taylor,1966;Simon,1978)。但根据克龙巴赫·(Cronbach,1962)的说法,“尽管不是全部,但绝大多数的教育研究属于心理学方面的研究。”泰勒(1966)则对此作了明确的区分,他说:“将教育研究同其他各种使用类似方法的研究区分开来,这是实际鉴别的核心问题”。还有些人,比如象特拉弗斯(Travers,1978)认为,教育研究同探索一般化的自然科学研究是相类似的;另一些人(例如戈温,Gowin,1972)则对所谓人的行为也有这种一般化表示异议。在戈温看来,在教育研究中探索一般化是注定要失败的,因为人的行为是错综复杂的。本文试图讨论教育研究的某些方面,以便使读者能够对教育研究这一领域有更好的了解。

### 教育研究的性质

对教育研究性质的描述,远比许多教育家想像到的要困难得多。问题之一在于研究教育现象所使用的技术和方法的多样性。另一个问题是教育研究的方法论问题。在谈到同教育有关的一些研究时,人们可以看到有关教育研究性质的种种观点。一些研究者似乎相信,实验的技术是处理教育问题的最强有力的研究方法。而对这种

---

① Verma,G. K. & Bread,R. M.,Educational Research,What is Educational Research,1981.

方法持反对意见的人则断言,唯有非实验的方法才能发现那种准科学的教育研究难以接近的“现实(reality)”。因此,在研究教育现象的实验与非实验的方法中,时常可以看到这种分歧。尽管意见如此不同,但近年来,在一些有成就的教育研究者的文选中,对此还是有相当清楚的描述。然而,许多从事实际工作的人(教师、教育心理学家)还是以较为狭隘的标准来看待研究的。

在本世纪初,教育研究主要关心的是收集与教育现象有关的描述性资料,关心编制测验工具。到了30年代中期,这一领域的一些带头人开始对这种研究资料的质量提出了质疑,因为许多这方面的工作在设计和方法论上是重复的、带有偏见的和零碎的(Van Dalen, 1966)。这类研究对教育的认识几乎毫无贡献。

大约从1940年起,研究工作者开始对教育研究的设计和研究工具中存在的缺点,以及对各方面的研究成果中存在的分歧作了仔细考察。此外,为了进一步扩展教育知识的新领域,心理学家提出了有关儿童学习的本质和过程等问题。在此基础上,教育家对学习的各种理论解释也开始熟悉起来,从而认识到学习过程远比他们想的要复杂得多(Van Dalen, 1966)。

泰勒的著作(1949)代表了另一种研究,这种研究是同对学校现有的一些做法表示异议的倾向联系在一起的。他把教育目标应该用精确的术语来下明确的定义这一思想,引进了学与教的情景之中,而关于教育目标的学说,尤其在美国,对学校体制一直有着影响。尽管泰勒对课程编制有一定贡献,但他要给教育目标下精确定义这一主要论点,对教育或隐含在其中的思想并未引起任何重大的进展。他企图把教育现象的复杂性还原为简单的各种行为的组成部分,并不是描述人的理智操作的有效方式,而且看来也并未引起任何有新意的教育研究。

近年来,许多教育研究把重点放在通过各种研究方法来解决教育上的问题。突出这一重点的结果是,在教育研究领域里取得了许

多方法论上的长进。佩奇(Page,1975)指出,从1965年到1975年期间,是一个“修正和检验一个又一个概念、揭露一个又一个神话”方面取得重大成就的时期。由于得到慷慨的财政资助,20年来,教育研究者有了巨大的动力。在英国,本世纪初叶就试图促进教育研究的发展。但事实上,对教育研究真正的财政资助是最近25年的事。例如,道格拉斯(Douglas,1964,1968)的纵向研究、皮金和耶茨(Pidgeon & Yates,1957)论中学选拔的著作,对英国的教育风气有一定的影响。鉴于过去30年间花费的时间、精力和金钱,教育研究的质量和数量都有了提高(Ward, Hall & Schramm,1975)。

在教育研究的特征中发生的另一个重大变化,是多学科的参与。自本世纪初以来,来自许多学科的研究者不时地把他们的注意转移到将学校看作是历史、心理学、哲学和社会学诸问题的聚焦点。结果是,许多现代的教育技术看来是代表了一种用多学科的方法来解决教育问题的尝试。

这种教育研究的边界的扩展,在某种程度上反映了社会把巨大的责任托付给教育事业,并信任教育事业。反过来,这也意味着,教育的中心问题同社会所持的价值观念问题是有关的。布卢姆(Bloom,1966)正确地评论道:“可以指望教育来解决贫困、种族障碍、犯罪和违法、都市生活、和平等问题,甚至可以指望教育来解决由于富裕而引起的问题。”不过就许多社会问题来说,决策者似乎也可求助于教育来解决。在最近的几十年里,研究工作者越来越意识到,有必要来批判性地评价教育现象的种种不同的而且有冲突的解释,并且在各种不同的情境中来检验它们。

近年来,一些研究者把“范式(paradigm)”这个概念引进教育研究的词汇中(Parlett & Hamilton,1977; Esland,1972)。范式这个术语最初是库恩(Kuhn,1970)提出的。麦克纳马拉(McNamara,1979)在一篇出色的文章中论证道:“把‘范式’这个术语引进教育研究,是基于对库恩著作的一种误解或不确切的表现,它可能会弄浑和混淆教育家的思

想,特别是那些从事课程评价的教育家的思想。”这表明教育领域中研究工作者的工作方式。来自不同“学科”背景的研究者多少会以某种折衷的方式采用各人的技术和方法(McNamara,1979),这一点在前面已经提到。浏览这方面的文献会使人看到,在教育研究中使用“实证主义的(positivist)”范式,本身就是一种值得怀疑的观点。另一种认为,是比较灵活、比较完整的备择方法(alternative approach)在教育(Ellot & Adelman,1978)、课程编制(Wheeler,1967;Verma,1980)和组织结构变化(Clarke,1972)等领域中得到了提倡。

尽管教育研究具有复杂性,但是绝大多数研究资料的生产者和使用者都持这种观点。教育研究的主要职能是提供有意义的、可信赖的信息(或知识)。这种观点还强调:通过研究获得的知识必须适合于用来解决教育的实际问题。换句话说,研究的结果应当能为教育工作者掌握和利用,使研究工作者的成果转化为实际的应用。正如埃格尔斯顿(Eggleston,1979)所指出的,“对教育研究事业的性质进行考虑的哲学家和教育研究者,常常强调对实践关注的重要性。”索利斯(Thouless,1969)赞同这一教育研究的基本原理。在他看来,教育是一门应用科学。这意味着:所进行的教育研究应该对教育情境中出现的问题作出回答,只有在研究成果能被应用到当前教育实践中去之后,才能说是成功了。正如我们马上就会看到的,有些教育家则认为这种看法限制了教育研究的范围。

但是,研究成果的应用是一项困难的任务。因此,从事实际教学的教师应该了解研究的术语和方法论,以便能够在教育上作出理智的决定。教师对研究报告的批判性评价,会使他们了解教育的发展,也许还能缩小研究成果及其应用之间的距离。目前研究工作的复活和重新改变了的方向表明,教育工作者越来越认识到,研究是教育进展的一种缓慢但有效的工具。结果是,近几年来,学校成了专业研究者兴趣的焦点。这种日益增长的兴趣,反映在最近20年来完成的大量教育研究规划上。谈到这里,考察一些教育研究的定义也许是恰当的。

## 定 义

正如前面所指出的,给“教育研究(educational research)”这一术语下一个所有关心教育决策和教育实践的人都能接受的定义,是极其困难的。洛弗尔和劳森(Lovell & Lawson, 1970)清晰地概括了这种情况,他们说:“给这个术语下一个定义实际上是不可能的……,如果要求普遍接受的话,那末正如我们可以给‘教育’这个词以无数的意义一样。”特拉克斯勒(Traxler, 1954)持有类似的观点。他认为,由于教育过程本身的性质,教育研究与其他社会科学的研究交迭在一起是不可避免的。但是,定义在理解某个概念和某种观念时是有价值的辅助物,而不是形成固定范畴的手段。

在30年代,教育研究者采用了这样一种观念,即所有术语都应该用操作性术语来加以界定(Travers, 1978)。这种策略在消除教育词汇的模糊性方面并没有证明是有效的。例如,许多心理学家通过智力测验给智力这个概念下定义,但是,测验表明的价值尚比测验设计者所希望的要少得多。但有些研究中的术语可在直观上得以理解(例如,皮亚杰的研究)。

华生(Watson, 1953)断言:“在教育中,我们不模仿自然科学也能做得很好。教育研究最终关注的是人。它最好由有关的非专业人员和专职教育工作者共同来承担。”这种看法显然对许多任课教师是有感染力的,因为这些教师原来仅把研究看作是一群特定的人所关心的事情,看作是为完成研究而完成研究的事情,而并不认为这项活动将会对他们自己的专业兴趣有所帮助。行动研究(action research)的先驱之一科里(Corey, 1953)赞同华生的看法,认为把教育研究仅仅局限于专业研究者范围内,是对教育工作者所能发挥的作用的一种非常狭窄的看法。

与教育有关的研究文献指出,许多作者从广义上形成了教育研

究这个概念。例如,特拉弗斯(1978)给教育研究下的定义是:“旨在对教育工作者所关心的事情形成一种有机的科学知识体系的活动。”根据他的观点,教育研究的目的,在于发现能够用来预言和控制教育情境中种种事情的有关行为的法则或概括。并不是所有从事教育研究的人,都赞同把研究作为达到这种目的的手段。阿里、雅克布斯和拉查维(Ary, Jacobs & Razavieh, 1972)认为,“当科学的方法用于研究教育问题时,教育研究就是结果”。这种对研究的简单描述意味着,教育研究同其他研究一样,具有同样的一般目的。

彼得斯和怀德(Peters & White, 1969)扩展了研究的边界,探讨了许多文献中关于绝大多数教育研究是属于心理学或社会科学的研究这种假设(例如,象克尤巴赫所强调的,1962),于是,他们把研究定义为:“为了解答某种特定的问题,由非常精通某种思维方式的人所进行的系统而持续的探究。”两位作者都试图扩大研究的范围,以致包括了所有参与“科学工作的那些更带反思性”的各门学科。

最近,英国学者在讨论教育研究的性质和范围时,似乎有一种比较狭义的看法。索利斯(1969)在他《教育研究图(Map of Educational Research)》一书的前言中提出了下述定义:“……应当把教育研究理解为包括教育中经验的和实验的研究,而不是教育中历史的和比较的研究。”尼斯比特和恩特威斯尔(Nisbet & Entwistle, 1970)提出了一个类似的定义,认为应把教育研究局限在“采用定量或科学调查方法的范围”之内,并指出“在教育中还有其它一些重要的研究形式,比如象历史的或哲学的探究”。

尽管关于教育研究的目的有不同的概念,但绝大多数观点的共同要点是,采用系统的方法来研究教育问题。如果把教育研究的定义局限在这个范围,那么寻找有意义的和可信赖的知识就成了整个过程的中心。不过应该记住的是,教育中的研究在很大程度上会受到其他学科(如心理学、人类学和社会学)研究的影响。然而,自本世纪初以来,教育研究已取得了进步,许多教育决策是通过研究过程

而得到贯彻的。在结束本小节以前需要强调的是,从事教育研究不可能有通用的“处方”。所有的研究都具有与现代研究方法的基本程序相一致的某些一般的形式特征。

## 教育研究中的工作策略

我们曾把一系列的调查研究法描述为进行系统研究的一个广泛的框架。这些方法包括选择问题、提出假设、收集和分析资料,以及得出适当的结论。一般说来,教育研究遵循这种相似的模式,当然也有例外,即把它限于从广义上规定为教育的那些课题范围之内。要对教育的和非教育的课题作出清楚明确的区别有时是困难的。但是教育研究的趋势则试图集中在教育现象所特有的那些特征上。

所有的研究活动,不论是哪种类型或哪门学科,都体现了某些一般的形式特征。尽管在自然科学中提出的方法推动了教育研究的发展,但还是可以看到这两门科学之间的区别。

1. 教育研究者的第一个也是最重要的任务,是要用简明扼要的方式确定研究的目的。问题必须是有价值的而且是能够调查的。只有对问题有了清楚的了解,才能为建构指导研究方向的参照系提供最重要的因素。目的太大、太一般(例如象“调查教学风格”),可能就太复杂、太散了。

2. 在问题确定之后,下一步就需要对所研究的问题作系统的、批判性的分析。这种分析包括收集现有的与这一研究领域特别有关的信息,并采用逻辑的方式对问题作出定义。例如,教育研究者也许在开始时,可以对与研究的问题有直接或间接关系的以往文献作通盘的研究。这有助于满意地确定研究的课题。许多教育术语有好几个意思,比如象“社会性”、“适应不良”、“智力”等等。研读教科书和杂志可能会有助于进一步分析这些术语和概念。有时,对某一文献的评论会引起更多的考虑,而并不是只提供了解决问题的线索。

甚至可以这么说,原先研究的问题总是需要修改的,如果是这样的话,那么经过修改的假设与问题的形式和性质又该是什么呢。这种活动可以弄清楚曾在类似领域中作过探索的其他一些研究者的成果。到了研究的这一阶段,研究者很可能把与他的调查有关的各种概念和观念的意义具体化了。

3. 在教育研究中,尽管形成假设并不始终是最重要的,但使用假设可以为决定采用哪些研究方法提供方向。不过,研究工作者也许决定系统地提出问题而不是提出假设。形成假设的关键,在于仔细地准备和分析现有的信息。

4. 根据问题的性质和现有的资料,研究者便可决定是采用实验设计(例如,心理测验法),还是非实验设计(如个案研究、交谈、观察)。研究设计的选择,常常支配着为研究变量或因素而需要运用哪种工具和程序。有时,合适的工具可能没有,或不适合特定的文化背景。为了要选择正确的量表和工具,必须对测量的问题有所了解(Verma, 1979)。现在有许多标准设计和研究的类型,但可能要对它们作许多修订。

在教育研究中,讨论不应该集中在最佳的方法论上,相反,应当考虑在特定的情境中,可以使用哪些最适当的方法或技术。绝大多数研究计划需要使用几种方法或技术。因此,研究者需要广泛地考虑各种研究设计和方法,并确能从中作出适当的选择。

5. 下一个步骤,便是实际资料的收集和分析。这一步也包括使用量表(如果要用的话)、交谈、观察、个案研究,或其中任何一种方法或几种方法的结合。对于需要了解分析的程序,不能估计过高。在教育研究中,调查者常常要处理大量的变量,需要数学程序(如统计学)的帮助。根据研究的设计,统计学从计划阶段到评价结果都能起重要的作用。许多专业研究者认为:某些统计技术的知识,对教育研究的研究者和使用者来说都是至关重要的。

6. 研究的最后一个阶段,也许是最棘手最复杂的阶段。这个阶

段涉及到对研究成果的讨论和提出。调查者需要用理智的方式得出结论,以便使自己的研究成果能与更多的人交流。要把研究的结论保持在最初确定的问题界线之内,这也是很重要的。这部分研究报告还应当包括成果的含义,以及能够推广的一定限度。许多研究报告的主要弊端往往是作了不正确的或无效的推广。这是由于没有正确地认识到各种因素的复杂性。例如,在课堂情境中,能够鉴别和控制的变量很有限,许多变量既无法鉴别又无法控制。研究工作者常常不得不用常识或直觉来鉴别和解释不能控制或易变的变量。研究者的个性很可能也是影响得出结论的方式的另一个因素。在了解上述因素之后,研究者在推广研究成果时必须谨慎小心。

关于研究成果的报告还有一点是应该注意的。由于人们的能力和经验丰富不同,这些都可能会影响到他们接受和使用研究报告的方式。对有些人来说,技术性的或统计学的信息可能是没有意义的。常常用来引证作为教育研究进展缓慢的理由之一是,专业研究者与任课教师(使用者)之间存在着很大的距离。近年来,现在的一些作者在他们计划的过程中,能够证实来自英国学校的许多教师有这种说法。看来只有极少数人了解计划结束时出现的研究证据。研究者必须用简单的和理智的方式使研究成果通俗易懂,尽可能避免难懂的术语,以便使决策者和使用者都容易理解。

在结束本小节以前必须强调的是,上面各段落所描述的工作策略,不应该作为一种刻板的结构来使用。这些策略有很多是交迭在一起的,根据研究的性质和设计,人们可能需要一步一步地来回往返。例如,系统阅读文献可能使人想到要重新确定问题,从而相应地修正探究。

## 教育研究中的若干问题

教育是一个远比生物学和物理学更复杂的研究领域。尽管许多

研究已对教育作出了贡献(例如,在学习、训练的迁移、动机、课堂动力学及评估技术等方面),但它并没有给教育工作者提供探究教育现象的所有答案。达不到教育工作者的期望,看来有许多理由。

一个教育研究者必须同时处理许多变量,其中有些变量可能无法控制或定量。此外,由于各种因素(如调查者与他所研究的受试者的相互作用),从而使研究复杂化了,而且这可能影响得出结论的方式。这种相互作用,甚至会引起在其他情况下不可能出现的人的行为(即受试者的行为)变化。但从实际上来看,研究者要把自己同自己所研究的现象分割开来也是极其困难的。

为了使研究者同他所研究的领域有典型的分离,有些原则看来可广泛采纳。它们包括下述这些建议:

(1)研究者必须对他所研究的东西保持“客观的”立场,要尽全力避免介入可能会影响或歪曲正在调查资料的方式之中。

(2)力求客观性是调查者试图达到的所有目标中最重要的一点。如果事情能在实验设计的条件下(例如在实验室里)再现的话,那就更好了。尽管研究的客观性是大家认为重要的因素,但是在社会科学中要达到这一点比自然科学更困难。然而,科学的方法力图处理在原则上任何人都可能同意它们会发生的事情。还有,研究者的个性、态度、信念和价值观也可能会影响对现象的观察和对研究成果的评估,从而可能影响到结果的推广。

(3)在测量和分析资料时,运用统计学原理有可能确保准确性。在典型的实验设计中,定量看来是要追求的一个主要目标。

在教育研究中,上述原则和方法的应用常常会引起大规模的社会调查。在这些调查中,主要的研究精力是要制定有效的量表,一旦建立了这种工具,就可分析调查所得的资料。这项工作通常运用统计方法来进行,用电子计算机来计算可以大大简化这种过程。

近年来,许多社会科学家(包括教育研究者)拒绝这种实证主义的方法,并拒绝从中引出的物理学模式。他们认为,这些原则几乎同

研究复杂的社会情境和人的行为毫不相干。其中有些人强调对人际关系结构需要作定性的研究和分析,他们的方法基于一套完全不同的假设。应该提到的是,定性方法也不是完美无缺的。

再回到教育研究的问题上来,这里还有其它一些争议问题,诸如专业研究者坚持需要作出伦理上的考虑。直到最近,研究者还没有正视这些问题。例如,丹尼斯(Dennls,1941)将一对双生子在实际隔离的情况下抚养一年,来调查社会刺激对儿童发展的作用。今天,情境已经变了,对人类受试者的研究日益注意到伦理上的考虑。有些研究程序可能在心理方面产生不理想的效果。另外,人们有拒绝参与研究的权力,有不公开自己姓名的权力,还有要求研究者对资料保密的权力,在进行课堂教学研究时,调查者常常得到学生的个人情况,有时则是采用欺骗的手段而获得的。这些做法引起了涉及到受试者权利的伦理和法律问题。不应当把人类受试看作是实验室中研究的一个组成部分。这些伦理上的问题,显然要求教育研究者重新考虑他们的研究策略。

另一种问题涉及到社会看待社会科学的方式,这种方式同看待自然科学的方式形成了鲜明的对照。早在1949年,雷默斯(Remmers)就谈到,在自然科学和社会科学的领域中,我们在研究方面的想法是完全不同的。这种态度至今看来仍很盛行。例如,按照基于社会研究的新观点和新的研究成果来看,很难改变公众的态度、信念、价值观和传统。但是,如同前面提到的,近年来,社会对教育事业的期望已有一些积极的转变(Bloom,1966),这是由于教育研究结果的积累而引起的。

与教育有关的另一个问题,恰恰同上述问题相反。在许多人抵制按社会研究的成果来改进自己生活方式的变化时,有些人则不加考虑地就接受这些研究成果。他们似乎完全相信研究资料。这方面的一个例子,是对詹森(Jensen,1973)的众所周知的研究的反应。他的研究结果发表在他的《可教育性与群体差异(Educability and

Group Differences)》一书中,他论证说,黑人儿童在智力上天生比白人儿童低。许多研究者指出了詹森研究中的方法论的缺点(Bagley, 1975)。然而,许多教育工作者尚未对该项研究作批判性的考察,便接受詹森的观点,这可能会在两方面严重地影响黑人学生的成绩和成就。第一,教师在与黑人儿童相处时公开持有偏见,第二,对黑人儿童的能力和成绩无所期望。在英国学校的白人教师中,可以看到这两种态度(Giles, 1977)。必须强调的是,研究者和使用者应该批判性地评价任何研究成果,应该避免感情用事地接受或拒绝研究成果。

教育研究中最近的一个动向,是更强调应用研究而非基础研究。许多研究者认为,在教育理论的这一方面一直是空白。尽管很少强调基础研究,但绝大多数的使用者(尤其是任课教师)认为,在研究成果与实际运用之间存在着很大的距离。如果越来越多的教师能够参与实际的研究,并能找到处于自然情境中的许多课堂教学问题的解决方法,那么这种距离便可缩短。这就是说,教学与研究应当合作。不仅专业研究人员而且教师都可缩短这一距离作出重大的贡献。研究人员应当以正确的理论观点指导自己的研究,应当作出清晰的假设,应当用教师能够理解的形式来传播自己的研究成果及其含义,但教师也应该使研究有更深入的发展,以便能够来评价研究的成果及其含义。

总之,我们认为,教育研究还没有促使教育实践达到它预期的程度。在目前国际经济的形势下,教育研究是否得到了足够的资金这还是值得怀疑的。但是,看来其中最重要的策略之一,是要付出供给教育研究者支配的一定的资金和时间,以便能改进对“产户”和“用户”的培训。在任何社会里,教育实验工作者在贯彻教育的改革中起着极重要的作用。可以展望,当研究变为教学的自然结果时,那么总有一天教师可以有效地研究许多课堂教学的问题。斯坦豪斯(Stenhouse, 1975)在《教师要做研究者》这一章里正确地评述道:“……如果没有得到教师这一方面对研究成果的检验,那么就很难

看到如何能够改进教学,或如何能够评定课程规划。如果教育要得到重大的改进,就必须形成一种可以使教师接受的、并有助于教学的研究传统。”

## 对教育研究的评价

为了能批判性地评价研究成果,教育工作者在阅读一个特定的研究报告时,应当向自己提几个问题。由于在评判研究报告时没有普遍公认的衡量标准(正如早先提到的),因此,下列这类问题形式,也许能为那些希望从事他们自己研究活动的人,以及那些急于想按照研究成果改进自己教育实践的教师,提供有益的指导。简要地说,这些问题将涉及到研究的理论方面、问题的意义、假设或目的适合性、研究的方法论、技术的深远意义和可信赖性(如果使用测验,那么它们的信度和效度如何)、样本的代表性和适合性,以及研究的结论和含义。上述观点详列如下:

1. 研究的题目是否明确地指出了问题的范围?
2. 该问题是否具有确凿的理论观点或理论假定?该问题是否已得到清楚准确的阐述?这个问题是否有研究的意义和价值?
3. 是否已彻底地查阅过包括所要研究的有关变量的早先文献?
4. 先前研究的有关评价,是否有助于研究者形成假设或提出问题?
5. 研究者是否对假设、无价值的假设或问题作了清楚明确的阐述?如果提出的假设收集了有关变量的事实并考察了它们之间的关系,那么这些是否清楚?阐述的假设能否得以检验?如果能够检验,那么根据假设所作出的设想或推论是否清楚?
6. 研究者是否提供了各种操作定义?同研究有关的术语和概念是否得到清楚的定义和分析?
7. 用以达到研究目的的各种技术、程序和材料是否可靠?是否对它们作了适当的描述?

8. 是否对包括选择标准的样本作了适当的描述？

9. 研究者是否指出了在资料中可能会影响到研究结果的种种可能发生错误的来源？

10. 在分析资料时,是否使用了各种统计技术？如果用了,那么就研究的目的来说,它们是否适合？

11. 对资料是否作过客观的、清楚的和精确的分析？

12. 提出的结果是否明白并且毫无含糊？研究者是否指出该研究的局限性？研究的结果及其意义是否能为广大的教育工作者所理解？

13. 结论是否从获得的资料得到明确的证实？结果是否过于扩大了？

14. 研究者是否对明显有差距的地方提出作进一步的调查？

提出上述这些问题的目的,是为了使阅读研究报告的人具有批判性。应该提及的是,有时研究报告并不使用特定的标题(比如问题、假设),这并不重要,而重要的是在研究报告中会涉及到这些方面。还应该强调的是,研究的基本特征之一是在寻找解答问题或回答问题时的灵活程度。

还必须认识到,教育研究者,特别是在定量研究中所需要的方法,包括一些统计学的知识。甚至在比较实验组和控制组测验分数的差异时,也需要这些知识。调查者要断定所研究的两组学生在各个特征方面的差别是否“有意义(significant)”。就许多研究的目的来说,能计算相关系数也是极重要的。但是,阅读别人研究成果的人所需要的统计技术知识,也许比从事研究的人要少些。然而,无论是研究报告的作者还是读者,都要掌握研究方法和决定研究意义的一般原理。

## 教育研究的分类

对教育研究进行分类的各种尝试,都面临着一个难题。浏览一

下文献就会看出,教育研究曾根据多种观点予以分类:有根据学科(如心理学、哲学、社会学等等);有根据资料收集程序的类型(如交谈、观察、测验等等);有根据使用的方法(历史的、描述的、实验的等等)。在社会科学和教育研究中,经常使用的一种简单的两分法是定量与定性(quantitative and qualitative)之别,或心理测量与反思或阐说(psychometric and reflective/illuminative)之别。在近20年中,计算机技术的发展和统计方法的改进,使定量研究有了迅速的发展。但是,上述这些称号并不是表示一些毫无联系的范畴或门类,而正是象征在一个连续体上的一些极端(endpoints)。一项研究有时可以归入好几个方面。有些作者用一般的方式来对研究方法进行分类,就象用图书分类法:生物和物理科学、社会和技术研究来对研究方法作分类(Rummel, 1964)。这种归类法似乎并不清楚,而且看来并不能十分有助于我们对研究方法的理解。由于方法论的进展,也许很难设计出一个单一的分类方案,能把教育研究中使用的种种方法之可能的组合都包括在内。

对教育研究进行分门别类的另一种有效的方式,是沿着研究目的这一连续体,从最基础性的(basic)到最有应用性的(applied)研究。这就是说,所设计的研究是否对研究领域具有直接增添知识的价值(即基础性研究)?或者说,所设计的研究是否具有直接的实际应用价值?在教育情境里,在基础性研究中所研究的问题可分为学习的(learning)研究,训练(习得材料的)迁移的(transfer of training)研究和形成系统知识的(development of systematic knowledge)研究(如儿童怎样思维,在课堂教学中各种能力分组如何相互作用的研究)。基础性研究的成果往往能扩大一些新的或已有知识的领域,但可能要极严格的控制。这类研究可能同直接的应用有关,也可能无关。但是,可以认为,基础性研究的成果可以为以后联系实践情境提供必要的知识。

应用性研究常常构思为用来解决某些特定的问题或提供直接有

用的知识。现在绝大多数的教育研究看来主要是应用型的。它包括广泛的可行性,但是往往表现为某种调查的形式。这类研究往往由富有经验的研究者进行,可能包括现场观察或不易察觉的测量。在这类研究中,研究者观察情境,而不干扰情境。应用性研究的一些样本,包括把某些新的教学方法、教学观点或策略,从实验学校推广到一批有代表性的学校中去,在那里可以训练教师学会使用它们。应该记住,纯研究与应用性研究的维度(即从制定理论到付诸实际),主要是以研究目的为依据的。

以上对研究分类的描述清楚证明,基础性研究和应用性研究在许多研究中是很难区分的。纯研究和应用性研究在许多方面有不少共同之处。根据范戴伦(Van Dalen,1962)的观点,在“纯(pure)”研究和“应用性(applied)”研究中,调查的目的可能是不同的,但在两种研究中使用的技术几乎是无法区分的。希尔加德(Hilgard,1954)指出,实际上,区别是一个连续体而不是两分法。特拉弗斯(Travers,1978)在对这两个术语加以区分时写道:

基础性研究旨在增加科学知识的组织体系,并不一定会产生直接的实际价值的结果。应用性研究则旨在解决直接的实际问题,增加科学知识的目的是第二位。

教育领域中最近的趋向表明,许多成功的研究,在于它考虑到自己成果的直接应用。绝大多数的任课教师显然喜欢这种趋向,因为他们赞成能直接派用场的和直接产生有用知识的那些应用性更强的研究。例如,教师很可能对推广用机器来教顺应不良的儿童或教智力逊常儿童的应用性研究有所贡献,而不可能对学与教的情境作出根本性的贡献。

许多早期的心理学研究,目的在于扩大知识的领域。但是,在测验和测量领域,现在大部分的研究是应用性研究。在教育工作中,关于哪一种研究更有价值,一直存在着相当大的争论。象许多社会科

学家一样,克龙巴赫(1966)赞成基础性更强的研究:

对无知率真正能产生影响的教育改革活动,不可能从教学内容和过程的细小变化中产生。值得精心发展和现场试验的有效的教育设计,只能从对学习和动机的深入了解中才能产生。

同样,另一些社会科学家认为,就对教育的影响而言,基础性研究比应用性研究更重要(Kerlinger,1977;Travers,1978)。这些观点的意思是,基础性研究的成果寻求对教育知识作出根本性的贡献,不管这种新的知识目前是否有直接的或实际的应用价值。

在基础性研究中,往往有多门学科参与寻找新的事实、阐述新的理论、或重新评价旧的理论。调查者要处理各种他认为是重要的问题,而这种决定不必受他自己研究结果的实际用途的牵制,即不必考虑自己研究结果能在什么地方付诸实践。在许多教育工作者中,并不很普遍地进行基础性研究,因为它需要有素养的研究者,而且既费时又花钱。但是,它在以后某个时期的价值是无法否认的,它需要创造性和想象力,并常常能导致今后的实用性。

除了基础性研究和应用性研究这一维度之外,在考虑教育研究时还使用其他一些术语。罗思(Rowan,1976)提供了11种研究的大致轮廓,在他看来,这11种研究广泛地包括了社会研究和教育研究中所用到的研究类型。纯基础性的(Pure basic)、基本客观性的(basic objective)、评定性的(evaluation)、应用性的、行动性的(action)、干预性的(intervention)、存在主义的(existential)、经验主义的(experiential)、现象学的(phenomenological)、人种方法论的(ethno-methodological)和辩证法的(dialectical)。

罗恩认为,前4种方法往往属于疏远型研究(alienated types of research),即把人看作是从外部加以描述的客体。由于对提供研究资料的人往往隐瞒研究的真正意图,罗恩对这些研究型式也持批

评的态度。在罗恩看来,后 7 种研究类型不会使人受骗,因而往往更加“名副其实(genusne)”。就大多数问题来说,那种认为一种特定的研究方法比别的方法都优越,看来很难有理性的根据。这种想法可能导致对某一问题使用不适当的方法。任何一种研究策略的适用性,都受问题的性质、研究的目的、要得到的资料种类以及可利用的时间和资源的支配。例如,研究的广义目标可能在于:澄清某个理论概念或解决实际的和直接的问题。但是,罗恩(1976)勾勒的 11 种研究看来确实有所重叠,并没有形成一种有逻辑一致性的模式,它们并不是相互排斥的。

近年来,受到教育者极大注意的教育研究是评价研究(evaluative research)、行动研究(action research)和为使用者服务的研究(consumer oriented research)。

评价研究这个术语,常常用来指用以收集和分析有关教育经验有效性的系统方法。这种研究已成为课程研究领域中的一个重要的组成部分(Verma 1977 1980)。许多人试图把教育研究看作是作出决定过程的一部分。克龙巴赫(1963)把评价界说为“收集和使用信息以作出有关教育计划的决定”。他指出,评价几乎不可避免地要涉及到作出决定的过程,他谈到评价可能包含的三种决策:改进课程、作出有关个人和管理规章的决定。评价研究运动已吸引新一代的研究工作者,并已形成了它自己的词汇,而且还有大量的理论文献。

用于与评价研究有关的一些重要术语是发展性评价、形成性评价和总结性评价。人们可以用某种方式来评价设计某门课程或程序的过程[发展性评价(developmental evaluation)] :在使用程序之后,人们可以来评价学生学习的不同熟练程度[形成性评价或过程评价(formative of process evaluation)] ;然后来评价该程序最终的和总的结果[总结性评价(summative evaluation)]。总结性评价目的在于对该程序的价值提供最终的评判。

评价研究是研究者和专业工作者之间相互交流的一种主要的研

究方式。但是,有许多人对评价研究的功用表示怀疑,甚至希望不要把评价定为研究(Guga,1969)。但是,绝大多数的社会活动计划和课程的改革,都应当在计划进行期间得到系统的评价,以促进改进,并最后获得结果,譬如总结性评价。这类研究活动的产品,几乎总是在活动的过程中以某种评价性判断而产生的。因而,评价研究常常是一种作出决定的活动。在英国,近年来许多评价研究程序是由纳菲尔德基金会(Nuffield Foundation)和学校委员会(Schools Council)资助的。

在科里(Corey,1953)看来,行动性研究应该由专业实践工作者来承担,以便改进他们的实践。行动性研究是一种应用型的研究,但在这一研究过程中,研究者同时又是实践工作者。换句话说,研究者是受研究结果影响的人。这种双重角色的含义是,改变实践工作者的行为策略,是要让他们参与进行与他们有关的问题的研究(Helms-tadter,1970)。这个术语的创始人科里(1953)论证道,如果教师能够从事行动研究,他们就能够成为更好的决策者和更有效的实践工作者。这意味着,这类研究可以指导、纠正和评价决策和行动,可以为学校中的实际问题提供解决办法。因此,行动研究寓意着研究者的广泛参与,并设想这种行动将能解决所研究的问题。

为使用者服务的研究,似乎是当今许多教育工作者所喜欢的研究。这类研究涉及到对使用者有价值的那种资料。教师、其他的研究者、雇员和家长似乎是教育研究结果的主要使用者。克龙巴赫和萨普斯(Cronbach & Suppes,1969)把这一旨在获得结论和作出决定的探究,看作与旨在使用者或公众的研究是同义词。不过,旨在公众的术语,在讨论教育研究时更经常用到。里格利(Wrigley,1976)对各种研究作了划分,列出了5种可能的公众:“在这个领域中的其他一些研究者、教师、地方和国家一级的决策者、对教育事业感兴趣的一般公众和新闻界。”

但是,在文献中对教师应当成为教育研究结果的使用者,似乎不

会有什么怀疑。

总而言之,很明显,教育研究可以采取许多形式。本文提供了各种维度、看法和理论基础。要记住的最重要的一点是,教育研究的焦点必须是教育,教育研究的最重要的职能是帮助教师、行政人员和所有关心教育的人,目的在于改进教育过程的质量,由此来提高人生的质量。

## 教育研究的历史与现状<sup>①</sup>

[英]弗玛 布雷德

“教育研究”这个术语,对于教育领域里的每一个人来说并不意味着是同一件事,也没有哪一个定义可以得到普遍认可。这也许是因为可以给“教育”这个词赋予无数的意思。本文主要叙述在教育领域内研究活动的产生,并梗概地叙述一些似乎对教育研究的发展有影响的人物的工作。

尽管在19世纪末通过研究来解决教育问题已开始引起教育家的兴趣,但只是在本世纪初,在社会科学确立了自身的地位之后,许多领域中的研究者才开始把自己的注意力转向作为历史、心理学、哲学和社会学问题的焦点——学校。作为他们兴趣迸发的结果,教育研究试图包括多学科的成分,并利用各种策略和手段来获取整个教育思想体系的信息。目前实行的研究方法同本世纪初的方法是完全不同的。当代社会科学家们在各种研究程序中,并不遵循能够写出来的、能够同别人交流的任何简单常规。他们试图将一套复杂

---

<sup>①</sup> Verma, G. K. & Bread, R. M. Educational Research Past and Present. What is Educational Research, 1981

的技术和方法综合起来,以获得对教育问题的认知。由于有了复杂的研究设计和统计分析,现在的研究人员能够着手解决许多一度被忽视的复杂而又基本的教育问题。在过去的四、五十年中,研究的活动范围已大大扩展,并且已对绝大多数教育领域(例如,心理学、课程、管理、教学方法和评价)施以越来越大的实际影响。当今,教育研究被认为是在所有先进社会里种种活动的必要组成部分。

## 教育研究的历史发展

在这里,对那些为教育研究运动提供背景的重要事件提出一个总的看法似乎是适宜的。

尽管教育研究主要是在近期才得以发展的,但要指出它的正式开端则是件难事。人们可以说,研究运动的萌芽是在1879年冯特(Wundt)于莱比锡创建的第一个心理实验室时出现的。在英国,几乎是与此同时,高尔顿(Galton)与皮尔逊(Pearson)开展了统计方法的研究,而正是这种方法,后来被用于教育研究之中。但是,在这个领域里的绝大多数作者似乎都同意,在本世纪初,教育科学是用实证方法来解决教育问题的。由于认识到只有通过系统研究学生和教师,才能在教育的功效方面得到某种改进,一些教育家试图建立更有效更客观的方法来达到这一目的。本世纪初另一个显著特征是强调测量和测验。事实上,心理测量成了研究运动的里程碑,这可从如下的论述中反映出来:

没有相当精确的定量就不可能有科学,当然这并不是说科学即测量,而是说,缺乏任何合理的明确性这些特征,就意味着完全不具备作为科学要素的仔细思考所必需的特性。如若不论定量,那么几乎所有的概括都是对的。

(Scates, 1947, pp. 253 - 4)

看来这种观点被反复灌输到开拓时期许多研究工作者的头脑里,这些人深受桑代克(Thorndike, 1918)著名口号的影响,即“所有的存在都存在于一定的数量之中”(p. 16)。桑戴克鼓励了许多教育家开始使用定量的方法,以获取“科学的”和精确的有关人类行为各个方面的信息。

另一些从事测量和测验研究,并对教育研究的发展作出重大贡献的、有影响的人物是达尔文(Darwin)、赫胥黎(Huxley)、斯宾塞(Spencer)、高尔顿。有些人认为,约瑟夫·赖斯(Rice, J.)是教育研究运动的先驱。他在同一年发表的两篇论文(Rice, 1897)都谈到了美国在校儿童的拼写成绩。他的研究被认为是当代对教育问题进行客观研究运动的转折点。赖斯的调查结果指出了当时教拼写方法的缺点,并提出应该根据儿童能够拼写得怎样来评价教学方法。这种观点显然意味着,教师应该对自己课堂教学的优缺点进行评价。

高尔顿常常被称之为“心理测验之父”,他对研究个别差异极感兴趣。他的名著《遗传天智(Hereditary Genius)》于1869年出版,对教育哲学产生了巨大的影响。1886年,高尔顿建立了他著名的人体测量实验室,致力于测量人的生理和感觉运动的特征。他第一个提出“统计相关”这一概念,并运用这一技术来分析和了解个别差异[尽管是卡尔·皮尔逊(Pearson, K.)提出了现行的积矩相关的公式]。而且,英国的皮尔逊、斯皮尔曼(Spearman)、伯特(Burt)和汤普森(Thompson),以及美国的凯里(Kelly)、瑟斯顿(Thurstone)和吉尔福特(Guilford)都使用了高尔顿的统计方法。运用统计推理和其它一些定量概念,已成了当今教育研究中测量和评价的发展及运用的一个重要组成部分。

再回到本世纪初的25年,我们可以看到,桑戴克在研究后写成的著作对教育界有很大的影响。他的兴趣和多年的研究,对当时教育情境中人类学习这一概念的各种信念提出了疑问。他的早期著作《校内学生的流失(Elimination of Pupils from school)》(1907年出

版) ,对他那个时代的许多教育领导人是个鼓舞。桑戴克的另一部主要著作《心理和社会测量理论导论( Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements )》( 1904 年出版) ,把统计方法引入了教育研究。随后,桑戴克和他的弟子编制了许多测量儿童学业的测验和量表。1908 年发表了“斯通算术测验( Stone Arithmetic Test )” , 1910 年发表了“桑代克词汇量表( Thorndike Handwriting Scale )”。对他的著作作一评价似乎可以表明,桑戴克是对研究运动产生影响的最早的科学家之一,他创造的一整套研究策略至今仍被许多心理学家所采用。桑戴克同他那一时代的一些人一样,致力于通过研究来改变教育哲学和教育实践。

对桑代克研究的主要批评之一是,他奉行的是传统实验室科学家的角色,而没有与学校和教师相接触。他的一些批评家认为,桑戴克脱离现实。桑戴克自己也认为,一个科学家应该把自己绝大部分的时间花在实验室里,用来做对教育实践有意义的研究。这种研究方法目前在教育界里并不流行。许多理论工作者,尤其是在美国,要求自己的研究生到学校里去收集资料,而自己则进行理论方面的研究工作。这些研究者很可能没有意识到在资料收集阶段所面临的实际问题。在社会科学中,这会引出错误的认识,认为科研工作者的正常工作就是较早地限定或完成不存在疑问的事实。教育研究不是一种机械性的活动,而是一种创造性活动,实际的研究过程不可能遵循一种逻辑方式。

桑戴克的实验室研究对幸存于今的教育的贡献之一,就是强调为学习者提供他对自己做得怎样的认识。桑戴克把它称之为“奖励( reward )” ,后来一些心理学家把这一过程描述为“强化( reinforcement )”。另一个有关的概念,桑戴克称之为“效果律( law of effect )” ,后来斯金纳把它称之为“强化律( law of reinforcement )”。桑戴克强调效果律曾有过一定的影响,因为以前很少给学校儿童提供有关他们的作业以及他们做得对不对的信息( Travers ,1978 )。今天,“效果律”在学与教的

情景中的现实意义,已为许多在职教师所认识。

桑戴克的研究常常受到攻击,因为他的研究与课堂情境只有表面的接触。然而,他的来自实验室研究的、但又体现了学校经验的某些观念具有广泛的影响。例如,他的研究成果之一是,学生在某一情境里学的东西很难推广到其它情境中去,桑戴克关于训练迁移的著名研究,被教育工作者解释为:人们一般不能期望有许多迁移,如果直接学习教材,就能取得较好的教育效果。因此,根据这个理论,学习拉丁文可能不会有助于儿童学习英语词汇。这个结论在学校的课程方面产生了激烈的变革,因为他的研究表明,任何一门学科都不可能具有多种训练心理的特殊力量。

桑戴克在第一次世界大战期间从事的军队测验,为智力测量的发展作出了贡献,尽管这项工作并没有象他在其它教育领域里的研究那样具有显著的影响。

在教育研究的开拓时期,除了注重测量和测验外,还涌现出另一个引起教育领导人某种热情的主题。本世纪初,学校调查(school survey)的想法出现了,这种思想现在仍是美国教育研究流行的几种方法之一。这种研究设计包括对学校环境的某个或几个方面加以描述和评价。学校调查几乎成了教育研究运动的一个组成部分,结果使标准化测验开始大规模地使用。由于对使用心理学测验始终存在着某种怀疑,以及在学校调查中日益注重成绩测验和智力测验,人们开始对所获得的这类资料的效度和精确度引起了很大的争论。反对客观测量的研究者调查了测验资料的“适当性”,而当时研究运动的领导人则为心理测量学的测量辩护(Barnes,1960)。在桑戴克说了“如果说存在着一件事物,它一定存在于一定的数量之中,如果它存在于一定的数量之中,它便是可以被测量到”(Thorndike,1914)之后,便结束了这场争论。

不管是赞成教育测量还是反对教育测量,在1915年的一次会议上还是成立了“全国教育研究指导者协会(National Association of Di-

rector of Educational Research)”,这个协会在1930年改为“美国教育研究协会(American Educational Research Association, AERA)”。这个协会的目标之一是“促进教育测量在各教育研究中的实际运用”,并以此作为发展教育研究运动的动力。结果是鼓励了研究工作者在自己对教育的各方面进行研究时使用心理测量。

在桑代克时代。推孟(Terman, 1931)对天才儿童的追踪研究(longitudinal studies)是对教育产生影响的另一项经典研究。与教师所持的一般信念相反,他的研究表明,天才儿童并非“反常”,而是他们能很好地适应各种社会情境。当然,他的贡献并非都建立在同样牢固的基础上。他对比纳智力测验改为英文版的工作是一个有争议的问题。卡里尔(Karier, 1973)考查了美国测验运动的发展后,是这样概括推孟(这个运动的领导人之一)的工作的:

在设计斯丹福—比纳智力测验(Stanford - Binet intelligencetest)时,推孟依据在完成作业时假定的渐进难度编制了一套问题,他认为这些问题对于能够登上有一定层次的职业结构来说是必要的。根据他的测验结果,他又进一步发现,不同职业阶层的智力与他的上层层次相符。毫无疑问,智商反应了社会阶级的偏见,它建立在社会阶级的等级基础之上。

尽管桑戴克时代注重使用测验,但这一时代确实也产生了一些对教育研究有用的观念。例如,1890年出版了卡特尔(Catell)的。“心理测验和测量(Mental Tests & Measurements)”,1905年比纳和西蒙(Binet & Simon)编制了智力量表,1910年桑戴克编制了词汇量表,这些对发展教育研究技术都有一定的贡献。近年来,许多心理学、社会学和伦理学方面的社会科学家对这些技术和工具提出了疑问。然而,这些早期的研究仍然可以被视为预示着新方法的出现。

教育研究发展的下一个阶段,约在1920年到1945年,被认为是“出版”时代。在这一时期,研究运动的著名领导人为了传播他们的

研究成果和推进自己的工作,开始成立教育组织,并出版各种刊物。心理测验的种类急速增长,其中大多数的测验都用于商业。伯罗斯(Buros)开始出版《心理测量年鉴(Mental Measurements Year Book)》,评论当时标准化的心理测验。在这个发展时期,出现了大量的教育杂志和刊物。1931年,“美国教育研究协会”开始出版了《教育研究评论(Review of Educational Research)》。在这一时期,还写出了大量有独到见解的著作(Buckingham,1926),就教育研究的目的来说,其中有些著作至今仍被认为是有用的文献。

英国在教育研究运动中并没有落后,从本世纪初开始,许多学者为发展教育研究作出了重要贡献。伯特(Burt,C.)1913年开始成为一个学校心理学家。他被认为是本世纪主要的教育研究者之一,尽管他对资料作了欺骗性的错误介绍,近年来倍受攻击。艾萨克(Isaac,S.)对儿童发展方面的研究,林赛(Lindsey)在教育机会方面的研究,伯特在能力评估方面的研究,以及哈托格和罗德斯(Hartog & Rhodes)在对考试人员的分数研究,对英国30年代和40年代的教育研究风气都有一定的影响(Taylor,1973)。在英国教育研究中另一位重要的人物是腊斯克(Rusk,1912),他强烈主张在教育研究中进行实验研究。促使教育研究进一步组织和发展的另一股动力,来自1928年创立的“苏格兰教育研究委员会(Scottish Concil for Research in Education)”,以及1919年成立的“英国心理学会教育分会(Education Section of the British Psychological Society)”。布里豪特(Brehaut,1973)在对“英国教育研究”的评论中表明,教育研究的历史比某些人所认为的更长、更复杂。但是,英国是教育研究的先驱这一事实是无可怀疑的。

## 现代教育研究

大约从1945年以来,社会科学家根据研究给教育过程中带来的

改进,对教育研究作了重新评价。教育研究的方法论经历了广泛的改进,以便能获得更可靠更有效的信念。随着计算机科学的进展,提出了更为复杂的统计技术来分析资料。一些新的术语和意义已被引进文献,以便与更多的读者进行交流。对教育研究的重新评价应归功于桑戴克、推孟和其他一些人之后新一代的教育领导人物,其中包括要提到的普莱西(Pressey, S.)、斯金纳(Skinner, B.)、泰勒和皮亚杰(Piaget, J.)以及还有一些人。这代人通过研究提供的观念对教育产生了广泛的影响。

普莱西第一个引进了用机械装置来教学的思想。这种装置被设计为具有双重功能,既可以教又可以测验,并且对学生反应的正确性提供及时的反馈。普莱西使这种机器具有良好的自我教学方式,尤其是当要求学生学习某种常规性的材料时更是这样。他是最早出版教育心理教科书的人之一,在书中他揭示了心理学的研究同解决教育问题的关系。

斯金纳的工作对任课教师具有极大的意义。与桑戴克不一样,斯金纳走访教室,观察学与教的情境,并根据这类经验得出结论,认为积极的。经常的强化对于有效的学习是至关重要的。他回避了桑戴克的效果律所带来的问题,而把强化界说为各种增加反应可能性的东西。斯金纳和他的追随者还对学习这一有争议的问题持同样的观点。这些观念不仅引起了对学习和强化思考的革命,而且还排除以记录强化反应的次数来直接测量习惯强度的可能性。尽管斯金纳的工作以行为主义的设想为基础,但他的工作是重实效的而不是理论性的。他并不预言应该强化什么,为什么要强化,而是注意揭示强化对学习的效果。他的绝大多数工作是以饥饿的动物进行的,在他看来,基本的原理对吃得很好的人来说似乎也适用。许多教师以道德为理由批评了斯金纳的研究方法,但用强化的需要来改变行为并不一定是不道德的。教师完全知道,从广义上来讲,任何课程都是企图改变学生的行为,只不过这一点是明说了还是没有明说而已。

斯金纳通过研究对教育的贡献常常是同程序学习和教学机器联系在一起。他第一个编制了与教学机器同时使用的教材,但以后的程序教科书则有可能使用同样形式的材料而不必使用机器。程序教科书和教学机器作为学校课程的组成部分并没有赢得普及。

在30年代,泰勒发动了一场通过课程研究来改变教育过程的运动。他的工作起到了鼓励学校抛弃某些传统做法的作用。他把这样一种观念引进了教育,即应该根据具体的行为或学习结果来规定教育目标,这一问题自提出之后,一直有着影响。泰勒的课程编制模式最初于1934年发表,并得到许多教育工作者的热情支持。在过去的30年中,泰勒的学说对大西洋两岸的课程研究无疑发生了巨大的影响。

由于泰勒要对目标作行为上的具体规定,于是时常被称之为“工程模式(Engineering Model)”,结果,在英国和美国的调查者都努力极精确地来规定课程想要达到的结果,教育目标时常得到极其详细的规定。不过,它确实具有某些简便性、合理性、有效性和可用性等实质性的优点。尽管这种教育思想并不能更有助于了解学与教的情境的复杂性,但它却鼓励了心理学家更多地使用心理测量。这个模式的另一个缺点是,它并未证明是一种描述人的智力操作的有效方式。结果是,泰勒关于要对各种教育程序预先规定行为结果的思想,近年来受到了激烈的攻击,不过泰勒对课程编制的贡献,还是对教育产生了重大的影响。

皮亚杰的研究对教育的影响一直相当缓慢,这部分是由于他的著作风格大量引用了逻辑学和生物学,部分是由于他的人性智力性质的学说很复杂。斯金纳和泰勒工作的主要题目是将复杂的教育目标还原为各个简单的行为组成部分,而皮亚杰的基本前提是将人的行为的复杂形式还原为各个简单的组成部分。在皮亚杰看来,由于支配行为复杂形式的规律不同于支配行为简单形式的规律,所以复杂现象的种种复杂性都应该得到研究。

皮亚杰关于婴儿智力发展的研究,对这个领域后来的研究活动

产生了巨大影响。他的智力发展的模式,以及对可以改进这一发展的条件的描述,已被许多教育工作者所承认。皮亚杰的模式已被广泛用来作为设计学校教材的基础,尤其是数学和自然科学领域里的教材。例如,纳菲尔德自然科学和纳菲尔德数学计划,就是根据皮亚杰的理论来设计教材的,这些教学程序被英国和北美的学校广为采用。在英国,在“自然科学 5 - 13 课程计划 (Science 5 - 13 Curriculum Project)”中,所采用的严格的客观型研究方法被认为基本上是“以儿童为中心”的。该计划是通过九组目标的精确分类所遵循的大量目标的清楚阐述来制定的,而且以皮亚杰的三个阶段中各个阶段可能发生的事例来阐述的。尽管人们常常以含糊性为由批评皮亚杰的模式 (Ennis, 1975),但他的研究程序无疑对课堂实践作出了重大贡献。皮亚杰工作的最强有力的部分,在于详细地制定了对教育实践有显著意义的儿童心理运算。

布鲁纳 (Bruner) 工作的贡献同学习情境有关,因而同教育也有一定的关系。事实上,皮亚杰的工作为布鲁纳的研究提供了参照系。布鲁纳关于把知识的关键概念转化为儿童能够理解的材料的研究,对课程具有耐人寻味的含义。他最初以数学制定出这一假设,然后把它应用于自己的“人:研究的过程 (Man: A Course of Study, MACOS)”的课程计划这一社会科学之中。布鲁纳的任何学科都可以用理智上忠实的形式教给任何儿童这一著名论述表明,需要了解儿童现在怎样构造自己的知识,以便扩大他的能力。这样就产生了一个问题:假定可以把任何东西教给任何儿童,那么,任何教师是否能够教给任何东西呢? 尽管布鲁纳在好几个地方都受到了批判 (Jones, 1972),但他对教学和经验效果的积极关注,已使他的研究与任课教师更为相关了。

除了上述的那些由于通过研究工作而对教育有所贡献的广为流传的人物以外,其他还有些人对教育的许多方面也有一定的影响。例如,吉尔福特 (Guilford, 1967) 为教育工作者和研究工作者提供了

将智力分成分散思维 (divergent thinking) 和辐合思维 (convergent thinking) 的观念。他的模式对编制能力倾向测验有一定的贡献,而且提出了认为人的智力的成分可以训练的思想。柯尔伯格 (Kohlberg, 1964, 1975) 关于道德发展的工作已在世界上许多不同文化背景中得到了证实。他的模式,描述道德思维的一般结构的类型图 (typological scheme), 也受到哲学和心理学方面的批判。然而,他的理论在教育领域里证明是有价值的,而且同任课教师也有关。应该提及的是,尽管社会科学中的许多理论随着后来证据的出现而出现矛盾或作修改,但许多理论似乎仍然占有一定的地位,这部分是由于目前还不能提供另一项具有更大的研究可靠性程度的模式。

在考虑对教育界有影响的研究时,还不能忘掉勒温 (Lewin, K.), 罗杰斯 (Rogers, C.) 和其他人的工作。

读者不要有这样的印象,认为教育上的变革仅是由于心理学研究引起的。在教育研究中,哲学、史学和社会学方面的考虑也起到了一定的作用。研究这个术语包括教育领域内的广泛活动。例如,史学家们把教育的进步作为一般文明发展的多因素之一来加以研究。社会学家企图发现学校环境里社交行为的范式。同样,哲学家时常对用认识论和伦理学的原理来了解教育感兴趣。心理学家则为帮助教师制定教育计划提供概念模式和信息。心理学研究对教育的影响还在于它提供了适合于进行教育研究的方法论。例如,学习理论、认知和情感发展理论、集体动力学、能力和人格的个别差异、态度形成和变化的模式、动机理论,所有这些似乎都与规划学与教的情境有明显的关系。

## 现 状

正如前面所提及的,近年来各门学科的研究工作者由于对研究教育感兴趣而走到一起来了,这导致了对教育研究广泛的、跨学科的

探讨。与教育研究有关的这种新网络的含义之一是,把研究方法和技术的广泛多样性看作是与以往较狭的难度相对立的。其它一些发展,诸如教育技术的兴起和复杂的统计技术的推广,对教育研究中的方法论之争的提炼和分类也有一定的贡献。因而,在过去的二、三十年中,研究活动的范围大大扩展了。世界各国的学校在课程的各个方面均出现了惊人的变革。

尽管对方法论这一问题有评论也有扩充,教育研究仍然还不发达。界说教育现象的许多工作仍可认为是“探索性远征”。与教育研究的方法论有关的概念和技术水平似乎还有许多困难。例如,绝大多数教育研究者所关心的人的行为,远远比构成物理科学内容的各种力更难了解、更难解释。教育研究是一种有计划的、有意图的干预,意在改进情景不同或情景相同但时间不同的教育过程。

教育领域之外能了解研究工作者面临问题的复杂性的人并不多。一些人甚至很容易认为,研究对促进有效的学习作用甚微。这种观点缺乏对整个教育界的认识。在文献中有足够的信息表明,自20世纪以来,各位学者对学与教的情境所包括的复杂的动力过程的分析,一直在指导着研究的进行及其演进。正如前面所讨论过的,桑戴克、推孟、斯金纳、布鲁纳、皮亚杰和其他许多人的工作已经对教育实践产生过实质性的和显著的影响。就教学材料和教学方法、对学习者性质的了解,以及种种解决教育问题的手段等方面来说,研究显然已经影响教育。

行动研究,即应用研究和评价研究的概念,在力图使教育研究者与实践工作者更加紧密结合方面起到了重要作用。绝大多数人都会同意,尽管双方之间的距离还很大,但双方至少已开始对话了。有证据表明,现在的教师比30年前的教师更容易接受研究成果。而且,许多教育研究者原则上也承认,为了改进教育实践和取得广泛的社会效益,研究资料必须能够使包括教师(潜在的用户)在内的更多的读者易于接受。当今,教育研究似乎不那么教条了,他们愿意考虑研

究设计和方法论的成就和局限。

不能否认,教育研究的进展落后于其他领域的研究。造成这种情况有许多因素,一方面是由于教师、行政人员和决策者之间的态度,另一方面是由于研究工作者还没有受到欢迎。但是,在所有关心这个问题的人中间存在着一种日益增长的认识,既无论“教育研究”这个术语可能多么难以捉摸,无论把它称之为谓什么活动,他们都对教育研究的目标具有共同的想法。为了获得对教育领域的总体了解,为了达到对学与教的过程更直接的了解,以便改进这种过程的探究或调查,都被认为是研究。许多人甚至认为,所有各种社会问题的解决都在于教育(例如,根除文盲、减少各种群体间的敌意和冲突、种族隔阂、犯罪和违法)。但是,对教育来说,对人的生活其他各个方面来说,研究的价值不可予以过高的估计。

## 教育研究的范式<sup>①</sup>

[瑞典]胡森

科学史学家库恩(Kuhn,T.)对科学哲学的蓬勃发展作出了贡献,这是由于他在1962年发表了《科学革命的结构(The Structure of Scientific Revolutions)》一书。该书规划了如何根据库恩的“常规科学(normal science)”的术语来确定一门科学领域的常规的思维、研究策略和方法。它使人们把注意力集中到两种可以被认为是“科学的”的思潮上,即亚里士多德学派的目的论方法的传统和伽利略的因果方法与机械论的方法。该书采用了哲学争论中的“范式(para-

---

<sup>①</sup> Husén, T. Research Paradigms in Education. in Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Ed. ), The International Encyclopedia of Education, Vol. 7, 1985

digm) ”这一概念。

“范式”是从希腊动词“并排展现(exhibiting side by side)”派生而来的。在词典中,范式被理解为“范例”或“词形变化表。”尽管库恩本人用范式这个概念时相当含糊,但业已表明这个概念有助于激发对“常规科学”的批判性思考,基础科学的思维方式已发生了变化。范式决定了准则,人们藉以选择和明确探究的问题。年轻的科学家往往喜欢用他们认为是构成“常规科学”的流行范式的格言来进行相互交流。从这个方面来说,范式可以被看作是一种文化的人工制品,它反映了在特定时间内特定科学团体——全国性的或国际性的团体——的科学行为方面的占主导地位的观点。范式以一种范例的形式,决定了新一代科学家——只要他们不反对——的科学研究方法和程序。

当一位或若干位研究者在特定的时间内都遇到反常现象,比如观察结果都与流行的范式明显不合时,在科学范式方面就会产生一场“革命”。这些反常现象可能会引起一场危机,而危机过后,人们就会从一种全新的角度来看待这一领域。以往的理论 and 事实要受到全面的重新考虑和重新评价。

在数个世纪发展起来的界限分明的等科,诸如自然科学中,要指出范式的重大变化,诸如天文学经托勒密、哥白尼到伽利略的变化,或物理学中从亚里士多德经伽利略和牛顿到爱因斯坦的变化,是相当容易的。当19世纪刚出现社会科学时,社会科学家往往把自然科学看作是科学的模式,而没有意识到社会科学家本身就是社会自我理解的过程(Process of social self-understanding)中的一部分。教育研究面临着一个特殊的问题。正如詹姆斯(James, W.)所指出的,教育不是一门界限分明的和单一的学科,而是一种实践的艺术。有关教育问题的研究是由许多学科分支的学者进行的,其中大多数学者具有心理学或其他行为科学的素养;但也有不少学者具有哲学和历史方面的人本主义素养。因此,在教育研究这一极为多面性的领域

中,不可能有在何普遍的范式或“常规科学”。然而,在本世纪 60 年代和 70 年代初,以实证主义范式为基础的研究开始占主导地位,并开始谴责行为科学家(尤其是盎格鲁-撒克逊国家中的行为科学家)所从事的经验主义的研究,理由是后者阻止使用其他人本主义的或辩证的范式。这些谴责是针对那些持行为科学观点的人而发的。

## 两个主要范式

研究教育问题时使用的两个主要范式之间的冲突,在本世纪初已显现出来了。一是模仿自然科学,强调适合于用数学工具来分析的经验的、可量化的观察。研究的任务在于确定因果关系,并作出解释(Erklären)。另一范式是从人文学科推衍而来的,所注重的是整体和定性的信息,以及说明的方法(Verstehen)。

简言之,两种教育研究的范式是按以下历史的线索发展而来的。到 19 世纪中叶,孔德(Comte, A.)(1798—1857)提出了实证主义社会学,穆勒(Mill, J. S., 1806—1873)提出了经验主义心理学。当时大学开设的自然科学出现了重大突破,形成了实验和检验假设的特定的逻辑和方法论。这种逻辑和方法论因而用来作为模式,其流行的范式为社会科学家,尤其是盎格鲁-撒克逊族国家中的社会科学家所继承。然而,在欧洲大陆,存在着一种来自德国唯心主义和黑格尔主义的传统。“伽利略”的机械主义思想成了占支配地位的思想,尤其把数学、物理学看作是方法论的理想之所在。实证主义是以方法一元论(methodological monism)为特征的。被称为维也纳学派(Vienna Circle)的维也纳大学的哲学家们[如诺伊拉特(Neurath)]提出了所谓的“新实证主义(neopositivism)”或“逻辑实证主义(logical empiricism)”。1950 年前后,他们发表了一系列专门研究他们称之为一体化科学(unified science)的论文和著作。实证主义把社会科

学的主要任务看作是作出因果关系的解释,以及在研究目前行为的基础上预测未来的行为。新实证主义是在分析哲学(analytical philosophy)的强烈影响下形成的。

教育研究的另一个主要范式至少有三个来源。

第一个来源是前面已经提及的 19 世纪初的欧洲大陆的唯心主义。在本世纪初,欧洲大陆唯心主义对德国大学的哲学家,如狄尔泰(Dilthey, W, 1833—1911),起着支配的影响。狄尔泰在 19 世纪 90 年代发表了一篇经典论文,在这篇论文中,他对理解(Verstehehen)和解释(Erklären)作了区分。他坚持认为,人文学科有自己的研究逻辑,并指出,自然科学和人文学科的差别在于:前者试图解释,而后者试图理解。他还强调指出,存在着两种心理学,一种是试图通过实验的方法作出概括和预测;一种是试图从个体的、整体的和具体的背景来理解独特的个体。其他一些具有类似思想的哲学家有李凯尔特(Rickert, H)和文德尔班(Windelband, W)。在法国,具有类似思想的则有柏格森(Bergson, H, 1859 - 1941),他主张,理智不能领悟活生生的现实,只有通过直觉才能接近现实。在瑞典,兰德奎斯特(Landquist, J)提出了一种人类对世事的认识(knowledge)的认识论(epistemology)。

第二个来源是以德国的胡塞尔(Husserl, E, 1859 - 1938)提出的现象哲学(phenomenological philosophy)为代表。现象哲学强调开阔视野,努力“探究”人类活动之根源的重要性。现象学方法,以及后来的释义学(hermeneutic)方法,都是整体的方法,它力图通过移情作用(empathy, Einfühlung)来理解人类反应背后的动机。现象学广开了视野,力图把人理解为具有完整性的和在适当情境中的个体,它还尽力避免由实证主义的和实验的方法所引起的支解,实证主义地和实验的方法往往断取一小部分来加以严密考察。

人本主义范式的第三个来源是批判哲学(critical philosophy)。在很大程度上是法兰克福学派[阿多诺,霍克海默,和哈贝马斯(Adorno, Horkheimer & Habermas)]的批判哲学,而法兰克福学派在

某种程度上又是以新马克思主义(neo - Marxism)的面貌出现的。马克思本人或许会对这两种主要的科学哲学(scientific Philosophy)之间的冲突抱着相当矛盾的感情。一方面,他为实证主义所吸引,巴甫洛夫的行为主义在苏联很受欢迎就是典型的例证。另一方面,马克思又属于德国哲学的传统,新马克思主义者在接受释义学,并把释义学与辩证法结合起来时没有多大困难。

人本主义的范式决定了如何提出问题,以及用什么方法来解决。按照传统的实证主义思想,应当主要根据每个行为者来研究问题(比如同课堂行为有关的问题),不管行为者是有神经质的学生,还是准备工作做得很差的教师。另一种思想是根据较大的背景——学技,甚至整个社会——来考虑问题。况且,人们并不是一开始就试图通过诸如测验、观察等途径来发现学生或教师为什么偏离“常规”或既定规则的。相反,人们试图把特定的个体作为具有特定的和独特的动机的有一定目的的人来研究的。

直到本世纪40年代,社会学家伦德伯格(Lundberg, G, 1947)才提出“科学(尤其是社会科学)能‘拯救’人类”这一信念。伦德伯格提出了一种一贯的(consistent)实证主义研究方法。归根到底,对人的研究,在于规划社会现实,并为大大改进研究人——教室里的学生或工厂里的工人——的方法提供知识的基础。直到60年代,类似的期望仍然在指导着北美一些大学中拥有大量资源的研究和开发中心的建立。经验和开明的移情作用给我们的启迪,不知什么缘故被认为不及由系统的观察和测量所提供的知识。

## 历史的回顾

詹姆斯在19世纪90年代问世的《同教师谈心理学(Talks to Teachers on Psychology)》一书中指出:“懂得了心理学:.....绝对不能保证我们就会成为优秀教师。”成为一个优秀教师需要有另外一种能

力,即他所说的“巧妙的机智和独创性”;“同学生相处的独创性,应付具体情境的机智。”他提到了进行系统观察的一些要求,有些“热衷于研究儿童的人”把这些要求加在教师的身上,包括“搜集统计数据和计算百分比”。为了避免使这类工作琐碎化,必须把这类工作同“轶事趣闻和观察结果”联系起来,从而使教师更熟悉学生。

詹姆斯指出的,用现在的术语来说,就是以两种主要研究范式之间的冲突为特征的那些东西。到本世纪初,科学的范式(Scientific paradigm)出现了,从那以后,科学范式一直是流行的范式,至少在盎格鲁-撒克逊的地区是如此。科学的范式是更广泛的工业“科学管理”运动的一个部分。

对本世纪初出现的新的科学研究方法,哥伦比亚大学的杰出的教育心理学家桑戴克在1903年发表的主要著作《教育心理学(Educational Psychology)》一书的序言中作了详细说明。他着手把“精确的科学方法”运用于教育问题,反对“推测的观点”,强调对所收集的信息作“精确的定量处理”。他承认那些倡导定量方法与实验方法的人,如美国的卡特尔(Cattell, J. M.)和伍德沃思(Woodworth, R. S.),英国的高尔顿(Galton, F.)和皮尔逊(Pearson, K.)等,对自己的思想有一定的影响。他在最后一章中作了简洁的总结。他把教育问题作为一门科学来对待,并提出了他所认为的教育科学的主要特征:

教育思想家的恶习或不幸,是选择哲学方法或流行的思维方法,而不是科学的方法……。当今严肃对待教育理论的学者的主要职责,是要养成归纳研究的习惯和学习统计学的逻辑(Thorndike, 1903, P·104)。

新的科学范式的一个部分是要对叙述和规范作出明确的区分。对制定政策来说,按照“逻辑(logic)”进行的研究应该是中性的。

由桑戴克详细说明了在北美流行的那种范式,为芝加哥大学教学博比特(Bobbitt, J.)所进一步发展。他在1912年提出了这样一种

观点:可以按照泰勒(Taylor ,F. )提出的工业“科学管理( scientific management)”方法来管理学校。有些人通过分析就业人员和公民的需要 ,以经验为根据来确定课程的内容 ,以便达到学校所必须给予学生以技能和具体知识的这一共同标准。搏比特在这方面的尝试中起着重要的作用。

两个多世纪以来 ,社会科学一直向自然科学看齐 ,声称是“客观的”和“解释的”科学。它声称能够对目的和达到这些目的的手段作出明确的区分 ,并坚持认为 ,它在处理社会现实时 ,没有任何道德的约束。社会科学的代表人物声称他们游离于他们所观察的系统之外。这种主张已经受到人们的质疑。米达尔( Myrdal ,G. 1969 )在论述科学和政治经济学的一书( 30 年代初版于瑞典 )中就提出了这类质疑。他指出 ,社会研究者不可能超脱自己的价值观和政治信仰 ,但通过阐明自己价值的前提以及弄清在描述现实中有哪些偏向 ,是能够得出比较可靠的结论的 ,从而能够提高信度。因此 ,社会研究者也能够为其研究的“用户”提供纠正的手段。

社会研究 ,不少是教育研究。是由收集资料和对社会问题的反省构成的 ,即要解决各种困境 ,前后矛盾的事物 ,紧张局势等等 ,以及为它们提供各种政治行为的备择方案。即使在理想的情形中 ,也不能期望就脱离实际问题的各种理论范式达成一致的意见。社会科学研究者本身也是他们着手调查研究的社会过程的一个部分。他们也分享着周围地区的社会价值观和政治价值观。从某种意义上说 ,他们参与社会自我理解的过程。这意味着 ,不可能有一种象建立在自然科学基础上的技术学的“社会技术学( social technology)”。然而 ,这并不是说 ,教育研究工作的价值极有限或完全无用。从研究者依赖于具有各种社会价值观的利益集团和政界这个角度来看 ,研究者的“超然态度( aloofness)”只是相对的。“寻求真理”的学术机构的任务可以变成制度。如果在一些机构里确定基础的、学科定向的研究时 ,研究者只能在不危及他们职位的情况下从事批判性评论的工

作,就会出现上述这种情况。

与詹姆斯相反,有些人认为使教育成为一门科学是可能的。贾德(Judd, C. H.)就是其中之一,他在1918年发表的《教育科学研究导论(Introduction to the Scientific Study of Education)》一书中,试图说明怎样使研究同培养师资及教育实际联系起来。在1909年,芝加哥大学教育系不再把教育史和心理学史作为未来教师的必修学程。这两门学程为所谓的“教育导论”学程和“教学法”学程所取代,这样就可以以一种“比较直接的、具体的方式”向未来的教师介绍学技的问题,贾德在《教育科学研究导论》的每一章都提出了学校的各种实际问题,并提供了解决这些问题的信息资源。其中许多信息很不完善,但贾德认为,从整体上来说,“教育科学”这种讲法是有理的。他认为,即便可资利用的信息很不足,使用“科学”这一术语也将会证明是恰当的,“因为科学的实质是它的调查研究方法,而不是它拟定一套最终行动规则的能力”(Judd, 1918, p. 299)。

在实验心理学的影响下,德国和法国形成了一种同高尔顿、皮尔逊、桑戴克提出的范式相类似的研究范式。冯特(Wundt, W.)的学生、杰出的实验心理学家梅伊曼(Meuman, E.)在本世纪初发表了三卷本名著《实验教育学导论(Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik)》。他所指的“实验教育学”,在很大程度上是用系统的、经验的和统计的方法来处理教育资料。法国的比纳(Binet, A.)对儿童研究和智力测验也产生了类似的影响。

## 研究方法多元论的需要

本世纪60年代末70年代初,出现了批判的、辩证的、释义学的和新马克思主义的范式,作为备择范式,甚或取代当时流行的定量、检验假设和概括的新实证主义的范式。后者支配盎格鲁-撒克逊国家中的社会科学研究达数十年之久,而且在欧洲大陆的许多大学中

也占主导地位。然而,一些大学的许多青年研究者拥护新的研究方法,这批年轻的教育研究者甚至在编写一本国际教育研究手册,意在向流行的盎格鲁-撒克逊研究范式提出挑战。行为科学给教育研究者提供了一个研究工具仓库,如观察法和测验,帮助他们使观察系统化。而这些工具在作非正式观察或个人交谈这类比较整体性的和直觉的尝试中是不会被考虑到的。

那些为了找到“最好的”教育学或最“有效的”教学方法而转向社会科学研究的人,在某种意义上说是传统科学的受害者,传统科学声称得出的概括能适用于所有实际情景。但是,研究者已日益意识到(主要通过批判哲学),教育不可能存在于社会真空中。教育研究者也开始认识到,教育实际不可能独立于它们处于其中的文化背景和社会环境之外,它们对教育政策也不是中性的。因此,固执地信奉被奉为“科学的”而又经受不起批判的特定哲学和思想方式,是不利于探究精神的。这两种主要的范式不是互相排斥的,而是互为补充的。

## 作为教育学方法论原则的历史主义<sup>①</sup>

[苏]拉夫金

### (一)现代条件下不断提高历史的思想教育意义和认识意义的前提

历史科学的作用的不断提高首先决定于以下这一点,即成熟的

---

<sup>①</sup> Равкин З. И. Историзм как методологический принцип педагогики, Советская педагогика, 1985 年 10.

社会主义社会在经济、政治和思路识方面 ,面临着与加速科技进步相关的复杂任务。这些任务只有在经常考虑到苏联共产党和苏维埃国家的多方面的和丰富的历史经验的情况下 ,才能顺利解决。列宁通过对过去经验的科学分析和概括 ,看到了我们的一切决议的马克思主义的根据。<sup>①</sup>

实现列宁这个结论的一个极其重要的途径 ,就是彻底贯彻党的继承性的战略方针 ,但是继承性——这不仅仅是保持过去的一些好传统和进步的经验 ,“按列宁的理解 ,继承性还意味着不断向前发展 ,不断揭示并解决新的问题 ,消除所有阻碍发展的东西。”<sup>②</sup>在苏共二十七大筹备期间所通过的关于加强经济和加速科技进步问题的一系列决议 ,就足以说明对继承性的这种理解。

历史科学、研究过去的经验 ,了解并进一步发展人民战斗的、革命的和劳动的光荣传统 ,对于社会精神生活产生极大的影响。所有这些积极地促进社会思想道德基础的进一步巩固和丰富 ,有助于从道德和政治上锻炼苏联人民。了解历史 ,认识社会发展的规律 ,善于通过回顾历史看到社会发展的前景——这是科学世界观的必不可少的组成部分 ,也是社会主义社会公民一般修养的一个重要标志。

列宁曾不止一次地指出历史知识的作用以及历史知识的巨大的思想教育潜力和认识潜力。他强调说 :“谁要是象健忘的伊万那样来对待工人自己的运动的历史 ,他就不可能成为有觉悟的工人。”<sup>③</sup>《改革普通教育学校和职业学校的基本方针》,可以作为实现列宁关

---

① 参见《关于战争与和平的报告》,《列宁全集》第27卷,人民出版社1958年版,第75页。

② Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 23 апреля 1985, м., 1985, С6.

③ 《工人运动中的思想斗争》,《列宁全集》第20卷,人民出版社1958年版,第276页。

于把继承历史经验同创造性地提出、并解决新问题结合起来的这一原则的一个例子。在这些基本方针中强调,“对于教师、苏联学校和苏联的教育科学,由几代人的劳动所创造的一切宝贵财富,一切经受了时间考验的东西,都应予以珍惜、保留并积极地加以利用。与此同时,也应当解决生活所提出的以及由于社会发展的需要所要求的完善青年的教养和教育的迫切问题。”<sup>①</sup>

综上所述,现实化的历史主义原则是作为科学(其中包括教育学)发展的方法论原则之一。运用这个原则反映了一门科学向其他科学渗透的现代趋势,这是科技进步的一个特征。以什么途径和形式来实现历史主义的原则,以及与之直接相关的历史认识在教育中的功能和方式,有关这一问题的研究,对于改进教育研究的理论方法,对于提高教育研究的思想方法论水平,对于更加彻底地克服教育研究中的经验主义,都具有重要的意义。

## (二)作为方法论原则的历史主义的实质和意义

就一般的意义来说,“历史主义”这一概念乃是要求在事物或现象形成过程的某一阶段的具体条件下,在其发展和变化的过程中来研究它们。众所周知,马克思和恩格斯在《德意志意识形态》中所阐述的一个原理:“我们仅仅知道一门唯一的科学,即历史科学,历史可以从两方面来考察,可以把它划分为自然史和人类史。”<sup>②</sup>这些话的现实意义在于,在研究所有的现象和过程时,必须遵循历史主义的原则,也就是说,科学共产规的创始人以自己的这一原理,强调了历

---

① 《改革普通教育学校和职业学校的基本方针》(苏共中央全会 1984 年 4 月 10 日和苏联最高苏维埃 1984 年 4 月 12 日通过) 华东师范大学教育科学资料中心编:《苏联 1984 年的教育改革》,华东师范大学出版社 1985 年版,第 29 页。

② 《马克思恩格斯全集》第 3 卷,人民出版社 1960 年版,第 20 页

史主义原则的普遍性。

列宁对历史主义的实质下了经典性的定义,这是创造性地发展马克思主义的典范。列宁强调指出,马克思主义从历史的角度,也就是从辩证发展的角度,看待自然界和社会中所发生的一切。为了对所研究的事物有一个完整的概念,就必须查明该事物产生的源泉(原因),确定其发展的基本阶段以及这些阶段的特点和特征,根据该事物运动的历史前景来判明其现在的状况。

在现代意识形态斗争尖锐的条件下,历史主义问题是马克思列宁主义的社会科学方法的代表人物与资产阶级的代表人物之间激烈论争的一个课题。历史主义作为方法论的原则,它包括的范围很广,涉及到如何利用社会经验,如何在现代社会实践中利用历史教训,以及如何认识和揭示现代社会实践的发展前景。因此,历史主义遭到我们的阶级敌人的激烈攻击。实际上,他们反对的是由这个原则决定的以辩证唯物主义观点解释自然、社会和思维发展的规律性;反对承认社会进步、历史法则和社会革命规律的客观性。<sup>①</sup>

历史主义是真正科学的方法,它能使教育研究人员以历史的观点来认识、分析教育现象和事实。它是科学思维的一个极其重要的特征。科学思维也不仅使工作具有理论研究的性质,而且还具有美学的性质。真正的研究的美“在于思维本身的美,在于结构的严谨,在于人们发现自己能够洞察作为不可分割的统一体的局部部总体、个别和整体的关系,并且能够找到这个统一体的发展规律,并加以准确地阐述,也就是说能够对历史事实作完全符合实际的理解。为此,人们为自己思维活动所取得的成绩而感到高兴。”<sup>②</sup>

① 《论国家》(1919年7月11日在斯维尔德洛夫大学的讲演),《列宁全集》第29卷,人民出版社第30页。

② 参见 Иванов, В. В., *Историзм в ленинско методологическом исследовании*, М., 1982, СЗ

马克思列宁主义的经典作家指出,要真正科学地认识社会生活(也包括教育领域)中的事物和过程,就必须采取回顾历史的态度。譬如,恩格斯指出:“对于某一个时期的经济史的明确观念,决不能和事件本身同时得到,而只有在事后,即在搜集和鉴别了材料之后才能得到。”<sup>①</sup>

我们可以从马克思列宁主义创始人的著作中,找到历史主义及实现历史主义这一原则的途径和形式的范例。他们研究历史并不是想用来论证他们所提出的原理,而始终是受社会政治目的所支配的。科学地理解历史经验,是以马克思主义观点解释现实的一个有机的组成部分。历史主义的观点使人们能够深刻而全面地理解科学问题,能够更明确地认识这个问题在该门科学结构中的地位、了解该门科学主要思想的发展以及这些思想的历史逻辑和辩证的相互关系。<sup>②</sup>

正因为如此,查明是哪些因素造成 60 年代重视研究方法论问题,以及建立作为知识体系的教育学方法论,就具有重大的意义。对这个理论问题所作的历史分析表明,方法论问题的现实意义是由社会决定的,也就是由发达的社会主义所特有的社会 and 科技进步所决定的,由作为生产力的科学的作用不断增长所决定的。

以前从来没有这样强烈地感到,需要一些最有效的手段和方法,来解决苏共党纲和党的其他文件对社会科学(其中包括对教育学)提出的一系列日益复杂的理论问题和实际问题。但在这些问题中,处于中心地位的还是最重要的社会教育的问题——培养新型的人。这个问题是多方面的,要求综合地解决。这就需要有更高的研究问题的方法论水平。在此之前,已经积累了有关整个教育科学方面的

① Гулыга А. Искусство истории М. 1980 с147 - 148.

② 《卡·马克思“1848 年至 1850 年的法兰西阶级斗争”一书导言》,《马克思恩格斯全集》第 22 卷,人民出版社 1965 年版,第 591 页。

大量经验材料,这些经验材料必须加以综合,加以科学地概括,以便在高度的理论水平上来揭示教育、教养和教学过程的规律性。

在意识形态斗争更加尖锐的条件下,进一步发展马克思列宁主义的方法论,具有头等重要的意义。这个问题也直接关系到教育学,因为教育学始终站在对青年施加思想影响的最前哨。在苏共中央《关于苏联教育科学院工作的基本方针》(1969年)这一决议中,苏联教育学有了自身进一步的发展,其中包括巩固和完善方法论原理的前景规划。在这里提出了作为教育理论发展的一个极其重要的方面:会在马克思列宁主义的基础上,探讨教育理论方法论的基本问题。而普通教育科学研究所定期举办的有关教育和教学研究中的若干迫切的方法论问题的全苏讲习班,在一定程度上则有助于进行这一方面的研究。

要在教育研究中实现历史主义原则,就应该注意到哪些情况会使这个原则难以运用。首先,必须克服一些理论著作中对待历史主义原则的形式主义观点。在这些著作中,住在把过去的教育理论纯粹作为一种实例来论述和运用,而新的思想则被解释为似乎是无须依赖过去的理论而产生的,似乎与过去的理论毫无联系(例如,发展性教学的思想,问题性教学等)。如果说,轻视过去的经验会给教育学理论发展中的主观主义和唯意志论提供滋生的土壤,那么,夸大过去的经验作用则会导致教条主义,使活生生的思想服从于现成的刻板模式。

历史主义原则与马克思列宁主义的党性要求有着不可分割的联系。这就要求阐明过去和现在的教育观点的阶级实质,揭露反动的教育理论。

与此同时,党性原则是同学会根据苏共政策来评价过去的学校理论和实践,学会批判地、创造性地运用人类教育遗产中一切有价值的东西密切联系的。从这个意义上,可以说列宁提出的下述原理具有重要的方法论意义:“判断历史的功绩,不是根据历史活动家没有

提供现代所要求的東西,而是根据他们比他们的前辈提供了新的东西。”<sup>①</sup>这种评价过去活动家的标准。

一方面告诫研究人员,要反对贬低古典教育家的科学贡献;

另一方面又指出必须防止把他们的教育观点理论化,隐讳其中薄弱的、过头的方面。

列宁认为,不仅应该善于看到某些历史人物的活动对社会发展的直接影响,而且还要看到他们的活动对社会发展的长远影响。要始终注意到他们的创作、劳动和斗争与某些阶级的地位和利益相联系,与这些阶级在社会历史中的作用相联系。列宁的这一指示极其重要而且具有现实意义。

苏联教育学有着丰富和宝贵的有关实现马克思列宁主义的历史主义原则的经验。一些杰出的教育家,诸如:克鲁普斯卡娅(Крупская, Н. К.)、布隆斯基(Блонский, П. П.)、沙茨基(Шацкий, С. Т.)、马卡连柯(Макаренко, А. С.)等人的著作对揭示我国科学资料中的历史主义原则的实质起了重大的作用。由于他们的努力,历史主义的方法论原则也同马克思主义辩证法的其他原则一样,成为苏联教育学理论中的基本原则。<sup>②</sup>

在探讨历史主义原则的同时,还必须简要地谈一谈现实性的问题。如果不考虑过去客观上所固有的特点已成为现在所需要的东西,那就不可能理解历史的现实性本质。历史的现实性可以解释为“过去的特性对解决现在所提出的迫切问题是有用的。”<sup>③</sup>正是这一点决定着“历史教训”的意义。过去事物的客观性以及历史过程的制约性决定了历史教训的客观性。只有在解释历史时,从历史的本

① 《评经济浪漫主义》,《列宁全集》第2卷,人民出版社1959年版,第150页。

② 参见:Фрадкий, Ф. А., *Принцип историзма в трудах выдающихся советских педагогов*, Советская педагогика, 1981, NO 10.

③ Магидьницкий Б. Г. *Оцифровка исторического познания*, Томск, 1978, С. 163.

质特征中反映出所研究的现象与现代生活相联系的客观规律性,才能保证历史教训的现实住在任何科学领域和社会生活中有体现。为了使科学发挥其自身的社会职能并重视各种各样的现实情况,这些情况为有目的的社会实践提供了必要的科学根据,那么,只是直接研究现代生活是远远不够的。因为现代生活本身就是历史发展的结果,这个结果体现了过去与现在、现在与将来之间的多方面的复杂联系。由此可见,正象列宁所认为的那样,历史主义——这是获取真正客观认识的一个必要条件。在实现上述要求时,“历史教训”成了影响现代生活的最有效的形式之一。

### (三)历史主义原则的主要职能以及在教育研究中实现这些职能的方式

在马克思主义认识论中,历史经验作为真理的一个标准,作为检验某个科学观念的真实性、某一实际—政治路线的正确性的一个极其重要的论据。

历史主义原则的启发性职能与上面这个问题有着密切的联系。众所周知,列宁不止一次强调整个科学史的重要的认识论意义和认识意义。他把科学史列入可构成认识论和辩证法的科学学科,<sup>①</sup>不是偶然的。

历史主义原则的启发性职能发挥着建设性和创造性的作用。例如,在分析教育学这门学科范畴的发展过程时,可以看出,采用历史主义的观点之所以必要,是因为若要一方面分析教育与社会之间的客观联系,另一方面分析教育与正在成长的人的个性之间的客观联系,

---

<sup>①</sup> 《拉萨尔“爱非斯的晦涩哲人赫拉克利特的哲学”一书摘要》,《列宁全集》第38卷,人民出版社1959年版,第399页。

就不能不研究过去已经形成的那些概念。在 20 年代,这个过程的特点是倾向于无限地扩大学科对象、把教育学与政治混为一谈。对教育中自发的和有组织的因素的特点估计不足,这就导致把整个培养人的社会过程都列入教育学范畴〔舒利金(Шульгин, В. Н.), 克鲁佩尼娜(Крупнина, М. В.)〕。以这样的观点来解释教育学的对象,在一定程度上可以用某些历史情况来加以说明。

不能不注意到,有一部分理论家,由于迷恋于新的前景,充满了由大规模的社会改革和教育活动所引起的热情,由于缺乏明确的方法论观点,因而他们随意地解释教育学的对象。在这种情况下,毫无根据地贬低了学校作为教育机构的作用。

在发达的社会主义时期,社会 and 科学技术的进步大大扩大了教育影响的范围,因此必须相应地扩大教育科学应用的范围。这使教育科学的研究对象不再限于以前狭窄的学校范围内,成人教育的问题和各阶段职业教育的问题都应作为其研究的对象。60 年代中期,十分明显地出现一种倾向,即改变对教育学的对象的传统看法。在大家所知道的《普通教育学原理》这本专著中反映了这个倾向,特别是在 60 年代的教育学教学参考书中,这个倾向尤为突出(但没有象 20 年代的某些理论家那样极其广义地来理解教育学的对象)。随着对教育对象实质的理解不断深刻和准确,更加有根据地阐明了教育学不同于其他一些研究教育的科学(社会学、心理学与、伦理学等)的对象的特点。

历史和理论的相互关系——这是历史主义原则的一个重要方面,它同历史主义原则的启发性职能有着密切的联系。众所周知,在阐明某个问题的历史之前,必须清楚地认识到,这个问题在与其有关的现代科学和实践的领域中处于什么地位。我们不但要研究某种思想、概念或经验的理论内容是什么,而且还要研究它们的历史。切尔内谢夫斯基(Чернышевский, Н. Г.)早就断言,“没有学科的历史,也就没有学科的理论,但如果没有学科的理论,那么甚至关于学科历史的思想

也不存在 因为关于学科的意义和范围的概念根本不存在”。<sup>①</sup>

学科的历史和理论的这种相互关系——是提高科学的方法论水平的一个重要因素。当然,可以通过加强对历史现象和过程的理论研究解决这个任务,但是,不能低估研究教育史对发展和丰富教育理论的反作用。譬如,可以想象,那些来自苏联教育史和学校史的丰富材料对此具有重大的意义。这些材料涉及到教育和发展的相互关系问题〔比如与克鲁普斯卡娅、布隆斯基、维果茨基(Выготский, Л. С.)等人相适应的思想〕、涉及到外界作用、社会大小环境的影响同儿童的发展天性的相互联系问题(沙茨基、马卡连柯、苏霍姆林斯基的思想和经验)。

对这一类问题的研究能够从方法论意义上证实一个重要的论题,即某个理论模式的正确性,不仅可以通过将来的实践来检验,而且在一定强度上还可以通过过去的实践来检验,因为历史的经验——这是现代理论和实践的一个必要的组成部分。

历史主义原则的启发性职能的另一面——正确地确定事实与理论、事实与概括事实的相互关系,这与上面所探讨的问题有着直接的联系。在科学的史实中,把往事常常理解为由有关的历史文献所反映的事实。因此,全面地研究和概括事实材料,对于任何一门科学,特别是对于教育学,无疑具有重大的意义。因为对教育学来说,克服经验主义和单纯描述的倾向始终是一个刻不容缓的问题。

除了在严格的科学基础上选择事实这一重要任务以外,也就是选出有意义的事实,并通过它们的互相联系来研究这些事实,还必须根据某种思想来分析这些事实。

例如,裴斯泰洛齐在道德教育过程中所采用的对“儿童的撒谎观念”施加影响的独特教育法,如果不分析这种方法的思想理论基础,不分析人文主义教育家对宗教-伦理所作的解释,不分析他关于

① Чернышевский Н. Г. Избр философ, Т. 1, 1950, С. 303.

儿童天性的主要心理特征的学说,关于每个教学教育机构都应当取代儿童的家庭,成为儿童自己的家的思想,那就不可能正确地理解和评价这一方法。裴斯泰洛齐的著作《关于居留斯坦茨给朋友的信》,可以作为这种分析的重要文献。从上述引用的例子中反映出,由三个相互联系的组成因素构成的认识公式是:历史上的教育事件——文献——科学事实。众所周知,在历史科学中,尤其是在教育史中,这种科学事实不同于自然科学中的事实,它的特点就在于,在它与真实的事实之间始终有一个作为文献的间接环节。

预测职能是历史主义原则的主要职能之一。弄清楚历史发展的规律性是作为社会科学,其中包括教育学预测的基础。马克思主义社会学中最主要的一种预测——是预测社会发展的主要趋势。这个预测同确定今后教育和教养的发展前景有机地结合起来。在历史发展的速度大大加快的今天,预测成为历史与现代生活、历史与教育科学理论相结合的一个重要方面。

《改革普通教育学校和职业学校的基本方针》以及党和政府有关改革的一系列文件,就是在完善、成熟的社会主义条件下对社会主义国民教育体系在今后较长一段时间内的发展进行预测的范例。这些文件指出,学校发展的一个主要趋势,就是“在最近一、二个五年计划期间,在对青年实施普及中等教育的同时,将补充实施普及职业教育。所有的青年人在开始劳动活动之前,都将有可能掌握一种职业,从远景来看,这将导致普通教育学校与职业学校相互接近乃至统一,这将对列宁关于统一的、劳动的、综合技术的学校的思想的进一步发展和体现”。<sup>①</sup>

这里,一方面确定了在未来相当长的时期内苏联学校教育体系发展的战略前景,另一方面强调了前景同以往在苏联教育学中形

<sup>①</sup> 《改革普通教育学校和职业学校的基本方针》,《苏联1984年的教育改革》,第7—8页。

成和确立的列宁主义原则的各个阶段的衔接与联系。

可以确信,科学地展望未来,展望明天的学校和教育学的一种最可靠的方法——就是善于从我们所认识的以往发展过程中得出一些正确的结论。应该解决这个重大而复杂的任务,始终牢记列宁的指示,即马克思主义“根据历史条件提出社会发展的所有基本问题,这就是说不仅要解释过去,而且要大胆预察未来,并敢于从事实际活动以实现未来”。<sup>①</sup> 确定新的前景,始终是以作出总结、分析已经实现的东西为前提。由此可见,回顾历史与展望前景相结合的重大意义。比如,在对卢那察尔斯基(Луначарский, А. В.)的地区别教学思想进行历史一理论分析的过程中,以及在阐明克鲁普斯卡娅关于职业定向问题观点的实质时,就可以实现这两者的结合。然而,无论哪个问题,都十分清楚地反映出现代生活的内涵,而且还可能实现教育史的预测职能。

在探讨卢那察尔斯基的区别教学思想时,只有根据他的这个论点,即统一的学校——这并不是千篇一律的学校,它要求(特别是在高年级)必须考虑学生在精神发展方面的个人兴趣和能力的,也就是必须实行区别教学,才能在历史前景方面作出某种结论。这个论点的实质在于:在社会和科技不断进步的条件下,在具备了实际条件的情况下,个性的全面和谐发展才能真正地得以实现,区别教学的进行过程,将建立在不断完善区别对待学生的认知兴趣和发展个人心理能力的基础上。在这种情况下,一个迫切的任务仍然是保证对所有的人实施统一的。以适应时代需要的普通教育,重视培养学生独立掌握知识的技巧,以及学会独立地了解源源不断的科学信息和政治情报。

马克思主义教育家克鲁普斯卡娅在论述选择职业问题时认为,必须从全面和谐地形成个性的观点,从最充分地发挥个人创造潜力的可能性出发来对待职业定向,这一思想是具有远见,它不仅适用于

<sup>①</sup> 列宁:《卡尔·马克思》(传略和马克思主义概述),《列宁全集》第21卷,人民出版社1959年版,第52—53页。

今日的学校 ,而且还适用于未来的学校。预测只有在两种情况下才能进行。

一方面考虑苏联社会发展的主要趋势 ,因为它直接影响到学校工作的内容和方法 ,影响到教育问题的范围的扩大 ;

另一方面要根据在成熟的社会主义条件下对正成长一代的教育的主要目的。

在现代条件下 ,苏联共产党十分重视意识形态的斗争和劳动人民地共产主义教育的问题 ,因而实现历史主义原则的教育职能就显得特别重要。在苏共中央第二十六次代表大会的总结报告中曾强调指出 ,历史和历史知识对培养苏联人民 ,培养苏联人民的社会主义的爱国主义精神具有重大的思想一道德作用 ,因为苏联人民是“国家的英雄历史和我们的整个制度培养出来的。”<sup>①</sup>

由于 40 年代苏联人民在伟大的卫国战争中的胜利 ,使人们重新体会到历史的教育作用的意义。显然 ,在严酷的战争年代 ,“苏联人民从列宁的伟大思想中汲取了力量 ,我国历史的英雄篇章 ,人民对外来奴役者的斗争鼓舞了他们 ,使他们起来保卫自己的祖国”。<sup>②</sup>

历史主义的教育职能同历史主义的启发性职能和预测职能具有本质的联系 ,同时它也有其自身的特点和重要的独立作用。历史的事实和事件本身就包含着有效的情感教育的潜力。当研究人员或教育史专家对历史的事实和事件作有关的解释时 ,这个潜力就能得到最充分的体现。

然而 ,历史主义的教育职能不能归结为单纯选择一些便于今天模仿和思考的事例和事实。因而 ,通过回顾历史来研究先进的教育经验时 ,重要的不是反映先进经验的具体事实和对这些事实的描述 ,而是分析这个教育经验在具体的历史时期的发展趋势 ,揭示教育经

① Материалы XXVI съезда КПСС М. ,1981 ,С. 73.

② Горбачев М. С. Бессмертный подвиг советского народа М. ,1985 ,С. 5 - 6

验中已经形成的一些最进步的传统,阐明教学技能和教育技巧形成过程的主要特点和特征,例如,马卡连柯的创造性经验从整体来说适用于未来,他认为共产主义教育新方法的实质在于:善于把个人的利己主义的抱负变为有社会意义的抱负,同时并没有忽视每个学生精神发展的个别特点,马卡连柯的这个思想能引起现代教师的特别重视。在马卡连柯看来,教师实现这种转变的技巧就是教师水平的一个极其重要的标准,这决非偶然。

作为科学学科和高等学校教学科目的教育学,特别是教育史,它们的特点决定着这两门学科的传记部分,具有特殊的教育意义和认识意义。研究一些杰出的教育家的主要创作生平,能感受到他们著作中的真正观点,能进一步了解他们崇高的思想境界和深刻的体验。这种研究使现代教师不仅意识到,而且体会到那些教育家为之献身的崇高而极其重要的事业中所包含的人道主义本质。当然,与此同时也不能忘记以阶级和历史的观点来评价过去的活动家,必须始终遵循上述列宁关于这个问题的指示。

从马克思主义关于历史主义原则的意义和实质,关于历史教育的重要性的这些原理来看,在通过出版有关的书籍向国民教育实际工作者普及教育史知识方面,存在明显的缺点。因而,在我们现代的经验中,利用教育学经典作家的遗产中的思想财富和利用学校(首先是苏联学校)历史实践中的思想财富,都显得不够。所以,在今天回忆一下克鲁普斯卡娅的具有现实意义的思想将是非常适时的。她指出:“教师培养部门的领导干部应该激发起青年教师对于历史的兴趣,而这只有在提出应该怎样学习教育史以后,才能做到。教育学首先是一门社会科学,教育史总是与历史有着千丝万缕的联系。我们的教师应该知道这一点……。这将为更好地理解马克思列宁主义原理开辟道路。”<sup>①</sup>

<sup>①</sup> Пед. соч. : В 10 - тн. т. Т. 2. М., 1958. С. 681.

执行上述对实现历史主义原则的要求,并从方法论上正确地发挥历史成义原则的职能,可以保证对教育理论和实践的发展有个明确的概念。这个发展的过程充满着反动思想与进步思想的斗争,并与社会政治发展的具体历史条件紧密联系。何时,历史主义原则的贯彻将创造必要的先决条件,以便提高教育理论研究和教育史研究的方法论水平,以便加强这些研究对进一步从质量上完善学校工作的积极作用,以便根据目前学校改革的精神和意义来培养高水平的教师。

## 自然主义探究的认识论和方法论基础<sup>①</sup>

[美]格巴 林肯

我们首先要识别自然主义探究是什么,不是什么,这一点很重要。自然主义探究是一种探究的范式,也就是说,是一种可以怎样进行探究的模式或样板。经常有人宣称,自然主义探究的显著特点是,它是在自然环境中进行的(自然主义之名则由此得来),它使用实例研究的形式(format),它在很大程度上依赖于定性方法而不是定量方法。然而,这些特点都不是自然主义探究。尽管所有这些基本上是正确的,但其中任何一个特点甚至它们的总和,都没有把握住范式这一术语的全部含义。各种范式之间的区别主要不在于进行探究的场所、探究报告的形式或使用的方法的性质上,而是在于更为根本性的问题——也就是它们所依赖的基本公理。各种范式就是各种公理系统,这些公理系统的特点就是它们对所探究的现象具有不同系统的假说。

<sup>①</sup> Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research and Development (ECTJ), Vol. 30, No. 4, Winter 1982.

探究有许多不同的范式。我们对其中的大多数都非常熟悉,而且我们实际上天天都在使用它们。例如,在西方世界常用的法学系统就是以对手范式(adversarial paradigm)为基础的,即对立双方均据理力争各自陈述自己的理由;人们相信,在听取了对立的观点后,陪审团就能去伪存真。宗教信仰是以种种神学范式(theological paradigm)为基础的,其中大多数神学范式认为,绝对真理是直接受启示的,研究启示能解答任何问题。许多运动竞赛的结果、对艺术品的批评以及同行对研究建议的评论都是以判断范式(judgmental paradigm)为基础的,判断范式认为,有能力的人(专家、批评家)在见到真理时能凭借自己所受的训练和经验辨认它。

那些跟经过训练的探究(disciplined inquiry)有关的人(从克龙巴赫和萨普斯于1969年对这个术语所下的定义来看)几乎完全使用通常称之为科学范式(scientific paradigm)的东西,但鉴于种种原因,我们在本文称之为理性主义范式(rationalistic paradigm)。<sup>①</sup>同样旨在经过训练的探究的第二种范式——我们称之为自然主义范式

---

① 在以前的著作中(Guba, 1978, 1979, Guba & Lincoln, 1981)我们把在本文中称作理性主义范式的东西称为科学主义的或科学的范式。现在看来,即使是使用后两个术语中较少轻蔑含意的术语,在下列两点上也是不适当的。第一,很可能是因为人们对我们文化中任何科学的东西都给予巨大合法地位,所以读者往往把自然主义范式看成是不那么具有科学性的(甚至是不科学的),因此把它贬低为是不那么有效的。第二,有一些批评家已经指责我们树立了一个容易被击破的假想对手,他们的理由是,起先锋作用的科学思想家已经超越我们描述的不时使人联想到的19世纪逻辑实证主义。诚然现在的许多科学家的思维方法已大不相同,但我们认为,这种变化并不是从事硬科学研究或软科学研究的绝大多数科学家的特点。在他们身上,旧文化仍然处于支配地位。我们的批评正是针对这一实践水平而进行的,也正是针对这种垂死的文化,我们描述才是贴切的。然而,为了避免出某些读者已经从我们的著作中推断出的不合原意的意义,我们才转而采用了“理性主义的”这一术语来描述那个指导了许多传统研究的范式。

(naturalistic paradigm)——目前正受到极大的关注,本文将详细阐明的正是这种范式。虽然相关的范式,例如人类学的或人种学的范式,已被使用了一些时候,自然主义范式只是最近才作为社会探究和行为探究中的一个重要竞争者出现的。

人们很可能会问,当理性主义范式获得了如此广泛的合法地位,并取得了如此引人注目的成就时,为什么还会有人想到要使用一种对抗的范式呢?人们毕竟只需要环顾四周就能发现科学探究政府的明确证据,例如,为用来起草本论文时所使用的电动打字机提供动力的电流就有赖于这类研究的成果,更不必提诸如月球探测器和旁外科手术等更为惊人的技艺了。人们怎么能怀疑适用于所有科学探究方式的功效呢?约翰·穆勒早在1843年就敦促现在可以称之为社会科学领域里的研究者采用科学的方式了。穆勒的忠告是有充分根据的,难道一个半世纪以后它反倒有了疑问?

我们觉得,我们可以举出各种证据来进行反驳。

首先,我们认为理性主义范式已在社会探究和行为探究中取得了引人注目的成就,这一判断是错误的,不管这一判断在所谓的硬科学或生命科学中已经打下了多么牢固的基础。例如,人们常常论证说资料的可聚集性是以科学方式进行操作的主要优点之一;每个研究者都“站在前人的肩膀上”作出进一步必然的贡献。但是,社会科学和行为科学中这种可聚集性在哪里呢?那个在数十年工作的基础上系统、耐心地建立起来的基本知识结构又在哪里呢?尽管有大量的文献资料,这些文献资料不仅包括着许多加强论据的研究结果,而且也包括着至少同样多的互为矛盾的研究结果。甚至被称为“变化分析(meta-analysis)”的研究方法也被它的批评者发现是不适当的,这些批评者的根据是,这种方法不能分辨适当的研究与不适当的研究,或者更重要的是,这种方法把注意力集中于“主要效果(main effects)”,而忽视了偶然性或重要的副作用。

我们还可以举出另外一点,即研究者不能依据科学模式赖以建

立的设计原理来运用这种科学以。例如,随机抽样如同对处理方法的随意指定一样,在任何现实情况境中实质上是不可能的。科学家常常论证说,这类失败不仅是实实在在的,而且更是一目了然的,这意思是说如果有更多的社会义务去发现“真理”的话,对符合设计条件去查明真理的需要有更多理解的话,那么运用这种范式确实是可能的。科学家们接着又严厉地指责政界人士、管理人员、家长,甚至“主体(subjects)”自己(借用他们贬义语)不肯合作,他们显然是要作出这样的判断:科学的价值毫无疑问是高于政治的价值、人的价值或伦理的价值的。但显而易见的是,政界人士和决策者必须考虑他们周围的各种因素;个人都有隐私权,也有根据对自己将面临的风险所持的看法决定参加或退出某项研究的权利,伦理学则反对仅仅因为要用实验来检验某种可能有效的处理方法对其加以阻止。找到一种能够容忍各种现实条件的范式,肯定要比控制那些条件来满足某一范式的种种武断的设计要求更有意义。

我们还可以指出,尽管有人宣称科学模式已取得了非常明显的成就,但对以这种模式进行的研究实践还缺乏普遍的影响。例如,没有利用评价信息一事差不多成了全国性的丑闻。在我们学校中有哪些作法我们可以满怀信心地说是来源于研究资料呢?实际上,几乎所有的学校实践都是基于经验而形成的。对这种缺乏影响可能作出的一种解释是,使用者和实践者缺乏洞察力和创造力,不懂得如何运用各种研究成果。同样令人信服的一个论点是,研究成果毫无意义,运用它们所作的努力都是徒劳的。

理性主义模式难以运用,它所产生的信息不常为人们使用,这一认识对研究界人士来说并不是什么新东西。教育研究常常被追溯到1894年约瑟夫·赖斯的出版物。赖斯通过把成绩测验(他编制的)的得分与花在学习上的时间量(花在任务上的时间的一种早期说法)联系起来,试图表明学校教授3R's是在浪费时间。人们发现,赖斯的第一批测验是没有效度的,因为缺乏试场控制(例如,

教师教学生怎样测验或提供线索来“帮助”学生) ;他后来的测验(限于拼写)提供了显然支持其假说的资料 ,但测验结果的发表对改变教授拼写的方法几乎没有任何影响。令人惊讶的是 ,面临相似经历将近一个世纪的研究界人士 ,除了那个在力图解释这些观测资料方面指导他们深究的范式外 ,仍坚持对这一情境的几乎每个方面进行挑剔。

我们进行反驳的第二点是 ,我们对理性主义的效用提出质疑。如同我们将要在下面描述的那样 ,我们的理由是理性主义范式反映了早期的而不是新兴的科学认识论( epistemologies of science )。很显然 ,老练的现代科学家不可能接受实证主义 ,即使对粒子物理学领域稍有了解 ,也能提供足够的证据说明实证主义的不适当 ,例如在“海森伯格测不准原理( Heisenberg Uncertainty Principle )”中便是如此( Iranel ,1981)。在硬科学中 ,尤其在软科学中 ,科学探究的实践者往往因循守旧 ,仿佛理性范式真有效度似的 ,继续接受一种基本上是分析主义的( analytic)、简化论的( reductionist)、经验论的( empiricist)、联想论的( associationist)、反应论的( reactivist)、法则论的( nomological)和一元论的( monistic)观点。正如我们将会看到的 ,这种态度是与大量社会探究和行为探究的特征不协调的。

最后 ,我们认为象所有范式一样 ,理性主义范式是以某些基本公理或假说为依据的 ,但在社会探究和行为探究中 ,理性主义的特殊公理只得到差强人意的实施。从前面的几段中 ,就能意识到这一事实。实际上 ,理性主义探究( 社会和行为的领域里)的缺陷是如此明显 ,即使自然主义探究作为一种可供选择的方法并不存在 ,那么它或者跟它类似的某种探究也是会被创造出来的。我们打算将本文的大部分篇幅用来讨论这些理性主义公理及其对应的自然主义公理 ,并探讨哪一组公理能在通常被称为“ 社会和行为的 ”现象学领域里得到更好的实施这一问题。

正如我们将要论证的一样 ,把自然主义探究看作可以取代理性

主义的一种范式的动机,并不只是建立在想要避免后一种模式的缺陷的基础上。自然主义深究在其他方面还有许多可取的特点。例如,自然主义探究提供了其他范式所无可比拟的前后关联和丰富性。对过程显示出一种敏感,而这是那些强调控制和实验的范式所完全没有的<sup>①</sup>。它为以资料为根据的理论所驱动;自然主义者不是寻找符合自己理论的资料,而是提出一种理论来解释这些资料。最后,自然主义的研究方法充分利用了作为工具的人这一不容忽视的力量,同时提供了一种更为合适的研究方法来替代理性主义探究这种也许可能是更为“客观的”研究方法。

即使没有关于自然主义探究的优点的这些由演绎得出的说法,对可选择的范式进行审查显然也是有价值的,因为这样的审查会揭示出本来隐藏着的设想和意义。如果说经过检验的生物的确比没有经过检验的生物要“好”,那么,经过检验的范式也肯定比没有经过检验的范式那。

---

① 理性主义模式避开过程考虑的倾向,不是基于对过程缺乏兴趣,而是基于根本上没有能力应付它。例如,在本世纪最初的几十年里,物理学家着迷于制作原子的模型,提出了各种各样的模型,从稀奇古怪的“葡萄干布丁”模型到博尔(Bohr)的复杂的轨道电子模型。但所有这些模型结果都是不能令人满意的。而且,过去(和现在)都无法找到“窥视”原子奥秘的办法。原子逐渐被认为是结构复杂的“黑盒”,人们能从外面操纵它们,而且它们也会反应,但(在黑盒内部)对刺激作出反应的过程则仍然是一个谜。物理学家不能揭示过程之谜,而有趣的是,“黑盒”说的创立反而逐渐被认为是进行研究的正确方法——进行刺激、等待反应、观察反应,而不必留心刺激是怎样逐渐转换为反应的。人们所熟悉的预先测验——处理——事后测验的计划当然极好地符合这一态度,并逐渐地被人看作是方法上可以作出的抉择。但是,倘若物理学家能窥探原子的奥秘,那么他们为什么会放弃这一做法呢?又假若如在其他领域里,人们能考察过程,甚至只使用反省的方式,那么为什么要坚持使用无视这一可能性的模式?

因此,本文有两大目的:

(a)根据五条基本公理的差异,区分理性主义范式和自然主义范式,描述这些范式的实践者传统上相互区别的六种态度;

(b)提出满足可靠性的四个基本标准(类似于传统的理性主义的标准:内在效度、外在效度、信度和客观性),供自然主义者用来反驳关于他们缺乏严密性(零散)的指责。

## 区分自然主义探究范式与理性主义 探究范式的基本公理

所谓公理是指一组未经论证(也无法论证)的命题,它们作为某种概念的或理论的结构或系统的基石,或是被习俗接受(哪怕只是直觉地接受),或是通过实践建立起来。在考察作为本文涉及的两范式的基础的公理之前,阐明公理系统的特征也许是有益的。

最为著名、应用最为广泛的公理系统很可能是支撑着欧氏几何学(Euclidean geometry)的公理系统,因为每个中学生实际上都接触过它。欧几里得自己确定的任务是把他的时代所有已知的几何知识构成一个整体。这基本上意味着将土地测量员所使用的许多比较粗糙的方法系统化,因为尽管土地测量员使用了这些方法,但他们除了经验之外提供不出任何说明其有效的证据。正是欧几里得所具备的远见卓识,表明了这些比较粗糙的方法是从某些简单而基本的“不言而喻的真理”中得出的逻辑推理,从而才“证明”了这些比较粗糙的方法。欧几里得是从四个这样的公理着手的(Hofstadter,1979):

1. 连接任何两点能画出一条直线段。
2. 任何直线段能以直线无限延伸。
3. 已知一条直线段,以此线段为半径,一端点为中心,即可画出一个圆。

#### 4. 所有直角皆全等。

欧几里得凭借这四条公理以指导出最终变得极为庞大的一套定理的前 28 条,但他试图推导的第 29 定理却难以说明,欧几里得只得把它假定为第五条公理:

5. 如果画两条直线,它们与第三条直线相交,一边的内角之和小于  $180^\circ$ ,那么,如延伸到足够长,必定会在这一边相交。表述这条公理的另一种方法是:假定有一直线和不在这直线上的一点,那么通过此点只能作一条与已知直线平行的直线。

与前四条公理相比,第五条公理似乎比较牵强粗糙,欧几里得深信自己最终能找到一种方法,根据前四条公理来证明第 5 条公理。但他的愿望生前竟没能实现,而且,永远也不会实现,两千年来数学家的努力都没能提出证据。

早期证明这条公理或定理的种种努力是数学家所谓的直接类型(direct variety)的努力,但没能发现直接证据。后来,数学家转而依靠间接证据,其中的一个变式是假定一个与人们想要证明的正好相反的东西,然后证明这一相反的假说导致了荒谬的结论(定理)。然而,正是这种研究方法产生力所谓的非欧氏几何(non-Euclidean geometries),这种非欧氏假说的推论不仅不荒谬,反而对许多目的来说具有很大的用途。其中一种几何被称为洛巴切夫斯基几何(Lobachevskian geometry),是以其创立者尼古拉斯·洛巴切夫斯基命名的。这种非欧氏几何是从下面这条公理着手展开的:“已知一直线和不在该直线上的一点,可以通过此点画出一束直线,其中每条直线都与已知的直线相平行。”这条公理看起来似乎荒谬,而且显然违背人的经验,但它却产生了很重要的结果,例如,对天文学家来说就是如此。根据欧几里得的第五条公理可以证明的一条定理是,三角形的内角之和等于  $180^\circ$ ,但在洛巴切夫斯基的三角形里内角之和并不总是等于  $180^\circ$  而是接近出  $180^\circ$ ,因为三角形变“小”了。显然,象地球一般大小的三角形都是小的,因为这类三角形从未产生过小

于 $180^{\circ}$ 的内角之和。但是,天文学上的三角形都是极其庞大的,天文学家发现洛巴切夫斯基几何比欧氏几何更好地适用于他们所研究的现象。

从这些题外话,我们可以推论出几个重要的观点:

●公理是任意向,而且可以因任何理由,甚至仅仅因为“游戏的缘故”,也可以作出假设。

●公理并不是不需证明的真理,它们甚至不必显得如此,其实,有些公理开始时也许就显得稀奇古怪呢。

●不同的公理系统有不同的用途,这取决于把它们应用于什么现象,这些用途不是由公理系统本身的性质,而是由这些公理与运用它们的领域的特征之间的相互作用的性质所决定的。因此,欧氏几何对地球空间来说是完美的,但对星际空间来说洛巴切夫斯基几何则更好。

●要在几个可供选择的公理系统中决定把哪一个运用于某一特定实例,需要对每个系统与该实例之间的“合适度”进行测试,这一过程有点象在决定用统计资料中的哪一项来分析种种假设之前,先检验资料是否适合于这些假设的作法(虽然人们对前者的理解远远不及对后者的理解)。

因此,在这一部分中所描述的公理不应该根据其不需证明的真理、其常识性或探究者对它们熟悉来作出判断,而是应该根据它们对人们计划探究的现象适合的程度来作出判断。当理性主义公理适合时,就应使用理性主义范式;当自然主义公理适合时,则应使用自然主义范式。

区分理性主义范式和自然主义范式的公理有五条,表格1概括了这五条公理。接下来是依据理性主义和自然主义这两种观点比较正式地阐述这五条公理。在本文的后半部分。我们将讨论哪一套公理系统更适合社会/行为现象这一问题。

表格 1

理性主义范式与自然主义范式之间公理的差别

| 公理的主题      | 范 式                            |                                |
|------------|--------------------------------|--------------------------------|
|            | 理性主义的                          | 自然主义的                          |
| 现实         | 单一的、有形的、会聚的、可分裂的               | 多元的、无形的、分散的、整体的                |
| 探究者与回答者的关系 | 独立的                            | 相互联系的                          |
| 真理陈述的特征    | 超越背景的概括——研究普遍性规律的科学的陈述——强调相似点  | 受背景制约的工作假设——独特的陈述——强调差别        |
| 行动的归因和解释   | “真正的”起因 ;时间上在先的或同时的 ;可控制的 ;或然的 | 归因的造就者影响 (前馈和反馈) ;不可控制的 ;似乎有理的 |
| 价值与探究的关系   | 超越价值标准                         | 受价值标准制约                        |

注 :在我们以前的某些著作中 (Guba ,1978 ,1981 ;Guba & Lincoln ,1981 ) ,我们只集中讨论这五条公理中的前三条。但是现在对我们来说 ,后两条即使不更为重要 ,也是同样重要的。

### 公理 1. 现实的特点

理性主义的看法 :存在着一个单一的、有形的、可分裂成独立的变量和过程的现实 ,其中任何一个变量和过程都能独立地予以研究 ;探究能集中在这一现实上 ,直到最后能预测并控制它。

自然主义的看法 :存在着一些多元的、无形的并只能从整体上加以研究的现实。(分裂整体将从根本上改变它们) ;尽管能达到某种水平的理解 ,但对这些多元的现实的探究将不可避免地离开本题 (每次探究提出的问题都多于它回答的问题) ,以致预测和控制都是不可能实现的。

## 公用 2. 探究者与对象之间的关系

理性主义的看法 探究者能在自己和探究对象之间保持分离的和不可逾越的距离 ;当对象是人时 ,可能需要在方法上采取一些特殊的保护措施以便防止反应 ,即防止对象对探究条件的一种反作用 ,这种反作用会对结果造成不良的影响。

自然主义的看法 探究者和对象相互作用、相互影响 ;当调查对象是另一个人(回答者)时 ,这种相互间的影响尤其明显。必须采取特殊的保护措施防止这两种反应性。<sup>①</sup>

## 公理 3. 真理陈述的特征

理性主义的看法 探究的目的在于形成一种研究普遍规律的科学知识体系 ,这种知识在概述、(具有永久性价值的、超越背景的真理陈述)中得到了最好的压缩。构成概述的材料是各单元中的相似点 ,其差别则因在本质上令人不感兴趣而被弃之一边。

自然主义的看法 :探究的目的在于形成一种独特的知识体系。这种知识在一系列描述个别实例的“工作假设”中得到了最好的压缩 ,因为各种现象既不是超越时间的也不是超越背景的(尽管这些假设在某种程度上可能会从一种情境变换到另一种情境 ,这取决于时间和背景的相似程度——一个以经验为依据的问题) ;所以进行概述是不可能的 ,差别本来就和相似点一样令人感兴趣(而且有时候更令人感兴趣)。

## 公理 4. 行动的归因和解释

理性主义的看法 :每个行动都能被解释为一个具体原因或几个原因的结果 ,原因在时间上先于结果(或至少是与结果同时的) ;探究者可以运用适当的方法 ,明确地用函数形式确立这种因果关系 ,即

---

<sup>①</sup> 然而 ,自然主义者即使有可能排除与回答者的相互作用 ,他也不想这样做。详见下一节对这条公理的讨论。

$y = (ax_1 + bx_2 + \dots + rx_n)$  ,或者至少用概率性的办法确立这种因果关系。确立因果关系的最佳方法是那种通过控制来证明输入原因就产生出结果的实验。

自然主义的看法 :可以把行动解释为多种相互影响的因素、事件和过程 ,它们形成行动而且是行动的一部分 ;探究者充其量只能就某一特定实例形成的格式和网络结构作出似乎有理的推论。评定这些格式和网络结构的最佳方法是在自然背景下对它们加以整体讨论的现场研究。

#### 公理 5. 价值标准在探究中的作用

理性主义的看法 :探究是不受价值标准约束的 ,而且由于使用了一套客观的方法从而使这一点得到了保证。这些方法可以保证探究者的中立和探究的严密 ,并产生“本身就能说明问题”的资料。

自然主义的看法 :探究总是受价值标准制约的 ,至少在下列推论中所包括的四个方面是受价值标准制约的。

推论 1 :探究是受探究者的价值标准影响的 ,特别是当这些价值标准表现在对某个问题的选择以及对这个问题的设计、划定范围、明确重点时更是如此。

推论 2 :探究是受已经选定的、指导对问题进行调查研究的那个范式的价值标准影响的。

推论 3 :在收集跟选定的问题有关的资料并对之加以分析以及对研究结果作出解释时 ,都必须选择独立存在的理论和种种方法用来进行指导 ,探究是受这种选择的价值标准影响的。

推论 4 :探究是受背景所固有的价值标准影响的。这些价值观不是个人所特有的那些价值标准 ,而是社会行为的、人类的和组织的现象所特有的那些价值标准。

推论 5 :就推论 1、推论 2 和推论 3 而言 ,探究可以说不是与所研究的问题的性质相和谐(起加强作用或者是一致的) ,就是与它们不和谐(冲突)。例如 ,一个探究者能决定所研究的问题、选择一种范

式和(或)选择有可能与将要进行探究的背景的价值观一致或不一致的方法。问题、范式、方法和背景必须一致(价值观和谐)才能得出有意义的研究结果。

我们重申,在某一实例中决定使用哪一种范式,取决于对所研究的领域进行一番评定,以确定每种考虑使用的范式的公理与该领域之间的“适合”程度。如果我们把自己只局限于考虑那个通常被称为社会 and 行为的探究的领域,<sup>①</sup>那么,我们对“适合性”发表如下看法。

### 公理 1. 现实的特点

在硬科学或生命科学中,毋庸置疑地存在着一个有形的现实,它是探究的焦点:在自然界发现的实际事件、物体和过程,对它们可以进行观察,往往还可以进行测量。把物质世界分裂成种种变量的效用,可以用物理学上的许多术语诸如时间、质量、速度、加速度、距离、电荷等等来很好地加以说明。这些变量可以独立地加以研究,并以 $y = (ax_1 + bx_2 + \dots + rx_n)$ 的表达式相互联系在一起。当然,即便在硬科学中,最近的研究也同这些假说发生了冲突,例如,物理学家所研究的许多粒子(如介子)便不能存在(如果存在,就违反了质量和能量守恒定律),然而它们确实存在。物理学家把它们称作“虚”粒子以回避这一困难(Zukav, 1980)。然而,从所有的实用目的来看而且从宏观水平上来看,理性主义公理对硬科学和生命科学仍然是很

---

① 理解这一限制对以后讨论中所带来的约束,对理解我们将提出的论点是很重要的。我们不是在研究象物理学家、化学家或生物学家所研究那类有形的对象、事件或过程。我们也不打算把人类研究中那些可以称作是通过遗传或发展传递下来的方面包括在内。对这类问题的研究,理性主义范式无疑要比自然主义范式能更好地加以指导。但是,我们论述的是心理学家、社会学家、人类学家、教育研究者和评价人员能够承担的绝大多数研究工作,包括对诸如社会福利工作、法律的实施或健康服务的传送等其他社会过程领域的评价。

有用的。

然而,在社会科学和行为科学中,探究中通常涉及到的那类现象却没有物理学意义上的那种现实。我们探究的现象是看不见、摸不着、尝不出、闻不到、也听不清的东西。这并不是说有形的物体、事件和过程对人的行为没有影响,比如,它们可以形成人的行为。然而,我们所关心的并不是这些有形的东西,而是人们归之于它们的意义和解释,或者是人们所理解的它们的意义和解释,因为正是这些意义和解释成了引起人的行为的媒介。这些解释并不具备实体,而只是存在于人们的思想之中。正如菲尔斯特德(Filstead,1979)所提出的,“存在着多种现实……个人被概念化为创造和理解他们所遇到的种种现实的积极力量”(第36页)。有多少人作解释,就有多少种解释。

这些解释也并不等于感觉,因为虽然这些感觉肯定受到感觉者内在因素的影响,但正如《心理学和精神分析学术语词典(Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms)》中所说的,感觉主要是由“感觉接受者的兴奋”决定的。我们在这里本准备对盲人摸象的著名寓言多加说明。如果那个寓言是想提供一个有用的比喻,那么,即便没有大象,它也做到了这一点。我们想明确地提出,象盲人摸大象那样可以摸到的有形实体是不存在的。在那个寓言中我们论述的是盲人对大象的感觉,而在这里我们论述的是解释者头脑中凭空虚构出来的解释。

因为这些解释完全存在于人们的头脑中,人们实际上无法接近它们,所以必须以整体的方式对待它们。它们不可能被分成各个部分或变量,不管这种指望是多么吸引人,它们也不能被理解为仅仅是各部分的总和。打个比方,要了解衬衫的质量,光分析裁剪下来的袖子、袖口、衬领等等还是不够的。

最后,鉴于现实是多种多样的(有多少人就有多少种解释),期望探究能集中起来是徒劳无益的。因为每个现实都有其特性,所以

人们不能集中在一个“共同的”或“典型的”现实上。人们探索的个体愈多,他们遇到的现实也就愈多,因此探究是分散的。知识不可能象一张领土“地图”那样被描绘出来让人们去探索并最后被人们完全理解,知识更象太空中的一个天体,代表着未知的事物。随着天体的增大(即获取到更多的知识),人们也就同时接触到许多新的以前所不能理解的未知的事物。每次探究最终所提出的问题都多于它所解答的问题。

## 公理 2. 探究者与对象的关系

在硬科学和生命科学中,假定探究者能与研究的现象保持一段分离的距离并不是没有道理的。沿着斜面滚下来的球体、在试管中相互作用的化学品或在显微镜下分得更小的细胞,是不可能受某人正在观察这一事实的影响的;观察者也不可能被他观察的东西(以任何与研究结果相反的方式)所影响。当然,如果研究的现象是在亚原子粒子的水平上,那么所谓的海森伯格测不准效应(Tranel, 1981)就要开始起作用,确定这样一个粒子的某个特点(例如,质量)的行动,就使得确定象速度等其他特点的行动成为不可能了。因此,即使在理性主义毋庸置疑是很有用的领域内,也出现了对观察者和被观察者的独立性的重大怀疑。

在社会科学和行为科学中,人们对被试者的反应给予了极大的注意(Campbell & Stanley, 1963; Webb, et al, 1966)。人们普遍认识到,当探究的对象是人的时候,他们也许会对探究者或探究的方法作出反应。<sup>①</sup>然而对探究者也会受到影响这一事实,人们却不是太理解。正如探究者可能会形成回答者的行为一样,回答者也可能形成探究者的行为。每个从事与人有关的研究的人都充分地认识到,

---

<sup>①</sup> 我们发现把探究对象这一术语运用到人身上带有轻蔑意味,我们宁愿用回答者这一术语,因为它含有相互作用和平等等内涵。

人们无法为了“客观的”探究而抛弃自己的人性 ;抛弃自己的人性 ,既是不可能的 ,在道德上也是不可取的。

人们也不应该期望 ,在探究者和回答者之间插入一层“客观的”手段 ,就足以克服或抵消这种相互影响。关于回答者可能是怎样一个人 ,或者他可能怎样回答的心像 (这些心像常常被体现在指导深究的理论中——这本身就是一种解释) ,指导着探究者对手段的设计。关于探究者想要什么或者他要拿这些回答做些什么的心像 ,则指导着回答者去对付这些手段。关于回答者的回答指的是什么 ,意思是什么样的心像 ,会指导深究者对回答者的回答进行编码、解释甚至接受它。就这样 ,你影响我 ,我影响你 ,循环往复。

最后 ,自然主义者不仅不哀叹探究者和回答者的相互影响 ,而且还利用它。如果相互影响可以被某个有魔力的过程消除 ,自然主义者并不会认为这种改变是合算的 ,因为正是相互作用的存在 ,才使得探究者有可能成为一种“灵巧的”工具 ,探究者凭借着自己的感受性、敏感性和适应性。去寻找有关的事实和观念。这一点还要在后面作更多的讨论。

### 公理 3. 真理陈述的特点

许多人把提出概述说成是探究的最终目的和目标。如果得不出概述 ,那么人们只能论述某一独特的事件了。如果一项研究除了这一单一的事件提供的东西之外 ,再也产生不出更多的东西 ,那么人们为什么要把时间和精力投入到它上面去呢 ?人们对那些具有永久性真理价值的、超越背景的陈述显然评价很高。摆在我们面前的问题是 ,这种陈述是否可能达到。

在硬科学和生命科学中 ,必须用一个响亮的“是”来回答这个问题。例如 ,象  $F = ma$  和  $e = mc^2$  这样的陈述在物理学中是可以推导出来的 ,而且不管是在 18 世纪 ,还是在 20 世纪 ,不论在地球、火星、月球 ,还是在宇宙中的任何其他地方接受检验 ,它们都是“有效的”。这样的陈述构成了大多数学科的基石 ;其实“研究普遍性规律的科

学”这一短语恰恰正是意味着,提出一些象定律一样的概括,人们可以凭借这些概括为预测和控制提供基础。

然而,即使在硬科学中,也有一个能否作出“永远”有效的概括的实际问题。克龙巴赫(1975)使用放射性材料衰变这一有趣的隐喻,提出一个相反的观点。他断言,如同放射性物质一样,概括也会衰变而且有半排出期。他从硬科学和社会/行为科学中举出大量例子来证明自己的观点——例如,由于遗传的变化,使得害虫对杀虫药剂产生抵抗力,滴滴涕(DDT)已不能控制害虫;行星轨道的改变使得天体星图过时,吉塞利(Ghiseill)关于分散实践对集中实践的优越性不可能一代一代持续有效的观点,以及布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner)关于50年代观察到的在母本形成中纲的差别与30年代观察到的情况正好相反的结论,使得我们回忆起了在《安娜与暹罗国王(Anna and the King of Siam)》里国王渴望回复到童年时代的情景,因为童年是一个“是即是,非即非,是非分明”的时代。某一时刻确实已知是真实的东西,到了另一个时刻或者换了一个文化背景或社会背景却证明不是真实的了。

甚至在硬科学中情况都尚且如此,那在社会科学和行为科学中情况无疑更是这样了。人们能否泰然地就人的行为作出概括,这是很可怀疑的。时间是一个极其重要的因素,有谁能提出一个超越背景的人的行为的例子呢?

对这一系列相关的论证中的任何一个论证,都不应该解释成下列意思:决没有从一种情境到另一情境的迁移(借用一个熟悉的老术语)。我们的意思是说:对人的现象所作的阐述即使在相当长的岁月中(且不说永远),或者在相当多的背景下(且不说在任何背景下)有效也是不可能的。各种条件、偶然性和分离现象都必须加以考虑(Wiles,1981)。另外,在对可迁移性作出判断时,了解时间或背景的差异与了解时间和背景的相似点同等重要;了解为什么适合与了解为什么不适合也同样重要。如果有人要问自然主义者关心的是

什么,那么,我们可以回答说,自然主义者首先关心的是对自己正在研究的情况提出一份充分的独特的陈述,同时提出充分的“详尽描述”,使得人们有可能对可迁移性作出判断。

#### 公理 4. 行动的归因和解释

探索因果关系是推动传统研究的主要动力。即使象库克、坎贝尔(Cook & Campbell, 1979)这样的作家,虽然承认因果关系是一个难以捉摸的概念,但仍然把设计解释为是帮助“探索因果的假设(PIX)”,把因果关系看成是“真实的但理解还有缺陷”,并把他们的著作献给那些“已决定要对因果关系问题得到解答”的人(P. 2)。对他们来说,问题并不是要不要接受因果关系的概念,而是要接受哪一个概念。

对因果关系这个术语应该赋予什么意义的问题已经讨论了好几个世纪,尽管如此,正如库克和坎贝尔(1979)指出的,“因果关系的认识……目前仍处于一种近乎混乱的创造性状态。”(P. 10)。因果关系最初是用“如果……那么……”这样一种明明白白的方式来表达的,这很可能是因为早期的科学家往往把世界看成是一架庞大的机器,机器的联动装置产生并推动着所有能观察到的现象。在18世纪初,戴维·休谟指出,因果关系从来没有被直接观察到,而只是当两个事件接近并在时间上彼此相接时,由观察者提出来的。关于因果关系,休谟支持一种“规律性”或“永恒的联系”理论,而这种理论认为根本不需要有因果关系这一概念。后来出现了以必要条件和充分条件的思想为基础的“要素主义者(essentialist)”的观点,要素主义者探寻表达必然的因果关系的法则(Weir, 1980)。现在广泛流行的因果关系理论是一种活动理论(activity theory),它特别强调控制作为推断因果关系的检验标准,从而为实验是检验因果关系的最好标准的观念提供了理论根据(Cook & Campbell, 1979)。库克和坎贝尔选择了“批判现实主义者”的立场:

这种观点是现实主义的,因为它认为因果关系是存在于人的思想之外的,这种观点又是批判现实主义的,因为它认为我们不完善的感觉能力和智能不能完全精确地理解这些确实存在的因果关系。(PP. 28—29.)〔注重号——系引者所加〕

在理性主义范式应用于硬科学和生命科学的限度之内,象上面提到的那类阐述在理性主义范式之内是有(一定程度的)意义的。在人们谈论气体定律、电路或一次把汽车的挡泥板撞碎的碰撞时,寻找因果关系的适当性似乎是不成什么问题的。但是,当这些思想运用于社会和行为探究的领域时,它们就很值得怀疑了。因为我们所探究的现实是创造出来的,它们只存在于人的思想之中,如果这些现实是创造出来的,那么因果关系的归因或解释为什么就不是创造出来的呢?如果这种说法讲得通,那么必然发生的归因和(或)语义因果关系理论(attributional and/or semantic theories of causation)(如果这就是现在用的正确术语)就要比已经提出的与其他探究领域有关的任何一种阐述更可能有意义。根据这些观点,因果关系并不仅仅只是以经验为根据的,或者是因事而变的,而主要是依靠于意义而定。象“通过一项具体的教学计划实施的处理方法对提高学生的学习有效吗?”这样的问题,表明了“处理方法”和“学生学习”间的一种因果关系,但这种因果关系的性质无疑取决于对“处理方法”和“学生学习”的解释,以及采用什么样的标准来判断是否“有效”。换句话说,因果关系是一种用经验的联系不那么容易探索而用似乎有理的语义的/归因的联系则比较容易探索的解释。人为构思的现实和人为构思的因果关系这两个概念是相互一致并相互支持的。

因此,自然主义者认为,不可能有某种决定因果关系的方法;实际上,因果关系这个概念本身似乎也已经没有什么用处了。象休谟这样的实证主义者认为因果关系这一概念是多余的;自然主义者则认为它是陈旧的。不过,自然主义者更倾向于考虑多种因素和条件,

它们全部相互影响即有反馈也有前馈,从而相互形成(注意因与果盘根错节地交织在一起,很难理出个头绪来)。行动可以理解为不是被引起的,而是从形成它的种种因素不断的相互影响中出现的,而形成它的所有因素本身又是这一行动的一部分,它们难以与行动区别开来,因此形成与被形成是同时发生的。在理性主义者似乎已对详细说明机能的和因果的关系心灰意冷,而重新求助于或然性的陈述时,自然主义却满足于梳理出各种现象间的似乎有理性的联系。

对自然主义者来说,一个有用的隐喻是大脑神经中枢的联系模式。所有的神经细胞都是相互联系的并且能相互刺激;手臂能移动,记忆会浮现出来,创造性的识见也可以感受到,但是人们怎样才能说出引起这些行动的因果联系是什么呢?这些行动似乎是不可能同特定的神经细胞或神经细胞链分离的,而且实际上任何一组神经细胞都能完成“通常”由其他组神经细胞完成的功能。在引起这些行动中,是哪个神经细胞刺激了哪个神经细胞呢?行动产生了,它们的产生毫无疑问是与大脑内的活动有关联的,但因果关系的概念对于理解正在发生的事情似乎提供不了什么帮助。在这种情况下,一个更为有用的概念似乎是同时形成而不是时间上偶然的因果关系。

### 公理 5. 价值标准在探究中的作用

理性主义者通常的预先假定是,探究不受价值标准影响,即理性主义者所使用的方法保证探究的结果完全是以经验为根据的。人们常说,资料“本身就能说明问题”,也就是说,它们已超越探究者和回答者的价值标版。而自然主义者则预先假定探究不可避免地植根于那些表示探究者、回答着、选择的范式、选择的方法以及社会背景和概念背景的特性的价值系统。人们不能置价值标准于不顾,也不能从方法论上对之加以控制或全然排除。他们断言,在力所能及的范围内尽量承认并考虑价值标准,比在它们的重要性问题上欺骗自己或希望在方法上设置障碍(例如防止对内在效度的威胁)以补偿它们的侵入更明智些。

自然主义者认为,价值标准以五种方式渗入并影响探究的过程,这五种方式根据定义来看都被排斥在理性主义者的解释之外。

1. 价值标准影响对研究什么、怎样研究和对最后得出的资料作何种解释所作的决定。关于这类影响的证据多得很 (Bahm, 1971; Homans, 1978; Kelman, 1969; Krathwohl, 1980; Scriven, 1971), 而且大多数理性主义者至少对于这一点还是愿意承认的。理性主义者和自然主义者还一致同意, 价值标准也渗入回答者对下列一类事情的决定, 如对提供信息的要求作何种解释以及提供什么样的回答 (比如说是坦率的回答呢还是谨慎的回答)。

2. 探究还受到选来指导对问题进行调查研究的范式的影响。例如, 如果一个理性主义者认为现实是单一的、集中的, 那么即使某一背景下的回答者反复地对他说: 他们对这一问题或者对他们生活的解释不同于其他回答者的解释, 他也会把自己的那种解释强加于研究的结果。因此, 理性主义者做事很象法庭做事那样, 把在他看来是代表“真理”的东西一而再、再而三地“建造”进单一的现实之中。

3. 对本体论的选择以及决定用什么方法来收集并分析与选定的问题有关的资料, 解释研究的结果——这些东西的价值标准也对探究起着制约作用。支撑着选择来指导探究的本体论的价值标准与支撑着方法论(范式)的价值标准也许是一致的, 也许是不一致的。本体论和方法论的范式这两者都是一种解释(从我们已经使用过的这个术语的意义上来说), 所以它们都植根于假设和价值观。倘若这些假设和价值标准碰巧一致, 也就是说相互适合、相互加强, 那当然很好; 倘若它们碰巧不一致, 那么研究结果就可能完全无效。

作为一个例子, 让我们考虑一下对各种组织的研究。如果组织被看作是官僚机构(按照韦伯规定的意义), 那么传统方法论的研究方法就会非常适用, 因为如同官僚机构理论一样它们是很侧重系统的。但是如果用诸如“松散的结合(loosely coupled)”这类突然冒出来的术语来解释组织, 那么以系统的阐述为基础的方法论可能就是

不协调了,结果就会得出一些稀奇古怪的研究结果,并且很可能以欺骗的手段来对付“松散的结合”理论(增加弄虚作假的可能性)(Perrow,1981)。

4. 探究同样受进行探究的背景所固有的多种价值标准和信念系统的影响。这些价值标准是由属于个体的种种价值标准和那些特别属于社会的、行为的、人的和组织的现象的价值标准组成的。因而,探究者所持的价值标准可能会加强他(或她)在某一背景中所遇到的种种价值标准,也可能相互间会发生冲突。当然,这种不一致(冲突)只有在探究的对象是人时才可能会发生。在硬科学和生命科学中的探究者绝对不会经历这样的一致或不一致,因为他们的研究对象(如原子或基因)显然不是有价值标准,但社会和行为的探究者都经常遇到这种现象。因此有些情况,如许多被研究者把探究描绘为非人性的东西或者人们发现伦理原则常常会干预面向科学的研究者想做的事,就是不足为怪的了。

5. 最后,我们可以把探究描述为是与研究的问题的性质在价值标准上要么是一致的(起加强作用或协调的),要么是不一致的(冲突的)。因此,探究者能够对所研究的问题的范围加以限定,能够选择在其中进行操作的范式,能够选择指导探究的各种方法和本体论,但他仍然必须决定这一探究及其背景在价值标准上是一致的还是不一致的。在作出这一决定时,为了使人们相信探究是恰当的和合适的并且会产生有意义的结果,问题、范式、方法和背景必须表现出内在的一致、价值标准的适合和协调(价值标准的共鸣)。

自然主义者承认价值标准在形成某项探究中所起的作用,而且,如果探究者与被探究者在背景之间或者本体论与方法论之间存在着价值标准的不一致,也能意识到出现困难的可能性。尽管自然主义者本能排除价值标准的影响(在这方面并不比理性主义者强),他们仍力图建立些保护设施,无论何时只要有可能就把价值标准摆出来详加说明,并尽力测定价值标准的一致性。在后面这一点上,我们可

以说,自然主义者把探究建立在牢固的基础上的这种倾向(见下面一部分),为价值标准的一致性提供了有效的保证,因为被研究者的解释和本体论都是从资料中提取出来的,而不是强加在资料之上的。<sup>①</sup>

## 一些独特的态度

公理代表了理性主义范式和自然主义范式之间在前提上的基本差别,而由遵循这两种趋向的实践者所采取的某些典型的态度,也对它们之间的差别提供了重要的识别线索。从这些态度是必需的、符合逻辑的推论(如同几何定理一样)这一意义上来看,它们并不是受公理强制而表现出来的,然而它们与范式实践是协调一致的,或者相互加强的,而且很可能为每种范式的信奉者所坚持。

我们在下面对六种最普遍的态度作了描述。必须指出的是,各种态度不象公理那样,必须作出“不是……就是……”的决定,它们常常通过让步求得解决。然而妥协方案并不是经常可以找到。不过,这种明显的不妥协不能归因于信奉者的顽固不化,它产生于种种态度的集合体,以各种极其协同一致的方式相互支持、相互加强这一事实。从某种意义上说,每种态度都是其他态度的存在理由,在任何一种态度上妥协,都会大大削弱所有态度的整体力量。

人们所偏爱的方法。 我们已经提到,人们经常这样来论述理性主义范式和自然主义范式,好象它们主要的区分的特征是对定量方法或定性方法的相对偏爱。在这里将简要描述的六种态度中,定量与定性的区别恰恰很可能是调和起来最容易、也最明显的一种区

---

<sup>①</sup> 具有讽刺意味的是自然主义者的确允许资料“本身就能说明问题”,意思是说把资料作为理论基础,而喜欢用这一短语标榜其“客观性”的理性主义者却从来没有考虑到这一用法。

别。库克和赖卡德(Cook & Reichardt, 1979)称这种区别是“毫无帮助的”,并号召对这两种方法更广泛地加以利用,这是一个我们能大体上赞同的呼吁。每种方法都有优点(除了它们可以处理不同类型的资料这一优点以外):定量方法具有更大的精确度并能用数学方法进行处理,而定性方法则比较丰富并能处理那些不易转换成数字的现象(或转换所表示的同型性值得怀疑的情况)。然而,对自然主义者来说,他们对定性方法的偏爱与其说是因为这些优点得到加强,还不如说是因为下面这一事实而得到加强,即定性方法是那些利用自身作为收集资料的主要工具的人们通常所选用的方法。诸如谈话、观察、利用非词语暗示和不引人注目的测量、分析文献和档案等方法,在这种情况下似乎更合适,也更自然(我在此没把自然一词用作双关语,还请读者原谅)。

理论的来源。 理性主义偏爱先验论(prior theory),而且,他们很可能坚持认为没有先验论的探究是不可能的。他们说即使只在心照不宣的水平上,理论也总是存在的。搞清理论总比对指导人们探究的东西朦朦胧胧要好。自然主义者认为指导和限定探究的并不是理论而是探究的问题,他们可能会断言,先验论束缚了探究,带进了偏见(相信方能看见)。总之,当理论产生于资料而不是强加于资料时,它就更具有力量。因而,寻找某一理论来解释事实比寻找适合某一理论的事实要好。而且,对每一种观点都还有些话要说。当然,理性主义者不会希望去发明从未被证明与事实有任何关系的理论,而自然主义者也不会坚持每次探究都必须从头建立自己的理论。然而自然主义者利用自己作为工具,依赖不言而喻的知识和陈述的知识,并随着研究的进展展现出探究的计划,因而他们便会发现先验论是不适宜的,他们宁愿随着事实收集的增多及对其可能的意义认识的深化慢慢提出理论。

使用的知识类型。 理性主义者把在任何探究中可以采纳的知识类型只局限于陈述的知识(Polanyi, 1966)也就是能被转换成语有

形式(即句子)的知识。鉴于理性主义者坚持先验论并对围绕某些产生于该理论的问题和假设预先就计划好的探究感兴趣、这种倾向并不令人感到惊奇。自然主义者坚持利用人作为资料收集的主要工具,希望最大限度地利用这一工具的潜在能力,因此他们也承认和依赖不言而喻的知识——直觉、理解“激动”——尽管这类知识不是在任何特定的时刻都能表达得出来,但训练有素尤其是富有经验的探究者都可以体验得到。<sup>①</sup>当然,自然主义者试图尽快地将不言而喻的知识重新转换为陈述的形式,因为不这样做,他们就不能同其他人就自己的研究结果进行交流。而且甚至不能在他们自己之间进行交流。然而从自然主义的观点来看,把探究本身仅仅限于这些在事实之前可以用陈述方式表达的东西,未免限制得过分而且莫名其妙,因为它在很大程度上排除了那个证明利用人作为工具是正当的重要特征。<sup>②</sup>

工具。 理性主义者宁愿选择非人的手段作为收集资料的工具,他们的理由是,这些手段似乎更经济有效,它们具有某种客观性,它们产生的信息可以系统地加以整理。自然主义者则宁愿选择人作为工具,理由是人具有较强的洞察力,具有灵活性和反应能力,人能够提供整体的重要性,能利用不言而喻的知识,在获得资料的同时,能对之进行加工并赋予意义。正如为了准确无误地轰炸目标不需要把一枚“装有激光制导器”的炸弹准确地投向目标一样,在利用“聪明”的人作为工具时,为了让他准确无误地找到某一情境中最显著

---

① 这里所指山的区别同艺术鉴赏家和艺术批评家之间的区别是相似的。鉴赏家只需要“感受”一幅画就可以鉴赏它,而批评家则必须将感受诉诸语言才能进行批评。鉴赏是一种私人艺术,而批评则是一种公共艺术(Eisner, 1979)。

② 理性主义者和自然主义者一样依赖直觉,这似乎是十分清楚的,但是,理性主义的重组逻辑(Kaplan, 1964)妨碍了公开这种位依赖性。理性主义者“不可饶恕的罪恶”是爽快地承认人性。

的东西,也不必一开始就向他提出一个明确的问题、理论、前提或方法。如同霍夫施塔特(Hofstadter,1979)所指出的,在完美无缺和适应性之间存在着一种明确的权衡关系;一种工具对某种用途愈是完美无缺,它对其他用途愈是缺少适应性。尽管人这种工具被公认为是不完善的,但它却具有异常的适应性。鉴于自然主义者偏爱有根据的理论和自然发生的计划,因此,对他们来说,人这种工具就成了理想的选择。

计划。 理性主义者坚持要有一个预先决定的计划,而且,他们有时候还断言一个好的计划可以以“虚构的”形式详细说明那些最终将在报告中发现的表格,因为前提和步骤都能得到非常明确的说明。自然主义者因为在开始研究时基本上没有先验论或前提,所以确实不能预先详细说明计划(除在最广泛的过程意义上)。相反,他们期待着计划将随着探究的展开而出现,而每天的工作主要取决于以前工作的进展。在他们其他的态度已确定的情况下,自然主义者除了选择一种自然发生的(周而复始的、阶段式连接的、逐渐明晰的)计划之外,别无其他选择。当然,在不限其选择的情况下,自然主义者没有理由不可以使他们的计划尽可能地具体明确。

环境。 最后,理性主义者宁愿选择在实验室(即设计好的、控制下的、可以操纵的)的条件下进行研究,以便把研究目标以外的种种影响排斥在研究之外(也就是排序所有引起混淆的变量)。反之,自然主义者选择自然的环境,他们认为只有在这样的环境中自然主义者才能作出合理的阐述和解释。倘若理论要有适当的根据,自然主义者就必须观察正常情况下发生的事实,而不是在人为的背景下设计出来的事实;如果不符合这些条件,那么产生的理论就一定是可疑的。无论如何,研究结果会转移到另一种设计好的人为的背景之中。

我们希望读者现在应该明白了,为什么我们在本节的开头断言上述的种种态度构成了一个协同一致的整体。当然在每种态度上都

是有可能达成妥协的。人们既能使用定量方法,又能使用定性方法,人们能把以一种先验的形式作为某种研究的基础的理论运用于另一种研究;人们能依赖不言而喻的知识,但尽可能迅速地将它转换成陈述的知识。根据探究的目的和人们对基本理论和自然发生的设计的立场,人们既能使用人这种工具又能使用非人的工具,人们能使计划的选择不受限制,但又能在环境允许的范围内迅速地、全面地作出计划的决定。根据要提出的问题,人们既能利用自然的环境又能利用人为的环境。但每一种态度都支持着其他的态度,如果我们赞成自然主义者对任何一种态度的偏爱,就不可能不对其他态度产生偏爱。很难想象一个从事研究的自然主义者能满足于一种“混合匹配”策略,不管从达到一种和睦状态的观点来看,这种策略可能是多么可取。

## 自然主义探究的可靠性

正如我们上面试图证明的那样,自然主义探究在形式和目的上跟理性主义探究是大不相同的。现在,在进行了大约两个世纪的理性主义探究之后,人们已经鉴别出一些判断理性探究中产生的研究结果的可靠性的重要标准。如果现在来问自然主义探究是否也能符合这些标准,或者,如果认为这些标准是不恰当的话,则是否符合一些更恰当的、在把好的研究与坏的、不适当的或不可靠的研究加以区分方面具有大体相等能力的新标准,提出这样的问题不是没有道理的。显然,无论是从研究者、监控者(如发起人、行政管理或论文委员会),还是从可能被要求出版这类研究结果的编辑的观点来看,这类标准对计划、监控和判断某项探究都是很重要的。

格巴和林肯(1981)将四条重要的传统标准概括成如下的四个问题,他们认为对这四个问题,自然主义者同样应该注意:

(1)真实性的价值标准。人们怎样才能使某项研究的回答者和背景对这项研究结果的“真实性”具有信心呢?

(2)适用性。人们怎样才能确定某一探究的结果在其他背景下或对别的回答者可能具有的适用性程度呢?

(3)一致性。如果在相同(或类似)的背景下跟相同(或类似)的回答者重复某项研究,人们怎样才能确定该研究的结果是否会始终如一地出现呢?

(4)中立。人们怎样才能确定某项探究的结果仅仅是根据回答者和探究条件的变化而变,而不是根据探究者的偏见、动机、兴趣、观点等等的变化而变的程度呢?

在理性主义范式中关于这四个问题通常所使用的术语分别是,内在效度、外效度、信度和客观性。格巴(1981)以及格巴和林肯(1981)在自然主义范式中提出了四个类似的术语以取代这些理性主义的术语。它们是可信性(Credibility)、可转移性(Transferability)、可靠性(Dependability)和可证实性(Confirmability)。

把传统的术语“转化”成这四个自然主义的术语,需要某些正当的理由。如同格巴(1981)以及格巴和林肯(1981)提供的,这级正当的理由如下:

(1)可信性。内在效度通过某项探究的资料和这些资料所代表的现象之间的一种同型性或貌似逼真而得到最好的证实。虽然这种同型性在两种范式的任何一个中,都不能直接地体现出来,但自然主义者至少可以间接地进入他们所研究的多种现实:因为这些现实存在于人的思想之中(例如人与人之间不同的富有特性的解释),所以自然主义者可以问这些人,他们的现实是否得到了恰当的描述。因此,对自然主义者来说,这一重要的问题变成了“资料来源(往往是人)是否发现探究者的分析、阐述和解释是可以相信的呢?”

(2)可转移性。在理性主义范式中,可概括性(外在效度)可通过表明资料的收集来源于某一抽样而得到证实,只要这一抽样以某种方式(如随机的、分层的等等)代表了概括所追求的总体。自然主义者虽然怀疑可概括性(见公理3)和关于不受背景约束的法则具有

永久的真实性价值标准的假说(特别是因为这些法则可能会与人的及社会行为的现象有关),但他们却相信在某些情况下某种程度的可转移性还是有可能的。如果能得到关于“发送”背景和“接受”背景的足够的“详尽描述”,从而对可能有的可转移性的程度作出合理的判断的话,那么这些情况是存在的。

(3)可靠性。在理性主义范式中,信度是一个可重复性问题;在相同的情况下一项研究应该可以在另一地点和时间重复进行。如果在同一项研究的两次重复中存在着不一致或偏离,这种差异就被归结为不可信性(误差)。然而,自然主义者却不这样自由自在。因为,首先,计划是自然发生的,因此事先已经考虑到会有变化;其次,自然发生的计划在任何情况下都不可能使某项研究精确无误地再重复一遍(因为第二个研究者可以从相同的资料出发选择一个不同的方法)。自然主义者在预料到这类有意识的和不可预测的(然而却是理性的和符合逻辑的)变化之后,可靠性的概念解释为稳定性。

(4)可证实性。如同斯的克里文(1971)所指出的,理性主义者的客观性概念是以被许多人公认的数量概念为基础的。但是很显然五千万法国人可能是错的,而且已经错了,重要的不是要有数量上的一致性,而是要有质量上的可证实性。因此,客观性的责任应该从研究者的身上搬开而放到资料上,我们感兴趣的不是探究者的可证明性,而是资料的可证实性。<sup>①</sup>自然主义者认为这是一种强有力的阐述。

---

<sup>①</sup> 我们要再次指出,虽然理性主义者说“本身就能说明问题”,但事实上,这一断言更确切的意思是方法本身就能说明问题,因为如果方法与标准和公认的作法一致,它们就会有助于把理性主义者与探究对象隔离开来,并为同型性和概括作好准备。然而,自然主义者却清楚地认识到在跟作为资料来源的人打交道时,他们不能而且很可能不应该与这些人相“隔离开来”。相反,资料能够而且一定会说明问题,虽然探究者和方法必须是可以公开检查的,但最终要经得起严格审计或者经不起严格审计的还是资料。

期望自然主义范式的信奉者会象理性主义范式的信奉者那样形成一套处理严密和可靠性问题的精密方法,现在还时为过早,这特别是因为后者确实已对方法论的精益求精产生了持续的影响。但是,格巴(1981)已着手研究他自己称之为原始动力(primitive effort)的东西。这里我们将把格巴的阐述加以概括用以说明下述看法,即处理自然主义探究可靠性的方法即将出现,并可望在不远的将来得到详细阐述。

关于可信性,格巴建议用下列几项作为防止失去可信性或可信性继续进行测验的手段:

(1)延长在某个地点的探究工作,以便克服探究者的在场所产生的曲解,测定种族中心主义(Lincoln & Guba, 1981)检验探究者和回答者的偏见和观念,以及为鉴别背景和问题的显著特征提供时间。

(2)坚持观察,以便深刻认识和理解“普遍的”特性和显著的特征,鉴别虽非典型但却是重要的特征,排除不相关的特征。

(3)同行间相互汇报研究情况,以便使探究者保持“诚实”,为他们提供机会对照尚未参与同一工作的同行的见解来检验自己不断增加的见解,听取在自然发生的计划中应采取什么重要的方法步骤的建议,留下审计线索(audit trail)(见下面),排除可能会对探究产生有害影响的个人感情、焦虑和压力。

(4)三角剖分(Triangulation),藉此我们可以让各种资料来源、不同的观点或理论、不同的方法相互竞争,以便从不同的角度反复核对资料 and 解释(Denzin, 1978)。

(5)充足的参考资料,也就是说在研究过程中收集文献、影片、录像带、录音带、图片和其他“原始”材料或反映现实生活某个侧面的材料,并不加分析地存档;研究者或其他人员(尤其是审计员,见下面)以后可以利用这些材料来检验从其他分析过的资料中所作出的解释。

(6)跟成员进行检查核对,用这个办法可以同那些被征集资料的各个组的成员不断地检查核对资料 and 解释,在整个研究过程中,这项工作要不停地做,在研究结束写出报告之时,这项工作还要重作一遍。检验核对时,可以利用原来从他们那儿收集过资料的那些成员,也可以利用同组中的其他代理人,也可以两种人都利用。

关于可转移性 格巴建议探究者参与或提供下列两项活动:

(1)进行理论的和目的的抽样,就是说,进行旨在最大限度地扩大收集信息的范围,并为理论基础提供最有说服力的条件。

(2)详细描述,也就是说关于某一背景要提供足够的信息,以便第一,传递关于这一背景的一种替代性经历,为作出下列判断提供便利:从这一背景中产生的工作假设在多大程度上可以转移到第二种背景或类似的背景之中。

关于可靠性 格巴提出了下列建议:

(1)使用交叠的方法(overlap methods),这是一种三角剖分的过程,尽管人们通常提倡它是为了支持效度,但它也支持了有关信度的主张,致使这些主张产生出补充的效果。

(2)分段重复,这是一种“分成两半”的研究方法,亦即将探究者和资料来源分成两个大体相等的可以独立调查的部分,然而采用这种方法的先决条件是这两个小组之间要经常进行交流,从而使一个自然发生的计划得到适当的发展和展开。

(3)可靠性审计,模仿财政审计,但只限于审计员职权中处理过程的那一部分。在财政审计中,审计员首先关心的是账目是否以几种,“好的”或可接受的专业模式中的一种记的;要使审计员作出上述判断,当然必须向他提供一种勾勒出所有方法步骤和决定细目,并让他能够接触到几个原始的和过程阶段中的所有资料的“审计线索”。

关于可证实性 格巴提出了下列三条措施:

(1)三角剖分,如上所述。

(2)实行反省,也就是要试图披露作为自己行动基础的认识论上的假说,披露自己以某一特定方式系统地阐述研究的理由,披露有关背景或问题的心照不宣的假说、偏见或成见,进行这种探索和描述的最合适的方式是采用如实地记反省日记的形式。

(3)可证实性审计,是与可靠性审计相对应的东西,在可证实性审计中,审计员另外采取一项步骤,以证实(或保证)每个结论都可通过分析步骤追溯到原始资料,对一组组资料的解释都是合理的、有意义的,这正象财政审计员至少应证实簿记账目中的任何一个抽样肯定都代表了一笔“真正的”交易,而“底线”的数字则精确地代表了实际的财政状况。

尽管我们所提出的标准在理论上并不是精致的阐述,但正如格巴(1981)所提出的那样,它们在研究过程的几个阶段上确有用处。这些标准有助于对拟议中的研究工作的质量作出先验判断,如在同行对建议的评议或委员会对拟议中的专题研究的评议中就是这样。一个自然主义的计划至少应该提出探究者将要做些什么以达到上述每项标准并保证可靠性。这些标准有助于探究者进行自我监控并指导他们的实施活动,并以此作为一种手段确定研究工作的各个阶段是否符合质量和严密性的标准。最后,这些标准还可以用来对各种研究成果包括研究报告、案例研究或列入计划的出版作出事后的判断,最终的报告至少应象理性主义范式的报告一样,包括探究者为达到四套标准中的每一套实际做了哪些事情的陈述,以及可靠性审计员和可证实性审计员对于探究者的过程和结论进行核实的报告。

格巴提出了这样一个观点:即使实施了所有这些步骤(在实际研究中,这从数理逻辑或财政上看通常都是不可能的),也不能保证自然主义研究的可靠性。跟理性主义范式的标准不同,这些标准面对不严密性的指责,不能进行无懈可击的辩护,但它们在使读者和消费者相信其意义方面却有很大作用。格巴还提到了对在理性主义文化范围内进行操作的自然主义实践者所造成的特殊风险。被要求对

这类研究的效用作出判断的资助者、发起人和论文委员会的成员,并没有一份他们觉得很有把握的计划供他们自由使用。由于计划的不固定性和自然发生性,他们也许会觉得研究者是在要求他们对一个未知数给予认可,因此,他们可能不想为以后也许是很草率的一项研究盖上合法的印章。因此,进行这类研究所遇到的障碍和约束是很多的,但我们希望提出这些标准也许能激发那些还没有考虑到要进行或发起这类研究的人去冒险试一试。

最后,我们想提醒人们在采用这些步骤时不要把它们当作另一种正统的做法。理性主义范式和实验方法,多年来对社会科学和行为科学所进行的窒息性的控制,该产生一种振聋发聩的作用了,即任何一套做法都不可以被看是一成不变的真理或研究工作必须怎样进行的万能处方。相反,任何一组做法都只代表着可能有助于这种新的研究方式发展的一套准则。

## 小 结

以上我们试图说明,我们目前正处于一场范式的革命之中(Kuhn 1962)。这场革命是围绕着人们日益关注的下列事实进行的,即我们在科学(硬科学和生命科学)研究中通常使用的范式,在应用于社会和行为科学研究时,对我们很不适用,而且,对这一范式的严密性的注意,越来越意味着社会科学研究的成果,随着时间的流逝变得愈来愈缺乏适用性和愈来愈远离“生活现实。”现在,是需要有一个新范式,一个以经验为特征的新范式的时候了。我们认为这个新范式就是自然主义的范式。

自然主义范式的出现,一方面是因为人们很关注下面一点:即研究工作和评估研究应反映现实的实际情况,而不是某些研究人员心目中所认定的事实,一方面是因为人们对作为理性主义研究理论基础的种种假说和认识论的公理进行了详尽研究的结果。我们正是针

对这些关注提出了前面的那些论证,并因此而试图阐明作为理性主义和自然主义这两种范式的理论基础的种种认识论假说的性质,并提到了人们对自然主义范式不断提出的批评,即它“不坚强”、“不严密”以及关心相关而不关心严密性。

尽管理性主义探究者不会毫无保留地接受我们在此归于他们名下的那几条公理,我们是尽量按照它们最纯粹的形式,即通过科学和科学家的基本原理可以探索到的形式来论述这些公理的。我们相信,这样做可以使读者看到最鲜明的对比,并使他们更好地理解为什么我们坚持认为在公理的假说上绝无妥协的余地,虽然在通常被认为是属于这两种范式的各种“态度”上是有可能达到妥协的。

因而,我们说明了这两种范式之间在下列五个主要方面的差别:现实的特点、探究者与对象(或回答者)之间关系的特点、真理陈述的特点、关于因果关系的假说以及在经过训练的探究中价值标准的作用。例如,我们提出了下列主张:

(a)研究对象所经历的现实是不能分裂成各种变量和过程的,相反它是作为一个整体而经历的,而且受到各种价值标准、态度、信念和人们赋予其经历的各种意义的影响,因此探究者必须从整体上而不是以零碎的方式来研究人和人的现象;

(b)探究者和对象永远是相互作用的;要在探究者和探究对象之间保持一段分离的、不可逾越的距离是不可能的;对这种自然的和不可避免的相互作用,研究者最适当的反应是一方面“跟踪”它,一方面使自己变为“更精明的”工具,从而利用它所提供的洞察力;

(c)以概括形式表达出来的真理陈述——永久性的超越背景的法则,特别是关于人的行为的法则——除了在硬科学中,此外是不可能成立的,人的行为因受到时间和背景的限制,最好是通过“工作假说(working hypothesis)”即对特殊背景情况的暂时论述来加以描述;

(d)当人被卷入因素、事件、过程和赋予的意义相互作用的网络和模式之中时,在人的事务中寻找直接的、紧密“相联”的和系统的

因果关系是没有多大效用的,因此,寻找因素的特有模式要比寻找“如果……那么……”的因果关系链更为重要,最后,

(e)探究总是受价值标准制约的,在社会科学中,它永远不能(在自然科学中很少可能)超越价值标准;相反,选定一个问题、指导这一问题研究的范式、指导资料收集和资料分析的可靠理论和步骤,以及进行该项研究的背景,所有这些价值标准渗入实验研究的场所。

我们已经论证过,在这些假说方面,两种范式之间决没有妥协的余地。探究者必须选择一组假说(公理)或另一组假说(公理)作为其研究的理论基础。

然而,在其他某些称作态度的方面,妥协还是可能的,不过我们要指出,象多米诺骨牌一样,一个选择可能会迫使探究者逐步作出传统上具有自然主义研究特性的其他选择。这一组联想的决定很可能无意地引起目前人们关于理性主义范式与自然主义范式之间“毫无意义的区别”这种说法,因为人们把这两种范式跟定量方法与定性方法混淆起来了。但尽管如此,这一组决定(例如利用人作为工具的决定)很可能极其有助于人们大量使用定性方法,因为这些方法是人们最擅长的方法。定性方法反过来又让选择的工具(人)使用陈述知识和不言而喻的知识,并且,人能以词语(或陈述)形式表达“预感”、直觉和顿悟之前很久就能依赖它们、检验它们。使用这两类知识的可能性反过来又在研究开始的初期或研究开始之前取消了对计划加以详细说明的必要性,因此我们现在能把计划看作是自然发生的;也就是说,随着人这个工具对新知识的发现及对探究作出适应背景的调整,计划可以逐渐展开。因此,虽然没有强迫自然主义者采取这种态度或那种态度,但对理论和工具的最初选择可能会引导他们作出其他看上去几乎不象是由问题的性质、范式及研究的背景所迫使他们作出的决定。

最后,我们业已表明,虽然若干世纪以来的理性主义探究已经发

展起一些相当严格的和不可违反的有关严密性的标准,但自然主义学派只是刚刚开始,在建立武器库来反击所谓不严密或不可靠性的指责。我们已经证明,在自然主义的结构内考虑内在效度、外在效度、信度和客观性这些问题是可能的,拒绝使用这些不合适的名称是可能的,为支持可信性、可转移性、可靠性和可证实性这些更为贴切的概念而辩护是可能的,提出一些标准让自然主义研究的外来评论员用来判断这些研究的可靠性是可能的。尽管这些标准至今还没有作出无懈可击的辩护来反击关于不可靠的指责,但它们向这类研究的用户保证,他们已采取了各种适当的步骤来确保来自人的来源和背景的资料是有意义的、可以追根究底的、可以证实的,并且植根于产生这些资料的现实生活的环境之中。

## 完善教育研究的方法<sup>①</sup>

[苏]巴班斯基

在科技进步基础上加速我国社会经济的发展,是苏联共产党第二十七次代表大会确定的方针,它要求全面的完善科学研究工作。

教育科学要在调动人的因素、培养年轻一代方面提高自己的作用,必须创造共产主义教育,首先是创造培养集体主义品德和劳动品德的新方法,使人们为按照新方法而工作做好心理上的准备,即对工作全心全意、高度负责,并富有创造精神。

教育研究当前的任务是从科学上保证学校教育向普及职业教育的方向过渡,使普通学校和职业学校接近,并为不久将来使两者融为

---

<sup>①</sup> Баблский, Ю. К., Совершенствовать методы педагогических исследований, Советская педгогика, 1986, р. 3.

一体而创造条件,将计算机技术运用于教学过程。应当在短期内,根据儿童从六岁入学的规定和制订的新大纲,为教师编写配套的教学参考书。如何提高教学和教育过程的质量,提高学生劳动教育、职业定向工作的质量,成了学者们所注意的中心课题。

顺利解决上述各项任务,在很大程度上取决于研究课题的现实化,取决于研究的方法论和世界观的方向性,同时也取决于科学探索方法的不断完善。

对科研工作实践的分析说明,在很多科研院所和高等师范院校里,某些陈旧的研究方法还占着主导地位。这种方法不利于分析大规模的教育实践,不利于揭示教师工作中的缺点和困难,不利于弄清产生这些缺点和困难的原因。对学生的知识质量和技能质量的鉴定工作抓得不力,很少研究如何使向教学实践所提出的建议达到最优化。通常的做法是,不考虑客观条件,只是一味地提出某些可能性的措施。试验方法和试验的组织工作都存在着很多缺点。

所有这一切都要求我们采取措施,以便提高教育研究的效益。下面想从几个主要方面来谈谈这个问题。

## 在科研的组织方面运用 纲领目标方法

苏联教育科学院主席团详细地拟定了第十二个五年计划期间和2000年之前科研课题的范围,其中包括苏共二十七次文件和改革普通教育学校和职业学校的基本方针所提出的最迫切的新课题,它们集中围绕着八个普通教育大纲:培养全面发展的个性、教科书、学校和劳动、青年的职业技术教育、学校和儿童保健、中学的计算机教学、教学内容和方法、苏维埃学校的教师。要实现这些大纲,就要科研所研究人员和非教育的科研机关与学校专家们的共同努力。

因此,在制定《培养学生全面发展的个性》大纲时,普通教育和

教养科学研究所(主管机构)、普通教育科学研究所、学生政治实践科学研究所、劳动教育和职业指导科学研究所、审美教育科学研究所以及全国许多师范院校和综合性大学要密切合作。《苏维埃学校教师》大纲的实施,需要普通教育科学研究所(主管机构)、学生政治实践科学研究所、国立莫斯科列宁师范学院、波尔塔瓦大学、罗斯托夫大学、伏尔加格勒大学和其他高等院校的参加。《中学计算机教学》大纲的实施工作委托给莫斯科自动化系统科学研究所(主管机构)、信息和计算技术科学研究所、学校设备和教学技术手段科学研究所,还有一些其他科学研究所和综合性大学。对于这个问题的研究,还需要苏联科学院、科学院信息所、诺沃西比尔斯克科学中心等部门的通力合作。《学校和儿童保健》大纲,需要苏联教育科学院和苏联医学科学院共同制定。职业技术教育的研究,要有职业技术教育科学研究所(主管机构)和全苏职业技术教育科学研究所的参加。如何完善教科书的问题,要由教学内容和教学方法科学研究所、普通教育科学研究所(该所教学论实验室把教科书问题作为五年计划期间的主要问题来研究)以及青少年生理学科学研究所共同研究解决。

对教育大纲的综合研究,能保障更全面地对待学校改革中引人注目的问题,能保障按照统一的方法共同进行试验。例如,在研究如何完善教科书时,要统一审查教学论的、心理学的、方法论的、卫生学的和印刷业等方面的问题。对《苏维埃学校教师》大纲的研究,需要高等师范院校参加目的在于提高教师的教育学、心理学素养的整体性试验。不久将审定新教学大纲,制定培养未来教师的教学技术和做学生工作的技能的方法。

教育科研向纲领目标规划的过渡,要求更细致地组织和监督科学研究工作。苏联教育科学院已核准了各科教学大纲的构想。各主管科研所理事会、苏联教育科学院各分院以及苏联教育科学院主席团会议,将定期听取科研工作进展情况的汇报。

制定大纲的工作要求建立所际研究实验室或课题组。儿童六岁

入学问题研究小组即将完成专题任务。在改进课堂教学、研究计算机化的教育心理学问题方面,将建立起相应的专题分组。

## 完善分析学校实际工作的方法

苏共纲领宣布的方针,要求不断扩大社会舆论的研究实践,要求在研究政府决议时必须考虑社会舆论。党的方针对于教育研究具有重要的意义。了解学校工作中的优缺点,了解优缺点的形成原因,有利于在各种情况下提出更为有效的建议。这样,教育科学就能依靠已经取得的实际经验,就能在克服学校工作中的困难和缺点方面,发挥更加积极的作用。社会学研究方法、数据统计处理方法,在获取教育实际的准确信息方面起着特殊的作用。这些方法有助于揭示在教学内容的规定和教学过程的组织方面的典型困难,有助于在此基础上提出有益的建议以改进教学工作。在运用上述方法方面已经积累了正面的经验。例如,1981——1985年,调查学生知识技能质量和学习负担标准化实验室就下列两个主要课题进行了研究:《制定大规模的系统的调查学生知识和技能状况的方法并组织好此项调查工作》、《调查在根据新大纲进行教学的条件下学生的知识和技能状况》。

为解决这两项任务,曾制定了局部与全面调查学生知识技能状况的方法,确定了加工原始资料的方法,明确地规定了相应的全套手段(测验、初期分析图表)。为了广泛调查学生的知识状况,测验不仅具有确认的性质,而且具有诊断的性质。这种做法有助于揭示已查明的知识状况的形成原因和条件,对于完善教学过程有着十分重要的意义。并且还区分出了两种因素,即外部因素(学校类别及其分布情况、班级学生人数、教师的教育程度及教龄)和内部因素(取决于教学内容和教学方法)。

对知识水平的调查是借助于抽样方法进行的。这里充分地考虑到了关于如何从质和量的方面编制有代表性的学生抽样的建议。因

此,如果运用频率指数,抽样的数量应不少于 384 名学生。抽样的质的代表性是通过对学生的逐级淘汰予以保证的。调查采用了对被试范围内学生的知识状况能产生重要影响的各种因素,作为学生的分级基础。

新制定的教学方法是根据对一系列课程(数学、物理、俄语等)在国内好几个地区的试验而审定的。根据专门编制的程序,通过电子计算机对试验结果作了加工,将所得的信息用来完善教学大纲、教科书和教师参考书。

研究教学和教育实践还有助于发现教师自己工作中的典型困难。例如,波利亚科娃(Полякова, Г. С.)副教授分析了教学论方面的典型困难,将这些困难作了分类,进而为教育学类和教学法类课程的讲授提出了改进的建议。对大量资料的整理加工,终于使我们得出了具体的科学结论。因此,这篇论文在全苏社会科学青年学者代表大会上获奖,决非是偶然的。

在获得关于学校改革进程的客观信息和确定进一步完善改革的措施方面,推广这种研究方法是很有前途的。

## 教育研究中运用电子计算机的可能性

对在一系列研究中运用电子计算机(包括个人专用的计算机)的经验所作的分析说明,计算有助于扩大试验性抽样的范围,有效地增加了可供研究的参数,提高对所得结果的加工速度,有助于应用更为复杂的、计算各种关系的方法(相互关系、数量分析、因素分析),甚至还可以将对策论用来描述复杂的教学情景。根据模拟方法,运用计算机扩大了教学过程模型试验的可能性。

在教育研究中运用电子计算机的情况日益增多。例如,彼得罗巴甫洛夫斯克师范学院,在数学教研室主任马特罗斯(Матрос, Д. А.)的领导下建成了教学过程的模拟装置,这种装置是通过计算机

程序进行工作的。通过对模拟装置所提供的关于专题和课程的实际时间分配的数据加工,弄清了学生的学习负担。在模拟教学过程中,教师通过计算机的运算来确定每个专题和学科时间的最佳分配方案。在分析中期结果之后就转入下一轮活动,即再次分配时间和上机运算。这种运算要持续到取得必要的结果为止。

从课文结构的清晰度和信息量的角度,对物理、几何、俄语和其他教科书进行了分析。课文的信息量是根据电子计算机提供的数据所制成的图表来确定的。图表反映了教科书每节的结构单位数量,即概念、法则、定律、公式等的数量,各节之间的逻辑关系的数量,以及各节、各章和整本教科书的复杂性。

例如,对六年级物理课本的分析说明,前两章的复杂性最小,第三章最大。因此,复杂性最大的材料正好安排在六年级第三学季。通过分析,我们还弄清了各节最大的结构单位数量,如第10节、第40节各6个,第33节5个,第8、9、15、16、34、43、48、64、68节各4个。逻辑关系最多的是第40、59、10、48、68、55节,内容最简单的是第25、31、52、60节。运用图表,教学法专家可以向教师建议如何重新分配学习教材的时间,从而更好地掌握教材。这样做有助于克服那种不考虑内容的繁简程度、各节平均使用时间的传统做法。

为了调整各学科之间的联系,彼得罗巴甫洛夫斯克师范学院还做了一项有意义的工作:标出学习某一概念或法则时必须学习的内容所在章节,甚至标出课本中以后要应用这个概念的章节,然后绘制成直观示意图。这种示意图对于弄清各科内在联系的最优方案起了很好的作用。运用这种方法,对很多中学教科书内容的结构清晰度获得了正确的评价。这些特制的图表能使我们集中注意下列问题:哪些章节需要运用特殊的教学手段来加快教学进度,提高教材的可接受性;在什么情况下需要复习以在学过的内容。甚至还使我们弄清了一学年中哪几周最紧张,在这几周里要特别合理地分配家庭作业和测验次数。

青少年生理研究所从生理卫生角度对 30 名学生每天、每周、全年的学习能力的变化情况、健康状况和机能状况进行了深入的研究,然后借助电子计算机对所得数据进行了多维统计的加工。

比季纳斯(Битиас, Б. П.)在教育性问题(воспитательная проблема)的研究中成功地运用了电子计算机,他根据因素分析确定构成个人修养程度的品质的等级。利梅特斯(Лиметс, Х. Й.)在研究青少年电视节目的效果时运用了社会学方法。

苏联教育科学院普通教育问题研究所教育性问题社会学研究实验室,运用电子计算机整理有关中学毕业生的社会成熟性的信息已有 15 年之久。该室研究人员每五年搞一次调查,被调查人数一般都不少于 2 万人(普通中学高年级学生、农业职业技术学校学生、大学一、二年级学生、青年工人和农民、家长、中小学教师、大学教师、生产能手、农业生产队队长)。要调查如此众多的人对于生活自制和职业自制问题的意见,不运用电子计算机是不可能的。在研究了某个社会群体代表人物的意见特点基础上所得出的结论说明,人们的评价取决于各自所处的特殊的周围环境。

## 教育研究的评估方法

很多科学领域在研究复杂的非程式化的问题(неформализуемая проблема)时,都越来越广泛地运用评估方法。教育中的有些问题也属于非程式化的现象,因此,不能使用严格而单一的数学解题方法来处理它们。只有在鉴定专家小组的帮助下才能获得可靠的信息,因为这些专家根据对某些事实的逻辑 - 直观分析和十分简单的比较评价而得出结论。

教育学中一种很普遍的做法就是收集意见和各种反映。评估方法不同于这种做法,评估方法有精确而完整的评价方案,运用定量分析和一定的评分标准。

这种方法需要挑选鉴定人员、组织好鉴定工作、整理评定结果。借助评估方法可以揭示学生的教养、教育和发展水平,鉴定教师的教学技能,确定解决某些教育问题(其中包括管理问题)的二者择一的方案,确定教学大纲、教科书、教学参考书、教学技术手段和其他教学手段的质量,预测教育作用和教育过程等等。

通常采用的评估方法有以下几种:问卷并对资料进行数量加工、采访、智慧撞击(мозговой штурм)讨论、操作模拟。每种方法都有自己的应用范围,但上述各种评估方法多半是被综合加以运用的。

运用评估方法需要制订相应的文件。这种文件要说明鉴定人员的构成情况和小组的任务,鉴定人员的义务和权利,工作的物质条件。还要指定鉴定工作的负责人。

对鉴定专家小组成员的选择,提出如下要求:精通某一门知识(根据此人的科学水平、经验和发表的论文质量来确定);具有解决复杂任务的能力和创造性工作的能力,积极参加评定工作,不受旁人意见的影响;具有分析思维能力和思维的广度;思维的建设性(能确定解决某个问题的实际条件);思维的实际方向性;集体主义、遵守科研关系的伦理规范,有自我批评的精神。

选择这样的鉴定人员,尤其是限量选择具有高度教育水平的专家,常常感到困难。要多选在上述各项要求方面都获得好评的鉴定人员。根据人员的工作繁忙程度和住地的远近来确定鉴定小组专家的最佳人数也很重要。然后将鉴定方案草案和大纲条款的评价标准发给鉴定专家,在收到方案的修改意见和集体讨论之后写成最后文本,根据这个文本评价被选择的教育对象。

这里要强调一下评估在征集稳定性的教科书中的特殊作用。现在很多普通科目教科书的征集原则已经获得批准。苏联教育科学院根据教科书的科学性、党性、综合技术和实践方向性、可接受性、学习某门学科的实际时间、国际上编写同类教科书的经验,制定了教科书的质量评价标准。鉴定专家的任务,不是简单地就教科书的某些优

缺点发表个人的意见,而是要按照全部主要的参数来评价教科书。这种总括性的鉴定意见,对评选委员会的最终裁决是极为重要的。

对教科书方案的评估有助于克服过去教科书审定工作中的典型缺点。过去只收集一些零星的反映,没有任何严格的评价方案,也没有评定各种反映意见的标准,每个专家所谈的内容只是他较感兴趣的问题,或者就某个小问题,即自己研究的科目谈些看法。因此,根据反映的意见制定出来的方案,通常都是超负荷的,加重了教师 and 学生的负担。

我们有理由认为,运用评估方法能更客观、更全面地评价试验性的教科书。这种方法用来评价《学生教育的示范性大纲》也是很有有效的。而一般收集的关于教材大纲的这样或那样的反映,无法对大纲的科学性和实践性作出客观的鉴定。

教育会诊法,可以说是鉴定的一种好方法。这种方法是对学生个性发展过程以及对学生近期与远期实际学习能力的预测,并进行集体评价。该方法的依据是维果茨基关于个性近期发展的著名原理。他指出,对待学生不是看他的今天,而是要看到他明天的发展。因此,必须按照这种观点来完善确定每个学生未来(一个学期、一学期、一学年)的实际学习能力的方法。

参加教育会诊的有教学试验专家、班主任、班级任课教师、校医、少先队辅导员、图书馆管理员、家长委员会主任,有时还有高年级学生代表。在会诊中,大家根据充分体现学生学习活动指数的具体大纲,对学生的鉴定展开讨论。

统一的特征是学生每一种品质的评价标准。参加会诊人员,根据事先拿到的提纲,对学生进行有目的的观察,必要时找学生谈话,查阅学生平时的书面作业。在个别情况下,还要就以往学过的内容给学生安排诊断性的测验。

班主任要在试验人员的帮助下拟定全班学生的鉴定草稿。鉴定要反映每个学生实际学习能力的发展水平和本学季学习能力的发展

前景。同时还要提供关于学生的兴趣爱好和班级学生相互关系的情况,就个别学生学习不好的原因和破坏纪律的现象,谈谈自己的推测。

会诊时,班主任要报告学生实际学习能力的发展情况,提出个别对待的措施。通过集体交换意见,班主任的设想将变得更加明确,从而确定教师和教育工作者协调一致的工作方法,以便将每个学生的学习指标提高到他的实际学习能力的水平。

这种预测方法,一方面可以消除对教师和学生的过高要求,预防单纯追求百分比的现象,另一方面可以指导教师为发展每个学生的实际学习能力而坚持不懈地工作。以后的实验和试验则是检查各种推测的正确程度,必要时可以采取修正措施。借助教育会诊,研究人员能够评价学生的初期发展水平、中期状况以及在相应措施影响下所取得的总结性资料。

国内各地成功运用会诊法的经验已为大家所了解,尤其值得注意的是哈萨克斯坦的几所中学:阿拉木图市第25和第28中学,乌斯捷克明诺戈尔斯克市第43中学,谢米巴拉丁斯克市第3中学,卡拉干达市第27中学,北哈萨克斯坦彼得罗巴甫洛夫斯克市第5中学。这种成功的经验,在乌克兰德聂伯罗彼得罗夫斯克和哈尔科夫省以及其他许多省都得到了普遍的应用。

会诊法的运用能丰富研究工作的内容。在评价学生的学习劳动成果时,这种方法作为克服形式主义和单纯追求百分比的手段,对学校的实践来说也是很重要的。随着心理咨询在莫斯科、爱沙尼亚和国内其他地区中学实践中的推广,将为教育会诊法的运用创造有利的条件。

## 完善教育实验

教育实验是教育研究的最重要方法,其目的是不断完善教学和教育过程。目前,这种实验中的一个实质性的缺点,可以说是原来假

定推测的不定型性和提出的任务的不确切性。常常有人说,假设不需要证明。例如,有的研究人员认为,如果根据教学大纲的某项内容开设选修课,那么学生就能在科技方面或社会生活方面学到必要的知识。这个原理不需要实验性检查,是十分明显的。要检验的不是上述选修课的实际意义的本身,而是选修课的分量内容的可接受性、选修课占用课时的根据,等等。

在教育工作方面,有许多实验性假设往往考虑得很不得当。如果开展一定的教育活动,那么学生就会形成相应的个性品质。这里又一次说出了一条用不着通过试验来证明的真理。如果作者提出的任务是从一系列课外教育活动形式中,选择能比其他形式产生更大效果的一种形式,如果他试图证明,只要遵守一定的教育条件,就能以较少的活动达到较大的效果,那么在这种场合,实验则是必不可少的。

当我们要比较某项任务的两种以上解决方案的效果时,尤其需要通过实验来检验教育新方法。在一定条件下,最佳选择应在实验性研究中占主导地位。这种比较方法有助于逐步提高解决现代学校最迫切任务的质量。

实验客体应当反映现代学校的典型特征,而不应是在其他实践中做不到的、特殊的东西。很多研究都形式主义地罗列各种应用方法,其实,重要的是如何证明这些方法对解决提出的任务与检验假设是必要的和充分的。对于实验过程中所选用的研究方法的正确性的讨论,科研集体应给予特别的重视。

要完善实验进程的记录方法和检验应用措施效果的方法。十分重要的是,研究要能反映实验进程中所出现的困难和克服困难的方法。在这种情况下,只要采用所推荐的措施,学校工作就能预先估计到出现的困难,并得到消除这些困难的有效的建议。人们在记述实验结果时,都竭力夸大新方法的意义和价值,尽量扩大新方法的应用范围,我们必须克服这个缺点。

在研究过程中要牢记节约时间这条法则,不仅要评价结果,而且还要评价所花掉的时间。过去在论述教学大纲和教科书时,未能充分考虑时间因素。现在要特别重视从效果和时间消耗上来证明教育新方法的最合理性。不能认为那些不善于证明新大纲、参考书和各项建议最合理性的科研单位的工作已经到了尽头。不达到这个要求就不要指望从根本上改进教育工作。那些科研单位还会象过去那样提出过高的复杂的建议,引起教师、家长、社会舆论界的公正批评。

在完善实验工作方面,我们已经积累了一定的正面经验,国内所进行的一系列实验,对学校实践已产生了十分重要的影响。首先要提到的是赞可夫(Занков, Л. В.)领导下的加强发展教学作用的实验。关于如何进行这项实验的经验,可供广大科研人员的借鉴。

苏联教育科学院教学内容和教学方法科研所的工作人员,在莫斯科省普希诺市进行的向儿童从6岁入学过渡的实验获得了很好的效果。这项实验所得出的许多结论成了这种过渡的依据。

莫斯科市加里宁区,在沙波瓦连科(Шповаленко, С. Г.)指导下,就如何建设新型教学和生产工场所进行的实验,取得了十分有价值的实际科学成果,教学工场使劳动教学与学生完成生产订货做到了有机的结合。这种教学形式在全国范围内,特别是在实行学校改革的条件下,日益得到推广。

基辅帕拉马尔丘克(Паламарчук, В. Ф.)在形成学生的思维技能和熟练技巧方面,进行了具体的科学实验。她的专著《学校教会学生思考》一书反映了这项实验过程和结果。

米克(Мик, Я. А.)(塔尔土市)进行了课文难度的最优化试验。试验结果和所提的建议提高了新编教科书的可接受性。

在马里延科(Марьенко, И. С.)指导下,对学生教育内容所作的论证,将成为合理安排实验和试验的榜样。

最后我们再强调一下,完善教育科学研究,不应是机械地推广新

方法,根本的问题在于深刻地分析教学内容的特点和研究具体的问题,在于选择能最有效解决问题的方法。

## 教育学的研究方法问题<sup>①</sup>

[苏]沃罗比约夫

本文的目的是探讨教育研究中的方法问题,这类问题在教育文献中尚未得到充分阐述,然而却是科研工作迫切需要解决的。其中首要的一个问题是,教育学的研究方法同研究的对象是否适宜,由于它们必须适合,因而要对研究方法提出一系列正当的要求。方法以及与之相适应的研究程序必须保证在整个研究过程中能对研究的客体进行观察。同时,为了避免转移研究者的注意力,必须对客体的行为和可能的表现形式进行详尽的描述。对客体的准确描述是什么意思呢?这就是要指出客体的一系列特征(不自相矛盾的、有独立含义的、充分的甚至是过多一点的、能保证含义单一地认识、了解和观察客体的那些特征),因为一个客体总是处在构成其存在环境的其他众多的客体之中,而这些众多的客体又都是在变化着的。这里应该注意到,“科学中的事实不是某种单一的、与直接经验的材料等同的东西,而是经验材料的某种概括,经过这种概括,感性成分与理性成分交织在一起”。<sup>②</sup>

为了保证基本上能对研究的客体进行观察,首先就要对这个客

---

① Ворбьев, Г. В., Проблемы методов исследования в Педагогике; Советская педагогика 1980 г. 6.

② Добрянов, В. С., Методологические проблемы теоретического исторического познания М., 1968 г. 125.

体(方面、特点)所处的最接近的那一部分教学教育过程作初步的分析研究。由于教学教育过程极端复杂,想要划分出确实具有某种独立性的结构成分,始终是实验教育学的一个难题。例如,观察教师在教学过程中怎样教育学生,不可能提供任何科学的东西。在这个完整的过程中划分不出(找不到)特殊的和个别的東西。许多教育著作在科学上有欠缺,患经验主义的毛病,合理的论述大大多于经过理论思索的事实。这一切的产生。在相当大的程度上是由于不善于对客体进行有分析的剖析和描述。客体的界限往往显得非常模糊不清。随后就会造成这样的情况:很难含义单一地认识客体,而且不排除这个客体在研究过程中可能失掉或被换掉。有分析地剖析客体及其各种联系,是根据结构和功能特性的知识,对客体进行综合研究和按专题作出理论描述的必要前提。

方法和与之相适应的研究程序应当规定记载各种变化的办法,无论是被研究客体的变化,或者是造成这些变化(发展、退步)的原因的一切可控制的和不可控制的动作的变化,都要记录下来。同时应该注意定量和定性的记载。定性尤其重要,因为它能说明客体特性的重大变化,说明发挥功能作用的规律的类型所发生的变化。积累信息并对其进行初步加工的现代化技术手段,大大地减轻了这部分工作的负担。研究方法的实施应符合这样的研究工艺规程,它用某些手段(描述的、形式逻辑的、图表的或数学的手段)能为建立(确定、反映、表达、提出)客观起作用的规律性获得必要的和足够的事实材料。如果某种规律性,由任何研究者对预言有它在起作用的全部条件下进行观察时,能够经受住检验,那么,这条规律性就已被发现并能被正确地表述。

每种研究方法与自己的对象发生关系还涉及到概括的程度,它取决于取样的代表性,取样应反映出成为研究客体的全部形式的必然的和偶然的差异。研究者往往在实验室实验的条件下研究10—15名“被试”(5名差生+5名中等生+5名优秀生)之后,就

把结论推广到整个学校。只有在为了提出还须经过有代表性的实验加以检验的假设时,才允许进行这类研究。取样应代表整个总体,因为以后是要把结论和建议用于这个总体的。在一、二个实验班(教师人数显然很少,这就更不用说了)进行的那些教育研究中也存在着概括的合理性问题。没有注意到这种实验始终是在特殊的社会环境条件下,在特殊的经济地理环境条件下进行的。这些因素对最终的结果可能起着决定作用,而实验者的所作所为就好像它们根本就不存在似的。

不管研究的方法和改造客体时的具体方法曾经选择得多么好,同时或随后组织另外一次目的相同,但是采用完全不同于以前使用过的手段和方法进行的实验,也是合适的。最终结果相符或接近,就能令人信服地证明它们的可靠性和非偶然性。用同一种方法,但由两个或几个研究小组在不同的地方同时进行研究是可行的,也是必要的。平行的研究,如果组织得协调(例如,事先规定好相同的记录、积累和整理事实材料的方法),也能使人相信试验结果不是偶然获得的。此外,它们能完善研究工作的方法。在作出整个国家教育系统必须执行的重大决定之前,必须进行平行研究,而且要大量地进行。研究方法和研究过程中的具体方法应保证所得的结果能被使用者(教师、教务主任、校长乃至学生)掌握。因此,研究著作中除了理论部分和对一般规律性的确认之外,应该有一些建议,它们应是各种简明的、富有表达力的指示和具体,指出什么时候应该做什么(和不应该做什么),还要有指明其应用的标准和条件的行动规划。这种建立在真正科学基础上的处方式的建议,是一件好事,不应该否定它们。

应该成为专门研究对象的一个重要的方法论问题,是探讨教育学中的确认实验的理论原理,确定它在研究过程的一般结构中的地位和意义。某些理论模型和理想结构如果与学校的现实状况挂不上钩,那么它们注定会被遗忘。常常有一些新开始的、本身是很诱人

的研究,它们没有初步的原始依据,不去依靠实际是已在起作用的、但尚未认识清楚的、在教学认识过程中发挥职能的规律性。为了有效地组织和规划科学研究工作,必须定期对现实状况进行“切片(срезы)”研究,以使用周密制订的参数和标准体系对现实状况作出评价。这些“切片”是必需的,因为上述实际起作用的规律性不是一成不变的,它们的基本参数特征是随着时间与社会的进步变化的,而社会进步有着其他规律,它们比教育规律更深刻。每一种新的教育理论(教育制度、观念、模型)都希望推动实际工作前进,但是不能空口无凭地肯定自己是最好的理论。教育理论本身应该含有一些参数,既可用来进行检验,也便于将它同建立在现有科学成就基础上的众多实践进行比较。只有在这种情况下,才能有把握地对用一种教学或教育模型取代另一种的合理性作出正确的判断。几乎完全忽略了教育学中具有独立研讨意义的确认实验,对能据以判断教学教育过程状况的客观参数特征体系研究得很不够,这就是关于某种教学和教育制度的优越性的辩论收效不大的基本原因。任何实验大致都是由三个相继的阶段构成的,即确认阶段、改造阶段和检查阶段,这几个阶段有时也可能具有独立的意义。

实验的确认部分通常是为了研究客观上起着作用的、支配着现象或过程的发展的那些规律性。确认实验可以具有独立的认识意义,在这种情况下其任务局限于揭示对各类学生集体起作用的规律,从而在此基础上,使学生集体的活动最优化。所以,作为研究方法的实验,仅仅把它与客体或系统的改造相联系是错误的。

如果不承认关于实验及其阶段的上述观点,就意味着把教育学置于科学体系中的独特地位上。遗憾的是,在教育学的研究工作中,事实上常常出现对实验作出狭隘的、错误的解释。许多研究者认为,自己的基本工作是从根本上干预固定不变地、确立了的过程。他们不去清楚地了解最初的状态,因此以后实际上也就不可能评价自己活动的结果,他们提出的结论也是无法检验的。通过

实验的确认部分所获得的对客体或系统的深刻、全面的认识,是拟定具体的方法并实现第二部分(改造部分)实验的根据。没有这种认识,改造阶段多半只不过等同于偶然的探索,其价值一般来说是微不足道的。改造实验(преобразующий эксперимент)之前的研究活动的数量,应该比在改造客体或系统的过程中所要多几倍。也许正是这种艰巨的劳动才是取得具有持久而普遍意义的科学成就的关键。实验的检查部分(Контрольная часть)的任务是确定经过改造而实现的模型或系统是否真的处于研究者设计的那种最优状态。为此应该知道一系列参数(有独立含义的、不自相矛盾的、含有全部特征的参数),以便根据这些参数评价系统的最初状态。巴班斯基(Бабанский, Ю. К.)在《教育实验的理论和实践》<sup>①</sup>一书中引用了进行确认性的教育实验的某些经验,该书研究了诊断学生的现实的学习可能性问题。

除了实验问题外,对于发展教育科学和完善实践具有重要意义的还有理论研究和方法论研究、国外教育学和教育史方面的研究。在这里必须有理论研究的方法,然而在教育学中,除极少的例外情况下,它仍然没有成为专门研究的对象。在这个问题上活动的范围是多么宽广,内容又是多么丰富,只要初步开一张清单就能一目了然。这样的方法有:目标明确地建立新的理论观念体系的方法,这种体系是对各种性质的知识因素合在一起加以综合而得到的;用客观上包含着解决办法的新的概念和观念体系,对原始材料和科学任务的最终要求作出重新表述的方法;建立在不同性质的过程的基本规律和辩证规律的共同性基础上的类推法;建立在最初已知的教学教育过程结构的成分同最终结果中的相成成分作比较的基础上的“黑箱”法;从抽象上升到具体(具体思维)的方法;从具体(具体经验)上升

<sup>①</sup> 参见:Пискунов, А. И. Боробьев, Г. В.: *Теория и практика педагогического эксперимента*, М., 1979, С. 88.

到抽象的方法,把一切可能性都考虑到的方法,思维实验的方法,预测某个体系在研究者不干预的情况下发展的方法。在博弈论(Теория игр)在研究各种操作的、人口发展过程的、经济学的各种理论中成功地使用的许多其他方法,我们就不一一列举了。它们也能成为教育学方法论注意的对象。我们只是想让读者注意从抽象上升到具体(具体思维)的方法及其顺利运用的必要条件。在《苏维埃教育学》(1979年第10期)杂志上刊登过沙波林斯基(Шаполинский, С. А.)的一篇文章,其中分析了从抽象上升到具体的方法的可能性,但所谈到的是别的方面的事——教学过程和学校的个别学科的内容。

马克思在研究和探讨资本主义经济学的过程中提出了从抽象上升到具体的方法。商品金钱关系作为一种日常现象,处处、时时都在重复出现,构成了一种经验性的基础,对它进行感性的具体的研究之后,得出了最初的科学的一般的抽象概念——原始的细胞,从这些细胞出发,通过思维中的从抽象到具体的运动,建立了政治经济学的完整的理论。在教育领域中——在报告和科学研究中——从抽象上升到具体的方法就是用完整的概念体系对某种复杂的教育现象进行理论再现的方法,这种完整的概念体系能反映出整体中的各个局部之间、结构中的各个成分之间合乎规律的各种联系。教育领域中作为理论再现法的从抽象上升到具体的方法,常常被称作是建立教育理论的途径。

应该指出,在这里抽象与具体不是对立的,抽象是具体的基本部分走向完整理论的运动的一个阶段。然而,在这里往往被遗忘的是,从抽象上升到具体的方法是一个连续过程中的后半部分。而前半部分则是,从不可分的具体,从现有的,从现实走向得出最简单的抽象——未来理论的构筑物——的运动。这个前半部分暂时还不是走完了全程,不是要去找出知识结构中最简单的成分,对教育关系中最简单的行为还没有加以研究、描述和确定,对最简单的学习认识活动

和基本的讲授活动还没有加以陈述,总之,还不可能去建立象现在常说的那种“优秀理论”,即还不可能去建立能对教育实践作出解释和预测的理论。现在常常把研究实践中认识教育现实全过程中的这一部分,同毫无结果的不切实际的议论混为一谈。这类议论是想要得到立即能用的结果,而在研究科学原理、科学原理体系和范畴方面却得不到这样的结果,就象得到平常的结果那样。这里需要时间和才能,而且难免要作一些毫无结果的尝试。因而不应指望这类研究能为教师和校长提供实用的结果。

然而在科学机构的研究实践中,常常为了获得实用的结果而越过从感性-具体上升到抽象的阶段,在还没有掌握反映教育现实的相应部分的微观结构的最简单的概括体系时,立即过渡到第二部分——去建立理论。正是在这样的情况下才会产生无总结能力的经验主义。科学工作者在教育现实事件的洪流中往往惊慌失措。从方法论方面来说,他由于还没有掌握可以被清楚地理解的信息结构单位,所以在事件的洪流中也就无力捕捉到合理的、重要的东西。在这样的条件下提出的任何“新的”建议(即重新写出的建议),即使不比旧的建议差,也与它一样。因为旧的建议已经过检验,哪怕是用尝试错误的方法进行检验的。所以我们认为,苏联教育科学院普通教育研究所以克拉耶夫斯基(Краевский В. В.)为首的教学论专家们,在计划课题范围内不懈地进行的专门的方法论研究,应当得到大力鼓励,并把它作为组织研究工作的经验来学习。教学论专家对知识的基本单位进行研究,这是一项重要的工作,因为只有在这个基础上,下一个五年计划期间才有可能着手编写教学论方面的概括性著作。斯塔夫罗波尔师范学院的西杰利科夫斯基(Сидельковский А. П.)进行着类似的方法论工作,他在研究作为教育过程的基本行为的态度问题。赞科夫(Занков Л. В.)的实验取得了可观的成果,因为他和他的同事们有根据地仔细研究并深刻认识了教学理论的一些基本概念,例如:复杂性和难度。

因此,在教育学的理论方法方面具有头等重要意义的是探讨从感性-具体上升到初步抽象的分析运动的方法。经验基础上的方法论研究,是以后顺利运用从抽象上升到思维-具体,上升到建立“优秀理论”的方法的必要条件。所以应该指出,理论研究的这种模式不仅对于教学理论和教育理论的研究者们,而对于教育史、国外教育史学家们、学校管理学研究者们,都是必需的。其中的每一门学科都有其反映自己的微观结构、成分、内部联系的经验基础。学校管理学的研究者在这个领域中的可能性尤其大。这是由于结构的形成及结构之间的联系简单一些,是由于近年来研究了性质各不相同的领域中的——从军事到医学的一般管理理论,哲学家在系统分析方面也做了很多工作。研究方法最终是为了揭示教学教育过程中起作用的规律。所以,研究过程中的具体方法的效果,是与研究者在多大程度上认真负责地解释“规律性”和“规律”概念有着直接关系的。教育学的规律,也同其他所有科学中的规律一样,起初都是在定性描述水平上表达的。而在研究现实的前几个阶段上,观察者在学校的川流不息的日常生活中能够发现,某些一定程度上是在固定的条件下会发生的某种重复性和规律性。由此开始了初步概括的尝试:从无限多的可变因素中寻找其中那些看来具有决定性影响的因素。

在组织科学探索、提出假设和规划实验(或研究学校工作的有益经验)时,应该注意教育效果形成过程中的随机部分。与在现实的测领域(例如,天气的形成)中的随机过程不一样,教育学中可以自觉地加强或削弱受人支配的因素的作用。但是,其他因素多得不可胜数,虽然它们是不能被控制的,但也不能从实验中排除它们,它们构成教学教育过程产生和发展的自然环境。当发现了条件、定向影响和最终的教育效果之间的联系时,就可开始概括的过程。以后的观察和实验就能把认识了的联系说成是合乎规律的趋势。如果对已判明的规律性的表达停留在定性的水平上,如果它没有一批可供定量分析的相似现象,那么以后在每次出现对此规律性的表达时,都

要周而复始地为使其更确切而进行种种尝试,而且这种尝试并非每次都是理想的。在此基础上提出的方法方面的建议也会是相当紊乱的。因此,从定性角度表达的教育规律性虽然抓住了相应规律的意义,但不能清晰地、含义单一地反映它的结构联系。一些作者为理解规律的深度和力量而作了许多徒然的努力,只能是对表达规律性的文字逐年增加一些正确的和不正确的“更详明(Уточнение)”的修改和补充。

争取使已作了定性分析的教育规律性具有量的规定性,这不是赶时髦,而是生活的迫切需要。因为国民教育体系非常需要对自己的状况定期地作出确切评价,而进行这种评价就要有某些概括性指标,这些指标能够说明教育内部进行的教学教育过程的特点。根据至今尚未系统化而只有定性描述的规律性作出的决定,其可靠性是不高的。根据定性的表述不可能作出任何可靠的科学预测,因为没有可以有目的地用变量加以变化的模型。所以,在这样的条件下预测只可能是十分近似的,并要作出大量的精神上的和物质上的消耗。在评价学校体系的状况和作出决定时,必须拥有可以按时间周期、按地域、按领导方式、按占统治地位的教育观点、按年龄组和类型进行比较而作出的鉴定。但是,不能认为定量与定性是对立的。相反,当定性 with 定量统一时,每次定性都具有更细微的意义色彩。具有一定形式的规律能让人更深刻地理解现实。列宁在《哲学笔记》中指出:“规律=现象的平静的反映。”因此,他接着指出:“……任何规律都是狭隘的、不完全的、近似的。”<sup>①</sup>规律表现的多样性正是通过定性的描述,但是,只有用客观手段能够反映出在允许范围内保持质的多样性的基本趋势时,这种描述才是完全可靠的。

对规律的这类内容丰富的评述,用学校生活中的事例描述它的不同表现,对于一般地指导直接从事儿童教学和教育的教师和教导

① 《列宁全集》第38卷,人民出版社1959年版,第159页。

员是非常有益的。管理层次越高,细节的意义就越小,纯正的规律就越重要。在这种情况下,高层次的领导必须从具体的、多样化的条件中进行抽象,因为条件的多样化可使规律有不同的表现。在这个水平上,管理教学教育过程就应该考虑规律的特点。关于这个特点,列宁是这样说的:“规律是现象中巩固的(保存着的)东西。”<sup>①</sup>这里重要的是要注意规律作用的中心轴线,从而使作出的决定对于整个国民教育体系来说是最优的。

假设在拟订和选择方法、并把它们改造成具体的研究方法中占有重要地位。研究的假设在组织整个研究过程中起着指导作用,还预先决定着科学工作者探索行为的性质和方向。那么应对它的内容和形式提出一些什么要求呢?首先应该说,假设就是未来理论的雏形。所以研究者在提出假设时应该注意到科学理论的基本职能。既然谈的是要提出作为理论结构的假设,虽然它还应该用实验,或者通过群众性的、有组织的、能控制的试验去证实其真实性,但它已作为一种理论雏形,所以就应该履行研究对象范围内理论的相应的职能:描述的、解释的、预测的职能。假设在满足这些要求的同时,还要描述研究对象中应予以改造的结构成分。假设要解释研究对象的各个部分相互作用的机制,把这种相互作用看作统一的整个质的表现,这样研究者就有了对选定的那一部分现实进行实验改造的手段和方法,假设还要预测改造的最终结果,并以此为表述本质联系,即为表述规律创造条件。

假设是认识论范畴,在自然科学中提出的假设是作为对因果联系的一种有条件的推测,它正是以这种形式进入教育学的。教育学范围的问题虽然并没有断绝同自然科学的联系,但却是同社会的社会政治结构联系在一起的,所以教育学范围的问题有着非常多种多样的特点,可是假设的结构并没有根据这种多样化的特点进行改造。

<sup>①</sup> 《列宁全集》第38卷,第158页。

因此,由于假设的因果结构是在实验科学的方法论中形成的,虽然因为这类因果联系的社会因素要求用概率形式来反映规则,使得假设的因果结构要有所改变,但它仍保持着原有的研究作用。然而,教育学中的假设并非都是有因果结构的。在方法论、教育史和国外教育学问题的研究中,根据这个观念来提出假设是错误的。正是这类分明要失败的尝试导致上述问题的研究者得出了错误的结论,以为在这些研究中不需要假设。假设显然是需要的,因为它是卓有成效地开展研究过程的必要条件。但是在研究理论方面的问题时应该按完全不同的方式提出假设。在理论研究中,包括外国教育学问题的研究中,假设是研究过程的轴线,能使研究过程集中到证明或驳斥某种观念、观点体系上,集中到研究教育理论的原则上,等等。没有假设,科研工作可能就成为把一个把现有的、来源十分分散的信息进行整理、系统化和具体化的过程。既不可能产生新的认识,也不可能增加理论,只能得到一些从前没有的信息。

对于这类情况在理论上是并不排除的,人们自然会作出似乎是合情合理的解释:都是过去的事,事情已经过去了,什么也不能改变,不可能用实验来检验学校和教育科学的发展还会有另一种情况。所以研究者的任务就是在具体的社会和政治背景下客观地反映过去的教养-教育体系所起的作用。我们认为,这样做仅仅实现了科学的描述职能和世界观职能,而没有履行这样的职能,例如,对现在的解释职能和对将来的预测职能。在我们看来,在教育史和国外问题的研究中,假设也应该对下列原因机制事先作出理论上的表述,例如,说明国民教育体系所起作用和教育科学的发展,解释在历史过程中得到证实的教育科学发展阶段的原因机制。表述这种假设性的、解释的和预测的机制,是科学探索的前半部分,这就是从不可分解的具体的、大量经验的历史的材料上升到抽象(形成全部方法论资料),从而得出概括的观念、观点、应证实的信念。后面的整个研究过程实际上是证明这个解释的和预测的机制模式的正确性,其办法是用从

形形色色的文件、书籍和实物证据中吸取的历史事件和事实去代替机制中的概括的、假设的成分。

这种代替是认识全程中的后半部分,所以它是实现从抽象上升到思维 - 具体的方法。先是把某个国家过去对教学教育过程的性质、对教育体系的任务起统治作用的社会政治观点体系用到假设的理论观点上,然后再用教学理论和教育理论;下一步是用学科教学方法、教科书,最后,在这个结构的顶部应为教学教育过程的直接证据——学生作业,日记、书信、检查材料等找到一席之地。每次都要检查每一步所用的材料是否与最初假设的观点有矛盾,是否相容。如果假设是正确的,那么后面的每一步,作为前一步的必然后果,应该在研究者亲手和在他眼前形成的教育史理论中找到自己的位置,这就构成了对假设的真理性的证明。当然,我们在这里只是概括地反映了向思维 - 具体上升的层次。在这条路上可能会有各种偏差。在这个上升过程中,研究者常常在理解每一层实际材料的作用下修正最初的观点——假设,把它与历史时代,与国家的经济、政治和社会结构作比较,使它不违背历史的真实。

为了促进教育科学的方法论和研究方法的发展,我们想提一点不需要特别费力就能实现的实际的建议。请主持独立课题的每个科研工作者以及科研集体的领导人在理论课题和实验课题的最后研究阶段上,从已做过的工作中总结出“点滴方法论材料”,把它作为对研究成果的新的增补,即使是微不足道的增补。这些点滴材料乘上国内进行的工作的数量,最终能为方法论的概括提供重要材料。

我们认为,这里引用托尔斯泰(Толстой, Л. Н.)下面这句话是合适的:“地球是圆的,这本身并不可贵,可贵的是怎么知道它是圆的……我们往往闭眼不看任何科学的真谛,不去研究伟大的智者为了搞清真理而走过的道路。”在伟大作家的这句话中异常巧妙和形象地说明了历史的研究和理论 - 方法论研究的主要目的和价值。

## 教育中定性研究的传统<sup>①</sup>

[美] 博格丹 比克林

传统教育研究的年代史编者把 1954 年作为分水岭之年。在这一年 国会通过了“合作研究法(Cooperative Research Act)”第一次为各机构提供基金 以支持教育研究<sup>②</sup>。如果说联邦基金有什么指导作用的话,那就是教育研究已经达到法定年龄了。对定性方法论者来说,他们的工作当时处于主流的边缘,但其突破还在后头。对这些学者来说,1954 年标志着多年来他们工作低人一等的日子已经过去。但直到 60 年代后期,定性教育研究才盛行起来,其原因我们将在后面探讨。

尽管在教育领域中,定性研究只是近来才得到承认,但它有着悠久而丰富的传统。这一传统的详细情况有助于定性教育研究者在历史背景中来理解定性研究的方法论<sup>③</sup>。定性研究的根源不止是一门学科,所以我们的历史梗概超出了学科的界限。我们就教育中定性研究方法提供一种发展的远景。

### 19 世纪之根源

19 世纪美国生活的若干特点引起了社会调查研究。都市化和

---

① Bogdan R. C. & Biklen S. K. ,Traditions of Qualitative Research In Education. Qualitative Research for Education :An Introduction Theory and Methods ,1982.

② 不同方面定性研究的丰富历史,见 Burnett ,1978 ;Carey ,1975 ;Faris ,1967 ; Matthews ,1977 ;Wax ,1971.

③ 然而,直到 1957 年,才真正获得基金。

大批移民的影响在城市中造成了许多问题:环境卫生、健康、福利和教育等问题。摄影师里斯(Riis, J.)在《另一半人是如何生活的》(How the other Half Lives)一书中揭露了城市贫民的生活。象斯蒂芬斯(Steffens, L., 1904, 1931)和其他专事搜集揭发丑闻的新闻记者,则在他们的文章中揭露了市政府的腐败、“城市的耻辱”和其他丑事。在1870年至1890年间,纸价低廉,报纸发行量猛增,“黄色报刊”处于全盛时期(Taylor, 1919)。

“黄色报刊”的畅销唤起了人们注意美国社会中都市生活的败坏状况。新闻界对社会问题的揭露引起了反响,其中的一个反响就是社会调查运动,在20世纪初就都市问题开展了一系列社区范围的合作研究。由于自然科学的兴起,促使人们把社会学这样的学科看作是科学的学科,而不仅仅是哲学的学科(Harrison, 1931; Riley, 1910—1911),所以这些调查体现了一种特定的形式。他们也仿效了欧洲和英国对城市贫民的调查。

19世纪末,法国人莱普利(Lealay, F.)用本世纪30年代社会科学家著作中称之为“参与观察(participant observation)”的方法(Wells, 1939)研究了工人阶级的家庭。莱普利称它为“观察(observation)”(Zimmerman & Frampton, 1935),并用它来寻求解救社会苦难的办法。作为现场观察者,莱普利及其同事与所研究的家庭住在一起,参与他们的生活,仔细观察他们在工作、玩耍时和在教堂与学校里的所作所为。他们出版了《欧洲工人阶级(Les Ouvriers Européens)》(第一卷发表于1879年),详细地描述了欧洲工人阶级家庭的生活。

布思(Booth, C.),一位在1886年初对伦敦的贫民进行社会调查的统计学家(Webb, 1926),紧跟在新的城市文学的后面。梅休(Mayhew, H.)的《伦敦劳动者和伦敦贫民(London Labour and the London Poor)》分四卷发表于1851年至1862年,它包括对工人和失业者状况的报告、轶事和描述。梅休呈现了贫民生活史和与贫民深入广泛的会谈结果。

布思承担的工作量之庞大是惊人的,它持续了 17 年,出版了许多书。他的主要目的是发现伦敦有多少贫民以及他们的生活情况。尽管他主要关切的是从量上用文献证明伦敦贫穷的程度和性质,但他的著作包含了对他的研究对象的广泛而又详细的描述。这些描述是布思匿名生活在他所调查的人中间时所收集的,其目的在于亲自体验调查对象的生活(Taylor, 1919; Webb, 1926; Wells, 1939)。

布思庞大计划中的工作者之一是韦布(Webb, B.),她与丈夫一道后来成为费边社会主义运动(Fabian socialist movement)的主要人物。韦布毕生调查研究贫民疾苦和社会制度,她对贫民的同情、赞助和理解是由她第一次现场调查的经验所引起的。由于这第一次经验,她能理解另一位贫民文献选编者后来所著的《个体构成民族(Individuals make up a people)》(Stott, 1973)

我从来法没有把工人设想为是些不同种类的单独的男女。只是当我对社会科学发生兴趣并开始成为一名社会调查者时,工人是一个抽象的观念,似乎表示着可用算术方法来计算的一群人,每一个个体是另一个个体的复制品,我想这很象组成我父亲公司资本的金铸,它们与其他金铸在形式、重量、色泽和价值上是等同的……(Webb, 1926, p. 41)。

对韦布来说,通过亲自参与其研究对象的生活,一度曾是抽象的概念变得有血有肉了。韦布夫妇后来发表了描述其方法论的著作,在美国赢得了广大的读者(Wax, 1971)<sup>①</sup>,而且看来这是第一本实际讨论定性研究方法的专著(Webb and Webb, 1932)。<sup>②</sup>

---

① 事实上,韦克斯特别提到,帕克曾指定他在芝加哥大学的社会学系学生读他们的书。

② 例如,他们评论道:“我们的特长是通过观察和分析,亲自参与或观看从事活动的组织,采用其他人的证据,仔细研究所有可得到的文献,以及查阅综合文献,对单独一个地区的特定社会制度的作用进行比较研究”(Webb & Webb, 1932)。

在大西洋彼岸,美国第一个社会调查是在1907年进行的匹兹堡调查(Pittsburgh Survey)。有数百名调查者参与了这一团体,其领导人试图应用“科学的方法(scientific method)”来研究社会问题(Harrison, 1931)。该调查运动的学者们倾向于注重调查的统计性(Devine, 1906—1908; Kellogg, 1911—1912)。例如,匹兹堡调查的结果表明,注重调查的统计性更能反映当代价值观而不是实际报告的内容,而当代价值观把定量看成是科学研究方法的象征。匹兹堡调查对从工业事故到周收入、从“盥洗室”的类型和位置到就学率这样一些问题,根据统计量作了排列,还用详细的描述、访问、画像(由艺术家用炭笔素描的)和照片等加以充实。

定量法和定性法的紧密结合显见于《博爱与平民(Charity and the Commons)》(该杂志后来改名为《调查(The survey)》),该杂志发表了1908—1909年期间“匹兹堡调查”对三个主要问题的调查中所得到的资料。描述的范围既包括教育规划:阿卢吉尼(Allegheny),一位有经验的学校官员,说“这个城市的学校建筑物首先建立起来,然后再加考虑”(North, 1909),也包括由于一年级教师对分轨制的态度而使“迟钝”儿童在学校中遇到的问题。这位教师:

第一年有128名学生,次年有107名学生。她把儿童分成两个班。比较聪明的儿童上午入学,进度按学生之可能尽量加快,一年读完六到九本书。一小部分后进生下午入学,到了下午,这些学生已玩得筋疲力尽,教师也是有气无力,下午上课时间只是两个小时,因而这些儿童每年只读完一本书。

这些学生最后是以退学沦入“没有受过教育的工人的行列”而告终(North, 1909)。其他轶事也颇多。

社会调查中资料的多样性是与研究的跨学科性相关联的。社会科学家、社会工作者、市政领导、有见识的局外人(现代顾问)和新闻

记者都对社会调查作出了贡献。此外,在公众会议上讨论的材料以及在社会上展览的材料等也促进了社会调查(Taylor, 1939)。

社会调查对于了解在教育中定性研究的历史特别重要,这是由于社会调查与社会问题有着直接的联系,并在披露社会问题和科学研究中占有特殊的位置。例如,在1904年,斯蒂芬斯在介绍他的《城市的耻辱(Shame of the Cities)》时作了下述评论:

这一切都很不科学,但我不是科学家。我是新闻记者,我并不是冷漠地收集所有事实,也没有耐心地加以排列以供永久保存和实验分析。我并不想要保留这些事实,而是想破坏这些事实。我的目的同我的调查研究和报告的精神的科学性差不多。如上所述,我的目的是要让人们看到所有的耻辱,看看这些可耻的事实是否会烧尽市民的无耻心,点燃美国人民的自尊心。这就是新闻工作,这就是我要推进和使人们认识到的新闻工作(Steffens, 1904, in Harrison, 1931, p. 21)。

斯蒂芬斯希望通过其作品来促使采取减轻人类疾苦的行动。25年后,在全美进行了无数社会调查后,奥格本(Ogburn, W.)在担任1929年美国社会学学会的主席时的献辞中作了下述评论。如何对比当时出现的科学方法和新闻方法。从专业的角度看,社会学必须形成具有科学性的新习惯:

这些新习惯之一是写文章完全不偏不倚,抛弃目前试图把科学的结果转为文学的习惯……。文章始终要有佐证的材料,而且正文要短,记录要长……。社会学家当然要解决驱使社会学成为一门有组织系统的知识体系的问题,但是他也为其研究者选择研究这些问题,使这些问题的解决办法有益于人类及其文化……。但是科学社会学家会攻击以发现新知识为唯一想法而选择出来的这些问题(Harrison,

1931 p. 21)。

社会调查介于这两个领域之间。它通过研究促进社会的变革,其方法则是从人的角度来描述问题。

## 人类学的兴起

在教育中定性研究的人类学根源已为文献有力地证明(see ,particularly ,Roberts ,1976 )<sup>①</sup>。博厄斯(Boas)可能是第一位撰写关于人类学和教育文章的人类学家,他在1898年发表了一篇论述大学程度的人类学教学的论文。博厄斯与其合作研究者也是第一批把时间花在自然情景中的人类学家,尽管所花的时间短,但他们有一些在没有学士语时就讲英语的能干的通讯员。

就我们这里的目的而言,博厄斯对定性教育研究的发展的最重要贡献,是他对文化的看法。与早期人类学家相比,博厄斯是“文化相对论者(cultural relativist)”,他认为,研究每一种文化时,都必须使用归纳的方法。如果人种史学者想通过一种西方的框架结构来研究一种文化,以期了解这种文化,则会曲解他们所见到的一切。博厄斯认为,人类学家应当本着一种以期了解这种文化是如何为其成员所理解的态度来研究文化(Case ,1927)。

也是在1898年,即博厄斯发表论文的这一年,被罗伯茨(Roberts ,1976)描述为“不知名学者”的范迪沃克(Vandewalker ,N.)在《美国社会学杂志(American Journal of Sociology)》上发表了《教育对人类学的一些要求(Some Demands of Education upon Anthropology)》一文,第一次把人类学应用于教育。她集中论述了教育及其与

---

① 下面的论述是以巴特利特,罗伯兹和韦克斯这些人的(Bartlett et al. , 1939 ,Roberts ,1976 ,Wax ,1971)观点为依据

文化的关系(Vandewalker 1898)。

为发展现场调查技术,我们首先必须注意人类学家对土著文化的研究。博厄斯倾向从文献和提供资料的本地人那里得出结论,而不是从广泛的直接观察中得出结论。与博厄斯不同,马林奥斯基(Malinowski B.)是第一位实实在在长期蹲在土著部落观察所发生的事情的社会人类学家(Wax,1971)。他也是第一位描述他是怎样获得资料和现场调查经验是什么样的专业人类学家。马林奥斯基坚持认为:一种文化的理论必须根据观察和归纳性探索建立在人类具体的经验之上(Malinowski,1960)。有趣的是,马林奥斯基的现场研究方法好象是偶然形成的。当他带着极有限的盘缠抵达新几内亚时,第一次世界大战立即爆发了。他的旅程缩短了,被迫滞留在澳大利亚,直到1918年大战结束时,才离开那里。由此而形成的“现场调查”倾向大受欢迎。

最实质性地把人类学运用于美国教育的也许要推人类学家米德(Meed M.)(Mead 1942,1951)。她特别关心学校这一组织和教师的作用,她用自己在工业技术发展落后的社会中的经历,来影响快速变化的美国教育界。米德考察了特定的情景——那些她分为乡村学校、城市学校和高等专科学校的学校——是怎样需要特定类型的教师的,以及这些教师是怎样和学生相互作用的。她论证说,教师需要通过观察和直接经验,研究他们学生社会化和成长的变化发展的前后关系,以便成为更称职的教师。她没有在美国进行正规的现场调查,但她在这里对教育的反思,集中在人类学的概念上,而不是集中在方法上。

然而,在定性方法发展中的一位重要人物是人类学家雷德菲尔德(Redfield R.),他于社会学上升期间在芝加哥大学进行研究。他是帕克(Park R.)的女婿,帕克,我们将在后面讨论,他是一位社会学家,是社会学这门学科中定性研究发展的领导人。人类学家的现场研究是著名的芝加哥社会学模式的重要源泉(Douglas,1976)。雷

德菲尔德关于人种史的研究对社区中的现场研究有重大影响 (Faris ,1967)。在韦克斯(Wax ,R. )这位人类学家看来,“芝加哥社会学家”继承了人类学现场调查的传统。用他的话来说“芝加哥社会学家通过注重现场观察,强调他们同从马林奥斯基以来的人种学的现场调查的传统之间的联系”(Wax ,1971 ,p. 40)。

## 芝加哥社会学

斯莫尔(Small ,A. )于1892年在芝加哥大学创办了社会学系,这是当时世界上第一个也是最大的一个系(Odum ,1951)。“芝加哥学派”是指20年代和30年代芝加哥社会学系的一批从事教学的社会学研究者,它对我们所谓的定性研究方法的发展作出了巨大的贡献。

尽管芝加哥社会学家在一些重要方面也彼此不同,但他们在理论上和方法上有些共同的假设。在理论上,他们都注意到从社会相互作用中涌现出来的符号和个性(Faris ,1967)。在方法论上,他们都依靠对单个个案的研究,而不管这单个个案是一个人、一个团体、一个街坊还是一个社区(Wiley ,1979)。

芝加哥学派的方法论有许多特点,其中几个特点对我们了解定性教育研究最为重要。第一,芝加哥社会学家的研究所依靠的是亲自收集资料。这种方法是在托马斯和帕克(Thomas ,W. & Park ,R. )两人工作的基础上形成的。托马斯是芝加哥大学社会学系足早的研究生之一。他与泽纳涅基(Znaniecki ,F. )的研究《欧美的波兰农民(The Polish Peasant in Europe and America)》(Thomas & Znaniecki ,1927),一直被认为是“社会学研究史上的转折点”。因为这项研究集中在“对私人 and 公开文献的定性分析上”,并在“研究中引入了新的要素以及研究这些要素的新方法,而这些要素不是传统意义上的经验主义调查研究的标准”(Bruyn ,1966)。托马斯并没有从定量的角度来看资料。有趣的是,据报道他是偶尔发现用信件作为研究资

料的。据说,一天当他走过波兰人区时,他缩回来以避免被从窗户中猛投出来的垃圾击中。他看到了一捆信件,由于他能读懂波兰文,所以就仔细看了起来。从中他发现了一个局内人对移民生活的看法(Collins & Makowsky, 1978, p. 184)。这一意外之事,就象马林奥斯基在第一次世界大战期间被困一样,对社会研究的形式有着深远的影响。托马斯和人类学家博厄斯都认为,了解不同民族对现实的领会和他们的观点很重要。<sup>①</sup>

帕克在一次种族事务会议上遇见托马斯后,于1916年来到了芝加哥大学(Hughes, 1971)。尽管帕克是芝加哥学派的一位主要人物,但这并不是他的第一个职业。他不仅曾是书商华盛顿(Washington, T.)的公众联系人,而且同时还是报纸记者。许多芝加哥社会学年代史编者认为,该系把研究生推进他们所研究的社会领域的做法,是与帕克在报界的经验分不开的(如见Douglas, 1976; Faris, 1967; Matthews, 1977; Wax, 1971)。帕克在20年代让他的学生到芝加哥的街道上去,从而让他们能够亲自观察所发生的一切。

注重城市生活是芝加哥社会学家第二个重要的特点。不管他们研究什么,他们都是把它置于社会背景下作为一个整体来研究的,这就是贝克尔所讲的“科学的镶嵌工艺(the scientific mosaic)”(Becker, H. S., 1970b)。帕克“经常鼓励他的学生去普遍而深入细致地研究具体的社区生活,力图把社区看作一个整体”(Faris, 1967)。后来发表的这些学生的作品,不仅说明对日常生活不同方面感兴趣,而且是以研究种族问题为定向。他们研究了犹太人区(Wirth, 1928)、舞厅(Creesy, 1932)、男孩帮伙(Thrasher, 1927)、职业小偷(Sutherland, 1937)、流浪汉(Anderson, 1923)、《黄金岸与贫民窟》(Zorbaugh, 1929)、违法者(Shaw, 1966; first published in 1930)。这种对社会情景和传记的交叉性的注重,是当代把定性研究描述为“整体”

① 事实上,托马斯认为,他受博厄斯著作的影响(Baker, 1973)。

研究的根源。正如一位芝加哥社会学家所说的,“从引起行为的情景这个角度能够有利于行为的研究”(Wells,1939)。

正如我们已经说过的,芝加哥社会学家是用相互作用论的方法(interactionist approach)来进行研究的(Catrey,1975),他们强调的是现实的社会性和相互作用性。譬如,帕克在介绍对加利福尼亚东西方人相互关系的种族关系调查的方法论的研究时指出,这项研究很重要,因为它认识到“一切观点,公开的或私人的,都是社会的产物”(Bogardus,1926)。确实,研究者捕捉了与他们交谈的那些人的观点,许多被调查的人对他们东方美国人所面临的困难有一致的看法:

我认为我是美国人,我有美国人的理想,我愿为美国而战,我热爱华盛顿和林肯。然而,在中学里,我发现人们叫我日本人,受到歧视、排斥。我说我不知道日本,也不会讲日语,我对日本历史或英雄一无所知。但人们屡次告诉我,我不是美国人,我不可能是美国人,我不可能有选举权。我很伤心,我不是日本人,又不可能是美国人。你能告诉我我是什么人吗?(Bogardus,1926)

可见,他们强调的是人的方面。

尽管芝加哥社会学家研究社会问题,对城市生活、社会问题、异常经历,进行调查,但最初他们并不拥护改革。早期的社会调查运动,是在社会学还没有完全从“有组织的慈善运动”(后来采用“社会工作”的名称)中分离出来时进行的。当社会学与社会工作急剧分开时,它就不再具有明显的改良主义性质,只保留了个案研究法的影响。这种研究方法不只是现场研究方法,而且是一种认识到社会问题的相互联系性的方法(Taylor,1919)。社会学确实变得科学了,但是,就这批芝加哥社会学家来说,他们的作品不是奥格本(Ogburn)在“美国社会学学会”会议上所描述的那种干巴巴的东西。

## 教育社会学

人们也许认为,既然教育社会学这一领域形成于芝加哥社会学系鼎盛时期,那么,定性研究策略可能会强烈地反映在教育社会学的研究设计中。然而,情况并非如此。

教育社会学正式成为一个独立的领域,开始于1915年第一次开设“教育社会学”课(Snedden,1937),但《教育社会学》杂志直到1926年才面世。最初,三个副主编有两个来自芝加哥学派,他们是《黄金岸与贫民窟》的作者佐尔博(Zorbaugh,H.),《帮派(The Gang)》的作者思雷舍(Thrasher,F.)。在特邀的编辑中,有三个来自芝加哥社会学系,他们是博加德斯、法里斯和帕克(Bogardus,E.S.,Faris,E.& Park,R.)。实际上,早在第1卷中,一篇社论就表明《教育社会学》代表了“芝加哥学派的观点”(1927,14,p.177)。

第1卷中的各种问题表明,当时主要是芝加哥学派的观点,其中有评论思雷舍的《帮派》的文章,注视博加德斯教授的专业发展的文章,以及提及即将出版肖伯纳(Shaw,C.)《旋转滚筒(The Jack Roller)》和报道法里斯一次讲话等。虽然芝加哥学派的观点没有支配这一杂志,但该杂志代表了这种观点。

然而,在第2卷杂志所覆盖的时期(1928—1929),对自然科学和测量的关心有增无减。例如,在第3期中的一篇社论反映了过去一年里讨论的问题:“教育社会学是一门科学吗?”或“教育社会学能成为一门科学吗?”社论解释道,教育社会学要成为科学,就必须成为实验性的。

对科学派测量运动的这种观点,反映了那个时代的教育主要关心的事情。当时是“经验主义的全盛期”(Cronbach & Suppes,1969)。教育中“科学的方法”与量化是同义词。从整体上看,教育社会学(始终是教育心理学的“远房亲戚”),尤其是《教育社会

学》杂志,从芝加哥学派的观点转向定量和实验的研究方法。

例如,《教育社会学》杂志刊登的诸如《生活史和日记的效度(The Validity of Life Histories and Diaries)》这类文章,反映出人们不愿意考虑与统计学无关的其他资料(Bain, 1929)。作者指出了为什么生活史与日记适宜于社会工作,而不适宜于社会学的若干原因:文献不够科学,研究者不能从统计学上来处理生活史文献资料,这些文献材料无法标准化。贝恩(Bain)说“它们可能富有趣味性和戏剧性,但这些只是……电影罢了”。<sup>①</sup>当教育工作者日益关心测量、定量和预测时,定性策略诸如直接调查研究、使用私人文献和现场研究者对社会情景的关心,对教育工作者的影响就比较小了(Peters, 1937)。另外,正如我们所说过的,心理学家支配了教育研究,他们是强硬的实验主义者

芝加哥社会学对教育社会学的发展没有什么影响,也许还有第二个原因。我们试着探讨一下这个原因,并希望历史学家以后会更彻底地调查研究这个问题。在1893年和1935年间,有一百多篇博士论文是在芝加哥大学社会学系完成的,可只有两篇与教育有关(Faris, 1967)。<sup>②</sup>虽然有不少硕士论文研究教育,<sup>③</sup>但它们只是这个

---

① 至于争论中的相对立的观点,克罗伊格(Kreuger, E. T.)(他在芝加哥大学根据私人文献完成了学位论文)在他发表在《应用社会学杂志(Journal of Applied Sociology)》中的两篇文章:《确保生活史文献可靠的技术(The technique of Securing Life History Documents)》(9, 1925)和《生活史文献对社会研究的价值(The Value of Life History Documents for Social Research)》(9, 1925)中阐述过了。

② 两篇论文都是在19世纪90年代由女性撰写的,它们是克拉克(Clark, H. B.)的《芝加哥公立学校:一项社会学研究(The public Schools of Chicago: A Sociological study)》(1897)和豪尔思(Howerth, J. W.)的《教育的社会目的(The Social Aim of Education)》(1898)。

③ 法里斯于1967年列述了1893年到1935年间在芝加哥大学完成的所有社会学硕士和博士学位论文及其作者。

课题的一小部分。社会化、社区生活、青年人、工作和家庭似乎是更有代表性的课题,这些论题从广义上说可能反映了教育,但对教育的专业面几乎没有注意。

部分说来,对教育没有兴趣可能反映出教育社会学还处于雏形状况。在1927年美国社会学学会会议的年度宴会上,法里斯乘这个机会呼吁出席会员“注意教育社会学这一领域的重要性,并要求他们支持社会学家把注意力转向该领域所出现的各种问题”(Journal of Educational Sociology, 1927)。“教育”和“社会学”这两个词直到最近才被联结在一起。

量化代表了教育社会学中占主导地位的思想流派(Peters, 1937; Snedden, 1937),然而也有例外,这在沃勒(Waller, W.)的作品中可明显地看到。沃勒是在芝加哥大学社会学系法。里斯指导下完成硕士学位论文的。他对教育社会学的倾向是经验的但反定量的,他根据的是亲自参与社会生活,关心的是部分如何同整体相联系。沃勒对定性教育研究者来说尤为重要,因为他的《教学社会学(Sociology of Teaching)》这一经典著作至今仍有影响(Waller, 1932)。

在《教学社会学》中,沃勒根据深入的交谈、生活史、现场观察、案例记录、日记、信件和其他个人文献来描述教师和社会的经历。对沃勒来说,该书的出发点就是他的信念:“儿童和教师不是脱离现实的天使,不是教与学的机器,而是与社会中相互联系的复杂迷津联系在一起的完整的人”。学校是一个社会,因为人生活于其中(Waller, 1932 p. 1)。沃勒提倡“文化人类学家”、“现实主义小说家”,以及我们现在称之为定性研究者的方法。他的目的在于帮助教师深入了解学校生活的社会现实,而且他感到要实现这一目的,必须持由“具体”表现出来的现实的态度:

“具体”就是以这样的方式呈现材料,即人物没有丢掉人的品性,也没有丢掉他们内在的人性现实的情境。现实主义的社会学必须是具体的。从我自己的情形来说,对具体的偏爱使

我不大相信统计的方法,就我的目的而言,这种方法似乎没有什么用处。对人生的理解,不仅可以通过直接研究社会现象而得到增进,也可以通过对从社会现象中抽象出来的数字符号的研究得到增进,也许两者的效果不相上下。

在沃勒看来,洞察力活跃了科学的方法,而不是科学的方法活跃了洞察力(Waller, 1934)。

沃勒对学校及其参与者的社会生活的论述的重要性,不仅在于他的描述的强有力的精确性,也在于他所依据的社会学的概念。其中最为重要的是托马斯(Thomas, W. I.)的“情境的限定(definitions of the Situation)”(Thomas, 1923)。很清楚,这是一个相互作用的概念,它指出人们在作出行动之前要考察和“限定”情境。这些“限定”使情境成为我们现实的情境。沃勒著作中另一重要基础是库利(Cooley)的观念:戏剧性的相互作用是社会知识与众不同的特点。库利用网球比赛作比喻,一个赛手总是需要在网的另一边有位对手回球,单独一个人是不能打网球的(Cooley, 1926)。这就是个人成长与社会认识的辩证法。

## 30年代至50年代

由于有几个实质性的例外,有些学者视30年代到50年代的研究是定性研究方法的低谷。人们对这一假设可能有许多看法,这取决于如何对研究下定义、其学术和政治的倾向性,及其所探究的历史根源。每一领域都划清了包括与排斥的界限。例如,定性研究的史学家决不会把弗洛伊德和皮亚杰看作是定性方法的发展者,尽管他们都是以个案研究、观察和深入交谈为依据的。在弗洛伊德和皮亚杰的工作中,有些东西促使定性研究年代史编者把他们排斥在定性研究之外。然而,不同学派象心理学在论述定性心理学时,也许包括了他们两人。在我们看来,尽管定性研究方法在这二三十年间不是

流行的研究工具,但这种方法论发展提高了。而在某些方面,如我们所指出的,传统处于旺盛时期,在有人实践它时,在实践它的地方,就发生了实质性的变化(至少在三四十年代期间)。当我们仔细检查这些年代发生的事情时,我们试图对这些历史保持一种自我意识,无论是这些历史方面是社会学家和人类学家历来所包括的还是不包括的。定性研究在 60 年代后期再次盛行前的几十年发生了些什么事呢?

芝加哥社会学流派的影响在 30 年代衰落了,这有几方面的原因。“经济大萧条”影响了对他们研究计划的资助,曾用来资助对芝加哥社区的研究的洛克菲勒(Rockefeller, L. S.)的资金不再有了。“经济大萧条”还带来其他各种影响:它使社会学家所关心的领域从芝加哥学派所注重的美国化的移民和其他种族问题,转移到大批失业的问题。美国社会学家之间的政治上和方法论上的差异,以及芝加哥学派许多重要人物的退休或离世,都对定性研究的中断有一定的影响(对这些不同问题的有趣的讨论,见 Wiley, 1979)。但是芝加哥学派的学生仍然起着重要的作用。特别是休斯(Hughes, E. C.)发展了职业社会学这一领域,他的学生后来成为 50 年代定性研究的领导人,其中有许多是研究教育问题的(Recker et al., 1961; Becker, Geer & Hughes, 1968; Geer, 1973)。布卢默(Blumer, H.)在 1937 年创造了“符号相互作用论(symbolic interactionism)”这个术语,并把这一概念付诸实现。芝加哥社会学学派也影响了社会人类学家。

人们广泛承认的、使定性研究法延续下去的根源,可从社会人类学家的著作中找到,他们采用的是他们在国外研究中形成的、又运用于美国文化的现场研究方法。最早的移植工作之一,是著名的“扬基市系列研究”,它是在刚从澳大利亚研究土著居民后回来的沃纳(Warner, W. L.)指导下进行的(Warner & Lunt, 1941)。这一项研究作了大量工作,试图渗透到现代社会的文化和生活中去。该研究始于 1930 年,尽管研究结果到 1941 年才见之于世,最终还是发表了六

卷。扬基市研究者声明,他们受惠于芝加哥社会学家(Warner & Lunt, 1941, P. 4),因为他们选了一个比较小的社区来研究,所以不需要几代研究者就能实现他们的目的:了解社区对个人的影响、探究社区怎样通过个体成员建立起来,以及详细论述社区本身的性质。该研究中有一部分是考察扬基市教育的,尤其是考察学校教育的社会方面。

在这一时期进行的其他对社区的部分或全部的主要定性研究,包括林德(Lynd)的中等城镇的研究(Lynd & Lynd, 1929, 1937),该研究有几个主要部分是研究教育的;以及怀特(Whyte, W. F.)的《街道角落的社会(Street Corner Society)》,研究了在波士顿市的意大利贫民的生活(Whyte, 1955)。怀特的研究最初发表于1943年,但在1955年的再版中包括了对他的方法论的出众的描述。<sup>①</sup>

这些人的工作以及该时期的其他人种史研究(Davis & Dollard, 1940; Davis, Gardner & Gardner, 1941; Davis & Havighurst, 1947; Dollard, 1937; Hollingshead, 1949,)推进了库利(Cooley, C. H.)所讲的社会科学的终极目的:“我想,我们试图了解在男子、女子和儿童生活中产生的制度制定过程的人道意义”(in Stott, 1973)。然而,在这时期从事定性研究的不只是学院的社会学家和人类学家。

美国经济大萧条给大多数市民带来了种种明显的难以克服的问题。许多人,包括政府机构的雇员,转向定性研究方法,以文献来证明这些问题的性质和程度。例如,工作规划局(Work Projects Admin-

---

① 怀特的研究是参与性观察的一个很好的例子。林德曼(Lindeman, E.)在1925年发表的《社会发现(Social Discovery)》一书中,第一次使用了“参与观察者(participant observer)”这个术语。但这个术语最初描述的是我们所称的信息提供者。在林德曼看来,与他所称的“客观观察者(Objective observer)”相对的参与观察者,参与的是所研究的活动,而不是研究的设计。他所说的参与观察者就是怀特在科纳威尔(Cornerville)的主要信息提供者“先生(Doc)”。

istration, 简称 WPA) 就展示提供资料的人的叙述。《这就是我们的生活(These Are Our Lives)》是口述的传记, 讲的是南部三个洲的黑人和白人工人的生活史(Federal Writers' Project, 1939)。作者不是社会科学家, 他们是需要工作的作家, 不过其方法是社会学的。其他我们现在称为口述史先驱的, 包括民间的奴隶制度史, 与从前的奴隶的一系列交谈, 这是在 30 年代中期收集的(Botkin, 1945); 还包括一本无名小册子:《被剥夺了的话:佃农书信集(The Disinherited Speak: Letters from Sharecroppers)》, 这是 1937 年用“南部佃农联合会”, 的名义发表的(Stott, 1973)。这个集子是由联合会成员给联合会官员的信件所组成的, 它所依据的文件, 同托马斯与泽纳涅基(Thomas & Znaniecki)在《欧美的波兰农民》这一庞大研究中使用的文件是一样的。

试图考察被剥夺的美国人受难的各个方面的记录摄影也兴旺起来了(如见 Evans, 1973; Gutman, 1974; Hurley, 1972)。<sup>①</sup> 美国人在这一时期被自然主义的研究方法迷住了, 不管是在文学、新闻、摄影, 还是在非学术性研究方面, 因为自然主义的研究方法直接而又特别详细地用文献证明, 经济大萧条对大多数美国人——南部的佃农、北部的工人、无家可归的流动农业工人——意味着什么。<sup>②</sup>

---

① 有趣的是, 这些最著名的摄影师之一海因(Hine, L.) 一直为“匹兹堡调查”拍照, 而当他任《博爱与平民(Charity and the Commons)》杂志(后来改为《调查(The Survey)》)的编辑时, 又为凯洛格(Kellogg, P.) 工作。

② 在论述 30 年代的纪实表达方式时(Stott, 1973), 作者指出: 文献, 尤其是人的文献的一个重要方面是, 它们不仅能够引起理智的反省, 而且能够引起情绪的反应。斯托特认为, 文献使人们瞥见“一种内部的存在, 一个私下的自我。”也许, 正是 20 年代和 30 年代的芝加哥社会学家视为资料的私人文献的这个方面, 向教育研究者提出了这样一些问题, 使他们关注有条不紊的时间表和看起来似乎不可辩驳的数字。如果定量化是科学的口号, 那么, 这些文献就是可疑的。

在 40 年代,社会学家柯玛奥斯基(Komarovsky, M.)发表了对家庭和经济大萧条的两项著名定性研究中的一项(Komarovsky, 1940; 也可见 Angell, 1936),她完成了一项对高等教育中妇女的研究,该研究成为 70 年代初期女权运动的一个重要文献。她用定性研究的方法,与巴拉德学院的女学生作了 80 次深入的交谈,研究了文化价值是如何影响妇女对性别作用的态度,注意到了要使妇女既是“女性”又是“成功者”所产生的困难(Komarovsky, 1946)。

初看起来,定性研究在 50 年代时继续在衰退,受益于“合作研究法案”的终究不是定性研究者。但是,事实上,有许多发展促进了定性教育研究。尽管人们不能说在 50 年代定性研究方法是主要的方法论,但许多发展是与给定性研究方法以新的含义联系在一起的。

在整个 50 年代,都可以找出社会人类学家的工作。人类学家对教育的兴趣增强了。在 50 年代初,<sup>①</sup>人类学家又用定性方法来研究教育,撰写了一些在十年后被杰克逊(Jackson, P.)称之为“隐蔽课程(hidden curriculum)”方面的文章,隐蔽课程是指学校给予儿童的一种内隐的而非外显的社会化方面的信息。亨利(Henry, J.)把他在巴西、阿根廷和墨西哥形成的方法用于芝加哥的小学(Henry, 1955b, 1957),而且把这些方法同他对人们如何交往的兴趣结合起来(Henry, 1955a)。这项研究就是他著名的畅销书《文化与人(Culture Against Man)》的基础(Henry, 1963)。人类学家在这一时期探究了这两种学科之间的联系,为此举行了各种讨论会(Spindler, 1955),各种杂志也辟专栏讨论,还进行了演讲(Mead, 1951; Redfield, 1955; Spindler, 1959)。

50 年代也促进了定性或现场研究方法在方法论上与概念上的

---

<sup>①</sup> 乔治·斯平德勒(Spindler, G.)在 1954 年的一次关于教育和人类学的会议上(Spindler, 1955)宣称,尽管这年发表在《哈佛教育评论(Harvard Educational anthropology)》这个词(Rosensteil, 1954)但还没有教育人类学家这么一回事。

发展。在“芝加哥社会学”时期,个人的研究经验很少值得在刊印报道中描述。现在,现场研究过程本身已成为报道的主题,定性研究者的方法变成自我意识和内省的方法(见 Becker, 1958; Becker & Geer, 1960; Junker, 1960; Whyte, 1955)。“应用人类学学会(Society for Applied Anthropology)”的刊物《人类组织(Human Organization)》,在 1957 年发表了论述 18 年来在该杂志出现的有关现场研究方法的论文(Adams & Preiss, 1960)。戈夫曼(Goffman, E.)在 1959 年出版的《日常生活中自我的表现(The Presentation of Self in Everyday Life)》一书推进了概念的发展,该书考察了人们试图驾驭他人对自己的看法,以及这种策略对社会现实影响的种种方式(Goffman, 1959)。戈夫曼称自己的观点是“剧作艺术性的(dramaturgical)”观点。

方法论的另一重要发展是交谈演进为定性研究的中心策略。《美国社会学杂志》在 1956 年专期论述了交谈策略(Benney & Hughes, 1956; Dexter, 1956),考察了如何在现场研究中使用交谈,它的长处和短处,及其各种形式(see Hyman, 1954; Jahoda, Deutsch & Cook, 1951; Maccoby & Maccoby, 1954)。另外,社会学家还注意到了根据心理学家罗杰斯(Rogers, C.)的病人中心治疗法发展过来的“非指导性交谈(nondirective interview)”(Rogers, 1945, 1951; Whyte, 1960)。

在 50 年代期间进行的最突出的定性教育研究,要数芝加哥大学社会学系休斯(Hughes, E. C.)的学生贝克尔(Becker, H. S.)所做的研究。贝克尔与芝加哥的中小学教师进行交谈,以便更清楚地了解他们的职业模式和他们对自己工作的看法。他的这一学位论文成了三篇著名的至今仍被经常引用的论文,它们分别发表在《教育社会学杂志》(Becker, 1952b, 1953)和《美国社会学杂志》上(Becker, 1952a)。另一项成为定性研究方法之经典的医学教育研究《白人男孩(Boys in White)》,也是在 50 年代进行的(Becker et al., 1961)。研究者在对医科学生的文化作生动描写时,认真注意了“看法(per-

spective) ”这个概念 ,这个词是定性研究者的关键词汇之一。他们的研究是对了解医科学生对学校看法的特征所作的尝试。

在这一时期 ,定性研究方法虽不能说是教育研究者中流行的方法 ,但它始终存在着 ,在发展着。

## 60 年代 :社会变革的时代

60 年代国家把注意力集中在教育问题上 ,使人们恢复了对定性研究的兴趣 ,为教育研究者开辟了定性研究方法的通道。直到这个时期 ,运用定性策略来阐述教育问题的大量研究 ,是由教育领域的学者同社会学、人类学等其他学科的成员一起进行的。到了 60 年代 ,当联邦机构开始为运用定性方法的研究提供资金时 ,教育研究者开始表现出对这些定性策略的兴趣。

60 年代也是动乱和社会变革的时代。教育者注意的中心转到少数民族儿童在学校的遭遇。这样做的一个原因是政治性的 :由于城市骚乱 ,领导者寻求预防未来抗议的途径 ,因而他们把教育效果差与黑人所坚持认为的他们受到不适当待遇联系起来了。民权运动发言人坚持认为 ,需要把那些受歧视的人的观点展示出来。

人们想要知道 ,对那些“达不到学校要求”的学生来说 ,学校应该象个什么样子 ,许多教育工作者想要讨论这个问题。因而出现了大量关于犹太人区学校生活的自传和新闻报道(例如 Decker ,1969 ;Haskins ,1969 ;Herndon ,1968 ;Kohl ,1967 ;Kozol ,1967 )。这些报道讲的是“第一线(front lines)”的东西 ,试图捕捉到儿童的日常学习生活的特性。

由于认识到我们对不同儿童群体的学校教育了解得实在很少 ,因而联邦计划给一些研究提供资金 ,用现在一般称之为“人种学的”方法来研究这些问题。定性研究方法这才开始引人注目。

联邦资助最大的研究之一是“真实计划(Project True)” ,该计划

于 1963 年在亨特学院进行,旨在了解城市课堂生活的不同方面,研究者凭借同校长、教师、家长、教育委员会成员以及社会人士的交谈,考察学校一体化(school integration)的问题(Fuchs,1966)。他们还通过深入的交谈来考察城市学校中新教师的经验(Eddy,1969, Fuchs,1969)他们用现场观察来考察在社区情境中个人的课堂经验(Roberts,1971)、小学(Moore,1967)和城市学校(Eddy,1967)。这一批社会学家和人类学家把自己的工作看作是一种探索。作为一个团体,他们所持的态度是:教育舍弃了贫民儿童,城市处于危机之中,这些老问题需要用新的方式来研究。

还有两项获得资助的研究始于 60 年代,使用的也是定性研究方法。一项是由著名的人类学家利科克(Leacock, E., 1966)所作的城市学校比较研究。这本书已成为学校和教师的期望对儿童生活影响的经典著作,它就象十年前贝克尔的著作一样,常为社会学家和人类学家所参照。另一项获得资助的重要研究,是由亨利(Henry, J.)指导的一项计划,它用现场调查法研究教育中的种族问题,该研究是在圣路易斯的一些小学里进行的(见 Gouldner, 1978; Rist, 1970, 1973)。里斯特(Rist, R.)是当代最有影响的定性教育研究者之一,他是通过参与这项计划开始他研究生涯的。

在 60 年代,关心定性教育研究的人增加了。然而,定性教育研究还没有坚实地成为合法的研究范例,这种处境使许多选择从这个角度研究问题的研究生碰到不少障碍。但是定性研究方法使人振奋。为何在这一特定的历史时期,定性研究在教育领域中长期冬眠后开始苏醒了呢?其原因在于若干方面得到了发展。

首先,60 年代的社会动乱向许多人指出,我们对学生在学校里的经历了解得并不够。大众化的报道向教育界披露了 19 世纪所揭发的社会福利方面的丑闻:我们不知道另一半人是如何生活的。我们需要去描述另一半人的生活。有些研究者想要以观察学校的日常生活,以及同有极好声誉的教师进行交谈为起点来开始研究工作

(Jackson, 1968)。另一些研究者在乡村学校进行参与性观察,以期发现乡村学校是否面临着城市学校所面临的问题(Mcpherson, 1972)。对过程作定性描述是及时的。

其次,定性方法得以盛行,是因为它们承认那些无权势、受排斥的“局外人”的观点。定性方法重点放在对在场的所有参与者的观点的理解上,这种做法对被称之为“信度层级(hierarchy of credibility)”的思想提出了挑战(Becker, 1970c),信度层级论以为,那些有权势的人的观点比没有权势的人的观点更有价值。作为典型的研究过程的一部分,研究教育问题的定性研究者,需要征求那些从未被认为是有价值或有代表性的人的观点。定性研究方法体现了60年代兴起的那种民主的动力,时代的气氛恢复了人们对定性方法的兴趣,产生了一种对具有更多富有定性研究方法经验的良师益友的需求,同时为方法论的成长与发展开辟了道路。

这个时代起作用的不止政治气氛。社会学和人类学这些学术性学科也处于过渡时期。人类学家发现第三世界社会极少愿意让他们去进行研究,对这类研究的资助也削减了。与西方世界接触而没有发生重大变化的人的数量减少了,被削弱了权限的人类学家,在他们受宠以前,就无法描述整个世界的文化了。人类学家日益转向研究城市领域,研究他们自己的文化。

社会学领域曾为结构机能主义理论的思想支配达20年之久,在60年代期间,社会学领域开始转到现象学家的作品。许多研究者开始进行他们称之为“人种方法论(ethnomethodology)”的研究。而其他研究者则组织在比较确定的符号相互作用的传统周围。由于出版了许多关于理论和方法的书籍,激起了人们对定性方法的兴趣。《社会学中的人类观(The Human Perspective in Sociology)》(Bruyn, 1966)介绍了参与性观察的哲学和方法论的基础,而《基础理论的发现(The Discovery of Grounded Theory)》则阐述了为建立理论而进行收集和分析描述性资料的过程(Glaser & Strauss, 1967),这些都清楚

地说明了定性研究不只是一桩描述性的工作。另外,还出版了不少比较详细讨论许多特殊问题的论文集(Filstead, 1970; McCall & Simmons, 1969)。从定性角度撰写的著作的读者数量增多了,作品也开始成熟了(Bogdan & Taylor, 1975; Carini, 1975; Denzin, 1978; Georges & Jones, 1980; Schwartz & Jacobs, 1979; Wolf, 1979)。

## 70 年代 极其多样化的定性教育研究

如果说定性研究还没有达到法定年龄,那么它正在见习着成人的仪式。由于对教育研究者的怀疑少了,参与性观察和人种学特别声称它们的追随者在不断增加。在 60 年代,定性模式还处于教育之边缘,只为不大落陈套的人所使用。尽管不能说定性方法在 70 年代初教育中的主要研究和发展中占中心地位,但它们不再被看作是一种“修饰的花边”了。联邦资助机构,例如“国立教育研究所(National Institute of Education)”,在接受运用定性研究方法的提案方面表现出很大的兴趣。在象“美国教育研究协会(American Educational Research Association)”这样的专业协会上,研究者们提交了许多使用定性方法的论文,这些方法也在诸如评价研究的领域中享有很高的声誉(见 Guba, 1978; Patton, 1980)。

然而,在定性和定量研究者之间关于方法论的争论还在继续。他们对一些问题的看法仍有冲突,例如“硬”资料与“软”资料,“新闻工作”与“研究”,“科学的”与“直觉的”研究方法,而且两派都有其追随者。对定量研究者的呼吁最终使他们的态度由“轻视”转向“缓和”(Rist, 1977)。定性研究者和定量研究者之间的敌对紧张状态减弱了。实际上,两个阵营之间开始了大量的对话。一些在定量研究界享有很高声誉的研究者开始探究定性的观点,并且提倡其应用(那就是 Bronfenbrenner, 1976; Campbell, 1978; Cronbach, 1975; Glass, 1975)。许多教育研究者终于感到,就定量研究所能做的(它能解决

的问题)来说,定性研究的希望之年已经到来。但依靠硬科学范式的定量方法还没有退出舞台。随着视野的开扩,定性研究方法引起了人们的注目(见 Scriven,1972)。从而,定性研究在教育中如雨后春笋般地发展开来。对文献进行评论,一度曾是一种相当简单的工作,但现在变得比较复杂了,部分是由于其方法、风格和研究对象的极其多样性引起的。

有些定性教育研究者在研究现场花了很长时间进行“现场调查”,他们与研究对象或文献打交道,进行参与性观察、深入交谈或人种史的研究。他们在纸上作记录,以便作为分析的资料,并详细描述他们的发现,包括许多描述、会谈报告,以及相互间的对话。教育研究展示了许多这样的例子。例如,在学校中的观察已经导致了对种族平等待遇的研究(Metz,1978;Rist,1978);对学校校长生活的研究(Wolcott,1973);对乡村学校教师经验的研究(McPherson,1972);以及对学校改革的研究(Sussman,1977;Wolcott,1977)。教育研究者还通过深入的交谈,了解了被排斥于学校大门之外的儿童的情况(Cottle,1976a),用校车接送的学生的情况(Cottle,1976b),以及妇女在教育领导中的作用方面的情况(Schmuck,1975)。

然而,一些教育研究者认为,他们称之为惯用的现场研究“太轱辘事化”了(Mehan,1978),或者说,人种学研究应该采取比较“经验主义”的方法来研究学校(McDermott,1976)。这些研究者属于提倡也许可以被称为用比较经验主义的方法来研究人与人相互作用的团体。“要素人种学(Constitution ethnography)”凭借录像带和影片来捕捉人们的行为和姿势(Mehan,1978,1979)。使用这一方法的研究者认为,观察者的描述常常更多地反映观察者的倾向而不是参与者的倾向,他们还担心参与者也许不能够把所有东西都告诉研究者(Florio,1978)。所以,他们依靠机械设备逐字地记录所发生的一切。用这种模式进行研究的其他研究者还有艾里克森(Erickson,1975)、社会语言学家舒伊(Shuy & Griffin,1978;Shuy,Wolfram & Riley,

1967)。这些研究方法在强制性的程度和如何组织研究上是各不相同的,

人们进行研究和呈现自己研究的风格也是多种多样的。风格上的差异之一,在于我们可以称为合作与冲突的研究方法(the cooperative vs. the conflictual approach)。属于合作派的研究者一般认为,现场调查研究者应当尽可能如实地反映他们所研究的对象。他们的基本而又乐观的假设是:人们是会同意接近研究现场的。如果他们能够的话,这一看法的追随者们通常把自己视为芝加哥学派的后继者(Bogdan & Taylor, 1975)。另一方面,冲突研究方法的实践者设想,许多研究对象想要掩盖他们的所作所为,公开讲真话的研究者将得不到多少信息。尤其是如果要渗透到大的企业界、犯罪组织,或者被认为是非正常的团体中去时,研究者应当使用隐蔽的手段,在说明其为什么到那里去时,不要讲真话。这一观点已为道格拉斯(Douglas, J., 1976)明确阐述过了。

另一种风格差异反映在研究者对被调查的提供信息者或研究对象的态度上。我们也许可以说,有的团体(又是芝加哥学派的后继者)持“移情(empathetic)”的观点,这就是说,他们对所研究的对象表示同情和理解。因此,他们发表的许多东西,向读者展现了乍看起来没有什么意义的生活中的人性。实际上,这一观点的拥护者一直和他们研究的人密切地打成一片,而不管这些人是否是异端分子、流浪汉,还是权力掮客。而在这个连续体的另一端是这样一些人,他们的态度似乎反映了“社会学中的任何东西都是荒谬的”这一观点。这一观点最清楚地反映在所谓“人种方法论者”这一团体中(Garfinkel, 1967; Mehan & Wood, 1975)。人种方法论者研究人们如何处理生活中的日常仪式,在研究过程中往往把人的情感置于一边。

人种方法论是定性研究的一种比较新的倾向,其根源可追溯到现象学哲学家。加芬凯尔(Garfinkel, H., 1967)与同事在 50 年代中期的研究工作体现了这一倾向,而且编造了这个术语。在 60 年代和

70年代期间,这一研究方法和术语盛行,但并不是每个人都确信他或她是在谈论同一件事情。加芬凯尔在1968年谈到这个术语的混乱状况时,说道:“我想,这个术语事实上是个错误。但它已获得了生存的权力”(Hill & Crittenden, 1968)。然而,在这个术语不断推广的同时,它也遭到人们的抨击。学术界讨论了它与其他方法如象符号相互作用是否有什么不同。人们批评用这种方法写文章的人,说他们的作品含糊,表现出一种迷信似的风格(Coser, 1979)。此外,人种学方法论的一些追随者们通常使用的是收集资料的方法,而不顾别人的伦理学观念,同时还表现出对人们的疾苦漠不关心。这就与一些从事定性研究的比较传统的实践者有对抗性的冲突,后者中许多人在研究方法上是人本主义的,政治上是自由主义的。

定性研究者研究教育问题的风格的极其多样性,反映了这一方法在不断成熟和完善。

## 定性研究的特性<sup>①</sup>

[美]博格丹 比克林

### (一)定性研究的五个特征

有的研究者在学校里“转来转去”,拿着活页笔记本收集资料;有的则依赖教室里的录像设备,而且似乎离开这种设备就无法进行研究;还有的绘制一些师生言语交流模式的图表或图解。尽管他们

---

<sup>①</sup> Bogdan, R. C. & Biklen, S. K., Characteristics of Qualitative Research. Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods, 1982.

的活动方式各不相同,但有一点是共同的:即他们的工作都符合我们对定性研究所下的定义,他们都在研究教育活动的某一方面。在本文中,我们将要详细地说明这种研究的共同之处,并还要说明为什么这些研究尽管有差异,但都属于我们定性研究的范畴之列。

根据我们所下的定义,定性研究有五个特征。但所有被我们称之为定性的研究,并不一定都囊括无遗地显示出所有这些特征。事实上,有些研究几乎完全没有表现出其中的一种或几种特征。问题并不在于一项具体的研究是否绝对是或者绝对不是定性研究,而是一个程度的问题。如前所述,参与观察(participant observation)和深入交谈(indepth interview)的研究,往往可以用来作为定性研究的范例。

### 1. 定性研究把自然情境作为资料的直接源泉,其中研究者起关键作用

研究者花费相当多的时间,深入到学校、家庭、街坊和其它场所,以了解与教育有关的事情。尽管有些人使用录像和录音设备,但许多人除了带一本本子和一支铅笔外,不带任何东西。不过,即使使用各种设备,但资料的收集总是要根据一定的前提,并且还得根据在现场获得的认识予以补充。此外,机器记录下来的材料,要由具备研究人员洞察力的研究者加以全面考察。例如,在一项关于医学教育的重要研究中,研究者到中西部的一所医科学院,跟着学生到教室、实验室、病房,以及学生社交群聚的场所:如学生自助餐厅、联谊会,以及自修室(Becker et al., 1961)。在加利福尼亚进行的一项教育层次研究(Ogbu, 1974)中,研究者花费了21个月的时间才完成对教师、学生、校长、家庭成员、校务委员会成员的访问,以及观察、交谈等现场调查(fieldwork)。

因为定性研究者关心的是事情发生的情境,所以在研究过程中,他们通常深入到特定的情境。他们认为,只有在发生行为的情境中观察行为,才能最好地理解行为。某一情境,只有放在整个学校的历

史关系中,才能得到理解。如果他们关心的资料是从被试那里得到的,如正式记录,他们就必须了解些资料是从哪里得到的,怎样得到的,以及在什么样的环境中得到的?它们是什么历史环境和运动的一部分?对于定性研究者来说,要从背景中把行为、言辞或手势同其前后关系隔离开来,这就失去了意义。正如一位人类学家所描述的:

如果人类学的解释对所发生的事情形成一种看法,那么必须把这种解释与所发生的事情隔离开来——即与某个具体的人在某时某地的言行、外界对他的影响,以及繁杂的世界事务隔离开来——即把这种解释与它的运用隔离开来,从而使之成了一种空洞无物的解释。对任何事物——一首诗、一个人、一段历史、一种仪式、一种机构、一个社会——的一种完善的解释,能使我们领略到所解释的事物的实质 (Geertz, 1973, P. 18)。

无论是用录像机收集有关课堂教学中相互作用的资料 (Florio, 1978; Mehan, 1979), 通过交谈收集有关科学教育的资料 (Denny, 1978a), 还是通过参与观察获得有关取消种族隔离的资料 (Metz, 1978), 定性研究者都假定,人们所处的情境对人的行为具有重大的影响,而且无论行为在何处发生,只要有可能,都会受其情境的影响。

## 2. 定性研究是描述性的

定性研究收集的资料,通常采用文字或图片的形式,而不是采用数据的形式。而且为了说明和论证研究者提出的研究结果,研究的书面结果必须包含一些对资料的引证。这些资料包括交谈记录副本、现场笔记、照片、录像带、私人文件、备忘录,以及其它正式记录。定性研究者在寻求对事物的理解过程中,并不是把一页一页的记叙材料以及其它资料简化为数字符号,而是力图使分析的资料尽可能象原始记录或副本一样丰富。

有些人把定性研究的文章和报告称之为“趣闻轶事”。这是因为研究报告通常包含一些引文,并试图描述有可能表现为叙述形式的特定情境或对世界的看法。在定性研究方法中,书面文字(无论是在记录资料方面,还是在传播研究结果方面)是非常重要的。

在收集描述性资料时,定性研究者以挑剔(nit - picking)的方式探究世界。我们中间有许多人不顾所处环境的详情,也不顾指导我们工作的假设,而把自己束缚在“想当然”的天地里。我们没有注意谈话中手势、玩笑、墙上的装潢、我们使用的特殊语词,以及我们周围人对它们的反应等这些现象。

定性研究方法要求在研究世界时以这样一个假设为出发点:一切事物都有其价值;每一件事物都有可能成为更深入地理解研究对象的线索。定性研究者经常提出这样的问题:为什么用这样的方式来排列这些桌子?为什么一些房间用这些图片装饰,而另一些房间则不是这种装饰?为什么有些教师的衣着与他人不同?在那里开展这些活动有什么原因?如果从来不看电视,为什么还要在房间里放上一台电视机?对此,没有调查就没有发言权;所有的论述都要经过精查细究。在对细节作出解释的时候,描述作为一种收集资料的方法是有效的。

### 3. 定性研究者关心的是过程,而不只是关心结果和产品

人们怎样确定研究的意义呢?怎样运用某些术语和符号?怎样把某些概念作为我们认为是“普通常识”的一部分?所研究的活动或事件的自然历史沿革是什么?例如,在研究学校的主流(mainstreaming)和取消种族隔离(integration)时,研究者先考察教师对某类儿童的态度,然后研究这些态度是怎样转化成教师与学生日常的相互作用的,以及这些日常的相互作用又怎样反过来使教师那些“想当然”的态度具体化的(Bruni 1980;Rist 1978)。一位研究者通过与学校行政人员以及行政职务候选人的交谈,发现那些反映出对学生较低的期望,性别的担忧,以及其他一些对妇女的陈旧观念的态度,同

雇佣过程有关(Schmuck 1975)。

强调过程的定性研究,特别有利于旨在阐明“自我实现预言(self-fulfilling prophecy)”的教育研究。“自我实现预言”认为,学生在学校里的认知操作受教师期望的影响(Rosenthal & Jacobson, 1968)。事前和事后测量是一种定量研究的技术。通过这类测量可以说明所发生的变化。定性研究的策略则要间接地表明这种期望是怎样转变为日常的活动、过程和相互作用的。从对圣路易斯市(St. Louis)一所幼儿园里一班黑人儿童进行参与观察的研究中,可以看到“自我实现预言”在幼儿园课堂活动中有特别明显的表现。这个幼儿班在初入学的头几天,就按其家庭的社会和经济地位分成若干组。教师更多地与社会经济地位高的组相互交往,并让这个组有更多的特权,甚至让他们去管理社会经济地位较低的组。对这日复一日的相互作用的过程,已有生动的描述(Rist, 1970)。这类研究把注意力集中在怎样形成定义上(教师对学生下的定义,学生之间下的定义以及对自己下的定义)。

#### 4. 定性研究倾向于对资料进行归纳分析

在开始研究之前,定性研究者并不搜寻证明或反证自己所持假设的资料或事实,相反,只有去把已经收集到的具体事物组合到一起以后,才能形成抽象概括。

这种方式形成的理论是自下而上(而不是自上而下)产生的,是从收集到的许多不同的证据之间相互关联中产生的。这种理论称之为“有根据的理论(grounded theory)”(Glaser & Strauss, 1967)。当你作为一个定性研究者打算对一直在研究的问题提出一种理论时,你只有在对自己的受试者身上花了时间之后,在收集资料之后,才能明确自己的行动方向。你并不是在拼凑一副已知其画面的拼板玩具。你是在构造一幅画面,而这幅画只有在你收集并考察了它的各个部分之后才能构成。资料分析过程就象一个漏斗,事情开始时(或顶部)是敞开的,而越到底部就有指向性、越是具体。定性研究者打算

把了解什么是重要的问题作为研究的一部分。他们在着手研究以前,并不假设对重要的问题已有足够的认识。

### 5. “意义”是定性研究方法最关心的基本事情

使用这种方法的研究者感兴趣的是不同的人对他们各自生活意义的理解。换句话说,定性研究者关心的是所谓的“参与者的看法 (Participant perspectives)”。他们把精力放在这样一些问题上:人们对自己的生活有什么打算?他们认为什么东西是理所当然的?例如,在一项教育研究中,研究者把部分工作集中在研究父母对儿童教育的看法上。他想知道父母对自己小孩在学校里为什么表现不好是怎样想的。他发现,他所研究的父母感到,由于自己贫困和没受过什么教育,教师并不重视他们对自己孩子的看法。这些父母还指责那些因他们贫困和缺少教育而认为他们的孩子不可能成为好学生的教师 (Ogbu, 1974)。这位研究者还研究了教师和儿童对同一问题的看法,以期发现他们在看法上的若干交叉点,以此来探讨教育的含义。定性研究通过了解参与者的看法,阐明各种情境的内部动力——对于外行人来说,这常常是觉察不到的。

定性研究者关心的是查明他们获得的各种看法是否准确。一些研究者使用录像带,让参与者看录好的录像带,以便与提供信息的人一起检验自己的解释 (Mehan, 1978)。有的研究者可能让提供资料的关键人物看文章的草稿或谈话记录。还有些研究者可能通过与受试者口头交谈来检验这些看法。尽管对这些做法存在着一些争议,但它们反映出对尽可能准确地获得人们自己阐明意义的方式的关注。

人们常常可以看到,教育中的定性研究者向所了解的对象提出一系列问题,以便发现“他们有什么体验,他们是怎样解释自己的体验的,以及他们是怎样组织他们生活在其中的社会环境的”(Psathas, 1973)。

## (二)定性研究与定量研究的区别

怎样区分定性研究与定量研究？许多作者曾经详细阐述了定量研究与定性研究的不同的假设、技术和策略。有关定性研究方法的大多数文章在界说研究方法时 ,都是用与定量研究方法形成对照的方式来界说的(Bruyn ,1966 ;Rist ,1977)。尽管一定数量的比较在所难免 ,但在本文中 ,我们力图集中描述定性研究是什么 ,以及怎样进行定性研究 ,而不是描述定性研究不是什么。我们建议读者参看考察两者差异的其它著作(见 Campbell ,1978 ;Eisner ,1980)。

尽管我们没有全面讨论定性研究与定量研究的区别 ,但表 1 对这两种研究方法的特征作了概括。这个表也是对我们本文中提出的观点的一个很好的概括。

表 1

| 定性研究和定量研究的特征     |         |                  |         |
|------------------|---------|------------------|---------|
| 定性<br>与研究方法有关的术语 |         | 定量<br>与研究方法有关的术语 |         |
| ——人种学的           | ——现场观察  | ——实验的            | ——实证主义的 |
| ——现场调查           | ——现象学的  | ——硬资料            | ——社会事实  |
| ——软资料            | ——芝加哥学派 | ——外部透视           | ——统计学的  |
| ——符号相互作用         | ——记实的   | ——经验主义的          |         |
| ——内部透视           | ——生活史   |                  |         |
| ——自然主义的          | ——个案研究  |                  |         |
| ——人种方法论的         | ——生态学的  |                  |         |
| ——描述性的           |         |                  |         |
| 与研究方法有关<br>的主要概念 |         | 与研究方法有关<br>的主要概念 |         |
| ——意义             | ——理解    | ——变量             | ——效度    |
| ——了解常识           | ——过程    | ——操作             | ——统计意义  |
| ——分类             | ——协商顺序  | ——信度             | ——重演    |
| ——情境定义           | ——实践至上  | ——假设             |         |
| ——日常生活           | ——社会结构  |                  |         |

| 定性                      |                        | 定量                     |                          |
|-------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|
| 研究方法的代表人物               |                        | 研究方法的代表人物              |                          |
| 韦伯<br>(Weber M. )       | 布卢默<br>(Blumer H. )    | 涂尔干<br>(Durkheim E. )  | 克林格<br>(Kerlinger F. )   |
| 库利<br>(Cooley C. H. )   | 托马斯<br>(Thomas W. I. ) | 克龙巴赫<br>(Cronbach L. ) | 桑戴克<br>(Thorndike E. )   |
| 加芬凯尔<br>(Garfinkel H. ) | 休斯<br>(Hughes E. )     | 格特曼<br>(Guttman L. )   | 麦克唐纳<br>(McDonald F. )   |
| 米德<br>(Mead M. )        | 戈夫曼<br>(Goffman E. )   | 格拉斯<br>(Glass G. )     | 克拉斯沃尔<br>(Krathwohl D. ) |
| 施特劳斯<br>(Straus A. )    | 沃尔科特<br>(Wolcott H. )  | 特拉弗斯<br>(Trayers R. )  | 坎贝尔<br>(Campbell D. )    |
| 利科克<br>(Leacock E. )    | 韦克斯<br>(Wax R. )       | 贝尔斯<br>(Bales R. )     | 罗西<br>(Rossi P. )        |
| 贝克尔<br>(Becker H. S. )  | 米德<br>(Mead G. H. )    |                        |                          |
| 里斯特<br>(Rist R. )       | 格拉泽<br>(Glaser B. )    |                        |                          |
| 富克斯<br>(Fuchs E. )      | 梅汉<br>(Mehan H. )      |                        |                          |
| 理论属性                    |                        | 理论属性                   |                          |
| ——符号相互作用                | ——文化                   | ——结构机能主义               | ——逻辑经验的                  |
| ——人种方法论                 | ——唯心主义                 | ——唯实论、实证论              | ——系统论                    |
| ——现象学                   |                        | ——行为主义                 |                          |

|                   |                        |                    |                |
|-------------------|------------------------|--------------------|----------------|
| 学术属性              |                        | 学术属性               |                |
| ——社会学             | ——人类学                  | ——心理学              | ——社会学          |
| ——历史学             |                        | ——经济学              | ——政治学          |
| 目标                |                        | 目标                 |                |
| ——提出敏感的概念         | ——有根据的理论               | ——检验理论             | ——指示变量之间的关系    |
| ——描述复杂的现实         | ——提高认识                 | ——证实事实             |                |
|                   |                        | ——统计描述             | ——预测           |
| 设计                |                        | 设计                 |                |
| ——引申灵活,一般         | ——设计是一种预感,以至你也许知道如何着手做 | ——有结构的,预定的,正式的,具体的 | ——设计是一项详细的操作计划 |
| 书面研究的提出           |                        | 书面研究的提出            |                |
| ——概要              | ——不广泛考察大量文献            | ——广泛的              | ——考察大量文献       |
| ——推测              | ——研究方法的一般阐述            | ——中心问题详细而具体        | ——在收集资料前就提出    |
| ——提出可能与研究有关的领域    |                        | ——过程详细而具体          | ——阐述假设         |
| ——经常在收集了一定的资料后再提出 |                        |                    |                |
| 定性资料              |                        | 定量资料               |                |
| ——描述性的            | ——人们自己的话               | ——定量的              | ——可操作的变量       |
| ——个人文件            | ——官方文献和其它物品            | ——用数量来表示           | ——可统计的         |
| ——现场记录            | ——计算、测量                |                    |                |
| ——照片              |                        |                    |                |
| 样本                |                        | 样本                 |                |
| ——小的              | ——理论抽样                 | ——大的               | ——随机选择         |

|                   |                   |                   |             |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------|
| ——非典型的            |                   | ——分层抽样            | ——控制无关变量    |
|                   |                   | ——控制组             |             |
|                   |                   | ——精确              |             |
| 技术或方法             |                   | 技术或方法             |             |
| ——观察              | ——现场观察            | ——实验              | ——准实验       |
| ——考察各种            | ——漫谈              | ——普查研究            | ——有组织的观察    |
| 文献和物品             |                   | ——有组织的交谈          | ——数据设备      |
| 与被试的关系            |                   | 与被试的关系            |             |
| ——移情作用            | ——热情的接触           | ——约束              | ——疏远        |
| ——强调信赖            | ——被试即朋友           | ——短期              | ——被试者 - 研究者 |
| ——平等的             |                   | ——保持分离            |             |
| 工具和手段             |                   | 工具和手段             |             |
| ——磁带录音机           | (研究者经常是唯一<br>的工具) | ——项目表             | ——计算机       |
| ——抄录器             |                   | ——问卷              | ——量表        |
|                   |                   | ——索引              | ——测验分数      |
| 资料分析              |                   | 资料分析              |             |
| ——不断发展的           | ——分析归纳            | ——演绎              | ——统计学的      |
| ——模型、主题、概念        | ——不断比较的方法         | ——在资料收集终<br>了时进行  |             |
| ——归纳              |                   |                   |             |
| 运用该研究方法<br>会出现的问题 |                   | 运用该研究方法<br>会出现的问题 |             |
| ——耗时              | ——程序不标准化          | ——控制其变量           | ——强制性的      |
| ——剔除资料困难          | ——难以研究大量被试        | ——抽象概念具体化         | ——效度        |
| ——信度              |                   |                   |             |

## 经验性研究方法的职能<sup>①</sup>

[苏]施图雷曼

教育研究——这是科学认识的一种形式。科学认识的职能在于获得新的科学成果，增长理论知识并在这个基础上改进实践活动。要达到这一目的，就必须在每一个具体情况下整体地运用一套不同职能的方法。在研究过程中必须经过一系列的程序：收集和积累各种事实、资料等等，尔后把这些事实与资料都记录下来并进行登记；仔细察看所研究现象的发展和变化情况，把事实和资料加以整理；查明研究的事实和现象之间的相互作用和相互依赖的关系；对这些事实和现象进行定性和定量分析；把所有关于所研究现象的材料加以概括和综合；评估所取得的成果；在教学过程中检验这些理论体系的正确性；对所获得的材料和研究成果进行解释；最后，把这些材料和成果运用于实践中。

完成这些和其他一些比较细小和局部的任务也是科学研究方法的职能。这些职能一般可以相对地分为两种：一种是从理论上认识和改造教育现实；另一种是从经验的角度认识和改造教育现实。但两者之间是密切联系的。

理论认识方法的基础是分析、概括、设计和解释的方法。

这些方法的首要职能是对所研究的现象进行定性和定量分析；

其次是综合、概括有关过程及现象研究所获得的材料和知识；

第三种职能在于设计研究的假设和预期的效果，制订出对过程、

---

① Штульман. ,Э. А. ,Функция эмпирических методов исследования , Советская педагогика ,1986 г. 3.

现象、相互联系进行理论研究的模式；

第四种职能是对所收集的事实、材料、知识进行对照、比较、解释并查明它们之间的因果关系。

在分析这一类方法中,包括定性分析和定量分析。所谓定性分析包括教育学、教学法、心理学、语言学方面的分析,而定量分析则包括因素的、构成物的、回归的、离散的分析方法。在概括方法中包括定形、描述和综合的方法,设计方法包括预测和设计模式,而解释方法则包括外推法、说明、比较、类比等。

作为研究方法的对象是认识任务,它涉及到阐明与论证任何一门科学,其中包括教育学中一些最本质、最深刻的方面和现象。理论认识——这是对科学的具体事实和现象进行抽象概括的过程。根据列宁关于“自然界在人的认识中的反映形式,这种形式就是概念、规律、范畴等等”<sup>①</sup>的这一原则可以得出结论,应用理论认识方法的效果可以通过规律、理论、科学假设等这些形式反映出来。理论是人们认识的最高形式。然而,理论本身可以起着方法的作用,也就是说,不仅能指出,研究的对象是什么样的,而且还能确定,如何来认识它。从经验性的认识水平过渡到理论的认识水平,这是质的飞跃,这种飞跃有可能克服以罗列事实的方法来认识现实的这种局限性。

经验性的科学研究的基本方法如下：

收集和积累材料、事实的方法：观察、研究文献资料和存档的材料、座谈、访问、调查、研究学校的文件、学生的作业,其他教师的经验,等等；

登记和记录事实、现象、材料的方法：测时(хронометраж),电影摄影和一般摄影,把师生的语言活动内容录在磁带上,等等；

检查和测定的方法：测验、测量、“切片(срезы)”检查,等等；

材料加工的方法：数学统计、图表、图解的方法；

① 《哲学笔记》,人民出版社1974年第3版,第194页。

评估的方法:自我评估、个人成就率(对某人成就的评价,用数据表示)、教师会诊等;

检验的方法:试验教学(пробное обучение)、实验教学(опытное обучение)、一般的教育实验或部分教学方法的实验(общепедагогический ИЛИ частнометодический эксперимент);

在教育实践中运用研究成果的方法:在计划、组织、调整、修正、检查及分析教学过程和运用总结的基础上进行实验、实验教学和大规模地运用研究成果。

研究人员在每个具体情况下自己确定一套方法,但这套方法必须符合研究的目的、任务和研究对象的特点,力求尽可能更充分地利用各种方法所具有的职能潜力。

下面我们谈一谈经验性方法的基本职能的特点。首先是观察,它已被人们证实是收集情报的正确方法。所谓观察就是认识教育过程和现象,但这种认识是基于研究者个人对教育过程或现象的理解。观察是根据明确提出来的目的而又有计划地来进行。一般地说,是按已经确定的假设进行,尽管这种假设的原理也许还不十分清楚,还需要作确切的说明。

观察不要求干预教学过程,但在必要时研究人员也能做到对教学过程产生影响,从而缩小观察的范围。正是在某些前提的基础上所进行的、这种事先安排的系统观察,可以认为是观察方法最重要的优点之一。事实上,观察——这是一种通用的方法,它贯穿于研究的各个阶段,几乎是同所有其他的方法结合起来使用的。

对观察方法的普遍性和通用性尚未提出理论的依据,便于人们充分评价观察对认识教学过程规律性的作用,便于广义地解释观察,把它作为其他方法(其中包括实验方法)的组成部分。

观察的特点是具有某种明确的目的性。观察一般力求达到三个主要的目的:确定某个现象得以发展的条件;详细描述所观察的现象;科学地分析和说明所研究的现象,也就是查明现象及其发展的条

件之间的因果联系和关系。

观察——并不是一般地认识现象和事实,而是有选择地根据研究人员制定的目标来认识现象和事实。从大量被认识的事实材料中只挑选他们所需要的东西。有时想避免选择事实中存在的偏见是相当困难的。但是不容许让假设的原理来束缚科学家,并妨碍他们正确而客观地挑选事实材料,因为这样必然会导致从主观上解释材料。

观察中出现主观主义的危险性不仅与科研人员的偏见有关,而且与人们认识的局限性也有关系。观察通常只能掌握七、八种分散的材料。最好是借助记录技术(电影、摄影、磁带录音、速记等)来补充资料,这种记录技术可以把瞬息间的观察记录下来,一旦研究人员需要,随时可以再现这些材料。

只有具有口头的或运动的基础的活动才真正适用于观察。在研究教学的问题时尤其要考虑到这一点。观察不是智力活动,而是象做试验一样,为了解决某些任务,必须考虑在某种情况下做试验需要经过多少次,涉及多少人,要求达到何种正确程度,等等。总的来说,必须把教师活动的概括数据和教学双边性的理论思想作为概述观察客体的最初提纲。

如果教学过程象征性地分为设计和行动两个部分,那么第一部分——制定课的计划和教师的备课——不能作为观察的对象。研究这些问题只有采用其他方法。而对教学程序方面的研究则完全可以使用观察。比如,教学程序的这些特点:教师和学生口头联系的形式,给学生提供的知识和技巧的内容,教师的个别举动以及这些举动的统一,教师的各种动作,教学过程的物资设备和环境布置<sup>①</sup>。

对教学仪器的装备情况可以从这几方面的特点来观察:如功能特征、数量和质量的特征。在学习过程中可以作为观察对象的只能

① 参阅:① Методы педагогических исследований/Под ред. Пискунова, А. И., Воробьева Г. В. М. Педагогика, 1979 г. 42—45.

是:师生的口头交往,学生的学习行动、行为,教学手段的装备等等。

比如,在对外语教学的问题进行教学法研究时,观察的特点体现在观察的主要对象是与研究语言活动(口头的和书面的)有关,这种活动是听觉和视觉所能了解的。但一般来说,语言活动的速度很快,如果观察这项活动不结合使用记录的方法(测时或录在磁带上),就不可能收到应有的效果。

科研人员应该从观察所感知到的这些外部事实出发,通过推理来说明内部过程,从心理学观点解释内部过程。如果观察的方法越来越趋向于与不同水平的研究方法加以结合,而且不单是教育学或部分教学法的研究方法,还有其他科学的研究方法,那么效果就更显著。

除此以外,观察的特点还表现为越来越细致化。在整个一系列的经验性科学研究水平方法的发展过程中,就反映了对事物内部进行细致分析这种倾向。而对事物外部特征的细致分析则说明使用观察方法较之其它水平的方法,具有更加确切说明事物的这一特性。总的来说,可以认为,观察这种方法的使用范围在扩大,正是由于记录观察过程和观察效果的方法在不断发展和完善。

任何一项教育科学研究,如果不去选择、不去分析其他研究人员的类似经验或相近的经验,那就无法开始进行,更谈不上正确进行。采取这种研究文献的方法,对于正确提出研究的假设,制订研究的目的和任务,以及对于适当地采用其他必要的研究方法都是必不可少的。在科学研究进行的所有阶段,都离不开研究文献资料。在选择研究课题的最初阶段,先要了解过去对某个重要问题的研究情况以及最近的研究情况。在结束阶段,还得查看文献材料和存档材料。只有这样,才有可能分析自己研究的材料,并把它同其他有关这一课题的研究材料加以对照,按照其他学者的观点来核对自己的原则、原理和理论。

有时只有研究了历史的文献材料和其他材料之后才得以进行大

量并具有重大意义的理论研究,比如教育史和部分教学法的研究。然而,这方面的研究必须在查明具体的历史条件的情况下才有可能,因为在这里保留了当时科研人员所研究的教育思想、教育流派、教育方针和理论。

诸如座谈、调查、访问这些方法越来越被广泛地采用。这点完全符合规律,因为其中每种方法都有助于收集某些教育事实 and 材料,有助于阐明所研究的教育现象的独特方面,有助于补充借助其他研究方法所收集到的材料。这些方法就其基本职能来说是十分接近的,它们之间的区别只是在形式上(口头或书面的),或者在技术方法上。座谈和访问是以口头形式进行的,从而有助于收集那些只有通过与人亲自接触才能得到的材料。在这方面最重要的是,善于安排交谈的对象,创造一个有利于坦率交换意见的良好环境。

有时采用调查的方法,也就是说不必通过直接接触学生、学生的家长或教师来收集情报材料(特别是带有普遍性的情报材料)。所有的材料都得经过系统整理,并相互对照,此外还要同利用观察、实验和其他方法所获得的情报材料进行对比。

在登记、记录材料的方法之间最有争议的是测时。这种方法长期以来未得到教育家和教学法专家的承认,只是因为这种方法从来没有单独使用过,而只有在利用其他方法进行研究时作为辅助的手段。测时也是一种收集有价值的科学情报资料的方法,这种资料是从时间的概念说明教育实际的。但是,由于时间不能作为记录教育过程的唯一标志,所以借助测时所收集的情报资料应该同利用其他方法所获得的情报资料进行对比。

检查的方法非常之多。实际上,在教学过程中所使用的任何一种检查学生知识、技能和技巧的方法,在某种情况下都可以作为科学研究的方法。考虑到检查具有教学手段的这一职能特点,可以把它同“切片”检查,也就是同科学研究过程中所进行的检查方法统成一个总的概念。

测验可以作为“切片”检查的一种。在科研工作中,测验既用来测定能力、爱好、某些心理职能的发展水平、被试验者对完成某些动作、操作的训练程度等等,同时测验又用来说明被试验者在某一方面进展的成绩。在文献中对测验暂且还没有统一的定义,还缺乏一种能说明测验的可靠性和适用性的划一方法,经常把心理测验同教学法测验混淆起来,把测验同“切片”检查、把测验同教育(教学法)实验混为一谈,从而,导致不正确地解释“切片”检查这个概念,毫无根据地判断这个概念,或者造成把一次性的静态动作测验,甚至用测验方法的作用来取代一整套动态的教育实验。这两种错误说明研究人员不会正确使用最重要的科学方法,从而降低研究本身的价值,因为对所选择的方法与所得到的和所阐明的结论是否完全符合产生怀疑。

那些借助所谓确认的实验(Констатирующий эксперимент),也就是作为测验的简单“切片”检查而得出的研究结论失去了可靠性,关于教学过程有某些变化进程的假设的正确性被证明了。这种“确认的”实验一般是同实验教学结合起来,因而测验不作为实验的组成部分,尽管发现它们之间存在着联成整体的这种趋势。测验也和其他方法一样,可以同各种方法结合起来使用或者单独使用,但是,测验多半是与实验教学统一起来。这种做法完全取决于测验本身的客观性质,取决于是否力求更准确地记录在实验教学过程中不断变化的情况。

研究方法的效果不仅决定于研究方法的本质(例如,人们往往把调查说成是“主观的”方法,而把测验说成是“客观的”方法等等),而且还取决于科研人员本人是否非常客观地使用研究的方法:有时“主观的”方法能够提供比之“客观的”方法更为可靠而更为确切的材料,但有时则相反。由此可见,问题在于要最充分地利用各种研究方法的优点,尤其是测验。然而,要做到这一点有赖于使测验更加标准化。遗憾的是,至今无论在普通教育学中,还是在个别的教学法中尚未有统一的、标准化的测验方法。

测验的缺点在于:在每次测验中所揭示的特征极其有限;不可能考查与被检查现象有关的全部信息;无法测定检查者的许多技巧和技能,其中包括言语技能;测验的项目很有限,被检查者完成作业技巧的选择受到限制,也就是限制了他们解答测验题目的能力,以及对详细分析测验题目和创造性地构思答案的能力;学生有可能猜中答案,采用选择题的测验方法,其教育效果较差(有时甚至得到相反的效果)以及其他缺点。但必须注意到,测验不仅能完成检查的职能,还可完成教学的职能。

因此说,不应苛求任何一种方法,甚至是“客观的”方法,提供超过它本身所能提供的信息材料。某种研究方法的缺点,可以借助另一种方法的优点或与之相结合的其他方法的优点加以弥补。

上述的方法虽有差别,但它们又同属于某一类职能范围——这是选择研究活动方法的一个极为重要的条件。试验性教学通常是在安排实验或组织实验教学之前,或者是在研究工作的最初阶段进行,也可能在研究工作进行的过程中采用。试验性教学的目的是,事先检查所选择的问题是否急需,以及检查研究人员的直观推测是否正确,这些只有从最一般的特点中反映出来。往后,试验性教学还将以实验教学或实验加以不断充实。

试验性教学——这是一种检查生活能力、思想、假设、教育发明(或者把它们作为一个整体,或者作为单个因素)的方法,这种检查是不可分割的,但要受到时间和范围的限制。这个方法一般不需要象实验那样作大量和长时间的准备,只要在自然条件下或在实验室条件下进行。这种方法至少可以了解到所选择的科学探索方法的正确程度和某些原则的重要性。一些经过初步论证的教学法通过实验的检验得到广泛的证实。试验性教学作为活动和综合的过程要先于实验方法,这是由于试验性教学与实验有着某种相似之处,因此这两种方法经常容易混淆。

人们对教育实验的作用有不同的评价。例如,

有些人认为,它既是认识教育过程的一种手段,又是在教学和教育实践中寻求新途径的一种方法。

另一些人认为,教育实验的基本职能——不是实验性地再现教育过程本身,而是想获得可靠的知识,因此,它的主要作用在于揭示各种现象之间存在的客观联系,了解各种现象发展的趋势。

第三种人认为,实验的目的是检验假说,而第四种人则认为,实验既要完成理论的职能,又要完成实践的职能,也就是说,它不仅是衡量理论正确性的标准,也是获取新的理论知识的源泉。<sup>①</sup>

显然,实验既是认识的方法,又是教育过程中形成新知识的手段,在它们之间不应该有明显的区别,这不仅因为它们具有共同的相似因素,还因为这里体现出实验的综合性。在同样一种的教育实验中可能实现(一般来说也会产生)上述所有的职能:检验科研人员的论点的正确性,在教育科学中形成新的论点(产生新的问题,出现新的情况,要求用新的观点来解决这些问题,等等),用新的观点来认识相互联系的实质并提出与此有关的新的建议,用不同的方法解释事实,等等。

教育实验——这是一种综合的、多种因素组成的方法,用来检验各种假设、理论结构等等,这种方法是从不同的角度组织和检查教育科学活动的过程。

实验、试验性的和实验性的教学——都是独立的研究方法,尽管它们之间相互关系十分密切,其中每一种方法都有助于达到各自的目的和任务。毫无疑问,在这些方法之间有许多共同点,然而,除了利用这些方法所解决的研究目的和任务有所区别外,还有其他本质

---

① 参阅:Данилов, М. А., Марксистско - ленинская методология педагогика, В кн.: Проблемы методологии педагогики и методики исследования М., 1971. Краевский, В. В., Проблемы научно обоснования обучения(методологический анализ)М, 1977.

上的特点。例如实验不同于实验性教学的特点在于研究方法区分得比较细,能提供比较准确的有关研究过程本质及其效果的数量资料,最后,如果需要的话,可以通过把研究对象同具有理论根据的检查对象进行对照的方法,来阐明所研究对象的优缺点。

由此可见,分析研究方法的职能特点可以得出一个结论:在科学研究活动中必须综合地应用这些方法。各种研究方法的职能变得越来越多样化、综合化、整体化,处在不断变化和发展中,而且由于某些学者、科学流派和学校的活动使研究方法不断得到充实。了解各种研究方法的基本职能的特点,使教育科学家和教学法专家有可能在每种具体情况下,选用这些方法并使之相互配合,这种配合显然是必要的,因而也完全适用于教育研究的对象。

## 教育科学事实研究的理论问题<sup>①</sup>

[苏]瑙莫夫

在蓬勃发展的成熟的社会主义社会中,客观上需要研究和自觉地控制科学知识的获得和发展过程,探索有计划地提高研究效果和质量的潜力。教育学中研究这一问题要涉及到科学的方法论,不久前,一般认为方法论的对象是科学研究的过程和以教育科学知识的总和形式出现的科学研究的结果。现在看来这种认识显然是不全面的,它所涉及的只是方法论知识的一个方面——教育研究的逻辑学。这是因为教育科学的方法论对象本身在不断扩大,涉及科学的社会学、科学的经济学、科学测量法、科学组织理论、科学创造的

<sup>①</sup> Наумов, Б. Н., Теоретические проблемы исследования Фактов педагогической науки, Советская педагогика, 1981, р. 3。

心理学、教育科学预测、教育史编纂学、教育史科学和教育研究逻辑学等所研究的领域。首先是要发展教育研究的逻辑学,它应探讨科学研究的过程,确定反映这个过程的阶段、程序,提出教育研究的结构和类型,直到详尽地分析如何完善研究,如何提高研究的可靠性、新颖性及证据的充分性,如何克服教育知识的异常发展等问题。本文的目的就是试图根据我们对方法论知识的这个领域进行理论研究所取得的某些成果,阐明教育科学事实这一概念的基本原理。

## (一)“教育科学事实”概念的内涵

我们在研究这个概念的内涵的定义时断定,它不是独立分析和研究的对象。教育学界对这个概念有三种见解:事实是现实的现象;事实是反映,事实是知识的要素。对这些见解一经分析就有理由认为它们都具有局限性和片面性。我们认为,其中把教育科学的事实看作“现实的事实”,在逻辑上是不可信的,在方法论上是错误的,因为关于存在现实的科学事实的认识,与学者的意识及有目的的活动无关,这种认识掩盖了从教育现实中抽出科学事实进行研究的必要性。如果科学事实是永恒地存在的,只要稍一接触现实即刻就能发现它们,则任何时候都不会产生教育科学,教育科学的发展也是不可能的。科学事实并非是尚未研究的现实,它们是在专门研究过程中显露出来的。

在此基础上我们就能发现关于教育科学事实的第二种认识(即把它看作现实的反映)的错误,因为反映形式往往是极其多种多样的。列宁写道:“……假定一切物质都具有在本质上跟感觉相近的特性、反映的特性,这是合乎逻辑的。”<sup>①</sup>究竟根据什么可以把物质的

---

<sup>①</sup> 《唯物主义和经验批判主义》,《列宁选集》第2卷,人民出版社1972年版,第89页。

如此普遍的特性用来给教育科学事实的概念下定义？现在这种泛泛的定义已不足以解释独特的反映形式——教育研究。而且，如果教育科学事实是反映，是人的意识中的理想形象，那么，别的研究者怎么会知道这个事实呢？这些疑问使我们注意到，关于教育科学的事实就是知识的见解，乃是片面地抓住了研究的一个方面——用概念体系反映科学事实，用文字或其他表现形式把它们记录下来。但是，按研究的最终结果给概念下定义是不合理的，因为这样做并没有揭示出科学事实的产生和发展的全过程。

为了克服这些认识的片面性和局限性，我们开始尝试根据马克思的下述方法论原理来论证“教育科学事实”的内涵的定义。马克思说：“不仅探讨的结果应当是合乎真理的，而且引向结果的途径也应当是合乎真理的。”<sup>①</sup>采取这种态度，我们就能搞清教育科学事实的成分，就能揭示出这个概念的内涵就是客观地记录下来的科学研究活动的一定阶段的可靠结果。对概念的这个定义需要加以说明的一点是，这里谈的是属于教育学的并由专家们在整个教育科学范围内判明的科学事实。对此概念还存在着其他一些定义。例如，列尔汉尔(Лернер И. Я.)在正确地提出教学领域内的科学事实与日常认识的区别问题时，运用了“科学的教育事实”这样一个定义。这样解释概念，我们认为是不全面的，因为它会促使出现这样一种假设，似乎有非科学的事实。然而他正确地指出了科学事实的一个特性——教育现实的记录。<sup>②</sup>

① 《评普鲁士最近的书报检查令》，《马克思恩格斯全集》第1卷，人民出版社1956年版，第8页。

② 参 见：Лернер, И. Я., Функция теории в построении логики педагогических исследований В кн.; Вопросы повышения Эффективности теоретических исследований В педагогической науке, ч. II, М., 1976, С148.

## (二)教育科学事实的研究过程

研究的过程包括对教育科学事实的确立、认定、解释和概括,我们在搞清研究过程的内容时,曾对教育科学事实的产生和发展作了比较详尽的考察。当确定了研究的目的和任务,提出了假设,制定了研究计划,选定了科学方法并论证了研究教育现象的方法时,也就完成了确立教育科学事实的过程。当已知道研究什么和怎样研究时,学者就可着手分析各种原始资料,从中吸取有助于正确解决既定任务的信息。教育科学的原始资料包括师生各自活动的一切信息和他们共同活动的结果的一切信息,还包括与实现这种活动的各种形式有关的一切信息。研究原始资料的类型问题是教育史编纂学的研究对象。这里我们要指出它们的最一般的分类。书面资料——共产党和苏联政府关于教养和教育问题的法令和指示文件、马克思列宁主义经典作家的著作、共产党和苏维埃国家的活动家的著作、过去的杰出教育家和进步教育家的论著、世界各国和各民族的现代教育家的专著、回忆录和名人书牋、定期刊物和教育内容的政论作品、教育文艺作品、档案材料、关于国民教育的统计文件。最常见的资料是教学、教育文件、国民教育机构的计划和工作报告、学校的文件、计划,各科教师、班主任、少先队辅导员、课外教育工作的组织者的教学法研究和提要,等等。也有人利用民间创作资料和民俗文化资料——壮士歌、神话、谚语、俗语、民间游戏、舞蹈、传授民间教育经验的传统。还可利用物质资料——儿童在学校、家庭、教学生产联合体、工厂企业中的劳动产物,儿童个人的物品、学习用品,家中个人拥有的物品、反映儿童兴趣和爱好的东西(玩具、收藏物)。另一类是以电影、照片和音响材料形式提供的造型和音响资料。查阅各种资料的结果是要收集能说明所研究的教育现象的各个方面、联系和关系的各种材料。收集到的材料还要经过逻辑加工,因为它们本身不能说

明所要研究的整个现象,往往只能说明一些偶然的、暂时的、不固定的依存关系、联系和关系。在筛选和扬弃不正确的材料之后,对能够说明现实现象中典型的、客观事实的资料加以总结,这就是确立了教育科学的事实。

搞清组成教育科学事实的成分,也就能想象这个研究阶段的全部复杂性和重要性。让我们举个例子。在解决完善普通中等教育的迫切问题中占有重要地位的是科学地论证学生在课上的独立认识活动的时间耗费量,制定他们的工作日的现实模型。遗憾的是,确立这方面的教育科学的具体事实做得还不够。无论是按一门学科还是按一种学龄,现在都没有可以反映出学生实际的整个工作日的科学事实,没有研究过我国各个地区改变这种时间的各种方案。如果总结教育家们对学生工作时间进行过的全部研究就可看出,被调查过的学生不超过现在普通教育学校学生总数的百分之一,所以,我们对大多数学生生活的认识是一种直觉,或者是处于所谓的合理看法的水平上。为了有规律地、客观地确立这个问题的科学事实,我们认为首先应该在苏联教育科学院教学内容和教学方法研究所的学科实验室中,以及在其他科研机构中设置一批研究人员,他们应专门地、系统地对学生的工作时间进行测定,首先要测出花在独立认识活动上的时间,并且通过实验的途径确定掌握一定的技巧、技能、知识体系所真正需要的时间量。

确立关于这一问题的教育科学事实的另一种形式可以是进行科学教育考察。保存在苏联教育科学院的科学档案库中的工作报告中,记载了俄罗斯联邦教育科学院1946年在高尔基州的波尔市和波尔区进行的第一次考察的经验。<sup>①</sup>还必须研究其他科学教育考察的经验。此外,在研究各门学科的教学法时显然必须专门研究学生学习具体课题所需工作时间的耗费量,确定具体课题的认识活动的现

<sup>①</sup> 参见:Архив АПН СССР, ф. 32, оп. 185, т. 1.

代标准。重要的是系统地进行群众性的观察,让学生自己测定工作时间,吸收教师和国民教育工作人员参加这项工作。最好是建立由从事“纯”科学的学者、研究整个学科概念的教育家、教科书作者参加的创造性的联合组织,他们与教学论专家和教学法专家一起,考虑课上的每一分钟时间去完善教养内容。这就能避免教材分量不适合学生真正拥有的工作时间的情况,能在编制教学大纲时,及时地克服难以处理的情况。也可以用理论方法,在思索过去其他研究者确定的材料的过程中确立教育科学事实。但是这样的科学事实需要经过认真的分析和实践的检验。

阐述或认定教育科学事实是一个独立的研究阶段。这一阶段包括记录已确定的科学成果,要能做到去掉无根据的语句,消除重复,避免结构形式松散、选词不慎和阐述中的主观主义,达到措词确切和具体,定义符合逻辑顺序、简明、确切,没有模棱两可的解释。伴随着新的教育科学事实的确立而产生的一项任务是,如何阐述科学事实才能使别的学者能正确理解它,所以必须要有这个阶段。科学事实要确切地记录研究现象时所处的地点、时间以及所用的方法,要能保持科学知识发展的衔接性。这一阶段的意义是很大的,因为如果对过去积累的东西不了解,不善于利用,那么,科学也就不能发展。

研究过去确立的教育科学事实的过程是为了搞清什么时候、谁、在哪里、在什么情况下、用什么方法确立了具体的科学事实,用什么方式检验过它的可靠性。在研究教育理论中的科学事实的发展时要分析,其他研究者认为过去确立的事实有什么意义,作了哪些补充,发展的新颖性体现在哪里,如果随着事实的发展而发现定义有矛盾,那么,这是怎么造成的,等等。选定这些或那些教育科学事实加以研究就已经表明,研究者为什么要挑选它们,即对他们作出了一定的评价,用某种方式解释了它们。可以把解释教育科学事实的过程看作一个独立的研究阶段,研究者在这一阶段上要解释科学事实的社会意义,对它作出世界观性质的评价。概括教育科学事实的过程可以

避免对科学事实收集不足,事实不充足就不能显露所要研究现象的依从性、趋势、规律性,也不能就完善教育活动问题作出结论和提出建议。

例如,全国建立在校青年的职业指导和劳动就业制度有一些迫切需要解决的问题,为了解决这些问题就要概括各种科学事实,我们知道,教学生产联合体是使高年级学生得到多方面劳动修养的新形式,所以就要概括这种联合体的各个方面的活动的科学事实,其中首先是要概括涉及学生的生产劳动的科学事实,学生的生产劳动都是根据国民经济所需的各种职业安排的,即都是在物质生产领域和服务行业中进行的。在这方面还有不少尚待解决的问题,它们涉及到劳动的系统性、饱和度和目的性。实践对学者的期望很高,期望学者科学地论证训练的专业,制定集中的高质量的劳动训练大纲,为教育技能不够高的生产教学技师编写专业教科书和教学法参考书,拟订评价学生劳动培训效果的标准体系,完善学校、教学生产联合体与基地企业的经济关系,等等。不建立一个中心专门去协调概括有关这些问题的教育科学事实,推动总结和交流教学生产联合工作人员的工作经验,促进在劳动教学、劳动教育、综合技术教育和高年级学生的职业指导方面进行的科学研究,就未必能在现代要求的水平上顺利地解决这些任务。但是,我们想强调,概括不要过分,否则这个研究阶段就变成了对已知的论点做注释了;也要避免有倾向地收集科学事实,避免将所要研究的材料去迁就研究的“预期结果”。

### (三)判断和检验教育科学事实的可靠性的标准

科学事实的研究要按一定的标准进行。科学性标准帮助研究者严格遵循教育科学研究的原则。可靠性标准有助于搞清已确立的教育科学事实是否与客观的教育现象相一致。运用可靠性标准是为了使发展中的科学事实与变化着的现象之间建立完全适合的关系,是

为了使获得的知识能有依据,为它提供论据。准确性标准用来确定所要确立的教育科学事实的可靠性程度、研究这些事实的条件,即确定研究的时间、作者、地点、规模、方法、目的,等等。还要确定对科学事实的现有定义作出的一切修改和补充。典型性标准向研究者表明必须研究典型的、普遍的现象,研究改进教育活动的重大问题。这个标准有助于在教育科学事实的基础上搞清客观的依从性、趋势和规律性。新颖性标准能确定对教育科学事实所进行的研究的意义,揭示知识的新颖性已达到的程度。从科学事实确立之时起就能用这个标准考察其意义,有利于科学事实研究的衔接性。当确立较久的科学事实无法同客观的教育现象作比较时,可用逻辑标准来查看:以前对这种科学事实的阐述在逻辑上是否有矛盾。这个标准能揭示提出具体科学事实时的原由,无论在检验以前所确立的教育科学事实的可靠性时,还是在研究教育理论事实的发展起源时,都可以利用这个标准。上述判断和检验教育科学事实的可靠性的标准,总合在一起可以看作是“认识论的理想”,用拉基托夫(Ракитов, А. И.)的话来说,也就是可以搞清学者们在研究具体事实时能够达到的和应该争取达到的某些研究趋势和目标,它们决定着科学研究活动的基本规格。<sup>①</sup>

#### (四)科学事实在教育研究的逻辑结构中的地位和职能

教育研究的逻辑结构——这是依次反映各个教育研究阶段而相互联系着的几个成分的系统。分析现有的认识〔达尼洛夫(Данилов, М. А)、库拉金(Куракин, А. Т.)、科切托夫(Кочетов, А. И.)、斯皮林(Спирин, Л. Ф.)〕,证明对研究阶段的理解有着不同的观点。例如,把研究教育科学事实的阶段规定为“积累事实”、“收集

<sup>①</sup> 参见:Философские проблемы науки М., 1977, С. 97.

和加工事实材料”、“获得和分析科学事实”。我们在研究科学事实的地位和职能问题时,是依据莫诺茨昂(Монотэ - он, А. И.)关于教育研究的逻辑结构观点的基本原理,现在这种观点能最全面、最辩证地揭示教育研究的过程。这使我们能克服不正确的认识(似乎科学事实是研究的出发点),并能弄清它们之前的研究阶段。此外,搞清科学事实在教育研究的逻辑结构中的地位就能揭示它们的双重职能。第一,研究教育现象时,教育科学事实对材料进行综合,借助于这些材料能揭示被研究的教育活动的必然的、典型的联系和关系。第二,在理论中的科学事实履行着论证、证实或驳斥所要陈述的论点的职能。这些职能决定了科学事实是理论知识的最初结构成分。

## (五)教育科学事实的特征

教育科学事实的差异是由教师的活动和学生的活动的内容决定的,是由具体的教育科学所要研究的那个客观现实决定的。从马克思主义关于任何一类活动的基本要素的观念出发,我们剖析了表征教育科学事实特点的重要特征体系。教育科学事实的多样性特征是由学生和教师的活动条件、教师的业务水平和学生的学业程度决定的。教师的活动是在与学生共同活动和交往时出现的情境中展开的,而这种情境是不断地发展的,迅速地改变着具体的独有的内容。在教育科学事实中应当极其确切地考虑到活动的全部多样性。教育科学事实的具体而规模宏大的特征揭示教育研究规模的层次。教育学不限制,也不可能限制研究的规模,但在选定任何一种规模时必须对它作出准确的说明,还要规定在研究的基础上获得的结论的适用程度。教育科学事实是在下列情况下确立的:在研究学科的个别课题、教科书的个别章节、教学过程的具体内容时;在采用个别的教学方法时;在研究各种类型的教育活动时(例如,在培养世界观,进行思想政治教育、劳动教育、道德教育时);在研究国民教育制度的个

别环节时(例如,在研究普通中等教育、职业技术教育、中等专业教育和高等教育、函授教育和夜校、整个国民教育制度时)。地区规模——研究农村、城市、区、州、边区、共和国、全国、社会主义国家或资本主义国家体系的教育活动。研究教育科学事实也可能有全球规模,例如,研究全世界教育实际达到的水平。教育科学事实的变异性特征是由师生活动的不断发展决定的。师生的活动是随着年龄、活动环境、社会需求的不同而不断发展的。这个特征帮助学者按教育科学的各个具体事实去搞清已获得的现代教育知识,研究它的发展前景。关于教育科学事实的相对独特性特征,只有站在一定的方法论立场上才能理解它。它是由教育活动的特点决定的,因为教育活动的结果涉及到个性、人的一定的社会特征。学者在研究个性形成方面的活动时发现的达到目的的各种途径,在实践中要根据年龄和个人(心理与身体)的条件加以修正。独特的、各自独一无二的个性的多样性所强调的是,在具体分析具体情境时,在有分寸地解释所获得的关于其他个体的信息时,必须仔细地研究教育科学事实。教育科学事实的异种性特征强调由研究不同种类的教育活动所决定的科学事实的特点。一方面,这种特点说明这些科学事实属于一定的知识领域,属于它们在其中具有独立意义的具体的科学。在不同的教育科学事实中,各种事实在描述的类型、确立事实的方法、抽象的程度和所要反映的系统的特点等方面各有区别。另一方面,科学事实在同现实的关系上,即同实际的教育活动的关系上也各不相同。当科学事实在理论知识的结构中得到发展,进入不同的系统中,这时随着可靠的、具体事实的积累,教育科学事实的品质获得理论知识(依从性、趋势、规律性、规律、理论)的其他形式。教育科学事实的典型性特征制止研究者醉心于意义不大的、独特的现象,制止他们去确立无足轻重的“琐碎事实”,让他们着重研究对大多数学生有意义的现象、情境和事件。以上剖析的特征系统成为我们形成教育学中的科学事实这一概念的组成部分。

## (六)综合研究教育科学的具体事实

现代教育学的迫切任务是组织综合研究。我们检验了运用我们的概念中剖析的方法论点来论证对基层集体(儿童的初级的社会联合体形式)问题进行综合研究的可能性。在现代条件下对这个问题的研究,不象马卡连柯的时代那样可以在单一的结构中进行,因为存在着同一个学生参加的几种不同类型的集体。这对“基层集体”的概念产生了巨大影响,在这个概念中所反映的是马卡连柯确立的、当时存在这种现象的科学事实。曾把这个概念理解为儿童和青少年的各种组织的初级联合体:普通学校中的班级、少先队组织中的小队、共青团小组、学科小组、教学生产队等等。对基层集体的这种解释,虽然在多数场合下是符合实际情况的,然而并非始终能有根据地把这个定义完全推广到其他现象上。

例如,在发挥运用马卡连柯的思想的初期,某些教育家就错误地解释了他关于在普通学校中组织基层集体的可能性的论点,绝对地肯定只有班级是这样的联合体[科兹洛夫(Козлов, И. Ф.)、彼得鲁欣(Петрухин, И. С.)]。50年代就已发现了把班级看作基层集体这一认识中的矛盾。诺维科娃(Новикова, Л. И.)提出了一个重要的理论观点:为了使学生的集体教育更有成效,最好在现有的班级范围内建立一些承担一定任务的、由指定的人参加的较小一点的单位。这个观点至今仍有很大的意义,因为现在普通学校中的班级人数很多,通常有30—60个学生,他们在学校中经常交往的时间只有5—8小时,而其余时间他们是在各种校外机构中度过的,在校外机构中也出现学生的长期稳定的联合体。在人数少的居民点中建立的复式教学的学校中,班中学生的数量不超过10—15人,我们认为,这样的学校对形成基层集体具有相当有利的条件,因为孩子们在一起生活,一起参加学校组织的小组活动。

个别教育家〔格贝耶夫(Гербе́ев, Ю. В.)、库马林(Кумари́и, В. В.)〕发现了形成班级集体所存在的矛盾,认为不同年龄的人构成的中队是基层集体组织的最好形式。确实,在马卡连柯的经验中,基层集体的最好形式是不同年龄的人构成的中队,在这种中队中起主导作用的关系是基层集体对其每个成员负责,而每个成员对整个集体负责的依从关系。但有时也认为主导关系是进入该联合体的儿童的年龄差异。看来这说明是忘记了马卡连柯的这种中队是为长久脱离了家庭或根本没有父母的儿童建立的。寄宿学校是可能直接利用这种经验的。但在普通学校中,在大城市的条件下,儿童可能多年不到同学的家里去,因为他们的家往往彼此离得很远。按儿童居住地由不同年龄的儿童构成的中队,对活跃附属于房管处的少先队活动室的社会活动产生很大的影响。但在学校中它们的影响减小了,因为同一个中队的成员在不同的班级学习。研究这个问题的具体的科学事实证明,绝对肯定基层集体组织的单一形式已遭到反对,因为这在全国不同的地理-生产环境内起着作用的现代普通学校条件下是不可能做到的。

我们的观点是,现代学校中基层集体的典型形式应当体现出联合体的不可分割性和长期性特征,这样的联合体有条件把儿童日常的各种基本类型的活动和交往集中起来。我们认为,必须对属于该问题的全部教育科学事实进行综合研究。研究各种类型的教学教育机构中组织基层集体的先进经验时,必须揭示条件的多样性,小学、八年制学校、中学(城市中学、乡村中学、复式教学的学校)、寄宿学校、长日制学校、儿童之家等机构中建立基层集体的条件是不一样的。在现阶段必须把学者们的力量联合起来,针对组织全校集体、确定全体学生和基层集体在全校集体中的地位和职能问题,提出论点和建议。早在1940年,凯洛夫(Каиров, И. А.)和莫诺茨昂在起草教学法通讯《关于组织儿童集体》时就曾试图编写这类文件。<sup>①</sup>我们

<sup>①</sup> 参见 ЦГАРсфср, ф2306 оп.7 ед. хр391.

认为,对这一问题的各种科学事实进行综合研究有助于提高学生共产主义教育的成效。我们认为,如果把针对各门教育科学、各类研究所剖析的各种方法论原理集中起来,就能进一步发展教育科学事实的概念。此外,必须搞清教育史事实的概念的内容,并批判对科学事实的本质作新实证论的理解。在研究教育科学事实问题时所采用的方法和原则,在研究反映教育研究阶段的其他概念时也可以利用,可以把它看作是方法论知识的一个领域——教育研究逻辑学——中的新的、有发展前途的科学研究方向。

## 考察——综合性教育研究的一种形式<sup>①</sup>

[苏]马利科娃 杰马科娃

科学考察对研究教学实践具有特殊的作用,一批科学家经常在考察过程中为完成一项专门的研究任务有目的地进行工作。在现代教育学中人们对考察这一科学活动形式的优越性已经看得十分清楚并广为采用,考察可以收集大量的事实材料,可以把某个地区普通学校发展的情况和水平记录下来,同时考察还可以给予学校和国家教育体系的其他机构以业务上的帮助。

教育科学院对进行短期科学考察基本上有了一定的经验。例如,在高尔基州的波尔市和波尔区、在梁赞州的希洛夫区,在楚瓦什苏维埃社会主义自治共和国,以及其他地方都采用过短期的科学考察。1953年在雅罗斯拉夫尔州的涅克拉索夫区进行了一次考察,参与考察的人员研究了在一个非黑土地带的典型地区是否有条件向普

<sup>①</sup> Мальков З. А., демакова, и. д., экспедиция - форма комплексного педагогического исследования, *Созетская*, небасосuka, 1986 р. 3.

及教育过渡。<sup>①</sup>

苏联教育科学院普通教育研究所利用已有的经验,于1981年—1985年,在涅克拉索夫区和在莫斯科的巴布施金区进行了系统的考察工作。其目的在于收集能说明现代学校情况的概括性材料,查明加强学校与环境相互作用条件下教学教育过程发展的前景,检查学校是否利用科学部门所编写的科学-实践指导,以提高教学和教育的质量和效果。

研究涉及的问题很广:诸如,学校网和学校的物质-技术设备、教学教育活动的组织、劳动教学和教育、学校与周围环境的相互作用、城市和农村儿童的兴趣及有意义的定向,等等。

考察是根据专门制定的计划进行。

第一阶段(1981年—1982年)研究了学校与社会其他机构和团体的联系,借助于环境的智育潜力来改善教学教育过程的可能性。

第二阶段(1982年—1983年)有关国营农场、集体农庄、企业和校外教育机构如何对学校予以帮助,得到了“反馈信息”。

第三阶段(1983年—1984年)研究了农村学校的状况和问题。在这个阶段吸收了雅罗斯拉夫尔国立乌申斯基师范学院教育学教研室的全体教师参加科学考察工作。

这是根据协议同他们进行合作并取得了成果:已经编写出有关论述杜边科夫学校、列瓦绍夫学校、伊斯科罗波利学校、博罗夫学校以及其他学校的专著。结束阶段(1984年—1985年)的特点是研究上述地区各学校头一年改革的进程和取得的成果。同时,对收集的全部材料进行认真的分析和概括。

由此可见,这次综合性科学研究已经普及到两个地区(三十个城市和二十五个农村)的所有学校。参加考察的人员,起初除了科

---

① 参阅:Дмитриев В. М., Кондаков М. И., Новиков А. М., Организация и планирование всеобщего десятилетнего базового образования М. 1955.

学研究任务之外,还力求能给学校的工作人员以科学 - 实践方面的帮助。为此,在 1982 年签订了科研所同区国民教育局的协议合同,根据合同,区国民教育局同巴布施金研究所一起举办了七个专题性的轮训班:“对现代课的要求”、“低年级学生的教学与发展”、“学校的心理学知识咨询”、“改善学生的劳动训练”、“教师干部的工作”,等等。

研究所的学术委员会和区国民教育局机构举行了协商会议,推荐出 10 名校长和教师参加科研工作,研究和总结了 30 多位教师的先进经验。

在莫斯科为涅克拉索夫区的学校校长举办了专题讲习班,在雷宾斯克市教学论实验室附属的一所学校里,为小学教师举办了讲习班。很顺利地吸收了 80 多名农村教师参加。研究所的科研人员经常前往涅克拉索夫区参加各项活动:例如,在 8 月会议上,在校长讲习班上,在校务会议上,在科学 - 实践学术讨论会上作各种演讲和报告。此外,还参加听课和分析课、观看课堂情况,参加共青团大会和其他活动。

采取了综合性的研究方法:观察、调查、计时、专家评定、分析儿童的作文、以及研究当地的文件资料,等等。同时把每个教学事例——准确的、可靠的、典型的教学现象都作为一种信息材料。根据系统整理的事实,从科学的角度认识和分析这些事实,可以认为考察不仅作为组织科学活动的一种形式,而且还作为理论实验研究的一种手段。利用观察的方法可以收集到关于学校的材料,这些学校五年来受到国内社会政治生活和社会经济生活深刻变化的影响,同时由于教育过程内部的发展而发生很大的变化。

通过观察得到的有关学校的信息材料,再经过座谈、访问、专家的询问和调查,使材料得到更准确的说明和补充。这类方法不仅涉及到教师、家长和儿童,而且还涉及到校外有关部门的工作人员。从而研究人员同负责党和苏维埃国家的工作人员、同国民教育局的领

导人、同企业、同校外教育机构等代表保持了经常性的联系。

分析社会对学校的意见有助于不断地对原来的意图作些必要的修改,要求重新评价过去获得的事实,要求着手研究学校生活的某些方面,这些方面在工作开始时没有安排研究,这样就有必要采取一些能从科学方法上给予帮助的具体措施。

制订出调查表,以便评价学校与家庭、文化机构、企业的相互作用;查明家长、挂钩企业的劳动集体对学校的意见;了解学生对农业劳动的态度;弄清学习不及格的原因或找出某些学生学习成绩差的原因;研究学生一些有意义的志向。

研究、记述和总结两个地区 40 名优秀教师的先进教学经验成为收集经验材料的一种特殊方法。有关农村学校的重要材料,可以通过研究当地报刊上有关学校活动的材料报导,其中包括伏尔加河一带的当地真理报,从中得到了了解。

收集罗列事实的材料,同样需要分析有关说明各个地区的社会、人口情况,说明学校、家庭与社会协作的内容和效果的文件。同时还要研究生产单位的社会发展计划,研究企业的党、团、工会组织会议上讨论有关共产主义教育中一些迫切问题的记录。在论述复式制教学的学校专题时,可以利用农村苏维埃的文件,查阅集体农庄和国营农场的生产活动指标,查明有关学区居民的年龄结构和社会成分、有关他们的文化水平,有关学生家庭的物质福利条件,等等。

苏共雅罗斯拉夫尔省委员会、苏共巴布施金区执委会、巴布施金区苏维埃执委会的第十次会议、苏联教育科学院主席团会议以及雅罗斯拉夫尔省人民教育局委员会在会议上都把科学考察的过程和结果作为会议讨论的主题。在苏联国民经济成就展览会(莫斯科)的“国民教育”陈列馆里展出了有关“学校和社会环境在培养学生个性中的相互作用”的图片相册,提供了科学考察的材料。此外,有关材料在研究所的学术著作中,在《真理报》、《消息报》、《苏联俄罗斯》、《教师报》和其他报刊文章中也有所反映,甚至在无线电和电视广播

里,在信息通报上也报导这类先进的教育经验。

我们根据系统考察工作中所获得的各方面情报资料,阐明在学校改革的准备阶段和实施期间普通学校发展的基本方针。

### 物质 - 技术基础和学校网

国家经济潜力的增长使得普通学校的物质基础得到大大地改善。在所研究的地区中依靠国家的基本投资和集体农庄的资金更新了大批的校舍,加强了学校的物质 - 技术基础,改善了教学教育过程中的教学设备。

如果认为,目前拥有八个专用教室的学校算是装备条件比较好的学校,那么可以说巴布施金区的所有学校都具有较高水平的装备。实际上,其中每个学校都有全套的专用教室。所有的城市学校都拥有必要的教学直观教具和图书资源,都有一个或两个体育馆。农村学校的装备也从根本上得到了改善,但在装备改善的速度上还落后于城市学校。

在师资配备方面也发生了根本的变化。绝大部分的教学人员都受过高等教育而且是业务比较熟练的专家。被考察地区的教师工资水平也高于全国教师的平均工资水平。国民教育机构在学校的布局合理化方面作了大量的工作,从而大大提高了国家对学校投资的使用效果。

在涅克拉索夫区学校网的布局发生了质的变化。假设,在 1953 年中等学校占学校总数的 4.3%,那么现在中等学校的比重提高到 41.7%。目前该区有 50% 的八年制学校,而 1953 年只有 31.9%,但学校的名额目前只有 23%,不是原先的 52.3%。其中 30% 为四年制小学所取代。过去只有 94% 儿童上学,现在所有儿童都能入学。

涅克拉索夫区学校增加的数量仍然低于国内农村的平均标准。该区的学校网从教育学观点看仍然不很合理和不够经济(一年内国家超支的资金达 50 万以上卢布),物质基础需要从根本上实现现代化,需要灵活地对待小型的农村学校,其中有很多学校由于从事机械

化和畜牧业工作的专家 - 家长可以搬迁造成经济上的亏损而被关闭。

在巴布施金区由于学校学生的人数大量增加,致使教学的费用相对地降低。但在这个地区仍然需要调整学校的结构和改善学校的物质基础,需要与社会的机关、团体和企业挂钩,以帮助学校改善物质基础。现有的校舍已经负载过重,不可能对全体学生实施一部制的教学,因而在九年制的学校实行两部制教学。根据一部制上课的教学优点,以及考虑到本区人口不断增长的因素,考察人员认为巴布施金区国民教育局面临一项最重要的任务是扩大学校网,而且急需解决。因为这样才有条件过渡到让六岁儿童都能入学。

### 学校与周围环境的相互作用

在考察的过程中了解到,本区机关团体和部门单位不断增加,学校与它们或多或少都有联系。在机关单位的总数中发现原有 50 个以上的政府机构,所以有 70% 的联系是局限于对学校的监督,只有 20% - 30% 的联系是给学校以具体的帮助。随着学校与周围环境相互作用的范围扩大,学校与各机关团体联系形式的多样化,则要求调整学校的工作,加强管理活动的协调性、一致性和目的性,对管理教育工作来说,一种最有发展前途的好方法是建立协调中心、社会教育联合体、学校、家长和社会三结合的促进委员会。它们的工作经验在一些考察地区已被证明是正确的。

学校与基层学区的传统联系正在不断地发展、巩固和扩大。一些工厂、国营农场经常给学校以物质上的帮助,成为学校进行职业定向教育的基地,工厂的职工也经常参加学校的各项活动。工厂的党组织挑选最优秀的工人团员和党员对学生进行工作,尤其是对那些处于犯罪边缘的少年作了大量的工作。

考察的材料反映了学校、社会和家庭三者的相互作用,在实现学校改革期间是相当复杂而又有矛盾的,学校非常了解社会经济和精神财富增长的能力,但学校的周围环境尚来对学校的需求作出应有

的反应,在联系的次数和所产生的教学效果之间存在着脱节的现象。至今还有一些挂钩企业并非始终关心学生的生产劳动组织。在农村中,学校和文化机构所采取的行动并不一定都能取得一致,等等。在机关、企业和社会经济发展计划中没有应有地反映出它们与学校相互作用的目的、任务和内容。

关于农村学校发展的社会条件的典型材料包括有关论博罗夫学校的专题材料。农村农业技术装备的增加、农业技术工艺的提高、生活条件的改善和人们物质福利的提高都对儿童的教育产生积极的影响。农村的自然环境条件,也有利于增强学生的体质和提高他们的学习能力。使学生接近农业生产实际并参加各项劳动,这些对培养学生积极劳动的态度,对掌握劳动技能和培养纪律性都是十分重要的。

除此之外,应指出在农村条件下对满足精神生活需要的交际显然是不够的。不少青年没有条件或缺少条件来发展个性和施展个人的才能。由于远离文化中心和交通不方便,另外还由于农村教师的工作负担过重、农村中缺乏师资和文化机构的工作人员以及各俱乐部设备条件较差。所有这些大大阻碍了农村学生文化上的发展。

考察的材料证明,学校和家庭在一系列问题上采取的行动未能取得应有的配合,其中最突出的问题仍然是毕业生对掌握职业工种对毕业后参加物质生产部门劳动的定向问题。青年往往反映出对自己的未来职业要求过高,在他们看来只有从事那些有威望的专业才有可能获得更多的额外收入。

### 教学过程的组织

在社会教育潜力提高的影响下,形成了一种社会教育的新情况,它有利于党对每个学生实施普及中等教育的方针。根据国民教育机构的资料来看,学生的成绩在不断提高,而且成绩的质量指标也在提高。比如在莫斯科的学校里,取得“4分”“5分”的学生从42%提高到54%,在涅克拉索夫区从13%提高到42.7%。

作为教学 - 教育过程主要形式的课堂教学在逐步地充实和完善。教与学两者相互关系的过程出现了新的特点。教师在提出教学任务、在改变教材和向学生讲授教材的方法上、在选择教学的方法和方式等诸方面都越来越多地采用创造性方法。而学生的活动变得多样化,那种机械地运用所学知识和技能的作业也大为减少,增加了课堂上独立作业的比重。

在教材内容中不断充实从实践中获得的事实和情况,以此来加强课堂教学与生活、与生产的联系,这应该认为是一种非常好的做法。在教学 - 认识的活动中越来越广泛地利用学科小组,组织学科周,参观和奥林匹克竞赛活动。在农村学校中对儿童进行个别上课,以加深学习各门学科的某些问题,这种做法越来越具有重要的意义。

提高家长的文化修养使得他们能够及时地帮助学生,特别是帮助低年级的学生。成年人可以帮助儿童选择读物,检查家庭作业,培养学生积极地对待学习。但是教师认为,其中有很多家长给自己的子女布置过多的额外作业,其内容涉及教养和发展、涉及美育和体育方面,造成学生负担过重。同时还要指出,经常有个别家长无理干扰学校的事务,不赞成教师的一些做法,这就造成双方的矛盾。

如果教师的教育心理学的学识水平不高,也会给教学教育过程带来不良的效果,影响儿童的和谐发展。例如,许多学生对求知活动的兴趣淡薄了,未能形成智力活动的技能,不可能发展交际的技巧,不能发挥独立思考,儿童对新学的事物并非都能反映出自己的看法以及不能控制自己的情绪,等等。教师平时只注意学生掌握知识的效果如何,而往往对学习过程中的能力估计不足。学生在学习过程中体现出来的积极性和独立性,正是学生学习进步的主要标志。因为在课堂上不可能给学生提供进行积极思考和作出独立判断所需要的间歇时间,甚至连讨论和争论的机会也非常之少。

教育问题、社会公益劳动和生产劳动的组织

调查结果说明,在思想政治教育、劳动教育和体育及自然保护的

实际工作中存在的缺点更为突出。在学校的所在地区里,学生的社会政治活动没有得到广泛的开展。诸如:学生参加选举活动、参加演讲组和宣传队的宣传鼓动活动、参加探索活动、参加少年之友的民警队和少年捷尔任斯基者组织,以便协助维持社会秩序、参加对居民宣传无神论和国际主义等之类活动都是不经常的。调查说明一定要增加教育设施的数量,但这本身还不能保证取得较高的教育效果。

在安排空闲时间时采用许多新的现代化教育工作的形式,这些形式是从高等学校经验中借鉴来的,如用唱片伴舞的晚会和业余作者的歌舞晚会,等等。同时还广泛利用深受大家欢迎的电视广播。甚至在最边远的农村学校还举办“什么东西?什么地方?什么时候?”这类问题的晚会,以及以“喂!女孩子们!”、“爸爸、妈妈、我——体育之家”等为主题的晚会。涅克拉索夫区学校的学生经常去专门预售长期门票的雅克罗斯拉夫剧院观看演出,经常前往莫斯科或其他城市参观游览。

对农村学校来说最重要的一个问题是组织学生自治。城市学校在这方面的条件比之农村学校优越,比如,在巴布施金区的所有学校都成立了学生会,学生会下面设各个部,分管学生的思想道德教育、劳动教育、职业定向和自我服务,培养学生认真的学习态度、自觉遵守纪律和文明的行为,组织课余时间的活动。

在大部分学校里学生会的学习部和劳动部所进行的活动效果最好。在1137学校学生会的学习部积累了一些有意义的工作经验。这个部的成员组织各门学科的辅导和互助活动,检查学生执行作息制度的情况,协同教师一起举办知识节和学科周的活动,协调各学科小组和选修的活动,等等。学习部的成员们制订了各项规则和要求,这些规则和要求对他们来说都必须执行。吸收学生参与管理学校事务的一种有效形式是学生代表大会、班会、各种各样的俱乐部、学科小组和其他小组活动。

在组织学生自治中存在的缺点是:共青团、少先队组织与学生自

治机构在工作中缺乏应有的相互配合,对班会的作用估计不足。对所有班主任来说,还没有把在班会上同学生一起评定学生的行为作为一条规则,对儿童集体机构的那种专横态度没有肃清,对职责的分配不够明确,许多学生对委托的任务缺乏责任感。

考察的中心任务之一是研究学校的劳动教学和教育的状况。当前特别迫切的问题是,在学校改革的条件下如何组织劳动。学校的全体教师和巴布施金区的教学生产联合工厂全面地、创造性地解决劳动教育的问题,组织学生的生产劳动。在学校自己的基础企业里建立学生的劳动岗位,对男女学生的劳动实行区别对待,在组织 4—8 年级学生的生产劳动方面进行了大量工作。在本区有 14 个技术性和服务性劳动的教学生产联合工厂获得模范企业的称号。为低年级学生设立专门的劳动教室。所有的 4—8 年级学生都得参加社会公益劳动。

根据普通学校基础企业的章程条例,劳动集体的使命是,更广泛而更有目的地进行职业定向工作。然而目前只有个别的企业有自己的职业定向办公室。没有把同老工人、先进生产者、改革家和发明家的经常会见列入学校的实际工作内容。参观企业越来越流于形式。在教学教法中心缺乏有关基础企业情况的材料,有关国民经济对干部需要的情报也很少。

为了顺利地实现普通学校和职业学校改革的基本方针,不仅需要很好地装备企业中现有的教学车间和教学地段,建立新的教学车间和教学地段,腾出大量的地方供学生进行所学职业的生产实习。而且还要安排劳动训练,以便使学生获得职业技能的同时,扩大了科学基础知识,获得了生产、经济学的知识,了解了先进的劳动组织形式,参加了社会主义竞赛,接触了更多的工人群众。

考察结果证实,在农村解决学生的劳动训练方面成很大的成绩。学生生产队是一种有效的劳动教育和职业定向的形式,这种形式得到了发展。学生生产队包括大田农艺师、畜牧专家和饲料采购人员。

学生所从事的生产区都达到较高的产量,超过成年人的平均劳动指标。

农村劳动教育能否取得成绩,在很大程度上首先取决于家庭与学校是否具有相互密切配合的传统做法,是否让儿童参加家务劳动,是否尊重农村儿童的劳动,是否认识儿童劳动的社会意义也是很重要的。例如,列瓦绍夫学校的学生保证在暑假里给学校食堂提供整个学年的蔬菜。出现了学生社会公益活动范围扩大的倾向,要求学校逐步过渡到安排一年四季有系统的劳动。由于农村学校劳力的结果,成立了由学校毕业生组成的青年团员养畜队。采取先进的劳动组织形式,其中包括生产队和集体包工。

除此之外还表明,生产劳动的组织和生产劳动的效果并非完全依靠学校的努力,而在很大程度上取决于基础企业的生产条件。即企业的利润和技术装备的水平,以及集体的传统和工人对纪律、对自己劳动的质量和效果的态度。

### 低年级学生的定向和价值观

考察的重点是 80 年代学校的学生。他们的健康状况、需求、兴趣和道德面貌。最有意义的乃是研究学生对最有价值的定向所得到的结果。通过对 440 份学生调查表、280 份家长调查表、140 份教师调查表的整理和对 435 篇作文的分析,了解到并概括出 3—4 年级学生对苏联社会最主要的道德价值的看法,了解到儿童如何力求根据这些道德价值来设想自己未来的生活方式。

绝大多数低年级学生对苏联社会高度精神价值和道德价值的理解完全相同。儿童的回答证实,学校培养了他们无限爱戴伟大的卫国战争由英雄和参加者,许多学生写道:对他们及其家庭来说最宝贵的珍品莫过于军用遗物、标志、各种文件、照片和祖辈的信件。

但有不少学生在作文中“指责”他们家里所崇拜的珍贵物品。有的学生说:“妈妈非常爱惜精制的玻璃器皿,甚至不让我在那个房间里玩,妈妈买了镀金的汤匙,这些匙子简直无处可放”。

根据收集的材料可以得出结论,9—10 岁的儿童仍处于学校的直接影响下,学校使他们逐步树立苏联人民具有的高尚的道德理想。但是,在许多情况下,学生往往与家庭那种狭窄的志向和目标产生矛盾,因为它们不符合社会主义的生活方式。

### 科学考察的效果

在考察过程中发现一些急需从科学上解决的问题。根据实际工作者的要求已经编写出一套教学法指导书:《对现代课的要求》、《如何了解儿童》、《关于改进对发展学生自治的领导》、《关于完善评价普通学校活动的标准》,以及有关如何筹备和举办本地区教育讲座的一些建议。

科学考察表明,最好是在本地区范围内进行试验 - 实验活动。区是行政区域的一个单位,有党政领导机构、有国民教育局、文化机构和企业,这是一个现实的环境,学校每天的正常活动都离不开这个环境。经验表明,恰恰是整个地区应该成为科学研究机构开展研究工作和运用研究成果的对象,而不是以个别分散的学校作为研究的对象。

考察过程中所进行的集体的科学 - 实践活动,有助于把科研人员、区国民教育局的工作人员、学校领导和教师的力量统一起来,以便实现学校改革所面临的各项改革任务。

由于大家协同的工作大大提高了地区学校的科学工作水平。作为研究所的试点学校顺利地解决了一些最迫切的教学和教育问题,例如,第 299 中学解决了学校中心心理学教师的活动问题;第 293 中学解决了完善劳动教学、教育和职业定向的问题;第 910 中学解决了在长日制条件下,组织学生的教学教育工作问题;第 1139 中学解决了完善学生的自治、对学生选择教师这一职业进行早期指导的问题。目前一些试点学校正在进行有关改革的研究工作,例如,第 764 中学研究“现代的课”的改革问题;第 352 中学研究“在改革时期普通学校和职业学校的相互作用”的问题。

为了解决国民教育面临的迫切任务,急需建立科学 - 教学联合体,联合体的工作内容包括:在试点学校里组织研究小组,通过区教学法研究室对本区教师采取的各种类型和各种形式的教学法训练进行科学的指导,完善试验 - 实验工作的组织和方法,制定本区试验 - 实验工作的综合计划,从计划中反映出研究所的所有实验室和学校实验室的科学需要。

由此可见,由于考察人员的劳动是集体性的劳动,由于考察的范围广泛而且带有综合性,所以在教育科学研究迅速转向实践的情况下,可以认为考察是一种有效的科学研究的组织形式和最有发展前途的科研工作的方法。

## 实验研究设计<sup>①</sup>

[美]威司马

“实验”一词在现代语言里,意义非常宽泛。如果一个人试着做一件事情,想了解一下这样做的后果,我们就把这叫做实验,把这样的活动过程叫做实验程序。爱迪生试用种种的灯丝来制造灯泡,看哪一种效果最好,人们就说,他在进行实验。

在教育研究当中,实验可以由设计方式的不同,而各有其特殊性,但共同性的基本因素,却是同样具备的。这就是:对某一事物进行试验——对一个或一个以上的自变量进行处理,看它的后果如何。被处理的自变量,称为实验变量。

---

<sup>①</sup> Wiersma, W. . Designs for Experimental. Research, Research methods in Education: An Introduction (3rded. ) ,1980.

译文删节了一些具体例子。

实验也是一种研究。在这种研究当中,至少要对一个自变量(称为实验变量)进行有目的的处理或改变。

---

## (一)实验设计的意义

从广义方面来说,实验设计就是进行实验之前的预料或设想,就是实验计划。说它是预料或设想,因为这样的思维活动在实验之前进行的。从狭义或专门意义上来说,实验设计是一种构造性质的思维活动。研究者借助这种思维活动,把各种变量按部就班地加以安排。实验设计一定要有自变量,其中还必须包括实验变量,当然也可以包括其他变量如机体变量等等。由于在因变量中有必要对数据进行测量,所以对于这些测量也要作出一些说明。在实验设计中常常以种种的符号来表示变量的排列。这些表格和符号的排列都有一定的规则。对于这些规则,我们要在本文里予以探讨。

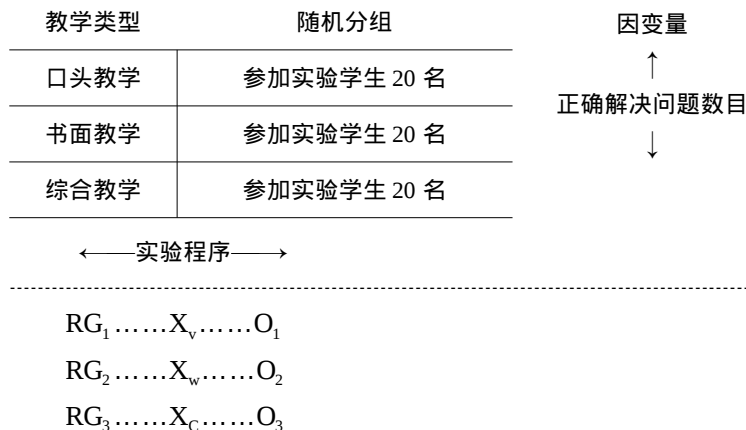
例如:一位教育心理学家使用三种类型的教学方式即口头的、书面的、和口头-书面综合型的三种教法,来判断这些教法当中,哪一种在使被试者获得解决抽象数字问题的能力方面效果最好。参加实验的为60名大学一年级生,随机分配参加三种教法的试验小组,每组20名。每个被试者到学习本实验室接受教学实验,任务是解决一系列数字问题,因变量是正确解决数字问题的次数(折合为分数),每个被试者个别通过实验,时间为一小时。实验变量为教学法类型,即这一变量所包含的三个等级(即三种不同教法)。<sup>①</sup>

---

<sup>①</sup> “等级”这一术语是过去传下来的。那时候的实验变量往往是不同数量的药物、不同数量的肥料等等。就是说,那时的实验变量常常为不同的数量,故称等级。现在的实验变量除不同数量之外,还包括不同的类别,但人们仍然沿用“等级”这一术语。

上述实例可图解如图 1。在图的上半部,列出了整个设计的具体内容。实验过程包括组织适当的教学活动和解决问题,边实验边测量和搜集因变量数据。每一项实验完毕,这一项的数据便也登记完毕。这样一来,在全部实验完毕时,全部数据也就马上汇集起来或不久便汇集起来。在这个例子里,就是说在参加实验者尽力解决问题之后,数据也就汇集起来了。

图 1 教学类型与问题解决实验设计



在图 1 虚线以下部分,整个实验是以符号形式表示出来的。R 代表随机分配(Random)。G 代表小组(Group)。X 代表实验变量(Experimental Variable)。X 脚下的 V、W、C 代表不同的教学类型即口头教学(Verbal),书面教学(Written)和综合教学(Combination)。O 代表数据(从广义上来说,数据即观察结果,故以 Observation 即观察一词的第一个字母代表)。在这个例子里,O 项的数字与 G 项的数字相对应。就是说,O 所代表的是第一实验小组( $G_1$ ) 在口头教学( $X_v$ )条件下所得到的数据。

在通常的研究中,尤其在实验研究中,人们惯于使用被试者这一术语来表示参加实验的个体。被试者就是参加实验而接受处理的个

体。在上述例子中,大学一年级生是被试者。通常以符号 S(Subject)表示。在各种文献里,符号 S 是通用的。

## (二)事后测验有控制组设计

在讨论实验设计的时候,有两个术语是常常说到的,这就是事前测验和事后测验。事前测验指的是在对被试者进行实验处理之前进行测量或测验,事后测验指的是在实验处理之后或在实验过程中进行的测验。事前测验并不是每个实验设计都必须具备的,而事后测验则是确定实验处理效果所必不可少的。

实验设计一般包含两个或两个以上的实验组,每个组接受一项实验处理。此外还可以有一个控制组。最简单的事后测验有控制组设计只包含两个组:即接受实验处理的组和控制组。被试者在实验前随机平均分配为两个组,然后对实验组进行实验处理。在实验结束时,两个组同时接受测验并以此项成绩作为这一研究的因变量。这种测验最好在实验结束时立刻进行。特别是在因变量可能随时间的前进而发生变化的情况下更要这样。

事后测验有控制组设计,对于教育工作者来说,是一种行之有效的设计方式。这种设计方式不需要事前的测验。在许多情况下,事前的测验是行不通或来不及的。事前测验和事后测验要求每个被试者的基础是一致的。正因为如此,事前测验和事后测验才能够加以比较。事后测验设计要求所有的被试者在分组的时候是完全随机平均搭配的。如果这项设计还包含了其他自变量,那么被试者在有关这些自变量方面,也是随机平均搭配的。

最简单的事后测验有控制组设计只包含两个组:即实验组和用以对照的控制组。这种两个组的设计可以图解如下:

$$\begin{array}{ccc} RG_1 & \times & O_1 \\ RG_2 & - & O_2 \end{array}$$

在图解里 G 代表组 ,R 代表各组成员是随机挑选和分配的。X 代表实验处理 ,短横线“—”代表未进行实验处理 ,O 代表对因变量的测验(测验或作业观察等等)。而 O 所处的位置 ,则代表进行测量的时间顺序。图中  $O_1$   $O_2$  垂直排列 ,表示它们是同时进行的。它们的位置在实验处理之后 ,表示它们是在实验处理之后进行的。

事后测验有控制组设计可以加以扩展 ,使它包含两个以上的组。就是可以用两个以上的实验组 ,把组的数目增加到三个或三个以上。这样 ,被试者就要随机分为三个或三个以上的组。不同的实验处理效果 ,也就可以加以比较而得出。所以一般来说 ,事后测验有控制组设计可以图解如下 :

|            |          |           |
|------------|----------|-----------|
| $RG_1$     | $X_1$    | $O_1$     |
| $RG_2$     | $X_2$    | $O_2$     |
| $\vdots$   | $\vdots$ | $\vdots$  |
| $\vdots$   | $\vdots$ | $\vdots$  |
| $RG_K$     | $X_K$    | $O_K$     |
| $RG_{K+1}$ | —        | $O_{K+1}$ |

X 脚下的数字代表不同的实验处理类型。这一设计的实验处理类型总数为 K。注意 ,还有一个组( $RG_{K+1}$ ) ,这个组没有受实验处理。如果这项设计不需要控制组 ,那么这一设计就称为事后测验随机分组设计。

---

事后测验有控制组设计包含的组数等于实验处理组的组数再加一个控制组或对照组。被试者只在实验处理完成以后接受测验。

---

### (三)事前事后测验有控制组设计

事前事后测验有控制组设计 ,与事后测验有控制组设计相比 ,主

要就是多了一个实验前的测验。被试者随机分组之后,在开始实验之前,以设想出来的与实验变量有关的题目对被试者进行测验。也可以用计划中的事后测验题目的副本来进行事前测验。

进行事前测验有什么好处呢?它的好处是事前测验的分数,在将来作数据分析时,可以用来作为统计控制量。在某些实验中,尤其是教学领域里,常常是要分析得分情况的。如果有了事前测验的分数,就可以得出实验前后的差异来。因此,事前测验与事后测验在内容和形式上都要近似,尽可能便于比较,有时候甚至可以用同一测验内容,同一测验方式来进行测验。

最简单的事前事后测验有控制组设计也只包含两个组,其中一个组接受实验处理,另一个不接受实验处理,可图解如下:

|        |       |     |       |
|--------|-------|-----|-------|
| $RG_1$ | $O_1$ | $X$ | $O_2$ |
| $RG_2$ | $O_3$ | —   | $O_4$ |

现在,对因变量的测量次数,就比事后测验有控制组设计中对因变量的测量次数多了一倍。标有单数数码的 $O$ ,代表事前测验。标有双数数码的 $O$ ,代表事后测验。

事前事后测验有控制组设计,也可以加以扩大,使之包含两个以上的组,其基本方式可图解如下:

|            |            |          |              |
|------------|------------|----------|--------------|
| $RG_1$     | $O_1$      | $X_1$    | $O_2$        |
| $RG_2$     | $O_3$      | $X_2$    | $O_4$        |
| $\vdots$   | $\vdots$   | $\vdots$ | $\vdots$     |
| $\vdots$   | $\vdots$   | $\vdots$ | $\vdots$     |
| $RG_K$     | $O_{2K-1}$ | $X_K$    | $O_{2K}$     |
| $RG_{K+1}$ | $O_{2K+1}$ | —        | $O_{2(K+1)}$ |

上述符号系统,表示有 $K$ 个接受实验处理的组和一个作为控制组的对照组。如果这一实验设计不需要控制组,那么这项设计就可改称事前事后测验随机组设计。

事前事后测验有控制组设计包含的组数等于实验处理的组数再加一个控制组。被试者在实验前后都要接受测验。

#### (四) 索洛门四组设计

如果把最简单的事前事后测验有控制组设计和事后测验有控制组设计综合起来,就形成了一种新的实验设计。这种设计是索洛门(Solomon)于1948年提出的。这种设计共有四个组,包括两个控制组和两个实验组,而两个实验组所接受的是同样的实验处理。两个实验组和两个控制组中各有一组接受事前测验,而所有四个组在实验结束后都接受了测验。每个组的被试者都是随机挑选组合的。

索洛门四组设计可图解如下:

|                 |                |   |                |
|-----------------|----------------|---|----------------|
| RG <sub>1</sub> | O <sub>1</sub> | X | O <sub>2</sub> |
| RG <sub>2</sub> | O <sub>3</sub> | — | O <sub>4</sub> |
| RG <sub>3</sub> | —              | X | O <sub>5</sub> |
| RG <sub>4</sub> | —              | — | O <sub>6</sub> |

由于这是一项四组设计,所以整个实验只包含四个组。而且,只有一种实验处理,所以实验结果就可以从实验组和控制组测验成绩的比较中得出。因为只有一种实验处理,所以×不必加注数码。第1、3组为实验组,2、4组为控制组(该两组无实验处理符号×,归属自明)。索洛门四组设计的优点是它可以使研究者检查出事前测验可能产生的影响。因为有些组参加了事前测验,有些组没有参加。事前测验可能对事后测验的成绩产生影响,也可能对实验处理产生促进或干扰作用,这些都是应当引起注意的情况。比方说,就可能出

现这样的情况,经过事前测验的组,和没有经过事前测验的组,对于实验处理的反应,有明显的差别。由于实际的课堂教学之前,是不举行事前测验的,所以事前测验通常被视为一种保证研究确实性的特殊的手段。

索洛门四组设计是事后测验有控制组设计和事前事后测验有控制组设计的综合设计。

## (五) 因数设计(或称析因设计)

因数设计包括一系列在教育研究中经常使用的设计方式。因数设计的基本结构是:每一个自变量的所有的等级,都与其他自变量的等级互相结合(用数学术语来说,叫做相乘的积)。这种设计要求最少有两个自变量,每个自变量最少有两个等级。这种最低限度的因数设计称为二乘二( $2 \times 2$ )因数设计。从理论上讲,可以有任意数目的自变量,而且每一自变量可以有任意数目的等级。比方说我们可以从无数的设计中,举出一个( $2 \times 4$ )的因数设计为例。其中的阿拉伯数字的个数代表自变量的数目,而每个阿拉伯数字的数值则为这个自变量等级的数目。自变量等级的数目不一定相等。一个( $2 \times 3 \times 5$ )因数设计就表示有三个自变量,它们分别有 2、3、5 个等级。与此因数设计相适应的例子就是两种教法,三种能力水平和五个不同的年级。

因数设计中,自变量和等级的数目稍有增加,分组的数目就会成倍地激增。( $2 \times 2$ )因数设计只有 4 个组。但只需增加一个自变量,就会使组数增加到( $2 \times 2 \times 2$ )个即 8 个,(以符号  $2^3$  表示)。如果在( $2 \times 2$ )因数设计中让每一自变量增加一个等级,那么这个因数设计就成了( $3 \times 3$ )因数设计,其组数增加为 9。由于等级数目必然在每一组合中都发挥作用,所以组的数目就是因数设计中所有阿拉伯字母的连乘积。

在一项实验中,至少有一个自变量为实验变量。其余的自变量可能系机体变量等等,是用来起控制作用的。自变量和等级数目交叉相乘,就产生许多的“方格”或“交叉点”,它们就代表因素组合的数目,简称因数。所以这种因素组合的数目,是可以随着这些交叉点的增加而迅速增加的。为了简单地标出这种因素的图形,这里以字母来代表变量,而以数字代表等级。两者交叉就形成了许多的交叉点。图2是一个( $2 \times 3 \times 5$ )的因数设计,它包含了三十个组合。自变量以A、B、C来代表,自变量的等级以数字1、2、3等来代表。A有两个等级,B有三个等级,C有5个等级。在因素设计中也可以有控制组。只需把“未经实验处理”作为一个等级即可。此外,因数设计多数只进行事后测验,如因研究上的必要,也可进行事前测验。

图2( $2 \times 3 \times 5$ )因数设计图解。这是在两度表格上表示三度因数(三个变量)的比较复杂的图解格式。

因数设计的优点通常表现在两个方面:

一方面是因数设计比较单纯,只用一个设计而考查了几个自变量,这是符合经济原则的。

另一方面是因数设计可以使研究者了解到各变量之间的相互影响。在很多类型的研究里,了解变量之间的相互影响是非常重要的。有时候,了解变量之间的相互影响本来就是进行研究的主要目的。

|             |   | 变量 A          |               |               |               |               |               |
|-------------|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|             |   | 1             |               |               | 2             |               |               |
|             |   | 变量 B          |               |               | 变量 B          |               |               |
| 变<br>量<br>C | 1 | $A_1 B_1 C_1$ | $A_1 B_2 C_1$ | $A_1 B_3 C_1$ | $A_2 B_1 C_1$ | $A_2 B_2 C_1$ | $A_2 B_3 C_1$ |
|             | 2 | $A_1 B_1 C_2$ | $A_1 B_2 C_2$ | $A_1 B_3 C_2$ | $A_2 B_1 C_2$ | $A_2 B_2 C_2$ | $A_2 B_3 C_2$ |
|             | 3 | $A_1 B_1 C_3$ | $A_1 B_2 C_3$ | $A_1 B_3 C_3$ | $A_2 B_1 C_3$ | $A_2 B_2 C_3$ | $A_2 B_3 C_3$ |
|             | 4 | $A_1 B_1 C_4$ | $A_1 B_2 C_4$ | $A_1 B_3 C_4$ | $A_2 B_1 C_4$ | $A_2 B_2 C_4$ | $A_2 B_3 C_4$ |
|             | 5 | $A_1 B_1 C_5$ | $A_1 B_2 C_5$ | $A_1 B_3 C_5$ | $A_2 B_1 C_5$ | $A_2 B_2 C_5$ | $A_2 B_3 C_5$ |

举例来说,一名教师想了解两种不同的美国历史教材的教学效果:一种教材图文并茂,生动有趣,而另一种则比较抽象而且有许多细节写得相当烦琐。用来参加实验的学生,在能力上参差不齐,高低悬殊。这是实验之前所进行的一项知识定向测验所提供的情况。在这里,这种表示学生能力水平的知识定向考分不仅是一种控制变量,而且它很可能对教材的教学效果产生很难预料的影响。这就是说,教材类型与学生能力水平之间产生了相互的影响。这项实验可图解如下:

(2×3)因数设计:

| 能力<br>水平<br>(A) | 教材(M)                      |                | 事后测验<br>↑<br>历史考分<br>(因变量)<br>↓ |
|-----------------|----------------------------|----------------|---------------------------------|
|                 | M <sub>1</sub>             | M <sub>2</sub> |                                 |
|                 | A <sub>1</sub> 高能力被试者 20 名 | 高能力被试者 20 名    |                                 |
|                 | A <sub>2</sub> 中能力被试者 20 名 | 中能力被试者 20 名    |                                 |
|                 | A <sub>3</sub> 低能力被试者 20 名 | 低能力被试者 20 名    |                                 |
| ←— 教学时间:一个学期 —→ |                            |                |                                 |

在这一例子中,教材类型占据实验处理的位置,即前述各种实验设计图解中×的位置。

因数设计是在一个单一的设计中包含两个或两个以上的自变量,这些自变量称为因子。自变量数目与自变量的等级数目交叉相乘的积称为因数。

## (六)重复测量设计

在某些实验中,有必要对被试者进行一次以上的测验。比方说,在学习实验中,一个被试者往往要完成一系列的作业,诸如依次解决

若干个问题等等。

最简单的重复测量设计,就是对每个被试者进行每一项实验处理。如果有  $K$  项实验处理和  $n$  个被试者,就可以做出如下的重复测量设计:

|          |          |    |          |    |          |
|----------|----------|----|----------|----|----------|
| $S_1$    | $X_1O$   | —— | $X_2O$   | —— | $X_KO$   |
| $S_2$    | $X_1O$   | —— | $X_2O$   | —— | $X_KO$   |
| $\vdots$ | $\vdots$ |    | $\vdots$ |    | $\vdots$ |
| $\vdots$ | $\vdots$ |    | $\vdots$ |    | $\vdots$ |
| $S_n$    | $X_1O$   | —— | $X_2O$   | —— | $X_KO$   |

$S$  代表被试者,所有的被试者都接受同一顺序的实验处理。图中  $\times$  后边的  $O$ ,表示每一实验处理之后都进行了测量并得出了因变量。

举例说,用大学一年级生来做一项学习实验,实验内容是要他们依次解决四组概念获得方面的问题。被试者在学习实验室的环境下独立地解决问题。问题的解决可以采用图像示意的方法或文字说明的方法。这是自变量之一。机体变量(被试者的性别)为另一自变量。因变量就是解决问题的效率。被试者共 40 名:男 20 名,女 20 名。

这一设计可以图解如下:

| 被试者<br>性别 | 问题解决<br>方法类型 | 方    法(P)        |                |                |                | 因变量            |
|-----------|--------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|           |              | P <sub>1</sub>   | P <sub>2</sub> | P <sub>3</sub> | P <sub>4</sub> |                |
| 女         | 图形示意         | 随机组合 10 名被试者参加实验 |                |                |                | 对每次解决<br>问题的测验 |
|           | 文字说明         | 随机组合 10 名被试者参加实验 |                |                |                |                |
| 男         | 图形示意         | 随机组合 10 名被试者参加实验 |                |                |                |                |
|           | 文字说明         | 随机组合 10 名被试者参加实验 |                |                |                |                |

上图中的两个自变量即被试者的性别和解决问题的方法类型相互结合,很象是一个  $(2 \times 2)$  因数设计。然后实验变量(问题)又分为

四个等级,所以它又可以称为( $2 \times 2 \times 4$ )因数设计。

重复测量设计的特点之一是取得的数据很多。在上边这个例子里,虽然只有40个被试者,而取得的数据却是160个(每人四个)。重复测量设计还有一个特点就是所有的观察结果(数据)都不是孤立的。当然对不同被试者的观察结果是互相独立的,但是对于同一个被试者的几个观察结果则是互有联系的。原因就在于它们来自同一个被试者。当对这些数据进行分析的时候,这一点是必须注意到的。

---

重复测量设计就是同一个被试者接受一次以上测验的设计。

---

## (七)平衡设计

在运用重复测量设计的时候,人们往往把实验处理的顺序加以调整,而不让每个被试者都按照同一顺序去活动。这样,如果接受实验处理的顺序有某种影响的话,这种影响也可以得到某种程度的平衡。这样也能够使所有的被试者受到所有的实验处理。平衡设计其实不过是一种特定情况下的重复测量设计。所谓特定情况,指的就是实验处理的顺序是按照某种计划而安排的。如果这项设计采用事前事后两次测验,那么这些测验也应当是平行的或相同的。

用以安排实验处理顺序的计划格式叫做“拉丁方阵”。所谓拉丁方阵,就是一种 $K \times K$ 的排列方式。在这种排列方式里,每一个字母或数字在每一行每一列当中必须出现一次,而且只能出一次。这种方阵的最小限度为 $2 \times 2$ 。从理论上来说,任何整数的方阵都是可以成立的。方阵排列方式的数目可以随着 $K$ 值的增长而高速度地增长。例如 $3 \times 3$ 的方阵,只有12种方式;而 $5 \times 5$ 的方阵,其排列方式就有161、280种之多。方阵大小是根据所安排的实验处理的数目

而定的。

举例说,一位研究工作者在一项实验里随机选用了三个年级(八、十、十二年级)的学生为被试者。每个被试者要独立地解决三个不同的问题,比方说依次为  $P_1$ 、 $P_2$ 、 $P_3$ 。这些问题都是一些在学习实验室的标准条件下提出的独特的问题。研究者可以用若干种测量结果中的一种(如解决问题所用时间的长短,或出现错误的次数等等)来做因变量,(而且虽然因变量可以有种种测法,但在一项实验中,因变量内容必须统一),某一问题在整个问题序列中的位置,就定为这一问题的序号,如问题一、问题二、问题三( $P_1$ 、 $P_2$ 、 $P_3$ )等等。

上述实验所需要的是一个  $3 \times 3$  拉丁方阵。假定研究者在每个年级中挑选六名被试者参加实验,18 名被试者依次编号,前六名为八年级学生,中间六名为十年级学生,后六名为十二年级学生。 $T_1$ 、 $T_2$ 、 $T_3$  代表解决问题的时间顺序。

图解 运用  $3 \times 3$  拉丁方阵的平衡设计

| 年 级  | 被试者      | 时 间      |          |          |                                        |
|------|----------|----------|----------|----------|----------------------------------------|
|      |          | $T_1$    | $T_2$    | $T_3$    |                                        |
| 八年级  | $S_1$    | $P_1$    | $P_2$    | $P_3$    | 根据被试者<br>解决每一问<br>题的结果而<br>测出的因变<br>量。 |
|      | $S_2$    | $P_3$    | $P_1$    | $P_2$    |                                        |
|      | $S_3$    | $P_2$    | $P_3$    | $P_1$    |                                        |
|      | $S_4$    | $P_1$    | $P_2$    | $P_3$    |                                        |
|      | $S_5$    | $P_3$    | $P_1$    | $P_2$    |                                        |
|      | $S_6$    | $P_2$    | $P_3$    | $P_1$    |                                        |
| 十年级  | $S_7$    | $P_1$    | $P_2$    | $P_3$    |                                        |
|      | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ |                                        |
|      | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ |                                        |
| 十二年级 | $S_{12}$ | $P_2$    | $P_3$    | $P_1$    |                                        |
|      | $S_{13}$ | $P_1$    | $P_2$    | $P_3$    |                                        |
|      | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ |                                        |
|      | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ | $\vdots$ |                                        |
|      | $S_{18}$ | $P_2$    | $P_3$    | $P_1$    |                                        |

上图中使用的拉丁方阵是：

|   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| 3 | 1 | 2 |
| 2 | 3 | 1 |

这一拉丁方阵的数字 ,代表前三名被试者依次解决问题的情况。此后每三名被试者为一循环 ,三个年级循环次数完全相同。每一问题在方阵某一位置的机会均等。在这种意义上 ,我们说这种设计是平衡的。

这一拉丁方阵采用了三种问题排列顺序。但是并不排除其他可能存在的问题排列顺序 ,如  $P_3$ 、 $P_2$ 、 $P_1$ 。在实验设计中 ,采用哪一种拉丁方阵 ,是随机决定的。

## (八)准实验设计

准实验设计的定义就是对学校现有的班级进行实验而不进行随机挑选和随机组合的实验设计。因此 ,凡是没有进行随机挑选和随机组合而进行的实验 ,都只能称为准实验。这里介绍两种在正常教学班里进行实验的最常用的准实验设计。

### 不相等控制组设计

不相等控制组设计使用两个或两个以上的现成教学班 ,其中一个为控制班。这种实验设计可以只进行事后测验 ,也可以既进行事前测验又进行事后测验。其实也可以按照重复测量设计的办法对参加实验的班级进行反复多次的测验。所以不相等控制组设计的图解可以采用前边重复测量设计的图解方式 ,只需去掉随机合一个步骤也就可以了。不过应当记住的是 ,由于没有进行随机组合 ,实验结果的普遍意义和推广价值当然也就会受到一定的影响。

例如 :在四年级进行一项实行两种新的阅读教学方案的实验。

这项设计的实验处理是实行新方案,控制处理是实行传统方案。同一学区的 30 个小学四年级班级按原编制参加实验,不进行随机挑选和随机组合。每种方案都有 10 名教师报名参加教学,即两种新方案和一种传统方案各由 10 名教师来执行。当然,每名教师只能执行一种方案。教学时间共 18 周。学习结束后对全体学生进行了事后测验。这项设计可图解如下:

不相等控制组设计图解



图解中的这一项设计没有进行事前测验。不过事前对学生的阅读成绩进行一些了解还是有必要的。事前的了解可以包括学生原有的阅读考分,或智力测验分数等等。在某种意义上来说,这实际上也是事前测验,不过不是在规定的时间内进行的罢了。如果连这些东西也没有,那就干脆对学生进行事前测验。因为了解一些基本情况对今后核对各班水平有帮助。如果今后各班成绩悬殊,事前测验有助于分析数据。至少,事前了解情况有助于解释实验结果。或者说,可以防止产生无法解释的现象。

除了被试者之间的均衡状态之外,还有一些因素,在解释实验结果时也必须加以核对。如30个教师的情况:他们是否按规定方案进行教学工作?执行三种方案的三组教师的能力是否相等?这会不会影响教学成绩?当然容许一个一个教师之间有一些差异,但十个十个教师之间则应当尽可能近似。其中要核对的一个因素就是每组教师的教学经验。如果所有的经验丰富的教师都集中到一个组里去,那么在各组之间就会出现一系列的差别。

如果30个班级所在学校周围的社会经济条件差别很大,那么这一点也必须加以考虑。不能把一种方案完全放在一种社会经济条件下面去实验。因为这样会造成学校影响与方案影响的混淆。理想的安排方法是:每三个社会经济条件相同的学校,各执行一种方案。

在许多组与组不相等的实验中,一般都包含有自变量和控制变量。(上述社会经济条件的等级差别就是控制变量的例子)。从本质上来说,这种设计可以扩大而成为一种因数设计。如果再考虑到随机性问题,那么这种实验的确实性即有效性就可以大大地加强。在上述例子中,如果30个班级能够随机搭配,就会有助于提高实验的确实性。当然在这种情况下,在班级组合上去进行随机搭配是不大方便的。但是让教师的分组建立在均衡的随机分配原则上,则是完全可以办到的。这样的分配就可以使实验处理和控制处理当中表现出来的教师之间的差异,得到折中综合而趋于平均。研究工作者在运用不相等控制组设计的时候,一般都希望让实验得到尽可能充分的控制。因此就往往需要对被试各组有一个顺便的大体的了解。对于实验结果的解释和推广应用,也应该根据这一基本的了解和实验条件来进行。

---

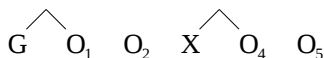
不相等控制组设计包含两个以上非随机挑选和非随机搭配的组。其中一个组接受控制处理,其他的组接受实验处理。

---

## 定时设计

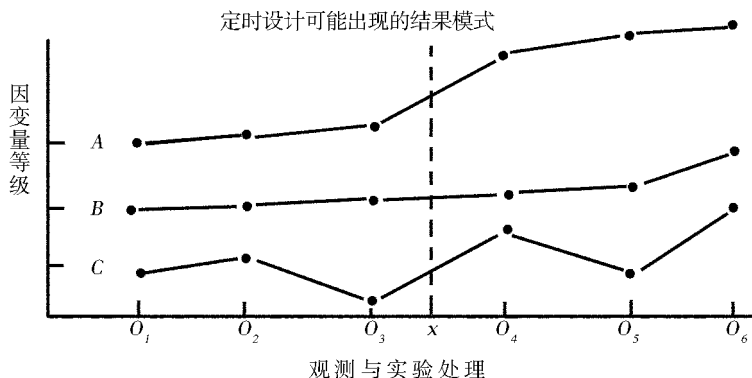
定时设计包括一系列只有一个实验组的准实验设计。这种实验的基本方法是对某些因变量进行若干次定期的测量,并在某两次测量之间进行实验处理。这种实验所提出的本质问题就是根据因变量判断实验处理对于实验组是否产生了影响。

定时设计可图解如下:



定时设计无需对被试者进行随机编组,实验就在现成的教学班上进行。而实验处理所插入的间隙则以随机选择为好。观察测量的次数,根据具体实验的需要而定。这种观察测量也可以与例行的考试合并进行。如每六个星期所进行的平时测验成绩,就可以同时用来作为实验观测数据。

定时设计的一个特征就是所得结果的模式很多,差不多是无限的。这就产生了一个内在确实性的问题,使人弄不清某一现象究竟是不是实验处理的结果。下图表示三种可能出现的结果模式。假定每次观测的平均值都已正确地算出。坐标中的横轴代表观测次数,纵轴代表因变量的等级。



任何一种特定的实验和任何一种因变量,只能有一种结果模式。对于模式 A 的解释是,这项实验处理显然是有效果的。直线的倾斜度直到五一六次观测之间才恢复了与实验处理以前互相平行的程度。从表面上看,模式 B 的实验处理,好象完全没有什么效果。但是在最后两次观测中出现的明显的上升,则可能说明这一实验处理不是无效,而是迟效。如果没有其他足以解释这种明显上升的外因,那么研究者就只好以迟效这一理由来解释了。因此要预见到实验处理和产生效果之间可能有的间隔。这一点是很重要的。

模式 C 的不规则曲线,简直排除了对实验处理作出结论的可能性。由于没有对照组,所以很难判断,如果不受实验处理会是一种什么情况。各观测点之间线段的曲折,可能表示有其他因素发挥了作用。而且这种作用的力量很强,它盖过了实验处理的效果。这时候,有必要对实验加强控制,使它敏感到足以反映出实验处理的效果来。我们不能根据模式 C 的曲线,就得出实验处理无效的结论。

定时设计中频繁的观测是颇有用处的。它们的用处不只是能使研究者据以定出实验处理的效果,而且在效果不易看出的时候,还能够使研究者据以避免作出草率的结论。就模式 C 来说,如果只有  $O_3$  和  $O_4$  两个观测记录,那么,研究者就将作出结论说:有效果。其实那只是其他因素的效果。再以模式 B 为例,如果只有  $O_3$ 、 $O_4$  (甚至再加上  $O_5$ ) ,那么可能有的推迟发生的效果就会被忽略了。所以要全面地去看整个模式才对。

定时设计举例:

一位小学教师运用定时设计来检验拼写练习中个别练习与集体练习的对比效果。实验就在本班进行。每星期这个班都在课外安排一定的时间来进行拼写练习,而且每星期五进行测验。平时的练习是个别进行的。但是六个星期之中的一个星期,却使用集体练习的方式,这是当做实验处理来进行的。

这一实例中的一个重要问题,就是保持每周测验难度水平的一

致。如集体练习之后的测验比其他星期的测验容易 ,那么这一学生们的分数就必然过高。

定时设计就是对一个组反复进行多次的观测 ,并在其中两次观测之间插入实验处理。

定时设计可以加以修改 ,使其在一系列的观测中间包含两次或两次以上的实验处理 ,这样可以检验出实验处理的效果是否一贯。

定时设计也可以加以改组 ,使其包括两个或两个以上的组 ,其中一个组不受实验处理。这样一来 ,这种定时设计也就具备了控制组设计的特征。这第二个组也用现成的教学班 ,与实验班同时接受观测。这种设计为实验提供了对照组 ,因而也就提高了实验结果的确实性。

## (九)妨碍实验精确性的因素

实验设计的目的在于帮助研究者解释和推广实验结果。实验设计应当加强实验的确实性。但实验的确实性并不仅仅依赖于正确的实验设计。实验的类型对于实验的确实性是有影响的。此外还有很多的東西 ,对于实验的确实性(不论是内在的确实性还是外在的确实性)有着威胁性的影响。从本质上来说 ,所谓威胁指的就是那些使研究者无法确定实验究竟有无效果的因素。尤其是当含糊地说明数据的时候 ,这种威胁就会泛滥起来。

坎贝尔和斯坦利于 1963 年总结了对于实验结果确实性的 12 种威胁 :威胁内在确实性的共 8 种 ,威胁外在确实性的共 4 种。兹将这 12 种威胁表列如后 ,并附以实例。

表 1 对实验确实性的威胁  
一、对实验的内在确实性的威胁

| 威 胁                                                 | 举 例                                                   |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1. 偶然事件——在实验期间发生的偶然事件,能够对因变量发生影响。                   | 1. 在短时间的教学实验中,被试者中间的一个小组因学校停电而未能进行学习。                 |
| 2. 身心成熟程度——对被试者进行实验要考虑到实验的时间因素。                     | 2. 在一项学习实验中,幼小的被试者,在 50 分钟以后,因疲劳而成绩下降。                |
| 3. 测验——注意一次测验对另一次测验的影响。                             | 3. 在一次以逻辑推理能力为因变量的实验中,事前测验暗示出了事后测验的内容。                |
| 4. 测量手段——测量手段不统一会产生错误的结果。                           | 4. 两个主考人对同一项教学实验以不同的衡量标准和测量程序进行测验。                    |
| 5. 统计回归——挑选被试者所造成的偏差,将对今后的测验产生不利影响。                 | 5. 在一项阅读教学的实验中,专挑事前测验中成绩最差的被试者组成实验组,结果实验组的进步幅度超过了高材生。 |
| 6. 被试者挑选上的差异——被试者未能随机挑选或随机搭配,而其中一个因素发挥了作用因而组与组不相平衡。 | 6. 一个教学实验的实验组本来就是一个高材生班,而控制组则本来是一个普通水平班。              |
| 7. 被试者偶然减员——随机挑选的被试者脱离实验,会发生不良影响。                   | 7. 在一项判断各类运动效果的健康实验中,部分被试者发现此项运动无聊而退出。                |
| 8. 抽样——成熟程度综合原因——组内不平衡的影响。                          | 8. 在一项解决问题的实验里,选取初、高中现成教学班为被试者。初中生总是比较早地感到疲劳。         |

## 二、对实验的外在确实性的威胁

| 威 胁                                                                                                                                                                                                                                                          | 举 例                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. 测验的相互影响——事前测验与实验处理互相影响。这就产生一种效果,致使实验结果无法向未经事先测验的群众中推广。</p> <p>2. 抽样和实验处理中的偏向——根据实验处理的需要而挑选现成班级时行实验,其结果不能推广。</p> <p>3. 实验安排的反作用——被试者知道他们要参加实验而且对此感到兴奋,这会产生一种“霍桑”效应。</p> <p>4. 多重处理干扰——一个被试者接受两项或两项以上的处理,(就象在重复测量设计中那样)会产生一种后遗效应。这一实验结果不能用以预测单独处理效果。</p> | <p>1. 在一项体育表演实验中,事前测验实际上成了选拔被试者的考试,所以这一实验无法向未经测验的学生中推广。</p> <p>2. 选择低能力班级所进行的实验,其结果无法在能力均衡的班级上推广。</p> <p>3. 一项补习性的阅读教学实验,比同样内容同样方式的正常补习阅读教学效果好一些。</p> <p>4. 对同一动物进行药物实验。依次给予四种不同的药物处理。从第二次到第四次服药的效果都摆脱不了第一次服药可能有的长效影响。</p> |

## (十)对实验结果的解释

对实验结果的解释可以用两种方法来进行:一、提出某一实验结果(或观测结果O的一种模式),然后解释它的意义;二、通过比较,确定是否存在某种效果。下面将举出设计实例并作出简短解释。所用符号与前文一致。对观测结果O的解释,主要借助于对各观测结果的比较。符号“=”的意思是:符号两边的测量结果相近并且趋于

相等,符号“ $\neq$ ”表示符号两边的测量结果有本质上的差别;举例中的 a、b、……等项结果互相独立。

### 实验结果解释举例之一

一位研究者运用了一个“三组实验设计”。其中有两项实验处理  $X_1X_2$  和一项控制处理。各组均来进行事前测验,但进行了两次事后测验:第一次在实验处理刚刚完成之后,第二次较晚,用来判断实验处理是否存在延期效果。实验设计方式如下:

|                 |                      |                      |                |
|-----------------|----------------------|----------------------|----------------|
| RG <sub>1</sub> | X <sub>1</sub> _____ | O <sub>1</sub> _____ | O <sub>2</sub> |
| RG <sub>2</sub> | X <sub>2</sub> _____ | O <sub>3</sub> _____ | O <sub>4</sub> |
| RG <sub>3</sub> | _____                | O <sub>5</sub> _____ | O <sub>6</sub> |

a. 结果  $O_1 = O_3$ , 而  $O_1 \neq O_5$ , 但  $O_2 = O_4 = O_6$ 。

解释:实验有立效。实验处理  $X_1$  与  $X_2$  无差别。不存在长期效果。

b. 结果  $O_1 \neq O_3$ , 而且  $O_1, O_3 \neq O_5$ ,  $O_2 \neq O_4$ ,  $O_2, O_4 \neq O_6$ , 但  $O_1 = O_2$ ,  $O_3 = O_4$ ,  $O_5 = O_6$ 。

解释:实验既有短期效果也有长期效果。实验处理  $X_1$  与  $X_2$  效果有差别。效果有持续性。就是说,短期效果与长期效果无差别。

c. 结果  $O_1 = O_3 = O_5 = O_6$ 。但  $O_2, O_4 \neq O_6$ , 并且  $O_2 \neq O_4$ 。

解释:无短期实验效果。实验处理  $X_1$  和  $X_2$  的长期效果有差别。

d. 结果  $O_1 = O_3$ , 但  $O_1 \neq O_5$ ,  $O_1 \neq O_4$ ,  $O_2 = O_4$ , 而  $O_1, O_4 \neq O_6$ 。

解释:有短期实验效果。而且  $X_1$  与  $X_2$  的短期实验效果相同。也有长期实验效果。而且  $X_1, X_2$  的长期效果也是相同的。便长期效果与短期效果则有差别。

e. 作出哪些比较,才能断定是否存在长期效果,并断定  $X_1, X_2$  的长期效果是一致的?

比较:要有  $O_2, O_4$  和  $O_6$  之间的比较。如果  $O_2, O_4 \neq O_6$  就说明有长期实验效果。然后,如果  $O_2 \neq O_4$ ,就说明  $X_1$  与  $X_2$  的效果是不同的。

f. 作出何种比较 ,才可以从因变量中检验出时间对被试者有无影响 ?

比较 :要有  $O_5$  与  $O_6$  之间的比较。这些观测结果都是控制组方面的 ,是没有接受实验处理的。如果  $O_5 \neq O_6$  ,那就说明由于时间的迁移 ,而出现了效果。如果  $O_5 = O_6$  ,那就说明时间的迁移并未产生任何效果。

g. 有什么办法可以检验三个组在实验前是等同的 ? 这一点有重要意义吗 ? 有 ,为什么 ? 没有 ,为什么 ?

回答 :由于未进行事前测验 ,所以就没有实验前的观测结果 ,用以检验各组是否等同。但有无这一点并不重要 ,因为随机编组的时候 ,已经假定各组是等同的了。

(以上实例并未包括所有可能出现的模式 ,只是代表了某些可能的结果罢了)。

### 实验结果解释举例之二

这个例子可能复杂一些 ,因为它包含了六个组。其中三个组进行了事前测验 ,另外三个组在实验刚刚完成时进行了事后测验 (这是一个改进了的索洛门四组设计 ,在时间上也拉长了。)所有六个组在实验完成一段时间之后 ,都进行了事后测验。实验处理只有一项 (X) ,同时使用了控制处理。实验设计如下 :

|                 |                |       |       |       |                 |       |                 |
|-----------------|----------------|-------|-------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| RG <sub>1</sub> | O <sub>1</sub> | _____ | X     | _____ | O <sub>2</sub>  | _____ | O <sub>3</sub>  |
| RG <sub>2</sub> | O <sub>4</sub> | _____ | X     | _____ | _____           | _____ | O <sub>5</sub>  |
| RG <sub>3</sub> | _____          | _____ | X     | _____ | O <sub>6</sub>  | _____ | O <sub>7</sub>  |
| RG <sub>4</sub> | _____          | _____ | X     | _____ | _____           | _____ | O <sub>8</sub>  |
| RG <sub>5</sub> | O <sub>9</sub> | _____ | _____ | _____ | O <sub>10</sub> | _____ | O <sub>11</sub> |
| RG <sub>6</sub> | _____          | _____ | _____ | _____ | _____           | _____ | O <sub>12</sub> |

a 结果  $O_3 \neq O_5$  ,  $O_3$  ,  $O_5 \neq O_{11}$ 。

解释 :在事前测验组里 ,存在长期实验效果。(这一结果与未进行事前测验的三个组无关) ,但这种实验效果对经过第一次事后测

验和未经过第一次事后测验的两个组的影响是不相同的。

b 结果  $O_2 = O_6$  ,  $O_2$  ,  $O_6 \neq O_{10}$  。但  $O_3 = O_5 = O_7 = O_8 = O_{11} = O_{12}$  。

解释 :存在短期的实验效果。而且这种短期实验效果对于经过事前测验的组是完全一样的。不存在长期实验效果。

c 结果  $O_2 \neq O_6$  ,而  $O_6 = O_{10}$  ,  $O_2 = O_3 = O_5$  ,  $O_6 = O_7$  ,  $O_8$  ,  $O_{11}$  ,  $O_{12}$  。

解释 :实验处理与事前测验之间存在着相互影响。而且这种影响长期持续不断。

d :作出何种比较 ,才能检验出一个未经事前测验的控制组在长时期中是否有所变化 ?

比较 :要作  $O_9$  与  $O_{12}$  之间的比较。由于各组都是随机组合的 ,如第 6 组也参加了事前测验 ,可以设想它事前测验分数将与其他各组相似。由于事前测验早于实验处理 ,因此 , $O_4$  与  $O_{12}$  或  $O_1$  与  $O_{12}$  也都可以比较并得出类似的结果。如果  $O_9 \neq O_{12}$  ,就说明未经事前测验的控制组在长时期中有了变化。如果  $O_9 = O_{12}$  ,则说明没有变化。

e :作出何种比较 ,才能判断出只经过一次事后测验的两个实验组有着长期的实验效果 ?

比较 :要作  $O_5$  ,  $O_8$  与  $O_{12}$  之间的比较。如果  $O_5 = O_8$  而  $O_5$  ,  $O_8 \neq O_{12}$  。就说明存在着实验效果。而且这种实验效果未受事前测验的影响。如果  $O_5$  ,  $O_8$  ,  $O_{12}$  互不相等 ,那么好象仍然存在着实验效果 ,但这种效果是受了实验处理和事前测验的影响的。如果  $O_5 = O_8 = O_{12}$  ,就说明不存在长期实验效果。

f :有哪三种不同于一般相互影响的效果 ,可以用这种六组设计加以检验 ?

答案 :(1)实验处理效果(包括长期效果和短期效果)。

(2)事前测验的效果。

(3)多重事后测验的效果。

## 教育研究的分类和效果问题<sup>①</sup>

[苏]克维尔季亚

教育研究缺乏有科学根据的分类方法和评价效果的标准,这是造成教育科学落后的原因之一,也是教育科学与实践的联系薄弱,把其他科学的成就运用到教育理论和实践中去的速度很慢的一个原因。我们认为,使教育学密切联系邻近科学,使教育学的理论和实践统一起来并有所发展,都是与以下两点有机地联系在一起的:一是要解决教育学全面贯彻控制论思想的问题;二是根据综合研究社会学、心理学、科学学、语言学和信息论问题的一体化过程不断深入的客观趋势,重新规划教学的目的和任务。做不到这两点,我们就任何时候都不可能解决科学的结构化、科学研究课题的分类、源源而来的科学信息的分类和拟定科研效果的标准等现实问题。

我们不同意布隆斯基(Полонский, В. М.)的观点,<sup>②</sup>我们认为,分类不可能成为拟定科研效果的评价标准的基础。分类是把被分类的客体划分成几个部分的手段,其目的是要获得辩证地相互联系和相互交织着的各种教学教育过程和现象的具体特性。在这里有意地将被研究客体定型化,根据它们的逻辑-词义的关系和联系按设定

---

① Квиртня, Л. Д.: Проблемы классификации и эффективности педагогических исследований, Советская педагогика, 1979, p. 10.

② 参见 Советская Педагогика, 1979, p. 3. (关于布隆斯基的观点,请参见黄云英编译:《教育科学的分类与质量评定标准》,华东师范大学教育科学资料中心编:《当代国外教育研究》,华东师范大学出版社1986年版。——编者注。)

的分类法划分它们,我们把此看作是辅助的(但却是必要的)逻辑分析程序,而不把它看作是确定评价科研效果的主导因素。我们认为,评价效果的标准不应在分类法中寻找,而应在客体本身中寻找,其办法是对客体进行量和质的鉴定,确定其职能、特性、认识论意义和实用意义。

教育研究的效果问题有其自己的历史,它的历史证明它自始至终是国家的科学政策注意的中心。但是,这方面产生的所有问题并非始终都能得到应有的解决,研究成果也并非始终能满足社会实践的需要。教育研究的效果问题之所以在 60 年代成了特别关注的对象,因为这时教育学成了在科研工作、教学教育工作和思想工作范围内,运用控制论观点于信息加工过程的一个成果丰硕的领域。这是新思想摧毁了“教育保守主义”的时期,在这一时期,诸如“机器——魔鬼的化身”这样一种认识以及把自动化看作丧失理智、“文明的毁灭”或“文化的堕落”等观点,<sup>①</sup>在学者、教育家的圈子内得到的支持越来越少了。信息加工过程可以加以控制的思想在阿尔乔莫夫(Артемов, Б. А.)、阿图托夫(Атутов, Л. Р.)、比季纳斯(Битинас, В. Г.)、沃罗比约夫(Воробьев, Г. В.)、伊利英娜(Ильина, Т. А.)、伊特尔松(Ительсон, Л. Б.)、茹拉夫廖夫(Журавлев, В. И.)、索洛维约娃(Соловьева, Е. Е.)、索霍尔(Сохор, А. М.)、塔雷津娜(Талызина, Н. Ф.)、吉洪诺夫(Тихонов, И. И.)、的著作中得到了有科学根据的反映。这些学者第一次谈到了使科学可控化(кибернетизация),使教学教育过程模式化,谈到了编制数学计算公式。对教学教育的过程和现象作量和质的鉴定,还谈到了教育研究效果的标准。在 1962 年成果尤为丰硕,在这一年的《苏维埃教育学》杂志上刊登了一系列有关这些问题的科研文章。这方面知识的

<sup>①</sup> 参见:Шпенглер, О.: *деньги и машины*, 1922, С. 66; Бердяев, Н.: *Смысл истории*. Берлин 1923, С. 26.

深化导致课题领域和问题领域的扩大,把分类问题和制定教育研究效果的标准问题清楚地区分开来。

在分析关于教育研究效果的文章时,<sup>①</sup>我们得到的印象是,这些文章的作者对“标准”这一概念理解得不对,或者对这一术语作了某些错误的解释。例如,他们把现实性、新颖性、可靠性、适用性、重要性等等称作评价教育研究效果的标准。不难指出,这些不是评价科学研究效果的标准,而是它们的属性,有时也可称之为要求。<sup>②</sup>分析哲学、科学学和信息学领域的马克思主义文献中对“标准”这一概念的运用就能证实这一点。要知道“标准”——这是某种事物的施特征、特点和尺度,而不是属性或要求。每种属性(或要求)有其自己的标准,即有代表性的客观特征。所以,把现实性、新颖性、可靠性、适用性、重要性称为评价教育研究效果的标准,我们就会不由自主地返回到探索标准的最初的任务上去,并且会遇到一个非常自然的问题:这些标准的标准是什么?我们确信,评价科研效果的基本标准只可能是社会实践。从范畴、实用和语义的角度对社会实践所下的定义完全包括了这样一些局部的社会现象,例如,教育科学研究实践、教学教育实践、行政管理实践。在社会实践的意义结构中,是把这样一些并列的从属概念,例如,整体意义的“科学”、局部性质的“教育理论”和“教育实践”,包括在内。在这里,“教育实践”这一术语在意义上无论如何不能同“社会实践”这一广义的概念混为一谈,包括在后一个概念中的科学理论,与科学实践一样是这个范畴现象的组成成分。科学理论与科学实践是互相关联和互相联系的,它们都不可能是纯净的。对于它们来说,社会实践是客观性标准。反映的客观性是靠一些属性(全面性、真理性、论证性,等等)来说明的,这些属性也可以是对一个统一的体系中提到的思想、概念、科学知识进行叙

① 参见 Советская педасосика 1976 p. 11, 1978 p. 11, 1979 p. 3.

② 参见 Советская педасосика 1979 p. 2.

述的特征。总之,“……人以自己的实践证明自己的观念、概念、知识、科学的客观正确性。”<sup>①</sup>因此,为了评价科研效果,不应寻找除了社会实践之外的其他任何标准。在这里,科学研究实践、教学教育实践、生产实践和行政管理实践都是社会实践。它们总合在一起就成了对任何一类科学研究成果的质量和效果进行检验的辽阔而可靠的演习场。凡是试图根据抽象的(或狭隘的实利主义的)模型,借助于某种公式、直觉的推测或分类准则(классификатор),脱离开经验去寻找评价科研质量和效果的标准,就象布隆斯基所建议的那样,都是注定要失败的。

现在,许多强大的信息控制系统基本上履行着揭示科研效果的职能,它们不局限于对资料进行定量分析的概率统计运算。现有的对思维信息进行分析-综合加工的“机器人的”逻辑手段能从“数据库”中得到客观的评价性鉴定,而且主观因素不可能影响最终的评价结果。但是,信息控制系统所起作用的质量完全取决于“数据库”的完备,数据库中应输入大量的原始资料。正是因为这些资料应该从它们的使用者——实践家的角度反映对科研结果的意见和评估性鉴定,所以,在任何一级水平上运用现代的逻辑手段和技术成就时,评估质量和效果的标准仍然应该来自于社会实践。不进行大量的艰难的工作,对教育研究的质量和效果问题的研究就不大可能得到预期的结果。

不难发现,在强大的电子技术基础上发挥作用的部门情报检索系统现在有着加速发展的趋势。它的基本职能不是为专家学者或学校实践提供图书目录的图书馆式的服务。它们的主要任务是组织和控制科学信息的洪流,建立关于科研结果的“评估信息库”,预测科学的进一步发展及其科研方向。现代的信息控制系统的任务不仅是

---

<sup>①</sup> 《黑格尔“逻辑学”一书摘要》,《列宁全集》第38卷,人民出版社1959年版,第204页。

要实现科研与教学教育实践及行政管理实践的联系,还要获得关于这些研究及其所包含的科学信息的质量和功用的鉴定。这就使我们有可能确定科研效果,确定某方面的科研工作进一步发展的前途及整个科学的前途。

最后,我们也不能同意某些人的意见,他们主张严格地划清理论问题与信息-控制问题的界限,认为后者是实用的、属于狭隘实践性质的问题。我们认为,任何思辨性的理论研究都应受到实践的检验,反过来,任何科学实践都应经过理论思考的阶段。而且,理论活动和实践活动是直接地相互联系的,虽然各自有其实现规划的“自己的”方法论、方法、手段和工艺,等等。科研手段和方法的一体化,理论、方法论与科学实践的系统联系,抹去了“纯”科学与“纯”理论之间的界线。研究实用性课题的每个科学工作者本身要解决自己的方法论任务和理论任务,反过来,每个方法论专家也应掌握辅助技术,善于与“对话系统”建立信息联系。对于研究以下问题的学者尤其如此,这些问题是:教育理论与实践的关系,确定教育研究成果的质量和效果,提出科学信息分类法及其信息分类的科研方向,等等。

现在,科学的分类及其研究方向问题是一项极重要的任务。学者们由于缺乏教育科学方面的分类准则而不安是完全有道理的。拟定教育研究成果的效果标准这样一个实用问题,与分类问题的联系是显而易见的。但是,在着手解决分类任务时,事先应该确定,谈的是什么分类。根据布隆斯基最近发表的文章的性质和课题方向判断,他是要把研究的注意力集中到教育研究的文件分类和信息分类问题上。但是,他在责备了学者和设计人员留下了“许多有待解决的问题”、在进行某些分类时不能完全确定分工原则和基本方法等等之后,除了用另一种方式解释布哈洛夫(Бухалов, Б. И.)、杜博夫(Дубов, А. Г.)、沙莫娃(Шамова, Т. И.)<sup>①</sup>提出的观点之外,并没有

<sup>①</sup> Советская педагогика, 1978, p. 11.

提出任何新东西。这个观点的实质是认为,为了评估教育研究的质量和效果,为了组织和管理科学,最好是按类型学把研究工作分为:基础研究、应用研究和细则(разработка)研究。但是,“细则研究”这一概念不可能在“基础的”、“应用的”这些术语的同一层次中成为一个表示同样分类水平的术语。对“细则”这一概念的某些狭义的解释是指:要提出一些指示性的方法建议,或者是对教师、学生的活动提些具体指示,这类解释没有作为真正的科学用语被使用;哲学家、语言学家和科学学专家也不采用它。应该考虑到,“细则”这一概念反映着过程的结果,而不象“基础的”、“应用的”那些术语那样履行着下定义的职能。此外,“细则”除了含有方法性质外,也可具有基础的性质和应用的性质。在这种情况下就会产生一个问题:把“基础的”、“实用的”和“细则的”放在具有同级分类水平的同一层次中是否合适?

我们对上面提到的作者们的另一种意见也不赞同,他们为了评估教育研究的效果提出按类型学对研究工作进行分类,即分为基础研究和应用研究。在科学用语中常常遇到“基础的”和“应用的”这两个术语。它们广泛用于表明相对地分开了的科学活动领域,在适当的情况下它们是相当合适的。因此,在科学中运用这些术语的合理性是毫无疑问的。但是,按类型学标准划分客体的原则(分为基础的和应用的)来拟定分类法是不合适的。第一,不能回避这样一个事实,即在这种情况下混淆了“类型(тип)”和“种类(вид)”这两个不同的术语。把科学活动的领域分为基础的和实用的,这不是按类型进行划分,而是按种类划分客体。种类和类型完成不同的分类等级,其意义也不能混为一谈。第二(这也是主要的),把科学分成基础科学和应用科学具有非常相对的性质,在按这些参数对客体进行分类的过程中,不可能以确切的分类特征去确定它们之间的一定的联系和关系。这种方法是没有任何意义的,当分类的客体是科学或科研结果时就尤其没有意义。

问题在于,教育理论在某些情况下可以是基础性的,而在其他条件下,在实际应用它们的情况下,同一些理论观念可以具有实用意义。概念的这种不稳定性不允许把这个概念选为层次分类系统中的主要对象。关于这个问题,苏联哲学家和科学学专家们已发表了非常肯定的意见。“理论的基础性概念是相对的,因为同一个理论对于共同性程度较低的理论而言可以是基础的,对于后者来说它是基础的,是原始的起源,然而对于共同性程度较高的理论而言,它又不是基础的。既然没有‘纯’基础理论和‘纯’应用理论,那么就可以说,科学理论是相互补充的基础方面和应用方面的辩证统一。”<sup>①</sup>在确定部门分类准则时不能忽视这个意见。布隆斯基认为,根据研究任务对工作进行分类,结果是收效甚微,这是因为科研工作中的重要分类标准不是集中在任务上,而是集中在研究目的上。任务可以按完全不同的课题研究方向重复数百次(与研究手段和方法相似)。甚至按目的对科学研究进行分类也没有取得特别的成效,这是因为比较分析 500 份学位论文的措词(标题)和目的证明,在极大多数情况下(98%)它们在意义上是相同的。所以,现在最好谈谈制定国民教育和教育科学的文件分类准则,或至少是信息的分类准则。

布隆斯基声明,在教育学领域中已拟定了分类准则,可以用它来确定研究的类型。我们认为,这样的声明为时过早。

第一,这样的分类准则暂时观存在,有的仅仅是一些观点和总结性质的手写材料。

第二,分析这些材料说明,材料中谈的不是按科研方向对教育客体进行分类,而是按研究成果的类型、任务和种类,按成果的反映形式,以及按基本需要者及其类型对科学研究进行归类。

① Андреев И. Д. :Теория как форма организации научно-го знания, М. 1979, с. 73 - 75

毫无疑问,以后还可以对其中的每一群再进行分类,因为每一群中的客体在任何情况下都可以按区分它们异同的某种分类原则加以分门别类。然而这就产生了一些问题:值得这样为分类而分类吗?这种方法对于解决评估教育研究的实际任务是否有效?看来,作者实际上没有触及全国收集、加工和储存科学信息的系统中集中的大量科学信息。在那里每天从全世界源源而来的科学材料构成数万个存储单位,建立在发达的第三代电子计算技术基础上的自动化系统,也很难及时完成登记、检索这些材料的基本过程。在这种情况下敢于提出按“思想、假设、处理方法、方向、趋势、规律、观念、教学论体系或方法论的体系、规律性、事实、条件、要求、标准、规则、原则、建议”等对科学研究结果进行分类的理想模型,不是令人可笑吗?

在分类法中是否能为划分,譬如说,“思想”与“观念”、“建议”与“推荐”等的界限找到分类标准的问题,未必值得讨论。我们也不准备讨论其他一些论点,它们的论述本身表明,教育研究分类方面的类似处理方法和建议是站不住脚的。但是,不能不提到以下一点想法:毫无疑问,学者有权(而且必须)在自己的研究实践中来用任何还没有得到验证的研究手段和方法,对被研究的客体进行归类和分类的办法。但是,企图运用尚未得到明确表述的思想,把它们作为全国科研机构对科研客体进行分类的框架,这样做是不合适的。科学研究的分类在今天已成为一个极重要的问题,它的解决在很大程度上决定着教育科学的发展速度、教育研究的效果、科研过程的可控化水平。部门知识的分类现在要按中央的全国规划进行,并采用统一的方法去提出一系列分类项目(таксономатические ряды)并确定它们之间的联系和关系。

局部的科学在分类、编制语言、建立文件体系和进行探索等方面不可能利用“现成的处方”。每门科学都要选择自己的手段和方法,它们应能保证沟通内部的过程并提高科研效果。按照国家机关和国

际机关以及社会科学方面的信息系统(苏联科学院社会情报研究所、国际社会科学情报系统、苏联部长会议国家科学技术委员会)的计划制定教育科学方面的部门分类准则和电子计算机的总词库。根据“国家科学技术情报系统档案馆的语言学保障条例”和国际科学技术情报中心的规范技术指示拟制教育编码(рубрикатор)。根据苏联教育科学院主席团的决定,在苏联教育科学院普通教育学研究所内成立了一个研究教育分类准则的小组。根据社会主义国家国民教育和教育科学情报中心的总的合作规划,编制了“教育信息分类准则”(“基础水平”),其中一部分已编入国家科学技术情报自动化系统的编码汇编中。

这种信息分类法的目的是,在科学交流机构中,在科研机构中能够处理大量的信息——把科研出版物和情报刊物系统化;在科研实践和教学教育实践中能够探索并利用这些资料来提高科学工作、思想工作和教学教育工作的效果。现在已对制定教育情报分类准则的理论方法论前提作了研究。为了避免在确定各种各类分类准则的职能时出现误会,划清了情报分类准则和图书馆分类准则的界线。因此,仔细调查了提供文件和提供事实的情报服务系统。文件情报检索系统的分类法,能根据教育研究的成果反映源源不断的科学材料。正是这种信息分类法才能容纳所有各类文件资料,上面提到的这篇文章(《苏维埃教育学》,1979年第3期)在“反映成果的形式”的标题下剖析了这些资料。同时,把研究内容的某些核心的、相互不交错的逻辑评定,按相似的和相区别的特征分置在上述信息分类的下一个层次上。与整个苏联教育科学院的学者们合作制定了把基本层次具体化的计划。

教育学方面积累的研究情报检索语言(指的是分类准则、符号词汇、电子计算机的总词库)的经验证明,在这个领域中仍有许多尚未解决的、有待讨论的问题,需要苏联教育科学院和社会主义友好国家的学者们共同努力予以解决。

# 关于教育科学研究成果的质量 和效果的评定标准<sup>①</sup>

(讨论初步小结)

[苏]斯卡特金

布隆斯基(Полонский, В. М.)在《苏维埃教育学》1976年第11期上发表的题为“教育研究效果的评定”这篇文章,可以作为这次讨论的起点。接着,1978年第11期、1979年第2、3、6、10、11期的《苏维埃教育学》上,又相继发表了与此问题有关的其它文章。此外,苏联教育科学院普通教育研究所有关提高教育研究效果的应用性问题实验室(由米卡别里扎<Микаберидза Г. В.>领导),对这一问题作了持续的研究,其结果出版了题为《教育科学研究成果的质量和效果的评价标准》的小册子(作者布隆斯基、阿萨杜洛娃<Асатурова К. З.>、奥里费林可<Олиференко Л. Я.>)。<sup>②</sup>这本小册子与布隆斯基的文章一样,一开始先提出对教育科学研究质量和效果的一般评定标准,然后分别表述了适用于基础研究、应用研究和细则研究的具体评定标准。与杂志上文章的不同之处是,在小册子的第二部分中,根据教育学中极其重要的几个部分——教学论、综合技术教育、共产

---

① Скаткин, М. Н., О критериях эффективности и качества завершённых научно педагогических исследований, *Советская педагогика*, 1980, № 5.

② 参 阅: Педагогика и народное образование В СССР: Экспрессинформация, вып. 3 (15)—М. 1979. Авторы: Полонский, В. М., Асатурова К. З., Олиференко Л. Я.

主义教育、教育史和学校管理的特点,在把研究成果的评定标准具体化方面作了尝试。这本小册子和杂志上发表的一系列文章,成了普通教育研究所讨论会上的讨论主题。参加讨论的还有苏联教育科学院其它研究所的代表和发表过讨论文章的作者。从而,在某种程度上实现了格利鲍夫(Грибов, В. С.)就评定标准问题组织面对面讨论的这个愿望。这次会议开幕时,普通教育研究所的比斯科诺夫(Пискунов, А. И.)博士就强调研究这一问题的现实性。因为在我国,教育科学研究正在广泛地开展,所以对研究的成果也应给予评价。在当前研究评定标准问题的特殊意义是与完成科学研究的五年计划有关的。研究所制定了用于评定已完成的研究工作的质量和效果的标准方案。这次会议的任务是听取直接参加评定科研质量的一些人士的权威性意见。

布隆斯基是小组领导人,在自己的报告中,他谈了许多初步的原则,这些原则在研究所制定教育研究成果的质量和效果的评定标准时都被采用了。作者根据的文件是:苏联部长会议主管科学、技术和发明事务的国务委员会 1974 年公布的《关于确立评定科学研究工作、科学研究机构、结构设计和工艺设计机构的制度》的决议,关于授予学位和学衔办法的条例,以及苏联教育科学院院长斯多列多夫(Столетов, В. Н.)在 1977 年苏联教育科学院年会上所论述的观点。

分析与会者和讨论文章中所表述的意见,可以得出有关所讨论问题的一些初步结论,并制订进一步研究问题的前景。普通教育研究所提出的教育研究成果的质量和效果的评定标准基本上得到肯定。讨论中涉及到的重要问题之一是与评定标准本身的性质有关的,那就是对科学研究的质量与效果的评定采用数量指标是否合适这个问题。近年来,某些研究所在评定各种类型的文章或研究结果时,采用了分数等级,或者借助于分量多少(весовой коэффициент)作为评价标准。这些尝试得出的结论是:运用这样的方法看来还为

时过早。对教育研究的质量与效果的评定,目前基本上采用科学测评的方法。而在某些情况下,还可借助经济学的方法。科学测评的方法适合于评价尚未用于实践的基础研究、应用研究以及细则研究。经济学的方法适合于评价已经运用于实践的、教育学方面(学校管理、国民教育的经济学和规划)的应用研究和细则研究(这里指的是计算资金、时间、班级额和其它一些可以用数量的评价)。经济效果的计算应该是与数量分析相联系的。研究人员提出的这些方法并没有遭到反对。大部分参加讨论的人都赞成这样的观点:在制订评定标准时,必须考虑不同类型的研究。

关于把教育研究分为基础的、应用的和细则的三大类的分类方法是否合理引起了争论。克维尔季亚(Квиртия Л. Д.)的观点,把科学研究分为基础的和应用的,这是按种类(По видам)而不是按类型(По типам)(它们是不同的分类水平)的分类方法。主要的是,这种分类带有相对性,不可能看出精确的分类特征。“细则研究”这个概念不能包括在同等分类水平的类别中。<sup>①</sup>我们认为,虽然小册子的作者们提出的分类法在逻辑方面并不是无可非议的,但是,使用这个分类法表明,在解决对研究成果的质量和效果评定的具体任务时,它却起很好的作用。甚至连克维尔季亚本人也指出,在科学中来用这些术语的合理性并没有引起任何怀疑,在相应的情况下,这些术语是完全适用的。尤萨夫(Юсов Б. П.)建议在上述三种研究类型中还要加上一种——综合性的研究。这类研究就象工业生产的联合体一样,把研究人员的工作与教师的工作联合起来,共同创造新的实践。这个建议引起了道罗斯盖维奇(Дорошкевич А. М.)的反对。他认为在综合研究中既可以包括基础研究、应用研究,又可包括细则研究,这些研究的成果应该以相应的评定标准来评价。

格利鲍夫认为,试图制订一个硬性的、统一规格的评定标准,并

<sup>①</sup> Советская педагогика, 1979, р. 10.

以此来评价各种类型的科研工作,这种作法本身就是不合理的。因为评定标准取决于评价的目的,而目的本身又决定于研究对象的特点,决定于该项研究的内容和性质。所以,评定标准不可能对所有的研究都是同样的,甚至同一类型的(基础的、应用的、或细则的)研究也不可能用完全相同的评定标准。评定标准的确定和补充在个别情况下还应考虑具体的条件<sup>①</sup>。如果同意这样的观点,那么,制订一般评定标准这种设想本身就丧失了意义,因为有多少种研究,就应有多少套评定标准。但是要知道,制订评定标准的整个意义就在于从大量的、各种各样的研究中找出本质上共同的、典型的特点,它能够作为评价任何一种研究的质量和效果的标准。B. C. 格利鲍夫说明了对每一种研究的最终结果的评价目的,并列举出评价所应有的特征:现实性、新颖性、确切性等等。但是这些特点在不同性质的(基础的、应用的和细则的)研究中,以及在教育学各部分的研究中有不同的表现。因此,评定标准与研究的基本类型、与教育学的各个部分的相互关系使这些标准变得相当具体。如果要使它们再进一步具体化,使之适用于每一种研究,那么就象格利鲍夫指出的那样,完全失去了评定标准的意义,如果要求这些评定标准具体到适用于估量的商品,那么衡量重量的单位也同样失去了意义。科学研究评定标准的具体化应该遵照自己合理的界限。在我们看来,教育方面研究的基本类型恰恰是符合这样的限度的。

我想适当地提及一下 格姆勒曼(Гмурман В. Е.)在 1975 年苏联教育科学院主席团会议上提出制订新的教育研究的分类法,以完全摆脱有争论的分类概念和术语。他拟定了这样一种分类方案地借鉴:

1. 一般的理论研究——研究作为科学的教育学的理论概念、它的方法论、科学地位、历史。这些研究同样可以在各门教育学科范围内(教育理论、教学论、特殊教育、学科教学法等)进行,其中还包括研

<sup>①</sup> Советская педагогика, 1979, p. 11.

究方法一般理论的研究。

2. 局部性的理论研究。它们的任务不是建立一般的理论概念,而是解决某个理论问题或者一组理论问题。这些问题可能属于某门教育学科的范围,或者具有跨学科的倾向。这类研究可以具有方法论、总理理论和实验的性质,它还包括某些研究方法的研究。

3. 具体的课题研究。它们的目的是对经验的阐述和系统整理,分析某个具体的课题或一组课题,收集教育史的材料等等。对于理论研究(一般的或局部的)来说,它们具有辅助的性质。但他们对理论和实践的影响也可能是很重要的,只要它是阐明了新的、对于学校来说重要的经验,发现了新的事实,或者是发现了过去尚未发现教育史文献。

4. 技术设计的研究工作。它的目的是形成教学技术手段、设备、学校装备。

5. 细则研究(较精确的、研究材料的准备)它首先包括教学大纲、大纲说明书、教学法指导书和教学法参考书。它指出教什么和如何教,学习什么和怎样学习,指出哪些活动形式以及用哪些方法组织活动。这些材料是直接为实践服务的。但是,在材料中最后反映出由于理论的进步而获得的效果。

上述研究类型的区分,也象其它任何研究分类一样,只是相对的。研究中多多少少还存在着一些带有过渡性质的综合性研究和边缘性研究。但是,一般地说,上述研究类型之间的区别还是相当明显的。持这种观点的方法论意义何在呢?我们认为,它有助于克服科学与实践之间的脱节,加强普通教育学学科与分科教学法之间的联系,有助于不断提高各类研究的理论水平。教育研究这一分类法的意义是无可怀疑的,并得到了实践的检验。

按克维尔季亚的观点,现实性、新颖性、可靠性、适用性、重要性和其它的特点都不应当作为评定标准,而是科学研究本身的特性。他写道:“要知道,评定标准是某种事物的本质特点、区别标志、衡量

尺度,而不是事物的特性或要求。”但是,我们认为还应该知道,本质的特点、区别性的标志恰恰是在事物的特性中反映出来的。当我们想评价某种活动时,总是要对这种活动的结果提出某些要求,而这些要求总是通过活动结果所具有的性质体现出来。因此,把评定标准与性质对立起来的观点是不合理的。但是,同样也不能把性质与评定标准混为一谈。因为远非任何性质都能作为评定的标准。至于在讨论文章中所谈到的研究的新颖性、可靠性、重要性以及其它的特性,无疑是评定的标准或者是评定研究成果质量的尺度。在参加讨论的人员中,对确定评定标准并没有产生怀疑。另一个问题是,在提出的作为评定标准的项目中,是否已经相当全面?是否已没有什么重要的东西被遗漏?或者还有一些多余的东西呢?

这个问题同样是争论的对象。把已经发表的文章和小册子中所提到的评定标准加以比较分析,可以表明评定标准的项目名称基本上是一致的,虽然还存在着某些分歧,但只是术语上的不同。例如在布哈罗夫(Бухалов, Б. И.)、杜波夫(Дубов, А. Т.)和萨莫娃娅(Шамовая, Г. И.)的文章中,有“确切性”和“论据充分性”的评定标准(它们的界限不明确),而在普通教育科研所的材料中以“可论证性”这一评定标准代替了它们。从意义上看,可论证性本身包括了确切性和论据充分性。尤索夫(Юсов, Б. П.)建议在评定标准中还要增加三项:集体或个人研究的原则,研究的科学装备程度(使用方法上的多样化)和国际级的评定标准(苏联教育家的许多著作在国外引起了巨大的反响)。尤索夫提出的前两项建议没有得到支持,因为它们涉及到对研究过程的评价,而不是对研究成果的评价。至于谈到国际级评定标准的问题,那么,比斯科诺夫在会议的总结发言中支持了这个建议。科特良夫柴夫(Кудрявцев, Г. В.)认为,在评价科研时有必要考虑到这个科学领域中已达到的研究水平。但是,应该怎样来反映这种水平尚不清楚。例如,在评价研究内容的新颖性时,在很少研究的科学领域内取得了新的成就,总是给予较高的评

价,这种作法合理吗?要知道,有时在研究工作进行得较好的科学领域里,它的研究有可能建立起新的理论概念、思想、观点,这些能使这个领域的状况发生根本变化并得到进一步的发展。它的价值远远超过那些很少研究的科学领域所获得的新成果。除此以外,某个科学领域在科学知识总系统中的规模大小、以及它们在改进实践中的作用大小,在这里都具有重要的意义。所有这些,使我们不得不怀疑是否有必要、而且有可能,在评定标准中反映出某个科学领域中对某项研究已达到的研究水平。

在普通教育科学研究所编写的材料中没有“启发性”这一评定标准,它是在布哈洛夫、杜波夫和萨莫娃娅的文章中提到的。作者们在阐述这个评定标准时写道:“基础研究的成果始终应该揭示出进一步研究的某种新的可能性。”<sup>①</sup>在研究新的材料中,这个内容包含在“前景性”评价标准中,它指的是为应用研究开辟新的方向。对“前景性”这个术语本身没遭到什么异议。它成功地反映了科学发展的进步趋势,朝着越来越深刻地揭示教育现实本质的方向发展。但是,把前景性仅限于应用研究的开发则未必正确。基础研究一般来说不仅推动应用研究的开发,而且还促进其它的基础研究。

在材料中有人反对把“概念性”(концептуальность)列入“有效性”的评定标准,并建议把“有效性”分为“有效性的评定标准”和“有效性的条件”两个概念。列日涅勒(Лернер, И. Я.)提出的理由是:“必须具有概念,否则就不存在研究。但是仅仅具备概念还不能保证有效性,如果概念未被证实,那么也就谈不上有效性,假如不把有效性的评定标准和有效性的条件两个概念加以区别,那么就更容易把遵照一系列有效条件所进行的研究,冒充为有效的研究,其实并没有取得效果。”列日涅勒也提出了必须明确“有效性”与“价值”、“意义”等相似概念的相互关系问题。朱拉夫列夫(Журавлев, В. И.)写

<sup>①</sup> Советская педагогика 1978, р. 11.

了关于区分“有效性”和“质量”两个概念的必要性。<sup>①</sup> 我们认为,这些意见是正确的。区别相似的概念是任何一门科学发展所必须遵循的规律。它有助于使某些定义、科学用语更加精确,有助于更准确地反映所认识的客体的某些界限。列日涅勒和朱拉列夫的上述意见在进一步研究问题时应该考虑。同样,对特洛希凯维兹(Дрошкевиц, A. M.)提出的关于更加谨慎地使用下列词句(“在科学中发生了根本的变化”“没有实践意义”等等)的建议也应加以考虑。因为在科学发展的历史中,常常有一些研究一开始显得有点脱离实践的需要,而到后来却显出对实践非常有用。

在讨论中还涉及到根据某些评定标准进行评价的方式问题。格里鲍夫建议采用不同的评价方式。他把评价方式分为这样几种。二者择一的方式(是 - 不是,现实 - 不现实等等);定性的方式(优秀、好、中、差)和定量的方式(用数字指标表示)。评价的每一个程序包含概括性的评价、总的整体性的评价、结论性的评价。对科学研究的成果作出好的评价应体现在科学成果具有很高的效用(有效性、现实性)以及具有很好的科学质量。遗憾的是,在文章中作者没有指出:上述提出的不同方式的评价用于哪类评定标准?应该怎样使用?它较之普通教育研究所提出的四级评定标准<sup>②</sup>有哪些优越性?如果把它们加以比较,例如,把两者择一方式中的现实与不现实的评定标准,与四级评定方式中关于现实性的评定标准相比,后者比按“是”或“不是”为原则的评定方式来说,可以使评价更加细致和具体。至于谈到比较方式(较好——较差)的评价时,就会产生衡量标准(与什么相比较)的复杂问题。其实,这种比较方式的评价与四级标准相比显得不够细致和具体。至于“优秀”、“好”、“中”、“差”的

<sup>①</sup> Советская педасогика, 1979, р. 2.

<sup>②</sup> 评定标准的四个等级为:零级、一级、二级、三级。其中,零级为最低级,三级为最高级,——译者。

评定方式也不合适。它不可避免地会影响到科研人员的自尊心,而且有可能在科研集体中产生令人不愉快的矛盾。因此,布隆斯基在下面谈话中所表述的观点较为正确:考虑到科研人员的自尊心不至于受到挫伤,我们尽量避免用“好的”、“最好的”、“没有意义的”等这种类型的评定。在这种情况下,级别标准,例如在评价新颖性时,通常是以研究的程度、质量、所获得的知识在其它知识中的地位来表示。比如说,在教育学领域里某些方面的研究只达到一级标准,但也许要比教育学另一些方面的研究所达到的三级标准难度更高,所以它们之间很难进行比较。

上述这些都证明了普通教育科学研究所提出的四级标准是有利于广泛采用的。至于涉及到与研究的某些特点有关的概括评价,那么讨论的材料暂时只能得出一个无可争议的结论,学校在评定学生成绩时所采用的分数等级和由此算出的算术平均分绝不适用于科研的评价。这种纯粹“会计式”的方法,甚至连学校也不宜使用,对于科学研究当然更不适用了。对科研的概括性评价基本上应该从质量上去评定,看研究的成果是否符合所规定的基本的评定标准。

杂志上进行的讨论超出了对提出的评定标准进行讨论的范围。文章的作者大大拓宽了讨论的主题,并提出了一系列的见解。这些见解应该在今后研究问题时加以考虑。可以把对进一步研究评定标准所提出的希望概括为下列几个方面:应该力求在“现实性”和“内容新颖”的评定标准中,更加明确地反映科学研究的总方向;反映出科研成果符合社会发展的需要(社会的要求)、符合科学和国民教育实践发展的趋势。同时还要反映科研的国际意义。十分重要的是,要继续使适用于教育科学主要方面的评定标准更加具体化,要更加确切地使用术语和区分相似的概念。此外,还要研究每一种评价标准使用的方法所“达到的揭示事实的程度”。在研究对已完成的研究成果进行评定的评定标准的同时,最好组织研究对研究过程本身、对研究过程的一般逻辑与程序阶段的评定标准。这对于改进研究的

逻辑与方法具有重大的意义。在制订评价某些研究的评定标准的同时,最好是开始研究指标体系。研究该体系的目的是把整个教育研究的评定标准统一起来。

考虑到研究这个课题的实验室单位不多,所以必须吸收苏联教育科学院的其它研究所以及师范院校和综合性大学的教育学教研室一起参加这一课题的研究。

## 把教育科研成果运用到学校 实践中去的经验<sup>①</sup>

[苏]马若耶夫

把现代教育科学成果运用到学校实践中去,是关系到国家兴衰的大事情。只有借助于科学,学校才能不断地改进教育和教学工作,提高到时代所要求的水平。

运用科学建议于学校实践不可能是自发的。不能认为,出版的每一本专著本身都能对教师发挥作用。在这方面需要教学研究机关进行经常性的组织工作。应当帮助教师选择对他们最有益的书籍,帮助他们找出应用于教育和教学的新的科学思想。伏罗希洛夫格勒州教师进修学院还在5年前就着手进行了这项工作。

在把新的科学思想运用于学校实践时,首先应当遵循的原则是:党性、科学性、迫切性、教育上的可接受性、教学方法和实践的适合于目的性。党性是对运用于学校实践的科学思想的基本要求,这是科

---

<sup>①</sup> 《教育科学通讯》(山西)1982年第4期。译自《苏维埃教育学》1982年第4期。

学思想的本质所在和确定各种科学建议阶级特征的思想基础。教师在每堂课上,在课外和校外各种活动中,要解决各种各样的实际问题,这些问题要求教师具有鲜明、正确的阶级立场。因此,在决定把这种或那种科学思想运用于实践之前,应当从党性立场进行评价,确定这种思想通过什么方法、形式和手段、使用什么教材去取得最佳教育与教学效果。科学性原则指的是,建议运用于实践的新思想,必须真正达到现代科学成就的水平,必须千真万确地反映出对这种或那种问题的真知灼见。而且还要考虑到另一个方面——教学论问题,教学论的本质在于教育和教学的形式与方法的选取或舍弃。正是在这方面,有不少企图将未经实验检验和尚存疑义的建议付诸学校实施的例子。

运用于学校的新的科学思想的迫切性,可从两方面来看。

第一,这种思想从党和政府摆在学校面前的任务来看,是迫切的。将这种思想用于实践,能为学校、教师开辟新的远景,能集中教师的力量去完成最重要的任务。

第二,应当考虑教师本身的业务水平。同一科学思想,对某个教师来说是新的、感兴趣的,对另一个教师来说,就可能是已经过时的,而对第三个教师来说,却是无能为力的。

应当注意,60年代提出的科学思想,很可能不适用于90年代的学校。因此,选择科学思想时,一定要从迫切性角度加以衡量,着眼于由于应用这种新思想在教育、教学中已经出现的新的进步的东西。

在选择用于实践的新的科学思想时,还必须从可接受性、教学方法与实践的适合于目的性加以考虑。忽视这一要求将置教师于尴尬境地。科学思想是好的,教育教学效果却很糟。比如,Б·Н·杜尔琴柯曾提出过摆脱上课的“死”形式的思想,他认为,班级授课教学体系应向讲座流水作业组织过渡,应允许优秀教师同时教150—200个学生,这可提高教师的劳动效率五至六倍。这种主张能立即大面积推广吗?显然是不行的。在实验方面它并未经过检验,在教学计划

方面并未对它进行深入研究,在组织方面,哪能一下子把教育、教学体系全部摧毁呢?

可以举出许多各种建议的例子,假如按这些建议去做,就必须抛弃教育科学与实践所积累起来的一切经验,只能按个别学者、研究家或实践家所推行的“新”方法进行教学。这样做的结果,有时很有趣的思想却根本行不通。所以,运用新的科学思想,必须考虑所在学校的原有经验。这种思想同学校形成的原有经验体系相容吗?照这种思想去做是否会破坏学校原有的长处?我们认为,上述选择新的科学思想的方法,可以防止教师执行毫无根据的空洞计划、采纳科学上未经实践检验和根本不能实现的建议。

当代的教育科学,特别是近几年来,提出了不少有趣的科学建议。但是非常遗憾,在学校里被应用的并不多。这说明,一部分企图指导教育过程的书写得并无科学根据,令人费解,以致教师无法从中找到可以应用于实践的科学思想。

也存在不少这样的情况,教师读了一本书,从中找到了新的科学思想,但在实践当中将应用,对建议的科学根据的怀疑、惧怕离开传统的工作方法和手段,或者只是由于缺乏采纳新建议的技能,妨碍教师接受新事物。这时,组织对教师的帮助就是必要的了。形成对新书,特别是那些具有应该运用于实践的新的科学思想的新书的一致看法,是非常重要的。当大多数教师和教学法工作者集体习惯于照科学思想进行工作时,就可以避免对新的科学思想运用结果鉴定中的主观主义,就能在各种条件下和各种水平上把科学思想变成现实,就能利用多种多样的方法去完成既定任务。当积累了一定的经过检验的好经验以后,就可以此为基础在学校实践中大面积推广。吸收学者参预这种工作的领导,可以同时科学思想进行修正和补充,而不必担心对科学思想造成曲解,可以在出现意外困难时给教师以具体帮助和支持。而最主要的是,给所获得的结果以专业鉴定,培养实验中涌现出来的优秀典型,解释所存在的缺点的原因并制订其克服

措施。

1976 年出版了 B·A·奥尼修科写的书《学校的课型、课型结构和授课方法》。作者介绍了一种新的课型分类法,设计了这种课型的结构,并令人信服地指出了利用各种课型及其方法的必要性。伏罗希洛夫格勒州国民教育部和教师进修学院决定在一系列好学校里对奥尼修科提出的科学思想进行实验。通过自修网和教师进修班对该书组织了广泛的学习,并随之进行了讨论。教师们对这本书的反映是很不一致的。

为了检查所建议的课型对教育过程的影响,筹备并召开了州科学实践代表会议。书的作者作了主要发言。广泛地交换意见、经常伴随着的激烈的辩论、直接同作者接触、帮助与会代表更深刻地理解了书的主要思想及其科学论据,找出了应该应用于实践的东西。代表们怀着极大的兴趣听了卡姆纳尔斯克市教师专为他们准备的公开课,对奥尼修科所建议的全部课型都进行了实际表演,掌握知识课、培养技能技巧课、对知识的概括和系统课、知识技能技巧测验与修正课、综合课。在总结时,大多数与会教师热切同意把所建议的课型分类法、课型安排与结构,作为自己教学工作的基础。在两年的时间里,州教师进修学院对这些教师的工作进行了观察并给他们以经常的帮助,以使做出初步的总结和结论。

按照奥尼修科所建议的体系而工作的教师,形成了对教育理论书籍的鉴赏力,改变了对教学体系中某些个别课型作用的想法。该体系运用于学校实践以来,极大地调动了教师本身的积极性,促进了他们教育水平的提高,导致了对教学效果进行系统的分析。

然而,也有令人担心的苗头:在 260 名按这种体系工作的教师中,有 42 名半年以后,67 名一年以后,12 名一年半以后,又回到了原来的教学体系。同他们当中许多人谈话,对教学效果进行认真分析以后弄清了原因。大多数教师声称,他们并未获得多少出色的成绩,学生的知识水平和从前一样,简直是费力不讨好。还说,作者只是对

这种或那种课型画出了一个大概轮廓,而教师必须独立地、详细地探讨作者的原意,并拟制适用于每堂课的方案,他们当中许多人力不胜任。尽管如此,由于教学法专家的经常性的帮助,掌握所建议的课型体系的教师,还是愈来愈多了。

如上所述,新的教育思想,即使在科学的范围内得到赞同,在实践中也并不能立即变为现实。需要相当长的时间,需要教师和学校领导人付出巨大的劳动,需要他们进行创造性的思考,需要拟定运用这些新的教育思想于学校教育、教学工作体系的具体操作法。州国民教育部门和教师进修学院在学者们的积极支持下,能够而且应当成为运用新的、经过实验检验并已取得良好效果的科学思想于学校实践的组织者。

对新的科学思想的需要,首先是在课内外教学体系中形成的。成绩和困难促使教师求助于教育科学研究和实验。比如,B·H·奥欣斯卡娅长期教数学。长期的教学实践使她认识到,掌握大纲所规定的教材内容,其困难与其说是在于教材复杂难懂,不如说是在于学生不会独立学习、独立钻研教材、自觉地运用智力活动的方法。这位教师提出了一个根本性的任务:教会学生归纳、演绎、类比、分析、综合、比较、概括、抽象和具体化。这样,她摆脱了工作中的困境,她不仅努力搞清学生对科学总结和教学结论不会独立学习、不会用脑的复杂本质,而且根据科学建议和实践经验找到了解决问题的教学方法。最后她写出了《在九、十年级数学课上调动学生认识活动积极性的方法》一书。

从学者的实验到应用于学校的课堂,科学思想就是经历这样的前进道路。它是很曲折的。但教师愿意走这样的路,如果提出的思想吸引他,如果他从中看到美好前景的幼芽的话。当然,每个教师独立地选择适合自己的科学思想,用这种思想建立自己的课内外教学体系,未必是正确的。根据我们的经验有充分的理由认为,这可能会给教育和教学带来很大损失,这条路子只适用于最有教学法经验的

教师和老教师,而不能在广大教师中间机械地加以推行。

教师对待应用科学思想的态度是不一样的。我们对 263 名教师进行了征询,虽然目的是想确定他们对于把新的科学思想运用于实践的态度,得出的结果却是 96.3% 的人承认把新的科学思想系统地运用于学校实践的必要性,90.1% 的人认为仅仅通过一系列讲座、阅读报刊文章来研究和贯彻新的科学思想是不可能的。他们认为,教师不仅应当谈论新东西,而且应当通过课程体系来展示新东西。伏罗希洛夫格勒州国民教育机关和教师进修学院通过举办教育科学讲习班来完成这些任务,讲习班的教材以乌克兰苏维埃社会主义共和国功勋教师、教学法教师和老教师的经验为基础。

这种讲习班的准备工作包括:研究教师们的工作经验,揭示其中值得别人效法的最本质的东西,准备反映上述经验的教育展览材料;确定讲习班的课题,课题要反映出所推荐的经验的本质及其教学构拟制过程;准备专题公开课或课外活动,开列教育科学和教学法读书目录,这些书对用于实践的科学思想进行了阐释(书目中要尽量是教师容易找到的书)。讲习班的准备工作一般要用五至六个月的时间。

下面介绍两个讲习班的例子。白乌克兰区涅谢列道夫斯基中学 25 年来一直由乌克兰苏维埃社会主义共和国功勋教师 М·Ф·吉斯洛夫斯基领导。该校是州里最好的学校之一,它的经验受到乌克兰共和国教育部委员会的重视和称赞。于是提出了一项任务:研究这位校长的工作作风,从中找出最重要的特点并将其运用到其他校长的工作实践中去。制订了讲习纲要,直观地反映出该校的管理体系。在讲习班开学前三个月将这纲要发向州里各个学校供研究评析,因此被邀请参加讲习班的校长们,清楚地知道讲习班所要学习的内容,他们对要研究的问题也有了自己的观点和看法。讲习班开学时由州教师进修学院院长作了详细报告,接着听取了该校校长的发言,大家提出了几十个问题。讲习班参加者认真研究了所提供的材料,远景

规划和年度计划、校内管理图表、教务会议和学科教研组织的材料、校长个人的周工作安排、学校的命令、校内学生组织的工作计划等。然后进行广泛的交换意见,采取了极令人感兴趣的辩论方式。

展示在自己的工作中应用教育科学现代成果的教师的经验,也可以按另一种方式来组织。例如,克拉斯诺顿第二十四中学教师、教学法工作者 А·П·克雷金娜最近五年来一直在研究《数学课上学生的积极思维》问题。于是以《关于学生积极思维的现代教育学》为题举办了教学法科学讲习班,邀请了州(市)教学法组织领导人参加,具体是这样安排的:П·М·拉巴涅克教授就所研究的问题介绍了现代的科学观点,伏罗希洛夫州教师进修学院数学教研室主任 А·Г·梁比尼娜阐述了 А·П·克雷金娜关于这一问题的工作体系,而后由克雷金娜本人对自己在教学中关于该问题应用现代科学建议的经验做了说明。讲习班参加者的实践课是听克雷金娜的一系列的公开课,目的是看单科教学中调动学生积极思维的方法和手段,集体研究克雷金娜近两年来的教学计划、教学法方案、学生试卷和作业;了解数学教研室的工作情况,观看新的直观教具设计图和教学论材料,集体交换关于克雷金娜工作体系的意见。讲习班以教学法组织关于推广克雷金娜工作经验的任务的报告作为结束。类似的专题实践讲习班可以使其参加者投入教育革新实验,直接了解教师在广泛应用现代科学成果的基础上提出的教学法建议。这样,新的教育思想就会为每个教师所更容易接受。

衡量把教育科学成果用于学校实践的具体效果,是一件十分复杂的事情,其衡量方法尚未详细拟订出来。在伏罗希洛夫格勒州教师进修学院,用各种各样的形式和方法进行这一工作。其中有:直接研究入讲习班进修前后的讲课与批改作业的方法体系,研究教师教课用的各种资料(教法设计资料、教案、自制教具、教师在教研组织工作会议上的发言);师生民意测验;同师生谈话,对学生的专题征询,试卷分析,等等。

例如,为了判断课程结构和教学方法的变化,发现教师经验中在教育科学与先进经验影响下所形成的倾向,近三个五年计划期间,我们就一种教法对同一些教师进行了测量,这些教师教的科目并不相同,但都进过讲习班而且都有鉴定评语(共790人)。众所周知,许多课堂教学的最大缺点,是教学方法目的不明确、教学方法和手段雷同。运用所谓积极的教育、教学方法于实践的过程,这大概是教师工作中最复杂的部分,需要真正的创造性态度、学识渊博、深刻了解儿童的年龄和心理特征。这一过程不能硬性促进,不能要求教师只能这样或那样讲课。在不破坏每个教师逐年积累起来的经验的同时,应当一步一步地引导教师向新的发现和教育科学研究领域迈进。对于教育和教学方法问题,我们的根本态度就是如此。

这种态度带来了什么结果呢?在1965年,用原有方法讲课的占89.1%,在1976年为61.2%,到了1980年下降为不到25—30%。其他教学法的比重也变了:提问教学法、部分发现法、研究教学法应用得愈来愈广。在教师当中形成了一个信念:要进一步改善教学只能靠应用多种多样的教学法。

对学生提问和留作业方面,也发生了根本变化。提出了这样的要求,学生在回答教师的问题时,要论证自己的见解,引用生活中的例子加以说明。为了帮助教师和学校领导,Е·И·彼得罗夫斯基提供了分类性的教师提问范例,其他教学论和教学法专家作了补充。对这本教学法专著的学习,没有催促和行政压力。在进修班和讲习班,在教研组织会议上,在教务会议上,都在教授向学生提需要论证、概括和下结论式的问题。这样做的结果反映了在考虑学生知识的体系方面发生了重大变化。能清楚地看到一种共同趋势:调动学生的思维积极性,为学生论证自己的思想、概括和下结论提供条件。当然还有严重缺点:对比性的、具有因果联系的、把所获知识用于实践的技巧性提问和作业还很少,要求学生复述式回答的问题太多。

对学校教育、教学工作方式和方法的一般改造,给了家庭作业性

质以极大影响。在 1965 至 1966 学年度,学生完成家庭作业 98.3% 的时间只靠教科书。现在学生逐渐学会了参考报纸、补充读物、植物标本等,学会了做家庭实验和实际工作、起草文件、绘制图表、观察自然现象和周围环境,并独立地进行概括和总结、参考原著等等。

在学校向教学研究室体系过渡的过程中,州里的教师们创造性地建立并装备了教学研究室。结果是即使同一学科的教学研究室也具有自己的特点与本质区别:物理教学研究室有 14 种不同类整;历史与社会学有 13 种;化学 12 种;生物 10 种;俄罗斯文学 12 种,等等。比如,将三个地理教研室加以比较,就令人信服地表明,教师们在创建教研室时,遵循着统一的科学建议并加以创造性地应用。在农村的白渥斯基中学,乌克兰共和国功勋中学教师 Л·Н·利特维诺娃同学生一起把教研室变成了新知识发源地:教研室里收集了几百种书籍、原著、地图和地球仪、教学论分发材料、各种报表、图表、计划、直观教具、教学技术设备等。在教研室中央,放着列宁的著作、党和国家的文件、从原著摘下的对学生的教学法建议、上述材料的摘要和提纲范例、工农业建设图片等。所有教具、技术设备都严格地按年级和专题分类,都考虑到何时用、上哪一部分课用和怎样用。所有这一切在很大程度上说明,该教师的每一堂课都给学生带来欢乐。白渥斯基中学的学生们 15 年来在州和共和国的地理竞赛大会上一一直处于领先地位。

伏罗希洛夫格勒第一中学地理教师 В·И·阿列克山得罗夫为研究室设备想出了许多技术新花样,搞了许多合理化设施:在教师工作的地方搞了控制台,拟制了地图、教科书、教具、教学论分发材料保存和使用系统。

在安特拉茨特市第一中学地理教研室里,收集了有助于对学生进行经济和劳动教育以及职业定向教育的材料。教研室主任和学生们搞了许多剪报和杂志剪贴,以补充上课用的事实材料,制订了地理课学习过程中引人注目的艺术作品一览表,还有供参观工农业、实际

工作和观察自然用的专题厚纸夹。这样,教师的创造、主动精神、博学就保证了用各种不同的方法来完成同一个教育任务。

研究和实行把教育科学成果用于学校实践的体系正在形成并收到了良好效果。以马列主义理论和教育科学知识武装起来的、积极学习先进经验的教师队伍正在逐步形成,他们所采用的形式和方法,正在促进教育和教学水平的提高。

## 布雷津卡《教育科学的基础概念： 分析、批判、建议》导读

布雷津卡(W·Brezinka,1928——),德国教育学家,分析教育哲学家,当代德国教育学的指导者之一。布雷津卡生于柏林,在奥地利萨尔斯堡大学和因斯布鲁克大学学习心理学、教育学、哲学以及国家学。1957—1958年,在美国哥伦比亚大学和哈佛大学从事研究工作。回奥地利后,担任维尔茨堡大学和因斯布鲁克大学的教授。1967年以来,一直担任1966年创办的德国新式大学——康斯坦茨大学的教育学教授。

1960年代,布雷津卡对传统教育学研究方法提出了挑战,并在此论战中成了核心人物。他的学术思想是在如下哲学思想的基础上形成和发展起来的:

一是在奥地利学习的维也纳学派的逻辑实证主义或逻辑经验主义;

一是波普批评理性主义或证伪主义(维也纳哲学家克拉夫特(V·Kraft)结构主义的影响也不可忽视);

一是50年代后半叶在美国学习的经验主义和实用主义。

布雷津卡的研究活动,属于当时德国“现实主义转变”的表现之

一 这一思潮自从 1960 年渐次广为流行。

他的主要著作有:《作为生命帮手的教育:教育学状况导论》(1957 年、1971 年)、《教育者及其任务》(1966 年)、《从教育学到教育科学:教育的元理论入门》(1971 年、1975 年)、《新左派的教育学:批判与分析》(1972 年、1973 年)、《教育与文化革命:新左派的教育学》(1974 年、1976 年)、《教育科学的基础概念:分析、批判、建议》(1974 年、1977 年)、《教育目标、教育方法、教育成果》(1976 年)、《教育的元理论:教育科学、教育哲学、实践教育学基础的入门》(1978 年)。

布雷津卡一篇题为《科学教育的危机在最近教科书上的表现》(1966 年)的文章向当时教育学界挑起了一场论战,这篇文章揭露了德国传统教育理论尤其由犹尔泰所奠定基础的精神科学教育理论(亦称解释学的教育学,以斯普朗格、利特、诺尔、博尔诺等为代表人物)的非科学性,并积极主张教育学向教育科学的转向。他把这一次论战中逐步形成的理论体系叙述在《从教育学到教育科学》中,不过调子较前缓和了一些,有条件地承认了传统教育学,即传统教育学在他的教育科学命题体系中占据了一定位置。该书的出版,当时在教育界引起了很大反响。1972 年发行第二版,1975 年发行第三版。1978 年,经全面修订发行了第四版,题为《教育的元理论:教育科学、教育哲学、实践教育学基础的入门》。这是一本以教育理论为研究对象的 Metatheorie(理论之理论,元理论),本书坚持了“最广义上的分析哲学”方法论。1971 年,博尔诺站在精神科学的立场上,正式对该书进行了批判,随后教育界开展了对该书的评论活动,有的持以否定态度,有的则表示赞同。《教育科学的基础概念:分析、批判、建议》一书,可视为《从教育学到教育科学》一书阐述的教育理论科学化观点在概念阐释中的具体化。

《教育科学的基础概念:分析、批判、建议》(Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft:Analyse,Kritik,Vorschläge,1974 年),该书可

谓作者在教育学领域所进行的最彻底的科学论证,作为大学生和教育学研究人员的基本文献,在德国人人皆知。1977年发行第三版。1976年意大利文版问世。1980年,日文版问世,由黎明书房发行,共278页。

“序”。序中直截了当地指出,“在世界任何地方,教育文献都缺乏明确性。极为暧昧的概念和不正确的、缺乏情报的命题充斥教育学,这种情况在教育中比在大多数其他学科中都要严重。凡是为解决教育问题而去求索有用科学认识(方法)的人,都不会满足于这种状态。我们要想有效地开展系统的理论研究,就必须首先去做分析概念的准备工作的”。作者在本书中对自己长期从事研究工作中取得的成果进行了总结。本书除了详细论述“教育”、“教育目标”、“教育必要性”3个概念以外,也捎带论述了其他一系列概念,其旨在为诸科学概念的形成做出贡献,促进教育科学的建立。本书在分析诸教育概念的同时提出了概念严密化程序,因而无愧是一本教育学概念之语言分析、逻辑分析、经验分析、意识形态分析的入门书。

## (一)“序论”

主要讲了如下几个问题。

### 1. 实践教育学

现行的教育理论——“教育技术学”的目的在于囊括有关教育行为的有效知识。这种知识大体上相应于如下两个问题,一是教育应实现的目标,二是实现目标的手段。

教育技术学虽然包含道德规范、技术规范、事实阐释以及对现实某侧面的描述性阐释,但这些诸构成要素之间的内在联系,都取决于教育技术学的实践目的,这意味着,教育技术学不过是一种实践理论,因此,作者称之为“实践教育学”,以便与“教育科学”加以区别。

## 2. 实践教育学的语言

科学语言的特征是情报——即对象的叙述、情况的报告。科学语言只有“提供情报(informare)之机能”。而实践教育学的语言,除了上述机能以外,还有“命令及规定(imperare)之机能”和“情绪及感情(emotion)之机能”。“实践教育学的语言比起科学语言更接近于情报之机能、命令之机能和情绪之机能三者融为一体的日常用语”。这不仅与实践教育学来自“前科学思考”有关,而且与实践教育学的目的——即实践教育学是为了指导教育者的教育行为而构思出来的有关。所以,在实践教育学的语言中大量包括:第一“计划性定义”;第二“口号”(slogan)——表现人们共同的精神态度;第三“隐喻”(metapherein)——暗示对象,但往往导致和助长错误的理解。

## 3. 教育科学的课题

人的教育行为和经济的、政治的行为一样,可以成为科学研究的对象。在教育科学中“教育行为只有在目的——手段关系的框架之中才可以理解,所谓教育行为就是为实现目的而采取的手段”。“科学的教育理论,就是那种逻辑上互相结合的,且多少能够加以验证的法则与假说的体系,是去解决解释性问题、预测性问题、技术性问题的前提条件”。进而言之,严格的观念又是教育理论科学化的前提条件。

## 4. 有关教育科学概念形成的问题

教育科学理论来源于实践教育学,其专门术语又基本上来源于日常用语,因此在很多场合下,专门术语不十分明确,其病根就在于“多义性”和“暧昧性”。作者指出,“不可争辩的事实是极大的混乱支配着教育学专门术语”。

在概念问题上,首先要搞清楚的是“现实”、“语言”、“概念”三者之间的区别,即要搞清楚概念领域是何以既不同于语言领域,又不同于现实领域的。概念对具有各种特征的对象进行整合,对世界万

物赋予无限多样性以及秩序的功能。所有概念都有内容(“内涵”)和范围(“外延”)。

形成科学概念的课题,“今天看来主要在于尽可能严密地规定概念的内容”。可是,概念的内容不是可以任意规定的,应该把经验的结果(在观察中得到验证的事实命题)和来自经验结果的假说加以考虑进去的。形成科学概念的方法是多种多样的,主要是对实践教育学中常用的术语,进行更加严密的规定。这里,作者提出几条规则:

- (1)尽可能适用古典的定义方法;
- (2)定义不应该是循环式的;
- (3)定义项必须比被定义项明瞭;
- (4)能用肯定术语时勿用否定术语。

作者着重讲了本书所采用的概念阐释(拉丁语:explicare)方法。概念阐释是为“以正确的概念替换多少不正确的概念”服务的。概念阐释,首先是从某一术语的习惯意义出发,即从“意义分析”开始的,这是概念阐释的不可缺少的准备作业。其次更为主要的作业是构成更严密的概念,即“重新阐释”术语,重新阐释则以对象的“经验分析”为基础。总之,概念阐释是在意义分析和经验分析基础上进行的。概念阐释应充分满足如下几项要求:

- (1)类似性:阐释的概念必须很近似于被阐释的概念;
- (2)正确性:正确地提示概念的使用规则,消除概念的多义性及暧昧性;
- (3)“生产性”:做到概念富有实效,尽可能做到使更多的一般命题的定式化成为可能;
- (4)单纯性:做到概念内容尽可能“单纯”,以保证上述生产性、正确性、类似性。

总之,作者认为,“概念既不是真实的,也不是错误的,”它或多或少地支持着理论与假说的构思,反过来说,概念是否有效只有在理论体系之中才能得到验证,在这种意义上说,“教育科学基础概念的

验证领域就是教育科学体系。”

## (二)“教育”

根据序论中所讲的观点尤其概念阐释的两个步骤与四个要求，对“教育”这一基本概念进行了分析。

### 1. “教育”这一概念的混乱

使人惊奇的是在“教育”一词背后隐藏着众多众多的含义。作者以德国洛赫纳(R·Lochner)、法国杜尔克海姆(E·Durkheim)、美国杜威、奥地利朗格费尔德(M·Langeveld)、英国彼得斯(R·peters)、前苏联教育科学院编《马克思主义教育学的一般基础》(1967年)以及多尔希(J·Dolch)对教育的界定,说明了教育概念的混乱。

### 2. 教育一词的意义分析

教育概念的严密化,需要预备作业,即通过意义分析搞清楚这一词的实际使用情况(日常生活中的用法及教育学文献中的用法)。作者归纳整理出教育一词的“四组八个意义”:

- (1)过程性意义与结果性意义;
- (2)描述性意义与方向性·处理性意义;
- (3)意图性(目标与目的)意义与结果性意义(受教育者人格状态所达到的程度);
- (4)行为性意义与发生性意义。

### 3. 教育概念的严密化

概念的严密化过程无外就是首先对已有的概念内容进行选择,其次尽可能严密地确定所选的概念内容。通过这种方法,作者明确规定了教育概念的使用规则。

(1)“教育是一种行为”,行为与行动不同,指有意义(有目标、目的)的行动。在这个意义上讲,“教育是有目标的人的活动”。

(2)“教育是一种社会行为”,社会行为与“社会相互作用”有区别,后者范围更大、更为复杂。

(3)教育这一概念所表现的社会行为,是以他人的“心理意识的性向”作为目标的(性向指:知识、态度、心理结构、行为准备、情感准备、能力、技能、兴趣等等)。

(4)教育这一概念所表示的社会行为,是以他人性向组织的“改变”、“保持”(在特定情况下)以及“防止”不期望性向的产生为目标的。

(5)教育这一概念所表示的社会行为是一种“试验”,教育具有试验的性质。

(6)教育所表现的社会行为,以促进他人人格发展之意图为特征。

(7)教育的接受者,可以是所有年龄阶段的人。

(8)教育的主体,也可以是所有年龄阶段的人。

#### 4. 教育的界定

作者把教育界定为,“所谓教育是这样一种社会行为,人在某方面持续改善他人心理意识的性向组织,或保持认定为有价值的构成因素,或防止认定为不良的性向的产生”。进而,把上述界定简化为“教育所表现的是人在某方面促进他人人格的行为”。这一界定符合于上述概念阐释的四个要求。但是,这一界定还会遇到一些很难解释的问题,如,用药物、电气、体罚等手段改变性向的行为是否是教育?直接教育与间接教育有何区别等等。不过,“教育是教育科学的中心概念,因此有必要对这个概念作出尽可能明确的规定”。

### (三)“教育目标”

如上所言,教育是有一种目标的行为,所以教育目标显然是教育学的基础概念之一。

### 1. 教育目标概念的混乱

在教育文献中,这一概念有数不清的表现,如“陶冶目标”、“陶治理想”、“教育理想”、“教育学上的目标”、“教育的目的”、“教育课题”、“教育学上的课题”、“教育意图”、“学习目标”……。这种状况影响着教育工作者相互间的意见交流以及教育问题的科学处理。要想纠正这种状况,有必要用科学概念来取替不明确的术语。

### 2. 教育目标的意义

目标与目的、意图、课题、理想等一样,属于目的论范畴(源于希腊语 *telos* 和拉丁语 *finis*)。目标的原来意义是运动的终点。一般,目标和目的是在同一个意义上使用的,但在一些著作中则区别使用的:目标相对于努力,目的相对于手段。无论如何,目标所指的是“所追求的”结果。

### 3. 教育目标概念的严密化

作者对教育目标概念进行多方面的考察:

(1)教育目标描述的是“所要求”和“所追求”的结果,教育者要在学生身上形成的东西,被教育者人格的“应有状态”。

(2)教育目标不描述社会状态,因为“教育与所期望的社会状态——政治目标之间的关系,决不是直接的而是间接的,这是说,只有某些社会政治上的期待才可以包容在公民人格结构之中”。

(3)教育的目标指的是“教育者的目标”,教育者包括教师、母亲、牧师等,不把“学习目标”即“学习者的目标”包括在内。

(4)教育组织并不是教育目标的承担者,只是实现其目标的手段。因为,教育目标变化一般不会引起学校等教育组织的改变。

(5)教育目标由描述性要素和规范性要素构成,教育目标既是受教育者的理想也是教育者的课题。

(6)实现的可能性,是教育目标概念所具有的一个特征。不过,只有那些具体化目标,才具有实现的可能性。

基于上述考察,作者对教育目标作了如下界定。“所谓教育目标,可解释为一种规范,它在描述那些设定为受教育者理想心理意识的性向(或诸性向的结构)的同时还规定教育者为了使受教育者获取某些能力而要开展的工作(行为),这里讲的某些能力是受教育者尽可能去实现自己理想所不可缺少的”。

#### 4. 教育目标的机能:

- (1)可确定教育行为的方向;
- (2)可提供检验教育成果的标准;
- (3)可巩固或瓦解社会的价值秩序;
- (4)可提高教育者的自觉性及社会威望;可保护教育者免受其他统一活动的控制。

### (四)“教育必要性”

有一些类同概念,如“教育依存性”、“依赖教育”、“教育指示性”、“教育必然性”、“陶冶必要性”等等常见于教育文献中,这些表现都不确切。教育必要性概念也是多义的、暧昧的。

#### 1. 教育必要性的意义分析

必要性(Bedürftigkeit)一词意为缺乏(Mangel)。但是,教育必要性则不是指教育的“缺乏”,而是指教育的“不可缺少”。

教育必要性,有各种各样的解释,如描述性解释与规范性描述,属于发生概念的解释与属于行为概念的解释,视为人的本质特征的解释与视为人的偶然现象的解释。

#### 2. 教育必要性概念的严密化

作者把教育必要性概念暂定为:“教育必要性表示人自然地 and 必然地依靠他人行为的特征,这里他人行为指的是在某些方面持续改善人的心理意识性向的结构(人格性),与此同时,保持认定为有

益的构成要素的那种行为”。一般,教育必要性概念,是在做人要依靠教育的假设上形成的。那么,这种假设能否充分加以证实呢?

### 3. 逻辑的、经验的分析

教育必要性,不可能观察到,只可能推论出。教育文献中常见到3种推论。

(1)从人的教育行为中推理出人的教育能力的。

(2)从“人欲望得到教育”之事实中推论出“人自然地 and 必然地需要教育”之结论的。

(3)从学习能力中推论出学习必要性的。

虽然“人的原理——教育必要性”决不是事实,但是人们断然信以为真。怎么去理解这一现象呢?当然,这是由于错误的推论方法、暧昧的教育概念、不充分的分析、不同角度的洞察而造成的。此外,这种现象还与旧的和新的信条有关。

### 4. 意识形态批判之分析

作为口号的“教育必要性”,人们容易信之,这是因为人们脑子里存在着宗教的、形而上学的、道德的以及政治的信条。具体地说,

(1)所有世界宗教都有一个共同点,认为人必须从各种各样的罪恶中得到“救济”和“解放”,教育作为救济和解放的手段是必要的。

(2)社会批判者、社会理想主义,像卢梭在《爱弥儿》中描写得那样,都把社会与文化状况看作是人之堕落的原因,并把教育看作是从中得到解放的重要手段。

(3)所有人都把教育看作是纯粹有价值的、绝对善的。

(4)人们普遍认为,教育必要性这一概念虽然不是科学的,但对非科学的口号——政治目的而言是极为有效的,教育的必要性就意味着感化的必要性,必要性就意味着“强制性”。

### 5. 总结

教育必要性这一概念,无助于教育学的科学化,也不可能成为教

育科学的基本概念。但这不是说,它是没有价值的。

《教育的基本概念:分析、批判、建议》围绕着教育学科学化问题提出了一些有价值的观点及思路,主要的有:

(1)严肃地提出教育学要向教育科学转向的主张。

(2)明确论证现实教育理论的“实践教育学”性质,进而,在很大程度上承认了实践教育学。

(3)充分暴露使用概念上的混乱,并强调指出基本概念的科学化是教育理论科学化的前提条件。

(4)正确地提出概念阐释的两个步骤(意义分析与重新阐释)和四条要求(类似性、正确性、生产性、单纯性)。

(5)作者在概念阐释中采用逻辑的、语言的、经验的、意识形态的分析方法。但是,就像作者在书中指出的,该书并没有拿出新的教育科学体系,而只是暗示读者我们要建立的教育科学是什么样的。此外,对怎样分析和对待形而上学的概念及价值概念,本书没有更多地加以论述。

当前,我国教育界在教育概念的使用上也相当混乱,这严重地阻碍我国教育科学理论的进一步发展和教育观点相互间的交流与理解,以及教育理论对教育实践的指导作用。造成混乱的原因,主要在于没有及时吸收和消化迅速发展和更新的诸现代科学知识的概念,以及教育科学理论的普及和提高还很不够。由此看来,布雷津卡教育概念科学化的思想、观点、思路以及方法是很值得我们研究的。