



doi:10.11835/j.issn.1008-5831.2016.05.021

欢迎按以下格式引用:李国仓.论教育研究的质性逻辑与价值诉求[J].重庆大学学报(社会科学版),2016(5):179-185.

Citation Format: LI Guocang. The qualitative logic and value pursuit of education research[J]. Journal of Chongqing University(Social Science Edition), 2016(5):179-185.

论教育研究的质性逻辑与价值诉求

李国仓

(河南工业大学,河南 郑州 450052)

摘要:教育研究的本质是探究“教育与人”和“教育与社会”的内在关系,并以此指导和改进教育实践。教育、人、社会之间的辩证关系决定了教育研究的内容包括“教育自我”“教育与人”和“教育与社会”的三个向度。教育问题的复杂性和综合性使教育研究必须以“人”的全面发展为核心,以“人”为纽带探究解决“教育与人”和“教育与社会”的关联问题,才能最终实现教育研究从“无为”到“有为”的功能转变。

关键词:教育研究;质性逻辑;价值诉求

中图分类号:G40-03

文献标志码:A

文章编号:1008-5831(2016)05-0179-07

21世纪是知识和人才的世纪,在这一世纪需求面前,作为知识和人才摇篮的教育也必将成为国家合作与竞争的“战略要地”。教育的社会需求越是强烈,地位越是重要,越需要通过卓有成效的教育研究来引领和指导教育实践的科学发展。教育研究要想真正实现从“无为”到“有为”的地位更迭,就必须从教育与社会的相互关系这一维度出发,遵循教育研究的存在逻辑,彰显教育研究的功能和价值,通过孜孜追求去达致教育、人与社会的和谐共振。

一、教育、人、社会之关系

教育研究作为“研究教育”的特殊活动,一切行为的价值旨归均在于通过剖析和探索教育的本质和功能,并在此基础上处理和回答“教育与人”和“教育与社会”的基本关系问题,从而最大限度地发挥教育在人的自由解放和社会发展中的理想功效。

(一)教育是什么?

作为“社会化”的个人,人人都经历了“教育化人”的过程,无论该过程是隐形的还是显形的,是有组织、有计划的还是无组织、无计划的,是专门的还是业余的,这一实践特性,使得每个人对“教育是什么”都有自己的理解、判断和主张。“教育是什么”这个关乎教育生命和价值的元问题,自然也成为教育研究一直在探讨和争论的关键问题。需要说明的是,本文涉及的“教育”专指国家或政府组织实施的有目标、有计划、有组织的专门化学校教育活动。

关于教育起源,法国社会学家利托尔诺(Charls Letourneau)的“生物起源论”,以及美国教育家孟禄(Paul Monroe)的“心理起源论”,虽然都在某种程度上解析了教育的起源问题,但他们却不认同教育是人类主动开展的有意识活动,并把教育的有意识性同人类的无意识模仿和动物的生存本能混为一谈,这不仅忽视了教

修回日期:2016-04-22

基金项目:教育部人文社科研究青年基金项目“地方本科高校向应用技术转型的逻辑体系与保障机制研究”(16YJC880028);河南省哲学社会科学规划项目(2015BJY024)

作者简介:李国仓(1981-),男,河南洛阳人,河南工业大学讲师,南京大学教育研究院博士研究生,主要从事高等教育理论研究。

育的“人本属性”和“社会属性”,而且也使教育蒙上了“无人教育”的阴影。

实际上,从“教育”概念的出现到学校教育的产生,再到学校教育的规模化、专门化和科学化,教育发展史上的每一次革新和进步都是社会变迁的结果,也是人类追求自由、向往文明的意识投射,教育自诞生之日起,就同个人和社会天然地发生了联系。著名思想家奥尔特加·加塞特认为:“人类从事和热衷于教育,是基于一个简单明了、毫无浪漫色彩的原因——为了能够满怀信心、自由自在和卓有成效地生活,必须知道很多事情,而人的学习能力和需要获得的知识又不成比例。”^[1]教育正是因为满足了人类这一永恒需求才获得了自身存在的合理性和长久性,不同的需求就产生了不同的教育认识,进而形成了不同的教育形态。

所以,教育在本质上就是人类根据特定的社会需求,通过有组织、有计划的知识信息传递活动,“将人从自然状态中解放出来,使之具备卓越生活的智慧和力量,能够承担个体与社会责任,做一个满怀信心、自由自在的‘社会人’,并通过人的自由与解放,达致社会的改良与发展,自由与解放”^[2],这既是教育的本质属性,也是教育的使命和价值所在。

(二)关于教育与人的关系

辩证唯物主义哲学认为,人也是一种自然的存在物。但是,“人的自然存在与动物的自然存在具有完全不同的特性,在于人在其自然特性的非完成性和非自足性基础上,发展起来一种‘补偿’机制,只有人才具有这种‘补偿’机制”^[3]。正是这种宝贵的“补偿机制”使人类能够通过教育学习活动,实现由自然存在向社会存在或文化存在的质变。我们经常用“初生的婴儿如同一张白纸,全凭人类涂画”来形容教育对人之社会化的重要性,频频见诸报端的狼孩、熊孩等事件也一次次印证着“社会化”对“个人”正常生活的不可或缺性。而所谓的社会化就是指“个体人”通过人类特有的“补偿机制”,在“文化环境”或“生存压力”的驱动下,在同其他个体的交往互动中,完成由自然存在向社会存在或文化存在的“成人”转变,这个质变过程就是人的教育成长过程。

经过一定程度的教育,个体不仅实现了“自然人”向“社会人”的转变,养成了人之为人的“人性”“人格”,而且通过文化主体化和主体文化化的统一,适应了社会生活,也推动了社会发展。正如学者项贤明所言:“教育就是这样一个过程,它促进人的生长发展但不控制人的生长发展,它以人的自然生长为基础但着重强调人的社会性发展,它在促进个人发展的同时推动着社会 and 人类的发展,它在生成社会的人的同时又创造着人的丰富多彩的个性。”^[4]人类的物质生产实践形成了人与动物的形式分野,而教育实践活动则将人与动物做了文化区分,而这才是“人之为人”的本质所在。为此,法国哲学家拉美特利说:“自然曾经创造了我们,使我们屈居于动物之下,以更加颂扬教育的一切奇迹。唯有教育才把我们提高到这个水平,并最终把我们置于动物之上。”^[5]

可见,教育是人类特有的活动,“人”也只有经由教育(正式的或非正式的均可)才能成其为“人”。通过教育,人不仅能够获得“诗意地栖居”所必须的实践技能和精神素养,而且能够实现个体“人”、社会“人”和人类“人”的和谐统一,并最终实现人类解放自我、发展自我、完善自我的最高价值理想。所以,教育是对人的教育,人也是教育中的“人”,关于教育的一切认识和实践活动都不能跨越或忽视了这一逻辑根基,进而避免走向单向度的认识和实践。

(三)关于教育与社会的关系

根据教育产生的理由和目的,可以推断出教育具有对人和对社会这两大功能,亦可称为教育的个体功能和社会功能。但实际上,教育的本质功能只有一种,那就是对人的功能。因为在符号学意义上,“社会”这一概念就像“人类”之于“人”一样,只是我们关于“人”之存在状态的表意所指。按照马克思的理解,“社会——不管其形式如何——都是人们交互作用的产物……人们的社会历史始终只是他们的个体发展的历史”^[6],一个个“个人”才是社会的基本构成单元和本体基础,所谓的“人类社会”只不过是不同的“个人”在人类实践活动中形成的依存状态,它看不见也摸不着,只能存在于人们的认识世界,我们所努力创造的富强、民主、文明、和谐的中国社会也只有对一个人来说才具有真正的意义和价值。

教育之所以被国家和政府寄予厚望,是因为教育同社会的物质富裕和精神文明互为因果。但在这种关

系中,教育是不可能同社会发生直接关系的,它的各种社会功能的实现必须依托“人”这一纽带才能达成。因为一切社会实践活动都是人类“个体”实践活动的“社会体现”,“人”既是教育的主体,又是社会实践的主体,没有“人”,就没有教育和社会实践,更不会有社会的繁荣发展和历史更迭。

无论是教育内部关系规律,还是教育外部关系规律,都要通过“人”这个主体纽带而组织实施和发挥功能。教育与社会的关系就体现在:教育通过开展文化与人的双向建构活动,实现对“人”的影响和形塑,并借助“人”的各种社会实践活动而影响和调控整个社会,社会对教育的影响和调控则逆向而行。

所以,人是教育与社会发生关系的桥梁和纽带,而教育则是实现个体和社会完美统一的最佳实践形式。没有教育与人的关系,就谈不上教育与社会的关系,前者是后者存在的前提和基础,后者则是前者的从属或派生,我们开展任何形式、任何内容的教育研究活动,都不能割裂了三者之间相互依存的关系。

二、教育研究的内在逻辑

人类在社会实践中创造出了符号化的知识体系,并用它来指导和改进社会实践。但受制于主客观条件限制,这种知识体系注定是不完美的,为了更好地改进实践,运转和调控这个世界,人类就需要不断修正和发展既存的知识体系,这个修正和发展的过程就是人类开展研究的过程。对人类整个知识体系不同分支的修正和发展就形成了不同的分支研究,如教育研究、经济研究、政治研究、文化研究等,每一种研究都有自己的价值诉求、功能特性和方法体系。

(一) 教育研究的本质

教育作为知识信息传递活动,是人类适应环境,谋求生存发展的特有机制,它旨在使人适应社会环境的同时,又对社会发展做出贡献。在这个作用机制下,“人通过文化实现了经验的积累,又通过教育达成了这些经验的高效传递,从而突破了遗传物质承载信息量的局限,使其生命的生长发展进入了一个与众不同的崭新境界”^[4]。

“人”既有自然生命存在发展的共性,又有“人类”自身生命存在发展的特殊性,这种特殊性就是主观自主性和自决自为性,这种特殊性决定了教育的实际效用既要取决于教育活动的发起主体,更要受制于教育的受众主体,如果两个主体间的对接频率一致,则作为中介的知识信息将发挥最大实际效用,反之则发生效用递减,这一对接过程涵盖了多个程序、环节和因素。所以,为了尽可能正确认识、了解和掌握教育发起主体和受众主体的共性、个性和特殊性,最大化地控制和运用教育主体之外的关联因素,实现知识信息的完美传递,人类就必须不断对其进行观察、思考、分析和解释,并运用既得认识成果去调控和规划未来的教育实践。

同时,作为人类实践活动印记的知识信息,一部分来自人类的经验积累,一部分则来自人类的主动思考,它们不可避免地要受到社会发展水平和实践者阶层地位、认知层次、价值取向、生存环境等主客观因素的限制。就像德雷克·博克所言:“我们认为理所当然的那些关于什么是‘基本技能’、什么是知识的‘核心’领域、什么是知识地图上的界限的观念,都是一门复杂的政治学的产物,是由更广泛的社会权力分配而成的。”^[7]知识信息自身的历史性、相对性和价值性,决定了人类必须以求真、求善的态度,对教育实践活动中所传递的“知识信息”进行科学的分析、评价和筛选,以尽可能地做到价值中立。

由此可见,教育研究作为人类研究活动的特有分支,其本质必然是以教育实践活动为特有对象,按照一定的方法和逻辑去探索、修正和发展教育知识体系,并依此来指导和改进教育实践,最终实现教育对人和社会的理想功效,使人类在教育的帮助下发展得更充分,生活得更美好。

(二) 教育研究的活动向度

根据教育的产生机理和它与人、社会的相互关系,可以将教育研究活动划分为三个内容向度:一是“教育”的自我向度,二是“教育与人”的关系向度,三是“教育与社会”的关系向度,分别涉及“教育是什么”、“怎么对人开展教育”和“教育如何对社会起作用”三个宏观层面的问题,每一个内容向度下面又涵盖许多中观和微观内容,它们共同构成了教育研究的主体框架,三者之间以“人”为纽带进行贯通和连接,“人”既是三个内容向度的共同基点和核心指向,也是三者存在发展的价值追求和目标引领。

首先,教育功能及其价值的实现需要一定的条件支撑,这些条件无疑受到不同时代社会发展水平的制约和限制。教育研究的首要任务就是要从系统科学的角度,把“教育”从整个社会大系统中暂时剥离出来,从子系统的角度探究和分析“教育”活动的构成要素和要素间的最佳组合方式,而不是其他活动。如对师生关系地位、身心发展特点等研究,对课内课外、教材教法结合形式的探讨,对教育目标、教育内容的筛选评判等,这些本体性要素的层次、质量和组合方式,从根本上决定着教育系统的运转和效果,影响着教育功能和价值的释放。

其次,由于开展教育研究的主体是人,而且教育实践活动的开展及其功能和价值的释放也都必须通过“人”来完成,教育研究在把“教育”同整个社会大系统相剥离的同时,还必须从“教育与人”的关系来研究、思考和设计教育实践活动,最大程度地解决人类生存发展需求与所需掌握知识信息不成比例的永久性矛盾。如教育对人的作用和影响机制分别是什么?人之为需要什么样的教育?怎样对人进行良好的教育?如何处理育人和育才的关系?对诸如此类问题的研究,能够使人们更好地理解教育、重视教育和改革教育,能够让人通过教育过上一种更为幸福圆满的生活。

最后,教育作为人类适应社会并谋求生存发展的特有机制,其本身不是一个自给自足的独立系统,它需要教育组织之外的其他社会组织为其提供资源、平台和条件,脱离了外在的条件支撑,教育就会演变成无源之水而难以存在发展。所以,教育研究还要从系统科学和协同学的角度,从社会诸系统间相互制约影响的辩证关系角度,去分析、研究和建构教育同其他“非教育系统”之间的实然状态与应然走向,以成熟的理论体系指导教育实践。如通过研究教育与社会政治、经济、文化、人口等之间的相互关系,用相关理论成果阐释和理解方针政策、机构组织和群体实践的宗旨与意义,并在实践中指导和协调二者的相互关系,促进彼此的共同繁荣与进步。三个内容向度的划分只是根据人类探究活动不能一次穷尽问题所有层面的特性而做的相对区隔,彼此之间并没有先后层级之分,在研究方法、研究路径方面也没有截然的分别,只是各个向度所关注的问题、目标等研究指向各有侧重而已。

(三)教育研究活动的逻辑一致性

逻辑一致性原则要求同一属性的社会实践活动,在各个环节之间协同共进,无矛盾性。我们开展教育研究活动的根本目的,不是为研究而研究,而是在于通过观察、分析和推理,寻找教育“是什么”“为什么”和“怎么办”的适切性答案,并用答案指导和改进教育实践,是人类构设“理想教育”图景的重要途径,这一过程“一方面在于发现和创造具有传承和累积特征的公共理论知识,为学科成长和发展提供较为普适的一般指导;另一方面,探究和分析教育实践现象,生成更具操作性的实践性知识和个体知识”^[8]。所以,无论教育研究的关注点是“教育”自我向度,还是“教育与人”或“教育与社会”的关系向度,都必须遵循教育研究的逻辑一致性原则,即以“人”为研究的出发点和终结点,以如何使教育促进人的自由全面发展为根本目标,对“教书育人”的研究必须优先并统领着教育衍生功能和关联价值的研究。

各种社会实践活动都是人的实践活动,“人”既是教育活动的创设者、需求者、参与者、组织者和实施者,又是教育活动其他关功能和价值实现的桥梁和纽带,失去了“人”,教育的内外部关系规律也就失去了存在根基。为此,教育研究不能仅仅停留在学科成长的公共理论知识层面,而必须将“教育”“教育与人”“教育与社会”等研究向度,逻辑性地统一到“教育与人”这一质性关系上,高度重视和凸显“人”的地位和价值,从纯学理研究走向以人为本的实践研究,使教育研究真正成为人之为人的探究活动和实践引导活动。

教育研究拥有描述、解释、批判、反思、构建、实践等多种功能,不仅从不同的研究功能可以衍生出不同的研究方法、路径,而且研究中还可以自由运用人类学、统计学等多学科的研究方法。但是,教育活动的复杂性、多样性和不确定性,从根本上决定了教育研究活动不可能采取简单化、机械化的思维范式,但目前的教育研究受二元对立和科学主义思维模式影响过大,研究中要么陷入非此即彼的窠臼,要么对方法的关注超过了对研究对象、主题和问题的关注,要么对教育衍生功能和价值的关注超过了对教育育人功能的关注,走向经济主义或工具主义的歧途,严重影响了教育研究的人本性和多样性。

教育研究是人类反省思维的实践表现,它“让我们反思实践规则和有关先前实践的理解的本质,使我们

可以对这些规则和理解加以改进或者调整,使得它们能够适应新的、先前没有预料到的情景”^[9]。在教育研究中,研究者的确有促进自身学科成长发展,避免任何人都可以行使教育研究话语权的责任和义务,但真正的教育研究并不是“为我”的或“自私”的教育研究,而是能够从“主体人”的视角,对教育与人、教育与社会等实践关系和教育问题,进行自觉体认和深度认知的实践探究,目的并不是为了获得关于教育有关现象的绝对真理,而是为了引导教育活动能够更加符合人类自我全面发展的需要。

三、教育研究的“无为”与“有为”

教育研究作为观察教育现象、总结教育规律、指导教育实践的重要活动形式,其功能诉求是对人类实践的有用、有为。为此,各个国家投入教育研究的人财物数量也是可观的,但教育研究并未因此而受到“应有的尊重”,从政府到社会,从家庭到学校,到处都有批评和轻视教育研究的言行,与人类其他研究活动相比,教育研究处于相对尴尬的境地。教育活动对人类生存和社会发展“大有可为”这是普遍共识,缘何研究教育活动的教育研究在实践中就变得貌似“无为”了呢?

(一)教育研究的“无为”

“无为”与“有为”是老子用以阐释人与自然之辩证关系的核心思想,在老子那里“无为”就是要顺其自然,效法大道,不随意妄为,反之则是“有为”。本文所指的“有为与否”主要是以活动本身能否发挥预期的功用或价值为评判标准,据此来对教育研究作出效果评判。

众所周知,现实中的“个人”都经历了正式或非正式的“教育化人”过程,这使人人都可以从自己的视角来理解教育问题,创设“教育与人”“教育与社会”的理想模式。因此,在人类知识谱系上教育研究至今也未像自然科学研究一样建立起自己的“领地”,形成有效的“自我确证”,也就谈不上拥有令人信服的话语权威,如还没有一套科学化的理论体系、独特的方法逻辑和概念范畴等。尽管教育学人为教育研究的自我确证而前赴后继,不仅产生了海量成果,而且形成了多样化、多元化的研究生态,但教育研究仍未在学科化的知识世界中确立起自己的理想地位,这不能不引起我们的思考。

从发生学的观点看,教育研究在起点上,“它既没有深思熟虑的准备,也没有精心设计的程序,人们就是在生存和向往美好生活的过程中自然而然地走出了一条学术研究的轨迹……其目的在于使探究的行动成为人们得以更好生活的过程”^[10],它的一切努力都是在回答“教育与个人发展”“教育与社会发展”的理想关系,鲜活的“人”和“教育生活”才是它的生命之根。所以,就教育研究而言,“现实中的问题本身并没有自然科学或者社会科学、这一学科或者那一学科的界限,问题就是问题,它是活生生的、有血有肉的,而不是静止的、被学科框死的”^[11],一个简单的教育问题往往是多重社会因素共同作用的结果,而不同学科视角又会对问题解读产生不同的答案。这一边界的模糊性和复杂性,使教育研究在学科化的知识世界面前显得先天不足,而知识的学科化又是人类传承和创新知识的有效形式。

再加上“当前教育研究中所用的方法,基本上都是依着还原论的逻辑思维进行的,也即把教育事物和教育现象进行肢解分析,然后得出一个零散的结论”^[12],如将教育与人的关系肢解为教育与人的身体、心理的关系,将教育与社会的关系肢解为教育与政治、经济、文化甚至地区、民族等关系,这是研究分析的无奈之举,但也注定了研究成果的碎片性、封闭性等天然缺陷,使结论成了管窥之见,根本无法在整体性、客观性上为社会政策和教育实践提供富有成效或可靠的指导,使教育研究失去了关照现实的应有力量。

同时,从客观、可靠并能对政策或实践产生决策影响、提供理论指导方面看,大部分教育研究的理论成果未能对政策和实践产生实质性的作用。在这一层面,既有研究者或政策制定者没有能力或者是不愿意关心教育研究的理论发现、实践对策方面的原因,也有可能是教育研究的理论成果挑战了实践者所喜爱的价值取向、政策原则和实践逻辑,或者是与政治、经济、文化等方面的理论有所冲突。

各种原因的综合作用,使得本就功能虚弱的教育研究在强大的社会系统面前变得“无为”且“无力”,不仅被人为地扣上了“为研究而研究,为理论而理论”的恶名,而且使得教育研究在其他社会科学快速发展的同时,自身的地位、功能和作用却一再受到“冷遇”和“质疑”。

(二)教育研究的“有为”

从理论与实践的关系看,任何教育实践都处在理论之内,即人类关于教育与人、教育与社会理想关系的信念框架之内。教育研究虽然不能对物理世界和社会现实产生直接的作用,但却可以通过“人”这个中介发挥对教育与社会的“有为”之用,教育研究的价值逻辑就是让教育活动更加符合、贴近和满足人的需要。

人类最显著的特质就是具有觉解能力,“觉解是指人不仅能够觉察和感知事物,而且能够自觉了解、认识和理解事物,并在很好的领悟基础上自觉去践行它”^[13],教育研究就是人类对教育现象和教育问题进行主动觉解的表现形式。教育研究能否为教育实践提供经过科学检验的适切性理论,是决定教育研究对社会实践是否有效、有为的关键。“有为”的教育研究不仅要把研究的出发点和落脚点重新归之于“人”以及“人的教育问题”,而且还不能本末倒置,让政治、经济等价值利益绑架了教育的本真,就像我们对“育才”的关注远远超过了对“育人”的关注一样。教育研究只有让教育活动更加符合、贴近和满足人的需要,从人之为人的角度,而不是从学科、政治、经济等“非人”的角度去观察教育现象、研究教育问题、创生教育活动,才能为人类为什么开展某种教育实践而不开展另一种教育实践提供客观、富有成效和可靠的理论解释,才能从根本上释解人的成长需求与社会发展的诸多问题,

不可否认,“世界上根本不存在中立的教育过程。教育要么充当使年轻一代融入现行制度的必然结果并使他们与之不相背离的手段,要么就变成‘自由的实践’”^[14]。但是,承认教育研究的价值关联性和追求教育研究的价值中立性并不矛盾,而且经过持续不断的努力,二者之间是可以实现合理平衡的,这在一定程度保障了教育研究成果的普世参照性和广泛迁移性,为指导和引领教育实践活动走向“人学”层面的自由和谐提供了可能。从这个层面上讲,教育研究对人类生存和社会发展是有为的,而且必将大有可为。

(三)“无为”如何达致“有为”

教育研究是以“人的教育”为核心对象的科学探究活动,关注“教育与人”的关系是其生存发展的本体基础和核心理念,人们衡量教育研究“无为”还是“有为”的逻辑标准却是从“教育与社会”的宏观层次来看教育研究的觉解程度和实践指导力,因为教育的功能和效果不是通过单个“个人”而是通过一个个“个人”组成的集团和群体形式而彰显的,“个人”具有人的属性,但不能代表人的类属性。教育研究要想实现从“无为”到“有为”的功能位移,必须重新对“教育是什么、怎么办”等诸如此类元问题进行深入彻底的元研究,以此为逻辑起点,通过对“教育与人”这一质性关系的描述、解释、批判和反思,在参照“教育与社会”关系的同时,构建出满足“人”及人类自我全面发展需求的理性教育模式,为实践中实现教育、人及社会之间的共融发展提供针对性的决策指导,将研究从理论圣坛拉进活生生的教育实践。

毕竟,只有“人”才是教育活动的本体和基础,教育活动只是“人的活动”的类化结果,马克思在研究中也指出:“社会本身,即处于社会关系中的人本身。”^[15]“人”作为社会性存在,其教育认知和实践选择是社会综合因素在个体内部共同作用的结果,一定社会的政治、经济及文化历史传统等,都将对其认知和选择产生影响,而“人”的实践结果也将通过类化或群体集聚形式得以体现。在社会层面,当社会发展需要“个人”作出某些提升或改变的时候,权力部门就会通过相应的运作机制创生某种教育活动,营造某种社会环境以调控“人”的认知和行为选择,达致对整个社会的影响,而教育与社会各种辩证关系,也都是通过“人”这个中介来运转和发展作用的。

这种潜在关系决定了呈现给研究者的教育问题往往是教育、人、社会综合作用的结果,其原因既可能是政治经济方面的,也可能是心理生理方面的,绝不单纯是教育方面的自我原因。研究中,对某个问题的剖析需要相应的道德信仰、方法逻辑和表达方式,但也不可拘泥于自己设定的领地自说自话,而必须遵循人的全面发展的本质需求,以改进实践为目标,从“教育与人”“教育与社会”的关系视角,运用不同的知识理论和学科方法,多维度、多层面地阐释分析教育问题,任何教育研究都“务必立足于丰富的教育田野,采用相应的方法论和分析模式旁及政治、经济、文化、历史、传统领域的现实状况,做多视角、跨学科的多元整体思考,才能对教育问题给出有社会价值的有效解答”^[8],才能对国家决策和实践选择产生决定性的影响,才能从根本上实现从“无为”到“有为”的效用转变。

参考文献:

- [1] 奥尔特加·加塞特. 大学的使命[M]. 徐小洲,等译. 杭州:浙江教育出版社,2001:13.
- [2] 李国仓. 论高等教育人才培养的“一个中心”和“两个基本点”[J]. 中国高教研究,2015(2):52-56.
- [3] 张应强. 高等教育现代化的反思与建构[M]. 哈尔滨:黑龙江教育出版社,2000:192.
- [4] 项贤明. 教育与人的发展新论[J]. 教育研究,2005(5):10-16.
- [5] M. 兰德曼. 哲学人类学[M]. 贵阳:贵州人民出版社,2006:196.
- [6] 马克思恩格斯选集[M]. 第4卷,第1卷. 北京:人民出版社,1972:320-321,223.
- [7] 德雷克·博克. 回归大学之道——对美国大学本科教育的反思与展望[M]. 侯定凯,等译. 上海:华东师范大学出版社,2012:2.
- [8] 靳玉乐. 当前教育科学研究的几个问题[J]. 教育研究,2007(5):51-53.
- [9] 理查德·普林. 教育研究的哲学[M]. 李伟,译. 北京:北京师范大学出版社,2008:前言.
- [10] 吴原. 问题意识与教育研究[J]. 教育发展研究,2014(3):60-66.
- [11] 劳凯声. 教育研究的问题意识[J]. 教育研究,2014(8):7-12.
- [12] 程岭,王嘉毅. 教育研究方法的内在逻辑[J]. 教育研究,2013(12):21-25.
- [13] 蔡先金. 大学理念的反思[J]. 高等教育研究,2012(5):10-17.
- [14] 保罗·弗莱雷. 被压迫者教育学[M]. 顾建新,等译. 上海:华东师范大学出版社,2001:5.
- [15] 马克思恩格斯全集[M]. 第46卷(下). 北京:人民出版社,1980:226.

The qualitative logic and value pursuit of education research

LI Guocang

(Henan University of Technology, Zhengzhou 450052, P. R. China)

Abstract: Education research's essence is to explore the intrinsic relationship between education and people or education and society, aim to direct and improve educational practice. The contents of education research include three dimensions, namely, education itself, education and people as well as education and society, which are decided by the dialectic relationship between education, people and society. Education research must take the people's all-round development as its core, and use the "people" as the link to explore and solve the related problems of "education and people" as well as "education and society" in order to achieve the functional shift from ineffective to effective.

Key words: education research; qualitative logic; value pursuit.

(责任编辑 彭建国)