

Part 3

研究方法

Methodologies

3.1 基于设计的研究 (Designed Based Research)

3.1.1 研究范式

“范式 (Paradigm)”一词源自美国当代科学哲学家托马斯·库恩于 1962 年发表的创造性著作《科学革命的结构》(The Structure of Scientific Revolution)(托马斯·库恩, 金吾伦, 胡新和, 2003)。文中库恩对“范式”的意义进行了多种不同的描述, 但是对“范式”核心思想的解释却非常明确——范式主要是指在自然科学中普遍公认的, 能够在短期内为一群实践者提供模型问题和解答的科学成就(米切尔, 察振扬, 1987)。进一步讲, 范式突出体现在科学共同体对事物共同的认识观、专业学科的知识体系和范例, 以及开展研究活动时所遵从的各种规范等。《西方教育词典》认为, 范式(引自柯小华, 李红波, 2008)“是知识社会学术语, 指一个人在执行任务、解决问题, 或者广义地说, 从事他的事业时所持有的一系列看法, 包括这个人(同他所持有相同思想的同事们)在实践时所持有的观点、假设、价值准则、方法论以及检验的标准和精确度等。也可以说, 在同一学科中不同思想流派是在不同范式中工作的”。范式可以分为学科范式和研究范式(任翔, 田生湖, 2012), 其中研究范式可进一步分为哲学思辨研究范式、实证主义研究范式、人文主义研究范式, 见表 3-1。

表 3-1 研究范式的分类 (整理自张文兰, 刘俊生, 2007)

类型	哲学基础	关注内容	研究对象特点	主要研究方法
哲学思辨	运用哲学逻辑推理进行的理论性、概念性研究	研究者“书斋式”的主观推理和反思, 如教育技术学的学科定位与本质探讨、教育技术学的科学体系建构以及教育技术学的发展历史回顾	抽象的、辩证的、历史的	演绎法、文献法
实证主义	是哲学的经验主义认识论, 提倡价值中立论, 借鉴自然科学的研究方法来解释教育现象, 建立“假设—验证”的研究体系	现代教育技术的媒体功效比较、教学模式的设计与开发、教学环境的创设与改进以及教学原理的实践与应用等	运用调查实验、统计分析的手段来探求教育技术的一般规律	实验法、调查法、观察法
人文主义	理性主义认识论, 反对实证主义研究中对价值的忽视和对整体的分割, 承认教育技术研究的复杂性与整体性	研究者参与观察与体验, 以整体和系统的观点长期深入探究	对研究对象的全面深刻理解	内省研究、行动研究、个案研究、质的研究、人种学研究

一门学科的研究范式的产生标志着该门学科的成熟。随着教育技术学的不断成熟，研究者也逐渐发现仅仅使用单独一种研究范式是无法解决学科研究中遇到的全部问题的。因此，一种多元、综合的教育技术研究范式应运而生，基于设计的研究则涵盖于其中。

3.1.2 基于设计的研究（Design-Based Research）

基于设计的研究的诞生标志是安·布朗（Ann Brown, 1992）和他的同事艾伦·柯林斯（Allan Collins, 1992）共同提出的“设计实验（Design Experimentation）”，随后学者也将其称之为“设计的研究（Design Research）”和“基于设计的研究（Design-Based Research, DBR）”。

基于设计的研究是一种在真实自然的情境中，聚焦于设计与重要干预的测试，通过使用多种研究方法，经过多次迭代，在研究者与实践者的共同努力下，根据来自实践的反馈不断改进和排除设计缺陷，形成可靠而有效的设计的进化，从而实现理论和实践双重发展的新兴研究范式（Terry Anderson & Julie Shattuck, 2012）。

基于设计的研究的特点有：迭代、注重过程、干涉主义、合作、混合多种研究方法、实用导向和理论的驱使与生成。

设计、理论、问题、自然情境与不断进行迭代是基于设计的研究的五大核心要素，如图 3-1 所示。各要素特征之间相互作用、相互影响。设计是基于理论的，而理论的作用又影响了解决问题的方法，在整个过程中，研究及影响不是单纯的发生在自然情境之中，而是通过四要素交互影响、交互融为一体的。最后，再通过多次迭代，对整体设计进行修正与完善，促进理论的演变。

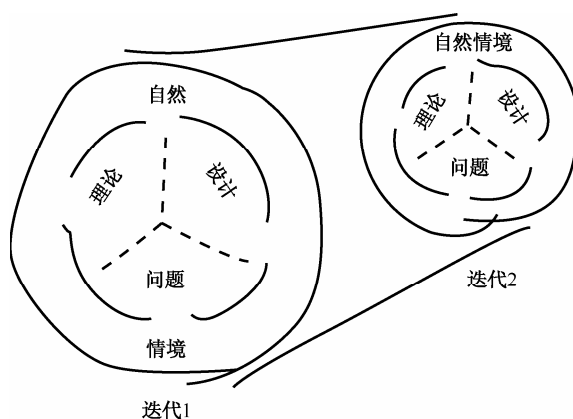


图 3-1 基于设计的研究总体要素图（Barab, 2006）

为了进一步明确基于设计的学习特点及其与心理实验、行动研究的区别，我们分别进行了基于设计的研究与心理实验、基于设计研究与行动研究的对比，如表 3-2 和表 3-3 所示。

表 3-2 基于设计的研究与心理实验的对比（Collins, 1999）

方法类别	心理学实验	基于设计的研究
研究场地	实验室情境	教与学实际发生的真实生活情境
变量的复杂性	单变量或多个依存变量	多种依存变量，包括环境变量（学习者间的写作、可变的资源等）、结果变量（学习内容、迁移）和系统变量（扩散和可持续性）
研究关注的焦点	变量的验证及其控制	复杂情境的特点
程序的展开	运用固定的程序	灵活设计和修正，初始谨慎地设计，根据在现实中能否成功而进行完善
社会交互的程度	隔离学习者以便控制交互	涉及与参与者复杂的社会交互，以便分享观点、相互吸引等
结论的特点	关注假设检验	涉及对设计感等多个方面的审查，开发符合现实情景的文档
参与者的作用	将参与者视作主体和主人	涉及不同参与者，将其不同的经验融入到设计方案的开发和分析之中

表 3-3 基于设计的研究与行动研究的对比（焦建利, 2008）

方法类别	基于设计的研究	行动研究
目的	解决实际问题并促进理论发展	解决实际问题
情境	教育实践中	当事人实践工作情境
研究主体	研究者、实践者等多方共同参与	实践工作者
结果的推论	情境特定，但强调可迁移性	情境特定
研究方法	质性研究与量化研究	偏向质性研究
研究效益	解决问题，提升研究人员的研究素养，提高教师的创新能力和研究积极性	解决问题与促进个人专业成长

基于设计的研究通过迭代不断优化设计，促进理论进化，但其仍存在一些问题。诸如，在多次迭代过程中会存在过量的数据收集和处理，研究者与实践者需要长期合作与配合，同时研究多个变量而教育环境的相同或相似情境较少，制约了研究的信度、效度等。但是，不可否认，基于设计的研究通过其将理论、问题、设计与真实情境在迭代过程中的融合与作用，更好地解决了教与学的实践问题。

3.1.3 相关案例

纳米技术不断发展，已经成为当今重要科技之一，很多企业和研究者都致力于使

用纳米技术推动科技发展，提高生产力，纳米技术涉及多个专业的科技领域，很多教育研究者都在寻求培养纳米技术人才、提高其理论与实践等能力的方案。Hsiu-Ping Yueh, Horn-Jiunn Sheen, Tzy-Ling Chen, Feng-Kuang Chiang, Chin-Yu Chang 在 2009 年到 2010 年间为台湾设计了一个纳米技术人才发展综合教学模式（An Integrative Instructional Model for Talent Development of Nanotechnology in Taiwan），该综合教学模式从高校教育、工厂专业、实践和评价四个维度对纳米技术相关专业的学生进行教学，旨在提高未来能够胜任纳米技术岗位的人员数量。该研究通过采用基于设计的研究，收集学生的反馈，不断优化综合教学模式。首先，该研究团队在第一年咨询了纳米技术学科与工业的专家，并分析了纳米技术工业产品的趋势及应用，设计并开发了课程。课程参与者会在学习完成后进行考试评价并接受对课程满意度的调查。随后，研究团队根据参与者的反馈对教师教学、课程内容和学习环境进行修正。反复循环后，更加完善、连贯的教育与培训项目就产生了。学生对为期两年的课程评价显示，教学满意度从第一年的平均分 3.89 提升至第二年的平均分 4.11。从图 3-2 和表 3-4 中，我们可知纳米技术人才发展教育与培训项目的实施过程和课程调整。

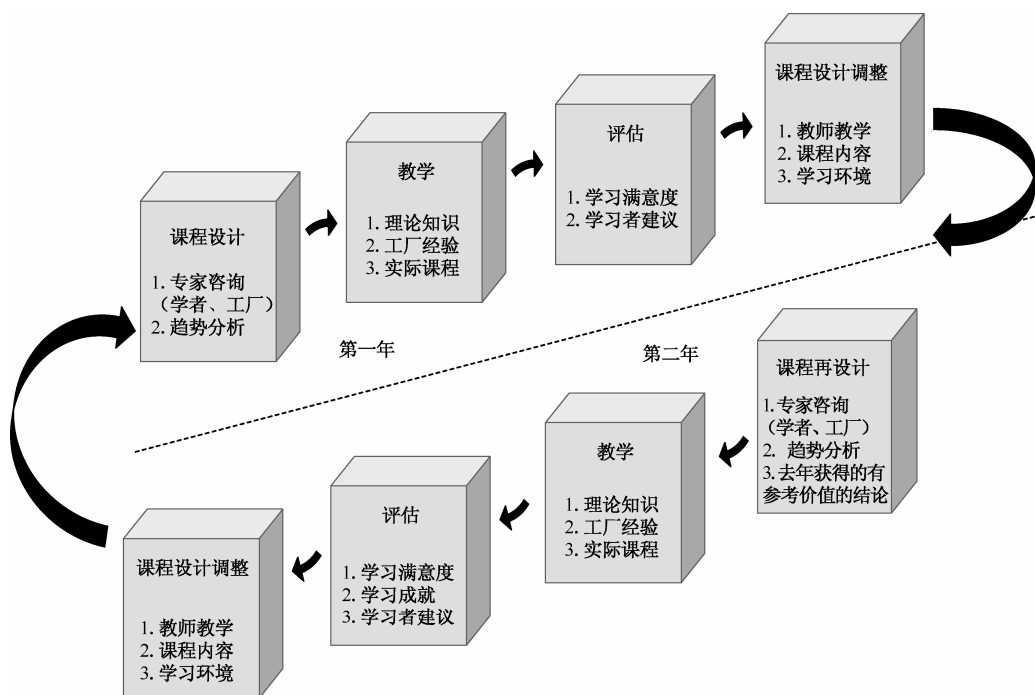


图 3-2 纳米技术人才发展教育与培训项目的 DBR 实施过程 (Yueh, et al., 2011)

表 3-4 2009-2010 年课程的部分调整 (Yueh et al., 2011)

年次 因素	第一年 参与者的建议	第一年 课程调整	第二年 参与者的建议	第二年 课程调整
教材	提供多媒体教材	提醒教师准备教学视频和工业案例	学习者希望看到实际的生产或演示	提供多媒体教材和实际的生产
课程内容	减少重复内容	减少重复内容	无建议	无调整
	学习更多的基本理论和应用技术	增加基本理论课程与应用技术	增加基本理论和应用技术的实践课程	增加某一特定主题的基本理论和应用技术的实践课程
教师教学	教师可以分享更多业界及其未来发展趋势的信息	三分之二的教师来自业界	分享更多业界及其未来发展趋势的信息	大学和工厂合作开展教学 (一位教师来自大学, 一位教师来自业界)
	建议在使用英语技术名词时再用中文解释, 以便学习者更易理解	提醒教师使用英文解释专有名词	建议在使用英语技术名词时再用中文解释, 以便学习者更易理解	收集一些专有名词并提醒教师进行解释
	增加课堂互动	促进和鼓励师生互动	无建议	无调整

该研究充分体现了研究者通过不断修正课程设计的过程来达到更优化的教学效果和课程结构。研究充实了设计本身, 也为纳米技术的高端人才培养提供了可供参考的综合教学模式, 为培养纳米技术人才做出了很大的尝试。

3.1.4 学习活动设计指引

时间分配	活动安排	活动说明
10min	1. 视频播放 2. DBR 讲解 主要目的: (1) 导入 DBR 话题, 了解大家先前关于 DBR 的知识储备 (2) 以大家设计导读活动的经验为例, 介绍 DBR	视频主要内容: 小组成员课前对班级同学进行随机采访和提问: 【关于 DBR】 (1) 之前听过哪些做研究、写论文的研究方法? (2) 对基于设计的研究方法你了解多少? (3) 对于基于设计的研究, 你能想到什么?
30min	课本 & 文献导读	1. 对课本相关内容进行重点导读; 2. 导读中对学生课前提出的问题进行讲解; 如: 与行动研究、准实验研究方法对比, 基于设计的研究方法的优势与局限

续表

时间分配	活动安排	活动说明
35min	发挥创意, 设计 DBR 案例	1. 各小组选定使用 DBR 研究方法的研究主题, 制定研究时间、研究内容、预期调整及最终成果的 DBR 案例; 2. 各小组分析过程中组内成员, 观察并记录活动过程的进展情况, 及时向同学们提供协助
15min	各小组汇报分析成果	其他小组同学倾听并提出建议, 以进行完善
10min	导读小组总结	
20min	教师总结, 强调重点	

参考文献

- [1] 米切尔, 察振扬 (1987). 新社会学词典[M]. 上海译文出版社.
- [2] 焦建利 (2008). 基于设计的研究: 教育技术学研究的新取向[J]. 现代教育技术, 18 (5): 5-11.
- [3] 柯小华, 李红波 (2008). 试探析“基于设计的研究”的理论归属[J]. 开放教育研究, 14 (4): 50-53.
- [4] 任翔, 田生湖, 赵学敏 (2010). 对教育技术学研究范式的思考——兼论教育技术学采用跨学科研究范式的必要性[J]. 现代教育技术, 20 (11): 47-49.
- [5] 任翔, 田生湖 (2012). 范式、研究范式与方法论——教育技术学学科的视角[J]. 现代教育技术, 22(1): 10-13.
- [6] 托马斯·库恩, 金吾伦, 胡新和 (2004). 科学革命的结构[J]. 社会观察, (B07): 47-47.
- [7] 张文兰, 刘俊生 (2007). 基于设计的研究——教育技术学研究的一种新范式[J]. 电化教育研究, (10): 13-17.
- [8] Anderson, T., Shattuck, J. (2012). Design-Based Research A Decade of Progress in Education Research [J]. *Educational Researcher*, 41(1): 16-25.
- [9] Barab, S. (2006). *Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist*[M]. Cambridge University Press.
- [10] Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings[J]. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2): 141-178.
- [11] Collins, A. (1992). *Toward a design science of education* (pp. 15-22)[M]. Springer Berlin Heidelberg.
- [12] Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research[J]. *Issues in Education Research*, 289-198.
- [13] Yueh, H.P., Sheen, H. J., Chen, T.L., Chiang, F. K., & Chang, C.Y. (2011). An Integrative Instructional Model for Talent Development of Nanotechnology in Taiwan[S].
- [14] *International Journal of Technology and Engineering Education*, 8(2): 1-12.

3.2 变项中的比较 (Comparison Studies)

3.2.1 比较研究

“要想认识自己，就要将自己同别人进行比较。”

——古罗马学者 普布利乌斯·科尔奈利乌斯·塔西佗

认识一个事物常需要借助于与其他事物比较来实现。比较是人类认识、区别和确定事物异同关系最常用的思维方法。在实际生活与工作中，比较是认识事物本质最基本也是最重要的方法之一。在科学研究的各个领域，比较研究法已被广泛运用。

《牛津高级英汉双解辞典》(霍恩比，1997)解释说：比较研究法就是对物与物之间、人与人之间的相似性或相异程度研究与判断的方法。

我国林聚任、刘玉安主编的《社会科学研究方法》认为：比较研究方法，是指对两个或两个以上的事物或对象加以对比，找出它们之间的相似性与差异性的一种分析方法。

1. 历史发展

最初使用比较研究的是古希腊哲学家、科学家和教育家亚里士多德，他在其所著的《雅典政制》中运用比较研究比较了 158 个城邦政制宪法。首先，在教育中使用比较研究的是古希腊历史学家色诺芬关，他对希腊和波斯教育进行了描述(王承续，2003)。意大利旅行家马可·波罗在其撰写的《马可·波罗游记》中对东方教育的情况进行了较为详细的介绍。19 世纪，研究者发现国家的教育出现问题，于是他们通过实地考察，搜集资料 and 以描述为主进行简单的对比，从而借鉴他国教育的长处来解释本国教育的外在现象，但很少探究问题本身的内在原因。20 世纪初，一些国家在人才培养方面显露出不足，教育很难适应社会发展的需要，因此，不少国家开始研究影响教育发展的各个因素，通过比较了解症结所在。20 世纪 60 年代后，比较研究运用社会科学的、准自然科学的手段，通过使用定性定量资料深入分析教育结构，从而确定各种因素在教育发展中所起的作用(杨柳，2010)。

2. 分类

根据不同维度，比较教育可以进行以下分类(李秉德，2001)：

(1) 按时空区别, 可分为横向比较与纵向比较

横向比较是对空间上同时并存的事物的既定形态进行比较, 例如, 教育实验中实验组与对照组的比较, 同一时间各国教育制度的比较等。纵向比较就是时间上的比较, 如比较同一事物在不同时期的形态, 从而认识事物的发展变化过程, 揭示事物的发展规律。在教育科学研究中, 对一些比较复杂的问题, 往往会将纵向比较与横向比较综合运用, 来更加全面地把握事物的本质及其发展规律。

(2) 按目标指向, 可分成相同比较和相异比较

相同比较是指寻求不同事物的共同点以寻求事物发展的共同规律。相异比较是比较两个事物的不同属性, 进而说明两个事物的不同之处, 来发现事物发生发展的特殊性。通过对事物的“相同”、“相异”比较, 事物发展的多样性与统一性就能更好地得到认识。

(3) 按比较性质, 可分成定性比较与定量比较

事物都是质与量的统一。这里所指的定性比较就是通过对事物间本质属性的比较来确定事物的性质。定量比较是对事物属性进行量的分析以准确地把握事物的变化。通过将定性分析与定量分析相结合, 能够更加全面地解释和深入挖掘教育科学研究中的现象。

3. 步骤

在比较研究中, 需要明确比较对象、比较方法、比较标准、比较目的、比较内容等, 为了更加直观方便地执行比较研究, 众多学者提出了比较研究方法的步骤。其中, 国内学者刘忠政将比较研究分为五个步骤, 具体内容见图 3-3。

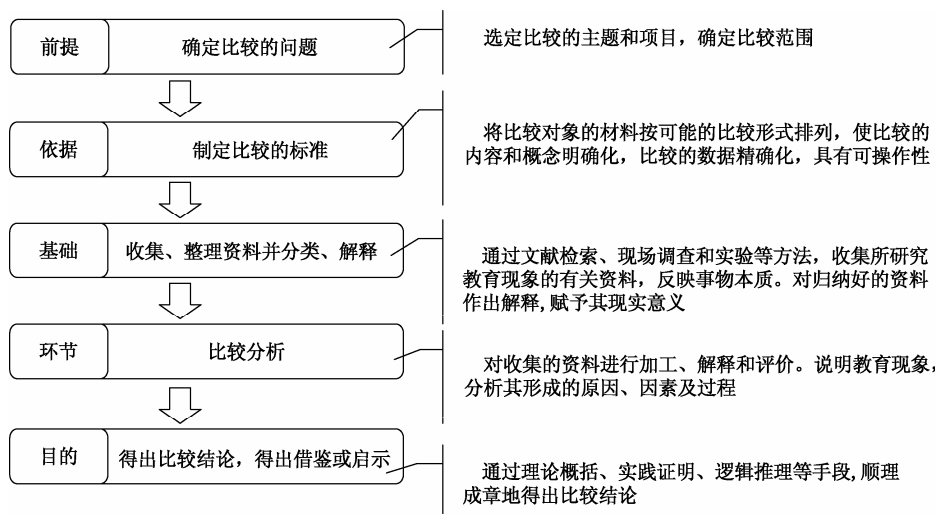


图 3-3 比较研究的步骤 (刘忠政, 2008)

3.2.2 准实验研究 (Qusi-Experimental Method)

我们将比较教育聚焦于教育实验中的变量,即教育中的准实验研究方法。准实验研究是指在不必随机安排被试时,运用原始社群,在相对自然的情况下进行实验处理的研究方法(穆肃,2001)。

准实验研究对无关变量的控制程度介于真实验研究与非实验研究的中间。在教育情境中,由于不易对被试进行随机抽样,控制组与对照组之间的无关差异无法控制,所以常常采用准实验研究的方法进行科学研究。最常采用的准实验设计有四种:(1)不相等控制组设计;(2)相等时间样本设计;(3)对抗平衡设计;(4)时间系列设计。自然群组的被试、不能与现实环境脱离的处理因素、较高的外部效度和实验的准控制(如实验变量、实验对象、实验教师和实验投入)都是准实验研究的特点。而在教育研究中常用的准实验研究方法有:单组前后测、单组前后测时间序列、多组前后测、多组前后测时间序列等,具体见表 3-5。

● 单组前后测

对单一实验组,在实验干预前、后分别进行测试,以前测作为实验组的基线数据,比较前测与后测之间差异的显著性,并据此判断实验处理是否有效。单组前后测准实验研究数据常采用相关样本 t-检验进行分析。

当研究样本较少,或条件受限(只可处理一组)时,可采取单组前后测实验研究方法。该方法由相同的被试接受前、后测,控制了前、后测成绩之间由于被试不同可能产生的误差。若前、后测成绩差异统计意义上显著,可在一定程度上判断此差异是由实验的干预所引起的。该方法的局限性在于:第一,没有排除被试在这段时间内自身的成长、成熟或相关历史事件对前、后测成绩之间差异的影响。第二,前测的内容、形式可能会影响后测的成绩。如采取同一张试卷前、后对同一批被试施测,后测成绩一般都会显著大于前测成绩。若前、后测采用不同题目的试卷,又为整个实验增加了一个无关变量。因此,前、后测的测验中我们通常会打乱问题次序。

● 单组前后测时间序列

对单一实验组,在实验干预前、后进行多次测量,比较实验干预前、后测量结果的差异(或变化趋势),并据此判断实验处理是否有效。单组前后测时间序列数据常常需要采用回归模型进行分析。

单组前后测时间序列设计较好地控制了被试自身成长因素的影响,并且多次测验

得到一系列的结果，避免了仅仅进行一次测验可能出现的误差波动。该方法的局限性在于，多次施测操作的复杂性以及测验次数对被试成绩的影响。

● 多组前后测

在单组前后测的基础上，增加了控制组，对实验组进行试验干预，控制组不进行试验干预，记录实验组和控制组前、后测成绩，比较实验组和控制组成绩差值的（实验组后测成绩减去实验组前测成绩，控制组后测成绩减去控制组前测成绩）的显著性，并据此判断实验处理是否有效。多组前后测研究数据常采用独立样本 t-检验进行分析。

该方法增加了控制组，控制了被试自身成长与相关历史事件等多种无关因素对实验的影响。但本方法使用了前测，为解释两组被试初始状态的差异提供依据，但是对后测可能产生影响，从而影响了实验效度。

● 多组前后测时间序列

在单组前后测时间序列的基础上，增加了控制组，在实验干预前后，对两组被试进行多次测量，比较实验干预前、后两组测量结果的差异（或变化趋势），并据此判断实验处理是否有效。多组前后测时间序列显著性检验方法较为复杂，若有需要，建议查询相关统计类书籍，一般多涉及独立样本 t-检验、独立样本 z-检验和回归模型分析等。在单组前后测时间序列的基础上，更好地控制了相关历史事件、被试自身成长等无关因素的干扰，但同样有施测操作复杂性与测验次数对成绩干扰的局限。

表 3-5 常用的准实验研究方法（整理自陈俊浩，顾容，李春霞，2009）

单组前后测		前测	处理	后测
	实验组	O ₁	X	O ₂
单组前后测时间序列		前测	处理	后测
	实验组	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄	X	O ₅ O ₆ O ₇ O ₈
多组前后测		前测	处理	后测
	实验组	O ₁	X	O ₂
	控制组	O ₁	/	O ₂
多组前后测时间序列		前测	处理	后测
	实验组	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄	X	O ₅ O ₆ O ₇ O ₈
	控制组	O ₁ O ₂ O ₃ O ₄	/	O ₅ O ₆ O ₇ O ₈

3.2.3 相关案例

《使用概念图促进基于协作仿真的探究学习》(Using Concept Maps to Facilitate Collaborative Simulation-Based Inquiry Learning)一文中(Hannie Gijlers & Ton de Jong, 2013),探究了大专院校学生在协作式仿真情境中共同完成概念图的任务。研究分为实验组与控制组,两组学生都置于相同学习环境下,但实验组的12对学生使用基于计算机的协作式概念图的方式进行学习,控制组的13对学生则不使用概念图。在学习过程中,学生与成员、仿真设备之间的互动都被记录下来。对学习的评价是通过直观的、结构性的知识测试和命题测试来开展,测试结果显示:概念图实验组的成员关于实验的交流更频繁,解释和得出的结论更易达成共识,使用回归分析的方法分析收集的数据,揭示了实验组对直观的、结构性的知识掌握得比控制组更好。这样的结果表明:概念图对影响共识、建构活动和在合作探究性学习环境中学习起了积极作用,因此,在小组合作过程中可以使用概念图作为脚手架提供学习支持。

在该研究中,作者将使用概念图进行合作学习的一组作为实验组,再将实验组与控制组作为对比进行研究。在学习过程中,研究者收集了如直观知识、命题知识和结构性知识等前后测分数的均值和方差,来直观展示学习前、后的变化及实验组与控制组的差距。印证了概念图工具可以促进高质量互动的产生进而促进学习(Roth & Roychoudhury, 1993)。

3.2.4 学习活动设计指引

时间分配	活动安排	活动说明
5min	导入	生活中的比较及启示
30min	课本 & 文献导读	1. 对课本相关内容进行重点导读; 2. 对英文文献进行导读; 3. 导读中对学生课前提出的问题讲解
25min	阅读文献,使用概念图梳理文献	1. 各小组自选一篇准实验研究文献,用概念图的方式梳理文献中的对照组、研究变量、研究设计、数据分析、研究结果; 2. 各小组组内成员观察并记录活动过程的进展情况,并及时向同学们提供协助
15min	各小组汇报分析成果	其他小组同学倾听,对话讨论必读文献
30min	各小组确定并分享小组内部研究主题	小组讨论,初步确定或优化本学期的研究选题,并通过概念图的形式将思路可视化,汇报内容包括:对照组、研究变量、研究设计、数据分析、研究结果

续表

时间分配	活动安排	活动说明
15min	教师对每组的初步构想进行点评, 并对课堂进行总结, 强调重点	

参考文献

- [1] 陈俊浩, 顾容, 李春霞(2009). 准实验研究在教育技术领域的应用[J]. 现代教育技术, (12): 31-34.
- [2] 霍恩比(1997). 牛津高阶英汉双解词典.
- [3] 李秉德(2001). 教育科学研究方法[M]. 人民教育出版社, 104-109.
- [4] 林聚任, 刘玉安(2008). 社会科学研究方法[M]. 山东人民出版社.
- [5] 刘忠政(2008). 论教育比较研究法[N]. 海南大学学报: 人文社会科学版, 26(1): 112-117.
- [6] 穆肃(2001). 准实验研究及其设计方法[J]. 中国电化教育, 179(12): 13-16.
- [7] 王承续(2003). 比较教育学史[M]. 人民教育出版社.
- [8] 杨柳(2010). 比较研究法浅析[N]. 黑龙江教育学院学报, (6): 64-65.
- [9] Gijlers,H., de Jong,T. (2013). Using concept maps to facilitate collaborative simulation-based inquiry learning [J]. *Journal of the Learning Sciences*, 22(3): 340-374.
- [10] Roth,W. M., Roychoudhury,A. (1993). The development of science process skills in authentic contexts [J]. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(2): 127-152.

3.3 民族志研究 (Ethnographic Methods)

3.3.1 民族志研究法

1. 民族志简介

民族志 (Ethnography) 也称为人种志, 是针对一个人类团体, 包括其机构、人行为、物质产物以及信仰进行描述的艺术与科学 (Angrosino, 2010)。民族志具有两层含义: 一是指人类学家进入田野收集资料的过程及使用的调查技术与方法; 二是指对收集到的资料进行分析归纳后呈现的文本形式 (袁同凯, 2013)。本章主要介绍民族志研究方法。

人类文化学家 Geertz (2008) 概括了民族志的四个特点: 第一是历史观。人类学家重视历史, 认为只有把过去、现在和未来联系在一起, 它们才具有意义。第二是情境观。人类学的基本观点之一: 如果思想和行为脱离了所处的情境, 就无法正确地理解它们。第三是过程观。组织需要其成员互相不断协商、互动以完成目标工作, 关注组织生活中正式和非正式之间的交互作用, 因此过程显得更为重要。人类学者通常在研究中更偏重组织中非正式的一面。第四是以“行动者为中心”。人类学的中心任务是“再现” (Represent) 他人的生活, 特别是从“当地人的观点”角度去理解当地人的感受, 关注当地人如何看待自己的生活世界。因此民族志研究是解释性的, 它所解释的是社会性会话流 (The Flow of Social Discourse), 所涉及的解释在于将这种会话“所说的”从即将逝去的时间中解救出来, 并以可供阅读的术语固定下来; 它是微观的, “微观”并不是没有对社会、文明等作大规模解释, 而是因为“我们把分析及理论含义扩展到更大情景中才使他们受到普遍关注, 从而证明我们对它的建构”。与定量研究把每一个变项视为独立的内容不同, 民族志强调“整体观” (Holistic), 即努力聚焦于某种社会或文化, 尽可能描绘其全貌。

2. 研究方法

田野调查是所有民族志设计中最具代表性的一环, 其最重要的是身临其境地去观察, 在自然情境中通过观察、访谈等方法进行资料收集和记录。这种最接近自然的取向避免了典型实验室控制下的人为反应 (Fetterman, 2013)。Fetterman (2013) 用以

下例子说明田野观察的优点在于“对资料数据提供常识性的观点”：

“我有一份来自南部乡间学校的资料，该地区学校有着极低的学术表现，但学生出席率高。这和我对城市地区学校研究的直观经验刚好相反。在以往的经验中，通常成绩差的学生常常翘课或者迟到。然而当我亲身到这间学校，看着学校附近的棉花、玉米以及大豆田时，一切逐渐变得明朗，我相信这数据是合理的。因为，除了去上学，这里并没有其他事情可以做，去学校成了当地学生唯一的社交活动，就像当地一位学生说的：‘这（上学）总比一个人坐在田里面好多了。’”

民族志最常用的方法是观察（Observation）、参与观察（Participant Observation）、深度访谈（In-depth Interviewing）、谱系法（The Genealogical Method）以及个人生活史（Life Histories）等。如 Berreman（1968）所言：“民族志工作者要尽可能在不同场合与被研究者接触，比如与他们交谈、劳作，参与他们的社会活动和仪式，走访他们的家庭等，从而了解他们。还应时刻关注发生在他们身边的一切事情，尽可能地去了解那些不曾预料的或者看似无法解释的事件或事情。观察包括广泛观察、焦点观察、选择性地观察等，观察的层次应从行动、事件到历史背景。”

需要注意的是，观察行为时不能改变情境，即田野工作要自然地展开，而不能有意识地设计，调查者不能影响或干预被研究对象的行为，也不能影响信息提供者的表述。调查者要从系统的视角来观察他们的互动，通过发现所研究对象的一致性来挖掘意义（Liu，2000）。因此，民族志研究方法是归纳的（Inductive），其进行的方式是运用不断累积的描述性细节，以建立概括性的类型或解释性理论，而非建构用以验证根据现存理论或模式所推出的假设（Angrosino，2010）。

3. 研究报告的撰写

研究报告是民族志研究者在进行长期观察和记录后对素材的整理和呈现，民族志报告首先应有开场白，然后要设定场景，描述研究背景及资料归集；再进行分析，分析时研究者将描述性细节汇整为一套社会或文化类型，并与其他类似族群的研究连起来；最后是结论，总结要点并说明该研究对更广泛的知识总体的贡献（Angrosino，2010）。

深度描写和逐字地引用话语是民族志田野记录、报告、论文和书籍最明显的特质，目的是如传达所观察事件、实情一样地传达感觉（Fetterman，2009）。“深描”（Thick

Description) 是文化人类学的一个重要概念, 是对文化现象的详尽描述, 呈现如细节、背景等, 以求将研究者在现场的观察结果与体验过程直接而真实地描述出来, 以求对文化现象背后的文化规律做出合理解释 (王鉴, 2008)。

3.3.2 教育民族志

教育民族志 (Ethnography in Education 或 Educational Ethnography) 是教育研究者对“民族志”这一研究方法的跨学科应用, 指的是为描述教育的情境及生产理论以评估教育方案, 并提供丰富的教育情境描述资料 (LeCompte, Preissle & Tesch, 1993), 其系统研究始于 20 世纪 60 年代。教育过程可以被看作是人类为阐释和改造世界而获取、传承和生产知识的独特方式, 教育民族志研究着重于对社会文化情景的探究, 重视教育发生的社会或社区, 根据情景来定义教育问题 (袁同凯, 2013)。

教育民族志除具有一般意义上民族志的特点之外, 还有其独特性, 比如研究对象的特殊性。学校是一个“简化的”、“净化的”、“平衡”的小社会, 与一般的社会有很大区别, 这决定了该“社会”的成员及其相互关系拥有自己独特的文化特征 (沈丽萍, 2004)。

3.3.3 相关案例

1. 案例一: 《走进竹篱教室——土瑶学校教育的民族志研究》

这本书是一份教育人类学民族志研究报告, 作者对少数民族瑶族做了详细的教育人类学的民族志记录和描述, 将这个民族的儿童学业成败状况和盘托出, 介绍给世人, 并在已有学校教育的民族志研究的基础上, 依据新事实、新发现构建了新理论。

研究目的: 考察偏远山区少数民族的学校教育状况, 了解学校之外的社会政治、经济和文化背景对学校教育的影响。

研究方法: 参与观察法。以学校民族志的研究方法为主, 辅之以文献资料收集。

报告叙述结构:

引言 研究主题与理论方法

第一章 土瑶社区概述: 民族志的视角

第二章 土瑶的学校教育: 过去与现状

第三章 传统文化与学校教育

第四章 地方政治、弱势族群与学校教育

第五章 官方话语与地方性解释：不同的视角

第六章 回应与对话：理论的反思

第七章 结论：问题与思考

来源：袁同凯（2004）. 走进竹篱教室——土瑶学校教育的民族志研究[M]. 天津：天津人民出版社.

2. 案例二：《三种文化的幼儿园：日本、中国和美国》

(Pre-school in Three Cultures: Japan, China, and the United States)

20世纪80年代后，教育人类学者开始尝试把泛文化研究法和民族志研究法结合运用，代表论著便是 Joseph Tobin、David Wu 和 Dana Davision 合著的这本书。他们的研究主要探讨了不同文化下三个国家实施幼儿教育的差异性。为了避免观察和分析流于简单的黑白对比，研究者选择三个国家进行比较研究，以更能显示错综复杂的比较关系。

他们非常重视境遇的研究，对当时的时间、空间条件以及社会阶层都有详尽的说明。比如当时日本处于经济腾飞期，幼儿园教育的重点是使其成为集体一员（服务于商业社会对劳动力的早期培养）。中国则处于“独生子女”刚实施不久的时候，教师管教的程度更甚（以纠正孩子在家中养成的不良习惯）等。

除了在诠释的角度上兼顾局内人与局外人的解释与看法外，在研究方法上主要采取由三个小组分别到三个文化现场去录影记录，再将剪辑过的影带拿给局内人来看，听取他们对事件及行动所赋予的意义。比如在拍摄幼儿园教师工作的过程后，再请他们自己去观看录像并解释在处理日常工作中的想法和做法。

来源：Tobin, J. J., Davidson, D. H. (1991). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*[M]. Yale University Press.

张虹，薛焯（2010）. 三种文化中的幼儿园——对美国亚利桑那州立大学约瑟夫·托宾教授、美国孟菲斯大学薛焯教授的访谈[J]. 幼儿教育, 30:1-6.

3. 案例三：《实验室生活：科学事实的建构过程》

科学家如何工作？他们如何“发现”科学事实？为试图回答这些问题，作者深入到美国的一个神经内分泌学实验室并与那里的教授共度了两年时光，对科学家进行观

察，看他们如何选择课题和申请基金，如何从事研究和发表论文，如何评级评奖，等等。作者以自然主义的方式研究科学，尤其探讨了科学的社会制约因素，触及人性、社会、理性和知识这些更大的问题，从一个全新的视角对科学事实的建构做了独特的诠释。他们的研究目的是走近科学，绕过科学家们的说法去熟悉事实的产生，用一种不属于分析语言的元语言来分析研究者所做的事。将人文科学常用的义务论用于科学：使自己熟悉一个领域，并保持独立和距离。

传统的人类文化学研究多关注少数民族区域、边缘社会阶层等，对城市环境、工程师等群体却缺乏关注。本书对科学家的工作进行直接观察，介绍实验室机构的建立情况，通过对具体案例的分析解释事实建构的微观过程，并分析群体结构、个体特征等，评价生产的可信性。在记录的时候，有些章节假设“观察者”是个虚拟人物，以便提醒人们注意为编撰报告经历的过程。在数据收集与整理时，则经历了从无序到有序、不断反思说服的过程。

来源：布鲁诺·拉图尔，史蒂夫·伍尔加（2004）. 实验室生活：科学事实的建构过程（张伯霖、刁小英）[M]. 北京：东方出版社。

3.3.4 学习活动设计指引

时间分配	活动安排	活动说明
9min	视频案例观看（3min30s） 讨论（5min） （注：《小人国》是一部纪录电影，摄制组从2006~2008年真实拍摄了北京郊区一所名为巴学园的幼儿园，记录了一群2~6岁孩子的真实生活）	（1）播放视频：纪录片《小人国》宣传片 http://v.ifeng.com/ent/movie/201106/c965e5ec-48a0-4e80-b9f0-375363fd9eb7.shtml （2）询问大家对民族志研究方法的了解程度： 你听说过民族志研究吗？你了解过人类学吗？ 提到民族志研究，你能想到哪些相关信息（关键词）？ 从这个视频中你能看出什么？
20min	以小组为单位分析案例，辅助记录表，总结民族志研究方法的特点	（1）每个小组提供2~4篇分析案例：典型的使用民族志研究方法的研究报告； （2）提供分析表，可包含如下维度： 研究目标的共同点、研究设计的特点、研究工具、民族志研究方法的优缺点
20min	小组汇报	每组派代表汇报自己小组对民族志研究方法的理解
20min	教师讲解	针对小组汇报做补充
课下	选题，做研究设计或小型民族志方法研究	选择一个自己感兴趣的、用民族志研究方法研究的问题，写出一份研究设计，时间不足可课下完成，与老师、同学交流