

范式重构:教育学研究取得进步的必然选择

楚江亭,李廷洲

(北京师范大学 教育学部教育学院,北京 100875)

【摘要】 长期以来,由于缺少学术共同体、共享的价值追求、公认的研究范例和评判尺度,以及非科学地使用研究方法,致使教育学研究成果精品少、无积累,研究基础没有增厚,缺乏实质性进展。借用科学革命的视角,教育学目前正处于“前科学”阶段,无法就基本概念、主要命题、研究成果等达到共识。西方教育研究历经了“哲学思辨范式”、“科学实证范式”和“诠释规范范式”,而中国教育研究则经历了“教科书范式”、“教科书改革范式”和“后教科书改革范式”。基于目前我国教育研究中产生的“思辨研究范式”、“量化研究范式”和“质性研究范式”的萌芽,通过进一步改革现行教育科研管理体制、加强教育科研机构自身建设、重塑研究主体、促进教育学派的形成等途径,使研究范式的萌芽健康成长,就成为促进教育研究取得实质性进步的必然选择。

【关键词】 教育研究;范式;学术共同体;进步

【中图分类号】 G40 【文献标识码】 A 【文章编号】 1002-0209(2014)05-0025-10

改革开放以来,伴随人文社会科学的繁荣,教育学研究也呈现出蒸蒸日上的发展局面。不仅教育学研究的新领域得以不断拓展,研究方法越来越多元,而且教育学研究的理论及实践成果也越来越丰富,已成为政府制定政策、公众进行决策的智力之源。然而,深入分析当代我国教育学研究之现状,不难发现,由于研究者没有共享的价值追求、缺乏公认的研究范例、没有真正的学术共同体,再加上非科学地使用研究方法,特别是缺少清晰、合理的衡量标准或评判尺度,不仅致使教育学研究精品成果少、成果没有积累、研究基础没有增厚,而且研究极少有突破或实质性的进展,“自说自话”的描述多、“深入探索”的挖掘少,特别是在某一领域基于

一定研究基础的开拓性研究更是明显不足。不仅如此,研究中最基本的问题,包括核心概念厘定、研究对象、研究方法、教育本身有没有规律等,至今一直争论不休或隔一段时间会被再次提起,引起诸多纷争^①。教育学的研究领域,也伴随学科融合及分化几乎没有了边界,甚至教育学一些分支学科的研究也与其母学科的研究没有什么本质区别。更不用说,各种教育的或非教育的理论、流派等,在教育研究的舞台上风起云涌,相互之间不断责难、论战了。甚至一些教育学研究者也时常瞧不起自己的研究^②。

从科学革命的视角看,教育学目前正处于范式混战的“前科学”阶段,无法就教育学的基本命题及

【收稿日期】 2014-04-30

① 20世纪末,教育学界关于上述问题进行了长达10多年的激烈争论。比较有代表性的文献有:吴刚:《教育学的终结》,《教育研究》1995年第7期;郑金洲:《教育学终结了吗?》,《教育研究》,1996年第3期;陈桂生:《略论教育学同其子学科之间的关系问题》,《高等师范教育研究》,1995年第4期;陈桂生:《教育学的迷惘与迷惘的教育学——建国以后教育学发展道路侧面剪影》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1989年第3期;金一鸣、袁振国:《对四十年教育理论研究的历史反思》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1989年第4期;方展画:《教育理论研究的历史、现状与展望》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1997年第1期;沈剑平:《论教育理论结构及其方法论意义》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1990年第3期;叶澜:《世纪初中国教育理论发展的断想》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,2001年第1期等。

② 可参见巴战龙:《教育学的尴尬》,《读书》,2003年第10期;赵蒙成:《教育学的迷惘》,《读书》,2005年第9期等。

共同认可的研究成就(可资利用的范例)达到共识,因而就无法形成共同的研究领域、公认的研究方法及研究成果,更谈不上形成一个持有共同范式信念的研究共同体,以及从根本上形成有别于其他学科的理论体系了。因此,相对于那些已形成主导范式、拥有公认的研究成果、建立起学术共同体、有清晰明确地评价标准、研究者能够在一定研究成果基础上专注本领域深入开展探索的成熟学科而言,教育学研究缺乏实质性进步、发展缓慢也就不难理解了^①。那么,教育学研究应如何才能取得实质性进步呢?

一、高度重视范式的价值与功能

库恩的探索表明,对于科学研究而言范式具有极其重要的价值。尽管库恩并未给出一个统一、明确的定义,但仔细辨析,范式可理解为一种具有“判例”性质的范例。因为范式代表着一项或多项具有重大意义的成就,“这些成就能够……空前地吸引一批坚定的拥护者,使他们脱离科学活动的其他竞争范式,这些成就又足以无限制地为重新组成的一批实践者留下有待解决的问题,这些成就构成了所谓的范式……。”^②作为一种“判例”,范式能为解决其他类似问题提供有益的借鉴思路及研究工具。在初始阶段,范式所涉及问题的深度和广度极其有限,伴随研究的深入、研究方法的完善,范式所划定的研究范围越来越明晰。在这一阶段,范式又获得另一层含义,即“假设、命题构成的理论、规则及工具”。^③随着范式功能的发挥,专注于这一领域的研究更加深入、理论越来越完备,从而促使研究者对于范式的示范性、引导性与启发性的作用所持的信心越来越强,最终升华为一种信念——对范式持有一种“宗教般”的迷恋与依赖。于是,研究者便形成一个相对紧密及闭合的群体——研究共同体:关注共同的问题领域,使用共享的研究方法、研究规则;更深层的是,他们对所要研究的世界所持有的假设和信念达成了一致。“取得了一个范式,取得了范式所容许的那类更深奥的研究,是任何一个科学领域达到成熟的标志。”^④研究共同体执著于某一个

或某一类有解问题所能发挥的效用是显著和惊人的,因而常规科学的进步和发展成为可能。

范式的功能可概括为:第一,范式是一个研究领域或学科进步与否的评价标准或发展水平、状况的监测器。库恩把科学发展分为“前科学”、“常规科学”、“科学革命”及“新常规科学”几个阶段,并认为,历史上每一个研究领域在成为一门真正科学的过程中都经历了上述的阶段,其标志是研究者获得了共同的范式。第二,范式能形成某一研究领域或研究者共同体。在范式的作用下,研究者逐步找到共享的世界观以及公认的研究方法,最终通过范式的凝聚作用把原本杂乱无章的研究集中到某一或某几种问题上,研究共同体得以牢固形成。第三,范式能积累成果,引领研究向纵深发展。研究共同体接受某一或某几种范式的指导后,常规科学研究就开始了。由于减少了不同学派之间的论战和内耗,成果日益积累、研究基础增厚,研究也越来越深入。第四,范式更替使研究者价值观、世界观以及研究领域、研究方法等随之改变。维特根斯坦曾说:“这一变化具有决定性意义,打个比方说,这就像从炼金术的思维方式过渡到化学的思维方式一样。……一旦新的思维方式得以确立,旧的问题就会消失;实际上人们会很难再意识到这些旧的问题。因为这些问题是与我们的表达方式相伴随的,一旦我们用一种新的形式来表达自己的观点,旧的问题就会连同旧的语言外套一起被抛弃。”^⑤

二、西方教育学研究史上的范式变迁

从夸美纽斯《大教学论》(1632年)问世算起,西方教育学研究已走过三百多年的历程,其间历经了多种研究范式的冲突、融合与变迁。“随着科学理念的推移,研究技术与工具的发展,教育学科也经历了不同研究典范之转移,试图建立不同的理论模型,以规范解释教育研究活动。”^⑥

(一)“哲学思辨范式”阶段

1605年培根提出建立教育学,并确立了其学

① 著名学者吴国盛曾说:“没有学科范式,就不会有严格意义上的学术积累和进步。”转引自:〔美〕托马斯·库恩:《科学革命的结构》,金吾伦等译,北京:北京大学出版社,2003年版,第1页。

②③④ 〔美〕托马斯·库恩:《科学革命的结构》,金吾伦等译,北京:北京大学出版社,2003年版,第158、159、143页。

⑤ P. Bourdieu and Wacquant. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago: University of Chicago Press, p1.

⑥ 杨深坑:《理论、诠释与实践》,台北:台北师范大学书苑股份有限公司,1988年版,第23页。

术地位。但真正进行教育学研究的应从夸美纽斯算起。夸美纽斯并未像其前辈那样仅探讨具体的教学方法,而是尝试将“教学法”转变为“教育论”,并认为“教育论”是一种“把一切事物教给一切人的全部艺术”^①。“这种试图超越具体方法而对教育作普遍意义上的归纳和演绎,其实就是现代涵义上的教育学”^②。在研究中,当涉及教育事实时,他一般采取归纳法加以陈述;涉及教育价值时,他则从圣经等权威著作中进行演绎。夸美纽斯系统总结、反思了当时教育学的成就,并对诸多问题进行了深入分析。

作为西方教育学史上在大学讲授《教育学》的第一人,康德不仅重视教育,提出“人完全是教育的结果”^③,而且给予教育学以往哲学家未曾有过的重视。然而,他不探讨“什么是教育”,却关心“怎样教育”以及如何进行身心保育、训练与陶冶等。因此,“与其说康德的理论是一种哲学的教育学,不如说是一种教学的哲学,且远未达到其哲学的思维深度和理论的完备程度。”^④对近代教育学研究作出突出贡献者,当属赫尔巴特。为防止教育学“成为各个学派的玩具”、“像偏僻的被占领的区域一样受到外人治理”,赫尔巴特强调教育学的独特品质,并出版了《普通教育学》(1806年)和《教育学讲授纲要》(1836年)等著作。他认为,教育学研究不仅需要归纳法,也需要演绎法,归纳和演绎的结合并以演绎为主,才能建造一个完整的理论体系。由此,他深入学校观察,运用归纳法提出儿童“兴趣的多方面性”;从实践哲学和心理学出发,推导出教育目的论和教育方法论。他所关注的是建立一种真正科学的教育学^⑤。他反对实验科学方法,认为单纯教育经验的积累、盲目的教育实验不是教育学的追求,并认为:“普通教育学必须把论述基本概念放在

一切论述之前”,一切教育思想都应概念、范畴和逻辑框架统一起来。他的整个教育理论就是建立在“教育性教育”概念之上的,“其理论既是经验教育学所能达到的最高点,又是最成功的哲学教育学之一。其成功源于他恰当地理解和运用了哲学思辨方法,并利用各种机会整理和分析了观察、实验的材料。”^⑥

从该范式的形成过程看,赫尔巴特继承了夸美纽斯以来的形而上学传统,把定性研究确立在哲学思辨层面上。尽管赫尔巴特奠定了哲学思辨范式的基础,但在当时并未得到普遍的认可。经过几十年的沉寂之后,才被越来越多的后继者认同与发展,以赫尔巴特名字命名的学派也才得以重新勃兴。

(二)“科学实证范式”阶段

赫尔巴特的研究范式包含两种导向:一是定性思辨;二是定量观察。由于纯粹的“定性思辨”远离实践,人们很快认识到“科学实证”的价值,并努力促使教育学能成为类似自然科学一样的科学。正如培根所言:“只有实验科学才能解决自然之谜,没有实验什么东西也不能令人满意地得到解决。”^⑦继社会学、心理学研究之后,教育学研究也走上了科学实证之路。

19世纪中叶,科学实验方法引入教育学研究。威尔曼(Otto Willmann)是第一个将教育哲学与教育学作明确区分,并确立教育科学地位的人。“应把教育当成一种事实的科学而从社会的、心理的层面加以解释,回答‘是什么’的问题,这种以归纳、分析为特征的科学,没有规范指导的功能,只有解释说明的性质。”^⑧1879年,苏格兰教育学家贝恩(Alexander Bain)出版《教育科学》一书,该书是首部以“教育科学”命名的著作^⑨。被公认的科学实证研究

① [捷克]夸美纽斯:《大教学论》,傅任敢译,北京:人民教育出版社,1957年版,第3页。

② [苏]克腊斯诺夫斯基:《夸美纽斯的生平和教育学说》,杨岂深译,北京:人民教育出版社,1957年版,第113页。

③ 康德:《康德教育论》,瞿菊农编译,北京:商务印书馆,2002年版,第5页。

④ [德]魏尼格:《教育理论的层次探讨》,载沃尔夫编:《教育科学中的观念与理论》,1978年德文版,第53页。转引自,王坤庆:《论西方教育学的发展及其方法论启示》,《教育研究》,1994年第7期,第49页。

⑤ [德]赫尔巴特:《普通教育学》、《教育学讲授纲要》,李其龙译,北京:人民教育出版社,1989年版,第190页。

⑥ [英]博伊德、金合:《西方教育史》,任金龙等译,北京:人民教育出版社,1985年版,第332页。

⑦ 余丽嫦:《培根及其哲学》,北京:人民出版社,1987年版,第30—31页。

⑧ 威尔曼的讲稿并没有出版,其教育学观点保存在普费尔(F·Pffer)发表于1962年的《威尔曼教育理念的发展》一文中。转引自王坤庆:《论西方教育学的发展及其方法论启示》,《教育研究》,1994年第7期,第49页。

⑨ 唐莹、瞿葆奎:《教育科学分类:问题与框架》,《华东师范大学学报(教育科学版)》,1993年第2期,第37页。

范式的代表人物有:斯宾塞、梅伊曼(E·Meumann)、拉伊(W·A·Lay)和斯金纳等学者。斯宾塞的教育思想是建立在功利主义色彩的实证主义哲学观与生物进化论科学观基础上的。在他看来,人只能感觉现象、获得经验,而不能认识现实世界背后的“实体”,教育学科的目的是认识教育现象,而不是探究教育本质。尽管斯宾塞没有形成体系化的教育理论,其代表作《教育论》(1861年)也不过是4篇零散的教育论文汇编,但他倡导并坚持采用科学实证研究范式,为后来教育学科的发展起到了极大地推动作用。梅伊曼与拉伊是该范式的真正实践者。梅伊曼认为教育学要想获得切实可靠的知识,就必然放弃哲学思辨,应像物理学、生物学那样,进行严格的控制性实验。“梅伊曼发展了很多精巧的实验技术,广泛地研究了学生智力和体力的发展、个别差异、记忆、想象、意志、理解力、学科教育等问题。”^①拉伊认为,教育实验的目的是“概括生物学、社会学以及道德学的定律和规范,用实验、统计和系统的观察来解决教育和教学上的问题。”^②他曾说:“如果教育学要成为一门科学,它就必须把教育现象看作是各种原因的结果;确定单个原因在结果中的实际作用,凭借层次较低的日常经验是做不到的。……也就是说,要进行实验,要作具有实验性质的观察。”^③在他们看来,哲学思辨的体系化教育研究注重的是“价值”,而科学实证的体系化教育研究则看重的是“事实”^④。这种以“科学”为特征的研究,不仅冲破了原有哲学思辨研究范式,获得了广泛认同,且很快向相关领域渗透,引发了以比奈(A. Binet)、西蒙(T·Simon)等为代表的智力测验运动以及桑代克(E·L. Thorndike)等创立了教育心理学等等。在他们之后,教育学研究像物理学、生物学一样,有了长足的发展。到了斯金纳,教育学研究完全走上了程序化的发展阶段。他曾说:“我从来不开建立一种假说来研究问题。我从来不

推演定理,或予它们以实验的检验。只要我能够看见,我就不预想行为的模型,我也不相信有什么概念的模式。”^⑤“如果我们想把科学方法应用于人类事件的研究,必须假设行为具有合法性和确定性。我们有待于发现人的行为是一些可以说明的条件,这些条件一旦被发现,我们就能预测并在某种程度上确定一个人的行为。”^⑥其研究极大地促进了教育研究的发展。

在这一时期,调查、测验、实验等研究方法主导着教育研究。科学史家贝尔纳曾说:“过去的教育学只是哲学的教育学,而不是科学的教育学。教育学具有科学气味并成为一门真正的科学,是由于智力测验引进到了教育学之中。”^⑦

(三)“诠释规范范式”阶段

基于对上述两种范式科学性、合理性的质疑与批判,诠释规范范式从多元的视角对教育学进行了新的探索和阐释。

1911年,德国学者纳托尔普(P. Natorp)从规范科学的角度,主张以逻辑学、伦理学、美学为基础进行教育研究,并完善了其研究方法。1921年,德国教育学家克里兹施玛尔(J·R·Kretzschmar)出版了《哲学教育学的终结》一书,倡导建立严谨、规范的教育学。杜威认为:“有人把‘科学’一词只限于数学或可用严谨的论证方式来决定精确结果的学科。按这种看法,连物理学和化学都不能算是科学。”他主张对“科学”的理解应广泛,“以便包括通常认为科学的一切学科。”^⑧不久之后,以斯普朗格(E. Spranger)为代表的“精神科学教育学”诞生了,该研究继承了施莱尔玛赫(F. Schleiermacher)以来德国浪漫主义的哲学传统,并从20世纪的社会、文化、教育问题出发,反对将人片面化、工具化,呼吁教育学应为“塑造具有完整精神世界和充满创造力的人”做深入研究。然而,由于逻辑经

① 石中英:《教育学的文化性格》,太原:山西教育出版社,1999年版,第37页。

② 转引自滕大春主编:《外国教育通史》第四卷,济南:山东教育出版社,1992年版,第131页。

③ Lay, W·A. (1936), *Experimental Pedagogy* (translated Weil, A & Schwartz, E·K). New York. pp. 143—144.

④ 参见张武升:《教育研究范式的变革与发展趋向》,《教育研究》,1994年第12期。

⑤ 转引自吴文侃主编:《当代国外教育论流派》,福州:福建教育出版社,1991年版,第151页。

⑥ [美]斯金纳:《科学与人类行为》,谭力海等译,北京:华夏出版社1989年版,第6页。

⑦ 转引自张诗亚、王伟廉:《教育科学学初探》,成都:四川教育出版社,1990年版,第141页。

⑧ 赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育论著选》,上海:华东师范大学出版社,1981年版,第276页。

验主义的盛行以及后来批判理性主义的推波助澜,精神科学教育学并没有引起足够的关注,以自然科学为典范、以构建模型为目的科学实证研究范式依旧盛行。英国教育家奥康纳曾指出,当代教育学的科学发展水平等同于17世纪的工程学和医学^①,“只有在我们把心理学或社会学上充分确立了的实验发现应用于教育实践的地方才有根据称得上理论。”^②

二次大战后,面对科学的勃兴与人文精神的衰落,一批教育学家试图找回人类遗失的精神家园。1959年波尔诺夫(O. F. Bollnow)的《存在哲学与教育学》出版,他把发端于文化教育学派中的“顿悟”思想运用于人格的“碰撞”之中,倡导将受教育者复归于人本身。由此,西方教育学者开始运用人本主义规范对哲学思辨及科学实证研究范式进行了多方面的剖析与批判。此后,解释学、后现代主义、建构主义等均对哲学思辨和科学实证范式进行了抨击与解构,诠释规范研究范式逐步得以形成与发展。

值得关注的是,1978年布雷岑卡(W. Brezinka)在其《教育的后设理论》中提出:教育学科,一是建立法则的教育科学系统;二是对教育的历史进行描述。前者是核心,旨在寻找教育现象中的法则与技术模型;后者是基础,确定过去已经发生的事实,其研究仍要受到科学方法的支配。二者在方法论上的基本假设是:把现象之中的“原因——结果”关系转化为教育行为中的“手段——目的”关系。他还赋予教育学新的名称:“目的论——因果分析”的实在科学^③。

纵观上述范式演进,可以看到,在哲学思辨范式式微之后,不仅产生了以自然科学方法论为主导的研究范式,也产生了以人本主义方法论为主导的研究范式。正如胡森所说:“自教育学形成以来,一直存在着两种主要范式之间的冲突:一是模仿自然科学,强调适合于用数学工具分析的、经验的、可量化的观察,其研究任务在于确定因果关系,并做

出解释。二是从人文科学推衍而来,即注重整体和定性的信息以及说明的方法。”^④时至今日,上述三种范式以其独特的价值被西方教育学者所分享。就发展趋势来看,哲学思辨范式明显弱化,研究共同体显著减小;科学实证范式依然坚挺,分享的学者人数众多;诠释规范范式日趋多样化,不仅研究者日渐增多,且已成为当代西方学者的主导范式之一。

三、中国教育学研究的范式演进

中国教育学是在19世纪末由日本引进的。当时国人极少见到“教育”一词。尽管我们谈论教育时,时常提及《论语》、《学记》等,但毕竟是对教育零星、片断的认识。当时国内大量译介日本学者的教材,如作为20世纪我国的第一本教育学著作《中国教育史》,就是译自日本学者撰写的《子那教育史》。后来转学欧美,研究者译介西方学者的著作,并在此基础上编写中国教育学教科书,零星说明自己的看法^⑤。之后,教育学各分支学科开始萌芽,教育学教材的版本也逐渐丰富。建国后,教育学研究由学欧美转向全面学习苏联,彻底采纳其理论框架、研究思路和研究方法,教育学教材也随之改观,至1958年与苏联断交上述做法才逐渐停止。1958至1966年间,教育学研究仍停留在苏联教育学的思路、内容及方法等方面,且逐渐演化为“政策法规汇编”。诸多“研究”不是党的教育方针、政策的释义,就是毛泽东有关语录的注解。“文革”十年,教育学研究止步不前,直到70年代末也鲜有真正的研究专著问世。70年代末到90年代初,教育学研究主要是在对以往教育学教科书的理论框架、基本结构、主要内容等进行反思、批判,并试图重构教科书体系。20世纪90年代至今,教育学研究逐步进入快速发展时期,不仅教育学教科书体系得以重建、各分支学科大量涌现、研究领域不断拓展,且以问题为导向的教育学研究也日益增多,研究方法越来越

①② 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编:《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》,北京:人民教育出版社,1980年版,第426、441页。

③ W. Brezinka, (1978) *Metatheorie Der Erziehung*, Munchen: Reinhardt Verlag. P35—36.

④ T. Husen, (1985) *Research Paradigms in Education*. In: T. Husen and T. N. Postlethwaite, (eds): *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 7. P4335—4336.

⑤ 郑金州、瞿葆奎:《中国教育百年》,北京:教育科学出版社,2002年版,第263页。

越多元,教育学研究呈现出前所未有的繁荣局面。

分析历史进程,可以发现,教育学研究始终是与“教育学教科书修订”密切联系在一起的。教育学研究的理论框架、基本结构、主要内容、研究方法等与教育学教科书内容的演变基本一致。鉴于此,我们将中国教育学研究范式的发展分为三个阶段^①。

(一)“教科书范式”阶段

从19世纪末至20世纪70年代末,中国教育研究者基本上是把国外流行的教育学教科书翻译过来,再以通行的《教育学》、《教育原理》或《教育学原理》等教科书作为标准的教育学概念框架体系,以此模式去讲授、解释和研究教育学,并以此为标准区分教育学与非教育学。同时,也以此为基本的理论框架和解释原则,去构建包括中外教育史、教育哲学、教育社会学、教育管理学等在内的整个教育学科,并利用它去评述古今中外的各种教育理论、派别与思潮。

建国后的教育学研究,是为服务于意识形态需要、满足师范大学教学需求而完善教育学教科书的。教育学界所探讨和争论的各种问题,基本上都没有超出教科书的框架、理论和范围。这一时期的教育学研究,以阐释和完善教育学教科书为根本宗旨。

(二)“教科书改革范式”阶段

大致从20世纪70年代末到90年代初。这一时期,教育学研究是在中国社会走向改革开放的背景下展开的,研究者围绕教育学教科书改革这一中心任务,对以往长期通行的教育学教科书在理论框架、基本结构、主要内容、研究方法等方面存在的问题及历史成因、纠正途径等进行了反思和探讨,并试图在重新理解教育真谛的基础上重构教科书体系。这一阶段的主要特点有:探讨和争论多、涉及问题多、参与研究者多。所探讨的问题不仅包括教

育目的、教育本质、教育功能、教育与政治的关系、教育与经济的关系、教育与人的全面发展、教育理论与实践的关系等宏观问题,也包括对教育学的学科结构、基本框架、内容、研究方法、教育学的逻辑起点等微观问题。元教育学问题曾是这一时期颇为值得关注的热点之一。系列、深入的讨论,充分暴露了以往教育学教科书体系、结构、内容、研究方法等多方面的弊端,深化了人们对教育学的理解,但并未达到重构教科书体系的目的。其主要原因是研究者的价值追求是“解构”以往的教育学,而非“建构”出新的教育学,且在“解构”方面也是不彻底、不深入的。应当承认,教科书改革范式及其所引导的教育学研究,存在着继承西方教育学研究范式、产生中国教育学研究范式的可能,但遗憾的是,研究仍然只是从教育学教科书中寻找、探索和解释问题,因而在研究理路、思维方式、研究成果等方面与“教科书范式”引导下的教育学研究如出一辙,只不过一个是要完善原有的教科书体系,另一个则是要突破原有的教科书体系而已。所以,教科书改革范式仅仅是一种过渡性的研究范式而已。

改革开放后,教育学科开始恢复,专业研究人员逐渐增多,不仅国外著作被翻译出版,而且研究者也对教育学的结构、框架、范畴、命题以及教育学的陈述形式等展开深入研究。80年代末,《教育研究》等杂志发表了系列反思性文章,并有相关书籍问世。研究者的反思、批判意识得到了普遍增强,教育学研究的良好学术氛围初步形成。90年代初,国家教委为推动教育学科、促进师范院校教育学课程建设,组织拟定了《教育学学科建设指导性意见》,并借鉴国外理论与实践成果,对我国教育学科中的若干重大问题作了回顾与分析。1994至1995年,全国教育科学规划领导小组组织了教育学学科研究现状与发展趋势调查^②,提出了不少颇

① 尽管国内学者对我国教育学研究范式有多种划分,其中也不乏有价值的洞察与分析,但总体来说,总让人感到没有凸显一定历史时期我国教育学研究的核心特征,范式划分常常有牵强附会之嫌。本文作者认同孙正聿教授关于我国人文社会科学研究范式的划分。参见孙正聿:《我国人文社会科学研究范式的转换及其他——关于文科研究的几点体会》,《学术界》,2005年第2期,第10—12页。

② 本次调查是根据全国哲学社会科学规划办公室《关于开展哲学社会科学各学科研究状况与发展趋势调查的意见》而进行的。调查内容:我国哲学社会科学各学科发展现状,包括十一届三中全会以来各学科发展的回顾,主要成就和进展,当前研究的热点、难点、重点问题以及不同学术观点和流派;国内外各学科发展的特点、趋势及其比较、分析;今后发展的方向、重要研究领域和重大基础研究课题、新兴边缘交叉学科研究课题等。

有价值的深化教育研究的具体建议。

(三)“后教科书范式”阶段

20世纪90年代至今,教育研究进入“后教科书范式”阶段,其基本特征是由“体系意识”转向“问题意识”^①。主要体现在:

第一,20世纪90年代以来的中国教育研究已很少有研究者共同关注与研究的“热点”、“焦点”问题。如改革开放至90年代期间,关于教育本质、教育与政治关系的大讨论,以及教育是经济基础还是上层建筑、教育有没有规律等的争论。而从90年代以来,研究者的兴趣越来越多样,很少有什么问题能引起人们普遍而持续的关注,“热点”或“焦点”问题不存在了。

第二,20世纪90年代至今,教育研究缺乏共同的“问题意识”、“研究对象”。正如上文所述,系统的体系意识是“教科书范式”和“教科书改革范式”所引导的教育研究的基本特征。而进入20世纪90年代后,由于重构教科书体系的努力没有取得预期的目标,于是,研究者的体系意识日渐淡薄,并逐渐转向研究各个领域中的具体问题。尽管当代教育研究比起以往无论是在范围、程度还是在水平上都有明显提高,但研究并没有形成共同的“问题意识”、“研究对象”,即人们应该提出什么问题、什么问题有价值、怎样解决问题等没有共识。在现实的研究实践中,有人从社会理论流派出发提出教育学问题;有人关注教育实践,注重从学校生活中呈现教育学问题;有人专注文本,着力于在文学、历史学、文化学等经典著作中发现教育学问题;还有人强调与当代西方教育研究“平等对话”,致力于立场问题等等。同时,研究者的思维方式、研究思路也各异其趣,有人坚持思辨,注重概念的演绎和推理;有人注重实证,采用数据、量化等研究方法;也有人注重质性研究,偏爱田野工作,重视鲜活的教育生活;还有人沉醉于译介西方文献,制造新名词、建构新理论等等。

第三,20世纪90年代至今的中国教育研究缺乏共同的目标、信念,以及公认的研究成果、研究共同体和评价标准。尽管当代教育研究一片繁

荣,但必须看到,除去诸多成果是对一些具体问题或分支学科领域进行的前期探索外,真正有价值的研究所乘无几,不少研究是自说自话、循环论证,繁荣的表象下夹杂着虚假、呈现着泡沫。教育学基本问题的研究并没有取得实质性进展,教育学的基础没有增厚,研究内容、研究方法、评价标准等依旧凌乱、缺少规范。不仅教育研究没有形成学派,研究者“各自为战”,且不少研究者不是在一定研究成果的基础上专注本领域继续深度挖掘,而是“打一枪换一个地方”,“想在哪里打就在哪里打”、“想怎么打就怎么打”。

四、当代中国教育研究范式的萌芽

当代中国教育研究面临两种前景:一是任由目前这种无范式的研究状况长期持续下去,最后消融于对各种具体问题无边界、无主体地探究之中,或淹没于对其他成熟学科,如哲学、社会学、心理学或有关学术流派无原则、无选择地“采用”、“嫁接”之中;二是借鉴西方教育学史上的经典范式,结合当代中国教育研究的实际,研究者在清醒、有责任感地意识到“我们进行的是教育研究”的基础上,不再把教育研究视为游移不定的边缘学科,构建学科归属感、身份认同感,结束目前的“前科学”阶段,整合、积累已有成果,促进教育研究深度、高品质地进行下去。

与对教育研究的未来悲观、无奈的立场不同^②,在研究实践中我们也可喜地发现,当代中国教育研究领域业已产生了颇具生命力和发展前途的研究范式的萌芽。这几种范式的萌芽与西方教育学史上的经典范式既有联系、又有区别。尽管还不够成熟、需要完善与发展,但由此结成的学术共同体、明确的研究领域、共享的研究方法等,正在实质性地促进着教育研究的深入发展。

(一)思辨研究范式的萌芽

该范式沿袭哲学思辨传统,强调提出论点,并进行有理有据的逻辑论证。其致力于对教育学的基本概念、理论体系、价值取向等进行哲学、伦理学等的思考与探索。“同‘经验的思考’相对,思辨研

① 张斌贤:《从“学科体系时代”到“问题取向时代”》,《教育科学》,1997年第1期,第16页。

② 教育研究给人的印象是“庞大的无所建树的专业研究队伍,大批的并不环保的专业期刊。”参见巴战龙:《教育学的尴尬》,《读书》,2003年第10期,第26页。

究指不依赖于任何经验而只进行纯概念和纯理论的思考。”^①该范式注重从先验原则或公理出发,依靠洞察、逻辑推理来获取知识,着重概念辨析与理论建构,研究对象常常是不可直接观测或调查的抽象概念。因此,也有人将其称为理论思辨研究。其不仅需要研究者拥有深厚的理论功底、广博的知识面,还需要有一定的辩论才能与论辩的灵气。

在国内,采用该范式进行研究的,以北京师范大学教育学部教育基本理论研究院、华东师范大学教育科学学院、南京师范大学教育科学学院和西北师范大学教育学院等研究群体为代表。该类研究以其学理性、反思性,特别是对教育概念的考证、辨析、分类,以及逻辑体系的构建等,勾画了教育学的基本研究内容及范畴,为后继者奠定了认识论基础、提供了思维范例、开辟了经典的认知图式。该范式拥有较大的学术共同体,研究领域也比较广泛,拥有一定数量和较高层次的研究成果。

值得注意的是,应澄清该研究与经验研究的区别,既不把思辨研究范式泛化为包括经验研究在内的研究范式,同时也避免将非思辨研究混入其中。摒弃现象归纳、经验描述,不混淆该范式的边界,保证该范式的品质。

(二)量化研究范式的萌芽

该范式承继自然科学研究,与实证主义社会学、心理学等关系密切。与西方教育学史上的“科学实证范式”相比,其核心理念、哲学基础一脉相承,但在理论层次、具体方法、研究领域等方面存在差异。“科学实证范式”在认识论层面上秉承实证主义(或逻辑实证主义),认为研究者独立于研究对象之外,以价值中立和去情境化的立场展开研究,不断接近唯一的现实。在迈克尔·波兰尼等哲学家的影响下,量化研究范式在认识论上逐渐摆脱了传统实证主义的束缚,走向后实证主义,即在承认事实唯一性的基础上,认为研究的过程渗透着研究者的价值观、缄默知识、理论预设、研究框架等因素^②。该范式运用可量化的指标实现研究对象的数量化分析与表达,强调指标选取的有效性、样本

的代表性、测量工具的信度与效度、资料分析方法的适切性、解释的准确性等。

在国内,采用该范式进行研究的,以北京师范大学教育学部教育经济研究所、教育测量与统计研究所和北京大学教育学院等研究群体为代表。研究领域包括:各种教育发展指标、教育财政预算、经费使用、师生评价、政策评估、教育资源利用率等。由于具备严谨的研究假设、规范的操作方法、成熟的评价标准以及较强的解释力,该范式正在吸引着越来越多的研究者加入。一个拥有共同信仰体系、世界观的研究共同体正在逐渐形成。

值得注意的是,不应把该范式视为复杂的教育学研究唯一正确、科学的范式,进而藐视或忽视其他范式存在的合理性、合法性。同时,也应避免对该范式运用的机械化、简单化。

(三)质性研究范式的萌芽

基于对上述两种范式的批判和超越,该范式以建构主义、相对主义哲学为理论基础,认为不存在唯一的真实,任何教育现象都是情境化的;教育现象在研究者与研究对象不断互动的过程中被理解和建构性地生成。对教育现象的理解应是多元、多层面的,对其的解释也因历史、地域、情境、个人经验等的不同而不同^③。该范式关注教育中的权力、平等、文化背景、种族差异、人际互动等,以访谈、参与式观察、文本及实物分析等为研究手段,参照社会学、心理学等理论对资料进行深度阐释。其强调研究者所处的具体情境,在文化理解的基础上,以价值中立的立场开展研究;强调研究者个人的学术反思性、研究对象的典型性、研究关系的适切性、研究过程的伦理性、资料搜集的丰富性、理论建构的扎根性等等。

在国内,采用该范式进行研究的,以北京大学教育学院、南京师范大学教育科学学院、北京师范大学教育学部教育学院等研究群体为代表,其研究共同体在近几年得以迅速扩大,代表性成果不断涌现。该范式已成为当前中国教育学研究最有发展前途的主流范式之一。

① 彭克宏:《社会科学大辞典》,北京:中国国际广播出版社,1989年版,第85页。

② [美]阿巴斯·塔沙克里、查尔斯·特德莱:《混合方法论:定性方法和定量方法的结合》,唐海华译,重庆:重庆大学出版社,2010年版,第7页。

③ 陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,北京:教育科学出版社,2006年版,第16页。

应该注意的是,研究实践中存在着轻视、淡薄理论的倾向。该范式提倡“扎根”,强调特殊、重视差异,注重避开前提预设,从鲜活、真实的教育现象或问题中去阐释教育,但这决不是不需要理论指导或理论视角,否则,研究就成为“新闻采访”了^①。缺少理论积累、研究视角和相应的学术修养,是不可能真正进行质性研究的。

五、重构研究范式的若干思考

上述研究范式的萌芽,尽管还需要不断完善与发展,但我们必须前瞻、深刻地认识到它们的价值与意义。要重构研究范式、促进当代中国教育研究的进步与发展,也可以说,促进当代中国教育研究的进步与发展,结合我国目前教育科研的现状,我们认为:

第一,进一步改革现行教育科研管理体制。教育科研管理体制是协调或调整教育科研内、外诸多因素相互关系的总体性制度安排和相应的规范体系。其包括:教育科研决策体系、教育科研资源分配体系、教育科研管理与评价体系、教育科研信息传递和反馈体系等,涉及各级政府管理部门的职责、各级教育科研机构的管理、教育科研人员的责任与义务等等^②。从本质上说,教育科研管理体制就是解决如何组织和管理教育科研资源及其效益的问题。从目前的状况看,教育科研管理体制存在着管理理念滞后、手段行政化、资源配置不合理、经费投入不足、发展模式单一、科研人员缺乏积极性等问题。因此,从管理体制改革入手,从管理理念、管理方式、资源配置、机构设置、经费投向、评价制度等方面进行“自下而上”的调整及完善,打破集中计划束缚和封闭格局,赋予教育科研机构更多的自主权、学术自治权,增强其自主发展能力,并逐步建立起与教育学学术发展相适应的开放、高效、充满活力的管理体制,唤醒并促进教育学研究者的科研自主性、自觉性,使他们无后顾之忧,敢于探索、勇于创新,才是从根本上重构研究范式、促进教育学研究进步与发展的首要任务和奠基性工作。

第二,加强教育科研机构自身建设。作为教育

学研究的载体,教育科研机构不仅要明确机构的定位、功能,推进规范化、人本化管理,而且要深化内部人事制度、科研团队建设制度、科研评价制度等的深层次改革,创新工作机制,使其未来发展、所有制结构形式、人事与分配制度等符合教育学研究的规律,满足科研人员的发展愿望及现实需求;同时,也要注重自身文化建设,逐步建立和培育良好、健康的学术规范、研究氛围,促进各类研究共同体的健康成长与长远发展。这不仅需要研究机构人员合理分工,既有各自明确的研究领域,又有合作与协同攻关,同时也要求研究机构人员讲求学术自律、追求学术卓越,为范式重构打下坚实的管理制度、工作机制、科研文化、研究共同体等的基础。

第三,研究者主体的重塑。在范式重构过程中,教育学研究者除了应增强学科认同意识、科学选用研究方法意识、自觉提升研究品质意识外,还应重视教育学研究的发展趋势、教育实践的变化,特别是不断增强范式学习及探究意识。“应避免与教育现状、教育变化、教育发展趋势隔绝,避免自说自话、搞文字游戏或进行经验总结。”^③在研究实践中,研究者不仅应避免急功近利、心性浮躁或过度功利的追求,克服低层次重复、闭门造车等问题,还应在树立教育学研究超功利的关怀,养成求真精神、学术良知的基础上,自觉认同当代中国教育学研究范式的萌芽,尝试、发展并丰富这些范式,逐步共享研究价值观、分享经典研究范例,在某一领域、某一类问题或基于一定研究基础进行“深度探索”、“纵深挖掘”,并由此结成研究共同体、积累研究成果、增厚研究基础,如此,通过范式重构达到教育学研究实质性进步与发展的根本目的才有可能实现。

特别值得注意的是,在研究过程中,研究者应科学选择、规范使用研究方法。这不仅是因为研究方法决定着研究的价值,制约着研究的科学性、可信性和有效性,是学术研究者的基本要求;同时也是范式重构、促进中国教育学研究进步与发展所必须的,是教育学研究者基本的职业“操守”。

第四,促进我国教育学派的形成。大家知道,作为研究者的精神家园,学派在认识论上有着重要

① 侯龙龙:《质的研究还是新闻采访——同陈向明博士等商榷》,《社会学研究》,2001年第1期,第29页。

② 李云中:《关于教育科研管理体制改革的思考》,《湖南社会科学》,2011年第6期,第169—170页。

③ 柳海民、林丹:《困境与突破:论中国教育学的范式》,《东北师大学报(哲学社会版)》,2007年第3期,第10—11页。

的奠基价值,在科学发展史上具有里程碑式的意义。其不仅在理念、思维、研究成果等方面具有启迪他人、引导后学的显著作用,更重要的是在范式重构、研究方法论上具有教人“领其神”、“悟其道”的启迪作用和借鉴意义^①。同时,有没有学派也是一个研究领域进步与否、发展状况的重要标志。显然,促进我国教育学派的形成,对于范式重构、中国教育学研究的进步与发展,不仅具有深远的理论价值,也有着重要的现实意义。而学派的形成,“至少应具备人物的代表性和研究的群体性、立场的一致性和发展的脉络性、学说的独立性和发展的对话性三个基本特征。”^②要实现这些,不仅需要政府为教育科研机构提供制度保障、赋予其研究自主权,社会为其提供宽松的文化环境、鼓励学术争鸣;而且需要有卓越的学术代表人物、明确的科研追求、良好的科研风尚,以及以教育学理论创新为己任、成

员之间密切协作的研究团队,在执著于某一学术立场、共享价值追求、明确学术规范的指引下,采用一定的研究范式、研究方法,结合中国教育学的实际,锲而不舍地钻研下去。惟有如此,中国的教育学派才能形成,同时,基于范式重构促进教育学研究进步与发展的理想才能转变为现实^③。当然,在学派的形成过程中,研究者的宽容意识与批判意识、独立意识与合作意识、现实意识与学术史意识等的养成,也是不可忽视的。

总之,伴随中国体制改革的进步、教育科研的深入推进,教育学研究者只要心沉似水,清醒、有责任感地肩负起“中国教育学研究进步与发展的重任”,不再“左顾右盼”、“打一枪换一个地方”,而是“发展范式”、“深度掘进”,可以设想,中国教育学研究实质性的进步与发展必将指日可待。

(责任编辑 刘伟 责任校对 刘伟 胡敏中)

Paradigm Reconstruction: Inevitable choice of pedagogy research progress

CHU Jiang-ting, LI Ting-zhou

(School of Educational Administration, BNU, Beijing 100875, China)

Abstract: Pedagogy research has long faced such problems as poor quality, low level, lack of accumulation and substantial progress as a result of lack of shared value pursuit, recognized research paradigm, real academic community, evaluation criteria and use of nonscientific methods. From the scientific revolution perspective, it is in the prescience stage of paradigm melee, not being able to reach an agreement on basic conceptions or main proposition research achievement. In the research history, there existed speculative philosophy paradigm, positivism paradigm, interprets specifications paradigm, among others. But in China, it has experienced textbook paradigm, textbook reform paradigm and post-textbook reform paradigm. Therefore, it is an inevitable choice for pedagogy research to make substantial progress to reconstruct the pedagogy research paradigm from the sprouting point of quantitative research paradigm, qualitative research paradigm and theoretical research paradigm.

Key words: pedagogy research; paradigm; academic community; progress

① 李江源:《论教育学派》,《社会科学战线》,1999年第4期,第175—176页。

② 柳海民、林丹:《困境与突破:论中国教育学的范式》,《东北师大学报(哲学社会版)》,2007年第3期,第11页。

③ 其实,当代中国已有教育学派的出现。有学者指出:“叶澜创建且引领的‘生命·实践’教育学派以‘民族—世界’为横坐标、‘时代—生命’为纵坐标,将培养一支研究队伍贯穿始终,向自身提出三大使命和任务,即推动当代教育转型与变革,重建教育学的世界和创建‘在中国’的教育学派。参见李政涛:《“在中国”的教育学派》,《社会科学报》,2013年4月25日。