

论教育实证论的赋魅与消魅

赵海潮

河北大学(河北 保定 071002)

【摘要】：美国的教育实证研究开始于对教育的实证研究。因此，美国的教育研究逐渐转向基于数据和实证的教育实证研究，并由此引发了一股教育实证研究的热潮。教育实证主义的研究范式是从自然科学的角度出发，着重于提出教育的设想，重视研究的设计，运用定量的统计学或数学的方法来处理教育的体验与资料，以达到解释性与预测的目的。在教育研究方面，教育实证研究范式正在摒弃对“乌托邦”的描述，转向以直接观察与试验的教育现象为研究对象，以对教育规律的探索为主要目标，以因果推理为基本手段，以促进教育学科建立统一、普遍、基于因果规律的知识架构。教育学的科学化要求教育实证研究的范式，但教育研究者也要注意对其范式的“妖异”，以及对教育研究范式的狭隘认识。首先，要了解丰富的教育研究范式。教育研究的范式并非只有教育实证的范式。单纯运用因果推理的方法，忽视了人们的主观意愿和情绪，把复杂的教育现象和问题简单地简化，造成了对教育的意义和价值的研究。教育研究应该针对各种类型的问题选择合适的研究范例。其次，通过人文社会科学的方法，使教育实证研究的内容更加丰富。在实证主义盛行的年代，把经验与量化相比较，而实证主义则为教育经验的哲学基础奠定了基础。在后实证时代，应该对教育经验学的内涵进行再认识。教育实践性的研究应该跳出自然科学的视野，突破传统的思维模式，注重人文社会科学的方法论。第三，要打破教育研究中的“实证”和“思辨”的虚伪对立，突出“多元”的研究范式，并注重“多元”范式的有效运用。第三，要努力探究教育学科内部的内在联系。

部结构，接受可解释性、多样性的教育研究成果，构建出符合其自身逻辑的研究范式。

【关键词】：教学研究；研究模式；经验性研究；实证；典范化

Empowering and Demystifying the Educational Positivist Research Paradigm

Zhao Haichao

Hebei University Hebei Baoding, 071002

Abstract: The theory of education positivism has been widely used in China in the past few years. Based on the study of natural science, the educational positivist model emphasizes the establishment of education assumptions, the importance of research design, and the use of quantitative statistics or mathematical models to process education experiences and materials, thus achieving a scientific theory of education with explanatory and predictive functions. In the field of education research, the teaching positivist approach has abandoned the concept of 'education utopia' and has taken direct observation and experimental education as its research object. The main aim is to investigate the law of education, and the cause and effect theory is the main research method. At the same time, it is necessary to adopt an educational positivist approach to education. However, education researchers should pay attention to the obsession of education positivist research model and educational empirical study. First of all, it is important to recognize the richness of educational research paradigm, which is not the only one. The use of a simple causal reasoning method to simplify complex education phenomena and problems, and to disregard human free will and emotional attitudes, has resulted in a decline in research on the significance and value of education. Educational research should take into account the complexity of education and select different research paradigms according to the nature of the problem. Secondly, it is necessary to make use of the method of humanities and social science to enrich the content of the empirical study in education. In the age of positivism, empirical research is equal to quantitative study. Positivism has established the philosophical basis for empirical research in education, which has led to a narrow understanding of empirical research in education. In the post-positivist age, it is necessary to re-examine the meaning of empirical research in education, with emphasis on the high quality application of the multi-paradigm approach. Finally, educators should explore the inner structure of pedagogy, accept the interpretive and diversity of educational results, and build a research paradigm that conforms to its logic.

Keywords: Education Research; Empirical Study; Positivism; Study Model; Paradigm Demystification

“教育实践性研究是教育学走向科学化的必由之路”，这一番振奋人心的声明，还有“国家教育实践性论坛”“教育实践

性学术联谊会”等各种学术机构的参与，促进了我国教育实践性研究的蓬勃发展。教育实证研究所秉持的价值中立性原则，在扭转教育研究中的价值争议等问题上，已取得了明显的效果，但同时也有意无意地对其价值进行了错误解读和歪曲。当前，理解教育实证的关键在于对教育实证的认识，认识的方向应该由方法论、技术层面走向规则、规律和精神层面，并对其哲学依据的合理性、合法性的问题进行思考和回答。在实证主义盛行的年代，经验主义为教育实证研究奠定了哲学基础。然而，教育实证论的应用限度、教育实证主义的研究范式与其它研究范式之间的联系，都是值得深入探讨的问题。

一、实证教育范式的现实性和基本特点

(一) 实际执行情况

2016年以来，在国内，教育实证研究的研究模式越来越受到重视，它在问题、方法、过程和结果上都得到了重视和运用，表明了研究范式的强大。一是对问题的研究。教育实证研究中的问题倾向于教育心理、统计和社会等方面。如：“智商”和“情商”的重要性、“人口学模式的发展”“交通基础建设和家庭教育期望值”的关系等。在提问形式方面，这一范式具有鲜明的特色，即“比较式”，也就是“非此即彼”的问题，比如，IQ和EQ哪个更重要；“促进式”是指一种因素对另一种影响的影响问题，例如：交通基础设施的改进是否能提高家庭教育的预期；“方法式”是指在问题中用点击法进行调查，例如根据逻辑回归分析，或者用大样本进行调查。二是方法的选择。教育实证主义的研究范式，主要是从自然科学、心理学等方面吸取或引述，着重于提出教育的设想，运用定量的统计学或数学模式来处理教育的体验与资料。从某种程度上讲，目前对教育实证主义的研究范式的认识还停留在方法论层面。正是因为方法的实证化，使得这一研究范式得以确立。正在进行中的“教育经验论坛”的分论坛，主要依据研究方法进行分类。三是考察过程。教育实证主义的研究范式强调了教学实验的设计与过程，强调了在教学实践中严格的逻辑推理，从而体现了其独特性。四是调查的成果。与前面三个项目相比，这是一个范式逐渐式微的教育实证研究。许多人认为，这个范式是用了许多复杂的公式和计算，却能得到一些简单的甚至是常识的结论。研究发现，从数据到文字，从实证到思辨，思维的断裂是明显的。

(二) 主要特点

1. 由理想到现实：以教育现象为主体的教育研究

“怎样培养人”是教育的基本问题。从远古希腊以来，最大的问题就是教育，是像“何为德”“德可教”这样的玄学问题。这种思维方式对教育学的构建产生了深远的影响。“美德”始终是“乌托邦”，因此，人们对教育问题的研究往往以一种对教育理念的反思来进行。康德与赫尔巴特的“教育理想”理论

是其典型的代表人物。康德认为，教育是道德的。“我们所谓的教育，就是指照料（养育）、规训以及与教诲（Unterweisung）。”康德的教育观建立在他的“实践理性”理论基础之上，他认为，“实践教育”就是“人的生命的自由”。赫尔巴特强调了教育的道德性，而“教育性教学”则特别强调了不存在没有教育的教学和没有教学的教育。由于实证主义放弃了对世界本源的本体论的追问，教育实证主义的研究范式正在摒弃对“教育乌托邦”的描述，而转向以直接观察和试验的教育现象和知识为其研究对象。这是胡塞尔所指称的“内视野”和“外部视野”的双重视域。这样，教育实证主义的研究范式就从理想转向了现实。

2. 由本到法：以教学法为基本目标

“教育研究的目的是描述教育事实，归纳出教育规律，并以此作为教育预测与控制的依据。”教育学思辨学范式与教育学实证范式不同，前者以探究教育本质为基本目标，后者则认为教育现象具有某种规律性。“不管是宏观层面上的教育政策，还是微观层面上的人才培养，都需要通过实证分析的方法来进行科学的探索。”这些法则和联系是与一种可以证明的知识联系在一起的，因此产生了教育科学的知识。知识的种类是多种多样的，而知识的类别也是以不同的标准来划分的。知识，非经验（或与生俱来的）知识，描述的知识（一种命题的知识），亲知的知识（非命题的知识），和怎样去做的知识。然而，由于实证主义提倡自然科学，在自然科学的视野中，经验知识占了上风，因此，它的研究范式得到了广泛的推广和借鉴，教育科学曾经流行着“实验”与“准实验”两种研究方式。所以，运用自然科学的方法论去探究教育的普遍规律，就成了教育研究的目标。这一研究的目标，就是让教育科研产生可利用、可应用、可复制的所谓“科学”，以实现教育的预测与调控。目前，许多学者都致力于利用各种自变量、变量发现家长、教师、社区等因素对学习表现的影响，并将其应用于教育规律。

3. 由思考到经验：以因果推理为主要手段的教育研究

教育实证主义的研究范式拒绝了传统的、与经验无关的形而上学和逻辑推理的方法，主张认知应该建立在经验的基础上，在经验中寻求一种相对稳定、有序的关联，也就是所谓的因果关系。杨国荣指出，穆勒所阐述的因果法则，只是一种现象的连续和连续，而因果的概念，是以现象的连续和连续地联系为基础的。Granger定义了因果关系，即因果关系应当在结果之前发生，而因果关系必须包括其它途径不能获取的原因。“推断”这一术语在因果推理中暗示了因果关系的反应是有可能而非必然。以因果推理为研究方法的教育实证研究范式，其目的是促进教育研究建立统一、普遍、基于因果关系的知识结构。穆勒认为，真理的发现并不是依靠几个具有普遍性和必然性的自明性的观念和主张。穆勒以经验主义哲学为基础，构建了一套“归纳逻辑”的体系。罗素在逻辑学的发展阶段，运用新的数学理论对归纳逻辑系统进行了重构，从而构成了数理逻辑。这是实

证研究中的一种特殊的因果推理方式。在教学实践中在证主义理论的指导下,教育研究以“因果推理”为主体,尝试从因果推理中推导出教育的因果关系,并以此来对教育现象进行解释和预测,从而使教育学知识具有科学性。

二、教育实证论范式的产生与赋魅

(一) 论教育实证论的形成

教育实证主义的出现与实证主义的发展和教育学科学化的需要密切相关。实证主义,也叫实证哲学,是西方哲学史上首个明确地主张用“以自然的经验”来改造和超越“形而上学”的思想。圣西门首先运用了实证论者的话语。实证主义在英国、法国的历史上最早出现于19世纪30—40年代,而这一时期,充满理性的哲学正面临着空前的挑战。在英国,传统的形而上学受到了休谟的怀疑主义的质疑,而反面的哲学家则没有能力进行建设性的批评;在法国,“大革命”后的复杂的政治和经济状况曾使人们对启蒙运动所宣扬的理智产生了质疑。在这个时期,处于一定社会地位的新兴资产阶级,启蒙思想的革命已经不再是时代的需要,需要新的哲学体系。新的思想要顺应时代的发展趋势,既不主张革命,又能促进社会的发展;既不是理智,也不是理智;不追问事实,不忽略体验的破坏力;不反对宗教,也支持科学的发展。作为一种新的哲学,实证哲学提出了一种独特的解决办法。实证主义的基本思想是在新的历史条件下,把休谟的问题继续下去,运用实证自然科学,发展经验哲学。实证主义对“经验”的含义进行了重新定义,消除了哲学关于存在问题的讨论,并克服了传统经验主义的抽象与思辨;从方法论上继承19世纪自然科学的方法论,以进化理论来说明社会和自然的变动,与黑格尔的唯理性辩证法相抗衡。

实证论的奠基者首推孔德,他把“实证论”一词视为真理,而非幻觉;指有用,与没用相比较;表示肯定,反对犹豫;表示准确,与含糊相反。从主义哲学的角度来看,孔德关于“实证”一词的主要含义是:知识的对象、目的、方法和属性的再定义。首先,经验性知识是在现象的范畴内,也就是各种可以观测到的各种自然现象。其次,学习的目标在于寻求规则。“对自然法则的准确发现,是经验哲学和所有经验科学的基本任务。”孔德承认,“它(外面的世界,作者说)不是由意志决定的,而是由可以使我们完全预测的法则,如果没有这种法则,我们的实践活动就会失去理性的根据。”但是,不同的科学方法在方法论上是一致的,而经验主义的工作就是通过对各种自然科学的规律、方法的研究,用哲学的反思来对其进行归纳,以说明自然科学的普遍规律和方法。最后,经验主义哲学的目标是用经验的知识代替对终极、绝对、抽象和本质的思考,用经验来对抗神学和玄学的思辨。“实证”是与经验自然科学结合起来的最高级的知识属性。正如斯宾塞指出的那样,知识只能通过实证的科学来获取。实证主义把形而上学的无经验的陈述和

经验的观察完全分开,“因为这种分离,就没有任何基本的意义,也就是所谓的哲学问题或玄学问题。”这说明实证主义是与形而上学对立的,它暗中用经验分析来判断实证主义的观点,从而使“思辨”从实证主义的视野中消失,因为它的分析不能满足经验证明的需要。

虽然孔德是第一个提出“实证哲学”的人,但是他在“二战”以后对英美社会的影响最大的,是维也纳学派的“逻辑实证主义”。逻辑经验主义的基本特点有:一、通过科学、数学等方法获取知识的正当途径;第二,对形而上学的态度;第三种是对知识理论中唯名理论的支持;第四,要认识到科学主义,也就是科学方法的本质统一。逻辑实证主义在继承了传统实证法的基础上,扩大了实证的实验方法,用数学逻辑推理来证明因果关系。另外,把经验主义作为一切科学的方法,也是一种传统经验主义的理想。逻辑性实证主义把自然科学的实证化推到了极点,主张用实证的自然科学方法“一统科学”。

教育学的科学化是其发展的一个主要目的。在教育学的自我反省和构建过程中,以实证哲学的权威和合理性为其优先解释权而受到教育界的关注,从而为教育学的科学化发展开辟了一条“实证化”的道路。教育实证主义的研究范式是以实证哲学为根基的,其特有的问题意识和哲学系统为教育研究提供了新的理论依据,同时也为教育学的对象和方法论进行了重新定义。教育学的科学化发展,需要以实证为导向,遵循真实、有用、肯定和精确的内涵,以定量统计和数学模型为基础,以因果推理为基础,对教育事实和证据进行分析,发现和验证某种教育规律或假设。因此,教育实证主义的研究模式得到了快速的发展,并成为教育界的准则。赋魅教育的实证研究范式已经初露端倪。在其它学科中,赋魅实证的研究模式的实践与结果已经显示出来。比如,社会学在很长一段时间内都面临着“科学化”越来越激烈的发展,从而导致了发展的复杂化。

(二) “赋魅”的教育实证论范例

教育学的科学化主要被认为是“实证性”,而梅伊曼和拉伊的“实验性教育学”则是教育实证主义研究的一个新的发展时期。教育学科学化就是指教育学的科学性评价标准,即“科学的设计是不是可以被证明的”“是否得出了真实的、有用的、肯定的、精确的教学法则”。在客观世界中,自然科学的研究取得了巨大的成就,导致了自然科学的研究范式的蓬勃发展,一些学者希望借此来抢占和占领人文社会科学的空间。实证主义的研究范式主要是试验设计与量化的,它在美国的教育研究中具有重要的作用。美国在21世纪掀起了一场关于教育的实证性研究,并取得了初步的成果。美国于2013年出版了《教育研究发展共同指南》,对六种教育实证研究进行了定义,包括基础研究、早期或探索性研究、设计与发展研究、效能研究、有效性研究和大规模扩展研究。各国的教育研究都有自己的传统,美国的“AERA”大会就是其中的代表,他们倾向于研究教

学的实证范式。目前美国的教育研究正在向基于数据和实证的教育实证调查转变,而最近几年“AERA”的教育研究也显示出这种特征。当前,教育实证主义的研究模式正尝试着在教育研究的发展方向上起到主导作用。“SSCI”的国际教育研究杂志,也逐渐形成了以“背景-问题-假定-设计-程序-结果-讨论-建议”为基本的写作程序。这一潮流在全球范围内形成了一股教育实证主义的研究潮流,而我国的教育实证主义的研究也与此有密切关系。

教育研究以人为本,以实践和价值为主要特征,有别于自然科学的研究范式。教育实证主义的研究范式倾向于以因果推理的方式来证明复杂的教育现象的因果关系,并将其局限于客观世界。在教育现象中,比较单纯的客观对象,例如教育投资的规模和效益,都是建立在数据统计模型上的,具有很强的可操作性和预见性。因果推理是目前教育经济学研究中最常见的一种方法,其在现实生活中的效力已经得到了检验。目前,基于因果推理的潜在结果模型、结构因果模型等已经形成了许多模型。这些模式都是依靠大量的数据运算结果来支持的,而教育中的因果推理模式也是如此。这些模式的优点在于使因果推理在教学分析中的应用最大化。比如,一道数学题,“一块石头,用掉百分之六十的石头,还剩下三分之一,你能不能算出,这些石头到底有多少吨?”学生在解题时,会依据不同的思维方式和方式,给出答案。因为因果推理模式所产生的结论是普遍的,并且在统计上是有重要的,所以研究者可以由此得出这样一个结论:学生在解决问题时,表现出的问题是“变式学习能力不够”“计算能力不足”“数字转换能力差”等假设。

也许是教育研究过去缺乏对定量方法的重视,也可能是由于对自然科学的研究范式的质疑,我们的教育研究长期以来都是以思辨的范式为主导,重视教育的历史体验和哲学依据,与教育实验、因果推理等理论相距甚远。在教育本质、目的和元教育学等方面,思辨研究范式起到了举足轻重的作用。然而,思辨型的研究需要研究者具有更高的思维能力,其观点是否新颖、逻辑严密、论证是否准确,将直接影响到研究的质量。与教育实证研究的范式相比,思辨的研究范式从提出观点、说明论证到解释的过程中,都是对研究者的思考能力的考验。这种思维技巧是由知识和经验的累积而成,不能用固定的方法或技术运作来完成,而方法与技术正是教育实证主义的一个主要特点。在教学方法与技术两个层次上,教育实证论的研究范式显示了其在推进教育科学化的过程中的优先地位。

三、教育实证主义研究范式的祛魅及其解释

(一) 要承认经验范式的局限性,使其在实践中的应用更加清晰。

教育实证主义的研究范式对教育学的科学化过程产生了深刻的影响,但一种理论只能说明一种现象,而对教育实证主义

的研究范式却不能完全理解。赋魅的结果,既扩大了这一范式的缺陷,又使这种范例的使用受到了误导,从而影响了教育研究的质量。目前,教育研究者应该从“赋魅”到“去魅”。虽然以实证主义的名义推进教育学的科学化没有什么不妥,但是,教育实证主义的研究范例不能只是一个范例。在教育实证主义的范例中,所谓的“客观认识”与“教育法则”都是以一定的条件为基础而存在的,并不能保证“四通八达”,也不能保证“四通八达”。而单纯追求教学规律的做法,忽视了研究范式的多样性,也忽视了研究结果的可解释性。狄尔泰的心理科学指出,人的心灵世界是不可计量的,而“理解”则是开启心灵的主要途径。在批判玄学的实证问题上,我们必须坚持“批判传统的形而上学,不等于否定所有的形而上学”的基本观点。在教育实证论的范式中,一切教育现象都是抽象的法则,任何无法计量的教学内容都难以作为经验的目标。研究人员不信任人类的主观情感,尤其是他们在教育过程中的想法和经历,他们只会把数字、数据、和列表进行分析,当人类的亲身经历以直观的方式呈现出来的时候,就会被打上不科学的烙印,只能用数字、数据或者列表来表达。以往,只注重实证的教育范式给我们带来了很多的启示。以教育人力资本为例,从实证角度出发,考察了教育人力资本的发展历程,发现了教育与人力资本之间存在着直接的关系,但同时也过分强调了教育的经济效益,从而将教育的活动性转化为对人力资本的发掘。所以,把经验法当作教学科学的判断标准,必须清楚它的局限性。教育科研要针对教育问题的不同特点,采取不同的研究方法。

教育实证主义的研究范式建立在理性的基础上,但是它所依赖的却是有限的理性。因果推理在教育研究中具有一定的适用性和局限性。赫伯特·西蒙首先提出了有限理性,他相信,“意图实现理性”本身就隐含着人类的理性的有限性。人类试图以理性来理解教育的法则,但是,它的复杂性远远超过了理性的控制。理性依赖于语言、数字和逻辑,如果将教学中那些看不见的因素(表情、气息等)转变为有形因素(数据、文字),那么理性就会露出破绽。蜕变,就是失去了原本的模样,必然会有一些损失。谁也无法确保任何一种现代所谓的因果关系都无法得到证明。正如“休谟问题”还没有得到现代科学的答案一样,因果的必然也是一个难以解决的问题。“我们只能假定,但永远不能证明,我们所体验到东西,一定和我们以前没有注意到的东西很相似。”由于教育现象的复杂性,导致了因果关系的一致性难以被发现,而实验手段与科学手段的应用又阻碍了体验,而片段式、裁剪式的教学证据则难以成为因果推理的依据。由于因果关系仅是众多关系中的一种,随着资料分析技术的发展,其地位也随之提高,因此,人们理所当然地把定量分析与数理模式视为解决因果关系的重要手段,主观思辨、历史经验等都被排除在外。过去人们对教育研究中的因果推理的批评主要是由于个体的复杂性和受道德伦理限制而不能进行随机干预的控制实验。实际上,从因果推理的角度来看,它忽

视了人的自由意志，只凭客观事实而得出结论。通过这样的方法进行教育研究，寻找原因是对教育意义和价值的探究。

“我认为，经验主义的哲学，是指对所有的经验主义的无知。”从马克思主义的观点来看，实证主义抛弃了人的辩证思维，脱离了对世界本质的追寻，因而很容易流于形式。从纯客观的角度来看，因果推理是一种行之有效的研究手段。教育，明显是一个主客观相结合的学科，任何与人有关的教育，其结果的正确性都是一个问题。因果关系是人的一种假定，在某些情况下，变量间相互影响，从而直接引起内在问题。事实上，在多种因素的情况下，因果推理难以作出准确的判断，大部分的结论都是在控制变量和忽略误差的情况下进行的。“控制变量”和“忽略误差”清除了无法解释的原因，排除了无法解释的原因。由于教育领域的主观因素和客观因素交织在一起，很难把要素和要素分割开来。维特根斯坦指出，在教育中，人们很难分清因果关系，这是一种禁忌，不能用言语来表达。过去，教育中的因果推理有一定的目标，如教育收益率、学校投入、班级大小与学生学习成绩之间的关系等，可以采用因果推理，但涉及到社会情感、人类意志等，就必须改变研究模式。

（二）对教育经验研究的涵义进行再考察，突破传统的“盲从”

再次检讨教育经验的涵义，将其仅仅视为以定量统计与数理模型为基础的因果推理。在实证论盛行的年代，很多学者把实证性研究与量化研究相提并论，而实证论则是建立了实证研究的哲学基础。因此，在教育实证研究领域，一味地强调教育实证主义的研究范式，将会造成对教育实证研究的内涵的狭窄认识。“再看”，并非要放弃“实证”与“自然科学”的研究方法。一方面，教育实证研究必须以实证主义作为哲学依据，强调自然科学的研究方法，但必须对自己进行批评；而教育实践性的研究则要求以人文社会科学为方法论依据。

20世纪后半期，实证主义受到了质疑和挑战，“后实证论”开始走上了大众的视野。波普尔对实证主义进行了批评，并对实证的证明能力提出了挑战。他认为，靠反复的感觉观察和经验总结的“证实理论”无法证明普遍的观点，认为科学知识的标准应该是“证伪理论”，也就是说，科学知识的可靠性在于把自己当作“暂时的猜想”，经过各种时间和条件的“证伪”检验。所以，“猜想”和“反驳”就是对持续的理性批判，这是科学知识的产生和发展的法则。另外，库恩从历史和社会心理学的角度提出了“范式”的概念，提出了对科学发展的基本要求。实证研究的范式必须建立在“后经验”的基础之上，即“后经验”的概念。在“后实证”时代，实证研究趋向于依据观察假定和问题的本质而采取不同的研究方法。

实际上，教育经验的研究不能仅仅依赖于量化的方法。从自然科学的研究取向来看，经验主义就是观察、抽象、总结事物的规律；从社会学解释的角度看，实证研究是在特定历史和

脉络中反复的反复实践和证明。

所以，有一种看法是，物质的研究也是如此。教育经验性的探讨。另外，严复还提出了“实证论”的方法论，即“实践论”，也就是所谓的“归纳”。在物理学领域中，普遍存在着对齐一性法则的研究，这是因为齐一性法则是一个整体的客观范畴。在教育方面，历史的方法也是穆勒所说的“反向推理”的经验方法。没有人的理解和阐释，教育研究是不可缺少的。由于实证主义对自然科学的过分推崇，使得它在思维上趋向唯物，方法上趋向因果推理，这对教育实证研究的发展和实证研究的发展都是不利的。基于教育实证研究范式的教育实证研究，必须突破“自然科学”这一局限，引进并加强对人文社会科学的研究。

（三）打破虚伪的经验和思维，突出高品质的多元范式应用

现当代哲学的主要特征是实证主义。19-20世纪曾一度兴盛一时，但由于其对人文社会的干预未能达到预期的效果而渐渐消退。如果我们把实证性的理论引入到教学研究中，仅仅依靠经验的方法来改变教育研究的模式，那就没有任何意义了。研究范式并非由方法论所决定，而教育实证主义的研究范式并非只具有方法论的独特性，仅从定量、定性、混合等方面来判断其学术品质并不合理。任何一项研究，都必须有不同的研究范式，其中包括物理研究，以及理论推导与试验验证。教育研究也需要不同的范式，比如：实证和思辨。

经验和思考并非完全相反。对于精神和道德等主观世界的客体，真实的经验态度是将思辨和经验相结合，而非照搬客观世界。本文认为，经验与思辨的对立是对经验的错误理解。教育实证主义的研究模式，大多是以经验逻辑为基础，忽视了理论逻辑。如教育公平，不同地域、不同肤色的受教育者，在教育公平问题上，虽有经验的方法与手段，却无法以衡量团体的智力来做出公平的教育决定，必须遵守“生而平等”“天赋人权”的观念与信仰，这是人类平等、教育公平的理论依据。

无论是实践还是思考，都能产生高质量的研究结果。以往关于教育研究的范例探讨，似乎忽视了这个关键性的问题，而仅仅是在探讨范式的问题上，探讨其优劣。教育研究的模式之争，不能转变为对模式应用的品质之争。

以实证为导向的教育实证论范例对于改进单一的教育研究范式有着积极的作用。然而，赋魅的教育实证论范式，必然会造成“教育学”的“范式革命”的虚伪。我们不能把其中的一种称为“哥白尼革命”，因为实证主义仅仅是一种早已存在的、并非创造性的哲学思想和精神。教育学中也有大量的实证哲学与范式应用，但由于没有高质量的结果，在形而上学的指导下，教育思辨的范式也面临着高质量的应用。未来教育研究若能以高品质的方式应用研究范式，则可消除实证论与思辨、量化与质的矛盾。

(四) 探寻教育学内在结构, 构建与教育自身的内在逻辑相一致的独特模式

教育学科学化发展, 既要向自然科学、人文社会科学等方面进行合理的借鉴, 又要考虑到教育学能否具有自己的特色。总之, 教育要发展、要有“成就”, 光靠模仿、学习其它学科的方法是远远不够的, 必须从教育自身入手, 才能真正做到“以人为本”。教育学一直以来都有关于“科学”与“艺术”这一问题的辩论。事实上, 无论以自然科学为代表的“科学”本身是否具有其自身的理论依据, 都不能改变教育的本质, 这就是科学和艺术的结合。甚至把教育学称为“教育科学”, 与自然科学、人文科学、社会科学有很大的区别。“总的说来, 这

是一种与其他科学一样的科学。”这就意味着, 不能从自然科学、人文、社会科学的观点和观点来衡量教育科学, 他们对“科学”的认识也就不同了。由此可以解释为何在自然科学中, 知识的更新是一种“进步”的途径, 而在教育科学的领域, 知识的探索总是需要“回到过去”, 从经典的教育中寻找灵感和启示。在同一教学现象面前, 不同的研究者所做出的教育判断也有很大的差别, 从而得出了不同的教育结论。这是很久以前的事了, 比如苏格拉底的“产婆术”的研究, 由于研究的材料、方法、视角等因素的差异, 研究的结果是不会完全相同的。研究成果的多样性并不意味着它的品质差, 评价它的品质, 应该取决于它对它的解释和改进, 而不是它的本质和范例。

参考文献

- [1] 袁振国. 实证研究是教育学走向科学的必要途径 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2017(3): 4-17, 168.
- [2] 伊曼努埃尔·康德. 论教育学 [M]. 杨云飞, 邓晓芒, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2019: 7.
- [3] 姜勇, 柳佳伟, 戴乃恩. 论教育研究的现象学范式与实证主义范式的差异 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2018, 36(6): 61-68, 156.
- [4] 张羽, 刘惠琴, 石中英. 指向教育实践改进的系统范式: 主流教育研究范式的危机与重构 [J]. 清华大学教育研究, 2021, 42(4): 78-90.
- [5] 李均. 论实证主义范式及其对教育学的意义 [J]. 教育研究, 2018, 39(7): 41-48.
- [6] 保罗·莫塞, 等. 人类知识: 它的性质、来源和限度 [A]. 保罗·莫塞, 等. 人类的知识古典和当代的方法 [C]. 厦门: 厦门大学出版社, 2018: 1-2.
- [7] 杨国荣. 严复与西方实证主义 [J]. 哲学研究, 1991(5): 42-49.
- [8] 王东明, 陈都鑫. 因果推断: 起源和发展 [J]. 控制工程, 2022(3): 464-473.
- [9] 奥古斯特·孔德. 论实证精神 [M]. 黄建华, 译. 北京: 商务印书馆, 1996.
- [10] 刘放桐. 新编现代西方哲学 [M]. 北京: 人民出版社, 2000: 6.
- [11] 邱觉心. 早期实证主义哲学概观 [M]. 成都: 四川人民出版社, 1990: 141.
- [12] 杰弗里·C. 亚历山大. 社会学的理论逻辑: 实证主义、预设与当前的争论 [M]. 于晓, 唐少杰, 蒋和明, 译. 北京: 商务印书馆, 2008: 6.
- [13] 莱泽克·科拉科夫斯基. 理性的异化: 实证主义思想史 [M]. 张彤, 译. 哈尔滨: 黑龙江大学出版社, 2011: 164.
- [14] 周兴国. “教育学的科学化”辨 [J]. 中国教育科学 (中英文), 2019, 2(3): 74-84.
- [15] 柯政. 教育科学知识的积累进步: 兼谈美国教育实证研究战略 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2017(3): 37-46, 168.
- [16] 张辉蓉, 王晓杰, 冉彦桃, 等. 美国教育实证研究的类型与启示 [J]. 数学教育学报, 2021(6): 74-79.
- [17] 王正青, 董甜甜, 唐晓玲. 美国教育研究协会 (AERA) 百年教育研究回顾与当前动向 [J]. 教育科学, 2018(2): 74-80.
- [18] 杨国荣. 实证主义与近代中国哲学 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 144.
- [19] 马凤岐. 教育实践的特性与教育学的科学化 [J]. 教育研究, 2009, 30(11): 36-40.
- [20] 何大安. 行为经济人有限理性的实现程度 [J]. 中国社会科学, 2004(4): 91-101+207-208.
- [21] 刘旭东, 吴银银. 超越理性主义: 实践的教育理论的发展路径 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2012(3): 7-12.
- [22] 休谟. 人性论 [M]. 关文运, 译. 北京: 商务印书馆, 1980: 109.
- [23] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第33卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1973: 227.
- [24] 于庆奎, 邓涛. 比较教育的实证主义研究范式: 历史局限与当代价值 [J]. 外国教育研究, 2022, 49(03): 28-48.
- [25] 曾荣光, 罗云, 叶菊艳. 寻找实证研究的意义: 比较——历史视域中的实证主义之争 [J]. 北京大学教育评论, 2018(3): 104-131, 190.