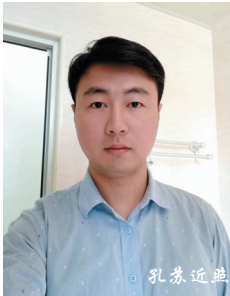


教育实证主义研究范式的赋魅与祛魅



孔 苏,王晓晓

(1. 杭州师范大学 经亨颐教育学院, 杭州 311121; 2. 华东师范大学 教育学系, 上海 200062)

摘 要:教育实证主义研究范式肇始于美国发起的以数据和证据为基础的教育实证研究运动,进而在全球形成教育实证研究浪潮。教育实证主义研究范式借鉴自然科学研究方法,强调提出教育假设,看重研究设计,采用量化统计或数学模型方式处理教育经验和材料,从而获得具有解释和预测功能的教育科学理论。对教育研究而言,教育实证主义研究范式正抛弃对“教育乌托邦”的描绘,转而将直接观察和实验的教育现象作为研究对象,以探究教育规律作为主要目的,以因果推断作为主要研究方法,旨在推动教育学科建立统一、普遍、以因果规律为基础的知识结构。教育学科学化需要教育实证主义研究范式,但教育研究者应当警惕对教育实证主义研究范式的赋魅,避免对教育研究范式和教育实证研究的狭隘理解。首先,要认识到教育研究范式的丰富性。教育实证主义研究范式不是教育研究的唯一范式。倘若单一应用因果推断方法,忽略人的自由意志与情感态度,将复杂教育现象和问题简单化,极易导致教育意义与价值研究的式微。教育研究应当根据不同性质的问题,选用与之相适切的研究范式。其次,以人文社会科学方法论丰富教育实证研究的内涵。在实证主义风靡的时代,实证研究往往被等同于定量研究,实证主义构筑起教育实证研究的哲学根基。后实证主义时期,教育实证研究的内涵应当被重新审视。教育实证研究应超越自然科学的视域,打破对自然科学的范式崇拜,重视人文社会科学的研究方法。再次,应当破除教育研究中实证与思辨两种范式的虚假对立,强调多种研究范式在教育领域中的综合应用,聚焦多元范式的高质量运用。最后,应当致力于探索教育学科的内部结构,接受教育研究结果的可解释性和多样化特征,建构符合自身逻辑的研究范式。

关键词:教育研究;研究范式;实证研究;实证主义;范式祛魅

[中图分类号]G644 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2023)03011810

修回日期:20221128
基金项目:国家社会科学基金教育学重大课题“中国特色社会主义教育理论体系研究”(VAA190001)
作者简介:孔苏,男,安徽淮南人,杭州师范大学经亨颐教育学院讲师,教育学博士,主要从事教育基本理论研究。
通信作者:王晓晓,女,山东潍坊人,华东师范大学教育学系博士研究生,主要从事教育基本理论研究。
引用格式:孔苏,王晓晓.教育实证主义研究范式的赋魅与祛魅[J].重庆高教研究,2023,11(3):118127.
Citation format:KONG Su, WANG Xiaoxiao. Enchantment and disenchantment of the educational positivist research paradigm[J]. Chongqing higher education research,2023,11(3):118127.

“实证研究是教育学走向科学的必要途径”^[1],这句掷地有声的宣言以及“全国教育实证论坛”“教育实证研究联席会议”等各类研究组织与活动,推动了我国教育实证研究的蓬勃发展。教育实证研究所坚持的价值中立原则,在扭转教育研究中的价值争论等问题上取得了显著成效,但也无意中误读甚至曲解了教育思辨研究的价值意义。当下,理解教育实证研究的核心是理解教育实证主义研究范式,理解的方向应当从方法与技术层面走向规则、规律和精神层面,对其哲学依据的合理性、运用的合法性等问题进行反思与应答。在实证主义盛行的时代,实证主义构建起教育实证研究的哲学根基。但从深层次看,实证主义哲学在教育中的应用限度、教育实证主义研究范式与其他研究范式的关系等问题,恰是当前亟待研究的重要领域议题。

一、教育实证主义研究范式的现实表现与基本特征

(一)现实表现

自2016年以来,教育实证主义研究范式在我国日益受到追捧,教育研究在问题、方法、过程和结果等方面体现对该范式的强调,显示出该研究范式的盛行。一是研究问题。教育实证主义研究范式下的问题倾向教育心理、统计和社会领域。例如,关注“智商”与“情商”的重要性问题、“人口在校模式发展”问题、“交通基础设施改善与家庭教育期望的关系”问题等。在提问方式上,该范式包括“比较式”,即非此即彼的提问,如智商和情商哪个更重要;“促进式”,即就一个因素作用于另一个因素的效果提问,如交通基础设施改善会提升家庭教育期望吗;“方法式”,即在提问中点出研究方法,如基于Logistic回归或以大数据抽样为手段。二是研究方法。教育实证主义研究范式主要借鉴或引用自然科学包括心理学在内的研究方法,强调提出教育假设,采用量化统计或数学模型处理教育经验和材料。一定意义上说,当前对教育实证主义研究范式的初步理解主要建基于研究方法。由于研究方法的实证化,才促成该研究范式。典型如“教育实证论坛”开设的分论坛,分类主要依据研究方法。三是研究过程。教育实证主义研究范式看重教育研究的实验设计和实验过程,特别考虑实验过程中严密的逻辑推导,以此表明该范式的独特。四是研究结果。相较于前3项,这是教育实证主义研究范式受他者指责的主要环节。不少反对者指出,该范式通过各种复杂的公式或演算,但得出的却往往是浅显甚至是常识性的教育结论。研究结果从数据转向文字、从实证转向思辨,其中的思维断裂显而易见。

(二)基本特征

1.从理想走向现实:教育现象是教育研究的主要对象

教育的根本问题是“培养什么人”“怎样培养人”“为谁培养人”,但在古希腊及其之后的很长一段时期,教育最重要的问题却是“什么是美德”“美德能教吗”等形而上学的议题。这种对教育的思考方式影响了教育学的建构。由于“美德”总是以“乌托邦”的形式存在,因而对教育问题的研究通常以思考教育理想的方式存在。康德和赫尔巴特的研究是“教育理想”研究的代表。康德将教育视作道德性的,“我们所理解的教育,是指照管(抚养、供养)、规训(训诫)和连同教化一起的教导”^[2]。康德的教育观基于其实践理性的主张,实践的教育是为了实现自由行动的生活。赫尔巴特强调教育的道德属性,“教育性教学”尤其强调不存在没有教育的教学,也不存在没有教学的教育。

由于实证主义放弃对世界本原的本体论追问,教育实证主义研究范式正抛弃对“教育乌托邦”的描绘,转而将直接观察和实验的教育现象及知识作为自身的研究对象,研究对象具有“客体化、观念化、固着化、实用化和剥离了时间的‘历史性’与空间的‘双重视域性’”(即胡塞尔所指称的‘内视域’

与‘外视域’)^[3]的特征。由此,教育实证主义研究范式的主要对象由理想走向现实。

2. 从本质走向规律:教育规律是教育研究的主要目的

实证主义范式下教育研究的目的是“描述教育事实、归纳出统一的教育秩序和规则,并在此基础上进行教育预测和控制”^[4]。教育思辨研究范式区别于教育实证主义研究范式,前者以研究教育的本质为根本目的,后者认为教育现象有一定的规律可循。“无论宏观领域的教育决策,还是微观领域的人才培养,要探寻教育内外部各种因素之间的关系,都必须借助实证主义范式来进行科学的研究。”^[5]这种规律和关系与一种可证实的知识紧密相关,从而生成教育科学知识。

知识的类型本身多样,知识分类的依据有不同标准,包括“经验的(或者后验的,a posteriori)知识、非经验的(或者先天的,a priori)知识、描述的知识(一种命题的知识)、亲知的知识(一种非命题的知识)以及如何做某事的知识”^[6]。但是,由于实证主义对自然科学的推崇,自然科学视域下的经验知识取得主导地位,其研究范式被广泛推行和借鉴,教育研究一度盛行教育科学“实验”和“准实验”的研究方法。因此,通过使用自然科学研究方法探索一般的教育规律就随之成为教育研究的目的。该研究目的要求教育研究生成可利用、可应用、可复制的所谓科学成果,从而对教育进行预测和控制。例如,当前不少研究热衷于通过各种自变量和因变量发现家长、教师、社区等因素对学生学业成绩的影响,试图把研究结果以教育规律的名义加以推广。

3. 从思辨走向实证:因果推断是教育研究的主要方法

教育实证主义研究范式拒斥脱离经验的传统形而上学及其逻辑演绎方法,认为认识应当基于实验证据,从经验中寻找相对稳定和有秩序的联系,即经验之间的因果关系,也被称为因果律。杨国荣认为,穆勒就因果关系的本质阐发的因果律,无非是现象前后相继的齐一性,因果观念则建立在关于现象前后相继关系的联想之中^[7]。格兰杰(Granger)定义“因果”时强调两个要点,一是原因应该发生在结果之前,二是原因应包含其他方式无法获得的原因信息^[8]。因果推断中的“推断”一词表明,因果的响应是可能性,不是必然性。教育实证主义研究范式以因果推断作为自身的研究方法,旨在推动教育研究建立统一、普遍、以因果规律为基础的知识结构。

在穆勒看来,真理的发现不是依赖少数具有普遍和必然意义的自明概念与命题。科学知识的系统并不是一个演绎的系统,演绎逻辑不产生新知识,无法促进知识的进步,因此,穆勒基于经验主义哲学建构了“归纳逻辑”体系。在逻辑实证主义阶段,罗素用数学的新成果改造和归纳逻辑体系,形成数理逻辑。这些都是实证主义进行因果推断的具体方法。在教育实证主义研究范式引导下,教育研究以因果推断作为主要方法,试图推导和发现教育因果规律,并以此为基础解释和预测教育现象,进而揭示教育学知识的科学性。

二、教育实证主义研究范式的兴起与赋魅

(一)教育实证主义研究范式的兴起

教育实证主义研究范式的兴起,与实证主义发展、教育学科学化需求有关。实证主义,又称实证哲学,是西方哲学史上第一个明确提出以实证自然科学的精神改造和超越传统形而上学的流派。圣西门(Simon)最早使用“实证主义”(positivism)一词。实证主义起源于19世纪三四十年代的英国和法国,当时,充满理性主义精神的哲学正受到前所未有的挑战。在英国,传统形而上学遭到休谟怀疑论的挑战,与之对立的哲学家却无力进行建设性的批判;在法国,“法国大革命”之后复杂的政治经济

形势一度让人怀疑启蒙运动高扬的理性。对于当时已有一定社会地位的新兴资产阶级来说,具有革命性的启蒙哲学已不是时代所需,新的哲学亟须建立。在当时的部分西方学者看来,这种新的哲学要符合时代的潮流,不提倡革命,但有助于社会进步;不唯理性,也不抛弃理性;不究问实在,也不忽视经验的实在性;提倡科学发展,但不排斥宗教。实证主义哲学为此提供了独特的方案,成为新的哲学。实证主义采取的基本思路是在新的历史条件下延续休谟的问题,利用实证自然科学,发展经验主义哲学。实证主义重新界定“经验”的内涵,取消哲学对本体论问题的探讨,克服旧经验主义的抽象性和思辨性;在方法论上接受 19 世纪自然科学方法,运用进化论解释自然和社会的运动变化,反对黑格尔的理性主义辩证法。

实证主义的创始人首推孔德(Comte),他认为“实证一词指的是真实,与虚幻相反;表示有用,与无用对比;表示肯定,与犹疑对立;表示精确,与模糊相对”^{[9]2930}。对实证主义哲学而言,孔德对“实证”一词的关键阐释有四重意义:重新界定知识的对象、目的、方法和属性。首先,实证的知识是关于现象范围之内的知识,这些现象是指各类可以观察到的自然事物和现象。其次,知识的目的是为了寻找规律。“实证哲学以及一切实证科学的根本任务,就是要精确地发现自然规律”^[10],孔德承认,“它(外部世界——作者注)并不受任何意志所支配,而是服从于能够令我们作出充分预见的规律,如无预见,我们的实践活动就缺乏任何理性基础”^{[9]23}。再次,知识的获得依赖各门科学的方法,但各门科学的方法在方法论上具有统一性。实证主义的任务是考察各门自然科学的规律、方法,以哲学的反思性对它们加以综合,解释自然科学的一般规律和方法。最后,实证哲学目的是以实证知识代替对终极、绝对、抽象和本质的知识反思,以实证知识反对旧的神学与形而上学的思辨知识。“实证”属性是人类知识的最高属性,与实证自然科学相统一。如斯宾塞所说,“只有实证科学才能获得知识”^[11]。实证主义认为,形而上学作出的非经验陈述与经验观察之间截然分裂,“由于这一分裂,较一般的智力问题——即被称作‘哲学的’或‘形而上的’问题——对于一门经验取向的学科来说便不具有什么根本性的意义”^[12]。这表明,实证主义与形而上学相对,隐蔽地将经验分析作为判定实证主义立场的依据,导致“思辨”因其分析不符合经验验证的要求而逐渐退出实证主义视域。

尽管孔德最早提出“实证哲学”,但对“二战”后英美社会科学研究影响最深远的则是诞生于 20 世纪 30—50 年代的“逻辑实证主义”,其所属学派是“维也纳学派”。逻辑实证主义的主要特征是:第一,认为获得知识的合法途径只能是自然科学和数学所使用的途径;第二,反形而上学态度;第三,支持知识论中的唯名论;第四,承认科学主义,即科学方法的本质统一性。^[13]可见,逻辑实证主义沿袭传统实证主义的科学证实理论,同时,拓宽经验验证的方式,在归纳法之外将数理逻辑推理作为建立因果关系的证实方式。此外,将实证主义作为所有科学的统一方法论是传统实证主义的理想。逻辑实证主义将实证主义对于自然科学的推崇发展到极致,以自然科学的实证主义方法一统科学,形成了科学主义。

教育学科学化是教育学发展的重要目标。在教育学的自我反思与建构中,实证主义哲学对知识的权威性、合理性的优先解释权赢得教育学者的青睐,为教育学科学化发展提供了一条“实证化”的发展路径。教育实证主义研究范式奠基于实证主义哲学,实证主义哲学独特的问题意识和哲学体系为教育研究奠定了新的理论基础,并重新界定教育学的研究对象与方法。因此,教育学科学化发展,要求教育学的研究对象和方法具有实证取向,遵从实证具有的真实、有用、肯定和精确的内涵,基于量化统计和数学模型,通过因果推断分析各种教育事实、证据,发现印证某一种教育规律或假设。

由此,教育实证主义研究范式迅速发展,并在教育研究领域被奉为主臬,赋魅教育实证主义研究范式也初见萌芽。赋魅实证主义研究范式的做法和后果,在其他学科已有显现。例如,社会学就面临着由于日趋强烈的“科学化”而导致的发展琐细化的结果。

(二)教育实证主义研究范式的赋魅

教育学科学化主要被理解为实证化^[14],这种认识早在 19 世纪中后期已经兴起,梅伊曼、拉伊的实验教育学标志着教育实证主义研究范式进入新阶段。教育学科学化意味着教育学以“是不是自然科学的实验设计”“是否可证实”“是否得出了真实、有用、肯定、精确的教育规律”等作为衡量科学化程度的判断标准,进而延伸为评判自身是否科学化的标准。

自然科学研究在客观世界的成功,引发自然科学研究范式的兴盛,部分研究者希望通过这套范式介入甚至占领人文社会科学领域。以实验设计和量化方法为主的实证主义研究范式在美国教育研究领域影响较大,进入 21 世纪,美国发起教育实证研究运动,并已产生初步成效^[15]。2013 年美国学界在发表的《教育研究发展共同指南》中界定教育实证研究的 6 种类型,即基础研究、早期或探索性研究、设计和发展研究、效能研究、有效性研究和大规模推广研究。^[16]每个国家都有自身的教育研究传统,以美国教育研究协会(AERA)为代表的美国教育研究机构,存在对教育实证主义研究范式的偏好。当前,美国教育研究正转向以数据和证据为基础的教育实证研究,“AERA”近年来的教育研究充分体现了这一特点^[17]。如今,教育实证主义研究范式试图主导教育研究的发展走向。国际教育研究的“SSCI”期刊也形成了以“研究背景—研究问题—研究假设—研究设计—研究过程—研究结果—讨论与建议”为基本框架的写作流程,加速形成了世界教育实证主义研究范式大潮,我国教育实证主义研究范式的浪潮,也正是与这种趋势紧密相关。除了我国的教育研究,受此影响的还有以法国、德国为主的欧洲大陆教育研究。

教育实证主义研究范式趋向自然科学研究范式,试图用因果推断证明复杂教育现象中的因果性或相关性,把规律囿于客观世界。因果推断在经济等领域是常用方法,它在客观世界的有效性已被验证。当前,基于因果推断已形成诸多模型,如潜在结果模型、结构化因果模型等。这些模型以海量数据计算为支撑,可能会呈现正相关、负相关等结果,教育的因果推断模型也不例外。教育现象中较为纯粹的客观对象,如教育投资规模与收益等,基于数据统计模型的因果推断,显现出较强的实用性和预测性,其优势是将因果推断最大限度地适用于教育分析。例如,同样是解决一道数学题,“一堆石子,用去 60%后还剩 1/3 吨,求这堆石子原来共有多少吨?”学生根据不同的解题思路和方法得出答案,研究者可以通过因果模型,具体经由数据比对、检验等操作得到学生解题能力与运用方法的关系。由于因果推断模型生成的结论带有普遍性,它在一般原则下具有统计学意义,研究者进而可以得出结论。以本案例中指涉的学生在解题中体现的学习方法问题为例,就可假定有“变式学习能力不足”“运算知识有缺陷”“数字变换不熟练”等多种结论。

或许是教育研究以往较少关注量化方法,抑或是怀疑自然科学研究范式对其研究的适切性,我国教育研究长期以思辨研究范式为主,注重教育的历史经验和哲学基础,与教育实验和因果推断的方法有一定距离。思辨研究范式曾在关于教育本质、目的和元教育学等领域发挥过重要作用。但是,思辨研究范式对研究者的思辨素养要求较高,概因其观点是否新颖、逻辑是否严密、论证是否准确等,均可直接影响研究质量。相对于教育实证主义研究范式,思辨研究范式更考验研究者的思辨技艺。这种思辨技艺需要知识和经验的积累,研究者无法通过掌握固定的研究方法或技术操作加以实现,而方

法、技术正是教育实证主义研究范式的重要特征。从方法和技术层面看,教育实证主义研究范式助力于推动教育学科学化发展进程。

三、教育实证主义研究范式的祛魅及其解释

(一)正视实证范式的有限性,明确因果推断的适用边界

教育实证主义研究范式对教育学科学化进程影响深远,但是,一种哲学思想只能解释一部分事实,赋魅教育实证主义研究范式的行为结果不仅放大该范式的不足,也误导该范式的运用,最终影响教育研究的质量。当前,教育研究者对于教育实证主义研究范式的态度应当从赋魅转向祛魅。以实证的名义推动教育学科学化并无不妥,但教育实证主义研究范式不能成为唯一范式。这一范式下的客观知识和教育规律只是基于特定条件的独立存在,无法确保放之四海而皆准,也不具备完全的可复制性。同时,纯粹追求教育规律的做法忽略了研究范式的多样性、研究结果的可解释性。人不是自然,更不会完全客观。狄尔泰精神科学已表明,人类精神世界的内容无法计算,“理解”才是打开精神的主要方式。至于在对待实证主义反对形而上学的问题上,应当坚持“批评传统形而上学并不意味着拒斥一切形而上学”^[18]的基本立场和观念。

在教育实证主义研究范式下,所有的教育现象只存在抽象的规律,一切不能计算的教育内容很难成为实证的对象。人的主观感受,特别是教育过程中人的想法、观念和体会都被研究者贴上了不实证、不科学的标签。这些感受唯有经过整理,过滤成数据符号,以数字、数据或列表等形式展现出来,才是科学、合理的。过去,单纯强调教育实证主义研究范式的做法为我们留下了许多经验及教训。例如,通过实证得出的教育的人力资本理论,研究过程遵循教育实证主义研究范式,研究结果揭示教育与促进人力资本之间的直接联系,但这也导致对教育经济效益的过度关注,最终使具有育人功能的教育活动异化成人力资本的挖掘活动。因此,采用实证方法作为教育学科学化的判定准则,需要明确其边界与适用维度。归根到底,教育研究需要根据不同性质的教育问题,选用不同的研究方法^[19]。

教育实证主义研究范式以理性为基础,但依托的是有限理性。教育研究中的因果推断有其适用范围和边界。“有限理性”这一概念由赫伯特·西蒙(Herbert Simon)首先提出,他认为,“打算做到理性”这句话本身暗含着人之理性的有限性^[20]。人试图通过理性掌握教育规律,但教育的复杂程度远超理性控制,“任何试图用因果关系去解说和解决教育现象、教育问题的思维方式都有将教育简单化的倾向”^[21]。理性依靠语言、数字和逻辑,当把教育过程中无形的因素(神情、气息等)转化成有形的因素(数据、文字)时,理性就已经暴露出缺陷。转化,意味着失去原貌,不可避免地存在过程损耗。没有人能够保证现代所谓证实的任何一项因果关系在未来某种情形下不会被证伪,就像现代人依旧无法完全回答“休谟问题”,试图不懈可击地论证“因果关系的必然性”始终是一个难题。正如休谟所言:“我们只能假设,却永不能证明,我们所经验过的那些对象必然类似于我们所未曾发现的那些对象。”^[22]教育现象的复杂性决定因果关系揭示齐一性的困难,实证工具和科学方法的运用阻隔经验,片段式、裁剪式的教育证据很难作为教育研究中因果推断的基础。究其原因,因果关系是教育现象蕴含的诸多关系之一,只不过它的地位随数据分析技术的发展而上升,人们就想当然地将量化方法和数学模型看作解答因果关系的关键方法,主观思辨、历史经验等被排除在揭示因果关系的方法之外。以往对于教育研究中因果推断的诟病,多集中在人的复杂性,以及限于道德伦理无法完全实施随机干预及对照试验等层面。其实,从因果推断本身来看,它忽略人的自由意志,仅依靠客观事实,从事实推断出结论。以这种方式开展教育研究,找寻因果关系随之成为研究重点,导致教育意义与价值探索的式微。

“实证哲学意味着对一切实证的东西的无知”^[23],从马克思主义视角看来,实证主义摒弃人类对辩证思维的使用,远离对世界本质的追求,这种研究容易流于表面。对于纯粹的客观世界而言,因果推断是有效的研究方法。教育显然是主客观结合的研究领域,凡直接涉及人的教育,单一的因果推断的有效性都值得怀疑。因果关系是人的假设,一定条件下变量之间互为因果,直接导致内生性问题。其实,面对多重因素的环境,因果推断很难做出准确的结论,多数结论需要置于控制变量、忽略误差的前提之下。“控制变量”“忽略误差”意味着在人类已知和现有条件下存在不能解释的因素,这种因素成为因果推断的障碍。以人为主体的、以人的活动为中心的教育世界,主客观因素杂糅,且因人、因时、因地、因势而变化,很难像自然世界那样条分缕析地筛出元素和因子。教育中的主观因素难以划清先后次序、因果顺序,这是因果推断难以简单应对与精准阐释的。正如维特根斯坦所说,“对于不可言说的事物,应当保持沉默”。由此可知,因果推断在教育中的应用存在特定范畴,例如,教育收益率、学校投入以及班级规模与学生学业的关系等,这些相对客观的教育因素可以尝试运用因果推断,但涉及社会情感、人类意志等,则需要转换研究范式。

(二)重新审视教育实证研究内涵,打破实证研究对自然科学的盲从

由此,学界重新审视教育实证研究的内涵,反对将教育实证研究单纯理解为基于量化统计和数学模型的因果推断研究。在实证主义风靡的时代,许多研究者普遍将实证研究等同于定量研究,实证主义构筑起实证研究的哲学根基^[24]。但在教育实证研究中,单一推崇教育实证主义研究范式会导致对教育实证研究内涵的狭隘理解。这一结果略带反讽式地证明,任何一种研究范式都不足以完全、独立应对所有的研究需求。对其进行重新审视,并不是要抛弃实证主义和自然科学研究方法。一方面,教育实证研究需要以强调自然科学研究方法的实证主义为哲学基础,但实证主义本身也需要进行自我批判;另一方面,教育实证研究需要人文社会科学提供方法论基础。

20世纪下半叶,实证主义遭受质疑与挑战,“后实证主义”进入公众视野。波普尔(Popper)批判实证主义,质疑实证主义的证实能力。他指出,依靠重复的感官观察与实验归纳的“证实理论”并不能证实普遍性的命题,“衡量一种理论的科学地位的标准是它的可证伪性或可反驳性或可检验性”^{[25]52},科学知识“本质上都是试探性、猜测性或假说性的”^{[25]73},并经受来自不同时间和状况的“证伪”考验。因此,代表连续的理性批判的“猜想”与“反驳”才是科学知识生产与发展的规律。库恩(Kuhn)基于历史与社会心理学视角建构起“范式”理论,质疑基于事实与证据的逻辑是科学发展的原则。实证主义研究范式应当依据包括上述“后实证主义”在内的理论来认识自身的边界。

进入“后实证主义”时代,实证研究倾向根据观察假设和研究问题性质选择不同的研究方法。事实上,教育实证研究并非单纯依靠量化方法。从自然科学研究取向出发,实证研究是指对物质世界的观察和抽象化呈现进而归纳规律;从社会科学的阐释取向出发,实证研究是一连串在特定历史、脉络内反复实践与论证的过程结果^[26]。因此,有观点认为,质性研究也属于教育实证研究^[27]。此外,严复曾指出,实证主义方法是“实测内籀之学”,“内籀”即归纳之法。在物理领域探索齐一性规律较为常见,因为它总体属于客观范畴,实证方法中的因果推断在该研究领域的适切性较好。在教育领域,历史的方法(the historical method)也是实证方法,穆勒称之为“逆向演绎法”^[28]。教育研究离不开人的理解与诠释,然而,实证主义对自然科学尤其是以数据、量表、指标为表征的“物的检测”的单一推崇,忽视了教育活动中的“人”及其独特的教育教学行动,使其在方法上走向因果推断,这种趋势不利于教育实证主义研究范式的进化和教育实证研究的发展。因此,依托教育实证主义研究范式的教育实证研究,需要超越“自然科学”的限制,融入人文社会科学研究方法。

(三)破除实证与思辨的虚假对立,强调多元范式的高质量运用

在现当代哲学中,实证主义因其介入人文社会科学却未取得应有成效而面临内涵与外延调节的现实思考。我国教育研究重新引进实证主义,若只是寄希望运用实证方法改变教育研究范式,所做努力可能一样徒劳。研究范式不是由方法决定,教育实证主义研究范式不完全是方法上的独特,仅从定量、定性或混合方法来判定其研究质量,这种取向是不合理的。同时,任何研究都需要多种研究范式,包括物理学研究在内的自然科学研究,理论推演和实验证明等都是成熟的研究范式。教育研究同样也需要包括实证与思辨在内的多种研究范式。

实证与思辨不是全然对立的。对待精神及道德等主观世界的对象,真正的实证态度是融合思辨与实证,而不是复制自身或对方对客观世界的研究方式。那种认为实证反对思辨的观点,是对实证的误解。教育实证主义研究范式主要依循经验逻辑,忽略理论逻辑,但人类的实践认知表明,任何一种研究范式要想在相应条件下称得上“科学”,其必然有着“遵循理论逻辑”的内在特征。例如,教育公平问题,对于不同地域、肤色的受教育者而言,尽管实证方法和工具都已成熟,但不能以通过测试群体智商的方式作出公平的教育决策,应当遵循“人人享有公平而有质量的教育”的意识和信念,这种意识和信念构成关于人类平等、教育公平的理论基础。

实证和思辨都可以产出高质量的研究成果,关键是对研究范式的高质量运用。这一关键问题在过去的教育研究范式讨论中似乎被忽略,学界更热衷于在研究范式上争高低、谈利弊。诚然,实证主义引导下生成的教育实证主义研究范式,对改善教育研究范式单一的问题具有积极的推动意义。但是,赋魅教育实证主义研究范式,却会导致教育学所谓“范式革命”的虚假繁荣。不能将任何一项主张都标榜为“哥白尼式革命”,实证主义只是一种哲学思想和精神,它早就存在,并不是新近创生的哲学。教育学也多有运用实证主义哲学和范式,只是一度缺乏高质量的成果,同样的,形而上学引导下的教育思辨研究范式同样面临高质量运用的问题。未来的教育研究,如果能聚焦如何高质量运用研究范式,或许会消解所谓实证与思辨、量化与质性等范式(方法)之间的冲突。

(四)探索教育学的内部结构,建构符合教育自身逻辑的独特范式

教育学的科学化进程,不仅在于教育学要合理借鉴自然科学和人文社会科学的方法论,更需要反思教育学是否有属于自身独特的方法论。质言之,教育学想要发展并成就自我,仅靠复制和借鉴其他学科的方法论是不够的,还需要从教育学内部进行探索,否则很难实现根本创新。教育学始终存在是“科学”还是“艺术”的争论。其实,是否将以自然科学为代表的“科学”作为自身的理论基础,改变不了教育学自身的属性,即科学与艺术的统一。即使将教育学称作“教育科学”,也区别于自然科学、人文科学和社会科学。“在总体上,它(教育科学——作者注)是与其他科学形式并列的一门科学样式。”^[29]这意味着,不能用自然科学、人文科学或社会科学的视角和眼光衡量教育科学,它们对“科学”的理解是不同的。由此可以回答这样一个深层次问题:为什么自然科学领域的知识更新是以“进步”的方式实现,而教育科学领域的知识发现却总要“回到过去”,从教育经典中寻求灵感和启发?

教育学要有属于自身的一般性理论逻辑,要有学科想象力和非经验向度,这些都是教育实证主义研究范式尚未触及甚至不具备的。首先,就教育学的知识生产而言,教育的实践性特征使得教育学知识的生产不会局限在实验室,任何教育实践活动都可能发现或生成教育学知识,教育研究要做的是抓取、分析和提炼相关知识。因此,教育研究所谓的科学性,在知识层面不能简单理解为教育规律,用实验方式生产的知识并不全然符合教育的实践属性。其次,就研究性质而言,教育研究不仅是事实研究,也是蕴含伦理和道德等价值判断的研究。因此,研究方法是否科学,不能以“是否可证实(或证伪)”作为唯一依据。对于教育学而言,与其找寻新的研究方法,不如扎实运用好已知的方法。很多

情况下,不是思辨方法过时,而是研究者没有运用好思辨方法。最后,就研究结果而言,自然科学研究强调结果的可检验性、可复制性等研究特性无法全部迁移至教育研究。教育研究的结果或结论是在特定条件下人的思想和事实、场域相统一的产物,面对同样的教育现象,不同的研究者作出的教育判断存在差异、相应的教育推论不尽相同,这种情况早已有之。例如,同样研究苏格拉底“产婆术”,研究结果不可能完全一致,因为研究材料、方法和视角等都可能不同。不能说研究结果存在多样化特征就证明研究结果质量不好,对结果的质量判定应在于结果对理论与实践、人与场域(现象)的解释说明和批判改进的程度,而非执拗于是否符合某一种研究性质或范式的特征。

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, 35(3): 417, 168.

[2] 伊曼努埃尔·康德. 论教育学: 系科之争[M]. 杨云飞, 邓晓芒, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2019: 7.

[3] 姜勇, 柳佳炜, 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): 6468, 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): 7890.

[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): 4448.

[6] 保罗·K. 莫塞, 阿诺德·范德·纳特. 人类的知识: 古典和当代的方法[M]. 厦门大学知识论与认知科学研究中心, 译. 厦门: 厦门大学出版社, 2018: i2.

[7] 杨国荣. 严复与西方实证主义[J]. 哲学研究, 1991(5): 4249.

[8] 王东明, 陈都鑫. 因果推断: 起源和发展[J]. 控制工程, 2022, 29(3): 464473.

[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: 孔德、穆勒与斯宾塞[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): 7484.

[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, 35(3): 3746, 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, 30(6): 7479.

[17] 王正青, 董甜园, 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, 34(2): 7480.

[18] 杨国荣. 实证主义与中国近代哲学(修订版)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2018: 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): 3640.

[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): 9+101, 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, 49(3): 712.

[22] 休谟. 人性论[M]. 关文运, 译. 北京: 商务印书馆, 1980: 109.

[23] 马克思恩格斯全集: 第33卷[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 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(3): 2848.

[25] 卡尔·波普尔. 猜想与反驳: 科学知识的增长[M]. 傅季重, 纪树立, 周昌忠, 等译. 上海: 上海译文出版社, 1986.

[26] 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, 16(3): 104131, 190.

[27] 李琳璐. 教育研究范式的祛魅: 思辨与实证的融合共生[J]. 大学教育科学, 2021(3): 3+38.

[28] 张庆熊. 社会科学的哲学: 实证主义、诠释学和维特根斯坦的转型[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2010: 22.

[29] 李政涛. 教育科学的世界[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 108.

(编辑: 蔡华健 校对: 杨慷慨)

Enchantment and Disenchantment of the Educational Positivist Research Paradigm

KONG Su, WANG Xiaoxiao

(1. *Jingheng Yi College of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, China;*
2. *Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China*)

Abstract: The educational positivist research paradigm began with the data and evidence-based educational empirical research movement in the United States, which led to a global wave of educational empirical research. Drawing on natural science research methods, the educational positivist research paradigm emphasizes the formulation of educational hypotheses, the importance of research design, and the use of quantitative statistics or mathematical models to deal with educational experiences and materials in order to obtain a scientific theory of education with explanatory and predictive functions. In terms of educational research, the educational positivist research paradigm is abandoning the portrayal of an ‘educational utopia’ and taking directly observed and experimental educational phenomena as the object of study, with the investigation of educational laws as the main objective and causal inference as the main research method, aiming to promote the establishment of a unified, universal, cause-and-effect law-based intellectual structure. To make pedagogy scientific requires an educational positivist research paradigm, and the educational researchers should be wary of the enchantment of the educational positivist research paradigm and avoid a narrow understanding of the educational research paradigm and educational empirical research. Firstly, understand the richness of educational research paradigms. The educational positivist research paradigm is not the only paradigm of educational research. The single application of causal inference method ignores human’s free will and emotional attitude, and simplifies complex educational phenomena and problems, leading to the decline of research on educational significance and value. Educational research should select appropriate research paradigms according to the different problems. Secondly, humanities and social science methodology should be used to enrich the connotation of empirical research in education. The positivist research paradigm is not the only paradigm for empirical research in education. In the era when positivism was all the rage, empirical research was equated with quantitative research, and positivism constructed the philosophical foundation of empirical research in education, leading to a narrow understanding of empirical research in education. In the post-positivist era, the connotation of empirical research in education should be re-examined. Empirical research in education should go beyond the horizon of the natural sciences, break the paradigm worship of the natural sciences and pay attention to the research methods of the humanities and social sciences. Once again, the false opposition between the two paradigms of empirical and discursive research in education should be broken down, and the comprehensive application of multiple research paradigms in the field of pedagogy should be emphasized, focusing on the high-quality use of multiple paradigms. Finally, the pedagogues should be committed to exploring the internal structure of pedagogy, accepting the interpretable and diverse characteristics of educational research results, and constructing research paradigms that conform to their own logic.

Key words: educational research; research paradigm; empirical research; positivism; disenchantment of paradigm