

# 多元研究范式并存：我国高等教育研究的理想之道

田 芬

(厦门大学 高等教育质量建设协同创新中心, 福建 厦门 361005)

**摘要：**我国高等教育学科发展，需要高等教育研究领域坚持多元研究范式并存。多元研究范式并存，具体是指思辨研究范式、实证研究范式、多学科研究范式、院校研究范式和质性研究范式共存。多元研究范式并存能够促进高等教育学科发展，共有三大证据：第一，中国高教研究四十年的发展历史启示，多元研究任务呼唤多元研究范式并存；第二，任何一种研究范式处于绝对优势地位，与高教研究系统的复杂性相悖；第三，未来研究范式呈现出“本质主义研究范式”向“非本质主义研究范式”转换变革，对高教研究的科学性发出挑战，因此需要多元研究研究范式捍卫高等教育研究的科学性。

**关键词：**多元研究任务；一元研究范式；范式转换；多元研究范式

**中图分类号：**G640 **文献标识码：**A **文章编号：**1672-8874(2020)01-0055-05

## Coexistence of Multiple Research Paradigms: The Ideal Way of Chinese Higher Education Research

TIAN Fen

(*Collaborative Innovation Centre for Higher Education Quality Construction, Xiamen University, Xiamen 361005, China*)

**Abstract:** To develop the higher education disciplines, coexistence of multiple research paradigms is needed in higher education, which means speculative research paradigm, empirical research paradigm, multidisciplinary research paradigm, institutional research paradigm and qualitative research paradigm coexist. Three kinds of evidence show that multiple research paradigms can promote the development of higher education discipline. Firstly, the forty-year history of higher education research indicates that multiple research tasks need multiple research paradigms. Secondly, absolute predominance of a single research paradigm is against the complexity of higher education research system. Thirdly, in the future, research paradigm will shift from essentialism to non-essentialism, which challenges the scientific status of higher education research. Therefore, multiple research paradigms can defend the scientific nature of higher education research.

**Key words:** multiple research tasks; sole research paradigm; research paradigm shift; multiple research paradigm

库恩在《科学的结构》一书中，提出了“范式”这一概念。“范式”也可译作规范，是科学共

同体在某一学科或专业所共同恪守的信念，这种信念规定了他们共同的基本理论、基本观点和基

收稿日期：2020-02-29

基金项目：教育部人文社会科学重点研究基地重大项目(18JJD880005)

作者简介：田芬(1989-)，女，安徽安庆人。厦门大学教育研究院、厦门大学高等教育质量建设协同创新中心博士研究生，主要从事高等教育原理、高等教育国际化研究。

本方法,并为他们提供了共同的理论模型和解决问题的框架,因而形成一种共同的传统和科学发展的共同方向。他们相信所使用的理论、观点和方法是解决该学科一切疑难的钥匙,其作用通常是“判定重大事实、理论同事实相配、说明理论”<sup>[1]</sup>。有学者提倡,教育研究范式应从二元对立走向多元整合的复杂性研究范式<sup>[2]</sup>。

高等教育研究范式,是指高等教育研究者在本学科研究中遵循共同学术的信念、学术话语与学术规范,并形成共同的研究方法及共同的解决问题的框架<sup>[3]</sup>。在高教研究领域,同样有学者预测高教研究范式将朝着更加开放和多元的方向发展<sup>[4]</sup>。目前中国高教研究界对高教研究范式并未形成统一的说法,比如学者李均总结为“前范式、普通教育学范式、教育学范式、高等教育学范式”<sup>[5]</sup><sup>25</sup>,目前有两种思路总结高教研究范式:(1)“体系范式”“实效范式”“文化范式”及“个性范式”<sup>[6]</sup>。(2)本质主义范式,包括思辨研究和实证研究范式;非本质主义范式,包括多学科研究、院校研究和质性研究<sup>[7]</sup>。为了论证需要,在不同部分可能选用不同的研究范式表达,但“多元研究范式并存”是指本质主义研究范式和本质主义研究并存,具体是指思辨研究、实证研究范式、多学科研究范式、院校研究范式和质性研究范式并存。

本文将集中回答三个问题:(1)中国高等教育研究发展三十多年的历程中存在哪些研究范式?(2)目前高教研究领域,哪种研究范式占据主导地位,是否合理?(3)高教研究范式转换的未来趋势是什么?

## 一、历史的启迪:多元研究任务呼唤多元研究范式

中国高等教育的历史梳理为四个阶段<sup>[5]</sup><sup>21</sup>:(1)前学科时(清末—1977年),相对应的研究范式被概括为“前范式”。这一时期研究的重点是高等教育实践研究,标志性成果是1932年孟承宪编写的《大学教育》及1957年厦门大学教研组编写的《高等学校教育学讲义》。(2)学科建立时期(1978年—1984年),相对应的研究范式是“普通教育学学科范式”。其研究的重点是建立高等教育学科,标志性事件是1978年厦门大学高教研究室成立,有影响力的著作是1984年潘懋元先生等主编

的《高等教育学》问世。(3)规模扩充时期(1985年—1991年),相对应的研究范式是“教育学学科范式”。其研究的重点是建立高等教育学科群,标志性事件是“研究大国”形成和高等教育学科群形成。(4)稳步提高时期(1992年至今),对应的研究范式是“高等教育学学科范式”。研究重点被概括为“两条轨道”:高等教育学科建设和高等教育应用理论研究,标志性事件是1993年成立全国高等教育学研究会。“前范式、普通教育学范式、教育学范式、高等教育学范式”反映了高等教育的研究范式从深受教育学研究范式的影响,再到逐渐独立形成自己特有的高等教育研究范式。

已有研究成果将1977年后高等教育研究划分为四个阶段<sup>[8]</sup>,将高教研究范式总结为四类范式<sup>[9]</sup>:第一类,20世纪80年代中后期的“体系范式”,这是学科的初创阶段。具有两个任务:一方面为高等教育学获得独立的学科地位寻找途径,另一方面试图给高等教育改革发展提供一揽子解决方案。这一研究范式的优点是高等教育研究提供了基本概念范畴,为高等教育学的学科地位做出了贡献,但缺点是具有“书斋化”倾向。第二类,20世纪90年代前期出现的“实效范式”,这是学科的价值认证阶段。人们不再急于追求建立高等教育学科独立的概念体系,而是转向从事具体应用研究。第三类,20世纪90年代中后叶的“文化范式”,这是学科的再造阶段。高等教育学界与整个社会科学界共同关注把眼光穿透体制坚壳,进入“价值领域”这一心脏地带。第四类,高等教育大众化目标明确后的“个性范式”,这是学科转向阶段。高等教育承担的任务是使每个人能够与世界进行有效交流,能够成为行动的主体。

从以上梳理我们可以得到两点启发:第一,高等教育发展的不同阶段具有不同的研究任务,不同的研究任务决定了不同的研究范式。第二,不同研究范式之间的转换是伴随着主要研究任务的更替而变化,但是并不表明上一阶段的研究任务彻底完成。当前高教研究中存在着多元的研究任务,多元的研究任务呼唤多元的研究范式并存。高等教育发展至今,很多有关该学科的建制的基本问题并未完全达到共识,比如高等教育的逻辑起点及高等教育的本质与属性等。

关于“高等教育逻辑起点”问题,很多学者将“高等教育”的逻辑起点纷纷界定为“专业知识教和学活动”<sup>[10-11]</sup>“知识”<sup>[12]</sup>“高深知识”<sup>[13]</sup>

或“专业教育”<sup>[14]</sup>。如潘懋元教授所言，逻辑起点的确定对于高等教育学学科体系的建设其实具有非常重要的意义，即“学科的科学理论体系，一般认为首先应当确定它的逻辑起点，从逻辑起点出发，借助逻辑手段，按照学科的内在规律，层层推导，逐步展开，从抽象上升到具体，构成严谨的逻辑系统”<sup>[15]</sup>。

关于“高等教育的本质”问题，目前中国学术界先后认为，高等教育的本质是“高等专业教育”<sup>[16]</sup>“广博的学科基础和高深的学术”<sup>[17]</sup>“高深性和学术性”<sup>[18]</sup>“学术性和专业性”<sup>[19]</sup>等。探讨高等教育的本质，不仅是高等研究无法回避的基本理论问题，也关系到高等教育这一学科区别于其他学科的立足之本。

总之，无论是高等教育的逻辑起点问题还是高等教育本质属性问题，都表明高等教育研究虽然发生研究范式的数次转换，但是现阶段仍不能遗忘前面研究范式中留下的研究任务。这些多元研究任务的存在，需要多元研究范式的支撑。

## 二、现实的困惑：一元研究范式主导与高等教育研究的复杂性冲突

一元研究范式主导高等教育研究，主要是指目前高教研究领域空前推崇实证研究范式。关于实证研究范式，教育界有一些重要的讨论，有学者提出“中国教育需要实证研究”<sup>[20]</sup>及“实证研究教育学走向科学的必要途径”<sup>[21]</sup>。具体而言，认为教育学要想获得自己的学术地位和专业尊严，需要走向科学化，而实证研究尤其是量化研究则是教育成为一门科学的必要途径。也有一些学者对此提出不同的意见，认为科学需要实证，但是实证并不必然导致科学，并且指明教育科学实现其科学化发展的三大关键任务是建立以经验事实为基础的基本概念体系，形成一整套科学理性的论证方法及形成一系列严密清晰的思维规则<sup>[22]</sup>。

教育界的争论必然地反映在高教研究当中。有学者总结出中国高教研究30年来采纳最多的研究范式是思辨研究和实证研究<sup>[23]</sup>。从现实角度，可以看到实证研究占据主导位置：第一，论文成果的发表的便利性角度，实证研究尤其是其中的量化研究占据优势地位；第二，以科研为导向的评价体系，不断地强化实证尤其是量化的地位。具体而言，在高校的课程教学或者评价中，是否

采用实证、是否有数据支撑成为强势评价话语。

那么，应该如何理解实证研究呢？有学者总结出实证研究的具体内涵和四大特征。实证研究的内涵：不是具体的研究方法，而是从最严格控制变量的实验研究、准实验研究到完全不控制变量的大数据分析的方法体系，它包括考古研究、文献研究、调查研究、访谈研究、观察研究、视频分析研究、词频研究、知识图谱分析、统计研究等，是一个不断丰富、不断创新的方法链条。这一概念界定包含三层意思：实证研究的本质定位——是方法体系和方法链条；实证研究区别于具体的研究方法；实证研究包括考古研究、文献研究、调查研究等具体内涵。实证研究的四大基本特征是：（1）以事实和证据为基础的客观；（2）有数据支撑的量化；（3）有定论；（4）可检验。我们对于实证研究的认知通常存在一个误区，即“实证研究等于量化研究”<sup>[24]</sup>。

采纳何种研究范式，不应该简单地默认选择实证研究范式，至少由三方面因素共同决定：

从研究使命的角度，所采纳的研究范式应有利于推动该学科建设。如袁振国先生鲜明地主张通过实证研究推动教育学科的科学化。在高等教育领域，潘懋元先生明确地提出中国高等教育研究是沿着两条并行但有所交叉的轨道进行：学科建设和现实问题研究<sup>[25]</sup>。虽然没有直接指出中国高教研究应该具体采用何种研究范式，但是这两条并行的研究轨道至少启示我们高等教育研究使命多元，必然研究范式多样化。

高等教育系统的复杂性决定研究范式的选择。在教育领域，有学者率先提出“教育是一个复杂的系统，教育活动中任何局部的、孤立的和‘线性的’教育决策、方法、行为，都有可能引起负面的协同效应……以复杂性的探究方式重新思考我们的教育和教育研究，特别是要有教育研究方法论的转换”<sup>[26]</sup>。有学者指出高等教育是一种复杂的社会系统，普遍存在“两难现象”或“两难问题”<sup>[27]</sup>，因此在复杂性视域下，高等教育研究应该采取一种非线性思维、整体思维、关系思维、过程思维、超循环思维<sup>[28]</sup>。高等教育研究中采用实证研究范式，其出发点对于超越简单的理论推导具有重要意义，这个层面上符合高等教育系统复杂性的要求；但是，如果将实证研究范式“惟一化”，甚至是直接等同于“定量研究”，这种简单化处理的思维显然不符合复杂性的要求。

研究者个性特征决定研究范式的选择。研究者个人是教育研究的主体,因此研究范式的选择不仅仅是基于承担研究使命的需要及复杂的高教研究系统。基于教育研究中研究者个人对教育问题的体验和认识都是依赖个体的经验背景,因此有学者提出,“个体主义是教育研究的必然立场”<sup>[29]</sup>。推导到高等教育研究范式选择,同样具有强烈的个性特征。

### 三、未来的召唤:研究范式转换与多元研究范式共存

教育历史的发展和主要研究任务的变化,每个阶段的主要研究范式具有一定的差异性,相伴随的是不同研究范式之间的切换。不同的研究范式之间应该是怎样的关系呢?是新的研究范式直接否定旧的研究范式,还是多元研究范式共存?

西方教育研究范式转换的启示。早在20世纪90年代末,已经有学者通过梳理西方教育学历史,总结出四类研究范式<sup>[30]</sup>:类推—演绎的研究范式、实证主义的研究范式、解释主义的研究范式和社会批判的研究范式。最后总结出三点启示:新的研究范式改进旧的研究范式;每种研究范式都有其存在的价值和局限性,其合理性总是相对的;不同的研究范式之间不应该对立,而是应该合作和相互补充、相互促进。其中,最典型的例子是布雷岑卡,他虽然坚持科学实在论的立场,但并不完全恪守经验科学的立场,并且有选择地接受人文研究范式的价值导向。西方教育研究范式虽然经历了四次研究范式转换,但这些研究范式之间并不是“非此即彼”的完全对立状态,而是在共存之中共同促进教育研究的发展。

我国教育学研究中本质主义向反本质主义转换的争论。观点一:反本质主义应该取代本质主义。有学者总结出本质主义在20世纪中国教育研究中占据支配地位,呼吁21世纪的中国教育学必须放弃本质主义,树立新的反本质主义的知识观<sup>[31]</sup>。其本质主义是指一种信仰本质存在并致力于本质追求与表述的知识观和认识路线。反本质主义批判本质主义的实体信仰、本质信念或假定、符合论的语言观等。反本质主义取代本质主义的重要原因本质主义在带来表面的生机和活力的同时,也带来了严重的历史性后果。观点二:本质主义与反本质主义教育学的重要区别在于,前

者相信教育研究存在一个本质和客观规律。但是,本质主义教育学研究属于研究范式的变革,反本质主义教育学属于研究方法的变革。因此,没有理由将二者完全对立,而是应该共同担负着丰富和完善教育学研究范式和方法的职责<sup>[32]</sup>。这两个观点的共同点是都认可教育学研究范式中存在着本质主义研究和非本质主义研究。两个观点的区别如下:前一个观点的着力点在于反本质主义研究范式应该取代本质主义研究范式,后一种观点认为本质主义与反本质主义有别,一为研究范式,一为研究方法,因此二者可以共存。

我国高等教育学研究中本质主义研究范式向非本质主义研究范式转换存在隐患。有学者概括出,中国高教研究30年发展中形成了多元研究格局,经历了从本质主义研究范式转向非本质主义研究范式的过程。其中,本质主义包括思辨研究和实证研究范式,它追求规律,符合科学研究探求事物内在本质的需要;非本质主义研究包括多学科研究范式、院校研究范式和质性研究范式,它拒绝事物的本质和规律。本质主义转向非本质主义的过程中,产生了一个巨大的隐患,即拒绝事物规律的非本质主义与科学精神相悖,而当高教研究不能以科学面貌出现的时候,这必然会影响到其学科地位<sup>[33]</sup>。这一观点认为,如果本质主义研究范式完全转向非本质主义研究范式会影响高等教育学的科学性,这是预防本质主义研究范式的冷落。也有一些学者,认为多元研究范式共存的意义在于避免科学主义及学术争霸现象<sup>[34]</sup>,这是警惕非本质主义研究范式处于弱势地位。总之,其核心观点是主张本质主义研究范式和非本质主义研究范式共存。

实质上,无论是西方还是中国的教育研究领域或是具体到高等教育研究领域,都存在着研究范式转换的问题,但是我们应理性地对待那些热衷于论证某种研究范式一定优于另一种研究范式的说辞。因为没有哪一种研究范式能够完完全全地解释教育的复杂性,每一种研究范式都具有一定的解释有效性,但不能因此推翻其他解释的有效性<sup>[35]</sup>。

### 四、结语

综上,本研究提倡高等教育研究中多元研究范式并存,主要是基于三点理由:首先,历史研

究思路的局限性。通过历史梳理,得出高等教育研究在特定发展阶段由于具有不同的研究任务,从而具有不同的研究范式。这种“不同的研究阶段对应不同的研究范式”,与当前高等教育研究不同的研究任务并存相冲突;其次,当下评价体系中实证研究范式的主导地位。当前高教研究中,实证研究范式占据主导地位,这一方面有利于推动高教研究的科学化,但另一方面泛化的实证研究范式使得很多问题简单化,不利于完成多元高等教育研究的任务;最后,研究范式变革的挣扎,本质主义研究范式与非本质主义研究范式的相互倾轧。不同的研究范式之间的切换,不仅仅是随着时间推进产生线性变化,而是根据不同的研究任务决定在某一时空中选择何种研究范式,或者哪几种研究范式并存。

总之,通过对中国高等教育研究历史的梳理、审视现实当中高教研究范式的现实情况、展望未来高等教育研究范式的转换,本研究认为中国高等教育研究需要多元研究范式并存,从而共同推动高等教育研究的繁荣。

#### 参考文献:

- [1] [美]库恩.科学革命的结构[M].李宝恒,纪树立,译.上海:上海科学技术出版社,1980:27.
- [2] 冯建军.教育研究范式:从二元对立到多元整合[J].教育理论与实践,2003(10):9-12.
- [3] 高燕.论高等教育研究范式的三重境界[J].中国高教研究,2009(11):33-35.
- [4] 王洪才.从本质主义走向非本质主义:中国高教研究30年回顾[J].现代大学教育,2012(2):1-6.
- [5] 李均.中国高等教育研究史[M].广州:广东高等教育出版社,2008.
- [6] 王洪才.论高教研究的四种范式[J].北京师范大学学报:人文社会科学版,2002(3):74-82.
- [7] 王洪才.从本质主义走向非本质主义:中国高教研究30年回顾[J].现代大学教育,2012(2):1-6.
- [8] 王洪才.中国高等教育学的创立、再造与转向[J].厦门大学学报:哲学社会科学版,2009(4):51-58.
- [9] 王洪才.论高教研究的四种范式[J].北京师范大学学报:人文社会科学版,2002(3):74-82.
- [10] 薛天祥,谢安邦,唐玉光.建立高等教育学理论体系的思考[J].上海高教研究,1994(1):1-5.
- [11] 薛天祥,尹丽.高深专门知识的教与学活动——高等教育学理论体系的逻辑起点[J].上海高教研,1997(3):10-15.
- [12] 王洪才.论高等教育学的逻辑起点[J].江苏高教,1997(2):9-12.
- [13] 周倩.回顾与前瞻:高等教育学理论体系的逻辑起点[J].江苏高教,2005(3):5-7.
- [14] 何云坤.高等教育学的逻辑起点和研究规范问题新探[J].上海高教研究,1995(3):18-21.
- [15] 胡建华,周川.高等教育学新论[M].南京:江苏教育出版社,1995:1.
- [16] 潘懋元.必须开展高等教育的理论研究——建立高等教育学科刍议[J].厦门大学学报,1978(4):1-9.
- [17] 文辅相.关于教育与高等教育本质的讨论[J].高等工程教育研究,1995(1):9-14.
- [18] 贾永堂.高等教育本质的历史考察[J].辽宁高等教育研究,1995(2):36-39.
- [19] 胡建华,周川.高等教育学新论[M].南京:江苏教育出版社,1995:5.
- [20] 袁振国.中国教育需要实证研究[J].中国教育学刊,2017(2):1.
- [21] 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.
- [22] 项贤明.论教育科学中的实证问题[J].教育学报,2017(4):17-24.
- [23] 王洪才.从本质主义走向非本质主义:中国高教研究30年回顾[J].现代大学教育,2012(2):1-6.
- [24] 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.
- [25] 潘懋元.大学的沉思[M].北京:商务印书馆,2017:5.
- [26] 文雪,扈中平.复杂性视域里的教育研究[J].教育研究,2003(11):11-15.
- [27] 李泉鹰.复杂性视域中的高等教育两难选择[J].中国高教研究,2008(11):31-34.
- [28] 李泉鹰.复杂性视域中的高等教育研究思维[J].中国高教研究,2010(4):23-26.
- [29] 王洪才.论教育研究的方法论特征[J].厦门大学学报:哲学社会科学版,2007(1):114-121.
- [30] 冯建军.西方教育研究范式的变革与发展趋向[J].教育研究,1998(1):26-30,77.
- [31] 石中英.本质主义、反本质主义与中国教育学研究[J].教育研究,2004(1):11-20.
- [32] 周继良.也论教育研究中的本质主义与反本质主义[J].现代教育管理,2011(11):9-14.
- [33] 王洪才.从本质主义走向非本质主义:中国高教研究30年回顾[J].现代大学教育,2012(2):1-6.
- [34] 张武升,廖敏.教育研究范式的变革与发展趋向[J].华中师范大学学报:人文社会科学版,2005(5):128-133.
- [35] 钱民辉.范式与教育变迁研究[J].教育理论与实践,1997(2):7-12.

(责任编辑:王新峰)