

论我国高等教育研究的旨趣回归与范式重构

张继明

摘要: 学术研究范式内在地包含着特定的价值吁求, 高等教育研究更是着眼于人的价值实现。现实中高等教育研究的过度经济学取向和实证主义倾向导致教育生活世界的失落, 高等教育研究背离了教育本身及人的发展需要。高等教育研究旨趣的悖离, 要求重构高等教育研究范式。重构高等教育研究范式, 应确立基于知识与人的价值观, 这是范式重塑的起点; 应以人的生活世界为始终, 这是范式重塑的逻辑依据; 要以质性研究为基础性方法, 这是范式重构的主体性工程。

关键词: 高等教育研究; 质性研究; 生活世界

中图分类号: G649.21 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0169(2014)06-0120-05

在高等教育研究过程中, 总是存在着一些困惑, 例如, 研究者关于价值中立原则的涵义及其使用范畴的认识分歧; 传统的思辨研究与时髦的实证研究在使用中的范式融合障碍, 以及叙事研究等质性研究方法在高等教育“科学研究”中频遭质疑的问题; 在大学成为社会核心的背景下, 研究者对于是追求市场标准还是坚持大学传统精神的迷茫和争论; 等等。笔者认为, 这些高等教育研究的困惑在本质上反映的是范式选择问题, 而在范式选择上的偏误妨碍了高等教育理论的创新及其实践价值的发挥。这亟需重构高等教育研究的范式。

一、范式阐释: 高等教育研究范式的理想

(一) 学术研究范式内含着价值吁求

20世纪60年代, 托马斯·库恩提出了著名的“范式理论”。范式是学术共同体一致遵从的世界观和行为方式, 包括共同的核心理论和方法, 共同的信念以及自然观, 它是审视研究对象的独特方式与视角, 决定着“如何看待对象、把对象看成什么、在对象那里看到了什么以及忽视了什么”^{[1](P21)}。基于此我们认为, 范式从根本上反映着主体的世界观、价值观和方法论, 决定着主体理解世界的方式。正如帕托(Michael Patton)所说, “范式是一种世界观, 一种普遍观念, 一种分析真实世界复杂性的方法”^{[2](P2)}。这就意味着, 学术研究并非剥离主体价值之后的纯粹客观事实描述, “研究”所呈现出来的事实和本质必然包含着价值判断, 是价值干预和建构的结果。尤其是在人文社会科学领域, 哲学、伦理学等本来就是为人类提供行为规范和价值观。

如何理解学术研究中的“价值中立”? 1918年马克斯·韦伯在《以学术为业》中提到, 价值中立性是社会学研究必须遵守的方法论准则, 研究者在研究中应该保持中立的态度, 不能拿自己的标准来衡量别的人或事^{[3](P43)}。韦伯提出“价值中立”, 意在告诫研究者不能以一己之标准作为价值判断的依据, 更不能将其强加于他者, 或用某个特定群体的价值取向来决定自己的立场。然而, 这并不否定研究者以符合绝大多数人利益诉求的标准来进行价值判断的正义性和合理性。个体的价值判断的标准符合绝大多数人的利益、

作者简介: 张继明, 教育学博士, 济南大学高等教育研究院讲师(山东 济南 250022)

立场与愿景时，其价值观就是公正客观的，符合学术的使命要求和技术、伦理要求。事实上，韦伯已经指出，社会科学研究者在选择研究课题和研究视角时必然会受其价值观和应用目的的影响。我国社会学家袁方先生也认为，社会学家不能回避对有争议的社会问题做出自己的价值判断^{[4](P70-72)}。因此，价值中立并不是要把世界看作一个可以测量、计算的纯客观世界，相反它肯定人类世界形成和发展中的人的价值参与和建构。也即，价值中立要说明的不是要不要价值观，而是要什么样的价值观^{[5](P45)}。

可以说，学术研究包含着一定的价值原则或价值吁求，它要求研究者秉持大众立场，价值判断所依据的立场是“向善”的，学术研究应致力于人的进步和解放。这也就是法兰克福学派的知识观，即知识的使命在于“促进社会朝着一个消除了非正义的未来发展”，它代表着“人的解放的趋向”，而非像“压迫性”知识那样“只是要求符合逻辑与程序，忽视了对人的关怀”^[6]。基于此，我们进一步认为，研究范式选择的适切性取决于是否以大众立场为根据，是否以促进实现大众利益为最终目的。

（二）人及其价值是高等教育研究的旨趣所在

教育研究必然是在特定的范式之下反映人的价值建构，其首要意义在于将教育世界还原为一个生活世界。在价值多元背景下，学术研究的本真在于为人铺设一条通往内心自由的道路，教育研究所应采纳的范式更应如此，它必须秉承“解放论”哲学思想，坚持大众立场，以解放大众为最终的价值取向。正如有学者所言，教育的本质是一种善^[7]，这种善使人实现心灵的解放，并将自我命运同人类及社会的命运结合起来。批判的、解放的哲学把促使人通向自由世界作为意旨。

高等教育研究势必会受到多元价值观的影响，我们并不绝对否定相异、相反的价值观及其合理性，理想中的高等教育研究价值观不是唯一合理的，但却应是接近最合理的。高等教育的全程，就是要建构一个由自由的人有机组成的、人的文化属性得以彰显的生活世界，大学就是要培育和输送这样具有自由意识和实现自由能力的个体。高等教育研究的永恒主题是关于大学的本质及其使命的追问，因而高等教育研究不变的价值立场就在大众那里，研究本身则作为建构那样一个期待中的世界的过程或手段。所以，高等教育“学科规训”的深刻内涵远不止于外部的建制，而更在于内在价值的生成。正如批判教育学所认为的，教育现象是充满利益纷争的，人的存在是不断“成为”人的历程，人性应该是充分而完整的，而非扭曲和片面的，教育学的目的是让被压迫者去反思压迫及其根源，并争取自身的解放^[8]。

现实中高等教育研究的一些弊端，究其根本源于范式选择的偏误。这要求我们重构高等教育研究范式，把高等教育研究看成是一种充满人文关怀的文化过程，在此标准下走向生活世界，致力于人的生活幸福和心灵的解放。这便是高等教育研究的旨趣所在。

二、价值剥落：我国高等教育研究旨趣的悖离

（一）经济学原则在高等教育研究中的过度使用

在N·格雷戈里·曼昆的经济学里，市场是经济活动中人与人之间关系实现理性化、达到交易主体利益最大化的理想手段，生活中的人们普遍以经济为标准并追求收益的最大化^{[9](P11)}。在我国高等教育研究中，部分研究者在从经济学理论体系中寻求分析工具时，过分强调高等教育的产业属性及其在经济学意义上的收益性，主张高等教育投入经济化、高等教育过程经营化、高等教育服务商品化，以及高等教育消费市场化等。在此过程中，基于理性人假设，教育改革和教育行为在标准上的物质化、教育投入和资源配置的“经济主义”、教育运行及其管理中的“类企业化”等经济学思想甚至“市井经济学”、“庶民经济学”的观念也成为支配研究者认识高等教育的理论依据，诸如风险投资、股份合作、上市公司等都被搬到高等教育“理论创新”中。

高等教育学的逻辑起点或者是“人”，或者是“知识”^[10]。当高等教育学的逻辑起点是教师或学生时，他们无疑不可以作为商品。当高等教育学的逻辑起点是知识时，即使在某种条件下一定形态的知识会具有商品的属性，但知识产品又具有相对于一般社会产品的特殊性，这主要是因为大学作为知识生产的场所，知识的生产者，即作为学术人的学者，在本质上区别于一般的车间师傅、生产线上的操作工；同时，学术自由、学术自治以及学者为大学立法并实施自我审决，这是知识创造的必需环境，而这显然在根本上不属

于一般商品的生产；知识创造作为穷理尽性、求真至善的社会活动，学术人天然地追求真理和止于至善的学术、道德责任感，同样不是在所有场合下都可以被贴上“商品”或“商业”的标签。从“人必然不作为商品”和“知识不必然作为商品”这两个角度而言，以商品为逻辑起点的经济学研究范式必然不能完全作为以知识或人作为逻辑起点的高等教育研究的范式。如此，当经济学原则过多干预高等教育研究，必然会破坏知识生产的必需环境，导致学术创新的贫乏，乃至大学异化为一种奴役人的工具，使人成为“以一种物而存在的纯粹形式的奴隶”^{[11](P32)}。

（二）高等教育研究成为实证主义范式的殖民地

近代以来，科学知识在人类认识、改造自然中的作用不断凸显，尤其是随着工业文明的发展，科学知识成为“最有价值的知识”，并最终确立起了在整个知识体系中的霸权地位。这一过程鲜明地反映在大学课程设置的历史，即从18世纪前大学课程内容以人文社会学科为主导的古典知识体系一统天下，到18、19世纪之交科学知识艰难进入大学课堂，再到其后大学被迫直至主动建构科学课程，最终到今天大学普遍存在自然科学挤压人文社会学科空间的学科失衡。科学知识霸权不仅表现于人文社会知识成为“被压迫的知识”，更在于一种知识殖民主义现象，即适用于自然科学范畴的科学知识规范扩张至人文和社会学科，后者“被科学化”^[12]，典型的例子就是人文与社会科学研究越来越多地采用实证研究，统计、量化等具体研究方法的使用成为人文科学研究领域进行学术评价的重要标准，“科学性”成为人文社科研究的重要取向。在此过程中，高等教育研究也成为自然科学研究的“殖民地”。

教育学是属于人文学科还是社会科学，这仍是一个争论^[13]，但教育学无论是作为一门人文学科来探究人这种“独特存在物的生存意义和价值”，还是作为一门社会科学来找寻“人生活其中的社会生活和社会关系的规律”^[14]，人的根本规定性都在最终层面上制导着教育学科建构或教育研究。从这个角度来说，在人文与社会科学范畴内，高等教育研究也必然以人的根本规定性作为第一法则，比如尊重人的价值并以实现人的价值为鹄的。但在现实中，高等教育研究的实证范式正导致教育世界“非生活化”，教育的本质被“精确”地定位为一些数字，教育规律被“科学”地理解为一些公式。与此同时，传统的思辨研究一方面被冠之以“非科学”，另一方面则被“简单化”为夹杂着情绪的描述，更有甚者将思辨研究诋毁为玩弄概念的“文字游戏”。在当前的学术评价中，思辨研究、叙事研究等或因不符合“科学规范”，愈来愈难以发出自己的声音。如此，当高等教育研究奉自然科学范式为不二的法则，那么必然会走向与人的真实需要相左的方向。当教育研究不是为了人本身，教育研究还有多大的意义，它又将教育实践引向何处？

（三）高等教育作为一个生活世界的抽象和陷落

生活世界意指我们生存于其中，我们的一切活动和社会产物都得以产生的、现实而具体的生活境域，它是科学世界和文化世界的现实基底与意义之源，人的生命、精神、体验、需求、价值等是生活世界的本然构成^[15]。杜威的“教育即生活”理念深刻地反映了人的教育世界与生活世界之间的内在统一性，“学校必须呈现现在的生活，不通过各种生活形式或者不通过那些本身就值得生活的生活形式来实现的教育，对于真正的现实总是贫乏的代替物，结果形成呆板而死气沉沉”^{[16](P4)}。教育世界不可剥离于生活世界，这又必然地决定了有价值的教育研究必定是基于生活世界的。而且知识的本质就是人类对于自身的困惑和需求所作出的应答。教育研究解读教育现象、追索教育规律，也正是以知识活动的形式来回答人们的教育困惑，而真正的教育所要解决的问题正是告诉人们如何过上有意义的生活。

有价值的高等教育研究亦必须基于生活世界，以解决人们在寻求“心灵的解放与重塑”过程中遇到的各种困惑为职责。但当前高等教育研究的现实却是，研究者热衷于建造一个难以体验和理解的庞大“理论体系”，与生活世界渐行渐远。具体表现为：（1）理论建构的逻辑起点虚拟化。高等教育“学科建设”在“本质主义”^[17]思想影响下，过度强调理论本身的创造及其普遍指导意义，过多的理论推演导致研究与教育实践脱节^{[18](P17)}；而高等教育“问题研究”则常常绕开了高等教育的核心问题，即教育主体的发展及其与之联系最紧密的内核性问题，高等教育研究成了教育之外的问题的研究，或成为关于一些“假大空”问题的无谓言说。（2）理论建构过程的数字化。主要是指高等教育研究过度依赖实证主义方法，将“高等教育科学”狭隘地理解为基于数据统计的研究，这种时髦的“范式转变”忽略了人类世界的本源以及某些个案的独特价值。（3）理论建构目标的异化。高等教育理论研究应该作为一种手段而服务于教育，服务于

人。但现实中的高等教育理论研究却常常试图建造出一座“美丽的理论大厦”，追求理论本身的“丰满”，而导致高等教育理论体系成为过度雕琢、哗众取宠、无病呻吟的文字堆砌。究其根本，就在于高等教育研究脱离了生活世界，背离了人们真实存在的关于高等教育的困惑或需求。

三、范式重构：高等教育研究回归生活世界

（一）确立基于知识与人的价值观，这是重构高等教育研究范式的起点

确立正确的价值观是高等教育研究范式重塑的基础，而要对高等教育研究的价值立场做出正确选择，必须从大学的本质出发。大学是一个教育组织，大学不仅赋予受教育者以知识和能力，更致力于提升受教育者的精神与道德水准，“所有的大学机构都有，或者应该有一种共同的东西，即教育学生的基本使命”^{[19](P32)}。但大学又必然是一个以知识传播与创造为天职的学术组织，从中世纪大学的形成历程来看，其初型便是一个知识传播机构，甚至有学者认为大学的教育职能不过是学术职能的副产品^[20]。且不论大学首先是一个教育组织还是学术组织，毋庸置疑的是大学最终将教育和学术最有机地融合在一起，即大学的学术创造功能使得大学能够持续地提供新知识、新思想，进而在知识的传播中达成其教育目标，此即洪堡所说的“由科学达致修养”^{[21](P19)}。所谓“穷理尽性”，即“穷尽万物神妙之理，完尽生灵所秉之性”的说法，完美地诠释了大学的本质。

而学术与教育的主体，无论是作为学术主体的学者或知识分子，还是作为教育主体的教授或学生，都是有着面向大众的、向善性的理想和使命的，正所谓“为天地立心，为生民立命”，大学之道在于“止于至善”；同时，作为学术与教育过程之逻辑起点的知识，本质上也是有其价值归向的，正所谓“知识即美德”。因此，对于高等教育研究而言，大学的本质既是一个根本性依据，又是一个内在的规约，脱离了学术与教育来谈高等教育研究，或是舍本逐末，或是几无意义，也即从根本上说，大学是为了追求和传播真理、为了启蒙和解放人，因而高等教育研究的出发点、最终归宿及评价标准亦基于知识与人的需求，无论是高等教育的政策与制度研究，还是高等教育的资源配置和投入产出研究等，莫不如此。

（二）以人的生活世界为始终，这是重构高等教育研究范式的逻辑依据

教育的终极价值是让人更好地适应生活世界并享受这个世界的美好，因此，有价值的高等教育研究必须从生活世界中来，到生活世界中去。这是高等教育研究范式重塑的路线图，更是内在的逻辑依据。即使是关于纯理念世界的探讨，也须最终还原到作为原型的人的生命、体验和需求，否则会使人陷入虚无主义或神秘主义。以人的生活世界为始终，这要求高等教育研究者必须直面高等教育发展所面临的真实问题，这些问题不是来自空洞的冥想，而是正在阻滞着高等教育发挥作用，使人们为之困惑、焦虑。从问题的性质来看，这些问题也许是高等教育本身的病理性问题，譬如大学被当成政府机关和赚钱的企业，人把自己当成了满足欲望的工具，以及当代大学中的“消费主义”、“道德危机”等^[22]。同时，这些问题也可能是高等教育在通向理想的途中遇到的发展性难题，譬如在经济和社会转型中如何建构起适应时代要求的人才培养体系，大学在“去行政化”后采取何种治理方式，如何赋予学生以学会学习、学会生活的能力以适应社会转型的复杂性等。这些高等教育问题真实地反映着人们的疑惑、需要或理想，亟待高等教育研究作出合理的解释并努力给出解决之道。

唯有以生活世界为始终，高等教育研究才不会异化为或枯燥艰涩的考据之学或华而不实的文字堆砌，才会坚持促进个体解放和社会启蒙的根本价值立场，用批判理性、价值理性去探索高等教育世界，揭示建构世界过程中人的价值欲求和价值参与，还原出一幅真实的教育生活世界，并最终促成生活世界与生命的圆润融通。而这正体现着高等教育研究的本真意蕴及核心价值。

（三）以质性研究为基础性方法，这是重构高等教育研究范式的基本意涵

重塑高等教育研究范式必须以质性研究为基础性研究方法。人所在的生活世界包括教育世界是在广泛的价值参与中建构的，这决定了主张世界绝对客体化的实证主义教育研究难以呈现出一个真实的教育世界。质性研究就是在反思实证研究范式基础上兴盛起来的，主张在自然情境下进行研究，并主张情感和价值的介入，以“理解”来替代纯粹客观的观察，将了解研究对象的价值观作为核心任务，其旨意在于揭示

事物的独特价值^{[23](P241-243)}。民族志研究、扎根理论研究及行动研究等都是以深入研究对象的真实世界为研究过程的质性研究方法。质性研究既关注研究对象的生存、生活状态、真实的需求及各种情感、情绪,还观照研究者独特的理解方式及其理想、价值实现等。因而质性教育研究能呈现出一个真实的教育世界,发现真正存在的教育问题,提供更有针对性的解决方案,彰显其作为规范研究的意义。

确切地说,高等教育研究范式的重塑实际上就是确立起质性研究在高等教育研究中的基础性、主导性地位。在质性研究范式之下,研究者将进入活生生的高等教育现实、深入研究对象所处场域的核心,采用自然主义的观察、深度访谈等方式深入了解研究对象的存在状态及其内在世界,这样,研究者、研究对象及双方所处的生活世界便有机地融合在了一起,这有助于研究者发现真正的问题,分析真正的病症所在,进而找到真正的出路。当然,我们并不否认实证研究在特定范围内的合理性、有效性,高等教育质性研究应该汲取实证研究的部分经验,比如避免研究者的个人需求当成大众立场,以及学习实证研究在获取和分析资料中的技术等。

综上所述,过度使用的经济学思维、实证研究范式及对教育生活的背离,使得高等教育研究丧失了以人与价值为核心的应然旨趣,基于教育学术的规范和理论价值的发挥之需求,我们提出了重构高等教育研究范式的命题。而高等教育研究范式的重构就是以重新认识学术研究范式内涵为前提,以反思、批判高等教育研究过程中过分倚重实证主义、经济主义而将教育生活世界过度抽象化的倾向为基础,确立起基于知识与人的发展需求的高等教育研究价值观,明确“从生活世界中来、到生活世界中去”的研究逻辑,并将质性教育研究作为高等教育研究的基础性范式与方法。在新的高等教育研究范式下,高等教育研究以教育生活世界问题探索作为手段,最终是为了促进知识发展,并以此为基础进一步促成人的自由和解放,而这意味着高等教育研究的旨趣实现了回归。

参考文献

- [1] [美]托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 李宝恒,等,译. 上海:上海科学技术出版社,1980.
- [2] [美]尤瓦娜·林肯. 自然主义研究[M]. 杨晓波,译. 北京:科学技术文献出版社,2004.
- [3] [德]马克斯·韦伯. 马克斯·韦伯社会学文集[M]. 阎克文,译. 北京:人民出版社,2010.
- [4] 袁方. 社会研究方法教程[M]. 北京:北京大学出版社,1997.
- [5] [英]雷吉斯·吉普森. 批判理论与教育[M]. 吴明根,译. 台北:师大书苑股份有限公司,1989.
- [6] 郑杭生. 究竟如何看待“价值中立”[J]. 社会科学研究,2000,(3).
- [7] 王洪才. 教育是何种善[J]. 探索与争鸣,2011,(5).
- [8] 胡春光. 批判教育学:一种反压迫的文化论述和民主教育实践[J]. 教育研究与实验,2010,(1).
- [9] [美]N·格雷戈里·曼昆. 经济学原理[M]. 梁小民,等,译. 北京:北京大学出版社,2009.
- [10] 周倩. 高等教育学理论体系逻辑起点新论[J]. 郑州大学学报(哲学社会科学版),2005,(3).
- [11] [美]马尔库塞. 单向度的人[M]. 刘继,译. 上海:上海译文出版社,1989.
- [12] 蒋建华. 科学知识霸权与被压迫知识的解放[N]. 中国教育报,2002-03-14(8).
- [13] 张楚廷. 教育学属于人文科学[J]. 教育研究,2011,(8).
- [14] 汪信砚. 人文学科与社会科学的一致性[J]. 学术研究,2010,(9).
- [15] 张清林. 教育的唯一主题即生活——怀特海《教育的目的》解读[J]. 高校教育管理,2009,(5).
- [16] 赵祥麟. 杜威教育名篇[M]. 北京:教育科学出版社,2006.
- [17] 王洪才. 高等教育研究的两种取向:本质主义与非本质主义[J]. 高等教育研究,2012,(2).
- [18] 潘懋元. 潘懋元高等教育文集[M]. 北京:新华出版社,1991.
- [19] [美]唐纳德·肯尼迪. 学术责任[M]. 阎凤桥,等,译. 北京:新华出版社,2002.
- [20] 李志锋. 欧洲中世纪大学学术研究的形式与特征[J]. 北京科技大学学报(社会科学版),2006,(3).
- [21] [美]伯顿·克拉克. 探究的场所[M]. 王承绪,等,译. 杭州:浙江教育出版社,2000.
- [22] 王建华. 我们时代的大学转型[M]. 北京:教育科学出版社,2012.
- [23] 潘懋元. 高等教育研究方法[M]. 北京:高等教育出版社,2008.

(责任编辑 燕 祥)