

# 从“纯粹主义”到“实用主义”

## ——教育社会学研究方法论的新动向

程天君

**[摘要]** 涂尔干关于实用主义与社会学的追问今逢一个世纪。对此世纪之问“接着讲”并“对着讲”，目的不再评判社会学与实用主义之高下，而在陈述（教育）社会学研究方法论的一个可能动向。作为一种行动哲学，（古典）实用主义质疑“本质主义”真理观，破除对理性的膜拜，强调“有用即真理”。承续古典实用主义基本教义的新实用主义，实乃一种反本质主义，强调事实和价值不可分离，以及实践的优先性。（教育）社会学在经历“定量纯粹主义”与“定性纯粹主义”等类似之争的过程之中及之后，初露建基“实用主义”之上的“混合方法研究”的端倪：表现在学科性质的“兼有论”、研究方法的“综合论”、研究层面的“贯通论”、因果认识的“假设论”及研究取向的“问题中心”等多层面、多侧面、多方面。

**[关键词]** （教育）社会学 方法论 纯粹主义 实用主义 综合方法研究

### 一、“实用主义”的所指与能指 兼谈问题意识

1913~1914年，实证主义社会学的巨擘涂尔干在法国索邦大学作了一个关于实用主义（被称为其时“唯一流行的真理理论”）的系列演讲，并集结成书《实用主义与社会学》。其中他言道：“我们必须扪心自问：实用主义怎么能够把带有这么多缺陷的学说强加给众多心灵呢？”怀着这样的疑问与使命，他通过深入“敌后”（号召听众通过把“我们自己变成实用主义者，先把我们内心各种反驳意见放在一边，……找到实用主义的威力所在时，我们可才以重新返回自己的立场”）而力图知己知彼，论证“社会学高出实用主义的地方”，那就是：“社会学视角的优势，就在于能够促使我们去分析那些令人敬畏的事物，即真理”。<sup>[1]P28111-114</sup>为此，涂尔干的演讲涉及社会学的问题很少，大部分讲实用主义的真理观，认为“实用主义的核心问题是真理问题”。涂尔干把实用主义归结为三个基本论题：真理是人的真理；真理是不同的可变的真理；真理不是既存实在的模本。对此，他基本上持批判态度，认为

实用主义“有用即真理”的命题已经变成把我们带回功利主义的公式，实用主义理论就是逻辑功利主义。而近百年之后，新实用主义的旗手罗蒂则对此一一进行了反驳。<sup>[2]</sup>

在实用主义复兴并走强的今日，我们是接着涂尔干讲——论证社会学高于实用主义的地方，还是“对着讲”——冷静反思涂尔干当年的评论是否中肯？抑或持中陈述个中沧桑之变？无论如何，都需要认真对待实用主义对教育研究、特别是对教育社会学研究的影响。然触碰“实用主义”这个“模糊、含混和被用烂了的词”，<sup>[3]P243</sup>无疑是自讨苦吃。但不无必要：一方面，在西方哲学史上像“实用主义”这般引起歧义的概念是不多见的<sup>[4]P209</sup>——无论是实用主义与传统哲学之间的争斗，还是古典实用主义与新实用主义之间的争执，抑或古典实用主义三杰皮尔士、詹姆斯、杜威之间的争奇，遑论新实用主义两翼罗蒂（左翼）、普特南（右翼）之间的争论。另一方面，实用主义大概是除马克思主义之外，中国人最熟悉的哲学名号了，尽管在相当长时期内，实用主义被作为“资产阶级反动哲学”<sup>[5]</sup>和

本研究为教育部新世纪优秀人才支持计划(NCET-12-0736)、全国百篇优秀博士学位论文作者专项资金资助项目“中国教育社会学百年：历程、经验及前景”(201106)、江苏省社会科学基金项目“我国教育社会学学科发展研究”(10JYB007)。

“马克思主义最凶恶的敌人”<sup>[4]P3</sup>而撂荒了学理探讨,乃至遭遇严重的“误读”。<sup>[6]</sup>

“实用主义”诞生于1970年代,至今经逾百年历程,非但没有销声匿迹,且新人新作不断。二十世纪头30年是其繁荣时期,被誉为美国的“国家哲学”,体现了“美利坚精神”。二十世纪30~50年代,在欧陆分析哲学(主要是逻辑实证主义)的冲击下,伴随着杜威之死,实用主义之古典时期结束,退居萧条期。二十世纪60年代以后,随着分析哲学的逐渐实用主义化和新实用主义的兴起,实用主义重新崛起,大有重振雄风之势。就此而论,“实用主义”似乎是美国的“专利”,这一概念似乎有特定的所指。但自诞生以来,围绕“实用主义”的争论本身就说明,这一概念有着不同的能指。两个典例可以佐证:一是实用主义的鼻祖皮尔士在发明了“实用主义”(pragmatism)这个词以后不久,曾鉴于其被滥用、推销和庸俗化而另创了“实效主义”(pragmaticism)一词。<sup>[7]P28</sup>二是实用主义的另一位奠基者詹姆斯(亦译作“詹姆士”)1907年汇集其近两年演讲稿为一书《实用主义》,而其副标题却是“一些旧思想方法的新名称”。这说明,即便在实用主义奠基者眼里,“实用主义”也无非是一个用来表达一些旧思想方法的“新名称”而已,并非什么“专利”,甚至不是个十分精到的名称,以致不如改为“实效主义”这样孤陋的词,免得被滥用。

尽管“实用主义”充满歧义,但这里还是可以取其最大公约数以资利用。实用主义作为对传统哲学的反动与改造,它“原是美国本土哲学,是一种注重具体研究,注重实际效用,强调实践重于理论,强调认知中的社会、文化价值的哲学”。<sup>[8]</sup>实用主义的基本涵义是:它是一种行动哲学,“有用即真理”是其根本原则,甚至可以说实用主义就是逻辑功利主义,它强调对理性的攻击,破除对理性的膜拜,宣告绝对真理的合法性危机,质疑从古希腊至今人们孜孜以求的世界的“本质”及“本质主义”真理观。承继上述古典实用主义的传统,新实用主义者如罗蒂和普特南更是表达了如下基本思想:<sup>[3]P243-251[9]P138-160[10]P7-28</sup>实用主义就是一种反本质主义;事实和价值之间没有任何形而上学的区别,在道德和科学之间没有任何方法论的区别,在哲学中实践是优先的,没有办法知道,什么时候一个人已经达到了真理,或什么时候一个人比以前更接近真理。

中国有无“实用主义”?舒斯特曼(Richard Shusterman)《实用主义美学》认为,中国哲学和实用主义最基本的共同点就是:哲学在根本上是实践的。<sup>[11]</sup>无

独有偶,我国哲学家李泽厚基于对“经验合理性”的概括和提升,提出“实用理性”用以阐述我国传统思想特别是儒家思想之特点,他也认为人类经验来于“实践”。<sup>[12]P3-54</sup>倘若再取皮尔士“实效主义”、詹姆斯“有用、便利、令人满意、兑现价值”<sup>[13]P11</sup>之实用主义的精义,并虑及杜威来华讲学所产生的“巨大影响”,<sup>[6]</sup>在一定意义上甚至无防说,中国不失为一个实用主义的国度,“经世致用”、“学以致用”、“成王败寇”、“摸着石头过河”、“不管白猫黑猫,抓住老鼠就是好猫”、“团结一切可以团结的力量”、“发展才是硬道理”,诸如此类的表达都是再好不过的生动写照。撇开这些耳熟能详的俗语、常道或口号不论,实用主义的世界观(反本质主义)、真理观(无绝对真理)、价值观(事实和价值相互渗透)、认识论(反对镜式反映论)等思想,均可资借以描述和分析教育社会学学科论、特别是其方法论的某些突出特征乃至动向。而这,似从教育社会学的基础学科社会学的研究方法论说起为宜。

## 二、从“定量一定性”研究方法论之争说起

从社会学发端伊始,就存在着实证主义与诠释主义两种主要取向或曰范式。<sup>[14]</sup>迄今,这两种主要研范式业已发生过多高下优劣之争,以至人们常说,超越了涂尔干(实证主义社会学)和韦伯(解释主义社会学),社会学可能会更好,但忽略了涂尔干和韦伯,社会学一定更差。所以,我们要不断或直接或间接地回到涂、韦二位奠基者所创始的社会学两大传统。

实证主义范式强调定量研究方法,多采用数学模型、统计表和图表等形式。建构或解释主义范式则主张定性研究方法,多采用民族志散文、历史陈述、第一人称描述,或采用照相、生活史、小说化的事实、传记等形式。因此,关于这两种范式的争论有时亦被称为定性/定量之争。“社会科学领域没有哪个学科可以在这场‘范式’(即引导研究者的世界观或信仰体系)争论中袖手旁观而不必表明立场”。<sup>[15]P2-3</sup>在教育研究领域,争论的火药味一点也不亚于其他领域。其中,“定量纯化论者”(quantitative purists)主张,教育研究者应该剔除其偏见、奉行价值中立,认为去时间、去情景的通则化既是可能的也是可欲的,<sup>[16]</sup>他们秉持定性研究与定量研究“不相容论”,认为应该关上二者之间对话的大门。<sup>[17]</sup>在另一个极端,“定性纯化论者”(qualitative purists)则性质同种方向相反地坚称,去时间、去情景的通则化既不可欲亦不可能,<sup>[18]</sup>其旗手古巴(Guba)断言,实证主义及与之相关的定量方法论已

经不再可信,它与诠释主义(亦即古巴所言的“自然主义”)在本体论、认识论和方法论上均存在根本性的不和,一方排斥另一方宛如“相信地球是圆的排斥相信地球是扁的”一样<sup>[16]</sup>,是一个“只能二选一”的命题。<sup>[19]</sup>纯粹论的双方均视各自的范式为研究的理想,他们或明或暗地拥护不相容论——认定量化与质性研究范式连同其方法,不能也不应混合。定量/定性之争是如此分裂地形成两种研究文化,以致教育机构毕业

的研究生们踌躇满志地寄望在学术或研究圈谋得职业时无助地发觉他们不得不效忠其中一个或另一个研究学派。<sup>[16]</sup>

这两种范式之争波及多个重要的概念性问题的“战场”,包括从本体论、认识论到价值论、通则化再到因果联系、推论逻辑等方方面面,其中主要的是“现实的本质”(nature of reality)和“因果联系的可能性”(possibility of casual linkages);<sup>[19]P3-9</sup>列表如(见表1)下:

表1 实证主义范式(定量研究)与诠释主义范式(定性研究)的龃龉

	实证主义范式	诠释主义范式
本体论(现实的本质)	存在唯一的现实	现实存在是多元的、建构的
认识论(主客体关系)	认识主体与认识客体相互独立	认识主体与认识客体不可分割
价值论	研究是价值中立的	研究是受价值制约的
通则化	超越时间和情景的通则化是可能的	超越时间和情景的通则化是不可能的
因果联系	在结果之前或同时,必有原因	区分结果和原因是不可能的
推论逻辑	强调从一般到特殊的推论(演绎逻辑)	强调从特殊到一般的推论(归纳逻辑)

当然,表1所列两种范式各自的公理或原则,也许只是范式“清教徒”(“范式斗士”)们基于“范式纯粹”(paradigm purity)<sup>[15]P10</sup>心理而刻意提纯的结果,其秉持的信念是,定性研究与定量研究在范式上、进而在建基其上的方法论上是格格不入的、不相容的。但也有研究者如谢立中从反面指出,这些范式和方法论之间并无那么大的分歧,他用“现代主义社会学”来指称实证主义社会学、诠释社会学(以及批判社会学),认为实证主义社会学、诠释社会学(以及批判社会学)作为现代主义社会学“内部的”不同派别和范式,它们之间也存在着一些基本的共同点,其共同点至少包括:给定实在论、表征主义、相符真理论、本质主义、基础主义。<sup>[20]P3-10</sup>其中,前三个构成了罗蒂等人所说的西方思想传统中的“镜喻”传统,后两个则构成了德鲁兹和瓜塔里等人所说的西方思想中的“树喻”传统,它们共同构成了谢立中所说的、包括“现代主义社会学”在内的“现代主义”哲学和科学思潮的基本信条。

### 三、从两极到折中:走向实用主义的混合方法论

凡事大抵物极必反。当定量、定性纯粹论者走向极端之际,也就是拐点出现之时。面对“方法论纯粹主义者”双方的激烈争论,“和平主义者”提出了“混合方法论”(亦称“混合方法”或“方法论混合”),采取“范式相对主义”和“相容论”的态度,从单一方法论的执著走向混合方法的折中,从两极走向中庸,从对立走向融合,方法论上的纯粹主义在社会科学研究中日趋少见。这些范式之争的和平主义者也称为实用主义者。

其中,许多有影响的研究者已经指出,这两种范式之间的分歧被强调过头了,二者之间的裂痕并不像“纯粹主义者”所描绘的那样巨大和深刻,<sup>[15]P10</sup>“不相容论”实乃一个僵而不死的教条,无论在实践层面还是认识论上,定性研究与定量研究均不存在不相容;<sup>[21]</sup>不同的研究范式可以共存于“混合方法研究”之一炉。<sup>[22]</sup>

应该看到,研究方法(论)之争、范式之争的根基是哲学观之争,均不脱其背后“铸就什么是知识、真实及其达成方法”的哲学假设。<sup>[23]</sup>—如有学者指出,正是在哲学领域(the philosophical domain)综合方法的问题(the issue of combining methods)才经常变得富有争议,导致了“范式战争”(paradigm wars)。<sup>[24]P3-13</sup>为此,在哲学层面上,实用主义者不得不与范式斗士的不相容理论筑垒对抗,这一理论所依据的是认识论与研究方法之间的关联性。为了对付这种范式—方法的关联论,豪(Howe)选择使用另一种不同的范式:即“实用主义”,其主要原则就是定量方法与定性方法的相容论。<sup>[21]</sup>而摩根(Morgan)更是阐发了一种“实用取向”这一社会科学研究的新主导范式,既作为综合定性定量方法的支撑基础,也作为一种引导人们从形而上关注到方法论关注转移的方法。<sup>[19]</sup>

对研究者而言,一个重要的哲学追问与方法论考量就是关于范式、研究方法与研究问题的相对重要性。作为混合方法论之哲学与范式之根的实用主义主张,应该是“研究问题主宰,而非范式或方法为王”;“方法必从之于问题”。实用主义者更看重的不是所应采用的方法,也不是支持这些方法的世界观,而是他

们所要研究的问题。他们坚信“通向目标彼岸(研究问题的解决)的方法论道路并不是既定的”,力主避免方法论纯粹主义之“方法的暴政”,采信“有用即可”的实用主义教义,断然拒绝在解释主义与实证主义范式之间作出“非此即彼”的被迫选择。甚至认为,最优异的学者总是对其所提出的问题切思在心,而对所用具体方法论或方法背后的范式则洒脱不羁。<sup>[15]P19-21</sup> 宣称教

育研究领域“混合方法研究”范式时代已经到来的约翰逊和奥韦格布兹在声言“我们拒绝不相容论和二选一取向的范式选择,我们推荐一种更多元、更兼容的取向”的同时,并身体力行,在吸取古典实用主义(皮尔士、詹姆斯、杜威)和新实用主义(罗蒂、普特南等)哲学思想的基础上,据实总结和开列了实用主义的一般特征,兹辑要(见表2)<sup>[16]</sup>

表2 实用主义的一般特征

---

- 实摒弃传统哲学的二元论,采取中间和温和立场,找寻问题的切实解决之道。
- 既识别自然和物理世界存在及重要性,也高度关注人类社会与心世界的存在及影响。
- 用自然主义、过程取向的有机环境转论换取代历史上流行的主客体区分认识论。
- 认同可错论、折中主义、多元主义、价值定位取向及实践理论,普遍拒绝还原论。
- 视强烈而实际的经验主义为解决问题之道,喜欢行动远胜哲学思维。
- 视现行真理、意义和知识为会随着时间而改变的暂时性之物,当下永远是一个新的起点。
- 大写的真理也许只是历史尽头最后的“意见”,小写的真理(工具性、暂时性)则经由经历和实验而得来。
- 工具性真理的关键在其真的程度,而非停滞不前,因此詹姆斯说我们必须“准备明天称其为谎言”。

---

表3 社会和为科学领域方法论路径的演变<sup>[15]P13-14</sup>

---

时期 I:单一方法或“纯粹主义者”时代(大约从 19 世纪到 1950 年代)

A. 纯粹定量取向

B. 纯粹定性取向

时期 II:混合方法的出现(大约从 1960 年代到 1980 年代)

A. 同等地位设计(两种范式 / 方法都使用)

B. 主次设计(两种范式 / 方法都使用)

C. 多层次路径设计(两种范式 / 方法都使用)

时期 III:混合模型研究的出现(大约在 1990 年代)

A. 在研究阶段中单一使用(必须每种方法至少在研究的一个阶段中出现)

B. 在研究阶段中多元并用(必须两种方法至少在研究的一个阶段中同时出现)

---

进而,有学者描绘了(欧美)社会科学中研究方法论的演变路径图,兹摘其粗线条(见表3):

其中,“混合模型研究”是实用主义的范式的产物,是在研究过程的不同阶段将定量路径和定性路径结合起来的学术努力。对此的一个重要佐证就是,以“场域”、“资本”、“惯习”等概念与命题为把手而成就“反思社会学”<sup>[26]</sup>的布迪厄,将其反思取向的社会学描述为“建构主义的结构主义”(constructivist structuralism),通过把定量与定性视为研究过程的“两个必要时刻”(two necessary moments)而致力解决“结构—行动”问题。<sup>[27]P123-127</sup>在教育研究领域,致力于教育研究之第三种研究范式(即混合方法研究)的约翰逊和奥韦格布兹宣称,定量研究与定性研究二者均重要且“有用”,混合方法研究的目标不是要取代中的任何一种,而毋宁说是吸取两者的优长并最小化其弱点。如果把定性研究与定量研究视为一个连续统的两个极

端,则混合方法研究覆盖了中间区域的大量点集(the large set of the points of the middle area),如果进行分类性的思考,那么混合方法研究则坐在第三把新椅子上,而定性研究坐在其左边,定量研究坐在其右边。<sup>[16]</sup>也正是在在过去 30 多年里不同学者就定性取向和定量取向结合研究进行的持续探讨和争论、随之而来的大量文献的涌现和积累以及混合方法论诸多问题的有待澄清和达成这些背景之下,由美国塔沙克里和克瑞斯威尔任主编的《混合方法研究杂志》于 2007 年创刊,这标志着混合方法新纪元的开启。<sup>[28]</sup>

至此,可以对这三种不同的研究范式进行小结性的比较(见表4):

这里需顺带提及我国的情况。据笔者目力所及,进入新世纪以来,方见有对作为“第三次方法论运动”的“混合方法”的零星译介(论文、译著合计约二三十篇/本)。倒是一个奇怪而又多少有些令人匪夷所思

表 4 社会科学中三种主要研究范式的比较(引用时有节略)<sup>[15]P22</sup>

	实证主义	建构主义	实用主义
研究方法	定量	定性	定量 + 定性
推论逻辑	演绎	归纳	演绎 + 归纳
认识论	客观论; 认识主体与认识对象是二元关系	主观论; 认识主体与认识对象是不可分割的	客观论和主观论并存; 二者是一个连续谱而非对立的两极
价值观	研究是价值中立的	研究受到价值的限定	在展开研究操作及得出、阐释研究结论时, 价值有很大影响
本体论	天真的现实主义(存在外在、客观的现实, 研究可予确认)	相对主义(本体论现实主义, 多元、主观建构的现实)	承认外在的现实; “真理” 乃选择最能产生预期或想要结果的解释
因果联系	结果之前或同时, 必有真实的原因	一切事物都会同时相互塑造, 不可能区分原因和结果	可能存在因果联系, 但我们永远无法将之确定下来

(若从知识社会学角度考察批判者的情形便不觉奇怪了)的现象值得留意: 在我国教育研究领域, 鲜见值得称道的定量研究, 而对定量研究的反思乃至批判却并不罕见, 有时火力还比较集中。譬如, 上世纪九十年代初有研究者认为, 教育研究的实证化趋向把教育现象类同于自然现象, 从而忽略了教育现象作为社会人文现象所具有的社会性和历史性, 忽视了教育研究的独特性和复杂性; 为此提出了教育研究中价值研究、事实研究和应用研究的统一, 解释性研究和实证性研究的统一, 整体性研究与部分性研究的统一, 参与性研究和控制性研究的统一, 多元化的研究方法体系。<sup>[29]</sup>整个九十年代, 对教育研究中所谓“科学主义”和“实证主义”的批评不绝于耳。<sup>[30]</sup>有的研究者走得更远, 认为人种学作为质性研究方法的源头, 虽非教育的唯一方法, 却是教育研究的一种根本方法。<sup>[31]</sup>这些批评虽不无道理, 但总有“时空错置”甚或“无的放矢”之憾,

至少显得有点像是别国的教育研究出了所谓“科学主义”的毛病而让我国学人吃药。不过也有学者冷静地指出, 在我国教育研究领域, 科学的训练和科学的范式还没有建立, 谈不上“主义”; 实证主义是科学主义的近亲, 它虽受到挑战, 但仍有其合理成分, 教育研究需要多种方法、多条途径。<sup>[32]</sup>

#### 四、教育社会学研究 走向实用主义?

若从实用主义之“综合”、“实效”、“折中”、“行动”、“问题中心”等蕴含来看, 似乎不难看出教育研究社会学、特别是我国教育社会学研究及其发展呈现“实用主义”的系列端倪, 列表(见表 5):

限于篇幅, 这里只对上表中除了一些一目了然之外的若干方面撮要说明如下:

1. 学科性质。自美国的沃德于 1883 年在《社会动力学》一书中提出了“教育社会学”概念伊始, 以改进

表 5 走向实用主义的教育社会学研究<sup>[33]</sup>

横向阅读	纯粹主义 I	纯粹主义 II	实用主义
学科性质	规范学科论 (中国、二战前后的美日)	事实学科论 (安吉尔、布鲁克弗、吴康宁)	事实与规范兼有学科论 (巴兰坦、柴野昌山、张人杰)
价值观	践行价值判断 (教育学的教育社会学, 众多“教育社会学”从业者)	奉行事实判断 (社会学精神 新崛通也、“学术底线” 吴康宁)	事实 - 价值结合论(董泽芳 <sup>[34]</sup> ) 注重问题导向、实践传统及文化自觉(刘云杉 <sup>[35]</sup> )
研究方法	定性研究	定量研究	定性 - 定量兼用(吴康宁 <sup>[42]P20</sup> ) 多元综合论(董泽芳 <sup>[34]</sup> ) 混合方法论(欧美)
推论逻辑	归纳	演绎	演绎 + 归纳 (吴康宁 <sup>[42]P18</sup> 、董泽芳 <sup>[34]</sup> 、国外混合方法论者)
因果认识	通过质性研究, 试图诠释“意义适当性”和“因果适当性”	通过量化研究, 试图检验“理论观念”和“经验事实”的关联	因果认识永远处于有待验证(进一步证实)的假设状态 <sup>[36]</sup>
研究层面	微观(“新”教育社会学、互动论、现象学、常人方法学)	宏观(20 世纪 60 年代前, 源自涂尔干、帕森斯的结构功能主义)	贯通论(董泽芳 <sup>[34]</sup> 、吴康宁 <sup>[37]</sup> 、张人杰 <sup>[38]</sup> )
学科资源	长期“学习欧美”(钱民辉 <sup>[39]</sup> ) 套解西语或别学科(众研究者)	扎根“本土境脉”(吴康宁) “本土化论”(不少论者)	“三通论” <sup>[40]</sup> (董泽芳)“好猫论”(吴康宁) 走向“教育社会理论”(吴康宁 <sup>[41]</sup> )
研究取向	学科概论为主	分支学科为主	问题中心

教育实践为直接目的的“规范性教育社会学”就占据了二战以前教育社会学的主流地位。<sup>[42]P23-28</sup> 受此影响,日本教育社会学在其初创阶段(1945~1954)的主导取向也是注重用社会学成果来解决教育实际问题的规范性教育社会学。<sup>[37]</sup>我国自教育社会学草创至改革开放后重建的相当时期,“规范学科论”亦占有主导地位,而且至今强劲势头不减。另一方,教育社会学在诞生不久就存在着“事实学科论”对“规范学科论”的抗争,直至取而代之成为主流。美国的安吉尔 1928 年首次提出与“educational sociology”相对的“sociology of education”<sup>[43]</sup>概念,后经布鲁克弗 1949 年“Sociology of Education: A Definition”<sup>[44]</sup>一文进一步阐述,直到大势所趋之下,创刊于 1927 年的“The Journal of Educational Sociology”杂志最终在 1963 年易名为“Sociology of Education”之际,事实学科论这一研究范式“终于退缩一隅”。<sup>[42]P10-31</sup> 在中国,吴康宁《教育社会学》一书提出“教育社会学是教育学的基础学科”的观点,确立了事实学科论的凸显地位。<sup>[42]P12</sup> 与此同时也应该注意到,无论是美国(如巴兰坦)还是日本(如清水义弘、柴野昌山),均有学者持折中的“事实与规范兼有学科论”。<sup>[37]</sup>我国更是如此,诸如“边际学科论”<sup>[45]P2</sup>与“边缘学科论”<sup>[46][47]P1</sup>、“综合学科论”(教育社会学乃交叉、边缘学科)<sup>[48]P9</sup>、“(社会学的一门)具体学科+(教育学的一门)子学科论”<sup>[49]</sup>及“边缘+基础学科论”<sup>[50]P8</sup>等观点,均可视为“事实与规范兼有学科论”的变异体或改良式。而张人杰十年前就曾隐约表达<sup>[51]</sup>、新近更是明确提出,“我国教育社会学主流取向应当‘重新作出抉择’,如今看来,将‘事实与规范兼有论’列为应有的一种主流取向似更合适”。<sup>[52]</sup>

2. 价值观。作为“纯粹主义”之一的规范学科论及其研究范式践行价值判断,作为“纯粹主义”之二的现实学科论奉行价值中立,将事实判断视为教育社会学的“学术底线”。<sup>[37]</sup>而作为“实用主义”的事实与规范兼有学科论则认同事实与价值结合论,提倡行动干预和实践应用的教育社会学。有学者在对当前的一些文献检索和教育社会学主要会议的材料分析中发现,作为应用研究的文献几乎占到了 80%以上,研究者们所关注的现象多以当前的教育政策、教育改革、教育焦点问题为主。<sup>[53]</sup>

3. 研究取向。无论中外,教育社会学研究取向和重心总体呈现出由学科论向问题论转移的特征。特别是在我国,重建以来的教育社会学研究,其总体性质已经并正在经历“三次转型”:从“学科概论性研究为

主、分支领域性研究为辅”的阶段,到“学科概论性研究与分支领域性研究齐头并进”的阶段,再到“分支领域性研究为主、学科概论性研究为辅”的阶段,在分支领域性研究中,又已经并正在经历从“概论性研究为主、具体问题为辅”到“具体问题研究为主、概论性研究为辅”的转向。<sup>[54]</sup>这第三次转型的显著特征就是:“从强分支领域到弱分支领域”、“从有分支领域到无分支领域”,注重对我国具体教育问题的“跨分支领域的”、“综合的”、“融通的”、“切实的”解释,<sup>[55]</sup>突出体现了“问题中心”、“取法多元”的实用主义色彩和动向。

## 五、困惑与讨论

### (一) 实用主义的魅力与困惑

实用主义被推崇为证明混合方法和混合模型的应用具有确当性的最佳范式。其魅力在于,提供了可以从哲学上将混合方法和混合模型设计的应用包容在一起的哲学范式,摆脱了应用那些曾引起无尽(也多为无用)的讨论和争辩的形而上学概念(如“真理”、“现实”)提出了一种非常可行和实用的研究哲学:研究你所感兴趣和对你有意义的问题,应用你认为合适的不同方式去研究这些问题,并以能为你的价值观体系带来积极后果的方式使用这些研究的结果。

但实用主义在研究问题上的“取我所需”、在研究方法上的“法无定法”及研究结果上的“为我所用”等思想信条与行动准则,是无法回答究竟如何处理研究中诸如预设与结论、理论与事实、主观与客观等一系列问题的,也难怪涂尔干当年批评说,实用主义过度强调了个体的心理方面而忽略了社会方面。当然,衡诸实用主义的理路,诸如定性与定量、归纳与演绎、主观与客观、事实与价值、个体与社会等“二元关系”抑或“非此即彼”原本就是应该加以拒绝和抛弃的!“方法从之于问题”、“方法皆备于我,尽为我所用”、“有用即真理”、“确立更灵活的真理”是实用主义响亮的口号。这类口号虽不无启发性与冲击力,但难免存在“留一半清醒留一半醉”式的无奈与自慰,也不脱“有了快感你就叫”式的痞子文化气息,更与“怎么搞都行”式的后学颓风半斤八两。

(二) “新动向”(事实判断)还是“新取向”(价值判断)?

所谓“从‘纯粹主义’到‘实用主义’”的研究方法论动向是实然还是应然?抑或基于实然的应然?如果基于实用主义的理脉来回答,那未必就能、也不需要像小葱拌豆腐一样说得一清二楚。题目中“从…到…”

句式,只是为了表达简洁而已,但简化意味着武断。故这里强调两点:第一,教育社会学方法论虽然在大体上不乏“从纯粹主义到实用主义”之历时性的端倪或趋势,但同时也有、甚至更多的是二者共时性的交错、交织与交叉。第二,究竟是事实判断抑或价值判断,问题十分繁复,需由专文探讨。这里只需提示的是,本文开篇提及涂尔干在法国索邦大学发表演讲、论证“社会学高出实用主义的地方”,尽管他标举实证主义大旗和客观性原则,但当时他面对实用主义横扫法国知识界的局面,其内心的主要关切不是客观真理与知识本身,更主要的是由于他对其时法国由激烈的反对派对抗天主教会权力而引发的社会大动乱的忧心忡忡和对真理与知识的道德作用的欲求,寄望由此发展出一种客观的基础以建立新的和谐秩序<sup>[6]</sup>。原来,涂尔干举着实证主义和客观真理的大旗,伸张自己的价值和欲求罢了。

(三)教育社会学方法论还是社会(科)学方法论,国外的还是我国的?

这两个不得已的行文困惑也是需要提请读者指教的:一是能否从社会(科)学推导教育社会学?二是能否从国外(教育)社会学推导中国(教育)社会学?对于第一个问题的勉强回答是,从社会学乃至社会科学推导教育社会学,这本是本文所论走向实用主义之教育社会学的题中之义。对于第二个问题,读者能否容忍笔者大言不惭地以“立足中国、放眼世界”作答而聊以自慰?

注:

[1][法]爱弥尔·涂尔干. 实用主义与社会学[M]. 渠东译. 上海:上海人民出版社,2000.

[2][美]理查德·罗蒂. 哲学与自然之镜[M]. 李幼蒸译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1987;后哲学文化[M]. 黄勇译. 上海:上海译文出版社,2009;后形而上学希望——新实用主义政治、社会和法律哲学[M]. 张国清译. 上海:上海译文出版社,2003;偶然、反讽和团结[M]. 徐文瑞译. 北京:商务印书馆,2003.

[3][美]理查德·罗蒂. 后哲学文化[M]. 黄勇译. 上海:上海译文出版社,2009.

[4]陈亚军. 哲学的改造——从实用主义到新实用主义[M]. 北京:中国社会科学出版社,1998.

[5][美]威廉·詹姆士. 实用主义:一些旧思想方法的新名称[M]. 北京:商务印书馆,1979,内容提要.

[6]顾红亮. 实用主义的误读——杜威哲学对近现代中国哲学之影响[M]. 上海:华东师大出版社,2000.

[7]Justus Buchler. Philosophical Writings of Peirce [C]. New York: Dover Publications, Inc., 1955.

[8]陈亚军. 实用主义:美国哲学的新希望? [J]. 哲学动态,1995(4).

[9][美]希拉里·普特南. 理性、真理与历史[M]. 董世俊、李光程译. 上海:上海译文出版社,1997.

[10]Hilary Putnam. The Collapse of the Fact-Value Distinction and Other Essays [M]. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

[11]彭锋. 舒斯特曼与实用主义美学[J]. 哲学动态,2003(4).

[12]李泽厚. 实用理性与乐感文化[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2005.

[13]陈亚军. 实用主义:从皮尔士到普特南[M]. 长沙:湖南教育出版社,1999.

[14]Anthony Giddens. New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies [M]. New York: Basic Books, Inc., 1976; Margaret M. Poloma. Contemporary Sociological Theory [M]. New York: Macmillan Publishing Co., 1979.

[15][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[M]. 唐海华译. 重庆:重庆大学出版社,2010.

[16]R. Burke Johnson & Anthony J. Onwuegbuzie. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [J]. Educational Researcher, 2004, Vol. 33, No. 7.

[17]John K. Smith & Lous Heshusius. Closing down the Conversation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate among Educational Inquirers [J]. Educational Researcher, 1986, Vol. 15, No. 1.

[18]Egon G. Guba. What Have We Learned about Naturalistic Evaluation? [J]. Evaluation Practice, 1987, Vol.8, No. 1.

[19]Egon G. Guba. The Context of Emergent Paradigm Research [A]. Yvonna S. Lincoln. Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution [C]. London: Sage, 1985.

[20]谢立中. 走向多元话语分析:后现代思潮的社会学意涵[M]. 北京:中国人民大学出版社,2009.

[21]Kenneth R. Howe. Against the Quantitative-Qualitative Incompatibility Thesis or Dogmas Die Hard [J]. Educational Researcher, 1988, Vol. 17, No. 8.

[22]Gitte S. Harrits. More than Method?: A Discussion of Paradigm Differences within Mixed Methods Research [J]. Journal of Mixed Methods Research, 2011, Vol.5, No. 2.

[23]Russel S. Hathaway. Assumptions Underlying Quantitative and Qualitative Research: Implications for Institutional Research [J]. Research in Higher Education, 1995, Vol. 36, No. 5.

[24]Abbas Tashakkori & Charles Teddlie. Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches [M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

[25]David L. Morgan. Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications Combining Qualitative and Quantitative Methods [J]. Journal of Mixed Methods Research. 2007, Vol. 1, No. 1.

[26]Pierre Bourdieu & Loïc J. D. Wacquant. An Invitation to Reflexive Sociology [M]. Cambridge, UK: Polity Press, 1992; Pierre Bourdieu. Science of Science and Reflexivity [M]. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2004.

[27]Pierre Bourdieu. In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology [M]. Palo Alto, CA: Stanford University Press 1990.

[28]Abbas Tashakkori & John W. Creswell. Editorial: The New Era of Mixed Methods[J]. Journal of Mixed Methods Research, 2007, Vol. 1, No. 1.

[29]金生鈇. 教育研究实证方法的分析与研究方法的多元化[J]. 教育研究, 1993(7).

[30]譬如, 见杨东平、周谷平. 我国当代教育中的科学主义取向[J]. 清华大学教育研究, 1997(1); 郭元祥. 关于教育学研究的科学性的若干问题思考——兼析对教育学研究现状的评价[J]. 华中师大学报(哲社版), 1997(1); 毛亚庆. 论教育学理论建构的科学主义倾向[J]. 北京师大学报(社科版), 1997(3); 张斌贤. 试析当前教育研究中的“唯科学主义”[J]. 清华大学教育研究, 1998(1).

[31]王洪才. 人种学: 教育研究的一种根本方法[J]. 厦门大学学报(哲社版), 2008(3).

[32]周作宇. 没有科学, 何来主义? ——为教育研究中的“科学主义”辩护[J]. 华东师大学报(教科版), 2001(4).

[33]本表只是为了简便起见而绘制, 主要采取横向阅读方法。除个别栏目(如学科性质和价值观)外, 纵向内容未必一一对应, 比如规范学科论的逻辑推理未必就是归纳, 事实学科论的研究层面未必就是宏观研究。其他同理。

[34]董泽芳、胡春光. 从二元对立到多元综合——教育社会学方法论的历史演变[J]. 华中师大学报(人文社科版), 2006(6).

[35]刘云杉. 告别巴别塔: 走入世界的中国社会科学[J]. 北京大学教育评论, 2011(2).

[36]吴康宁. 在假设的世界中生存——关于人的一个假设[J]. 高等教育研究, 2005(9).

[37]吴康宁. 当前我国教育社会学发展的三个基本问题[J]. 教育研究与实验, 2008(6).

[38]张人杰. 教育社会学的宏观与微观研究: 区别、关系及贯通[J]. 教育研究与实验, 2010(4).

[39]钱民辉. 对国外教育社会学知识体系的思考[J]. 北京大学学报(哲社版), 2003(1).

[40]即“中西融通”、“古今贯通”、“科际会通”, 参见注[34].

[41]吴康宁从2004年反对“‘尊奉’西方话语、套解中国现实”而提倡扎根“本土境脉”, 到2008年提出“‘建设适合于中国的教育社会学’的指导方针”, 2009年认同学科资源汲取方式上的“好猫论”, 再到2010年提出“走向‘教育社会学’”(强调教育社会学有必要因应人文社会学科之间日增的交叉、互涉、综合而兼容并蓄其他学科的滋养, 以便为

解释与“解决”当下中国教育现实问题作出更加“切实有效”的贡献), 可视为“实用主义”(“问题中心”、“综合论”、“实效论”意义上)色彩渐浓的一个典例。分别参见吴康宁. “有意义的”教育思想从何而来——由教育学界“尊奉”西方话语的现象引发的思考[J]. 教育研究, 2004(5); 注[37]; 我国教育社会学的三十年发展(1979-2008)[J]. 华东师大学报(教科版), 2009(2); “社会理论”的兴起对教育社会学意味着什么[J]. 教育研究与实验, 2010(4).

[42]吴康宁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998.

[43]Robert C. Angell. Science, Sociology, and Education [J]. Journal of Educational Sociology, 1928, Vol. 1, No. 7.

[44]Wilbur B. Brookover. Sociology of Education: A Definition. American Sociological Review, 1949, Vol. 14, No. 3.

[45]林生传. 教育社会学[M]. 台北: 复文图书出版社, 1985.

[46]厉以贤. 试谈教育社会学的学科性质和研究对象[J]. 北京师大学报(哲社版), 1985(2).

[47]裴时英. 教育社会学[M]. 天津: 南开大学出版社, 1988.

[48]钱民辉. 教育社会学——现代性的思考与建构[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.

[49]楚江亭. 教育社会学研究与发展的困境及应重视的问题[J]. 当代教育论坛, 2003(1).

[50]杨昌勇、郑淮. 教育社会学[M]. 广州: 广东人民出版社, 2005(8).

[51]张人杰. 中国大陆教育社会学的二十年建设[J]. 华东师大学报(教科版), 2001(6).

[52]张人杰. 教育社会学研究对象探索中需要澄清的三个问题[J]. 教育研究, 2009(9).

[53]钱民辉. 中国教育社会学研究的最新动向及评述[J]. 北京大学学报(哲社版), 2009(3).

[54]参见吴康宁. 现代教育社会学丛书[Z]. 北京: 北京师大出版社, 2003, 总序; 我国教育社会学的三十年发展(1979-2008)[J]. 华东师大学报(教科版), 2009(2).

[55]《社会学视野中的教育丛书》(吴康宁主编, 南京师大出版社2006年至今出版发行)或可视为其代表。

[56]Steven Lukes. Emile Durkheim: His Life and Work [M]. New York: Harper & Row, 1972; Michael Young & Johan Muller. Truth and Truthfulness in the Sociology of Educational Knowledge [J]. Theory and Research in Education, 2007, Vol. 5, No. 2.

作者单位: 南京师范大学教育社会学研究中心

美国威斯康辛大学麦迪逊分校课程与教学系

邮编: 210097 53706

(责任编辑 王 学)