|教育政策研究范式及其方法论探析

作者简介
孙绵涛，冯宏岩

孙绵涛，沈阳师范大学教育经济与管理研究所所长，特聘教授，辽宁工程技术大学工商管理学院兼职博士生导师；冯宏岩，辽宁工程技术大学与沈阳师范大学联合培养博士生，沈阳师范大学教育经济与管理研究所讲师。

摘要

研究教育政策的研究范式具有重要意义。教育政策研究范式是具体的研究要素即研究主体、研究内容、研究过程及研究方法与研究方法论的有机结合。研究方法论包括直接方法论和间接方法论：直接方法论包括如何收集资料和如何分析资料两方面，它对教育政策研究范式起着直接的支撑作用。间接方法论是间接支撑教育政策研究范式研究的方法论，主要指的是西方传统的方法论即经验论、先验论和实践论，以及现象学、解释主义、批判理论、建构主义和符号互动等五个西方范式方法论。新范式方法论也为教育政策研究范式提供了间接方法论基础。

当前对教育政策的研究，一个比较明显的现象是只注重对教育政策本身进行研究，而不太关注对教育政策研究的研究。对教育政策本身进行研究，只是对教育政策研究进行现象学层次的研究，而对教育政策的研究进行研究，是对教育政策研究进行元学研究和方法学的研究。这里把这种研究称为教育政策的研究范式。只对教育政策本身进行研究的状况既不适应教育政策科学发展的需要，也不适应教育政策改革的需要。中国的教育政策学如果从20世纪90年代中期两本有代表性的教育政策学著作［1］［2］出版算起，到现在只有短短20年的时间，其学科范畴、逻辑和体系都有待进一步提升，对教育政策研究范式进行研究，可以进一步提高教育政策学的理论水平。当前我国已经进入了新的发展时代，这一时代对我国教育政策提出了新的改革任务，对教育政策决策、执行和评价的理论和实践提出了更高的要求，加强教育政策研究范式研究，有利于提升我国教育政策改革的理论与实践水平，对我国新时代教育政策的改革与发展也具有重要的理论意义和现实意义。对教育政策研究范式进行研究涉及比较多的内容，本文仅就教育政策研究范式及其方法论做一初步探讨。

一

如何理解教育政策研究范式

理解教育政策研究范式，其前提是要对范式进行界定。人们一般认为，是美国学者托马斯·萨谬尔·库恩在1962年出版的专著《科学革命的结构》一书中提出“范式”（paradigm）这一范畴。在《科学革命的结构》这本书中，库恩对“范式”这个范畴并未进行明确定义，而只是运用“范式”这个范畴，揭示了科学发展的另类逻辑，表达了他对科学哲学逻辑主义学派的代表波普尔在《科学发现的逻辑》中提出的理论的不同观点。玛格丽特·玛斯特曼曾对库恩在《科学革命的结构》中“范式”进行了研究，发现库恩所使用的不同含义的范式有21种，并以构造范式或人工范式、元范式或形而上学以及社会学范式这三种类型对这些范式进行了划分。［3］

自库恩运用“范式”这一范畴之后，国内学者纷纷对如何确切理解这一范畴进行了研究。归纳起来，这些研讨大致可以分为如下三类：

第一类是张武升、崔允漷等学者的观点，认为范式是一种模型。张武升认为：“范式是指为某一领域中研究者所遵守的具有凝聚力和组织力的，并且取得了具有历史意义的研究成就的科学研究规则、典范或模型。”［4］崔允漷认为：“范式就是指科学共同体用基本一致的思维方式来研究同一领域的特定问题。”［5］

第二类是夏基松等学者将范式理解为一种信念。这类学者认为“范式是某一科学家集团在某一专业或学科中所具有的共同信念”。［6］靳玉乐认为：“范式系指从事同一个特殊领域研究的学者所持有的共同的信念、传统、理论和方法。”［7］。陈颖健［8］、徐继存［9］和杨素萍［10］等学者持有类似的观点。另外，有西方学者同样认为范式泛指一套基本的信念。［11］

第三类是将范式看作一种体系。有西方学者认为，范式就是指人们对事物的基本概况或基本看法的一种体系。［12］国内学者叶澜认为“范式为学科的科学群体所认同，学科的内容和研究要素、过程、方法等形成的基本规范和结构式的框架”。［13］冯向东认为：“范式在形式（外延）上表现为一个科学共同体所使用的符号概括、模型、范例等，其内涵则是这套研究方法、评价标准所秉承的‘形而上学承诺’，即对世界本体的基本假定。”［14］高觉敷［15］、李森［16］和杜瑛［17］等学者也持类似的观点。

笔者倾向于将范式看作一种体系。将范式看作一种信念过于简单，因为范式不仅仅是信念，还有在信念支配下的理论和方法等范畴。一般认为模型是相互联系的各要素之间所组成的一种结构，而体系一般指一定范围内或同类的事物内部联系组合而成的整体。模型和体系都强调事物、现象或要素之间的联系，而结构可以看作是一个整体，整体也可看作是一个结构，看来模型和体系是同等程度的概念。这也就是说，我们既可以将范式当作一种模型，也可以当作一种体系，这里我们将范式定位为体系，研究范式是研究各要素所组成的一种体系。

研究范式包括哪些要素呢？霍姆斯认为研究范式包括“信仰、价值、理论、模式和技术等成分”。［18］吴清明认为研究范式由“构思研究问题、了解研究情境、选择研究方法、执行研究工作、解释研究结果”等几个部分组成［19］，梁艳玲认为研究范式包括“共同信念与方法”两方面［20］，蔡建东认为研究范式由“共同信念与价值取向，研究什么与如何研究”几个要素构成［21］，徐红则认为研究范式包括“重大问题，主导性的研究方式和共同规则”三大部分。［22］

上述这些关于研究范式要素的看法都具有一定的合理性，给我们认识研究范式提供了一定的借鉴。但这些对研究范式所包含要素的看法还不够全面。我们认为研究范式具体包括两个层次的要素：一是研究的方法论要素，这里把它叫作研究的基础性要素，包括直接和间接两种方法论。直接方法论对正在研究的事物或现象的研究起支撑作用，而对一般事物现象的研究都起支撑作用的就是间接方法论。二是具体要素，即研究过程中的一些要素，具体指的是谁研究、研究什么及如何研究，也就是我们平常所说的研究主体、研究内容、研究过程和研究方法。我们提出的研究范式具有全面性和科学性的特征，因为这种范式不仅有研究的方法论基础，还有具体的研究要素。为此我们可以将研究范式具体定义为“研究范式是指研究主体，在对某事物现象或事物进行研究的过程中，将研究的方法论基础与研究的具体要素相结合所形成的一种体系”（见图1）。

教育政策研究范式是研究范式下位概念之一，由对研究范式的界定，可以认为教育政策研究范式是由研究方法论与研究的主体、研究内容和研究过程及研究方法有机结合而形成的一种体系。研究方法论由直接方法论和间接方法论组成，直接方法论是对教育政策研究范式直接起理论支撑作用的方法论，而对教育政策研究范式起间接理论支撑作用的方法论就是间接方法论。研究的具体要素中的研究主体一般指从事教育政策研究的学者、一般的教育学者，以及教育行政部门中对教育政策研究感兴趣的人员等，研究内容一般包括教育政策研究范式的方法论基础和具体的研究要素等，研究过程指的是教育政策研究范式由具体到抽象、由抽象到具体的研究过程，研究方法一般指的是文献研究法和调查研究法等。

教育政策研究范式主要是依据间接方法论和研究要素的不同而划分成不同的类型。之所以是这样，是因为从事教育政策研究范式的研究，其运用的直接方法论大体是不变的，做教育政策研究范式的研究，收集教育政策研究范式的资料和分析整理教育政策研究范式的资料这一方法论是基本相同的。从具体的研究要素来说，具体的研究者、研究的内容即教育政策研究，以及不同的研究者所采用的具体研究方法及过程会有所不同，而这些会对教育政策研究范式的类型产生这样或那样的影响。间接方法论由于包括比较多的内容（下文将有较详细的论述），研究者在选择这些间接方法论的内容时可能不尽一致，因此也会对教育政策研究范式的研究产生影响而形成不同的教育政策的研究范式。由于教育政策研究范式的分类涉及比较多且又复杂的内容，这里就暂不对这些不同范式形成的过程和内容做进一步探讨，而打算另文专门论及。

二

教育政策研究范式方法论

对什么是研究方法论有多种认识，本文将不一一展开进行分析研究。为了阐述的方便，这里我们对研究方法论做这样一个界定，即研究方法论就是对研究方法的确立、研究方法的选择和研究方法的运用进行研究而形成的一种理论。如果把“论”作为动词，研究过程可以称之为方法论，如果把“论”作为名词，这一研究的结果也可以称为方法论。本文将“论”既作为动词，也作为名词。由对研究方法论的上述理解，可以认为，教育政策研究范式方法论就是对确立教育政策研究范式的研究方法，对选择教育政策研究范式的研究方法，以及对如何使用教育政策研究范式的研究方法进行研究而形成的一种理论。

（一）直接方法论

一般来说，做研究最直接的基础就是要收集好资料和分析好资料，所以做研究一般的直接方法论就应该包括收集资料和整理分析资料两部分。首先看收集资料，对教育政策研究范式进行研究资料的收集，包括文献资料的收集和非文献资料的收集两部分。文献资料的收集要求做到全、新、重。所谓全就是要对教育政策研究范式所需要的资料进行全面系统地收集；所谓新就是要注意收集教育政策研究范式资料中那些最新的资料；所谓重就是在收集教育政策研究范式文献时，要特别收集那些关键的最为重要的资料。在收集资料中，有两类资料是必须要收集的。一类是研究文献资料，也就是要收集对教育政策所做研究的文章、著作、报告、会议纪要和学位论文等所有文献，并注意收集这几个方面的最新资料和关键性的资料。第二类是要收集非文献资料，主要是在对教育政策的研究范式进行研究时，要对相关人员进行访谈、调查，对相关人和组织的行为进行观察和实验。非文献资料更能反映教育政策研究中的现实状况和现实中的问题，更能反映教育政策范式的研究实际。

其次看文献资料的分析。一是对教育政策研究范式文献资料进行整理分析。主要是对研究内容进行整理分析，看看是谁做的研究，研究的方法论是什么，对哪些教育政策进行了研究以及对这些教育政策的什么内容进行了研究；研究的过程如何；等等。二是对教育政策研究范式的非文献资料进行整理分析。第一步，将调查获得的资料按时间、地点和内容等进行整理；第二步，对这些整理出来的资料同样按上述文献资料分析的几个方面进行分析。三是对文献资料和非文献资料进行分析后，要看看文献资料分析的几个方面与非文献资料分析的几个方面有哪些方面是相近或相同的，哪些方面是不同的，然后将相近或相同的方面加以整合，分析各方面之间的逻辑关系，最后形成一个教育政策研究范式的方法论体系。

（二）间接方法论

间接方法论包括西方传统方法论和西方范式方法论两种方法论。

西方传统方法论一般有经验论、先验论和实践论三种方法论。

经验论可分为唯物主义经验论和唯心主义经验论两种经验论。这里先讨论唯物主义经验论。这种经验论主要观点是：感性经验是人知识的唯一来源。人的一切知识都是建立在感性知识之上的，感性经验是人感性知识的来源，人认识的世界是客观存在的，人们对客观世界的反映而形成的感性经验才是最可靠的。洛克、弗·培根、狄德罗、霍尔巴赫和霍布斯等是这种观点的主要代表人物。

培根是实验科学和近代归纳法的创始人，他的最大贡献在于提出了唯物主义经验论的系统原则和归纳逻辑。讲到经验论，不得不提到孔德，孔德是法国著名的哲学家、社会学家，实证主义的创始人。他把经验论推到了极致，创立了实证主义或实证科学。他认为人类的认识经历了神学、哲学和实证科学三个阶段，他还对实证科学进行了分类，并分析了各类实证科学之间的逻辑关系，认为人类智慧发展的最高阶段是实证阶段，人类发展最高阶段的科学是实证科学。

在人们所使用的一般研究方法中，可以说经验论起到了一定的哲学基础作用。在教育政策的研究范式中强调通过调查法去获取有关资料，也与经验论的哲学基础有关。然而，经验论虽然对具体的研究方法有一定的哲学支撑作用，但只强调感性经验的作用，甚至将经验认识当作人类认识的最高阶段，认为是唯一科学的认识，不懂得感性认识只是人认识事物的一个阶段，感性认识上升到理性认识，才能有可能认识事物的本质，这是我们在把经验论作为教育政策研究范式间接方法论时所要注意的。

先验论有三种理解：一是同唯物主义反映论根本对立的唯心主义认识论，拉尔夫·沃尔多·爱默生被认为是此种先验论的领导者。这种先验论认为人的知识是先于感觉经验、先于社会实践而先天就有的东西。有时称先验主义、唯心主义先验论。二是指经验论中的唯心主义的经验论。这种经验论根本否认客观事物的存在，认为人的感觉经验不是来自客观事物，而是来自人内心的一种体验。这类经验论的主要代表有休谟、贝克莱、马赫等人。三是唯理论又称“理性主义”。唯理论的主要观点是，人的理性认识不依赖于感性经验，感性认识在人的认识中并不重要，只有理性认识在人的认识中才具有可靠性。在唯理论中，又可分为唯心主义唯理论和唯物主义唯理论两种。唯心主义唯理论的主要代表有柏拉图、笛卡尔。柏拉图认为，在理论与物质的关系上，理念是世界的本质，物质世界是理念在现实中的反映，物质世界是不能单独存在的，客观的物质世界不是认识的对象和来源，人们的一切知识，是对理念的认识才能获得的。笛卡尔认为，知识的源泉不是人的感性经验，而是来自人理性本身所固有的“天赋观念”，理性中的观念才能提供可靠的知识，从感性经验中获得的知识是不可靠的，甚至认为理性是真理的最高评判者。荷兰哲学家斯宾诺莎是唯物主义唯理论的代表。他承认客观事物及其规律的实在性，但认为感性知识是不可靠的，只有理性认识中的直观和推理才能得到可靠知识，因为这种直观和推理能把握事物规律。

讨论先验论，除了上面提到的一些哲学家，还要简单地讨论一下康德、胡塞尔和黑格尔。

康德写《纯粹理性批判》的主要目的，是要回答人的认识何以可能这一问题。人到底是怎么认识事物的这是一个很难回答的问题。由前面分析我们知道，在经验论看来，人们认识事物，只要去体验这一事物，即对这一事物去摸一摸、看一看，去感觉一下，在此基础上产生感性经验就可以认识这一事物了；在先验论看来，人的知识是由人脑袋里主观的观念而产生的，人的知识来源于人的主观观念。摆在康德面前的哲学认识论的难题是，人们认识事物到底是经验论还是先验论。康德认为，经验论强调感性的存在，先验论强调观念的存在，二者都不可能真正认识事物。康德提出，人们认识事物，只有感性与知性的结合才能认识事物。可以看出，一方面，康德汲取了经验论，认为存在一定时空中的事物是感性存在的东西，另一方面，康德又借鉴了先验论，认为知性中存在先验的范畴，存在于一定时空中的感性存在事物与先验知性的范畴相结合，感性中的存在物才有可能被认识。但是到了认识的理性阶段，康德认为，人们认识的对象是物自体，物自体这一现象是不能被认识的，这就为“上帝”或“神秘力量”的存在留下了空间。

康德讲的人的知性里的那些范畴为什么能够先验地存在，这似乎是一个纯意识问题。胡塞尔试图去研究这个问题。他认为哲学就是研究纯粹意识的，以往哲学家没有研究这个纯意识不是一种纯粹的哲学，他把研究意识的哲学叫现象学。为了研究纯粹意识，胡塞尔把外界事物在脑袋里反映的现象搁置起来，存而不论。他创立了两个最重要的概念：本质直观和先验还原。所谓本质直观，是说人们不需要去体验具体的事物，在人们的意识里就可以直接看到事物的本质；所谓先验还原，是说外界的事物虽然存而不论，但人们的先验意识是可以再现它的，这样人们在意识里就可以认识事物了。胡塞尔创立的现象学方法，就是通过研究纯意识来认识事物的方法。他的这种方法当时吸引了不少有才华的学生。海德格尔就是其中一个。然而，海德格尔跟他学习后发现，运用纯意识认识事物的现象学方法是不能真正地认识事物的，人们要认识事物，还要回归到现实生活中。胡塞尔后期的现象学也注意重视对社会生活现象的研究。

黑格尔是研究人先验意识观念的集大成者，在他的代表作《精神现象学》中系统地研究了人的主观意识运动，研究了个体内在意识怎么发展为社会意识，这个社会意识怎么发展为绝对意识即绝对精神，然后这个绝对精神又怎么运动而外化为物质现象和精神现象，由此而形成了一个研究人的主观意识的庞大理论体系。

以上各种先验论虽表达不同，但观点是基本相同的，都否认人的经验或知识来源于客观外界的事物，而是来自先验的、主观的、理念的和理性的东西。康德、胡塞尔和黑格尔对人的主观意识都做了独特的探讨，建立了自己主观意识哲学的逻辑体系，对人们如何去认识事物做出了贡献。在一般的研究方法和我们在教育政策研究范式研究方法中，重视对收集到的资料进行整理分类、解释、批判和建构，在一定程度上都与人的主观理性认识有关，从这个意义上来说，先验论所强调的主观认识是可以作为这些研究方法的哲学基础的。然而，先验论片面夸大理性和主观意识作用，割裂理性对感性的依赖关系，这是我们把先验论作为研究方法论或教育政策范式方法的理论基础时所必须要避免的。

实践认识论是辩证唯物主义认识论，这种认识论与经验论中的旧唯物主义经验论、唯心主义的经验论和先验论中的唯心主义唯理论与唯物主义唯理论对人们获取真知的认识不同，它认为只有通过人的实践，才能获得对事物真理性的认识，实践认识论的第一个阶段是获得对客观事物的感性认识，第二阶段是由感性认识能动地飞跃而获得的理性认识，人们在实践的基础上，获得了对事物的理性认识，才能全面、深刻地认识事物的本质和规律。

谈到实践论，不得不论及亚当·斯密、马克思和毛泽东。亚当·斯密的《国富论》虽然是一部经济学著作，但书中第一篇讲在劳动基础上的社会分工，认为不同的劳动产生不同的产品，人们为了生活，就要对产品进行交换，为了产品交换的方便，就产生了货币，货币在交换过程中就产生利润，由利润而产生资本。亚当·斯密这里所讲的劳动社会的劳动分工到产品、交换、货币、利润和资本这一过程，其起点是劳动，劳动其实就是我们所说的实践，由此我们可以说亚当·斯密是一位比较早地研究实践问题的思想家。

到现在为止，虽然还没有发现马克思一本完整的实践论方面的著作，但是在他的著作里贯穿了实践的思想，马克思创立的历史唯物主义是马克思实践哲学最完美的体现。我们知道，康德认为到了理性阶段，由于物自体的出现，人的认识就停止了，但马克思认为，没什么物自体是不能认识的，通过人的实践，事物都是可以被认识的。从马克思与黑格尔的关系来看，马克思批判了黑格尔脱离实践的意识运动，创立了实践活动的意识观。

毛泽东将马克思主义的实践哲学思想运用于中国革命的实际，写了《实践论》，创立了比较完整的实践论学说。毛泽东指出，人的认识过程，是一个从感性认识上升到理性认识的过程；是一个从实践到认识，从认识到实践，不断循环往复的过程。

实践论由于是一种辩证唯物主义认识论，它既克服了旧唯物主义经验论的局限性，又反对了唯心主义的经验论；它坚持唯物主义反映论，驳斥了唯心主义唯理论；它坚持在实践基础上感性认识和理性认识的辩证统一，克服了唯物主义唯理论的形而上学片面性。可以说，实践认识论为从具体到抽象、再从抽象到具体整个研究过程提供了科学的认识论基础，为此，我们的教育政策研究范式也必然要以实践认识论作为科学的方法论指导。

范式方法论是现代的西方传统方法论的一种变式，主要有五种范式。以下对这五种范式做一简述后，再对其作为教育政策研究范式方法论基础的特征进行简要分析。

第一，现象学范式。人们一般所说的现象学范式是由胡塞尔创立的，由于前面对胡塞尔的现象学已有简要的阐述，这里对这种范式就不赘述了，而只简要地提一下，这种范式前期主要研究意识现象，后期也重视对生活现象研究。

第二，解释学范式。这个范式应从三个方面来理解。首先是文献本身的理解，这个范式最初的代表人物施莱马赫创立文献解释学的时候，就是对文献的解释，可以说解释主义范式起源于文献解释。其次是对社会现实的理解，因为文献主要反映的是社会现实，对文献所指的社会现实理解了，有利于更好地理解文献本身。这一理论观点的代表人物主要有狄尔泰、李凯尔德和韦伯。最后是对人的解释，代表人物是海德格尔。这种对文献的解释认为，对文献的理解主要是对人的理解，因为文献是人写的，而且文献的内容所反映的社会现象是由人的活动而产生的，因此要真正理解文献，就要理解人，把写文献人的意图搞清楚，把文献中人的活动目的、内容等弄清楚。解释学由对文献本身的理解发展到对文献所反映的社会生活的理解，最后发展到对人的理解，说明文献的本质不仅是文献本身的存在，而且是文献中社会生活的存在和文献中人的存在。

第三，批判理论范式。哈伯马斯和马克思是批判理论范式代表人物。在法兰克福学派中，哈伯马斯的批判理论占有主要地位。他创立了工具理性和价值理性这两个范畴，同时又用这两个范畴去认识社会现象和批判社会现象。他指出：一般人们把人当成工具，但人不仅是工具，更重要的是目的。在认识社会中的人时，要把工具理性和价值理性联系起来，人是工具，更主要的是目的。此外，哈伯马斯对马克思物质决定意识、观念来源于实践的观点发表了不同的看法。他认为，不是物质决定意识，而是意识决定物质，观念并不来源于实践，而是来源于人的主观意识。在物质和意识的关系以及实践和观点的关系上，哈伯马斯强调的是意识的作用和观念的作用。

马克思批判主义不仅注重对思想的批判，而且注重对社会现实的批判。在思想上，马克思对历史上所有的唯心主义哲学、空想社会主义以及传统经济学进行了彻底批判。在社会现实上，马克思对资本主义社会经济的现实进行了最深刻的批判，创立了历史唯物主义，描绘了共产主义的发展蓝图。

第四，建构主义范式。建构主义范式是彼得·博格和托马斯·卢克曼在《社会现实的建构》中提出的。建构主义范式作为一种研究方法论，强调做研究要在批判和反思基础上来建构研究者所需要建构的东西，做研究如果只有解释、批判和反思，而没有建构，这种研究就失去了研究的意义。因为解释、批判和反思的目的就是为了提出研究者自己的东西，而这就需要建构。这种建构主要是建构一种理论或一种社会现实。

第五，符号互动范式。这种范式是由芝加哥社会学派提出来的。芝加哥大学哲学系的乔治·米德教授则是这一理论的集大成者。当代社会学家布鲁默把芝加哥社会心理学发扬光大，使符号互动论成了当代社会学理论中最有影响的理论之一。这种范式有两层意思。第一层是强调主体间性，认为做研究不分什么是研究的主体，什么是被研究者即研究的客体，参与研究的各方都是研究的主体，做研究就是各主体之间的互动。第二层是说人们要从研究中获得什么，主要是看各主体之间做了什么。比如说看他们如何说的和如何做的，人们就能从中获得所要获得的东西。可以说符号互动范式实际上是强调主体间的互动，把研究的过程看成是主体间的互动过程。

以上五个范式有两个明显的特点：第一，每一个范式都有相对独立的哲学基础。现象学范式前期主要是以先验论为基础的，后期重视社会生活又是以经验论为基础的。解释学范式、批判理论范式和建构主义范式主要以先验论为基础，而符号互动范式重视研究活动中的主体间性，其哲学认识论基础主要是实践论。既然这五种范式与传统方法论中的经验论、先验论和实践论有关联，这五种范式也是可以作为教育政策研究范式间接方法论即哲学认识论基础的。第二，五个范式之间是没有联系的，是独立的，在运用这些范式做研究时，每个范式都可以单独运用来做研究。人们可以用其中某一个范式或某几个范式从事研究。这就为教育政策研究范式的直接方法论提供了理论支撑。我们在教育政策直接方法论中所说的收集资料，从某种意义上来说，可以认为是与现象学的范式有关的。在直接方法论中所说的通过整理分析资料，对这些资料进行解释、批判反思，最后建构我们所需要的教育政策研究范式的理论体系，在一定意义上也是与解释主义范式、批判理论范式和建构主义范式有联系的。至于说我们运用直接方法论来完成整个教育政策范式的研究活动过程，符号互动范式中的主体间性可以作为这一研究过程的理论基础应该是没有什么疑义的。

笔者在传统范式方法论的基础上，创立了一种新的范式方法论。这种新的范式方法论在范式范畴上，五个范式范畴不是分离的，而是组成了一个相互联系的范式体系。这个体系可以表述为：用现象学的范式去收集资料，用解释学的范式去解释资料，用批判主义的范式去批判和反思资料，用建构主义的范式去建构研究者要达成的理论体系，而所有这些研究活动，都是在符号互动的过程中完成的。新范式方法论的哲学基础也是统一的。它是以哲学本体论、哲学认识论和哲学价值论作为其研究基础的。但最为主要的是哲学认识论，因为运用哲学认识论认识的目的就是认识事物是什么，这其实就是哲学本体论要达到的目的；认识的过程实际上是在实践过程中主体认识价值的需要作用于认识客体的属性基础上过程，而这实际上又是一个价值论的问题。所以当我们说新范式方法论的哲学基础是哲学认识论的时候，实际上就包括了哲学本体论和哲学价值论了。

新范式方法论同样可以作为教育政策研究范式的间接方法论和直接方法论。在新范式方法论中，如上所述，虽然哲学本体论、哲学认识论和哲学价值论都可以作为新范式方法论的哲学基础，由于哲学认识论本身就包含哲学本体论和哲学价值论的意蕴，可以说哲学认识论就是新范式方法论的哲学基础。而哲学认识论包括经验论、先验论和实践论，因此我们认为，新范式方法论完全可以作为教育政策间接方法论的理论基础。而且，既然传统的相互分离的五个传统范式都在不同的程度上可以为教育政策研究范式直接方法论提供一定的理论支撑，那么整合五个范式所形成的新范式方法论作为教育政策研究范式的理论基础就更是没有什么问题了。

参考文献

［1］袁振国.教育政策学［M］.南京：江苏教育出版社，1996.

［2］孙绵涛.教育政策学［M］.武汉：武汉工业大学出版社，1997.

［3］［英］玛格丽特·玛斯特曼.范式的本质［C］//［英］伊姆雷·拉卡托斯，艾兰·马斯格雷夫.批判与知识的增长.周寄中，译.北京：华夏出版社，1987：83-84.

［4］张武升.教学研究范式的变革与发展趋向［J］.教育研究，1994（12）：68-71.

［5］崔允漷.范式与教学研究［J］.课程·教材·教法，1996（8）:52-54.

［6］夏基松，沈斐凤.西方科学哲学［M］.南京：南京大学出版社，1987：192.

［7］靳玉乐.当代美国课程研究的五种范式简析［J］.课程·教材·教法，1996（8）：50-51.

［8］陈颖健.新思维范式［M］.北京：科学技术文献出版社，2003：7.

［9］徐继存，秦志功.现代课程与教学论视野中的教育范式［J］.西北师大学报（社会科学版），2005， 42（5）：49-54.

［10］杨素萍.比较教育的范式研究［D］.重庆：西南大学，2009.

［11］Guba，E. G，Lincoln，Y. S. Competing paradigms in qualitative research［M］//N. K. Denzin，Y. S. Lincoln. Handbook of qualitative research. London：Sage Publications  Inc，1994：105-117.

［12］Denzin， Norman K. and Lincoln. Yvonna S.Handbook of Qualitative Research［Z］.London：gage ruuacauons，1994：107.

［13］叶澜.教育研究方法论初探［M］.上海：上海教育出版社，1999：11.

［14］冯向东.高等教育研究中的“范式”与“视角”辨析［J］.北京大学教育评论，2006（7）：100-108.

［15］高觉敷.西方心理学史论［M］.合肥：安徽教育出版社，1995：55-56.

［16］李森.现代教学论纲要［M］.北京：人民教育出版社，2005：22.

［17］杜瑛.我国高等教育评价的范式转换及其协商机制研究［D］.上海：华东师范大学，2010.

［18］Holmes，Brian. Paradigm Shifts in Comparative Education［J］.Comparative Education Review，1984（28）：585.

［19］吴清明.教育研究：基本观念与方法的分析［M］.台北：五南图书出版有限公司，2002：65.

［20］ 梁燕玲.比较教育实证分析范式的变迁及影响研究［D］.重庆：西南大学，2007.

［21］蔡建东.现实、历史、逻辑与方法教育技术学研究范式初探［M］.北京：科学出版社，2010：52-55.

［22］徐红.我国高等教育研究范式的回溯与前瞻［J］.中国高教研究，2011（9）：25-27.

本文原载于《现代教育管理》2020年第2期