



高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校社会科学
发展研究中心资助出版

从知本到人本： 我国大学课程研究范式变革

The Reform of Chinese University Curriculum
Research Paradigm:
From Knowledge-Based to Human-Based

刘 旭 ◎ 著



人民出版社



高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校社会科学
发展研究中心资助出版

从知本到人本： 我国大学课程研究范式变革

刘 旭 ◎ 著

 人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

从知本到人本:我国大学课程研究范式变革 / 刘旭著. —北京:人民出版社, 2011

(高校社科文库)

ISBN 978-7-01-009833-3

I. ①从… II. ①刘 III. ①高等学校—课程改革—研究—中国 IV. ①G649.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 067016 号

从知本到人本:我国大学课程研究范式变革

CONG ZHIBEN DAO RENBEN; WOGUO DAXUE KECHENG YANJIU FANSHI
BIANGE

刘 旭 著

策划编辑:刘智宏

责任编辑:陈晓燕

封面设计:阳洪燕

出版发行:人民出版社

地 址:北京市朝阳区门内大街 166 号

邮 编:100706

邮购电话:(010)65250042/65289539

印 刷:北京京都六环印刷厂

经 销:新华书店

版 次:2011 年 5 月第 1 版 2011 年 5 月北京第 1 次印刷

开 本:730 毫米×970 毫米 1/16

印 张:11.75

字 数:182 千字

书 号:ISBN 978-7-01-009833-3

定 价:27.00 元

著作权所有 侵权必究

前 言

教育是培养人的活动,然而在现实中,人并没有时时刻刻都成为教育的出发点和目的,无论东方还是西方,教育中人的主体地位常常受到冲击。许多时候,知识取代了人,成为教育的目的。

在西方,先是神遮蔽了人的主体,神学知识占据主导地位;后是科学知识取代了神成为人和自然的主宰。伴随着“知识就是力量”的口号,人类步入了现代化的历程,科学对人类的影响巨大,工业革命的成功进一步强化了人们对科学知识的迷信,以致逐渐沦为科学主义,科学知识几乎成了教育的全部目的。面对这样的情形,人们常常会产生究竟“人是目的”还是“知识本身即为目的”的困惑,并直接影响到教育研究的内容、方法和价值取向。在大学课程的研究中,这个问题更为突出。

对这个问题,不同的研究范式会有不同的回答。西方的课程及对课程的研究走的就是科学主义的道路。1859年,英国社会学家斯宾塞(Herbert Spencer)在回答“什么知识最有价值”时指出:一致的答案就是科学。斯宾塞对知识的这种科学主义思维对后来的课程研究产生了重要影响。20世纪三四十年代,作为课程科学化运动的集大成者,泰勒(Ralph Tyler)提出了著名的“泰勒原理”,课程研究成为“课程开发”的技术程序操作,成为一种线性的、封闭的、工艺学的操作技能训练。依据“泰勒原理”所进行的课程研究开始走上技术理性道路,逐步走向规范化、程序化、标准化和科学化的道路。这样,基于科学主义的知识本位课程研究(思维)范式逐渐形成。在这种范式下,人们生活的世界是一个由客观可靠的、可分析的知识充斥的世界;知识就是力量,甚至是万能的,只要按照一

定的要求向学生的头脑里置入特定的知识,就能培养出符合要求的学生。以此为基点,形成了一套完整的知识课程观及相应的研究逻辑。知识课程观认为,课程知识就是一种客观的知识,是外在于教师与学生的客观存在,具有普遍性。教育者的使命就是传递这些知识,学习者则被动地接受这些知识,并可以从教育者所传递的知识中获得与教师同样的理解。相应地,大学课程就是一些客观知识的组合,是从师生之外输入的,由专家到教师、由教师到学生,逐级传递。教师与学生成了由课程设计者操纵的工具,教师的作用在于“准确”地把这些客观知识传授给学生,学生的学习目的也只是被动地接受来自课程知识的刺激,扮演着课程知识的接受者的角色。如此,大学课程成了列举知识的清单,用一种清楚的、精确的界定形式编成教材,根据特别的、预先确定的规则进行学习。这种大学课程最关注的是秩序和控制以及组织化的结构,教育目标和课程组织结构在很大程度上被外在权威所决定。

这种建立在科学主义基础上的课程研究知本范式愈来愈走向“唯科学主义”的极端,愈来愈形成对纯粹的技术——工具理性的极度推崇。随着技术带来的科技进步,其弊端逐步暴露,因而受到越来越多的冲击与批判。20世纪70年代之后兴起的解释学、法兰克福学派、新教育社会学、后现代主义等,对泰勒原理进行了深入的批判。课程研究的后现代性以及后现代主义的端倪逐渐显现,它寻求一种非线性的、开放的以及不确定性的思维方式,体现在课程方面,则是追求知识观上的价值性、个体性与情境性;在课程观上,“考虑知识的不确定性,鼓励个体化的、富于创造性的学习,而不是把知识及其学习作为满足预定目标的尝试”。在此基础上形成的师生观,体现出对平等意义上的“人”的地位更加重视。

课程研究知识本位的背后是人的主体性的消逝。经过科学主义改造之后,知识尤其是科学知识占据了统治地位,人成了知识的被动接受者,而不是知识的主人。课程与课程研究离“人”越来越远,沦为技术理性的工具。在知识本位的关照下,即便在当代,许多人在教书育人的认识上依然存在着误区,认为教好了书(书本知识)就是育好了人。所谓的通识教育,也成了对通识课程知识的授受,成了“人”通过知识来统一,而不是知识通过“人”来统一。

在课程研究中,到底应该如何对待知识与人的关系?应该说,一切知识都

是人的知识,知识由人而生并因人而有价值,人是知识的主体。在教育中,人是应处于核心地位,人的发展应该总是目的,知识应服务于人的发展。在课程中,我们要时刻关注的是:人是不是处于这个过程的核心地位?知本研究范式把知识看成课程的目的,把知识的逻辑当作课程的逻辑;人本研究范式则认为,人是教育的出发点和目的,为了促进人的发展需要知识,但又是人把知识激活,给知识以活力。在这个过程中,人主动积极地参与知识的创造。学习,不仅是知识的习得和创造,更是人的素质的不断提升。人不只是知识的接受载体和传承者,更是知识的创造者和主人。

相对于已有近一个世纪的西方课程研究历史,中国大学课程研究起步较晚。20世纪伊始,中国的大学课程始创,而此时的西方课程研究正进入科学主义现代范式的激流之中。因此,中国的课程研究范式从一开始就呈现出科学主义特性,并且其中的现代性烙印根深蒂固。直至目前,我国课程研究范式基本上处于“西化阶段”,还没有真正中国化的课程研究范式。目前我国大学课程研究注重科学化、实证化的取向,依然是知本范式的体现,具有浓厚的科学主义痕迹。而且,在西方课程研究范式纷纷转向“后现代”之后,我们却还在以“现代”的方式呼唤着“后现代”,即便在追求“人本”的时候,也是将其作为一种知识来说的,以致至今没有形成一种关于大学课程的比较深刻、完整的理论体系。大学课程研究变革的理论期待与课程研究中理论的贫乏形成了鲜明的对比。

大学课程研究范式从知本到人本的转变,不仅是研究方式的转变,更是课程研究世界观和价值观的转变。大学课程研究离人有多远,课程离人也就有多远。当我们专注于范式的转变时,我们还要穿过“范式”、“研究”、“课程”的重重迷雾,直接回到人本身。课程研究人本范式的确立,目的是在大学课程中突出人,从人出发考察大学课程,反思大学课程本身中的人的含义,并提出符合人的发展逻辑的大学课程观及大学课程改革思路。本研究即是在努力做这样的尝试。

本研究不是一种“移植”性努力,而是一种建构性探索。本书首先确认范式对大学课程研究的重要作用,反思支撑当前我国大学课程研究的知本范式,分析知本范式下大学课程研究的观点及其所引发的问题,响应大学课程使命对大学课程研究人本范式的期待,系统地阐发人本范式下的大学课程观和大学课程

改革思路。

我们生活在一个物质与资讯非常丰沛、精神与价值却相对滞后的年代,一个科学技术无孔不入、人的目的和意义却被遮蔽了的年代。当整个社会充斥着浮躁与喧嚣时,部分大学生为了适应这个越来越物质化的世界,将主要精力仅仅用在知识的学习上。因而,关注大学课程研究范式从“知本”向“人本”的变革就是关注人本身,关注人的创造,就是为大学课程拓展更为广阔的人性空间。只有走向“人本”,才能对大学课程有更加贴近“人”的理解,“人”才能真正成为大学生活的主角,我们的大学和大学课程才有可能使大学免于沦为单纯的“知识车间”和“职业养成所”,才会更具生机与活力。从这个意义上说,本书所进行的努力的价值是不言而喻的。

目 录

CONTENTS

前 言 / 1

第一章 范式及其对大学课程研究的作用 1

第一节 范式及其发展 2

第二节 范式对大学课程研究的作用 14

第二章 我国大学课程研究知本范式的形成与发展 23

第一节 从科学主义到知本范式 24

第二节 我国大学课程研究知本范式的早期发展
(19 世纪 60 年代至 20 世纪 40 年代末) 35

第三节 我国大学课程研究知本范式的强化
(20 世纪 50 年代至今) 45

第三章 我国知本范式大学课程研究引发的问题 54

第一节 遮蔽大学课程的为人性 54

第二节 加剧大学课程价值取向冲突 59

第三节 阻断大学生素质发展过程 67

第四章 大学课程使命对大学课程研究人本范式的期待	78
第一节 “为人”作为大学课程的核心使命	78
第二节 “为人”使命对大学课程研究的要求	85
第三节 大学课程研究人本范式	92
第五章 人本范式下的大学课程观	106
第一节 大学课程观思考的前提	106
第二节 大学课程的内涵	119
第三节 大学课程的价值取向	134
第六章 人本范式的大学课程改革主张	139
第一节 深化大学课程目标	139
第二节 柔化大学课程结构	152
第三节 优化大学课程实施过程	157
第四节 强化大学生素质形成结果评价	159
参考文献	163
后 记	174

第一章

范式及其对大学课程研究的作用

真正的人的活动任何时候都受着其主体所持观点(这些观点如果形成了命题并表述出来,就被称为“理论”,或者就以个体经验形态潜存于个体的实践性知识体系中)的支配。活动的进展、效果的好坏表达着这些观点的好坏或恰当与否。当活动成效持续地不好时,大多数情况下根源于支配这种活动的观点的不好或不当。近几十年来,我国大学课程改革场面十分火热,但效果总是差强人意,没有培养出“杰出人才”。这甚至成了科学大师钱学森先生毕生最后的强烈遗憾!稍微深入大学课程改革过程就会发现,长期的改革基本上都是重复着同样的事情。因此,我们不得不对支配这些改革过程的“观点”进行思考。目前的大学课程改革情形,与其说是改革存在问题,不如说是支配改革的理论有偏差。那么,我们的理论有什么偏差?为什么会有偏差呢?

与行动受理论的支配道理一样,任何科学研究都受制于研究所遵循的世界观、价值观以及思维逻辑,这种制约作用犹如在“为科学活动塑形”,科学理论或观点其实就是这些制约因素的结果,因这些因素的不同而不同、变化而变化。反过来,科学理论的陈旧与缺陷根源于这些制约因素的陈旧与缺陷。要谋求科学理论或观点的发展或创新,尤其是突破性发展,唯有反思这些制约因素,转换世界观及整个思维逻辑,否则不可能有真正显著的进步。正是为了描述科学发展的类似情形,美国科学哲学史家托马斯·库恩(Thomas Kuhn)半个多世纪以前提出“范式”的概念。作为一种科学研究活动的大学课程研究,同样受着范式的重要影响。琳琅满目的课程观点之异同其实是范式的异同。意识到这些并透过大学课程改革现实与理论,努力深入范式层面反思大学课程的深层问题,

应该能获得丰富的启示。

第一节 范式及其发展

一、“范式”的由来

1959年,库恩在《必要的张力》一文中首先使用“范式”(paradigm)一词,旨在揭示和描述科学发展的内在动力。然而,这一概念作为术语被普遍接受和广泛使用则与他的经典著作《科学革命的结构》一书的出版关系密切。他发现科学知识的增长以及科学家通过努力来促使这种增长并非偶然发生的,而是有着科学发展的模式,进而提出了“范式”问题。

库恩在这本他最重要也是影响最大的著作中,将“范式”作为核心概念来使用。他认为科学不是累积式的进步,而是通过科学革命的断续转换,进而提出了“革命是世界观的转变”这一观点,试图深刻地揭示出科学革命的结构。他认为,通过这种转变世界观式的科学革命,整个科学史遵循着从前科学时期—常规科学时期—反常和危机时期—科学革命时期—新的常规科学时期的周期运动规律而间断性向前推进和发展。“一种范式通过革命向另一种范式的过渡,便是成熟科学通常的发展模式”。^①

不过,库恩提出了“范式”概念,却并未对“范式”作出严格的、统一的定义,只给出了“范式”的诸多种不同用法。这些用法从科学研究的“传统”到开展研究活动所效仿的“模型或模式”,从科学共同体的科学成就和范例中蕴涵的“共同的理论框架”到同一科学共同体以及科学家展开实际活动时所持的“理论上和方法上的信念”,等等。英国学者玛格丽特·玛斯特曼(Margaret Masterman)1966年在《范式的本质》一文中说:“根据我的统计,他在《结构》(1962)一书中至少以二十一种不同的意思在使用‘范式’,可能只多不少。”^②这表明,库恩自

① 托马斯·库恩著、李宝恒等译:《科学革命的结构》,北京大学出版社2003年版,第9页。

② 伊姆雷·拉卡托斯等著、周奇中译:《批判与知识的增长》,华夏出版社1987年版,第77页。

己对“范式”的理解也非常模糊,使得这个具有划时代意义的概念虽然轰动一时,却因其宽泛笼统、模糊不清的界定而招致批评之声。但尽管如此,谁也无法否认,《科学革命的结构》一书因“范式”的提出而成为现代西方思想史上—部里程碑式的著作,其影响也远远超出了科学哲学的疆界,在广泛的学术领域和不同群体的视野中都有所体现,库恩本人也成为20世纪西方乃至全世界学术思想界中最具有影响力的科学哲学家、科学历史学家和思想家之一。

二、范式的内涵

根据库恩对“范式”所做的相关讨论,对“范式”内涵的表述多种多样。同时,“范式”出现之后,其他人也试图对其含义做出一些解释。这样一来,“范式”的内涵就显得非常复杂了。

库恩自己先后对“范式”的表述大致可以归纳为以下几个类别:1. 范式是“模型”、“模式”、“框架”;2. 范式就是事例或例证;3. 范式就是题解;4. 范式就是陈规;5. 范式是“一致意见”、“专业判断一致”;6. 范式就是科学的成就;7. 范式就是方法或方法的来源;8. 范式就是信念、预想;9. 范式就是“专业母体”、“科学或科学活动的基本部分”;10. 范式就是理论和观点形而上学、方法、标准、仪器设备、经典著作的“不可分的混合物”。^①通过库恩的表述,人们所看到的只是关于“范式”的一个模糊的影子,一个线条十分不明朗的轮廓。而相比较而言,有几个方面贯穿于这些表述中,是理解“范式”内涵的关键点。

其一是“世界观”。在《科学革命的结构》中,库恩用了一章专门谈世界观的革命。“‘世界观的转变’——范式变化之后科学家理解的世界本身也随范式一同改变了。也就是说,科学家的信念以及把握世界的方式也随同范式的转移而改变了。因此,所谓理论也仅仅是对既定数据的人为解释。科学家在新范式的指引下,采用新工具,注意新领域。更为重要的是,‘在革命过程中科学家用熟悉的工具去注意以前注意过的地方时,他们会看到新的不同的东西’。过去所熟悉的事物被投射到一种不同的背景中。革命之后,科学家们所面对的是一

① 夏基松等:《历史主义科学哲学》,高等教育出版社1995年版,第171~174页。

个不同的世界。”^①库恩认为,世界观的转变是范式的哲学核心。^②因此,尤瓦娜·林肯(Yvonna S. Lincoln)认为,范式是一种世界观。^③

其二是“共同体”和“共同信念”。库恩在《再论范式》中说:“不管‘范式’在这本书中有多少用法,还是可以分成两组,各有名称,可分别讨论。‘范式’的一种意义是综合的,包括一个科学群体所共有的全部承诺;另一种意义则是把其中特别重要的承诺抽出来,成为前者的一个子集。……在这本书里,‘范式’一词无论实际上还是逻辑上,都很接近于‘科学共同体’这个词。一种范式是,也仅仅是一个科学共同体成员所共有的东西。反过来说,也正由于他们掌握了共有的范式才组成了这个科学共同体,尽管这些成员在其他方面也是各不相同的。”^④范式与科学共同体之间是相互依赖的关系,范式是科学共同体所有成员共有的承诺,没有这个共有的范式,科学共同体就不会存在。同时,他认为科学发展的动力主要来源于“科学共同体”的信念,范式的更替直接表现为这种信念的变化。于是,范式被赋予“共同信念”这一内涵。科学共同体对共同范式坚信不疑,犹如宗教信仰徒对其教义坚信不疑一样。拥有共同信念的共同体成员基于这种信念走到一起,而这种共同信念也规定了他们拥有共同的基本理论、基本观点、基本方法,为他们提供了共同的理论研究模型和解决问题的框架,从而形成了一种共同的学术传统、共同的学术品格,规定了共同的发展方向,也限制了共同的研究范围。即该领域的学术研究是在一定的“范式”制约下进行的认识活动,是在过去承继下来的知识背景和学术传统的限制下进行的创造。任何一个科学集体如果缺乏一套公认的信念,是无法进行专业活动的。

其三是“公认的科学成就”。科学是“坚实地建立在一种或多种过去科学成就基础上的研究,这些科学成就为某个科学共同体在一段时期内公认为是进一步实践的基础。……它们的成就空前地吸引了一些坚定的拥护者,使他们脱离科学活动的其他竞争模式。同时,这些成就又足以无限制地为重新组成的一批

① 刘钢:《〈科学革命的结构〉导读》,四川教育出版社2002年版,第63~64页。

② 同上书,第62页。

③ 尤瓦娜·林肯著、杨晓波等译:《自然主义研究——21世纪社会科学研究范式》,科学技术文献出版社2004年版,第2页。

④ 托马斯·库恩著、吴国盛等译:《必要的张力》,北京大学出版社2004年版,第288页。

实践者留下有待解决的各种问题。”随后库恩指出：“凡是共有这两个特征的成就，我此后便称之为‘范式’。”^①可见，范式最初就是指一种或几种科学成就，是让某一学科能以某种理论为前提，脱离前科学时期，进入有组织、有秩序、有目的的常规状态的首要条件。公认的科学成就既是范式的产物，又是表现范式的载体，它所提供的研究样式是后人进行科学研究的“模式”、“楷模”。

其四是“提供典型的问题和解答”。“由于范式包含了理论，所以它是研究活动的构成要素。可是它也是科学其他方面的构成要素，这正是我们刚才所谈的。特别是刚才的例子表明了范式不仅给科学家以地图，也给了他们绘图指南。在学习范式时，科学家同时学到了理论、方法和标准，它们通常是彼此缠结，难分难解的。因此，当范式变化时，通常决定问题和解答的正当性的标准，也会发生重大改变。”^②这说明“范式”有两种功能：认知功能和规范功能，形象一点说，就是“范式”在为科学活动塑形，一方面给科学家勾画出科学活动的地图，另一方面也给科学家以绘图指南。至于科学中的理论、方法和标准，都是在“范式”习得过程中所形成的，因“范式”而发生变化。

正是由于库恩解释“范式”内涵时所表现出的模糊性，因此，许多学者基于自己的理解对“范式”一词做出解释，试图使这一概念具体化、明晰化。在教育研究领域，也有许多学者对“范式”进行了界定。王存孝认为：“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。因此，它具有三个基本构件：一是遵守它的研究者；二是有一套规则、典范；三是所取得的历史成就。有了这三个构件，便可构成一个范式。”^③成尚荣认为：“第一，范式隐含在科学设计与实验中，是由共同体中的科学家们发现并提炼形成的；第二，范式表明科学家们的共有价值，表现为一种信念；第三，范式揭示了科学实验的基本性质和基本成分；第四，范式不是理论，但具有理论性，可以产生理论；第五，范式可以进行符号概括，总

① 托马斯·库恩著、李宝恒等译：《科学革命的结构》，北京大学出版社2003年版，第9页。

② 同上书，第100页。

③ 王存孝：《课程研究范式的变革与发展趋向》，《陕西教育学院学报》2008年第3期。

之学科基质是范式的本意与本质。”^①金林南则将“范式”总结为:某一科学家集团在某一专业或学科上所具有的共同的知識基础、信念,这些共同的知識基础和信念规定了他们在基本理论走向、基本观点及基本方法上具有可通约性(commensurability),为他们提供了共同的理论模型和解决问题的框架,从而形成该学科的一种共同的传统,并为该学科的发展规定了共同的方向和历史路径。^②

通过分析库恩对范式的模糊描述和不同学者对范式的理解可以看到,范式至今都没有一个明确的定义,要很好地把握范式仍然非常困难。但尽管如此,在这方面所做的任何努力都还是很有意义的。本着这一想法,我们还是试图从以上分析中抽出一个对范式内涵尽量明确的认识。我们认为,范式是为特定的科学共同体所共有、主导某一学科(或领域)研究的世界观、价值观和思维逻辑。

世界观,在一般意义上是指人们关于世界的根本看法,包括对世界“是什么”和“应如何”的看法。^③在范式中,世界观指对特定科学共同体关于其研究对象的根本看法,也就是说,把研究对象看成一个什么样的世界,研究的视野是什么。我们认为,库恩“共同信念”的一种含义就是世界观,即其中的“念”。尤瓦娜·林肯在解读库恩的思想后就认为,范式是一种世界观。^④这个世界观“比我们所说的世界观要窄一些,或者说可以与‘世界图景’这个术语相比拟。这个形而上学部分是范式的核心。没有它就没有范式”。^⑤在库恩看来,科学的革命首先是世界观的改变。“科学史家也许会惊呼,当范式改变时,这个世界本身也同它们一起改变。科学家们在新范式的指引下采用新工具观察新领域,甚至更重要的是,科学家们在革命期间用熟悉的工具观察他们以前已经观察过的领域时看到了新的不同的东西”,例如,“看一张等高线地图,学生看到的是纸上的线条,制图学家看到的是一张地形图。看一张气泡室照片,学生看到的是

① 成尚荣:《范式的基质及其对教育科学研究的文化价值》,《江苏教育研究》(理论版)2001年第11期。

② 金林南:《中国高等教育学研究的“范式”论思考》,《江苏高教》2005年第1期。

③ 袁贵仁:《论哲学思维方法》,《哲学研究》1987年第8期。

④ 尤瓦娜·林肯著、杨晓波等译:《自然主义研究——21世纪社会科学研究范式》,科学技术文献出版社2004年版,第2页。

⑤ 邱仁宗:《科学方法和科学动力学》,知识出版社1984年版,第100页。

混乱而曲折的线条,物理学家看到的是熟悉的亚核事件的记录。只有在许多次这样的视觉转换以后,学生才成为科学家世界的一个居民,见科学家之所见,行科学家之所行。”^①因此,“范式代表了科学界的世界观,它决定所看到的东西,指导和决定问题、数据和理论的选择”^②。世界观是范式的基质和中心,是科学研究方法论体系的基础^③,为该学科的发展思想定了方向。在某种世界观的前提下,特定科学共同体必然有对本学科研究好或坏、正确或错误、合理或不合理评价的标准,从而表达对好的、正当的、合理的研究的追求,这也正是范式作为共同信念中的“信”所表达的内涵所在,即“信仰”,因为这种信仰,科学共同体才有号召力并因这号召力而形成科学共同体并促进科学发展。这就是范式的价值观含义。范式因其所显示的世界观的正确性和统摄性,于是能“吸引拥护者簇拥至其周围,鞭策他们为证明自身信仰的正确性和统摄性展开卓有成效的研究活动”^④。价值观决定科学共同体的动力和选择,与世界观共同构成范式的最高层次。思维逻辑是指特定共同体所共有的思维路径、思维方式以及研究规则等,它表现在范式的“科学成就”、“理论”、“规则”、“典范”、“基本理论”、“楷模”中,是科学共同体的“绘图指南”、“框架”。在特定范式中,世界观是思维逻辑的基础,价值观是思维逻辑展开的标准,而思维逻辑是世界观、价值观的“方法论”要素。范式的这三个方面有机联系着,共同构成一个整体。

三、范式的功能

无论怎样看待“范式”,它对后来科学的发展产生的重要影响是有目共睹的,甚至“范式”本身也成为人们在分析学科发展时的一种范式。“范式”对后来科学发展具有重要的功能。了解范式的功能有助于更好地把握“范式”。

规范功能。库恩认为,科学与前科学的区别就在于科学具有范式,而前科

① 托马斯·库恩著、李宝恒等译:《科学革命的结构》,北京大学出版社2003年版,第92页。

② 张文显:《法哲学范畴研究》(修订版),中国政法大学出版社2001年版,第369页。

③ 冯向东:《高等教育研究中的“范式”与“视角”辨析》,《北京大学教育评论》2006年第3期。

④ 杨怀中等:《库恩范式理论的三大功能及其人文意义》,《湖北社会科学》2008年第6期。

学、非科学则没有。范式为科学共同体所一致拥有,他们按照统一的范式从事科学研究活动,这就是科学,就是常态科学。而前科学的工作者“对于他们所从事的学科的基本原理,甚至有关的观察现象,完全不一致,经常争论”^①,“那时的的工作杂乱无章,海阔天空,很难获得扎实可靠的成果来”^②。这样,范式在作为区分科学与非科学的同时,也成为作为一个科学共同体开展科学研究的规范,其成员要坚信该科学共同体的共同信念,以其范式为模板进行科学研究,从而范式具有规范科学共同体活动的功能。“范式使科学工作成为有目的的活动。无论是收集事实和提出理论都是为了扩展原有的成就,推广已形成的范式”,“工作的目的性加强了,也就有计划、有组织了,这样也就会大大提高工作效率”。^③

定向功能。从基本功能上讲,范式是一种“眼光”的确立。^④这种“眼光”能“超出已知的范围,成为预测和探索未知的首要的强有力的工具”,“它能显示理论是如何指引科学家去认识未知事物,告诉他到哪儿找,他能预期找到什么,而且这可能是概念图式在科学中最为重要的功能”^⑤。范式为特定学科的科学工作者指明了方向和视野。范式一变,新范式持有者的“眼光”就会随之变化,其所“看到”的世界本身也随之改变。

动力功能。在没有形成范式时,科学工作者会经常争论,难以形成学科的基本力量;一旦形成范式,就确立起某一信念的合理性和权威性。这时范式就如一盏明灯,吸引拥护者簇拥至其周围,鞭策他们为自身所选择和坚持的信仰作为最终目标,并展开卓有成效的研究活动。范式因此而成为学科发展的根本动力所在。

认识功能。范式的最显在和最基本的功能就是认识功能。在库恩的多种解释中,“典范”、“基本理论”、“楷模”、“绘图指南”、“框架”等,都曾出现在“范式”的含义里。其实,从这些看似不一致的词汇中,恰恰有一个一致的内涵,即

① 邱仁宗:《科学方法和科学动力学》,知识出版社1984年版,第97页。

② 同上书,第105页。

③ 同上。

④ 朱爱军:《论库恩的范式概念及其借用》,《学习与探索》2007年第3期。

⑤ 托马斯·库恩著、吴国盛等译:《哥白尼革命——西方思想发展中的行星天文学》,北京大学出版社2003年版,第39~40页。