

也谈社会科学研究结果的“真实”

阎光才

在《社会学研究》2001年第1期与第2期上,分别刊载了侯龙龙与陈向明的两篇争鸣性的文章,仔细阅读之后,笔者深受启发。在此,我实在无意于介入二者间的争论,只是因为他们的双方观点的对峙,委实触动了我——作为一位多年从事教育理论的研究者始终难以摆脱的一种困惑,即社会科学理论研究所执着追求的一种结果的“真实”,究竟是否存在,如果存在它又是什么?是一种用抽象的理论话语归纳或演绎出的具有普适性的规律,还是一种带着多元主义、或者称之为相对主义的标识的个人主观性解释,抑或是其他?在此,我不想仓促地亮出带有自己倾向性的观点,而是想适当地借教育之题略加以发挥,以呈现出自己的困惑所在,并求教于方家。

一、结构功能主义与型构的“真实”

在实证主义看来,一切都是秩序的存在,人们研究的目的就在于揭示事物背后的秩序或者说是规律,也就是事实的本来面目。而所谓研究结论的“真实”与否,其判断的基本依据就在于研究者所操持的理论话语是否精确地描述和概括了事物的规律,这一理论话语的基本表述形式一般是指通过经验事实可以得到证实或者逻辑上为“真”的理论假设。在此所谓的经验事实,以自然世界中客观存在的事实为典范,它作为认识的客体,可以为主体所感知,但不受主体的意图、意志、感情和价值判断左右,也不以其为存在依据。然而,在社会科学领域,这种客观的社会事实是否存在?显然,假如它真的存在,实证主义研究线路也顺乎自然地理应是人们获得“真实”社会知识所必须遵从的研究规范。故而,要回答有关社会科学研究结果的“真实”问题,首先我们有必要来分析究竟是否存在这种客观社会事实的问题。

涂尔干认为,社会事实是客观存在的,对此他所下的定义是:“一切行为方式,不论它是固定的还是不固定的,凡是能从外部给予个人以约束,或者换一句话说,普遍存在于该社会各处并具有其固有存在的,不管其在个人身上表现如何,都叫做社会事实”(迪尔凯姆,1995:34)。这里,他列举了有关的社会事实,如习俗、惯例、家庭、契约、刑罚、道德等等,在他看来,它们都是所有或大多数社会成员“共有的现象”,是“集体的”,因而它们也是“一种普遍现象”,观察这些社会事实或社会现象的“第一条也是最基本的准则是:要把社会事实作为物来考察”(迪尔凯姆,1995:30、35)。

然而,社会现象的呈现毕竟不如自然现象来得直观,其呈现状态也缺乏自然现象所具备的相对稳定性、一致性、可检验性、可重复性和循环性等特征。譬如,我们虽然有时说在历史的进程中,往往存在一种惊人“相似”的情况,但实际上无人否认,任何历史事实的发生在时空上都

是不可逆的。还有,在现实世界中,不同区域、民族、社会人们的生活风俗和习惯,往往向我们展示出斑驳陆离、千姿百态的差异性。但是,在涂尔干看来,这种差异性的存在似乎并无大碍。因为所有的社会事实都反映了社会机体的普遍需要,只要我们研究发生现象的原因以及它所具有的功能,就可以对所有的社会事实作出科学的解释。人类学者马林诺夫斯基便是从涂尔干的功能分析理论中得到启发并加以发挥,发展了他所谓的功能主义文化观。他指出:“我们必须将文化的理论建立在所有同一动物物种这个事实之上”。而人作为同一物种的有机体,他们有各种共同的生物性需求,原始文化正是对这一基本需求回应的结果(见下图)(马林诺夫斯基,1999:80—90)。故而,在他看来,人们只有在实地调查的过程之中,通过把所有观察到的所有文化事实纳入到功能分析的框架下,才能获得关于文化的科学与“真实”的结论。

与马氏的主张相一致,结构主义人类学者列维-斯特劳斯也强调实地调查的研究方法以及文化的科学可解释性。但是,他反对功能主义分析方法的理论前提,认为文化的科学性解释应建立在原始人和文明人所共同拥有的无意识的心灵结构上——一个与人性相关的普遍项,它是有序的并隐藏于大量表面杂乱的象征现象背后。也正是这一基本结构的存在,才镜像了所有社群中的社会结构、制度结构、神话结构、思维结构和历史结构等等。

| (A) | (B) |
|--------|--------|
| 基本需求 | 文化回应 |
| 1、新陈代谢 | 1、营养补给 |
| 2、生殖 | 2、亲属关系 |
| 3、身体舒适 | 3、居所 |
| 4、安全 | 4、保护 |
| 5、运动 | 5、活动 |
| 6、发育 | 6、训练 |
| 7、健康 | 7、卫生 |

第二次世界大战前后的相当长时期内,帕森斯的结构功能主义曾一度占据社会科学领域理论话语的主导地位。帕森斯承接了涂尔干、马林诺夫斯基等人的学术荫资,并构建起了一个宏大的旨在解释所有人类行动的系统理论和概念体系。帕森斯对于社会中所存在的秩序现象表示出浓厚的兴趣,在他看来,秩序是社会结构的功能体现,所有存在的社会事实如各种经济、政治和如大学一类的公益性组织、以及组织间和组织内部不同角色间的互动行为,都是由结构所决定的,并服务于社会系统的整合。与涂尔干所不同的是,帕森斯不仅注意在集体层面分析解释社会秩序形成的原因,即社会价值目标的制度化,而且也把个体行为纳入理论分析的视野,并指出:“社会结构乃是一种有能力扮演(地位)与他人有关的角色的行动者间的模式化关系的体系。”即在此,“通过地位、角色把个人与他人(社会)结合起来,把个别行动单位整合到一个社会行动的体系中”(于海,1997:392—393)。很显然,尽管在此帕森斯没有否认个人的自由意志,但在超越个人的社会结构之中,个人的行动却不是自由选择的。

以上通过对从涂尔干到帕森斯等人基本观点的梳理,我们可以看出,在理论演进的逻辑上,后来的学者的确越来越关注“社会事实”中人的因素,如涂尔干干脆就把社会事实作为物来观察,而马林诺夫斯基则以人类普遍需要为出发点,列维-斯特劳斯显然更关心普遍人性中的无意识因素,而帕森斯在注重宏观制度分析的同时,也没有忽视对作为行动者的个人行动选择进行考察。然而,在他们之间有一点却是共同的,这就是在分析社会事实之前,他们的理论中都有一个预设的前提存在。这一前提,无论它是社会机体需要、人的基本需求、人的无意识心灵结构,还是系统整合的需要等等,显然都是社会事实发生和存在的原因。换言之,在他们看来,任何社会事实的存在都不是无缘无故的,它们之所以存在并呈现出这样或那样的形式,都有其先在的、普适于所有个体的确定的前提,是由此前提而衍生出来的社会结构所形构出来的。只要从这一前提出发,沿着一个因果链条,人们对所有的社会事实,无论是集体还是个体

现象,都可以作出合乎理性的解释。

这一解释路径显然符合实证主义的研究线路,它排除了作为个体的人行动目的的主观性、杂乱无章的复杂性和随意性,而将对社会事实的解释纳入到由理论假设到具体社会事实这样一个严谨逻辑推理与说明的过程之中。至于解释或者说研究的结果是否“真实”,那要取决于因果链条中的各个环节是否存在中断或错误衔接的情况,即逻辑上是否自洽并能为经验所证实。

现在,回到侯龙龙与陈向明的观点分歧上,侯龙龙对陈向明的尖刻批评,显然是站在上述实证主义的立场上。正如他所强调的,“作者研究的出发点——‘人才素质’本身就是一个没有被很好定义的概念,是不具有操作性的,因而研究的基础不能在这里。如果研究的前提都是不确定的(至少不具有操作性),那么研究结果就很成问题了”(侯龙龙,2001)。如果我们没有理解错误的话,侯龙龙在此显然想表白,“人才素质”应是一个可以清晰界定、并有其固定意义的概念,只有建立一个确定的理论前提,研究者才能揭示“课程体系”与素质间的因果联系,进而“我们才好为现实的决策提供建议”(侯龙龙,2001)。

以上述实证主义研究规范来审视陈向明的研究线路,侯龙龙的批评的确一语破的。在没有预设任何理论前提的情况下,陈向明的质的研究难免会给人以“研究目的不明确”之感,自然“研究的结果同普通的新闻采访没有什么两样”(侯龙龙,2001)。在此,我也认为,以实证主义的规范来评判,侯龙龙的批判话语并非没有道理。然而暂且放下这个具体的问题,再回到他所持有的理论依据——实证主义研究规范上来。实证主义所谓研究结果的“真实”,是以所预设的理论前提的可检验性为先决条件的,可是,现在我不禁要问,当这一理论前提本身就是一个疑问甚至谬误的时候,它所谓研究结果的“真实”又是什么?显然,这一设问牵涉到实证主义的核心,即到底是否存在客观的社会事实?任何社会事实的发生是否是由其背后“共相”或者共同的“内在逻辑”决定的?换言之,社会是否是超越个体的整体实存?

二、建构主义与建构的“真实”

在社会学领域,强调整体论的功能主义与倡导个体论的建构主义双峰对峙的局面由来已久。功能主义把一个已然存在的整体社会作为研究社会现象的理论前提,而个体不过是受制于社会结构的被动角色,个体行动被整合于社会系统之中,因而是可以忽略的社会事实。然而,建构主义则正好相反,它们把个体视为社会生成的前提条件。显然,这一前提的转换对于社会科学研究的意义非同寻常,它赋予社会事实以完全不同于功能主义的性质和意义;自然,关于社会事实的研究目的、策略和研究结果的“真实”意蕴也与之大相径庭。

早期德国建构主义社会学家齐美尔指出:“并不是‘社会’已然存在,然后导致交换行为,而是相反,交换是创造人与人之间内在联系的功能之一……社会并非一种绝对实体,需要预先存在,以使其成员的所有个体关系能在它的框架内形成。社会只是这些互动的总体或一般名称。”在齐美尔看来,个体优越于大众,惟有他才是富有创造性和自主性的实体。正是通过这些不同个体间的互动,即在社会日常生活中人与人之间的交往行为,才建构出一个抽象的、整体的社会。因此,他强调:社会科学更应关注作为社会事实的个体行为,“如果社会被看作个体之间的互动,那么,对于这种互动形式的描述,则是最严格和最本质意义上的有关社会之科学的任务”(成伯清,1999:32、36)。

马克斯·韦伯对于人们把自然科学研究套路引入社会科学领域的作法也给予了无情的抨击,他认为,对于社会现象,作纯粹客观的分析是不可能的,因为作为一门实在的科学,社会科学的对象具有着无限的多样性,遑论整体,就是对单个社会现象个别成分的理解,也是有限的人类精神所无法企及的。因此,他尤为反对人们要从社会整体观的角度来揭示社会普遍规律的企图,而是认为:“社会科学兴趣的出发点毫无疑问是围绕我们的社会文化生活的现实的、亦即个别的形态,这种文化生活处于普遍的、但仍然个别地形成的联系之中,处于从其他的、不言而喻仍然个别地形成社会文化状况发源的生成之中”(马克斯·韦伯,1999:24)。他进而指出,对于一种文化现象的意义,不可能以规律的形式推演出来,其因果关系也是不存在的,所谓“客观地”对待文化事件是没有意义的。社会科学不可能摆脱价值污染,它必须赋予意义的理解,并且是对不同个体,各有个人“理解”和主观意义的个体行动的理解。

受齐美尔关注个体行动的影响,美国心理学家米德建立了他的符号互动理论。米德从人类语言的功能分析角度,探讨了社会中人际交流的意义。在他看来,语言是人与人交流沟通的基本符号,在交流过程中,个体不仅对自己的行为赋予意义,并且通过符号的形式,与他人之间达成互动与理解。在此,互动促成了共享意义丛的建立,从而使人类社会成为一个沟通共同体。而这一共同体始终处于一个发展和建构的过程之中,因为个体不断创造出新的意义,又通过互动达成新的理解,进而形成新的互动规则即制度。显然,依照互动论的观点,只有从互动的媒介即符号和互动的情境出发,人们才能真正理解所谓“社会事实”的“真实”意蕴。正如戈夫曼所说的:“不仅符号与象征物永远是不确定的,实际上往往还隐藏了最重要的社会事实;关键性的事实是完全不同于文化模式,因为它们与情境的独特性与偶然性有关。……而情境的‘真实性’完全是个体的‘真实’,除了那个具体的个人以外,没有一个人能知道互动的关键性事实”(杰弗里·亚历山大,2000:171)。

进入20世纪60年代以来,在社会科学领域,伴随着结构功能主义地位的跌落,建构主义的话语优势地位日益凸显出来。舒茨将现象学原理引入社会学领域,对日常生活世界中行动者的主观意义予以现象学的分析。加芬格尔提出了常人方法学,他通过有意的破坏性实验,如所答非所问等形式,证明实证主义所预设的各种社会秩序先然存在的前提假设其实并不存在,而不过是被人建构出来的脆弱的现实,是我们共谋的产物。而吉登斯则欲沟通建构主义与结构主义间的壁垒,提出了人的行动生成了结构而行动又被结构性地构成的结构化理论。

总之,正如法国学者菲利普·柯尔库夫所言,建构主义不是一个流派,一种思潮,而是一个具有相似性的大家族。这里的相似性主要表现在:它们都否认先验的人类意志、普遍人性、社会结构和秩序等的存在,而把“社会现实理解为个人和集体行动者历史的和日常的构建,这个错综复杂的个体和集体的多元建构,并不必然来自于明确的意志”(菲利普·柯尔库夫,2000:13-14)。建构主义反对以某一先验的整体假设来逻辑地推演社会事实的发生与存在的原因,而主张应面向行动者自身,通过或者是心理学的移情、或者现象学的还原、或者诠释学的理解等等途径,来理解社会事实的意义。显然,由此可以看出,在建构主义者的研究视域中,社会事实的“真实”不可能是反映社会内在逻辑的规律,而是一种灌注着对个体行动动机、行动意义的理解,或者说是一种共识。如埃利亚斯所认为的,要达致这种理解与共识,从事社会科学研究的人们就应承认自己学科具有区别于自然科学的特殊属性,即在研究活动中,研究者与被研究者间不可能保持严格的主客二分,他本身就是研究对象的一部分,而被研究者“同时也是拥有自己社会生活的表象‘主体’”(菲利普·柯尔库夫,2000:21)。我认为,陈向明博士所倡导的“文化

主位”(陈向明, 2001)研究立场的意义和依据也正在于此。

三、“文化主位”研究的现实意义

再回到侯龙龙与陈向明的观点分歧上。显然,依照上述两种不同的理论规范,两人对“真实”的理解应都有其合法性。事实上,迄今为止,尽管受到众多的责难,但实证主义的研究策略在现实当中依旧占据着主导地位,尤其在宏观领域的社会科学研究方面。因而,正如侯龙龙强调“文化主位”的立场是有一定限度的,他的观点在理论界恐怕还颇有代表性。然而,同样,是否我们也可以说,“文化客位”即实证主义研究也是有限度的。在此我还是借助教育研究话题,来略为展开分析。

这里首先关涉到一个前提性预设的问题,即现实的教育情境是结构性的还是建构性的?显然,要在有限的篇幅内来梳理这一问题并不容易甚至也不大可能。因为它触及到关于教育活动的“本质”(当然有人会认为它是先期存在的,也有人认为它是人为建构出来的,实际并不存在)和属性,即自出现教育这一社会现象以来,关于教育目的社会本位与个人本位、教育活动中知识与人、教师与学生间的关系等等所有的教育基本问题,都无不与之相关联。

传统上,我们已经习惯于把教育机构视为帕森斯所谓的“模式维持”组织,它以提供社会化的功能服务于社会系统的整合与秩序需要。我们也往往认为知识是外在于人的,只有通过教师主导的行动模式,知识才能转化为学生的内在素养和能力。这一理解无疑是把教育情境视为一种结构性的存在。在此,教育的社会化目的、知识、教师的权威、教育制度以及权力结构等都自然也应是超越于个体的客观存在。故而,在这种结构性的教育情境之中,研究者完全可以忽略个体对教育活动的感受和意义的理解,而把外在于人的社会化需要作为事实观察和逻辑推演的起点,来建构一个合乎逻辑的理论假设。当然,其“真实”与否,还要取决于经验特别是经量化后的事实来证实。而一旦该话语获得“真实”的身份,且为主流意识形态所认可,它便极有可能成为强势话语而作为教育政策的依据。

然而,如果我们换一个前提,即承认存在一个由诸多的个体自我建构意义并通过互动来沟通相互间的理解且始终处于变动不居状态的现实教育情境,所有关于教育“本质”的理解就会迥然不同。在建构性的教育情境中,并无整体性的代表社会意志的目的存在,教育目的是个人化的和情境化的。知识并非是客观的,而是内在于人的主观存在——它是在诸多个体间通过以具体的教学材料、各种符号系统为媒介而发生的互动过程中形成的个人化的理解。所谓教育行动的相对一致性,并非体现了教育活动的“内在逻辑”,而不过是不同个体在特定情境中对自身行动意义的建构,并通过相互间沟通、交流而达致的一种理解上的共识。因此,与传统的自上而下的理论推演线路不同,持建构主义观的教育理论研究者认为,教育理论的“真实”性,取决于研究者对处于微观环境中具体的个体,包括教师、学生和管理人员对自己行动意义“理解”的理解。

显然,在建构主义的理论视野中,教育不存在其统一的、静态的、作为其客观的本质的内在逻辑,教育活动中的个体与个体间也不是一种主动与受动的关系,而是相互参与中的意义建构,所谓教育制度也不过是由人建构的产物。毫无疑问,在这种教育观下所生成的理论话语,虽然消解了结构功能主义说明的逻辑的一致性,瓦解了它强求概念清晰、表述简练、逻辑上自洽的分析框架,因而增加了理论话语的歧义、断裂,甚至难免有相对主义之嫌,但它把教育活动

视为动态的发展过程,并关注于大量纷纭繁杂的生动具体的个体现象,因而,其理论话语虽不具备普适性,但委实更能反映教育活动的复杂性和实践活动领域的个体的创造性,并淡化了传统理论的话语权力意识,因而体现为建构的“真实”。

在现时的语境中,操持教育理论话语权力的人们生产和制造了种种新的概念或术语,譬如“素质教育”概念现在可谓司空见惯。然而,在此我们不禁要问,“素质教育”所预设的理论前提到底是什么?我想,可能没有一个人能说得清楚,有人曾对有关“素质教育”的概念进行梳理和分类,发现有关界定林林总总有上百种之多。对于这种混乱现象,如果它是来自众多实践者的个人化的纷杂的理解,我倒并不认为它是反常的。不正常的现象倒是:在理论界,人们已经习惯在与现实情境脱离的情形下,通过纯粹的逻辑推演,而获得所谓具有内在逻辑一致性的概念体系,由于逻辑起点的不同,形成了各说各话、聚讼纷纷的局面。依我看,这种理论话语的纷争本身就是一个问题。因为任何教育理论如果不是以现实中的行动者对“教育”本身意义的理解为前提,我们就很难认同它在实践中的价值。而所关注的现实行动者,显然是众多的个体而不是一个抽象的整体。我想,陈向明所倡导的质的研究(陈向明,2000),正是面对目前理论界的这种尴尬而作出的一种研究策略的选择。她把现实的具体教育情境视为建构性的,而不是由静态的结构所决定的。这种与实证主义研究线路相悖的研究策略或许能为我们提供许多崭新的视角和观点,故而,应该值得肯定而不是大加贬抑。

当然,在此,我也并非反对侯龙龙所坚持的实证主义立场的合法性。只是感到,从学术争鸣的角度而言,任何有效的对话必须以所持话语内在逻辑的基本一致为前提,如此方能有益于对话过程的顺利进行,并互有补益,而不是以自己的话语逻辑或强权优势来武断地推翻或颠覆他人话语的合法性。侯龙龙从实证主义的角度,对陈向明所倡导的质的研究横加指责,在我看来,就犯了这样一个逻辑上的常识错误。

作为一个教育理论研究者,我对陈向明博士所采取的“文化主位”的研究尝试和努力颇为赞同,之所以持这种态度倒并非出自个人的学术旨趣,而是基于多年从事研究的深切体会。在教育领域,长期以来,人们似乎对由理论前提到事实的逻辑推演有着独特的偏好,而往往忽视了具体教育情境中,行动者自身对教育的理解和意义的领会。在此,还以陈向明博士所主持的“综合大学理科人才素质与课程体系研究”为例,姑且不论该报告的研究深度与水平,仅就其研究策略的选择而言,我以为是值得称道的。侯龙龙一再强调,要对“综合素质”进行概念的清晰界定,那么,我们禁不住要问,如果让你来界定,你怎么界定?依照习惯的思维,人们往往喜欢采用文献整理和分析的方法,来提出一个所谓精确的概念。然而,以我的经验,不整理倒也罢了,你触及的文献面越广,反而越说不清楚它到底是什么。当然,这并不是反对文献梳理、概念厘定的理由。我想说明的是,在现实的研究之中我们太习惯于由上至下、由前提假设到事实解释这样的研究思路,所忽视的恰恰是被研究对象自己的理解。当然,他们的理解也可能如侯龙龙所认为的,是杂乱的、浮泛的,甚至是不合逻辑和无法理解的(侯龙龙,2001),然而谁能否认它们就不是“真实的”?

侯龙龙一再强调,如果研究者本人对“综合素质”都不能把握,那么,很多时候受访者的“主诉”就更成为一个问题,因为被调查者很可能不肯诉出“真实”,甚至无法或者无能力诉出真实。而我的观点是这并不能构成“文化主位”立场是有限度的理由,而其真正的原因在于研究者融入情境的程度、方法和手段的成熟和合理与否。试想,如果我们纯粹站在客观的、价值中立的立场上来提出自己的假设并通过事实来验证,这样是否就一定能获得结论的“真实”?!恐怕未

必。因为这结论更可能是研究者自己主观的切合逻辑的推断,而不是具体行动者的理解。

在现今教育研究领域,可以说诸如上述的例子俯拾即是。在我看来,这种现象恐怕也是我们一再感到理论与实践脱钩的主要原因。在此,我并非想赞同一方否定另一方,事实上我自己的研究也大多没有脱离人们习惯的思维模式,而是鉴于目前整个理论研究的现状和倾向,倡导研究者有必要多多少少地走出“文化客位”模式和思路,参与到具体的现实情境中,去理解行动者的理解,并在与行动者的互动中,来体现理论的实践意义和价值,丰富理论的内涵。也只有如此,我们的教育理论研究乃至整个社会科学研究才能既展现其学术创新的活力,呈现出一个多元话语并存的局面,同时,也体现出一种对现实、对具体个人的关怀。

参考文献:

- 陈向明, 1997,《综合大学理科人才素质与课程体系研究》,《高等教育研究》第1期。
——, 2000,《质的研究方法与社会科学研究》,教育科学出版社。
——, 2001,《文化主位的限度与研究结果的“真实”》,《社会学研究》第2期。
成伯清, 1999,《格奥尔格·齐美尔:现代性的诊断》,杭州大学出版社。
迪尔凯姆, 1995,《社会学方法的准则》,狄玉明译,商务印书馆。
菲利普·柯尔库夫, 2000,《新社会学》,钱翰译,社会科学文献出版社。
侯龙龙, 2001,《质的研究还是新闻采访》,《社会学研究》第1期。
杰弗里·亚历山大, 2000,《社会学二十讲:二战以来的理论发展》,贾春增等译,华夏出版社。
马尔利姆·沃特斯, 2000,《现代社会学理论》,杨善华等译,华夏出版社。
马克斯·韦伯, 1999,《社会科学方法论》,韩水法等译,中央编译出版社。
马林诺夫斯基, 1999,《科学的社会理论》,黄建波等译,中央民族大学出版社。
于海, 1997,《西方社会思想史》,复旦大学出版社。

作者系教育部比较教育研究中心、北京师范大学国际与比较教育研究所博士后
责任编辑:张宛丽