

文化主位的限度与研究结果的“真实”

陈 向 明

Abstract: The differentiation between “emic” and “etic” perspectives in qualitative research and its impact on the “truthfulness” of research findings have always been difficult issues for qualitative researchers. In response to a critique on the author’s research paper “Relationships Between Student Development and University Curriculum”, this article discusses the relative boundaries of the “emic” perspective, the definition of “truth”, and ways to search and verify “truth” for researchers with different world views. Through illustrations from her own research, the author advocates a constructive approach of merging the “emic” and “etic” horizons in the current postmodern social science research.

《社会学研究》2001年第1期刊登了侯龙龙同学的一篇争鸣文章,对我参与的一项课题所做的研究报告提出了批评^①。认真阅读了这篇文章以后,我认为作者提出了很多有意义的问题,值得进一步探讨。

《综合》一文是北京大学课题组在从事教育部有关高校教学改革课题中一项名为“综合大学理科人才素质与课程体系研究”子课题研究时所做的中期报告。由于种种原因(研究的问题太大太泛,重点不突出;课题组重视不够,经验不足;出版社催促交稿,时间仓促,并删改了部分章节等),该报告一直被我自己视为“不成功”之列。因此,当我听说有学者对这篇文章提出批评时,并没有感到惊讶。然而,阅读了侯龙龙的文章之后,令我感到惊讶的是,作者所批评的并不是我认为该文章比较差的部分(如分析不够深入,停留在描述和议论层面^②;讨论的问题相关性不够,组织过于松散等),而是其他一些隐含在文章中更加重要的问题,如:

1. “文化主位”与“文化客位”之间的关系是什么?“文化主位”的限度在哪里?“文化主位”与“文化客位”的区别是否具有合理性?

2. 什么是研究结果的“真实”?是否存在“真实”?如果存在的话,“真实”在哪里(在谁的手里)?如何找到“真实”?如何判断其“真实性”?

3. 新闻采访与质的研究有什么不同?它们各有什么特点和作用?

上述问题非常复杂,其中有些问题我自己也没有答案,学术界也正在争论之中。基于我自己的思考与一些同行进行探讨,本文试图结合侯龙龙的有关观点对上述一些问题做一个初步的回应。由于我对新闻采访和质的研究之间的区别没有做过任何研究,因此不打算在此讨

① 文章名为《综合大学理科人才素质与课程体系研究》,载《高等教育研究》1997年第1期,以下简称《综合》。

② 当然,按照侯龙龙的观点,“分析不够”也可以被认为是对“文化客位”的使用不够,导致了“文化主位”的“越界”。

论这个问题。虽然侯龙龙认为《综合》一文不像“质的研究”，而更像“新闻采访”，但是他并没有对“新闻采访的特点”及其与“质的研究”之间的区别进行讨论。通观全文，他只在两个地方简要地提出这个问题：1. 在第 112 页的注释①中，他提到：“注意我们这里讨论的是二者在方法上的区别而非题材的时效性、市场需求的差别”；2. 在第 112 页倒数第 2 行和第 113 页第 4 段中，作者似乎隐含有如下观点：新闻记者的调查目的通常不明确，不经过任何转换就将自己的问题直接交给受访者来回答。然而，根据我个人的了解，新闻采访并不是“没有明确的目的”，新闻记者也不一定就把自己的问题直接抛给受访者，也会根据对方的特点（如年龄、性别、职业、受教育程度、知情度等）提出自己的问题，尽量让对方明白自己的意思。

一、有关文化主位与文化客位之间的关系问题

我认为，侯龙龙的文章主要反映的一个问题是文化主位和文化客位之间的关系（特别是文化主位的限度）问题。作者认为，除非研究的目的是从被研究者那里了解其看法，质的研究者不能从被研究者那里直接获得对研究问题的回答。前者只能发生在“跨文化研究”和“人类学研究”领域，如我的博士论文《旅居者和外国人——中国留美学生跨文化人际交往研究》①，将被研究者的声音与研究者的声音并置，形成反差，以“揭示跨文化人际交往背后的规律”。而在《综合》之类的研究中，由于研究的问题比较抽象、具有一定的理论性，被研究者没有能力回答研究者所提出的问题，需要研究者自己去探讨。在这类研究中，如果研究者过于依赖被研究者的回答，就会形成所谓“文化主位的越界”，削弱或放弃了研究者应该发挥的文化客位的功能。

我认为，作者在这个问题上的观点过于简单、片面。实际上，质的研究者在文化主位和文化客位的关系上表现为不同的流派，可以被视为一个连续体，从较为重视文化主位到较为看重文化客位，其间存在一系列中间状态②：

文化主位为主←	—————	→文化客位为主
态度：开放的		控制的
前提：无理论假设的		有理论假设的
目的：解释性理解		验证或改变现实

我之所以把这些不同的流派看作一个连续体，是为了强调它们不是两两对等的关系，只是程度上的不同。为了叙述的方便，我们可以将那些趋向文化主位的研究者称为“发现型”，趋向文化客位的研究者称为“验证型”。前者认为，研究者的任务就是了解被研究者的行为和想法，对其进行描述和主位的解释。而后者更加看重研究者本人的观点和分析视角，从自己的理论假设出发对原始资料进行论证。

作为一名质的研究者，我本人经历了一个立场上的逐步转变：从非常重视文化主位到适当结合两者。在最初接触质的研究时，我对文化主位的观点非常重视。这一方面与我自己的个人倾向有关（我对过多的自上而下的理论解释不太认同，而且对当时中国教育研究领域风行的思辨倾向深感不满）；另一方面与我个人的理论功底不够有关，不善于利用现有文献。后来，随着自己理论储备的不断增加，视野不断开阔，我对自己客位观点的意识有所增强，对前人研究

① 以下简称《旅居》

② 其实，在从事研究时，研究者听到的至少有三种声音：一是被研究者的声音；二是研究者本人的声音；三是前人（现有理论）的声音。这三者之间的对话、协调和融合是分析资料时研究者不得不处理的难点。为了分析的方便，本文将后两者的声音统一归为“文化客位”。

结果的重要性也有了更加深刻的认识。然而,正如我在自己的博士论文中所说的,如何平衡文化主位与文化客位之间的关系,如何通过两者之间的互动来回答研究的问题——这对我来说始终是一道难题。而这种在主位和客位之间(可以表现为研究者与被研究者之间、文本与读者之间、理论与实践之间、意识与经验之间)的互动和协调是产生理解和生成解释的必然途径。

(一)文化主位的限度在哪里?

根据上述连续体对研究者的分类,文化主位的限度对不同类型的研究者来说是不同的。对验证型研究者来说,文化主位的限度显然是比较大的,研究者更加关注的是如何验证自己的理论,或了解自己的理论在实地是如何体现的。而对发现型研究者来说,文化主位的限度非常小,研究者的任务就是了解和理解被研究者的主位概念及其意义,从他们的角度对研究结果进行阐释。

显然,文化主位的限度与研究的目的有关。如果研究的目的是为了“创造思想”,使研究结论具有原创性,那么主位和客位之间的界限必然不甚分明(张宛丽,2000)。研究者的目的性不能很强,必须开放自己,注意倾听对方和双方在过程中生成的新成果。而如果研究是为了验证某种事先设定的假设,那么主客之间的界限势必很清楚,研究者的任务就是“客观地”从被研究者那里“收集”资料,验证自己的理论。一般而言,这种研究很难产生原创性思想,因为研究者在验证理论时很难与对方形成对话、互构的氛围,难以意识到双方思想激荡的生成状态。

由于我在自己研究的初期主要采取的是文化主位的立场,《综合》一文(与《旅居》一文一样)主要对被研究者的观点进行了描述和解释。虽然,侯龙龙认为“培养大师”的问题相对我们的研究问题(“人才素质与课程体系之间的关系”)来说是一个“特殊的问题”,似乎已经离题了;但是,由于被访的教师认为这两者之间存在关联,我们便将这部分内容也包括了进来。受访者在讨论“人才培养”时提到了“培养大师”,是因为北京大学正在进行本科课程改革,开办文理科实验班的一个主要目的就是培养大师级人才。而这些教师认为,无论课程体系如何完备、合理,都无法达到培养大师的要求,大师是培养不出来的,只能在一个自由、宽松、资源丰富的环境里自己成长起来。

同理,虽然部分名学者认为课程体系与人才培养之间没有直接的因果关系,但是我们仍将其有关认识收入了研究报告。我们认为,他们的看法一方面为我们的研究问题提供了否定意见(即:课程体系与人才培养之间没有因果关系);另一方面也向我们的研究预设(“课程体系与人才培养之间存在关联”)提出了挑战。我们忠实地将受访的不同人群(乃至同一人群中不同个人)的观点描述出来(而不是事先对课程体系和人才培养之间的关系进行纯理论的论证),就是为了表明,研究的结果可以完全出乎研究者意料之外。研究者应该演进式地对结果进行分析,而不是顽固地停留在自己事先设定的理论假设和逻辑推理之中。虽然被访的教师认为正规的课程设置对学生的发展没有直接影响,但是他们认为校园文化、物质环境以及学校管理的自由度等对学生有非常重要的影响。因此,我们将“课程”的定义进一步扩大,从单纯的“显性课程”扩大到包括“隐性课程”在内的“大课程”体系。概言之,我们的研究是一个不断发展、变化的过程。虽然我们根据自己的理解提出了研究的问题,但是这个研究问题并不是一成不变的,研究问题中有关概念的定义也不是一成不变的,可以根据实际调查的情况及时进行修改。

研究者之所以要去研究一个问题就是因为自己对这个问题不清楚,需要了解,因此才去研究;当然,这并不表明,研究者本人对所研究的领域或范围也不清楚。通常,质的研究者有自己

感兴趣的研究领域,有的人有比较明确的研究问题,有的人没有,等来到现场对该现象有所了解以后才逐步形成研究的问题(后者在研究的现象为研究者不熟悉时尤为多见)。发现型研究的目的是了解被研究者的行为和看法,不论这个问题涉及比较通俗的社会现象(如留学生的跨文化人际交往,或者说“‘朋友’这类约定俗成的大众化语言”),还是人才素质与课程体系之间的关系“这种专业性很强、类似术语”类的“纯理论的问题”。其实,“人才素质”和“课程体系”这类语言在大学教师、管理人员和学生中并不陌生,而“素质教育”这类术语在中国教育界已经如此通俗(甚至到了滥用的地步),以致我们认为有必要了解这些学生和老师对其是如何定义的,他们对目前的做法有什么看法,认为应该怎么做。不论是在做《旅居》还是《综合》研究时,我们的研究目的都是一样的,都是希望了解对方的看法,而不是通过文献设定自己的理论假设,然后对其进行验证。

像“人才素质和课程体系之间的关系”这样的问题,虽然学者们有成套的理论,但我认为最有发言权的是学生、教师和教学管理人员。重要的不是他们是否有能力回答这类问题,而是研究者应该通过什么方法去获得他们的看法。在访谈中,研究者应该将研究的问题转化为受访者能够理解的访谈问题,使对方明白自己问的是什么。在质的研究中,访谈问题与研究问题是不一样的。研究的问题可能比较高深,学术性比较强,而访谈问题则应该符合受访者的认知水平和经验范围,具有可操作性。这里所说的“可操作性”不是(如侯龙龙所说的)有关概念应该事先被研究者定义清楚,按照这些概念设计理论假设,然后对被研究者进行测试;而是将研究问题中的理论性概念转化为访谈中可以操作的概念,通过对访谈问题的探讨获得对研究问题的答案。^①

由于我们主要站在文化主位的立场,在使用文献时,不是(如侯龙龙所建议的)根据现有理论界定研究的问题,提出假设,“编制量表”对被研究者进行考察。我们进行文献检索的目的是为了解目前在相关领域有哪些研究,我们的研究处于什么位置,目前既有的理论是否可以为我们的研究结果作出理论解释,我们的研究结果如何丰富(修改、纠正、扩展)现有理论。论文中对文献的介绍主要是为我们自己的研究提供一个理论背景,而不是(如验证型研究者可能做的那样)对现有理论进行验证。在质的研究中,即使是验证型研究者在使用理论时采取的也是一种相对于量的研究而言更加开放的态度,在论证理论的同时保持对原始资料的开放,注意吸收资料所提供的新成分和新角度。

一般来说,质的研究注重从原始资料中提升“扎根理论”,虽然研究的问题是研究者自上而下提出来的,但是在建构理论的过程中,研究的问题是可以不断根据原始资料而改变的,研究的结论必须符合原始资料的实际情况,可以在资料中找到确凿的证据。质的研究可以被看成一个自上而下和自下而上相结合的过程,研究者首先提出研究问题,通过与被研究者互动,对原始资料进行整理和分析,然后上升为理论,这期间涉及多次上下反复拉锯。不同的是,验证型学者在自上而下方面做的工作多一些,而发现型的学者则更加看重自下而上的过程,更重视文化主位的观点,自下而上建构理论。

虽然我们在《综合》研究中主要采取的是文化主位的立场,但是在对受访者的观点进行描述的同时,我们也从文化主位的角度对原始资料中出现的不协调处进行了分析和整合。比如,

^① 在《综合》研究中,我们针对不同的访谈对象设计了不同的访谈提纲,使用的访谈问题是对研究问题的分解、细化、通俗化。但是,由于篇幅的原因,《综合》一文没有刊载我们的访谈提纲,读者无法了解我们的访谈问题,因此也无法判断我们是不是为了“省事将这样关键的问题(指研究问题本身)踢给受访者,让他们来解决”(侯龙龙,2001)。

很多老师和学生对大学教育应该培养什么样的“人才素质”持不同的看法。老师们大都强调学生的道德品质,认为“做人的最基本的素质是要正直、诚实”,工作上要“敬业”;而学生则比较重视自己的社会适应性,认为最重要的素质是“在社会上工作和与人交往的能力”,最关心的是“今后的就业”,“在企业中处理上下级关系的能力”。我们在分析上述结果时将师生的观点进行了对比,提出师生之间虽然存在看法上的差异,但其价值观念并无根本冲突,只是关心的问题不同。师生应该加强交流和对话,将多元价值观念在教育教学中整合起来。在这里,我们结合使用了文化主位和文化客位的观点,首先介绍了师生的不同看法,然后通过分析提出自己的观点。

(二)文化主位与文化客位之区别是否合理?

虽然上面讨论了文化主位与客位之间的关系,但与此同时,我也在问自己:“这种将主位与客位分开讨论的方式是否有益?对我们理解社会现象是否有帮助?有何帮助?”其实,将文化主位和文化客位区分开来,只是为了讨论的方便。在实际研究中,它们很难被区别开来。研究者的任何理解都依赖于自己对研究问题和被研究者的“前解释”状态,包括“前有”(与研究问题有关的个人背景、思想观念、心理状态、生活经历)、“前见”(分析问题的立场和出发点、对研究问题的了解程度)、“前设”(对研究问题的假设、猜想或预测)。研究者之所以能够“理解”某一现象,就是因为他们具备这些先决条件。

因此,虽然研究者在名义上属于与被研究者不同的文化,因此而有“文化主位”与“文化客位”之说,但实际上研究者与被研究者并不真正处于不同的文化之中。“文化主位”与“文化客位”、“局内人”与“局外人”之区别只是一种权宜之计,是为了分辨角色的方便。在实地研究时,研究者只有将自己浸润在被研究者的“生活世界”里,才可能真正理解他们的所思所想和思维方式。那种希冀将自己的身份“括”起来,然后在研究中将这些身份进行反思或排除的做法实际上是行不通的。

有趣的是,侯龙龙似乎认为李亦园有关研究者“成为土著”的引言支持了他自己所推崇的“全貌性的观点”,但我发现,这段引言不仅没有支持他的观点,反而说明了我本人的文化本位倾向:“在研究的过程中,观察者不仅仅应该是观察者,而且应该是土著的一部分,应该以土著的观点来想问题、看问题……从它的内在逻辑看问题”(李亦园,1996)。然而,如果按主客整合的思路,这种希望彻底本土化的企图在实际研究中也是不现实的。从上述分析可以看出,任何解释都只可能来自某一角度,处于某一时空情境,产生于研究者与被研究者之间的某种关系,“局外人”不可能彻底转变身份,变成“局内人”。那种让自己钻进对方的皮肤,成为对方文化的一员、完全本土化的企图是不可能的。在方法论上,这种企图反映的是二元对立的思维方式,认为理解是可以有主客之分的。尽管研究者在进入对方皮肤的时候要对自己的“主观性”进行反思,但采用的仍旧是一种对象性思维,把自己的“主观”当成了对象,而不是采用一种与对方共同参与、融为一体的方式。

对于持建构主义观点的质的研究者^①(包括我自己)来说,研究是一个主观化的过程,不存在主客的二分和对立(Schwanht, 1994)。虽然研究者在从事实地工作时可能将研究对象

^① 这类研究者可以被视为处于上述连续体的中间,既不从事“发现”主位观点的工作,也不只是对自己的理论进行“验证”,而是致力于主客之间的“建构”。

看成一个客体,但却是将它作为一个主体来体验和参与的。研究者既需要对研究对象进行分析,又需要将自己无条件地投入其中。研究就像是一座通向对方的桥梁,是主体与客体之视域的融合,其达成的结果大于任何一方。双方在对方能够看到自己,研究者在了解别人时也在了解自己,这是一个相互交往、相互丰富的过程(周作宇,2000)。在探讨“人才素质与课程体系的关系”这类问题时,我们只可能采取“主观”的方法,因为“培养什么样的人”这样的问题不可能依靠科学来说明。受访的师生对“人才素质”的讨论是他们在与我们的对话中所形成的一种认识上的互动,所呈现的是集体的结果,不是简单的“你说”、“我说”、“他说”,而是“咱们说”。作者在这其中扮演了一个对话者的角色,对被研究者的言说进行了再诠释。双方在研究的过程中都改变了自己和对方,唤起了双方尚未意识到的问题,或思想上存留但尚未上升到意识层面、或无法说出来的问题。研究使双方清理了自己的思想,提供了一个自由释放的机会(张宛丽,2000)。

二、有关研究结果的“真实性”问题

在对文化主位的限度进行讨论时,侯龙龙反复提到的另外一个十分重要的问题是研究结果的“真实性”问题。他似乎认为,如果研究者在文化主位方向走得太远,超越了限度,就会导致研究结果“既不真实又不容易处理”。那么,我们就来看一看,他所指的研究结果的“真实性”到底是什么?是否存在绝对意义上的“真实”?如果存在的话,如何寻找这种“真实”?如何衡量“真实”的可靠性^①?

(一)什么是“真实”?

侯龙龙的文章反复暗示,事物是有“真实性”的,访谈材料也应该是有“真实性”的。被研究者不一定掌握这种“真实性”,他们或不愿意或不能够说“真话”。因而,研究者不可能“通过访谈找出一个关于‘素质’概念的公认标准”,“人们的常识往往并不就是正确的,更不足以作为研究者研究的出发点”。他似乎认为,存在一种绝对客观的、被人们所公认的“真实”,需要研究者通过自己的理论论证去获得,而不能仅仅从被研究者那里收集资料。

质的研究者对这个问题持不同看法,虽然在他们内部也存在一些分歧。重视文化主位的解释主义者认为,不存在所谓客观的、脱离具体情境的“真实”,研究结果的“真实”就在被研究者那里,研究者的任务就是尽可能地挖掘出这种真实,对其进行客观确切的描述。所谓“解释性效度”指的就是研究者对被研究者观点和行为的描述是否符合其真实的程度。解释主义者可以被视为后实证主义者的一种,强调真实在被研究者手里。

另外一类重视文化客位的后实证主义者则认为,客观真实是存在的,但具有复杂、多元和动态的特征,不可能被主体完全地、正确地把握,人类目前的每一个认识都只是对真实的部分认识,只能揭示个别的知识,不具有普遍有效性,有限不能证明无限。对“真实”的认识必然地是一个不断积累的过程,研究的结果只能被证伪,而不能被证实。对于真理“我们决不可能达到它,就是达到了也不知道它就是真的”(波普,1986:328)。

对重视文化客位的批判理论者来说,客观真实是存在的,但是这种“真实”已经过了人类文

^① 对某些研究流派(如女性主义、批判理论)来说,“真实”并不是衡量社会科学研究质量的惟一标准。

化、社会、政治、历史、性别等因素的过滤和扭曲。“真实”不是一个中性的概念，它具有明显的价值倾向和批判意识。认识“真实”的途径是主体之间积极平等的对话，通过互动逐步排除“虚假意识”，达到对“真实意识”的领悟。所谓获得“真实”也就是参与者获得能够为达到自身的目标而进行思维和行动的方法和手段，而不是为了寻找或论证某些与参与者生存状态无关的“真实”。

处于文化主位和客位之间的建构主义者则认为，“现实”不是固定不变的，任何“现实”都是交往各方在具体社会文化情境中的即时建构，是参与各方通过互动而达到的一种暂时的共识。“真实”不在被研究者那里，也不在研究者手中，而是在他们之间，在他们相互对话的流动之中，是一个不断变化的过程，不是一种固定的结果。主位与客位是一种你中有我、我中有你的关系，研究所获得的成果不是对世界本相的再现，而是参与各方对“现实”的建构。每一次“理解”都是一次不同的“理解”，“意义”产生于“理解”这一事件本身（Bemstein, 1983: 138）。

尽管上述流派对“真实”的理解有所不同，但是质的研究者都同意，“真实”不是惟一的、不变的或普适的，每一项研究都带有自身的独特性，不可能在另外一个时空以同样的方式重复发生。如果要对这种“真实性”进行判定的话，除了应该在研究的各个部分和层面之间寻找相关性和一致性，还应该考虑到这种“真实”在有关时间和地点对有关的人是否具有意义，具有什么意义。

（二）如何寻找（或建构）“真实”？

如果我们同意，研究结果的真实是相对的、“主体间性的”，是依不同对象、关系、情境而变化的，那么，我们如何能够去寻找（或“建构”）这种真实呢？是否存在“真实的事实”？如何确定这种“事实”？它们处于什么状态（时段和空间上的限定、静态与动态）？

对这些问题，实证主义者和建构主义者的观点是很不一样的^①。前者认为，存在真实的事实，这种事实是没有时空边界的、静态不变的，分析事实所获得的结果可以得到科学的检验。而后者认为，事实只能被创造而非被发现；事实是动态的、多样的，不存在固定不变的事实；其真实性只能被协调而非被检验。比如，质的研究中使用得比较多的焦点团体访谈就是承认事实多样性和变化性的一种方式（张宛丽，2000）。在这种访谈中，事实是可以移位的，不固定在一个时空中，是在集体中由参与者激发出来的，具有参与者的共同主体性。研究者所做的工作不是“收集”参与者的有关信息，而是在群体互动中激活大家，调动每一个人进入对集体知识的创造之中。在这样的氛围里，“你说，我说，大家说”了以后，主体和客体之间的边界就不清楚了，研究的结果里既有“你们”也有“我们”，更有“咱们”。

即使是在开放型的个别访谈中也是如此。访谈者不只是一个提问者，他/她与对方共同构成访谈的氛围、结构和方法。他们之间的关系和交谈的方式决定了访谈应该如何进行，以什么样的节奏、言语轮换规则和开放程度进行，多久的沉默是“正常的”，什么样的非言语行为是可以接受的，等等。访谈的内容可以由双方提供，一起商讨，甚至访谈结果的撰写也可以合作完成。研究者不会因为未采取自上而下的研究方式而对访谈材料产生误读和误解，有的只是双方视界的不合。研究者与被研究者声音不一致的原因不是（如侯龙龙所认为的）所获材料“不真实”，结果“假数真算”。被研究者提供的资料无所谓“真”“假”，研究者（以及现有文献的

^① 在这里，我将量的研究作为实证主义的代表，质的研究作为建构主义的代表（虽然质的研究内部有不同流派）。

声音也无所谓“正确”。研究者与被研究者之间不是对立的关系,而是一种辩证发展的关系,相互之间的对话可以生成新的意义。例如,我在博士论文中对“情感交流”与“emotional exchange”的分析并不是(如侯龙龙所理解的)文化主位与文化客位之间的撞击,而是我对中国学生和美国学生两种文化主位解释的客位再解释,进而生成了位于两者之上的新的解释。

正因为质的研究是一个流动的过程,研究者事先的前设只可能是不确定的,而不是如侯龙龙所认为的那样,如果研究者自己对研究的“前提”(我想他指的是“理论假设”)不确定,就无法从被研究者那里获得结果。在质的研究中,其“前设”不仅不确定,而且不应该事先被确定。质的研究的一个长处就是其不确定性,可以依被研究者的具体情况以及双方之间的交往而不断调整研究的问题、方法和结论。不确定性在此并不意味着任意性,相反,它承认不同声音构成新现实的多种可能性。

由于主位和客位的界限对建构主义研究者来说不甚分明,被研究者不仅可以对“是什么”、“如何解决”的问题,也可以对“为什么”这类问题进行探讨,而不是(如侯龙龙所认为的)只可能“主述”“是什么”的问题,而“为什么”和“如何解决”的问题必须由研究者自己回答。我认为,在研究内容上,并不存在主位和客位的优先权,任何内容都可以与被研究者商谈,获得自己的解释性理解。例如,在我的《旅居》一文中,董文对包鸡肉例子的解释不应该(像侯龙龙所做的那样)被判定为一个对“为什么”问题的“不正确”回答,而是一个让我了解他的思维“逻辑”和“前理解状态”的绝好例证。虽然我根据自己的经验提供了一个文化客位的、与他的解释不同的解释,但这并不说明他的解释“不正确”,而我的就是“正确的”,“揭示了跨文化人际交往背后的规律”。在质的研究中,重要的不是判定谁对谁不对,而是通过将两种解释并置,突出表现被研究者的行为反应和意义解释的情境合理性。

同理,当中国留学生大谈“为什么”在跨文化人际交往中遇到障碍,而避而不谈这些障碍“是什么”时,他们并不是(如侯龙龙所认为的)“无法解释或无法正确回答”“为什么”的问题,而主要是因为谈“为什么”对他们来说比较容易,而谈“是什么”非常痛苦。被访者反复申诉外因,是因为那是他们无法控制的部分,比较容易进行理性的外部归因。而对自己的遭遇进行描述并寻找自己内部的原因不仅痛苦,而且由于过于熟悉和躯体化,很难用语言表达出来,需要我采取更加共情、委婉和具体的方式去探询。

建构主义研究者认为,被研究者的回答无所谓正确与错误,这就是他们的回答。即使从表面上看他们好像在“撒谎”、在“自相矛盾”,但这就是他们在特定时空、环境和人际关系中选择的向研究者呈现的“真实”。即使是对往事的回忆,也不是一个单纯的机械回忆,而是回忆者根据自己现在的心态所做出的对过去事件的重构。被访者的观点在访谈的过程中是会变化的,特别是在与研究者的互动氛围下,他们会对自己说过的话和经历过的事情重新进行评价。因此,在质的研究中,研究者本人的观点、态度和方法起着至关重要的作用,而不是如量的研究那样可以排除不计。质的研究者本人是研究的工具,是一个行动者,其敏锐、宽容和接受的能力会对被研究者的行为和思想产生重构作用。研究者必须对这种“主体间性”的“真实”开放自己,在与对方一起探索问题的过程中形成新的“现实”。

(三)如何判断“真实”?

如果我们在一种开放的交往方式中通过与被研究者互动而获得了研究的结果,那么我们又如何判断这些结果是否“真实”呢?社会科学界是否有责任建立某些标准,为衡量研究的质

量而提供一定的规范呢？我们应该(或可以)如何确定研究结果是否(或在何种意义上、在何种程度上)具有普遍推论性呢？

根据实证主义的观点，社会对研究者有一定的功能上的期待，研究者负有承担社会规范的责任，需要通过技术手段的不断精确，使研究结果日趋达到可检验性和可推论性。而建构主义则认为，在一定意义上，知识创造主要是一种个体行为，是个人知识表述和建构的一种方式，不一定非要承担社会责任(张宛丽，2000)。知识具有“地方性”特征，不具有脱离具体情境的、抽象的、普适性功能，不可能在概率抽样的意义上进行推论。在这里，“个人的知识”与“科学的知识”已经合为一体，“真实”具有个人特定的意义取向以及个人所处时空环境的特点。质的研究是一种“单个的科学”(李凯尔特，1996)，其长处就在于它的个别性和独特性，它之所以是“可靠的、客观有效的”知识，不是因为它可以像自然科学那样精密地预算个人或历史事件，而是因为它使我们对人性得到了一种比过去更加深入的了解(卡西尔，1991：16)。

然而，社会科学家群体要求作为个体的研究者遵守一定的规范，为研究结果的“真实性”提供一定的衡量标准。如果采取相对主义的立场，“什么都行”，社会科学界将陷入混乱。在这里，我们遇到了实证主义语言对人类思维的限制。我们似乎只有两条路可走：一是客观主义的路子，用一套绝对“客观”的标准来测量和验证研究结果；二是相对主义的路子，研究者各行其道，自圆其说。我们的思维似乎无法逃脱主观/客观、绝对/相对之间的对立，用一种超越客观主义和相对主义之上的语言来讨论研究结果的“真实性”问题。

皮亚杰在其发生认识论中所提出的“图式理论”可以帮助我们思考这类困境(皮亚杰、英海尔德，1980；Donmoyer，1990)。该理论中有四个重要的概念：同化，顺应，整合和分化。“同化”指的是个体把新知识纳入自己已有认知结构之中的过程；“顺应”指的是个体原有的认知结构已不能同化新的知识，因而调整原有结构或创立新的认知结构的过程；“整合”指的是特定认知结构可以容纳知识的能力；“分化”指的是特定认知结构所具有的细分出更多下属分支的功能。“同化”和“顺应”是个体认识新鲜事物的两种功能，它们相互作用，使个体的认知结构不断达到更高层次的“整合”和“分化”，从而使个体的认知结构得到不断的扩展和丰富。

“图式理论”对质的研究中“真实”问题的启示在于：人类认识事物的方式不仅仅是从样本所获得的结果来推断总体(“同化”)，而且更重要的是通过对一个个新鲜事物的逐步了解来扩展和修正自己的认知结构(“顺应”)。前者反映的是客观主义的观点，即通过严格的操作程序而获得的研究结果可以反映客观真实；而后者已经超越了客观与主观、绝对与相对之间的对立。小样本揭示的虽然是独特的、不具有“代表性”的社会现象，但体现了人类认识新鲜事物的一个主要途径。通过对一个个具体“个案”的了解，人类修正并丰富自身的认知结构，获得更加广阔的、确切的对“真实”的认识。“真实”不是一个远离个体的、固定不变的、绝对的实体，而是人的自身建构，必须对人自身有意义。

因此，虽然研究者与被研究者所拥有的知识可能是不同的，但是对他们自己来说都是“真实的”、“有意义的”，不存在好与坏、多与少、高级与低级、上与下(如侯龙龙所说)的“不对称”关系。^① 研究者与被研究者在知识权利上是平等的，研究是一个“咱们一起说”、双方共同建构知识、一起成长的过程^②。研究者与被研究者只是角色上的分工不同，虽然这个分工可能导致资

① “不对称”这个词语本身就意味着高低、上下之分，似乎研究者所拥有的知识比被研究者多一些、高级一些，更具有判定“真实”的权利。

② 皮亚杰的发生认识论就是要把知识建构的权利和方式还给每一个人。

源分配和能力上的不平等。但是,被研究者有自己的视角,在很多情况下比研究者拥有更加“真实”、“可靠”、“有意义”的知识。在实际操作时,研究者也不必然处于优势,从被研究者那里“钓鱼”(周作宇,2000)。虽然研究者有主动发问的机会,但是被研究者也可以选择与研究不配合。研究者与被研究者之间的平等可以看成是一种异质的平等,一种对话关系。双方的知识内容可能是不同的,但是在知识权利和知识构造上是平等的。

与此同时,我们需要注意的是,社会上的弱势人群往往没有表达自己观点的权力、能力,甚至欲望。虽然他们有自己的缄默的知识和地方性知识,但是在社会规范的语境内没有表达的余地。对他们而言,语言既是存在的家,又是存在的监狱(周作宇,2000)。当研究者面对这样的人群时,不能只是天真地相信,自己获得的研究结果就是双方互动的结果。研究者必须意识到自己的权力地位和社会优势,有意识地与对方平等对话,在一种真正民主的氛围中焕发双方的真实意识和真实言说。

在具体操作中,对质的研究结果的“真实”不可能像量的研究那样事先通过数学概率抽样的方式获得,只能在研究的过程中根据研究的目的、问题、参与者、情境、关系、方法等各个方面之间的关系和一致性程度进行判断。^①读者在阅读研究报告时也会调动自己的“前解释状态”,通过与文本对话不断调整自己原有的认知图式,对研究结果的“真实性”进行判断。因此,一个“好”的研究报告不仅应该报道研究结果,而且应该对研究的过程、研究对象所处的文化背景以及自己与研究对象之间的关系进行“深描”(Geertz,1973)。只有这样,读者才能身临其境,亲身体验到研究的具体过程和事情发展的来龙去脉,才可能对研究结果的“真实性”做出自己的判断。在这里,作者(研究者)、读者(研究服务的对象)和文本(研究结果)三者之间产生了一种互动,读者被允许参与到与作者和文本的对话之中,其“所知”和“期待视界”可以比较自然地融合为一体(董小英,1994)。例如,在《综合》一文中,如果读者更多地了解了我们的研究过程和方法,知道我们并没有(如侯龙龙所以为的)将“人才素质与课程体系”这类问题直接抛给受访者,而是循对方思路不断演进,就对方认为重要的概念(如“培养大师”、“大学的灵魂”,“大学不是幼儿园”、“人不是一盆菜”等)进行了追问,才能对我们的研究结果的“真实性”作出自己的判断。

质的研究报告的叙述人称和结构也对研究结果的“真实性”判断有一定的影响。如果作者采取第一人称,主动交代自己的角色和作用,使用叙述体呈现事件的发展过程和人物心理活动,可以使读者比较轻松地“进入角色”。相比之下,一个使用第三人称的、表格齐全、计算精确、修整得十分精巧、分析得滴水不漏的研究报告则往往容易引起读者的怀疑。因此,有研究者认为,作者在报告中应该尽量多地呈现原始材料,尽量保持材料的原汁原味和自然状态,避免做过多的推论和阐释(Wolcott,1990)。作者“越俎代庖”的做法往往费力不讨好,容易将个人的“偏见”强加到研究对象头上,使读者生疑。而读者只有在没有怀疑的心态下,才有可能“认可”研究结果的“可靠性”。

^① 这与质的研究和量的研究对“事实”和“真实”的看法不一致有关。后者认为存在固定的事实和真实,可以通过一定的技术手段获得。而前者认为世界(乃至物质世界)都是由关系组成的(Lowe,1985),对其“可靠性”的判断只能通过严密的相关检验来考察研究各部分之间的关系协调性,排除其他不够有力的或否定性结论,建立在此时此刻能够“自圆其说”的、最具有解释力度的结论。

参考文献:

- 波普, 1986,《猜想与反驳》,傅季重等译,上海译文出版社。
- 陈向明, 2000,《质的研究方法与社会科学研究》,教育科学出版社。
- 董小英, 1994,《再登巴比伦塔——巴赫金与对话理论》,三联书店。
- 高一虹, 2000, 在社会学方法论论坛上的发言录。
- 卡西尔, 1991,《人文科学的逻辑》,沈晖等译,中国人民大学出版社。
- 李亦园, 1996,《关于人类学的方法论》,载周星、王铭铭编,《社会文化人类学讲演集》(上),社会人类学论丛,第2卷,天津人民出版社。
- 李凯尔特, 1996,《文化科学和自然科学》,涂纪亮译,商务印书馆。
- 皮亚杰、英海尔德, 1980,《儿童心理学》,吴福元译,商务印书馆。
- 张宛丽, 2000, 在社会学方法论论坛上的发言录。
- 周作宇, 2000, 在社会学方法论论坛上的发言录。
- Bemstein, R. J. 1983 *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Donmoyer, R. 1990, "Generalizability and the Single-Case Study." In E. W. Eisner & A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. 1973 "Thick Description: Toward an Interpretation Theory of Culture." In C. Geertz, *The Interpretation of Culture*, Basic Books U. S. A.
- Geertz, C. 1980 "Blurred Genres." *American Scholar*, 49.
- Lowe, V. 1985, *Alfred North Whitehead: The Man and His Work* (Vol. II) (J. B. Schneewind, Ed.), Baltimore: John Hopkins University Press.
- Schwandt, T. A. 1994 "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry." In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wolcott, H. G. 1990 "On Seeking and Rejecting Validity in Qualitative Research." In E. W. Eisner & A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*. New York & London: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University.

作者系北京大学教育学院副教授,博士
责任编辑:张宛丽