



中国书籍文库
China Books Library

汇集优秀原创学术论著
推动科研成果转化交流

美术教育 质的研究案例

MeiShu JiaoYu Zhi De YanJiu AnLi

陈卫和 编



中国书籍出版社
China Book Press

美术教育 质的研究案例

MeiShu JiaoYu Zhi De YanJiu AnLi

陈卫和 编



图书在版编目(CIP)数据

美术教育质的研究案例/陈卫和编. —北京:中国书籍出版社,2012. 11

ISBN 978 - 7 - 5068 - 3259 - 5

I. ①美… II. ①陈… III. ①美术教育—案例 IV. ①J-4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 281650 号

责任编辑/ 胡海涛

责任印制/ 孙马飞 张智勇

封面设计/ 中联学林

出版发行/ 中国书籍出版社

地 址: 北京市丰台区三路居路 97 号(邮编:100073)

电 话: (010)52257143(总编室) (010)52257153(发行部)

电子邮箱: chinabp@ vip. sina. com

经 销/ 全国新华书店

印 刷/ 北京天正元印务有限公司

开 本/ 710 毫米×1000 毫米 1/16

印 张/ 24

字 数/ 432 千字

版 次/ 2013 年 3 月第 1 版 2013 年 3 月第 1 次印刷

书 号/ ISBN 978 - 7 - 5068 - 3259 - 5

定 价/ 68.00 元

导言：学做质的研究

质的研究是以研究者本人作为研究工具，在自然情境下，采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性探究，使用归纳法分析资料和形成理论，通过与研究对象互动对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。

——陈向明^①

1. 关于本书

新世纪以来，质的研究成果在国内的教育界已非鲜见，而在美术教育领域，我们学做质的研究的努力，却实实在在尚属另类。

本书的“研究案例”来自中央美术学院美术教育学专业的硕士研究生论文，作者绝大部分为在职攻读的高校教师，背景几乎是清一色的实践类美术专业。

我将本书定位在“学习如何做质的研究”的现身说法，是因为我感到这些案例的“研究过程”，或许比“研究结果”更有价值。作为一种学做研究的实践，本书的研究案例，既包括了某些“成功”的经验，也包括了“失败”的教训，既包括了解决得比较好的问题，也包括了大量尚未解决的问题。我尽量将研究实践“之中”和“之后”的反思，都包含在本书之内，希望本书的编辑可以作为“寻找真理”或“寻求理解”的研究实践的开放和延续。

出于这样的考虑，我保留了论文的形式，将压缩后的论文套入了统一的“三段式”框架，即“研究问题与方法”、“现象描述与问题分析”（此标题略有变化）和“结论与讨论”，意在强调研究的基本思路，以及获得研究结论的资料证据和推理过程。压缩论文时，我尽量保留对资料的“深描”，“结论和

^① 陈向明，美国哈佛大学教育学博士，北京大学教育学院、高等教育研究所教授。这段引言是陈向明根据有关文献与个人理解，对“质的研究方法”的定义所进行的归纳与修改。1994年，美国圣贤出版社曾出版巨著《质的研究手册》。见陈向明著：《质的研究方法与社会科学研究》，教育科学出版社2000年版，第12、378页。在本文以下的注释中，将该书简称为“陈向明，2000”。

讨论”部分只保留资料直接支持的内容，基本删去了原论文中“文献综述”和“附件”的部分。

无论这些研究案例包含着怎样的粗陋，使我感到坦然的是，这些作者的研究和写作过程，充满了诚实和艰辛的劳动，不论是田野调查的筋骨之劳，还是伏案阅读写作的思虑之苦，每一次失败和重来，都极大地挑战着他们求知向学的诚意，他们用“脱了几层皮”来形容那些艰难的日子。作为研究新手，难免顾此失彼，然而他们的确表现出了双重的诚意：一是对学术的诚意，包括学习如何做一个研究、如何遵守学术规范、如何与研究群体中的成员对话等等，二是对研究对象的诚意，包括追求事实真相、追求对研究对象获得解释性理解的强烈愿望以及相应的艰苦努力。我历来相信“诚意”是“水准”的前提，笨拙的“真话”比漂亮的“空话”、“套话”更有价值；实事求是地从拒绝“学术丑闻”起步，比追求虚荣的“理论水平”更符合学术精神。这些案例是学习“如何做研究”的生动、鲜活的经验，希望与正在为做学位论文而感到困惑苦恼的研究生们分享。

毫无疑问，除了质的研究方法，其他研究方法也完全可能适合于美术教育领域的问题研究，然而由于本书的局限，其他同学的研究案例尽管可能更优秀，在此也只好割爱了。

我为每个研究案例作了“编后点评”，是希望在“导言”中对“质的研究”所作的一般性解读，能够结合具体案例的分析得到进一步的说明。另一方面，也是我重读这些论文，此时此刻的反思，尽管是“马后炮”、“事后诸葛亮”而已。本书中绝大多数案例都是我所指导的研究，因此“点评”中的所有批评，就不仅针对着作者的局限性，当然也包括我本人在内。

这些“点评”是按篇目的先后顺序写的，编在前面的案例，下笔时就更多地考虑到该案例所涉及到的研究方法中值得注意的一般性问题，写到后面，类似的研究方法问题已不必重复，便更多地聚焦在该研究自身更实质性的问题上了。而我担心自己连续地阅读和短评，已经落入了走火入魔、吹毛求疵、偏执愚蠢而不自知的境地。好在作者的文章在这里，原作亦可上网查询，编者的意见不过是一家言，激发大家进一步的思考与互动而已，相信每一位读者都自有犀利的目光，自会从中取舍，吸取有益的经验。

2. 关于研究

我接触到很多美术教育专业的研究生，他们为“写论文”而焦虑苦恼，却很少有“研究”的概念。然而，如果没有研究的过程，论文从何而来呢？

于是只好“依样画葫芦”，在没有系统的资料收集和分析的情况下，向“大而全”的逻辑思辨以及抽象性、概括性的结论上“比拼”，似乎文章中包含越多的“宏大话语”和“时髦大字眼”就越像一篇论文。可以想象，这样去生产“论文”，上不着天下不着地，心中的恐慌和焦虑自不待言。

我在英国作博士学位时，大家习惯上将研究过程分为两个阶段，“investigating and research”（调查研究的阶段）和“writing up”（撰写论文的阶段）。尽管这两个阶段并非截然分开，但清楚晓得这是两回事。通常说论文是一种“洋八股”，其实那种“程式化”的痕迹，并非由论文自身所规定，而是由研究的程序性带来的。“写论文”是研究过程的最后阶段，“论文”是对研究过程和结果所作的报告，在讨论如何写论文之前，自然应当先讨论一下如何做一个研究。

广义的“研究”^①，可以指一切系统性的思考，例如，形而上的哲学思辨、政策宣传和解释、时政评论、公共意见表达，以及一般意义上的工作经验总结。这类系统性的思考，有重要的意义，可以“发挥议论和舆论的功能”。它如果能够言之成理，也必然要符合持之有据和逻辑推论的原则。然而，它“基本上没有系统收集和分析原始资料的要求，具有较大的随意性、习惯性和自发性”^②，因而并非是狭义概念所指的“研究”。

狭义概念上的“科学研究”，是一种有目的、有计划的认识活动，要求通过特定程序和工具手段，对预设的研究问题进行系统的探究，包括深入、细致、系统的调查研究，在获得充分的第一手的资料证据和经验事实的基础上，寻求事实真相或意义解释，并将其上升为一般理论^③。有学者将“科学研究”的关键特征，界定为“自由的思考”和“公开的程序”两点，即“在关注和澄清的问题上”、“在收集和分析资料上”，以及“在解释结果上”，都保持一种开放的态度和公开的程序。^④而它所研究的问题，又必须能用搜集资料的方式来覆盖和回答。^⑤社会科学领域的“科学研究”包括了各种研究方法和类

① “狭义的”和“广义的”“研究”概念，参考陈向明在中央美术学院的讲座《如何在美术教育研究中使用质的研究方法》中的说法，2005年6月。

② 景天魁，转引自陈向明，2000，第23页。

③ 见陈向明在中央美术学院的讲座《如何在美术教育研究中使用质的研究方法》ppt文件，2005年6月。

④ [美] 杰克·R. 弗林克尔、诺曼·E. 瓦伦著：《教育研究的设计与评估》，华夏出版社2004年版，第9页。

⑤ 同上，第30页。

型，大体上可以归纳为量的研究和质的研究。^①

事实上，关于如何做研究的书籍很多，教育专业可以参考的研究方法工具书也唾手可得。既然如此，我们的经验是，研究生的学位论文工作应当早早启动，一门“如何做研究”的课程可以贯穿于研究生学习的全过程。这应当是一门理论与实践高度统一的课程，伴随各种各样的练习和研讨，由浅入深，由单一向综合，直至学生独立地进行学位课题研究。经过这样的训练过程，学生面对开题答辩以及撰写学位论文的任务，就会多多少少感到自然而然，水到渠成了。

3. 关于质的研究、量的研究与定性研究

回想最初受命做美术教育专业时，“绕道”台湾文献接触了“质的研究”（qualitative research），我立即被其“虏获”，当时的心情可以用“一见钟情”、“心向往之”来形容。

不是因为“新”，更不是因为容易“拷贝”，它令人眼前一亮之处在于，从理论到实践的“穿透力”、“同一性”、“自觉性”和“历史感”。它绝非“方法至上”主义，它自身的本体论和认识论的基础表明，它是一种与传统“范式”不同的科学“范式”。

2005年夏，我邀请到陈向明教授来中央美术学院讲授质的研究，虽然只有半天时间，但见过“本尊”再读她的“大部头”^②，便更觉亲切可信。几年来我们在课程和研究中边学习边实践。在研究生论文答辩时，也请她的同事来参与指导，深感质的研究方法非常适合美术教育领域的问题研究。

据陈向明教授介绍，在社会学领域，传统主流的科学范式“量的研究”（quantitative research），与另类的科学范式“质的研究”^③处于双雄对垒的格

① 见美国学者杰克·R. 弗林克尔和诺曼·E. 瓦伦对研究类型的分类，他们将实验研究、单一被试研究、相关研究、因果比较研究和调查研究归为一类，属于量的研究；而将质的研究、内容分析研究和历史研究归为另一类。出处同上。

② 指《质的研究方法与社会科学研究》一书（陈向明，2000）。此书从理论层面包括历史渊源、理论基础、理论范式、理论争议和发展趋势，到操作层面的研究全过程，包括准备阶段、资料收集分析、理论建构和成文方式，对质的研究进行了全面的理论阐释和举例分析，内容巨细靡遗，是迄今为止国内介绍质的研究最全面的著作。这部洋洋大观的教科书式巨著，没有落入“陈尸房”般的知识罗列的窠臼，具有操作性而不失学术探讨的精神，高度理论化又能深入浅出，操作程序的指导不离具体案例的现身说法，全书充分体现了它所介绍的质的研究方法所推崇的理论与实践的同一性。

③ 1994年，美国圣贤出版社出版的巨著《质的研究手册》中有整整六章的篇幅专门讨论“范式”的问题。陈向明，2000，第378页。

局中，“二者各持其理，都认为自己的方法更‘合理’、‘真实’和‘可信’”。^①从哲学基础看，二者处于从实证主义，到后实证主义、批判理论和建构主义的理论立场的转变中。量的研究的哲学基础是实证主义，而“质的研究”的哲学基础，是对“现实是真实的，而且可以被了解”、“认识是主客二分的”科学理性主义的一种超越。二者之间的争辩已超过了半个世纪，“分别被认为属于‘硬科学’和‘软科学’；遵循的是不同的‘科学主义’和‘人文主义’路线；从事的是‘控制性’和‘自然主义的’研究”，以及偏好“数字的精确性”，不相信“本质直观”，和“偏好丰富翔实的情境细节”，不相信纯粹的“数据填充”。^②

质的研究对于实证研究的超越和悖反，的确令人神往^③，因为美术教育人文性、差异性的特征，使质的研究精神与之非常契合，大有发挥的胜场。然而，面对当下美术教育研究的现状，我倒感到两者之间的相同之处，远胜于差异，因为两者都属于狭义的科学的研究，都强调研究“必须有深入、细致、系统的调查资料作为基础”，“一切概念必须可以还原为直接的经验内容”，理论的真理必须得到经验的证实或证伪，也就是说，“两者都强调研究中的经验主义成分”^④，说穿了两者都是实证主义研究传统的派生物。陈向明在对两者进行分项对比之后也认为，它们之间的差异，与其说是对立的，不如“看成是在数个不同层面上的连续延伸”，“是一个连续统一体，它们之间有很多相辅相成之处”^⑤。事实上，两种方法的合作，已经成功地运用在许多研究中，美术教育的研究中也是如此。

在我看来，当下美术教育研究中的主要问题和困扰，倒是来自于与“质的研究”在译名上很容易混淆的“定性研究”。陈向明本人最初也像一些中国学者一样，将 qualitative research 译为“定性研究”，后来意识到这个译名很容

① 1994年，美国圣贤出版社出版的巨著《质的研究手册》中有整整六章的篇幅专门讨论“范式”的问题。陈向明，2000，“作者前言”，第1页。

② 同上，第466页。

③ 陈向明将质的研究方法与量的研究方法进行对比，指出质的研究方法“比较适合在微观层面上对个别事物进行细致、动态的描述和分析”；“擅长对特殊现象进行探讨，以求发现问题或提出新的看问题的视角”；“使用语言和图像作为表述的手段，在时间的流动中追踪事件的变化过程”；“强调从当事人的角度了解他们的看法，注意他们的心理状态和意义建构”，以及“要求研究者对自己的行为进行不断的反思”。她为两者作了多项比较列表。陈向明，2000，第10、11页。

④ 同上，第23、14页。

⑤ 同上，第11页。

易与中国社会科学界常用的“定性研究”混为一谈，才参考台湾、香港等地“质性研究”、“质化研究”、“定质研究”等不同译名，改译为“质的研究”。^①

什么是“定性研究”？据陈向明考察，“目前尚无学者对其进行明确、系统的定义和梳理”。她感到，“‘定性研究’的所指似乎比较宽泛，几乎所有非定量的东西均可纳入‘定性’的范畴”。一个被普遍接受的定义是，“定性是定量的基础，定量是定性的精确化”^②。在研究方法上“‘定性研究’大都没有原始资料作为基础，主要使用的是一种形而上的思辨方式”^③，同时她又认为，在本体论和认识论上，“‘定性研究’像‘定量研究’一样也坚守实证主义的立场，都认为存在绝对的真理和客观的现实，不论通过‘定量’的计算还是‘定性’的规定，目的都是为了寻找事物中普遍存在的‘本质’”^④。

对“质性研究”的界定，牵扯出了一个“什么是定性研究”的问题，这一问，可谓当头棒喝。因为后者的诡谲之处在于，它被日用而不知，是一种未加反思便觉“天经地义”的研究方法。从现实的研究实践看，这实在是一个无法被绕开、不得不澄清的问题。

我认为对“定性研究”可以作两种理解：下一个层次，即作为哲学思辨的一般方法，其概念相当于逻辑学，追求思维的品质和密集程度；上一个层次，则接近于研究中的“唯理论主义”（布迪厄），代表了割裂理论与经验的一种倾向。前者是积极的，具有广泛和重要的意义；后者是消极的，需要在研究实践中从根本上加以反省和批判。

“下一个层次”的理解，是就“定性研究”的“宽泛性”和“主要使用形而上的思辨方法”而言的。如果可以将它理解为一种逻辑推理和哲学思辨的方法，它几乎无所不在，既存在于广义的研究之中，例如，政策分析、意见表达、个人反思和哲学研究，也存在于狭义的科学研究之中；既包含在量

① 陈向明将质的研究方法 with 量的研究方法进行对比，指出质的研究方法“比较适合在微观层面上对个别事物进行细致、动态的描述和分析”；“擅长对特殊现象进行探讨，以求发现问题或提出新的看问题的视角”；“使用语言和图像作为表述的手段，在时间的流动中追踪事件的变化过程”；“强调从当事人的角度了解他们的看法，注意他们的心理状态和意义建构”，以及“要求研究者对自己的行为进行不断的反思”。她为两者作了多项比较列表。陈向明，2000，第21、22页。

② 陈波，转引自陈向明，2000，第22页。

③ 陈向明，2000，第23页。

④ 同上，第23页。

的研究中的“定量之前对问题的界定以及之后对数据的分析”^①，又包含在质的研究中的分析阶段，对概念进行演绎推理以及对事实进行归纳论证。

果真如此，定性研究的基本内涵当属于逻辑学的范畴。通常认为，“逻辑”是“进行正当推理的科学（和过程）”^②，以对概念、命题、证明、理论的分析为旨归。历史上的“大逻辑”传统，把逻辑视为一切科学的工具，几乎涉及到人类思维的所有方面。作为一门思维科学，它是现代科学知识体系（包括自然科学、人文社会科学和思维科学）的基础学科之一，又可以用作思维训练的课程。^③

这样来理解“定性研究”，我们可以返回到比“做一个研究”更基础和更前提的问题上了，因为进行任何研究，无处不遇到概念的明确性和论证的合理性问题。这些逻辑学问题，如果是定性研究的题中应有之义，就意味着，定性研究的方法是我们思考问题和表达意见的基本方法，它渗透在所有研究中，关乎到思维是否缜密，表达是否清晰有力，而对它的判定标准就是逻辑标准。

换句话说，第一，定性研究与质的研究（和量的研究）不是平行的概念，应该明确地予以区分。第二，尽管定性研究不是一个狭义上的科学研究，然而它的重要性关乎思维的逻辑和论证的法则。它的要点不是假大空的理论，相反，是清晰的概念、明确表达和论证。借用笛卡尔的话，除了“明晰的理性之光”以外不承认任何权威。^④

当论文允许以定性研究的方法建构时，对它的要求就应限定为思维和表达的逻辑标准，包括用清晰的方式表达自己的观点，用各种例子和周到的考虑为自己的观点提供理由和支持。如有教授早就提出的，美术专业大学生毕业论文“有两条最基本的要求，一是概念明白，二是逻辑正确”，“议论一定有根据，推理一定不跳步，有一分根据的时候，不做二分的结论”^⑤，就是对

① 陈向明，2000，第22页。

② [美] 罗伯特·所罗门著：《大问题——简明哲学导论》，广西师范大学出版社2004年版，第25页。

③ 陈波著：《逻辑学是什么？》，北京大学出版社2002年版，第244，284页。

④ [美] 罗伯特·所罗门著：《大问题——简明哲学导论》，广西师范大学出版社2004年版，第39页。

⑤ 戴士和：《为画画的学生开设“论文课”》，见周楷主编：《美术专业毕业论文写作》，广西美术出版社2000年版，第15页。

论文的逻辑标准的清晰表述。这样的论文写作，也有各种技巧与风格^①，其要旨在于充分反映理性分析和逻辑思维的力量。

这就涉及到又一门课程，即很多学者提及的，国外大学所开设的“批判性思维”公共课。这是一门对大学生进行的逻辑思维能力培养与训练的课程，重点在于识别、建构和评价实际思维中各种推理和论证的能力，其核心内容包括定义理论、论证理论和谬误理论。^② 这门课程的能力指向是说理和论证的能力。逻辑思维和论证说理的能力之所以重要，因为它是理性精神的体现，是现代社会公民素质的重要指标。在学做质的研究的过程中，我们深感最棘手的并不是来自对质的研究精神的体悟或对其方法的把握，而是来自更基本的理性分析和逻辑论证能力的薄弱。

有学者分析中国语文教育，从小学到中学到大学，应当是从情感表达达到意见表达“递进”的培养和训练过程，这样才符合人的成长过程日益社会化的需要，也才符合现代社会越来越广泛的意见表达和交流的需要。^③ “学做一个研究”，可以认为是在“意见表达”基础上更进一步的要求，它培养人对周遭世界以及包括自己在内的人类日常行为和信念进行系统、规范、严谨的反思和探究的“科学惯习”（布迪厄）。从“情感表达”到“意见表达”到“学做研究”的培养和训练，或许未必是阶段式单线发展的，也许应当是各阶段有侧重地同时并进，由浅入深，螺旋循环式地向前发展。或许到大学阶段，伴随类似“批判性思维”课程的训练，大学毕业生应当完成“定性研究方法”所要求的论文，而研究生阶段则应当在“学习做一个研究”的课程支持下，独立完成“质的研究”课题。

无论如何，从“下一个层次”理解“定性研究”，其意义都是重要的和建设性的。

若作“上一个层次”的理解，将定性研究与实证主义“绑定”，作为“寻找事物中普遍存在的‘本质’”的方法，毕竟还是在“寻找真理”。然而现实中的危险是，“定性研究”往往与某种意识形态理论相结合，变身成为一种

① 罗伯特·所罗门列举了“写作哲学”的规则，如组织、简洁、清晰、人性化、使用例子、论证你的观点、考虑反对意见和其他可能情况、定义你的专门术语、利用哲学史等，以及“标准表述”之外的“间接风格”，如对话体、讽刺体、格言体等。参见[美]罗伯特·所罗门著：《大问题——简明哲学导论》附录一，广西师范大学出版社2004年版，第381页。

② 陈波著：《逻辑学是什么？》，北京大学出版社2002年版，第245页。

③ 马少华“由情感表达达到意见表达——语文教学的进程”，《北京青年报》“专栏·马少华”，2007年5月。

维护显学的思辨方法，对“炫耀性的理论”进行“空洞无物却又言之凿凿”（布迪厄）的逻辑演绎，其结果就将“寻找真理”的方法变成了“证明真理”的方法。这使我想道一则由胡适口述、唐德刚注释的故事。

胡适说到他的老师杜威，对苏格拉底的求知运动赞美不已，对亚里斯多德的‘三段论式’逻辑颇有微词。^①他说他的老师“抑亚扬苏”的理由，是帮助他理解人类思想史的关键性观念之一。他引述杜威的原话：

“在中古时期，所有重要的信仰都必须围绕着一一些能授予它们统治与权力的既定原则打转，因为这些信仰都是显然地违背常识和自然传统的。亚里斯多德的思想体系便完全是在此种情况下应召实施的。”“那种（形式逻辑——三段论式的逻辑）便是用一般真理去支持那些没有它支持就站不住的事物。”^②

是什么意思呢？胡适解释说，“杜威认为亚里斯多德的形式逻辑之所以能在中古欧洲更完满地复振的道理，就是因为教会正需要形式逻辑来支持一种信仰体系，这一思想体系如无形式逻辑的支持，便要支离破碎，根基动摇。”胡适进一步给出证明，不仅“‘三段论式’对中古的基督教会可以大派用场；同样的，‘因明学’对印度佛教也活力无边”，墨子也是“用这种细密的推理法去证明鬼神的存在（《墨子·明鬼》篇）”，它们“都是利用这一智慧工具来支持那些没有它支持就要摇摇欲坠的事物、观念和信仰！”^③

同理，胡适也认为黑格尔唯心论的辩证法是达尔文生物进化论之前的玄学，实验主义才是生物进化论之后的科学方法，他批评陈独秀的实验主义与辩证唯物史观结成“一条联合战线”的主张不可行，因为中间隔着进化论。一个要证明真理，一个要寻找真理，于焉殊途！^④

胡适总结出“大胆的假设，小心的求证”的归纳推理法则，他承认，这得益于杜威对“有系统的思想”通常要经过困惑、问题、假设、方法和求证五个阶段的分析。由此他还意识到中国古代考据学、考证学中“无征不信”的原则，与现代科学法则是相通的。他和他的老师都是“要冲出证明真理的亚里斯多德传统下形式逻辑的牢笼，而回头去搞寻找真理的苏格拉底的法则”，用唐德刚的话说，在胡适的实证主义和他的老师杜威的“实验逻辑”之

① 唐德刚整理、翻译：《胡适口述自传》，安徽教育出版社2005年版，第100页。

② 杜威著：《逻辑思维的诸阶段》，安徽教育出版社2005年版，第101页。

③ 唐德刚整理、翻译：《胡适口述自传》，安徽教育出版社2005年版，第102页。

④ 见唐德刚注释。同上，第124、123页。

中,“是没有什么最后之因,或终极之理的。真理是在实验中不断发展,在实践中不断扬弃的。什么‘客观实在’,什么‘对立、统一’……这一堆‘形式逻辑’的后遗症,在他们看来,全属狗屁!”^①

从上述眼光来看,即从文化批判的角度来看“上一个层次”的“定性研究”,与“质的研究”的差别之大,恐怕要隔着万水千山,非得跨越“前科学”与“科学”的鸿沟不成了。

这样的指控当然不是空穴来风,国外学者批评当下的研究,热衷于“概念持续不断的分裂繁殖和组织这些概念的无休止的文字游戏”,“为理论而理论”,“把理论的体制看作一个孤立的、自我封闭的和自我指涉的话语领域”,即“言说的学说”和“有关言词的言词”,已成为“当代大多数理论工作的标志”。^②这种倾向飘洋过海,一经与国内的权力话语相结合,所形成的风气和压力,对于自由研究的学术传统本来就极为薄弱的国内美术教育专业的影响,有如雪上加霜。

我所谓许多研究生在写论文阶段“上不着天下不着地”的恐慌,就是来自既没有经过逻辑思维的严格训练,又没有经过系统收集资料的研究的不知所措。作为与学生直接互动的指导教师,如果能够不断正本清源、厘清概念,改进课程的内容和方法,就会使学生收益。虽然教师的个人反思,对于体制来说微乎其微,似乎可以忽略不计,但微小的个人努力,或许会像沙漠中的节水工程,把每一滴水直接淋洒在每一株禾苗上。无论如何,教育质量最终体现在过程和细节中,教师虽然处于教育改革的神经末梢,却是教育人性化魅力的最直接和最完整的体现。对学生而言,受教育经验中历久弥新的印象和滋养,不是体制而是教师,甚至不是教师的观点和学问,而是教师的态度和人格。正是由于教育问题这种人文性、差异性、细腻性、动态性和复杂性的特点,也因而特别适合于质的研究方法。

4. 关于研究选题

本书中研究案例的选题,完全来自作者们的工作实践和生活经验,是自下而上地推敲和明确起来的。看起来五花八门,根据主题分类打包后,形成了六个编,只为了方便阅读而已,并不构成一个漂亮的逻辑关系。我并不因此感到不妥,因为我们探究事物的过程本来就充满了偶然性和冒险性,研究

^① 见唐德刚注释。同上,第124、123页。

^② [法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著:《实践与反思》,李猛、李康译,中央编译出版社2004年版,第33页。

选题也不必像教科书那样符合形式逻辑，那样滴水不漏地体系化。眩目的逻辑框架虽然符合“做大做强”的要求，却未必符合认识规律。

首先，研究者对一个事物、现象、问题感兴趣，梦牵魂绕，耿耿于怀，往往出于个人的特殊经验和直觉，他们感到自己对某一个问题“真的不了解”^①，或者不能确信是了解的，有强烈的愿望想要了解个究竟，才形成了研究的第一动力。正像艺术创作的动机无法被给予一样，研究也需要个人的直觉与激情。一个缺乏个人动机或理由的研究是无法想象的，“所有知识都是由认识者根据其承诺的标准而与个人有关地、默识地和充满激情地认可为真的和有效的。”^② 研究生自主选择研究课题，不仅刺激他们独立思考、兴趣、激情以及担当的责任感，而且他们的选题往往具备某种独占先机的个人条件，甚至与他们的个人经历有某种“缘分”，在这样的情况下，他们自主自发的潜力就会得到淋漓尽致的发挥，取得令人惊喜的结果，这不是一个教师可以“高屋建瓴”地规划出来的。

其次，一个符合形式逻辑的“宏大叙事”框架，也必然存在着一种危险，即参与其中的研究者的自由思考，会消失在“领导者”的理性线索或意识形态的信仰之中^③。参与者的贡献往往被局限在技术理性的层面上，他们的个性、差异性和独到性会被抹去，原本由活生生的每一个研究者所构成的研究领域，可能变成脱离生存土壤，脱离个人呼吸的抽象、僵硬的理念。这样的认识活动，其旨趣在于“控制”，而不是“实践”和“解放”^④。质的研究要求作者对自己拥有的写作权力进行反省，追问自己为谁而写作，尽量让被研究者为自己说话，让他们行使把自己的故事说出来的权利。同样的道理，将选题设置的权力交给学生，不仅是尊重自由研究的学术传统，鼓励学生独立思考的精神，而且，推敲选题的过程，也是培养学生独立地进行研究工作的第一步。

有人问，如果学生自由选题，他从导师那里能学到什么？实际上，学生

① “研究者对该问题确实不了解”，是陈向明讨论“什么样的问题适合质的研究”时提出的一层含义。我认为这对于理解一个研究是否成立来说，是一个重要原则。见陈向明，2000，第78页。

② [英] 迈克尔·波兰尼著：《社会、经济和哲学——波兰尼文选》，商务印书馆2006年版，第10页。

③ [美] 威廉·派纳等著：《理解课程》，教育科学出版社2003年版，第5页。

④ 此处借用哈贝马斯关于“技术的认识兴趣”、“实践的认识兴趣”和“解放的认识兴趣”的概念。参见[德] 尤尔根·哈贝马斯著：《理论与实践》，社会科学文献出版社2004年版，第8、21、329等页的论述。

的研究过程，对学生本人和导师都是一个挑战，不仅学生在研究之前对自己的研究问题“真的不了解”，导师也“真的不了解”，如果导师握有正确答案，那么研究就根本不成立。合理的结果是，学生的研究一旦通过了答辩，意味着它是有关这个问题的“权威解答”（虽然只是暂时的，或只作为一种声音），这才是研究的价值之所在。导师的作用何在呢？他是学生在研究“探险”过程中的陪伴者，他有时质疑，有时建议，有时用语言指点，有时用行动示范，总之他一路伴随左右，也在不断地思考和探索。正是在解决无数具体问题的过程中，包括如何界定研究对象；如何以自己的专业知识为背景确定研究视角，如何将困惑的问题（problem）转化为可以研究的明确而具体的问题（question）等等，学生可以向他的导师、一个比较有经验的研究者，学习可能如何思考、如何分析和解决问题的各种方法。布迪厄曾将传授“科学惯习”的社会学家，比作高级体育教练，而不是巴黎大学的教授，他说，“社会学家的作法，往往是借助各种实践性的建议，这点上她非常像一位教练，惟妙惟肖地模仿一个动作（‘我要是你，我会这样做……’），或者，在实施过程中‘校正’这些实践（‘我就不会问这个问题，至少不会以这种方式提出这个问题’）。"^① 在研究实践中现身说法，才是整体性的教学，既包含了可以言说的知识，也包含了更多无法言说的知识。

本书中研究案例的每一个选题，都不是教师根据理论需要规划出来的，它们来自作者真实的生活和经验，表达了作者身处其中的真实关切和困惑，它们如此鲜活生动，每一个研究都包含了作者“个人的生动悦耳的声音”^②，包含着他们对“平庸无奇的事事人情”所进行的拓荒式的探究。布迪厄说：“当一种思维方式能够把在社会上不引人注目的对象建构成科学对象，或者能从一个意想不到的新奇角度重新审视某个在社会上备受瞩目的显赫话题时，它的力量表现得最为淋漓尽致”^③，而这正是质的研究主张确立福楼拜式的座右铭“好好地写写那些平庸无奇的事事人情”^④ 的理由之一。

① [法] 皮埃尔·布迪厄、[美] 华康德著：《实践与反思》，李猛、李康译，中央编译出版社 2004 年版，第 341 页。

② [美] 威廉·派纳等著：《理解课程》，教育科学出版社 2003 年版，第 5 页。

③ [法] 皮埃尔·布迪厄、[美] 华康德著：《实践与反思》，李猛、李康译，中央编译出版社 2004 年版，第 337 页。

④ 语出布迪厄。同上，第 337 - 338 页。陈向明，2000，第 9 页。

5. 关于理论

学做质的研究的实践中，给人印象最深的“方法论”，是理论与资料同在、与事件同在、与经验同在、与行动同在、与实践同在的“同一性”、“共在性”特点。

这个特点在布迪厄的理论中被反复强调，也在伽达默尔等人的阐释学理论中备受推崇。而一个年轻学子在他一篇署名“一行”的文章中^①，透过对希腊语“理论”一词源初意义的考察，也将这一特点凸现了出来。我在这里愿意引用他的观点，因为他的思考清新可爱，有如醍醐灌顶。

一行的文章说，在希腊语中，理论的本义是观看或观赏。理论研究者，乃节日庆典的观赏者，通过与庆典活动同在，而赢得了神圣合法的称号和不可侵犯性^②。作为观赏者，他与表演者共同属于节日空间，因而“理论与行动具有源初的同在共属性”，又由于节日是献给诸神观看的，于是他“又取得了某种与诸神相似的观看点，因而分享了某种由神所独有的清晰和明澈性”。也就是说，行动的本性在于展现，理论的本性在于承受和遭遇事件或现象所引起的惊异，沉浸其中，纯粹并持久地与现象同在，而且“除了同在之外便别无目的”。按照伽达默尔的定义，从事理论活动的能力就是“我们能在某个事物上忘掉自己的目的”。因此“理论”一词的本义，即要求“观看的亲身直接性”以及“与事物和现象的纯粹的同在”。

文章考察的第二点：在希腊人那里，这种“理论之观看”即“在惊异之中的观看”是被动的，是“被突然降临于人并袭击人的事件所触动”，因而这种感受是“一种出神或出窍”，它“证明了发生于我们面前的现象或事件的力量”，与近代以来主客二分地“对象性的看”是截然不同的。

而第三点是，由“惊异之中的观看”而来的感受，是停留并栖驻于事物之中的，能够与事物专注而持久地同在。在现象学那里，作为理论的观看也是被动性的，它的“主动性乃是对被动性的主动加强，是将自身主动倒空，

① 一行：“什么是理论（Theory）？”2003年发表于网络“蜥蜴子”论坛，2004年1月12日和14日转载于《中国学术论坛》和《左岸会馆》网站，以后被多家学术网站转载。《哲学研究》2009年第4期发表署名陆杰荣、杨伦的文章“何谓‘理论’？”涉嫌全文抄袭此文，被媒体曝光。事发时三位当事人的身份是，陆杰荣：辽宁大学副校长，吉林大学马克思主义哲学专业兼职博士生导师。杨伦：北京师范大学哲学与社会学学院，外国哲学专业2006级在读博士生。王凌云（一行）：1979年生，云南大学哲学系讲师。2002年为报考外国哲学专业研究生撰写此文，时年23岁。

② 来自伽达默尔的观点，同上。

以便更好地去承受和出窍”，“在这种空闲状态中默默地承受事件和现象的冲击，并沉浸于这种冲击带来的惊讶、赞叹和喜悦之中”，而“这种倒空事实上就是理论本身的现象学品质：‘面对事情本事！’”

文章尖锐地指出：“意识形态的观看永远不会被什么事物或事件击中，因为一切都被预料到或被先行解释完毕，因此意识形态不能从新经验中学习。”“唯一的可能性也许在于我们自身的经历，在于我们生命中那些被击中和出窍的时刻，正是这些时刻让我们开始思考，并与伟大的经典一道思考。”^①文章将如若庞然大物般的“理论”一词打回原形，洗尽铅华，厘定本义，实在大有甘露洒心般清凉、清澈、清新的功效。

哲学的思考，与生命经验同在，而具体领域的研究，则与具体的研究对象同在。布迪厄的理论从何而来？用他自己的话说，他的那些最重要的理论贡献，都来自于他的具体研究。他说，他对被访谈者进行职业分类时遇到了许多具体困难，他对这些困难进行反思，进而对“社会分类范畴”进行批判，批判的结果使他进一步重新考虑社会各阶级的问题，最终使他避免了对阶级进行空洞的概括。他说：“贯穿我各部著作之间的线索，是具体研究的逻辑。在我眼中，这种研究逻辑的经验和理论两方面是不可分割的。正是在我的实践中，在从事一次访谈，或者对一份调查问卷进行编码这样的过程中，我摸索出那些被视为最重要的理论观念。”^②

布迪厄所属的批判理论、伽达默尔所属的现象学，都是质的研究范式的重要理论基础，对于“何谓理论”、“理论何来”，它们无疑是同旨同趣同源的。

质的研究对理论的概念定义、建构态度，与某些流行的看法显然不同，常常引起“缺乏理论性”之类的质疑和诟病，这个问题不搞清，便很难理直气壮地学做质的研究。

在质的研究中，“理论”有三重含义，一是指“前人的理论”，即与研究问题相关的已经建立起来的，被公认的理论；二是“研究者自己的理论”，包括个人对研究问题的前见、观点以及对研究现象的假设，三是“资料中呈现的理论”，是研究者对原始资料进行分析后获的意义解释，以及资料可以支持

① 以上引言皆出自一行：“什么是理论（Theory）？”，同上。

② [法]皮埃尔·布迪厄、[美]华康德著：《实践与反思》，李猛、李康译，中央编译出版社2004年版，第212页。