

# 教育研究和教育实践中的证据和价值

格特·比斯塔

(英国斯特林大学 斯特林教育研究院)

**摘要** 教育作为一种专业实践,应当基于证据或至少知于证据的理念继续使政治家、政策制定者、实践者和研究者为之神往。这个思想方法的影响力表现出不断增强的迹象。但同时针对基于证据和知于证据的实践的理念,不断增多的文献却提出了一些有关其可行性的基本问题。本文通过分析这个讨论的一些预设对这个领域做更深层的探讨,聚焦在这个讨论中的知识论、存在论和实践维度并在每个领域发现缺失:在知识论领域有一个知识缺失,在存在论领域有一个效能/功效缺失,在实践领域有一个应用缺失。这些缺失加在一起不仅对基于证据的实践提出了质疑,而且突出了规范性、权力和价值的角色。在这个背景下,本文大致论述了基于价值的教育的思想,以作为基于证据的教育的另一种选择。因为政策制定者对于证据在教育实践中能够 and 应当获得什么的期望令我感到不安,所以本文的贡献主要是力图给教育者和其他专业人士提供论点,以帮助他们抵制那些关于证据在他们实践中的作用的没有正当理由的期望,更重要的是抵制存在于他们实践中的没有正当理由的介入。

**关键词** 基于证据的教育;基于价值的教育;什么起作用;知识论;存在论;规范性  
**中图分类号**: G40-032 **文献标识码**: A **文章编号**: 1671-9468(2011)01-0123-13

## 引言

在世界许多国家,像教育这样的专业实践应当基于证据(evidence-based)或至少从证据获取信息(evidence-informed)的理念极具影响力。<sup>①</sup>快速浏览一下期刊名,我们会发现,“基于证据的实践”这一理念不仅继续风靡,而且明显出现于大量的专业领域中:从20世纪90年代早期发展这一理念的医学领域(参见Guyatt et al., 1992),经由诸如社会福利工作、辅导甚至图书信息领域,一直到

收稿日期:2010-11-29

作者简介:格特·比斯塔(Gert Biesta),男,英国斯特林大学斯特林教育研究院教授。

① 最近的综述见 Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1-24.

教育领域。<sup>①</sup>当然,证据应当在专业工作中发挥作用的观念在直觉上有吸引人的地方,并且人们很难想象出一个论证来反驳证据的参与。与其他工作领域不同,“专业”概念声称拥有“对人类生活有价值的特殊知识和技术”(Freidson, 1994, p. 167)。这不只对专业人员运用的知识的基础提出了问题。既然专业工作以人类福祉为导向,把专业实践基于可获得的最好知识看起来是一个充分的论点。

这并不是说证据在专业实践中应当是唯一重要的。因而重要的问题不是证据是否应该在专业行动中有一个角色,而是它应该充当哪种角色(参见 Otto, Polutta & Ziegler, 2009)。这同时要求我们反思的问题是证据能够充当那种角色,因为抱有不可能实现的有关证据的期望是没有意义的。后一点对于政策制定者接受“基于证据的实践”理念特别重要,因为他们倾向于对证据有过高的期望(比如参见 Weiss *et al.*, 2008)。这种倾向在某些观点下会产生严重的问题,即一些观点认为专业人员应当仅仅被允许做那些具有确凿研究证据的事情。在我看来,这种方法正是霍姆斯等人(Holmes *et al.*, 2006)一针见血地指出的一种极权主义形式。<sup>②</sup>

一些人对于让证据在专业实践中发挥主导作用表示支持,另一些人或对于“基于证据的实践”理念本身表示担心,或对该理念本身在具体专业领域中的应用性表示担心。在这两个群体之间产生了大量的讨论(如参见 Hammersley, 2005; Smeyers & Depaeppe, 2006; Holmes *et al.*, 2006; Cornish & Gillespie, 2009; St. Clair, 2009)。虽然一些人告诫要小心对待从科学证据中所能得到的,另一些人却仍在继续提高效率仿“医学模式”的研究,以解决教育领域中的许多问题——如果不是全部。<sup>③</sup>在我以往对这个讨论的贡献中(Biesta, 2007a; 2007b; 2010a),我特别强调了“基于证据的实践”这一理念在教育领域中的理解所导致的“民主缺失”,着重论述了证据的某一种使用方式如何会对教育实践产生威胁,即会取代专业判断和取代对教育目标、目的和管理的更广泛的民主的思考(见 Biesta, 2007a)。在本文中,我将回顾先前讨论过的一些方面,并在分析中增加更深更多的维度。我的反思将呈现在为“基于价值的教育”(value-based education)所做的论证中,以作为除了基于证据的教育之外的另一种选择。呼唤以价值为基础的教育作为一个选择,并不是想要表示在以价值为基础的教育中证据没有任何作用,而是试图强调证据的作用服从于价值,因为价值

---

① 致力于基于证据的实践理念的期刊有: *The Journal of Evidence-Based Medicine*, *The Journal of Evidence-Based Healthcare*, *The Journal of Evidence-based Dental practice*, *Evidence Based Nursing*, *The Journal of Evidence-Based Social Work*, *Journal of Evidence Based Health Policy and Management*, *The International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, *The Journal of Evidence Based Library and Information Practice*, *The Journal of Evidence-Based Practices for Schools*.

② Holmes *et al.* (2006) 还使用“微观法西斯主义”概念批评在健康科学领域中的有关证据的话语,并对这一概念的使用提供了令人信服的案例。

③ 关于这个观点见 Prenzel, 2009; 另见 Biesta, in press.

是构成一种实践之所以被当作教育实践的组成部分。

我的分析将集中在三个方面:知识论、存在论和实践。在每个方面,我会呈现对某一特定维度的两种不同“解读”。在知识论方面,我将区分代表性知识论和经互动知识论<sup>①</sup>;在存在论方面,我将区分封闭系统和开放系统;在实践方面,我将区分应用和纳入。我还会在每个方面指出一种缺失:在知识论方面存在一种知识缺失 (**knowledge deficit**),在存在论方面存在一种效能/功效缺失 (**effectiveness/efficacy deficit**),在实践领域存在一种应用缺失 (**application deficit**)。这些缺失不仅对“基于证据的实践”这一理念提出质疑,而且突出了规范、权力和价值的作用。在最后一部分,我将讨论这些缺失对教育实践意味着什么,而这会把本文引向为“基于价值的教育”这一理念所做的论证中。因为政策制定者对于证据在教育实践中能够和应当做什么的期望让我感到不安,所以本文的贡献主要是力图给教育者提供洞见和论点,以帮助他们抵制那些有关证据在教育实践中的作用的没有正当理由的期望,更重要的是抵制在教育实践中那些非正当理由的介入。

## 一、关于“什么起作用”的证据?

讨论基于证据的实践这一理念的一个起始点可从“证据”这个词的含义中找到。牛津词典这样定义“证据”：“可获得的事实与信息的一个集合，(用来)表明一个信念或论点是否为真或令人信服。”<sup>②</sup>所以尽管证据与真理问题有关，在这一定义下，真理与虚假问题并不适用于证据本身。如果我们把知识定义为“正当化的真实信念”——其含义为对某人来说要知道某事，那它必须是真的，它必须被相信为真，并且该信念必须要正当化——那么证据在证明类似信念为正当的过程中具有关键作用。<sup>③</sup>换句话说，证据促成认定某一特定信念为真的论证。正是从这个方面说，“证据”一词的意思与“知识”一词稍有不同。这可不仅是语意上的游戏——尽管仔细思考“基于证据的实践”和“基于知识的实践”所具有的不同修辞效果很有意思——而且开启了一种可能性，即所谓的证据会比正当真实的知识更加宽泛（比如，可以想一下在法庭上建立证据时，证词和证人报告所具有的角色）。这还表明，对于为某种信念或论点提供的证据，需要

<sup>①</sup> 原文为 transactional epistemology。作者解释杜威最初使用 interaction 表示事物之间的互动，但注意力常会落在互动中的两个实体上。后来杜威倾向于使用 transaction，主要是强调事物之间互动的持续过程。故译者以为只译为“互动知识论”有损原意。英文词缀 trans-此处取“通过”、“经过”的意思较合适，故尝试译为“经互动知识论”，即经由交互过程本身，而非事物本身，而呈现出的事物之间不断相互作用的循环过程。——译者注。

<sup>②</sup> “evidence”. *The Oxford Pocket Dictionary of Current English*. 2009. Retrieved September 15, 2009 from Encyclopedia.com: <http://www.encyclopedia.com/doc/10999-evidence.html>

<sup>③</sup> 是不是有可能把知识理解为“正当化的真实信念”是另一个问题。自从 Gettier (1963) 提供了“正当化的真实信念”不能视为知识的例子后，这个议题就成了讨论的话题。

对其相关性的比重有所判断,而不是说在证据与真理之间存在一种机械论连接。

尽管在理论上是如此,实践中的工作却以粗糙的方式运行(见 Hammersley, 2009)。在有关基于证据的实践的讨论中,“证据”通常专门从认知的话语来考虑,即视其为知识,更具体些是真知识。证据进一步被限定为科学知识——这种科学知识被理解为是通过科学研究产生的,而关注点实际上倾向于放在一种特定的科学研究上,即实验研究,具体说就是随机控制实验(randomised control trial)。这是因为这种实验被认为是有关“什么起作用”(what works)的有效科学知识能够产生的唯一可靠的方法。这与强调“什么起作用”的理念本身也是有关的,因为事实是为了产生更好或更令人期望的状况,许多专业人员(如果不是所有人员)在一种“启动变化”的模式中进行他们的工作。这样,专业人员的介入是否会产生想要的效果是一个很重要的问题。这可以解释为什么在关于“基于证据的实践”的讨论中,“什么起作用”的问题具有一个核心的角色。

然而,针对以上讨论有三个议题需要思考。第一个议题是以上讨论中的知识论维度;与它有关的问题是我们如何能够产生出“什么起作用”的知识,具体说我们应当如何理解通过实验研究所产生的知识的性质。第二个议题是以上讨论中的存在论维度;与它有关的问题是介入和结果之间的连接是如何真正获得的,特别是如何使事物在社会领域里的运行成为可能。第三个议题是以上讨论中的实践维度;与它有关的问题是在何种程度上专业实践可以真正说是建立在知识或证据之上的,并且我们是否应当从科学知识的应用这样的角度来理解“基于证据的实践”的发展。

## 二、知识论:代表性还是经互动性?

前文已提到,尽管有更加准确的意思可以赋予证据这一概念,但是被期望形成实践根基的证据,通常却被视为真的科学知识——即有关“什么起作用”的、产生于随机控制实验的科学知识。由此引出的问题是“真理”在这个语境下应该如何理解。在讨论“基于证据的实践”中,尽管对其知识论维度的关注甚少,但给人的印象是“基于证据的实践”的论点依赖于代表性知识论。这种知识论把真的知识看成“事物”在“世界”中是怎样的一个准确代表。假如我们确实能够产生又真又全的有关“事物”在“世界”中是怎样的知识,并能够产生管理事物之间联系的关于规律的知识,那么我们在某个时刻有可能会确定地说,当我们做了A,那么B就会跟着来。从这个角度看,在教育领域中我们还没有这样的知识这个事实是一个实践性问题,而不是结构性问题——这表明我们还没有进行充分的研究,以便我们能够包括组成教育现实的所有因素、方面和维度。如果能够协调我们的研究力量,并向同一方向传送能获得的资源,如一些论证所显示的那样(如见 Prenzel, 2009),那么我们在未来的某个时刻,将会为教育实践促成一个完美的证据基础;并且,遵循同样的逻辑,为其他任何实践领域促成这样的证

据基础。

我认为,介入有关真的或客观的或完全的或完美的知识是否可能这样的抽象讨论中,不会有什么结果,特别是因为在这样的讨论中,那些赞成者或反对者通常把他们的论点基于一套类似的前提上(参见 Bernstein, 1983; Biesta & Burbules, 2003; Biesta, 2005)。我宁愿希望强调一个实践性更强的论点,即与代表性知识论和实验性方法论之间的张力有关的论点。<sup>①</sup> 代表性知识论把知识看做独立于知道者、并且不受知道者影响的世界的一幅图景——约翰·杜威把这一概念指做“旁观者视野中的知识”——而实验总是对那个世界的介入。从代表性观点看,这些介入只能看做对世界的曲解;这意味着那些介入威胁到获取真的知识的可能性。<sup>②</sup> 走出这个困境的方法不是不信实验法在知识生产中的角色——不管如何,人们可以论证许多(如果不是全部)知识已经通过实验法和介入而产生——而是考察介入者知识论和生产知识的实验法取径所具有的启示。这正是约翰·杜威在其有关知识和知识的著作中所采取的路线。

我已在别处详细讨论过杜威的观点(参见 Biesta & Burbules, 2003; Biesta, 2007a)。我在此处想要强调杜威观点的一个重要启示——对于以“证据为基础的实践”的理念之知识论基础,这一启示具有重要的影响。在我们理解知识是什么并如何获取它时,如果我们认真对待实验法,则不得不放弃旁观者视野中的知识论——即假定知识是关于观察一个固定的、独立于观察者的现实——并且不得不承认我们通过实验获得的知识是关于关系的知识。具体说,是关于我们的行动和那些行动导致的结果二者之间关系的知识。与代表性知识论不同,我们可以称之为经互动知识论(Biesta & Burbules, 2003)。在经互动知识论中,实验法不再呈现为一种对现实的曲解,而是关于现实知识的获取方法中不能缺少的一个要素。这种知识不是对“意识之外”固定世界的描述——在传统话语里,这种知识是非客观的,因为我们参与到它的生产中。但这种知识又不是仅仅由我们的意识创造的——这就意味着在传统意义上,这种知识也是非主观的。这是一种有关现实世界的知识,而这种知识是经由我们对世界的介入而产生的。所以,认真对待实验法,就意味着我们不得不放弃获得完全的、关于现实的知识是可能的这样的想法。这不仅是因为我们的知识只能是一种主观的“近似现实”——即卡尔·波普的观点——而且因为“现实世界”总是经由我们的介入而呈现,并且因为我们的介入而导致“现实世界”变化着。杜威的实用主义实际上是说,我们是在一个“不停发展的宇宙”中的参与者,而不是一个“已完成的宇宙”的旁观者。

杜威的经互动知识论看起来很适合解释“什么起作用”的理念。毕竟,其焦点完全在行动和结果的关系上,而这意味着通过实验法产生的知识的确能告诉

① 这是对杜威关于这一点所做的详细论述的一个精简总结,如见 Dewey (1929)。

② 这是在解释量子物理学时一个让人感到困难的议题。

我们“什么起作用”。但是,代表性知识论对“什么起作用”的解读和经互动知识论对“什么起作用”的解读之间有一个重要的区别。从代表性知识论看,有关“什么起作用”的知识延伸至未来——毕竟,如果我们有了现实本来面目的完全知识,那么这个知识在未来应当仍然有效——可是经互动知识论的观点则意味着我们所能知道的是有关行动和结果之间的关系,而那些行动和结果发生在过去。代表性知识论会暗示我们的知识提供给我们**确定性**,而经互动知识论——认真对待实验法的知识论——则呈现给我们过去什么是**可能的**,同时并不保证**曾经可能的还会在未来发生**。经互动知识论让我们做出过去什么**曾经起作用**的确凿断言,而不是未来什么**将会起作用**的断言。“过去什么曾经起作用”的知识在我们试图处理当下问题时是极其重要的,这不仅因为它提供给我们新的和不同的方法来理解此刻碰到的问题,还因为它提供给我们解决当下问题的假设。用杜威的话来说,它使我们的行动和问题的解决更加明智。由于这个缘故,通过实验法产生的证据无法提供给我们行动的规则,更不可能给我们以行动的指令。<sup>①</sup>对于通过实验法能产生的知识和这种知识能被应用的方式之间的缺口,我希望称其为基于证据的实践的知识缺失。这表明从结构上而不是从实用上说,在我们所拥有的知识和我们不得不行动的情景之间,总是有一个缺口。如此,所谓实践的“知识基础”从来没有充分过,将来也不会充分。由此引发的问题是,在实践中这个空缺是怎样弥合的——而这是我下面将要讨论的。

### 三、认识论:因果律还是复杂性?

在有关基于证据的实践的讨论中,不仅存在这样的问题——即是否可能获得关于介入和结果之间关系的完全知识,而且存在涉及这些关系本身的问题。介入是怎样运作的?行动和结果之间的联系是如何建立的?简单的——到目前为止,我们其实应当说过分简单化的——想法是理所当然地认为介入是起因,并会导致结果,而且认为在最佳的条件下,原因**必然**会产生结果。这是一种“魔弹”<sup>②</sup>式的因果律概念,即如果可能的话,在社会领域中其实也要在非常特殊的条件下才存在。在系统理论的话语中,这种条件可被描述为封闭系统的条件:这种系统处在一种与其所处环境隔绝的状态中。反之,开放系统的特征则表现为它与其环境之间一定程度的互动。封闭系统以决定论的方式运行,而开

<sup>①</sup> 我希望强调,此处的论点不是基于对经互动知识论的优胜之处的断言,而总体上是一个哲学的论点。它实际上集中在这样的问题上,即如果我们运用一个能认真对待实验法的知识论,那么什么会出现。所以此处对经互动知识论的论述只是基于克服实验法方法论和代表性知识论之间的张力(如果不是矛盾的话)。前者在基于证据的实践的辩护者的思想中具有核心角色,而后者是那些辩护者运用在他们的论证中的知识论,以便为这种方式产生的知识所断言的优胜之处作辩护。

<sup>②</sup> 魔弹(magic bullet)指能灭杀特异性致病细菌、病毒或癌细胞等而又不伤宿主的药物——译者注。

放系统则以可能性的方式运行。循环系统是以某种方式反馈给自身的系统,以便使系统的行为成为外界因素和内在动力结合之后的结果。符号系统不是通过物理动力运行的系统,而是通过意义交换运行的系统。

运用这些区别我们可以说社会领域中的大多数运行过程以开放和非决定论的系统进行。在许多情况下,这些系统运行成为循环系统,因为事实上组成系统的元素——单个的人——具有思考能力,而这就意味着基于他们的解释和理解,他们可能会改变自身的行为,而这种改变绝不单单是物理意义上“推与拉”产生的结果。社会系统总体上是符号系统,这是因为其元素之间的互动不是建立在物理动力之上的,而是建立在意义和解释之上的。在这样的话语中陈述,教育以开放循环的符号系统为特征。教育之所以是符号系统是因为教师与学生之间的互动不是在物理动力层面的互动,而是在意义层面的互动。教育系统运行是一个循环系统,因为教师和学生的行动是基于他们自己的解释和理解的。教育系统总体上是一个开放系统,因为这些系统与它们所处的环境发生互动(尽管是在复杂性之简单化的条件下,见下一部分)。

系统理论对我们的讨论是很有帮助的,因为它强调虽然多数有关“什么起作用”的言论建立在封闭的决定论预设之上,但是社会现实——一个许多实践被认为应当发展为基于证据的实践的社会现实——恰恰不是封闭的决定论系统。换言之,多数关于“什么起作用”的言论,运行于机械论之存在论的预设之上,可这样的存在论不是人类互动领域的准则,而实际上是一个例外。这就是为什么“医学、农业和其他领域的卓越进步”无法那么轻易地从教育领域中期待得到。那些进步被认为是来源于“实践者对证据作为实践的基础的接受”,特别是从随机控制实验得到的证据(Slavin, 2002, p. 16),但是教育的动力从根本上不同于诸如马铃薯的生长或者化学的动力。<sup>①</sup>

我想称以上问题为基于证据的实践的**功效缺失**。它表明在社会领域中,介入不会以机械论或决定论的方式产生效果,而是通过——在结构上而非实用上——开放的过程产生效果,因而介入与效果之间的联系是非线性的,至多是可能性的。

#### 四、实践:应用还是纳入?

功效缺失的存在带来的问题是:在专业行动和社会领域中我们到底获得了什么?部分答案就藏于我所说的**复杂性之简单化**的现象中(见Biesta, 2010b; Osberg & Biesta, 2010)。复杂性之简单化与简化行动选项的数量有关——那些

---

<sup>①</sup> 此处的论述可以解读为一个存在论的论述或方法论的论述。系统理论倾向于采取方法论路线,认为各种现象的运行似乎是以封闭的、开放的或循环的系统进行着。就因果律概念和这个关系如何在社会性互动中显现来说,从存在论层面区分“因果存在论”和“社会性存在论”则是很有帮助的。

行动服务于系统中的元素。例如,快餐店是一个把复杂性简单化的系统,因为能获得的行动选项的数量——不仅对顾客而且对员工来说——都明显地减少了,以便使快速而顺利的运行得以可能。电话服务中心的工作人员使用的自动语音交流程序是另一个复杂性之简单化的例子。虽然在那些情况下,其益处不是在整个过程的速度上,而是在其周全性上。也就是说,自动语音交流程序保证所有方面都提到了,并按照方便电话服务中心工作人员的顺序进行交流,而不一定是方便顾客的顺序。复杂性之简单化不只发生在商业机构中。学校也是一个运行在复杂性之简单化下的系统。学校教育作为一个社会制度,其本身可以理解为一种通过给人类学习提供一个特别的社会场所而把学习的复杂性简单化的方式。学校建筑通过把人类的学习与日常生活隔离开,并通过提供给人类学习以有形的场所,把人类学习的复杂性简单化。学年、时间表和课程把学习置于时间边界内。更深层次的复杂性之简单化通过如下测量而发生:把相似年龄、能力和成绩的学生集中到一起,通过使用分阶段的课程,也许更重要的是,通过介绍评鉴和考试的管理制度,把他们置于相同的学习内容之下。在通过评鉴和考试获得的大量学校教育的结果中,只有那些被认为是优秀的学生才会被拣选(Biesta, 2010b)。

顺着这样的思路,复杂开放的系统渐渐类似于较少开放的系统——在这些系统中,输入与输出之间、行动与结果之间的可能性联系越来越少了,最后导致常规性和结构开始出现。<sup>①</sup>理解了这种局面是如何产生的,就会使某种工作和那种工作的数量呈现在我们面前。人们需要做那种工作以便能创造出一种秩序;在那种秩序中,事物得以运转,而且行动与结果之间的联系开始变得更可预测和更有保障。这些常规实际上是真正意义上的社会性构建,而不应把它们理解为自然发生的现象。说它们是社会性构建不是说它们好,也不是说它们不好。虽然在一些情况中,复杂性之简单化可以非常有益;但在另一些情况中,它会具有局限性。由于为一个系统中的“元素”减少行动选项之数量的任何努力都与权力的运作有关,所以复杂性之简单化应当理解为一种政治行为。

如果想要理解为什么且如何使事物在像教育这样复杂开放的系统中起作用是不可能的,那么复杂性之简单化的思想是重要的。不仅如此,这个思想有助于挑战一个论断——此论断常被用来论证像教育这样的领域应当成为基于证据的领域。如前文所引述的,这个论断就是“医学、农业和其他领域的卓越进步”被认为是来源于“实践者对证据作为实践的基础的接受”,特别是从随机控制的实验中获得的证据(Slavin 2002, p. 16)。从这里产生的疑问是情况是否确实如此,即我们是否应该把那些领域的进步理解为应用科学知识的结果。布律诺·拉图尔(Bruno Latour)发展了一个反对以这种方式来思考现代科学的技

<sup>①</sup> 我在本文中不能处理的问题是:使复杂性简单化的努力在多大程度上又同时增加了复杂性?关于这一议题的有趣反思参见 Rasmussen (2010)。

术性成功的有趣论述,特别是在他的著作《法国的巴氏消毒法》(*The Pasteurization of France*)(Latour, 1988)和《行动中的科学》(*Science in Action*)(Latour, 1987)中,拉图尔从知识论的视角评论了现代“技术科学”(techno-science,拉图尔的用词)对现代社会的影响。“技术科学家”在他们的实验室构建出“事实和机器”,而这些事实和机器会传播到实验室之外的世界。它们在更广阔的世界中成功传播,可看作是那些事实和机器所基于的知识的特质的表征。

尽管拉图尔没有找到理由来怀疑为什么技术科学家能在他们的实验室中创造出有效的事实和机器,而且尽管他也不想怀疑在某一时刻,那些事实和机器会在建构起它们的实验室之外的地方出现,但他的确挑战了这样一个论断——我们应当把这个过程理解为事实和机器在实验室之外的应用。拉图尔暗示,实际发生的情况是:外部世界被转化为实验室的环境。他写道:

没有人看到过实验室事实移动到了实验室之外,除非实验室首先使用“外界”情形,并且外界情形被改造,以便外部世界适合实验室做法。(Latour, 1983, p. 166)

在他的有关巴斯德的书中,拉图尔提出并论证了巴斯德的方法不是在法国乡村的所有农场中应用某种技术的结果。恰是因为法国农场的重要层面首先进行了改造,使其近似于产生那项技术的实验室环境,巴斯德的技术才能够起作用。正如拉图尔所论述的,“只有在你尊重一套实验室惯例的条件下,你才能把巴斯德实验室设立的实验室惯例延伸至每个农场”(Latour, 1983, p. 152)。《法国的巴氏消毒法》一书仅仅是现代世界如何因现代科学而发生变化的例子。拉图尔一遍又一遍地论证这不是把事实和机器引到“外部”世界的结果,而是转化外部世界的结果——为的是使这个世界成为实验室环境的一部分,因为在那种环境下,事物才能运行并且是真的。

对于“把外部世界转化为内部世界以便使事实和机器能够存在的庞大事业”,拉图尔称之为计量制(Latour, 1987, p. 251)。计量制可以理解为一个为事实和机器而创造的“简易跑道”(同上书, p. 253)。计量制的使用是一种社会转化,一种把社会纳入“技术科学”网络中的过程。这样一来,事实和机器可以不费力地“运行”其中。因此,如拉图尔所言:“没有科学以外的世界,只有使科学事实得以流通的狭长网络。”(Latour, 1983, p. 167)这个过程最为明显的领域可能是医学领域,因为大部分医学知识和技术只能在非常具体的环境下运行。某些情况要求个人创造那样的环境——比如,通过说明某种药物不能和酒类一起服用,或者指示如果某人打算驾驶汽车,应该禁止其服用某种药物。但是在其他情况下,医学知识和技术只能在更严格和严控的医院环境下运行。从这个角度看,医院是实验室和现实世界之间的“中间地点”。在那里,医学知识和技术的运行变得可能。一方面,我们把医院、疗养所和普通医师等等当成一种福利发展;另一方面,重要的是我们应记住,所有这些是如何存在于一个更加

庞大的医学—药学“复合体”中的——即人、物、职业和利益编织在一起的一个庞大网络。仅是这种网络的规模和数量,已经使得对卫生医药事业的不同思考,更重要的是不同行动(如果不是变得不可能的话),变得非常困难了。

与前面提到的两个“缺失”一致,我建议称这个层面为基于证据的实践的应用缺失。我这样说是想强调,从科学知识的应用角度来思考现代科学对社会的作用——这对基于证据和基于证据的观念具有核心作用——至少忽略了一些重要层面,即使科学知识的应用成为可能的那些层面(特别是转化外部世界以便知识成为可应用的那些工作层面)。这种角度的思考甚至充当为一种意识形态,使实践纳入某些特定网络的过程无法显现。所有这些都是重要的,因为这些发展倾向于限制人们进行不同作为和不同思考的机会。这特别表现在为有“可替代的”医药事业而创造机会的持续斗争中(“可替代”这个词本身显出了所谓“常规的”力量)。恰恰从这里,我们可以走向关于规范、权力和价值的问题。

## 五、从基于证据的教育到基于价值的教育

本文前面已经论述过,有关基于证据的实践,我们能发现三种缺失:知识缺失(即有关行动和结果之间关系的知识从来只能提供给我们可能性,而不是确定性)、功效缺失(即如果不是在全部,那么在多数社会性互动的情况中,我们具有开放循环的系统,这导致在行动和结果之间的连接从不会是完全决定性的)和应用缺失(即实践可通过应用科学知识而发生改变的观念,遮盖了改变实践以便知识可以起作用所需要做的工作)。这三种缺失已经对基于证据的实践“工程”及其通常呈现的方式提出了严肃疑问。另外,本文已经介绍用“复杂性之简单化”概念来理解在开放循环的符号系统中使“事物起作用”是如何成为可能的,即在行动和结果之间创造更多“模式化”连接。这样做的方式是减少系统中存在的行动选项的数量。本文已强调这带出了关于“权力”(power)的问题。终其究竟的议题是:谁具有权力为了谁而减少行动的选项。这还引出了“规范性”(normativity)的议题,因为任何减少复杂性的刻意努力,表达的都是什么是值得想望的特定偏好。所有这些在教育实践中具有核心作用,因为教育不只涉及任何学习或教师对学生的任何影响。教育是一种目的性实践——一种被目的界定的实践——而这意味着关于教育行动和设置的决定总是不得不关注这些行动和设置应该带来的令人想望的结果(参见 Biesta, 2010a)。

教育的目的性特征给了我们一个重要理由来提出这样的主张:“什么起作用”的问题——即教育行动的效能的问题——总是从属于目的的问题。只有当我们为我们希望取得什么提供了一个答案后,才能开始问我们用什么方法获得那种结果——我们不能忘掉前面讨论过的那些局限性。既然证据至多只能提供给我们行动和结果之间的可能性联系的信息,基于证据的实践的理念是有问题的。这是因为如果证据是教育实践的唯一基础,教育实践会完全没有了方向。这就是为什么在教育中,价值(values)是首要的(Ax & Ponte, 2010)。

基于证据的实践的一些辩护者会支持程度较弱的选项——知于证据 (evidence-informed) 的实践,但这种选项中的情形并没有什么不同。我的论点依然是如果我们希望使用有关行动和结果之间可能性关系的任何知识,那么仍然有一个重要判断需要作出,即我们是否希望应用那些知识,而这依然是一个价值判断 (Smith, 2006; Biesta, 2009)。这个价值判断有两个维度。一方面这涉及的问题是关于“什么起作用”的信息在整体上的可取性。这里的论点是即使我们能够发现达到一个特定目的的最为有效的方式,我们可能仍然想决定不按照那个方式行动。比如,有一个关于家庭环境会影响教育效果的重要研究证据。但是,在多数情况下我们会发现,单纯为了提高儿童未来的教育成功机会,让儿童与父母分开是不可取的(当然在一些情况下,我们的确决定让儿童与父母分开是最可取的行动,但这不是被“什么起作用”的知识所指引的,而是被“什么是最可取的行动方式”这样复杂的价值判断所指引的。在这个例子中要求对潜在的益处、“介入与不介入”的潜在危害做一番仔细评价)。教育不但要求对行动的某一特定方式之可取性有一个总体上的价值判断,而且对我们在教育中试图获取某种想望的结果所能使用的手段有一个价值判断。对于后一方面,我们可称其为教育性价值判断。这源于这样一个事实,即在教育中存在一个目的和手段的内在关系。我们在教育中所使用的手段——我们的教学风格、我们试图对某种方式的行动和存在进行改善而用的方法——对于教育目的来说不是中立的,而可能潜在地教给学生一些东西。在这里,惩罚是一个很好的例子。因为我们可能对于某些形式的惩罚之有效性掌握着有力的证据,而且我们可能甚至得出这样的价值判断,即在某一特定的情况下使用惩罚,好处胜过坏处。但是我们仍然决定不使用惩罚,因为它教给孩子“迫不得已通过使用暴力实施自己的愿望并想怎样就怎样是正当的和被准许的”(Carr, 1992, p. 249)。在关于我们是否应该在教育中使用奖赏的情况中,也存在类似的问题。

以上这些论点表明价值不仅是教育实践的一个要素,而且是教育活动的构成性部分。我们甚至可以说,没有规范性导向,没有“什么是教育上值得想望的”决定,没有对教育实践之目的的清楚表达,这些实践就不会存在,或者说它们不是以教育实践而存在。因此,只有从教育实践的目标和目的出发来考虑,关于证据和效能的问题才会开始具有意义。毕竟,如果我们不事先决定实践的目标和目的是什么,就不会有证据产生和证据收集。这并不是说一旦做了这样的决定,证据就可以接管实践了,因为就证据能产生的范围来说,证据需要通过“什么是教育上值得想望的”决定的过滤。然而,这里不单单是价值首要还是事实首要的辩论。在本文中,我已力图论证关于证据和证据所具有的能力会为实践充当信息基础和信息来源的论断是有缺陷的,或者至少是有问题的。这不仅是因为以这种方式能生产出的知识具有局限性,而且因为在人类和社会领域中,行动和结果之间的联系在强度和稳定性上也有局限性。对于基于证据的实践,也许最为严重的问题是几乎没有证据支持这样的观点——即像医学和农业这些领域的变化确实是这些领域里有关“什么起作用”的科学证据被应用之后的结

果。因此我们需要迫切重新思考基于证据的实践这样的“工程”。这样的思考需要包括知识的局限性、社会性互动的本质、事物可以运行的方式、在这种运行当中权力的运作过程,并且最为重要的是,构成像教育这种社会性实践的价值和规范性导向。

### 参考文献

- [1] Ax, J. & Ponte, P. (2010). Moral issues in educational praxis: A perspective from pedagogiek and didactiek as human sciences in continental Europe. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 29-42.
- [2] Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- [3] Biesta, G. J. J. (2005). What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy. I. Gur Ze'ev (ed), *Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education*. Haifa: Studies in Education (University of Haifa), pp. 143-159.
- [4] Biesta, G. J. J. (2007a). Why “what works” won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- [5] Biesta, G. J. J. (2007b). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- [6] Biesta, G. J. J. (2009). Values and ideals in teachers' professional judgement. S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (eds). *Changing teacher professionalism* (pp. 184-193). London: Routledge.
- [7] Biesta, G. J. J. (2010a). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- [8] Biesta, G. J. J. (2010b). Five these on complexity reduction and its politics. D. C. Osberg & G. J. J. Biesta (Eds). *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 5-14.
- [9] Biesta, G. J. J. (in press). *An alternative future for European educational research*. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*.
- [10] Biesta, G. J. J. & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- [11] Carr, D. (1992). Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18(3), 241-251.
- [12] Cornish, F. & Gillespie, A. (2009). A pragmatist approach to the problem of knowledge in health psychology. *Journal of Health Psychology*, 14(6), 800-809.
- [13] Dewey, J. (1929). The quest for certainty. Jo Ann Boydston (ed). *The Later Works (1925-1953)*. Volume 4. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- [14] Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.
- [15] Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.

- [16] Guyatt G, Cairns J, Churchill D, et al. (1992). *Evidence-based medicine: A new approach to teaching the practice of medicine*. JAMA 268, 2420-2425.
- [17] Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice: The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(4), 317-330.
- [18] Hammersley, M. (2009). What is evidence for evidence-based practice? R. St. Clair (ed). *Education science: Critical perspectives*. Rotterdam: Sense, pp. 101-111.
- [19] Holmes, D., Murray, S. J., Perron, A. & Rail, G. (2006). Deconstructing the evidence-based discourse in health science: Truth, power and facism. *International Journal of Evidence Based Healthcare*, 4(3), 160-186.
- [20] Latour, B. (1988). *The pasteurization of France*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [21] Latour, B. (1987). *Science in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- [22] Latour, B. (1983). Give me a laboratory and I will raise the world. K. D. Knorr & M. Mulkay (eds). *Science observed*. London: Sage, pp. 141-170.
- [23] Otto, H. -U., Polutta, A. & Ziegler, H. (2009). A second generation of evidence-based practice: Reflexive professionalism and causal impact in social work. H. -U. Otto, A. Polutta & H. Ziegler (Eds). *Evidence-based practice: Modernising the knowledge-base of social work*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 245-252.
- [24] Osberg, D. C. & Biesta, G. J. J. (Eds) (2010). Complexity theory and the politics of education. Rotterdam: Sense Publishers.
- [25] Prenzel, M. (2009). Challenges facing the educational system. *Vital questions: The contribution of European social science*. Strasbourg: European Science Foundation, pp. 30-33.
- [26] Rasmussen, J. (2010). Increasing complexity by reducing complexity: A Luhmannian approach to learning. D. C. Osberg & G. J. J. Biesta (eds). *Complexity theory and the politics of education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 15-24.
- [27] Slavin, R. E. (2002). Evidence-based educational policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- [28] Smeyers, P. & Depaepe, M. (eds) (2006). *Educational research: Why "what works" doesn't work*. Dordrecht: Springer.
- [29] Smith, R. (2006). Technical difficulties: The workings of practical judgement. P. Smeyers & M. Depaepe (eds). *Educational research: Why "what works" doesn't work*. Dordrecht: Springer, pp. 159-170.
- [30] St. Clair, R. (ed). (2009). *Education science: Critical perspectives*. Rotterdam: Sense.
- [31] Weiss, C. H., Murphy-Graham, E., Petrosino, A. & Gandhi, A. G. (2008). The fairy godmother—and her warts: Making the dream of evidence-based policy come true. *American Journal of Evaluation*, 29(1), 29-47.
- [32] Wiseman, A. W. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1-24.

(北京大学教育学院 赵康 译)

(责任编辑 李春萍)