

教育科研方法基础

周东明 熊 淳 主编



教师教育系列教材



华中师范大学出版社

教育科研方法基础

主 编 周东明 熊 淳

副主编 (按姓氏笔画排序)

邓 猛 卢 茜 汪丽梅

华中师范大学出版社

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

教育科研方法基础/周东明 熊 淳 主编. —武汉:华中师范大学出版社, 2012.6

ISBN 978-7-5622-5536-9

I. ①教… II. ①周… ②熊… III. ①教育研究—研究方法—师资培训—教材 IV. ①G40-034

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 118879 号

教育科研方法基础

© 周东明 熊 淳 主编

责任编辑:马 冰 刘晓嘉

编辑室:高校教材编辑室

出版发行:华中师范大学出版社

社址:湖北省武汉市珞喻路 152 号

电话:027—67863426/3280(发行部)

传真:027—67863291

网址:<http://www.ccnapress.com>

印刷:武汉中远印务有限公司

字数:218 千字

开本:787mm×960mm 1/16

版次:2012 年 6 月第 1 版

印数:1—2000

责任校对:张晶晶

电话:027—67867364

027—67861321(邮购)

封面设计:叶 玉

封面制作:胡 灿

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

督印:章光琼

印张:13.25

印次:2012 年 6 月第 1 次印刷

定价:23.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请拨打举报电话 027—67861321

总 序

2007年,温家宝总理在第十届全国人大五次会议的政府工作报告中提出:“在教育部直属师范大学实行师范生免费教育,建立相应的制度。这个具有示范性的举措,就是要进一步形成尊师重教的浓厚氛围,让教育成为全社会最受尊重的事业;就是要培养大批优秀的教师;就是要提倡教育家办学,鼓励更多的优秀青年终身做教育工作者。”从2007年秋季开始,按照国务院和教育部的指示,华中师范大学和其他5所教育部直属师范大学开始招收免费教育师范生。华中师范大学2007年首批招收免费教育师范生2200人;2008年、2009年各招收免费教育师范生2300人。

我校确定2007级进校的免费教育师范生的培养目标是:“为国家基础教育事业的发展培养德才兼备的高素质专业化的一流师资。”在培养方案的制订上打破原师范专业只培养师资的单一模式,构建专业教育和教师教育分层同步、相对独立的新型培养方式。这种方式突出了两个相结合:

一、学科专业大类培养和教师教育特色培养相结合。教师教育以提高学科专业教育质量为基础和前提。师范专业的学生应同时完成主修专业课程和教师教育课程模块的学习;学生修取的部分教师教育课程模块学分可冲抵学科专业教育的选修课学分。

二、专业能力强化和整体素质提升相结合。以强化教师基本技能训练(尤其是课程教学组织能力)为重点,实现对师范生应具备的基本技能从定性到定量的转变。加大实践教学环节的学分,加强教育实习基地建设,强化学生从教能力的培养,以引导学生在强化课程教学组织能力和全面开展研究型教学两个方面相互促进、相互提高。

教育部部长袁贵仁曾经在2005年10月11日“教师教育课程改革研讨会”的讲话中指出:教师教育改革要以先进的教育理念为指引,以解决现实问题为重点,要改变课程强调学科本位、结构单一、缺乏整合的现状,强调教育课程的综合化、整体性建设,打破几十年不变的“老三门”格局,实现课程结构多元化,要改革

单一、拖沓、冗长的长课型,提倡丰富、短小、精炼的课程组合;要改变脱离中小学现实教育生活,课程内容“空、繁、旧”的现状,突出实践性,提高针对性和有效性;要改变课程设置与实施中过于偏重理论知识内容的倾向,实现从注重知识向注重求知过程的转变,提倡案例教学、参与式教学;要改变教师教育课程实施以教师为中心的传统和以教师所教授学科知识为中心的倾向,强调树立以学生为本的教育思想,实现教师从以知识为本向以人为本的转变;要改变教师教育课程的实施局限于大学课堂的现状,紧密结合中小学真实环境实施教师教育课程,在大学与中小学之间建立多种形式的合作伙伴关系,推进教师教育一体化和教师终身学习与发展。

高水平的专业、课程、教材是现代高水平大学的重要支撑,特别是高水平的教材,是大学培养高质量人才的基石。早在1977年8月邓小平同志就曾指示:“关键是教材。教材要反映出现代科学文化的先进水平,同时要符合我国的情况。”(《邓小平论教育》,人民教育出版社1995年版,第38页。)教育部《关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》(教高〔2007〕2号)也明确指出:“进一步加强教材建设。要采取有效措施鼓励教师编写国家规划教材和各种创新教材。积极参与,努力建设以马克思主义为指导的中国特色中国风格中国气派的哲学社会科学教材体系。要加强纸质教材、电子教材和网络教材的有机结合,实现教材建设的立体化和多样化。”

作为教育部直属重点师范大学之一,华中师范大学立足湖北,面向中南,辐射全国,50多年来为国家培养了近20万名师资和各类专门人才。教师教育始终是我校事业发展的主体部分和重要基石,坚持开展教师教育改革,积极探索教师教育创新途径,主动服务和率领基础教育改革发展,是我校办学的鲜明特色。基于培养新型师范生的需求,华中师范大学2007年修订形成了《本科教师教育培养方案》,规定教师教育课程模块为30个学分,其中课程学分20个,实践教学(见习、实习)学分10个。教师教育课程分为师范教育基础课程、技能课程、学科教育类课程等模块(包括教育类必修课、心理学类必修课、教育技术类必修课、学科教育类必修课、教师基本技能类必修课;教育心理类选修课、教师修养类选修课、学科教育类选修课)以及教育实践课程四个方面开设。2008年,学校决定由华中师范大学出版社在“华大博雅高校教材”专项中推出“教师教育系列教材”,作者全部是华中师范大学的教师,他们都具有教授或副教授职称,基本上是博士生导师或硕士生导师,是教师教育课程的骨干教师,这套教材是他们多年潜心教学和研究的结晶。系列教材涵盖教育学、心理学、学校心理辅导、德育与班级管理、中外教育思想、教师专业发

展、教学活动设计、教学案例分析、教育科研方法、课程与教学论、现代远程教育、信息技术、教师书法等，共计 30 余种，将从 2010 年初起陆续出版。

这套教师教育系列教材，既是华中师范大学教师教育课程改革与发展的成果展示，也是面向师范院校学子精心打造的特色品牌。新型的教师教育体系，应该是学校教育与社会教育、知识教育与实践教育、职前教育与职后教育统一的开放性的教育体系；师范生本科毕业走上教师岗位之后，将在职攻读教育硕士专业学位，因而这套“教师教育系列教材”充分适应职前和职后学习和发展的需求，既可作为本科阶段的系列课程教材，又可作为研究生阶段的辅助参考读物。我们希望，这套教材能够进一步推动师范教育的蓬勃兴盛，在教师教育课程改革进程中留下浓墨重彩的一笔。

免费师范生的人才培养是国家意志、国家利益、国家大事的具体体现。作为试点工作单位，我们肩负着温总理的殷切期望，我们的工作受到了全国人民的高度关注。2011 年秋，第一批免费师范生将结束本科阶段的学习，走上基础教育第一线；我们的这套“教师教育系列教材”也将陆续问世。我们希望师范院校毕业的师范生能够担当国家赋予他们的时代重任，也希望师范院校进一步彰显教师教育特色，不仅承担培养一批教师，培养好一批教师的任务，而且更要担负起培养一批好教师，乃至一批优秀教师和教育家的历史重任。

教师教育系列教材编委会主任 马敏

前 言

教育活动与人类文明同步发展至今，已有几千年的历史了。从古代社会的经验性教育活动到现代社会多层次、多元化、多类型的学校教育普及，教育活动经历了日新月异的变化。这些变化是我们对教育活动反思的结果，教育研究则是反思教育活动的必然需求。教育活动本身属于经验性活动，在反思活动过程中对其性质、特点、过程和规律所做的理性分析，构成了教育研究的基本内容。在人类漫长的教育活动史上，古今中外所涌现的著名教育家不胜枚举。他们所提出的诸多精辟教育理论和见解，不仅是对教育意义和教育规律的深刻性认识，而且是推动教育改革的重要依据。可以说，没有教育研究，就没有教育理论。

教育研究不仅是教育活动的有机组成部分，也是教育工作者的自觉要求。正因为如此，教育变革才能得以持续不断地推进。现在，随着社会的加速发展，教育差异性更为明显，更为深刻的教育变革使得教育研究的迫切性更为强烈。我国从 2007 年开始实行免费师范生教育制度，为国家教育变革注入了新生血液。对于免费师范生而言，掌握基本的教育研究方法不仅是从事教育教学所必备的基本素养，而且是教师专业化的必然要求。早在 1956 年，美国教育家利伯曼（Lieberman M）在《教育专业化》（*Education as Profession*）中就对教师专业标准作了初步探究和定义。10 年后，国际劳工组织/教科文组织于 1966 年在《关于教师地位的建议》中正式确立了教师专业化的社会地位。随后的 20 年间，人们在探索教师专业化发展的道路上，对于教师专业化的研究也日趋成熟。

教师同律师、医生等社会人群一样，其职业所具有的专业化特点已经在教育界形成共识，并逐渐被社会大众所意识和接受。教师专业化不仅是教育改革和发展的迫切需要，同时也是推进教育公平、促进全人类实现和平可持续发展的重要因素。那么教师如何实现专业化呢？教师在职业生涯中如何实现自我发展等问题从 20 世纪中期以来就是教育界人士所争论的焦点，同时也是当代教

育改革的热点问题之一。在传统观念中教师是知识和学问的代表,并未充分认识到教师专业性的职业素养。作为一名合格的教师,要实现专业化的发展,不仅需要教育规律和人的发展规律有深刻的认识,而且需要在教学实践中有不断思考和进行教学变革的意识和能力。教育研究的意识和能力对于促进教师专业化发展是不可或缺的要素。

就大多数即将从事教育研究的人而言,对于如何开展教育研究,往往会有毫无头绪、迷茫无措的感觉。客观而言,教育研究工作虽颇为繁杂与费力,但若掌握了基本方法与操作程序,则能够使教育工作有序开展,达到事半功倍的效果。本书考虑到初学者的学习需求,从如何确定研究问题,如何选择研究问题的方案,如何收集和解释资料,如何撰写清晰明了的研究报告,都一一做了详细的讲解。

书中重视研究方法的基本原理及其应用,并辅以实际案例加以解释说明。书中讲解了基本的研究类型,如教育调查法、教育实验法、教育访谈法、个案研究法和叙事研究法。同时,本书还对如何查阅文献以及如何准备研究资料等完整的研究过程内容都做了较为详细的说明,其所覆盖的基本内容和研究案例具有较强的实用性和应用价值。

本书的基本框架分为四部分。第一部分是绪论,概述了教育研究的基本问题,这部分的主要内容包括研究的基本概念与要素、教育研究方法的基本范式和主要类型、研究的基本程序。

第二部分介绍了量化教育研究的三种基本设计。第二章介绍了教育观察法的含义、特点和主要类型,以及教育观察法的设计和在中小学教育教学研究中的运用。第三章介绍了调查问卷的优势与利弊、调查问卷的设计与编制,并结合具体案例进行分析。第四章讲解了教育实验的概念与类型、教育实验法的设计与实施,以及实验结果的处理。

第三部分讲述了质化教育研究的三种基本设计。第五章就教育访谈法的基本步骤与技巧、特点与意义进行了说明。第六章讲述了个案研究步骤与具体操作,同时探讨了个案研究法应该注意的问题。第七章介绍了教育叙事法概念、操作步骤与特点意义。

第四部分对教育研究报告的撰写做了详细介绍。第八章主要介绍教育研究报告的撰写计划。第九章就上述主要类型的教育研究报告撰写方法做了详细说明。为便于读者学习操作,本书第十章分别附录了质与量的两个具体研究报告的撰写实例。

本书是华中师范大学教师教育系列教材之一,主要是针对师范专业本科生

的学习实际进行编写的。在编写过程中,我们也考虑了中小学一线教师和教研人员开展教育教学研究的现实需要,因此本书亦可供中小学一线教师和教研人员学习和参考。目前,关于教育科研方法的著作还是比较多的,编写一本适合在校师范生和中小学一线教师以及教研人员阅读的教育科研方法的著作,一直是我们的梦想。因此,在本书的编写过程中,我们力争体现以下特色:第一,可读性。叙述上尽量通俗易懂,理论性较强的地方,我们只做一些简要的介绍。第二,实用性。学以致用是我们编写的宗旨之一,因此,编写时所列举的问题,尽量选择师范生或中小学教育教学中经常遇到的实际问题。第三,针对性。主要针对中小学教育教学的实际需要,所选择的案例都是师范生即将面对、而一线教师已经倍感困扰的问题。我们希望通过对这些案例的分析,提供一个思路,为广大读者打开一扇开展教育教学研究之门。但是,由于编者的水平所限,以上特点未必体现得很充分。此外,书中难免存在错误或不足之处,敬请读者指正。

本书的编写得到了华中师范大学出版社的关怀与大力支持,编写中也参考和引用了相关专家学者的研究成果,在此表示诚挚的谢意。

本教材由周东明教授、熊淳博士主编。承担执笔任务的是(以章节的先后为序):

邓 猛 卢 茜	第一章 绪论
周东明	第二章 教育观察法
	第三章 教育调查法
汪丽梅	第四章 教育实验法
熊 淳	第五章 教育访谈法
	第八章 教育研究报告的撰写计划
	第九章 教育研究报告的撰写
	第十章 教育研究报告的撰写实例
邓 猛 熊 淳	第六章 教育个案研究法
	第七章 教育叙事研究法

主编对各章做了认真审阅,并作了不同程度的删减、修改与增补,最后负责统稿。

编 者

2012 年 1 月

目 录

第一章 绪 论	1
第一节 研究的基本概念及要素	2
第二节 教育研究方法的哲学范式与主要类型	3
第三节 研究的基本程序	10
第二章 教育观察法	14
第一节 教育观察法概述	14
第二节 教育观察法的设计	18
第三节 教育观察法在中小学教育研究中的运用	22
第三章 教育调查法	29
第一节 问卷调查法概述	29
第二节 调查问卷的设计与编制	35
第三节 调查问卷设计的案例分析	43
第四章 教育实验法	48
第一节 教育实验法概述	48
第二节 教育实验的设计与实施	58
第三节 教育实验结果的处理	77
第五章 教育访谈法	81
第一节 教育访谈法概述	81
第二节 教育访谈的基本步骤与技巧	84
第三节 教育访谈法的特点及其意义	100
第六章 教育个案研究法	103
第一节 个案研究法概述	103
第二节 个案研究的基本步骤与具体操作	108
第三节 运用个案研究法应注意的问题	116

第七章 教育叙事研究法	125
第一节 教育叙事研究法概况.....	126
第二节 教育叙事研究法的操作步骤.....	130
第三节 教育叙事研究的特点及意义.....	135
第四节 教育叙事研究的反思.....	138
第八章 教育研究报告的撰写计划	147
第一节 教育研究报告撰写概述.....	147
第二节 教育研究报告的撰写计划.....	151
第九章 教育研究报告的撰写	157
第一节 主要类型教育研究报告的撰写.....	157
第二节 教育研究报告撰写中应注意的问题.....	164
第十章 教育研究报告的撰写实例	171
第一节 质的研究报告撰写实例.....	171
第二节 量的研究报告撰写实例.....	187

第一章 绪 论

如果我们要论证这样一个主题：“读书的重要性”，可以用文学的手法，如用一首关于读书的诗歌来赞美，高尔基曾说：“书籍是人类进步的阶梯，终身的伴侣，最诚挚的朋友！”或者写一篇有关读书的散文，抒发对书籍的热爱。培根在《论读书》中这样描述道：“历史使人聪慧，诗歌使人机智，数学使人精确，科学使人深刻，道德使人崇高，逻辑和修辞赋予人以魅力”；“凡有所学，皆成性格”。这些修辞的艺术表现手法，多么精辟、深刻而又美好！然而，这些都是诗人和思想家的个人感受或个人体验的集中表达，其目的主要是让读者产生情感的共鸣，激励他们读书和学习。

然而，教育学家、心理学家和社会学家可能会进一步追问：为什么书籍能启发人的心智，促进人的进步呢？为什么诗歌和数学对人的性格的养成作用不同？阅读的具体方法有哪些？阅读习惯如何养成？怎样提高阅读效率？不同年龄阶段、不同性别与背景的人群，其阅读方式和选择的书籍有哪些特点？……与这些问题有关，培根还写出了在近代科学史上具有划时代意义的名著《新工具》，这个“新工具”就是可以用来回答这些问题的科学方法。如果要论证“凡有所学，皆成性格”，就需要做大量的调查，找出众多的、足以让人信服的因读不同类型书籍而成为不同性格的人才的案例，并确定其中“凡”与“皆”的确定性和精确性。只有通过归纳找出普通的一般真理，回答了上述种种问题，才能在实际操作中为读者提供可靠的、具体的、有效的读书方法指导，是晓之以理，而不仅仅是动之以情。这便是我们所要谈到的教育研究的科学思维与方法的本质，即求真与务实。

教育的对象是具体的、活生生的人，这注定了教育具有的人文特点。但教育的人文特点并不能排斥对教育问题使用科学方法。自然科学虽然在教育中的启示性有限，但并不能否认将科学方法用于教育研究的可行性。

第一节 研究的基本概念及要素

对于“什么是研究”这个基本问题，惠特尼（Whitney, 1950）认为，“研究是对于事实和它所包含的意义或者一个特定问题的解决策略的忠实的、详尽的、机智的探索。研究的发现应对所研究的领域贡献可验证的知识（Knowledge）”^①。海姆斯戴德（Helmstadter, 1970）指出，“研究是利用学术界公认的探究的方法解决问题以产生新的知识的活动”^②。霍普金斯（Hopkins, 1976）则认为，“研究是运用科学研究方法解决问题、获得新知识的结构化（structured）的活动”^③。从这些不同的定义中可以看出，研究至少应该包含三个要素：科学的方法、问题的解决以及新知识的产生。知识在希腊文里与科学的含义相同，即科学的理论。尽管人们可以对于什么是“科学”的理论有不同的理解，研究的关键仍然在于什么方法才能有效地导致问题的解决与可信度更高的理论的产生，而理论的获得显然是研究最困难也是最有价值的目标。

那么对任何一个从事某项研究的研究者而言，至少有两个要素是必须考虑的：其一是研究的方法。研究者在整个研究过程当中需要经常反思自己采用的方法是否能够较好地回答研究的问题，使用的研究工具是否具备足够的信度与效度，收集的数据（抑或证据）是否支持获得的结论，别人为什么要相信自己的研究结果，如果研究者有意识地根据研究的目的设计了适当的、有效的方法，那么结论可能正确（即效度增加）；如果研究者采用了不适当的研究方法或者根本就没有使用系统化的研究方法，那么结论正确的可能性必然很低（即效度低）。因此，研究的方法是研究的首要问题，它贯穿研究的始终；方法的取舍取决于它能否实现研究的目的及其在实际研究情景中的可行性^④。西方的学位论文以及多数的 referred journal（即论文稿件需经过专家评审决定是否接受

① WHITNEY F L. *The elements of research*. 3rd edition. New York: Prentice-Hall, 1950: 19.

② HELMSTADTER G C. *Research concepts in human behavior*. New York: Appleton-Century-Grofts, 1970.

③ HOPKINS C D. *Educational research: a structure of inquiry*. Columbus, Ohio: Charles, 1976.

④ TASHAKKORI A & TEDDLIE C. *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 1998.

的学术期刊)上发表的论文一般都有“方法论”或者“方法”的章节,对研究者研究或探究的方法与程序进行描述;许多博士论文还需要对研究方法背后的范式与哲学问题进行思考,对研究者在整个研究过程中的探究方式、逻辑、所持特定学科的基础理论视角,以及研究者与研究对象的关系进行系统的反思^①。

其二是研究成果的撰写。一个研究只有在其结果通过正式或者非正式的媒介在相关的群体中得到分享才算完成,而分享研究成果最常用的方式就是将研究成果在学术期刊上发表^②。因此,如何将研究成果以符合学术规范的形式呈现,这是在研究方法之后的另一个重要问题。有的人可能会认为写作规范只是研究结果的表现形式问题,只要研究过硬,何须在意形式或者“包装”。其实,写作的规范与研究的方法是密不可分的,这不仅仅是形式问题。例如,如果一个研究者在研究报告中不能以正确的方法使用文献或者错误地使用文献,不仅会面临抄袭的指控,还会降低研究的信度与效度,影响研究的质量。

第二节 教育研究方法的哲学范式与主要类型

一、教育研究方法的哲学范式演变

教育研究由于其研究对象的复杂性,它的研究方法也多种多样。方法论(methodology)在教育研究领域里可以有不同层次的含义,它既可以被狭义地理解为收集数据、处理数据的具体方法,也可以被广义地理解为具体方法、技术背后的逻辑或假设。这些基本的逻辑或假设又包含决定一个研究的起点、本质、方法的范式及其背后所持的哲学基础如本体论、认识论观点^③。因此,教育研究中的方法论可以从方法、范式、哲学基础(本体论或认识论)这三个不同的层面来理解。范式是引导研究者的“世界观,或揭示真实世界复杂性的一种方式”^④,或“指导人们日常生活、行为及学科研究(disciplined inquiry)的一系列

① 朱志勇. 教育研究方法论范式与方法的反思. 载《教育研究与实验》, 2005年第1期,第7~12期。

②⑤ American Psychological Association. *Publication manual of the American Psychology Association*, 4th edition. Washington, DC: American Psychology Association, 1994.

③ GUBA E C. The alternative paradigm dialog. In Guba E C (Ed.), *The paradigm dialog*. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1990: 17-31.

④ PATTON M Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition. Newbury Park, Calif: Sage Publications, 1990: 7.

基本信念”^①。格林 (Greene) 和卡拉切利 (Caracelli, 1997) 则认为范式是对于知识、社会、认识世界的能力和理由的一系列相互联系的假设或基点, 它奠定或引导社会科学研究的方向, 决定研究的问题、方法^②。值得注意的是, 这些范式的定义都很模糊, 很难与哲学基础特别是认识论有明确的分野, 我们更多的是从认识论的角度, 即哲学范式而非方法论范式的角度来理解范式这一范畴的。

从西方的研究范式来看, 主要存在着实证主义 (Positivism) 抑或经验主义 (Empiricism) 与建构主义 (Constructivism), 抑或解释主义 (Interpretivism) 的两大类哲学范式。实证主义一词首先为孔德所使用, 它对于自然科学方法绝对肯定, 认为自然科学的研究方法与程序应该直接运用于社会科学领域^③。自然科学的方法在 17 世纪随着伽利略、布鲁诺、牛顿等科学家的运用得到极大的发展, 从而改变了亚里士多德时代以来的仅凭演绎推理方法获得知识的做法。培根的归纳法以及洛克、贝克莱、休谟等的理论从逻辑与哲学两个维度上奠定了经验主义的哲学体系的基石, 而基于经验主义的自然科学方法在社会科学领域的运用就是实证主义。实证主义者相信存在着为自然规律所支配的“客观事实” (Guba E C, 1990)。这种客观事实不受研究者价值观以及时间、场景变化的影响。因此, 研究者应采取价值中立的态度观察、测量研究对象, 最大限度地追求“客观”的研究结果。实证主义研究范式主要采用实验、问卷调查、测验等演绎性质的量化方法来描述事物之间的因果关系或验证某个假设, 确定一个变量是否或多大程度上引起另一变量的变化, 从而获得可以推而广之的解释与预测, 以期影响客观现实^④。实证主义研究范式在 19 世纪到 20 世纪 60 代的社会科学研究中一直占据着主体地位。

20 世纪 60 年代以后, 随着人类学、人种志的方法在社会科学研究中的应用和发展, 建构/解释主义逐渐取代实证的方法成为解释社会现象、人类经验和客观事实的主要范式^⑤。建构主义的范式、方法是指对不同的主观意义的重

① GREENE J C & GARACELLI, V J(Eds). *Advances in Mixed-Method Evaluation: the challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

② COHEN L, MANION L & MORRISON K. *Research methods in education*, 5th edition. London: Routledge Falmer, 2000.

③ MAXWELL J A. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1996.

④ DENZIN N K & LINCOLN Y S. *Handbook of qualitative research*. Calif: Sage Publications, 1994.

构 (reconstruction of intersubjective meanings), 意味着对“人在某一特定的情景中建构的意义以及这些意义如何相互联系形成一个整体的解读与理解”^①。持建构主义范式者相信在人的心理结构中存在着多样的主观事实 (multiple subjective realities), 认为: “关于某一情景中正在发生的事情的理论是扎根于经验, 而不是通过事先的假设或演绎推理得来的。”^② 认识的主体与客体是不可分的, 研究发现则是二者交互作用的结果, “主观性”而非客观性成为质的研究重要特点, 研究者的价值观因此在研究中扮演着重要的角色。与之相对应的质的研究方法则是归纳 (inductive) 性质的, 一般采用观察、访谈、文本分析等具体方法进行, 通过描述 (description) 特定的现象 (phenomena)、场景 (context) 或过程 (process), 解释 (interpretation) 蕴含其中的意义 (meaning), 探索 (exploration) 现象中不同要素之间的一般性联系 (relationship) 并形成基本的概念系统 (conceptualization) 或理论模式, 并据此对人们的认识与行为方式产生影响 (influence)。

由于实证主义与解释主义的范式对于客观事实的本质、研究的逻辑、主客体及事物因果之间的关系都有着不同甚至对立的见解, 所对应的方法、工具及研究的程序也就截然不同。因此, 随着质的方法逐渐取代量的方法成为社会科学研究的主要研究方法, 质—量之争也愈加激烈。例如, 克伦巴赫 (Cronbach, 1982) 与库克 (Cook) 和坎贝尔 (Campbell, 1979) 关于内部效度^③ (internal validity, 强调对环境的控制, 与实证主义相联系) 与外部效度^④ (external validity, 自然环境, 为解释主义范式所重视) 的争论。无论是量的方法的支持者或质的方法的支持者都相信实证主义与解释主义范式及其相对应的量与质的方法是泾渭分明、不能相容的。他们都属于单一方法论 (monomethod) 或纯粹论 (purism) 的阵营, 相信由于范式不同, 同一研究中

① GREENE J C. Three views on the nature and role of knowledge in social science. In Guba E C (Ed), *The paradigm dialog*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990: 235.

② PATTON M Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd edition. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990: 20.

③ CRONBACH L J. *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

④ COOK T D & CAMPBELL D T. *Quasi experimentation: design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

只能使用单一方法进行。单一方法论者非此即彼的争论夸大了质与量的方法之间的区别。许多学者，如一些教育领域中的学者豪（Howe，1988）、赖卡特（Reichardt）和拉利斯（Rallis，1994）就提倡质与量的方法可以相容、和谐共处，同一研究中可以同时使用质与量的方法。这些学者可以被称为多元方法论者（multiplist 或 pluralist）。为了回应单一方法论者强调的范式—方法之间的联系，豪（1988）提出了实用主义（pragmatism）的范式以区别于实证主义/解释主义两大类^①（Howe K R，1988）。实用主义范式不是如同欧洲传统哲学那样追求“事实”（truth）、“实在”（reality）等形而上学的概念，而是将“事实”理解为“*What works best*”（什么是最有效的）以研究复杂的社会现象。实用主义范式奠定了混合方法论的基础，它允许研究者根据研究的目的、问题在同一研究中综合使用不同的质或量的方法。

二、量性研究与质性研究

量的研究方法是指利用客观性的指标来检测，信度和效度很重要。量的方法有实验法、问卷调查法（survey questionnaire）、测量法（measurement）、比较法等。其中实验法和问卷法是演绎的方法，测量法遵循的哲学基础是因果论和决定论，发现两者之间的相关是关键环节。比较法与数据提取无关，通过对变量（条件）的操纵，验证假设，是一种基于证据的理论（evidence-based theory）。在假设时要保持态度与价值的中立。质的研究方法基于建构主义。在进行质性研究时，要注意了解研究情境比如文字和图画的意义，质性研究是对数据的解释与解读。质的方法包括访谈法、观察法、文本分析法（document analysis）、文献法（literature review）、侧写法（profile）、个案研究法、叙事法等。从解决问题的过程、行为和探索方式等不同的角度看，质的研究是解读，关注个体点的研究。量的研究是控制和实验，注重事物面的研究。因此研究的问题决定研究的方法，首先评判所要解决的问题是什么，再看问题适用的范围，是广泛还是狭窄。

尽管量与质的方法受不同的范式所制约，并有着各自不同的哲学基础，但是从实用主义的观点来看，正是由于它们彼此有着不同的逻辑，才可以交叉、联合起来完成某项具体的研究。不同的研究范式只是描述了量与质的方法有着显著的不同，各自适应不同的研究范围，但并不能规定或说明何种情况下应该

^① HOWE K R. Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 1988 (17): 10-16.