

Z H I X I N G Y A N J I U F A N S I Y U P I N G L U

ZHIXING YANJIU
FANSI YU
PINGLUN

万卷方法

第 六 卷

质性研究：反思与评论

■ 主编 陈向明



重庆大学出版社

<http://www.cqup.com.cn>

H I X I N G Y A N J I U F A N S I Y U P I N G L U N

ZHIXING YANJIU
FANSIYU
PINGLUN

万卷方法

第叁卷

质性研究：反思与评论

■ 主编 陈向明

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

质性研究:反思与评论.第叁卷/陈向明主编. —
重庆:重庆大学出版社,2013.10
(万卷方法)
ISBN 978-7-5624-7737-2

I. ①质… II. ①陈… III. ①社会科学—研究方法
IV. ①C3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 223153 号

质性研究:反思与评论
(第叁卷)

陈向明 主编

策划编辑:雷少波

责任编辑:李桂英 谭 熠 何道刚 邬小梅
责任校对:贾 梅

版式设计:雷少波
责任印制:赵 晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:邓晓益

社址:重庆市沙坪坝区大学城西路 21 号

邮编:401331

电话:(023) 88617190 88617185(中小学)

传真:(023) 88617186 88617166

网址: <http://www.cqup.com.cn>

邮箱: fxk@cqup.com.cn (营销中心)

全国新华书店经销

重庆紫石东南印务有限公司

*

开本:787×1092 1/16 印张:15.25 字数:250千

2013年10月第1版 2013年10月第1次印刷

印数:1—3 000

ISBN 978-7-5624-7737-2 定价:30.00 元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换
版权所有,请勿擅自翻印和用本书
制作各类出版物及配套用书,违者必究

代序

催化：质性研究方法教学的关键

前几天为中组部中国-瑞士高级人事干部培训项目做评估时,听到中方组织者将英文词语“facilitator”翻译成“催化师”,感觉很独特。翻开《现代汉语词典》(2002:332),发现“催化”的定义是:“某些物质在化学反应中改变反应的速度,而本身的量和化学性质并不改变。”催化只是为事物的变化加快速度,并不会改变事物本身的性质和量——这一点很符合我对“facilitator”这个英文词语的理解。我们教育界对这个词语的翻译通常是“协助者”,意即“帮助”和“辅助”别人学习的人。在当前的教育改革中,这个词语特指教师需要从“教师”(teacher)、直接的“教导者”、“知识的传授者”,转向学生学习的帮手,协助学生自己学习,学会学习。学习者有自己的特质和潜能,外人很难改变其性质和量,但通过辅助,能够促进其发展和变化的速度。我个人还认为,除了提高学习的速度,“协助者”还能够帮助学习者发掘那些没有被发现或发掘不足的潜质,使其获得更加丰满、充实、有个性特色、有扩展前景的发展。

回顾教育界使用类似词语的变化历程,也反映了同样的教育理念。记得我于20世纪80年代在哈佛大学教育学院读博士时,我所在系的名称是TCLE (Teaching, Curriculum and Learning Environment),即“教学、课程与学习环境”。之所以有“学习环境”这个部分,是因为当时该系的研究领域不仅包括学校教育,而且涵盖博物馆、社区学习中心、街道图书馆、青少年活动场所等非学校教育领域。后来,我毕业不久,这个系改名为 Learning and Teaching (学与教),很显然,学生的“学”占据了更加重要的位置,而“教”则退居

二线了。虽然,如杜威所言,“教”与“学”如“买”与“卖”,彼此之间是分不开的,但将关注的重点放到学生的“学”,却是 21 世纪以来各国教育改革的不二法门。随着人们对教育本质认识的不断加深,特别是近年来教育技术的迅猛发展,对“教师”这个职业传统角色的质疑也越来越多,而“协助者”这个词语则被越来越频繁地用来描述现代教师所需要承担的主要任务。

不论其中文翻译是“催化师”还是“协助者”,“facilitator”这个词语都让我想到,身为质性研究的教师(或“师傅”),我们应该如何做才能“催化”或“协助”我们的学生(年青的徒弟们)做出更多更好的质性研究?之所以提出这个问题,是因为我们在组织出版这本《质性研究:反思与评论》第三卷时,仍旧面临之前“高质量稿源不足”的问题。与此同时,我们也听到一些来自其他研究范式的学者们的批评,认为很多年轻学生对质性研究有误解,以为不需要深入研读经典,也不需要大面积地收集数据,到实地采访几个人就能写成一篇质性研究的论文。面对这些挑战,质性研究的教师们应该怎么做,才能协助自己的学生提高研究的素养,产出高质量的成果呢?

首先,研读经典是非常重要的、不可或缺的一环。质性研究者(与任何其他范式的研究者一样)需要了解并传承人类所创造的学术传统。任何学术研究都是有传统的,世界各国人民对“伟大作品”的共识具有惊人的相似性。很多我们现在仍旧百思不得其解的问题,其实在 2 000 多年前就已经被伟人们思考过,讨论过了;很多我们现在面临的困境和问题,也早已被过往的大师们探究过了。不同的只是他们所处的历史时代不同,有些问题呈现的方式和使用的语言有异而已。因此,催化质性研究发展的一个不可回避的途径是阅读经典,了解被学术界认为“好”的质性研究是什么样子。阅读经典有助于培养研究者对“好”的质性研究的品味和鉴赏力,培养出对“伟大事物”的敬畏之心和效仿之法。当研究者带着自己的问题阅读经典时,如果能够与历史上的伟人对话,则会产生时间和空间上的“穿越感”,激发内心对美好事物的向往和崇敬,并能确认自己已有的一些直觉和洞察,获得更加深刻的人生体验。

由于质性研究这种范式并不局限于某一个学科,跨越了众多学科的疆域,因此其经典的范围也比较广,需要研究者根据需要精选。选择经典的标准之一是根据自己研究问题的需要,看前人在探讨类似问题时形成了什么著名的、有新意的理论,哪些历史文献具有里程碑的作用,对自己的研究可能起到“探照灯”和“脚手架”的作用。前人的理论可以为质性研究者提供看待事物所必需的“前见”,而“理解依赖于一定程度的前见”(加达默尔)。“前见”能够帮助研究者形成理解事物的概念框架,为“格物致知”提供一定的视角和方向。如果研究者不仅对自己的研究进行深入的批判反思,而且

不断比较和品味这些“伟大作品”的奥妙,定会产生对自己研究的独特理解和领悟。

当然,只是阅读经典是远远不够的,学生还需要“在做中学”。虽然质性研究不需要大面积收集定量数据,但是长期扎根实地,对典型情境和事件进行深入探究,对所需要的时间、精力和功底要求却也是很高的。作为初学者,需要亲自体验研究的全过程,在研究中了解自己的立场、关怀和习惯,形成自己对研究的深刻理解,并用自己的写作风格呈现结果。质性研究是一种需要研究者自己切身去体悟的活动,不可能被教师用语言直接“教会”(学不能被教),也不可能只通过阅读书本而“学会”,必须自己亲手“做”才能有所感悟(做不能被学)。从事质性研究很像中医行医,需要体悟和经验的积累以及对经验的反思和提炼。它是一种实践活动,其典型特征是“知行合一”“知道是什么”与“知道如何做”通常是同时发生的,“行是知之始,知是行之成”。研究者必须在做的过程中自己去感悟书本上所教导的原理和原则,通过应对各种困惑和困难,将“公共知识”变成自己的“个人知识”,才会激发自己内心的热情、信念和向往,也才能逐步形成他们自己真正理解的“好”的质性研究的标准。

虽然强调学生自己动手做,但这并不意味着教师在这个过程中完全没有作用,可以袖手旁观。教师需要自己身体力行,在与学生的互动中起示范作用。根据镜像神经元的最新研究发现,模仿也是一种非常有效的学习。当学生不知道如何行动时,观察教师如何思考,如何决策,应对困难时采取了什么“套路”和“招数”——这些在场的经验对他们都具有启发作用。当然,教师的妙招和风格是无法批量复制的,学生向教师学习与其说是学他们具体的研究方法和思路,不如说是在他们身边受到感染和鼓舞,“看”到“好”的研究是什么样子,放飞自己的想象力和创造力,根据自己的需要发掘自己的特长,形成自己的风格。这种以身体化的方式,通过熏陶、感染所进行的学习,对学生的身心影响更加入骨、更加深远、更加持久(所以有“身教重于言教”之说)。

然而,如果教师的研究技艺高超,动作娴熟,那么大部分学生是很难察觉到其中的“机关”和奥秘的。这些学生不仅无法学习,而且很容易产生自卑心理,认为自己永远也无法达到“师傅”的水平。因此,教师作为学生学习的辅助者,应该主动暴露自己的思维过程,让自己已经自动化的技艺和行动“去神秘化”。特别是当教师遇到困惑和困难时,应该让自己的思考尽可能透明,以便学生有机会观察和讨论。如果教师不仅愿意暴露自己的思维过程,而且能够与学生公开讨论自己的迟疑和担心,那么这种高度信任的关系对学生的成长会十分有用。此时,教师其实是把自己当作一个尽可能“平

等”的学习者,用表达自己的疑惑来诱发学生的自我发现。教师将自己作为共同体中的学习者,以打开那些被遮蔽的、尚未发现的宝藏,吸引学生与自己共同成长。教育是一个人对他本人、为了他自己所做之事(荣格),是一个自我学习的过程,而教师作为权威人物的自我袒露最容易诱发学生的自我学习。与此同时,教师自己也会获得通常是意想不到的成长。

当然,这么做,对教师而言具有很大的挑战性。首先,教师是否有能力对自己习以为常的习惯和个人风格有所意识,善于分析复杂研究技艺的隐晦之处,并能够用明确的概念和语言表达出来。其二,教师是否敢于在学生面前暴露和剖析自己的弱点和迟疑,而不会感觉有失教师的尊严和面子。其三,教师是否懂得新手(处于不同社会-历史时期的研究者)所面临的各种难处,做到真正的“身临其境”“将心比心”“推己及人”。其四,教师能否暂时放掉“师道尊严”,接受失去控制而带来的恐慌和不安,耐心等待来自学生的无法预料的回应。

即使教师能够做到上述各点,催化学生从事质性研究的能量还是不够。来自学习现场的经验表明,任何个人的学习都离不开他/她所处的团队,教师个人的力量终究是有限的,需要发挥团队的催化作用。在一个支持性的研究团队里,成员们通过“共同实验”和“相互映照”,新手们的进步应该会更加迅捷、更加扎实。新手们在与别人(特别是有经验的师傅和有能力的同学)交流中,能够逐渐提高自己的鉴赏力和评判标准,也才有可能在这个基础上了解并完善自己的研究风格。这种在一个安全的氛围里公开讨论和辨析不同观点的做法,其实是在构建一个人造的“虚拟世界”。在这个世界里,研究者(特别是新手们)能够相对放心地练习自己的批判反思能力和沟通技巧,进而质疑和澄清自己以及别人的价值观和研究立场。通过其成员不断的自我反思和“相互映照”,研究团队将形成自己独特的文化,而这种文化特色会在团队的研究成果中反映出来。

至此,有读者可能会问,上述这些途径不是任何学科(或研究领域)的人才培养都需要的吗,学做质性研究有什么特殊之处呢?我认为,这些途径对培养质性研究者、催化质性研究的发展尤为重要。因为在质性研究中,研究者本人是研究的工具,这个工具合格与否很大程度上取决于研究者本人的素质。这种素质的养成需要研究者在长期的实践中不断修炼,读书、实作、与人交往、学思行相结合,缺一不可。

此外,由于质性研究(相对定量研究和哲学研究等)在学术界发展较晚,衡量“好”的质性研究的标准多元且不稳定,需要学术共同体成员之间多沟通、多交流,公开讨论不同意见,在辨析中形成基本共识。质性研究本身还在不断发展中,需要学生与教师的积极参与,共同建构知识。

更有甚者,与那些有明确学科边界的研究者不同,从事质性研究的学生可能涉猎几个不同但相关的学科,需要更为广泛地阅读经典,了解不同学科的交接处有何创新的可能。而且,由于所研究的问题涉及不同学科,学生的“催化师”也可能来自不同学科。因此,作为催化师的教师们也需要打破学术藩篱,形成相互支持、扬长补短的指导团队。

概言之,为了催化更多、更好的质性研究,来自不同学科的教师们需要形成合作的团队,在继承自己所属学科传统的同时,力求进行跨学科的、针对问题解决的理论创新。教师们不仅需要鼓励自己的学生尽早进入现场,投身于实做的过程,而且需要反思自己做研究的经验和教训,主动暴露自己的思维过程和行动策略。与此同时,教师还需要善于营造富有支持性的研究共同体,让学生们在借鉴经典的同时,通过相互映照,形成自己对质性研究的独特理解和表达方式。正是基于这样的追求,我们一直在努力向不同学科的学者和学生们征集稿件,希望大家在这个平台上分享自己的研究成果、学习心得、教学秘籍和读书感悟,以催化质性研究在我国的发展速度,并提高研究的品位和质量。

陈向明

2013年2月1日于北京大学

目 录

- 代序 催化:质性研究方法教学的关键
(陈向明 北京大学)
- 001 1 立足本土、放眼全球:从全球的视角检视质性研究方法在中国的
实践与发展
(熊秉纯 多伦多大学)
- 027 2 跨边界的教师学习:从顶岗实习理解实践取向的教师教育课程
(蒋衡 南洋理工大学)
- 052 3 以作业中的错误为媒介的文化教学法:上海王老师几何证明教学
中的作业实践
(方燕萍 南洋理工大学)
- 077 4 实习生与指导教师互动模式分析
(张玉荣 中国人民大学)
- 101 5 “提出研究问题”教学中的实践性知识反思
(江淑玲 北京大学)
- 114 6 公办幼儿园男幼师职业认同研究
(张腾 北京大学)
- 146 7 质性研究教与学的行动研究——师生共成长的故事
(杨朝晖 首都师范大学)
- 160 8 大传统与小传统——乡村教育的早期现代化
(汤美娟 内蒙古师范大学)
- 171 9 断裂的生活:打工子弟学校学生亚文化的形成
——以北京一所打工子弟学校为例 (刘广宇 北京大学)

- 206 10 Flick 教授《质性研究导引》中文版前言
(孙进 北京师范大学)
- 209 11 《APA 格式》第 6 版中译本前言
(席仲恩 重庆邮电大学)
- 214 12 应对现象复杂性的尝试——Strauss & Corbin 著《质性研究基础》的愿景
- 219 13 致研究生的公开信——《学位论文写作指南》序言
- 222 14 科学是系统化的知识——《质性研究中的资料分析——计算机辅助方法应用指南》导言摘选

1 立足本土、放眼全球：

从全球的视角检视质性研究方法 在中国的实践与发展

◆ 熊秉纯(多伦多大学)

【摘要】从全球视角检视,质性研究方法在中国的发展与实践尚处于筚路蓝缕的萌芽阶段。本文从首先厘清全球视角与英美视角的区别、总结质性研究方法在非核心国家的经验;然后根据高王凌的“反行为”和高小贤的“合阳模式”两个案例,从研究方法的角度,探讨在立足本土、放眼全球的前提下,什么是有中国特色的“质性研究方法”、怎么总结中国经验、怎么在国际舞台跟英美学者对话、中国经验可能对全球质性研究方法的贡献是什么。

一、前言

“质性研究方法”(qualitative methods)与“定量研究方法”(quantitative methods)是社会学研究方法的两大体系,这两个体系相互的消长,对社会学这个学科的发展方向和知识内涵有决定性的影响^①。“质性研究方法”在英美等国家的发展和实践已经超过半个世纪以上,不仅有大量的教科书从研究方法的角度,说明怎么用“质性研究方法”来进行对某一个主题的研究,而且有相当多的理论的著作,探讨“质性研究方法”跟社会学这个学科的发展和知识内涵的关系(Burawoy, 1998)。对非英美国家而言,“质性研究方法”

① 陈向明从研究的目的、对知识的定义、研究的层面、研究的手段、抽样方法、资料特点、分析框架等 31 个维度说明“质性研究方法”与“定量研究方法”的区别(陈向明, 2000. 质的研究方法与社会科学研究. 北京:教育科学出版社.)

的实践还在起步阶段,目前关于“质性研究方法”在某一个特定非核心国家发展的探讨仍然有限,从方法论、认识论和知识生产与再生产的视角,检视“质性研究方法”在非核心国家的总体经验,也才刚刚开始萌芽,但是它触及的议题对“质性研究方法”未来在本土和全球的发展非常关键。

对于身为非核心国家一员的中国而言,从全球视角检视“质性研究方法”的发展与实践有两层意义。首先,是把清末民初以来“中学为体、西学为用”的讨论视角,延伸到探讨研究方法的相关议题上;其次,是从方法论和认识论的角度评估“质性研究方法”在本土实践的背景、现状、深化的前景,以及对全球“质性研究方法”发展的贡献。

二、“中学为体、西学为用”的关照

鸦片战争以来,“中学为体、西学为用”所牵涉的议题之一,是怎么理解和处理中西之间文化和思想的关系,它所强调的是既要摄取西方的精华,又要坚持本土的主体性。对中国而言,社会学是一门外来的学科,它与19世纪中期以来富国强民的政治诉求和西学东渐的文化氛围有关。1903年,严复把斯宾塞(Herbert Spencer)的*The Study of Sociology*翻译成中文,译名为《群学肆言》,梁启超和谭嗣同也分别在他们的写作中提到“群学”和“社会学”的概念,这是西方社会学知识传入中国之始(Wong, 1979; 阎明, 2004)。

作为一门外来的学科,中西体用的紧张关系既在研究方法也在知识内涵的讨论中出现。在社会学传入中国之初,李景汉对于从西方翻译而来的研究方法书籍,就有削足适履或隔靴搔痒的论断(李景汉, 1933),他特别强调,自己1933年所写的《实地社会调查研究》,“差不多都是国货”,不是“舶来品”。费孝通根据他到云南研究少数民族的经验,也指出恩格斯理论里对“民族”这个概念所下的定义不能用来理解中国少数民族的身份和自我认同(费孝通, 1985)。近年来,社会学者在讨论中国社会学与欧美社会学交流对话的立场时,明确指出欧美社会学的强势、中心地位和中国社会学的弱势、边缘地位(郑杭生, 2001),这种强与弱、中心与边缘的关系,呈现在知识生产与再生产的层面,就如曹锦清所说的:

中国的经验被西方中心的话语贬斥到西方理论的注脚里面去了。

所有论文的理论都来源于西方,而经验材料却源于中国,中国经验材料

成为证明西方理论正确与否的一个注脚。(曹锦清,2011)

面对强与弱、核心与非核心的客观情势,郑杭生从宏观的角度,提出中国社会学的发展方向是:“立足现实,提炼现实;开发传统,超越传统;借鉴国外,跳出国外;正确总结‘中国理念’,探索‘中国道路’”(郑杭生,2011)。

在“中学为体,西学为用”的历史背景下,以及当前“借鉴国外,跳出国外”的诉求里,从全球视角检视“质性研究方法”的发展与实践特别有意义,因为它为我们提供了了解其他非核心国家经验的机会,借着了解他们的经验,不仅可以比较中国与其他非核心国家经验的异同,而且可以上升到理论层面,探索中国经验可能对非核心国家,以及对全球的贡献。

三、“研究方法”与中国社会学的发展

研究方法与中国社会学这个学科的发展与命运息息相关。从研究主题的选择以及所创造的知识内涵来看,社会学传入中国之初,社会学学科的使命,是要借着对社会脉搏和变迁的深刻理解,为经邦济世的大业出谋献策。社会调查的对象和主题,是那些名不见经传的北京人力车夫和街坊巷道市井小民的生活点滴(阎明,2004)。这类研究主题的选择,不仅是为了挑战在中国“精英文化”的传统下,知识分子侧重记录上层社会或官方事件的传统,也是为了弥补中国人向来对数字记录不重视、不精确的缺陷。从知识分子的抱负而言,当年的社会学家更期望借着对广大群众生活疾苦的了解,能精准地诊治出社会的沉疴,进而具体提出釜底抽薪的改革方案。1920年陶孟和做了北京人力车车夫的调查,特别以问卷方式收集人力车夫财产、收入、支出、工时的资料,以访谈、观察的方式记录了他们的健康、婚姻、娱乐、教育背景、居住条件,以及以茶馆为核心的社交生活(阎明,2004),这是社会学者开始以具体的统计数据,记录或说明社会变迁的一个典范(Lam,2011)。继之而起的是李景汉的定县调查、费孝通的小城镇调查、毛泽东的农村调查,目的都是对某一地区的具体情况或某一群人的特定经验有深入的了解,研究者所专注的焦点,是要搜集有凭有据、以事实为基础的资料,以弥补知识内涵的空白(李景汉,2005;毛泽东,1982;费孝通,2001)。

在为传统知识补白、对经世济民出谋献策的前提下,关于社会调查研究方法的讨论有两个聚焦,一是强调研究者跨出书斋的重要性。李景汉所说

“到民间去”的精神,毛泽东的格言“不做调查没有发言权”“不做正确的调查同样没有发言权”都是强调研究者亲自深入民间,实地了解民生疾苦的重要性(李景汉,1933;毛泽东,1964;毛泽东,1982)。另一方面谈的是,研究者跨出书斋之后,跟大千世界格格不入的尴尬,以及面对一般老百姓“不跟你说实话”的困境(李景汉,1935a;李景汉,1935b)。从大的环境来看,这些研究者当然知道,税吏的苛捐杂税、地方政府的拉丁充军、官僚警察的贪赃枉法是造成老百姓不说实话的主要原因,但是身为一个知识分子,李景汉还是花了一整章的篇幅,探讨怎样让老百姓“接受你的调查,相信你的调查,甚至欢迎你的调查,而达到积极合作的程度”(李景汉,1933)。而毛泽东所说的“三同”和“甘当小学生”也是为了拉近与农民(被调查者)的距离,取得农民的信赖(毛泽东,1982)。1978年社会学恢复重建之后,费孝通在他的《社会调查自白》一书里,更一再强调,取得老百姓的信任,是了解事实真相的关键(费孝通,1985)。

就知识的内涵而言,当年社会调查所搜集的实证资料(empirical data)是弥足珍贵的,一直到现在还有参考的价值。从研究方法的角度来看,虽然李景汉提出了四个重点(“如何收集资料”“如何收集可靠的资料”“如何解释资料”“如何解决社会问题”)(李景汉,1933),但是当时迫切想解决的问题,是“如何收集资料”和“如何收集可靠的资料”。而且在很大程度上,当年关注的重点偏重技术层面的议题,因而没有深入讨论跟“收集资料”和“如何收集可靠的资料”有关,但是却是“非技术性”的议题(例如:什么是“资料?”谁来决定什么是资料,什么不是资料?根据什么标准来决定?什么叫“可靠资料?”谁来认定?根据什么来认定?),也没有深究资料收集之后,怎么解释资料,更没有意识到研究方法对社会学学科发展方向和内涵的影响,不单单停留在技术层面。况且,如果研究、分析社会现象的最终目标不只是“坐而论道,”而是要提出解决社会问题的方案,进而达到移风易俗的社会改革宗旨,那就不能不正视一个问题,即从描述、分析研究社会现象到解决社会问题之间,其实有个漫长而复杂的过程。

然而,这些议题在中国社会学重建之后仍然悬而未决,因为当时向西方“补课”的重点在于对“定量研究方法”的引进和培训。在20世纪80年代,关于社会学研究方法规范化的讨论,也以定量研究方法为准,强调的是“价值中立”“科学性”“代表性”“可靠性”“可信性”(张宛丽,1989;熊秉纯,2001;风笑天,1995;风笑天,2000)。随着计算机的普及,以问卷调查为基础所成立的数据库,以及以统计模型来检测理论模型,成了社会学研究方法

的主流。一直到20世纪90年代,虽然随着对费孝通的追忆,社会学开始重新以民族志(ethnography)、田野调查(fieldwork)进行研究,也有“质性研究方法”的引介,但是关于“质性研究方法”与“定量研究方法”的讨论,一直到最近,才渐渐地超越了单单以“代表性”“科学性”为唯一衡量标准的论断(吴小英,2003;杨善华和孙飞宇,2005)。

在这样的历史背景和经验脉络下,从全球的视角检视“质性研究方法”的实践与发展,对于探讨“质性研究方法”在中国的实践有两层积极意义。

首先,20世纪初,社会学之所以被介绍到中国,是因为它是一门“科学”“客观”的学问,它所运用的研究方法,既是一套了解社会沉痾、民生疾苦的工具,又是确定并巩固其学术地位的保障。当年社会学家做了许多“社会调查”或“实地社会调查”,这些调查方法其实就是当今“定量研究方法”中的问卷调查法(social survey)。早年社会学者傅尚霖、陶孟和、李景汉、陈汉生等,在这个传统下所做的社会调查,确实保留下来了很珍贵的资料,到现在也还脍炙人口。然而因为他们强调社会学的“科学性”和“客观性”,又以“公正”“理性”的治学研究态度自许,他们关于怎么做“社会调查”的讨论,重点放在操作技术层面的讨论,这类讨论的假设或前提是:不仅“客观事实”具体存在,而且这些事实是可以用一套“科学的”方法收集和记录的,所以他们花很多篇幅,谈怎样发现“事实真相”,怎样克服各方面阻扰呈现“事实真相”的障碍,以及怎样系统而翔实地记录“事实真相”。这跟社会学重建之后,经由“补课”所引进“定量研究方法”的理念前后相互呼应。这样的传统背景,其实并不利于“质性研究方法”的实践和发展,因为“质性研究方法”与“定量研究方法”对知识的定义与价值、研究的手段与工具、分析的框架与逻辑有根本上的差异。本文关于“质性研究方法”在非核心国家实践与发展的讨论,不仅触及类似的背景和议题,也让我们有机会检视中国经验与这些非核心国家的共通性,以及中国经验独特的一面。

其次,因为社会学在中国的发展跟救亡图存的国家大业紧密相连,所以中国社会学从来就不是一个象牙塔里的学问,不仅社会学者所关注的研究议题跟社会动向、政治时事关系密切,就是社会学在大学的发展、存废也跟当局对这门学科价值的认定,以及它跟西方社会学知识体系的关系紧密相连。因此,中国社会学者固然从理论探索、研究方法等各个方面,追求维护专业的水平,但是社会学怎样为政治、为群众服务,既是不少社会学学者作为一个知识分子的自我期许,也是一个现实的考虑,更跟“质性研究方法”的

实践与发展有关。在这样的历史背景和氛围里,研究者不仅要描述社会变迁、民生疾苦的现象,而且要从社会改革的视角,解释造成这些现象的缘由,还要提出对症下药的决策性的建言。一个典型的例子,是“大跃进”期间对人民公社和公共食堂的调查研究,当时研究者最拿捏不准的,就是在当时那个历史转折的政治风暴里,怎样诠释资料和总结经验(熊秉纯,2012),这些调查更进一步影响到相关政策的方向(罗平汉,2009a;罗平汉,2009b)。在社会学重建之初,成露茜与苏振昌在《美国社会学评论》上,发表了一篇探讨中国社会学发展方向和马列主义社会学的本土化的文章,就相关议题提出以下几个问题:中国社会学能不能对现有或未来将会出现的社会问题提出有效的解答?如果不能,怎么办?如果它所提的答案不为当权者所认同,那会怎么样?社会学会不会成为中国政府推动现代化改革政策失败的代罪羔羊?就长远来看,一个更重要的问题是,在中国,马克思主义社会学(Marxist Sociology)会是一个如马克思和毛泽东所期许的改造人类命运的学科,或仅仅是统治者维护其权势的工具(Cheng & So,1983)。因此,要谈“质性研究方法”在中国的本土化,就不能不从方法论和认识论的角度,深入地探讨“理论联系实际”这个诉求对中国社会学学科发展的实质意义和挑战。本文从全球的视角检视“质性研究方法”的实践与发展,不仅探究不同国家的研究者如何处理类似的议题,而且特别讨论目前英美核心国家在这个领域强势的地位,目的就是要在“全球化”的趋势氛围里,厘清影响中国社会学学科发展的多重势力,进而在“立足本土、放眼全球”的前提下,探索“中国道路”,贡献全球舞台。

以下,我会首先点明“英美中心视角”与“全球视角”的区别,然后再进一步说明,从全球视角来理解“质性研究方法”的两个关键性议题:对“非英美核心国家”经验的聚焦,对“英美中心视角”的批判;接着,我将花比较多的篇幅,具体说明到目前为止,“质性研究方法”在非英美核心国家发展的情况和面对的挑战;再接着我以《反行为》和《女村官运动》两个案例说明“质性研究方法”目前在中国的实践,最后我从“立足本土、放眼全球”的角度,对“质性研究方法”在中国社会学领域深化的相关议题提出讨论,并且进一步探讨“质性研究方法”全球化的愿景。

四、“英美中心视角”与“全球视角”的区别

“英美中心视角”与“全球视角”最大的区别,在于前者往往忽视非核心

国家的存在,并且对英美核心国家在国际的统驭地位视为理所当然。这从诺曼·K. 邓津(Norman K. Denzin)、伊冯娜·S. 林肯(Yvonna S. Lincoln)回顾“质性研究方法”的发展阶段可以看出端倪。2000年,他们列出“质性研究方法”七个具体发展的阶段;2005年,他们把七个阶段又延伸为八个阶段(Denzin & Lincoln,2000; Denzin & Lincoln,2005)。但是正如皮特瑞·阿拉苏塔瑞(Pettri Alasuutari)所指出,诺曼·K. 邓津和伊冯娜·S. 林肯所谓的七个或八个发展阶段,其实所根据的是“质性研究方法”在美国从1900年以来的发展历程,他们并没有把“质性研究方法”在其他国家发展的情形纳入考虑,因为,如果真的从一个全球的视角看“质性研究方法”的发展历程,应该看到的会是另一个风貌,也会总结出另一个发展轨迹。阿拉苏塔瑞(Alasuutari)进一步指出,邓津和林肯所采取的,其实是一个用西方学界所熟悉的、以时间为轴的线性概念来检视“质性研究方法”的发展,这是邓津和林肯预设的分析视角;然而,如果从不同学科采用“质性研究方法”的情况来看,便会得出不同的结论(Alasuutari,2004)。

除此之外,原来在英美出版的“质性研究方法”的教科书、研究成果和经典论著往往在非核心国家直接翻译并大量出版。从市场占有的情况来看,英美核心国家关于“质性研究方法”的作品,毫无疑问地处于霸权的统驭地位。以“英美中心视角”了解“质性研究方法”的实践与发展,往往对英美核心国家在国际舞台上所居的统驭地位,既绝口不提也视为当然。

因此,简单地说,“全球视角”跟“英美中心视角”的区别在于,“全球视角”:①包括“质性研究方法”在非核心国家实践和发展的经验;②正视并检视英美核心国家在国际舞台上的统驭地位;③探讨“质性研究方法”在非核心国家本土化的议题;④探讨非核心国家对“质性研究方法”领域可能作出的贡献。

就“质性研究方法”的发展与实践而言,“全球视角”的提出有三层意义。第一,“全球视角”是一个相对于“英美中心”的概念,它所强调的“全球”概念,意味的是,虽然就“质性研究方法”的探讨和所发展出来的学术基础而言,英美核心国家在全球有傲人的影响力,但是它们也只是全球的一员;此外还有与英美核心国家相对应的非英美核心国家及其研究。从全球的视角探讨“质性研究方法”的实践与发展,既强调要正视英美核心国家目前所居的前沿、领导地位,也强调不应该忽视非核心国家未来可能具有的贡献。第二,全球视角的概念凸显“非核心国家”的主体性。虽然“质性研究方法”由