

现象学视野中质性与量化研究方法论讨论

——以教育混合方法研究为例

侯家英¹, 白倩², 李艺¹

(1. 南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097;

2. 安徽师范大学 教育科学学院, 安徽 芜湖 241000)

[摘要] 在教育领域, 量化研究与质性研究的方法论基础各行其是, 互相缺少对话, 似乎没人觉得有何不妥, 而在随后作为“第三种教育研究范式”出现的混合方法研究, 方法论矛盾变得尖锐且无法回避。文章在反思关于混合方法研究方法论的几种典型说法及其局限性之后, 以认识论现象学为主要哲学依据进行观察, 发现认识论现象学的真理观不仅可以作为质性研究的方法论基础, 在构造真理的意义上, 还可以从它开始对量化研究进行重新理解, 实际上是使得教育质性研究和量化研究的方法论在这个框架中得到统一。

[关键词] 混合方法研究; 方法论; 真理观; 现象学

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 侯家英(1989—), 女, 山东济宁人。博士研究生, 主要从事美育基础理论与审美学习理论研究。E-mail: nnujiaying@163.com。

一、引言

量化研究与质性研究的方法论基础互不相干、各行其是, 乃学界传统常态。进入 21 世纪, 采用量化研究与质性研究相结合的混合方法研究(又称“混合研究”), 因具备多维度的分析视角以及针对教育研究中复杂问题的独特优势, 逐渐被教育研究者所接受, 并被视为与量化研究和质性研究并驾齐驱的“第三种教育研究范式”^[1]。虽然混合方法研究的方法“混合”了, 但其中量化研究和质性研究的方法论如何“混合”或为之寻找新的方法论解释成为学界关注的话题。梳理目前国内外提出的适合混合方法研究的方法论基础, 主要以实用主义、辩证主义以及复杂性范式论等为代表。约翰逊(R. Burk Johnson)和恩乌格布祖(Anthony J. Onwuegbuzie)是实用主义的典型代表人物^[2], 他们认为, 混合方法研究不应陷入形而上学概念的纷争, 而

是采用一种折中的方法, 即允许研究者以问题为主, 以此回避量化研究与质性研究的方法论之争。所以, 实用主义立场下的混合研究要求使用者根据研究问题来决定采用何种研究方法, 凡是能解决研究问题的方法就是契合的好方法。与实用主义的“问题导向”立场不同, 珍妮弗·格林(Jennifer C. Greene)^[3]和斯蒂芬妮·柯南伯格(Stephanie Cronenberg)^[4]等人不主张回避, 而是较为主动地建议采纳辩证主义方法论, 他们认为, 每一种研究范式都提供了独特的且不全面的研究视角, 但是研究范式的不同并非意味着彼此对立, 而应该尊重彼此差异、相互补充。由此, 辩证立场下的混合方法研究更为强调不同研究范式之间的平等对话, 同时要求在研究过程中保障具体方法在操作上的科学性、客观性以及公正性。随着 21 世纪复杂性科学与复杂性范式在各个领域的兴起, 有学者认为, 以上思考缺乏对 21 世纪世界科学革命、思想变革的深刻

基金项目: 2016 年度国家社科重大项目“当代中国美育话语体系构建研究”之子课题“以美育为灵魂的当代中国艺术教育话语体系构建研究”(项目编号: 16ZDA110); 江苏高校优势学科建设工程资助项目(PAPD)

理解,并指出复杂性范式是一种具有世界规模的科学哲学,它要求现代科学研究确立一种注重关系、情境、过程和整体等的复杂性理念,在此理念之中提倡研究方法的多元化,树立多元整合的研究观^[9],而此复杂性的范式也应作为“混合方法研究”的范式基础和哲学立场^[6]。作为混合方法研究的方法论基础,无论是实用主义、辩证主义还是复杂性范式,都有其合理之处,但也各自存在固有的不足。如实用主义将讨论的焦点放在方法的使用上,而对方法背后的哲学基础以及建立系统的结合方式和衡量标准等问题避而不谈。如此一来,使得研究者往往根据研究问题来相对自主地选择自认为有效的研究方法,容易陷入不可知论的逻辑悖论。辩证主义方法论的探讨往往流于空泛,无法在实际运用中对具体的尺度给出启迪,很难借其直接实现质性资料与量化数据、不同范式之间以及不同观点之间的平衡^[7]。至于复杂性范式,将其引入混合方法研究的确具有方法论的革新意义,但其理论本身目前还处于萌芽状态或仅是一种抽象的说辞^[8],若将它作为混合方法研究的方法论基础,往往缺乏明确的操作性指导。就此看来,若要实现混合方法研究方法论体系的成熟发展,还需在哲学理论层面上对量化与质性及其之间的关系进行彻底的梳理,即从根源上为混合方法研究对质性研究与量化研究的结合提供理论支持,最终对具体方法的操作给予更为明确的指引。基于笔者对胡塞尔认识论现象学哲学的了解,我们认为将其作为方法论引入这个问题是一种可行的选择。

在教育界,认识论现象学较多地被看作一种方法,即所谓“现象学方法”^[9]。随着近年来学界对现象学哲学理论及其教育启迪的深入探究,逐渐呈现出将现象学从作为“方法”转向“方法论”的趋势,其基本思想是:认识论现象学作为哲学,为科学、为下游的科学研究提供思想上的引领,而这种引领,首先是方法论的,然后才是方法^[10]。依此脉络便有思考:作为方法论的认识论现象学,它是否也会给予教育混合方法研究以启迪?通过文献梳理,笔者发现这是有可能的。首先要澄清一个问题,即尽管学界普遍认为,质性研究遵循解释主义的研究路线^[11],并在哲学根源上与解释学的现象学相关^[12],然而此处所言现象学不等于解释现象学。准确地说,本文所指与科学研究方法论相关的现象学,特指胡塞尔认识论现象学,在严格意义上的胡塞尔认识论现象学意味着一种共同的接近问题的方式^[13],其本身就具有一般方法论的作用与价值^[14]。也就是说,我们不仅能够基于认识论现象学的视角去审视质性研究方法,也同样可以在更为普遍的方法论意义上为

所有研究方法提供理论依据。沿此思路,本文试图再次回溯认识论现象学之本源,而后将其引入混合方法研究的方法论探讨之中,如此尝试解决混合方法研究的方法论问题,实质上也是为量化研究和质性研究寻找到一个共同的解释框架,从而为研究工作的开展提供更为系统且明确的方法论指引。

二、现象学方法论的新视域

认识论是哲学的一个分支,它是研究人类认识的起源、本质以及基本规律的学说。就研究活动而言,它的根本任务就是研究者努力寻找一切可能的途径去追求世界的“真”。所以,哲学认识论与科学研究工作的根本宗旨之间具有内在一致性。那么,在追求真理意义上,胡塞尔认识论现象学如何实现传统哲学的变革?进一步,传统哲学及胡塞尔认识论现象学又会为科学研究提供何种方法论视野?相关上述问题,从克劳斯·黑尔德处理人、现象、本质关系的“三条道路”的说法开始最为合适,我们接受这种观点:“克劳斯·黑尔德概括出的哲学史上的三条道路,实质上是三条不同的解决现象与本质的关系问题的逻辑进路。”^[15]推至下游,这些哲学逻辑进路对应着不同的研究方法取向。

(一)通往真理的“第三条哲学道路”

克劳斯·黑尔德谈到,哲学从一开始便是对真理的寻求,在处理现象与真理(本质)的关系上,西方哲学走出了三条不同的道路^[6]。第一条道路是早期古希腊思维,这条道路如柏拉图主张的:在逻辑上,“理型”是最初、最根本的肇始,现象只是“理型”的摹本,在巴门尼德斯存在与显现(现象)共属一体的假定下,人仅是作为逻辑符号意义上的被动接受者,即逻辑进路为“理型—现象—人”,可将第一条道路的逻辑进路概括为“本质居于现象之先”。第二条道路是随着笛卡尔将“意识”提升为基质而开始的近代主体主义,这条道路将“我”看作是哲学的第一原则,哲学由此正式进入认识论阶段,以康德的系统性建设为代表。而康德在提出人与现象相遇时认识活动的先验建构思想的同时,未能完全摆脱古希腊思维的影响,为了保障认识的客观性,将“物自体”置于现象背后作为本质把握的确证。其逻辑进路可描述为“人—现象—本质(物自体)”,可将这种逻辑进路概括为“本质居于现象之后”。在此哲学理路之中,本质仍然是客观世界之“客观”存在,就本质的认识来说,康德认为,人类需要依据先验范畴将杂多表象整合起来,并通过逻辑演绎的思维方式才能实现对本质的把握,这种思维方式与近

代科学的“发现真理”逻辑样式非常契合,因之被科学界普遍接受为方法论指导,康德的认识论哲学也顺其自然地成为实证主义色彩鲜明的量化研究的方法论基础,其基本逻辑脉络即所谓“透过现象看本质”^[14]。

第三条道路是20世纪现象学的成功尝试,胡塞尔是其中认识论哲学的发展者,他指出,康德“物自体”设想的逻辑失当并形成了新的真理观:既然人是哲学展开的第一原则,就必须先行对外部世界悬而不论,将认识置于对人而言的“实事”之上,因之“现象”被看作是实事以相应的显现方式让其自身显现,而本质是使其自身所是的存在之物,唯有如此,逻辑上才是合理的^[17]。因此,相较于康德在现象背后预设了“物自体”这样一个抽象不变的本质,现象学视域中的“本质”是由主体“看向”现象时当场构成的认识成就,因此,每一次“看向”现象都是与本质的直接“相遇”,即逻辑进路为将外部世界悬搁后的“人一现象”,也即“现象即本质”。从逻辑进路的意义上看,这种与本质的直接“相遇”,亦可谓之“本质居于现象之中”。此时,外部事物的本质不是它本身给出的,也不是主体所保障的,而是由事物所呈现于其中的境域给出的,是具有客观性的观念性成就,“创造真理”或曰“发明真理”的思想因之形成。由此,认识论现象学开辟了一条不同以往的通向真理的新的哲学道路,彻底改变了我们对现象与本质关系的看法:我们与现象世界的相遇其实是与本质的相遇,对本质的把握必定能在相遇时的“一下子”的洞见中完成。为了贯彻这一哲学逻辑理路,胡塞尔在坚持“道路之真”思考的基础上,立足于“本质居于现象之中”的逻辑立场,为现象学寻找到一种把握本质的最根本方法或根本道路,即本质直观,并强调这样一个信念,即“只有返回到直接直观这个最初的来源,回到由直接直观得来的对本质结构的洞察,伟大哲学传统才能根据概念和问题而得到运用”^[13]。从这个视角乍一看来,现象学所持真理观似与质性研究不谋而合,将现象学理解为解释现象学并将其作为质性研究之方法论指导的想法便由此产生。也由此开始,量化研究和质性研究的方法论便陷入尖锐对立之中。

(二)现象学之于科学研究的新视域

根据前述分析,现象学在哲学发展上对传统哲学方法具有革新性,它标志着一种建立在直接直观和本质认识基础上的严格的哲学方法和思维态度。因之任何研究者都是带有一定的哲学假设或理论立场进入研究的,而若要让使用者清晰地表述其研究的哲学假设,首先需要明确研究者所持的真理观为何。前述业已表明,以第一条和第二条道路为特征的传统哲学都

在现象世界之外设定了一个不可直接显现的、客观的本质世界,在其支配下,近代实证主义科学研究的方法论是一种对“客观的且唯一真的”还原论,它倾向于采用量化研究的方法,即实验、操作等客观手段来追求精确的、规范的、科学的研究结果。而现象学通过解决传统哲学中现象与本质关系分裂的问题,向现代世界宣布了一种全新的真理观,即现实世界的真理是由主体在朝向实事的过程中当场构成的^[16]。可见,现象学视域中科学研究所探究的真理是一个与主体性相关的、与情景现象相关的、当下构成的具有客观性的观念性成就。本文认为,现象学作为哲学之最新最高成就,理应为所有科学研究方法论提供一个完整视野,而不是仅仅关注某个侧面——比如以解释现象学为名只对质性研究负责且与量化研究相对立。再自学界共识看来,即使是自然科学家也不会认为真理是永恒不变的,真理是相对的,是随着人类的认识进步不断发展变化的。由此,第一条道路所言“理型”与第二条道路所言“物自体”都在某种程度上喻示着真理的客观与永恒,显然于相对真理问题便无法自圆其说。因此,本文的任务是尝试将量化研究和质性研究的方法论放在胡塞尔认识论现象学之真理观的视角中再次加以认识,实现量化研究与质性研究在方法论上的贯通,借此为我们把握教育混合方法研究提供方法论解释及方法指导。

三、现象学之于混合方法研究的方法论建构

在超越既有质性研究与量化研究方法论之间的对立而走向现象学方法论的立场以后,为了实现对教育混合方法研究方法论的系统建构,需进一步对混合方法研究的关键问题(不同研究方法如何构建真理、如何结合)进行系统的分析,以此在理论上消解量化研究与质性研究相对立的矛盾,同时为具体操作提供更为明确的方法论原则。

(一)不同研究方法如何“构建真理”

混合方法研究形成于量化研究与质性研究的范式之争中,它作为一种新的研究范式的思潮,同时也继续着其量化与质性的哲学基础之争^[18]。立足于混合方法研究发展的方法论困境,我们通过现象学方法论分析将不同思维范式取向的量化研究与质性研究共同纳入“构造真理”的理论视域中,也是为量化研究和质性研究引入新的理解方式,借此为两者之间的对话与合作建立起通用的研究框架。在此意义上,就混合方法研究工作的目的来说,它并非是为了发现那个唯一的外在世界的真,而是根据事物所呈现于其中的境

域来发明或创造真理。鉴于混合方法研究作为“第三次方法论运动”^[19],仅仅凭借在哲学理论立场上如此概括还不足以成就方法论自觉,为了给具体的教育混合方法研究工作提供明确的行为指向和操作索引,仍需在不同教育研究方法中理解并呈现出认识论现象学真理观的具体逻辑意蕴,为教育混合方法研究具体方法的操作带来便利和可靠性。

就教育量化研究而言,它走的是“实证主义”的路线,坚持从个别现象的归纳演绎中抽象出本质。就此看来,量化研究的整体范式符合科学逻辑的特质,然而由于它所遵循的近代主体主义哲学道路有着明显的逻辑缺陷,也使其陷入屡被指责的种种误区,比如量化研究将教育中抽取的研究对象自然化为物理存在物,借助数量、频率、程度、值以及强度等测量工具,将研究对象机械分解成各种变量形式并置于数据化的框架中加以描述、解释,确定各种变量之间的必然因果关系,进一步对假设进行证实或证伪,由此得出客观且精确的研究结果^[2]。但经实践发现,量化研究所强调的这种绝对真理的数量化、精确化的推论思维,不但无法验证“必然”因果关系,而且存在忽视研究对象的复杂性或文化环境因素等弊端^[20],严重影响了教育研究的科学性与合理性。面对教育量化研究的发展困境,前述将认识论现象学的真理观引入对量化研究的认识铺平道路后,我们就可以赋予量化研究范式以新的认识。首先,在研究对象的意义,量化研究抽取的研究对象是有丰富生活世界与生活体验的对象,因此是复杂、变动且概然的。其次,在研究者的意义上,似乎量化研究的研究结果取决于工具和数据,研究中并不涉及个人的主观态度,但实际上,工具是为人所用,数据是为人所识,每一位研究者都有其自身的理论、知识、文化背景以及价值观,其不仅决定着研究者对工具的选择和理解,也决定着研究者对数据的分析和理解,最终决定着研究者对研究对象的理解。再次,在研究问题上,传统量化研究偏向便于测量、建模的研究问题,但在教育领域中往往直观到的是更为复杂的人文科学问题^[21],显然仅仅凭借去繁就简的数学统计模型是很难代表研究问题本身,仍需要从具体的直观经验出发才能建构具体的研究问题。最后,在研究方法上,量化研究认为,事物之间存在必然的相关关系,因而在使用调查、实验、测量、统计等方法揭示这些关系时,更加讲求原因与结果之关系的“科学性”“规范性”“精确性”,但在认识论现象学视域中事物间的因果关系之真也是人的观念性构造,它必定是具体研究者在具体情景中基于具体问题的测量、

分析与理解而建构起来的,所以,研究者必须从整体的、发展的视角去审视与使用量化方法。结合上述分析,基于认识论现象学的真理观重新理解量化研究范式,不仅挑战了传统实证主义所坚持的基本信念,而且为量化研究走出既有误区提供了方法论引领。

相较于量化研究,质性研究作为传统实证主义之外的“另类”研究范式,它的理论渊源受到来自现象学的影响^[22]。自被纳入科学研究体系以来,它就遵循着“解释主义”的研究路线,揭示出量化研究执迷于中立性、客观性背后的局限性,强调研究者价值参与的合理性,倡导以解释性理解的方式来把握世界的意义,推动科学研究走出了单纯的量化研究的困境。但也由于解释主义更为偏重抽象理论建构,没能上升到胡塞尔认识论现象学之构造真理的立场上来,不仅使得质性研究在实践中缺乏相对统一的操作流程和评价标准,且往往会流于借鉴实证主义的范式展开研究,即不可避免地使其整个研究的思维方式到实际操作过程、评价等受到传统实证主义真理观的制约。以《王小明为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》为例,质性研究者纠结于在具体研究中是否要判断真假(老师、家长、学生的说法哪一个是真实的)、个案研究的推广度(能否从一个辍学的学生案例中直观到群体的一般)以及研究结论的是否一致等误区之中^[10,22]。就此而言,随着本文超越既有关于解释现象学的理解而走向认识论现象学的立场,重新奠定了质性研究的认识论基础,使我们对其形成更加切近真相的把握。同时,这种认识的提升也能丰富我们关于它的操作方法的认知。具体表现为:首先,就质性研究是否要判断真假而言,依据认识论现象学的真理是人为建构的观念,质性研究不是去判断真假,而是在将研究者理解为“具体的人”的立场上,肯定每一个被研究的言说都是“主体真实的”,并在自身反思与理解中判断这些言说之中反映了这个主体的何种“真”^[15]。其次,质性研究偏向于选择若干具体对象作为样本进行个案研究,但也因为个案研究无法保障样本量的充足,导致质性研究的合理性遭到学界质疑。关于该问题,依据胡塞尔现象学“本质居于现象之中”的基本理念而言,质性研究无需纠结样本的“量”,而应明确个体对象必然有着群体的“一般性”,质性研究者要以深入的方式研究关于个别对象的种种真实,并不刻意追求样本的多寡。最后,在认识论现象学的构造真理的情境中,不同的研究者会基于自身不同的视域形成特定认识。所以,在质性研究中,理应拒绝使用严格一致的客观标准来衡量研究结果,而是以主观解释为设准,充分尊

重每一位研究者的个体化构造,接受和包容每一位研究者构造的不同,相信每一位研究者依据其自身的能动性,依据自身对社会现象整体的、动态的、情景化的理解与建构得出具有客观性与合逻辑性的研究结论。

总的来说,以上基于认识论现象学视角既阐明了构造真理观在不同研究方法中的具体逻辑意蕴,同时也在超越既定认识的基础上对量化研究与质性研究方法进行了重新的理解与思考,一定程度上突破了两者因传统方法论困境而陷入的种种误区,保证了教育研究的科学合理性。基于此,进一步为我们重新把握教育混合方法研究中不同研究方法的混合设计以及具体操作问题提供了方法论依据。

(二)不同研究方法如何“结合”

当明确了研究者所依据的真理观以及不同研究方法之间如何来构建真理之后,仍需深入探讨质性研究与量化研究如何结合的问题,该问题的解决对于系统把握混合方法研究具有重要理论与实践意义。表面上看,量化研究与质性研究如何结合的问题,似乎是一个操作技术问题,但在科学研究中,应该流畅地与哲学认识论相互连接并保持内在一致,因此,如何结合在根本上首先涉及哲学认识论问题。前文业已表明,认识论现象学作为哲学之最新与最高成就,它为所有科学研究方法论提供一个完整视野。本文将量化研究和质性研究的方法论放在胡塞尔认识论现象学之真理观的视角中再次加以认识,不仅获得了不同研究范式的重新理解,在根本上也使得量化与质性之间在方法论上具有了真理的一致性,进而为两者在操作方法上的“结合”奠定了认识论基础。进一步,虽然在认识论现象学之真理观层面上两者之间的对话与结合是成立的,一旦推至下游的科学研究,哲学认识论的宏观真理必然转化为具体研究中的“真理”,因此,仍需在实际操作上对质性与量化如何结合的问题进行更有效的理解与解释。此时需明确,所谓“结合”,是指针对研究问题而言的结果,也即在统一的构造真理意义的基础上,针对同一研究问题或研究对象,采用量化研究和质性研究两种方法进行观察,并不是在方法上的混合或所得结论的简单相加。由此,有以下关于“结合”的认识:

首先,质性与量化的研究范式存在显著差异,当两者同时在不同层面、不同角度上对同一研究问题进行探讨时,往往它们的研究路径、研究目的和理论假设多有不同,甚至在研究结果上也会存在差异。就此而言,在现象学方法论视域中,无论是质性研究的“本质解释”路线,还是量化研究的“逻辑演绎”路线,各自有其沿着自身逻辑道路构造真理意义上的合理性。也

就是说,在混合方法研究的方法谱系中,量化研究与质性研究处于一种彼此独立且平等对话的位置上,没有“孰轻孰重”之分。即使不同研究方法所得结论相互之间有尖锐冲突时,研究者也不应该选择采用一种研究方法向另一种研究方法退让或妥协的手段来解决问题,而应在充分尊重不同研究方法所得结论的合理性的前提下,理解不同研究方法可能代表着研究的不同侧面,尝试呈现出两种研究方法推论的逻辑与各种可能的解释,继续发现问题并推进研究,借此不断走向真相。比如量化研究通常会脱离细节情境,仅通过数据的统计推论对事物之间的因果关系进行一般性的把握,而质性研究的因果关系则是从事物的具体发展过程中获得的前因与后果之间的真实而精细的关系;在时间轴的展开上,通过量化研究也只能获得说明事物发展变化过程的数据特征,而质性研究由于其对过程细节及实质可以深切关注的特质,能够长时间地追踪与把握事物发展规律,特别有利于借此完成宏大叙事的研究选题^[23]。其次,需坚持以下信念:尽管量化研究与质性研究在探寻真理的研究范式上具有差异性,但在构造真理的意义上这种差异性同时蕴含着“对话”的契机。关于对话的理解具体表现为:其一,量化研究与质性研究应在尊重差异与相互理解各自因自身逻辑而决定的鲜明意义立场上,为研究收集更加丰富与全面的数据,进而提升研究发现的解释力度;其二,为了更好地理解复杂的教育研究问题,在明确自身意义的基础上,混合研究中量化与质性的对话指向了不同研究过程与结论之间的相互启发、相互验证和对照,激发彼此从不同视角中看待问题并审视自身,从而呈现更为深刻、更为完成的认识图景。如并行设计(Parallel Design)就是针对研究问题分别搜集并分析质性资料与量化资料,借此可以在理解量化结论时参考质性结论,或者用质性数据验证量化结果的合理性,最终两类数据结果通过结果整合或数据转换加以合并,研究者对整体结果加以解释^[24]。其三,量化与质性之间的彼此对话除了能够让研究者综合使用不同方法的研究数据对相关的结论进行验证和探讨外,还可以通过不同方法的优势互补,即用一种研究方法得出的结论来进一步描述、补充与解释另一种研究方法的结论,帮助研究者获得比单一方法更全面、更具体的现象理解,并更有意义地回答复杂的研究问题,形成新的解释或理论。如三角互证(Triangulation)设计对质性研究与量化研究的结果进行比较,其目标是通过不同结果间的彼此补充与对话来深入认识问题的本质,获得更加全面完整的研究现象图景^[25]。最后,

混合方法研究尽管是基于混合使用质性和量化多种方法的研究,但“混合”却并不意味着各种研究方法的简单或随意的拼凑与叠加,而是在构造真理的观念下,研究者依据具体领域的具体问题设计与选择适合的研究方法,并在不同研究方法的相互参照、相互验证、相互补充中揭示研究现象的不同侧面,形成对研究结果更加深入、细微与完备的理解,最终实现关于具体问题之本质(真理)的建构。

四、结 语

混合方法研究是为调和两大范式之争而提出的一种解决路径,但其方法论体系尚不完善并存在争议,本文将胡塞尔现象学引入混合方法研究之中的突破就在于为量化研究与质性研究的重新理解建构起统一的哲

学理论基础,进而实现对混合方法研究方法论的系统理论建构。回应既有关于混合研究的方法论思考,本文不仅在某种意义上给予实用主义之实用精神以支持,而且解决了其关于量化与质性矛盾冲突上的困扰;相较于辩证主义方法论的流于形式,现象学方法论为混合方法研究工作的诸方面提供更为明确的行为指向;现象学与科学研究方法论的关联也体现出复杂性科学的意蕴,它对逐渐深化复杂性范式思想具有重要意义。总之,现象学方法论实现了上述不同方法论之间的统一与完善,推动混合方法研究的方法论基础的系统建构。此外,在另一个层面上,本文从胡塞尔现象学出发为教育的量化和质性找到了共同的研究框架,即凸显了现象学作为方法论的普遍性的意义,也为现代教育研究新格局走向成熟提供了理论依据。

[参考文献]

- [1] 田虎伟.混合方法研究:美国教育研究中的新范式[J].高等教育研究,2006(11):74-78.
- [2] JOHNSON R B, ONWUEGBUZIE A J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come [J]. Educational researcher, 2004,33(7):14-26.
- [3] GREENE J C. Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology?[J]. Journal of mixed methods research,2008(2):7-22.
- [4] CRONENBERG S. Paradigm parley: a framework for the dialectic stance[J]. Journal of mixed methods research,2020,14(1):26-46.
- [5] 唐涌.混合方法研究——美国教育研究方法论的新取向[J].外国教育研究,2015,42(2):12-21.
- [6] 吴彤.复杂性范式的兴起[J].科学技术与辩证法,2001(6):20-24.
- [7] 张培.混合方法研究的范式基础与设计要素[J].中国外语,2010,7(4):98-103.
- [8] 文雪,扈中平.复杂性视域里的教育研究[J].教育研究,2003(11):11-15.
- [9] 赫伯特·施皮格伯格.现象学运动[M].王炳文,张金言,译.北京:商务印书馆,2011:2.
- [10] 叶晓玲,李艺.“方法”还是“方法论”:现象学在教育研究中的角色应然[J].电化教育研究,2019,40(6):11-18.
- [11] 陈向明.从“范式”的视角看质的研究之定位[J].教育研究,2008(5):30-35,67.
- [12] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:23.
- [13] 倪梁康.现象学运动的基本意义——纪念现象学运动一百周年[J].中国社会科学,2000(4):69-78,205.
- [14] 罗克汀.现象学理论体系剖析:现象学横向研究[M].广州:广州文化出版社,1990:24.
- [15] 叶晓玲,李艺.现象学作为质性研究的哲学基础:本体论与认识论分析[J].教育研究与实验,2020(1):11-19.
- [16] 克劳斯·海尔德.真理之争——哲学的起源与未来[J].浙江学刊,1999(1):12-18.
- [17] 洪汉鼎.重新回到现象学的原点:现象学十四讲[M].上海:人民出版社,2008:81-82.
- [18] 徐治立,徐舸.社会科学“混合方法研究”范式争论与方法论探讨[J].社会科学文摘,2021(10):22-24.
- [19] 蒋逸民.作为“第三次方法论运动”的混合方法研究[J].浙江社会科学,2009(10):27-37.
- [20] 程建坤,陈婧.教育实证研究:历程、现状和走向[J].华东师范大学学报(教育科学版),2017,35(3):150-158.
- [21] 王晓燕.教育实证研究的立场问题与反思[J].大学教育科学,2020(5):12-18.
- [22] 陈向明.王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查[J].教育研究与实验,1996(1):35-45.
- [23] 李维伦.受伤的时间性:受性侵害及家庭习惯性断损少女之生活经验的存在现象学分析[J].中华心理学期刊,2017,59(3):145-161.
- [24] 李刚,王红蕾.混合方法研究的方法论与实践尝试:共识、争议与反思[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016,34(4):98-105.
- [25] 李洋,陈齐.教育研究混合方法的发展、哲学基础与设计应用[J].高教探索,2020(9):37-43.

Discussion on Methodology of Qualitative and Quantitative Research from Perspective of Phenomenology: A Case Study of Mixed Methods Research in Education

HOU Jiaying¹, BAI Qian², LI Yi¹

(1.School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097;

2.School of Education Science, Anhui Normal University, Wuhu Anhui 241000)

[Abstract] In the field of education, the methodological foundations of quantitative research and qualitative research are divergent and lack of dialogue with each other, and no one seems to find anything wrong with them. ut as the "third paradigm of educational research", the mixed method research makes the methodological contradiction acute and unavoidable. After reflecting on several typical understandings and its limitations of the methodology of mixed method research, this paper takes epistemological phenomenology as the main philosophical basis for observation, and finds that the truth view of epistemological phenomenology can not only serve as the methodological foundation of qualitative research, but also in the sense of constructing truth, can be served as the beginning of a new understanding of quantitative research. In fact, the methodology of qualitative research and quantitative research in education is unified in this framework.

[Keywords] Mixed Method Research; Methodology; View of Truth; Phenomenology

(上接第 21 页)

impatience and fantasy is prevalent, which is confined to the false prosperity. In contrast, the criticism of educational technology is in a state of whispering or even aphasia. At the historical point of the present technological development, in order to rectify the lack of educational technology criticism, it is necessary to use the power of criticism to correct the learning style, and improve the academic ecology of educational technology. This paper analyzes and discusses the connotation, object, necessity, and basic guidelines of educational technology criticism from the theoretical point of view. The educational technology criticism includes theoretical criticism and practical criticism, and its purpose is to find the way of educational technology in the unity of opposites of breaking and standing, and in the complementarity of criticism and construction. The objects of educational technology criticism include the infinite expansion of instrumental rationality, the comprehensive and anti-traditional trend of thinking, the tendency of "total Westernization", the lack of scrutiny of basic concepts and the commercialization of education. To carry out educational technology criticism, it is necessary to adhere to such basic principles as having the courage to question, adhering to rationality and self-criticism, so as to give full play to the role and value of critical disclosure, condemnation, flagellation and correction, and promote educational technology to a bright future.

[Keywords] Educational Technology Criticism; Value; Connotation; Basic Principles