

论我国教育质性研究的本土发展及理论自觉

杨帆 陈向明

【摘要】文本旨在对近二十年我国教育质性研究的发展情况加以评论。自世纪之交以来,教育质性研究在教育变革的背景下获得了长足的发展,并分化为教育民族志、教育现象学、扎根理论、教育叙事研究和教育话语分析等路径。各路径都有着相对独立的脉络,也存在着一些争议。虽然整个教育质性研究的阵营趋向繁荣,但当前也面临着“新科学主义”的挑战。所幸我国教育质性研究的理论自觉已经初见端倪,并逐渐形成具有一定特色的研究传统。而本土质性研究的理论自觉,需要在促进各路径之间的相互借鉴、推动方法论和研究论题的结合、避免功利性和自恋式的写作等方面做进一步的努力。

【关键词】教育质性研究方法;民族志;现象学;扎根理论;叙事研究;话语分析;本土化;理论自觉

【作者简介】杨帆,上海师范大学教育学院教育学系副教授,博士,国际与比较教育研究院研究员(上海 200234);陈向明,北京大学教育学院教授,华东师范大学终身教育研究院特聘研究员(北京 100871)。

【原文出处】《南京社会科学》,2019.5.142~149

教育质性研究在20世纪90年代中期开始系统引入我国^①,在教育变革的沃土中不断发展,并随着研究者学术立场的差异而演化为不同的路径。本文旨在对我国教育质性研究近二十年来各路径的发展状况加以评论,目的是反思为什么这一方法会在近年来迅速发展,描绘各路径的独特发展脉络及其存在的主要争议,并在此基础上对整个质性研究阵营在当前面临的主要挑战加以讨论,最后就如何实现质性研究的理论自觉给出建议。

一、质性研究在我国教育研究领域的本土化发展

质性研究自世纪之交以来呈现的繁荣状态,与教育变革的推进息息相关。改革的推动者倡导概念重建和知识观的改变。^②质性研究者所秉持的情境性、复杂性、缄默性等认识论立场,在变革中被顺理成章地合法化。概念重建所带来实践场域的意义嬗变,诸如学校文化重建、课堂重建、师生关系重建、实践者身份认同感重建,为教育质性研究生成了丰富的题材。

学校在变革中获得了更多的课程自主权,这在

两个维度上带来了对质性研究的需求。在纵向的维度上,各层级的课程理解成为落实课程标准的关键。这势必推动研究者从实践者的“主位视角”出发,深描实践者的行动逻辑。在横向的维度上,课程被理解为制度的、现象学的、性别的等多种后现代文本。^④文本的多元化意味着关注文本意义的质性研究者在不断加速分化。

在“教师作为研究者”等理念影响下,质性研究被视为特别适合(研究)一线教师的方法。虽然我国早有“中小学教师做科研”的制度安排,但在20世纪80年代这并不是以中小学教师改进自身实践为目的,而是强调教师掌握所谓“科学方法”,如多因素分析等统计技术。^⑤“教师作为研究者”运动,旨在理解教师真正的实践,为教师赋权。陈向明写作《教师如何做质的研究》一书,就是指向教师的这一现实需求。^⑥新的身份认定,新的组织和评价制度,新的教学技术,以及家长、学生、社会要求的转变等混杂在一起,使得教师的生活、工作和成长成为质性研究的焦点。

大学与中小学合作,促成更多教育学者加入了

原本只属于教育实验研究者的领域^⑦,带来他们身份的变化和反思。越来越多的学者虽然仍然被尊称为“专家”,但在信息爆炸的时代,他们所掌握的理念和知识未必真的就高出实践者一筹。他们必须学会与持着批判眼光的实践者共事,并对他们给予真正的理解和尊重。研究者的实践意识和反思精神由此注入了中国质性研究者的特质之中。

而在基础教育课程改革之前,中国的高等教育便已启动“创建世界一流大学”的进程。大学加速等级分化的过程,导致了科研共同体的行动者网络重组。政策推进过程中的落差,带来学者们对于高等教育政策空间的兴趣;^⑧绩效考核、教育质量下降与学术失范现象的普遍化,带来了理解高校学术职业的需求;^⑨高等教育的巨变,让许多身处高校的教育研究者都产生了强烈的认同危机,^⑩源源不断地为他们提供着质性研究的主题。教育的变革加速了社会的分化,社会深层机制变化又导致了教育(实践者)的变化。教育质性研究者站在各自所处的位置,在自身经历和命运的感召下,踏上了不同的质性研究旅程。

二、我国教育质性研究的主要路径及发展状况

虽然陈向明在《质的研究方法与社会科学研究》一书中对质性研究进行了整体的梳理,但质性研究毕竟只是一个松散的联合体。根据迈尔斯和休伯曼的分类,质性研究群落中的路径已多达21种。^⑪最近的这二十年,我国质性研究阵营的分化已经非常明显,最主要的路径包括民族志、现象学、扎根理论、叙事研究、话语分析等。在各个路径内部,或多或少都存在着一一定的学术争论。

1. 教育民族志

教育民族志是各路径中较早成熟并形成经典范例的一支。从教育人类学的学科发展来看,在改革开放前后,由于社会环境和理论视野的局限,使用教育民族志的学科——教育人类学——几乎等同于“少数民族教育研究”。后来该领域的研究实例和方法论的演进也相对独立。在20世纪90年代,我国社会学、人类学学者在撰写民族志时,已经涉及许多重要的教育议题。在21世纪初的教育民族志成果中,吴晓蓉的《仪式中的教育——摩梭人成年礼的教育

人类学分析》^⑫、巴战龙对裕固族学校教育的民族志考察等^⑬,开始体现出教育民族志扎根田野、细致描写的成熟方式。近年来董轩对于武校学生话语、文化资本、身份认同等的考察^⑭,陈学金对于家庭文化中幼儿成长的民族志观察^⑮,则体现了民族志写作中突破少数民族异域的努力。

教育民族志研究者对于方法论反思和探讨有很强的自觉性,以此维护教育民族志的独立定位(如庄孔韶的《教育人类学》^⑯、冯增俊的《教育人类学》^⑰、滕星、巴战龙的“从书斋到田野:探教育研究的人类学范式”^⑱、巴战龙的“教育民族志:含义、特点、类型”^⑲等著作和论文)。而真要细究民族志的具体方法,却并没有独特的一套体系。自然场景下的观察、访谈、实物收集、不断地记录笔记和加以整理,似乎就是其全部的方法。他们最重要的方法可以被概括为两个字:田野。民族志是教育人类学的看家本领,而田野调查则是民族志的生命所系。民族志对于“本土意识”的关怀,也吸引着其他教育学科对其加以借鉴。^⑳

教育民族志使用中出现的問題,除了“写文化”这种有关“虚构是否无法避免”的一般质性研究合法性论题外,最受质疑的还是其封闭的视域。陈晋在“走出人类学的自恋”一文中,如此评价民族志写作:

在人类学家写就的诸多民族志中,当地人常常以“孤岛居民”的形象出现,他们与外界缺少联系,既没有历史(至少没有文字记载的历史),也没有将来;当地人的所有行为和意识活动都在于维系其所属的、现存的社会文化体系——包括亲属关系、经济生产、宗教信仰和政治制度等,对除此之外的一切都漠不关心。^㉑

他认为解决这一问题的根本途径,在于“回归根本意义上的‘人’的研究”。这一回答体现了研究者反对将民族志写作的“技术化”的主流声音。但很难说这一回答能否成为解决问题的良方。

2. 教育现象学

现象学本身是一种哲学(甚至被视为超越传统哲学的)传统。质性研究形式的现象学,并不是现象学研究的主流。教育研究领域存在着“教育现象学”与“现象学教育学”之分。有学者认为这只是概念使用混乱所致^㉒,而我们则觉得两者有路线上的区别。

前者通常使用经验材料作为论述的一部分,而后者则立足于对教育现象的直接洞察与还原。教育质性研究的各路径无一例外都或多或少地受惠于现象学。质性研究者普遍使用的一些概念,如“主体间性”“日常语言”“生活世界”“悬置”“描述”“体验”等,都带着浓厚的现象学烙印。

早在1987年,李立绪就对相关的现象学概念进行了梳理。^②陶宏斌、郭永玉将现象学有关意识、经验、如实描述、整体原则、先质后量的关注带入了心理学研究的视野。^③此后,范梅南等质性取向的现象学研究者的著作被译入我国,一部分教育学者立刻感受到了通过具有感召力的语言实现“现象学还原”、回到事物本身的力量。现象学的研究者也主要分为两个群体。其主流强调通过现象学经验,进行前概念、前反思、超越情境的感悟,回到作为概念之本源的“生活世界”。^④另一个群体则更多受到胡塞尔之后现象学经验研究的影响,细致地考察“意义是如何进入这个世界的”,如朱光明对于“批评”和“表扬”的研究^⑤,刘强对课堂提问情境下学生的体验及其意义研究^⑥,张鲁宁对于教师“微笑”的现象学分析。^⑦即便如此,此类研究对于经验材料或现象的描述绝非如常规质性研究那样,将其作为“证据”或“生成理论的基础”,而是强调用诗意的语言来唤醒读者。

教育现象学的一大特点是,在其他路径不断进行理论创新的时候,主流的现象学研究者不断呼吁“回到胡塞尔”。他们认为范梅南式的教育现象学研究“并不纯粹,甚至不是真正意义上的现象学研究”,^⑧主张“教育现象学的根本使命是使教育摆脱远离精神的危机,从‘实证科学’的藩篱中解放出来”。^⑨因此,在可以预见的将来,现象学本身的形态不会有太大变化,但这并不妨碍其他质性研究路径继续从中汲取智慧。

3. 扎根理论

陈向明在20世纪90年代中期开始系统性地向国内引介质性研究。1999年,她开始专门撰文介绍扎根理论的思路和方法。这意味着她在诸多质性研究的分支中将扎根理论选择为质性研究教学和科研的主要载体。^⑩质性研究是一个庞杂的总体,如果不加选择地进行推广,很难形成一个统一完整的方法

体系。初学者很容易产生困惑。而扎根理论的特点是依托文化主位视角,注重描述与解释,通过连续比较,将生成的理论扎根在原始资料之中。这一路径包含一整套具体的技术和程序,如依托理论性抽样标准搜集资料,直至类属达到理论饱和;对资料不断提问,进行比较;对资料进行三级编码,包括贴标签,形成类属,找到类属的属性和维度,按照编码范式对过程进行分析,通过找到核心类属形成实质理论或形式理论等中层理论。^⑪初学者可以由此较快地搭上脚手架,感受到学习质性研究方法的进展。其中概念的生成、图表的呈现、中层理论的发展,满足了人们对于质性研究的学术想象。因其上述特点,学界对于扎根理论在理论创新方面的价值寄予厚望。如李方安和陈向明对中国大学教师在当前社会文化情境下所遭遇的典型“情理法”冲突困境进行了本土化的理论分析。^⑫此类研究体现了扎根理论在促进研究“本土化”和“生成理论”方面的优势。

根据沈茜和卢立涛的文献统计,扎根理论研究在教育研究领域的发表数量在逐年递增。他们认为,扎根理论“以西方的分析性思维见长,弥补了我国综合性思维的某些局限性”,但也发现了扎根理论在使用中出现的一些问题,如以扎根理论为“幌子”进行自上而下的理论验证;三级编码沦为“分类-合并同类项”的过程;写作风格程式化等。^⑬

这些问题的根源,在我们看来恐怕在于盛行的学术功利主义倾向。扎根理论可谓是“成在技术,败也在技术”。研究者们因为写作发表的需求而学习扎根理论,最后也将研究简化为了“写”的过程,而忽略了“做”。他们往往在没有建立良好的研究关系时,就带着浓浓的偏见去搜集材料;没有对资料加以反复阅读、打散、比较和追问,缺少重新回到现场补充材料的过程;在还没有形成理论饱和时,就匆匆拟定核心类属的叙述逻辑(其实着眼于抓眼球的章节标题);感受不到本土概念对于生成中层理论的价值;最后形成的文章看不到各维度的张力,只是看似深刻实则逻辑不通的松散文本,只能提供充满实证主义色彩的简单结论。

4. 教育叙事研究

叙事研究是与中国基础教育课程改革同步发展

的一条研究路径。丁钢主编的《中国教育:研究与评论》于2001年创刊,刊登了许美德撰写的6位中国当代教育学家的故事以及耿娟娟的“教育信念:一位初中女教师的叙事探究”等经典研究。与此同时,王枬及其学生欧群慧^⑤、王彦^⑥、唐芬芬^⑦、叶莉洁^⑧等,发表了一系列使用教育叙事做成的高质量研究生学位论文,让学界看到学位论文也可以用充满生命活力的语言进行写作的可能。

相关学者对于教育叙事合理性的辩护,本质上是对实践者知识形态的讨论。与陈向明早期对于人类“图式性知识”的积累和传递的理解相一致^⑨,丁钢在论述“教育叙述何以可能”时,也直接将知识的本质落实到了“故事”上:

教育叙事研究,从质化研究出发,相对以往所谓科学化的研究而言,强调与人类经验的联系,并以叙事来描述人们的经验、行为以及作为群体和个体的生活方式。叙事研究者相信:人类经验基本上是故事经验,研究人的最佳方式是抓住人类经验的故事性特征。^⑩

随着人们对叙事研究兴趣的增长,对其规范、结构、要素和写作风格的讨论也迅速跟进。王凯认为,教育叙事应该包括情境性、探究性、自我实践性、反思性等特点。^⑪杨明全则提出,叙事规范应该包括问题性、情境性、故事性和意义性。^⑫王鉴和杨鑫引用刘良华的观点认为,教育叙事的步骤包括确认关键事件和本土概念,然后将本土概念还原为本土故事。^⑬陈向明总结了教育叙事的基本形式结构要素:背景、事件、事件的发展/各类人等的反映、实践的结果、故事的结尾,并强调教育叙事要能够帮助教师等实践者“抵制主流故事”。^⑭叙事探究的倡导者康纳利和科兰迪宁关于实践性、社会性和地域空间性(三维生活空间)的观点,也被国内研究者们视为叙事的重要结构特征。^⑮陈向明、魏戈、江淑玲对教师实践性知识的伦理维度进行叙事探究时,则借鉴了康纳利和科兰迪宁的“拓展-叙述/再叙述-深挖”的三步结构。^⑯在过去的十余年中,我国的教育叙事研究成果已经不是“汗牛充栋”足以形容。最常见的主题包括学生叙事、教师个人叙事、教师群体叙事、校长叙事、课程故事、学校叙事等。部分行动研究的主要学

者,也很快将兴趣和主要精力转移到教育叙事研究之上^⑰,体现了叙事研究对于具有实践关怀的教育研究者的巨大吸引力。

叙事研究的繁荣必然引致大量争议和质疑。对于教育叙事研究的批评主要集中在:概念泛化滥用,教育叙事和教育叙事探究相混淆;方法中心主义,以叙事代替研究;叙事主体单一化等。^⑱此外,关于教育叙事应该“真实还是虚构”“好莱坞化还是平淡无奇”“片段剪辑还是全景呈现”等,也存在不同程度的争论。^⑲在普遍的方法论层次,叙事研究面临的则是和一般质性研究同样的质疑:它是否科学?是否真的在被一线的教育实践者普遍欢迎和使用、并进入了他们的知识流通领域?

5. 教育话语分析

教育话语分析,是各路径中姗姗来迟的一支。虽然在西方有着常人方法学、会话分析、(后)结构主义精神分析、知识考古学、交往行动理论、批判话语分析等一系列传统,但话语分析打着“社会科学的语用学转向”的旗号进入我国教育研究领域,也是到了较晚的时候。

最早尝试使用话语理论的教育研究,大多集中在教科书研究领域。刘云杉在“教师话语权力探析”中分析了我国当时小学语文课本中人物形象所承载的意识形态。^⑳在其中她使用了“话语权力”这一概念,用以讨论教师传递主导意识形态的作用,并用一系列标签式的本土概念,如“大无畏的共产主义精神”对意识形态进行编码。其“视域的分歧——大陆与台湾初中语文(国语)教科书比较”一文,则从论述理路、论题等,探察教科书“视域”的重合与差异。^㉑这类研究显然深受福柯的影响,并体现了我国研究者对于话语的“控制”和“呈现/遮蔽”等意义的敏感洞察。

在这之后,话语分析的理论逐渐被系统引进。如王攀峰、王熙对于批判话语分析的介绍^㉒,让国内研究者了解到了互文性、话语风格、话题控制、话语秩序、话语实践、社会实践等概念对于研究资料分析的价值。杨帆和陈向明对学科教研组活动中教师本土话语情境化的分析^㉓,钟启泉对于课堂话语分析传统的全面评述^㉔,黄伟对于课堂对话运作机理的探

究^⑤,肖思汉、刘畅对于美国课堂话语分析转录技术的细致介绍^⑥,则让研究者发现了细致解剖课堂和教师专业活动的犀利工具。

目前利用话语分析进行研究的实例已然不少,但总体而言,仍偏好于规范性文本——如教材、政策文件、教育新闻报道、办学章程等——的研究。话语分析者需要具备质性研究的整体性视野:不但理解“文本的行动意义”,而且洞悉“行动的文本意义”;不但将语言理解为话语,而且将实践中的其他因素也理解为话语;不但关注话语的结构维度,而且呈现行动者能动性维度。但此类研究仍不多见。此外,话语分析大都使用一套事先预设的分析框架和技术,如果研究者不保持开放的心态,很容易被研究者自己的成见所牵引,将研究现象生硬地填入现成的类别之中。尽管如此,话语分析仍是未来颇具前景的研究路径。它也许是质性研究的解释取向和批判取向相互融合的一个关键所在。

三、我国教育质性研究的理论自觉及未来展望

教育质性研究的分化,虽然是时代精神变迁下各种“后”范式所带来的认识论和本体论多元化的必然结果,^⑦但仍然常在新的一轮“科学与人文之争”中被诟病为缺乏科学性的研究形态。所幸,经过这二十余年的探索,质性研究者已经能够有意识地厘清自身的立场与存在价值,开始展现出理论自觉的素养。

1. 新科学主义的挑战

改革开放之初,“理想的”研究方法是教育实验和统计。“实证研究”“实证化”乃至“实证主义”曾经是我国教育研究方法发展的方向^⑧。在教育实验的热潮与系统论、信息论、控制论等带有工程烙印的方法论纲领逐渐淡去之后,质性研究迎来了一个“科学人文主义”^⑨的时代。教育质性研究者往往将自己定位为“实证”(empirical)而非“实证”(positivist)研究者。他们的研究并非简单的理论思辨,也不是低水平的经验总结,更不是对已有理论的验证,而是基于一手资料、遵照严谨规范而开展的有计划的研究,指向的是创建本土理论。

而与此同时,定量教育研究在过去十多年里也经历了巨大蜕变,从依循“自然科学思维”向注重“人

口思维”转变。定量研究者认识到了其在因果推理过程中的“反事实”本质,将变异性原理、社会分组原理和社会情境原理作为开展研究的基本原则。^⑩质性和定量两种研究共同经历了新世纪开始之后的繁荣发展。它们专注于不同的问题领域,并行不悖。

正因如此,当教育学界近年来重新强调“走向科学”与“实证转向”时^⑪,质性研究者不免需要围绕“我原来正走向哪里”“现在要转到何处”等有关定位和身份认同的重要问题进行反思。毕竟“转向”一向都是质性研究者用以说明自身合法性的一种策略,所谓“语用学转向”“修辞学转向”“叙事转向”“身体转向”“图像转向”,都是在解释学、建构主义等范式下诞生的自我辩护手段。质性研究者试图以注重实地经验材料的实证研究来超越思辨研究的传统,同时又不至于落入“二元主客分离的、科学主义的”实证主义哲学的窠臼之中。^⑫

而当下这场实证“转向”,更像是对于思辨研究仍然在教育研究中占据主导的状况的、动机单纯的方法论运动,希望实证研究加速从形态到理论的全方面发展。而这种“转向”是否会造成国内已有研究传统的断裂,为了效率去机械仿制国外研究,丢失我们本土的问题和逻辑?我们需保持谨慎。

美国《不让一个孩子掉队》法案对于“基于证据的研究”的推崇,是这场运动的国际语境。^⑬单看“证据”二字,虽然有实证主义的色彩,却也并不刺眼。但如果继续追踪与之配套的报告《教育的科学研究》^⑭,会发现其语境中对于最“科学”的方法的界定主要只是严格的“实验法”。这种对于科学的狭隘定义,我们称之为教育研究中的“新科学主义”。虽然美国的这场“走向科学”的运动已经持续多年,但如果我们审视近年来让教育学界领导者对于实证研究给予“强化”的兴奋点——大数据、人工智能、学习科学……就会发现“新科学主义”的狭隘界限并未松动。这让人不由得担心教育质性研究在这场运动中的命运。

在这一浪潮的影响下,质性研究者内部也在发生转向。课堂话语分析被代之以课堂互动的行为分析——虽然仍然号称“转向身体”“以社会历史情境的方法论为基础”,但其“卖点”却是细密而大信息量

的分帧处理资料的技术。质性研究方法与定量研究“混合”，却被贬值为定量研究的前期变量生成手段或定量研究结束后线性的“检验”步骤。技术崇拜，以及质性研究的科技化，是否会导致质性研究所赖以生存的“生活世界”进一步被殖民化？我们也需加以警惕。

也许目前这场运动并不会真正导致我国教育学术界走向唯科学主义的极端。但当它与课题经费的争夺、学科排名、SSCI文章的竞赛等一系列因素联系起来时，在学术生产体系中并不处于优势地位的质性研究者的生存空间必然会被压缩。

2. 本土质性研究传统的理论自觉

抵御新科学主义的侵蚀，所依靠的应当是对于研究方法有系统认识的、心态成熟的质性研究者。质性研究的很多经验是默会的，这意味着它无法及时地明确应对新的研究范式的质疑。所幸我国的质性研究者如今已经普遍具有一定的学术自信以及方法论层面的自觉。这表现为他们开始聚焦我国特有的教育问题，不再焦虑地回应不够专业的质疑，不再汲汲于维护这门方法的表面形象，而是有意识地进行更多的自我反思和内部对话。他们能够结合亲身完成的质性研究案例，细致地讨论一些更加重要的议题，如“利用中外不同理论形成质性研究概念框架的过程”^⑥、“分析归纳法和连续比较法中理论与资料的互动过程”^⑦、“不同类型个案意义的推广”^⑧、“质性研究中理论的意义”^⑨；或集中讨论质性研究这一“舶来品”在中国面临的本土化挑战。^⑩这种讨论避免了肤浅的概念争吵，有利于与有经验的人分享方法论层面的创新，逐渐形成相对可靠的行内标准。

形成方法的理论自觉，是当前中国质性研究本土化建设的必然方向。只有做到理论自洽、立场鲜明、界限清晰，才能保证质性研究界各个学术部落继续存在的价值。如陈向明等在北京大学任教和从中走出的质性研究者组成的学术群体，正在致力于构建“实践-反思的教育质性研究”范式，其研究成果《搭建实践与理论之桥——教师实践性知识研究》^⑪，集中体现了这一范式的基本思路。截至2018年年底，“实践-反思的教育质性研究”学术年会召开了六届，不断扩大着这一学术共同体的范围和影响力。

这一研究传统既在实践优先的信念下保持着专注的问题意识，同时又在多层次反思的信念下持续地将相关理论向前推进。

展望未来，我国的教育质性研究要继续坚持理论自觉，推动研究成果质量的提升，可能需要做好以下几个方面的工作：

首先是在尊重研究传统的同时，推动各路径之间的相互借鉴。回应新科学主义，不能简单地强调自己的传统人文取向，这无疑是自陷于二元论的陷阱。目前存在一种趋势，即声称自己的研究才是“纯粹”的扎根理论、现象学、话语分析……这种立场的初衷在于使研究更加贴近哲学本源，体现一以贯之的学术逻辑，但如果因此而固守传统，则很可能将质性研究变成某个圈子独占的游戏。不同路径之间的概念、思路和技术常常可以相互增益。如话语分析的框架，显然可以启发扎根理论的编码过程；而现象学呈现生活世界的语言策略也能帮助叙事研究者实现某个主题的深层意义的还原。

其次，将质性研究方法论的讨论融入我国教育研究固有的论题之中。一种研究手段，往往是在某个社会文化情境和学术实践脉络中发展出来的。目前许多具体的质性研究技术因为继承国外的传统，是直接使用国外的问题体系来建构论题的。例如，在英美，话语分析的一个主要论题是对“新自由主义”的批判，因此根据某些文本特征来为行动者贴上“新自由主义者”的标签，是有意义的。但在我国，教育研究的主要论争并不是围绕相关论争而展开。简单地借用批判话语分析的概念和技术会似乎很有学术味，却让人有隔靴搔痒之感。

最后，有意识地避免功利性和自恋式的写作，扩展质性研究深层的社会关怀。一方面，受到高校学术发表压力的影响，近年来我国教育质性研究真正的“经典”作品很少出现。功利主义的研究者拿到一篇质性研究的文章，更多时候是看这个文章是怎么谋篇布局的、使用了哪些框架和技术，而不会投入到这篇文章所关注的问题视域之中。“生产追求”压抑了“对话追求”，使得质性研究的文章越来越精致，同时也越来越没有营养。另一方面，质性研究本应是以促进意义理解为旨归的，但因为其写作形态的整

体性和复杂性,反而不易被同行引用。很多时候这是因为研究者沉迷于故事本身,使得故事缺乏社会价值,学术“流通性”降低。两方面的问题都要求研究者更多地开展交流,促进学术知识的积累,避免自说自话。无论是创生理论还是深描现实,都要通过充满社会责任感的反思和带着实践旨趣的写作,来体现质性研究者为一个更加美好的社会而承担的责任。

让质性研究的成果渗透时代精神的唯一路径,不是迎合,而是创造。教育研究的命运镶嵌在社会的命运之中。教育质性研究的发展本身就是一场旷日持久的社会与人心的变革。它寻求对于教育者、受教育者和教育实践的理解与尊重。我们相信,在日益信息化、理性化、科层化、效率化的时代中,质性研究将持续为教育者坚持理想的价值追求和实践的行动立场、为教育学科的不断成熟发挥价值。

注释:

①陈向明:《社会科学中的定性研究方法》,《中国社会科学》1996年第3期。

②钟启泉:《概念重建与我国课程创新》,《北京大学教育评论》2006年第1期。

③石中英:《知识增长方式的转变与教育变革》,《教育研究与实验》2001年第11期。

④[美]派纳、雷诺兹、斯莱特里、陶博曼:《理解课程》,教育科学出版社2003年版。

⑤李洪曾:《在实践中探索新的研究方法》,《上海教育科研》1985年第5期。

⑥陈向明:《教师如何做质的研究》,教育科学出版社2001年版。

⑦李子健:《课程与教学改革的展望:加强理论与实践的对话》,《北京大学教育评论》2004年第4期。

⑧⑧林小英:《分析归纳法和连续比较法:质性研究的路径探析》,《北京大学教育评论》2015年第1期。

⑨张玉荣:《大学英语教师的教学哲学研究——以内容依托型课程教学为例》,中国人民大学出版社2018年版。

⑩郝彩虹:《大学英语教师的专业身份认同危机及应对研究》,重庆大学出版社2014年版。

⑪[美]迈尔斯、休伯曼:《质性资料的分析:方法与实践》(第二版),张芬芬译,重庆大学出版社2008年版。

⑫吴晓蓉:《教育,在仪式中进行:摩梭人成年礼的教育人

类学分析》,西南师范大学出版社2003年版。

⑬巴战龙:《社区发展与裕固族学校教育文化选择——人口较少民族乡村学校教育的民族志研究》,中央民族大学硕士学位论文2005年。

⑭Dong, Xuan. Home (lessness) in Urbanizing China: Invisible Violence and Left-behind Children in Martial Arts Schools, *Education and Urban Society*, 2017, 49(3): 251-270.

⑮陈学金:《家庭文化中幼儿成长的民族志探究》,《全球教育展望》2018年第1期。

⑯庄孔韶:《教育人类学》,黑龙江教育出版社1989年版。

⑰冯增俊:《教育人类学》,江苏教育出版社1991年版。

⑱滕星、巴战龙:《从书斋到田野——谈教育研究的人类学范式》,《西北师大学报》(社会科学版)2005年第1期。

⑲巴战龙:《教育民族志:含义、特点、类型》,《湖南师范大学教育科学学报》2008年第3期。

⑳徐辉:《教育人种志与比较教育研究方法的进展》,《全球教育展望》2005年第6期。

㉑陈晋:《走出人类学的自恋》,《读书》2018年第7期。

㉒李树英、王萍:《教育现象学的两个基本问题》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2009年第3期。

㉓李立绪:《存在主义和现象学对美国教育哲学的影响》,《教育研究与实验》1987年第1期。

㉔陶宏斌、郭永玉:《现象学方法论与现代西方心理学》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1997年第4期。

㉕宁虹、钟亚妮:《现象学教育学探析》,《教育研究》2002年第8期。

㉖朱光明:《表扬与批评的意义——教育现象学的视角》,北京大学博士学位论文2009年。

㉗刘强:《课程提问情境中学生的体验及其意义:一项现象学教育学研究》,重庆大学出版社2016年版。

㉘张鲁宁:《教师微笑意蕴的现象学分析》,《教育发展研究》2015年第12期。

㉙胡君进:《论当前教育现象学研究对现象学的背弃》,《教育学报》2016年第3期。

㉚姜勇:《教育现象学的迷误与出路》,《全球教育展望》2018年第2期。

㉛陈向明:《扎根理论的思路与方法》,《教育研究与实验》1999年第4期。

㉜陈向明:《扎根理论在中国教育研究中的运用探索》,《北京大学教育评论》2015年第1期。

㉝李方安、陈向明:《大学教师对“好教师”之理解的实践推理——一项扎根理论研究的过程及其反思》,《教育学报》2016年第4期。

③沈茜、卢立涛:《扎根理论在我国教育研究中的应用与反思——基于文献和实证研究的分析》,《全球教育展望》2018年第6期。

④欧群慧:《论教师成为研究者的可能——一项个案研究》,广西师范大学硕士学位论文2001年。

⑤王彦:《走进课堂生活的无声世界——小学课堂生活情境中师生体态语言的面具研究》,广西师范大学硕士学位论文2002年。

⑥唐芬芬:《教师文化的课堂透视——对教师口头言语行为的个案研究》,载陈向明主编《在行动中学作质的研究》,教育科学出版社2003年版,第68-167页。

⑦叶莉洁:《陶川的快乐博客生活——对一个特级教师的叙事研究》,广西师范大学硕士学位论文2007年。

⑧陈向明:《从一个到全体——质的研究结果的推论问题》,《教育研究与实验》2000年第2期。

⑨丁钢:《教育叙述何以可能?》,《中华读书报》2002年11月20日。

⑩王凯:《课程故事刍议》,《课程·教材·教法》2004年第4期。

⑪杨明全:《教育叙事研究:故事中的生活体验与意义探寻》,《全球教育展望》2007年第3期。

⑫王鉴、杨鑫:《近十年来我国教育叙事研究评析》,《当代教育与文化》2009年第3期。

⑬陈向明:《教育叙事对教师发展的适切性探究》,《教师教育研究》2010年第2期。

⑭孙彩霞、靳玉乐:《教育中叙事探究怎么做:西方学者的观点》,《全球教育展望》2015年第4期。

⑮Chen, X., Wei, G. & Jiang, S., The Ethical Dimension of Teacher Practical Knowledge: A Narrative Inquiry into Chinese Teachers' Thinking and Action in Dilemmatic Spaces, Journal of Curriculum Studies, 2017, 49(4): 518-541.

⑯刘良华:《校本教学研究的几个问题》,《教育发展研究》2003年第10期。

⑰孙振东、陈荟:《对我国教育叙事研究的审思》,《教育学报》2009年第6期。

⑱石亚兵:《教育叙事“情节”三问》,《教育发展研究》2016年第22期。

⑲刘云杉:《教师话语权力探析》,《南京师大学报》(社会科学版)1997年第3期。

⑳刘云杉:《视域的分歧——大陆与台湾初中语文(“国语”)教科书比较》,《教育研究与实验》1997年第4期。

㉑王攀峰:《批判性话语分析:当代教育研究的一个新视

角》,《首都师范大学学报》(社会科学版)2008年第5期。

㉒王熙:《批判性话语分析对教育研究的意义》,《教育研究》2010年第2期。

㉓杨帆、陈向明:《“去情境化”与“再情境化”——教师理解变革性实践的表征机制》,《北京大学教育评论》2013年第2期。

㉔杨帆、陈向明:《集体审议与课堂变革:教师群体的话语协商》,《教育发展研究》2014年第15-16期。

㉕钟启泉:《“课堂话语分析”刍议》,《全球教育展望》2013年第11期。

㉖黄伟:《课堂对话的运作机制——基于话语分析的视角》,《教育研究》2014年第7期。

㉗肖思汉、刘畅:《课堂话语如何影响学习——基于美国课堂话语实证研究的评述》,《教育发展研究》2016年第24期。

㉘刘畅:《作为复数的质性研究》,《全球教育展望》2018年第6期。

㉙叶澜、陈桂生、瞿葆奎:《向着科学化的目标前进——试述近十年我国教育研究方法的演进》,《中国教育学刊》1989年第6期。

㉚扈中平:《教育研究必须坚持科学人文主义的方法论》,《教育研究》2003年第3期。

㉛谢宇:《社会学方法与定量研究》,社会科学文献出版社2006年版。

㉜戚务念:《论中国教育研究的实证转向》,《四川师范大学学报》(社会科学版)2017年第4期。

㉝陈向明:《从“范式”视角看质的研究之定位》,《教育研究》2008年第5期。

㉞程建坤、陈婧:《教育实证研究:历程、现状和走向》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2017年第3期。

㉟Shavelson, R. J. & Towne, L. (Eds.). Scientific Research in Education, Washington, DC: National Academy Press, 2002.

㊱陈向明、曲霞、张玉荣:《教育质性研究概念框架的本土探索——以一项实习生与指导教师互动的研究为例》,《教育学术月刊》2014年第4期。

㊲王富伟:《个案研究的意义和限度——基于知识的增长》,《社会学研究》2012年第5期。

㊳应星:《“田野工作的想象力”:在科学与艺术之间——以〈大河移民上访的故事〉为例》,《社会》2018年第1期。

㊴Chen, X. Challenges and Strategies of Teaching Qualitative Research in China, Qualitative Inquiry, 2015, 22(2): 72-86.

㊵陈向明等:《搭建实践与理论之桥——教师实践性知识研究》,教育科学出版社2011年版。