

■ 学科史与学科基本理论

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2024.06.010

教育研究中的混合方法研究： 1+1 等于几



谢爱磊¹, 余婧然², 钟斌^{3,4}, 陈婉瑜³, 詹谨蔚³, 殷益佳³

(1. 华南师范大学 教育科学学院, 广州 510631; 2. 厦门大学 教育研究院, 厦门 361005;
3. 广州大学 教育学院, 广州 510006; 4. 广东轻工职业技术大学 教师发展中心, 广州 510300)

摘要:教育研究领域是应用混合方法研究的主要阵地。传统上,在应用混合方法研究时,研究者较为重视方法上的叠加($1+1=2$),但随着实践的持续推进,日益强调在同一研究中综合量化和质性研究以使它们互为增值($1+1=3$)。在实践应用中,应当克服方法混合实践中的二元割裂,在研究过程的每一步都做到协同(既要 $1+1=3$,又要 $1+1=1$)。混合方法研究中的混合不只是技术上混合,也是哲学假设、研究过程和总体研究设计上的混合。为在 $1+1=3$ 的基础上实现 $1+1=1$,在应用混合方法开展教育研究时,需特别注意以下5个要素:应用混合方法的目的是什么,在混合方法研究中如何考虑理论的位置,在开展具体研究设计时如何考虑时序,在研究进程中有哪些整合点,在开展研究工作时可以选择何种总体设计。本土教育研究人员在应用混合方法研究时,应明确说明目的、理论驱动、时序等要素,尝试探索多重目的的设计,重视理论的生产,积极探索多种时序组合,关注多点整合。

关键词:混合方法研究;教育研究;研究方法论;整合

[中图分类号]G644;G46034 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2024)06011217

一、问题提出

研究是就特定主题或问题进行系统而深入的探究,旨在获取新知识、理解基本原理、发现和识别模式或趋势的社会过程。它涉及从不同渠道收集数据或信息并加以分析和解释。就其本质而言,研

修回日期:20240630

基金项目:国家社会科学基金一般课题“城市中产阶级教育焦虑的成因及对策研究”(21BSH081)

作者简介:谢爱磊,男,安徽铜陵人,华南师范大学教授,博士生导师,哲学博士,主要从事社会发展与教育公平研究;

钟斌,男,江西赣州人,广州大学博士生,广东轻工职业技术大学助理研究员,主要从事高等教育研究;

陈婉瑜,女,广东揭阳人,广州大学博士生,主要从事高等教育研究;

詹谨蔚,女,广东饶平人,广州大学硕士生,主要从事教育基本理论研究;

殷益佳,女,湖北京山人,广州大学硕士生,主要从事教育基本理论研究。

通信作者:余婧然,女,安徽宣城人,厦门大学教育研究院助理教授,主要从事教育与社会流动研究。

引用格式:谢爱磊,余婧然,钟斌,等.教育研究中的混合方法研究:1+1等于几[J].重庆高教研究,2024,12(6):112127.

Citation format: XIE Ailei, YU Jingran, ZHONG Bin, et al. Mixed methods research in education: 1+1=? [J]. Chongqing higher education research, 2024, 12(6): 112127.

究兼具智识和创造性,是特殊的知识探索活动,需要借助研究设计方能实现^[1-2]。研究设计是对研究过程的总体规划,通常由研究范式所指引。研究范式是一整套关于本体论、认知论和方法论的偏好与选择,反映的是研究者对于世界的本质、知识的性质和形式、获取知识的手段的理解和看法,对于数据的收集、分析和解释均具有重要的指导作用^[3]。

在较长一段历史时期内,量化研究和质性研究被视为社会科学研究中的主导性范式。量化研究偏重测量,研究者可以从许多个体身上收集数据、在较广的范围内评估趋势;质性研究偏重生生成细节信息,而且这些信息由参与者提供并高度情景化——研究者讲述体验并赋予自身的体验以意义^[4]。量化研究背后的基本哲学假设是实证主义或后实证主义。实证主义或后实证主义认为,存在单一的社会现实,研究者需要通过客观测量和量化分析来识别因果关系;研究者必须在价值观上客观并避免偏见——这是研究的“黄金法则”。质性研究者背后的基本哲学假设是建构主义或诠释主义,建构主义和诠释主义者认为,存在多元现实,强调研究人员对现实可能存在不同的理解和解释。这些解释通过开展研究时存在的特定环境所塑造,研究者需通过详细描述研究参与者的经验来阐明他们建构的现实^[5]。在这种范式中,研究者是主观的,而非客观和价值中立的。

传统上认为,社会科学研究者需要在上述两个范式之间做出非此即彼的选择^[6]。20世纪80年代,正是范式之争最激烈的年代,当时兴起的后实证主义者和建构主义者各执一词,而且各自阵营中的纯粹主义者都认为彼此间的差异无法消除,量化范式和质性范式(连同相关联的方法)无法也不可能兼容并加以混合。直到20世纪90年代,这种情况才有所改变——越来越多的研究者认为二者可以兼容,并指出应当以研究问题为基础判断是否需要混合使用两种方法,并匹配特定的研究设计以更好地回答研究问题。

到了21世纪初,社会科学研究者越来越倾向于接受两种范式兼容的观点,并将混合方法研究称为继量化、质性之后研究方法论中第三种运动(third movement)。有研究者甚至断言,混合方法研究将是大部分教育研究者开展研究的主导型范式,其实“运动”的提法本身就包含趋势的深意。随着混合方法研究的不断发展,塔沙科里(Tashakkori)等于2003年指出,其已经进入“青春期”^[7]。2019年,奥韦格布兹(Onwuegbuzie)等更是宣称其已经进入“初步成年期”^[8]。成年的主要标志包括:已有大量的专门出版物、几本专门的学术期刊和专门的研究组织出现。在2023年的一份系统性综述中,奥韦格布兹指出,当年及之前,至少已经有95本主要或专门的关于混合方法的书籍和5本专门的工具书出版;2007年和2020年,专门的《混合方法期刊》(JMMR)和《混合方法研究期刊》(JOMES)先后创刊;美国教育研究会、美国评估学会等学术组织还分别于2004年和2010年先后成立混合方法研究特别研究话题小组。2013年,专门的混合方法研究国际研究学会(MMIRA)成立^[9]。

克雷斯韦尔(Creswell)曾撰文指出,教育工作者和社会科学研究人员面临的教育问题日趋复杂,要解决这些复杂的跨学科问题,客观上需要有一个更大的研究设计和方法工具箱。他所言的大工具箱实际上是一个包含着量化和质性研究技能的混合工具箱。“当研究者可以整合量化和质性研究时,两种方法的力量就可以得到充分发挥,便可以帮助我们更好地理解研究问题,取得单一依赖某种方法不能取得的效果。”^[10]

但混合方法研究的工具箱到底是什么?“包含”又容易使人认为混合意味着工具的堆砌?此中困扰、纠结和解决方案,研究人员有过简练的表达。在最简单的意义上,混合意味着 $1+1=2$,即量化和质性两种方法的叠加。但费特斯(Fetters)等曾引入一个混合方法研究公式来表达量化研究和质性研究的关系—— $1+1=3$ 。其中深意是,当混合使用两种方法时,它们交互发生、互为增值,可以取得较两者简单相加更好的效果,但在实际操作中,研究人员又容易将交互理解为量化和质性研究各自独立展开再在数据分析处进行结合。这样,在最基本的操作层面,两种方法的二元割裂问题便无法得到克

服。他指出,应当在 $1+1=3$ 的基础上引入新的公式 $1+1=1$ 来凸显混合的深意——在研究的各个阶段实现量化和质性研究的整合与协同。 $1+1=1$ 不是对 $1+1=3$ 的替代,而是补充。 $1+1=1$ 到底意味着什么,需要在理论层面和实践层面分别加以理解,但奥韦格布兹提出的概念化、规划、传播以及应用四阶段整合理论又似不具操作性^[8]。

教育研究是一项集体事业,需要研究人员在前人认识和实践的基础上,持续积累认识甚至是试错,以推进研究方法的发展。目前,已有不少混合方法研究教科书被引入中文世界,这些教科书还较为系统地介绍了混合方法研究的定义、发展脉络、核心特征、优势和具体使用。在中文教育研究界,还有诸多使用混合方法的宝贵尝试和部分专门的方法论反思^[11-14]。本文成文的基本目标是,根据上述背景和前人探索,结合新近文献较为系统地对混合方法研究发展和概念的新认识进行梳理,为在 $1+1=3$ 和 $1+1=1$ 的层面上理解混合方法研究提供理论基础;结合应用混合方法时需要考虑的5个基本要素(包括应用混合方法的目的,应用混合研究时理论的位置,在应用混合方法时如何考虑时序,如何考虑整合点以及混合研究设计的基本类型)来做一些基本的类型学划分。此外,本文还尝试分析近10年中文教育研究类文献如何尝试使用混合方法研究,为如何开展混合研究设计、在 $1+1=3$ (方法的混合)的基础上做到 $1+1=1$ (方法的整合)提供参考。

二、混合方法研究:1+1的历史与1+1等于几的理论基础

(一)发展小史:名上的1+1与实上的1+1

研究者常将研究人员应用混合方法的历史追溯到20世纪80年代晚期和90年代早期,但克雷斯特尔曾简要回顾混合方法研究发展和应用的历史,指出可以将其追溯到20世纪70年代,因为早在1979年就已经有研究人员撰文指出同时收集量化和质性数据的重要性^[15]。只不过在当时,研究者并不将这一做法概念化为一种独特的研究范式。麦克斯威尔(Maxwell)则将混合方法研究的历史往前推进了一步。他指出,在关于混合方法的研究和教科书中,许多早期结合使用量化和质性方法与数据的研究都被忽视了。原因之一也许在于,那些系统地推动这一方法发展和为其制定标准的人,可能更倾向于将自己置于这场范式运动的中心,而不愿意将众多系统地使用这一方法却没有将自己的尝试定义为混合方法研究的人囊括在方法论史当中^[16]。

麦克斯威尔借用普拉特(Platt)的话指出,众多关于专门领域方法论的教科书在撰写历史时会陷入“源头迷思”——系统扭曲方法的真实发展状况以“使当代人的偏好合法化”——我们总带着自己的预设、概念和目标去理解过去,而有意忽视或者误读了前人如何对他们的行动加以概念化^[17]。历史学家将此称之为厚今薄古(presentism)。麦克斯威尔区分了在混合方法研究的发展方面自觉而有意识的概念化尝试和其他无意识的努力(例如,在实践上确实结合使用了质性和量化概念、方法和数据,却并没有在严格意义上使用相关概念的努力)后指出,在自然科学领域结合使用量化和质性研究的尝试早于社会科学。例如,早在17世纪,天文学研究中就常结合使用文字描述和测量技术。在后来的地质学、医学、流行病学中莫不如此。社会科学中综合使用量化和质性研究方法的尝试,可以追溯到19世纪末和20世纪初针对社会问题和心理学的研究。杜波依斯(Du Bois)在《费城黑人》一书中甚至清晰地描述了如何在经验性的田野研究中结合使用质性和量化方法^[18]。后来始于1924年的霍桑研究和另3项重要的社区研究(《中镇》《马林塔尔》《洋基》)也都做了类似的有意或系统化尝试。其他类似实践一直持续到20世纪后半期,在布劳(Blau)、道尔顿(Dalton)、李普塞特(Lipset)、特罗(Trow)、科尔曼(Coleman)的研究中都有体现^[16]。然而,在关于混合方法研究的教科书中,这些却很少被提及——在译介克雷斯特尔所著的《混合方法研究导论》一书时,李敏谊曾做过尝试,即在代译序部分介绍了部分应用混合方法的早期研究。若按此思路分析下去,我国早期的人类学和社会学先

驱所开展的研究,如1928—1947年的西南边疆调查、费孝通的《江村经济》^[19],都或多或少可算作混合方法研究成果。这样,在更宽泛的意义上追溯下去,应用混合方法研究的历史就要更长。

麦克斯威尔的分析和批评提醒我们注意,至少有两种关于混合方法研究历史的分析思路:一种思路重视“名”,即研究人员的概念化尝试;另一种思路重视“实”,即研究人员实际做了什么比说了什么更重要。按照这种说法,混合方法研究在范式之争之前便已存在,所以混合方法研究诞生于范式斗争中的说法自然就不太准确。按照上面两种思路分析下去,就会有两种历史观——小历史观和大历史观。

持小历史观的人,如克雷斯韦尔认为,关于混合方法研究历史的梳理,应当核心关注对混合方法研究的概念化工作及进展,并指出对混合方法研究所进行的概念化尝试主要存在于世界上几个不同的地区沿着几条相互独立的线索展开。在他的梳理中,1988年美国的两位社会学教授——康涅狄格州三一学院的约翰·布鲁尔(John Brewer)和西北大学的阿尔伯特·亨特(Albert Hunter)——合作出版了第一本探讨综合质性和量化数据方法的书籍,名为《多方法研究:一种综合的路径》(*Multimethod Research: A Synthesis of Styles*)^[20]。同年,管理与组织研究领域的一位英国专家布里曼(Bryman)出版了第二本关于混合方法研究的书籍,名为《社会研究中的量化与质性研究》^[21]。也是在同一年,康奈尔大学的教育家詹妮弗·格林(Jennifer Greene)及其同事在路易斯安那州新奥尔良举行的美国评估协会年会上提交了一篇题为“混合方法评估设计”的论文。1989年,这篇论文在《教育评估与政策分析》期刊上刊发,题为《混合方法评估设计的概念框架》^[22]。此外,克雷斯韦尔于1989年开始撰写关于“质性和量化设计”手稿,后来该手稿成为他1994年出版的著作《研究设计:质性和量化方法》(*Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*)中的一章^[23]。

持大历史观的人,如奥韦格布兹将混合方法研究的历史追溯至更早期,认为其源头可追溯到原始经验主义哲学家(如亚里士多德)——他们认为主体间性是真相的组成部分。而在中世纪阶段(涵盖文艺复兴时期的部分时间、文艺复兴时期、浪漫主义时期),原始混合方法运动采取的是一种有别于(原始)量化和(原始)质性方法的中间立场,声称知识的建构源于理性和想象的结合。不过,在相当长一段历史时期,混合方法研究一直被(纯粹的)量化研究者和质性研究者边缘化^[24]。实际上,混合方法研究经历了8个重要的发展阶段:(1)社会和行为科学正式出现时期(1900—1929年);(2)传统时期(1930—1949年);(3)后实证主义时期(1950—1969年);(4)人文科学中混合方法研究的多样化发展阶段(1970—1979年);(5)范式之争时期(1980—1989年);(6)将混合方法作为一种独特的方法论取向进行制度化时期(1990—2009年);(7)混合方法研究的成熟期(2010—2014年);(8)整合出现的时期,即混合方法2.0阶段(2015年至今)^[9]。

2020年,阿斯基(Askun)等曾立足Web of Science文献库,通过搜索标题、摘要和关键词等方式,采用文献计量法分析了1999—2018年出版的1623篇混合方法研究文献,以期待了解混合方法应用的基本图景。他们描述的几条规律特别有助于我们了解混合方法的使用现状,具体如下:(1)这些文章的篇均引用次数为11.42,表明它们易被广泛引用且具有相当的影响力;(2)每篇文章平均有3.29位作者,意味着该领域的工作通常是合作的产物;(3)在发表混合研究最活跃的20种期刊上所发表的论文数占总论文数的19%,其中《混合方法期刊》又是这些期刊中最为活跃的专门混合方法期刊;(4)如果按照高被引指数(h-index)、总被引频次和论文发表数量综合衡量,在混合研究方面最为活跃且排名前5,同时又在中文学术界较为熟悉的作者分别是克雷斯韦尔、奥韦格布兹、克拉克、费特斯、约翰逊(前3人均有所著教科书被翻译成中文),另外排名第十三的布里曼也为中文学术界所熟知;(5)在被这些文章引用最多的20种经典混合方法文献中,包括图书10种、文章7篇和著作章节3篇(见表1),其中也包括我们较为熟悉的克雷斯韦尔和克拉克合著的《混合方法研究:设计与实施》《研究设计:质性,量化以及混合研究》,以及特德利和塔沙克里合著的《混合方法:质性和量化路径的结合》等^[25]。

表1 混合方法研究的主要文献^[25]

作者	年份	文献名	类型
CRESWELL J W & CLARK V L P	2007	Designing and conducting mixed methods research	著作
CRESWELL J W & CLARK V L P	2011	Designing and conducting mixed methods research	著作
JOHNSON R B & ONWUEGBUZIE A J	2004	Mixed methods research: a research paradigm whose time has come	论文
JOHNSON R B, ONWUEGBUZIE A J, TURNER L A	2007	Toward a definition of mixed methods research	论文
GREEN J, CARACELLI V J, GRAHAM W F	1989	Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs	论文
TEDDLIE C & TASHAKKORI A	2009	Foundations of mixed methods research: integrating qualitative and quantitative approaches in the social and behavioral sciences	论文
TASHAKKORI A & TEDDLIE, C	2003	Handbook of mixed methods in social & behavioral research	著作
BRYMAN A	2007	Barriers to integrating quantitative and qualitative research	论文
TASHAKKORI A & TEDDLIE C	1998	Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches	著作
CRESWELL J W & CLARK V L P	2003	Research design qualitative, quantitative, and mixed methods	著作
BRYMAN A	2006	Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?	论文
GREENE J	2007	Mixed methods social	著作
MORGAN D L	2007	Paradigms lost, and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods	论文
MILES M B & HUBERMAN A M	1994	Qualitative data analysis: an expanded sourcebook	著作
CRESWELL J W, et al	2003	Advanced mixed methods research designs	章节
GLASER B G & STRAUSS A L	1967	The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research	著作
LINCOLN Y S & GUBA E G	1985	Naturalistic inquiry	著作
MORSE J M	1991	Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation	论文
CRESWELL J W	2009	Research design qualitative, quantitative, and mixed methods	著作
TEDDLIE C & TASHAKKORI A	2003	Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences	章节

(二)定义和哲学假设:1+1=2或3或1 关乎技术、设计和哲学假设

在一般意义上,研究者认为,假如单个研究在技术、方法、路径、概念或语言上结合使用了量化和质性研究,便可以将这种研究尝试定义为一项混合方法研究。这一定义包括两个关键内容:一是研究人员是有意选择量化和质性方法的要素并组合使用,以分析、解释和讨论自身的研究问题。如此,量化研究发现和质性研究发现便可互为补充^[10]。二是质性和量化两种方法的交替使用。亨特(Hunter)和布鲁尔(Brewer)曾指出,在相当长一段时期内,混合方法研究被置于术语“多方法”(multimethod)之下^[26],但塔沙科里等指出应当将混合方法与一般的“多方法”一词区分开^[7]。在同一项研究中结合使用同一范式下几种技术层面研究方法的研究应当被定义为“多方法”研究,而混合方法研究仅包含那些有意纳入量化和质性两种方法的研究。

不过,上述说法有可能让人认为混合方法研究只是一个技术概念,只是简单的1+1的加法工作,其结果也许只是简单的 $1+1=2$ 。就像克雷斯韦尔曾指出过的,学界判断一项研究是否为混合方法研究的一个基本标准是,看其是否因需要回答量化和质性类型的研究问题而收集量化和质性数据,并将这两种来源的数据进行合并、联系或组合,同时这样的尝试构成一项单一研究的不同部分或不同阶段。不过,他也指出,以这种方式概念化混合方法研究的困境在于,应用混合方法的学者来自社会和人文科学的各个领域(如社会学、心理学、市场营销、教育学、传播学、家庭医学和护理学等),他们对何为混合方法研究的理解可能千差万别,也就是说大家对什么是1+1的理解可能非常不同^[10]。实际上,关于如何在研究中混合与结合量化和质性要素,学界尚未达成共识。在一般意义上,量化和质性研究至少可在6个层面结合:数据、方法、设计、认识论、本体论、研究的实用目的。在定义何为混合方法研究时,研究人员的关切点颇为不同,如有人关注方法,有人关注研究过程,有人关注背后的哲学假设,有人关注总体研究设计^[10]。对不同层面1+1的理解,有助于我们理解奥韦格布兹所谓的多阶段整合的理论基础,也有助于我们理解1+1的结果如何,即1+1到底等于几。

对于技术论者而言,混合方法意味着在研究中同时收集、分析与解释量化和质性数据。他们只关注研究的技术,而不去考虑研究可能涉及的哲学基础。对于过程论者而言,混合方法不是技术,而是包含着方法要素的研究过程,混合意味着在研究的每个阶段(从指导研究的哲学假设到对研究发现的最终解释与报告)都结合量化和质性研究。对于设计论者而言,混合方法意味着因循固定的路径(或研究设计或方法论)同时收集、分析和使用质性和量化数据。克雷斯韦尔等指出,混合方法研究出现后的一个重要发展趋势是,不少研究人员开始尝试将混合方法嵌入传统的研究设计。例如,民族志学家会在自身的项目中同时收集质性数据(如访谈)和量化数据(如调查),并在项目进行的过程中对两种数据同时进行分析^[10]。

对于哲学论者而言,具体方法是次要的,哲学假设才是重点。这种关于混合方法的观点在英联邦国家颇为盛行——有别于美国学者重视经验主义的研究传统,这些国家的学者更倾向于关注研究方法上的哲学争论^[10]。教育研究者一般都会有某种哲学假设(从哲学的角度理解使用特定方法的必要性和可行性)^①。研究人员通常首先要持有本体论以及一个可以与之兼容的认识论立场,然后才能相应地做出研究设计和方法论决策^[27-28]。对研究者而言,反思哲学假设有助于其建构清晰的框架,指导实践,减少偏见。对于读者而言,需要了解研究的认识论和本体论基础及其与研究决策之间的关系,以理解研究并评估其主张的有效性。

关于混合方法的哲学假设,学界主要持有3种立场:无范式立场(aparadigmatic)、单一范式立场(single paradigm)和多元范式立场(multiparadigm)。其中,无范式立场者主张搁置范式之争,指出混合方法研究并不一定要有相应的哲学假设^[29-30]。它虽然主张研究者应有基本的哲学立场,但不认为特定哲学假设与某一研究方法之间就必然存在一一对应关系,并对哲学假设是否会对实际研究过程产生影响持怀疑态度^[28,31-32]。持无范式立场者认为,研究问题的选择应当优先于哲学立场的选择,这意味着研究问题可以指导研究决策,并取代哲学作为研究的基础^[33]。这种立场在研究中常表现为大家所熟知的实用主义,即强调理论在研究中的工具属性。持该立场的学者在教育学研究人员中最为常见。例如,科茨(Coates)曾收集并分析了1026篇教育领域的混合方法研究期刊论文,指出其中仅有81篇(7.9%)对其研究设计的哲学基础作了讨论和说明^[34]。这些研究或采取方法论折中主义,或表现为方法论拿来主义。方法论上的折中,即通过遵循一套既定规范的程序来混合质性和量化研究方法以确保方法的恰当性,其背后的逻辑是只要程序正当规范,研究人员就无需担心方法论或其背后

① 我们认为,不持任何一种或多种哲学假设的立场,也是一种对研究的哲学假设。只不过,有些研究者是对哲学假设有意识但不做选择,有些则是无意识。

的世界观问题。方法论上的拿来主义主要表现为有意识或无意识地在同一世界观中混合不同的方法论,因此有可能带来研究方法被误解和误用的风险。这样,从哲学假设的层面来理解,1+1中的加法是否要做以及如何做,都需要再做慎重考虑。

单一范式立场者不断尝试去寻求最适合混合方法研究的哲学假设^[35-36],其中最主流的策略是选择一种可以同时兼容量化与质性方法的哲学系统,如批判现实主义(critical realism)、变革范式(transformational paradigm)、表演范式(performative paradigm)和某些形式的实用主义(pragmatism)。批判现实主义认为存在一个观念无涉的物质世界,并且指出“在理解现实时,对不同的对象和对象类别,在不同的概念体系下不止一种的科学意义上的正确理解方式”^{[37]265}。因此,批判现实主义支持以过程为基础的质性方法来解释因果关系,并倾向于采用混合方法来验证发现的有效性^[38]。持变革范式者认为,存在多重社会建构的现实,且这些现实由权力关系和价值观所定义。因此,审慎地混合使用质性和量化方法有助于获得被边缘化的视角,进而为弱势群体赋能,帮助实现社会正义^[39]。

多元范式立场者尝试在研究中引入不同的哲学体系以相互补充。也就是说,他们在研究中并不止步于在方法层面进行混合尝试,还积极在同一研究中混合不同的哲学假设(这也是其与无范式立场的实用主义的重要区别)。持辩证立场者认为,有意识地混合并探索不同哲学假设之间的相互作用,不仅是可行的,而且是有益的^[22]。他们指出,混合方法研究为更好地揭示复杂社会现象提供了新的视角与认识,甚至认为有些特定问题只能由混合方法来解决^{[37]265}。多元范式立场者坚持认为,不同的哲学假设对不同的研究决策具有重要的指导作用,并努力探求在同一个研究中有意识、有意义地将不同的方法决策与不同的哲学基础相结合的具体路径^[40]。经过一段时间的发展,辩证立场形成较为成熟的体系——被称为“辩证多元主义”。辩证多元主义广泛认可并接受不同哲学立场的合法性,认为应该积极欢迎不止一种哲学立场,以及不止一种研究方法和方法类型,进入同一个研究场域,并在整个研究过程中相互尊重地进行对话^[28]。

研究人员应该根据自身研究的具体需求,灵活地采用和融合多种哲学假设和方法论立场,以促进对研究主题更深入、全面的理解。

三、混合方法设计的五要素:如何在 $1+1=3$ 的基础上实现 $1+1=1$

在操作层面,如何应用混合方法开展教育研究,各类引进的教科书都做过或详细或简洁的说明。例如,由克雷斯威尔著、李敏谊译介的《混合方法研究导论》就简要地介绍了设计混合方法研究的工作步骤,开展混合方法研究的基本设计方案和高阶设计方案,以及混合方法研究论文写作的基本结构^[41]。由克雷斯威尔与克拉克合著、游宇与陈福平译介的《混合方法研究:设计与实施》更为系统地介绍了设计混合方法研究的原则,选择混合方法研究设计时所需的关键决策,以及主要的混合方法研究设计类型,并介绍了混合方法研究设计的实例^{[42]37-98}。由约翰逊和克里斯滕森合著、马健生等译介的《教育研究:定量、定性和混合方法》,按照开展教育研究的一般程序,分步骤地介绍了混合方法研究的基本操作,包括如何开展文献综述并形成研究问题,如何撰写研究计划、抽样、收集数据、分析数据、撰写研究报告等^[43]。

总体而言,在考虑如何应用和建构混合方法研究时,有三要素论和七要素论等观点。三要素论认为,开展混合方法研究时需要考虑3个基本要素:(1)研究中质性方法和量化方法的优先性;(2)质性数据与量化数据之间的依赖程度;(3)质性研究与量化研究的时序安排。然而,三要素论对研究设计中质性和量化研究如何实现整合并未做出清晰回答。七要素论认为,在开展混合方法研究时需要考虑的要素包括:混合的目的、理论的位置、时序、整合点、总体设计的类型、固定式设计还是生成式设计以及复杂性程度^[44]。

我们尤为关注舒南博穆(Schoonenboom)等所提的七大要素中的前5个(即应用混合方法的目的

有哪些,在混合方法研究中如何考虑理论的位置,在开展具体研究设计时可考虑哪些时序设计,在研究进程中有哪些整合点,混合方法研究设计的类型有哪些)及他们的理解。同时,我们还尤为关注本土教育研究中研究人员在应用混合方法研究时,在上述5个要素的考虑上有哪些特点。为回答这一问题,本研究分析了2013—2023年的中文教育研究文献。在分析中文教育研究类文献、开展文献搜索的过程中,我们以2013—2023年为时间范围,以“混合研究”“混合方法”等为篇名、关键词在中国知网(CNKI)进行搜索,并将研究主题限定在教育研究领域,选择的文献类型既包括硕博学位论文也包括期刊论文。在获得初步的文献名录后,我们又开展了文献筛选,核对收集到的文献的标题、摘要、关键词、正文是否包括和应用了“混合研究”“混合方法”,最终获得161篇期刊文章和136篇硕博学位论文。其后,我们又采用系统抽样法,从上述文献中抽取期刊文献54篇、硕博学位论文45篇(合计共99篇文献)。在对文献进行分析时,我们以应用混合方法时需要考虑的5个基本要素为分析框架,初步考察了已有文献在这5个方面的基本特征^①。

(一)混合研究设计的目的

在教育研究中应用混合方法研究的总体目的是拓展或增强研究结论,以更好地回答研究问题。研究指出,使用混合方法要有助于实现多重效度合法性(multiple validities legitimation)^[45],即符合量化、质性和混合方法所要求的效度组合。为有效地回答不同类型的研究问题,在研究中使用混合方法的目的自然不同。在使用混合方法的目的上,存在不同的看法,较有代表性的论点包括格林(Greene)等人在1989年提出的五目的论^[22]和布里曼在2006年提出的六目的论^[46]。格林等人指出,在研究中使用混合方法的目的主要有5个:互证、互补、发展、探路和拓展。其中,互证通常是指在研究同一现象的过程中,寻求通过不同方法所获得研究结果的收敛、确证和对应;互补是指研究者寻求以一种方法所获的结果对另一种方法所获的研究结果进行阐述、增强、说明和澄清;发展是指寻求使用一种方法获得的研究结果来为另一种方法的使用做准备,常见的准备如样本选择、研究实施以及测量决策等;探路旨在发现悖论、矛盾和新视角,以一种方法探索出的问题或结果为基础,用另一种方法再进一步探索;扩展是指试图通过应用不同的方法探索不同的研究版块以拓展研究的宽度和范围。

格林等人的分类得到后来者的不断丰富和发展,其中较有代表性的是布里曼。他在格林分类的基础上提出混合方法研究的六目的论:信度、情境、说明、有用性或提高研究结果的有用性、确证和发现、观点的多样性^[46]。其中,信度是指综合使用两种方法来提升研究结果的完整性;情境是指以质性研究为基础,为调查中所涉的可推广和有外部效度的发现或变量间的关系提供背景信息;说明是指使用质性数据说明量化研究发现——通常是过于“干扁”的量化研究发现“补充血肉”;有用性是指提升研究发现(通常是对策建议)的可用性——通常存在于应用取向浓厚的研究,在这种情况下,使用两种方法的研究对实践者更为有用;确证与发现是指在单一项目中使用质性数据来生成假设,并使用量化研究来对其进行检验;观点的多样性是指通过结合量化研究和质性研究,综合研究者和参与者的视角,通过量化研究揭示变量间关系,同时通过质性研究揭示研究参与者的意义建构。

格林等人的五目的论对于认识在研究中使用混合方法的目的具有重要的意义,对于后来者结合自己的需要开展研究实践也具有重要的指导价值。本文以五目的论为框架分析了选中的99篇中文教育研究文献,发现在使用混合方法的目的上,它们呈现如下特征:(1)开展研究设计时考虑互补目的的文献最多(43篇),其次是“拓展”(28篇),再次是“互证”(24篇)。(2)一个值得关注的现象是,在开展研究设计时,研究者一般不会如类型学划分时所提的拘泥于单一目的。分析显示,在开展混合方法研究设计时单目的实践者最多(58篇),双目的实践也有相当的比例(22篇),甚至有研究者要在

^① 在进行编码的过程中,分类标准遵循抽样文献中“声称”是什么目的、什么设计类型等为主要标准。如果抽样文献没有“声称”是什么目的和设计类型,则以研究人员的“自我判断”进行归纳和分类。

单篇混合方法研究中尝试实现3种目的(4篇)、4种目的(1篇)(见表2)。当然,在单一混合方法研究中,也并非要实现的目的越多越好,对于作者所声称的目的在多大程度上实现,也需要做更加系统和审慎的评估。

表2 被抽样文献开展混合方法研究的目的

	互证	互补	发展	探路	拓展	合计
单目的	7	23	8	3	17	58
双目的	12	15	7	3	7	22
三目的	4	4	1	0	3	4
四目的	1	1	0	1	1	1
含特定目的的文章总篇数	24	43	16	7	28	85(另有14篇无法归类)

(二)混合研究设计中理论的位置

理论是对事件、行为或现象中规律的解释。就其本质而言,它是一般性的。简单来说,科学体系是由科学方法生产出来的“理论”的集合。理论的基本作用在于帮助我们描述、预测或解释某些事情的发生^[47]。预测涉及相关性,但解释则涉及理解因果关系。一般而言,社会科学研究均需要一个较为明确的理论框架。理论框架是整个研究的“蓝图”和指南,指导我们如何从哲学论、认识论、方法论上认识自己的研究^[48],因而它还必须合身——针对具体的研究问题做逻辑一致的简单回答^[49]。与成熟的理论一样,作为尚未验证的理论雏形,理论框架也包含概念、命题、边界条件和预设,是指导研究的结构,该结构的基础是理论,即我们使用既有概念和关系判断对特定现象的解释。

教育研究有两种常见目的:一种是探索与描述;另一种是检验与预测。以探索与描述为目的的研究往往是质性研究,通常通过归纳法生成理论;以检验与预测为目的的研究通常是量化研究,通常通过演绎法检验理论。在典型的质性研究和量化研究中,一般都会有一个明确的理论框架或模型。然而,在混合了两种方法的研究中,理论的位置(例如,理论的作用是什么,又如何生成或检验理论)自然成为问题。莫尔斯(Morse)等主张在探讨混合方法研究中的指导性理论时,更倾向于采用理论驱动(theoretical drive)而非理论框架或模型。他们指出,在开展混合方法研究设计、考虑理论的位置时,要明确研究中的核心模块和补充模块。其中,核心模块是指分量更重、能够自成一体的部分,在研究中,具体的理论驱动由核心模块的情况而定。例如,假如一项混合方法研究以质性研究为核心模块,那么归纳法便要成为该研究的理论驱动模式;在以量化研究为核心模块的混合方法研究中,演绎法为该研究的理论驱动模式^[50]。上述观点虽然在混合研究设计的过程中极富指导意义,但也备受挑战。例如,舒南博穆等人提出上述做法只适合面对单一问题的研究,而且它也假定量化和质性研究在混合研究中占据着不平等的位置^[44]。实践中,在不少混合方法研究中,量化和质性研究的分量相当,因而模块核心和补充模块的说法难以成立。

舒南博穆等人进而指出,如果一项混合方法研究包含了多个研究问题,可以同时存在多个理论驱动^[44]。当质性研究模块和量化研究模块在研究设计中占据同等重要的分量时,在不同的阶段则有不同的理论驱动模式。例如,在一项研究中,如果第一个模块是质性研究,则可以按照质性研究的理论驱动模式开展;第二模块是量化研究,则可以按照量化研究的理论驱动模式开展。基于此,约翰逊等人提出混合方法研究设计的3种理论驱动模式,包括质性主导模式、量化主导模式以及视阶段而定模式^[51]。在质性主导或驱动模式中,研究者信奉的是对研究过程的建构主义/后结构主义/批判主义理解,认为加入量化模块对研究总体有帮助。在量化主导或驱动模式中,研究者信奉对研究过程的后实证主义理解,认为加入质性模块对研究总体有帮助。在视阶段而定模式中,研究者认为质性和量化研究部分的位置同等重要。他们信奉的是混合方法研究的逻辑和哲学,认为两个部分相得益彰,理论驱

动模式的选择需要根据研究实施的具体阶段和需要而定。

以约翰逊等人提出的3种理论驱动模式为分析框架,我们对被抽中的99种中文教育研究文献进行分析后发现:(1)未声称和难以判断采用了什么理论驱动模式的文献在所有文献中占据相当的比例(20篇),其中部分原因或在于,在相当长一段时间内,经验性的中文教育研究较为轻视理论生成或发展,又或者是研究者难以决断在混合方法研究中理论的位置。(2)在声称研究中有理论支持的研究中,量化主导/驱动模式和质性主导/驱动模式的数量基本相当,分别为23篇与21篇(见表3)。

表3 被抽样文献的理论驱动模式

类型	质性主导/驱动	量化主导/驱动	视阶段而定	未声称/难判断
数量	21	23	35	20

(三)混合研究设计的时序

在混合方法研究中,时序是个必须考虑的重要问题。时序意指混合方法研究中量化和质性部分的时间关系。在经典的教科书中,当提及混合方法研究中的时间安排时,一般存在并行设计和顺序设计两种类型。其中,并行设计是指在研究过程中,研究者同时开展量化和质性部分的研究;顺序设计是指研究者在研究过程中,在第一阶段使用量化或质性方法中的一种开展研究,而在下一个阶段使用另一种方法开展研究。然而,在更为复杂的研究中,研究可能分更多阶段展开,在不同的阶段,研究者可能交替或者同时使用量化或质性方法。也就是说,一项混合方法研究可能是部分并行、部分顺序的复杂组合设计。

对此,舒南博穆等指出,并行和顺序的类型学划分实际上只考虑了先后顺序。在时序问题中,另一个重要的维度是依赖程度,即一个部分是否依赖于另一个部分的数据分析结果^[44]。格斯特(Guest)也认为在考虑混合方法研究的时序时应当同时考虑两个维度,即共时性和依赖程度^[52]。共时性维度主要是指质性研究和量化研究的时间安排。在并行设计中,质性研究和量化研究同时执行;在顺序设计中,可以是量化研究先于质性研究,反之亦然。依赖程度存在相互依赖和相互独立的两种情况。在前一种情形下,第二模块的实施依赖第一模块的数据分析结果;在第二种情形下,量化模块和质性模块的实施并不相互依赖或将某种结论当作既定前提。例如,在一项典型的以探路为目的的研究中,深度访谈资料的分析可能在很大程度上影响后续量化调查的问卷设计和抽样策略;在一项典型的以拓展为目的的混合方法研究设计中,量化调查和深度访谈资料的分析完全可以独立展开。

在关于混合方法研究的经典文献中,在考虑时序问题时,基本的假设是一项研究要么是并行和独立的,要么是顺序和依赖的,即时间安排上的并行也就意味着两部分相互独立,时间安排上的顺序也就意味着两部分的相互依赖。然而,舒南博穆等人又指出,当谈及共时性时,更多涉及的是数据收集的时间安排;当谈及依赖性时,更多地涉及的是一部分的展开是否依赖另一部分的数据分析结果^[44]。因而混合研究设计时序应包括4种可能的类型,即并行且独立、并行且依赖、顺序且独立、顺序且依赖^[53]⁴⁶⁶⁻⁴⁹⁴(见表4)。

表4 混合研究设计时序的类型

类型	释义
并行且独立	数据收集同时进行;数据分析相互独立
并行且依赖	数据收集同时进行;数据分析相互依赖
顺序且独立	数据收集前后相继;数据分析相互独立
顺序且依赖	数据收集前后相继;数据分析相互依赖

本文以上述类型学划分为分析框架,对被抽中的99种中文教育研究类文献进行分析,有两个发

现尤为值得关注:(1)在所有研究中,主导性的时序设计模式是顺序且依赖型的(58篇),其他几种类型的时序设计比例相当且相对较小。例如,并行且独立、并行且依赖、顺序且独立的分别只有9篇、11篇和9篇。上述发现可能意味着本土研究人员在混合方法研究设计的时序考虑上存在一定的偏好。其次,有相当一部分研究没有对自身的时序考虑进行交代,也很难加以判断(12篇)(见表5)。事实上,对于提升研究的透明度而言,对此进行明确交代非常必要。

表5 被抽样文献的时序类型

类型	并行且独立	并行且依赖	顺序且依赖	顺序且独立	无法分类
数量	9	11	58	9	12

(四)混合研究设计的整合点

在混合方法研究具体的操作过程中,量化和质性研究势必相交于一点或数点,有学者将这些相交的地方叫做接合点(point of interface)^[51-52]。接合点的存在是混合方法研究区别于其他研究设计的典型特征,也是“混合”的意义所在。不过,有研究者指出,使用“整合”比简单地使用混合一词反而更佳,因为混合方法研究中方法的交替使用不只是简单的混合而是有意地实现整合(如注意如何处理交互关系),以更好地回答研究问题。如此,将量化和质性研究相交于一点或数点的地方称之为“整合点”似乎更为合适。

舒南博穆等指出,传统上认为混合方法研究一般有两个整合点:结果整合点和分析整合点。在大部分情况下,研究者在开展研究工作时选择的都是结果整合,即在写下第一模块的结果后,再增加和整合第二个模块的结果进行联合呈现。分析整合的典型案例既可以在对质性研究模块的数据进行初步的分析之后,紧接着对其中重要的发现进行量化分析,又可以考虑在对量化部分的数据进行分析之后,再进行质性的分析(如在发现因果关系之后,对因果关系发生的具体机制进行分析)。

不过,也有研究指出,混合方法研究应当存在至少两个整合点,在研究开展的不同阶段都可以开展整合。特德利等人指出,混合方法研究至少可以分为4个阶段:概念化、数据收集、数据分析和推理。在每一个阶段,都可以进行整合。例如,在数据收集阶段,可以以质性研究为基础发展研究工具(开发问卷)以支持量化调查,也可以以量化调查为基础,界定合适的样本范围和抽样标准以发展质性样本。舒南博穆等人甚至提出混合方法研究设计的整个过程(包括研究目的、问题、理论、分析和结果等地方)都可以成为整合点。也正是在这个意义上,可以把整合点这一概念理解为“在混合方法研究中两个或多个研究组件以某种方式混合或链接的地方”^[44]。为此,质性研究与量化研究整合起来的方式主要包括4种:(1)合并两个数据集;(2)将第一组数据的分析与第二组数据的收集结合到一起;(3)在一个更大的研究设计或过程中,嵌入一种形式的数据;(4)运用一个统一的框架(理论框架或程序)来整合多组数据。实践中,有创造力的研究者可以开展多种尝试。然而,从本质上看,研究者需要将整合视作基于研究目的、比较和汇总不同研究模块内容的尝试。整合的标志是:(1)有说明,即以一模块的内容说明另一模块;(2)有互证,了解质性和量化研究的结果趋同、收敛;(3)有解释,即对影响发生的过程机制进行说明;(4)有发展,即基于对目标群体的质性研究来调整量化工具、模型或解释。

舒南博穆等人关于整合点的提法极具理论意义,不过对于认识研究实践而言太过细致。本文尝试以莫尔斯等人提出的分析整合、结果整合为分析框架对被选中的99篇论文进行分析,有两点发现值得关注:(1)所有文献中采用结果整合(59篇)的文献数量远高于分析整合的文献数量(27篇);(2)有13篇文献无法进行归类,其中主要原因是这些文献没有对质性数据和量化数据的分析进行充分说明(见表6)。

表6 被抽样文献的整合点类型

类型	分析整合点	结果整合点	无法分类
数量	27	59	13

(五)混合方法研究设计的类型

舒南博穆等人曾较为系统地对混合方法研究设计的类型进行了类型学划分^[44],他们发现,较为主流的划分类型主要包括克雷斯维尔等的六分法^{[42]37-98},特德利等的五分法^{[54]81-333},莫尔斯等的四分法(实际上共提出8种类型,但其中4种属于多方法)^{[50]39-46}以及约翰逊等人的九分法^{[53]466-494}。这些不同类型学的具体内涵可参考表7至表9。不难看出,克雷斯维尔等的六分法很好地呈现了混合方法研究中的时序以及量化和质性部分各自的功能,但其对量化和质性研究在总体设计中的相对重要性(孰轻孰重)并没有予以充分展现。特德利等的五分法展现了混合方法研究中的时序,却对量化和质性部分在总体研究设计中的功能考虑不足。其特别之处有两点:一是体现了一种特别的混合方法研究类型——转化混合设计;二是体现了混合研究的复杂性——可以是多层的,也可以在不同阶段进行全方位整合。

表7 克雷斯维尔等对混合方法研究的六分法^{[42]37-98}

类型	含义
聚合平行设计	在该类设计中,质性研究和量化研究模块分别独立展开,在最终的数据解释中,汇合研究结果
解释顺序性设计	在该类设计中,在研究的第一阶段开展量化数据收集和分析,然后再进行质性数据收集工作,以后一阶段搜集的数据解释第一阶段的结果
探索顺序性设计	在该类设计中,在研究的第一阶段开展质性数据收集和分析,然后开展量化数据收集以检验和推广质性研究结果
镶嵌设计	在传统的质性或量化研究设计中,加入一点其他类型研究,以增强整体设计
变革性设计	在该类设计中,以变革性的理论框架(如女性和批判理论),指导量化和质性模块的互动、优先级、时序和混合
多阶段设计	在该类设计中,在研究的不同阶段交替使用平行和顺序性设计

表8 特德利等对混合方法研究的五分法^{[54]81-333}

类型	含义
平行混合设计	在该类设计中,有两个或更多平行的定量和质性研究模块,他们之间或有一点极短的时间间隔或同时展开。在数据分析时,各部分数据分析单独展开,之后再各部分的研究结果进行整合,目的是解答相互关联的定量和质性研究问题或解决同一混合研究问题的不同方面
顺序性混合设计	在该类设计中,质性和定量模块在时间上前后相继,后一阶段研究的程序或问题依赖于前一阶段的研究结果;不同阶段的研究问题相互关联,有时甚至是递进关系——在研究过程中发生演变
转换混合设计	在该类设计中,混合发生的情形是将一种类型的数据转换为另一种类型的数据并进行分析,如此,额外的发现将有助于增强研究结果,旨在回答同一研究问题的相关方面
多层混合设计	在该类设计中,质性或量化研究或平行或顺序展开,混合主要体现在多层面的分析上,研究者通过整合量化和质性数据,以回答同一研究问题或相关问题的相关方面
完全整合混合设计	在该类设计中,混合以交互方式在研究的所有阶段发生。在每个阶段,一种方法会影响另一种方法的应用

表9 约翰逊等对混合方法研究设计的九分法^{[53]466-494}

类型	含义
----	----

QUAL + QUAN (质性 + 量化)	equal-status concurrent design 同地位并行设计
QUAL + quan (质性+ 量化)	qualitatively driven concurrent design 质性主导/驱动的平行设计
QUAN + qual (量化+ 质性)	quantitatively driven concurrent design 量化主导/驱动的平行设计
QUAL →QUAN (质性→量化)	equal-status sequential design 同地位顺序设计(先质后量)
QUAN →QUAL (量化→质性)	equal-status sequential design 同地位顺序设计(先量后质)
QUAL →quan (质性→量化)	qualitatively driven sequential design 质性主导/驱动的顺序设计(先质后量)
qual →QUAN (质性→量化)	quantitatively driven sequential design 量化主导/驱动的顺序设计(先质后量)
QUAN → qual (量化→质性)	quantitatively driven sequential design 量化主导/驱动的顺序设计(先量后质)
quan→QUAL (量化→质性)	qualitatively driven sequential design 质性主导/驱动的顺序设计(先量后质)

莫尔斯等的类型学划分以及约翰逊等人的类型学划分的特别之处在于,两者同时考虑了时序、质性和量化研究的地位与功能,并以简易的公式表达出来。在他们的公式中,单词 quantitative(量化)和 qualitative(质性)分别被简写成 quan 与 qual。在具体的研究设计中,当某个部分的地位更重要时,使用大写的形式表达出来,如 QUAN 与 qual;当两个部分的地位同等重要时,便同时用大写的形式表达出来,如 QUAN 与 QUAL。他们还分别用符号“+”和“→”来表达时序关系,“+”“→”分别代表了并行的时序关系和顺序的时序关系。

考虑中文文献中还没有类似的表达,我们建议可以考虑在具体的中文表述中,直接以量化和质性分别替代 QUAN 与 QUAL,并以黑体加粗表达两个部分的相对重要性;如果两个部分的地位同等重要,便同时不加粗。这样就可以获得一个中文读者易于理解的关于混合方法研究的表达公式。不过舒南博穆等人指出,莫尔斯等人的类型学划分并没有考虑混合研究的多阶段性特征,如此,就需要一个更加复杂的能够表明多阶段特点的类型学划分结果。既然已有一个建议的表达公式,就可以表达更为复杂的混合方法研究设计。例如,一项研究可能存在 3 个阶段,第一个阶段是同地位并行设计,而后再依次是顺序的质性和量化设计,那么便可以以(质性+量化→质性→量化来尝试表达其设计上的特点。这也等于留给了研究者开展创新的空间——不必拘泥于已有的类型学划分。

根据约翰逊等的混合方法研究设计类型学划分,我们对获得的 99 篇中文文献进行了分析,有几个发现值得关注:(1)在所有文献中,在设计类型上,较多采用的是同地位顺序设计(先量后质)(29 篇)和质性主导/驱动的顺序设计(先量后质);(2)在时序上,采用顺序性设计的研究更多(74 篇),其中,采用先量后质设计时序研究的研究设计又占绝大多数(55 篇),而采用并行设计的研究总体上偏少(13 篇);(3)在所有文献中,量化和质性主导/驱动的混合研究数量基本相当(见表 10)。

表 10 被抽样文献混合研究设计的类型

类型	质性+ 量化	质性+ 量化	量化+ 质性	质性→ 量化	量化→ 质性	质性→ 量化	质性→ 量化	量化→ 质性	量化→ 质性	无法分类
数量	2	1	10	6	29	5	8	8	18	12

四、小结和讨论

传统上,在应用混合方法研究时,研究者颇为强调在同一研究中进行方法叠加(1+1=2),或者侧

重通过叠加以使它们互为增值($1+1=3$),但两者的二元割裂依然存在。新近,研究者主张在混合使用量化和质性研究时应当实现两者更为全面的整合,在研究过程的每一步都做到协同(既要 $1+1=3$,也要 $1+1=1$)。本文结合新近文献较为系统地对混合方法研究发展的新认识和概念的多层次理解进行梳理,以为上述认识提供认识论基础。研究发现,关于混合方法研究的历史,存在小历史和大历史两种历史观,小历史观重视研究人员的概念化尝试,大历史观重视研究人员的实际混合尝试。前者将混合方法研究的历史追溯到20世纪70年代,后者将混合方法研究的历史追溯到19世纪末甚至是原始经验主义哲学家那里。在定义何为混合方法研究时,研究人员的关切点颇为不同。混合方法研究的混合不应局限在数据分析与整合上,而应体现在更为上位层面的方法、过程、设计以及哲学假设上的整合与协同,研究者需要在不同层面结合自身需要进行专门考虑。

为在 $1+1=3$ (方法的混合)的基础上做到 $1+1=1$ (方法的整合),在应用混合方法开展研究时,需特别注意以下5个要素:应用混合方法的目的,应用混合研究时理论的位置,在应用混合方法时如何考虑时序,如何考虑整合点以及混合研究设计的基本类型。本研究不仅介绍了既有研究对已有实践所做的一些基本类型学划分,并分别就其优势及不足做了介绍,以供研究人员在开展研究时做具体参考和选择,还分析了近10年中文教育研究类文献如何尝试使用混合方法研究,以为如何开展混合研究设计、在 $1+1=3$ 的基础上做到 $1+1=1$ 提供参考。结果发现,在开展混合研究设计时,考虑互补目的的文献最多,其次为“拓展”和“互证”,研究者在开展研究设计时一般不会拘泥于单一目的,但对于研究者所声称的目的是否实现以及在多大程度上实现,还需进行系统评估。在声称研究中有理论支持的研究中,量化主导/驱动模式和质性主导/驱动模式基本相当。在时序考虑方面,在所有研究中主导的时序设计模式是顺序且依赖型的。在结合点上,采用结果整合的文献数量占比远高于分析整合的文献数量。在混合方法研究设计类型的选择上,已有文献采用较多的同地位顺序设计(先量后质)和质性主导/驱动的顺序设计(先量后质),且量化和质性主导/驱动的混合研究数量基本相当。此外,无论是在目的、理论的位置还是时序、整合点和总体设计上,未声称和难以判断具体实践的文献数量均占有所有文献相当的比例。基于上述发现,我们认为,在开展研究的过程中,应当重视混合研究中理论的作用,采用适当的理论驱动模式指导研究;可以考虑更多的时序排列,尝试在研究过程中实践多点整合。同时,在开展混合方法研究实践时,应当重视在这些维度上做细节说明,以为后来者的探索积累经验。正像上文中提到过的,混合方法研究的应用虽然已经有多年的历史,但有意义的整合与协同需要在上述各个层面做更清晰的交代,否则就有可能掉入方法论折中主义或拿来主义的窠臼。

参考文献:

- [1] BEST B J W, KAHN J V. Research in education[M]. New Delhi: PHL Learning Private Limited, 2010: 423.
- [2] SHARMA L R, BIDARI S, BIDARI D, et al. Exploring the mixed methods research design: types, purposes, strengths, challenges, and criticisms[J]. Global academic journal of linguistics and literature, 2023, 5(1): 3-12.
- [3] EGON G G. The paradigm dialog[M]. London: Sage, 1990: 1730.
- [4] SAMMONS P, DAVIS S. Mixed methods approaches and their application in educational research[G]//WYSE D, SELWYN N, SMITH E, et al. The BERA/sage handbook of educational research. London: Sage, 2016: 477-504.
- [5] SHRESTHA S, GIRI S A, DAWADI S. Mixed-methods research: discussion on its types, challenges, and criticisms[J]. Journal of studies in education, 2021, 2(2): 2536.
- [6] HOWE K R. Two dogmas of educational research[J]. Educational researcher, 1985, 14(8): 1018.
- [7] TASHAKKORI A, TEDDLIE C. The past and future of mixed methods research: from data triangulation to mixed model designs[G]//TASHAKKORI A, TEDDLIE C. SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2003: 674-701.
- [8] ONWUEGBUZIE A J, HITCHCOCK J H. Toward a fully integrated approach to mixed methods research via the $1+1=1$ integration approach: mixed research 2.0[J]. International journal of multiple research approaches, 2019, 11(1): 728.
- [9] ONWUEGBUZIE A J, MALLETT M H, MALLETT K M. A 4-year history of mixed methods research in education: a mixed methods bibliometric study of published works from 1980 to 2021[J]. Journal of mixed methods studies, 2023(6): 756.

- [10] CRESWELL J W, GARRETT A L. The “movement” of mixed methods research and the role of educators[J]. *South African journal of education*, 2008, 28(3): 324-333.
- [11] 孙宇, 杜运周, 陈凯薇. 混合方法研究的原理与设计: 以 QCA 与多案例研究的混合为例[J/OL]. *南开管理评论*: 1-16[20240630]. <http://kns.cnki.net/kcms/detail/12.1288.f.20240606.1356.002.html>.
- [12] 陈尹. 混合研究方法热潮下的冷思考[J]. *体育学研究*, 2023, 37(4): 123.
- [13] 张绘. 混合研究方法的形成、研究设计与应用价值: 对“第三种教育研究范式”的探析[J]. *复旦教育论坛*, 2012, 10(5): 54-57.
- [14] 朱迪. 混合研究方法的方法论、研究策略及应用: 以消费模式研究为例[J]. *社会学研究*, 2012, 27(4): 146-166, 244-245.
- [15] TODD J D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action[J]. *Administrative science quarterly*, 1979, 24(4): 602-611.
- [16] MAXWELL J A. Expanding the history and range of mixed methods research[J]. *Journal of mixed methods research*, 2015, 10(1): 1-27.
- [17] PLATT J. *A History of social research methods in america, 1920-1960*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 260.
- [18] BOIS W E B D. *The Philadelphia Negro: a social study*[M]. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1966.
- [19] 费孝通. *江村经济*[M]. 北京: 北京大学出版社, 2016.
- [20] BREWER J, HUNTER A. *Multimethod research: a synthesis of styles*[M]. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc, 1989.
- [21] BRYMAN A. *Quantity and quality in social research*[M]. London: Routledge, 1988.
- [22] GREENE J C, VALERIE V J, GRAHAM W F. Toward a conceptual framework mixed-method evaluation design[J]. *Educational evaluation and policy analysis*, 1989, 11(3): 255-274.
- [23] CRESWELL J W. *Research design: qualitative and quantitative approaches*[M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- [24] ONWUEGBUZIE A J, WISDOM J P. Quantitative versus qualitative methods and beyond[G]// Phillips D C. *Encyclopedia of education theory and philosophy*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2014: 678-682.
- [25] ASKUN V, CIZEL R. Twenty years of research on mixed methods[J]. *Journal of mixed methods studies*, 2020(1): 284-3.
- [26] HUNTER A, BREWSTER J. *Multimethod research in sociology*[G]// TASHAKKORI A, TEDDLIE C. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2002: 577-594.
- [27] COHEN L, MANION L, MORRISON K. *Research methods in education*[M]. London: Routledge, 2011: 47.
- [28] GREENE J C, HALL J N. Dialectics and pragmatism[G]// TASHAKKORI A, TEDDLIE C. *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2010: 119-144.
- [29] JOHNSON R B, DE WAAL C, STEFURAK T, et al. Understanding the philosophical positions of classical and neo-pragmatists for mixed methods research[J]. *Köln Z soziol*, 2017, 69(S2): 63-86.
- [30] SHANNON-BAKER P. Making paradigms meaningful in mixed methods research[J]. *Journal of mixed methods research*, 2016, 10(4): 319-334.
- [31] PLATT J. Functionalism and the survey: the relation of theory and method[J]. *Sociological review*, 1986, 34(3): 501-536.
- [32] SYMONDS J E, GORARD S. Death of mixed methods? or the rebirth of research as a craft[J]. *Evaluation and research in education*, 2010, 23(2): 121-136.
- [33] TASHAKKORI A, TEDDLIE C. *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*[M]. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998: 20-39.
- [34] COATES A. The prevalence of philosophical assumptions described in mixed methods research in education[J]. *Journal of mixed methods research*, 2020, 15(2): 174-189.
- [35] GHIARA V. Disambiguating the role of paradigms in mixed methods research[J]. *Journal of mixed methods research*, 2020, 14(1): 1-25.
- [36] HATHCOAT JD, MEIXNER C. Pragmatism, factor analysis, and the conditional incompatibility thesis in mixed methods research[J]. *Journal of mixed methods research*, 2017, 11(4): 433-449.
- [37] LAKOFF G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- [38] MAXWELL J A, MITTAPALLI K. Realism as a stance for mixed methods research[G]// TASHAKKORI A, TEDDLIE C. *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 2010: 145-167.
- [39] MERTENS D M. Transformative paradigm: mixed methods and social justice[J]. *Journal of mixed methods research*, 2007, 1(3): 212-225.
- [40] SHAN Y. Philosophical foundations of mixed methods research[J]. *Philosophy compass*, 2022, 17(1): e12804.
- [41] 约翰·W. 克雷斯特维尔. *混合方法研究导论*[M]. 李敏谊, 译. 上海: 格致出版社, 2015: 39-109.
- [42] 约翰·W. 克雷斯特维尔, 薇姬·L. 查克. *混合方法研究: 设计与实施*[M]. 游宇, 陈福平, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2017.

- [43] 伯克·约翰逊, 拉里·克里斯滕森. 教育研究定量、定性和混合方法[M]. 马健生, 等译. 重庆: 重庆大学出版社, 2015: 53509.
- [44] SCHOONENBOOM J, JOHNSON R B. How to construct a mixed methods research design[J]. *Kolner Z soz sozpsychol*, 2017, 69(S2): 107131.
- [45] ONWUEGBUZIE A J, JOHNSON R B. The validity issue in mixed research[J]. *Research in the schools*, 2006, 13(1): 4863.
- [46] BRYMAN A. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? [J]. *Qualitative research*, 2006, 6(1): 97-113.
- [47] ABEND G. The meaning of 'theory' [J]. *Sociological theory*, 2008, 26(2): 173199.
- [48] ADOM D, YEBOAH A, ANKRAH A K. Constructivism philosophical paradigm: implication for research, teaching and learning[J]. *Global journal of arts humanities and social sciences*, 2016, 4(10): 49.
- [49] LOVITTS B E. Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research[J]. *Studies in higher education*, 2005, 30(2): 137154.
- [50] MORSE, NIEHAUS L. Mixed method design: principles and procedures[M]. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2009.
- [51] JOHNSON R B. Dialectical pluralism: a metaparadigm whose time has come[J]. *Journal of mixed methods research*, 2017, 11(2): 156173.
- [52] GUEST G. Describing mixed methods research: an alternative to typologies[J]. *Journal of mixed methods research*, 2013, 7(2): 14151.
- [53] JOHNSON R B, LARRY B C. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches[M]. Los Angeles: Sage, 2017.
- [54] TEDDLIE C, TASHAKKORI A. Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences[M]. Los Angeles: Sage, 2009.

(责任编辑:张海生 校对:杨慷慨)

Mixed Methods Research in Education: 1+1=?

XIE Ailei¹, YU Jingran², ZHONG Bin^{3,4}, CHEN Wanyu³, ZAN Jinwei³, YIN Yijia³

(1. School of Education Science, South China Normal University, Guangzhou 510631, China;

2. Faculty of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China;

3. School of Education, Guangzhou University, Guangzhou 510006, China;

4. Teacher Development Center, Guangdong Light Industry Vocational Technical College, Guangzhou 510300, China)

Abstract: The field of educational research is a primary field for the application of mixed methods research. Traditionally, researchers have placed more emphasis on the superposition of methods ($1+1=2$) when applying mixed methods in research. However, with the continuous advancement of practice, there is an increasing emphasis on integrating quantitative and qualitative research in the same study to make them mutually beneficial ($1+1=3$). In practical application, the binary separation in mixed method practice should be overcome, and collaboration should be achieved at every step of the research process (both $1+1=3$ and $1+1=1$). The mixing in mixed method research is not only a technical mixing, but also a mixing of philosophical assumptions, research processes, and overall research design. To achieve $1+1=1$ on the basis of $1+1=3$, special attention should be paid to the following five elements when applying mixed methods in educational research: what is the purpose of applying mixed methods, how to consider the position of theory in mixed method research, how to consider time sequence when conducting specific research design, what integration points are there in the research process, and what overall design can be selected when conducting research work. Local education researchers should clearly explain the elements of purpose, theoretical drive, and timing when applying mixed methods for research, attempt to explore multi-purpose design, attach importance to theoretical production, actively explore multiple temporal combinations, and focus on multi-point integration.

Key words: mixed methods research; educational research; research methodology; integration