

課程研究範式：量性研究和質性研究之整合

霍秉坤、胡婧菁

香港中文大學課程與教學學系

課程研究範式一直備受學者關注。在這一問題上，一些學者建議應綜合運用量性課程研究範式和質性課程研究範式，以彌補單一課程研究範式的不足。本文旨在探討整合兩種課程研究範式的建議，同時提出整合時必須關注的事項。在探討這一建議之前，本文首先簡介不同的課程範式，並分析量性和質性研究範式的差異。本文對整合兩種課程研究範式的探討圍繞三方面展開：（1）質性和量性本質的綜合；（2）建構實在論的可行性；（3）研究內容的性質。筆者認為，整合兩種課程研究範式極具吸引力，但是卻難於處理基本哲理的差異。

關鍵詞：課程；範式；量性研究；質性研究

引言

課程研究範式一直備受學者關注。近年，有學者提倡整合量性和質性課程研究範式，使兩者優勢互補，甚至嘗試「去範式」，將重點聚焦於研究問題。本文¹旨在探討整合兩種課程研究範式所必須關注的事項。首先，本文嘗試簡介不同課程範式，以引入量性和質性課程研究範式的探討；其次，會討論整合量性和質性範式的建議；最後，則綜論整合兩種範式所必須關注的基本觀點。

課程範式淺釋

Kuhn（1970）在科學革命引入範式一詞後，很多學者都應用範式這概念於課程領域中。郝德永（1999）認為，在課程研制方法論的探究中，範式是指在課程研制這一領域中所呈現出來的信念（即課程研制的指導思想）及其所導致的問題和解題方式（即具體的課程研制程序及方法）的總和（頁 9）。本文重點不在探討課程範式，而是側重探討量性和質性課程研究範式。

筆者曾撰文分析「範式」一詞，指出應用該詞語時，常引起不少爭議（霍秉坤、黃顯華，2004）。本文探討課程研究範式，重點不在於探討範式的意涵，而是簡單地以範式為研究社群所共享的一組特定假設、理論、概念、價值、規則、研究方法、基本命題。² 若按這種理解，課程範式常見有三種分類：第一種分類是以研究取向為概念基礎，可分為實證課程範式和理解課程範式；第二種是以知識取向為概念基礎，可分為技術性課程範式、實踐性課程範式和批判性課程範式；第三種是以探究內容為概念基礎，可分為科技取向課程範式和人文取向課程範式（霍秉坤、黃顯華，2004）。本文探討課程研究範式時，聚焦於第一種分類。

這種分類把課程研究分為實證課程範式和理解課程範式（見表一）。Husén（1988）對教育研究的分類是實證範式（定量研究）和理解範式（定性研究）：

一個是模仿自然科學，強調適合於用數學工具來分析的觀察——經驗的、可定量化觀察。研究的任務在於確定因果關係，並作出解釋。另一範式是從人文科學推行出來的，所注重的是整體和定性的訊息，以及說明的方法。（p. 17）

筆者認為，這兩種範式可涵蓋所有研究取向。Heshusius（1989）嘗試比較兩種研究範式的特徵（見表二）。同時，亦有很多課程學者按此劃分課程研究範式（見表三）。

表一：教育研究範式

Lincoln & Guba (1985)	Husén (1988)	Heshusius (1989)	盛群力 (1995)	陳向明 (2000)
實證範式	實證、定量的範式	實證範式	實證範式	量性範式
自然範式	理解、定性的範式	理解範式	理解範式	質性範式

表二：實證範式和理解範式的特徵比較

實證範式	理解範式
<ul style="list-style-type: none"> • 自然科學基點 • 客觀性 • 因果性 • 量化表徵 • 可證偽性 • 概括化 • 研究技術，包括： <ol style="list-style-type: none"> a. 統計程序 b. 實驗 c. 社會調查 • 趨向於宏觀及定量化 	<ul style="list-style-type: none"> • 社會（人文）科學基點 • 主觀性 • 解釋性 • 語言和意義 • 構建有根據的（grounded）理論 • 特定案例 • 研究技術，包括： <ol style="list-style-type: none"> a. 參與性觀察，人種史 b. 生活史 c. 非結構性談話 • 趨向於微觀及定性化

參考資料：Heshusius（1989）。

表三：課程研究範式

馬雲鵬、呂立杰（2002）	黃清（2007）	王文科、王智弘（2010）
量性課程研究範式	量性課程研究範式	量性課程研究範式
質性課程研究範式	質性課程研究範式	質性課程研究範式

量性和質性研究範式的差異

量性研究（quantitative research）和質性研究（qualitative research）在哲學基礎、研究目的、研究方法、研究分析等方面都有顯著差異（見表四）。量性研究以實證主義為基礎，強調理論、研究程序和預先設計；研究目的是對可控制情境的現象，確定研究要素的關係、影響、原因；研究方法則主要通過可控制、可操作的變量，主要以測驗和量表或問卷收集數據；研究結果是呈現客觀的統計數據。相反，質性研究以自然主義為基礎，強調描述、理解教育現象；研究目的是描述現象和理解行為者的想法；研究方法則較多樣化，如開放式觀察、訪談、實物資料搜集等；研究結果除反映研究者對資料的建構外，亦常展示研究者的理解和詮釋（周明潔、張建新；2008；馬雲鵬、呂立杰，2002；陳向明，2000；曾天山，2009；Gall, Gall, & Borg, 2005）。

筆者上述有關量性研究和質性研究的對照，雖未能盡錄兩者差異，但仍能清楚展示兩者特點。然而，有學者強調兩者並非互相對立，而是一連續體，彼此間有許多相輔相成之處（陳向明，2000，頁 10–11）。曾天山（2009）認同把量性和質性研究範式視為連續體，而且認為應綜合運用：

定性研究和定量研究各有特色，各有所長，在教育研究的實際運用中，其連續性多於其兩分性。研究者可以有偏好，但不可以有偏見，為避免「盲人摸象」，應當綜合運用，融合科學主義和人文主義。（頁 183）

事實上，質性研究能對微觀的、深層的、整體的現象深入描述與分析，能理解行為者的思考和經驗，但卻不適用於宏觀研究，難於發現整體趨勢，而研究結果不能大範圍地推廣；量性研究則能在上述方面彌補質性研究的不足（周明潔、張建新，2008，頁 165）。

陳向明（2000）提倡透過不同範式間的對話，以應對不確定、複雜的世界：

面對一個不確定的、複雜的世界，我們應該開放社會科學，以便使它們能夠對自身的偏狹所遭到的合理反對作出適當的回應。我們應該允許有多種不同的解釋同時並存，通過多元化的普遍主義來把握我們現在和過去一直生活在其間的豐富的社會現實。（頁 382–383）

表四：量性研究和質性研究的差異

維度	量性範式	質性範式
哲學基礎	<ul style="list-style-type: none"> 實證主義 存在客觀的社會現實 從機械論的角度看待社會現象之間的因果關係 	<ul style="list-style-type: none"> 自然主義 社會現實由社會參與者建構而成 認為在解釋社會現象間的因果關係時，人的意願起關鍵作用
目的	<ul style="list-style-type: none"> 描述和預測教育現象 對問題的一致性進行描述 普遍化、概括的 因果解釋 	<ul style="list-style-type: none"> 了解和解釋教育現象 對問題的複雜性作出解釋 脈絡的 理解行為者的想法
研究層面		
研究環境	<ul style="list-style-type: none"> 控制情境 宏觀 主要描述前景狀況 	<ul style="list-style-type: none"> 自然情境 微觀 需要了解背景情況
研究內容	<ul style="list-style-type: none"> 研究自然或虛擬環境中人的行為 把社會現實視作變量來分析 事實、原因、影響、凝固的事物 事先確定 	<ul style="list-style-type: none"> 研究自然環境中人的行為 對發生社會行為的背景作整體考察 事件、過程、意義、整體探究 在過程中產生
方法		
收集資料	<ul style="list-style-type: none"> 預先確定概念和理論以決定收集哪些資料 有結構、正式具體、預定 隨機 問卷／封閉觀察 用標準的工具 測驗和量表或問卷 量化資料、可操作變數、統計資料 	<ul style="list-style-type: none"> 在資料收集後才形成概念和理論 靈活、可延伸、演化 目的性 訪談／開放觀察／實物分析 研究者作工具 研究者本人 描述資料、實地筆記、當事人引言
分析	<ul style="list-style-type: none"> 始於假設和理論 演繹、推論為主 尋找一致的標準 推斷總體進行概括 客觀性統計，無個人偏好 可控制的推廣 數據 	<ul style="list-style-type: none"> 終於假設及紮根理論 歸納為主 尋找多元與複雜 通過辨識進行概括 描述性寫作，可包括個人偏好 認同推廣、理論推廣、累積推廣 文字、圖片等任何媒體形態
結果／報告	<ul style="list-style-type: none"> 撰寫不受個人情感影響的、客觀公正的研究報告 	<ul style="list-style-type: none"> 撰寫詮釋性的研究報告
研究者角色	<ul style="list-style-type: none"> 獨立、公正 	<ul style="list-style-type: none"> 互為主體、個人的參與和個人意見

不少學者都強調，要實現這種普遍主義，展示多元的角度，超越偏狹和單一，各範式之間需要進行對話（陳向明，2000；曾天山，2009）。

靳玉樂（1996）對於課程領域內的實證分析、人文理解、社會批判等範式的展示不同，認為必須結合不同的課程研究範式：

的確，各種課程研究範式只有相互認同和合作，彼此支持、完善，才能使課程領域充滿生機。事實上，當今西方課程研究的基本趨勢就是方法、範式的多元化，既不是實證分析範式獨尊，又不是人文理解範式獨領風騷，更不是社會批判範式一統天下，而是三者的綜合化發展。把實證分析範式、人文理解範式和社會批判範式結合起來所表現出的主觀與客觀、微觀分析與整體理解、價值與事實、結果與過程、邏輯與直覺以及科學與藝術的統一性，是當今西方也是當今世界課程研究的發展趨勢和必由之路。（頁 24）

曾天山（2009）、陳向明（2000）、靳玉樂（1996）的整合範式建議提出了發展的方向。王文科、王智弘（2010）直接談及研究方法的整合，認為課程研究有將量性研究方法與質性研究方法結合，成為混合研究法（mixed-methods research）的趨勢（頁 518）。馬雲鵬、呂立杰（2002）直接及共同使用質性和量性研究，認為：

根據不同的研究目的與內容多角度的解讀，這種保持方法論上的必要的張力才真正是方法論原則的轉向。因此，可以認為，21 世紀課程研究方法論將是質化研究與量化研究並存、互補，共同探索課程領域中不同層面、不同特質的問題。（頁 59）

雖然馬雲鵬、呂立杰（2002）提倡兩種研究範式並存、互補，但亦清楚展示兩種不同範式存在基本矛盾：

爭論經常變得混亂，因為一部分爭論是基於範式的哲學特徵，另一些則關注顯現出來的複雜方法，熱衷於獲得數字與文字。因為實證主義與解釋主義範式對自然世界有不同的假設，不同的資料類型應有不同的探索工具與程序。（頁 58）

因此，如何整合量性與質性研究範式，仍是重要的課題。

整合量性與質性研究範式的嘗試

談及整合量性研究範式和質性研究範式的方法，眾多學者各抒己見，亦提出了不少實質方法。以下介紹三種整合研究範式的方法：質性和量性本質的綜合；重視行動的建構實在論；研究內容的平衡。

質性和量性本質的綜合

誠然，馬雲鵬、呂立杰（2002）突顯了各研究範式的哲學基礎、假設、方法並不相同，提出了重要的元素。因此，綜合運用質性和量性研究範式時，必須加以辨清。談及不同範式的差異，尤其是研究範式的差異，Lincoln & Guba（1985）可說是最具代表性的學者，其論說有很多學者引用（如馬雲鵬、呂立杰，2002；陳向明，2000；黃光國，2001；潘慧玲，2005；Neuman, 2006）。Guba & Lincoln（1994）最初提出四種研究範式，包括實證主義、後實證主義、批判理論和建構論，後來吸納 Heron & Reason（1997）的觀點，加入了參與範式（Guba & Lincoln, 2005, p. 195）（見表五）。

表五：研究範式的差異

	實證主義	後實證主義	批判理論	建構論	參與
本體論	素樸實在論：「真實」的實體可捕捉	批判實在論：「真實」的實體不太能完全捕捉	歷史實在論：由社會、政治、文化、經濟、種族與性別價值所形塑的虛擬「真實」的實體，隨時間結晶化而成	相對主義：具有地方、特定的「真實」實體	參與的「真實」：主觀的真實，由心智和給定的整體共同創造
認識論	二元論／客觀主義；研究發現是真實的	修正的二元論／客觀主義；研究發現可能是真實的	交互的／主觀主義；研究發現含價值介入	交互的／主觀主義；研究發現是創造性的論述	在與整體的參與交互中的批判主義；有關經驗主義、提議的和實際認知擴大的認識論；共同創造的發現
方法論	實驗法／操縱的方法論；驗證假設；主要採量化方法	修正的實驗法／操縱的方法論；批判多元論；對假設進行證偽；可使用質性方法	對話／辯證法	詮釋法／辯證法	對合作行動研究的政治參與；實踐的優先性；使用紮根於共享的經驗語境的語言

簡言之，實證主義與後實證主義的哲學代表了「客觀」的研究途徑，批判理論、建構論和參與取向則代表「主觀」的研究途徑。筆者參考 Burrell & Morgan（1979）、Guba & Lincoln（2005）、黃光國（2001，頁 22）等的分析，發現不同的研究取向在基本理念上存在差異。簡單來說，五種研究取向在「本體論／認識論／方法論」等方面的主張，都有顯著差別。在本體論方面，前者主張世界是客觀存在的「實在論」（realism）；後者主張世界是由人類創造或建構出來的「唯名論」（nominalism）。在知識論方面，前者主張世界是有規則和因果關係的「實證論」（positivism）；後者

主張世界是沒有一定律則的「反實證論」(anti-positivism)。在方法論方面，前者主張研究通則規律的「律則論」(nomothetic)；後者主張社會科學應研究個案特例的「個體論」(ideographic) (黃光國, 2001, 頁 22)。

各範式具有不同的本體論、認識論、方法論，有不同的本質，因此整合質性研究和量性研究極不容易。周明潔、張建新(2008)認為，要整合量性研究和質性研究，首先必須「去範式」(頁 165)。「去範式」是指弱化質的研究方法與量的研究方法兩種研究範式，具體是將研究方法區分為探索性方法與驗證性方法(Onwuegbuzie & Teddlie, 2003)。量性的探索性方法包括描述統計、因素分析、聚類分析等；質性的探索性分析方法包括傳統的主題分析。量性的驗證性方法包含一系列推論性的分析；質性的驗證性方法包含驗證性的主題分析(Onwuegbuzie, 2003)。其次，周明潔、張建新(2008)借用 Gray & Densten(1998)的觀點，認為整合質性與量性研究時，應將所有收集到的資料分為觀測變數(manifest variable)與潛變數(latent variable)，這樣，質性的觀測變數可以轉為量性的觀測變數，質性的潛變數亦可與量性方法分析出來的潛變數比較；按此，質性與量性的觀測變數與潛變數之間就能轉換和比較(頁 165)。

筆者認為，要客觀地、有效地把觀測變數與潛變數加以轉換，十分困難；勉強把兩者轉換而加以比較，更容易產生錯誤，失卻質性研究和量性研究的自身特色。此外，以「去範式」整合兩種研究取向不是很有效，因為仍未能消除範式的本質差異。如前文表四所列，量性範式與質性範式在哲學基礎、目的、研究層面、方法、分析等均顯著有別。筆者認為，「去範式」只迴避了範式的本質差別，卻未能有效整合兩種研究範式。

建構實在論的可行性

能否發展出一套科學哲學將兩種研究範式整合呢？黃光國(2001)認為答案是肯定的。他認為「建構實在論」(constructive realism)為解決這難題提供了哲學基礎(黃光國, 2001, 頁 422)。大部分科學家各自研究，目的是建構科學理論。然而，從建構實在論的觀點看，科學應該在研究行動中達致自我理解。從實用主義角度看，科學家建構其微世界時，並不是純粹為建構知識，建構本身亦是一種「行動」。因此，黃光國認為，科學研究成果視乎能否促進行動。就一般的科學，不論是波柏(Karl Popper)的進化認識論，或是拉卡托斯(Imre Lakatos)的科學研究綱領方法論，主要關心的是如何在認知層次解決科學理論的問題。建構實在論並非如此，它關心的不僅是建構理論的微世界，亦關心在生活世界中的行動；不僅是要解決微世界中的問題，而且要能夠在生活世界中採取創新行動。黃光國甚至認為，如果某一種科學不能促成創新的行動，就不是好的科學(頁 435-436)。簡言之，科學研究較偏重基礎研究，

而建構實在論則是基礎研究與應用研究並重，甚至是偏重後者。基礎研究着重對理論知識的貢獻，應用研究則着重實踐的效能（見表六）（Neuman, 2006）。

表六：基礎研究與應用研究的不同關注

基礎研究	應用研究
<ul style="list-style-type: none"> 研究本身是否令人滿足，由其他社會科學家來做評斷。 研究者自由選擇研究問題和主題。 研究判斷根據嚴謹的科學規範，追求最高的學術標準。 主要關注研究設計的內在邏輯與嚴謹度。 研究主要的動力是對基本理論知識有貢獻。 成功在於研究結果能於學術期刊登載，並對科學社群發揮影響。 	<ul style="list-style-type: none"> 研究是工作的一部分，其價值由社會學界外的應用者評斷。 研究問題「狹窄和限定」，是為符合應用者需要。 學術的嚴謹與標準繫於研究結果的應用。研究可能符合高尚的學術標準，亦可能較草率。 主要關注問題在於能否把研究發現的通則化為應用者有興趣的領域。 研究主要的動力是實際報酬或研究結果的應用。 成功在於研究結果獲贊助者運用到決策制定。

參考資料：修訂自 Neuman (2006)。

建構實在論重視應用研究，重視創新的「行動」，其目標不在於重新建構一種邏輯，而在於如何實踐科學家所建構的微世界（黃光國，2001，頁 436）。建構實在論重視建構理論，故與課程行動研究並不相同，但兩者都重視行動，重視對改善現實生活的行動。筆者認為，黃光國偏重行動的構想，以行動為研究的哲學基礎，有一定的吸引力；然而，這種構想偏離基礎研究的理念，以應用研究為核心，究竟是否要發展一套整合兩種研究範式的哲學，筆者心存疑竇。

研究內容的性質

課程研究範式與知識領域關係密切。課程研究的種類繁多，且按各類不同知識而異，有採控制實驗，有採觀察方法；有以解釋學進行，亦有採哲學思辨等。王文科、王智弘（2010）認為各種研究方法可歸入量性研究與質性研究兩大範疇，控制實驗通常可歸入前者，觀察方法則視所採用工具不同而可歸入其中任何一種，而解釋學方法與思辨法則通常會納入質的研究中（頁 518）。

談到課程內容，不少學者（如王文科、王智弘，2010，頁 518；陳金盛，1993，頁 369–371）引用 Kliebard（1977, 1989）的看法，認為學習機會涉及方案選擇，可參考四個問題：（1）為甚麼我們教這些，而不教那些？（2）甚麼人應該接觸甚麼知識？（3）支配教學材料選取的規則是甚麼？（4）為了形成連貫的整體，課程各部分之間的關聯性如何？³ 陳金盛（1993）分析這些課程內涵的研究時，認為前三個問題與「客觀量化」的研究取向關係較密切：

傳統課程研究學者及概念經驗論者所支持的課程定義「有計劃的學習經驗」，亦即專重「正式課程」概念；在課程研究範圍方面則較着重在課程的選擇、組織、排列等編製設計的問題，顯然較偏重於 Kliebard 所提的「教甚麼」、「教給誰」與「如何教」的問題。他們所採用的方法，偏向「經驗分析」、「客觀量化」的路子，與二十世紀學術研究脈動相結合，成為支配課程研究的顯學主流。（頁 379）

陳金盛（1993）對傳統課程研究的分析，突顯早期課程研究主要以計劃、正式、組織的課程為對象，故集中以量性研究取向。然而，若把課程界定為「學生在校的全部學習」，即在「正式課程」之外亦重視「潛在課程」概念，則課程研究取向較偏重質性研究：

在課程研究方面，則從意識型態、政治經濟層面等探究課程的本質與基本問題，顧及學習的整全性，所採用的方法強調「綜合理解」、「質的研究」。是以再概念化學派之研究似乎較能切合課程意義，也較能掌握課程研究的重點範疇。（陳金盛，1993，頁 380）

陳金盛（1993）把研究取向連於課程內容，即連於研究層面及研究關注項目，並與質性研究與量性研究結合。他強調：

目前，學界已不再爭論兩種方法孰劣的問題，其重點在於如何適切調和並顧，不僅用客觀的量化研究來發現事實，更需要以質的研究來詮釋其深層結構與意義。（頁 384）

陳金盛（1993）對課程研究內涵及其研究方法的關係描述頗深。然而，筆者認為仍需探討下列問題：正式課程的研究是否偏重以量性為主？潛在課程的研究是否偏重以質性為主？量性和質性研究是否並重？

李子建、陸靜塵、黃顯涵（2009）曾詳細分析香港和內地課程研究的文獻，認為：

內地學報傾向於發表理論或實踐性的學術文章為主，日後學報可考慮和鼓勵數據或實證性的學術文章，以豐富課程與教學研究的內涵。（頁 73）

換言之，內地在量性及質性的課程研究上仍有開發空間。至於香港的課程研究，Lee（2009）認為，以科學傳統探討的課程研究相對較少；這些科學探究涉及受控制的實驗，以比較不同課程和與學習相關的探究目標，故此他建議加強這方面的研究（p. 112）。霍秉坤（2011）檢視社會科學引文索引（Social Sciences Citation Index）中兩份較受關注的課程期刊（*Curriculum Inquiry* 和 *Journal of Curriculum Studies*），發現文章偏重質性研究，量性研究極少。

借用內涵領域較廣的教育研究數據，亦可提供啟示。鄭日昌、崔麗霞（2001）對國內《教育研究》、《教育研究與實驗》、《電視大學》、《課程·教材·教法》、《湖南教育》這五份教育期刊的文章作詳細分析，發現國內研究中不注重方法論，傾向著述經驗主義、思辨等類文章，解釋或綜述性的文章佔主要部分，實證性文章則比例很低。可以說，教育研究文章主要屬於經驗總結。他們認為，總結教育經驗雖然非常重要，但仍需進行大量實證研究，以描述和分析教育實踐情況；他們又認為，思辨必須建立在客觀事實的基礎上，故需要從事實證研究（頁 21）。

二十多年前，Eisner & Peshkin（1990）提出鐘擺在量性研究的一端，心理統計學長久主宰教育研究（p. 1）。那時，若學者及研究生不採用這種研究取向，便會受到歧視，甚至被排拒。一直以來，進行實驗和調查都是科學的，應用其他方法便是不合潮流、模糊、錯誤的。時至今天，課程領域會否出現學者偏重質性研究的情況？筆者認為，要進行質性或量性研究，仍應由相關研究者按研究目的、研究問題等決定。從整個課程研究領域來看，偏於使用一種研究取向，難於掌握課程領域的實況。然而，兩類研究均有助了解課程領域的真象，又是否表示能統整兩種取向？筆者認為那是不同層次的問題。

總 結

回到本文焦點，不少學者一直建議整合量性研究和質性研究範式。如前文提及，不少學者都認為可以整合兩種研究範式，但筆者對此並不樂觀。陳向明（2000）編寫的《質的研究方法與社會科學研究》一書，讀者眾多。她以〈質的研究與量的研究的結合〉整章談及此問題，其中一段總結值得引述：

結合是可能的，也是有益的，但是必須考慮到結合的必要性以及隨之而來的理論假設方面的問題。雖然，量的研究方法和質的研究方法可以用很多不同的方式結合起來使用，但是我們並不希望完全消除兩種方法之間的區別。方法就像文化一樣，應該是越豐富多彩越好，而不應該過於簡單單一。正如 Kidder & Fine（1987, p. 57）所強調的：「我們贊同『綜合』的說法，但是同時我們希望保持兩種文化之間的重要區別。與其將研究方法和文化同質化，我們更加希望看到研究者成為雙文化人。」所謂「雙文化人」的建設需要從兩元對立的方法論往對話理論轉移。……只有通過不同範式之間和不同方法之間平等的對話，才能真正使研究者和被研究者獲得解放，也才能在「視域的融合」中找到新的生長點和新的生成境界。（頁 482-483）

在上段引文，陳向明（2000）雖然用上「結合是可能的，也是有益的」，但隨即清楚說明「必須考慮到結合的必要性以及隨之而來的理論假設方面的問題」。她雖然認為結合是可能的，但仍需面對不少問題。

至今，筆者仍然認為沒有整合的趨勢，甚至不可能出現整合。這並非雙方學者不願尋求共識、不願互相對話，而是兩者存在不同的哲學基礎：量性研究尋求客觀真實的描述，質性研究則重視主觀建構的理解。誠如 Guba & Lincoln (2005) 所言：

因為處於後現代時期和後結構主義時期的基本假設，包括不存在單一「真理」的預設（認為所有真理都僅是局部真理）；認為在語言學和文本意義上的能指出和所指出之間，只會給真實的人、事、地帶來虛影的重現；認為身分是流動的而非固定的預設。這些預設無可避免地出現一種看法，就是不可能存在某種單一的、可以使所有社會科學家都使用某些共同術語或達成共識的「常規」範式。（pp. 211-212）

雖然筆者傾向認為難於整合質性研究和量性研究，但仍然認為應不斷探討，把它視作重要課題。從課程學術研究的角度而言，整合是富創造性的，可帶來多方思考；從課程政策制定的角度而言，整合需要平衡各方趣嚮；從尋求課程共識的角度而言，這是具挑戰性的。

註釋

1. 本文改寫自霍秉坤（2011）發表於第十三屆兩岸三地課程理論研討會的〈課程研究範式：量性研究和質性研究之爭競與協調〉一文。
2. 筆者暫且擱下範式的單一性和不可共量性（參看霍秉坤、黃顯華，2004；Kuhn, 1970）。
3. 「甚麼知識」（what knowledge）和「誰的知識」（whose knowledge）是近年課程領域常提及的兩個關鍵詞，然而 Kliebard（1977, 1989）中的「教甚麼」亦隱含「甚麼知識」和「誰的知識」。誠然，分開兩者則更明確地展示課程探究的不同關注。

參考文獻

- 王文科、王智弘（2010）。《課程發展與教學設計論》（第8版）。台北，台灣：五南。
- 李子建、陸靜塵、黃顯涵（2009）。〈課程與教學研究二十年回溯：香港與內地的視角〉。《西南大學學報（社會科學版）》，第35卷第4期，頁66-74。
- 周明潔、張建新（2008）。〈心理學研究方法中“質”與“量”的整合〉。《心理科學進展》，第16卷第1期，頁163-168。
- 郝德永（1999）。〈範式與課程研制方法論探究〉。《課程·教材·教法》，第7期，頁6-11。
- 馬雲鵬、呂立杰（2002）。〈近現代課程研究範式的演變及其啟示〉。《教育研究》，第9期，頁55-60。
- 盛群力（1995）。〈從兩種研究範式談教育實驗〉。《教育研究》，第9期，頁52-55。
- 陳向明（2000）。《質的研究方法與社會科學研究》。北京，中國：教育科學出版社。

- 陳金盛（1993）。〈課程研究之哲學探究〉。載賈馥茗、楊深坑（編），《教育學方法論》（頁 369–390）。台北，台灣：五南。
- 曾天山（2009）。《教育科研的視野與方向》。北京，中國：教育科學出版社。
- 黃光國（2001）。《社會科學的理路》。台北，台灣：心理出版社。
- 黃清（2007）。〈國外質的課程研究歷史演化探析〉。《福建師範大學學報（哲學社會科學版）》，第 6 期，頁 269–274。
- 靳玉樂（1996）。〈當今西方課程研究範式論析〉。《西南師範大學學報（哲學社會科學版）》，第 3 期，頁 20–24。
- 潘慧玲（主編）（2005）。《教育研究的取徑：概念與應用》。上海，中國：華東師範大學出版社。
- 鄭日昌、崔麗霞（2001）。〈二十年來我國教育研究方法的回顧與反思〉。《教育研究》，第 6 期，頁 17–21。
- 霍秉坤（2011，12 月）。《課程研究範式：量性研究和質性研究之爭競與協調》。文章發表於第十三屆兩岸三地課程理論研討會，香港，中國。
- 霍秉坤、黃顯華（2004）。〈課程領域中應用範式概念之爭議〉。《教育研究集刊》，第 50 輯第 1 期，頁 33–62。
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. London, England: Heinemann.
- Eisner, E. W., & Peshkin, A. (1990). Introduction. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 1–14). New York, NY: Teachers College Press.
- Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (2005). *Applying educational research: A practical guide* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gray, J. H., & Densten, I. L. (1998). Integrating quantitative and qualitative analysis using latent and manifest variables. *Quality & Quantity*, 32(4), 419–431. doi: 10.1023/A:1004357719066
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294. doi: 10.1177/107780049700300302
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 403–415. doi: 10.1177/002221948902200702
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 17–20). Oxford, England: Pergamon Press.

- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark & R. L. Shotland (Eds.), *Multiple methods in program evaluation* (pp. 57–75). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: Give me a “for instance.” *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257–269. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1179647>
- Kliebard, H. M. (1989). Problems of definition in curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), 1–5. Retrieved from http://12.4.125.3/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1989fall_kliebard.pdf
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lee, J. C. K. (2009). The landscape of curriculum studies in Hong Kong from 1980–2008: A review. *Educational Research Journal*, 24(1), 95–133.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A Prolegomenon. *Quality & Quantity*, 37(4), 393–409. doi: 10.1023/A:1027379223537
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351–383). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Paradigms of Curriculum Research:
Integrating Quantitative and Qualitative Research**

Ping-Kwan FOK & Jingjing HU

Abstract

The paradigms of curriculum research have been the major concern of many researchers. Some researchers suggest the integration of quantitative and qualitative curriculum research paradigms for supplementing each other. This article aims at discussing the suggestion on their integration. First, the article gives a brief introduction of curriculum paradigms, and analyzes the differences between quantitative and qualitative research paradigms. Then, it will discuss the integration of the two research paradigms in three aspects: (a) integrating the essence of qualitative and quantitative research; (b) the feasibility of constructive realism; and (c) the nature of research content. The article concludes that it is an attractive attempt to integrate the two paradigms, but it is hard to deal with the differences between their basic philosophies.

Keywords: curriculum; paradigm; quantitative research; qualitative research