

第二章 研究定位與相關探討

世界不說話，只有我們說話

(Rorty, 1998:39)

楊茂秀序 Robert Coles 《故事的呼喚》中譯版時，提及 Coles 最感動他的一個故事：

…一九六〇年代，美國人權運動的高潮中，他[Robert Coles]想去協助一個人權團體，那個團體的成員都是黑人，他這個哈佛白人教授並不受到他們歡迎，三個小時的會談之後，仍然拒絕他的協助。他勉強忍住不悅，問他們的領袖，他無法從研究上協助他們，那麼有別的方式可以協助嗎？那領袖表示，他的辦公室需要一個清潔工。

這個哈佛的名教授就自願當他們的清潔義工，洗廁所、掃地、擦桌子…六個月之後，漸漸的，他可以聽他們討論問題，偶爾也提出意見，他們泡咖啡，也有他的一杯。

有一天，那個請他當清潔工的領袖，笑笑的問他，有學到什麼嗎？他認真反省，他說他確實有學到非常重要的東西：「我當清潔工，洗廁所、掃地、擦桌子是我的研究方法，我用這個去接近他們。可是，我的方法卻是他們的生活。他們的父母，他們這些人的過去，絕大部份的人都是為人洗廁所、掃地、擦桌子…」(Coles, 吳慧貞譯, 2001:17)

回觀 2000 年寫的〈北政隨筆〉，當時已將教師工作描述成生活方式；而身為選擇教師—面對青少年的中學教師—作為一種生活方式的研究者，其實更接近「圈內人」¹觀點，這使報告帶有人類學或者民族誌性格；而身處學校情境，對於教師工作教學實務與信念，因對自身持續的觀看而知覺、變化且採取行動，這又與一九七〇年代以降「教師即研究者」等行動研究風潮關聯。就此討論如下。

第一節 參化²的知識份子

「天地有大美而不言；四時有明法而不議；萬物有成理而不說。聖人者，原天地之美，而達萬物之理」。(《莊子·知北遊》³)

「唯天下至誠為能盡其性，能盡其性則能盡人之性；能盡人之性，則能盡物之性；能盡物之性，則可以贊天地之化育；可以贊天地之化育，則可以與天地參矣。」(《中庸》⁴)

一 信念與實踐

在莊子看來，天地萬物自成其理，只是不去議論說明，而人自「美」

¹ 所謂「圈內人」是相對於陌生人、外地人，泛指在地的成員的社群成員，Danny L. Jorgensen 以為日常生活的世界，生活於其間的成員，自有其意義建構，自有其對「真實」的概念，而這樣的概念是無法轉移給外地人、圈外人或是非成員的。而「參與觀察」的重點就是在「圈內人所認識的人類存在意義」(Znaniecki, 1934; Spradley, 1980, 轉引自Jorgensen, 王昭立·朱瑞淵譯, 1999:21)，由於以日常生活為基礎，和以理論、假設考驗等為出發點的研究有很大的產別。

² 相較常見於批判教育學脈絡的「轉化的知識份子」(transformative intellectuals)，見 Kanpol, Barry(1994): 《Critical Pedagogy-An Introduction》。Westport, Conn.: Bergin & Garvey, 40,160。使用「參化」一詞除考較此節引言〈中庸〉「參贊化育」外，亦與此節莊子「原天地之美」相發明，一方面有別於批判教育學相對而言由社會、政治出發，更彰顯與天地精神的感通；二來突出教育活動的藝術與美學性格。

³ 關於本文所引出自《莊子集釋》晉·郭象注，唐·成玄英疏，陸德明釋文，清郭慶藩集釋。台北：世界書局。

⁴ 此段朱熹以為是第二十二章，本文四書所引文皆自蔣伯潛廣解《四書讀本》。台北：啓明書局

的途徑探求，得到「真」的了解；而有儒家心法之稱的〈中庸〉揭示，盡性而參贊天地化育之道，亦無非是對己的洞觀、修鍊與開發。

我們實乃世界的部分，和世界有著部份與整體的詮釋學循環的關係，不論透過哪條道路，一旦進入理解的來往回復，對於自身與對整體的理解便更加豐盈；要之，「原」、「盡」、「參」、「贊」等字，實意指種種「行動」的姿態，我必行動，否則更真、更美、更可欲(desirable)的世界或人生境界是不可想像的。或許還可以這樣說，美好的世界是因參與、行動而到來，而非擺放於未來某處靜待吾人前往領受；我們受到美好的感召，但是惟有參與、行動，方能達致這樣的存在。因為真心相信如此，那談論人與生活或教師於教學場域中的「行動」，便不致落入空口白話。

回歸於教師行動場域的談論，裴利老師(Paley, Vivian Gussin)已成不可多得的例子。他在幼兒園聽孩子說故事、演故事，並寫出許多孩子們的故事⁵，隨時用錄音機等工具留下轉瞬即逝的故事或對話，撥出時間沉浸其中細作回想，將過往時間的某個片刻捕捉下來，記下觀察與反思；作為讀者的我們，透過一個接一個的故事參與其間的生命創作，讓我們對幼兒、人類的認識有了更多的澱積。但最吸引人，最令人動容之處，應是他對生命的熱情。這是他筆下故事、研究如有生命力，如是感動人的根本。由「介入／觀察」的位置，扮演思辨、表達的角色，或就是「轉化的知識份子」的典例圖像。

或者，讓我們再看 Paulo Freire 這位視教育為政治性的文化行動的實踐者。對他而言，教師從事的不只是教學的活動，其所從事的更是「介入」的活動，教師必需「介入」現實改造的過程。(方永泉譯序 Freire, 方永泉譯, 2002:47)「教師角色」在我們的文化脈絡中，幾成知識份子的同義詞；而「轉化」意謂著「投身改變」，這無非指出教師應具有的批判性。批判

⁵ Paley老師行文夾敘夾議，但文筆流暢不致干擾，稱得上是靈光充滿，而在《華利的故事》裡有則附錄，他在裡頭多談了些「老師」角色，也提到作課堂紀錄的過程，特別是他講他自己和「錄音帶連續的對話」，真是於我心有戚戚焉。Paley, 蔡慶賢(2002):《華利的故事－幼兒園裡的對話》。台北：成長基金會，241-251。

也者，乃是對自身處境有所察覺，並進而採取行動。Freire 說得好：

…當人們不僅是批判地反省自己的存在。而且更能夠以批判的行動對其產生影響時，他們的的存在將會更豐富。

針對處境性進行反省，就是去反省存在的條件：藉著批判性思考，人們發現彼此都是「處在某個處境中的」。只有當處境不再以一種濃密、被包裹住的現實或是一條令人困惑的死胡同形式來呈現自身，而且人可以將其當成是一個具有目標的——問題情境時，投入(commitment)才可能存在。當現實被揭露出來，人們便從沈陷中浮現出來，並且也獲得介入現實的能力。對於現實的介入——他本身是一種歷史的覺察——因而代表了浮現所邁出的一步，而且是源於對於處境的覺醒。覺醒就是覺察態度的深化，而覺察正是所有浮現的特徵。(Freire, 方永泉譯, 2002:152)

二、關於行動研究歷程

有了上述較為本源的，哲學的了解，對於教師投身研究而有的過程歸納，便不至於落入工具技術的框框內。「行動研究」(action research)一詞指涉廣泛，Altrichter 等人認為 John Elliott 為其提出最直接簡明的定義：

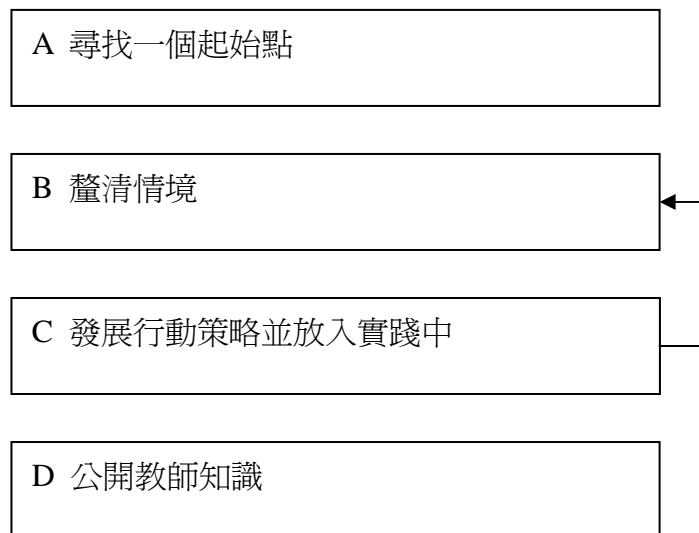
行動研究是社會情境的研究，是以改善社會情境中行動品質的角度來進行研究的研究取向。(轉引自 Altrichter, Posch, Somekh, 夏林清譯, 2000:5)

林素卿(2002:31)曾歸納行動研究的共通性：「行動研究是從業人員在場域中所從事的研究，研究的問題是由參與者本身所確定，而非專家學者⁶。行動研究的目的是主要有三：(一)改進參與者自己實務的合理性和公正

⁶ 或者更精準的說，而非外來的指導者，「專家學者」應非區辨的要項，重點在「參與」

性；(二)增加參與者對這些實務的理解；(三)改進這些實務所實行的環境(情境)」而對教師而言，行動研究因此是：「教師自我反省的探究過程，爲了改進教師們教學工作的實務及對於這些實務的瞭解、和解釋實際所發生的合理性和公平性。」(ibid)。Altrichter, Posch & Somekh(2000:9-10)，曾將行動研究的過程概分四個階段，簡述如下：

行動研究以找出一個起始點爲開端，這個起始點是可以在個人的實務中發展的，它也是個人有意願投入心力去追求的(圖二之 1：A)；透過對話、訪談及其他收集資料的方法，收集到相關資料加以分析，釐清情境(圖二之 1：B)；釐清情境後，以產生結果發展行動策略，並轉入實踐中(圖二之 1：C)；而這動作往往會再進入一個情境釐清的新階段，從而發展新策略再投入實踐，如此循環(由 C 至 B)；而教師－研究者的反思所得與洞察等，透過口頭、書面報告等公開得以開放地接受批判討論(圖二之 1：D)。



圖二之 1：行動研究歷程的階段(ibid)

研究者整理 Altrichter, Posch & Somekh 意見，參酌己身經驗與理解，進一步陳述如下(夏林清譯，2000)：

■ 尋找一個起始點：

起始點的尋求，依研究者來看往往需有「問題意識」。問題意識來自失調的經驗(ibid:47)，失調的產生據研究者整理⁷，可概分為：一、關於舊經驗：在實際行動中的遭遇與過往經驗不合或有衝突；二、認知產生落差：於行動當下遭逢不同目標、價值取向、他人意見等；三、未來預期：對未來產生不同過往的想法與動力、或遇「不明」(unclear)情況，無法預期。

而無論規劃了什麼起始點，都只是一個初步的看法，在研究歷程中很可能因持續探究而改變；同時，進一步的探究往往衍生更深刻的了解，開展新的行動可能。(ibid:58)

■ 釐清情境：

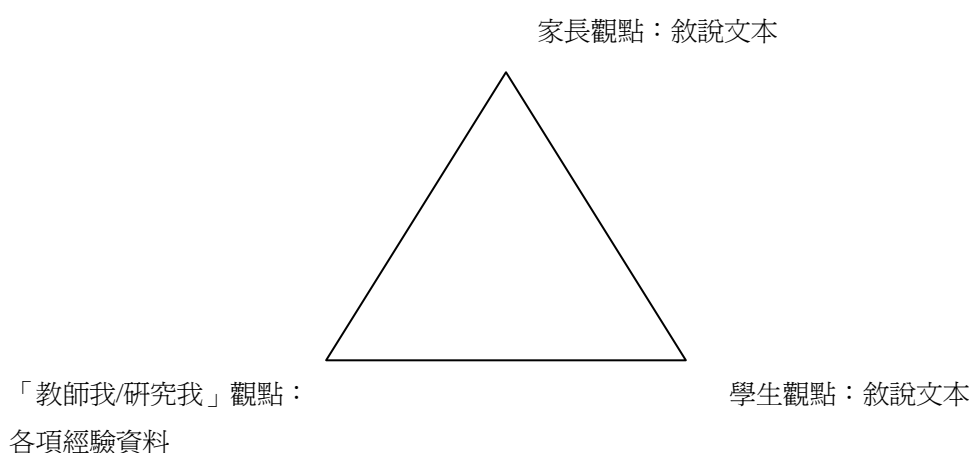
質言之，釐清情境有賴於與他人的對話，著意於實踐場域內的訊息、文件的等資料蒐集以及對資料的分類、解讀，主要可分三部分：一、澄清研究的起始點：除了內省(introspection)、對話及被訪談(ibid:70)等激發自己內隱的知識外(tacit knowledge)，蒐集非參與者的觀點(如同事、過往相關報導)值得注意；又因起始點往往來自相對負向的失調的經驗，找出正面經驗有助於行動的發展與情境的釐清⁸。而有時，對情境的澄清甚至是研究最重要的成果(ibid:77)，因為它導致觀點的改變。二、蒐集資料⁹：資料有三樣

⁷ 研究者據時間軸過去、現在、未來，整理自Altrichter, Herbert., Posch, Peter. & Somekh, Bridget 夏林清譯(2000)：《行動研究方法導論-教師動手作研究》。台北：遠流，47-49。

⁸ Ibid:71，有個相當好的例子，某教師和學生發生負向衝突後，教師要求學生寫下對此事的看法，而學生在文中對發生的事與教師本身使用侮蔑字眼。這看來負向的事件，卻也能有正面的看法：有著信任關係，學生才敢如此開放的表達負向情緒。

⁹ 關於其間提到的觀察紀錄、逐字稿、訪談、問卷、攝影等工具，將在以下章節依本文使用的方

重要特性需注意：「只能選擇性的呈現事件」、「資料採集受研究者影響」、「靜態，失去互動¹⁰」(ibid:90,91)，也因此，研究和日常生活往往難以劃開清晰界線，資料往往是「背負理論」的(theory-laden)。對於許多研究問題需結合不同的資料蒐集方法，其中一種是「三角檢核」(triangulation)，綜合了觀察、訪談組合，即特定情境資料是由三個觀點組成的，以本研究所用三角檢核可示意如下：



圖二之 2：三角檢核法的三角

最後，分析資料：資料和經驗的分析應該產生對情境更深入的認識，從而得到拓展既有理解的「新」實踐理論。愈能系統化的分析(以理論和方法為本)，就愈能進行批判的思考歷程(對矛盾資料的解釋)，而內容愈能與人溝通(將過程與結果大眾化)，就愈能算研究。(ibid:154)

■發展行動策略並付諸實踐：

行動研究是由實務工作者所做的研究，它是由行動與反映兩者緊密的交互關係而形成(ibid:199)；要義所在是「藉由發展行動策略的方法來運用

法進行相關討論。

¹⁰ 研究者按：即使攝影也失去脈絡而可視為某個時空的留存。

研究結果、來改善實務」(ibid:200)。透過歷史的探究與資料蒐集、分析發展可行策略，實踐並檢討成果，成為改善、發展的正向循環。要之，它可說是「善變」(善於改變)、「變善」(更好的改變)之道。

合適的行動策略構想，最重要的來源往往來自對教學情境的覺察¹¹，亦可由理論、同儕或權威意見等出發，特別是團體的意見可由多種觀點得到參照；然而當決定採行某個策略時，作為一個「教師／研究者」，不可將此重擔放在同事或專家身上，因為相對於教學場域，這些局外人不易了解教學的特定脈絡，也因不需承擔後果，意見可能輕率，更重要的是教師的作為將直接和學生相關，是以更需小心。(ibid:211)

行動研究是「可能性的藝術」(an art of the possible)，它的目標不在事先界定理想狀態，而是幫助我們去看到教學情境各種潛在的可能，從而將它貼近我們目前價值觀的行動策略中付諸實踐(ibid:224)。是以，研究者以為各式對實踐行動的監控策略(自我紀錄、課堂攝影、教學觀摩等)，無非是使教學情境與己身內隱觀點「外化」¹²的方式，使之成為具體可見的物事，而構思行動策略的靈感或據以行動的「情報」，往往就如此發現了。

■ 公開知識：

整理 Altrichter 等人(ibid:228-231)觀點，綜合研究者體會，教師公開知識有以下理由可參酌：一、保留知識成果，同時可分享他人，並為新手教師參照；二、具有學習效果，寫作、發表的過程增進教學反省，促進專業成長；三、建立專業地位，藉由理性討論展現能力，從而影響教育政策；四、踐行專業責任，與家長、學生形成夥伴關係，共同探究，增加理解。

¹¹ 除透過與學生密切來往、家長的反饋、課堂意見調查等，簡言之，由他者觀點出發，有助於覺察，而本研究透過課堂逐字稿的言談分析，與他人討論，雖然費力，但是十分有效，在此「敘說」作為改變教學的可能就陳顯，它可為個人經驗世界(或我偏好的詞：精神)的「外化」(externalization)，有助我們看見、澄清情境。

¹² 將予後來章節詳述之。

正如Kurt Lewin曾說過的，「了解這個世界最好的方式就是去改變它」¹³；進言之，行動是學習的方式，而公開所學的知識，除了分享，亦因接受他人檢證而有更大學習的效驗¹⁴。許多時候，因為對「教師／研究者」公開知識的預期，甚至讓學生因自覺對研究的參與而有更好的學習表現¹⁵，這算是另個好處。

參酌Altrichter等(2000:244-246)對教師公開知識的報告書提供的判準，亦整理如下：一、報告陳述是否有足夠資料支持？而讓讀者得以順利了解？二、是否考慮了與結論抵觸的證據及另類解釋？這些往往開啓了另個探索；三、研究的脈絡是否表達清楚？四、寫作風格是否易於了解？生動有趣？五、報告有無倫理的顧慮？是否尊重相關人士的意見？¹⁶ 六、報告的呈現是否包含分析？還是僅是描述？是否澱積了知識？

此外，寫作是行動研究相當重要的環節，除了書寫報告，它本身即是分析的形式(ibid:247)。Altrichter等引用了Wakeman(1986)的意見，發現一有別於一般人印象—教師的寫作能力常是進行研究的限制(ibid:247-256)。對此，除了在認知上進一步了解、澄清寫作的重要性，還可考慮在教師工作場域確保專心工作的空間(研究時間、備課室等)；創造反思的脈絡(創造小團體討論空間)等，讓教師專心產出¹⁷。如若提出改革方案，教師可注意是否有具體的陳述改革步驟？可否舉例說明？是否提出改變後可預期的好處？(Elliott, 1984, 轉引自Altrichter等, 夏林清譯, 2000:256)。

¹³ 轉引自Argyris, Chris., Putnam, Robert. & Smith, D. McLain, 夏林清譯(2000):《行動科學》。台北:遠流, 3。

¹⁴ 對我而言,「教師我」的實踐場域-自主學習實驗計畫-就是好例子,例行的教師會議和研討會,總有交流教學經驗的時候,又若認領、分配了帶領研習的活動,雖非行動研究的模式,卻是公開教師知識的最好事例,例如本文某些內容,是因2003.06.20於紫藤廬茶館以〈他心通-語言作為通向自己、社會與文化的存在活動〉所沉澱;

¹⁵ 「教師我」也觀察到這個現象的發生,支持這樣的說法,但並不在此特作說明。

¹⁶ 我想這是相當重要的一點,特別是教師在師生關係中存在著權威,需要特別注意,涉及對象的隱私或是其它家庭成員等,這些都應考慮再三。

¹⁷ Altrichter等(2000:248)提及他們意外的發現,即教師於工作要求中往往不需要寫作任何篇幅的報告。此處以研究者的經驗參照,凡實驗計畫專職教師皆應以文字評量書寫學生學習評量,實驗計畫用以佈達資訊的《北市自主學習實驗通訊》(以下簡稱「通訊」)亦提供師生發表空間,往往為鼓勵學生書寫,老師先動筆。

另外，如若發現書寫實在困難，接受同事或具批判性的朋友訪問¹⁸，不失為一個好選擇，研究者以為，除了對談、論辯等帶來的激盪，這亦是「外化」的好處，讓教師能更深入的思考問題，而這樣的方法當然也可用在幫助學生更深入的了解自己。

綜觀以上所言，也讓研究者聯想到佛門四聖諦「苦、集、滅、道」，或可進一步統攝行動研究的意趣¹⁹；苦諦也者，非是字面狹義所指的苦難憂煩，無常、種種變易是也，這許是人生實相，卻非悲觀；集諦，一般指關於苦之生起或根源的真諦；滅諦也者，是苦的止息，是解脫、是自由；道諦，則是滅苦之道，是滅苦的方法。研究的起始點，無非也是對變動不居的場域作如實觀照(苦諦)；產生問題意識，釐清情境—不論是工作任務或好奇使然—讓問題具體化(集諦)，進而為解決問題(滅諦)，改善問題發展行動綱領，並實踐，檢討(道諦)。公開知識等等，是求證，或也是菩薩心。

依「教師我」的經驗，實務中進行研究的難處，首先是角色切割的問題，「教師我/工作我」、「研究我」，甚至與帶情緒「私我」等角色實難以切割，這是民族誌研究常見的困境，如Fetterman言：「參與觀察是大多數民族誌學研究的特徵，但對實際的田野調查工作來說是很困難的。參與觀察不但要參與被研究人群的生活，還要保持專業的距離，以便適當的觀察和記錄資料。」(Fetterman，賴文福譯，2000:67-71)，對教師而言，行動研究除了工作負荷之外，參與生活與保持距離的書寫，行動與認識，或寫作產出時的角色張力，實在是更深刻的問題²⁰。最後就「教師我」於教學場域中的實例，試作一表，以下章節將細論之：

¹⁸ 我曾接受政大教育系系刊採訪，並進行數次非正式訪談，對我而言收穫很大，而訪問兼執筆的奕叡現服務於位於宜蘭慈心華德福學校，他的問題和採訪稿給我不少反思空間，可見邱奕叡(2001)：〈另類典範的孕育-從北市自主學習見他山之石〉，《杏壇》，2001，國立政治大學教育系系刊，8-16；同一期，我也受邀寫了篇課堂與教學反思。謝易霖(2001b)：〈來自我的一些消息〉，《杏壇》，2001，國立政治大學教育系系刊，17-25。

¹⁹ 過往於馮朝霖先生課堂常聽提及。但最直接的影響是，實驗計畫工作夥伴有許多「修行人」，其中有兩個同事算是佛門認真的居士，其中一位平日我都以「禪行者」稱呼，難免就近取譬。

²⁰ 因此我選擇敘說訪談作為取得資料的一種主要方法，並在面對文本時，採取了文本之外別無它物的哲學觀和方法認識，這有助於「研究我」的角色切換。

歷程	事件/內容	備註
起始點： 問題的陳顯	(1)「哲學教室」人數超過 20，如何讓孩子知道「上課了」	(1)八十九學年度收兩班新生 (2)二十幾人的討論課，人數嫌多
釐清情境	(1)孩子對「上、下課」需有個區隔 (2)蒐集學生意見 (3)同僚意見 (4)回觀己身經驗	(1)過去「起立、立正、敬禮」等儀式，不只有馴化學生，建立教師權威的意義，還有效區隔上、下課，這對課堂有一定幫助，但又不想走那軍國民教育的老路子 (2)同時，我也為「哲學教室」、「哲學閱讀(進階哲學課)」等相關課程的閱讀材料傷腦筋 (3)我同時是國語文教師
發展行動策略並付諸實踐	(1)藉由朗誦詩歌，形構課堂儀式。 (2)詩歌內容可為哲學課上課討論材料	(1)發現學生「寫作課」的需要 (2)發展種種讀、演詩的可能
新問題出現	(1)「教師我」對討論的判斷稍多，討論不太聚焦，有些孩子進不來 (2)如何在哲學課的課程目標下，討論「詩」	(1)2001.12.05「哲學閱讀」上課逐字稿，清楚的看見課堂討論狀況 (2)與學生交接，發現孩子眼中的哲學課雖美好，卻和教師想像有落差，「感覺好」和「學到什麼」不是同一件事。
再次釐清情境	(1)聽課堂錄音帶 (2)蒐集學生意見	(1)推想問題可能是，教師上課處理內容、進行討論時可能過於「概

	(3)同僚意見	念化」，忽略多數學生。
發展行動策略並付諸實踐	(1)「教師我」自我調整 (2)再次思考課堂的「主題」(theme) (3)加入學生「敘說」 (4)增加學生間「互動」的設計	(1)發現「寫作課」的需要 (2)發現「敘說」是個極大的教學可能，值得細細研究！
…循環前述步驟		
公開知識：認領研習帶領人、校外講演等；書寫報告或發表文章…		

表二之 1 「教師我」哲學教室的研究行動示例

三 研究中的「我」

當教師同時身為研究者時，便禁不住於其研究中開始傳記體的 and 自傳體的分析。意識到過去對高階(higher-order)思維的描述，教師在如此情況下成為自身的研究者，成為他們認知結構形塑的研究者。[…]批判性行動研究的目的，因此而不是生產資料和更好的教育理論，它產出由反思(reflection)所支持且紮根於(ground)社會歷史脈絡的後設於理論的理解。(Kincheloe , Joe , 1995:78)²¹

我們可以說，因為「教師我」是教學場域一部分，當「研究我」欲對教學場域的一切進行了解或說明，是無法迴避「教師我」這個角色的；更好說，無法迴避「自我」；換言之，我這個「觀察」與「介入」同一的角色，其研究必帶有十足自傳色彩。這是閱讀此文本必要的先前理解，之後我會在文本交代文中的「我」，試圖對發言位置和影響詮釋的觀點盡可能

²¹ 出自〈Meet Me behind the Curtain〉收於McLaren ,Peter L & Giarelli ,James M(1995) :《Critical Theory and Educational Research》。State University of New York Press.71-89.

的剖析—這固然十分重要—而它另一個重要意義，可參照下列這個故事。

本研究中，我的處境和Giovan Francesco Lanzara參與某評鑑計畫歷時一年半的角色類同，內容是研究個別計畫對大學科系教學與學習的衝擊，他是電腦音樂計畫小組的成員，既是設計者，也是觀察者，亦即具有「觀察／介入」的位置—唯一的差別是我對計畫不具評鑑者身份²²—這種對實踐情境同步的探究與介入的研究即「自我研究」(self-study)。他以為自我研究最有趣且最未曾預料到的結果是對自己不斷變動的角色、活動與了解的發現。他是這樣說的：

令人驚訝的是，我發現，當我協助夥伴們對他們自己的實踐進行反映時，我也在對我自己的實踐進行反映。我們的社會性互動——某人的問題與觀察激發了另一人的問題與觀察——的反映本質引領著我，讓我研究我自己處理夥伴之研究工作的方式，亦即，對我自己探究與不斷變動的理解的模式進行自我研究 (Lanzara, 2003:333)²³

自 Lanzara 與夥伴間各個「我」的變動可讀出明顯的「教育性」。依文本所述，他和夥伴都達致了理解上的變遷，得到更豐富的觀點；而對於己身所處世界與己身的研究，經察覺、行動的歷程，將因投入得到更多理解，這就是學習呀！馮朝霖討論教育學的自我組織典範時，曾這樣說：

演化在生命的領域本質上就是學習的歷程(Janrzych1986:34)，一個無時不刻變遷發展的環境，對於開放的機體自然產生不斷的「覺察」與「行動」(Merken und Wirken)的壓力，這又構成「學習」的意義 (Lassahn 1983:76) (馮朝霖，2000:138)

²² 當然，我自有觀點，但這和具有評鑑權力而產生的觀點是不可同日而語的。

²³這真是深切的說出我的處境，如果不看名字，真會自己對號入座！

寫作本文，對我而言不但為呈現行動結果，分享知識，亦是行動歷程的部分；因之得致的理解更好說是學習結果，也是學習的歷程。同時，又因要求對自我的觀照，如同前引 Lewin 之意，這樣的行動實是認識自我，認識這個世界的好方式。

第二節 傳記文本

本文寫作使用的經驗資料大致可區分為二。

一是由 2002 年 11 月起，至 2003 年 12 月止²⁴，使用與「焦點團體」²⁵與「敘述訪談法」，進行研究所採集而來，而焦點團體部份因家逢變故而中斷，內容已錄成VCD，給予之後的研究啟發。特別要說的是「敘述訪談法」的使用一路促成個人反思，甚至影響個人教學與教育觀²⁶，而「研究我」選擇其為取得資料的主要方法，並在面對文本時，採取了以下哲學觀：「文本之外別無它物」，「研究我」以為如此立場有助與身在實踐場域的「教師我」作角色切換。

資料的另個部分是學生在校學習檔案、文章發表以及「教師我」所書寫的文字評量（教師對學生的觀察）、個人日記、教學筆記、教案等文獻，以為參照。

本節要處理的，主要是敘述訪談作為研究法的省思與了解，以交代研究結果所賴以產出的工具。

一、為何是傳記取向研究

²⁴ 父親於 2002 年 12 月遽逝，因極度影響個人對生命的思考，是以除了研究時程上的耽擱，相信也對研究實質造成一定影響。

²⁵ 20021122 有 10 位孩子(松、浩、謙、揚、隆、慈、煙、軒、亮、庭)參加了由我任中介者的焦點團體，並請蔡姓同學攝影，當時心中還是以「哲學教育」這個想法開啓的討論，然而，許多孩子所呈現的敘述，反映的多是對於課堂互動、詩與文學，而哲學課的功能，在「分享」上可說達到當天最大共識，個人在論文寫作有了轉向，或者這也是一個關鍵。此次焦點團體已錄成VCD。

²⁶ 參照筆者之後對「聽與觀」、家庭、親職，以及教學的思考：由Logos到Mnemosyne的歷程。

本文寫作可謂生命史、傳記研究的一部分，不論透過學生自身或家長來了解學生的成長經驗及變遷，或者密切相關的教師成長史、行動研究、自我研究甚至是課程研究，這些標籤的背後，深刻關注的無非是教育場域中的個人，主體意識與相關社會機制（在學校中，諸如課程設計、學校制度等）的關係。而為了求取說故事的核心主軸，加上得遇Kokemohr老師²⁷等生命事件的影響，是以我選用敘述訪談作為主要方法，蒐集兩位學生與其家長共四人的訪談資料，作生命成長的總合觀照，除參照既有理論論述，亦嚐試發展出紮根於資料的理論思維。

吸引我的議題總是：「這生命是如何成為這個樣子的？」，「教育」作為個體成長的幫助，教育工作者如何能不對個體的成長故事感到興趣呢？狄爾泰(W. Dilthey)的見解，特別在第七卷突出的展現「人是歷史的存有」的面向(VII: 291, 278, 轉引自Ramon J. Betanzos, 1988:15)²⁸。他在第八卷說：「惟有歷史說明了人是什麼(ibid, VIII: 226)」、「人的本質全然只存於歷史(ibid, VIII: 204; Dilthey's italics)」，也無疑彰顯了傳記與生命史取向的探討，正是了解人的佳美途徑。

甚至僅是「聽故事」這樣的心情——這故事是我深深涉入——，僅在對方的敘說辨認出我曾經參與的段落，這就是十分令人心驚的事，正如前文表達，我其實試著擺脫諸多「大敘事」、「戲論」的框架，尋求一種活生生的，發掘人性的觀察與研究，而就是這樣面對面的感覺，深刻而吸引人，吊詭地讓我引句班雅明的話：

²⁷ 我視Kokemohr的出現為一個象徵，2001起他來台介紹敘述訪談與參照推論分析(見後章)，曾於2002年3月與他共進晚餐，他的眼神充滿感情，還能拉奏大提琴，據馮朝霖先生所言乃Dilthey門下嫡傳Ernst Lichtenstein的學生，來自我最愛的音樂家——布拉姆斯(Brahms)的城市，漢堡。

²⁸ 本段關於狄爾泰的理解來自Ramon J. Betanzos，他於1988年英譯了狄爾泰的《Einleitung in die Geisteswissenschaften》，文前同時附了篇他關於狄爾泰的導讀。Betanzos(1988)：《Introduction to the HUMAN SCIENCES-an attempt to lay a Foundation for the Study of Society and History》。Michigan: Wayne State University Press.

每個早上我們都被告知地球各地的新聞。然而我們手上掌握的有趣故事卻變得貧乏起來。這是因為所有的事件在達到我們之時，都已被人塞滿了解釋。換句話說，在這些事件中，幾乎沒有什麼東西可以對敘事有所助益，而其全體幾乎都在增益新聞報導。(班雅明，林志明譯，1998：26)

相對於面對面的聆聽與傾訴，以及生活中真切的互動，單調的文獻挖掘離「人」是多麼遠呀；而「研究我」對文本採取距離做冷靜觀看，這個角度下，傳記、生命史的取向在「介入」的行動研究中，是多麼有挑戰性，又多麼有張力！

二、敘說取向與詮釋學

把經驗說成故事需要依賴語言²⁹，個人將經驗賦予意義的主要方式，是將經驗轉換成敘說的形式。(Bruner,1990;Gee,1985;Mishler,1986，轉引自Riessman，1993：5)，甚至如余德慧(2001)理解的狄爾泰「…我們永遠要有一種以語言的方式顯現的語境上的東西，我們永遠是注視著它，把它當作一種實在的主體，也就是說不要再問除了語言給出的語境之外，另外還有什麼東西。(余德慧，2001：109)」，甚至透過敘事治療發展的核心人物Michael White(廖世德譯，2001：32)這麼說：

我們對自身生活的了解，都是透過語言傳遞的。我們所能想得到的，是一體的、全面的知識。

參照以下的認識。余德慧(2001)企圖在心理學的基設上，為人文心理學開拓新路。他試著解釋所謂「詮釋現象心理學」(余德慧，2001：201-213)

²⁹ 或者看看Gadamer所說「存有，其可被理解者，就是語言」；而2002年Kokemohr對我說一句具有啟發性的話We can not know anything beyond language.

究為何物時，評論早期心理學是「完全縫合在肉體的心理學」，談到焦慮就給出腎上腺素、交感神經，或者以為是在大腦皮層裡的某些運作；然則，當一個人成為敘說者時，焦慮才被找回來，「給出了敘說者，才有心理學的另一個領域」（余德慧，2001:204）。或許，這些所謂探究真理之「學」，無非人類語言對世界的描述；Rorty 這樣說：「真理不能存在那裡，不能獨立於人類心靈而存在，因為語句不能獨立於人類心靈而存在，不能存在那裡。世界存在那裡，但對世界的描述則否」（1998:39）

這呼應了J.S.Bruner作為一個重要的知識心靈在1980年代末期的轉折³⁰，他寫作《教育的文化》其時，與同事暨妻子進行以「敘事」(narrative)為主要題旨的研究，而其中關聯的，是文學、社會-人類學研究、語言學、歷史學、心理學等匯流。他簡介《教育的文化》一書時說此書可有一更寬廣的觀點，「該觀點乃是個體人(individual human)的心靈在文化所提供的能量之中如何活動的看法」(Bruner, 宋文里譯，2001:24)，所謂文化提供的能量，正以種種敘事表現出來。這樣取向的研究，正可給予教育研究莫大的啟發。「教育」也者，恆常在個體與社會、個體與文化往返來復。

綜合 Riessman(1993:1)的研究，敘說研究在本質上是跨學科的，甚至可延伸到所謂社會科學的「解釋的轉向」(interpretive turn)，自然科學方法的實在論假設對社會生活的理解有相當限制，在美國，轉向視「敘說」為人類行動的組織原則，；在歐洲理論的發展，已為敘說研究提供基礎。敘說研究涉及對於文本的「理解」(understanding)，合法性(legitimation)是從這個自聖經釋義以降，悠久的詮釋學(Hermeneutic)傳統產生的，而且也以新的方向展延這個傳統(Riessman, 1993:61)。但深究詮釋學非是本文要旨，我們試以華語世界詮釋學著名學者洪漢鼎的意見，綜說如下：

³⁰ 詳見Jerome Seymour Bruner, 宋文里譯(2001):《教育的文化》。台北:遠流,其中所附導言;透過這位二十世紀重要教育學家、心理學家的生命史,宋簡論了近來心理學術史流變,與「文化心理學」的趨勢。

詮釋學傳統從詞源上至少包含三個要素，即理解、解釋(含翻譯)和應用的統一，所謂統一，就是說它們三者互不分離，沒有前後之別。[…]解釋就是理解，應用也是理解，理解的本質就是解釋和應用。傳統詮釋學把這三個要素均稱之為技巧，即理解的技巧(subtilitas intelligendi)、解釋的技巧(subtilitas explicandi)、和應用的技巧(subtilitas applicandi)。(洪漢鼎，2002:7)

這裡所謂的技巧，就是實踐技藝，他接著說：

詮釋學與其說是我們所創造的理論，不如說是一種需要特殊精神所造就的能力或實踐。總之，對於詮釋學一詞，我們至少要把握它的四個方面的意義，即理解、解釋、應用和實踐能力，前三個方面是統一過程中不可分的組成成分，而最後一方面的意義則說明它不是一種語言科學或沉思理論，而是一種實踐智慧。(ibid:7)

正是實踐智慧 (phrōnesis) 此概念，使我們不再以客觀性，而是以實踐參與作為人文社會科學最高評判標準(ibid:28)，在此突顯的是詮釋學作為「理論」與「實踐」雙重任務的「實踐」面向；作為人文科學普遍方法論的詮釋學，參照 Dilthey 的意見，這也為本研究敘說訪談法參照，此即：

人文科學的對象是過去精神或生命的客觀化物，而理解就是通過精神的客觀化物去理解過去生命的表現。Dilthey 在這裡提出「體驗」(Erleben) 和「再體驗」(Nacherleben) 概念。[…]理解就是重新體驗構造的精神與生命。(ibid:24)

而「敘說文本」甚至「敘說」，正是「客觀化物」，我們過它們進行理

解，當然我們在理解的過程中產生了自己的體驗，而這樣的體驗也成為前文所言，給出自己的文本。進言之，與其用意義訊息的儲藏物來看「文本」，還應看到所閱讀與詮釋行為實有待讀者來完成，這使我們了解「文本」在不同的閱讀、詮釋關係中也「給出了自己」，我們因此從「文本」僅是訊息儲存的觀點解放出來，將閱讀、詮釋也視為自我投入的歷程。

除了上述關於知識論題的考究外，另一個深切的考量關乎研究倫理。參照口述史工作者游鑑明的意見：「…每一個人在口述過程中，都是事件的參與與解釋者。「口述歷史」因之對無權力／無書寫能力的弱勢者特別意義非凡。」(游鑑明，2002：112)。在「研究者／被研究者」、「教師／學生」等對舉名詞中，除了深怕自己落入獨大的自說自話，對於研究倫理和知識產出來說，其實也隱含了嚴肅的自我要求。

敘說取向僅這個途徑和研究者個人生命體解有極大關係，我將在其後「聽、見」一節中簡述之，而訪談過程中「不插嘴」的體會，與讀詩、聽詩的感動使我對孩子的敘說敏感。對敘說訪談的認識，使我知道「人如何建構了他們所說的」，甚至比「說了什麼」還重要；換言之，我在意「文本是如何鋪陳出來的」，而可先將是非判斷擱置。這個取向相當程度的關照了個體成長，以及個體的世界觀，這是主體性的研究，身在教育田野現場的我，很自然的向它靠攏，我很能贊同 Riessnan(1993：5)所說的：

正是因為它們所具有的主體性——這些敘說牢牢地根植於時間（time）、空間（place）和個人經驗（personal experience），無法擺脫觀點的影響——我們才會如此重視他們³¹

透過脈絡中個人的敘說，我們可能發現，個人是以什麼樣的方式賦予生活與世界意義，其中的世界觀，如同生命活動的遺蹟；而檢視文本是如

³¹ 轉引自Personal Narratives Group, 1989b,pp.263-264

何被建構，可看出生命如何應對問題；更重要的，他們又面對了什麼課題，從而啟發了我們。

三、「範括」的避免如何可能

葉維廉是當代華語知名詩人，長年致力於中西文學比較，對於華語語文、文學及文化的研究，頗有當行³²本色，在詮釋學用力甚深，他在〈東西比較文學中模子的應用〉文中說了一則寓言：

話說，從前在水底裡住著一隻青蛙和一條魚，他們常常一起泳耍，成為好友。有一天，青蛙無意中跳出水面，在陸地上遊了一整天，看到了許多新鮮的事物，如人啦，鳥啦，車啦，不一而足。他看得開心死了，便決意返回水裡，向他的好友魚報告一切。他看見了魚便說，陸地的世界精彩極了，有人，身穿衣服，頭戴帽子，手握拐杖，足履鞋子；此時，在魚的腦中便出現一條魚，身穿衣服，頭戴帽子，翅挾手杖，鞋子則吊在下身的尾翅上。青蛙又說，有鳥，可展翼在空中飛翔；此時，在魚的腦中便出現了一條騰空展翅而飛的魚。青蛙又說，有車，帶著四個輪子滾動前進；此時，在魚的腦中便出現了一條帶著四個圓輪子的魚……。（葉維廉，民 77：1-2）

葉維廉怎麼看這則寓言？他的解釋是：這涉及了有關「模子」和「模子」的作用的問題；所謂「模子」是結構行爲的一種力量，使用者將新的素材用來拚配一個形式；「文類」(Genre)在詩人或批評家手上所發揮的作用，正是這種行爲代表(ibid：2)，而模子是會不斷的變化生長的，它的建立會激發後人去追尋新的形式(ibid：16)。但「模子」之體用，還在文化層

面，葉維廉以 William Warbuton 的言論和 Boswell 與 Samuel Jonson 的對話，談到西方人如何以其「模子」斷論中國文字/文學(同樣的，也返照中文世界對西方的認識)，這在說「文化」一詞，其含義中便有人為結構行爲的意思」(ibid:4)。他以隱喻結構為例，舉出在不同的文化中，西方詩歌中非常核心的隱喻結構 (metaphoric structure) 在中國詩歌如山水詩等以「目擊道存」為美感運思的文化裡，佔有的地位卻是次要的。這個問題可說是文化了解的根本問題，更微觀的看，成為研究的，認識的關鍵問題。此即 Kokemohr(2001)針對傳記研究所提出的「範括」(subsumption)的問題：

「範括」意指研究者以預設之敘說的主要範疇來建構他自己的參照架構，並以這些預設範疇來解析敘說；更清楚地說，這些研究者其實常假裝成他們能避免範括，然而他們的確是在自己所預設的範疇之下，範括了敘說者的社會世界架構，而這會冒著其實不符合敘說者世界的風險。尤其當我們面對文化的差異時，此問題的重要性更形顯著。(Rainer Kokemohr, 馮朝霖譯，2001：30)

這個問題再進一步的問，即是：

我們如何能成功地真正理解他人。其他文化及其他的社會世界？以及，在敘說者所敘說的故事中，我們如何能避免只發現我們自己的範疇與自以為是的觀念？(ibid：29-30)

Kokemohr 提出解決的方法：參照推論分析(inferential analysis)，不將敘說的紀錄視為某些過往事物的照相術，而是將這樣的檔案視為文本，這個文本是敘說者在一個特殊的情境下，帶著特殊的興趣，對訪談者表達而成的。(ibid:31)；這一方面是言談分析的路數，透過分析敘說者呈現的意

義結構來作觀察；二方面是傳記研究深受詮釋學傳統(Kokemohr, 2002) 影響，視敘說資料為「文本」(text)。然而「文本」的理解，正是對敘說資料分析的分歧所在：

有人視敘說為一個特殊的描述，描述著過往已經發生的事；然而，有些人則視其為由敘說者在某特殊情形下所產生的文本。(Kokemohr, 馮朝霖, 2001: 27)

在此 Kokemohr 對文本的理解，較傾向於後者；這樣的立場一方面考慮研究者以自身邏輯「範括」敘說者敘說的困難，二方面正視了敘說文本產生的「歷史地偶爾」(historically contingent)，例如對於時間和記憶，不同的人 and 不同的社會會有不同的概念(ibid:28)。就我看來，余德慧的說法，有助於我們進一步的理解(2001)：

…試想，如果作者的思想在完成文本之後產生了異動，那麼到底什麼是文本的正確詮釋，就不得而知了…真正的關鍵在於文本給出自身，而給出的時候完全要看它給了誰，也就是要看他現身何處。(2001:107)

而在一段以佛洛伊德的故事為例辯證個案的「真實性」後，余德慧說：

根本沒有人知道個案真的是什麼樣子，他永遠是在某種清況下，被語言搬運到某種做為他自身存在的實在，亦即，個案永遠是用語言描述的方式存在。(2001: 109)

本文接受敘說資料為「文本」³³。我試著參照Lévi-Strauss在討論弗拉

³³ 也就是這樣，我將個人對於本文受訪者的生活印象，在親、師、生間互作參照，當然，這是這個「文本」在這個部份賴以建立的邏輯，它呈現了某種實在，也在文中表露這脈絡，是一種公

基米爾·普羅普的著作《民間故事形態學》時所謂提出的觀點，當我們視敘說資料為文本時以便可進一步的產出分析與詮釋的基礎。他說(1989：134)：

…事實上，敘事並不包含任何關於它本身的信息，角色與在文獻中遇到的一個名詞相比較，但這不是在辭典裡出現的一個詞、甚至不是一個專有名詞，即喪失語境的術語。

但是，要理解一個術語的意義，總是要在它的所有語境中改變它。就口述文學來說，這些語境最初是由各種變形的總體即由表徵可置換的總體的相容性與不相容性的系統來提供的。白晝出現的鷹與夜晚出現的貓頭鷹已在同樣的功能上議可這一定義：前者是白天的貓頭鷹和後者的是夜晚的鷹。這表示真正的對立是晝夜對立。

如前文所述，我是這樣理解：對於文本所說，我們所考究的並非只是它「是什麼」，而是它「如何被說」；此即是：非是判斷個別詞彙是否現實相符，亦非就個別字詞所代表的真實性進行討論，而是，考察它在脈絡中如何被說，這樣我們就開始了文本結構或文本結構分析的了解，進而方可加入研究者參照觀點，而不同興趣的研究者與文本的理解關係也將不同。

根據 Kokemohr 來台於政治大學演說講稿，Fritz Schütze 從著名的紮根理論(grounded theory)創建者——Anselm Strauss 那兒得到本文指涉的「敘述訪談」(narrative interview)的想法，但他將之發展成一個特殊的方法，最大的特色與想法，應是 (Kokemohr, 2002)：

以一種不被訪談者問題影響的方式，陳述他生命的故事

開的客觀，而非一種實體的客觀。

「敘述訪談」是我對「敘說」探究的入口，經由「敘說訪談」的體認而對「敘說」有所了解，這個意義的「敘說」在本研究具有兩面性：一是對於「敘說」的體驗與探究，成為「教師我」行動策略的靈感；二是本研究的文本，乃經由基於對「敘說」而來，而我對「敘述訪談」—以上兩者的關聯—的認識，主要來自 Fritz Schütze 特殊的方法，它經 Rainer Kokemohr 與其學生倪鳴香介紹至台灣。

大二下，修習汪文聖老師以現象學為基底的「時間哲學」一門課，嘗引明清之交，王夫之曾言：「有即事以窮理，無立理以限事。」（清·王夫之〈讀春秋左傳議·士文伯論日食〉），令人印象深刻；在我更清楚的把握敘述訪談這個方法時，除了探索自我對一件事可能的立場，以及這立場是如何形成的，在面對文本，研究資料時，如何避免一個先前在的前理解，或者以某個概念對文本強作解人，而非對它的結構進行真切的觀看

甚至以提出「認同危機」(identity crisis)而大名鼎鼎的 Erik Homburger Erikson 來說，這位二十世紀著名的心理學家與傳記學者，在心理學傳記著作《青年路德》中也有這樣的自我提醒：

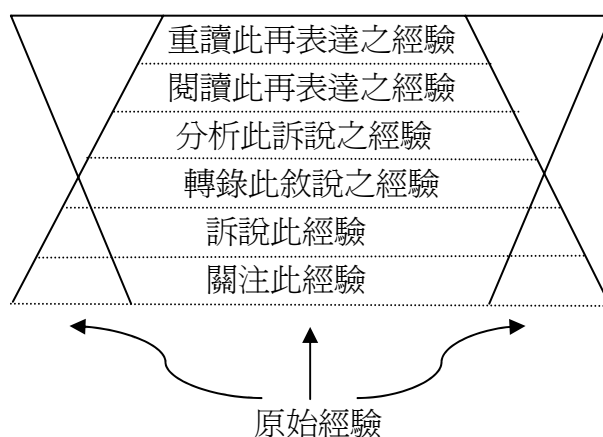
在有歷史自覺心的心理分析作品之中，有一種思想的習慣是本書作者 [即 Erikson] 認為最重要的。那就是，心理學家在極力避免目的論假設時 (teleological assumption)，他們卻不知不覺地走到另一個極端，亦即，發展一種起源論 (originology)…。這個名詞的意思是指一種把每一種人類情況化約成更早一點的思想習慣…。(Erikson，康綠島譯，1999：13)

是以除了上章提及的三角檢核外，同時因事涉我對「敘述訪談」的體驗，「研究我」於此章先介紹「敘述訪談」與「研究我」看待文本的立場；而後將行文敘說「我、研究我、教師我」與「敘說」的關係，透過它如何產生行動策略影響教學？而又如何在學生文本上發現。

第三節 敘說分析

一、研究歷程中經驗再現的層次

研究者無法直接進入另一個人的經驗世界，我們所處理的其實是經驗曖昧的再現(We deal with ambiguous representation of it[another's experience])，研究的書突實際上是無法讓敘說對象「發聲」(give voice)，我們為對象的聲音紀錄、解釋；研究者需知，這是無法完全客觀、中立的事，我們得小心這個前提(Riessman, 1993:8)。Riessman(1993)以他到南印度研究不孕症所帶來的意義與因應方式，謹慎的劃分了敘說研究的研究歷程³⁴，這些層次劃分有助於了解所謂「經驗曖昧的再現」的歷程，開啓以下的討論，各歷程的翻譯³⁵參酌胡幼慧(1996:161-162)：



圖二之 3 研究歷程中再現(representation)的層次(參 Riessman1993:10,23)

³⁴ 他強調這些劃分的程序之間有些部分是相互滲透的，這個必需先作說明；另外他在該章註腳中也提到相關人士給予的意見，其中有位編輯建議加上「重讀」(re-reading)，研究者深感同意，是以在繪圖特別加入，在此說明。

³⁵ 胡幼慧(1996)、王勇智、鄧明宇(2003)對Riessman(1993)此處皆有所譯，傾向採用胡幼慧的，乃因胡強調對「此」的關注，我以為這比較符合自己於當下和敘說者「共此時空」體驗。

首先，若以現象學的觀點而言，我們所處的世界，「在反思開始之前『就已存在』，如同不可異化的存在(inalienable presence)」(Merleau-Ponty, 1962/1989, vii，轉引自 Riessman, 1993:8)，我尚無法區辨身體感覺以及我的意識所構成的世界，我視之為理所當然，而不是思考他，分析他(ibid)。

■關注此經驗(attending to experience)

「我」的關注是有所選擇的，「我」在未經反思的整體經驗中作選取，而這樣的選取是受到興趣、價值等因素的影響，由再現的第一個層級裡，我主動的建構了真實。關於這個面向，「研究我」企圖進一步說明，即便是認知心理學的研究也支持「知覺主動性」³⁶的說法(高層思考自不待言)，它的意義是「沒有絕對中立的看法」。

■訴說此經驗(telling about experience)

「訴說／敘說」經驗，如前文所言無可避免也是自我的再呈現，它是個人敘事的演出(performance of personal narrative)，而自我乃是處於關係之中，是以如何表達、如何組織言辭、如何賦予意義與觀點？這些都會因敘說的情境與對象而產生不同的版本。

■轉錄此經驗(transcribing experience)

³⁶ 可參閱詹志禹 (2002)：〈認知的主動性〉，收於詹志禹主編《建構論－理論基礎與教育運用》頁 50-77。台北：正中。透過認知心理學與完形心理學(gestalt psycholgy)的路向，他論述一般知覺的詮釋性、組織性、選擇性、預期性與脈絡性，以為學習具主動性的論述基礎，在研究者眼中，這其實從而佐證了「認知」是有條件的意義生產與訊息製造的嘗試，我們的推理、分析、溝運等高層思考活動，都無法中立，不帶個人觀點，都是有選擇性的。

研究者的對經驗的選擇性不只在對話(或「聽／說」之間)產生，在留存影音資料(用筆記？錄音？或錄影？)、轉錄³⁷、選擇分析段落時凡種種涉及「何者將被記下？如何記下？」，亦即研究者個人之體驗(後將詳述)－由聲音的時間性，而文字的空間性－此亦涉及選擇、詮釋。Riessman(1993:13)以攝影用鏡頭和影像來引導觀看者的眼睛這樣的比喻，極力說明這轉錄的詮釋性(interpretive)。

■分析此訴說之經驗(analyzing experience)

嚴格來說，在 Riessman 的論述中－「研究我」也如是認為－所謂「分析此訴說之經驗，實可再做區分。Riessman(ibid:13)以為此處分析者創造一個後設故事(metastory)以說明何事發生了。

然以本研究的立場，文本分析雖亦是無法中立的，但以研究者觀點進一步書寫，或推演理論時，兩者仍有明顯不同。亦即如 Schütze(1987)(轉引自 Hermanns, 1991, 倪鳴香譯)所言，認知報導人(敘說者)是對自己生活有所「知」(wissen)的，他們會可表述的層面中呈現自己和對生活的理論，但研究分析者卻是經由抽象理論化將其彰顯出來。換言之，研究者若處「分析此訴說之經驗」階段，可再區分「對此訴說之分析」與「對此訴說之分析的呈現」。

■閱讀此再表達之經驗(reading experience)

研究者進行敘說分析時，「思考讀者」(audience)及其解讀是不可忽視的一環(胡幼慧, 1996:162)。如前文所述，自我乃是處於關係之中，因敘說

³⁷ 例如本研究所用的訪談文本也曾請人作初步轉錄工作，而「研究我」再以儘量如譜呈現的方式(特別是兩位學生的文本)，初步轉錄其實已經很是仔細，但在研究者進一步轉錄時，將停頓、反覆等盡可能標出來，且因個人愛樂嗜好而使用了ATH-EM7 耳機，使得文本文字甚至由八萬餘多多至近十萬！

關係脈絡—情境、對象等—的不同會產生不同版本，而這也正意謂了文本的意義會因讀者的不同而有不同，而讀者是本文的行動者(Bruner, 1986, 轉引自 Riesman, 1993:14)。

而在本研究中，更著重的是「研究我」閱讀此表達經驗時所產生的「回觀」(reflect)和不同讀者所讀出的差異，因再表達之經驗必然涉及個人的世界觀、價值偏好，可視為個人對世界觀點的具體化，而透過閱讀此再表達的經驗，往往可因比照出不同，得到進一步理解的可能性。

■重讀此再表達之經驗(re-reading experience)

閱讀，此活動即可看成文本的製造，同時「重讀」必然有著時間點的不同，而有不同的生命經驗、觀點的位移、生命狀態的改變，因而存在自我參照的可能性；甚至，重讀即是重寫。

綜合以上，簡言之，我們在每個時機都在創造文本，在經驗再呈現的過程中，自我、說者、聽者、轉錄者、分析者、寫作者和讀者等，都可能是我們的身份，每個角色都是參與文本的行動方式。而以下，除說明本文採用的分析方法外，亦透過「自我」、「研究我」、「教師我」與敘述訪談與敘說因不同角色的參與而有的體解，說出其間的故事。

二、本研究敘說文本的蒐集與分析

■訪談方式：Fritz Schütze 敘述訪談(narrative interview)

國內已有林佩蓉(2002)、黃心怡(2002)以 F. Schütze 的敘述訪談法進行研究，在分析方法上雖各有參照，但是蒐集資料程序不大，作為本研究文本採集的工具亦同。據 Marotzski(1999, 倪鳴香譯, 2001)及倪鳴香(2004)，

F. Schütze 將敘述訪談定義如下：

敘述訪談是一種社會科學採集資料的方法，它讓報導人在研究命題範疇內，將個人事件發展及相關的經歷濃縮、細節化的即興敘述³⁸。

如同前引Kokemohr(2002)所言，以一種不被訪談者問題影響的方式，陳述他生命的故事，此為它在形式上的最大特色，敘說者敘說不被打斷，自主形塑可乃重要原則，敘說者在自由的敘述中提供其想法和記憶，這是在直接提問的訪談中無法也不能顯現的³⁹。(Hopf, 2000, 倪鳴香譯), Schütze(1983)說明敘述訪談階段，研究我試整理如下：

□主敘述(Haupterzählung)：

促進敘說者對生命傳記取向的敘述(整個生命史，或是社會科學中特別感到興趣的生命階段；或特定生活史的觀點)。這是訪談者不中途打斷的部分，訪談者積極傾聽，藉由支持性的姿態和非直接性的簡語以維護敘述的進行(Marotzski 1999, 倪鳴香譯)，這部分直到結尾出現了敘述結尾 (如：「...就這些」)訪談者開始他的回問。

□回 問(Nachfrage)：

³⁸ 在研究者論文寫作同時，Schütze的學生-倪鳴香教授於《教育研究月刊》為文〈敘述訪談與傳記研究〉，除了簡述與敘述訪談結緣的緣起與體會，對敘述訪談法更作了扼要的介紹，為中文世界理解敘述訪談法添加礎石。倪文〈敘述訪談與傳記研究〉，提及Schütze的定義為1987年。特此說明。

³⁹ 有趣的是Riessman (1993:55,56)也發現，倘若研究者真的能放棄對研究過程中的控制，且把晤談當作一般對話，那幾乎任何問題都可產生一個故事。Riessman視這樣的訪談有兩個參與者—敘說者與「傾聽者／提問者」共同發展意義。研究我以為，Riessman確然發現研究過程中訪談與受訪雙方的互動，然而，和本研究所採的立場不同的，他的方式仍有可能因敘說者未被全然等待，而敘說的故事乃是提問者興趣所引發，和本研究中「主敘述」原則有極大不同，要之Schütze方法中的訪談研究者最重要的是聽的能力與態度，訪談階段的設計確保研究旨趣和敘說者即興敘說的開展生命故事，而在這樣的前提下，訪談研究者的姿態非常低，成為敘說者敘說的幫助。

訪談者企圖引導敘說潛力繼續擴充。在話語斷裂部分、沒提到的部分、看起來不重要而跳過的部分、難以明白有矛盾的部分、抽象模糊的部分；這些或許是因為敘說者對所要說的事仍感傷痛、羞辱⁴⁰或者存疑，或仍無法透視該事件。這個階段仍應該每個部分能持續敘說下去，特別是仍感疑惑的地方，訪談者需凝神傾聽⁴¹讓它再度進入敘說，提問讓敘說者繼續敘說。

以下透過 Fischer-Rosenthal und Rosenthal(1997，轉引自 Hopf，2000，倪鳴香譯)對「回問」作進一步說明；「回問」有小心求證的功能，基本上是由訪談者決定重點的，是為再次強化主敘述，使之充份，大致可有三類型：(1)特定生活的引導：「你可不可對寫作課再多說一點？」(2)針對主敘述所提及的一段處境：你曾提到(某經歷的處境)…你能不能對這處境多說一點？(3)針對某評論提出例證的敘述：「在什麼狀況下，你會覺得…。」

□平衡整理(Bilanzierungsphase)⁴²：

第三部分在激發敘說者描述與理論化的潛能，針對事件高潮的描述或特定生命階段作總結論、或針對情境性、習慣性及結構性的背景提出生命傳記的自我評論。主要由兩向度組成：(1)促進敘說者所提出之狀態／處境的抽象描述，如不斷重複的流程及系統化前後一致性的看法等；(2)從理論的角度提出「為什麼」的問句，促進敘說者評論性的回應。

這個階段除了幫助敘說者抽象化、理論化自身的敘說外，也帶有提

⁴⁰ 此處往往隱藏著敘說者想遮掩的事、無法正視的事，是以更是牽涉到研究倫理的問題，「研究我」(亦曾為受訪者)以為，心態應調整為任敘說開展，而非開採、挖掘，因這些敘說有「強迫前進」(Zugzwängen)的現象(Hopf, 2000, 倪鳴香譯)，其間聽與說雙方會有微妙的緊張關係，而讓敘說者安全依靠在此是必要的。

⁴¹ 事實上，這個訪談法所有訪談階段對「訪談者／聽者」要求極高度的專注力，以凝神傾聽。

⁴² 以上Schütze將其開展的敘述訪談法的進行方式作階段區分，分別是「主敘述」、「回問」與「平衡整理」，此處譯名據倪鳴香(2004)確定。

醒、挑戰(雖未必盡然)敘說者的意味。總之，在平衡整理的階段，要在「促使敘述者成為自己的專家與理論家，要讓他有意識地去整理與思考整個敘說及自身所經驗的歷程，並給與過往的經歷評斷，甚至將其概念化，生化出可能的人生態度與信念⁴³」(倪鳴香，2004)。本研究中，「研究我」對學生提出主敘述的問句是：

現在就是齣 請你喔 就是說 從～小時候或者是說有記憶開始丫 聊聊你學習的經驗 那特別是在實驗班的這幾年 那我對於 嗯～因為你修了很多哲學 嗯國文 還有寫作相關的課程嘛齣 就是特別在實驗班這幾年哪 丫我對那個哲學國文寫作課呢這些特別感到興趣 那 就是 看你就是～聊一 聊

這個問句的開口是「從小時候或者是有記憶開始」而將焦點鎖在「特別是在實驗班的這幾年」、「哲學、國文和寫作相關課程」，而受訪者被預期會敘說出他眼中世界以回應問句，而這圖像，不但是「研究我」，也是「教師我」所關心的。而為三角檢核，則是基於以下觀點：

其一、我想知道孩子自學校帶了什麼東西「回家」，意即他在學校學得什麼；其二、透過父母⁴⁴的文本，我得到家長觀點，從而參照「我的」、「孩子的」。

是以我對家長的主敘述句是：

那我現/現在 就是說你這訪談現在我想知道是 就請就你 對～天橋

⁴³ 針對「生化出可能的人生態度與信念」我想特別提出的，是研究者自己經歷敘述訪談與本研究進行過程中，可在文本發見，敘述者有時會在敘說的過程中，得出新的體會和觀點。研究者以為，這可說是敘述訪談的教育性之所在。

⁴⁴ 本研究都是母親。

的觀察 說說你對他的 成長印象 齣 那我們著重的是在實驗班的這幾年 如果呢這些談話呢跟你自己 那個從小到大的經驗有關的話 我也會很感興趣

問句的切入點是：「對孩子的成長印象」，特別指向「實驗班這幾年」，和孩子主敘述句不同的是：並沒有提起「哲學、國文與寫作」，希望能得到更廣泛的敘說；而關注家長的成長過程，一方面是希望取得生命史（「從小到大…」）觀點，二是為開啓敘說動能，促進敘說⁴⁵。

■資料分析方法

Schütze指出(1983，倪鳴香譯；參照林佩蓉，2002:42-43 整理)，口述文本具有「敘述的基本視框」(die Ramenschaltelemente)，可作為分段理解的依循，而由「時間流程標記」(還，已經，早已…等)、「因果連接詞」(因為…所以…，因此等)等「語言指示器」，以及停頓考慮、突然降低音調等敘說時呈現的不流暢⁴⁶、不確定的狀態，以及對敘述語句、描述語句和評論語句的區分，有助我們解析敘說文本的內容結構；在結構描述完成後進行抽象化分析，抽象化分析乃由各個生命段落表述的細節中抽取，使對單獨生命片段的抽象結構說明系統化，關係化，重要事件流程與生命經驗在此步驟詮釋而出。之後進入第四個評估分析的階段。

但Kokemohr(2001:27-28)指出⁴⁷，Schütze藉區隔敘述語句⁴⁸—「論證性

⁴⁵ 相當有趣的，天橋媽竟是完全的忽視了「跟你從小到大的經驗」這個指導句，我當時覺察，但因非研究我的核心關懷，且因Schütze對敘述中的空白(黑洞)的見解，並未追問，但訪談結束後應要求馬上給予回饋，也錄於文本末端。

⁴⁶ 原文為「不確定的標記及必要性的說明」，然則呈現於文本中，可清楚的看見，即是敘說出現阻礙，不清楚等，反覆強調等不流暢的狀態。

⁴⁷ 關於Kokemohr(2001:27-28)這個論點，在研究者 2004.07.09 口試其時，倪鳴香教授持不同意見。倪教授先後受教為Schütze與Kokemohr兩位先生，意見其權威性，在此特別說明。然則，依本文「文本給出其自身」的立場，我們可以做以下理解：「Kokemohr(2001:27-28)藉由其認知的Schütze作法進行談論，以說明僅以敘說情節序列重建個人傳記是危險的，難以避免範括的困難，而參照推論分析是可能超越此困難的可能。」

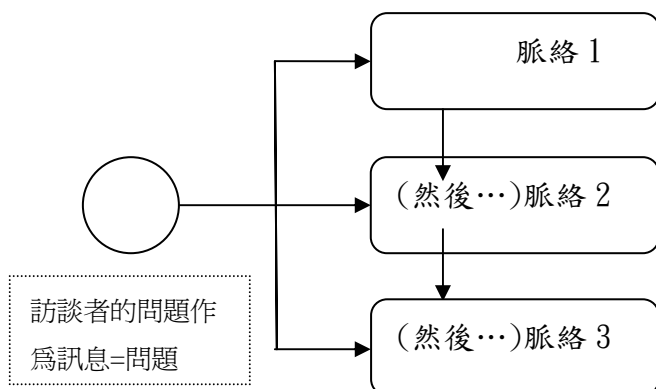
言詞」(argumentive utterances)和「敘說性言詞」(narrative utterances)，進而進行結構描述，僅以敘說情節序列重建個人傳記，尋找支配此一人生活的特定邏輯，這樣的策略是危險的，此即前面所提的「範括」，因為這邏輯可能是分析者內在的邏輯，而面對來自不同情境、文化背景的敘說者，只藉由重建事件序列是有困難的。是以他提出前述「參照推論分析」⁴⁹，他關注敘述者如何建構背景脈絡處理訊息(ibid:39)，這裡敘說者「如何敘說」，特別是在脈絡與脈絡的參照關係上，以時間序列並置或形成對比(shaping a contrast)，成了重要的考量，他提出兩種劃分：

□遍在式參照推論(ubiquitous inference)：

敘說出的各個脈絡，可想成是一個挨著一個，同時存在的東西，但其間以時間序列並置，它們似乎具有同樣的品質和價值，而敘說者也可以隨時加以任意處理，毋需區別它們之間範疇的差異。訊息被參照於不同闡述脈絡中，但不同的脈絡並沒有被詳細說明，它幾乎是隱藏的或者能藉由：「然後…，然後…」(and than ... and than ...)來發現(ibid:43)，是由一個簡單的時間模式(pattern of time)所支配。

⁴⁸ Schütze(1983，倪鳴香譯)建議的第一個分析步驟，文本規範分析，試著去除非敘述性的段落，然後依整理出來的敘述文本依其形式化的段落，即基本視框分段並以此進入結構描述。

⁴⁹ 這個方法建立在：「我所說的話企圖讓人理解，而為了讓人理解，我建構了闡述背景，使得我們的話語可得到參照」，例如我劈頭一句：「馮朝霖要請客」，若聽者不識得誰是馮朝霖，通常感到莫名其妙，為了讓人理解，我會說：「我的老師馮朝霖要請客，今晚我沒法到你家吃飯。」透過與我的關係，和事件因果關連，聽者便能掌握這句話意思，進言之，這是個研究者以為，這是考慮到敘說者與聽者相互關係的說法。

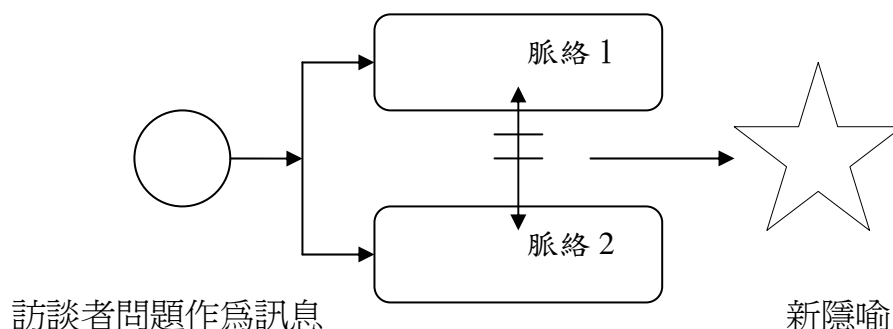


圖二之 4 遍在式參照推論示意

□ 獨一式參照推論(singular inference)

敘說者回應問題時，選取了不同的脈絡，藉由參照另一個脈絡來將其中一個脈絡詳細敘說。不同的脈絡雖然被放進由時間組成的序列裡，但談論強調其間的對比，透過這個策略，說話者可以達成一個敘說非常清楚的脈絡。這樣的敘說揭示了差異、對抗和批判的領域，被經驗對照的修辭風格所支配：它的簡化模式是：「不是…而是…」(not so...but so...)(ibid:43)。

而強調對比，需要創造比日常語言更適切有力的概念或說法。有時我們會發現敘說者給出隱喻以解釋這個對比所造成的張力。「研究我」以為，這正是敘說者平衡其敘說以求建構完整的結果。為此，對比迫使談話浮現隱喻，從而開啓了另個不同世界，不同的言說。



圖二之 5 獨一式參照推論示意

在這裡不論生命故事樣貌如何：是否維護其既有的生存脈絡以避免崩解，是否建構新世界以承擔挑戰，是敘說者在生命故事中表現的不同策略，但聯結本研究第二章提到的，變遷發展的環境，對於開放的機體自然產生不斷的「覺察」與「行動」(Merken und Wirken)的壓力，此乃構成學習的意義，在此進言之「學習」意義的出現，就在這個新的世界觀的誕生，由此，我們承擔挑戰，而社會的發展是如何經由個人的意義建構而發生與實現，也可由此窺見。

「研究我」以為，找出文本結構、脈絡，我們便走上理解文本的道路。通過 Lévi-Strauss 對所謂形式與結構的談話，「研究我」表達自己對 Kokemohr 的認同。他是這樣說的：

贊成在語言學和人類學中作結構分析的人經常被指責為形式主義。這類責備大概忘了，形式主義是作為一種結構主義已與之分離的獨立學說而存在的——並不否認它對結構主義的影響，因為這兩個學派對具體事物所採取的態度截然不同。與形式主義相反，結構主義不願使具體事物與抽象事物對立，也不承認後者的特殊價值。形式由與自身不同的素材的對立來

界定。但是，結構沒有特別的內容：它本身就是內容，可以理解為是實在物的屬性的邏輯組織中的內容。(Lévi-Strauss 1989: 114)

黃心怡(2002:31-32)以 Schütze 敘述訪談法採集文本，但借用 Moustakas 對 Husserl 所提出超驗現象學之具體應用的方法為分析依據。據汪文聖(2001:62)介紹，Moustakas 列出「存而不論」(Epoché)、「現象還原」(Phenomenological Reduction)、「想像變形」(Imaginative Variation)、「與「綜合」(Synthesis)作為超驗現象學方法。

黃心怡(2002)以為「存而不論」乃為創造訪談氣氛，以一無成見與接納的在場狀態為在進行訪談；「現象還原」，或更好說「現象再現」⁵⁰是導出意義與本質的組織脈絡之描述(textual description)；「想像變形」在掌握經驗的結構性本質；而「綜合」是「將組織脈絡與結構性描述統合為對現象經驗的本質作一統一陳述」，藉此「建立本質的知識」。

「研究我」以為「存而不論」不只作用於訪談階段，Epoché 其意為「放入括弧」，亦有「認真觀看」的意味，當「敘說」成為文本，有如音聲凝靜於紙面，這時「存而不論」正翻出「觀」的意味；而「想像變形」最值得注意的是，依主體性的角度，汪文聖(2001:67)以為 Moustakas 的「想像變形」在實作情形是：

…研究者從 Noema[所思]轉向 Noesis[能思]，更朝向 Ego 層次去注意之目的，乃在從針對對象性之 What 做描述，進入到針對主體性中之 How 做描述。What 仍為時空等客觀環境所限，How 則企圖超越此客觀時空限制…。

而此處，關於「想像變形」，「研究我」並非置放其在「主體性」，而

⁵⁰ 此為倪鳴香教授意見，而考 Riessman 對經驗在呈現的見解，當為佐證。

是置放在文本上，是以如前所言，更在意的是：「如何被說出來」而不是「說了什麼」，文本，如此我們便進入文本的結構。⁵¹

綜合以上，關於資料分析部分，研究者以 Kokemohr 對文本脈絡與脈絡的參照關係為本，對文本進行全觀與結構的了解，以 Schütze 的方法與步驟為解析文本的工具，且參酌前述 Riessman 的意見，但 Schütze 所謂文本分析和結構描述部分，研究者則將重放在：探查文本是如何由敘說者鋪排出來的。而 Schütze 由「抽象化分析」到「知識分析」的歷程，則更得清楚察覺研究者觀點的介入。

此外「研究我」對於文本分析可能涉及語言特殊性時，有著特別興趣⁵²，除卻「教師我」的工作與探索興趣外；中文明顯地和多數動詞有著明顯時態變化的語言有極大的差異，因此「研究我」在分析文本時其中的「時間流程標記」(以下稱「時間語」)會投入特別的關注，而敘說者沉默與反覆等敘說不甚順暢之處，透過轉錄也可在文本形成顯著的特徵，因研究者自身受訪的經驗，亦特別關注。

結合以上理解 2001 年暑假，直接受到 Bruner 的影響，並且在閱讀也接上敘事法、社會心理學等理解，並 Bruner(2001:51-54)透過與「外化」(externalization)概念的銜接，我將「敘說」視為具有卓著教育功能的工具，相關說法的將在後面行文說明。

⁵¹ 前言本研究的三角檢核，在家長與學生方面，還是歸在「訪談文本」的範疇，而教師的紀錄和觀照，像是向生活世界取得另個角度。即使如此，Bruner(宋文里譯，2001：173-176)在說明詮釋與解釋(因果解釋)兩種認知時，提出「詮釋觀點」的三個特徵，或許我們可能說在考慮這三個因素之後，才能得到好的理解。茲簡述如下：這三個是(1)在作詮釋之時，所有的敘述句都被視為和作出該句時的視角有關，也就是我就聽眾看作什麼？(2)說者會說什麼話，會依參與這次對談的人如何理解問話者和回答者之間的關係而定(3)一個人說的任何話都和「論述所處的位置有關」，當人在晚餐桌和法庭上說「我反對」時，意義是不同的，要推論他人的心靈狀態，需要的是一個文化理論。以上，或可作為理解訪談文本的參照，特別是研究者的「教師」角色，即便是能傾聽或是沒有架子的老師，在敘說者說話之時，雙方仍在「親師」和「師生」的角色關係當中。⁵²例如當代華語知名詩人楊煉，於網絡首份漢語文學期刊發表〈幻象空間寫作〉中曾如是討論中文詩：「具體而言，標明一個中文詩的時間意識：詩，建立自己的語言形式，不是為了「爭奪時間」，而是為了「取消時間」，楊煉(2001)：〈幻象空間寫作〉，《橄欖樹文學》<http://www.wenxue.com/b5/index.htm>以及前述葉維廉先生的意見，這些都可進一步探索。