

第三章 研究方法

關於生命歷程的研究包括許多面向，本研究從生命成長歷程脈絡視框中選取「職業史」作為探討的軸線。職業不是人的特殊部分，而是連結在其生命之中，並隨著生命的流動而變遷。如 Kelchtermans (1990/2001: 1-8) 所提，教師的職業生涯同時受到職業脈絡之外的經驗影響，如家庭、朋友圈和一般社會的發展。袁志晃在「再談教師生涯發展的題旨」一文中亦提到，教師生涯發展的面向不只侷限於專業發展的部分，而與個人整體的生活有密切關係（袁志晃，2001: 27-31），並引用美國生涯發展心理學者 Super 的生涯觀點來說明：

「生涯是生活中各種事件的演進方向與歷程，統合一生中各種職業和生活的角色，由此表現出個人獨特的自我發展組型；它也是人生自青春期以迄退休之後一連串有酬或無酬位的綜合。除了職位之外，尚包括任何和職位有關的角色，甚至也包括副業、家庭和公民的角色。」

是故，要探究一位幼師的職業生涯，從長時期、寬廣的生命歷程來綜覽，將會比單獨將它從生命歷程中抽離，更能得到豐富、完整、具脈絡性的面貌。本研究即嘗試從這樣的觀點出發，採取適合生命歷程探究的徑路——生命史與傳記研究取向，作為建構本研究的基礎。

第一節 理論基礎——生命史與傳記研究

在辭海(1958)裡的解釋：「傳記」英文為 biography，有自傳與他傳兩類，前者由作者自述，後者則由他人代為記述。在生津字典（1989）中，biography 是指對個體生命的書寫紀錄。將 biography 拆解開來，bio-意指生命或生活的過程

與方式。-graphy 則可定義為書寫或畫畫的過程與方式。概略的說，「傳記」也就是一種書寫生命的方式，可以採自傳或他傳的方式進行。生命的書寫可以只關心生命的某一部分，也可以由生命開始前談起，目的是要說明一個人生命的經驗內容與意義（王麗雲，2000：267）。如何在社會科學領域採用蘊藏描述個體生命轉折的檔案資料、紀錄、或敘述所進行的研究即可稱之為「傳記研究」（Denzin，1989：13）。在一般用語上，我們也使用相關用詞來表述，諸如：「生命故事」（life stories）、「生命史」（life history）、「個人經驗故事」（personal experience story），因而在本研究中即統稱「生命史與傳記研究」。

生命史與傳記研究並不算是一種新興的研究方法，這方面的研究在 20 世紀初就已經成形。而 70 年代隨著質性研究的復興，其逐漸在社會學、教育學、人類學、心理學等學科領域再度發展；應用於說明弱勢團體（如女性與少數民族）的觀點，或教育專業上的研究也有增加的趨勢，這與最近社會科學研究的幾項發展有關：除了對人類主體性、主觀生活經驗的重視，相信人類是根據事件對其主觀的意義而行動；不再視客觀中立為「知識」成立的唯一標準、不再視因果關係為研究的唯一興趣；口述歷史與女權運動也在期間扮演著重要的角色（王麗雲，2000：272-274）。在國內學術領域發展的現況，多被應用在心理學、社會學之中作為社會心理治療或了解社會變遷的研究方法，在教育¹中開始採用生命史進行研究，應是近十年的事（熊同鑫，2001：15）。若依研究觀點的差異，分為幾個不同的研究取向：「心理傳記」、「生命史」與「生命口述傳記」。依丁興祥（2001：2）的文載，「心理傳記」是採心理學的觀點來從事傳記資料或生命歷史資料的分析；「生命史」則是以民族誌訪談的方式輔以其他檔案資料來了解個人或團體生命的研究（王麗雲，2000：267）；而「生命口述傳記」則是屬於一種即興敘述的

¹ 關於生命傳記研究在教育領域上的應用，王麗雲(2000：274-278)曾提出幾個她所感興趣的領域作介紹。「教育專業研究」方面的主題有教師生涯發展歷程、教師社會化研究、教師專業的歷史；「教育歷史研究」則有學校發展史、課程改革史、教育政策史等主題；「教育中弱勢團體研究」對象為學習障礙學生、同性戀教師、高等教育女性教師；「文化與社會變遷研究」則是經由對個人或家庭生命資料的蒐集，說明文化變遷或政治變遷對個人的影響以及他們對這些變遷的適應策略。

研究，沿用德國社會學家Schütze所發展之「敘述訪談」(narrative interview)採集個體生命口述傳記，探討個體生命與社會文化互動之關係 (Schütze, 1983/2001 : 2 ; Kokemohr, 2002a : 4)。

教育學中的傳記研究，主要以探討個體學習與陶成歷程為焦點，其目標是要學習更多有關個體層面新觀念的發展，以及學習更多關於人們如何從新世界觀中獲益而成功地解決所面臨之問題 (Marotzki, 1999/2001 : 3 ; Kokemohr, 2002a : 4)。那麼，我們如何知道個體的陶成歷程，以及他的新觀念是如何發生的呢？德國教育學者Kokemohr (2001/2001 : 23-24 ; 2002a : 3) 認為社會是藉由個體的活動所建構，而且個體的生活存在於社會的脈絡中，我們不可能不透過社會文化來理解傳記，也不可能不透過個體面對社會的經驗來理解社會文化。既然傳記研究總是結合了個體與社會的領域，它似乎可被視為一種克服自十九世紀逐開始形成之鉅觀與微觀研究之間鴻溝的方法²。

欲知道社會生活是如何被個人所建構，我們可以試著找出人們如何藉由意義的連結來建構他們的社會世界。Kokemohr 提出社會的建構是藉由符號媒介來維持，最重要的符號學系統是語言，故傳記研究者在傳記研究中試圖理解敘說者話語中所表達的意義 (Kokemohr, 2001/2001 : 24 ; Kokemohr, 2002a : 3-4)。關於語言所扮演的角色，周雅容 (1996 : 86-97) 認為，社會語言學研究中，語言被視為一蘊藏豐富社會評價與歸因的歷程，是了解人們態度、認知、情感的重要途徑；而掌握語言的社會意義，也可深入探討社會現象的本質。因此，藉由訪談與轉錄所得的文本，則提供了傳記研究一個可能的入口。本研究即試著從這樣的理論觀點著手，透過言說世界來理解一位離開公幼之幼師如何賦予自我與所處社會文化的意義，探究其宗教經驗與教師職業生涯面貌之間的牽引變化歷程。

² 牽涉社會的宏觀結構研究，通常被稱為社會學的研究，而涉及微觀結構--即所謂的個體的研究，則被稱為心理學的研究。十八世紀末之前此二取向仍整合在人類哲學的範圍中，但十九世紀始，關於人生命的宏觀與微觀認知因細緻的劃分，以致有時此兩者變成獨立的學科(Kokemohr, 2001/2001 : 23-24)。

第二節 研究設計

本研究的設計如研究流程圖 2-1 所示，研究興趣的形成與研究對象的選擇幾乎同時確定，也可說當得知佳佳老師從公幼轉任佛教私立托兒所任教的經歷，並想要探究此經歷的緣由時，她即同時成為我的研究對象。其次採用 Schütze 的敘述訪談法採集研究對象的「職業史」與「宗教史」資料，經逐字轉錄為文本後，繼之以 Kokemohr 的參照推論分析論著手進行文本的分析解讀，再詮釋出文本主體生命運轉脈絡的意義形塑。接著梳理出影響主體職涯變遷的主軸，進行幼師教職生涯停滯與創化歷程的詮釋。在研究進行的過程中，所蒐集閱讀之相關文獻，皆作為建構本研究的參照理論。

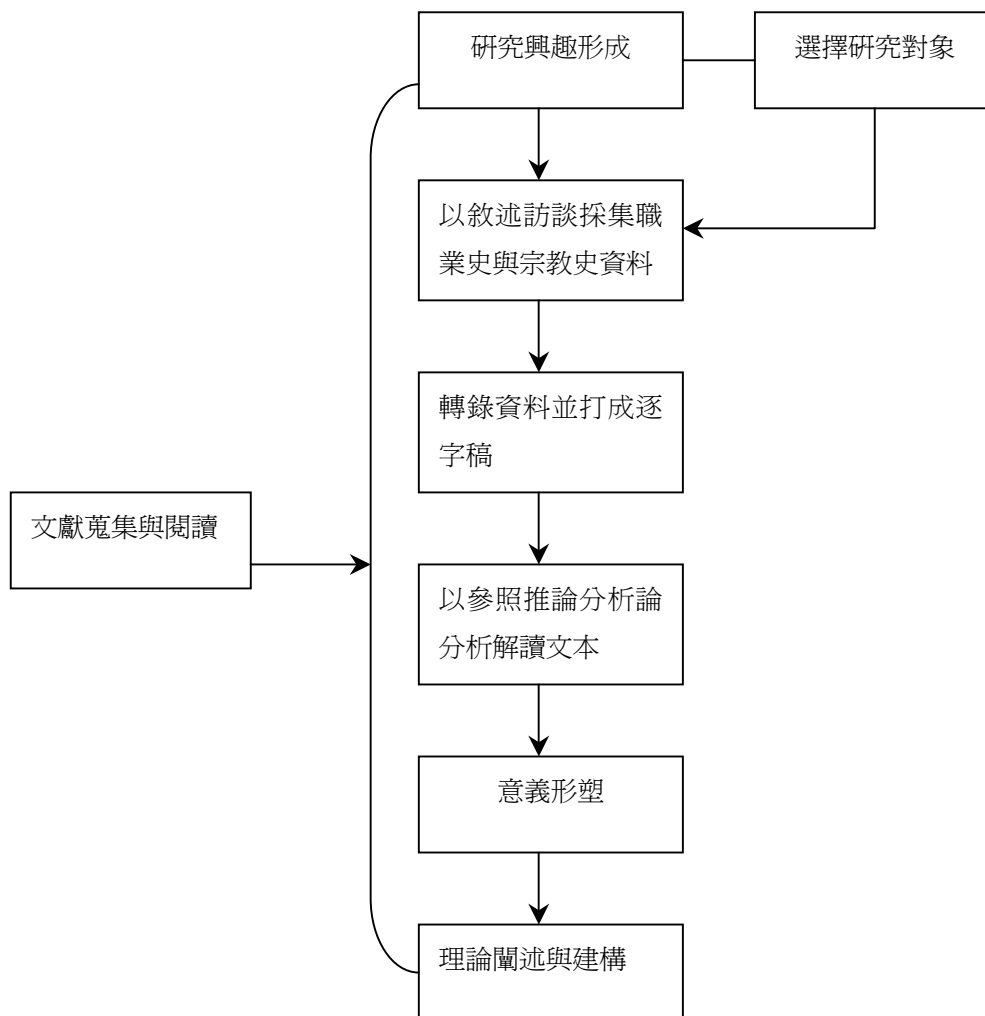


圖 3-1 研究流程圖

一、研究對象的選擇

生活史報導人很少是去找的，而是研究者剛巧碰到一個人，他有一個重要的故事可以說而且願意說（黃瑞琴，1991：123-124）。我的研究之旅也是在「巧遇」一位幼師「佳佳老師」之後，逐步啓程。當然，「巧遇」並非開啓本研究的唯一因素，如同江文瑜在「口述史法」一文中（1996：254）所言，會被選為受訪者的條件之一³是擁有獨特經驗或專長的女性，佳佳老師選擇離開公幼進入私幼任教的獨特經歷，與她個人對其職業轉換歷程所賦予的主觀意義，才是我選擇探究的焦點。

那麼，了解一個個體的觀點有何意義？依 Kokemohr（2001/2001：31）的說法，個案研究不只能讓我們學到一些有關個案本身、個別的世界觀，也還包括個人所面對的社會脈絡。就像他「湖水」的比喻，個案被認為像是湖裡取來的一滴水，當生物學家利用顯微鏡來研究這滴水時，他認識的不只是水中的生命，甚至也包括許多湖裡面確實發生的事實；他強調在質性研究的基礎假定中，一個社會的基礎概念（fundamental concept）有時不是完全不證自明，其隱藏的結構需藉由特殊個案的微觀分析加以揭露。這也就是為何單一個案能被視為讓我們發現某些問題現象的典型要素或結構。

本研究選擇佳佳老師為單一研究對象，以Schütze的敘述訪談法採集其「職業史」，訪談後發現宗教觀在佳佳老師的職涯變遷歷程中似乎扮演極重要的角色，因而隨後於民國 90 年 8 月 31 日採集其「宗教經驗口述史」，經轉錄為文本⁴後，本研究即以該兩次訪談所得的資料作為研究分析的基礎資料。

³ 另兩個條件為：某個歷史事件中的重要參與者或相關人物、生命歷史為整個時代或族群經歷的縮影，雖然一生可能平凡，卻具有代表女性遭遇的普遍性。

⁴ 請參考附錄四「佳佳老師宗教史敘述訪談文本」。

二、資料蒐集--敘述訪談 (narrative interview)

德國學者 Schütze 視生命歷程為一有序的堆疊，是由大大小小依序組合的歷程結構所堆砌的。隨著生命流程的前進，重要的歷程改變、整體的意義也隨之改變，欲理解意義轉變與堆砌歷程的結構，只能在資料採集的實際方法上來獲得 (Schütze, 1983/2001 : 1-2)。Schütze 發展出作為蒐集個體生命長期歷程經驗的敘述訪談法，目前在德國已經成為社會學、教育學中傳記研究的典型資料採集工具 (Marotzki, 1999/2001 : 5)。Schütze 將訪談敘述定義如下：

「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，是將個人的事件發展及相關經歷濃縮、細節化的即興敘述」。

(一) 如何進行敘述訪談

敘述訪談不同於一般問與答的訪談模式，其主要的敘述部分是由敘說者自我主導完成，即他要自己揀選生活史中的主軸線與安置鋪排重要事件，即使當他似乎偏離了談話的邏輯，訪談者也不會予以制止；而訪談者的態度主要限制在「互為主體認定」的基礎工作上，其任務是推動敘說者，讓他將相關範圍內的故事及事件從頭到尾加以敘說。訪談者需嚴格自我要求，不能打擾敘說者的自我建構。因為傳記研究的主題不是來自訪談者的問題，而是由敘說者本身所體現的意義所建構 (Hermans, 1991/2001 : 1 ; Kokemohr, 2001/2001 : 25 ; Marotzki, 1999/2001 : 5)。敘述訪談的進行是由三個部分所組成，分別是主敘述、回問階段與平衡階段，說明於下 (Schütze, 1983/2001 : 2-3 ; Marotzki, 1999/2001 : 5-6)：

1.主敘述部分

訪談者所要採集的是敘說者的整個生命史或特別感興趣的一段生命階段，如

失業階段或職業生涯。這部分是訪談者不能打斷的部分，直到敘述結尾出現，例如聽到敘說者說出：「就這樣子、完了」，訪談者才開始回問。

2.回問階段部分

主要奠基在訪談第一部分的注意上，訪談者針對前一階段敘說者語言斷裂、沒有提到、說得不清楚、有矛盾的部分提出問題，讓敘說者將敘述的內容繼續擴充。例如：「對於…的部分我還不是很清楚，可否請你針對這部分再多說一些？」重要的是，回問階段也一定是敘述性的，讓每個部分能持續敘述下去。

3.平衡階段部分

是敘說者對自我生命經歷的評估階段。它由兩個部分組成，一是促進抽象化的描述；二是提出「為什麼」的問題與敘說者評論性的回答。這階段需大量運用敘說者的解釋能力與抽象能力，並將敘說者視為他們自己的專家與理論家。

(二) 敘述文本的真實

由敘述訪談採集與轉錄所得的文本，是事件糾結與生命承載者生活經驗交疊編織的再製，它呈現一個生命認同發展與變遷的社會過程（Schütze, 1983/2001：3）。那麼，我們如何來解讀這樣的文本呢？Denzin 依解釋生命傳記文本觀點的不同，將此分為「客觀自然史取向」與「解釋取向」。「客觀自然史取向」以假設考驗和建立理論為主要興趣，對主體資料的蒐集與了解旨在驗證理論，可以看成實證科學的一支；而「解釋取向」則注重主體意義的了解與解釋，不受預設的研究假設所限制。敘說分析者探討的並非單純的描述是否為事實或外部效度等問題，而是以說者的「事實建構」來看問題——即敘說者如何捕捉、呈現和解釋經驗——以反應他們的世界觀特質或說服他人的互動過程。既然現實的敘說建構關乎意義而非事實的再現，事實的本身就是一個建構，它從解釋的情境脈絡中得到意義。我們找不到一個單一的現實作為最後真理的判準，因此每一件資料具有多重的意義。透過詮釋，我們則能對個人的故事與文化的情境有進一步的理解（王麗雲，

2000：278；胡幼慧，1996：164；畢恆達，1996：38）。本研究即採這樣的觀點來看待「敘說的真實性」問題，不著重於探究「客觀」的事實。

（三）與研究對象關係的建立

Hall（1996：21）在她有關女性領導者的研究中曾提到，訪談者與受訪者之間的關係會因性別、共同的年紀、社會階層、種性、教育者的角色而更容易建立。佳佳老師與我同為女性、年齡相差四歲、在同一個宗教團體裡學習《廣論》、也受過幼教專業課程的訓練，這些相似性讓我們能以共通的社會文化視框理解彼此，例如過去曾在哪所師範院校修過學分、在哪一個班級上《廣論》課、學習上有什麼心得…等，皆是我們可以共同分享的話語。另一方面，良好關係的建立也提供了一個有助於受訪者處於自在敘說的情境，受訪者在敘說過程中提及宗教術語時也不用為了特別解釋，而影響敘說的思路脈絡。

（四）訪談歷程

1.訪談前

決定以佳佳老師為研究對象後，我與佳佳老師碰過兩次面，一次是在民國90年6月2日，於基金會門口的不期而遇。那天，我確定了佳佳老師願意在暑假期間挪出時間來接受我的訪談。另一次則是在七月二十七日這天跟佳佳老師敲定訪談的地點與所需的時間，並事先告知老師訪談進行的方式與情境，以及訪談的問題：「能不能請妳談談為什麼會從事幼教工作，以及整個幼教工作的經歷？如果這段經歷跟妳小時候的經驗有關的話，就請妳從小時候開始談起」，為的是讓受訪者對於訪談當天的狀況能有先前的了解，使其在訪談時能自在的進入狀況，而訪談者也能因此而避免預料外的狀況產生⁵（訪談日誌，900602、900727）。

2.訪談的進行

⁵ 在我研究前的預備訪談經驗中，就是沒有告知受訪者要在安靜的環境中進行訪談，結果當天錄音的效果相當不好，回來聽錄音帶時，只聽到旁邊小孩子的嬉戲聲，完全聽不見受訪者說了什麼。

我將整個訪談的歷程記錄在訪談日誌中，所以我以過程紀錄的方式回顧此歷程，摘錄如下：

我在下午五點左右到達德樂托兒所，當時大班還有兩個義工在照顧孩子，也有幾位家長在跟佳佳老師和其他老師談話。後來佳佳老師到大班教室跟兩位義工談完話後，大約五點半左右。本來老師提議要在遊戲室進行訪談，當時我發覺窗外車子來來去去的聲音，可能會影響錄音的品質，於是跟老師提議要關窗戶。後來老師則認為可能在遊戲室還是會受到孩子或其他家長干擾，不利於我的錄音，所以主動提出要到小班的教室，並關起門窗開冷氣。教室中間有兩張小桌子併成的大桌子，我們則坐在靠近桌角的兩邊。

訪談前，我先將訪談問題敘述一次：「**能不能請妳談談為什麼會從事幼教工作，以及整個幼教工作的經歷？如果這段經歷跟妳小時候的經驗有關的話，就請妳從小時候開始談起**」，接著請佳佳老師開始談，老師說要先祈求，她閉上眼睛、雙手合併，過了一會兒才開始敘說，我在這時開始錄音。她一開始的敘說是：「小時候上幼稚園 我上過兩個幼稚園嘛嗚…」，在這過程中，我的回應只是對於佳佳老師所說的話點點頭，而不加入任何評論，也不打斷，直到老師說到最後：「…真的用心去跟別人互助合作 大概就是這樣」。我確定老師已經將主敘述的部分結束後，我們的談話才進入回問的部分，即針對我剛剛聽不太清楚的地方再作澄清。

最後，我拿出一張「**幼教工作滿意度發展曲線表**」⁶(請參考第四章表 4-2)讓佳佳老師填寫，並請她以一句話來總結這幾年幼教工作經歷所追求的是什麼，作為整個訪談歷程的收尾。訪談結束之後，我跟老師說謝謝，並提出如果還有什麼不清楚的地方，希望能再請老師幫忙，老師也跟我道謝，並說，希望她能幫得上忙(900805)。

三、資料的轉錄與確認

敘述訪談採集回來的資料從錄音帶裡被轉錄為文本後，為了避免因為誤聽而影響分析，特別是客觀性的資料報導部分，我將轉錄好的文本拿給佳佳老師檢閱校正，確定沒有錯誤後，才開始進行分析。至於轉錄的詳盡度該怎麼取決呢？

⁶ 此表為倪鳴香老師於民國 76 年所發展，用來強化敘述訪談第三部分的進行。

資料轉錄的詳盡程度要視分析的方法來決定。由於本研究文本分析採用 Kokemohr 的參照推論分析 (inferential analysis) 論，闡述理解分析歷程中重視經由文本中語言符號、語句結構和語用習慣來理解主體所欲建構的世界觀，所以我將資料轉錄為文本時，以逐字轉錄為原則。依據原則說明如下：

- (一) 盡量以原音重現：在轉錄的過程中，先將錄音帶所聽到的語句逐一打下來，但這過程中仍有誤聽或誤打的情形。因此在第一次打完之後，仍需再將錄音帶重聽個一、兩次，才能更細膩地捕捉敘述者的話語。即使字字呈現，但敘述者的語氣卻無法從字中看到，因此處理的方式是在這些字下加底線，並以括弧說明。例如：____ (音調提高)。當然，聲音符號的視覺化過程中它必然有無法突破的限制，例如敘述者在敘說過程中所配合的表情、動作是用文字也無法如實呈現的。
- (二) 標點符號：在轉錄的過程中，並沒有加上標點符號。理由是有時雖然敘述者的語氣會停頓，但是我們並沒有辦法判斷是否他已經把這個句子說完。如果就此打上句點，可能會因而忽略下一個句子與前一個句子之間相關的訊息，這對於文本的理解將有所影響。因此，在文本中是以空格來表示語句停頓一秒到兩秒，而停頓三秒以上時則以「(…)」符號表示。
- (三) 語助詞的處理：逐字稿的特性是連敘說者的嗯、啊、喔…等語助詞都轉錄下來，但有些發音無法以中文表示，例如：「ㄟ、ㄛ」這個發音。但如果將注音符號放在文本中，對於文本的閱讀將產生視覺不流暢的效果，因而會以一個與它發音相近的國字「耶」代替，並在文本轉錄的代號表中加以說明（請參考附錄四）。
- (四) 行號：在進行文本分析時，研究者要常常引用文本中的文字來說明或舉證，因此行號的標示是一個有利於研究者方便說明，也讓讀者能很快找到線索的共同參照點。

四、資料分析解讀—參照推論分析論 (inferential analysis)

上文提到，傳記研究取向試圖透過分析個人的敘說，以了解人們如何建構他們的社會世界，而分析的方式又受到研究者看待敘說文本的觀點所影響。有些研究者認為敘說者是在講述他自己記憶中的故事，而且相信記憶是可重現 (reproduce) 敘說者所曾經驗的序列事件，因而以敘說者的故事來重新建構事件序，試著從中尋找支配此人生活的特定邏輯。然而不同的人與社會對時間、記憶可能會有不同的概念，僅以敘說者的故事來重新建構事件序，可能會在了解事情的真實性上受挫，並在預設之範疇下，「範括」⁷ (subsumption) 了敘說者的社會世界架構 (Kokemohr, 2001/2001 : 25-28)。為避免傳記研究至今一直存在的「範括」問題，Kokemohr (2001/2001 : 29) 從文化理論之相對論與普世論⁸的極端論述中，提出一種可能理解文本意義的「參照推論分析論」。

(一) 何謂參照推論分析論

參照推論分析將敘說視為一個「文本」，此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敘說表達形成的。敘說者通常會試著對聽者解釋他的世界觀，並提出為何他過去如此作為，但我們不能期望藉由敘說得到一個客觀世界的描述，因此我們所要分析的是敘述者所呈現於文本世界中的意義結構。也就是經由文字網路—語言符號、語句結構和語用習慣 (pragmatic presuppositions) 所建構而成的意義 (Kokemohr, 2001/2001 : 29-31)。

Kokemohr 提出兩種參照推論分析 (inferential analysis) 模式：遍在式參照 (ubiquitous inference) 與獨一式參照 (singular inference)，是 Kokemohr 將人們

⁷ 「範括」意指研究者預設了敘說的主要範疇來建構他們自己的參照架構，並以這些預設範疇來解析別人的敘說(Kokemohr, 2001/2001 : 27)。

⁸ 為尊重不熟悉的其他文化，我們可能強調每個文化都以其特殊的意義符號網路方式去建構他自己的社會世界，並得到一個也許被稱為「文化主義」的方法，如果僵化地堅持此一取向，那代表「了解」是絕對不可能的事，此即相對論的論述。而普世論認為世界上所有健康的人都系統地和必然地被相同的原始範疇所支配著去建構社會意義與詮釋世界。此取向將冒著失去特殊文化原始範疇的風險，因為每一社會都有自己的概念，我們難以去找出一個適合不同社會的普遍概念。

處理社會問題的現象回歸到文本層面的分析工具。其能幫助我們理解人們的世界觀處於和諧或辯證的結構，藉由辯證結構中的形成性來理解主體世界觀轉化或演化的狀態。藉此我們理解：敘述者要讓我們了解什麼？敘述者如何藉由參照脈絡來闡述（*interpreting*）其所要處理的問題訊息內涵？本質上，以分析的技術性層面來說，訪問者的問題可被視為訊息（見圖 3-2），易言之，敘說者藉由闡述讓訊息具有可理解性，並藉由脈絡的參照進行訊息的闡述。

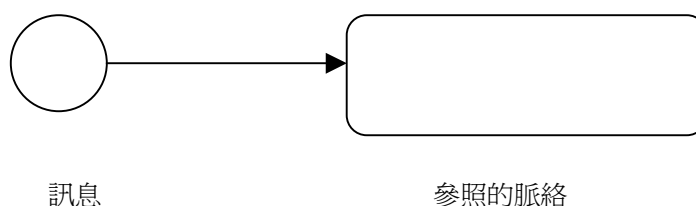


圖 3-2 訊息—脈絡結構圖（取自：Kokemohr, 2001/2001：35）

1. 遍在式參照

遍在式參照模式中（見圖 3-3），脈絡被想成是一個挨著一個同時存在的東西，它們似乎具有同樣品質與價值，而敘說者也可以隨時加以任意處理，而不用區別他們之間範疇的差異。此種情況下，敘說者所建構的兩個背景脈絡像是存在於同一個層面，這可以說是一個用以穩定個體社會世界的非常普遍又有效的方法。在許多情境中，社會世界及其既定結構的維持在於達成掩蓋事件以及避免揭發而排除問題，在真實的生活世界中，沒有任何人或社會可以不用這種策略而繼續生存（Kokemohr, 2001/2001：37、46）。

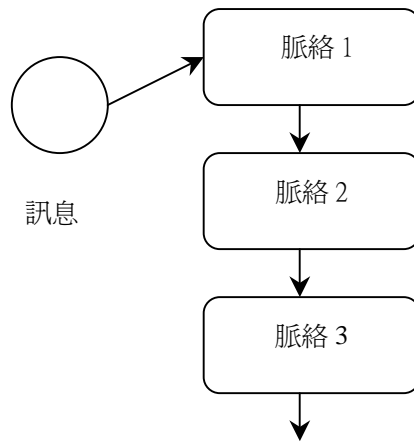


圖 3-3 遍在式參照模式圖 (取自：Kokemohr, 2001/2001：45)

2. 獨一式參照

相對於遍在式參照是由簡單的時間模式所支配（然後…然後…），獨一式參照是被經驗對照的修辭風格所支配（不是這樣…而是…）。獨一式參照中，被選取的是兩個背景脈絡，敘說者採取的策略是藉由參照另一個脈絡，將其中一個脈絡作詳細的敘說。使用這個策略，敘說者可以達成一個非常清楚的脈絡。遍在式參照是個體談論世界的一個傳統結構，獨一式參照則是一種挑戰，可能開創一個隱喻，而開啓另一個不同的世界、不同的言說(見圖 3-4)。它是個體應付新問題的方式，每個個體和社會都有被迫要去建構新世界概念的可能，否則將冒著無法承擔挑戰的危機 (Kokemohr, 2001/2001：41-42、44-46)。

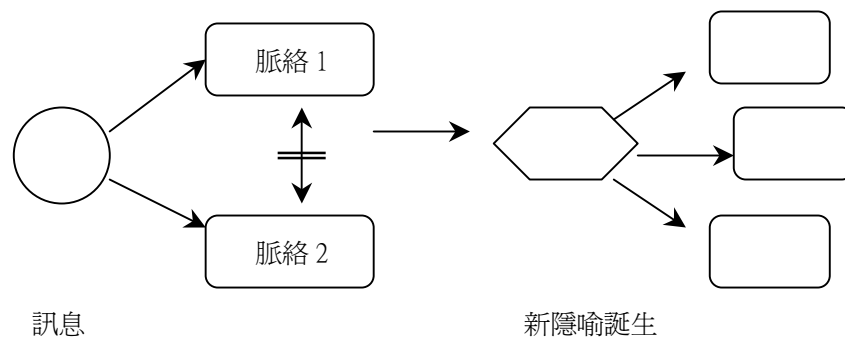


圖 3-4 獨一式參照模式圖 (取自：Kokemohr, 2001/2001：45)

(二) 文本的理解與分析

本研究經敘述訪談所採集而成的文本，主要是以「參照推論分析論」作為分析解讀文本意義的方法。在實際運用此方法來分析文本時，由於不同敘說者在言談特質上的差異，將形成不同文本的多元風貌，這也意味著研究者無法將此方法視為一套有既定公式可操作的方法，反倒是要將其視為一種分析的原理原則來運用。事實上，分析文本的方法很多，以「參照推論分析論」來分析解讀文本，主要是為了幫助我們發現有關個體層面新觀念的發展，以及學習更多關於人們如何從新世界觀中獲益而成功解決新問題。就 Kokemohr 的觀點，個體新觀念或轉化形成的可能是在參照系統視框間衝突的結構裡面。在進入參照推論分析之前，我得以運用一些理解語料的途徑找到這方面的線索。以下依敘說三結構、三項性結構及事件與人物結構分析三方面說明。

1. 敘說三結構—tell, talk about, argue

Kokemohr (2002a : 4-6) 所提出關於敘說者三種主要建構社會世界的方式，分別為 tell—talk about—argue。當敘說者運用「說出」(tell) 的敘說結構「陳述」某事時，敘說會呈顯出嚴謹的結構：首先發生…然後我看見…最後我做了…。如圖 3-5 所示：

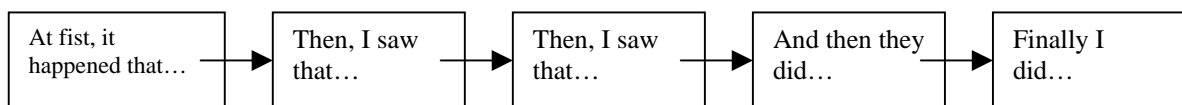


圖 3-5 「說出」敘說結構圖 (取自：Kokemohr, 2002a : 5)

當敘說者運用「告知」(talk about) 的敘說結構來「說明」或「討論」某事時，他讓我們了解他與所談論的事情之間有某些距離。他可以說：有這樣一個狀況：我看見兩輛車子…它對我來說似乎是…我確定…我能說的是…。如圖 3-6 所示：

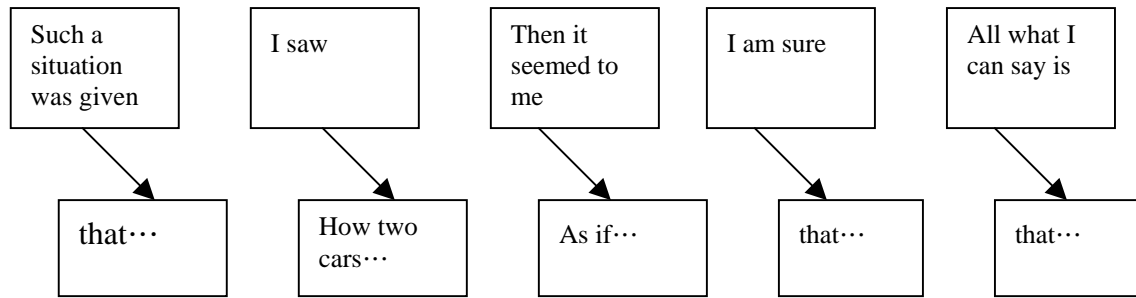


圖 3-6 「告知」敘說結構圖（取自：Kokemohr, 2002a：5）

當敘說者運用「論理」（*argue*）的敘說結構時，他同時扮演兩個角色與自己「論證」。當提到自己的生活故事時，一個典型的主張方式為：我這麼作是因為…有時會有這種情形出現使我不能做別的…我認爲你很了解我爲何那麼做…。如圖 3-7 所示：

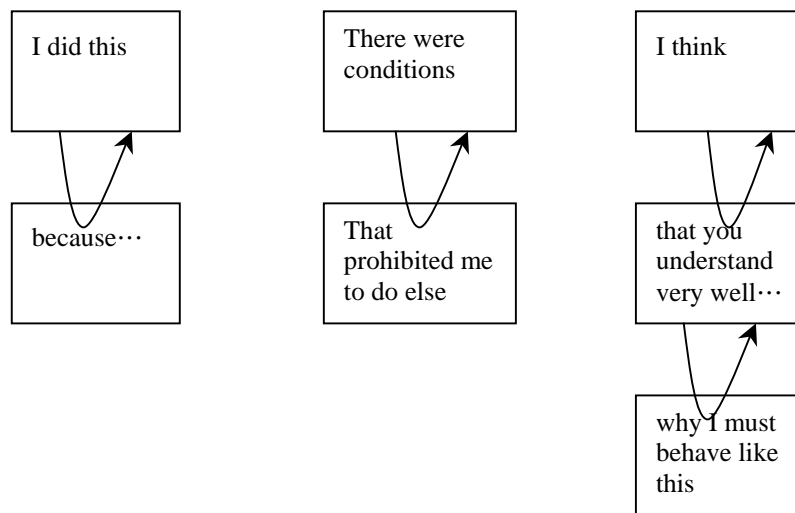


圖 3-7 「論理」敘說結構圖（取自：Kokemohr, 2002a：6）

敘說三結構與參照推論分析的關係在於：若敘說脈絡是「說出」（*tell*）的結構，它傾向依循遍在式參照模式，那是一連串的事件（然後…然後），如果敘說脈絡是「論理」（*argue*）的結構，也許會依循獨一式參照模式（不是…而是），若是「告知」（*talk about*）的結構，則有時傾向獨一式參照，有時偏向遍在式參照（Kokemohr, 2002b：26）。

2.三項性結構 (the triangular structure)

語料文本結構中，始終存在著聽者與說者的關係，因此透過理解說者 (speaker) 如何向聽者 (hearer) 建構自我，或建構他者—包括不存在的他者 (absent others) 與一般他者 (generalized other) 的方式，亦是從中觀察個體的世界觀，找出參照推論分析模式的途徑。如圖 3-8 所示：

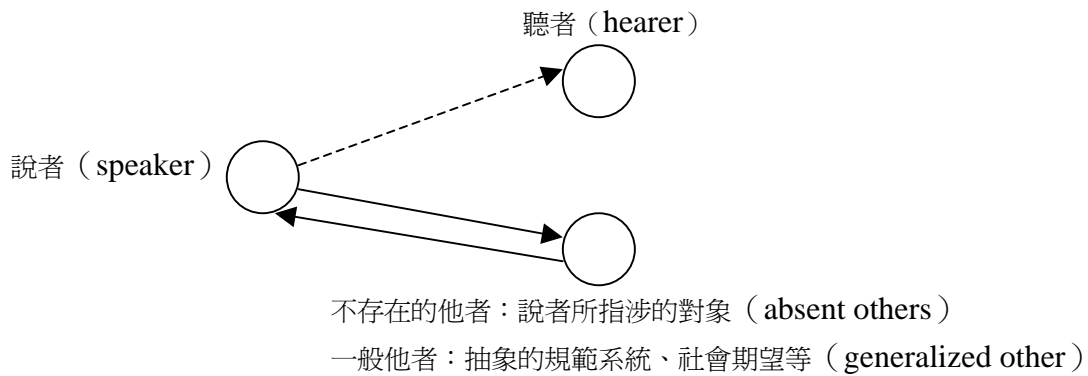


圖 3-8 三項性結構圖 (取自：Kokemohr, 2002c : 29)

當說者建構他者的觀點隨著脈絡的參照而有轉移的現象，或者其建構自我與他者之間的觀點是衝突的，即為傾向於獨一式參照模式 (參見圖 3-9 所示)。

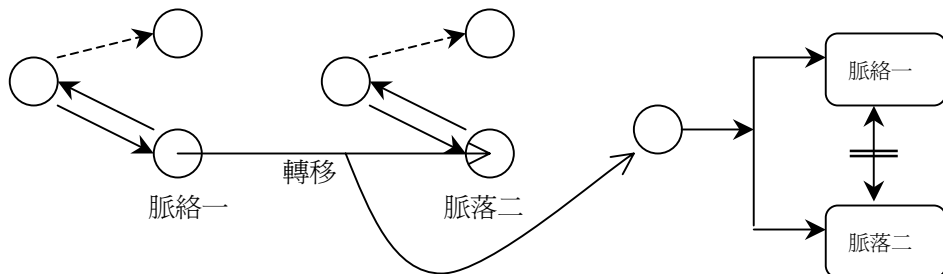


圖 3-9 三項性結構與獨一式參照之關係圖 (取自：Kokemohr, 2002c : 34)

3.事件與人物結構分析

除了上述用 Kokemohr 所提供之分析工具，我在實際解讀歷程中，還運用對文本內事物與人物結構的分析來掌握敘述脈絡。事物與人物結構分析主要以敘說者回應訪談問題訊息「從事幼教工作的緣由與過程」所闡述的脈絡為主軸進行解析，觀察文本中依生命時序所發生的主要事件與人物所帶給主體的意義為何，從它們是如何被談論與建構的方式，理解個體觀點是否有衝突或發生轉移的現象。如表 3-1、3-2 所列：

表 3-1 事件結構分析表		表 3-2 人物結構分析表	
主要事件	對佳佳老師的意義	人物	對佳佳老師的意義
童年上幼稚園	對老師的耐心與溫暖印象深刻	哥哥	安全感與依靠的來源
小學立志	立志當老師 (其實是跟著別人走)	媽媽	對兒時愛哭特質的標記者 實現理想的支持者
國中升學	考上期待的公立學校 進入職業科	幼稚園老師	幼稚園陌生環境中的支持 給予溫暖與耐心
公立女中家政科	第一次想當老師(幼師)	小學同學	職業價值的比較對象
接受師資培育	選擇當公幼老師	爸爸	家庭經濟的來源
私幼一教學 師生互動衝突	遭受專業能力不足的挫折	師專老師 師專同學	指引未來方向 訊息提供、分享經驗
私幼二教學	仍然感受專業能力不足	私幼一同事 私幼一學生	教學經驗的參照 希望學生聽從
任教於公幼 親師生互動衝突	公幼教師角色形成	私幼二學生	沒有與他們真心互動
參加教師營	重新看待教職與自我 要推道德教育與學佛	公幼合班老師	學習楷模
學廣論	心念改變 與公幼同事、學生相處改善	融合生 融合生家長	不適應、疏離、對立 無法溝通
加入教改開發組	對寫教案有新體認	蘇利文老師	帶來反思與效學的楷模
和睦營帶班導師	教學理念與行動的轉變	基金會老師	解決困難、互助合作的關係
對公幼教職之省思	不再認同開放式教育	和睦營學生	從希望學生聽從到願意傾聽
進法人	有學習成長的體會	評鑑委員	教育理念與自我衝突

（三）文本的詮釋與書寫

1. 文本結構描述

透過對文本整體宏觀理解與分析後，本研究採文本結構描述，依循說者參照脈絡視框的挪移，分段進行語料微觀的詮釋書寫，以從中逐漸堆疊獲得主體對自我與對生活世界的關係結構之全貌。雖然是文本語料微觀的詮釋，但為了避免陷落瑣碎的文字分析而無法理清，因此先解讀敘說文本的層次，即將敘說者為了讓聽者理解而一一闡述的脈絡（例如不同的事件脈絡），還有脈絡中的脈絡（例如描繪情境的脈絡）解析出來。當研究者能較清楚看見文本的層次結構，並掌握住這些層次結構中主體意向的發展脈絡時，也較不會陷入故事重述的困境。此外，本研究並以文本之語用及語句結構來推論解讀該文本所給出的自我觀與世界觀。

2. 意義形塑

透過對文本微觀語料的梳理與詮釋之後，這些前階段的理解，才有助於研究者從每一段落主體世界觀的發展歷程脈絡中，再度詮釋出其彼此之間的關連，並粹取其中的抽象化概念加以整合，形塑出主體生涯變遷歷程的整體意義。在實作上，我將與這部分相關的內容結構以圖形繪出（請參考第四章第二節，圖 4-1~圖 4-9），以幫助我理解文本主體幼師圖像發展變遷的全貌，並形塑詮釋出敘說主體「實存」的意涵。

（四）省思與建議

本研究採用的資料分析工具「參照推論分析論」發展自德國，國內學術研究運用這套工具於文本分析上，仍屬剛起步的階段。我依據自己運用這套工具的經驗提出一些省思與建議，提供未來有意採用此方法從事研究者作為參考。

1. 參照推論分析論的特色，主要在於透過語言的指標來理解個體如何建構社會世界。然而 Kokemohr (2002b: 27) 也指出，僅觀察文本的表象是不可信的，

研究者需觀察語言的語意、語用與句法。例如 Kokemohr 提到，由連接詞 *and than* 所銜接的參照脈絡，傾向於遍在式參照模式。而 *and than* 譯成中文「然後」，有接續前面語句的作用，但倪鳴香老師曾在中文敘說文本中發現，有些敘說脈絡在「然後」的連接詞之後，卻出現世界觀的轉向。她認為「*and than*」的語用並不完全等於中文的「然後」，更貼切的意涵是一種「境遇的遷移」。我在文本分析中也發現，「所以」代表的語用不見得在於解釋前文的脈絡，有時是被用來作為化解世界觀衝突的機制，這些都有待未來進一步的研究。

2. 參照推論分析論發展於分析西方語言的文本，當它被轉而為運用在中文文本時，也在語言指標上顯現了東西文化的差異。對 Kokemohr 而言，語言的時態轉換通常會開啓「告知」(*talk about*) 的敘說結構，但在中文語言語法中沒有清晰的現在式與過去式，有時反而更容易從「可是」所開啓的語句中找到「告知」(*talk about*) 的敘說結構。這是不同文化的語言在語意、語用、文法或時態結構上的不同所造成的差異。其實，即使在同一國家文化之內，也會因個人語用習慣或言說特質的不同而形成多元風格的文本，這使得文本的分析沒有固定的語言線索可以依循，需由其在整個脈絡中的角色來判斷。
3. 參照推論分析論的運用上，研究者需清楚分辨文本意義世界與社會現實世界的差異。文本中的內容皆為個體主觀意義的呈顯，不再有敘說者，也沒有符應客觀時間的敘述流。因此研究者關心的並非是從文本中找尋有關現實世界的訊息，而是從個體如何建構其對某事件或人物的習性上，理解其世界觀維持或轉移的可能，以及社會的發展是如何經由個人的意義建構而發生。

第三節 研究者的角色與限制

一、研究者的角色

Denzin 與 Lincoln 在 1994 年提出對當前質性研究趨勢的觀察，認為人文科學的內涵與形式已經影響社會科學的思維與表徵方式，使得社會科學界的研究者開始注意研究者與被研究者個體經驗的重要性，以及研究者以何種方式出現在文本中…等議題 (Denzin & Lincoln, 1994 : 11-12)。那麼，研究者的觀點何以重要？Hall (1996 : 22) 曾提到，「研究者個人的歷史影響著理解與結論的形成」；研究書寫其實不只是對於「外在」現象的了解，也是研究者某種價值觀的展現，反映了我們的先前理解 (畢恆達，1996 : 44)。

觀看我自己在這份研究中的角色，乃是以研究者的角色出發，找尋一位與我生命經驗產生共鳴之幼師作為研究對象，但邀請佳佳老師敘說其職業史，則是將我自己安立為一位樂於分享其生命經驗的聆聽者。在分析職業史文本之前，我已將佳佳老師的宗教經驗視為影響其特殊職涯變遷之轉捩點，這除了是透由文本敘說脈絡而得到的理解，也是由於我自身擁有類似的宗教經驗所帶來的理解視域。本研究也就是在這樣的認定下，逐漸展開詮釋宗教如何影響生命職業化歷程之建構。

二、研究限制

關於研究的限制，事實上，經驗的個別、特殊性質與無法充分表達皆會造成理解的困境 (蔡敏玲，1996 : 23)。在我的研究中，雖然我受過幼教課程專業訓練，在宗教信仰甚至宗教活動場域上與佳佳老師有類似的背景，在文本的閱讀上更易於同理，也易產生「感同身受」之體會。但相對的，相似的經歷可能也會使我因為熟悉而將它視為「理所當然」，反而失去敏銳的體察。而關於幼教現場的

實務經驗，我只有在大學系上附設托兒所與念師資班時於公立附幼短期試教過，這也會造成我在理解文本敘說內容的侷限。

另外，在分析詮釋文本的過程中，由於沒有特定的步驟或方法可依循，我面臨最大的困難在於如何將理解意義化，如何以文字表達出理解後的內容。剛開始學習文本詮釋，是透過老師的解說與示範，雖然好像聽懂看懂了，但自己試著練習時卻發現在自身先前主觀想法的限制下，無法對文本的語言文字有效的掌握，常在將書寫結果與師友討論⁹過後，才發現自己的侷限造成詮釋的偏差。於是我有時會爲了避免落入故事重述或過度主觀的兩難而需不斷反覆修改，也常在密密麻麻的文字與斷裂的情節中，爲試圖捕捉敘說表達中的主要概念而陷入困境。而克服的辦法也唯有透過與有經驗的人不斷反覆討論、修改，才能從自我限制中逐漸掌握到詮釋書寫的要領。

反思採用敘述訪談法蒐集研究資料的經驗，與過往的經驗相對照，其最大的特色在於受訪者僅經由一個問題的引導，即能在不受訪談者打擾的情況下，自我主導地鋪排出豐富、具脈絡性的生命長期經歷。而多數閱讀過敘述訪談文本的讀者，也總會訝異於「才問一個問題就能回答這麼多」的現象。這其實與傳記研究相當注重主體意義的了解與解釋，而訪談者的態度也主要被限制在「互爲主體」的基礎認定上有關。但許多曾採用敘述訪談法採集資料的同學和我一樣，都曾感受過敘說者似乎「答非所問」的狀況。可能的原因，來自於我們過去與他人的談話與訪談經驗，習慣或急於聽到重點式的回答，因此感覺「他想說什麼」與「我想聽什麼」之間沒有對焦。這樣的經驗也讓我意識到，自己其實有時未能真正地敞開胸懷去關懷、理解他人的生命，反而只是想要獲得內心對某疑惑的解答罷了。因此透過敘述訪談的歷程，正讓我有開始了解自己過去與人互動時所習焉未察的態度與認知上的侷限，進而有機會去調整它。

⁹ 基於研究倫理，我在公開場域討論文本之前，會先取得研究個案的同意，也會提醒讀者不能將文本對外公開或影印流傳。佳佳老師對於文本相當樂意公開，這讓我能夠在論文進行期間，透過討論而獲得更多在研究方法上與解讀文本上的學習。