

行動／敘說探究與相遇的知識

成虹飛

本文的目的，是整理並分享過去二十年來，個人投入行動與敘說探究所累積的理論與實踐知識。我試圖指出，主客對立的知識與相遇的知識之間，有根本的差異，兩者應該並存。然後我介紹了相遇的知識的生成方法，行動敘說的研究目的就是研究者自身以及相關的參與者；研究流程需要撐開一個以人為本位的探究空間。

行動敘說裡的看與聽更在乎閱聽者聽的姿態與看的眼神，而且要進行多層次的聽與多面向的看。最後我指出，在分析資料時，我心中關切的圖像，不是如何建構知識的城堡，而是如何理解與回應文本背後那人的一張臉。敘說探究者是以截然不同的方式與存在狀態面對著眼前的文本資料。因為他打從所要追尋的知識典範與研究目的就已經作了不一樣的抉擇。這樣的抉擇自然反映在他對待資料的方式上，最後也將貫徹於他的書寫以及他如何看待書寫的行動之中。

關鍵字：行動研究、敘說探究、相遇的知識、勒維納斯

作者現職：國立新竹教育大學教育與學習科系副教授

通訊作者：成虹飛，e-mail: hcherng@mail.nhcue.edu.tw

主題文章

本文的目的，是整理並分享過去二十年來，個人投入行動與敘說探究所累積的理論與實踐知識。希望透過這樣的發表，能與更多學術同道、研究生與助人工作者連結，共同拓展敘說／行動者在學術體制下的探究空間，成為更開闊的協力學習場。

首先，我將明確指出，行動探究方法所要生產的知識，乃是一種人與人在相遇（meeting/encounter）的關係中產出的知識，有別於主流的主－客關係中所產出的知識。然後我將陳述，由於知識典範的不同，敘說／行動者在探究歷程中汲取資料的內在經驗，尤其是看與聽的態度，也將截然不同於一般的研究者。接著，我將試圖釐清在所謂資料分析的操作上，兩種知識典範下的研究者的存在狀態，也有天壤之別。透過這樣的系統性對比，本文主張，行動敘說乃是一種生產相遇的知識的方法。

附帶說明，在本文中我將「行動／敘說」兩者連用。因為行動者與敘說者原本就是同一人，只是在不同的探究階段的位置上挪移，身份名稱不同罷了。基本上，說我所作，作我所說；行動並透過敘說來反映行動（舍恩，2007），敘說並透過行動來證成敘說，本就是言行一如、負責任地活著的一種基本態度。說了卻要別人作，作了卻讓別人去說，言行二分，正是現代科學以旁觀者為本位的知識觀的可議之處。

壹、兩種知識理論

行動與敘說探究作為質性研究方法的地位，尚未被人文社會學界普遍認可。建立在「主體 vs. 客體」的現代科學知識觀，仍然以主流的姿態被當作最合法的知識典範。本文的目的是想清楚表示，行動敘說方法背後有其深厚的知識理論基礎，而且此種知識的存在不但無法否認，更極被需要－尤其在與人工作的領域。因為這種知識方法是專為了瞭解人作為有主體性之人而衍生，它必須來自人與人真實的相遇。這種知識我稱之為相遇的知識。

一、從尼采、柏格森與歌德說起

上述的兩種知識觀，源遠流長，按尼采（Nietzsche, 2000）的說法，可以追溯到古希臘時期，各以太陽神 Apollo 與酒神 Dionysus 為代表。前者反映在靜態的雕塑藝術上，講求理性、秩序、控制；後者則反映在動態的音樂藝術裡，以熱情融入生命的苦難與混亂之中。然而蘇格拉底的出現，使後來的西方文明走向了高舉理智的太陽神，壓抑了酒神所象徵對於整體生命的擁抱慾望。這種知識觀的對立，在中國歷史中一樣存在，在文末會略微提到。

柏格森(1981)的生命哲學更清楚地辨識出現代科學中理智的特性與限制，認為理智只能關注能控制不斷重複的固定現象，完全遠離了不斷在創新中的生命，無法設想生命的變動與持續性。他對於現代科學的理智有如下的激烈批判：

...不允許有不可測知的未來，反對所有的創造...[只允許從]確定的前提引出確定的成果，凡此都是可以計算的功能，如此方能滿足我們的理智...不論對於任何物體理智都加以抽象、分解、消除，然後以得到的類似物代替原來的物體...忽視了生命的本質部分...理智所能把握的是無機物，一接觸到生命就笨拙不靈了！...想想我們因醫學和教育學上的錯誤所受到的傷害，莫不昭示出理智的錯誤，使我們震驚的是我們的愚蠢，特別是竟然讓這個錯誤一直持續著。(柏格森，1981，頁 176-178)

事實上，歌德(1749-1832)比尼采(1844-1900)、柏格森(1859-1941)，更早挺身而出，針對以牛頓為代表的主客對立的量化科學觀，痛加批評，竭力反抗。歌德呼籲要質性地持續觀察具體案例，透過圖像式的直觀去整體理解所感知的事物，從具體中看到普遍，而不是採取牛頓實證科學方式以分析式的數學模型取代具體經驗。歌德式的觀察，將人與所觀察的對象放在同一個世界中，而不是將人抽離出具體的經驗世界，隱含著以一種關懷、虔敬與負責任的態度來對待世界(Bortoft, 2010)。可惜寂寞的歌德終究不敵實證科學與工具理性興起的巨大時代力量，功敗垂成。

直到1932年，歌德辭世一百週年的紀念會上，另一位備受尊崇的物理學家海森堡再次地強烈呼應歌德的立場。他說現代科學看待世界的方式，造成我們的世界觀越來越窄化單一，背棄了自然科學關切生命與當下(life and immediacy)的初衷。他甚至強調，當初歌德對於牛頓的批判，唯一該苛責的是，他未曾直接宣告整個牛頓的物理學皆來自邪惡(from the evil)(Lehrs, 2004)。

以上我所引用的觀點僅是舉例，有類似立場的思想家當不只此，好比杜威(Dewey, 2012)也曾強力批判西方哲學被一種旁觀者(spectator)的知識觀所宰制，知識的視野僅限於固定不動的對象，同時伴隨一種對於確定性的渴求(quest for certainty)。援引這些例子並非要否定既有的科學方法與知識成果，而是要闡明，知識確實不只一種，不同的知識觀需要並存發展與相互對話，而不是僅允許單一方式獨占，這才是文化與社會發展的健康途徑。

二、布伯與勒維納斯的貢獻

來到上一世紀，拜現象學之賜，有關知識的理論又有更深刻的進展。本文

主題文章

特別要援引存在主義者布伯（Martin Buber）與現象學者勒維納斯（Emmanuel Levinas）的看法。

雖然費希特（Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814）先提出「我－祢」（I-Thou）和「我－它」（I-It）兩種關係的區分，卻是布伯將此區分所蘊含的重大哲學意義揭示出來。它不但反映了人存於世的關係樣態，更明確區隔出了兩種認識的方式。德國神學家卡爾·漢（Karl Heim）（轉引自 Friedman, 2002）推崇布伯的貢獻，將之譽為哲學界的哥白尼革命，甚至超越笛卡兒對於現代哲學的貢獻。

從知識論的角度，布伯以「我－它」的關係，涵蓋了從柏拉圖到柏格森之前，幾乎所有西方哲學的各個立場，不論理性主義或經驗主義、觀念論或唯物論，一直到邏輯實證論。它們都是主體與客體對立的認識方式，只是對於何謂主體、何謂客體，以及兩者間的關係有不同的定義與偏重罷了。然後，布伯再以「我－祢」的關係切出一道完全不同的認識路徑，並以此作為「我－它」的認識方式之所以可能的基礎。布伯認為，現代科學是「我－它」的認識方式發展的極致，卻不足以認識人的整體性與獨特性，因為它將認知的主體化約為沒有個別差異的認知者，又將認知的具體事物化約為被動與抽象的思想對象（Friedman, 2002）。

布伯認為，人的真理（human truth）只有一種，就是人用整個存有（whole being）實現的與聖靈存有（Divine Being）的生命關係。終極的真理只有一個，但是人領受祂的方式，就像透過三稜鏡的光一樣，祂先進入個人真實的生命關係（life-relationships）之後，再反映出來（轉引自 Friedman, 2002）。布伯又說，必須扛起個人的存在責任，向真理宣誓，並以成為一個真實的人來檢驗自己的誓言。

勒維納斯對布伯（Buber, 1970）所提「我與你」（I and Thou）的主體間融通的哲學，一方面加以推崇，另一方面也有所批評。推崇的是布伯的知識理論強調真理在「我與你」的真實相遇與融通之中，而不在「我與它」的主客對立關係中，相遇的知識來自投身於關係中而非自關係中抽離，明白抵抗了西方以孤立認知的我為中心的知識傳統。另一方面，勒維納斯批判布伯將人的關係處境過於形式化與浪漫化，無視於人與人的相遇在社會現實中經常是處於不對等的地位，以至於布伯所稱的相遇知識成為一種奢想（Levinas, 1989）。

勒維納斯（1969）認為西方思想傳統是以「同類」（Sameness）壓過「異己」（Other, alterity）的知識觀：以主客對立的單向認知途徑，透過對於異己的命名歸類，將異己化約，納入以「我」為中心的知識體系中，因而排除異己之主體性，以此擴張自我的權力疆域。在此知識觀下衍生而出的是工具理性（instrumental rationality）的方法論，知識生產的目的在於「為我所用」，關切

的是要以何種手段或策略能達成我所預設的目的。

相對於上述的知識典範，身為猶太人的勒維納斯提出另一種看法，也就是我稱之為與異己「相遇」的知識。我所說的相遇，是我與你帶著彼此的生命史與身分位置，以及各自所處的物質條件與精神條件（與限制），在歷史的某個時刻，在地球上的某處，於社會脈絡的交會點上，面對接觸的一段境遇。

相遇何其不易？多少次的相遇，在歷史上，在社會中，在生命裡，對其中一方甚至雙方而言，只是噩夢一場？多少次的相遇，我們經驗到的不是相知相惜的成長滋養，卻是遇而不見，見而不識，識而不明的無知盲目、曲解壓迫與隔絕失落？我想這是親身歷經納粹屠殺猶太民族的勒維納斯，體驗至深的公義與知識的議題。究竟我們在相遇中應如何對待彼此？了解彼此？是否可以從相遇中學習，生出力量與知識，帶來更多的學習與更好的相遇？甚至帶來自己的轉變、關係的轉變與世界的轉變？這樣的提問，應該是助人與教育工作者最切身的知識課題吧！

勒維納斯進一步主張，知識存在於我與異己相遇時的倫理的（ethical）對待。而異己的本質就是非我者，因此具有無限的不可了解性的存在高度，絕非用我一廂情願的認知框架所能化約吞併。我對於異己具有不可推卸的責任，知識存在於我對待異己之倫理的/善的/公義的實踐中，而非存在於我自以為是對異己的說三道四裡面。相遇的知識就是面對面（face-to-face）的知識，每一張沉默的臉都在說話（“The face speaks!”），都敘說著需要我不斷努力貼近傾聽的話語（discourse），這也意味著相遇的知識來自於我承認自己對異己的無知並因此願意自我解構，才有機會看見與聽見，那位處於暗室中我原本看不見也聽不見的異己（Levinas, 1969）。

勒維納斯認為真理不在文字記載中，而是存於關係實踐的行動與創造。我們頂多能夠從事後記載的文字的經驗再現（representation）之中，捕捉到相遇的知識的痕跡（trace）或啟示（revelation），而非相遇的知識本身。換言之，相遇的知識不在於我說了甚麼（the Said），而是這個相遇本身訴說著甚麼（Saying），「怎麼相遇」（contact）比「什麼內容」（content）更重要（Levinas, 1969）。

勒維納斯將布伯有關相遇的知識賦予了高度的倫理性與社會性，透過相遇中的真誠的願意「看」與「聽」，使彼此更成為彼此，不是我改變了你，而是因為要認識不同於我之你，我改變了自己。勒維納斯的主張同時也賦予了對話（dialogue）更具縱深的涵義，對話並非限於平面對等的意念融通，而是透過面對面的交會，不斷地往深層自我解構，進行內在的對話與覺察，形成自我的流動轉化。這樣的內在流動轉化使得外在的社會關係一併轉化，跨越社會邊界的

主題文章

行動條件也因此成形。

在這個新的理解視框下，相遇的知識典範隱含著一種對話的方法論，透過對於異己的關係投入與面對面的傾聽凝視，而覺知理解彼此，並因而帶來內外在的轉化。以這樣的方法論為基礎，行動/敘說探究是推進自我轉化與社會轉化的一種途徑。相遇是一場為了對方而甘願自我改造的投身歷險之旅。

貳、相遇的知識之樣貌

由於相遇的知識存在於當下的關係中，就算經由文本再現，也不再是其原貌。那我們如何指涉其存在的樣態呢？當我們用文字去再現它時，只能捕捉到它走過的足跡，而不會是它本身。頂多我們只能用敘事或譬喻的方式去作某種化約式的顯影。以下是我曾在不同場合嘗試描述相遇知識的兩種方式。

一、與里拉琴相遇的故事

2012年，我受慈濟大學兒童發展與家庭教育學系之邀，以「生命敘說作為一種相遇的知識」為題，進行一場演講。在演講開始的時候，我手持著預先準備好的一把里拉琴（Lyre），刻意有些冗長地介紹了這種樂器的傳說、歷史和功能。當時在現場的聽眾，一方面好奇地看著我手上這把優雅罕見、可以追溯到古希臘時代的里拉琴，一方面也露出困惑的表情，不知道我所說的和演講主題有何關聯。接著我告訴聽眾們，方才呈現的種種關於里拉琴的資料，是我從別處蒐集來，再傳遞給大家的。這種知識，是旁觀的知識。我們可以蒐集更多這樣的知識，累積成厚厚一本書。

「但是，」我問聽眾們：「如果這把里拉琴有靈魂、會說話，他聽了我剛剛一長串的介紹，會說：『嗯，你懂我』嗎？」「我看是不會的！那我們遺漏了什麼呢？」我自問自答：「因為我們不曾真正相遇！」我接著強調，有一種知識，我們無法站在旁觀的位置取得，必須投入在關係中遇見彼此，才能漸漸地長出它來。

於是，我邀請坐在第一排的人，直接接觸這把琴。我依序請每個人左手持琴，放在膝上，然後緩緩地抬起右手，用無名指輕輕滑過每一根琴弦，好像是個愛玩的小孩，摸過路邊一支又一支欄杆一樣。我請其他人靜下心，仔細聆聽每個人滑過琴弦的聲音。

這時全場除了悠悠琴聲，一片靜默。聽完不同人的撫琴之聲，我問當事人：「剛剛你和里拉琴親手相遇，而且發出聲音，你有沒有覺得你多了些什麼？」

雖然當時他們還很難說自己已經「懂」里拉琴，雖然這個「懂」還很少很少，但是撥過琴弦的人，已經從無到有，比剛剛沒有接觸之前要大不相同！他們不只開始有一點點瞭解它，也從剛剛的接觸經驗中，從自己彈出的琴音中，多瞭解了一點點自己。

我接著指出，這個瞭解，就反映在每個人和里拉琴相遇時彈出的聲音中。這個「懂」、這種「了解」，就是相遇的知識。雖然只有一點點，但它像種子一樣，如果持續去照顧它，給它合適的條件，它就有機會發芽、長大，甚至開花、結果。這是種有機的知識，要用生命去灌溉，慢慢長、慢慢長才會長出來。

二、藏在淚水中的知識

2003年，我在新竹教育大學幼教系舉辦的一場質性研究研討會上，用散文詩的文體發表了我的知識主張。當時會選擇用這種形式發表，是因為我長期感到既有的學術語言令人窒息，脫離生命，不得不選擇比較有存在性的溝通媒介。當時我在竹師的講堂甲，對著兩百位左右的聽眾，朗讀了這份稿子。那是我總結十年來作為質性研究者、教學者與論文指導者，在知識追尋的過程中，萃取而出的核心信念。

呼喚一種從淚水交織中產出的知識

我發現，這些年來的尋尋覓覓，往往是因為一些淚水

——是為了不想再流淚，或是為了想把淚流出來；

或是心中那幾滴淚，堅決了行動的意志；

或者就是想要解讀出眼淚裡的奧秘。

眼淚的敵人是「一」。

她被許多亂七八糟像流刺網的東西「一」住，也被我自己「一」住。

「一」的結果，讓自己對許多事情盲目而冷酷。

「一」自己的架子和顏面、「一」怕洩漏自己的無知與無能、「一」

「一」怕犯錯、「一」自己的權力與利益、「一」別人怎麼看自己、「一」

「一」要別人跟自己一樣、「一」自己要像別人一樣、

「一」「一」「一」「一」「一」「一」「一」……

參攔「一」啊啦！[閩南語「不要再硬撐」之意]

一起抱頭痛哭吧。

主題文章

讓知識從淚水的交織中解放出來。

淚水是意義的結晶，種類如天上繁星。

她可以幻化為文字，為音符，為圖畫，為舞姿，為沉靜的省思，為堅忍的行動。

她可以是研究動機，可以是研究歷程，可以是研究發現，更是研究倫理。

（但是最好不要變成研究效度！）

她可以在研究者、（所謂的）被研究者、讀者之間，跳動穿梭。

論文口試的時候也一樣。學術研討會也一樣。不管是誰，老師也好，學生也好，作者也好，讀者也好，研究者也好，被研究者也好，沒人規定不可以一起哭。

只要她不被「一」到。只要有人願意傾聽與訴說。

若妳流淚獨行，或許妳可聽見，一個戴墨鏡的人，對街吹奏薩克斯風的聲音。

猶記當時，不知哪來一股衝動。我事先準備好一把薩克斯風，藏在桌子下。唸完稿子後，我把薩克斯風拿出來，戴上一頂漁夫帽，再從上衣口袋取出一副墨鏡戴上。在一陣騷動與笑聲中，我對觀眾們說：「今天我要吹奏一首曲子，獻給我的學生們，還有在座的屏東師院高敬文老師。」敬文老師曾經在擔任我的學生口委的時候，因為用心讀懂了那位學生想說的，而讓學生在口試時感動落淚。當時也曾流淚的我，一直想謝謝他。

那時才剛學薩克斯風一個月。厚著臉皮，下定決心，用顫抖的氣音吹奏出「情人的眼淚」這首曲子。因為緊張的緣故，我不敢看觀眾，自顧自低頭閉眼，吹出腦海中的旋律。時間彷彿停頓。當曲子吹奏完，我抬起頭，看著會場上的人們，我看見一片淚海。那時我相信，大家聽懂我要說甚麼；大家也懂，相遇的知識是甚麼。

三、相遇的知識，你知我知

我們都明白，剛剛說的那個「懂」，很難透過旁觀抽離的實證科學方式獲得，也很難透過資訊匯集的二手傳播或是套用理論的移花接木方式達到。因為相遇的知識不是那種「關於」某研究對象的客體知識，而是在主體面對主體的直接

相遇關係中經驗到的知識。正如勒維納斯（Levinas,1989）所說的，那是一種存在於關係之中的真理。當一個人打從心底對另一個人說：「我懂你」或是「你懂我」的時候，即是相遇的知識開展的時刻。

我問過許多人，知不知道這種相遇的知識是什麼，稍加解說，多半會點頭。我們都知道那是什麼，而且我們都渴望得到它。我們都希望，我在意的人懂我，而我也能懂他。這樣我才不會覺得自己是被囚禁在一座孤島，寂寞地被隔離在世界的某個角落，找不到自己存在的價值，看不見活著的意義。

我們或多或少都經驗過這樣的知識：它可能曾經短暫地出現片刻，又在轉瞬間消逝；也可能它正要萌芽，人們卻因為某種恐懼或某種執著而錯過了；或是很幸運地，在我生命陷落谷底的時候，出現了一個人，他真的知道我，能陪伴著我，因此帶給我極大的感動，讓我長出重生的力量。不論如何，從我們的經驗中，我們確實知道這種相遇的知識的存在，也知道它的重要。這種知識，跟純粹理性抽象的知識不一樣，它不但是種知識，而且是有溫度的、動人的知識。它要求對整體關係的把握，同時又能感通內在深處的情緒，喚回意志，啟動生命創化的能量。

另一方面，我們也都知道，這種相遇的知識得來不易。人與人之間，有著重巒疊嶂，如同夏林清（2006）說的「千溝萬壑」，將人一層層地裹覆、隔離，使得人與人常常視而不見，見而不識，識而不明。這些隔閡來自各種社會體制力量的切割形塑與文化意識型態的壓迫網綁，更來自於個人自我的框限，以致於你我之間終究劃著一道道鴻溝。若要相遇，除非能搭起跨越的橋樑；而我還要能頂著墜落橋下的恐懼，抖動著雙腿走過。正因為這樣的知識如此匱乏、如此難得，我們更迫切的需要它，尤其是在跟「人」工作的場域。這是一種覺知自己和別人的知識，讓人能夠打破圈禁，內外翻轉，連結滋養，產生行動的方向與能量，帶來個人成長與社會轉化。

參、知識的方法

我們已然知道相遇的知識是甚麼，那要如何生成這樣的知識呢？我嘗試以對應的方式，比照一般質性研究的歷程步驟，作一陳述。

一、關於研究目的

相遇的知識，目的就是在相遇中了解並成全人的生命，包含研究者自己的生命，並連通到其他相關的人的生命。研究的目的就是研究者自身，研究歷程就是一套用柏格森的術語——綿延的自我創化歷程的一部分。有學者稱呼質性

主題文章

研究者本身是研究工具，這樣的說法有把研究者與研究本身都工具化的危險。研究者立於天地間，何須隱晦遮掩，此人即是研究目的。

研究者作為一個人，如同海德格（Heidegger, 1962）所稱的在世存有（being-in-the-world; Dasein），是獨特的具有歷史性的生命個體，身處於特定的社會脈絡與社會關係中。人不同於其他的萬物，在乎意義並持續在生活中、在自己的過去記憶與未來的期望中建構意義。

作為一個行動者，一個敘說者，我會問我自己為什麼活著？這個世界對我有什麼意義？我為何要行動？為何要敘說？多年來有個意象一直支撐著我，而我在 1999 年曾把這個意象用畫表現出來（見圖 1），並寫道：「年少的時候，發過願，要用這一生寫一首詩。」也就是說，我的生命可以是一首詩，而我是那首詩的創作者。

正是在這樣的信念上，我成為一個行動者與敘說者。我之所以行動與敘說，並非為了要去演出一個主流社會已經為我訂好的角色劇本，不是為了要去演一個體制認可的好學生、好研究者...而去投入行動與敘說的探究歷程中。反而，我們往往是為了掙脫身上的枷鎖或心中的烙印，因為不願意再忍氣吞聲、不願意再屈服妥協，而決定忠實地面對自己內在的聲音，本於良知良能，起而行動，起而敘說，走出沉默的黑暗，對抗異化，為自己出征，成為一個真實的人。

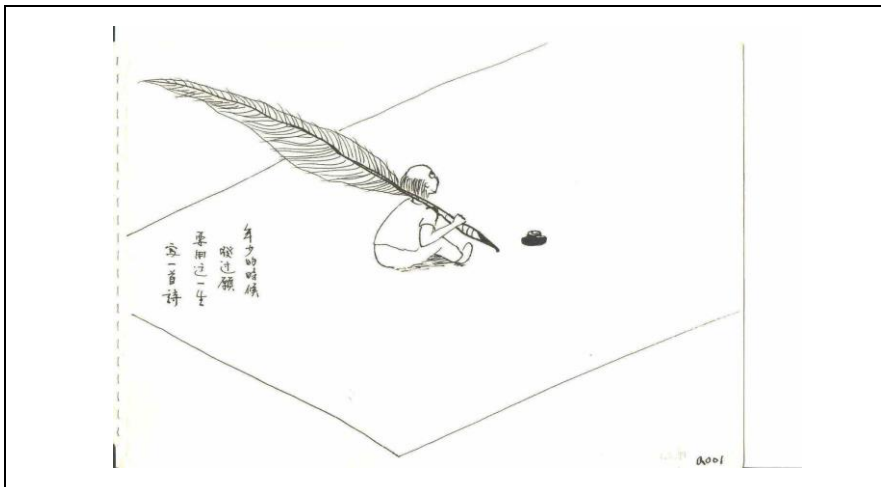


圖 1 生命的作者

二、關於研究流程（見圖 2）

首先需要指出，研究的流程需要一個滋養的支持環境，讓人能在此與自己

相遇，並與他人相遇。這個環境的營造，很可以參考人本心理學者 Carl Rogers 所提出的人本原則（person-centered approach）——無條件接納、全方位傾聽、真誠相待。這是我幸運地從輔仁大學心理系翁開誠（2004）教授習得的方法。這三個原則對我而言有如自我教育的終身修行法門，必須有這樣的環境，敘說者與行動者的探究種子才有生根發芽的土壤。

有別於其他問題解決取向或工具理性取向的行動研究，它們通常以一個預先設定的外在技術性問題為起點，並以此問題的解決為終點，行動敘說的方法則是以探究者的行動實踐本身作為研究起點。如果是探討過去的行動實踐經驗，則以敘說探究為重心，如果是以目前的行動實踐為探究焦點，則以行動研究為重心。

行動實踐可以是專業的行動實踐（比如作為教師、助人工作者）或是生活的行動實踐（比如作為父母或媳婦、子女），都能作為探究聚焦的對象，視研究者目前的脈絡和需要而定。重點是如舍恩所強調的「行動並反映你的行動」（舍恩，2004）。必須以行動經驗本身作為研究的標的，而敘說的任務就在於將行動經驗加以再現，使其成為可以被再三檢視與協同檢視的對話文本，經夥伴的提問與反映，使得研究者有機會轉換舊有的視框（reframing），並產生行動的力量。

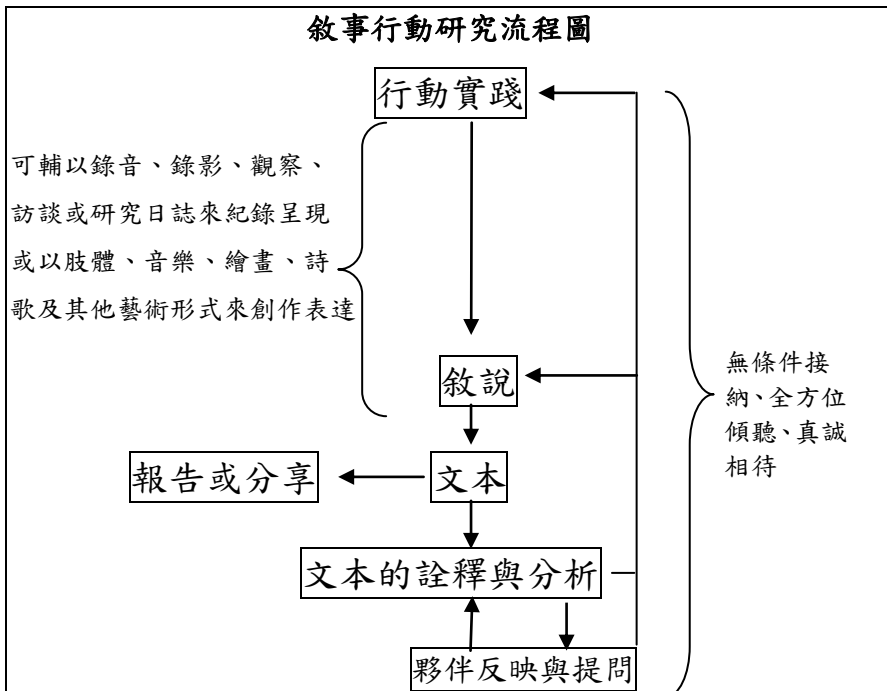


圖 2 行動敘說探究的流程

三、關於聆聽與凝視

觀察與聆聽，是質性研究基本的資料蒐集途徑。行動敘說一樣需要經由研究者的眼與耳來進行探究，只是關鍵不在於看或聽的技術－這是主客對立的知識觀點，而是看或聽的內在態度－這才是通往相遇的知識的管道。

(一) 聽的方法

敘說作為一種相遇的知識的探究方法，是因為我們不是像倒垃圾一樣光把一些經驗宣洩吐露出來而已。在說的循環過程中，我們還要去仔細聆聽，自己在怎麼說，說出了什麼，還有說成了什麼樣子；我不僅聽見我自己說的，更要聽見故事裡其他的人說的，而且要努力去聽懂它究竟的意思。更有挑戰性的是，還要去聽見那沒有被說出來的。

聽的難處在於，我們都擁有一對驕傲的耳朵，只選擇我們想聽的聽，濾掉了我們不想聽的。我們以為自己聽見了、聽懂了，卻不自覺到我們每一個人都有重度的聽覺障礙。這個障礙指的當然不是生理上的障礙，而是指我們內在的耳朵。

在這裡附帶一提的是，許多質性研究的教科書教導所謂訪談的技術，卻忽略了真正聆聽的能力。教科書教我們如何讓對方說出我需要他回答的，然後我把他說的記錄下來，成為研究的資料，再把資料透過編碼的過程加以歸納分類，變成研究的結果。我們把受訪者說的話記錄下來當做證據，再根據這些證據歸納出研究的發現，甚至我們還逐字引用，煞有介事，打上日期和資料編號，作為呈堂證供寫在論文裡，可是我們卻不必捫心自問：「我真聽見了他想說的嗎？」

在生命敘說裡，我們常須要再三回頭去咀嚼我們聽見的話語，使得我們有機會重新理解多年前某個人對我說的某句話。好比一個憤怒的父親對頂嘴的女兒咆哮說：「我永遠不會原諒妳！」當初深感委屈不平覺得有個冷酷父親的女兒，多年後寫生命敘說回顧到這一段，才發現父親當年真正想對自己說的可能是：「我的心受傷了！」這時的女兒才覺得開始聽見、聽懂了當年的父親。她終於聽見，聲音的後面，還有一層聲音，來自內在深處。生命敘說真的不僅是表面地聽人說個故事而已，還必須聽到故事裡面隱藏的奧秘。

有人問說，那我如何才聽得見？孔夫子學琴的故事值得參考：

孔子學鼓琴師襄子，十日不進。師襄子曰：「可以益矣。」孔子曰：「丘已習其曲矣，未得其數也。」有間，曰：「已習其數，可以益矣。」孔子曰：「丘未得其志也。」有間，曰：「已習其志，可以益矣。」孔子曰：「丘未得

其為人也。」有問，(曰)有所穆然深思焉，有所怡然高望而遠志焉。曰：「丘得其為人，黯然而黑，幾然而長，眼如望羊，如王四國，非文王其誰能為此也！」師襄子闢席再拜，曰：「師蓋云文王操也。」《史紀—孔子世家》

這只是個不知真偽的歷史故事，卻很有啟發性。我們可以去擬想，孔夫子是如何聽見的？他最後聽見的是什麼？他勤練不輟，用自己的手指、臂膀、全身，沉浸在同一首曲子，日復一日地反覆撫琴苦練，追尋著一層又深一層的意境，從掌握外在的旋律到曲子的結構、從感通心志到最後直觀人格，原來這是一段聽的奮鬥旅程！不但如此，當孔夫子走到最後那一層的時候，他也不再是原來的孔丘，他也同時完成了自己的某種轉化——他已然聽見那原來聽不見的！

另外還有個關於聽的故事。2007年暑假我有機會帶學生到德國 Mannheim 的華德福師訓學校短期進修。我很喜歡一位植物學老師上的課，他在教每種植物時會在黑板上從它的從種子開始畫，然後畫它生根、發芽的樣子，再來畫它長大的莖葉、然後畫開花結果，直到凋萎死亡。每次上完課我都覺得結識了一個新的生命。有天我正好路過看見他在給花圃的植物澆水，他親切地打招呼，跟我說：「太久沒下雨了，這些植物在受苦哪！」我看他這麼愛植物，忽然想開他個玩笑，問道：「那你是聽得見他們講話嗎？」沒想到老師忽然嚴肅起來，回答了我一句：「不過你得先問他們（“But you need to ask them first.”）」一聽他說完，我頓時感到這是一句很有重量的話，一時之間又很難消化不知怎麼回應，只好匆匆道別離去。

在回去的路上，我反覆想著那句話，心中有種悸動。我相信他聽得見植物「說話」，因為他知道要問它們，所以他聽得見它們要說的話。我們很多時候聽不見，確實是因為我們沒有想要問，只想著滿足自己執著的期待，沒有渴求要了解人家。後來我又讀到華德福的精神導師魯道夫·史代納（Rudolf Steiner）的著作，他說：當我們的內在嘈雜不寧，天使就沉默了；當內在的噪音靜默下來，天使便開始對我們說話了（Steiner, 1994）。我為之震撼，希望有天我能聽見天使的聲音。

不要說聽見天使之聲，光要聽見人的聲音，就是很難的功課。我內在的噪音，就是最大的阻礙。常常別人話還沒說完，我心中的閒言閒語就已經搶著把對方的話掩蓋住了。那些噪音出自內在的自滿，讓我騰不出空間去容納別人的話語。從許多生命敘說的閱讀中，我發現常常要等到重大的失落遭遇之後，也就是成為一個自我剝落的人之後，才會想要重新去聽見。當一個人在汲汲營營的狀態下，佔有都來不及，是很難把內在騰空的。反而是失去最愛的那一刻起，我們得到珍貴的成長禮物，讓我們學會聽的根本姿態—不是站著聽、也不是坐著或蹲著聽—而是要靜靜跪著聆聽！這樣才聽得見，聽得懂；聽見自己，聽見

主題文章

別人，聽見世界。

(二) 看的方法

生命敘說是個持續回看的過程。敘說的目的，就是要把封藏在我裡面的經驗說出來、寫出來，也就是敘事治療（懷特、艾普斯頓等著，2001）的基本方法--「外化」（externalization），這樣我才有機會重新去看清楚它。

問題是怎麼看呢？

我們都知道「見山是山」然後「見山不是山」最後「見山又是山」這種說法。這表示說，對同一件事物，我們的看法是可以挪移轉換的，而且用不同的看法，會看見不一樣的事物。就跟前面討論的聽的方法一樣，我們要從生命的敘說中去看見我們原來看不見的、看不懂的。

如果要讓看法挪移演化，就要先回返初始的看法，以此做為起點。初始的看法，就是我對於某個經驗的最初記憶。這段記憶是當時的我、用當時的眼界賦予經歷的事件意義後，儲存下來的。回返這段記憶並把它敘說出來或寫下來，常常需要經歷一個勇敢面對的掙扎過程，甚至要再次召回過往的苦痛哀傷。此時，我們凝視著當時的自己，認可這段經驗就是屬於自己的，接納自己就是這段經驗的主人。這是關鍵的第一步！

接下來，當我們說出了這段記憶，就可以去重新閱讀它，辨識出自己當初持有的看法為何：原來那時的我，是在某個處境下，帶著某種需要和期待，形成某個特定視框去看自己和週遭的人，因而建構出對於這段經驗的初始記憶。我們通常可以從故事的回觀中，辨識出當時的看法仍處在稚嫩的覺知階段。可能因為當時的自己就是在稚嫩的年紀，許多事非當年的小孩所能理解；也可能當時的我已經長大，但因為當局者迷，沒辦法跳脫到一個距離去看清楚全貌。然而，並不是說現在要去否定這初始的看法，而是去覺知這個看法是什麼、是怎麼形成的，而我就是帶著這個初始的看法和記憶長成今天的我。既然它是稚嫩的，就很有成長空間，還可以演化得更加成熟。

初始的看法像是一顆知識的種子，裡面充滿生機。它是我們跟自己相遇的起點，也是跟我們在乎的人相遇的起點。當我們回觀初步的生命敘說而看見它的輪廓，它就已經脫離休眠的狀態在甦醒活動了！在我們釐清了當時的脈絡，開始懂得初始的想法原來是這樣發生的時候，我們也同時開啟了通往當時其他關係人的路徑。我們開始也能看見其他人當時的看法，以及那些看法的來龍去脈。我已經越發能夠從單一的初始看法挪移出來，甚至還能將其他人的看法與我的看法並列，放在一起比較參看，連結出彼此間的關係。這時候我會越發能明白，

我當初的記憶只是一個片斷，我現在已經能夠看到這個片斷之外的許多事物，因為我的初始看法已經演化伸展，發展出伽德瑪（Gadamer, 1991）說的新的視域（horizon），我的記憶也有了新的風貌。對當初的記憶我本來看到的是零星的點，後來連成面，繼而我看見了立體的全貌。

生命敘事是由一個個記憶中的事件在時間中串聯而成。當我一個個地把我在意的事件立體化，將它們放置在一起，我看見隱藏在它們之間的軸線開始浮現，將彼此連結，原來斷裂的記憶開始癒合，原來被阻隔的經驗開始聯通，整個生命有機體的成長之流匯聚為一。當初的種子，現在長成了樹，開出了知識的花朵。這時候我方能夠瞭然釋懷，終於明白，原來如此。歌德在十九世紀就用這種觀察的方法研究植物，看見一片葉子如何透過形變，長成了各種植物的各樣風貌（Steiner, 1985）。

除了上述看的方法，還有一件重要的事，就是看自己與看別人的眼神。這個眼神反映出生命敘說者從事探究的內在態度，這個內在態度決定了探究前進的方向甚至結果。

曾經聽過一種抱怨：「不是說寫敘說可以療癒自己？為何我寫了這麼多還是無效？」如果說敘說有一種療癒的力量，那這個力量是從哪裡來的呢？我認為這個力量就是愛的力量。問題是這個力量如何在生命敘說探究的過程中實現。這也是敘說探究跟一般的研究方法根本的差異。常聽說要有愛的教育，為何不能有愛的研究？在強調理性客觀的研究典範中，愛是個不能輕易出現的名諱，然而在生命敘說中，愛作為一個莊嚴的核心，應該光明正大一路從研究動機、研究目的、研究方法、研究對象、貫串到研究結果。既然我們應該有愛的教育，為何不該有愛的研究？沒有愛的研究才令人驚駭。

如何在生命敘說中讓愛的力量實現？這個嚴肅的問題更好經由眾多敘說探究者共同用實踐來回答。我在此想提供的是一個線索——就在我們看待自己與看待他人的眼神中。

我發現這個線索是在幾年前接觸華德福教育之後。有人告訴我，華德福教師每天晚上的基本功課就是默想自己學生的臉龐，相信這樣做會讓孩子改變，也會讓自己改變。我試著去做了，這是個很有挑戰性的奇妙功課。我發現有些學生臉孔是模糊的，要很費力去尋找影像。這反映出我對學生明顯的差別對待，甚至對某些學生有反感，根本不想在腦海裡見到他。這時我要更花力氣去覺知自己的反感，讓自己的內在願意去連接這個不喜歡的學生。然後我開始看見他的臉，還有他臉上的表情。我試著去了解他的表情是什麼意思，這時我發現我的臉上也有個表情，我也試著去了解自己的表情是什麼意思。我更清楚地看見他，看見他的眼神深處，我也看見了自己的眼神，感到不寒而慄。

主題文章

我才知道，原來，在我心裡，我們是這樣的關係。在這個過程中，我的內在翻攪著複雜難過的情緒，我試著去看見並接受這些波動，讓它們漸漸安靜下來。然後我默默做了個的決定，我不要雙方那樣的表情與眼神，繼續出現在我的心中。我開始努力轉變我內在的態度，試著把對待他的表情放輕鬆一點，眼神柔和一點，這是我確實能做的，而且後來我整個人似乎都因此有了改變。

學了這樣的默想方法以後，我就常常向別人推銷它的好處。曾經有位寫敘說的國中導師受困於她跟學生間長期的衝突對立，於是我建議她去默想學生們的臉。令我驚訝的是，她試了試告訴我：「我實在想不起我學生的臉...」「那妳明天去好好看看他們！」我回答。原來，當時有許多尚未處理的事擋在她與學生之間。後來這位老師，走了一段漫長煎熬的成長之路，終於完成了她的敘說論文（黃靖雯，2011）。我發現在漸漸看見別人的同時，才漸漸看見了自己。別人其實就是自己內外的翻轉——我翻過來是他，他翻過來是我。當表裡盡現，原來我們都一樣。

我們每個人都經歷過眼神的力量，包含負向與正向的力量。好比某個孩子正興高采烈想做一件事，忽然被人嚴厲的看一眼，他所有的勇氣、能量一下子全都不見了，就癱瘓了。這種審判式的銳利眼神倘若被孩子內化，就成了他看待自己的方式。反過來說，某個人經歷重挫打擊，如果有雙信任接納的眼神陪伴她，就是最大的鼓舞力量。當這個人也能用這樣的眼神看自己和他人的時候，就是自我療癒的時候。在生命敘說的過程中，我屢屢看到探究者眼神逐漸轉化，從憤怒、剛硬、渙散，變得平和、柔軟、凝鍊。他經歷了愛的學習的奇妙蛻變。在這個過程中，他重新與自己相遇，與他人相遇，他學會用深深的愛去凝視人與世界，而他也終於看見了原來看不見的。

（三）小結：作者的復活

行動敘說裡的看與聽，與一般質性研究的差異在於前者更在乎閱聽者聽的姿態與看的眼神，而且要進行多層次的聽與多面向的看，才能看／聽到作者（可以是自己或別人）原先看／聽不到的。行動敘說的作者必須成為自己書寫文本的理想讀者，透過文本，讓身為讀者之我與身為作者之我持續對話，並持續改寫文本。文本就像一份禮物，是作者寫給讀者的。而讀者的用心閱讀與回應，就像回贈給作者的禮物。

羅蘭巴特（Barthes, 1977）曾宣稱「作者已死」，當文本被書寫出來後，就與作者切斷了意義的連結，而由讀者各自去詮釋新的意義。傅柯（Foucault, 1984）也說過，他經由書寫來「否定自己」，因為每一次的書寫都是再現已逝的自己。行動敘說者的書寫，就是一個作者將自己置諸死地而後生的過程。透過重看與重聽文本，他成為自己的理想讀者，得以挪移到一個重新創造意義的位置。再

經由持續地重寫與重讀，作者進入一個不斷自我否定與自我重生的辯證演化的過程。敘說探究的書寫，固然是作者死亡的過程，卻又透過聽與看的自我對話，走向意識覺醒，走向復活。生命成為自我創造的藝術，自己既是作者又是讀者，更是作品。

四、關於資料分析

(一) 腦海裡的知識城堡

教授質性研究二十年了，教到資料分析的時候，我多半依循著 1986 年出版的 *Handbook for Research on Teaching* 第三版中，艾瑞克森 (F. Erickson) 所寫的 *Qualitative Methods in Research on Teaching* 一文，讓學生練習相關的原則步驟。這也是當年我從博士論文研究的實作中學到的分析方法。雖然是質性研究，但仍在主-客的知識典範下產出知識。為了比較的需要，我先略述它的基本作法如下。

根據艾瑞克森 (Erickson, 1986)，資料分析的主要目的，是從全體的資料證據中，以歸納的方式，得出並檢驗關鍵的經驗性主張 (empirical assertions)。為了得出經驗性的主張，我必須全盤回顧所有的相關資料，包含田野筆記、訪談紀錄、文件檔案與札記等等。而且為求主張的有效性，我必須反覆檢證資料，尋找確證或否證。我尋找的並非因果關係，而是主張的合理性 (plausibility)，並以適切的證據反映某種重複的模式確實存於該組資料中。當我歸納出具有經驗證據支持的主張後，再用詮釋性的評述將各個主張聯繫起來，形成完整的論述，完成質性研究報告。

艾瑞克森在文中提供了一個非常簡明有用的架構 (如圖 3)。研究者從田野工作中，透過參與觀察、訪談、蒐集現場文件、錄音或錄影等途徑，累積了大量充分的田野資料後，將資料加以編碼，持續分類比較，從中歸納出重複出現的模式 (patterns)，形成小主張，再將小主張連結成整體的論述，提出大主張，建構成一個由田野資料支撐起的知識城堡。

猶記當年趕寫博士論文的時候，我把所有的田野資料剪貼成一張張的卡片，每張卡片編碼寫上關鍵字，不斷嘗試各種方式將卡片分類，然後再精挑細選，找出我要拿來放在論文中引為證據的那些卡片。它們就像我的論文的基石，我在上面一層層搭起了論文的城堡。那個資料組織架構圖，曾在我腦海裡日夜縈繞。那時我知道，我必須靠它才能建構出我的城堡。我前前後後辛苦蒐集了兩年的田野資料，就是為了有一天能從一整箱的田野紀錄文件裡面生出那個架構圖，然後搭建完成我的論文。回想當時，日日細讀著我撿選好的卡片，按照架構圖一一把它們寫進論文中，當論文接近完成的時候，忙碌地用手指敲著電

主題文章

腦鍵盤的我，甚至感覺自己在彈奏著一首交響詩。

這樣的資料分析方式，是我受質性研究訓練學會的一套技術，也是紮根理論的基本模型。然而，在我持續許多投入行動／敘說研究探究的論文指導後，越來越明白，它終究受限於主－客知識典範的框架，也就是波金洪(Polkinghorne, 1995)所說的派典性思維(paradigmatic reasoning)的產物，雖然透過分類與歸納的方式能從資料中抽取重複出現的模式(patterns)，並以此層層架構出知識的城堡，付出的代價正如柏格森(柏格森, 1981)所言，把生命經驗的整體性支解也把過程的綿延性截斷，具體的生命之流被攔阻遮蔽。反之，敘說的思維(narrative reasoning)要的正是在龐雜斷裂的資料中還原經驗的整體性與歷程性，尋找的並非是抽取各個敘事間重複的模式，而是去辨識與連結它們之間的關係(connections)。這樣的思維能夠把原本孤立難解的不同事件，像拼圖或接龍一樣地聯繫起來，照見經驗的完整性與流動性。

論文資料的組織架構

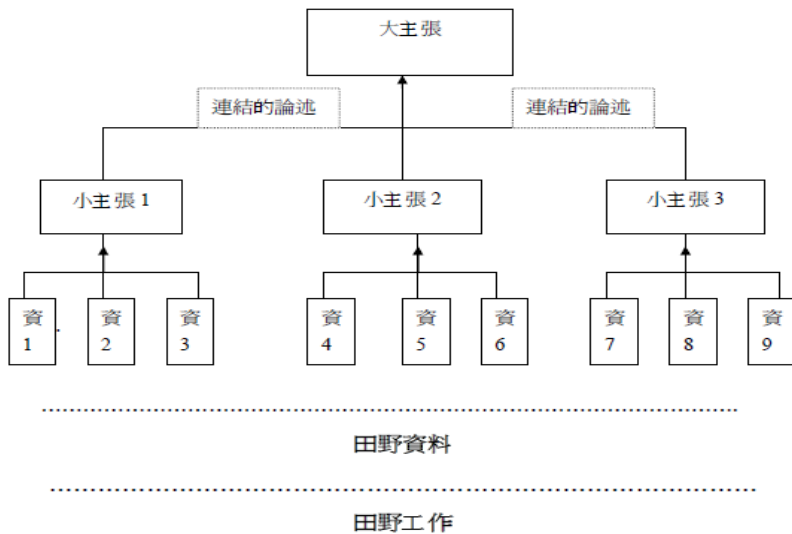


圖 3 知識的城堡 (參考 Erickson, 1986, p.148)

更深一層去看，這兩種資料分析方式的差異，反映了研究者不同的存在狀

態。海德格認為，人的存有基礎在於他的關切（care；德語 *Sorge*），他的關切即是他的存在狀態（Heidegger, 1962）。當我作博論的時候，我渴望透過資料的分析，找到並實現心中的知識城堡，我的內在被那個知識城堡的圖像佔據，一心一意，只想將它實現。渴求實現那個知識城堡的圖像，是我的存在的關切，就是我的存在狀態。是這樣的我，在面對我的資料，並分析著它們。是這樣的我，在仔細瀏覽所有的資料，把它們剪貼成無數的卡片，而且反覆地比較歸類，精挑細選，期盼找到最完美組合，搭建夢中的知識城堡，把論文完成，也把自我完成。

（二）心中面對的那張臉

另一方面，當我作為行動敘說者的時候，面對眼前的敘事資料，心中關切的圖像又是甚麼？不論是寫自己的生命敘事，或是閱讀、回應他人的敘說文本，我在意的並不是知識城堡的建構，我面對的其實不是文本，而是我心中所面對的那一張臉（如圖 4）。敘說的文本不過是幫助我辨識與碰觸那張臉的顯影劑。那一張臉可能是我自己的，也可能是別人的。我在意我能怎麼懂他，我能怎麼對待他，讓他成為他自己。我存在在「面對面」（face-to-face）的關係裡，而不是存在在我與自己的知識城堡的關係裡。是這樣的我，在閱讀著自己的或別人的生命故事。而且那張臉，就像勒維納斯說的，他要求我的回應（Levinas, 1969）。要我回應，我是否願意看見他、聽見他、懂他，是否願意讓他成為他自己；要我回應，我是否願意幫他看見、聽見他自己、懂他自己。他要我回應，我願意為他做些甚麼。

是這樣的我，在「分析」著眼前的資料，聆聽著一個個被敘說的故事或閱讀著一篇篇被書寫的文本。我心中關切的圖像，不是如何從文本資料中建構知識的城堡，而是如何理解與回應文本背後那人的一張臉——可能是一張殘破的臉，可能是隱藏在面具後無法見人的臉，可能是一張憤怒或悲傷的臉，或是卑微飢寒的臉。我面對著文本，腦中想著的不是如何去編碼歸類，而是透過文本去遇見對方的臉。我試著去懂他的感受，懂他的世界，懂他的困境。我告訴他，作為讀者的我讀到了甚麼，被勾動了甚麼，以及我有甚麼生命經驗與他的呼應。身為文本閱聽人的我，成為他的另一雙耳目，願意幫他長出新的看見與新的聽見。

從以上的討論對照中清晰可見，敘說探究者是以截然不同的方式與存在狀態面對著眼前的文本資料。因為他打從所要追尋的知識典範與研究目的就已經作了不一樣的抉擇。這樣的抉擇自然反映在他對待資料的方式上，最後也將貫徹於他的書寫以及他如何看待書寫的行動之中。

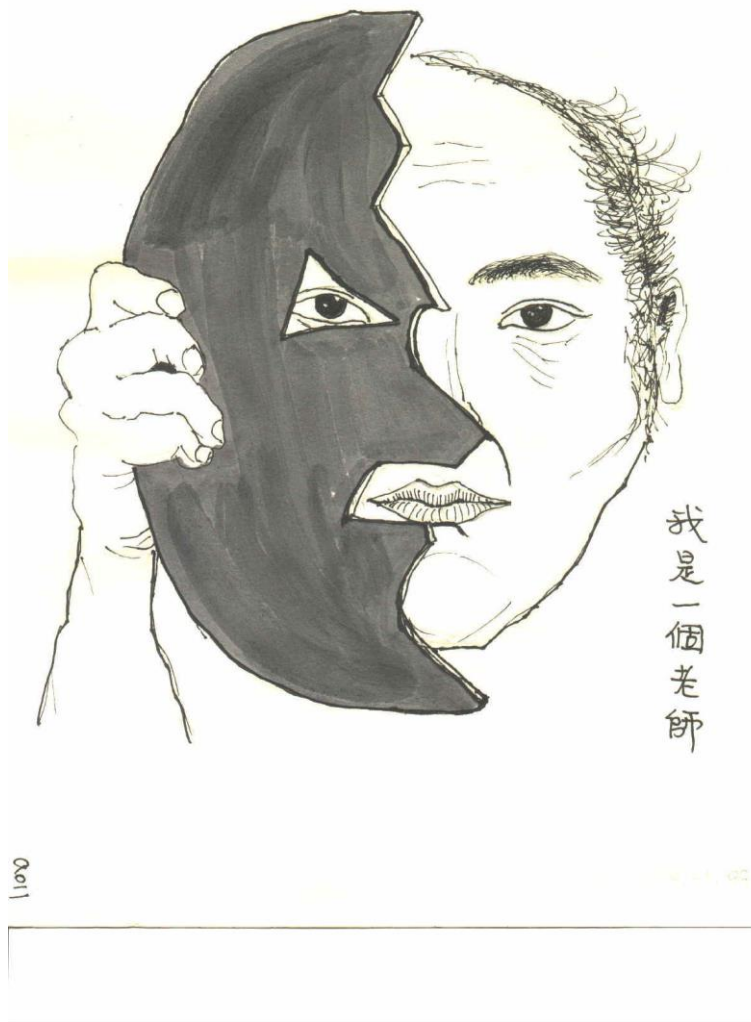


圖 4 心中面對著的一張臉（成虹飛，1999）

肆、結語

在以上的討論中，我試圖指出，主客對立的知識與相遇的知識之間，有根本的差異，兩者應該並存。接著我描繪了相遇的知識的存在樣貌，強調此種知

識存於當下接觸之中，而非文本內容之中。然後我介紹了相遇的知識的生成方法，從研究目的到研究流程；從覺知自己看與聽的態度，到分辨我在分析資料時的存在狀態。

本文前面曾提及知識理論的差異並非西方所獨有。那東方呢？在古老祖先的思想寶藏中，想必早就蘊涵著類似的真理觀，只是深受現代西方科技理性殖民的我們，自卑地將之封藏了。最後我願以野人獻曝的心情，引用宋儒張載對知識的看法，當作本文的結尾。張載將知識分為德性之知與見聞之知，曰：

大其心則能體天下之物，物有未體，則心為有外。世人之心，止於聞見之狹。聖人盡性，不以見聞梏其心，其視天下無一物非我，孟子謂盡心則知性知天以此。天大無外，故有外之心不足以合天心。見聞之知，乃物交而知，非德性所知；德性所知，不萌於見聞。《正蒙·大心篇》

我們熟悉的現代知識典範可以說是屬於「聞見之知」的範圍，透過外在感官的認知來建構知識。那德性之知是什麼呢？是經由「大其心」、「盡心」、「盡性」來「知性知天」、「體天下之物」的知識，期勉能「視天下無一物非我」，將己心「合天心」。

這些有關德性之知的古觀念，現在看起來離我們是那麼遙遠，活在現代學術體制中的我們，別說對它們視而不見，甚至自己轉過身背對著它們，想要假裝這種知識根本不存在，猶如上不了光鮮檯面的老父老母。盼望有一天，這些古老的智慧能再被遇見，在不久的將來重新顯現真理的光芒於大學的廟堂。到那時，相遇的知識終能破繭而出，繼往開來，蓬勃躍動，重新綻放在這片土地。我們彷彿可以看見一群群寬袍布衣的青青子衿，在朗朗書聲中，自靈魂的深處，舞動而出至情至性的知識篇章。

參考文獻

成虹飛（1999，5月）。我在幹什麼？為什麼？一個老師的畫冊。「行動研究國際學術研討會－師資教育的理論與實務」發表之論文，國立臺東師範學院。

舍恩（2007）。**反映的實踐者：專業工作者如何在行動中思考**（夏林清等譯）。北京：教育科學出版社。（原著出版年：1983年）

主題文章

- 柏格森 (1981)。創化論 (諾貝爾文學獎全集編譯委員會譯)。載於瑞典學院編纂, **柏格森 1927** (頁 25-340)。臺北:環華百科出版社。(原著出版年:1907年)
- 夏林清 (2006)。在地人形:政治歷史皺摺中的心理教育工作者。**應用心理研究**, **31**, 201-239。
- 翁開誠 (2004)。當 Carl Rogers 遇上了王陽明:心學對人文心理與治療知行合一的啟發。**應用心理研究**, **23**, 157-200。
- 黃靖雯 (2011)。**聞心而動--一位國中女性教師性別教育之實踐與敘說** (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學性別教育研究, 高雄。
- 懷特、艾普斯頓等著 (2001)。**故事·知識·權力:敘事治療的力量** (廖世德譯)。臺北:心靈工坊。(原著出版年:1990年)
- Barthes, R. (1977). *The death of the author* (R. Howard, Trans.). (Original work published 1967). Retrieved from <http://evans-experientialism.freewebspace.com/barthes06.htm>
- Bortoft, H. (2010). *The wholeness of nature: Goethe's way of science*. Edinburgh, UK: Floris Books.
- Buber, M. (1970). *I and Thou*. (W. Kaufmann, Trans.). New York: Scribner's Sons. (Original work published 1937)
- Dewey, J. (2012). *The public and its problems: An essay in political inquiry*. University Park, Pa.: Pennsylvania State University Press. (Original work published 1927)
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook for research on teaching* (3rd ed.) (pp.119-161). New York: Macmillan.
- Foucault, M. (1984). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp.32-50). Harmondsworth: Penguin.
- Friedman, M. S. (2002). *Martin Buber: The life of dialogue*. New York, NY: Routledge.
- Gadamer, H. (1991). *Truth and method* (2nd ed.) (J. Weinsheimer & D. G. Marshall,

- Trans. and Rev.). New York, NY: Crossroad. (Original work published 1960)
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans). New York, NY: Harper & Row. (Original work published 1927)
- Lehrs, E. (2004). *Man or matter*. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/ebooks/5641>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Pittsburgh: Duquesne University Press. (Original work published 1961)
- Levinas, E. (1989). Martin Buber and the theory of knowledge. In S. Hand (Ed.), *The Levinas reader* (pp. 59-74). Malden, MA: Blackwell.
- Nietzsche, F. W. (2000). *The birth of tragedy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hutch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp.5-23). London: The Falmer Press.
- Steiner, R. (1994). *How to know higher worlds: A modern path of initiation* (C. Bamford, Trans.). Hudson, N.Y.: Anthroposophic. (Original work published 1921)
- Steiner, R. (1985). *The theory of knowledge implicit in Goethe's world-conception: Fundamental outlines with special reference to Schiller* (W. Lindeman, Trans.). Hudson, N.Y.: Anthroposophic. (Original work published 1886)

Narrative/Action Research and the I-Thou Knowledge

Hornfay Cherng

In the paper I intend to share my practical knowledge acquired from my experience in doing action/narrative inquiry during the past twenty years. In the paper I employed the term action research combined with the term narrative inquiry, as the researcher was the same person whose status varied depending upon his/her position at different stages of the inquiry process. The researcher is conducting action research if s/he is aiming at the present toward the future. On the other hand, the inquirer is doing narrative inquiry if s/he focuses upon the past in relation to the present.

I argued that there were substantial differences between subject-object knowledge and I-Thou knowledge. Then I discussed systematically the process of inquiry under the I-Thou knowledge paradigm from the end of research, the researcher's inner attitude towards seeing and hearing, to the state of being while analyzing data. I cited extensively Levinas's concept of face-to-face relationship as a basis for building the knowledge theory for action/narrative inquiry. I contended that love had to be the essential element in human research and should not have been ignored by the research community.

I claimed that action/narrative inquiry was based on a different knowledge foundation from that specific scientific approaches were based upon. This fact is reflected systematically in every aspect of the research process. It is important to clarify that the characteristics and the significances of such a distinction between the I-It knowledge theory and the I-Thou knowledge theory that the action/narrative researcher is grounded upon should be considered as a legitimate knowledge basis.

Keywords: narrative inquiry, action research, knowledge of meeting

Hornfay Cherng, Associate Professor, Department of Education and Learning
Technology, National Hsinchu University of Education