

敘事探究的社會學想像： 個體經驗與社會脈絡的交織

范信賢

在課程研究的多元典範存在中，敘事探究與生活經驗、身分認同及行動實踐等議題緊密連結，日漸受到課程研究的重視。考察臺灣敘事探究發展初期的相關碩士論文，發現其中運用了行動研究、傳記、自傳、個案研究和生活史等方法，然而，如何在敘事探究裡將「敘事」與「探究」做好適切結合，仍是需要持續努力的課題。於此，本文自我敘說了研究過程中的數則故事，探討敘事探究中「社會學想像」的可能技藝，包括在方法上更趨近於「知識技藝」的精神，在內涵上更需體認「個體的即社會的」、「社會的即個體的」，而在「個體經驗」和「社會脈絡」二者之間進行緊密交織，以掌握經驗的整體意義。透過敘事及探究二者「若即若離」知識技藝實做，敘事探究更可能提供一種理解個體經驗與感悟社會脈絡的途徑，並映照出作者個人生命的面貌，裨益教育工作者洞視習以為常的事物，進而審視自我及社會的在世存有。

關鍵字：課程研究、敘事探究、社會學想像

作者現職：國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

通訊作者：范信賢，e-mail: samfan@mail.naer.edu.tw

壹、課程研究的多元典範

1969年時，J. Schwab(1978)發表〈The practical: A language for curriculum〉，批評當時的課程研究頑固且未加檢視的倚賴科學理論，致使課程瀕臨垂死的狀態，而主張課程必須展現實踐面向的慎思藝術（art of deliberation）。J. Schwab的論點引發了後續課程再概念化（reconceptualization）的風潮，有不少研究者汲取詮釋現象學、批判理論、後現代論述等觀點來探討課程，Pinar、Reynolds、Slattery 和 Taubman（1995）即宣稱 1970 年代之後的課程領域進行著從「課程發展」到「課程理解」的典範轉移。在這轉移過程中，課程較被視為動態生成的歷程而非靜止不移的產品，更關心內在經驗的組構而非外在目標的達成，視師生是課程的創造主體而非只是被動的接受者；即如 Pinar 等人（1995, p.848）所言：「課程是一特別複雜的對話，課程不再是一個產品，而更是一個過程。它已成為一個動詞、一種行動、一種社會實踐、一種私有的意義、以及一種公眾的希望。」

當然，也有學者（Gage, 1989; Schubert, 1986）認為課程研究典範並非零和（all-or-none）衝突的轉移，而是一種多重不同典範存在的詮釋競爭。典範並非僅止於單純的信念而已，它會導引行動者如何認知世界、探究世界，並如何在世界中行動且與之發展關係（Denzin & Lincoln, 2011）。面對眾聲喧嘩的典範詮釋，研究不再被視為只是一種與人無涉、將人排除在外的客觀活動，它可以為人在世界中的行動提供一種文化中介及反思通道，Pinar 等人（1995）即言，課程與人的經驗及實踐密切相關，課程是一種自傳/傳記的文本。Riessman（1993）就指出每個人都是透過說故事來重新捕捉和再詮釋自己的生活，並建構出關於自己的認同。Goodson（1998）也認為課程研究應鼓勵個別的、特殊情境的工作現場知識地發聲，它即是個人行動場域中的生命故事。換言之，這種工作現場發聲的敘事探究取向，即是一種強調身份認同和生動經驗的生命政略（life politics）。

於此，在課程研究典範的眾聲喧嘩中，具有動態歷程性的、經驗行動性的、連結脈絡意義的敘事探究（narrative inquiry），日漸受到課程研究的重視，並成為「質性研究中特定的次類型」（Chase, 2011, p.421）。我們可以這麼說：對於教師生活經驗、身分認同及行動實踐，敘事探究則提供了一種有力且易與教師親近的研究取向，而日益受到教育工作者的重視與運用。

貳、敘事做為一種課程研究取徑

Short (1991) 和 Pinar 等人 (1995) 將「敘事」列為一種課程研究的形式和類型。那麼，什麼是敘事 (narrative) 與敘事探究 (narrative inquiry) 呢？它所探究的重要問題與內涵是什麼呢？

Polkinghorne (1995) 將敘說 (narrative) 視為是一種言談 (discourse) 的形式，而在質性研究中，「敘說」一詞分別指稱了散文 (prosaic) 和故事 (story)。他認為散文性的敘說研究資料包括三種基本形式：簡短回答、數字和描述。另外，有些研究裡，敘說並非僅只是簡單的散文式言談，而是代表了另一種特別的言談類型－故事。故事化的敘說形式保存了人類行動在其時間序列內相互關係的複雜性、動機、偶然機遇、變動性以及脈絡性；當這些事件被聚集與整合成為一個具時間性的組織化整體過程，即是「敘事」(Polkinghorne, 1995, p.7)，而敘事探究則蒐集了這些事件做為資料，透過敘說分析的程序而產生詮釋性的諸多故事。因此，敘事探究跟一般研究訪談的差別，在於敘事探究不只是在呈現資料，敘事探究的作品是要講一個故事，即時間序列裡的一系列事件，而這些故事構成或彰顯了某種文化賴以存在的那些意義。這個故事，依照 Bruner (宋文里譯，2001) 的觀點：故事所包含的就是一序列的事件，故事總是包含有個行事者 (agent)，他之所以行動 (act)，是在某種可以認知的境遇 (setting) 下，採用了某種手段 (means)，以達成某個目的 (goal)。

Clandinin 和 Connelly (2000) 將敘事探究視做為研究經驗的一種方法。與技術理性典範的形式主義研究相較，他們認為形式主義是在理論裡進行探究，敘事探究則傾向是與生活經驗和被訴說的故事相周旋，而此種敘事思考和周旋包含著三個向度：(1) 互動－一個人與社會，內在與外在的交互作用；(2) 時間－過去、現在與未來的連續性；(3) 情境－在地情境的地域性。

Bruner (宋文里譯，2001) 主張研究需要打破獨尊「科學」典範的局面，他認為在一個文化裡要組織和管理他們對於世界的知識時，「邏輯－科學思維」和「敘事思維」是同時兼備的；於此，敘事是一種思維模式，是一種意義生成的承載工具，也是一個文化世界觀的表達模式，而為它的成員提供身分認同 (identity) 和能動性 (agency) 的種種模型。其實，敘事是思考和組織知識的基本方法 (Conle, 2000)，我們用敘事來進行思考、表達、溝通並理解人們與事件，說故事、聽故事本來就是我們生活的一部份，我們也生活在故事裡 (范信賢，2005)。

但是，在科學理性思維籠罩下，「敘事」好像太感性、太瑣碎、太個人性，而不足以端上「研究」的檯面。我們忽視了：在我們生活世界中，關於意義的

理解與協議、關於自我形塑和能動性、關於文化的置身在地性等，我們是透過敘事的方式生成的（范信賢，2005）。Connelly 和 Clandinin（引自 Clandinin & Huber, 2002, p.162）即宣稱：「我們視經驗是敘事性的，所以我們敘事性的研究經驗。換言之，我們視敘事既是一種現象，也是一種方法。」

故事是「溝通的一種面向」和「展現生命的自然形式」，它除了是知識和文化最簡單的傳遞工具之外，敘事還有一種魅力：一方面幫助我們生動逼真地窺探他人的生命，另一方面又使我們內心被遺忘、走入死角、石化的部分復甦或維持活力（黃千芬、鄭淑玲譯，2004）。敘事探究可以促進教師生活經驗的溝通和理解，它也可以提供教師發聲的空間，讓敘說者有機會經由敘說而整理、觀照自己的經驗並賦予意義，甚而進行某些轉變。況且，將個人或團體生活深思熟慮地用故事訴說、故事重述來表達，是個人與社會成長的一個重要方法（夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯，2003）。所以，Bruner（宋文里譯，2001，頁 223）疾呼：「我們大部分的生活是在一個根據敘事的規則和設計而建構的世界裡發生，如有這樣的提議：我們必須把我們的意識轉向於敘事理解所創造而成的現實世界，這樣說有什麼費解的呢？」如是，敘事做為一種課程研究的取徑，這又有什麼費解的呢？

參、敘事探究在臺灣

根據 Goodson 和 Sikes（2001）的觀點，生活經驗的研究方法源起於二十世紀初若干人類學者對美國印地安酋長的自傳性研究，而在 1920 年代至 30 年代的盛行的芝加哥學派中的社會學研究中得到進一步的鞏固地位。但在 1930 年代的高峰之後，在社會科學追求事實通則和發展抽象理論的風潮下，生命經驗的研究被認為只是在「說故事」而不夠學術性或科學性，逐漸趨於沈寂。這種情勢直到 1980 年代左右，跟隨著後現代差異、多元、去中心、微小政略等等的訴求，生命經驗的研究取向在社會學研究、性別研究、文化研究、文學理論和心理學研究等領域中才又再度受到鼓舞和重視（Goodson, 1998）。就歷史發展來看，Pinnegar 和 Daynes（2007）即認為：(1)研究者和被研究者關係的改變；(2)研究資料從使用數字轉向使用語詞；(3)研究焦點從一般及普遍性轉向地域及殊異性；(4)另類的認識論及認知方式的廣被接受；此四種重要轉向創造了學術研究中的敘事探究空間，也可瞭解研究者是如何的思考及實做敘事探究。

敘事探究在臺灣做為教育相關的碩士論文，約在 20 世紀末期開始較為密集

的出現¹。從國家圖書館的「臺灣博碩士論文知識加值系統」搜尋資料，以「進階查詢」方式，若第一欄位分別填入「敘說研究」、「敘說探究」、「敘事探究」，並在第二欄位填入「教育」後，進行「不限欄位」的「精確」模式查詢，前二者相關博碩士論文都超過千篇以上，後者也有近五百篇。本文意在提出敘事中「個體經驗」及「社會脈絡」交織探究的可能性，而「敘事探究」被接受為博碩士的學位論文，通常代表此內容或方法取得一種學術性的認可，面對教育敘事探究的蓬勃發展，若從最早期的研究生論文著手，或可辨識其在臺灣發展的形貌及性格，進而帶來新觀點及新方法再繼續生成的可能性。

就碩士論文而言，早期在輔仁大學應用心理學研究所許多研究生採取行動研究的方法，進行自我敘說或行動研究取向的探究。例如，何月照（1997）對自己的教學經驗進行自我反映（self reflection），以具體捕捉自己教學行動的樣貌、演變及隱藏觀點，進而建構自己的專業實踐。王慧婉（1998）敘說了基層教師協會的行動經驗，探究一群女性教師如何發展集體認同並參與教育改革與實踐。李文英（2000）則敘說自我如何從身體教育與教師集體認同的歷程，而進行基層實務專業的探究及實踐。

臺東師範學院（現為臺東大學）的許傳德（1999）和師瓊璐（2000），他們採用生活史研究方法，分別以國小校長和國小女性教育工作者為對象，探討其生命經驗歷程與重要轉變如何影響形塑了現存的教育行動樣貌。約在同期，花蓮師院的（現為東華大學）的劉鳳英（2000）探究了五位國小女性主任的生命史，並開始回頭觀看自己的生命經驗，使報導人和研究者的生命故事得以相互觸動交織；張豐儒（2000）探究了民國 50 年代至 70 年代間十四位女性代課教師的生命史，記錄他們在弱勢、夾縫中的成長經歷及對地方教育的貢獻，希望為「女性代課教師」發聲。

此外，臺北師範學院（現為臺北教育大學）的吳臻幸（2001）、阮凱利（2002）則都選擇了一位國小現場教師為報導人，聚焦於教學面向，採用個案敘說方式，輔於大量現場文件資料，探討教師實務知識的發展與內涵。同時期，新竹師範學院（現為新竹教育大學）許多學生採用自傳方式進行敘事探究。例如，曾慶臺（2002）採用自我敘說的方式，整理自己過去和家庭、班級學生和學校同事各種關係互動的「面面俱到、處處保留」經驗，反省到要擁有一顆能真誠面對自己與協同夥伴的心，才比較有可能看清自己；倪美貞（2002）以小說體方式

1 依本段後文所述查詢策略下，若再以「博士」學位類別縮小查詢範圍，查詢結果，范信賢的「課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向」，及吳慎慎的「教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究」，二者皆完成於 2002 年，算是臺灣最早期以敘事探究研究方法完成教育相關博士學位論文者，但其時間略遲於碩士學位論文的開展。

呈現自己身為女性教師自己在搬家、換校、母職、教職等各種移動中的多種生活真實情境，而試圖探究「移動」的可能性。

綜合以上舉述的臺灣初期教育敘事探究事例，這些敘事探究通常是對以故事、敘說或描述來表達個人經驗地一序列事件的研究做為開端（Pinnegar & Daynes, 2007），而這些研究者採用的探究方法範圍廣泛，包括行動研究（action research）、傳記（biography）、自傳（autobiography）、個案研究（case study）和生活史（life history）等，結合生活經驗和現場文本，而突顯了教育工作者在課程形構和施行中的關鍵位置，並陳顯了行動者本身即是活生生的教育存有與開展。這些研究藉由理解教育工作者在生活世界裡的經驗及聲音，探究場域脈絡及在地行動的多元、彈性，而厚植身分認同及實踐能力。可以這麼說：讓教師發聲，探究教師個人生命的歷史積累作用、個體經驗和社會脈絡的交互作用、教師成長改變的歷程以及課程經驗的實踐理解等，敘事探究提供了有力的研究途徑。

然而，我們也不可欣喜於這些故事敘說對於教師經驗的呼喚力量，而忽略了敘事探究的不足或風險面向，畢竟直接的敘說一則故事和把故事做為一種研究敘說是不同的。「敘事」與「探究」如何做好適切的結合，仍是課程研究需要持續努力的課題。

例如，就方法而言，蔡敏玲（2004；Tsai, 2007）提醒，對於敘說是如何被分析與理解的，需要在研究中更清楚的呈現；但「分析」如果缺乏在多重脈絡裡的意義詮釋，縱使分析有「法」亦將使研究味道盡失，另一方面，如果「詮釋」流於直覺式的觀感而對塑義過程語焉不詳，亦將模糊研究的信實性。

再者，就內容而言，Conle（2000）提醒我們：敘事探究要避免剛硬故事（hardened stories）的危害；在剛硬故事中，敘事變得稀薄、無脈絡性，而且被裝備成能在任何時間與任何地點做為例證來被運用。Goodson（1992a; 1992b; 1998）也認為生活故事（life story）是個人對其生活經驗最初給與的選擇性說明或解釋，但生活故事將焦點集中在敘說者個體的、特殊的、選擇的和異質性上，將可能加劇微小差異的自戀主義（narcissism of minor difference）²，甚而隔絕社會力量和集體情境的系統作用，致使研究探究去政治性（de-politicize），

2 「微小差異的自戀主義」意指兩個人之間一個存在的微小的差異，為了區分出自我和他人，這個差異會在他們的想像當中蔓延而擴大。然而弔詭的是，我們之所以會努力想要去區分你我兩個人之間的不同，正是因為我跟你這麼的相像，以致於我要跟你以微小差異的地方顯示我們的不同，然後讓那樣子的差距造成彼此的自戀，因為我要以此強化我跟你不同。換言之，我們一定有「相像」的地方，「不同」才有存在的立足點，即使這些不同放在某些社會脈絡下它會是這麼的微小，然而對這些微小差異的擴大和自戀就會讓我們忽略了相似之處。

而使我們安於做個「失去力量個體」的宿命論者。換言之，Goodson（1992b）強調敘事探究不只是在說故事，它更應完成的是生命個體所在的脈絡系譜學（genealogy of context），致力回復課程研究中政治的、集體的、脈絡的和社會的面向。Clandinin和Connelly（2000）也提醒敘事探究有其風險：首先，敘事探究過程的互為主體是其重要特性，如果完全不理會他人的觀點或評論，敘事探究就可能陷入自戀與唯我的險境；再者，「故事寫作」和「評論分析」在敘事探究中都有其重要，要避免敘事的平順化（smoothing）---不妥協的譴責或最終總有美好結局，敘事探究要在「我--敘事者」和「我--評論者（I, the critic）」之間進行穿梭交織的工夫。Clandinin和Connelly（2000）呼籲，敘事探究是一種流動的研究，需要對故事現場、現場文本、研究文本等進行持續反思的醒覺（wakefulness），敘事探究才更能詮釋經驗、創塑意義、引發迴響和邀請可能性的想像。

據此而言，敘事探究雖然是圍繞著故事為軸心而轉動，我們需要如同Denzin（1989）所言，多扮演類似傳記作家的角色，分享自己或行動者見證人類耐力、超越力及克服結構宰制力的個體經驗。然而，我們也不能只停留在個體經驗故事上。Clandinin 和 Connelly（2000）指出：敘事探究需要向「內」，例如個體的情感、希望、審美反應及道德傾向等；它也需要向「外」，亦即個體存在的環境狀態；敘事探究是將個人經驗置於與他人及社會情境的關係中加以重構，「在研究文本裡，既處理個體，也處理社會的議題」（Clandinin & Connelly, 2000, p.50）。當個體經驗與整體社會脈絡進行連結編織時，故事才更能反應行動者所處的境遇，理解這脈絡裡的一些端倪，而為教育行動及其生活世界提供另種可能性的觀看視角。

肆、敘事探究的藝師精神：「張老師，妳過來！」

敘事是敘事探究中的靈魂，抽離敘事，敘事探究無以稱之為「敘事」探究；同樣的，探究賦予了敘事再轉變的可能性，抽離掉「探究」，敘事探究亦無以稱之為敘事「探究」。當「敘事」與「探究」遭逢，我們不得不停駐思量：怎樣能夠一方面保有故事敘說的韻味和生命感，一方面又能夠透過脈絡性探究而產生經驗的感悟及行動的實踐？

對此，夏林清（2002）曾以外婆縫百衲被的針線活來比喻故事敘說時所需交錯編織的過程和細緻專注的姿態。這種交錯編織，不僅需要「把部份與部份的關係找出來，把細節嵌入脈絡」（蔡敏玲，2001，頁 244），也需要如同 Mills（張君玫、劉鈺佑譯，1995）所言的藝師精神（craftsmanship），在個體經驗與

社會脈絡間進行交錯編織。

此種藝師精神，C. W. Mills 在 1959 年的《The Sociological Imagination》一書中曾詳加闡述。Mills（張君玫等譯，1995；何明修，2006）抨擊實證主義主導的當時美國社會學界，認為研究不是訓練某種處理資料的技術，而是一種「知識技藝」（intellectual craftsmanship）的研究操作。在「知識技藝」的研究觀點裡，Mills（張君玫等譯，1995；何明修，2006）強調：(1)研究作品是與作者個人生命相結合的，需要研究者本身的投入及自我展現，「每個人成為自己的方法學家，每個人成為自己的理論家」（張君玫等譯，1995，頁 293）；(2)對研究對象及問題地充分理解是最首要的工作，包括細節注意、表達習慣、對所宣稱事實的質疑、事實的意義賦與、事實影響作用的不懈好奇等，理論和方法應該視為對研究對象充分理解的一種技藝實踐，而來「理性的說服別人以及自己」（同上，頁 175）；(3)研究原創性來自不同觀點意想不到的連結，破除認知的固著而幫助我們審視一些習以為常的事物，以「能在不同觀點之間轉移」（同上，頁 280）；(4)盡可能的試圖與其他作品進行對話，而從中釐清自己的觀點預設，並在檢證中形成系統性的論述。

思索此種「藝師精神」及「個體經驗」、「社會公共」的映照交織，從說一則故事入手，不啻為一種演練敘事探究技藝的機會。所以，請讓我來說說「張老師，妳過來」：

經過了十多年，張老師的面貌在我腦海中已經有點模糊了。只依稀記得初見面時，她穿著白色毛衣，留著長髮，年輕而清秀的臉龐。但是，後來她告訴我的故事卻深深的烙印在我心上。

和張老師認識是在 1994 年寒假，當時，我在清華大學社會人類研究所舉辦為期五天的原住民教師研習營中，擔任一場有關學校文化資本議題討論的引言人，而張老師是三十幾位參與者當中唯一的非原住民教師。我對她以漢人教師的身分全程參與研習，即已留下印象。休息時間，張老師過來和我討論一些問題，在言談之間，我感受到她對學校教育的熱誠和批判，正好當時我在進行學校文化霸權運作機制的碩士論文寫作，就邀請她接受我的研究訪談。

約好了時間，張老師給了我住址，到她竹北家中訪談。

竹北，冬天的風很大很冷，特別是夜裡。開著車在這陌生城鎮的道路上

不斷繞著，終於找到張老師的家——大馬路旁的二樓透天厝。按鈴，是張老師先生開的門。我們在客廳裡坐下，在說明訪談進行和資料處理的方式後，徵得張老師同意下，我按下了「錄音」鍵，開始研究訪談。其中，張老師告訴了我一件事：「82 年暑假，學校來了一位新校長，他的作風比較權威，想做什麼事都不跟大家討論，就直接在朝會上宣布並限期完成。可能我個性比較叛逆吧，對他的許多做法覺得難以接受，和他之間的關係變得有點緊張。到了十二月時，有一次，剛開完教師朝會，校長就坐在教師辦公室前面的位子上，對我招招手，說：『張老師，妳過來！』。我沒有走過去，坐在約離十幾公尺遠的座位上，跟他說：『校長，請問什麼事？』校長還是坐在前面，繼續招手：『張老師，妳過來！』我還是坐在座位上，對校長說：『校長，請問什麼事？』校長還是繼續坐著：『張老師，妳請過來！』我呢，還是保持原樣的坐在座位上：『校長，請問什麼事？』後來，就這樣，他不過來我也不過去，我們就隔著好幾張桌子遠遠的談起事情來，好像在隔空喊話一樣……」

校長已經說「請」了，為什麼還不過去呢？

張老師繼續說：「為什麼我不過去呢？當時剛開完朝會嘛，大家都站起來準備要離開了，有什麼事他走過來跟我說一聲就好了。為什麼只坐在那裡招招手，好像在招小狗一樣就要我過去！我可以這樣就過去呀，但是，我知道，如果就這樣的一走過去，我跟他之間的關係就會被確定了！」

「一走過去，我跟他之間的關係就會被確定了！」聽到張老師這句話，當時，我彷彿就被雷電擊中一樣，受到很大的震動，閃進腦海裡的，是我和自己學校校長談話時的模樣。我在猶豫間按下了錄音機的「停止」鍵，跟張老師分享我和自己學校校長的故事。剛畢業時，我就在臺北縣明明國小（化名）這所超大型學校任教。當時的張校長身高 180 公分，體重約 100 公斤，且以嚴格治校著稱，不苟言笑，看起來就很有威嚴。遇到類似張老師這樣的場景，「大」校長一說要我過去，做為「小」老師的我一定是趕快小跑步到校長面前，身子站得挺挺的，頭甚至有點低低的問校長：「校長，請問什麼指教？」連遣辭用字也都得表現出溫順、恭敬的模樣，而這些，自己又這樣的視為理所當然……

伍、個體的即社會的--社會學想像

張老師訴說的故事，在彷彿被雷擊的一瞬間，幫助我停住與召喚了以往的經驗³，當我們彼此的故事交會在一起，恍然之間我明白了Foucault(1982, p.127)所說的話是什麼意思：「權力一詞指的是兩者之間的關係；權力是一種關係性的存在。」對權力的討論，關鍵的問題不是「誰擁有權力？」，而是「權力如何行使？」；這種行使，它會以啟蒙、示範、利誘、威脅或懲罰等形式在日常行動中來做展演與包裝，並透過諸如座位安排、稱謂、遣詞用句、垂首低目等等諸多細微末節，而滲透到個人的意識認知與身體運作之中。張老師說的故事幫助了我，讓我能把自己的經驗世界和M. Foucault的話語連結起來，去反省思考自己和別人相處時的用字遣詞、身體姿態等所蘊含的權力關係，進而有機會重新檢視和改變自己。

然而，權力關係以及由茲衍生的行動者被對待的方式，只是停駐在張老師的故事或我的故事裡嗎？不，不是的。Bruner（宋文里譯，2001）認為要對抗唯我主義（solipsism）能用的資源有兩種：人同此心以及心同此理。故事總會再觸動、引發故事，造成故事的交會。當這種交會產生之後，故事它就不只是「你」的故事、「我」的故事或「他」的故事，而是交相編織成「我們」的故事。人世間的故事，常常是這樣交織 行進著。

敘事遭逢時的邊界跨越與交織連結（張老師與我，以及我與自身），可以藉助「社會學想像」的概念再做說明。社會學家 C. W. Mills 曾說：「任何一種社會研究，如果沒能回歸到傳記問題、歷史問題以及兩者在社會之中的交集，就不可能完成它的學術之旅」（張君玫、劉鈞佑譯，1995，p.35）。對於傳記、歷史及社會結構的穿梭交織，他提出「社會學想像」（sociological imagination）的概念做為核心，Mills（張君玫、劉鈞佑譯，1995，頁 295）說：

許多個人煩惱並非視為煩惱就可以解決的，而必須被理解為公共議題—以及創造歷史的問題。要知道，要揭開公共議題的人文意義，必須關連到個人煩惱—以及個人生活的問題。要知道，要適當地建構社會科學的問題，必須包括個人煩惱和公共議題、傳記和歷史，以及其間複雜的關係。正是在那個領域內，個人得以生活，社會得以構成；唯有在那個領域之內，社會學想像才有機會去改善我們這個時代人類生活的品質。

³ Schutz（盧嵐蘭譯，1991，頁 79）曾言：「宣稱經驗擁有意義其實是個誤導。因為意義並不位於經驗中。經驗之所以有意義，是因為它們被反省地掌握。意義是自我看待經驗的方式。」據此而言，人類內在的意識狀態和外在發生的事件，是一種綿延流動（duration）、融合模糊的狀態，必須等到行動者將此狀態有知覺性的加以停止或挑出來，做一種反省性的思考與回顧時，這些意識、事件才會呈現出一種可區分和排列狀態的生活經驗，在此狀態下，生活經驗才會被賦予意義。

社會學的想像即不將個人的苦惱僅僅視為個體的性格特質而進行個體式的矯治或輔助。它是將「情境中的個人苦惱」(the personal troubles of milieu) 連結上「社會結構上的公共議題」(the public issues of social structure) 的一種心智能力(張君玫、劉鈞佑譯, 1995, 頁 37), 從個人生活經驗與遭逢難題去連結、想像社會運作的機制, 結合小我生命和大我生命來思考問題, 從集體、體制的面向來思索個體的苦惱與解脫之道。Johnson(成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯, 2001, 頁 13) 也說:

我們總是在一個比我們自身更廣大一點的世界參與著社會生活, 如果我們要瞭解社會生活, 以及社會生活對人們的影響, 我們就必須了解那一個大一點的世界是什麼, 以及我們如何在其中參與。

在A. Johnson「見樹又見林」的概念下, 敘事探究的關鍵, 不僅僅在於「樹」(個體經驗), 也不僅僅在於「林」(社會脈絡), 而是要「見樹又見林」, 將個體經驗與社會脈絡進行交互的觀照。社會學意圖培養一種「見樹又見林」的心智特質, 透過「社會學想像」, 我們更有可能掌握內在個人傳記與外在社會情境的互動, 從寬廣視野來審視個體生活的困擾源頭, 讓我們能跨越冷漠及不安⁴, 甚而投身於集體行動的志業中。

就此而言, 行動者故事的發生雖然是在特定時間、地點和人物發生的交互作用, 具有一種個人獨特性與私密性。然而這種私密獨特性並不是因此就被視為繃縛的個案, 個體私密是與社會公共相互嵌鑲的。換句話說, 發生在敘說者身上的故事, 它也可能在其他人身發生; 發生在過去、現在的故事, 它也有可能未來發生。Tsai(2007) 即認為敘說是種自我建構, 同時是種文化形塑的產物, 自我、敘說和文化三者是相互建構的。如此, 故事即不是個別的故事, 它可能也反映著此時代、此族群的集體命運—放置於社會脈絡中, 它即具有公共性、歷史性和未來性; 而此種公共性、歷史性和未來性也需要放置在個別故事中才得以彰顯和感悟。

於此, 逼近敘事探究的技藝, 不是要我們陷溺於個人故事而看不到背後的

⁴ Mills(張君玫、劉鈞佑譯, 1995) 指出, 冷漠(undifference) 與不安(uneasiness) 是美國 50 年代社會的普遍氣氛。「冷漠」是對外在威脅沒有感受, 也不審視自己的價值; 「不安」則是感受到了外在的威脅, 卻不清楚自己珍視的價值為何。社會學想像即在提供一種知識觀點和文化引導, 從社會結構面來指出個體問題的集體根源。例如, B. Friedan 提出: 二次戰後, 美國受過高等教育婦女仍受限於傳統賢妻良母角色的框架, 許多人因而得依賴鎮定劑入睡或去看心理醫師--以私人的方法來面臨或解決, 當能說出這些集體經歷並確切指認出「父權體制」的作用時, 生活中的朦朧不滿就有一種豁然開朗的貫穿解釋, 以及行動對抗的可能性(何明修, 2006)。

集體處境或社會文化版本，而是要將個體故事放置於社會文化的脈絡中進行交互觀看，由此激發對此個體經驗以及社會脈絡的深刻感悟，甚而產生洞視或移動的行動力量。

陸、社會的即個體的--故事的深入

當我在敘說「張老師，妳過來！」的故事時，曾提及了訪談過程中按下錄音機「**停止**」鍵的此種動作。這個動作，在2000年6月博士課程的敘說訪談習作中，也曾再發生過一次⁵。雖然同樣的這二個動作之間相隔了五、六年，但這按下「停止」鍵的片刻動作，至今卻依然讓我思索著：研究者和參與者，以及研究者和研究，是一種怎樣的關係？這裡頭，隱含了怎樣個體私密與社會公共的議題？

當時，在博士班的課程研討中，授課的吳老師聽了我敘說後者的故事，她在2001年4月的閱讀札記中這樣回應⁶：

當信賢說起他的行動者（我們稱她容容吧）曾因為孩子在懷孕末期不告而別而傷心欲絕時，我這旁聽者，竟也泫然欲泣，淚珠兒開始在眼中打轉。哺育過三個孩子的我，可真真知曉這痛苦。事隔二週，從我們當時上課談話的脈絡中來看，我驚訝信賢關機的動作。他的關機，在我心中「喀然」一聲點醒了我。受到這一震，今日坐在電腦前，我努力搜尋我們當時談話的線索，思索著：什麼樣的前引，讓信賢說出這件事？信賢提起它，一定是發覺關機不只是關機而已，是因為我們正談到探究者從行動者的敘事旅程中，再度發現自己嗎？信賢從而在這件事發生的那一刻，他聽著也泫然欲泣以致必須離開研究者的角色？而這與我們這學期要探索的「敘事探究」主題有何關係？

⁵ 容容（化名）老師在接受我的敘事探究習作訪談時，提及了她懷孕末期，本來滿懷著期待迎接新生寶寶的來臨，卻在預產期時發生胎兒臍帶繞頸而胎死腹中的意外。更艱難的是，她還必須把這胎兒通過自己的產道生下來。當她訴說完這段生理與心理的煎熬，讓剛經歷過自己幼兒病劫經驗且初次從事「敘事探究」的我，覺得非得要按下錄音機的「停止」鍵，象徵從一種「研究的」、「客觀的」樣態下退出，而從「敘事的」、「主體的」位置，和她分享、敘說自己的這段個殊經驗。這種將研究/敘事、客觀/主觀截然二分的狀態，其實即是敘事探究本身亟需跨越的，才更可能納入各種經驗狀態，在其間進行穿梭連結而更可能理解經驗的整體意義。

⁶ 當初吳老師的札記內容是做為我和一同修課的水青（化名）同學的討論文本，顧及閱讀的通順性，在吳老師同意後，稍做增補、刪減的改寫。感謝吳老師提供課堂討論札記做為本文的重要部分。

這裡有一件事，「關機」是關鍵，我從中找到了敘事的可貴。因為容容的傷心引發了信賢的感動，促使這位覺得應該客觀訪談的探究者，決定暫時離開理性，共同進入容容的經驗世界；也許，我更想講的是，這一刻，信賢進入了他自己的世界。「關機」代表理性的暫退，研究者角色開始朦朧，信賢的「我」出來了，一個內在的、感情豐沛的男子。我們曾以為研究者不太應該介入這樣的場景，或是可介入，但是這樣的場景不符合作為研究資料的條件。但轉而一想，行動者，為何會告訴探究者這件事？探究者，為何要關掉錄音機？旁聽者，為何也聽著聽著而受感動？我想，這都是故事「害」的。

故事是那樣的深入人心。故事的深入，不是來自說故事者的編排與巧思，而是聽故事的人因而入了神。會讓我們投入探究過程的，往往因為我們聽著這故事入了神，而想到了自己。回想小時候聽故事的情景，不就是我們以為自己就是那主人翁，在故事中走了這一遭。大部分孩子，聽完故事又繼續去玩了。但是，有些孩子，不知不覺要寫起這故事，術語就是要做「研究」了。**如果，所做的研究是在轉述行動者的故事，將很多的敘說資料轉手編織成一個詮釋的作品，那麼就是一般的質性研究，我還不稱其為敘說探究。**那麼，什麼是敘說探究呢？我覺得，要把聽故事的心情帶入。在聽故事的時刻，那反反覆覆湧現的自我，如何了解這故事，如何將這故事放進我的世界範圍中，因而激盪出更多我自己的故事。我聽來的，與我自己的，交織成故事的故事，然後，探究者的作品，便成了。所以，當要公諸於世時，**探究者呈現的不只是他人（行動者）的故事，也是自己在與行動者故事遭逢時／後的故事。**

換句話說，當信賢關掉錄音機前，他走的是一個質性研究的歷程。如果他繼續探索這「停止」背後的故事，告訴我們這故事如何引起他的故事，而成為這一個要告訴我們的故事，那就是一個敘事探究了。你們說呢？

怎麼說呢？

我在前節中曾經提及從「他人看到自我，個人看到集體」的這段歷程，然而，把它顛倒過來，卻不一定行得通。這意思是說，當我們想從「自我來看他人，集體來看個人」時，必須放棄將個別行動者安置上既定類名的便利性，抗拒過分簡單再現他人的誘惑和陷阱，而須神入的觀照「他人」、「個人」、「私密」的具體故事脈絡。就像平路（2001，4月18日）所提醒的：「在說故事的當中，如果我們有焦慮，其實大概就是去抗拒外面的世界老是要用這麼簡單的語言，

把人跟人分類的種種企圖。如果我們做了一點什麼，也其實是告訴自己，所有的事情都沒有表面上講得那麼簡單。」

敘事探究的重要源頭之一，便是 C. W. Mills 提出關於關於「傳記」、「歷史」及「社會」三者在學術研究中交會的重要性 (Chase, 2011)。對於「傳記」，Miller (高毅譯, 1997) 在 M. Foucault 傳記書中曾引用尼采的一句話：「我明白了迄今為止的所有偉大的哲學都是些什麼樣的東西：它們原來都是作者的個人坦白，都是一種無意識的、未被注意到的傳記。」走過了二次按下錄音「停止」鍵的這一遭，對於吳老師的提問，如今思來，除了敘事探究者也是敘事者 (narrator) 的觀點之外，如果敘事探究是要透過重整經驗來創塑意義，以使行動、事件和課題可以交織成為一種意義化的整體 (Chase, 2011)，那我還會說：敘事探究不只是去訴說 (telling) 過去的事件，更要去審視未被顯露而繼續著的生活 (living)。「敘事」如果沒有經過個體經驗的涉入、洗禮，感受到個體敘事的震動與神入的力量，而開展一種聽與說的心靈深戲，那麼「探究」將會淪為名詞舞弄的噯語，其所宣稱的社會公共性將難以支撐與回應真實生命的重量。

柒、代結語：敘事遭逢的若即若離

敘事探究做為課程研究的一種重要類型，從「社會學想像」的概念切入，「敘事」及「探究」二者不應是各自分離的，在方法上，敘事探究不是某種處理資料的技術，而是一種對個體經驗充分理解的「知識技藝」。這樣的知識技藝實做，在內容上，需體認「個體的即社會的」、「社會的即個體的」，將個體經驗與社會脈絡做緊密的交織，並映照出作者個人生命的面貌，才能深入的理解並理性的說服別人以及自己，並得以能在不同觀點之間轉移來審視習以為常的事物。

行文至此，對於個體經驗和社會脈絡交織映照的敘事探究技藝，如果還要說什麼，那就不如再說一段故事吧。

2001 年 4 月 25 日，林懷民在國家戲劇院發表雲門當年的舞作——「竹夢」。開場之前的 40 分鐘，林懷民在入口大廳璀璨水晶燈下談他創作「竹夢」的心情和歷程。我聽他說道：竹夢不是先有靈感，架構好了舞蹈故事才去找配樂，而是在展演期限將至的「才思枯竭」下，偶然聽到了愛沙尼亞當代作曲家 Arvo Pärt 的音樂，結合構思中竹林的場景，順著音樂，才開始發展舞蹈動作語言。林懷民強調，編舞者很企盼得到好音樂，卻也很怕好音樂，因為像 Arvo Pärt 的音樂太強、太完整了，舞蹈很容易被它淹沒或減損它的風采；編舞者所能做的，就是去和音樂對話，在流動、縫隙中來伸展舞蹈語言，發展一種「若即若離」的

關係。

2001年4月，正巧也是我在吳老師課堂上訴說按下錄音機「停止」鍵故事的時刻，林懷民說的「竹夢」也恰好地切入我的困惑中。在林懷民的竹夢說舞中，「若離」，讓音樂和舞蹈各自獨立時都有著完整的生命，「若即」，讓音樂和舞蹈二者遭逢在一起又可以觸發絢爛的化學變化！或許，敘事遭逢中的若即若離，即是在他人與自我、自我與自我、私密與公共、個體與社會之間，不斷的進行邊界跨越與穿梭交織的一種技藝，以「讓我們對司空見慣之事重新考量」（宋文里譯，2001，頁212），而有機會「順水推舟地使我們看見以往從未注意過的桃花源」（同上，頁211）。

這世界上已經有了太多習以為常的邊界畫分所造成的傷痛，若要做點什麼來解決，說故事、聽故事並對它進行深刻的探究，或許是個超越宰制關係的可行途徑。在臺灣的課程研究裡，如果有機會在敘事遭逢時演練敘事和探究二者「若離若即」的技藝，「說個故事」並把它連結上社會、文化與歷史等脈絡加以「探究」，由茲對於個體的存有經驗與社會的文化版本生成了深刻的理解、感悟或行動，不也蘊含著文化政略與道德關懷的實踐意味在內？

參考文獻

- 平路（2001，4月18日）。人生是從一個小村開始——作家之夜談「城市·鄉土·寫作」。中國時報，23版。
- 王慧婉（1998）。我們是一群女老師。輔仁大學應用心理學研究所碩士論文，未出版，新北。
- 宋文里譯（2001）。教育的文化（J. Bruner 原著，1996年出版）。臺北：遠流。
- 何月照（1997）。枯木再逢春。輔仁大學應用心理學研究所碩士論文，未出版，新北。
- 成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯（2001）。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐與承諾（A. G. Johnson 原著，1997年出版）。臺北：群學。
- 何明修（2006）。社會運動研究的社會學想像。載於周平、齊偉先編，質性研究的越界：文化現象的分析（頁149-171）。嘉義：南華大學教社所。
- 吳臻幸（2001）。我的班、我的故事-國小導師形塑班風歷程的敘說性研究。國

專論

立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。

李文英（2000）。**身體的包袱——一位國小老師主體探究與身體教育實踐的故事**。輔仁大學應用心理學研究所碩士論文，未出版，新北。

阮凱利（2002）。**理論與實踐的辯證——國小教師實踐知識之敘說性研究**。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。

范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事：一種敘事性觀看教師經驗的方式。**教育研究月刊**，**130**，45-55。

高毅譯（1997）。**傅柯的生死愛慾**（J. Miller 原著，1993 年出版）。臺北：時報。

夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯（2003）。實踐與研究中的敘事與故事（D. J. Clandinin and F. M. Connelly 原著，載於 D. A. Schön 主編，1991 年出版）。**反映回觀：教育實踐的個案研究**（頁 301-327）。臺北：遠流。

夏林清（2002）。尋找一個對話的位置：基進教育與社會學習歷程。**應用心理研究**，**16**，119-156。

倪美貞（2002）。**移民：一個國小女教師主體探索的故事**。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。

師瓊璐（2000）。**橫越生命的長河--三位國小女性教師的生命史研究**。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東。

許傳德（1999）。**一位國小校長的生命史**。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。

黃千芬、鄭淑玲譯（2004）。祖母的故事（鄭明河著，1989 年）。**中外文學**，**33**(2)，131-164。

張君玫、劉鈺佑譯（1995）。**社會學的想像**（C. W. Mills 原著，1959 出版）。臺北：巨流。

張豐儒（2000）。**女性代課教師的生命史研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

曾慶臺（2002）。**面面俱到？處處保留？～一個國小男性教師的自我敘說**。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。

蔡敏玲（2001）。**教育質性研究報告的書寫：我在紀實與虛構之間的認真與想像**。

國立臺北師範學院學報，14，233-260。

蔡敏玲 (2004)。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化。國立臺北師範學院學報，17(1)，493-518。

劉鳳英 (2000)。家庭、工作與女性主體：五位國小女性主任追尋自我的生命史研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

盧嵐蘭譯 (1991)。社會世界的現象學 (A. Schutz 原著，1967 年出版)。臺北：桂冠。

Chase, S. E. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 421-434). Thousand Oaks, CA: Sage.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Clandinin, J., & Huber, J. (2002). Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum Inquiry*, 32(2), 161-169.

Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-64. Retrieved from <http://global.umi.com/pqdweb?Did=000000056880417&Fmt=3&Deli=1&Mtd=1&Idx=13&Sid=1&RQT=309>

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Qualitative research methods series, No. 17. London: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1-25). Thousand Oaks, CA: Sage.

Foucault, M. (1982). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon Books.

Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.

Goodson, I. F. (1992a). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. In I. F.

- Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 1-17). London: Routledge.
- Goodson, I. F. (1992b). Studying teachers' lives: Problem and possibilities. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 234-249). London: Routledge.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 3-20). New York: Garland Publishing.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D. J. Clandinin (Eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3-34). California: Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). London: Falmer.
- Riessman, C. A. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Short, E. C. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. New York: State University of New York.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum and liberal education: Selected essays* (pp. 287-321). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tsai, Min-Ling. (2007). Understanding young children's personal narratives: What I have learned from young children's sharing time narratives in a Taiwanese kindergarten classroom. In D. J. Clandinin (Eds.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 461-488). California: Sage.

The sociological imagination of narrative inquiry: The intertwining between individual experiences and social context

Hsin-Hsien Fan

In the multiple paradigms of curriculum research, narrative inquiry has drawn increasing attention. It serves as an approach to exploring educators' life experience, identity and practice. Among numerous studies done in Taiwan on narrative inquiry, research methods commonly used included action research, biography, autobiography, case studies and life history. However, what needs to explore is exactly how "narrative" and "inquiry" integrate appropriately with each. As such, the author of the present study told some stories that occurred in his research journey to explore how sociological imagination and the engaging story can develop the narrative inquiry craftsmanship. During the intertwining between "individual experience" and "social context", the integration of "narrative" and "inquiry" provides educators a deep understanding, which will further facilitate them to transform their being-in-world of self and society.

Key words: curriculum study, narrative inquiry, sociological imagination

Corresponding Author: Hsin-Hsien Fan, Associate researcher, National Academy for Educational Research

