

後現代質性研究：特徵及其對課程研究的蘊義

張芬芬

本文分為三部分，首先說明課程研究質性研究的概況，主要是 1968 年 P. Jackson 出版《教室裡的生活》，到 1990 年代初期的情形，其間課程研究中質性研究日漸興起，終於普受重視。第二部分介紹 1990 年迄今後現代質性研究所出現的特徵，主要包括五方面的表現，一是研究立場：主張研究者和研究方法都必有其價值傾向；二是研究目的：研究者逐漸認知到求真難，轉而求善、求美；三在研究譬喻方面，從「運用工具尋找」轉而注重「呈現關係發展」；四在研究報告方面，出現四種創新：回省、多聲、文學、表演；五在作者與讀者的關係方面，後現代質性研究者努力將上下關係轉變為較趨於平等的關係。本文第三部分，歸納第二部分之所得，對台灣課程研究提出可致力的七個方向，以及兩項提醒。

關鍵字：質性研究、方法論、課程研究、後現代主義

作者現職：臺北市立教育大學國民教育研究所、課程與教學研究所 教授

主題文章

近四十年來，美國的課程研究已漸由量化的「發展」典範（paradigm），走向質性的「理解」典範（W. Pinar，引自陳伯璋，2005）。台灣的課程質性研究雖尚未居於主流位置，但已廣受接納，台灣的課程研究的確需要質性研究法的養分來滋養，來開發。而後現代思潮來勢洶洶，對質性研究的影響亦甚為明顯，究竟後現代質性研究有哪些特徵？對於台灣的課程研究有何蘊義？這是本文梳理與思索的主要問題。

本文分為三部分，先概述美國的課程質性研究，以做為本文的一個背景脈絡；僅略述1960到1990年代初期的情形，其間課程質性研究日漸興起，終至普受重視。第二部分介紹1990年迄今後現代質性研究所出現的特徵，主要包括五方面：研究立場、研究目的、研究譬喻、研究報告、作者與讀者的關係等。本文第三部分，歸結前部分之所得，對台灣課程研究提出可致力的七個方向，以及兩項提醒。

壹、課程質性研究：誰領風騷

一、Jackson 捲起千堆雪

1968年 Phillip Jackson 出版《教室裡的生活》（*The Life in Classroom*），此書是課程研究史上的重要著作，無論對課程研究的內容與方法，都有相當重大的影響。此書將課程的概念大為擴大，突破了長久以來普遍將課程視為「科目」、「目標」、或「計畫」的眼界，改從「學生經驗」的角度去界定課程¹，去描述學童們在教室中體驗到的學習生活；「課程」乃成爲一個動態的、可以持續擴大的領域，從而將「教學」活動涵括成爲「課程」的一部份，

因爲學生在潛移默化中所體驗到的「教學」影響²，被 Jackson 稱爲「潛在課程」（詳見陳伯璋，1986；黃政傑，1986），這是此書對課程研究在內容方面的影響。而此書除了擴大課程概念外，也較過去更爲凸顯課程的概念，讓教育學門找到了本身最爲特殊的部分——課程，而不僅僅在哲學、社會學、心理學的邊緣打轉，讓教育學有可能建立起本身獨特的學術造型³。

換由研究法角度看，1960年代是行爲科學掛帥的年代，教育學研究奉行的是「行爲-實證主義-心理學教義」（behavior-positivist-psychological doctrine），教育學者延續二戰後「建立教育科學」的運動，仍努力以自然科學爲楷模，期盼將教育學建立成爲嚴謹的、客觀的科學。課程研究走的也是技術與行爲主義路線。課程史學者 Walker（1992）注意到：1963年《教學研究手冊》（*Handbook of Research on Teaching*）第一版（Gage, 1963）的內容，完全沒有討論方法論的章節。該手冊邀請了當代量化研究大師 Donald Campbell & Julian Stanley 介紹實驗與準實驗研究法，做爲教學研究之用。該文在認識論上的立場明顯屬於實證主義、唯實論。兩位大師在文章中表示：未經實驗控制的個案研究是一種最低層級的方法，幾乎不具有科學價值。在這樣的學術氛圍中，Jackson 大膽地採用了觀察法來進行教室生活的研究。他的做法對於課程研究的方法層面，產生了重要的示範作用。

Jackson 爲何挑戰主流的科學研究法？《教室裡的生活》是一本描述性的著作，雖然

1 有關課程的這四種定義，詳見黃政傑（1987）。

2 Jackson 以獨特眼光，發現初入學學童所學到的潛在課程有哪些，參見張芬芬（1998）。

3 1960年代以後課程研究發展加速，當然並非 P. Jackson 一人一書的功勳，M. Apple, E. Eisner, M. Greene, W. Pinar, J. Schwab, M. Young 等都是重要推手，他們轉由批判理論及/或符號互動論觀點出發，探究課程本質及其基本問題，揭示知識、跟社會權力結構、意識形態之間的關係；或強調教學過程裡個人的自主性，對課程研究的發展均甚有貢獻。

相當嚴謹，但並不符合 Campbell & Stanley (1963) 實證主義方法論的標準。Jackson 在序言中表示這是他刻意的選擇，他有意識地採用一套完全不同標準的研究法，因為「教室生活實在太過複雜，不應只採用一種觀點去探究，而應運用所有求知的方法去探究它」(1968, vii)。他進一步表示：學習理論與人類工程師所用的技術，並不能如一般人以為的那樣，能夠深入地或快速地推動教育；「反而應該採觀察法，去了解教室裡的真相」(p.175)。

在那個科學研究法的全盛時期，Jackson 這種提倡質性研究的言語，在當時實在是一大膽的挑戰。他甚至提倡應多做個案研究，這是 Campbell & Stanley (1963) 已斷言：不具科學價值的研究法。但以後數十餘年的發展顯示：課程研究、甚至教育研究的發展更為傾向於 Jackson 的觀點，而不是 Campbell & Stanley 的觀點 (Walker, 1992)。Pinar 於 1995 年更清楚指出 (引自陳伯璋, 2003)，課程研究已從「發展」典範轉變為「理解」典範；析言之，從「生理」轉向「生態」取向，從「巨型」(macro) 轉向「微型」(mirco) 的論述，從科學實證的「律則性知識」轉向「美感經驗」(aesthetic experience) 的「詮釋—理解」。

二、Eisner 激發研究法的想像

Elliot Eisner 繼 Jackson 之後成為課程界質性研究法的代言人 (Walker, 1992, p.107)，Eisner 以藝術相關的概念作為理解教學與課程的概念工具 (陳伯璋, 2005)。《教育的想像》(*The Educational Imagination*) (Eisner, 1979) 幾乎有一半討論的是研究法的議題 (參見黃政傑, 1987)，可說激發了課程研究法的想像。該書主要討論的方法是「教育鑑賞」(educational connoisseurship) 與「教育評析」(educational criticism)。Eisner 同意 Thomas

Kuhn (1962) 的觀點：如果一個領域想完成典範的轉移，必須要完全重建該領域的基礎，Eisner 便想要承擔這項任務。Eisner 批評以科學取向探究教育問題，認為自然科學研究模式「不合適研究教學、學習、與課程發展」(p.358)。Eisner (1979) 批評：「理性已被誤會，以為它在本質上就是屬於科學的；認知已被簡化，以為認知就是以文字來求知」(p.357)。「量化研究所強調的操作取向 (operationalism) 與測量，過度重視行為，而根本忽略或嚴重漠視學生經驗的品質」(p.361)。

Eisner (1979) 提出「教育鑑賞」與「教育評析」，來補充科學研究法。強調研究者密集的親身經驗，研究者應有能力去覺察細微處，去推論人類行為的律則。對於論文表達中採用的語彙，Eisner 也有精闢的見解，他認為：研究者在做推論時，應採用譬喻 (metaphor) 與圖像式語言 (figurative forms of language) 去補充與豐富該推論⁴。

另一方面，Maxine Greene (1967) 早就採用文學批評討論教育。Michael Apple (1979)、William Pinar (1980, 1981)、David Hamilton (1976) & Robert Stake (1978) 則提倡詮釋性個案研究，他們也都是重要的課程質性研究者。後來幾乎著名的課程研究者，大多數都會採用質性研究法。

至 1990 年代初期，整個教育界已不再輕視質性研究，課程界已出現了更多質性研究名著，主要的研究主題有：教師的課程工作、教師的實作知識 (如：Clandinin & Connelley, 1986; Elbaz, 1983)、課程中產生影響的社會結構與生態結構 (如：Jackson, 1968)、個人的教育經驗 (Berk, 1980; Pinar, 1980, 1981)。運用的方法主要有：訪談與教師日記 (如：Clandinin,

4 撰述本文時，我採納 Eisner 的見解，刻意使用譬喻來輔助我的推理，如：「挖掘古城」、「看萬花筒」等，以期裨益整套觀念的解說，讀者可藉此評估譬喻在推理解上的效用。

主題文章

1985; Connelley, 1972; Elbaz, 1983)、教室觀察(如: Jackson, 1968)、生命史(Berk, 1980; Pinar, 1980, 1981)。

《教室裡的生活》、《教育的想像》這類課程名著，激化了社會科學界有關方法論上質與量的論戰，而重要課程學者對質性研究的大力提倡，對於質性研究在整個社會科學界的發展，也有其貢獻。課程研究與社會科學質性研究雙向互動，彼此互惠，已是不爭的事實。再者，教育研究法的主流社群也悅納課程著作，讓它們在整個教育研究社群中更為顯眼(Walker, 1992)。

三、Kuhn 推動典範的轉換

以上 1990 年代前課程質性研究的緣起與主要發展，顯示了課程研究界與社會科學界同步出現「方法論轉向」(methodological turn)，都接收到 Thomas Kuhn (1962)「典範」理論的影響，進而由科學哲學的角度，去省思「行為-實證主義-心理學教義」的侷限性，以及教育現象與教學行為的特殊性，了解到實證主義只是一種方法論的典範，一種尋找科學知識的方法而已，所找到的知識也只是一類知識，還有其他方法可尋獲其他類型的知識。可以說，Kuhn 帶動了這股「方法論轉向」思潮，推動了典範的轉換，讓社會科學界意識到研究法可以有更多可能性；而社會科學原本的人文學科傳統，便可成為發展這些可能性的活水源頭(Lincoln, 1992)。⁵

若細看這波方法論轉向，更適切的辭彙應該是「認識論轉向」(epistemological turn)，因為這波思潮所探究的，並非僅是「一套研究的

程序與技術」而已。學者們花費了更多心力，深究研究法背後所隱藏的一套思想體系，這套體系指導著方法的選擇與運用。更精準地說，這套思想體系包括了本體論⁶、認識論、與方法論三部分。本體論討論的是「真相實情」(reality)的問題；認識論討論的是：知者與被知者之間的關係、知者如何認識被知者；方法論則探究：要運用何種方法，去找到那些可被找到的事物。

在「方法論轉向」中，社會科學家們開始探究研究法背後的本質問題。1990 年代前，質性研究者在與量化研究的激辯中，就已深究了許多本質問題，而受到後現代思潮的衝擊與兩相激盪下，後現代的質性研究更逐漸發展出十分不同於往昔的觀點，這套觀點探究了真相、知識、權力、甚至研究事業、與人際關係等問題，反映在研究方法上，可由研究立場、研究目的、研究譬喻、研究成果、作者-讀者關係等，數個面向來了解(表 1)，以下將予以說明之。

有關本研究所稱的「後現代質性研究」，大致上依據質性研究大師 Denzin & Lincoln (2005)的劃分方式，他們將百餘年來美加地區的質性研究分為八個波段⁷，1990 年是後現代的起點，本文所陳述的質性研究之特徵，即是 1990 年迄今之表現情形。至於這些特徵出現的地區，則並不限於北美，因為本文另外參考了 Gergen & Gergen (2000)與 Lincoln & Denzin (2005)，他們論述的範圍，包括了全球主要的英語系國家，尤其是 Gergen & Gergen (2000)，他們基於社會建構主義(social constructionalism)的觀點，撰文前更對各國學

5 當然此時認知科學興起，也挑戰行為主義學派的霸業。

6 本體論 ontology，或譯為存有論、存有學(參見項退結，1976，頁，299-300)。

7 這八個波段(moments)分別是：(1)傳統期(traditional period, 1900-1950)；(2)現代期/黃金期(modernist phase/golden age 1950-1970)；(3)領域交融期(blurred genres, 1970-1986)；(4)表達危機期(crisis of representation, 1986-1990)；(5)後現代期/試驗俗民誌與新俗民誌期(the postmodern, 1990-1995)；(6)後試驗探究期(postexperimental inquiry, 1995-2000)；(7)方法競逐期(methodologically contested period, 2000-2004)；(8)分裂期(fractured period, 2005-)。值得特別注意的是，這八個波段的出現有先後之別，卻無優劣之意，目前仍同時存在，但已有強弱之別。

者進行開放式問卷調查，歸納出後現代質性研究的主要議題與趨勢。準此，以下論述的範圍，在時間上大致上是以 1990 年為起點，在空間上主要是全球英語系國家。

換言之，本研究所稱的「後現代」，並非意味著質性研究界有一群人以「後現代」為學派名稱，而主要是由時間面向去看質性研究領域出現的新變化，試圖尋覓自 1990 年以後在質性研究社群中出現的新現象，此時世界思潮逐漸走向後現代主義，因此質性研究界出現的新現象，也具有後現代主義的一般特徵，如：去核心、反特權、反主流、不確定、非線性，強調感性、多元價值、與多重聲音等等。

貳、後現代質性研究的特徵：風雲變色

一、研究立場：研究者與研究法必有價值傾向

傳統的科學研究主張：研究者應客觀，保持價值中立。客觀是什麼？具體而言，在資料蒐集階段，研究者不應影響研究對象或現象，主客宜保持分離的狀態；在資料詮釋時，研究者應「讓證據自己說話」，不受個人價值觀、情感或無關因素干擾。然而近三十年來，批判理論者的意識形態研究、與質性研究的「反省

轉向」(reflexive turn) (參見黃道琳, 1986) 已讓人們逐漸接受：就某種面向而言，研究其實是一種政治 (Kincheloe & McLaren, 1994; Gergen & Gergen, 2000)，研究者必然帶有某種價值觀，每種價值都可能變成某種政治利益。無論是資料的蒐集或詮釋階段，都一定會受到研究者所持價值觀的影響。「研究資料不會自己說話」，必須經過詮釋，才能顯示出意義，從而才能成為支持研究結論的「證據」。研究者的期望、理想、定見、偏見，便會透過資料的選取與詮釋，反射在研究中⁸。

既然研究者必定有其價值取向，何不乾脆選擇一種最合適的研究取向去達成自己的價值目標或政治目標？Gergen & Gergen (2000) 認為：質性研究就是達成此目的最合適的方法，因為它在形上學、本體論、或認識論上，並未定於一尊，可以最自由地在價值觀上、甚至在政治上投入，產生出獨特的方法，這一方法是專門為研究者的政治承諾或價值承諾所精心打造的一種方法。後現代思潮毀損了「真相」與「效度」(validity) 的觀念，但也開啓了研究者可以大方地為價值觀獻身的空間。

後現代質性研究已經接納：研究者必然有其價值傾向，且可大方承認並投身其中，藉研究來達成該價值理想。而後現代學者還有更深

表 1 後現代質性研究的特徵

面 向	特 徵
研究立場	價值中立→價值負載
研究目的	求真→求善求美
研究譬喻	運用工具尋找→呈現人我/群我關係發展
研究結果	科學論文→反省+多聲+文學+表演
作者讀者關係	「知者-不知者」上下關係→夥伴平等關係

8 承認研究者是個價值負載者，並不足夠。更重要的是研究者對自己的價值負載，要能運用反省札記、或備忘錄清楚覺察、紀錄、追蹤，並呈現在報告中，且慎重處理，而不是假裝、或強迫做到價值中立，有關這方面的處理參見 Maxwell (1996, pp.90-91；張芬芬, 2002)

主題文章

層的思考：沒有任何研究方法是價值中立的（Gergen & Gergen, 2000）。每種研究法都有其哲學立場，都有其價值傾向，都位於觀念體系（ideology；有時可譯為意識形態）的某個位置。例如：實驗心理學、質性方法傾向於支持個人主義；量化研究預設了主客二元論。選用哪種研究方法，也就接納了方法背後的價值傾向。

三十年前學界普遍認為：嚴謹的研究法在政治上與價值取向上是中立的。當時認為：研究者對觀念體系的某種興趣（興趣即是一種價值觀的表現），固然會影響研究主題的選擇與研究結果的運用，不過，研究方法本身倒是不受觀念體系影響的。然而，後現代思想的批判越來越犀利，越來越清晰地指出：根本沒有一種簡單的方式可以把方法與觀念體系分隔開來。方法之所以可以產生意義與重要性，是因為它被放再一個更廣的意義網絡之中——形而上學/後設物理學的、認識論的、本體論的網絡——而這些又都是鑲嵌在觀念體系的與倫理的傳統之中的。例如：研究者要對個人進行心理實驗，其實已假定：在人類事物的產生過程裡，居於核心的是個人的心理作用。很相似地，質性方法在努力探究個人經驗時，也理所當然地重視個人經驗。在這方面，這兩種研究法潛在地都支持個人主義這一觀念體系。同樣地，量化研究法預設的是研究者與研究對象的二分（主客二元論），他們對於世界偏好一種

工具主義的態度，對於研究者與被研究者之間的原始關係，認為是兩相分離的（Gergen & Gergen, 2000）。這些都顯示著：每種研究法都是有價值關聯的。

二、研究目的：求真難，乾脆求善求美

研究是一種求真的事業，它與求善、求美等工作是有所區隔的——這是千百年來西方學術探究所預設的目的，也被視為是無庸置疑的目的，然而現代質性研究正在修改或顛覆這一傳統。過去將研究設定為「求真」的活動，其中便假定了：「真相」（reality）是存在的、且是可以追求得到的，而研究有如「挖掘古城」，古城就在地下，耐心挖掘則終有讓它見著天日之時；然而質性研究各派卻質疑這樣的預設（詳見張芬芬，2002）。

簡言之，後實證主義質性研究者同意真相可能存在，但研究者受限於時空流轉、人力有限，無法完整地、清晰地得知，研究就如「霧裡看山」（借用陳向明的比喻，2002），必須運用各種方法（如：三角檢測[triangulation]、內省、簡報等）才可能逼近真相（參見表2）。

後現代質性研究的另一派別建構主義⁹（constructionalism）對「真相」抱持更為徹底顛覆的觀點，主張：原本並無單一、固定、獨

表2 各種認識論的「真相觀」與「研究法重點」

派別	研究的譬喻	真相	研究法的要點
實證主義	挖掘古城	獨立自存的地下古城	用好工具挖出古城
後實證主義	霧裡看山	被雲霧遮蔽的山嶺	運用多方法(如:三角檢測)逼近真相
建構主義	看萬花筒	看筒人與花片互動後所見的花片影像	詳實呈現互動過程與結果

9 建構主義對後現代思潮有很明顯的影響，參見 Smith & Deemer (2000)，Greene (2000)。

立自存的真相；「真相」乃是研究者與研究對象在某時空、以某方式，互動所建構出了的結果，這是主客視野交融的結果，也是相互主體性（intersubjectivity）的展現。我認為建構主義抱持的研究觀，有如「看萬花筒」，看筒者是研究者，諸花片是研究對象，諸花片的位置與影像並無所謂「既定」（given），端視看筒者怎樣搖動花片，以及觀看當時的光線等環境因素；看筒者與花片互動所後呈現的影像，就是研究結果，也就是「真相」。建構主義因為對真相抱持此觀點，在研究方法上便主張：研究者不必避諱介入情境，不必擔心影響研究對象，但應將互動過程清晰呈現於論文裡，讓讀者有如身歷其境地理解到：該研究結果是在這樣的互動中產生的。

「求真」可能不可得，但有些後實證主義者還是願意藉研究進行「逼近真相」的努力¹⁰，另外也有許多研究者則另謀它途，因為求真既然不可得/很難得，那麼何不用研究去求善、求美？這些質性研究者多半接納建構主義、批判理論、或行動研究的觀點。Denzin & Lincoln（2005, p.3）明確指出：「後現代質性研究者期盼藉研究促進自由民主社會的建立，裨益其希望、需求、目標、與前提」。Gergen & Gergen（2000）也指出：質性研究界想藉研究來促進社會或群體的和諧、民主。這些也就是我所謂的「求善」。至於科學研究要怎樣「求美」，參見下文說明。

科學研究怎樣才能文以載道？修己善群？甚至福國利民呢？研究者創造出各種方式去改善與研究對象的關係，不再將之視為「被研究者」，而視之為「文化局內人」、或將之轉變為學習者、老師/資訊提供者/表演者；更有研究致力於消弭敵對團體間的敵意，進而形成有建設性的關係。

例如：Arlene Katz 及其同事努力增進醫療

人員與哈佛醫學生對年長民眾的理解，他們建立了一個長老小組（a panel of the elderly），讓他們與哈佛醫學生溝通對話，傳統的「被研究者」（subjects）在此研究裡被定位為「文化局內人」（cultural insiders），老人家乃是跟疾病及其威脅等事物有關的「局內人」，他們了解局內文化，他們擁有的局內知識是研究者可以學習的，同時研究也可以成為觸媒，幫助醫學生獲取這些文化知識（Katz & Shorter, 1996）。

秉持「以研究求善」的理念，也有研究者提供貧民窟居民相機或錄影機，讓他們自己取材拍照，這些研究者使「被研究者」轉變為學習者與老師/資訊提供者/表演者（Gergen & Gergen, 2000）。甚至，「公眾對話」研究（the Public Conversations Project）設計了一些方法，可以讓敵對團體坐在一起（例如：反墮胎者與主張墮胎者），進行建設性的對話（Becker, Chasin, Chasin, Herzig, & Roth, 1995; Chasin et al., 1996）。David Cooperrider 及其同事發展出一種「感恩研究」（appreciative inquiry），可以讓一個組織或社群中極為敵對的成員改變關係（see Cooperrider, 1990; Hammond, 1996）。這些研究都在做著「求善」的工作，「求真」可能成為附帶的目的，且這「真相」只是相對的一種真相；另外，研究者與研究對象之間也形成了新的關係。這種注重「關係發展」的表現，也是後現代質性研究的特徵之一。

三、研究譬喻：從「運用工具尋找」到「呈現群我關係的發展」

過去「研究」所用的 re/search（再/尋找）一詞，隱含的譬喻是「工具」，因為研究者要借用工具才能找到資料，工具是研究者關心的重點。「研究」若改用 re/present（再/表達或呈現）一詞，隱含的譬喻則是「關係」，因為研究要呈現的乃是關係，這是研究者應關心的重點；過去的被研究者與研究產品的閱讀者，此

10 Lincoln & Denzin（2005）即提醒到：質性研究的八個波段其實是同時並存於現在的，且新出現的波段並不意味著比較先進優良。我認為：這意味著後出現的「後現代主義」並未取代「後實證主義」，後實證主義仍然被接納，且仍在吸收養分（如：紮根理論法）而持續發展中。

主題文章

時都可以變成與研究者有關聯的參與者 (relational participants) (Gergen & Gergen, 2000)。過去研究工作的重心是要將「產品」累積起來，這種產品乃是靜態的、或被凍結起來的研究發現。後現代學者認為，若研究者關注的是：產生溝通的「過程」，那麼研究的主要任務就應該是建立一種有建設意義的人際關係。研究者不要再做一個被動的觀察者，應成爲一個主動的社會參與者，創造出有生產意義的、能交流的社會關係，建立持續的溝通，例如：可致力擴展市民深思 (civic deliberation) 的範圍，已有些研究處理此類的議題，包括：全球論壇的價值性、全國對話討論偏見、市民社會的重建等 (轉引自 Gergen & Gergen, 2000)。過去社會科學研究者遇到這些議題時，往往避而不談，或很少觸及。目前，想要創造社會形式 (social forms)，研究者的能力並不足夠；但研究的概念正在改變中，爲了迎接這一挑戰，質性研究者可以、也應該成爲先驅者，將研究變成一種關係發展的過程。當然，研究報告也就是要呈現這種關係發展的過程。

以上是後現代學者由「研究」一詞隱藏的譬喻，去改變「工具主義」的研究觀。此外，質性研究原本的「個人主義」也是他們想改變的。Gergen & Gergen (2000) 解析發現，質性研究原本傾向個人主義，無論是研究內容與撰述方法皆如此，但是受到建構主義的影響，質性研究走向關係發展取向，轉變了個人主義的缺失。

在內容方面，質性研究的個人主義色彩表現在：將研究焦點放在個人經驗、感受、痛苦、或生命史，這假定了個人心靈具有最重要的影

響力。在論文呈現方式中的個人主義有三：一是採用讓「他者」發聲的方式，顯示了所偏好的是一種我/他有別的譬喻¹¹。二是撰寫時採用階級的 (作者—讀者乃是上下兩階) 與獨白的方式來呈現，就是將「作者這一位知者」具體化。三是承認作者對研究報告具有擁有權，這就是建構了一個獨立自存的作者個人世界¹²。

怎樣彌補個人主義的侷限呢？補救方式之一，是將建構主義的精神與對話形式注入，讓研究採關係發展取向，具體言之，後現代的質性研究越來越注意：①研究者與研究對象之間形成對話的、共構的關係¹³；②研究者與讀者之間相互依靠的關係；③任何關係中均強調意義的協商，具有改變社會的潛力。研究主要的關注已不再是個人了，後現代質性研究有效地創造了一個世界 (reality)，一個注重關係發展過程的世界。

四、研究報告：吹入四縷清風

後現代取向的質性研究在研究立場、研究目的、研究譬喻上都有所改變，研究論文也大大不同於往昔，因受「表達危機」觀念的影響，過去的論文形式受到了質疑，對語文的本質也提出了新觀點；然而無論怎樣批評，研究的結果還是要表達出來，於是便需要發展新的表達內容與形式；歸納起來這創新中至少有四股力量在發生作用。以下先說明其中「破」的緣由，再說明「立」的狀況。

● 破與立

在「破」的方面，後現代思潮打破了科學論文格式的特殊地位。Gergen & Gergen (2000)

11 「他者」(the Other) 原本就是人類學發展過程中關注的焦點，而「他者」一詞，有「非我族類」的意涵。參見質性研究在人類學的發展歷史 (Vidich & Lyman, 2000)。

12 有關敘說權 (narrative authority)，參見 Beverley (2000)。

13 「敘說研究」(narrative inquiry) 便屬於這類研究，「敘說研究」與傳統的質性研究相較，最明顯的特徵就是：敘說研究更爲重視研究者與研究對象 (或稱『參與者』、『協同研究者』) 之間的對話關係，強調研究歷程與成果是由雙方共構出來的。

認為，過去十年間對質性研究產生最具催化效果的話題，就是有關語言本質的討論，尤其是有關語文與其所描繪的世界之間的關係。過去在研究法中最主要的預設就是：科學論文可以正確且客觀地表達出這個世界的樣子。而今這個預設正受到各方的挑戰，挑戰來自三種理論：①後結構符號學（post-structural semiotics）、②文學理論（literary theory）、③修辭理論（rhetorical theory）。這些論述至少已清晰指出：①語文不可能將這個世界模仿出來。②沒有哪一種特定的文字報導特別能夠符合這個世界的樣貌，所以大家也就不必推崇哪一種報導/報告/論文。

如果語文不能如實表達世界的樣子，那麼人們為何能夠通過語文認識世界呢？後現代學者的觀點是這樣的：我們對世界所做的報導，之所以能夠被人理解，並不是源於這個世界本身，而是源於我們浸淫在一個文化傳統裡，這個文化傳統代代承襲而傳給我們。只是因為我們的報導頗為接近這個傳統中的成規，而這些成規是我們可以完全理解的。準此，能理解的源頭在於我們的關聯。我們都身處在詮釋社群中，我們與詮釋社群是有所關聯的，我們對世界所建構出來的東西，乃源自於這些群體。

不必特別推崇科學論文的形式，語文表達有其侷限性。那麼該怎樣表達研究成果呢？在「立」的方面，後現代質性研究展現了各種創意。Gergen & Gergen (2000)歸納出四種類型：回射、多聲、文學式、與表演。我認為這四種創意就像四縷清風，吹入清爽的新氣息，使得質性研究報告有了新面貌。

(一)清風一：回射/反省

所謂 reflexivity，我體會出兩種意涵，一種可譯為「回射性」，是指研究者所寫的文本「回射」出研究者的個人特質與研究的過程，「回射性」是針對文本而言的一種特徵；第二種意思可譯為「反省性」，是指研究者能夠「反省」自己對研究對象、過程與結果所產生的影

響，故「反省性」乃針對研究者而言的一種特徵。而「回射」也是「反省」的內容之一。Althiede & Johnson (1994, p.489)認為研究者應該要對自己與其研究過程做反省式的說明，他們稱此為「俗民誌的倫理」。他們具體指出，俗民誌的回省報告應包括的項目，甚至據此提出新的效度主張，所謂「要能寫出反省性的報告才具有效度」(Validity-as-reflective-accounting)。另外也有其他學者都提出類似的反省項目，歸納來看，應寫入的回省項目大致包括：研究者的史地位置、必然帶入研究裡的個人偏向、與研究對象的關係、研究者效應、詮釋角度、以及選擇書寫風格的考量等。

在論文裡應進行反省，而反省的內容之一，是思考回射的狀況。這種自我表白的形式，受到特別的灌溉發展，於是使「自傳常民誌」(autoethnography)這種研究興盛起來(Ellis & Bochner, 2000)。這類研究中，研究者深入地探究自己個人的歷史是怎樣滲透在其研究裡，把自己與研究對象在報告裡並置起來。總之，交代反省和回射，乃是請讀者接納：這一交代的動作本身是一種踏實的、良心的努力。這一反省思潮，進而促成了「自傳常民誌」的興盛。

(二)清風二：多聲

至於吹入研究報告中的第二縷清風，是「多聲」(multiple voicing)。原本研究報告裡採用全知全能的科學(omniscience)模式，只有研究者一人的聲音，而「多聲」這種做法可將研究者的聲音相對化，不再獨占發言台，還可產生對比的效果。學者對「多聲」的看法不一，做法也不一。例如：

- 1.多重人士：在報告中，邀請研究對象就自己的立場發言，包括描述、說明、或詮釋(如：Lather & Smithies, 1997)。
- 2.多重觀點：研究者就某議題尋找各種觀點的人，來回應問題；將各式觀點納入報告中，但不勉強將各式觀點統整起來(如：Fox,

主題文章

1996)。

3.多重詮釋：也有研究者將相對立的各種詮釋深思過，如果各有其合理性，就將它們都納入，但並不設法尋求單一的、統整的結論（如：Ellis, Kiesinger, & Tillmann-Healy, 1997）。

4.多重研究者：有些研究者與研究對象協同進行研究，使研究結論不致於只是少數觀點。

多聲法可提供多種可能的詮釋或觀點，相當具有說服力，且能讓人思考傳統研究中的效度問題。但是多聲法仍有其待決問題，其主要難題如下：

1.研究者應怎樣處理自己的聲音。研究者的聲音只是眾聲之一嗎？抑或因為研究者受過特別的訓練，而理應特別被重視？

2.我們要認定作者與研究對象的哪種身分？既然我們同意多重聲音法，那麼很明顯地，每個研究對象也都應該是多重聲音的。該研究中究竟是哪個聲音在發言？為什麼？此時，哪一聲音受到了壓抑？

最後應該知道的是，即使採用多重聲音，也無法永遠公平對待各方面。通常，研究者還是扮演該作品的最後作者（或多聲的協調者），因此也就成爲結論、重點、與統整處的最後仲裁者。作者所用的文學表現手法通常是讀者看不見的（Gergen & Gergen, 2000）。

(三)清風三：文學風格

加入表達中的第三縷清風是文學，就是採小說、詩作、敘說/故事、傳記、自傳等文體，主要表達出一種詮釋（而不再如科學論文那樣，就是想要提供真相），文學風格的優點是可吸引非學界的讀者，進而可能可達成政治訴求。缺點是文學風格多半是表達單一聲音；且

人們普遍認爲新文體並不適合表達科學研究的成果。

如何以詩來書寫論文呢？可以看看 Laurel Richardson (1992, p.127) 的著作《Louisa May 的生命故事》，其中 Richardson 讓黑人婦女 Louisa May 談她自己，Richardson 以詩的方式來表達 Louisa May 的故事，將原來 36 頁的訪談稿整理爲 3 頁的文字，保留了研究對象原有的語言，但運用押韻、重複、音節等修辭方式，形成了一首詩作。

文學與多聲也可以結合起來表現。例如：Deborah Austin 的博士論文（Gergen & Gergen, 2000），是有關百萬人遊行後非裔美人的人際關係。她與一位遊行參加者，共同建構了一首敘事詩。

以文學風格表達研究成果，並不止是一種形式的借用，也是一種認知方式的改變，過去採用科學論文格式時，強調的認知方式是用經驗證據做邏輯推理，使用命題式語言；注入文學風格時，則要兼採美學認知方式，強調直觀思考、擬情體會、完形掌握、譬喻與圖像式語言等；甚至這種美學認知方式不僅僅是在撰寫論文時要展現出來，在蒐集資料階段，也必須運用，以期展現質性研究應有的人文情懷¹⁴，感悟課程與教學中的美感素質¹⁵。就此而言，質性研究不只是由「求真」事業轉爲/兼顧「求善」事業，文學風格的注入，以及美學認知方式的強化，更使得質性研究可以成爲「求美」的活動。

(四)清風四：表演

文字並不能精準表達真相，那麼就不應堅持要用過去的科學寫作形式，媒體不該只是文字的輔助工作（過去書寫傳統中是這樣的），研究者可以考慮其他的溝通方式，如平面藝術、電視、戲劇、舞蹈、魔術、多媒體等等：

14 好的質性研究應該是高理性與高感性揉合後的傑作，兼用邏輯推理與直觀認知，有關這方面的討論，參見張芬芬（2005，頁 i-iii）。

15 有關課程美學的概念，參見歐用生（2003、2006）。

來呈現研究結果，以期能與更多人對話，這類表演作品可以吸引更多參與者。

怎樣用表演呈現研究結果？Glenda Russel 與 Janis Bohan (1999) 是一個例子，本研究是回應科羅拉多州憲法的新條文（該條文廢止：因性傾向受到歧視者的法律請求權）。研究者訪談此法案的反對者，然後擷取訪談對話中浮現的主旨與陳述，以此創作出兩項非常精巧、複雜的藝術計畫：一個清唱劇「火」，分為五部分，由專業作曲者所創作，請在全國競賽中得獎的、有高度技巧的合唱團演唱；另一藝術計畫是一部專業製作的電視紀錄影片，在 PBS 播放。在他們的作品裡，人們可知覺到一種模糊性，各種界線間的模糊，包括：專業與業餘之間、內部與外部之間、研究者與被研究者之間、以及表演者與觀眾之間，這些界線都模糊掉了（Gergen & Gergen, 2000）。

● 是春風風人，還是吹縹春水

對這些新表達形式（反省、多聲、文學、表演），出現兩種態度，一認為是「滋養」，二認為是「侵蝕」。滋養派中不少人努力投入新表達方式，想以文學手法，走出自己的路。持「侵蝕」觀點者，認為新表達法侵蝕了質性研究求知事業的地基，荒廢了田野工作，或認為這些創作表現得過度自戀，或把研究弄得像煽動性太強的電視劇或訪談節目，其實根本不切實際、無關宏旨、或玩性太重。積極的建議是：研究者仍應回到本務中做好田野工作，努力「求真」。另外也有人肯定傳統的表達形式，認為：傳統的寫實取向、與量化取向的表達方式，可以為嚴肅議題提供清晰的答案，這對某些群體仍有其功能，比起一首詩、一篇自傳更有價值。這一批評的確值得深思（Gergen & Gergen, 2000）。

五、論文呈現方式中的權力關係：調整作者與讀者的關係

研究結果表達方式的改變，有以上四種創

新，歸結來看，其實都是想取消特權，「反省」是要破除研究者的神秘性，包括揭露研究者在研究過程中的思考，過去研究者曾藉著這種神秘性，獲取知識生產的特權；「多聲」是要去除研究者單一聲音的權威性，不能再獨享「知者」的光環；「文學」風格是要打破科學論文格式的專有威信；「表演」形式則要破解文字書寫傳統長久以來在人類文化中的獨尊地位。此外，還有一層權力關係，在這波創新中被打破，那就是作者與讀者的上下關係。

每種研究紀錄或描繪在形式上都是一種表達，而每種表達都是為了「某種觀眾」。Gergen & Gergen 認為（2000）：寫作就是邀請某類觀眾進入一種特定的關係中。「寫作」這一動作至少提供了作者與讀者這兩種位置，在一種關係中，給予每個位置一個身分與一個角色。準此，每種表達形式就像舞蹈中的一個動作，在鼓舞某種關係時，也正是在壓抑某種關係。傳統許多的寫作，其行文方式都傾向於賦予一種特權給寫者：寫者站在一個「知者」的位置來撰寫，讀者則被放在「不知者」的位置。這種格式傾向於一種獨白，因為讀者並無參與的機會，且所選用的專業詞彙與句子結構，也都使得廣大的群眾無從檢視這份著作。而現在質性領域已出現許多文學的試驗，也開啓了新的關係形式。新的撰寫形式可以使作者正式放棄權威的位置，例如：邀請讀者進入一個更平等的關係中。

前已述及的多聲表達，可鼓勵讀者思考，進而突破傳統作者的偏狹性、權威性，邀請讀者進入一個較為平等的關係中。Karen Fox（1996）提供了一個不錯的例子，她將不同的聲音並陳，使他們產生對話的效果；並陳的聲音包括：研究者觀點、兒童時期被性虐待者的經驗、與施虐者的觀點（極難獲得的），三者結合起來。她採開放式晤談，加入一個治療課程進行參與觀察，其中還有被判刑的那個施虐者。文中將資料分置於三個欄位中，表達三種聲音。行文中鼓勵讀者思考三種觀點，分開來想，也並置起來思考。文中所有字詞都是三

主題文章

方人士所說的，雖然字詞都經過研究者的選擇與安排，但每方人士都可以讀到這些所有的材料，並做評論。最後，這種安排使得三方人士的情緒儘量表達出來，包括矛盾的、痛苦的、憎恨的、與關愛的情緒。研究者/作者也把自己受虐的故事放入架構中，於是突破了傳統作者的偏狹性與權威性。

另一有趣的實例是：三名研究者組成一個小組（Ellis, Kiesinger, & Tillmann-Healy, 1997），她們本身也是研究對象，彼此相互做研究。她們在五個月內，利用各種場合與方式討論貪食症，三人中有兩人有飲食失序的病史。她們的研究成果是一本共同編寫的報告，文中描述了她們在一家高雅餐廳裡的一頓晚餐；她們的研究主題就是與食物有關的問題，而餐廳這一場合對她們來說是極具誘惑力的，這個場合也會在她們之間形成一些複雜的關係，而這些都是她們寫作時必須處理的。她們彼此很了解對方的「問題」，她們要在這種場合中點餐、用餐，事後並描述出來。她們共同努力完成了這本書，在這個故事裡透露了私下的省思，與每個人的主動投入。文中清晰說明每人觀點，並揭示同時出現的每個人的私下反應。例如：讀者可在書中看見：對三名女性來說，點甜點都具有非凡的意義，她們是怎樣對這一誘惑想出辦法，並解決彼此間的兩難困境。此研究在表達上的新嘗試，開啓了一個不錯的前景。

研究者者可藉「多聲」來降低研究者的權威性，調整作者與讀者間上下不等的權力關係，使讀者獲得較為平等的地位。此外，前述的「反省」也可增進這種平等的關係，爭取到讀者的信任，讓讀者在閱讀研究者的反省說明時，感受到研究者的真誠坦白，從而願意相信研究結果的「真實性」，而這其實就是同意該研究是具有「效度」的，這是研究者用真誠的回省，爭取而得的信任感，亦即相信該研究是「值得信賴的」（trustworthiness；或譯為「信實度」），“Trustworthiness”一詞是 Lincoln & Guba（1985）主張質性研究在效度方面較合適

的新詞彙，我認為「值得信賴的」一詞，乃是將是否具有效度的評價權交給讀者，研究者必須以真誠的回省來爭取讀者的信賴；而不是如傳統研究那樣：是否具有效度，乃是由學界訂定的「效度」定義、甚至公式，來決定的。這也是重視讀者、改變與讀者關係的另一具體表現。

這種重視讀者的態度，也反映了研究的譬喻轉為注重「關係的發展」，這關係包括研究者對研究對象的關係，也包括作者對讀者的關係，而所發展的這些關係也都是研究者「求善」的一種表現。

● 資訊科技所向披靡

後現代社會的一個明顯特徵，乃是資訊科技帶來的衝擊，這對質性研究當然也產生很大的影響，質性研究也會有所因應，而可能形成其他特徵。網路科技所衝擊出的問題至少包括：研究現象變化更快，難以掌握，研究結果的半衰期極短；研究者與研究對象的心理反應更為微妙、更為複雜，不易掌握與呈現；虛擬實境的網路空間可提供受試對象、方便資料的蒐集、縮短研究時間，但研究倫理的問題也會更複雜；而研究者更像是記者，似乎擔任著新聞事件的報導與評析的工作；研究結果更易產生連鎖效應、甚至是無法預期的效應。電腦網路是好幫手或害人精？這些都是有趣且複雜的問題，因限於篇幅，期望能另文探究之。

參、對台灣課程研究的蘊義：風起雲湧

質性研究提供諾大空間可供社會科學研究者，發揮創意，實踐理想。許多學門也在這裡找到方法，為原本慣常習用的探索方式尋得新意，如：AIDS 研究者、市場分析者、俗民誌者；它也提供了一個論辯的講台，讓各派主張在此處提出主張、進行對話；這裡也是一個挑戰的擂台，挑戰著過去對社會科學的理解方式與操作方式（Gergen & Gergen, 2000）。

早期課程研究的大師對質性研究的開疆

關土有其不可抹滅的功勳，近三十年來質性取向也頗受到課程研究界的青睞，今後課程研究要怎樣裨益質性研究？質性研究可以怎樣嘉惠臺灣課程研究界？由前述後現代質性研究的特徵中，至少可歸納出課程質性研究可努力於以下的方向：

- 一、研究目的：研究可致力的價值目標，至少包括真相理解、社會正義、人道關懷、關係平等、人權增益、與自我省思等。
- 二、研究主題：探究的主題可包括：特殊的學習/教學/生命經驗、理想實踐、教育現場實況；尤其是深層的、幽微的，能產生共鳴的、啓示的經驗等。換用課程的辭彙來說，可致力的主題是：「體驗學習課程」、「留白課程」與「實有課程」間的對話、「潛在課程」¹⁶，以及「課程美學」¹⁷等。
- 三、研究者：現場教師非常適合進行質性課程研究，因為教師的語文智能多半不錯，適合培養成爲以文字來做表達的質性研究者，且因教師都是課程的行動者，而好的課程研究尤其須紮根於實務中。Walker (1992) 也很強調學者協同實務工作者的課程研究，且強調研究的實用性要夠強，少寫多思然後再寫。這對台灣課程界也同樣適用。
- 四、研究對象：合適的對象包括弱勢師生、與研究者自己。弱勢者包括女性、低社經者、原住民、新移民及其子女、從屬者 (subalternity) 等。
- 五、研究成果的形式：可考慮的形式包括故事、傳記，採用生活語言，佐以譬喻與詩作，以擴大讀者的範圍，並延伸研究成果的影響面。

六、研究成果的傳播：研究成果可藉知識產業/媒體傳播出去（如：公視教育專題）；以使社會科學研究更主動地介入文化生活，改變一般民眾的教育觀。再者，學術期刊宜留空間給實務取向研究與行動研究，不宜再將行動研究視爲非正統的科學研究，只配留在邊陲。

七、研究法的後設思考：對於研究法本質問題的後設思考，將有助於尋找/提出更合宜的研究法進行課程研究；而對本質問題新觀點/新理論的認識，也將有助於形成不同的問題意識，感知到不同的課程研究問題。若再細究本文第二節，似乎透漏出：歐美後現代質性研究對於研究技術/方法層次的關注已經較少，轉而對真相本體與人的存有問題更爲關注¹⁸，這一趨勢對於台灣課程研究者應該是饒富意義的吧！這意味著今後課程研究者，不應被質性研究的技術問題殫精竭慮，更重要的還要爲自己與研究定位：做爲研究者，你追求的價值是什麼？真？善？美？……。

● 研究法重要，但也沒那麼重要：哪關風月

本文努力探究有關研究法的問題，這當然預先認定了研究法的重要性。誠然，方法論在學門的特色與論文評鑑上扮演重要角色。甚至有些學門，基本上就是以其研究法來界定的 (Walker, 1992)：如果心理學去掉心理實驗還剩下什麼？認知科學去掉掉放聲思考訪談 (think-aloud interview)、社會學去掉調查法、人類學去掉俗民誌，也都會有類似情況；而系統法使得當代的行爲科學跟社會科學、以及單純的思辨和意見，有了明顯差異。這似乎意味著：有些學門因爲有了特殊的研究法而成就了

16 這些詞彙的涵義與異同，參見陳伯璋 (2005)。

17 參見歐用生 (2003、2006)。

18 感謝本文審查者對這一趨勢的提醒。

主題文章

它們特殊的學術造型，目前課程研究似乎尚未找到這樣的方法。未來能否找到，不得而知。

若換一角度看，研究法似乎也沒那麼重要！社會科學的許多名著也不見得運用了什麼高學術聲譽的研究法，撰寫時也不管什麼方法上的規範。這是 1948 年社會學家 Robert Redfield (引自 Walker, 1992) 具體分析了當時一些社會科學名著後的發現。是什麼東西使得這些著作，產生如此大的貢獻。幫助我們了

解社會中的人們？Redfield 找出了三種特質：①對人有同情的理解；②有能力由個殊中看出通則；③觀點新穎且獨立，用清晰的頭腦對事物有意識地再看一眼。原來是大師們這三種個人特質成就了他們的名著呀！這是不是對我們很有啓示呢？不過，各位看官！請再仔細看看：同理心、概括能力、與新穎觀點，這些不都是質性研究特別倚重的特質嗎？這樣說來，質性研究法也的確是值得了解與嘗試的好方法了。

參考文獻

- 張芬芬 (1998)。國小新生常規學習中的潛在課程－從P. Jackson的觀點談起。初等教育學刊，**6**，111-126。
- 張芬芬 (2002)。質性研究評鑑規準：各派觀點與發展趨勢。初等教育學刊，**12**，301-351。
- 張芬芬 (2005)。譯者序：揭開質性研究的神秘面紗。載於張芬芬譯，質性研究資料分析，頁 i-iii。臺北：雙葉書廊。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。臺北：五南書局。
- 陳伯璋 (1986)。潛在課程研究。台北：五南書局。
- 陳伯璋 (2003)。新世紀課程研究。國家政策季刊，**2**(3)，149-168。
- 陳伯璋 (2005.10.12)。課程改革的省思與展望。取自 <http://web.nutn.edu.tw/gac760/New00/file/academic/>。
- 項退結編譯 (1976)，西洋哲學辭典。臺北：國立編譯館、先知出版社。
- 黃政傑 (1986)。潛在課程的觀念。師大教研所集刊，**28**，163-81。
- 黃政傑 (1987)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北：東華。
- 黃道琳 (1986)。社會生物學與新民族誌。當代，**8**，52-9。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄：麗文文化。
- 歐用生 (2006)。課程美學－教師即藝術家。載於歐用生著：課程理論與實踐。台北：學富出版社。
- Althiede, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative

- research. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1st ed.) (pp.485-499). London: Sage.
- Apple, M. (1979). *Ideology & Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Becker, C., Chasin, L., Chasin, R., Herzig, M., & Roth, S. (1995). From struck debate to new conversation on controversial issues: A reporter from the Public Conversations Project. *Journal of Feminist Family Therapy*, 7, 143-163.
- Berk, L. (1980). Education in lives: Biographic narrative in the study of educational outcomes. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(2), 188-155.
- Beverly, J. (2000). Testimonio, subalternity, and narrative authority. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.555-565). London: Sage.
- Chasin, R., Herzig, M., Roth, S., Chasin, L., Becher, C., & Stains, R. Jr. (1996). From diatribe to dialogue public issues: Approaches drawn from family therapy. *Mediation Quarterly*, 13, 4.
- Connelly, F. M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3, 161-171.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Cooperrider, D. L. (1990). Positive image, positive action: The affirmative basis of organizing. In S. Srivastva & D. L. Cooperrider (Eds.), *Appreciative management and leadership: The power of positive thought and action in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp.1-32). London: Sage.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.733-768). London: Sage.
- Ellis, C., Kiesinger, C. E., & Tillmann-Healy, L. (1997). Interactive interviewing: Talking about emotional experience. In R. Hertz (Ed.), *Reflexivity and voice* (pp.119-149). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fox, K. V. (1996). Silent voices: A subversive reading of child sexual abuse. In C. Ellis & A. P. Bochner (Eds.), *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* (pp.330-356). Walnut Creek, CA: AltaMira.

主題文章

- Gage, N. L. (Ed.) (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gergen, M. M. & Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.1025-1046). London: Sage.
- Greene, M. (1967). *Existential encounters for teachers*. New York: Random House.
- Greene, J. C. (2000). Understanding social programs through evaluation. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.981-995). London: Sage.
- Hamilton, D. (Ed.) (1976). *Beyond the numbers game*. London: Macmillan.
- Hammond, S. A. (1996). *The thin book of appreciative inquiry*. Plano, TX: CSS.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W. (Ed.) (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Katz, A. M. & Shorter, J. (1996). Hearing the patient's "voice": Toward a social poetics in diagnostic interviews. *Social Science and Medicine*, 43, 919-931.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.138-157). New York: Sage.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lather, P., & Smithies, C. (1997). *Troubling the angels: Women living with HIV/AIDS*. Boulder, CO: Westview.
- Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (2005). Epilogue: The eighth and ninth moments : Qualitative research in/and the fractured future. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp.1-32). London: Sage.
- Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: the humanistic tradition. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.78-97). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. London: Sage.
- Pinar, W. F. (1980). Life history and education experience. Part I. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(2), 59-212.
- Pinar, W. F. (1981). Life history and education experience. Part II. *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1), 259-286.

- Richardson, L. (1992). The consequences of poetic representations: Writing the other, rewriting the self. In C. Ellis & M. G. Flaherty (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (pp.125-137). Newbury Park, CA: Sage.
- Smith, J. K., & Deemer, D. K. (2000). The problem of criteria in the age of relativism. In K. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.877-896). London: Sage.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.
- Vidich, A. J. & Lyman, S. M. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.37-84). New York: Sage.
- Walker, D. F. (1992). Methodological issues in curriculum research. In P. W. Jackson (Ed.) , *Handbook of research on curriculum* (pp.98-118). New York: Macmillan.

Postmodernist Qualitative Inquiry: Characteristics and Their Implications for Curriculum Research

Fen-Fen Chang

The domain of qualitative inquiry can offer some of the richest and most rewarding explorations to curriculum research. This article consists of three parts. The first part gives a roughly chronological account of qualitative inquiry in curriculum research. The second part explores the characteristics of postmodernist qualitative inquiry. Following the discussion, I address specific agendas for Taiwan's curriculum studies in the years ahead. This article closes with some reflections on the important but limited role that methodology should play in the improvement of curriculum research.

keywords: qualitative inquiry, methodology, curriculum research, postmodernism

Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, Taipei Municipal University of Education