

第三章 方法的運用

我的研究關懷是盡可能開放地傾聽參與者的經驗，盡可能深入、完整地捕捉經驗；同時在傾聽的過程中保持謙卑，不試圖以自己專業的聲音壓制研究參與者的聲音，讓他們的聲音得以浮現。什麼研究方法能讓我對「自己想要瞭解的」得到更好的理解？這是我必須思考的。

質性研究的一些特性，和我的研究關懷是貼合的。Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach 和 Richardson (2004) 認為質性研究聚焦在參與者的個人意義上，為曾經在歷史上沈默的、或是邊緣的人「發聲」。另一方面，質性的研究也著重：複雜脈絡的探究發現、研究者企圖從沒有先見的情況下理解現象、允許分析類型隨著研究進行時的資料中浮現 (Mertens, 2004)。因著這些媒合，我選擇以質的研究方法進行我的研究探索。

為何敘事？

我們的生活一直都和敘事交織在一起，和我們自己說的，聽到別人說的，我們夢見的或想像的，想說的故事交織在一起。這一切都會在我們對自己敘述的故事中再起作用。我們對自己敘述的我們的故事是插話式的，有時候只是半自覺，實際上並不受干擾的獨白。我們的生活沈浸在敘事中，一再細數和評估自己過去行為的意義，期待未來計劃的結果，把自己安置在幾個未完成的故事的交叉點上 (廖世德，2001)。

而相較於邏輯科學模式會「抹除個人經驗特別的地方，以進行具體建構、事件分類」來建立分類制度和診斷制度。敘事模式重視特殊的生活經驗。生活經驗是「重大的」考慮所在，生活經驗各面向之間的連接是意義的產生器 (廖世德，2001)。

另外，故事要比扼要的「解說架構」更複雜豐富，可以容納較廣

的事件或意圖，並賦予意義。故事有包容性，於是能豐富個人的生命，而解說比較有排他性，忽略了範圍之外的其他事件。敘事能讓活生生的經驗建構到活生生的時間，成為故事中的重要情節（廖世德，2001）。

因為敘事模式具備上述的特性，我選擇了敘事研究方法。

探究之前~怯怯的初試

確定研究主題後，有個問題一直困擾著我。我可以和陌生學生訪談嗎？我要如何向他問起我的主題「障礙」，在我和學生實際接觸的經驗裡，「障礙」並不是一個好談的話題，更何況，他是一個陌生人？有鑑於學姐吳冠穎（2004）在論文《他們是社會人嗎？- 兩名啟智學校畢業青年的生活樣貌》中提到，在正式研究之前，他針對自己的訪談作業做了一番分析，對自己的訪談技巧，發現了很有意義的洞見。我決定利用修習質性研究課，完成訪談分析作業時做了一個嘗試。透過我的大學好友，我找到了一個訪談對象：西西弗司。

西西弗斯是一個沒有笑容的男孩。因為我很擔心，一見面就問一個陌生的孩子最貼身的障礙問題，會造成他的不舒服，所以這次訪談的內容，以比較不具威脅的資源班生活為訪談主題。雖然我的問題都很開放，但是他的答案都很簡短。訪談中，我很在意他的情緒，擔心自己會冒犯到他。儘管如此，我還是獲得頗為豐富的訊息，讓我對訪談陌生學生這件事比較有信心一點。

訪談是敘事研究很重要的工具，在訪談中，訪談者的行動、提問以及回應的方式，都會塑造彼此間的關係，而且，也會影響參與者回答和解釋經驗的方式（蔡敏玲、餘曉雯，2003）。這次的訪談讓我獲益更多的是，對自己訪談技巧的瞭解與增進。

在謄錄訪談內容時，我發現自己在這次訪談中犯了好幾個錯誤！最大的錯誤是，我太緊張了，我的聲音是緊張的。尤其一開始，我害怕我的問題對西西弗司造成冒犯。我已經不確定西西弗斯從頭到尾沒

有笑容，是受我的影響？還是，這是他的本來面貌？

然後，因為我的研究關懷，我一路擔心他的答案太簡短，沒有我要的資訊，我一直提問。這些緊張，讓我在訪談過程中，無法真正傾聽西西弗司的話。針對訪談內容做分析之後發現，雖然他的答案很簡短，他的某些答案中還是有一些非常有意義但說得不明確的部分。如果當時我用心傾聽，我或許可以隨著他的脈絡繼續追問，如此既不冒犯到敘說者，也能獲得我要的訊息。如：

我：你會想要回原班嗎？

西：還好，我已經習慣了！（2006,01,02 訪談）

這時，我或許應該順著他的話問：他習慣了什麼？

還有：

我：那爸爸媽媽他們有沒有對你要去上資源班這件事情，說什麼？

西：很沮喪。（2006,01,02 訪談）

這時，我或許應該追問：他對父母反應的感受是什麼？

很可惜，我讓這些話題斷裂了，如果我的訪談都是如此斷裂而片段的，那麼和結構式訪談的結果會有何不同呢？

另一個我常常犯的訪談錯誤是，我給了過多的推論，限制了敘說者的表達。例如：

西：我蠻想在課堂上上課。

我：你說你其實很想和普通班同學在一起。你喜歡資源班嗎？（2006,01,02 訪談）

有時，我給的評價訊息也限制了敘說者的表達。例如，聽到西西弗斯常常補習到凌晨三、四點的「驚訝」，或者聽到他在普通班被嚴重嘲笑時的「同情」。

西西弗斯的故事呈現了一幅寂寞、孤單的風景，不論在資源班、或在普通班都找不到歸屬感的困境。他在普通班的時候，就「一個人呆坐在那邊 就坐在那邊，拿書出來看，然後就睡著了 睡著了，同學會叫我起來，背書包回家 老師說沒睡飽，回家睡飽再來」；在資源班的時候，他又會覺得「資源班的同學表現不怎麼正常 我跟其他資源班同學完全不一樣」(2006,01,02 訪談)。

我甚至覺得西西弗斯的世界是殘酷並且孤立無援的，「就是會被人家罵 罵啟智 還有就是會被他的笨傳染 老師說，有人欺負我，我可以跟老師講，我認為那只是開玩笑的 」（急迫解釋）(2006,01,02 訪談)。

西西弗斯相信進資源班是因為功課不好，他非常努力地在補習，「從星期一補到星期五 最早九點，最晚三點多 凌晨三點多 呃，沒有，四點多 」（2006,01,02 訪談），但是他沒有一次因為用心準備而成績較好的經驗，他所有的付出都是一場徒勞無功的努力。一如希臘神話中被宙斯懲罰的西西弗斯，日復一日地將石頭推上山，然後石頭滾落，他只有再將它推上去 ，如此日復一日 ，日復一日 。

雖然西西弗斯的敘說確實富含意義，讓我確定這個年紀的孩子，是可以說些什麼的，但我不認為這是一次成功的訪談。因為我沒有和西西弗斯建立關係，就開始詢問對他來說很不自在的話題；因為我們的氣氛很正式，也因為我的研究關懷也怕中間的冷場，我問了所有我能想到的問題，而他只是配合我回答而已。我們之間的會談變成一問一答，問題和問題之間是斷裂的。我沒自信如果繼續找西西弗斯當參與者，他不會覺得我接下來的話題都是一種重複，我決定尋找新的參與者。

尋找說故事的人

我對實際教學中遇到的孩子，充滿了濃厚的興趣。然而在實務現場，和孩子的互動總是被例行而且繁瑣的教學工作塞滿，我總是無法

不將「解決事情」放在心裡第一位，孩子的觀點，每一件事情對他們的意義，浮在日復一日的瑣事裡，無力理會。現在我是全職研究生，我可以有比較多的時間，專注的追隨孩子的眼光，看看他們身上到底發生了什麼事，對這一點，我充滿了興奮和期待。

在計畫口試現場，一位口委很貼心地問我，為什麼不選擇「成人」個案，成人個案對自己的生命經驗一定有比較豐富、深入的理解，我會不會擔心青少年其實對自己的處境還沒有想太多？可能回答的很少？

我記得，當時我的回答是：「因為台灣近年來的特殊教育變動劇烈，如果我找成人當參與者，我看到的是當時特殊教育環境的背景脈絡，如果我找青少年，我看到的是現今特殊教育環境背景，我會覺得這樣的理解更具意義」。

然而，對我來說，這樣還是不夠的。身為一個新手研究者，任何提問都會讓我戒慎恐懼、戰戰兢兢。我開始找尋「以青少年為參與者」的可行性和意義。

前面，Emerson (2005) 的研究告訴我，即使是智力障礙青少年，獲得他們的觀點也是必要、而且可行的。

另外，Ericson (1978) 認為青少年是正值「自我的認同與角色混淆」發展任務與危機的階段，這段時期發展的主要任務之一是釐清自我認定的形象 (引自 Corey, 2005)。Burstein, Bryan, 和 Chao (2005) 也認為青少年時期，在生理、情緒、和認知上都經歷很大的改變，青少年清楚他們的個別性和獨特性和日益增加的個人責任。而自我概念對青少年來說是特別相關的，個體第一次產生「我是誰」的焦慮 (Youngblood & Spencer, 2002)。因此，我相信這個階段的孩子對「障礙」的知覺，有著獨特的意義，所以挑選國中生為研究對象。

接著，我思考研究場域的選擇。有些學者將融合教育環境的障礙學生和隔離環境的障礙學生做了一些比較。Todd (1995) 發現大多數

從特殊學校畢業的青年沒有意識到他們的障礙，他推論是由於之前的保護環境所致（引自 Cunningham & Glenn, 2004）。Dagnan 和 Sandhu（1999）也發現，在融合的環境中，智慧障礙者較少有機會進行向下的社會比較，對他們的自尊更容易有負向的影響。Kelly 和 Norwich（2004）以普通學校（10~12 歲）和特殊學校（13~14 歲）的中度學習困難學生為研究對象，訪談他們的自我知覺發現，普通學校學生對自我的感覺較特殊學校的學生負面。以上研究都提出，障礙對融合環境的特殊學生影響較大，所以研究對象選擇就讀普通班的身心障礙學生。

口委問我，有沒有考慮過選擇自己任教的學生為個案，這樣我應該可以得到更豐富、完整的資料。這個選項，是我自研究初始，就從未考慮過的。為什麼？我當時只是憑著一股直覺，所以回答得並不好。之後，在研究現場，參與者的老師問我，為什麼我不找自己學校的個案，我覺得自己的答案也不夠清楚。後來，終於我在《質性教育研究理論與方法》一書中，找到了可以表達自己想法的說法。

嘗試一些自己沒有直接涉入其中的研究。特別針對首次研究而言，是值得重視的。因為那些極力投入自己熟悉場域進行研究的人們，往往發現自己很難從個人關心的重點跳脫出來，或僅止於對現況發生的情形作常識性的瞭解而無法跳脫。在這種情況下，常常是他們的意見已超越「情境的定義」而儼然成為真理。既然研究的目的是留意人們將何者視為理所當然，那麼重要的是，研究者不該再將同樣的許多觀點視為理所當然（李奉儒等，2005）。

再者，在我熟悉的場域中做研究，認識我的人也不習慣將我看做中立的觀察者，而仍將我視為教師或此一特定團體的成員，視為一位有見地且有發表興趣的人。他們也無法很自在地將我當成一位可自由交談的研究者（李奉儒等，2005）。

我選擇參與者的技巧是很生嫩的，為此躊躇良久。一開始我想到的是障礙類別，我想要從臺北市比較常見的幾個障礙類別，分別挑選

一個個案。為此，我去特教通報網路，一個一個障礙類別的數人數，一開始我決定要找一個學習障礙學生、一個智慧障礙學生、一個自閉症學生。這個時候，我想的是找不一樣但又很典型的個案吧。

後來，透過兩位朋友幫忙，我找到了一個學習障礙學生，一個智慧障礙學生。以我在臺北市任教的經驗，這兩所學校在臺北市特教界的風評有一些差異，一所風評較好，另一所風評較不好。這對我這個想要將兩個個案做區隔的研究者來說，是個好消息。

另一個好消息是，其中一位參與者小夏（化名）在正式成為受訪者，用他的優勢專長得了一個獎，轉介他的朋友用 mail 告訴我他的姓名（是個男生），說他很活潑，搭配上一個風評較好的學校；另一位受訪者懿藩（化名），另一位朋友說到她時，說她很會講，會說謊，物慾很強，而且有行為問題，搭配一間風評較差的學校。我開始自動想像小夏是一個正向、陽光、適應良好的男孩，懿藩是一個適應不良的女孩，雖然自閉症個案很難找（因為我想要找一個不需要花太多的時間建立關係，和我侃侃而談的自閉症，為此尋覓良久），但小夏和懿藩會讓我看到多麼殊異、有趣的現象，我很振奮。

真正讓我察覺到我尋找參與者技巧生嫩之一是，我很想回饋參與者，希望我的研究參與者能在和我敘說的過程中，得到幫助，我把這種心情寫在同意書裡，其實這一直是我的另一個想望，沒有變過。然而這個剖白，讓家長對我有所期待，我察覺到後，會想要完成家長的期待，會焦慮。其實對研究沒有直接影響（因為那是和家長很有限的一、兩次接觸時，才感受到的），但是有時確實增加了我的心理負擔，卻也讓我更深入他們的世界。

讓我察覺到我尋找參與者技巧生嫩之二是，我真正接觸過兩位參與者一、兩次以後，發現和我想像中有所差距。小夏的狀況比我想像中的複雜；懿藩的狀況尤其棘手，我發現自己有很多的擔心和考慮，我覺得自己需要在這個參與者身上花費很多時間。在和指導老師說明的時候，老師說我找的個案好極端。她問：「不能換個案嗎」？我答：

「不能，因為我的同意書已經收回來了」。老師無奈地看著我，我想我的同意書（附錄一）發得實在太快了。

然後，因著焦慮，我開始努力尋找第三個單純、適應良好的個案。可是智慧障礙裡有適應較好、適應不好的個案；學習障礙裡也有適應較好、適應不好的個案；ADHD 裡的個案，老師也認為有典型的、不典型的。我到底要找比較典型的第三個障礙類別，還是要找一個適應較好的參與者，或者乾脆找一個不是學習障礙、也不是智慧障礙但要適應良好的個案，來做區隔？可是這種個案好難找（到處打聽、試著接觸過第三個個案、指導老師主動幫我找個案），而且找到又怎樣呢？難道我真的能把他們做一個比較，說因為，所以他適應比較好嗎？不能，因為他們連障礙類別都不一樣，我如何能將他們做比較。

因為上述考慮，再加上另外兩個參與者已耗費了我很多心力，一個星期有四天要訪談、要謄逐字稿、回來寫感想雜記，最重要的是，身為新手研究者，我不只要思考、而且要很多很多的思考才能消化我手上的資料。取得指導老師的諒解後，我決定邀請小夏和懿藩成為我的主要參與者。

研究參與者

小夏

小夏是大樹國中（化名）九年級男生，中等身材、戴眼鏡、不會讓人特別注意的長相。小夏出生不久就被現在的母親領養，養母獨力將他撫養長大，家中沒有其他成員，母子兩人可說是相依為命。

國小入學不久，小夏就被鑑定為智慧障礙，領有智慧障礙手冊，就讀特教班。後來媽媽發現他的程度和特教班學生差異很大，要求回普通班。因此，自國小三年級開始大部分時間回普通班上課，僅在特教班上國、數兩科，進入大樹國中以後，安置資源班，接受資源班直接教學服務。

懿藩

懿藩是小草國中（化名）九年級女生，有著可愛的外表、身材偏瘦但嚷著要減肥、愛漂亮、會花心思打扮自己（穿耳洞、畫眉毛、刷睫毛）。懿藩家庭成員眾多，父親以一份薪水供養祖母、懿藩，以及懿藩姊姊、弟弟、妹妹一家六口，屬低收入家庭。

自入學後，懿藩的學習一直落後同儕，小學三、四年級開始出現行為問題，進入小草國中後，懿藩取得了學習障礙資格，接受資源班直接教學服務。

其他參與者

研究的主要參與者為小夏和懿藩，他們的敘說是最主要的聲音。敘說的經驗一定會和環境脈絡相關，對於他們敘說中的重要事件，我會想要取得更完整的訊息，這件事情確實有發生嗎？相關人士的處理方式、觀點是什麼？這些觀點、處理方式如何影響了參與者？參與者對事件的詮釋和他們有什麼不同？這也是我想知道的。

考量到學生的主要生活環境是家庭和學校，我分別邀請了小夏和懿藩的家長、資源班個輔老師和普通班導師，加入敘說行列。其中大樹國中資源班因為教師職務的更動，小夏在九年級時更換個輔老師，所以兩名個輔老師都接受訪談。

我和參與者的關係

在論文計畫中，我充滿熱情地寫下，讓我成為他們的工具，他們才是主體，敘說他們的故事，我們的關係是平等、合作關係。

對此，另一位口委問我，如果他們才是主體，如果我要成為他們的工具，為什麼我們是平等關係？

後來，我在《質性教育研究理論與方法》一書中，閱讀到的論述

讓我這個幻想完全破滅。

雖然質性研究提供機會讓讀者接近，以往他們可能無法接觸的人們的生活世界，也在某種程度上讓這些人們的故事被外界聽到，但是研究參與者從未真正述說他們自身的故事。雖然你可能致力如此，某種程度來說你也成功地讓讀者知曉你所研究的人群的可能狀態，但是最終提供這些說明描述的永遠是作者自己。純然地發聲是一種浪漫的觀點，不能精確描述研究者的實際所為（李奉儒等，2005）。

那麼質性研究中，參與者和研究者的關係應該或可能呈現什麼圖像？很多文獻都有論述，較符合我與受訪者的一段論述應該是下面這一種：訪談中，研究者與受訪者的關係是平等的與親近的，其關係是非正式的，而不是權威的、控制的或正式的。一個較好的替代方式是，不要以權威者的角色去面對孩子，而是用一種「準朋友」關係來面對較好（李奉儒等，2005）。

我和參與者相處時，會刻意強調自己身為研究生的學生身分，將自己的論文描述為作業，談話時多數時候會注意順著參與者的脈絡，減少自己對訪談的控制、引導，以期形成「準朋友」關係。

關係其實是變動的，有一些更細緻、曲折的地方。因為敘事探究是一種在社會關係中進行的研究。研究者必須全然涉入，必須「愛上」參與者；但他們也必須抽離一些，以便在研究中看見自身的故事，看見參與者的故事，以及他們自己和參與者生活的場景（蔡敏玲，2003）。

這種全然涉入與保持距離之間來回往返所導致的張力，就像日常生活中的每種關係一樣，既不是研究者也不是參與者該獨自負責的事。在任何時間點上的任何一種距離，都是研究者和參與者共同建構出來的。這些不等的距離是具有彈性的，有時近，有時比較遠（李奉儒等，2003）。

因為兩位參與者的個性不盡相同，我和他們的關係變化也有所不

同。懿藩，我覺得她從一開始就很希望得到我的認同和關注，在我面前表現得很溫馴、乖巧、楚楚可憐，我很小心地表達接納她的態度，鼓勵她表現出平常的樣子。我們的關係，一開始是她討好我，後來發展到可以隨意閒聊的關係。不過懿藩一開始，很害怕我知道她過去的問題行為歷史，後來說出自己的問題行為後，又擔心我對她的評價。我想在這段關係中，我比她自在。

第一次見到小夏的時候，我看到他對個管老師的態度是，不理睬和消極的反抗。這讓我一開始很小心翼翼地討好他，試圖和他建立關係，小夏心思單純，關係不難建立，也藏不住心事，但他對別人情緒、想法很不敏感，會要求我一些做不到的事（譬如帶煙給未成年的他抽，也許我該慶幸他真的把我當成自己人），我覺得在這一段關係中，小夏比我自在。

雖然關係進展有所不同，但相同的是，從他們的老師口中，我知道他們對我的來訪是期待的。

一些思慮

每個人只會看到自己想看的東西

每個人在看到之後只會想起和自己有關的東西

每個人在以為已經看透某些事情的真諦時

其實已經被看穿他的價值觀和思考的東西

（黃俊郎，2002，《這本書》，扉頁，臺北，華人版圖）

提論文計畫時，我很理想地寫出以下的想法：讓我成為他們的工具，敘說他們的故事，而不是將他們當作工具，尋找我研究的材料。

當我開始傾聽，我就變成了故事的發現者；當我順著敘說者談話的脈絡開始詢問，我便開啟了故事更多的可能，對他們以及我的生命產生了激盪，我和敘說者變成了合作關係。

如果他們才是主體，如果我們的關係是平等、合作的關係，那麼，

接受特教訓練且從事特教工作五年多的我、沒有障礙頭銜的我，會不會在不知不覺中扮演了一種超然的、專業的、正常人、專業人的角色？

這一段話，牽涉到兩個層次的思考。第一個層次是，我對障礙的價值、信念是什麼？而這對研究有什麼影響？第二層次是我和研究者的關係。兩者都和「我」有關。

質性研究裡的「我」是無所不在的。通常在研究的開端，質性研究者通就宣佈我們是「研究工具」，我們想出點子來研究或發展研究問題，我們清楚界定我們的理論或概念架構，我們決定了我們的設計或技術以提出我們的研究問題及將問題概念化，我們在田野及（或）訪談個案中，藉由觀察選擇自己的資料，我們發現有關連的資料並進行調查，我們將資料、閱讀筆記及田野筆記加以區分以理解資訊的選取，最後，我們用「說故事」方式來呈現研究；我們寫出報告以便散播。我們必須發展書寫的技巧及想像力來說故事，採用具吸引力的方法讓讀者感到有趣且對他們提供資訊，在做這些事情時，我們真的是研究工具，要把質性工作做好（當有證據的工具），我們必須對自己的研究焦點相關事務有點經驗，最好是閱讀、有知識的、分析的、反省的、內省的（Brantlinger et al., 2004）。

如果，「我」是無所不在的，我的價值、假定、信念或偏見會不可避免的被帶入研究中。那麼，我該做的是，在研究過程中監控這些當作進展，去決定他們在研究資料和詮釋的影響（Mertens, 2005）。重要的應該是，檢視自己的建構，並小心決定如何據此行事（蔡敏玲、餘曉雯，2003）。

這種監控和反思一直貫穿整個研究歷程，在研究期間跟隨著我、使我不得不碰觸的思慮如下。

我如何看障礙？

在論文計畫裡，我還未進入研究現場前，因為一些課程的觸發，

關於「障礙」，我書寫如下。

一直以來，我毫不懷疑，「人」是獨特而不可取代的。他的價值不會因為「能力」、「成就」而舉高，自然也不該因為這些而貶低。所以，如《人權宣言》所說，我相信每個人都享有同等的權利和尊嚴。

從事特教工作五年半，這個信念裡有「什麼」被忽略了，是我一直毫無所覺的。直到進入研究所，我才發現，那個「什麼」是「這個信念裡，特殊學生站在什麼樣的位置」？

從「特教導論」的學習，到時常接觸真實學生的過去五年半，我一直以為，自盤穀開天以來，這個世界上有一群人屬於正常、一群人屬於異常。在異常的這一群人裡，有一群人是學習障礙、一群人是情緒障礙、一群人是智慧障礙。我也一直以為，這個世界「本來就是」依此分配，井然有序的運轉著。

直到我進了研究所，直到我比較認識我自己。

比較認識自己的我，非常感性地寫下：一個人身上的特質真的有好、壞之分嗎？以前我一直以為，身為人，一定有優缺點，兩者之間的界線是涇渭分明的，我應該致力消除我的缺點，增加我的優點。實際狀況是，「敏感」有時成為我的限制，有時成為我的優勢。其他的特質，亦復如此。

在公開場合中，我很害羞；出門在外時，我是路癡。但是因為沒有人堂而皇之的宣稱我的「障礙」是障礙，我的「不能」是不能，所以我一直很安全地待在那個非障礙者的世界……。

原來「能」和「不能」、「障礙」和「非障礙」的中間並沒有一條很清楚的線，那是我們人畫出來的。

我一直以為，我和我的學生分別立於正常世界和異常世界的兩端。我一直站在自己的端點遙望我的學生，遠遠地伸長了手，期望將他們拉到所謂的正常世界來。

然後有一天，我看到了自己內在的「障礙」，我的「不能」。

我才明白，原來—我們所經歷的是一樣的旅程。

面對「自己的能與不能」，面對「這世界上有許多事，我無法控制」，面對「生活從來不是一件容易的事」，並且面對「期望之後的失望」，然後是面對「這一切」所帶來的無助。總有人將我們加以輕視、嘲弄，也總有人將我們高高舉起，我們都是這樣長大的，不是嗎？

然後我下了結論，現在，我終於能（或許該說，我比較能）和他們並肩站立在同一個世界，並且尋找屬於他們的故事。

對這個結論，還有我對障礙的看法，淑玟老師提醒我，可能是我說得那樣，但也未必如此單純。至於，我說「原來我們所經歷的是一樣的旅程」，淑玟老師說，也許我的結論下得太快了。確實，在真正接觸過研究者以後，我發現自己把障礙想得太簡單、太輕盈了。我的參與者告訴了我，障礙在他們身上的重量比我想像中沈重許多。

另一方面，因為我對敘事治療理念的嚮往，我開始對他們的故事有了期待，甚至，在論文計畫中我熱情地寫下了自己的體驗。

這麼多年來，我追求的人生一直是：趨樂避苦。

直到有一天，我發現，我逃不了的，逃不了生、老、病、死，逃不了快樂、傷心、失望，這些再也普通不過的人生。

然後，我才發現：我所獲得的和我所受的苦一樣多。

當我不再耗費所有心力趨樂避苦，反而品嚐到了苦盡甘來的回甘，人生的苦澀，變成了舌尖上的頂級純巧克力。

然後，我將自己的心情做了歸結。雖然我很希望他們和我一樣經歷一個美好的探索旅程。依然，我時時提醒自己，不要因為我的熱情成為參與者的負擔，因為總有主流論述包括不了的故事。

對此，雖然提醒自己要「依然，我時時提醒自己，不要因為我的熱情成為參與者的負擔，因為總有主流論述包括不了的故事」。但我其實還是殷切渴望，一個有深刻洞見、一個有開始、有結束點的故事。

質性研究要求研究者保持心胸開放，不預設立場，這樣才能讓受訪經驗呼吸、生長。這有可能嗎？如果，當我們傾聽的時候，不管我們想不想要，都會有所詮釋（李奉儒等，2005）。

對此，我一直提醒自己，我們避免相信自己對某個人的生活經驗，比他自己瞭解的還多（易之新，2000）。如果避免不了判斷，謙卑是重要的。有時我確實會因為自己的預設判斷而沾沾自喜，覺得自己發現了不得了的事，結果求證參與者，發現完全不是這麼回事。只好拋棄自己原先的判斷。放棄並不容易，在資料和我的預先判斷（pre-judgment）有爭論的時候，你自以為好不容易從一堆紊亂、零碎訊息中，找到了線頭，你已經打算根據這個判斷去收集資料。結果，你只能從頭再來，但是那樣比較安心，安心而且焦慮，總是擔心資料還不夠，或者擔心收集的不夠有意義，身為新手研究者，我一直與焦慮同行。

主觀的魔咒？

研究者的詮釋會不會淪為主觀？這是質性研究者必須面對另一個問題，我聽到的一種解答是：讓資料說話。讓所有的話語、詮釋都出自資料中。這似乎很合理，但這是不是意味著，這個研究中，唯一說話的人，是參與者？然而，當人們訴說他們的故事時，我們會從中打斷，以整理我們對其故事的感覺，這樣可以讓他們告訴我們，我們聽到的意義是否與他們表達的意義相符。即使我們的目的是「真的」想瞭解別人的現實，那些現實在表達的過程中，還是無可避免地會開始改變。當人考慮我們的問話和評論時，必然會以新的方式檢視自己的故事。僅就我們到場這件事而言，就會使他們的世界出現全新而不同的事實。

因此，我認同蔡敏玲（1996）所說，研究者的主觀並不是在寫報告時才需要面對的問題。從現場資料的紀錄開始，研究者的選擇角度與語彙就開始滲透在所寫成的或拍攝成的各種資料裡。主觀早已存在研究的每一個歷程裡，我們無法將它直接加以切割。

這個爭論並不新鮮，很多人抱持的信念是主觀性不能被完全地控制住，有些人讚揚透過特定的角度（後現代、女性主義、批判種族理論、同性戀理論、障礙研究）研究現象，或藉由道德上的觀點讓學術界注視。相反的，質性研究者處於實證哲學角度來看主觀性，確實是妨礙研究效度，他們可能試圖藉由提供清單、假裝在收集資料時已控制偏誤來排除主觀性，然而與其相信這樣的研究是中立的、疏遠的、客觀的，大部分的質性研究者建議應該述說清楚自己的立場、觀點及價值取向（Brantlinger et al., 2004）。

對此，我的個人體會是，所謂的不要那麼主觀，並不是假裝沒有想法，或者是把話說委婉一點而已。想法就是想法，也許不要將想法的存在加以合理化、扭曲、掩飾，反而達到了「不那麼主觀」的境界，這應該也是質性研究中講求的「盡量說清楚的主觀性」的標準。

但是如果將自己的想法加以扭曲，以符合別人心中那種不主觀的標準。其實心中的想法早有定見，反而淪為一種欺騙。

也有時候，因為對「存而不論」這個觀念的一知半解，在研究進行中，面對群湧而來的資料，我會有「如何下判斷」、「該不該下判斷」的遲疑不決。這時候，是這一段話解救了我。

「發現很快會被遺忘，想法則否」（李奉儒等，2005）。

不要害怕去作推測。並不是說細節和事實不重要，因為想法必須立基於資料之中，但事實和細節只是用以釐清思考和產生想法的手段，並不是目的。質性研究的初學者當發現他們在作推測時，常會有罪惡感，因為他們常被教導：除非確定知道那是事實，否則不要說任何話。然而，對質性研究取向而言，推測（speculation）卻是具有生

產性的，協助我把握必要的機會發展想法。我無須證明這些想法，他們在研究者的觀察下，必然是似真的。不要延遲思考，因為所有的證據都不會顯而易見。利用所擁有的資料思考（李奉儒等，2005）。

事實上，只要保持彈性、開放，不用推測去框架、限制資料，而是幫助自己對資料的思考、整理，推測對研究是很有幫助的。

除了信念、想法，還有感受。質性研究者身為研究工具的同時，也是一個「人」的性質，隨著研究進展，感受的出現是避免不了的，雖然有時失之天真、一廂情願，但如果感受的問題好好處理，可以變成進行質性研究重要的助力；而且研究者的感受可以成為被研究者感受的重要指標，是一種反映感受的來源，也有助於形成問題來獲取被研究者更多的經驗（李奉儒等，2005）。

因為這個信念，我對研究進行中自己所有感受保持開放，它們有時是激越、有時是開心、有時是失落、還伴隨著許多、許多的焦慮。

關於焦慮，我曾在研究中寫下：我覺得很難跟別人說清楚我要做的是什麼。或者是，我以為我已經說了，但別人看了以後問了一個問題，指出另一條路：你為什麼要找這個個案，要不要找另一個個案？我沒辦法回答，只是我很清楚，我想說的並不是他以為的那個樣子。

於是，我開始焦慮，才開始思考要如何表達得更清楚。我發現自己沒有準備好，有時候是我自己沒有遇到，我根本不知道如何回答。如：「如果你的參與者沒有想法怎麼辦」？我沒有遇到參與者，不確定他有沒有想法，或者他有想法，但和我的研究相關不大，自然無法回答。

有太多未知，有太多問題

我是一個新手研究者，我並沒有信心，一點也不敢托大，以為自己一定可以化險為夷。

於是，開始確確實實的焦慮。

唯一的安慰是，這時都會想起諮商課程老師溫和、堅定的聲音：「焦慮是好的」。使我不致因為我的焦慮而驚慌失措。

而我確實，因為焦慮，而將疑慮一再關照的過程，讓我對問題有了更清楚的想法，比較能區辨出別人理解的和我自己要說的之間的細微差異了，進而堅持這一點細微的差異，並進而將它表達清楚。

所以感受並不可怕？這些感受的來源是什麼？它對研究有意義嗎？意義是什麼？是我應該去思考的。

他們說的是真實的？

「他們說的是會是真實的、客觀的嗎」？對於我要將學生的聲音當作主要觀點的做法，我常常遇到這樣的詢問。

這個詢問展現了實證學派的觀點。實證學派總是認為事情要被客觀的、清清楚楚的解釋。所謂「客觀」也就是不涉及人自身的感覺，不涉及任何主觀的東西，這就必須預設有一個外在於人的主觀的、獨立自存的、神秘的、固定的意義存在某處，只是尚未找到，一旦找到就能解決所有的問題（余德慧，2003）。

敘事模式的思考和實證學派是不一樣的，他們認為誰能認知到客觀、真實的事實呢？我們所有關於世界的知識，都是把「外在」或「客觀」的現實以各種不同心智地圖的方式記錄的，而不同的地圖會對「現實」做出不同的解釋，沒有一張地圖能涵蓋它所代表區域中的所有細節，而在地圖世界的意義裡，地圖所沒有呈現出來的事件，就等於不存在（廖世德，2001）。

甚至，對經驗的描述，實證學派和敘事模式也有截然不同的觀點。實證學派的邏輯科學模式，完全依靠語言的直敘語態降低複雜和不確定性。這種做法的企圖是使現實具體化，是在說話的人居住的世界，給他實質感、具體感、確定感。由於建構這個世界是以「前後一

致」和「不互相矛盾」為規範，必須用只有單一意義的文字用法排除不同的意義，而且要用量化描述優先於性質描述；另外還要發展專門術語以降低分歧的危險。這個分歧指的是文字「可能不只一個意義」的可能，「文字的意義也許是由某個獨特的脈絡決定」的可能。確認意義，目的就是結束「爭論」(廖世德，2001)。

相對的，敘事模式完全依靠假設語態創造一個意義隱晦、清楚的世界，「預先假設」的啟動拓寬可能性領域，安置「多重觀點」，使「讀者」開始實行獨特的意義。這種語言做法使我們重視複雜性和經驗的主觀性(廖世德，2001)。

敘事思維不優先重視單一意義的文字使用，但卻容許分歧，隨時鼓勵一種以上的詮釋或解讀。由於語言資源的增加，可能現實範圍擴大了。敘事思維也鼓勵人對事件作平常的、詩意的、生動描述，不要用專門術語。對話不是針對什麼目的，而是富於探索精神(廖世德，2001)。

我覺得「敘事思維」比「實證學派」更逼近經驗的本質。我要追尋的是經驗的意義。意義指的是一個人心中的所思所想，是一組經驗對特定個人所具有的意涵、目的與結果(張君玫，1999)。那麼每個人故事的故事講述都是獨特的，甚至和故事中其他人的講述不同，因為他本來就會有自己的詮釋。

所以，即使是同一事件，只要不是蓄意欺瞞，參與者的描述和老師、家長不同，也可以是「真實」的。如果參與者的描述和老師、家長描述有差異，我追求的不是讓他們的認知、理解達到一致，而是去瞭解他們的理解為何不同、以及如何不同，這對彼此有何意義。

那麼完全不核對了嗎？我進去研究場所時，懿藩的老師告知我懿藩會說謊，小夏的老師在個別化教育計畫(IEP)的溝通能力評估一欄，說小夏無法客觀陳述事實。對此，我遵循 Mertens(2005)的主張，抽取兩位參與者敘說的幾次事件，和老師做事實的檢核。譬如小

夏跟我說他跟原班同學吵架，我詢問個輔老師王老師，發現確有此事；懿藩說自己是班上某一科的小老師，求證普通班老師以後，也發現確有此事。

除了事實檢核外，我也有就個人的訪談內容作成員檢核，老師的部分，對錄音比較不自在的兩位老師，我請他們直接核對逐字稿，其他老師和家長則直接整理訪談內容重點作核對；兩位元元參與者的核對方式是，在訪談的過程中澄清他們的意思，最後一次訪談的時候，我將對他們敘說的理解做總結，詢問他們的意見，兩位參與者皆同意我的說法。

如何達到完整？

在資料蒐集期間，指導老師提醒我，要注意「完整」。那時，我覺得困惑，怎麼可能完整？當我選擇了一個題目，就是從整個現象中，抓取了一個碎片來關注，我怎麼可能達到完整？

後來，在研究的進行中，我開始懂得，也許我確實無法捕捉所有的經驗現象，但我至少應該，對我研究進行中的每一個推論小心求證，盡可能得到完整的訊息後，才下結論。這或許才是質性研究中，講求「完整」的意義。

資料收集夠了？

資料什麼時候收集足夠了？我應用「飽和」的概念來做檢視，假使最近的訪談內容已和先前的內容有相同之處，就可以停止資料的蒐集了（Brantlinger et al., 2004）。訪談到最後，我確實發現我和參與者的話題重複了，但這樣真的夠了嗎？也許換一個研究者，他還可以得到完全不一樣的訊息，也許過了一段時間，參與者遇到了別的事情，他們又有了新的說法。因為，在任何時間點上的人，都是處在一個個體改變的過程中（蔡敏玲，2003）。

然而，我的研究有時間限制，身為研究工具的「我」也有本身的優勢和限制，我只能企求在研究期間達到資料的飽和。並謙卑承認，我所呈現的無非是冰山之一角，只是更大世界中一小部分觀點的近距離觀察而已（李奉儒等，2005）。

但願這是很有意義的一小部分。

說的迷惑？

「語言」是敘事最重要的媒介，「訪談」是我蒐集資料的重要工具，但既使有了研究前的預試，我對訪談仍然充滿了焦慮。

焦慮什麼，我以為是因為我不習慣和陌生人相處，我以為我是擔心我訪問不到有意義的語料。從我怯怯的初試後，我以為我已經克服了，研究計畫也寫了，也決定要實際找參與者進行敘說了。但時不時，對於要前往研究場域這件事，始終充滿了躊躇，甚至還詢問其他從事質性研究的同學，是否有相同的感受。答案是，並不。這是我特有的感受。這是『我，身為研究工具』的特有憂慮。我到底在憂慮什麼？

也許這是做質性研究最有趣的地方吧，以為問題解決了，答案也找到了。原來都只是暫時的安心，下一秒，又開始無端擔憂起來。只好，時不時地將問題拿起來惦一惦，仍舊無明、仍舊憂慮、只好再放下，然後再拿起...，如此反反覆覆關照自己的內心。然後，有一天，突然的，在渾沌不明中，突然照進一道亮光，你開始覺得真的瞭解了。

是的，我瞭解自己的憂慮何在了！原來，我一直對「要拿著錄音機去訪問陌生人」這件事不安。我下意識地覺得如此這般的作法好彆扭，什麼時候開始意識到，「錄音筆」是一個令我無法忽視的存在呢？是修習質性研究課的關係吧，老師交代我們要做一份訪談練習，老師很體貼學生，說：「任何話題皆可，可以是和朋友共餐時的一段閒聊。」我開始很認真地考慮老師的提議，甚至開始篩選和我用餐的人。想來想去，不論對方是誰，總覺不對，因為錄音，因為作業，這再也不是

尋常朋友間的聊天了。

現在的我，卻要如此貿然地闖入一個陌生人的世界，將錄音筆擺在我們中間，要求他對我說話。如此粗魯的開始，我能多靠近他，甚至觸摸到他的內心呢？我存疑了。再一次，我想起了奇，為什麼他會主動對我提出那兩個問題，樂意和我聊到他的內心世界？對此，好友純菁曾警告我：「你不能找自己學校的自閉症學生當個案，聽你平常的描述，他們一點都不像一般的自閉症」。突然間，我知道為什麼我和奇能在彼此的生命產生激盪，因為我們曾經一起度過一些時光，他信任我，所以他願意讓我觸摸他的心。

如果，我只是要求參與者對我說話，錄完音就走，除了他的聲音，除了他的言語，我對他將一無所知。那些需要日積月累才能辨識出他的生活世界的氛圍，那些在無言中，進行著不知名的交流，自此都不會在我的文本中出現。

於是，在訪談錄音之前，和參與者建立關係變得很重要。要如何達到，我開始努力閱讀文獻，看能不能讓我的詢問更溫和、不具威脅性；我修習「諮商技術專題研究」的課，讓自己對訪談技巧更為精進。當然，隨著研究的進行，我有新的疑惑需要澄清。

訪談問題的考慮

閱讀之前的研究，從訪談問題可以看出，有研究者很細心，不會主動提及障礙標籤，或急著進入自己預設的研究主題，提供受訪者一個舒服的訪談經驗（Craig, Withers, hatton & Limb, 2002; Finlay & Lyons, 2005）。這是不打算一開始直接問參與者「障礙」問題的第一個考慮。

我不想打算直接問參與者「障礙」問題的另一個考慮是，我對「他們如何提起障礙」這個現象很感興趣，所以我會等待參與者跟我提起他的障礙名稱，除非我確定這個參與者不太可能直接提起他的障礙名稱，我才會採取旁敲側擊的方法進

入障礙主題。

我也好奇，障礙在參與者生活中的比重是多少，所以對他的一般生活有所瞭解是必要的。如果，我的話題完全繞著障礙打轉，我無法知道障礙對他在生活中的份量。

所以我的訪談問題只有大方向，先請障礙者隨意地談他的生活，然後針對他的敘說脈絡進行追問，每次訪談完，我會詢問自己「今天我聽到、看到了什麼」，「還有什麼是我想要知道的」，「有什麼需要澄清的」這三個問題，並寫下有感觸的想法，在下一次的訪談進行追問、澄清。這些追問，是在參與者跟我分享完他的最新敘說後完成，我希望讓我的參與者知道，我對他現在生活中的每一件事充滿了興趣。

這種沒有大綱的訪談，有時讓參與者的老師緊張，因為他們不知道我要做什麼，我也說不太出來，因為我也不知道參與者會給我什麼？這是這次研究特別的經驗。

因為老師和家長的訪談主要是針對個案的敘說做補充瞭解，所以有設計簡要大綱(附錄二)，總體而言，我秉持先問一般性問題，再問特定性問題的原則。

訪談技巧

上完「諮商技術專題研究」的課發現，訪談最重要的是「傾聽」和「同理」，達到這兩點以後，受訪者通常可以說很多。實際做過諮商課程的訪談練習後，我發現「傾聽」並不容易，要時時提醒自己不能對參與者的話語掉以輕心，要隨時保持專注，不要因為自己的研究關懷而催促、打斷參與者。

有學者對質性研究中的訪談提出了相似的見解，一個好的訪談需要很深入仔細的傾聽。好的訪談者需要有耐心，你常常會不知道為什麼受訪者會那樣子回答，但是要有耐心等候他們較完整的解釋。訪談者也要像偵探一樣，能把片段零碎的

對話、個人的歷史與經驗拼湊在一起，以便發展出對受訪者觀點的瞭解（李奉儒等，2005）。我有時不懂參與者要表達什麼，然後使用重述技巧，他們會把意思說得更清楚些，但有時候，一些零碎的話語就此失落了，我找不到他們在資料脈絡中的安放之處。

另外，有些人會問我，智慧障礙真的可以表達自己嗎？會不會他的敘說，其實都是研究者引導的結果，我檢視了小夏和我的談話，發現並非如此。例如：

我：小學的老師對你怎樣？

夏：會亂打人，動不動說，說我動什麼東西。

我：覺得你上課動來動去是不是？

夏：就動阿，不想要理他。廢話少說。對呀。

我：我瞭解。

夏：你不是有看過，我跟王老師說話的態度，阿從以前就這樣，我就不想要聽人家講話。

我：原來你也覺得你跟王老師講話態度不太好？

夏：對，一大堆。

我：你對於比較不喜歡的，比較囉唆，就不想理他？

夏：對呀。（2006.4.12 訪談摘錄）

從上面的摘錄可以看出，我對小夏話語意義的推論，都是從他自己的敘說形成的（因為需要對他的語意做澄清，所以我多使用封閉性問句），並非我自行形成一個假設，然後他跟著回答是或否的選項而已。

和小夏訪談的問題是，當我和他完全處於談話情境的時候，他很尷尬，找不到話說，表現出渾身不對勁的樣子。但是只要是閒聊，他就可以回應我的問題。為了遷就他的說話習慣，我只好邊和他玩遊戲（象棋、五子棋）邊聊天，完成我的訪談。

欺瞞

在一次質性研究研習會場，一位同學問上課老師，如果我們的參與者說謊，怎麼辦？老師雙手一攤，說沒辦法。那時我想，欺瞞是有意義的，我們該追尋的是欺瞞的意義。

可是，我在研究現場遇到的問題是，如果不確定參與者是否欺瞞怎麼辦，要像法官一樣前後反覆檢測她的說法是否一致，然後逼她承認嗎？我的選擇是，如果它和我的研究關懷不直接相關，我把它輕輕放下，雖然仍然為此苦惱，我必須忍受曖昧，不是每一個話語都有明確的答案和意義。除非我能幫助她，否則我不能因為我的研究關懷傷害我的參與者。

語言到不了的地方

要把經驗說成故事必須依賴語言（余德慧，2003）。有沒有沒辦法找到語言敘說的狀況？我和參與者都或多或少經歷過，他們找不到語言表述，而我因為不能立即正確同理，也找不到語言進入他們的世界。我們在經驗面前，只能擦身而過？

語言的層次是豐富的，語言學家約翰·賽爾和奧斯丁提出的言說行動理論，主要在說明，單單一個說話就給出了好幾個不同層次的階層：第一層是字面的意義；第二層是說話的意味，是加了括弧的意義；而第三層是行事的脈絡，是置身本身的知識，是我們接觸語詞時整個給出的關係世界。所以，除了話語本身，我還可以看第二層、第三層的意義，甚至觀看這種經驗為參與者帶來了什麼？

同理的理解

因為敘說而得不到理解的經驗，作家張蕙菁有著驚心動魄的剖述：

我最怕的就是那種自以為是的瞭解。 。我總是很不舒服，甚至有種受到侵犯的的感覺...好像我這個人正一再地受到竄改，被理解成另外一個樣

子。 。這讓我覺得很不能忍受。大概這是一場對「我」這個人的詮釋權的戰爭吧。 。他們自以為的理解對我而言太粗暴。我覺得我的主體性受到了侵犯。

（張蕙菁，2003，三分熟朋友，《壹週刊》，252期176頁）

理解是重要的，唯有在理解當中，我們才能領會或捕捉經驗的意義。理解可以是情緒或認知的，除非研究者能夠在情緒上進入當事人的經驗世界，否則不可能寫出有意義的解釋。其次除非書寫的解釋能夠引起情緒的認同與理解，否則讀者不可能在情緒上認同或理解這些解釋。你不可能期待讀者去理解作者本身沒有感覺到的情緒；而作者的文本必須活生生重現當事人實際的體驗，否則將只有虛假的理解；如果讀者不願意進入作者的文本，體及他所發現的體驗世界，就不可能創造情緒的理解（張君玫，1999）。

認知性的理解比較容易，我自問，是否有到達情緒性的理解嗎？大多時候，有的，因為他們的高興，跟著開心；因為他們的焦慮，跟著擔心；因為他們的失落，跟著難過 這些情緒甚至蔓延到訪談結束後，迫使我一再思索他們的處境。

然而，完全融入參與者的世界是不夠的，研究者會知道參與者的想法，但不會跟他們的想法一樣。他們對被研究者具同理心，但也會反思被研究者的處境（李奉儒等，2005）。要怎麼做到融入不投入的狀況，我的經驗是，因為時間，因為我現在閱讀資料和當時的情境有了距離，我現在的觀看距離比當初要遠一點，我會開始反思被研究者的處境。

反思是否適切？

幾乎每一個質性研究方法的介紹，都會提到「反思」的重要。反思包括資料分析的反思、研究方法的反思、道德兩難與利害衝突的反思、觀察者心境的反思、待澄清的重點的反思（李奉儒等，2005）。反思會自然而然的發生，因為事件一直在發生，我也一直在詮釋，落入不得不思考的境地。也許，研究者不確定的是，自己的反思是否足夠了？或者太過度了？

如何深入？

幾場質性研究論文口試聽下來，口委常常提到要「深入」，不夠深入的質性研究，不夠好。要怎麼深入？這時候蔡克容老師會說「化熟悉為不熟悉，不再把熟悉視為理所當然」。要如何「化熟悉為不熟悉」？我覺得是蔡老師在另一場口試中的回答「懷疑一切」。更白話的說法是，一直問「為什麼」？

問題是，我的為什麼問得夠多、夠恰當嗎？我不知道，我只能盡量提醒自己，對我所看到的最好常常問：「為什麼」？

同儕報告

如何讓我的研究更值得信賴，我遵循研究法課本的指示，尋找了一位同儕報告者，為了避免因「專業背景、經驗太相似的同儕造成價值、想法相近」而失去同儕報告的意義。我尋找了一為我的高中同學做為我的同儕報告者，她目前就讀於清華大學社會學研究所，覺得我的研究主題很有趣，我請她針對我的研究報告、思路、分析等提供意見。

我的同儕報告者對我的論文回饋如下：閱讀這篇論文讓我覺得作者不論是回顧現有研究以架構自己的方向、觀點表達都很清晰，作為讀者，可以看到作者的困惑、苦惱，從文獻探討中得到部分解明從而確認研究觀點、訪談執行的過程，寫作風格很細緻很容易閱讀，我相信正因為此閱讀這份研究（兩個學生的故事）的讀者對於研究者的信

賴也得以建立 (2007.06.22, E-mail)。

書寫的掙紮

在一個用來「敘說參與者故事經驗」的研究中，研究者同時必須掙紮著如何也表現自己的聲音；在表徵參與者的聲音時，研究者如何能夠創造出也能對讀者說話、對讀者的聲音反思的研究文本。如果研究者署名過於清晰可能會使現場和參與者變得模糊；署名太隱約可能會造成，研究文本是從參與者的角度來說話的假像 (蔡敏玲, 2003)。

我找到的答案是，我們必須確認的是，當我們寫「我」的時候，那個「我」和「他們」發生某種聯繫的 (蔡敏玲, 2003)。

研究倫理

除了徵求參與者同意，將所有的資料採取匿名處理以外。我常常提醒自己把參與者的需要放在研究需要前面，不因我的研究需要而逼迫參與者說話。在研究的後來，我才發現，小夏並不願意碰觸「障礙」的話題。所以，雖然資料的最後，有一件事我很需要知道他的看法，我只是打電話過去，知道他的想法後，不再要求見面、詢問了。

另外，我一直提醒自己，要密切注意我在建構誰的故事，不要讓我在改寫的過程中，成了參與者故事的新主人 (McCormack, 2004)。

我應該要為他們發聲，一直是最堅強的信念，但其實有一個面向是我一直沒有思考的。那就是，雖然我必須堅持避免貶低或是物化我的研究參與者；也要警覺避免另一個極端：過於美化他們。有時，研究參與者這個詞引人興起一種全然無辜、受壓迫與是蹂躪者的形象。我要敏銳與誠實；但是不必成為這些研究參與者的公關代言人 (李奉儒等, 2005)。

資料的獲得

資料蒐集的工作，從研究前持續進行到研究結束為止，是一個不斷來回於「分析已蒐集的資料」及「蒐集更多資料」之間的歷程(Rumrill, 2001, 引自胡幼慧, 2005)。

研究全程以訪談為主，前一次建立關係沒有錄音以外，其他訪談皆採錄音方式。每次訪談過後，我會針對訪談感想、或一些沒有錄音到的閒聊，或對研究場域的觀察，馬上寫下當天的觀察記錄及感想、評論。

其中，小夏的資料來源除了訪談以外，還有三次參與觀察，以及聯絡簿、IEP、作文檔案資料。三次觀察分別為，一次是因為他的特殊專長每週要去外校接受訓練，一次是小夏參加比賽得獎，個輔老師請他和另一位參賽者吃飯，以及大樹國中資源班為小夏這一屆的畢業生辦歡送會。所以小夏的資料獲得來源有：總共接受參與觀察 3 次，訪談 14 次（每次約 45 分鐘），小夏母訪談 1 次，資源班九年級個輔師王老師正式訪談 1 次，資源班七、八年級個輔師李老師正式訪談 1 次、普通班導師林老師 1 次，三本聯絡簿、一篇作文、以及 IEP 的檔案資料。我本以為小夏的訪談資料很少，一度讓我很焦慮，但將逐字稿實際列印出來發現，一共長達 129 頁（10 級細明體，最小行距），研究者參與時間總計 25 小時。詳細研究記事見附錄三。

懿藩敘說內容豐富，共計訪談 24 次（每次約 40 分鐘），資源班個輔老師郭老師 1 次、九年級普通班導師餘老師 1 次（七、八年級導師已經離校）、懿藩父 1 次。另外，為了滿足懿藩從小無人幫她過生日的願望，最後一次訪談的時候，研究者邀請小草國中資源班老師幫她慶生。懿藩的逐字稿列印出來後，長達 176 頁（10 級細明體，最小行距），研究者參與時間總計 20 小時。詳細研究記事見附錄四。

至於錄音轉譯逐字稿的部分，懿藩的錄音聘請大學生協助轉錄，小夏的訪談內容由我自己轉錄，兩者皆要求包括語氣詞在內，逐字轉錄。如果話還沒說完被打斷，會加「-」符號表示；如果話說完尾音拉長，會加「~」符號表示。收到他人轉錄的逐字稿後，我都有親自

重聽核對，以確保訪談內容有真實謄錄。

資料的整理

我將資料依照將資料依「日期/對象/方式」的順序編碼。「對象」指得是觀察或接受訪談的對象。小夏和懿藩分別以「夏」和「藩」代表。如果是爸爸、媽媽、普通班老師、資源班老師，則分別以「藩父」、「夏媽」、「藩普師」、「藩資師」、「夏普師」註記，小夏的兩位資源班老師會分別以「夏資王師」、「夏資李師」註記。「方式」則是表示取得資料的方式，若是「觀察、非正式訪談記錄，或正式訪談後」之評論，以「」代表，「FI」表示「正式訪談內容」，「D」表示「聯絡簿小日記內容」，「I」代表「IEP 資料」。

表一為研究資料編號範例。

資料管理編號	說明
2006.03.28-夏-	2006.03.28 小夏的觀察、評論
2006.03.24-藩-FI	2006.03.24 懿藩正式訪談
2006.04.26-夏-I	2006.04.26 抄錄之 IEP 資料
2005.09.24-夏-D	2005.09.28 小夏小日記

故事的呈現

一開始拿到資料的時候，我第一個動作是試著編碼。然後經歷到很大的挫敗感。因為我發現透過把資料切得碎碎的，我對資料的理解越來越混亂了，而且覺得整個過程索然無味，資料變得單調、呆板。

從蔡敏玲的說法，我找到了奧援。質性研究強調的是貼近經驗或說體歷式的瞭解，此種瞭解的意義必須在多重脈絡裡建構。如果隨著經驗而來的分析實務，卻不脫將經驗轉化為碼、類別、主題（包括理

論告知的、研究歷程中萌生的、敘事式的、詮釋現象學的)與模式，縱使分析有「法」；也會落得味道盡失(蔡敏玲，2004)。

最主要的是，透過編碼，敘事研究所講求的「活生生的時間」就不見了，脈絡也不見了。一個研究的價值在於其產生理論、描述或理解的程度。質性研究者傾向相信情境是複雜的，因此他們試著描繪許多的面相，而不是去窄化這個領域(李奉儒，2005)。

脈絡是重要的，因為質性研究的意義不在推論。我只能說，我很認真地瞭解了，這樣的瞭解有什麼用處，現在或許一時看不出來，但是在讀者自己的閱讀歷程與生活脈絡裡，或許能照見它的光亮，或許能體驗它的能量(蔡敏玲，2003)。

我放棄了傳統的編碼。

我選擇呈現故事的方式，比較接近於花費許多時間一讀再讀現場文本，以便對於不同類的現場文本到底包含些什麼，建構出一個按時間排序的、或摘要式的敘說(蔡敏玲，2003)。

什麼方式最能夠表達我所理解的，變成了重要的課題。

從現場文本移向研究文本時，我們試著將以下兩樣東西編織在一起：研究者對所研究之經驗的體驗，以及敘說方式對於該現象的探索(蔡敏玲，2003)。亦即 McCormack(2004)所說，故事的呈現將從兩類敘述性描寫的架構形成：「敘述的分析 analysis of narrative」(對所敘述的加以分析)及「敘述分析 narrative analysis」(將所分析的加以敘述)。

細節是什麼，很難描述清楚。我還是有將資料做主題分類編碼，以便我對資料的思考、整理。然而，正式書寫故事時，一開始我考慮的不是編碼，而是閱讀一整塊、一整塊的資料(現場文本)，哪些主題是一直清晰浮現、對參與者有獨特意義的？它們之間的關係是什麼？這些資料是如何互動的？我據此寫出參與者整個故事的脈絡，然

後在從資料中（現場文本）擷取這些脈絡裡具有代表性的、比較豐富的細節，再檢視這些細節和脈絡的嵌合程度，如此反覆來回，完成我的故事，我覺得很接近蔡敏玲（2001）的「大小嵌合、來回穿梭」概念。

也可以說我是將有意義的資料（亦即現場文本）串連呈現參與者的故事，其中包括我在這兩個故事中的反思。因為現場文本的原始性質，讀者可以清楚的追溯資料來源，研究者的解釋、分析的邏輯也可以清楚呈現（Mertens, 2005）。

接下來，請聽我們說故事。