

# 從後現代主義論質化研究

蘇美麗

國立中正大學教育學研究所博士生

## 摘 要

本文首先探討後現代主義基本主張；其次介紹質化研究的起源及其類型；接著討論受到後現代主義影響，質化研究所呈現的書寫形式面貌，及其對質化研究的省思；最後的結語，筆者提議研究者要秉持批判理性的立場，隨時聽取與接受批判。

關鍵詞：後現代主義、質化研究

## 壹、前言

什麼是知識？知識的本質是什麼？如何使知識成為可能？知識如何被建構？由於對上述問題的見解不同，因而造就質化、量化研究傳統的差異。因為質、量研究各自擁有不同的預設及觀點，也擴大了兩者在方法論(methodology)和研究方法策略上的鴻溝。

以實證主義為主的量化研究從 1980 年代起，陸續受到攻擊，主要的攻擊來自三方面(Gage, 1989)：一、反自然主義者(antinaturalist)認為人類的事務不能簡單地以研究自然世界的科學性方法來解決，因為人類事務包含了意義的賦予，教師行為與學生的學習無法像「撞球」般地直接、或是一種單向的因果關聯，教與學的脈絡並無跨時空的穩定性和一致性，而是時時刻刻都在變化；二、詮釋論者(interpretivist)拒絕客觀研究者「去脈絡化」、「直線性因果關」取向，他們認為人類行動是由對符號的詮釋而決定的，即使在類似的條件之下，個體對所處世界的不同詮釋，也會創造出個體不同行動的可能性；三、批判理論論者(critical theorist)批判大部分教育研究都被「技術取向」所宰制，只關注效率、理性和客觀性。因此批判理論論者致力於揭露學校教育中所蘊藏的政治、經濟的權力關係，及其如何建構並定義了知識、課程、教學，以及社會實體。

若依法蘭克福(Frankfurt)學派，如 Habermas 等人對研究型態的分類(Calderhead, 1993, 頁 13 ; Pope, 1993, 頁 23)，實證主義乃致力於原則與類推，一組法律樣式的普遍性，說明教學行動之可預測和可控制性；現象學則透過個案研究或民族誌的方式，致力於特殊個案的了解，將焦點放在參與者的語言與互動上；批判理論則致力於解放，讓人們能敏銳地覺察他們所處環境脈絡中的權力關係，以及這種關係的起源和行動的後果。若依此分類來思考質化研究，便發展了多樣的研究方式，這些不同的研究樣式探索著不同層次的研究。事實上，我們若只是將實證研究派典歸納的普遍原則，運用於充滿脈絡性的教學現場，只會顯出困窘與不足(Pope, 1993, 頁 21 -24)。學者 Pope(1993, 頁 19-20)在 ISATT(International Study Association on Teacher Thinking)中指出，有多數的研究者是以建構主義的觀點思考知識的發展，他引用 Kelly 的想法，認為「事實片段的蒐集，以及零碎的堆砌，並不能產生知識的發展...因為我們不只單純地對環境作出反應，而且更有建構未來新視野的潛能」。

有關質、量引發的典範論戰(paradigm wars)，隨著社會學門對自身學術造型的省思，以及後現代主義<sup>1</sup>強調的多元、差異和去中心等觀念的影響，日趨白熱化。進入九

---

<sup>1</sup>有些學者(Lather, 1991 ; Whitson, 1991)認為後現代主義與後結構主義兩者其實可以互用。Rosenau(1992, 頁 8)則認為後現代主義較為傾向文化批判，而後結構主義者則強調方法和認識論的問題。例如：後結構主義者致力於解構、語言、論述、音義與符號；而後現代主義者則牽

## 從後現代主義論質化研究

○年代末期，教育研究典範儼然已經從衝突的零和(all-or- none)競賽，轉而成為多元典範的詮釋競爭。所以新世紀的教育研究從研究主題、研究方法，到書寫形式等，已然呈現「眾聲喧嘩」的面貌。

在這種眾聲喧嘩的後典範戰爭及後現代思潮下，學者 Goodson (1995)指出，個別、特殊情境的、親身經歷的故事發聲將會被鼓勵；楊深坑(1999，頁 1-4)也認為，1990年代的教育與社會科學研究，已經超越了正統與異說，而達到理論多元主義與異質時期，否定了只有一種認知方式才具合法性的說法，亦即任何的研究取向，只要符合其特殊利益與需要，均有其合法性地位，不必追求知識的普遍有效性規範。因此質的研究不再把關注焦點放在所謂的效能、成果的面向，而是進一步探討研究者與複雜情境的互動關係。

這種強調實踐與研究多元、複雜關係的研究形式，與後現代主義的主張多有重疊，因為後現代主義就是拒絕現代理論所預設的社會一致性、因果律，偏好多樣性、多元性、片斷性，及不確定性；此外，後現代主義還放棄了許多現代主義所預設的理性的、統一的主體，偏好一種去中心的、片斷的主體(引自朱元鴻、馬彥彬、方孝鼎、張崇熙、李世明等譯，1990/1994，頁 22)。後現代主義召喚所謂的新範疇、新思維、新的書寫形

---

涉到更廣泛的領域。

式，以及新的價值觀和政略，希望藉以克服現代主義論述與實踐的不足，企圖挑戰人類思想或經驗的極限，挖掘人類經驗所不能到達的領域。

因此本文首先探討後現代主義基本主張，其次介紹受到後現代主義影響，質化研究所呈現的書寫形式面貌為何，接著是對質化研究的省思，最後則為結語，筆者認為研究者應該要秉持批判理性的立場，隨時聽取多元意見、接受批判與反省，使教育研究的視野更為寬廣。

## 貳、後現代主義的基本主張

十八世紀的啟蒙運動，以科學理性破除了迷信與無知，整個世界進入了現代化(modernization)的過程，而這樣的現代化到了二十世紀，到達最高峰，形成所謂的現代主義(modernism)。但是這種強調工具理性的知識觀，迫使人類走向「物化」，而逐漸喪失了主體性，於是乎「後現代」應運而生。新媒體科技所產製的虛擬世界(virtual worlds)，重塑人們對時空的認知，模糊人們對真實與超現實(hyperreality)的辨別，產生了新的經驗與主體性。為了回應這種新的經驗與情勢，後現代主義在人文社會領域被廣泛討論，已是不容忽視的事實(方永泉，1995;黃瑞祺，2000；Yang, 2001)。Lytdard(1984，頁 xxiv)

## 從後現代主義論質化研究

認為在未來的社會將存在著元素的異質性與局部的規則性，因為後現代知識迴避正當、合法的架構，支持異質的、多元的，以及經常的創新，藉著後現代的知識可以增進我們對於差異性的敏感程度，更可進一步強化我們忍受不可共量事物的能力。Welsch (1988)則認為後現代的多元觀點不論在理論或政略上，都有其重要的貢獻，因為它對單一論述的挑戰，消解了當代社會理論中的獨斷主義與化約主義。所以 Kuhn(1996)在「科學革命的結構」(The Structure of Scientific Revolutions)一書中，嘗試以典範分析不同的世界觀，他的想法提供了教育研究不同的思考面向。後現代主義雖屬新興的認識論，與現代性(modernity)有不同的哲學假設，雖然它的發展尚未成熟，但或許可以提供我們思考質化研究的一些新啟示。

事實上「後現代主義」一詞，最早出現在文學領域。西班牙作家 Federico De Onis 於 1934 他的《西班牙和拉美詩歌精選》中首次使用，用以表示當時現代文學中某種反動的現象。之後歷史學家 Arnold Toynbee 在他 1947 年所發表的《歷史研究》中，也使用後現代主義一詞，指的是 1875 年以來出現的某些非西方文化和多元化的傾向。再之後美國文學批評家 Iving Howe 在 1963 年發表《大眾社會及後現代幻想》(Massociety and postmodern fiction), 他把否定的意義來解釋「後現代」, 1966 年文學批評家 Harold Levine

在其著作《什麼是現代主義》一書，也以貶義的方式使用「後現代」一詞。另外一位文學批評家 Leslie Fiedler 在 1964 年宣佈「文學先鋒派的死亡」，來為後現代的論調鋪路。美國文學批評家 Ihab Hassan 在其著作《喬伊斯、貝克特以及後現代想像》(Joyce, Beckett and the postmodern imagination)，他用「後現代」概念泛指一些實驗性和解構性的文學現象，他在文中說：「後現代主義在形式上是根本地顛覆性，在文化精神上是無政府主義。」(引自河清，1994，頁 327 -328)

因為後現代主義的風行，使得社會、經濟、政治、文化的整體現象，朝向後設的敘述(Lyotard, 1984)，企圖以敘說的方式來建構實在(reality)，甚至認為本文必需重新詮釋，這與現代社會的特定規則全然不同；換言之，後現代主義可以說是一種現代性反動的價值、信念與經濟形式，它對於政府、學校、藝術，持質疑和解構的概念。所以我們可以說「後現代性」是根源於對「現代性」反動的價值，至於後現代主義(postmodernism)則是美學、文化和知識綜合的現象；它是後現代性廣義現象的一部分。筆者以為「後」本來就有「辯證的反」、「超越、逆反」的意思，它代表了對工業社會、對現代文明所表達的某種反抗；同時也顯示後現代拒絕接受現代理性(Silverman, 1990；郭實渝，1996；溫明麗，1996)。綜言之，後現代所標榜的是對「現代性」的批

評，現代性的特徵是「理性化」和主體性哲學，是過於狹隘的理性主體，結果造成現代社會只追求效率、秩序，使人們失去自我觀照的理性。

不過，要特別說明的是，後現代與現代兩者並非截然的斷裂，後現代對於現代的否定事實上還是有部分的保留。Charles Jencks 在他 1977 年發表的《後現代建築的語言》(The language of post modern architecture)就提出：「後現代在感受性和使用上，部分還是現代的。」他將這種模式，稱之為雙重譯碼(double code)，也就是說後現代是一種「多元論」和「折衷主義」，它一方面標示現代主義的結束，但現代主義仍借屍還魂存在於後現代之中。所以後現代主義是對整個現代主義的揚棄，它並非現代主義進一步的發展，而是一種對自然、傳統、歷史的回歸，它對於現代性整體有所批評，但它並不排斥現代主義因素的存在，所以說後現代主義具有極大的折衷性和兼容並蓄；並且呈現一種相對、差異、多元的狀態。

因為後現代主義沒有一種明確的意向，例如它就沒有自己統一而明確的原則，「後現代」充其量只能視為一種情緒、一種散漫又實在的現象，或者是一種若隱若現的幽靈而已。雖然後現代主義只是一種情緒，不過仍然可以從以下的特性中，捕捉到它的身影，有關後現代主義的幾項主張，筆者整理歸納如下：



## 一、虛擬是真實的再現

隨著虛擬社會(simulation society)的出現，所謂的實在(reality)變成虛擬物(simulacrum)的再現，所謂的意旨(signified)和意符(signifier)也愈來愈難釐清其所指，布希亞將這樣一個消費社會的情境描述為一個被眾多物品、服務及財貨所包圍的富裕及消費的環境，「是人類所生產的動植物反過來包圍人的一個世界，像是一部爛科幻小說的情節一樣」(Baudrillard, 1988, 頁 30)。由於媒體影象形塑了人們對外在真實的理解，也使得人們生活的真實，無法逃出媒體所建構的真實，虛擬因此成為一種真實的再現。

因為虛擬成為真實的再現，所以反映在質化研究的文本上，也呈現一種帶著符號的「任意遊戲」(free play)，文本不會定錨於某一個文本的生產者，或是某一種外在的世界(Alvesson & Skoldberg, 2000, 頁 148)。

## 二、多元主體的出現

由於資訊科技流通的快速，傳統學科知識的界線也越趨模糊。現代主體哲學的建立者笛卡兒(Rorty, 1985, 頁 170-171)提出主體是理性、有思考力的主張，受到後現代主義的批評。後現代主義認為，我們對自我的認同感隨著自我所處的脈絡(context)定位不同，就會產生變化，所以我們很難宣稱，自我認同是我們自身的本質或要素，自我

認同能夠在不同的脈絡穿梭而維持不變。這種對自我的質疑，挑戰了過去對主體/客體的截然二分。後現代主義認為，主體不僅無法截然二分，它甚至還是多元的。學者 Foucault(1983，頁 209)就認為人是透過不同方式的建構而成為主體的，他以「主體」為研究的中心主題，企圖從知識、權力、倫理三大主軸，來剖析人是如何成為知識的主體、如何成為操作或服從權力的主體，以及如何成為自己行動的道德主體等問題。Foucault 所認為的「主體」其實蘊含了兩種含義，那就是透過控制及依賴而服從於別人；以及透過良知和自我認識，與自己的身分相聯結。這兩種含義都顯示了一種迫使個人屈從和隸屬的權力形式(Foucault, 1983，頁 212)。主體多元的出現，自我概念的模糊，讓我們不再能確認自我是什麼？我們又如何得知什麼不是自我？同樣地，實在(reality)的客觀性也因此倍受質疑。

### 三、社會實在(reality)是建構而來

許多後現代主義者拒絕討論「實在」(reality)的本質，他們甚至懷疑「實在」存在的說法，他們認為「實在」(reality)其實是建構出來的。後現代主義將「實在」(reality)視為一種語言的約定，是短暫而富有情感的，這其間摻雜了唯心論強調的相對與主觀，以及非實證論者所強調的客觀(Rosenau, 1992，頁 110-111)。由於實在(reality)是短暫而

富有情感的，因此必需在更寬廣的文化範疇之內，去理解知識本身，這象徵並指涉系統的全部範圍(McCarthy, 1996)。McCarthy 就認為人類文化是透過對生活世界中內容和方法的省思，以及社會中語言、信念、規範和世界觀所形成的；Berger 和 Luckmann 也認為社會實在的建構來自於人類的生活，所以知識是屬於社會團體，或人類社會所接受的觀念(陳美如，2003，頁 154)。

因為實在(reality)是短暫的，所以後現代主義認為沒有巨型的敘事或結構、或是客觀性存在，它們企圖從兩條路線重建知識和語言的本質，一條路是 Derrida 的文本建構(the construction of text)；另一條路是 Foucault 的知識和權力觀點(Cherryholmes, 1988; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995)。

以 Derrida 的論述析之，他認為任何的經驗都可以當作文本(text)來理解，所以他說(Derrida, 1981，頁 xix)：「符號總是導向其他符號，彼此替代，輪流成為意旨(signified)和意符(signifier)。」。意旨、意符的遊戲也就創造了新意義、並對文本有新的詮釋，實在(reality)於此是充滿偶然的、具有個殊性的。

至於 Foucault(1980)則將權力的論述稱為「真理政體」(regimes of truth)，也就是他反對西方的理性思考，因為這樣的思考只認定，真理是由知識獲得、知識反映了「實

在」(reality)。他認為這樣的認定是「假的」、「錯誤的」，因為若果如此，便忽略了權力與知識的交互共生。

#### 四、永遠變易的意義和觀點

因為實在(reality)是建構而來，所以知識的基礎也沒有絕對的對錯。後現代因而主張在世界上，知識的基礎並非十分必要，意義與觀點其實是可以持續變化、沒有規範可循，甚至沒有一個根本的基礎可言，易言之，世界是永遠變易的(Capper, 1995，頁 291-292)。事實上，Lyotard(1984，頁 54)也主張沒有一種放諸四海皆準的共識真理及方法，所謂的人類生活世界，它所要追求的是不確定性，而不是製造「超驗的」(transcendental)真理，因此現代性下的一元方法論與真理論所形成的中心性，優勢文化所產生的宰制關係，都可以經由後現代的多元、變化與去中心性的主張加以去除。

#### 五、個人內省、直觀、解構的詮釋

後現代主義傾向將方法應用在較廣泛的現象範圍，關注處於社會邊緣和弱勢的族群。因此後現代主張以多元弔詭的方法解決問題。後現代的方法論是後實證論(post-positivist)或反實證論(anti-positivist)，它肯定感覺、個人經驗、同理心(empathy)、情緒、直觀、主觀的判斷、想像、創造和遊戲等各種形式(Rosenau, 1992，頁 117)。因

此後現代的方法論包含了兩個取向：內省的、反客觀主義的詮釋，和解構。內省的與反客觀主義的詮釋，基本上都肯定個人可詮釋任何文本的可能性；至於解構則強調否定批判實證的詮釋觀能力，它涉及去除文本(text)的神祕性、揭露其內部的霸權階級和前題(Rosenau, 1992, 頁 118-120)。

#### 六、個人的詮釋重於一切

後現代主義並不關心知識基礎的發展和應用，反而對於知識建構的基礎，扮演一個解構的角色，強調階級制度的重構(reconstructed)以及公平地建構新的宰制權力(Capper, 1995, 頁 292)。因此後現代十分重視讀者的自主性，認為讀者在讀一部作品時，實際上就是在參與寫作，並完成最後的寫作程序(楊大春, 1996, 頁 156)。Roland Barthes(1988)甚至提出作者之死，這與 Foucault(1977)的主體之死有異曲同工之妙，其意義指出虛構的我比真實的我更容易理解，因為真實的我永遠處在學習的歷程，受到很多複雜因素的影響，所以現代邏輯所主張的單一作者根本不可能成立，因為「我」其實是許多人與觀念的複雜融合。

後現代主義因此強調作者的重要性，其所重視的焦點已經從理論、資料與詮釋，轉移到語言和呈現的形式。甚至有許多的人類學者與文化學者，聲稱作者和文本的產

## 從後現代主義論質化研究

出，在研究中扮演重要的角色(Alvesson & Skoldberg, 2000, 頁 167)。因為重視作者的身分、風格、文本的產出，也就不那麼關注研究結果。

從上述的討論，歸納出後現代主要的主張，包括以下六點，分別為：一、虛擬是真實的再現；二、多元主體的出現；三、社會實在(reality)是建構而來；四、永遠變易的意義和觀點；五、個人內省、直觀、解構的詮釋；六、個人的詮釋重於一切。

整體而言，後現代主義是一股由前衛藝術延燒至各個領域的時代精神與活動，它的出現使單一、形而上的巨大敘述受到挑戰。後現代主義打破單一巨大敘述的合法性，強調「文本」的多元存在，肯定不同聲音的價值與地位，就如 Burblues 與 Rice 所言，拒絕絕對，對形上敘述文本的否定、對社會及政治秩序、及敘述中存在的霸權的批判、對不同性質或多元性的承認，否定某一論述具有比其他論述更高的價值(引自郭實渝，1996, 頁 243)。因為強調多元主體、個人觀點的詮釋，所以後現代主義也支持各種主體可以各自表述，這也造成文本因為個體對事件不同觀點，而有不同的意義，導致每個文本都具有某種程度的不確定性(廖世德譯，1990/2001, 頁 15 -16)，也就是一種「永遠變易的意義和觀點」。

後現代主義中破碎的自我認同、矛盾不協調的建構、內省、直觀、解構，也為質

的研究寫作帶來了衝擊。因為這種自我、或心靈、或意識的多變與流動，使質的研究所呈現的文本，不再只是傳統的敘事結構，因為若果如此，似乎無法呈現單一個體的多重特徵或多重自我認同的面貌(Townsend & Hanson, 2001, 頁 47)。究竟質化研究的書寫形式，包括了那些多元面貌呢？在進一步探討質化研究的書寫形式之前，研究者首先就質化研究的起源和類型，作一論述。

## 參、質化研究的起源、類型及其書寫形式

### 一、質化研究的起源、類型

質化研究的起源可以區分為兩個部分：第一部分是因為十九世紀末快速工業的結果，使得科技取代了人力，進一步造成城鄉的差距，這因此凸顯城市中勞工和中下階級面臨的問題。一些以關懷弱勢為出發點的社會工作，企圖以同理心(empathy)來看待案主(被研究者的立場，這使得質化研究受到重視。在此質化研究主要是針對社會一些不公平的現象提出改善之道，並提供弱勢族群發聲的機會，它與量化研究最大的不同是研究者與研究對象的關係是互動對等的，而不是由上而下的優位探究。有許多文獻探討不同的弱勢族群，如：婦女(胡幼慧, 1996; Anderson & Jack, 1991, 頁 11 -26; Reinharz,

## 從後現代主義論質化研究

1992)、勞工(Poggema & Smith, 1983, 頁 765-90; Trist, 1981)、農民(Benoit-Cattin, 1984, 頁 41-4; Malcure & Bassey, 1991, 頁 190-209)、同志(王雅各, 1999)、原住民(Miyoshi, 1993, 頁 726-51), 使用質化研究企圖改變社會的現狀, 以及批判社會的不平等。

質化研究起源第二部分, 是從一九六〇年代開始, 是對量化研究的一種反動。傳統實證主義強調「驗證假說」, 在實驗與對照兩組的差異比較之後, 研究者尚需進一步的將概念操作化(operationalize), 亦即將抽象的觀點加以具象化, 轉成可以經驗的指標, 最後比較結果是否接受或否認假設, 藉此判斷所蒐集到的樣本, 是否足以推論到整個母體的特性(Bowen & Weisberg, 1980, 頁 123; Bryman, 1992, 頁 20-33; 劉仲冬, 1996, 頁 124-128)。

因為質化研究是一個複雜、多元概念, 所以學者 Lindlof(1995)將質化研究方法細分為四十多種。Guba 與 Lincoln(1998)則將質化研究區分為: 實證主義、後實證主義、批判理論與建構論(constructivism)等四大典範。Denzin 與 Lincoln(1998)在敘述質化研究的五個發展階段時, 則提出芝加哥學派、詮釋論(hermeneutics)、現象學(phenomenology)、俗民方法論(ethnomethodology)、批判理論、女性主義、紮根理論、後結構主義、後現代主義, 以及行動論(action theory)等觀點, 對於質化研究發展的影響。



若依 Creswell(1998)的分類，質化研究包括以下幾種類型：

- (一)傳記(biography)：選擇一個特殊的個人作為研究的主體，藉由各式相關資料，來瞭解一個人生活。通常選擇具方便性、政治意義上重要、典型的、或關鍵性的個案來探討，從個人生命史與生命轉折意義出發，甚至連結到更廣泛的文化、社會脈絡中加以解釋、或建構理論分析。這個方法在人文學科的運用較社會學科來得普遍。
- (二)現象學研究(phenomenological studies)：此研究被包括在俗民方法論之內。主要是針對共同經歷過某種經驗的一群人，Husserl 提出意向性(intentionality)的分析，希望藉此能夠瞭解現象經驗的本質。這類的研究認為研究者應該勇於挑戰自己「視為理所當然」的世界觀(take-for-granted)，擴充研究者腦中的認知圖像，瞭解其他個體在生活世界中經驗意義的建構。
- (三)紮根理論(grounded theory)：將質性資料做有系統的整理分析，以形成理論。也就是收集多方資料，再由其中產生的命題或假說，發現理論。其中開放性的編碼、同軸式的編碼、選擇性的編碼、情境式的矩陣等方法是紮根理論處理觀察資料、歸納分析結果的主要依據。這種方法是質化研究中採取量化基礎最多的一個傳統。
- (四)民族誌學(ethnography)：聚焦於文化共享團體的描述和寫照，經由歷史文件記錄這

種全觀性的瞭解，對一個群體作詳盡的描述與詮釋。在研究倫理部分可能需要留意進入的方式、身分、反身性思考(reflexivity)、回應、互惠、洩漏個人隱私以及欺騙等等問題。

(五) 個案研究(case study): 研究單一的個案、或一群相關的個案, 尤其是非典型(atypical) 個案、變異極大(great variation)個案、或極端(extreme)個案, 目的在於提供一深入探討, 掌握個案在特定情境脈絡下的特質, 了解其獨特性與複雜性的原因, 幫助研究者了解更多案例的動態與發展。

## 二、質性研究的書寫形式

至於質性研究的書寫形式, 在 1980 年代以後有更多元的實驗和表現形式, 如: 詩、戲劇、小說、散文、自傳、回憶錄、反省小說、日記、記錄片、後設敘事、新報導體、自我民族誌(autoethnographies)、敘說拼貼(narrative collages)、平行文本(parallel texts) 等等(Denzin, 1997, 頁 199)。這些文體希望能表現研究者活生生的現場經驗, 除了事件真實性外, 也強調作者要在文本中現身、反省和文學技巧的運用, 讓閱讀者能有栩栩如生的臨場感。這類型的寫作讓教育研究者跳脫出「學術規範」的框框, 更表現出研究的過程和結果的可能性。

學者 Schubert(1991, 頁 61-73)所說的, 研究書寫的主要任務是要進行改變(Covert)或說服(persuade), 好的論文應該是能帶領我們朝向更美好的生活, 提供更寬廣的視野和想像(引自 Denzin, 1997, 頁 201), K. Marx 更直接的說出, 我們不只要詮釋(interpreting)世界, 我們要做的是改變(changing)世界。如果質性資料的寫作想要跳脫學術規範的框框, 並積極的改變現狀, 那麼以下幾種書寫形式, 應該是可以嘗試的方向:

(一)了解自己的書寫風格, 運用多種形式的書寫語言: Schubert 指出, 研究論文即是作者風格的反映, 作者不同的風格反應在所使用的語言形式, 語言的書寫形式可以分為: 科學性語言、政治性語言、美學性語言和批判性語言等四類(Schubert, 1991, 頁 66-67)。在實證主義的影響下, 多數的教育研究皆採用科學性的語言作為表達工具, 然而, 隨著教育研究典範的多樣化, 另外三種類型的語言, 是值得嘗試與開發的。

(二)運用文學書寫的技巧: 一些質性研究也開始嘗試報導文學的寫作取向, 亦即運用「文學形式」來書寫「真實內容」。這其中包括了安排故事情節、人物性格描述、衝突解決、細節證據等技巧, 才不致於令人讀來如同嚼蠟(Agar, 1995)。除了報導文學之外, 小說、散文、戲劇、詩歌等形式, 也正被運用於書寫中(Gough, 1998)。

(三)設定研究文本的讀者：傳播的基本模式是製碼、傳遞、解碼。研究書寫的目的既然是「說服」，不同的讀者就可能有不同的傳播模式，因此在書寫時，我們就應該要有清楚的讀者意識。有些讀者自己沈溺於工作現場太久，可能會產生自戀式(narcissism)的盲點，所以質性研究的書寫，或許可以融入美學的取向，讓教育現場工作者(包括研究者自身)，都能以新奇或突發奇想的觀點(unexpected new perspective)來看待熟悉的、視為理所當然的教育日常工作(Vallance, 1991, 頁 159)。換言之，經由質化研究美學的探究，研究者、協作者以及讀者能夠受到衝擊，產生「啊哈」(Aha)、「驚奇」(surprise)的反應！

因為後現代主義各自表述的推波助瀾下，質化研究在研究主題上、種類上、書寫形式上的確呈現了多元的發展態式(Manning, 1995),但是在多元發展的同時，也面臨許多問題，筆者臚列以下四點：

#### **問題一、量化研究科學標準的影響**

質化研究至今仍深深困惑，應當採取什麼樣的科學論述標準，是去仿效量化研究的準則、另立標準、抑或折衷(Steward, 1998)。雖然量化研究採取科學標準成為普遍性的準則，頗有學術霸權的姿態，但質化研究有多少自信不受量化研究科學標準的影響？

例如：當學者在評論教育行動的研者，所評論的指標各有不同，有的傾向用質化研究的標準(甄曉蘭，2001，頁 201-221)；有的則傾向實證量化的判準(熊同鑫，2002)，但某些質化研究的學者則認為(Clarke，Dudly, Edwards, Ryan, & Winter, 1993)評論者在評論他人的時候，需要提醒自己，當我們在反省自己的研究，討論價值和效度的問題時，也要避免製造另一組「技術性」的方式，用來控制別人的研究。

## 問題二、自我反省或自戀？

質化研究中，研究者不可能置身於外，所以研究論述的建構成為主要焦點，研究者的自我意識也表現在質化研究的文本中(Van Maanen, 1995)。但現象對於研究者或研究對象，應當有不同的意涵，研究者的自我意識究竟是一種自我反省還是一種自戀？這樣的議題，Butt 及其同僚也提出疑問：「我們如何同時呈現共通性與獨特性？」(引自 Hatch & Wisniewski, 1995，頁 128)。個人故事如何與社會脈絡產生關聯？又要如何展現兩者之間的關係？Goodson(1995，頁 98)指出，故事的採集，特別是那些已經經歷過的優先腳本(prior script)中的主流故事，僅僅是鞏固了支配的類型，我們需要從生命故事移向生命史，從敘說到脈絡的系譜(genealogies)，朝向一種「在脈絡理論中之行動故事」的形式。如此一來，故事就能被「定位」(located)，視同社會所建構，充分地被它

們所處的權力結構與社會環境所充滿。Goodson(1995, 頁 98)進一步指出, 只有將故事當成「作為共同研究的起點」(starting point for collaboration), 一個達成理解過程的開始, 我們才能理解它們所賦涵的意義。

針對第一個、第二個問題, 筆者以為建立質化研究的效度是目前的當務之急, 其實質化研究最大的困難就在於效度的檢閱, 有人認為質化研究的書寫是屬於個人的、文學的、甚至詩體的敘述, 無法稱為有效的知識來源, 持中立態度的 Denis Phillips(1987)則認為, 如同真正詩人一般, 一般人認為質化研究者應有敏銳的觀察力、高度的自覺、個人特質如何與工作相契合的認知、表達語言上的敏銳要求。然而詩人與質化研究者重要的相異點為, 詩人的作品較愉悅、有深度、具鼓舞作用, 但卻不一定是真實的(引自 Eisner, 1991, 頁 108), Phillips 的說明顯示「真實」在質化研究中的重要性。為了體現質化研究的真實性, 不流於研究者的自戀, Eisner (1985)所提三項證據來源的掌握, 是研究者可以努力的方向, 這三項證據來源分別為: 結構確證、合議的有效性、指涉的適當性。首先在結構確證方面, 要能讓多種類型的資料彼此互相對照, 藉此建立可信度, 也就是說研究者要收集多種證據讓人信服, 這些決定性的證據應該具有三要素, 分別為: 環環相扣的言論、條理分明的事例, 以及證據的強度。其次在合議的有效性

方面，則藉由呈現證據、以及兩個以上研究者的共識，來達成合議的有效性。至於在指涉的適當性方面，則是能適當地為讀者引出主旨，讀者不必經由研究者的觀察結果，就能自行發現闕漏。

### 問題三、研究者與研究對象真是平等的互動關係嗎？

質化研究通常致力於了解詮釋研究對象的經驗，研究者在進行研究時也多以「參與者」、「報導者」、「合作者」等名稱自稱，企圖擺脫過去量化研究研究者霸權的角色。但是研究者總是擁有與研究對象截然不同的經驗領域，當研究者對研究對象的經驗，轉變為科學知識時，總是展現了某種權力現象(Edwards & Ribbens, 1998)。

除了研究者與被研究者是否屬權力關係被質疑之外，兩者所牽涉到倫理的議題，也是眾所矚目的焦點。Hatch 與 Wisniewski(1995，頁 118-119)認為，在研究的過程中揭露自己，涉及了信任、說出事實、公平、尊重、承諾與正義的過程，學者 Shulamit 認為這樣的過程，是一種戀人模式(lover model)，其間有著相互的尊重、不斷進行的關係和信任(引自 Hatch & Wisniewski, 1995，頁 119)。但是在這樣的信任過程，究竟是誰在說話？為誰而言？代表了什麼樣的權力？研究者從中獲得什麼？原因呢？藉由檢視上述的話題，可以進一步幫助研究者，確立研究者與被研究者互利的相互關係。

## 從後現代主義論質化研究

Hatch 與 Wisniewsk(1995, 頁 127)認為研究者與被研究者的關係, 包括了三個向度, 分別為: 知識論的(epistemological)、政治的(political)、道德的(moral)。首先在知識論的向度上, Hatch 與 Wisniewsk(1995, 頁 127)指出, 「是誰的故事? 研究者的故事與最後文本故事間的關係如何?」這兩個問題是方法論的核心, 奠基於故事提供者與故事擷取者之間緊密的關係。學者 Clandinin 與 Connelly(1991)解釋為「研究關係對參與者進行中的故事, 形塑了田野文本(field texts)的性質, 並且確立了它們的知識論地位」(頁 419), Clandinin 與 Connelly 並且強調, 「這些特別的關係, 讓研究者體認到必須審慎考慮, 在被研究者的故事中, 我們(指研究者)何時成了他們故事中的主角, 並且改變了他們的故事。」(頁 422)。至此所謂的質化研究的書寫成為研究者與被研究者共同編寫(co-authored)而成的文本。

其次在政治向度上, Hatch 與 Wisniewsk(1995, 頁 127-128)指出, 敘說與生命故事的書寫是一種政治的活動, 因為其間牽涉到「對誰有益? 誰的聲音佔優勢? 誰選擇說這些故事?」其間存在著複雜的政治關係。

最後, 在道德向度上, Hatch 與 Wisniewsk(1995, 頁 128)說明, 當被研究者同意進入生命故事或敘說的研究關係時, 他們無疑陷入容易受到傷害的處境, 就如 Grumet 所



言：「敘說是一種轉讓，它削弱了說者的權勢。」(引自 Hatch & Wisniewsk, 1995, 頁 128), 因此研究者必需要遵守研究的責任與承諾，最基本的要做到，「研究者有責任保護被研究者，不受研究利益的利用與操控」。(Hatch & Wisniewsk, 1995, 頁 128)。

從以上討論，我們可以了解，不管是從知識向度、政治向度亦或是道德向度析之，研究者與被研究者的關係，及其所涉及的研究倫理議題，需要研究者在研究的過程中，不斷地加以反省檢討。在研究過程中，研究者對於研究倫理的探討，是為了協助研究者了解研究倫理的重要性，避免對被研究者造成傷害。

#### 問題四、學術圈中出現「非此即彼」的二分心態

在欣喜後現代主義多元典範的百花齊放時，卻發覺許多教育圈中的對話，有「非此即彼」的二分心態，這種二分心態使得量與質的研究彼此對立，而未能詳細探討方法論背後的歷史與知性傳統；同時也造成了另一種謬誤<sup>2</sup>，那就是研究者著手進行一項研究時，早在提出問題之前，即已決定其方法論的偏好，而忽略了所選擇方法論背後的哲學基礎。因此筆者同意 Paul 與 Marfo(2001, 頁 540-541)所提出的看法，他們認為

---

<sup>2</sup> 常於研討會中，聽到學者們批評教師們所作的行動研究，不具學術價值，但筆者以為我們應該思考另外一個問題，「究竟是誰在定義有沒有學術性？」難道只有學界所定義的學術性，才是學術性，來自基層教師實務界的聲音、個案研究中的精彩互動就不具學術性？常常在質化論文的研究限制中，會看到從事質化研究的研究者，羞赧的寫著研究無法外推，然而質化研究者是否真的需要為無法「推論」感到慚愧？這是不是多少顯示我們的質化研究還是把量化的推論，視為絕對真理？我們還是企圖評論不同研究取向所產製出來的知識？筆者以為，個案研究或質化研究中所描繪的豐富脈絡、研究者與被研究者的意義互動、自我省思，其實反而才是質化研究讓人覺得精彩、彌足珍貴之處。

教育的探究應該包括知識的多元典範<sup>3</sup>，以提供一個更為均衡的研究教育課程，亦即提供參與研究者知識論的基礎。再者，教育研究應該不只提供質的課程與經驗，進入研究的準備教育應該包括哲學、知性傳統的全面性探索，鼓勵參與研究者對於不同的研究方法，保持敏感與尊敬，並且能深入掌握與未來研究工作有關的哲學議題，藉以了解自己所採取研究取向的限制以及可能性。

### 肆、結 語

在強調各自表述後現代主義洪流中，質化研究當進一步確認研究的合理性何在？也就是真相何在？所謂研究的理論應該來自於互為主觀式的合理，而非相對主義的絕然二分，因為這種「非此即彼」的二分心態，只會使教育研究的進步停滯不前。學者 Evers 與 Lakomski(1996)強調，如果排除所有已建立的先驗知識，整個認識論的基礎就會毀於一旦，雖然我們不得不承認某部分的知識是應該受到質疑的，但是還是有某些可靠的知識，是值得繼續保留的。

質化研究之所以崛起無非是想超越科學實證的傳統，強調主體性在認知過程的重要，同時也企圖在方法、語言和實理之的辯證關係中，掌握較真實且具人味的真理(陳

---

<sup>3</sup> 亦即讓學生瞭解與詮釋辯論不同的探究類型，諸如：後實證主義、建構主義、批判主義、後現代主義等。

伯璋，1990，頁 40)，既然質化研究並非反邏輯實證、或是想與量的研究分庭抗禮，而是在人文社會研究的發展走勢下，依研究旨趣的需求，所衍生出來的探究形式，其所秉持的研究目的與所要處理的研究問題層次，必然與量的研究有所區隔，因此我們也不必去判定誰是誰非，而應掌握質化研究的長處，來解決我們所面臨的問題。

從積極面來看，後現代主義追求多元對話，有助於教育學多元典範的建立；從消極面來看，這種各行其事的混沌現象，也可能會破壞教育學多年辛苦建立的知識基礎，所以在運用多元典範的同時，應當注意針對研究問題，思索合適解決研究問題的取向，正如「典範」概念提出者 Kuhn 所說的，沒有任何一個典範，能解決所有問題(引自吳明清，1991，頁 77)；黃政傑(1987，頁 138-139)也指出，每個研究總會有好幾個研究目的和研究問題，這絕不是單一方法可以解答。因此研究者應該設想應用那些方法，才能搜集到解決問題所需要的資料，每種研究方法都有其限制，可能也因此看不到教育的全貌。在教育的領域，我們可以有程序上的多元和認識論上的歧異，至少多元的想法比我們只信任唯一合法的真理，要來得有用多了，就 Smith 與 Heshusius 所說的，去理解方法的不同、探索其差異，而不是以統一的名號去加以詮釋(引自 Eisner, 1991，頁 228)，因此置身後現代主義衝擊下的學者，應該要具備轉換的能力，知道要如何彈性地

## 從後現代主義論質化研究

將問題、規準或是方法，放入研究之中，讓研究不只是客觀、科學的代名詞，更是人類經驗與意義的另一表徵。

當我們欣喜後現代主義帶來了一個新研究視野的同時，我們也應該檢討後現代主義在質化研究上的適用性，正如 Yang(1993)所說的：「人類知識有動態而多面向的深層結構，結構的核心維持不變，但結構的外層隨時在改變，不同的認知取向，形成多種不同型式的知識。不同型式的知識，表面上看似乎與其他型式的知識相悖；但是，就知識的深層結構而言，它們卻可互補性地建構出此一動態知識的整體。」(頁 14)，因此研究者應當以更寬廣接納的態度來因應。教育研究者應該透過批判性的反省，去了解教育經驗背後的真假意識，重建合理的教育過程。若決定應用質化研究，也必需秉持批判理性主義的立場，帶著向批評開放的科學理性態度，隨時聽取和接受批評，並努力進行自省。綜言之，不同的研究視野固然可喜，進一步的腦力激盪與反思，方能使教育研究更具周延性。

※ 感謝兩位評審老師的寶貴意見，也謝謝楊深坑老師在「教育研究方法論」上的啟迪。

## 參考文獻

### 中文部份

Best, S. & Douglas, K.(1990)/朱元鴻、馬彥彬、方孝鼎、張崇熙、李世明等譯 (1994)。

*後現代理論-批判的質疑*。台北：巨流。

White ,M. & Epston, D. (1990)/ 廖世德譯 (2001)。故事、知識、權力：敘事治療的力量。

台北：心靈工坊。

方永泉 (1995)。現代與後現代-後現代主義於比較教育研究的挑戰與啟示。載於中華民國比較教育學會主編，*教育：傳統、現代化與後現代化*(頁 145-164)，台北：師大書苑。

苑。

苑。

王雅各 (1999)。 *臺灣男同志平權運動史*。台北：巨流圖書公司。

吳明清 (1991)。 *教育研究：基本觀念與方法之分析*。台北：五南。

河清 (1994)。 *現代與後現代-西方藝術文化小史*。浙江：中國美術學院出版社。

胡幼慧 (1996)。 *質化研究：理論、方法及本土女性研究實例*。台北：巨流圖書公司。

郭實渝 (1996)。後現代主義的教育哲學。載於邱兆偉主編，*教育哲學*(頁 37-276)。台

北：師大書苑。

## 從後現代主義論質化研究

- 陳伯璋 (1990)。 *教育研究方法的新取向-質的研究方法*。台北：南宏。
- 陳美如 (2003)。多元文化社會如何可能？—多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞主編， *課程改革—反省與前瞻*(頁 144-173)。台北：高等教育。
- 黃政傑 (1987)。教育研究亟需擺脫量化的支配。輯於中國教育學會主編， *教育研究方法論*(頁 1-140)。台北：師大書苑。
- 黃瑞祺 (2000)。現代與後現代之間。 *當代*，153，頁 102-113。
- 楊大春 (1996)。 *後結構主義*。台北：揚智。
- 楊深坑 (1999)。世紀之交教育研究的回顧與前瞻。載於國立中正大學教育學研究所主辦，「*教育學門研究方法研討會*」會議手冊(頁 I-1~I-11)。高雄：麗文。
- 溫明麗 (1996)。批判理論的教育哲學。載於邱兆偉主編， *教育哲學*(頁 205-236)。台北：師大書苑。
- 熊同鑫 (2002)。淺談行動研究的方法與書寫。載於國立台東師範學院主編， *教育行動研究與教學創新*(頁 1-17)。台北：楊智文化。
- 甄曉蘭 (2001)。行動研究結果的評估與呈現。載於中華民國課程與教學學會主編， *行動研究與課程教學革新*(頁 201-221)。台北：楊智文化。

劉仲冬 (1996)。量與質社會研究的爭議及社會研究未來的走向及出路。胡幼慧編，*質化研究：理論、方法及本土女性研究實例*(頁 124-8)。台北：巨流圖書公司。

## 英文部份

- Agar, M. (1995). Literary Journalism as ethnography. In J. V. Maanen (Ed.), *Representation in ethnography* (pp.112-129). London: Sage.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology : New vistas for qualitative research*. London : Sage Publications.
- Anderson, K. & Jack, D. C. (1991). " Learning to listen : Interview techniques and analysis," in Gluck, S. B. & Patai, D.(eds.), *Women's word : The feminist practice of oral history*(pp.11-26). New York : Routledge.
- Barthes , R. (1988). The Death of the Author , In D. Lodge ( Ed.), *Modern Criticism and Theory* (pp. 166-172), New York.
- Baudrillard, J. (1988). *Jean Baudrillard : Selected Writings*, edited by Mark Poster. California : Stanford University.
- Benoit-Cattin, M. (1984). "Farmer researcher dialogue : Reflections and experience," in Matlon, P. et al. (Ed). *Coming full circle: Farmers participation in the development of technology*(pp.41-4). Ottawa : International development research centre.
- Bowen, B. D. & Weisberg, H. F. (1980). *An introduction to data analysis*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Bryman, A. (1992). *Quality and quantity in social research*. New York : Routledge.
- Calderhead, J. (1993). The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking : Understanding professional development*(pp.11-18). London : The Falmer Press.

- Capper, C. A. (1995). An otherist poststructural perspective of the knowledge base in educational administration. In Robert, D. (eds). *The knowledge base in educational administration*(pp.285-299). Albany : State University of New York.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism : Poststructural investigations in education*. N. Y. : Teachers College.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1991). Narrative inquiry : Storied experience. In e. C. Short (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*(pp.121-153). New York : State University Press.
- Clarke, J. , Dudley, P. Edwards, A. , Ryan, C. & Winter, R. (1993). Ways of presenting and critiquing action research reports. *Educational action research*, 1(3), 490-491.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Thousand Oaks : Sage.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography : ethnographic practices for the 21<sup>st</sup> century*. London : Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction : entering the field of qualitative research(pp.1-34), In Denain & Lincoln (eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*, London: Sage Publications.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edwards, R. & Ribbens, J. (1998). Living on the edges : Public knowledge, private lives, personal experience . In Jane Ribbens & Rosalind Edwards (Eds.), *Feminist dilemmas in qualitative research*(pp.1-23). London : Sage.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation : A personal view*. London ; Philadelphia : Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye : Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York : Macmillan Publishing Company.
- Evers, C. W. , & Lakomski, G. L. (1996). Science in educational administration : A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Foucault, M. (1977). *Language, counter-memory, practices*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : Selected interviews and other writings, 1972-1977*.



- C. Gordaon(Ed.) N. Y. : Pantheon.
- Foucault, M. (1983). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, edited by Dreyfus and Rabinow. Chicago: University of Chicago Press.
- Gage, N. L. (1989). The paradism wars and their aftermath : A “ historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Goodson, I. F. (1995). The story so far : personal knowledge and the political. In J. A. Hatch & R. Wisniewski, (1995). (Eds.). *Life history and narrative* (pp.89-98). London : The Falmer Press.
- Gough, N. (1998). Reflections and diffractions : functions of fiction in curriculum inquiry. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum : Toward new identities* (pp.93-127). New York : Garland Publishing.
- Guba & Lincoln (1998). Competing paradigms in qualitative research (pp.195-220). In Denzin & Lincoln (eds). *The landscape of qualitative materials*. London : Sage.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative : question, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski, (1995). (Eds.). *Life history and narrative* (pp.113-135). London: The Falmer Press.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. Retrieved date from the World Wide Wed: <http://www.tiac.net/users/cr/kuhn.html>.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York : Routledge.
- Lindlof, T. (1995). *Qualitative communication research methods*. London: Sage.
- Lyotard, J. F. , Jean-Francois (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Malcure, R. & Bassey, M. (1991). Participatory action research in Togo : an Inquiry into Maize Storage Systems, In W. F. Whyte(ed). , *Participatory action research*(pp.190-209). New Park, CA: Sege.
- Manning , P. K. (1995). The challenge of postmodernism. In John van Mannen (Ed.), *Representation in ethnography* (pp. 245-272). Thousand Oaks : Sage.
- McCarthy, E. D. (1996). *Knowledge as cultural the new sociology of knowledge*. N. Y. : Routledge.

- Miyoshi, M. (1993). A borderless world? from colonialism to transnationalism and the decline of the Nation State. *Critical Inquiry*, 19, 726-751.
- Paul, J. L. & Marfo, K. (2001/ Winter). Preparation of educational researchers in philosophical foundations of inquiry. *Review of Educational Research*, 71(4), 525-547.
- Pinar, W. F. , Reynolds, W. M. , Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum : An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. N. Y. : Peter Lang.
- Poggeman, J. & Smith, M. H. (1983). “ Organizational change in the shipping industry : Issues in the transformation of basic assumptions”, *Human Relations*, 36(8), 765-790.
- Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking : Understanding professional development*(pp.19-33). London : The Falmer Press.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York : Oxford University Press.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-modernism and the social science : Insight, inroads and intrusion*. Princeton : Princeton University Press.
- Rorty, R. (1985). Habermas and Lyotard on Postmodernity. In Bernstein, R. J. , *Habermas and Modernity*(pp.161-175). Cambridge: MIT Press.
- Schubert, W. H. (1991). Philosophical inquiry : The speculative essay. In E. Short (Ed.), *Form of curriculum inquiry* (pp.198-221). London : Sage.
- Silverman, H. J. (Ed.). (1990). *Postmodernism: Philosophy and arts*. New York & London : Routledge.
- Steward, A. (1998). *The ethnographer's method*. Thousand Oaks : Sage.
- Townsend, L. F. & Hanson, C. (2001). The self and narrative : A conversation on education biography. *Educational Studies*, 32(1), 38-52.
- Trist, E. (1981). *The evolution of socio-technical systems : A conceptual framework and an action research program*. Toronto : Ontario ministry of labor. Ontario Quality of working Life Centre.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry : art criticism. In E. Short (Ed.), *Form of curriculum inquiry* (pp.155-172). New York : State University of New York.

- Van Maanen, J. (1995). An end to innocence : The ethnography of ethnography. In John van Maanen (Ed.), *Representation in ethnography* (pp.1-35). Thousand Oaks : Sage.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim : VCH.
- Whitson, T. (1991). Post-structuralist pedagogy as counter-hegemonic praxis. *Education and Society*, 9(1), 73-86.
- Yang, S. K. (1993). Explanation and understanding in comparative education. *Bulletin of National Taiwan Normal University*, 38, 1-18.
- Yang, S. K. (2001). *Citizenship and civic education from modernity to postmodernity*.  
Keynote speech at the International conference on Citizenship and Teacher Education,  
Nov. 3-4. Taipei : National Taiwan Normal University.

接受刊登：94.01.28

# **A Study of Qualitative Research from the Perspective of Postmodernism**

**Me-Li Sue**

**Ph.D. Student, Institute of Education,  
National Chung Cheng University**

## **Abstract**

First, the article aimed primarily at theoretical groundwork for postmodernism. Secondly, it discussed the origins of qualitative research. Thirdly, it considered writing forms of qualitative research that postmodernism impact on and it offered a few reflections on qualitative researches. Finally, the author suggested researchers advocating critical rationality, often listening and being open to criticism.

**Key words: Postmodernism, Qualitative research**