

整合型詮釋學螺旋模式在教育研究的意義

梁金都*

摘要

本文主要在透過整合型詮釋學螺旋模式，以說明教育研究科學化的重要性。在研究架構上，研究者將教育研究置諸在歷史與社會過程的脈絡中，並以Paul Willis《學習為勞工》的教育研究為例，透過研究者自創的整合型詮釋學螺旋模式之精神，藉由其客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學，以及詮釋螺旋的特質等內涵，以豐富教育研究的意義，充實教育科學化的之精神。

關鍵字：整合型詮釋學、教育研究、意識型態

責任編輯：溫明麗

投稿日期：2009年2月17日，2009年10月15日修改完畢，2009年11月16日通過採用

*梁金都，彰化縣西勢國民小學校長，E-mail: lingjindu@yahoo.com.tw

壹、緒論

教育研究的意義乃在對教育現象進行檢視與反思，以發覺教育實際問題，並揭發其背後所隱藏的意義，進而提出改善的方法，促進教育進步。而在歷史與社會的脈絡下，影響教育的實踐與現象，其因素十分複雜，亟須透過有效的研究方法，以洞悉其在鉅觀社會結構與微觀文化現象的辯證關係，俾利於對教育中人、事、時、地、物等整全的瞭解。此時，妥善運用詮釋學的模式，可有助於教育研究的發展。然而，過去過度工具理性的物化思維，在於透過詳細的理性計算，去獲取教育現象的知識，正如楊深坑（1988：122-123）所言，以「經驗—分析」的教育學，誤以為所謂統一的科學方法，可以對教育現象做抽離式的研究。因此，對於教育研究進行客觀的衡量時，應考慮到研究者主體意識的自省，以及研究對象不可全然從整全的動態宇宙割離。簡言之，詮釋學所強調的「詮釋情境」、「影響史意義」，以及「溝通理性」等，正可對教育研究的複雜性進行深入理解，致使教育研究能兼顧客觀的驗證與主觀的反省，也就是發展詮釋學理論實為教育研究的重要因子。

過去對教育研究的詮釋應用，大部分只能透過傳統詮釋學之客觀詮釋學（objectivist hermeneutics），以理解文本的整體性，以及從真理詮釋學（alethic hermeneutics）之揭露的結構，進行文本的對話，有效的融理解與先前理解，以利於認識更清楚。然而，對於教育場景背後的社會結構之宰制關係與意識型態，卻缺少以社會詮釋學的角度，洞悉其社會現象。如：Blase與Blase的《教學領導手冊》（Handbook of instructional leadership: How successful promote principal teaching and learning），只著重描述和分析校長的教學領導作為，盡可能呈現完整真實的行為，但卻缺少對校長行為背後所代表意義，進行社會詮釋學，以闡明在校園中宰制關係與意識型態。因此，研究須用於文化和社會的批判（Kinchloe & McLaren, 1994），才能揭露社會結構的不公情形，並據以提出批判思考，以利於社會改造運動。

此外，在研究中也可能因研究者的立場（stance）問題，以致於產生了特定觀點與偏見的詮釋現象（Emerson, Fretz, & Shaw, 2001: 360），此時亟須透過反身詮釋學（reflexive interpretation），俾利於不同詮釋層級的互動，以避免偏頗的詮釋，影響了研究之貢獻。再者，對於研究者的能動性，更須透

過詮釋螺旋的精神，將研究置諸於歷史與社會的脈絡中，以把握研究對象並進行有效詮釋。據此，過去在詮釋的斷裂性，使得教育研究的客觀性與科學性有其限制性。Alvesson與Sköldberg（2000: 144）就指出，批判研究是一種三重詮釋學，除關心個體及其主題，或互為主體的教育與文化事實之單純詮釋學，以及社會學家在詮釋教育與文化事實的新知識時，本身就參與其中之雙重詮釋外，三重詮釋學則更包含對於無意識過程、意識型態、權力關係和各種宰制情形等進行批判性省察。換言之，本文所進行詮釋學的整合，就如Alvesson與Sköldberg（2000: 98-99）所指出，客觀詮釋學與真理詮釋學兩者雖有其爭論與矛盾，但應力求相互補充，而非相互排除，進而使詮釋學更加完整。基於此，研究者試圖整合傳統詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學，以及詮釋學之相關理論與特質等，以利於詮釋學方法的相互補充，進而深入瞭解教育研究的本質，以充實其科學性。就如楊深坑（1988：123）所稱「從詮釋學角度來探討教育學研究之客觀性問題，當可更深入理解教育學本質，而有助於教育學之科學化」。

有關整合詮釋學理論的研究在國內裡仍屬少見，大部分只在專書中分析詮釋學相關理論，如：梁福鎮（2006）、黃光國（2003）、楊深坑（2002）、Hirsh（1967）；有的則試圖對詮釋學進行延伸的論述與說明，如：楊深坑（1988，2002）、Alvesson 和Sköldberg（2000）；也有的簡單介紹詮釋學理論在教育研究的應用，但卻未能深入進行解析，如：夏林清（1996）、梁福鎮（2000）、畢恆達（1996）、管貴貞與連秀鸞（2005）。因此，研究者檢視國內外的研究或著作，鮮少能整合詮釋理論，從而提出詮釋學模式，更遑論能論及詮釋學模式在教育研究的意義。換言之，本研究所進行詮釋學整合，以分析其在教育研究的意義，有研究的重要性與實用性。

綜合上述詮釋學對教育研究的重要性、詮釋學可能不足的層面，以及相關研究的侷限性。本文主要採取理論分析法，提出整合型詮釋學模式的概念，並舉Paul Willis（1977）的名著《學習成為勞工》（learning to labor）的教育研究為例，說明整合型詮釋學螺旋模式在教育研究的意義。而選擇Willis（1977）的研究為例，主要是其研究採取俗民誌研究法，其內容在闡明學生在面對宰制的結構，如何經由對文化和社會再製的抗拒，以學習成為勞工之文化創生（cultural production）的歷程。換言之，若以傳統詮釋學對Willis（1977）的研究進行詮釋，並不足以有效說明其中的文化與社會再製

的情形。因此，本文所提出整合型詮釋學模式所包含不同詮釋學觀點，應可有效對其進行詮釋，以利於更完整的說明Willis（1977）研究的意義。本此論點，本文先指出整合型詮釋學螺旋模式之概念，並就其各層面功能進行解析。次根據整合型詮釋學螺旋模式之特性，針對教育研究（Willis《學習成為勞工》）的田野資料、同理理解、意識型態、研究者所處位置、研究對象等進行有效的詮釋，以補足與擴展教育研究的意義。

貳、整合型詮釋學螺旋模式之分析

一、整合型詮釋學螺旋模式概念圖

詮釋學的發展歷經早期依附於神學和哲學，對經典文獻作解釋的技術認識。其後至Dilthey將詮釋學導向理解，強調理解的歷史性，試圖建立詮釋學之普遍有效理論；而Heidegger認為理解本身即為存有本身的一種存在狀況，詮釋學是存在之存在性的分析學；Gadamer則以對話（dialogue）為其特色，於是提出「哲學詮釋學」（philosophical hermeneutics），企求一種詮釋的視域融合（fusion of horizons），俾利於實際的運用；及至Habermas引進意識型態與經驗的方法，提出批判詮釋學（critical hermeneutics）（梁福鎮，2000，2006；黃光國，2003；楊深坑，1988，2002）。質言之，詮釋學從早期的經典文獻解釋技術，到反省「理解」本身之可能性與條件，以致於主體批判與社會批判，形成了詮釋學的理论（楊深坑，1988：124）。依此，從詮釋學的發展而言，有效整合不同詮釋面向，以求完整的詮釋過程，可有利於運用在教育研究上，進行有效的詮釋。

基於上述的論點，本文提出整合型詮釋學螺旋模式，對教育研究做整全的詮釋，如圖1。

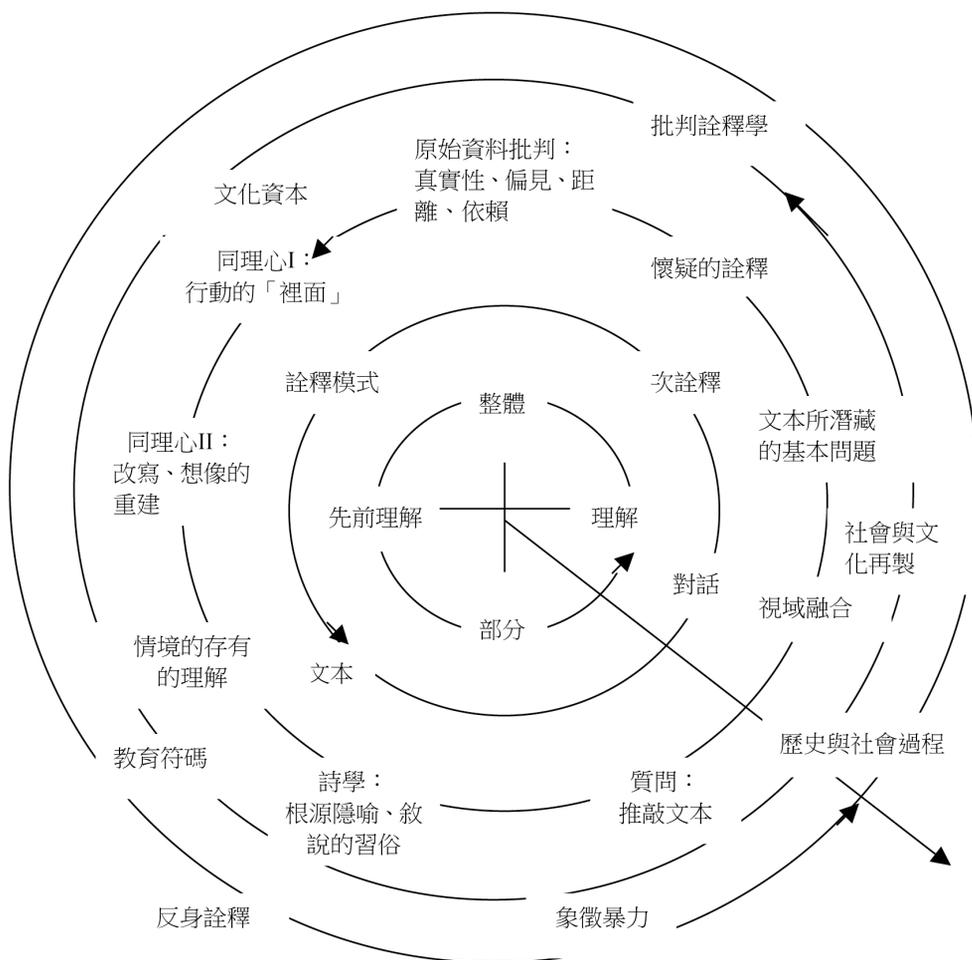


圖1 整合型詮釋學螺旋模式概念圖

資料來源：修改自Alvesson與Sköldbberg（2000: 99, 253, 255）

上述整合型詮釋學螺旋模式概念，乃研究者根據Alvesson與Sköldbberg（2000: 99）詮釋學過程（即在整合傳統詮釋學概念）、Habermas之「批判詮釋學」和社會批判層面之思考、Alvesson與Sköldbberg（2000）《反身性方法學》（Reflexive Methodology）一文之〈詮釋學：詮釋和洞見〉” Hermeneutics: Interpretation and insight” 和〈反身性詮釋：詮釋層級的互動〉” On reflexive interpretation: The play of interpretive levels”，以及參究楊深坑（1988：154）詮釋螺旋的精神。換言之，整合型詮釋螺旋模式在整合Alvesson與Sköldbberg（2000: 99）詮釋學過程（主要內容在整合客觀詮

釋學、真理詮釋學)、社會詮釋學、反身詮釋學,以及詮釋螺旋的特質等,其最終的意義在企求對教育現象或研究進行整全的分析。其主要概念,包含:透過客觀詮釋學之「整體 \leftrightarrow 部分」來回循環,去分析文本語言或整體的意義,正如畢恆達(1996:28)所指,以文法詮釋能解析其方言、語句、文學形式,以辨明其語言上準確的意義。其次,以真理詮釋學以進行文本的對話,以利於理解和先前理解構成詮釋學循環,使認識更清楚。再者,經由社會詮釋學進行社會層面的詮釋,正如Habermas之批判詮釋,以探究教育現象之意識型態和各種宰制的關係,並形成共同意識(梁福鎮,2000,2006;楊深坑,1988),此外,以反身詮釋學探究各詮釋層級間的互動功能,以及可能產生的主題,並洞察詮釋所產生的問題與偏見(Alvesson & Sköldberg, 2000: 253, 255),進而指出研究者的位置性問題。最後,透過詮釋螺旋的精神,在社會脈絡中不斷來回詮釋,以正確的把握研究對象,突顯個體的能動性。換言之,研究者嘗試將此整合型詮釋學螺旋模式,置放在歷史與社會過程中進行意義的理解,且透過不斷來回的詮釋的過程,以探究研究對象,並開展其新意義。

二、整合型詮釋學螺旋模式之分析

基於上述整合型詮釋學螺旋模式概念圖的介紹,其內容主要包含四個部分,分述如下。

(一) Alvesson與Sköldberg (2000) 之詮釋學過程

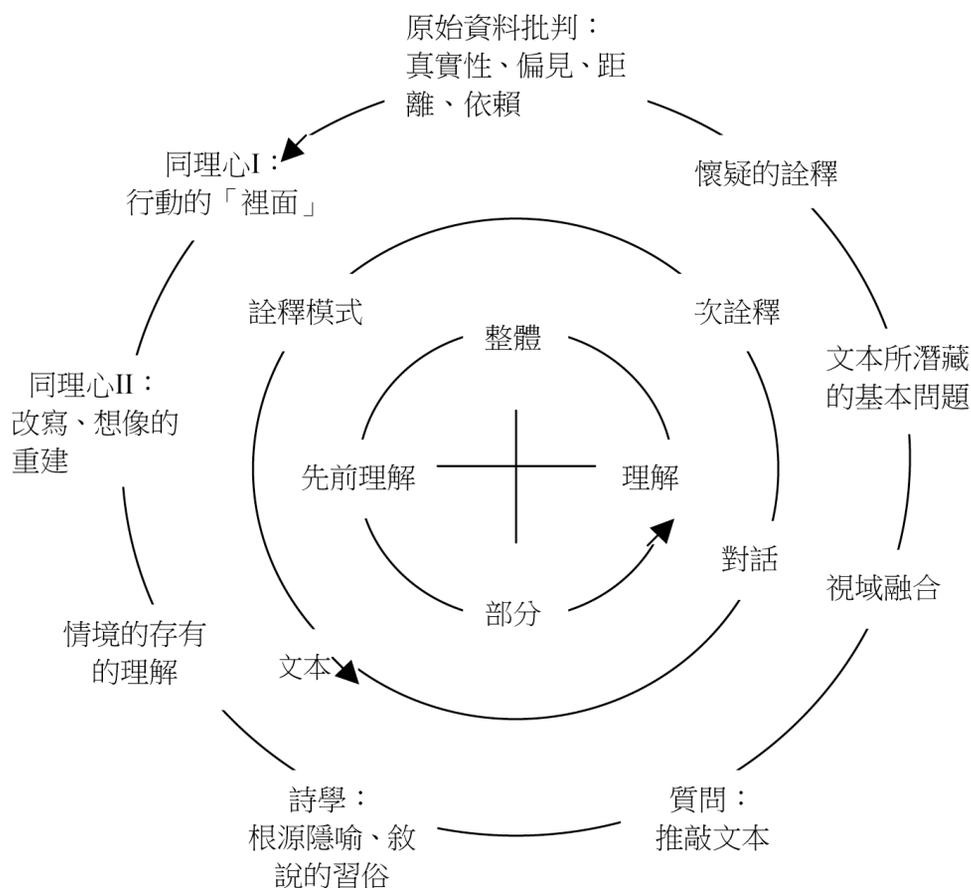


圖2 詮釋學過程圖

資料來源：出自Alvesson與Sköldberg (2000: 99)

Alvesson與Sköldberg (2000: 99) 之詮釋學過程圖，如圖2所示，主要包含了客觀詮釋學、真理詮釋學。首先，客觀詮釋學是基於「部分和整體」的過程，其目的在經由對脈絡的理解，以擴展至世界史的整體。其次，真理詮釋學則是在融合主體的先前理解和客體的理解，亦即是一種揭發的結構，指出「某種隱藏事物的揭發」(revelation of something hidden)的概念。而真理詮釋學則又包含：存有詮釋學(existential hermeneutics)、詩學詮釋學(poetic hermeneutics)、懷疑詮釋學(hermeneutics of suspicion)等三種。

其中存有詮釋學以Heidegger與Gadamer等為代表，在於探究我們存在的根源與情境。詩學詮釋學則以Heidegger和Ricoeur等為主，其專注於隱喻與敘說。懷疑詮釋學以Marx、Freud和Nietzsche等為主，聚焦在經濟、性或是權力（Alvesson & Sköldberg, 2000: 57-58）。質言之，Alvesson與Sköldberg之詮釋學過程在指出多面向的詮釋技能，也統整了客觀詮釋學與真理詮釋學，並提出不同詮釋學的主體，企求能對詮釋學能相互補充，俾利於從不同角度有效詮釋研究問題。茲分述如下：

1.客觀詮釋學與真理詮釋學

客觀詮釋學循環主要是對於「部分」理解為「整體」的一部份，而對於「整體」的理解又有賴於對於「部分」的理解以達成。因此，在「部分」和「整體」來回間的循環，以瞭解文本整體的意義。其次，真理詮釋學在說明真理是一種揭露事物的概念（Alvesson & Sköldberg, 2000: 54-58），亦即真理詮釋學循環主要意義，在突顯理解與先前理解的關係，也就是先前理解是詮釋者對於對象的先前認識，主要是來自於歷史傳統。但是在理解的過程中，我們也在重構歷史，因而先前理解也隨之改變。換言之，唯有藉著歷史與傳統，我們的理解才能轉化、向前。此種理解與先前理解構成了「詮釋學的循環」，透過不斷的往復的循環，會使認識更清楚。

2.對客觀詮釋學與真理詮釋學進行補充與整合

基於上述客觀詮釋學與真理詮釋學的意涵，Alvesson與Sköldberg（2000）提出詮釋模式（pattern of interpretation）、文本（text）、對話（dialogue），以及次詮釋（sub-interpretation）等觀點進行補充，以利於整合兩者詮釋概念，分述如下。

- （1）詮釋模式：詮釋的模式應該是內在與外在的一致性，並理解文本的細節。首先，詮釋材料的「事實」（facts），不應和事實有所矛盾。其次，詮釋模式應透過與文本的對話過程，以轉化其詮釋者之先前概念。此外，詮釋者可透過對先前概念之批判反省，以對文本產生深度的理解（Alvesson & Sköldberg, 2000: 61）。
- （2）文本：文本出現的事實是經由詮釋過程，並根據詮釋模式賦予其厚實的意義，且可從部分和整體的關連出發，以擴展至整體的脈絡。Rorty在1991年提出的再脈絡化（recontextualization）觀點，指出脈絡並非完

全不變，而是在做研究時常須將其放在完全新的脈絡進行（Alvesson & Sköldbberg, 2000: 62）。基於此，文本是一種整體與全新脈絡的思考。

- (3) 對話：對話是一種對文本質問和傾聽的過程，藉由對話可超越先前理解的問題，而其中距離和熟悉性則是對話的最好態度。此外，在詮釋過程中亦有可能進入（與讀者）的想像的對話中，並經由論據與反論據的討論達到最合理的結果。換言之，對話是一種溝通的形式、持續性、開放性的創造，也就是一種實際文本的產品，或是集體的表現模式（Alvesson & Sköldbberg, 2000: 62-63）。
- (4) 次詮釋：Hirsh（1967）在其《詮釋的有效性》（Validity in interpretation）一書中，提出詮釋真實性的有效方式，包含：以較小的種類、增加種類中的成員、增加實例的方式。此外，亦可將此有效詮釋應用在外部的事件，以及個人的態度、傾向、動機等。換言之，次詮釋旨在提昇詮釋的有效性（Alvesson & Sköldbberg, 2000: 63-64）。

3. Alvesson與Sköldbberg（2000）詮釋學過程的內涵

根據上述客觀詮釋學、真理詮釋學，及其四種補充觀點，Alvesson與Sköldbberg（2000）的詮釋學過程，可包含以下內涵：

- (1) 原始資料的批判（source criticism）：詮釋者可藉由研究者的同理心，以及其他的「參與者」所補充的意見，以獲致原始資料的真實情形，其內容有：真實性的批判：對資料是否偽造進行判定；偏見的批判：研究者有可能的偏見、其如何扭曲解釋；距離的批判：觀察後多久加以記錄、在什麼情境下記錄；依賴的批判：其他故事所能影響報告的內容和架構（Alvesson & Sköldbberg, 2000: 79）。
- (2) 同理心 I（Empathy1: the inside of action）和同理心 II（Empathy2: interpolation, imaginary reconstruction a priori）：研究者需要用同理心 I 來補充原始資料，也就是直覺的理解研究對象，此種直覺可補足上述原始資料的外在批判，有利於同理心去豐富行動者主體的內在意義。其次，同理心 II 則強調經由上述原始資料的批判，研究者應思考原始資料意義的價值，也可從可用資訊的最合理解釋，以尋求一致性的價值，但此種一致性則並非是最終的真理。換言之，同理心 II 主要在思考原始資料的意義與一致性，以求最真實的詮釋（Alvesson & Sköldbberg, 2000: 75-78）。

- (3) 存有詮釋學：Heidegger將人類存有視為一種理性的開展，同時說明存有的整體性，深深影響著詮釋學方法之注重互為主體性的論點。其內涵包含：1.視域融合：透過語言的運作，融合過去和現在的視野，以探究真正的意義。2.質問：推敲文本（knocking at the text）：詮釋應經由與文本的對話、傾聽文本、學習質問問題，以及對文本中存在的隱含訊息（unsaid message）進行沈默的理解（Alvesson & Sköldberg, 2000: 80-81）。
- (4) 詩學詮釋學：Ricoeur利用跨越同理心與存有情境的分析方式，來談論文本的詮釋，亦即可用符號和語意學的方式，將詮釋學接支到現象學之上。而其敘說比起抽象的模式更有基礎，隱喻則指出兩種現象中的可能同一性。分述如下：A.根源隱喻（root metaphors）：根源隱喻和敘說架構同樣是重要的先前理解形式，可藉此標示了詮釋研究的自然場域，進而提出有機社會組織、機構、語言、戲劇與遊戲等五種根源隱喻。B.敘說（narrative）：我們應該處理知識中失去時間意識的問題，而敘說忽視了人文學科本身就具有意義性時間的本質，因而應提供敘說的時間。因此，敘說除構成詩學詮釋學的一部分，也是建構分散事件成為有意義的整體（Alvesson & Sköldberg, 2000: 90-93）。
- (5) 懷疑詮釋學：詮釋的有效性可藉由品質內在的要求，以及嚴格論證加以補充，以利於在相互衝突的詮釋中，尋求最合理的詮釋。而心理分析所強調的生活史則被視為懷疑詮釋學，如：Marx的經濟、Freud之性和Nietzche的權力等。然而，上述詮釋在強調一種從虛假的自我意識到深度的謊言、不愉快或恥辱等，使得詮釋學概念雖經歷基本的改變，但卻較少被運用，反而以傳統詮釋學去尋求真實意義。此外，懷疑詮釋學也被認為詮釋學的邊緣位置，因為它一部分與Heidegger的真相揭露相重疊，以及Frankfurt學派的意識型態批判，且與來自Nietzche的系譜方法（genealogical method）之Foucault文本相同（Alvesson & Sköldberg, 2000: 94-95）。

（二）社會詮釋學

社會詮釋學的層面，主要包含Habermas所主張的批判詮釋學，而文化資本（cultural capital）、教育符碼（educational code）、象徵暴力

(symbolic violence)，以及社會與文化再製 (cultural reproduction and social reproduction) 等，則是研究者針對教育現場中可能形成不平等原因與現象，提出批判分析的思維概念，以進行社會詮釋學，如圖3所示，茲分述如下。

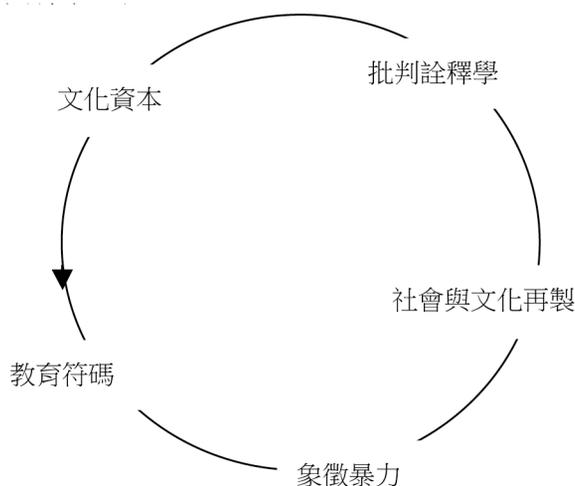


圖3 社會詮釋學概念
資料來源：研究者自編

1. 批判詮釋學

Habermas的批判詮釋學將傳統詮釋學擴大到對主體的批判、社會批判，以及意識型態，以理解社會現象背後的宰制關係，並經由溝通與反省所形成的共同意識，尋求一種無宰制的溝通（梁福鎮，2000；楊深坑，1988）。Habermas批判詮釋學主要包含：1.發現並認知被意識型態所糾纏的歷史因果關係。2.察覺社會科學範疇中的象徵先前結構。3.反省自然科學之後設理論中，語言使用的一致性。4.轉化科學信息為社會生活世界的語言（楊深坑，2002：53）。因此，在進行批判詮釋時，研究者應能有效理解社會既存的結構與事實，以揭發社會結構所存在的宰制關係。

2. 文化資本

文化資本是世代相傳的一般文化背景、知識、稟性 (disposition) 與技能，例如：個體的語言能力、行為習慣，以及對於書籍、音樂和美術作品的品味等 (Bourdieu, 1986)。而文化資本具有個人類型和行為習慣之內在化型態；不同階級、財富所形成的客觀化型態；以及教育文憑形成的制度化型態

等三種。換言之，文化資本可以提供我們解釋不同社會階級的兒童，其成就背後的不平等因素。

3.教育符碼

在學校結構設計中，權力分配和社會控制的原則，被轉譯成教育符碼，影響到教育知識的組織、傳遞和評鑑（Bernstein, 1975），亦即經由教育知識的「分類」和「架構」的概念，將其分成集合型符碼（collection codes）與統整型符碼（integrated codes）。Bernstein並指出這種隱藏性的社會控制，亦即只有中上階級學生才具有認知模式和辨識能力，得以經驗集合型符碼，致使產生文化再製現象，形成一種異化形式。

4.象徵暴力

教育行動都是一種符號暴力（Bourdieu & Passeron, 1990），也就是運用刻意塑造的文化系統，其權力關係並沒有被客觀的理解，而是以一種合法的形式展現，以進行文化再製的暴力（蘇峰山，2002：128）。這種象徵和意義系統被加諸於某些階層或團體之上，成功合法的權力關係，致使整個系統再製得以進行。換言之，象徵暴力所突顯的是任何社會中，秩序與社會限制形成的過程，通常是藉由間接且文化性的機制，而非直接的社會控制。

5.社會與文化再製

Bourdieu的文化再製理論探討統治階級如何微妙的運用「象徵暴力」維護社會階級的區分，傳遞和再製符合統治階級利益的意識型態和物質結構。也就是統治階級文化會保障其文化再製機制的順利運行，使統治者地位更趨於穩定（Bourdieu & Passeron, 1990），以形成社會再製現象。

（三）Alvesson與Sköldberg（2000）之反身詮釋學概念

Alvesson與Sköldberg（2000）之反身詮釋學概念，主要在整合四種「質性研究」：一是「數據導向方法」（data-oriented methods），如：「憑據理論」（grounded theory）；二是「詮釋學」（hermeneutics），即詮釋研究（interpretive research）；三是「批判理論」（critical theory），源自於Habermas的理論和其他社會批判論；以及四是「後現代主義」與後結構主義，如：解構方法（deconstruction），又稱為四重詮釋學（quadri-hermeneutics）。換言之，Alvesson與Sköldberg之反身詮釋學即以上述質性研究概念，提出下列詮釋的四個主要層級，包含：實徵材料（empirical

material)、詮釋(interpretation)、批判詮釋(critical interpretation)、自我批判與語言反思(self-critical/linguistic reflection)等。而在上述四個詮釋層級間之互動，所可能產生的功能和反思的主題，以企求解析特定詮釋的偏見，以及研究者自我的反思。其中產生的功能，包含：詮釋中的多樣性；以及可能的後設洞見、主流理論的問題化、選擇的觀點與理論的刺激等。而其多層次的反思，可能產生多於或少於四層之詮釋，有利於研究者判斷、直覺與「看出某事」(see and point something out)的能力(Alvesson & Sköldbberg, 2000: 248)，即為，1.在實徵資料與詮釋的互動裡，可產生詮釋的多樣性與多元的考慮、在實徵材料中令人訝異的潛在內涵、對特定詮釋的偏愛、全部的詮釋技能等反思的主題。2.在詮釋與批判詮釋之互動裡，可產生對事實資料詮釋的否定(事實不同的看法)、對特定詮釋為何成為主流的考量、提出相對立的描述、對特地詮釋結果的討論等主題。3.在批判詮釋與自我批判間之互動，可產生研究者觀點自我反思、反思權威的潛在可能形式、對他者詮釋結論的開放性等主題。4.在詮釋與自我批判間的互動裡，則可能產生前述2、3等反思的主題(Alvesson & Sköldbberg, 2000: 254-255)。如圖4所示。

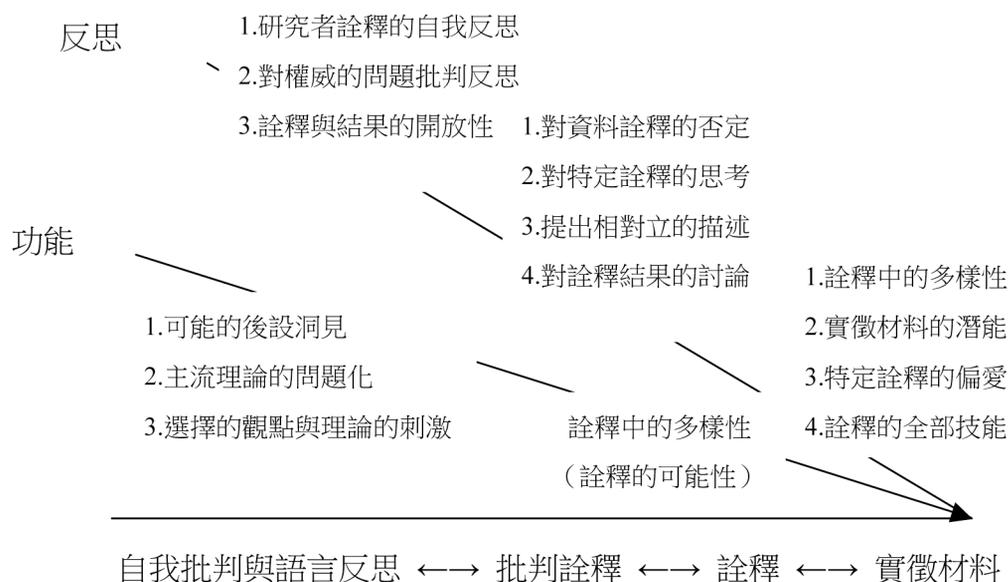


圖4 反身詮釋學概念

資料來源：修改自Alvesson與Sköldbberg (2000: 253-255)

(四) 詮釋螺旋的特質

詮釋螺旋的特質，就如楊深坑（1988：154-155）所指出，先前的理解導引著人類的理解，因此理解的意義並不是固定不移，它可能在整個人類史過程中，成為第二層理解的「先前理解」，在此永續不斷的溝通、對話過程中，有第三、四層次的理解，以致於無窮意義的把握。亦即詮釋學上的經驗是永遠對新經驗的開放。因此，對於研究的詮釋應透過不斷的溝通、對話、批判等方式，藉由在歷史與社會的發展過程中，對其意義的螺旋理解，方能把握住研究對象。本此論點，整合型詮釋學螺旋模式可視為此種詮釋螺旋的理解形式，也就是經由客觀詮釋學→真理詮釋學→社會詮釋學→反身詮釋學等四個螺旋，如圖5所示，進行不斷溝通、對話與批判，以尋繹研究對象的真實意義。

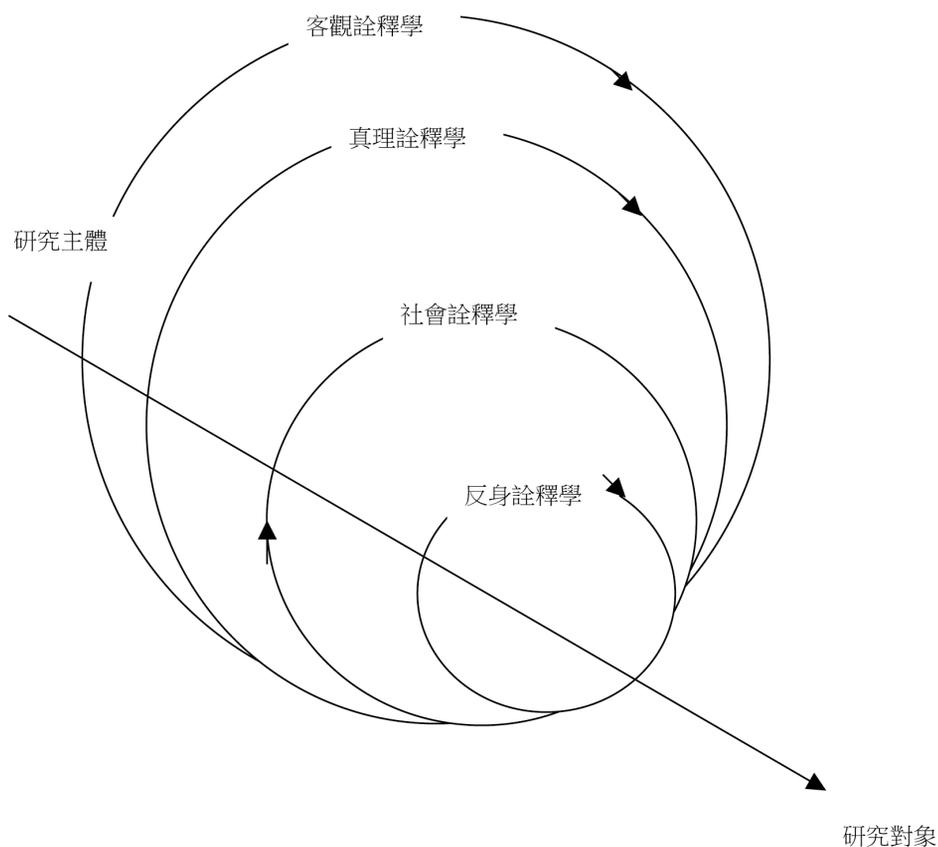


圖5 詮釋螺旋循環的概念

資料來源：研究者自編

（五）整合型詮釋學螺旋模式的詮釋過程

綜合上述之分析，整合型詮釋學螺旋模式先循著Alvesson與Sköldberg（2000）的詮釋學過程，即「整體 \longleftrightarrow 部分」的客觀詮釋學循環，再擴及真理詮釋學之「先前理解 \longleftrightarrow 理解」的詮釋循環，並以「詮釋模式 \rightarrow 文本 \rightarrow 對話 \rightarrow 次詮釋」等方式進行補充，從而進行詮釋學過程。此種歷程也意味者客觀與真理詮釋學的相互補充性，使得詮釋能更具完整性與整全性。換言之，此種詮釋學過程的具體內容，即依循著1.原始資料進行真實性、偏見、距離、依賴的批判」等，以專注在作者內心偏見與扭曲性的批判，企求創作者本身的客觀性。從「2.在行動裡面 \rightarrow 3.想像重建的同理心 \rightarrow 4.對情境存有的理解」之過程，以強調文本的行動者的直覺，進而豐富其內在意義與一致性的價值。經由「5.根源的隱喻、敘說習俗的詩學詮釋學」之解析，俾利於探究文本本身和其架構。透過「6.對文本進行推敲質問 \rightarrow 7.視域融合 \rightarrow 8.文本所潛藏的基本問題 \rightarrow 9.懷疑詮釋學」，以瞭解文本可能潛在的問題。綜合而言，上述九項的詮釋主體，可關注文本和讀者的關係，以獲致最真實的詮釋。

其次，再進行「批判詮釋學 \rightarrow 教育符碼 \rightarrow 文化資本 \rightarrow 符號暴力 \rightarrow 社會與文化再製」等社會詮釋學層面，以解析社會結構所隱藏的階級、種族和性別的問題，探究社會與文化再製的根源，企求揭露其意識型態與宰制關係。此外，進行反身詮釋學，也就是在不同詮釋層級間，不斷來回互動間激發詮釋的功能，及其可能的反思，可消解詮釋者的偏見或獲悉實徵材料隱含的潛在意義，以豐富詮釋者精準的判斷和直覺的能力。最後，從客觀詮釋學 \rightarrow 真理詮釋學 \rightarrow 社會詮釋學 \rightarrow 反身詮釋學等不斷的進行溝通、對話與批判等螺旋循環過程，以確實掌握研究對象的意義，避免研究的失焦情形。

綜合而言，整合型詮釋螺旋模式乃經由客觀詮釋學層面 \rightarrow 真理詮釋學層面 \rightarrow 社會詮釋學層面 \rightarrow 反身詮釋學層面等不斷螺旋循環之歷程，也就是透過各詮釋層面間不斷的溝通、對話與批判，從而進行完整的詮釋，俾利於研究目的的達成。

參、整合型詮釋學螺旋模式在教育研究（Willis《學習成為勞工》）的意義

基於上述整合型詮釋學螺旋模式的概念與分析，以下說明整合詮釋學模式如何提供教育研究（Willis的研究）更有系統的詮釋，以充實教育研究的科學化，如圖6所示，以下分述其意義。

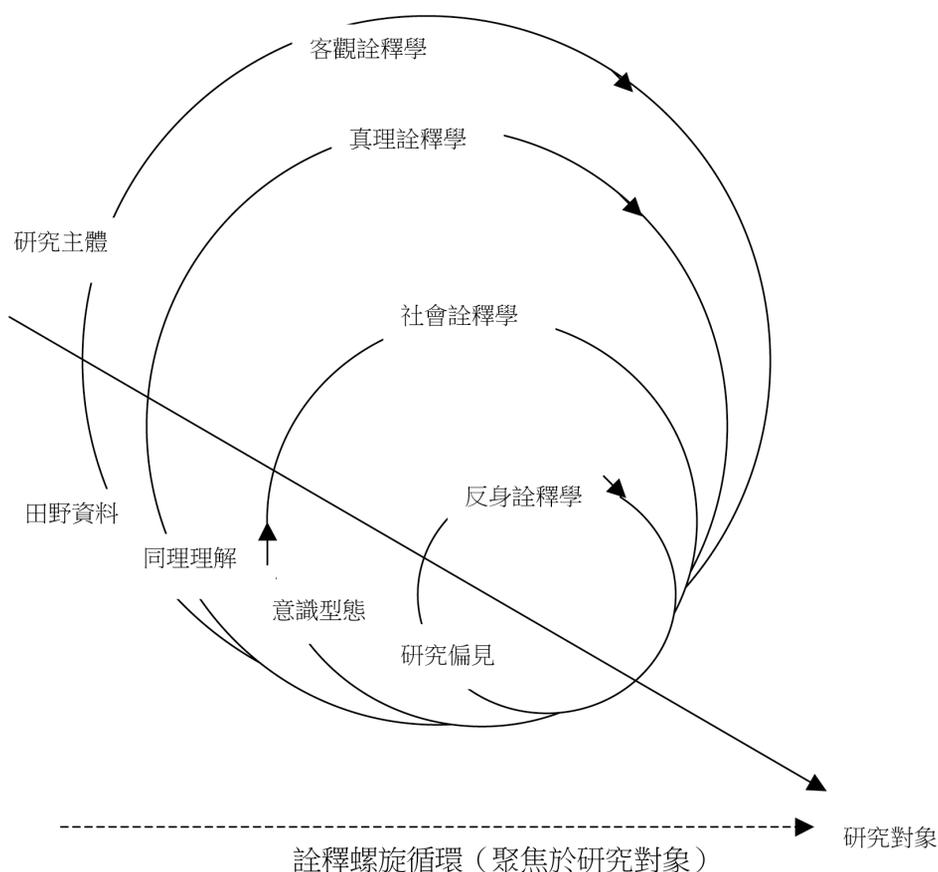


圖6 整合型詮釋學螺旋模式與教育研究關係圖

資料來源：研究者自編

一、以整合型詮釋學螺旋模式之「客觀詮釋學」，檢視教育研究所獲取的田野資料，力求詮釋的整體性與一致性，以正確的解讀田野資料。

教育研究為增加研究結果的可信程度，必須反覆的檢視田野資料的正確性，通常會採取三角檢證方式，以辨識資料的可靠程度。然而，實際上田野資料是零碎性的，就如Emerson、Fretz和Shaw（2001: 353）所指出，田野札記是在日積月累的基礎下產生，有時是點或片段的，缺乏連貫或一致性。因此，這種零碎的田野資料亟需透過客觀詮釋學的「整體 \longleftrightarrow 部分」的詮釋學循環，以進一步的確認資料整體與部分的邏輯性，驗證資料正確性。

從上述論點而言，Willis《學習成為勞工》的研究資料內容蒐集方式，主要來自參與觀察、團體討論、非正式訪談與日記等。研究者在詮釋上述方法所蒐集的資料時，可先透過客觀詮釋學之「整體 \longleftrightarrow 部分」的循環，針對蒐集的資料進行之分析，力求其內容的一致性，適度的排除不適切的資料來源，以提昇研究內容的真實性與可信性。基於此，以「整體 \longleftrightarrow 部分」的詮釋學循環，對教育研究之田野資料進行客觀詮釋學，實可深化教育研究的資料的確實性與可靠性。

二、以整合型詮釋學螺旋模式之「真理詮釋學」，理解教育研究須「置身」在研究對象世界，進而達成「同理的理解」的詮釋。

教育研究者往往帶著特定的立場和觀點進入田野現場，且與研究對象在互動過程，共同建構田野知識。然而，兩造會因雙方不同的生活經驗與文化價值而導出不同的認知機制，以致於產生對研究內容的偏差與誤解。因此，研究者可先以研究對象的視野和角度看他們自己的生活及文化，就如劉仲冬（1996：174）、甄曉蘭（2000：374）所主張，研究者應與研究對象生活在一起，藉以掌握其生活的過程。然而，Thomas（1993: 47）卻對此提出不同的見解，認為應避免因同理心而曲解研究目的，亦即透過讓研究主題更加抽象化的方式，可免除同理心對研究的影響。據此，教育研究須時時保持警覺，常常自我省思，並鼓勵對話，以求得自己語言和行動的「專業」和

「介入」的平衡，進而正確詮釋研究對象的訊息。

其次，研究者可經由真理詮釋學之「理解」與「先前理解」的詮釋循環，以透析田野資料的歷史與傳統，進而使認識更清楚。再者，教育研究者除可透過對田野資料之現場分析與反省、方法應用的反省、觀察者本身的想法反省……等（甄曉蘭，2000：382），以對研究過程進行反思；也可經由「詮釋模式」，以釐清詮釋者的先前概念，藉以深度的理解資料內容，甚至可從「詮釋模式」所賦予厚實的意義，以及部分和整體的關連等詮釋過程，擴展「文本」的整體脈絡，藉以掌握田野記錄的真實意義；而「對話」、「次詮釋」等則可對文本質問與傾聽，以及採用增加實例等方式，也就是對文本內容不斷的推敲與反省，並透過較多的實例進行比較與思考，以提昇詮釋的真實性。此外，研究者也可透過原始資料的批判，以檢視資料的真實性、偏見、距離，以及依賴等問題，藉以洞察資料的正確性；以及透過存有詮釋學的視域融合，使研究者自我反思是否受到過去經驗與意識的制約，並經由語言的運作，以融合過去和現在的視野，進而窮究文本的真實意義。最後，透過詩學詮釋學和懷疑詮釋學，能突顯隱喻和敘說，以及顯示可能相衝突的詮釋，以利於更有效的詮釋。

綜合上述論點，Willis的《學習成為勞工》雖透過參與觀察與非正式訪談，使研究對象在較少限制下表達自己的觀點，詳細描繪勞工階級次級文化的運作情形，尤其是以同樣班上成員的身份，對小夥子進行參與觀察的情形。然而，若以真理詮釋學觀點而言，研究者對個案或所蒐集資料進行詮釋時，應避免透過他人之間接觀察，而須先將本身置身在研究情境中，並對情境或資料內容以同理心的立場，進行理解和想像，以忠實的記錄其文化運作情形。其次，研究者應檢視研究資料的歷史性，也就是自己對勞工文化的先前認識進行理解，進而產生理解的循環，而不至於誤解資料的真實意義。接著，對於研究主題、研究對象、研究方法等的先前概念的深度理解、對其質問與傾聽，以及據此以鋪陳出整體的脈絡等詮釋方法，從而使研究者能真實掌握田野資料的真實意義。再者，研究者亦須對所獲取之原始資料進行批判，不斷的思索文本的內容，並探究研究過程中所潛藏的問題，以及理解過去歷史對自己的制約等，以深入的剖析小夥子為什麼對學校文化的抗拒，而願意主動成為勞工的原因。此外，研究者應將自己的視野和研究對象的視野，放置在同一歷史的洪流中，達成一種視域融合，以利於研究者能「擬情

介入」其為何願意成為勞工，並進而產生深度之同理的理解，俾利於能真正詮釋研究對象的實際情形。另外，以存有詮釋學理解小夥子的主體性，傾聽其聲音，並釐清文本中的隱藏訊息，以獲致研究的真實情形；詩學詮釋學則可經由符號、語意等方式，正確的將紀錄小夥子的互動時間、訪談內容，以使研究者能隨時的掌握研究對象在研究時間裡的實際情形；而懷疑詮釋學則可透過研究者與研究同儕或研究對象的互動中，對不同詮釋的內容進行討論，以提出最合理的詮釋。

基於此，從理解的循環、同理心、對情境存有的理解、詩學詮釋學、懷疑詮釋學等面向，對教育研究進行真理詮釋學，以達成同理理解，可有效瞭解研究對象的真實看法。

三、以整合型詮釋學螺旋模式之「社會詮釋學」，揭露教育研究背後之性別歧視、種族不平等、文化霸權等意識型態問題，追求永久的啟蒙與解放。

教育研究除重視研究成果的呈現之外，亦須面對其背後社會結構不公的事實，透過對研究資料與語言的懷疑，進行意識型態的批判，以利於社會改革的實踐。Kinchloe和McLaren（1998）就認為勞工可以批判勞工，因為他們自己就置身職場中，能在被壓迫的最底層，思索自己在階級權力運作下的地位，進行批判思考和研究。據此，教育研究者除身處於研究情境之同理心，以及透過自我省覺以瞭解語言和文字的意識型態外，也可採用「社會詮釋學」中Habermas的批判詮釋學進行主體批判與社會批判，以理解語言背後的社會現象，以及其宰制的關係。其次，誠如Carspecken（1996）所言，壓迫有許多面向，研究者不應只專注在壓迫的某一種形式，而應忽略其他面向，任何一種形式的壓迫都應該被研究和挑戰。因此，研究者仍可從社會詮釋學中的文化資本洞悉教育機會不均等現象、潛藏在教育環境中之象徵暴力、社會與文化之再製現象，以及教育符碼所呈現不平等的事實等面向之探究與詮釋，進一步揭露社會中各種性別歧視、種族不平等，以及文化霸權等現象，並剖析其深藏的意義及其運作情形，以利於研究的社會實踐。

綜合上述論點，Willis的《學習成為勞工》雖指出了學校中有次級文化的現象，也描述了意識型態如何滲透到學校教育之中，而學校教育過程則將

此意識型態合法性地維繫與再製，呈現了一種自然的宰制關係。但從社會詮釋學觀點而言，研究者在進行詮釋時，除可從語言和文字勾勒小夥子所處社會之意識型態滲透與發展之外，尚可從社會脈絡中以批判詮釋學進行主體的批判，就如Alvesson與Sköldberg（2000: 134）所主張，不可將實徵材料視為全部的真理。換言之，研究者應在批判中發覺勞工學生次級文化的創造性和主動性，以及此文化不斷的再建構，所形成抗拒和緊張的情勢。其次，研究者也可透過對宰制結構的揭露，以瞭解小夥子面對當時資本主義所流行個人主義的競爭思潮（ethos）的抗拒，也就是可從其公然的粗暴行為，如：偷竊、蹺課等，甚至是學校中結構之象徵暴力問題、教育內容的傳遞與評鑑問題等，以剖析此種現象之文化資本、教育符碼、象徵暴力、社會與文化再製等概念。基於此，以批判詮釋學、教育符碼、文化資本、象徵暴力，以及社會與文化再製等面向，對教育研究之社會層面進行社會詮釋學，可揭發社會不公的事實，進而形成共同的意識。

四、以整合型詮釋學螺旋模式之「反身詮釋學」，洞悉教育研究忽視研究者位置性問題，避免研究結果的偏見。

研究者在進行研究時，常會因立場的不同而對研究內容有不同的解讀，Emerson、Fretz和Shaw（2001: 353）就指出，田野札記無可避免的有選擇性，俗民誌學者會關注某些事，忽視他認為不重要的事。因此，Alvesson與Sköldberg（2000: 140）主張的批判研究需要更多的反省處理，理論與實徵資料不能簡單與快速的整合，而對於實徵材料則需要小心翼翼的詮釋與理論的推理。換言之，教育研究經常忽視研究者位置性的問題，進而關鍵性的影響其如何引導研究、發問與詮釋田野資料。基於此，雖然教育研究也重視研究者的反身性。亦即將眼光放在自身經驗能夠將自身視為「他者」，並透過不斷的自我映射，能使自己更具反省能力（Foley, 2002: 473）之外，亦可透過反身詮釋學，跨越不同詮釋層級的開放省思，藉以發現實徵材料特殊的意義、不同的詮釋方式、關注面向的多重考慮、對特定詮釋方法的偏愛，以及對特定詮釋結果的討論等面向進行反思。正如Alvesson與Sköldberg（2000: 248）所言，反身詮釋學能經由多層次的反思，並保留了對特定方法或詮釋層級的焦點反思。尤其是能反思研究者在社會結構的約制下，其在進行詮釋

時所處的位置，以及所帶有的偏見。

綜合上述論點，Willis《學習成為勞工》雖說明小夥子在接受社會的過程中，瞭解到自身的地位和所屬成員有不同的理解和看法時，認為成功機會不大，而寧願成為勞工。然而，以反身詮釋學的觀點而言，Willis在進行詮釋時，須對田野資料不斷的進行反思，就如Willis（1977）之「小夥子能讓其他人發笑，但其他人就沒有本事讓小夥子發笑」，以進而發覺小夥子文化之特殊或潛在的意義，甚至是有著別於Willis解讀之外的意義，如：性別所隱含問題等。其次，研究者亦可透過不同詮釋層級中進行反思，以解析各種詮釋方法及其內涵的一致性，並祛除特定詮釋方法的偏見，以洞悉研究者所處的位置和特定的觀點，使研究能盡量不受個人主觀意識所影響，進而呈現真實的成果。基於此，以反身詮釋學之功能，以及其所產生反思的主題，對教育研究者所處的位置進行反思，以減低教育研究中主觀性的問題。

五、以整合型詮釋學螺旋模式之「詮釋螺旋」，解析鉅觀社會結構限制下，如何經由不斷的溝通、對話與反思，以致於對研究對象的把握，並體察個體的自主性和能動性。

進行教育研究時應掌握住對象的特質，才能真正的獲致研究所欲達成的結果，正如Madjar和Walton（2001: 29）從醫學層面說明，證據的本質源自於個人的經驗、文化理解、醫病間的精神、社會與道德的關心等面向。因此，教育研究應放在歷史與社會過程的脈絡中，經由各相關層面因素不斷的思考，以解析與探究研究對象的變與不變的特質，才能在時間與空間的交織與互動間，把握研究對象的主體性。Tourigny在1998年就指出，質的研究聚焦在人類經驗的脈絡和過程，提供經驗之探索與理解，使研究參與者能挑戰局外人的看法或理論（Madjar & Walton, 2001: 41）。基於此，教育研究的過程中，除須慎選自己有興趣與具批判性的的議題（Thomas, 1993: 35-36），以激發探究問題的熱情，俾利於把握研究的對象之外；亦可藉由「詮釋螺旋」的精神，以體現Gadamer之詮釋學上的經驗是永遠對新經驗的開放（楊深坑，1988：155），亦即研究者應從社會與歷史的脈絡中，不斷的探索與理解經驗的意義，從而能理解研究對象的主動性。因此，詮釋循環的精神能從歷史與社會結構的脈絡中，釐清教育研究外部的社會結構與個體能動性辯證

的關係，彰顯個體的主體性。換言之，將研究對象置放在社會與歷史的脈絡下，經由不斷循環的客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學，以及反身的詮釋等歷程，也就是在先前的理解與詮釋導引人類的理解與詮釋，透過不斷的溝通、對話、批判後，可導向一種對於研究對象更真實的把握，以獲得對個體更清楚的認識。

綜合上述論點，Willis《學習成為勞工》強調學生次級文化所展現的創意性與主動性，不再只是被動的受文化結構的宰制。此研究雖企圖解釋勞工階級的學生獲得勞工工作的原因，以及他們如何抗拒學校所傳遞的主流知識，進而創造對立於學校的文化。然而，以詮釋螺旋的精神而言，研究者對小夥子能動性的詮釋，須將此研究放在歷史與社會結構的脈絡發展上，在先前的理解與詮釋的基礎上，導引研究者不斷的理解與詮釋。亦即透過客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學等詮釋螺旋過程；以瞭解勞工階級的學生為什麼會主動對現實環境進行調適（Willis, 1977），而終至對研究對象的把握與正確解析，從而體察在社會結構約制下個體的自主性和能動性。這種主體性就如小夥子對順從者提出「這些人從來沒有由自己內在生活中為生命添加活力，而只是一味接受他人加諸的事物」（Willis, 1977: 14）的批評；更甚者能在不斷詮釋螺旋過程，提出新的發現與洞見（如：其他次級文化或經濟問題等）。基於此，以客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學等不斷詮釋螺旋的精神，可發覺研究對象的主體性，提供研究重要的啟示。

六、以整合型詮釋學螺旋模式之「整全詮釋」特質，以突破教育研究所缺乏「整體觀」的困境，提出研究的洞見。

教育研究常重視其微觀分析，而欠缺宏觀的社會視野。Agar在1980年就主張整體觀點（holistic perspective）的信念，強調除非瞭解其他相關面向的關係，否則一個孤立的觀察是無法瞭解事情的真相（Wolcott, 1995: 75）。研究者除在研究範疇上擴充其研究面向，以尋釋不同角度的觀點，以及重視每一個研究程序，以強化研究歷程的整體性之外，亦可透過整合型詮釋學螺旋模式之「整全詮釋」的特質，強化其詮釋的整體觀，就如Alvesson與Sköldbberg（2000: 98-99）所指出，力求客觀詮釋學與真理詮釋學兩者相互補

充，進而使詮釋學能更完整。況且整合型詮釋學模式除上述詮釋學外，也整合了社會詮釋學、反身詮釋學，以及詮釋學螺旋特質等，應可甚於Alvesson與Sköldbberg（2000）的完整性。換言之，整合型詮釋學螺旋模式可對研究對象、田野資料、同理理解、意識型態、研究者所處的位置、研究對象的能動性等進行客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學，以及詮釋螺旋精神等整全的詮釋，以取得真實的資料、達成同理理解、揭露社會結構之不公情形、反思研究者所處的主觀意識，以及獲致對對象的把握等。換言之，以整合型詮釋學螺旋模式之「整全」特質，以掌握研究對象的特質，並據此以提出研究的洞見。

綜合上述論點，以Willis的《學習成為勞工》為例，在擴充研究面向上，研究者應從這些小夥子之心理與身體對學校的抗拒，形成其獨特的勞工階級學生文化等微觀現象，據以分析其與外在社會結構的關係，以及文化再製的現象，並闡釋其所形成之抗拒理論，以詮釋其獨特的文化創生理論。其次，在研究程序、選取研究對象、研究方法，以及結果的分析等，亦可透過整合詮釋學螺旋模式之「整全」精神，深度剖析其意義。簡言之，對於Willis的《學習成為勞工》的分析，除在微觀的學校文化中，指出社會結構的宰制現象，以力求詮釋整體觀的現象之外，對於文化再製、抗拒，以致於文化創生的轉變歷程等，均亟須各種層面的詮釋方式，以獲致完整的詮釋。

肆、結論

本文主要在說明教育研究科學性的重要性，透過詮釋學的角度使研究者與研究對象進行一種溝通理性的意義理解，以利於有效解析教育研究的內涵。在研究方法上主要採取理論分析法，研究者先述及教育研究科學化對教育研究的重要性，並析論詮釋學是教育研究科學化的核心。次嘗試整合相關詮釋理論與精神，提出「整合型詮釋學螺旋模式」，並作詳細分析與介紹，以突顯其詮釋過程的完整性。接著，以Willis《學習成為勞工》的研究為例，說明整合型詮釋學螺旋模式對教育研究的意義。Willis的研究雖為俗民誌研究之經典著作，但仍只侷限在真實脈絡的呈現，以及呈現社會再製等現象，相對的，對於其他詮釋面向實較少觸及。因此，以整合型詮釋學螺旋模式所包含不同社會詮釋學面向、反身詮釋學、詮釋循環特質等面向，能對

Willis研究進行多方面整合與補充的詮釋，也就是從不同層面的詮釋觀點，可有效把握研究對象的主體性，觸發更多的研究發現，進而擴展其在教育研究的意義。

整合型詮釋學螺旋模式主要在整合Alvesson與Sköldberg（2000）的詮釋學過程、Habermas之「批判詮釋學」和社會批判層面之思考、Alvesson與Sköldberg（2000）的反身詮釋學概念，以及參究楊深坑（1988）詮釋螺旋的精神。換言之，其內涵包含：Alvesson與Sköldberg（2000）的詮釋學過程（主要包含客觀詮釋學與真理詮釋學）、社會詮釋學、Alvesson與Sköldberg（2000）的反身詮釋學，以及詮釋螺旋的精神等，其在教育研究的意義如下：

1. 從Alvesson與Sköldberg（2000）詮釋學過程中的客觀詮釋學之「整體 \longleftrightarrow 部分」詮釋循環，可將零碎、片段的田野資料進行分析，以確認資料的一致性與整體性，深化教育研究資料的可靠性與真實性。例如：在研究過程中，可將觀察、訪談等不同方式所蒐集的零碎資料，進行客觀詮釋學之「整體 \longleftrightarrow 部分」詮釋循環，適度排除不適切的資料，也就是從多次、多元田野資料的「整體 \longleftrightarrow 部分」詮釋循環，以獲致其一致性與正確性。
2. 從Alvesson與Sköldberg（2000）詮釋學過程中的真理詮釋學之「先前理解 \longleftrightarrow 理解」詮釋循環，以及「詮釋模式 \rightarrow 文本 \rightarrow 對話 \rightarrow 次詮釋」等概念的補充，可關注到文本和讀者的關係，進而達成「同理的理解」的教育研究詮釋，以有效瞭解研究對象的真實看法。例如：可從研究者與研究同儕或研究對象的互動過程中，對於不同詮釋的內容進行質疑與討論，也就是藉由懷疑詮釋學，突顯品質內在的要求與嚴格的論證，以尋求最合理有效的詮釋。
3. 以社會詮釋學穿越客觀與真理詮釋學，企求一種毫無宰制的溝通，針對教育研究內涵進行意識型態的批判，發覺研究背後潛藏的文化資本、教育符碼、象徵暴力，以及社會與文化的再製等現象，從而導引意識醒悟、省察與解放，迎向整體啟蒙。例如：不只針對小夥子受壓迫的社會再製面向進行批判，實際上研究仍可從批判詮釋學進行意識型態的批判、以及從文化資本、教育符碼、象徵暴力，以及社會與文化的再製等進行全面的批判。
4. 以反身詮釋學精神，強調更廣泛愈多層的反思，發覺實徵材料的特殊意義、特定詮釋方法的偏愛情形、對詮釋結果的開放性，以及研究者詮釋的

- 自我反思等問題，以避免形成研究結果的偏見，擴大批教育研究的廣度與深度。例如：在進行研究時，不可只採用特定的詮釋方式（如：客觀詮釋），須盡量包含全部的詮釋方式與技能，也可對於相對立的描述進行解析，以發覺實徵材料可能具有的特殊意義，避免產生研究結果的偏見。
5. 以整合型詮釋學螺旋模式之「詮釋螺旋」，在不斷溝通、對話、批判等詮釋循環後，能有效把握住研究對象的能動性，開展研究的新意義。例如：將小夥子置放在歷史與社會結構的脈絡中，在先前理解與詮釋的基礎上（成為勞工），進行第二層次的理解和詮釋（「主動學習」成為勞工），也就是在不斷詮釋螺旋的過程中，以把握住研究對象的主體性，進而提出新的發現與洞見（如：其他次級文化、性別或經濟問題等）。
 6. 以整合型詮釋學螺旋模式之「整全」特質，整合客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學、螺旋循環特質等，力求詮釋學的相互補充，以利於更完整的詮釋，從而突破教育研究所缺乏「整體觀」的困境，提出研究的洞見，俾利於真實生活的實踐。例如：可從客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學、螺旋循環特質等對Willis的研究程序、研究對象、研究方法、研究討論與發現、研究結果等各層面進行理解與詮釋，以獲致整全的詮釋。

基於上述論點，本文主要在透過研究者自創的整合型詮釋學螺旋模式的精神，也就是藉由其客觀詮釋學、真理詮釋學、社會詮釋學、反身詮釋學，以及詮釋螺旋的特質等內涵，其整全的詮釋螺旋循環過程，以及其無限開展意義的螺旋精神，此種毫無宰制的溝通，可有效導引教育研究彰顯其研究的價值。換言之，不同詮釋學有不同主張，但並非互相排斥，而是須力求互相補充，進而使詮釋學更加完整。因此，教育研究也可藉由整合型詮釋螺旋模式的概念，以「整合」不同的作法，擴展研究的方法的科學性。例如：在研究取向上可整合量化與質化的研究，以利於研究具有廣度與深度，而有助於教育實踐。在研究方法上也可整合參與觀察、訪談、焦點訪談、實驗研究等不同的方法，以利於研究的準確度與實用性。在研究實施時，可透過客觀詮釋學的精神，在整體與部分間不斷的來回循環，以利於研究能同時注意的整體的目標與個別的研究步驟。在研究詮釋方面，若能適度增加社會詮釋學與反身詮釋學的概念，可避免過度宰化的詮釋，以利於瞭解研究背後的意識型態或特殊的意義。在研究程序上，詮釋螺旋特質則具有長期性與不斷思考的

精神，因而研究必須傾向於縱貫性長期的研究，方能瞭解研究對象的不同變化情形。在研究省思面向上，研究可藉由真理詮釋學的精神，與研究對象、文本等進行對話，以檢視本身研究的信實度。綜合而言，本文之整合型詮釋學螺旋模式除能有效整合詮釋學，以利於教育研究外，亦可引發研究者在研究設計與實施等各層面的省思。

伍、參考文獻

- 夏林清（1996）。實踐取向的研究方法。載於胡幼慧主編，質性研究-理論、方法及本土女性研究實例（頁99-120）。臺北市：巨流。
- 梁福鎮（2000）。詮釋學方法及其在教育研究的應用。載於中正大學主編，質的研究方法（頁221-238）。高雄市：麗文。
- 梁福鎮（2006）。教育哲學辯證取向。臺北市：五南。
- 畢恆達（1996）。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧主編，質性研究-理論、方法及本土女性研究實例（頁27-46）。臺北市：巨流。
- 黃光國（2003）。社會科學的理路。臺北市：心理。
- 楊深坑（1988）。理論、詮釋與實踐：教育學方法論論文集（甲輯）。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。
- 甄曉蘭（2000）。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。載於中正大學主編，質的研究方法（頁369-393）。高雄市：麗文。
- 管貴貞與連秀鸞（2005）。詮釋學方法在質性研究中之探究。輔導季刊，41，3，1-10。
- 劉仲冬（1996）。民族誌研究法及實例。載於胡幼慧主編，質性研究-理論、方法及本土女性研究實例（頁173-194）。臺北市：巨流。
- 蘇峰山（2002）。象徵暴力與文化再製－布爾迪厄之反思。載於蘇峰山主編，意識、權力與教育：教育社會學理論論文集（初版）（頁117-145）。嘉義市：南華大學教社所。
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology-new vistas for*

- qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission (III)*. London: Routledge.
- Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principal promote teaching and learning (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education* (pp.241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture* (N. Richard, Trans.). Newbury Park, CA: Sage.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York: Routledge.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and field notes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foley, D. E. (2002). Critical ethnography: The reflexive turn. *Qualitative Studies in Education*, 15(5), 469-490.
- Hirsh, E. D. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven, CT: Yale University.
- Kinchloe, J., & McLaren, P. (1998). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 260-299). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kinchloe, J., & McLaren, P. (1994). *You can't get to the yellow brick road from here*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Madjar, I., & Walton, J. A. (2001). What is problematic about evidence? In J. M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The nature of qualitative evidence* (pp. 28-47). Thousand Oaks, CA: Sage
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tourigny, S. C. (1998). Some new dying trick: African American youths “choosing” HIV/AIDS. *Qualitative Health Research*, 8(2), 149-167.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. Farnborough, England: Saxon House.
- Wolcott, H. F. (1995). *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira.



The Significance of Integrated Hermeneutics Spiral Model in Educational Research

*Chin-Tu Liang**

Abstract

The main purpose of this study is to illustrate the significance of scientific analysis in educational research by applying an innovative spiral model of integrated hermeneutics. The research attempts to place educational study in the context of historical and social progress. Inspired by Paul Willis masterpiece “Learning to Labor”, the researcher discovered an innovative spiral model of integrated hermeneutics. Consequently, the meaning of educational research is enriched and the spirit of science fully incorporated with the innovative model, composed of objectivist hermeneutics, alethic hermeneutics, social hermeneutics and reflexive hermeneutics integration models.

Keywords: integrated hermeneutics, educational research, ideology

Section editor: Ming-Lee Wen

Received: February 17, 2009; Modified: October 15, 2009; Accepted: November 16, 2009

* Chin-Tu Liang, Principal, Sishih Elementary School on Changhau County, E-mail: lingjindu@yahoo.com.tw