

潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。《教育研究資訊》，11(1)，115-143。

社會科學研究典範的流變

潘慧玲

臺灣師大教育系教授兼教育研究中心主任

中文摘要

社會科學研究隨著近百年湧現的社會思潮，產生世界觀的重新反思。實證主義獨尊的情景不再，今日呈現的是多元典範並存之局，而這正促使著社會科學研究者有必要釐清不同典範之流變及其重要內涵。研究者唯有從根本的本體論、知識論與方法論的議題檢視起，方能合宜地運用方法進行社會現象的探究。本文以此為前提，首先分析社會科學研究的不同典範；其次介紹量化與質性研究之取徑（approach）；隨之探討研究者與被研究者在不同研究典範下所呈現的研究關係；最後提出研究品質的評估規準。

Abstract

With the emerging branches of social force, the world views of social science have been changing. Positivism is not the dominant force anymore. Multi-paradigms coexist is today's phenomenon. And it prompts social science researchers to understand the evolution and main concepts of different paradigms. Only after researchers investigate the fundamental issues of ontology, epistemology, and methodology, they can properly employ methods to explore social phenomenon. With this premise, this paper firstly illustrates different paradigms of social science research. Secondly, the approaches of quantitative and qualitative research are introduced. Thirdly, relationships between the researcher and researched are examined. And finally, the criteria of research quality are analyzed.

壹、前言

傳統實證主義的社會科學研究，秉持著「客觀」的立場進行研究，對於自己如何看待社會實體 (reality) 如何定位知識、以及自己與被研究者之間應維持何種關係等問題，並不假思索，許多習以為常的定律被視為理所當然。然而隨著近百年蜂擁而現的社會思潮，諸如後實證主義 (postpositivism) 詮釋學、現象學、符號互動論 (symbolic interactionism) 俗民方法論 (ethnomethodology) 建構主義、批判理論、女性主義、文化研究、後現代主義、後結構主義等，不斷衝擊著社會科學研究者將原本認為不需討論的本體論、知識論與方法論議題，挑出來檢視、反思。

隨著不同理論的出現，社會科學研究典範 (paradigm) 已由過去的實證主義獨尊，衍至今日的多元典範並陳，而從北美質性研究的發展歷程，更可一窺典範的更迭，以及其中研究者所意欲突破的難題。Denzin 與 Lincoln (2000) 細數質性研究的發展，已歷經六個時期，現則進入第七時期：第一期為「傳統期」 (traditional period) (1900-1950)，約自二十世紀初期至二次世界大戰止，此時實證主義當道，質性研究者好比「獨行的民族誌者」 (Lone Ethnographer)，身處遙遠的異鄉，找尋母國文化，對於殖民的田野經驗進行客觀、有效與可靠的描述。這樣的傳統到了 1930 年代的芝加哥學派 (Chicago School)，開始有了扭轉，一種以敘述的生命史為取徑 (approach) 的詮釋方法論發展了出來，由之產生的文本賦予研究者再現 (represent) 個體生命的權力，使用尋常百姓的語言，以文學敘寫方式述說著社會學故事，有著快樂結局的浪漫色彩溢於文中。第二期為「現代主義期」或稱「黃金期」 (modernist or golden age) (1950-1970)，在此時期，許多傳統期的作品仍持續其影響力，學者常重返芝加哥學派的成果中找尋靈感。另許多學者致力於質性方法的規格化 (formalized)，講求嚴謹方法的使用，除參與觀察外，亦採開放性、半結構式訪談，以及以標準化、統計形式分析資料，而研究的範圍則擴及於重要的社會歷程，如教室與社會中的偏差行為與社會控制等。後實證主義在此時成為重要之典範，研究者試圖將自己的研究放入內在效度與外在效度的概念架構中，而重視嚴謹資料分析程序的紮根理論 (grounded theory) 亦在此期出現 (Glaser & Strauss, 1967) 此外，一些新的詮釋 (interpretive) 觀點興起，如俗民方法論、現象學、批判理論與女性主義等，開啟人文領域新生代研究者以質性研究為社會下階層者發聲之途。總之，此時期除致力於質性研究的嚴謹化外，一些詮釋觀點的提出，更增添了資料分析的多元視角，是一學術蓬勃發展期。第三期進入「領域模糊期」 (blurred genres) (1970-1986)，社會科學與人文領域間的界線開始模糊化，人文學成為質性研究的重要資糧，研究者常藉助於不同的學術領域，在此時期，充滿了不同典範、策略與方法可資運用。在理論上，前期之理論在此時已更加成熟，再加上一些新興觀點，故可見到雜陳之符號互動論、建構主義、實證主義、後實證主義、符號學、結構主義、現象學、俗民方法論、女性主義、批判理論、新馬克思理論、與不同的種族典範等；在策略

上，從紮根理論研究、個案研究、民族誌，至歷史方法、傳記研究、行動研究等，均有所應用；在資料蒐集上，則有參與觀察、訪談、個人經驗、文件方法等。整體說來，自然主義、後實證主義與建構主義典範在此時期最具影響力，尤其顯現於教育領域中下列學者之作品：Harry Wolcott、Frederick Erickson、Egon Guba、Yvonna Lincoln、Robert Stake、Elliot Eisner。

接續第三期，第四期為「再現的危機期」(the crisis of representation) (1986-1990)，研究者對於文本有較多的反思，並納入種族、性別與階級的思考。此時完全揮別古典人類學的規範，尋求真理、方法與再現的新模式。對於研究者是否能直接捕捉活生生的經驗，是「文本再現」關切的重點，論者以為離開了田野的經驗僅是研究者在社會文本中的創作物，經驗與文本如何連結，成為新的問題，而田野中的報導人 (informants) 有時甚或提供虛假訊息，更增添文本再現的另一難題。除卻再現危機，質性研究者尚面臨了正當性 (legitimation) 與實踐 (praxis) 之考驗。前者對於原本信守的信度、效度與客觀性再度產生質疑，形成新的思考架構，此可見於建構論或後現代論的一些觀點 (詳文後所述)；後者則對於研究的意義提出詢問：研究所為何來？研究僅是作為一份「被供奉」的文獻？研究是否應有其實踐性的政治意圖？如果社會僅是一個被描繪的文本，能對世界有所改變嗎？此時期對於已發展近百年之質性研究，作了許多深沈的反思，也提出極具挑戰性的問題。第五期進入「後現代實驗時期」(postmodern experimental moment) (1990-1995)，承接前期的危機挑戰，此期嘗試著新的實驗性書寫形式，並探索使用不同方式再現「他者」，讓從前噤聲的群體，得以呈現其認知角度。此外，巨型理論不再被青睞，代之而起的是能適用於特定問題與情境的地域性與小型理論；而原本強調疏離的觀察者角色也被強調參與、行動取向的研究所更替。至於富有濃厚實證主義色彩的研究品質評估規準現被拋除，尋求著重道德性、批判性以及植基於脈絡理解的規準。第六期是「後實驗期」(postexperimental inquiry) (1995-2000)，第七期則是我們現已面臨的「未來期」(the future) (2000-)，在這兩個時期裡，寫作形式更加多元，小說式民族誌 (fictional ethnography)¹、民族誌詩篇、與不同媒介的文本，都可被接受。對於研究的本質，學者有進一步之探求，如何將作品與自由民主社會的需求相連結成為新的關懷，社會科學的道德性與神聖性是努力追求的方向。

為讓讀者瞭解社會科學研究典範的演變，本文首先分析社會科學研究的不同典範；其次介紹量化與質性研究之取徑 (approach)；緊接著論析研究者與被研究者隨著相異的研究典範，呈現出彼此不同的研究關係；最後則檢視研究品質評估的規準，其中突顯社會科學研究觀念的轉變影響我們如何去看待一份好的研究。在行文中，為較具體、深入呈現某些事例，特以教育領域為範圍進行說明。

¹ “Ethnography”在中文裡有一些不同之譯詞，如民族誌、人種誌、俗民誌等。人類學領域多譯為民族誌，而教育領域則以俗民誌一詞較為多見。由於民族誌最早源於人類學，故此採人類學傳統之譯詞。

貳、社會科學研究的典範

在社會科學中，歷經典範的推陳出新，不過它並不像 Kuhn (1970) 所提及的自然科學典範轉移具有前後的替代性，社會科學至今仍呈現著多元典範並存的現象。Habermas (1968) 曾提出人類的三種認知興趣，形成三種社會科學典範：第一是「唯物主義研究的階梯」(ladder of materialistic inquiry)，這類典範設計直線式的研究步驟，循序漸進以追求單一真相。第二是「循環式建構主義研究」(circle of constructive inquiry)，此類研究者認為真相並無絕對，所有知識均與情境脈絡相互連結；研究者透過蒐集資料、分析資料、形成理論解釋、以及回到經驗的此一循環研究步驟中，瞭解人們如何建構符號與詮釋經驗。第三則是批判式/生態式鉅觀研究(global eye of critical/ecological inquiry)，這類典範具實踐性的政治意圖，企圖經由歷史檢視社會中潛藏的階級、種族與性別的不平等權力關係，透過研究，得以去除虛假意識，進而達到解放弱勢之目的(胡幼慧，1996)。

Habermas 所提之人類三種認知興趣，被廣泛運用於社會科學各領域的探索。在教育研究中，Popkewitz (1984) 即曾提及教育科學有三類的研究典範：經驗分析(empirical-analytic) 科學(或稱實證主義典範)、符號科學(或稱詮釋/現象學典範)與批判科學。如果我們翻閱相關文獻，可以發現一般論及典範者概不外乎前所提及之三類。這三類典範原不必然與質量方法具有一定的相對應性，然在質量大戰的歷史中，質量方法被提升至知識論層次，質與量的研究被視為兩種對立、互不相容的典範，故量化研究被認為等同於實證主義，而質性研究則多以詮釋論與批判理論為其基礎。然當去探究論戰細部內容時，可發現並非所有學者均認為質量方法是典範之爭，事實上，它們只是方法、技術之不同，Bryman (1993) 即是做此努力的學者之一。另十分有趣的是，Guba 與 Lincoln 曾是力主質量不相容，質量代表不同典範的學者，然其在 1994 年的作品中，卻也謹慎地指出「質量方法能被適切地運用於任一研究典範中」(Guba & Lincoln, 1994: 105)。至此，質量方法並不等同於典範的差異，很明顯地已是本文所採的立場，而典範應先於方法的介紹，故以下將先釐析典範之本質，再就不同典範之主張加以論述。

一、典範的本質

「典範」(paradigm)一詞，最早源於希臘文的"paradeigma"，為一動詞，原義是「並排陳列」；而在英文的解釋中，韋氏辭典將之釋為「範例」(example)、「模式」(model)、「類型」(pattern)。由這幾個解釋的詞看來，典範所代表的是具有「完形」的「組織」；它並非部分的拼湊組合(潘慧玲，1996)。而 Thomas S. Kuhn 於 1962 年出版了《科學革命的結構》(The Structure of Scientific Revolutions)一書後(Kuhn, 1970)，「典範」也成為社會科學界討論學術發展與方法論的一個重要核心概念。「典範」代表了一套的基本信仰系統，亦可稱之為

世界觀，其植基於本體論、知識論與方法論之預設；一個典範通常為一個學術社群的成員所共享，也因此，同一典範中的成員，因為對於世界本質的基本信念相同，較易彼此溝通。在學術界中，常可見到因典範不同，對於研究應如何執行以及如何判別研究品質，有不同看法之情形。另者，個人所持的典範並非一成不變，一個認為社會存在唯一的真理，研究的目的是在於找尋真理、定則的人，哪一天也可能產生改變，開始懷疑起自己原本信守的那一套所謂的科學方法，進而傾聽發自不同角落、階層人的聲音，也肯定事實是一種建構，研究本身並非價值中立的，研究除了描述現狀外，更應具有改變社會不公義的行動力！如果有這樣的改變，那便是一種典範的轉移（paradigm shift）。

二、不同的研究典範

研究典範可由本體論、知識論與方法論等三大問題反映出：

（一）本體論的問題：社會實體的性質與形式為何？

（二）知識論的問題：認知者與被認知者（社會實體）間的關係為何？

（三）方法論的問題：認知者如何去探討自己認為可探求的對象（社會實體）？

有關研究典範的劃分，一般分為實證論、詮釋論與批判論等三類，唯因對於曾經主導自然與社會科學約四百年的實證主義有一些修正性作法的後實證主義，亦在過去數十年間有其貢獻，故此，亦將之放入作分析。以下將研究典範分為實證主義、後實證主義、批判理論、建構主義等四類，並就其在本體論、知識論與方法論等三大問題上之主張加以論述。其中批判理論是一較廣泛的用詞，它囊括女性主義、新馬克思主義、唯物主義、參與式探究等，如仔細地說，批判理論實則劃分成三個支派：後結構主義、後現代主義以及前二者之混和；至於建構主義則泛指從本體實在論（ontological realism）轉至本體相對主義（ontological relativism）主張之典範（Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1994）。

（一）實證主義：

1. 本體論：素樸實在論

採素樸實在論（naïve realism）立場的實證論者認為一個由自然律所操控的實體是存在的，對於事情之所以如此的知識，常透過抽離時空的推論而得，有些甚且透過因果法則推知。不過對於這類看法，Hesse（1980）以為不但太簡化，也過於決定論。

2. 知識論：二元論與客觀主義

探究者與被探究者被認為是兩個分離的實體，且探究者能以不影響被探究者的方式進行研究，只要有任何會影響研究的因素被察覺，便將採取相關措施加以去除。因之，價值與偏見不見容於研究中，以免影響研究發現。

3. 方法論：實驗的與操弄的

研究問題或假設以命題形式陳述，且在研究中以實徵方法進行檢證，任何可能影響結果的干擾因素均需審慎控制或操弄。

(二) 後實證主義

1. 本體論：批判實在論

後實證論者雖亦認為實體是存在的，唯其採批判實在論 (critical realism) 立場，以為受限於人類智慧，而現象本身又具無法追蹤的本質，故實體並無法完全捕捉。雖是如此，後實證論者仍主張必須經過最廣泛的批判性檢視，方有助於實體的瞭解，這也是其被標以批判實在論立場之因。

2. 知識論：修正的二元論/客觀主義

認知者與被認知者二元對立之看法大致被拋棄，但客觀性仍是一規範性的理想。以一外在「標準」維護客觀性是常見的作法，例如以先前存在之知識為標準，詢問研究發現是否與之一致？或是以批判的社群（如主編、審查者、專業同僚）作為客觀性的檢視者。

3. 方法論：修正性的實驗/操弄的

強調以批判的多元論進行假設的否證 (falsifying)，而非檢證。使用的方法意在矯正實證主義方法論之缺，故側重在較自然的情境中進行研究，並蒐集較多的情境資料，以及更注意局內人 (emic) 的觀點，以瞭解人們賦予行動的意義，並藉以形成植基於經驗資料中的紮根理論 (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990)。在後實證主義典範中，質性方法逐漸被大量使用。

(三) 批判理論：

1. 本體論：歷史實在論 (historical realism)

批判論者與實證論者、後實證論者相同的是亦肯認實體的存在，然其所肯認的實體是一長期透過社會、政治、文化、經濟、種族與性別等因素所形塑而成的，而且具現於一系列的結構中。現雖貌似真實，然事實上卻是歷史中虛擬的實體。

2. 知識論：交互的 (transactional) 與主觀主義

探究者與被探究者被認為是互動地連結著，他們的價值會影響研究的進行，因之，研究發現並非價值中立，而是價值介入的。這類主張挑戰傳統上將本體論與知識論二分的做法，被探究者事實上與探究者是糾纏在一起的。

3. 方法論：對話與辯證法

由於研究重視過程，故需要探究者與被探究者間進行對話，而對話的本質必須是辯證的，以轉變虛假意識，瞭解現有結構之歷史形成，並試圖改變結構，造成社會的變遷。

(四) 建構主義：

1. 本體論：相對主義

建構論者由本體實在論走向另一端的本體相對主義，他們不認為有一固定之實體，而實體的捕捉需透過個人的心理建構（constructions）。這種建構具社會性與經驗性，雖說有些建構是某些人或某一文化所共享的，但各種情境下的人們會有歧異之建構，而每一個體亦有其分殊之建構，故建構亦具在地性（local）與特定性（specific）的本質。此外，實體的建構並無絕對的真假，只是明示性與複雜度有所不同而已。

2. 知識論：交互的與主觀主義

探究者與被探究者在研究過程中，係處於一相互影響的互動狀態，他們秉持的價值觀會涉入資料，而結果發現亦隨著研究的進行逐步被建構。這類典範與批判理論相同，認為傳統劃分本體論與知識論的界線不該存在，主客體應是相互融合的。

3. 方法論：詮釋法與辯證法

一個具有明示性與複雜度的社會建構，必須經過成形、修正及精鍊的階段，而此需要由研究者和參與者進行辯證地互動與對話，再以詮釋學方法分析，並作比較與對照，方能得出較具共識的建構。

表 1 不同研究典範之基本信念

項目	實證主義	後實證主義	批判理論等	建構主義
本體論	素樸實在論— 「真實」的實體 且可捕捉	批判實在論— 「真實」的實體 但不太能完全 地捕捉	歷史實在論— 由社會、政治、 文化、經濟、種 族與性別價值 所形塑的虛擬 實體； 隨著時間而逐 步具現化	相對主義—是 在地、特定建構 的實體
知識論	二元論/客觀主 義； 研究發現是真 實的	修正的二元論/ 客觀主義；研究 發現可能是真 實的	交互的/主觀主 義； 價值介入研究 發現	交互的/主觀主 義； 研究發現是創 造出來的

方法論	實驗的 / 操弄的； 驗證假設； 主要採量化方法	修正性的實驗 / 操弄的； 批判多元論； 否證假設； 可含質性方法	對話 / 辯證法	詮釋法 / 辯證法
-----	--------------------------------	--	----------	-----------

資料來源：Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, p. 109. Thousand Oaks, CA: Sage

參、量化與質性研究取徑

一、質量研究取徑

在量化與質性研究中，存在著不同的學術傳統，因而也形成了相異的研究取徑。「取徑」(approach)一詞，有些學者使用其他詞彙，諸如「探究傳統」(tradition of inquiry)(如 Creswell, 1998)、「方法」(method)(如 Slife & Williams, 1995)或是「策略」(strategies)(如 Denzin & Lincoln, 1994, 2000)。這些詞彙所指涉的涵意相似，均指其具發展的歷史傳統，應用於某些學術領域，且有其一套獨特的方法論，故與資料蒐集方法的層次(如觀察、訪談、測驗或文件分析等)是有所差別的。以下即分別說明量化與質性研究之取徑。

(一) 量化研究的取徑

量化研究裡有一些與資料蒐集相關連的取徑，其中用得十分廣泛的是調查方法。在調查法中，透過具代表性樣本的量化資料蒐集，藉以考驗假設或理論。大多的調查研究採用「相關」或「橫斷式」的研究設計，亦即在同一個時間點裡，蒐集不同人的資料，以探討變項間的關連情形。

調查研究僅就現象中的變項進行相關性探討，如欲進一步瞭解變項間的因果關係，則有賴實驗研究。實驗研究的目的是在於控制無關的干擾變項下，檢視自變項對依變項產生的影響。因此，實驗研究一來涉及實驗處理(experimental treatment)，亦即自變項；二來則涉及控制，亦即控制無關變項以使實驗變異量擴增至最大、無關變異量得以排除，並減少誤差變異量，如此實驗處理方能產生顯著效果。另實驗研究具備三項規準：一是要有可操弄的實驗處理；二是須有一比較組(控制組)，以之與實驗組作對照；三則是須採隨機分派受試者接受不同的實驗處理。

一般而言，調查法與實驗法可說是量化研究最重要的兩個取徑，除此外，次級資料分析、結構式觀察與內容分析，亦為量化研究的方法。在次級資料分析部分，許多現成的官方統計或是長期資料庫均是很好的資料來源，例如美國教育部的國立教育統計中心(National Center for Education Statistics)所建置的「全國教

育進步評量」(The National Assessment of Educational Progress) 資料,²以及台灣中央研究院所完成的「台灣地區社會變遷基本調查資料庫」或是現正進行之「教育長期追蹤資料庫」, 都可用來做為教育之探究。

有關結構式觀察方法, 不同於質性觀察的是, 它使用設計好的觀察表進入現場, 就所設計之觀察項目進行次數或時間長度的計算。觀察研究一般又可分為時間取樣與事件取樣。時間取樣用於經常發生行為之觀察, 以自訂的時間範圍進行觀察, 例如, 以「教室中的師生互動」為題, 以教師作為觀察之對象, 觀察項目分為正向行為、中性行為與負向行為; 觀察時間以五分鐘為一段落, 其中每一分鐘為一觀察單位。如此, 一個四十分鐘的課堂, 如扣掉準備時間, 至少便有七次可以觀察。至於事件取樣, 則以不常發生之事件為觀察對象, 例如打架行為。觀察者俟打架行為發生, 即按下碼表開始計時觀察, 寫下所觀察到的行為與行為持續的時間。

最後要提的是內容分析, 此法原用於大眾傳播媒體, 在教育界使用時, 以應用於教科書內容分析者為最多, 亦有用於幼兒讀物分析者。在 1980 年代末 1990 年代初, 曾出現許多台灣與大陸中、小學教科書內容分析之作品。³在使用此法時, 分析類目與分析單位(一行、一段、一節或一章) 是最先需要確定的工作項目。

(二) 質性研究的取徑

有關質性研究的傳統, 學者嘗有許多不同的分類, 例如在社會科學領域, Denzin 與 Lincoln (1994) 將之分為個案研究、民族誌、現象學、俗民方法論與詮釋作法 (interpretive practices) 紮根理論、傳記、歷史方法、臨床研究等; 到了 2000 年, Denzin 與 Lincoln 在上述分類中, 加進了行動與應用研究; Miles 與 Huberman (1994) 提出三種質性資料分析的取徑: 詮釋研究 (Interpretivism) 社會人類學 協同社會研究 (collaborative social research) 至於在教育領域, Jacob (1987) 區分為生態心理學、整體民族誌、認知人類學、溝通民族誌、與符號互動論; Lancy (1993) 則歸為人類學、社會學、生物學觀點、個案研究、個人說明 (personal accounts) 認知研究、與歷史探究。上述的分類方法, 切割層次高低不同, 有些是研究領域, 有些是較為抽象的理論觀點, 有些則是有具體可行的研究程序, 因此, 對於吾人瞭解質性研究的不同類型, 雖有助益, 卻無法獲得清晰概念。相較之下, Rallis 與 Rossman (1998)、Creswell (1998) 的分類便顯得簡潔易懂。Rallis 與 Rossman 將質性研究分為現象學研究、民族誌與個案研究; Creswell 則就其個人興趣與研究經驗, 以及研究應用的廣泛性與具有清楚的學術傳統, 將質性研究分為傳記研究、現象學研究、紮根理論研究、民族誌與個案研

² 美國教育部的國立教育統計中心 (National Center for Education Statistics) 所建置的多項資料庫, 包含幼兒、中小學、及高等教育階段。

³ 在 1980 年代末、1990 年代初, 所出現的教科書內容分析作品, 除學位論文外, 尚含台灣師範大學教育研究中心於 1992、1993、1994 年所完成之一系列小學、初中、高中各科教科書分析專案報告。有興趣進一步瞭解之讀者可逕至該中心網頁 (<http://www.cer.ntnu.edu.tw/index.html>) 查詢。

究。整體說來，以 Creswell (1998) 的分類較為周全清楚，故以下僅就其所論及的五類質性研究取徑做一簡要說明。

傳記研究是透過口頭敘說或文件檔案資料對於個人之研究，所研究的可以是偉大的、平凡的、或是受創的生命。傳記研究的類別繁多，概可分為傳記、自傳、生命史、生命故事、口述史等。而溯其根源，可見於不同的學術領域中，像是文學、歷史、人類學、心理學與社會學，以及跨領域的女性主義與文化研究。

現象學研究係在探究一些個體對其生命經驗中某一概念或現象意義的闡述。現象學者所要瞭解的是人類經驗中意識的結構。這類研究根源於胡賽爾的哲學觀點以及後續海德格、沙特與梅洛龐蒂等人之學術論著。而其應用於社會、人文科學中，特別是社會學、心理學、護理與健康科學、以及教育。

紮根理論研究的特色在其目的旨在發現或產生理論。受到符號互動論的影響，此類研究源自對於巨型理論套用的反動，認為理論應植基於田野中的資料，特別是人們的行動、互動與社會歷程中。此研究方法最早由 Glaser 與 Strauss 於 1967 年提出，並於後續書中有進一步之闡發 (Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990)。然此二人後有不同意見，導致 Glaser (1992) 對於 Strauss 有所批評。觀諸此類研究多應用於社會學、護理、教育與其他社會科學領域中。

民族誌是對於一個文化、或社會群體所做的系統描述與詮釋。民族誌源於文化人類學，後社會學者亦開始採民族誌進行田野工作，而研究的對象從早期人類學的異文化，後擴展至社會中的次級文化，如美國中的波蘭移民、或是街頭犯罪青少年的研究。民族誌可說是一研究的歷程，亦可說是一研究的結果，就歷程而言，民族誌涉及長期進入田野，以參與觀察的方式蒐集資料，並針對重要的報導人進行深度訪談；就結果而言，民族誌則是一描述文化的文本。

個案研究有人將其視為研究對象的個數，亦有人則將其視為一種研究方法。如將其視為一種研究方法，則其特點在於探討一個有界線的系統 (bounded system)，尤其側重該系統如何在特定的情境脈絡下運作。此類研究常應用於組織研究、教育與心理學領域中。

二、質量研究的差異

質性或量化研究各有其發展之傳統，雖說量化研究受到實證主義影響甚深，早期質性研究事實上亦有實證意味甚濃的作品。但一般而言，質性研究較重自然情境的探究，重視人們意義的建構與情境脈絡的影響，以及研究本身含涉價值等，而量化研究則側重變項的控制，重點在探索變項間的關係，甚至進行預測，並強調價值中立等。進一步而言，質性與量化研究概有幾項重要的分歧點：

(一) 實證主義與後實證主義的影響

質性研究發展至今，雖十分具有人文氣息，著重多重聲音的呈現，以及歷史與社會脈絡下事件如何展現其意義等，然究其緣起，質性研究可說是在實證主義典範下被定義的，實證主義與後實證主義一直影響著質性研究 (Denzin & Lincoln,

1994, 2000)。早期的人類學家，進入田野研究「他者」--通常是國外、陌生的他人，所致力的是在作品中呈現客觀、可信的詮釋。而在二十世紀中期，亦有一些質性研究者，使用統計數字報導參與觀察的發現，至於 Glaser 與 Strauss(1967)、Strauss 與 Corbin (1990) 所發展的紮根理論法，更是後實證主義典範的產物。雖是如此，質性研究與量化研究畢竟有所不同，質性研究也應用統計，唯誠如 Spindler 與 Spindler (1992) 所言，量化僅在擴充一些資料的種類與詮釋；他們不會像量化研究者使用許多複雜的統計方式，並以之作為內容撰寫的主體。此外，質性傳統演變到今日與實證主義實已悖離。

(二) 自然情境的探究

對於科學實證典範的反動，質性研究者強調在不加任何控制下的情境進行研究，因此，即使早期具客觀色彩的人類學者，亦走向自然，作其田野研究 (field study)。⁴ 相對而言，量化研究者將社會現象化約為所要探討的研究變項，並發展工具進行變項的測量，以釐清變項間可能的相互影響關係，雖然意見調查亦可在自然情境中進行，但為使變項間的因果關係得以呈現，研究者必須對於實驗情境加以控制，避免無關干擾因素的影響。故而，人為的干預 (intervention) 在量化研究中是被肯認的。

(三) 演繹與歸納思考的運用

人類在解決問題的過程中，常交互地使用演繹與歸納思考方式，而在研究中亦復如是。在許多介紹質性研究的書籍中 (如黃瑞琴, 1990 ; Bogdan & Biklen, 1998 等)，均會說明質性研究的特徵之一，異於量化研究的演繹，它是歸納的。不過，細究質性與量化研究的過程，可發現演繹與歸納都運用到了，只是量化研究較重演繹，而質性研究較重歸納。

Bryman (1993) 曾提出一個理想的量化研究過程的邏輯結構，⁵ 在於先有理論，進而形成假設，之後進行資料蒐集或觀察，接著資料分析，最後則是獲得研究發現。在這幾個步驟中，從理論到假設的形成，即涉及演繹推理，而從研究發現回到理論的建構，則是歸納推理 (詳圖 1)。

至於質性研究，多不似量化研究講求以理論為前導，雖然有些質性取徑，理論是在研究初始便有的，如現象學研究，唯現象學是一抽象層次較高的理論觀點，並非用來作為詮釋資料的實質理論。職此之故，質性研究省卻了自理論演繹出假設的步驟，反倒是在資料分析過程中，運用了許多的歸納思考，這也是紮根

⁴ “field study”一詞，在人類學、社會學領域中多譯為「田野研究」。在教育領域中，由於研究場域多為學校、教室，故教育學者多將之譯為「現場研究」，不過吾人若將教室亦視為田野，豈不頗富野趣！

⁵ 此處筆者之所以提到「理想的」量化研究過程的邏輯結構，主要是理想上量化研究中的理論是引導研究發展之重要依據，然現實上多數研究甚少用及理論，僅從文獻中擷取所需之概念進行探討。對於此點，Bryman (1993) 有精彩之論析。

理論研究中所強調的特色：從資料中紮實地形成理論。故就所蒐集資料中，將內涵相似者歸為一個「類別」，此乃運用歸納推理，而在資料類別形成後，進行後續資料的歸類時，則運用了演繹推理。

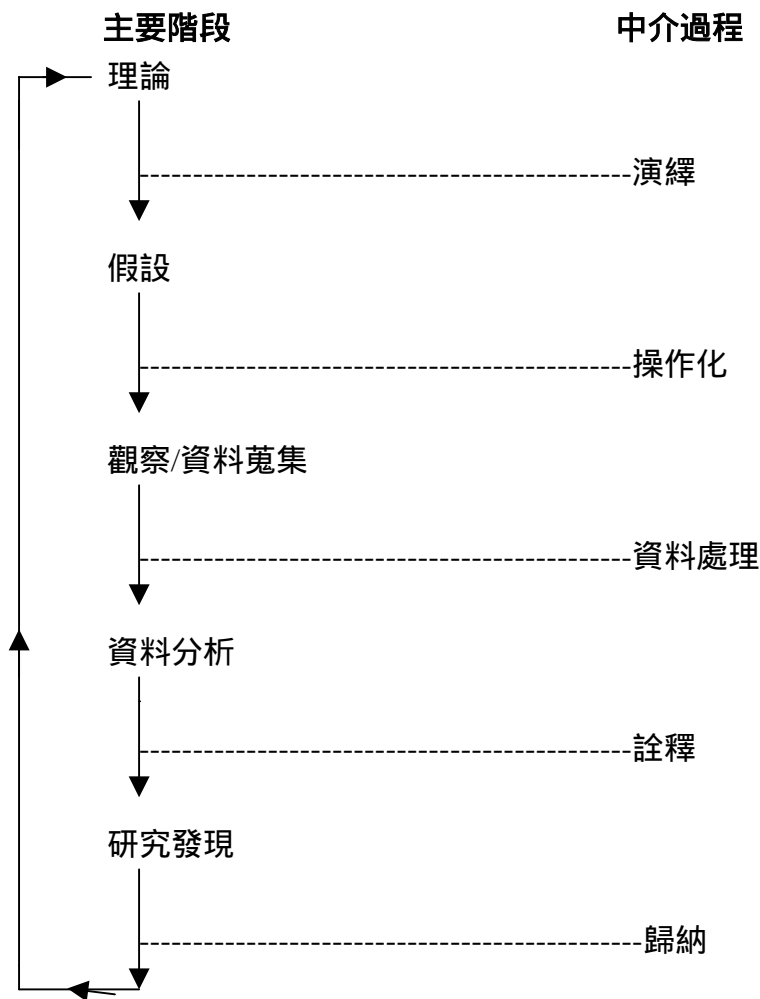


圖 1 量化研究過程的邏輯結構

資料來源：Bryman, A. (1993). *Quantity and quality in social research*, p. 20. London: Routledge.

(四) 研究設計的彈性

對於量化與質性研究的特性，Spradley (1980: 26) 曾有一不錯的譬喻；他以石油探勘者與大地探索者來比擬量化的社會科學研究者與民族誌學者。量化研究者好比是石油的探勘者，其工作目標具體，在於開採地下石油。為達到目標，探勘者會對於開採地區的特性加以研究，以確切掌握開採的地點。然而一位大地的探索者卻有著不同的工作目標，他的任務在於描述一塊蠻荒之地。在工作前，探索者會先搜集相關資訊，再入蠻荒之地，之後便開始摸索，此時或許會找到一個湖泊，果真如此，探索者將重返原先走過的路，試圖探測湖泊到荒野的邊際有多遠。他會使用指南針，查看太陽照射的角度，並不斷地作筆記，以從不同的觀察中修正前面所得到的資訊。在這整個過程中，大地探索者的目的不在「找到什

麼」，而是在描述那塊蠻荒之地。由於量化研究者與質化研究者有著截然不同的工作取向，故其雖有類似的研究步驟，各研究步驟間的互動關係卻大不相同（潘慧玲，1996）。

在量化研究中，每個研究步驟是既定的，且呈直線性（linear pattern）進行。研究問題或假設的形成，必須先於資料的蒐集，故可變動的彈性甚小。如將量化研究的過程細部化，概可包括以下的八個步驟：1. 選定研究問題、2. 提出待答問題或研究假設、3. 定義研究變項、4. 進行研究設計、5. 搜集資料、6. 分析資料、7. 獲得結論、8. 撰寫報告。與量化研究相較下，質性研究則甚具彈性。研究者在進入田野時，可有已經十分明確的研究焦點，也可只帶著粗略的研究方向，隨著對於情境的逐步瞭解，而漸次聚焦，以形塑出有興趣探索的問題，甚或調整研究的方向。整體而言，各研究步驟是一個周而復始的循環模式（cyclical pattern），首先以選擇研究計畫為起始點，接著則是提出問題、搜集資料、進行紀錄、分析資料、提出問題、搜集資料、進行紀錄、分析資料．．．，此為一重複探索的過程。因為分析資料時，可能觸發新的想法與問題，必須進一步蒐集資料，加以記錄，而接著分析資料又可能產生新的問題，須再入田野蒐集與記錄資料，如此週而復始地進入了另一循環（Spradley, 1980）。

（五）價值的涉入

客觀中立被量化研究奉為圭臬，個人價值觀在研究過程中是不容涉入的，故研究者與被研究者間的關係必須保持疏離，小心維護研究現場不被破壞，以便找尋那「外在的社會真實」。價值中立有一段時間亦曾受到質性研究學者的重視，因為早期西方人類學家進入異文化田野所完成的作品，被抨擊充滿了白人中產階級的偏見，因此，如何不涉入主觀價值，曾是人類學者反思的議題。然而，人們絕不可能不帶任何的先前理解進行研究，就如 Peshkin（1985）所言的去除主觀性，我並非成為一個價值中立的參與者，而是一個腦袋空無一物之人。既然價值無法不涉入、研究者無法自外於理解的過程，那麼研究者就該把自己當作一個反省的對象，故後來質性研究者對於「我」如何在研究中現身，以及「我」如何影響了經驗的捕捉與詮釋，有過十分認真的思索。

（六）個人觀點的捕捉

量化研究的資料蒐集，常以個人為單位，進行意見、態度、或知識的測量，故對於個人觀點亦有所捕捉，然受限於工具，無法深入瞭解主體的想法，質性研究者採訪談與觀察，自認為較能接近個體的經驗世界。尤其，受到詮釋學影響的質性研究，以平等關係進入研究參與者的生活世界，訪談的進行不若量化傳統的方式，將一問一答視為刺激與反應的機械化歷程，Mishler（1986）以為訪談是受訪者與訪談者共同塑義的過程。在訪談中，受訪者再現他們的生命經驗，也表露了他們的情感。

(七) 脈絡化意義的掌握

在量化研究中，除了橫斷式的探究，亦有用以瞭解個體在不同時間點裡變化情形的縱貫式研究，只是在測量時，均選在某時某刻進行，故而時間僅是一個用來瞭解其與個體表現情形相關的一個變項。對於在不同時間脈絡下，個體如何詮釋其想法與行為，並非量化研究者所關切的。然質性研究強調知識嵌入情境之中，歷史與社會脈絡影響「真實」的呈現。不管建構論者所主張的實體相對論，或是批判論者提出的虛擬實體論，均突顯出歷史與社會脈絡的掌握對於瞭解人類百態的重要性。

肆、研究者與被研究者間的關係

研究者與被研究者可說是一個研究中最重要組成要素，而這二者間的關係隨著典範的遞嬗，呈現著不同的樣態。到底研究的權柄應掌握何人手中？研究者是否一直扮演著探究他人的角色？他們是否也可以是被探究的對象？而被研究者是否永遠扮演著被他人認知的角色？他們是否可以有更積極的參與？這些問題的不同回答，形構了二者間不同的關係。

嘗有學者提出研究關係的類型，例如成虹飛（1999）以研究者進入田野所扮演的角色作解析，而將研究關係分為四類：主客對立的關係、傳譯的關係、啟蒙的關係、以及分享的關係。在主客對立關係中，研究者與被研究者之間常是彼此分離且呈現上下位的關係；傳譯關係中的研究者為了把握當地人的觀點，將田野中的聲音向外界重現，常需壓抑自己的情感與信念，對於田野中呈現的問題，並不試圖改變。而啟蒙關係受到批判理論的影響，將研究本身視為一種行動、一種實踐（praxis），研究過程得以讓個體獲得自我解放的知識與力量。至於分享關係，受到高達美哲學詮釋學的影響，研究者與被研究者間的界線模糊掉了，彼此既是研究者，也是被研究者，而在彼此分享、合作與開放的對話下，雙方都得以自我解放。

Wagner（1997）則以研究的啟動者與研究的對象來歸類研究者與實務工作者間的關係：在資料擷取（data extraction）關係中，研究的啟動者是研究者，實務者僅是被蒐集資訊的對象；臨床伙伴（clinical partnership）關係中的研究啟動者仍為研究者，然實務者參與探究工作，與研究者一起合作；而在共同學習（co-learning）關係中，不論研究的啟動者或研究的對象，均含研究者與實務者。在以上三類關係中，以共同學習關係最為平等，研究者本身既是探究他人者，亦是被探究者，與實務者相互學習，共同成長。

此處，筆者進一步從研究決策權、研究對象、研究者角色、和參與者角色等角度切入，說明不同的研究關係：上下不對等關係、平等對待關係、合作關係、與互惠關係（詳表 2）。

在傳統實證主義典範中，研究的目的是在於找尋真相，建立通則，而為使真實完整呈現，研究者必須保持客觀，並獨立於參與者/被研究者之外，故研究者與

參與者之間常是彼此分離且呈現上下位的關係。從稱呼「被研究者」為「研究對象」，便可瞭解被研究者在一個研究中的角色與地位；他們是被研究的客體，僅負責資訊的提供，對於研究的進行，無置喙之餘地。

受到詮釋論的影響，重視主體經驗感受，如何忠實傳達不同階層人們的聲音，是重要的研究要旨。而為忠實再現田野經驗，研究者深恐自己的涉入會破壞現場，故雖以平等關係對待參與者，改進現況並非研究的意圖。在此關係型態裡，參與者扮演較為積極的角色，可以不在研究者所設的既定框架下主動述說自己的故事，只是研究的主導權仍在研究者手中。

在講求行動取向的研究中，研究者進入田野，與參與者一起合作，描述現實不再是研究者的獨有關懷，如何能就現況圖謀改進，是研究之終極目的。在此一合作關係中，參與者雖是研究的合作夥伴，然整個研究的進行仍由研究人員作決策。

至於實踐取向(praxis-oriented)的研究典範，則展現了最後一類的互惠關係；研究本身被視為實踐 (research as praxis)，故透過研究可發揮彰權益能 (empowerment) 的功能。一種解放的社會科學 (emancipatory social science) 是後實證主義時期所企圖找尋的；研究者除了瞭解社會權力與資源如何分配，更要協助人們去除不公義，以創造一個更為公平的世界，故實踐取向指的是那些試圖對抗宰制，朝向發展自主組織以推動社會變革的研究活動(夏林清, 1996; Lather, 1986)。在這類研究中，研究者和參與者不再清楚劃分彼此的界線，透過互動與對話，增進了人們對於自我的反思與瞭解，而研究者與被研究者既都成了「改變者」，也都成了「被改變者」(Lather, 1991)。

表 2 研究關係

項目	上下不對等關係	平等對待關係	合作關係	互惠關係
研究決策權： 誰主導研究？	研究者	研究者	主要為研究者	研究者與參與者
研究對象： 誰被研究？	參與者	參與者	參與者	研究者與參與者
研究者角色： 研究者在作什麼？	尋求社會真實	再現田野經驗	協助改進現況	促進彰權益能
參與者角色： 參與者在作什麼？	被動地提供資訊	主動地敘說經驗	與研究者合作進行研究	與研究者共同執行研究

伍、研究品質的評估

一、改變中的評估規準

在企圖找尋社會通則、確定因果關係的量化研究中，信度（研究的穩定性）內在效度（研究的正確性）、外在效度（研究的推論性）與客觀性被當成檢驗研

究品質的規準，並無疑義。然而，質性研究的興起，使得社會科學領域中對於什麼樣的研究才是好的，產生許多的爭議（Hammersley, 1992）。有人主張科學研究的判斷規準應當只有一套，用在量化研究的，亦可用於質性研究，此為實證論者與後實證論者之主張；有人以為適應自然情境的研究，當有不同的評估要求，此可如建構論者之意見；甚至有人主張並沒有任何可做評估的標準，有些後現代主義者則做如是想。

當閱讀充斥著不同典範學者所提出之質性研究的效度時，當審慎加以釐清，以免誤用。例如，當自己宣稱是在做一項詮釋性研究時，自然不好再用實證主義下所談的信效度作為研究品質的判斷依據。

在質性研究中，LeCompte 與 Goetz（1982）是早期提出信效度的代表人物。趨向實證主義立場的他們，採用了內在效度、外在效度、信度與客觀性作為規準，他們尚且論及質性研究之在科學界遭受批評，主要是未能符膺傳統定義的信、效度要求。實驗研究中威脅內在效度與外在效度的因素更被該二氏應用於民族誌研究中。

有鑒於使用實證主義字彙雖讓質性研究在量化學術世界中較易被接受，但卻與質性研究的本質顯得格格不入。建構主義學者 Lincoln 與 Guba（1985）於是提出「信實度」（trustworthiness）規準，以「確實性」（credibility）、「轉移性」（transferability）、「可靠性」（dependability）與「確認性」（confirmability）取代「內在效度」、「外在效度」、「信度」與「客觀性」。唯因上述四個詞彙似對等於實證主義的四個規準，不免產生疑義，Guba 與 Lincoln（1989）乃復提出「真實性」（authenticity）規準，包括「本體的真实性」（ontological authenticity）（擴大個人的建構）、「教育的真實性」（educative authenticity）（增益對他人建構之瞭解）、「觸媒的真實性」（catalytic authenticity）（激發出行動力）與「策略的真實性」（tactical authenticity）（增益行動之權能），這些規準與批判論者所提有部分之重疊。

批判論者對於規準的掌握係放置於歷史脈絡與結構情境中，並強調行動、實踐（praxis），一份批判的文本，其好壞係以是否能反身性地（reflexively）揭露社會中形成壓迫的結構為判斷依據。故而，一份批判的文本提供了多元聲音的發聲空間；它是多元聲音的、合作的、而且是自然地植基於生活經驗中的（Denzin, 1994）。此類論者中，Smith（1992）即曾提出研究品質的評估規準在於文本揭露婦女世界中壓迫結構的程度。總括而言，批判論者對於研究品質評估之規準可用 Guba 與 Lincoln（1994）所整理的三點進行瞭解：（一）歷史的情境性（historical situatedness），亦即研究需說明所探討情境的社會、政治、文化、經濟、種族、與性別等先在條件；（二）無知的破除性，亦即能破除無知與錯誤理解之程度；以及（三）行動的激發性，亦即能激發足以轉變社會結構的行動力之程度。至於後現代論者，雖有人認為評鑑質性研究有反研究本質，故質疑所有可用之規準，唯有學者亦使用後結構主義論者所提重新概念化效度之主張，如 Richardson（1994）以水晶球作為譬喻，拋掉三角檢正（triangulation）的概念，提出多種

資料的蒐集，不在作為尋求「真實」的檢正，而是讓資料反射出不同的視域，呈現出資料詮釋的多種角度。

由上述各典範對於研究評估規準主張的演變情形，可知探討的視域不斷擴大，由原本僅在研究過程中，指認可能產生問題的效度指標，發展至對研究倫理、道德與行動意圖的關照。誠如 Denzin 與 Lincoln (1994: 480) 所言，當由後實證主義移向後現代主義立場時，愈會珍視關懷、理解、辯證性文本、以及與被研究群體發展長期、信賴關係等反基本教義派（實證主義派）的規準。而 Antheide 與 Johnson (1994) 對於 1990 年代學者所討論之效度問題所作的分析，更可進一步管窺效度重被概念化之情形。權力議題是眾所批判的焦點，包括文化、意識型態、性別、語言/文本、促權（advocacy）等，而常被討論的效度問題如下所述：

（一）效度即文化（Validity-as-culture, 簡稱 VAC）：研究者常以自己的文化觀點為「他人」說話，故所說的不是參與者的聲音。解決之道是研究者盡量含納多一些的不同觀點，並重新評估自己如何看待研究的使命與研究主題。

（二）效度即意識型態（Validity-as-ideology, 簡稱 VAL）：與 VAC 相似，不過焦點放在一些文化特點，諸如社會權力、合法性以及對於社會結構（如主宰/附屬）之預設。

（三）效度即性別（Validity-as-gender, 簡稱 VAG）：與 VAC 與 VAL 相同，此所指的也是研究者在概念化與資料蒐集過程中帶著理所當然之預設，包括社會互動中的權力與宰制，怕的是這種社會權力的不對等被正常化與合法化了。

（四）效度即語言/文本（Validity-as-language/text, 簡稱 VAL）：與上述所有效度一樣，特別是指潛藏於語言或論述（discourse）中的文化類別與世界觀如何限制了事務的決定與選擇。

（五）效度即關連/促權（Validity-as-relevance/advocacy, 簡稱 VAR）：強調研究的用處與彰權益能（empowerment），以提升被研究的群體，特別是弱勢的貧窮者、農人等。

（六）效度即標準（Validity-as-standards, 簡稱 VAS）：對於合法化科學或研究者權威性的期望，應加質疑，因為真理是如此多元，宜避免單一權威的宣稱。

為使讀者對於上述各典範所提之研究評估規準，能一目瞭然，特依典範、觀點、規準與提出之代表人物整理如表 3。

表 3 質性研究中的評估規準

典範	觀點	規準	提出之代表人物
實證主義/後實證主義	使用對等用詞：比擬調查與實驗之效度規準	內在效度 外在效度 信度 客觀性	LeCompte & Goetz (1982)
建構主義	使用不同用詞：採用更適於自然典範中的效度用詞 重新概念化：與批判理論規準部分重疊	信實度： 確實性 轉移性 可靠性 確認性 真實性： 本體的真實性 教育的真實性 觸媒的真實性 策略的真實性	Lincoln & Guba (1985) Guba & Lincoln (1989)
批判理論	重新概念化：置入結構、實踐的考量	檢視形成壓迫的結構	Smith (1992)
後結構主義	重新概念化：水晶球的隱喻	透明體：會成長、改變的、反射外物、內部折射	Richardson (1994)

二、建立信實度的方式

研究的評估規準誠如前述，可以從講求研究的信實度，到著重理解、關懷、信任關係的建立，甚至是破除虛假意義、以行動改革現狀等，這些規準所著重面向的不同正反映了研究目的之轉變。長期以來，知識的建構被認為是研究的主要目的，甚至是唯一目的，然當批判論者強調研究應具有改變現狀的功能，而女性主義學者側重研究中關懷、理解關係的建立時，研究品質的認定便已超過知識建構的範疇了。雖是如此，筆者以為知識建構仍是每個研究中不能不涉及的一項目的，因之，信實度仍是一項研究之所以能夠成立的重要依據。而信實度之能建立，涉及一些具體作法，以下就較常使用之方式加以說明（Creswell, 1998; Glesne & Peshkin, 1992; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1990; Rallis & Rossman, 1998）：

（一）澄清研究者之背景與立場：

由於研究者不可能腦袋空空地進入田野，對於自己與研究相關的經驗背景、所帶之理論觀點與預設，以及可能存有之偏見，於研究初始，當加說明，並於過程中加以反思（Merriam, 1988; Rallis & Rossman, 1998）。如此，一方面可有自我澄清的效果，讓研究者再度看清自己是如何觀想與詮釋現象的，另一方面亦有反思調整的功能，對於自己不當的預設，可以適時調整，不致影響研究的進行。

(二) 長期進駐田野：

在田野中，進行時間較久的觀察與訪談，有助於建立良好與相互信任的研究關係，對於當地文化亦較能熟悉，而自己先前透過文獻、其他研究者或於田野中所蒐集到的錯誤資訊也可加以檢核 (Creswell, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988)。

(三) 使用三角檢正：

三角檢正 (triangulation) 可包含不同資料來源、方法、研究者與理論之檢正 (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1990)，較常使用的是前二者。研究者針對同一問題，蒐集學生、教師與學校行政人員之看法，此為不同資料來源之檢正，如使用觀察、訪談、學生檔案查閱等蒐集資料，則屬不同方法之檢正。

(四) 運用參與者檢核：

在研究過程中，研究者可將所蒐集之資料或所做的分析、詮釋與結論拿給參與者表示意見，檢視其中是否有偏誤之處，此即為參與者檢核 (member check)，此為建立研究確實性之一重要作法 (Glesne & Peshkin, 1992; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1994)。

(五) 採用同儕審視：

同儕審視 (peer reviewing or debriefing) 的作法頗似量化研究中所談的評分者信度，主要是邀請未參與研究的外部人員。通常是研究者的同儕，針對過程中研究者所使用的方法、所做的資料分析與詮釋，以及在田野中，如何與他人互動等，提出問題詰問，讓研究者得以誠實地面對自己、面對研究 (Glesne & Peshkin, 1992; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988; Miles & Huberman, 1994)。

(六) 進行厚實敘寫：

研究者對於田野所做的厚實敘寫 (thick description)，將有助於讀者瞭解研究結果是否具有轉移性 (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1988)。研究的情境與人事描述得愈清楚，愈有助於讀者掌握其他情境是否具有共同特徵，可將此研究發現應用於他處。

(七) 從事反例個案分析：

在研究中所形成的工作假設 (working hypotheses) 將隨著反例 (negative) 或相異個案的發現而進行修正，這樣的分析會一直持續著，直到所有的個案都能放入所預擬的假設中 (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994; Patton, 1990)。

(八) 使用外部查核：

外部查核 (external audits) 是請一位與研究無關連的外部諮詢者，從研究過程到研究結果均加以評核，以確定研究的妥適性，此種作法亦有些量化研究中評分者信度的味道。在外部查核者檢視研究成果時，主要是看研究的發現、詮釋與所提之結論是否都有實徵資料的支持。

上述的八項方式，在一研究中並非全部須作，唯至少宜擇其中二項採用，通常三角檢正、參與者檢核與厚實敘寫是較為容易，且最常使用與最符成本效益的作法 (Creswell, 1998)。

陸、結語

社會科學研究演變至今，已呈現一多元典範並存之局，實證主義獨尊之情景不再。而這樣的發展促使過去習於量化研究之士，有機會將原本視為理所當然的世界觀，重新加以檢視。尤其對於往昔慣以西方理論為通則，套用於本土經驗的作法，也得到一個再次反思的機會。本文從典範轉移概念層次的分析，到具體說明不同研究取徑的意義，希冀有助於讀者理解社會科學研究典範的流變。

參考書目

- 成虹飛 (1999) **我為何要作行動研究？ 一種研究關係的抉擇**。1999年7月18日，取自<http://www.nttc.edu.tw/ige/論文集/成虹飛.htm>
- 伍振鷺、陳伯璋 (1985) 我國近四十年來教育研究之初步檢討，*中國論壇*, 21(1), 230-243。黃瑞琴 (1991) **質的教育研究法**。台北：心理。
- 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)。台北：巨流。
- 胡幼慧 (1996) 轉型中的質性研究。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 7-26)。台北：巨流。
- 潘慧玲 (1996) 教育研究。載於黃光雄 (主編), **教育導論** (頁 341-368) 台北：師大書苑。
- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Bryman, A. (1993). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Thousand Oaks, CA: Sage
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). London: Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Longman.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological exploration*. London: Routledge.
- Habermas, J. (1968). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Hesse, E. (1980). *Revolutions and reconstructions in the philosophy of science*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57, 1-50.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lancy, D. F. (1993). *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions*. New York: Longman.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 51, 31-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. (1985). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289..

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity: In the participant-observer's I's. In D. N. Berg, & K. K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for social research* (pp. 267-281). Beverly Hills, CA: Sage.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual*. London: The Falmer Press.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, CA: Sage
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Slife, B. D., & Williams, R. N. (1995). *What's behind the research? Discovering hidden assumptions in the behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, D. (1992). Sociology from women's perspective: A reaffirmation.. *Sociological Theory*, 10, 88-97.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1987). *Interpretive ethnography of education: At home and abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spradly, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. E. (1994). *Case studies*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Strauss, A.L & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking – and rejecting-validity in qualitative research. In E.

W. Eisner, & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College Press.