

現象學方法論：存在行動的投入

李維倫

賴憶嫻

國立東華大學臨床與諮商心理學系

國立東華大學（美崙校區）諮商心理
學研究所

摘要

本文的目的在於檢討現象學方法以擴充心理學研究的方法論。本文以研究分析者的操作角度來考察現象學做為一種實徵資料的分析方法，進而主張現象學分析方法是一種存在行動的投入。在理論層次上除了考察了胡塞爾的現象學計畫外，本文也論述了Giorgi的現象學實徵研究方法論，並提出不同的見解：本文認為，以經驗描述為分析對象的現象學方法並非只是從事經驗對象的還原與描述，而是揭露了存在處境的置身結構。本文提供分析步驟的討論，並以「學習經驗」為實例示範來具體展現此一方法的可行性。所得結果在學習諮商上的意涵也有簡短討論。借助於如此的批判性討論，本文不只整理前人的論述與提出存在行動的新視野，也提出自己的研究方法論述。最後本文也將觸及現象學分析的判準議題。

關鍵詞：存在心理學、現象學方法、現象學心理學、質性研究



壹、緒論

現象學做為質性研究方法在台灣的人文社會科學相關學門中正方興未艾，然而關於現象學的疑惑卻也同樣日與俱增。姑且不論現象學本身就有著如本質現象學、描述現象學、超驗現象學、存在現象學以及詮釋現象學等多個名詞概念，一般人使用現象學詞彙如「生活世界」與「回到事物自身」等時，經常都比較像是口號而不是可依憑的思考操作。現象學似乎許諾了一個不同於實證典範的嚴格知識道路，但卻又讓人感到遍地荊棘而難以前進。

然而這樣的混淆不清卻不只出現在台灣的人文社會科學界，即便是在美國以杜肯大學 (Duquesne University) 心理學研究所為核心的現象學心理學研究發展，也出現許多方法概念上不一致的看法 (von Eckartsberg, 1998)，如 Amedeo Giorgi 堅持胡塞爾 (Husserl) 意識形構分析做為心理學科學方法 (Giorgi, 2000)，相對於晚近加入的 Martin Packer 之詮釋現象學方法 (Packer & Addison, 1989)。從壞的一方面來看，這似乎表示了現象學有種種的內在歧異與不確定，使現象學做為一種實徵資料分析方法無法找到固定的操作，令人無所適從；但從好的一方面來看，其實現象學方法要求研究分析者不只是依循已建立的操作步驟，也要對方法背後的本體論與知識論有所覺察與思考，以掌握分析理解的核心 (McLeod, 2001)。學者們為了更好的知識道路不斷地努力論辯，也同時形成了學術社群的核心溝通活動，這並非學術發展的缺失，反而是根本。

由此觀之，在台灣現象學研究典範的發展上，也應該針對理論與實踐上的種種議題進行思考討論，而且這樣的工作不能只是整理外文著作與進行編譯，而是要建構出方法論的理路，具體化其實踐的意涵。本文奠基於筆者兩人在現象學方法上的教學、研究應用與學習討論上，將提出一個方法論的存在性視野：以個人敘說或經驗描述文本為對象的現象學分析方法將不得不地產生存在的轉向 (existential turn)，進入存在處境的理解，其內涵也就相近於海德格 (Heidegger, 1962) 存在分析的詮釋現象學。研究分析者實踐此一方法，即是

從認識事件（event of knowing）進入存在事件（event of being）；將不再只是從事對象掌握的認識活動，而是投入遭逢（encountering）的存在行動中。在具體操作上，則是運用意涵獨特的「想像」來達成。

綜而言之，本文的目的在於以人文社會科學之實徵資料分析為導向，論述現象學方法之意涵，藉以建構其思考理路，並提供分析步驟的示範，而在實務操作的層次上揭露其通向做為存在行動（existential move）的實踐。為了這個目的，本文將分為兩部分：第一部分為理路建構，將首先介紹胡塞爾現象學的基本概念，然後我們會看到這樣的設想如何成為人文社會科學的方法與知識論基礎；其次我們將說明 Giorgi 如何自承於胡塞爾的路線，他的著眼點，以及他的現象學分析方法；第三，我們會指出，當胡塞爾的計畫進入人文社會科學領域時，它已註定要轉向海德格（Heidegger）詮釋現象學的路數。因此，雖然 Giorgi 堅持描述現象學的宣稱，但其方法已無法避免以「在世存有」做為核心的轉向。不過，這樣的詮釋現象學並不是 Giorgi 所排斥的操作，即：以非直接給出（non-given）的理論、假設或知識來解釋直接給出（given）的現象。這個轉向反而是胡塞爾現象學方法中存在意涵的顯現。最後這一點的澄清也有助於我們掌握現象學的操作。第二部分為現象學方法的實例示範，除了具體化各個步驟的意涵外，我們特別選取了同樣與 Giorgi 經常使用的「學習經驗」（丁興祥、王勇智、李文玫、張慈宜、曾寶瑩譯，2003/2006；Giorgi, 1985, 1999）為例子，展示筆者兩人同一取向但有所不同的閱讀與分析。這個示例讓本文可以具體討論分析步驟以及相關的研究知識議題，也可以讓讀者比較本文所主張之現象學分析的意涵與 Giorgi 的不同。藉助上述論述安排，本文實是將現象學方法放置到研究者的行動層次來探討，希望以此提供研究分析者一個不同以往但具體的視野來開展現象學的道路。



貳、現象學做為實徵研究方法的理路

本節首先討論胡塞爾現象學的基本概念以及相應的現象學實徵研究方法。在此要先說明的是，本文是以「實徵資料分析為導向」，也就是以研究分析者之分析工作為定錨點。因此，這裡的論述主要是為了建立現象學基本概念之間的聯繫，以讓讀者／研究者的思考操作有所依循，不至感到零散。本文無意也無能於窮盡哲學現象學的種種操作議題。此外，關於現象學理論與應用之間複雜的意涵（蔡錚雲，2004，2006a），本文也不將之標舉為顯題，但明確的是以實踐的立足點來尋求理論性概念的協助。

一、從現象學到人文社會科學

目前我們所熟知的哲學現象學創始者胡塞爾覺醒於心理主義（psychologism，指的是以人類的心理設置做為認識事物的基礎）的套套邏輯，意圖尋求知識的嚴格基礎。因此，他回到了一切認識直接給予（given）的狀態，即當事物直接對我們呈現的時候。他認為，就是這個時刻，是所有認識的最原初依靠，所以我們要從這一起點出發，去揭露事物對我們呈現的種種樣態。

要特別說明的是，所謂的回到直接示現，即是現象學還原（phenomenological reduction）。這是因為，通常我們面對事物時，我們很快會預設它們的實存，即它們是實際存在於世界彼處的事物。然而胡塞爾認為，我們只被直接給予事物的示現（presence）而非它們的實存（existence¹）。因此，現象學還原指的即是，「懸置」其實存性，僅承認示現。當我們從事這樣的還原動作時，胡塞爾指出，我們就會發現意識的形構作用，即意識總是對著某事某物的意識，且將某事某物以如此這般的樣態呈現給我們。胡塞爾將之稱為意向性（intentionality）。現象學的工作就在於描述種種不同的意識形構作用，與描述種種的意向性結構。

¹ existence 一詞在此譯為「實存」，單純指事物的「在」。這不同於本文另一用詞「存在」（英文也作 existence），指人的在世界上的活，即落身於處境中。

現象學心理學者 Giorgi (1997) 摘要胡塞爾現象學的內容為：第一，現象學強調意識現象 (the phenomenon of consciousness)。意識在現象學中佔有獨特的地位，意識對於事物的意義有構造性的作用。也就是說，意識將事物呈現予我們；第二，在現象學中，經驗 (experience) 一詞也有獨特的意涵。對胡塞爾來說，意識以「直觀」(intuition) 的方式將事物呈現予我們，而「經驗」指的即是，對事物的直觀。直觀的對象包括了一般所謂的實在物品以及抽象的符號、價值、甚至是所謂的幻覺。也就是說，幻覺也可以是一種直接給出，一種直觀經驗；第三，現象 (phenomenon) 在現象學中指的是：「任何給出之事物以其自身給出或被經驗的方式示現 (the presence of any given precisely as it is given or experienced)」(Giorgi, 1997, p. 237)。此一概念的重點在於：現象學始於事物的示現或直觀，而非事物的自身意涵與性質；以及第四，意識的根本特徵，意向性 (intentionality)。意向性指的是意識總是指向事物，總是超越其自身。因為意向性的關係，我們可以瞭解到，沒有一個獨立於對象之外的主體，同樣地，沒有一個獨立於主體之外的對象，這對笛卡兒的心物二元論有著重要的批判作用。

綜而言之，現象學關心的是事物給予 (示現予) 經驗者的方式，因為這是所有認識的基礎。而在面對事物時，現象學強調所有的給出都要以其給出的方式來瞭解，而非視其為實際存在。在經驗者這邊，意識是對於事物示現的覺察，且要回到如其給出，不多也不少，這意識與對象的整體即是現象學的現象。

然而胡塞爾的計畫，強調意識形構作用的哲學現象學，到底又如何會成為人文社會科學的基礎理論呢？

Merleau-Ponty (1964) 曾指出，現象學是一項澄清人與世界之關係的努力。要澄清這個關係，首先必須能夠「看到」這個「關係聯繫」。現象學還原懸置了我們對世界實存的認定，這正是胡塞爾用來停止我們與世界理所當然之聯繫的工具，也就讓這樣的聯繫不再理所當然而呈現出來。因此，現象學還原不是用來否定世界的實存，而是讓我們得以看到我們與世界聯繫的方式。進一步來說，

根據 Merleau-Ponty (1964) 的看法，雖然胡塞爾原來是想經由現象學反思獲得知識的嚴格基礎，但到最後，胡塞爾也承認這樣的反思卻把我們帶回到前反思的世界，即生活世界 (life world)。

游淙祺 (2006) 也觀察到，胡塞爾在《觀念》第二冊論及人與週遭世界時，提出「人文自我 (personales Ich)」的概念：「『人』或『人文自我』並非孤立的意識主體，它是與週遭世界 (Umwelt) 有著密不可分的關係。」(頁 45) 也就是說，現象學還原抵達的並非自然物與自然物之間的關係 (如視人為有機體)，而是「人文自我」與「週遭世界」的關係。也因此，人文世界或生活世界，是比自然世界更原初的。人之所以為人，並非是自然界動物再加上某些特性而成就為人。「人」本身就是底限；人是以人的方式存活與交往出一個人文世界。不論是遠古時代的恐龍、億萬光年以外的星體或是北極海底下的豐富礦藏，其被理解的方式都是奠基於人與世界的關聯形式，即人文世界。

由此觀之，從胡塞爾「現象學做為一種嚴格科學」的計畫出發，抵達的卻是人與世界交往聯繫的人文世界，現象學也就因此得以做為以人及其世界為對象之人文社會學科的基礎理論。

二、心理學實徵研究的現象學方法

步驟化的實徵研究現象學方法在心理學的發展可說是以杜肯大學 (Duquesne University) 心理學研究所為主要基地 (Hein & Austin, 2001)。根據 von Eckartsberg (1998) 的介紹，van Kaam (1966) 是杜肯學派的奠基者，他在凱西儲大學 (Case Western Reserve University) 以現象學為基礎發展出他的博士論文。然而 Colaizzi (1973) 認為 van Kaam 的方法可以說是現象的 (phenomenal) 而不是現象學的 (phenomenological)，因為他做了現象的根本描述 (fundamental description)，但卻沒有掌握到構成現象的根本結構 (fundamental structure)。對經驗者來說前者是顯著的，後者卻是隱含的。這個批評其實就是指 van Kaam 雖然嘗試發展現象學方法，但沒有成功地操作現象學還原。Colaizzi 是 Giorgi 的

學生，後者是杜肯學派的代表人物。Giorgi 是現象學心理學刊（*Journal of Phenomenological Psychology*）的創辦人之一，他的主要貢獻即在於持續發展實徵研究的現象學方法以及解決它的方法論問題。

Giorgi (2000) 指出許多所謂的質性研究經常被視為軟科學（soft science），比不上自然科學的嚴謹，但他認為胡塞爾的描述—超越現象學（descriptive-transcendental phenomenology）所提供的理論與方法啟發，能夠達到科學的嚴格標準，因此能夠建立起與自然科學同地位的人文社會科學。Giorgi (1989a) 也認為自己所發展出來的現象學方法符合了現象學與科學的判準。他所謂的科學的標準是指：方法的（methodical），指的是以概念清楚的步驟來通達現象；系統性的（systematic），指的是現象中的種種部分是相互關聯的；以及批判性的（critical），指的是研究者在研究過程或步驟中能夠自我批判，同時也能開放到學術社群中接受公開的討論與批評。

Giorgi (1997) 的現象學實徵資料研究方法是繼承於哲學的現象學方法。他指出，在哲學的現象學方法上有著三個相關的核心步驟：第一，現象學還原；第二，描述（description）；以及第三，本質（essence）的追尋。

第一，現象學還原：一般來說，我們總是理所當然地視事物為實際存在。一般的科學探索也不會質疑此一理所當然的認定，而是在實存的認定之上來看事物之間的因果關係。然而現象學要做的是，在事物示現而尚未抵達對其實存的認定之前，檢查示現如何得以讓我們認定其實存。所謂的現象學還原即是從事物實存的理所當然，回到事物對我們的示現。Giorgi (1997) 舉例，一般我們會說：「這是一張真實的桌子」，這樣的說法就是將桌子的實存視為理所當然，而：「這張桌子對我示現為一張真實存在的桌子」的說法就更為精確地陳述了我們對桌子的視見。此外，現象學還原的另一個意涵則是，懸置先前對某一對象的知識，好讓我們與此對象做一個直接的、新鮮的遭逢（encountering）。除了對於實存的認定外，一般我們對事物的認識經常堆疊在先前的知識上以致於難以直接面對事物，因此前面所提及的「直觀」並不常在我們一般的生活中出現。

將先前的知識懸置，或置入括弧（**bracketing**），讓我們能夠回到示現的當下現場。

第二，描述：現象學的描述指的是應用語言來勾劃（**articulate**）意識動作及其意向的對象，也就是意向性的結構。一般而言，解釋（**explanation**）指的是應用某些原理原則來說明某些事物，也就是採用不是立即給出（**non-given**）的理論或機制來說明立即給出（**given**）的現象。相較起來，解釋就沒有如同現象學要求的以事物示現的方式來理解它們，也就離開了直接的經驗。而描述指的是就給出之物，以其給出的方式來描述。描述在這裡同樣是指向「直觀」、直接給出的狀態。

第三，本質的追求：我們可能會認為，若是每次都只是描述事物直接的給出狀態，那現象學不就充滿著具體但個別零碎的經驗內容？然而這卻不是現象學的目的。現象學藉由想像變異（**imaginative variation**），企圖由個別來抵達本質。想像變異的操作是經由想像變換一個對象的不同部分，一直到某些部分一旦被剝除之後，此一對象就不再等同於其自身。舉例來說，對於「杯子」，我們可以想像有無把手，有無蓋子，有無底部，是否一定要圓形等，一直到某些改變就讓此對象不再能被稱為「杯子」，此時我們就抵達了杯子的本質，而且這個本質並不是遠離我們的直觀，反而是每次的直觀中一定包括在內的。這裡，「本質」一詞並非指事物在其自身不變的內在特徵，而是「限定與圈聚某一現象之種種變異的同一性（**a constant identity that holds together and limits the variations that a phenomenon can undergo.**）」（**Giorgi, 1997, p. 242**）。

做為一個面對實徵資料的心理學家，**Giorgi (1997)**認為上述的哲學現象學方法並不能直接套用到心理學研究上，因此他認為在「科學」的層次上，我們要做一些修正。**Giorgi**的修正有三點：

第一，描述的改變：在哲學現象學中，研究者是先進入還原態度，然後進行對某一對象之知覺的描述。然而在實徵研究中，研究者蒐集的是他人對於某一特定經驗在一般自然態度（**natural attitude**）下的描述。**Giorgi (1997)**認為

這樣的改變有兩點好處：一是可以不受限於研究者本身的一方之見；一是符合實徵科學的興趣，即對日常生活中種種偏見、誤見與成見的瞭解。而本來現象學態度就是用來瞭解自然態度的。

第二，由研究者來進行現象學的還原：雖然前述的經驗描述是來自於自然態度底下的經驗，但現象學的確是要求研究者來進行還原操作。前面我們提到，現象學還原有兩個意涵：(一)由實存回到示現，以看到示現如何抵達實存；(二)懸置先前知識，以讓我們與現象做一個直接的、新鮮的遭逢。第一項在此指的是，研究者將他人的經驗描述視為一個人如此這般的經歷，是被活出來的經驗 (lived experience)，但不馬上認定它是事實性的事件：關於描述的內容是否真實，研究者存而不論。而第二項意涵指的是，雖然研究者通常會對研究主題進行文獻閱讀，但在面對資料時，仍然要把這些理論原則置於一旁，使得研究者還是直接面對描述資料中所呈現出的經驗現象。此外，Giorgi (1997) 也指出，對描述資料的分析也必須注意到以合於研究者之學科 (如心理學、社會學等等) 或研究主題 (如學習經驗、創傷經驗等等) 之面向來進行。

第三，尋求「科學的」本質：Giorgi (1997) 認為哲學現象學尋求哲學的本質，而採用現象學方法的實徵學科尋求的是科學的本質；前者較為普遍與根本，後者較為狹窄與特定。Giorgi 指出胡塞爾也允許不同層次的本質，也就是說研究者仍是根據其本身所在的學科脈絡決定其要追求之現象的同一性結構。

我們可以看到 Giorgi 專注於建立嚴謹的心理學的科學方法，而且對他來說，現象學方法最能符合科學嚴謹性的要求。

在資料分析的具體步驟上，Giorgi (1997) 的現象學方法分為五項：(一) 蒐集語文資料；(二) 閱讀資料，獲得整體感；(三) 將資料拆解為部分；(四) 將原始資料以學科之語言來組織與表達；(五) 資料的綜合 (synthesis) 與準備發表溝通。關於此五步驟的細部介紹與討論將合併到第二節具體操作與實例示範上，不在此贅述。

三、詮釋現象學的轉向以及現象學方法的存在意涵

本小節將論述，擱置實存認定與過往認識的現象學還原也意味著面對面遭逢（encountering）的現場，也就是人與週遭世界直接遭逢的存在形式。而在以現象學方法閱讀他人的經驗描述時，這個「落身於遭逢」的存在形式則更加顯著了，因為研究者面對的是另一個人訴說他與事物遭逢的存在經驗，而非僅只是被經驗的事物。同時，這樣由敘述文本中開放出來的在世存有（being-in-the-world）的可能性，正是呂格爾詮釋學的精義（李維倫，2004；Ricoeur, 1991）。當研究者還原到在世存有的可能性理解時，他／她就不再只是進行意識認識的操作，更顯著的是一種與他人共同理解的過程，意即：現場的共同置身。因此，我們看到了現象學方法也正是一種存在行動的投入，底下依序分五點詳述：

第一，誠如蔡錚雲（2004）所言：

我們甚至可以說，最後實現胡塞爾『回到事物自身』（Zurück zu den Sachen selbst）訴求的不是超越現象學，而是這個模稜兩可的現象學心理學。（頁 72-73）

也就是說，雖然胡塞爾的操作是爲了奠定認識事物的最原初基礎，但抵達的卻不是一個乾淨清楚的意識場，而是交纏交錯、多義可能的存在現場。首先，擱置對事物實存與否的認定，讓我們得以避免用「這是不是真的？」、「我怎麼知道這是真的？」這樣的問題來貶抑眼前之所見；其次，擱置先前的認識讓我們得以離開概念設定的限制，開放到事物的直接示現。因此，懸置，或置入括弧，正是爲了回到示現的當下現場（而不是一般人誤解的「無預設」的認識）。還原動作即是回到現場的動作，一個經驗者置身的現場。

第二，當以他人的經驗描述爲分析對象時，「面對面遭逢」的意涵更加深化了。首先我們看看 Giorgi 的說法。Giorgi（2000）認爲研究者透過他人經驗描述同樣可通達被（經驗者）意向的對象（intentional object）。他說明他所操作的是心理學現象學還原（psychological phenomenological reduction）：「其中意識動

作沒有被還原，只有經驗對象被還原（In this, only the objects of the experience are reduced, not the acts.）」（Giorgi, 2000, p. 65）。我們可以看得出來這還是堅持著原先胡塞爾所設定的架構，「胡塞爾認為，對意識的描述是超越現象學的職責，對事實的描述才是現象學心理學的任務」（蔡錚雲，2006b，頁 59）。為了說明其主張是可能的，Giorgi 同時提出這樣的看法，他說描述中的事物可被視為「所意線索，相關聯於形構它們的意識動作（as phenomenal noematic clues that can be correlated with acts that constituted them）」（Giorgi, 2000, p. 64）。此外：

These *noematic clues* appear directly to the researcher's consciousness as phenomenal givens and it is precisely the phenomenon (not the objective situation or an abstract mental process) that is revealed to the researcher. (Giorgi, 2000, p. 64)

透過這個論述，Giorgi 認為研究者的意識可直接通達他人經驗中的對象，直接與他人經驗中的對象「面對面」。

然而若我們回到現象學另一個重要的判準，明證性（evidencing）：面對面的直接呈現，我們卻不得不對 Giorgi 的主張有所保留。Giorgi 所說的他人的經驗並非如同我們自己的經驗一樣明證地給予我們，而是另一個人呈現給我們的。所以，我們也必然要同意，研究者所面對的是敘述文本，而不是經驗。

讓我們重新考慮這樣的「面對面」。首先，研究者「面對面遭逢」的，既不是他人經驗到的事物，也不是另一個意識，而是登錄著某人活過某經驗的文本；其次，文本中的「事物如此這般地被經驗」也是以某種「面對面遭逢」為基礎，經驗者與其週遭的面對面。也就是說，現象學方法分析中面對面的「現場」有二：一是經驗者與世界的交往，經驗者的現場，此為自然態度的交往；一是研究者的現場，面對文本，是以現象學態度處理的。這構成了現象學方法面對他人經驗描述的條件。

如此看來，現象學分析是由面對經驗描述的文本（研究者的現場）通達存在樣態（某人活過某經驗的現場）的理解。簡要地說，現象學方法論所要處理的是：如何由文本通達存在？底下第四點將有進一步說明。

第三，研究者以現象學態度而不是自然態度面對文本，指的是不去判斷其真假，不受其影響甚至惱怒或哀傷，而是揭露經驗如何被活出來的形構作用。

有人可能會認為，研究者以現象學態度面對文本，是不是一定要如同索科洛斯基在討論對物體、符號、文字的知覺形式，停留在視覺審查的層次，看視覺如何抵達文字的意義獲得？（李維倫譯，2000/2004）其實並非如此，如果我們仍然認同胡塞爾瞄準現象的形構作用，透過他人自然態度底下的經驗描述我們仍得以還原抵達形構作用，但這非指向意識，而是經驗者落身於世的面對面遭逢，即一個人的寓居於世（Being-in-the-world）（Heidegger, 1962）。「此刻的這個認知主體不再是超越的主體性，而是此有的存在模式。」（蔡錚雲，2004，頁 62）此有（Dasien）的存在結構，也正是經驗如此這般被活出來的形構作用結構。

因此我們可以看到，以現象學態度（研究者→文本）處理自然態度的經驗描述（文本：[經驗者→事物]），仍然保留了現象學反思的架構，只是形構作用的揭露由意識的意向性轉向寓居於世的樣態。這一點跟前述 Giorgi 的主張剛好交錯：當他把描述之內容當成 noematic clues 時，研究者仍然還側重於處理 noema 這一端，即被形構者（the constituted）的那一端，而本文主張揭露寓居於世的存在樣態則是要回到形構者（the constituting）這一端。

第四，由經驗描述的文本通達存在樣態的理解，是透過詮釋（interpretation），即詮釋現象學的操作，得到解明的是寓居於世的籌劃（project of Being-in-the-world）（李維倫，2004）。雖然 Giorgi（1997）認為，詮釋以及建構（construction）的操作都是以非給出的（non-given）來說明給出的（given），也就是把不在現場的事物做為理解現場事物的基礎，但這並不是詮釋現象學所指的詮釋。詮釋現象學的詮釋操作並沒有離開現場，沒有離開直接的面對面。怎麼說呢？李維倫（2004）在討論描述經驗的話語時指出：

在日常生活中，理解與詮釋的所得都在話語（discourse）中表達。然而話語的表達意義並不是來自將字詞當做是事物特徵的指示物（the representatives of

the properties of things)，而是說，話語的說出因著將事物勾連（articulate）於涉入狀態的整體中而使事物獲得意義。Heidegger（1962）寫道：「*Discourse is the Articulation of intelligibility...that which gets articulated as such in discursive Articulation, we call the 'totality-of-significations'*」（p. 203-204），以及「*Discoursing or talking is the way in which we articulate 'significantly' the intelligibility of Being-in-the-world*」（p. 204）。就是在語言中人們與事物之間的關聯得以出現，並因此一個涉入整體得以給出。根據這個解析，在言說中人們展現他們所理解的事物以及他們理解這些事物的方式。（頁 167-168）

也就是說，一般人說出他們經驗的同時，就是在話語中勾連出了面對面遭逢的涉入整體（the totality of involvement）。話語不需指向特定的、實存過的事物，「在言說中人們展現他們所理解的事物以及他們理解這些事物的方式」（李維倫，2004，頁 168）。舉例來說，在我們閱讀小說時，我們不需要回到小說中所指向的真確年代與人物，也不需要先判斷其中所述之真假，而是由文字的勾連就可以通達一個小說的世界。如 Ricoeur 所述：

我在此的論點是，第一級參照（first-order reference）的消失，如在小說與詩的情況中所出現的，是第二級參照得以自由可能的條件。第二級參照所達到的，不僅是在可操弄的事物的層次，更是能通達胡塞爾以「生活世界」（Lebenswelt）以及海德格以「寓居於世」（Being-in-the-world）所指稱的層次。（Ricoeur, 1991, p. 85-86）

如果我們不再把詮釋學（hermeneutics）定義為對隱藏在文本背後的另一個人的心理意圖的追尋，如果我們不想將詮釋化約成結構的發現，則剩下的又有什麼是詮釋所要通達的？我會說：詮釋即是對由文本所流露展示出的那種寓居於世的解明。（Ricoeur, 1991, p. 86）

據此，我們可以這樣說，文本當初發生的情境在讀者閱讀時已不在場（第一級參照，如經驗描述中當時的事物與經驗者的心理狀態），研究者的詮釋操作

不在於恢復這不在閱讀現場的情境，或是將不在場的參照做為閱讀的根據；研究者要做的並非離開眼前的文本。

在文本中所要詮釋的是一個於其中我得以棲居並籌劃一個我最本己的可能性的可能世界 (a proposed world)。(Ricoeur, 1991, p. 86)

第五，本文主張現象學方法的操作讓研究者不再只是進行一項認知性的理解活動而是存在性的理解行動，這又要如何說明呢？

從前面的討論我們已經可以知道，對他人經驗描述的分析指向了一個在世籌畫的解明，這就牽涉到了人與人「共在」(being-with)的關係形式：研究者移入經驗者的存在位置而獲得理解。在這「共在」關係之上，先前 Giorgi (2000)的主張，認為研究者透過他人經驗描述同樣可通達經驗者所意向的對象，才獲得了基礎。Giorgi (2000)討論如何面對他人的經驗描述時舉出 Spiegelberg (1975, 1986)所提供的兩個策略，一個是想像的轉移 (imaginative self-transposal)，即是研究者讓自己進入他人的經驗位置；第二個是協同地遭逢 (cooperative encounter)，即在訪談中，談話的兩方進入合作同行的關係，共同來完成經驗的描述。在這兩個策略中我們都可以看到是奠基於共在關係，這樣的理解也就不只是來自於研究者與研究對象的認知關係，而是來自研究者存在的移動。相映這一點，蔡錚雲 (2006b)認為現象學方法中顯示出具有人文倫理意涵的研究者與經驗提供者之間的關係。他說：

那就是說，每個人都是「我」；在直接面對經驗時，又都變成受訪者的「你」。最後調查報告中，卻變成「他」。這種多重的身份是質性研究中理解行為的必要條件。但在客觀論述中，我們只看到被化約的「他」。這個「他」固然是客觀明確無疑的顯現 (disclosure)，卻讓「我」自其中退隱 (withdraw)。可是，在現象學心理學的質性研究中，身為主角的卻是「你」，因為對象的主體是由「你」來彰顯的。在調查訪談的直接經驗中，每個「我」都是用「你」的身份顯現以供訪談。這時候，每個「你」都是不同情境下的多義。當訪談者將「你」論述為「他」時，「他」不再是科學眼光下的「它」(it)，一個不

受主體混淆的客觀實體，而是一個意義豐富的主體客觀脈絡。……換言之，每個「你」「我」的面對不是主體與對象的對立，而是主體與主體之間的相連。接著，這個彼此相連的狀態所展現出的系譜關係，讓每個客觀處境同時是一個具有主體意涵的文本。(蔡錚雲，2006b，頁 62-63)

更進一步來說，將經驗者在世籌畫解明，也正相映著 Heidegger (1962) 主張的「向前關注」(leaping ahead) 的原則。這是一種共在的形式：「幫助他人在他的關涉中看透自己並對他自己的關涉有所自由 (helps the other to become transparent to himself in his care and to become free for it.)。」(p. 159) 這也就是使人在其生活的關心活動中透澈地看到自己。Colaizzi (1978) 甚至稱這樣的研究為「存在治療」(existential therapy)，因為存在處境的解明讓研究者不只是一個認識者，也同時成爲了經驗者的共在者。

也就是在這樣的認識關係中同時彰顯著一種在一起 (being-together) 的倫理關係：它不僅是對對象的解析掌握，更是一種與之共在 (being-with) 的關係 (Heidegger, 1962)。以此觀之，操作現象學方法的意涵，不但是存在行動，甚至可說是倫理行動。

四、小結

本節從胡塞爾的現象學出發，經由 Giorgi 的現象學心理學方法的轉折，抵達了現象學方法的研究者行動層次意涵：將自身移置進入文本所涵攝的人與事物遭逢的相涉整體，以勾劃出如此這般經驗的形構作用結構，即種種特定之寓居於世的籌畫樣態。這樣的論述爲的是尋求操作現象學方法的行動理路。

值得再次指出的是，由於本文關注的是研究者做爲行動者的行動，將研究者的行動納入眼簾，因此突顯出了現象學方法的存在意涵。實徵資料的現象學方法並不停止在事物如此這般呈現的描述，而是必然抵達具有形構作用的寓居於世之種種樣態。同時，這並沒有違背現象學明證性的要求，並不是以非給出的來解釋或說明給出的，反而是落身於遭逢的現場，以文本所開放出的存在樣

態為依歸。研究者不再只是守著事實或意義的認知，而是進入與他人的共在關係。不過，現在的問題是，這要如何做到呢？

參、現象學方法的具體操作與實例示範

現象學方法做為存在行動的具體內容操作到底為何？前一小節的論述到底有無可能體現在研究方法的操作之中？本節的目的不但是要介紹現象學方法的步驟，也要來檢視本文的主張是否可以落實為具體的研究操作。

在介紹與討論步驟化的現象學實徵研究方法前，我們要特別提醒，現象學方法的核心並非依循步驟化的操作，而是人寓居於世面對事物與反思的姿態，前述的討論其實就是在展現這個基本的思考路數。同時，步驟化的分析也不只有一個模式，不同的研究處境需要發展不同的研究操作。不過，在筆者兩人共同的經驗中，即使是有經驗的現象學分析者，也都能從步驟化的操作獲益。

雖然本文對現象學分析的理論見解與 Giorgi 不同，但仍將以他所發展出來的經驗描述分析步驟（丁興祥等人譯，2003/2006；Giorgi, 1985, 1989a, 1997）為藍本。這不是矛盾，因為我們的論點正是：以這樣的步驟所完成的經驗文本分析實踐出存在處境的揭露，而非只是經驗對象的還原與描述。除 Giorgi 外，也有多位學者加入發展此一分析方法的內涵與步驟（Colaizzi, 1973; Fischer, 1974; Karlsson, 1995; Moustakas, 1994; Wertz, 1985）。汪文聖（2001）曾藉著 Moustakas（1994）的方法步驟討論現象學方法的內涵，值得參考。不過，在形式上所有的學者都採取了整體掌握、拆解為部分、意義轉換、綜合組織等四階段順序的處理。依循這個階段，再考慮實際操作所需，本文將介紹與討論底下六步驟：（一）資料蒐集；（二）沈浸閱讀；（三）意義單元：拆解與改寫；（四）構成主題；（五）置身結構；以及（六）普遍結構。這裡使用一份關於「學習的經驗」描述來做為示例。當本例的置身結構得到展示時，我們也將簡述其在心理治療與心理諮商上的涵意。

一、資料蒐集 (data collection)

現象學分析的資料是某一經驗，如生氣的經驗，或某一處境底下的經驗描述，如以台灣背景生活在美國的經驗 (Lee, 1999)。要獲得這樣的經驗描述可以是由研究參與者依照其經驗展開 (unfolding) 的順序自己書寫，或是由研究者進行訪談錄音，並將之謄為逐字稿。現象學分析也不排斥安排情境的實驗方法，只要使用的資料是實驗參與者自己報告出的經驗過程描述，而不是測量的數據 (Karlsson, 1995)。

特別要說明的是，以訪談逐字稿的形式呈現的經驗描述，閱讀的順序是訪談對話的順序而不是經驗展開的順序，因此有研究者，如 Wertz (1985) 建議重寫為第一人稱經驗描述。這顯然是遵循著 Giorgi 方法的路數，認為分析者可以 (或必需) 如同經驗者一般經驗其經驗，因此文字呈現的順序即是經驗展開的順序。不過，也已有學者，如李維倫 (2004) 能夠以現象學方法直接處理對話形式的逐字稿資料。因此，把訪談逐字稿轉變為第一人稱描述的處理是可以但非必要的做法。

由於本文討論的方法是以第一人稱經驗描述為材料，因此在此的示例是以此形式為之，底下即是一個關於「學習經驗」的描述。此外，由於前面的討論已提過，一般人所做的經驗描述是在自然態度底下完成的，因此我們把這樣的資料稱之為「自然描述」，有別於現象學描述。

自然描述：一個學習的經驗

我想起小時候學習英文的經驗。

那時候我剛要升上五年級。母親看著在國中教英文的姨媽，安排大我一歲的表哥，在他國小五年級時到知名兒童美語學習英文。母親也想仿效姨媽的安排，希望我能夠進入知名美語補習班學習英文。不過人算不如天算，那一年初級的兒童美語早在八月份的暑假開班，而母親是在暑假快要結束時才得知這個消息。來不及將我送進初級班的母親，想到一個招數，就是請在國中教

美語的姨媽幫我惡補，讓我直接通過跳級考試而進入二級。這樣不但可以省下等待新班所浪費的時間，還可以省下初級的補習費用，一舉兩得。

跳級考試就在七天之後，而我在週末時得知這個決定。當時我還正準備著計畫該如何「揮霍」剩下的暑假生活，但一切的計畫就在母親的這個「貪心」的念頭下全部被打亂。我帶著一種不甘願的心情，被母親強迫著到姨媽家惡補。七天，整整七天，除了吃飯、睡覺以外，我就一直不停在死背英文。

英文、英文、英文，除了吃飯睡覺，我的腦海中只有一種東西：英文。平時的玩樂時間完全被剝奪，連喝水休息都會被人抓回書桌前繼續唸書。姨媽很努力，將三個月的知名美語課程內容，壓縮在七天裡全部讓我吞完。從最簡單的26個英文字母，到簡單的單字與句子。不過再怎麼的努力，七天的時間畢竟太短了。

最初幾天，我還可以一邊背誦英文單字，一邊發明著鬼哩鬼氣的古怪音樂自我調侃，向人抱怨心中的不滿。第一天背完26個英文字母大小寫，第二天開始瘋狂地背單字，第三天開始練習寫簡單的英文句型與文法。隨著英文學習的逐漸累積，最後的幾天，我感覺到自己已經到達學習負荷的最大量。我再也塞不下任何一丁點的英文單字，我再也無法理解任何的英文句子。我只是兩眼發楞地，直盯著姨媽發呆，不論姨媽再怎麼循循善誘，不管姨媽的解說多麼的生動，我卻一點反應都沒有。我感覺，我的腦海裡突然間湧現一種無止盡的空白，在那裡什麼都沒有，連英文也可以消失在那個維度之中。我開始陷入這樣的狀態之中，透過進入空白維度來躲避英文的學習。

經過七天的密集訓練之後，我被趕鴨子上架的到美語補習班參加跳級考試。姨媽沒有信心，母親對我的學習成果七上八下，我對她們很失望。考場的戒備鬆散，只有我一個人參加跳級考試，美語補習班的老師在發完考卷之後便離開。我盯著整整三頁的考卷發呆，腦海裡怎樣也擠不出一丁點東西來。母親在外邊焦急的看著我，差點就要走到考場裡來。而我最後也只能胡亂猜寫作答。

考試結束後，我意外通過跳級。但是姨媽、母親與我都感覺非常的挫敗。通過跳級考試並沒有讓我們感到任何的喜悅，反而開始讓我對英文產生了無止盡的恐懼，再怎麼勉強自己都無法進入學習的狀態。今日，我依舊視英文學習為一件苦差事，對英文學習提不起任何的興趣來。而母親看著我的英文成就彼此沈默，再也不願提起當年的這些事情。

二、沈浸閱讀（empathic immersement）

獲得經驗描述之後，分析者要仔細閱讀數遍，以便對通篇描述有整體的掌握（sense of whole, Giorgi, 1985）。不過，這樣的閱讀不只是在於語意的明白，更重要的是能夠如同經驗者一般經歷這個經驗。Churchill、Lowery、McNally 和 Rao（1998）採用 Heidegger（1977）的棲居（dwelling）概念來說明這樣的閱讀：有所關心地對著週遭敞開。分析者以此參與到經驗者的經驗位置，經驗的週遭迎面而來。此時，我們不再只是閱讀平面的文字，而是透過想像立體化了文字敘述，進入了一個經驗場景之中。以本例來說，分析者要去看到的是描述者如何一步一步進入一個與其學習英文相關聯的經驗場景，以及這些場景的相關脈絡面向。

特別要指出的是，從詮釋現象學的觀點來看，分析者不是也不可能真正與經驗者同一，而是透過一種「看見」，即「想像」，進入到一個遭逢的現場。「想像」在這裡並不是指分析者可以隨意、任意地設想，而是去恢復話語中所承載的事物關聯起來的涉入狀態整體，也就是去經驗到讓事物被如此這般經驗的生活脈絡。因此，以詮釋現象學的「詮釋」及「描述」來考慮這個「想像」的功能意涵，我們可以這樣說：「想像」做為一種「詮釋」的操作，是一種將經驗場景以圖像化勾劃（figurative articulation）的方式帶到分析者面前；將這圖像化的勾連（經驗場景的涉入整體）進駐於文字的勾劃之中，即是現象學的「描述」。

再以本例來示範，此一學習被描述為始於母親仿效姨媽對她自己兒子的安排。一般來說，這會被認定是「動機」或是「原因」。這樣的認定可說是範疇的

標定。但我們若進入經驗者在其中的遭逢，我們可以「想像」的方式去看到，一邊是母親對經驗者的處置，一邊是另一對母子（姨媽及其兒子）的樣子，後者也就是前者處置要去符合的樣子。這樣的兩對母子之間關聯起來的方式，構成了這個學習經驗一開始的經驗場景。把這樣的場景勾劃出來，就不同於將之稱為「動機」或「原因」的標定。

Karlsson (1995) 認為，在這裡我們已經進行了現象學還原的工作。若此，讓我們進一步思考現象學還原在這裡的操作。前面說過，現象學還原的功能有二：一是由實存回到示現，一是懸置先前對某一對象的認識。面對描述時，分析者首先被要求執行還原的第二義，即不被先前的認識或概念拘束瞭解，以對描述中的內容敞開。但這並非要求分析者以「素樸之眼」來看，這是不可能的。汪文聖 (2001) 曾對現象學還原的這個意涵做了說明：

在實際操作現象學方法時，我們不將現成的理論置之不顧，我們是對理論的「理所當然性」存而不論。對其理所當然性存而不論後，我們才能將它的問題性「放入括弧」成為研究的焦點，我們才能以此焦注的問題引導，與共同研究者處於一「進入情況」的「在場」狀態或氣氛中。(汪文聖，2001，頁 64)

也就是說，先前認識的懸置，或置入括弧，正是為了不讓「理所當然」把我們帶離示現的當下現場。還原動作即是回到現場的動作，一個經驗者置身的現場。

再來，由實存到示現的還原又是如何操作的呢？還原的第二義清除了回到現場的障礙，但分析者又如何能抵達示現的現場呢？在自然態度中，文字的意義指向了被理所當然認定的事實，也就是實存的對象。然而在這裡我們看到，懸置了實存的理所當然但又在閱讀時刻獲得面對面的遭逢，依靠的即是「想像」。也就是說，現象學還原由實存到示現的意涵，在這裡是經由從意義到想像，或說是從意義到圖像，來達成。

透過描述經驗的文本，我們得以由實徵資料分析者的角度認識現象學還原的操作。同時，透過想像，先前提到的詮釋現象學由文本抵達存在的任務，也

得以達成。這個操作將一路伴隨本節所討論的現象學方法。底下意義單元的示例中將更加清楚。

三、意義單元 (meaning units)：拆解與改寫

不論分析者如何熟悉通篇描述，在進行現象學改寫前，仍必需將描述拆解為小段，以便仔細處理每一細節。意義單元，顧名思義，指的即是包含著某一突出的意義，而單元的劃分在於意義的移轉。此外，Giorgi (1985, 1997) 也指出所謂的意義仍需視分析者所在的興趣或學門而定，如心理學的意義、社會學的意義等。延伸地說，沒有固定不變的意義，端視分析者的態度與視野而變。

不過，這樣的定義實在不是很清楚。若根據本文前述的討論，意義可定義為一個遭逢處境，或是一個遭逢處境的結構面向；它通常是以「前景—背景」(figure-ground) 的形式出現，因為某物或某事被遭逢，總是有其相對面向。也就是說通常意義單元包括了某事物呈現為如此這般之事物的脈絡面向，而把脈絡面向突現出來也正是現象學分析所要處理的。

在實際的工作上，意義單元的拆解操作除了讓文本易於處理外，也有助於分析者貼近經驗描述文本，放大關鍵的細節；此時語言文字中所蒐集的潛藏意涵將有機會被揭露出來 (Wertz, 1985)。此外，另一個操作上的問題是：到底意義單元要拆解成如何的大小呢？Giorgi (1989a) 認為這並不會有太大影響，因為一但進入改寫的過程，分析者將會知道如何去修正意義單元的分段。根據筆者的經驗，過程也是如此，底下將有具體示例。

在拆解意義單元的同時，分析者也已經開始為每一段單元構思現象學改寫。如同前面提過，經驗者的描述是在自然態度底下完成的，而分析者要做的卻是現象學描述，即描述讓事物如此這般出現的形構作用結構，本文的主張中這特別是指人之寓居於世的脈絡結構。所謂的「結構」在這裏指的是我們的經驗是可區分的，有理路而非雜亂無章的 (Hein & Austin, 2001)。

前一步驟的現象學還原仍是本步驟的主要操作。然而要注意的是，當分析者以想像將經驗場景帶到眼前，接下來的描述就是要以文字來貼近表達這個場

景圖像：要尋求適當的文字與表達法來描述場景圖像，而非以文字來覆蓋圖像。

表一是意義單位的操作示例。

表一

意義單元：拆解與改寫

自然描述	第一位分析者	第二位分析者
1.我想起小時候學習英文的經驗。那時候我剛要升上五年級。母親看著在國中教英文的姨媽，安排大我一歲的表哥，在他國小五年級時到知名兒童美語學習英文。母親也想仿效姨媽的安排，希望我能夠進入知名美語補習班學習英文。	1.對 S 來說，學習英文的經驗，是早於一般同年齡的情況下，且是在家中長輩「看著」同輩「安排」子女的教育方式後而產生的。	1.對 S 來說，這次學習英文經驗始於母親「仿效」做為英文教師的另一位母親，S 的姨媽，將兒子送到補習班學英語。也就是讓 S 成為如同他的表哥一樣，在國小五年級時成為美語補習班的學生。
2.不過人算不如天算，那一年初級的兒童美語早在八月份的暑假開班，而母親是在暑假快要結束時才得知這個消息。來不及將我送進初級班的母親，想到一個招數，就是請在國中教美語的姨媽幫我惡補，讓我直接通過跳級考試而進入二級。這樣不但可以省下等待新班所浪費的時間，還可以省下初級的補習費用，一舉兩得。	2.對 S 來說，在縮短的時間當中學習到可能需要較長時間學習的內容，是需要有專家採取「非正規」的方式來達成的。但對家中長輩來說，這卻是一件節省「時間」(「跳級」)與「金錢」的好方法。	2.對 S 來說，當他的母親因為錯過初級班開班時間致使可能延遲其計畫實現時，她不但沒有放棄這個計畫，反而設想讓 S 參加跳級考試，意即讓 S 更加提前英語學習的時程，不必付出延緩的時間，也不需要付出原本時程的費用。在另一方面，這樣修改的決定是要依賴 S 母親「仿效」的對象，S 的姨媽，來為 S 補習來完成。

續表一

自然描述	第一位分析者	第二位分析者
<p>3. 跳級考試就在七天之後，而我在週末時得知這個決定。當時我還正準備著計畫該如何「揮霍」剩下的暑假生活，但一切的計畫就在母親的這個「貪心」的念頭下全部被打亂。我帶著一種不甘願的心情，被母親強迫著到姨媽家惡補。</p>	<p>3. 對 S 來說，家中長輩的節省計畫，對原本要自由自在「揮霍」時間是個破壞；且同時面對短時間需要達成「跳級」考試的急迫性，讓 S 經驗到非但無法按照自己的規劃走的不甘心，還必須承受這種急迫所帶來的壓力。</p>	<p>3. 對 S 來說，母親的決定是「貪心」，指的是得到兒子學習時程的超前且不需付出原本的時間與金錢。相對於此，S 也面臨了自己暑假生活的計畫遭受母親「貪心」之盤算的打斷，進入一個並非自己意願的學習過程。</p>
<p>4. 七天，整整七天，除了吃飯、睡覺以外，我就一直不停在死背英文。英文、英文、英文，除了吃飯睡覺，我的腦海中只有一種東西：英文。平時的玩樂時間完全被剝奪，連喝水休息都會被人抓回書桌前繼續唸書。</p>	<p>4. 對 S 來說，在「跳級」考試來臨前的時間，所經驗到的生活是除了基本必須要做的事情無法剝除外，所有的重心都是考試的內容，其他平常在進行的活動都是被禁止的。</p>	<p>4. 對 S 來說，爲了英文的學習，相對的他在這段時間內所有的玩樂與休息都受到剝奪，而英文也成了「死背」的東西。</p>
<p>5. 姨媽很努力，將三個月的知名美語課程內容，壓縮在七天裡全部讓我吞完。從最簡單的 26 個英文字母，到簡單的單字與句子。不過再怎麼的努力，七天的時間畢竟太短了。</p>	<p>5. 對 S 來說，面對「七天」內要學會「三個月」的學習份量，是一件很艱辛的事情。但有專家在一旁安排與規劃，似乎達成「跳級」的目標還存有可能性。</p>	<p>5. S 所面臨的，是要將原本被規畫爲「三個月」的學習內容在「七天」內完成。然而這對 S 來說，是超過他的努力所能達成的。</p>

續表一

自然描述	第一位分析者	第二位分析者
6.最初幾天，我還可以一邊背誦英文單字，一邊發明著鬼哩鬼氣的古怪音樂自我調侃，向人抱怨心中的不滿。	6.對 S 來說，這樣的學習計畫在初期還有餘裕可以讓自己「發明」其他的方式來抒發自己的壓力。	6.在這一段學習的初期，除了依循設定的英文學習外，S 仍有餘裕以自己創造的方式來面對這樣的學習安排。
7.第一天背完 26 個英文字母大小寫，第二天開始瘋狂的背單字，第三天開始練習寫簡單的英文句型與文法。隨著英文學習的逐漸累積，最後的幾天，我感覺到自己已經到達學習負荷的最大量。我再也塞不下任何一丁點的英文單字，我再也無法理解任何的英文句子。	7.對 S 來說，隨著學習的內容不斷增加到自己短時間所能「負荷」的程度時，所經驗到的是非但無法再學進新的內容，對之前所學過的知識也無法理解。	7.+8.當學習的內容一再增加，S 經驗到 <u>超過</u> 自己所能負擔的 <u>學習量</u> ，而不再有能力讓自己納入再多來的英文學習。這時，S 也經驗到自己的一種「空白」狀態，不但英文的內容消失於其中，也阻斷了教導者，S 的姨媽，努力教導的影響力。
8.我只是兩眼發楞地，直盯著姨媽發呆，不論姨媽再怎麼循循善誘，不管姨媽的解說多麼的生動，我卻一點反應都沒有。我感覺，我的腦海裡突然間湧現一種無止盡的空白，在那裡什麼都沒有，連英文也可以消失在那個維度之中。我開始陷入這樣的狀態之中，透過進入空白維度來躲避英文的學習。	8.對 S 來說，無法再吸收新的知識內容時，會經驗到連之前學過的知識也不存在的狀態。即使旁邊有專家在誘導，也無法讓 S 再繼續吸收。	

續表一

自然描述	第一位分析者	第二位分析者
<p>9.經過七天的密集訓練之後，我被趕鴨子上架的到美語補習班參加跳級考試。姨媽沒有信心，母親對我的學習成果七上八下，我對她們很失望。</p>	<p>9.對 S 來說，經過「七天」的由專家「非正規」的教導後，是不甘願且沒把握地去接受「跳級」測驗。這樣的學習過程不但讓專家沒把握，家中長輩要擔心自己的成果，也讓 S 經驗到對他人的「失望」。</p>	<p>9.當跳級考試來臨時，也就是這次學習目標的檢定來臨時，S 感覺到計畫者，他的母親，以及教導者，他的姨媽，對他的學習的無信心。相對於這樣被對待成「沒有達成學習目標的人」，S 也感覺到自己對她們的「期待」落空。</p>
<p>10.考場的戒備鬆散，只有我一個人參加跳級考試，美語補習班的老師在發完考卷之後便離開。我盯著整整三頁的考卷發呆，腦海裡怎樣也擠不出一丁點東西來。母親在外邊焦急的看著我，差點就要走到考場裡來。而我最後也只能胡亂猜寫作答。</p>	<p>10.對 S 來說，當時面對「跳級」測驗的反應是無法作答。而在考場無人監管的情況下，S 經驗到在外觀看的家中長輩似乎想要進入考場代替 S 作答。</p>	<p>10.在考試時，S 經驗到自己獨自面對考題而沒有能夠獲得掌握。同時，S 也經驗到母親似乎想以超過一般規則的方式來完成這次的考試。</p>
<p>11.考試結束後，我意外通過跳級。但是姨媽、母親與我都感覺非常的挫敗。通過跳級考試並沒有讓我們感到任何的喜悅，反而開始讓我對英文產生了無止盡的恐懼，再怎麼勉強自己都無法進入學習的狀態。</p>	<p>11.對 S 來說，即使通過跳級，卻是讓自己、專家與家中長輩對這樣的過程感到「挫敗」。自己更經驗到達到目標但卻不開心，甚至對相關的學習內容感到「恐懼」與排斥。</p>	<p>11.S 的考試成績足以讓他達成此次學習設定的目標，但對 S 來說這卻沒有成為令他（學習者）、母親（計畫者）、以及姨媽（教導者）感到愉快或成就的事。在另一方面，S 卻發現英文成了自己懼怕的對象，發現自己無法進入英文的學習活動。</p>

續表一

自然描述	第一位分析者	第二位分析者
12.今日，我依舊視英文學習為一件苦差事，對英文學習提不起任何的興趣來。而母親看著我的英文成就彼此沉默，再也不願提起當年的這些事情。	12.對 S 來說，這樣的學習經驗使其經驗到對相關知識的無法投入與努力。而同時家中長輩即使面對 S 在此項學習的表現不佳，也無法在多做任何的評語與規劃。	12.對 S 來說，英文成了一件令他持續感到負擔的事，同時也感到，他的英文學習處境令他的母親無法再提出任何談論。

由表一讀者可以看到兩位分析者在單元的拆解與改寫上的類同與差異。底下進一步說明表一中第一位分析者與第二位分析者之操作以及異同之處：

第 1 單元

- (a) 兩位分析者同時使用「對 S 來說」這樣的描述，這顯示了這是一個向著 S 所開展的經驗，到底是「事實」與否，即其存在與否，則被擱置起來，存而不論。
- (b) 此外，一個重要的改變是不同於經驗描述中的第一人稱，分析描述是以第三人稱進行的。這裡的第三人稱用法之意涵，見前面討論中對蔡錚雲 (2006b) 的引文。
- (c) 兩位分析者以不同的方式皆點出了「母親—兒子」映對著另一對「母親—兒子」的處境結構。這個結構存在於單元描述之中，但卻不只是由考察語意所獲得，而是分析者將字面的描述還原想像至一個人際相互關係的場景，將之立體化。這樣一來，S 所置身的處境結構也就鮮明出來了。
- (d) 第一位分析者另外寫出了「一般 vs. 提前」的相對性，指出 S 的學習處境有著早於一般同儕的結構面向，這是來自於對描述者所處之台灣社會

國中小英文學習之制式安排的瞭解，也呼應著下一單元中的「跳級」意涵。而對第二位分析者來說，「五年級開始英文補習」是否為「提前」則無法於描述中獲得，因此採較為謹慎的策略，沒有將之寫入分析之中。不過，顯然在母親「仿效」的描述中已含著意圖超越同儕的期待。因此，我們可以看得出來，現象學分析的工作不在於求不同分析者的完全相同，而是要求分析者精細地考慮自己寫下的分析。

第 2 單元

- (a) 兩位分析者都寫下了有關時間安排的結構面向，第一分析者寫出較長時間之學習的縮短。這個時間安排是一結構因素因為它牽動了另一個安排，即「非正規」的學習方式。同時，這個時間安排對母親來說有另外的意涵，即省時省錢。而在第二位分析者那裡，「錯過初級班」呈現為將「延遲」了原本的盤算，而「跳級」的打算正是「更加提前」。在此可以看到，第一位分析者在上一個單元分析所點出的「提前」，顯然是一潛在的主題，在不同的場景中都會顯現出來。
- (b) 第一位分析者另外提到母親的「跳級」計畫要依賴她仿效的對象，S 的姨媽來完成。這一點是進一步顯示了原本「母親—兒子」與「另一對母親—兒子」的結構中複雜的關聯：S 的母親仿效 S 的姨媽，但卻無法像後者一樣教導自己的兒子；自己的兒子卻需要後者來教導。這一面向的點出深化了此一處境結構。
- (c) 在分析描述中，兩位分析者出現了幾種限定用法。第一種是加引號「」，如「非正規」、「時間」、「金錢」、「仿效」等，表示被放入引號的表達是在此特定描述中被理解，而不是一般性的表達，因此也等待進一步被限定；也表示分析者對引號內表達的特別注意。第二種是描述式的限定，如提及 S 的姨媽以「做為英文老師的另一位母親」（第二分析者的第一單元分析）、「母親仿效的對象」等描述來限定，讓「S 的姨媽」此一特

定人士的指稱轉變為結構上的意涵。

- (d) 兩位分析者分別以「專家」與「母親仿效的對象」來轉換「S的姨媽」的指稱。這裡所運用的操作即是想像的變異(imaginative variation)：以想像的方式來尋求原本特定的指稱或條件如何是結構上的環節。第一位分析者將「S的姨媽」轉換成英文學習上的「專家」，表明「非正規」的學習方式需要依靠「專家」的協助，這樣的分析描述讓原本的特定事件轉換成學習活動上的結構關聯。第二位分析者以「母親仿效的對象」，再加上前一單元中已說明此一對象是「做為英文老師的另一位母親」，來轉換「S的姨媽」的指稱。第一位分析者的想像變異著重在「學習活動」的主軸上，而第二位分析者則深化了「由母親主導學習的學習者」的處境結構。若本經驗描述的分析結果要與其他篇的學習經驗描述分析合併考量以獲得更具普遍性的結構描述(見步驟六)，則「專家」的意涵會更加突現，「母親仿效的對象」的意涵會消散。不過不論是那一個變異轉換，都是從個別特定轉向結構上的理路，也都具有結構上的普遍性。

第3單元

- (a) 兩位分析者都分析描述了學習者(S)與學習安排者(S的母親)之間的衝突狀態。第一位描述者將「揮霍」變異為「自由自在」，除了相對於強制安排的衝突外，也突顯了經驗上「急迫」與「自在」的不同面向。第二位分析者以分析描述出了經驗者「貪心」的指稱，但卻沒有提及「七天」的急迫特徵，也就沒有標示出「急迫 vs. 自在」的相對面向。

第4單元

- (a) 兩位分析者都描述出了學習在這一個階段對S來說卻是一個被剝奪的經驗。此外，第二位分析者也點明，做為學習對象的「英文」，卻也呈現為「死背」的對象；「學習」也就成為只剩下了「死背」的意涵。

第 5、6 單元

- (a) 單元內的經驗描述似乎是非常平鋪直述的，似乎沒有特別的重點，不過兩位分析者也都在分析描述出了「三個月 vs. 七天」的相對性，以及此一壓縮對 S 的呈現：超過他的能力或是艱辛的事。
- (b) 第一位分析者利用想像進一步寫出 S 在此處境下的經驗氣氛，即速成學習似乎有達成的可能；而第二位分析者並未提及。對第二位分析者來說，這一部分較不容易由本單元之描述內容來獲得，因此沒有寫出。然而若考慮第 6 單元中 S 仍有餘裕的經驗，第一位分析者所寫出的的確也是潛在於 S 的經驗描述中。因此，對第一位分析者來說，單元 5 與單元 6 應可合併為一個單元。也就是說，不同的分析者不一定會有，也不一定要有一致的單元分段。
- (c) 在第 6 單元兩位分析者都寫出了「自己作主的餘裕空間」，這是相對於前述的強制與被安排的結構條件。

第 7、8 單元

- (a) 兩位分析者都標示了兩件事。第一是 S 經驗到學習的「超負荷」。這是以「容量與容納物」，或是「負荷量與負荷程度」的關係來說明學習的面向，然而這樣結構關係是如何鑲嵌於學習經驗的結構中，有待進一步澄清。第二是 S 經驗到一種阻隔狀態，不但對學習材料的阻隔，也阻斷了教導者的影響。這一點標示出了學習者、教導者、與學習材料在這一處境下的關係。
- (b) 第二位分析者將 7、8 兩個單元視為一個單元，也視其中的處境結構面向是高度關聯的。不過，這並不是說第一位分析者拆為兩個單元分析書寫就是認為兩個單元之間是分離的。單元的分段並不是絕對的，除了所描述的內容之間的可分別外，它還牽涉到分析者書寫分析描述時所採取

的角度。分開書寫的單元也有可能在下一個步驟合併入同一個主題。這裡是一個示例。

第 9 單元

- (a) 第一位分析者標示出了學習過程與學習結果檢查之間的斷裂經驗，而第二位分析者著重於學習者 S 與其他兩人之間的關係形式：相互對待上的失落。
- (b) 經驗描述中的「我對她們很失望」是非常模糊的表達，其中的「失望」意指為何並不清楚。第一位分析者直接以引號限定，等待稍後的研究分析處理。第二位分析者進一步考慮「失望」即是期待的落空，因此標示出 S 對母親與姨媽「期待」的落空，指出一種對待的失落。然而，這裡的「期待」為何，也還是不清楚。在這種情況下，分析者通常會回到第一個步驟，請描述者說明澄清。不過在這裡我們也可以看到，即使如此，分析工作仍可繼續下去，顯示這並非絕對必要。

第 10 單元

- (a) 兩位分析者都寫出了 S 與測驗之間的關係：無法掌握。此外，兩位也都指出了「S 經驗到母親想要以超過一般規則的方式來替代他面對考試」，這與前述「跳級安排」（即不按照一般過程）的結構條件是相呼應的。

第 11、12 單元

- (a) 兩位分析者皆在單元 11 寫出「達成設定目標卻沒有成就感」的矛盾處境，同時也標示此一學習經驗的主要結果：英文成了 S 懼怕與排斥的對象。
- (b) 單元 12 還是包括了與單元 11 同樣的重點：與學習對象的疏離。在這一點上兩個單元似乎可以合併為一個單元。此外，兩位分析者皆以「無法」來標示 S 的母親對 S 英文學習的態度。這不僅是重覆經驗描述的內容，

也是標示了一種關係：一位母親對自己兒子的無法發言。而從這一路的分析下來，我們得以看到這樣一種無法發言之困窘關係的長成。

在上述的說明中，我們可以看到，本示例中兩位分析者的結果並不是直接等同（equivalence）但有其一致性（coherence）。這個一致性的意涵在最後一節討論現象學方法之效度與信度議題上將有進一步的說明。

四、構成主題（constituent themes）

在處理完意義單元之後，分析者接著要進行「整併」的工作，即把拆解開來的理解扣回成一個完整的經驗結構描述，而構成主題的出現可說是中繼步驟。在現象學的觀點下，經驗是一整體，即使我們能夠因著語言的協助而針對部分來考察，但這些部分仍是彼此關聯在一起的。而在抵達完整的描述之前，分析者可就在不同意義單元中重覆出現的要點，或是就數個意義單元彼此連結呈現出的結構面向，整併出構成主題。

雖說構成主題是一個中繼步驟，並不表示它只是意義單元的直接堆積；獲得構成主題的操作仍是遵循著現象學的原則考量。底下的示例是以第一位分析者的意義單元分析為基礎的構成主題：

主題一：

單元 1 構成進入提前與額外之學習的主題。對 S 來說，對於英文學習經驗的開始是始於家中長輩「看著」家族中其他同輩安排其子女以提前及額外的方式來進行英文的學習。而這樣的教育方式則是以超越同儕為目標的。

主題二：

單元 2、10 構成關於經驗到學習的計畫者（家中長輩；母親）執行學習計畫與解決困難的主題。而當這樣提前與額外的學習計畫開始後，S 經驗到對於會影響學習安排的狀況，如錯過初級班開課時間以及檢定考試的可能失敗，學習計畫者都會採取措施來因應，甚至是不同於一般安排的「非正規」

方式，如參加同樣是「提前與額外」的跳級考試還要依靠專家的壓縮學習，以及甚至想取代 S 作答，好通過跳級考試。

主題三：

單元 3、4、5、6 構成一個經驗到剝奪與嘗試獲得自由行動的經驗主題。相對於學習計畫者的安排，S 經驗到的是對自己所要做的事的剝奪與壓力的承受。除了剝奪自己對時間的安排，甚至一般生活的作息節奏也被禁止，以便達成這「提前與額外」的成果。不過，即使在這樣剝奪的情況下，S 仍經驗到某種「跟得上」的可能且得以掙得餘裕來表達自己的自由。

主題四：

單元 7、8 構成了一個經驗到自己的學習能力逐漸消失以致進入「空白」的主題。隨著這個壓縮的「提前與額外」學習計畫的進行，S 卻逐漸經驗到學習內容的「龐大」以及自己的無能為力。處於這個狀態底下的 S，甚至經驗到自己進入「空白」：一個新的學習材料無法吸收，學過的也消失無蹤，且對教導者也無所反應的狀態，也就是一種從學習中消失的狀態。

主題五、六：

單元 9、11、12 構成了學習結果的「落空」感受的經驗主題以及學習對象成為「恐懼」對象的經驗主題。相映於 S 經驗到自己消失於學習之中，即使表面上抵達了學習計畫的目標，通過檢定考試得以跳級，S 同時也經驗到此一結果的「空白」：學習成果的無意義化；除了他自己以外，學習的計畫者與學習的教導者同樣地感到「落空」。此外，對 S 來說，原本想要對其有「提前與額外」掌握的學習對象—英文，卻成為了似乎會侵害他的恐懼對象，一個會令他感到無能的對象。

關於上述示例的操作重點，分述為底下四點：

第一，雖然構成主題仍只是條列的形成，但其主題的選擇與安排已打破原

本描述中時間展開的順序。首先這是因為本文主張寓居於世之存在結構的理解優先於經驗展開的線性順序，因此主題的選擇與安排著眼於經驗結構環節的考量而不是原始經驗發生的過程。如表二中主題二是由時間上有距離的兩個意義單元所構成。其次，主題順序的安排已考慮到接下來置身結構描述的鋪陳順序，這是一個閱讀與理解的順序，是不同於經驗發生的順序。

第二，在尋求構成主題時，分析者是再一次以整體的眼光來涵蓋所有的意義單元，跳脫前一步驟侷限於個別意義單元的細部考察。因此，每一個意義單元將會因為這樣一個新的脈絡層次而可能出現與獨自一個單元時不盡相同的意義內涵。例如表二中主題二的兩個意義單元在尋求整體結構的眼光下，匯集成為一個主軸更清楚但也與先前描述重點有所差別的主題。

第三，分析者可運用前面提過的「想像變異」的操作來獲得主題的突顯。想像變異在於獲得經驗中不可或缺的部分，即本質的部分。在這裡我們可以將之形容為「把玩」一個個的意義單元，以不同的側面考量其意涵，除去不合適的意涵，以獲得與其他單元接合的突出之點。在這個操作下，前一步驟所固定下來的認識有些將更加突顯，有些卻因為可以剔除而不妨礙整體的認識而消解。例如原本意義單元 2 中「節省時間金錢」的意義在形成主題時因為不是必要的項目而消解了。也就是說，構成主題的形成並不完全受制於意義單元限定的意涵，反而是進一步地進入「部分—整體」的運動之中。

第四，在實際操作上，由於這樣的意義尋求與變動的特性，分析者可能會傾向回頭修改意義單元的寫作，讓前後步驟更顯得一致。但這是不必要的。正如我們所說的，現象學分析的發展並不是歸納不變的事實，而是意義的顯現，在不同層次的「部分—整體」互動中，同一材料的意義本就不盡相同，因此不必回頭修改。此外，在實務考量上，回頭修改將耗費分析者過多的心力，因為意義的變動是無止盡的。如表二中主題五、六是涵攝在三個意義單元中，這似乎表示了先前單元分段上是可以更動以求得兩個主題的分離，不過分析者已能

夠從此一步驟的分析閱讀中獲得適當的主題，就不必強求表面上單元與主題的一致性。

五、置身結構 (situated structure)

接下來即是將構成主題綜合 (synthesis) 為一完整的經驗置身結構描述。置身結構 (或譯為處境結構) 一詞即表明，現象學分析指向的是人寓居於世的存在處境，而非只是如 Giorgi (2000) 所說的，只呈現被還原的經驗對象 (雖然 situated structure 一詞也是 Giorgi 所使用的。見 Giorgi, 1985)。進一步說，現象學強調處境結構優於心理機制；處境結構才是意義的決定處。

細心的讀者或已發現，我們在處理構成主題時已為置身結構的完成做了準備：在書寫每一個構成主題時已將連接詞或連接子句寫入，也讓上面示例中的主題以可能鋪陳的順序呈現。這對初學使用此方法的學者來說並不是理所當然，尤其是當自然描述的篇幅較大時。因為主題與主題之間的關係並不是那麼明顯，同樣也需要以現象學的原則來處理，甚至有些主題的內容在完成置身結構描述時會遭受更動。

或許有人會問：為何一定要以描述的方式，如底下的示例，來處理置身結構？為何不用列舉的方式，將主題一一條列出來？我們的回答是，若以條列的方式處理，就無法獲得主題與主題間，也就是結構面向與結構面向間的相互關聯性 (interrelatedness)，而這樣的相互關聯性反而是決定意義的主要因素。如同 Giorgi 和 Giorgi 所說的：

結構不僅指示重要的組成元素為何，也涵蓋了這些元素彼此之間的關係。結構之間可能擁有共同的組成元素但仍為不同的結構。為了統整瞭解存在於這些組成元素之間的關係，必需運用整體的觀點來看。(丁興祥等人譯，2003/2006，頁 65)

也因此，我們特別要指出的是置身結構描述中必需避免「因為一所以」的因果關係詞，否則組成元素之間的關係會被遮蔽起來。在經驗的現場，事物一

個一個呈現，而若有因果的認定則是人的賦義；這將使我們喪失了進一步發現其它關聯形式的機會。在我們的示例中，從意義單元的改寫，到構成主題、置身結構描述，都避免使用因果關係的連接，但仍然可以表達不同要點之間的關係。

底下即是置身結構描述的示例。

一個學習經驗的置身結構描述

對 S 來說，對於英文學習經驗的開始是始於家中長輩「看著」家族中其他同輩安排其子女以提前及額外的方式來進行英文的學習。而這樣的教育方式則是以超越同儕為目標的。而當這樣「提前與額外」的學習計畫開始後，S 經驗到對於會影響學習安排的狀況，如錯過初級班開課時間以及檢定考試的可能失敗，學習計畫者都會採取措施來因應，甚至是不同於一般安排的「非正規」方式，如參加同樣是「提前與額外」的跳級考試還要依靠專家的壓縮學習，以及甚至想取代 S 作答，好達到原先設定的目標。

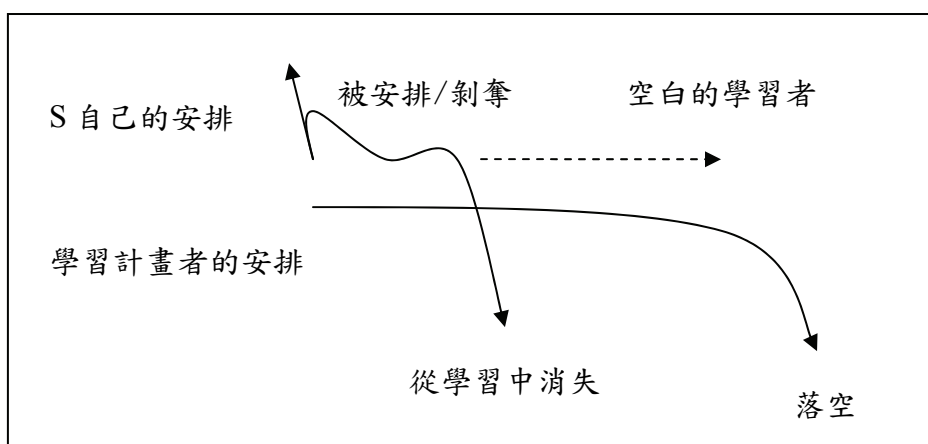
相對於學習計畫者的安排，S 經驗到的是對自己所要做的事的剝奪與壓力的承受。除了剝奪自己對時間的安排，甚至一般生活的作息節奏也被禁止，以便達成這「提前與額外」的成果。不過，即使在這樣剝奪的情況下，S 仍經驗到某種「跟得上」的可能且得以掙得餘裕來表達自己的自由。

不過，隨著這個壓縮的「提前與額外」學習計畫的進行，S 卻逐漸經驗到學習內容的「龐大」以及自己的無能為力。處於這個狀態底下的 S，甚至經驗到自己進入「空白」：一個新的學習材料無法吸收，學過的也消失無蹤，且對教導者也無所反應的狀態，也就是一種從學習中消失的狀態。

相映於 S 經驗到自己消失於學習之中，即使表面上抵達了學習計畫的目標，通過檢定考試得以跳級，對 S 來說，此一結果卻仍是「空白」：學習成果的無意義化；除了他自己以外，學習的計畫者與學習的教導者同樣地感到「落空」。此外，對 S 來說，原本想要對其有「提前與額外」掌握的學習對象—英文，卻成為了似乎會侵害他的恐懼對象，一個會令他感到無能的對象。

在這個描述中，我們看到了此一學習經驗之結構的核心是：學習計畫者僭越了學習者的位置；學習者消失於學習之中，不論是指學習者無法自主或是學習者的逃逸。我們甚至可以說經驗者 S「中輟」了此次的學習。以此來看目前中等學校的中輟生處境，是否也是有一種從學習中消失的狀態？也就是說，這置身結構的理解一方面特定於某一學習狀態，但我們也認得出它也出現在我們週遭的學習者身上，因此我們可以說這個結構是有它的普遍性。這樣的普遍性不是建立在統計學上的統計普遍性，而是對於存在處境的深度分析上，是分析的普遍性（Yin, 1994）。

在筆者的經驗中，以圖像的形式來呈現置身結構，更可以表達出結構環節間的相互關係，圖一即是本例置身結構的圖示。



圖一 一個學習經驗之置身結構圖示

圖一清楚顯示一個「學習計畫者僭越了學習者的位置」的學習經驗置身結構。「僭越」的結構在於學習者與計畫者不同步，「同步」對學習者而言也就是一種剝奪；當學習者進入「空白」：活力的消亡與無能，他早已從學習中消失，而「落空」就成為整個學習計畫的必然。在此結構的瞭解下，我們不禁會問：

若學習者沒有進入計畫者的安排，則將如何？學習者顯然會被視為違背者，但他卻可能得以保存自己的活力與能量。如此，我們會驚訝地進一步問：是不是有些所謂的中輟與違犯的學生正是以此來保存他／她們自己的活力與能量？這是不是說我們應該對制式學習下的中輟與違犯的學生有另一種看法？

可以看出，在此的「學習經驗」置身結構之揭露有助於學校諮商與輔導實務的進行。由於學生的處境獲得明白的展示，關心學生輔導的相關人員可以區分出來，哪一種介入方式將會持續維持此一置身結構，而哪一種有可能打破此一結構。此外，前面討論現象學方法的存在意涵時所提到的「存在治療」(existential therapy)的深義在這裡也獲得了具體示例：學生的存在處境的獲得讓相關人員能夠靠近此一經驗者，成為他／她的共在者。

太過深入上述問題將會混亂了本文的主題；這裡只是想展示現象學分析的結果所具有的普遍性與啟發性。不需要統計的數據我們都可以明白上述問題對台灣的中小學生的學習是有意義的，而當這「僭越」的學習經驗結構被揭露出來以後，我們就知道了學習計畫者與學習者之間的關係是實際上進行學習的重要關鍵。這個示例直接顯示了現象學理解的知識旨趣。

六、普遍結構 (general structure)

當研究採用數篇不同經驗者的經驗描述並都完成置身結構描述後，分析者可以考慮進行普遍結構的獲得。其做法是將所有的置身結構描述視為整體，在對照比較中讓某些部分的意涵深化而成為能夠涵蓋所有置身結構的描述，因而獲得更進一步的普遍性。要注意的是，這個做法並非如同統計上的歸納，將出現在一兩個描述中的元素視為偶發、捨去，僅留下在所有描述中出現的元素。因為雖然個別置身結構受限於原始經驗的特定性，但經過現象學的改革寫這些特定性也獲得了本質性深度。因此對於某些結構元素沒有出現在所有的描述中，分析者可運用想像變異尋求其在不同結構中的位置。如此一來，普遍結構有深化瞭解的作用。

舉例來說，在另一篇學習經驗的分析中我們發現「觀看與仿效」是讓一個人進入學習者位置的重要結構環節。由此回頭看本文的示例，原本重要性並不深刻的「母親仿效他人對子女的安排」成了本例中學習計畫者僭越學習者位置的重要源頭；或者說經驗到「觀看與仿效」的人才會顯現為學習計畫中的主動者，而在本例中卻不是學習者 S。也就是說，經由多個置身結構的相互對照，能夠進一步深化結構環節的意涵。

不過，普遍結構的操作對每一個現象學研究並非必要。有時太著重於普遍結構的獲得卻會淺化個別置身結構中的契合性。同時，置身結構本身就已經是完整的分析，不依賴普遍結構描述做為分析的終點（Giorgi, 1997）。Karlsson（1995）則認為：

每一個置身結構應被研究者視為型態結構。不同的置身結構即是關於同一現象的不同側面型態（the researcher preserves each structure as a “topological structure.” The different structures are then different topologies of one and the same phenomenon）。（p. 93）

因此，我們建議將普遍結構描述的步驟視為一個深化瞭解的操作，而非形式上的強制。在實務操作上我們發現，即使沒有抵達一個最後的普遍結構描述，數個置身結構間的參照理解，也會增加我們對現象的掌握，如同上述「觀看與仿效」的例子。

七、小結

本文以研究分析者的角度來考察現象學做為一種實徵資料的分析方法，進而主張現象學分析方法是一種存在行動的投入。除了考察了胡塞爾的現象學計畫外，在理論層次上，我們也論述了 Giorgi 的現象學實徵研究方法論，並提出不同的見解。在本節的分析步驟與示例討論中，我們具體化了實踐內容。同時，文本分析的實踐議題也讓我們獲得了現象學還原的擴充性意涵：由意義到想像。借助於如此的批判性討論，在這篇文章中我們不只整理前人的論述與提出

存在行動的新視野，也提出自己的研究分析論述。

本節一開始我們提出了這樣的問題：現象學方法做為存在行動的具體操作為何？以本文的論述為基礎，我們的回答將是，首先，依循現象學明證性的要求，分析者承認面對文本，也就承認面對語言。第二，面對文本，現象學的還原意指著，由文本回到存在，而分析者的操作是由意義回到想像，以想像恢復面對面遭逢的經驗處境。想像，因此在現象學分析中佔據了重要的地位（Sallis, 1992）。第三，描述的操作原則也就在於以文字與表達法來勾劃場景圖像，而不是以文字來覆蓋圖像。以及第四，現象學操作「綜合」（*synthesis*）的意涵，則可以說是以讀者的觀點來考慮存在之置身結構的整體鋪陳表達。我們認為這四項操作將與本節列舉的六個步驟相輔相成，提供研究分析者對現象學分析的掌握。

肆、關於信度、效度、與現象學分析之判準：代結語

討論研究方法不免要涉及其判準。已經有許多學者深入地討論量化研究典範中信度（*reliability*）與效度（*validity*）與現象學分析或質性研究的關係（Churchill et al., 1998; Gergen & Gergen, 2000; Giorgi, 1989b, 1997; Lincoln & Denzin, 2000; Lincoln & Guba, 2000; McLeod, 2001; Smith & Deemer, 2000）。簡單地認為信度與效度也可以做為不同研究典範的判準是一種粗糙未深思的想法，同時也忽略了知識的實踐性議題。不過，我們在這裡也無意大規模地處理這些問題，僅就本文的論點與示例來說明現象學分析方法對信度與效度問題的回應，也嘗試提出現象學分析方法的可能判準。

本文在示例中以兩位分析者進行同一份資料的意義單元分析描述，呈現了不同分析者間的可能異同；本文也完成了一個學習經驗的置身結構，具體呈顯本文所主張之存在處境的現象學分析成果。以這個示例為參照，有兩個方法上的問題可以在此提出討論。通常現象學分析方法會被問道：「不同的人分析的結果會不同嗎？那怎麼辦？」以及「我們的分析結果跟『事實』的關係是什麼？」

前一個問題與信度有關，後一個問題與效度有關。我們也可以這樣說，這兩個問題表達的是：我們所獲得的瞭解會分歧得讓我們無所適從，還是給我們可依循的見解？這個瞭解對明白我們的生活有何助益？信度與效度的問題在這樣的意涵下，即使是對現象學分析來說也是重要的。但一般人受量化研究典範的影響，把問題簡單化，認為效度就是與「事實」或「理論」符合的程度；而信度就是針對同一個對象，同一種方法在不同的人不同時候使用，是否獲得同樣的結果。我們可以看到，前一種的表達涵蓋較廣，後一種表達較為特定狹窄；前一種表達指的是生活的實踐性，後一種表達指的僅是量化研究的操作（余德慧等人，2004）。

進一步言，被定義為與「事實」或「理論」符合程度的效度概念，是完全無法應用到現象學的分析上來。現象學還原即是對事物的「實存」以及理論知識的「理所當然」存而不論，這就與量化典範中以「事實」或「理論」做為判斷的看法背道而馳。同時，就像前面提過的，人的世界優先於自然世界；人的世界中的多元實在處境，讓僅以一種「事實」或「理論」為依歸的效度操作成為特定見解，而不是所有認識的基礎。

另外，一般質性研究採用的三角檢定（triangulation），或是請經驗提供者來檢查分析結果，並不適用於現象學分析研究。Giorgi（1989b）指出，經過現象學還原後的結果是現象學描述，與一般人自然態度底下的認識是不同的；即使是依據其所提供的經驗內容，經驗提供者並不見得會更有立足點來檢查分析的結果。Bloor（1997）也發現有些經驗提供者在一開始不同意分析結果，但經過一段時間後再訪談卻發現，原來的分析結果精確地描述了他／她的經驗。經驗者不是理所當然地擁有判斷分析結果的權威。

但這並不就表示現象學研究可以避免生活實踐性上的交代。從本文的示例來看，其中的學習經驗結構讓我們有多層次的可能來考量身邊的現象；我們不只是認識到文本中的學習經驗，還能夠受啟發而對生活中其他學習現象有進一步的思考與瞭解。這正表示分析的結果與我們生活中的現象是一致的。此外，

本文示例中的分析結果與自然描述是貼近的，並沒有來自自然描述之外的材料。也就是說結果與資料之間也有著一致性（coherence）。而且由於我們的分析結果採描述的方式，在將經驗結構勾劃出來的同時，也呈顯了經驗環節間的一致性。我們可以說，現象學分析的結果有三種一致性：內容勾劃上的一致性、資料關聯的一致性與生活現象的一致性。這三種一致性的具體呈現會是：清晰且邏輯嚴謹的研究結果論述寫作、經驗描述到分析結果之間的具體聯繫、以及對讀者思及相關現象的啟發性。因此讀者可以自行認定（validate）一個現象學分析結果是否具有這三種一致性。在這裡，知識的確認（validation）過程發生在讀者與研究結果之間²。

上述一致性的意涵在信度的議題上有進一步的呈現。Churchill 等人（1998）以三位分析者處理同一份資料的結果顯示，三個分析結果雖然不是直接等同（equivalence），卻有彼此間的一致性。我們可以看到，本文意義單元示例中兩位分析者的結果也同樣非等同但一致。正如同前面提到的，同一個現象會有不同側面的結構面向，因此應用直接的比對並不適當。然而經過想像變異，不同經驗結構描述不是被裁減或收束到表面上的等同，以獲得所謂的信度，而是保有面向豐富性的同時，也得到結構上的一致性。讀者對現象不但能有核心的掌握，也同時獲得豐富的可能性。

綜而言之，我們確認了效度與信度概念並不適用在現象學分析上，但我們也獲得了現象學分析的可能判準：勾劃的一致性（coherence in articulation）、描述資料的一致性（coherence with descriptive data）、生活經驗的一致性（coherence with life experiences），以及不同瞭解間結構上的一致性（coherence in structure）。此外，一個現象學的瞭解也要能夠提供對現象的深化掌握與啟發；平面的、僅是依據語義的分類、無啟發性、無法讓人有不同的視野，即使是一致甚

² 要詳述現象學研究的判準恐佔據過多篇幅，且將歧出本文理路，在此只做簡要討論。有興趣的讀者可自行參考相關文獻（Churchill, Lowery, McNally, & Rao, 1998; Gergen & Gergen, 2000; Giorgi, 1989b; 1997; Lincoln & Denzin, 2000; Lincoln & Guba, 2000; McLead, 2001; Smith & Deemer, 2000）。

至等同，都不會是好的現象學研究。

針對本文之任何回應、回饋或意見，請直接聯繫：李維倫，花蓮縣壽豐鄉大學路二段一號，國立東華大學臨床與諮商心理學系，e-mail: wllee@mail.ndhu.edu.tw，03-8635630，FAX：03-8635630。

收件日期：96 年 12 月 17 日

複審日期：97 年 05 月 15 日

通過日期：97 年 07 月 11 日



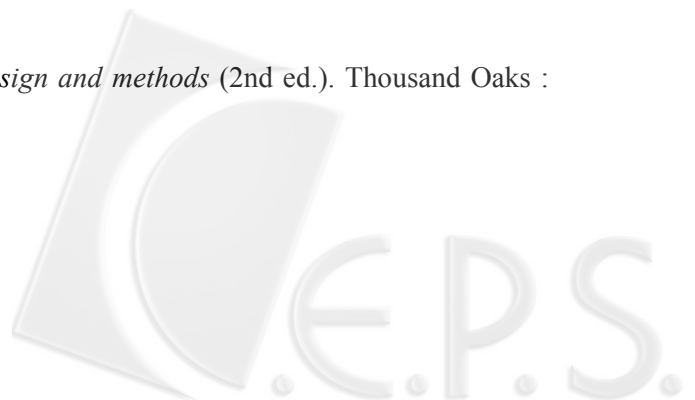
參考文獻

- 丁興祥、王勇智、李文玫、張慈宜、曾寶瑩譯 (2006)。質性心理學—研究方法的實務指南。台北：遠流。Smith, J. A. (2003). *Qualitative psychology*.
- 汪文聖 (2001)。現象學方法與理論之反思：一個質性方法之介紹。應用心理研究，12，49-76。
- 李維倫 (2004)。以「置身所在」做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。應用心理研究，22，157-200。
- 李維倫譯 (2004)。現象學十四講。台北：心靈工坊。Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*.
- 余德慧、李維倫、林耀盛、余安邦、陳淑惠、許敏桃、謝碧玲、石世明 (2004)。倫理療癒作為建構臨床心理學本土化的起點。本土心理學研究，22，253-325。
- 游涼祺 (2006)。現象學心理學與超驗現象學：從胡塞爾的脈絡來看。應用心理研究，29，35-52。
- 蔡錚雲 (2004)。現象學心理學的理論與應用：超越（實徵）、詮釋與系譜。現象學與人文科學，1，51-84。
- 蔡錚雲 (2006a)。現象學心理學的理論與應用（第二部分）：實徵與詮釋兩種應用模式系譜上的對照。應用心理研究，29，53-70。
- 蔡錚雲 (2006b)。情境倫理、現象學心理學與質性研究。哲學與文化，33（2），51-65。
- Bloor, M. (1997). Techniques of validation in qualitative research: A critical commentary. In G. Miller & R. Dingwall (Eds.), *Context and method in qualitative research* (pp. 37-50). London: Sage.
- Churchill, S. D., Lowery, J. E., McNally, O., & Rao, A. (1998). The question of reliability in interpretive psychological research: A comparison of three phenomenologically

- based protocol. In R. Valle (Ed.), *Phenomenological inquiry in psychology: Existential and transpersonal dimensions* (pp. 63-85). New York: Plenum Press.
- Colaizzi, P. F. (1973). *Reflection and research in psychology: A phenomenological study of learning*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Fischer, W. F. (1974). On the phenomenological mode of researching "being anxious". *Journal of Phenomenological Psychology, 4*(2), 405-423.
- Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1025-1046). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (pp. 8-22). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1989a). One type of descriptive data: Procedures involved in following a scientific phenomenological method. *Methods, 1*(3), 39-61.
- Giorgi, A. (1989b). Some theoretical and practical issues regarding the psychological phenomenological method. *Saybrook Review, 7*, 71-85.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology, 28*(2), 235-260.
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology, 30*(2), 68-93.
- Giorgi, A. (2000). The similarities and differences between descriptive and interpretative methods in scientific phenomenological psychology. In B. Gupta (Ed.), *The empirical*

- and the transcendental: A fusion of horizons* (pp. 61-75). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper & Row. (Original work published 1962)
- Heidegger, M. (1977). Building, dwelling, thinking. In D. F. Krell (Ed.), *Basic writings* (pp. 323-339). New York: Harper and Row.
- Hein, S. F., & Austin, W. J. (2001). Empirical and hermeneutic approaches to phenomenological research in psychology: A comparison. *Psychological Methods*, 6(1), 3-17.
- Karlsson, G. (1995). *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Stockholm, Sweden: Almqvist & Wiksell International.
- Lee, W. L. (1999). *People of Taiwanese descent living in America: Constructing ethnic self-understanding*. Unpublished Doctoral dissertation, Duquesne University, Pittsburgh, PA.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2000). The seventh moment: Out of the past. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1047-1065). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Phenomenology and the sciences of man. In J. M. Edie (Ed.), *The primacy of perception* (pp. 43-95). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: International Education and Professional Publisher.
- Packer, M. J., & Addison, R. B. (Eds.). (1989). *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany: State University of New York Press.

- Ricoeur, P. (1991). *From text to action* (K. Blamey, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press. (Original work published 1986)
- Sallis, J. (1992). Spacing imagination: Husserl and the phenomenology of imagination. In P. J. M. van Trongeren, P. L. M. Sars, C. J. G. Bremmers, & K. J. L. Boey (Eds.), *Eros and Eris* (pp. 201-215). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, J. K., & Deemer, D. K. (2000). The problem of criteria in the age of relativism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 877-896). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spiegelberg, H. (1975). *Doing phenomenology*. Hague: Martinus Nijhoff.
- Spiegelberg, H. (1986). Putting ourselves into the place of others: Towards a phenomenology of imaginary self-transposal. In H. Spiegelberg (Ed.), *Steppingstones toward an ethics for fellow existers* (pp. 99-104). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- van Kaam, A. (1966). *Existential foundations of psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- von Eckartsberg, R. (1998). Existential-phenomenological research. In R. Valle (Ed.), *Phenomenological inquiry in psychology: Existential and transpersonal dimensions* (pp. 21-61). New York: Plenum Press.
- Wertz, F. J. (1985). Method and findings in a phenomenological psychological study of a complex life-event: Being criminally victimized. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (pp. 155-216). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks : Sage.



Phenomenological Methodology as an Existential Move

Wei-Lun Lee

Yi-Hsien Lai

National Dong Hwa University National Dong Hwa University
(Meilun campus)

Abstract

This article aims at examining phenomenological method as an alternative methodology for psychological study. Considering the phenomenological method from the researcher's point of view, this article argues that phenomenological methodology is an existential move. We discuss Husserl's phenomenology as well as Giorgi's empirical methodology. We also propose that phenomenological method that uses descriptions of experiences as its target of analysis, is not only conducting the reduction and description of experienced objects, but also disclosing the situational structure of existential contexts. The steps of carrying out phenomenological analysis are presented and modified, with the help of an example from learning experience. This article aims to go beyond reviewing existing papers and proposing a new existential horizon, and to enhance our own understanding of research action. The issues concerning the criteria of phenomenological analysis are also discussed.

Keywords: existential psychology, phenomenological method, phenomenological psychology, qualitative research.

