第三章 研究方法

本章節裡，先就採取質性研究之立場進行說明，接著針對資料蒐集與分析的部分，根據訪談問題設計、訪談對象選取、研究資料之蒐集過程以及研究資料的分析方式分別論述。

第一節 研究立場

爲了找尋研究議題，我民國九十三年開始參與社區大學開設的外籍媽媽親職教育班。和她們相處的過程中，遂發現生活適應狀況、子女年齡的差異性，使得外籍配偶之間各自有著期望學習之內容。從課堂上分享、小組互動過程裡，透過對話、互動、傾聽，讓我聽見她們的際遇與想法，雖然當時她們的敘說是片段、零散的內容，但可以感受到在每個人身上都有一個獨特的故事。

而我的研究對象阿蘭，她是在同鄉朋友邀約下，來到了外籍媽媽親職教育班，剛進入親職教育班這個團體，阿蘭並不像初次來到班級的成員一樣羞澀，她很快就融入團體。在小組互動的過程，我眼中的阿蘭是經常熱心提供其他小組成員協助，並於課堂上主動發表她對子女教養的看法。阿蘭開朗、自信的性格深深吸引我，她有別於我過去印象中的外籍配偶及親職教育班裡剛來台不久的成員，由於生活困頓讓她們顯得悲觀、無助，因此讓我對她產生了好奇，想多加瞭解她如何走過生活與教養不適應之歷程，透過她的經驗找出其中的關鍵事件。

但我和阿蘭之間有著相異的文化、國籍、身分，她的生活世界是我未曾接觸過的陌生情境，倘若我依舊設限在自己的框框裡想像、猜測阿蘭的生活世界圖像，從自身的立場試圖理解阿蘭，即有可能陷入我族主義的文化偏見，將我所看到的現象視爲理所當然，而掩蔽對異文化現象之覺察。由阿蘭自己敘說在既有社會結構中，她的教養經驗及如何思考子女教養問題？又是如何面對與突破各種教養與生活困境，才能真正回歸阿蘭的主體經驗，且從阿蘭的背景脈絡深入理解她的生活世界。因此，我選擇以質性研究取向作爲本研究問題探究的途徑。

一般而言，質性研究奠基於現象學和符號互動論之觀點，主張生活世界是透過語言建構意義，人們將詮釋、賦予其經驗意義，並作爲人與人互動、溝通之依據，故語言同時具有社會性，人類經驗意義之理解不能脫離所處的情境與社會脈

絡。詮釋之焦點即是從人們所立基的生活世界，闡明背後之意義與共享的意義結構，以及人們所習以為常的觀點。為了理解人們在日常生活情境中，如何建構意義以及闡述所建構之意義，探究對研究對象有意義、關切之內容。研究者以特定的研究實際場域，進入研究者的概念世界，透過和研究對象互動，理解研究對象建構主觀意義之方式，並納入研究對象行動之理由和所處的社會文化脈絡，在意義脈絡下，理解研究對象之行動（Bogdan & Biklen，1998/2001：12、343-346）。

相較於質性研究，量化研究旨在對預先設定的學說或研究假設，蒐集資料加以驗證，尋求廣泛與普遍性之結果。因此，研究者將社會現象分割為各個獨立變項，探求變項間的相關或因果關係。親職教育領域之研究則多以量化概念為主，像是將父母教養態度與方式劃分為各種類型。然在實際的教養經驗中，隨著教養情境、子女的行為表現以及人格特質，同一位父母不見得在每一種教養情境中皆會採取相同的教養方式；甚至同一位父母對他們的子女所採取的教養態度都會有所差異，父母也會隨著孩子年紀的增長適度調整自我教養態度。若過於重視以量化研究之方式，將父母的教養態度、方式進行歸類，那關於父母教養內涵之理解，將因缺乏呈現教養歷程與發展脈絡，而無法探究父母決定採取教養方式的微觀歷程？更乏論理解個體如何詮釋教養經驗之意義？尤其本研究之目的為理解歷經文化衝擊之歷程，外籍配偶如何建構其教養經驗、詮釋教養經驗之內涵？外籍配偶所經歷之教養經驗調適歷程又為何？關於外籍配偶如何適應陌生生存環境此一社會新興現象，選擇質性研究方式作為進入，將可對陌生社會現象進行其發展脈絡與歷程之理解，以彰顯研究對象之主體經驗及社會影響。

整體而言，為了深入探究台灣外籍配偶的教養經驗之樣貌，本研究採用質性研究取向，試圖從外籍配偶所處的情境脈絡，透過和外籍配偶互動，不斷相互澄清、理解她們在教養子女的實際經驗與想法。即透過外籍配偶自身的敘說，重構她們的經驗歷史，以理解她們對新世界的詮釋觀點。

第二節 資料蒐集與分析

一、訪談問題的設計

為能理解外籍配偶如何建構教養之意義，本研究採用深度訪談的方式，以開

放、直接、口語的問題與訪談情境，針對特定的訪談議題，引發受訪者敘說自己的經驗、想法與感受，達成研究者與受訪者對於共同建構的經驗與主題深入之理解（Benjamin＆William，2002/2003：102）。同時考量外籍配偶語言表達能力之限制，於訪談前，我先針對研究所欲探究的問題設想與擬定訪談大綱[1]，作爲訪談之參考。

訪談問題的設計，先從受訪者目前的家庭狀況及個人生活適應著手，作爲我對受訪者生活脈絡的先備理解，並藉此發掘受訪者在研究問題上可能的想法與感受，建立起雙方相互的信任。接著，我再將訪談問題聚焦於外籍配偶所經歷之教養經驗與其調適歷程。教養經驗的內容則涵蓋了外籍配偶對於子女管教、發展與學習以及對子女的期待三個面向之想法與意義詮釋。

二、研究對象的選取

本研究之個案阿蘭是印尼客家華僑，我與阿蘭是在外籍媽媽親職教育班的場域裡認識的。除接受訪談意願外，要能順利完成研究，研究對象的語言表達能力是個關鍵，因此個案的選取參考媽媽們在課堂內參與談話的情形，選擇較能踴躍發表教養看法之學員。由於阿蘭高中畢業，來台已十年，育有三位子女，教養經驗豐富，一直是家庭主婦，課堂中很願意分享其教養的觀點，在徵得她及其家人的同意後，隨即展開個別訪談（參見表 3-1）。以下簡述阿蘭來台的故事：

表 3-1 阿蘭基本資料

國籍	年齡	職業	子女年齡	教育程度	來台年數
印尼客家華僑	妻：30 歲 夫：47 歲	妻：家庭主婦 夫：建築工人	大女兒 9 歲 二女兒 7 歲 小兒子 3 歲	妻：高中 夫：國中	10 年 （1994 年至 2004 年）

[1] 訪談大綱請參見附錄二

阿蘭是透過婚姻仲介和她的先生相識，婚後一年，1995 年阿蘭才取得居留證遷居來台。來台初期，阿蘭先與婆婆同住一段時間，之後才搬離住在婆婆家附近，目前居住於台北縣深坑。然而，婚後四年間，由於生活不適應曾讓阿蘭出現疑似憂鬱症的病狀，這樣的症狀直到她接觸教會才逐漸改善，也因此阿蘭成爲一位虔誠的基督教徒。在台期間，阿蘭一度因爲先生失業而外出工作，直到先生轉換工作有穩定的經濟收入後，才辭去工作，扮演全職的家庭主婦。現在阿蘭育有三位子女，訪談期間，阿蘭的大女兒正要從小學一年級升上二年級，阿蘭表示大女兒的個性內性，容易以哭的方式表達自己的情緒。阿蘭的二女兒則是就讀於公立幼稚園大班，即將進入國小就讀。阿蘭表示二女兒的個性活潑，不易將事情放在心上。小兒子三歲，尚未進入園所就讀，由阿蘭負責在家照顧。近十年在台教養子女的過程，阿蘭從手足無措逐漸累積教養經驗與知識，阿蘭表示目前於教養子女上已無遭遇太大的問題。不過，對阿蘭而言，隨著子女年紀的增長，其所面臨的教養問題越來越複雜，父母的角色即是抱持學習的心態，和子女一起學習。爲了讓子女獲得更好的發展，阿蘭教養方針會參照其對台灣社會的觀察。期間阿蘭爲了精進自己的中文能力，也曾參與過國小補校的課程學習以及社區大學所舉辦的外籍媽媽親職教育班。目前阿蘭已能用流利的中文和他人溝通，只是不擅於中文書寫，因此精進中文能力仍舊是阿蘭未來學習的目標。關於阿蘭來台後生活關鍵事件，我將簡略依時間序列出圖式（參見圖 3-1）。

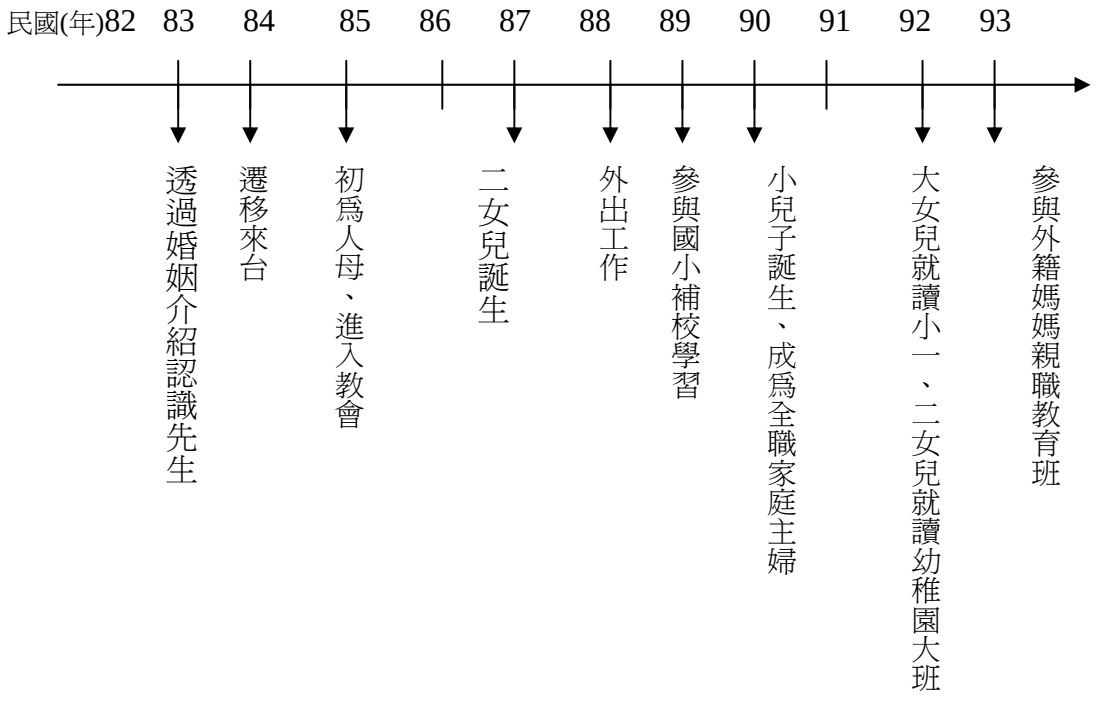

圖 3-1 阿蘭來台後生活關鍵事件圖示

三、研究資料之蒐集過程

（一） 邀約研究對象

我的研究對象阿蘭是我在參與外籍媽媽親職教育班的學員，也是我的小組成員之一。訪談前我跟阿蘭在課堂上已相處過一段時間，對彼此並不感到陌生。當我在課程結束前，口頭向阿蘭提出日後想邀請她參與訪談時，當下已取得阿蘭的同意。後來正式向阿蘭提出訪談時，阿蘭很快就答應了我的邀請。

（二）訪談時間與地點之選擇

和阿蘭進行訪談時，考量阿蘭必須於訪談進行中同時照顧小兒子，因此訪談

時間的安排優先選擇女兒在校時間，以減輕阿蘭照顧子女之壓力。訪談地點亦考量阿蘭交通的便利性，經由阿蘭選擇之後，第一次訪談選擇在一個可以提供小兒子遊戲的速食店，以致於訪談進行中，有些時候阿蘭必須中斷訪談，處理小兒子的問題。進行第二次訪談時，在阿蘭的提議下，於阿蘭家中進行訪談，訪談進行時，小兒子則自己在一旁玩玩具。

（三）訪談進行過程與方式

訪談一開始，我就訪談同意書[2]之內容，先向阿蘭說明我的研究動機、研究目的以及訪談進行的方式，加以保證在研究訪談中所說的一切事情都會受到保密，除非取得她的同意，不隨意公開訪談資料。徵求阿蘭同意之後，我於訪談過程全程以錄音方式，輔助資料蒐集。訪談過程中，我從阿蘭的敘說調整與擴展原有的訪談問題，採用澄清阿蘭話語的意思或是請她舉例說明，藉以形成我與阿蘭對於敘說之共同理解。

第一次訪談結束之後，經過初步分析訪談文本，我再針對第一次訪談文本中不清楚的部分以及根據從第一次訪談文本中想再多加瞭解的內容，與阿蘭再進行第二次訪談，請阿蘭加以澄清並多加敘述。

四、研究資料的分析方式

資料分析是透過有系統搜尋和組織所蒐集到的資料，理解資料內容以及呈現研究發現。資料分析是一種循環的過程，研究者必須反覆在訪談文本和自己之間相互辯證與修正，探究更深層的意涵。此一循環過程如同畢恆達（1996）提出的詮釋循環概念（hermeneutic circle）「整體-部分-整體」，意即部分的理解爲整體所引導，而對整體的理解又有賴從部分的理解中達成（引自胡幼慧，1996：27-28）。

本研究關注之焦點爲外籍配偶教養之經驗與調適歷程，通常父母於教養子女之前或從教養子女過程中，逐漸形塑出自我教養圖像，期許子女在父母教養之下成爲理想中的樣子。但對於處在社會邊緣化地位的外籍配偶而言，她們的社會參與能力有限，使得她們的聲音不容易被社會聽見，甚至遭到扭曲與污名化。然而，敘說研究強調人之主體性，Clandinin 與 Connelly 指出敘說研究乃是瞭解經驗的一種方式，其所關注的是參與者的生活世界與主觀經驗（Clandinin＆Connelly，2000/2003：191、193）。故本研究採取敘說研究取向，以外籍配偶爲研究主體，

[2] 訪談同意書請參見附錄三

關注其敘說在既有社會結構中，如何思考子女教養問題？又是如何面對與突破教養與生活困境。

訪談過程中，透過阿蘭的經驗敘說，與相互間來回語意澄清及生活事件的說明，逐漸形成如何敘寫與建構阿蘭故事的形式。進行文本分析時，我根據了文本脈絡、主題、行動、事件，將文本進行敘事性編碼，藉以瞭解文本包含之內容。由於中文對阿蘭而言是一種外來語，所以我收集到的阿蘭語料大多呈現文法錯置的情形。爲了不曲解阿蘭的原意，我先閱讀每一段文本內容，瞭解整段意涵之後，再細讀每一個句子，從句子中抓出關鍵字詞，並將其和整體意思以及阿蘭慣用的字詞相對照。若不清楚阿蘭的原意，則請她再次澄清。

接著，我將文本分析的結果書寫成故事，期間我嘗試過各種故事的重組方式，例如以時間脈絡及抽出阿蘭相同的教養觀作爲故事線，結果雖然有助於理解阿蘭的教養觀及其教養觀下對應的教養方式與教養態度，但結果卻難以展現阿蘭教養經驗的調適歷程。其中最令我感到困擾的即是該如何鋪陳阿蘭在每個階段所經歷之教養經驗？又該如何切割與定置教養經驗的時間流，才能顯現出整個歷程與時間發展順序？加上內容事件斷裂之現象，非長時期接觸者是不易理解，也添增了故事敘寫的困境，即若要依客觀歷史時間流的觀點來書寫必然斷裂破碎。於是我決定先暫時跳出令我最爲困擾的時間脈絡，回過頭來再次閱讀阿蘭的文本資料，從文本裡思考在阿蘭所陳述之各個教養經驗裡想傳達的是什麼？在故事鋪陳中，我可以表達的又是什麼意義？因此，在嘗試各種故事重組的可能性後，決定採「主題式」來呈現阿蘭教養觀下之教養方式與態度。最後，再就涉入後之理解意識，並參照家庭生命週期觀點與 Anderson 遷移者教養子女歷程論，進一步詮釋該故事所呈顯文化衝擊下，參與主體獨特的「調整與修正」之教養特徵與其教養圖像的形塑歷程。

敘說故事的同時，參與者重新賦予了過去經驗意義，並不斷從敘說中進行自我建構，整合自身觀點，重新建構出自我生命經驗。敘說研究之目的不在驗證參與者所說的經驗是否爲真，而是瞭解參與者如何理解與形塑自我生命意義，以及如何詮釋過往之經驗與想法。胡幼慧指出敘說分析的焦點即是重現參與者所經驗的世界，視之爲研究問題進行探究（胡幼慧，1996：160）。

Riessma 亦指出研究者在敘說研究的過程中無法完全中立、客觀，研究者所能做的僅是再現參與者的經驗，其以關注經驗、訴說經驗、轉錄經驗、分析經驗

以及閱讀經驗這五種層級說明研究者和經驗再呈現的關係過程，內容分述如下（Riessman，1993/2003：19-30）：

1. 關注經驗（attending to experience）：

Clandinin 與 Connelly 指出訪談進行的形式可以是由研究者選擇特定的主題請參與者敘說，或由參與者開啓故事敘說的內容，然而兩者皆爲訪談提供了一個架構，參與者即是在這個架構範圍裡形塑出他們的經驗（Clandinin & Connelly，2000/2003：160、162）。於是，參與者反思與回憶過往之經驗，選擇性的擷取某些記憶片段，並加以拼湊。從敘說中，參與者區別出某些特定意象，並賦予其意義。故參與者從其所關注經驗的思考過程中，重新建構了真實。

2. 訴說經驗（telling about experience）：

即個人敘說的展現，參與者在對話裡依照聽者以及其所欲傳達之內容，將事件條理化、重新組合，以回應聽者的需求。訴說經驗時，參與者從所處的社會文化脈絡中，創造出自我意義，故敘說對參與者而言是自我再呈現之歷程。

研究者則是傾聽參與者訴說經驗，提供有助於對話的情境，鼓勵參與者關注生命重要事件，建構自己的答案，同時和參與者一起找出其中的意義，澄清不確定之處。

3. 轉錄經驗（transcribing experience）：

此爲研究者將錄音帶轉錄爲文字稿之歷程。研究者於轉錄的過程受到理論之引導，決定了如何訴說與傾聽。研究者亦帶著自我的意識形態與立場，決定轉錄內容的呈現方式。因此，轉錄內容顯示了研究者如何解釋與建構意義之方式。而轉錄的經驗則是部份、不完整且是選擇過後之內容。

4. 分析經驗（analyzing experience）：

即研究者將片段、分散的文本與資料重新整理成一個完整故事之歷程。分析的過程中，研究者試圖理解文本的意義，藉由訴說故事之意涵，編輯故事內容以及決定故事的形式、情節次序與所欲呈現之風格。進行文本分析時，研究者同樣帶著自身的價值觀、意識形態與理論視角涉入其中，而有不同的故事展現。

5. 閱讀經驗（reading experience）：

研究者透過書寫，從文本分析、整理出其所欲表達的故事，而讀者則從現有的故事內容，以自身觀點閱讀，並賦予其意義。以致於同樣的故事內容對不同的讀者有著不同的詮釋方式與看法，甚至同一個讀者在不同時間脈絡或以不同觀點切入時，將呈現出不同的建構方式與產出其他的意義。因此，研究者在進行敘說分析與書寫時，需要思考透過故事將爲讀者帶來什麼意涵。

敘說是透過研究者和參與者互爲主體的對話方式，置身於共享的文化意義系統，共同重新建構而成。敘說的同時，研究者和參與者亦置身於所處的社會文化脈絡，故進行敘說分析時應瞭解參與者傳遞的文化訊息。何粵東指出敘說研究除了要注意個人與社會脈絡因素，仍需注意時間的歷史因素以及場所、情境之空間環境因素（何粵東，2005：57）。胡紹嘉亦指出參與者於敘說的當下經歷了過去、現在與未來三個時間不斷反覆思量之歷程，時間脈絡提供了故事進行與發展次序、故事的結構與關聯性。情節佈局則讓我們從散見的事件裡建構出有意義的整體，而這也是故事發展不斷重塑與辯證之過程（胡紹嘉，2005：32-33）。通常研究者需要花費許多時間反覆閱讀文本，根據研究者過去的經驗、其他相關研究或理論做爲閱讀文本之參考，從中尋找、探究文本中所包含的內容，並嘗試著將文本以不同方式編排組織，建構出故事的發展脈絡（Clandinin & Connelly，2000/2003：191、193）。

進行文本分析、書寫故事時，研究者帶著自身的觀點取捨故事內容並作爲詮釋的視野與架構。何粵東指出研究者應自我檢視與自覺是站在什麼位置，以什麼樣的身分發聲？透過不斷的自我反思，說明研究與書寫文本之目的、過程、方法以及研究者自身的位置，覺察自我是否存在刻板印象或偏見（何粵東，2005：62-63；胡紹嘉，2005：34）。爲了減低研究者造成的偏見與扭曲，研究者藉由書寫實地札記的方式，紀錄自我思考與概念的轉變歷程，同時作爲省思與自我覺察的方式。實地札記之內容包括了描述性以及個人反思兩個要點。描述性的部分，研究者應盡可能的客觀描述實際研究之歷程，以捕捉真實的研究情境。反思性的部分，則是記載資料蒐集與分析時，研究者當下的想