國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程

碩士學位論文

教師生涯使命感內涵及發展歷程

A Study of the Meaning and Development of Teachers' Career Calling

國立政治大學
National Chengchi University

指導教授：王秀槐 博士

指導教授：修慧蘭 博士

研究生：陳立強 撰

中華民國 106 年 4 月

摘要

本研究主要探究教師生涯使命感內涵及其發展歷程。研究者以立意抽樣的方式，以 6 位近五年獲得 SUPER 教師獎，且教學年資達 10 年以上的中小學教師為研究對象，以紮根研究的分析方法，探討研究對象的生涯發展歷程中，如何形成教師使命感，並從經驗中歸納出教師使命感內涵。

研究結果發現教師生涯使命感為一動態發展的歷程，教師藉由自我學習與成長經驗，進而看見教學現場及教育環境的困境，在困境中看見對學生、家長、教師或整體社會帶來的影響與限制，透過自我反思辯證後，形成教師生涯使命感中的認知、情意、行動的其中一環，從其中展現韌力及經驗到意義感，進而促發新的循環。

教師生涯使命感內涵分為三部分：(1)認知層面使命感內涵—教育理念與哲學觀；(2)情意層面使命感內涵—教師對其工作有高度的熱忱，結合個人興趣並持續投入與奉獻；(3)行動層面使命感內涵—教師以行動回應教育困境，展現在教學、與學生互動及團隊合作中。

根據研究結果本研究將教師生涯使命感定義為教師依其教育理念與哲學觀，為回應其所經驗之教育困境而持續付諸行動、投入教育，及奉獻心力，並從工作中經驗到任教的意義感。最後，研究者依據研究之過程與結果進行討論，並提出研究限制與相關建議。

關鍵字：生涯召喚、生涯使命感、中小學教師、紮根理論

國立政治大學 National Chengchi University

Abstract

The purpose of this study is to investigate the meaning and the development of teacher career calling. Purposive sampling was used to select six participants who have at least ten years teaching experiences and have won the SUPER TEACHER AWARD in recent five years for in-depth interviews. Qualitative and grounded theory methods were applied for data analysis to integrate the participants' shared experiences.

The results showed that the development of teacher career calling is a dynamic process. Such development is based on the teachers' learning and life experiences and their perceptions on classroom conditions and the educational system. The apprehensions from students, parents, peers, and the general public on the challenges within the classroom and in the educational system significantly contributes to the development. It is through such self-reflection and the desire to make improvement that the calling of a teacher is cultivated.

The development of the teachers' career calling revolves around three main dimensions: (1) cognitive dimension—constructing core educational beliefs and philosophy; (2) affective dimension—integrating interests, dedications and passion for teaching; (3) action dimension— making efforts to overcome challenges through teaching, interactions with students and collaboration with other teachers.

In summary, this study has defined and described the meaning and the process of teacher career calling. Theoretical and practical implications of the findings were further discussed.

Key Words: Career Calling, Elementary and High School Teachers, Grounded Theory

國立政治大學 National Chengchi University

目次

第一章 緒論 1

第一節 研究動機 1

第二節 研究目的與問題 5

第二章 文獻探討 6

第一節 生涯理論及其沿革 6

第二節 華人文化的生涯觀與生涯使命感 14

第三節 教師生涯使命感 20

第三章 研究歷程與方法 24

第一節 研究取向 24

第二節 研究架構與程序 26

第三節 研究參與者 28

第四節 研究工具 30

第五節 資料整理與分析 32

第六節 研究信效度 40

第七節 研究倫理 42

第四章 研究結果 44

第一節 研究參與者訪談簡述 44

第二節 教師生涯使命感來源 49

第三節 自我反思 69

第四節 教師生涯使命感內涵 74

第五節 意義感 95

第六節 韌力 103

國立政治大學 National Chengchi University

第七節 小結 107
第八節 教師生涯使命感發展歷程 109
第五章 結論、討論與建議 111
第一節 綜合討論 111
第二節 研究結論 120
第三節 研究限制與建議 121
第六章 研究反思 125
參考文獻 127
附錄一 137
受訪同意書 137

國立政治大學
National Chengchi University

表次

表 1 研究參與者基本資料 29
表 2 開放編碼範例 36
表 3 主軸編碼範例 38
表 4 選擇編碼範例 39
表 5 受訪者檢核結果 41
表 6 教師生涯使命感來源編碼 49
表 7 自我反思編碼表 69
表 8 教師生涯使命感內涵編碼表 74
表 9 意義感編碼表 95
表 10 韌力編碼表 103

國立政治大學
National Chengchi University

圖次

圖 1 研究架構圖 26

圖 2 教師生涯使命感發展歷程 110

國立政治大學
National Chengchi University

第一章 緒論

本研究欲探討教師生涯使命感的內涵及其發展歷程，於本章闡明下列項目：第一節為研究動機、第二節為研究目的與問題。

第一節 研究動機

一、十二年國教政策對教師的影響

二十一世紀的教育界經歷了許多重大的改變，為了因應快速變化、競爭激烈的環境，教育改革在短短十餘年間，從九年一貫到十二年國教政策的實施方針，教育改革的措施在課綱、課程、教學方法等多方面的變動下，以往強調老師為教室教學主體的形式也漸漸開始轉變為教師、學生互為主體的學習，除了對於學生的變動與影響之外，對於教師的工作狀況也連帶產生了許多影響。十二年國教的精神在於期望能藉由「培養現代公民素養」、「厚植國家經濟競爭力」、「引導多元適性發展」、「確保學生基本素質」、「舒緩過度升學壓力」、「均衡區域與城鄉教育發展」、「追求社會公平正義」七大目標，使教育符合「有教無類」、「因材施教」、「適性揚才」、「多元進路」、「優質銜接」五大理念並進一步達到「提升中小學教育品質」、「成就每個孩子」、「厚植國家競爭力」三大願景(教育部，2011)。

十二年國教實施後，在教育現場的基層教師最先面臨衝擊，由於教師是教學現場中的核心人物，在教改中首當其衝面臨到不同時代的趨勢所要求的教學目標、型式、策略等，為達成適性揚才的目標，教師除了得增進本身的知能，讓教與學得以不斷精進提升之餘，也得不停的修正教學方法，以成就每位學生能在自己擅長的領域深耕。十二年國教強調適性揚才，期待每位學生能依其自身興趣、性向、能力、個性與文化背景因素，在學校及老師提供適性的教學環境下，發展其擅長之智能。Gardner 在 1983 年所提出的多元智力模式中，每個

人皆擁有八大智能，用來學習、解決問題以及創造(郭俊賢、陳淑惠譯，2000)，只是在不同類別智能上某些較為凸出，而在適性的環境下接受教育，便能依其所長加以教導學習，並促發專精之才得以發揮。李清偉(2013)整理實施十二年國教對教師的困境是教師專業面臨轉型及缺乏有效支援系統。外在社會環境的迅速變遷下，對教師的要求不僅止是教學成效提升學生學業成績表現，而是能夠以學生為中心的學習型態，讓「教」與「學」能彼此相長。在短時間內面臨了教學要求上的諸多變革。十餘年間國內教育改革方案的推行與更動，從九年一貫方案、零體罰、友善校園等校園風氣改變、及十二年國教和新課程實施等等，也使得教師的工作內容與環境產生了劇烈改變。隨著這些社會體制的變遷，教師的專業發展與定位急需釐清，教學場域外的人也賦予教師更多的期望與責任(梁福鎮，2006)。短時間內不穩定的結構與制度變化，教師的工作壓力明顯反映在身心問題(賴威岑，2002；江欣霓，2002)、職業倦怠耗竭而喪失熱情(Farber & Miller, 1981；王素芸，1992；王曉祈，2013；黃菀榆，2013)、消極逃避因應，如離開教職或提早退休(Kalker, 1984；陳瑩如，2015)等。多數教師可能帶著疲憊的身心狀態因應龐大的考驗，但仍能發現某些教師即使面臨到許多的壓力、挫折與辛苦，依然願意在講台上肩負教育大任，並持續為學生付出與投入心力，並喜愛自己的工作、保持高度熱忱及強烈的使命感，在艱困的環境與疲勞的身心下不畏辛勞的理由是什麼？

現行政策中，教師的專業成長方案多聚焦於外在知能的進修研習，如學科領域知識、特定議題培訓知能等專業成長方案，但缺少激發教師內在熱忱與促進教師本位認同的探究，使教師忙於學習不同的背景知識，希冀自己能透過不停地課程進修增長見聞並融入教學中，如議題融入教學及統整教學能力、服務與關懷經驗之教學能力，鮮少以身為教師一職的個人自省，從學生的回應回饋來省思自身的教學經歷，與教師一職對於個人的意義感為何。因此，更值得探討目前任職教師的使命感內涵，藉以推估至初任教師嚮往教職之理由。

二、西方生涯召喚與東方生涯使命感之關聯

個人在工作所採的取向(orientation)，即一個人視工作為養活自己的任務、或將工作視為展現個人地位的手段，或將工作當成一份自己奉獻服務的責任，會對工作的投入程度、工作的效能、工作滿意度等有很大的不同(Wrzesniewski et al, 1997)。人們之於工作之間的關係，大部分的人看待工作有三種方式：工作(job)、職業(career)和召喚(calling)。第一種人把工作視為「就只是一份工作」(work as job)，多為糊口飯而庸庸碌碌，工作僅是謀生的工具，工作收入所得是為了在其他的領域或興趣上有所投入；第二種人把工作當做「生涯職業」(work as career)，為它衣帶漸寬終不悔的人，相較前者對工作的承諾及投入更深，工作是為了追求更優渥的收入、更多更好的社會地位以及權勢；第三種人把工作視為來自天堂的召喚(work as calling)。他們工作不為錢，也不為名，而是一種自我實現，通常自我實現的來源起因於自己對社會的服務，而認為工作獲得個人的意義感。

召喚一詞隱含該職位為終生的工作，並依此工作內涵奉獻個人，華人文化中較接近一詞為「使命感」，近年來生涯召喚(career calling)的概念開始在工作、職業領域大量地被討論，西方的召喚(calling)一詞，華人實徵研究譯作使命感，由於華人文化中未有受到某個聲音的感召而任職，而認為從事某工作的該職務能夠帶給個人有意義感。國內學者王玉珍(2013)曾提到生涯召喚(career calling)一詞指的是個人對工作或生涯的意義感與目的感，是一個多層次的概念，較難用單一的定義來了解。因此，使命感在華人文化中的體現之處應有其文化的特殊性，華人的使命感內涵值得進一步研究。

三、教師生涯使命感之研究較少

目前實徵研究對教師生涯使命感的整理如下：

(一)、實徵研究對教師生涯使命感定義

目前國內探討教師生涯使命感概念的研究僅有下列三者，其對於教師生涯使命感之定義分別如下：(1)劉佳玲(2010)從訪談師範體系的師資培育生，在師培過程中歸納使命感可能的萌芽，發現使命是出自主體強烈的自覺與意識上的認同，並非他人可以強制給予或硬性指定的，並將教師使命感定義為「教師自覺得責任與義務」；(2)黃火炎(2011)回顧不同的教師工作價值觀文獻中，發現其中一項為使命感，並認為教師使命感是「教師覺知教育工作的重要性與意義，並基於信念持續投入教育、奉獻心力，幫助學生發展及對社會有所貢獻之重視程度」；(3)鄭意茹(2015)透過代理教師的敘說經驗中，所指之教師使命感是「對教師工作的重大責任，有應該擔負的自覺，知道自己在做什麼，且持續往那一方向努力，將教師工作視為一份有意義、有目的的工作，並分別呈現在行為、感受與信念三方面。」

(二)、教師生涯使命感的發展歷程

有研究指出使命感可能是一個動態的過程，視教師為終生志業者，其使命感是主體意識的體驗，很可能隨著生命型態轉換，如：年歲增加、教學經驗增進、教育實踐豐厚等而有所改變(張春雨等人，2012；劉佳玲，2010)。

(三)、教師生涯使命感的影響

Sparks(1988)認為若成為教師的動機出發點為外在酬勞等價值，會造就一個較無效能的老師，顯示使命感應為內在對教師本位的認可。Bigham & Smith (2008)指出使命感會增加教師對任教專業的信心，由於教學工作視需要大量地服務、責任心、奉獻等情緒負載的環境，因此相較於其他工作更需要精神層次的投入；另外當教師遇到困境時能更加篤定自己的選擇，顯示召喚(calling)不只是催化個體選擇教職，也擔任了維持的角色。

綜上所述，教育現場上能夠將教師一職視為己身的重責大任，符合傳統對

師者的想像，傳道授業之餘，會讓教師持續地奉獻自己，將孩子的成長視為個人的責任，不論是犧牲自己的休閒時間，或循循善誘的引導，除了高度熱忱之餘必然是擁有相當的使命感在身上。目前在教師使命感的實徵研究仍較少，特別是使命感在華人文化的體現，另外教師使命感之發展階段及內涵的轉變可以拓展對教師使命感更整體、全面的認識。

第二節 研究目的與問題

依據前述之研究動機，本研究的研究目的與問題如下：

一、研究目的：

(一)了解華人文化下教師生涯使命感內涵

(二)教師生涯使命感如何形成

二、基於上述之研究目的，研究問題如下：

(一)教師生涯使命感內涵為何？

(二)教師生涯使命感形成之過程與其相關經驗為何？

國立政治大學 National Chengchi University

第二章 文獻探討

本章旨在說明及探討與研究主題相關之文獻。第一節為生涯理論及其沿革；第二節為華人文化的生涯觀與生涯使命感；第三節為華人教師生涯使命感

第一節 生涯理論及其沿革

一、生涯(career)

Career，字源於羅馬字 via carraria 及拉丁字 carrus，兩者均指古代的戰車。最早被當作動詞使用，意思是駕馭，隱含對未知冒險犯難的精神。英文 career 原有道路的意思，引申為個人一生進展的路途，是長程、整體的概念，生涯可視作個人成長的生命歷程中，如何經驗、發展、成長的過程。多數學者所認定生涯一詞定義是 Super(1976)的觀點，生涯是生活各種事態的連續演進方向，統合人一生中的各種職業和生活角色，由個人對工作的獻身而流露出獨特的自我發展形式；除了職業外，也包含任何與工作有關的角色，如學生、受雇者、退休者、家庭或公民的角色。生涯是以個人為中心，只有在人尋求它的時候才存在(摘自金樹人，2013)。許多學者也將生涯描述成個人一生當中，在家庭、學校、職場與社會上各方面所從事的活動與經驗的總合，而生涯的發展即跨越整個人生，成為一個連續不斷的歷程，個人在此發展歷程中，逐漸塑造出個人獨特的生活型態(摘自林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰，2010)。

二、生涯理論的沿革與生涯召喚(career calling)

生涯理論的發展從原本個人的靜態特質與人境媒合，至二戰後多元的思潮引入後，人本、現象學、存在等取向的思維替生涯理論添加了更多樣的思考角

度，依據 Super(1981)的觀點，將生涯理論分為三大項─(1)媒合理論(matching theories)：以人與環境(事)的媒合為重點；(2)發展理論(developmental theories)：以發展階段為重心，個人在不同階段對自我及職業自我的知覺、扮演角色，以及生活空間等與生涯發展有密切關聯的課題；(3)決策理論(decision-making theories)：探討媒合或發展的過程中，每一次的生涯決策過程與決策型態，特別著重認知的重要性(摘自林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰，2010)。而隨著後現代主義的興起，開始重視主體經驗以及內在意義感，個人如何建構個人認為有意義的生涯，以賦予對自己的自我肯定，相較於以往強調修正自己來符合工作環境的要求，個人的授權、賦能(empower)是將主導全放在自己手上，肯定每個人的多元價值，無須修飾個人特質或以符合情境需要為前提的改變。以下分別介紹三大項理論及後現代生涯取向：

(一)、媒合理論(matching theories)

媒合理論(matching theories)強調人格特質與工作環境要求特質之一致，是展現個人職業選擇最恰當的方式。以下分別為 Parsons 特質因素論，與 Holland 類型論。

1. **特質因素論**：Parsons(1909)認為好的職業選擇應該包含下列三個步驟：(1)認識自己，包含興趣、性向、能力、價值觀等；(2)認識工作環境，包含職業所要求的工作條件；(3)對自己與工作環境所得之資訊作適當地推論，找出兩者間的關係並作適當地配對。
2. **類型理論**：Holland(1973)將職業選擇延伸至人格特質的對照，個人透過所選之職業來展現自己的興趣，人們的特質可分為六個興趣組型─實用型/工(Realistic)、研究型/理(Investigative)、藝術型/文(Artistic)、社會型/人(Social)、企業型/商(Enterprising)，及事務型/事(Conventional)。職業環境也同樣有這六個類型的區別，人們傾向在與自己適當地職業環境，發揮自己的能力、展現個人態度與價值觀。

(二)、發展理論(developmental theories)

發展理論(developmental theories)認為人的一生中不同的發展階段及發展任務，與生涯的進程是息息相關、相輔相成的，每個階段的發展該時期個人所擁有之角色，是未來職業的縮影，跨越過每個階段時，便能讓個人對職業選擇及自我概念有更清晰的認識。發展取向的理論有以下兩位學者的發展階段論 Ginzberg 及 Super。

1. **生涯發展階段理論**：Ginzberg 等人(1951)將職業選擇當作是一個發展的過程，約莫從 11 歲開始，至 17 歲左右或成人早期結束，隨著不同年齡的特性區分其發展為幻想期、試驗期及實際期。幻想期的兒童，會以遊戲遊樂的方式帶入自己對某些職業的偏好，形成初步的工作概念；試驗期的青少年，開始能認知到工作的要求，這個時期能開始形成穩定的個人興趣、能力與價值觀；至成人時的實際期，開始將能力與興趣做整合，透過前面時期對工作的篩選及個人的認識，職業選擇大致上已能朝向一穩定的方向。
2. **階段論**：Super(1957)提出生涯發展理論，Super 同意特質論者強調每個人的人格特質有所差異，但更強調的是每個人發展的過程，等同個人自我概念及生涯的演進，經過不同的發展階段─成長(14 歲前)、探索(15 至 24 歲)、建構(25 至 44 歲)、維持(45 至 64 歲)及衰退，每個發展階段過渡時，會經驗到成長、再探索，與再建構的歷程，隨著生命年歲增長，與發展階段中不同場域角色比重的增遞縮減，讓個體的自我概念更加成熟穩固。

(三)、決策理論(decision-making theories)

決策理論(decision-making theories)認同個人的特質、發展階段對個人選擇職業行為的看法，受到社會學習論的影響，決策理論的取向強調生涯決定歷程中，可能影響個人做決定的因素，相較於其他的理論雖然也提到不同的因素會影響生涯選擇，Krumboltz 的生涯決定社會學習理論清楚地界定各種變因，及不同變因交互影響後會得出不同的生涯選擇；另一為近年來逐漸形成的社會認

知生涯理論。

1. **生涯決定社會學習理論**：Krumboltz(1979)將影響決定的因素分為四大類—(1)遺傳及特殊能力：種族、性別、智力或某方面的特殊能力，除了正面的影響之外，有可能造成選擇上的限制；(2)環境情境及重要事件：通常指的是個人無法控制但會對個人學習與決定造成重大影響的因素，如社區環境、政治政策、文化、天災、自然資源的分配不均等；(3)學習經驗：包含工具性學習—直接觀察而得知的學習經驗，與連結性學習—經由刺激聯結將中性事務帶入新的意義；(4)任務取向的技能：前述三者的因素會以交互影響的方式形成個人的任務取向技能，包括解決問題的能力、工作習慣、價值觀、工作的標準與價值設定、情緒反應、認知的過程等，而這些技能是不停地受到上述因素的交互影響，持續地變化、修正及精進，進而影響個人職業決定，這之間的歷程會形成一個人對自我、環境/職業世界，及兩相交互的推論，幫助一個人更有效地預測自己的未來。

2. **社會認知生涯理論**：主要由 Lent、Brown 及 Hackett(1996)經過許多研究與整合後，將理論的內涵分成三個模式組合—興趣發展模式、職業選擇模式，及表現與成果模式。社會認知取向的主要概念有三個：(1)自我效能(self-efficacy)、(2)結果預期(outcome expectations)，以及(3)目標選擇(goals)；由於興趣的形成，受到自我效能及結果預期的影響，加上興趣是影響職業目標、職業選擇的重要因素，進而影響參與職業之活動及表現成就有關。換句話說，自我效能除了影響興趣之外，也影響了個人結果預期、職業目標的選擇，與表現成就；而成就表現又形成對自我效能的來源。自我效能是一個人的認知態度，會促使個人發揮天賦並追求其有自信感的職業，也能協助個體克服生涯阻礙的行為表現。

(四)、後現代取向與生涯召喚

後現代主義的興起，也為生涯理論引入了新的觀點，Savickas(1994)認為後

現代的思維影響生涯諮商的介入方向，從過去擁有量化客觀指標的分析，將人與工作環境的特質做媒合適配，到試圖在分數中找到個人主觀性的意義。興趣除了是測驗分數之外，也是成長過程中解決問題的方法；發展任務一方面是社會的期許之餘，也是一個存在的課題；認同除了是預測行為的方法之外，也是檢視內在自我力求延續的努力；價值可以是一般的目標外，也是意義創造的表達(摘自金樹人，2013)。總括來說，生涯理論的演進從力求心理測量工具客觀地衡量個人與環境特質之適配，到強調個人主觀詮釋在生涯歷程中，個人對於內在特質展現在工作環境下所產生的意義感(meaning)。而新興起的概念生涯召喚(calling)，認為召喚源於人的內在(Hall & Chandler, 2005)，人們會努力追求自身的意義感(Dobrow, 2004)，在職業發展過程中，個人如何從工作中找到屬於自己的工作意義。

召喚(calling)一詞來源自西方宗教用語，意即人受到神的呼召(summons)來完成特定的任務或角色。早期心理學家的定義著重在不同面，宗教意味較濃厚的如：Davidson和Caddell (1994)認為呼召是為了服務上帝；Dalton (2001)認為藉由神的呼召使人從事某項生涯工作。而部分的學者建構了世俗化(secular)的觀點，如：能夠讓人更願意奉獻服務(Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997)，或是追求自我實現與保持工作熱忱(Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1986)，也包括強調積極尋求個人和職業發展(Hall & Chandler, 2005；Weiss et al., 2004)。Dick及Duffy(2009)統整了過往的定義，認為召喚(calling)具有下列三種向度：(1)個人知覺成為一生活角色(life role)的動機是由於外在的力量指引，可能是上帝(God)、社會的需求，或是偶發命運(serendipitous fate)；(2)個人努力地透過實踐該生活角色，以其為目標努力而擁有生活的意義感，並將這整個過程謹記在心；(3)而此意義感源自於直接或間接地促進他人共同利益(common good)或社會福祉。

諸多學者贊同召喚是一個人認為自己投入之工作兼具意義及目的性(Berg et

al., 2010；Bunderson & Thompson, 2009；Hirschi, 2011；Wrzesniewski et al., 2009)。Hagmaier及Abele(2012)透過質化訪談的方式整理出召喚的五種概念：(1)超越個人力量的引導(transcendent guiding force)、(2)對工作的認同、(3)個人與工作環境適配、(4)價值觀導向的行為，如：讓社會變得更好、增進他人的利益，其概念近似於服務奉獻，以及(5)意義感。Praskova、Creed、及Hood(2014)回顧過往文獻整理出三種觀點：(1)宗教(religious)/傳統(traditional)觀點：召喚是上帝或其他外在力量(神、家庭傳統)指引人們從事特定任務或角色，一般而言該任務多為服務他人，大多數採取此觀點，一般都強調召喚的利社會(prosocial)及利他性(altruistic)，並描繪意義和使命感，涉及到個人利用自己興趣、天賦展現在社會價值及目標，可增進個人的幸福感；(2)世俗(secular)觀點：召喚起源於人的內在，個人的認同及天賦是極為重要的。人們會努力找尋個人的、與自身相關的意義，這樣的意義反映個人渴望貢獻社會。召喚是個人的熱情，會促發個體對某一領域的能力、產生持久力(longevity)，或將工作視為生活不可分離的一部分。Dobrow及Tosti-Kharas(2012)也強調召喚是擁有強烈的熱情(passion)投入特定領域中；(3)個人能動性(agency)觀點：召喚是基於內在價值觀及認同感驅動個體在生涯領域中進行探索、適應及建立自信的過程。此觀點強調召喚的發展基於目標導向與行動導向的自我動機與適應過程，包含目標設定、追求、適應及發展至最終達成目標，應用在職業領域中，適應的過程包含職業探索、洞察、反思及行動。

召喚與其他如工作熱忱(passion)、心流經驗(flow)及工作敬業心(work engagement)等概念有些許相似，但最大的差異在於上述皆為短期階段性的，相較於召喚是穩定、持久且長期的。其他生涯概念如工作承諾(work commitment)、生涯角色凸顯(career salience)及生涯希望感(career hope)等與召喚的差別則在於是否擁有意義及目的感以及利他的因素；生涯認同(career identity)、工作偏好(work preference)等，並不完全含括召喚的所有面向。

綜合上述所言，召喚的內涵及定義可歸納出部分的相似概念，即召喚對個

人而言具有一定程度的意義感(meaning)，且此意義感往往跟利他(altruism)或利社會、服務有關，且與其他生涯概念的區辨為召喚對個人是一穩定、持續且長久性的影響。因此，可將生涯召喚定義為:「個體受超越個人力量驅使從事某項職業，藉由持續地奉獻及服務他人與社會擁有工作意義感，此一力量的影響為長期、穩定的。」

三、生涯召喚之影響

Dik與Duffy(2009)提出calling是指對一段對個人有意義的生涯過程，是一種整合性的概念，源自於外在的自我並且通往更好的方向。根據研究顯示，將生涯視為一種召喚的人們存在著高度的幸福感(Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009；Wrzesniewski, McCauley, Rozin, & Schwartz, 1997)，這樣的感受通常伴隨著生活的意義或是滿足感而產生。許多學者對召喚的定義聚焦在不同的構面上，但多數仍視召喚對個人而言有意義感，且對個人的意義性往往展現在利他奉獻之中。已有諸多研究發現生涯召喚與其他概念的影響，舉例說明影響之層面如下：

(一)、自我效能層面

當個人有召喚時，會傾向對工作產生認同感，也會增加自我對於生涯的信心，有較高的自我效能感(Hirschi, 2012)，亦有研究發現個人擁有召喚時，會透過自我效能感的中介，預測生涯結果的預期(career outcome expectations) 較為有信心能達成(Domene, 2012)。透過自我效能感的增加也會影響其他下述之概念層面。

(二)、滿意度層面

擁有生涯召喚的人有較高的生活滿意度(Duffy, Allan, & Bott, 2012)，有研究指出透過生涯目標自我效能(career goal self-efficacy, CGES)的提升(Allan & Duffy, 2013)進而提升生活滿意度；較高的工作滿意度(Bunderson & Thompson, 2009；Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009；Steger et al., 2010；Wrzesniewski et al.,

1997)；另外有研究發現，藉由calling對生涯自我決定效能(career decision self-efficacy, CDSE)的提升或工作希望感(work hope)的提升，進一步學業滿意度也會提升(Duffy, Allan, & Dik, 2011)。

(三)、確定性或承諾層面

在組織承諾(organizational attachment)的向度上，發現calling高的人越能產生對組織的認同、竭力為工作奉獻(Bunderson & Thompson, 2009；Serow, 1994)，相對地離職的打算則減少(Cardador, Dane, & Pratt, 2011)，因此擁有calling的人越能夠承諾對組織的付出、更能夠認同自己的工作(Bunderson & Thompson, 2009)、工作缺勤的狀況較少(Wrzesniewski et al., 2003)；而Duffy、Dik及Steger(2011)發現生涯的承諾程度一對現在及未來職業的承諾，能夠中介calling對組織承諾、離職意願及工作滿意度，calling與生涯承諾有中度相關性。Cardador、Dane、與Pratt(2011)發現安全的組織氣候，可以讓低calling者降低離職意願，而擁有calling可能自覺承受壓力及憂鬱傾向較高(Oates, Hall, & Anderson, 2005；Treadgold, 1999)、若個人的生涯適應力/韌力較高，能善用自己的優勢化解困境，同時擁有高calling，則對於所做出之生涯決定更有信心(Douglass & Duffy, 2015)。

四、生涯使命感研究的不足

目前華人實徵研究中，以西方「生涯召喚」的概念為基礎，將其稱之為「生涯使命感」。國內學者王玉珍(2015)透過對成人生涯使命感內涵之訪談，並經過量化量表的編制，歸結出四個因素，包含(1)興趣熱情(例：我的工作或生涯是我的熱情所在、我的工作或生涯是朝向自己喜歡做的事情來選擇)、(2)存在意義(例：我的工作或生涯能做我覺得有意義的事、我將我的生涯是為達成我生活目標的途徑)、(3)利他助人(例：我的工作或生涯對改變社會現狀有所幫助、我生涯中最重要的一部分就是能夠幫助到別人)，及(4)超越奉獻(例：我的工作或生涯能完成我這一生的使命、我知道要從事的工作或生涯方向是因為領略到超越個人之

國立政治大學 National Chengchi University

外的呼喚力量)。大陸學者Zhang、Dik、Wei及Zhang (2015)利用開放式問句，詢問大陸大學生對於生涯上的使命感對其意涵為何，發現四個使命感構面：(1)引導驅力(guding force；例：我受到某種力量的感召而選擇未來要從事的職業、我感覺自己註定要去追求未來所要從事的職業)、(2)意義與目的感(meaning and purpose；例：我要找到一份能讓我感到自己存在價值的工作、我的職業是體現我人生價值的一種方式)、(3)利他奉獻(altruisism；例：我想從事的工作要對社會有所貢獻、我要從事一項有益於他人的職業)，及(4)積極實現傾向(active tendency；例：不論發生什麼事情，我仍會堅持我的工作或職業)。另外Zhang、Herrmann、Hirschi、Wei及Zhang(2015)發現希望感(hope)能仲介生涯使命感對生活滿意度、生命意義及生涯決定三者的影響。依據Snyder (2002)對希望感的核心要素為個體能夠認知其有能力透過計畫與策略達成個人目標，而生涯使命感正好為個人擁有強烈地堅信要成為某一生涯職業。

上述過往實徵研究對使命感的認識，以西方的生涯召喚理論為基礎，使命感的構面以意義感、利他/利社會為主，強調受個人外的力量驅使從事某項職業，此一穩定的力量會使個體朝利他與利社會奉獻而獲得意義感。興趣熱情及積極實現傾向，則與世俗觀點的召喚定義相似，召喚是個人的熱情，會促發個體對某一領域的能力並產生持久力。研究試圖以華人文化中的天命觀及角色義務之生涯觀點，探討生涯使命感是否有文化上特有的面向。

第二節 華人文化的生涯觀與生涯使命感

一、東方/儒家文化天命觀與角色義務的生涯觀

華人文化受儒家文化的薰陶，雖然受到西方價值觀漸續的影響，部分傳統價值受到現今社會的挑戰，然而儒家文化所蘊含的思想及價值，依然影響人們在生活世界中的行動。黃光國(2002，2009)以社會心理學的角度切入，分析儒

家傳統的思想結構，是由五個相關的部分所組成的：儒家的天命觀、心之模型、庶人倫理、修身之道及士之倫理。天命觀屬「天道」，而庶人倫理與士之倫理屬「仁道」，在家庭及生活社區行仁道，以及身為讀書人應有濟世以道使命。儒家主張之「仁道」是和「天道」相對應的，每一個人都應當「修身」來實踐庶人倫理。

(一)、天命觀

傳統經典闡明儒道與天命觀的關聯，以孔孟儒家思想為主，《論語‧為政篇》有文：「吾，十有五，而志于學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不踰矩。」孔子對立志為學的過程闡述五十歲能了然天地萬物運行的天命和天道，進一步地解釋即「天人合一」，參透天地化育。《孟子‧盡心上》孟子曰：「盡其心者，知其性也。知其性，則知天矣。存其心，養其性，所以事天也。殀壽不貳，修身以俟之，所以立命也。」孟子認為能夠極盡自己靈明的本心，就是能夠知道自己自然的本性，而進一步就知道天理。保守住自己善良的本心，培養自己自然的本性，就是祀奉本原的天。至於生命的長短，心裡一點都不加疑慮；只管修養身心等待命數，這就是全立天命。因此人的本性是由天所決定，只有竭力實踐自己時，才知道自己的天性、了解被賦予的使命是什麼，符合華人對於「盡人事，聽天命」、「謀事在人，成事在天」的觀念。天命非君王專屬而已，上天賦予每個人均有其任務，這也是天命，世俗稱作使命感，指士君子對天下國家以人民所應擔當的責任。

古代對讀書人有一崇高的理想期待，儒家將四民(士、農、工、商)區分為兩類—勞心與勞力，勞心者治人；勞力者治於人，士歸於勞心者，在傳統社會中是備受尊崇的角色，父母皆期待小孩能成為有志的讀書者。而治人者須「有志於學」，從品德、品行至六藝，不僅是精讀經典窮極學問，更是品德上需要有所歷練。曾子曰:「士不可以不弘毅，任重而道遠。仁以為己任，不亦重乎？死

而後已，不亦遠乎？」《論語・泰伯篇》。曾參說：「士君子不可以不寬強剛毅，心胸寬弘毅力堅忍，方能擔當重責大任，行仁道於天下而源遠流長。曾子將孔子的理想化為行動，顯示君子行仁以安百姓的使命感。《論語・憲問篇》子路問「君子」。子曰：「修己以敬。」曰：「如斯而已乎？」子曰：「修己以安人。」曰：「如斯而已乎？」曰：「修己以安百姓。修己以安百姓，堯舜其猶病諸？」子路問孔子「君子之道」。孔子對君子之道的解釋「要拿誠敬心來修養自己」，誠敬心是一種克己的功夫—自敬而敬人，自重而重人，以畢生志業來行仁。而修身更進一步要誠心愛人，安養周遭之人，至安頓百姓世界大同之胸懷。修己行仁於天下而安百姓的精神，君子修己行仁以安天下百姓的思想，就是志士仁人的使命感，而把它詮釋最完美的，莫過於宋代大儒張載。張載傳世名言曰:「為天地立心，為生民立命，為往聖繼絕學，為萬世開太平。」張載這四句名言，將天命觀的理想，作了最完美的發揮，是故天命觀源自於天，本乎天人感應之道達成「天人合一」的境界，儒家期待君子行仁於天下，以安百姓的偉大使命感要求。

呼應生涯可視作個人成長的生命歷程中，經驗、發展、成長的過程，華人的天命觀強調發展過程中，每個人都是擁有上天賦予的天命，透過讀書所習之道，修己以安養周遭之人，在往後的人生中，努力使所有人能擁有和諧安詳的社會。

(二)、角色義務

關係取向一詞充分解釋中國人社會行為的精髓(何友暉，1991)，華人與西方文化不同的是，自我並非一獨立實體，是存在在不同人我關係之中，隨著社會變遷建構出「關係中互依」與「個人獨立自主」兼容之彈性的自我觀點。Markus 與 Kitayama(1991，1994)分析了不同文化脈絡中自我與他人的關係中的自我建構，區分出「獨立我」(Independent self-construal)與「相依我」(Dependent

self-construal)，獨立我強調自我實現，表達個人的需求、能力及權力；相依我重視個人與他人的關連性及互依性，個人需要適應、歸屬、創造並完成其社會義務。兩個自我建構是同時存在的，依照社會文化的教化與結構，會凸顯其中一種自我關，使西方社會較強調獨立我，而東方社會較強調相依我。華人關係取向的社會中，個人除了自主需求外，也非常重視聯繫感，除了人與人之間的關係，也關注人與上天之間的連結，對於連繫感的需求不亞於自主性。

「庶人倫理」反映出儒家「仁」、「義」、「禮」三個概念。個人在關係中都應當從「親疏」和「尊卑」兩個認知向度來衡量彼此之間的角色關係：前者是指彼此關係的親疏遠近，後者是指雙方地位的從屬尊卑。個人評估關係後所展現出之互動行為，能「親其所當親」，是「仁」；能「尊其所當尊」，是「義」；能依照「親親之殺，尊賢之等」所作出的差序性反應，則是「禮」。儒家闡述「修身以道」上至天子下至庶民百姓皆適用，修身的目標在於以仁道處理人間最重要的「五倫」關係─君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友，此五類關係是社會中最重要的人際關係，也構成儒家弟子學習(知)和實踐(行)的主要內容，儒者「修身」的主要內容在於要求自己在各種倫理關係中，盡到自己的角色義務 (黃光國，2011)。

呼應生涯是生活各種事態的連續演進方向，統合人一生中的各種職業和生活角色，因此藉由在不同關係中扮演好自己的角色、盡到個人義務，展現是華人文化強調相依我、重視與他人關係的和諧，及維護社會秩序的平衡，符合華人傳統文化中最理想的境界，是追求人與自然、人與社會、人與自我的和諧均衡為目標(黃光國，2009)。

綜上所述，華人天命觀與角色義務對生涯的影響，國內學者王秀槐(2015)以台灣與大陸地區華人社會的 570 位大學生為施測樣本，討論天命觀對科系投入及科系承諾的影響，發現角色義務感及天命觀可預測對科系之投入及承諾，意即當一個大學生認同應盡到子女或學生之角色義務時，應該較傾向對目前所

就讀的科系有較大的投入意願；以及不論當初是否是基於自我興趣所做之選擇，即使心有猶豫徬徨也抱著只要自己努力，有一天上天總會讓自己走出一條路的盼望，經過了個人這樣的投入與努力，最後也可能會發展出對科系/專業的承諾。

二、生涯召喚與生涯使命感

華人社會較無神(God)的感召此一概念，較相近為「使命感」一詞。在中國文化中，「使命」同樣是一個神聖而高尚的詞彙。「使」在中文中是命令的意思，使命本身有命令和差遣之義，《左傳・昭公十六年》有言：「會朝之不敬，使命之不聽」，就是指這個意思。因此，使命強調命令，西方的召喚(calling)強調感召，其中包含了一種不得不遵從的召喚。可見，兩者在早期起源上非常相近，區別在於召喚源於上帝，中國的使命則源於「天」或與天密切聯繫的「君」。《論語・子路篇》有文：「行己有恥，使于四方，不辱君命，可謂士矣。」士為官吏，本句即是講官吏要能完成君主命其做的事情。這也與召喚一詞相似，使命被賦予官吏，奉君主之命是榮耀的象徵，而呼召/召喚則被賦予神職人員。此外，使命雖然與君主有關，其實也與「天」有關，君主為天子，因此，使命源於「君」，更是源於「天」。自古以來，除少數民族擁有自己的宗教外，大多數漢族人心中的神不是上帝，而是天。這源於中國儒道兩家的文化傳統，天有意識、有覺知、有主宰、有感應，當人在最無助無奈時，常祈禱於天，逢有重大祭典，君王亦得祭天，天道為有意識的主宰，天道人道是互有感應的。儒道文化促成了中國人特有的「天命觀」，這一過程與西方的召喚有異曲同工之處。具體來說，中國人心中的天就是至高無上的神，天命則是神的意志和命令，或者說是神決定自然界的必然性(丁為祥，2007)。因此，使命源於君命，終究是源於天命，它和召喚一樣，都是至高無上的力量所命其或召其做的事，生涯召喚和使命發展到近代，其宗教性逐漸減弱，世俗性的意義得到發展。總而言

之，生涯召喚和使命在中西兩種文化中具有同樣的含義和發展軌跡，儘管在兩種文化中，其宗教性的具體內容存在不同，但其本質的含義是相同的，並且近代以來，兩者的世俗含義得以統一(摘自張春雨、韋嘉、張進輔，2012)。

張春雨等人(2012)認為華人使命感研究可深入的三個方向：(1)概念界定─與西方個體主義相比，華人可能更重視個人在其他家庭、人際、社會關係中的價值，使命感中的親社會性/利社會性可能有較多的展現；(2)使命感動態過程─Dik 與 Steger(2008)認為個體在探索與界定工作對個人意義的過程，會找尋及確認自己的工作使命感，可視為「追求使命感(search of calling)」到「知覺到使命感(presence of calling)」的過程，目前的研究多聚焦在已有知覺到使命感的範疇中，討論使命感與工作職場其他層面的影響，以動態發展過程來進行使命感研究，能夠增進使命感內涵的全面了解；(3)職業外的領域─使命在中國文化中是極其崇高的詞語，人們在生活當中很多方面可能都會經驗到使命感，只是使命過於崇高而羞於表達，呼應華人文化的謙虛和含蓄，探討職業使命感之外可進行生活中其他面向使命感的研究。

由上述儒家文化的天命觀與角色義務，期待讀書人能以「修身」的方式回應天所賦予之天命，透過遵循在五倫關係中的親疏遠近，當個人盡責完成角色義務之責任，即使知道命運有其限制仍會相信上天不會讓個人的努力白費，相信上天會賜與良好機運以大展鴻圖，並指引人生的道路向前行。於此情況下，個人也不會好高騖遠，由於每一次完成角色義務之後，更是瞭解自己的能力優劣勢及極限，即所謂「盡心知性以知天」。

歸結上述傳統經典及目前華人生涯使命感之實徵研究，可看出使命感同樣與西方生涯召喚同為一穩定、持續且長久性的影響，透過個人的修為對社會擁有貢獻，並以此為己身重責大任。目前華人生涯使命感之研究，仍以西方的Calling作為定義，而東方生涯觀中的天命及角色義務，是否影響華人生涯使命感內涵，是值得參考的方向之一。

第三節 教師生涯使命感

一、華人教師與良師角色

前述中國經典中特別強調「士」者的任務，賦予讀書人影響、貢獻社會的使命感，以期待能安民的作為，進一步思考的是，要能培養出身負治國之任的讀書人，教師是教導學生、培育國家英才一職的關鍵角色。中國古代教育史中，「師」與「道」是緊密關聯在一起，如：「尊師重道」，《禮記・學記篇》曰：「師嚴然后道尊，道尊然后民知敬學」。法家更「以法為教，以吏為師」(袁莉，2001)。韓愈《師說》中把教師定義為：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」鄭玄注《周禮・地官司徒》序之「師氏」條曰：「師，教人以道者之稱也。」《禮記・文王世子》：「師也者，教之以事，而喻諸德者也。」《禮記・學記篇》：「君子知至學之難易，而知其美惡，然後能博喻；能博喻，然後能為師；能為師，然後能為長；能為長，然後能為君。故師也者，所以學為君也。是故擇師不可不慎也。記曰：「三王四代惟其師。」此之謂乎。」揚雄法言學行篇：「師者，人之模範也。」

由前述對於修身修道對士者的重要性，身為師者由於傳統賦予教師幾近君王般地位，擇師必須非常謹慎，為人師表者不僅須熟讀詩書，在個人品格情操上也有高於常人的要求以樹立楷模，亦即為師者不僅須具備傳遞知識的專業，更應時刻警惕自己修身修為期許其能以身作則，實踐仁民愛物的精神。也由此可見教師不僅要教學生如何治事接物，更要教學生如何立身濟世，必須兼具古人所謂「經師」與「人師」的條件，才算善盡教師的職責。

《禮記・學記》提到為師的責任有以下篇句：「君子既知教之所由興，又知教之所由廢，然後可以為人師。」、「君子知至學之難易而知其美惡，然後能博喻，能博喻然後能為師。」、「記問之學不足以為人師。」荀子曰：「四海之內若一家，通達之屬，莫不服從，夫是謂之人師。」葉麗錦(2010)整理華人文化中

對教師之任務、修養、專業精神、品格等，歸納出三大面向：(1)經師─包含專業知識、專業技能、專業理想；(2)教學策略─諸如有愛心、耐心教學、因材施教、給予讚美等；(3)人師─基本修養，如健康的身心、廣博的知識、良好的品德等，並以此三面向為依據，整理國內外文獻探討多元觀點眼中的好老師形象，如專家學者、社會人士、教師個人、家長及學生心目中的好老師形象，發現多元觀點皆強調人師為首要如教學熱誠/責任感、愛心、個人修養/品德、毅力/耐性、人類文化的傳遞者、心理健康維護者、學生潛能的喚醒者、學生靈魂的塑造者等。

若由華人傳統之天命觀、角色義務觀以及社會賦予教師崇高地位等文化薰陶下，是否更容易形塑出重視高自我修為、人我關係，以及利他取向之個人獨特生活形態，亦即透過持續修身的手段可以達成不同關係中對教師角色的理想期待，此一角色為教育場域內外及教師個人認同的「良師角色」，充分展現華人關係取向互依與獨立並存之意象，使良師角色因而內化為構成教師生涯使命感之內涵，此一面向可能是教師生涯使命感的內涵。

二、教師生涯使命感

(一)、教師生涯使命感定義

過往國內探討教師生涯使命感概念的研究有下列三者：劉佳玲(2010)將使命感定義為「教師自覺的責任與義務」；黃火炎(2011)認為使命感是「教師覺知教育工作的重要性與意義，並基於信念持續投入教育、奉獻心力，幫助學生發展及對社會有所貢獻之重視程度」；鄭意茹(2015)所指之使命感是「對教師工作的重大責任，有應該擔負的自覺，知道自己在做什麼，且持續往那一方向努力，將教師工作視為一份有意義、有目的的工作，並分別呈現在行為、感受與信念三方面。」而基於華人的角色義務及天命觀的生涯觀點，綜合教師生涯使命感之實徵研究所歸結的構面，應包含(1)教師對於教學擁有高度熱忱及對課程之創新與投入、(2)對學生盡力傾心地付出與細心地關懷、(3)視教師工作為有意義之工作，及(4)透

過持續修養達成個人與關係所期待之教師角色責任，並善盡教師義務。

(二)、教師生涯使命感來源

目前少有研究探討使命感的來源，惟Duffy、Allan、Bott及Dik(2014)提出生涯召喚的來源有三：外在感召(external summons)─超越的呼召(transcendent summons)或社會需求(the needs of society)；命中注定(destiny)─冥冥中應當所為的態度，使個人「必須」或「應該」從事某個職業；人境適配(perfect fit)─從個人自我興趣、能力、價值觀的適配找到合適的工作。

而教師生涯使命感之來源目前仍無研究，藉由前述之教師生涯使命感定義及影響，回顧相關文獻整理出可能的來源有以下幾項：

1. **教師個人特質**：擁有工作熱情使教師獲得學習、成長及自我肯定，在工作過程中心情愉悅，生活得很充實。同時熱情可以使人突破自我不斷追求，克服生活和工作的困難，當教師有越高的熱情知覺時，教學時更會秉持著犧牲奉獻的精神(張淑玫，2009)。
2. **典範形象**：劉佳玲(2010)認為教師使命是進入師範校院接受專業培訓所逐漸形成的使命感，其中教師會受到過往求學經驗中正面與負面取向的教師形象影響；陳慧淑(2011)也發現代理代課教師因求學生涯中對教師角色的崇敬，立定想當教師的目標。
3. **學生回饋**：林梅琴(2012)以一位教師的簡短故事，從班級學生的正向回饋對教師的影響，闡明目前教師使命感與教育熱情對師資培育的重要性。許炳煌、何齊心(2015)以一位英語教師從實習、代課至正式老師的教學經驗，過程中建立師生互動關係的建立，對學生主動關心及照顧，與學生的親近陪伴該教師走過先前受挫經驗，型塑個人信念並實踐在未來教學生涯中。
4. **信仰或文化**：李依晃(2008)發現宗教的信仰影響教師人生態度，使其具有奉獻熱忱及持續付出的動力；李月娥(2002)以慈濟教師使用靜思語教學實施生

命教育，使教師找到教學的樂趣及理想，懷抱菩薩的精神和智慧投入教育，奉獻無限量的愛；劉佳玲(2010)也發現教師使命萌芽受到所處環境的價值影響，如：家庭環境、升學制度，及社會賦予教職的價值。

(三)、教師生涯使命感的影響

黃火炎(2011)採量化研究，從工作價值觀的四個變項中發現中學正式教師在知覺工作價值觀中以使命感最高，若教師愈有使命感，愈有專業承諾。使命感同時也是形成教師擁有高自我導向學習傾向的理由之一，意即教師對專業的承諾同時也展現在教師願意自發、積極地終身學習以提升教學效能(陳秀玉，2009)。

蔡雅怡(2003)訪談私校的教師，發現擁有使命感與責任感的教師，即便教師因私校體制對其的不合理規訓管控有所歧見，仍願意承諾留在學校中，顯示對組織的承諾性提升。

鄭意茹(2015)以訪談曾任代理教師，且代理經驗為五年以上的研究者，發現其使命感有六個向度的影響—(1)教學的影響：積極備課、轉換回教學實務現場應用、持續修正課程內容、求新求變的教學方式，及教學上的精進；(2)個人生涯的影響：不氣餒地參加教師甄試、不重視教師待遇、繼續代課也沒有關係、蓄勢待發；(3)與學生互動的影響：一切以學生為主、願意管教學生、用心認輔學生，與把班級帶好；(4)遇到困境的影響：將挫折轉向正向力量、適應環境並不困難，與遇到困難可以積極面對；(5)與團隊工作的影響：與他人合作地較順利與將視野放寬到團隊合作；(6)對靈性宗教的影響：撐著身體工作、用基督教的精神去感化學生、靠主的力量剛強，及神的指引。

第三章 研究歷程與方法

本章旨在探討教師生涯使命感內涵及其發展歷程，以下就本研究之研究取向、研究參與者、研究工具、資料分析方法、研究程序、研究信效度，及研究倫理等，共分七節次依序說明。

第一節 研究取向

本研究方法採質性研究方式進行。依據學者 Denzin 及 Lincoln(2011)在質性研究手冊一書中提到：質性研究是一種將觀察者放進世界的情境是活動中的研究方法，研究者以田野筆記、訪談、攝影、錄音、個人筆記或備忘錄等形式來蒐集所需的資料，藉由不同的質性研究方法解釋、分析其研究事件或受訪者行為，再重新被編碼、解碼；透過研究者深層的剖析使被研究事件或行為具象化或賦予新的意義。

本研究旨在探討華人教師生涯使命感的內涵及發展歷程，為了解華人文化關係取向的觀點對教師生涯使命感的內涵及形成，本研究採生命史訪談，運用深度訪談進入研究對象的世界，企圖以深度描寫的方式，傳遞受訪者眼中的世界，並透過已知的事實及知識，做客觀的分析研究與歸納、演繹，以期發現教師使命感發展中更多的面向。藉由半結構訪談方式進行研究個案資料蒐集與分析，以紮根理論檢視研究資料的前後脈絡，審視原先看不到的細節，重新詮釋華人教師生涯使命感內涵及其發展之歷程。

一、研究取向

紮根理論(Ground theory)是由當事人的眼光蒐集資料，自研究者與被研究者

的不斷互動中蒐集發展變化中，富意義過程式的，脈絡的資料。紮根理論受到質性研究者的注意是從1970年Glaser及Strauss所出版的書「發現紮根理論」(The Discovery of Grounded Theory)。與其他形式的質性研究相比，紮根理論的研究經驗是來自於生活與該現象當下的角度所看到的(the study of experience from the standpoint of those live it) (Charmaz, 2000)。紮根理論研究最終目標乃是建構一個實質的理論—無論發展自原有理論或者紮根於蒐集得來的資料，理論來自於現象歸納後的結果，是經由系統化的資料搜集與分析，亦即先發現，接著發展出已暫時地驗證過的理論。紮根理論問題強調行動與過程：人被視為有目的的媒介，所從事的行為會導致或引發改變的過程，紮根理論的目的是揭露行為下的基本社會過程。紮根理論研究的分析方法是根基於資料的持續地不斷比較(constant comparative method)，資料的每一單位都被視為是有意義的，研究者從事單位的比較是為了形成資料的暫時範疇(tentative categories)及特質，透過事件和事件的不斷比較，比較事件和新的概念範疇，並且減少相似的範疇數量成為更高層次的概念範疇，理論的雛型就此被建立。

紮根理論是以歸納的方式，對未知的現象加以整理和分析，華人教師生涯使命感的形成因素與影響是目前尚未了解，加上使命感的發展過程亦少有人探索，對於這個未知的領域，非常適合以紮根取向作為初步的探討。

二、研究方法

本研究採取深度訪談的方式，深度訪談是一個共同建構事實的過程，讓研究者能夠去探索與觀察人的內在世界(摘自吳芝儀、李奉儒譯，1995)，同時他人以說故事的方式從中建構其經驗的意義。本研究希望探討教師生涯使命感的內涵與發展過程，透過深度訪談的方式讓研究者進入研究參與者的現象場中，讓研究參與者能以自己的語言或故事表達在過程中的經驗與感受。

深度訪談可分為半結構式與無結構式訪談(潘淑滿，2003)，本研究擬採半結構式的訪談，於正式訪談前進行訪談問題的大綱草擬，分別對研究參與者進行深度訪談，希望與研究者建立融洽的關係，再依據訪談者有興趣之主題或內容進行追問與延伸，同時跟隨研究參與者關心的主題走，蒐集更深入的資料，以了解教師生涯使命感的內涵及發展過程。

第二節 研究架構與程序

由前述文獻回顧整理，本研究架構如下圖 1：

圖 1 研究架構圖

十二年國教實施至今已近四、五年，第一線教師所面臨的壓力與日俱增，而在教育界仍有許多保有熱忱、持續付出奉獻的教師，目前對於教師的使命感及其發展過程較少研究，因此本研究以質性研究方法作為其內涵與歷程的瞭解，期待研究者同時進行資料蒐集、整理、分析及聚焦的工作。

研究者閱讀相關文獻後並與指導教授討論，擬定研究方向撰寫研究計畫，並發展初步訪談大綱。本研究流程說明如下：

一、文獻回顧探討

此階段主要重點在於確立研究主題、找出過往文獻中的研究缺口，並發展

訪談大綱。

二、計畫口試

將整理之文獻資料，透過計畫口試委員針對目前研究進行討論，以瞭解研究不足之處，並討論可行之方向，事後針對口試委員及指導教授之建議進行修正，以蒐集更豐富完整的資料。

三、正式研究

確認研究訪談大綱後，進入正式研究。首先確定訪談對象之選定符合教學年資達 10 年以上者，並徵詢參與意願。邀請研究參與者後便安排時間與地點進行訪談，訪談時會對訪談錄音的同意等研究倫理進行說明，簽署研究同意書並說明研究主題後再進行訪談。

四、轉謄錄音逐字稿並分析

訪談結束後，研究者將訪談錄音檔轉謄為逐字稿，進行編碼與分類，並根據訪談資料進行主題分析。在分析過程中與協同分析者即指導教授共同討論，對於不一致之處提出討論，以增加更多元豐富的視域看待逐字稿，產生深入的洞察及瞭解。

五、形成研究結果與討論

「整理和分析資料」指的是根據研究的目的對所獲得的原始資料進行系統化、條理化，然後用逐步集中和濃縮的方式將資料反映出來(陳向明，2002)。本研究將訪談資料謄寫成逐字稿，透過逐字稿的反覆閱讀，刪除不必要之贅字，

國立政治大學 National Chengchi University

精簡語句，並標記訪談重點，根據田野筆記加入註解。

第三節 研究參與者

一、研究參與者母群體設定

教師發展階段最常被引論的是 Fuller & Brown(1975)將教師的專業發展階段分為以下四個階段：第一為職前階段，準教師對於教師的工作有不切實際的想法；第二為求生存的階段，是第一、二年任教的教師，他們只關心表現是否適當，能不能適任教師工作，在這個階段的初任教師有很大的壓力。第三是逐漸能控制支配的階段，是屬於任教第三、四年的教師，他們努力追求好表現，很注意時間的壓力、做法沒有彈性、缺少教學資料、學生人數太多等問題。第四階段的教師可能會出現兩種現象，要不是抗拒改變，就是提昇為關心自己對學生的影響力，為此會注意個別學生的社會和情緒需求，以及有些教材不適合某些學生，想要公平地對待所有學生，也會對個別學生選用適當的教學內容等問題。由此可知進入到第四階段的教師開始在教學經驗當中，有較多的心力重視人，呼應對於人師的要求條件。而葉蕙芬(2009)以德懷術的方式讓不同地區教育局獲遴選的教師自評專業知識、專業能力、專業道德、人格特質、通識素養，在上述指標的達成程度，其研究顯示年資是知覺的一項重要指標，教學經驗達 10 年是一個關鍵的時間點，本研究以年資為考量作為基礎，教學達 10 年的教師已經歷過初任與對自我勝任與否的壓力，應有較多可能性能關注到學生的需要。

二、研究參與者的選取標準

對質性研究而言，挑選研究參與者原則應依據能回答研究問題、提供訊息

量豐富程度高為主，為了能對教師生涯使命感有更多的發現，同時能更聚焦在對教育的投入與熱情，研究者鎖定獲獎教師的報導與訊息，透過網路資訊找尋合適的研究參與者，在樣本選取上以各縣市 SUPER 教師獎為首要考量，並依此作為篩選標準。選擇 SUPER 教師獎的原因是 SUPER 教師獎選拔之最大特色在於，評審委員們必須實際到校訪視各參選老師，觀摩一至二堂課之教學，且必須直接聽取學生之意見，加上對參選者之同事、家長、社區人士等蒐集、徵詢意見後，作為推薦決選之依據(臺北市教師職業工會，2016)，由於遴選獲獎的過程中經過多數教育與非教育領域的審查，加上其考量了學生、家長及學校同事等教育現場的意見，其獲獎事項應能足以代表該名教師在教育上的表現與付出獲得多數教育領域內、外人的認可。

研究者邀請近五年內榮獲 SUPER 教師，且教學經驗達 10 年以上之 6 位研究參與者，並以立意抽樣原則，排除幼兒園與大學階段獲獎教師，由於幼兒園與大學階段的學習形式與中小學較為不同。透過人際管道邀請研究參與者，親自聯繫有意願之研究參與者，再將訪談大綱寄予研究參與者供其參考，若研究參與者同意訪談，且同意錄音與謄寫逐字稿以供研究分析之用，擇期透過面對面的半結構深入訪談，瞭解教師之教學生涯經驗。另表達對訪談參與者的謝意，以及詢問受訪者是否對於訪談尚有疑慮。正式研究之 6 位研究參與者其基本資料如下表 1：

表 1 研究參與者基本資料

研究參與者代號	A	B	C	D	E	F
性別	男	男	男	女	女	男
任教地區	臺北市	新北市	臺中市	屏東市	臺北市	南投縣
任教階段	國小	國中	國小	國小	高中	國中
教學年資	22	25	18	20	17	19
訪談次數	1	1	1	1	1	1

訪談時數	2 小時 30 分	1 小時 23 分	1 小時 40 分	2 小時 15 分	1 小時 49 分	3 小時

第四節 研究工具

一、訪談員

本文研究者親自進入校園現場中，研究者本身為訪談員，畢業於政治大學心理學系，目前就讀政治大學輔導與諮商碩士學位學程，於研究所修習期間內已修畢輔導與諮商相關課程。曾於國中擔任認輔教師半年、國小擔任代理專任輔導教師一年，由於授課的過程中及學校場域近幾年的變動，引起研究者對於教師的興趣，想了解成為教師一職的使命感，以期對於教師工作能有所幫助。

二、協同分析者

本研究之協同分析者為一心理諮商研究所之學生，同時進行教師生涯相關論文研究亦採用質性研究方法，因此可相互交流對於訪談文本的看法，增進對文本主題與意義的檢核與討論，能對於研究參與者的敘述採取客觀的發現現象之意義、豐富的論述對本研究有更深入及多元的角度來檢視文本意義，並增進研究之信、效度。

三、訪談大綱

訪談大綱的編擬，由研究者與指導教授，以及兩位對教師生涯也有相當研究之專家，在參閱相關文獻後，依據所欲探討之研究主題初步擬定，並經過多次討論後成形。訪談過程的進行中，並非完全根據訪談大綱的順序，而是依據實際狀況與研究參與者當下反應，對訪談問題或問題順序做彈性調整。訪談大綱之內容，除受訪者性別、年齡、教育程度、工作背景(教學地區、學校規模)、

宗教信仰等基本資料外，主要訪談內容為教師生涯中從任職至今的經過，對於生涯歷程中的經驗，並從中探詢使命感內涵。訪談之問題以研究架構為主軸，揣摩訪談流程的進行，將受訪大綱中包含教師個人基本資料，及教學階段、使命感形成因素、使命感內涵，與使命感之影響進行調整與濃縮如下：

(一)、得獎事蹟

1. 請談談您這次/先前得 SUPER 教師獎的事項內容或感言嗎？

(二)、教師生涯發展歷程

請您談談求學階段至目前從事教職的過程，有沒有一些人或是事情特別令您印象深刻或對您十分重要？

如下或其他您覺得重要的事情

1. 您什麼時候決定想要當一位老師？什麼原因讓您會選擇當老師？
2. 您回想求學至今有沒有哪位老師對您而言十分重要，或是對於您從事教職影響很深的人？
3. 您會怎麼描述您和學生的關係？學生會形容您是一位什麼樣的老師？從事教學至今，有沒有哪位學生令您印象非常深刻？
4. 任教期間，有沒有遇過讓您覺得最挫折或最有壓力的事情？您如何克服這些事情？

(三)、對教職的看法

您擔任教師一路走來，能不能區分出幾個階段，這些階段對您在工作的投入及熱情有沒有什麼影響？教師這份工作教了您什麼事情或是有什麼樣的體悟？

四、訪談札記

訪談札記指訪談員在訪談過程中的重要事件及訪談心得記錄。內容包括：對研究參與者的印象、雙方互動的感受、訪談後的檢討與省思。資料主要作為自我檢視修正，以協助改進下次訪談經驗與技巧，同時也作為資料分析時檢核信效度的輔助參考。

國立政治大學 National Chengchi University

第五節 資料整理與分析

一、紮根理論

在紮根理論的研究過程中，觀察和資料分析以及文獻閱讀是一個不斷交錯進行的過程，研究者須依靠豐富的資料、文獻以及資料分析的過程形成強烈的理論觸覺以建構理論。透過交錯進行的過程將初始的分析成果應用到隨後的分析中，可以進一步深化研究者對於資料的理解，進一步產生出完全紮根於資料的理論。紮根理論最重要的是三個級別的資料編碼─開放式編碼(open coding)、主軸編碼(axial coding)及選擇性編碼(selective coding)。

(一)、一級編碼─開放式編碼(open coding)

開放式編碼中，按資料本身所呈現的狀態進行登錄，將資料打散賦予概念，再以新的方式重新組合起來。一級編碼的目的是從資料中發現概念類屬，對類屬加以命名，確定類屬的屬性和維度，然後對研究的現象加以命名及類屬化。為了使分析深入，進行開放式編碼時研究者同時寫下備忘錄(memoing)，對資料中出現的理論問題進行思考，協助研究者對所蒐集到資料的回應、對資料的理論性解釋以及下一步的思路。

(二)、二級編碼─主軸編碼(axial coding)

主軸編碼的任務是發現和建立概念類屬之間的各種聯繫，探尋受訪者表達這些概念類屬的意圖和動機，將他們的語言放到當時的語境，以及所處的社會文化背景中加以考慮，以展現資料中各部分之間的關聯，如因果關係、時間先後關係、情境關係、相似關係、差異關係、過程關係、結構關係等，再依概念類屬間的關係建立後，區分主要類屬與次要類屬。

(三)、三級編碼─選擇性編碼(selective coding)

選擇性編碼指的是將所有已發現的概念類屬中，經過系統的分析以後選擇

一個核心類屬。核心類屬必須在其他類屬的比較中一再被證明具有統領性，能夠將最大多數的研究結果囊括在一個比較寬泛的理論範圍之內。選擇性編碼主要的步驟如下：

1. 明確原始資料的故事線；
2. 描述主類屬、次類屬及其屬性和維度；
3. 檢驗已經建立的初步假設，填充需要補充或發展的概念；
4. 挑選出核心概念類屬；
5. 在核心類屬與其他類屬之間建立起系統的聯繫；
6. 若找到一個以上的核心類屬，通過不斷比較的方法，將相關類屬連接起來，剔除關連不夠緊密的類屬。

二、資料分析步驟

藉由研究參與者 A 為例，說明研究者採用紮根研究法分析訪談的步驟。分析步驟含括：逐字稿謄寫與檢視、資料斷句、第三人稱改寫、開放編碼、主軸編碼、選擇性編碼及發展核心主題，共六個步驟。

(一)、逐字稿謄寫與檢視

研究者於訪談結束後將 6 位研究參與者的姓名、可能辨識出身分之訊息以匿名或代號呈現：受訪者姓名以 A、B、C、D、E、F 為代號；可能辨識出身分之訊息如學校名稱、提及之人名等以 OOO、XXX 等符號做模糊處理。以下節錄部分研究參與者 A 的訪談逐字稿為例，逐字稿中 R 代表研究者、A 為代表研究參與者。代號後方的第一組號碼為訪談次數，第二組號碼為對話號碼，如「A-01-15」代表研究參與者 A 第一次訪談中第十五句對話。【】中代表非口語訊息，{　} 中代表雙方同時說話的內容，OO、XX 等為研究參與者相關之資料與訊息的模糊處理。

A-01-15　結果反而是我重考，我是我們全班重考考最好的。阿就填志願的時候，我爸就跟我說：「請你全家餐的肯德基炸雞

R-01-16　【笑】

A-01-16　就 25 根的那種全家餐的肯德基，現在不知道還有沒有我不知道，反正就是…我印象中是 25 根啦。你知道男生…哇！一聽到這種炸雞，簡直無法

R-01-17　｛無法抵抗｝

A-01-17　無法抵抗誘惑，其實那時候我一直想說，我填 XX 商學院應該是不錯的。嗯！對，那時候我其實是有企圖填…讀商科。那我爸就跟我說：「這樣好不好，你三個志願給我填！」

R-01-18　【笑】 我一桶換你三個志願。

A-01-18　對對對，以前那種志願卡你知道，有五張嘛

R-01-19　嗯

A-01-19　然後一張有 33 個吧我記得，有 165 格，所以我想說有 165 格扣掉 3 格我還是很賺啊！就中計了【笑】。

R-01-20　【笑】 爸爸那時候都是填一樣的科系嗎？

A-01-20　前面三個都是填 OOO 的科系，好像是特教系一下就上了，初教特教、社教，我記得好像幫我填這三個類似的科系，對，後來就填特教，就讀，我覺得這是命運的安排。我從來沒想過要當老師，或是想要…嗯…喜歡老師這個職業，因為我從小到大的經歷，其實覺得老師很邪惡。

R-01-21　【笑】為什麼？

A-01-21　以前我一個二年級的小朋友，可以在外面，然後就，功課沒寫站在外面，然後就頂著椅子，半蹲頂著椅子，然後老師覺得還不夠再拿一個水桶放上去，再裝半桶水。就類似像這樣的故事，或者是從小被打到大，或者是你好不容易有一點小成就，比如說書法寫得好認真，然後上去就被老師嘲笑說你全身髒兮兮的

R-01-22　｛因為以前｝

A-01-22　以前不會用墨汁嘛，以前都要磨，以前不是用墨水，我那個年代

R-01-23　是要用硯台

A-01-23　自己硯台磨，對！所以你想小朋友第一次用，可是我就記得我好認真喔，寫一個一，老師寫那個，因為一不好寫，寫完之後老師就喔表揚一下那幾個會寫的，可是只有這個 XXX 全身髒兮兮的。你知道那種…嘖，這種…在我小學四年級以前，我的功課是非常的差，大概是全班倒數前五強吧

R-01-24　【笑】

A-01-24　我每次都跟孩子講說老師是這樣子的【差勁的手勢】哦，我現在教資優班。

(二)、資料斷句

研究者從逐字稿逐行逐句中找出有獨立意義且與本研究相關之字、語句、

段落、非語言訊息等，藉此進一步進行編碼，整理出概念。如以「A-01-63-2」即代表研究參與者 A 在第一次訪談，第六十三句對話中的第二個斷句。

A-01-63-02　我們這邊很重視整個天賦的一個…整個的思考方式…策略跟方式，

A-01-63-03　因為我們(這邊資優班的老師)總覺得人是要…不管你(所有人)幾歲，你要找到你自己最…一輩子最願意付出快樂的事情，

A-01-63-04　而且這種事情還要花一萬小時慢慢訓練，沒有那麼容易。

A-01-63-05　所以大家…我們(目前)的教育浪費孩子太多時間，太多時間(孩子)不知道怎麼去搜尋你自己

A-01-66-03　所以(我在)資優班我就跟孩子講說：「老師(我)想要做的是你如何讓自己與眾不同？不同到老師(我)能夠看到這個不同之後，能夠因你的材施教。」

A-01-66-04　這才是教育的本質跟我們真正千古年…兩千年前孔子都講，到現在我們(很多老師)還做不到。

A-01-66-05　所以(老師要)因材施教之前，你(老師)要讓孩子自覺他(學生)自己的與眾不同的天賦在哪裡，這才是重點。

(三)、第三人稱改寫

研究者進一步篩選出與本研究相關之訪談內容，並將研究參與者的談話內容改以第三人稱位格做書寫，拉開研究者「我」與文本間的距離，此做法的目的是避免涉入過多個人主觀意見，影響研究參與者原先所欲表達之意思。

A-01-63-02　他們那邊很重視整個天賦的一個…整個的思考方式…策略跟方式，

A-01-63-03　因為他們(那邊資優班的老師)總覺得人是要…不管你(所有人)幾歲，你要找到你自己最…一輩子最願意付出快樂的事情，

A-01-63-04　而且這種事情還要花一萬小時慢慢訓練，沒有那麼容易。

A-01-63-05　所以大家…他們(目前)的教育浪費孩子太多時間，太多時間(孩子)不知道怎麼去搜尋你自己

A-01-66-03　所以(他在)資優班他就跟孩子講說：「老師(他)想要做的是你如何讓自己與眾不同？不同到老師(他)能夠看到這個不同之後，能夠因你的材施教。」

A-01-66-04　這才是教育的本質跟他們真正千古年…兩千年前孔子都講，到現在他們(很多老師)還做不到。

A-01-66-05　所以(老師要)因材施教之前，他(老師)要讓孩子自覺他(學生)自己的與眾不同的天賦在哪裡，這才是重點。

(四)、開放編碼

此步驟為研究者針對前面四個步驟所整理出來的資料進行概念化(conceptualization)的過程，研究者針對研究參與者的談話內容中，依據其故事脈絡中擷取出其想傳達的意義。以研究參與者 A 為例，下表 2 欄次左起依序為對話編號、逐字稿對話內容，以及根據背景脈絡標註底線並擷取出其中之意義的編碼。

表 2 開放編碼範例

編號	對話內容	內容意義 (開放編碼)
A-01-80-02	然後我上次跟他們講說：「一個國家的文明力來自於各行各業的夢想家的數量，我跟他們…我跟很多老師這樣子講，你相信這一點嗎？」	國家的文明力來自各行各業的夢想家人數
A-01-80-03	夢想家不見得會成功，	夢想家不見得會成功
A-01-80-04	可是一個國家各行各業如果沒有夢想家，這個國家是乾涸的，這個文化是乾掉的，是整個國家文化力是沒有創新爆發力的。	國家在各行各業沒有夢想家時，文化是乾涸沒有創新爆發力、無法成長
A-01-80-05	然後我就鼓勵…跟很多中小學老師說：「我跟你們講，就我的觀察，中小學老師影響學生最大。」所以為什麼外國這麼重視小學教育？	觀察以及看見國外重視小學教育，認為中小學老師是決定夢想家數量的關鍵
A-01-81-03	所以一個小學老師…中小學老師他將決定國家未來二十年夢想家的數量，這才是重點，	中小學老師影響往後夢想家的數量
A-01-81-04	所以小學老師的創造力是落實在每個人的天賦教育上面。	教師應該落實每個孩子天賦的探索
A-01-81-05	所以我更想造就的是，當孩子他的夢想或他的天賦不被這個現代的商業社會所接受、或所認可，或所認同，基本上我們就是要打強心針，那個過程很辛苦我知道，	對天賦發展不符目前商業社會的學生，給予支持
A-01-81-06	可是當這樣的學生…天賦發展出來的學生，才是真正國家的大餅。	天賦長才發展出來的學生，才是國家真正的資產
A-01-81-07	我們都做錯大餅了！我們以為臺大生越多，臺大的學生…我們的成績越好、我們的學生越多，大餅會越來越多。	多數人以為社會進步的謬誤，以為頂尖學校學生越多代表國家的資產資源越豐厚
A-01-81-08	不對！這些學生大部分是來分餅的！	頂尖學校的學生大多是來

		爭奪資產資源的
A-01-102-04	像是有個女棋士也是一樣，一個女生…國中就沒讀書啦，她就是回來拿個學歷而已呀。你叫她怎麼在我們學校生存下去？	某些人的天賦與學科能力不相容
A-01-102-05	曾雅妮也是國中開始都在打球，她根本就沒有上學，最後沒有辦法，我們學校教育都沒有辦法去支援這種人，她自己請英文家教，因為她要出國比賽，她在怎麼不行她都要請家教把她英文練得很棒。	天賦與學科能力不相容的人只能另外想辦法補足所需的知識技能
A-01-114-01	其實得到一個生態素養的公民。	希望培育有生態素養的公民
A-01-114-02	就是我想要培育的學生，不管你在哪一個行業，也許你的工作跟環境沒有什麼關係，沒有那麼直接的關係，可是你不管做什麼行業我希望你都有環境觀。	希望學生不論將來在哪個行業與工作都有環境觀
A-01-114-03	所以我只想培育說，如果你小時候很喜歡大自然，你長大不要忘記，	希望學生小時候體會喜歡大自然，之後也要擁有環境觀
A-01-124-03	(我)跟小朋友說：「你知道老師是什麼職業嗎？」他說：「不知道。」老師那個氣體講得多好多恐怖，他每天都…每年都還發現新種，比那個教授還厲害。照片之精美，每天我看他在那邊之專業，你們不知道他什麼工作對不對，他計程車司機！他們都這樣，「【驚訝的表情】計程車司機？」我說上次我們還有一個蜘蛛專家，他也出書了，叫 XXX 老師，他可是[黑手(台)]。對，然後我們也請過一樣蜘蛛專家，請臺大的 OOO 教授來演講過，所以我都跟孩子講說你不要以為各行各業…這就是夢想家，他的天賦跟夢想就在這個上面，為什麼不行？	透過講師讓孩子理解夢想家在各行各業，傳遞給孩子並非學者/教授頭銜才能授課
A-01-124-04	所以臺灣都把一些教育的高道德標準、高素質標準、高學歷的標準放在很多不合理的事情上面。好像計程車司機就不能來學校當一個老師，來告訴你一些人生重要的事情、他發現了什麼，這完全是錯誤的。	教育的高道德、高素質、高學歷標準實際上不合理，使各行業的夢想家不易見容於社會
A-01-131-02	所以人遇到一些高峰經驗、重大的生命經驗、情懷的時候、重大感動的時候，	改變需要高峰經驗或重大的生命經驗、情懷、重大的感動
A-01-131-03	就像我帶一個學生去看，她抬頭看到滿天的星星她說她從小到大從來沒看過這麼多星星，我看到她發	從大自然的體驗創造學生的高峰經驗

	楞地一直看著，	
A-01-131-06	不用評分，你也不要再評鑑我，我只要看著學生當下看著星星在那邊不自覺地哭出來，我真的就知道那個課程是成功的。	看見學生受到高峰經驗的感動，就代表課程是成功的
A-01-131-07	你不用再多的考試或什麼評鑑告訴我說這個老師專不專業，	學生的感動已給予了最好的回饋，不需要額外評鑑
A-01-131-08	你帶給孩子的感動就是這麼簡單、這麼單純，就是你陪伴她，你好好陪伴她十年，孩子深化到…	只要好好陪伴，帶給孩子感動很簡單、單純
A-01-132-04	所以每個老師要善於等待、善於捕捉、善於幫助孩子自覺。	老師需要善於等待、善於捕捉、善於幫助孩子自覺
A-01-132-05	你看這不是一個孩子這樣子哦，是每個孩子幾乎都受到影響，	所有孩子都受感動而盡力呈現作品

(五)、主軸編碼

研究者將相關的內容意義群聚(cluster)，歸納出同一個概念類別(conceptual categories)並進行命名，即為主軸編碼。命名的原則為具體摘要研究參與者的敘述，並以貼近敘述原意的語句做命名，表達共通概念但不失原本的意思，形成階層性的分類架構，見下表 3。

表 3 主軸編碼範例

主軸編碼	次類別	概念	開放編碼
自我受教經驗	負面的教師經驗	被老師負向對待	老師自行加重處罰 A-01-21-02 即使有好的表現仍然被老師嘲笑 A-01-21-05 老師對學生失去耐心而處罰學生 A-01-26-01 老師因為小事就打人 A-01-28-03 老師只因為偏見不明就裡摔壞作品，老師沒有看見自己的辛苦及嘗試 A-01-31-01 長大後才明白，老師個人對智商的誤解而懲罰 A-01-46-03
		老師無法帶給學生真正學習上的內涵	老師規定學生都要做科展，但不親自指導要學生自行做 A-01-30-03 老師無法體會不斷實驗、嘗試、修正的過程以及真正的科學精神 A-01-42-03

	不好的學習狀況	沒有興趣的學習只會遺忘	對國中數學學習的體會，沒有興趣地學習最後只會遺忘 A-01-68-01 反思以前學習國文的經驗也是死背 A-01-134-04

(六)、選擇性編碼及發展核心主題

研究者將不同研究參與者其主軸編碼階段所歸納出的類別與階層再做進一步的統整，透過不斷地驗證和檢視，擷取類別之間的共同本質，找出核心類別。下表為選擇性編碼後呈現之教師生涯使命感之主題，見下表 4。

表 4 選擇編碼範例

選擇性編碼	主軸編碼	次類別
使命感來源		
自我學習與成長經驗	自我受教經驗	負面的教師經驗
		正面的教師經驗
		不好的學習狀況
		求學與工作的轉折
	生命事件與際遇	重大事件影響個人價值觀
		因緣際會促發改變的行動
看到教育需求	教育制度的缺失與教學現場的體會	教育制度只著重學科能力天賦
		升學主義對成績的嚴格要求
		政策制度推行欠缺周全的考量
		老師刻板的形象讓親師生關係疏遠
		學生缺乏基本生活能力的訓練
		學生缺乏學習動機
	教育困境造成的影響與限制	對學生的影響
		對家長的影響
		對老師的影響
		對整體社會的影響
自我反思		
內省與覺察	對成長、學習階段的省思	省思求學的學習情況
		省思生命經驗

反思行動	對行動的省思	省思行動的經驗

第六節 研究信效度

質性研究是否適合以量化研究的信度與效度思維做為評估依據學界仍莫衷一是，但研究者認為運用信度與效度之概念可增加質性研究的嚴謹性，同時提醒研究者進行研究應注意的重點。質性研究所關注並非「客觀分類計量」、「找尋普遍法則」或是「因果假設的統計推論」，而是「社會事實的建構過程」以及「人們在不同的特有的文化脈絡下的經驗與解釋」(胡幼慧，1996)。質性研究中將信度稱為「可靠性」(dependability)；而「可信度」(credibility)與「可外推度」(transferability)分別相當於量化研究的內在效度及外在效度(Guba, 1990；引自潘淑滿，2003)，本研究依據此檢驗資料的信效度：

一、研究信度

「可靠性」(dependability)：即內在信度，係指個人經驗的重要性與唯一性，運用有效的研究工具與策略，獲得具穩定、一致性的資料。本研究之資料蒐集策略為運用錄音設備與非口語的觀察筆記獲得忠實之紀錄，並逐一以逐字稿整理錄音檔；同時研究者也同樣採開放、傾聽與敏感之態度面對所有受訪者，並於研究後給予回饋與比較之聯繫。本研究邀請一位協同分析者共同參與資料分析工作，初步溝通研究問題之重點後，以其中一位研究參與者的訪談逐字稿做為練習編碼，再針對彼此意見不一致的部分進行溝通討論，以形成編碼上的共識，在過程中互相討論達到一致的看法。

「可驗證性」(conformability)：指研究的外在信度，強調研究的客觀、一致及中立性。為增加研究外在信度，每次的訪談內容均會謄打成逐字稿，謄打過程中屏除了研究者的預設立場，不讓個人觀察到的現象及想法影響了受訪者的口述內容，研究者時刻提醒自己須保持中立立場，並與所有研究參與者建立

互信的互動關係，如此才能確保研究結果的發現是源自資料本身而非研究者的觀點及立場。

二、研究效度

「可信度」(credibility)：即內在效度，指研究者真正觀察到的希望觀察的，意指研究者能從資料呈現的真實性，獲得所欲觀察之內容。本研究在參與研究同意書中徵得受訪者同意後，在自願下與研究者進行一對一面訪，排除他人誘導或干擾的影響；此外，研究者依據文獻形成之半結構訪談大綱與「開放式」問句亦容許相當彈性，讓受訪者較無壓力地描繪教師生涯經驗。於結束訪談後將訪談逐字稿與受訪者檢核回饋表分別寄給研究參與者，就資料內容與實際經驗符合的程度給予回饋，以此確認訪談資料真實呈現的程度，六位研究參與者中有兩位未回覆檢核。受訪者檢核結果如下表 5 呈現：

表 5 受訪者檢核結果

受訪者	經驗符合程度	閱讀後感想
A	95	其實看完之後，有深深的感動。謝謝你重視教師特質裡最重要的天命，這樣的東西會對教育幫助很大。
B		
C	92	陳同學紀錄很詳細，忠實呈現當時訪談紀錄。教育的問題面向很多，透過實地的訪談更能真實了解教育問題所在。
D	82	看得出研究者費心統整歸類，辛苦囉！！
E	99	立強對於訪談的描述極為貼近我所說的，十分用心。甚至有些描述連我自己看了都覺得天

	啊！怎麼我會說出這樣的話，可見當時立強在敘述上引導甚為成功，讓我說出了內心真實的想法。
F	

「可外推度」(transferability)：即外在效度，指被研究者的經驗能被有效地轉換成文字陳述，意即研究者能將受訪者傳達的感受與經驗等，有效地轉換成文字敘述，並將受訪者的感受與經驗以深厚描述方式記錄，盡可能轉化為文本，包含口語的陳述與非口語的觀察在騰打逐字稿的同時則將研究者自身主觀情緒拋開，以受訪者的角度來建構事件的意義，努力精確描繪出受訪者的生命歷程故事。

第七節 研究倫理

質性研究中，研究者為主要的研究工具，為蒐集完整且深度的資料而深入受訪者的內心世界及生活現象場，一旦有閃失很可能造成研究者與受訪者雙方的傷害，因此研究必須正視研究倫理。本研究中規範研究者之研究倫理說明如下：

一、知後同意

訪談正式進行前，研究者簡要告知受訪者本研究的內容及目的，並使用「受訪同意書」(見附錄一)，說明受訪者自身權益保障與研究之進行方式，取得其簽名同意，希望能出於受訪者自願地參與和對話。若受訪者於途中出現任何不適感或有所顧忌，受訪者有權利隨時終止錄音或訪談。

二、保密原則

若足以辨識身分相關之資訊和未取得個人同意前，不會公開及洩漏個別的研究資料，並以隱匿或化名方式處理。研究者謄寫完逐字稿後，以紙本或 E-mail 之方式寄送給受訪者做再次的資料保密確認，研究結束後訪談錄音檔立即銷毀。

三、互信與互惠

研究者從受訪者的經驗中提取研究有效的資料，而受訪者由研究者身上往往也可獲得有形或無形的回報，雙方為研究中的互惠關係。故研究者除了對受訪者真誠以待與口頭的感謝、肯定外，亦提供實質禮品餽贈，並且有責任誠實地報導研究發現，與受訪者及社會大眾共享研究成果。

國立政治大學
National Chengchi University

第四章 研究結果

本章第一節呈現研究參與者的訪談簡述，教師使命感的發展歷程，第二節至第六節呈現研究結果之類別與面向之編碼表格，並詳述每一類別下之概念，依序第二節為教師生涯使命感來源、第三節為自我反思、第四節為教師使命感內涵、第五節為意義感、第六節為韌力，第七節整理上述研究結果之小結，第八節為教師生涯使命感內涵發展歷程。

第一節 研究參與者訪談簡述

本節呈現各個研究參與者的訪談的簡短敘述，藉由故事簡述讓讀者能對各研究參與者有初步的印象，以利下節呈現分析內容時，能對生涯使命感的概念更快速的掌握。

一、研究參與者 A 的小故事

在 A 的成長過程中，遇到的大部分老師都不算太好，包括老師因個人的偏見而行為對待有差異、因為成績不好而被懲罰、科展作品不需教師親自指導等等，對於老師其實是很失望，甚至認為老師是個邪惡的職業。但因緣際會下，高中考試重考時，父親因為個人經商覺得商人生活不穩定，希望透過交換條件的方式，代替選填志願。由於多數人是依照成績安排自己的未來，當時也不曉得就懵懂答應了。進入教育領域後，學校當時投注大量師資，老師們也花許多心力在學生身上，繁重的學習加上大學教授的影響，自己逐漸地轉變，大學畢業也時因著教授的建議，研究所升學投入另一個不同的科系領域中。進入教育現場後，開始反思資優教育的派典，以及回溯自己的成長過程與生命經驗，逐漸形成自己的教育理念及哲學觀。由於小時候對大自然的喜愛，加上環境、經

濟、教育的背景，從環境的觀點希望能維護資源，從學生還小時帶著他們從課程、營隊，接觸大自然留下自然給予的高峰經驗、感動，培養學生的環境觀念；另一個是天賦教育的理念，若每個人都能夠自覺到自己的天賦、自己獨特與眾不同之處，那將會投注熱情在其之上，而這樣天賦被開發的人，才會是夢想家—國家真正的資產，夢想家數量越多，社會的經濟流動才會更快更迅速。從環境的角度來看，似乎 A 希望不管是自然生態或是目前的社會，都能夠永續經營下去，而不是在這個階段就停滯。A 的使命感來源是從自覺中慢慢形成的，自覺不想跟過去的老師一樣、自覺自己從小的興趣，並對於生命裡正負向的任何經驗有著深刻的反思，引導到形成自己的理念與哲學觀，藉此影響自己在教育領域上的行動：促發孩子的自主、激發創意、盡其所能開發孩子的天賦，以及促進更多教師自覺，期待自己能夠真正實踐出自己理想的學校。

二、研究參與者 B 的小故事

B 的學習過程中，對於升學主義的制度有很深刻的印象。B 描述了自己在升學主義掛帥的教育下，每一天幾乎是被考試塞滿的，而以成績作為學習評判標準、升學率作為指標的風氣仍瀰漫在目前的教育環境中。B 初入教職時，主要擔任行政職的角色為主，在不同處室任職行政職的過程中，B 在學務處的前幾年行政經驗中，著手處理學生的問題很繁雜，學生起初都和自己對立，但從中發現自己喜歡和學生相處；在教務處的行政經驗裡，縱使行政上做出了不錯的成績，但發現跟孩子的距離是遠的，因此決心退下行政工作，開始將自己在這段期間累積的想法實踐在班級上。B 認為很多目前持續做的事情，起初是因緣際會，並非已經設定好某個目標，例如自己喜歡拍照，因為想呈現「靠近」的感覺，而開始與學生的談話，並從中拍下每個學生互動的樣子；又例如某個學生在聯絡簿寫自己會煮菜的事情，而開始進行與學生家長共進晚餐的家訪活

動。在 B 的理念中認為身教是很重要的事情，因此只要是自己提出的想法，必定會親自帶著學生一同實踐，並讓學生從中理解其原因道理，像是以共同練習題目取代考試，並試圖讓家長也明白不進行考試的理由，以及勸服家長不要讓學生補習，由於 B 對於試題非常的熟悉，B 認為即使大量做了試題，但是不明白題目的意義，只是一種看到題目反射性寫答案，與其拚命寫 15、20 張考卷，不如好好地完成一張，清楚明白每一題的題意，這呼應了 B 對於國中時期對升學主義制度的反感，因此想開始回應這樣的教育困境。另外 B 也認為現行許多融入教育的研習，要求教師將多元的方式融入某一領域中，但是老師本身沒有多元的興趣，勉強其用不同的方式帶進課程也是枉然。B 帶著學生規劃外出的行程中，在還沒出發前就已經是一種教育，例如應該幾點集合、乘坐的交通方式、如何分工攜帶必需品等等，而自己也從中陪伴學生一同完成環島、登山的目標。對 B 而言親身的投入參與，才會真正有所學習，不論是教學上的做法，或是其他的活動與行動，B 都能以自己的人生哲學貫徹實踐。

三、研究參與者 C 的小故事

C 從小將處的環境與教育息息相關，由於父母親都是學校教師，因此對於「老師」這份工作，有很深的記憶。C 的成長學習中，也陸續地從不同階段的教師們，形成更多對於老師的形象，C 認為小學教師的形象很像是媽媽照顧小孩一樣，希望將這些好的感受帶給之後自己的學生。對於 C 而言，每一個階段所得到的一些觀念與經驗都是一種累積，幫助自己在碰到困難時可以解決事情的方法。C 在剛進入學校任職時，許多行政上的大小事情都得自己著手處理，C 認為學校有一種自己一手建立、打造起來的，而對學校的付出和經營，C 抱持著「共好」的理念在經營學校，認為大家一起好才是對學生、老師都雙贏的局面。C 的學校曾面臨超額的窘境，多數年資較久的老師仍有可能會因超額而

到其他新的學校去，當時老師們之間的士氣十分低落，而 C 藉著組織教師會、利用自己美術的專長，將學校已重新包裝的方式，將學校的特色推廣出去。C 在帶班時以家族經營的方式，不希望任何一個學生被遺漏，並期待不同屆的學生們可以彼此的互相照料。學校就像是個大家族，校長像是家族裡的大家長，老師們就像是 C 的手足、親戚，學生就像是 C 的小孩一般，在這樣的大家庭中彼此能被照顧支持，一起往好的方向成長。

四、研究參與者 D 的小故事

D 是一位很能善用家長力量的老師，班上的家長們都很願意協助 D 老師。D 自述自己成長時也曾經有許多精采的事情，因為曾經自己經歷過，所以面對學生的問題行為時，總能用包容的態度去面對，D 認為沒有一個學生是真正壞的，學生會有大家認知上的偏差行為，是因為學生還沒有學習到用更適應的方式去表達，而 D 也不會將責任歸咎於家長缺乏管教，D 同樣站在家長的角度去思考，大部分的家長也是第一次當父母，可能也在學習摸索的階段，因此更應該去協助父母去理解學生、參與學生的學校生活。D 從班級學生遇到的問題中，看見學生其實更需要先學習的基礎能力，例如專注、觀察等，若沒有這些基本的能力，學生後續無法自主的學習，因此 D 花了許多心力讓學生培養出基本的能力。D 很重視與學生、家長的關係，D 認為只要與學生的關係夠好，學生很願意自發地學習、與家長關係夠好，家長能明白老師的所作所為都是為學生好。D 借助每個家長不同的專長，也尊重家長有各自的專業，透過合作讓學生跟家長彼此都有所學習與成長。D 表示透過關係的建立，可以讓學生去經驗到被肯定、被支持的感受，而這種感受越到長大越不容易獲得，將來遭遇挫折時，也許能想起曾經備受肯定的感覺而順利度過困境。

五、研究參與者 E 的小故事

E 在訪談中很細緻地描述了從一開始嘗試分組教學，慢慢地從中看見班級經營的重要性、親師生合作的重要性。E 表示自己很注重和學生的互動，因此課堂上會點學生發言，而 E 發現抽籤的方式讓學生也變得格外緊張，因此改以分組討論的方式，然而分組教學在兩個班級帶來了截然不同的效果，這讓 E 看到如果學生間的關係不好，即使分組也不會達到討論的效果，甚至讓班級內外團體的結構變得更明顯、衝突排擠張力更大，因此 E 開始重視不只師生關係，還重視學生彼此之間的關係，這也反映在 E 與特殊生的互動上，E 親自示範在課堂中等待特殊生發言回答，漸漸地班上學生也轉變，也開始願意等待該生，E 認為許多時候老師個人可能也沒辦法面對特殊學生，只是命令其他同學不要欺負他，然而老師冷處理、不與特殊生互動的情形，其他學生其實也看在眼中，無形間形成一種孤立的氛圍。E 自述近年來意識到親師合作的重要性，透過家長的回饋也更知道如何在課堂中協助學生，讓家長也看見學生的轉變。E 認為教師是一份助人的工作，協助學生展現態度，當學生發現自己與眾不同之處並展現時，學生就能意識到自己展露出的光芒。

五、研究參與者 F 的小故事

F 對於偏鄉學校的付出，與其實際任教前的許多經歷有關，包含成長在非市區的學校、家庭的因素、離家求學、實習等一連串的經驗，使 F 對偏鄉學校有很深厚的連結。F 起初認為教育應該是讓所有人有公平的機會，然而身處偏遠地區的學生，並沒有因為受教育而讓自己有機會翻身，加上家庭對於學習不特別重視，因此學生大多缺乏學習動機。F 透過許多方式促發學生的學習動機，並一步步地透過外界的資源進入，讓偏鄉學校被其他的人看見。在得獎之後，F 有機會到各學校分享自己的經驗，但從中發現許多教育的困境，不是複製自己的成功經驗就能夠輕易解決，而是某些系統性的影響，隨著各地的文化產生

特有的教育問題。因此 F 認為若能從基層教師們有意願地自主精進教學，而從中讓教師們彼此能夠有所支持、一同學習成長，過後可以回到各自的學校場域中解決當地獨有的教育問題;同時,當有許多的教師們自發地彼此研習與支持，就能影響高層，讓高層的角色逐漸地轉變為支持，而非僅是一再地下指導並要求各個學校配合，而忽略了整個系統系的差異在執行政策上造成的負面影響。

第二節 教師生涯使命感來源

一、教師生涯使命感來源

依據訪談內容整理教師生涯使命感來源有自我學習與成長經驗與看到教育需求兩大主題，以下依序呈現及論述其更細緻之研究發現，下表 5 為教師生涯使命感來源各軸編碼的主題，灰色網底粗體字為選擇性編碼，其底下依表格之欄位劃分者依序為主軸編碼、次類別、概念。為方便對照表格與內文描述，各個軸編碼前以代號表示：選擇性編碼代號一碼(X)、主軸編碼代號兩碼(X-1)、次類別代號三碼(X-1-1)、概念代號四碼(X-1-1-1)。

表 6 教師生涯使命感來源編碼

主軸編碼	次類別	概念
I. 自我學習與成長經驗		
I.-1 自我受教經驗	**I.-1-1** 負面的教師經驗	**I.-1-1-1** 被老師負向對待
		I.-1-1-2 老師無法帶給學生真正學習上的內涵
	I.-1-2 正面的教師經驗	**I.-1-2-1** 教師像親人一樣
		I.-1-2-2 從教師的協助感受到身為人師應有的態度
	I.-1-3 不好的學習狀況	**I.-1-3-1** 沒有興趣的學習只會遺忘
		I.-1-3-2 對升學班不停寫考卷反感

	I.-1-4 求學與工作的轉折	**I.-1-4-1** 求學的轉折讓自己能用不同心態面對學生
		I.-1-4 -2 過去求學與工作歷經波折
I.-2 生命事件與際遇	**I.-2-1** 重大事件影響個人價值觀	**I.-2-1-1** 親朋好友的過世體會到生命無常
	I.-2-2 因緣際會促發改變的行動	**I.-2-2-1** 拍攝照片作品的興趣引發個別談話
		I.-2-2-2 學生在聯絡簿的對話引發家訪的動機
II. 看到教育需求		
II.-1 教育制度的缺失與教學現場的體會	**II.-1-1** 教育制度只著重學科能力天賦	**II.-1-1-1** 教育制度只著重學科能力知識
	II.-1-2 升學主義對成績的嚴格要求	**II.-1-2-1** 升學主義對成績的嚴格要求
	II.-1-3 政策制度推行欠缺周全的考量	**II.-1-3-1** 政策制定與推行和教育現場的落差
		II.-1-3-2 教師個人生命經驗整理與分享的缺乏
		II.-1-3-3 小班教學制的推行未顧及到目前的學校與教師
	II.-1-4 老師刻板的形象讓親師生關係疏遠	**II.-1-4-1** 太像傳統老師模樣無法讓人親近
		II.-1-4-2 太像傳統老師模樣會用既定視框解讀學生與家長
	II.-1-5 學生缺乏基本生活能力的訓練	**II.-1-5-1** 學生沒有基本生活能力
		II.-1-5-2 學生被家長保護得很好
	II.-1-6 學生缺乏學習動機	**II.-1-6-1** 學生沒有動機參與課堂與學習
	II.-1-7 偏鄉學校長期的困擾	**II.-1-7-1** 教師沒有支持進而流失師資
II.-2 教育困境造成的影響與限制	**II.-2-1** 對學生的影響	**II.-2-1-1** 學生無法探索自己真正的興趣與引發自覺

國立政治大學 National Chengchi University

		II.-2-1-2 學科能力表現不佳的學生，幾乎不可能再被重視
		II.-2-1-3 有其他的天賦才能的學生被犧牲掉
		II.-2-1-4 制度改革只是變相地追求成績
		II.-2-1-5 重視知識內容消磨學生對科目的興趣
		II.-2-1-6 學生被要求不停地做試題，卻沒有真正有所學習
		II.-2-1-7 成績表現優異但對該科目沒有興趣
		II.-2-1-8 分數造成學生競爭與距離
		II.-2-1-9 沒有基礎的生活能力更遑論學習
		II.-2-1-10 學生無心參與課堂
		II.-2-1-11 學生沒有被公平地對待
	II.-2-2 對家長的影響	**II.-2-2-1** 家長只注重學科能力
		II.-2-2-2 家長把課業當成最高標準，沒有其他能力發展可能性
		II.-2-2-3 家長過度注重成績、考試，成績不好一定要補習
	II.-2-3 對老師的影響	**II.-2-3-1** 老師把課業當成最高標準，沒有其他能力發展可能性
		II.-2-3-2 制度單一化讓培訓的老師沒有其他與自己天賦結合的教法
		II.-2-3-3 其他老師對不同的教育作法較為保守或感到排斥

國立政治大學 National Chengchi University

		II.-2-3-4 連年超額造成老師們的惶恐與整體士氣的打擊
	II.-2-4 對整體社會的影響	**II.-2-4-1** 只關注學科能力好的學生造成社會資產萎縮，形成爭奪資源的惡性循環
		II.-2-4-2 追求單一價值，排除或貶低其他可能性與獨特性
		II.-2-4-3 教育問題衍伸出其他目前的社會問題

I. 自我學習與成長經驗

自我學習與成長經驗代表教師個人成長與生涯歷程中之經驗，可分為兩部分，一是自我受教經驗；二是生命事件與際遇，以下分別說明：

I.-1 自我受教經驗

I.-1-1 負面的教師經驗

研究參與者回想過去成長經驗中，若遇到老師對自己的懲罰、責罵等負向或不適當行為，對研究參與者會形成一定的印象，在自己成為教師後，形成一股力量讓自己不要像以前的老師一樣，或是不要讓學生受到同樣的對待，研究參與者 A、E 分別有受到教師負面對待的經驗。

I.-1-1-1 被老師負向對待

「我一個二年級的小朋友，可以在外面，然後就，(我)功課沒寫(被罰)站在外面，然後就頂著椅子，半蹲頂著椅子，然後老師覺得還不夠再拿一個水桶放上去，再裝半桶水。」A-01-21-02

「或者是你好不容易有一點小成就，比如說書法寫得好認真，然後上去(講台)就被老師嘲笑說你全身髒兮兮的。」A-01-21-05

「就是那種莫名其妙會打你，比如說他在打學生，你過去沒跟他敬禮，他就叫你過來啪啪啪巴掌就下去了。」A-01-28-03

「然後…老師就檢查(作品)嘛，檢查的時候…我快速講，講一些重點細節我就不講。老師

就直接說：『你家開賭博店啊？』就把我東西摔到地上。」A-01-31-01

「我國中的時候成績很不好，所以我一直很怕考試這件事，因為我們那個年代就是會打手心。」 E-01-30-01
「就一直打一直打覺得很奇怪，然後為什麼我們每天到學校都要被老師打，然後打一打也哭，然後乖乖地又去上學，也不會想要逃學」E-01-31-01

「為什麼我到學校上學要被老師打？為什麼我上課就坐在那裡聽不懂？為什麼我每次都那麼認真地去補習，去補英文、數學、理化，我幾乎每一科都補，然後老師還說我不認真！可是我花了我爸爸媽媽多少錢！」E-01-172-01

「他功課很好嘛我們功課不好，我說：「你可不可以那個物理考卷借我？我等一下要考。」他也是一副很不屑的樣子然後就把考卷給我，那一次我考得還不錯我沒有被打，但是我什麼都不會，我就是背答案的，結果後來被老師知道(借考卷背答案)了，老師在全班面前罵我，然後他就罵說什麼：『OOO 妳不要臉。』我其實記不得(詳細情形)我就記得不要臉三個字」E-01-175-01
「其實我不太回想我國中啦，可是它一直就是在我的腦袋裡面，所以我會知道我不會讓我的學生變成那個樣子。」E-176-01

I.-1-1-2 老師無法帶給學生真正學習上的內涵

「老師叫我們每個人(學生)都要做科展，(老師)不用指導就叫你回家自己做」A-01-30-03

「可是你想想看一個孩子，你去叫全班小孩子做做看，你要是做一個彈珠台可以玩一百次不會壞掉的彈珠台，你玩玩看，其實很難做，其實真的那個彈簧的部份真的很難做，你沒有彈簧的時候，所以我覺得老師沒有辦法去體會這個、這一塊，科學精神的這一塊。」A-01-42-03

I.-1-2 正面的教師經驗

除了負面的教師經驗外，若在求學中的過程中遇到好的老師，將會影響其任教後，所經驗到的感受延續與傳遞給自己的學生，如研究參與者 C 將求學時期不同階段的教師經驗帶給其如同親人的形象，也影響自己任教時想帶給學生同樣的感受；研究參與者 F 在求學中受到不同的老師給予協助，讓自己更懂得去發現學生的需求並給予陪伴及支持。

I.-1-2-1 教師像親人一樣

「我覺得老師其實…因為我剛好國小都是女老師，就像媽媽在照顧孩子一樣」C-01-152-01

「那我國、高中的全部都是男老師，就不一樣了。有時候哥哥型的比較少，大部分都是爸爸型的，所以我覺得老師給我的想法喔… 」C-01-152-02

「就像是爸爸跟媽媽嗎？」(R-01-152)

「對啊。」 C-01-153-01

「只是是在學校裡面的？」(R-01-153)

「對。」 C-01-154-01

I.-1-2-2 從教師的協助感受到身為人師應有的態度

「我覺得他們在教學法上沒有給我太多的啟發，但我覺得是態度，一個為人師的態度，恩，他們都是用心地關照學生，然後能夠主動地去察覺學生的需求，然後去提供這些學生在成長過程當中的陪伴跟支持，他們不見得是在知識上或是在教學上給我多大的啟發，但是這些…啊…陪伴、關照，我覺得那是一個很重要的支持力量，讓我明白一個為人師很重要的特徵是什麼。」F-01-108-01

I.-1-3 不好的學習狀況

除了曾經驗過的教師形象之餘，研究參與者自己求學時的學習經驗，也同樣影響其在自己任教後，會特別著重在不要讓同樣的事情重複發生，進一步產生改變的動力，如下列舉研究參與者 A、B 分別對學習的一些體會。

I.-1-3-1 沒有興趣的學習只會遺忘

「我記得以前我們國二升國三就研究三角函數，以前三角函數是國三上的，現在是高一上的，所以完全不一樣，三角函數對國中生來講是很難的一件事情。我們研究了好幾個月終於把它搞通了，現在勒？」A-01-67-01

「完全忘光了，只會唸那個 sin、cos 那些東西，至於怎麼算法幾乎那些公式、那些都忘光了！」A-01-68-01

「我也都說服不了我自己，這東西我以前都是死背。最後想出一個方法就是韓愈是我的老師、李白是我的好朋友」A-01-134-04

I.-1-3-2 對升學班不停寫考卷反感

「應該這樣說，我在念國中的時候我讀的叫作升學班，然後一大早老師發了十幾張考卷給我們，而且 7 點叫作遲到，你今天必須把這些考卷寫完才可以回家。你知道我那時候對這些事情多反感？所以我都抄別人的。」 B-01-49-01

I.-1-4 求學與工作的轉折

研究參與者 D 表示自己大學時發現不是自己喜歡的科系，由於家中不會贊成自己重考，因此偷偷地辦理休學再重考，而自己相似的成長經驗，讓自己在與學生接觸時，不會將學生的行為定位在壞學生、不可改變，反而會視為成長的契機；研究參與者 E 也從自己轉換到五專與離開原有工作的過程中，思考到碰到問題就解決問題，再加上插大後讀了有興趣的科系，因此一方面希望學生能找到自己真正有興趣的事，另一方面當自已遇到瓶頸時能不斷地嘗試方法克服行動上的阻礙與困境。

I.-1-4-1 求學的轉折讓自己能用不同心態面對學生

「然後我就自己刻一顆印章、寫一寫休學，休學…對阿都是寫休學，不是退學，寫休學，然後就申請，然後辦離校手續，然後就回來了阿，我覺得有這些自己的成長過程是很不錯的，所以現在看那些小孩，你不會跟他很下定論說：『他就是沒有用的小孩、他就是調皮搗蛋的小孩』，因為自己曾經也這麼叛逆過，所以我都覺得小孩的行為是可以原諒的。」D-01-373-01

「真的真的，然後我都覺得…他們是有成長契機的，因為我覺得每個人都是跌跌撞撞，然後又繞回自己的路阿，你不覺得嗎？我覺得要歸功於…我的成長是這麼的精采。」D-01-374-01

I.-1-4-2 過去求學與工作歷經波折

「就是我發現我沒有辦法適應考試，那我就走另外一條路，我就是人生彎彎曲曲的。」E-01-70-02

「我現在是回首過去會覺得彎彎曲曲的很正常，那在我當初我就會覺得…不能念高中念五專就好了啊！那念了五專以後我發現工作可能被別人瞧不起，或者沒有成就感了，那我再去唸書就好了啊！」E-01-70-03

「所以我一直都有意識到我自己的問題，然後我也不會想要擺爛，我就會想要解決。」E-01-70-04

I.-2 生命事件與際遇

I.-2-1 重大事件影響個人價值觀

研究參與者 A 的教育理念期待學生能夠從小開始有自覺與意識自己的天賦，藉此在未來時能投入在自己有興趣的工作當中，在實踐過程中讓自己堅持

下去的理由是經歷過家人、親戚，及朋友的過世體會到生命無常，因此更應該把握時間做有趣、想做的事情，而不是規定的事情，這樣的價值觀似乎能強化自己實踐教育理念，更應該讓學生自覺天賦、做自己有興趣的事情。

I.-2-1-1 親朋好友的過世體會到生命無常

「所以我看到這些事情，我開宗明義跟很多老師講：「你真的以為你會活很久嗎？」我就笑一笑，我跟每個孩子講：「你真的以為你會超過 20 歲、超過 30 歲、超過 40 歲？」我跟你講這是好運，你的命…老天爺對你還不錯，請你珍惜，你不要等到四、五十歲，到了六、七十歲才發現人生要做「有趣的事情」才對，而不是做規定的事情才對。」A-01-201-02

I.-2-2 因緣際會促發改變的行動

與研究參與者 B 問起當初怎麼想到使用個別談話與家訪的方式，研究參與者 B 表示很多改變的作法並不是預先想到的，而是因緣際會的巧合之下開始嘗試，行動後發現效果不錯，在後面帶班時仍接續進行。

I.-2-2-1 拍攝照片作品的興趣引發個別談話

「其實這些東西都不是在我們生活中我們會去預想出來的，其實很多東西叫做因緣際會。」 B-01-21-01

「然後後來我就跟那個(攝影)老師講說我來試一個方法，我把學生找來就坐在我面前，我就拿相機來拍他，但是我為了要讓他的影像看起來是很自然的，那我必須跟他之間要有話題，所以我在一面跟他講話的時候，我就一邊側拍。」B-01-23-01

「我發現拍完之後，我就把這份作業交給我的老師，他說你真的做到什麼叫做靠近。我就發現我在跟孩子對談的過程裡面也解決他的問題。」 B-01-24-01

「那一整組的照片後來我去分享的時候大家都很感動，所以個別談話是因為我想拍照所造成的。」 B-01-24-04

I.-2-2-2 學生在聯絡簿的對話引發家訪的動機

「誰來晚餐這件事情是因為有一個學生在聯絡簿寫說：『我會煮羊肉爐。』我就跟她講說是妳煮還是妳媽媽煮？她說她煮的。我說我不相信我要去妳家吃；她說：『好，你來。』我想說順便去拜訪一下她爸爸好了，我就真的拎了兩本孩子喜歡的書就去。」B-01-25-01

II. 看到教育需求

看到教育需求代表教師個人在教學現場中，從過去的成長經驗中觀察到某

些教育困境仍持續，或意識到、經驗到某些教育困境或阻礙，並發現到這樣的困境對於學生、家長、教師等的影響，因此形成的理念以及試圖改變的行動上，特別會因著這樣的經驗，去回應受影響者之需求。其主要的兩個主題分別是教育制度的缺失與教學現場的體會，以及教育困境造成的影響與限制，以下分別說明：

II.-1 教育制度的缺失與教學現場的體會

II.-1-1 教育制度只著重學科能力天賦

研究參與者 A 觀察到目前的教育當中，僅注重一個工業文明所需要的技能，而大部分強調這樣競爭的教育環境，會以學科分數作為評判標準，因此多數人的觀念會認為學科能力天賦優先於所有其他的能力，演變成在教育制度上變成單一、制式化的教學或評選標準，犧牲了其他天賦能力的可能性，讓每個學生都變得一樣，即便教育改革進行制度上的變更，仍然是落入同樣的思維。

II.-1-1-1 教育制度只著重學科能力天賦

「我們太於…花太多資源投注在…整個工業文明所需要的技能」 A-01-64-02

「一旦你的技能跟天賦不符合一個工業文明所需的，教育就不需要你，所以你只好另謀出路。」A-01-65-02

「大部分的教育體制裡面是資源有限論，所以我們只能創造統一、標準化的、制式化的(學生)」A-01-65-05

「這個社會在這個學科天賦上是常態分配，一定有人在下面，然後…好！偏鄉加強軍備競賽的結果，城市不會加強嗎？欸…偏鄉都追上來了，城市的孩子怎麼…？都應該要從B(等級)變成 A(等級)，所以城市的孩子都補更多的習、花更多的資源、請更好的老師、弄更好的教材，偏鄉還是偏鄉」 A-01-75-03

II.-1-2 升學主義對成績的嚴格要求

在大環境氛圍的影響，教育偏重在學科能力知識、捨棄其他術科能力的現象普遍存在在各個校園中，研究參與者 B 以自己的經驗出發，即便自己進入教職後似乎這樣的氛圍仍是存在的，特別到國、高中時期後，家長對於成績的要

求就會變得更加嚴格、限縮玩樂時間。

II.-1-2-1 升學主義對成績的嚴格要求

「因為我在念國中階段的時候，其實我們當時那個年代升學主義很重，所以如果你是讀了升學班你就每天被押著考試，考不好你就被揍」 B-01-14-03

「但是裡面也會有不少的老師會告訴你說一個孩子會玩又會讀書是很棒的人，可是從來沒有一個老師教你怎麼玩，而且玩一定是在讀書的後面，有成績才有玩。那我一直覺得說這個東西對我來講，我就覺得說我如果當了老師之後，如果我有機會去逆轉這一塊」B-01-15-02

II.-1-3 政策制度的制定與推行欠缺周全的考量

在訪談過程中，多數的研究參與者對於教育上面臨的困境，似乎都看見了背後某些政策制度的推行上，並非符合教學現場，以至於帶來更多的問題。如研究參與者 A 發現制度的制定不符合現場、以及多數的政策仿效國外而沒有考量文化差異；研究參與者 B 也發現許多移植國外的知識或觀念，並非教師自身的經驗，甚至教師很少有機會去整理自己的經驗，以至於知識傳遞無法讓學生留下印象；研究參與者 C 自身因小班教學制度的推行而影響學校全體上下的士氣，雖然小班教學制起初推行的用意是希望能分擔教師帶領大班級的壓力，以及大班級的課堂教師無法完全照顧到每個學生，然而引進與實施的過程似乎沒有顧及到人數多的學校多數教師面臨換校、學校面臨人員被迫流失等問題。

II.-1-3-1 政策制定與推行和教育現場的落差

「他(長官)以為他(長官自己)就是才，可是他對孩子最不了解，他對於哲學的派典完全不了解，所以他就一直全面地在干擾所有教育內容可能性的政策，一直再下去然後疊床架屋越弄越複雜」A-01-144-04

「我一直覺得臺灣的政策你放手讓老師去演化出屬於臺灣原生種的教育哲學、教育技能、教育方法論不行嗎？為什麼要一直移植很多國外的方法論進來水土不服，然後一直要強推強推強推再強推，最後沒有一件事情是成功的，我看到的就是這樣，沒有一件事情是成功的，從之前建構主義的數學開始，都幾乎集體失敗嘛。」A-01-149-02

II.-1-3-2 教師個人生命經驗整理與分享的缺乏

「就像我前一陣子才去 O 大跟 XX 大學，也是師培中心，去跟他們分享。他們在談勇氣的部分，在談 ppt 的過程，我就把它分好幾類，一種叫做勇氣的定義，維基上面一大堆，都是很死板這樣子；一個是很多書告訴你如何有勇氣；一個是歌曲如何談勇氣，就是梁靜茹唱的那首；一個是我為什麼今天參加二二六的原因；一個是我怎麼去分享我自己告訴你什麼是勇氣。在這個過程裡面我讓他們去投票，最後結果是什麼？你當下你這個人告訴我什麼對他的影響最大，那我說你是一個老師就是要以你為主啊。我們常常拿著國外的東西告訴別人他們有多厲害，常常都聽了就沒有了。」 B-01-59-03

「我們辦了那麼多研習，有一件事情我們都忘記了，我們如果強化老師他自己的生命歷程，這個過程其實是一個很重要的因素，而且是重要的元素。」 B-01-60-02

II.-1-3-3 小班教學制的推行未顧及到目前的學校與教師

「然後在這個地方有(新成立)四個學校喔，你想想看，這些老師就開始瓜分了。我們原本是一個六十班的學校，六十幾班的學校，突然間在一年間砍一半，對折剩三十班，那有多少老師出去呢？三十位老師出去。就是變成說你在這邊教書有三十位老師因為這個原因而被超額出去。」 C-01-10-01

「這個學校今年是十九年，它新設的學校。然後我是第二年來的，我們第二年(年資久的教師)還有可能被超額到喔，那你就想想看那個整個士氣啊 」C-01-11-02

II.-1-4 老師刻板的形象讓親師生關係疏遠

研究參與者 D 觀察太過傳統風格的教師會喪失與學生、家長靠近的能力，由於會用既定的一種視框來看待學生和家長，以自己的立場為主，忽略了家長跟學生可能潛在的需要。因此重視自己在教學中將心比心，先放下某些成見，才能讓親師生的關係融洽。

II.-1-4-1 太像傳統老師模樣無法讓人親近

「我們是很另類的老師，我們不像老師，我覺得老師你要當到不像老師，你才有辦法親近學生。」D-01-44-01

「就是你跟他(太像老師形象的老師)互動很一板一眼啊、很嚴肅、很傳統，你(別人)也不喜歡這種老師。」D-01-49-01

「因為我覺得老師當得太像老師給人的感覺是很封閉的，而且很自以為是的感覺」D-01-52-01

II.-1-4-2 太像傳統老師模樣會用既定視框解讀學生與家長

「我為什麼說當老師不要像老師的樣子，你就是太像老師的樣子，你就是這樣看待所有小孩的行為，然後看待所有小孩的家長，你都想說上一番道理，然後忽略了其實家長…我覺得每一個人都是第一次當家長，而且第一次當這個小孩、這個年紀的家長，所以他

真的都不知道怎麼當家長，包括我都是一樣的。」 D-01-401-02

II.-1-5 學生缺乏基本生活能力的訓練

研究參與者 D 從生活表現上許多學生不符合該年紀應該要有的自理能力，其原因可能來自家長對於學生太過呵護照顧。因此在教學中會盡量去貼近學生與家長的需要，從發展學生基本生活能力為出發點。

II.-1-5-1 學生沒有基本生活能力

「小一流個鼻涕是怎樣流？是人坐在那裏，你走過去…是桌上一攤鼻涕，你(我)真的超傻眼說，你不會拿衛生紙擦嗎？」D-01-179-01

「我們有看過小孩來的時候，連拿湯匙吃飯都是個問題，他挖了一口飯之後，他用手去塞，挖一口飯然後滿嘴塞滿了飯，然後手開始這樣子塞，然後他不會拿湯匙，他會…然後你會很訝異：其實每一個都是兩年以上的幼稚園教育，幼稚園到底在做什麼？」D-01-181-01

II.-1-5-2 學生被家長保護得很好

「我覺得很多小孩其實，可能都沒有…他們都是專心做自己的事、玩玩具、看電視，家長可能就拿東西餵他，所以他是不需要跟外界互動，他是一個封閉的個體。」D-01-180-02

II.-1-6 學生缺乏學習動機

研究參與者 E 由自身的經驗以及觀察，學生在課堂中一直存在的問題，學生上不是玩手機就是睡覺，因此藉此意識到課堂的設計、課堂上與學生互動等讓學生投入與參與在學習中。

II.-1-6-1 學生沒有動機參與課堂與學習

「再來首當其衝的就是這些學生他不喜歡上學就是課堂太無聊了，每天八節課，坐在那邊聽，聽了都會想要睡覺，老師一直講一直講一直講，我覺得講得再好的老師，你聽八小時都會累。」 E-01-40-01

II.-1-7 偏鄉學校長期的困擾

研究參與者 F 因獲獎而讓偏鄉學校的困境得以讓更多的人知曉，偏鄉普遍存在的問題是教師資源缺乏以及教師流動率極高，而在教師無法長期陪伴加上

家庭對學習較不重視的情形下，學生多數缺乏對學習的動機，以及長期的低成就，讓最需要教育資源改善個人命運的學生，沒有因為受教育而有翻身的機會。從研究參與者 F 的談論中不難發現，教育高層有意透過制度上面希望能逐漸縮減這樣的差距，然而這些方式似乎沒有有效且真正地改善，讓偏鄉教師感受不到支持，進而流失師資。

II.-1-7-1 教師沒有支持進而流失師資

「那所以我就開始，就希望說讓這個學校被看見啊，才有資源可以進來，所以我參加比賽、得獎」 F-01-23-01

「那得獎之後我就有機會去分享，那分享走到很多學校就到偏鄉，就會發現說其實老師們很需要支持。」 F-01-25-01

「如果老師沒有得到支持的話，其實他待在那裏，對學生幫助不大，有時候我們從制度面、體制面是說…透過什麼法、什麼條例、什麼補助，讓老師願意多待在偏鄉一天」 F-01-26-01

II.-2 教育困境造成的影響與限制

II.-2-1 對學生的影響

II.-2-1-1 學生無法探索自己真正的興趣與引發自覺

研究參與者 A、E 皆看見教育上沒有讓學生有時間去探索與發現自己有興趣的事情，只重視學科能力、重視考試成績，而研究參與者 A 與 E 分別任教於不同的年齡階段，顯示從國小至高中階段甚少有學生能真正探索自己有興趣的事情。

「我們的教育浪費孩子太多時間，太多時間不知道怎麼去搜尋你自己」 A-01-63-05

「我一直講說時間是教育最大的資產，結果我們最充分浪費孩子的時間，孩子該探索的時候，他該從玩中去探索他的人生的時候、探索他的喜愛的時候、該累積他的喜愛的時候，我們全面剝奪」A-01-138-03

「我覺得我們現在的教育灌注這樣的思維太少了。更不要說…」A-01-163-04

「讓學生不敢去想是不是？」R-01-163

「對！更何況是老師的協助！那家長的阻擋更不用說了─(家長)就說:『做這什麼事情？給我去看書、不要胡思亂想！』」A-01-164-01

「除了讀書、考試，連教你找興趣都沒有，或者即使你喜歡熱音，你永遠都是被打槍的；你喜歡畫畫，你畫得再好」 E-100-01

「就說那個沒有前途」 R-01-101

「對！都是沒有前途的，永遠都沒有一些什麼好的範本給你當榜樣，永遠都是告訴你要去追尋主流的價值觀。」E-01-101-01

II.-2-1-2 學科能力表現不佳的學生，幾乎不可能再被重視

「一旦你的技能跟天賦不符合一個工業文明所需的，教育就不需要你，所以你只好另謀出路。」A-01-65-02

「所以王建民要另謀出路、曾雅妮要另謀出路、下圍棋的要另謀出路、做麵包的要另謀出路、阿基師要另謀出路，他不可能讀台大烹飪系，哈哈【笑】沒有這種東西。」A-01-65-03

「等他們出名之後，我們才會重視說，啊有這種天賦的存在、這種天賦應該是要被開發的」A-01-65-04

「你想想看我們現在中學的教育多恐怖，大部分的時間孩子被犧牲所有可能性的天賦，只訓練一種」A-01-73-07

「啊你這一種過不了關的人就是完全過不了關，對…你的人生幾乎就是[*烏有去 oo-iú (台語)*]，黑白了。」A-01-73-08

「那大部分的孩子在學校就是無聊嘛，我就鬼混啊…，所以大多數…我看 80%的，有些偏鄉的孩子更慘，幾乎是全面被放棄。」A-01-73-09

II.-2-1-3 有其他的天賦才能的學生被犧牲掉

「我們現在所有的成績單都是針對你對於古人的知識的瞭解程度，我用一種很奇怪的方法叫你寫出來，然後我來打成績說你瞭解多少。這種真的只看到一種學科天賦，其他的東西都完全犧牲掉了。」A-01-73-06

「你想想看我們現在中學的教育多恐怖，大部分的時間孩子被犧牲所有可能性的天賦，只訓練一種」A-01-73-07

II.-2-1-4 制度改革只是變相地追求成績

「(翻轉教育)他們的目標就是要翻轉偏鄉的教育，讓老師樂於教學，學生可以在學測、基測拿到好成績。撿 C 大作戰有沒有，就是把 C 的學生變少變成 B。好，那問題來了，有可能全部都變成 B 嗎？」A-01-74-03

「這個社會在這個學科天賦上是常態分配，一定有人在下面，偏鄉加強軍備競賽的結果，城市不會加強嗎？」A-01-75-02

「所以你再怎麼翻轉，我認為如果只是為了 PK 我們對於學科知識的一種打分數的方式以外，那個是完全…完全沒有辦法翻轉，你還是落在那個圈套裡面不斷地翻滾而已，不是翻轉，是大家在那邊翻滾！」A-01-76-02

II.-2-1-5 重視知識內容消磨學生對科目的興趣

「怎麼會搞成我們最後(對文學)有興趣的孩子都變成沒興趣，沒興趣的孩子厭惡國文科考試，講到中文講到古文就是厭惡到極點！你不覺得很多孩子都說：『不是我擅長的，這我不喜歡！』我們很難去說服他說因為你了解李白的話…，你的…【笑】你的東西會做得更好。是嗎？」A-01-134-03

II.-2-1-6 學生被要求不停地做試題，卻沒有真正有所學習

「我曾經做過一個很特別的事情，就是一本講義裡面那個序可不可以讓我自己寫，可不可以不要那麼制式的東西，我居然給人家寫…到最後還寫說做太多的試題事實上它是一個不對的事情。」 B-01-42-01

「反正我就一直在反思，所以我跟他們講說，你要恰到好處，就是說你去研究一個題目而不是在一直地填鴨，反正我就把這個寫在上面。」 B-01-42-02

「一個學生去補習班拿了 15 張考卷來問我，我居然跟他回答我不想回答你這些題目，我說以後你去補習班只寫 2 張就好不要寫 15 張，他問我為什麼，我說我是一個出題的人，我對試題非常了解，你在坊間的 15 張考卷有 70%是重複的，而且甚至連數字都沒有改，你要花多少時間才能把這 15 張考卷寫完？你可以想像一個段考才一科要 15 張，那其他科目呢？那它有多少時間能夠寫那些考卷？我跟他說你最好打電話跟你媽講，(讓媽媽)去跟補習班講說我以後孩子去補習不要寫考卷，要不然你就寫 2 張、13 張抄別人的。然後他不相信，我就跟他說好，我跟你打賭！你認為你的成績好是因為寫了 15 張考卷，我說我出一張考卷給你寫你就是七十幾分，他說你是老師你出題，我考七十幾同學可能都考不及格，因為他還是有自我優越感，我說不會，還是有人考九十幾，你相不相信？他就跟我打賭！結果考出來他真的七十幾分。」 B-01-44-09

「那我為什麼有把握他一定輸？我剛講過我對試題非常了解，我們的所有試題裡面，我只要看到重複最多的，我把那題目挑出來，我只要把裡面的關鍵字改掉一、兩個他就掉到陷阱了。因為他會看到(認為)這個題目我做過了做到要爛掉了，我就知道要選那裡，我只要裡面改個 20 分左右就好，他就掉到七十幾了，就這樣。因為他花太多時間解題，但一張考卷解題花不到 20 分鐘，你覺得他能把文字看得很清楚嗎？不行！這就是填鴨式最可怕的地方。」 B-01-44-10

II.-2-1-7 成績表現優異但對該科目沒有興趣

「而且我問過一個學生你每次數學考 100 分你應該很開心吧，他那時候跟我講的一句話：「我討厭數學！」…你可以瞭解那一種悲哀嗎？我數學考了 100 分的回答居然是我討厭數學。」 B-01-52-02

II.-2-1-8 分數造成學生競爭與距離

「你再回想你升學讀書的過程，我不相信今天一個學生你跟他講說我們要考 5 張考卷他還很開心，但是你跟他講說我們明天去爬玉山或我們明天去哪裡，他們準備好…但是這

個過程裡面最大的差別是，我覺得在一些活動裡面你看到人性裡面互相幫忙的過程，可是分數的競爭變成他們的距離。」 B-01-53-03

II.-2-1-9 沒有基礎的生活能力更遑論學習

「其實我們現在都說家長太寵孩子，孩子連獨立能力都沒有，先備條件都沒有，他如何去學習？他沒有專注力、沒有觀察力、沒有行為能力、沒有行為自理能力的時候，他怎麼進入學習這個狀態？」D-01-60-01

II.-2-1-10 學生無心參與課堂

從研究參與者 E 的言談舉例中，似乎多數階段中學的教師都會遇到學生對於課堂的參與度不高。

「然後我看評審給我的評語是他們覺得我上課的時候很活潑，然後學生參與度很高，然後課堂是有經過設計的，學生沒有人睡覺、沒有人滑手機。嗯，因為評審去過很多學校，好像很少有課堂是這樣子的。」E-01-02-01

「就比如說我去對老師演講的時候，我一開始都會問說學生上課只做兩件事哪兩件事？他們都說：『睡覺、滑手機』」E-01-121-01

II.-2-1-11 學生沒有被公平對待

研究參與者 F 認為每個學生透過教育能夠擁有人生的選擇權，然而當偏鄉的教師不停地流失，以及教師沒有感受到支持的情形之下，教師並無心對待學生甚至教學，加上學生普遍學習動機偏低的時候，又讓教師更感覺到挫折、沒有協助與支持，因此沒有讓學生得到公平地對待，因為受教而改變自己的人生。

「他如果得不到支持，他也發揮不到功用。」F-01-28-01

「專業要得到支持、情感要得到支持，所以我才有一個想法：是不是可以大家凝聚起來，由下而上的去做這樣子的扶持跟凝聚，然後讓更多老師參與之後，感受到精神上彼此的扶持，透過網路社群，那同時在專業上獲得支持，那這樣子待在一起，那不管是一年或兩年，他都能夠去給學生最專業的對待、公平的對待，那才是學生未來的一個希望阿」F-01-31-01

II.-2-2 對家長的影響

II.-2-2-1 家長只注重學科能力

「國中還是被所有的社會體制跟家長的期望給綁死了，大家還是要看一個好學校就是要出多少」 A-01-77-04

「{北一女、建中}」 R-01-77

建中、北一女、臺大的學生，就是只看這件事情。」A-01-78-01

有些像剛才那個 X 大(學生)，國中、高中(時期)都沒辦法參加(生態營隊)。A-122-01

「爸媽說你成績這麼爛你憑什麼參加營隊？就不讓他(小孩)去，他們都覺得那(營隊)是在玩。」A-01-122-02

II.-2-2-2 家長把課業當成最高標準，沒有其他能力發展可能性

「所有家長跟老師第一件事情就是說：「你功課沒寫喔！你不能再去參加你喜歡的營隊！你不能再去做你喜歡的事情！你不能再去做你喜歡的研究！你不能來資優班！」因為你功課沒寫，所以我就要剝奪你喜歡的來制裁你。」A-01-138-04

「我覺得我們現在的教育灌注這樣的思維太少了。更不要說」A-163-04

「{讓學生不敢去想是不是？}」R-01-163

「對！更何況是老師的協助！那家長的阻擋更不用說了—就說：「做這什麼事情？給我去看書、不要胡思亂想！」A-01-164-01

II.-2-2-3 家長過度注重成績、考試，成績不好一定要補習

研究參與者 B 在自己的班級中施行練習做題目而不考試的方式，希望學生能透過彼此間的討論，好好地理解試卷題目、答案，而非以量取勝讓學生做太多試題，回答僅依照熟悉程度，而非真正理解題意。而在許多其舉例中，不難發現家長們對小孩成績的在意，似乎家長的觀念認為成績不好就是要補習，以免程度落後。

這個班學生的家長居然打電話來罵我，他罵我「老師你都沒有在考試，你知道這對學生多重要？」我真的回他一句：「你的孩子有變差嗎？為什麼一定要考試你才可以看到孩子的成績？你現在看到他是進步的為什麼一定要要求我去考試？」我還是這樣回他，我不會跟他說好好、我來安排考試。 B-01-44-04

「如果這個孩子顛倒過來，國文考一百分數學考零分，你看他媽媽會怎麼講？『[是要死啊(台)]數學考零分！你趕快給我去補習！』」B-01-53-02

II.-2-3 對老師的影響

II.-2-3-1 家長把課業當成最高標準，沒有其他能力發展可能性

所有家長跟老師第一件事情就是說：「你功課沒寫喔！你不能再去參加你喜歡的營隊！你不能再去做你喜歡的事情！你不能再去做你喜歡的研究！你不能來資優班！」因為你功

課沒寫，所以我就要剝奪你喜歡的來制裁你。」A-01-138-04

「我覺得我們現在的教育灌注這樣的思維太少了。更不要說」A-163-04

「{讓學生不敢去想是不是？}」R-01-163

「對！更何況是老師的協助！那家長的阻擋更不用說了─就說：「做這什麼事情？給我去看書、不要胡思亂想！」A-01-164-01

II.-2-3-2 制度單一化讓培訓的老師沒有其他與自己天賦結合的教法

「所以不是說我們一定要用什麼教育才有效，而是那樣的教法是適合這個老師的天賦」A-01-180-02

「所以整個教育單位要做一個徹底的改變，我們在訓練老師的時候…現在我們師範學院跟個個教育大學或是教育學院，在訓練老師的時候是要求每個老師都要一樣。你的板書要寫得很漂亮」A-01-180-03

「所以很多老師想到說就是要學這個東西(引導學生激發其創意、靈感)，我跟他們說指導歷程都在這個細節裡面，真的很難被教、很難被複製我知道。因為很多老師是綁在課本上，可是這些指導你沒有經歷過，你完全沒有辦法去做天賦跟各種課程的可能性」A-01-205-12

II.-2-3-3 其他老師對不同的教育作法較為保守或感到排斥

由於政策制度與所接觸領域之關係，多數的教師也受到整體社會氛圍的影響，對於某些如教學方式、師生關係、老師的形象等等有既定的印象，而當有教師試圖打破這樣既定的印象時，通常多數的老師可能對此感到排斥或懷疑，如研究參與者 B 希望將自身的興趣融入教學中，以身教的方式傳遞給學生，因此會規畫戶外課程與活動，然而過程中這對其他的教師是一個跳脫於以往授課教學的想像，因此多數的老師可能對此會有些排斥或微詞；研究參與者 D 也提到，自己在安排與策劃活動時，或是別的年段老師接手自己的班級時，其他的老師們會擔心自己不如研究參與者 D 一樣，而感到有壓力或是認為自己名聲不如其，而希望不要再有其他的新作法；研究參與者 E 剛開始進行分組討論時，也同樣遇到教師們的懷疑。

「這件事情其實也可以簡單分享一點，在裡面有些小小的無奈，你要知道當你帶孩子出去玩的時候，這個班級在其他班級看到的時候，他們會不會想，隔壁班的老師都可以，聯絡簿就立刻說個壁班都去哪裡玩。你就知道我在這裡面，我這個「人」跟我的同事之

間的…那個說不開的東西，你要怎麼去面對，對不對？ 」B-01-65-05

「當他們來告訴你說：『O 老師你不要帶他們去環島，如果他們發生事情你連退休金都沒有。』你說這件事情…你一天就好你帶他們去七天，對不對？你中間還有騎腳踏車還有幹嘛。這個班還有帶他們去泛舟、溯溪。我覺得這個過程裡面難保不會出現差錯，或是甚至我也聽過…我覺得那個老師是情緒，他(老師)就跟學生講說：「他們出去玩如果發生事情，那個老師(O 老師)大概就完蛋了。」 B-01-65-06

「因為當我的家長每天跑來，然後開始布置整個會場的時候，而且我還利用晚上的時間，布置整個會場的時候，我也有知會其他老師阿…然後有其他老師…就是整個畢業班級老師都參與這樣，然後有個畢業班老師，他就私下跟我們家長說：『你為什麼要這樣幫她，你就不要幫她！你不要來做了，為什麼還要來做？』就會叫我的家長不要來做，因為就覺得說沒有家長幫，我可能就會打消這些念頭，這樣，然後家長也會來跟我說：『*欸！妳們那是什麼老師阿？叫我不要做了，不要幫你忙，這樣。(台語)*』你只能搖頭，後來他知道他跟家長講沒有用，他真的跑來跟我講，他很生氣，在我訓練孩子的時候，他跑來跟我講：『辦公室都在說，妳不要做了，妳做這些幹嘛？幹嘛搞成這樣子…』什麼什麼，開始數落一堆，那我也很客氣跟他說：『老師，那我可不可以請問一下是誰在抱怨？我是什麼事情礙到了這樣？我也想去溝通。』他數落一堆，數落到最後就說：『沒有啦！就是我啦！我啦！我啦！你幹嘛做這些東西？』D-01-324-01

「因為我已經不只一次會遇到…我可能同年段的老師他是沒有意見我的作為，因為我的作為都很另類，但是會有別的年段的家長、別的年段的老師」D-01-326-01

{別的年段的老師}R-01-326

「會去抱怨，會去…甚至我有聽過：『妳不要解釋那麼多！妳不要做！這樣就好了。』」D-01-327-01

「可是我覺得同事之間，就是那種…我覺得教師是封閉環境，我覺得還是會去計較那些…『名阿』，也沒有利阿」D-01-331-01

「我一開始分組的時候我同事都會覺得說『妳分組怎麼那麼吵！』，不然就是『啊是有沒有在上課？』、『學生就一直嘻嘻哈哈的一直在笑一直在講，老師好像沒有在講。』」E-01-144-01

II.-2-3-4 連年超額造成老師們的惶恐與整體士氣的打擊

「這個學校今年是十九年，它新設的學校。然後我是第二年來的，我們到第二年還有可能被超額到喔，那你就想想看那個整個士氣啊…」C-01-11-02

「整個老師的士氣，大家都很人心惶惶。」 C-01-12-01

II.-2-4 對整體社會的影響

II.-2-4-1 只關注學科能力好的學生造成社會資產萎縮，形成爭奪資源的惡性循環

研究參與者 A 期待所有人能夠在教育中開始意識到自己的天賦，並藉由教育的過程開展天賦、找到自己有興趣的事情，這些天賦成功發展出來的人才是一個國家真正的資產，然而目前多數人觀念的謬誤以為社會進步是頂尖學校學生越多，代表國家的資產資源越豐厚。目前的教育只為了成績而放棄大部分的學生，造成社會的資產萎縮，若持續目前的教育制度只是讓資產持續萎縮，而所有人都變成爭奪最後可以分資產的機會。

「我們都做錯大餅了！我們以為臺大生越多，臺大的學生…我們的成績越好、我們的學生越多，大餅會越來越多。」A-01-81-07

「有些人就是學得慢，可是他學好之後他為國家開創的創造力是很恐怖的，你卻放棄了這一批學生，那當然我們的餅做不大啊。」A-01-142-09

「那這些學生呢？如果又變成自私的人的時候，他上了臺大、上了政大、上了建中北一女，他掠奪更多的資源。」A-01-142-10

「(研究參與者 A 對學生說)：『你們不好國家不會有錢，不會有錢生活就動盪，大家都互相在爭奪最後那一絲一毫分餅的機會，那大家就吵架，國家完蛋了！』現在就是這種情況。」A-01-142-15

II.-2-4-2 追求單一價值，排除或貶低其他可能性與獨特性

研究參與者 A 認為每個與眾不同的人都是非凡，都有其獨特性；但大多數人受到教育制度影響變得只符合某一特定的樣子，多數的人可能為了追求學科表現良好而埋沒了自己的興趣、錯失了發展天賦的機會；研究參與者 E 同樣也觀察到求學歷程中，除了讀書、考試之外沒有讓學生去探索自己的機會，兩者皆反映出教育制度有特定的一種價值觀認為某一種樣貌的學生才是好的，而這樣的價值觀也深深地影響多數老師與家長的態度。

「每個與眾不同的人都是非凡—屬於他自己的非凡，可是大家都不願意接受這種非凡，大家都寧願咬著牙關接受社會制度的安排，然後最後的結果大部分就是變機器人了，就是統一出來，你還期望國家有多少資優生在後面出類拔萃嗎？就是不可能，不可能！」A-01-164-04

「然後有一個學生他還傳訊息給我，他就說：「我媽媽說這個作文題目這麼簡單，25 分滿

分才拿 8 分，我媽說這不是小學生的題目？怎麼寫那麼爛！」可是你仔細想想看我們的教育過程」E-01-01-99-01

「都沒有在講這件事情」 R-01-100

「除了讀書、考試，連教你找興趣都沒有，或者即使你喜歡熱音，你永遠都是被打槍的；你喜歡畫畫，你畫得再好」 E-01-100-01

「就說那個沒有前」途 R-01-101

「對！都是沒有前途的，永遠都沒有一些什麼好的範本給你當榜樣，永遠都是告訴你你要去追尋主流的價值觀。」E-01-101-01

II.-2-4-3 教育問題衍伸出其他目前的社會問題

研究參與者 A 表示由於教育讓許多的人天賦未能有效發展，因此教育困境衍伸的許多社會問題，其實最根本是教育問題，從目前這一代年輕人卡在進退兩難的工作處境造成學歷貶值、少子化其實正是反映教育問題的癥兆。

「薪水降低就是學歷貶值的徵兆之一了，然後這一代的年輕人已經失落十年了，出來工作也不是、繼續工作也不是，到底要幹嘛？然後他們這十年累積不到我以前二十幾歲到三十幾歲累積那十年的薪水耶！你們是沒有這種財富的耶，那這個財富都不見的時候你們沒有這種財富你怎麼成家？你怎麼 shopping？你怎麼消費？你怎麼讓這個國家運轉？他們都不知道這才是國安危機啊！」A-01-192-01

「少子化是整個年輕人的天賦在學歷貶值下面已經產生了嚴重的危機了，他們都不知道這個問題。」A-01-192-02

第三節 自我反思

與不同的研究參與者訪談的過程中，皆能發現其對於自我狀態的覺知，不論是過去的生命經驗所發生的大小事情，或是執行行動過後的結果與所得到之回饋，都讓研究參與者一再地詮釋教育困境與個人的關係，並不斷地意識到身為教師一職，自己如何回應這樣的教育困境，以及受困境影響者的需求，如自己想要帶給學生什麼、帶領學生朝什麼方向去等等。自我反思中又分為兩大主題：內省與覺察、與反思行動，下表 7 為自我反思各軸編碼的主題：

表 7 自我反思編碼表

主軸編碼	次類別	概念

III. 自我反思		
III.-1 內省與覺察	**III.-1-1** 省思求學的學習情況	**III.-1-1-1** 省思小時候的學習情況
		III.-1-1-2 省思國中階段的學習情況
	III.-1-2 省思成長與生命經驗	**III.-1-2-1** 省思自己對環境的喜愛
		III.-1-2-2 省思不同時期獲得的想法
		III.-1-2-3 省思自己生命中遇到問題與解決問題的過程
III.-2 反思行動	**III.-2-1** 反思行動	**III.-2-1-1** 省思付諸行動後得到的想法及信念
		III.-2-1-2 省思行動中能不能讓更多人的需要被照顧到
		III.-2-1-3 從學生回應反省教學的方法
		III.-2-1-4 從分享的經驗中發現培養當地的教師回到現場才能真正解決問題

國立政治大學 National Chengchi University

III. 自我反思

III.-1 內省與覺察

III.-1-1 省思求學的學習情況

如同教師生涯使命感來源的陳述，研究參與者回想過去成長及學習經驗中，這些經驗在經過內省後，可能會形成特定的想法或是行動，促發其與教育的互動。

III.-1-1-1 省思小時候的學習情況

研究參與者 A 回顧自己的求學經過，省思小時候被老師對待的負面經驗，以及學習時的情形，讓自己做反動—不想成為以前那些老師的樣子、以及不要讓學生重覆以往的經驗；而研究參與者 C 希望把國小老師曾經帶給自己的經

驗，也帶到自己教導的學生身上。

「我就真的進到教職之後，我的那一種…小時候的經歷反而會觸發我…做反動。就我不要跟我的那些老師一樣，其實這也是另外一種反動」A-01-50-03

「我覺得真的應該是中學好好玩，中學我們反而是過得很無聊、單調、乏味的生活，每天都是 12 科在考試、11 科在考試，我中學都是這樣子啊，所以那種生活就是…都是這樣的生活…然後就這樣當了老師。所以我覺得我的心理狀態應該是這樣，反動的一個狀態。」A-01-60-03

「我帶他們的時候我就是把我國小的時候，老師帶我的感覺帶到他們身上，像他們有的…像這個就是他們自己辦同樂會，我要求他們自己寫企劃，這在十幾年前就這樣了，就是你們要辦活動可以，你自己寫企劃案給我，就是你們要辦什麼活動、哪一節課、你們辦的內容是什麼、誰負責什麼、誰要負責最後收拾什麼，我就強調說我給你時間可以，但是整個活動的規劃，要完整地規劃完給我看，然後就會有一個時間像是我們學校的彈性課，然後就給他們出去。」C-01-122-01

III.-1-1-2 省思國中階段的學習情況

「那第二個今天會得獎其中一個很重要的原因是，是從我在…對我自己當初在念國中的這個階段裡面的一個省思。」B-01-14-02

「因為我在念國中階段的時候，其實我們當時那個年代升學主義很重，所以如果你是讀了升學班你就每天被押著考試，考不好你就被揍」B-01-14-03

「但是裡面也會有不少的老師會告訴你說一個孩子會玩又會讀書是很棒的人，可是從來沒有一個老師教你怎麼玩，而且玩一定是在讀書的後面，有成績才有玩。」B-01-15-01

「那我一直覺得說這個東西對我來講…嘖，我就覺得說我如果當了老師之後，如果我有機會去逆轉這一塊」B-01-15-02

「那我就從玩開始到進入讀書，重新把這個東西重新詮釋。」B-01-15-03

「所以是回想到很多您國中的事情，才想說我當國中老師的時候要做這些改變，可以說是這樣嗎？」R-01-52

「也是這個原因啦，以前我不喜歡的事情我為什麼要強加在學生身上？」B-01-52-01

III.-1-2 省思成長與生命經驗

除了求學、學習的經驗之外，研究參與者也從反思生命經驗的某些事件，似乎與自己的理念與行動有所契合。研究參與者 A 接觸環教後回溯小時候接觸自然的經驗，包括溺水、看狗的屍體腐爛，發覺從小喜歡接觸大自然，接觸自

然的經驗銘記在心中；研究參與者 C 透過不同階段的經驗累積，同時形成概念與想法，在工作職場中有需要時就能運用；研究參與者 E 認為自己的生命經驗也是遇到問題後想辦法解決，因此在遇到瓶頸時能不斷地嘗試方法克服行動上的阻礙與困境。

III.-1-2-1 省思自己對環境的喜愛

「所以就是這件事情，我回到環教之後我就開始回溯，我自己小時候對於環境接觸的一些生命經驗，我小時候玩水差點溺死五次，每一次故事都不一樣，那講起來好長，然後…小時候常會在大自然裡面去追溯一些東西，甚至我可以每天都可以去看一隻狗被放水流的屍體的變化，就是以前死狗放水流死貓掛樹頭嘛，我看到那個死貓掛樹頭我覺得很噁心我不敢看，可是那個死狗…大黑狗那種狼犬，死在那個很淺的水溝裡面，那個水溝其實滿寬的，大概這個教室一半寬，然後你就看牠慢慢地腐爛，就很像宮崎駿魔法公主裡面那個…一開始出現的那隻白豬後來腐爛的樣子，就是看到那一隻慢慢地腐爛、肚子膨大、最後炸開裡面都是蟲。」A-01-158-05

「那種生命經驗其實就會在你心目中，不斷地銘記那些事情，所以你對大自然的觀察就在那一瞬間就形成了，你就很喜歡看那些東西，你不見得是科學家，可是你就會喜歡去接觸大自然做這樣的觀察，這就是流星變成閃光的重要時刻」A-01-158-06

III.-1-2-2 省思不同時期獲得的想法

「就是各個階段有一些累積，那這些概念或者是想法，那可能在你工作職場上面，有時候就會提出來或者是想到就會去運用。」C-01-83-02

III.-1-2-3 省思自己生命中遇到問題與解決問題的過程

「因為我…真的一直覺得發現問題然後解決問題，這是我們人生當中一定要面臨的，從我剛剛國中講的不就知道了嗎？ E-01-70-01

「就是我發現我沒有辦法適應考試，那我就走另外一條路，我就是人生彎彎曲曲的。」E-01-70-02

III.-2 反思行動

III.-2-1 反思行動

研究參與者也會在執行某些想法後，去省思行動後的結果，而省思的同時一方面可能擁有繼續下去的熱忱出現、或是刺激出新的想法與理念，或是行動上是不是能夠調整到符合更多人的需要。如研究參與者 B 回顧任教以來的經

歷，並驗證與實踐自己的人生哲學，將此傳遞給學生，以及發現當老師的快樂；研究參與者 D、E 分別去反省自己的作為，特別在遇到困難時，積極地想其他方式來解決問題；研究參與者 F 反思自己學校成功的經驗，在分享的過程意識到同樣偏鄉的學校，甚至各地的學校都能夠擁有在地解決其個殊性問題的人，才是最根本解決困境的方法。

III.-2-1-1 省思付諸行動後得到的想法及信念

「來當老師之後你發現在這裡面遇到的人、事、物、教學的東西，它們慢慢的不管是在挫折或是學習裡面，我發現當老師其實是一件很快樂的事情，所以你就忘記了四年後你要離開校園」 B-01-37-02

「其實我的所有(理念)形成過程都是這樣，所以我不敢告訴你我什麼時候會想到這六個字，突然有一天我就覺得說我好像必須告訴我的孩子，我自己認為我成功最重要的關鍵是什麼，我才把這六個字拿出來。」 B-01-54-04

「是因為我在這個學習的過程，一直到我進入某一個階段的時候，我自己突然間去想的事情，我回想自己以前的成功經驗裡面符不符合這六個字，我再告訴學生你們去觀察一個人，這個人他的成功有沒有這六個字，但是不是這六個字就代表他成功。人的個性裡面或你的哲學裡面不會只有這六個字吧，還很多啊。」 B-01-54-05

III.-2-1-2 省思行動中能不能讓更多人的需要被照顧到

「我覺得老師要有省思能力啊，我很習慣我處理完一件事情，我回去還是會再想，雖然那件事情我沒有錯，可能我這次是我贏啦，我會回去想說有沒有辦法下次可能是雙贏或三贏？孩子也贏，然後家長也贏，對，而不是只有我贏而已，我會個人這樣子去省思，這樣。」D-01-119-01

III.-2-1-3 從學生回應反省教學的方法

「我舉這三個例子就是想要說，親師溝通出現了問題，但是不知道是什麼問題。再來是這個孩子也有狀況，可是沒有辦法解決。那因為這件事鬧得很大，輔導室也知道了、全校各處室包括校長統統都知道了，班上的學生就寫了卡片給我，等於算安慰我。」E-01-55-03

「我記得有一張卡片印象很深刻，寫說：「如果遇到妳不擅長的學生，妳就不要固執妳的教法。」我覺得他寫得很好，我覺得我沒有生氣，我就開始很認真地想是不是我很固執？還是我的教法很不好？ 」E-01-55-04

III.-2-1-4 從分享的經驗中發現培養當地的教師回到現場才能真正解決問題

「我覺得 XX(學校名)最棒的經驗是『解決問題的人』，我覺得解決問題的人才是最大關鍵阿，所以我們應該去創造、要去複製、去影響、要去發掘更多解決問題的人。」F-01-36-01

「(老師)回到現場去，大家成為解決問題的人，越多解決在地問題的人，那個在地才有可能翻轉，不是我們這些過客去，它就會翻轉的。」F-01-38-01

「那走出去很多學校的時候，我們一腔熱血想要去分享我們自己學校的經驗，但是才回過頭發現，其實真正重點是─解決問題的人，因為各地的問題、狀況是不同的！你的一套模式是沒有辦法處理全台灣所有不同學校的問題的。但是如果你能夠讓…去發掘出、去鼓勵出、去帶出願意解決問題的人」F-01-46-01

第四節 教師生涯使命感內涵

當經驗經過個人的反思後，會形成某些想法、產生付出與投入的情感，或執行某些行動，而行動時得到的回饋促發新的反省，長時間下來可能形成某一穩定的理念與價值，並持續地實踐、付出，不論是想法、情感投入與支持或行動實踐，皆為教師使命感內涵的一環，依據訪談內容整理教師使命感內涵區分為：認知層面使命感內涵、情意層面使命感內涵、行動層面使命感內涵三大主題。認知、情意、行動三個面向是相輔相成的，如：教師可能經過長期的反思已形成某一教育理念，而依此理念實踐理想；或教師擁有初步的想法經嘗試得到學生、家長的回饋後，逐漸地修正原先的想法，形成其教育理念；或是在投入付出的過程中將行動擴及更大範圍的影響等。下表 8 為教師生涯使命感內涵各軸編碼的主題：

表 8 教師生涯使命感內涵編碼表

主軸編碼	次類別	概念
IV. 認知層面使命感內涵		
IV.-1 教育理念/哲學觀	**IV.-1-1** 重視天賦的發展與覺察	**IV.-1-1-1** 發展天賦才是學習的基礎
		IV.-1-1-2 天賦發展與否的長遠影響
		IV.-1-1-3 教育應該試圖刺激學生自覺天賦

	IV.-1-2 重視高峰經驗	**IV.-1-2-1** 教育應該是帶給學生高峰經驗
		IV.-1-2-2 高峰經驗的累積產生指引的方向
	IV.-1-3 重視親身投入的學習	**IV.-1-3-1** 浮流理論讓學生體會到做中學的意義
		IV.-1-3-2 教育應透過身教帶領學生投入並實踐
	IV.-1-4 重視共好	**IV.-1-4-1** 大家都好才能創造所有人都贏的局面
		IV.-1-4-2 家族式的概念經營班級與學校
	IV.-1-5 將心比心的態度	**IV.-1-5-1** 站在父母、學生的立場思考
	IV.-1-6 重視生活能力、基本能力的培養	**IV.-1-6-1** 重視生活能力、基本能力的培養
	IV.-1-7 教育是協助學生發展興趣及展現態度的工作	**IV.-1-7-1** 教師的職責是助人
		IV.-1-7-2 幫助學生找到興趣、擁有正向的態度
	IV.-1-8 不斷地為了影響與改變而提升自己的專業能力	**IV.-1-8-1** 有熱情更需要有專業
		IV.-1-8-2 遇到困境下有願意提升自己的專業
V. 情意層面使命感內涵		
V.-1 興趣熱情	**V.-1-1** 發揮專長與興趣結合教育	**V.-1-1-1** 對環境的喜愛開始生態教育
		V.-1-1-2 興趣、生活的體驗帶入教育
		V.-1-1-3 發揮專長及興趣行銷學校
		V.-1-1-4 擅長與學生及家長互動
	V.-1-2 將熱忱持續投注在教育	**V.-1-2-1** 將時間心力投入在教育中
		V.-1-2-2 人生哲學帶進教育
		V.-1-2-3 對整個學校環境與人

		的喜愛
		V.-1-2-4 對教職工作的喜愛
V.-2 利他奉獻	**V.-2-1** 為學生付出時間	**V.-2-1-1** 犧牲個人休息時間
		V.-2-1-2 花費時間替畢業生拍影片留念
		V.-2-1-3 假日辦理親子共同活動
	V.-2-2 為學生付出金錢	**V.-2-2-1** 協助學生籌旅費
	V.-2-3 教師工作能讓學生受益	**V.-2-3-1** 幫助學生長遠的發展
VI. 行動層面使命感內涵		
VI.-1 教學上的行動	**VI.-1-1** 調整現有體制的做法	**VI.-1-1-1** 中高年級同一導師
		VI.-1-1-2 依照教師專長開授課程
		VI.-1-1-3 不用作業評分改用作品
		VI.-1-1-4 任何分組形式都能被接受
		VI.-1-1-5 抽掉班級考試改為討論
	VI.-1-2 互為主體的教學	**VI.-1-2-1** 陪同學生探索問題
		VI.-1-2-2 讓學生理解自己執行行動的原因
		VI.-1-2-3 因著學生的回應調整融入教學的份量
		VI.-1-2-4 從班級學生的屬性調整教學
		VI.-1-2-5 不停地調整教學模式
VI.-2 與學生互動的影響	**VI.-2-1** 樂於等待與觀察	**VI.-2-1-1** 觀察並記錄學生不同於別人的特殊表現
		VI.-2-1-2 在學習的過程等待學生的回應與反應
	VI.-2-2 重視身教的影響	**VI.-2-2-1** 以身作則
	VI.-2-3 協調關係互動	**VI.-2-3-1** 促進親子關係
		VI.-2-3-2 建立良好的師生關

國立政治大學 National Chengchi University

		係
		VI.-2-3-3 透過班級經營來營造生與生的關係
	VI.-2-4 看見學生的價值	**VI.-2-4-1** 找到學生獨特的表現之處
VI.-3 與團隊工作的影響	**VI.-3-1** 與家長合作	**VI.-3-1-1** 協助家長一同參與學生的學校生活
		VI.-3-1-2 借助家長的力量
	VI.-3-2 影響擴及他人	**VI.-3-2-1** 校內外教師認同自己的教育理念
		VI.-3-2-2 非教育領域的人認同自己的教育理念
		VI.-3-2-3 校內老師逐漸跟進自己的做法
		VI.-3-2-4 促發教育部的角色轉型

IV. 認知層面使命感內涵

IV.-1 教育理念/哲學觀

生命經驗與回饋經驗在經過內省後，可能引發某些信念與想法，進而形成教師個人的教育理念與哲學觀。

IV.-1-1 重視天賦的發展與覺察

研究參與者 A 在反思資優教育的派典，與自己生命經驗、學習的情形，期待能將天賦教育帶到教育現場中，認為天賦的開發應要從小就開始培養起，由於天賦長才發展出來的學生，才是國家真正的資產，天賦未開發的人只會過得很辛苦、很痛苦。

IV.-1-1-1 發展天賦才是學習的基礎

「(我)現在演講跟很多老師講說：『所有的學科內容都不重要！看起來都很重要其實都不重要，因為你都會遺忘，當它跟你的天賦一點關係都沒有的部分。』」A-01-66-07

「所以我們就一直在思考我自己的成長經歷跟現行的教育的所有體制所造成的環境的…

種種的限制，對孩子的東西。」A-01-73-01

「所以我剛才講說學科的內容看起來很重要，其實老師應該落實到每個孩子的天賦的探索」A-01-73-02

IV.-1-1-2 天賦發展與否的長遠影響

「我更想造就的是，當孩子他的夢想或他的天賦不被這個現代的商業社會所接受、或所認可，或所認同，基本上我們就是要打強心針，那個過程很辛苦我知道」A-01-81-05

「可是當這樣的學生…天賦發展出來的學生，才是真正國家的大餅。」A-01-81-06

「大部分的人長大了還在黑暗中行走，所以他走得很痛苦啊，走到踹到石頭摔倒。沒有天賦的人就像沒有點燈的人一樣，整個就在你的人生路途上走得很痛苦走得很辛苦」A-01-173-04

IV.-1-1-3 教育應該試圖刺激學生自覺天賦

「我說只有上一件事情─人的自覺，所有的科目對於這個人真正的意義跟他的天賦完全 match 連結的時候，所有的知識體系跟你的技能才有意義，才能發揮功用。」A-01-144-07

「那大家都會自覺到，不管上國語、數學、社會、自然、天文什麼都可以，我不管你上什麼內容，那個內容會落實到每個人身上，對於每個人天賦的意義是不一樣的，或者是沒意義。」A-01-207-02

IV.-1-2 重視高峰經驗

研究參與者 A 同樣重視在引導學生體會高峰經驗，由於其科系的背景經驗，透過帶領學生體驗生活、體驗大自然的高峰經驗。而生命中的高峰經驗會在每個學生的心中畫下某些痕跡，而當這些痕跡累積夠多的時候，會匯集成一條指引個人方向的道路。

IV.-1-2-1 教育應該是帶給學生高峰經驗

「你完全沒有讓他去體驗人生、體驗這地球的美好，你沒有創造他生命中的高峰經驗，這種高峰經驗才是教育。」A-01-130-03

IV.-1-2-2 高峰經驗的累積產生指引的方向

「我就跟她說：『妳是什麼時候決定想要當醫生的？是什麼樣的緣由想要當醫生的？』我就問學生這個問題，她就跟我說：『我在北一女參加一個營隊啊，突然喚起我對於醫學的熱愛。』我說這就對了！」A-01-173-02

「就是這種高峰經驗，讓你前面的靈光、閃光匯集成一個指引的、指示的火把或光炬，就是妳那個電燈點亮了你知道嗎，妳就看到那條道路」A-01-173-03

IV.-1-3 重視親身投入的學習

研究參與者 B 觀察中發現學生對於學習並非實際的參與投入，如觀察到學生對問題並非真正理解只是試卷練習太多遍、填鴨式教育讓學生不去真正思考，因此重視任何事情上真正的投入在其中，先有全心地投入才會知道這些事情對自己的幫助；另外從個人經驗自己親身投入在教職工作中，雖然一開始遭遇困難但仍然持續地做，最後從中得到一些收穫，因此希望透過自己能以身教的方式帶領學生一同規劃、執行並從中有所學習。

IV.-1-3-1 浮流理論讓學生體會到做中學的意義

「當你覺得生活裡面，突然間這個人跟你說了什麼，你覺得為之感嘆，這是你的天生的 link，你就開始會去做這些事情，無形中你剛開始做的時候，它並不是你想要達到什麼目標而去學習的過程，所以有一個東西叫做浮流理論(flow)，我不知道你們有沒有聽過。」 B-01-54-02

「浮流理論(flow)是在告訴你，其實我們給孩子很多東西，根本他不知道你到底要給他什麼，可是在做的同時裡面他得到一些成效的時候，自然而然他能力增加了，他才慢慢去了解原來這些東西我可以幹嘛。 B-01-54-03

IV.-1-3-2 教育應透過身教帶領學生投入並實踐

「當我今天去知道這麼一件事情之後，它就變成我的夢想，我就會慢慢去執行到得到結果；當我在跟孩子談一件夢想的時候，我就會慢慢去執行到他能夠理解。」 B-01-55-02

「這種的身教，發現孩子看你的眼神跟他們期待著你可能會帶他們去做什麼這件事情，那個教育是不一樣的。」 B-01-55-03

IV.-1-4 重視共好

研究參與者 C 在學校遭逢連年超額不穩定的情形之下，著手行動推廣共好的理念，認為學校需要共好才能繼續經營下去，而當大家一起好的時候，才會凝聚團隊的向心力，一同往同樣的目標前進，在推廣學校特色被看見後，招生穩定時老師與其教學品質也能穩定，對孩子、老師都是雙贏的局面。另外從經營班級與學校，似乎研究參與者 C 將學生視為自己的小孩、同儕老師們之間當

成是手足，而校長就如同家族中的大家長，學校就像自己的家一樣，用經營家的方式來經營學校、用對待家人的方式來對待學校的每一個人，在家庭中的每一個人都能被照顧到不會被遺漏，同時家族間的成員也因為有這樣的維繫，能彼此互相照應支援。

IV.-1-4-1 大家都好才能創造所有人都贏的局面

「我們做的一個理念，把這個理念推廣出去，叫做「共好」，就是你自己一個人好沒有用，要大家都好才有用，這個學校才會走出去。 」C-01-36-01

「所以我們校長常常講大家能夠一起好，團隊才會好，大家都一起好的時候就有向心力，就會投入在這邊。」 C-01-160-02

「所以我們就想說附近這些學校新成立也許是某一個時間點而已，那如果我們能把我們的特色展現出來、推廣出去，讓我們這個學校的好被別人看見，那孩子就會慢慢回來，那大家穩定了，教學品質就會穩定，那對孩子來講、對學校來講，大家都是雙贏。」C-01-194-02

IV.-1-4-2 家族式的概念經營班級與學校

「那時候剛好有一部電影叫一個都不能少，所以我就寫信給他(市長)請他幫忙，那在教室我就讓孩子一起，晚上我去廣告社撿黃色絲帶，剛好我的教具箱裡面有一條很大的繩子，就讓大家寫下心願讓他回來，就把它掛在教室。」C-01-129-01

「我那時候帶班我就希望說孩子在我手上，我任教的班級，也許他到政大去啊，咦你是XX 老師教的那你是哪一屆的，也許就是可以互相照顧。我是想說以後久了他們也許同屆或不同屆都可以互相照顧。」 C-01-147-01

「其實就是你喜歡這裡你就會去投入啊，你就把它當成是你自己的家你就會去投入。」C-01-157-01

IV.-1-5 將心比心的態度

研究參與者 D 從自己的生命經驗出發，認為如果自己身為父母，會期待自己的小孩有什麼能力，因此特別注重培養學生基本的生活能力後，才能開始有效的學習。然而多數的父母可能不曉得如何從生活當中訓練或培養，甚或第一

次擔任父母職角色需要更多的體諒，以及在面對到學生的失序行為也不會將其歸類在偏差或是叛逆，多站在兩方的角度去思考—當自己是孩子是希望在學校是怎麼樣的生活、當自己是父母時希望孩子能得到什麼樣的待遇，就能夠明白應該要帶給學生什麼樣的教育。

IV.-1-5-1 站在父母、學生的立場思考

「我自己有小孩啊，我知道，我希望孩子有什麼能力，我也會將心比心知道說，其實家長需要體諒與幫忙。」 D-01-66-01

「我覺得將心比心吧，然後我覺得你也可以將心比心去看待，從自己去看待小孩啊，所以我不會覺得任何一個小孩是…很壞的，我不會覺得小孩是叛逆阿、愛頂嘴阿、行為偏差阿、很壞，我覺得小孩都是不清楚事情的分界在哪裡。 」D-01-78-01

「所以我覺得也是…我會覺得：換個角度，如果我是小孩，如果我是他爸、他媽，我希望他得到怎樣的待遇？他在學校…他的生活是怎樣，你如果用這個角度去思考，你大概就知道要給小孩什麼東西了，對。」D-01-386-01

IV.-1-6 重視生活能力、基本能力的培養

研究參與者 D 在教學現場的觀察中，發現學生沒有生活能力就不可能投入學習、自發學習，即便耳提面命要求小孩或要求家長改善是不會有太大的改善，因此舉行了夏令營的活動讓學生從自發的辨別目前的狀態、動手做的過程中培養聽話、專注的能力。

IV.-1-6-1 重視生活能力、基本能力的培養

「其實我們現在都說家長太寵孩子，孩子連獨立能力都沒有，先備條件都沒有，他如何去學習？他沒有專注力、沒有觀察力、沒有行為能力、沒有行為自理能力的時候，他怎麼進入學習這個狀態？」D-01-60-01

「是因為我覺得我已經很受不了，我覺得小孩子完全沒有生活能力，沒有生活能力你叫他如何學習？就完全沒有辦法學習。那你一直跟家長講，家長很難改。」D-160-01

「後來我就辦，我就辦那個兩個禮拜的夏令營，一升二的時候，條件就是：你小孩帶來，你也要教他規矩，你不是把小孩丟給我，你就去忙你的，然後你來，就是小孩都要帶一本書來交換看書，然後在等待看書；然後再來就是，進來的時候，家長你不是小孩你丟了就走，你要把小孩親手牽到任課老師那裏，然後很感恩的心，就是那種…有點類似古代那種行禮方式，然後：『老師，不好意思，孩子交給你了！』那孩子是你要約束自我學

習，我沒有要管你，如果你覺得現在你不適合學習、你情緒不是很好，你隨時可以出去，因為來是你學習主動、自動自發，我們都希望孩子從他律變自律，所以我覺得前提都是這樣，所以我就是告訴他們，然後你自己來，而且我說所有的課程裏面全部都是動手做」D-01-160-02

「完全沒有任何國語、數學，因為我覺得，我一直強調國語、數學，你沒有那些基本能力，什麼叫沒有基本能力？他不知道什麼叫專心阿，他沒有觀察能力，因為被呵護得很好，他也都聽不進去阿！然後做很多東西的差異性，他沒有辦法去觀察，因為他們都是被保護、呵護得很好。」 D-01-162-01

「然後，聽話能力也沒有，如何上課呢？對，那如果來 DIY，藉由 DIY 的時候，你自己要非常專注，你才有辦法去掌握到重點 」D-01-163-01

IV.-1-7 教育是協助學生發展興趣及展現態度的工作

研究參與者 E 視教師是一個助人的工作，由於其生涯的歷程中找到了自己有興趣的科目繼而從事教職，認為幫助學生看見學生因為喜歡的事情而展現出正向的態度，期待學生成為一個勇於現自己最棒的一面，當一個不一樣的人才能展露光芒。

IV.-1-7-1 教師的職責是助人

「我覺得可能我對人本來就比較有感覺吧，然後再來我覺得老師基本上就是一個「助人」的事，幫助別人的事。」E-01-38-01

我覺得它就是一個幫助人，我覺得「助人」這件事很重要，因為我其實不太捐錢這件事，可是我常在網路上面看到人家在捐錢，因為我沒什麼錢所以沒有捐，然後或者是號召要做什麼什麼，我要顧小孩我也都沒有空，可是我就覺得如果能夠把我份內的事情做好，這就是幫助了很多的人。」E-01-119-01

IV.-1-7-2 幫助學生找到興趣、擁有正向的態度

「我就跟全班同學講說：「其實臺灣的教育真的沒有教你的志向是什麼，所以這不怪你，但是只有我在課堂上會告訴你，你什麼什麼好棒，那就是你最棒跟別人不一樣的，你可以勇敢做個不一樣的人。你做不一樣的人你才會看到你自己露出那種光芒」E-01-101-03

「還有如果你現在(作文)寫不出來你只拿 8 分、你只拿 3 分都沒有關係！請你記得你現在在高一，高二的時候不要再選錯組，你不要再因為人家說念資訊很有前途你去選資訊，其實你本來就喜歡文科啊，人家都說念中文系沒有出息，其實我一個月薪水是沒有很多，可是我每天都很開心啊！我比我那個一個月拿二、三十萬的同學還要開心啊！」E-01-101-04

「比如說我們幫助學生的話是你不要看到成績，你不要看到成績就是看到態度。」E-01-123-01

「什麼叫態度─你喜歡做什麼事、你對什麼事會有熱情，就像教學一樣，我的學生大概沒有人會否定我的教學。我對教學的熱情那是因為我喜歡，所以我幫助你找到你的興趣，你就會展現你的態度，你的態度可能不會是在國文學習上面，只會在國文課上面的態度是好的，但回家會不會念其實我覺得倒未必，所以幫助學生就要設法改變家長。」E-01-123-02

IV.-1-8 不斷地為了影響與改變而提升自己的專業能力

研究參與者 F 點出使命感的一些特徵，以及過往會認為使命感是熱情的展現，如果沒有強烈的熱情展現就代表沒有使命感；而其點出熱情固然是重要的一環，但是教師仍需要在專業上帶領學生、教育學生，當遇到專業上的瓶頸時仍有意願去提升、撐過這樣的考驗後，依然展現出熱忱的態度，才是真正有使命感的教師。

IV.-1-8-1 有熱情更需要有專業

「對自己的專業有要求，知道自己的專業能夠帶給學生什麼；期望自己的專業能夠帶給學生什麼；期望自己的專業能夠協助夥伴些什麼；期望自己的專業能夠帶給這個環境什麼樣子的改變，這些我覺得都是一個使命感的特徵」F-01-01-01

「我一直 focus 在一個專業是使命感…過去很長一段時間也許在教師界會認為是熱情不夠，所以沒有使命感，但是當熱情上來的時候你就會發現專業更重要，而那個『願意』去提升自己專業的那個，我們才認為是真正的熱情，而不是說只是喜歡教學就好」F-01-01-02

IV.-1-8-2 遇到困境下仍有願意提升自己的專業

「對，你很熱情，我願意怎麼樣，可是…你…當你回過頭發現你要去提升自己專業，你發現是一條孤獨的路，什麼孤獨的路？你會發現你要去鑽研、你要去研究自己的教材教法、你要去提升自己的教學能力、班級經營能力的時候，有時候你是必須要一個人去面對！那你願意去忍受，那才是真正對於這一份熱情有使命感在。」F-01-02-01

V. 情意層面使命感內涵

訪談過程中，可以發現研究參與者對於教育的熱忱，能從事自己喜歡、有

興趣的事情，因此展現出對於教育、教學與對教職的喜愛，而這樣的熱情讓其願意在教育中付出與投入。情意層面內涵可分為興趣熱情與利他奉獻。

V.-1 興趣熱情

V.-1-1 發揮專長與興趣結合教育

研究參與者 A 本身擁有環境領域背景，以及回想自己對於接觸環境的喜愛，因此在嘗試改變中先以環境教育為主，持續地將課程拓展至國外；研究參與者 B 希望將會玩也會唸書的想法付諸實行，加上自己也喜歡旅行，因此除了帶著學生一起旅行外，也將自己的生活經驗遷移到學生身上，帶領學生也能從生活中體會玩樂到學習、自己的興趣也能很自然地在教學中展現出來；研究參與者 C 本身將自己藝術的專長，發揮在行銷與推廣學校；從研究參與者 D 舉例的言談中能發現其與學生及家長的關係充滿信任感，藉由不同的溝通方式讓家長理解學生的需要，並進一步教育家長，在溝通的過程中也讓家長能參與與投入，變成支持學生成長與轉變的力量。

V.-1-1-1 對環境的喜愛開始生態教育

「我先做生態教育，就是我自己讀環境的，我就非常喜歡這個東西。」A-01-106-08

「就像我帶一個學生去看，她抬頭看到滿天的星星她說她從小到大從來沒看過這麼多星星，我看到她發楞地一直看著」A-01-131-03

「所以我只想培育說，如果你小時候很喜歡大自然，你長大不要忘記」A-01-114-03

「我們今年也開始克服國外的課程，開始在挑戰這一切。」A-01-114-07

V.-1-1-2 興趣、生活的體驗帶入教育

「所以<u>我就告訴我的學生說那你們畢業的時候，就帶你們背著背包去環島</u>，因為我不可能帶他們騎腳踏車，因為我一個人走前面後面顧不到、我走後面前面顧不到，但是我們一起背著背包去環島旅行這件事情我做得到。<u>所以我就帶著他們背背包到處環島，我也告訴他們說，如果他們長大了有機會要一定要背背包去海外</u>。」 B-01-17-07

「<u>那一方面也是因為我喜歡玩，所以我才會用玩去包裝我的教育理想</u>」B-01-39-04

「就像我今天在談一個物理的理論，這個東西叫做力的平衡，其實我可以帶進來，做正

功、做負功我可以把生活裡面的東西帶進來，我把我去看的電影、可能去做的什麼事情，我可以融入到我的教學裡面，我不用刻意今天為了這個東西把什麼加進來。」B-01-57-03

「包括我很喜歡運動，帶他們去跑步，我覺得這也是一個我發現在所有的教育裡面，很多不曾想過的事情，可是它有一點點的火花出來，我覺得滿開心的。」B-01-65-11

V.-1-1-3 發揮專長及興趣行銷學校

因為我本身大學的時候是學美術的，美術的專長，所以就開始做行銷的工作，然後再把學校做一些改造的工作，所以最主要是做這方面啦，然後就是做了很多很多很多的東西這樣子。 C-01-24-02

第一次來的都會迷路，因為找不到，很難找得到。那在巷子裡面的學校要走出去讓大家能夠看到，那一定要透過行銷，所以我就是做行銷的工作，C-01-28-01
我從學校的制服開始改，從學校的制服開始設計，然後有一個 logo 出來，從那個 logo 開始發展，那到現在最近五年應該有一百多種文創品。文創品…就是都是行銷學校的文創品，然後有四到五間的特色教室 C-01-28-02

V.-1-1-4 擅長與學生及家長互動

「跟家長溝通是我的長項、玩小孩也是我的長項」D-01-321-01

「我跟小孩可以玩得很愉快，可是我也可以揍小孩，就是因為我都跟他們玩在一起。處罰小孩…對一年級，處罰小孩的方式是把他壓在地上搔他癢，處罰一下，阿不然就罰他抱我。」D-01-50-01
「我可以這一刻罵完你，下一刻那個小孩可以來跟我擁抱，我很清楚讓他知道，我只是這件事情在處理，處理完你的錯誤行為，但是我不會因此就給他定位，而且我會覺得…家長有時候會覺得：『嗯？你怎麼都很容易原諒小孩啊，或者是很寵小孩啊。』但是我處罰會很嚴重，但是他們會覺得說：『咦？那個…就是在言談之間。』我會覺得說：『他就是小孩啊，你不可能要求小孩的行為是十全十美的。』」D-01-80-01

「你說因為小孩的一個行為表現，然後就去跟家長做溝通、做諮商啊，諮詢啊，我覺得那也是一個方法。然後再來就是，我覺得現在群組的智慧型手機很方便，所以我覺得你可以透過智慧型手機」D-01-57-01
「我們那群組裡面都是教育家長，我會唸很多的事情、宣傳很多的事情，那甚至於說，因為你一直單方面的說教，我覺得是沒有意義的。」D-01-58-01

「整班啊，家長就來(親子接力)啊，對阿，因為我會跟他講說：這對孩子的意義，然後孩子他的需求，然後他的認知，然後對他來講，你(家長)的參與對他(學生)的意義非凡，對，然後會盡量得想辦法幫家長協調，然後有的家長會說：『可是爸爸不行啊，只有我一個人

的話』，我說：『沒關係，我幫你…後續怎麼樣的，會協調到是可以的』，對，所以直接檢錄那裏跟他講：『這都是我們班，我們自己集合。』我說很快，我們自己集合，然後我們就是講好，可是這也增加彼此的感情啊，然後小孩看見自己爸爸、媽媽在跑，那種心情」D-01-195-01

V.-1-2 將熱忱持續投注在教育

V.-1-2-1 將時間心力投入在教育中

「我一直在嘗試新教育」A-01-106-06

「我先做生態教育，就是我自己讀環境的，我就非常喜歡這個東西。」A-01-106-08

「我進來之後才發現我這麼適合當老師！我這麼 happy 當老師！我可以把全部的精力、時間，所有腦袋所想的思維全部灌注在這上面。」A-01-181-03

V.-1-2-2 人生哲學帶進教育

「我簡單地談述一個概念，事實上就是把我自己的人生哲學帶進來。其實我的人生哲學裡面就…我常常跟我的學生講，或是在外面演講，我說人生哲學就那麼六個字，因為只有六個字很短，所以它可以去陳述而且也可以去發揮。」B-01-13-01

「第一個就是熱情，其實我做任何事都非常有熱情」 B-01-13-02

V.-1-2-3 對整個學校環境與人的喜愛

「其實就是你喜歡這裡你就會去投入啊，你就把它當成是你自己的家你就會去投入。」C-01-157-01

「你喜歡這裡、喜歡這個團隊、喜歡這個環境、喜歡這邊的人、這邊的家長、孩子，那你就會投入啊。」C-01-157-02

V.-1-2-4 對教職工作的喜愛

「念研究所那時候才想說…我記得那時候也沒有一定想要當老師，就覺得啊隨便啦、看看…，那剛好找到了教職，然後就做了，做了就發現真的還滿有趣的！」E-01-35-02

「那種滿有趣是自己很喜歡，當然會有很多辛苦的地方，因為自己很喜歡，喜歡到就是那時候禮拜六禮拜天都會覺得為什麼會有假日？」 E-01-35-03

V.-2 利他奉獻

情意層面使命感也包含利他奉獻，研究參與者認為教師工作能夠幫助人、協助學生，不僅只付出個人的時間與金錢，似乎更期待的是自己能協助學生更長而遠的發展能夠順利。

V.-2-1 為學生付出時間

研究參與者 A、C、D 犧牲個人的休息時間辦理活動，或多完成不屬於原本分內工作的事情。

V.-2-1-1 犧牲個人休息時間

「那像我平常還有那個…生態資訊營隊，非常忙！我的假日幾乎是沒有假日的。」A-01-103-02

V.-2-1-2 花費時間替畢業生拍影片留念

「這個是我帶畢業班的時候會做畢業光碟，就是幫他們拍 MV。拍 MV 的時候是自己來，剪接、攝影、編排都自己來，帶班的時候我就自己燒錄。C-01-131-01

我這幾年又回來當行政的時候就是幫全校做，所以每年我都會幫他們做一些不同的 MV」C-01-131-02

「因為每年(畢業典禮)都有預演，預演好幾次，我都會做三、四片不同的，就預演一片、預演第二次第二片、第三次第三片，正式又有一片，每次看都不一樣，絕對不會讓他們覺得說又看過了，絕對不會！正式版絕對是他們沒看過的。」C-01-132-01

V.-2-1-3 假日辦理親子共同活動

「花假日時間辦活動，其實那個出來互動，家長就可以看到，看到很多不管是他是如何當爸、如何當媽，然後看到小孩子的一個樣態，對，我覺得那是一個很好的教育、親子活動啦。」D-01-93-01

V.-2-2 為學生付出金錢

研究參與者 B 在進行校外活動時提供學生金錢的支援。

V.-2-2-1 協助學生籌旅費

「我可以為了孩子他沒有錢我想辦法去幫他找錢，甚至我自己掏錢，我帶他們去環島他們一個人繳了七千塊，我一個人繳了一萬五；然後我中間還幫他們繳錢，有些人繳不出錢，我幫他們負擔那些。」B-01-5-04

V.-2-3 教師工作能讓學生受益

研究參與者的付出中，似乎不僅止於教學、成績上的表現，而更多的是期待學生在未來的發展上能較為順利，即使離開了校園能夠因為在學時期的協助，更為獨立發展的可能。如研究參與者 A 協助學生發展天賦、找到天職；研

究參與者 B 因著實踐理念不停地給予學生不同以往教學的上課方式，與灌輸善念而感到快樂；研究參與者 D 期待成就感的經驗能夠讓學生未來遇到障礙時，依然能夠有正向的自我價值；研究參與者 E 認為幫助學生找到自己的興趣，也能在學生發展興趣的同時協調父母，讓父母能欣賞學生獨特之處。

V.-2-3-1 幫助學生長遠的發展

「像我跟孩子講說你們是活在未來的，老師不知道你會出現什麼職業，所以我只能盡其全力協助你的天賦探索，然後讓你去找到你的天職，然後你這個天職就會創造新的職業，或是舊有的職業再翻新，要做的功課就是這樣。」A-01-162-05

「那你說我現在做到這裡快不快樂，我告訴你每年來都很快樂，因為我知道我給孩子的東西是什麼，也許在很多人眼中看起來是很怪的，包括我可能我自己的班級裡面，我的理化他們是不需要考試。」B-01-41-03

「所以我不會告訴你我今天當了導師之後這個班就如何，因為我不是神啊，如果我是神每個東西都可以給，但是我所有理念、善念的東西我是不斷地再給孩子。」B-01-66-04

「他(學生)離開這裡，他或許會忘記妳，可是我覺得說給他這些，他曾經有的成就感，曾經有過的經驗啊、愉快的經驗，我覺得可以在他內心的某一個塊角落裏面，他會收藏在內心的某塊角落，」D-01-287-01

「那我覺得…在他人生裡面…在他人生遇到困境的時候，他會回顧他的人生有美好的這一段，我覺得可以陪伴他走過去了，我覺得人的生命裡面都有這個愉快跟愉悅跟成就感的一個經驗。」D-01-287-02

「我們老師第一個可以幫他找到他的興趣，就像我當年找到國文是我的興趣；」E-01-39-02

「或者有的學生他其實是對文學很有興趣的，可是父母親會認為沒有前途，所以(父母)反而要告訴他說你要去選三類組，可能以後出路會比較廣，所以我覺得當老師還可以幫助孩子跟家長溝通。」E-01-39-03

VI. 行動層面使命感內涵

反思後可能讓研究參與者進行某些嘗試與改變教育的做法，而當行動能持續維持下去，可能促進其形成某些理念或熱忱，進而能穩定的實踐自己的教育

理念。

VI.-1 教學上的行動

VI.-1-1 調整現有體制的做法

VI.-1-1-1 中高年級同一導師

「四年一輪，就這樣帶完。對，我們是這樣，資優班的制度是這樣，我們制度後來就開始被別人學走，大家也覺得這樣不錯，因為有些是每年都在換老師，我跟他們說我們不換老師」A-01-90-02

VI.-1-1-2 依照教師專長開授課程

「(其他人)說：「啊你不會老師，別的老師他怎麼接觸到？」交換專長啊！老師就是，欸，你有什麼專長？拜託你來我們班開一堂課」A-01-90-03

VI.-1-1-3 不用作業評分改用作品

「我一開始跟孩子洗腦，在我的課堂裡面不寫作業，要嘛就做好，要嘛就不要做，我說：『你們所有教過來的東西叫做作品。』這就是作品」A-01-139-01

「當你把作業變成作品的教育，孩子的創造力會努力地被激發。」A-01-139-04

VI.-1-1-4 任何分組形式都能被接受

「有的小組是一個人、有的小組是四個人、有的小組是兩個人，我的小組是隨便的，你認為你適合獨立作戰你就獨立作戰嘛，不要像有些一定要三個人、四個人一組我們才能怎樣…，NO！你該一個人就一個人，你覺得我一個人不需要有伴；我需要有伴我有好朋友我要合作，OK 啊那你就合作。」A-01-171-08

VI.-1-1-5 抽掉班級考試改為討論

「所以我回到這裡的時候，我就覺得說那不用考試是不是成績就會變爛，所以我就把我自己導師班，不是任課班喔，任課班因為是別的導師，但是我自己的班級我可以自己處理，我就把這個地方抽掉，而讓他們好好去針對他們現在學習的東西去研究，包括每次做實驗。」 B-01-42-03

VI.-1-2 互為主體的教學

VI.-1-2-1 陪同學生探索問題

「我跟他們說你這個過程要經歷過非常多的挫敗，你要複製別人的作品你以為那麼容易嗎？那個鐵絲捲列車大小，請問一下到底直徑要多少、要配合你的電池跟磁鐵、電池跟磁鐵要買什麼樣重量的磁鐵跟電池才是對的？你要幾顆才能讓電池力漂浮起來、電池才能穿梭過去那個軌道，這多難的東西啊，你看別人做好像很簡單！他們才發現好多學問喔。」A-01-171-06

「我說就是這樣，可是老師不要告訴你，我們一起來探索，老師只做一件事情─跟你一起探索，到底發生了什麼問題，然後你要告訴我你要怎麼解決。」A-01-171-07

VI.-1-2-2 讓學生理解自己執行行動的原因

「當我今天去知道這麼一件事情之後，它就變成我的夢想，我就會慢慢去執行到得到結果；當我在跟孩子談一件夢想的時候，我就會慢慢去執行到他能夠理解。」B-01-55-02

「包括當時跟他們說不用考試這件事情，我說我不考就不考，既然講了我就不考，但是我會告訴他們原因在哪裡、目的在哪裡、我為什麼這麼做，所以孩子會理解，老師要這樣做我覺得很好，他們也會站在我這裡同從一陣線上面去達成，這種叫做正增強。」B-01-56-04

VI.-1-2-3 因著學生的回應調整融入教學的份量

「而且你(我)也知道教學這個部分它有時間性的，這個時間是什麼？如果你今天很趕著說要把東西講完，你可能加進去的東西不能多，你有比較多的時間你可以把很多東西加進來，你可以看到孩子的反應決定加多少東西，所以你的東西在教學裡面不是一個死板板的東西，它是有一個主軸但是它不是死的。」B-01-58-01

VI.-1-2-4 從班級學生的屬性調整教學

「我是一個很隨興的人，我絕對不會跟你說我在多少年前就想好這件事情，而是我今天接了一個新的班級看到他們的樣子，我開始去想說我這學期要給他們什麼、我希望之後我能給他們什麼。」B-01-69-03

VI.-1-2-5 不停地調整教學模式

「我一開始教書的時候我就很強調互動，所以我都是用抽籤的…抽號碼什麼的，然後其實基本上學生上課就不太會睡覺、滑手機，」E-01-24-02

「可是我一直覺得那樣學生壓力太大了，因為一抽到他他不會，然後他又要被迫站著，然後他也很尷尬，然後老師又要再幫他解圍。我覺得他們自己尷尬，我們自己也很尷尬。然後那個課堂上雖然會很緊張，可能很有趣，但是其實大家壓力都很大，」E-01-24-03

「那我就想怎麼樣可以解決這個問題，所以我就想來分組好了。」E-01-24-04

VI.-2 與學生互動的影響

VI.-2-1 樂於等待與觀察

VI.-2-1-1 觀察並記錄學生不同於別人的特殊表現

「她在上我的文學課的時候，她就會說：『老師這個語詞的意思，好像跟你解釋的…我覺得不是只有你解釋的那個樣子』；我說：『嗯？是嗎？妳說說看，我聽聽看。』聽了還滿有道理的！」 A-01-95-01

「我們姑且不知道這個叫什麼天賦，可是有些特殊的顯著差異的行為出現了，在量化我們叫顯著差異嘛。那就到達 0.95，不錯，就把它寫下來。」A-01-95-02

「她說：『老師你看這一套(遊戲)規則，這個(指出有其他的解釋)…』，你知道中文的解釋有時候有一些模稜兩可的部分，甚至…它如果解釋的模稜兩可，其實它是共通的、它是可以的。」A-01-97-02
「我就嚇了一跳說：『欸，妳這樣講也通耶！』」A-01-97-03
「那跟我的想法完全不一樣，然後…而且這樣更好玩，就是更好玩。我說：『哎呀！我錯了。」就記一筆。」A-01-97-04

VI.-2-1-2 在學習的過程等待學生的回應與反應

「所以孩子之前的作品要花很多時間去做那些東西，所以我很擅長等待孩子的創意激發出來。」A-01-141-02
「我跟他說你沒有正確地問我問題、或是沒有正確的反應，老師沒有辦法給你激發你腦袋有效地創意的回饋。」A-01-141-03

「我跟他們說你這個過程要經歷過非常多的挫敗，你要複製別人的作品你以為那麼容易嗎？那個鐵絲捲列車大小，請問一下到底直徑要多少、要配合你的電池跟磁鐵、電池跟磁鐵要買什麼樣重量的磁鐵跟電池才是對的？你要幾顆才能讓電池力漂浮起來、電池才能穿梭過去那個軌道，這多難的東西啊，你看別人做好像很簡單！他們才發現好多學問喔。」A-01-171-06

VI.-2-2 以身作則

VI.-2-2-1 個人示範身教給學生

「當時我有承諾他們，他們考完大學，然後我會辦一個揹著背包出國旅行。」B-01-10-02
「那我說我如果去演講，一些演講費嘛，然後得獎的這個獎金我會存下來」B-01-10-03

「是因為我在這個學習的過程，一直到我進入某一個階段的時候，我自己突然間去想的事情，我回想自己以前的成功經驗裡面符不符合這六個字，我再告訴學生你們去觀察一個人，這個人他的成功有沒有這六個字，但是不是這六個字就代表他成功。人的個性裡面或你的哲學裡面不會只有這六個字吧，還很多啊。」B-01-54-05
「我只是說我用最簡化的方式讓孩子最容易了解，我不用講一大堆理論，他去觀察我就好。」B-01-54-06

「這種的身教，發現孩子看你的眼神跟他們期待著你可能會帶他們去做什麼這件事情，那個教育是不一樣的。」B-01-55-03

「我跟孩子講說我英文這方面非常弱，但是我數理很強。我為了一個孩子跟我講說，(孩子)九年級他英文非常非常糟，我跟他講說好，從今天開始我每天早自修讀英文，你也來讀英文，我們看一年之後的結果是什麼。」B-01-56-01

「這樣下來我發現我英文變強了，我對他講說我克服那三十幾年來我對它的恐懼，我只告訴他一個人下定決心要做，你只要固定的時間每天去做，他就會做到！我做了一年的時間給他看，跟他一起考模擬考，從當初錯一、二十題到最後我可以只錯一題到兩題，我的能力可能在我讀高中或讀大學有建立一些些，可是它(英文)一直對我而言是非常弱的東西，可是我就帶著他做。」B-01-56-02

「我就把它(勇氣)好幾類，一種叫做勇氣的定義，維基上面一大堆，都是很死板這樣子；一個是很多書告訴你如何有勇氣；一個是歌曲如何談勇氣，就是梁靜茹唱的那首；一個是我為什麼今天參加二二六的原因；一個是我怎麼去分享我自己告訴你什麼是勇氣。在這個過程裡面我讓他們(其他老師)去投票，最後結果是什麼？你當下你這個人告訴我什麼對他的影響最大，那我說你是一個老師就是要以你為主啊。」B-01-59-02

「我們常常拿著國外的東西告訴別人他們有多厲害，常常都聽了就沒有了。」B-01-59-03

「所以我都是用我自己的故事來告訴他們，這個叫做生命教育，所以身教很重要！」B-01-60-01

VI.-2-3 協調關係互動

VI.-2-3-1 促進親子關係

「所以在我跟家長最重要的一件事情就是家長跟孩子一起來，我不會叫家長來孩子不要來，我希望他們坐在一起聽我說什麼，我不喜歡我今天跟媽媽講、然後跟你講的不一樣；或是我跟孩子講、然後跟媽媽講的不一樣，我不希望我在你們之間互相隔閡，我希望你們去了解你們在做什麼，而不是我今天會跟你媽說叫你媽對你好一點，然後對著媽媽說你孩子真的很不乖回去好好的揍他，我不喜歡用這樣的東西。」B-01-63-08

VI.-2-3-2 建立良好的師生關係

「我覺得師生關係如果夠好啊，小孩真的超願意學習，像我們班啊，現在低年級的那個小孩，現在回家是…家長其實有在分享說：現在回家沒有電視、沒有平板，以前剛開始幼稚園上來，都是電視、平板、有的沒有的，他說現在比較少啦，現在回家就是拿功課在那邊練習、複習，然後還要求要拍給老師看，會跟爸爸、媽媽說：『你拍給我們老師看，這樣我可以加點，我可以被獎勵這樣。』」D-01-125-01

VI.-2-3-3 透過班級經營來營造好的生生關係

「那特殊生不過就是學生嘛，所以與其說我比較重視特殊生，應該是我本來在班級經營裡面就重視每一個學生，只是特殊生格外要花多一點的時間而已。」E-01-22-01

「就是在那一次那兩年的分組就發現問題很大，因為如果同學的感情不好，基本上他會主觀地認為說我不想跟誰一組，或者我不小心跟他一組的時候我就不要討論了，或者我不滿意他的意見的時候…他們那時候有流行叫什麼……無名小站」E-01-25-01

「他們就會在無名小站上面寫說某某人是垃圾，妳就會發現他們並不是很能夠接納對方，所以學生之間沒有辦法討論的時候，當老師問的時候，他們也沒有辦法回應老師。所以我覺得那個討論的氣氛是很尷尬的，就像現在很多老師是他分組了，但是學生(和學生)心跟心是有距離的，也沒有辦法討論，所以我才發現說班級經營是一件很重要的事情。」E-01-26-01

VI.-2-4 看見學生的價值

VI.-2-4-1 找到學生獨特的表現之處

「她說：『老師你看這一套(遊戲)規則，這個(指出有其他的解釋)…』，你知道中文的解釋有時候有一些模稜兩可的部分，甚至…它如果解釋的模稜兩可，其實它是共通的、它是可以的。」A-01-97-02

「我就嚇了一跳說：『欸，妳這樣講也通耶！』」A-01-97-03

「那跟我的想法完全不一樣，然後…而且這樣更好玩，就是更好玩。我說：『哎呀！我錯了。」就記一筆。」A-01-97-04

「至少我可以感覺得到我的孩子對我的回應大多是好的，不管他今天的性格是屬於積極的、懶散的，或什麼，他至少可以瞭解這個老師對他是友善的，我不會因為你某些東西做得不好，而完全否定掉你這個人，我還想到能不能在你身上找到特別的。」B-01-66-05

「我就跟全班同學講說：「其實臺灣的教育真的沒有教你的志向是什麼，所以這不怪你，但是只有我在課堂上會告訴你，你什麼什麼好棒，那就是你最棒跟別人不一樣的，你可以勇敢做個不一樣的人。你做不一樣的人你才會看到你自己露出那種光芒」E-01-101-03

VI.-3 與團隊工作的影響

VI.-3-1 與家長合作

VI.-3-1-1 促發家長一同參與學生的學校生活

「那你在想說這件事情怎麼去突破？其實人家會去看你，怎麼看你很簡單！一個國中生回到家裡面絕對不喜歡提他在學校幹嘛，一個媽媽跟爸爸覺得奇怪，這個小孩怎麼老是回家提他在學校幹嘛、老師要做什麼、要做什麼，那家長對你會不會好奇？」B-01-53-04

「真的家長日的時候你跟他談事情，你不談成績，你談夢想要去執行的時候，當他發現

你在講的都是真的時候，你覺得他會不會對你這個人…(家長們會覺得)好像我們是不是應該要來改變這個過程？」B-01-53-05

VI.-3-1-2 借助家長的力量

「我一直都很愛善用家長的力量，我覺得一個人的所學、專長是有限的，可是其他人的專長更豐富的，不是嗎？任何一個行業的人都有你值得學習的地方啊，我覺得讓孩子看到各行各業的優點或是長處，我覺得那也是老師的職責啊，其實我一直…因為我不是十項全能，我也沒有十隻手能…我說老師的雜事真的很多，我覺得我真的沒有辦法，而且我一個人會的東西有限，我一個人我的喜好也有限，所以我常常會讓家長進來，像我們現在，我們班是固定每個禮拜二都有家長進來帶活動呢。」D-01-131-01

「你要去懂他們(家長們)的長處，那譬如說：那個當廚師的，那我就讓他進來(班上)帶他拿手的東西啊，做 Pizza、做甜點都可以啊。」D-01-147-01

「然後到最後大概最近這三年吧，我突然開始意識到就是親師之間的溝通很重要，因為就是學校老師做得再努力，我們也就是三年，可是他們的原生家庭可以幫助他們很多，其實父母才是有最大影響力的，所以我會比較放很多的重心在跟家長的溝通上面。」E-01-47-03

VI.-3-2 影響擴及他人

VI.-3-2-1 校內外教師認同自己的教育理念

「我跟 OOO 教授就辦了一個 XXX 小學，然後我們有北中南，有臺北、新北、桃園、新竹、台中、高雄資優班老師」A-01-102-09

「大部分是我學弟妹，然後慢慢拉、拉一堆人，我們就是想要走天賦教育」A-01-102-10

「講師的召集，對我來講一直都不是太大的問題，因為太多熱血又專業的老師，然後彼此的拉、彼此的拉進來、拉攏進來，所以這個團隊就越來越大，好像幾百個吧，兩三百個這樣的講師群，這樣子，對。」F-01-64-01

VI.-3-2-2 非教育領域的人認同自己的教育理念

「然後就在那邊我遇到水哥水嫂，他們兩個也是藝術家，做原木家具。我就跟水嫂聊天講教育的事情，講完 15 分鐘她立刻說等一下！她去裡面翻箱倒櫃，拿了地契出來，你猜她要幹嘛？她說：『你拍下來』，我說：『幹嘛啦水嫂？』，(水嫂)說：『給你蓋學校。』」A-01-190-05

VI.-3-2-3 校內老師逐漸跟進自己的做法

「可是我覺得在一些生活中仍然有一點點的發酵，我就發現我們現在學校帶學生出去做服務學習，或是說一起好幾個班去旅行，或者是說考完會考辦個班遊，這樣的班級人數越來越多。所以以前我是帶一個班，後來繼續帶的時候，在我們這一屆，我最多帶了 12 個班騎腳踏車，從新莊騎到八里。」 B-01-65-09

「這個過程裡面在於大家一開始覺得不放心，後來發現有人可以成功，然後還不是很放心地找你說可不可以跟你們一起，事實上整個風氣都帶起來了。」 B-01-65-10

VI.-3-2-4 促發教育部的角色轉型

「那其實對教育部而言，它這幾年也在一個調整、在試，他們也感受到了，我覺得，這樣就是一個很好的契機阿。」F-01-61-01

「{因為我希望是讓大家知道教育部支持我們的、教育部支持大家的}」R-01-70
「但是整個的課程，整個…基本上是我們主導的，對，他們就是支持我們去做專業制度的成長，沒有給我們太多的…頂多只有在行政上安排流程時給點建議，怎麼樣子比較順暢，我覺得這都是小事。」F-01-71-01
「就是教師和教育部之間應該是相互可以成長、{相互可以扶持的}」R-01-74
「{是，我意思是說}我們也再去引導教育部學習，然後你看見，你就會發現，你放手，讓我們去做，你就會發現，你看到了嗎？」F-01-74-01

「過去是先談教育，再談教學，就是說教育部有了一個教育政策，要下面的教學改變，那現在相反了，我們是教學做了改變，然後影響教育政策配合我們。這是我們的模式，對，下而上。」F-01-80-01

第五節 意義感

依據過往的研究顯示，意義感是生涯使命感重要的內涵之一，從研究參與者的經驗中，發現擔任教師一職對自己的意義感有三個面向：快樂與滿足、價值感與成就感，以及情感連結與歸屬感。下表 9 為意義感各軸編碼的主題：

表 9 意義感編碼表

主軸編碼	次類別	概念
VIII. 意義感		
VIII.-1 快樂與滿足	**VIII.-1-1** 快樂與滿足	**VIII.-1-1-1** 體會到當老師的快樂
		VIII.-1-1-2 實踐教育理念的快樂
		VIII.-1-1-3 與學生相處的快樂
		VIII.-1-1-4 對教學的滿足

VIII.-2 價值感與成就感	**VIII.-2-1** 感受到自己所做能協助他人	**VIII.-2-1-1** 看見學生因自然帶來的高峰經驗感動
		VIII.-2-1-2 家長對家訪的回饋
		VIII.-2-1-3 家長看完照片影帶的感動
		VIII.-2-1-4 家長看見學校的特色讓學童就讀
		VIII.-2-1-5 學生的回饋中得到肯定與成就感
		VIII.-2-1-6 持續實踐理念獲得成就感
	VIII.-2-2 看到學生、家長的成長與轉變	**VIII.-2-2-1** 學生找到自己的興趣並投入
		VIII.-2-2-2 曾有衝突的學生在畢業時仍然有感謝
		VIII.-2-2-3 學生因為感受到關懷而逐漸轉變
		VIII.-2-2-4 家長與學生共同投入活動
		VIII.-2-2-5 家長因參與班級活動而有所成長與改變
VIII.-3 情感連結與歸屬感	**VIII.-3-1** 情感連結與歸屬感	**VIII.-3-1-1** 人與人之間的情感交流與支持
		VIII.-3-1-2 歸屬感

國立政治大學 National Chengchi University

VIII.-1(-1) 快樂與滿足

研究參與者 A、B、E 對於任教的快樂與滿足感，研究參與者 A 從原先認為自己不可能喜歡教職，到發現自己非常適合在教職，甚至到可以將時間心力投注在其中，因為對小時候經驗的反動讓自己在教職中有許多的樂趣；研究參與者 B 也，從一開始行政上處理許多學生的事情到擔任導師，去實踐自己的理想中，漸漸地發現自己喜歡教職工作，儘管處理事情忙碌或疲憊仍然覺得很開心，開始執行自己的教育理念後，從每屆不同學生的性質去調整自己要從理念

中放多少比例、放什麼樣的元素在班級中，感受到實踐理想時的快樂；研究參與者 E 找到自己的興趣，即便薪水沒有很高仍然覺得任教很開心，而且在嘗試不同教學的過程中，也從中得到滿足感；研究參與者 F 回想自己在不同階段中的轉變，從一開始猶豫到全心投入地付出，到發展至瓶頸階段後走到不同的教學場域中，一直到著手開始想讓各地的老師們能獲得支持，讓各地有解決當地特殊情況的教師，整個過程從一開始對自己校內學生的付出、希望整體偏鄉的情況能獲得改善，自己不斷地實踐目標。

VIII.-1-1-1 體會到當老師的快樂

「我進來之後才發現我這麼適合當老師！我這麼 happy 當老師！我可以把全部的精力、時間，所有腦袋所想的思維全部灌注在這上面。」A-01-181-03

「我本來覺得我不是教育圈的人，我應該不適合當老師，因為是小時候的經驗，所以也是因為這些負向經驗引發到這些事情上面，所以誘發了這麼多好玩的事情。」A-01-181-04

「其實我一個月薪水是沒有很多，可是我每天都很開心啊！我比我那個一個月拿二、三十萬的同學還要開心啊！」E-01-101-04

VIII.-1-1-2 實踐教育理念的快樂

「那你說我現在做到這裡快不快樂，<u>我告訴你每年來都很快樂，因為我知道我給孩子的東西是什麼</u>，也許在很多人眼中看起來是很怪的，包括我可能我自己的班級裡面，我的理化他們是不需要考試。」B-01-41-03

「我有我的教育理想，可是我在這裡面我會做適度的一些調整，所以我就不會覺得教書教到年紀這麼大了開始有倦怠感，我都一直覺的我做這些事情滿開心。」B-01-42-06

「我覺得在 99 年那時候，我覺得是一個猶豫，一個非常猶豫的狀況，因為我明白教育的重要性，但我對於自己的人生，我把自己個人放在…學生之上。」F-01-105-01

「一直到 05(年)、06 這一段─第二段 我覺得就是在，非常專心地投入，然後一切都是付出嘛，所以也沒有什麼好失去的，就是讓自己去土法煉鋼，那我覺得心情很平靜，每天就是有很多想要去嘗試的事情，06、07、08、09 大概就是一個開始…抬頭開始看的一個狀況，因為瓶頸遇到了，然後想要看看這個世界。然後 10 就開始走出來了，走出來到很多的地方去，然後帶一些東西回去，同時在自己的教室進行一個很大的改變，那 14、15、16 到現在我覺得就是一個…<u>就是一個很開心的…可以去實踐自己心目中教育的一些想法，然後當然得到很多的幫助，心存感恩哪！恩，大概是這樣的一個歷程</u>。」F-01-107-01

VIII.-1-1-3 與學生相處的快樂

「(當時在學務處)我從第一天 9/1 開始處罰學生到畢業典禮。我看到太多人的另外那一面，你想想看我們以前讀書我們身邊都是好學生，對我衝擊實在太大。」B-01-61-01

「我開始去跟家長約談、我開始必須要武裝自己跟他們相處，後來我發現跟學生相處是一件很快樂的事，雖然他們讓我很累。」B-01-61-02

VIII.-1-1-4 對教學的滿足

「我們原本的目的不是就是教書嗎，對不對？我覺得那個還好，那個問題不會太大，而且說真的啦…平常講述法的老師也很少在辦公室討論說我們怎麼教怎麼教，那對啊…那既然我們平常就不會討論怎麼教，我現在怎麼教我也不會跟你討論，我的滿足就在課堂上，每個老師的滿足在課堂上，所以我覺得還好」E-01-149-01

VIII.-2 價值感與成就感

當研究參與者在自己的教學中嘗試實踐自己的理念時，若感受到自己的理念是被他人所認同的、付出的努力是被看見的，而被肯定的價值感同時形成一股支持教師的力量，讓行動能持續下去。當教師看見他人的轉變除了能得到成就感外，間接地也代表自己的理念與付出獲得他人的重視及肯定。

VIII.-2-1 感受到自己所做能獲得他人肯定

研究參與者 A 重視高峰經驗的重要性，當看到學生因為看見滿天星星而流淚，知道自己的課程成功了；研究參與者 B 表示家訪中感受到學生與家長很期待老師再度前去家訪，因為家訪讓家庭的互動變得更活絡；研究參與者 C 讓家長看見學校與眾不同之處，使家長連年齡未達入學標準的學生，也致電詢問入學的手續；研究參與者 E 改善課堂以往的互動形式，以及對班上特殊學生的關心，同樣從學生的回饋中找到教學上的成就感，以及學生看見其對特殊生之照顧關懷；研究參與者 F 回想自己在不同階段中的轉變，從一開始猶豫到全心投入地付出，到發展至瓶頸階段後走到不同的教學場域中，一直到著手開始想讓各地的老師們能獲得支持，讓各地有解決當地特殊情況的教師，整個過程從一開始對自己校內學生的付出、希望整體偏鄉的情況能獲得改善，自己不斷地實踐目標。

VIII.-2-1-1 看見學生因自然帶來的高峰經驗感動

「我記得小學五年級我帶她去復興鄉看星星，看著看著她流下眼淚來，我就知道我課程成功了。」A-01-131-05

「不用評分，你也不要再評鑑我，我只要看著學生當下看著星星在那邊不自覺地哭出來，我真的就知道那個課程是成功的。」A-01-131-06

VIII.-2-1-2 家長對家訪的回饋

「那我覺得這個效果也滿好的，因為這裡面你會看到有些家長跟我回應是說：『老師你可不可以常來我家吃飯。』我說：『為什麼？』(家長)：『因為我孩子會把家裡整理乾淨、我孩子會陪我去買菜，然後(孩子)也告訴我說：『有沒有一道菜是可以讓我自己親自下廚，我要煮給老師吃。』那種家庭的氛圍就變得非常好。」 B-01-17-05

「所以這個過程中，我發現我一直在跟她媽媽談的是…，有些人都覺得爸爸很健談啊，她爸爸也有很多蒐藏可以跟我們分享，只是他因為工作的關係或是習慣了媽媽來參加家長日，所以我們沒有機會對談，所以我就覺得這(進行家訪)很好。」B-01-26-01

VIII.-2-1-3 家長看完照片影帶的感動

「那天我還記得我跟家長講說：『你/妳的孩子要畢業了，我想送你們一個禮物，你們看完之後也不用說什麼，可是你們仔細看你們孩子的眼神，那就是他/她國中的階段。』<u>然後那天看完有很多家長，尤其是媽媽就哭著跟我說再見，我說什麼事都不用說。我就知道那件事情對她來講是非常感動的事</u>。她知道一個老師花了很多心思去了解孩子，記錄孩子在那時後的影像。」 B-01-24-03

VIII.-2-1-4 家長看見學校的特色讓學童就讀

「像今年是虎年，虎年是學生數最少的，那能夠進來讀我們學校的在名冊上只有三個班，但我們今年是六個班，等於報到率是 160%，其他附近的學校都還減班，但是我們增了一班，其實應該講增三班。」 C-01-93-01

「那包含外地的都跑來，甚至最近要進來讀書的已經有兩歲，已經來預約【笑】 」C-01-94-01

「因為我在教務處嘛，然後我們就接電話，就問(來電者)：『你是明年要來的嗎？你是讀大班嗎？』他(來電者回答)說：『不是，我們現在是兩歲。』【笑】兩歲就要來讀我們學校了。」 C-01-95-01

VIII.-2-1-5 學生的回饋中得到肯定與成就感

「可是其實還好耶，因為你想想看<u>那種孤獨是妳沒有辦法去跟別的老師解釋，可是在教室的時候其實學生是很開心的啊，所以每堂課上完了之後我們即使很吵，吵完了之後妳就看到師生都很開心，學生下課會跟妳說：「謝謝仙女。」然後就再見。很開心！是回到</u>

辦公室才會覺得落寞。」 E-01-148-01

「我在課堂上都會讓學生知道回饋很重要，比如說我有做一些比較大的教學活動的時候，我都會讓學生寫回饋單，或者是合唱比賽我也會讓學生寫回饋單。所謂的回饋單也就是這次的合唱比賽我們怎麼怎麼怎麼樣…類似這樣子；或是我請人來演講我會讓學生寫，所以學生久而久之就會知道，對老師的感謝你也不用買鮮花素果，你就是寫…然後看到那些我就會知道我做的事情是被看見。」 E-01-156-01

「有一張卡片我真的很感動，寫說：「妳是我看過最認真的班導，別的老師對特殊生都視而不見，但是妳卻更加地去關懷他們，這讓我很感動。」就是那種小小一張，光這幾個字妳就知道說我們做的事是學生看見的，所以我們是可以再做下去的，也許他沒有寫我們還是會做啦，可是我覺得這就是一種正增強，一直的會有這種，然後像這種卡片我也會讓同學知道，我會在全班的面前說：「謝謝 OO 送我這張卡片，我真的覺得很感動。」當一個老師被鼓勵了，我覺得這種就是一直讓學生知道我們很需要。」 E-01-158-01

VIII.-2-1-6 持續實踐理念獲得成就感

「我覺得在 99 年那時候，我覺得是一個猶豫，一個非常猶豫的狀況，因為我明白教育的重要性，但我對於自己的人生，我把自己個人放在…學生之上。」F-01-105-01

「一直到 05(年)、06 這一段─第二段 我覺得就是在，非常專心地投入，然後一切都是付出嘛，所以也沒有什麼好失去的，就是讓自己去土法煉鋼，那我覺得心情很平靜，每天就是有很多想要去嘗試的事情，06、07、08、09 大概就是一個開始…抬頭開始看的一個狀況，因為瓶頸遇到了，然後想要看看這個世界。然後 10 就開始走出來了，走出來到很多的地方去，然後帶一些東西回去，同時在自己的教室進行一個很大的改變，那 14、15、16 到現在我覺得就是一個…就是一個很開心的…可以去實踐自己心目中教育的一些想法，然後當然得到很多的幫助，心存感恩哪！恩，大概是這樣的一個歷程。」F-01-107-01

VIII.-2-2 看到學生、家長的成長與轉變

研究參與者 A 期待學生能夠自覺自己的興趣長處並藉其發揮，從學生的回應中知道自己目前的行動有持續地影響學生，學生也試圖發展自己的興趣當成工作；研究參與者 B 在關懷學生的行動中，同樣看見學生與家長的改變，並持續於往後的帶班中關心學生及其家庭；研究參與者 D 觀察到有家長在班級共同活動中，因為學習到其他家長與小孩互動的經驗，而改善了原有的親子互動。

VIII.-2-2-1 學生找到自己的興趣並投入

「結果最後他真的考上律師了，他跟我說：「我最大的興趣是桌遊設計師」，所以他現在已經出兩款桌遊了。所以他說律師是他的副業」 A-01-79-04

「我說厲害！老師最佩服你這種人，有辦法賺錢然後去做自己的本業，做夢想的本業。」A-01-80-01

VIII.-2-2-2 曾有衝突的學生在畢業時仍然有感謝

「可是你為什麼會樂此不疲，是因為你發現其實這些孩子可能剛開始跟你因為立場上的不同會有點衝擊，可是你發現後來他們要離開 OO 國中的時候他對你還是有點點感謝的，雖然你常常處罰他。我在 OO 國中二十幾年了，我的學生沒有人在畢業的時候跟我講說：「老師[*你給我記住(台)*]！」都還是在畢業典禮前跟我說老師再見，那就是你人格特質跟他們怎麼相處。」 B-01-63-06

VIII.-2-2-3 學生因為感受到關懷而逐漸轉變

「所以你現在問我再回想苦這件事情，其實我談不出個所以然出來，但是我的生命中裡面我感受到很多教育很快樂的事情，包括我看到孩子的成長，其實很多的故事可以分享。」B-01-63-12

「有一個故事我曾經去電台裡面，他(主持人)也是問我：『陳老師你有沒有在你教學經驗裡面，有沒有一件讓你很感動的事？』我就講了一個咖哩飯的故事。我有一個學生他是我接任班級之後，我講過我是街後母班，我又從學務處出來，所以學校一定會把特殊班級丟給我。那一班的女生很誇張，而且好幾個像大姊頭，有一次學校辦三對三打籃球，男生在這邊比賽，女生在另外一邊的場地，後來聽到一個女生在罵髒話罵得很大聲，我就走過去一看，結果那個女生在罵老師髒話，我就把她拖拖拖拖到辦公室來，當時我也沒跟她講什麼，我說妳在這邊冷靜一下。後來有一天她在寫聯絡簿的時候她說她很喜歡吃咖哩飯，可是她媽媽不會煮，然後我就在聯絡簿回她說我會煮咖哩飯，我請妳吃。後來把咖哩飯煮好，隔天來我把它放在冰箱，放學的時候我跟她說妳拿回去熱，然後跟家裡面的人分享。我不知道為什麼那一件事情對她來講影響非常大，我只是覺得她想要吃什麼我就給她，然後突然間這個孩子心性慢慢安穩下來了，到九年級她突然覺得自己好像該讀點書，然後慢慢靜下來去讀書，雖然功課不好。可是後來她的發展真的是你無法想像，後來她讀了 O 大中文，現在也在從事教職，她也在從事教職。」B-01-64-02

VIII.-2-2-4 家長與學生共同投入活動

「我帶他們去日月潭第一次只有一個人參加，只有一個人還不敢在班上舉手耶！第二次連家長參加是 42 個。」 B-01-69-04

VIII.-2-2-5 家長因參與班級活動而有所成長與改變

「然後我真的有家長，那時候高年級的家長在那個過程當中他也有提到，他說真的出來之後，他才發現原來人家是這樣當父親的，因為他是離婚，單親的爸爸。」D-01-107-01

「然後也是把家長納進來班級活動，本來他跟他女兒，他女兒對他離婚不諒解，然後女兒跟他之間就有很多的衝突，可是把他拉進來當義工、志工，他跟小孩之間的關係也改善了。」 D-01-108-01

VIII.-3(-1) 情感連結與歸屬感

研究參與者 B 提到一開始進行共進晚餐的家訪時少有家長願意參與，但逐漸地越來越多的家長開始報名參加，在過程中讓整個家庭的氛圍是融洽的，即使已畢業的學生，仍然邀請老師到家中家訪，親師生彼此的互動是讓學生、家長、老師都很懷念的；研究參與者 C 從任教起在不同的職位，因此對學校十分地熟悉，像是學校是自己慢慢地耕耘建立起來，加上與同儕們之間的情感交流，學校的環境與人對其有莫大的歸屬感。而與研究參與者 C 訪談中途，因學校廣播有急事找其而暫時中斷訪談，當研究參與者 C 回來後表示，校內同仁們記得明天是自己的生日而準備了慶生活動，剛才廣播是因為慶生的事情。從這個小舉動中可以觀察出校內同事間的相處氛圍融洽，以及情感維繫緊密；研究參與者 D 期望學生能夠在自己的帶領下，將某些成功經驗或成就感放在心上、知道自己是備受重視的，似乎期待自己與學生的情感聯繫可以更長遠，即使將來學生遇到挫折，能因為這份維繫讓自己度過難關。

VIII.-3-1-1 人與人之間的情感交流與支持

「後來有一些家長就是在聯絡簿上問，啊我們這樣子常常聊聊天，其實可以試試看去你們家吃飯。後來有些家長開始報名，然後我每次吃我都會吃得很開心，然後就會記錄下來我吃了什麼、很開心的過程，後來家長就陸陸續續一直報名。所以有些人就會去一次、去兩次都有，那我覺得這個過程是溫馨的，甚至有幾個是畢業之後他們又邀請我再回去，這個過程代表的是親師生最重要對談的一個過程，也因為這樣他也會感動的。」B-01-30-03

「其實是「人」啦！人是最大的關鍵。我們常常都講說這間學校最吸引人的是「人」，人的關係。」C-01-165-01

「你剛才看到(慶生照片)就知道了啊！【笑】」C-01-165-02

「他(學生)離開這裡，他或許會忘記妳，可是我覺得說給他這些，他曾經有的成就感，曾經有過的經驗啊、愉快的經驗，我覺得可以在他內心的某一個塊角落裏面，他會收藏在內心的某塊角落，」D-01-287-01

「那我覺得…在他人生裡面…在他人生遇到困境的時候，他會回顧他的人生有美好的這一段，我覺得可以陪伴他走過去了，我覺得人的生命裡面都有這個愉快跟愉悅跟成就感

的一個經驗。」D-01-287-02

VIII.-3-1-2 歸屬感

「那因為我從 OO (地名)過來這邊，等於說已經定居在這邊，那在這邊日子久了對這邊也有感情啊！畢竟也是類似是自己打造的【笑】」C-01-158-01

「所以你就會知道說哪些是可做的、哪邊是可以再多一點點。」C-01-159-01

第六節 韌力

教師生涯使命感的形成的過程，是克服了行動上的阻礙後而產生的，於訪談中詢問教師們對於在行動過程中，若遭遇到困難時會如何突破，仍能堅持自己的理想。訪談資料中摘錄出三項主題：積極克服困難、激發堅毅的性格，因應困境豁然的態度。下表 10 為韌力各軸編碼的主題：

表 10 韌力編碼表

主軸編碼	次類別	概念
VII. 韌力		
VII.-1 積極克服困難	**VII.-1-1** 積極克服困難	**VII.-1-1-1** 運用有限的資源解決問題
		VII.-1-1-2 建立教師間的支持系統
		VII.-1-1-3 調整期待去適應困境
VII.-2 激發堅毅的性格	**VII.-2-1** 激發堅毅的性格	**VII.-2-1-1** 堅持中累積成功經驗
		VII.-2-1-2 承受孤獨的感受
VII.-3 因應困境豁然的態度	**VII.-3-1** 因應困境豁然的態度	**VII.-3-1-1** 平常心面對困難與困境
		VII.-3-1-2 抱持希望感

VII.-1(-1) 積極克服困難

VII.-1-1-1 運用有限的資源解決問題

研究參與者 A 提到在剛開始進行生態課程時，由於課程是額外需要花時間準備的，自然願意參與的老師較少，而其想方法讓有限的人力下能執行所有的事情，一方面用系統化的方式管理作業、呈現課程內容與成果，另一方面資訊的平台也訓練學生自發地呈現學習心得。

「這些課程，因為你要叫人家六日來加班，除非你願意付出…，你這個人真的第一個他很喜歡這個東西、第二個他真的覺得他的生命付諸在這種夢想上面很值得」A-01-126-01

「所以第一個最嚴重的問題就是，你夥伴做不上來，」A-01-128-02

「可是…沒有夥伴我們就有其他的問題嘛，就是說既然人手不足夠，我們就去思考，如果用兩個人或是三個人就可以完成所有的事情」A-01-128-03

「所以我常跟孩子講，孩子你要自我管理，第三個我資訊化管理，你看【手指電腦】全部都資訊化管理，不打成績哦！ 孩子怎麼寫作業？你看，他寫作品是這個樣子寫。很多老師看到這個網站都嚇一跳說:『天啊，你的孩子在幹嘛？』我說:『你認為孩子在幹嘛？』你看我轉【轉滑鼠下拉網頁頁面】多久？」A-01-128-06

VII.-1-1-2 建立教師間的支持系統

研究參與者 C 在學校遇到附近新學校林立，新學校的新資源與地理位置相對較好，加上超額並非出於老師個人意願，因此連帶影響校內老師們的士氣，研究參與者 C 便組織老師們成立教師會，希望讓校內老師能夠彼此有支持，將學校行銷出去促進對學校的認同。

「剛好也是那時候成立教師會，我是第一屆的理事，也是為了鼓舞大家的士氣，然後就開始做行銷。」C-01-25-03

「那時候最低點的時候做了什麼事情？我們成立了教師會，因為那時候我是理事，我設了教師會的網頁、然後辦活動，然後最主要是讓所有的老師知道留下來是對的。」C-01-170-02

VII.-1-1-3 調整期待去適應困境

研究參與者 C 提到遭逢學校老師被超額的初期，正好也是帶班遇到最大挫折的時候，由於班上有狀況的學生人數太多讓自己束手無策，因此在學校人員皆自顧不暇的期間，調整自己面對學生的期待、將要求放低。

「這個時候真的是我最大挫折的時候，因為你怎麼推(要求學生)都沒辦法，你想改變也沒辦法，心理師也沒辦法。那時候我就是把我的目標降低─安全第一，學業方面沒有那麼注重在他們幾個人身上，就是說著重在生活上面的照顧，就是讓他會整理啊、不要一天到晚吵架，至少我看到你是平安的，以平安為最大的基準。」C-01-180-01

「一個可能老師就受不了了，六隻在一起，我說那一年真是天大的幸運，那一年是真的帶得滿辛苦的。再來就是剛好那一年，也碰到學校剛好在超額的時候，沒有人理你、沒有人支援你。」C-01-181-01

「就是校長沒有站在你這邊，他是說(你和學生)磁場不合，他沒有辦法幫你解決問題。因為學校也在谷底，你剛好碰到這個，所以自己就是把要求降低，就是讓孩子能夠平安為主。但是班上還是有辦很多活動，剛才看到的很多的活動就是那一屆的孩子。」C-01-182-02

VII.-2(-1) 激發堅毅的性格

VII.-2-1-1 堅持中累積成功經驗

研究參與者 B 提到在教學或實踐的過程中有困難與挫折，仍堅持下去嘗試解決問題，尤其在執行新的嘗試時，其他教師採比較保守的態度而有不同立場時，藉由反覆執行中累積成功經驗，自然能讓自己的說服力變強。

「其實你說困難跟挫折，其實大部分都是在年輕的時候，因為年輕的時候你可能在教學方法上面比較抓不到重點，你必須要透過大量的自己的學習跟經驗值去累積」B-01-40-01

「我一直在做所以我的力量就一直在增強，所以說服力就越來越強。」
B-01-55-04

「其實我剛有回答，這就是一個人性格的養成，如果你常常做事就是一頭熱做沒兩下就退縮了，我相信你不會堅持做你認為對的事，因為你一遇到困難就退了啊！我剛講過我今天做的這些事情，人家說今天帶學生出去如果出事的話退休金就沒了，你第一個就先退了的話，那後面做什麼，對不對？」B-01-71-01

「為什麼會堅持是因為你在這個重複的過程裡面，遇到困難你如何解決，然後你有些成功的經驗來輔助你有自信，不斷不斷地累積經驗，你就會知道從哪裡開始到哪裡結束，所有的事情都在掌握之中。」B-01-71-03

VII.-2-1-2 承受孤獨的感受

研究參與者 B、D、E 提到，執行某些想法與理念時，同儕教師們與自己的立場可能不完全相同，不論是行為或態度上不贊同，無形間會形成一股壓力顯得自己特立獨行，而能在這樣的過程裡承受住孤獨感，依然堅持並持續實踐，當好的成果出現後，自然地原先立場不同的教師，態度會漸漸地轉變，而研究參與者 F 恰巧認為真正的使命感是願意承受提升專業能力(教學、班級經營等)

時的孤獨感才是真正有熱情的使命感。

「這件事情其實也可以簡單分享一點，在裡面有些小小的無奈，你要知道當你帶孩子出去玩的時候，這個班級在其他班級看到的時候，他們會不會想，隔壁班的老師都可以，聯絡簿就立刻說個壁班都去哪裡玩。你就知道我在這裡面，我這個「人」跟我的同事之間的…那個說不開的東西，你要怎麼去面對，對不對？」B-01-65-05

「我們在跟幾個 SUPER 教師討論，其實大家都有同樣的想法，SUPER 教師應該在校內是最孤單的一群，在同儕之間、在職場裡面，但是在家長那邊不是最孤單的，可是在教師群裡面、在自己的教學環境裡面，會是最孤單的。」D-01-332-01

「我一開始分組的時候我同事都會覺得說「妳分組怎麼那麼吵！」，不然就是「啊是有沒有在上課？」、「學生就一直嘻嘻哈哈的一直在笑一直在講，老師好像沒有在講。」我覺得就只能堅持耶！」 E-01-144-01

「那就堅持堅持堅持堅持堅持，堅持了……好像有個五年吧，然後那一年真的很巧，我們剛好有一個跨領域的課程，然後就剛好別的國文老師有來，然後剛好我們又是彌封閱卷的國文作文嘛，我們班考得超好！到那時候別人才相信我們上課沒有在混。」E-01-144-02

「我覺得前面那一種孤獨就是…好像妳不太有人能夠真的陪妳，除了家人、好朋友，就只能自己慢慢地去…要等到有成果出來了之後，我覺得那就看到曙光了。」E-01-145-01

「當你回過頭發現你要去提升自己專業，你發現是一條孤獨的路，什麼孤獨的路？你會發現你要去鑽研、你要去研究自己的教材教法、你要去提升自己的教學能力、班級經營能力的時候，有時候你是必須要一個人去面對！那你願意去忍受，那才是真正對於這一份熱情有使命感在。」F-01-02-01

VII.-3(-1) 因應困境豁然的態度

VII.-3-1-1 平常心面對困難與困境

「什麼叫困難？沒有！所以你剛才在問我困難的時候，我都覺得困難不是這條路本來就有的東西嗎？我就一路一路把它踢開就好了啊，就把那些石頭踢開就好了啊，就是這樣子啊。」A-01-201-05

「因為我…真的一直覺得發現問題然後解決問題，這是我們人生當中一定要面臨的」E-01-70-01

VII.-3-1-2 抱持希望感

「所以再回到這個學生，其實很不確定，我在開學第一天的時候發現她母親的配合度不

高，所以我就找了輔導室老師，那輔導老師很了解我，我們就開始做這件事。然後做做做做做，所以只要有事、我只要跟家長沒辦法溝通，我就會跟輔導老師講，其實我覺得我的壓力一直很大」E-01-71-01

「可是我一直覺得…這件事一定可以幫助我，但是我不知道幫助到哪，可能要再幾個月或者下學年才會知道。」E-01-72-01

第七節 小結

綜合上述研究結果，教師生涯使命感為一動態發展的歷程，教師藉由自我學習與成長經驗，進而看見教學現場及教育環境的困境，在困境中看見對學生、家長、教師或整體社會帶來的影響與限制，透過自我反思辯證後，形成教師生涯使命感中的認知、情意、行動的其中一環，從其中展現韌力及經驗到意義感，進而促發新的循環。以下呈現各主題之結果：

一、教師生涯使命感來源

教師生涯使命感來源有二：(1)自我學習與成長經驗—教師個人過去成長過程與學習的經驗，以及任教後的教學經歷與人生際遇；(2)看到教育需求—教師從教學現場或教育制度中看見的困境，學生、家長、教師或整體社會受困境的限制與影響所形成之需求。

二、自我反思

自我反思為教師針對個人生命經驗與教學行動進行思考及辯證，包含內省與覺察及反思行動。

三、教師生涯使命感內涵

教師生涯使命感內涵分為三部分：(1)認知層面使命感內涵—教師理念與哲

學觀；(2)情意層面使命感內涵—教師對其工作有高度的熱忱，結合個人興趣並持續投入與奉獻；(3)行動層面使命感內涵—教師以行動回應教育困境，展現在教學、與學生互動及團隊合作中。

四、意義感

教師任教中感受到快樂與滿足、價值感與成就感，以及情感連結與歸屬感。

五、韌力

教師於行動中遭受阻礙或遇到困難時，仍能堅持自己的理想持續行動，包含積極克服困難、激發堅毅的性格，與用困境豁然的態度因應困境。

綜合研究結果發現，本研究將教師生涯使命感定義為:「教師依其教育理念與哲學觀，為回應其所經驗之教育困境而持續付諸行動、投入教育，及奉獻心力，並從工作中經驗到任教的意義感。」

國立政治大學 National Chengchi University

第八節 教師生涯使命感發展歷程

檢視六位研究參與者之訪談內容後，研究者歸納出教師生涯使命感發展歷程，整理之結果如下圖 2。由六位研究參與者的訪談資料中可看出，形成教師生涯使命感的來源，與其自我學習與成長經驗及看見之需求有關，由於個人求學或成長的某些經驗，讓自己在教育現場中能看到不管因制度或整體教育環境帶來對學生、家長、老師等的限制，而這些經驗經過了自我反思後，形成了教師生涯使命感內涵中的認知、情意或行動的其中一環，而經過行動嘗試後，會形成一任教所得之回饋，並重新詮釋此一行動對教學困境所帶來之影響，進一步再促發對行動的反思，此一反覆的過程同時也讓使命感內涵中的認知、情意與行動更為完善，從中獲得意義感與展現堅持行動或改變的韌力。

國立政治大學
National Chengchi University

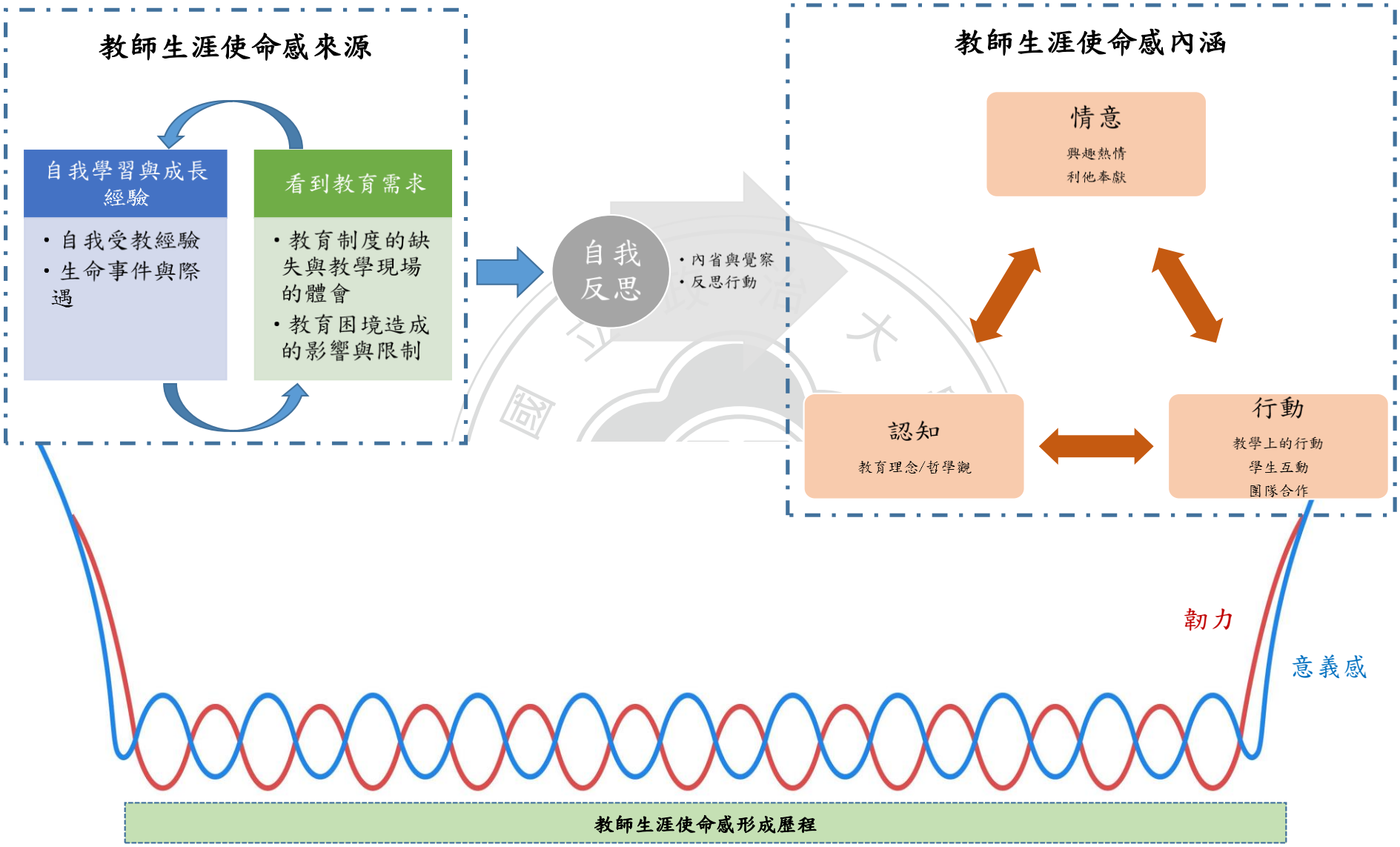

圖 2 教師生涯使命感發展歷程

第五章 結論、討論與建議

本章第一節針對研究結果與過往文獻進行綜合討論，第二節呈現本研究之結論，第三節為研究限制與建議。

第一節 綜合討論

一、比較西方與華人文化教師生涯使命感來源

(一)、非宗教/靈性層面的教師生涯使命感來源

召喚(calling)一詞來源自西方宗教用語，意即人受到神的呼召(summons)來完成特定的任務或角色。早期心理學家的定義著重在不同面，宗教意味較濃厚的如：Davidson 和 Caddell (1994)認為呼召是為了服務上帝；Dalton (2001)認為藉由神的呼召使人從事某項生涯工作。西方的召喚(calling)強調上帝的感召，中國的使命則源於「天」或與天密切聯繫的「君」。自古以來，除少數民族擁有自己的宗教外，大多數漢族人心中的神不是上帝，而是天，天有意識、有覺知、有主宰、有感應，當人在最無助無奈時，常祈禱於天，逢有重大祭典，君王亦得祭天，天道為有意識的主宰，天道人道是互有感應的。使命感和召喚一樣，都是至高無上的力量所命其或召其做的事，生涯召喚和使命發展到近代，其宗教性逐漸減弱，從研究參與者的背景資料並無特定宗教信仰，研究參與者敘述經驗中也未觸及特定宗教或傳統民間信仰，本研究在教師生涯使命感來源中，未發現與宗教信仰、靈性層面的因素。

(二)、華人文化脈絡下的使命感來源—看到教育需求

回顧使命感文獻甚少探討使命感之來源，惟 Duffy、Allan、Bott 及 Dik(2014)

提出生涯召喚的來源有三：外在感召(external summons)─超越的呼召(transcendent summons)或社會需求(the needs of society)；命中注定(destiny)─冥冥中應當所為的態度，使個人「必須」或「應該」從事某個職業；人境適配(perfect fit)─從個人自我興趣、能力、價值觀的適配找到合適的工作。從研究結果顯示「看到教育需求」是另一教師生涯使命感之來源，上述中的外在感召(external summons)中，除了受到神的呼召之外，也有受到社會的需要(societal needs)或是家族傳承(family legacy)因他者的因素而形成(Dik & Duffy, 2009)。研究結果顯示多數的研究參與者所看見的需求，小從個別學生缺乏學習動機、基本生活能力；家長未注重學科、成績外的表現；教師採取保守的態度立場，大至整個社會的制度與衍伸出的社會問題，如只注重學科、排除其他興趣的探索可能等。

中國經典中特別強調「士」者的任務，賦予讀書人影響、貢獻社會的使命感，以期待能安民的作為，進一步思考的是，要能培養出身負治國之任的讀書人，教師是教導學生、培育國家英才一職的關鍵角色。曾子曰:「士不可以不弘毅，任重而道遠。仁以為己任，不亦重乎？死而後已，不亦遠乎？」《論語・泰伯篇》。曾參說：「士君子不可以不堅強剛毅，心胸寬弘毅力堅忍，方能擔當重責大任，行仁道於天下而源遠流長。」《孟子・離婁下》提及「君子有終身之憂，無一朝之患」，皆陳述君子的使命是行仁道兼善天下，因此將行仁當作是自己的責任。從個人角色觀點來看，華人文化強調讀書人的義務，同時這也意味著讀書人修身更進一步要誠心愛人，安養周遭之人，至安頓百姓世界大同之胸懷，似乎代表著這份責任是將個人轉向他人，與他人連結。因此，華人的使命感來源不若西方認為是超越個人的感召所形成，而更重視的是與「人」的接觸、與「人」的連結，透過接觸看見其需求，透過連結將行仁道的理想與行動擴及到天下。呼應張春雨等人(2012)認為華人可能更重視個人在人際、社會關係中的價值，使命感中的親社會性/利社會性可能有較多的展現。

呼應前一小段關於非宗教/靈性層面的教師生涯使命感來源，本研究發現華

人教師的生涯使命感來源受到文化的影響，較為特別之處在於積極地與「人」作接觸與連結，重視「人」與社會的需求。

(三)、華人教師生涯使命感其他來源

華人教師生涯使命感之來源目前仍無研究，從相關文獻整理出可能的來源有典範形象(劉佳玲，2010；陳慧淑，2011)、學生回饋(林梅琴，2012；何齊心，2015)，本研究發現教師生涯使命感的來源受到教師受到過往求學經驗中正面與負面取向的教師形象，以其為學習或警惕的楷模，在任教時會延續正面教師的形象，與避免讓自己的學生經驗到過去被教師負面的對待，如研究參與 C、F 提到過往教師正面的形象對自己的影響，以及研究參與者者 A、E 提到負面的教師經驗。教師必須是學生的楷模，這樣的身教影響是古今中外皆重視的，透過教師個人的品性來引導學生學習。東、西方在教師角色的差異如社會地位上東方較高西方較低、品格要求的標準東方較嚴格西方較寬鬆、學識的見解要求上東方要求教師要各領域學識淵博，西方只針對在個人特定的領域上精通，中國傳統教師角色強調教師的道德模範精神，兼具教學能力；西方教師角色則著重在教學輔導的層面，未如中國一般賦予教師高道德的期待，而是重視實務方面的角色。而東、西方理想教師觀點相似之處在於東、西方皆認為理想教師必須扮演楷模典範的角色，無論是在品格道德、求知態度或待人處世上皆應完善，以身作則足為學生的表率(楊婷喬，2014)。另外獲得正面的回饋中，其中得到學生的回饋也如同林梅琴(2012)、何齊心(2015)發現學生的回饋能支持教師持續地付出與行動。本研究另外發現家長的回饋也能同樣讓教師獲得支持，由於學生在學的階段都尚未成年，學生所面臨的問題，連帶著家長多少也會有所牽連，因此得到家長正向的回饋，也代表合作上能多一份力量一起協助學生。

綜上所述，華人生涯使命感可能的來源有過往求學經驗中經驗到的正、負面的教師形象視為典範楷模，讓自己任職時延續好的形象及警惕不要重蹈不好

形象的覆轍，以及學生、家長的回饋是獲得其肯定，了解自己的付出與行動是被看見、被重視的。

二、自我反思的行動理論

(一)、教師反思

反思的概念最早是由 Dewey(1933)提出，意即針對某些問題主動、持續且謹慎地思考。Schön(1987)認為將反思運用在教師專業發展則形成了教學反思(teaching reflection)，其區分了教師反思的時間點分別在教學前、教學中，以及教學後三個時間點：教學前的備課、依照學生的需求與需要來設計可執行的方案；實際付出實踐中，是學生的回應與課堂的實際情況即時性地修正與調整；最終在教學結束後，進行批判性地反思，如採用不同或更廣泛的角度來檢視教學過程，使教學的經驗能夠逐步地理論化。與研究結果相似之處在於研究參與者付出行動前，透過生命經驗的內省與覺察進而引發付出實踐的動力，同時在行動中得到回饋得以及時修正，以及行動後檢視過程中所遇之阻礙如何克服，進而能漸漸形成穩定之教育理念與價值觀。

反思之內涵分別為 Cruickshank(1985)與 Killen(1989)認為教學反思是教師對教學技能、技巧、方法等方面的反思(即教學技巧的反思)，目的是評估自己教學行為的效能，以改變自己的教學行為。Gore 與 Zeichner(1991)，Lovat 與 Smith(1991)則認為教學反思應該為教師花比較長的時間對自身行為的目的、行為背後的原因進行深入思考(及實踐知識的反思)，目的是探討未來整體教學的效能。Van Manen(1977)與 Valli(1992)認為教學反思是對學校教育、教學行為背後更廣泛的社會、歷史、倫理、道德意義上的思考(及批判思考的反思)，使對影響教學活動背後的社會因素之思考(引自蔡明芳，2008)。與本研究結果之發現相似之處如研究參與者 A、B、D、E 在教學技巧與方法方面，檢視自己與調

整教學方式來符合學生的需要；實踐知識的反思層面，如所有研究參與者付諸行動的過程，對照自己看見學生或教學現場所遇之困境，思考能如何克服困難與阻礙；批判思考的反思層面，如研究參與者 A、F 期待能以教育改變整體社會的環境、讓各地能發展出各自本土化的教學者，去解決各地區特殊的難題。

(二)、自我反思的行動理論

黃光國(2011)在「論含攝文化的心理學」提出「自我的曼陀羅模型」，其解釋自我的雙元性，當個體進行反思時會同時產生自我認同感與社會認同感—感覺自己與他人有明顯的不同之餘，同時將自己視作社會群體中的一部分。當個體在日常中因為扮演某種角色而做出各種社會行動時，如果「慣習」能讓其順利解決日常事務，則可以不必進行深度的反思工作，而當慣習沒辦法順利解決時，則開始使用個人知識庫中的知識進行反思並試圖解決困難。而當個人認同於某一社會群體時，作為社會群體的一員，其建構出的現實可能遭遇共同的問題，在必要時個人會進入社會資料庫中去搜尋，以解決整個社群所面臨的共同問題。黃光國(2013)再以德國文化心理學者 Eckensberger(2012)的行動理論(Action Theory)結合自我的曼陀羅模型，區分反思的層次。行動理論將反思分為三種不同的層次分別為：世界取向(world-oriented)、行動取向(action-oriented)，及主體取向(agency-oriented)的反思。當個體進行世界取向的初級反思時，基於個人的偏好，從知識庫中選取認為合宜的目標與方法並付出行動，其最後決定的因素為社會認知中的個人關懷。當個體行動遇到困難或障礙時，不同的取向反思會對此困難的解釋與反應有所不同，並由淺入深，從外在世界逐漸往個人內在思考。當個體作「世界取向」反思時會以直覺對世界中的障礙做客觀的解釋，如前述以「慣習」來解決日常事務，而當知識庫的知識不足以克服困難時，個體會做進一步「行動取向」反思—個體在自己行動脈絡(action context)中反思障礙的意義，透過從文化學得的某些信念、道德或法律會

引導其反思的方向，而當行動取向的反思又遭遇挫折時，則會更進一步作「主體取向」反思，個體會追問：「我真正的目的是什麼？」、「我個人堅持的品格與信念對我多重要？」，最後可能會問：「我是誰？」、「我存在的意義是什麼？」(引自黃光國，2013)。

從研究結果自我反思的兩個面向—內省與覺察、反思行動，從更細的概念中可以看出研究參與者進行更深層的「行動取向」與「主體取向」的反思，如反思行動的面向，從研究參與者 B、D、E、F 身上不難發現其對於學生、家長或其他教師們的同理，包含學生所面臨的學習處境、家長與學生的互動、家長對於教育學生可能遭遇的困難、教師們共同面臨的困境等，站在不同角度的立場思考的同時，可視作是增進對不同社會群體的認同感，相當符合華人文化強調相依我、重視與他人關係的和諧。從付諸行動後思考自己獲得的信念、從學生的回饋等，體會到某些信念對自己的幫助，或是將行動能擴及到更廣的範圍；在內省與覺察的面向，可以看出研究參與者 A、B、C、E，多為過往的成長與學習的經驗有關，是更往個人內在探討與反省，而找出自己真正行動的目的，研究者認為此一將個人內在與外在世界文化做澄明的思考，正如同「自我的曼陀羅模型」中「自我」的概念，其整合了生物性的「個體」與社會性的「人」，決定以什麼樣的姿態展現在外在世界中，同時擁有自我認同感以及與社會的連結。

從反思的層次與視角作整理，個體從以直覺的方式回應由表層到內在的省思覺察，同時將面臨困境的視野從微觀到宏觀，將他人面臨的困境擴及至社群普遍的議題，當找到主體取向哲學性思考問題的答案時，實踐的行動中促進社會認同感。

三、教育理念/哲學觀為教師生涯使命感內涵之一環

回顧國外與國內關於使命感文獻的敘述，皆認為使命感對個人具有一定程度的意義感(meaning)，且此意義感往往跟利他(altruism)或利社會、服務有關，其著重於情意層面的探討：對工作有高度的熱忱與熱情、以及利他奉獻的心態。歸納國內學者所找到的生涯使命感內涵面向，包含(1)興趣熱情(例：我的工作或生涯是我的熱情所在、我的工作或生涯是朝向自己喜歡做的事情來選擇)、(2)意義感與目的感(例：我的工作或生涯能做我覺得有意義的事、我將我的生涯是為達成我生活目標的途徑、我要找到一份能讓我感到自己存在價值的工作、我的職業是體現我人生價值的一種方式) 、(3)利他奉獻(例：我的工作或生涯對改變社會現狀有所幫助、我生涯中最重要的一部分就是能夠幫助到別人、我想從事的工作要對社會有所貢獻、我要從事一項有益於他人的職業)、 (4)超越個人的呼召(例：我的工作或生涯能完成我這一生的使命、我知道要從事的工作或生涯方向是因為領略到超越個人之外的呼喚力量、我受到某種力量的感召而選擇未來要從事的職業、我感覺自己註定要去追求未來所要從事的職業)、(5)積極實現傾向(例：不論發生什麼事情，我仍會堅持我的工作或職業)(王玉珍，2015；Zhang、Dik、Wei 及 Zhang，2015)。與本研究發現相似之處為，教師在生涯使命感內涵情意層面中，教師將個人的興趣與專長結合並融入到教育中，以及投注熱情、為學生付出時間、金錢與心力，如研究參與者 A 將環境教育系統化地開設課程、營隊；研究參與者 B 把拍照與旅行的經驗實踐在學生們身上；研究參與者 C 發揮個人藝術的專長來推廣學校等，也在當中付出了個人的時間、金錢和貫注大量的熱情。而積極實現傾向的面向內涵，如同教師在付諸行動、強化使命感內涵的過程中，再遭遇困境時所展現的韌力，如研究參與者 A、C 遭逢困難時積極地運用資源，想辦法克服；研究參與者 B 實踐理想的過程中遭遇困難時，仍能堅持下去；或如同研究參與者 D、E 提到某些時候需要承受孤獨的感受，即使遇到許多人立場不同，仍能持續付諸行動。

比對國內研究關於生涯使命感內涵的定義(王玉珍，2015； Zhang、Dik、

Wei 及 Zhang，2015)與教師生涯使命感(黃火炎，2011；鄭意茹，2015)的對照，在教師生涯使命感的定義中多了信念的面向：黃火炎(2011)認為使命感是「教師覺知教育工作的重要性與意義，並基於信念持續投入教育、奉獻心力，幫助學生發展及對社會有所貢獻之重視程度」；鄭意茹(2015)所指之使命感是「對教師工作的重大責任，有應該擔負的自覺，知道自己在做什麼，且持續往那一方向努力，將教師工作視為一份有意義、有目的的工作，並分別呈現在行為、感受與信念三方面。」研究者認為由於教育為教師工作的核心，因此對於教育的看法與理念，將會指引教師在教學工作的方向與行動，然而擴大視角來看教育理念，可將其視作是引導個體行動、感受的價值觀或哲學觀，藉以引導教師除了教學上的付出外，與學生的整體互動都可能受到個人的哲學觀所影響，如研究參與者 A 重視天賦的發展與覺察，因此扮演促發學生自覺天賦的協助者，不直接給予學生答案，讓學生激發出創意；另外在重視高峰經驗的理念上，積極地辦理環境教育的課程。研究參與者 B 重視親身投入的學習，透過身教的示範讓學生親自體會，並將自己的理念因著不同班級的屬性作調整，試圖讓學生經驗不同過往填鴨式、升學主義的學習模式。研究參與者 C 重視共好、家族式經營的理念，在帶領班級或行政上，皆秉持著讓整個班級、整體教師的士氣，甚至是整間學校的師生都能一同成長。研究參與者 D 重視基本生活能力的培養，先建立起基本生活能力才有辦法好好地、有效地學習，以及用將心比心的態度面對學生及家長，不會將學生的行為解釋成偏差、惡意，同時體諒家長有個人的難處，更能明白如何借用家長的力量，協助雙方一同成長。研究參與者 E 將教育看成是一份助人的工作，協助學生發展出好的態度，讓學生能夠從其興趣上找到自己的獨特性，勇於做一個不一樣的人，看見自己的光芒。研究參與者 F 認為能不停地精進個人的教學，即便遭遇挫折後仍能堅持，才是有熱情有意願成長的教師，其試圖讓不同的學校都能夠擁有解決當地問題的人，因此讓教師們彼此間能獲得教學與精神上的扶持。

認知層面的使命感內涵，為教師生涯使命感中重要的一環，過往研究主要著重在情意層面的面向，以及該面向上逐一列舉，本研究嘗試以層次性的面向呈現使命感內涵，三個層次面向：認知、情意、行動是彼此間相互有關連，本研究發現認知上的教育理念與哲學觀，是構成教師在教學與整體行動上的一個指引，其可能是反思後逐漸形成的，而在行動中進行修正並強化此一信念，讓熱忱與行動緊扣著個人的信念價值。三個層次面向沒有固定的先後形成順序，可能是先有行動後，從回饋過程中逐漸形成教育理念，或教師憑著一股熱情付出後，逐漸讓行動變得更為具體、能用更多的方式來回應自己的想法，藉由循環的發展過程，讓使命感的內涵更為充實。

四、教師生涯使命感歷程化的發展與循環

張春雨等人(2012)建議華人使命感的研究能以動態發展過程來進行使命感研究以增進使命感內涵的全面了解，Dik 與 Steger(2008)認為個體在探索與界定工作對個人意義的過程，會找尋及確認自己的工作使命感，可視為「追求使命感(search of calling)」到「知覺到使命感(presence of calling)」的過程，目前的研究多聚焦在已有知覺到使命感的範疇中，討論使命感與工作職場其他層面的影響，本研究嘗試從不同的教師經驗中歸結出教師使命感發展的動態過程。過往的使命感研究多聚焦在使命感內涵並區分使命感之向度，Praskova、Creed、及 Hood(2014)所整理的使命感觀點中，其中個人能動性(agency)的觀點強調召喚是基於內在價值觀及認同感驅動個體在生涯領域中進行探索、適應及建立自信的過程，其中包含目標設定、追求、適應及發展至最終達成目標，應用在職業領域中，適應的過程包含職業探索、洞察、反思及行動。而根據本研究資料顯示，教師生涯使命感的形成，雖然經歷反思與行動，並在其過程中形成特定的教育理念與價值觀，並未預先對教職有探索、洞察、反思的過程。多數的研究參與

者並非一開始就立志於擔任教師一職，有些是迫於某些因素或是誤打誤撞地，進入了教育科系就讀，一開始並非對於教師工作有太多的想像甚至理想，而是進入教職後在教學、與學生互動的過程及教學中，逐漸地從學生、家長、學校等遇到的困難和困境意識到需求，著手開始嘗試處理後，在執行後得到了正面或負面的回饋，藉此經過連續的反思、行動、修正循環的過程，形塑出穩定的教育理念與價值觀。

過往研究著重教師生涯使命感內涵的探究，本研究嘗試以歷程化的方式呈現教師從個人的自我學習與成長經驗及看見他人需求，透過內省與自我反思，形成教師生涯使命感認知、情意、行動層面的內涵，藉由他人的回饋進一步對行動進行反思，此一循環的過程讓生涯使命感內涵更為充實。

第二節 研究結論

一、華人教師生涯使命感內涵

華人教師生涯使命感內涵分為三部分：(1)認知層面使命感內涵—教師理念與哲學觀；(2)情意層面使命感內涵—教師對其工作有高度的熱忱，結合個人興趣並持續投入與奉獻；(3)行動層面使命感內涵—教師以行動回應教育困境，展現在教學、與學生互動及團隊合作中。本研究將教師生涯使命感定義為：「教師依其教育理念與哲學觀，為回應其所經驗之教育困境而持續付諸行動、投入教育，及奉獻心力，並從工作中經驗到任教的意義感。」

二、華人教師生涯使命感形成之過程

教師由於個人求學或成長的某些經驗，讓自己在教育現場中能看到不管因制度或整體教育環境帶來對學生、家長、老師等的限制，而這些經驗經過了自

我反思後，形成了教師生涯使命感內涵中的認知、情意或行動的其中一環，而經過行動嘗試後，會形成一任教所得之回饋，並重新詮釋此一行動對教學困境所帶來之影響，進一步再促發對行動的反思，此一反覆的過程同時也讓使命感內涵中的認知、情意與行動更為完善，從中獲得意義感與展現堅持行動或改變的韌力。

第三節 研究限制與建議

一、研究限制

(一)、研究觀點的限制

本研究預設獲獎之 SUPER 教師具有大部分公信與認可，假定該研究參與者具有使命感，然於訪談中為避免影響研究參與者受到「使命感」一詞的暗示，盡量以現象上的陳述做詢問，如：「什麼原因讓您如此投入？」、「什麼契機讓您開始做這些事情？」等問題來推論使命感的形成與內涵。而研究參與者或許並非以「使命感」一詞來形容或描述自己，有待後續研究能以更為精準之詞語描述。

(二)、研究參與者的限制

本研究預設獲獎之 SUPER 教師為代表性的樣本，而排除其他獎項之教師，可能一並排除了具生涯使命感之教師，成為本研究樣本抽樣的限制。研究參與者數量不多，且教學年資、任教階段與任教地區屬性等同質性較高，對於任教前期的整體發展未能詳盡描述，為使研究結果充分反映現狀，有待後續研究對象設定更為廣泛與多元。

國立政治大學 National Chengchi University

(三)、理論飽和的限制

紮根研究需於理論飽和前不停的抽樣、蒐集資料至每個類別達到飽和後為止，然礙於時間與受邀者之意願，研究參與者數量需達飽和實屬不易，且本研究之研究參與者在教學年資近、任教階段、任教地區屬性等同質性較高，在理論飽和與推論上略顯不足。

二、研究建議

(一)、對教師的建議

在教師生涯發展歷程中，職前階段通常是教師仍有學生的身分，仍是師資培育系統中的學生，在教師的角色多屬於想像的階段，思考如何成為一位好老師。而在這個階段中若能透過參與營隊、組織營隊、設計課程到實踐課程，或到不同的教育現場中，體會教育現場真實的樣貌以及累積教學經驗。另外近幾年來開始提倡將多元的議題融入到各式教學領域上，積極地培養個人多元的興趣，能將更多的可能性帶入教育中。

任教的前 1 至 3 年為求生存與適應的階段，通常教師會關心表現是否適當、如何增進和熟悉教學技巧、能不能適任教師工作，通常會關注在評鑑者眼中的印象以及自己在教學上的表現，在這個階段的初任教師有很大的壓力。在經歷過初任教師求生存後，逐漸意識到教學現場上的問題與限制，而這一階段教師關心的主要仍是自己的教學表現與成效。誠如訪談中有研究參與者提到在摸索的過程中常常是孤獨的，若工作的壓力與環境的限制等因素未改善，可能造成挫折感、倦怠感、對工作的滿意度降低，甚或離開教職，或是對於吸收新知不再有興趣，視工作是例行性事務。若能在這兩個階段當中，找到同儕的支持，一方面在專業上能相互精進成長，另一方面在精神上可以獲得扶持。現行網路平台已讓更多的教育資源能相互流通，能夠汲取不同的成功經驗，以及問答分

享的方式讓教師獲得專業與情感的支持，惟有教師個人感受到支持後，才有機會有能力公平地對待每一位學生。

當逐漸能夠勝任教學後，下一階段教師開始能將注意力從教學情境轉移到學生的需求和學習，能意識到學生心理需求及學習效果。教師應於情境中，嘗試將問題的根源本質與目標做反思，由於每個學生需要的教育型態是多元的，彈性化的方式才能讓學生有適合自己的學習方式，應回歸到教育的本質去思考個人的行動，協助學生能朝成長、自主的方向發展。

由研究結果可知，教師生涯使命感的形成是自我學習與成長經驗及看到教育需求，透過反思後所得之想法、行動、熱忱，不停地循環而逐漸形成的。在不同的階段中，教師應反思自己成長與求學的經歷，並對於目前教學遇到的瓶頸做更深入的自我覺察，從而意識到學生、家長、教師或社會的需求，並時時提醒與反思個人的行動。另一為積極拓展個人的生命經驗與興趣，能夠使教學中更自然地融入教師個人所思所想，帶給教育更多元的可能性。

(二)、對師資培育、教育行政機關的建議

臺灣教育過分重視成績卓越，而採取填鴨式體系教學，當制度過於制式化、標準過於單一，更因此犧牲了除了學科能力知識外的所有潛能。而從師資培育甄選方面，研究參與者提到篩選的標準與機制等，也是制式化的評量方式，讓教師以單一的方式訓練、進行教學、考核。若能在培養專業教師的過程中，協助教師自覺個人擅長之項目、興趣，並藉此與教學技巧、專業做結合，發展可觀察與激發個人長才之向度，藉此能訓練每位不同師資培育生思考個人獨特性，依其獨特之處發揮於教學中。培育制度應該看見每個老師自己的獨特性，藉此培育老師，依照師資生本身擅長之向度擁有其專屬的訓練課程。甄選時可考量利用質性的資料如面談、觀察、履歷等，評估個人自省、反思能力，包含對自己求學中的體驗與重大事件，從中讓自己特別意識到教育的哪些重要性、

對目前教育現場或教育的問題能否有系統性地角度觀察，如某些外顯的問題可可能是更為廣泛的社會因素所致，或是否已有解決某些教育困境的動機與想法、具體可執行的方向，並依照個人的興趣與專長所形成的解決方法等等。

而從研究結果，以及部分的研究參與者提到多數的制度造成負面的影響，可能來自於缺乏對基層教師或教育現場的理解，形成政策一聲令下便得全面實施配合，讓許多國外適用的做法在臺灣推行時不適應，發現無法適用時再改推行其他政策，造成教育無形損失的成本。實質的改變無法一蹴可幾，要能真正的改變需要逐漸地累積更多人、更多觀念、以及資源，自然會讓教育轉向。當有更多的老師能夠有自覺意識到自己教育的重要性，進而提出自己的想法與理論，藉此演化出臺灣在地的哲學觀念，累積更多的老師能有更多的想法、刺激更多元的哲學觀，多元的聲音將會匯聚成一個大家想持續走下去的方向，這才是真正所有的人在教育的思潮上有所轉變，而非政策上的指令讓改變一蹴可幾。目前的教師研習或培訓課程多以專業技巧或課程設計為主，甚少有關於教師個人經驗的整理與反思，若能增設課程促發教師去思考，自己以此教學模式技巧的目的、想帶給學生的目標，甚至回歸探討教育的本質，刺激教師反思自己的教育理念與哲學觀，讓更多基層教師回歸對教育的認同。

國立政治大學 National Chengchi University

(三)、對未來研究的建議

本研究之研究參與者專業發展階段與教學年資皆達 15 年以上,任教地區多在市區，建議未來研究可增加研究參與者之數量及異質性，增加不同專業發展階段對使命感形成的初期做更多的探討，以豐富相關主題之研究。

另於研究方法上，本研究從紮根研究的方法出發，透過半結構訪談蒐集教師生涯使命感內涵，期盼能夠有量化資料的蒐集，以供教師專業發展自我評量之量表，協助教師促發對自己教學與生命經驗的覺察及整理。

第六章 研究反思

研究者選擇使命感作為研究主題，與自身的生活經驗有關，當時自己恰巧有機會進到學校工作，原本認為在新的環境、接觸對象應該有許多的不適應，甚至自己對未成年學生的印象，應該會很草率地做這個工作。但是在朋友和其他老師的回饋中發現自己沒有原本預期的抗拒或排斥，反而有點喜歡教師的工作。這當中也從學校當中看見有些老師花了許多的時間、心力，即使加班也要將事情做好的態度，有時候無法具體描述那樣的感覺和感受，因此將研究的主題聚焦在教師的使命感，期待透過研究對於老師們這股強烈的熱情與付出，可以有更多的瞭解。

在經過蒐集文獻及設定好研究的主題、目的與方法後，開始著手招募研究參與者，再每一次的訪談完後都會有一種欣喜的感覺，一方面是認為研究參與者敘述的故事與其理念令人印象深刻，另一方面是認為原來臺灣仍有這麼多老師默默地耕耘和付出，也許他們不是什麼很常出現的大人物，但他們的行動與思想正慢慢地要帶動教育的改變。在分析的階段的一開始，對於許多研究參與者敘述對教育的想法，或是實際教學中的例子故事，很想把它們都呈現出來，但是這會與生涯使命感的主題有些偏離，在呈現研究結果上必須割捨這一部分其實覺得有些可惜。

另外在摸索紮根研究的整個過程，在一開始概念化過於空泛和資料過於龐雜，很多訊息都想納入考量，來來回回地在分析與整理碰壁很多次，從指導教授與協同分析者的協助下，反覆地進行反思與檢視，是否夠貼近研究參與者的經驗，研究者瞭解自身理論觸覺尚未足夠敏銳，結果難免不盡完善。

透過研究的過程，多數的研究參與者並非一開始就以教師一職為明確的志向，而是進入教職後不斷地省思與覺察，對於個人、教學、學生、制度等等的，

更擴大到社會層面的角度，再進一步地反思自己能如何的行動。然而呈現結果上，其實會思考是否具有使命感、覺知到使命感代表「好的」、「應該的」價值評斷，回歸到諮商輔導的角度出發，我認為這樣會讓發展教師使命感成為一個絕對要有的準則或標準，又變成一種單一、制式的模板。也許「經師」有某些個人的限制，但不應該因此冠上價值批判，在呈現研究結果上並無比較或認為具生涯使命感的教師是好的。我認為應該促發的是學生與教師的自覺、反思的機會，即便反思後沒有任何的改變，那也是一種結果。

多數的人都很嚮往工作與興趣能夠結合，而使命感似乎隱含一種工作上終極的期待與目標，在某一次訪談結束後，突然靈光閃現，認為「經驗」和「反思」像兩塊打火石般，不停地碰撞後就有可能激發出使命感的火花，當這些火花累積起來，就能找到讓自己產生熱情、願意付出投入的火，或許會呈現在工作上，或許會呈現在其他感興趣的事情上。

國立政治大學
National Chengchi University

參考文獻

中文部分

丁為祥(2008)。命與天命：儒家天人關係的雙重視角。**中國哲學史，2007**(4)，11-21。

王玉珍(2013)。生涯發展中的靈性觀點—生涯召喚的概念與實作。**生涯電子報，5**，1-2。

王玉珍(2015)。台灣成人生涯使命感量表之發展與驗證。NCDA2015。

王秀槐(2015)。「盡人事 聽天命」：華人文化脈絡下義命觀與內外在動機對兩岸大學生科系投入與承諾的調節效果之研究。未出版研究。

王素芸(1992)。國民中小學教師工作壓力與倦怠感之探討。**教育研究雙月刊，27**，16-23。

王曉祈(2013)。**花蓮縣國民小學學生學習態度與教師工作倦怠關係之研究**。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，臺東。

江欣霓(2002)。**國小教師工作壓力、情緒智慧與身心健康之相關研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。

何友暉、陳淑娟、趙志裕(1991)。**關係取向：為中國社會心理方法論求答案**。中國人的心理與行為。臺北：桂冠圖書公司，49-66。

吳芝儀、李奉儒譯(1995)。**質的評鑑與研究**。臺北：桂冠。

李月娥(2002)。**慈濟教師應用靜思語教學實施生命教育之質性研究—以台北市一所國民小學為例**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

李依晃(2008)。**教師宗教信仰影響道德教學觀念之探究—以基督教與佛教兩名國中教師為例**。國立臺灣師範大學公民教育與領導學系在職進修碩士班碩

士論文，未出版，臺北。

李清偉(2013)。讓十二年國教邁向成功。**臺灣教育評論月刊，2**(3)，60-62。

林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰(2010)。**生涯輔導**。臺北：心理出版社。

林梅琴(2012)。教師熱情與教育使命感對師資培育的意義. **台灣教育，676**，2-9。

金樹人(2013)。**生涯諮商與輔導(重修版)**。臺北：東華。

袁莉(2001)。**人文視野下的教師角色轉換**。四川師範大學文學院碩士論文，未出版。

張春雨, 韋嘉, & 張進輔(2012)。Calling 與使命：中西文化中的心理學界定與發展。**華東師範大學學報：教育科學版，30**(3)，72-77。

張淑玫(2009)。**國小教師工作熱情、熱情態度、熱情效應之關聯性分析**。中華大學經營管理研究所碩士論文，未出版，新竹。

教育大辭書(2000)。生涯輔導。2017 年 3 月 15 日取自 http://terms.naer.edu.tw/detail/1304172/

教育部(2011)。十二年國民基本教育實施計畫。2015 年 12 月 20 日取自 http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=38

梁福鎮(2006)。我國教師專業發展的現況、問題與對策。**教育科學期刊，6**(2)，77-90。

許炳煌、何齊心(2015)。教與學：一位英語老師專業成長的歷程。**國民教育，55**(2)， 51-59。

郭俊賢、陳淑惠譯(2000)。**多元智慧的教與學**。臺北：源流。

陳向明(2002)。**社會科學質的研究**。臺北：五南。

陳向明(2002)。**教師如何作質的研究**。臺北：洪葉文化。

陳秀玉(2009)。**高自我導向學習傾向教師進行終身學習對自我成長的影響—以宜蘭縣黑皮國民小學為例**。佛光大學社會教育學研究所碩士論文，未出版，宜蘭。

陳慧淑(2011)。**代理代課教師生涯發展與生命意義感之探究**。樹德科技大學兒童與家庭服務系碩士論文，未出版，高雄。

陳瑩如(2015)。**組織氣候、工作壓力與離職傾向關聯性之研究—以高雄市私立高職為例**。國立高雄師範大學事業經營系碩士論文，未出版，高雄。

黃火炎(2010)。**國民中學教師工作價值觀、專業承諾與學校效能關係之研究—以大高雄地區為例**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。

黃光國(2009)。**儒家關係主義：哲學反思、理論建構與實徵研究**。臺北：心理出版社。

黃光國(2011)。**心理學的科學革命方案**。臺北：心理出版社。

黃光國、黃俊傑(2002)。**從社會心理的角度看儒家文化傳統的內在結構**。傳統中華文化與現代價值的激盪與調融(一)。北京：社會科學文獻出版社，129-161。

黃菀榆(2013)。**桃園縣國民小學教師工作生活平衡對工作倦怠之影響—以社會支持為調節變項**。私立元智大學管理碩士在職專班碩士論文，未出版，桃園。

楊婷喬(2014)。**歷史脈絡下臺灣師資培育制度與理想教師特質轉變之研究**。國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺南。

葉蕙芬(2009)。**國小優良教師素質指標建構與實證之研究**。臺北市立教育大學教育學系博士論文，未出版，臺北。

葉麗錦(2010)。**國小教師專業發展評鑑指標建構之研究—以儒家教育思想為核心**。國立屏東教育大學教育行政研究所博士論文，未出版，屏東。

臺北市教師職業工會(2016)。台北市教師職業工會新聞稿—105 年度台北市 SUPER 教師獎結果出爐。2016 年 11 月 15 取自 http://www.ttu.org.tw/news/taibeishijiaoshizhiyegonghuixinwengao-105niandu taibeishisuperjiaoshijiangjieguochulu

劉佳玲(2010)。**戰後臺灣師範生「教師使命」形塑—從薰陶到自覺(1950-1970)**。

臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。

潘淑滿(2003)。**質性研究：理論與應用**。臺北：心理。

蔡明芳(2008)。**音樂教師反思歷程探討—以高雄縣六位國民小學音樂教師為例**。國立臺南大學音樂學系音樂教學碩士班碩士論文，未出版，臺南。

蔡雅怡(2003)。**私立中學教師的身心勞動—以 H 中學為例**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。

鄭意茹(2015)。**成為一位教師的使命感之敘說研究—以曾是代理身分之教師為例**。國立臺北教育大學心理與諮商學系碩士班碩士論文，未出版，臺北。

賴威岑(2002)。**臺灣地區中小學教師心理幸福特質之探討—與其他職業做比較**。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東。

英文部分

Allan, B. A., & Duffy, R. D. (2013). Calling, goals, and life satisfaction: A moderated mediation model. *Journal of Career Assessment*, *22*(3), 451-464.

Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart*. New York: Harper & Row.

Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010). When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, *21*(5), 973-994.

Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative science quarterly*, *54*(1), 32-57.

Cardador, M. T., Dane, E., & Pratt, M. G. (2011). Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(2), 367-378.

Charmaz, K.(2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y., S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*.(2nd ed). Thousand Oaks, Calif. : Sage.

Cruickshank, D. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan, 66*(10), 704-706.

Dalton, J. C. (2001). Career and calling: Finding a place for the spirit in work and community. *New directions for student services, 2001*(95), 17-25.

Davidson, J. C., & Caddell, D. P. (1994). Religion and the meaning of work. *Journal for the scientific study of religion*, 135-147.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.

Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist, 37*(3), 424-450.

Dik. B. J., & M. F. Steger (2008). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 203-211.

Dobrow, S. (2004). EXTREME SUBJECTIVE CAREER SUCCESS: A NEW INTEGRATED VIEW OF HAVING A CALLING. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2004, No. 1, pp. B1-B6). Academy of Management.

Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2012). Listen to your heart? Calling and receptivity to career advice. *Journal of Career Assessment*, 1069072711434412.

國立政治大學 National Chengchi University

Domene, J. F. (2012). Calling and career outcome expectations: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 1069072711434413.

Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, *86*, 58-65.

Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, *13*(3), 469-479.

Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 74-80.

Duffy, R. D., Allan, B. A., Bott, E. M., & Dik, B. J. (2014). Does the source of a calling matter? External summons, destiny, and perfect fit. *Journal of Career Assessment*, *22*(4), 562-574.

Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*,*78*(2), 210-218.

Farber, B., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *The Teachers College Record*, *83*(2), 235-243.

Fuller, F. (1975). Brown, O.(1975). Becoming a teacher. *Teacher education*, 25-52.

Gardner, H. (1983). *Frame of Minds: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

Glaser, B., G.,& Strauss, A., L.(1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago:Aldine.

Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and teacher education*, *7*(2), 119-136.

Hagmaier, T., & Abele, A. E. (2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization, measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior*, *81*(1), 39-51.

Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(2), 155-176.

Hirschi, A. (2011). Callings in career: A typological approach to essential and optional components. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 60-73.

Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of counseling psychology*, *59*(3), 479.

Holland, J. (1973). *Making vocational choices: A theory of career*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kalker, P. (1984). Teacher Stress and Burnout: Causes and Coping Strategies. *Contemporary Education*, *56*(1), 16-19.

Killen, L. R. (1989). Reflecting on reflective teaching: A response. *Journal of Teacher Education*, *40*(2), 49-52.

Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning theory and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, RI: Carroll.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 373-422). San Francisco: Jossey-Bass.

Lovat, T. J., & Smith, D. L. (1991). *Curriculum: Action on reflection*. Social Science Press.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). A collective fear of the collective: Implications for selves and theories of selves. *Personality and Social Psychology, 20*(5), 568-579.

McLeod, J. (2006). 諮商與心理治療質性研究 (連廷嘉、徐西森譯)。臺北：心理出版社。(原著出版於 2000 年)

Oates, K. L., Hall, M., & Anderson, T. L. (2005). Calling and Conflict: A Qualitative Exploration of Interrole Conflict and the Sanctification of Work in Christian Mothers in Academia. *Journal of Psychology and Theology*, *33*(3), 210.

Parsons (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, *30*(2), 161-172.

Praskova, A., Hood, M., & Creed, P. A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: A longitudinal study.*Journal of Vocational Behavior*, *85*(1), 125-135.

Savickas, M. L. (1994). Vocational psychology in the postmodern era: Comment on Richardson (1993). *Journal of Counseling Psychology, 41*, 105-107.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research and Development in Education, 27*, 65–72.

Smith, J. A. (2006). 質性心理學：研究方法的實務指南 (丁興祥、張慈宜、曾寶

瑩等譯)。臺北：遠流。(原著出版於 2003 年)

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249–275.

Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in Work Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment, 18*(1), 82-96.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work: Monographs on career education*. Washington, DC: The Office of Career Education, USOE.

Super, D. E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In A. G. Watts, D. E. Super & J. M. Kidds, (Eds.), *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons.

Treadgold, R. (1999). Transcendent vocations: Their relationship to stress, depression, and clarity of self-concept. *Journal of Humanistic Psychology, 39*, 81–105.

Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Suny Press.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry, 6*(3), 205-228.

Weiss, J. W., Skelley, M. F., Haughey, J. C., & Hall, D. T. (2004). Calling, new careers and spirituality: A reflective perspective for organizational leaders and professionals. *Spiritial intelligence at work: Meaning, metaphor, and morals*, 175-202.

Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. *Positive organizational scholarship*, 296-308.

Wrzesniewski, A., Dekas, K., & Rosso, B. (2009). Callings. In S. Lopez & A. Beauchamp (Eds.), *Encyclopedia of positive psychology.* Oxford, UK:

Blackwell.

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of research in personality*, *31*(1), 21-33.

Zhang, C., Dik, B.J., Wei, J., & Zhang, J. (2015). Work as a calling in China: a qualitative study of Chinese college students, *Journal of Career Assessment, 23* (2), 236-249.

Zhang, C., Herrmann, A., Hirschi, A., Wei, J., & Zhang, J. (2015). Assessing calling in Chinese college students: development of a measure and its relation to hope", *Journal of Career Assessment*, *23*(4), 582-596.

國立政治大學
National Chengchi University

附錄一

受訪同意書

我自願參加此次的訪談，並以被告知這項研究的目的。我已瞭解我會藉著參與訪談的方式，來參與這個研究計畫。在訪談過程中，我有權利拒絕回答任何問題，並且我能夠依據我的意願隨時中斷或終止這個訪談。

我已被告知這個訪談將會需要一個半小時至兩小時左右的時間，我瞭解我的回答將會被保密，其資料將僅供研究人員使用，且不會有任何真實姓名出現在任何研究報告中，除非是透過我本人身為受訪者的要求。透過這個訪談蒐集到的資料，將會以統整的方式呈現，而沒有經過我本人直接清楚地允許，呈現之資料絕不會從中被辨識出我的身分。我有權利可以向研究者要求寄一份此訪談的田野筆記備份給我，為開始分析前，對資料進行相關修正或補充說明之用。

受訪者姓名(正楷)：

受訪者簽名：

日期：

指導老師：王秀槐，國立臺灣大學師資培育中心教授

指導學生：陳立強，國立政治大學輔導與諮商碩士學位學程研究生

Email：101172010@nccu.edu.tw

電話：0988362167

國立政治大學 National Chengchi University