

## 第五章 初試啼聲：教師故事的意義世界

讓有本事的顯出他的本領吧 貓總是要叫的 狗總是要鬧的

-----李國修《莎姆雷特》92年版

在故事說完了之後呢？

要直接說這篇論文或論文裡的故事有什麼意義那可不是一件容易的事，正如同要回答「自我是什麼」這個問題一樣，費盡口舌還是不能夠道出一個完整的自我圖像，原因正是因為自我具有的社會性：在與他人對話之中才能映照出其樣態，而這樣態如鏡中的影像一般，不是原本自我但卻和自我有相當的關係。因此在這裡我將與其它關於教師研究對話，企圖從它們敘說的故事上看見在這裡敘說的我及前面寫作的教師成長故事，期盼在對話之中界定這篇論文的位置和價值。然而，這可能還不是最重要的，我在這裡想要做得是：透過這個故事來表達一些想法，也可以說是在聆聽、閱讀與寫作之後受到故事的一些啓發，如果要用簡單的一句話來說明以下的討論，那麼我想大概是這樣的：教師的生命故事在教育場域，不論是學術或教學現場，是怎樣的被看待、運用或者說散發出什麼樣的氣味？也許閱讀完之後你會覺得這樣的作法大膽了些，要交待的意涵也隱晦不明，但是我認為從這樣的啓發作為一個重新檢視師資培育體系的位置或觀點是條可行的道路。

### 第一節 從與幼師敘說的比較談起

從倪鳴香《童年的蛻變》和《工作的蛻變》中可以了解到個體成為幼師的過程與國小教師相較，幼師的成長圖像呈現出與國小教師不同的另一種風貌。「喜歡小孩子」的語言是拉開幼師故事的起點，個體投身幼師除了因應台灣高中/高職升學制度之外，「喜歡小孩子」是個體敘說成為幼師歷程不可或缺的基

調。而「喜歡小孩子」所要說的故事並不僅僅是幼師的個性或偏好，而是來自於對童年記憶的連結，有的幼師從教育幼兒當中彌補童年時間親子關係的匱乏，有的則是。

從「喜歡小孩子」的語言引出的是個體回顧自身成長歷程，我們可以看見個體詮釋童年記憶作為現在自身是幼師、過去一路走來成為幼師的動力。不過，個體為何成為幼師的動力和理由並不是倪文所欲探討的焦點，而是強調個體詮釋童年記憶說明了「教師專業認同」的基礎來自於對自我的認識和肯定。個體透過回顧，賦予自身為何投身幼教領域的意涵，童年之時單純的「只是喜歡小孩子」背後的故事卻是千絲萬縷、相互纏繞。

綜觀幼師的生命圖像，在求學歷程中個體國中「被分配到放牛班」卻「渴望再升學」，升學的渴望在進入到幼保科後牽引出個體「能學習如何和孩子玩」的成為幼師想像，奠定個體未來成為幼師的基石。這看起來似乎是很美好的故事，能夠進入符合自己興趣的學校就讀、並且將來進入該領域工作、就職。然而，如果曾經經歷台灣的教育體制，我想對前述提及的「放牛班」、「幼保科」所代表的含意應該是很清楚的，它代表著被升學體制「淘汰」的一群人，不能在「萬般皆下品、唯有成績高」的體制中存活，只得在國中畢業後轉往高職領域，在眾多職業類科當中擇一而謀一技之長，換句話說，進入高職在不得已的情況下進入，因為將來就業除了真正有一技之長還得靠那張文憑才行。在國中畢業生依國家經濟政策而進入高中或高職的教育體制中，這樣的成長經歷是有點悲哀的，因為「高職」的選擇往往是連結著「未來工作的想像」，並不是個體的興趣為主要的選擇依據。因此對幼師而言，從台灣學生幾乎無可避免的教育制度，童年或小時候「喜歡小孩子」的興趣在進入升學管道後居然可以保留、維持甚至有一個發展興趣的機會，也可以說是在被趕出高中的大門後，個體為自己敞開的另一扇大門。

不管幼師這樣普遍的遭遇、成長的圖像是幸還是不幸，在升學制度的「淘汰」下、同時也拜高職學科以就業導向所賜，幼師們可以比現在的小學教師<sup>1</sup>早

---

<sup>1</sup> 過去師專的情況也「應該」類似幼師的狀況，都是高中畢業後提前開始職業選擇。在這裡的小學教師是以大學師資培育機構出身而言。

一步開始認識或接觸「教師」、「教育」的專業知識。換句話說，幼師在國中畢業之後就開始思索「教師是什麼樣子」的問題，雖然是有被環境所逼、不得已的味道，但這個對未來的想像和做夢卻成爲生命前進的動力。

反觀國小教師，特別是師專改制師院後，不同於幼師低學習成就狀態，從國中、高中一路升至大學的教育相關科系，整個學習成長歷程往往依據著「分數」與「成績」來決定和選擇。小卉的故事可以說是目前國小教師成長過程的一個縮影，求學歷程中個體在追求分數、保持成績不落人後之餘，對於未來「自己要成爲什麼」的想像往往是交付在他人手中。在小卉的故事裡，我們可以清楚的看見當每次要進入下一階段（如小學升國中、國中升高中、高中升大學），最後總是聽媽媽的話、服膺於媽媽的決定，縱然有時有著自己的想法，但想法都是模糊而不確定，「爲什麼選擇教育系」、「爲什麼要當老師」的緣由，小卉在回顧自身成長歷程時說不出如幼師「喜歡小孩子」的語言，說來說去都是「媽媽」在小卉背後推。這個「媽媽」所代表的語言意涵，不僅僅是小卉的母親，而更應該看做社會慣常的觀念、所謂主流的想法如何深植在上一輩的心中，而在教育、培養下一代時也成了一種形塑的力量。

然而，上一輩形塑的力量固然相當龐大，但個體也不會只是「如法泡製」成爲上一代所想像的，在進入教育現場、成了教師之後，在與學生、家長和學校同事互動之中，小卉開始自覺、自省「老師是什麼」、「我是一個什麼樣的老師」，開始慢慢的建立自己的教師圖像。也許該慶幸的是，上一輩的力量只是把你推向老師的「工作」，至於這份工作要怎麼做得精彩、做得出色、做得盡善盡美似乎就放由個體自由發揮、自己努力。也就是說，從「職業」到「志業」或「專業」之間這一段的旅途，誰來說故事？抑或說了什麼樣的故事？

綜上所述，對幼師和小學教師而言，雖然「當教師是什麼樣子」的提問都是環境植入個體中而漸漸萌芽，只是時間早晚的問題，同時兩者都是「當了老師之後才知道什麼叫做老師，但是兩者不一樣的是，幼師的故事普遍以自身「喜歡小孩子」作爲敘說的核心，而小學教師卻是除了和其它科系別無分致的職業選擇之外，就再也說不出話來。說明白一點，小學教師對於「當教師是什麼樣子」除了清楚看見別人的說法之外，自己卻是無言以對。雖說是教師無言，但

我卻聽到現場是一片眾聲喧嘩，那麼接下來我將回顧關於國小教師成長歷程的論述，以螳臂擋車之姿看這眾說紛云之際說出了什麼樣的故事、給出了什麼樣的教師圖像呢？

## 第二節 教師的敘說研究

拋開檢驗理論的教師研究不看，這世界還是有許多精彩的故事可以聽、可以看。以質性研究典範為基礎的論文寫作開啓學術界的另一扇大門，讓人發現原來世界也可以如此。不過，質性研究的法門眾多，在這裡我想討論的是標榜「敘說研究」<sup>2</sup>的故事，畢竟這篇拙作也是號稱「關於敘說」的研究。

個人認為，若以研究對象或寫作手法而言，敘說研究大致上可分為「自我書寫」與「書寫他人」。自我書寫的敘說研究，多半是以自我書寫或夾雜訪問他人如何看待自己為主軸，例如：劉玲君《我的變與辯——一位國小女性代課老師追尋教師專業認同的生命敘說》、柴成瑋《解構第四面牆——一位國小教師邁向轉化型知識份子之敘事探究》等；他傳取向則企圖書寫他人的生命故事為基調，甚至將故事置入社會脈絡中來討論故事的意涵，例如：范信賢《課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向》、吳慎慎《教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究》、蔡瑞君《傾聽我們的聲音——三位國小教師的自我生涯歷程敘說分析》、《悠悠長河——一位國小教師生命教育課程實踐的生命敘說》以及王郁青《教師角色認同之發展與轉折——以三位老師的敘說為例》和等。上述幾本論文皆是在我寫作過程中反覆閱讀的作品，某個程度上來說，它們也讓我在除了自己研究的文本之外，看見這世界的多彩多姿。

接下來討論的將從《教師專業認同與終身學習》開始，聚焦在「自我」或「認同」概念的討論，之後則是關注於敘說研究的寫作手法，或說如何處理文本或故事。

---

<sup>2</sup> 有的研究名為「敘事」，但敘說和敘事其實都是從 narrative 一字翻譯而來。與 narrative 相關的研究手法，如生命史 (life history)、傳記 (biography) 或論述分析 (discourse analysis)。在這裡我選擇與之談話的對象是較主觀地判斷其是否為標榜著「敘說」的研究。

## 一、關於自我、認同的討論

《教師專業認同與終身學習》明顯地仰賴一種理念類型（ideal-type）來看待教師專業認同，將故事中的教師自我建構、形塑歷程與自我演化理論的階段作一比較，和移植「教師成長階段論」的寫作模式可能有類似的瑕疵。但是在這裡，我更想討論的是《教師專業認同》一文如何描繪教師認同的手法與理論根據，特別是針對「自我」或「認同」概念的論述。

《教師專業認同與終身學習》一文以Kegan的「自我演化理論」作為教師如何建構自我圖像的理想模式，認為自我是在社會中發展的，自我與社會基本上存在著協商與辯證的關係。當個體所面對的外在環境愈來愈複雜時，自我承受愈來愈多的要求(demands)，需要不斷地演化發展，以取得平衡，每一次的平衡代表自我與外在要求協商的暫時達成（吳慎慎，2003：62）。從這樣的自我概念來看，該文企圖回應「自我是什麼」的問題，而關注的焦點是被研究的教師是個什麼樣的人，而不是探究「教師如何敘說自我」的問題。因為，「自我演化理論」和「自我」的概念事實上是有衝突的地方。首先，「自我(self)」並不能當作是一個客體來看待。從英文字self來看，這並不是一個可以當作受詞的字眼，self代表著個體「反身地」、「回過頭」來看待某事物的狀態，若以華文詞彙來描繪self一字的涵義，「反思」、「反省」、「回憶」或許能勾勒出self的反身性意義。再者，前文曾述及Mead對「自我」概念的說明，在此可比對Kegan的「自我演化理論」，兩者的差異即在於Kegan將「自我」視為研究者可觀察、說明的客體，因為Kegan認為「自我是在社會中發展、自我與社會存在著協商與辨證的關係」，換句話說，自我和社會是兩個相互獨立的主體，因此研究者自然可以視存在於己身之外的主體作為研究的對象；而Mead的「自我」概念所要說的故事是：「個體如何認識個體自身」，而不是將原本就虛無飄渺的「自我」刻畫出一個形象。

《教師專業》一文承襲Kegan關於「自我」的論述認為：自我是個體和社會共構的產物，自我對社會的關係是疏離或被接納，同時在閱讀、詮釋文本時參照著「自我演化」的模型，因此我認為《教師專業》一文企圖從教師敘說中，參照演化模型來描寫成長、演化中的教師是長得什麼模樣。簡單來說，《教師專業》一文對自我的理解成了其處理敘說、面對文本的工具，像畫家手上的彩

筆，一筆一畫的描繪出教師的圖像。然而，探究「認同」或「自我」即是探究個體回應「我是誰」的歷程，而不是去說明「我到底是誰」。因為「我是誰」這個問題並沒有答案，關於這一點Kegan也有類似的見解，他認為自我在演化中的各個階段都是脆弱而且不穩定、是動態的歷程。不過，Kegan試圖替「自我」取名字，將自我演化歷程分成從階段0「統合的自我」到階段5「相互個人的自我」<sup>3</sup>。個體要回答「我是誰」必須先認識自己處在社會環境之中，處在什麼樣的社會環境、脈絡自然會得到一個「名字」。換句話說，社會已經是個預先的存在，而我們打從娘胎出生就在這社會之中，認識自己要先意識到、察覺到「我已在社會之中」，而不是「我與社會」的疏離與被接納。

我認為，「自我」是未可知的身份，沒有名字也沒有屬性，唯一的歸屬是在社會之中，但始終靜默的存在著，得藉著某個名字或給定才能體現、具體地的出現。因此，自我不可說、說不得、無法說，但幸好語言幫了個大忙，讓自我以「某個身份」體現，例如老師或學生，而使得我們得以看見自我的樣態，也因此我們才能夠去理解他人，也就是去理解「自我」<sup>4</sup>。

由於自我沉默地存在於社會當中，而且個體也同時現身於不同的社群、這些社群給出的身份又相互有所關連，例如「老師」同時也是學生、媽媽、媽媽的女兒…等。因此，我們無法將「自我」唯一地歸之於任何一個社群，所以「自我認同」這歷程也就無法顯現，更明白地說，「自我認同」是那個身份的認同？「自我」必須予「某種身份」的形式來體現，我們才有看見「某種認同」的可能。所以，「教師專業認同」的意涵要說的故事是：「個體認識自己身為教師，建構、形塑教師圖像的歷程」，而不是「教師建構了什麼圖像」。

## 二、敘說中的自我樣貌

「自我」如輕煙、如白霧，飄盪在大地之間、未具形體，如果刻意去捕捉或塑造往往如盲人摸象，摸到什麼都可以說得過去、卻什麼都不是「自我」。

<sup>3</sup> Kegan 的自我發展模型有六階段（從 0-5），分別是「統合的自我」、「衝動的自我」、「統御的自我」、「人際的自我」、「建制的自我」與「相互個人的自我」。除吳慎慎的博士論文可讀到 Kegan 的自我演化理論外，也可參閱吳慎慎（2002），〈自我演化與終身學習〉，《藝術評論》，13，p295。

<sup>4</sup> 以我的立場看，是他人；以他人的立場看，這個「他人」就是自我。

前面和《教育專業》一文的討論拒絕了自我是實體、能被客體化的概念，自我早就蘊藏在社會之中。在這裡要進一步說明的是，「自我蘊藏在社會中」並不是要說自我和社會是兩個獨立的主體或概念，個體藉由反思地浸泡在社會實踐中的語言及意義成爲一個人並使得事物向我們顯現，社會包括了我們的選擇及給出可能性，這是海德格所說的「世界」或人的「置身 (situated)」的概念。社會的存有既非思考的主體也不是對象的客體，因爲社會是由我們的語言文化所形塑，也是事物可見的基礎，當我們脫離Descartes的主客對立二元論，而進入「寓居於世 (being-in-the-world)」的理解 (余德慧、李宗燁，2003：202-203)。那因此我們要問：人如何理解自我？

「寓居於世」的概念說明了我們都活在這社會當中，因爲社會太理所當然、太明顯了以致於我們忽略了它。我們事實上活在萬事萬物裡頭，隨著時間消逝，事物、經驗沉入時間的大海、沒入光陰的汪洋之中，沉默著等待我們回憶和招喚，換句話說，個體要如何理解社會、理解經驗、理解自身生命得藉著回憶的幫助，在回憶之中敘說自身的故事來豐富對自身的了解，也就是回應「我是誰」的問題，描繪自我的圖像。然而，聽故事的人——也就是研究者——除此之外還必須了解到這個自我圖像並不同於敘說者本身，也不是唯一的圖像，故事中的自我如同文學作品等待被理解、而且可以重複理解、不斷地理解，這就是「人如何理解自我」的第二個層次的意涵：研究者如何理解敘說者的自我圖像。

敘說者在回憶、故事之中說出「自我如何形成」。在故事當中，事物是記憶的材料，是與情感連繫的東西。因爲事物而記得某些往事，例如小卉的幼稚園回憶中那三十六色的彩色筆，事物勾出了整個往事，一盒三十六色的彩色筆「涮！」一下子就把整個情感、整個往事帶上敘說的舞台。事物不只是物質上的意義，因此，如果對文本的閱讀只停留在字詞語句表面上的意義，是無法體會字詞語句除了自身之外還另外挾帶的生命感，因此，跳脫出「純粹內容的理解」 (余德慧，2001：133) 是一個可行的途徑。簡單來說，故事是形式，生命感才是故事意義的來源。雖然說個體在回憶、敘說故事時以置入事物的方式勾勒生命的運轉，但表現生命感的不是事物本身、更不是敘說者本身，而是事物和敘說者之間的連結。如上面那盒三十六色的彩色筆，敘說者小卉置入這盒彩色筆但所欲勾引的情境是感謝父母送她進私立幼稚園的辛勞、以及自己不負

父母所望以第一名畢業而拿到這盒三十六色的彩色筆，在「當時大家都只有十二色」的情況下，透露出「我完成爸媽心願」的驕傲。

### 三、依理而行的敘說研究

「生命」和「故事」之間是有差距的，生活（living）或生命（life）總是朝向未來一步一步前進而難以捉摸，不像被說來的故事有個開頭與結尾，因此敘說、故事並不完全等於活生生的經驗。簡單來說，故事是故事，生命是生命，兩者有所關連但其關係並非可以等同視之。我認為《教師專業》一文對故事、文本與個體生命之間的關係並沒有交待清楚，把敘說文本資料當成是敘說者生命本身、在說出教師的故事之餘，還企圖去尋找影響敘說者成為教師的動力因素，語言、文本被當成是「再現」生命的工具，而不是「映照」生命的存在。

也就是說，我認為《教師專業》對文本的處理手法導致其藉由理論模式刻畫自我之後，走向追尋「自我形成」的道路。這並不是說不可能探究影響教師專業認同的因素為何，而是影響教師成長之因素是交錯複雜而非直線的因果關係，個人存在於社會網絡之中，對自我的概念、角色看法皆與外在互動後產生，進而影響其成長、發展，而教師成長、發展則又與自我、角色及認同概念交互影響。換句話說，什麼影響什麼固然很重要，但終究難有定論，它只是人理解自身的其中一環，其意義不在於理解的真假，而是透過理解來認識自身從何而來、將往何處去，在茫茫人世中、紛擾喧囂中辨認自己的位置和他人的關係。因此，「教師專業認同」是教師個體自身理解的體驗，而不是在理解之外有著明明白白的因素和動力拉引著生命主體往何處去。如果用樂器重奏來比喻，「發聲」的重要性不在於個體是怎麼把樂器吹出聲音來、也不是去找尋空氣振動和聲波之間的因果關係，而是「共鳴」，在彼此的彈奏之間找到琴瑟合鳴、相互呼應的平衡點。

綜上所述，像《教師專業》這樣的敘說研究，標榜的是杯「敘說」的咖啡卻摻雜了實證取向的奶精，因此，在喝這種咖啡時，讓我感受到研究者在詮釋、分析敘說文本時，往往左手泡著文本的咖啡豆、右手倒入自我形成理論的奶精，名曰和理論對話，卻像是企圖將從敘說文本中產出的教師圖像和理論模式作一對照，並且說明文本的教師我大概處在自我理論中的那個階段。我個人認為，



這是在對文本特性認識不清所導致的情況：需要依靠著理論模式，研究者才覺得、才能夠把故事說得心安理得。事實上，文本本身就在說故事，故事本身即有力量與意義，文本、故事不是依附理論的例證。因此，研究者需要做的工作是去理解「故事怎麼說」，而不是回答「生命怎麼來」、「自我怎麼形成」這類用盡一生也無法看清楚、說明白的問題。我認為，如果過份強調和依賴理論模式，很可能是害怕無法預測的未來，而將希望寄託在抽象概念、理想型式(ideal type)，但生命之美或許就在那不確定和未完成性當中，而不是如在沙漠中向著海市蜃樓般地追尋烏托邦。

類似《教師專業》的他傳書寫，似乎對文本性質的認識不夠透澈，而出現上述可能隱藏的瑕疵，除了以他傳為主軸之外，也有許多敘說研究以自我書寫來呈現。因此接下來，我將繼續討論自傳、自我書寫的敘說研究又是如何地說故事以及說了什麼樣的故事。

#### 四、自我書寫的敘說研究

在這個地方要討論的是「自我書寫」的敘說研究。但是其實我認為的「自我書寫」研究是很難以歸類、或說有什麼共同的體例或屬性，研究對象、故事鋪陳方式可以說是多采多姿、變化多端，即便如此，我以一個比較清楚、簡單的規則來畫分及泛稱這類研究：研究對象以研究者自身為主，我以這一個特性和前述說他人故事為主的「他傳」敘說研究作小小的區隔。在「自我書寫」的敘說研究中，研究者通常透過自我書寫的方式，可以了解個人主體形成的結構性因素，了解自己的生命受到哪一些知識或權力關係的影響，藉由生命回顧、自我書寫的過程，個體將重新認識自己、賦予自身形成現在樣貌的意義和緣由。簡單來說，自我書寫是協助個體建立自我主體性的工具，促成個體自我價值的肯定、進而解放自我（林春香，2003：482）。《我的變與辯——一位國小女性代課老師追尋教師專業認同的生命敘說》和《推倒第四面牆》即是屬於自我書寫典型的敘說研究。

我認為，自我書寫往往最後變得比較關心了自己，進而解決了自己的問題，這樣的情況似乎顯示自我書寫者放棄了「作為研究者」的位置，而變成投入現場、置身田野的行動者（因為他們本身也是在現場的教師或主任、校長）。我

不否定他們企圖為老師/自身發聲、或解決現場問題的熱情和積極態度，但我認為在「現場行動」與「研究」之間仍然應該有距離和彼此的位置，如果這兩者同時發生在自己身上，我想從他們的論文當中都可以看見因為位置的交錯而產生的混亂和不安。毋寧說這樣的研究是行動、是實踐的意味比較濃厚，而研究的味道淡了一些。回到敘說上來談，我要問得是：敘說要做得是去改革、去改變現場還是就在這裡「傾聽」和「理解」即可？我個人認為，傾聽和理解是很重要的，要企圖去用敘說來改變他人，即使那個人是自己，很可能會變成一種壓迫人的姿態，而忘了自己作為研究者對現場知識的謙虛和包容。

同時，自我書寫往往也強調「研究即研究歷程本身」的意義和價值，像是拍紀錄片、或寫報導文學的方式鉅細靡遺的呈現出個人的成長歷程與觀感。然而，光是肯定自身是不夠的，了解自身處境仍然有所不足，別忘了「自我已在社會之中」，這「理解」不是只是對自身的理解，也許應該從「微小差異的自戀主義」（范信賢，2003：99）中跳出，而從閱讀故事、理解故事之中看見個人所置身的環境、社會或文化的脈絡。因此，我認為《課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向》或可提供一條敘說研究的道路，而這條道路可以提供「自我書寫」或「他傳」一個重新檢視和省思的契機。

《課程改革中的教師轉變》該文強調不欲沉溺在故事的因果推論或精神分析式的寫作，而將「個人敘事放置於社會學的想像中」、以「敘事及其衍生的主題做為公領域探討的議題，整體性的進行社會脈絡性的探討」，這樣的寫作手法和精神和此處的討論頗有相似之處，以故事、文本閱讀後的理解和啟發作為寫作的重心，而不單單只是說幾個教師成長故事而已。我個人認為，如此的「敘說精神」目的不只是尋找與傾聽故事、也不僅停留在分析、理解和書寫故事，更重要的是在建構或思索一種生活的姿態與觀看世界的方式。更明白的說，這種方式是什麼？說穿了就是「說故事」而已。可別小看說故事，事實上「說故事」意謂著從傾聽經驗、理解經驗到最後脫口而出，人的想像力、對事物的體悟、對生活的感知等等都在說故事當中一點一滴地透露，如果故事說得好，那麼生命故事豈只是隻字片語而已，「躍然紙上」還差可比擬，不如說是「紙短情長、所言未盡者尚有萬千、一切盡在不言中」！因此，我想要更激進一點地說，「說故事」這種生活方式與姿態是我們身為人與生俱來的，也是人們自

我了解、自我肯定和自我成長的途徑，只是在某種教育、社會化的過程中漸漸地遺忘和遠離，而我在這裡小聲地呼喚著，期待「重視發聲」不是讓教師發聲而已，而是我們在傾聽教師發聲的過程中，逐漸理解教師、也逐漸理解自身，我想這大概就是「在理解之中理解自身」所要傳達的訊息吧。

### 第三節 討論

從國小教師和幼師的敘說的比較中，我們可以看見台灣當前環境在幼師和國小教師教師的故事所留下的痕跡：教師身份認同與「職業」或「工作」的連結。然而，幼師在成長過程中歷經「被淘汰」後卻在一旁發現自身「喜歡小孩子」的天地，為自身做一個幼師覓得安身立命之處，而小學教師卻是說不出「自己的」語言，放眼望去「多半都是環境所逼」，同時從過去關於小學教師各類型研究的回顧中，我感覺到眾聲喧嘩是「名為教師的研究」，卻說得不盡然是教師的故事，不是檢驗理論就是解決自身問題、企圖改變他人。

或許是我偏激了些，雖然同是教師研究、甚至同樣是以敘說作為研究的途徑，但我對自身做為研究者的位置卻固執了些。我認為，做為一個教師的研究者，最重要的研究目的並不是如政策制訂者要有偉大的抱負、企圖改變這世界，也不能夠身為研究者只是要解決自身的問題，我以為在這兩者之外，還有另一條路，也是我們常常掛在嘴邊、念茲在茲的老調：聆聽與理解文本的聲音，也就是前面提及的「說故事」。是的，就是如此簡單而已。

做為一個研究者，我們的學術涵養、專業訓練使得我們讓文本說話、讓教師發聲可能已經不是太大的問題，更重要的是我們研究者在文本說話、教師發聲的同時有沒有專心聆聽？聽完之後又是進行怎麼樣的解釋？也許我們可停下來駐足思考一個問題：當我們聽完教師成長故事的時候，接下來要做什麼事情？是急忙地說它帶來的啟示和寓意，把教師故事當成伊索寓言，目的在闡揚正面、積極的教師圖像；還是大膽地假設故事中的教師圖像可能接近某個階段理論的型態，小心地求證和歸類，最後好不容易作出結論：文本中的教師沒有偏離理論太遠，雖然不完全符合理論所言，但也許是理論和實際本來就有落差，還需要更多敘說、更多樣本來修正、彌補理論模式的不足。除此之外，是否還有其

它可能？這個問題如果扣回到我研究者現在所處的場域，那我要問：這個可能，在教育場域、在師資培育過程中，是誰的工作和責任呢？

也許我們已經注意到了，看看下列的引文：

當前，師資培育受到西方文化長期以來的理性思維模式的影響，著重在學術的卓越，以及教學技能的精熟，在師資養成的過程中忽略教師個人的發展。Greene (1978：2)認為師資培育者必需重視「學生的生命經驗和聲音」，因為學習成為一個教師的歷程中，師範生若能夠感受到自己的歷史根源和自己的生活，比較可能發現自己的問題，尋求自我的超越。Newman(2000：127)指出，重視師範生的個人發展的師範教育能夠幫助初任教師者得以增能。而且，教師對自己的了解，有助於他們了解他們的學生（引自吳慎慎，2003：228）。

這些國外學者說得都不錯，也被引用在我們台灣的學位論文或期刊論文當中，但我想問得是：我們真得有如此做？或開始踏出這一步了嗎？上述一路從幼師圖像到教師敘說研究的討論，這幾個看似沒什麼關係的研究，我企圖穿透過這些「語言現象」，看我們如何談教師個體、如何說教師的故事，而最重要的目的在於回答：如果教師成長、教師發聲是很重要的事情，是個體成為教師從「職業」到「志業」所需要養份和幫助，那麼在這段路途的中間，除了教師自身在黑暗中摸索之外，我們師資培育體系除了學術上的卓越、理論的貢獻之外，又做了什麼樣的努力呢？如果只是師培機構只是在學術領域上紙上談兵、追求專業卓越，那麼說這是師資培育體系某種程度上的「失職」可能一點也不為過吧。行筆至此，我從幼師與國小教師的說與沒說開始，進而看待國小教師的成長故事在學術場域（同時也是師培場域中）中如何被敘說，這一路走來的目的也就呼之欲出，我企圖以個人棉薄之力為師資培育體系拉出一個位置或出路：對話，傾聽為基礎的理解以及與現場的對話。

在小卉教師專業認同的故事中，顯示出「個體當了老師才知道什麼是老師」，同時在《優良中小學教師研究》中不也這麼說：「優良中小學在導入階段多半自行摸索」（張德銳等，2006：32）。換句話說，「摸索」意謂著教師在現場缺乏與人對話，那麼師資培育體系能不能不要眼睜睜地看著教師獨自在黑暗中摸索呢？我想應該可以吧。因為師資培育體系不也常常關心教師、產出

一篇又一篇的教師研究，那能不能也到現場去「說故事」，或是對準教師們進行怎麼樣的培育，才不會讓準教師「當了老師才知道什麼是老師」。然而，翻開師資培育課程除了xx學，不然就是xx論、xx教學法，知識的堆砌遠過於對生命經驗的熱情，如果引領師培生對現場經驗的了解，培育準教師對情境的懷抱、並有嘗試理解和詮釋的熱情、傾聽和包容差異的肱襟、氣度，進而建構屬於自己的理論、對經驗賦予意義、連結生命經驗及反思的能力，我想這樣的話，師培生、準教師對於「教師」的認識將會如幼師敘說出「喜歡小孩子」的美麗景像，而不再僅僅是「職業」或「工作」的連結，我們也更能期待國小教師從「職業」到「專業」、甚至「志業」的身份認同。您說是嗎？

