

附錄

附錄一、幕後花絮：我如何進行「文本結構描述」

在第四章第二節和第三節的部份，呈現了由敘述訪談得來的文本經過我的「聆聽」、「閱讀」和「觀看」後的結果，並且根據這結果寫出第五章詮釋文本的部份，藉以開展教師故事的意義世界。但是，第四章這個結構描述的結果如何產生，我想有交待的必要，不能夠以一句「研究者的視域或研究者自身的解讀」輕描淡寫地帶過，這樣「自由心證」的說詞我想顯得太「玄」而且有點不負責任。雖然文本的解讀和觀看是如人飲水、冷暖自知，同樣的文本可以有不同的解讀、不同的拆解手法，但我想可以在開放文本詮釋權力的態度下，公開地分享我如何進行文本的結構描述。

首先，我要解決的第一個問題是：面對敘述訪談的得來的文本，為何採取「結構描述」的手法，交叉呈現眾多語料和我的話語，而不是採用「編碼」、「分類」或是「重說一個故事」等質性研究文本解讀方案？一言以蔽之，我關心的並不只是故事的內容為何，而是「故事怎麼被說出」。「故事如何被說出」的意義我已在第二章第三節〈教師專業認同在故事中展現〉花了一些力氣討論，在這裡就不再多言。因此，我認為從結構描述中可以較為清楚的理解故事如何被說出，所以接下去我要談我如何「結構描述」，也是這一段落的重點。

當我進行結構描述的時候，面對的是一堆密密麻麻的語料，例如像下面這段文字：

都會就是先教注音符號嘛注音符號偷跑尤是是在我們那個年代 是很流行可是我就是 在幼稚園的過程中完全沒有學到任何的注音符號所以我上小學的時候一年級的功課超級爛 就是因為大家都學過所以大家考很好
(笑) 然後老師就教很快然後我自己是沒有印象我媽後來轉述給我她說我

考都是二三分的注音符號回家這樣因為我都不會 然後 可是我那間幼稚園我一直覺得很有印象就是 他真是很特別就是我們每天都有不一樣的活動 就是一些比方說像一些肢體開發好或是一些 乜 遊戲就是操作的 操作他們有那種玩具盒一套一套然後就要拿那個操作的 幾乎都在玩那些東西 還有背 聖經 他們是對 天主教的 對啊就是背聖經這樣 我記得我畢業的時候還是就是我們那屆就是背聖經第一名畢業 得到一盒三十六色的彩色筆 就是大家都非常羨慕因為那時候就是大家都只有十二色這樣（笑）這件事情我覺得就是我想丫如果我就是影響很大這樣子 然後我就覺得後來 嗯 大概這可能也是後來就是爸媽也一再強調啦就是真得他們很偉大 就是那間幼稚園很貴那是私立的幼稚園【嗯】然後 ㄣ 後來就是上小學了我是念明德國小到六年級我們有中間沒有轉學可是四年級我就搬家了 就是我就開始通車 然後我覺得學習成就比較糟 大概一年級那時候我真得沒什麼印象可是一年級的老師讓我覺得很溫暖因為我現在到現在還記得一個畫面 就是 我好像忘了訂便當還是怎樣吧忘記了反正就是做了一件事小朋友會覺得很嚴重的事 然後午餐沒訂

我一字一句慢慢閱讀和咀嚼這些語料，一次又一次反覆來回整個文本，空白處就寫下閱讀的註記，重要的字句或圈記或畫線標示。技術上來說，就是從第一個字讀到最後一個字，我的經驗是閱讀的時候配合著錄音檔，不讓感受經驗的過程全部由視覺承載。初幾初幾次閱讀文本是放空自己、漫無目的地在文本的世界中踱步，想像一下，這時閱讀文本的感覺有如看默劇一般，文本的圖像彷彿想要表達些什麼卻又「無言以對」、「說不出口」，許多的贅字、狀聲詞似乎表達受訪者傳達某些訊息的努力卻又不道破，我感覺到文本世界如蒙上一層薄紗的少女，淺淺的一抹微笑但我不知道她在笑我呆還是傻？

不知道過了多久，漸漸地我摸出一些語料當中的紋路，例如「我」、「你」、「他」等代名詞，或是「如果」、「然後」、「就是」等連接詞。以代名詞作為拆解文本結構的工具，黃心怡曾在其碩士論文稱之前「我字法」；我字法係針對代名詞在文本中的變動，解讀文本我如何看待自身與社會、環境的關係。我認為我字法可讀出「位置」的變化，舉個例子來說，「我覺得我在教他們的時候其實比較沒有壓力」（II：45-46），這句話裡有兩個我字，第一個我字指

得是現在在說故事的主體、第二個我字是指當時在教他們的主體，兩個我字分別指涉了不同時空裡的主體；第二個例子，「可是我覺得我還是得做 這是制度的問題還是怎樣我不曉得 反正就是現在自己當導師…就是你就會比較去站在行政的角度去思考一些事情然後」（Ⅱ：111-113），換個焦點看「你」字吧！你是指誰呢？聰明的你也許已發現到，這個你不是別人，就是文本我，換句話說，說話的主體正把自己當作是對象，在故事中對「自己」在說話；第三個例子，「因為我的第二年當組長第二年結束就是我們那個校長第四年丫然後他就要調校了」（Ⅱ：129-130），這句話裡有我、我們兩個代名詞，我字法也可以關注「我」和「我們」的比較，當說話的主體使字我們時，是不是表達出什麼樣的企圖、或顯示出對某個社群的認同？我認為，將這些代名詞放置在文本的脈絡裡，的確會浮現出這樣的圖像。不過，在這篇論文裡的「結構描述」，我並不是採用「我字法」為最主要的手法，而是採取另一種途徑，挑戰「連接詞」的解讀。

語料中的連接詞很多，我最主要聚焦在「然後」、「其實」和「可是/但是/不過」這三個詞上面。「然後」是個有趣的詞，可以說是出現最多的連接詞，如果不特別注意的話，很容易就當作是贅詞忽略而過，仔細瞧瞧的話，「然後」意謂著說話主體視窗開啓的一個號誌燈，可能是承上啓下、也可能是打斷前一個段落另起爐灶，舉例來說，「而且就是 GG 的生態吧 然後自己就是…當…組長的那兩年」（Ⅱ：25-26），話說的主體結束對 GG 的敘說，以「然後」開啓另一個場域的視窗。然後，說到「其實」，那又是別有一番風味了。我從語料中摸索出，「其實」這個詞帶點「將前面所說的故事總結」的味道，也夾雜了「說話的主體到了這步田地，不得不撩落去¹、就和盤托出」的意味，例如這一句，「在那邊兩年 ㄤ…其實 就是做事（Ⅱ：121）」；另外，以下這一段當中接連出現的「其實」，說話的主體表達出一再的修正對自身的評價、企圖傳遞出「自己是個什麼樣老師」的狀態：

「雖然雖然自己不是初任老師可是其實是第一次帶班 然後然後又要帶領另外一位…新手老師就是我們隔壁班老師四二的老師這樣 所以其實

¹ 「撩落去」是台語，意思是投身、全部投入、陷進去的意思。

那時候 其實也是一個挑戰啦我覺得 就是其實我並不是真得很有經驗的老師但是我…」(II: 147-152)

接著，讓我來談談「可是/但是/不過」這個連接詞。乍看之下，這詞語似乎是英文裡 *but* 的意謂，不過情況真得如此？如果用 *but* 來理解「可是」，可能會使「可是」的光彩失色不少，它不僅僅是「反轉」或「否定」前一句話的指涉，我認為更大的意思是「說話的主體企圖表達『對比』前後兩者」差異的感覺，說話的主體利用「可是」點出來回穿梭不同場域的感受，例如：「安親班老師很兇 那可是我就是覺得 就是…有一些很有理念的家長他們其實不喜歡把孩子送到那個地方」(II: 311-312)、「在以前的學校或許是這樣 可是在現在這個這個學校」(II: 318)。可以這麼說吧，當我看到「可是」一詞的時候，它顯現出說話的主體正在進行一種「比較」或「參照」，說話的主體在說「我在這裡…」以及「我在那裡…」的種種，或者是說「我以前…」和「我現在…」的對比。正因為我將「可是」作如此的解讀，而以此為基礎書寫第四章第四節中「在比較中認識自己」的故事詮釋。

不管是「我字法」還是連接詞，都是理解文本的工具，使用這些工具的過程是一種文本微觀的過程，在這樣的過程中我試圖爬梳文本、理出一條文本的軸線，這軸線除了從文本中浮現之外，當然也回應著研究者本身的興趣，或說是研究焦點，但是我要特別說明的是，這研究的焦點並不是在一開始閱讀文本時即刻置入，因為我並不是在檢驗文本說了什麼，而是在理解這文本中的敘說我「如何」處理某些議題、某些事件。這些「如何」像電影的配樂般，在圖像浮現時也伴隨著出場，使你在閱讀文本時可能讀到某個字眼、某個段落時心頭為之一震，文本此時彷彿從平面的文字幻化為立體的影像，牽引著你往某處而去。換句話說，許許多多「如何」的語言結構架起了敘說文本、使得文本得以立體而展現出生命感。

回到文本軸線的討論上。或許你會問，文本的軸線在那邊？我認為，要處理這個問題時，可以從「文本如何形成」入手，因為這是處理「敘述訪談」(*narrative interview*) 產出的文本幾乎難以避免的問題。受訪者濃縮自身生命經驗於敘說的故事中，即使受訪者在「編故事」、「製造一種說法」，敘說出的故事如同畫

圓般，終點亦是起點。從閱讀文本的經驗中，我可以察覺出受訪者會「自圓其說」的現象，不論有意識或無意識，受訪者在敘說的情境中會始終圍繞著某個軸心說故事。然而，我雖然知道故事圍著某個軸心打轉，但我無法、也不想要找尋那某個軸心，而要這麼說，我因著我的研究興趣、帶著我的生命經驗進入文本世界，閱讀文本的過程是「對話」的過程—我和文本對話，雖然文本有個軸心、但我也我自己的步調，藉著語言結構撐起的生命感，而我得以走出文本，「再」說「另一個故事」，也就是所謂的詮釋的部份，如同第四章末節所述的三個主題：選擇、在比較中認識自己、愛與被愛即是我抓取的文本的軸線。打個比方說好了，當我們在看電影「色·戒」時，你認為所看、所聽的「色·戒」是李安導演所欲表達的、抑或是我們自己所看所聞？而我認為不在李安也不在我們自己，而是在這兩者的中間。

最後，我想你會問文本的軸線要怎麼抓？我認為，可以思考一個問題作為入口點：當閱讀文本時，如何區分段落？我區分段落的依據即是仰賴這敘說時中心，以〈文本結構描述（一）〉為例，我的段落循著台灣學生熟悉的學校階段作為敘說的次序，從幼稚園、國中小、高中到大學、實習和進入教職場域，這並不是我刻意編排，而是這就是敘說者所給出的文本世界秩序。同時，我藉著上述「我字法」和「連接詞」的語料微觀工具來分割段落、摸出文本中的次序，再順著這次序起伏，「摸」在每個段落裡敘說的中心議題，也就是在每個段落前標明出來的那些句子，基於這樣的工作我得以寫出故事的理解和詮釋。以每個段落的中心為基礎，我試著譜出貫串這些段落的主題曲，也就是文本的軸線。因此，「選擇」、「在比較中認識自己」、「愛與被愛」的文本軸線並非憑空產生，而是在這結構描述的過程一步一步推演而成。以下這個圖，表示著從敘述訪談、結構描述到理解詮釋的流程。嫌閱讀上述我的經驗談過於窒礙難讀的話，或許看圖之後，你自己「再說一個研究故事」也行。

附錄二、欲語還休－刪除的段落

以下這一個段落原本是放在第五章中的第二節，但後來覺得這裡的書寫不夠慎密，同時和全文的連接有些扞格不入，但竊以為這段落所這表達的可以另成另外一個故事，暫時寄放在這邊提醒、並紀念曾有過的年少輕狂。

第二節 教師成長階段理論？

「一個人如何成為教師」是探究教師在專業成長、發展過程試圖回答的問題。翻閱國內許多文獻，對於教師成長的論述以「發展階段論 (development stage theories)」為主流，並且這些理論幾乎都是從西方取經而來；另一方面，在面對為數眾多的階段理論時，只是經過一番整理、列表詳述之後，要不選擇一最新或認為最佳的模式作為引用¹、就是取各階段理論交集最多的部份作為教師成長階段的模式²。在這裡，也許我可以先來關心西方的教師發展階段論如何產生，再來看看這些階段論在引渡重洋後如何被使用。

Fessler 和 Christensen (1992) 整理自六〇年到九〇年代關於教師發展階段論較著名的研究 (張德銳等, 1996: 27)，綜觀這些國外的教師研究的基本方式是以訪談或參與觀察為資料蒐集來源，在歸納、分析這些經驗資料之後，企圖「描述」教師成長或專業發展的歷程大致上會有那些行為、狀況，據此分成數個階段以說明轉變的歷程，因此有階段發展論的產生³。換句話說，這些國外的教師成長模式，可以說是一個源自當地經驗的教師圖像，同時透過整理、

¹ 例如張德銳、簡賢昌、丁一顧〈中小學優良教師專業發展歷程之研究〉，《教師資料與研究》，68，27-29。

² 請參閱饒見維 (1996)，《教師專業發展—理論與實務》，p125-146。

³ Fessler & Christensen 對階段論有所批評，認為過去階段論強調「循序漸進」的線性發展不符合教師實際經驗，而提出 The teacher cycle model，認為教師成長的狀態依個人和組織間的互動產生不同的狀態，不一定是固定的、直線的階段發展，而可能只是在一個動態的周期中發展，也不一定每個教師會發展至最後的狀態。詳參閱 Fessler & Christensen (1992) **The teacher career cycle : understanding and guiding the professional development of teacher** . (Boston : Allyn and Bacon), p。

歸納析出的是當時在某個社會脈絡中教師的共同成長樣貌⁴，因此，我認為這些階段理論、成長模式要說的故事是「我們教師是這樣成長的」。簡單來說，國外教師成長模式對於「實然」面向的描述遠勝過於「應然」面向的建構，「教師應該是怎麼樣的圖像」這個問題似乎不是教師成長階段論關注的焦點。

回過頭來看國內的教師成長研究，可以說是直接引用或稍微修改國外的理論模式，而且通常是以問卷調查的方式企圖研判蒐集而來的教師樣本「成長到那一階段」以及各階段的趨勢⁵，近來或夾以訪談的資料說明教師在各階段中關注的焦點及其趨勢（陳木金等，2006：23），研究的結果最後檢驗了理論的模式，卻對「我們的教師如何成長」的圖像依然模糊；同時依據理論模式切割訪談得到的經驗、語言資料，將語言的資料置入理論模式之中，理論模式如同數學方程式、而語言資料就是那填入的未知數X與Y，再將計算出來的結果宣稱是教師成長的樣貌。對訪談資料的處理顯示出研究者欠缺對語言的認識和素養，研究者自行的推斷和建構說話者所欲表達或語言文本可能彰顯的意涵。因此，我想我可以這麼說，如此的研究手法目的在於理論的檢驗遠超過對現場經驗的謙虛和接納，藉由訪談的結果呈現來支持研究者對某項系統的建構（陳木金等，2006：25-29）。

驗證理論模式的研究能顯現出教師成長的某種趨勢，也能夠從趨勢當中指出不同樣本族群的差異。然而，雖然能夠指出差異和趨勢，卻不能說明差異形成的過程或是趨勢顯露出什麼樣的社會文化意涵。在引用、驗證教師階段理論之外，這樣的研究似乎還隱涵著某種企圖，在這裡我試著去揭露它以說明「教師成長階段論」在學術場域中使用的情景和脈絡，例如以下的引述：

在余民寧、賴姿伶、王淑懿（2002）的研究結果發現：在開始擔任教師的第一年後，就有 25.9% 的教師開始有尋求在職進修的想法；到了第三年後，就有超過一半的教師想在職進修，累計達 59.0%；第五年後，就已累計

⁴ 對於各個研究的目的必須再回去看各研究所想要達成的目標或在某個社會脈絡中為何會引發如此的探究，在這裡僅是從以各研究的手法來討論這些研究在做些什麼。

⁵ 如高強華的「教師生涯發展及其影響因素之研究」、蔡培村「國民中學教師生涯能力發展之研究」皆採用 Fessler 模式，詳見高強華（1988）〈教師生涯發展及其影響因素之研究〉《國立臺灣師範大學教育研究所集刊》，3，113-133；蔡培村（1993）《國民中學教師生涯能力發展之研究》，教育部中教司委託案。

到 82.6% 的教師都想尋求在職進修的機會。這項結果顯示教師在教職前的大學或師資培育機構所給予的教師專業訓練，頂多只夠用三至五年，初任教師在任教三至五年之間，便開始覺得所學的知識已經不夠用，必須開始不斷的進行在職進修，藉以增能圓熟其專業知能的不足。（引自陳木金等，2005：7）

觀看上述引文，讓我感到相當疑惑。引用他人的研究結果，卻是想要說下面的推斷。換句話說，研究者指出現象其意涵時卻是滿足研究者的想像。在我看來，余民寧等的研究要說的是到投身教育工作後，隨著歲月的遞增，老師們會愈來愈想要在職進修，但為什麼會愈來愈想在職進修，似乎從這研究結果和數據中看不出教師「任教三至五年之間，便開始覺得所學的知識已經不夠用」。換句話說，外顯行為表現出什麼樣的意義、或者是否能從外顯行為來推斷個體或社群的行動意義是值得深思和探索，而不是可以如此武斷的評論。上述引文除了有邏輯上的問題之外，配合該研究參照「教師成長階段論」的脈絡，不難想像它要說的故事是：從教師成長階段理論看起來，在這裡的教師專業知能上在各階段皆有不足之處。

行筆至此，似乎有些離題，我得停下來稍稍解釋上面這天外飛來的一筆。上述擷取部份研究的片斷，我企圖說明的是像這樣的寫作手法、學術語言普遍地充斥在各期刊或學位論文當中，所舉的現象、例子是九牛一毛。在這樣的論述脈絡底下，除了驗證「教師成長階段論」之外，透露出一個更重要的意涵是：研究者想研究教師、接近教師或走入教育現場，目的是在幫助教師以某種方式成長。更進一步地說，教師階段理論在國外是「描述」教師的成長圖像，引進到了國內卻成了引導教師成長的聖經和寶典，研究者心中念茲在茲的是「我們教師能不能像國外般如此的成長」！呼嗚哀哉！朝著應然、理想的面向去看待教師，企圖建立一個按照順序的教師發展論述之外，還熱切期盼我們的教師有著如此的發展模式，但在理想的視框中有誰真正如此成長、茁壯，聰明的你，能告訴我嗎？

回顧過去關於教師成長的研究，讓我想起「淮橘為枳」的故事。國外的理論自有其成長的脈絡和蘊育教師經驗的土壤，所以開出一朵朵「教師階段」的

花朵。我們遠渡重洋到國外的花園摘了兩朵花、種在自家的後院，盼望明天整個後院就開滿了美麗的花朵，這如果不是醒言夢語、那還會是什麼呢？

刪除段落的參考書目

張德銳、簡賢昌、丁一顧（2006）。中小學優良教師專業發展歷程之研究。教育資料與研究，68，23-42。

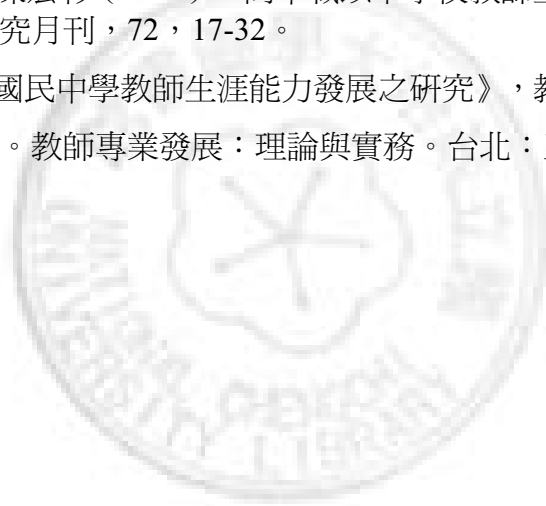
高強華（1988）。教師生涯發展及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，30，113-133。

陳木金、邱馨儀、陳宏彰（2005）。從教師專業發展模組談教師進修研習系統建構，教師專業發展與規劃學術研討會。輔仁大學。

陳木金、邱馨儀、陳宏彰（2006）。高中職以下學校教師生涯發展進階之研究。教育資料與研究月刊，72，17-32。

蔡培村（1993）《國民中學教師生涯能力發展之研究》，教育部中教司委託案。

饒見維著（1996）。教師專業發展：理論與實務。台北：五南。



附錄三、原聲重現？-逐字稿

我在這篇論文中採用了一個受訪者的兩篇敘述訪談轉錄文本。第一次訪談的聲音檔共分鐘，文本共23,289字，第二次訪談錄音檔共分鐘，共12,654字。經過一番考慮，也和受訪者討論過，受訪者「現在」認為可以公開這些訪談內容，同時也讓我決定如何處理和公開這些逐字稿。

雖然受訪者如此的「開放」，但我仍有些擔心和疑慮，我擔心的是「說者無心、聽者有意」，「萬一」被拿去做些意想不到的事情，那麼這樣的後果我很難承擔的起。但是站在學術研究的角度而言，公開逐字稿、原始資料是一件好事，因為原始資料可以在社群裡流通和討論，對於教育傳記學的發展有相當的助益。最後，我決定的方式是：電子檔的論文，一律不附上逐字稿，如欲取得這些逐字稿，歡迎和我聯絡。紙本的論文，我認為站在保存資料、留下足跡的角度，我決定放上這些逐字稿件，讓圖書館裡收藏這份文本。

（一）逐字稿 I



(二) 逐字稿 II

