

第一章 楔子：關於《這一頁》

大人！請您善待這班戲子伶人，不可怠慢——他們是這時代的縮影。

—— Shakespeare 《Hamlet》

第一節 關於教師的研究

一、教師傳記研究的價值和意義

隨著質性研究典範在台灣研究社群逐漸受到重視之後，也產生一篇篇精彩的研究論文，而關於教師的經驗研究，大多數研究採取質性取向乃是因為質性取向研究基本上旨在探求教師經驗的意義，過去在許多教師專業發展的研究當中，以實證主義立場、傾向建立普遍性的研究模式，往往忽略了教師生活的複雜性及主體性問題，因為統計數據的呈現或僅能說明一般情況或整體趨勢，而無法更進一步深入了解隱涵在社會、文化中的個體，其行動的意義為何。意義不是一個物理事實，它是由人所建構的。因此，如果研究者缺乏對教師專業發展歷程中情境、意義的理解，往往導致在認識論上去脈絡化的危機，這樣的研究很可能「只探討技術性的問題，無法深入去挖掘隱藏在這些問題背後的潛在因素或深層結構，研究的主題會愈來愈瑣碎，而研究範圍也會愈來愈割裂」（卯靜儒，2003：62）。Goodson認為研究教師的生活，給予教師發聲的空間，是生命史或傳記研究等質性研究的特色（Goodson and Sikes, 2001: 21）。因此，教師實踐、行動等個人生命經驗之所以能成為研究者欲理解的對象、進而成為一種知識體系，乃是源自於教師個體自身主動建構、發聲而產出的豐富意義世界（卯靜儒，2006：147）。

本研究關心教師的聲音，希望沉浸在現場的經驗之中，聆聽教師敘說關於他們自身的選擇和經歷。然而，教師經驗為基礎的知識過去一直未受學術界的重視，因為此類的「實用型」（practical）知識被認為是一種較粗淺的知識（low

knowledge) 而相對於「學術型」(academic) 知識源於多種理論產製的結果(蔡瑞君, 2005: 235)。現場的聲音顯現出來自在地現況的千萬風情, 置身事外、不親臨現場體會可能顯露的的是一種自以為是學術知識份子的高傲。再者, 這類的教師經驗知識往往因產生脈絡的不同而無法「普遍化」(generalization) 推論至各情境中, 而不被認為是具有價值的知識。

不僅僅在知識的討論中缺乏對教師實務型知識的重視, 在教育改革中我們也常常忽略了教師觀點的重要性(周佩儀, 2004: 179-1180)。對於政策的制定、改革方案的推行而言, 關注教師經驗是因為教師是站在第一線的教育實踐者, 不能容許實踐的聲音缺席, 否則將可能陷入所謂專家學者或上位長官一廂情境的險境中。Fullan & Hargreaves也認為一旦教育改革的方是以「餵養」教師策略和方針, 缺乏教師立場的思考, 則其背後隱含的教師圖像是負面而且空虛的(王郁青, 2004: 1)。在進行教育改革、制定關於教師的方案和政策之前, 是不是可以容許教師的聲音在溝通後嘗試著去理解它呢? 在貼近來自現場的文本後, 拋去「學者或專家教師擁有塑造教師性格的權力」之迷思或偏見。我認為, 這將是教師傳記或敘說研究的所彰顯價值之一。

與教師有關的教育改革計畫和政策需要教師的投入和參與, 但必須外在條件持續提供教師成長同時教師內在也能夠理解、接納接踵而來的政策、計畫以及所帶來的改變(成虹飛、黃志順, 1999: 69-70)。換句話說, 教育改革並不能夠視教師為執行的工具, 如棋子般任由當政者擺佈、指使, 教育改革者應關心教師的經驗和所在的脈絡環境, 若改革的企圖遠離教師的經驗, 又怎麼能期待教師夠達成教育改革所揭櫫的目標和理念? 又如何攜手與教師在現場延續改革而不遭遇抗拒、甚至逃避而等待事過境遷呢? 是故, 傾聽來自在地的聲音和現場的故事是有意義的。檢視在台灣的教育發展過程中, 我們可以發現教師是「默默無名」地在第一線努力的現場工作者。因為在認識、學習和理解台灣的教育發展過程的同時, 我們熟知何時實施九年國教政策、何時推動九年一貫課程改革、何時師資培育新制推行, 似乎習慣由上而下地(up-to-down) 觀看教育的發展歷程, 而看不見教師如何工作、聽不到教師面對這些課程、政策的聲音。多元聲音除了意謂著不同聲音的展現, 也提醒我們對於歷史的敘說和書寫的觀點是可以草根的、可以從所謂邊緣的角度看待中心、可以由下而上地詮釋自己

生存的歷史環境。透過這些活生生（living）的經驗和活過的故事（lived stories）使我們得以理解當代社會文化歷史內涵。因為教師的敘說蘊含著既定的參照系統和視框，而這些系統和視框則是源自於教師的生活世界、社會文化。對於一個教育研究者而言，傾聽在地聲音和嘗試理解現場經驗是對自己生存環境的再認識和反省，由下而上地描繪教育現場的景象，探索「本土的」社會文化內涵，以及從教師個人觀點為這時代寫下歷下的註腳，也許這樣的生命史料和傳記研究可以打開理解本土教育發展的另一視窗。因此，透過教育學傳記研究，「我們可以藉此獲得不同個體對於在意義多元社會下的學習歷程所帶來的意義建構」（倪鳴香，2004a：30），而擺脫來自西方文獻「標準化」「線性觀」的理論架構在非西方個體身上所形成的束縛，或說是掩蓋了在地文化的多彩多姿。因為，每一個生命故事是受訪者¹戴著某種既定的視框產出，這既定的視框其實是源自於當地社會、文化的脈絡。

綜上所述，對於「初任教師專業認同」的探究，我將採取質性研究取向——特別是「教育學傳記研究」（*biography research in pedagogy*）的取向——做為理解教師經驗的途徑。之所以選擇以教育學傳記研究作為研究取向，在方法論上，有兩個重要的理由（Goodson, 1991: 142-144）。首先，教育學傳記研究可以呈現出教師自身判斷在教育現場哪些議題重要與否的經驗故事，也就是說，在某種程度上應該由教師賦予教育現場，如課程發展、教學活動等事件的意義和重要性。再者，使用教育學傳記研究取向在理解和詮釋資料時，這些看似個人化的（*idiosyncratic*）、具有個人特質的資料，反轉了傳統上對教師聲音的忽略及不重視，而且不僅僅只是引出教師的聲音就好，更是實際地關心教師如何談論他們的工作。或許，有些研究者批評這些過於個人化的資料毫無用處，或者說這些資料其實是一種選擇性的呈現教師的聲音，為了在人們面前呈現某種、漂亮的研究結果，因為某些質性的研究者只會關注他們所想要聆聽和所要知道的。然而，在人類學的意義上，教育學傳記研究取徑是實質上地去關心教師「如何」談論他們的工作，而不僅僅聚焦於教師的工作是「什麼」。

¹ 我在這篇文章裡，「受訪者」指得是被訪談的人，而「訪談者」或「研究者」指得是去訪談、傾聽故事的人。但有時因為引文的關係，必須以原文呈現，所以有的引文中所出現的「訪談者」其實指涉的是被訪談的人，也就是「受訪者」，特此說明。

二、為何研究「初任教師」

故事的緣起往往有脈絡可循的，然而，要依循何種脈絡下觀看故事其實取決於研究者的位置，而賦予故事的意義。本研究問題意識的誕生其實有部份緣於我自身在一個師資培育機構當中的求學過程中、所見所聞的思考和疑問。

我個人身處的學習環境，除了是一個學術殿堂之外，同時也是師資培育機構。平時常常邀請許多在各行各業不同領域中嶄露頭角的成功系友返校座談、希望給學弟妹們做榜樣和楷模，在人生道路上傳授生涯發展的經驗。我不只一次在看見演講訊息時佇足在公佈欄前沉思，如果站在師資培育機構的角度，這些系友的經驗有什麼樣特別的意義、將帶給聆聽的同學何種啟發。

我想，這類系友經驗分享的出現也許可以連結到目前中小學師資培育過剩、許多師院企圖轉型成綜合大學的社會背景下理解，系所面對教育市場的變化開始思考如果學生無法順利成為教師，那麼組織該如何因應這似不可避免的時勢。平時當我們論及自己系所時總愛標榜是綜合大學中的師資培育機構，具有多元視野、綜合能力發展可能的特色，自然和一般師範院校的傳統各有千秋。因此，成為老師不見得在這裡是畢業生未來的生涯規畫，在綜合大學的環境中可擁有許多不同的途徑了解自己、試探自己的興趣所在，而在未來選擇適合自己的生命出路。然而，過去沒有選擇成為教師而闖出另一片天地的系友們，這可能是個人資質與得天獨厚的求學環境互動的結果使得在不同的場域開出令人讚嘆的花朵，回過頭來看，作為一個師資培育機構的我們又是如何關心相較之下較為「平凡」的、「一般」的教師成長與發展？

另一方面，每年暑假過後，總是在公佈欄上看見許多大大的紅字、恭喜在教師甄試中脫穎而出的同學，並且邀請他們在課堂上分享「如何通過教甄」的成功故事。看見這樣的情境，使我聯想到當我還是國中生、高中生時也曾有過類似的情境，在講台下聆聽學長分享「如何在聯考中拿高分、進而進入前三志願」的經驗。從前的我沒有懷疑過老師、學長所信奉的「通過考試、獲取某位階的」的教條，但現在當我看見紅字、回想起之前種種時，心裡不禁有點納悶，台上的人講得口沫橫飛、興高采烈，但那是台下的人願意聽的嗎？又更進一步，通過考驗到達某位置或許也是相當重要，但是為什麼不強調「高中生學

什麼」、「大學生做什麼」、「教師做什麼」的故事？爲什麼不質疑爲什麼要當老師的動機？爲什麼不談談當一個老師之後，生活的樣態是如何轉變？當我們在見到花開並蒂之後，是否在盛讚之餘思考這朵花是如何綻放的呢？從種籽落土、枝頭萌芽乃至含苞待放、吐蕊溢香之間的種種，也許是個人生天麗質而渾然天成，然有可能是園丁辛勤栽植的結果，不論如何，每朵花開的故事背後總是有不同的曲折離奇。

初任教師對師資培育機構而言不只是每年貼在公告欄上、用紅紙寫著大大的賀喜金榜題名，除此之外，初任教師的生命故事能給出何種豐富的意涵？我想可以從一個師資培育研究的角度來看待本研究，反省自身所處的環境，試探性的尋求理解初任教師和師培機構之間交織的一絲一縷。因此，在傾聽故事之後，師資培育機構可以如何看待目前身在其中的未來教師，對未來準教師描繪出什麼樣的願景與想像，而如何培育更多不同的「好」老師。

三、研究的方向

翻閱探討教師相關議題的文獻時，發現過去以角色理論爲基調的教師研究爲數不少，並且將討論焦點置放在教師的專業能力、專業素養以及教師是不是專業的問題上。這類型的研究企圖建構教師的是「專業」角色行爲、涵養，或是期許和鼓勵教師作成「XX份子」，援引不同理論解釋來說明教師應如何專業成長、以及其專業內涵爲何。簡單來說，在肯定教師是專業之後，便企圖回答教師專業是什麼的問題。基本上，這是從理論上、旁觀者的角度來敘說教師應該是什麼、應該做什麼。然而，在另一方面，也有些論述嘗試去理解教師在教學現場、社會環境中所處的位置，以及在這位置中的實際經歷，不以證實、檢驗理論爲目，而改以了解實際場域的狀況爲目的，並且嘗試詮釋這種種狀況背後的意義。但基本上這類型的研究或討論是立基於「研究者vs教師」或「理論vs實際」的關係上，似乎缺少一份「傾聽」現場的味道。研究者想要發聲的企圖掩蓋了教師自主說話的動力，來自現場教師的聲音所形成的各種文本像是研究者戲箱中一個又一個的木偶，研究者在幕後操弄著豐富理論和學術想像的細線，演出一場又一場眾聲喧嘩的戲場，曲終人散之後，木偶依然無聲又回到角落的戲箱裡。然而，本研究認爲教師或現場文本並不是研究者手中的木偶，而是活生生的人兒和我一起唱歌、跳舞在生命交會之際共同演一齣戲—如這篇論

文。因此，我期許的是不以構築教師「應然」為目的範疇，而希望聚焦在教師「實然」的面向上，從國小初任教師自身敘說做為教師的故事為探究的範疇，企圖描繪國小初任教師的自我圖像、呈顯教師專業成長的歷程，並且站在這實然理解的基礎上，我們得以回身、反思現在的師體體系如何看待教師。

另外，也請容許我這麼說吧！這一篇關於「認同」的論文，除了向外探究初任教師專業認同的過程，不能否認的是這個問題意識有一部份源自於我個人生命歷程中所遭遇到的疑惑。論文的完成不僅僅是完成學位的必要過程，同時也是我整理自身生命經驗的一種嘗試，透過這個嘗試我得以發聲（voicing），就像教師在敘說關於他們自己的故事一般，這篇論文從這個角度來看我也是在說故事，只是得轉換成文字、書寫的形式，至於在轉換中間產生的問題則是另一個議題，將在之後做更進一步的說明。從某個角度來看，發聲其實企圖彰顯了存在的意涵，對外個體或行動者因此而得以詮釋世界、改變世界，對內則是反思、整理自己生命經驗並且回答「我是誰」這個關於認同的問題。

第二節 研究進行方式和架構

基本上本研究的研究歷程大致上從選定研究對象、進行敘述訪談、整理逐字稿、進行結構描述、到最後試圖理解並撰寫生命故事。但論文的軸線、架構和呈現一方面是受訪者的文本發聲，另一方面則是我的研究歷程和理解心得。簡單來說，是希望能夠呈現「與文本對話」的種種樣貌。以下分別簡單談談各個階段的任務和在本文中的位置。

一、選取研究對象

我在選取研究對象時，基本上從自己認識的人脈中找尋擔任國小教師五年左右（一、二年也可以，三、四年也行，並不特別強調年限的重要）做為邀請訪談的對象。選取的過程是滿直覺的選擇，沒有特別的理由，除了他們是國小初任教師之外，另外就是憑藉著過去和這些受訪者的相處共事經驗。雖然看起來這是個隨性的選擇，但我相信在直覺的背後或許是受訪者的某些特性吸引我

的目光，而導致了這研究的機緣，因此反思和書寫我「為何找上她」的故事也將會在之後的第四章首節中呈現。

二、資料蒐集

一言以蔽之，本研究資料蒐集的方式就是訪談受訪者如此而已，更進一步說，我在訪談時所做的動作也只有「聆聽」受訪者說故事而已。然而，這簡單動作的背後，其實有不少功課要做，第二章和第三章即是呈現我在這方面所做的努力和心得。因為在質性研究中有許多訪談的方式，研究者其實必須根據自身持有的知識論和方法論選擇不同的訪談方式，如紮根理論的開放式訪談、半結構式訪談等。因此，我受到Mead對自我、認同的概念的啟發，認為語言和認同之間其實是相輔相成²，希望訪談是一條能夠是讓我進入文本的途徑，而不僅僅是紀錄或蒐集關於受訪者的種種經歷而已。而關於我如何選擇、選擇「敘述訪談」做為訪談方法的過程，是第三章第二節的書寫重心，我反思自身過去的學習經歷，企圖建立一個身為研究者的認同基礎，此向內探索的理路也將成為我書寫的基調。

三、理解文本和故事書寫

「聆聽」故事之後，下一步是準備進入文本、開始理解文本。理解的重點除了受訪者「為何說」、「說什麼」之外，另一重心即是「如何說」。研究者如何理解文本，在這裡我打算用一個譬喻來說。受訪者說一個故事就像蓋一座房子，故事說完後，呈現在我們面前的是一棟房子，房子用什麼材料蓋、蓋好之後的樣貌我們都可以清楚的看見，但蓋房子的過程似乎隨著受訪者結束訪談之後就消逝了，我們只能依靠自身回憶或眼前這棟房子來推敲。同時另一個問題是，蓋房子的人不在時，我的推論會不會過於武斷呢？所幸蓋房子時我也在場，而且是受訪者因為了我的要求和出現而蓋的，而且蓋好之後也允許我到處參觀甚至居住在此，那我想我有的是機會和時間好好來了解這棟房子被受訪者如何蓋成的。

² 詳細情況請參閱第二章 Mead 關於自我的說法、以及敘說建構認同一節。

用譬喻的方式來說明我如何理解文本可能有扭曲的危險，如果用學術上的語言或用詞是不是比較清楚？我想答案可能未必，至少對不是在這領域中打滾或接觸過這圈子的人來說，可能也是另一種譬喻。這牽涉到「名」與「實」的問題，既然「名」的問題無法解決，那換個方式，我在這裡呈現「實」的部份，也就是具體的做法吧。

我認為，理解文本的工作首先得把文本呈現出來—整理逐字稿，接下來做「結構描述」，逐字逐句逐段的理解受訪者的用字遣詞，實際處理情況如下：

「你」表露了對G園生活的喜好。這是生命旅程中「好不容易」可以遇見的，雖然是「找到」但毋寧說是這遭逢是可遇而不可求。³

當對整個文本的字字句句有了以上的理解基礎，我想才能夠進入下一步—書寫故事的階段。在故事書寫的階段中，我得整理結構描述的點點滴滴，在千絲萬縷當中梳理出一個頭緒，像女孩對待自己的秀髮一般，用梳子慢慢爬理之後了解到頭髮走向和特性，最後才決定綁成、紮成怎麼樣的髮型最適合。簡單來說，在書寫故事之時即是辨認出受訪者所說的故事的基調和主軸，我的書寫的故事才可能是個「文本說話」的故事。

最後一個階段，也就是蔡敏玲教授認為質性研究或敘說研究者最重要的工作—為故事賦予意義（making sense）。不過，我對此稍做保留，認為個人目前無力對故事的理解更進一步和廣大社會環境脈絡對話，而將腳步的重心放在理解文本。在第四章末節，我將呈現理解的結果，而第五章則是站在理解的基礎上，我企圖反省師資培育體系，目的是在找出一條重新檢視「教師與師培體系」之間的道路。

在這章結束之前，先來聽聽底下這首歌⁴，或許可以像每部電影都有主題曲一般，可以在簡單的字裡行間呈現這篇論文企圖呈現的複雜底蘊。

每雙耳朵永遠在張開

³ 這裡呈現得不是本研究的文本結構描述，而是在課堂上練習的文本。

⁴ 這歌是來自〈唱歌給你聽〉，作詞作曲者為藝人阿牛，收錄在專輯《1998 個人第 1 張創作專輯》（1998，滾石唱片發行）。

尋求一把動聽的聲音
那裡有歡喜 那裡就有悲傷
誰不害怕受傷 可誰又不渴望成長

每雙眼睛永遠在睜開
盼望著你幸福的臉龐
聽歌的人阿 等待一份感動
唱歌的人阿 心裡的話唱不盡

喔…我背著吉他 浪跡天涯來唱歌給你聽
什麼時候我們才能對這世界沒有怨言阿
喔…我背著吉他 浪跡天涯來唱歌給你聽
我要唱出我的快樂悲傷 在風中大聲唱

聽歌的人阿 要給歌一顆心
唱歌的人阿 要給歌一條命

看看上面這首歌的歌詞，如果把說故事的教師比喻成唱歌的人，那麼我就是聽歌的人。唱歌的人會希望有雙耳朵在傾聽他的聲音，不論走音或變調；而研究者在書寫故事之前，要先嘗試著聆聽故事、聆聽唱歌的人在唱什麼、如何唱。我認爲，研究者在沒有聆聽、沒有聽懂之前，不需要急急忙忙地搶麥克風唱自己的歌、說自己的心聲。眾聲喧嘩固然是多元奔放的榮景，但學習傾聽更是對生命、對說故事的人的包容和尊重。但一方面固然不能夠都掩耳不聽，另一方面也不能夠都捂口不語。因此，「對話」是我和文本之間相處的規範，文本有個位置、我也有個位置，兩個站在同樣的位置相互交融，再說一個故事，這個故事也就是我最後欲呈現的故事—理解之後的故事。