

## 第二章 匍伏：關於「教師」的論述

過往對於教師的探討傾向建立專業社群角色的內涵，企圖建立一個理想的教師專業圖像（倪鳴香，2004a：20）。不同於角色理論的視框，認同的概念更進一步涉及個體自我建構及個別化的過程，換句話說，「認同」比「角色」擁有更強烈、更豐富的意義來源（吳慎慎，2003：46）。因此，當我們以角色期待或要求一個人時，這個角色規範的內容就很容易地掩蓋了人的自我；傳統的、預定的角色，長久以來欺騙了人對自我的認同（Kleinman, 1981，轉引自周淑卿，2004：180），所謂教師的專業發展似乎限定在接近或符應一既定的規範或標準，企圖將教師專業自我的圖像描繪在限定的框架中。

我從Mead理論中獲得啓發，認為教師自我的圖像源自於個體與社會/客體的互動，所謂的教師專業認同即是一個教師描繪、建構自我圖像的歷程活動。在這歷程當中，教師反問自身「我是誰」給出一個自身在所屬環境的定位。因此在這裡，我企圖先釐清角色理論和自我/認同理論對教師論述之間的差異，期待給予本研究一個對教師專業認同概念上的理論基礎。

### 第一節 從角色理論觀點下的教師論述談起

Peter J. O'Connell在其所著之《社會學辭典》中解釋：「『角色』是個人在特殊情境下的『行為表現』，個人對於角色之承受乃隱含他需要接受在特定情境下以『社會(規範)』所允許之方式來表現行為」(彭懷真等譯，1991：729-730)。所以，角色指涉的是某個社群對某一個特定位置所訂下的規範和期待，而個體學習某種角色意謂著接受這些規範並表現出某社群期待的行為。

因此，所謂教師角色的概念，可以說是教師在所處與角色夥伴互動的社會情境中，基於其特殊的身份、地位，有一被期望的行為或特質，意即教師在社會情境中所「應該」表現的行為（董素芬，1992：5）。回顧歷史的發展，在現

代國家透過權力集中將學校教育制度化後，同時社會上瀰漫著工業化和科技持續進步的社會氛圍，促使教育內容朝向目標模式、工學模式等技術程序的方案，專家學者紛紛提出各種教學方法並進而形成政策推廣（黃騰，2005：95-97）。但是由於教師在國家教育體系中處在最底層，並無法參與教育內容的設計和討論，只能夠負責執行由上位者交待的各種政策、課程和活動。在此情況下，對教師主體的隱喻是一群工廠生產線上的工人，其任務在完成國家、社會、課程設計者所要求的產品（Kliebard，1975；轉引自黃騰，2005：97）。，教師被想像為為服務國家官僚體制、龐大政府機器的僕從，如傳聲筒般地專負責接收充滿國家或政府意識型態的聲音，並原封不動、一字不漏地傳達給學生。簡單而言，在過去的角色理論的論述底下，我們只能看見教師在國家體制中，由行政官僚所規範的一個「教師應該如何表現」的模樣。

在教師專業主義興起後，教師增權賦能（empowerment）的大旗隨處可見，專業自主（professionalism）的口號喊得漫天震響，以生產作為隱喻的教師主體論述受到了質疑和挑戰。對於教師主體的論述有了重大的改變，開始重視教師在教育過程中參與改革、協商對話的自主和選擇能力，因此，教師專業主義者視教師為擁有專業自主權的個體，強調可以對課程和教學等教育事務作出專業的決定（Prillman, 1988；轉引自周淑卿，2004：141）。，並且在教育改革過程中不再只是扮演執行者的角色，而能夠在相關場域中出現、發聲和參與決定。

教師專業主義者對教師即執行者的論述不表贊同，並以掌握對政策制定的影響力和權力實際地作出改變教師角色規範。此時在教師專業自主的呼聲下，關於教師角色的論述最常出現的是「教師作為課程設計/評鑑者」、「教師作為行動研究者」（周淑卿，2004：162）。這些論述期待站在第一線的教師能夠探究課程、自主行動研究教學現場的狀況，從國定課程的執行者轉換為課程的設計者並主動研究、解決現場問題。然而，教師作為課程設計、執行和評鑑的角色在理論上是合理的，而實際上教師對「課程設計/評鑑者」的角色扮演卻是陌生的而且和過去的教學經驗有所衝突，而導致無所適從希望回歸國定課本、國定課程的教學模式當中；另一方面，教師作行動研究和學術界接軌，卻形成學術界知識份子以研究上的語言和形式優越宰制、規訓教師的狀況（Goodson,

2000；轉引自周淑卿，2004：165。）），教師可能擺脫了國定課程、國家體制的束縛，卻又可能落入另一文化霸權的框架之中。

Popkewitz微觀分析在教育改革浪潮中教師專業主義的形成對教師個體的影響，點出當前的狀況：雖然教師專業自主的聲音不斷提醒我們關於教師的知識不能遺忘「由下而上」、「草根性」的時空脈絡，然而，藉著研究專家教師所產製的教學知識基礎（knowledge base of teaching），企圖套用在每一位教師個體上（卯靜儒，2005：235），某種程度來說是社會規約的形式（the forms of social regulation）披著專家的外衣包掩蓋了真正教師社群的聲音或表現；同時從社會宏觀的角度來看，教育改革浪潮下，政府或國家體系做出種種改革方案、倡導教師專業、給予教師自主空間，強調專業帶來的權力和責任。但其實仔細深究，國家政府體制的改革真的是改革嗎？似乎在眾多號稱改革方案和政策的背後隱藏了國家政府企圖規訓教師個體的目的，同時披上新右派的外衣或和市場力量結合，把競爭、效率的生存法在教育場域推廣和執行，表面上教師獲得了和以往不同的自由，但實際上仍然逃脫不了以往上對下的運作模式和權力關係。因為，改革的方案都不是來自教師，而是來自上層官僚所下達的命令，或接受專家學者的知識生產所影響形成的政策和方案，教師仍舊扮演別人指定的角色（黃騰，2005：100-101）。

除此之外，批判教育學者Giroux強調揭露教育場域具有的政治特質的重要性，以促使教師反省自己教學工作的內容和角色任務，期待教師了解教育從來即不是政治中立的場域，教師本身也不是中立的執行者，在教學的過程中充滿了意識型態、知識與權力的互動<sup>1</sup>。不過，對於Giroux尋求解放教師宰制的觀點，我認為很可能是知識份子的一廂情願，過份樂觀地以為教師意識到教育具有的政治特性，即可以達到解放的目的。立足於擊倒教師作為國家機器底下運作者、知識灌輸者的角色論述，在提醒、幫助教師反省或許心急了點，等不及教師自我表述，即刻畫出轉化型知識份子作為教師應有的樣態。因為，從權力/知識的視框來看教師解放的觀點，仍然不是教師自身主動建構的，同時這個角度提出了一個教師應具有的「解放」角色規範。換句話說，依然如傳統角色論述、教

<sup>1</sup> 關於 Giroux 對教師作為轉化型知識份子的討論，可參閱許誌庭（2002），〈教師作為轉化型知識份子的可能性、限制與實踐方向〉，《教育研究集刊》，48：4，p30-41。

師專業論述同樣地聚焦於「教師應當如何」，似乎剝奪了教師個人成為被預期之角色以外其它身份的可能性（Reynolds, 1996；轉引自周淑卿，2004：180。）。綜而言之，不論在國家體制下，或是專家學者提倡關於教師專業自主的論述，在背後都有隻看不見的手進行管制和規範，透過種種結構的運作給予教師主體論述明確的定義和答案。

綜觀國內關於教師成長、教師專業發展的研究，早期的研究主題傾向以明確的規範來界定教師專業的特性，例如借用社會學理論中的角色概念來論述教師在社會、結構中應該的功能和特質（卯靜儒，2005：61；黃騰，2005：89-116）。換言之，角色理論對教師主體的論述認為「教師角色」是先於且獨立於生命個體之外的社會存在，是生命個體知覺並接受社會給定的角色據以行動的規範（倪鳴香，2004a：21），或有論者強調個體透過與他人間衝突、互動的過程—例如喚醒教師、解放的行動--而形塑其角色內容而非僅是被動的接受（董素芬，1992：43），無論如何，如何形成符合社會規範所期許的教師主體是相當重要的。

Mills指出在「成為教師」的歷程中，角色理論強調教師接納他者的期望和一般文化社會所賦予的教師圖像，往往忽視了教師對自己活動觀點及建構自己身為教師的意義的可能性（Mills, 1978；引自郭丁熒，1991：140）。事實上，教師在接受社會規範下的角色認知時，可以透過省察自我身份對於所知覺的特定工作場域賦予意義並採取行動。因為教師作為一個生命個體，在所處個殊組織和社會情境中，擁有主動形成和創化角色的潛能（倪鳴香，2004a：22），能夠理解、轉化和建構對自身有意義的教師自我和專業認同，並進一步依此對學生和教學活動採取相關的行動，並非只是單向地接受社會既定角色規範而已。因此，我認為，如果以「角色」作為理解教師的切入點，總是不會超越某個社群（國家政府、專家學者）所期待的、所規範的標準和界定，因為教師角色的觀點中是結構、社會脈絡和歷史所建構的主體，是當時社會論述、知識和權力結合運作的結果。意即歷史生產主體，而非主體生產歷史（黃騰，2005：102），然而，教師存在的價值除了回應所屬社群的要求之外，也需滿足自身的期待和想望。

## 第二節 教師專業認同--從 Mead 的「自我」理論談起

爲了釐清教師專業認同的概念，許多研究從心理學家Erickson或擷取社會學者Mead對「認同」的解釋爲基礎，進一步勾勒教師專業認同的圖像。或許從心理學或社會學中概念借取的過程中，而導致前述的第一個困境：對於認同和自我兩個概念上的交互使用。從心理學的觀點來看認同的概念，Erickson認爲：認同並非是由某個人所能擁有或取得的事物，而是在伴隨個體生命成長的發展歷程。他勾勒出的認同概念是依隨個體成長而循序漸近的，是一個具有的階段性歷程活動。Mead沒有使用認同一詞，而是透過對個體如何產生自我概念來說明認同的歷程，他認爲自我是透過環境的互動（transaction）而開展。只在人與人相互交流的環境或情境中，自我才可能存在。

談到自我（self）的概念，Mead的探討可以作爲本研究在概念或理論上的基礎，站在這個基礎上我企圖來說明教師專業認同的概念範疇，以及藉著故事來研究教師專業認同的方法論基礎。

### 一、Mead：自我的生成來自互動、自我存在社會之中

一般而言，Mead所談論的自我被歸類爲「社會的自我」與心理學上所談論的「個別自我」有所分別；但是如果從文化心理學對傳統心理學自我概念的反動來看，卻有承接Mead概念的味道、企圖顛覆心理學上個別自我的概念，基進的認爲只有文化實踐中的自我而沒有從脈絡抽繹而出的自我抽象物<sup>2</sup>。我採納符號互動論、文化心理學的觀點，從Mead、Bruner一路以降，認爲自我存在社會當中、在互動中形成，而非只是單獨個別的存在實體。因此，作爲研究者欲了解個體自我概念的生成與發展，先得了解自我的性質是動態的、經常處於生成狀態的（state of becoming）而非靜態的、並非客觀可見、與生俱來的。

Mead詳盡的描述自我如何透過與環境的互動（transaction）而開展。只在人與人相互交流的社會環境中，才能夠突顯自我的存在，因爲在交流的過程中，

<sup>2</sup> 此處改寫宋文里導讀《教育的文化》提及文化心理學對個體心靈如何產生的描述，我將該文中提及的「心靈」視爲「自我」。

個體了解到其它人的角色和自身的關係，並且藉此監督自己的行動。角色理論的觀點爲了處理Mead所論述社會和個體之間連繫的問題，從社會鉅視的角度看社會結構如何影響個人（吳曲輝等譯，1992：405-406）。換言之，角色理論對個體的論述並不是從個體「自我」出發而建構世界觀，而強調個體在社會中扮演某一角色正如同螺絲釘之於機器的功能，個體的存在價值由社會所決定。簡而言之，角色的概念指涉的是「功能」，而自我或認同所觸及的則是「意義」（夏鑄九、黃麗玲等譯，2002：7）。

既然角色的概念不同於自我，那接著我們問：自我如何生成？個體如何發展自我的概念？自我的產生與發展是個體成長過程中一種間接且艱辛的過程，必須不斷地與外界互動、學習、適應等（張家銘，1992a：17）。Mead提出「姿勢」（gesture）的概念來說明個體與外界溝通的過程，他特別強調這個概念所具有的社會性，以論證自我是在互動過程中產生，是社會的自我。在成長的過程中，個體必須不斷學習各種姿勢運作的性質與過程，從簡單姿勢對話到複雜的語言符號互動，透過習得的各種不同姿勢，才能夠在他人、外界互動時指認共同的客體、表達共同的意向。個體不斷地改進姿勢以提高和他人相處、共事的能力。當個體習得某種姿勢並企圖以此導致他人的期望或反應，我們可以稱這種姿勢是一「有意義的符號」（significant symbol）。因此，Mead稱這種符號是「一種能夠在發出者與接收者間引起相同反應的姿勢」。所以，在比較制度化的情況下，姿勢的意義較爲固定，也使得互動中的參與者可以達成共識，語言就是一個典型的例子。同時，在此必須指出，雖然重要的符號對所有人來說皆具有基本的相同的意義，但Mead卻也保留：在面對每一個他者或情境時，個體能夠對既定、重要符號的詮釋作出調適之彈性。換句話說，符號具有多重意義端視社會情境或脈絡而定，因此，個體需要自己的心智能力加以詮釋（馬康莊、陳信木譯，：529）。因爲，在運用符號和外界溝通、交流時，個體能夠預期外界的對自身行爲和他人行爲的適應—意即反身性（reflexiveness），「是社會過程中（個體）心靈發展的最重要條件」（Mead, 1955: 134）。個體在這樣的覺察中，表現出扮演他人角色的能力（play the role of others），能設身處地、將心比心地理解他人的言行舉止。因此，個體能夠從別人的角度來看待自己，並且將這種角度作爲自己運用符號、產生行爲的基礎。

個體運用符號的能力是自我生成的基礎，同時Mead以「主我」(I)和「客我」(Me)的概念說明自我產生的歷程，並且強調在這兩個面向的互動過程中展現出自我。然而，在此要特別強調，主我與客我並非某樣事物(things)，而是存在自我之內的「過程」(processes)(Ritzer, 1983: 305)。主我就是行動中的個體，然而個體並無法在行動中察覺到主我，只有當行動發生結束後才得以知覺。所謂客我，是個體知覺的自我部份，意即對「重要他人」(significant others)、或「概化他人」(generalized others)<sup>3</sup>的概念組織。在成長和互動過程中，個體了解到某一角色或眾多角色之間關係的一套行為規範，如前述的角色理論對個體的描寫與想像，並且將這規範予以內化至個人經驗中，成為引導主我行動的方針或參考。藉著採取他人的態度，個體將客我帶入，然後以主我的身份加以反應。然而，個體永遠不能掌握到如主我般的自我，主我僅展現在記憶中，但當個體回憶、描述時，它已經變成客我了。而個體之所以能夠覺察到自我、意識到自我，必須從過去的角度，也就是客我的角度來觀看自己、了解自己。因此，當個體在描繪自我時，主我便以過去歷史的角色，也就是客我的型態出現（朱儀玲等譯，2004：18-20）。因此，當個體描繪自我時，即是在故事中表現過去行動的主我、現在在故事中的客我之生成與演變<sup>4</sup>。

「客我」所指涉的是一社會控制的力量--團體的價值或社會責任和義務，是個體反身性的展現，代表個體能夠覺察、理解外界並預期自身行動後外界的評價與回應。然而，這並不表示客我是主我的決定者，充其量只是監督者。自我並非客我的直接反映、或是僅僅依循著社會規範行動的。個體從來就不是完全被動的，或是完全被社會化的；個體永遠不會僅是社會的反映。當個體對世界加以反應或是行動在其中時，他們在有限的意義下重建了這個世界；因為在每一個行動裡，都存在一原創性或重建性的主我成份，即使它的份量是相當微小（朱儀玲等譯，2004：22）。主我不只是被動的導入社會，它更可以利用客我為工具，去做出各種不同的行動。因為在不同環境中個體需要面對不同的他人，導致個體產生不同的自我概念。

<sup>3</sup> 「概化他人」係指個體所屬社會群體的共同態度；「重要他人」則是指對特定人事物的概念組織，如父母親人等。

<sup>4</sup> 關於自我如何在敘說中展現，這一部份可以配合敘說建構認同一小節所討論的概念來理解。

自我即互動的歷程，社會和自我是雙胞胎（朱儀玲等譯，2004：22）。自我是社會的產物，透過和外界對話、互動而得以確立其存在。個體如何看待自我的問題，由Mead的觀點來看，個體有一定程度仰賴他人的回饋和評價來定義自我，透過觀察客我—歷史中、記憶裡的主我—來察覺自我的存在。因此，自我並不是如洛克所形容的如鏡子或白板一般等待印象或塗寫，自我是社會的、源於互動的。Mead以主我和客我之分別作為釐清自我概念的基礎，因為這種自我具有「反身的風格」，主我和客我能夠產生辯證性的交互作用，個體能夠將自身投射到他人之中、設身處地、將己心比他心，然後再回到自身身上，這正是Mead所謂的「角色扮演」的歷程（張家銘，1993：65）。

從Mead的論述中，可以了解到自我和社會的關係，自我如何從社會互動中產生；同時，面對不同的社會環境，也就造出個體不同的自我面貌。主我與客我的意涵，並非指涉著自我的分裂，用Mead的話來說，是主我觀看客我，然而客我亦是主我—早期的主我，透過主我和客我的對話，自我而得以開展生成。因此，我認為個體建構自我的概念來源於個體與社會的互動，在互動之中了解到「我是誰」。不同於康德的觀點，Mead認為「沒有人可以在無他人存在的情境下，靠自己單獨地去建構一個與範疇式命令（categorical imperative）相配的行動準則」（張家銘，1992：12），也就是說自我並不是孤獨地活著、存在於這世界上，沒有了你（客我），我（主我）如何存在？正如同Mead所言：「如果沒有客我的存在，將不會有主我的呈現；如果沒有主我的反應，也將不會有客我的出現」（Mead，1955：188）。因此我認為，人是社會的動物，欲理解個體的言行、思想，如果置放在社會互動脈絡中討論似乎會比單獨探究來得更有意義些。因為，個體要回應我是誰的問題，藉著參照的對象存在，能夠更清晰描繪自我的圖像。然而，這參照的對象源自何處？接下去我們繼續討論Mead對「語言」的看法，試圖解答個體如何在主我與客我之間描繪、形成自我的概念。

## 二、語言與自我的生成

前面曾提及個體運用符號的能力是自我生成的基礎。當談論自我如何生成的問題時，簡單來說就是在問「人之所以成為人」的問題。在人之所以成為人這句話當中，第一個人代表的是意思是生物人，第二個人是代表社會人的概念。這兩個人所代表的意義說明了個體不僅僅是存在於有著生物特性的肉身，同時



還朝向或寓居於抽象的社會群體當中。在從生物人如何轉變為社會人的過程，杜威提出「職業」(occupation)概念企圖解釋(張家銘, 1984: 23)，但仍未深入核心、有隔靴搔癢的遺憾。為彌補杜威在概念上模糊之處，Mead以人類的行動及社會互動過程作為分析的起點，指出將姿勢符號化的過程是「人之所以成為人」的核心所在，而在所有的姿勢當中，藉著語言的使用個體將顯露出自我其實是寓居於社會之中、無他居所的性格。

緊接著來說，個體運用符號其實是將姿勢從個殊的動作內化、普遍化的一個過程。Mead引用並修正Wilhelm Wundt所提供的「姿勢」概念來說明語言和自我生成的關係。姿勢原本只是個體的個別的行動和反應，但並非所有姿勢都能夠為他人所了解，只有當個體了解到自己的姿勢和此姿勢所將引起的反應時，這個姿勢就是Mead所稱的「有意義的符號」，它能夠在發出者和接收者之間引起同樣的反應；也就是說，在雙方對此姿勢有一共識時，此姿勢才有意義，才能形成某種符號在彼此之間、在社會之中流動和為大家所使用。因此，透過有意義的符號的學習歷程，我們才能將他人、個殊的、外在的姿勢加以內化，這種內化的過程其實不過是個體利用有意義的符號和自身所做的一種內在對話。

Mead認為在眾多姿勢、有意義的符號間，「語言」具有其它姿勢所沒有的特性，此一特性對個體形成自我概念有相當的幫助。語言和其它姿勢的差別在於：語言可以用「聽」來感受，而其他姿勢或符號則必須用「看」來知覺。這差異的意義即是說明了只有語言才有自身指涉(self-reference)或自我反思(self-reflexivity)的特性，這是其它姿勢所欠缺的。因為語言可以用來論述語言自身，而手勢或眼神等姿勢並無法回觀自身，只是將個體的想法或情緒等發送出去而已；同時個體可以聽見自己所說的話可以和他人的反應做比較對下一個行動做出反應或修正，如此便能夠和他人溝通、達成共識。當個體學會運用「語言」這姿勢時，他能在自身當中同時扮演他人以及自己的角色，這就是先前提及的個體運用「客我」和「主我」的概念來建構、描繪自我的能力。因此，語言能使個體認識到自己，也就是個體成為自己的客體或自我展現的媒介。Mead曾謂：「語言可在對別人說話時對自己說，在對自己說話時對別人說」(Mead, 1922, 轉引自張家銘, 1984: 40)。透過言說個體展現內省和對外溝通的能力，

因此自我的概念或意識在溝通中、在互動中形成。因此，我而得以認為「自我是社會的」，寓居於社會之中、在社會中顯現。

從以上的討論來看語言，我們可以了解到Mead的語言論述贊同後期Wittgenstein的主張<sup>5</sup>，認為語言的生命在於它的使用，而不是語言和實在之間有一個對應的關係。Wittgenstein以「遊戲」做為語言的隱喻，強調語言的社會性。簡單來說，語言如同遊戲一般，是某些規則所限定的活動，而這些規則是經由社會所認定或同意的，不是個人可以宣再擁有或規範的。因此，語言的使用就是一種「遵定規則」（rule-governed）的社會活動，其意義是共享的、社會的，更進一步說就是可以被他人所理解。

### 三、認同

關於語言和自我、認同的關係，先暫停討論的腳步，在這裡先來處理自我和認同兩個詞彙的關係及內涵為何。總結先前的討論，Mead認為自我存在於互動歷程當中，自我的生成是在與他人互動之中，簡單來說，自我意識即是源於個體和他人建立關係連結的歷程。在這個理解的基礎上，我繼續來討論「認同」這一概念。

過去在許多研究中會把「自我」與「認同」兩者混淆或交互使用的原因可能在於對於認同的特性未能把握清楚。我認為，其實關於Mead的整個「社會的自我」論述其實談的是「認同」。認同並非是一個人的固定態度，而是一個有關係的現象（relational phenomenon）。認同的發展歷程具有主體間的交互作用性（inter-subjectivity），而且最大的特色在於「一個持續性的歷程」，透過這樣的歷程，個體了解到自己是個什麼樣的人，同時意識到在既定脈絡中如何被看待（Gee, 2001, 轉引自 D. Bejiard et.al, 2004: 108）。Mead的自我（客我和主我）論述點出了交互主體的特性，而Gee則再強調認同是一個「歷程」的特性。因此，「認同」就是個體形塑、建構「自我」的歷程，就是個體回應「我是誰」這一基本問題的歷程。

---

<sup>5</sup> 關於 Mead 對語言的看法和 Wittgenstein 的見解比較，可見張家銘（1984）〈米德論語言的起源與功能〉，《美國研究》，40-42。

換句話說，自我和認同應當同屬一個概念、皆意在描述和指涉個體與外界互動的情況。更進一步來說，當個體在描繪其自我圖像或訴說認同歷程時，如果我們未來把握到自我和認同是「與他者互動的歷程」這一特性時，往往會使用「自我認同這一可疑的心理學名詞」（余德慧，2002：216）。然而，我認為自我認同這名詞並不是不能使用，而是得和「集體認同」放置在同一脈絡下，才顯得出其意義。因此在這裡要先特別強調，我所談及的認同概念是「個人的認同」而非集體的認同（collective identity）。關於集體認同的論述，具體的議題如「國家認同」、「族群認同」或「文化認同」。王甫昌認為如此的集體認同源於於個體對歸屬團體的需求而產生某種想像，來界定個體自我的身份（王甫昌，2003：10-13）。而Manuel Castells則從對全球變遷、網路社會崛起的現象中提出三種集體認同形式和起源：1.正當性認同（legitimizing identity）、抵抗性認同（resistance identity）和計劃性認同（project identity），其分別大致上是依據建構認同者和接受認同者的權力關係（夏鑄九、黃麗玲等譯，2002：8-11）。

集體認同的論述是建立在「相同」之上，而個人層面認同則是從「差異」出發，辨別我和我的差異來確認自我、回應我是誰的認同問題。因此，集體認同探索個人如何歸屬至某個抽象的社群，如群族、國族或地域等等，或者是從權力/知識的向度上探究集體認同的論述如何產生、個人如何接納或內化的過程。簡單來說，集體認同論者往往為了呈現「欲存一體」的融合，而追求單向的、超然性認同（陳清橋，1997：240）；然而，如果探討的是個人的認同問題，如教師個體的專業認同，我認為有必要返回教師個體身上、從發聲者的位置來述說這認同的歷程。因為在個人認同的層面上，認同來自行動者的意義世界，是個體經由個別化過程所建構的（Giddens, 1991，引自吳慎慎，2003：46）。認同只有在個體將社會、結構等等具支配力的制度環繞著內化過程建構時，這些制度、結構、族群和國族等抽象名詞才會成為認同（夏鑄九、黃麗玲等譯，2002：7）。

### 第三節 教師專業認同在故事中展現

#### 一、教師專業認同研究

近幾年來，教師專業認同（teachers' professional identity）逐漸成爲一個獨立的研究議題（Bejiard et.al, 2004: 107）。〈Reconsidering research on teachers' professional identity〉一文回顧過去的研究經驗，教師專業認同研究可能有下列幾個困境或方向（Bejiard et.al, 2004: 126）。首先，在試圖定義或解釋教師專業認同時，核心概念的詞彙使用不定，特別是「自我」和「認同」的混淆和交互使用；同時，由於教師專業認同是新興的研究議題，過去的研究較少著重形塑教師專業認同的環境脈絡，Beijaard等人認爲應該在教師專業認同的研究中突顯脈絡(context)的重要性，並指出Connelly & Clandinin所提出的「地景」(landscape)隱喻是個很好的切入觀點，希望研究者貼近現場、聆聽教師們的持續不斷的對話，使我們能夠對教師們訴說的「教師專業」有更深入的理解。

如〈Reconsidering research on teachers' professional identity〉一文所述，由於認同的定義甚多，使得在教育研究場域中，「教師專業認同」著墨在不同的地方。該文認爲，教師專業認同的研究約略可分爲三種類型（Bejiard et.al, 2004: 109）：**教師專業認同的形塑歷程**（formation）、**教師專業認同的特性**（characteristics）、**以故事手法表現教師專業認同**（represented by teachers' stories）。檢視這些類型的差異，表面上看來是對認同或專業認同的界定所導致，事實上是背後來自於研究者所傾向的方法論不同所導致，造就了研究相同概念（教師專業認同），卻是不論在對教師專業認同的定義、研究目的或是研究呈現上皆產生不同的樣貌。

第一種類型傾向俗民誌研究手法，利用參與觀察、深度訪談或文件檔案分析來描述「教師專業認同的形塑歷程」。這類型的研究通常認爲，有兩股力量交織而形塑了教師專業認同，一是他人或社會既有的教師圖像，在師資培育時期或日常教學生活中，潛移默化地影響教師認同的建構；在另一方面，則是透過教師對所處的教學場域開展的、對自我的知覺與反省。這兩股對於教師認同的形塑推力，通常隨著研究者的偏重而聚焦於其中之一（Bejiard et.al, 2004:

112)。然而，對於教師專業認同形塑歷程的研究往往「關注事件本身，而不是訪談者<sup>6</sup>所創造出來的故事」（Rosenwald and Ochber, 1992，轉引自王勇智、鄧明宇譯，2003：10），換言之，「真實」是研究者關注的焦點：教師們每天的生活、教師如何因應變遷的教育環境、教師們怎麼面對實際情況和美好理想教育圖像當中的落差，研究者從中獲取種種資料勾勒出「何種力量」如何形塑了教師專業認同。

第二類型「教師專業認同特性」的研究則是具有本質主義的傾向。此種研究的觀點預設認同有基本不可或缺的本質，因此展現出某種特徵、性格使得研究者得以發現和掌握。基本上，這類型研究多半缺乏對認同概念的界定，研究目的在探究教師們對「教師是專業工作者」的看法、觀點或知覺（*perception*）。換句話說，在這類型的研究中，教師們肯定、接納「何種專業」即是教師專業認同。然而，對於教師專業認同的形成過程的探索，透過描述個體在脈絡、情境中的知覺，或是探索理想的、應然的狀況與實際經驗的知覺差距皆有所不足。認同或自我不是本質、本體或範疇（*essences, substances or categories*）（吳慎慎，2003：46），它是一個發展性的歷程活動，認同不是單一的、固定不變的，某些後現代學者更激進的強調認同是一種選擇的文化詮釋場域，經常是斷裂、不統整的（吳慎慎，2003：46；周淑卿，2004：138。），認為在後現代的社會當中，教師擁有多重的身份，在不同的脈絡中展現不同的自我。然而，關於我在這裡所言稱「教師專業認同」意旨在說明研究的內容在「教師的專業認同」這一個歷程，並非指涉著「教師認同何種專業」。因此，本研究並不特別強調教師專業為何，更何況如同本章第一節裡曾提及教師的專業內容和界定往往是由專家們或知識份子所建構和想像出來的，並且假定學者專家界定專業發展的標準，教師只能消極的接受。然而，教師知識的累積、專業的成長並不是一種外鑲的經驗歷程，它其實與個人的自我發展、認同歷程息息相關。

若將本文歸類至上述所提的研究類型，我認為這篇論文傾向於以故事手法表現教師專業認同的研究類型。近年來以敘說、故事、傳記、生命史等等研究取向來研究教師專業認同逐漸受到重視（D. Bejiard et.al, 2004: 120）。在此研究

<sup>6</sup> 此引文中所指的訪談者是接受訪談的人。

類型中，教師專業認同被視為是「經驗過的故事」(stories to live by)<sup>7</sup>(Clandinin and Connelly, 2000, 蔡敏玲、余曉雯譯, 2003: 187), 教師個體在故事當中描繪一整個成為教師的生命歷程中何者是有意義的和重要的, 簡單來說, 教師專業認同是教師自身建構的、不假他人之手、從自身吐露而出, 也因為如此, 研究者才可能藉著故事取向的研究方式而得以呈現教師個體的聲音, 並看見教師對自身的生活歷程創造意義的能動性。教師個體的能動性(agency)在於其自我理論化的過程是主動的, 而非被動地由知識份子或專家學者提倡的專業自主或掀起的敘事風潮, 因為「敘說的衝動本來就是一種天性」(White, 1989, 轉引自王勇智、鄧明宇譯, 2003: 6)。在個人生命故事敘說流中, 教師把自己當作思考、體會和談話的對象, 融入外在世界/他人的期待和界定, 建構出自我的圖像, 這也就是自我理論化、認同的過程。因此, 我們同意在教師也可能從角色規範、理論的論述中尋求身份認同, 但也別忘了敘說是每個人每天都在做的事。專業認同不需要「我們」(專家學者?)去鼓勵、鼓吹教師敘說而建構, 因為教師在日常生活的敘說中已能覺察到自身的存在, 在回憶之中了解自我的現在、過去與未來, 也就是回應了自身「我是誰」的認同問題, 並肯定自己現在的身份和位置。另外, 我還是繼續強調自我是源於互動的、社會的, 因此教師專業認同的發展歷程是互為形塑的(shaping and to be shaped), 教師個體的發展不僅僅如上所述的在日常生活中自我肯定和認識的過程, 同時也包含了社會化的意涵。因此, 教師個人故事、傳記、自我敘說和書寫, 「不只是有關個體的自主與自由, 它同時也是在社會結構與歷史中, 提供個人一個做選擇的框架, 或是成為個體發展的途徑」(Pokewitz, 1988, 引自卯靜儒, 2003: 63)。

## 二、教師專業認同在故事中展現

以敘說手法的教師研究在國內近來受到許多研究者的青睞, 搜尋全國博碩士論文發現以此為題如雨後春筍般隨處可見。我雖然同樣以接近敘說<sup>8</sup>作為探究教師個體、教師生命歷程的途徑, 然而卻認為「敘說」這方法並不僅是源於研

---

<sup>7</sup> 原文“stories to live by”原翻譯為「賴以為生的故事」, 我認為可以譯為經驗過的故事, 因為究其原意, 敘說探究的對象為個體的經驗, 透過敘說成為故事。

<sup>8</sup> 關於「敘說」或「敘事」一詞, 我在這裡並不特別強調是某種研究典範, 也就是不對“narrative”這個字下定義, 而認為敘說和說故事、個體訴說生命經驗是同義的。在接下來的文字中, 將配合文句而搭配使用。

究者、不是研究者拿在手上剖析教師生命歷程的手術刀。更重要的是，如同Mead所提醒我們的，自我是從語言中生成的；換句話說，敘說是幫助個體發現自身「如何建構」生命的重要方法（Bruner, 1986: 3-4）。因此，敘說取向之所以適合那些關注主體性（subjectivity）和認同（identity）的研究，乃是因為透過敘說的方式或途徑，個體重新建構自身的生命歷程，並在其中賦予自我存在這世界的意義（王勇智、鄧明宇譯，1993：11）。

何謂敘說？**敘說簡言之就是說故事**<sup>9</sup>。這故事的產生雖然為了回應訪談者/研究者的興趣而生，但其實它是源自於受訪者自身的經驗，受訪者擷取自身所經歷的種種、並將之濃縮、情節化呈現給訪談者。然而，如果要為敘說或敘說研究下定義、給出一個明確的研究程序，其實並不容易（何粵東，2005：55-56）。現在回想起自身的學習經驗，在不同的質性研究方法取徑和典範間擺蕩和遊走，其實很容易迷失方向，並且時時刻刻擔心自己是否符合某種規範<sup>10</sup>，正如同Clandinin和Connelly所言（何粵東，2005：55）：

敘說研究的新手時常擔心不同方法論的定義與程序問題，他們試著去定義敘說研究，並與其他研究做出區隔；企圖在各種呈現在他們眼前的質化研究方法論架構的行列中，找到敘說研究的利基。

這段話講得我心有戚戚焉，同時體會到不論是敘說研究、教育學傳記研究或是生命史研究等都如上所述，追尋方法本身、或企圖掌握一個方法作為工具，相當容易落入工具主義的坑洞中而不自知，還會埋頭苦幹、拚命磨利自己手上的屠龍刀，等到刀子利了、放眼望去卻不知道龍在何處。不過，關於本研究所使用的具體研究方法和選擇的理由將在第三章有個較清楚的交待，在此先回到對於敘說這一研究取向的討論上。

從敘說主體的角度來看，受訪者在說出的故事中呈現自身認同的歷程。而從研究者角度而言，認同的研究必須藉著強調敘說的重要性來建立合法性基礎。也就是說，從敘說的過程中找尋/釐清為什麼要用故事來探究教師的認同。

<sup>9</sup> Clandinin and Connelly 認為個體經驗的敘說可以說是“stories to live by”，而 Crossley 則闡述 Sarbin 所提「敘事結構」（narratory principle）的概念，認為人類根擇敘事結構生活、組織各種經驗。參閱朱儀玲等譯（2004）《敘事心理與研究》，p86-88。

<sup>10</sup> 關於我對研究取徑的心得和體悟，請參閱第三章第二節的書寫。

這其中的緣由，不僅僅只是質性研究與量化研究對「故事」理解程度上的差別那麼簡單，要理解故事固然較難使用量化或化約的形成來達成，但重要的是，**敘說的力量將配合認同歷程的特性而展露才是選擇此取向的緣故**。因為，教師的內心和意義世界是可連結到敘事上，Cortazzi指出，在教師的敘說中，教師能重新檢視、定義、再生個人與專業的自我（Martin Cortazzi, 1993: 139）。教師的敘說中有個人的、情感的、社會的、認知的及文化的價值在其中。提供教師們實際經驗故事，進而獲知其看法與思考方式。Elbaz（1990）也列舉出六個原因，說明為什麼故事特別適合於產生普遍之教師心聲：透過故事可了解內隱訊息；故事發生在意義脈絡中；故事喚起傳統述說的結構性表現；故事經常包括所要學習的道德課題；故事在社會認可方式中產生批判；故事反應思想的不可分離性和述說表現的行為（引自許朝信，1991：188）。

在訪談<sup>11</sup>的情境中，聽者（研究者）的問題作為觸發說者敘說能量的起點，而使說者順著自身的經驗流將故事娓娓道來；在故事中，說者回憶過去的點滴，重新建構了自身過往的世界，站在現在觀看過往的自己，同時也將過去的歷史脈絡和現在所處的環境對話，這將顯露出說者對現在自身所在世界的看法和價值觀。簡單來說，敘說生命故事的過程，就是人們組織、編排她們對世界了解的一個過程。因此，敘說文本中所呈現的不只是個體對事實的陳述，同時也涵攝了個體對自身經歷的意義賦予。因此，研究者在聆聽、分析故事時是將大部份的焦點擺置在個體的意義世界。在意義的國度中，說故事的人跳脫了感官經驗的原始層面，改以「關係」和「連結」角度來詮釋週遭的事物。當我們自問：這代表什麼？我們就是在問自己（或是別人）某樣事物與其他事物或人物之間「如何」形成連結。事件之間的連結與關係脈絡，即形成此事件的意義。此外，這份意義透過社會所慣用的文化意義系統而產生，例如語言和敘說會反映世代傳承下來有關連結、關係的知識（朱儀玲等譯，2004：18）。更進一步來說，意義不是一個東西或一項物質，而是一個行動（activity）（Polkinghorne, 1988: 4）。說故事、敘說都是個體賦予意義的行動或實踐，而不是本質。身為人，我們不僅因為「說出」自身的故事而為自己的經驗帶來意義，同時我們也有力量透過對故事的理解而「實踐」自身的故事（廖世德譯，2001：ix）。換言之，人們如

---

<sup>11</sup> 本研究採取的訪談法「敘述訪談」（narrative interview），將在第三章說明此研究方法的細節和選擇緣由。



何敘說故事決定了經驗的意義和選擇所欲表達的經驗，所以故事也形塑了人們的生活。在每一次敘說中，人們重新定義、書寫自己的生活，在重寫的過程當中進入故事裡面，人們等於是又再活過、再經歷一次曾經走過的路。因此，每一次重寫生活、每一次敘說，個體都是在實踐、在行動，因此我們可以說人就活在故事裡，而且每說一次故事都是新的故事、容納而且擴大了前一個故事，也就是說，人在活出或實踐故事時，生活也隨之發展和改變。

「故事」、「說故事」就是個體賦予經驗意義，我認為，因為個體很難直接認識世界，為了創造生活的意義、表達我們自己，經驗必須成為故事。而為了賦予經驗意義，個體在說故事時面臨了一個功課：那就是他必須從經驗或行為的兩大主要層面來——時間（time）和序列（sequence）來加以理解（朱儀玲等譯，2004：16）。也就是說個體必須安排自身事件經驗的時間順序，把過去、現在和未來整合在一個有秩序的故事裡，而這個秩序並不完全盡然是按照客觀時間（如民國92年）的先後而呈現，例如教師在談自身成為教師的過程中並不會像記流水帳般、從小學到大學一個階梯一個階梯往上攀爬，而是穿梭往返各個時空、跳躍式呈現故事。個體如此的將經驗賦予意義使得故事總是充滿裂縫，意即故事是經由受訪者組織、篩選活過的經驗（lived experience）而建構。因此，我認為，對故事的理解和掌握是希望得到的是「主角如何解釋事件的」（Bruner, 1990，轉引自王勇智、鄧明宇譯，2003：11），意即探究故事的重點之一在於對故事「序列」的闡述，而不是像攝影機般企圖捕捉、紀錄一個「完整」的影像而已。因為，個體所訴說的故事本來就無法涵蓋整體的、豐富的活過的經驗（Bruner, 1986: 145），生活經驗要遠比故事要來得豐富許多，而故事是一個體組織經驗、並賦予意義的途徑。因此，藉由故事來研究教師專業認同的可能在於，只有研究者退出「說故事」的舞台、買票進場，在布幕拉開以後專心地觀看/聆聽受訪者如何訴說自己的故事，如何在經驗流裡賦予條理和次序，使得自己生命裡的故事變得有意義。因此在這裡，我將關心的是：故事「如何」被說出，而不單單只是故事所指為何。