

國立臺北教育大學教育學院教育政策與管理研究所

博士論文

Graduate school of Educational policy and Management

College of Education

National Taipei University of Education

Doctor Thesis

教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究
—後結構主義取向

A study on constructions of teacher' subjects and their identities
in educational reform discourses—A postructural approach

陳俊生

Chun-Sheng Chen

指導教授：沈姍姍 博士

Advisor：San-San Shen, Ph. D.

中華民國 99 年 7 月

July, 2010

國立臺北教育大學博士學位論文

口試委員會審定書

教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究

—後結構主義取向

本論文係 陳俊生 君(9050003)在國立臺北教育大學教育學院教育政策與管理學系完成之博士學位論文，承下列考試委員審查通過及口試及格，特此證明

口試委員：

張連成

(口試委員會召集人)

卯靜儒

周淑卿

張超聖

沈姍姍

(指導教授)

所 長：

林曜聖

論文口試日期：中華民國 九十九 年 七 月 九 日

謝 誌

論文終於暫告一段落，九年來的疲憊也稍獲抒解，或許是寫作時間太長了，寫完後竟沒有太大的喜悅，多的是對時間流轉的嘆息與落寞。當初懷抱著 Foucault 倫理自我形構中「逾越的可能性」，我選擇了一條荊棘滿佈的崎嶇路進行自我修練，雖然深諳擇定此題目所需的付出，然卻比想像中的還要艱辛，箇中滋味實非筆墨可以形容，儘管如此，但在閱讀寫作過程中如獲至寶與撥雲見日的欣喜卻令人久久不能自己，真正領略了何謂「書中自有黃金屋」。

此論文的完成，首要感謝指導教授沈姍姍博士的寬容、接納與指引，不但不棄後學駑頓，讓我恣意揮灑、得以悠游寬廣學海，且於踽踽獨行的求知過程中，宛若黑暗裡的明燈，適時予以醍壺灌頂而不致成為迷途羔羊，更不時關心與鼓勵，其治學嚴謹與處事風範著實令人景仰，千言萬語亦不能表達我心中感激於萬一。

其次，感謝口試委員的斧正與指導！林新發校長於碩士期間的悉心指導，不但奠定我日後研究的根基，於校務繁忙之餘撥冗對論文計畫細微的審閱與建議，讓我受益良多。孫志麟教授對論文計畫理論與方法論取向的提醒；張建成教授對於研究方向與目的的剖析與啓迪；卯靜儒教授在論文內容的針砭與對話；周淑卿教授有關分析寫作的啓發與辯證；徐超聖教授對論文架構的指點，不僅使得此論文得以更加踏實與豐盈，也讓我得見大師風範，其對後進提攜的無私與用心，讓我永生難忘。

另在研究所學習歷程中，要特別感謝吳明清教授、林文律教授、鄭崇趁教授、袁汝儀教授、秦夢群教授、溫明麗教授、余民寧教授、林世華教授及曾教導過我的諸位教授，在方法論與教育專業知識領域的引領，讓我得以進入學術殿堂一窺其堂奧。同時也要感謝邱春堂校長、周武昌校長、郭慶發校長、蔡佳霖主任等同窗的支持與鼓勵，一路走來，我們相互學習、彼此砥礪、相濡以沫，亦讓我領略孔子所言的「友直、友諒、友多聞」。

最後，要特別感謝愛妻俐安操持家務，為家裡無怨無悔付出，我才能全力專心在學校與學業上努力，還有柏諺的乖巧懂事與貼心、雙親的養育之恩，以及岳父母的照顧，您們永遠是我最大的精神支柱，得之於人者太多，謹以此獻給關心我、愛我、協助我的人，衷心地感激您們！

陳俊生

99.07.31 于臺北三重

摘要

本論文旨在以後結構主義為視框，結合 Foucault 的權力社會學和政策社會學中對主體性的探討，將教師視為政策案例，以理解教育改革論述與教師身分認同的關聯。

首先，就教育改革特性進行檢視，其涉及真理政權的建立與運作，且係種連結政治合理性與身分認同的一種治理實踐，實非追求的理想。而教育改革以真理政權之姿，於行政管理、課程教學與專業發展層面形構出注重社群主義的參與、尊重個人主義的學生、兼具本土全球的意識、採用多元的教學評量、偏向具體個別的形象以及講求實務研究的進修之當代教師主體，此主體及其內蘊之推理原則成為教師身分認同的敘事資源，並具現了國家治理的支配技藝，規範著教師的所思、所言與所行。

而教師的身分認同是種敘事與論述的建構，係藉由論述中可得主體位置之確認或拒絕的一種敘事定置過程，且於論述規訓的支配技藝、區域反抗以及倫理自我形構的自我技藝中組構，其不僅受制於論述的規訓實踐，亦透過倒轉論述與具體行動反抗常規化的不自由，另亦經由重新命名運作於自身上的論述，進而質疑其權威，並選擇於此論述限制外採取行動，或運用自我技藝形塑一種倫理存有而開展其他的可能性。然個案教師採行多樣主體位置的方式絕非平順而未充滿緊張性的，其係於論述空間中不斷地協商，以回應特定脈絡中的權力結構，進而形構其意識與無意識的感知。

其次，從教師有關教育改革的經驗敘事所呈顯的身分認同及其推理原則顯示，教育改革論述形構的教師主體以複雜而多變的形式被展演，其間有諸多不合轍之處，此亦顯示教育改革的可能限制。

最後，進一步分析，教師於教育改革中的實踐邏輯係於論述規訓實踐無孔不入的凝視監督下，同時於學校「錙銖必較的限制產出」、「長幼有序的校園倫理」、「相遇而安的同事情誼」與「平庸守舊的校園文化」等既有的推理中介，產生其「避免異類的從眾心態」、「追求效率的工具理性」與「行政教學的二元對立」特有的推理原則，以維主體「盡本分」與「趨吉避凶」之安身立命的目的。

關鍵詞：後結構主義、教育改革、論述、治理性、教師身分認同

Abstract

The purpose of this thesis is to take teachers as policy cases in order to understand the connections between educational reform discourses and teacher identities, using poststructuralism as framework with the combined study of sociology of power by Foucault and study of subjectivity in policy sociology.

Firstly, characteristics of educational reform were inspected. It relates to establishment and operation of regime of truth. The discourses of reform are not one of an ideal to pursue but of changing power relations concerned with governing patterns that link political rationalities with identities. Educational reform has taken the stand of regime of truth to shape modern teacher subjects of participation focusing on communitarianism, respecting students who emphasize individualism, consciousness of both localization and globalization, adopting multiple teaching and assessments, tendency toward images of concrete individuality and emphasis on professional development of practical research through administration, curriculum and teaching, and professional development. The subjects and the principles of reason within have become resources of narrative of teacher identities and also shown technology of domination of the national governance, and disciplined individuals to act, think, and see themselves in the world.

Teacher identity is a narrative and a discursive construction through narrative positioning process of confirmation or rejection of the available subject positions. Forming from technologies of domination of disciplinary practices of discourses, local resistance which is generally unpredictable and constant, and technologies of the self from ethical self-formation, teacher identities are not only restricted by disciplinary practices of discourses and resisting the “unfreedom” of normalization through reverse discourse and concrete actions, but also questioning the authority through renaming discourses of self and choosing to take action outside of discursive restriction or developing other possibilities through shaping the existence of ethics by using technologies of the self. However, the action of teachers taking up multiple subject positions is never smooth or without intensity, which is a process of continuous negotiation to respond to structures of power of specific context and, furthermore, constitute conscious and unconscious senses.

Secondly, displaying identities and inferring principles through experienced narrations of educational reform of teachers has shown that teacher subject formed through educational reform discourses has been performed in format of complication and changeability. There are many inconsistencies which show the possible limitations on educational reform.

Lastly, for further analysis, teachers execute logic of practice under the tight scrutiny of disciplinary practices of discourses. In the meantime, the existing reasoning of “calculated and restricted production” , “seniority” , “easy colleague relations” , and “conservative culture” in schools have resulted in unique reasoning principles of “follow the crowd to avoid being singled out” , “tools of sense in pursuing efficiency” , and “opposing each other between administration and teaching” in order to keep the subject “in duty” and “safe” for achieving the purpose of surviving.

Key words : poststructuralism, educational reform, discourse, governmentality, teacher identity

目 錄

第一章 緒論	1
第一節 問題意識.....	1
第二節 研究目的與問題.....	13
第三節 研究架構、方法、立場與限制.....	14
第二章 理論視域－後結構主義	21
第一節 語言與論述.....	23
第二節 權力、反抗與自由.....	30
第三節 知識與真理.....	35
第四節 主體與主體性.....	38
第五節 小結.....	41
第三章 教育改革與當代教師主體	43
第一節 教育改革的真理政權.....	44
壹、真理政權的意涵.....	44
貳、教育改革真理政權的運作.....	46
參、教育改革的論述政治與建構特性.....	49
第二節 教育改革的治理性及社會認識論.....	53
壹、教育改革的治理性.....	53
貳、教育改革的社會認識論.....	57
參、教育改革的知識/權力探究.....	59
第三節 教育改革論述中的當代教師主體建構.....	66
壹、1990 年代前後教育論述實踐的轉變.....	66
貳、教育改革對當代教師主體的論述形構.....	73
參、當代教師主體的推理原則.....	94
第四章 教師身分認同形構與轉變	97
第一節 教師身分認同的意涵.....	97
壹、認同的意涵.....	97
貳、教師身分認同的意涵.....	102
第二節 教師身分認同的研究取向.....	106
壹、教師專業認同研究的回顧.....	106
貳、教師身分認同形構的取向.....	112
第三節 論述中的身分認同形構及其轉變.....	118

壹、論述中的身分認同形構－論述規訓實踐.....	118
貳、論述中的身分認同轉變－區域反抗與倫理自我形構.....	120
第五章 研究方法論.....	125
第一節 教師身分認同的敘事探究.....	127
壹、尋求教育改革中的教師身分認同：敘事探究的運用.....	128
貳、後結構主義對敘事探究的啓思.....	132
第二節 研究對象的選取.....	141
壹、個案的選取.....	141
貳、個案的基本資料.....	142
第三節 研究資料的蒐集與分析.....	152
壹、資料的蒐集.....	152
貳、資料的分析.....	155
參、資料的評估.....	157
肆、研究的倫理.....	160
第六章 教育改革論述中的教師身分認同探究.....	163
第一節 教育改革論述中的教師身分認同－經驗敘事分析.....	163
壹、行政管理的敘事分析.....	164
貳、課程教學的敘事分析.....	196
參、專業發展的敘事分析.....	232
第二節 教育改革論述中的教師身分認同形構及其轉變分析.....	248
壹、教師身分認同的敘事建構.....	248
貳、個案教師身分認同形構－論述規訓實踐.....	254
參、個案教師身分認同轉變－區域反抗與倫理自我形構.....	266
第三節 教育改革論述與教師身分認同之關聯分析.....	276
壹、行政管理的關聯分析.....	276
貳、課程教學的關聯分析.....	281
參、專業發展的關聯分析.....	287
肆、整體關聯分析.....	290
第七章 研究結論與啓示.....	305
第一節 研究結論.....	305
第二節 研究啓示.....	315
參考文獻.....	319
附錄.....	361

表 次

表 5-1 個案基本資料一覽表.....	143
表 5-2 個案訪談時間表.....	154

圖 次

圖 1-1 研究架構圖.....	14
圖 1-2 研究者立場示意圖.....	18
圖 3-1 現代教師的真理形成架構.....	75
圖 4-1 教師知識觀點的專業認同形構關係圖.....	109
圖 5-1 身分認同運作示意圖.....	157



教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究—— 後結構主義取向

第一章 緒論

在你未成為你自己(yourself)前，你無法教導其他人任何事情——Mother Teresa(轉引自 Louis, Toole & Hargreaves, 1999:256)

也許現今的目標…不是發現我們是什麼，而是拒絕我們是什麼…以推動新形式的主體性(Foucault, 1983a:216)

第一節 問題意識

1985 年我¹進入臺中師專就讀，在具有意識型態的課程和幾近於軍事化管理的薰陶下²，我逐漸理解「身為一位教師」所肩負的使命，但在我尚未全然服膺此一近乎清修的師資養成教育所亟欲形塑的「教師圖像」之際，1987 年 7 月師專旋即改制成學院，懷抱著對大學自由浪漫情懷的師院生，不斷地挑戰和衝撞著師專的規訓，而在交雜著師院教師(亦為師專教師)對師院生不斷地抱怨聲中，那個淺植我心而萌芽未久的「教師(teacherhood)」³似乎開始動搖了。1990 年畢業後，帶著丁點疑惑和滿懷熱忱負笈北上，來到一所百來班的都市學校，正想施展、驗證所學，無奈學校給了我 24 節的社會課，此一初體驗讓我見識到原來「老師」可以是這麼輕鬆與忙碌，對於像我這樣的科任教師來說，只要準時上下課，即便虛應故事一番，也不會有人理會你(科任課被視為是不重要的，即使科任教師未認真教，級任教師臨考前亦會越俎代庖再幫學生複習)。年紀較長的科任教師忙著偷閒或從事副業，級任教師(尤其是中高年級教師，通常是些認真而熟稔地運用填鴨式教學法且課後再至校外幫學生補習，好讓學生保持優秀成績的所謂好老師)則是戮力經營「養鴨」事業，這般景象活似劉姥姥進大觀園般讓我開足眼界，再次重寫了我對「教師」的定義。於該校服務滿一年後被徵召入

¹ Ezzy(2002)說：在質性研究中當研究者被視為研究工具，並且是研究歷程的重要成分，卻在書寫時刻意壓制「我」，而以第三人稱出現，這對研究的主體而言是一種不公平的對待(轉引自吳麗君，2003；亦參見范信賢，2003)。因此，我亦選擇讓「我」來發聲，此不僅是避免躲在「研究者」稱謂背後，更意在凸顯「身在其中」的體驗，一則強調「意識的覺察與反思」，再則強調認同的蛻變(becoming)。

² 參見李園會(2001)「臺灣師範教育史」相關討論。

³ 「教師(teacherhood)」這個字指涉的是教師樣態，亦即每個時代教師的特性與屬性。

伍，1993 年役畢回到原校，我試圖扮演著一位腦海中殘留的「好老師」，但此時民間教改團體以社會運動形式引爆了一連串震撼教育思維與實踐的各種教育改革。首先是舉著「課程統整化、教材生活化、教法活動化」大纛的開放教育(鄧運林，1995)，於臺北縣如火如荼地開展，宛如潘朵拉的盒子被開啓般，找到了解放師生身心靈的希望，亦開啓師生面貌及其關係的新頁；接續著教評會成立，老師試著當家作主，但青澀的教師會卻為安寧的校園投下一顆不定時炸彈，家長會的正名更加速了學校和社區間「高牆」的倒塌；與此同時新課程伴隨著「發展小班教學精神」揭開了建構式教學的新典範；教科書的開放、教訓輔三合一新體制的推動、九年一貫課程的實施等，一波波教改浪潮蜂擁而至，不但令人應接不暇，更讓人有眼花撩亂之感，在一片「忙、茫、盲」的喧嚷聲中，我困惑著「教師」該有的樣子，苦思該如何恰如其份地表現出那個樣態，但除了辛苦之外，更多了點迷惘。

回首過去十多年來臺灣的教育改革，不但充滿了令人瞠目咋舌的驚奇，所引發的爭論與指責更是不絕於耳⁴，所指涉的議題既深且廣，舉凡學制、入學方式、學校行政管理、課程、教學、輔導、評鑑，乃至師資培育無所不包⁵，新且政治正確的改革修辭不斷地取代舊有實務措施，「變」似已逐漸轉向一種「穩定的工作(steady work)」(Elmore & McLaughlin,1988)。因此，諸如「教育大地震」(黃宗顯，2000)、「教育大洪流」(薛曉華，2000)等戲謔之詞屢見不鮮，更有人直指：「十年教改就像當年紅衛兵在大陸上搞出來的一場文化大革命」(黃光國，2003b)，此些隱喻固然略帶嘲諷與浮誇，卻透露出教育改革對教育實務者所造成的衝擊，以及過程中似是而非的弔詭，十幾年下來不禁令人慨嘆：

在決策上，最常見的描述是：教改像月亮，初一十五不一樣！

在規劃上，最常見的批評是：準備不足的早產兒，匆促上路、急躁、粗糙！

在宣導上，最生動的描述是：人人一把號，各吹各的調！

⁴ 對於近十年來教改的爭論與指責主要源自於家長、基層教師與專家學者，報章雜誌、電視媒體及相關書籍充斥著對整體教育改革和個別措施的各種論辯和指控，其中《教改野火集》(太史簡、林榮梓，2003)是由一群輿論與決策光譜中的相對弱勢者—基層教師所發出的不平之鳴；而「重建教育連線」成員黃光國(2003a)所著之《教改錯在哪裡？—我的陽謀》、薛承泰(2003)所著之《十年教改為誰築夢？》和周祝瑛(2003)之《誰捉弄了臺灣教改？》則是專家學者對教改赤裸的評析。

⁵ 臺灣近二十年來教育改革的詳細記述可參見周祝英(2003)所著之《誰捉弄了臺灣教改？》一書，其中對教改緣起、教改大紀事、歷任教育部長及相關人物不但有全面而連貫性的追蹤，對相關議題亦有剖析。

談到評估，常聽到的作法是：邊作邊改！

談到結果，普遍的觀感則是：教改結果已帶來災難。(吳武典，2003)

對此令人困惑的是，如果一次又一次的改革都是經過許多專家學者苦心研議而來的心血結晶，其顯示的不單是對既有教育狀況思索突破的企望，更蘊含著對教育品質與績效提升的理想追求，但何以這類源自良善意圖的諸多教改措施(政策)在執行時卻窒礙重重？何以「上有政策，下有對策」的對偶戲碼不斷地在教育現場上演？且在奮力推動後隨之又有無數挫敗？而一波波教改浪潮翻天覆地而來，棲身行政體系下的基層官僚(street-level bureaucracy)(Lipsky,1980)，亦即教改第一線實務工作者－教師，為何倍感痛苦與憂鬱⁶？倍受責難、甚至紛紛求去⁷？到底是教改理念和政策的高瞻遠矚、陳義深遠而招致現實與理想間無盡的衝突？還是我們這些每天置身在教育工作場域面對細瑣事務、終日埋首苦幹的基層教師眼光如豆、不思(知)求新求變，以致於永無拉近理論與實踐的界線鴻溝(黃志順，2002)？

因著對教育改革理念與措施不斷遞嬗和政策執行窒礙重重的疑惑，乃至一位基層教師的切身體驗和迷惘，於是我開始利用博士班修課期間陸續蒐集相關研究，試圖解開上述謎團。初步檢視國內「教育改革」相關文獻後，發現存有三種不同分析取向，首先是對教育改革社會運動本質的探討，包括改革前教育體制的批判、教育改革運動的崛起、特性和主要訴求之分析、及其蘊含的意識型態和權力關係之探究(王震武、林文瑛，1999；四一〇教育改造聯盟，1996；吳清山，1998；吳靖國，1994；吳維寧，2000；林文瑛、王震武，1996；張如慧，1994；陳建州，2002；薛曉華，1994、1996)。基本上，此類研究除了關注教育改革作為一種社會運動的政治、社會和歷史緣由外，特別著眼於國家對教育的介入及其與公民社會間關係之論辯，進而析釐出臺灣教育改革的應然出路。其次為教育改革理念的探討，

⁶ 臺北市教師會於 2003 年 9 月期間針對包括臺北縣市、基隆市中小學教師進行「教師憂鬱指數調查」，發現高達百分之四十八的教師因煩教改、被漠視而有憂鬱傾向(參見曾淑寬，2003)；而根據 9999 汎亞人力銀行所進行的「2004 教師痛苦指數大調查」則顯示，八成二的老師對整個教育大環境感到鬱卒，七成五的教師不鼓勵家人當老師；有半數老師想轉行；老師的痛苦指數更高達七十一分(參見網址 <http://econ.ndhu.edu.tw/OpenBlock.php?Template=EconNewsContent&PageNo=1&NID=196>)

⁷ 前教育部長楊朝祥(2002)認為從八十六年申請退休的教師三千餘人，暴增至五年後的九千多人，整整增加三倍有餘，此除肇因於教師的權益受到嚴重侵害，不得不選擇退休以保障應有的權益外，最主要係因教育環境的不變，使教師無法適應或失望，特別是教師地位的一落千丈、益以近來教育改革不斷推陳出新，不僅使原已相當沉重的教師增加更多的工作，改革過程中不但毫無章法，更是弊病叢生，使教師產生嚴重的挫折感及無力感，因而紛紛求去。

主要從全球化或比較教育觀點論證國際教育改革的趨勢和理念，及其與臺灣教育改革的關聯和借鏡，並據此揭櫫我國教育改革的方向與目標(王如哲，2001；沈姍姍，1998；秦夢群，2001；高博銓，2002；楊國賜，2002；蘇建勳，2001)，另植基於此些教改理念，尚有進一步探究其理論基礎和落實之道者(陳伯璋，2001；黃政傑，1996)。第三種則為特定教育政策的評析，主要針對教育改革所採行的相關政策方向、改革重點和具體策略的個別或綜合評析(林新發，2001；張芳全，2000；潘慧玲，2002)。

然此些研究取向，對於「教育改革」究指一種社會運動，或是特定政策的制訂、執行和評鑑，抑是根本含括政治訴求而過渡為具體政策、乃至執行和評估等一系列的過程？並未明確界說，且隨著教育改革以社會運動之姿而淪為民粹式口號後，「教育改革」儼然已成為不證自明的常識(common sense)或概念，不但研究者多依其關懷的不同層面選擇性地指涉部分範圍與內涵，且亦呈顯出問題解決式的思維。此或許誠如 Levin(2001:186)所言：「教育改革本身即是交雜著各種理念、政策、體制結構、歷史和文化的大雜燴。」其複雜性益以改革本身之迫切性，不但使相關研究難以融綜本質上相互關聯的諸多面向，亦使其深陷技術觀點中。因此，儘管上述研究提供了理解教育改革議題的重要面向，卻無法盡釋心中困惑，於是依循前述三種分析取向進一步蒐集了有關社會運動、全球化和教育政策過程之研究，冀能尋繹蛛絲馬跡並進一步廓清對教育改革之理解。

首先就社會運動本質而言，基本上，臺灣 1990 年代以來的教育改革可謂眾聲喧嘩，充斥著多樣性和異質性的訴求與運動策略，改革初始係以反體制內國家教育霸權為主，隨著政治解嚴後而展開一連串對教育制度和教育權力正當性的質疑，表面上此類訴求體現的是種圍繞在以階級意識型態抗爭為主的舊社會運動(Laraña, Johnston & Gusfield, 1994:21)或再分配的政治(politics of redistribution)(Fraser, 1997)，實則卻亦同時參雜著反官僚和反層級化(anti-hierarchical)，並以中產階級參與為首，深具後現代認同政治表徵的新社會運動(Epstein, 1995; Laraña, Johnston & Gusfield, 1994:6-9; Crook, Jan & Malcolm, 1992:138-42)或認可的政治(politics of recognition)(Fraser, 1997)，如 1994 年四一〇教育改造大遊行即具新社會運動的後現代意謂(孟樊，2001:274)，2002 年的九二八教師街頭運動，高喊「我要繳稅、我要工會、我要尊嚴、不要抹黑」，其涉及的訴求亦明顯地呈現新舊社會運動併陳的雙重特性。故若從國家和公民社會間權力關係論辯來看教育改革，(新)馬克思主義固然有助於確認改革運動如何是種意識型態和霸權的產物或何者需加以

改革(Qi,2001:17)，進而釐清「這是誰的改革？」「誰受益？」「在改革的過程中，不同社會團體如何協商與角力，如何影響改革政策，以及改革在政治、文化與教育上所產生的效應為何？」(卯靜儒，2002)。然臺灣當前的教改運動帶有濃厚的新中產階級視框⁸，因而解嚴後臺灣階級的主體性和政黨的立場並不明顯，且較欠缺西方思考問題的左右派分析架構和階級概念，所以運動抗爭的對象似乎顯得很模糊(卯靜儒，2004)。

若再將教育改革置於臺灣社會發展的時空背景來觀察，教育改革乃是臺灣社會力量對抗威權國家治理之諸多政治社會運動中的一環，就此而言，教育改革自始即是種旨在去霸權化的對抗論述，係於對抗中產生的語言，用以形成對抗威權國家統治的論述，但去霸權化後卻往往又促成再霸權化，於是社會再次浮現另一對抗或重新界定教育改革的論述，致使新一波反霸權的「反教改」運動再起。特別當教育改革過度理想地訴諸全民動員時，其訴求與行動可能是熱情的、躁進的和紛雜的，與此同時，政府在強大民間社會和反對勢力的政治壓力下，各種改革論述轉化為教育政策與實務時不免顯得粗糙不已且窮於應付，兩者交互觸發，因而變本加厲地助長對抗論述與行動不斷地增殖(卯靜儒，2004；張盈堃，2004；蘇峰山，2003a)，此種「急迫的暴政(the tyranny of the urgent)」(Clandinin & Connelly, 1998:158)，致使教育改革終陷入 Simola(1998:731)所謂的「惡性循環(vicious circle)」⁹。基此，從社會運動特性來看，教育改革一方面是去霸權化，另一方面卻是再霸權化，其並非純然宰制導向，亦非全然地解放，此一弔詭與矛盾非在於改革本身，而係源自於「論述的動力(discursive dynamics)」，亦即談論教育改革的特定方式(Simola,1998:731)，其往往涉及合法性(或正當性)的論述系統、權力擁有者的運作、及其知識基礎和策略的建構性組合。簡言之，即是種教育改革「真理政權(regime of truth)」的建立與運作

⁸ Hsiao(1991)認為臺灣的社會運動能興起，主要是臺灣的經濟成長造就 80%的中產階級，這些中產階級的經濟、學識背景支撐他們參與，有時甚至規劃、帶領社會運動。因此，卯靜儒(2004)認為這些社會運動的發起人，其所提倡的改革訴求在某種程度上而言具有中產階級的視框。

⁹ 一般對於教育的改革普遍存在著兩種不同的立場，首為樂觀者，其通常具有堅定的信念，咸認為教育的變革最終可找到若干理論基礎，就像多倫多大學教授 Fullan 在《變革的力量(change force)》一書中所指陳的：「發展…已帶領我們進入新階段的開始，將呈現量子的躍進—典範的突破」(1993:vii)；再者亦有若干批評者，發現教育改革的理念和理論基礎似乎來來去去變化不斷，卻未對教學造成絲毫改變(Sirotnik,1983)，此種失望形同 Sarason (1991)所撰之《教育改革預期的失敗(The predictable failure of educational reform)》，其所見總是改革的缺陷和不足，然兩者卻都堅信，再次新而更廣泛的改革是迫切的，此與 Popkewitz 和 Brennan(1998)認為的意識哲學下所植基的理性與進步概念有異曲同工之妙，在此邏輯下使得教育問題的解決總是不斷利用制訂新政策以掩蓋舊政策的失敗而不自覺(Codd,1988)，此亦可部分說明教改理念何以不斷遞嬗之因。

(Garratt,1998；黃宗顯，2000)。

次就全球化而言，儘管對其定義相當分歧，但全球化的發展帶動經濟資本的自由流通和時空距離的壓縮，促進了國家和地區間的相互關聯和彼此依存，使世界漸趨同質性，其體現於經濟上係以高度發展的資本主義為基礎；政治上強調的是自由主義制度；文化上則走向消費文化、工業文化(戴曉霞，2001；Giddens,1994;Lingard & Rizvi,2000;Waters,1995)。如今「全球化」滲入各種媒體、社會和經濟的分析、學術刊物及政治修辭中，進一步合理化特定的政策偏好，亦即對個別國家的政策制訂產生共同的推力與拉力，約制個別國家政策選項的抉擇(Held,1995;Marginson,1999)。而全球化固然為個別國家帶來難以獨自處理的議題，減弱國家在若干領域的控制，不過在教育政策上卻出現不減反增的現象(Green,1997;Waters,1995)，反而迫使個別國家必須推動相關教育改革，以因應經濟全球化下提昇國家競爭力漸增的壓力。於此脈絡下不同國家間的教育政策亦呈現出聚合(convergence)的傾向，對此 Halpin 和 Troyna(1995)曾提出「政策借用(policy borrowing)」說明不同國家的政策因相互借鏡與交流而日趨聚合，但此並非意謂著形同 Dale (1999)所指陳的政策直接移植，而可能更類似 Whitty 和 Edwards(1998)所強調的不同國家政策發展背後的意識型態蔓延，或如 Levin(1998)「政策流行病(policy epidemic)」¹⁰此一隱喻所傳達者，不同國家政策借用的過程鮮少有系統性的架構，反著重於象徵意義，且政策轉移後，在不同國家亦會有不同的發展。基此，這種全球化下的政策聚合，某種程度而言，是藉由參照他國教育改革措施進而合法化本國的教育改革政策，若從國際比較教育觀點來看，建基在此現象背後者是種更複雜的交雜(hybridity)¹¹關係，亦即全球、地方和國家間不同論述的相互交疊與搭架(scaffolding)所致(Popkewitz, 2000b:5-7)，同時亦與全球化下國家的治理問題(state as a problematic of governing)相關聯(Popkewitz,2000c:173-200)。

¹⁰ Levin(1998)借此說明教育改革在國際間的擴散，通常流行病學將疾病視為起因(細菌或病毒)、宿主和環境三者互動所致，且其對時間、地點和人三個額外的要素亦極為敏感，但本質上卻難以預測誰會感染以及會嚴重到何種程度。而教育改革就像「政策流行病」席捲全球，儘管盤根錯節的改革理念通常是不穩定和不平衡的，卻具有不可遏止的態勢，在不同的社會和政治環境中及不同的歷史背景下，滲透並改變著不同的教育制度，此一現象對懷抱不同信仰的政治家頗具吸引力，同時，亦被許多學術界的教育工作者視為理所當然。

¹¹ 「hybridity」是個流行於社會理論中的術語，其源自生物學，常被用來意指當代文化所呈現的模糊、令人困惑和混雜的現象，而此處則用以說明全球化下教育改革論述相互混雜，進而對區域或地方的教育實踐產生深遠影響，這種全球化與區域或在地化相互關聯的過程是透過流動的、多樣的、且從歷史的角度來看係種機緣巧合的型態所組構的。詳見 Popkewitz(2000b:5-7)或 Dussel,Tiramonti & Birgin (2000:156-8)。

最後就教育政策過程而言，主流的教育政策研究主要奠基於「問題解決(problem-solving)」理論架構中(Dale,1994)，是種偏重科學實證的「理性模式(rational model)」(Taylor,Rizvi,Lingard & Arnold,1997:25)，旨在提供政府做出最符合成本效益的決定，並讓政策運作更順暢、執行更具效率(Ball,1990)，因而焦點多置於政策發展與評鑑，且其分析亦充斥著技術與管理的術語(Marshall & Peters,1999)，故植基在政策科學或公共行政下的政策執行研究多聚焦於社會問題的本質、政策的設計、政策運作管理系統和組織的安排，及掌控執行政策者的意願或能力等面向之探討，同時解釋係以「委託人與施為者(principal-agent)」和理性選擇理論(rational choice theories)為前提(Spillane,Reiser & Reimer,2002)。此種取向雖然致力於解決政策過程中所面臨的技術困境，對於提供決策者相關資訊、使人瞭解教育政策內涵、勾勒未來走向、提出建言及瞭解教育人員對政策反應有獨到之處，然往往無視於政策脈絡及其預設(李淑菁，2005)，以致無法深入理解前述「上有政策，下有對策」之現象。基此，政策和對策間可能的變異與不連續，似不能僅視其為「應然」和「實然」間的落差，必須進一步釐清「政策」此一概念如何在使用者和溝通脈絡中被定義與解讀(王慧蘭，1999)。而隨著1980年代英美紐澳等國教改不斷推陳出新，諸多研究者運用新馬克思主義、社會批判理論、政治學多元主義理論、後學(post-isms)等思潮挹注於政策過程之研究。基本上，其已不再將政策視為必然，而是質疑任何冠冕堂皇或理所當然的官方說法或改革論調，嘗試揭露「教育的國家(educational state)」之權力結構、價值取向和實際運作，並漸次著重政策過程和政策所在脈絡，此從 Ozga(1987)所稱之「政策社會學(policy sociology)」的學術發展和 Deem(1996)所謂的「政策轉向(policy turn)」即可得到例證。

若進一步深究可發現政策通常緊緊著權力的行使(Torres,1999;Prunty,1985:136)和用來合法化此一過程的語言(Codd,1988:235;Fulcher,1989:7)，且國家(政府)在其中扮演著關鍵性的角色(Deem & Brehony,2000;Taylor et al.,1997:29)，然不同的權力概念不僅影響對國家角色的理解，更藉此衍生出政策研究的不同取向和方法，Popkewitz(2000b;Popkewitz & Brennan,1998)即援用 Foucault 所評論的傳統權力觀－最高權力(sovareign power)及其所謂的生命權力(bio-power)－集中在管理生命的規訓權力或治理權力¹²，從認識論的

¹² 有關 Foucault 對傳統權力觀之評析及其本身之權力觀請參見蘇峰山(2003b)之「傅柯對於權力之分析」及 Dreyfus 和 Rabinow(1983)之《Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics》。

斷裂描繪此兩種權力觀，將其區分為傳統意識哲學¹³下強調線性歷史發展，服膺理性與進步，重視知識客觀組成與主體能動性，而具有獲取性、可挑戰性和結構性的君主權(最高權力)，以及社會認識論(social epistemology)下強調非線性歷史發展，相信理性係權力展佈的效果，認為知識不過是某種能產生規訓效果的論述系統，乃至主體去中心，而具生產性和流動性的治理權(性)(governmentality)(謝卓君，2005a)。而此一分類適與政策社會學三大取向所立基之權力概念不謀而合，其中多元主義取向和(新)馬克思主義取向分屬君主權中的權力互動(power to)和權力控制(power over)兩種形式(Popkewitz,2000b:15)，而後結構主義取向則歸屬於治理權(性)。對於「國家」此一概念，多元主義主張以一系列相互競爭與衝突的機關來看待，傾向用「政府(government)」取代具整體性概念的「國家(state)」(Nash, 2000)，關注政策個案研究，強調權力在不同參與者間流動，而(新)馬克思主義則認為國家係優勢階級控制的單一政治實體，兩者皆以政府和權力菁英為主要政策制訂者，並將政策視為權力的載體和工具，內涵某種權力意向，為特定政治目的而服務，強調巨觀的國家角色和政策生產係經濟和政治施為者間零和權力爭鬥的結果(謝卓君，2005a；Deem & Brehony, 2000)。反之，後結構主義不但質疑國家的集體性、自主性、協調一致和行動明確等特性(Nash,2000;Peters,2003)，甚至認為其係想像的共同體(imagined community)(Popkewitz,2000b)或論述的建構(Arafeh,2000:46)，更是現代個體化的策源地與一種新的教牧權力形式(Foucault,1983a:215)。此取向之研究者依循社會學家進行的「語言學轉向(linguistic turn)」¹⁴而將政策視為文本(policy as text)(Ball,1990,1994;Taylor et al.,1997)和論述(policy as discourse)¹⁵

¹³ 意識哲學意指構成當代兩種不同意識型態形式的社會和教育理論的思想傳承，亦即社會科學中的批判和自由主義傳統，其係於十九世紀啟蒙觀的特定教條中被建構的，此傳統哲學堅信系統的知識是種原動力，而「理性」能導引社會行動且保證社會美好的未來，且此一理性由社會科學知識所確認的特定行動者所運用。換言之，變革是以確認賦予變革方向的主體，抑或找出阻礙進步或有礙帶來救贖世界的群體之壓抑本源為前提，這兩種進步的和行動者/施為者的基本假定具現於自由主義和馬克思主義-黑格爾之傳統中。

¹⁴ 語言學轉向強調的是語言作為社會生活建構和認同的組成要素(Popkewitz,2001a:156)，認清我們「運用」語言時，它可能不是「我們」在說話，我們的言論是種歷史形構的語言，延續引入至今，借用 Bakhtin(1981)的話說，它負載著過多他人的意圖，諸如，當代教育研究中常論及教師和學生的「聲音」，同時教師的實踐「智慧」儼然成為一種權威和「真實」，然我們若從歷史進一步檢視教師的書寫和談論時，即可發現當提及學校作為一種「管理」，抑或教師的「聲音」和「智慧」時，並沒有任何事物是「自然的」，教師的「聲音」和「智慧」是被銘印在論述中，於教師進入學校教育前即被建構而成，並體現為推理形態，不同的論述策略存在於符號和非符號實踐、技藝和制度的聚集中，且是權力的效果(Popkewitz,2001a:166)。

¹⁵ 前者主要係源自 Barthes (1967)和 Jameson(1972)的文學解構論，同時亦為論述的另一含義(Loomba,1998:96)，後者則出自 Bakhtin(1968)、Foucault(1970/1966,1979/1975,1980/1977)

(Ball,1990,1994;Bacchi,1999;Codd,1988;Fulcher,1989;Goodwin,1996;Phillips,1996)，其不僅認為政策本身即是種分屬作者的(writerly)和讀者的(readerly)文本與再現(representation)，能在政策迴圈(policy cycle)中不斷地被解讀，且強調文本創造與解讀中所涉及的脈絡、過程及其權力關係。簡言之，政策被視為權力匯聚運作下的真理政權(Ball,1990)，其間語言一或更明確地說是論述一被策略性地運用(Fulcher,1989:7)。就此觀之，教育政策分析似不再著重於「作者的文本」，政策已然不是絕對，對策才是重點(王慧蘭，1999)，且更加重視既是論述運用者與被組構者之主體分析(Burr,1995)，此一取向似可部分說明政策執行窒礙重重的現象¹⁶。

同樣地，若據此權力觀回溯臺灣之教育改革及其研究，於全球化推波助瀾下國家疆界漸趨模糊，對若干領域控制逐漸式微，國家面臨政治的合法性危機(Habermas,1976)，迫使其必須認真重新思考所謂的治理性(governmentality)－亦即治理的藝術(art of government)或國家理性(reason of state)(Foucault,1991a)，並藉助政治、經濟和社會改革以化解或轉移危機，而教育係國之根本，作為政府施政的重要環節，自然不能置身事外，於焉在不同論述相互交疊與搭架下，教育「改革」即成為促進國家現代化、強化其世界市場經濟系統中的活力、連結巨觀的規約(regulation)和微觀的社會化、乃至孩童養育型態介入的策略場域(Popkewitz,2000b:3)或真理政權，各方勢力於此相互競逐，進而具現於不復強烈階級意識的新社會運動中並以之尋求認可，然其中抗爭的主體與客體(對象)不斷位移，詰問誰的權力作用在誰身上？似又難以尋覓一足以鬥爭或推翻的明確支配點。而當環伺在教育制度四周的各種教改論述進一步轉化為具體政策而落實於運作場域中，政策科學或公共行政主導下的理性模式並無法盡釋政策與對策兩者間的對偶戲碼，政策作為權力匯聚下的真理政權又不免受到不斷地解構與反抗。基此，不管全球化下的教育改革究指一種社會運動或具體教育政策的改變，傳統的最高權力觀似有所窮，社會運作的邏輯難以再被等同於結構的邏輯，權力係透過各種論述從無數的端點上在不對等且動態的關係中被施行(Foucault,1978/1976:94)，此適予以 Foucault 權力觀為首的後結構主義開

和 Bataille(1985)的社會解構論(Michalowski,1993:378-389)。

¹⁶ 參見王慧蘭(1999)之「教育政策社會學初探」，其運用 Bernstein 的教育學論述架構，輔以 Bourdieu 的場域和資本類型及 Foucault 的論述分析，探討「政策」與「對策」及其相關因素，總結後結構主義的教育政策分析賦予教育政策不同的概念，政策被視為文本或某種聲明，產生於廣大的社會脈絡和競爭的論述中，既是權力策略的運用以累積資本，也是意識型態的具體建構以強調認同，並在不同的場域中被不同的場域規則和思維取向所解讀和詮釋，教育政策的分析重點不只在政策文本中去理解具體明確的條文或檔案，更在於揭露文本與其背景脈絡的相互關係。

展的空間，亦為本論文看待教育改革及其政策所植基之觀點。

然本論文並非旨在系統地以歷史觀點來解析臺灣教育改革運動之沿革，而是除了對教育改革進行巨觀層面的政治經濟學分析外，更關切教育改革運動及其伴隨的各種政策脈絡下基層教師的切身體驗，在教育改革「惡性循環」的強迫邏輯中(Popkewitz,1988;Simola,1998)，各種嘗試對現存教育管理體制、課程、教學、評量與教師專業發展等問題的診斷式處方層出不窮，新而可能相互矛盾的要求和期望變本加厲地賦加在教師身上，致使教師深陷「進退維谷(double bind)」(Bateson,1972)¹⁷和「價值精神分裂症(values schizophrenia)」中，教師已不確定行動的理由何在？甚或內化為對自我的懷疑與個人的焦慮(吳慎慎，2003:60;Ball,2003)，乃至演變成一種恐懼(成虹飛，2004；夏林清，2004；曾慶台，2004；童淑琴，2004;Marshall & Ball,1999)，教師在教育改革的過程中往往是靜默的一群，不是被邊緣化要不就是被視為亟待救贖者¹⁸，且在意識哲學思維主導下的教改裡，教師的工具性使其更易飽受責難，可是又有誰對此提出質疑，有誰真正關心基層教師的處境呢？儘管諸多教育變革和改進之研究旨在尋求發展個別教師朝向變革的意向(inclinations)和能力，賦權增能教師以發現或表達教師的聲音，力促其成為「變革施為者(change agent)」，或致力於教師對其實踐的研究和反省(李奉儒，2003；Fullan & Hargreaves,1992;Sikes,1992)，但教師若身處「盲、忙、尬、茫」之迷團中¹⁹，不清楚自己是誰？不知所為何來？何以發展變革意

¹⁷ 此一兩難困境可從一位基層教師李柏欣(2002)在中國時報的投書瞧見端倪：回首走過的教改道路，簡直可以「泥濘難行，兵疲馬困」來形容學校、老師、學生和家長的處境。教改只是在增添基層老師更多的新工作、新負擔，人手未增又忽略原來非教師職責內容的刪減(如孩子的吃飯和存款)，也因此可以想見基層教師永遠在玩「政策與對策」的教育遊戲，舊劇情尚未結束，新戲碼即登場而來，結果沒有一齣戲是認真務實的演出，當然得不到觀眾的熱烈掌聲…終日忙些表像書面成果資料，頻頻參加「雞肋研習」，忙亂的結果反而延誤了教學。然又不能說真話反對，真話說多了將被扣上「抗拒教改、不思成長」的污點。事實上教改的理論理想，完全略去了基層教師教學與行政雜務的忙亂負擔來思考問題，因此，和現實有極大的差距，只可惜我們的長官和學者專家們看不到、也聽不到，因為卑微的基層教師再多的改進之道、善意心聲，本就難達天聽，就算上達也常被錯認為吐苦水的言論而束諸高閣，也因此教師除了無奈之外，對教改前景又能期待什麼？

¹⁸ 根據四一〇教育改造聯盟(1996)所言：「臺灣教育問題的癥結，其實源之於謬誤的國家資源分配、極權制度與不正義的社會結構，因此，教育改革運動必須提昇為一個全民參與的社會改造運動，而不是以教育專業為由，排拒其他身分的意見。」結果教育人員反被刻意排除在外。而在教育改革文獻中亦常見學者或教改人士不時指陳第一線的教師在教育改革中能動不足，欠缺反省，表現出封閉，保守和沒有理想性(沈姍姍，1998；曾憲政，1998；夏林清，1995)，使得教育改革難以落實，亟待專業發展以補不足。

¹⁹ 郭丁熒(2001)研究發現小學教師角色差距的主要來源包括「角色無能和限制」(盲)、「角色負荷」(忙)、「角色模糊」(尬)及「個人志趣不符」(茫)，此處除用以說明原旨所代表的教師在面對理想角色與實際角色知覺差距的主要來源外，同時意指教育改革下教師的可能處境。

向與能力？怎可能對其實踐不斷進行反思？誠如 Prunty(1985:136)所言：「人不是被視為實現一定目的的手段，人本身即是目的。」教師的自我覺知雖不是身為一位教師的充分條件，卻是必要條件。基此，教師的身分認同(identity)似應受到更多的關注，此亦正是本研究之主要關懷。

至於身分認同之研究，傳統發展取向(心理學/哲學)與社會文化取向(社會學/人類學)，亦即(新)Ericksonian 和 Vygotskian 的認同形構觀點，分別聚焦於個體的人性真實寫照及其自我反思(self-reflections)的過程，乃至個體與文化間互動所造成的認同差異，而後結構主義者(例如 Alcoff,1988;Butler, 1997,1999;Foucault,1983a,1983b)則旨在挑戰前兩者所蘊含之認同形構係個體的或社會的現象，無關個人行動發生的政治脈絡，乃至一體認同的概念(Zembylas,2003a)，其認為自我的構成應在貫串經驗的歷史架構中去探尋其意義(deLauretis,1986:8;Foucault,1980/1977:117)，且自我既是經驗的客體與主體，故自我及其經驗的分析焦點是經驗的論述而不是經驗本身，經驗本身是無法獨自構成自覺(self-knowledge)，認同往往受制於論述及其實踐的社會與歷史脈絡(Bhaba,1987:轉引自 Britzman,1993)，當論述轉變時認同亦隨之改變(Britzman,1993)。因此，自我就像不連續和衝突之所，總是在權力關係中開展(in process)與被建構(Britzman,1993;Kondo,1990;St. Pierre,2000;Weedon, 1997)。換言之，後結構主義是種在不同論述中概念化多樣主體位置、賦予被建構的意義並重寫個人經驗的發聲管道，同時對強化意識與反抗開啓可能的空間(Weedon,1997:33)，此亦構築了我對基層教師關懷的視野。

綜言之，教育改革的政策技術不僅是組織技術和結構改變的工具，同時亦為改革教師和改變對身為一個教師意謂著什麼的機制，改革的技藝產生新類型的教師主體(Ball,2003)，亦轉變了人們的「社會認同(social identity)」(Bernstein,1996:73)，引發「我們的主觀存有及我們與他人關係的改變」(Rose,1989:ix)，同時更是教師靈魂的掙扎(Ball,2003)。但教師的改變往往不是透過正式的政府命令，而是透過各種措施和論述的改變取而代之，諸如「專業教育」採用「反思性教師」和「行動研究」等概念策略(Kallós & Selander,1993)。伴隨著教育改革的論述改變既是其產品亦是其生產者(Simola,Heikkinen & Silvonen,1998)，然教育改革運動或政策中的論述與知識並非中立的理念系統，而是建構教育主體的原因和條件，權力亦不僅是種被擁有之「物」或是用以壓迫他者的力量，更是一種在此場域中具生產性和展佈性的相互關係和效果，至於主體則是在此權力與知識關係所框限的社會空間中被組構，但儘管教師的「意向(dispositions)」可能被形塑，其行

動和想法卻不可能完全地預測和被控制，總有若干事超越或相當不像教育改革所提供的「推理原則(rules of reason)」(Popkewitz,1998b)。故本論文係以後結構主義為視框，結合 Foucault 的權力社會學和政策社會學中對主體性之探討(Ball,2000)，將「教師視為政策案例(teacher as policy case)」(Ozga,2000:13-37)，以架通教育改革論述與教師主體之關聯，同時比對教師身分認同之敘事，以理解教育的實際運作及其中的教師「認同政治」(politics of identity)、進而開展 Foucaultian 教師政治(Pignatelli,1993)，推動教師的新主體性形式。



第二節 研究目的與問題

根據前述問題意識說明，本研究之目的與問題臚列如下：

壹、研究目的

- 一、尋繹 1990 年後臺灣教育改革論述對教師主體之建構。
- 二、探析教育改革論述下的教師身分認同形構及其轉變。
- 三、探討教育改革論述中之教師主體建構與教師身分認同間的關聯，及其對教育改革的啓示。

貳、研究問題

- 一、1990 年代後，具現於政治論辯、學術研究與官方政策中有關行政管理、課程教學與專業發展的改革論述，形構了怎樣的當代教師主體？
- 二、教師如何涵化教育改革中有關行政管理、課程教學與專業發展論述所定置的主體？以形構其自身的身分認同，同時又產生了怎樣的轉變？
- 三、總結教育改革論述與教師身分認同之分析，如何幫助我們再思考教育改革？

第三節 研究架構、方法、立場與限制

本節主要說明本研究的架構、方法、立場與限制。

壹、研究架構與方法

基於前述問題意識之耙梳及研究目的與問題的說明，茲整合本研究架構與方法如圖 1-1 所示，以導引後續章節內容的鋪陳與研究的進行，說明如下：

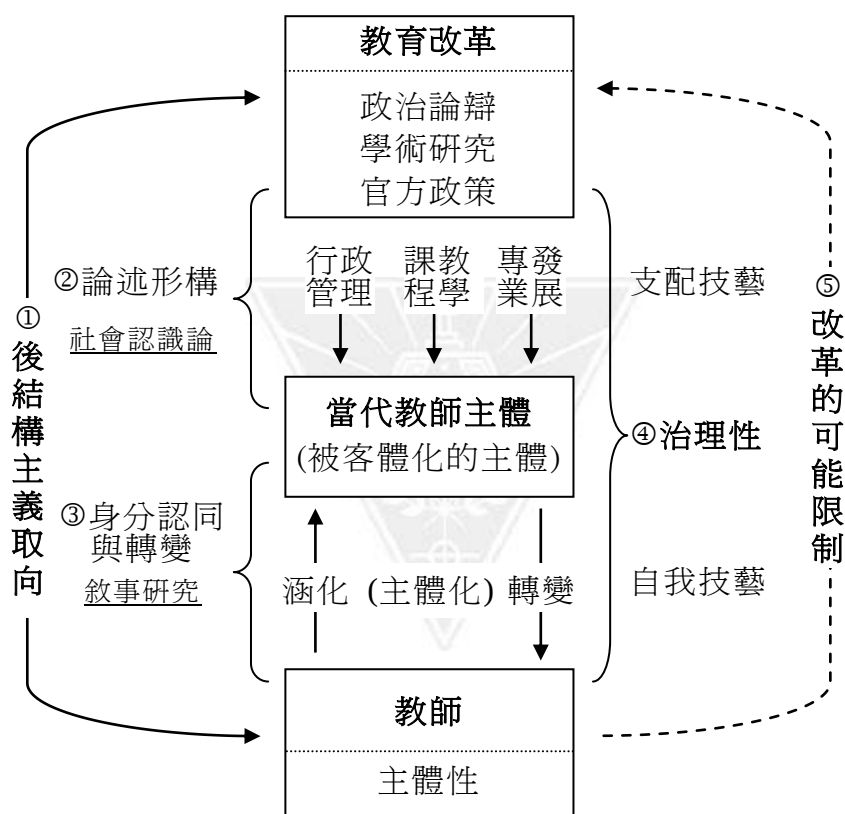


圖 1-1 研究架構圖

一、研究架構

(一) 後結構主義取向

本研究旨在理解教育改革論述中的教師主體建構及其與教師身分認同之關聯，然前述問題意識分從社會運動、全球化及教育政策過程剖析教育改革，得知其係對抗威權國家治理之諸多政治社會運動的一環，不但是種深具後現代認同政治表徵的新社會運動，且涉及真理政權的建立與運作；而於全球化趨勢下，教育則在不同論述相互交疊與搭架中銘印著全球的合理性；至於政策科學或公共行政主導下的理性模式並無法盡釋政策與對策

間的對偶戲碼，政策作為權力匯聚下的真理政權又不免受到不斷地解構與反抗，故植基於意識哲學中有關進步和施為者的假定似難洞悉改革的複雜性與弔詭。另傳統發展取向與社會文化取向，固然提供了教師身分認同形構的理解途徑，但欠缺對主體認同形構之政治脈絡的覺察，而社會科學中的「語言學轉向」，特別是後結構主義對語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理；以及主體與主體性的思考形式，有助於探究社會生活建構中權力與知識的構成角色。基此，架構圖左邊圖示之後結構主義取向，係為架通本研究對教育改革論述中的教師主體建構與身分認同的理論視域。再者，教師身分認同的敘事探究主要在理解教師於故事敘事中，如何將經驗條理化及次序化，簡單地說就是對經驗的論述，而其中與知識/權力/主體有所關聯，因此，後結構主義對於研究者與研究對象間之關係及其運用的語言等方法論問題亦有所啟思，此將於第二章中加以闡述，以為後續討論的基礎。

（二）教育改革與當代教師主體

教育改革(特別是由政府所倡議的官方改革)是種對學校教育結構和物質條件強而有力的介入，然不能將此視為呈現一種如其所是的世界，而是種受散佈於教育體制外更廣闊的論述所強化的實踐，且提供了教師理解其工作的新架構、術語與範疇。若回顧臺灣 1990 年代以來，民間教改成員、民意代表、學者專家、教育行政官員於政治論辯、學術研究和官方政策中的修辭或言論，系統性地形構了他們所談論的客體，從與教師教學工作相關的行政管理、課程教學與專業發展等方面，組構了所謂的教育真理，我們似可從中發現有關何謂「好的教育實踐」、「好學生」與「好老師」的規範概念。故架構圖上半部，亦即第三章所欲探究之內容，旨在說明教育改革的真理政權，並從 Foucault 所謂的「治理性」來闡述教育改革，進而援用 Popkewitz 之「社會認識論」，尋繹 1990 年後臺灣教育改革的變遷理念和論述，及其對教師主體的建構，據此回答研究問題一的提問。

（三）教師身分認同與轉變

當代教育改革論述與實踐不但框限了被假定、偏好和合法化的教師主體，且為在職教師的運作建構新的教育實體，教師不斷遭逢、利用有關好的教育實踐/教學、好教師/學生等，不時逡巡徘徊於「新」「舊」且可能相互矛盾的理念中，對教師而言，相應地亦是種複雜的認同形構過程。但在此急迫的教改論述和實踐脈絡中，教師是否如實地涵化被定置(positioned)的特定教師樣態，還是並非全然服膺，總有若干不同於教育改革所提供的

「推理原則」？故架構圖下方所示旨在探究教育改革下的教師身分認同與轉變，此將於第四章簡要回顧教師身分認同文獻後，敘明本研究所採的後結構主義取向身分認同形構觀點，再依此視域於第六章探索性地進行三位在職教師的現身敘說，進一步理解教師認同形構的過程，同時回答研究問題二的提問。

（四）治理性

治理性(governmentality)係治理(gouverner)和思想模式(mentalité)兩者的結合，此概念銜接了國家的政治合理性和支配的技藝，以及主體的倫理學和自我的技藝，有助於思考權力在當代教育改革論述(不管是透過政治論辯、學術研究或官方政策)中被合理化及其在學校中被行使的多樣方式。換言之，教師身處教育改革論述所界定的道德標準和規則中，個體不斷地加以內化，進而不斷修正其行為以契合這些規範，因而個體既是明顯支配形式的對象，同時亦受制於自我的技藝。此將分別於第三章及第四章中加以解析，據以理解教育改革論述中的教師主體建構與教師身分認同間的緊密關聯。

（五）教育改革的可能限制

架構圖右邊所示者，係比對教育改革對教師主體的論述形構與教師身分認同的經驗敘事，亦即，檢視影響教師如何組構他/她們自己身為教師和道德主體的推理系統(我是誰？)，並與穿透她們世界觀的更廣闊教育改革論述(推理原則：我應該是誰？)相互比對，從探究教師遭逢和從事新認同的空間，進一步檢視教育改革的可能限制。而此一教育改革論述及其與教師身分認同的關聯，除裨益於我們探究教師身分認同如何於權力和文化實踐中形構外，亦有助於再思教育改革的推理方式。

二、研究方法

本研究採 Foucaultian 論述分析、敘事探究為主要研究方法，茲說明如下：

（一）Foucaultian 論述分析

教育改革為一論述爭鬥的場域，其中語言論述深深影響教育政策的實踐，而教育政策亦進而牽動論述的發展，故本研究擬藉由 Foucault 的論述形構(discursive formation)概念，分析交雜在政治論辯、學術研究和官方政策間有關行政管理、課程教學與專業發展等方面的教改陳述類型，描述這些論述的相互交疊與搭架，同時援用 Popkewitz 的社會認識論尋繹這些陳

述、論述和知識所組構的教師主體²⁰及其蘊含的「推理原則」。至於論述形構的說明則擬於第二章之理論視域中加以討論，社會認識論則將併入第三章中闡釋。

（二）敘事探究

敘事(narrative)是種論述的形式(Polkinghorne,1995)，對於理解身分認同如何被組構特別地適切(Somers & Gibson,1994)，透過教師敘說有助於我們理解他們如何在論述中建構其身分認同，然「消息提供者(informants)的故事不是如實地反映外在於那的世界，它們是被建構的、修辭的、創造性地被書寫，充滿著假定與詮釋」(Reissman,1993:4-5)。因此，論述亦是種政治實踐(Mccormack,2002:14)，鑑於小學教師是教育階層最底端的實務工作者，對其在教育改革論述下的敘事理解，亦能幫助我們理解教師對較大的論述和物質結構反抗的策略。誠如 Langellier(1989:267)所言：「特定敘說和論述領域間複雜的相互影響，建議多樣的優勢與從屬的主體地位，而非單一的優勢從屬關係」，運用個體敘事(特別是在聲音大部分緘默的個體)允許我們說明多樣位置的複雜性，若據此檢視基層教師，其不單是教育問題的代罪羔羊，而是建構意義的主動者，在此更廣闊的脈絡中分析這些教師，允許我們看待形塑和限制意義形成的邊界，以及教育改革可能的限制。至於此方法選擇之合理性、工具及其資料分析策略將於第五章中加以析論。

貳、研究立場與限制

一、研究立場

本研究以後結構主義為主要理論視域，此取向為一系列體現不同批判形式的複雜思想，不僅係信奉反基礎主義者，亦為反實體主義者，質疑意義和參照，拒絕精確再現的知識圖像，揚棄真理與實體的符應觀，強調語言發揮著區別系統的作用，同時主張反本質主義，進而歷史化我們是誰的問題，質疑根植於傳統人文主義中一致的、自主的和透明的自我，但其並非「清算」主體，而是探究主體所來何自及其如何運轉－亦即分析主體的位置性、論述的形構及其歷史的蛻變。因而從 Foucault 或 Popkewitz 之觀點

²⁰ 教育改革論述與當代教師主體之尋繹，涉及文件與檔案的分析與解讀，就 Foucault 而言，其為權力/知識關係下的產物，只有那些得以在權力/知識爭鬥過程中勝出的論述，才得以用文件或檔案的形式呈現，並具有專屬的流通管道。因此，若能就此些文件加以解讀與分析，將有助於重顯論述形成的社會空間，故本研究擬就足以呈顯政治論辯、學術研究和官方政策的相關文件，諸如教改團體發表的各種宣言、教育改革諮議報告書、重要的學術研究期刊與報告、官方的政策及檢討報告書等進行蒐集整理與描述分析。

來看，研究者並非外於教育場域，如同意識哲學對主體與進步的假定般，具有知識份子的權威，並享有界定知識規則與社會發展方向的權力(利)，自命為救贖世界且具自主性的行動者，而是保持對自己及其所處環境社會一種反省批判的態度。據此，研究者的立場如圖 1-2 所示，旨在質疑任何既定的教育理念(知識)或主張，細察與揭露各種使主體屈從的過程，及其各種勸說和投入的計畫(權力的展佈)，並挑戰、破除教師身分認同的理性霸權，建構不同社會關係與社會空間，以開展其他可能性。

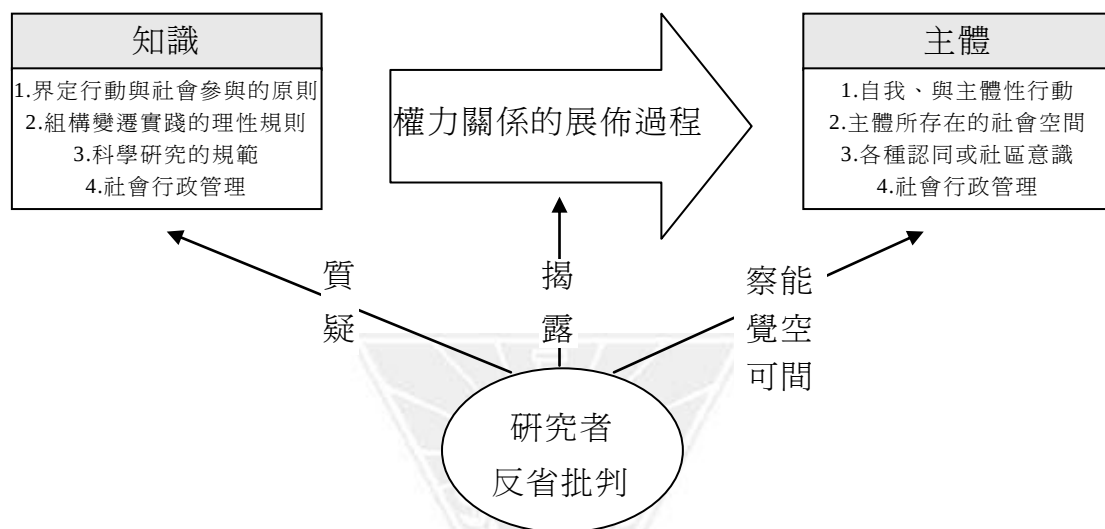


圖 1-2 研究者立場示意圖

資料來源：修改自 T. Popkewitz 的教育研究方法論探析(頁 97)，黃柏勸，2004，國立中正大學教育研究所博士論文(未出版)。

誠如 Foucault(1980/1977:265)所言：「知識份子的角色不是告訴其他人必須做什麼…知識份子的工作不是形塑其他人的政治意志，而是透過在其領域中所進行的分析，再三質問被假定為不證自明者、擾亂人們的心智習性、所為和所思，消除熟悉而被公然接受的事物…」因此，教育研究者的角色不是告訴教師和學生知識與真理是什麼，不是引導他們如何行動和如何解決問題，而是提問現時的處境，理解什麼構成教育政策或教師與學生的概念，進而思考深植於心中的真理/知識，是如何被視為不成問題或毫無疑問的。亦即，當我們談論知識時懷疑論是必要的，取代判斷怎樣的知識是好的或壞的，我們必須覺察任何知識可能是危險的，企圖顯示一種新的途徑或知識而使得臺灣的教育系統更好亦可能是危險的。但此並非意謂著現行的教育改革是錯的，亦不是指教育改革並不需要，相反地應感激改革者及其相關行動者在改革運動中的所做所為，於此旨在說明，我們的思考通常深嵌在特定歷史搭架中，於多方論述交雜下機緣巧合地影響歷史中所能思

考者，若欲解放思想，則需持續地質問我們通常認為「正常的」及未被質疑的社會事實。

二、研究限制

進一步深究所關懷的問題前，茲從以下幾個面向說明本研究可能的限制。

（一）理論視域

教育改革與身分認同之研究各有不同取向，即便是同一取向亦有不同主張，研究者所奠基的概念架構就像 Morgan(1997:376)所謂的隱喻(metaphor)，只有在認清理論就像相互競爭的隱喻時，方得以學習看待和窺知其優點，並覺察不可避免的缺點，亦如 Strozier(2002:9)所言：「探究者僅能發現他最初觀點所允許的」，因而本研究選擇後結構主義作為理論視域，旨在提供另一種可能性，而非成為全面的宰制理論，否則又陷入了 Lyotard 言及的後設敘事中，故後結構主義取向既是觀看的基模亦是種限制，並不能否定其他視域的可能貢獻²¹，即便本研究以後結構主義為視域，然其內涵龐雜，雖然第二章系統地參酌 Peters 和 Burbules(2004)、St. Pierre(2000)與 Weedon(1997)之見解，從語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理，以及主體與主體性等面向說明其要旨，但此三者主要還是以 Foucault 的知識/權力/主體觀為根基，至於第三章論及教育改革的治理性與社會認識論，亦是援引 Foucault 觀點，以及 Popkewitz 對其概念的詮釋、運用與延伸為主。

（二）主題與層面

教育改革從來就不只是一場「教育」的改革，其牽扯的層面相當廣泛，而本研究旨在探究教育改革論述與教師身分認同之關聯，因而教育改革所涉及的層面主要限定在與小學教師教學工作相關的行政管理、課程教學與專業發展等層面，若述及其他層級亦僅作為相關背景之參酌，並非本研究重點。再者，從後結構主義取向探究論述中的認同，特別是以社會認識論歷史化主體的論述形構與歷史蛻變，因焦點主要置於教師如何涵化或轉變

²¹ 例如本研究所涉及的權力觀雖源自 Foucault 具生產性的規訓權力，但並不表示以此取代現代的法理權力觀；再者誠如 Murphy(1988:182)所言：「後現代論者從未主張建立規範是不可能的，而是認為其係源自語言的運用，然對若干實體論者(realists)來說，此一宣稱無異是引發混亂，後現代論的教育並不鼓舞無規範(normlessness)，更重要的是要求人們承擔真理的責任。」另 Popkewitz 亦強調社會認識論的研究方式將各種教育理念與知識系統視為是各自採取不同的知識立場與傳統，其係眾多觀點中的「一種」，故 1991 年對於教育改革的研究特稱為《一種教育改革的政治社會學》。

1990 年後教育改革組構的教師主體，故不擬將縱深拉長，進行縱貫式的檔案學與系譜學分析，知識的斷裂亦非本研究重點。另影響教師身分認同的論述很多，且教師身分認同的探究層面亦相當多元，然本研究主要聚焦於教育改革的相關論述及其蘊含的推理原則，以及教師認同形構的過程，至於身分認同的特徵亦非本研究重點。



第二章 理論視域－後結構主義

後結構主義 (poststructuralism) 是極富爭議性的術語 (Peters & Burbules, 2004:17; St. Pierre, 2000)，和後現代主義 (postmodernism) 如影隨形¹，且具有多樣形式與意義 (Butler, 1992; Hammersley, 1995:14; Weedon, 1997:19)，不能簡單地將其化約成一套共用的假定、方法、理論或學派，應把它視為一種思考的形式、哲學化的風格、書寫的類型，甚或一種思想運動－亦即一系列體現不同批判實踐形式的複雜思想，其不僅橫跨各學科領域且具有不同而相互關聯的組成要素，與盛行於戰後法國的智識背景密不可分 (Peters & Burbules, 2004:17-8)，不但匯聚了 Husserl 的現象學、Heidegger 的存在解構主義、新馬克思主義的社會文化批判論、Lévi-Strauss 的結構主義、後期 Wittgenstein 的語言遊戲論、Lacan 的後佛洛伊德主義以及 Barthes 的符號論等各種「準後現代」主要思想流派的基本觀點，更承繼 Nietzsche 對西方傳統文化中的知識、權力和道德的批判，全面地批判和破壞西方文化的語言論述基礎，解構以主體為中心的西方傳統人文主義 (humanism)，特別是與主體概念密切相關的傳統意識哲學，並以遊戲策略的靈活運用，將批判和創造高度自由地結合起來，徹底地從「理論和實踐」、「正確和錯誤」的「二元對立」傳統解決方案模式中解脫出來 (高宣揚，1999:256-7)。易言之，後結構主義採取反 (anti-) 或後認識論 (post-epistemological) 的觀點，不僅是信奉反基礎主義者 (anti-foundationalist)，亦為反實體主義者 (anti-realist)，質疑意

¹ 後結構主義和後現代主義有時被含糊地交替使用，儘管其間存在著許多歷史的重疊和「家族相似性 (family resemblances)」，但就各自的智識系譜及其理論軌跡和運用，區分兩種思潮是可能的 (Peters & Burbules, 2004:29)，高宣揚 (1999:256) 和 Arafeh (2000:43) 即認為後結構主義存在於後現代主義羽翼下；後現代主義主要以現代主義為批判對象，後結構主義則以結構主義為其標的，是種對結構主義科學抱負的一種特定的哲學回應 (Peters & Burbules, 2004:7)，亦即指涉「結構主義之後的學術理論化」 (Lather, 1993:688) 或對「結構主義者的假定和論證的抨擊」 (Cherryholmes, 1988:55)，所以德國當代哲學家 Frank (1988：轉引自 Peters & Burbules, 2004:17) 才以「新結構主義」直指其為結構主義的延續；Agger (1991) 則將後現代主義看成是種社會、文化和歷史的理論，而把後結構主義視為一種知識和語言的理論；St. Pierre (2000) 甚至認為後現代主義是種美國術語，後結構主義則為法國術語，前者不但指「多國的、多方聚集的消費資本主義的新階段，及其繁衍的所有技術」 (Kaplan, 1988:4)，亦涉及藝術領域的前衛派，「高尚文化與所謂大眾或流行文化間傳統區分的侵蝕」 (Jameson, 1988:14)，其始於二次大戰後晚期消費資本主義的「支配文化」 (Jameson, 1984:56)，最先出現在建築，象徵著組織空間的不同方式和透過延伸而產生空間與時間的不同關係，至於後者則代表歐洲批判理論的先鋒 (Huyssen, 1990)，萌發於 1960 年代間被優勢論述邊緣化者的政治鬥爭裡，係於語言、知識和歷經人文主義「合法化危機」 (Habermas, 1976) 之主體的批判理論氛圍中醞釀開展，誠如 Hutcheon (1993) 所指：「許多此類對實證主義和人文主義之懷疑已有長久的歷史，且現今的理論後繼者－Foucault, Derrida, Habermas, Rorty, Baudrillard—遵循 Nietzsche, Heidegger, Marx 和 Freud 等對實徵論者、理性論者、文化系統的人文主義假設之挑戰步伐前進」 (p.247)，因此，後結構主義亦可謂是對人文主義及其效果持續懷疑論的延續。

義和參照(reference)，拒絕精確再現(representation)的知識圖像，揚棄真理與實體(reality)的符應觀，強調語言發揮著區別系統(differential system)的作用，同時主張反本質主義(anti-essentialism)，進而歷史化(historize)我們是誰的問題(who we are)，質疑根植於傳統人文主義中一致的、自主的和透明的自我，但其並非「清算」主體，而是探究主體所來何自及其如何運行－亦即分析主體的位置性、論述的形構及其歷史的蛻變(Peters & Burbules, 2004:4-5)。

早期的後結構主義(特別是法國)含括 Derrida, Foucault, Kristeva, Lyotard, Deleuze, Irigaray, Baudrillard 和其他許多人的作品，其形成與發展可從 Philippe Sollers 深具影響力的期刊《Tel Quel》中瞧見端倪，伴隨著時空與學術不斷地演進，汲取各種概念之後結構主義者已逐步發展出許多不同的分析形式(例如書寫學、解構、檔案學、系譜學、語義分析)，並將這些形式運用到對特定制度的批評(如家庭、國家、監獄、診所、學校、工廠、軍隊、大學，甚至哲學本身)，以作為理解一系列不同媒介，例如閱讀、書寫、教學、電視、視覺藝術、雕塑藝術、電影和電子溝通形式的理論架構(Peters & Burbules, 2004:19-20)。儘管後結構主義本身充滿著歧異與不安，各種不同形式在實踐與政治意涵上雖有出入，但卻共同具有特定關於語言、意義與主體性的基本假設(Weedon, 1997:20)，且作為當代一種對人文主義反動的哲學運動²，亦提供了教育研究至關重要的一系列理論(文本的)、批評(制度的)及新分析概念(權力)和形式(Peters & Burbules, 2004:5)，而本論文也就是從這些對構成現代「人」³發展的人文主義回應中，試圖構築一種不同於啟蒙規

² 後結構主義雖以結構主義為批判標的，但實則針對更廣闊的人文主義而發，不過其並非認為人文主義是種錯誤，誠如 Foucault(1984a:44)指出的：「我們不可以就此論定任何與人文主義有關聯的東西都該排拒，我們的結論應該是說，人文主義主題本身極善變、多樣和不一致，不能作為反省的主軸。」既然人文主義的語言、實踐和效果已運行數世紀之久，無時無刻環伺在側，變得如此「自然」，甚至化為我們呼吸的空氣、我們說的語言...它無所不在，因此難以留神觀察其運作(St. Pierre, 2000)。因此，後結構主義的描繪旨在檢視人文主義如何在世上運作，進而開展其他的可能性，而不是將人文主義和後結構主義置於對立的兩個極端，不允許立場有所變動或不可避免的賦予其中一個特權，進而貶抑另一方，就像理解後結構主義無法逃脫人文主義般是重要的，既然作為一種對人文主義的回應，其必然會交纏在它所處理的問題中，不可能棄絕人文主義而闊談後結構主義。在教育研究中，Popkewitz 和 Brennan(1998)運用社會認識論探究主體去中心時，亦強調其並非要拒絕人文主義，而是要藉由將施為者和理性等概念放置在歷史建構的各種條件下來重新省察，以作為重置人文主義的一種策略，將施為者和理性的目的與實踐方式視為是被建構的，在指出當前的知識形式與歷史實踐之餘，試圖找尋其他的可能性。

³ 在《事物的秩序》一書中，Foucault 指出人是出現在兩種語言形式的一種形象，人在語言支離破碎的夾縫中，構築自己的形象，它只是近世的一個發明，終將會如同沙灘上的一張臉般，被歷史的浪潮所沖失(引自王德威譯，1993)。而運用此觀點於教育研究，並非要排除尋求改變世界的主體，而是要從歷史角度明確地尋找與解析各種將理性或理性人作為唯一選擇之各種理念系統(Popkewitz & Brennan, 1998)。

範下典型教育研究所引以為傲的「進步」「客觀」的視野或取向，用以觀照並架通教育改革論述及其與教師身分認同之關聯，以下即分從語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理，以及主體與主體性簡述後結構主義之觀點，以作為本研究視域及接續章節探討的基礎。

第一節 語言與論述

Derrida(1974/1967)指出，西方綿延兩千年的形上學傳統，事實上完全奠基於語言的推衍，形成一種以語言為主的知識系統，他稱之為「語言中心論(logocentrism)」，而 Foucault(1972/1969)基本上呼應此一想法，認為人們藉由語言的表達，以窮事物真理之際，語言反過來形成一種結構—即「論述(discourse)」，進而界定了每一個社會或文化成員的思維與行動，且社會中的各個層面都有它們特定的論述存在，這些論述組合起來，就成為一個縝密的網絡，使該社會的所有活動都接受其定義與限制(卯靜儒、張建成，2005)。因此，語言並不如想像中那般清澈透明，它不只是一種用來反映事實的工具或作為溝通的媒介而已，和世上其他事物一樣晦暗難明，當我們運用語言時，可能不是我們在說話，而是深受過去社會上諸多語言實踐所形構的分類原則所指揮，這樣的理念系統通常交織著一系列個人朝向世界的價值、優先事項和意向，進而成為左右我們看待、思考、談論和行動的「推理方式」，例如源自 1920 年代發明的行為心理學概念—「學習(learning)」，便提供了教師管理教室的特定方式(Popkewitz,1998a:60)，茲分述如下：

壹、語言

人文主義中的語言(language)理論通常認為字詞(word)和世上事物間存在著彼此符應和同一性，如果字詞表明世上先在的事物，那麼語言僅僅是命名(name)和反映其遭逢的事物，但問題是字詞無法產生足夠的名稱以代表所有存在於世上的不同事物。因此，我們常被迫將表面上類似，實則卻大相逕庭的事物/理念/人群歸併於同一範疇，好讓此類不穩固的範疇保持完整無缺。基此，界定範疇和世上事物的本質就顯得迫切，這類伴隨著語言完成的活動旨在尋求同一(identity)，且將其置於差異之上(St. Pierre, 2000)，此從 Foucault (1970/1966)對人文科學的檔案學探究中，亦可應證語言如何被用來建構二元對立、階層、範疇、乃至反映世上固有次序的分類基模。然對後結構主義來說，語言不是反映既存的社會實體，而是建構社

會實體，它不但是社會組織、社會意義、權力與個人意識分析中的公因數(Weedon,1997:21)，亦為個人對其世界形成意義的工具(Doering,1992)，後結構主義者對語言的特定假設，不單接受結構論語言學家 Saussure 的符號理論⁴，且進一步修正、轉化 Saussure 的若干看法，假定意符所意指的意義從不是固定的，而是不斷地被延遲(deferred)，此具現於 Derrida (1974/1967)的《書寫學(Of grammatology)》中，其藉由解構(disconstruction)批評人文主義的知識宣稱，並引述延異(Différance)的概念，解釋語言的意義係隨著社會脈絡而變遷，因而意義總是飽受爭鬥(St. Pierre,2000)。既然意義是一時和短暫的，那麼再現亦僅僅是種意義的「暫時回溯的固定(temporary retrospective fixing)」(Weedon,1997:25)，意符總被置放在論述脈絡裡，任何特定時刻意符所意指者悉依其論述脈絡而定，字詞沒有本質的意義，僅具特定的歷史和脈絡意義(Scott,1988)。亦即，所有意義和知識都是透過語言和其他意指實踐(signifying practice)而被論述地建構，任何對客體或事件的解釋和理解皆是透過有關這些客體或事件的特定論述而獲得(Gavey,1989:463)，例如「教師」此一意符所意指的意義⁵，從具有愛心的母親，到富有使命感的轉化型知識份子等不足而一，主要取決於其被置放的那個論述關係。

而儘管透過語言和文化實踐我們建構了此一世界，然我們亦能解構與重構它，就像 Butler(1995:131)所指陳的，「基礎(foundation)是機緣巧合的，不是必然的、絕對的，故存在著改變的可能性。」世上諸多結構並非簡單地先在於命名，亦不是本質的或絕對的，而是被人們所創造和維持的(St. Pierre,2000)，也就是說，隨著論述脈絡的轉移而存在著挑戰和重新定義的空間，因而如同 Foucault(1983b)所提醒的：

我的論點不是每件事都是壞的，而是每件事都是危險的…如果每件事都是危險的，那麼我們總有些事要做。(p. 231-2)

既然「每件事都是危險的」，尤其對足以產生真實、具體結構－範疇、二元對立、階層、植基於本質的理解網絡－的語言，我們是如何與之共謀而毫不自覺？「那麼我們總有些事要做」，我們要如何透過後結構主義對人文主義語言的質問而開展不同的詮釋與運用？或許 Scott(1988:35)的提問：

⁴ Saussure 將語言理論化為由符號鏈組成的一種抽象系統，每一符號係由意符(signifier)(聲音或書寫形象)和意指(signified)(意義)所組成，符號的這兩個組成要素是以一種任意的方式彼此關聯，因此，在聲音形象及其識別的概念間沒有自然的聯繫，符號的意義不是固有的，而是關係的，每一符號由其與語言中所有其他符號的差異，而衍生出它的意義(Weedon,1997:23)。

⁵ 對於「教師」此一意符所意指的多樣意義，請參照郭丁熒(2003)之「教師的多維影像：教師角色之社會學論述」。

「意義如何改變？若干意義如何浮現為規範而其他卻被遮蔽或消失不見？這樣的過程反映了哪些權力被組構和運作的痕跡？」此適足以為我們揭示質問語言的可行途徑，諸多後結構主義教育者(例如 Britzman,2003; Ellsworth, 1997; Peters,1996)對語言的運作如何既限制又開展教育工作者每天的生活經驗已有深刻覺察(St. Pierre,2000)，如果我們能理解語言的不透明性及其權力面紗，或許我們即可不再深陷教育改革的迷思，或侷限於教育改革論述為基層教師所框限的道德身分，亦可不再承受污名化的詆毀，成為教育弊病叢生下的代罪羔羊。

貳、論述

語言是人類得以思考、說話，並賦予周遭意義的媒介，外於語言則意義與意識不再，人文主義者視意識和語言為人類的基本屬性，而後結構主義者則進一步質疑主體性和理性意識本身，認為我們豈不是如何理解我們生活的主人，亦非統一的理性存有物，而是那些以相互衝突的論述形式存在的語言，將我們組構為思考的主體，賦予世界意義，進而採取行動與轉化世界(Weedon,1997:32)，不僅如此，亦如 Hall(1996:4)所言：「我們的認同只能在所謂的論述(discourse)裡被建構」⁶，捨論述則不復奢言認同，認同之所以具有意義，必須將之置於具特定歷史脈絡的論述形構(discursive formation)內，始能為人理解，並成為談論的基礎(孟樊，2001:187)。而社會各個層面皆存在著特定的論述，社會結構和過程乃是經由制度與實踐，如法律、政治體系、教會、家庭、教育和媒體而組織起來的，它們皆處於特定論述領域中並由其架構而成(Weedon,1997:35)。因此，論述含括的不只是語言或符號而已，它更是一種規約(regulation)和實踐(practice)，既然主體或自我的認同，在後結構主義者看來，往往只是一種「在語言中的位置(a position in language)」，一種「論述的效果(an effect of discourse)」(Flax,1990)，那麼首須探究的就是論述本身。

然何謂論述？如同 Mills(1997)所說的，很多人使用論述或論述分析，

⁶ discourse 一詞有多種譯法，包括「言說」、「話語」或「論述」，孟樊(2001:187)認為由於言說(utterance, speaking)有指向「說話」、「言辭」(speech)之義，而話語雖有指涉「說話」之外的書寫的言語(language)之義，惟均未能含括 discourse 一詞本身所具有的複雜之義，若援此譯法，為能望文生義，恐遭誤解。或由於此故，學界中最常見的譯法為「論述」，蓋 discourse 本身有一套理論(如 Foucault、Laclau & Mouffe 等後結構理論家)為其基礎，而且它所表「述」出來的「話語」，往往有其背後「論」的痕跡，發揮了某種生成(production)或規約(regulation)的力量和效用，此譯法與蘇峰山(2004)從「discourse」和「論」的英中字源學和意義深究中所得結論相仿，「論述」此一譯法似更能表達 discourse 所含之推知論理和敘述兼備之義。

都不對它加以界說，致使「論述」一詞本身變得複雜難明，正由於其被使用的複雜歷史緣故，似乎不能被定為一義，端視援用者的理論背景和援用的方式而定。若從人文社會科學來看，對「論述」此術語及其分析方法的關注好似始於 Foucault，實則不然，英美學界早就依語言學的三個面向－音系學(phonology)、語法學(syntactics)、語義學(semantics)進行分析，並繁衍出言說行動理論、語用學、交談分析、論述心理學、溝通民族誌、互動社會語言學、敘事分析及批判論述分析等各種分析形式(蘇峰山，2004；Jaworski & Coupland,1999)。然而，Foucault(1971/1970,1972/1969)在論述上的作品的確改變了我們思考語言及其如何於此世界生成中運作的方式，其對論述和論述分析的影響是無庸置疑的，相較於英美語言學的傳統，尤其是植基於俗民方法論(ethnomethodology)和符號互動論(symbolic interactionism)概念化下的論述而言，雖然其對每天生活中人際間溝通的會話分析多所著墨，不過此取向並未進一步探究權力、制度或公共論述間較大的議題(Mccormack,2002:41)。但 Foucault 則不然，他反而更關心論述如何在歷史上被生產(參見瘋癲與文明：理性時代中的一種瘋狂歷史，1965/1961；規訓與懲罰：監獄的誕生，1977/1975；性意識史：第一卷，1978/1976)，其主要作品皆在探尋權力如何散佈於特定論述中的知識(主體)生產與限制，繪製論述如何形構及其於知識構則(episteme)⁷中征服與建構「主體」，乃至追溯這些知識構則的替換(Arafah,2000:43-44)，故其對論述之旨趣似不僅詢問什麼是論述？或論述意謂著什麼？形同 Bové(1990:53)所言：「這樣的提問無法扼要說明意義或論述概念的特性，且與其本身思想結構的邏輯相互矛盾。」亦即，後結構主義對尋求任何事物(包括論述)的本質意義不感興趣，更確切地說，其關注的是「論述如何運作？哪裡可以發現它？它如何被生產和被規約？它的社會效果是什麼？它如何存在？」(Bové,1990:54)。

儘管論述是由語言所構成，但後結構主義者所關切的並非語言本身，而是那些產生意義的陳述(statements)規則與實踐，以及不同歷史期間具規

⁷ 對 episteme 的譯法與詮釋眾說紛紜，陳瑞麟(1998)在所譯《傅柯》一書之「附錄：傅柯的檔案學」中有詳盡討論，他指出「知識」乃是在論述上添加不同層次的要求而轉變成的，或說「知識」是通過各種不同門檻的論述，故(1)如果我們剝離知識的各種資格要求，所殘留者就是論述。因此，在形構知識前要先形構論述，論述若遵循著知識形構規則，意謂它通過知識的門檻，而且它遵循了更多知識構則裏的成分，就意謂著它通過更高層次的門檻，故知識構則是「門檻的分佈」；(2)反過來說，論述欲具備知識的資格，必須通過門檻，而且要遵循知識構則，足見知識構則是論述「轉換成各種不同門檻(認識論化、科學、形式化)知識的途徑」；(3)如果各通過不同門檻的論述能夠被某些關係所統一的話，必是它們都遵循某些共同的規則，因此知識構則是「統一各知識的關係之總集」，也是一旁通關係，依此說明知識構則無疑更相容於 Foucault 對 episteme 的描述與譯法。

約性的優勢論述。就像 Foucault(1972/1969)所言：

論述…指稱一群言語的表現…透過符號群而被生產…論述由一群連續的符號所組構，它們是種陳述，亦即，在此一範圍中它們能被分派到特定的存有模式中…此種系列的法則是…到目前為止我所謂的論述形構…驅散和再分配的原則…論述能被界定為屬於一種單一形構系統的陳述群，因此我能談論診所的論述、經濟的論述、自然史的論述、精神病學的論述。(pp. 107-8)

此一陳述群(a group of statements)提供了一種在某一特定歷史期間談論有關某一特定主題的語言，或一種再現有關某一特定主題知識的方式。其中陳述就像句子一樣，不過其無法孤立運作，須在許多不同陳述所形成的關係網絡中，才得以顯現其意義，它亦非漫無止盡地擴充延展，而是在萃化原則(principles of rarefaction)⁸下運行，所以，論述從不只是由一種陳述、一種文本、一個行為或一項來源所構成，它們之間可能互有矛盾衝突，亦可能相互推衍連結而使事物之間、陳述類型之間、觀念之間、或主題選擇之間具有規律性(秩序、相互關係、地位和功能、轉化) (Foucault, 1972/1969: 38)，而不論何時，這些「指涉同一客體(對象)、擁有同一類型，以及支援一種策略…一種共同的制度性、管理性或政治性的趨勢和型態」之論述性事件，即是 Foucault 所謂的「論述形構」(Hall, 1997: 44)。然論述除闡明語言如何依社會所建構的規則，或允許特定陳述而不是他者所形成的規律性而匯聚在一起，「促使我們理解被說出者如何與具有自身歷史和存在條件的網絡相稱」(Barrett, 1991: 126)外，這些論述的規則亦允許特定的人獲得發言權而成為陳述的主體，並使他者成為被談論的客體，因而，

論述是系統地形構它們所談論之客體的實踐…它們不是有關客體的，它們不能確認客體，它們組構它們且在如此做的實踐中隱藏它們自己的介入。(Foucault, 1977/1975: 49)

若按照 Foucault 之主張使用論述一詞，則誠如 Hall(1997)所言，此時論述即不再是純粹「語言學的」概念，更應該說，它是有關語言及實踐，且試圖凌駕傳統對於「誰說什麼」(語言)和「誰做什麼」(實踐)間的區分。故 Foucault 認為論述建構主題，界定並生產出知識的客體，掌控主題如何能

⁸ rarefaction 或譯為稀釋，惟如此譯法，倘望文生義難以為中文讀者所理解，故沿用孟樊(2001)譯法，係指論述形構中之無數陳述，原本指涉龐雜的意義結構，要如何看起來像一套具中心思想的論述，讓訊息或知識傳遞有明顯開端與結尾，便須將所指涉的事物予以孤立化、簡單化，並為自己劃界。

被有意義的談論和推理，亦對理念如何成為實踐及被用來管制他人的行為造成影響。換言之，語言本身是否有意義，或何種語言才能形成意義，要由實踐－論述實踐(discursive practice)⁹來決定，「並不是由語言單獨產生論述，而是亦要由行為及實踐來產生論述」(Giles & Middleton,1999:69)。而這當中則涉及權力關係的運作(Mills,1997:19)，論述即是權力關係(discourses are power relations)(O'Sullivan,1983:74)，它決定了什麼可以說出來、什麼是「真理」的標準、誰說的話擁有權威，以及這樣的話在哪裡可以說出等，且以知識形式加以展現。

權力生產知識(不單是因為知識為權力服務而鼓勵它，或因為它有用而應用它)，權力和知識直接相互蘊含，沒有一種知識領域的相關組構就沒有權力，亦沒有任何知識不同時預設和構成權力關係。因此，知識/權力關係的分析不該建立在一個權力體系有關或無關的某個知識主題的基礎上。相反的，主體認知、認識對象、以及知識型態，都必須被視為知識/權力的基本意涵，以及其歷史變化所產生的許多效果(Foucault, 1977/1975:27-8)。

且權力是多面向的，透過論述而散播，權力生產知識且被知識所生產，知識/權力是在論述中且透過論述而被建構，因而，我們「必須將論述看作是一系列的事件，看作是政治事件－通過這些政治事件運載著政權，並由政權又反過來控制著論述本身」(Foucault,1984:轉引自高宣揚，1999: 331)，它不但是一種工具、一種權力的效果，亦是一種障礙、一種絆腳石、一個反抗點以及對抗策略的起始點。說它是種權力效果係指論述既是坐落於社會和物質中且形塑著主體與客體的實踐¹⁰，或可稱之為「有力的虛構

⁹ Foucault 認為論述不能簡化成獨立於語言的一種權力基礎，論述本身就是一種行動中的權力與慾望，也就是說，論述本身就是一種納入與排除的系統(inclusionary/exclusionary system)，這套系統的規則不只決定可以說什麼，也決定了誰可以說。若就 Foucault 一系列的著作來看，我們可以這麼說，他的著作基本上就像是不同論述的歷史，述說著不同形式的「真理」，如心理分析論述的《瘋癲與文明(Madness and Civilization)》、醫學論述的《臨床醫學的誕生(Birth of the clinic)》、社會科學論述的《事物的秩序(The order of thing)》，以及犯罪學論述的《規訓與懲罰(Discipline and punish)》，每個時代基本上都有屬於那個時代的真理政權(regime of truth)，不同型態的論述有若真理般地為社會所接受，並具體運作，這就是所謂的「論述實踐」(卯靜儒、張建成，2005)。簡言之，即是論述的形構系統在歷史脈絡中的運作，其係「一組無名的歷史規則，而且此規則體系有其時空的個殊性，作為特定社會、經濟、地理或語言領域中各種「陳述功能」的運作條件。」(Foucault,1972/1969:117)，而論述實踐(discursive practices)中「論述的(discursive)」此一修飾語則是將概念重點置於所有實踐都緊緊在知識系統方面(Zipin,1998:316)。Foucault 以此強調論述形構系統運作的歷史時空特定性，並以茲區別「結構主義式的通則」。

¹⁰ Fairclough(1992)認為論述有三種效果：1.組構主體地位和身分 2.組構和形成可理解的關係 3.組構知識。

(forceful fiction)」¹¹，然此並非意謂論述是種錯誤的再現、錯覺、欺騙或否定論述建構中的權力關係，而是強調論述的主動性與建構性，其發揮的力量係源自於它顯現出如同事實般的特性(Mccormack,2002:25)，亦即，經由禁律(prohibition)、區分(division)與拒絕(rejection)、真偽對立(the opposition between the truth and the false)等排除程序所致，一旦一種論述成為「正常的」和「自然的」，便難以脫離它而進行思考和行動，在此一論述規則中，僅有訴說特定的事是有意義的，在可能性的領域外其餘的陳述和其他的思考方式便難以理解的；而說它亦是種障礙、一種絆腳石、一個反抗點以及對抗策略的起始點，實因論述並非封閉的系統，如同 Hekman (1990:187)提醒我們的：「論述的靜默和模稜兩可提供了重新設計它們的可能性、其他概念化的發現，以及對公認真理的修正。」論述總飽受爭論，特別從 Foucault 的作品可知，當人們在特定歷史期間思考訴說不同事物時，確實產生了思想的轉變，因而對優勢論述的反抗是可能的，女性主義者便運用此一論述理論來分析父權的論述和物質形構，強調促使父權持續控制和壓迫女性之若干理所當然的假定，顯然有關男人和女人的特定常識真理必須被接受，父權的論述才得以運作。因此，女性主義者於分析父權論述時，亦不斷探詢前述 Bové 所提及的問題：父權如何在世上運作？它在哪裡被發現？如何被生產和被規約？對女人所產生的語言、社會和物質的效果是什麼？如何持續存在？其本身不同的形式是什麼？一旦能質問這些壓抑女性之特定的、區域的(local)、每天的條件，並理解微觀實踐層次中的父權運作，女性便能進而對其生活形成不同的陳述，一旦她們能定置且能命名此一論述和父權的實踐便能進一步拒絕它們，故後結構論述理論如同後結構語言理論，不但允許我們理解知識真理和主體如何在語言和文化實踐中被生產，且亦能加以重新編配(St. Pierre,2000)。

¹¹ 虛構與事實關係緊密，但並非完全相似，事實相對於意見、偏見，而非虛構，虛構和事實都根植於訴諸經驗的一種認識論，然而其間有重要的差異，虛構一詞是種主動的形式，涉及一種正在形成的行動，而事實則是過去分詞的後裔，一種掩蓋生產行為或表現的字詞，事實似乎是已被完成的、不可改變的、僅與被記錄者有關，虛構似乎總是發明的、存在其他可能性、其他生活的形成(Haraway,1989:4)。

第二節 權力、反抗與自由

權力、反抗和自由是相互關聯的概念，人文主義通常將權力視為施為(agency)的產物，它是一種「對所有作為人類的人都有機會獲取的普遍資源」(Butler,1995:136)，不但可被擁有，且亦能加以部署一分送它、取回它等。其常被視為邪惡的，故關注社會正義者嘗試「賦權增能(empower)」他者以避免宰制。至於對宰制的反抗則繫乎獨立、自主的個體，因而，反抗被視為一種去除侵犯權利的否定行動。而自由(freedom)亦如權力般，係人人可利用的自然權利，如《Random House Webster's Unabridged Dictionary》即將自由界定為：「不受拘束的存有狀態，而非處於監禁或身體限制下」、「免除外在的控制、阻礙和規約」及「不受限制地決定行動的權力」。此種源自人文主義的定義，將自由看成一種社會的存有狀態，既是消極的亦是積極的，除要保證一位具有獨立自主的個別施為者(agent)之存在外，亦須確保個體有行動的能力，Butler(1995)稱此為一種「施為的解放模式」(p.136)(亦參見Popkewitz & Brennan,1998)，亦即，「一位自由者是個擁有權利和特權，且能自主地思考和行動的人」(Gray,1995:59)。

此一權力、反抗和自由模式激發和鼓舞歐美於戰後至 1960 和 1970 年代間的社會運動，以及諸多次級團體反抗各種被賦加的障礙，然正當這些群體大舉「解放(emancipation)」旗幟之時，在人文科學中開始浮現奠基於後基礎、後進化、後解放的人類存有分析模式(St. Pierre,2000)，於此理論中權力不再是負面的或隸屬於個體，其中最負盛名者當屬 Foucault，他認為權力係存於關係中，故其鮮少用「權力」這個字眼，而是談論「權力關係(power relations)」或「權力的關係(relations of power)」，他指出：

當我談及權力關係，我意指在人類的關係中…權力總是存在的，我意指一個人嘗試控制他者行為的一種關係…這些權力關係是流動的，它們能被修正，且並非永遠固定的…(它們)是流動的、可逆轉的且不穩定的，亦應注意權力關係只有在主體是自由的範圍內才可能，如果他們其中之一完全受他人所支配且成為其擁有之物，一種他可施行無窮和無限暴力的對象，則將不會存有任何權力關係。因此，權力關係要能起作用，至少雙方必須有某種程度的自由，即便此一權力關係是完全不均衡的，若真正宣稱一方擁有對另一方的所有權力，亦僅有在他者仍然有選擇傷害他自己、跳出窗外、或殺死其他人的範圍內，一種權力才能行使在他者身上。而這同時意謂著在權力關係中必然有反抗

的可能性，因為如果沒有反抗的可能性(暴力的反抗、逃跑、欺騙、能倒轉此一處境的策略)，將不會有絲毫權力關係，這是普遍的形式，我拒絕回答偶爾被問到的問題：「如果權力無處不在，便無所謂的自由」，我回答如果在每一社會領域中存有權力關係，這是因為到處存有自由，當然宰制的情形真的存在，在很多案例中，權力關係在此類永遠不對稱且允許一種極其有限自由的方式中被固定下來。(Foucault, 1997a/1984:292)

據此，權力並非被「獲得、奪取或分享，持有或允許掙脫之物；權力是從無數的端點上被行使，在不平等和流動的關係中交互作用。」(Foucault, 1978/1976:94)權力「來自下面，亦即在統治者和被統治者間沒有二元對立，以及包羅萬象的對立作為權力關係的根基…沒有此類二元性由上而下不斷地擴展。」(ibid.:94)Foucault 將權力和權力關係區分如下：「在它是永久的、反覆的、無生氣的和自我再製的範圍內，權力是簡單地源自這些流動性中的所有效果…權力不是種制度或結構，亦不是一種我們與生俱來的特定力量，它是將一個人歸屬於特定社會情境中的一種複雜策略的名稱。」(ibid.:93)「權力是種動態的情境，不管個人的、社會的或制度的。」(Halperin, 1995:17)其係多樣而非恆定的，且是「不平衡的、異質的、不穩定的和緊張的」(Foucault, 1978/1976:93)，能被編譯納入特定實踐的「同質化、系列的安排與聚合中」，經由匯聚權力關係而形成宰制狀態，諸如政治或戰爭的策略(這些形構可能是「權力採取的最終形式」)(ibid.:92)，亦可能匯聚於個人層次上，諸如一位孩童「受制於一位教師隨心所欲和不必要的權威下」或當一位學生「處於一位濫用其權威的教授麾下」(Foucault, 1997a/1984:299)。這意謂著，權力不是固存於國家、法律或統治者中，故 Foucault(1978/1976)描述的是一種權力的策略關係，而不是一種法理模式¹²。此外，權力既不是邪惡的，亦不是負面、壓抑的力量，他論道：「我們必須永遠停止以負面的術語描繪權力…事實上權力生產實體(reality)」(Foucault, 1977/1975:194)，權力是生產性的，它能在自由或宰制的效果中被發現，「權力是種策略遊戲…在一種情境可能被倒轉且開放的策略遊戲中對他者行使權力並非是邪惡的」

¹² Foucault 將最高權力(sovereign power)視為權力的根本圖像，對環繞於此所產生的權力理論，他稱之為法理—政治權力理論(juridical-political theory)。其認為權力的法理理論帶有強烈的經濟論色彩(economic)，也就是以經濟的概念圖式為模型推論權力的運作形式。這種經濟論類比的形式有二，首先是將權力類比為商品或財富，再則認為權力的作用最終在為經濟系統服務。另強調權力的運作係以國家機置(state apparatuses)為主。因此，權力就像商品是可被佔有的、其功能是維持生產模式的運作，且主要集中於國家機置上(蘇峰山，2003b:101-2)。

(Foucault,1977/1975:194)，重要的是分析權力關係以研究什麼正在被生產：可逆轉的策略遊戲或人們通常稱為權力的「宰制狀態」(Foucault,1997a/1984:299)。

Foucault(1977/1975)於《規訓與懲罰》中描繪一種不一樣的權力關係－規訓權力(disciplinary power)，他運用 Bentham 圓形監獄的建築學形貌來闡釋權力的運作，十九世紀晚期，Bentham 描述建築學中的一種簡單概念，一種與犯人被隱藏並剝奪光線的地牢截然不同的監獄，一種守衛佇立於一中心塔樓，且能在任何時間對被安置於塔樓四周牢房中之犯人進行監視的圓形監獄，使犯人相信他們總是在他們看不見的守衛監視之下，進而促使這些犯人規訓他們自己，即便守衛不在時亦然。

因此，圓形監獄的主要效果：引誘居住者一種意識且確保權力自動運作的永久可見性的狀態，以便安排事物使得監視在其效果上是永久的，即使在其行動上是不連續的，權力的完美性應該傾向使其實際的運用成為不必要，此一建築的機置應該是種為了創造和維持一種不必仰賴運用它的人的權力關係。(Foucault, 1977/1975:201)

因為犯人的可見性而使規訓權力無形地運作，囚犯不斷地被看見、檢視、和征服－他是深陷守衛凝視的客體，「在此一宰制空間中，規訓權力本質上經由安排客體而顯露它的潛力。」(Foucault,1977/1975:187)詳盡闡述此一圓形監獄圖像後，Foucault(1977/1975:209)繼續描述他所稱的從啓蒙開始所浮現的現代「規訓社會」，他描述維持監視人們的所有類型的規訓機置、實踐、技藝，以及諸如軍隊、精神病學、學校、工廠、國家、檢查、學術界的「學科」、每天的精細規訓和圓形監獄主義等制度(Foucault,1977/1975:223)。Foucault 認為國家在人口的控制方式上產生了根本的改變，從統治者強加身體的傷害於違法者的君主國家(sovren state)，轉變為更有效的自律運作機置，亦即，控制人口的現代規訓國家，規訓將人們定置在它的凝視之下，不但匯聚了權力關係，且不容不可預期的狀況出現。基此，現代社會並未朝向更自由或更啓蒙的狀態開展，反而漸漸地受到擴散和被分散進人們生活每一面向的規訓權力所殖民。

然對後結構主義者而言，如果一個人無法逃脫權力關係，不管是規訓權力或其他，那麼反抗總是可能的(St. Pierre,2000)，且「權力不得不伴隨著反抗而改變」(Foucault,1997b/1984:167)，因而反抗亦如權力效果，不是唯一的、整體的概念，而是存在著反抗的多樣性，就像權力關係的多樣性，「反抗點橫跨社會各階層和個體」(Foucault,1978/1976:96)，對權力不對稱關係

的反抗是被「分散在不規則的形式中：此一端點、節點或反抗的焦點以不同的密度橫跨時空，有時以一種決定性的方式動員人群，有時激起特定的身體特徵(points)、有時於生命中的特定時期出現，引發特定的行為類型。那麼，難道沒有巨大的斷裂、大量的對立區分嗎？偶爾是，但更多是關於流動的和暫時的反抗點」。(Foucault,1978/ 1976:96)

已知在權力關係中反抗是不可避免的，「問題是知道反抗將在哪裡組織」(Foucault,1997a/1984:292)，如同多樣和不同的權力關係能被策略地編譯入宰制的狀態，同樣地多樣而不同的反抗點亦能被編譯入一種革命，不過革命是種企圖永久推翻權力，且從壓迫中建立自由。然後結構主義取向之權力和反抗理論質疑這樣的可能性，認為權力關係中的反抗及其分析必須以逐一個案為基礎，反抗通常是區域的，不可預期的且接連不斷的。Halperin (1995:17-8)解釋，根據 Foucault 之意，「從權力關係中逃脫」不是意謂著跳脫權力範圍而外於權力，而是代表權力的限制，它的倒轉或回彈，因而對抗政治的目的不是解放而是反抗。

既然從權力關係中解放是不可能的，那麼自由是由什麼所組成？Rajchman(1985)認為自由可能不再是革命或改革中所呈現的若干醒目而難以理解的理想，而是對司空見慣、界定和限制我們成為個體的每天具體實踐的一種反叛，我們並非生來就是自由的，我們是誕生於我們所無法逃脫的權力關係中。Sawicki(1991:27)將此運用在個人層次，進而論道：「基本上，自由並非奠基於發現或能決定我們是誰，而是反抗我們被界定、被範疇化、被分類的這些方式。」此類自由所需的是一種接連不斷的「公民違抗(civil disobedience)」(Rajchman,1985:6)，一種持續對我們如何被組構和組構我們自己成為一位主體的反抗，在某一意義上，這是種消極的自由，因為我們必須試圖從自我中解放我們自己。對 Foucault 而言，這種「自由不是解放(liberation)，一種具有終點的過程，它並非自由權(liberty)，一種每個人的擁有物，而是 Foucault 懷疑論的動力和原則：對被組構經驗的無盡質疑」(Rajchman,1985:7)。一旦我們放棄革命、解放、轉變和改革中一致、整體的想法，我們便可理解人們「比他們所感知的；人們接受為真理、證據的；在歷史某特定期間建立的若干主題；及能被批評和破壞的所謂證據更加自由」(Foucault,1988a/1982:10)。

總之，後結構主義認為生命就這麼一回事，因為歷史中機緣巧合和不可預期的聚合，因為個體隨心所欲的慾望和熱情，因為特定的論述——也許沒有特定理由——變得比他者更重要，因為總是充滿爭議和不斷改變的匿名

和機緣巧合的知識形式，因而，我們可資運用的自由空間並非微不足道的，且我們有能力分析、爭辯和改變被用來建構我們和世界的實踐，以及我們自己的實踐(St. Pierre,2000)。特別是後結構女性主義者發現這些權力、反抗和自由的論點對社會正義的追尋裨益良多，她們堅信女性的鬥爭是區域和特定的，而不是整體化的，權力關係是複雜而不斷變遷的，反抗和自由是每天持續不斷的實踐，在教育中此一對權力、反抗和自由的理解也產出更複雜而精湛的慾望、關係、策略和結構的分析(例如 Cherryholmes,1988; Munro,1998;Orner,1992)。



第三節 知識與真理

人文主義產生種種知識方案，其中 Descartes、Hegel 和 Comte 及其後繼者之哲學論點持續地影響我們思考知識和真理的方式。基本上，此一人文主義者著重心智/身體二元論，賦予思維能力優先性。主張知識的作者係具有意識和思考能力的主體，認為人類歷史係朝著和諧地解決衝突和差異的方向邁進，強調知識是透過理性觀察所致。而科學的目的則在預測和控制，透過實證科學可產生有關物質和社會世界的真實知識。此種絕對知識的概念支配著數世紀的認識論，建構出一種幾乎無法瓦解的特殊知識和真理版本。然而這種銘印(inscription)就像人文主義的語言、論述、理性、權力、反抗和自由的論點般飽受批評，特別是後結構主義者對知識能免除錯誤、錯覺或政治—外於人類活動領域的主張深表懷疑(St. Pierre,2000)。誠如前述 Foucault 論及的權力與知識的相互蘊含與組構，他(Foucault,1965/1961, 1970/1966,1972/1969,1973/1963)發展了一種所謂檔案學(archaeology)的特殊後結構分析法來回答「一個特殊的陳述是如何出現而不是他者？」(Foucault, 1972/1969:27)，檔案學的目的是研究陳述(知識)的歷史，描述「規則系統及其轉變如何使得不同種類的陳述成為可能」(Davidson,1986:222)。就此而論，知識並非源自於自然或植基在科學的嚴謹性、合理性或因果上，而是被散佈於論述和文化實踐中的權力關係所建構，既然知識生產事涉權力，勢必關乎什麼能被說？誰能說它？而在檔案學的分析中，Foucault 逐一檢視各種論述的歷史，然他所關注者並不是事實、日期、因果或人與事件間的對抗關係，而是歷史條件、假定和允許特定陳述的權力關係(St. Pierre, 2000)。亦即，促使語言成為理性論述的可能性條件是什麼？例如到底是什麼使得瘋狂的論述(Foucault,1965/1961)、醫學診所(Foucault,1973/ 1963)、生物學或社會學成為被認可和合法的知識領域？因此，運用檔案學分析檢視不同論述形構或知識構則領域間的關係，非旨在尋求 Hegel 所假定的一種後設敘述的進步，此類知識領域「在邏輯辯證上無法彼此接替，亦無法聚集，他們彼此並行出現—沒有任何條理可言，一種新人文科學的出現並非代表一種思想或意識的革命。」(White,1978:234:轉引自 St. Pierre, 2000)新論述是見縫插針地置入其他論述所遺留的空間中，所以 Foucault(1980/1977)才會認為「歷史沒有意義」(p.114)。

若 Foucault 的檔案學檢視真理和知識間的關係，那麼其系譜學則在探討真理和權力間的關聯，陳述如何於論述和知識領域中成為真實的或虛假

的？此使得 Foucault(1977/1975,1978/1976,1983b,1984b)遵循 Nietzsche(1992/1887)的步伐發展出第二種歷史分析法－系譜學(genealogy)，用以追溯論述組構客體的方式，然此並非在尋求起源、基礎或先在於物質世界的一種真理形上學，而是對如何產生真理的一種嚴謹的描述、一種文件證明、一種細節，「錯誤」、「細微偏差」、「謬誤評價」和「不完美算計」的聚集(Foucault, 1984b)，如研究具現於歷史文件中的論述和社會實踐，以理解「同性戀(homosexuality)」如何成為被談論的一種知識客體(St. Pierre,2000)。「儘管系譜學家檢視起始(beginnings)，然它旨在尋求意外、機緣巧合、熱情、瑣碎的惡意、驚奇、狂熱的煽動、不穩定的勝利和權力」(Davidson,1986: 224)，Nietzsche(1976/1873)於描述真理的脆弱本質時便指出，真理是「一大群多變的隱喻、換喻、擬人論－簡言之，係被擴增的、調換的且如詩般地和誇張地被美化的人群關係總和，經長期運用後看來好像是穩固的、權威的，且對人們而言是必要的，真理是關乎一個人忘了他們自己是誰的錯覺(illusions)。」(pp.46-7)而後結構主義者便在檢視這些「真理政權(regime of truth)」(Foucault,1980/1977:133)或「真理遊戲(games of truth)」(Foucault,1997a/1984:297)。至於真理和權力的關係，Foucault (1980/1977)則論道：

我相信重要的是真理並非外於權力或不存於權力之中…真理是世上的一種事物：它僅僅是透過多樣的限制形式而被生產，且它誘發了權力的規約效果，每個社會都有它的真理政權，其真理的「普遍政治(general politics)」。亦即，接受和使其運作成為真實的論述類型，促使一個人區分真實和虛假的陳述機置和事例，藉以核判對錯的手段，符合真理取得中之價值的技藝和程序，有權能說明何者為真實之人員，以及其所具有之資格。(p. 131)

不過 Foucault 不是說真理不存在，事實上他曾言及：「我相信真理，不是假定存有不同真理和談論真理的不同方式」(Foucault,1988/1984:51)，而是如同 Trinh(1989:轉引自 St. Pierre,2000)所堅信的「事物的真理是在權力關係中被決定的」。儘管若干批評者以「相對主義(relativism)」抨擊後結構主義者之觀點，然後結構主義者所探詢之真理問題，顯然不同於人文主義的結構論者，Cherryholmes(1988)在《權力與批評(Power and criticism)》一書中便言及：

相對主義是種結構論者的議題，因為他提出設定標準的結構，如果一種基礎的結構存在而常被忽略，那麼相對主義才是種議題…然而 Derrida 信奉者可能論證此一議題是延異的一種，其意義是被驅散的

和延遲的，如果驅散和延遲是當代的次序，在結構主義下所謂的相對便是解構下的延異，如果有一種基礎，那麼則有若干事物是相對的，但如果沒有基礎，便無相對於其他立場而能被「客觀地」判斷的結構。(p. 185)

Mouffe(1988:轉引自 St. Pierre,2000)亦呼應 Foucault(1988/1984)對後結構主義被控訴為相對主義的回應，他論道：「此類控訴只有在一個人仍停留於客觀主義和主觀主義，且未能有替代方案的傳統提問之奴役下才會有意義」，堅稱不能提供任何既定價值系統或最終的理性基礎，並非意謂著一個人均等地考慮所有觀點。對後結構主義者而言，真理是複雜的，亦非簡單地如若干人所相信之一種穩固而不能滲透的概念，真理係透過價值、政治、和提問的慾望而被界定的(St. Pierre,2000)。

Foucault 對知識、真理和權力關係的解釋及其分析方法－檔案學和系譜學－被後結構女性主義者充分運用於確認征服女性和其他被邊緣化團體的「真理政權」作品中，女性主義者援用後結構主義對知識和論述的觀點將女性主義理論化成一種「倒轉的論述(reverse discourse)」(Foucault,1978/1976:101)，用以論證論述和權力運作如何生產有關女性的特定知識和真理，諸如女性是虛弱的、不理性的、無法勝任嚴苛的學術或有效的領導等，其何以變得如此自然和不證自明，此一常識知識並非經科學驗證，而是從特定的權力位置、為了特定理由而被生產的。由此可見，知識和真理並非純粹的，而是不穩定的和機緣巧合的，我們從未能逃脫權力關係及由論述和文化實踐所生產的規律性網絡，故我們必須放棄一種天真的知識啟蒙承諾，而此一女性主義的後結構認識論批評是種持續質疑有關女性與權力、知識和真理間之關係的懷疑論－沒有終點的永久政治批評，而這些批評對深受真理所困擾的教育工作者，如何藉此產生不同的知識似乎特別有用(St. Pierre,2000)。

第四節 主體¹³與主體性

人文主義的個體(individual)通常被理解為一位有意識的、穩定的、一體的、理性的、一致的、自主的且無視於史實而被賦予一種意志、自由、意圖性且具現在語言、行動和公共領域中的個體(Butler,1995:136)。這種預設使他/她成為他/她所是的那個人，而此具本質特性之個體在不同形式的人文主義論述中略有不同，它可以是自由主義政治哲學中統一、理性的意識，可以是許多激進女性主義論述中的女性本質、亦可是馬克思主義中被資本主義制度異化的人性(Weedon,1997:32-3)。此一西方主體係 Descartes 學派的「我」思、浪漫派的「我」感覺、存在主義的「我」選擇、Freud 學派的「我」作夢的混合及實徵科學的「我」(St. Pierre,2000)，可謂是 Descartes 學派的濫觴¹⁴。換言之，這種人文主義的「自我」不但是知識和真理的起源，且顯然地蘊藏著與生俱來的施為，形同 Lyotard(1984/1979)所謂的「人性解放的後設敘述」(p.ix)，能運用其內在的理性思維能力和意志，將人類從混亂和錯誤中解放出來，逃脫壓迫而獲致自由。

此一主體(subject)建構儘管盤據西方哲學的主要想像，但陸續受到馬克思主義和精神分析學派的解構，馬克思主義的意識型態，集中在階級的整體化後設敘述(仍被視為一種人文主義者)，「透過生產關係、經濟決定論和階級鬥爭的歷史分析」部分解離了人文主義的主體(Foucault,1972/1969:13)。此馬克思主義意識型態的主體，不是抽象的或一種遠離社會活動的存有，而是種深嵌在社會關係中的產物，這種主體的信念、態度和目的並非固有的，而是必須經由意識型態的批評及檢視主體被深嵌的歷史，進一步加以解釋的事物(St. Pierre,2000)。另 Freud 對潛意識的分析亦部分解離了人文主義的主體(多數人相信這亦是另種整體化)，此潛意識中的主體幾不復人文主義涵蘊之連貫性、中心性、合理性和施為；而 Lacan(1977/1966:轉引自 Mitchell,1982)則在重新解讀 Freud 後，更進一步解離主體，他認為精神分析的目的不再是顯示一種隱藏的心靈，而是理解主體如何被語言化，亦即，主體「僅能從另一個慾望位置被反映回自身而概念化其自身」

¹³ 西方主體概念的發展有其豐富的歷史淵源，可參見 Strozier(2002)所撰之《Foucault, subjectivity, and identity: Historical constructions of subject and self》一書中的第一章，而主體一詞常與個體(individual)混雜使用，然 Foucault 使用 individual(individuum)意指人類物質實體(包括心智)，對他而言係指成為主體—亦即文化主體—前的階段。

¹⁴ Descartes 提出心物二元論，他將個別主體放置於心靈的中心，而此個別主體是由理性及思考能力所構成的。故 Descartes 式的主體是理性的、有思考能力的，以及意識的主體。也因為西方哲學對他的重視，而導引出 Kant 的主體性哲學，使得 Kant、Hegel、Habermas 將主體性的問題看成了現代哲學中迫切的問題(黃瑞祺，2001:150)。

(Mitchell,1982:5)。至於真正開啓後結構主義所建議的主體方向者則是 Althusser，他認為主體是被建構的，受國家期望和社會經濟中的優勢意識型態所徵召(recruit)，因而個體不假思索地涵化此一國家意識型態，他稱此運作爲「質詢(interpellation)或呼喊(hailing)，它可以在最平常的每日員警(或其他)呼喊中想像到：喂，你別動！」(Althusser,1971:174)，透過回答此一呼喊而成爲一主體。事實上，對 Althusser(1971)而言，意識型態和主體的命名是同一件事，「個體總是已成爲主體」(p.176)，甚至在他們出生前—因其出生於意識型態中，故運作於文化中的論述形構是重要的，我們據此涵化或反抗特定的主體位置，且不得不在這些位置限制中運作(St. Pierre,2000)。然儘管 Althusser 認為主體是社會和語言所建構的，不過亦僅是結構的承攜者或承載者，未能與人文主義完全決裂，尙秉持著「不變的人類本質」之人文主義者的信念(Best & Kellner,1991:20)。

Weedon(1997)於解釋這些不同類型的主體及其主體性時言及：「後結構主義中的主體性是個人的意識和無意識的思想與情感，她對自身的感知及用以理解其與世界的關係的方式。」(p.32)而主體性係透過語言而被社會地生產的，Weedon(1997)進一步論道：「個人既是一系列主體性之可能形式的場域，亦是任何特定時刻思考或言說的一個主體，受制於特定的論述意義系統，並被迫依其行動…語言及其所提供的一系列主體位置總是存在於歷史的特定論述中，而這些論述係固存於社會機構或實踐中」(p.34)，此說明後結構主義主體性建構的雙重性：一則藉由涵化可用的論述與文化實踐以建構自身進而呈現施爲的主體，再則同時受制於這些論述與實踐而被迫進入主體性。顯然人文主義的個體在後結構主義中不再完整無缺，諸如 Derrida《書寫學》的解構分析、Foucault 的檔案學與系譜學、以及 Deleuze 和 Guattari 的精神分裂症分析(schizoanalysis)，假定主體並非先於或外於語言而存在，而是語言/論述與文化實踐下的一種動態、不穩定的產物，對主體而言，甚至對正在說話的主體來說，「我(I)」並沒有穩定的指示對象。然此並非意味著後結構主義的主體已死，而是主體的範疇存在著持續重建和重新裝配的可能性，如同 Butler(1992:9)所言：「主體的批評不是一種否定或對主體的拒絕，而是一種質問將其建構爲一種既定的或基礎論者所假定的方式。」在後結構主義中主體被視爲一種建構，且身分認同是在關係的持續效果和回應社會規範中被創造的，在後結構主義中「所有的範疇都是不穩定的、經驗是被建構的、實體是被想像的、身分認同是被生產的」(Britzman, 1993:22)。

根據 Foucault 的檔案學分析(他將主體界定為一種陳述的作用)及其系譜學分析(開始界定主體為一種實踐的效果)，權力存在於論述和實踐中，且主體受制於權力的效果，亦即，在某一特定的架構中透過權力關係而被組構為主體和客體(St. Pierre,2000)。基此，後結構主義一個重要的問題是誰在特定的論述和實踐中獲得一種地位？誰被允許進入一種主體的位置而誰不被允許？同時誰被征服？由論述和社會實踐所創造的範疇「發揮了創造和判斷社會組織與排除的功能」(Flax,1993:96)，然儘管他們受到論述和文化實踐的規約和銘印，主體卻能透過轉移論述而反抗這些常規化的銘印及其物質的效果。且如同 Foucault(1972/1969)所指出的，任何事都能被說，亦如 Butler(1990)主張的，主體能選擇不重複一種實踐，故後結構主義中的身分認同是種「異質且不完全的過程」(Flax,1993:93)，一種持續的活動，一種「創新」(Miller,1993:336)。

至於後結構主體的施為則是被獲取的，持續被重新裝配與重新命名的，然而施為似乎奠基於主體在論述形構與文化實踐中編譯和解譯其身分認同的能力，Butler(1995)懷疑人文主義中的施為可能性，施為「總是且已經知道其先驗的基礎，同時亦僅能且總是從此一基礎發言，其拒絕改變、拒絕爭論、婉拒由民主生活所引起的自我轉變之風險」(p.131-2)，一種預先已知的主體是不具施為、沒有自由的，因此，「被再三組構的主體意謂存在著轉變的可能性，而不是完全預先被限制的」(Butler,1995:135)。如果我們是「命中註定要介入意義」(Dreyfus & Rabinow,1983:88)且身分認同是在理解世界的慾望中、為得到意義的慾望中被建構的(Spivak,1993)，那麼意義和身分認同便是在一種動態的方式中相互生產，在後結構主義中，意義能被策略性地重新詮釋、修訂及延遲。簡言之，後結構主義論設一種主體性，它是不穩定的、矛盾的、一直處於蛻變中，每一次我們思考或言說時，它便不斷地在論述中被重新組成，甚至如同女性後結構主義的進一步宣稱，個人主體性的形式始終是相互衝突的場域，當我們習得語言之時，我們學習將聲音－意義－賦予我們的經驗，並依據思考的特定方式、依據在我們進入語言之前便存在的特定論述，來理解我們的經驗，這些思考方式構成了我們的意識，而我們由以認同的位置則組構了我們對自身的感知、我們的主體性(Weedon,1997:33)。

第五節 後結構主義對教育改革與身分認同的啓思

後結構主義作為當代一種對人文主義反動的哲學運動，提供了教育研究至關重要的一系列理論、批評形式和分析概念，本章參酌 Peters 和 Burbules(2004)、St. Pierre(2000)與 Weedon(1997)之見解，分從語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理，以及主體與主體性概述後結構主義之共同假定。

首先就語言與論述而言，人既然活在語言的世界中，所有意義和知識都是透過語言和其他意指實踐(signifying practice)而被論述地建構，它不是反映既存的社會實體(reality)，而是建構社會實體，亦即，對任何客體或事件的解釋和理解皆是透過有關這些客體或事件的特定論述而獲得，然這些流竄於特定歷史脈絡的論述形構，含括的不僅是語言或符號而已，更是種存在著衝突的規約(regulation)和實踐(practice)，內蘊知識/權力的運作。

若再就權力、反抗與自由而言，後結構主義的權力觀並非傳統意識哲學下具有負面和壓抑本質的力量，而是無處不在且以生產事物、引起愉悅、產出論述、形成知識的一種生產網絡，同時伴隨著反抗出現，但此反抗亦非整體性的革命或解放，通常僅發生於局部，如同權力關係的多樣性橫跨社會各階層和個體，且此種權力僅行使於自由的主體，由於它不是純粹的壓制，是種體現生產性的關係，因此，人無法擺脫權力而獲取自由，人的自由只能在權力網絡中實現，亦即具現於反抗我們被界定、被範疇化、被分類的方式中。

就知識與真理而言，其並非源自於自然或植基在科學的嚴謹性、合理性或因果上，而是被散佈於論述和文化實踐中的權力關係所建構，最終成為能且必須被思考的事物，成為社會中有關什麼是真假、對錯、好壞、應該和不應該的治理體系，但亦因權力的生產性而使得知識和真理成為不穩定的和機緣巧合的，非如同人文主義者所認為的顛撲不滅的知識與真理。

末就主體與主體性而言，後結構主義論設主體係語言/論述與文化實踐下一種動態、不穩定的產物，非先於或外於語言而存在，每一次我們思考或言說時，它便不斷地在論述中被重新組成，當我們習得語言之時，我們學習將聲音－意義－賦予我們的經驗，並依據思考的特定方式、依據在我們進入語言之前便存在的特定論述，來理解我們的經驗，這些思考方式構成了我們的意識，而我們由以認同的位置則組構了我們對自身的感知、我們的主體性。

簡言之，人透過語言/論述而賦予世界意義，且捨論述不復奢言認同，而論述形同一套限制的溝通儀式，是種物質的和象徵的實踐，彼此相互搭架，受權力所組構且組構知識與真理，同時建構參與其中的主體及其談論的客體。若據此檢視學校教育之實踐，其不僅受制於各種教育學科所獨具之論述，而在教育改革運動中更無法置身各種政治論辯、學術研究和官方政策所形構的論述政治之外，無法逃脫由其所佈下的網絡(定義與限制)，且對身居教育體制中的個體，亦只能於其中尋求身分的認同。而從前述問題意識的條分縷析可知，教育改革係對抗威權國家治理之諸多政治社會運動的一環，不但是種深具後現代認同政治表徵的新社會運動，且涉及真理政權的建立與運作；而於全球化趨勢下，教育則在不同論述相互交疊與搭架中銘印著全球的合理性；至於政策科學或公共行政主導下的理性模式並無法盡釋政策與對策間的對偶戲碼，政策作為權力匯聚下的真理政權又不免受到不斷地解構與反抗，故植基於意識哲學中有關進步和施為者的假定似難洞悉改革的複雜性與弔詭；另傳統發展取向與社會文化取向的認同觀，固然提供了教師身分認同形構的理解途徑，但欠缺對主體認同形構之政治脈絡的覺察，而社會科學中的「語言學轉向」，特別是後結構主義對語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理；以及主體與主體性的思考形式，有助於探究社會生活建構中語言及其蘊含的知識/權力的構成角色，如同 Day(2002:24)所言：「擁抱哲學的探究態度允許我們進一步深究思想和信念背後的論述與權力動態關係。」基此，本研究將以後結構主義作為架通教育改革與教師身分認同之理論視域，以為後續第三四章討論的基礎。再者，教師身分認同的敘事探究主要在理解教師於故事敘說中，如何將經驗條理化及次序化，簡單地說就是對經驗的論述，而其中與知識/權力/主體有所關聯。因此，後結構主義對於研究者與研究對象間之關係及其運用的語言等方法論問題亦有所啟思，此將於第五章中進一步闡述。

第三章 教育改革與當代教師主體

臺灣近十多年來歷經了幾近於革命式的教育改革(沈姍姍, 2005; 周愚文, 2004:62), 雖然過程中各界不斷地指陳教育沈疴, 揭櫫理想願景, 同時透過政策的規範引導¹, 試圖解決所謂的教育問題, 卻未曾成功(Chen, 2003:5)²。幾年下來, 事實不但證明教改窒礙重重, 難以擺脫「惡性循環」的宿命, 且從前述問題意識之條分縷析可知, 教育改革不僅深具新社會運動特性, 事涉全球化下的國家治理問題, 更緊繫著對受教主體想像的轉變與再建構, 宛若一場攸關知識、權力與主體的爭鬥³。換言之, 教改新理念的產生與散播並不是憑空杜撰, 或可完全藉由科學中立與技術理性的方法覓得和推展, 亦非單純政治鬥爭過程下的產物, 而是知識/權力關係網絡下社會建構和政治烙印的結果, 使得原本若干隱而未現或被忽略的理念於此特定時空架構下成為可能, 進而建構出新的教育主體, 規範其所思、所言和所行。然教育改革不單是受教主體—學生—的再建構, 亦是教師身分認同的再修正, 為救贖孩童必先拯救專業化的教師(Popkewitz, 1998c:10), 亦即, 生產新類型的教師主體(Ball, 2003)。基此, 本章擬透過後結構主義和政治社會學視野⁴「理論化教育改革」(Ball, 1994:1), 首先說明教育改革真理政權的特徵, 再則以 Foucault 的治理性概念彰顯教育改革如何透過生產性

¹ 政策殫精竭慮地避免執行者的曲解, 但通常事與願違, 只要看看九年一貫課程的推行, 從中央到地方政府和學校, 不知舉辦了多少研討說明會, 印製了多少說明手冊(如九年一貫課程 Q & A)即可瞧見端倪, 更何況政策是妥協下的產物, 傳遞的訊息本身就不明確, 如果加上利害關係者的詮釋, 即可想像政策如何在實踐脈絡中進行多樣而紛雜的操演。

² 如此化約似乎有點以偏蓋全, 不過對此波教育改革的批評卻是不爭的事實, 其中最力者當屬重建教育連線於 2003 年 7 月 20 日所發表的「重建教育宣言」, 百餘位大學教育學院教授及學者專家和文化界人士要求政府全面檢討教改政策的疏失, 期盼不要再讓我國教育繼續爛下去, 更不要讓小孩都成為「白老鼠」。咸認為十年教改已演變為「四不一沒有」的窘境, 不僅政府不負責、老師不支持、家長不放心、學生不快樂、甚至學生畢業沒頭路, 進而提出「檢討十年教改、終結政策亂象」、「透明教育決策、尊重專業智慧」、「照顧弱勢學生、維護社會正義」、「追求優質教育、提振學習樂趣」四大訴求。此外 2005 年 10 月 14 日李遠哲在立法院接受立法委員李敖質詢時, 首度坦承臺灣近十年來的教育改革未能成功, 並為此事道歉。然本文非在指陳教育改革失敗之處、提出任何應興應革的策略或為教育改革找到罪魁禍首, 何況教育改革實踐的結果不可能歸罪於任何特定的個人, 我更關切的是探詢組構成今日改革樣態的權力/知識關係。

³ Heikkinen, Silvonen 和 Simola(1999)認為教育作為一種社會現象與 Foucault 提及的知識、主體性和權力緊密地關聯, 其係「在我們的文化中、人類被製造成主體的模式」之一(Foucault, 1983a:208)

⁴ 此處所謂之政治社會學視野, 即 Popkewitz(1991:219)所言的政治社會學研究, 主要關注的是解釋學校教育及其體現的權力關係時, 何以特定的合理性類型得以盛行。亦即將焦點放在學校教育和變革的社會認識論, 關注其中蘊含的權力/知識效果, 從概念的角度言之, 其使得成為改革「對象」的學校教育現象和社會關係形態、蘊含在這些建構中的權力條件, 乃至其間的連續與斷裂之種種規則能被看見。

的權力觀點銜接了國家的治理、支配技藝與自我技藝，進而援用 Popkewitz 的社會認識論尋繹教育改革論述下的當代教師主體，一則「為深陷於此的這些人(特指教師)揭開權力的神秘面紗」(Sheridan,1980:221)，並以之作爲後續教師身分認同之參照。

第一節 教育改革的真理政權

1990 年代起始的臺灣教育改革不但廣泛更是急驟，若從社會運動言之，教育改革之肇始主要係參揉在社會力量對抗國家威權治理的政治社會運動中，同時運用全球化下銘印著全球合理性的論述而與國內政治、經濟、社會、文化等論述相互搭架，挑動失望希望並置的矛盾情結⁵，形塑一種難以抵擋的「民粹論」⁶，進而迫使教育體制擬定政策進行改革，同時在教育研究的推波助瀾下交織形構教育的實體(reality)。而此一全球化下的教育改革，不管係指一種社會運動或具體教育政策的轉變與執行，往往被假定爲教育上的「興利除弊」，亦是種追求教育「進步」的象徵，然推動何種教育改革活動可以除教育之弊，興教育之利？什麼樣的狀況堪稱是教育的進步措施？甚至對教育改革目標的訂定、對象的選擇、內容的規劃、策略之採用、結果之評鑑等，都涉及誰有權加以界定、合法性的論述、以及知識建構和採用的問題。換句話說，教育改革的推展往往伴隨著一套合法性(或正當性)的論述系統、權力擁有者的運作、以及知識基礎和策略的建構性組合，也就是一種教育改革「真理政權」的建立與運作(黃宗顯，2000)。因此，欲瞭解教育的特性及其對教師主體的建構，有必要進一步探討教育改革的真理政權特徵，以下即分別針對真理政權的意涵、教育改革真理政權的運作，及其呈現的論述政治與建構特性加以說明。

壹、真理政權的意涵

⁵ 教育改革過程通常是先指陳教育沈疴，對現狀進行負面批評，讓人們相信現狀是必須淘汰的過去，藉以激起支持改革的熱情；同時揭櫫、擘劃動人的理想願景，以說服人們想望實現的可能性，轉化對現狀不滿爲對未來的熱切期待，促使身處教育情境中的人們，甘冒失去既有成果而投入教改行列，故教育改革運動事實上是交織著失望與希望二種矛盾的情緒而成(許誌庭，2005:3)。

⁶ 黃光國曾提及現行臺灣的教育改革是 1980 年代末臺灣民粹主義的擴張，然在此我所關注的民粹主義概念不同於黃光國所指陳者，主要是如同 Chen(2003:54)所言：「有關去集中化、市場化、鬆綁、統整課程、協同教學、合作學習，和建構主義，諸如此類全球的合理性如何散播於教育場域，進而簡單地合法化改革工程且說服人群以形成一種在地的想像。」或如同許誌庭(2005:80)所言：「教改論述中充斥著缺乏學理論證的大眾化語言，許多教改目標以這種表面看起來可取悅所有人的民粹式語言加以表達，例如教育鬆綁、快樂學習…」

前述理論視域言及 Descartes 以降之人文主義者的認識論，主要奠基於理性觀察，進而建構出一種幾乎無法瓦解的特殊知識和真理版本；同樣地意識哲學亦堅信系統的知識是種原動力，認為「理性」不但可導引社會行動、保證社會美好的未來，且此一理性係由社會科學知識確認的特定行動者所運用(Popkewitz & Brennan,1998:6)。若據此觀照臺灣近來的教育發展，即不難發現富有高度理性象徵的學術權威(特別是教育界外的學者)，如何在權力相互幫襯下鼓動了教育改革的風潮，誠如許誌庭(2005)對理性的反思：

理性的持續發展對人類而言，不再是種解放的力量，而是一種新的宰制形式，法蘭克福學派健將 Adorno 和 Horkheimer 即指出理性的現代形式，已經複製了宗教權威形象。Marcuse 亦批判現代科技社會，讓人們失去了否定的思維，成為只追求物慾享樂的單向度人，這些學者對啟蒙理性的批判，引起 Harbermas 重建理性的企圖，Harbermas 認為應以溝通理性來取代 Kant 式的獨白理性，將理性擺置在人際交往之中來開展，而不是先天本質的啟發，然而 Harbermas 對理性的重新設計，亦遭批評為一種良善的想像，因為真實世界中，並不存在不含權力形式的溝通情境，因此對溝通形式的強調，更可能是被援用為合法化權力宰制的手段而已。後現代學者則是持著徹底否棄理性的態度，Foucault 即認為 Kant 所提出理性使用時機的區別，事實上是一種政治問題，讓權力得以穿戴起理性的外衣，而掩蓋住權力的實行。(頁 115-6)

因而理性宣稱亦僅是抽象的構作方案，其總是脈絡的、區域的且特定的，深受價值、熱情和慾望所形構(St. Pierre,2000)，相應地基此理性所建構的知識和真理版本，自無法免除政治或權力，更不可能是無法瓦解，故

真理並非外於權力或不存於權力之中…真理是世上的一種事物：它僅僅是透過多樣的限制形式而被生產，且它誘發了權力的規約效果，每個社會都有它的真理政權，其真理的「普遍政治(general politics)」。亦即，接受和使其運作成為真實的論述類型，促使一個人區分真實和虛假的陳述機置和事例，藉以核判對錯的手段，符合真理取得中之價值的技藝和程序。(Foucault, 1980/1977:131)

而此一真理是種「能且必須被思考的事物」(Foucault,1985:7)，其「普遍政治」成為社會架構、每天生活的部份，被視為理所當然的、看待世界的霸權方式和主要的典範(Mccormack,2002:37)。因此，若就內涵與特質來

解說「真理政權」，似可將其進一步界定為：在一個社會中有關什麼是真假、對錯、好壞、應該和不應該等真理性論述與運作的統治體系。這樣的定義蘊含下列幾項要素(黃宗顯，2000)：

- 一、真理政權存在社會中且在社會中創生。
- 二、「真理政權」涉及什麼是真假、對錯、好壞、應該與不應該等的論述與評斷。
- 三、「真理政權」的論述與評斷涉及知識合法性和誰有權做選擇和判斷的問題。
- 四、「真理政權」是建構出來的，包括建構具規範性和參照性的論述內容、運作的歷程與技術、以及檢核與賞罰的機制系統。
- 五、「真理政權」本質上是一種有關「真理」的統治體系，也是一種「真理」的權力政治表徵與成果。

依此觀之，一個國家或社會中教育改革的推展，涉及有關改革需要與對象的論述；涉及那些教育項目應該被推動，那些項目應該被改善的選擇；涉及如何改，以及改到何種程度才算是好或是應該的好壞判斷；也涉及如何去實際執行改革活動與如何考核改革成效的指標建構。這些論述、建構與運作，即是教育改革「真理政權」的塑造與運作(黃宗顯，2000)。換言之，教育的重建或改革隱含著國家或社會如何透過有關教育的「真理」和「知識」的生產而行使其權力(Donald,1979:100)，且「透過真假的遊戲，人們得以被歷史地塑成，經驗能夠被思考。」(Foucault,1985:6-7)，因而 1990 年代以來，臺灣民間教改成員、民意代表、學者專家、教育行政官員在政治論辯、學術研究和官方政策中的修辭或言論，系統性地形構了他們所談論的客體(Foucault,1977/1975:49)，進而組構了教育改革的真理，儘管這些論述是個體的產物，有時亦具匿名性(特別是以法律文本或行政命令和政策文件流通時)，然我們似可在這些文本中發現教學的「真正」知識，什麼是「好老師」、「好學生」、「好的教育實踐」等規範概念，乃至學校教育中怎樣的權力形式是「對的」軌跡。

貳、教育改革真理政權的運作

教育改革往往由內外在環境需求壓力所促動，而其活動與結果，亦可能進而促發教改的需求，爲了推動教育改革，往往需形塑一套「真理政權」俾便其開展與實踐，然教育改革「真理政權」之遂行，主要係藉由一組機制系統的運作，這些教育改革的「真理政權」機制彼此相互關聯，且通常

包涵下列幾項基本系統要素(黃宗顯，2000)：

一、「真理」論述

即對於為什麼要進行教育改革、需要進行那些改革、如何改革、什麼樣的改革才能算是好或成功的論述及其規準的建構。此種真理如前理論視域所述，涉及知識的選擇與權力的運作，其中知識是種流傳於局部場域的陳述系統，代表的是出自各種社會關係下的觀點，權力則是一系列治理技術，藉由納入/排除的程序而進行劃界，二者相互蘊含且彼此交織以建構主題，界定並生產出知識的客體，掌控主題如何能被有意義的談論和推理，同時深深影響實踐及用以管制他人行為的理念。

二、政團組織

「真理」論述是通過鬥爭而被組構的，「意義在鬥爭中或得或失，在鬥爭的緊要關頭，所獲得的往往比字詞和論述本身的意義要多得多。」(Macdonell,1986:51)，如同 Ball(1990:18)所述，英國七 0 年代出現的教育論述及其引發的「嘲諷論述」，即因「自由、選擇」的論述，替換了諸如進步主義和綜合主義(comprehensivism)等字詞的特定意義，同時亦取代了使用這些字詞的人，亦即那些「專家」或被稱為「教育統治集團」的「專業人員」。因此，真理政權的政團組織係指參與教育改革「真理」論述與推廣的份子集合。就國內而言，則不外是部份教育行政官員、學者、民間教改成員、民意代表、家長、教師及學校行政人員的「權宜性」組合。而反觀近來臺灣的教育改革，似亦可瞧見隨著教改論述的轉變，使得不同背景的成員佔據不同的發言位置(最明顯者當屬教育改革審議委員會中非教育專家的當道)，唯第一線教育人員仍是被邊緣化的一群。

三、合法化安置與傳播

教育改革推動的合法化安置與傳播通常包含下列基本要項：

(一)營造教育改革的需要性與急迫性：例如以追求教育品質的提昇、教育體制的改善，以及國際教改潮流、社會公平正義、國家競爭力與永續進步的需要為訴求，解釋其應該推動改革，並揭露改革的不可延遲性。此亦即是從「教育改革是追求進步的象徵與必要作為」、「不即時推動改革將會落伍和積弊遺害」等類似角度來向大眾宣傳和建立教育改革的合法性基礎。

(二)援引理論或學理來支持改革活動：一項教育改革的活動不管是從官方、民間或學界發動，往往都會有其立論基礎，教育改革推動者往往配合其需要，選擇所需理論作為改革的學理基礎。例如，九年一貫課程的推動，

便同時援用人文主義，統整課程、學校本位管理、多元智慧與評量等多種理論作為學理的依據，此乃透過理論或學理的援用來建構和傳播教育改革的合法性基礎。

（三）運用法令賦予教育改革合法地位：推動教育改革不能違反政府的法令規章，同時經常需要藉助法令的規定與頒行來執行。因此，教育改革的合法性建構與傳播，常常與法令的援用、制定或頒行相結合，並以它為重要的支撐，此即「政策合法化」之過程。

而這些基本要項與前問題意識中所述之社會運動、全球化與教育政策過程密不可分，其中在營造教育改革的需要性與急迫性時，常是訴諸社會運動以累積動員的能量，並透過民粹式語言的表述而增益其不可抗拒性與合法性；然此些論述亦是透過學術研究，援引銘印著普遍理性或全球合理性之理論或學理來支持改革活動，是種全球化下不同論述彼此交疊與搭架所致；再則各種改革論述最終需轉化為具體政策而落實於運作場域中，然政策既然是論述鬥爭的結果，被投置於教育現場運作則不免亦會受到解構與再建構。

四、規範化的要求

教育改革「真理政權」的運作，涉及規範化的建立與要求。教育改革的政團份子，透過「真理」論述的歷程與合法化的裝置，建構了推動教育改革的「規範」性內容或項目，例如，必需推動那些重點項目、基本的要求水準、推動的時程、評鑑的規定和指標等，其皆具有要求參照或遵守的規範性功能。

五、現場的實踐推展

前述教育改革的規範性內容與項目被建構成合法化和傳播之後，基層的教育人員和職務有關的教育工作人員，被賦予權責去執行，而其執行認知、心態、策略、資源應用、努力狀況與成效，直接關係著教育改革推動的成功與失敗。同時這些規範性內容與項目建構了新的教育實體(reality)，深深影響深涉其中者對他們是誰的形構與理解。

六、回饋與監控

教育改革「真理政權」另一項運作機制即建構教育改革的回饋與監控系統。透過搜集推動教育改革的實踐資料或評鑑來檢討、反省、修正、補強和監督教育改革活動的推展，並藉著考核或評鑑的獎懲措施來掌控與督促教育改革的活動推展。

參、教育改革的論述政治與建構特性

教育改革需要形塑一套「真理政權」機制俾使其開展與實踐，然首要之務是對何以要進行改革(why)？改革什麼(what)？誰改革或改革誰(who)？以及如何改革(how)？才能算是好的或成功的，建立一套所謂的「真理」⁷，而此則源自於「論述的動力」，亦即談論教育改革的特定方式，為理解其在教育改革中發揮的效果，茲進一步從教育改革的論述政治及其建構特性加以說明。

一、教育改革的論述政治

前述教育改革真理政權的運作機制中，無論是合法化的安置或規範化的要求，皆需藉助「真理」論述的歷程而獲致，然有關好壞、對錯、應該與不應該的判準或規範的論述，往往不是一成不變，而是特定時空和社會情境脈絡下，「真理」政團份子的偏好選擇，也是種權力與知識相互交織的表徵和效應(黃宗顯，2000)。就如同 Popkewitz(1991)所言，教育理念的產生與實踐是種知識/權力關係網絡下政治烙印和社會建構的結果。換言之，如前理論視域所述，我們「必須將論述看作是一系列的事件，看作是政治事件—通過這些政治事件運載著政權，並由政權又反過來控制著論述本身。」(Foucault,1984:465:轉引自高宣揚，1999:331)或許一般人提及「政治」很容易聯想到國家政策的擬定與政黨間權力分配與鬥爭等問題，但 Apple 將「政治」解釋為：「在人們生活之所有領域中權力交互行使的各種過程，以及各種權力在各自領域中，交叉形成的各種關係。」(轉引自楊思偉、溫明麗，1997:153)因此，被散佈於論述和文化實踐中的權力關係所建構之知識，乃至促使一個人區分真實和虛假的陳述機置，接受或使其成為真實之論述類型的過程，即是種真理的「普遍政治」。而這種真理政權也意味著將真理類比於政治，它是「一套有關論述的生產、規範、分配、流通及運作的程序體系」(Foucault,1980/1977:133)，蘊含著知識/權力的斧鑿痕跡，不可避免地就如政治般具有興衰，且經常與社會規約(regulation)⁸相關聯。

⁷ Heikkinen 等人(1999)在「Technologies of Truth: Peeling Foucault's triangular onion」一文中指出：Foucaultian 的真理歷史學家是一個在「什麼-誰-為什麼」三角形中探尋「如何」的人，其嘗試回答下列問題：「能且必須被思考」的真理是什麼？什麼是真理被生產的知識領域？誰佔據了真理-說話主體的位置？為什麼那樣的真理被生產？真理是如何被生產的？它的技藝是什麼？論述、主體化和治理的技術以怎樣的方式彼此相互關聯，同時產生特定的「知識領域？規範類型和主體化形式？」(Foucault,1985: 4)此有助於我們思考教育改革的真理政權。

⁸ 此處運用規約(regulation)而非結構功能論所言的控制，主要如 Popkewitz(1991:3)所強調的，在社會生產和個體能力的規訓上，權力發揮的主動和生產性質，亦即前述理論視域

既然知識/權力是在論述中且透過論述而被建構，那麼知識或真理即不可能完全是中立的、客觀的、普遍的，或是進步和解放的工具，而是不穩定的和機緣巧合的。如同 Hicks(1995:53)所言：「論述從不是中立的，它們被投注在且反映…價值、信念和社會實踐系統。」其係合法化和生產既定實體之字詞和圖像的動態匯集，諸如學校教育的社會實踐或改革即常透過兩個普遍的論述而被描繪，其一將學校教育視為促使個體和社會賦權增能 and 解放的主要動力，另則將其規劃為訓練好公民和維持社會秩序的有效手段(Allen,2003)；而論及高等教育的改革時，主要則在符應經濟發展榮景和競爭力的政府論述，以及將文化和知識視為自身目的的人文主義論述兩者打轉(Hunter,1993)。這些教育和改革的各種不同的說法、語言、主張或認識論立場，彼此間不僅相互競爭、無一致性，甚至是斷裂的，並蘊含著知識/權力關係，就像藉由論述喚起人們對教育現象的雙重情緒(失望與希望)以形塑改革氛圍般，昨日之是往往成為今日之非，其本身即是政治，無怪乎 Popkewitz(1988)認為：「改革活動是以一種使我們的制度看起來更具回應性、進步和效率的方式而組構起來…我們的語言和文化的敏覺性創造了有關變革和進步的假像(illusion)。」

二、教育改革的建構特性

每個社會都有它的真理政權，其真理的「普遍政治」，且在論述中誘發了權力的規約效果。同樣地，所謂的教育改革亦是種被建構出來的論述，如同 Ball(1990)在《教育中的政治與政策制定(Politics and policy making in education)》一書中對教育的實際運作，以及政府機構內部對教育重要問題界定之鬥爭和衝突的微觀政治研究，雖然不同立場者各自提出對於教育改革的理念與願景，但包括這些教育願景以及知識份子本身，可能都不自知地隱含著一種知識的權威，進而形構出教育改革論述中每個人的行動方式。而此種論述的建構特性亦如 Popkewitz(1998b)在《靈魂的抗爭：學校教育的政治與教師的建構(Struggling for the soul: The politics of schooling and construction of the teacher)》一書中所指陳的：「學校中沒有孩童作為一種研究的對象，直至這些論述的策略被用來促使人們觀看、思考、談論及感知學校中的研究對象」(p.9)。換言之，學校和孩童的都市性(urbaness)和鄉村性(ruralness)是經由有關孩童、教學和學習的論述相互搭架(scaffolding of

中所探討的權力觀點，它如何限制和壓抑實踐，且如何與促使我們表達個人慾望和希望相關聯，此將進一步於第二節中探討治理性時再詳加討論。

discourses)⁹而被形成的。

基此，若從論述的觀點來看，教育改革中有關教育問題和解決方案的形成亦是被組構的(fabricated)¹⁰，什麼可能被思考和想像是在特定的論述搭架中被組構的，且與歷史形塑下的知識、權力、機構具有密切關係。如瘋癲是由精神病理學實務工作者在論述中所組構的，同樣地臺灣 1990 年代以來的教育改革，集中化的行政體制並非是個問題，而是政治、經濟、社會和文化的改變與論述的交疊和搭架使其成為問題；另鄉土語言亦是組構的，以致於提及閩南語、客家語、原住民語，但未提到上海話、四川話、廣東話、印尼語、越語等¹¹，此一劃界亦如同集中化的行政體制般，僅有在關聯到其他論述時才得以現形，這些論述相互搭架而能被看見，外於此甚少具有意義。同樣地，歷史中怎樣的教育問題解決方案被組構亦取決於我們所建立和重建的文化想像，諸如日據時期，臺灣人要求均等的教育品質、內容和機會(特別是小學後的入學機會均等)，但競爭的入學考試並未受質疑，相反地，在現行教育改革運動中，由於權力關係的變遷，聯考被視為是「不公平」，咸認為透過現行聯考紙筆測驗評定學生成就是不適切的，對於來自勞工家庭的學生是不利的。換言之，社會均等和社會正義的概念不斷被檢視和再質問且提供不同的處方。(Chen,2003:73-5)

由此可見，每一教育改革關注的議題是相似的，但對相同症狀的處方從歷史和文化的角度來看卻是不同的，而這種教育問題解決方式的矛盾性和組構，亦具現於持有不同文化和國族想像的國內外學者對臺灣教育現代化的見解中，如 Smith(1991)¹² 在他所編輯的《儒家的延續：臺灣教育的現代化(The Confucian continuum: Educational modernization in Taiwan)》一書序言中所言：

⁹ 「搭架(scaffolding)」在此係指匯聚建構推理系統和社會行動的不同理念軌道(Popkewtiz, 1998b:30-1)，其具社會學的意義，並不同於一般教育心理學的用法(Popkewtiz,1998b: 146-7)，此對於權力之分析是重要的，且如同權力關係的歷史總是體現於形塑或再形塑歷史視野的特殊推衍連結中。

¹⁰ 「組構的(fabricated)」或「組構(fabrication)」在此係指「虛構(fiction)」和「製造(making)」(Chen,2003:20;Popkewtiz,2001a:152)，例如，國族主義是二十世紀最強而有力的論述，其被認為是想像的(imaged)，儘管如此，然在物質實踐中已對環繞在世界上的社會行動和參與產生巨大的影響。

¹¹ 考其原因最主要的就是鄉土的定位，係以臺灣本土為界線，其中隱含兩個佈滿政治鑿痕的標準，一是以在臺灣時間的久暫，決定誰能代表臺灣本土；另則以民國 34 年為分界，決定在臺灣時間的久暫，以此為排除機制劃定其範疇。(相關討論請參見張建成，2002:107-112)

¹² Smith 是位美國學者，他在臺灣從事長期研究，其研究不僅觸及國家間教育制度比較的表面議題，而是更關注深沈的文化現象，特別是對中國文化影響深遠的儒家思想感興趣，不斷探詢在此思潮下的臺灣現代教育系統如何成功地被維持。

我希望身為教育者、父母和關心富裕國家的公民，能看看諸如臺灣、日本、新加坡和韓國，不僅是世界有限財富的可能對手或無情的競爭者，而亦是教育卓越試驗進行的實驗室，乃至美國和所有西方能學習如何更適切地教育我們的年輕人和年紀較大之學生的社會(p. IV)。

Smith 認識到西方和東方、西方文化和東方文化、西方文明和東方文明間的二元性，乃至傳統上在西方和東方間被發展為「文明的(the civilized)」和「未開化的(the savage)」、「拯救者(the rescuer)」和「被拯救者 (the rescued)」的文化想像(cultural imaginations)，以及一種「我們/他者」的建構，藉由質問西方人身居「文明的」且係東方人的拯救者，以顛覆我們往昔被認為是自然的或正確的思維，他描述了發生在西方社會的教育混亂情形，就如同在文化上他們是落後於東方社會且是亟待救贖的，同時指出最近在全球市場中西方文明的沒落，甚至進一步呼籲如何從先前被視為「未開化者(the barbarian)」，且構成東方社會文化基礎的儒家思想中尋求相應的對策。然 Smith 的文化想像顯然迥異於同一社會和政治脈絡中由黃武雄(1997)所撰之《臺灣社會的重建》一書所指陳者，有鑑於黃武雄認為臺灣的教育實踐是「傳統的」、「封建的」、「落後的」，而 Smith 卻認為臺灣的教育系統是「進步的」、「成功的」和「文明的」，兩者同樣描繪一種教育狀態，但不同的文化想像帶來不同的診斷，不同的診斷引發不同的處方。而透過此兩者觀點之比較，促使我們進一步理解現代化和教育現代化概念困擾的樣貌，就不同文化想像、國族想像和救贖故事而言，兩個概念間的矛盾有助於我們更深一層去理解教育改革和重建中「組構」的特性(Chen,2003: 72-80)。

第二節 教育改革的治理性及其社會認識論

教育改革是種真理政權建立與運作的過程，且涉及國家治理及其對社會行政管理¹³的問題，更緊緊著對受教主體想像的轉變與再建構。此一國家治理的轉變和主體的建構不僅與權力有關，更具現於教育改革論述所運用的知識規則與標準中，然傳統的權力觀似無以盡釋其間的運作邏輯及其與知識的關聯效果，而以Foucault為首的權力社會學，特別是結合治理(gouverner)和思想模式(mentalité)兩者的「治理性(governmentality)」(Lemke, 2002:50)，銜接了國家的治理合理性和支配技藝，乃至主體倫理學和自我技藝，有助於理解臺灣近十多年來教育改革論述下的教師主體建構與轉變。另Popkewitz的「社會認識論(social epistemology)」聚焦於知識、權力與改革間的關係，並將知識問題加以歷史化(Popkewitz & Brennan, 1998:7)，有助於尋繹教育改革論述所蘊含的形構規則和標準，探究基層教師組織知覺、回應世界的方式和對「自我」概念的區別和分類，乃至定置教育改革知識所組構的客體，以連結個體身分認同與社會中所發現的治理形態。基此，本節擬針對治理性和社會認識論之意涵，及其與教育改革的關聯分別加以說明。

壹、教育改革的治理性

學校是現代社會中一種重要的規訓機置，其係將國家管理的迫切事項與個人形構緊密相互聯繫的場域(Peters & Burbules, 2004:66)。而現行國際間對教育改革的努力是種組構治理形態(governing pattern)的改變(Popkewitz, 1998c:22; 2000a:vii)，為變遷治理性(changing governmentality)的一個面向(Tikly, 2003:161)，以下即先概述Foucault「治理性」之系譜與意涵，再轉向討論教育改革所涉及的治理性。

一、治理性之系譜及其意涵

Foucault 於《規訓與懲罰》後之作品，主要有兩個不同的發展取向，一是對政治合理性及其在一系列的授課、文章和訪談中對「國家系譜學(genealogy of the state)」的關注，再則是於《性意識史》中對倫理問題和「主

¹³ 現代大眾學校教育的形成連結了社會行政管理和自由的註記，然此處言及的社會行政管理不是正式組織實踐和過程，而是指引和規訓行動和參與的知識(Popkewitz, 2000d: 18)。其改變特別具現在以「現代化」為旗幟的教育改革中，換言之，改革的相關政策、課程和教育研究的知識系統－改革的理性(reason of reform)，構成了教師和孩童自我的社會行政管理－內在意向、敏覺性和能力－的爭鬥場域(Popkewitz, 1998c:20)。

體系譜學」的興趣，而此兩者間所「欠缺的環節」即是治理的問題，說它是種「環節」，正因 Foucault 以此分析支配技藝和自我技藝、國家形成和主體構成間的連結。稱其為「欠缺的」係因 Foucault 於 1978 和 1979 年在法蘭西學院的授課中發展此概念，卻遲遲未出版，而 1980 年起 Foucault 則開始專注於《性意識史》和「倫理系譜學(genealogy of ethics)」，致使身為其作品更大脈絡的治理問題並未受重視(Lemke,2002:51)。

Foucault 於 1978 和 1979 年「現代國家系譜學(genealogy of the modern state)」的授課中，延續其對社會和政治控制系統與自制(self-control)實踐間動態關係的興趣，藉由古希臘至現代自由主義的歷史重建(Foucault,1997c/1984:67)，提出「治理性(governmentality)」此術語，以標示成為現代自由主義政治基礎的特定統治類型之出現，其係治理(gouverner)和思想模式(mentalité)的語義結合，意指國家的理性(reason of state)和治理的藝術(art of government)¹⁴。Foucault 主張若未分析政治合理性(political rationality)便無以研究權力的技藝，儘管現今治理概念似乎僅具政治的意涵，但 Foucault 認為遲至 18 世紀治理問題仍被置於更普遍的脈絡裡，於是以更廣泛的方式闡明治理(government)，以契合此術語更古老的意義，並描繪權力形式和個體主體化兩者間的緊密連結。他指出治理不僅僅在政治領域中被討論，同樣亦出現於哲學、宗教、醫學和教育學中，亦即，除了國家或政府官員的管理外，「治理」亦指自我控制、家庭與孩童的引導、家庭的管理和引導靈魂等¹⁵，故 Foucault 界定治理為引導(conduct)，或更精確地說是「行為的引導(the conduct of conduct)」，其係一種橫跨「治理自我(governing the self)」到「治理他者(governing others)」的術語(Lemke,2002:52-3)。

而在描繪此種治理藝術的建立時，Foucault 詳盡地闡述如何將「經濟

¹⁴ Foucault 將探究的焦點集中於誰能治理？治理意謂著什麼？誰被治理？等問題上，其分析的目標『不是「制度」、「理論」或「意識型態」，而是「實踐」—目的旨在理解特定時期中使這些成為可被接受的條件；其前提是此些類型實踐之存在不僅受制度治理、意識型態規範、實際環境所引導…更是擁有其自身的規律性、邏輯、策略、不證自明性和「理性」，它是種分析實踐政體的問題—實踐在此被理解為什麼被說和什麼被做，被賦加的規則和被賦予的理性，有計畫的且被視為理所當然的聚集和相互連結。』(Foucault, 1991b:75)，簡言之，「治理性係種思考治理實踐本質的方式」(Gordon,1991:2-3)。

¹⁵ 在 16 世紀，「治理藝術」作為一個普遍性問題爆發出來，主要受到諸如自身的治理(個人行為的問題)、靈魂的治理(牧師教誨的問題)，以及孩童的治理(教育的問題)等多樣問題所激發，因而 Foucault 認為，治理的問題能置於兩種相互競爭的趨勢中—國家的集中化和一種分散的邏輯，此一提問引發如何治理(how of government)的問題，而非其合法化的問題，試圖「闡述一種治理藝術的內在合理性，但又不想使這種合理性從屬於君主及其與統治王國間的關係」(Foucault,1991a:89)，僅在 16 世紀晚期和 17 世紀早期，治理藝術首度從正面的意義上，以環繞著國家理性(reason of state)的概念而具體成形，此種國家係根據內在於它的理性原則而被治理。

(economy)」¹⁶ 引入政治實踐中，以便從奠基在政治經濟學此一「學科」上的特定治理形式來界定「治理性」，並說明如何隨著行政國家(administrative state)的逐漸「治理化」(governmentalized)，致使治理機置(apparatuses)和知識(savoirs)不斷地形成與增殖。同時 Foucault 於闡述這些主題時，傾全力分析現代治理的多樣形式及其複雜性與技術，他始終對權力如何在當代社會中被行使感到興趣，其以為權力不但於國家政治機制下組織，更滲入社會機體，乃至深及「自治(self-government)」的技術中(Peters & Burbules,2004: 65)。換句話說，治理性包含自我及其自身的關係，亦涉及若干控制和引導的人際關係，甚或囊括社會制度和社群間的關係，其係相對於以國家為中心的權力概念¹⁷(Marshall & Peters,1999:xxix)，這種可逆性權力關係的論證¹⁸除假定一種國家施為的治理理論外，亦需得到主體的合作，其顯然與倫理的自我組構(self-constitution)和自我規約(self-regulation)的問題有關，故可將此界定為一套個體自由地控制或治理其自身和他者的實踐與策略。

若從 Foucault 學術思想的發展與轉折來看，便可更清楚掌握此一術語的意涵，六〇年代他關注論述與知識，七〇年代關注權力，此時他力圖揭示主體如何在論述實踐、知識體系以及權力關係的機制中被組構、塑造成為「被客體化的主體」，然八〇年代起，他則轉而關注「自我的倫理學」，亦即個體如何透過各種方法及過程來塑造或改變自我，使其成為一個主體的「主體化(subjectivation)」方式，而 Foucault(1988b/1982:16)便是運用「治理性」銜接他者的支配和自我的技藝，進而研究「獨立自主(autonomous)」的個體自制(self-control)能力，及其如何被連結到政治規則的形式。因此，Foucault 後期對主體化過程的興趣不是放棄權力的提問，而是顯示出他對早期作品的延續與修正，若以「斷裂」稱之亦可。但此不是指權力系譜和主體理論間的斷裂，而是權力提問本身的斷裂，此一權力概念不是放棄而是一種根本的「理論轉移」(Foucault,1985:6)，修正以「馴服的身體(docile bodies)」為主體性探究的主要對象及其對規訓過程的過度強調。就如同

¹⁶ 該詞兼有「家政」與「經濟」兩義，Foucault 的分析正是要把握 economy 怎樣從前一種涵義向後一種涵義過渡，及其與治理性問題的關聯，在此著重後者故將其直譯為「經濟(學)」。

¹⁷ Foucault 認為以國家為中心的權力概念(statist conceptions of power)錯誤地宰制著現代社會關係的理解，環繞在現代國家的權力論是有問題的，國家及君主統治權(sovereignty)兩者皆奠基於一種負面或壓抑力量的法理權力概念，此一作為制度和禁止現象的有限權力概念並無法適切地解釋滲透在身體、性徵和家庭、親屬關係和論述中的權力關係。

¹⁸ 權力僅行使於自由的主體，也僅有在它們具有自由的範圍內才有效。亦即，自由是行使權力的先決條件，因為如果沒有抗拒的可能性，權力便等同於一種身體性的征服(Foucault,1983a:221)，此一可逆性的權力關係請參見前理論視域第二章第二節相關討論。

Dean(1999: 12)所言：「分析治理即是分析試圖形塑、刻劃、激發和運作貫穿個體與群體的選擇、慾望、熱情、需求，乃至生活風格的這些實踐。」

「治理不是決定人們的主體性，而是引誘、培育、促進和賦予特性，並非簡單地壓迫，而是經由反思(reflection)和反思性(reflexivity)的促進而對主動的主體起作用並貫穿其身。」(Edwards,2002:356)易言之，若想於西方文明中分析主體的系譜學，不僅要考慮支配的技術，同時亦需考慮自我的技術及其兩者間的互動。亦即，考慮個體彼此支配的技藝需訴諸個體對自身起作用，乃至自我技術被統整進強迫和支配結構的過程，也就是個體受他者驅使通常是緊緊著其引導自己的方式，故治理人們不是一種迫使人們去從事治理者之所欲，而是多方均衡，且於確保強迫和自我建構與修正的過程間不斷衝突和互補(Foucault,1993:203-4)。

二、教育改革的治理性

依前述治理性概念來看待現行國家和國際間對教育的努力，可謂是種組構治理形態的改變(Popkewitz,1998c:22;2000a:vii)，即以英國 1988 年前後的教育改革為例，其議程極其廣泛而複雜，它將學校管理、績效以及國家性質的變革聯繫在一起，但即使改革表面上賦予管理者和組織更大的決策自由，然不能錯誤地認為這些改革過程僅僅意味著規範的重要性降低－實際上這是種重新確立規範的過程，其並非意味著國家控制的放棄，而是為了建立一種新型態的國家規約形式(亦參見 Goodwin,1996)。這樣的集合體就誠如 Ball(1994:2)於《教育改革：一種批判和後結構的取向(Education reform: A critical and post-structural approach)》一書中言及的，其係以一種更加高明而自由的方式，將教育政策中物質的、文本的和道德的因素揉合在一起，以便更好地實施管理。此亦如前節教育改革真理政權運作中所述及的合法化安置般，藉由銘印著普遍理性或全球合理性的論述而讓教育改革更令人信服。

再者，教育改革產生了合法的知識、適當的行為舉止和思考方式，形構了被視為好的實踐疆界(Anderson & Grinberg,1998:342)，它亦是種規訓實踐，而此規訓權力的技術就如同 Popkewitz(2000b:14)所言：「聚焦於個體受論述規訓而採取行動的方式」，亦即，現代社會中的個體受他者治理且投入自治(self-governing)實踐中，治理和被治理間的關係是二合一的，個體同時是被治理的對象，亦參與自身的治理(Qi,2001:50)。一方面國家描繪一種可能的治理藝術(art of govnrment)，特別是符應當代社會認可之特定合理性的治理形態(諸如去集中化的管理、賦權增能、建構論教學等)，另方面個體

實踐自我技藝的適切形式，進而從被治理的個體轉為自發性的理性主體。因此，在當代教育改革中，學生和教師的態度與屬性係被鑲嵌於改革論述裡，然在此改革實踐中，「個體的治理不是透過明顯的程序界定，而是透過推理(reasoning)的開展，藉此教師和學生用以建構他們的能力和行為。」(Qi,2001:60)此亦即 Foucault 所謂的自我技藝，留待第四章再詳加說明。

貳、教育改革的社會認識論

前問題意識揭櫫教育改革並非呈現一種如其所是的世界，而是事涉全球化下的國家治理問題，更緊緊著對受教主體想像的轉變與再建構，再則治理性此概念銜接了他者的支配和自我的技藝，說明了國家治理形態的變遷與主體改變的可能性，而此一國家治理的轉變和主體的建構不僅與權力有關，更與教育改革中運用的知識規則與標準密不可分，透過 Popkewitz (1991:43)的「社會認識論」有助於進一步理解教育改革中知識、權力與主體的爭鬥，以下分就其意涵及如何運用此概念洞悉教育改革加以說明。

一、社會認識論的意涵

前理論視域述及後結構主義論設，主體係語言/論述與文化實踐下一種動態、不穩定的產物，非先於或外於語言而存在，每一次我們思考或言說時，它便不斷地在論述中被重新組成，當我們習得語言之時，我們學習將聲音—意義—賦予我們的經驗，並依據思考的特定方式、依據在我們進入語言之前便存在的特定論述，來理解我們的經驗，這些思考方式構成了我們的意識，而我們由以認同的位置則組構了我們對自身的感知、我們的主體性。換言之，語言/論述如同社會生活和身分認同建構的組成要素，且其中因生產性權力的蘊含與調節，相關的知識領域(認識論化、科學、形式化)儼然成為一種宛若真理般的理念系統—區分和指引的規則與標準—左右著我們看待、思考、談論和行動的「推理方式」，進而影響個人意識與無意識的思想和情感，乃至用以理解世界關係的方式。因而知識是種深富社會意涵的文化實踐與治理實踐¹⁹，同時此知識領域不僅關乎認知上何者可被理解，亦與 Foucault 的治理性、個體採取行動和參與世界的敏覺性、意向和覺察力有關(Popkewitz,2001a:164)，對此，Popkewitz 的「社會認識論」提供

¹⁹ 此處的治理實踐強調的是個體用以組織其自我觀的知識選擇，實為政治上被認可的途徑，因而論述實踐並非世上事物的再現，而是權力關係的重要組成(Popkewitz,2001a:163)，故此處言及的知識並非批判傳統所關注的「誰的知識最有價值的再現政治(the politics of representation)」，而是知識如何形成的一種「知識政治(the politics of knowledge)」。

了洞悉其中關聯效果的概念策略。

Popkewitz(1991:218)曾言及：「認識論思考有關形成世上知識的規則和標準，重點旨在理解組織知覺、行動方式和自我概念的區分和範疇。」然此處所謂的認識論並非尋求知識的本質、起源和限制的普遍宣稱(Popkewitz, 2001a:152)，而是與 Foucault 的「真理政權」概念有關，他將認識論視為一種社會建構的實踐，強調與其他社會實踐的關係(Popkewitz, 2001a:178)，故「社會認識論(social epistemology)」中的「社會(social)」強調的是關聯性和知識的社會鑲嵌性(Popkewitz, 2001a:152)，亦即探究推理方式與不同歷史形態和軌跡間的關係(Popkewitz, 1991:31)。於《一種教育改革的政治社會學(A political sociology of educational reform)》一書中，Popkewitz 便運用了社會認識論系統地尋繹匯聚表達和生產學校教育實踐的關係中，有關改革、專業主義和教育科學不斷變遷的概念，將被組構成爲學校教育知識的客體(對象)置於歷史形構的形態和權力關係中(Popkewitz, 1991:219)，以洞悉諸如教師專業或社會科學中的知識，如何看似中立卻於實際社會的實踐過程中成爲個體必須依循的規則和標準，並構成學校教育的歷史條件，而顯示出一種權力效果。

二、教育改革的社會認識論

學校是國家重要的治理機置，不同的學校教育實踐含括了治理著何種談論教育的類型成爲可能；誰被視爲嚴肅的談論者；慾望、需求和認知如何被建構的規則系統(Popkewitz, 1991:222)，其連結了社會治理形態與個體內在心性的轉變(Hunter, 1994)，故隨著治理形態的不斷變遷，國家治理實踐與個體行爲和意向間亦呈現新的關係，教養和社會化的議題也被重新界定，而此特別具現於以「改革」爲名的教育變革中，若將這種變革視爲社會認識論的問題，即是將這些學校教育的區分和範疇視爲歷史和社會的遺跡，且是種緊緊著權力議題的治理實踐(Popkewitz, 2001a:152)，進而探詢何以我們能同現在這般地思考，或提出學校知識、孩童、教學和評鑑等方面的問題，以理解教育改革過程中不同個體的選擇(choice)、言論、感知和思考，如何受到內蘊著目的和動機的一系列匿名實踐而被規約。

此種教育改革的社會認識論係種關注界定學校教育合理性及其體現的權力關係的一種政治社會學研究(Popkewitz, 1991:219)，透過此視野最終可發現，教育改革過程中各界不斷地指陳教育沈疴，揭櫫理想願景，同時透過政策的規範引導，試圖解決所謂的教育問題，然終不脫與政治、經濟、社會和文化的關聯，且從歷史的縱深來看亦只是認識論的轉變而已。換言之，

於某特定時期，原本對於學校、教師、學生以及教學方式的界定，到了另一個時期，由於各種因素使然，又重新界定了另外一套知識形式來規範學校教育過程的呈現方式。誠如教育改革真理政權運作所述及的，藉由營造教育改革的需要性與急迫性，援引理論或學理來支持改革活動，並運用法令賦予教育改革合法地位般，不斷對教育現況提出新的改變方向，從而建構出規範教育及其相關人員應遵循的規則與標準。因此，採用社會認識論的研究策略，不是從分析何謂教育改革或如何教育改革著手，反而將各種對教育改革的論點，甚或研究者視為各種不同的認識論立場，這些論點不僅相互競爭而無一致性，且從歷史進程而言亦非進步，而是種斷裂²⁰，其中蘊含著 Foucault 所謂的知識/權力關係。故所謂的教育改革是種被建構出來的論述，雖然不同立場的學者各自提出對於教育的理念與願景，但包括這些教育願景以及知識份子本身，可能都不自知地隱含著一種知識的權威，形構出教育改革論述中每個人的行動方式，而社會認識論則提供了詮釋教育改革的方式，將教育改革視為由不同教育改革知識所建構的，同時更進一步指出知識份子所應抱持的態度。

參、教育的知識/權力探究

教育的重建或改革隱含著國家或社會如何透過有關教育「真理」和「知識」的生產而行使其權力(Donald,1979:100)，且「透過真假的遊戲，人們得以被歷史地塑成，經驗能夠被思考」(Foucault,1985:6-7)，前理論視域已述及此種後結構主義對語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理；以及主體與主體性的思考形式，有助於探究社會生活建構中語言及其蘊含的知識/權力構成角色。然此處言及的權力並非用以確認知識如何代表或壓抑社會利益的統治權力，而是聚焦於個體經由論述而被規訓以採取行動的方式，其關注的是滲透於制度實踐和每天生活論述中的權力效果。此種權力效果具現於個體慾望、意向和敏覺性的生產中；呈顯在個體建構自身疆界、界定好壞範疇、及展望可能性的方式中，複雜地緊繫著生產個體於日常世界中思想、言說和行動的規則、標準和推理類型裡(Popkewtiz,1991:223)，且一旦將權力視為生產態度、意向和感知時，知識便以指揮和引導著社會行動和參與的特定推理系統而歷史地建構孩童與教師。故教育改革中各種論述與知識的爭論，不單關乎誰訴說「真理」，且與真理植基的規則及真理被訴說的條件緊密關聯，這些理念系統(範疇和分類)發揮著規訓的作用，使

²⁰ 這種變革概念可類比 Kuhn(1970)對於科學典範轉移的討論，其著重層面是科學理念的變遷，而此社會認識論關注的則是存於制度和物質實踐中的概念(Popkewtiz,1991: 219)。

得孩童、教學、學習、學校行政等特定事物在教育改革中成為可見和不可見的(Popkewitz,1999:21)，進而形構了治理學校行動者的感覺、心智和身體。

對於這種教育改革的知識/權力探究，如同 Popkewitz(1991)在其《一種教育改革的政治社會學》一書中所指陳者，亦即教育改革之社會認識論所述及的，教育的口號和運動層出不窮，理論不斷地實踐，然教育改革似乎不保證一定會得到進步的結果，那教育改革到底改變了什麼？有鑑於此，Popkewitz(1991)分從教師的專業化與專業主義、社會科學、各種社會團體與基金會的訴求和教育改革報告書等面向，凸顯教改權力與知識二者的相互糾結，進而說明教育改革只是認識論²¹—知識構則間的斷裂—不斷轉變和被替換的過程。而此四種知識形式亦即建構美國當今教育改革現況的社會條件，同時呈現出一種權力效果²²，進而從不同層面規範和定義了教育與教育人員應遵循的行動原則。若以治理性概念觀之，不管教育改革論述及其實踐是受研究者所生產，或透過官方政策和政治論辯而被宣稱，其皆係藉由特定的論述規則—蘊含著特定的合理性—間接地形塑個體行為的普遍條件和能力，復經個體自由的行使²³、自我反省(self-reflection)和自我改進(self-improvement)(Dehli & Fumia,2002)，而將特定合理性嵌入學校主體以生產自治的(self-governed)孩童或教師，因而教育改革能成為國家「遠端」治理的一種手段。同樣地，據此回溯臺灣 1990 年代以來的教育改革，就像前問題意識所述，不但是種涉及真理政權建立與運作，深具後現代認同政治表徵的新社會運動，且是全球化下銘印著全球合理性的不同論述相互交疊與搭架，進而轉化成政策的一系列實踐，此種具現於政治論辯、學術研究和官方政策中的各種論述，即是構成教育改革知識形式的社會條件，並呈現出權力的效果²⁴，茲分述如下：

²¹ Popkewitz 的認識論係借用 Foucault 在《事物的秩序》中對人文科學轉變的說法，亦即第二章理論視域所述及的知識構則。

²² 若從 Foucault 對國家治理化的說明將更易理解，十九世紀智識和社會思想擴展其保護疆土和確保物理的邊界，因而國家對疆土的關注轉向對其人口的關注，十九世紀的國家連結了社會制度與人的發展，在此一新的聚集中，權力從其傳統緊緊著統治權中被倒轉，不再透過最高權統治者從社會頂端運作，而是透過微觀過程而被連結，藉此個體建構其自我感及其與他者的關係，因而權力是透過規訓和產生行動而不僅是壓抑行動的個體化而發揮功能(Popkewitz,2000b:17)

²³ 自由不是人類的本質能力，而是被歸屬於不同施為者，且僅能在相關的特定可能性情境下被實現的能力(Barnett,1999:383)，自由和施為同時是權力及其「效果」的「可能性的條件」(Hall,1996)，可參照第二章理論視域所述及的權力、反抗與自由之討論。

²⁴ Popkewitz 將權力概念融入當前的「論述理論」，將教育改革文本的規則與標準視為社會實踐，因此，研究當代學校改革實踐，也就意味著將學校教育中特殊事件置諸權力/知識的歷史形成過程中加以理解(Popkewitz,1991:3)。研究的焦點是歷史條件(historical conditions)、制度實踐(institutional practices)和認識論(epistemologies)，而非改革的言說與

一、政治論辯

1990 年代以來的教改發展其實與臺灣的解嚴、社會運動息息相關(周祝瑛, 2003:23), 如 Popkewitz(1991:133)所言:「當代的教育改革是國家或國際間重要轉變或斷裂的一部分。」其與教育整體的脈絡密切關聯, 特別是 1970 年代在政治高壓統治氛圍下, 經濟議題的導入及其成長為臺灣社會力的爆發提供了物質基礎, 同時伴隨著教育普及、新思想和資訊的散播, 進一步孕育了人民的權利意識與社會的自主性。而政治壓抑和經濟掛帥所產生的各種結構性弊端和社會問題, 及其與社會力間的矛盾和衝突, 具體呈現於 1987 年解嚴前後蔚為風潮的各種自力救濟和社會抗議運動中(蕭新煌, 1990)。至於教育問題會受到社會的普遍關注, 並引發風起雲湧的教育改革運動, 顯然與臺灣政治民主化與經濟持續發展, 而使得中產階級逐漸增多有所關聯²⁵(卯靜儒, 2004; 許誌庭, 2005; Mao & Chang, 2005), 這些具有自由思想與經濟能力的中產階級, 亟欲擺脫曾經禁錮他們心靈的教育體系, 不僅著書立論以導引教育改革的走向, 集結民間各方勢力從事示威遊行, 或輾轉透過議會對行政部門施加壓力, 諸如「教師人權促進會」、「人本教育基金會」、「主婦聯盟」、「救救下一代行動聯盟」、「四一〇教育改造聯盟」等團體²⁶, 試從各個不同面向積極為臺灣教育診斷問題與提出建議。

而這些民間與教育團體部分以社會運動之姿鼓動, 部分以報告書陳述, 甚至迫使政府成立審議委員會合理化改革的議題與正當性, 要求制度變革以回應政治、經濟、社會和文化中的特定轉變, 這些論述不但認可教育改革中的社會參與, 且強化了制度實踐中有關教育問題的本質、原因與解決策略, 劃定了適切於教育變革的議題和知識, 同時排除了其他關係與問題(Popkewitz, 1991:136)。特別是教改會扮演著生產教改知識的重要機制,

文本本身(楊深坑, 2006:161)。

²⁵ 八〇年代後期的臺灣社會, 隨著資本主義市場的持續發展與分工體系的日益精密, 此時期的臺灣社會已經累積相當數量的中產階級, 這群依恃著專業知識而享有穩定收入和較高社會地位的新興中產階級, 對社會的不合理現象特別具有反省能力, 原因在於此些中產階級, 主要是藉由自身的專業能力, 來獲取報酬與社會地位, 因此必須依靠社會提供一個公平與自由競爭的環境, 以維持暢通的社會流通管道, 而關聯八〇年代起政治經濟所造成的社會日益不公平, 以及政治解嚴的相互配合之下, 促使臺灣社會興起一股主要是由中產階級主導與參與的新興社會運動(許誌庭, 2005:143)。

²⁶ 「教師人權促進會」(1988)以推動教育改革, 保障教師權益、維護教師尊嚴、尊重學術自由為宗旨;「人本教育基金會」(1988)結合家庭、學校、社會力量協助教育當局革除當前教育積弊, 共同推動以人為本的教育, 重視學生受教權及學習主體性;「主婦聯盟」(1988)主要以推動親子教育、改善教育環境、建立家長組織與功能、尊重父母教育權為訴求;「救救下一代行動聯盟」(1991)針對一連串學生自殺與體罰事件提出請願, 同時對教育改革以朝向多元化分權方向提出呼籲;「四一〇教育改造聯盟」(1994)則訴求落實小班小校、普設高中大學、推動教育現代化與制訂教育基本法。

一方面形塑教育改革是全民共同參與的論述，藉此稀釋教育專業人士參與教改論述的必要性，並且藉由一套看似客觀公正的生產流程，以合理化非專業人士的主導權，另一方面又提出非原自教育專業的鬆綁論述，主導了1990年代臺灣教育改革論述，發揮區隔傳統師範體系教育論述的效果(許誌庭，2005:115)。這種不同團體論辯所形構的各種論述，特別是教改會的報告書，是種新的社會規約要素，糾結著不同的主題、緊張和矛盾²⁷，因此，教育改革揭櫫的所謂「鬆綁」，似乎沒有本質的屬性或最終的起因，而是制度型態和權力關係所產製的對象(Popkewitz,1991:221)。

二、學術研究

「科學(science)」是透過語言的運用而將實體抽象化的過程，此種語言促使我們對事物進行分類，且讓有關的解決方法看起來更合宜，而收集資料的策略則創造了何者是重要的且該如何思考的疆界，然這些抽象化的過程不僅關乎語言學，同時亦體現了權力關係，其係種有形的實踐，這些分類的規則常規化(normalize)和規約著希望、慾望和需要的區分²⁸(Popkewitz, 1991:189)。至於社會科學則發展出有關權力的說服性修辭，亦創造了自我生產的社會技術，學校教育科學(心理學與教育學)更重新界定了教學程序 and 管理的適切思考(Popkewitz,1991:102-3)，兩者皆為治理實踐的銘印手段與智識工具(Popkewitz,2007:65)。簡言之，不同學科領域所衍生的概念自有其獨特的適用性，這種特定學科概念的獨特性，一方面對內足以形成規訓的力量，約束從業人員哪些議題是可研究的，哪些議題又必須予以保留？一旦學科界線建立後，最終又可發揮阻擋外人入侵(許誌庭，2005:95)。

同樣地，有關學校教育研究所蘊含的知識分類原則，建構了研究對象如何在時空中被組構，這些建構具現了可接受的問題組織策略，同時引導與形塑著如何處理實徵資料，並將其開展成探究對象的概念，因而，研究體現出何者被檢視，以及此檢視如何被想像成世界事物的意向(Popkewitz, 2001a:156)。再者，政府於提供研究經費補助的同時，亦發揮著規範社會科學研究者研究議題的優先次序，進而為政策解套或宣揚特定政策，使其於

²⁷ 諸如《教育改革總諮議報告書》即顯現出目標的模糊、缺乏問題意識與觀點的混淆(參見王震武、林文瑛(1999:247-65))。

²⁸ 科學(教育)研究的過程以系統性和邏輯性的方式針對研究對象加以描述、理解和說明，將原本存在於動態世界中的生命以靜態的知識形式加以掌握，期能完整充分地再現人與社會的行為與思想，而行政管理則進一步運用此知識形式與科學過程，將人民或人口加以理解或控制，一方面以各種社會科學知識賦予人民各種身分與資格，同時亦界定出人民與社會未來所應遵循的方向，因此，建構主體的各種原則和標準的知識，主要展現在兩方面，一是科學研究的過程；另一是社會行政管理的層面。

執行過程中更具權威性(Popkewitz,1991:120)。此證諸臺灣教育學術界的發展亦不難發現,《教育改革總諮議報告書》或九年一貫課程總綱出爐不久,相關學術研究隨之蓬勃發展,新概念亦隨之引進,諸如學校本位管理、課程統整、行動研究、協同教學等,儼然形成新的教育研究學派。然這些論述並非教育所獨具,有關學校教育論述的轉變與定型化,本即非同步地(uneven)緊隨著政治、經濟、社會與文化等不同制度層面的轉變而改變(Popkewitz,1991:103),學校教育不僅建構出具有國家公民理想共識的國族想像(national imaginary),同時亦建構出橫跨商業、政治和文化等多樣邊界的世界主體性圖像(images of cosmopolitan subjectivities)²⁹,其作為一種制度,係透過教學實踐與知識而形成連結地方、國家和全球的治理系統(Popkewitz, 2000b:5)。故作為知識生產場域的教育學術研究,在政治論辯轉化成具體政策前後,亦常援引銘印著普遍理性或全球合理性之理論或學理來支持改革活動,進而對新世紀教育實踐中有關行政管理、教師、學生、課程與教學想像³⁰的建構發揮推波助瀾的效果。然在政策和研究論述中看似具有普遍理性或全球合理性的知識,係被引入不同在地脈絡的權力場域中加以開展的³¹,故當特定的論述成為改革推理的權威時不能不注意其中蘊含的權力議題(Popkewitz,2000b:13)。

三、官方政策

政策不只是透過負面手段(例如標明無法接受、不想要的及禁止的特定行為)來管控社會關係(Allan,2003),政策亦形同論述(Ball,1990,1994;Bacchi, 1999;Codd,1988;Fulcher,1989;Goodwin,1996;Phillips,1996),係權力匯聚運作下的真理政權(Ball,1990),同時透過真理和知識的「生產」而行使其權力,即

²⁹ 基此,多數國家的課程改革較少關注特定學科內容,而是更關注如何伴隨著一種體現務實彈性和問題解決能力的普遍身分而使孩童感受到自在(Popkewitz,2000b:5)。這種具現於教育改革中的治理形態與當前其他領域(商業、政治和文化等)所鑲嵌的身分認同可謂是「異體同形(homologies)」(Popkewitz,2000d:20),此意指多樣的變革(包括政府在教育方面的行政組織、社會運動、工作和勞工的場域)正在發生,但這些變革不能被思考為具有因果關係,套用 Wittgenstein 的話說,這些變革具有家族相似性(family resemblance),其係於特定時期中由不同歷史軌跡匯聚而成(Popkewitz,1998c:21)。

³⁰ 若以 Popkewitz 的社會認識論來關照教育的學術研究,其目的旨在思考國家的治理和個體的自治如何交織於研究的知識中,權力和知識的生產、規約、分配、散播和運作的程序緊密相關,此一教育研究的真理宣稱不僅是詮釋和具有連慣性的邏輯標準,它們亦是有關真理的社會規則,這些規則具有建構認同與能力的潛能。

³¹ 這種看似具有普遍理性或全球合理性的理念,如何內化成為具有區域或在地特性的論述,其間的辯證、變形(transmogrification)與權力/知識的糾結亦可從第一章註解 11「交雜(hybridity)」加以理解,或是「本土的舶來品(indigenous foreigner)」加以說明,此意指當代改革中所引用的諸多外來理念,顯然成為國內社會、政治和教育論辯中進步的表徵,好像是本土的和普遍的而不再是外來者,但細究後即可發現這是種權力/知識運作的效果使然,詳見 Popkewitz(2000b:5-14)。

如 Popkewitz(2000d:18)所言：「權力的運用較少透過粗暴的力量，而係透過知識而建構客體，藉此我們組織每天生活的議題、問題和實踐，並依此行事。」基此，教育改革運動或政策中的論述與知識並非中立的理念系統，而是建構教育主體的原因和條件，直接影響的是教育場域中的教師與學生，不但產生了社會的納入和排除，且常規化和區分了教師或學生(Popkewitz,2000d:18)。換言之，教育政策或法令是專家嚴肅的和權威性的言語行動，其言論形構了行政管理、課程教學與專業發展上的官方真理，引用 Foucault(1972/1969:49)所言，這些「論述實踐系統性地形構他們談論的客體」，儘管其具有匿名性(特別當以法律文本或行政命令和國家文件流通時)，然我們可在這些文本中發現有關何謂教學的「真正」知識，何者像個「好」老師，在學校教育領域中怎樣的權力類型是「對的」軌跡和記號(Simola,Heikkinen & Silvonen,1998:72)。

然官方政策與法令為教育制度中工作的人們建構特定實體的力量不僅源自它在政府中的位置，且亦受散佈於政府體制外更廣闊的論述所強化，雖為行文之便，本論文將教育改革論述區分成政治論辯、學術研究和官方政策三個面向，不過論述只有在彼此關聯中才能顯示意義(Gee,1996)，故若以「交雜(hybridity)」和「本土的舶來品(indigenous foreigner)」兩概念來看，改革的政策論述如同未具明顯緣起般地在國際間持續流竄(Popkewitz, 2000b:6)。臺灣自不能置身事外，諸如去集中化、鬆綁、私有化等市場論述即屬之，然此新自由主義改革理念的借用，在不同歷史時期具有不同的意義，其係由地方菁英和專家所引介，進而在採用和實踐過程中被再表述與轉譯，而當政治論辯持續認可這種具有全球合理性的改革理念時，政府於焉被迫制訂相關政策回應政治、經濟和社會的變革，以化解或轉移合法性危機，同時在學術研究相互幫襯下產製了新公民態度、意向和能力的圖像³²。換言之，改革的論述合法化了社會發生的轉變且深涉權力的生產，而

³² 對這種具全球合理性的新自由主義理念，及其如何在政治論辯、學術研究與官方政策間產生相互關聯的理解，可從治理性此概念加以說明。首先，依此可避免將新自由主義視為一種意識型態、政治哲學或經濟理論，而是將它定位成一種強調權力如何被行使的治理性形式；再者，相較於管制的國家，它使得自我約束國家的概念益形重要，其係藉由道德施為的「責任化」和治理(government)與自治(self-government)關係的重建，將倫理和技術問題匯聚在一起；次，將新自由主義視為一種道德規約經濟學的強化，新自由主義雖脫胎於自由主義，但並非僅是對大政府(big government)或戰後 Keynesian 解決方案下所謂官僚福利國家的政治回應；末，此概念有助於理解新自由主義的不同特徵，新自由主義以人為安排和斧鑿的自由、企業家和競爭的經濟理性個體取代 Hayekian 自由主義中自然且自發性的秩序特性，甚至透過「專家知識和政治間新關係」的發展來理解新自由主義，特別是在福利的領域中，呈顯出精確的合理性與新的精打細算形式，且在「購買者—提供者」、「稽核」、「成果展現」、「風險管理」的語言中論述地組構自身。這些緊緊

政策的規劃進一步構連了特定利益團體對社會和經濟轉變的回應，至於政策的執行則是在政策規劃所提供的符號羽翼(symbolic canopies)下被合法化，表面上看似目的一致且呈現線性發展，實則是種構作，政府和專業的論述是制度安排形塑的部分，最終的實踐既不是中立的、無私的，也不是毫無社會後果(Popkewitz,1991:165)，誠如Ball(1994:10)所言：「政策是種權力的經濟學，一套於地方脈絡中被實現的技藝與實踐，其既是文本亦是種行動，不但被執行且意有所圖」，基此，可能顯現為更民主的、參與的或進步的教育實踐，事實上組構了規訓權力的形式，進而導致更有效的控制技術…不管運用何種管理技巧皆無法逃脫規訓權力的效果，故沒有教育實踐本即比他者更能賦權增能。(Anderson & Grinberg,1998:329)



著廣泛政治論辯的論述參照架構，蘊含著特定的政治合理性，藉此政治的問題和解決方案被確認與思考，且決定了治理的焦點和對象，乃至操作層面的治理技藝，進而嵌入實際的政策規劃中，不但對教育政策產生影響，亦深深左右教育學術研究，特別當政府偏好影響著教育實際的某特定政策時，研究總能作為提供政策抉擇的基礎，而政策執行的研究則進一步鞏固政策的延續，政府為顯示政策能契合實際，往往以特定方式規範或常規化學術研究，進而將某類型的研究排除在研究範疇標準外(Marshall & Peters,1999:xxxix-xxx;Olssen,2003)。

第三節 教育改革論述中的當代教師主體建構

教育改革規範的即便是新類型的國家公民(學生)，但學校教育的實踐亦需透過教師始得進行，因此，教育改革諸多論述雖非直接針對教師，不過對學生治理形態的改變，除了體現在對學生特性觀念之改變外(交織著對未來社會樣態及其公民形象的想像)，不可避免地亦對身為一位好老師的規範有所影響。甚者，教師雖身為教育改革的重要實踐者，然在臺灣 1990 年代以來的教育改革過程中，教師事實上是以被改革的客體出現，這種必須被改造的客體，被強加灌輸某種有利於改善教育困境的特定論述，以生產有利於實踐此種教育改革論述的主體。而這些相互交疊與搭架的無數真理論述交織著多重的規訓機置寫就了教師主體的臉孔³³，就像人文科學的規範結合了規訓權力常規化了主體性，權力在其中不是壓抑性的，而是生產主體，主體性不是先在的，也不是超驗的，其係常規化的效果(蘇峰山，2003b:119)。故為探詢此一當代教師主體，接續前教育改革真理政權述及的論述政治與建構特性，乃至教育改革之治理性及其社會認識論，本節擬先簡述 1990 年代前後影響教師主體重構與想像的教育論述實踐轉變，復從 1990 年代以來的政治論辯、學術研究與官方政策文本中尋繹此一被客體化的主體－當代教師，同時闡明其後蘊含的推理原則，茲分述如下：

壹、1990年代前後教育論述實踐的轉變

學校教育是國家重要的治理機置，其連結了社會治理形態與個體內在心性的轉變，而隨著治理形態的不斷變遷，國家治理實踐與個體行為和意向間亦呈現新的關係，此特別具現於以「改革」為名的教育變革中，然「教育改革」此概念表面上雖蘊含著理性進步觀，實則卻是全球化下國內政治、經濟、社會與文化的轉變和論述的交疊與搭架，接合特定教育論辯而觸發

³³ 借用 Foucault 概念以強調規訓權力對於主體的作用，權力使得主體能成為主體。主體不是先於且外於權力的存在。可是權力使得主體能成為主體，乃因它讓主體具有某些性質，也就是我們所說的主體性(subjectivity)，主體之為主體是因為它具有的性質，可是這些性質並非外於權力作用，反而恰是權力的作用，所以 Foucault 說權力是生產，不是壓抑或侵奪，不是對某個已擁有某些屬性之主體拿掉其所有。不過可不要誤會是權力創造主體，生產不同於創造，Foucault 無意說權力是從無中生有創造出主體。權力這種生產主體的過程，就如《規訓與懲罰》中的這句話，「它表現了那些被視為客體者的臣服，以及那些臣屬(主體)之客體化」。主體的主體性如何浮現，它是被生產出來的，是成為某種知識的對象(客體)而被生產出來的，比如心理學、犯罪學、精神醫學等，這個成為某種權力/知識對象的型態表示了主體被客體化，也就成為客體，但並不是相對於主體的客體，而是權力/知識的客體。這個成為客體的情形乃是被考察、研究、分析、改變，是接受某種力量的命令，所以是一種臣服(蘇峰山，2003b:118-9)。

對教育問題和解決方案的不同想像與思考，其不僅與權力有關，更與教育改革中運用的知識規則與標準密不可分，若從 Foucault 或 Popkewitz 的史觀³⁴來看亦僅是種知識構則的改變或認識論的斷裂，以體現某一特定時空的治理合理性，依此略溯 1990 年代前後的教育論述即可窺見端倪，並進而理解教師主體的知識生產條件，茲分述如下³⁵：

一、1990 年代前的教育論述實踐

在中西方過去漫長的時間裡，學校教育一直是少數人或特定階級享有的權力，由國家來辦理國民教育，使其具有普及性、強迫性質，在西方國家乃是萌芽於十六世紀的宗教改革運動(張文美，1992:30)。到了十八世紀，民主政治逐漸抬頭，民族國家逐漸形成，義務教育的推行被認為能培養國民基本知能和形成國家的認同與團結，而有助於政治的穩定。工業革命後，勞工階級要求國家提供均等的教育機會給其子女，再加上接受教育能提高生產技能，國民教育開始普遍化並成為國家的責任(范信賢，2003:13)。至於臺灣從早期十七世紀荷西的侵略，歷經明鄭與清朝的移民和日本的統治，這些不同時期的政權對臺灣的經營皆著眼於母國的利益，使其統治具有一種殖民的性格(廖炳惠，1994:312)。然西元 1945 年臺灣光復初期，在「中國化」教育政策引導下，開始力除日據時期殖民教育之影響(葉憲峻，1993:108)，1949 年國民政府遷臺後，持續施行《動員戡亂時期臨時條款》，於反共復國政策麾下，教育部在 1950 年頒發了《戡亂建國教育綱要》，明示「務使全國教育設施皆以堪建為中心」，同年臺灣省教育廳也公佈《臺灣省非常時期教育綱領》，使臺灣教育體制進入戡亂建國時期。相應地這段期間的教育政策除繼續滌清皇民化對國民主體的烙印外，更積極推行民族精神教育³⁶，轉而對內強化中華民族「固有」傳統文化，以資區辨共產黨轄

³⁴Popkewitz(2001a:152)認為「歷史不僅是從所檢視的資料中建構詮釋的一種活動，而是透過對歷史現象的區分與範疇而組構研究對象的一種理論性活動」，「歷史…是種現時和集體記憶的理解，係多樣歷史形態交織而成的常識。」(Popkewitz, Pereyra & Franklin, 2001:4)此意味著歷史不是線性的發展，而是被視為理所當然的現時(present)，且必須加以質問挑戰的事物。故 Popkewitz(2001a:156)的「文化史(cultural history)」是種不同的歷史推理形式，他將知識視為文化實踐的場域，透過學校教育(或教育改革)知識的歷史化，使我們瞭解於談論教學與兒童的真理背後所蘊含的規則、標準與條件，及其如何隨著時空遞嬗而改變，基本上，這種史觀在解析歷史事件時揚棄了意識哲學中以主體和進步為中心的假定，而是將焦點置於知識的生成條件與主體性的歷史建構。

³⁵本研究不擬進行詳盡的檔案學分析或系譜學探究，僅簡述 1990 年代前後認識論的重大轉變，相關研究可參見許誌庭(2005)所著之《一九九 0 年代臺灣教育改革論述形構中的權力/知識與主體之研究》，以及 Chen(2003)所著之《Comparing the past and present: The global and local in Taiwan educational reform》。

³⁶從 1950 年《臺灣省各級學校加強民族精神教育實施綱要》的頒行，其後教育部歷次頒佈的課程標準、全國教育會議和《生活教育實施方案》、《民族精神教育實施方案》的內

下的中華人民共和國對「固有」文化的摧殘，甚至包裝成教育改革的形象出現，如 1953 年由教育部所函令的《臺灣省國民學校推行教育改革注意事項》中，教材部分即加入大量反共復國、發揚固有文化的內容³⁷，一方面用以重啟臺灣人民的中華民族意識，另則強化反共抗俄的國防教育(許誌庭，2005:125-6)。

易言之，日本殖民時代殘留的國民教育體制，顯示在國家權力籠罩下服膺於國家政策的特色。終戰以後，雖然國民政府宣告「臺灣光復」，不過本質上並未改變，國家權力一樣宰制教育場域，且由於國民政府及其後之中華民國政府均呈現強烈的「一黨專政」色彩，同時透過國家機關與準國家機關(如救國團)的組織運作，逐漸演變成強人威權體制，使得由國家權力壟斷的教育，實際展現了強烈的「黨化教育」特質，亦漸次呈現工具化(周志宏，2003:82-4)。表面上雖脫離了殖民地的位置，但在反共復國和中華文化霸權的意識型態下，臺灣被視為跳板，且基於政治因素的考慮，政府對各級教育機構及其運作的管制頗為徹底而廣泛，「綁」已然成為學校教育的特徵(范信賢，2003:16)，此從國家教育權思維下教育行政的集權化、官僚化與過多的行政管制，乃至國家權力對教育內容的實質介入即可應證，相對地教育主體並未受到應有的重視。再者，教育的工具化除了體現於反共復國的政治意圖外，這段期間亦強調科學教育的重要性³⁸，然實則與講求實用的科技教育或職業教育相類(周志宏，2003:86)，於國族建構下緊密地關聯國家的整體經濟發展³⁹。

故綜觀 1990 年代前的臺灣教育，在高度政治與社會控制意圖下，大致上是以「中國化」、「反共復國」及順從的勞動者為教育論述形構的核心概

容中即可得知，民族精神教育是光復後國民教育施政的重點，教育部於 1971 年頒布的《民族精神教育實施方案》中更直言「民族精神在教育中生根，屹立不搖，纔能使全國人民深知體認『四維』『八德』之真諦，從而培養篤實踐履之優秀國民，成為堂堂正正忠勇愛國的國人，以國家的國魂為自己的靈魂，以民族的生命為自己的生命。」此配合著國家對課程內容、師資培育的管制和教科用書的統編，民族精神教育與軍訓、國父思想和歷史教育等結合在一起，變成箝制思想、齊一行為的工具(葉啟政，1994:569)

³⁷ 國語科—應利用原有教材，盡量搜集有關民族精神、固有道理、勞動生產、反共抗俄等資料加以補充。社會科—應儘量補充我國固有文化道德、優美文化、民族英雄故事、革命先烈事蹟以及帝俄侵華、共匪賣國之史實(臺灣省政府教育廳，1984:182)。

³⁸ 1968 年發布的《革新教育注意事項》中述及：「國民小學教育應以倫理教育，生活教育為重；國中教育則著重思想教育、人格教育、職業教育；高中教育則強調科學教育、服務教育及管理教育；至於大學教育，則以科學教育掛帥，不過在教育內容上則重視民族文化的優位性。」

³⁹ 1970 年代省主席謝東閔提倡「家庭即工廠」，成功地將經濟發展意識導入家庭體系成為全民運動；李國鼎(1978)亦明確指出：「為了要成為工業化國家，我們必須開發並累積這些極其重要的人力資源，但如何進行呢？答案是雙管齊下，即透過教育與訓練。」(轉引自羊憶蓉，1994:44)

念⁴⁰，並且以極其赤裸的方式維持政治、經濟、社會與教育等諸領域的同一性。如同 Foucault 所闡述的規訓權力，教育一方面著眼於鞏固統治權，以培養溫馴的順民，另一方面則著眼於經濟體系以訓練學童成為「有用的」勞動者(許誌庭，2005:128)，而身居教育樞紐的教師，在「天、地、君、親、師」、「一日為師、終生為父」、「尊師重道」等傳統論述中，伴隨著被視為「精神國防」和注重細節母職化規訓⁴¹的師範教育薰陶(張芬芬，1992；林玉體，1987:84；許誌庭，2005:162-7)，乃至教育體制的控制和層層規範下，忠誠地扮演著統治者所欲之政經工具⁴²，不斷修正自身(自我規訓)以契合「犧牲奉獻」、「淡泊名利」、「社會中間」、「為人師表」、「良師興國」等論述的期望，成為「聖職教師」⁴³的道德主體。

二、1990 年代的教育論述實踐轉變

儘管臺灣長期處於威權統治，但 1970 年代經濟議題的導入及其成長，不僅為臺灣社會力的爆發提供了物質基礎，且造就了為數不少的受薪中產階級，同時伴隨著教育的普及化、新思想和資訊的散播，進而孕育了人民的權利意識與社會的自主性。然此卻亦深化了其與政治壓抑和經濟掛帥下衍生的各種結構性弊端和問題間的矛盾與衝突，終導致解嚴前後蔚為風潮的各種自力救濟和新社會運動，益以 1986 年第一個反對黨民主進步黨的成立，1987 年長達 37 年的軍事戒嚴的解除，1988 年蔣經國先生的去世，以

⁴⁰ 這些論述透過一系列權力機制的建構、散佈和轉化，從最上層統治者的言談、國民黨中常會或相關會議的決議，到主管單位形成正式法令，發之執行單位編排任務等，層層的真理生產體系，不斷地加強其合理性與合法性，最後以真理的形式出現在課堂上，再透過不斷的傳輸、複誦與檢查，從所有可能的接觸點，全面包圍了受教主體的全部生活形式，讓臺灣學童形成符合統治者所要的自我主體，將自己視為納入/排除系統中的一員(許誌庭，2005:126-7)

⁴¹ 這種注意細節的母職化規訓方式，目的在將師範生的注意力，導引到肉體所展示出的柔順效果，而非思想上的精進，再配合黨國思想所灌輸的服從權威、集體化導向等特質，亦使得師範教育時期的教師，無論在思想、行為上均成為一種極為特殊的類別，他們穿著合宜而保守，對人謙沖有禮而談吐溫文，注重細節而略顯小心，遵從社會規範而特別喜愛群體行動，忠黨愛國而深具民族意識，這些特徵成為師範教育時期教師的典型形象，教師成為一種能夠由社會大眾輕易辨別出「像老師」/「不像老師」的特殊類別(許誌庭，2005:166)。

⁴² 國家一方面透過教育進行「國族建構」，一方面藉由教育進行意識型態的灌輸，獲取人民的積極同意而遂行「國家霸權」，以維持其統治利益。國家掌控了課程與教材、教師的培育、獎懲升遷、資源分配等，教師則在行政體系的指揮與控制下，成了統治者遂行其政治教育目的的工具。而為追求經濟發展，政府實施計畫經濟，一方面培養勞動市場所需的馴服勞工，一方面限制升學管道，促使臺灣形成「文憑掛帥」的「升學主義」。學校教育於是成為國家促進經濟發展與個人獲得經濟地位的手段，教師則往往複製了資本主義社會的價值，並偏重「智育」的教學(王兆基，2002:22-3)。

⁴³ 「聖職教師」在此是指將教師視為一神聖職務，犧牲奉獻地為國家履行教育任務，而國家則對其生活給予特別保障，並給予崇高地位，但同時也對其培育過程、職務之遂行作較嚴格控制及規範(周志宏，2003:160)。

及第一個臺灣人總統－李登輝的上臺，於是在參雜著具全球合理性且佯裝著本地色彩的「解構黨國資本主義」下⁴⁴，1990 年代左右的臺灣，於全球化趨勢中逐漸揚棄大中國主義的桎梏而走向臺灣為中心的本土意識覺醒，以追求政治社會的民主化、發揚本土文化並力除國家對經濟體系的管制。

至於教育，承前教育改革的知識/權力探究所述，本即非同步地緊隨著政治、經濟、社會與文化等不同制度層面的轉變而改變，且透過教學實踐與知識而形成連結地方、國家和全球的治理系統，以建構出橫跨商業、政治和文化等多樣邊界的世界主體，似乎未曾改變其作為工具的附庸地位。因此，若相較於 1990 年代臺灣政經社會文化的變遷，教育的改革亦不遑多讓，不但廣泛更是急驟，主要係參揉在社會力量對抗國家威權治理的政治社會運動中，藉由批判國家對教育的過當管制及其所造成的負面效應，同時援引全球化下銘印著普遍合理性的新自由主義理念，並與國內政治、經濟、社會、文化等論述相互搭架，進而以「教育鬆綁」做為教育改革的主要論述依據⁴⁵，復經「鬆綁」論述本身的內部控制與擴充策略，以及外部排除程序，一方面增殖概念能指與目標所指，一方面經由創設新權力機制，運用各種知識的生產和流通，排除其他對抗論述的競爭(許誌庭，2005: 116)，形塑一種難以抵擋的「民粹論」⁴⁶，迫使教育體制擬定政策進行改革。

⁴⁴ 國際上，許多政府倡議開放市場、自由貿易、公部門緊縮、降低國家對經濟的介入、市場解除管制的理念(Morrow & Torres, 2003)，新自由主義已然成為散佈在許多地方的全球改革理念，如 1979 年英國柴契爾政府即全面推動「限制大政府、提倡自由企業」，這種「小政府、大市場」的理念與政策一方面縮減政府部門，另一方面將市場機制引入公共部門，以建立一個競爭的官僚體系，而此一改造論述亦成為臺灣解嚴後社會重建的主要基調(王瑞賢，2001:5)。陳師孟、林忠正、朱敬一、張清溪、施俊吉、劉錦添(1991)所著之《解構黨國資本主義》為典型代表，其旨在：一、「黨與國」的脫離，將國家由一黨壟斷形成下解放出來，成為一個類似市場化競爭的政黨政治；二、將「國家與資本主義」脫離，國家不能獨佔、控制私領域的運作，國家的權力應加限制，給予市場更多自由與自主；三、政府失靈、官僚體系無效率、政府本身運作也要自由市場化，縮小政府單位、民營化或是業務外包。此一「解構黨國資本主義」可謂全球新自由主義改革理念的在地變形實踐，其如同一種普遍原理橫跨國家的疆界，同時轉變成契合臺灣在地利益的形式出現。

⁴⁵ 1990 年代的臺灣社會，在政治轉向本土化，經濟勢力入侵教育場域以及中產階級企求改變權威教育體系等社會條件之下，需要的正是一種足以解除既有體制的教育改革論述，就這樣，鬆綁論述一方面在鬆的部分，能滿足於中產階級對傳統教育過分受制於國家政黨的批評，在綁的部分又能符合新統治集團亟欲騰出空間植入新意識型態的期待，於是教育鬆綁論述就在概念不清，步驟不明，甚至對象亦不明確的情況下，成為 1990 年代主導臺灣教育改革的論述(許誌庭，2005:147)。

⁴⁶ 例如「教育鬆綁」、「快樂學習」、「饒了孩子們」、「反高學費」等具開放式的口號或命題，顯然缺乏 Popper 所言的「可證偽性(falsifiability)」(許誌庭，2005:80)，在鬆綁的推理原則下似乎具有勞不可破的合理性，但誠如教改總體檢宣言所指陳的，其雖能夠動員群眾的「改革」(或「革命」)熱忱，卻註定要製造更多的社會問題(參見網址 mlcedu.thvs.mlc.edu.tw/mlcbook5/page11.htm)。

故綜觀 1990 年代以來，臺灣的教育改革論述係於在地和全球間不斷地辯證轉化。此期間，教育改革論述雖引介新自由主義理念裨益於教育變革的論辯，然主要還是緊緊著鬆綁和去集中化的概念，僅鬆散地與市場化和私有化的理念相連結⁴⁷(Chen,2003:140;Mao & Chang,2005)。其中社會對民主的熱望與本土化的追求扮演了關鍵性的因素，舉凡鬆綁、去集中化、學校本位管理和教師如同專業者的談論，皆呈顯了國家與公民社會間關係的改變⁴⁸。且藉由本土化課程的推展以形成新的國族想像，引發文化和政治的焦慮，人們不但從舊有的集體認同中被解離，同時於其他集體敘事中重新想像自身⁴⁹，而此些敘事多係以臺灣為中心，遂進一步激發了種族的對抗，因而 1987 到 1990 年代，臺灣社會雖歷經更民主的生活方式，卻亦遭逢更激烈的政黨鬥爭，教育政策和實踐自不能置身事外。然當時序邁入 2000 年，因全球和亞洲經濟衰退使然，引發了大部分新中產階級的存在焦慮，深怕在全球化社會中被拋諸於後(Mao & Chang,2005)，遂使教育改革論述建構漸次轉向經濟層面，無論是官方文件、立法院質詢記錄、或是教育部官員的答詢皆凸顯全球競爭的現實，且緊密地構連教育與國家經濟前景(Mao & Chang,2005；卯靜儒、張建成，2005；許誌庭，2005)。此除了具現於前一階段資本家以其政經勢力逼迫官僚體系開放教科書市場之外，全球化的經濟浪潮更促使勞動市場對勞動力素質需求的轉變，在講求知識做為下一波生產工具的新經濟趨勢中，資本市場所需的不再是溫馴與守紀律的勞動力，更重要的是具團隊合作精神與問題解決能力的高品質勞工(許誌庭，2003)，於是在經濟全球化與文化政治本土化的對話過程中九年一貫課程因運而生，一則藉此賦予學校決定教什麼與如何教的彈性機制，同時將民主精神植入公立學校系統，另又冀望藉此敏覺和迎頭趕上全球經濟發展

⁴⁷ 1990 年代早期，鬆綁和去集中化具現於多樣的教育改革政策中，諸如降低國家對教育系統的介入，引介學校本位管理，開放師資教育方案，推行鄉土課程與更民主的課程運作模式，這些論述皆強烈地交織著國家民主的理念和國家的再建構。相對地教育改革論述卻與市場化語言的連結不多，即便市場化語言被運用亦僅旨在去集中化教科書出版機制，以免除國家政治意識型態的灌輸(Mao & Chang,2005)。

⁴⁸ 先前國民黨政府長期採行集中化的威權主義，然 1990 年代新的民進黨政府則樹立了一種新的民主社會想像及其政治的合法性，在教師的專業化和主體性，乃至教育行政系統的去集中化和自治宣稱下，形成連結全球和地方的改革變形實踐——一種由上而下的大量教育改革政策鑲嵌著一種教師的草根改變及民主的未來，這些論述如同政經方面的「解構黨國資本主義」般，亦以一種具普遍原理且契合臺灣在地利益的形式現身，此不單是關乎世界體系教育改革中新自由主義的權威論述，且亦顯現於國族想像的再建構(Mao & Chang,2005)，根本改變了國家與公民社會間權力關係。

⁴⁹ 國族的想像涉及一種集體的隸屬關係，以劃定我們和他者的邊界，其既是虛構亦是製造的，國族的想像通常是緊緊著社會的納入/排除及此一邪惡的建構，臺灣國族的影像是透過族群間邊界的重劃而獲得，然此不可避免地遭致文化的焦慮和取代(Chen,2003:28)。

⁵⁰(Mao & Chang,2005)。

簡言之，臺灣教育改革論述係於全球化影響下，伴隨著國內政治發展且參雜著意識型態的動力而轉變，散佈全球的新自由主義教育改革理念於輸入轉譯後而變形，去集中化的學校(學校本位管理)、進步的課程、專業的教師和問題解決的孩童，儼然成為具有連貫性與合法性的推理原則，不過這些普遍的原則並不普遍而是權力仲介下所體現的特定社會和文化形式

⁵¹ (Mao & Chang,2005;Popkewtiz,2000b:9-12)。

三、教育論述實踐的變與不變

教育場域通常係以回應社會需求作為理性論辯的基礎，亦因此而深陷改革循環泥淖中，略溯 1990 年代前後的教育論述實踐可知，特定的論述斷裂而重新連結建構出新的論述要素，此種教育論述實踐的轉變具現於威權管制與教育鬆綁間的對立，1990 年代前教育籠罩在反共復國和中華文化霸權的意識型態裡，於「社會控制」和「人力規劃」指導原則下(四一〇教育改造聯盟，1996:46)，旨在培養溫馴的順民和訓練學童成為經濟體系中「有用的」勞動者；1990 年代起則明顯揚棄大中國主義的桎梏而走向臺灣主體意識，鬆綁(解除不當管制)與去集中化盤據了教育論述的空間，「自由、民主、多元」夾雜著「本土化」成為正朔，教育轉向形塑能獨立思考、解決問題、團隊合作且具彈性和適應力的現代公民⁵²。

從巨觀層次來看，教育改革論辯主要聚焦於臺灣教育深陷國家權力與資本的支配和控制，且充斥著欠缺效率、合法性和正當性的假定，這些議題呈顯於(1)集中化的權力對去集中化的權力；(2)僵化官僚的學校對彈性民主的組織；(3)國家教育權對國民教育權；(4)教師控制對教師賦權增能等傳統與現代的二元區分上⁵³，表面上係大相逕庭的主張，實則不脫教育的工

⁵⁰ 在全球化的衝擊之下，「全球競爭力的提升」已成為國家治理的新推理系統，且重建「拯救者」和「被拯救者」、「文明的」和「野蠻的」以及「我們」和「他們」的區分，故諸如全球語言－英語的精熟有助於臺灣的全球競爭力，亦在界定「好老師」和「好學生」中產生一種新類型的社會納入和排除(Chen,2003:71)。

⁵¹ 理念的流通需注意權力的議題，因為特定優勢論述基於權力而成為改革的理性(reason)，如專業主義即屬之，在戰後四十年期間，教師的專業主義與教師教導民族精神的專業知識和能力有關，而現行教師專業主義或專業化的概念則是機緣巧合地交織著個體的自由、在地的關注，和若干教育中流行的全球理性，其係緊繫著現行教育改革脈絡中的「教師主體性」，蘊含著一種橫跨文化和政治領域的概念(Chen,2003:143)，因而現行教育改革中專業論述的銘印是在不同社會場域、文化傳統和社會關係中被在地化(Popkewtiz,2000b:13-4)。

⁵² 參見行政院教育改革審議委員會(1996)出版之《總諮議報告書》第二章之一二三節；以及教育部九年一貫課程綱要。

⁵³ 睽諸教育改革的相關論述，可發現「教育現代化」已成為進步的代名詞，然此隱含著與傳統的區分，涉及一種進化的和一種單向的想像，多數人堅信傳統是「保守的」或「過

具性⁵⁴，且亦皆為專家知識匯聚下的「真理政權」運作所致⁵⁵(Pykett, 2007)。再從微觀層次來看，則同前教育改革之社會認識論所述，此論述因生產性權力的蘊含與調節，相關改革的知識儼然成為一種宛若真理般的理念系統——區分和指引的規則與標準——左右著我們看待、思考、談論和行動的「推理方式」。若以治理性言之，雖 1990 年起始的教育改革論述賦予學校組織與教師更大的決策自由，然此並非意味著國家控制的放棄，而僅是另闢一種銘印著普遍理性或全球合理性的新型態規約形式，以讓教育改革更令人信服，就像 Rose(1996)所述，我們生活於一種新「統治規則(formula of rule)」的先進自由主義時代，此規則顯係取決於專家知識，且不同於往昔般直接透過國家赤裸的權力進行治理，而是透過個體自由的行使。由此可見，教育改革論述建構的真理政權，實非追求的理想，而係連結政治合理性與身分認同的一種治理實踐(Popkewitz, 2000b:13-4)。

貳、教育改革對當代教師主體的論述形構

教育「改革」旨在促進國家現代化(四一〇教育改造聯盟，1994；行政院教育改革審議委員會，1996；Popkewitz, 2000b)，其緊緊著獨立自主和社會行政管理的註記(register of freedom and social administration)(Popkewitz, 1998c:20)，係種治理學校場域形態的重構(Popkewitz, 1998c:22; 2000a:vii)，其中的論述實踐銘印著指引、區分和規訓學校場域中師生主體行動和參與的原則，對其內在特質予以不同的價值區分(正常或不正常)(Popkewitz, 2000b: 14)，進而建構出不同的主體性。因此，在當代教育改革中，學生和教師的態度與屬性係被鑲嵌於改革論述裡，「個體的治理不僅是透過明顯的程序界

時的」，但現代是「好的」或「進步的」，由於此一「被視為理所當然的」二元性深植於「現代化」的流行概念中，只要有別於往昔且被冠上「現代的」改革，似乎就成為不可爭論的，細加探究亦僅是論述轉變中的社會納入/排除所致。

⁵⁴ 此種教育的工具性，若從經濟層面而言，無論 1990 年前後皆為資本主義效益的思考，之前政府透過教育過程將人民納入生產管制中，但卻也滲入之後的民間改革主張，即要求徹底解除政策規劃與管制，聽任市場機制自由運作，這兩者表面上雖南轅北轍，但其實都是同一思考邏輯——就是「市場邏輯」(四一〇教育改造聯盟，1996:32-3)。

⁵⁵ 1990 年前後教育論辯於期望和假定上雖不同，然前後兩者皆奠基於自由人文主義典範，將知識和權力視為分離的成分，認為知識是無私地尋求真理的過程，且將權力視為負面而傾向腐敗的錯誤信念(Yensick, 2002:32-3)。因此，1990 年前的教育深植於壟斷師資培育的師範體系、規約學校教育活動的學校行政體系，以及掌控權力、資源與法令政策的教育行政體系所緊密發展成的三合一教育專業體系(周志宏，2003:165)等所謂專家知識上；而 1990 年起始的教育改革力主，學校與教師若能免除官僚的權力即能發現知識並作更佳決策，然此亦不過是加入教育體系外的學術權威與政治權力的宣稱，若以後結構主義的權力/知識相互蘊含的觀點視之，與兩個時期的合法性論述系統、權力擁有者的運作、以及知識基礎和策略的建構性組合有關，亦即與當時專家知識所匯聚的「真理政權」脫不了關係。

定，亦透過推理的開展，藉此教師和學生用以建構他們的能力和行爲。」(Popkewitz,2007:66;Qi,2001:60)接續前教育改革的知識/權力探究，為從構成教育改革知識形式的政治論辯、學術研究和官方政策論述中，尋繹當代教師主體的組構及其推理原則⁵⁶，本研究擬參酌 Simola, Heikkinen 和 Silvonon(1998)分析芬蘭現代教師主體建構的可能目錄⁵⁷(如圖 3-1 所示)，透過與教師密切相關的行政管理、課程教學與專業發展等面向⁵⁸，探詢此被

⁵⁶ 論述透過某些社會機制而運作，故於某套權力關係中形成的學校知識組構了一種歷史上的特定主體，反之，學校主體透過散播或橫跨在論述空間中知識的相互傳播與相互規訓而產製自身和他者，此一權力/知識和學校主體間的相互作用是種體現學校主體間機緣巧合的、多樣的且相互影響的過程，在此過程中權力自動地行使，知識主動地形成且自發地傳送，因而難以確認權力的源起，以及宰制或征服的地位(Chen,2003:90)。基此，儘管教育改革論述可能透過包括學校在內的諸多機制而運作，然本研究不擬針對個別學校而係將焦點置於更廣闊的教育改革論述，若欲理解教師如何於特定機制中的身分形構，可另參見王兆基(2002)所撰之《組織歷程與教師身分形構：臺北縣教師會研究》。再者，此亦非意味著政治論辯、學術研究和官方政策對於教育改革的論辯本身或之間無意見相左之處，或未有其他對抗論述存在，儘管個別學者或團體可能稍微不一樣地建構教育、孩童和教師的道德性角色，不過本研究將聚焦於此領域中廣泛的假定，目的旨在尋繹其中的優勢論述如何透過區分實踐而定置教師主體。這些優勢論述，特別是相關的公共政策文本，歷史地和社會地建構教師主體位置，使其成為學校成員身分認同的重要參照(Søreide,2007)或「可能性境況(conditions of possibility)」(Derrida,1992:41)。至於透過座落於較大政治社會脈絡中的書面政策文本，作為主體地位形構分析的主要來源，需有別於傳統政策分析架構的概念及方法論途徑(Allen,2003)—Foucaultian 的論述分析，此分析方法強調「主體去中心化(decentring the subject)」，據此，研究者旨在檢視「主體」如何透過論述而被組構，依次這些論述如何生產權力和知識(Popkewitz & Brennan,1998:11)，因而研究不是著眼於「當代教師」本身，取而代之的是集中在形成「當代教師」經驗意義的論述或理念系統(Popkewitz & Brennan,1998:11)，及其如何開創「當代教師」垂手可得且能加以涵化的主體位置，相關內容亦可參見 Allen(2003);Arafeh(2000);Fejes(2005);Mahrouse(2005);Pykett(2007);Qi(2001);To(2006)等人之研究。

⁵⁷ 承前註 7 所示，Simola 等人(1998)將 Foucault 的相關概念構圖化為剝洋蔥式的真理技藝(Technologies of Truth)三角形，並依此理論架構作為可能性的目錄或後設方法論的探索工具，對芬蘭有關的官方改革文本進行不斷的詮釋循環(hermeneutic circle)，最終萃取出現代芬蘭教師特性的四個真理，第一個真理是「教導式取向的教育科學係教師工作的知識基礎」，此真理是從「知識：論述的技術」範疇中形成，是在「什麼是教學的真正知識？」這樣的問題中產出，牽涉的是「誰被賦與權威和如何談論教學？」、「教學被談論的是什麼且如何談論？」、「教學未被談論的是什麼且何以未被談論」。第二個真理是「目標意識(goal consciousness)係教師最主要的專業內涵」；第三個真理是「教師係以個體為中心(individual-centered)的工作」。這兩個真理是在「主體：自我的技術」範疇中形成，是在「誰是好老師？」的思考中生產，牽涉的是「怎樣才稱得上是好老師？」、「一個好老師應該知道什麼？」、以及「好老師如何治理和被治理？」；第四個真理是「對於學生全面性的評估和目標式的等級排序是教師的基本工作之一」。這個真理是在「權力：治理(government)的技術」中成形，是在「什麼權力是對的」思考中成形，牽涉的是「老師和學生如何被個體化？」、「教師和學生如何被檢視？」、「老師如何被緊緊在力量關係中？」

⁵⁸ 謝文全、張明輝、林新發、張德銳(2001)將教育行政(educational administration)界定為：「政府為辦理教育而對教育人員與事務所做的領導與管理行為。」而本研究為聚焦於與當代教師主體特性有關的論述形構，分從行政管理、課程教學和專業發展層面進行分析，若從謝文全(2003:5-6)界定的行政管理(administration)範疇：學生、教職員工、課程教學、經費與設備、社區等五大類的區分來看，行政管理似已含括課程教學與專業發展，然此處主要係參酌 Simola 等人(1998)的「現代教師的真理形成架構」，分別側重權力(何種權力是「正確的」?)、知識(什麼是教學的真正知識?)和主體(誰是好老師?)面向的探

客體化的主體－當代教師，茲分述如下：

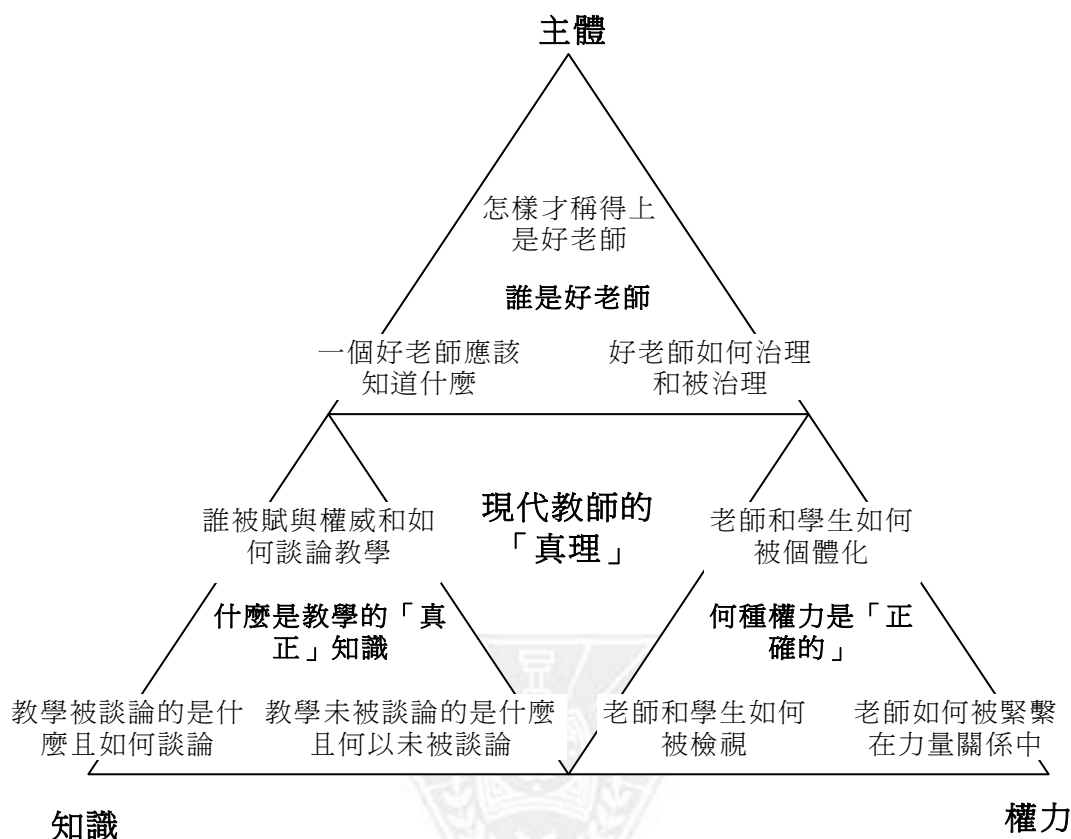


圖 3-1 現代教師的真理形成架構

資料來源：A catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research(p.73), by H. Simola, S. Heikkinen & J. Silvonen, 1998. In T. S. Popkewitz & M. Brennan(Eds.), Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education, New York: Teacher College Press.

一、行政管理論述下的教師主體

前述及，教育改革不但事涉國家的治理及其對社會的行政管理，更緊緊著對受教主體想像的轉變與再建構，且誠如 Deetz(1992:32)所言，一般組織理論中的「行政管理(administration)和指引與紀律密切關聯…它不僅是被內化的規則與慣例，更是一套提供常識、不證自明的經驗與個人身分認同的複雜實踐。」雖本研究聚焦於教育改革對當代教師主體的論述形構，然教師角色如 Heck 與 Williams 所論，不但複雜且不可避免地與同事、家長與學生有所關聯(轉引自桂冠編輯組，1999)，益以學生本係教師專業社會化過程中的重要他人，故 1990 年代起始，隨著教育改革的推展，教師於行政管理層面被定置的論述方式，除可直接由教師相關的論辯加以尋繹外，亦可間接透過教師專業自主核心－學生的輔導管教加以探析，茲分述如下：

討，故此分類建構下的行政管理主要聚焦於領導與管理模式。

（一）行政管理的論述形構

四一 0 教育改造聯盟(1996:60,198,225)與行政院教育改革審議委員會(1996:22-3)指出，臺灣整體教育制度的僵化與惰性顯然與多元社會的需要脫節，長期於中央教育行政機關的政治控制意圖與褓母心態下，不但使地方與學校失去因地制宜與專業判斷的自主空間，且行政掛帥的結果更導致學校組織官僚化，形成行政領導教學，使得原本充滿生趣的教學藝術，淪為機械化、枯燥乏味的知識填鴨，減損了教師專業自主的發揮空間。而在現代社會中，主體性的追求已然成為時勢所趨(行政院教育改革審議委員會，1996:11)，人民作為教育權的主體著毋庸議，且應以學生學習權為核心，國家、教育機構、教師、父母更應肩負協助之責，務使每個人不同的潛能與特質都受到尊重，並獲得充分發展，以自主因應社會變遷與需要，作適性的選擇⁵⁹(四一 0 教育改造聯盟，1996:14;41;183-4；行政院教育改革審議委員會，1996:18-9;34)。基此，為消解黨國威權在法令與體制的桎梏，教育改革的首要之務即是「鬆綁」，不僅要解除教育體制上的不當管制，還應該祛除錯誤觀念與習慣的束縛，並且以「生態觀點」作為再思考的開始(四一 0 教育改造聯盟，1996:39-40)，就教育體系進行全面診斷後重新加以改造(行政院教育改革審議委員會，1996:19)，以保障學習權，讓學習者的主體性得到尊重，同時為維護未成年人的學習權，父母的教育權亦應給予適當的保障，另從施教者的立場看，教師的專業自主也必須加以維護(行政院教育改革審議委員會，1996:13)。

而為實質鬆綁中小學教育，進一步賦予學校自主與彈性空間，重整行政和教學，四一 0 教育改造聯盟(1996:196)建議應「以民主參與、社區主義的原則，把學校還給教師、家長、學生、住民。」行政院教育改革審議委員會(1996:29;39-40)亦力主推動以學校為中心之管理方式，落實學校組織架構彈性；諸多學者(王順平，1999；林新發，1998；孫志麟，2001；黃嘉雄，2001；張明輝，1997a；謝文全，2002)更極力倡議學校本位管理，認為應將決策權分權下放，實質授權學校人事、經費與課程等核心事項，藉由決策過程的參與分享，讓學校更靈活地運用現有資源，以因應在地需要、發展

⁵⁹ 民間教改倡導者所主張「重視個體發展」之新取向教育觀，亦贏得教育改革審議委員會之共鳴，如在「教改總諮議報告書」中就指出：「帶好每位學生的教改方向就是要提供每位最適性的教育」。且更具體獲得政府之採納，於公佈之「教育基本法」第三條就明示：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，竭力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」可見這個理念已走出教育學術社群之腦海中與書本中，而進入政府正式之法令中，具有規範教育行政機關與學校活動之正當性。(吳家瑩，2004:50)

特色，並承擔績效責任；至於相關法令的訂定與修訂，以及相關政策的制定則進一步體現了學校組織及其權力配置的改變，其中 1995 年《教師法》公佈施行，明定教師權利義務，教師由派任制改為聘任制，不但可籌組教師組織，並有過半數席位參與教師評審委員會⁶⁰；1997 年《臺灣省各級學校學生家長會設置辦法》之修訂，明確賦予家長參與校務的權利；1999 年《國民教育法》修正通過，規範中小學校長遴選，確立校務會議之定位及教師與家長在兩者上的地位⁶¹；《教育基本法》的公佈實施，揭示了人民為教育主體，亦再次強調教師專業自主權與家長參與學校教育事務之權利⁶²；2002 年起試辦的「國民中小學組織再造及人力規劃方案」則具體呼應學校本位管理，乃至符膺學校專業需求及教師專業自主(教育部，2008a)。

這些深嵌於學校制度實踐而具普遍合理性的去集中化與賦權增能論述⁶³(吳清山，1993；單文經、侯世昌、吳永裕，1999；鄭彩鳳，1998；顏國樑，2001)，內蘊知識/權力的運作，不但規範著學校正式組織的結構與運作，且於「生態觀點」下亦左右著學校非正式組織的發展思維，形構出何謂「好的教育實踐」的規範概念。首先，於學校領導方面，誠如潘慧玲(2006:2)所言：「領導者不能再若以往，仰仗職位所賦與的法職權經營學校，需重新調整自我的權力觀點，以轉化型知識份子自詡，帶動學校革新。」面對教育改革的期許與更複雜的教育環境，校長不但要致力於學校文化的改變、鼓勵學校成員參與決策與積極投入學校發展工作、建立學校自我更新的機

⁶⁰ 《教師法》第十一條：「高級中等以下學校教師之聘任，分初聘、續聘及長期聘任，除依師資培育法第十三條第二項或第二十條規定分發者外，應經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之。前項教師評審委員會之組成，應包含教師代表、學校行政人員代表及家長會代表一人。其中未兼行政或董事之教師代表不得少於總額二分之一。」

⁶¹ 《國民教育法修正條文》第十條：「國民小學及國民中學設校務會議，議決校務重大事項，由校長召集主持。校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之。」

⁶² 《教育基本法》第八條：「教育人員之工作、待遇及進修等權利義務，應以法律定之，教師之專業自主應予尊重。學生之學習權及受教育權，國家應予保障。國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。」

⁶³ 這些論述主要奠基於三項基本假定：一、學校是最接近學生的組織，對於教育的日常運作與問題也最為熟悉，讓其做為決策的主體，最具回應性(responsiveness)，能使問題得到即時性的處理。二、教育改革不是一紙命令即可發生，它像是一個旅程(journal)，需要時間去醞釀、實施、建制化與永續發展，由上而下的指令無法奏效，必須要讓學校成員具有參與感、擁有感(ownership)，革新之輪方能轉動。因之，學校中的分享管理(shared governance)、參與決定(participative decision-making)成為權力結構調整之必要途徑，讓教師、家長，甚至學生、社區人士都能參與學校事務之運作。三、為了促使教育進步，引入私立學校系統的競爭是必要的，市場化成為教育運作機制之一，而家長亦被賦予更多的權力與聲音，為孩子做教育的選擇(潘慧玲，2002)。

制，亦需提升教師的專業自主能力、發展互助的同僚關係，故領導型態不但由集權領導轉向民主的參與式管理(王如哲、秦夢群、鄭新輝、劉秀嫚，2003:58)，亦漸次著重轉型領導(transformational leadership)(林明地，2000；秦夢群，2005；張明輝，1999；蔡進雄，2003a)、道德領導(moral leadership)、授能領導(empowering leadership)、象徵領導(symbolic leadership)⁶⁴(潘慧玲，2005:3-4)等促使參與者交互影響，進而建構意義的建構式領導(葉淑儀譯，2000:39；蔡進雄，2003b:103)；同時伴隨著九年一貫課程的改革，領導內涵則從過去專重行政領導而擴及「教學領導」與「課程領導」(任東屏，2001；行政院教育改革審議委員會，1996:29；黃嘉雄，1999；潘慧玲，2005:11；魯先華，2002)，甚至在去集中化與賦權增能論述下，「同儕協作」(Collegiality)被奉為圭臬(Hargreaves,2000;Hoerr,1996)，教師領導逐漸浮現而受重視，校長或行政人員已不再獨佔領導鰲頭，教師的權力與影響力亦不再侷限於「教室王國」，於校務參與和教學專業促進方面扮演了更積極的角色(李俊湖，2007；潘慧玲，2005:2-3；蔡進雄，2004)。

再者，若進一步尋繹教育改革相關論述可知，教育問題的根源即在組織本身，而其解決之道則繫乎學校組織與在其中工作者特性的改變(行政院教育改革審議委員會，1996:36)。故於學校組織方面，除相關法令的訂定與修訂，以及相關政策所規範的正式組織結構與運作外，最重要的是改善學校內部的文化和人際關係，換言之，「學校所有的教育設計皆應配合學生成長活動之需要而規劃，家長、教師以及社會人士都應熱心參與，形成相互支援的有機體，提供學生學習的支援網絡，營造豐沛自由的學習生活空間」(行政院教育改革審議委員會，1996:35-6)，進而激發學校內在自生的力量。特別是學校權力重建後，面對行政部門、家長會與教師會間三足鼎立的窘狀(張明輝，1997b:7-9；1999:98-9)，如何形塑共同願景、凝聚專業共識、化解衝突對立、建立伙伴關係⁶⁵，本即刻不容緩。益以終身學習社會的降臨(教

⁶⁴ 為因應學校外部的變遷，教育改革的進行與期許，活化學校封閉僵化的文化，有效促進學校內部教育的革新，領導者除具備自我轉化的能力外，更要激勵引導部屬積極投入變革，而面對價值多元甚至衝突對立的後現代境況與學校生態，似乎凸顯出學校亦需要一個在價值信念上更具說服力且高瞻遠矚的領導，因此，從新近領導理論的演進來看，強調革新、具有遠見、鼓勵提昇部屬工作動機至較高層次，進而革新組織文化，建立部屬對整體組織的承諾感，完成既定目標的轉型領導，係最適於推動學校改進的一種領導風格(陳俊生，2002)。而一位轉型領導者提供同僚合作的機會，並願意與他人分享權力，此實則與賦權增能所揭櫫的分享權力觀(power with)相連結，亦即，透過授能領導(empowering leadership)以促使教師具有權力、能力與動力進行教育專業及參與校務決定。

⁶⁵ 此波教育改革所強調的伙伴關係(partnership)，在對象上除了意指家長與學校行政和教師間的協力合作外(吳彰雪，2003)，亦包括社區(吳璧如，2003)、校際間(劉世閔，2006)與大專院校(何希慧，2002)，而這種具有世界性(cosmopolitanism)的論述如同一種有形實

育部，1998)，學校應成為學習型組織⁶⁶(吳清山，1997:13；張德銳，1999；教育部，1998)，至於教學第一線的教師則是帶好學生與教改成功的關鍵⁶⁷，對於學習型學校的重要性當然不言可喻⁶⁸，其應為終身學習者、同儕輔導者及行動研究者(張德銳，1999)。

(二) 學生輔導管教⁶⁹的論述形構

承前所述，人民係教育權之主體，國家、教育機構、教師、父母皆應肩負協助之責，務使每個人不同的潛能與特質都受到尊重，並獲得充分發展，以自主因應社會變遷與需要，作適性的選擇。基此，儘管《教師法》第十六條第六款明訂「教師之教學及對學生之輔導，依法令及學校章則享有專業自主」，然此權利似與一般得為個人本身利益而行使或不行使之權利有所不同，因其教導的對象是個活生生而未成熟的個體，故《教師法》第十七條第四款進一步明訂，教師負有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」之義務。而為落實帶好每位學生，發展適性適才的教育，教育改革審議委員會(1996:35)不僅揭櫫：「應該在確認學生的主體性與保障其學習權的基礎上，從事課程、教學與學生行為輔導方式的根

踐，產生了指引、區分個體行動和參與的原則，規訓著個體透過合作與終身學習而參與伙伴關係(Popkewitz,2002:122)。

⁶⁶ 現代的學校應該是一所「學習型學校(learning school)」，因為唯有在學習型學校裡，學校成員才能持續不斷學習，以及運用系統思考從事各種不同的行動研究和問題解決，進而增強成員個人的知識和經驗以及改變整個學校的組織行為，以強化學校組織變革和創新的能力(張德銳，1999:13)。

⁶⁷ 教師工作與教育改革息息相關，任何教育改革政策都直接或間接地重新定義教師的角色、規範教師的工作，而在上個世紀最後十多年，許多國家都試圖透過授權教師自主、加強教師專業以改善學校品質、提高學生成就。臺灣也不例外，教師於是往往被形塑成決定教育改革成效的因素(楊巧玲，2006:3)，例如行政院教育改革審議委員會(1996:36)認為辦學的主體是教師，其為決定能否帶好每位學生的關鍵；歐用生(1996a)視教師為教育改革成敗的關鍵人物，指出教育改革的希望在教師；林清江(1999)稱教師為推動教育搖籃的手，認為在教育改革過程中教師扮演關鍵性的角色；曾志朗(2001)則說教師是教育改革成功之鑰，主張教師不但不應成為被改革的對象，反而應是推動改革的主體與改革動力的主要來源，並且是教育品質提高的關鍵所在。

⁶⁸ 在未來的學習社會中，各類型教師將扮演推動終身學習的重要角色。終身教育體系中的教師，包含正規教育的教師，也包含非正規教育的師資。如何培養具有終身學習素養的教師，以引導全民進行終身學習，將是能否建立學習社會的重要關鍵。各類型教師不僅須具有終身學習理念，幫助學生終身學習，教師本身亦應不斷繼續進修，力行實踐終身學習(教育部，1998:37)。

⁶⁹ 「輔導」乃是輔導人員透過專業的素養，以正確的觀念、合理妥善的方法、高度的教育熱忱及積極的關懷與付出，幫助學生自我瞭解、自我接納、自我肯定與自我實現的教育歷程，這樣的歷程是雙向的(甚至是多面向的)、互動的、參與的、關懷的、平等的、尊重的與分享的溫馨過程，也是輔導者與被輔導者相互影響和成長的過程。而「管教」二字則含有「管而教之」的意涵，乃是施教者意圖讓受教育者養成與表現良好的行為習慣，使得教育活動能夠順利進行的一種過程。此兩者皆為教育活動的一部份，其對象包括「每一個」孩子。(傅木龍，2004)

本性改革，並在以人爲本的校園環境中，重塑師生倫理，以營建正確教育理念。」且具體建議「學校應行訓輔整合，建立輔導新體制」；行政院教育改革推動小組則更進一步將「結合社區資源，建立教學與訓導、輔導三合一輔導新體制」列爲十二項優先教改行動方案，其後伴隨著教育部「教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案」的推行，輔導工作已逐漸發展爲教育的核心工作，20萬中小學教師不但不能再置身事外，更應積極投入輔導行列(臺灣新生報，1998，4月5日)，因而一位稱職的教師除具備有效教學之基本條件外，尚須擁有輔導學生的能力⁷⁰(鄭崇趁，1997:22)。此外，基於公平與公義的基本訴求，《身心障礙教育白皮書》及《教育改革總諮議報告書》所促發的《特殊教育法》修正版，雖未明列回歸主流、統合、融合等字眼，卻明確顯示朝向融合取向⁷¹(吳武典，1999:9-10)，此不僅符應特殊學生「回歸主流的安置原則」(四一0教育改造聯盟，1996:37)，亦成爲一般教師無法推諉的責任。

再者，如同四一0教育改造聯盟(1996: 176)所述：「站在學生爲教育權主體的立場，教學、輔導與管教不能侵害學生的基本人權與教育權」，此一對學生主體性與教育權歸屬的論述，不僅劃定了教育目的與功能的討論範圍，更隱含著某種知識觀，範限著教學、輔導與管教的原則與方法，更安置了教育情境中的「人」－尤其是教師與學生的地位與關係。其中，於學生管教方面，「體罰」已不再是「愛之深、責之切」的託辭，而是涉及普遍性的基本人權問題⁷²(四一0教育改造聯盟，1996:52)，不只教育官員三令五申反對體罰，將體罰視爲不專業的表現(陳曼玲，1995，11月20日；1998，12月25日；2000，5月21日)；家長亦大聲疾呼，要求對不當體罰的教師直

⁷⁰ 「教學、訓導、輔導三合一整合實驗」方案於教師輔導學生責任方面，有三條可行途徑，包括(一)落實教師在教學歷程中輔導學生的責任；(二)實施每位教師皆負導師職責；(三)鼓勵每位教師參與認輔工作。(教育部，1999)

⁷¹ 1997年5月14日修正發佈之特殊教育法第十三條：「…身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要爲前提下，最少限制的環境爲原則…」第十四條第一項：「爲使就讀普通班之身心障礙兒童得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法…」第十四條第二項：「爲使普通班老師得以兼顧身心障礙學生與其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班減少班級人數…」第十五條：「各級主管教育行政機關，應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務…」

⁷² 四一0教育改造聯盟(1996:31-2)認爲，臺灣社會的專制性格不惟在政治、經濟、社會各層面，更全面性的表現在成人對待未成年人的無理與粗暴，顯而易見的就是長久以來爭執不休的體罰問題。成人爲了效率、紀律，或自己的方便、面子等問題，片面的要求學生達成自己的意圖，動輒以加諸在學生心靈與肉體上的攻擊行動來驅策學生、管制學生。這已不是管教方式的問題，而是赤裸裸的人權侵犯與暴力問題。

接訴諸法律⁷³或予以去職(申慧媛、範家苓, 1999, 8月25日; 陳洛薇, 2003, 11月24日); 教育部於2005年起更將「推動沒有體罰校園運動」列為「友善校園總體營造計畫」的重要工作項目之一。同時, 明確宣示解除髮禁, 行令各級學校不得將髮式管理納入學生輔導管教及校規的規定範圍, 藉故檢查及懲處(教育部, 2008b); 相關研究亦提醒, 對於學生書包、抽屜的檢查, 應注意其隱私權的維護, 並避免觸犯法令⁷⁴。

而為真正落實學生受教權益的保障, 不但依教育基本法第十五條訂定了「教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法」, 對受限於傳統特別權力關係理論, 以致無法實踐憲法第十六條對學生權益的司法救濟保障, 亦因司法院大法官釋字第382號的解釋而益臻完善⁷⁵(陳奕文, 2004)。且教師雖積極爭取罷教權, 但學者專家期期以為不可, 認為此舉教師未必受益, 莘莘學子卻無辜受害, 更使師道尊嚴蕩然(陳鈺婷、劉力仁, 2003, 1月10日; 臺灣日報, 1994, 6月10日); 同時, 一般輿論亦充斥著檢討不適任教師的聲浪, 不僅將未盡輔導與管教學生之義務及不當體罰者名列其中, 甚至要求立法評鑑予以淘汰(牛慶福, 1999, 9月7日; 林淑美, 2000, 3月15日; 楊昭瑾, 2006, 6月5日), 此亦致使教育部於2003公佈「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」規範相關處理程序⁷⁶。至於, 奠基於前述論述下的師生關係, 則從「一日為師, 終生為父」轉變成「亦師亦友」, 教師已不再是高高在上的權威者(李遠哲, 1998:225; 教育改革審議委員會, 1996:40)。

二、課程教學論述下的教師主體

⁷³ 體罰學生, 依現行法律係侵害學生權利之行為須負行政、民事及刑事責任。在行政上, 體罰學生致影響其身心健康者, 依教育人員獎懲辦法第三條之規定, 得記過。在民事責任方面, 須負侵權行為之損害賠償責任。在刑事責任方面, 教師基於教育目的體罰學生而構成犯罪之成立, 其可能涉及之犯罪有普通傷害罪、普通傷害致死或致重傷罪、暴力公然侮辱罪、過失傷害或致死罪、毀損器物罪及不純粹瀆職罪等。

⁷⁴ 請參見呂來添(2002)所著之《論中小學教師輔導管教之專業自主權—以教師法第16條及第17條為中心》及林中峰(2003)所著之《教師搜索行為之法律問題研究》。

⁷⁵ 釋字第382號要旨為:「各級學校依有關學籍規則或懲處規定, 對學生所為退學或類此之處分行為, 足以改變其學生身分並損及其受教育之機會, 自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響, 此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。受處分之學生於用盡校內申訴途徑, 未獲救濟者, 自得依法提起訴願及行政訴訟。行政法院四十一年判字第6號判例, 與上開意旨不符部分, 應不予援用, 以符憲法保障人民受教育之權利及訴訟權之意旨。」

⁷⁶ 此注意事項明訂十二項不適任教師的定義標準, 包括「不遵守上下課時間」、「曠課」、「教訓輔或行政處理不力」、「以言語侮辱學生造成心理傷害」、「體罰學生」、「在外補習」、「班級經營欠佳」、「親師溝通不良」、「重病或體力不適」、「教學行為失當」、「推銷參考書、商品獲利者」等, 凡被判訂為不適任教師者, 經過覺察、輔導、評議卻無法改善, 情節重大者將處以強制退休或停聘。

課程改革不論源於社會變遷、政治革命、經濟變革、知識進步，或再評鑑過去課程/教學的結果，均為人類社會的文化產物之一，務期學習者在接受改革後的課程/教學，得以適應變遷的需求，且能與構成其生存「世界」所具有的知覺、思維和感受一致的反應方式(王文科，1994:35)，誠如Popkewitz(1991:42；2001a:151-2)所言，課程是種治理實踐和權力效果，係特定歷史所形構的知識，銘印著我們推理世界與看待自我的規則與標準，且教學亦是種緊繫著公民與國家的社會規範形式，其中「訴說真理」的規則不僅關乎我們檢視或觀察對象的建構，更是種引導個體如何行動、感受、談論和看待世界和自我的規訓技藝。易言之，課程改革不單是內容與疆界的修訂與重劃，更關乎整個教育體制之心態或文化體質的轉變，同時諸多課程改革的論述實踐，雖非直接針對教師，不過對學生治理形態的改變，除了體現在對學生存有特性觀念之改變外，不可避免地亦對身為一位好老師的規範有所影響。而課程與教學本係教師工作的核心事項，評量則是教師賴以決定教學成效的方法，三者相互依存，故1990年代起始，隨著教育改革的推展，教師主體被定置的方式，除可直接由課程與教學相關的論辯加以尋繹外，亦可間接透過評量加以探析，說明如下：

(一) 課程與學生存有特性的論述形構

《國民小學課程標準》(教育部，1994:346-9)與《九年一貫課程暫行綱要》(教育部，2001:1-2)修訂緣起開宗明義述及，由於時代與環境丕變，社會與文化轉型，為整體提昇國民之素質及國家競爭力，培養二十一世紀的健全國民，必須積極進行教育改革，而課程為學校教育的主要內容，故須不斷檢討改進。基此，伴隨著1986年民進黨的成立與1987年戒嚴的解除，不但中華民國既有的政治法統迭遭挑戰，建基於大中國的文化道統亦倍受抨擊⁷⁷，尤其是民進黨政治菁英崛起後，於議會中不斷質詢將臺灣社會文化「邊緣化」的學校課程(立法院，1987、1990、1991、1994a)，且強烈表達對國立編譯館黨國色彩與獨占壟斷的不滿(立法院，1994b、1995)。1990年民進黨籍的游錫堃、尤清與蘇貞昌等人就任宜蘭縣、臺北縣與屏東縣百

⁷⁷ 解嚴之前，中華民國之國族論述主要是由兩個部份所構成：一是法統，另一是道統。就法統而言，中華民國的政治體制係根據中華民國憲法所訂，而國民黨以此組織國民政府，以自己為中國合法政府的代表，自稱「法統」，宣稱共產黨的行動為「叛亂」(若林正文，1994)。就道統而言，中華民國的內涵是五千年優良的文化傳統，這個傳統必須以民族主義的精神來保存與傳承，而所謂道統的傳承，乃是對中華文化的承接，由堯、舜、禹、湯、文、武、周公、孔子、孟子、至孫中山、蔣介石等五千年優良文化傳承系譜的建構，這是以中華文化觀點為基礎的民族主義，此說法從清末民初被孫中山建構出來後，即成為華人共同接受的信念(朱宏源，1994)。

里侯後，更逕利用團體活動時間於中小學推廣母語與鄉土教學，而執政當局對中華民國國族論述亦與時改弦易轍，從「立足臺灣、胸懷大陸、放眼世界」漸次轉向「臺灣優先」⁷⁸，同時在媒體推波助瀾下相互推衍連結成以「臺灣主體性」為基調的「本土化」論述⁷⁹，並初步具現於1993年教育部新修訂的《國民小學課程標準》之「鄉土教學活動」科目中⁸⁰，其後教育部為配合此課程之實施，更於1995年擬定了為期六年的「補助國民中小學鄉土教學實施計畫」，鼓勵各縣市鄉鎮辦理鄉土教材編撰、教學媒體製作、鄉土教學活動設計及鄉土教學研習等活動，期使學生認識家鄉、關懷本土、熱愛地方文化，以培養本土意識與認同。

迨至2000年民進黨執政後，適逢國中小九年一貫課程變革之際，鄉土教育雖已不再單獨設科，但於內容上不僅將其整合為較具統合性與關聯性的學習領域⁸¹（吳俊憲，2005:118；張建成，2005:18），且在形式上更賦予學校課程發展委員會「充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等因素，結合全體教師與社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校總體課程計畫」之權責（教育部，2001:14-5），而此一以學校本位為核心所架構的在地化與活動化課程形式，益以2003年教育部訂頒之「補助直轄市縣(市)推動國民中小學鄉土教育要點」及2006年發布之「提升國民中小學

⁷⁸ 李登輝總統執政初期在1988年國民黨十三全大會揭櫫「立足臺灣，胸懷大陸，放眼世界」原則，1995年競選連任時則推出「經營大臺灣、建立新中原」的主張，爾後又在1998年臺北市長選舉時提出「新臺灣人」的概念，1999年接受「德國之聲」訪問時更提出「兩國論」，這一切的規劃除要抗拒對岸的中國民族主義外，亦希望藉社群主義帶出「主權在民／人民主權」的概念，戮力為臺灣人建構一個「生命共同體」，以臺灣住民作為最優先的考量。

⁷⁹ 本土化一詞泛指一種以臺灣為本土對象的思維方式，以對抗中國化的思維方式，另一常與此交替使用的是在地化，其意指對應於全球化的反面用詞，強調的是於打破疆界的全球化過程中，各地既有的文化模式及其因應方式，雖這兩個詞彙指涉的對象與範圍有異，但從時間的向度來看，在地化實含涉本土化的概念，特別是臺灣早期全球化概念尚未流行之際，本土化即意指臺灣在地既有的文化模式，只是其因應方式主要是為了對抗大中國意識（卯靜儒、張建成，2005）。

⁸⁰ 《國民小學課程標準》特別提及國小三至六年級增設「鄉土教學活動」乙科，以期在國小階段落實「立足臺灣」之理念，繼而「胸懷大陸」、「放眼世界」…提供學生學習方言及鄉土文化機會，有利於課程生活化與本土化之落實（教育部，1994:402）。然此鄉土教育之落實並不限於此，另於新公佈的社會、音樂、團體活動、自然、道德與健康等科課程標準中均明定教材選擇應重視鄉土的教材和問題，使教材內容生活化，藉以發揚民族特性，落實生活的實用性（吳清基、林淑貞，1995:23-4）。

⁸¹ 例如將母語與鄉土教學活動課程融入語文學習領域；國小低年級設置生活領域，統合社會、藝術與人文、自然與生活科技三個領域的學習內容；三、四年級的社會領域介紹家鄉的史地、風俗；五、六年級則以整個臺灣作為認識範圍，內容包括五年級之「認識臺灣的自然環境、歷史與社會生活」、「認識臺灣的團體、經濟、法律與政治生活」，及六年級之「認識臺灣的文化發展與環境變遷」、「認識臺灣的經濟發展與全球化」等。

本土語言師資專業素養改進措施」⁸²，不但繼續綿亙著教育本土化的餘緒，甚至以一種更具隱匿性的方式生產具本土意識與認同的學生主體⁸³。於是在緊密連結著臺灣主體性與學生在地生活經驗的教科書出版制度變革⁸⁴，乃至確立課程知識本土化合法性之改革論述中，教師相對地亦於「專業自主」訴求中被重新組構，並化身為治理著國家社會所意欲之公民的專業施為者，其不僅熱愛家鄉、認同臺灣，且能自主和反思地運用「在地的材料」設計課程，並能熟稔「本土的語言」⁸⁵。

然課程改革是認同政治內在的一部份，與全球化及在地化的文化認同脫離不了關係⁸⁶(Mao,2008:593;Popkewitz,2000b)，除前述本土化課程及其意欲之孩童與教師主體形構外，1990年代起始，於參揉著新自由主義理念和對抗國家威權治理的去集中化運動中，課程改革亦於全球化效應下亦步亦趨。首先，1990年人本基金會仿夏山學校精神創辦森林小學，結合學校、家庭、社會的力量，積極推動以「人」為本的教育，力主「所有的思考都應該以人為主體，所有行動都應該以人為出發點」(史英，1990:42)；《國民小學課程標準》修訂理念亦奠基於人性化、國際化、未來化、統整化、生

⁸² 教育部 92 年 1 月 5 日台國字第 0920178644A 號令訂頒「教育部補助直轄市縣(市)推動國民中小學鄉土教育要點」，97 年 7 月 1 日台國(二)字第 0970098487C 號令修正為「教育部補助直轄市縣(市)推動國民中小學本土教育要點」，其依據中明列「教育部(以下簡稱本部)為執行國民中小學九年一貫課程綱要，特訂定本要點」，足見如同教育部(2001)言及的，九年一貫課程雖取消了鄉土課程(包含「認識臺灣」在內)，實則卻是要「把本土意識全面地融入到各領域的課程中」。而「提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施」係依 95 年 12 月 11 日台國(二)字第 0950174016C 號令發布，旨在確保本土語言教學品質。

⁸³ 有關九年一貫課程顯現的權力匿蹤效果，請參見許誌庭(2008)「課程改革中的權力展佈與知識新生」一文。

⁸⁴ 教科書之開放審定對一直捧著「教科書」照本宣科的教師保守形象，提供了另外一想像空間，在課程改革論述中，有關教科書出版制度之改變，係緊密連結著臺灣主體性及學生在地生活經驗之類的概念，其連結主要如下：(1)建構臺灣主體的必要→(2)在於對抗大中國意識→(3)所以必須重新編寫舊有的各類教科書→(4)必須打破統編版而開放教科書審定制→(5)如此教科書才可連結學生與土地的生活經驗→(6)也才能建構臺灣的主體性(叩靜儒、張建成，2005)。

⁸⁵ 此「專業化教師」的建構是國族想像重塑的表徵，涉及社會的納入/排除，所謂專業自主通常意謂著「在地的材料」和「本土的方言」的融入，同時亦是課程計畫和教學實踐中有關中華民族主義和中國意識的鬆綁，而專業化教師的圖像是個認同臺灣且熱愛其故鄉者，即使「專業化教師」的概念是個全球的理性(Chen,2003:109)，但卻具現了在地的關注與利益。

⁸⁶ 課程不僅關乎教什麼與如何教，更代表了某種教育觀、知識觀(周淑卿，2003:47)，亦與課程制定者如何理解學習、知識的組織與生產有關，課程與教學實踐的理念並非毫無歷史根由，其係交雜著全球的學術知識與在地的利益，因而學校教育經由在地菁英調節的教育實踐與知識而成為連結區域、國家與全球的一種治理系統，不但建構了國族的想像…亦建構了具彈性與適應力的未來工作者與公民之世界主體性圖像(Mao,2008:592)。而孩童的特性正是此一制度關係、技術和理念系統轉變的一種結果(Popkewitz,2001a:156)。

活化與彈性化⁸⁷(教育部，1994:348-9)；四一〇教育改造運動之現代化訴求亦主張「重視個體發展及參與，強調個別差異」(四一〇教育改造全體主辦單位，1994:31)；行政院教育改革審議委員會(1996:2)更言明：「為因應二十一世紀社會的特點與變遷方向，教育現代化更應配合主體性的追求，反映出人本化、民主化、多元化、科技化、國際化的方向。」其次，益以多元智慧論之籲請尊重學生主體及其不同潛能與特質，並使其獲得充分發展(吳靜吉，2003；簡紅珠，1998)，以及建構主義認識論⁸⁸(楊龍立，1997、1998；歐用生，1995；戴維揚，2003；甄曉蘭，2004a:130)與開放教育理念之遂行⁸⁹，乃至《教育改革總諮議報告書》(行政院教育改革審議委員會，1996:摘9)與《邁向學習社會》白皮書(教育部，1998:17)所指陳的，國際化趨勢中英文之重要性與學校課程結構改變之必要性⁹⁰，甚或英語學習市場化運作之相互連結⁹¹，無論政治論辯、學術研究與官方政策之相關論述及其實踐皆顯示，面對政治、經濟、社會、文化各方面的急遽變遷，未來的公民到底要具備什麼樣的能力應付未知？培育什麼樣的新觀念、新技術、新視野的個人，以加入新世紀的競爭與合作(行政院教育改革審議委員會，1996:1)？最終似匯聚並盡現於九年一貫課程強調的「具有人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習的健全國民」上(教育部，2001:3)，亦即具備(1)瞭解自我與發展潛能；(2)欣賞、表現與創新；(3)生涯規劃與終身學習；(4)表達、溝通與分享；(5)尊重、關懷與團隊合作；(6)文化學習與國際理解；(7)規劃、組織與實踐；(8)運用科技與資訊；(9)

⁸⁷ 其臚列修訂之基本理念分別應以學生為中心、應有世界胸懷、應具前瞻導向、應求周延有效、應符合生活需求與應重師生自主。

⁸⁸ 建構主義理論中以 Von Glaserfeld 所倡導之激進建構主義(radial constructivism)、Piaget 由認知發展觀點而來之建構主義、Vygotsky 強調社會文化互動之建構主論、Bruner 開啓由智慧及文化心理學而論之建構主義理念，以及 Gardner 自多面向剖析智慧之建構主義觀等，總結其論點，所強調的是學習歷程由行為主義「被動」轉向「主動」與「互動」，知識乃由與教育相關之人士共同建構，因此，真理與概念之獲得係由主觀體驗出發，輔以客觀之鷹架架構，形成高層次之認知歷程，亦即從模仿到創造的學習歷程，故學習需要良好的引導與刺激而非僅灌輸式的記憶或複製。

⁸⁹ 「課程統整化」與「教材生活化」逐漸取代分立而專門化的學科知識。

⁹⁰ 為了增進個人自我導向學習的能力，學校課程不宜過度分化，應注重各種科目之間的統整性，以及與生活之間的關聯性。課程內容宜強調方法的學習，而非強調知識的灌輸。課程設計應脫離專家模式，改採民主參與的模式，由學科專家、任課教師，以及學生共同參與課程的設計。課程安排應增加選擇的彈性，以方便學生學習(教育部，1998:12)。

⁹¹ 英語教學的合法性與正當性，幾乎都與「國際競爭」和「國際化」的需求語言搭在一起，同時在媒體的極力經營下，有關英語的學習，亦變成一個熱門的市場賣點。外語補習班抓住家長「望子成龍，望女成鳳」的心理，積極炒作「學習英語與提升國際競爭力」的關係，操弄英文補習的市場投資價值，相關論述請參見卯靜儒、張建成(2005:68-70)之「在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪」。

主動探索與研究；(10)獨立思考與解決問題等基本能力的學生主體⁹²。

而伴此全球化下受教主體的論述形構，相映地亦是對教師主體想像的轉變與再建構，誠如 Cohen(1995:13)所述：「除非教師學習更多其教導學科的知識，且設計新的教學取向，否則多數學生的學習將不會產生改變」，故此當代教師係位能尊重孩童差異、個體性⁹³及助其發展潛能(Chen,2003:56-7)，且能於去集中化的教育系統中進行合作、反思和建構知識⁹⁴(Popkewitz,2001b:326)，同時具課程統整⁹⁵與發展設計能力⁹⁶，甚至熟稔資訊知能與英語者⁹⁷。

(二) 教學與評量的論述形構

四一〇教育改造聯盟(1996:156-174)指出，為讓所有的學生在社區中的小班小校獲得充分的學習資源，開展其「學習生活世界」，學校的規劃應以學生的學習活動為本，教學活動不該侷限於室內，且教學的重點在「學」而非在「教」，新的教學模式亦應以「協同教學」的方式進行課程設計；而建構主義認識論則強調人係認知之主體，故教育工作者應重視「學習情境的設計」、「師生角色的調整」、「同儕合作的學習」、「探索創造的活動」，以及「多元評量的趨向」(周崇儒，2000)；開放教育理念亦力主以兒童為中心，認為學校教育不僅要培養學生瞭解自己，認識周遭生活環境，使其具備適應現代生活的知能，更要啓迪其主動學習、思考創造及解決問題能力，

⁹² 九年一貫課程旨在培養學生帶著走的基本能力，同時拋掉背不動的書包與學習繁雜的知識教材(林清江，1998)，但此十大基本能力似乎過於繁細，吳家瑩(2004:147-158)從成己、成人、成物及成事四個面向挑出積極力、合作力、使用力(管理力)及研判力(計畫力)作為核心要素，並以「研究者」為圖像概括之，具此十大基本能力者實為「一個能積極主動發現自己生活問題、搜尋資料研判自己生活問題並整合不同個體解決生活問題者。」

⁹³ 1990年代之前的教育亦尊重個體差異，但似乎與經濟和人道主義論者相繫，而1990年代之後則多被連結到政治論述，至於所謂個體性則意涵著孩童在所有學習過程中的獨立思考、批判思考和問題解決。

⁹⁴ 此一當代教師是個能彈性回應沒有明確答案之問題，且被賦權增能以解決問題的個體，同時被假定擁有一種緊緊著問題發生情境的務實主體特性，其任務旨在教導學生如何建構知識和意義。

⁹⁵ 課程統整實為全球化與在地化的文化交雜，細究統整的意涵其實是鑲嵌在一個更大的全球化論述中，其特別強調個人獨立思考能力、對事物的批判能力與問題解決的能力，而此原則似已成為目前教師教學的不二法則，基此，所謂的「好學生」往往必須具備這些人格特質，同時亦成為對學生未來學習潛能與成就表現評估之重要依據，而所謂「好老師」則被認為是能以啓發學生上述之學習要素的教師(陳仰天，2004)。

⁹⁶ 以往教師在傳統「由上而下」的課程發展模式影響下，造成「專業技巧喪失」，九年一貫課程改革重視學校本位課程發展，正可讓教師恢復「武功」，並提升其專業能力(歐用生，2003)。

⁹⁷ 「陶冶孩童成為未來公民」係學校教育常被提及的功能，換言之，學校即是在規約現時以確保未來能契合知識、資訊社會及全球化需求(Popkewitz & Lindblad,2004: 232)，基此，諸如資訊知能與英語的精熟—有助於臺灣的全球競爭力—成為一種權力效果，在界定「好老師」和「好學生」中產生新的社會納入和排除(Chen,2003:71)。

並採合科統整學習方式，引導學生做發現與主動學習，強調「學」重於「教」，改變大班教學方式，而增加小組與個別化學習，充分利用社會資源，增加戶外學習，重視學習情境佈置及多元學習評量(鄧運林，1994: 30-1)；行政院教育改革審議委員會(1996:35)亦指陳，單調的講授教學形態已使學生失去學習的趣味與變化的刺激，許多在學習過程中落後的學生，因無法得到適切的協助而放棄學習，成為教育過程的淘汰者和犧牲者，故落實小班制，同時徹底改變傳統的教學形態，並容許學生有彈性的學習進度與學習內涵，是照顧每位學生使其能適性發展的必要措施；其後，教育部為因應班級人數無法如一般教改人士所願減少，於 1998 年研擬整合課程教材、教學與評量及師資專業水準改革之「發展小班教學精神計畫」⁹⁸，冀藉由多元化⁹⁹與個別化的教學，提供學生適性教育機會、改善班級師生互動關係、提高教師教學品質；迨至九年一貫課程則更直接明訂「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」(教育部，2001:9)。

此些論述與前課程與學生存有特性之論述相互推衍連結，形構成常規化當代教師教學的真理政權。首先，教學不復往昔以教師為輻輳中心，而是回歸學生主體，時刻皆須以學生為中心進行思考(四一〇教育改造聯盟，1996:173)，教師亦不再是課堂上的絕對權威者，而是位能不斷激發學生學習動力與好奇心，促其探索新知的能力引發者；次奠基於前述伙伴關係下，教師亦是位能積極參與同儕學習和研究，成立教學團隊(教學群)而實施協同教學者(教育部，2000)，且亦擅於進行親師溝通，並能適時援引家長資源協助教學者(楊振昇，2001；鄧運林，1996)；而在教學法上則是位靈活運用多元教學方式，甚至不斷創新教學以促進學生學習成效者¹⁰⁰。

至於評量本係教學的一部份(陳美玉，2007:77)，即因其改變而致使 1990 年以來系列的課程與教學改革論述得以發揮規訓學生與教師主體之作用

⁹⁸ 教育部 87 年 5 月 22 日台八七國字第八七〇五四二二號函頒。

⁹⁹ 方永泉(2001)認為此包括教學方法、教學場所與評量方式的多元化，所謂教學方法的多元化，小班教學不應僅限於傳統教師講述法，也應包括各種教學法如合作學習法、協同教學法、發現教學法、設計教學法等靈活運用；在教學場所的多元化方面，小班教學絕不只限於教室內的教學，而應積極走出校園而與社區資源有更密切的結合，甚至連教室內的教學也不再只是傳統的以教師為中心的桌椅安排方式，而應採開放、去中心的規劃方式；在評量的多元化方面，也不再只限於紙筆測驗或總結性評量，而應以更多元、彈性的方式針對學習過程進行診斷與評量。而小班教學與開放教育在實際實施上並不全然相同，不過理念卻是如出一轍，旨在打破僵化的學習形式(包括教室與學校的制式環境、教師與學生固定的形式角色)，相信兒童的創造力、學習需求與自由，其基本上是一種多元、適性的、彈性的與開放的精神。

¹⁰⁰ 隨著九年一貫課程的實施，教學創新或教學革新已成為一種口號和教師教學生活裡的語彙，並被期待實現的教學行為，其體現於教師解決課程、教學或學習等問題的求新求變過程中(簡紅珠，2007)。

¹⁰¹。其中開放教育即力倡改變傳統依賴紙筆測驗方式而兼採質的評量，如採用操作、表演、報告、問卷、設計、晤談、觀察、資料蒐集等多元評量方式，以提高學生學習成就感及記錄學生學習情形(鄧運林，1994: 32)；教育部「發展小班教學精神實施計劃研習手冊」中亦對教學評量提出六點建議：(1)減少各科考試次數、(2)適度降低各項評量難度，提升學生學習興趣與成就感、(3)依科目運用多元評量方式，國小一年級上學期以表演、實作、報告等方式取代紙筆測驗、(4)評量內容以瞭解學生基本能力為主，勿強調零星瑣碎背誦性之學習內容、(5)教師命題盡量設計開放題目，啟發學生表達不同思考、(6)評量結果多使用文字描述方式呈現，勿僅以分數或等第呈現；而專為因應九年一貫課程所訂之「國民中小學學生成績評量準則」¹⁰²第六條明確指出，國民小學學生成績評量，應視學生身心發展及個別差異，依各學習領域內容及活動性質，採取筆試、口試、表演、實作、作業、報告、資料搜集整理、鑑賞、晤談、實踐等適當之多元評量方式，並得視需要，參酌學生自評，同儕互評辦理之。益以奠基於建構主義認識論與多元智慧論的新式教學評量或另類評量¹⁰³之推波助瀾下(余民寧，2003；張美玉，2007)，好教師似已不再固守於傳統客觀式的紙筆測驗，而是位能針對不同領域知識形式與學生差異而熟稔並適採多元化評量者¹⁰⁴。

三、專業發展¹⁰⁵ 論述下的教師主體

專業是社會建構的概念(Popkewitz,1994:2)，因不同社會條件其意義亦

¹⁰¹ Hoskin(1993)從 Foucault 的《規訓與懲罰》中進一步建議正視「檢查(examination)」的重要性，其為轉變的樞紐，新型態的監視益以判斷(surveillance-plus-judgment)的全景式凝視正是書寫加上檢查(writing-plus-examination)的結果(轉引自 Popkewitz & Brennan, 1998:22)，故透過另類評量的書寫(如檔案評量)與檢查方式而使得國家社會所意欲之公民及教導此公民的教師主體轉變成為可能。

¹⁰² 教育部 90 年 3 月 20 日台(90)參字第 90042578 號令發布。

¹⁰³ 儘管對此名稱略異，不過皆指相對於傳統客觀式紙筆測驗的其他評量方式，諸如真實評量(authentic assessment)、動態評量(dynamic assessment)、實作評量(performance assessment)、檔案評量(portfolio assessment)等。

¹⁰⁴ 多元化評量論述的出現並非評量技術上的創新或改進，1975 年版《國民小學課程標準》暨 1984 年教育部頒訂之「國民小學成績考查辦法」既已明列多元的評量方式，但遲至 1990 年代起始，伴隨著「多元」成為課程與教學的知識構則後，多元的學生主體始進入評量範疇。亦即評量所要檢查的範疇，不再侷限於紙筆所能傳達的主體成份，而是擴及組成主體的全部成分及其所能表達的形式，以及與他人間的關係形式(許誌庭 2005)，相對地教師主體亦隨之改變。

¹⁰⁵ 許多文獻將專業發展等同於「專業成長」，兩者之間其實不易嚴格區分，通常專業發展的涵義較為積極而深遠，專業成長主要是偏向「個人」的「自我改善行動」，而專業發展除了促進個人的專業成長之外，更重要是導向專業實踐，追求一種社會性、倫理性的社群生活。其意指教師基於提升專業水準與專業表現，不斷在教育環境中促進、提昇與改進個體學習與探究的歷程。其可以從教師在「充實專業知能」、「落實專業自主」、「致力專業反省」、「力行知識管理」、「履行專業承諾」與「積極協同行動」六個層面上的表現程度予以界定(鄭詩釧，2003)。

有所不同，且專業化的知識不但兼具合法化和賦予身分認同之本質(Popkewitz,1991:144)，更事涉社會的政治管理(Popkewitz,1994:11)，故伴隨著教育改革之教師專業化亦僅係政府管理教學過程之策略，旨在促使教師以此專業者自居，進而產生新的教學要求(Popkewitz,1991:78)。基此，回溯1990年代以來的教育改革，教師屢以被改革的客體出現，被強加灌輸某種有利於改善教育困境的特定論述，以生產利於實踐此教育改革論述的主體，其除呈顯於前述行政管理與課程教學之論述形構外，更具現在專業發展的論述形構中，以下茲就師資培育及其專業形象和在職進修與教學現場¹⁰⁶二方面說明如下：

（一）師資培育及其專業形象的論述形構

由於臺灣的師範傳統長期以來一直呈現鮮明的「國家主義」與「工具理性」色彩，在執政者意圖藉意識型態的灌輸，為其政權延續取得合法性基礎的歷史脈絡下，不但學校成為順民的製造廠，教師成為生產線上的加工者，且於上位者「教育救國→良師興國→師資第一→師範優先」的邏輯下，師範教育長期遭扭曲為精神國防的堡壘(四一〇教育改造聯盟，1996:103)。益以師資培育係採計畫教育，由師範校院負責，既無法反映現實社會及市場需求，又因師範生長期受到過度保障的結果，不僅缺乏競爭及學習激勵，教育專業精神無法獲得提升，亦造成師資素質未臻理想而迭遭疵議(行政院教育改革審議委員會，1996:45；林文瑛、王震武，1995；陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜，1995)。而此批判聲浪尤以1992年國會改選後為甚，不但立法院及大學教育改革團體極力主張廢除《師範教育法》(李瓊月，1993，10月17日)，更有委員建議徹底剷除師範教育制度(立法院，1993:464)。於是在「多元開放」、「需求」與「專業」所相互推衍連結成的市場化論述下¹⁰⁷(謝卓君，2005b)，立法院於1994年三讀通過《師資培育法》，終致使師資培育之管道更加多元化，除師範校院外，尚包括設有教育院、系、所或

¹⁰⁶ 教師的專業發展亦是相對應於教師生涯階段的一種社會化、持續不斷的专业行動改變歷程，多數學者以職前教育、導入教育與在職教育三個階段作為教師生涯專業發展之參照基礎(鄭詩釧，2003)。黃乃熒(2003:1)則認為建立一套教師專業發展途徑，有助於教師效能的提升及教育改革的推動，此可從職前教育、在職進修及教學現場三方面加以探討。然《師資培育法》言明：「師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定」，故綜此二說及輿論與法令對教師專業形象的論述而作此劃分。

¹⁰⁷ 「多元開放」、「需求」、「專業」三者之間存在著數種不同關係，而其相互關聯共同交織成一股更具影響力的市場化論述，此論述略以：師資培育機構的「多元開放」有助於師資需求的滿足，解決教師供給不足的問題，之後，更可因師資數量的增加，於供過於求的情形下發揮篩選師資的效果，同時藉由競爭的機制改善教師「專業」的品質。而於此市場化論述影響下，教師教學實務能力成為教師專業之主要內涵(Furlong, Barton, Miles, Whitting & Whitty,2000)

教育學程之大學校院¹⁰⁸；其對象亦擴及設有教育學程之大學校院二年級以上學生，以及碩、博士生或國內外大學校院畢業生¹⁰⁹；方式則以自費為主，兼採公費及助學金方式實施(且公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務)；教師資格亦改採檢定制度；教育內容則著重教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳。

而師資教育本係常規化教者意向和敏覺性之「公民化過程」，亦為教師身分認同重構之主要場域(Popkewitz,1998c)，故伴此論述及其實踐之轉變，意謂著獨立設校、公費制度、考用合一之師資養成制度的徹底改變，連帶亦使傳統教師形象完全改觀，往昔參雜著嚴格的生活、勞動與思想教育的封閉式師資培育方式不復存續，於增進教師專業知能目標下，師資培育課程回歸著重一般教學知識與技能，不再與教化兼具強健身體、熟知民族文化、信仰三民主義且忠黨愛國等特徵的教師主體相連結¹¹⁰。同時教師與國家亦不再是種契約關係，當老師已非師範校院畢業生的唯一出路，亦非僅有師範校院之畢業生才能當老師(陳奎喜，1996)，其係可經短期密集訓練而成。因此，以往保守而倍受尊崇的教師主體已漸次模糊，取而代之的是須具有特定專業知識與技術能力的教師主體(周志宏，2003：131；許誌庭，2005：172-3；謝卓君，2005b)。

此外，1995年《教師法》立法前，隨著資訊蓬勃發展，教師已不再作為知識的唯一來源；社會迅速變遷，教師所傳遞的價值亦受到質疑；社會漸次民主開放，人民的自主意識也逐漸抬頭；且當人民收入普遍增長，而此又成為資本主義社會職業地位高低重要衡量標準時，教師地位本勢所難免地逐漸滑落(王兆基，2002:51)。益以「為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位」而訂定之《教師法》，不只詳列教師依有關法令及學校章則規定所享有的權利與應負之義務，以法律明文保障教師專業自主權外，更開放各級教師組織的設立，以維其工作權益¹¹¹。此

¹⁰⁸ 2002年7月24日版《師資培育法》第五條修訂為：由師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學為之。

¹⁰⁹ 1994年2月7日版《師資培育法》第六條及1995年6月26日版《大學校院教育學程師資及設立標準第13條》。

¹¹⁰ 誠如陳伯璋(1991:105)所言：「一元化師資培育的基本方針是在造就誠正勤儉的保守分子，是在為既存社會體系的維護與捍衛。」因此，《師資培育法》公佈之前，所謂師資養成的專業訓練，係在國家嚴密規劃下，對準教師進行的意識型態灌輸與規訓，輔以次要的知識學習和技能訓練，似未真正著重培養教師所需的專業自主能力。迨至1994年2月7日版《師資培育法》始開宗明義述及：「師資培育，以培養健全師資及其他教育專業人員，並研究教育學術為宗旨。」2002年7月24日版《師資培育法》則更明訂「為培育高級中等以下學校及幼稚園師資，充裕師資來源，並增進其專業知能，特制定本法。」

¹¹¹ 參見《教師法》第十六、七條及第二十六、七條內容。

不僅推翻了過去將教師美化為完美「道德人」的假設(陳美玉, 1996: 14-5), 突顯教師不再是道德和傳統價值的倫理主體, 而是法令與規章所建構出的職業類別(許誌庭, 2005: 174-8)。且於全教會積極爭取教師工作權益、促使利於教師的政策通過、提昇教師組織地位以及教師專業自主權利, 並藉由較激進的抗議陳情方式, 試圖建立工作權益獲充分保障、工作負擔適量、教師組織(基層教師代表)具有參與教育決策空間與發聲權力的教師專業形象之際¹¹², 相對地, 伴此權益之爭取以及因應教育改革所需專業能力提升之要求, 反助長政府與社會大眾進一步對教師專業現況的質疑, 甚至促成了「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」與「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之頒布, 同時於取消中小學教師免稅(羅曉荷, 2002, 4月7日; 章倩萍、張錦弘, 2002, 7月11日)、寒暑假不支薪(張錦弘, 2001, 3月13日; 聯合報, 2002年, 7月1日)、取消退休金優惠存款(王淑美, 2002, 7月3日; 何明國, 2002, 7月6日)、考核設限(陳秋雲, 2002, 10月15日)等政策風向球的試探下, 某種程度上更發揮了貶抑教師道德主體的效果¹¹³(許誌庭, 2005:173), 其結果是, 教師已不再是往昔那個具有特殊光環的、國家級的主體類別, 而僅係某種特定職業, 且講求權利義務, 甚至參雜著負面意涵的主體¹¹⁴(周志宏, 2003:131; 許誌庭, 2005: 173-4)。

(二) 在職進修與教學現場的論述形構

行政院教育改革審議委員會(1996:54)述及, 教師進修為其生涯發展所必須, 《師資培育法》及《教師法》皆強調進修的重要性, 同時確定進修為教師的權利也是義務。然而目前教師進修管道狹窄(尤其是國小教師與代理代課教師)、方式單一、內容無法反映教師實際需求, 亟須建立較完備之進修制度, 以滿足教師終身學習與生涯發展的需求。另教育事務之推動及各項教育改革之成敗最重要的關鍵在於基層之教師, 其素質的提昇是確保教育品質的核心支柱, 故推動教師終身進修, 提升教師教學能力, 協助教師專業成長實刻不容緩(立法院, 2004:228)。爰此, 不僅依《師資培育法》所

¹¹² 近年來, 全國教師會積極參與各項重要的教育決策過程, 對於教師專業有其特定的論述, 蔡青妤(2004)曾以 2002 年「團結九二八」、2002~2003 年教師法施行細則修訂過程、2003 年「行動九二八」以及 2003~2004 年制訂教師專業評鑑試辦辦法等進行深入分析。

¹¹³ 以往國家將教師視同公務員, 並儘可能提供相對的保障與福利, 藉以換取教師對國家政治經濟教育目的的貫徹以及對政府的效忠。但當師資培育多元化並以自費為主, 且《教師法》確立教師不再是公務人員情況下, 國家部份失去了掌控教師的優勢, 教師亦可能擺脫公務員角色認知而變得「不聽話」, 故國家似沒必要「恩寵」教師。而此類負面評論常與「待遇優渥、既得利益者、違反社會公平正義、吃相難看」等污穢的話語連結(王兆基, 2002:52-9)。

¹¹⁴ 此亦使得人們不再從抽象的、集體化的遠處來想像教師的整體形象, 而是從一種個別的、具體的近處來觀看, 其形象最終取決於個別教師執行教學職務當下的專業展現。

訂定之《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》明文規定，教師於在職期間，每一學年須至少進修十八小時或一學分，抑是五年內累積九十小時或五學分，為教師在職進修設定一全國性的下限標準，讓教師有所遵循外。另為解決教師進修管道的狹隘與方式的單一，《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》亦特別指出，教師在職進修除須與其本職工作或專業發展有關外，更可採參加研習、實習、考察；進修學分、學位；相關之研究、著作、翻譯、創作；或其他由主管教育行政機關認可之進修與研究等多元方式。

然設若讓教師選擇在職進修方式，超過六成教師會以「學位課程的在職進修碩士專班(夜間或週末)」、「學位課程的教學碩士班(夜間或週末)」、以及「學位課程的碩士、博士班(日間)」為第一優先選擇(李奉儒，2002)，此一偏好學位之在職進修模式，亦具現於逐年提升的高級中等以下學校之在職教師學歷上，截至2008年止，具碩士學歷者已增至53,859人(佔26.90%)，其中以國小教師21,803人居冠，另在職教師中具博士學歷者更高達1,444人(佔0.72%)，最多者亦為國小教師，計有502人(教育部，2008c:50)。不過，這種開放各類學位之進修課程固符合中小學教師進修需求，但其受益人數和比例仍屬有限，專家學者早已提醒，國內教師進修具有濃厚的文憑主義及形式主義，對教育實務的改善成效令人存疑(王家通，1994)。政府官員亦指稱，教師進修除部分具有加薪、晉級、獲得學位與取得另一類教師證書等誘因外，對工作知能提昇之進修，尚未能普遍成為每位教師之理念(立法院，2004:228)。

而對此在職進修之缺失，教育部為因應第七次全國教育會議討論之結論，早於1995年所編印出版的《中華民國教育報告書－邁向二十一世紀的教育遠景》一書中，即已強調教師在職進修應配合終身學習社會的來臨，推廣「以學校為中心」的進修制度，強化教師教學知能(教育部，1995:124-5)。另專家學者亦指出，傳統行為主義的教師專業發展或學習理論強調個人化活動，著眼於目的和手段的連結關係，缺乏社會層面反省性對話的教育意義，教師的學習應該是發生於組織和社會整體變革脈絡中，應將學習重新概念化，發展一種「創意的、解放的、建構主義的學習」(歐用生，1999:163-6)。且於後現代思潮衝擊、後福特主義管理模式影響、新科技發展的突破、全球經濟新情勢之矛盾、多元文化的影響與地球村理念和本土化意識對立之際，不但師資培育面臨新的挑戰，教師專業亦面臨衝突與瓶頸，不能再以傳統追求社會地位和技術能力的增進作為後現代教師的教學

觀，而須尋求發展新的專業文化(楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉，2002:125-6)。因此，於新專業主義¹¹⁵與學習型組織理念相互輝映之下，在職階段的教師專業發展逐漸由傳統科層體制下的被動角色，轉向積極主動且重視伙伴關係與學習社群之學校本位型態¹¹⁶。

基此，有關進修的內容則在反映教師實際需求、課程與教學改革，以及教師賦權增能理念¹¹⁷相互搭架引導下，教師已不再只是專家知識的傳遞者，或如同巴夫洛夫的狗般被研究與診斷，而是「教師即研究者(teacher-as-researcher)」(歐用生，1994；蔡清田，1998)，其不但要敏於覺察與探究自身的教學實際，且要參與自己的革新行動。換言之，教師基於實際問題解決的需要，需採「行動研究」來產生有關其專業領域的知識，與專家學者或組織中的成員共同合作，將問題發展成研究主題，並經由不斷循環檢證，以解決問題、改善自己的實務工作¹¹⁸。而此「行動研究」之理念與作法，不僅諸多專家學者著書或為文立論(陳惠邦，1998；甄曉蘭，2004b；歐用生，1996b；蔡清田，2000)，教育部為配合九年一貫課程改革之推動，於

¹¹⁵ 新專業主義實即是專業的再概念化，主張支持、參與而非管理，其目的在於導向一種「合作性的專業」，以期望教師在組織發展與專業發展中形成專業互動與學習(李俊湖，1998)。其基本上肯定教師的教學工作、教學生活應該融入整體社會與教育情境當中，經由社會互動與社會關係形成實踐社群，導向實踐智慧為依歸。Hargreaves 和 Goodson (1996:20-1)認為新專業應該具有以下特色：1.增加教師更多機會與責任，促使教師在教學、課程與學生的照顧等問題作明確的判斷。2.賦予教師更多的機會與期望，促使教師參與教學價值和社會及道德價值之論辯。3.建立合作的文化，與同事共同致力於藉用專業知識來解決實際的問題，而非聽命於他人。4.教師不應躲在自我保護傘下，而應公開地與影響學生學習深遠的社區合作。5.教師應主動積極的照顧學生，而非僅提供服務而已。6.教師應有自我導向的探究與不斷學習的精神，發展本身的專業知識和實踐標準。7.確認教師工作的高度複雜性，給予相對應的地位與酬賞。

¹¹⁶ 學校本位的專業發展強調學校就是教師專業發展的基地所在，每一位教師皆能建構自身知識，透過自我不斷學習進行探究，提振並擴張自身的視野和見解，強化高層思考、問題解決以及自我更新的能力。再者，學校本位的專業發展，就是一種價值轉變與調適的歷程，強調教師願意基於教育專業行動，而與同儕發展關係，進行專業的互動與對話，發展小組或組織學習，「學習如何學習」、團隊學習，進而帶動個人、小組、學校組織之間的全面發展與進步(單文經，2001；鄭詩釧，2003:152)。

¹¹⁷ 教師賦權增能(teacher empowerment)係種專業發展的歷程，也是種權力效果。指學校教師具有充分的專業知能與教學效能，擁有專業自主性與地位，能實施專業判斷負專業責任，能參與校務決策，藉此以促進學校進步，發揮教育功能。其要訣之一是建立教師之間的伙伴關係與互助合作精神，此亦為學校轉型成為學習型組織的重要步驟(王麗雲、潘慧玲，2000；鍾任琴，1997)。

¹¹⁸ 行動研究所具有的主要特徵包括(蔡清田，2000:17-23)：(1)以「實務問題」為主要導向。(2)重視實務工作者的研究參與。(3)從事行動研究的人員就是應用研究結果的人。(4)行動研究的情境就是實務工作的情境。(5)行動研究的過程重視協同合作。(6)強調問題解決的立即性。(7)行動研究的問題或對象具有情境特定性，(8)行動研究的計畫是屬於發展性的反省彈性計畫。(9)行動研究所獲得的結論只適用於特定實務工作情境的解放，其目的不在於作理論上的一般推論。(10)行動研究的結果除了實務工作情境獲得改進之外，同時也使實際工作人員自身獲得研究解決問題的經驗，可以促成專業成長。

1999年擬定「課程實施行動研究計畫」配套方案，授權教師針對九年一貫課程的基本能力、學習領域、課程統整、協同教學、基本能力指標、多元評量方法等內容，進行行動研究(蔡清田，2000)。更於2003年「九年一貫課程與教學深耕計畫」中著手推動大學與中小學攜手計畫，分三年期程進行，期使師資機構及設有教育學程中心、師培中心之大學與中小學攜手合作，由師資培育體系教授提供中小學專業支援，並與教師一起實踐新課程，從深耕校園中，共同研究課程革新的實踐策略(莊明貞，2007:1)。而其成果則具現於各年度教育部或各縣市有關各種行動研究成果彙編中，更呈顯於不勝枚舉的博碩士論文裡。

另伴隨著前述師資培育與專業形象之論述形構，反映出當前對於教師專業素質的不確定論述，顯然教師專業素質已不再像過去僅憑「教師證」與「師範教育」作為保證(蔡青好，2004:129)。為解決社會變遷與教育改革潮流對傳統教師角色所帶來的衝擊，教育部除了加強師資職前教育課程、教育實習及教師資格檢定制，以確保所培育之師資品質外，從2002年起成立「公立中小學教師專業評鑑起草小組」展開討論，歷經三十多次會議，於2005年提出「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」(教育部，2005)，就課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等四方面，以教師自我評鑑、校內評鑑二種方式試辦教師專業發展評鑑，以協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。換言之，此意指教師應隨著教學年資的累積與社會變遷，定期接受各種方式的評鑑並參與各式管道的專業進修，以保持教師專業素質貼近教育現場脈動，提供合宜有益的教學輔導策略，方足以維持高品質的教育環境。

參、當代教師主體的推理原則

承前所述，教育改革中有關行政管理、課程教學與專業發展等相互交疊與搭架的無數真理論述，不但交織著多重的規訓機置形構了當代教師主體，且其中因生產性權力的蘊含與調節，相關的知識領域儼然成為一種宛若真理般的理念系統－區分和指引的規則與標準－左右著我們看待、思考、談論和行動的「推理方式」，進而影響個人意識與無意識的思想與情感，乃至對自身的感知及用以理解其與世界的關係。而Popkewitz(1998b:221)提醒我們：「改革努力的主要缺失，就是在何者被規約成理性和真假的層面上，忽略了知識的政治，我們必須從傳統教師社會化的概念，轉向深嵌於教學組織中建構與常規化教師的理念系統，正是此些規則建構了提問世界

和自我的社會空間。」前已述及，1990年代起，伴隨著臺灣政經社會文化的變遷，教育的改革亦不遑多讓，不但廣泛更是急驟，主要係參揉在社會力量對抗國家威權治理的政治社會運動中，藉由批判國家對教育的過當管制及其所造成的負面效應，同時援引全球化下銘印著普遍合理性的新自由主義理念，並與國內政治、經濟、社會、文化等論述相互搭架，於在地化和全球化間不斷地辯證轉化，明顯揚棄大中國主義的桎梏而走向臺灣主體意識，且去集中化(鬆綁)盤據了教育論述的空間，「自由、民主、多元」夾雜著「本土化」成為正朔，益以提升全球競爭力的推波助瀾，教育亦漸次轉向形塑能獨立思考、解決問題、團隊合作且具彈性和適應力的「全球化」現代公民，此些蘊含著特定合理性的推理原則即是形構教育實踐、學生，甚至是當代教師主體的知識規則和標準¹¹⁹，至於其如何緊密地交錯而具現於與教師教學和生活密切關聯的行政管理、課程教學與專業發展層面，茲總結說明如下：

一、行政管理論述中的推理原則

1990年代起始，教育改革於行政管理方面揭櫫「鬆綁」，不僅旨在解除教育體制上的不當管制，亦冀望祛除錯誤觀念與習慣的束縛，因而援引、結合具普遍合理性的去集中化與賦權增能論述，強調社群主義式¹²⁰的民主參與，故不僅領導層面從行政擴及教學與課程，領導型態亦由集權領導轉向建構主義式的教師領導，同時於社群主義式的參與原則搭架下，更重視伙伴關係之建立，營造學校成為學習型組織。

而位居教師專業自主核心的學生輔導管教方面，於人民係教育權之主體，以及尊重與發展學生不同潛能與特質之大蠱下，顯然回歸強調個人主義式¹²¹的學生主體與基本人權，因而特殊學生安置回歸主流，且教師體罰被視為不專業的表現，至於一位稱職的教師則除能有效教學外，亦須擁有輔導學生的能力，以善盡輔導與管教學生之義務，並注意維護學生隱私權。

¹¹⁹ 此種知識的提問是將注意力導向如同一種生產性權力的治理上，且此一生產性權力具現於規則中，藉此個體性於社會實踐中被理解、區分與據此行事(Popkewitz,2000e:30)，對學校改革中治理著反思與矯正對象的推理系統進行研究，是種思考改革、變革與社會納入/排除的政治策略(Popkewitz & Lindblad,2004:229)。

¹²⁰ 相較於 1990 年代以前偏向「個人主義式」的集權領導，1990 年代後的行政管理改採去集中化的管理模式，賦權增能組織成員，強調合作的伙伴關係，以及建構論的、參與的、合作的教師(Popkewitz,1998c:24-5)，其係種「社群主義式」的管理。

¹²¹ 但昭偉、邱世明(1998)指出當前的教育改革是生活方式和價值體系典範轉移的過程。在分析過教育總報告書所呼籲的理念之後，其認為當前教改所倡導的是「個人主義、進步主義式」的教育觀，但是從臺灣教育幾十年來所依循的「教育是富國強兵的機制」、「教是實現儒家理想的活動」、「教育是求取功名的踏板」等三個主軸來看，其顯係是「社群主義式」的教育觀。

二、課程教學論述中的推理原則

伴隨著去集中化運動而強調本土化，以及迫於全球競爭而強調全球化的課程內容轉變交疊中，強調形塑兼具熱愛家鄉、認同臺灣，並能獨立思考、解決問題、團隊合作且具彈性和適應力的現代公民。而為陶冶此學生存有特性，教師相應地在賦權增能相互推衍連結下，其專業自主權被強調，且能於此去集中化的教育系統中進行合作、反思與建構知識，同時具備課程統整與發展設計能力，甚至熟稔資訊知能與英語，適足以堪任此一當代教師。

至於教學與評量方面，則於貫串輔導管教、課程與學生存有特性，同時強調尊重孩童差異、個體性及助其發展潛能的個人主義深化下，教學自應以學生為中心，且為有別於往昔而具現兼具本土化與全球化視野之學生特性，教師更要善用多元教學方式不時進行教學創新，甚至形成伙伴關係，採行協同教學以互補長短，促進學生學習成效。而伴隨著「多元」成為課程與教學的知識構則後，亦需採多元評量考察學生多元學習成效。

三、專業發展論述中的推理原則

既然行政管理方面揭櫫「鬆綁」，為配合文化政治本土化與因應全球化下的競爭，師資培育無法自外於「多元開放」、「需求」與「專業」所相互推衍連結成的市場化論述，致使以往保守而倍受尊崇的教師主體漸次模糊，取而代之的是聚焦於特定專業知識與技術能力的教師主體。且在社會大眾對教師於賦權增能過程中積極爭取權益的反動下，教師形象亦已不再是往昔那個具有特殊光環的、國家級的主體類別，而僅係某種特定職業，且講求權利義務，甚至參雜著負面意涵的主體¹²²。

至於教師在職進修與教學現場部分，亦因去集中化論述與社群主義的相互推衍連結，以及新專業主義與學習型組織理念相互輝映之下，在職階段的教師專業發展逐漸由傳統科層體制下的被動角色，轉向積極主動且重視伙伴關係與學習社群之學校本位型態。而有關進修的內容則在課程與教學改革，以及教師賦權增能理念相互搭架引導下，教師即研究者，需不時進行行動研究或與大專院校攜手合作，改善前課程教學面臨的實踐問題，甚至於社會大眾對教師的反動中進行教師專業發展評鑑，以滌清家長的疑慮、重建教師形象、確保教育專業知能以因應陶冶當前學生所需存有特性。

¹²² 一元化師資培育時期，教師如同完美「道德人」，「老師這個人」是種「抽象集體化」的概念，僅可遠觀而不可褻玩焉，而師資培育多元化後，完美「道德人」的羽翼不再，教師成為一種「具體個別化」的職業類目，甚至被放在顯微鏡下檢視。

第四章 教師身分認同形構與轉變

當代教育改革論述與實踐不但框限了被假定、偏好和合法化的教師主體，且為在職教師的運作建構新的教育實體，教師不斷遭逢、利用有關好的教育實踐/教學、好教師/學生等，不時悠遊於「新」「舊」而可能相互矛盾的理念中，對教師而言，相應地亦是種複雜的認同形構過程。但在此一急迫的教改論述和實踐脈絡中，教師是否如實地涵化被定置(positioned)的特定樣態，還是並非全然服膺，總有若干不同於教育改革所提供的「推理原則」？基此，本章旨在回顧教師身分認同相關文獻，敘明本研究採之後結構主義取向身分認同形構觀點，再依此視域於第六章進行三位歷經1990年後教育改革浪潮下的在職教師之現身敘說，進一步理解教師身分認同之形構。

第一節 教師身分認同的意涵

壹、認同的意涵

「identity」在社會科學中是種橫跨多樣學科的重要理論建構(theoretical construct)，不但逐漸引發學術界的研究興趣，且已成為重要的「概念工具」(Woodward,1997:1)，其中哲學家用以思考個人特質(personhood)；心理學家研究自我(ego)、人格和自我實現；社會學家傾向在群體脈絡中談論有關「social identity」；至於人類學家則書寫有關「cultural identity」，這些學科的研究者就如同瞎子摸象般地試從不同面向來理解「identity」(Fitzgerald,1993)。

之於「identity」？國內學界有譯為「認同」、「身分」、「屬性」或「正身」者，但這些譯名「各執一端，各有所本」，卻又難以完全傳達出原文的意涵(孟樊，2001:16)¹，為廓清其意義似可從語義學與概念發展追本溯源²。首先，就語義學方面而言，拉丁文中的「identity」(德文為 Identität、法文

¹ 比如譯為「屬性」，若把它再還原為原文，可以變成 belongingness、features、characteristics 等，原意似乎保留了，但卻已經變形，若譯為「身分」(或「正身」)，雖然「也不會差太遠」，卻有意猶未盡之感，原因在「身分」或「正身」本身未能顯現出其動態的意涵。

² 自我問題是哲學的基本問題，無論東西方，這種探詢我是誰的問題皆是中外哲學的主軸，只是在西方有一具體的稱呼「identity」，在中國就隱藏在各哲學家的立論當中，柯禱慧(2006:183-4)即認為中國哲學對於「自我」充滿探索的動力，但卻在與「自我」的直接接觸中感到畏懼，而以間接及含蓄的方式探究自我，使得「identity」這個直接探觸自我的議題，未在中國哲學中發酵。因此，本文以西方哲學中的「identity」觀點及其伴隨的「主體」概念探究為主。

爲 *identité* 原爲同一(物)之意，而於不同語言中它亦可意指自我(*self*)及相同(*same*)兩件事，希臘文 *autos* 與法文 *même* 則同時含括這兩個意義，德文則由 *selbst* 與 *dasselbe* 分別對應 *itself* 與 *the same*。現今 *self* 與 *same* 在大部分文本(如牛津英文辭典中的定義)中具有相同的意義，故「*identity*」意指某物(例如一個東西、一個人或一個句子等)與自我(自身)的始終如一，同時包含 *self* 與 *same* 的原初語義(林信華，2003:130)。

再就個體概念源起來說，探討個體及其自我(*itself*)同一之議題，也就是「個人的同一」(*personal identity*)，首見於 Locke 的思考中，承前理論視域所述，其認爲個人乃是一個能思考理解的存有者(擁有理性與反省能力)，且能將自我(自身)視爲自己，而在不同時空中亦擁有相同的(*same*)思想，同時自我的同一係由意識(*consciousness*)所決定。然 Hume 對存於不同時間的自我是否相同提出質疑，認爲「個人的同一」事實上是依經驗而不斷地在時間當中變動。Kant 則將「個人的同一」(*Persönliche Identität*)描述爲一種自我(自身)的不變(*an sich selbst unwandelbar*)，他從形上學提供了解決此矛盾的途徑，以理性(*Vernunft*)取代經驗概念，將個體視爲思想上一獨立自主(*selbständig*)的實體。不過此種主客體在思想和經驗上的二元區分，在十九世紀中葉後明顯地受來自社會現實與學術思考的挑戰，尤其在 1890 年代的美國，「思維與實體同爲過程的組成部分」此命題被引入「*identity*」議題中，因而理性概念從純粹的哲學主體慢慢進到社會過程，從單一主體爲中心轉移到相互主體，「*Identity*」漸成爲社會學上較接近中文意義的身分或認同概念，特別於 James 的理論中，意識不再是關於外在世界印象的儲存或保存，而是可依自我(自身)法則進行思考或情感流(*stream*)，自我的組成被置於社會關係中加以思考，經驗自我(*empirical self*)成爲新的理論鋪陳方向。此一美國式的社會學認同概念，在 Mead 的行爲主義理論中得到最清楚的敘述，他認爲「*identity*」並不是人一生下來就存在的，而是來自於社會的經驗與活動過程，亦即每個個體的認同係其與過程(作爲整體)之關係及其在過程中與其他個體關係之結果(林信華，2003:131-2)。

二次大戰後，Erikson 在 Freud 心理分析的基礎上將這樣的議題引入歐洲的社會學討論中，1960 年代又得到 Habermas 等人的發展而有不同的討論取向。與此同時全球漸次進入所謂的後資本主義社會(*post-capitalist societies*:Drucker,1992)、後工業社會(*post-industrial societies*:Block,1990)或後福特主義社會(*post-Fordist societies*:Mathews,1989)，全球化不但帶動經濟資本的自由流通和時空距離的壓縮，且促進國家和地區間的相互關聯和彼此

依存，助長了政治和社會的整合(如歐盟的成立)。而在此一所謂後現代社會中³，傳播科技主導下的資訊化與符碼化新語言遊戲使得社會傳統與「identity」更加鬆動，從1960年代與1970年代開始，政治上以民族國家為核心之種種單一和穩固的「identity」面臨了嚴重的挑戰，至於社會文化上的各個自我(self)，亦存在於比以前還要複雜和易變的關係組構中，原有以「identity」為思考基點的自我，甚至逐漸依賴以「difference」為基點的社會關係(林信華，2003:134)。

由此可見，「identity」原初語義為自我(自身)的同一，而隨著社會現實改變的衝擊，學術思考上的個體概念亦從啓蒙主體(enlightenment subject)轉變成相互主體(intersubject)或社會學主體(sociological subject)，乃至進入後現代主體(postmodern subject)(林信華，2003)，相應地「identity」亦變得不確定、多樣和流動，就如同 Mercer(1990:43)所言：「此一概念不但出現危機且已成為一個問題，原先被認為確定、連貫而穩固的事物，已被懷疑的經驗和不確定性所取代。」因而個體更需要一「認同的過程」去確認。換句話說，身分來自認同，而認同的結果也就是身分的確定或獲得(孟樊，2003:16)。基此，本研究取「認同」而捨「身分」以為「identity」一詞之譯名，惟為避免「身分」之意的流失，將視行文所需，加註或選用「身分」等他字以彰其義⁴。另外，儘管此一術語大量地被運用，好像皆享有共同定義般，但實則卻大相逕庭 (Hoover & Ericksen, 2004:2)，且其在不同學門的相關文獻中通常伴隨著「self」、「subjectivity(subject)」出現，這些概念不僅如同「identity」般，於不同學門或語境中各具不同意義，且本身在概念發展上又有不同流變⁵，多數在與認同混用時又未辨析其間的異同，使得認同更加混淆，或許如 Sveningsson 和 Alvesson(2003)所言：「無疑地環繞在主體性的爭議—包括自我和認同—是非常難以描述和解釋的。」然本研

³ 對於後現代社會的定義眾說紛紜，此處特指 Lyotard(1984/1979)所言的社會電腦化(the computerization of society)和 Jameson(1993)晚期資本主義所展現的後現代性，其中社會滲透著各式各樣的符號資訊，且一小群一小群消費者的需求被廣告所形塑，甚至是個性也可以被塑造。

⁴ 「identity」譯為「認同」除較能保留自身同一性外，亦可兼做動詞(「身分」、「屬性」、「正身」只能當名詞用)，換言之，「認同」(名詞，此時有「身分」或「屬性」之意)來自確認(identify，動詞)，然過程中因有變異(variety)而可能存在著不確定，故認同不一定即為「身分之確認」；因而以兼具動詞之義的「認同」(可涵蓋另一具動態之英文字 identification)為譯名，似較能保留原意(孟樊，2003:17)。

⁵ 對於「self」的淵源與發展可參見 Lemert(1994:100-129)之「Dark thoughts about the self」及 Holland, Lachicotte, Skinner 和 Cain(1998)所撰之《identity and agency in cultural worlds》；至於「subject(subjectivity)」及此些概念間之關聯可參見前理論視域所提及之《Foucault, subjectivity, and identity: historical constructions of subject and self》一書。

究無意對此加以細述或深究，原則上依循 Woods 和 Carlyle(2002)及 Woodward(1997:39)之見，將自我、認同和主體性視為部分重疊之術語⁶，同時將依文脈交替運用。

既然名詞已定，那什麼是認同？Castells(1997:7)指出，認同和傳統社會學所說的角色(role)或角色組合(role-sets)是有區別的，角色是由社會的組織與制度所架構的規範加以界定，其影響人們行為之程度取決於個人與制度組織間的協調與安排。認同則是行動者意義的來源，是行動者經由個別化的過程所建構。雖然認同亦可能源自於具社會支配力的制度，但只有在社會行動者將之內化，且將意義環繞著此一內化過程而建構方得以形成。比起角色，認同是更強烈的意義來源，因為認同是行動者自我建構和個別化的涉入過程。申言之，角色和功能並非認同的同義詞，有鑑於角色能被分派，而認同的涵化則需不斷的社會協商(Britzman,1993)。然承上所述，雖認同此一概念在文獻中各具不同意義，卻仍有若干共通點－亦即，認同並非個人的固定屬性而是一種關係現象，其係發生在一種互為主體性的(intersubjective)領域中且是種持續的過程，一種詮釋自身為特定類型的人並於既定脈絡中被識別為如此的過程(Gee,2001)。因而，認同經常被人們用「我是誰？」(Taylor,1990)或「此刻我是誰？(Who am I at this moment?)」(Beijaard,Meijer & Verloop,2004)這樣的句子加以表達，亦即瞭解個人所在的位置(personal location)，對此，Weeks(1990)說得更清楚：

認同乃有關於隸屬(belonging)，即關於你和一些人有何共同之處，以及關於你和他者(others)有何區別之處。從其最基本處來說，認同給你一種個人的所在感(a sense of personal location)，賦予個體特徵(individuality)穩固的核心。也是有關於你的社會關係，你與他者複雜地牽連。(p. 88)

若進一步分析 Weeks(1990)所說的認同，可將其分為兩個層面，即個人認同(personal identity)和社會認同(social identity)。個人認同指的是自我的建構，即我們對自己做為獨立個體的自我感，以及我們如何認知我們自己與我們認為別人如何看我們自己；社會認同則涉及做為個體的我們如何將我

⁶自我主要係「一種身體的、社會的、精神的和道德存在的廣泛自我觀」(Woods & Carlyle, 2002)，一種有關我們自己的理論、態度和信念的系統再現(McCormick & Pressley, 1997)；而主體性則亦含括我們對自我的觀感，更涉及意識與無意識的思維與情感，並構成對「我們是誰」的判斷與感受(Weedon,1997:32;Woodward,1997:36;deLauretis,1986:5)。至於認同則構築於自我特性(qualities of selves)和自我聚集(collections of selves)中且進一步彰顯自我(Wiley,1994:130)，換言之，自我是認同運作的主軸。再則對「我們是誰」的判斷與感受(主體性)亦為我們帶來在文化中的各種認同(Woodward,1997:36)。

們自己放置在我們所生存於其中的社會之方式，以及我們認知他者如何擺置我們的方式，它衍生自個人所參與其中的各類不同的生活關係。然誠如 Woodward(1997:1-6)所指出的，由於認同來源之「舊有的確定性(old certainties)」無法獲得，以及伴隨著社會、政治和經濟的改變，進而導致原本隸屬於某個群體成員的穩定認同感崩裂瓦解，造成人們的「認同危機(crisis of identity)」⁷。這些不同甚至相互衝突的認同來源使得人們所形成的「認同位置(identity position)」相互衝突，導致人們產生矛盾、破碎的認同，且深陷掙扎中。因而認同之研究越來越著重在社會層面，更確切地說，以「文化認同(cultural identity)」一詞稱呼來得更為恰當(Bradley,1996:24)，而文化認同則使研究的範圍從社會學跨入文化政治(cultural politics)⁷的領域。

而文化認同指涉的是一種「歸屬一特定文化—過去或現在」之感，文化研究(cultural studies)的代表性人物 Hall，即以他自己在建構「一種加勒比海人認同(a Caribbean identity)」(霍氏為牙買加裔黑人)時所遭逢之複雜過程，進而強調文化認同並非固定的，而總是在演化中：

認同不只是一種存有(being)，更重要地它是種「蛻變」(becoming)的過程。它並非既有之事物，屬於過去和未來，跨越地方、時間、歷史及文化。認同有其歷史，然亦像任何有歷史之事物般，不斷地持續轉變。它並未永久地固定在某一本質化的過去，而是受制於歷史、文化與權力不斷的激盪。它不是一種等待被發現或挖掘的過去，以為發現了即可永保我們的認同感，事實上，認同是在敘說過去的論述形構中，我們安置自己也被安置的同時，所給予自己的名字。(Hall,1990:225)

綜言之，個人的多元認同不只是歸屬於個人的意向或眾所熟悉的分類範疇，如種族、階級和性別；其係源自集體的實踐活動或道德政治秩序的社會建構結果。認同或社會的各種「主體位置」是由語言、姿勢、身體、符號和意向等複雜的社會互動所構成，是種附帶現象、參照與被引發的(Schwandt,2001:122)。而在當前遞嬗快速的社會中，形成認同的來源不穩定，非本質主義的後現代去中心化之認同觀，似乎對身處教育改革急迫暴政下的教師身分認同更具解釋力，因而總結上述討論，參酌孟樊(2001:20-2)對後現代認同觀的討論，茲陳述本研究所植基的認同概念特性

⁷「identity」是社會建構的產物，也是文化政治的對象，而不是一種必須以某種方式進行管理的、既定的「社會生活」(Nash,2000)。從後現代觀點言之，「identity」猶如一種納入/排除的系統，建構了一個認知、區分和區辨系統，而這個正常的認知系統是個體去看、執行、和評估自己是個常態和理性者的依據(Popkewitz,2000c)。

(characteristics)⁸ 如下：

一、認同是關係性的(relational)

認同不是來自個人內在的發現，其係根源於個人與他者之間的關係(見 Weeks 上述之說)。按此觀點，要詮釋一個人身分或認同，就必須指出其與他者之間的差異，而個人是藉此差異系統建構其自我的認同。

二、認同是敘事的(narrative)

認同不存於我們之內，它是以敘事的方式存在。依此看來，說明我們自己是誰，也就是在訴說我們自我的故事。申言之，就是依據敘事的形式規則來揀選能夠顯現我們特徵的事件並組織它們，就像在談論他人一樣，爲了自我再現(self-representation)之目的而將自己外顯化(externalize ourselves)。非但如此，我們也從外在、從他者的故事、特別從其他角色的認同過程中，學得如何自我敘事(Currie,1998:17)。

三、認同是想像的(imaginary)

認同多少雖有其物質性基礎(某些共同特性：如血緣、語言、性別、年齡等)爲其依據，但主要還是取決於個體之想像；沒有想像，認同即無法做爲被訴求歸屬的對象。如 Anderson(1991)所說的，像民族做爲一種認同的對象，就是一個「想像的社群(imagined community)」，所以區別不同的共同體(亦即認同)之基礎，不在它們本身的真實性或虛假性，而在其被想像的方式。

四、認同是妥協的(negotiated)

認同歷程不是趨於一致化的過程，相對的是相互矛盾或衝突，而需不斷協商的，尤其反映在日常生活中，個人與集體間的認同常存在於某種共有的文化脈絡，但卻又存在極大差異的狀態，此正足以理解人們何以在同一文化脈絡裡，個人會接受其位置並涵化其身分認同。

貳、教師身分認同的意涵

近幾年「教師身分認同(teacher identity)」的問題在教育論述中受到相當的重視(Zembylas,2005)，它就像認同概念般，在文獻中亦以不同的方式

⁸ 底下前面二個特性，係依據 Curri(1998:17)在《後現代敘事理論(Postmodern Narrative Theory)》一書中的說法；第三點則係擷取 Anderson (1991)的意見加入的見解；第四點則係依 Woodward(1997:8-12)在《認同與差異(Identity and difference)》一書中的討論。從這四個認同的特性來看，其顯然不無受到後結構主義的影響。

被界定，其常被連結到教師的自我概念或圖像(例如 Knowles,1992; Knowles & Holt-Reynolds,1991;Nias,1989)，因而當代教育圈一再出現教師自我(teacher self 或 self-as-teacher)(Newman,2000;Holt-Reynolds,1991)的話題，同時伴隨著專業自我(the professional self)(Kelchtermans,1993,2000;Tonningsen,2002)、教師專業認同(teachers' professional identity)(Beijaard et al.,2004; Connelly & Clandinin,1999)、教師主體性(teacher subjectivity)和個體特徵(individuality)等概念出現(Zembylas,2003b)。雖然這些概念或術語著重的內容和層面略有差異，但「教師」本即是一種高度自我涉入的職業(Kelchtermans,2000:209)，故其指涉的意義頗為相似⁹，多意指教師個人對自己身為教師的整體看法(吳慎慎，2002:48;Kelchtermans,2000:209)，且其與教師的教學實踐關係十分密切，不但是教師知覺工作情境，賦與意義並採取行動的核心，更強烈地決定教師教學及其發展成為教師的方式，乃至朝向教育變革的態度。然亦如上述認同及其與他術語的類似或重疊特性，益以本論文旨在探究教育改革論述下個案教師對自己身為教師的整體看法，非在區分這些概念間的差異，因此，依文脈所需亦將選擇性運用這些術語。

而儘管「教師身分認同」被鬆散地運用，但研究者普遍認為此術語主要係由教師對教學所具有且持續擁有之圖像、經驗和期望組成(Calderhead, 1987;Weber & Mitchell,1995)，它涉及從事教學者的主觀感及他者如何看待教師(Ball & Goodson,1985;Hargreaves & Fullan,1992)，故教師多依其與自我、他者及其社會群體的關係來界定或確認其自身(Markus & Kitayama,1991; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca,1988)。至於影響教師身分認同形構之重要因素，若從縱貫的發展歷程來看，既然經驗是教師身分認同的重要組成，教師自我不可避免地深嵌於個人生命史中，從家庭到學校經驗皆為教師圖像的重要來源(Knowles & Holt-Reynolds,1991)，其包括個人特質與個人認同(Newman,2000:132;Palmer,1998:1)、學生經驗(Holt-Reynolds, 1991)、學習成為教師及成為教師後的經驗(Connelly & Clandinin,1999;Cooper & Olson,1996)等，此係教師「在過去習得，且今日他們所生活和習得者又將成為其明日生活和學習的參照歷史」(Knowles & Holt-Reynolds,1994:6)。再則若從橫切面來看，於任何特定社會中概念化教師身分認同，主要可從三個面向著手，首為特定文化基模結構(configuration of cultural schemata)¹⁰

⁹ 在不同學門或理論取向中其稱謂略有所不同，如後現代或後結構主義取向多以教師主體性指涉教師在文化或權力脈絡中之教師對自我的觀感，以及意識與無意識的思維和情感。

¹⁰ 此借用自 Robinson 的「文化基模(cultural schema)」以表達文化上特定的、且奠基在歷

(Robinson,1994:39-67)，此不但界定何謂教師並依次構成教師身分認同的景象¹¹(Clandinin & Connelly,1995)；次為在地(local)層次的教師經驗，亦即，教師本身扮演著看門人(gatekeeper)的角色，雖然社會充斥著諸多競爭性的基模，但教師悠遊於此景象中，成為有效的控制機制且發揮居間斡旋的效果；末為國家教育目標及其對教師以何種特定的方式行為和思考的影響，此因大眾教育系統之發展與維持係現代民族國家重要的功能，國家為教師所保存的角色自成為形塑教師身分認同的重要因素(Meyer,1987:41-70)。然國家鮮少能對教師進行完全掌控，教師亦無法完全逃脫國家意識型態、經濟及政治力左右，基本上，不同社會下的教師身分決定了成功教師的判準，在既定社會中，矛盾的標準不可避免地被用來做此判定，但並非每個人皆同意有關構成好老師的特性，因而致使教師需在其中不斷進行協商。

若進一步回溯有關教師之研究則可發現，此領域長期受西方文化理性思維模式的主導，多著重在教師技能、態度、特質和方法的研究(Connelly & Clandinin,1999:1;Newman,2000:125)，1970 年代後教師的知識及其身分認同始漸受重視，但在遍及有關教師身分認同之研究中，身分認同總是以若干先在的方式而理所當然地被視為如同一種教學技能的結果或教室經驗運作的後果(Britzman,1993)，甚至將教師身分認同與教師角色和功能視為同義詞(Britzman,1986;Buchmann & Schwille,1983;Feiman-Nemser & Buchmann,1985)¹²。同時在此系統地表述中，教師自我是「一致的、有界限的、個別化的、有意圖的、思維行動及信念之所在、其自我行動的根源、獨特生命史的受益者」(Rose,1998:3)－她或被假定擁有一致的認同(一種教師身分認同)，作為教室及學校中特定經驗的貯藏處、思想、態度、情緒、信念及價值之所在(Zembylas,2003b)。若依 Woods 和 Carlyle(2002)之見，教師身分認同係由社會認同、個人認同、自我概念所組成，則 1970 年代和 1980 年

史上對教師權利責任界定之特性。在教師身分認同的探討中，亦有諸多研究者從「圖像(image)」(Weber & Mitchell,1995; Connelly & Clandinin,1988)和「隱喻(metaphor)」(Dickmeyer,1989; Munby,1986)兩個概念進一步理解和思考教師的教學實踐；而 Britzman(1986)則運用「文化神話(cultural myths)」描述文化上提供作為看待教師世界和解釋教師立場的方式，檢視此三者關係可發覺 Britzman 的神話似乎如同圖像，亦如隱喻，例如，教師如同控制者(teacher as controller)，此隱含著神話、圖像和隱喻緊密地層層相疊，實難以精確劃分(若要稍加區分，可將文化神話視為社會和/或制度層次所產生的，而隱喻則為受此神話所影響之圖像再現)，這些都是深嵌於特定社會中之政治、經濟、歷史與文化下的產物，而成為一種觀看教師身分及其認同的基模。

¹¹「景象(landscape)」此一術語源自 Clandinin 和 Connelly(1995)，其運用「知識景象(knowledge landscape)」的隱喻表達具有不同知識論基礎的不同類型知識所構成的教師工作和生活世界。

¹²至少在當代西歐及北美脈絡中，部分教師自我討論的假設是教師係一自主個體，不斷地在與其他同僚聯繫及維持個別特徵感之需求間搖擺(Smith,1996)。

代早期，在教師的社會認同和自我概念間顯然存在著相當的一致性(參見 Nias,1989)，因此，教師多被預設為一個概括性的概念或普同化的單一建構 (Stronach,Corbin,McNamara,Stark & Warne,2002)。然隨著社會和文化的改變 (例如全球化、新自由主義)及人文和社會科學的理論發展(例如後結構主義、解構主義)，此建構深受質疑，特別是 1980 年代晚期和 1990 年代西方教育重建後，教師身處在與其自我概念不一致之新身分中掙扎，其認同亦變得更不同形 (isomorphic)(Woods,Jeffrey,Troman & Boyle,1997;Woods & Jeffrey,2002)，故伴隨著他領域認同概念之發展，教師身分認同相關研究逐漸重視教師個人專業自我和生命進程的多元性和差異性，亦漸次注意其背後深沈的歷史、文化，政治和社會的建構，尤其後結構主義取向的認同觀 (Holstein & Gubrium,2000)，透過檢視教學互動和論述中的生產性權力關係解構了許多有關教師身分認同的假定，依此觀點，「教師身分認同」較之先前所思考者更具機緣巧合和脆弱性，同時也開啓了重構之門。



第二節 教師身分認同的研究取向

承前所述，教師身分認同既非單一建構，同時與其他術語類似或重疊，不但不易區別組構一個人的多樣認同，且亦難在此一研究中考慮整體的複雜性。然教職本是學習專業(learning profession)(Darling-Hammond,1999)，從事的是與知識有關的工作，且近十多年來有關「教師專業認同(teachers' professional identity)」已成為一獨立的研究領域(Beijaard et al.,2004;Connelly & Clandinin,1999)，因此，本研究先簡陳 Beijaard 等人(2004)對教師專業認同的研究回顧，以此理解有關教師身分認同研究之發展梗概¹³，復探討教師身分認同形構的不同理論取向，進而闡明本研究所植基之觀點。

壹、教師專業認同研究的回顧

教師專業認同係於特定實踐脈絡中發現教師自我，是「教師個人經驗與社會、文化和制度環境間互動的結果」(Van den Berg,2002)。在若干研究中，教師專業認同亦常被連結到教師的自我概念或圖像，另亦有部分強調教師角色(例如 Goodson & Cole,1994;Volkmann & Anderson,1998)，或對專業認同發展而言至為重要的反思(reflection)概念(例如 Cooper & Olson,1996)，這些研究涉及自我概念及他人的期望，含括社會中對於一位教師應該知道和表現什麼的公認圖像，同時亦牽涉教師本身在專業工作和生活中認為重要者，此兩個面向似乎綿密地交織在一起。然研究者卻不同地概念化專業認同，於此框架中各自探詢不同議題和多樣目標，故 Knowles(1992)便直指其為不明確之概念。此亦顯現於 Beijaard 等人(2004)之研究中，其為進一步洞悉此一研究領域，蒐羅並篩選了 1988 至 2000 年有關教師專業認同之研究合計 22 篇，將其區分成教師專業認同特性(Characteristics of teachers' professional identity)、教師專業認同形構(teachers' professional identity formation)和呈顯專業認同之故事(Stories that (re)present professional identity)三類，就各自範疇內之研究目的、專業認同的定義、相關概念、研究方法

¹³ 此處捨教師身分認同而就教師專業認同，實因文獻中有關教師身分認同的定義較之教師專業認同更加歧異，且可發現部分文獻將其冠上同義，吳慎慎(2003)於檢視相關的文獻後便直陳：「教師的專業認同是教師個人對自己身為教師的概念，是教師知覺工作的情境，賦予意義並採取行動的核心。」其與教師認同(teacher identity)指涉的意義相似，依行文所需可交替使用這些名詞。然亦有不同見解，諸如柯禧慧(2006:194-6)便認為教師自我身分認定(teacher identity)不是向專業認同，因現場教師在意的是「我是不是一個好老師」，在小學教學現場中教師要的不是理論上的專業，而是接納我對自己的看待，此固然有理，但問題是在教育改革的專業要求下，教師可以視若無睹而一廂情願地活在自己的象牙塔中孤芳自賞，不在意教育改革論述中對一位好老師的形構嗎？故基於相關文獻的探討與本論文研究旨趣從具有較明確學術輪廓的教師專業認同耙梳其發展梗概。

論和主要發現進行系統地分析，以探究教師專業認同的重要特徵、現今教師專業認同研究之特色和亟待解決之問題，並參酌其他研究後提出結論，此有助於我們瞭解教師專業認同研究之梗概，茲分述如下：

一、專業認同之特徵

在 Beijaard 等人(2004)之研究回顧中，發現「專業認同」此一概念被不同地界定甚或未被界定，尤以教師專業認同特性之研究為甚，且從資料所浮現之特性確認到教師對研究者所規劃之特性的知覺，顯示出諸多變化。然植基於教師專業認同特性之研究，似乎無法指出何種特性形塑教師之專業認同，而是教師專業認同形構和呈顯專業認同故事之研究更能彰顯此一形塑過程，透過此些研究，教師專業認同呈現如下幾個重要之特徵：

（一）專業認同是種持續的經驗詮釋和再詮釋的過程，與教師發展相符，其係種持續的且是終身學習之過程。因此，從專業發展觀點而言，專業認同形構不僅如前述所提及的，旨在回答「此刻我是誰？」的問題，同時亦是種回答「我想成為誰？(Who do I want to become?)」的問題，它是動態的、非穩定的或不固定的過程。

（二）專業認同同時意含個人與脈絡，其並非全然是唯一的，儘管教師被期望專業地思考和表現，但亦非簡單地接受專業特性一被規範的知識和態度，教師涵化此特性的方式取決於個人之價值觀，如同 Feiman-Nemser 和 Floden(1986)所論及的，即便在一所學校中亦沒有單一的教學文化，儘管每位教師受限於脈絡，但仍可能發展其自身的教學文化。

（三）教師的專業認同是由相互協調的「次要認同」所組成，此概念與教師的不同脈絡和人際關係有關，這些次要認同相互連結且部分成為教師專業認同的核心，其彼此如何適當地平衡而不衝突對教師而言是重要的，特別是實習教師常歷經這樣的衝突(Volkmann & Anderson,1998)，而對深具經驗的教師而言，亦可能於教育變革或在其工作環境的變化中體驗此類衝突(Connelly & Clandinin,1999)，且次要認同越核心則越難改變，付出的成本亦越大。

（四）施為是專業認同重要的要素，意指教師必須在專業發展過程中採取主動(Coldron & Smith,1999)，此一專業認同形構的要素與建構論之學習觀點一致，意味著學習一不但是個別且在合作中一是透過學習者的活動而發生，教師有多種運用施為的不同方式，取決於他們追尋的目標以及達成其目標的可用資源。因此，專業認同並非教師擁有的事物，而是其用以理解

其身爲教師的事物，於解釋和判斷其他人和脈絡中傳達出他們的專業認同(Coldron & Smith,1999)。

二、研究特色之描繪

(一) 首先就教師專業認同特性而言，研究者用來呈現教師對其角色或專業特性知覺之內涵不一，從用以施測知覺的許多具體項目到一般用以界定專業此一抽象概念的方式，凸顯的僅是研究者感興趣的層面。因而研究者在探究教師專業認同特性時，必先釐清其研究目的如何契合認同概念被界定的方式。上所提及之專業認同特徵(特別是過程觀點和不斷變遷的本質)可能意謂著，專業認同的特性僅能在一般和抽象的層面加以界定(Dillabough,1999)。再則就教師的專業認同形構和呈顯專業認同之故事而言，此類研究多採小規模(small-scale)而具深度(in-depth)的方式進行，同時顯示對教師個人實踐知識研究的重視(例如 Connelly & Clandinin,1985;Elbaz, 1983;Golombek,1998)，Clandinin(1992)將此類知識界定爲「…受情境所形塑，當我們歷經我們的故事，且重述及透過反思的歷程再體驗他們時，知識是被建構和重構的。」(p.125)大部分於教師專業認同形構上的研究，旨在探討教師如何從實踐經驗中建立個人的專業實踐知識，然多數研究預設專業認同和個人實踐知識間的關係而未加以解釋，特別是在 Connelly 和 Clandinin(1999)有關呈顯專業認同故事之研究中尤甚：作者漸漸地注意到教師對有關知識問題的反應似乎就是對認同的呈現。

(二) 更普遍地在其他文獻裡(例如 Bakhtin,1981;Giddens,1991)，特別強調自我建構中敘事和對話的重要性，儘管於 Beijaard 等人(2004)回顧的研究中並非那麼明顯，但似乎可解釋在教師專業認同研究中，故事和敘事的適切性，認同是透過我們所述說及我們用以與他者溝通的故事而加以形構。換言之，故事不可避免地形塑教師和教學，其不僅是單獨地被其訴說者選擇和操縱，且亦是種文化價值、規範及訴說者傳遞之結構的表達(Rex, Murnen, Hobbs & McEachen,2002)。

(三) 在若干教師專業認同形構研究中，特別注意教師脈絡和以研究爲基礎的教學知識(research-based knowledge of teaching)之重要性，亦即，被視爲對教師是適切的，且在認同形構中被視爲重要的專業特性(例如 Sugrue, 1997)。直言之，教師垂手可得的脈絡和以研究爲基礎的教學知識與組成教師「核心」認同的故事是一致的，然而這些故事是社會所形構的且受其影響(Gee,2001)，此亦反映在呈顯教師專業認同的故事研究上。

(四) 認同形構是種實踐知識建立的過程，其係由個別或集體地被視為對教學適切者所持續統整，圖 4-1 詳盡地闡明其間的關聯，圖中箭頭代表專業認同形構的過程，藉此教師建立其實踐知識，從第一象限起始歷經二三象限而至第四象限，再從第一象限開始，然實際上許多認同形構過程是同時發生的，Beijaard 等人(2004)所分析的專業認同形構的研究，主要集中在第二三象限間的互動，及其互動的結果(第四象限)，亦即教師(或實習生)個人實踐知識的公開說明，且圖 4-1 亦透露出教師專業認同形構的複雜性。

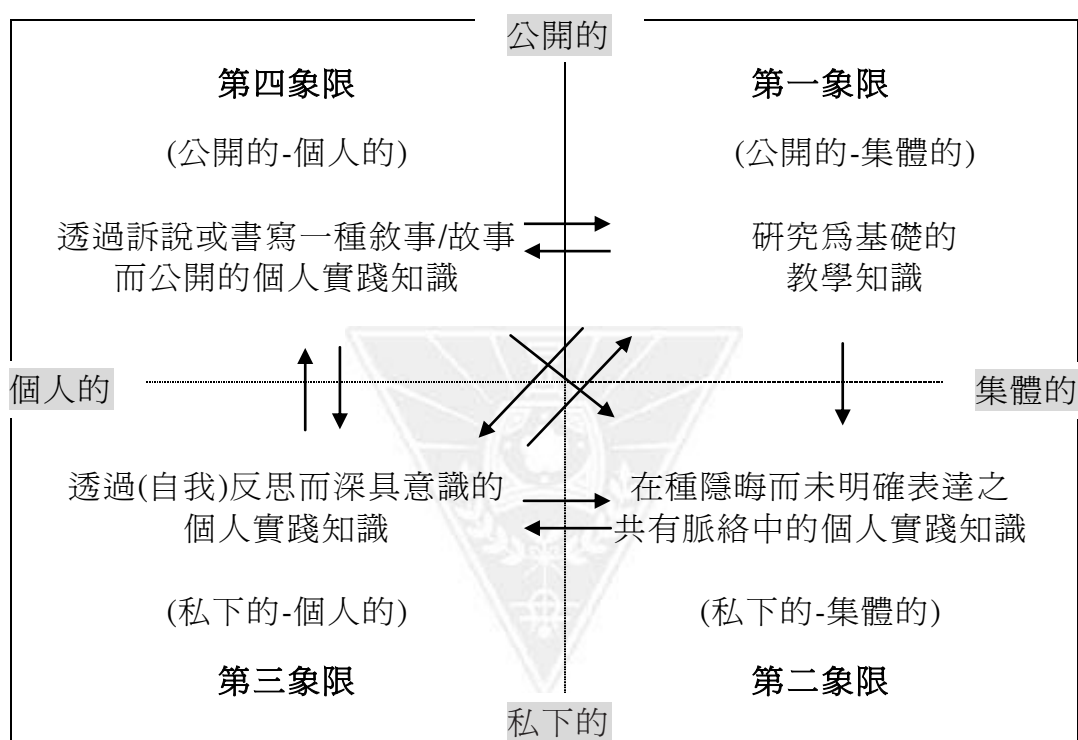


圖 4-1 教師知識觀點的專業認同形構關係圖

資料來源：From Reconsidering research on teachers' professional identity(p.124), by D. Beijaard, P. C. Meijer & N. Verloop, 2004, Teaching and Teacher Education, 20.

三、亟待解決之問題

植基於所回顧的研究，Beijaard等人(2004)指出下列四點教師專業認同研究的問題：

(一) 「認同」和「自我」概念如何精確地被關聯仍然不明確，兩個概念常被用來指涉相同的事件，但看起來又不同的概念，根據 Nias(1989)之見，「認同」形成部分「自我(self)」，透過反思(reflection)，個人獲悉其認同，並進而影響自我，此與 Mead(1934)的作品一致，他將「主體我(I)」和「客體我(me)」區分為「自我」的兩個重要成分，「主體我」是自我的主動要

素：藉由反思，此一「主體我」明確地表達思想，「客體我」是自我發展出的認同，「客體我」擁有這些思想且認清「主體我」的聲音(Miller,1973)¹⁴，由此可見兩者不能獨在。然 Beijaard 等人(2004)認為這亦僅是一種觀點，故為了界定專業認同，研究者首需釐清我們看待教師自我的觀點，因為此將決定我們如何看待專業認同，例如從現代論觀點而言，自我強烈地被關聯至某一真實且既定的個體，而後現代論觀點下的自我，則強烈地與人們如何在故事中組織他們的經驗有關，同時這些故事在不同時間中亦可能有所不同，此取決於所處的脈絡(Edwards,1997)，在大部分的教師專業認同研究中似乎顯現一種現代和後現代觀看「自我」方式的混合。

(二) 多數專業認同形構研究較強調「個人面向」(圖 4-1 左半邊)，較少聚焦於脈絡，以及「專業面向」如何在脈絡中被看待或透過脈絡加以檢視(圖 4-1 右半邊)，Coldron 和 Smith(1999)、Goodson 和 Cole(1994)以及 Connelly 和 Clandinin(1999)特別強調脈絡對專業認同形構的影響，但沒有一個研究同時對構成教師景象部分且於專業認同形構上扮演重要角色之教育理論進行詳盡的說明(參見圖 4-1)，顯然教育理論對研究是重要的，因而一種結構化且開放的資料蒐集方法似乎是值得嚮往的，經由運用一種「結構化的」方法，對脈絡上既定的且社會上合法的知識作充分的瞭解，再運用一種「開放的」對教師本身認為重要的個人規範和價值作充分的理解，Beijaard 等人(2004)所回顧的研究，並未充分或詳盡地考慮此類方法論對教師專業認同研究之意涵。

(三) 前述教師專業認同所提及的四個特徵對何謂「專業的」似乎仍不明確，這些特徵也許能作為構成教學專業性基礎的普遍架構，以及決定一個人如何能成為一位專業教師，至於什麼被視為是「專業(professional)」則與教師和其他人(學生、同僚、父母)關聯的方式，乃至與其承擔的責任、採取的態度、行為及其運用本身之外的知識有關，Beijaard 等人(2004)認為此需作為教師專業認同進一步研究之主題。

(四) 除上述所論及者外，認知觀點似乎構成了大部分教師專業認同研究的基礎，就此而言，其研究結果主要植基在教師的書面或言語資料(例如檔

¹⁴ Mead(1934)進一步將互動、社會等因素加入他的自我概念中，他將自我區分為「主體我」(I)與「客體我」(me)。所謂「主體我」就是行動者無法知覺的自我部分，唯有當行為發生完成之後才有知覺，並且是行動者挑戰、喚起和回應「客體我」的中介反應，而「客體我」則是可以被行動者知覺的自我部分，是對他人的組織化態度，並且內化「概括化的他者」(generalized others)，因此它代表順從與社會控制的力量；簡言之，「主體我」是自我的主動成分(active component)，透過反思(reflection)，「主體我」勾勒個體的思維；「客體我」是自我發展出來的認同，擁有思維，並確認「主體我」的想法(Miller,1973)。

案和訪談)，而要理解這些資料亦需藉助教師脈絡之社會學觀點(例如透過參與觀察和學校檔案的分析)，此外，教師傳記對專業認同形構亦是重要的(例如 Knowles,1992;Sugrue,1997)，在教師和教學文獻中，「傳記」似乎意指屬於自己的觀點，強調的是生命史(Goodson,1992)，然其不僅是生命故事，且是深嵌在社會歷史脈絡中，同時此一專業認同形構的認知和傳記觀點多為敘事研究取向，但並非社會學觀點，因此，Beijaard 等人(2004)認為教師身分認同研究可適度統整此些觀點。

而在回溯Beijaard等人(2004)對教師專業認同之研究後，益以前述教師身分認同意涵之探討，似對於本論文進行教師身分認同之研究有所啟發，茲分述如下：

1.研究內涵方面

即便將文獻探討的焦點凝聚在較具同質性之「教師專業認同」，可是於此系統回顧中卻發現，對「專業」不是根本未加界定，要不就莫衷一是，儘管 Beijaard 等人(2004)認為應進一步釐清「專業」¹⁵意涵並以其為研究主題，但若以社會認識論言之，專業是社會建構的概念(Popkewitz,1994:2)，因不同社會條件其意義亦不同，就歷史發展脈絡而言其是斷裂的，以同一歷史期間來說亦充斥著競爭性的概念，其涉及知識/權力的運作，本即沒有客觀定義，亦無具體共識，故本研究不特別強調專業認同，仍以教師身分認同泛稱之。不過從研究特色之描繪亦可發現教師個人實踐知識與專業認同間的緊密關聯。換言之，認同形構實為實踐知識建立之過程，而此則凸顯教師脈絡和以研究為基礎之教學知識的重要性，同時呼應教師身分認同意涵所提及的，在概念化教師身分認同時特定文化基模結構、國家目標及社會對教師角色界定的重要性，乃至 Beijaard 等人(2004)在教師專業認同研究亟待解決問題中，有關欠缺同時對構成教師景象，且於專業認同形構上扮演重要角色之教育理論進行詳盡說明之提醒，此適予本研究以教師個人實踐知識作為其身分認同根源，並以教育改革論述為脈絡¹⁶，瞭解其對教

¹⁵ 有關教師專業概念發展之理解可參考黃嘉莉(2003)所撰之《教師專業及其制度化之歷史發展》。

¹⁶ 前理論視域述及，人藉由語言的表達以窮事物真理之際，語言反過來形成一種結構——即「論述」，進而界定每一個社會或文化成員的思維與行動，同時各種論述彼此推衍連結成一縝密的網絡，使該社會的所有活動都受其定義與限制，而在教育改革進程中，民間教改成員、民意代表、學者專家、教育行政官員於政治論辯、學術研究和官方政策中的修辭或言論，系統性地組構了有關行政管理、課程教學和專業發展等方面的教育真理，其中蘊含的知識理論作為一種脈絡，深深影響教師的身分認同。此種「論述」脈絡並非是被動的，無論是官方論述、正式論述或非正式論述，在認同形構中其彼此交錯，有時是和諧的、有時是不一致的(Soudien,2001)。

師身分認同形構影響之基礎¹⁷。

2. 研究方法論方面

接續前述研究內涵部分，Beijaard等人(2004)建議採結構化且開放的資料蒐集方法對教師專業認同進行研究，一則運用「結構化的」方法，對脈絡上既定的且社會上合法的知識進行充分瞭解，再則運用「開放的」方法理解教師認為重要的個人規範和價值，此與本論文之架構和運用之方法不謀而合，於第三章中已系統地尋繹了教育改革論述形構下的當代教師主體，至於如何運用「開放的」方法蒐集教師於此脈絡中之身分認同形構，誠如前述認同意涵言及的，認同不存於我們之內，它是以敘事的方式存在，且Beijaard等人(2004)對專業認同研究特性之描繪，皆顯示故事和敘事之適切性，此亦為本研究方法論之重要基礎。

3. 研究取向方面

從前述認同概念發展的轉折，以及教師專業認同研究中亟待解決問題所提及的，大部分的教師專業認同研究似乎顯現一種現代和後現代觀看「自我」方式的混合。然Beijaard等人(2004)認為於界定專業認同時，首需釐清我們看待教師自我的觀點。基此，本研究同意Dillabough(1999)之觀點：認同概念係含括兩種見解，亦即論述的(discursive)自我之後現代概念，以及鑲嵌(embedded)和集體(collective)自我的現代概念，此皆為認同的部分。但教育改革不斷變遷的本質，似乎需要一種在社會脈絡中考慮環境如何形塑認同且認同如何體現特定環境的認同研究辯證取向，而此一自我和環境不斷協商的過程產生的不但是不穩定和流動性的認同，且既然以教師個人實踐知識為其身分認同之根源，似與第二章理論視域所述及的，在後現代主義羽翼下且以知識和語言探討為主的後結構主義相契合，因此，適予本研究選擇以後結構主義取向作為觀看教師「自我」的基礎，進一步說明於後。

貳、教師身分認同形構的取向

身分認同不斷地變遷，即便對深具經驗的教師而言，亦可能於教育變革或在其工作環境變化中體驗此類衝突(Connelly & Clandinin, 1999)，為釐清

¹⁷ 從事改革即是在人們如何於其專業學校世界中體驗和生活裡進行變革，但改革常被視為人們特質和技能的改變，這些特質和技能可被添加、去除與修改等，但通常欠缺對學校改革的認識論意識，往往教育改革的核心知識被認為是種教師或其他人可以學習的屬性，不過從認識論的觀點來看，知識不僅僅如此而已，事實上教師和其他人確實可學習新知識並加以聚集而成為人們的屬性，但若未改變其「認識」他們的教室、他們的學校、他們的孩童、他們的同事及其專業生活的方式，即便教師持有如同聚集屬性之新知而有所改變，但於實踐中所表達的知識層面可能沒多大差異(Clandinin & Connelly, 1998:156-7)。

看待教師自我的觀點，茲簡略回顧發展研究取向和社會文化取向之認同形構觀點，亦即 Ericksonian 和新 Ericksonian 的認同理論和研究，以及植基在 Vygotsky 的作品及 Wertsch, Tulviste 和 Hagstrom(1993)運用於教育上的認同形構觀點，再進一步說明奠基於 Foucault 和 Butler 等作品上的後結構主義取向之認同形構觀點，前兩者代表認同論述中所熟悉的傳統，其中心理學/哲學的認同傳統主要聚焦於個體的人性本質寫照(mirror of human nature)及其自我反思(self-reflections)的過程，而社會學/人類學觀點旨在探討個體和文化間互動所形成的認同差異，至於後結構主義取向則在探詢論述於認同問題中所扮演的規訓角色(Zembylas, 2003a)，分述如下：

一、發展研究取向：心理學/哲學觀點

Erickson(1962, 1963, 1964, 1968)是位典型的傳統認同理論家(其他包括 James, Cooley 和 Mead)，其作品主宰了1960年代起，近二三十年期間認同形構研究主題的界定和取向，雖然Erickson(1968)認為認同含括了個體和社會脈絡兩個面向，強調認同係「鼓舞相似性和連貫性的主觀感」(p.19)，同時以自我選擇(self-chosen)而積極展望未來為其目標。但過去運用Erickson之認同概念所進行的實徵研究(例如Marcia, 1966, 1980, 1988; Waterman, 1988)，以及最近被引介的新Erickson之認同模式(例如Berzonsky & Adams, 1999)，大多以心理學術語操作化Erickson的概念，諸如Marcia(1966)檢視認同狀態(identity statuses)及其作品於不同認同領域中的擴展，即以訪談評估個體認同的運作，他聚焦於不同認同狀態的個體經驗，並以之為分析單位而詳盡說明每一狀態的個體心理學相關因素，此認同狀態包括職業認同，乃至其時空的延續性(Waterman, 1988)。這些研究典型上旨在解釋個體於特定階段的認同形構，對Marcia(1966)而言，社會文化過程遠不如個體的選擇及其對情境的回應來的重要，Waterman(1988:190)亦提及「分析的層面是心理學的」，若與環境中的機會相較其更加關注的是個體的選擇。換言之，Ericksonian和新Ericksonian取向似乎賦予個體「分析的優先性」¹⁸(Penuel & Wertsch, 1995)，以便創造和維持一種連貫整體的自我動態概念，這些研究者不但將注意力轉向個體的運作，同時認同亦被建構成觀點間的調和，其中他者對自我的圖像和個人自我圖像係漸趨一致的，甚者，研究者將認同所涉及的社會文化過程併入個體認知結構中(Penuel & Wertsch, 1995)。

¹⁸ 對 Erickson 認同取向的詮釋，事實上存在著差異，究竟要將認同歸因於發展中的個體心智運作或社會文化過程，涉及研究者在研究取向和方法論上所採用的若干起始點，此即所謂「分析的優先性(analytic primacy)」，一種必然將注意力導向特定現象或遠離其他現象之起始點的選擇。

而對此類認同研究的批評，主要在於被區分化的認同及其欠缺對社會文化面向的注意(Zembylas,2003a)，Côté和Levine(1988)便批評認同狀態之研究，過於強調認同形構中孤立個體的經驗，並未充分理解Erickson本身係「在一種社會心理學觀點中對社會文化、歷史、和心理學因素的統整」(p.149)，Erickson本身對認同形構中支持性的文化制度背景之體認，在Marcia的作品中並未受到應有的注意，甚者Marcia所認為的健康認同概念－不會因個體環境的突然改變而不知所措－與Erickson的成人認同觀點(於彈性回應變遷環境中所形塑的)並不一致。另於此取向中，個人和社會認同間的區分，除了意指被區分化之認同外，同時蘊含一相對獨立而相互影響的認同觀點，不僅允許個體適應不同情境脈絡，且同時發展個人導向的脈絡(Haviland & Kahlbaugh,1993)。基此，研究者多藉由檢視人們如何於其生活之不同區分中，描繪他們自己以洞悉認同(例如Erickson所提及的忠誠、意識型態和工作領域)。簡言之，在此認同理論架構中，個人係「自我生成(self-made)」和「回應環境 (environmentally responsive)」兩者間的結合(Haviland & Kahlbaugh,1993)，然此取向並未強調認同的社會建構特性，亦未觸及個人所處社會文化脈絡中的權力議題。

二、社會文化取向：社會學/人類學觀點

Vygotsky(1978,1986)聚焦於心智功能的社會源起，且關注受工具調節的行動(tool-mediated action)，其在心智發展影響因素研究中，賦予社會文化過程「分析的優先性」，儘管他不關心認同且在其作品中並未運用此一術語(Penuel & Wertsch,1995:84)－他關注的是個體的發展，但 Penuel 和 Wertsch (1995)認為 Vygotsky 的觀點對於理解認同形構之發展的確提供了有用的架構，在 Vygotsky 觀點中，個體的心智功能僅能藉由檢視個人被建構的外在社會和文化過程而進行理解。事實上，他認為內在心智(intramental) (個體的)功能的特定結構和過程可溯及心智層面間(intermental)(群體)的發展(Wertsch,Tulviste & Hagstrom,1993)，因此重點在於人類行動及其受工具與符號所調節的言說(亦為一種行動的形式)。對 Vygotsky 而言，這些工具和符號不僅是再現的系統，亦為促進、限制或轉變行動的資源(Wertsch,1995)。

而將人類行動視為認同的起始點，亦即從「受調節的行動(mediated action)」進行認同研究，主要係基於四個出發點：(1)此一發生學方法(genetic method)的運用特別強調於脈絡中研究認同的重要性，(2)對促進和限制認同形構之工具而言，文化和歷史資源係不可或缺者，(3)其分析的基本單位是以受調節的行動而非內在的認同感為主，(4)認同形構中對文化資源運用的

差別必須從 Erickson 提及的忠誠、意識型態和工作領域等面向加以檢視 (Penuel & Wertsch, 1995: 90)。而儘管 Vygotsky 未發展認同理論，但其強調的概念有助於理解認同的社會文化建構特性，他曾言及：「經驗告訴我們，思維無法於字詞中表達它自己，而是在字詞中理解它自己」(Vygotsky, 1986: 251)，換言之，沒有與生俱來而事先存在，且相互接合的思維或主張，它是被轉譯成語言且被表達出來的，反倒是說話(或書寫)系統地闡述思考，因而，具現在社會文化過程中且受語言或各種符號工具所調節之行動即成為分析的重點。

此外，Vygotsky 亦提及，其理論係為「文化歷史的」，強調個人行動取決於文化歷史的發展，他將研究焦點置於行動上，意指認同形構事涉個體選擇及其與特定脈絡中採用的文化工具兩者間的交會，認同是關係技巧、情緒、身體能力等的總和，這些特性與一個人所展現的行動有關，包括人際關係、生涯、意識型態，並產生了混合的認同(Zembylas, 2003a)。不過此取向固然著重於社會文化對認同形構之影響，但顯然對權力關係在調節個體選擇及其與文化符號交會中所扮演之角色亦未賦予太多關注。

三、後結構主義取向

後結構主義者(例如 Alcoff, 1988; Butler, 1997, 1999; Foucault, 1983a, 1983b)則以社會和政治觀點取代前述社會心理觀點，挑戰 Ericksonian 和 Vygotskian 認同形構觀點的兩個主張，亦即，認同形構係個體的或社會的現象，無關個人行動發生的政治脈絡，乃至一體認同的概念(Zembylas, 2003a)。因此，在此取向中，自我的本質與人文主義者之本質自我觀不同¹⁹，而是如同真理般流動的(Britzman, 2003; Lather, 1991)，形同不連續和衝突的場域，總是在權力關係中開展與被建構(Britzman, 1993; St. Pierre, 2000; Weedon, 1997)，同時運用「主體性」取代「自我身分認同(self-identity)」來描述個體被歷史地構成的多樣方式(Rose, 1989)。

誠如第二章理論視域所述，後結構主義假定主體性係透過語言而被社會地生產，進而言之：「個人既是一系列主體性之可能形式的場域，亦是任何特定時刻思考或言說的一個主體，受制於特定的論述意義系統，並被迫依其行動…語言及其所提供的一系列主體位置總是存在於歷史的特定論述中，而這些論述係固存於社會機構或實踐中。」(Weedon, 1997: 34)此說明後結構主義主體性建構的雙重性：一則藉由涵化可用的論述與文化實踐以建

¹⁹ 人文主義的概念可參見 Davies(1997)所撰《Humanism》一書和 Foucault (1984a) 之「What is enlightenment?」一文，至於其本質自我觀則可參見本論文第二章第四節之討論。

構自身，進而呈現施爲的主體，再則同時受制於這些論述與實踐而被迫進入主體性。此種後結構主義取向之認同形構觀點，特別關注自我的社會/歷史建構，並質問其中的語言和權力關係(Cammack & Phillips,2002)，其認為語言是種有力的媒介，尤其是蘊含知識/權力關係的論述，形同常規化的理念和實踐—不管是說出的或未說出的—構成了我們的認知。基此，自我的組構應於貫串經驗的歷史意義架構中去探尋(deLauretis,1986:8;Foucault, 1980/1977:117)，自我既是經驗的客體與主體，因而自我及其經驗的分析焦點是經驗的論述而非經驗本身。經驗本身是無法獨自構成自覺(self-knowledge)，它無法告訴我們是誰或我們看到什麼，其總是透過解釋的過濾。換言之，我們是經驗的敘述者，且我們重述的可能性係受論述的情境左右，被我們自身的歷史、承諾，以及構成真理、權力、權威和知識的規範性見解所調節，因而認同往往受制於社會結構和論述實踐，但亦受制於創造性的施爲(agency)，當論述實踐轉變時認同亦隨之改變(Britzman, 1993)。亦即，認同係於主體性和文化敘事遭逢的變遷空間中被形構的(Zembylas,2003a)。

而這種脈絡性之認同觀點，特別強調自我起源的不可能性(例如固定的自我)，套句 Deleuze 和 Guattari(1987)的術語，其關注的是認同如何不斷地蛻變(亦即如何不斷地被再界定)，此意指認同之不完整性和動態的認同建構，它是非線性的、不穩定的過程。然蛻變亦非關係或認同成分間的符應(如同若干 Ericksonian 和新 Ericksonian 的觀點)，也不是相似、仿造或認可，「蛻變不是沿著系列的…進步或倒退，蛻變是具有其一貫性的動詞，它不能化約為顯現、存有或等同。」(Deleuze & Guattari,1987:238-9)用「蛻變」描述認同的建構，主要係將注意力轉向認同的動態特性。易言之，後結構主義論設一種主體性，它是不穩定的、矛盾的、一直處在過程中，每次我們思考或言說時，它便不斷地在論述中被重新組成，甚至如同女性後結構主義的進一步宣稱，個人主體性的形式始終是相互衝突的場域，當我們習得語言之時，我們學習將聲音—意義—賦予我們的經驗，並依據思考的特定方式，以及我們進入語言之前便存在的特定論述，來理解我們的經驗，這些思考方式構成了我們的意識，而我們由以認同的位置則組構了我們對自身的感知、我們的主體性(Weedon,1997:33)。

但在後結構主義中，意義亦能被策略性地重新詮釋、修訂及延遲，尤其對經驗的解釋，同時意謂著特定權力的運作和分析反抗它的機會(Weedon, 1997:41)，因而 Foucault(1980/1977,1983a)的權力概念提供了一種概念化權力

關係、施為和主體性的有用方式，依前述理論視域所述，權力是被驅散的、蘊含於論述中，且是被行使的，它不是種擁有之物，而是不穩定和區域化的，論述產生權力，且依次持續產生和構成自我(Foucault,1977/1975,1983b)，此一自我的論述生產既是限制亦是解放的，因而認同是透過宰制和反抗而被理解，Foucault(1978/1976)主張「哪裡有權力，哪裡就有反抗。」(p.95)他認為權力和反抗共同界定施為，自我身分認同或施為先在於權力和反抗間的互動是有問題的，關注區域權力的呈現有助於追溯反抗，進而發展重構個人權力關係的策略，「問題不是改變人們的意識－或他們腦袋裡的東西－而是真理生產的政治、經濟、制度政體」(Foucault,1978/1976:135)。換言之，人們在其可資運用的論述間選擇或反抗這些論述，從一種 Foucaultian 的觀點而言，沒有論述天生就是解放的或壓迫的(Johannesson,1998)，聚焦於權力概念，有助於我們將注意力轉向檢視優勢論述及其對教師的影響，乃至反抗論述，後結構主義取向提醒我們不但存有顛覆常規化實踐的潛能，且提供了自我的他種可能性。

綜言之，前文論及三種認同形構觀點，且討論藉由後結構主義探究認同形構之益處，相較於 Ericksonian 和 Vygotskian 的宣稱而言，從後結構主義觀點理論化認同形構時，特別強調經驗的文化和論述面向之重要性，但亦不容忽視這些經驗是被感知和體現的，此取向之認同形構觀點有三個基本要點：(1)使我們注意到於變遷的文化和政治脈絡中研究認同的重要性，(2)一種統整的認同概念取代了 Ericksonian 個體心智運作或 Vygotskian 社會文化過程間的區分，(3)後結構主義取向之認同形構觀點為個體在其生活中發展施為感(sense of agency)，並為建構權力和反抗的策略開創了可能的空間(Zembylas,2003a)。

第三節 論述中的身分認同形構及其轉變

Foucault(1983a:209)在接受 Dreyfus 和 Rabinow 訪問時提及，其作品旨在處理三種將人類轉變成主體的模式，其一為探究人類於科學中的地位，次係於區分實踐中研究被客體化的主體，最後則是探究人類轉變自身成為主體的模式。循此，本研究於第三章從與教育改革密切關聯的行政管理、課程教學與專業發展論述的區分實踐中，探析轉變教師成為被客體化的特定主體後，接續 Lois McNay 所建議的，Foucaultian 對於主體如何被組構的研究，需以個體如何理解自己身為一位主體的研究加以補充(轉引自 Mahrouse, 2005:36)，同時為避免一般教育理論家運用 Foucault 作品時，僅著重於常規化權力或是對主體聲音不加思索頌揚的光譜兩端(Mayo,2000)，真正理解教師主體性的雙元本質：受支配和立即成為主體²⁰，承上後結構主義取向之認同形構觀點暨前理論視域所述，本節茲進一步說明論述中的身分認同形構與轉變的可能性，據此作為後續詮釋三位個案教師敘說呈顯的認同形構基礎，亦即探究個體的主體化。

壹、論述中的身分認同形構－論述規訓實踐

論述作為人類實踐，不但構成社會實體且具物質性(Pykett,2007:307)，它是種權力關係，同時以知識形式加以展現，它決定了什麼是「真理」的標準並組構了主體，而「透過真假的遊戲，人們得以被歷史地塑成，經驗能夠被思考。」(Foucault,1985:6-7)故此處言及的權力並非用以確證知識如何代表或壓抑社會利益的統治權力，而是聚焦於個體經由論述而被規訓以採取行動的方式，其關注的是滲透於制度實踐和每天生活論述中的權力效果。亦即，現代社會中的權力是透過制度關係而被行使，這種權力形式

進入個體每天生活中，它的目標…現在是主體本身、他的每天慣例、

²⁰ 這是種使個體變為主體的權力形式，主體一詞有二個意義：通過控制和依賴受制(subject to)於別人，和通過良知和自我認識束縛於自己的個性。這兩種含意都意指一種使個體屈從並處於隸屬地位的權力形式(Foucault,1983a:212)。若從 Foucault 有關論述、知識、權力與主體(性)間之關係的檢視，可進一步理解此雙元本質：第一，權力和論述相互關聯且組構真理，其意味著權力和知識在特定的時空和歷史時期彼此交織產生論述，因而在每個社會中有種真理政權被形構，且人們據此區分何謂真實？何謂虛假？第二，此一真理宣稱促使現代社會制度行使支配的技藝以治理著人們，事實上，此一權力的微觀機制，透過成套的工具、技術與程序產生馴服的個體。第三，現代個體的主體性亦是透過主體化過程或自我技藝而被組構，Foucault 認為權力與主體是相互交織的，因而權力不僅征服主體，且亦透過建立一種良知與自覺而使主體組構其自我身分的認同。第四，權力與反抗本質上是共存的，就此而言，反抗能藉由個體立即的爭鬥與區域競爭形成新的主體性形式。(To,2006:781-2)

他的時間、他的身體行動、他的生活形式，此一權力現在觸及主體的身體和靈魂，它想要規約、合法化、從錯誤中訴說正確，從偏差中訴說規範、它要賦加一種普遍存在的規範型態和消除不符此型態的每件事和每個身體。(Bauman, 1982:167)

換言之，這種權力效果具現於個體慾望、意向和敏覺性的生產中；呈顯在個體建構自身疆界、界定好壞範疇、及展望可能性的方式中，複雜地緊緊著生產個體於日常世界中思想、言說和行動的規則、標準和推理類型裡(Popkewtiz,1991:223)。此若從Foucault對國家治理化的說明將更易理解，十九世紀智識和社會思想擴展其保護疆土和確保物理的邊界，因而國家對疆土的關注轉向對人口的關注，十九世紀的國家連結了社會制度與人的發展，在此一新的聚集中，權力從其傳統緊緊著統治權中被倒轉，不再透過最高權統治者從社會頂端運作，而是透過微觀過程而被連結，藉此個體建構其自我感及其與他者的關係，因而權力是透過規訓和產生行動而不僅是壓抑行動的個體化而發揮功能。(Popkewtiz,2000b:17)

至於這種規訓實踐主要係藉助個體對正確行為的內化或Foucault所謂的常規化(normalization)而進行，就如同Foucault(1977/1975)於《規訓與懲罰》中所描繪的規訓權力(disciplinary power)般，因論述中的權力和知識相互蘊含，致使知識的規範、規則與法則以一種無須權威的外在控制或監視而被內化，而此一規訓凝視既是制度的，亦是個人的，透過團體控制與自我規訓(self-discipline)或自我規約(self-regulating)而被常規化(Anderson & Grinberg,1998:335)，個體不但暴露在他人的凝視之下，亦藉由不斷地留意發現有關其自身的真理，進行內在的檢視、「真摯的自我反省(soul-searching)」與告白，轉而尋求對內在自我靈魂中的缺陷與罪惡的修補而發揮自我凝視的功效(Infinito,2003a:72)。此一自我規訓亦透過論述實踐而獲致，因為論述提供了行為的判準，諸如教學創新、協同教學、行動研究、教師即研究者等詞語皆為常規化論述，此不但告訴了教師怎樣的行為是被讚賞的，並誘使教師接受制度的規範，故若從治理性觀之，治理似不是決定人們的主體性，而是引誘、培育、促進和賦予特性，它不是簡單地壓迫，而是經由反思和反身性的促進而伴隨著主動的主體起作用並貫穿其身。(Edwards, 2002:356)

此論述中的身分認同形構就誠如Weedon(1997:33)所言：「當我們習得語言之時，我們學習將聲音－意義－賦予我們的經驗，並依據思考的特定方式、依據在我們進入語言之前便存在的特定論述，來理解我們的經驗，這

些思考方式構成了我們的意識，而我們由以認同的位置則組構了我們對自身的感知、我們的主體性。」亦如Hall(1990:225)所述：「認同是於敘說過去的論述形構中，我們安置自己也被安置的同時，所給予自己的名字。」亦即，藉由援引制度中歷史地與社會地所形構的論述，定置自身與他者，進而產生我們的經驗，形構我們的主體性與身分認同，而此過程顯然與我們運作於其中的論述與社群緊密連結(Clarke,2009:187)，「換言之，透過我們所接觸到的論述之相互連綴，我們持續地形塑身分認同或被形塑。」(Marsh,2003:8)而論述實踐就像Foucault(1972/1969:117)提及的，是「一種匿名的、歷史的規則體系，總是決定於某特定時空中，係特定社會、經濟、地理或語言學的領域，為表達功能運作的條件。」，正因此一匿名的、歷史的規則體系，多樣的論述或真理宣稱就如同慾望、權力、可能性和限制而存在，於自我上行使、引誘、鼓動與爭奪擁戴而創造主體性(Phillips,2002:10)。然亦如Casey(1993)所言：「無處不政治，但也不是全面的，對每個人而言都深涉其中，卻以不同的方式投入。」基此，於快速變遷的時代，身分認同不能被視為固定的事物，部分是既定的，部分是獲致的(Coldron & Smith,1999:711)，它是被協商的、開放的、不斷變遷的、模糊的、文化上可資運用的意義之結果。(Kondo, 1990:24)

貳、論述中的身分認同轉變－區域反抗與倫理自我形構

承前所述，身分認同與主體性雖受制於論述的規訓實踐，然誠如Foucault(1978/1976:95)所言：「哪裡有權力，哪裡就有反抗。」故論述的規訓實踐並非徹底地整體化，個體於相互矛盾的主體位置和實踐的衝突中亦產生反抗與其他可能性，不但能消極地透過區域的反抗(倒轉論述)而形構自身的身分認同，亦透過積極的倫理自我形構－自我技藝－而開展其他可能性，茲分述如下。

一、區域反抗

前理論視域述及，對後結構主義者而言，如果一個人無法逃脫權力關係，不管是規訓權力或其他，那麼反抗總是可能的(St. Pierre,2000)，因權力無所不在，它存在於關係中，而這些關係是不穩定與不斷地變遷，且亦產生反抗(Foucault,1978/1976)，因而反抗亦如權力效果，不是唯一的、整體的概念，而是存在著反抗的多樣性，就像權力關係的多樣性，「反抗點橫跨社會各階層和個體」(Foucault,1978/1976:96)，對權力不對稱關係的反抗是被「分散在不規則的形式中：此一端點、節點或反抗的焦點以不同的密度橫

跨時空，有時以一種決定性的方式動員人群，有時激起特定的身體特徵(points)、有時於生命中的特定時期出現，引發特定的行為類型。那麼，難道沒有巨大的斷裂、大量的對立區分嗎？偶爾是，但更多是關於流動的和暫時的反抗點。」(Foucault,1978/ 1976:96)

既然權力關係中反抗是不可避免的，「問題是知道反抗將在哪裡組織」(Foucault,1997a/1984:292)，如同多樣和不同的權力關係能被策略地編譯入宰制的狀態，同樣地多樣而不同的反抗點亦能被編譯入一種革命，不過革命是種企圖永久推翻權力，且從壓迫中建立自由。然後結構主義取向之權力和反抗理論質疑這樣的可能性，認為權力關係中的反抗及其分析必須以逐一個案為基礎，反抗通常是區域的，不可預期的且接連不斷的。基此，自由不再是革命或改革中所呈現的若干醒目而難以理解的理想，而是對司空見慣、界定和限制我們成為個體的每天具體實踐中的一種反叛(Rajchman, 1985)，亦非奠基於發現或能決定我們是誰，而是具現於我們被界定、被範疇化、被分類的方式中(Sawicki,1991:27)，一種持續對我們如何被組構和組構我們自己成為一位主體的反抗，其係種消極的自由。

因此，個體的施為存於權力和反抗策略間不斷的交互作用中，而非主體的自覺意識裡，誠如Mayo(2000)提及的，Foucaultian對主體性和身分認同的關注，旨在抨擊個別主體有如獨立施為者而存在，以及組織個體成為特定群體的範疇與分類，此一權力觀點強調其區域的互動，並主張反抗與權力如影隨形。換言之，「個體是施為性的存有，能不斷地尋求新的社會和語言資源，裨益其反抗以我們不想要的方式所定置的身分認同。」(Pavlenko & Blackledge,2004:27)個體係於可資運用的論述間選擇或反抗這些論述，藉由倒轉論述而反抗這些常規化的銘印及其物質的效果，並據以形構自身主體性與身分認同。

二、倫理自我形構－自我技藝

後結構主義認為，因歷史中機緣巧合和不可預期的聚合，因為個體隨心所欲的慾望和熱情，因為特定的論述－也許沒有特定理由－變得比他者更重要，因為總是充滿爭議和不斷改變的匿名和機緣巧合的知識形式，因而，我們可資運用的自由空間並非微不足道(St. Pierre,2000)。而且，如果身分認同像MacLure(1993)提及的，是種「為自我主張(argueing for yourself)」的事件，是辛苦贏得的，不是種先在的實體，那麼身分認同的創造與再創造既不是不可能，亦不是種遷就，而是種倫理的迫切事項(O' Leary,2002)。

至於，何謂倫理的迫切事件，簡言之，即是Foucault自我倫理學中所探討的——「與自身的關係」(rapport a soi)——此旨在決定個人如何建構其自身成為行動的道德主體(Foucault,1984c:352)，更明確地講，係個體對自我的一種塑造或對自我所做的一種修練，一種與自我的權力關係。

Foucault(1985)為尋求一種對身分認同及其與自我更解放關係的理解，八〇年代起，他轉向古代希臘羅馬哲學，於《愉悅的使用：性意識史第2卷》一書中提及，道德(morality)是種連結外界道德符碼與內在自我的事物，「自我」於道德的學習和對於畏懼違反道德的懲戒中，變成自我反省，遵守道德行為的主體。

「合乎道德的」行為並不能被簡化為一個或一系列服從某一種規則、法則、或是價值的行為，所有的道德行為當然都涉入現實的實現，以及與自我的關係當中。就自我關係這個層面來看，並不是一種「自我知覺」，而是做為一個「倫理主體」的自我形塑。在這個過程中，個體確定自己將形成道德實踐目標的範圍、定義自己與將要遵守的規範之關係位置、並且決定完成自己道德目標的模式。這個過程要求他去約束自己，去監督、測試、督促、和改變自我。(ibid:28)

他認為，若無此關注或形塑，結果仍將是種沒有創造性的自我——因未察覺其身分認同是被界定的，如果我們能不斷地實踐「自我關注(care of the self)」——亦即，密切地投入判斷、批判性地思考和想像我們希望成為誰及其欲展現的行動，且進行自我反思並與他者對話——那麼我們的倫理自我將浮現於自由的實踐中。但是，完全的控制或從權力中解放並不是Foucault的目標——對他而言，這是不可能的——不過他極力主張透過試驗和創造自我而運用我們積極的自由(Infinito,2003b:163)，也就是運用「自我技藝(technologies of the self)」——一個人能夠以其自己或藉助他人，針對於他們的身體及靈魂、思想、行為、生存方式，從事某些操作，從而轉變他們自己，以達到一種幸福、純粹、智慧、完美或不朽的狀態。」(Foucault,1988b/1982)，去創造我們自己成為倫理的存有²¹。此若較之前述對司空見慣、界定和限制我們成為個體的每天具體實踐中的一種反叛，所呈現的一種消極的自

²¹ Foucault 不是建議我們從另一歷史期間採用一種倫理形式——亦即如同希臘般採取行動，因為論述與權力的改變使得某一社會與時間的問題不同於他者，相反地 Foucault 建議，如果我們熟稔古代的自我技藝便能告知我們的可能性(不是提供一種唯一的技藝)(Infinito,2003a:163)。至於有關倫理自我形構涉及到的自由(freedom)、自我關注(care of the self)、自我技藝(technologies of the self)等概念的進一步理解可參見 Infinito(2003a)之 Ethical self-formation: A look at the later Foucault.

由，此顯然是種主動地作用於自身的形式－拒絕歸屬，擴展受限的處境，進而探索他者。

故對Foucault而言，這種倫理實踐或自我關注呈現出積極與消極兩種形式，於消極面中，我們致力於自身的建構，可將此視為一種對常規化不自由的反抗，就積極面而言，嘗試給予他者及自我的存有適切的關注，我們運用自己的權力產生特定類型的自由，透過形構如同倫理存有的自我，我們激發我們創造的能力及引起不斷開展的自我(Infinito,2003a)。而此自我的創發與轉變的可能性，可進一步透過Foucault的倫理分析加以解析，Foucault系譜學的三個領域提供了定置倫理的脈絡，第一個系譜學領域是有關我們自身真理的歷史本體論，藉此我們組構自身成為知識的主體，第二領域是有關權力的本體論，藉此我們組構自身成為受制於他者的主體，第三領域則是有關倫理的本體論，藉此我們組構自身成為道德的主體(Foucault, 1997d/1984)，而此倫理可透過下列四個面向加以檢視分析。

- (一) 倫理實體(ethical substance)：個體如何將自己的某一部份作為道德行為的主要內容。(感覺？意圖？慾望)
- (二) 臣屬模式(mode of subjectivation)：個體如何把自己與規則聯繫起來，並且認識到有責任將其付諸行動。(神聖的法律、理性的規則)
- (三) 倫理工作/自我形構行動(ethical work)：我們能改變我們自己以便成為倫理主體的手段是什麼。(我們調和自身，在倫理實體上的運作以便合乎倫理的舉止)
- (四) 倫理目的(telos)：道德行為不僅以自身成就為目的，而且它的道德目標還包括建立一種道德行為，這種道德行為不但使得個體做出總是與道德價值、規則相符的一些行為，還使個體達到某種存有模式。



第五章 研究方法論

方法論章節大部分是設計用來向讀者解釋：研究的對象及其選擇的樣本為何；如何定位和分類此一研究；以及選用之方法論、工具與資料分析策略的基本理由(rationale)。然此需植基於問題意識與研究目的，故本章擬先論證前述各章節理念之連結，再說明敘事探究、研究對象選取，資料的蒐集、分析與評估，及研究涉及的倫理問題。

首先，回顧臺灣 1990 年代起始的教育改革可謂廣泛而急驟，其多係奠基於意識哲學思維或笛卡兒－牛頓的邏輯(Cartesian-Newtonian logic)(Kincheloe,1993)，以致趨向責難先前的失敗並急切地透過技術理性謀求解決之道。此不僅致使教育改革陷入惡性循環中(Simola,1998)，且攸關教育改革至甚的基層教師於此「急迫暴政」(Clandinin & Connelly,1998:158)下不斷被工具化¹，甚或被視為亟待救贖者。儘管諸多教育變革和改進之研究旨在尋求發展個別教師的變革意向和能力，賦權增能教師以發現或表達教師聲音，力促其成為變革施為者，或致力於對其實踐之研究與反省，但教師身處「盲、忙、茫、茫」迷團中，不清楚自己是誰？不知所為何來？何以發展變革意向與能力？怎可能對其實踐不斷進行反思？或許誠如Kincheloe(1993)在《朝向教師思考的批判政治：繪製後現代(Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern)》一書中所主張的，我們需要的不但是種與今日居住的混沌後現代世界更一致的典範轉移，且更重要的是從自我概念和社會轉變來看待變革及教育改革的企圖²，而此與本研究試圖構築一種不同於啟蒙規範下典型教育研究所引以為傲的「進步」「客觀」取向，以理解教育改革論述與教師身分認同之關聯不謀而合。

基此，本研究於第二章中分從語言與論述；權力、反抗與自由；知識與真理，以及主體與主體性闡釋後結構主義之觀點，作為架通教育改革論述與教師身分認同之理論視域。而承續前問題意識從社會運動、全球化的政策聚合與教育政策過程等面向對教育改革之條分縷析，知悉教育改革並

¹ 2002 年十萬名教師選擇教師節當天，用行動和社會、政府對話，齊聚總統府前的凱達格蘭大道發表「團結九二八宣言」，宣示他們要脫離被工具化的角色，要以教師的良知建立起教育和土地、人民的新關係。抗議教改浪潮中，美其名將教育主導權回歸教師，實則讓教師成為「由上而下」未經基層檢驗的教改政策代罪羔羊。

² Kincheloe(1993)認為此一後現代世界中的變革是種「非理性的(nonrational)、常常是無理性的(irrational)過程」(p.31)，然此並非意指這世界不存在理性，而是強調理性從不是客觀的或係真實知識的基礎，而總是在人類活動領域中透過機緣巧合、意外和熱情而被生產，不但無法免除政治與權力，且亦僅是抽象的構作方案。

非呈現一種如其所是的世界，其係深蘊新社會運動特性，事涉全球化下的國家治理問題，更緊緊著對受教主體想像的轉變與再建構，不但與教育體制外廣闊的論述相互推衍連結，且亦提供了教師理解其工作的新架構、術語與範疇，特別是教育改革論述萃化下的政策，改變的不只是組織結構和技術，亦為轉變教師的機制並產製新形態的教師主體(Ball,2003)。故為進一步理解臺灣 1990 年代以來的教育改革論述及其形構之當代教師主體，第三章中說明了教育的真理政權特徵，並運用治理性描繪教育的權力形式和主體化兩者間的連結，復援引社會認識論尋繹教育改革優勢論述所形構的教師主體及其蘊含的推理原則，以資作為銜接個體身分認同與更大社會中所發現的治理形態基礎。此探究具現了教育的複雜本質，顯然其理念的產生與散播並不是憑空杜撰，或可完全藉由科學中立與技術理性的方法覓得和推展，亦非單純政治鬥爭過程下的產物，而是知識/權力關係網絡下社會建構和政治烙印的結果，使得原本若干隱而未現或被忽略的理念於此特定時空架構下成為可能，進而建構出新的教育主體，規範其所思、所言和所行。據此，本研究回溯了臺灣 1990 年代以來的教育改革論述，可知其係民間教改成員、民意代表、學者專家、教育行政官員經由政治論辯、學術研究和官方政策中的修辭或言論，系統性地從行政管理、課程教學與專業發展等方面所組構的教育真理，從中我們似可察覺有關何謂「好老師」、「好學生」、「好的教育實踐」之規範概念。

而這些教育的優勢論述不但框限了被假定、偏好和合法化的教師主體，且透過媒體、行政命令和各種進修管道，注入學校專業知識景象(professional knowledge landscape)中被奉為神聖的故事(sacred stories)(Clandinin & Connelly,1998:151)，進一步成為影響和概念化教師身分認同的文化基模。然此些論述中的知識並非僅僅是可聚集的屬性，其係由規則所治理(rule-governed)且具認識論的特性，形同常規化的理念和實踐構成了我們的認知，教師不斷遭逢、利用有關好的教育實踐/教學、好教師/學生，不時逡巡徘徊於「新」「舊」而可能相互矛盾的理念中，對教師而言，相應地亦是種複雜的認同形構過程。故接續前章「治理性」對教育改革論述中教師如何既是明顯支配形式的對象，亦受制於自我技藝之理解，於第四章中先回顧教師身分認同相關研究，再說明本研究採之後結構主義認同形構觀點，此取向挑戰了 Ericksonian 和 Vygotskian 認同形構觀點的兩個主張——認同形構係個體的或社會的現象，無關個人行動發生的政治脈絡，乃至一體認同的概念(Zembylas,2003a)，此取向認為主體亦係由規則所治理且具

認識論特性之論述所組構(Butler,1999)。換言之，認同是在主體性和文化敘事遭逢的變遷空間中被形構的，人是經驗的敘述者，我們重述的可能性受論述的情境、自身的歷史、承諾，以及構成真理、權力、權威和知識的規範性見解所左右與調節，當論述轉變時認同亦隨之改變(Britzman,1993)。然教師如何內化和修正其行為，以契合教育改革論述所界定的規則標準或推理系統，創造其自身的認同？是否全然受制於權力的幽閉恐懼症(Mayo, 2000)？有無推翻「壓迫性的」論述而重建新身分認同之可能？透過 Foucault 的「倫理分析」似乎為個體開展露出一道曙光，顯然教師亦非完全服膺教育改革論述所定置(positioned)的特定樣態，論述之呈現及其所提供的主體地位既不保證它的效果亦不能確保其「涵化」(Walkerdine,1990)，而從中亦可窺知教育的限制。

綜言之，本研究旨在論證教育改革論述與身分認同間的交錯性³，此一對教育的理解始於教師係教育改革之利害關係者與關鍵者，卻總被排除在教育改革的優勢論述外，且常忽略個別教師的自我及其多樣性，採後結構主義取向檢視此一影響教師組織自身及成為倫理主體的推理系統，有助於提供一種認識個體和制度規約、思考方式和實踐間聯結的語言，使論述、權力及認同形構間的複雜關聯更清晰可見，亦即如 Beijaard 等人(2004)所建議的，運用一種「結構化的」方法，對脈絡上既定的且社會上合法的知識作充分的瞭解，再運用「開放的」方式對教師本身認為重要的個人規範和價值作充分的理解，透過脈絡來檢視專業認同。而第三章已尋繹貫穿教師視界之更廣闊的優勢教改論述，欲進一步檢視在職教師的身分認同如何受此優勢論述(在權力和文化實踐中建構)形塑(shape)和被形塑(be shaped)？如何被交織進入教師的談論中？洞悉其如何涵化？進而發現不受此論述所重視的潛在認識論，以及存在怎樣轉變的可能性，有賴敘事方能致之⁴。

第一節 教師身分認同的敘事探究

³ Foucault (1983a:212)認為主體一詞有二個意義：通過控制和依賴受制(subject to)於別人，和通過良知和自我認識束縛於自己的個性，這兩種含意都意指一種使個體屈從並處於隸屬地位的權力形式。而本研究之意旨就誠如 Mayo(2000)提及的，既不是固著於 Foucault 的常規化權力，亦非僅對主體聲音不加思索地頌揚，而是藉此呈顯主體性的雙元本質：受支配和成為主體。

⁴ Mahrouse(2005)亦運用「少數族群教師」的敘事資料以研究個體如何建構自身成為「少數族群教師」主體。

教師身分認同不斷地變遷，即便對深具經驗的教師而言，亦可能於教育變革或在其工作環境變化中體驗此類衝突(Connelly & Clandinin,1999)，特別是 1980 年代晚期和 1990 年代西方教育重建改革後，教師身處與其自我概念不一致的新身分中掙扎，其自我身分認同亦變得更不同(Woods, Jeffrey, Troman & Boyle,1997;Woods & Jeffrey,2002)，此亦為臺灣 1990 年代以來的教師寫照，對棲身教育行政體系下的最基層教師而言，如何於宛若急迫暴政的教育改革中理解不同而矛盾的論述資源以解釋他們的工作、他們的學生和他們自己？誠如 Clandinin 和 Connelly(1998)所言，教師豐富的故事敘說呈現出教師知識、實踐脈絡和專業認同，故本研究擬運用敘事探究，並參酌 Britzman(2003:111)在分析訪談實習教師的身分認同時，藉由論述的對抗拉扯說明實習教師如何創造新意義⁵，以教師教育改革的经验敘事探析教育改革論述中教師複雜的身分認同形構過程。以下茲先說明敘事探究對教師身分認同研究的適切性，再則以後結構主義為視域闡明其對敘事探究的啟示，並依此作為本研究之方法論基礎。

壹、尋求教育改革中的教師身分認同：敘事探究的運用

Ball 和 Goodson(1985:6-7)於 1983 在英國聖希爾達女子(ST Hilda College)學院舉行的「教師生活」研討會後所出版的《教師的生活和生涯(Teachers' Lives and Careers)》一書中，提及英國教師研究於過去 40 年來歷經了幾個階段，1960 年代教師是教育景象下的陰影人物，透過大量的量表調查及對其社會地位的歷史分析來理解教師的教學實踐，其主要概念是「角色」。而 1960 年代晚期到 1970 年代初期，則是透過個案研究檢視學校教育的過程，且將焦點置於教師的工作，研究者懷抱著對學生－特別是勞工階級和女性學生的憐憫之心而將教師視為壞人(villains)。1980 年代則將注意力轉向教師工作的限制，教師亦從壞人轉變成受害者(victims)或被愚弄者(dupes)。此一對教師新浮現的特性描述則開啓了「教師如何看待其工作和生活」的問題，而這段期間，Goodson 詳盡地論證了運用生活史研究教師的正當性，他曾言及：

個人和傳記資料的探尋可能快速地挑戰可交替性的假定，藉由回溯隨

⁵ Britzman(2003)認為教師透過順從和反抗「教師」的規範性、刻板印象概念「涵化」認同，此「規範性的聲音...界定一位教師該是什麼和做什麼，對於此類權威和權力教師被期望表現出什麼。」(p.115)，再則一種「抵抗的聲音」提及個人深沈的信念、投入和慾望」(p.115)。在當代教育改革顛覆的領域中，本論文擬訪談的教師可能表達了協商「新」認同的一系列感受，利用矛盾的權力和自由、深沈的信念、否定和組合的論述，從中可獲悉「治理的合理性」(Foucault,1991a)和主體形構與行動間的關係。

著時間開展的教師生活—遍及教師的生涯且歷經數個世代—不受時間影響的假定亦能被改正，理解以教學為主的個人對於認識教師是什麼是重要的，我們對此領域知識的不足，顯然是欠缺社會的想像。(Goodson, 1981:69)

至於有關本土教育方面的敘事探究，近幾年受到質性研究典範的興起也陸續受到重視，並展開社群語言的對話(莊明貞，2005:18)，其中以教師為對象的學位論文成果頗為豐碩(吳佳樵，2004；吳慎慎，2002；阮凱利，2001；柯禧慧，2006；洪塘忻，2003；洪瑞璇，2007；范信賢，2004；張豐儒，2000；陳佑任，2001；黃志順，2005；黃燕萍，1999；劉玲君，2004；範揚焄，2002；蔡瑞君，2002)，這些研究以生命史或自傳研究方式，藉由現場實務工作者的「發聲」，讓教師的實踐經驗得以透過「說故事」而再現，進而對其所處位置與身分，進行自我反省與批判，亦試圖呈現教師於不同社會脈絡中的差異性與多元性。

然而教師的工作是政治性和社會性地建構，如果僅僅聚焦在個人實踐知識可能致使理論和脈絡知識脫節，唯有連結社會變革和全球化更廣闊的敘事時，教師的知識才能更具生產性及社會和政治的有效性(Goodson & Numan,2002:272)，如同 Hargreaves(1999)認為的，後現代教育的挑戰是：

將學校中學生、教師和家長的區域敘事連結到發生於教室牆壁外，而直接影響他們生活的大圖像或教育的巨型敘事與社會變革。(p. 341)

換言之，運用生命史於社會脈絡中研究教師的生活和工作，旨在洞悉教學的社會建構特性，藉此，教師的行動故事便能與「脈絡的歷史」相互連結，因而教學的故事亦能有助於發展對社會和政治建構的理解(Goodson & Numan,2002:274)，這是種從是什麼的記實報導轉向可能是什麼的認知，或運用 Shotter(1993:199)的術語來說，即是從理性次序的啓蒙轉向「想像的(imaginary)」模式。

環顧現今世上諸多如火如荼進行的教育變革和改革常遺漏教師的觀點，誠如 Casey(1993)所指，教師在前述 Ball 和 Goodson(1985)研究中雖呈現出不同面貌，然教師的想法、觀點卻被忽略，若從方法論來看，這些研究採用一種強迫選擇的觀點來調查教師，主要決定者是研究者；從理論上來說，這些研究所浮現的是一種將教師視為工具的觀點，教師被化約成可為特定結果操弄的對象；再就政治而言，研究結果環繞著組織便利的酬賞或懲罰系統加以建構，而不是與教師所創造的生活意義相結合。因此，教師

工作與生活的生命史研究提供了對此類混亂一種強而有力的矯正方法，透過聚焦於教師工作和生活史，將有助於提出改革、重建和再概念化學校教育的新措施，如果此教師的觀點不被提出，則可能產生新的變革和改革危機(Goodson & Numan,2002:275)。同樣地 Clandinin 和 Connelly(1998)亦認為於現存學校改革的普遍文獻中欠缺對四個面向的認識：(1)學校改革是種複雜的實踐/理論的社會過程，其中未受指導的變革是不可避免的；(2)學校及其參與者具有敘事的歷史；(3)教育改革文獻迄今為止是由一種較老世代的哲學文獻所支配；(4)學校改革是種事涉實踐者知識議題的認識論事件。故可依敘事生活史看待學校改革中的教師知識，而這些故事，亦即經驗的敘事既是個人的一反映個人的生活史—亦是社會的一反映出教師生活的環境與脈絡。

其實，不同的學者已指出我們的生活是被故事敘述的(Bruner,1990; McAdams,1993;Rosenwald & Ochberg,1992)，亦即，不僅有自我的故事，而且自我本身是被敘事性地建構(Holstein & Gubrium,2000)，就如同 Connelly 和 Clandinin(1987:134)提及的「敘事關注的是個人生活中特定的、具體的事件和個人的解釋，甚至敘事藉由個人哲學、想像和敘事整體的建構，提供了個人生活大部分的解釋性再建構。」而教師的敘事探究—教師自我體驗的故事—亦漸漸受到教師思考、文化和行為研究的重視(Carter,1993; Clandinin & Connelly,1995,1998;Connelly & Clandinin,1987,1999)，藉此教師成為其自身、處境、孩童、學科、教學和學習的認識者(Clandinin & Connelly,1998)，「教師以故事認識他們的生活，他們活過的故事，述說這些故事，帶著改變的可能性重述故事，且重新活過這些改變的故事。」(Clandinin & Connelly, 1995:12)而從故事敘事中教師的知識亦漸次浮現，不過教師知識不僅是敘說有關學生和教室的故事，同時教師存於教室的方式亦是被故事敘說的，且敘事探究亦彰顯這類知識的高度脈絡化，其係緊緊於具體而特定情境中(Elbaz,1991)。故 Clandinin 和 Connelly(1998)便運用教師「個人實踐知識(personal practical knowledge)」⁶強調它與學校社會脈絡的交織特性，並將此稱為「專業知識景象(professional knowledge landscape)」⁷，於此景象中教師

⁶ Connelly & Clandinin(1988:25)認為「個人的實踐知識」(personal practical knowledge)存於個人過去的經驗、現在的心智與身體，以及未來的計畫與行動中，係教師實際擁有與運用的知識，這些知識不完全是專業知識，而是經驗的、實際的；是教師所關心的；且隨教師個人目標與價值而擇定的知識。

⁷ Clandinin 和 Connelly(1995:4-5)視專業知識景象為由形形色色的人、地點和事物所組成的，如同智識的和道德的景象，係以認識論之名看待它。此景象為敘事性的建構，具有道德的、情緒的和美學面向的歷史(Clandinin & Connelly,1998)。

的個人知識和專業知識彼此交錯，且當理論和實踐遭逢時亦常呈現出認識論的兩難。

而引用專業知識景象這個隱喻對於研究歷經教育改革的學校教師似乎特別貼切，它提供了一種研究此現象的語言，此景象是種敘事的建構且包括三類型的故事，其中「神聖的故事(sacred story)」被用來描述不同的政策、規定和改革措施如何從外面注入學校中(Clandinin & Connelly,1998:151)，如同道德命令般不受教師質疑(Crites,1971)，而這些故事隱含著特定的「道德傾向和勸說意義」，它「要求將描述性的理論知識轉變成實踐中的規定性應當(ought)」(Clandinin & Connelly,1995:11)，且亦對教室外另一「封面故事(cover story)」的創作深具影響力，遭逢此類認識論兩難的教師「藉由說一回事而做一回事混淆他們的知識」(Clandinin & Connelly,1996:26)，而相較於神聖的故事和封面故事的是「秘密的故事(secret stories)」，其係教師於安全的地方「自在過活的實踐故事」，教師有時創造一種安全的知識社群，在裡面「人們述說他們不成熟的經驗、協議此類經驗的意義，且認可自己和他人對處境的敘事解釋為合法化的述說」(Craig,1999:399)。因此，運用Clandinin 和 Connelly(1996)的研究可促使研究者檢視學校專業景象中建構的不同敘事，而當教師在不同脈絡中組構其自我時亦可確認多樣的故事情節(Yensick,2002: 20)。換言之，認同可透過話題、情節和角色故事中所呈現的敘事性建構加以理解，這些故事作為一種手段是重要的，藉此個體不但理解他們自己，同時亦是採取行動的工具。而「依據敘事實踐來思考自我，允許我們分析如何說故事與說些什麼故事(hows and whats of storytelling)間的關係，聚焦於故事敘述者之分析係各自投注於建構認同的工作和敘事的環境。」(Holstein & Gubrium,2000)。

簡言之，我們對於自身形象的創塑，同時受到他人以及我們自身內化的生命史所影響(Pinar,2001:轉引自黃月美，2005:35)，例如教師的形象來自他人的設想，包括學生的期望，以及家長、行政人員、政策制定者與政治人物的要求。因而，需要從不同層面探究有關教師自我組構(self- constitution)的方式和內容。我們可以透過個人生命史的探究，更加廣泛、深入的理解「自我」與「社會」之間所產生的關係(Goodson,1998:4-11)。因為找出身分認同的認知(knowing)過程，理解形塑身分認同的架構和政略，不僅可以擺脫來自於他者的要求與壓力所形成的束縛，進而彰顯教師的主體性和權能，而且，意識到個人的自我是社會歷史的產物，這種社會建構的觀點，也揭露了「主體性」並非與生俱來的，而是社會的產物(Kincheloe,1998:

131-3)。再者，人既然是經驗的敘述者，則其重述的可能性則受論述的情境、自身的歷史、承諾，以及構成真理、權力、權威和知識的規範性見解所左右與調節，因而認同往往受制於社會結構和論述實踐，同時亦受制於創造性的施為 (agency)，當論述實踐轉變時認同亦隨之改變 (Britzman,1993)。如同Danielewicz(2001)提醒我們的，教師身分認同受到內在和外在論述交互作用所形塑，而敘事(narrative)是種論述呈現的形式 (Polkinghorne,1995；Ochs & Capps,2001:54)⁸，對於理解身分認同如何被組構特別地適切(Somers & Gibson,1994)。如果我們理解教師身分認同，那麼敘事探究提供了尋繹教師身分認同建構之論述的有利工具，社會、文化和制度的論述聚集在一起設定了教師可能是誰和什麼的「可能境況」，藉此並可進一步解析影響此過程的論述環境，透過教師敘說有助於我們理解他們如何在論述中建構其身分認同。然「消息提供者(informants)的故事不是如實地反映外在於那的世界，它們是被建構的、修辭的、創造性地被書寫，充滿著假定與詮釋」(Reissman,1993:4-5)，亦即，教師實踐知識隱含著對教學生活世界的推理原則，故論述亦是種政治實踐(Mccormack,2002:14)，鑑於小學教師是教育階層最底端的實務工作者，對其在教育改革論述下的敘事理解，亦能幫助我們理解教師對較大的論述和物質結構反抗的策略。誠如Langellier(1989:267)所言：「特定敘說和論述領域間複雜的相互影響，建議多樣的優勢與從屬的主體地位，而非單一的優勢從屬關係。」運用個體敘說(特別是在大部分緘默的個體)允許我們說明多樣位置的複雜性，若據此檢視基層教師，其不單是教育問題的代罪羔羊，而是建構意義的主動者，在此更廣闊的脈絡中分析這些教師，允許我們看待形塑和限制意義形成的邊界，以及教育改革可能的限制。

貳、後結構主義對敘事探究的啓思

敘事探究以故事本身作為研究的對象，其主要目的是在理解敘說故事者在敘事的過程中，如何將經驗條理及次序化，使得生命裡的事件和行動變得有意義(莊明貞，2008:56-7)。運用於教育研究領域有助於理解教師的思考、實務知識的建構、身分認同以及學生的學習方式(黃月美，2005:36)。至於敘事探究方法論則是在審視敘事者的故事，並且分析故事的組成、故事相關的語言學和文化的來源以及故事如何能使一位閱聽者相信它是真實

⁸ Chatman(1986)亦認為有關新聞敘事的研究，大致而言是從故事(story)與論述(discourse)兩個角度闡釋新聞文本的內在條件：故事是敘事所描繪的對象，論述則是敘事描繪系列性事件的方法。故敘事除了故事情節的鋪陳外，同時意含著特定的論述。同樣地 Yensick (2002:47)論證了自傳或傳記研究能成為個別教師發聲和論述浮現之所在。

的(莊明貞, 2008:57)。對此 Behar-Horenstein(1999)指出許多研究者批評故事敘事,除了研究信度與效度的問題外,認為其獲得的知識亦非理論知識⁹,此固然切中敘事探究的限制與不足之處(就量化的研究典範而言),但似乎過度區分了理論知識和敘事知識¹⁰,更何況敘事探究本即是針對實證主義而發(Blumenreich,2004:78)。

儘管敘事探究作為一種避免實證方法缺失的研究形式,已深受教育及其他相關領域所接受,但敘事探究本身亦面臨後結構主義的挑戰,特別是 Foucault 及其追隨者認為主體並非語言的創作者,而是「論述多變而複雜的結果」(1984d:118),甚至質疑主體概念本身的可行性,如果主體是較大論述系統運作的結果,那麼植基於自主主體的敘事探究便有所疑義,其可能建構一種再製優勢語言且創造另一種霸權論述的故事(Blumenreich,2004:77)。敘事原旨在為靜默者創造發聲空間和提供解放的潛能,進而解決實證主義的問題,這些現代論者或整體化的敘事,典型上堅持不能涉入研究者聲音、運用大量引證,且堅守全能表述的傳統(Emihovich,1995),而後結構主義者則從知識/權力/主體的關聯質疑敘事本身,強調創造一種邀請讀者進入能感同身受經驗的文本,以取代大量直接引證主體的聲音作為獲取真理的方式,並將「情境描述為持續開展的複雜旅程的一部分」(Nespor & Barber, 1995:60),強調敘事及我們賦予意義的開放性。換言之,後結構主義者針對敘事的「再現」特質,進一步探究於建構敘事知識的過程中,誰是敘事的主體?這個敘事的主體如何,以及可以在何種範圍內述說其經驗?最後,這個經由敘事者和研究者共同建構的敘事,呈現何種知識的特質?(黃月美, 2005:36-42)以下則針對這三個議題進行討論。

一、誰在說話：研究者和研究對象互為主體的研究特質

若我們將「敘事」視為由情節組織而成,具有主題的特定文本,那麼關於這個特定文本的呈現,首先要探討「誰」是敘事的「主體」,其次就是這個主體如何從許多經驗事件中擷取某些重要或具特殊意義的事件,連綴一個具有系統的經驗整體。前者是關於敘事的主體問題,而後者則是敘事

⁹ 首先有研究者認為教師的故事敘事缺乏可信賴的判斷標準,因為這些敘事的建構,並不能分辨是來自教室事件的學術詮釋,還是出自一個喃喃自語的觀察者。再者,因為一般的理論知識聚集了發生在特殊脈絡或教室情境的各種互動形式,有如一個綜合體,而且這些知識也進一步在實務現場被轉化為行動;然而,敘事卻是透過敘事者預先定義的敘事架構,將某些可見的事項與理論脈絡相連結,進而建構敘事的知識。

¹⁰ 因為人類的經驗具有高度的脈絡性,而且經驗的再現,是透過不同的敘事方式,故一般理論所聚集的經驗形式與敘事再現的經驗脈絡,一樣都是某種經驗的再現系統,都是透過不同的再現系統建構而成的知識,只不過敘事知識更清楚的強調其脈絡性和反思性的特質。

整體牽涉的知識/權力關係。

首先，是關於敘事的「主體」問題。因為一般所謂的方法論是指研究主體界定研究對象，以及研究主體與研究對象溝通的途徑，當研究主體採用某種方法論接近研究對象時，也假定了研究主體和研究對象之間的區隔，以幫助研究主體瞭解研究對象的狀態；若從研究對象的角度來界定研究主體，並試圖建議與研究主體溝通的途徑，那麼此類不同於前的方法論，其目的是要瞭解研究主體自己。因此，研究主體必須先放棄自己與研究對象之間的絕對區隔，承認不存在一個外在於研究對象的觀察角度，以至於研究對象的視角，成為研究主體自我理解的途徑(石之瑜，2003:151)。

在敘事探究中，研究者和研究對象都是研究過程的敘事者，一方面，研究對象透過敘事的過程，安排一個具有某種意義的敘事文本，然而，這個暫時的文本(或稱為田野文本)(Clandinin & Connelly,2000)卻需要研究者與研究對象共同的理解和詮釋，再次轉化成另一個研究的文本，此時，研究者儼然扮演另一個敘事者的角色，因為研究者與研究對象，透過對田野文本的再次詮釋與重構，組織成另一個理解世界、觀看世界的研究文本。因此，在敘事探究中，研究主體與研究對象並沒有絕對區隔，也就是不存在一個外在於研究對象的觀察角度，而研究對象的觀點以及研究文本的敘事安排，也在詮釋與重構的過程中，進一步成為研究主體自我理解的途徑。

再者，敘事探究的「訴說者」是不是就具有敘事探究的「主體」？以 Foucault(1972/1969:89-98)的看法而言，他認為不能將「陳述」(statement)的「主體」地位化約為如同句子中「第一人稱」那樣的文法元素，因為「作者」並不同於「陳述」的主體，而且作者和闡述的內容之間的關係，並不同於「說明的主體」和他所表述的內容之間的關係。反之，「陳述」的「主體」位置是一個特別的、架空的空間，這個空間可以由不同的個人來填充，因此，我們可以將「陳述」的主體，視為具有「空間」的功能，可以被任一表達「陳述」的人來填滿。所以要描述某一「陳述的內容」，並不是分析「發言者」和他所說的話(或者是他想說的，或是他不想說卻說出來的)之間的關係，而是要探究如果一個人要成為「陳述」的主體，他應該要佔有什麼樣的地位。

以此而言，所謂敘事探究的「主體」，並不是指在敘事中第一人稱的「作者」，而是一個「空間」，能夠被任一表達敘事的人來填滿，包括研究者與研究對象。而這樣的看法也直接衝擊到以敘事作為「教師主體性」或「教師聲音」的研究內容，因為以教師作為敘事的第一人稱，並不代表教師擁

有敘事的主體，而需要考慮到教師在這個敘事的陳述中所佔有的位置。因此，我們不能將敘事的主體看成是「單一」的綜合體；相反的，主體說話的立場，以及陳述時可以佔有不同的「身分」、「場地」和「主體位置」，也顯示主體自相不連貫與分裂的狀態。此亦即 Blumenreich(2004:80-4)運用後結構主義探求敘事的第一個目的－理解複雜的生命與變遷的身分認同，而達成此目的最重要的技術是運用主題而非編年史的組織方式，本研究亦將依此鋪陳教師身分認同敘事之文本¹¹。

基此，在敘事探究的過程中，並不具有一個超越的主體，一方面因為個人的自我為社會歷史外力下的產物，我們對「自我」的意識來自於外在的意象以及論述的建構，另一方面，透過各種敘事的實踐，個人不斷的選擇性的形塑、建構「自我」的意象。而這種來自社會建構的各種「主體」意象，與被談論的各種客體領域形成的組合形式，構成在敘事探究中所具有的「主體地位」，透過這個主體地位，研究者和研究對象的發言，融合了研究者和研究對象之間的疆界，成為一種獨特的、交融主客體視野的獲得知識的方式。

然而，上述來自社會建構的「主體」如何選擇、連綴經驗事件成為一個具有系統的經驗整體，這就牽涉到權力與知識的關係，也是以下分析的重點。

二、可以說些什麼，如何說：敘事探究的知識/權力的關係

「敘事」既是研究者和研究對象共同建構的文本，然而，研究者與研究對象卻也經常受限於某些「合法的」言說慣例，使表達與理解囿於一個受限的範圍。這些言說慣例不僅形塑而且也限制我們如何建構自己生命經驗的描述，如何透過故事來組織與表達我們自己，此外，這些慣例也影響我們如何將這樣一個生命經驗呈現在文本中進而被理解。因此，敘事探究需要清楚發現操縱這些敘事的法則，包括：誰有權力在論述中運用何種語言？這些話語是從制度中的什麼位置(sites)發出的？而這些位置如何能夠使「話語」獲得合法性，成為可用的資源？

Hatch 和 Wisniewsk(1995:118-9,127-8)認為，敘事者向他人揭露自己，涉及了信任、說出事實、公平、尊重、承諾與正義的過程，因此，研究者、

¹¹ 不是簡單地如同 Van Maanen(1988)所稱的「實在論者的故事(realist tale)」般引述教師的話，而是選擇一種近似於 Van Maanen 所稱的「印象論者的故事(impressionist tale)」風格，此係奠基於 Denzin(1994:507)「所謂客觀的詮釋是不可能的」後現代理解。換言之，表面上客觀的教師敘事再現，提供的仍僅是部分故事，其形式和內容受到研究者與讀者可能未察覺的傳統(言說慣例)和力量的形塑。

研究對象以及敘事「聲音」之間所牽涉的議題，包含了認識論、政治、與道德的三個向度。在認識論的向度上，牽涉「是誰的故事？故事與最後文本之間的關係為何？」等方法論問題；在政治的向度上，Hatch 和 Wisniewsk 認為敘事與生命故事的書寫，是一種政治的活動，因此，也必須探究「對誰有益？誰的聲音占優勢？誰選擇說這些故事？」這些問題。此外，在道德向度上，Hatch 和 Wisniewsk 則說明，當參與者同意進入生命故事或敘說的研究關係時，無疑地，他們陷於容易受到傷害的處境，而在這種緊密的研究關係中，需要研究者遵從研究的責任與承諾，在最基本的程度上，必須負起保護參與者的責任，不受研究利益的利用與操控。

雖然 Hatch 和 Wisniewsk 將認識論的問題和牽涉權力的政治面向區分開來，但是敘事探究所牽涉到的權力問題，內容的訴說和內容的詮釋之間的取舍，雖是複雜的政治關係，但卻是和認識論的問題互相包含的，因為「是誰的故事？故事與最後文本之間的關係為何」探討的是研究的主體，而「對誰有益？誰的聲音占優勢？誰選擇說這些故事？」這些問題卻揭露了何種知識/權力賦予主體發言的地位，所以基本上，敘事的認識論面向和政治面向是互相包含的。

以 Foucault 的見解來看敘事探究的知識/權力關係，我們可以獲得較清晰的圖像。承前理論視域所述及的，Foucault (1977/1975:25)認為，權力和知識直接相互蘊含，沒有一種知識領域的相關組構就沒有權力，亦沒有任何知識不同時預設和構成權力關係。真理並不存在於權力之外，而在權力當中也不乏所謂的真理，然而這些真理卻也是存在於世界的事物，亦與優勢和權力的邏輯有密切的關係。因此，對於知識而言，權力關係(而這些權力總是脫離不了各種關係，不管是對特定權力形成阻礙的各種抗爭，還是維持特定權力關係的各種制度)不能被視為只是單純的扮演一種增進或是阻礙的角色，也不能視為只是單純促進或激勵知識的功能。權力也不只具有扭曲或限制知識的作用；更不是只有透過利益或論述的行動，才可以將權力和知識兩者綁在一起。對於知識和權力之間的關係，並不能簡化為判定權力如何操縱知識，將知識作為自身的利益，或者將權力套在知識上，強加論述的內容和限制。因為沒有一種知識的形成不需要傳遞、登錄、累積和取代的系統，在這個系統之中，其實就包含了各種權力的形式，而且將知識的存在和功能也連接到其他的權力形式上。

Foucault 的見解，說明了敘事探究的認識論問題不能和政治面向的權力問題分開，因為敘事者不論是運用某種理論視域，或設定某個安排敘事

的「主題軸線」，都代表著某種知識體系的合法性與權力，而這些權力關係不是透過研究過程重複，就是透過敘事探究的反思性受到質疑、解構與重構。因而，敘事也代表了某種特定文化賦予的知識合法性(亦即論述的規訓效果)，Lyotard(1984/1979)對此有詳盡的闡述。Lyotard(1984/1979:xxiii)以科學知識的形成過程，說明敘事對於知識的合法化功能。首先，他認為敘事對於文化的形成和傳遞而言，不僅是一種特徵和基本特色，而且是一種自我合法化(self-legitimation)的類型，因為敘事是依據一組被社會所接受的特定規則與實踐藉以建構而成，並確立了說者或作者在他們社會當中的權威，因而造成行動與社會的自我身分認同間的相互增強。例如科學知識，從 18 世紀一直到 20 世紀初期以來，一直依賴著有力的、由社會所建構的、政治和哲學的主要敘事(master narratives)加以維持、保護與將之合法化——也就是 Lyotard 所稱的後設敘事(meta-narratives)(Lyotard,1984/1979:xxiv)。因而，Lyotard 認為科學的知識若沒有意識到其後設敘事的合法性基礎，便無法描述其所謂「真理(truth)」。然而，一直以來，科學卻否認敘事作為合法化的一種形式(也就是它並不科學)而卻依賴它讓自己被社會接受，而且擁有知識和文化上的合法地位。

上述 Foucault 和 Lyotard 的看法，說明了敘事的知識/權力關係，敘事既是一種產生知識的方式，也是一種負載著權力的合法化過程。因而，從科學知識的合法化過程而言，「知識」並不能化約為「科學」或「學習」，而是有其更豐富的形式(Lyotard,1984/1979:18)，不只因為科學知識的獲得，本身就是一種敘事的過程(Bruner,1996:126-9)，例如透過敘事的安排論證其真實性和規範性；而且敘事探究呈現出的知識/權力關係，在敘事主體具能動性的地位上，透過相互主體的視野交融，也具重構知識/權力/主體關係的可能。因為藉著互為主體的研究關係，研究者和研究對象共同將「田野文本」建構為「研究文本」，這就確立了敘事的認識論地位，而且這種互為主體的特質，讓研究者和研究對象共同體認在敘事的故事中，我們何時成了彼此故事中的主角並且改變了彼此的故事。

因為敘事是被「共同編寫」而成的(Clandinin & Connelly,1994:419-422)，所以應該清楚說明研究者、研究對象以及敘事文本之間的知識/權力/主體的關係，而其關鍵在於敘事探究的反思性，此亦與 Blumenreich(2004:84-5)運用後結構主義探求敘事的第二個目的——使研究者成為可見的——有所關聯，此除於以下敘事探究的圖像和意義討論外，在將此研究視同一種論述與知識生產形式的同時，為進一步促進自我的反思，於後續研究倫理中亦

將進一步省思研究者之身分及其理論視域。

三、敘事探究的圖像和意義－不斷重構的知識/權力/主體

以敘事探究教師的身分認同，不僅從敘事中賦予教師工作與生活的意義，而且成爲一種重新建構或反思自身的架構。因爲教師的敘事將教師個人的生命故事置於文化與社會脈絡中，有助於理解社會文化對於教師專業知識和專業角色的建構，透過相互主體性的視野交融，不僅揭露教育知識的合法化基礎，而且藉著互爲主體的研究關係，在敘事主體具能動性的地位上，也具重構知識/權力/主體關係的可能。因而以敘事探究教師身分認同，也就是建構一個「視教育以及教育研究爲個人和社會故事的建構與重建」(Clandinin & Connelly,1990:2)的圖像(黃月美，2005:36-42)。

(一) 以生命敘事不斷建構個人主體性與生命政略

在敘事探究的過程中，所謂的主體性並不具有超越的特質，而是來自外在的意象，以及語言潛藏的論述建構我們對「自我」的意識，透過各種實踐，與各種被談論的客體領域，形成各種組合形式，形構敘事探究中的「主體地位」。因此，當敘事者述說著正在進行中的生命故事，這個敘事的過程，其實就是一連串不斷進行的經歷、述說、再經歷、再述說等解構與建構的歷程(Clandinin & Connelly,1991:139)。在這個歷程中，人以主觀的論述不斷的對曾經發生的事進行建構，而人們建構出來的「歷史」或敘事，就成了一種「實體」，當我們面對這個「實體」時，這個「實體」卻反過來提供某種意向或價值，成爲集體的認同與觀照(余德慧，1996:轉引自黃月美，2005:41)。因此，當我們反省較後的經驗時，我們就已經重新建構出先前的經驗故事，所以這些故事和意義是與時推移，不斷的轉換和改變。

上述的討論，說明了敘事不僅是個人建構生命意義的行動，而且也提供一個研究的起點，因爲敘事是一種解構與實踐的過程，透過這種過程，在討論生命故事與社會文化脈絡之間的關係時，敘事者不僅有意識的創造出生命故事，而且給予事件秩序或意義(儘管這些事件原本沒有內在的關聯)，讓這些敘事進一步成爲構築「自我」意識的方式。因此，經驗故事的敘事具有生命建構的真實意義，是一種創造個人自我的行動(Hatch & Wisniewsk,1995:129)，能不斷構成個人的主體性，形成個人知識與生命的政略。

(二) 將個人經驗敘事放入社會歷史脈絡，理解各種教育實體的社會建構

從上述方法論議題的討論結果，不難發現那些被敘事者述說的經驗故

事，特別是那些「優先腳本」(prior script)中的主流故事，不僅代表某些優勢的經驗形式，而且這些敘事甚至是再次鞏固了支配的類型。因此，敘事探究對於故事的採集，需要將個人的生命故事置於社會的脈絡，成為一種「位於脈絡理論之行動故事」的形式，從單純的經驗敘事到展現社會脈絡的系譜(genealogies)(Goodson,1995:98)。

因為個人的經驗故事蘊藏了豐富的研究資源，若將故事放置在社會的脈絡，不僅能展現「獨特的個人經驗」，而且也可說明「廣泛的社會、政治、經濟結構的脈絡」對個人經驗的限制與影響。因敘事探究將故事視為行動與共同研究的起點，從獨特性與共通性兩者之間的交織與辯證中，理解各種社會建構的各種教育實體，以及埋藏這些故事的社會世界，並重新建構故事所賦涵的意義，在此層次上，敘事探究不僅將個人的經驗故事放入社會文化的脈絡中進行深刻的理解，而且對研究者與參與者而言，亦代表著對教育實體進行再建構的行動意涵。

(三) 以研究的反思性重構的知識/權力/主體

以敘事探究教師身分認同，形成一個「將教育以及教育研究視為個人和社會故事的建構與重建」(Clandinin & Connelly,1990:2)的圖像。一方面，經由敘事建構了個人的生命政略(life politics)(Goodson,1998:4)；另一方面，從各類敘事的型態，我們可以理解各種分類形式與知識/權力的關係，以及由語言、論述建構的「自我」意識，而這種來自社會建構的「主體」與各種被談論的客體領域，形成各種組合形式，進而形構在敘事探究中的「主體地位」。

雖然這些社會建構的「主體」與各種被談論的客體領域所形成的主體空間，同樣也建構出某種「壓迫和不平等」，但是因為知識/權力的作用是多面向的，所以並不只是產生再製(或壓迫)的作用力與抗拒的反作用力，而是藉由敘事過程的再思與重構，轉化知識/權力的關係，形成了相對的主體空間。因此，敘事的型態雖是某一種知識/權力關係的效果，但是透過重新敘事的過程，卻可以成為轉化某一種知識/權力關係的原動力，讓人們得以依據社會實踐的知識和資訊，建構/重構各種生活方式，使社會生活更具「反思性」(reflexivity)(Giddens,1991)。這也是 Foucault(1997d/1984)所認為的，立足「主體」的位置，運用知識/權力關係的各種技藝和知識，處理作用在主體位置的知識/權力效果，轉變在我們文化中「與自我的關係」。

經由敘事的過程，不但持續地建構個人主體性與生命政略，而且敘事

探究讓我們得以從個人故事與社會歷史脈絡間的交錯，理解各種教育實體的社會建構，透過敘事與再敘事的過程，以敘事探究的反思性，促成知識/權力關係的轉化，重構的知識/權力/主體，創造新的主體空間和身分認同的可能性，此即如同 Blumenreich(2004:85-7)運用後結構主義探求敘事的第三個目的－創造一種對立的圖像，藉由挑戰教育改革優勢論述所形構的教師主體，以推動教師的新主體性形式。



第二節 研究對象的選取

本研究旨在以後結構主義為視域，探析教育改革論述下的教師身分認同形構，非在尋求概括性或普同性之身分認同，而是藉由多樣研究論述的交疊和搭架闡明所選個案教師的複雜認同形構過程，就像Stake(2000:448)所論及的：「個案研究不但對於精鍊理論及進一步探究複雜性深具價值，且有助於認清普遍化的限制，個案研究的目的不是代表此一世界，而是呈現此一案例」¹²。以下茲分就個案選取及其基本資料加以說明。

壹、個案的選取

Goodson 和 Sikes(2001:23)曾指出，敘事訪談對象的選擇經常係緊隨著下列一或數種類型：研究意圖、機遇或機緣、方便性、滾雪球效應、同質性團體、奇特個案。其亦強調於敘事探究中難以明確說明究竟要含括多少報導人，此取決於研究目的、主題和實際執行的可能性，故研究對象人數充足與否，並非以數量多寡為依歸，而繫於資料的豐富程度和生活面貌探查的類型。此外，敘說訪談進入受訪者生命經驗的現場，需要建立親密、公平且彼此負責的研究關係，這是一種協商進入(negotiation of entry)的樣態(Connelly & Clandinin,1991:125)。基此，在研究目的、資料豐富程度和協商進入等因素考量下(范信賢，2003:64)，我依下列向度選擇研究對象：

- 一、為快速掌握受訪者身為教師的層面，且進入某種開放性的敘事分享，我以熟識的學校教師作為優先考量，再利用滾雪球效應找尋適切的研究對象。
- 二、本研究目的旨在理解教育改革論述中的教師身分認同與轉變，選擇的受訪者為歷經 1990 年代教育改革前後，且目前仍在職之教師。不擇任教年資較淺者為個案，係因其於教育改革既成脈絡下受教與任教，可能較無法明顯感受改變帶來的矛盾、緊張與衝突，以及對身為一位教師的影響。

¹² Stake(2000:435)聲稱「個案研究不是一種方法論的選擇，而是一種什麼被研究的選擇…個案研究感興趣的是個別案例，而非所運用的探究方法…有人特別強調個案研究，主要是因為它吸引了人們注意到如何從單一個案學到什麼的問題。」儘管 Stake 認為個案研究的定義有所不同，但多數研究者同意其既是種探究的過程，亦是探究的產物，而採用個案研究的基本理由係因其能提供其他重大議題或解釋的洞見(Ragin,1992)。而本研究採個案研究主要係源自 Stake 對個案研究分類中之本質性(intrinsic)、工具性(instrumental)及共同性(collective)的前兩項旨趣，從我身為一位教師處於教育改革浪潮下的切身感受出發，同樣地對其他類我處境者亦充滿了好奇心，我對他們的生活和經驗深感興趣，此外經由揭露治理著一小群人思想和行為的推理系統，似乎亦有助於再思考教育改革的限制，於此我的研究跨越進入了一種工具性的目的。

- 三、從受訪者身分與環境脈絡考量，希望邀請參與研究者以教師為主(主任、組長、級任教師或科任教師)，所以在個案選擇上排除特殊條件教師，諸如位居教師組織重要職務者，或各領域輔導團員等，此乃希望所選取個案為第一線教師的典型或縮影，藉以探析其身分認同與轉變。
- 四、因敘事探究需多次進行深入訪談，考量實際執行的可行性和時間、經濟等因素，以北部地區的教師為主要對象。

本研究訪談分成初期訪談與正式訪談二階段，初期訪談旨在就熟識之學校教師中尋找適當的研究對象，並藉由其「成為一位教師」的生命史敘說進行訪談的練習，同時理解受訪者對身為教師的敏覺性。從 2006 年 9 起試探性地訪談了十一位教師，其中有三位男教師，八位女教師，畢業於師範體系者有八位，非師範體系畢業者則有三位，十一位教師的年齡間距在 38-45 歲之間，在此十一位教師中，考量前述各選擇向度及其意願後，並依前述 Hatch 和 Wisniewsk 的提醒，研究者首先陳述研究約定事項，承諾遵從研究的責任後(詳如附錄一)，從中我邀請了詩怡與美彥二位女教師及一位男主任參與正式訪談，但因該主任考取候用校長必須受訓而作罷，轉而透過美彥教師的「滾雪球」效應，我又邀請了玲君教師正式參與本研究。

貳、個案的基本資料

研究之初原擬以曾積極參與改革且兼任領域輔導團員之教師為對象，但這些教師固然更敏於覺察教育改革的脈動且善於表達，不過是否亦會因此而更易被教改論述所常規化？而與我感興趣者——身處教育改革急迫暴政下之一般教師的身分認同有所殊異？因此，為從教師的自由敘說中探析其對教育改革推理原則的涵化與轉變的可能性，更貼近教育改革的庶民觀點，而非試圖更輕易地從協作者套出豐富的內容，最後仍擇此三位教師進行敘事協作，其基本資料如表 5-1 所示，除詳列三位個案教師的教育背景外，亦逐年列舉其工作經歷。若依三位教師的教學年資推估，其初任教師幾年後，適逢臺灣逐漸步入廣泛而急驟的教育改革，教師不斷遭逢改變，不時逡巡徘徊於「新」「舊」且可能相互矛盾的理念中，對教師而言，相應地亦是種複雜的認同形構過程，為對此三位教師於教育改革論述中之身分認同敘事有更貼切而深入的理解，並略知中間因認識論之斷裂而遭逢的衝突與緊張，茲先簡陳源自初期訪談及部分正式訪談中三位協作者對「成為一位教師」的敘事，分述如下：

表5-1 個案基本資料一覽表

姓名 項目	詩怡	美彥	玲君
性別	女	女	女
服務年資	22	21	25
婚姻狀況	已婚	已婚	已婚
教育背景	1. 臺中師專普師科美勞組(76) 2. 新竹師範學院數理教育學系(83)	1. 臺北師專普師科美勞組(77) 2. 臺北市立師範學院社會教育學系(85) 3. 臺北教育大學人文藝術學院藝術學系碩士(95)	1. 臺中師專普師科美勞組(73) 2. 國立臺灣師範大學美術系(77) 3. 臺北教育大學人文藝術學院藝術學系碩士(95) 4. 候用主任(94)
服務學校	臺北縣東光國小	臺北縣月眉國小	臺北縣月眉國小
目前職務	高年級級任教師	科任教師 兼註冊組長	科任教師 兼輔導組長
工作經歷	1. 雲林縣國小級任教師、訓育組長(76-80) 2. 臺北縣國小級任教師(81-9低年級、90-8高年級) 3. 臺北縣20所開放教育種子教師(83) 4. 審定版數學科實驗班級教師(84) 5. 臺北縣幼小銜接(86) 6. 小班小校精神試辦(88) 7. 九年一貫課程(93) 8. 實習輔導教師(88、91-4、97-8)	1. 普通班科任教師(77-8)、普通班級任教師(79-84)、美術班級任教師(85-92) 2. 特教組長(93)、輔導組長(94-6)、註冊組長(97-8) 3. 推行鄉土教學計畫(92) 4. 開放教育做中學實驗研究(84) 5. 學生申訴評議委員(94-6) 6. 教評委員(97) 7. 性平委員(94-6) 8. 實習輔導教師(94-7)	1. 普通班級任教師(73-84、91-5)、美術班級任教師(85-8) 2. 訓育組長(89-90)教學組長(96)、輔導組長(97-8) 3. 學年主任(92-5) 4. 實習輔導教師(90.92-7) 5. 性平委員(94) 6. 學生申訴評議委員(97-8) 7. 考核委員(98) 8. 教師會常務理事(94)

註：本表所列之資料以個案2009年為基準，姓名與服務學校皆為化名。

一、詩怡

詩怡一歲左右父親因車禍而去世，母親三年後旋即改嫁，故由祖父母撫養長大，且因家道中落而生活窮困，但雖失去雙親，卻仍備受親戚長輩疼愛而不覺自己是「隔代教養」(AI1-1-3)，且「不僅從家裡得到很多的關愛，教會也給我很多的關愛，所以從小到大的生長過程中，沒有人鄙視我，這給我很大的鼓勵，沒有人笑我是沒有爸爸媽媽的小孩，這個很重要，特別在我當老師的生涯中，有許多小朋友是單親，家裡遭遇不幸或不健全，我都會講我的故事給他聽，你很可憐嗎？我比你更可憐。」(AI1-1-15)

求學時，詩怡認為老師「真的是我的貴人」，「三年級時幾乎什麼都不會，老師用了很多的策略，從注音符號教起，從加減法教起…雖然她以前也用體罰，可是會讓我們心服口服，所以我們被教得很好，當然也造就了我。」(AI1-1-4)國小即將畢業時，阿公語重心長地說了一句話：「小詩，我們家沒有財產，沒有嫁妝給你，你只有一條路可以走，就是考師專當老師，要不然就去車衣服做女工(臺語)。」(AI1-1-8)此時，詩怡「又遇到第二個貴人」(AI1-1-9)，私校校長為了振興學校，四處挑好學生，遂積極遊說阿公，允諾免學雜費讓詩怡讀更具競爭力的私立學校，由於受惠於人者多，「也讓我今天當老師，也很想當學生的貴人。」(AI1-1-4)但國中求學並非一路順利，成績總是墊底，可是「我一直告訴我自己，我要認真當老師，如果沒有考上師專，我一生就完了(笑…)。」(AI1-1-11)最終，在日以繼夜的努力下，突破重重的困難而順利考取，因此，「不管做任何事，我都全力以赴，沒有全力以赴不可能成功。」(AI1-1-14)既然「我是從失敗中爬出來的…現在我教學的時候，學生有沒有用心，其實一眼就看出來。」(AI1-1-12)

師專時，「因為我一開始就願意當個老師，所以我到那個環境之後，我就為我將來的事做準備。」(AI1-2-4)「我那五年簡直是不願意割捨，我想要學什麼，就有什麼，要靠金錢的是不可能，不過我不斷自我去探索。」(AI1-5-3)「我把教科書丟一邊…但是我學很多的技能，我會很多的東西，技能科方面，我真的是很認真在學，像美術啊！音樂啊！我都相當的認真，我也參加手風琴社。」(AI1-5-1)而此亦使學生「對我都服服貼貼的，我就覺得教學實在是一件很快樂的事，當學生服我們的時候，不管講什麼他都願意相信。」(AI1-2-3)詩怡不僅將這樣的能力具現於日後教學及班級經營上，且九年一貫課程推動的統整教學，因「以前師專所接受的教育是屬於通識教育，我們大概都懂一點點，所以對我們來講是不成問題。」(AI2-2-15)

而自己具備多樣技能，亦期望學生能展現多元智慧，希望青出於藍更勝於藍，「如果發現學生有什麼能力，我都要他趕快表現出來，而且想盡辦法逼他，壓榨他，讓他變得比我更厲害，我就覺得我很得意，因為他勝過我。」(AI1-5-2)然而「在師專五年裡面，教材教法學得好少，這是實話，各科的教材教法有教，可是沒有深入的教，而且我敢說那些老師真的教不好，因為我沒有獲得。」(AI1-3-2)益以師專家教的經驗，詩怡開始理解孩子上課為何聽不懂，亦質疑學校教師的教法。至於師專實習時「學長姐告誡我，該班指導老師會當人，所以還沒實習前就先去看這位老師怎麼上課，因為實習生到該班實習，若用自己的模式上課，對低年級小朋友來說會不適合…所以自己偷偷去看這位老師上課好幾次，把她教學的方式學起來，如法炮製，最後上課很順利，也沒有被罵。」且「該實習班級的老師告訴我們，她課很少，但不代表事情少，特別是對學生的作業要求很嚴謹，這也影響我後來對學生作業的批改很注意。」(AI1-3-6)

初任教師，詩怡被分派到雲林鄉下學校任教，由於初來乍到，學校不但安排了最難搞的六年級學生，讓她深切感受到何謂「後母難為」(AI1-2-2)外，亦因「大家都四五十歲，只有我一個二十幾歲，那時候我們畢業才二十一歲，對不對？我們好像別人家小孩。」(AI2-1-1)且資深老師明言：「我們都做過了，現在換你們，機會讓給你們。」(AI2-1-1)的情況下，額外接了不少工作，然反觀「跟我一起在裡面服務的，雖然是代課，年紀跟我一樣，那時候代課老師很多，流動率也很大，他們一樣是兢兢業業的在做每一件事情。」(AI2-1-2)因此，「不覺得那個是工作，都覺得那個是該做的，有這種觀念，真的是有這種觀念。」(AI2-1-2)至於教學，因家長極重視成績，有次『我當監考老師，有個孩子作弊我很負責地跟他說，你不可以作弊喔！你作弊我要扣你分喔！口頭上扣分…回到辦公室，我打電話給學生家長說，你的孩子作弊，不好意思我口頭上警告，不會影響他的成績，不會對他扣分，結果家長接到電話衝到學校來，指桑罵槐，指著另外一個老師說：「她行為不檢點，她怎麼樣不認真…」，其實是在罵我，說老師沒有權力扣他孩子的分數，一直罵…罵到我哭了一整天，學校都沒有任何一個老師替我講話，校長也沒有說什麼。』(AI1-4-5)學校本一切以考試為導向，甚至，「考試題目是從臺南買的，考試前兩天到，考試當天教務主任剪開後，雖然只有兩班，還是要交換監考、交換改，壓力有多大你知道嗎？每次考試我就很緊張，我怕學生考不好，而且不好不是只有我知道，改考卷的老師也知道。」(AI3-1-3-5)，也「怕家長說老師不會教」(AI3-1-3-5)。

但基本上，怎麼教？學校行政是不管的，「因為鄉下學校嘛！誰不知道老師要怎麼樣上課，對不對？」(AI1-3-11)不過，除行政安排體育課或美勞課「替學校割草，草長得太快，一個月要割一次。」(AI2-2-9)外，因從小學到師專，一直到畢業「都說要按照日課表上課，而且我很怕主任或是校長巡堂…因為怕有的老師挪用那一節課去做別的事…我都規規矩矩，而且那時候是用國立編譯本的教科書，那時候都還沒開放版本，所以國語課就上國語，而且還要標準答案，課本上寫的字，這麼寫就是這麼寫，沒有第二個答案了。」(AI2-2-10)

而在智育掛帥與初出茅廬羽翼未豐之下，只好「入境隨俗」(AI1-3-1)、依樣畫葫蘆，「就是上課、寫習作、然後寫參考書，孩子都是用參考書，他們以前老師就讓他們買啊！輪到我教的時候當然也買。」(AI1-3-1)因為「每個班都在寫，不買學生家長會比較，甚至認為老師不認真。」(AI3-1-3-1)，且初任教師時之班級學生程度差，不懂如何教，迫於無奈與壓力，「偷偷觀察其他班老師的教學方式，發現都非常嚴厲，成績不好拿著棍子就打。」(AI3-1-3-2)當然，家長亦懇請老師「我兒子在這裡喔！你盡量打，拜託！你就打。」(AI1-3-9)因此，即便「師專的指導老師來看我的時候，不小心看到棍子和藤條，他說，詩怡這個不行喔！」(AI1-3-8)，但在參雜著家長望子成龍與望女成鳳的期待下，還是唯夏楚是從，「那四年我可以說，我是用我小學老師教學的模式在教我的學生。」(AI1-3-1)「看棍子在壓學生」(AI1-4-15)，只是「因為成績不好而打小孩…我承認前幾前年有點誤人子弟。」(AI1-3-1)另初任教師時，亦因「我家沒有給我嫁妝，我總是要未雨籌繆。」(AI1-4-13)所以「部分有能力的家長，很重視成績嘛！…就叫我去教一個月兩千塊，一個禮拜要教兩天、一次都要兩個小時，就是賣命、賣時間、賣青春。」(AI1-4-13)

二、美彥

美彥母親早逝，由父親拉拔長大，因「自己是單親家庭，心中難免有些苦悶，有時會有些叛逆的行為，但遇到的老師們對我都蠻包容的，國小及國中階段都常受老師們的關心及鼓勵，心裡很感激，也感動，也覺得當老師是一種救人的志業。」(BI3-1-1-1)且「青少年階段也常看些電影，像春風化雨、魯冰花，讓我覺得當老師是個良心事業，社會責任很大，因為你可以隨口一句話帶給學生感激，也可傷害學生。況且，一般大眾都覺得當老師很不簡單，要讀很多書，功課很好，要考上師專也不容易，當然對老師這個行業就多一分敬重，老師有一種充滿愛心、無悔付出、不求回報、

學識豐富的印象。」(BI3-1-1-1)不過「更久以前，我不是想要當老師，而是想要當醫生、當護士，去做那種拯救別人的工作…但從醫那種血淋淋的工作，所以自己考量的結果，還是覺得當老師，可以提升人的精神層面。」(BI1-1-2)另「自己就是一個蠻熱心的人，很喜歡幫助別人」(BI1-1-2)，益以「本身家境不好，所以覺得這種鐵飯碗是很好的工作。」(BI1-1-3)「以前有人也跟我講，當老師好，女生去當老師最好，因為當老師不但可以教育自己的小孩，也可以教育別人的小孩。」(BI2-3-3)

師專時，「我倒是覺得說，大家都知道將來要當老師，而且同學們住在一起，共同成長，在團體中學會怎樣去陳述自己的理念或發表自己的感想，而且師專安排很多活動，像體育啊！音樂啊！對我們以後當老師挺有幫助的，透過這些活動，除了同學之間有比較深一點的情誼外，其實也是增加人際溝通、協調適應這個部份，因為當老師會有蠻多機會是要跟家長互相溝通、互相協調，應該是對我有蠻大的幫助。」(BI4-6-1)且師專也設定了許多小學教師應具備的基本能力，例如音樂能力檢測，「我們小時候根本不會彈琴啊！學校說這是當老師的基本能力，我們知道它的重要性就會朝向這個目標。從來都沒有接觸過鋼琴，就一個指頭一個指頭慢慢練，練到最後自己會兩手彈，其實你知道有一個方向、有一個目標，自己就會很努力的往那方向去做，盡量能夠符合當一個老師的…其實當時自己也不會想太多應該還是不應該，辛苦練習，既然成為老師這是必要的能力，就必須這樣做。」(BI4-6-2)至於師專實習時，「因為擔任交通安全的展示活動，我是負責從頭規劃到尾的，從規劃到細節都要去做，等於是小孩子帶小孩子啦！當時，初次當老師，當然會很有熱忱啦！不管是在讀書、還是日常生活，你都很想去關心小朋友，就像亦師亦友這樣子。記得我們實習完，搭遊覽車要離開，學生追著遊覽車哭，指導老師告訴我們，我們用了太多的感情在小朋友身上…除了和小朋友博感情外，更重要的是，還有要讓小朋友有所得，特別是教學成效。」(BI4-7-1)

初任教師，美彥被分派到住家鄰近鄉鎮的學校任教，但上班有段距離，當老師又不能遲到，壓力很大，「每天朝九晚五，對我而言，是一件非常辛苦的事，我不是一個作息正常的人。」(BI3-1-2-2)「有時候難免會有一兩次趕不上公車！我就會覺得好急唷！怎麼辦？我還在學習階段！很怕被人家發現自己趕不上早自習啊！更擔心的是老師不在，學生出了什麼意外。」(BI1-2-2)「我了解只要學生在的任一分鐘，教師就要負起責任，只是個人習性不佳之故…我要時時刻刻提醒自己早點睡，明天上班才不會遲到。不

然，因自己任性睡太晚，可能造成學生不安全，家長也會擔心，同儕會覺得妳是個沒時間觀念又不負責任的老師，萬一出什麼紕漏，自己良心和學校也都不會好過的。」(BI3-1-2-2)

儘管如此，但美彥卻充滿了初生之犢不畏虎的勇氣，雖不知運用相關資源，卻一股腦兒的認為教好學生是天職，即使身陷危險亦不懼，「年輕的好處就是有一股做了再說的熱情，你不會像現在…你不會想到什麼後果，你只會覺得，你是老師，本來就應該要把學生從困境裡拉出來，你就一而在、再而三去，不顧自己獨自家訪的危險，或單獨出入電玩場所去追蹤、鼓勵孩子要確實來上學。」(BI1-2-3)且為求好心切，常因指導學生而傷心或生氣，「擔任普通班導師期間，年紀較輕，帶學生較情緒化，為了指導學生，苦口婆心仍屢勸不聽，曾傷心得眼淚鼻涕直流，很感性，也曾氣到動手打學生。但經過歲月的累積，慢慢就歷鍊得較為理性客觀。」(BI4-2-1)至於初到學校，即瞧見教師與校長對槓，除感震撼外亦衝擊著美彥心中的教師形象，「我才剛畢業就是覺得，哇！老師不是應該是慈愛祥和的代表嗎？怎麼會這麼火爆的鏡頭出現？那時候我也有意識到說，嗯！自己跟那些老師是不是有一點點差距？」(BI1-2-5)但後來幾經觀察與親身體驗後，覺得「對抗體制上的東西，不是你講就有用，有時候講了十次二十次，還是沒有辦法改變的時候，難怪會有一股莫名的火，會出現火爆鏡頭，我是女生，我或許會怕破壞形象啦！如果，我是男生，也許我也會是那一種丟杯子的人，或者是拍桌子的人，因為有些事情，對整個教育體制的運作，你不見得感到那麼順眼，可是你一個人，在這種龐大機器底下顯得是非常渺小跟微弱，好像你努力也沒辦法改變什麼，情緒來了，可以去跟他們對抗以外，其他的就任由湍急洪流就隨波逐流。」(BI1-2-6)

二年後，美彥調至離家更近的大學校，學校裡「就分兩派，科任大概就是不準備要補習那一派，級任可能就是要參與補習那一派…而且你要有優秀的表現才可以當級任老師，那你就較能提昇經濟能力。」(BI1-2-9)而「剛來這裡也不清楚，只覺得說人家要做什麼，我就跟著做什麼。」(BI1-2-9)後來也加入了養家活口的行列，只是「覺得有些老師很厲害，一班就可以找到很多個人，但我就是沒用特別的方法，我總覺得要尊重學生的需求…所以我們班補習的就不是很多人，還有學長姐會把我叫去問，是不是不懂得方法…我是覺得有的小孩子的確是需要，家庭也負擔得起，那就教他沒關係，那有的小孩真的根本不需要，他不來，在外面補習班也沒意見，我們班上也有那種我不收費的啊！就是家裡還蠻辛苦的，那我也會請他過來

一起上課。」(BI1-2-9)而且六年級學生畢業「跟補習班有一些招生手法…那後來我收到學費，厚厚的一疊，心裡那種感覺，怎麼講？應該說有點興奮，可是又有點覺得自己好像在做些什麼邪惡的事情，老師耶！不應該這樣子做，不該受利誘而違背良心，可是在那個時代跟那樣的環境，你也就半推半就去做違心的事情，因為大家都在那樣子做，你為什麼不那樣子做，那我們只是不要像人家做得那麼凶，然後就盡量保有自己界限，也不要背叛組織團體這樣子。」(BI1-2-11)終究「老師是教育人士，啟發學生良善的一面，教育應該除了言教，更應身教，知道補習不對，且教育局也三令五申，教師不得補習，老師們怎可以為了利益不顧學生權益(不管學生想不想都利用學生對於教師的權威弱勢)。但在利益的誘惑及群體壓力下，也就折衷當個不以教師權威或以利益為目的方式來補習。」(BI3-1-2-12)回想『一位老師跟我講過，他說：「你在月眉，你要知道自己要的是什麼？學會做自己，你可以為了錢去做很多事，你也可以為理想去做更多的事情。」其實他的話在我的心理產生蠻大的作用。』(BI1-2-10)不過，隨著政府明令禁止，加上課後活動班的開設，補習風氣也就漸漸消逝了。

三、玲君

玲君家有三姊弟，小時候家境並不寬裕，父親很重男輕女，認為「養女兒不如養豬」(CI1-1-2)，「他說我如果沒有考上師專就一定要去當女工…結果我是老二，當我考的時候，我事實上考得很好，女中也考得很好，可是我的畢業證書就被我爸爸扣起來，我的導師到我家裡，要親自帶我去台中女中報到，找不到畢業證書沒辦法報到，就只好去唸師專。」(CI1-1-2)

求學時，玲君『升上二年級，除法完全不會，那天我記得出了25題，我一題都不會寫，那我寫一寫哭著哭著就睡著了，我媽媽就把我姊姊挖起來，逼我姊姊把25題全部寫完，然後隔天到學校去之後，我25題全對，我們班上那時候有58個小朋友，那25題全對的就只有我一個人而已，所以我們老師就很高興說，哇！有一個一百分，所以老師叫我上去寫，我愣在那裡，站在講台上足足站了五分鐘，我不會寫，就一直發抖，那時候可能因為我小時候很瘦吧！她就以為我生病了，也或許她是給我台階下，她就說：「你怎麼了？」我什麼都沒說話，整個就發白，她說：「你可能生病了，就下去休息吧！而放學之後她就說：「你過來，你有沒有話要對我說。」我永遠記得這句話，我就說：「老師對不起，那真的不是我寫的。」然後她就留下來把我教會，再騎著腳踏車送我回家。我就覺得一個老師真的可以影響一個人，那時候的成績，一二年級大概都是中間而已，一跳就跳成第一名。』

(CI3-1-1)在教師絕對權威的時代，這位周老師不但未因作錯事而責罵處罰，反犧牲課後時間進行個別輔導，不但讓玲君深受感動，亦啓蒙了她的教師想像，使玲君日後「會試著在班上找自己的影子。就是會覺得那個人跟我很像，所以在我的教學生涯裡面，我會比較去看到那些低成就的孩子，尤其是家庭比較窮的孩子，可能是因為我覺得他們比較被需要，那我們窮人家出生的比較可以感受到他們那種困境。」(CI3-1-4)

讀師專，「剛開始，我覺得應該秉持著周老師的志氣，然後好好學習當個老師，去督導孩子，包容孩子。」(CI1-1-3)可是，「專三升專四的時候，我不想當老師，因為看到我自己的國中同學，我國中是第一名畢業，第二名考上台大電機，他還特別打電話給我，跟我說他考上台大了。然後我那天很沮喪。」(CI3-2-1)「我和台中市最好的國中第一名畢業的同學，兩個曾經在浴室裡面抱頭痛哭。因為覺得我們兩個都是第一名，為什麼還窩在這裡，人家同學都上大學，就這樣，專四有一陣子成績就掉下來。」(CI3-2-2)而且「我曾經連續三個月都不回家，因為我住台中市。我還自己刻印章、蓋歸省證，後來是媽媽太想念我，跑來學校找教官，那個謊言才被發現。我還蠻感動的是那個教官，教官她竟然沒有處罰我，因為我偽造文書。」(CI3-2-1)後來又「碰到簡老師和他太太，對我們美勞組的人非常好、非常照顧…把我們當自己的小孩照顧。」(CI1-1-4)益以師專畢業旅行時的啓智班教學參觀，看見學生穿線的景象，讓怡君重新省思「他們努力認真的活著，為什麼活得這麼辛苦，那時候更慶幸自己四肢健全，所以那次的教學參觀安排的一些課程，也讓我們看到別人的不一樣。」(CI3-2-3)總之，雖歷經困惑徬徨，「可是，我後來發現當了老師以後，這麼多年以來，我覺得我的選擇並沒有錯，雖然說在金錢上沒有像一般人這麼富裕，因為我的姊姊跟弟弟都在台積電，他們就是那種股票暴發戶，他們很有錢，可是我覺得他們的心靈，還有他們對金錢的慾望，遠比我大的很多，我姊姊很有錢，可是他永遠擔心自己的錢不夠，很奇怪！那所以我覺得，當初受了周老師影響，走上了這條路，一直到現在我並不會後悔。」(CI1-1-4)

初任教師，玲君因被分派到地處治安不好的學校而難過，「我一來月眉，我就哭了兩天，因為人家說月眉是臺灣的香港，很亂，聽說深夜有人就拿著刀子直接砍人的，我就覺得好難過…那時候的月眉很髒，我們那時候上課，只要風一來，沙吹進來，每個小朋友眼睛都會進沙子，到後來我會知道說，風一吹來，關窗戶、閉眼睛，好，頭低下來拍一拍，我們整個桌面都是沙子，然後也會淹水。」(CI1-2-2)而且，「那個時候一個班有58

個小朋友，還是上下午制，我拼命的喊，孩子們拼命的吵，我就覺得說為什麼我也實習過啊！可是面臨這個班的時候沒有人要聽我的話。我就很緊張的跑回去，跟我媽說我要賠公費，我永遠記得我媽含淚跟我說，我沒錢幫你賠，我就只好乖乖的坐著車子回來。」(CI3-5-1)後來「我決定去拜託許老師，我就問她，因為她跟我同用一個教室，我就問她，就開始觀察她。因為那個時候，我在念師大，根本就只是學校的一個過客，趕自己作業跟進修的。我就花整個禮拜的時間，她在上課的時候，她是上午班的，我上午就去她教室看。後來我就覺得那時候的老師－資深老師真的很教後進。然後她就把她班級經營怎麼做…種種很多帶班的技巧，都是資深老師教我，然後我慢慢去省思，慢慢的建立出自己的一套。」(CI3-5-1)至於教學活動，「學生就好像只是上課，那共同性的活動好像只有運動會，好像沒有什麼特別讓我比較印象深刻的。」(CI1-2-3)倒是，『說不准買參考書還是照買啊！不准寫考卷也是照寫啊！其實我剛開始教的第一年，個性比較耿直，那時候學年就說要一起買參考書，我拒絕，結果被資深老師抓去唸：「你怎麼這麼不合群，人家都賣你不賣，人家會覺得…」但那時候心裡面就想說為什麼要賣。好像第一學期沒有做，就被幾個資深老師找去聊，後來第二學期開始，可能也是給自己一個台階下吧！因為有媽媽要買，她就說：「老師為什麼人家都有賣？你怎麼都沒有賣？」因為那時候在學校買比在外面買便宜，所以就順理成章的幫忙。那好像那是一種生態、一種趨勢，如果你不做你就變成一個異類。』(CI3-5-2)

第三節 研究資料的蒐集與分析

承前所述，教師於教育改革中複雜的身分認同形構過程有賴敘事方能致之，以下茲就本研究資料的蒐集、分析與評估，以及涉及的研究倫理分別加以說明。

壹、資料的蒐集

教師身分認同是教師對自己作為教師的整體看法，亦即，教師個人對自己身為教師的概念(Kelchtermans,2000:209)。而在專業知識景象中教師豐富的故事敘說呈顯出教師知識、實踐脈絡和專業認同(Clandinin & Connelly, 1998)。故本研究以深度訪談進行三位個案教師的故事敘說，其旨不僅在蒐集三位個案教師的封面故事，更希望採集其祕密故事，從生命史的故事敘說中探析三者對行政管理、課程教學與專業發展等和教師工作與生活密切相關的實踐知識，並將其與 1990 年代以來更廣闊的教育改革優勢論述(神聖的故事)併陳，尋繹是否於教育改革期間遭逢認識論的衝突與緊張？進而理解教師如何涵化被定置的主體，且產生了怎樣轉變的可能？

而在思考本研究的問題與資料蒐集時，Day(2002)於探究職前教師如何組織其身為一位女性和教師的倫理身分認同之論文中，採用了 Kvale(1996)對研究者的隱喻－採礦者(miner)和旅行者(traveler)－說明其立場，此有助於反思研究者的處境。Kvale(1996)提出的兩種隱喻分別說明了對訪談研究的不同理解，在採礦者的隱喻裡，研究者獲取的知識如同一種被挖掘和開採的貴重金屬，Kvale 如此描述：

部分採礦者尋求量化的客觀事實，部分則尋求具本質意義的金塊，在這兩個概念中，知識蘊含於對象中而等待被發現，不受採礦者所影響，訪談者深掘外於對象的純粹經驗之資料或意義…訪談研究者拆解深具意識經驗的外表，而治療的訪談者則開採深層意識，珍貴的事實和意義，藉由口語謄寫成書面形式加以精鍊，經由傳送者將口語階段轉換成書面階段，此一知識仍舊保有原味，再透過不同的分析技巧而導引出客觀的事實和本質的意義，進而塑造出最後的形式。(p. 3)

此採礦者隱喻將社會科學中的知識概念化成「既定的」，也許我們可將其類比為 Ericksonian 的認同觀，透過訪談過程尋求業已被界定的認同階段。然此資料蒐集固有助於從受訪者的敘事轉譯中確認推理系統的形態，但當接續閱讀 Kvale 對旅行者的描述時，此與本研究的資料蒐集和分析似

乎更契合，在此隱喻中訪談被視為一種相互發現的旅程(journey)，訪談者與受訪者漫遊於景象中而進入會談(conversation)，透過非強制的問題而引導對象談論他們生活世界的故事，藉此讓洞見從資料中漸次浮現，Kvale聲稱這種訪談或旅程

不僅獲得新知識，旅行者亦可能改變，此一旅程可能挑動一種反思的過程，使訪談者獲致新的自我理解，並發現旅行者原鄉中被視為理所當然的價值和習慣…藉此旅行者亦能使他者獲致如同自己般的新理解與洞見，透過他們自己的故事敘說，可能進一步反思其文化中表面上自然的事件。(p. 4)

此一旅行者的隱喻與前述 Nespore 和 Barber(1995:60)強調的，將「情境描述為持續開展的複雜旅程之部分」雷同。此涉及一種社會研究會談取向(conversational approach)的後現代建構理解，而本研究之訪談亦在營造此類會談與故事敘事，就像 Fontana 和 Frey(2000)提及的，訪談是當代故事敘事的一種方法，亦如 Gomez(1996)所言，訪談也有助於協助個體再思考其自身概念。然訪談並不是資料蒐集的中立工具，而是獲致協商的文本，且因研究者仍掌控訪談的情境，其與受訪者間不可能是完全平等的，故本研究的訪談類似 Kvale 所謂的半結構式(semistructured)訪談，透過聚焦於受訪者身分認同此一主題，以獲取受訪者對其生活世界的意義描述。此外，半結構式訪談也涉及訪談者對受訪者的偶發問題及其對某些事件感受之回應，訪談過程並非冷淡的或有距離的，如 Fontana 和 Frey(2000)所言：

訪談中若無平等互惠便不可能有親近氛圍，如此強調允許訪談者與受訪者間發展出更緊密關係，研究者嘗試於訪談中縮減地位差異並避免傳統階層處境，訪談者可表現其人性面並回答問題與表達感受，方法論上，此取向提供了更大的回應幅度與對受訪者更大的洞見。(p. 658)

此方法論則與 Fontana 和 Frey(2000)所描述的一種結構化的和未結構化的訪談過程相互契合，儘管其與 Kvale 運用的語言不同，但卻與蘊含採礦者(miner)和旅行者(traveler)隱喻之半結構式訪談具有異曲同工之效，以 Fontana 和 Frey(2000)觀之，我的訪談過程是結構化的，因為我有特定的安排、確定的消息提供者和訪談問題，而當我彈性地回應參與者並開創一種會談情境時亦顯現出非結構化的特性，且在多次訪談中盡量鼓勵受訪者多樣觀點，並假定其具複雜的生命，變遷的身分認同(Blumenreich,2004:80-4)。

基此，在本研究訪談中，亦先建構訪談的問題，以便觀照研究主題與

會談的動態本質－亦即呈現問題時如何促進積極的互動，以保持會談進行的流暢性(Kvale,1996:130)。但訪談時卻未直接詢問認同，而是從研究目的與理論視域撰擬訪談指引(詳如附錄二)，於訪談進行前先將其寄給研究參與者，正式訪談時則提供參與者足夠的自由與時間訴說她們的故事，並對個案敘說中較特別的訊息(尤其是面臨的衝突與困難)加以追問(Babbie, 1998)。同時，每次訪談皆以錄音筆全程錄音，隨後將其轉譯成逐字稿，寄給受訪者校正，讓其有機會反思訪談內容，再透過電子郵件往返進一步澄清、詳述、提問與分享洞見，且伴此蒐集資料的過程，研究者亦隨時記錄田野筆記，將其間的觀察和想法記錄下來，作為分析的輔助資料。

此承如 Fontana 和 Frey(2000:668)所言：「人類是複雜的，且其生活不斷地變遷，運用越多的方法進行研究，就更有機會對人們如何建構其生活，及對人們述說的故事進一步理解。」而敘事探究除了採取對話、訪談的方式獲取資料外，亦可運用文件資料分析，如日誌、信件、報導、會議記錄、協作者發表文章等，本研究即是透過訪談、電子郵件的對話¹³及部分協作者文章，探析教育改革論述中個案教師的身分認同形構，詳如表 5-2 所示。

表5-2 個案資料蒐集及其分析代碼一覽表

方式 \ 姓名		詩怡 A	美彥 B	玲君 C
訪談 (I)	第一次	950915(3.0 小時)	950926(2.5 小時)	961228(3.0 小時)
	第二次	960110(2.5 小時)	960111(2.0 小時)	981103(2.5 小時)
	第三次	981115(2.5 小時)	981103(1.5 小時)	990328(2.0 小時)
	第四次		990328(2.5 小時)	
電子郵件 (E)	第一次	960315	951011	970116
	第二次	981018	960323	981110
	第三次	981101	981115	981224
	第四次	981120	990305	990228
	第五次	990120	990314	990320
	第六次	990418	990430	990330
書面資料(D)		※		
備註：				
1.書面資料部分，詩怡老師主要參酌其個人出版的專書，另美彥與玲君教師並無正式文章出版，故略而不提。				
2.資料分析撰述引用之編碼將依次以個案教師代號、資料蒐集方式、訪談次別與敘說流水號方式臚列，例AI1-1-1，即代表詩怡教師950915第一次訪談，敘說流水號1-1。				

¹³ 在這個研究中，我們都是作者也是讀者，因為我們的對話方式除了面對面的談話之外，Email 的往來也佔著很重要的份量，我們將自己的想法轉化為文本，與對方分享，書寫與閱讀是一種特別的對話形式，對話者可以放慢速度去思考與咀嚼彼此的思想，就像我每次收到對方的 Email，並不會急著馬上回信，而是會放在心裡沉澱幾天，藉此釐清我真正的想法是什麼。(柯禧慧，2006:56)

貳、資料的分析

Silverman(2000)於分析交談(talk)和文本時，提出兩種分析訪談資料的取向－實在論者(realist)和敘事(narrative)，實在論者取向認為資料不但能加以編碼並可經由電腦輔助的質性資料程式(computer-assisted qualitative data program)加以處理，同時受訪者述說的精確性也可透過其他觀察加以確認，至於敘事取向則將訪談資料視為

藉由人們描繪其生活而評估不同故事或敘事，此一敘事取向放棄將回應者的說明視為真實的「實體圖像」，而另開啟蘊含豐富文化的分析方法，據此訪談者和受訪者能協同產出對世界貌似真實的說明。(ibid. p. 823)

Silverman 認為敘事取向的資料分析能理解參與者如何利用文化上可得的資源建構他們的故事，而 Day(2002:151)認為此「文化上可得的資源，實為推理系統的產物，其係於人們視為真實的文化中的思考方式。」Silverman(2000)續道：

參與一種文化包括參與此文化的敘事，及其對此意義之貯存，乃至其彼此關係的普遍理解。因而資料如何在這些術語中被解讀？端視將回應者之回應視為文化故事(cultural stories)，此意謂著檢視受訪者的修辭力量，特別當受訪者開展這些敘事，使其行動成為可解釋的和可理解的時候。(p. 824)

在本研究中，我亦運用此文化故事¹⁴概念於「在職教師」的特定文化中，這些歷經1990年代前後且在職之教師於鮮明的教育理念變遷中掙扎成為一位稱職的小學教師，此類文化在諸多面向是特別的，如同前認同概念特性述及的，個人與集體間的認同常存在於某種共有的文化脈絡，因此，知會和影響這些教師的推理系統可能是具有普遍性，但個人感受卻不盡相同，故參酌Day(2002)對職前教師如何組織其身為一位女性和教師的倫理身分認同的分析，本文亦擬運用Cherryholmes(1988)提及的「詮釋解析法(interpretative analytics)」¹⁵來揭露這些文化。

¹⁴Britzman(1991:59)認為，當事情無法如同預期般地進行時，實習教師會回退至無用的慣常程序，且變得困惑或焦慮，而文化故事能敘述此痛苦的和個人的重要時刻…研究教學實習時的文化故事，即是研究優勢的與內在說服性的論述兩者間的不穩定連結與明顯的衝突，若以此看待教育改革急迫暴政下的在職教師感受應亦如是。

¹⁵「詮釋解析法(interpretative analytics)」之源起與詳盡說明可參見 Dreyfus 和 Rabinow(1983)之《Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics》一書。

Cherryholmes(1988)的詮釋解析法強調現時(present)生產中的歷史與權力，並詢問研究者及其研究對象在陳述、論辯和推論時為什麼運用這些字詞、話語、隱喻和模式，此假定個體既是論述和實踐中的主體，亦受制於論述和實踐，所以我們的主體性是種論述和實踐的產物，如同第四章所述及的，我們賦加在自身的論述和建構實為權力之效果，故本研究將運用文化故事的交雜性¹⁶及詮釋解析法進行三位個案教師經驗敘事資料的分析，而此「經驗」本係社會建構的，如同 Scott(1992)所提及的

透過論述，定置主體與產生(我們的)經驗，不是具有經驗的個體，而是透過經驗而被建構的主體，在此定義中，經驗變成不是我們解釋的來源，並非構成我們所知的權威性(因為是被看待或感受的)證據，而是有關我們尋求解釋而被生產的知識，以此方式思考有關經驗，不但是將它加以歷史化而且是歷史化它所生產的身分認同。(p. 25-6)

換言之，透過三位個案教師對於教育改革經驗敘事的檢視，進一步探析有哪些與特定思考系統相關的故事浮現？就其看待自己身為教師部分，是否有任何證據顯示受到改革的影響？或怎樣的行政管理、課程教學與專業發展論述滲入他們對自身的理解？怎樣的推理系統發揮著判斷正確與錯誤的功用？以及如何影響著個案教師的行動？

而聚焦於在職教師的推理系統似乎與真理如何被生產最密切，因此，Focault 的「真理遊戲(truth game)」亦成為支持本研究訪談資料分析有用的概念架構，Focault 主張在我們的文化中，人類存在著發展有關他們自身知識(經濟學、生物學、心理學、醫學)的不同方式，他認為我們需進一步分析這些形同特定「真理遊戲」的「學科」，其係緊緊著人類用以理解他們自己的特定技藝，他將此區分成生產、符號系統、權力和自我的技藝，Foucault(1988a/1982)論道：

我們必須理解存有四種主要的技藝類型，一種實踐理性的矩陣：(1)生產的技藝，讓我們得以生產、轉變或操縱事物。(2)符號系統的技藝，讓我們得以使用符號、意義與意指。(3)權力的技藝，決定個人的行為，使其區從於某種目的或宰制，一種對於主體的客體化。(4)自我的技藝，讓個人能夠以其自己或藉助他人，針對於他們的身體及靈魂、思想、行為、生存方式，從事某些操作，從而轉變他們自己，以達到一種幸福、純粹、智慧、完美或不朽的狀態。(p. 18)

¹⁶ 此文化故事包括了神聖故事、封面故事與祕密故事，或如同 Soudien(2001:312)所提及的，同時含括官方論述、正式論述和非正式論述脈絡。

本研究特別感興趣的是「真理遊戲」(論述)對於受訪者概念化自己身為教師的影響，即承前教育改革之治理性所述及的，個案教師之主體性如何於他者與自我間形構，亦即呈現怎樣的支配技藝(透過論述)和自我技藝，同樣地透過敘事中的論述與知識，個案教師與其倫理自我之關係是否亦於 Foucault 倫理的四個面向中呈現出轉變，如果我們將此倫理四個面向轉譯成對教師身分認同的思考，即是教師身分認同的實體內容、教師身分認同的權威來源、身分認同的自我實踐及身分認同的目的(Clarke,2009)，此亦將作為後續三位個案教師身分認同轉變的分析基模。

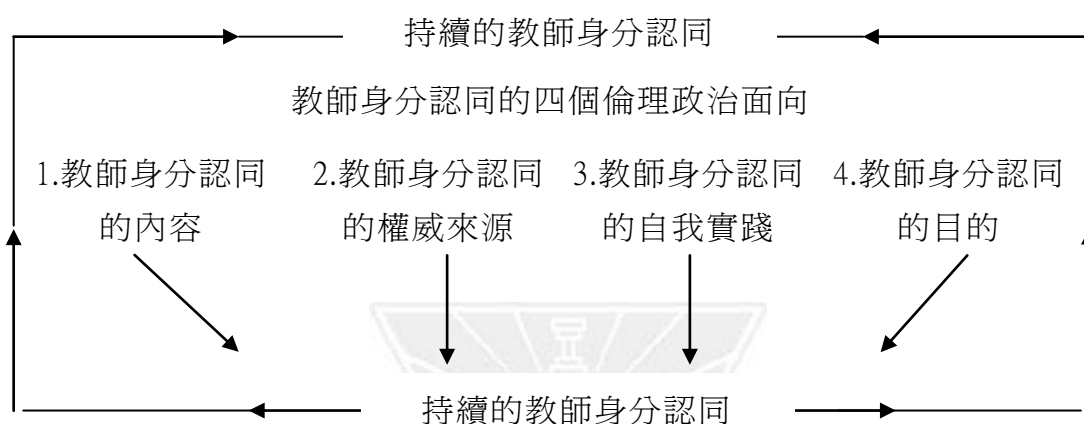


圖5-1身分認同運作示意圖

資料來源：The ethico-politics of teacher identity(p.191), by M. Clarke, 2009, Educational philosophy and theory, 41(2).

參、資料的評估

資料分析是研究必定要做的事，有些研究使用的是科學的公式，有些靠的是研究者的敏覺力，但兩者通常都將資料分析視為一種貼近真實的儀式，所以會想盡辦法去證明分析出來的東西是可信可靠的，是貼近現場實況的。而這就產生一種吊詭，研究者從真實中蒐集資料，卻害怕看到的聽到的不是真實，而要用另一種科學的遊戲規則，來找出真實，然後宣稱那就是真實(柯禧慧,2006:60)，此即像科學知識仰賴敘事而被社會接受，卻又否認其作為合法化的形式般(也就是它並不科學)(Lyotard,1984/1979:xxiii)。而對一個不在求真的研究者而言，資料分析的目的顯已不同，特別是後結構主義的敘事探究者，其並非在追尋實證主義典範所主張的「信度」(reliability)標準，因為故事並不是一個事件的「正確」紀錄，也不是「客觀世界」的縮影，敘說者所說的故事以及研究者對故事的詮釋，都是鑲嵌在論述脈絡下的，因而，不同的人面對同樣的事件，所建構出來的故事會不

盡相同，而不同的研究者面對同樣的敘說故事，也會有不一樣的理解(洪瑞璇，2007:57)。那麼「效度」(validation)呢？Mishler(1990)指出，在質性研究中，效度這個概念則需要重新再概念化，以往追求「真相」、研究「是否達到真理」的效度標準，並不適用於質性研究，質性研究的目的並不在探求究竟真相是什麼？而是在分析、理解「為什麼他／她會這樣詮釋這些事情？」(Brunner,1990:51)。敘說不只是關乎過去的行動，重要的是個體如何理解這些行動，重視的是「意義」(Riessman,1993:19)。

本研究從個案教師的經驗敘事理解其身分認同，我深知這些資料被分析、解讀與詮釋方式所存在的歧異，亦承認如果參與者在另一時間、地方與脈絡中重述時，可能不一樣地運用這些語言，甚者，她們可能懷疑她們說出的話語，也可能不同意被詮釋的方式，這些可能都是真實的，但這並不使這些被述說的話語較不真實或不重要，這本來就是後結構主義取向下主體性的一部份，而且是「詮釋」時論述對研究者所發生的影響(Phillips, 2002)，就像 Lieblich、Mashiach 與 Zilber(1998:8)所說的，敘說的故事是敘說者建構的，而且永遠無法完全窮盡，因為這些故事會隨著時間不斷改變，我們只是凍結、或者攝影下某些變動的片段，乃至 Britzman(2003:61)所提及的，參與者的字詞僅是「凍結的時刻」，是種某片刻的真理。基此，Britzman(2003)提出「再次呈現(re-presentation)」，說明參與者的字詞不是她們的代表，最終是研究者再次述說她們的故事，研究的敘述僅能被解讀為部分事件的再次述說，更具體而言，此係我為了闡述論述與主體性運作之目的而對事件的再次述說，可是這並不使此一作品較不「真實」，因為目的不在「寫實主義(realism)」或「真理」(即便談論真理亦是知識/權力作用下的真理)，而是對主體性如何展現的說明。

本研究期間，礙於研究者工作影響，從 95 年 9 月進行第一次訪談，將逐字稿完成寄交個案教師確認修正後，至 99 年初才陸續完成所有訪談，本擔心事隔久遠，先前蒐集的內容失真，於是再將第一二次的訪談內容寄給三位個案教師做再次確認，詩怡訝異於她曾經說過的部分內容，而美彥與玲君則直接修改諸多覺得敏感或不妥之處，隨後在接續訪談的逐字稿以及電子郵件的對話中，經驗敘事不斷地於個案教師與研究者間確認修正，即便開始進行資料分析，研究者仍請三位個案教師進行協作，就研究者再述後的分析提供修正意見，這過程讓我真正理解何謂「凍結的時刻」與片刻的真理，益以對理論視域較深刻的理解，研究者放棄了對「真實」的追求，我只能說這是截至目前為止的版本。若從後結構主義來看，所謂敘事探究

的「主體」，並不是指在敘事中第一人稱的「作者」，而是一個「空間」，能夠被任一表達敘事的人來填滿，主體說話的立場，以及陳述時可以佔有不同的「身分」、「場地」和「主體位置」，也顯示主體自相不連貫與分裂的狀態，即以美彥為例，當她立基於組長而需負責整理校務評鑑資料時，「我覺得行政就是要有能力做在老師前面」，而對教師「有點交差了事，沒有把老師真正的專業表現出來，我覺得很可惜」，「就是這樣，老師說一本就一本，內容不必太規劃，隨便塞一塞」，但換個位置，美彥認為「我是因為現在當行政，我如果當老師，我可能也覺得與我無關」，足見源自不同位置的陳述可能就不一樣，這種佔據不同的「身分」、「場地」和「主體位置」而顯示自相不連貫與分裂的狀態於三位個案教師的陳述中俯拾皆是，其亦顯示論述中主體性的協商與掙扎現象。

而承前後結構主義對敘事探究的啓思所述，敘事者向他人揭露自己，涉及了信任、說出事實、公平、尊重、承諾與正義的過程，因此，研究者、研究對象以及敘事「聲音」之間所牽涉的議題，包含了認識論、政治、與道德的三個向度(Hatch & Wisniewski 1995:118-9,127-8)。在認識論的向度上，牽涉「是誰的故事？故事與最後文本之間的關係為何？」等方法論問題；在政治的向度上，Hatch 和 Wisniewski 認為敘事與生命故事的書寫，是一種政治的活動，因此，也必須探究「對誰有益？誰的聲音占優勢？誰選擇說這些故事？」這些問題。首先，就認識論的向度而言，在敘事探究中，研究者和研究對象都是研究過程的敘事者，一方面，研究對象透過敘事的過程，安排一個具有某種意義的敘事文本，然而，這個暫時的文本(或稱為田野文本)(Clandinin & Connelly, 2000)卻需要研究者與研究對象共同的理解和詮釋，再次轉化成另一個研究的文本，此時，研究者儼然扮演另一個敘事者的角色，因為研究者與研究對象，透過對田野文本的再次詮釋與重構，組織成另一個理解世界、觀看世界的研究文本。因此，在敘事探究中，研究主體與研究對象並沒有絕對區隔，若要勉強區分，在第六章第一節中有關教育改革論述中的教師身分認同－經驗敘事分析，較多維持原個案教師的聲音，當然不可否認這亦是種研究者再述的文本，而在第二三節中有關教師身分認同形構及其轉變，以及教育改革論述與教師身分認同之關聯分析中，參入較多研究者的再述，乃至援引其他研究結果的再述，但於邀請個案教師協作的同時，亦留有個案教師的聲音。至於政治面向，無庸置疑地研究者本身當然是最大的受益者，但如同詩怡於一次電子郵件回復中所提及的：「謝謝您，因您，留住了三年多前的教育觀點，或許之後我對於教

學工作又有不同的解讀與做法，但是不離開我對教學的熱愛。」(AE4-5)透過敘事與研究反覆對話中，個案教師亦進一步釐清與反思諸多對教育與自身的看待，甚至揭露了運作於其身的權力關係，開展其他的可能性。

當然，爲了避免研究結果成爲研究者的自我呢喃，出現研究者過度主觀詮釋的缺失，Clandinin 與 Connelly(2000:46)指出，進行研究分析時，可以邀請其他人閱讀我們的作品，並且給予回應，幫助我們看見還有哪些面向或者意義是我們所忽略的。因此，在研究分析階段，我不但邀請了個案教師參與協作，亦徵詢了教授、同學的意見，並往返討論據以修正，來調整我論文的進行。

肆、研究的倫理

承前所述，在道德向度上，Hatch 和 Wisniewsk 則說明，當參與者同意進入生命故事或敘說的研究關係時，無疑地，他們陷於容易受到傷害的處境，而在這種緊密的研究關係中，需要研究者遵從研究的責任與承諾，在最基本的程度上，必須負起保護參與者的責任，不受研究利益的利用與操控。Clandinin 與 Connelly(2000:170)亦指出，在研究的歷程中，不論是處於哪個階段，都必須考量倫理的議題。因此，在此我將進行本研究時所關心的倫理議題討論(洪瑞璇，2007:57)。

一、尊重個案的隱私

本研究因爲涉及個人的觀點、既往故事，因此隱私的考量非常重要。在本研究中，我相當謹慎處理訪談錄音檔案，逐字稿內容也以電子郵件方式寄給這些教師再次確認，並且向他們表明，若對訪談內容有任何意見，我會遵從她們的想法刪減。爲了讓教師在訪談過程中安心自在，研究者首先陳述研究約定事項，承諾遵從研究的責任(詳如附錄一)，以保障每位教師的隱私。另外，研究撰寫時，無論是地區名稱、學校名稱或者人名，我均一概以匿名的方式來表示。

二、真實呈現她們的故事

Atkinson(1998:36)指出，敘說者永遠擁有故事的所有權。這不僅意謂敘說者可以修改或保留他們的敘說故事，也顯示出研究結果的撰寫必須忠於敘說者。然而，在分析過程中，因爲敘說是一種「再現」，所以研究者避免不了對敘說內容的詮釋(Riessman,1993:5)。因此，爲了不使研究分析混雜敘說者的故事，而使研究閱讀者產生混淆，Connelly 與 Clandinin(1999)於

其對教師與學校行政人員專業認同的研究中，特地將敘說者的故事與研究者的分析分章撰寫，並且還讓敘說者執筆寫自己的故事。在本研究中，雖然未讓個案教師執筆寫自己的故事，不過在分析三位個案教師有關教育改革經驗敘事所呈顯的身分認同時，幾以個案教師的故事加以呈現，至於教師身分認同形構及其轉變，以及教育改革論述與教師身分認同之關聯分析，在引用他們的話時，因語順或行文需求而增刪字詞，我也以「」及「…」作為區別，並以標楷體書寫，以釐清敘說者的話與我的詮釋，盡量以他們的話，來說他們的故事，希冀創造一種邀請讀者進入能感同身受的文本。

三、反思研究中的我

Lieblich、Mashiach 與 Zilber(1998:10)指出，分析敘說素材時，我們要傾聽三種聲音：一個是敘說者的聲音，一個是理論架構提供的概念與詮釋方式，另一個就是研究者在閱讀和詮釋時的反思。因此，在研究進行過程中，研究者必須隨時保持一種批判反省的清醒意識，一方面反思研究過程本身的脈絡對敘說者的影響，如 Ritchie 與 Wilson(2000:21)提到，在研究過程中，敘說者可能會因應其預想中研究者中意的答案，而給予一個漂亮的回答，來「取悅」研究者，例如本研究過程中，美彥在敘說特定經驗後，明確地反問研究者「不知道是不是你要的答案」，我答以「您說的任何一件事對我來講都具有很大的參考價值，您想說什麼都可以。」或者因為研究者的問題、語調、肢體語言、停頓處等，而引導了敘說者的回應；另一方面，因為無論新手或有經驗的研究者，都是帶著觀點、態度以及對研究的思考方式來進行探究(Clandinin & Connelly,2000:46)，所以研究者必須清楚釐清自己帶進研究中的立場、觀點與價值觀。就像畢恆達(1996:45)所言，在質性研究中，研究者不可避免地會加入自己的主觀意識，但是研究者也必須對自己的詮釋負責，研究者既然不能自外於理解的過程，那麼就應該將之(主觀意識)作為反省的對象。因此，質性研究者需要重新建構他們自己的探究史，同時也要警覺其探究史，和他們正在從事的研究之間，可能產生的緊張關係(Clandinin & Connelly,2000:46)。

在本研究中，除了前述及的，不但邀請了個案教師參與協作，亦徵詢了教授、同學的意見，並往返討論據此修正，來調整論文的進行，避免陷入失之偏頗的主觀臆測或自我呢喃外，我也時常反思自己在研究過程中的身分，例如，美彥提及「我是有心想要當一個好老師，可是在這麼多期許的眼光下，我就覺得你自己先認知一個什麼叫做好老師，我覺得我具足了愛心、經驗、方法，我想要告訴孩子的東西去組織起來，我就認為我是一

個好老師，而不是你們跟我說，我會編教材就是一個好老師，我很會做研究報告就是一個好老師，我看到很多同事大家都是花心思在做他自己的事，或花心思在自己的研究上，或是花心思在自己以後行政領域上可以平步青雲，這叫做好老師嘛？」此是不是意在說給研究者聽呢？的確，我從教師、主任、校長拾級而上，看似平步青雲，且其轉變皆在修讀博士期間完成，但個人並未因任何一個角色而忽略或懈怠其他角色，亦因總以戰戰兢兢的態度面對論文與工作，才會花費比別人更多的努力與時間，但於研究過程中，我深怕因擔任行政所持有的技術觀點而無法敏覺第一線教師的差異及教師的處境，因此，自我不斷地反思，避免將那些和我不同的人就理所當然的被我劃入「異常」，反而是保持一種方法論上的謙卑和謹慎 (methodological humility and caution)¹⁷，覺察隱蔽在差異中的意義與推理原則。



¹⁷ 所謂謙卑指的是研究者在研究過程中，必須真誠面對自己的侷限，身為外人的身分，可能對於敘說者所說的內容，由於缺乏對於脈絡的全盤瞭解，可能會有遺漏或不理解的部份。而謹慎指的是，研究者仍須對於被研究者所說的保持批判的態度，但這樣批判的態度並不是要詆毀或全盤否定敘說者觀點的效度(Narayan,1988:38;Britzman,1991:12)

第六章 教育改革論述中的教師身分認同探究

前述有關行政管理、課程教學與專業發展的優勢論述具有重大的影響力，其主要係源自政治論辯、學術研究與官方政策，且以一種無需質疑其源起或歷史般地被界定與分享，然誠如Lois McNay所建議的，Foucaultian對於主體如何被組構的研究，需要以個體如何理解自己身為一位主體的研究加以補充(轉引自Mahrouse,2005:36)。換言之，三位個案教師所呈現的經驗陳述，不單是教師個人的言辭，而是在歷史與社會建構的「推理」脈絡中產生的，被銘印於思想系統中，指引其觀看、談論和行動。故本章第一節先系統地分析三位個案教師有關教育改革經驗敘事所呈顯的身分認同及其推理原則，第二節則探析其如何涵化教育改革論述所定置的教師主體，以形構其身分認同，又存在著怎樣轉變的可能性，最後一節則比對教育改革論述與三位個案教師教育改革經驗敘事中所蘊含的推理原則，以洞悉個案教師之身分認同如何於權力和文化實踐中形構，並進一步與其他研究相互搭架，以探討其對教育改革的啟思。

第一節 教育改革論述中的教師身分認同－經驗敘事分析

承前述及之Blumenreich(2004:80-4)於運用後結構主義探求敘事的第一個目的－理解複雜的生命與變遷的身分認同，並利於其後與教育改革論述所形構的當代教師主體相互比對，本節以主題而非編年史的方式，先「再次呈現」三位個案教師於教育改革中的經驗敘事後，復以蘊含於其中的推理原則作為小結。另為讓這三位個案教師的敘事表明其自身，我將直接援用他們的話，來說他們的故事，盡量避免研究者的推論，以維敘事的意義、語調或感受，且每一主題均以教師陳述作為起始標題，同時於重要陳述下加註底線，冀此於讀者心中建立較鮮明印象，並創造一種邀請讀者進入能感同身受的文本。而當三位個案教師於教育改革期間置身於行政管理、課程教學與專業發展等不同論述中，其身分認同是被定置與再定置的過程，而在確認三位個案教師有關教育改革經驗敘事中的優勢論述時，我要強調這些論述只有在彼此相互關聯下才具有意義(Gee,1996)，亦即，既定脈絡中的論述並非相互排除的，而係為了描述三位個案教師如何藉由可資接觸的論述而形構其身分認同，故刻意區分其間的論述(Marsh,2002:335-6)。

壹、行政管理的敘事分析

三位個案教師的經驗敘事顯示，在賦權增能的同時卻不免流於爭權奪利；藉由決策過程的參與分享，讓學校更靈活地運用現有資源，以因應在地需要、發展特色，並承擔績效責任時，似難免令人譏笑為「都是空中閣樓，不紮實」，教師亦如同被赦免般地置身事外；而家長的參與不但是種關心協助，更變成監督與干涉；而輔導管教則於寒蟬效應下似乎亦出現了明哲保身的現象，茲分別鋪陳如下：

一、賦權增能與爭權奪利

（一）詩怡：「學生才是最重要的」

「以我個人來講，我非常非常排斥，叫我自己去參加像課程的什麼什麼會，我非常非常排斥的原因，是因為它剝奪我上課的時間，它都利用上課。」(AI2-2-1)，有一次，因擔任課程發展委員會委員，減了2節藝術與人文領域，『我去開會的時候，美勞老師過來，那個學生，那班狀況很多，會打架、會鬧事，對不對，我一出去開會，代課老師來，把代課老師氣得都哭了，然後第2天聯絡簿就開始有狀況，就寫得很清楚，我拿去給主任跟校長說：「校長、主任，你叫我來帶這個班級，你又要叫我去開會，那我這些學生就不用顧了，你叫我來帶這個班就等於沒有用，可不可以免除我課發會委員的這個職務。」後來校長看完孩子聯絡簿的內容，馬上就決策說好，我不用去開會，我就專心在教室顧我的學生，我就高興的不得了。』(AI2-2-4)

而「我們學校好多委員會喔！幾乎每個人都要一個工作，真的都是需要，但我沒有辦法做到那一點。」(AI2-2-6)詩怡始終認為「學生才是最重要的，我不能把學生丟著，我就去開會，可是你要我貢獻我的能力，我可以做到，再說，我一定會找出時間來幫你做，但是你不能把我減課。」(AI2-2-6)其實「我去年是做地下學年主任，因為學年主任要減課，然後我們學年老師，沒有人要當學年主任，最後討論的結果，我就說我可以做事，但是行政你不可以把我減一節課，我一節都不減，我們從學年裏面找來了一個男老師來掛名，掛名是什麼？他只是開會，他把開會要知道的事情再傳回來給我們知道，然後做事、決策都在我，我去年是做這種事。」(AI2-2-2)

即便不減課而實際操盤做事，詩怡依然無怨無悔，『我這樣做完一年，我學生的成就、成果什麼都看得出來，我也沒有累昏，我也沒倒下去啊！其實有人背後在問我說，你幹嘛這麼辛苦，你就減課就好，我說：「我就是不要減課」，如果今天掛了我的名字，我不減，人家會說：「詩怡你在幹什

麼？那我們減了，我們代表什麼啊？」有的人是真的很喜歡減，因為課務越少越好。』(AI2-2-3)問題是「我有我的理想我的抱負啊！我有一大串的點子在我的頭腦裡面，那我想付諸在孩子身上我是不是得需要時間？」(AI2-2-2)

我很肯定的是說，當我在跟學生做一個教學的時候，他們是在學，其實我也是在學，而且我學得比他們還更多，包括我得自己搜尋資料，我得備課，可是我覺得，我好像比以前唸書的時候知識更多了一點點，而且在我的學生身上我會看到他們讓我很驚訝的地方，那股衝勁我沒有辦法形容，我星期三、星期四去某一國小分享，那他們臺北市的老師看了我學生的東西，我借整套的喔！不是只有那一兩本，他問我說：「老師你是教資優班的嗎？」我說不是，我的學生是電腦選的，他說電腦選的怎麼可以這樣，我說是因為我長時間跟學生在一起，然後我也相信我們怎麼樣帶孩子，孩子會有怎麼樣的表現出來，到目前為止我是蠻排斥做行政工作的，老實說。(AI2-2-7)

而懷抱著對教學的理想與投入，詩怡從孩子身上發現了驚奇，但並不擔心權益受損，因為學校人才濟濟，同事會做出明智的決策，且透過團體約束力量大。

我覺得對我來講沒什麼影響，因為我們學校的同事理念都很好，而且我們學校的教師會、教評會通通是跟行政站同一陣線的，我們沒有對立的，這是很難得的。然後還有說各個委員會在開會的時候，每個老師都願意付出自己的能力，那其實這麼大型的學校，有真材的老師很多，不差你這一個，這是我的感覺，當有一天他需要我，他來找我，我當然可以出來做，可是我不願意你還沒找我的時候，我就去做。而且，以我個人來講，我很相信去幫我們開會的老師，幫我們做的決定，他們一定可以做最好的決策，再來呢！我一定會知道他們怎麼做，我們就得怎麼做，因為其實同學年在做事，那個力量是很大的，18個班級大家都在做只有我不做，我是異類喔！今年如果說只有兩個班級，我不做那隔壁做，那只有二分之一而已，所以大型學校有這種優勢。(AI2-2-8)

然亦發現新進教師似已不再沉默，且勇於表達自己，「現在部分年輕的老師，跟我們以前的看法不一樣，因為他們很清楚有些不是我該做的工作，我為什麼要做？我告訴您，上個學期我們學校有防災防震的演習，然後高年級要寫教案，而且要負責試教，我們生教組長拜託了多少人，就是沒有人要寫，大部分的人都認為那是額外的工作，且自己也做不來，最後

是我和隔壁班的老師做，我們兩個年資一樣大，由我們做，我寫教案，隔壁班老師試教，中年級也是，都是由年資深的老師做，年輕新進老師沒人答應幫忙，我不曉得別的學校怎樣，但這一二年在我們學校看到的是這樣。」(AI3-1-4-4)而且有些「我都覺得那是老師該做的事你為什麼不做？像他們都會去比較，以前學年沒有做過這個掃地工作，這個區域我們不會掃，那我覺得連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？可是我不敢講啊！我真的不敢講，但我對那位老師就有瞧不起的感覺，然後我就不會去接近她(笑)，這種老師很可怕(笑)。」(AI3-2-1-6)

由此可見，詩怡於參與學校委員會與教學、該做與不該做間協商與掙扎，而左右著她的是一種「學生至上的教學投入」，因而排斥參與各種委員會，此主要係源自教學投入後「學生回饋的持續強化」，至於對教室外的工作則仍秉持「無怨無悔的犧牲奉獻」精神，但隱藏於其不擔心權益受損下的是「避免異類的從眾心態」，而散佈於部分同事間勇於表達自己的是種「錙銖必較的限制產出」。

(二) 美彥：「我說故我在」

以前未建立制度，無論行政配合或教學事項多任由行政人員擺佈，且行政和教師是階層關係，行政要教師配合事項，即便有意見亦不敢正面爭執對抗，美彥認為老師好像是被安排的一群。

其實，學校的行政管理，早期我是覺得比較威權，通常上面說什麼，你沒有什麼權力「say no」，反正人家說什麼，你就做什麼。(BI2-1-1)

行政人員會要求老師，比如說有一些大的活動，會找五、六年級的學生安排賓客席，但我是覺得安排位置，照理應該要用輪流的，而且上個禮拜我們班才排過公差班，所以我問那位行政人員說我們班上星期應該輪過了，應該輪到別班了，那個行政人員說：「輪到你就是輪到你，廢話那麼多？」我覺得很生氣，平時學校有需要我們配合，我們都盡量做，「為什麼當一個老師，別人叫你做什麼你就做什麼？沒有任何理由，只要他認為對的、方便的，不問緣由，我就應該執行呢？」這只是個小事件，透過這個事件我在反思，其實教學方面也有很多諸如此類的事情，有時候教育當局的政策我們也不清楚訂定的緣由，我覺得說教師好像被安排的一群。(BI2-1-4)

如今雖講究民主，但卻造成學校意見紛歧，甚至是行政與教師相互對立。「民主時代的來臨，每一個人只要有意見要表達，其實每個人都可以說。」(BI2-1-6)『現在聲音更多元更自由了，大家都比較有自己的想法，

行政要求什麼，老師常會講說：「為什麼我們一定要這樣做，這是行政單方面的想法吧！」因此，跟行政人員會產生一些衝突。」(BI2-1-3)而「發聲多當然有好處，老師可以很自由自在的表達，但是有時候又會讓人覺得，到底表達的是大多數人的意見嗎？還是我思故我在、我說故我在？有時候團體裡面有一些意見領袖，那一些意見領袖可以說是主流，但他們的聲音就代表大多數人的意見嗎？」(BI2-1-2)

但為什麼會造就少數教師的舞台，讓教師會成為少數人的發聲工具呢？「我發現在會議裡面，其實，大部分的教師還是沉默的一群吧！一般人還是會選擇我不要說話，除非真的忍到不行了，還是有事情要說要做的才會去。所以有時候學校的某些組織在功能的發揮上就不夠健康，最後會變成說雖名為一個組織，但事實上，好像也只是少數人的發聲工具。」(BI2-1-6)

而教師則通常多係針對問題的權益攸關性與敏感性，決定參與決策的動向與態度，「校內有很多例行性的會議，如校務會議、教評會、課發會、性平會…等，會議上出席的有家長代表、教師代表、行政人員、校長主任等，我觀察到一般教師如果早已準備好議論的方式及內容，爭取自我的某種權益時，他會發言。」(BI3-2-1-4)同時「要看問題的敏感度敏不敏感，老師們也在觀望，就是觀望！比如說，學校的領導角色就是校長啊！他的意向如何？其實，有時候參與人員會私下討論協商釋放他們希望的訊息，比如說，表決一個議題，要不要讓他通過，大家會揣測領導人要不要讓他通過，因此，有些老師會認為，該給領導人一些面子，所以就會舉手贊成。」(BI2-1-8)而且謹守著「只要事情不要降臨我頭上，我何必要表達自己意見」的原則(BI2-1-10)，特別是「對於較尖銳敏感的問題，就較隱諱不言，以免得罪人，或招惹來不必要的麻煩。以課發會為例，在討論編餘節數的應用，教師們私底下可能如何攻防先討論一番，形成與會人員的共識後，再由意見領袖發言，這樣的情形可以降低教師的壓力，證實不是只有我這樣想，大家都這樣想，分散風險，以減少壓力。」(BI3-2-1-4)且「面對家長參與的會議時，教師們更是兢兢業業，深怕自己一句話不得體，把事情越弄越糟，擴大了問題，不論是權益問題、親師溝通亦或是教學問題，教師若親上火線，獨立發聲所帶來的壓力，將集中於一人，如果有支持或聲援的力量，當然成效會較大。」(BI3-2-1-4-1)

但即便教師針對問題進行私下會前沙盤推演，亦會發生插槍走火的意外。

其實，我自己在某幾場會議裡面，我自己會覺得蠻奇怪的，我舉個例子，以前曾經表決過說，有一個個案學生他要轉班那要不要通過？事實上，這個個案要轉班喔！我個人是認為於法不合的，那我自己是有堅持在投票的時候投反對的意見，因為不記名，所以這個可以讓我很放心的這樣投票，而且，在開會以前也許有運作過，因為曾聽到私底下幾個老師討論過這樣的個案情形，未參與的老師也說：「這樣做法不對…不該讓那樣的案子通過」，所以我更具信心的認為說，大家應該會支持這個事情不通過，可是怎麼到後來最後的表決結果，完全出乎我意料之外？就大家都還是劃圈，讓我覺得很…很…莫名。為什麼大家說的和最後表決的結果都不一樣？也許大家都是趨吉避凶！誰都不願意當壞人，也許吧！(BI2-1-10)

而這種「趨吉避凶」更具現於教師參與教評會處理不適任教師的態度上，「我一直覺得召開教評會來評斷教師是否有違教師法，簡直是球員兼裁判，他是我的同事，雖然，我心裡面覺得他是不適任老師，可是我也很難投出反對票，這個決議一過，我可能也擔心下個人就是我，你了解這意思嗎？」(BI4-8-12)而且「我們太了解他的家庭或是生活狀況，我們了解一個人，不能只這麼單純的面向去思考，這麼多年同事情誼，還是有感情存在，但是你要是理智來思考，說他適不適合當一個老師，他的教學是不是真的對小孩子有幫助，我的想法是他並不適任。」(BI4-8-13)『我明明知道他就不適任，可以早點休息，但是我不敢說，要是這樣，可能他的家庭就毀了，或者別人會說：「你怎麼這麼沒有同事愛，你怎麼這個冷酷」，這時候你會想說不要說吧！不要當第一個表態的人。對於一些比較敏感尷尬的問題，像是人事方面的、考評方面的，或是在討論減不減課的問題，因為這在學校機制裡面，你不小心舉手了，馬上不用5分鐘，會議外面都知道你已經舉了哪些票、不舉哪些票。』(BI4-9-1)

其實你說很多機制是設在學校裡面，但是學校裡面是不是真的能夠每個人發揮他的功用，這是很理想性的功能，基本上賦予老師權能，老師應該會很樂意。只是，它還有其他周邊很多因素，像占用學生上課時間等，不是這麼理想。教育當局說賦權增能就真的賦權增能？我覺得有些東西很理想，但卻很難執行。(BI4-9-2)

在過度自由之下，教師各行其是，不但「對於假藉專業之名，行自主之實的教師，沒有辦法抵制，也沒辦法維護教育品質，實是教育的不幸。」(BE1-1-1)

快速變遷的時代下，教育改革的聲浪不絕於耳，教師也為爭取權益，

要求自主與彈性，但過度自由的情形下，教師們各行其是，反造成教育品質開倒車，反成為怠惰的藉口，我在想如何維持一定的教師素質及教育品質，這真是個大問題，是否有辦法在教師尋求專業自主的同時，教育的高層們也能用國家級的力量，做統整及整合的工作，否則教育政策各吹各的調，初一十五不一樣，教師們的精神將費在內耗上。(BI4-5-5)

而美彥擔任多年組長後，除深感行政之難為外，似乎對存在的價值亦產生了困惑。

某些行政想法不是那個好推，老師的配合意願其實不是那麼高，如果我今天是一個老師的話，我的配合意願也沒那麼高，也許我現在是一個老師，我只關心的是我自己教學上的需求是什麼，我可以提供學生的需求是什麼，那對於學校的行政，可能老師覺得說大部分是資料上的處理啊！或者是一種形式上的東西，而不是教學真正需要的。時代不同了，我覺得很多人的觀念也都跟著改變了，以前會覺得說人家…也不曉得是年輕看得較少的關係，還是時代不同，別人覺得可以往哪走，我們這些年輕一輩就會往前走，比較沒有自主想法。可是現在的校園文化，前面的人說往這邊走，可是老師就會質疑我們該往這邊走嗎？還是應該往反一個方向比較好，那種拉扯不同心的工作場域，就讓人感覺疲累，不是很愉快，我比較喜歡那種，好好好！大家做什麼事，都能齊心和樂的往相同的目標前進，其實我們很難去選擇什麼方面是絕對的好，絕對的不好，但是我總覺得說組織裡面大家的團體動力是一個很重要的事情，如果動力好的話大家做的就比較愉快啊！再辛苦也就不怕了。(BE2-1-7)

我覺得好像是以前比較能意識到自己身為一個老師存在的價值，因為其實有很多時間陪伴小孩，現在當然發聲管道多了，常會被要約去參加很多組織，比如偏教學部份的，或是輔導訓導方面的會議，每天到晚開會，那，演變到後來好像大家也都是為開會而開會這樣子。(BI2-1-7)

由此可見，美彥於說與不說、表態與不表態、理智與情感，以及行政與教學間協商與掙扎，而教師顯已「勇於異議地爭取權益」，不過亦充斥著「單向獨白的意見表達」或是「另有居心的意見表達」，更存有「假借專業的各行其是」，對於事關教師權益的問題，多數教師秉持著「趨吉避凶」的原則，「事不關己的沈默不語」、「尖銳敏感的隱晦不言」，縱使美彥認為教評會「簡直是球員兼裁判」，但為顧及「相遇而安的同事情誼」，並避免禍臨其身或成為眾矢之的，亦順服於此原則下，此係肇始於「避免異類的從眾心態」，至於「行政教學的二元對立」亦存於美彥心中。

（三）玲君：「我們知道孩子要什麼」

以前教師唯行政命令是從，現在教師可於各種場合表達自己的意見，甚至質疑校長的不是。

以前幾乎就是責任，一個命令下去就去做，教師朝會就是主任啪啪啪！講完就沒事了，可是我們現在有好幾次，尤其是最近的四、五年，講到一半，就會有人舉手起來發表，舉一個最明顯的例子，今年上學期末，校長講了一句說，我們因為曾老師調走，從花蓮調來一個老師，而那個老師考績丙等，四條三，然後這個時候就有一個老師站起來說，校長你怎麼可以這樣子？他是新老師，你怎麼可以把他的過去赤裸裸的攤給大家看，然後全校就很安靜，我本來以為校長會敷衍過去，結果他就直接說：「對！這樣子講欠適當」，我想說這個可能以前比較不會發生，那他也容許說老師可以直接講。另有一個比較明顯的事例，去年我們三升四，有一個班的學生轉班，原來的老師他就點名，說某某某轉學了，結果學生說：「老師沒有，他在隔壁班」，他就去了解說怎麼可以發生這樣的事情，後來發現是行政，主要是一個民意代表打電話來，然後他是臺聯的，當選縣議員，這個孩子怎麼樣，你就是要把我轉，就直接從上面壓下來，就直接轉，而接收的那個班的老師也不知情，以為原來的老師知道，他就接受了，後來根本不是這麼回事，經過溝通之後，教務處也不錯，就召開了一個編班安置會議，然後請校長、主任、家長列席，家長自己說明，我為什麼要轉，當然就是給他台階下，因為就算這個會議安置不成功，那個孩子也不可能回來，因為他已經適應新班級一個禮拜，所以經過這樣弄好，等於是給導師、行政，也給家長一個台階下。那我們就希望立下一個規範，轉班，說句老實話，很傷同事的情誼，尤其是在沒有溝通跟正式的協商之前，你私下轉班，事後知道我覺得是很不好。(CI1-3-1)

而在校務決策的過程中，教師會則主動扮演著行政與教師居間協商的橋樑，「我們學校教師會算強大，也有運作的一個team，然後有什麼風吹草動，就是把整個學年都找出來談，組織是非常堅強，宣傳性也很夠。」(CE3-3)

這個主要是教師會的力量去產生的，也是發生在最近的事情，以前是人家我怎麼給你排課就怎麼給你排課，你能說什麼！可是現在，我們今年因為有組織再造，所以多了很多堂，可是去年教師會沒有去精算，那減了一堆課，搞不好減了一百多節課，減課減一百多節，後來發生一個很好笑的事情，我們去年有一個團隊，根本沒有成立，他減課減了一年，一個人

減了2節課，所以我們那時候教師會就提出來檢討，那我們新任教師會理事長就是精算，然後他也是比較先利用私下協商，到校長那邊，到教務處協商完之後，我們這次一到六年級每個級任老師減一節課。所以這個變成是說，教師會他會去爭取老師的權利，可是已不再像剛開始教師會成立的時候是對衝，就在正式會議上對衝，不是撕破臉，就是心不甘情不願的協商，可是現在的方式，就事先，還沒正式會議之前大家都先談好了，正式會議講兩三句話，其實就OK，會議就結束了。我是覺得這個是整個行政大環境蠻大的改變。(CI1-3-2)

而玲君本身曾擔任過組長，因此，這樣的經驗也讓自己更懂得該如何去反應意見，且有助於擔任教師會幹部時協調溝通的技巧與主動出擊。

以前我沒有當學年主任或是當組長之前，覺得只要顧好一個班，什麼都OK。那行政命令下來，譬如說，我們要跳大會舞、大會操，那我們就去練，我基本上是個服從命令的人，就這樣而已。可是現在行政環境改變了，現在有任務要給我們做，舉一個例子，比如做健身操，剛開始行政規定一到六年級全部都要跳高年級那套，可是低年級，以低年級生理的發展，我們幾個老師討論的結果，根本不行，跳不出來，我們去反應，學校就願意改，所以現在我們可以主動出擊，提出我們的需求，因為我們知道孩子要什麼。所以，以前是很被動的，反正你給我什麼，我就教。另外一方面主要有教師會的成立，以我個人而言我以前是會員，後來就當常務，那今年又當常務理事。那整個很多的訊息我可能會比較早知道，我也知道怎麼去應付，怎麼去協調，那如果說你要讓一個東西協調成功，一定是要主動出擊，而不是被動告知。(CI1-3-3)

然儘管教師會積極參與校務決策，且於方式上亦有所調整，但似乎仍偏重教師授課與勞務等權益事項，甚少著墨於與教師切身關聯之課程與教學等專業層面，可惜的是行政似乎亦不作爲。

都比較想到老師應該怎麼去享受他們的權利，減課一定要先減普通老師，搞到最後，你看月眉行政要12節課，也是最高標，在還沒有去開會之前，就先聯絡其他的學年不讓行政人員減課，但我覺得既然如此，你行政也應該有所作為，對老師教學那一塊是沒有著墨的，甚至於沒有所謂要求，要是你反過來要求他們沒關係，反正行政就是12節，老師你選課就選啊！但是該呈現的還是要有，要是我的個性覺得說，你老是要拿這些東西來，因為我們學校沒人要扮黑臉啊！(CI3-10-7)

況且權力下放後變成數人頭，即便有諸多不合理，但既得利益者不放手，久而久之就因循苟且，漸失去了專業的考量。

我們臺灣的社會是情理法，不是法理情，所以那個時候皇甫已經很明顯的不適任，教評委員會還是有人同情他。甚至他還曾經揚言說：「月眉國小今天會發生火災」，就是他有點在恐嚇學校的行政人員，你們敢對我怎樣，我就玉石俱焚。所以有的人就會縮起來，幹嘛去殘害同類，放人家一條生路。所以這種不適任的老師，第一是，很難去處理的，第二，權利義務以課編或是我們還是有些不合理的，譬如說行政人員高標的節數，或者是加分，都是該修的。但是月眉就是比較烏龜的心態，沒有什麼事情發生就let it be，一年過一年，那既得利益者也不願意放手，就像我們以前那個所謂的專業教師，是有需要的，尤其是音樂這一塊，美勞這一塊，就是任何人都可以教。但憑良心講，美勞真的是需要專業來教，我們月眉除了美術班是專業老師教，其他普通班的美術教育是零。我去開過很多的會，還是有很多的國小有美勞科任，就是我們月眉沒有。(CE2-1)

更甚者，不適任教師積極鑽營行政程序瑕疵以護衛自己的不是。

就像是皇甫老師，我們就是認為他是不適任老師，但他就是有辦法找到法源支持，例如說行政程序不完整，往往就可以變成他是合理的，那我們最近在處理一個郭老師的問題也是這樣。很多事情他不願意做，作業抽查他不交、掃地他不掃、教師朝會他不參加，然後作業不批改、聯絡簿不簽，這些都是家長提出來的指控，可是他就是有辦法找到法源，找到學校處理不合法，所以權利跟義務中間，會鑽漏洞的還是有，然後做為一個行政的管理者，也很難對這種事情做一個適當的處置。可是當學校裡面有這樣的一個老師存在，你學校的名聲，就會不斷的下降，現在我們學校就是有一個公認的就是上了六年級，就要有轉學的心理準備，因為他幾乎都教六年級。(CI3-10-9)

當然立場的不同，會覺得爭取利益是天經地義的，可是盡義務的時候大家又會互相推諉，但是就以公平的立場，或是以社會人士來看我們這一塊，你或許會覺得我們不應該這樣。可是像是課編這方面或是職務分配，他們只想要捍衛自己的權利啊，像資深的他們想說我在學校教這麼久，難道我就不可以為所欲為嗎？權利跟義務，在某方面來講，憑良心說，其實是滿鬆的。所以到最後還是大家所講的烏龜心態、鄉愿，或是有人就地辦理，大家就是這樣？(CE4-1)

最終，在不適任教師處理的官官相護心態，以及教師會唯權利義務是圖的參與思維下，不適任教師課級務的善後仍須行政委屈作嫁，此顯示行政的難為。

對，所以像皇甫那個時候，他不適任不能去帶班，就是變成行政要去想辦法，拜託那些要搶科任的，請他們退。對那些行政的來講，也是多一個很不必要的責任，可是如果沒有去勸退某些老師不要去填音樂科，皇甫根本填不到啊！那又造成一個困擾，帶一個班一定又馬上出事，所以就覺得這個很辛苦。像我們最近碰到的那個郭老師，也是同樣的問題，他就是有本事每次都填六年級。(CE4-3)

由此可見，玲君不但感受到教師「勇於異議地爭取權益」，更存在著「假借專業的各行其是」，且「長幼有序的校園倫理」與「官官相護的鄉愿文化」左右著事涉教師權益的決策，儘管玲君深感這種「唯利是圖的專業失落」與不該，但行政的不作為與難為，亦僅能謹守「孩子是從的主動出擊」而不致盲從。

二、績效特色與譏笑特赦

（一）美彥：「教育的精神就是在包裝形象？」

教改後，教育行政機關為驗證教改成效，教育當局常到學校要求評鑑，辦理活動，發展特色，要求各校自評，也要求教師及學校呈交各類數據資料，讓教師們疲於奔命地整理檔案資料，呈現書面成果資料，既耗時耗力又過於形式。(BE1-1-3)

教育當局各種評鑑的方式與用成績評斷教師的方式如出一轍，看到的是真的嗎？既然以成果為導向，大家就一起包裝和行銷。

其實，我是覺得很奇怪，教育當局希望我們，在衡量一個學生的時候，要多一點評量方式，應不只有智能，應該還有各個方式，要多元。但是你看學校的校務評鑑，評鑑人員兩天三天可以看出什麼學校營運狀況，你也只能看學校準備好的紙本，安排好的受訪人員，就像教師和家長最後也只能為快速了解，也只能看學生的成績，因為這方面最快速，行政當局不是也這樣要求我們，因為這樣最快速。安排一天的活動，然後我們給你看最好的，那最好的是不是真的？我想評鑑人員也不想得知。(BI4-10-1)

那教育當局來，他們就看看有成果就好，我們本身也知道都是這種心態，那就能呈現出去就呈現出去，隱惡揚善，小的可以把它變大，就看你怎麼包裝和行銷。彷彿辦教育的精神就是在包裝形象？你對家長是這樣，

你對教育當局也是這樣，到底是怎樣你自己最清楚吧！(BI4-10-2)

雖然美彥認為自己擔任組長時，用心地展現業務相關成果，但相對地，教師所提供的資料純粹是應付了事，即便具專業者亦如是，且彼此約定繳交資料的公因數，避免顧人怨。

我當組長時，真的是很用心的把學校的東西，把它展現出來，整理成紙本資料給評鑑人員看。不過，我不知道他們有沒有看到，是有得特優啦！但令我好奇的是，學校要評鑑，我看到老師的反應，比如說，我們做校務評鑑，我是做行政，我覺得行政就是要有能力做在老師前面，對不對？至少自己該做良好的表率，然後影響部分同事，用百分之二十影響百分之八十，希望老師也能夠跟我們一起來。可是，我看老師們的教學檔案內容，我認為很專業的老師，應該有豐富的教學成果可以呈現，例如說，在語文很專業的老師，有很好的表現，在數理方面有很好的表現，在美術方面有很好的表現，但是他們交出來的東西，就是隨便塞一塞，有點交差了事，沒有把老師真正的專業表現出來，我覺得很可惜，也可能教師不認同這種形式上資料的呈現。他們還會說一本？一本就好了？大家有個公定數，說好大家一本就交一本出來。我是覺得有專業的老師，就可以多展現一些出來，可能也是有壓力吧！很有經驗的，別人交一本我就交十本，會不會在同儕之間覺得很顧人怨。(BI4-10-4)

要是你沒有在規範之下，我做多做少都有問題，我做少的，就說你那麼厲害，為啥要做那麼多？做多的人，就覺會受到一些那個冷箭。就是我覺得大家規定好就好。(BI4-10-5)

而面對雜沓紛至的各種評鑑，其好壞對教師似乎沒有直接的影響，即便美彥自己擔任級任時，可能亦如此認為。

就是這樣，老師說一本就一本，內容不必太規劃，隨便塞一塞，至於學校被評好或評壞，好像對老師沒什麼影響吧！好像對校長或行政團隊比較有影響。我是因為現在當行政，我如果當老師，我可能也覺得與我無關，到底上級機關怎麼認定我們這個學校，我覺得都ok，只要我在我的工作崗位上有認真在執行，教好我的學生，我就覺得我對得起我的良心。(BI4-10-5)

當然，不斷推陳出新的各種評鑑或競賽，多少會帶給教師彼此競爭的氛圍，但無止盡的循環，最後不但疲累不堪且沒成就感，熱情逐漸消退後也只能虛應故事。

那其他部分的話，當然想要競爭的人就會努力，例如說，某某老師很

不錯，行動研究得了什麼名。就一些比較認真的老師，可能也有心想往這方向，就跟著動起來，但有一些人是無法撼動的啦！我想那些會互相較勁的，就是那些有心在符合政令的老師會疲於奔命，要是那些無心在符合政令的老師，哪管你！隨便你！反正我每天都一樣，政策怎樣我不理你，所以對那些想要改變的老師，就會無止盡，一會兒行動研究、一會兒教育評鑑，比這比那，最後大家總有累的一天，最後我也不想玩了。反正變來變去，你自己也看不到一個效果，就只是給上面的人看，在沒有強力的壓力下，例如說，校長他們不要求或行政體系不要求，我不做這個會遭到革職，或什麼嚴重壓力之下，我覺得很累，我覺得這個是那種沒有成就感的累，做你自己想做的，我們自己設計課程，或在我專業領域，我自己設計，我就覺得我累是愉快的，這種非自發性的是無奈的累，政策就一直在變，在這體制之下，你不變就讓別人覺得你不够盡責去當一個老師。你當然還是努力符合，但這種符合就是有點虛應故事，就覺得這樣蠻辛苦。(BI4-15-1)

由此可見，在雜沓紛至的各種評鑑中，「但求成果不計過程」成為首要之務，因此「隱惡揚善的包裝行銷」似乎是不可避免的，而美彥認為行政人員本該「身先士卒成為表率」，但「避免異類的從眾心態」與「錙銖必較的限制產出」相互交織而持續左右一般教師的態度與思維，因此校務評鑑中呈現的自然就是虛應故事下「拼湊剪貼的教學檔案」，而此更根本的推理原則是「行政教學的二元對立」，想要榮辱與共，何其容易？即便美彥亦難置身事外，覺得擔任級任教師此亦與己無關。

（二）玲君：「都是空中閣樓，不紮實」

校務評鑑要呈現的校本特色課程，根本未經教師共議與落實。

舉一個例子，在當教學組長的時候，不是要做校務評鑑嗎？我發現，我們學校的課發會，從頭到尾，校長都沒有參加過。課發會就是既定的形式，沒有真正去做課程的研發，不但沒有，而且老師根本不知道。比較難過的是，我每次都看到別人有那個校本課程，我們學校都沒有，我們學校的校本課程，到底是什麼？歷屆的教務主任他們能回答什麼？我真的蠻質疑的。有的學校，例如蘆洲，他們是以鄉土怎麼樣把鄧麗君弄成教材融入，我是蘆洲國小畢業的，我一定會知道某些，那我們月眉是什麼？我們現在引以為傲的是，所謂的語言教育對不對？可是語言教育，嚴格說起來是精英教育，你真的有升級到每個孩子能力的提升嗎？我是月眉畢業的，就是保證我能夠上台侃侃而談嗎？(CI3-10-2)

對此，校長主任不重視，即便覺得不妥亦不便多言或多事，『我有跟主任反應過，只是說主任就說：「那能做什麼東西？」我有時候也會覺得組長這個角色是很尷尬的，沒有決策力，又要去執行，可是有很多東西他沒有辦法去handle的。』(CI3-10-3)而玲君身居行政職務又不能讓學校丟臉，因此，為美化成果，只有自己羅織相關資料以資佐證。

對我而言，憑良心講，蠻矛盾的！以我的職責，我必須把它呈現出來，因為那是我的範疇，雖然我只接了不到一學期就做出那十幾本東西。可是不能讓學校丟臉，不能讓學校開天窗啊！還是得把它生出來。那這就是看你如何去解釋所謂的校本課程，你就自己去生。以我的角度去看，應該可以說得過去，所以我去架構了這個資料。以我個人而言，我不是把它當作應付的東西，我們也得說出個所以然來。舉一個例子來說，譬如說，我們講語文教育，我就把它推展到說，我們有校內比賽，然後我們還有排一連串的週三進修的講座，請各個指導老師起來講，然後表示說我們有推展到全校辦了比賽，之後有上台觀摩，再請菁英示範，再來儲訓，然後再參加跨校比賽。感覺還是有一點程序，不是說都沒做啦！以朗讀而言，如果要推展，是可以有更細緻的作法，我們這塊就斷掉了，就行政而言，責任還是要做這個東西啊！對我個人而言，它絕對不是應付的東西，我會很有系統的盡量去把它完成，然後在powerpoint上面也會呈現，校長大概要這樣講，加上校長口才很好，邏輯很好，成效就很好。(CI3-10-4)

而「我覺得很驚訝的是，為什麼各種評鑑都是特優？」(CI3-10-8)雖然「教育改革不是一直在說，學校要發展特色、要有願景，其實學校都是說說…你具體的作法是什麼？不是有那個校本課程嘛！有一年全部六個學年都是我做的，那時候學年主任就說我不會啊！你去弄，推託哪個老師去弄，然後那個老師就來問我，表面上要做得漂亮是沒那麼困難，不過就是在心裡面有沒有那個踏實感。」(CI3-10-6)特別是「起頭的那個人不一定自己身體力行，課發會要去討論，且透過會議來統籌，甚至於是一個績效的考核者。如果沒有這麼做的話，憑良心講你沒辦法做出什麼，都是空中閣樓，不紮實。那會變成說到了評鑑的時候，我學生還是教好，沒有出問題，其實還是平安度日。可是要把一個學校做出一個特色，就是要有一段很大的努力空間。」(CI3-10-2)

更何況教學現場的老師根本不在意各種評鑑結果，「教學現場的老師會不會在意這個，他不會在意這個，你校務評鑑特優又怎樣？沒有特優也不會怎樣？也是ok，沒有甚麼關係啊！」(CI3-10-5)政策不斷遞嬗，充斥著各

種修辭，自己擔任低年級老師亦會覺得與自己無關。

政策沒有連續性，因為教育部長變人，就變一個政策，又變一個政令，所以第一現場的老師就是要把書教好，把學生帶好，讓他們建立自信心，任何的政策宗旨還是一樣啦！只是說，可能改來改去，一些新名詞會讓一些資深老師覺得無所適從，到底又變成什麼了？那又要應付什麼文件？又要被評鑑什麼？可是這種東西憑良心講，那時候我在當低年級老師的時候，我根本完全沒有感覺，那是行政的工作。(CI3-9-4)

即便九年一貫課程要求呈現學生的學習檔案與教師的教學檔案，為達到目的且避免太累，教師自有一套彼此間分工合作與資源共享的因應之道。

九年一貫如火如荼實施的時候，要做所謂的學習檔案—小朋友的學習檔案，碰到評鑑或什麼的，也要展示每個老師的教學檔案。那時候我就當了第二年的學年主任，我們就會去思索這個問題，說真的，剛開始的時候，我也不知道該怎麼做。後來就是跟詹老師、吳老師、蔡老師討論，我們到底要怎樣去建構學生的學習檔案？才可以達到大家都不用太累、又有效率的目的，所以我們會分配單元。你設計這個學習單、我設計這個學習單，那資源共享。我們學年有一些部分資深老師，看到我們這樣做，她們就說我們也要加入。那我知道設計學習單要打電腦很難，我們就會問她說，我們這個要這樣做，你覺得怎麼樣？拿課程詢問，變成她提供意見，可是文書的檔就都我們年輕人來做，然後大家一起分享，大家都一樣。(CI3-6-1)

由此可見，「但求成果不計過程」明顯地具現於玲君對行政管理層面下各種評鑑的敘事中，而在領導階層不思作為又囿於「身先士卒成為表率」的無奈下，為美化成果，只有自己羅織相關資料以資校務評鑑佐證，但玲君認為大家其實都在虛應故事，特別是學校仍存在著根深蒂固的「行政教學的二元對立」觀，部分教師如同改革的絕緣體，政策的遞嬗對其並無多大影響，即便玲君不擔任行政工作時亦然。而隱藏在玲君構思校本課程與學生、教師學習檔案中的亦是種「追求效率的工具理性」思維，除了冀望他人告知、引導怎麼做外，更充斥著「錙銖必較的限制產出」—「大家都不用太累」，即便是分工合作似乎亦偏向「利益取向的協同合作」。

三、關心協助與監督干涉

（一）詩怡：「老師我的孩子有那些狀況」

相較於詩怡在雲林初任教期間，家長只關心學生成績的良窳，到新學校後，家長進到學校請老師留意自己孩子的狀況。

我來到這邊以後，我發現家長不一樣耶！家長不再像以前一樣，要求我做很漂亮的成績給他看，以前的家長其實是不聞不問的，因為鄉下沒有所謂的聯絡簿，真的啊！真的沒有！有一次呢！我還是很認真，因為我實習的時候用過嘛！我跟他們說我們來買聯絡簿，還真的買了喔！但是沒有用，家長不看、不簽名，他們忙啊！每天在田裡忙得那麼累，回家哪有空看孩子對不對？來到這邊以後，家長出現了，家長會到學校來跟老師說：「老師我的孩子有那些狀況」，我來的那一年，我那個班是人家不要教的班級，而且… (AI1-4-1)

那個班裡面有個癲癇的小女生，只要班上很吵，她的病就會發作，只要有壓力她的病就會發作，她只要一發作就會滾到地下去了，然後呢！我就得抱著她趕快到健康中心去，因為不可能上課，我就要背著她，背她跑，那其實那一年家長也都跟我蠻配合的，其實我對她付出也不是那麼的多，我只是盡我的力量，可是為什麼家長那麼的感激我呢？一直到孩子畢業了，到現在十幾年來，遇到了他還是對我好客氣喔！那時候聲就還是那麼的溫暖，那我覺得身為一個老師真的是很幸福的事，那種鼓舞不是別人所能給的，是來自家長的鼓勵。當然啊！我們所收到的並不是只有這樣的一個孩子，另外一個孩子呢！她的狀況也是很…很嚴重，爸爸是外省籍的「老芋仔」，年紀好大欸…大概60幾歲吧！但是那孩子才小學，他爸爸跟媽媽好像溝通上不好，孩子就是放一邊，那孩子就很不能適應學校生活，那我來了以後，我是用了很多的心在那個孩子的身上，可是效果不彰，但是我有努力，家長看得見，所以那個家長也對我很好，送水果啊！裡面放了兩千塊。(AI1-4-2)

隔天，我就叫孩子帶回去給那個媽媽，那個媽媽很感動，她打電話到教務處叫主任要在朝會上宣佈，我都不知道這件事，結果我們主任，在我們教師朝會的時候，他說他被拜託的，他不得已，他一定要講，他說：「二年一班詩怡老師的家長千交代萬交代，她送老師很珍貴的禮物，老師都沒有收。」她很感動我願意為孩子付出，那個就是一個家長給我的回饋，也是鼓舞我對於那些孩子—比較弱勢的、需要照顧的孩子，我更要付出的一個…動力！因為你有付出孩子就會有改變。(AI1-4-4)

對於癲癇症狀的小女生與不能適應學校生活的孩子，詩怡雖認為「我只是盡我的力量」，然家長的感激與鼓勵，不但讓自己覺得當老師是件幸福的事，更進而增強她對弱勢孩子照顧的動力。除了感受到與鄉下任教時被家長指桑罵槐的不同外，家長一句「這題屬於開放性答案」的質疑亦深

深衝擊著詩怡，甚至瓦解了她的制式觀念。

清來校長的女兒以前被我教，是我的學生，那時候雖還沒如火如荼地進行教育改革，但我記得有一題喔！好像是國語考卷吧？不曉得是什麼答案，我給她畫差差，那孩子回去之後簽了名回來，她爸爸一校長一還在當主任，他在旁邊給我很客氣的寫，他不知道寫了什麼？我只有一句印象，我到現在還很清楚，他說：「這題屬於開放性答案」，他有在考卷裡面註明這一句話，我看了以後，我馬上再把她的答案審視，看一遍，我發現的確是這樣可以，我馬上就給孩子分數，清來校長的那一句話到我現在十幾年了還影響著我。(AI2-2-11)

由此可見，相較於在雲林初任教期間，家長只關心學生「課業成績的優劣良窳」，美彥亦感受到家長希望教師「重視學生的個別需求」，同時受到家長「理性專業的挑戰質疑」，而美彥「犧牲奉獻的教學投入」贏得家長「正向溫暖的回饋鼓舞」，益以學生的改變，讓她更堅信「為人師表的快樂幸福」。

(二) 美彥：「活像櫥窗中的動物」

「以前我們是教室裡的國王，我們盡可能做好教師的角色，除了當國王之外，傾聽學生的心聲，協助解決問題，就可以算是一個守本分的老師，只要能夠把我的服務對象搞定，就是跟小朋友相處得融洽，那小朋友就覺得我是一個好老師，那就可以在這種氣氛中過得很愉快。」(BI2-3-7)而且「83、84年以前，我覺得家長還蠻好溝通的耶！你給他一些說明，一些道理，然後跟家長講一下，家長就會配合得很好。」(BI1-3-2)但「83、84年開始，社會大眾要求教育要改革，可能家長也形成一股需求，對於老師的要求不斷的放大、放大…現在家長會都入駐學校了。」(BI1-3-2)「以前只有一年級剛入學的時候，家長會圍在外面看，現在家長也走入校園，有的家長刻意加入家長會，組織家長會，參與學校運作，一些家長委員、會長，就來關心啊！或者是來了解班上的級務狀況怎麼樣。」(BI2-3-7)

家長藉由家長團體進入校園與教室，除了關心了解級務處理外，主要是企求老師多關照、提攜自己的孩子，甚至監看教師教學與學生學習，以供家長彼此間耳語和八卦素材。

較正派的家長會入班協助教師，有的較有私心的家長，希望打好關係，請老師多多照顧自己的孩子，希望自己的孩子能受到老師提拔跟提攜，順便看看老師的教學、學生的學習與學校教育的情形，好成為八卦的內容。

(BI4-2-2)

家長也會私底下比較，你對我的孩子比較好，還是別的孩子比較好，你要變得很有技巧才能撫平家長的情緒，就是讓他們了解老師是很公平、很無私的…可是有些層面，老師沒辦法那麼鉅細靡遺，就會有一些耳語，比如家長會說，哪個老師對哪個小朋友比較好，或是怎麼樣？我覺得這些也是會帶給老師壓力。(BI2-3-7)

這種壓力似乎不純然是源自家長對美彥本身的耳語，即便很多事不是發生在自己身上，亦會深覺好像是在要求自己，因此，「老師活像櫥窗中的動物，任由人家評選」，但所見為真嗎？

那你就覺得那種監督的眼神，監督的眼光，就是一一直在看著你。然後學校跟上級就是在看著你們老師有沒有在做改變，那我總覺得有時候被這種眼光追著跑，好像永遠都沒有辦法滿足，教師朝會上的宣導通常是家長不滿的緣由，少聽到家長鼓勵的案例，雖然事情不一定發生在自己身上，但就算發生在別人，你也會覺得，蛤！這樣子家長也要埋怨。(BI1-3-2)

好像每個家長掌握很多小道消息，甚至對老師品頭論足，家長委員交了家長會費，就認為可以選擇老師，我就覺得老師活像櫥窗中的動物，任由人家評選，哪個老師口碑不好，我們不要選他，哪個好，我們要快搶，但是家長看到的就是老師真實的面貌嗎？不見得他們看到的就是真實的面貌，但是社會看到的也不見得不是真實的面貌，可是大家就是這樣子傳啊！對老師已有先入為主的印象吧！(BI1-3-4)

更甚者，家長直指教師教法的不是。

記得我當美術班教師時，曾有一個學生在美術補習班已補了多年，家長帶孩子來上課，順便也看老師教，還記得一次美術課下課後，家長還跟我說：「唉！我們補習班老師都不是這樣教的」。那節課我讓三年級學生學習「藝術欣賞」，可能家長更希望我教的是靜物素描吧！以學生認知階段，實在不應如此揠苗助長，可是家長仍有他的意見。(BI4-2-2)

另有家長於學生轉學時，要求檢視輔導資料卡，若有不利學生的評語，就要告老師。

有位家長某日要辦理轉學時，要求學校要把轉出的資料給家長看過後，學校才可以將學生資料寄出，令人驚訝的是家長最想獲得的資料並不是學籍卡上的分數，也不是健康資料，而是學生的輔導資料，歷年來輔導卡上學生的輔導紀錄，家長揚言，如果輔導紀錄上有寫到不利於學生的詞

語，就要告老師。而家長早已在提出輔學申請前，事先徵詢教育局家長可否看資料，教育局也說可以看，該班老師壓力很大，以後老師哪敢放心寫紀錄卡？那以後我們可以不寫輔導紀錄嗎？家長要什麼都可以，教育行政單位為息事寧人都說可以，萬一有問題了，不是教師自己扛？ (BI4-5-1)

家長對學校與老師不信任，深怕老師們標籤化學生，而教育行政單位基於息事寧人，一味迎合家長需求，卻又要教師自己扛責任，更讓美彥覺得『現在就是覺得到處都有人在看，行政機關看你、校長看你，家長也看你，隨時都在被論斤秤兩。」(BI2-3-10)美其名「把專業決定權還給教師，尊重教師的專業，本意很好，但執行面上卻有其困難，教師仍受制於家長(家長說了算！)，也受制於行政體系(教育局說可看就可看，妳若不給看，自己看著辦！)，教師如何爭取及表達？就算教師真的有了「教師專業」，就真的能「專業自主」了嗎？如何才能排除不當的壓力？避免外界的干預與控制，包含行政機關過度的管理？如果沒有政策影響力，談論專業自主就有些困難了。』(BI4-5-4)

對此，美彥固然深感挫折，但「經驗讓我更有韌性，看事情也更了解凡事盡其在我，要滿足所有人的胃口是不可能的，誠心的溝通是減少誤解的不二法則。」(BI4-2-3)只好「耐住性子教育家長」，同時「跟家長也要保持一段的距離…就能把家長的阻力當成助力，亦可當成朋友，但有時候就不能關係搞得太複雜。」(BI2-3-9)

由此可見，美彥於家長品頭論足與專業自主間掙扎，顯然家長已不再置身「室」外，而是進到學校與教室進行教學、班級經營與輔導管教等「無孔不入的凝視監督」，甚至造成部分「越俎代庖的教學干涉」，抑或產生「安親教師的喧賓奪主」，且在教育行政單位「息事寧人」心態下，更讓美彥覺得學校教師僅是「徒具美名的專業自主」，因此，對於家長只好「敬而遠之地好言溝通」。

(三) 玲君：「我媽媽說你如果表現不好，我們可以把你換掉」

我發現以前真的是一日為師終身為父，他們會覺得老師說一就是一，說二就是二，老師就像皇帝一樣…但是現在教低年級，低年級孩子的父母都是60幾年次，很年輕。我前幾天看了一個天下雜誌的報導，現在是一個微利的時代，很微薄利益的時代，現在的公司都是高營收、低獲利。所以相對的人家也會來檢核我們學校，因為學校有沒有達到我們社會上所要求的教學效能，有沒有所謂達到經濟效益，因為我們老師的薪水都是納稅人

的錢。(CI1-2-15)

益以現在孩子生得少，家長希望老師賦予自己小孩最多關注，甚至故意測試老師，挑戰老師能耐。

家長會認為我的孩子生得很少，他們希望老師分給每個孩子的注意都是很多的，好像就是說老師心目中就只有他一個。甚至有的家長，聽別班講的，在班親會的時候，九月初的班親會，我們每一個人都接新班，竟然就有的家長會故意考老師說，我的孩子某某某怎樣，那個老師就很誠實的說，不好意思，你孩子哪一個我還沒記起來。那個家長竟然就很生氣的說：「已經開學兩個禮拜，你為什麼還記不起來。」就是說這跟以前家長對老師的態度完全不一樣，他們會去挑戰老師你的能耐到底在哪裡，那你的教學知能、效能在哪裡，就是家長會故意去挑戰。(CI1-2-23)

學生歧異性越來越大，然家長要求卻與日遽增，教師基於學生需要安排實習教師個別輔導，反被家長質疑老師把孩子交給實習生照顧，淪為實驗品。

我兩年前接到一個，領有智障手冊的殘障孩子，他以前我說句老實話，我從來沒接過…我剛開始想，怎麼會有人這樣質詢我？那說句老實話，那時候一年級當學年主任很累，剛開學，第一個禮拜我就收12種表格，還必須去整理，整個彙整好交到各處室去，所以真的比較忙。可是那個孩子他因是智障兒，他為了引起注意，他的動作就是不斷的敲桌子，我說練習不要這樣，把手收起來，變成敲桌子底下，不能敲的話，他就拿起鉛筆敲鉛筆盒，我曾經試過，當我在教他一個人的時候，因為當時實習老師被叫去教務處幫忙，整個教室我一個人對35個學生，當我教他怎麼握筆怎麼寫字的時候，其他35個完全停頓，所以試過兩天之後，我就跟實習老師講說，妳實習第一個月是不用上課的，拜託坐在那個孩子的旁邊，一個字一個字盯他寫，因為我們那個林老師長得甜美、可愛又很溫柔，她都對那個孩子很好，所以那個孩子回去都說林老師怎樣林老師怎樣，從來沒有聽過張老師。後來我就把整個情形講給他媽聽，結果他媽媽竟然回我：「我知道我的孩子很可憐，就是實習老師的實驗品。」我就跟她講說，雖然她是實習老師，可是已經具備了專業知能，她可是修過大學教育學程的，具有相當的專業知識，只是經驗沒有那麼足，但當一個家教老師，one by one，一對一足足有餘，你如果把孩子說是當成實驗品，我覺得是太瞧不起實習老師了，人家也是堂堂的大學畢業生，這樣她就比較好了。(CI1-2-19)

且於玲君自己擔任孩子班的班親會長時，提議教師節送老師禮物，反遭其他家長無情的批判與質疑。

那以今天最敏感的教師節來好了，像我現在是崇文國中美術班班親會會長，我那時候提出來說，要不要送老師教師節禮物？就有家長說：「為什麼要送，老師只是一個職業，我是一個公車司機，我把我乘客照顧得很好，把他安全的送到家裡，我表現得好為什麼沒人送我禮物？」有人也會這樣想，所以那個時候他說：「為什麼教師節要送禮，為什麼要表達敬意？小朋友為什麼要做卡片？」如果說以經濟、商業的角度來看，沒有錯，老師確實是一份職業，老師是你把它做好是你的本分，你不應該有所求，所以現在年輕人來看待我們老師，會覺得你對我的孩子好是應該的。(CI1-2-16)

此外，家長集體要求學校撤換教師後，致使學生有恃無恐地有樣學樣，認為老師表現不好可以換掉。

前一陣子有一個老師被家長集體換下來，家長開家長會，差點就開記者會，把他換下來，那是發生在二年級的事情，結果他們升三年級，這個班整個都拆掉，分到三年級各班，就那些三年級老師11個裡面就有3個老師聽到說：「我媽媽說你如果表現不好，我們可以把你換掉」，他們認為，因為有一次很成功的經驗，他們覺得是可行的。因為這事情有義工加入、有班親會的加入，傳的到處都是了，所以老師的地位，跟老師那種崇高的，我想應該是降低了很多，所以這個老師必須去調適。(CI1-2-24)

至於面對家長的要求，玲君認為要能自省，同時必須先調整自己的情緒，再冷靜處理事情。

慢慢的，我發現可能當老師也要一點自省的功力，我最記得一句話是說：「先處理心情再處理事情」，那天晚上我就，那天我就講了一句話，我再這樣氣下去，好啊！你既然這樣整我，她還落了一句話，老師你如果再不來關心，我要轉班，我心想轉班，那時候就跟她說：「你轉到一年級的任何一個班都沒有兩個老師，你的孩子是兩個老師在照顧，更何況你有一個專任的老師每天陪在你孩子身邊，教他寫字、教它認字、教他認課本。」(CI1-2-20)

由此可見，玲君亦感受到家長希望教師「重視學生的個別需求」，並將教師視為「一般無二的普通職業」，甚至直接登堂入室集體撤換教師，學生亦鸚鵡學語般地如法炮製，共同織就更綿密且「無孔不入的凝視監督」網，即便玲君覺得滿腹委屈，亦只能「平和理智的面對處理」。

四、輔導管教與明哲保身

(一) 詩怡：「當您稱孩子的時候感覺都不一樣了」

1. 「我覺得他簡直是上帝安排的小天使」

承前「關心協助與監督干涉」所述，對於安置生，諸如癲癇症狀的小女生與不能適應學校生活的孩子，詩怡雖認為「我只是盡我的力量」，然家長的感激與鼓勵，不但讓自己覺得當老師是件幸福的事，且更進而增強她對弱勢孩子照顧的動力。

因此，學校穿插在班上的安置生，剛開始「感覺跟其他正常的小朋友比較起來稍微不一樣」(AD1-1-1)，但在詩怡的班上這些「問題學生不再是問題」(AD1-1-1)，甚至是「上帝安排的小天使」。

以前我班上有一個巨結腸症的安置生，不自主的排便，很臭！先前的老師不給他吃蛋白質類的東西，我剛接這個學生的時候，那個老師還跟我說，這位學生怎樣！怎樣！剛好有一天去研習，被問到人類攝取食物，在消化器官中停留多少小時要排便，才不會產生毒素，結果是8小時，回到學校，我把這個訊息告訴所有學生，同時補述一句，我們班上只有某某小朋友最正常，消化完的東西不會在體內產生不好的毒素，從此以後這位學生，便不再隨便大小便。何以會如此，因為他要報復老師，藉故上課跑出去、逃避，其實他自己是可以控制的，雖然如此，但校外教學時，我還是要提醒他要不要帶褲子備用，但他說不用，結果校外教學當天，有位同學吃壞肚子，來不及上廁所，大的整個褲子都髒兮兮的，剛好是位男生，我是女老師不好幫他弄，最後竟是這位同學自動請纓協助處理，當下，我覺得他簡直是上帝安排的小天使。(AD1-1-2)

今年我們班又來了兩個，一個是情緒困擾，另一個是被鑑定為學業低成就的孩子，情緒困擾那位，二三個禮拜就不見了，因為，我的教學模式比較活潑，講話比較誇張，小朋友都在笑，而且上課內容不重複，會隨時改變形式，對孩子而言都是新奇有趣的，上課看孩子的眼神就知道，有時身體不舒服，無法表演，就會發現小朋友較不專心，就是因為太有趣，又沒有讓他們喘息的時間，所以他都忘記了。說到低成就這位，她相當的盡責，因為，要負責班上的漱口水，這位漱口水小姐只要發現誰沒有按時漱口，還會主動倒給他喝，她在班上找到定位，結果功課也進步很多。(AD1-1-3)

2. 「我不能去罵那個孩子怎樣，因為他就是不知道」

詩怡『調到北部來之後，因為學校說不可以體罰小孩，痛苦就不見了，學校有明言的說：「不可以體罰小孩」，而且學校說：「不可以補習」。』(AI1-3-12)東光國小的校長更諄諄教誨要接納孩子，拋棄教鞭，絕對不可以怒罵小孩，影響到小孩的身心發展。

他說要怎麼樣獎勵學生，他說獎勵很簡單，就用很漂亮的桌巾鋪桌子，讓表現最好的學生去坐那個位置，但我們平常的作法卻是把表現不好的學生拉到後面或前面自己坐，但校長告訴我們的卻是完全不一樣，獎賞不一定是要物質，讓我改變最多的是他告訴我們接納孩子，要拋棄教鞭，絕對不可以怒罵小孩，影響到小孩的身心發展，但是以前孩子做錯就要罵，甚至要罵到學生感覺很難過，表現出悔意，那是我們的工作，但我現在也會責罵小孩，但不會像以前一樣，會針對事情，把事情談得很清楚，並從中告訴他們道理，且不會讓孩子覺得是在罵他，老師只是把事情談得很清楚，接下來看他要不要改變，是否接受而已。(AI3-1-3-14-3)

鄭校長也苦口婆心，說了很多很多的事給我們聽，而且那時候我才知道，原來我的學生我們可以稱他為孩子，當您稱孩子的時候感覺都不一樣了！可是以前我都說那是我的學生，學生本分，現在呢！我在跟人家講話的時候，我會說那是我們班上的孩子，我們班上的孩子，當名字一換感覺都不一樣了！」(AI1-3-13)另『我記得有一句話也改變我很多，有一個林校長吧！他說：「我們老師上課的時候，都說好，小朋友來，現在開始上課，來分組、來研究討論，好不要講話喔！」為什麼我們叫學生不要講話？因為我們的觀念裡面認為，學生很吵，叫學生不要講話，那一句我聽完之後，給我很大的衝擊，這是一句舉例的話，我說是啊！我以前常叫學生不要講話，我常常吼：「不要講話。」然後聯絡簿裡面常常寫說，裡面常常給他寫，某某小孩你今天愛講話，就等於是告狀，告訴他的父母他愛講話，以前的我，我也常罵孩子你很愛講話。』(AI2-2-24)

但現在鼓勵學生講話，引導每位學生發表，等待學生講話。

可是現在不同了，可是現在的學生，我會跟他說，你上課要講話，像今年的學生來到我的班級，他們嚇一跳，為什麼？因為以前老師是禁止他上課講話的，他都說你多話，很愛講話，他上課無趣，所以他就不不得不打發時間，一天八節課那麼累，他當然就要講話，講一些沒有關係的。再來還有一些孩子是因為老師根本不理他，他講一下話老師還會關心他一下、會罵他一下，他被罵習慣之後，被老師罵第二遍，他就變得無所謂了，那孩子是說，老師你注意到我，我覺得蠻高興的，這是據我的觀察…我會讓

學生在上課不斷的講話，可是我不可能說你講，我還是上課，我會去想，我要你講話，我要你怎麼講話，我要先想好，我到底要怎麼引導我學生講話，對不對？就是說舉一個發問來講，我拋一個問題，舉手，通常呢！小孩子一舉手，好，你講，那個先舉手的他就講完了，其他還沒舉手的是在幹什麼，陪課而已喔！他根本還不知道你在問什麼，那個先舉手為什麼他會，他智商好、他資質好啊！他知道你在問什麼，可是一個班，三十幾個小孩，像這種小孩才兩三個，大部分都還是慢半拍的，對不對，那一句大家不要講話，突然讓我關心到後面的那些孩子。 (AI2-2-25)

對於不講話的，然後我就變成說，舉手，舉手之後我就說，老師會再等，還在等你，不講話不行喔！趕快講話，老師說：「你來我的班就是要講話喔！」趕快舉，趕快舉。然後當我在等待的時候，孩子在思考他就找到答案了，不管他答案對不對他手就舉起來了，他手舉起來之後，他可以講了，我不管點到誰，他都可以講了，不管答案對不對，我們都可以接受，我從孩子的反應裡面，就是他們會回饋給我，我知道了，他們會覺得我也沒那麼笨啊！我覺得我們等他，才等十幾秒，就可以讓他覺得很有成就感，為什麼不等？可是以前我很急，以前在那種制式教育下，我會覺得我很想把那種問題解決掉，我馬上告訴你，這樣比較快。然後經過很多教育改革，裡面會談到很多，其實就是孩子的問題，把每個孩子帶上來，那一句話你記不記得？有一年，有一年的主題就是把每個孩子都帶上來，可是一般的老師聽到這一句話，他會認為是屁話，那是多麼難的一件事，對不對？因為他只有告訴我，他沒有告訴我方法啊！每個老師就找不到方法啊！我還是找了好多年好多年才找到的。(AI2-2-26)

而詩怡不但全天候陪伴學生左右，且管教學生時恩威並濟，「我對我的學生一向都是該注意的我一定注意，我是全天候陪在學生身邊，除非真的有事，我會跟學生說我要離開，所以我的班級經營一向都很明確，我會跟孩子搏感情，我會跟孩子談很多事，然後孩子來我班級的第一天，他會感受到我的威嚴，而且他會嚇到，第一天一定就是這種感覺，然後再來第二天，我還是這樣感覺跟他們過生活，但是我會用很具體的方式告訴他要怎麼做，我怎麼做你就怎麼做，最後他會跟我很密切的配合。」 (AI2-2-36)

雖不直接訓誡犯錯學生，卻能謹守原則、講道理，以故事啟發、教導學生。

譬如說這一個班級，新的這個班，他來到我的班，我就跟他說，我非常非常不喜歡聽到不文雅的話，所以你不能講給我聽，那是我的原則，如

果你講給我聽，我不會打你，可是我要教你，我要教很久，我們要用全班的時間。你說會不會有人講？會，真的會有人講，就是會有人做怪，然後馬上就會有事了，我就要去教…最近有個男生告訴隔壁男生，說某個女生喜歡什麼人，愛什麼人，那五年級，這種一被講，都是很尷尬的事情啊…那女生就哭得哇哇叫，我下課就來處理，我就跟那個闖禍的男生說，好等一下我再教你，我們等到中午的時候再說，不是我的課我沒有辦法做，科任課，就真的在等，等到中午的時候我就跟全班說，等一下十二點十五分，就不可以吃飯喔！就要暫停，那你現在趕快吃，所以全班就趕快吃飯，十五分鐘一到，我是很有原則的人，學生會感受到我這個人太有原則，他後來都不敢造次，我說停，不要吃了，明明就不會很餓，但是還是沒吃完，可是正事要辦，然後那個女生就說他要去原諒那個男生，我就罵她，我說妳現在就要原諒他，那妳為什麼剛才哭得那麼大聲給我看，不給妳原諒，不准妳原諒他，我說我還沒罵他，我說我只是要講故事而已，然後我就開始，我都沒有罵他喔！那是男生，然後我就開始說一個故事，我就說我以前國小同學，功課好跟我不相上下，我都前幾名的，到國中去也是被人家配做對，配做堆，被亂點鴛鴦，那時候真的到國三，畢業就跟那個男同學就懷孕了…而且一年生一個，我說我去看她的時候，她的新娘房，就只有一張床，因為鄉下，說這還不怎麼樣，說你知道外遇嗎？他們通通知道，現在孩子都知道，我說對！因為他的老公也是我同學，後來他老公也沒做什麼，就是開大卡車，開開就外遇，外遇就把他老婆丟著，結果那老婆呢？好可憐！就只有國中畢業，也沒有什麼謀生能力，最後聽說有離婚，怎麼辦？沒有工作，聽說到臺北，替人家煮飯，做雜工，我說我讀書，現在當老師，我的職業、地位在社會上還算不錯，因為讀書改變了我，因為我的同學沒有對我做這種事，我不是受害者…所以我的學生會跟我達成了共識，他知道，第一，我在意什麼事情，生活常規的事我一定在意，他在意我不准什麼事，他在意他做錯事之後我再來會怎麼處理，我真的不會打他，可是他們會覺得很難過，所以他們會有一句名言，上一屆的小孩跟我講，我老師很會教小孩，教到眼淚掉下來。每個被我這樣說說說，眼淚就會波波，就會哭個不停，就是屬於這樣的處理方式。(AE1-1-1)

同時亦利用隨機事件管教，詩怡認為孩子犯錯有時是不知道，你不能去罵孩子，而是利用隨機事件或情境，將道理融入故事建構意義。

像今天，我放了兩支溫度計測量種水稻的泥土溫度，某個孩子把溫度計往樓下丟，斷成三截，學生就進來說，老師，劉某某把溫度計往樓下丟，

我說不去撿在做什麼？我沒有罵他，趕快去撿回來啊！結果撿了三段回來，然後他就坐在那裡，我說好，我還要講一段故事給你聽了…我說你把溫度計打破那小事，你把裡面的水銀弄在土壤裡面，那一盆土不知怎麼辦？你不可亂放，亂放會污染更多，因為今天早上我剛好教土壤啊！就是我們種小白菜，我第三個單元就是教土壤從母岩怎麼分解，然後他們才知道原來土壤是那麼珍貴，一公分的土壤要經過一千年才會風化完成，所以土壤是很珍貴，大地之母，才講完下午就這樣了…我說你今天咚掉下去了，下面沒有人，對不對？我就跟他說，你以前的鄰居，有同學喔！到你們家那棟大樓去，氣球是不是吹著玩的，他們拿去裝水球，在家裡玩，玩到最後很無聊，就看到樓下有車子，就把它往下丟，一丟以後不得了，就把下面的車子砸破了，剛好車主在那往下看，就去把他抓到警察局，警察局就打電話給老師，後來還真的老師去警察局認學生，因為家長不在，他報老師的名字。我就說以後發生這種事，就不可以報你們老師的名字，你喔！不可以把我的一世英名都毀了，你不可以告訴他我是你的老師，你們去google打看看「周詩怡」三個字出現多少資料，然後有的孩子說：「老師，好多！」我就說對啊！都是比賽得名耶！都還沒有壞事耶！你這個給我弄完之後，我一世英名都給你毀了…然後我就說還好，你認識我們校長嗎？然後他們就七嘴八舌，我就說還好，我們陳校長沒有正走過去，就咚把陳校長砸到了，那這樣你不就更有名，然後全班就一直笑一直笑…所以我就跟他說，我說你今天發生這件事情，老師總是要教你啊！可是我不打你，你要知道你這件事情不行的，每個同學你要知道喔！每個同學發生每一個事情的背後都有一個故事存在，那個就是經驗，我不能去罵那個孩子怎樣，因為他就是不知道，你若知道你就不會去這樣做了，對不對，對啊！這樣就解決了，就沒事了。(AE2-1-1)

由此可見，詩怡不但接納具個別差異的學生，且如同孩子般呵護對待，不體罰與怒罵，肯定與鼓勵所有學生，即便是安置生也不再認為是問題學生，甚至像「上帝安排的小天使」，無論是源自他人言語的鏡射內化或自身對學生的陳述皆顯示詩怡「尊重學生主體的發展」，其中亦具現詩怡「建構主義的輔導管教」方式，其係透過故事與隨機教育從生活中建構學生意義化的學習。而於稱呼學生為孩子之際實亦蘊含著「母職傾向的教職隱喻」，至於抱怨教育改革未告知如何把每個孩子帶上來中則蘊藏著「追求效率的工具理性」，希冀他人告知引導如何做。

(二) 美彥：「我們也是盡本分啦！」

1. 「一個比較進步的社會，本來就是要照顧這些比較弱勢的」

特教生回歸主流後，一般教師是否具有專業素養是個大問題，有時也會受其他學生排斥，甚至造成教師的困擾與壓力。

我當過特教組長，站在學生立場，他們長期待在資源班，或是特教班，對學生的學習不是很好的幫忙，如果你希望他回歸主流，一般的老師是不是有特教方面的專業素養，也是個問題。像我以前遇到一個小朋友，他是需要站立架，那站立架很重，就要老師和同學特別注意。有的聽障生也要任課老師記得配戴發射器，學生才能聽得到。還有一個學生的視線範圍只有1到3公尺，所以很沒有安全感，要一直牽著老師的手，只要老師一離開就會一直哭鬧，所以對老師來講，就會造成的困擾。還好他運氣很好，抽到一個好老師，陪伴他五年，那真的是一個很幸運的例子。但是我們也看到有些回歸主流的學生，的確造成老師的困擾，甚至家長會有意見。

(BI4-12-1)

對老師來講，如果我班上有一個過動兒或情緒困擾的孩子，我就要去儲備特教知識，因為我又不是特教系畢業的，那只能靠你自己去充實，可是我覺得這種充實，有時候感覺上也是有限啦！其實，像我這一年來當輔導組長，經過調查，發現這種小朋友還不少，分散在學校各個班級裡面，對老師來講都是一個蠻大的壓力，如果這些特殊的小朋友，又容易與其他同學起衝突，你其實就很更難去經營了。(BI2-3-6)

但進步的社會本來就要照顧弱勢者，特教生回歸主流固然是正確的方向，但安置在一般班級的做法卻需斟酌，應採漸進方式處理。

我覺得基於特教的理念，一個比較進步的社會，本來就是要照顧這些比較弱勢的，但就是要照顧到什麼地步，怎樣對學生才是真正的好，我覺得特殊生要走出來，回歸主流就要因個案不同的狀況再來安置？回歸普通班，這還牽涉到其他小朋友能不能接納他，有個輕度自閉症的孩子，就會不斷重覆的說「某某是資源班來的白癡」，可見一定是一般生對他說的，不過像這種情況也是一個很好的教育點，我就透過一些例子和影片，讓一般生了解不是全世界的小朋友都像你一樣。後來這種情形就好多了，但我個人是覺得應該還是要回歸主流，但是做法卻需斟酌，應採漸進方式，比較不會造成老師困難，對學生也比較好。(BI4-12-2)

雖然如此，於輔導方面，美彥因職務所需，接觸不同問題與被忽略的

弱勢學生，除關心與提供協助外，更樂於享受被挑戰的感覺，且學生因為自己的協助而改變是其快樂與成就的來源，學生的問候更成為工作的動力。

在輔導組長三年的經驗中，每天接觸到的學生，問題都不盡相同，充滿挑戰，我很享受這種感覺，而且能真真切切看到學生因妳的協助而改變成長。在輔導組長的任內曾晚間11點去警局，領中輟多時的學生，也曾因安置性侵個案而上過法院(當證人)，這些經驗對我教學生涯來說都是特別的。看到學生因妳的幫助而成長，而過得較為快樂，或能遠離危險，我想這就是身為教師的快樂。在佳節良日，學生的一句關懷問候，我想身為人師再辛苦也都值得了。(BI4-2-6)

2.「老師能管就管，不能管就交給天管吧！」

我剛畢業那兩年，比較不知道方法，就像一般老師，拿著一個指揮棒教小朋友，小朋友不乖的時候就啪啪啪，打桌子引起小朋友的注意，可以讓學生頓時呆住(驚嚇的神情)，甚至生氣起來會處罰小朋友，有時想想這樣和馴獸師好像有什麼不同？(BI2-3-1)

後來，曾經有次失手的慘痛經驗，此事件讓美彥鮮少體罰學生。

我到月眉來不久，有一個學生真的蠻壞的，我那時候就很生氣，我就是手拿起來朝他的手臂打下去，正好我要打下去的時候，他就一回頭，鼻子就被我打到了，現場就流鼻血了，其他小朋友就一陣惶恐，「糟糕！老師把他打得流鼻血了，好可怕喔！老師打人打得流鼻血了。」從那次以後我就想，我自己無心之過怎麼會造成小朋友的驚恐，我真的不是故意的，就是正好他看我有這樣的手勢，他就一閃躲，朝另外一邊，他以為我要從那一邊，結果他就撞到了，那次我覺得非常不好意思，因為他衣服上還濺到他的鼻血，放學後我就帶他回家，跟家長講說我不是故意的，那個家長身上刺龍刺鳳但卻非常明理，他還講說：「我知道我這個小孩子很不乖，老師你盡量處罰他，沒關係。」但是我自己還是覺得自己不對，跟那個孩子說：「不好意思，老師真的不是故意的，我不會再打人，你下次也不要再這樣。」還好那發生在十年前，如果是在十年後的今天，我可能就是上新聞媒體的案例之一，我覺得這可以證實說，不要只是說我們教育界改變，我想家長的觀念也在改變，整個社會都在變動，我不曉得哪個時候變的，反正現在就是變成這樣就對了。(BI2-3-2)

而「現在的小孩子，也不是你能這樣子敲打桌子，或是說你吼他，或是說你打他，就會有效果的。再來就是社會上很多家長意識也抬頭了，你

不要說是敲桌子形象大損，你打小孩，那是吃不完兜著走，你還可能挨告。」(BI2-3-2)「現今教師體罰挨告的例子時有所聞，如新聞媒體、研習、教師朝會行政單位的宣導與舉證，甚至已成為教師平常議論的主要話題。」(BI3-2-3-1)

因此，「這幾年就會覺得越來越無力，可能社會也越來越多元，學生不能打不能罵，除了媒體，再者每一個家庭的眼睛都在那邊看你，這使自己也盡量滿足學生或家長的需求，但自己也會覺得壓力比較大一點。」(BI4-8-7)甚至，『現在有的孩子，他也知道老師不能打人，所以常常聽到小孩子跟我講：「老師你不能打人，某某老師很機車。」可是有時候老師只是輕輕碰學生一下，他就會認為說老師打人不對的，現在小孩子也都知道，所以現在的小孩子比以前的小孩子精明很多，我們就更不敢對他有任何處置，所以很多事情，就…我們也是盡本分啦！能管的大家管，有時候老師在閒談之下，就會變成能管我們大家管，不能管的就交由天管吧！』(BI2-3-5)

像前陣子，我教科任，我說了小朋友幾句，小朋友就會說：「妳講煞矣末(你說完了沒)，我說一句妳說十句」，要是在十年前，我可能會給他點顏色瞧瞧！現在，因為妳知道不能體罰，也知道體罰的後果，就會努力想想有沒有什麼辦法，來處理這個狀況，有時候就技巧性的帶過去，避免師生衝突。以前妳不必太用頭腦，處罰是比較快速的方式，但是任教到現在，我始終秉持的一個不傷害小孩子的原則下，就算在盛怒之下，我還是會考慮一下自己的言語，思考一下如何處理，小心不傷害學生，也蠻壓抑的啦！有時候，妳心裡是真的火冒三丈了，但是妳表現出來，還是怕會傷到其他小朋友，妳自己也會考量到那麼多雙眼睛在看妳，還是要做一個比較客觀的方式，我覺得教學現場還是要冷靜啦！(BI4-8-7)

或許換個角度想想，「例如說他在跟妳頂嘴的同時，他應該是一個還蠻有彈性的小孩，可以創造思考的小孩，或很勇敢，才敢跟老師頂嘴，妳也多了一些力量可以去容忍跟包容他。」(BI4-8-9)

由此可見，美彥雖然樂在「輔導工作的挑戰成就」，肯定照顧弱勢係進步社會的象徵，但對這些「另需協助的特教學生」，還是覺得應「循序漸進的回歸主流」。而對學生管教曾面臨衝擊與轉變，甫畢業之際唯夏楚是從，然媒體、家長與學生對體罰的論述如同「無孔不入的凝視監督」，進而形成寒蟬效應，即便美彥呈現出「容受殊異的正向思考」，但亦只能「明哲保身量力而為」地「盡本分」。

（三）玲君：「當情緒的主人」

1. 「智障兒回歸正常班級是家長們的期望，也是他們的權利」

玲君起初無法接受原該於資源班或啓智班的孩子進入普通班，「我從行政下去教一年級的時候，就碰到我們班有兩個資源班的孩子，但有一個應該要進啟智班，他位於臨界點沒有進去，他媽媽就堅持不准他進資源班，就進普通班，兩個都在我們班上。剛開始我不太能接受，憑良心講我會覺得怎麼那麼倒楣，因為是抽籤抽到的。」(CI3-3-1)事實上，問題比較嚴重的孩子，一般班級的教學助益不大，「學習成就很低落的孩子，用一般的大班制的教學，對他是於事無補，必須送到資源班去，或是老師額外利用第二節下課很長的時間，讓他先去上廁所再回來，另外再加強才有可能稍微有點起色。」(CI3-3-2)

但後來教育部在推行認輔教師，不斷在討論同理心觀念，玲君參加研習進修後，不斷自我反思。

主要是教育部一直都在推行認輔教師，初階跟進階，其實不斷在討論這個觀念，就是所謂的同理心。憑良心說，以前在師專所學的那些，我比較沒有那個概念，是到了現場之後，才發現原來同理心，而且最近輔導這塊才被人家接受。因為研習跟進修之後，我會反思自己，相對的自己的角色，也從小姐變成媽媽，那我在家裡要對待孩子，我如何做一個成功的媽媽，自己會去思索，家庭教育要成功，要不斷的提升自己當父母的職能，因為，我覺得父母是學來的，沒有人天生會做父母。(CI3-4-5)

而且「智障兒回歸正常班級是家長們的期望，也是他們的權利，老師不能拒絕。」(CI2-1-2-12)就像有位家長堅持不讓孩子進特教班，因為「他說不要那樣子，沒有同儕…永遠都進步不了。」(CI3-3-5)「但是這對老師來說，挑戰是很大的，因為要營造全班對特殊生包容的環境，是需要耐心及智慧的，就課業而言，可能智障兒的進步空間不大，但是對「人際智能」是有所幫助的，我想這是老師可以努力去做的。」(CI2-1-2-12)

現今，學生歧異性越來越大，除前述及的領有智障手冊的殘障孩子外，特殊生似乎不少，「我舉個例子，兩年前接到一個，領有智障手冊的殘障孩子…然後我們班多特別，一個是殘障生，一個是感覺統合失調，第三個被質能治療師懷疑是注意力缺乏過動兒，另外一個媽媽十五歲生下他，不知道老爸是誰，然後把孩子賣掉，後來又被他親戚買回來養，一年級幫他檢查時才發現一個耳朵聽不見、一個眼睛看不見。」(CI1-2-19)

儘管這些孩子在班上會造成困擾，可是詩怡還是積極與資源班老師合作，建立孩子信心，並試著讓其他學生認識與接受，甚至將進修所得融入教學中。

我跟資源班老師合作，所有考卷題目都是資源班老師出，分數他就可以考得很高，那個時候我就在全班面前給他拍拍手。當他到資源班的時候，我就會跟全班講說，就會有人說：「老師他考一百分有什麼了不起？」因為他的考卷跟我們不一樣，字都放得那麼大。我說：「因為考卷是根據每個人的程度去設定的」，解釋給孩子接受之後，那次他考一百分的時候，全班就給他愛的鼓勵，他好開心拿著考卷跳得高很多。(CI3-3-4)

我後來觀察那個孩子，雖然他沒有進入特教班，我做了一個難度很高的，因為那時候在寫研究所的論文，我做了說唱藝術的研究，那我借家長日的會議，跟他們說，我的目標就是全班都可以上台去展演，那個媽媽就說：「我的孩子一定做不到，我們退出可不可以。」我就跟她說：「我們試試看好不好？」我就給他們弄得很簡單，像繞口令上台敬禮，別人練了一次就成功，他們要練七次才成功，後來還是成功了。(CI3-3-5)

2.「可惡之人必有可憐之處」

以前老師說一就是一、說二就是二，孩子幾乎沒有商量的空間。我個人也會這樣，你去做什麼、你去做什麼，就是命令式的口吻。那自從教育部明文說不可以體罰，我就開始思索，當我不能體罰，連罰站都不行的時候，我應該怎麼樣去管教孩子，所以管教管教！這個怎麼去拿捏，造成老師其實蠻大的困擾了。(CI3-4-1)

我記得幾十年前朱老師教一個班，有個小朋友，有人在擦窗戶，他把他推下來，她就準備要處罰他，他就回老師一句話：「你有沒有準備四十四萬」，因為我們老師已經有了一個案例，體罰被人家罰了四十四萬，朱老師那天就把棍子折斷，她再也不要體罰，再也不要管任何人。(CI1-2-17)

「現在年輕人來看待我們老師，會覺得你對我的孩子好是應該的。然加上人本還有人權，社會產生些亂象，很奇怪！」(CI1-2-16)就像家長交錢給安親班，學生不好可以打，但學校教師只能鼓勵，造成安親班教師喧賓奪主，權威凌駕教師之上。

家長認為安親班可以打，因為我交錢給你，他考不好可以打。所以我們現在教低年級，有一個很奇怪的現象，我們老師說考完幾分，檢討完，用鼓勵的方式，告訴學生要加油，可是竟然有個小朋友會哭，他說到安親

班會被打幾下，他們自己會數，而且現在孩子很奇怪，他們認定安親班老師，兩年前還不會這樣講，這一班會跟我這樣講，老師我等一下要去另外一個學校唸書，我們老師說什麼，我就覺得很奇怪，你為什麼會這樣講…他們會比較重視安親班老師所說的任何功課，那對於級任老師交代的，反而覺得不算什麼，為什麼？因為我們不打，所以說，整個老師的心態也要去調適。(CI1-2-18)

既然不能打，「我就會改變我自己班級經營的方式。」(CI3-4-1)「就直接用群性去掌控個體，譬如說我有分組比賽，表現好，就會貼獎，然後就是會有獎勵制度，甚至於就把他的照片貼起來，說我們週冠軍是哪一組，就會有獎品，就是用獎勵的方式。可是也會因為功課沒寫、愛講話，就會被扣分。無形之中，比較不合常規的，就會被群體控制住這樣子。老師也不用大吼大叫，也不用體罰。」(CI3-4-2)

我今天早上看到一則新聞，我滿驚訝的，一個小學老師、一個男老師，兩個男生互相摸小雞雞而甩人家好幾巴掌，他只是不願意認錯，不願意認錯，可能是當時被嚇到了，他不敢講，他怕講了以後會惹來更大的麻煩，老師就馬上定罪，就馬上打下去。(CI3-1-3)

所以我就是覺得說，要給學生一點空間，也等於是給自己一點空間，然後當下的問題不要及時反應，因為那常常會是一個錯誤的決定。那個孩子甚至畢業了以後，還是會回來找我，那個班真的是號稱最壞的班，我是覺得，他們只是一群缺乏被傾聽的孩子。其實很多孩子不要什麼，只要你陪著我。(CI3-13-2)

而玲君現深深覺得，有時候學生的逾矩行為是學習來的。

所謂「可惡之人必有可憐之處」，我舉一個例子，我們班有個男生，他就是動不動拳頭就出去，以前我可能會直接叫他去罰站，可是今天不能打也不能罵，我跟他談了之後，他就說：「為什麼不可以，我在家裡我爸爸也是這樣打我。」我那時候才驚覺到，他之所以會這樣，其實是學來的。我就直接打電話跟他媽媽講，他媽媽就不相信，就說老師怎麼可能，我的孩子那麼乖，安親班老師都說他都第一名，這麼乖，我不相信。就是一百元快炒那個、很有錢的那個家裡。但是隔天，有一個家長要來打他兒子，因為他下課的時候，放學已經出去了，把她的女兒打到瘀青，那時候他媽媽才相信我的話。那我就坐下來跟她談，孩子之所以會打人，那在家裡爸爸怎麼管教他，她就跟我說用打的，他媽媽才了解到，原來他這樣的行為

是來自於他爸爸。(CI3-4-4)

因此，玲君現在也『比較會放下身段了，如果以前叫我跟學生說對不起那三個字，那幾乎是不可能。像現在我就可以跟學生講，像上個禮拜教室很吵，我頭一抬起來就看到是他，我說：「2號你怎麼一直吵」，結果他說：「老師不是我，是他啦！」我就馬上說：「對不起！老師錯怪你了。」』(CI3-13-2)更何況「現在家長也很聰明，就說你如果用言語侮辱我的小孩，那也是體罰，所以自己在措詞上也會更委婉，現在就是要當情緒的主人。」(CI3-13-1)

曾經有一年，回去當教學組長的時候，帶了一個班，號稱是全學年最壞的班，連老師只要是科任課，一下課馬上閃人，不願再多留一秒，那一班真的很壞，我那時候想說，我教了幾年怎麼會怕？第一個禮拜，他們大概還在觀望，後來第二個禮拜，我就問一位學生習作寫了沒，他只回一句「不會寫」，我就說：「那要拿一本去參考，還是下課來問我」，結果他就說「不屑寫啦！」。那時候就想說，我要跟他碰起來嗎？當時覺得自己的尊嚴被挑戰，不知道該怎麼辦？後來我發現同學的眼神都在觀察，想說這個怎麼跟以往的大人不一樣。我對他說：「好，沒關係！我給你幾分鐘思考，等下我再跟你談。」我就繼續上我的課。後來我發現，我上社會課的時候，絕對不會只上社會課本，一定會找生活小故事，就會講給他們聽，我忘了我剛開始用一個故事來介紹我自己，把我的教學理念跟他們講，他們可能就覺得我是一個比較有彈性的人。後來我跟他談過以後，他過了一節，就過來跟我說，老師我下禮拜給你好不好？我說：「可以啊！你好棒唷！老師就知道你做得好。」可是他之後還是會再挑戰，但我就會提及學生之前跟我的約定，然後他就會說：「提去啦！（拿去啦）」(CI3-13-1)

其實「心境轉了，就更能寬容學生的差異性，教改後，已經不再認為教師必須具有權威了，教育必須以學生為主體，這樣的調適以後，反而和學生的距離更近了，每個學生都是獨立不同的個體，實在沒有必要要求齊頭式的平等。」(CI2-1-2-11-1)

由此可見，玲君對資源班學生從不能接受至老師無權拒絕的轉變，除係研習進修所接觸論述之規訓外，以父母職能比擬此轉變亦隱含著「母職傾向的教職隱喻」，而在承認資源班學生造成困擾之際，玲君亦顯示「容受殊異的正向思考」與「尊重學生主體的發展」，不但以實際行動尋求協助，建立這些孩子的信心，且亦具現於對逾矩行為學生的思考與對待上一行為是學習來的、「更能寬容學生的差異性」、「每個學生都是獨立不同

的個體」，另家長理所當然地認為教師應「重視學生的個別需求」且不能體罰，而此顯係與安親班有所抵觸，而致「安親教師的喧賓奪主」，因而，只有提醒自己「平和理智的面對處理」，給學生一點空間，也給自己一點空間。

貳、課程教學的敘事分析

三位個案教師的經驗敘事顯示，她們的確多以學生為中心；且同意教師需設計課程，但卻亦顯現力有未逮，甚至因教學變化而質疑其必要性；而於本土化與全球化趨勢中，對語言教育有人以政治絕緣體自居，亦有不在意者，但卻都感受到資訊融入教學的迫切；對層出不窮的教學理念與方式，則以不同的方式被解讀與展演；協同合作的事例則顯然是較為缺乏；而多元評量中亦出現自由心證的現象，茲分別鋪陳如下：

一、學生特性與學生中心

（一）詩怡：「我把學生尊為大」

1. 「是珍珠，不是砂」

以前的教育方式，就是孩子考試要考得好，以後聯考考得好，就只有這樣，我看到的東西就是分數，那其他其實就不談，雖然以前也是說五育均等，但都不談，就是不談。(AI2-2-9)

但成績代表一切嗎？「記得有次，回到鄉下，先看到學生的爸爸…這個學生我記得很清楚，以前成績很差，連字都不會寫…但現在自己開店賣水果，生意做得有聲有色…開學的時候我就跟我的學生分享，我六年級的學生分享，我說當老師喔！真的喔！聽到孩子有成就，那真的就是喜悅，他以前唸書的時候成績真的是不好，可是成績沒有代表一切，你未來的人生方向有很多種，你要自己規劃，對不對？你做得到你就成功了，你做不到，你能說我以前就是這樣，我就要永遠都是這樣嗎？他是沒有一定的答案，對啊！講到這個例子我就覺得心中充滿著高興。」(AI1-5-8)

調到北部後，詩怡從校長(AI1-3-12)、國語日報(AI2-2-19)、相關書刊(AI3-1-5-1)與開放教育及康軒教材審定本試驗(AE2-1-2)中，以及學生的正向回饋裡，真切領會到成績不代表一切，「所以呢…也有可能就是類似像那父母期待孩子的那種期望感，所以我在我的學生身上，我盡量要發表他的很多智慧，我如果發現他有什麼能力，我都要他趕快表現出來。」(AI1-5-2)不僅肯定學生不同的多元能力，透顯對學生青出於藍的冀望外，同時能正

視學生的差異與特質，「其實，一個老師在教室現場裡面，要親自去了解每一個孩子的背景，真的是知己知彼，百戰百勝。」(AI1-5-5)且詩怡認為「問題學生不再是問題，如果你把學生看成自己的孩子，就不會覺得他有問題。」(AD1-1-1)因此，「我很不喜歡我的學生被別人否定，每個孩子都有他的亮點存在。」(AI3-1-4-7-1)

前陣子e-mail給您那件事，對我而言打擊很大，這位英語科任老師，她直接表明，我班上某一個學生程度不好，不願意幫她參加英語繪本比賽，她剛好在10月初接受局裡的英語出國進修兩週，我請來代課老師協助，她一回來知道我做了這件事，很生氣，也生我氣，氣我給這位孩子出去比賽，還把小孩叫去說：「因為妳功課不好，不願意幫妳，不是因為出國，無法幫妳。」孩子很受傷，媽媽受傷更大，因為當初是媽媽要孩子把握最後一年的機會，一定要做(現六年級)，所以我基於這一點全力支持她，也因我有多年的參賽經驗，才指導一本，不難。英語老師說過話後，媽媽找我長談兩次，我感受到她的痛，更為我的這位同事只以學科分數取向感到難過，她都不知道多元智慧嗎？我很難相信，現在還有這樣的老師，毀掉孩子的其他天份，雖然她教學很認真，可是聽說她只願意叫課業成績好、家庭優勢的孩子出去比賽，我相當難過，以成績取向決定孩子的機會，這非常不公平，且不該，差點有個衝動，想投稿。(AE3-1-1)

而「成績揭曉，這位孩子獲特優，但是，孩子並沒有很高興，因為她已被一位老師重重地打擊了，她現在很怕上英語課，每一次去英語教室，我都必須給她心理建設加打氣。」(AE3-1-2)

「這麼多年來，教學這件事已是我們身邊最重要的一件事。」(AE3-2-1)開學前因身體出了一些問題，詩怡入院進行治療，『回學校後孩子們關心地一直問老師怎麼了？因為他們看不到外傷，被他們問多次後，我故作輕鬆地說：「老師不會這麼早死啦，沒事！」當天即收到一封電子郵件，是一位常常讓我有些操心的孩子寫來的，很直接就說：「老師您怎麼了？我好擔心您喔！您是不是得了甚麼嚴重的病，今天為甚麼您說那種病不會馬上死掉，我聽到這句話，很傷心ㄟ，其實我很討厭您，不過我聽到那句話，真的非常的傷心，希望您的病快點好起來。」讀完，我的心偷偷地笑，又馬上偷偷地難過，因為他說他討厭我，我這麼認真教學，學生怎麼可以討厭我，這對我來說太不公平了，等他上完科任課一定馬上叫來罵。』(AE3-2-1)

我心中想著這句話，想著想著…有不同的觸動，班級裡一定還有跟這位孩子一樣的人，他們心中討厭老師，怎麼可能接受老師的指導，他們不

能接受，後果一定反應在功課上，難怪我已教了又教，效果仍不彰。上課後我們依舊愉快地上著課，突然我問起所有的孩子：「老師教你們這麼多，是不是很討人厭，不覺得厭煩的請舉手」，我睜大眼看到有五個沒舉手的孩子，真的被我料到，再請他們出來仔細問一次，他們很誠實地點頭說討厭我，這簡直是晴天霹靂嘛！這幾個孩子都是功課不佳讓我勞心又勞力的，原來他們是不願意接受我的指導，所以我花再多的精神也無法在他們身上起作用。想了一些技巧打開這幾個孩子心中的結，他若開口說不再討厭老師，才能確認我們認真的教學是有效的。幾分鐘後一個個孩子先掉下淚兒後，露出微笑回到座位，只有阿豪臭著一張臉一語不發，「你一定不只有討厭我，還有別的老師，對吧！」我直接對他說，「三、四年級的老師？」他不語，「是一、二年級時的老師！」他答有。(AE3-2-2)

這真的是很不可思議的事，多少年前的事了，這位低年級老師對教學的執著和我有百分之九十九的相似度，原來，孩子們都討厭我們這種過度認真的老師，我要他先去解決跟低年級老師的心結，如果他不開口向低年級老師說不再討厭老師，他在學習的路上我仍幫不上忙。一下課那些原來跟他同黨的孩子擁著他下樓去，上課後只見他笑瞇瞇地走到我跟前，我溫柔地問他：「說了嗎？」他輕聲地回一句話：「我是珍珠不是砂，老師，您也是，我的低年級老師說的。」從那一刻起，我看到他天天最早到學校為全班開窗做打掃，新單元的數學考了滿分，幾天後，他主動先去詢問生教組長，再回來跟我說，他要去當糾察隊為全校服務，他天天準時交作業，他總是全班第一個搶著為別人做事的人。(AE3-2-3)

「是珍珠，不是砂」(AE3-2-1)或許是詩怡看待學生最好的註解吧！

2.「我的孩子不會怎麼辦？」

「其實我真的是被教育改革改變的啊！我會覺得說我是一個老師，我不能把自己當做很大，我要把學生尊為大，就是那個時候一直在談的問題，學生就是主角，我會以學生為主，可是以前尊師重道，老師是最需要被尊重的，老師是很大的，學生你對老師要畢恭畢敬。」(AI2-2-33)但「當我把孩子尊為大的時候，我把孩子捧在我的手心上，他們就像我的孩子，其實我的年紀也有一些，我看我的學生就像我的孩子一樣大，就是這感覺會不一樣，他就跟我的孩子一樣，我的孩子不會怎麼辦？我那種油然而生的感覺，對不對，我會覺得說，我會去在意你不會，我不會改變你，我來改變我比較快，這樣你的接受會比較快。」(AI2-2-35)

因此，學生反應較慢，怡君並不認為是學生學不會，相對地她不斷地自我調整，絞盡腦汁改變教學模式以順應學生，並將學生教會。

所以反應很慢並不代表他學不會，不能這麼說，那我就改變方式，所有的事情我都跟他們用對話交談，讓他聽得懂我在講什麼話，上數學的時候…以前的教法，我一定按照題目逐字逐句佈題，一箱蓮霧有30顆，王老闆把6箱蓮霧平分，裝成12盒，每1盒有多少顆蓮霧？然後就開始解題，這是很簡單的東西，可是你知道嗎？在班上裡面，至少有四分之一，他不知道在問什麼，為什麼他不知道，他真的沒有辦法用這麼短的句子在理解一件事情，我的學生一來就是屬於這一型的，我不能這樣佈題，我就跟他說，你知道嗎？臺灣有一種水果很珍貴—黑金剛蓮霧，好貴喔！一顆就可以賣兩百塊，他們就很好奇，我說那可以外銷啊！賣到哪兒去啊！然後蓮霧比蘋果還貴，很珍貴喔！那蓮霧很貴喔！對不對，他說對，很貴，所以商人要賣東西一定要賺錢，所謂無奸不成商，然後他們就問什麼叫奸！我就說奸詐，就是要會賺錢，我就舉例說，有老闆喔…(AI2-2-29)

而學生既然是詩怡的重心，自然將所有的心思投注於其中，不但堅守「學生在老師就要在，老師要比學生更早進到教室裡面，而且安全最重要，處處都注意安全。」(AI3-1-3-14-1)的原則，且「全天候陪在學生身邊」(AI2-2-36)，即便是「下課都用在學生身上」(AI3-3-17-2)，所以，在不願犧牲與孩子相處或剝奪上課時間下，婉拒減課、排斥學校召開的任何形式的會議(AI2-2-1; AI2-2-2)。

此外，相較於「我在雲林4年要走的時候，就是大部分都文具，來到東光要搬教室一牛車、一卡車，搬不完，要做的東西好多喔！那些東西是要幹什麼？就是為了方便教學的材料…都要有準備啊！」(AI1-3-14)同時，亦認為教師座位不該佔據學生空間，「他們可以把老師的批改桌放到後面，學生的桌子就往前推，結果第一排的學生跟黑板的距離就很近，結果後面的空間很大，因為老師的座位在後面，而且電腦就在老師座位的旁邊，電腦變成老師在用，為了這種事我還跟主任反應了好幾次，為什麼要犧牲學生，可是主任不敢講，時代真的不一樣了。」(AI3-1-4-4-6)

一旦心中念茲在茲的都是學生，即便學生黏老師，亦不再認為煩人，而是種甜蜜的負擔，「都市裡的孩子，下課後都安親班啊！哪有什麼地方可以去鬼混，那他們很需求那個愛，他們活動空間很少，所以他很寄望媽媽給他的愛，爸爸給他的愛，可是父母親給他的愛不夠，爸爸媽媽都要上班，他們黏老師…老師啊！我幫你做什麼事，老師啊！我幫你做什麼…老

師啊！你今天好漂亮喔！老師你怎麼樣…其實呢！對我們老師來講，不是負擔耶！」(AI1-4-16)

由此可見，對於學生，詩怡不再囿於「智育掛帥的狹隘思維」，隨著教育改革而呈現對學生「多元智慧的潛能肯定」，認為學生「是珍珠，不是砂」，亦顯示她「尊重學生主體的發展」及「重視學生的個別需求」，乃至「容受殊異的正向思考」，此具現於「學生至上的教學投入」中，亦是源自「學生回饋的持續強化」，而在陳述—「我的孩子不會怎麼辦？我那種油然而生的感覺…」中，除呈顯個人身分認同外—意識與無意識的思想與情感，亦蘊含著「母職傾向的教職隱喻」。

(二) 美彥：「讓小朋友遇到問題時能加以解決」

「以前學生比較單純，現在，可能社會多元且五花八門，學生行為問題也越來越棘手，不但是行為問題，有的是病因性的，有的是心理性的，譬如說有一些情緒難以控制的啊！那像現在單親問題也很多啊！或者新臺灣之子啊！老師面對的，光學生這個對象的問題，其實就比以前棘手很多。」(BI2-3-4)雖然「我們從以前這麼多個人下降，好像表面上變成一班大概三十幾個，可是裡面的質，不像以前那樣子說大家還算整齊，還好教，而且以前好像你只要把功課教好就好，好像其他，家長的聲音也不會那麼大，那現在面對這些各種不同質的孩子，你又要每一個孩子交出很漂亮的成績單，每個孩子後面就一個家庭，都在期待要交出亮麗的成績單，我覺得那個真的都是一個壓力。」(BI2-3-6)

而且「以前老師是一個威權者，教室裡面只要聽我的就好了，只要我說是，沒有人可以說不是，但是九年一貫改了之後，就覺得大概強調的是主權要還給學生。」(BI1-2-16)「的確，我對學生的觀念上改變了！我想自己更有彈性了！更能接受學生的多元，接受不一樣的聲音，行政也是一樣。」(BI2-2-14)「但是我覺得這種改變不全是九年一貫課程，我覺得是因為在教育現場上經驗多了，也熟練了。更能夠接納他們，我的判斷是我的年紀比較大了，不像以前初出茅廬，就是只有熱情，沒有方法，我覺得現在多一些方法，跟多一些思考上的彈性，我知道說當有一些事情或問題產生的時候，不完全是我的問題，所以我更能接納，至於課程，當然，其實…覺得九年一貫課程對我產生一些觀念上的改變，就是剛剛說的比較多元、比較彈性，我們也知道說給孩子比較多的東西，我了解這種東西，自己在教學的時候會自己想想做些改變啦！」(BI2-2-15)

因此，美彥不但以更容忍、包容的態度看待與對待會頂嘴的學生，認為這樣的學生更有彈性並富創造思考能力(BI4-8-9)，且盡量不要用分數評斷或抹煞他們(BI4-8-10)，且「慢慢的就會想，是不是慢慢要給學生一些空間，讓他有一些能力，不是只有教一些知識的東西。要當一個好老師除了要把國語數學教好，讓她得高分外，也要讓他們有符應社會的一些能力，那以後等他長大，才有能力去服務社會，社會才有改變。」(BI4-13-1)特別是社會不斷變遷，更要培養小朋友帶得走的基本能力，也就是解決問題的能力。

教科書的內容都在變，感受得出來，像以前我教社會，不會談到資訊，不會談到理財什麼卡奴之類的問題，這些都是讓小朋友知道，現在社會變化這麼快，是不是要有一些讓學生帶得走的能力，現在交給他或許過一陣子那又變過時了，為了適應不斷改變的社會，應該給小朋友分析或歸納的能力，讓小朋友遇到問題時能加以解決，但是你要設計出，訓練他分析或歸納的能力，也蠻困難的，對我來講啦！可能我這方面能力不太足吧！不是說我們這樣子教，而且我覺得那是需要培養的能力，這是要日常生活慢慢培養，可能我現在當科任，這部份就比較困難，如果我當級任，可能就能從日常的談話告訴他們，讓他們有所感受吧！(BI4-13-2)

由此可見，家長仍存有「智育掛帥的狹隘思維」，同時進行「無孔不入的凝視監督」，因而讓美彥倍覺壓力，亦迫使她「尊重學生主體的發展」、「重視學生的個別需求」，並呈現出「容受殊異的正向思考」，甚至改採「能力本位的教學取向」，「讓小朋友遇到問題時能加以解決」，不過在既有「級任科任的分立思維」下，又受制於科任培養學生能力的限制。

(三) 玲君：「沒有無用的學生，只有無能的老師」

以前老師說什麼小朋友只能默默接受，老師的話就是聖旨，學生不敢造次，也不敢反駁，通常是按照教師的期望而行，「所謂好學生，即是成績好、肯做事，不太有自己意見的乖乖牌。」(CI1-3-17)然現在的學生意見很多，頂來頂去，常將「為什麼」掛在嘴邊，剛開始覺得權威受到挑戰，但「老師要開放心胸去接受他們」、「這樣有什麼不好，搞不好更好」。

我們班有一個小朋友很皮，非常的聰明，我講什麼他會回我的話，可是，不是沒有禮貌的回，他會說：「老師為什麼不這樣做？」我舉一個例子，我們要代表一年級上台表演數來寶，那個段子是大陸傳過來的，那個段子通常只有兩個人表演，而我們班很愛現，他們說：「老師，兩個人表

演太可惜了，那我說你們要幾個人表演。」他們說要全班，可是我說：「你要全班表演可以，可是你們要全部背起來」，可是測試的結果只有十八個通過測驗，他們十八個說都要上台，那怎麼辦？就變成接力的方式，這個東西就是他們提出來了，剛開始我會覺得我的權威備受挑戰，剛開始教低年級的時候，會覺得為什麼我說什麼，你們頂來頂去，雖然說他們態度還蠻好的。可是以前不是，我說什麼小朋友就是默默接受，這是最大的不同。那現在的老師變成說要開放心胸去接受他們，對啊！這樣有什麼不好，搞不好更好，所以那一次我們就十八個人上台，用數來寶語言接力，效果很好，因為有一句話，數大就是美，一上台那種氣勢就很棒，這個也是小朋友提出來，不是我提出來的。(CI1-3-17)

另外，學生歧異性也越來越大，更不乏特殊生，且家長要求卻是與日遽增(CI1-2-19)，然「因為自己有小孩，會想說怎麼樣去帶小孩，相對的，也把學校的學生看成是自己的孩子。」(CE5-1)益以「參加演說比賽，又參加輔導室的研習，慢慢不斷地去研習、去累積，理出自己的中心思想。」(CI3-12-1)因此，玲君不再認為教師必須具有權威，而是以學生為主體，並更能寬容學生的差異性(CI2-1-2-11-1)，同時「深信教育是有用的，每個孩子都是能學習的，每個孩子身上都有亮點，等著我們去發掘、去讚揚。若是特殊的學生，也可以尋求社工、特教、心理師、職能治療…等等去發掘學生的潛能，把每個孩子都帶起來。」(CI2-1-2-13)

而為了善盡教師的本分，「把每個學生都帶起來，找到學生的亮點，讓學生產生自信心，做個肯定自我價值的人。」(CI2-1-2-8)玲君從擅長的說唱藝術著手。

我一直在思索一個問題，我們月眉國小是多年的國語文競賽冠軍學校，可實際上，真的每個孩子都那麼行嗎？國語文一直未能成為學校的本位課程，那你不可能每個孩子都演說很好，因為牽扯到作文，可是你可以讓每個孩子都很自信的上台表演，所以我那時候覺得說唱藝術很容易入手，因為稿子很短，可是很有趣，就像有一個段子，裡面就有十個成語，所以當我在上這個課程的時候，小學二年級，那個才幾個字而已，就含了那麼多成語，那我解釋給他們聽，他們就覺得很好玩。(CI1-3-9)

然玲君「在讀師專的時候，論口才或論什麼都不太好，是當了老師之後邊教邊學，我從來沒有想過我會上台演說，我現在還當導覽員，對一百多個人演說，還去基金會演講。」(CI3-12-2)因此，除了自身經驗與興趣，以及藝術教育研究所的鑽研(CI1-2-11)，再加上『參加建中的家長會，校長

開宗明義第一句話：「建中的孩子很聰明，代表中華民國出去參加奧林匹亞、任何的科學數學競試，都可以拿到金牌—全世界第一名回來，但是表達口語能力太差。」(CI1-3-8)，更堅定了她以說唱表演建立孩子信心的必要性，甚至對特殊孩子亦然。

孩子絕對會全班上台，我們那個視障生的媽媽就講一句話：「怎麼可能？他上台會發抖、會口吃。」那個過動兒，教了他一年的臺語，他死都不講，一句話都不講，那家長就說，怎麼可能全班上台，我就跟他們講，既然錢是全班去籌策的，每個人都有權利跟義務去享受，我相信應該可以，但是盡量請家長配合。所以我教兩個月之後，我們就開了公演兩場，在視聽館，那天天外天記者也來，真的全部上，尤其那個視障生講完數來寶之後，他講完，他剛開始節奏是亂打的，我們是一拍一拍，他節奏亂打一通，結果那天上去，完全沒有吃螺絲，完全成功，他一講完，台下有七、八個家長感動得哭了，因為當我們排演的時候，他上台是…我們預演兩次，第一次他完全不肯講，第二次他上去之後就比較穩了，大家就給他拍拍手，結果發現，其實班級的氣氛必須老師去營造，形塑一個每一個人都可做得到的，所以我會做這個課程，是希望孩子能獲得自信心，而自信心怎麼去表達。(CI1-3-8)

尤其，像這兩年，我的孩子如果升上三年級，三年級的老師都跟我講說，玲君班上出來的，上台講話就是眼睛不會看地上，他們就會侃侃而談，我是誰、我的優點是什麼。因為我很重視小孩子能說出自己的優點，所以有時候我們到學期末都會做一個優點大爆炸，很多小朋友都說：「我一點優點都沒有」，因為我曾經在美術班做過這樣的實驗，美術班的孩子每個都會覺得他們是天之驕子，家境好，敢畫圖，通常那種孩子一定都很自我，覺得自己很棒，錯，很多美術班孩子覺得自己比不上人家，所以我那時候做一個實驗，優點大爆炸，自己都不要寫，其他二十九個人來幫他寫，當他收到每一張卡片的時候，有一個小孩當場哭了，他說我不知道我自己這麼棒，從他的行為也好，從他的說話也好，從他的待人處世，從他的考試，或是他的長相也好，他收到了二十九個完全不同於他自己認定的價值，他當場哭，一個男生。所以我一直認為培養孩子很有自信，這個點真的是一個很棒的一個教學。(CI1-3-26)

基此，玲君『一直秉持著「教育的主體是學生，教育無他，唯愛與榜樣而已。」的信念，認為沒有無用的學生，只有無能的老師，所以，一直深信「孩子絕對會全班上台」，事實證明我的堅持是對的。』(CI2-1-3-3)

由此可見，玲君對於好學生的界定不再囿於「乖乖牌」，而是呈現出「容受殊異的正向思考」，接納與肯定不斷批判質問的學生，甚至是特殊孩子也一樣，同時顯示對學生「多元智慧的潛能肯定」及「尊重學生主體的發展」，「把每個學生都帶起來，找到學生的亮點，讓學生產生自信心，做個肯定自我價值的人。」而在描述學生如同自己的孩子之際亦蘊含著「母職傾向的教職隱喻」。

二、課程計畫與教學變化

（一）詩怡：「這可是不簡單的事」

實施九年一貫課程後，「當然我們要設計課程，以我們學校來講，就是分層負責，各學年分開，每個老師又負責不同的領域。再來呢！負責不同領域的老師，我寫的我得要去做分享，我為什麼要這樣教？」(AI2-2-22)「例如綜合領域，因為沒有購買教科書，全校都採用自編教材，我們學年依賴某一個老師，她設計了兩年的課程給大家用，我們只提出小幅修改。」(AD1-2-1)至於「其他領域的教學計畫是參考教科書寫的，我們學校老師多，分工後某些人負責某些領域，沒有全體討論該怎麼寫，所以，這些應該是送審後，各班教各班的，但應該都以教學指引內容為準。像我喜歡邊教邊修正，很少依教學計畫進行，常常教得比教學計畫裡設計的還多，所以，我不會常常翻閱，我沉浸於自己的教學樂趣，享受學生帶給我的回饋。」(AD1-2-2)「我會去取捨，我已經有自主權了。我會跟著架構走，然後依學生的程度跟能力，再去設計我孩子能接收的東西，來扣住他要我們做的目標。」(AI2-2-23)雖然「行政很希望我們寫的能得獎，也會在課發會中討論撰寫內容的優缺點，但未曾檢查我們是否有依教學計畫方式上課。」(AD1-2-3)

而詩怡「從一連串的改革體會到一點，課本是死的，老師是活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生。」(AI2-2-14)那為什麼要編教科書呢？「當然不能沒有一個範本，為什麼會需要？其實，還是有很多老師有盲點，他們會有一種無助感，有一本教科書在身上，他會安全多了，他會有方向，但教科書給我的是很固定的課程，可是，我不斷的被衝擊之後，我很想讓孩子知道，其他，除了課本上的東西，我很想告訴你一些東西啊！那我這時候怎麼辦？」(AI2-2-14)

我得要改變我的教學模式，所以，那時候不是要推統整課程，我真的就是這樣做，我真的就是把它變成一個比較屬於生活化的方式，包括我在

教國語，可能我們的數學概念也放在裡面，我不再像以前那麼拘束，我會告訴我自己，這些本來就是學生該要有的知識，我只是應用我們這一節課，雖然排的是國語課程，可是我們還是在討論一件事，建構一個知識，而且是活的，而且我會知道，所謂領域的問題，不再是屬於比較分科式的。還好，因為我們以前師專所接受的教育是屬於通識教育，我們大概都懂一點點，所以對我們來講是不成問題，即使我們不是語文系，我們數學能教，我們又不是社會組，美勞科我也能教，因為該要學的，師專那時候都有幫我們做過訓練，因為整個想法丕變了之後，我會自我調適，我會告訴我自己，我不能再刻版的上課，你知道我現在教生字我都不教筆順、筆畫，因為高年級之後我發現，在教筆順筆畫再造詞沒什麼意思，他會覺得很無趣，我都跟學生在玩字，在猜字，都在講故事。(AI2-2-15)

基此，「統整的教學內容不但使學生容易於生活中學習新知，而不再只是片段式的知識，但這可是不簡單的事，愈高年級愈難做統整，尤其在數學科。」(AD1-2-4)

由此可見，課程計畫於「追求效率的工具理性」觀以及「錙銖必較的限制產出」下，透過教師間「利益取向的協同合作」，學校產出的是「系出同源的課程計畫」，偶爾也有像綜合領域般「堪稱作品的自編課程」，但實多為「形同作業的剪貼計畫」，即便徒具分享形式，亦往往被教師「束諸高閣僅供膜拜」，儘管如此，詩怡始終認為「課本是死的，老師是活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生。」故秉持著唯「學生是從的自主取捨」，「適時調整重於形式呈現」，並採用「統整生活的課程建構」，活用教科書，培養孩子全方位的知能。

(二) 美彥：「計畫趕不上變化」

九年一貫課程不但「讓老師去思考他的角色是什麼，他應該給學生組織過的、消化過的東西，而不是照本宣科，我倒覺得這種觀念的推展，其實已經有在目前的老師中發生效用。」(BI2-2-3)，同時，美彥亦認同教師應設計課程，但仍鍾情於以前的部編本，「我們幾個同事聊聊，還蠻懷念以前那種部編版的狀況，因為部編版的課程都已經編好了，大家只要依據課本，我們就可以靈活變化運用，其實也沒有什麼不好。現在課程變成這樣子，你不但要去面對自編課程的問題，還要注意版本跟版本之間的銜接。」(BI2-2-3)且對於到底要教給孩子什麼，卻感到忙與盲。

你到底要告訴孩子什麼？要教孩子什麼？就像我去上課的時候，跟教

授們談論到要給孩子們真的東西。但是，在現在的價值裡面，到底什麼才是真的東西？所以我就覺得蠻忙與盲，就是把自己搞得很忙跟盲目，不知道這麼多任由你去選擇的時候，就像是現在的電視台一樣，就像以前一樣只有三台，你可以生活很單純，中視、華視、台視就好了，可是現在不一樣啊！你不但可以一到一百台選擇，你還可以外接電視，到最後我乾脆不要看電視好了，好煩唷！你必須要去處理很多這些東西，就像你的課程一樣，任何東西都是沒有標章跟規則，到最後你也不知道自己要怎麼做，所以我就說很忙亂啊！就會想要去研究，但就算是我研究所畢業了，我還是覺得不足啊！（BI2-2-16）

因此，「如果今天叫我寫美術的部份，我自己認為那是我的專業，我相信我會很認真的去做，可以用我的專業設計一個對小朋友有用的課程，我會非常投入，而且我會覺得那是我真正的創作。」（BI4-9-8）可是「今天是不管我專業或不專業，通通要我做，我會覺得自己能力有限。譬如說，我不是語文專科，如果你叫我當個導師，我就要去設計國語、數學，按照書商的CD改改還可以，如果要從頭到尾自編，簡直是天方夜譚。我看過學校語文方面的專才，她知道要怎麼把詞變成句，她很有自己的一套方法，但是如果是齊頭式的要求，每個人都要這樣做的話，是有點困難的。」（BI4-9-8）因為「光靠一個人的力量，沒有辦法組織那麼多的課程，其實，那麼多的出版商，投注那麼多人研發教材都很辛苦了，如果沒有一個team，或者背後沒有很大的資源，所謂的智庫在協助的話，是很難的。」（BI1-2-16）

而且，「有的時候，計畫真的趕不上變化，平常教學你又要處理許多小朋友的問題，老師會備課，但通常是準備大致的東西，我可能會在前十分鐘做些準備。可是，你叫我每一個課程，都要寫一個非常完整的計畫出來，不但耗時耗力，就算認真把計畫寫出來，能不能如實地在課堂上面實施，也有很大的困難。搞到最後，大家就虛應故事，就是上有政策下有對策，應付審查而已。」（BI4-9-8）即便是「組織社群，花更多時間跟同儕討論，但討論之後又常意見相左，怎麼樣去協調意見的不同，我覺得這真的是要一個相當大的能耐，才能把這種事情做得好，那如果真的很多事情都要求自己做得非常完美的話，我想大概我已經憂鬱症了，那要怎麼辦呢？當然是夾縫中求生存啊！」（BI2-3-8），所以，『優秀的課程設計只出現在短暫的教學示範裡或課程設計比賽中，最後，在「忙與盲」中，讓設計歸設計，教學歸教學。』（BI3-2-2-3）

然儘管美彥認為課程計畫與教學通常是名實不符，不過就自己認定專業的部分，仍用心規劃相關課程，跟小朋友做一趟廟宇藝術踏查活動。(BI4-4-3)

由此可見，九年一貫課程相關論述促使美彥省思教師扮演的角色，但深植於教師教學文化中「追求效率的工具理性」觀，使其於擁有多元選擇機會時，反覺得徬徨而不知所措，且念念不忘所謂「部編課程的靈活運用」。而對於教師需具有課程統整與發展設計能力，美彥顯示的是一種「自我界定的專業投入」，自認為專業的就用心投入，其餘者只好虛應故事，而面臨紛雜忙亂的教學與學生事務，於「追求效率的工具理性」思維下，最終亦只能「計畫教學脫鉤處理」，而這其中蘊含的是種「求生存」的意念。

（三）玲君：「行政經驗用在學年特色課程發展上」

「以前把教學指引奉成聖經一樣，就是教學指引寫什麼，我們就教，而且按照課表操課。」(CI1-3-13)但自從推動九年一貫課程之後，「強調所謂的領域統整教學，給老師的空間很大。」(CI1-3-6)因此，「變成老師的專業自主要發揮出來，你可能要變一個team，或者是你自己要去研發教材，尤其所謂綜合課程那薄薄的一本，要撐一學期根本很難，變成說你自己要去增加一些班級特色的活動，像我個人的作法，是做班級特色活動，利用綜合活動，又不會影響到主課的教學，可是班上的小朋友又會覺得比較多采多姿，而老師要去研究課程，甚至要去設計課程。」(CI3-7-5)

此外，「低年級的生活，包括藝術與人文，裡面有音樂、美術、表演藝術，還包括了自然、社會，全部弄在一個領域裡，那老師就很自由。」(CI1-3-7)而玲君有感學校國語文競賽年年蟬連區冠軍，但並不是每個孩子都是選手，於是自編了說唱藝術課程並結合家長的力量「讓每個孩子都很自信的上台表演」(CI1-3-9)，即便是特殊孩子亦然(CI1-3-8)。且將行政的抱負轉化為帶領學年特色課程的發展，發揮教學領導的功能。(CI2-1-3-1)

我讀了藝術教育研究所發現，是不是有些東西可以做，然後就跑去考主任，主任考上了，因為我在主任儲訓班的時候，覺得行政衝擊蠻大的，我覺得它真的可以做很多東西，那時候充滿了理想跟抱負，但是現實環境中，少子化，老師缺額不再那麼多，尤其主任也沒有多少缺額，校內本身也沒什麼機會，所以到目前為止，也沒有再去做些有關於行政的東西，可是因為當學年主任的關係，我覺得還好，我們整個學年還蠻展現出團結，像我們都有做學年特色課程，由我去規劃選幾本繪本，我們就可以針對兩

性平權、性侵害、品德教育、家庭教育這些議題來做有計畫的繪本導讀，導讀的時候還會做有獎徵答，不是只有我一個人的力量，是我們全體老師都會擔任主講人，跟學生互動，所以幾乎這一屆畢業的學生，現在的孩子已經三年級了，看到我們以前二年級的老師，都會叫我們美女老師好，因為每個老師他們都很熟，我們會辦全學年的活動，所以相對的就是把我那時候所學的一些行政經驗用在特色課程發展上，覺得蠻愉快的。(CI1-2-12)

後來玲君接任教學組長，在與其他學校接觸過程中一直覺得學校需要發展校本課程(CI3-10-2)，但校長主任似乎不重視，因此，不僅課程計畫上傳都是虛應故事，甚至學校校本課程架構亦是組長獨立完成(CI3-10-6)，致使一般教師只要學生不出問題，平安度日即可，不思作為(CI3-10-1)，甚至校務評鑑時為美化成果，亦只有自己羅織相關資料以資佐證。CI3-10-3)

由此可見，玲君於九年一貫課程統整理念下，結合學校既有國語文特色及自身專長，發展「說唱藝術的自編課程」以實踐「培養學生自信」的教學宗旨，亦將行政抱負轉化為教學領導，帶領學年發展「繪本導讀的特色課程」，當然此其中亦參雜著「自我界定的專業投入」，但從其教學組長的經驗敘說中卻顯現，一般教師的課程計畫多是「拼湊剪貼的課程計畫」，意在虛應故事罷了。

三、政治正確與資訊知能

(一) 詩怡：「我的服從性蠻高的」

1. 「我都不談政治，我很清楚那不該是老師做的事情」

詩怡初任教師時不敢講方言，「前四年，我在學校裡面真的沒講過方言(驚嘆加疑問)，我教學的時候不敢講耶！因為學生會來告訴我說，老師那個誰下課講臺語，因為那個時候是禁止講的，那個年代，對不對，七十幾年還禁止嘛！所以在上課的時候我不說，也不敢說。」(AI3-1-4-13)後來學校變成要教方言，比較釋然地做這些，應該就沒有那種壓力吧！

到臺北來以後，漸漸地就沒有這樣子了，因為這邊的孩子不說，而且也沒有強烈的意識要禁止孩子說方言，我也碰過一個小孩，我說國語的時候，他完全沒有反應，我講完後會再用臺語講一次，可是後來我去家庭訪問，阿公也說國語，為什麼他不會，當然我也覺得很愧疚，我一直沒有研究他為什麼不會，因為他被我教一年就走了，當我知道他阿公是外省人的時候，我很納悶他不可能聽不懂，他一定聽得懂，只是不願意反應、不願意說，後來我反應給輔導室，接受不語症的測試，那個孩子對我來講，我

覺得滿困難的。到後來學校變成要教方言，我的學生就有人聽不懂，不懂我們說的閩南語，我說了之後學生常問我：「老師你剛才說什麼？」每一屆都有，我得用國語再翻一次才聽懂，那我為什麼可以比較釋然地做這些，應該就沒有那種壓力吧！因為那時候禁止，包括老師也禁止，老師也不能說，而現在沒有禁止，因為我怎麼說都可以。(AI3-1-4-13-1)

基本上，詩怡「覺得擔任什麼角色，就應該扮演該有的樣子，我對這點是了解得蠻清楚的，以前那個年代，我應該這樣做我就會這樣做，應該說，我的服從性蠻高的，如果，今天上面的校長主任交代我做一件事，我很少拒絕耶！所以我不會覺得有什麼影響，我的接受度很高，我不會排斥，我認為那些都是我們老師應該做的。因為政權變了，時代變了，本來社會就會改變，我對這種改變我比較能接受。」(AI3-1-4-13-2)另外，「對意識型態的東西比較不去分，在教室裡面，我都不談政治，我很清楚那不該是老師做的事情，比如選舉到了，我不會去談候選人的事情，有什麼社會課上到，我可能需舉例說明，如法律的部分，談到行政院或各部會的介紹，我只會依照課本的教，我不會去加入對那件事我額外的看法，我覺得不可以將我個人的意識放在教學裡面。」(AI3-1-4-13-3)

2. 「應該做了以後再來說它好不好」

教育改革後，詩怡教學不再守舊，同時會運用電腦融入教學。

像我的教學，我就不再守舊，我幾乎年年會改變我的教學方式，而且，我比較能接受新的東西，剛開始電腦出現的時候，在81、82年開始有，我覺得那是很討厭的東西，但是一連串的教學改革後，我發現我如果要精進我的教學，電腦這個東西我一定要會，為了改進我的教學，我就願意嘗試，我就必須去做電腦的文書管理、檔案的管理，包括powerpoint檔，我要怎麼樣讓我的孩子更容易了解我的上課內容，因此，改變了很多的教學方式。(AI3-2-2-12)

此外，亦能充分運用部落格協助教學，解決很多相關問題。

你知道嗎？我們學校現在在推部落格，要將教學檔案電子化，這對我來講有點難，2、3月學完之後，我嘗試做，但是還是做不出來，後來我遇到一位很好的主任，他說：「如果你不會的話，我可以請涂老師跟你講。」我說：「好！好！我去問他。」那位老師馬上來幫我把部落格都架設好，一架設好，我就開始開張開店了，一開店我學生就開始做，它就變成我另外一個教學的場所，目前縣府的N部落格我的東西最多，永遠都是領先，遙

遙在先，教學最多，更新的速度也最快，然後很多教學的內容，不用印給學生的，我都放在部落格。例如，我們要演戲，劇本要印一印發給學生，可是現在我不這樣印，就把它放在部落格讓學生下載，但沒辦法開機的小朋友，我就在學校印給他，因為這樣我就不用發時間印了，解決我很多時間的問題，也解決我要花錢的問題，那就很方便啊！另外有些課程我必須討論，但是在教室裡討論不完，我就把它放在部落格上，當天晚上就把意見給放上去，放上去之後，學生要上去看，就強迫要看別人的問題，但別人的答案，無形中他就被我強迫吸收了很多其他東西，我覺得這個方法很好。(AI3-2-1-6-3)

對於各種教育政策或教學新知，詩怡始終抱持著開放的態度，她認為「教育部或縣府教育局會給我們很多的文宣，我不可能都不看他，我可能慢一两天看，但我一定會看，看了就會影響老師，不可能都不會影響老師，當下可能不會立即改變，但是無形中會產生作用。如果我願意接受就會改變，如果不願意接受就不會改變，還好我願意接受，我也覺得很多改變的方式，我們可以嘗試，如果沒有嘗試，就說它好或不好，都是不對的，應該做了以後再來說它好不好，這樣才是對的，這改變了我很多做法，你知道嗎？以前生字簿都只有教筆順，可是我現在不這樣教，我會去找一個捷徑，用一個很快的方式讓我學生學得很快，他很容易記住，效果很好，又可以運用，都不用寫，浪費很多時間，又可以應付考試，又可以記得起來。」(AI3-2-2-12)

由此可見，詩怡「覺得擔任什麼角色，就應該扮演該有的樣子，我對這點是了解得蠻清楚的」，此種「逆來順受的服從性格」亦左右著她，此除顯現於對教室外的工作仍秉持著「無怨無悔的犧牲奉獻」外，至今仍謹守「在教室裡面，我都不談政治。」此亦使她對於各種教育政策或教學新知始終堅信「如果沒有嘗試，就說它好或不好，都是不對的，應該做了以後再來說它好不好，這樣才是對的。」因此，對於資訊融入教學亦是勇於嘗試，進而裨益於教師的教學與學生的學習。

（二）美彥：「那就不要教」

1. 「學校一個禮拜一節課，能夠讓語言發展到多好」

美彥認為學校教母語意涵著政治的操作，一個禮拜一節課效果有限，對她而言，閩南語本是母語，所以不在意教育當局三令五申要參加初進階研習。

我覺得這完全是政治操縱，在這邊就可以很深刻，真的是不同階段，就有不同階段的政策，早期是講閩南語要罰錢，現在是講閩南語就沒關係，甚至鼓勵老師要去教母語，為什麼是閩南語？我相信也是有這樣的聲音，後來才有什麼客語，什麼叫做母語？應該是在那個環境底下，應該是從家庭開始，母語雖不能解釋為跟媽媽說的話，但這應該是從家庭裡面去產生的，有時候你說學校一個禮拜一節課，能夠讓語言發展到多好，我實在不相信。至於你說，是否參加閩南語的認證？我從沒參加過，我不覺得怎麼樣，我本來就很會講閩南語，我本來就是在那樣的環境下長大的，我想那樣直接跟小朋友對話，不用那些音標去陳述，現在不是立足臺灣，放眼天下了嗎？為什麼不學一些其他國家的語言，英語是本來就在執行，法語不好嗎？日語不好嗎？為什麼是閩南語，這樣講，應該原住民語言才是真正的母語吧！所以，閩南語初階高階研習，以及認證，我都沒去上，我也不在意。(BI4-14-1)

若是硬性規定未受過進階研習者不可以教，美彥認為她可能就不教那門課了，『如果跟我說，我以後就不能教閩南語，那我就說：「好啊！那就不要教。」我就覺得真的從小就可以看出，教育真的是坎在政治裡的，這一些決策者說什麼與教什麼語喔！你說尊重老師專業自主，為啥不來問問老師意見，我們現在教閩南語，還是教客家語，不是說要本土化，為啥不來看看這個學區，是學閩南語的多，還是學客語的多，如果客家庄還要學閩南語嗎？』(BI4-14-2) 母語應根源於家庭，「你應該在家庭裡面去保留，而不是整體在學校去實施，如果孩子只在學校說母語回家卻不說，這樣就有點捨本逐末，浪費時間之憾了。」(BI4-14-3)

雖然美彥對母語教學頗不以為然，但亦曾規劃鄉土校本課程，引領小朋友認識廟宇，進行藝術踏查活動，讓學生認識家鄉及其文化。

記得93年左右，九年一貫推行之初，我去學校附近的廟宇拜拜，發現廟宇裡供奉的是宋朝書畫家趙孟頫，後來再問廟宇主持，才更深入了解，全臺灣以供奉畫家為主神的只有兩處，而位於學校旁的北賢宮就是一座，這個發現讓我感到有趣，想跟小朋友分享，於是設計課程，跟小朋友做一趟廟宇藝術踏查活動，廟方也非常熱情協助，教學效果頗受好評，後來還發展成全學年的參觀課程，北賢宮還把我的名字列入建醮專刊中。我想說的是，當時是以所謂「鄉土課程」為名，九年一貫課程中所謂「校本課程」，其實不論教育科目的名稱不同，教育政策初一十五不同，不變的是，經過教師們用心所呈現的課程永遠是最能感動小朋友的，比起為設計而設計，

為合科而勉強合科，為硬湊成果為比賽而設計的課程是不太相同的，教學有利於學生的學習，就算不得獎自己也很有成就感。(BI4-4-3)

2. 「活到老學到老才能與電腦和平相處」

網路及電腦的利用已變成教學上不可或缺的設備，美彥靠著自己課餘時間研究與同儕學習，才能善用資訊科技的便利性活化教學。

這幾年因受到資訊E化的影響，網路及電腦設備的利用已變成教學上不可或缺的，越來越依賴電腦科技的方便性。只是，以我的年紀，當時出任教職，師資培育學校可沒有教我們網路的應用，而是靠自己利用課餘時間研究，同儕學習，跟得上時代又不失好奇心，活到老學到老才能與電腦和平相處。利用資訊科技的方便，快速性，取得更好更深入的資訊活化教學。但是這項工具，對於資深老師反而是困擾他們的地方，和幾個退休老師聊天發現，無法隨心所欲利用電腦也是促使他們退休的原因之一。(BI4-3-1)

由此可見，美彥不單是對學校教母語的言語反抗質問，更以具體行動拒絕閩南語初高階研習，但卻仍受制於鄉土校本課程論述的規訓，且隱藏於引領小朋友認識廟宇，進行藝術踏查活動下的似乎亦是種「自我界定的專業投入」，就其專長選擇「即興演出的理念融入」，至於資訊知能方面則於「終身學習」理念下，不斷學習以裨益於自身的教學與學生的學習。

(三) 玲君：「我們老師好笨唷！都不會用投影機」

1. 「有人說希望可以跟政治脫鉤，但是應該也很難吧！」

玲君小時候因講臺語被罰，致使她覺得閩南語較粗俗，甚至面對學生阿嬤要求以臺語溝通，還不慎咬到舌頭而淌血。

小時候也曾經因為講臺語被罰過錢，所以之後一直到臺北來，我都覺得閩南語是很難聽的。然後我來臺北遇到一個阿嬤，她不會講國語，就直接叫我講臺語，我永遠都記得，我那時候咬到舌頭，血就這樣滴下來。那個阿嬤就說：「老師你怎麼吐血了(臺語)」。我那時候就想說，我是不是應該來學臺語，不然我都聽不懂老一輩講的話。(CI3-11-1)

後因推廣鄉土語言，教師必須教臺語，經過受訓才漸次感受到俚語的優美，甚至為母語日訪評而請學有專精的耆老協助開播閩南語廣播站。

之後是因為政府推廣，我們就得教，我們是受過三天閩南語的職前訓練，引導的老師就教一些俚語，可以發現臺語是很美、很優雅的。可是我們以前就是會覺得臺語很俗氣，那其實俗氣又夠力也是不錯的。(CI3-11-2)

在母語日訪評的時候，我甚至就找那些閩南語老師來，尤其是那個高老師，他真的是滿腹經綸、出口成章，講臺語非常輪轉(臺語)，我那時候發現原來臺語這麼美。那時候做閩南語廣播站，就直接講俚語，俚語的背後都有一段故事或對話，讓孩子知道說可以套進來。(CI3-11-3)

基本上，玲君認為「教育本來就是要跟著時勢走，也沒有所謂的好或不好，有人說希望可以跟政治脫鉤，但是應該也很難吧！不過讓孩子多一種語言的能力，其實是很好的。」(CI3-11-3)但對閩南語的標音系統卻時感困惑，「就像我是初階很久就結束了，進階到現在還沒受訓，我那時候上的拼音法，跟這幾年的拼音法又不一樣，所以我就在想說他那個進階我聽得懂嗎？」(CI3-11-4)但略感欣慰的是尚有書商的輔助教具可資運用，「當然會有壓力，不過還好的就是現在的書商在開發教材的時候都會搭配CD，發音不會太不標準，我覺得這個輔助教材其實幫不少忙，又加上我們又有其他資訊，例如影片啊、歌謠的，都可以彌補一些不足。所以我就覺得資訊融入教學是滿值得推廣的。」(CI3-11-5)

2.「真的是很大的負擔」

教育改革不斷推陳出新，教師要隨時應付，不管是鄉土語言或是英語，乃至資訊融入教學，玲君認為對老師都造成很大的壓力。

最近有一件事情，就是我去一個班上課，他們說他們班的投影機從來沒用過，有一個學生就說了一句比較不好聽的話：「我們老師好笨唷！都不會用投影機。」對啊！我就跟他說，你不准這樣講老師，可能是老師覺得還不需要，等到需要的時候自然會用。我有及時糾正他，可是從這裡也可以看出一個心態，孩子每天接觸電腦，老師不會用電腦可能真的會被看不起。所以真的會有壓力，就像之前幾個退休的老師，會想退休的原因就是因為這個，因為有老花眼，又沒有及時的開始，所以對他們而言，真的是很大的負擔，後來因為這個原因退休的就比較少了，因為我們這一代的五字頭的都還可以接受就是了。(CI3-11-4)

由此可見，在玲君的記憶中，因講臺語被罰，致使她覺得閩南語較粗俗，然隨著外在優勢論述的改變，本土化成爲推理原則後，臺語反成爲另種文化之美，而在此論述規訓下，玲君所見亦是種臺語的美與優雅。至於玲君在可資接觸的論述中—「我們老師好笨唷！都不會用投影機。」此亦是種將他人的眼光內化成對自己的看待，進而促使自己不斷省思。

四、教學理念與教學方式

(一) 詩怡：「改變自身適應學生」

1. 開放教育：「屋頂怎麼可能不會長樹呢？」

推動開放教育的一位校長—亦為家長，對開放性答案的質疑，不但衝擊瓦解了詩怡的制式觀念(AI2-2-11)，且他帶領學校試辦開放教育，溝通許多理念(AI2-2-13)，益以試辦期間，參加研習或接觸大量相關資訊(開放教育、小班教學刊物、北縣教育)(AI2-2-12)，讓詩怡「體會到一點，課本是死的，老師是活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生。」(AI2-2-14)雖不可能揚棄課本，然為讓孩子學習更豐富，唯有「改變我的教學模式」、「把它變成一個比較屬於生活化的方式」而不再刻版的上課。(AI2-2-15)

詩怡擔任第一批開放教育試辦學校種子教師，校長期許成為典範，『因為我是種子老師，校長就說：「你是第一批要當典範給後面的人看」，他明確的告訴我，同時賦予我這種責任，我就是要好好做，如果他不說這些，我當老師，那個當下的我不在意要做什麼，但是有個領導者—引領我們做事的人，你要做這件事，後面的人要跟著你做，你知道那個責任有多大嗎？」(AI3-2-2-13)「做完之後還要做教學觀摩，全縣的老師都要來看，為什麼要做教學觀摩？因為東光國小就是第一批的開放教育試辦學校，我們又是第一批的種子老師，別人都來看，你可以按照以前的教學模式給人家看嗎？不行啊，一定要改變，但也沒有人告訴我要怎麼變。」(AI3-2-2-13-1)

而詩怡對開放教育印象最深刻的是改用學習單，但後來她擔心看不到學生很多不同的能力，教高年級之後便不再利用類似的學習單。

改變最大的是從作業改成學習單，可是你知道嗎？過了幾年之後學習單我不用耶！低年級還可以用，到中高年級就不能用，我個人的看法，我在語文工作坊時也跟主任說過，第一，用了學習單所有的答案幾乎都是一樣的，我們已經限制了學生的思考模式，學生天馬行空的想法，就侷限於你問他的問題，而且他還會想我這樣答，老師會不會給我勾對，老師會不會認為我這個答案對，學生會去揣測老師的想法，甚至問家長對不對，所以自從我教高年級之後，我不再利用類似的學習單，因為我從學生看到很多不同的能力，還有很多不同孩子的想法，他的想法會改變我的想法—教學者，如果我還是用原來的學習單，我倒是看不到這一點。(AI3-2-2-13-2)

那我為什麼看得到，因為，我給孩子很多開放式的功課，每個孩子都有他不同的能力，當他這樣寫來給我看的時候，我可以感受到，孩子真的

有多元的智慧，包括他有異於別人的想法，我們都要接受。(AI3-2-2-13-3)

同時，開放教育短片論及蕃茄長在屋頂上，也刺激了詩怡進一步檢視既有的刻板印象與教學思維。

我覺得開放教育的短片裡面，一開始是風琴的聲音，我很清楚，我看了很多次，我很感動，有一個學生寫作文，他說他們家的蕃茄長在屋頂上，可是他們老師說他講錯了，不可能的事，那件事給我很深的感受，屋頂怎麼可能不會長樹呢？可是以前的教學模式，樹就長在要長在地上，但樹沒有可能長在屋頂上，當然有可能呀！小鳥吃了種子大便在屋頂上，剛好有適合的地方，有水又可以附著在上面，又有充足的陽光，可不可能長大，當然可能，可是用刻版的印象，樹是不是要長在泥土裡，後來不是發明了水耕蔬菜，沒有土，不是也可以種嗎？所以，那一年開放教育真的改變了我很多原來舊式的想法。(AI3-2-2-13-4)

2. 建構式教學：「從舊經驗裡面去了解新的東西」

84年詩怡就是康軒教材審定本的試驗教師，自己有更多機會接觸與瞭解建構式數學，「校長指定要我參與，第一年很累，那個時候的國立編譯館我要教，然後康軒的實驗版我也要教，習作要寫兩種，學生很累，我也很累，我要去研究教材，我還要參加研習，心理學教授會過來，安排數學科，他會給我們教具，教我們使用、操作教具，然後，他會去談理念、設計的背景，會把編教科書的作者請過來，告訴你為什麼這麼做，你要怎麼做，才能夠傳達他的意義，他會告訴我們為什麼叫建構式數學，那時候我接受到的概念，跟後來知道的是不一樣的，我是從學者那裡聽來，很正的。」(AE2-1-2)「所有建構都是知識的累積，舊經驗的累積，孩子從舊經驗裡面去了解新的東西。」(AD1-3-1)

「建構原來的本意，真的是太棒了，可是上面的人沒教我們，我為什麼會？我很有幸啊！我多做好多事耶！我真的是比別人做更多事情，所以我學到的東西更多，所以有沒有影響？影響好大。」(AI2-2-45)它「就是讓孩子，提供那些不容易了解的孩子，抽象概念比較差的孩子，分層去理解，例如，原來 $25+15$ ，它是 $20+10$ ，然後再多少加多少，最後，兩個湊在一起對不對？那以前我們個位加個位，十位加十位，機械式的啊！那後來建構式數學不是這樣教的，因為你要有 5.10 那種數序的概念， $2.4.6.8.10$ 也要教，可是老師教得不熟練，孩子不夠熟，當然你要拆的時候，孩子就卡在那裡，就像數序不會，加法就會有問題，一定都是這樣。」(AI2-2-45)另外，

「教學指引裡面會舉好多例子，結果老師通通都教，或是老師只指定一種，老師就說你一定得按照這方法拆解。」(AI2-2-44)這種以制式教學法看待或進行建構式教學是造成失敗的主因。

而詩怡認為數學的陳述形式較生硬，不若國語來得生動，「所有命題的老師，他們都是用最簡單的文字在描述一件事情，可是文字很特殊，譬如在語文科裡面，我們會加很多的形容詞，我們會加很多的修飾文字，然後把一句話變得美美的，讀一句話就知道這是有情境的，那是很羅曼蒂克的，或是嚴肅的一件事，前面加了形容詞，讀了之後，那感情就會油然而生，可是數學式子不一樣，他是很硬的東西，對孩子來講是很難的，除非那個孩子本身的抽象觀念非常好，很成熟的孩子，他才有辦法理解，要不然很多孩子都不會，所以，為什麼我們丟應用題給他，他不會算。」(AI2-2-31)因此，要將其故事化，並先做心理建設、激發學生思考，『你把題目用故事講完，他就會解題，這是我觀察出來的，每次我都提醒：「數學每一題都有陷阱，都有線索。」你要像柯南一樣，先找到線索或捷徑，譬如說一箱蓮霧有30顆，這是第一個線索，然後王老闆把6箱蓮霧平分成12盒，第二個線索，你要像柯南一樣把這個線索找出來，然後再把它湊在一起，答案就會出來了。原來，是我以前的教學技巧根本也沒那麼好啊！而且孩子不懂老師在講什麼，這是重點。』(AI2-2-32)

另除了針對建構式數學之外，詩怡亦將建構的概念用於其他領域的教學，例如，提醒自己不要用制式的方式教國語，而是自己蒐集資料—文字的故事，透過趣味化和意義連結的方式，吸引學生注意力，協助學生建構意義。

舉例來講，薑，你知道薑嗎？一橫畫，再一個田，橫畫，田，然後再一橫畫，我就開始講故事，我說你們知道嗎？薑種在田裏面，它得輪作，而且不是一年喔！是好幾年，今年種這塊田，種完之後挖好了，收成了，一定要換到另外一塊去，你看喔！薑是草本類嘛！禾本科，草字嘛！它是用草字，然後呢？那一橫是田埂喔！界線喔！畫這一塊田，我明年喔！田埂換到另外一塊去，種完再換另外一塊喔！但是，字不能像田埂又田又一田埂，所以三條線代表已經很多個，把田埂區分出來囉！然後中間夾兩個田，所以這個植物叫做薑，它是很特殊的植物，那個薑就是你媽媽在炒菜的時候，用來調味的食材，那個字是這樣造出來的，學生就跟我說：「老師真的嗎？」我說真的啊！你看那個字他馬上就會了，再讓孩子寫兩次，描紅一次，再寫一次，我給她寫在習作，全班每一個都寫對，不會有人漏

字的，然後有一些字是可以編故事的，有時候是我瞎編，我就編，有些是我得看書，我去搜集書，有一本叫文字的故事，我這裡有，編得非常非常的好。(AI2-2-16)

再來，像第四課，教到婢女的婢，我跟孩子說，你知不知道，以前孩子都生好多喔！女生生好多，重男輕女，所以生下女生都會很自卑，媽媽都會很自卑，便把女孩子送給人家當佣人，所以女加卑就是婢，他們就有感覺，然後我就說：「女生你們現在好幸福」，做個比較，有點帶他們去了解、體會，跟他們談談，每個字都可以談出很多故事，哇！發現教學真是有趣，孩子跟我們的那種心靈一點通的感覺，每一節課都是在享受另外一種真實的，就是有這種感受啊！我就不再像以前那麼制式，一畫兩畫三畫，如果這樣教，學生所有的心思早就飛掉了，那我為什麼要這樣做？其實是我自己會內省，我會去想。(AI2-2-17)

甚至，詩怡也將建構的概念用在經營班級裡面(AI2-2-44)，特別是前文述及的輔導管教方面，她不直接訓誡犯錯學生，而是用故事啟發學生(AI2-2-37)，透過隨機事件進行管教(打破溫度計事件)，藉由故事情境讓孩子去理解與建構意義(AE1-1-2)。

3.九年一貫教學：「如魚得水更能展現自如」

詩怡認為「九年一貫課程讓我覺得當一位老師很幸福，因為它打破我原來教學的樣子，特別是領域式的教學，其實，我自己本身是屬於比較多元性的老師，可能是我以前的背景，我會很多東西耶！我有不少的才藝在身上，所以這種教學讓我如魚得水更能展現自如，比如說，我會畫畫、彈琴、唱歌、跑步也跑得不錯，那我還會很多手工藝，利用手做些小玩意或教材，我很在行，很靈巧又會做很多東西，再來，我又很會說故事，又很會演戲，我的姿體語言對於學生來說很容易接受，所以統整式的教學，對我來講，我非常的enjoy，我可以上課上到一半唱一首歌，我可以上數學上到藝術的東西。」(AI3-2-2-13-6)何以如此呢？

因為這些都脫離不了我們的生活，九年一貫的教學不再侷限於學科的部份，比較屬於生活式的、領域式的，既然是這樣，我就比較敢去改變我原來的教學模式，比如在數學課中，我可以不只是教他們算數學，我可以跟他們談論與他們有關的小故事，或讓他們來表演一下，同時含括戲劇扮演和角色教學，那以前是不被允許的，國語課就是國語課，不可以教其它的東西，因為開放教育，九年一貫，讓我感受到生活非常的重要，真的很

重要，如果孩子懂得生活，自然而然就學會很多東西。(AI3-2-2-13-7)

而伴隨著開放教育與建構式教學的試辦，以及九年一貫課程與教學的推動，乃至多年的教學經驗，詩怡不認為學生反應較慢，是學生學不會，相對地她不斷地自我調整，絞盡腦汁「改變教學模式以順應學生」，並將學生教會(AI2-2-29)。身為一個有經驗的老師，相較於新手老師總是先問：「我教得好不好？」而她更擔心的是：「我教的學生會了沒有？」(AE3-2-4)即便改變教學模式可能浪費時間，但卻要想辦法改變，才能吸引和維持學生的學習興趣。(AI2-2-30)

由此可見，詩怡在開放教育試辦與康軒教材審定本試驗中，以及九年一貫課程論述中掙扎協商，逐漸發展而遵循「課本是死的，老師是活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生」此一真理，進而「改變我的教學模式」、「把它變成一個比較屬於生活化的方式」，隨時擔憂檢視「我教的學生會了沒有？」其顯示的是種「學生至上的教學投入」。而「學生也是活的」，基此，不但需對其「多元智慧的潛能肯定」，學生反應較慢亦不代表學生學不會，故詩怡亦展現「容受殊異的正向思考」，至於為了讓這一個活生生的個體能適應生活，「因為這些都脫離不了我們的生活…如果孩子懂得生活，自然而然就學會很多東西。」所以美彥亦以「統整生活的課程建構」，「把它變成一個比較屬於生活化的方式」呈現給學生，同時運用「建構主義的教學方式」讓學生「從舊經驗裡面去了解新的東西」，藉由故事情境讓孩子去理解與建構意義。

(二) 美彥：「我覺得老師也是人啊！」

美彥認為「開放教育改變了自己對教學的認知，體會到教學除了教之外，一部分要留給小朋友去探索，會要求自己要用多元的教學方法。」(BI3-1-2-13)，至於對建構式教學則認為，固然有助於建構學生的知識體系，但學生程度參差不齊，要耗費相當多時間，程度好的可以反推，程度差的卻是越搞越糟。

建構教學對於學生數理邏輯的學習是有幫助的，讓學生不要只看到結果，怎麼樣思考也是很重要的，但老實說，你說要協助學生建構概念，要花很多時間慢慢引導，好像在現實中並沒有辦法這樣，有時候進行到一半，鐘聲響了就要喊一個卡。還有，先前一直在說要進行小班教學，但人數一直沒辦法真的縮減，學生程度有差，有的一個人可能要建構三個鐘頭，另外一個只要建構一個鐘頭，如果不是那種個別教學，人數還是那麼多，最

後感覺程度較好和較差的學生難免會被犧牲啦！簡單的事情，為什麼要複雜的講一大堆，對於一些聰明的小朋友，早已經跳過繁複的步驟，直接就已經ok了，若硬性規定一定要有，就越搞越亂，對程度較差的小朋友又沒時間慢慢等。(BI4-19-1)

而九年一貫亦對美彥產生觀念的衝擊，本身也願意改變，「九年一貫，講求合科教學、統整教學，但你問我是否都是一樣的教，我只能說我在教育觀念上的確不一樣了，能接受改變、也願意改變。」(BI3-1-2-13-1)但沒人引導，往往只能各憑本事竭盡所能，「我也統整過教學內容，但統整課程是需要整合力及其他配套，如人力、時間、地點等…如果一個人單打獨鬥，統整多了也就累了，最後也玩不出新花招，沒人刺激妳也沒人引導妳，只能各憑本事竭盡所能，憑藉經驗及學生的反應來省思自己做得對不對？好不好？也很難說自己都是同一套在教，我是真的有心學習不同套，只能自我要求多多進修，讓自己跟得上時代。」(BI3-1-2-13-1)儘管如此，在美彥的教學中仍可窺見統整生活經驗的痕跡。

我也喜歡除了課程的內容外，來點特別的，臨時起意的。我有每天喝黑咖啡的習慣，在還沒上課，我會過瀘或煮咖啡，有一次在教室裡，小朋友看到我煮，就說哇！好香哦！我說咖啡喝多了會睡不著哦！而且有點苦，可是看小朋友的表情好像不太相信，於是我請小朋友排好隊，嘴巴不能碰到湯匙，老師請小朋友每人喝一湯匙的黑咖啡，想起小朋友嚥下黑咖啡的那個表情，到現在還覺得有趣，臉都皺在一起說：「呶！好苦哦！」並藉此告訴他們虹吸管的原理。那天，我們上了半節咖啡課，還好也沒被行政捉到我不按課表上課。不過，我想孩子們大概忘不了那淡淡的、略帶苦澀的咖啡香，和老師心靈相契的感受及與老師的小小約定(回家不要告訴媽媽老師亂餵你們喝咖啡)，到現在，這些小孩已上高中了，開同學會的時候，還會提到這件事。(BE3-3-2)

因此，「和小朋友在一起共同學習，真的很快樂，生活中處處是教學內容，處處是教材，就看教師如何組織。不過我還是喜歡即興的，感覺學習的自由。」(BE3-3-3)另美彥亦利用資訊媒體和融合學生的次文化進行教學，以引發學生的共鳴與興趣。

六年級的社會課程已有世界各國文化的基礎內涵，有一個單元是在教世界上幾個古文明，其中有兩河流域的內容，我就利用周杰倫的「愛在西元前」來引起動機，並將課文內容與歌詞內容交叉比對，再輔以故事的說明，最後同學們不但記得教材內容，也會唱周董的一首歌，我也告訴小朋

友，學歷史不錯吧！至少長大可以像方文山一樣當個填詞達人，那個單元，同學們學得可專注咧！（BE3-3-7）

然美彥雖因九年一貫課程的施行造成觀念的改變，但仍深感無力每節活潑教學，現實條件更不允許天天到外面參觀，「反正從以前到現在，政策不斷地改來改去，九年一貫啊！小班教學啊！如今不就是都是這樣子教嘛！當然我想觀念上是有改變啦！那教學技術上，你會有心想說活潑教學，但一個老師的精力哪能讓你第一節到第八節活潑教學，天天活潑教學，天天到外面參觀進行田野教學，我當然知道這是一個方法，可是在現實的考量下或者是條件下，你也不太可能這樣。」（BI2-2-12）課程設計歸設計，執行時條件未必配合，此雖無法作為不做活潑教學的推辭，不過久了也會累。

有時候，你說發展與設計課程，有時候會不會設計歸設計，執行歸執行，有時候教學上還是有現場上必須要克服跟考量的問題，學校的型態也很重要，如果說今天我是一個鄉村的學校，我當然可以帶著孩子跑，但是如果我是一個都市型的學校，哇！我帶出去我光要克服家長的聲音就很多了，當然參觀不是唯一的方法啦！也不是說老師可以不去做活潑教學的藉口，但是我覺得老師也是人啊！也有精神耗弱的時候。（BI2-2-13）

由此可見，美彥認為開放教育、建構式教學與九年一貫的確造成了自己觀念的改變，但顯然於承認「能接受改變、也願意改變」之際，卻也在掙扎改變中自我設限，而隱藏在她對教學理念及其教學方式的看待與作為中的是種「追求效率的工具理性」，除了冀望有人引導之外，亦充斥著時間耗費與心力投入的算計，因此，亦可窺見大多是「即興演出的理念融入」。

（三）玲君：「感覺女兒是被荼毒的那一代」

玲君並未直接參與開放教育，所以感受到的改變似乎不深刻，「83年之前，我覺得教起來都還好，還蠻能夠應付的！可是那時候，開放教育如火如荼的進行，我在教高年級，沒有影響到，還是用以前那套就可以了。」（CI1-3-27）亦未參與建構式教學，但觀察部分教師未深入理解其精神，感覺女兒是被荼毒的那一代，「因為建構式教學我沒有教，那時候我沒有帶一年級，但我的女兒碰到建構式教學，亂七八糟！我女兒到三年級都還不會背乘法表，因為，那時候建構式數學不用背，然後到了三年級又沒有連續上來，結果她還是不會背，到了三下才會背九九乘法表，其實，我覺得這樣改來改去，立意是好的，但基層的老師不知道精神所在，感覺我的女兒

是被荼毒的那一代。」(CI3-9-5)對此，她認為編寫教材應找第一線教師，因為這些人才是引導學生思索與解決問題者，專家只停留在理論層次，而數學是解決問題的工具，何必像建構式數學將其複雜化

數學科編教材，其實，應該找第一線的老師去編，而不是說叫學者去編，因為怎麼去思索是老師才會做的，專家可能覺得說用理論，建構式數學教半天，我女兒一個題目就寫一大篇，懂是懂！但問題是有效率嗎？為什麼一個題目要花那麼多時間，建構完之後，怎樣去記得它的程序，數學只是一個解決問題的工具而已，為什麼要把解決問題的過程複雜化，這是我們不能理解的，為什麼要用那個方式，現在也完全不用啦！(CE1-1)

而目前完全似乎沒有人在談論建構式數學，開放教育與小班小校精神於大學校中亦沒有人強調，「後來我教一年級的時候，就不用建構式數學啦！就沒有啦！所以我覺得政令的宣導是一時的新觀念，應該是老師在現場可以用的，而且是有用的。開放教育的想法還有人在談？開放教育沒有囉！那小班小校？更沒有吧！在我們這種大學校沒有，小班小校好像都減班級人數。」當然，「小班小校應該是一個教學的精神，降低人數是一個策略沒錯，但它的精神跟開放教育的精神，某種程度來講有點類似，又跟後來九年一貫精神有點像，只不過後來沒有再辦，所以就不了了之了。」(CE1-2)

特別是小班小校補助一些硬體設備，後因沒錢就無疾而終，政策似乎沒什麼延續性。

記得以前不是有什麼小班小校，就送了一堆什麼墊子、櫃子，然後說錢沒有了，就沒有繼續做，我就覺得貫徹政策上沒有連續性，因為教育部長換人，就變一個政策，就變一個政令。所以，第一現場的老師就是要把書教好，把學生帶好，讓他們建立自信心，任何的政策還是一樣啦！只是說可能改來改去，一些新名詞會讓一些資深老師覺得無所適從，到底又變成什麼？那又要應付什麼文件？又要被評鑑什麼？憑良心講，那時候我在當低年級的時候，根本完全沒有感覺。會有感覺的是誰？行政人員，因為要評鑑要成果，第一現場的老師，我還是很認真教書，我還是帶我的班級。(CI3-9-1)

儘管如此，「如果我的教學方式很呆版的話，那個家長也會看，學生也會看，會說你都變不出招。」(CI1-3-14)益以自我期許，「如果能得到家長、學生、同事的認同與讚賞、動力就會更強了！我是個喜歡求新求變，不要原地踏步的人，教學對得起自己的良知，並且師生互動快樂，才會讓

自己每天都快樂！畢竟有快樂的老師，才有快樂的學生，讓自己教學有變化、有成長，是讓我喜歡教學的最大動力。」(CI2-1-3-8)，所以，玲君認為「教育理念應該要與時俱進，否則就是退化、老舊，我們不能用20年前的方法，來教現在的學生，時代在變，價值觀也在變，所以教學方法也要合時宜，才能教出符合時代要求的現代學生。」(CI1-3-14)

尤其，「九年一貫之後，我就覺得自己不夠，因為有很多比較新的名詞，像表演藝術，這種東西我就發現自己不足，可是說句老實話，同事之間覺得那根本就沒什麼，甚至有些人完全不理，我還是按照我以前的美勞、數學這樣教。但進修之後，我覺得蠻大的改變是，我自己會去找資料，尤其是上網，然後跟同事討論，自己必須去整理，自己要的是什麼，然後去歸納，那以前就是說憑所謂的經驗教學，而現在較會去吸收新的東西。譬如說，將語言、表演、音樂、美勞，全部都可以統整在一起成為課程，進行說唱藝術教學，今年可能會用表演戲劇，創作性戲劇去嘗試開發這個課程，並進行統整教學。」(CI1-3-27)

由此可知，由於玲君並未實際參與開放教育與建構式教學，且亦深諳「人去政息」之道，故對此並未多所著墨，至於她認為「數學只是一個解決問題的工具而已，為什麼要把解決問題的過程複雜化。」而奠基於此陳述下的是種「追求效率的工具理性」。但九年一貫課程之後，因家長不再置身「室」外，學生亦參與「無孔不入的凝視監督」而迫使玲君嘗試開發「說唱藝術的自編課程」，而隱藏於其下的亦不脫是種「自我界定的專業投入」。

五、協同合作與貌合神離

(一) 詩怡：「我怕給人家壓力」

1. 協同教學：「少有打破班級的界線」

詩怡認為協同教學需理念契合，彼此認同，雖曾主動邀請其他老師合作，但卻遭拒。

3年前跟梁老師合作過種蔬菜的例子，算滿成功的，跟其他老師也合作過，但跟梁老師合作特別愉快，可能是因為他的教學理念跟我比較能契合，所以我說的他能認同，他說的我也能認同，甚至平常我班級發生的事跟他說，他都能理解，所以，很容易就把兩個班級湊在一起上課，那種感覺真的很好，最後我們還一起合作寫教案。但之前，也跟其他教師合作過，不過就是做不來，比如我班上有做小書的習慣，但別班就會認為太難了，做不來就不要，她就跟我說做不來耶(驚嘆句)！我邀請梁老師一起試看看

時，他卻沒有跟我說做不來，卻說好！我們試看看。」(AI3-1-4-4)

因此，「協同教學真的要看對象，因為有的老師主觀意識很強，老師常常在自己班級裡頭做自己的事情，少有打破班級的界線，到目前為止我都覺得是這樣。」(AI3-1-4-4-1)特別是現在，即便教學資料的分享也不敢提，尤其是同學年的老師，因為怕給其他教師帶來壓力。

我在教學上或教材上做了一些變化，同時會主動問鄰近班級的老師，像隔壁班的一位老師，年資跟我一樣，從別的學校調過來，我問他有一些資料可提供給學生練習，你要不要印，他跟我講他沒有空不要印，可是我要油印，因為我們學校只要100張就可以油印，那我就可以省下這筆錢，只要紙張的錢，我就去問你要不要，我幫你印，甚至不用錢，可是同學年我不敢問，「我怕給人家壓力」(小聲慎重)，因為，最近幾年生態變了，新進的老師會講話，私底下會去說，那個老師怎麼了，那個老師怎麼了，後來我竟然也會怕這一點。(AI3-1-4-4-1)

2.相互合作：「**老師教學最怕別人扯後腿**」

在鄉下初任教師時，同事彼此間「感情很好，但都聊是非、聊八卦、聊他家小豬生幾隻…真的啊！偶而聊幾個孩子皮的狀況，但是從來不會講我們怎樣教學，要怎麼樣教小孩，所以，那四年我真的沒有這方面的成就跟收穫…」(AI1-4-9)到東光後才發現，那才是教育的環境(AI1-4-10)，新學校同事間鮮少閒暇聊天，因為都將時間留給學生，即使聊天，內容亦盡是教學，且互相協調合作。

同事之間聊天就是，我今天遇到一個困難，我有什麼方法有用…我們之間會互相協助，然後，我們會把我們在教室現場遇到的方法告訴他，你要不要這樣用？試試看…我們互相幫忙，而且我們沒什麼機會聊天，因為我們在學生身上，就要花掉我好多時間，我沒有時間去跟同事打招呼，根本沒有。(AI1-4-10)

不但老師聊天的內容離不開孩子…包括校長主任也是一樣，這讓我們有家的感覺，像一個大家庭，同事彼此之間會相互分享，比如現在他國語科做了什麼，會問我要不要，會告訴我怎麼教孩子這個單元。(AI3-1-3-17-3)

而且，隔壁教師影響很大，「他隨時會跑過來告訴我，明天要交什麼東西，你知道嗎？而且會有一位教師負責收東西，會提早說，讓您有所準備，就不會手忙腳亂，我在東光學會很多做事的方式，效率非常的高。」(AI3-1-3-17)

但是現在不一樣，即便同學年要合作都很難，前述及的第一次期中考命題與油印事件即是鮮明事例(AI3-1-4-4-3)，甚至，偶爾被別的老師扯後腿。

對，前陣子e-mail給您那件事，對我而言，打擊很大，你可以想像，我幾乎一年教學下來都很快樂，唯獨那件事對我打擊很大，更何況不是針對我，對我的學生我都覺得是如此，我的主任就問我，你好了沒有，我就告訴他：「老師教學最怕別人扯後腿」，因為它會讓一位教師的熱忱消失，因為老師有熱忱就會想辦法克服所有的困難，如果沒有受到別人的鼓舞就算了，更何況扯後腿，那位老師的作法簡直就是剝奪我的教學生命，而且我很不喜歡我的學生被別人否定，我看到的每個孩子都有他的亮點存在，學生在某個地方不好，但其他方面一定可以找到表現較突出的地方，如果學生被否定，我會很傷心，我覺得她不是只有傷害學生，也傷害了我的精神、生活與教學的熱忱。(AI3-1-4-7)

由此可知，一般教師於班級教室的物理界線或角色分工的社會界線，以及「錙銖必較的限制產出」下，彼此間多是「非專業性的日常接觸」，要覓得「理念契合的協同伙伴」實屬不易，而詩怡於教育改革期間亦歷經衝突與轉變，甫至東光時欣喜於教師彼此間較偏向「教學專業的日常接觸」，但此刻顯已不同，甚至出現教師彼此相互摯肘的狀況，但於講求參與決策及重視教師權利義務的論述中，教師本即普遍存在著「主觀認定的權利義務」觀，若益以諸如「新進的老師會講話，私底下會去說，那個老師怎麼了」這類「離散人際的耳語文化」，似更難出現教師間的協同合作，而詩怡顯然對同事「扯後腿」耿耿於懷，認為「簡直就是剝奪我的教學生命」。

(二) 美彥：「你想協同的人，人家不一定想與你協同教學」

1. 協同教學：「志同道合又理念一致的工作伙伴大概很難吧！」

美彥認為協同教學涉及教師意願、理念、專長、個性及協同主題，並非易事。

說起協同教學，我倒是有些感受，你想協同的人，人家不一定想與你協同教學，要邀約你的老師，又不一定是你要做的，好不容易找到契合的人，又產生為什麼找了這個人！不找那個人的困擾？為什麼不找我協同，我比別人差嗎？同事間尷尬。協同與合作，除教學理念一致，專長互補，也要個性觀念上能合得來，好同伴得來不易。(BE3-4-1)

因此，即便美彥擔憂能力不足而入藝術教育研究所進修，清楚了理論問題，但實務上似亦無法把握於藝術人文領域方面展現得很好，雖知道可

以與相關領域的老師討論課程設計或協同教學，但是『找到志同道合又理念一致的工作伙伴大概很難吧！因為「雞同鴨講」，跟音樂老師講美術領域的深度，和音樂老師跟我談論音樂是一樣困難的，因為表演藝術這是三大很專業的內涵，需要很長的時間浸潤才能略得一二，更何況合科協同？』（BI3-1-2-14-2）

儘管如此，然「成功的經驗讓教師與學生都受益，例如，有次聯合了幾個班於彈性課程中辦理跳蚤市場，並把盈收捐到慈善機構，教師們能從協同中互相學習，學生也能得到良好的學習，另也曾結合社區家長，辦理注音符號闖關及補救教學與輔導工作。」（BE3-4-2）

2.相互合作：「教師缺乏一種革命情感」

年輕時大家共同為目標一起努力，現在「時代不同了，我覺得很多人的觀念也都跟著改變了，以前會覺得說人家…也不曉得是年輕看得較少的關係，還是時代不同，別人覺得可以往哪走，我們這些年輕一輩就會往前走，比較沒有自主想法。可是現在的校園文化，前面的人說往這邊走，可是老師就會質疑我們該往這邊走嗎？還是應該往反一個方向比較好，那種拉扯不同心的工作場域，就讓人感覺疲累，不是很愉快，我比較喜歡那種，好好好！大家做什麼事，都能齊心和樂的往相同的目標前進，其實我們很難去選擇什麼方面是絕對的好，絕對的不好，但是我總覺得說組織裡面大家的團體動力是一個很重要的事情，如果動力好的話大家做的就比較愉快啊！再辛苦也就不怕了。」（BE2-1-7）因此，即使是學校業務以外的工作仍願意配合。

我對學校業務以外的工作仍願意那麼做，除了受制於職務編配的問題，還有同事之間的參與感—我是你們這些人中的一員、受肯定的感覺—大家覺得我有能力可負擔這樣的工作、成就感—證明我不是只會教書等，只是不同工卻同酬或付出難與收穫成正比，會抱怨一下！（BI3-1-2-7-2）

而美彥特別懷念為共同興趣與隸屬感而主動形成的學習組織。

在美術班的環境中，有一些背景和自己同樣都是學藝術的老師，上班時間大家共同討論分享教學經驗，下班後共同創作，參與自發性的研究，互相探討形成一種學習團體，彼此的關係，是同事、是朋友、也是同學，這種關係到現在還令人懷念。後來，組成份子隨著教師調動與教師退休，與新進的教師缺乏一種「革命情感」，也就慢慢鬆散了。這種以共同興趣與隸屬感為依歸的學習組織，較現在不斷推展治標不治本的教師研習，工作

坊大為不同。這種校內形成的學習組織能有學習的快樂，同伴的支援，及資深教師的楷模學習，自己不再是單打獨鬥，這種經驗至今仍令我難忘。(BI4-2-4)

目前學校亦有部分學習組織，「我在學校看到有啦！這兩個月，比如說，大家都是教國語的，就有幾個高年級老師，大家聚集在一起討論，請外面的老師來教或請老師大家來分享。」(BI4-18-1)至於，「就算學校成立什麼學習型組織，或是專業的成長團體，如果我不是跟你很熟，而直接批評說你哪裡不太好，你哪裡要改，儘管我可以給你建議，我還是會認為，就算我年紀大一些，我們也不敢，因為是同儕，我們也不大敢說你怎樣比較好，當然還要看對方的態度，也許會忍不住給他一些建議。」(BI4-11-1)

由此可知，美彥認為協同教學彼此間需理念一致，專長互補，個性觀念契合，好同伴得來不易外，潛藏於「為什麼不找我協同」、「我是你們這些人中的一員」下的亦顯示出教師「避免異類的從眾心態」，而「我比別人差嗎？」、「直接批評說你哪裡不太好…我們也不敢」則是種彼此間「相遇而安的同事情誼」，至於學校出現的成長團體似乎亦是種「利益取向的協同合作」，而儘管美彥認為自己是個「願意額外付出」的人，但亦於協同合作與「同事拉扯」間不斷掙扎協商。

(三) 玲君：「不想再畫蛇添足啦！」

1. 協同教學：「不是只有我一個人的力量」

玲君覺得「以前老師都關在自己的教室裡面，說實在，跟其他老師互動不大，現在為了讓自己的教學更豐富，會彼此share，譬如說，我設計好學習單，看有沒有人要用，或是share自己研發的東西，下學期，可能會跟另兩位老師做一個美術歷程大探索，當然要達到全學年跟你同步很難，唯一能做到的就是學年特色課程，一個學期大概五次，大家一起來。」(CI1-3-18)然何以發展學年特色課程？玲君認為「這是協同教學的理念，既是分工也是合作，大家集思廣益、貢獻所長，提升教學效能，在討論的過程中，可以激盪出火花，並且可以增進同事間的情感，讓學年相處更融洽，可謂一舉數得。」(CI2-1-2-7)

因此，玲君將行政經驗用在特色課程的發展上，組織教學群，展現教師彼此間的合作，當然亦從學生處獲得許多愉快的回饋，「我們整個學年還蠻展現出團結，像我們都有做學年特色課程，由我去規劃選幾本繪本，我們就可以針對兩性平權、性侵害、品德教育、家庭教育這些議題來做有計

畫的繪本導讀，導讀的時候還會做有獎徵答，不是只有我一個人的力量，是我們全體老師都會擔任主講人，跟學生互動。」(CI1-2-12)

然協同教學要有共識，故需溝通協調，但亦有人只享成果卻不願付出。

團體要形成共識，是需要溝通協調的，本學年有一位老師剛開始順應民意，勉強配合，但是過了一年後，提出要退出的要求，不講故事，卻要學習單的要求，全學年甚感訝異，但是，也無法說些什麼！無奈吧！或許立場不同，她只想按表抄課，平平順順的上課就好！(CI2-1-3-4)

2. 相互合作：「現在的老師不可以閉門造車」

玲君認為「現在的老師不可以閉門造車，一定要互相討論。」(CI1-3-12)此不僅可以減輕課程設計的負擔，同時激盪出火花，「就像我們繪本導讀課程，如果光靠我一人，我要設計那麼多本學習單，一學期就要設計五、六本的學習單，作業其實負擔是很重的。可是我們整個學年特色課程，每一個分擔下去，可是我只要出一次的力量，我就可以得到六次的回饋，甚至十三次的回饋，我覺得這個是蠻好的。」(CI1-3-12)而在「還沒有實施九年一貫之前，同事間的討論大概是有關班級經營的方法與心得分享，實施九年一貫之後，同事間的討論層面變廣了，舉凡活動的設計、學習單的印製、分組教學的竅門、家長相處之道…等，變成了共同的話題。」(CI2-1-3-5)

諸如「低年級的生活，包括藝術與人文，裡面有音樂、美術、表演藝術，還包括了自然、社會，全部弄在一個領域裡，那老師就很自由。」(CI1-3-7)可是「對比較沒有經驗，剛下來教一年級的老師，她會覺得很痛苦，會覺得自己音樂給不足，會覺得自己美勞給不足。所以我是覺得同儕之間的討論就變得很重要，以前真的我就只要顧好自己的學生—這班就好了，那像我們低年級會有幾個比較好的朋友，我們會形成一個研習團體，我們會利用吃飯時間討論一下，你這單元怎麼教？就會互相激盪出火花。」(CI1-3-10)

此外，同學年老師亦相互討論國語教學法讓教學更有趣(CI1-3-11)。另如校務評鑑要求呈現學生的學習檔案與教師的教學檔案，為達到目的且避免太累，教師彼此間分工合作資源共享(CI3-6-1)。

透過合作與分享，的確可以同一步調避免與他人不同，甚至減輕工作負擔(CI2-1-3-10)，且『民主社會要透過討論，要做就大家一起做，不做就大家都不要做，好與不好是比較出來的，如果大家都有，你沒有，你就會出事，如果經過「到底要不要做」，「到底值不值得做」評估後，有人配合意願不高，只有訴諸團體力量與家長無形的監督。』(CI1-3-20)但玲君雖極

富熱忱，覺得以前自己帶班級孤立無援時，資深教師會伸出援手，但現代年輕人似乎不領情。

我們跟七年級的新老師很難有互動，跟六年級的還好，老師會很容易跟他們有衝突，就會不知道怎麼發生衝突的。我就覺得學校生活很奇怪，像我剛從師專畢業的時候，我自己帶的班級很差，我會孤立無援，但資深的老師會自動伸出援手，我們會覺得是理所當然，當輪到我們做資深的時候，想去幫助年輕人的時候，人家不想我們幫助，雖然沒有很明顯的拒絕，但他好像沒有那麼在意，那你也不想再畫蛇添足啦！ (CE5-2)

由此可知，玲君極力主張教師彼此間的協同合作，並帶領學年教師設計「繪本導讀的特色課程」，而其中亦有部分教師仍堅守「平庸守舊的校園文化」，不願意參與投入，而顯現於協同發展課程下的思維，除了是彼此激盪出火花外，亦參雜著減輕個別教師課程設計的負擔，此可謂「利益取向的協同合作」，而「大家都有，你沒有，你就會出事」則是明顯的「避免異類的從眾心態」，另在謹守「相遇而安的同事情誼」原則下，玲君即便身為資深教師亦不會如同以前的資深教師主動協助年輕人。

六、多元評量與自由心證

（一）詩怡：「讓學生搞懂而不是考倒他」

詩怡初任教師時，學校一切以考試為導向，教師壓力甚至比學生還大，因為老師也是被考的，亦深怕家長說老師不會教(AI3-1-3-5)。雖然，以前也強調五育均衡發展，但實際上只重視分數，即以詩怡在國中的時候為例，她一直告訴自己，「我要認真當老師，如果沒有考上師專我一生就完了。」(AI1-1-11)」所以，「以前的教育方式，就是孩子考試要考得好，以後聯考考得好，就只有這樣，我看到的東西就是分數，那其他其實就不談，雖然以前也是說五育均等，但都不談，就是不談。」(AI2-2-9)

而推動開放教育的一位校長—亦為家長，對開放性答案的質疑，則瓦解了詩怡的制式觀念(AI2-2-11)，益以建構式教學的試辦與九年一貫課程的施行，詩怡採用更多元的方式，針對學生不同層面進行評量，她認為評量是要讓學生搞懂而不是考倒他，形式不拘，旨在讓學生自己找方法解決問題，以及養成負責任與積極進取的態度。

以前就是考試啊！紙筆測驗，現在比較多元，很多種耶！光習作我就給兩種分數，一個是答對率，一個是認真的態度，一個用等第、一個分數，有的孩子答得很好，但你看他每個字都亂寫，那我就給兩個分數，再來，

你喜歡考試，我會讓你考試，但以前侷限於一張試卷考四十分鐘，但我尊重孩子，考卷給他，旁邊都是一樣的試卷，但我會告訴他，你要知道你在做什麼事，當下先說好就發給他，而且每張試卷都編號，看是誰的都是對號入座，至於他什麼時候寫我都可以，用他零碎時間寫，反正放學之前交出來就可以了，因此有可能他在寫的時候隔壁沒有人，也可能隔壁已經寫完了，這樣就更不容易作弊，但我有時候不見得丟一張，可能同時丟很多張，也可能丟很多科，數學一張、國語一張，就開始寫，寫完我就批改，批改完後孩子的答對率不夠好，你知道我現在怎麼批改？我只勾對的，寧可相信他沒有時間好好作答，所以就再把試卷丟回去給他，再讓他寫第二次，我也沒跟他講不能看課本，他也不會看，寫完第二遍會了，就給他對了，是要讓他搞懂而不是考倒他。另外像有很多作業簿本，考卷的那一種，我學生也都寫，讓他帶回家寫，並告訴他，你可以用自己的方式寫，你遇到不會寫可以翻課本或參考書，老師都沒有意見，但交出來的時候我會給他分數，我的意思是，他可以自己做努力，題目都告訴你了，你自己要找方法去解決，你不想寫，要放棄，只願意得80分，我當然給你這個分數，這是一種。另外一種是，你必需要說，我說話的東西不見得只有課堂上的發表，最近有一次我們學校辦書展，我們要票選，時間很短，我就讓每個學生到電腦教室去跟電腦老師借電腦，一個人就勾兩本，查完後全部放進我的部落格裡，並跟學生說這是你的功課你要讀，而且明天來我們要發表，你發表老師會給你最後一個分數，可是，隔天有位學生來學校，告訴我她昨天跳舞跳得比較晚，電腦不能開機，所以沒有看，我告訴她利用今天回去趕快做，同時告訴全班，因為有人還沒做好，所以，今天不能發表，還沒做完的回去趕快做，我也可以接受學生做不到的事情，我就等他時間到了，就開始發表，要上台的時候，我就告訴他們：「你們自己查的那兩本，時間二分鐘，有看的話應該可以說的出來。」他說的時候有些同學沒查到也可以稍微了解一下，全部完畢之後再帶他們去書展，透過這種方式真正達到教學的目的，但我也覺得它是種評量的方式。(AI3-2-2-13-9)

再來我學生也滿多小書的功課，他們會用自己的方式表達，我會給他一個完成時間的分數，最快完成的有5個給99分，我告訴他們不能給他們100分，因為要留有1分成長的空間，接下來97分有5個，用這種方式激勵他們配合老師，但你會發現最先完成的內容不見得很好，但是我在意的是，他規規矩矩的完成一件事，那個也是種評量，那會影響到以後做事的態度，也許他的語文程度沒有贏人家，但態度是積極進取的，這些都是教育改革

給我的改變，國語的平常成績甚至多到11、2項。(AI3-2-2-13-9)

儘管詩怡不再固守於傳統客觀式的紙筆測驗，而是針對不同領域知識形式與學生差異而適採多元化評量，但對於期中考統一命題的範圍，其他老師卻秉持老師教什麼就考什麼，甚至沒複習過的不能出的態度而顯得步調不一。

上個學期我們有個老師調進來，她出第一次期中考的國語考卷，我們有教的就出，像我們東光有配發生字本，我們就從裡面出，後面班級的老師就講話了，那又沒說要考，為什麼要出？可是我們前面幾個班級的老師認為出有什麼關係，因為都已經寫過了，他們說：「這些我們都沒有幫學生複習過，所以不能出。」(AI3-1-4-4-3)

由此可知，隨著對學生「多元智慧的潛能肯定」及「容受殊異的正向思考」，詩怡不再侷限於「智育掛帥的狹隘思維」，而是採用「兼具學生能力態度」的多元評量，但隱藏於期中考統一命題中，其他教師認為「沒有幫學生複習過，所以不能出」下的則是種「預設考題的教學捷徑」與「保證高分的命題方式」。

(二) 美彥：「多元評量到最後有可能也是教師一元而已」

其實教師法通過，或教育改革之後，我們要養成學生帶得走的能力，因此，不能太抹煞他們，所以連成績單我們現在也盡量不用分數，而是用甲、乙、丙、丁等第來呈現，就是盡量不要傷害小孩子，損及他的自尊，自己會謹守那個規定，也不能太超過。(BI4-8-10)

此外，九年一貫課程後強調多元化的評量，但美彥認為家長存在著「好老師，就是能將學生功課教得很好」的迷思，殊不知學生成績評量掌握在教師身上，「我的意思是除了實作評量外，總是有表現成績、合作學習、觀察等面向的評量，較易形成印象分數，當然不是所有的分數都是自由心證。而且，即便是紙筆測驗，要讓家長感受到學生成績進步也不是沒有方法，考題的難易度、複習的程度…若要昧著良心，也是有可能的。」(BI3-2-2-19)因此，活潑教學且學生分數高可能只是個假象。

我每次心裡都在偷笑，這家長蠻好玩的，老師怎麼樣評出來？所有的評量成績不就在老師身上嗎？我要他優就優，現在多元評量的狀態之下，可以跟學生或家長說，很多不只有筆試，還包括實際的觀察、現場的實作、參觀訪談得到的成績，可是這些成績不是老師自由心證的嗎？把這些成績給家長看，似乎把學生教得很好，家長也始終認為說，對！老師教學很活

潑，學生分數很棒，我覺得他們看到的可能只是表象而已。(BI2-2-25)

因此，所謂的多元評量到最後有可能也是教師一元而已，「多元評量喔！對啊！要不然咧？你說除了給他們紙筆測驗，還給他們實作，諸如表演、實際完成作品，或是要給他們訪談，也是老師自己心裡在打分數，你說多元評量到最後有可能也是老師這一元而已。你說學生互相評量，資料收集起來，也只是做一個參考啦！比如說某一位同學，其他同學給他60分，但在老師的眼裡，可能不見得是60分啊！你還是會給他60分，名義上有同學的分數，也僅僅做參考。」(BI4-17-1)

由此可知，在教育改革揭櫫「帶得走的能力」及「尊重學生主體的發展」下，美彥深諳不該以數字看待學生，但迫於家長以好老師進行「無孔不入的凝視監督」，實作評量便被教師的自由心證所收編，紙筆測驗亦成了教師方便做作的工具，萬本歸宗成為教師一元化的多元，而潛藏於其底下的亦是種「保證高分的命題方式」。

(三) 玲君：「老師總是要有一把尺」

以前紙筆測驗決定一切，量化分數是主要依據，可是現在因為有文字敘述，又有日常生活表現，可採用多樣評量方式，可是老師總是要有一把尺，不能家長來問，為什麼他得優，我的孩子得甲，為什麼另一個小朋友得乙，你總是要講給他們聽。(CI1-3-21)

至於現在的孩子較自我中心，因此，玲君評量時特別重視群性，甚至用分組學習，旨在讓孩子相互扶持幫助。

我覺得現在的孩子都很自我，所以，我會比較重視他們的群性，我會用小隊比賽，舉現在的例子，我們班總有幾個動作比較慢的，每次用小隊比賽的時候，他就會成為攻擊的對象，可是我會跟他們講，那是不對的，你不能用罵的，你快點！你快點！你有沒有想過去幫他，去協助他解決這個問題，讓他變快，而不是用指責，因為你罵他，叫他快一點，他還是不會快啊！譬如說我們要收東西、掃地，他真的動作比較慢，你就幫他拿書包、幫他一下子就完成了，所以我會去用群體的力量，讓他們知道，你這小隊要得名，得冠軍是大家一起的，你只要有一個不合作，你們那個小隊就表現的不好。(CI1-3-22)

而教書這麼多年來，玲君「覺得我教育的宗旨真的是培養自信的孩子」(CI1-3-24)，所以她亦很重視學生上課的發表，「我會有個人跟群體的成績。個人的，譬如說我很重視孩子上課發表，那不是紙筆測驗，而是對他自我

的一種肯定，可能自己是走語文的吧！演說朗讀，我很重視他們的口才，上台講話，字句要很清楚，而且要很大方的舉手，所以只要他能大方自信的發言，我都會加分，我怕我自己會忘記，我都會在聯絡簿上蓋好寶寶，那好寶寶次數越多，不是他考一百分，而是他上課表現好，肯發言。第二個，當小隊長，他會幫忙收東西。第三個，除了幫班上還會幫老師做事情，這東西我都會加分。所以，現在的評量方式我會比較重視無形的，不是紙筆的，可是我比較重視他們的行為。」(CI1-3-23)

由此可知，玲君不再侷限於「智育掛帥的狹隘思維」，僅以數字看待學生，且在「祛除孩子自我中心」與「培養學生自信」的教學宗旨下，重視群性合作與發表的多元評量方式。

參、專業發展的敘事分析

三位個案教師的經驗敘事顯示，培育的新一代師資，其專業知能與倫理令人堪憂；教師專業形象則在部分人員自我毀棄之下而漸被污名化；在職進修亦普遍存在功利化傾向；而對教師專業評鑑的存疑顯大於贊成，茲分別鋪陳如下：

一、師資培育與專業形象

(一) 詩怡：「連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師」

1. 師資培育：「新一代的師院生會使教育往下沉淪」

上學期末，詩怡應一位師院老師邀約，為學生們上兩節課，「8點到10點的課，我們8點不到就已經進教室準備，鐘聲響後只有一個學生進教室，也沒有跟我們打招呼，其他的陸陸續續進入，到第一節課快結束了，還有學生進來，而且幾乎全拎著早餐來上課，有的公然就喝起飲料，第二節課開始後竟然還有學生珊珊來遲，而那一個最早來的，原來是被排操作電腦。下課後，我跟那位邀請我去的老師談話才知，他點名也沒有用。第三節課後，我們到校內商店喝個熱飲時，竟然有該班的學生沒去上課，也進入商店買食物，看到我們，還笑瞇瞇的跟我們問好。」(AE4-2)另上學期亦有位女實習生「竟然穿著露大腿的短褲來實習，我看到了，偷偷地告訴她，為人師表應要裝扮合宜，後來就再也沒見過她穿著不當。」(AE4-3)

詩怡對這些師院生的行徑頗感憂心，『將來他們當老師後，能給學生好典範嗎？師院應不能跟一般大學一樣，因為，將來的工作是「老師」。』(AE4-3)而這樣的擔憂似乎不盡然是杞人憂天，因為『從某些資深教師的話語聽出，

他們對目前師資培育機構所培育出來的老師很擔心，這些培育未來老師的機構，並沒有做到真正培育出好老師，新老師對教育倫理、內涵及文化沒有深入認知，有些新老師的教學能力根本不行，甚至有位校長說：「十年後，現行教育會瓦解。」因為，當年優質的師專生全退休了，新一代的師院生會使教育往下沉淪。」(AE4-1)

2.專業形象：「要先體認犧牲奉獻存在於這個行業中」

前述及新進教師似已不再沉默，勇於表達自己，不但對防災防震演習試教敢大聲說：「我為什麼要做？」(AI3-1-4-4)甚者，『去年我們學年的新進老師跑來問我，你要知道我比較資深，她跟我說，今天下午的研習我不要去，我忙不過來，我要做什麼事情耶！那些事跟學年有關係，我說：「可是我在東光這麼久，從來沒有學校安排的週三進修沒去的，我都乖乖的去，我們這裡的傳統就是，該要聽什麼就聽什麼。」但她執意留下來做她那件事。你知道我怎麼說，我說：「不然這樣好了，你去請示我們主任。」她真的就去請示主任，那我們主任也是這兩年才換新的，當他們去請示主任，主任一口就答應，這是以前從來沒有發生過的事。』(AI2-1-4)

另教師對擔任導護亦有微詞，不但校內導護要求補休，且對學校排定週三進修致無法補休亦多所抱怨，「以前只要是週三進修，幾乎視聽教室都坐得滿滿的，尤其是剛到的幾年，但後來就開始有些聲音，而且以前老師都要擔任導護，後來也出現些聲音，聲音出現後就引進志工加入，最後導護變成校內導護，竟然還可以補休假，以前都沒有，什麼時候開始我也不太在意，但是從學年裡的老師我也聽到，你們都排那麼多的活動，我什麼時候補休？」(AI3-2-1-4)

但詩怡覺得「研習拿去補休對我損失很大，所以我很少請假，補休對我來講不重要，研習對我來說才重要。」(AI3-2-1-4-1)而且『有一陣子我的同事常請假出去，但她有沒有出去我不知道，我還很雞婆跑去跟我同事說：「如果你沒有事不要出去好不好，就留在學校研習啊！」你知道嗎？當天跟我說話的時候沒有怎樣，只是哦！隔天竟然生氣了，就跑來跟我說，我昨天很生氣，就打電話去跟校長說，然後她跟我講，我也更生氣，我說：「我沒有別的用意，只是跟你講，我們的研習很棒、很重要，妳為什麼要失去它，妳誤會我的意思，幹嘛跑去跟校長告狀？」我還動用到學年主任去跟她談，我們不是在責備妳的意思(笑…)，結果我吃了悶虧。』(AI3-2-1-4-2)造成誤解後「那位老師都不理我，後來我就不敢去做那些事情，可是我心裡很難過，如果研習的時候，有某些老師不來，我會對她有種妳不該做種

事的看法，我不曉得我的觀念會這麼重，妳為什麼要請假？如果妳沒有其他重要的原因，妳為什麼要失去這麼好的機會(笑…)。」(AI3-2-1-4-3)

而對部分教師計較學校分配的掃地區域，詩怡會認為「那是老師該做的事，你為什麼不做？連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？可是我不敢講啊！我真得不敢講！但我對那位老師就有瞧不起的感覺，然後我就不會去接近他(笑…)，這種老師很可怕吧(笑…)。」(AI3-2-1-6-1)同時，對於最近教師會發起的516終止活化課程的遊行，更是納悶『這算是維護專業形象或是講求權利義務呢？不知道這麼一走，教師形象會不會下降？家長們怎麼看我們這些當老師的。教師捍衛教育，為何還要斤斤計較一節課兩節課？當初選擇當老師，不應就要先體認「犧牲奉獻」存在於這個行業中嗎？』(AE6-1)亦因如此，詩怡自詡「自己是很在意教學的人，使命感都很重，真的是物以類聚，必須說跟我在一起的人都是很在意教學的人，使命感都很重，像我就不會去找都在聊天的人，那些人我就不會跟他在一起。」(AI3-2-1-6-1)

從『師院應不能跟一般大學一樣，因為，將來的工作是「老師」』、「那是老師該做的事，你為什麼不做？連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？」及『當初選擇當老師，不應就要先體認「犧牲奉獻」存在於這個行業中嗎？』可知，往昔完美「道德人」的教師形象仍深植詩怡心中，不但可見「逆來順受的服從性格」且秉持著「犧牲奉獻的教學投入」，更以「在意教學且使命感重」為擇友條件，反觀，部分教師不但「勇於異議地爭取權益」，且普遍存在著「主觀認定的權利義務」觀而不熱衷週三進修、斤斤計較導護與學校分配的掃地區域，因此，在「相遇而安的同事情誼」原則下詩怡漸漸靜默而不敢指正他人。

(二) 美彥：「老師不就跟媽媽一樣嗎？」

1. 「你說我不夠專業我就不夠專業嗎？」

美彥對「教師專業」這個議題充滿著疑惑，「教師專業形象的建立是來自個人認定或是社會的看法？我是不是一個專業的老師，該由誰來告知？自己的良心？家長抑或是教育當局？」(BE4-1)就學科的專業知識而言，美術是她的專長，她可以宣稱是專業，「你如果問我是不是一個專業的老師，也許我對教學知識並不是那麼專業，但是我感興趣的美術方面，我就覺得自己還不錯。至於在其他方面，我就很難說在專業上要怎麼定義，很多教授認為九年一貫不成功，是因為教師專業不夠，我一直對這方面頗

有微詞，教授說我不夠專業我就不夠專業嗎？」(BM4-8-4)就像九年一貫課程的規範真的就是專業嗎？到底是誰的專業？美彥以蔣公去世時被迫跪街送迎加以省思，「很多專業是誰來認定？誰來告訴我們我們是否是個專業老師？我就想起以前蔣公死掉的時候，我那時候才國小吧！老師就叫我們，因為我那時候住在大直七海官邸那裡，那時候她叫我們要列隊，跪在路邊趴著，為什麼？又不是我家死人，為什麼我要跪趴在那裡？等到經過了時代的變遷，你再回頭去省思這些事情，你會覺得這樣的動作很奇怪。現在同樣反推回去，以前不知道自己為什麼要當個老師，也沒有認真談論什麼專不專業，經過了那麼多教育政策的改變，人家告訴你要符合什麼九年一貫的標準，你才是個專業的老師，雖然自己也拼命朝向這個方向去走，只是現在比較大了，回頭想這到底是對或不對，到底誰跟我說專業與否？就跟那時候跪蔣中正意思是一樣的，到底是誰給我們貼的標籤，還是我們自己想要尋求的？這個是我自己所需要的，這就是我自己所認定的專業？」(BI4-8-3)

有一次，美彥在校門口搭計程車，『我搭上車告知司機地點後，司機就和我聊了起來，「妳是這間學校的老師？」「對！」「啊！你老師最好，一年上沒幾個月，又有放暑假還可以領錢，領那種18%，又免扣稅，有夠好！別人的囡仔隨便教教嘛不會扣薪水，哪像我，賺沒啥錢，那黑白駛，眼色沒卡金仔，載没人客，連油錢著賺沒。」(臺語)在司機的言談裡，我得到兩個訊息，老師的薪水不錯，投資報酬率高，休假等福利不錯，所以老師較好賺。第二，不論教得好不好、用不用心，錢照領、假照放，不同工也同酬。我們可以視這個司機只是情緒反應或為了服務顧客，刻意製造的話題，但他的言談內容卻是經常性地由不同的人來告訴妳。我想司機大哥會認為老師的錢很好賺，可能是他看不到老師們一整天的工作內涵，如教學工作、生活輔導、學習輔導、生涯輔導、班級經營、與家長的溝通、引導學生正確的觀念與知識。課務中處理的事務看似小事，卻樣樣富教育意涵，需運用「教師專業」來處理。』(BE4-1)

然而教師專業是什麼？美彥以二位同事相互比較，「最近學校要辦校慶，我注意到有位同事，因學生們要參與比賽，她比平時規定的上班時間更早到些，到校後便陪著學生練習跑步，預賽時，在場邊聲嘶力竭的為孩子加油喝采，放學後把學習落後的同學留下補救教學，再陪著學生散步回家，朝會時，也常看她靜靜地記下行政單位需要她配合的事項，作業抽查的時間，上課應注意的事項，學生作業也一定批改完畢，如期完成。當然，她也會跟其他同事八卦一下，聊一下上課的情形，學生的反應…不在意自

己得過什麼優良教學計畫或優良教師的獎項，但在意學生們是否青出於藍，在乎學生是否自我實踐，關心學生是否發揮專長。」(BE4-2)「另外有位同事，他選擇建立學生的自主能力，讓學生自行分配運動會的相關事宜，學會協調。尊重學生是否願意參與比賽，如果不願意，不參加也沒關係，因為要以學生為中心，尊重學生學習權益。每星期教師朝會，教師們要開會，把學生留在教室裡，會有問題，他拒絕參加教師朝會，作業抽查對他而言，也是一種符應行政體系的形式作為，簽家庭聯絡本更是無稽，與家長溝通，就應該即時，電話聯絡或請家長到學校溝通就好，紙本的形式都應避免，讓老師有更多時間去發揮專業。至於行政體系所規劃的教師進修時間，他覺得研習內容枯燥，所以自由進修，行政如果請他提出抽查的作業，他會請行政尊重教師專業。」(BE4-4)

比較二位教師，哪位教師較具專業？教師專業如何被定位？教師專業不該僅由自己定義的？尊重與放任的界限在哪？教師專業會不會成為有心人士的避風港？成為怠惰教師逃避責任的理由？我相信前位老師，也許是沉默了點，不懂得要求權益，不太會利用資源，但是我看到滿滿的教育愛，默默盡可能地用她的能力，運用各種方法，努力扮演好教師的角色，如果你問我這老師是誰？我想她/他就在我們左右，正關注、陪伴著學生，是我們教育界的大多數。(BE4-5)

因此，美彥認為「會寫什麼教學計畫，或做什麼協同教學，並非我認知的好老師，也許只是你的文采好吧！會做書面資料就真的是好老師嗎？我心裡認為會做行動研究的老師，並不等於是個好老師，這可能只是其中一項，或者當老師在這方面比較不足，當然要去充實，但除此以外，更重要的是符合道德標準。」(BI4-8-6)且在「一般教育體制下，所謂的專業老師應該具有很好的教學技巧，相關的教學理論，或者對學生很有一套，或是能與家長做良好的溝通，這跟人格特質有很大的關係。」(BM4-8-4)但『要怎麼做才能讓這位司機大哥(社會大眾)看到，教師領國家這份薪水，是合情合理的呢？不是每個人都可以做得來的！進而樹立起教師的專業形象呢！我想第一步就是自我覺察及省思。』(BE4-7)

2. 「只要在乎別人眼光就會想要達到人家的那個目標」

相較於專業教師，美彥覺得家長似乎更在乎老師好不好，「家長認為妳教得好，學生都聽話，關心自己的孩子，易於溝通，願意擔負較多教學責任，妳就是他們認為的好老師。」(BI3-1-2-7)另「家長眼光中的好老師，就是我們眼中所謂很會秀的老師，這也不是說全部的老師都這樣，當然我

想家長眼光有些是正確的，但我覺得他們看到的就是比較外向的東西、比較表象的東西，就像你一定要說學逗唱樣樣精通，人家才會認為你是一個好老師。」(BI2-2-25)對此，「你也想努力符合家長口中的好老師，所以我覺得這種標籤就讓你很累，必須不斷改變自己，如果不以這樣自我要求，根本不用在乎很多細節。」(BI4-8-2)

但美彥認為「教育是實質影響小孩的，有誰去問過小孩子說，你覺得誰是好老師？這應該由小孩子來定義，對不對？誰是影響他最深刻的？就算由孩子來定義，好老師也應該是非常多元的。」(BI2-2-25)「好老師就是付出自己最大的努力去帶好每一個小朋友，熱情、積極肯付出，行有餘力則盡量配合學校。」(BI3-1-2-7)「可是社會看到，每一個人都看到他心中的好老師，這些東西都投射出來，我覺得那個形象就很龐大，你要去達到每個人的形象真的是有些辛苦，我覺得別人看到的，也不見得是真的啊！就像說學逗唱樣樣都精通，大家有沒有看到，也許他就不會去買書送給孩子看，也許他就是最會溜班的人，這些東西誰又看到呢？老師不就跟媽媽一樣嗎？你能問誰的媽媽是好媽媽嗎？我想每個人心中都呈現媽媽對我的好，那是很難去掌握的，每個人都透過他的經驗、認知去定義，你家的好媽媽不見得是適合我的好媽媽，我想這應該是蠻個別化，當然我知道，其實，社會上所謂好老師有一定的期許，就是說你要能夠無條件的奉獻，無限制的愛，源源不絕，但老師也是人啊！有些時候儘管學生讓我很生氣，或者學生家長做了對不起我的事，可是我還是要摸摸鼻子算了，我不能跟人家計較，因為我是學校老師，他的形象應該是個仁者、慈者，應該是不予以計較的，可是我覺得有點啞巴吃黃蓮，有苦難言！就是這樣。」(BI2-2-27)

至於上級主管長官認為的好老師又呈現不同風貌，「是位教學表現良好，同時又能積極配合校務，願意付出分享的老師，早期行政處於較威權的年代，妳的配合度較高，可能較易得到妳想要的東西，例如選擇級任或科任(因為早期校長有編配職務的權力，而校長在行使權力時總會與他的行政團隊討論一下吧！)，現在很多學校課級務編配自有校內的一套，教師較不受制於行政。」(BI3-1-2-7-1)然「儘管自己已理解教師不必做那麼多，但對學校業務以外的工作仍願意那麼做，除了受制於職務編配的問題，還有同事之間的參與感—我是你們這些人中的一員、受肯定—大家覺得我有能力可負擔這樣的工作、成就感—證明我不是只會教書等，只是不同工卻同酬或付出難與收穫成正比，會抱怨一下！」(BI3-1-2-7)且「我認為提供學生

最好的教學品質是一個老師應有的，不必等人來告訴妳，每個當老師的都會有一個自己心中盡責的樣子，只是有可能我認為我很盡責，但校方或家長或學生卻不認為，雙方會有認知差異吧！」(BI3-1-2-16)因此，美彥認為好老師不該定於一尊，不同的人界定標準亦殊，端視個人在乎誰的看法，「只要在乎別人眼光就會想要達到人家的那個目標，只要別人認為你是個好老師，你就是個好老師，可是，有些家長認為的好老師，他很會與家長溝通協調，但在教學的時候，看不到的時候就不一定，他可能不陪著小朋友吃飯，班上發生什麼問題，也不是很樂意去處理，反正只要不給小朋友太大壓力，小朋友開心，家長也開心啊！又會做漂亮的成績呈現給人家看，大致上就是這樣。」(BI4-16-1)

3.「校園裡教師不也常被貼標籤嗎？」

最近『報章雜誌、電視媒體時常報導「體罰」、「性騷」、「言語暴力」、「不適任教師」等案件，報導的大多是教育界的少數，或個案情形，加油添醋或扭曲事實，無疑對教師的專業形象是種傷害，這樣的批評與責難也增加了教師的挫折感。』(BE4-6)甚至「有些談話性節目常請家長到節目中談論教育現象，部分家長發表，為讓自己的孩子被好老師教，所以要想盡辦法送老師禮，繳交費用參加家長會，以便選老師…這樣的聲音對教師的形象真是很大的打擊。」(BI4-1-2)不可否認地「有些老師還真是不把學生權益當成教師的職責，破壞老師的形象，例如不當體罰、性騷、性侵、口無遮攔…讓家長對教師也失去專業的信任。」(BI3-1-2-2-3)但通常媒體輿論充斥的多為對教師似是而非的論調，似乎「在這個社會人人都可以告老師」(BI3-1-2-2-2)，諸如…

老師懷孕生產會影響學生的學習，班級常規會不好，所以家長跟主任或校長告狀、施壓，要不就轉學或轉班。孕婦站久了腳會水腫，卻不可以坐在那裡上課，因為教師上課要「巡視行間」，怎麼可以「老是」坐在那裡？噢！懷孕不是正常的事嗎？為什麼在家長的眼中成為教學的「錯」。功課太多或太少，只要不符合個別家長需求，都是「有待商榷」，教師專業自主受到家長的挑戰及質疑，更何況家長自組家長會後，不定時的從周邊了解，最後所謂「好老師」與「壞老師」無形中在家長口中逐漸散佈開來。(BI3-1-2-2-3)

上次新聞報導老師因站導護，留了學生在教室中，後來學生打鬧，弄傷眼睛，結果被判賠。如果你不想去站導護，教師或長官會覺得妳不配合，沒有教育愛，為維護學生安全一點也不願幫，我想那位老師心裡一定很難

過吧！一來是學生受了不可回復的傷，一則是如果自己遇到麻煩了（法律上的問題）又有誰來幫忙或發聲？日前校園裡也吹起了「教育保險」這樣的觀念。在這快速變遷的年代，我想大部分的老師，最後還是乖點吧！為趨吉避凶盡量控制自己、要求自己，當個別人眼中「好老師」，這樣才能樂在工作，充實自己發揮專業才能在屆齡退休有熱情及續航力。」(BI3-1-2-2-6)

「我們在教學上盡量不貼學生標籤，但校園裡教師不也常被貼標籤嗎？學生學習狀況不佳，因素很多，但通常教師會被馬上質疑不會教。」(BI3-1-2-2-3)「在這人人講求權益，民主又多元的時代中，尤其教師又是面對人的工作，不像處理物件般單純，壓力真的越來越大，家長動不動以告老師做為要脅，對一個愛惜羽翼的教師來說真的是不能承受之重。」(BI4-5-3)因此，『我不喜歡自己出去玩的時候，跟別人說：「我是老師」，我覺得老師是個很大的帽子，扣著我必須要遵守體制，做一個在體制內守規矩的人。』(BI1-3-5)『記得有一次出國旅行，與同團的去喝一杯，跳跳舞，打打小牌，讓自己放鬆一下。就有人問我從事什麼行業，我隨口答服務業，為什麼我不敢直言不諱？只是想避免別人有「蛤！老師也會這樣哦？」避免自己被人以超高的道德標準，期許為「至聖」先師。』(BI3-1-2-2-7)不但「教師身分讓自己覺得羞愧，不能同常人為所欲為。」(BI1-3-6)「我覺得老師也是人啊！老師不是說你規定怎樣就怎樣，老師也有情緒、也是有各種百態啊！為什麼老師就不可做很多事情。」(BI1-3-7)

由此可知，美彥體察到專業是社會地建構的結果，被教授、司機，甚至不能明確說出來源的不同人所界定與範疇化，但她以『課務中處理的事務看似小事，卻樣樣富教育意涵，需運用「教師專業」來處理』反抗被界定、被範疇化、被分類的這些方式，以一種「自我界定的專業投入」—「正關注、陪伴著學生」、「具有很好的教學技巧，相關的教學理論，或者對學生很有一套，或是能與家長做良好的溝通」讓備受「無孔不入的凝視監督」下的自己得以心安理得，同時亦認為「這跟人格特質有很大的關係」，此適與「成為一位教師」的敘事中提及的—「自己就是一個蠻熱心的人，很喜歡幫助別人」相互連結，而顯示自身的感知。至於教師被界定的不見得是專業與否，也包括是不是一位好老師，但源自家長與行政人員的定義卻又都不同，美彥無所遁形下，以「老師不就跟媽媽一樣嗎？你能問誰的媽媽是好媽媽嗎？」重新為教師命名，承認教師應該提供學生最好的教學品質，其他的就劃歸為「認知差異」，以此釋懷，要不就乾脆隱姓埋名不讓別人知道自己「至聖先師」的身分，此其中亦蘊含著「母職傾向的教職隱喻」。

(三) 玲君：「老師卻被污名化」

1. 專業形象：「老師只是一個職業」

前述及玲君擔任孩子班的班親會長時，提議教師節送老師禮物，反遭其他家長無情的批判與質疑，「為什麼要送，老師只是一個職業，我是一個公車司機，我把我乘客照顧得很好，把他安全的送到家裡，我表現得好為什麼沒人送我禮物？」(CI1-2-16)足見「以前對老師的尊師重道已漸漸式微，但是要讓社會尊重教師，我們必須更提升專業能力，讓社會知道教師工作是不能取代的專業。」(CI2-1-2-8-1)但何謂專業呢？玲君認為「專業是要能有效教學、設法提升孩子的自信心、且能化解親師生的緊張衝突。」(CE6-3)「若以教學來說，同樣用課本去教，專業的你可能會適時加入一些題材去適應這個班級，就是所謂的適性教學吧！尤其是親師生的溝通，這種專業不是一般人或是代課老師可以替代的，就是可以在現場化解一些糾紛，那是專業老師應該呈現的，適時解決彼此間的問題，而不是把問題擴大或是壓下來，那是一種人際智能，然後在職場上經營的理念跟處理的方式，一個老師的專業就是處理教學嘛！還有一些孩子的個性與生活方面的問題。」(CI3-8-1)

但是，目前「學校一般聘任短期的代課教師大多為志工，而這些志工幾乎都是家長，而且請這些志工代課時，多是讓學生寫寫作業、測驗，或管管學生的秩序，次數多了無形當中志工會覺得當老師很輕鬆，甚至還有家長質疑老師不夠專業。」(CE6-2)在學校裡面也的確出現「有些老師不敢把自己的孩子交給特定的老師，這對老師的聲譽影響很大。」(CE6-1)另外，「學校兼任的輔導教師很多都是代課老師，因為一般老師根本不願意擔任，但是這些老師並未受過嚴謹的專業訓練，相形之下就顯得不夠專業，亦常引起質疑。」(CE6-2)然「就現場教師而言，面對素質參差不齊的學生都疲於奔命，特別是ADHD的孩子特多(現在不鼓勵吃藥)，造成教師班級經營很大的困擾，老師關心的是否達到最好的教學效果，對於教育改革的各種訴求，似乎陳義太高，根本沒有多餘的心力去搞東搞西。」(CE6-3)

2. 專業形象：「老師是既得利益者」

玲君認為「教師這份工作隨時會被用放大鏡檢視，教師是否值得發這麼多薪水？社會會檢視這經濟效能為何？除了天下雜誌的報導之外，我的周遭朋友，只要不是教育從業人員，都會說教師的待遇太高，又有18%的利息等等，一些頗帶諷刺的話語，所以現今的教師更要展現不可取代的專業

性給社會大眾來檢視。」(CI2-1-2-9)她「跟退休老師談過，他們認為自己從薪水最少、地位最低的時候，開始犧牲奉獻心力，用一輩子青春好不容易換取退休俸，但現在出去玩，竟然不敢說自己是退休老師，怕別人說薪水太高，而且還享有18%，尤其有一些政治人物批評老師是既得利益者，其實這些人也是為了自己的政治利益，藉此讓自己變成正義的化身，老師卻被污名化。」(CE6-4)其實，「我也跟一些年輕老師談過，他們認為自己將來沒有18%，所以會覺得課稅是應該的，我自己認為課稅是合理的，但問題是可以組工會嗎？我兒子在法國待了一年，碰過三次教師罷課，結果學生四處跑也沒人管，學校也沒有權利處罰教師，那我們呢？」(CE6-4)

老師被污名化的不只是既得利益者，「前一段時間，電視報導臺北市某一知名國小，有位老師連甩了學生好多個耳光，這個惡行媒體有報導，一面倒的污名化老師，可是，這班有五分之四的家長聯名請願留下教師，但電視報導沒有真實呈現事實，只是以腥羶的話污名化老師，真是悲哀，其實這位老師是我朋友的同事，據說這位學生在學校常出手打班上學生，老師不勝其擾，其他家長也抱怨連連，問題是電視根本不會報導這些。」(CE6-5)『現在的學生也知道老師不能打人，所以常聽到同事抱怨學生會嗆老師「妳打我啊！」，甚至知道打113，或是用手機偷錄教師的惡形惡狀，因此老師現在也要特別小心。』(CE6-5)

由此可知，家長認為教師只是「一般無二的普通職業」，有感於此，玲君認為教師必須提升專業能力，「讓社會知道教師工作是不能取代的專業」，而其所謂的專業是融合自身教育宗旨的「自我界定的專業投入」—「有效教學、設法提升孩子的自信心、且能化解親師生的緊張衝突」，但弔詭的是學校代課的機制反自揭教師專業的神秘面紗，益以大眾論述的污名化，乃至學生鸚鵡學語般地如法炮製，共同織就更綿密且「無孔不入的凝視監督」網，即便玲君覺得滿腹委屈，亦只能「平和理智的面對處理」。

二、在職進修與教學現場

(一) 詩怡：「在職進修可以兼顧教學與學業嗎？」

詩怡認為「我比較能接受新的東西」(AI3-2-2-12)，所以，無論是運用電腦精進自己的教學，或是運用部落格協助教學，總能不斷學習(AI3-2-2-12; AI3-2-1-6-3)。對於各種教育政策或教學新知，亦始終抱持著開放的態度，且願意嘗試、改變(AI3-2-2-12)，不但親身參與開放教育試辦與建構式教學試驗，且九年一貫課程實施後，自己覺得「如魚得水更能展現自如」。

(AI3-2-2-13-6)

而除不斷自我充實學習外，詩怡對於校內進修研習更是積極參與(AI3-2-1-4-1)，偶爾學校老師會相互邀約參加校外研習，「不是行政要求我們去的，老師自發性去的，那個效果非常好，整場一兩百個人，安靜無聲，而且大家就是那麼集中精神在研習。」(AI2-1-5)甚至籌組「學習社群，這是我目前正在做的，我們7人社群，每週抽出兩節科任課，共同為自己校內的學生設計一套作文教學方案，我從中獲得許多知識和能力，每回有新點子，我馬上在班級進行實作，這是沒有晉級加薪、沒有鐘點費，但我們每個人都非常願意貢獻自己的長才，其他的伙伴感動了我，也催促著我成長。」(AE5-2)

但她也感受到老師對校內研習「開始會有聲音」，且「敢去爭取自己的權利」，『這麼幾年來，所有的研習、所有的課程都是行政安排好叫我們來處理，叫我們來做，當然我們課程都是自主的，包括我們要教什麼，你們都沒有過問，可是，有關成果發表、週三進修，這是權利，也是義務的一種問題，你怎麼都沒問過老師的心聲，你今天要排的研習，你怎麼沒有問過老師：「老師，這個研習的課程，您覺得您需要嗎？」當你排了以後，學年老師覺得這個我不需要，你為什麼不讓我週三下午留下來，改我改不完的簿子，我班級級務處理不完，我還得坐在那裡聽我不想聽的東西，主任你可不可以回過來想，想一下說，你要不要回來問我們學年老師，我們在這個年級裡面，我們想要聽的是什麼？』(AI2-1-4)

另詩怡對在職進修持保留態度，「在職進修可以兼顧教學與學業嗎？我可以同意寒暑假上課，不能接受平常上課日擇一兩天公假外出進修，一個稱職老師一天要花掉不少體力與精神，進修期間一定也有功課，這樣能做好教學嗎？十幾年以前或許可以，九年一貫後，好像許多老師嘴裡老是喊很忙很累，進修到底是為了什麼？晉級是原因吧！」(AE5-1)且她認為「若要解決教師的專業問題，一定要進行教師專業評鑑，某些教師不能依附著自己認為有專業，關著教室的門上著自己的課。」(AE5-3)

由此可知，在「這麼多年來，教學這件事已是我們身邊最重要的一件事。」及「我都覺得那是老師該做的事你為什麼不做？」之下，詩怡不但展現「逆來順受的服從性格」，且不斷學習充實自己，但亦因以教學為重，故不贊成教師公假在職進修，且對部分教師裝忙喊累不以為然，而蘊含於其下的實為「自我防衛的本位主義」，同時她亦贊成進行教師專業評鑑以破除教師隱身於「自我界定的專業投入」中。

(二) 美彥：「活到老學到老，才能不會老，也不怕老」

1. 在職進修：「只要願意參與進修或研習一定會有所幫助」

「面對不斷增加的社會期望，彷彿你不改革，就要為改革失敗負責，因為這都是前線教育工作者封建思想，不知進取所造成的，所以不管喜不喜歡也都要參加教師進修研習活動。」(BI2-1-3)特別是「九年一貫教育改革的推展，著實讓我覺得不足，合科後如何統整？課程如何設計？什麼設計才是最好的？如何發展學生的基本能力？這在我受師專養成教育時並沒有受過相關進修！例如，我是一般科美勞組畢業的，一般學生能教，美術也能教，叫我做美術方面的統整，我絕對有把握，但自合科以來美勞課變成藝術與人文領域，還包含了音樂與表演藝術，但我對音樂不熟悉，視譜慢，聽力差，音又不準，我如何指導小朋友？在教材熟悉下，單科統整都要花心思了，更遑論合科統整，另表演藝術也是。我認為錯誤的學習比不學更可怕，面對小朋友我更惶恐於自己是否有能力來教學，於是我去考了藝術教育研究所，修畢後，我清楚了理論的問題，但實務問題呢？」(BI3-1-2-14)

儘管「有些教師參加進修，動機是在獲得學位、加薪與晉級。」(BE6-3)且「讀研究所或是進修到底有多大實質的幫助，那是個大哉問。」(BI4-20-1)但對美彥而言，「我去讀藝術方面的研究所，表面上對社會領域的教學沒什麼幫助，但是對於社會領域討論、分析與統整方面的教學能力卻有實質的改善。我覺得只要願意參與進修或研習一定會有所幫助，我們談論學生的學習時，也認為學習分主學習與副學習，雖然學習的科目不同，但學習的經驗會類化在思考與行動中，姑且不論動機，只要願意學習總是值得鼓勵，保持教學熱力，活到老學到老，才能不會老，也不怕老。」(BE6-3)

而伴隨著「科技資訊網路發達，使得教師的學習也更為方便，教育局提供各種教師進修的管道，構建了K12教師數位學習平台，我報名過好幾期，學習各種主題的專業知能，數位學習也滿足教師依不同的時間及個人需求，隨時進行學習，這種E化進修蠻人性化的。其中對相關主題還可以討論分享，相互學習，共同解決問題，形成網路社群分享，有的學員老是修某個老師的課，後來社群學員們還互約去吃飯呢！」(BE6-4)此外「教師的進修及學習，其實也無時無刻在各種情境中進行著，校園裡幾個觀念想法接近，可以討論的同儕，總是會相互到對方教室串串門子，看看教室佈置，習得不同的經驗，或議論些行政及教育政策，不同的老師們各具所長，以友好的關係為基礎，願意虛心學習向人請益，慢慢形成伙伴關係，彼此分

享，互相鼓勵與支持，像同學年的幾個老師為了檢視學生學習成效，會設計些評量或學習單，不但可以資源共享，更可省去時間與人力的浪費。」(BE6-4-1)

「學校中的教師各具不同能力，大家互動久了，也都了解哪些教師有些什麼專長，有的以學年為一個學習社群，有的依照自己任教的領域，有的是以主題而成為社群，同儕間達成共識推舉領導人，大家有一定的目標，為喜歡而忙，我想再辛苦都覺有樂趣。我們學校有位對語文教學很有經驗的教師，她邀集了有興趣的老師，分享作文教學的具體策略，運用方法及小撇步，從字、詞到句讓小朋友輕輕鬆鬆地完成一篇作文，讓以往令學生感到困難的作文，不再具有威脅。她分享得開心，老師們也覺得相當實用，經過共同學習，大家的心也就更加緊密了。」(BE6-5)雖然其中「卻有其他目的。」(BI4-11-1)

當然再好的事也會遇到困境，像忠誠度、信任、及疲累感，會致使團體持續走下去的動力產生了危機，這讓我想到一個朋友寄給我的e-mail，裡面的故事，一群雁子南飛的故事，雁子們在群體中藉由團體舞動翅膀造成氣流抬升的作用，讓自己能飛行得輕鬆些，在雁群中沒有人要特別突顯自己，當領導的雁子累了，會由其他的雁子繼續領導，當同伴病了，成員們也會陪伴他直到康復或死亡…這個故事令我很感動，如果我們所建立的社群能像雁群一般，我們的學習社群也將發展至終身。(BE6-7)

2.教學現場：「以尊重的態度來輔導教師」

「教師專業應有公評的，不是我說我是專業教師，我就是專業教師，評定教師的專業也應是全面的。」(BE4-7)「教師評鑑設計如果適當，的確可以幫助老師在工作崗位上的自我警覺，可以幫助教師群體內部對專業的覺醒與相互學習，提升教師能力，樹立教師專業，讓真正投入教育的教師，獲得更多肯定、激勵，但配套一定要合理，評斷的工具與人員也應力求客觀。要不然，無法說服教師，教師們若採取消極抵制，上有政策下有對策，表面功夫之下政策也難成功。」(BE5-1)

教師評鑑也不是誰來規劃，就一定能成功，教育決策單位總要公開研討的過程和內容，徵得社會的意見，得到教師的認同，評鑑才可能有續航力，引發教師內在的自覺，讓教師更能樂於向他人學習、修正自己，增進教學專業進而分享專業。如果分級與評鑑是以尊重的態度來輔導教師而避免分級或評鑑帶給教師負面的感受或挫折，透過溝通、宣導、獎勵來降低

教師的恐懼感，讓教師願意改變，教育決策機關於溝通後能展現行政決心，讓觀望的教師能隨改革大旗而行，學校單位明白宣示立場，推動的決心，改革成功的機會才會提高，要不然，可能從政策的研擬到執行階段時，承辦單位已改變，或換了政黨，到時，是不是新的決策單位又有不同的作法呢？(BE5-2)

如果你問我為提昇教師專業，願不願意參加教師評鑑？以目前的現況，我心裡可能會有拉拒，因為我知道這個部分對提升教師專業很重要，但是也會有些擔心，一來對教師分級或評鑑目前我並非全面了解，也還有些疑慮(畢竟像簽契約一像，簽的時候總要看清楚以免事後後悔)，例如：誰來評鑑？如何評鑑？評鑑的人員有評鑑別人的能力嗎？評鑑的標準的確立非常複雜，訂得寬鬆，讓人無所適從，訂得嚴謹又顯得綁手綁腳，而這些偏偏這又是最重要的部分。未盡完善前便貿然實施的話，必定會引來很大的後遺症。(BE5-4)

從實施過程來看，如誰來負責審核資格，產生標籤作用，成教師同儕間的摩擦…甚而，會不會使家長挑老師的問題更加惡化，會不會有失公允的情形出現？如果完全沒有任何獎懲，教師努力的動力又有多少？不過現今以教師地位逐漸低落的情況看來，教師分級或教師評鑑應該和教師扣稅一樣是勢在必行的事情了，只是實施的時間而已，畢竟評鑑是了解教師專業的方法之一。只是教育工作在質化的形成過程而非量化的數據統計，如果要實行教師評鑑，可千萬別落入量化的圈套。在教育圈中，毫無疑問，絕對支持教師分級或評鑑的人應該不多，不過我想與其採取抱怨抗議的消極手段，倒不如整合教師意見將教師的訴求傳達出去，這應該會是比較有建設性的一種作法。(BE5-5)

由此可知，在教育改革論述中教師似乎成了「不思進取的代罪羔羊」，但真正鼓勵教師進修卻又抱持著「加薪晉級的機會主義」色彩，造成「學歷表現的錯覺相關」，但美彥覺得「只要願意參與進修或研習一定會有所幫助」，同時亦參與網路社群數位學習。至於對教師專業評鑑除了擔憂人去政息外，蘊藏於擔憂「帶給教師負面的感受或挫折」下的則是教師「趨樂避苦」的理性行徑。

(三) 玲君：「要不斷學習新技能」

「九年一貫課程實施之後，我就覺得自己不夠，因為有很多比較新穎的名詞，像表演藝術，發現自己有所不足。」(CI1-3-27)且「家長也會看，

學生也會看，會說你都變不出招。」(CI1-3-14)特別是「現代的家長越來越年輕，資訊能力較強，隨時可以接觸很多比較新的訊息，當然也希望老師可以跟上時代的腳步，自己擔任了二十多年的老師，低年級特別明顯，家長希望孩子站在台上，所以老師要多辦各種活動，讓孩子有亮相的機會，甚至有些家長會陪孩子一起成長，所以有時候會一起參與活動，甚至介入，所以老師隨時被家長看，會不會教書，有沒有料，一看就知道，所以要不斷學習新技能。」(CE6-6)加上玲君對「自我的期許，教書二十幾年，如果日復一日、年復一年都是這樣子，我想我的生活大概會很無聊吧！我這個人是比較喜歡求新求變的。」(CI1-3-14;CI2-1-3-8)而「我唯一想進修的是暑期部，所以我報考藝術教育研究所暑期部第一屆，也剛好是我從行政下來，後來我發現表演藝術有很多東西可以去探索，而藝術教育最缺乏的就是表演藝術，所以才去唸藝術教育，希望增長自己的教學知能。」(CI1-2-11)「可是說句老實話，同事之間覺得那根本就沒什麼，甚至有些人刻意忽視那一塊，完全不理，還是按照以前的教法教。但進修後，我覺得蠻大的改變是，自己會去找資料，尤其是上網，然後跟同事討論，自己必須去整理，自己要的是什麼，然後去歸納，以前就是憑著經驗在教學，現在比較會去吸收新的東西。」(CI1-3-27)

而「除了這個暑假的研究所，我發現可以玩的東西很多，甚至我在研究所畢業後，還去參加戲劇研習、表演，我發現戲劇課程真的是，不管語言、表演、音樂、美勞，全部都可以統整在一起，甚至於，因為我去年是研發說唱藝術，今年可能會用表演戲劇，創作性戲劇去嘗試開發這個課程。」(CI1-3-14)同時「我也跑去考主任，我在主任儲訓班的時候，覺得行政可以發揮的空間蠻大的，真的可以做很多東西，那時候也充滿了理想與抱負，但現實環境中，少子化現象嚴重，老師缺額不再那麼多，尤其主任也沒有多少缺額，校內本身就更沒什麼機會了。」(CI1-2-11-1)

另伴隨著教育部推行認輔教師，玲君亦參加了各種初進階研習，真正理解何謂同理心，「憑良心說，以前在師專所學的那些，我比較沒有那個概念，是到了現場之後，才發現同理心，而且最近輔導這塊才被人家接受。」(CI3-4-5)且於研習進修後，進一步反思自己當媽媽與教師的角色，此就像剛開始教書時完全沒有想到「把每個學生都帶上來，找到學生的亮點，讓他有自信心，做一個自我肯定的人。」(CI3-12-1)，後因參加演說比賽，又參加輔導室的研習，慢慢理出自己的中心思想般，玲君始終認為「這麼多年就是一直不斷調整自己，其實也是一種成長跟學習。」(CI3-13-3)

至於學校安排的研習進修，玲君認為「在大學校中，似乎沒多大改變，每次研習人數都很少，但輔導室辦了二場有關提升孩子注意力的研習，老師參加就很踴躍，特別是現在有很多ADHD的學生，也許這類研習對老師有實質的幫助吧！所以行政要真正瞭解老師的需求。」(CE6-7)

由此可知，玲君在自覺不足、「無孔不入的凝視監督」與自我期許中不斷學習新技能，而隱藏於對他人不重視或不理會藝術與人文領域下的是玲君「自我界定的專業投入」及一般教師「以不變應萬變」的心態。另玲君於「學然後知不足，教然後知困」下，不斷成長學習，而一般教師參與週三進修的意願仍是普遍低落。



第二節 教育改革論述中的教師身分認同形構及其轉變分析

本研究三位個案教師於鮮明的教育理念變遷中掙扎成爲一位稱職的小學教師，此類文化在諸多面向是特別的，如同前認同概念特性述及的，個人與集體間的認同常存於某種共有的文化脈絡。因此，知會和影響她們的推理系統可能具普遍性，但個人感受卻不盡相同，三位個案教師如何在行政管理、課程教學與專業發展等相關的經驗敘事中，藉由可得主體及其蘊含的樣態之助，描繪、呈現與定置她們自己與其他教師，而其間又具現了怎樣的權力效果，個案教師如何受制於論述，成爲明顯支配形式的對象，又如何運用自我技藝作用於自身，進而形構個人意識和無意識的思想與情感，乃至對自身的感知及用以理解其與世界的關係。以下茲就教師身分認同的敘事建構，及其論述規訓實踐，教師身分認同轉變－區域反抗與倫理自我形構，分述如下：

壹、教師身分認同的敘事建構

身分認同是種敘事的與論述的建構(Søreide,2006:529)，且主體與主體性係於論述中被生產(Weedon,1997)，而環繞於個體的各種制度則產生了此類身分認同建構的可能資源(Holstein & Gubrium,2000)，亦即，歷史和社會所建構的身分範疇或主體位置係個體垂手可得的敘事資源，且不同的主體位置蘊含著特定的圖像、期望與價值。當三位個案教師運用可得的主體位置作爲其教育改革經驗敘事資源之際，亦是種藉由可得主體位置之確認或拒絕的一種敘事定置過程(Søreide,2006:529)，她們將其自身定置於論述中的特定位置，並藉此評估與談論行政管理、課程教學與專業發展論述的關聯性，顯然她們視若干主體位置與自己有所關聯，且係具有價值的、正常的，但部分則似乎無關緊要。而此敘事定置主要以正面肯定的或負面否定的方式進行，亦即，可得主體位置的認可、識別與承認，以及可得主體位置的疏遠、反對或拒絕(Søreide,2006:534)。換言之，當我們訴說、書寫或解讀身分認同建構的敘事時，主體位置以及藉由確認或拒絕而用以進行定置的機制，發揮著敘事資源的功能¹，且若數個主體位置共同出現在同一論述中，

¹ 在我閱讀文獻的過程中，發現諸多學者分別運用敘事資源或論述資源說明個體身分認同形構的過程，甚至兩者混用而未加區分。如果「敘事關注的是個人生活中特定的、具體的事件和個人的解釋，甚至敘事藉由個人哲學、想像和敘事整體的建構，提供了個人生活大部分的解釋性再建構。」(Connelly & Clandinin,1987:134)那麼這種援引生活中特定的、具體的事件所進行的個人解釋或陳述(群)，從 Foucault(1972/1969:107-8)的觀點來看亦是種論述(論述由一群連續的符號所組構，它們是種陳述)，同時兼備敘述與推知論理的功能，若要明確劃分，敘事強調的是援引生活中特定的或具體的事件之敘述，論述強

則特定的身分認同形構便浮現，然儘管敘事資源可能為制度成員所共享，但成員理解和運用這些敘事資源建構可能的身分認同之方式則不盡相同(Holstein & Gubrium,2000;Davies & Harré,2001)，接續摘述三位個案教師如何運用主體位置與敘事定置以形構其身分認同之事例加以說明。

一、詩怡

教育改革揭櫫「鬆綁」，並賦權教師參與學校相關事務的決策，致使「學校好多委員會喔！幾乎每個人都要一個工作，真的都是需要，但我沒有辦法做到那一點。」(AI2-2-6)詩怡雖然肯定了教師需要參與學校的各種委員會，卻也承認自己無法做到與苟同，因為「學生才是最重要的，我不能把學生丟著，我就去開會，可是你要我貢獻我的能力，我可以做到，再說，我一定會找出時間來幫你做，但是你不能把我減課。」(AI2-2-6)她明確地表達「學生才是最重要的」，不但拒絕丟下學生去開會，甚至表明不願因此而被減課，顯見此兩者是她明確不想要的，係種透過主動而明顯地疏遠或拒絕特定類型的行為、價值與活動的定置過程，她雖未言明「學生丟著，就去開會」之教師的不是，但顯然地此定置機制是種權力的納入/排除效果²。益以詩怡「覺得擔任什麼角色，就應該扮演該有的樣子，我對這點是了解得蠻清楚的，以前那個年代，我應該這樣做我就會這樣做，應該說，我的服從性蠻高的，如果，今天上面的校長主任交代我做一件事，我很少拒絕耶！」(AI3-1-4-13-2)因此，她亦認可「你要我貢獻我的能力，我可以做到，再說，我一定會找出時間來幫你做。」(AI2-2-6)經由敘事中數個主體位置的確認或拒絕，以及陳述與論述間彼此的相互推衍連結，詩怡對身為一位教師的思想與情感，乃至對自身的感知及用以理解其與世界的關係，無形中便漸次浮現，亦即，當教師在其敘事與陳述中，於主體位置之助下以不同的方式定置自己時，同時亦建構出不同而可能的教師身分認同。(Søreide,2006:536)

至於，這種以學生為主的認同建構，亦貫串在詩怡諸多面向的敘事中，進而成為一種推理原則而被奉為圭臬，諸如「鄭校長也苦口婆心，說了很

調的則是此敘述中的推知論理，但彼此間亦存在著緊密的關聯，例如 Holstein 和 Gubrium (2000)指稱的敘事資源中，其用以進行敘事定置的主體位置，亦只有置諸論述中才能彰顯其義，反之，論述亦常呈現於敘事中，諸多研究的確結合後結構主義、敘事或論述理論進行身分認同之分析(請參見 Søreide,2006)，本研究將視行文脈絡交替運用。

² 此納入/排除概念異於一般批判理論的納入與排除概念－納入的同時，排除也消失了，批判理論的納入與排除概念係奠基於具有獲取性、可挑戰性和結構性的君主權(最高權力)，而此係指具生產性與流動性的權力，其具現於語言與論述的規則與標準中，亦即，將「不能把學生丟著就去開會」視為應該且作為建構好教師的標準之際，其對於學校教師的存有特性，事實上也排除了「學生丟著就去開會」作為建構好教師的標準。

多很多的事給我們聽，而且那時候我才知道，原來我的學生我們可以稱他為孩子，當您稱孩子的時候感覺都不一樣了！」(AI1-3-13)透過隱喻式地稱呼孩子而認可學生，不但定置了學生的位置，亦代表著接納其中所蘊含的樣態，此同樣具現於詩怡對孩子的描繪與對待中，「當我把孩子尊為大的時候，我把孩子捧在我的手心上，他們就像我的孩子，其實我的年紀也有一些，我看我的學生就像我的孩子一樣大，就是這感覺會不一樣，他就跟我的孩子一樣，我的孩子不會怎麼辦？我那種油然而生的感覺，對不對，我會覺得說，我會去在意你不會，我不會改變你，我來改變我比較快，這樣你的接受會比較快。」(AI2-2-35)甚至在夾雜著生氣、傷心與難過的情緒中，明顯地疏遠與反對同事對於學生與自己的對待，不僅再次認可以學生為主的思維，亦認為學生皆有其亮點存在，具有多元智慧，甚至透過對「以成績取向決定孩子的機會」之否定而進一步加以凸顯。

前陣子e-mail給您那件事，對我而言，打擊很大，你可以想像，我幾乎一年教學下來都很快樂，唯獨那件事對我打擊很大，更何況不是針對我，對我的學生我都覺得是如此，我的主任就問我，你好了沒有，我就告訴他：「老師教學最怕別人扯後腿」，因為它會讓一位教師的熱忱消失，因為老師有熱忱就會想辦法克服所有的困難，如果沒有受到別人的鼓舞就算了，更何況扯後腿，那位老師的作法簡直就是剝奪我的教學生命，而且我很不喜歡我的學生被別人否定，我看到的每個孩子都有他的亮點存在，學生在某個地方不好，但其他方面一定可以找到表現較突出的地方，如果學生被否定，我會很傷心，我覺得她不是只有傷害學生，也傷害了我的精神、生活與教學的熱忱。(AI3-1-4-7)

我感受到她的痛，更為我的這位同事只以學科分數取向感到難過，她都不知道多元智慧嗎？我很難相信，現在還有這樣的老師，毀掉孩子的其他天份，雖然她教學很認真，可是聽說她只願意叫課業成績好、家庭優勢的孩子出去比賽，我相當難過，以成績取向決定孩子的機會，這非常不公平，且不該，差點有個衝動，想投稿。(AE3-1-1)

而另種詩怡對學生主體的隱喻式認可，出現在她認定學生「是珍珠，不是砂」上(AE3-2-1)，此不僅意指詩怡認為學生的內在本質如同珍珠般，皆有其價值與亮點存在，也意味著教育的歷程就像砂粒進入母珠後歷經許多時日始成為珍珠般，總是從不完美而致完美，且需教師循循善誘。因而，對詩怡而言，即便是「問題學生不再是問題」(AD1-1-1)，甚至其他教師避之唯恐不及的巨結腸症的安置生，詩怡亦視之為「上帝安排的小天使」

(AD1-1-2)。而此事例除顯示係種對孩子的描述外，亦是種理解孩子本質潛能與學習方式的陳述，換言之，即是種認識論的陳述(Søreide,2007:135)，此與Clandinin和Connelly(1995:4-5)以認識論之名看待的專業知識景象，或Popkewitz的社會認識論如出一轍，亦讓本研究尋繹教育改革中教師經驗敘事所呈顯之身分認同背後的推理原則成為可能。

二、美彥

承前所述，教育改革揭櫫「鬆綁」，於講求「以民主參與、社區主義的原則，把學校還給教師、家長、學生、住民。」(四一〇教育改造聯盟,1996:196)之大纛下，美彥認可每個人都可以發聲，「民主時代的來臨，每一個人只要有意見要表達，其實每個人都可以說。」(BI2-1-6)當然教師也不例外，但她亦透過自問自答式的反思而疏遠單向獨白或另有居心的意見表達，「發聲多當然有好處，老師可以很自由自在的表達，但是有時候又會讓人覺得，到底表達的是大多數人的意見嗎？還是我思故我在、我說故我在？有時候團體裡面有一些意見領袖，那一些意見領袖可以說是主流，但他們的聲音就代表大多數人的意見嗎？」(BI2-1-2)此除顯示自己的疑慮外，對於何以造就少數教師的舞台，讓教師會成為少數人的發聲工具呢？美彥「發現在會議裡面，其實，大部分的教師還是沉默的一群吧！一般人還是會選擇我不要說話，除非真的忍到不行了，還是有事情要說要做的才會去。所以有時候學校的某些組織在功能的發揮上就不夠健康，最後會變成說雖名為一個組織，但事實上，好像也只是少數人的發聲工具。」(BI2-1-6)藉此她將一般教師定置為「沉默的一群」，其係除非忍無可忍之際，否則較不願發表意見者，而教師組織的部分成員則顯非我族類，甚至流露不贊同此組織中部分成員的行徑。

透過上述事例顯現的敘事定置方式可知，身為一位教師，美彥似乎無須明確談論有關她自己的任何事，但透過她確認或拒絕敘事中其他特定主體位置中具有的价值、期望與實際，亦是間接地定置她自己(Søreide,2006:535)，進而形構其主體性或身分認同。另於此事例中亦可發現，若干相互對立的主體位置直接或間接地出現於美彥對賦權教師參與學校事務與決策的敘事中，被明確地用來平衡彼此，甚至成為區分的前提(Søreide,2006:541-2)。當美彥將一般教師定置為「沉默的一群」之時，亦透過對比鮮明而被定置為不健康組織中的少數人，如何擁組織自重、獨佔發聲而加以對比，這種呈現於論述中對比鮮明的身分認同建構，亦具現於美彥對教師參與教評會處理不適任教師的描述與定置，「我一直覺得召開教評會來評斷

教師是否有違教師法，簡直是球員兼裁判，他是我的同事，雖然，我心裡面覺得他是不適任老師，可是我也很難投出反對票，這個決議一過，我可能也擔心下個人就是我，你了解這意思嗎？」(BI4-8-12)而且「我們太了解他的家庭或是生活狀況，我們了解一個人，不能只這麼單純的面向去思考，這麼多年同事情誼，還是有感情存在，但是你要是理智來思考，說他適不適當一個老師，他的教學是不是真的對小孩子有幫助，我的想法是他並不適任。」(BI4-8-13)由此，美彥運用「球員兼裁判」的隱喻疏遠、否定由教師佔多數所組成的教評會對教師之評斷，同時併陳帶有情感的同事情誼與理性的專業思維，將自身定置於論述中的特定位置，一方面認定自己具有同事情誼，再則認可教師是不適任的，以間接凸顯自身具有的理性專業思維，運用相互對立的主體位置平衡彼此，此亦顯示「身分認同係於差異的意義系統中建構而不再是穩定的」。(Howarth,2000,:106)

此事例藉由可得主體位置的相互對照以形構身分認同的方式，就如同前認同概念特性述及的，認同不是來自個人內在的發現，其係根源於個人與他者之間的關係，要詮釋一個人的身分或認同，就必須指出其與他者之間的差異，而個人是藉此差異系統建構其自我的認同(Curri,1998:17)。換言之，「身分認同總是連結到一系列幫助它成為其所是的差異…存有一種降低差異且於同一的尋求中完成其自身…一種藉由邊緣化、貶抑或排除差異而致一體性的壓力。」(Connolly,2002:xiv-xv)為了身分認同(同一)而邊緣化構成他者的趨向是此類「身分認同工作」的主要動機(Clarke,2009:187)，其係於極端對立兩方的劃分下才顯現出來，像是男人/女人、黑人/白人、健康/生病、正常/不正常等的劃分，認同被建構出來，亦透過納入與排除的作用，區辨局內人與局外人、我們與他們等劃界的過程中加以界定出來。(柯禧慧，2006:14-5)

三、玲君

由前述個案基本資料可知，玲君與美彥身處同一學校脈絡多年，然對教師會的敘事定置卻不盡相同，玲君認為「我們學校教師會算強大，他們也有運作的一個team，然後他們有什麼風吹草動，就是把整個學年都找出來談，組織是非常堅強，宣傳性也很夠。」(CE3-3)她藉由教師會概況與運作模式的一般性描述而認可學校教師會及其運作，益以「這個主要是教師會的力量去產生的，也是發生在最近的事情，以前是人家我怎麼給你排課就怎麼給你排課，你能說什麼！可是現在，我們今年因為有組織再造，所以多了很多堂，可是去年教師會沒有去精算，那減了一堆課…那我們新任

教師會理事長就是精算，然後他也是比較先利用私下協商，到校長那邊，到教務處協商完之後，我們這次一到六年級每個級任老師減一節課。所以這個變成是說，教師會他會去爭取老師的權利，可是已不再像剛開始教師會成立的時候是對衝，就在正式會議上對衝，不是撕破臉，就是心不甘情不願的協商，可是現在的方式，就事先，還沒正式會議之前大家都先談好了，正式會議講兩三句話，其實就OK，會議就結束了。」(CI1-3-2)此敘事中對「這個主要是教師會的力量去產生的」之連結與識別，亦顯示她對教師組織的感知與美彥將其定置為不健康的組織有所不同。換言之，美彥與玲君雖享有諸多相同的主體位置與定置機制，但不同主體位置的連結與定置方式，卻產生許多不同的敘事，而主體位置與定置方式對於不同敘事與陳述的建構，則發揮著「共享敘事資源庫(shared stock of narrative resources)」的功能(Holstein & Gubrium,2000:117)。

此外，玲君亦透過相互對立主體位置的區分，建構有關教師組織的敘事，於此敘事中她認可協商與不再對衝，並以資作為認可現今教師會爭取教師權益的前提。而「現在我們可以主動出擊，提出我們的需求，因為我們知道孩子要什麼。所以，以前是很被動的，反正你給我什麼，我就教。另外一方面主要有教師會的成立，以我個人而言我以前是會員，後來就當常務，那今年又當常務理事。那整個很多的訊息我可能會比較早知道，我也知道怎麼去應付，怎麼去協調，那如果說你要讓一個東西協調成功，一定是要主動出擊，而不是被動告知。」(CI1-3-3)」此亦為另一相互對立主體位置的定置事例，藉由確認教師可以主動出擊與排拒被動接收，並明確表明自己的會員與常務理事身分，同時連結「我們知道孩子要什麼」，而於此定置過程中賦予身為一位教師的玲君特定的形象。

而於教育改革敘事中可發現三位個案教師明確地「以特定方式呈現她們自己，並賦予其經驗合理的說明」(Mishler,1999:轉引自Søreide,2006:539)，每位教師都「察覺到她是主動地決定要告知哪個故事、哪個自我，以及如何系統地闡述它。」(Holstein & Gubrium,2000:112)益以前研究倫理所述，個案教師知悉我是位具校長資格的研究者，此亦可能影響著她們要告訴我什麼，以及如何告訴我，並根據訪談脈絡中可得論述資源而進行敘事定置，此由本研究敘事初稿完成後寄交美彥校正之際，她即要求更改部分覺得不妥的內容，以及詩怡於敘事中明確告知研究者「我講的是真話，你論文要寫」(AI2-2-18)即可窺見一般，因而個案教師的敘事實為「社會影響下的產物」(Davies & Harré,2001:262)，不管教師的敘事是「真實的」或「虛假的」，

將其視為脈絡中已發生事件的正確表達是不恰當的，誠如前第五章研究資料的蒐集與分析中Kvale(1996)述及的，敘事取向放棄將回應者的說明視為真實的「實體圖像」，三位個案教師的敘事及其運用的語言，將她們定置於論述中，而論述本身具有構成的力量，定置主體與產生經驗(Scott,1992:25)，它限定著個體接觸敘事資源的機會，如訪談問題中論述實踐下的主體位置，但於論述實踐中個體總是具有定置的選擇機會，因為脈絡中常提供數個可得的敘事資源(Davies & Harré,2001)，而此定置過程建構可能的教師身分認同。基此，不同主體位置的連結與教師敘事定置的多樣性不能將其視為教師本身的一種矛盾、混亂或不一致，而是對不同脈絡中可得論述資源的主動積極協商過程。(Søreide,2006:540)

貳、個案教師身分認同形構－論述規訓實踐

教師雖身為教育改革的重要實踐者，然於臺灣1990年代以來的教育改革過程中，教師事實上是以被改革的客體出現，這種必須被改造的客體，被強加灌輸某種有利於改善教育的特定論述，以生產有利於實踐此種教育改革的主體，誠如前第三章教育改革對當代教師主體的論述形構之所述，而這些相互交疊與搭架的無數真理論述交織著多重的規訓機置寫就了教師主體的臉孔，就像人文科學的規範結合了規訓權力常規化了主體性，權力在其中不是壓抑性的，而是生產主體，主體性不是先在的，也不是超驗的，其係常規化的效果。而這種權力效果更進一步具現於三位個案教師的慾望、意向和敏覺性的生產中；呈顯在她們建構自身疆界、界定好壞範疇、及展望可能性的方式中，複雜地緊緊著生產其於日常世界中思想、言說和行動的規則、標準和推理類型裡(Popkewtiz,1991:223)，從中亦可窺見治理著三位個案教師的感覺、心智和身體的支配技藝，接續摘述三位個案教師如何受制於論述的規訓實踐而形構其身分認同之事例加以說明。

一、詩怡

(一) 行政管理

初任教師時，詩怡被分派到雲林鄉下學校任教，由於初來乍到，學校不但安排了最難搞的六年級學生，讓她深切感受到何謂「後母難為」(AI1-2-2)外，亦因班級學生程度差，不懂如何教，迫於無奈與壓力，「偷偷觀察其他班老師的教學方式，發現都非常嚴厲，成績不好拿著棍子就打。」(AI3-1-3-2)於是在智育掛帥與初出茅廬羽翼未豐之下，只好「入境隨俗」(AI1-3-1)依樣畫葫蘆，「那四年我可以說，我是用我小學老師教學的模式

在教我的學生。」(AI1-3-1)「看棍子在壓學生」(AI1-4-15)，益以家長亦懇請老師「我兒子在這裡喔！你盡量打，拜託！你就打。」(AI1-3-9)因此，即便「師專的指導老師來看我的時候，不小心看到棍子和藤條，他說，詩怡這個不行喔！」(AI1-3-8)之時亦然，顯見教學現場外在的優勢論述太強，致使與其內在說服性論述較接近的「這個不行喔！」等其他替代論述亦無勝出的空間，儘管詩怡認為只是「因為成績不好而打小孩」且「承認前幾年有點誤人子弟。」(AI1-3-1)但仍無法逃脫「唯夏楚是從」，這些論述如同一種真理政權般左右著詩怡管教學生的意向，益以「怕家長說老師不會教」(AI3-1-3-5)界定出好壞教師的明確範疇，這些規訓實踐於既定的角色中持續界定、限制著詩怡行動的可能性。

然1990年代起始的教育改革，於學生輔導管教方面顯然回歸強調個人主義式的學生主體與基本人權，教師體罰被視為不專業的表現，此時適逢詩怡調到北部，學校言明「不可以體罰小孩」(AI1-3-12)，校長更諄諄教誨要「接納孩子，要拋棄教鞭，絕對不可以怒罵小孩，影響到小孩的身心發展。」(AI3-1-3-14-3)因此，詩怡不再面臨內外說服性與優勢論述的衝突與緊張，痛苦也不見了，「原來我的學生我們可以稱他為孩子，當您稱孩子的時候感覺都不一樣了！」(AI1-3-13)此若相較於教育改革前初任教師時顯係不同，之前受制於與內在說服性論述不同的外在優勢論述規訓，此刻論述倒轉之後，外在優勢與內在說服性論述趨於一致，成為另種無衝突感受且更強而有力的規訓實踐，「我真的不會打他」(AE1-1-1)，一種普遍存在的規範型態賦加於詩怡身上，同時消除不符此型態的每件事，「現在也會責罵小孩，但不會像以前一樣，會針對事情，把事情談得很清楚，並從中告訴他們道理，且不會讓孩子覺得是在罵他，老師只是把事情談得很清楚，接下來看他要不要改變，是否接受而已。」(AI3-1-3-14-3)

(二) 課程教學

詩怡擔任第一批開放教育試辦學校種子教師，校長期許成為典範，『校長就說：「你是第一批要當典範給後面的人看」，他明確的告訴我，同時賦予我這種責任，我就是要好好做，如果他不說這些，我當老師，那個當下的我不在意要做什麼，但是有個領導者—引領我們做事的人，你要做這件事，後面的人要跟著你做，你知道那個責任有多大嗎？』(AI3-2-2-13)此一自我規訓透過「你是第一批要當典範給後面的人看」而獲致，因為它提供了行為的判準，不但告訴了詩怡怎樣的行為是被讚賞的，並誘使其接受既有的規範與責任，而「做完之後還要做教學觀摩，全縣的老師都要來看，

為什麼要做教學觀摩？因為東光國小就是第一批的開放教育試辦學校，我們又是第一批的種子老師，別人都來看，你可以按照以前的教學模式給人家看嗎？不行啊，一定要改變，但也沒有人告訴我要怎麼變。」(AI3-2-2-13-1)除了校長之外，尚包括「全縣的老師都要來看」，即便不是真的是全縣的老師，但正因這不特定的他者，如同 Bentham 述及的圓形監獄。

全景敞視建築是一種為了分裂觀看/被觀看這一對的機制：在環形邊緣，人總是在無法觀看的處境中被徹底的觀看；而在塔中心，人總是在不被看見的情況下看見一切。(Foucault, 1977/1975:201)

那一道他人的凝視，是種行使於詩怡身上的權力效果，促使她不但依「你可以按照以前的教學模式給人家看嗎？」進行內在檢視，且即使「沒有人告訴我要怎麼變」，亦清楚地意識到「不行啊，一定要改變」，同時於試辦期間，積極參加研習、接觸大量相關資訊(開放教育、小班教學刊物、北縣教育)(AI2-2-12)，藉由不斷地留意發現有關其自身的真理，「體會到一點，課本是死的，老師是活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生。」(AI2-2-14)同時為讓孩子學習更豐富，不斷「改變我的教學模式」、「把它變成一個比較屬於生活化的方式」(AI2-2-15)以修補自我的不足，不再刻版的上課，進而發揮自我凝視，此係種經由反思和反身性的促進而伴隨著主動的詩怡起作用並貫穿其身，而形塑她的主體性。

(三) 專業發展

「犧牲奉獻」向為「聖職教師」主體之樣態，但伴隨著教育改革的進行，詩怡感受到新進教師似已不再沉默，「現在部分年輕的老師，跟我們以前的看法不一樣，因為他們很清楚有些不是我該做的工作，我為什麼要做？」(AI3-1-4-4)甚至「他們都會去比較，以前學年沒有做過這個掃地工作，這個區域我們不會掃，那我覺得連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？」(AI3-2-1-6)顯然詩怡面臨著如同 Britzman(2003:59)描繪實習教師之文化故事時，外在優勢與內在說服性的論述兩者間所呈現不穩定的連結與明顯的衝突，除從前述敘事定置機制的納入/排除功效，可間接推知隱含於詩怡心中的教師樣態外，對於師院生行徑的擔憂，『將來他們當老師後，能給學生好典範嗎？師院應不能跟一般大學一樣，因為，將來的工作是「老師」。』(AE4-3)更可直接知悉其背後存在的價值與假定，仍堅守著往昔的教師樣態，對詩怡而言，此一內在說服性論述規範著她的言行舉止，而其他新進教師則受制於外在優勢論述，兩者皆是種強而有力的規訓實踐，其間的不一致是造成衝突與緊張的來源，而最終對詩怡而言，外在優勢論述

並未改變她對教師樣態的標準，反因而迫使她向內更臣服於內在說服性論述而尋求自身的同一。

而這種不同論述間的對抗拉扯亦具現於「以前老師都要擔任導護，後來也出現些聲音，聲音出現後就引進志工加入，最後導護變成校內導護，竟然還可以補休假。以前都沒有，什麼時候開始我也不太在意，但是從學年裡的老師我也聽到，你們都排那麼多的活動，我什麼時候補休？」(AI3-2-1-4)此事例上，「犧牲奉獻的教學投入」引導著詩怡，讓她覺得「研習拿去補休對我損失很大，所以我很少請假，補休對我來講不重要，研習對我來說才重要。」(AI3-2-1-4-1)因此，「有一陣子我的同事常請假出去，但她有沒有出去我不知道，我還很難婆跑去跟我同事說：如果妳沒有事不要出去好不好，就留在學校研習啊！」你知道嗎？當天跟我說話的時候沒有怎樣，只是哦！隔天竟然生氣了，就跑來跟我說，我昨天很生氣，就打電話去跟校長說，然後她跟我講，我也更生氣，我說：「我沒有別的用意，只是跟妳講，我們的研習很棒、很重要，妳為什麼要失去它，妳誤會我的意思，幹嘛跑去跟校長告狀？」我還動用到學年主任去跟她談，我們不是在責備妳的意思(笑…)，結果我吃了悶虧。」(AI3-2-1-4-2)顯然「主觀認定的權利義務」觀不但規約著詩怡的同事，甚至反撲造成彼此的齟齬，結果「那位老師都不理我，後來我就不敢去做那些事情。」(AI3-2-1-4-3)這種權力形式如同 Bauman(1982:167)所言：「進入個體每天生活中…觸及主體的身體和靈魂，它想要規約、合法化、從錯誤中訴說正確，從偏差中訴說規範、它要賦加一種普遍存在的規範型態和消除不符此型態的每件事和每個身體。」雖然詩怡認為「那是老師該做的事，你為什麼不做？連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？可是我不敢講啊！我真得不敢講！」(AI3-2-1-6-1)此亦顯示詩怡於外在優勢與內在說服性論述間協商的過程，雖然內在說服性論述仍支配著自己，心中仍堅守既有的價值與規範而「對那位老師就有瞧不起的感覺，然後我就不會去接近他(笑…)，這種老師很可怕吧(笑…)。」(AI3-2-1-6-1)但亦因外在優勢論述而使她「噤若寒蟬地自我約束」，不敢隨意表露自己的看法。

二、美彥

(一) 行政管理

教育改革揭櫫「鬆綁」，同時為維護未成年人的學習權，父母的教育權亦應給予適當的保障，因此，於學校行政管理方面強調社群主義式的民主參與，且基於伙伴關係，父母自不能置身於學校之外，而家長進入校園與

教室，除關心了解級務與協助教師外，「家長也會私下的比較，你對我的孩子比較好，還是別的孩子比較好…可是有些層面上老師沒辦法那麼鉅細靡遺，就會有一些耳語，比如家長會說，哪個老師對哪個小朋友比較好，或是怎麼樣？我覺得這些也是會帶給老師壓力。」(BI2-3-7)顯見這種壓力係透過論述實踐而生，此不僅提供了教師行為的判準，告訴老師如何對待學生與家長外，誘使她留意檢視、修正自己對學生與家長的對待。

而此論述的規訓似乎無關真實與否，即便美彥質疑「家長看到的就是老師真實的面貌嗎？不見得他們看到的就是真實的面貌，但是社會看到的也不見得不是真實的面貌，可是大家就是這樣子傳啊！對老師已有先入為主的印象吧！」(BI1-3-4)可見，論述發揮的常規化效果既是整體化亦是個別化的，因為權力無所不在，「那你就覺得那種監督的眼神，監督的眼光，就是一一直在看著你。然後學校跟上級就是在看著你們老師有沒有在做改變，那我總覺得有時候被這種眼光追著跑，好像永遠都沒有辦法滿足，教師朝會上的宣導通常是家長不滿的緣由，少聽到家長鼓勵的案例，雖然事情不一定發生在自己身上，但就算發生在別人，你也會覺得，蛤！這樣子家長也要埋怨。」(BI1-3-2)這些並非純然源自家長對美彥本身的耳語，卻發揮團體規訓凝視的功效，即便很多事不是真的發生在她身上，亦促使她據以自我反省檢視，因此，讓她「覺得老師活像櫥窗中的動物，任由人家評選。」(BI1-3-4)亦感受到「隨時都在被論斤秤兩」(BI2-3-10)的無奈與挫折，但幾經對抗拉扯後，美彥認為「經驗讓我更有韌性，看事情也更了解凡事盡其在我，要滿足所有人的胃口是不可能的，誠心的溝通是減少誤解的不二法則。」(BI4-2-3)同時「耐住性子教育家長，跟家長也要保持一段的距離…就能把家長的阻力當成助力，亦可當成朋友，但有時候就不能關係搞得太複雜。」(BI2-3-9)

而這種論述規訓實踐而致主體常規化的效果，亦出現於輔導管教方面，教師體罰不但被視為不專業的表現，甚至被定位為不適任教師，美彥回溯「畢業那兩年，比較不知道方法，就像一般老師，拿著一個指揮棒教小朋友，小朋友不乖的時候就啪啪啪，打桌子引起小朋友的注意，可以讓學生頓時呆住(驚嚇的神情)，甚至生氣起來會處罰小朋友，有時想想這樣和馴獸師好像有什麼不同？」(BI2-3-1)另『到月眉來不久，有一個學生真的蠻壞的，我那時候就很生氣，我就是手拿起來朝他的手臂打下去，正好我要打下去的時候，他就一回頭，鼻子就被我打到了，現場就流鼻血了，其他小朋友就一陣惶恐，「糟糕！老師把他打得流鼻血了，好可怕喔！老

師打人打得流鼻血了。」…還好那發生在十年前，如果是在十年後的今天，我可能就是上新聞媒體的案例之一。」(BI2-3-2)³此係種藉由不斷地留意發現有關其自身的真理，進行內在的檢視，「真摯的自我反省」，甚至告白「和馴獸師好像有什麼不同？」(BI2-3-1)、「如果是在十年後的今天，我可能就是上新聞媒體的案例之一。」(BI2-3-2)，進而尋求對內在自我靈魂中的缺陷與罪惡的修補而發揮自我凝視的功效。而美彥『常常聽到小孩子跟我講：「老師你不能打人，某某老師很機車。」』(BI2-3-5)，這些論述規訓不僅是源自學生，此一權力形式亦滲透於制度實踐和每天師生教室生活中，規範著教師的意向，甚至產生寒蟬效應，因為深怕動輒得咎，所以只好明哲保身地盡本分。

現在的小孩子比以前的小孩子精明很多，我們就更不敢對他有任何處置，所以很多事情，就…我們也是盡本分啦！能管的大家管，有時候老師在閒談之下，就會變成能管我們大家管，不能管的就交由天管吧！(BI2-3-5)

(二) 課程教學

「九年一貫，講求合科教學、統整教學，但你問我是否都是一樣的教，我只能說我在教育觀念上的確不一樣了，能接受改變、也願意改變。」(BI3-1-2-13-1)但沒人引導，往往只能各憑本事竭盡所能，「我也統整過教學內容，但統整課程是需要整合力及其他配套，如人力、時間、地點等…如果一個人單打獨鬥，統整多了也就累了，最後也玩不出新花招，沒人刺激妳也沒人引導妳，只能各憑本事竭盡所能，憑藉經驗及學生的反應來省思自己做得對不對？好不好？也很難說自己都是同一套在教，我是真的有心學習不同套，只能自我要求多多進修，讓自己跟得上時代。」(BI3-1-2-13-1)如同前 Qi(2001:60)所言：「個體的治理不是透過明顯的程序界定，而是透過推理(reasoning)的開展，藉此教師和學生用以建構他們的能力和行為。」它不是決定人們的主體性，而是引誘、促進和賦予特性。此事例中的「合科教學、統整教學」對美彥言而，雖無人引導，但卻仍發揮著引誘的功能，促使她有意願改變，進而「省思自己做得對不對？好不好？」此亦是種論述的規訓實踐，這種權力效果亦具現於其意向的生產中，複雜地緊緊繫著生產其於教學生活世界中的思想、言說和行動裡。

³ 此事例顯示認同形構的分析應從敘事者現在的自己感開始(Mishler:轉引自 Day,2003:126)，在嘗試揭露三位個案教師如何於教育改革論述中組織其自我成為一位教師時，我只能從現今她們對自我的建構開始，因為過去是透過此視界而被看待，貫穿個案教師對身為一位教師的回憶，必須思考其現在的處境，她們對自己感的回憶深受過往的經驗與論述相互交疊所影響。

當然，從此事例中亦可發現，權力關係如何於美彥特有的經驗中產生衝突與緊張，她採行多樣主體位置的方式絕非平順而未充滿緊張性的，她於論述空間中挪移以回應特定脈絡中的權力結構，其間充滿著協商的過程，雖然她「能接受改變、也願意改變。」但亦顯露『一個人單打獨鬥，統整多了也就累了，最後也玩不出新花招。』的窘境。此外，美彥提及「我也喜歡除了課程的內容外，來點特別的，臨時起意的。我有每天喝黑咖啡的習慣，在還沒上課，我會過瀘或煮咖啡，有一次在教室裡，小朋友看到我煮，就說哇！好香哦！我說咖啡喝多了會睡不著哦！而且有點苦，可是看小朋友的表情好像不太相信，於是我請小朋友排好隊，嘴巴不能碰到湯匙，老師請小朋友每人喝一湯匙的黑咖啡，想起小朋友嚥下黑咖啡的那個表情，到現在還覺得有趣，臉都皺在一起說：「呶！好苦哦！」並藉此告訴他們虹吸管的原理。那天，我們上了半節咖啡課，還好也沒被行政捉到我不按課表上課。不過，我想孩子們大概忘不了那淡淡的、略帶苦澀的咖啡香，和老師心靈相契的感受及與老師的小小約定（回家不要告訴媽媽老師亂餵你們喝咖啡），到現在，這些小孩已上高中了，開同學會的時候，還會提到這件事。」（BE3-3-2）這種「即興演出的理念融入」應不能視為「虛與委蛇」，而是內外說服性與優勢論述拉扯下的權宜之計，而「還好也沒被行政捉到我不按課表上課」，顯然亦是另種遍及教師教學生活的另種論述規訓。

（三）專業發展

最近『報章雜誌、電視媒體時常報導「體罰」、「性騷」、「言語暴力」、「不適任教師」等案件，報導的大多是教育界的少數，或個案情形，加油添醋或扭曲事實，無疑對教師的專業形象是種傷害，這樣的批評與責難也增加了教師的挫折感。』（BE4-6）甚至「有些談話性節目常請家長到節目中談論教育現象，部分家長發表，為讓自己的孩子被好老師教，所以要想盡辦法送老師禮，繳交費用參加家長會，以便選老師…這樣的聲音對教師的形象真是很大的打擊。」（BI4-1-2）不可否認地「有些老師還真是不把學生權益當成教師的職責，破壞老師的形象，例如不當體罰、性騷、性侵、口無遮攔…讓家長對教師也失去專業的信任。」（BI3-1-2-2-3）但通常媒體輿論充斥的多為對教師似是而非的論調，似乎「在這個社會人人都可以告老師」（BI3-1-2-2-2），諸如「老師懷孕生產會影響學生的學習，班級常規會不好，所以家長跟主任或校長告狀、施壓，要不就轉學或轉班。孕婦站久了腳會水腫，卻不可以坐在那裡上課，因為教師上課要「巡視行間」，怎麼

可以「老是」坐在那裡？咦！懷孕不是正常的事嗎？為什麼在家長的眼中成為教學的「錯」。功課太多或太少，只要不符合個別家長需求，都是「有待商榷」，教師專業自主受到家長的挑戰及質疑，更何況家長自組家長會後，不定時的從周邊了解，最後所謂「好老師」與「壞老師」無形中在家長口中逐漸散佈開來。」(BI3-1-2-2-3)

此事例中，無論是體罰、性騷、言語暴力、不適任教師、收禮、上課未巡視行間，老是坐在那兒、功課太多或太少、「好老師」與「壞老師」，這些可得的紛雜論述及其隱含的價值與規範對她或其他教師而言，儘管難以確認所有論述的源起，但隨著美彥援引這些垂首可得的資源進行敘說之際，亦是將其自身定置於論述中的特定位置，而此皆發揮著規訓的效果，治理著她的感覺與心智，「尤其教師又是面對人的工作，不像處理物件般單純，壓力真的越來越大，家長動不動以告老師做為要脅，對一個愛惜羽翼的教師來說真的是不能承受之重。」(BI4-5-3)因此，美彥『不喜歡自己出去玩的時候，跟別人說：「我是老師」，我覺得老師是個很大的帽子，扣著我必須要遵守體制，做一個在體制內守規矩的人。』(BI1-3-5)『記得有一次出國旅行，與同團的去喝一杯，跳跳舞，打打小牌，讓自己放鬆一下。就有人問我從事什麼行業，我隨口答服務業，為什麼我不敢直言不諱？只是想避免別人有「蛤！老師也會這樣哦？」避免自己被人以超高的道德標準，期許為「至聖」先師。』(BI3-1-2-2-7)不但「教師身分讓自己覺得羞愧，不能同常人為所欲為。」(BI1-3-6)「我覺得老師也是人啊！老師不是說你規定怎樣就怎樣，老師也有情緒、也是有各種百態啊！為什麼老師就不可做很多事情。」(BI1-3-7)由此可見，儘管教育改革論述所形塑的教師形象，似已不再是往昔那個具有特殊光環的、國家級的主體類別，而僅係某種特定職業，且講求權利義務，甚至參雜著負面意涵的主體，但顯然完美「道德人」的教師形象仍持續主宰著美彥對教師的感受，且一般民眾對其出國旅行喝一杯，跳跳舞，打打小牌，仍秉持「蛤！老師也會這樣哦？」的論述，顯然教師不但於教育改革論述中被形塑為帶有負面意涵之主體，益以此完美「道德人」相關論述規訓遺緒之相加乘，似更陷其於不利之處境，無怪乎美彥要隱匿教師身分，且帶著無奈與挫折地大聲疾呼「老師也是人啊！」

三、玲君

(一) 行政管理

1990年代起始的教育改革，於學生輔導管教方面顯然回歸強調個人主

義式的學生主體與基本人權，教師體罰被視為不專業的表現。因此，「從教育部明文說不可以體罰，我就開始思索，當我不能體罰，連罰站都不行的時候，我應該怎麼樣去管教孩子，所以管教管教！這個怎麼去拿捏，造成老師其實蠻大的困擾了。」(CI3-4-1)玲君『記得幾十年前朱老師教一個班，有個小朋友，有人在擦窗戶，他把他推下來，她就準備要處罰他，他就回老師一句話：「你有沒有準備四十四萬」，因為我們老師已經有了一個案例，體罰被人家罰了四十四萬，朱老師那天就把棍子折斷，她再也不要體罰，再也不要管任何人。』(CI1-2-17)雖然教育部明文規定不可體罰⁴，但並未明確告知管教的界線，因此，玲君「開始思索，當我不能體罰，連罰站都不行的時候，我應該怎麼樣去管教孩子。」藉由探詢何謂正確的行為及其內化而臣服於此論述規訓下，而「你有沒有準備四十四萬」就如同前教師身分認同的敘事建構述及的，身為一位教師，似乎無須明確談論有關自己的任何事，但透過確認或拒絕敘事中其他特定主體位置中具有的价值、期望與實際，亦是間接地定置自己，進而形構其主體性或身分認同般，玲君談論的是其他教師的經驗，但藉此亦是種對她自身的定置，並據此行事，既然不能打，「我就會改變我自己班級經營的方式」(CI3-4-1)、「就直接用群性去掌控個體」(CI3-4-2)，因而論述發揮的常規化效果既是整體化亦是個別化的。

當然滲透於玲君四周的論述並非全然一致的，其間亦充滿著衝突與緊張，雖然「現在年輕人來看待我們老師，會覺得你對我的孩子好是應該的。然加上人本還有人權，社會產生些亂象，很奇怪！」(CI1-2-16)「家長認為安親班可以打，因為我交錢給你，他考不好可以打。所以我們現在教低年級，有一個很奇怪的現象，我們老師說考完幾分，檢討完，用鼓勵的方式，告訴學生要加油，可是竟然有個小朋友會哭，他說到安親班會被打幾下，他們自己會數，而且現在孩子很奇怪，他們認定安親班老師，兩年前還不會這樣講，這一班會跟我這樣講，老師我等一下要去另外一個學校唸書，我們老師說什麼，我就覺得很奇怪，你為什麼會這樣講…他們會比較重視安親班老師所說的任何功課，那對於級任老師交代的，反而覺得不算什麼，為什麼？因為我們不打，所以說，整個老師的心態也要去調適。」(CI1-2-18)

⁴不能體罰這件事於教育現場應該是身為一位教師的基本常識，相關規定早在 1990 年代之前即已散見於諸多教育法令中，但在教師係完美「道德人」的羽翼之下，被合理化為愛之深責之切，而隨著他領域解構黨國資本主義及教育鬆綁之遂行，益以人民係教育權之主體及維護基本人權的相互搭架，致使身為國家意識型態的代理人－教師，自然成為解構的對象，不能體罰於是被再次強調與凸顯，此若從 Foucault 的系譜學加以考察，亦僅是種知識構則改變或斷裂下的結果，似乎不是什麼新鮮事。

此種「對我的孩子好是應該的」、「你有沒有準備四十四萬」持續左右著家長、學生對教師的看待，甚至內化成玲君對自己的要求與學生的對待，但「安親班可以打」、「我們老師(安親班)說什麼」卻相對地規訓著學生對自己的看待，其於不同主體上見縫插針地引誘與爭奪擁戴，其間本即存在著矛盾，但對玲君而言，顯然是受制於「不可以體罰」，亦因此，她覺得「要給學生一點空間，也等於是給自己一點空間。」(CI3-13-2)同時『比較會放下身段了，如果以前叫我跟學生說對不起那三個字，那幾乎是不可能。像現在我就可以跟學生講，像上個禮拜教室很吵，我頭一抬起來就看到是他，我說：「2號你怎麼一直吵」，結果他說：「老師不是我，是他啦！」我就馬上說：「對不起！老師錯怪你了。」』(CI3-13-2)更何況「現在家長也很聰明，就說你如果用言語侮辱我的小孩，那也是體罰，所以自己在措詞上也會更委婉，現在就是要當情緒的主人。」(CI3-13-1)

(二) 課程教學

玲君並未直接參與開放教育，所以對此感受到的改變似乎不深刻，亦未參與建構式教學，只覺得部分教師未深入理解其精神，亦感覺女兒是被荼毒的那一代，但於九年一貫課程施行後，各種課程教學的論述環伺，她認為「如果我的教學方式很呆版的話，那個家長也會看，學生也會看，會說你都變不出招。」(CI1-3-14)「你都變不出招」就如同規訓實踐般促使玲君不得不去改變既有的教學方式，且「我是個喜歡求新求變，不要原地踏步的人，教學對得起自己的良知，並且師生互動快樂，才會讓自己每天都快樂！畢竟有快樂的老師，才有快樂的學生，讓自己教學有變化、有成長，是讓我喜歡教學的最大動力。」(CI2-1-3-8) 所以，玲君認為「教育理念應該要與時俱進，否則就是退化、老舊，我們不能用20年前的方法，來教現在的學生，時代在變，價值觀也在變，所以教學方法也要合時宜，才能教出符合時代要求的現代學生。」(CI1-3-14)此係由他人凝視轉而誘使自我規訓，並經由反思和反身性的促進而伴隨著主動的主體起作用，並貫穿其身的常規化過程，尤其，「九年一貫之後，我就覺得自己不夠，因為有很多比較新的名詞，像表演藝術，這種東西我就發現自己不足，可是說句老實話，同事之間覺得那根本就沒什麼，甚至有些人完全不理，我還是按照我以前的美勞、數學這樣教。但進修之後，我覺得蠻大的改變是，我自己會去找資料，尤其是上網，然後跟同事討論，自己必須去整理，自己要的是什麼，然後去歸納，那以前就是說憑所謂的經驗教學，而現在較會去吸收新的東西。譬如說，將語言、表演、音樂、美勞，全部都可以統整在一起

成為課程，進行說唱藝術教學，今年可能會用表演戲劇，創作性戲劇去嘗試開發這個課程，並進行統整教學。」(CI1-3-27)玲君不但暴露於他人凝視之下，亦藉由不斷地留意發現有關其自身的真理，並進行內在的檢視—「不能用20年前的方法，來教現在的學生。」真摯的自我反省與告白—「九年一貫之後，我就覺得自己不夠，因為有很多比較新的名詞，像表演藝術，這種東西我就發現自己不足」，轉而尋求對內在自我靈魂中的缺陷與罪惡的修補—亦即「進修、自己會去找資料、跟同事討論」而發揮自我凝視的功效。

而在教育改革不斷推陳出新下，玲君認為對老師都造成很大的壓力，『最近有一件事情，就是我去一個班上課，他們說他們班的投影機從來沒用過，有一個學生就說了一句比較不好聽的話：「我們老師好笨唷！都不會用投影機。」對啊！我就跟他說，你不准這樣講老師，可能是老師覺得還不需要，等到需要的時候自然會用。我有及時糾正他，可是從這裡也可以看出一個心態，孩子每天接觸電腦，老師不會用電腦可能真的會被看不起。所以真的會有壓力，就像之前幾個退休的老師，會想退休的原因就是因為這個，因為有老花眼，又沒有及時的開始，所以對他們而言，真的是很大的負擔，後來因為這個原因退休的就比較少了，因為我們這一代的五字頭的都還可以接受就是了。』(CI3-11-4)雖然，玲君及時糾正了學生，但教學現場諸多類似「我們老師好笨唷！都不會用投影機。」這類話語與陳述，皆是種規訓權力，監看與迫使玲君或其他教師不得不改進自身，這種權力的生產性與毛細的滲透性，亦使教育改革的相關理念不脛而走，遍及教師教學生活世界而影響著其對自身的看待。

(三) 專業發展

玲君擔任孩子班的班親會長時，提議教師節送老師禮物，反遭其他家長無情的批判與質疑，「為什麼要送，老師只是一個職業，我是一個公車司機，我把我乘客照顧得很好，把他安全的送到家裡，我表現得好為什麼沒人送我禮物？」(CI1-2-16)足見「以前對老師的尊師重道已漸漸式微，但是要讓社會尊重教師，我們必須更提升專業能力，讓社會知道教師工作是不能取代的專業。」(CI2-1-2-8-1)玲君認為倍受尊崇的教師已不再，取而代之的是聚焦於特定專業知識與技術能力的教師主體，所以「我們必須更提升專業能力，讓社會知道教師工作是不能取代的專業。」此一內在說服性論述與外在教育改革優勢論述相互契合，規訓著玲君對於教師形象的思考、界定好壞教師的範疇及展望其可能性，但她所謂的「專業是要能有效

教學、設法提升孩子的自信心、且能化解親師生的緊張衝突。」(CE6-3)「若以教學來說，同樣用課本去教，專業的你可能會適時加入一些題材去適應這個班級，就是所謂的適性教學吧！尤其是親師生的溝通，這種專業不是一般人或是代課老師可以替代的，就是可以在現場化解一些糾紛，那是專業老師應該呈現的，適時解決彼此間的問題，而不是把問題擴大或是壓下來，那是一種人際智能，然後在職場上經營的理念跟處理的方式，一個老師的專業就是處理教學嘛！還有一些孩子的個性與生活方面的問題。」(CI3-8-1)，此「專業」先姑且不論是否完全與現行教育改革論述下的專業內涵相同，但當玲君在陳述何謂專業之際，她特別論及「尤其是親師生的溝通，這種專業不是一般人或是代課老師可以替代的。」即承前教師身分認同的敘事建構中所述及的，是藉由認可與識別教師具有親師生溝通專業能力，進而疏遠一般人或代課教師，並認定其未具此能力且無法取代教師，透過這兩種相互對立主體位置的明確區分，以「不是一般人或是代課老師可以替代的」來證明具親師生溝通能力教師的專業性，此與Søreide(2006:532)研究挪威教師身分認同時，教師亦常提及自己係具有特殊能力/知識者，知道且從事他者(父母)不知道或甚少理解的事(其他人無法判斷我們正在做的事情，因為有這麼多的事他們沒看到且不知道)如出一轍。

而「我們必須更提升專業能力，讓社會知道教師工作是不能取代的專業。」此促使玲君進一步留意發現有關其自身的真理，並進行檢視，目前「學校一般聘任短期的代課教師大多為志工，而這些志工幾乎都是家長，而且請這些志工代課時，多是讓學生寫寫作業、測驗，或管管學生的秩序，次數多了無形當中志工會覺得當老師很輕鬆，甚至還有家長質疑老師不夠專業。」(CE6-2)在學校裡面也的確出現「有些老師不敢把自己的孩子交給特定的老師，這對老師的聲譽影響很大。」(CE6-1)另外，「學校兼任的輔導教師很多都是代課老師，因為一般老師根本不願意擔任，但是這些老師並未受過嚴謹的專業訓練，相形之下就顯得不夠專業，亦常引起質疑。」(CE6-2)問題是玲君亦語帶無奈地指出，「就現場教師而言，面對素質參差不齊的學生都疲於奔命，特別是ADHD的孩子特多(現在不鼓勵吃藥)，造成教師班級經營很大的困擾，老師關心的是否達到最好的教學效果，對於教育改革的各種訴求，似乎陳義太高，根本沒有多餘的心力去搞東搞西。」(CE6-3)此顯示玲君不斷地於內在的說服性論述與外在優勢論述間協商，其並非明顯的反抗，而是於論述實踐中的不同主體間搖擺。

參、個案教師身分認同轉變－區域反抗與倫理自我形構

教育改革中有關行政管理、課程教學與專業發展等相互交疊與搭架的無數真理論述，交織著多重的規訓機置寫就了教師主體的臉孔，而其權力效果承前論述規訓實踐所述，複雜地緊緊著三位個案教師意識與無意識的感知，若以治理性言之，此即是種權力的支配技藝。然個案教師是否全然受制於權力的幽閉恐懼症(Mayo,2000)？有無推翻「壓迫性的」外在優勢論述而重建新身分認同之可能？誠如Foucault(1978/1976:95)所言：「哪裡有權力，哪裡就有反抗。」論述的規訓實踐似非徹底地整體化，個體於相互矛盾的主體位置和實踐的衝突中亦產生反抗與其他可能性，不但能消極地透過倒轉論述進行區域反抗以形構其身分認同，亦透過積極的自我技藝進行倫理自我的形構而開展其他可能性，接續摘述三位個案教師如何展現區域反抗與倫理自我形構之事例加以說明，茲分述如下。

一、區域反抗

個體係於可資運用的論述間選擇或反抗這些論述，因為反抗是內在於權力之中的，故亦為規訓權力運作下的結果，三位個案教師藉由倒轉論述或行動而反抗這些常規化的銘印及其物質的效果，並據以形構自身主體性與身分認同。

(一) 詩怡

於行政管理敘事中，詩怡提及，『我記得有一句話也改變我很多，有一個林校長吧！他說：「我們老師上課的時候，都說好，小朋友來，現在開始上課，來分組、來研究討論，好不要講話喔！」為什麼我們叫學生不要講話？因為我們的觀念裡面認為，學生很吵，叫學生不要講話，那一句我聽完之後，給我很大的衝擊，這是一句舉例的話，我說是啊！我以前常叫學生不要講話，我常常吼：「不要講話。」然後聯絡簿裡面常常寫說，裡面常常給他寫，某某小孩你今天愛講話，就等於是告狀，告訴他的父母他愛講話，以前的我，我也常罵孩子你很愛講話。』(AI2-2-24)「可是現在不同了，可是現在的學生，我會跟他說，你上課要講話。」(AI2-2-25)「對於不講話的，然後我就變成說，舉手，舉手之後我就說，老師會再等，還在等你，不講話不行喔！趕快講話，老師說：「你來我的班就是要講話喔！」趕快舉，趕快舉。」(AI2-2-26)從此敘事中可發現詩怡於教育改革論述中對學生存有特性及其對待方式，明顯地從「教師中心」轉向「學生中心」，後者藉由林校長的陳述注入學校專業知識景象中被奉為神聖故事，進一步

成為影響詩怡身分認同的文化基模。若從論述的規訓實踐而言，可將「為什麼我們叫學生不要講話？」視為「學生中心」論述規訓下的一種檢視反省，但亦是種對既有「教師中心」論述規訓的反抗，此除顯示詩怡如何利用相互對立主體位置的明確區分於敘事中建構其身分認同，藉由邊緣化、貶抑或排除差異而致一體性外，亦顯示於論述空間中的反抗通常是區域性的，透過「為什麼我們叫學生不要講話？」此倒轉論述而反抗「教師中心」常規化的銘印。

另於課程教學敘事中，詩怡提及，「英語科任老師，她直接表明，我班上某一個學生程度不好，不願意幫她參加英語繪本比賽…孩子很受傷，媽媽受傷更大，我感受到她的痛，更為我的這位同事只以學科分數取向感到難過，她都不知道多元智慧嗎？我很難相信，現在還有這樣的老師，毀掉孩子的其他天份，雖然她教學很認真，可是聽說她只願意叫課業成績好、家庭優勢的孩子出去比賽，我相當難過，以成績取向決定孩子的機會，這非常不公平，且不該，差點有個衝動，想投稿。」(AE3-1-1)「我很不喜歡我的學生被別人否定，每個孩子都有他的亮點存在。」(AI3-1-4-7-1)從此事例可發現詩怡係藉由疏遠、否定他者進而呈顯自身的感知，而此種疏遠、否定、「差點有個衝動，想投稿」，亦是種對「以成績取向決定孩子的機會」的反抗，此亦顯現於詩怡於專業發展敘事中所提及的事例中，「在職進修可以兼顧教學與學業嗎？我可以同意寒暑假上課，不能接受平常上課日擇一兩天公假外出進修，一個稱職老師一天要花掉不少體力與精神，進修期間一定也有功課，這樣能做好教學嗎？十幾年以前或許可以，九年一貫後，好像許多老師嘴裡老是喊很忙很累，進修到底是為了什麼？晉級是原因吧！」(AE5-3)只不過「以成績取向決定孩子的機會」是潛藏於教育改革前論述下的推理原則，而「在職進修」顯係是1990年代後教育改革論述下的真理，其反抗的對象有所不同。

(二) 美彥

於行政管理敘事中，美彥提及，「有位家長某日要辦理轉學時，要求學校要把轉出的資料給家長看過後，學校才可以將學生資料寄出，令人驚訝的是家長最想獲得的資料並不是學籍卡上的分數，也不是健康資料，而是學生的輔導資料，歷年來輔導卡上學生的輔導紀錄，家長揚言，如果輔導紀錄上有寫到不利於學生的詞語，就要告老師。而家長早已在提出輔學申請前，事先徵詢教育局家長可否看資料，教育局也說可以看，該班老師壓力很大，以後老師哪敢放心寫紀錄卡？那以後我們可以不寫輔導紀錄

嗎？家長要什麼都可以，教育行政單位為息事寧人都說可以，萬一有問題了，不是教師自己扛？」(BI4-5-1)顯然美彥感受教師是被家長、教育行政單位界定、範疇化的一群，而「以後老師哪敢放心寫紀錄卡？那以後我們可以不寫輔導紀錄嗎？」此一質問明顯地顯示出對界定和限制我們成為特定主體的每天具體實踐的一種反叛，但此似乎亦僅止於倒轉論述上的言語反抗。

然於課程教學敘事中，美彥認為學校教母語意涵著政治的操作，「你說學校一個禮拜一節課，能夠讓語言發展到多好，我實在不相信。至於你說，是否參加閩南語的認證？我從沒參加過，我不覺得怎麼樣，我本來就很會講閩南語，我本來就是在那樣的環境下長大的，我想那樣直接跟小朋友對話，不用那些音標去陳述，現在不是立足臺灣，放眼天下了嗎？為什麼不學一些其他國家的語言，英語是本來就在執行，法語不好嗎？日語不好嗎？為什麼是閩南語，這樣講，應該原住民語言才是真正的母語吧！所以，閩南語初階高階研習，以及認證，我都沒去上，我也不在意。」(BI4-14-1)此事例則顯然不單是對學校教母語的言語反抗質問，更以具體行動拒絕閩南語初高階研習，且「如果跟我說，我以後就不能教閩南語，那我就說：「好啊！那就不要教。」」(BI4-14-3)

而這種以言語與行動而對常規化的反抗，亦具現於美彥對專業發展的敘事中，在教師被隨意貼標籤，甚至被污名化與「無孔不入的凝視監督」下，美彥不管是出去玩或出國旅行，乾脆隱姓埋名不讓別人知道自己「至聖先師」的身分，「我們在教學上盡量不貼學生標籤，但校園裡教師不也常被貼標籤嗎？學生學習狀況不佳，因素很多，但通常教師會被馬上質疑不會教。」(BI3-1-2-2-3)「在這人人講求權益，民主又多元的時代中，尤其教師又是面對人的工作，不像處理物件般單純，壓力真的越來越大，家長動不動以告老師做為要脅，對一個愛惜羽翼的教師來說真的是不能承受之重。」(BI4-5-3)因此，『我不喜歡自己出去玩的時候，跟別人說：「我是老師」，我覺得老師是個很大的帽子，扣著我必須要遵守體制，做一個在體制內守規矩的人。』(BI1-3-5)『記得有一次出國旅行，與同團的去喝一杯，跳跳舞，打打小牌，讓自己放鬆一下。就有人問我從事什麼行業，我隨口答服務業，為什麼我不敢直言不諱？只是想避免別人有「蛤！老師也會這樣哦？」避免自己被人以超高的道德標準，期許為「至聖」先師。』(BI3-1-2-2-7)不但「教師身分讓自己覺得羞愧，不能同常人為所欲為。」(BI1-3-6)「我覺得老師也是人啊！老師不是說你規定怎樣就怎樣，老師也

有情緒、也是有各種百態啊！為什麼老師就不可做很多事情。」(BI1-3-7)由此可見，美彥顯係施為性的存有，能尋求新的社會和語言資源，裨益其反抗以其不想要的方式所定置的身分認同。

(三) 玲君

於行政管理敘事中，玲君提及，「都比較想到老師應該怎麼去享受他們的權利，減課一定要先減普通老師，搞到最後，你看月眉行政要12節課，也是最高標，在還沒有去開會之前，就先聯絡其他的學年不讓行政人員減課，但我覺得既然如此，你行政也應該有所作為，對老師教學那一塊是沒有著墨的，甚至於沒有所謂要求，要是你反過來要求他們沒關係，反正行政就是12節，老師你選課就選啊！但是該呈現的還是要有，要是我的個性覺得說，你老是要拿這些東西來，因為我們學校沒人要扮黑臉啊！」(CI3-10-7)況且權力下放後變成數人頭，即便有諸多不合理，但既得利益者不放手，久而久之就因循苟且，漸失去了專業的考量，「就像我們以前那個所謂的專業教師，是有需要的，尤其是音樂這一塊，美勞這一塊，就是任何人都可以教。但憑良心講，美勞真的是需要專業來教，我們月眉除了美術班是專業老師教，其他普通班的美術教育是零。我去開過很多的會，還是有很多的國小有美勞科任，就是我們月眉沒有。」(CE2-1)顯然玲君對「行政不思作為」及教師「唯利是圖的專業失落」深不以為然，而此亦顯示，於論述空間中的反抗通常是區域性的，具現於行動中有之，但更多時候是參雜於經驗敘事所呈現之否定敘事定置中的倒轉論述裡。

另於課程教學敘事中，玲君提及小班小校補助一些硬體設備，後因沒錢就無疾而終，「記得以前不是有什麼小班小校，就送了一堆什麼墊子、櫃子，然後說錢沒有了，就沒有繼續做，我就覺得貫徹政策上沒有連續性，因為教育部長換人，就變一個政策，就變一個政令。所以，第一現場的老師就是要把書教好，把學生帶好，讓他們建立自信心，任何的政策還是一樣啦！只是說可能改來改去，一些新名詞會讓一些資深老師覺得無所適從，到底又變成什麼？那又要應付什麼文件？又要被評鑑什麼？憑良心講，那時候我在當低年級的時候，根本完全沒有感覺。會有感覺的是誰？行政人員，因為要評鑑要成果，第一現場的老師，我還是很認真教書，我還帶我的班級。」(CI3-9-1)顯然玲君對各種改革措施，因遞嬗過快而欠缺連續性後，最終「回歸教室建立學生信心」，而對任何政策似乎置若罔聞，某種程度亦是對外在改革權威性論述的反抗，但「當教學組長的時候…比較難過的是，我每次都看到別人有那個校本課程，我們學校都沒有，我

們學校的校本課程，到底是什麼？歷屆的教務主任他們能回答什麼？我真的蠻質疑的…那我們月眉是什麼？我們現在引以為傲的是，所謂的語言教育對不對？可是語言教育，嚴格說起來是精英教育，你真的有升級到每個孩子能力的提升嗎？我是月眉畢業的，就是保證我能夠上台侃侃而談嗎？」(CI3-10-2)對此，『我有跟主任反應過，只是說主任就說：「那能做什麼東西？」我有時候也會覺得組長這個角色是很尷尬的，沒有決策力，又要去執行，可是有很多東西他沒有辦法去handle的。』(CI3-10-3)而隨著職位異動，其對學校既有校本課程的架構及其發展亦深表不以為然與無奈，若貫串行政管理與課程教學的敘事，可發現這兩方面的相關論述，於敘事「凍結的片刻」競相作用於玲君身上，意識與無意識地形構其感知，其係不斷協商的過程，然亦充滿著反抗，但此反抗亦非整體性的革命或解放，通常僅發生於局部，如同權力關係的多樣性橫跨各種論述實踐，而玲君即於此可能相互矛盾的主體位置和實踐的中擺盪。

二、倫理自我形構－自我技藝

三位個案教師於教育改革論述規訓下，除透過前述倒轉論述或行動而反抗其常規化的銘印外，似乎發現個案亦藉由認清其如何受制於論述，進而理解它如何征服與作用於自身，並認為自己係位能做選擇者，不斷行使權力於自身而開展其他可能性，就如同藝術作品般地創造自我，讓自身成為一種美學的存有。

（一）詩怡

儘管教育改革強調社群主義式的民主參與，但詩怡始終認為「學生才是最重要的」(AI2-2-6)，對於學校各種委員會非常排斥，因為「它剝奪我上課的時間」(AI2-2-1)，有一次，擔任課程發展委員會委員，減了2節藝術與人文領域，學生把老師氣哭，為此，她特別帶著聯絡簿找校長、主任訴願，「你叫我來帶這個班級，你又要叫我去開會，那我這些學生就不用顧了，你叫我來帶這個班就等於沒有用，可不可以免除我課發會委員的這個職務。」(AI2-2-4)顯然，「學生才是最重要的」此宛若真理的內在說服性論述凌駕「我們學校好多委員會喔！幾乎每個人都要一個工作，真的都是需要。」(AI2-2-6)此一外在優勢論述，從消極面而言，其係種對社群主義式的民主參與之反抗。但若益以「校長看完孩子聯絡簿的內容，馬上就決策說好，我不用去開會，我就專心在教室顧我的學生，我就高興的不得了。」(AI2-2-4)所呈現的愉悅狀態，以及承認自己沒有辦法參與各種委員會的工作之下，卻開展另外一種「我就是不要減課」(AI2-2-3)但仍願意「貢獻我的能力，

我可以做到，再說，我一定會找出時間來幫你做，但是你不能把我減課」(AI2-2-6)的可能，乃至於面對同事質問「詩怡你在幹什麼？那我們減了，我們代表什麼啊？」(AI2-2-3)之際，仍堅持「我有我的理想我的抱負啊！我有一大串的点子在我的頭腦裡面，那我想付諸在孩子身上我是不是得需要時間？」(AI2-2-2)從積極面而言，她不但從同事的質問覺察其身分認同部分是被同事所界定的，且批判性地思考和想像自己希望成為誰－理想抱負付諸於孩子身上，以超脫同事賦加在她身上的限制，另亦更進而不減課實際操盤做事，「我這樣做完一年，我學生的成就、成果什麼都看得出來，我也沒有累昏，我也沒倒下去啊！」(AI2-2-3)此除顯示詩怡如何持續作用於自身，拒絕歸屬，擴展受限的自我而依然無怨無悔外，亦顯示出一種不朽的狀態，而從蒞他校分享時被問及「老師你是教資優班的嗎？」亦可間接推知最終完美的狀態。因此，詩怡所展現的就如同一種自我技藝一個人能夠以其自己或藉助他人，針對於他們的身體及靈魂、思想、行為、生存方式，從事某些操作，從而轉變他們自己，以達到一種幸福、純粹、智慧、完美或不朽的狀態。

若進一步將Foucault的倫理四個面向轉譯成對詩怡身分認同的思考，首先，就其身分認同的實體內容而言，她認為教師教學主要關注的是學生，而不是參與學校委員會決策，於此要強調的是組構詩怡教學自我的實體內容無關正確或錯誤與否，而是此實體內容所排除者將助長或限制他種的可能性，既然詩怡認為教師應以學生為主，自然將教育改革賦權增能後的參與決策排除在外，進而限定她對減課或放下學生去參與會議的可能。而就身分認同的權威來源而言，主要源自詩怡將自己與「它剝奪我上課的時間」、「那我這些學生就不用顧了」聯繫在一起，且認識到自己有責任將其付諸實現，亦即，對詩怡來說，上課教學生與看顧、管教或輔導學生才是身為一位教師的首要之務。至於身分認同的自我實踐部分，詩怡雖不願意減課，但只要不剝奪她與學生在一起的時間，卻仍願意額外貢獻自己的能力，即便備受同事責難之際仍堅守自己的理想與抱負。末就身分認同的目的而言，詩怡不但證明了理想抱負付諸於孩子身上－「老師你是教資優班的嗎？」而且「我這樣做完一年，我學生的成就、成果什麼都看得出來，我也沒有累昏，我也沒倒下去啊！」因詩怡信奉學生至上的真理，所以她不斷行使權力於自身，如同一位道德施為者不斷自我形塑，就此而言，或許詩怡並非教育改革行政管理論述下的所謂好老師，卻是個用生命積極投入教學，視學生如己出的好老師，如同Foucault所言的，她如同藝術品般地

創造一種不同於教育改革行政管理優勢論述下的自我，但卻不失為一種美學式的倫理存有。

（二）美彥

「很多教授認為九年一貫不成功，是因為教師專業不夠，我一直對這方面頗有微詞，教授說我不夠專業我就不夠專業嗎？」(BM4-8-4)美彥以蔣公去世時被迫跪街送迎加以省思，「很多專業是誰來認定？誰來告訴我是否是個專業老師？我就想起以前蔣公死掉的時候，我那時候才國小吧！老師就叫我們，因為我那時候住在大直七海官邸那裡，那時候她叫我們要列隊，跪在路邊趴著，為什麼？又不是我家死人，為什麼我要跪趴在那裡？等到經過了時代的變遷，你再回頭去省思這些事情，你會覺得這樣的動作很奇怪。現在同樣反推回去，以前不知道自己為什麼要當個老師，也沒有認真談論什麼專不專業，經過了那麼多教育政策的改變，人家告訴你要符合什麼九年一貫的標準，你才是個專業的老師，雖然自己也拼命朝向這個方向去走，只是現在比較大了，回頭想這到底是對或不對，到底誰跟我說專業與否？就跟那時候跪蔣中正意思是一樣的，到底是誰給我們貼的標籤，還是我們自己想要尋求的？這個是我自己所需要的，這就是我自己所認定的專業？」(BI4-8-3)有一次，美彥在校門口搭計程車，該司機談及老師「較好賺、不論教得好不好、用不用心，錢照領、假照放，不同工也同酬。」(BE4-1)美彥認為「可以視這個司機只是情緒反應或為了服務顧客，刻意製造的話題，但他的言談內容卻是經常性地由不同的人來告訴妳。」(BE4-1)從此敘事可知，美彥體察到且認清專業是社會建構的結果，是被教授、司機，甚至不能明確說出來源的不同人所界定與範疇化，她能確認這些論述，並看到她自己受制於它們所有，並理解它們如何運作在她身上，特別是透過蔣公去世時被迫跪街送迎加以省思檢視他人賦加於自身的專業定義，亦從司機的話語中覺察並理解他人論述如何運作於她身上，即是創造一種她自身的「歷史本體論」(Foucault轉引自Gore,1993)。

而美彥認為「可能是他看不到老師們一整天的工作內涵…課務中處理的事務看似小事，卻樣樣富教育意涵，需運用「教師專業」來處理。」(BE4-1)同時美彥亦以二位同事相互比較後，認為其中一位教師「不在意自己得過什麼優良教學計畫或優良教師的獎項，但在意學生們是否青出於藍，在乎學生是否自我實踐，關心學生是否發揮專長。」(BE4-2)「也許是沉默了點，不懂得要求權益，不太會利用資源，但是我看到滿滿的教育愛，默默盡可能地用她的能力，運用各種方法，努力扮演好教師的角色，如果你問我這

老師是誰？我想她/他就在我們左右，正關注、陪伴著學生，是我們教育界的大多數。」(BE4-5)而相較於專業教師，美彥覺得家長似乎更在乎老師好不好，「家長認為妳教得好，學生都聽話，關心自己的孩子，易於溝通，願意擔負較多教學責任，妳就是他們認為的好老師。」(BI3-1-2-7)另「家長眼光中的好老師，就是我們眼中所謂很會秀的老師…但我覺得他們看到的就是比較外向的東西、比較表象的東西，就像你一定要說學逗唱樣樣精通。」(BI2-2-25)至於上級主管長官認為的好老師又呈現不同風貌，「是位教學表現良好，同時又能積極配合校務，願意付出分享的老師。」(BI3-1-2-7)而最終美彥認為好老師不該定於一尊，不同的人界定標準亦殊，端視個人在乎誰的看法，「只要在乎別人眼光就會想要達到人家的那個目標，只要別人認為你是個好老師，你就是個好老師，可是，有些家長認為的好老師，他很會與家長溝通協調，但在教學的時候，看不到的時候就不一定，他可能不陪著小朋友吃飯，班上發生什麼問題，也不是很樂意去處理，反正只要不給小朋友太大壓力，小朋友開心，家長也開心啊！又會做漂亮的成績呈現給人家看。」(BI4-16-1)或許在「一般教育體制下，所謂的專業老師應該具有很好的教學技巧，相關的教學理論，或者對學生很有一套，或是能與家長做良好的溝通，這跟人格特質有很大的關係。」(BM4-8-4)且「老師不就跟媽媽一樣嗎？你能問誰的媽媽是好媽媽嗎？」(BI2-2-27)

在認清個體如何受制於他人論述，進而理解它如何征服與作用於自身後，美彥從老師處理的事務是小事卻富含教育意義，因此其亦為專業，以及肯定默默關注、陪伴著學生的好老師中，選擇並認可自己所謂的專業老師或好老師，且如同前「成為一位教師」的敘事中提及的，美彥認為「自己就是一個蠻熱心的人，很喜歡幫助別人」，而此適與其認定的專業老師具有的特性與人格特質有很大的關係不謀而合，而Gore(1993)認為Foucault的真理政權概念能動員我們，經由命名一種真理政權和認清它有如迷惑的，我們能從其權力中被解放(至少部分地，從不是完全地)，在美彥的敘事中，她列舉在其自我上運作的論述，藉由命名它們，進而質疑其權威，並選擇於此論述限制外採取行動，以「老師不就跟媽媽一樣嗎？」開展外在權威性論述規訓下的其他可能性。

(三) 玲君

「以前把教學指引奉成聖經一樣，就是教學指引弄什麼，我們就教，而且按照課表操課。」(CI1-3-13)但自從推動九年一貫課程之後，「強調所謂的領域統整教學，給老師的自己空間很大。」(CI1-3-6)因此，「變成老

師的專業自主要發揮出來，你可能要變一個team，或者是你自己要去研發教材，尤其所謂綜合課程那薄薄的一本，要撐一學期根本很難，變成說你自己要去增加一些班級特色的活動，像我個人的作法，是做班級特色活動，利用綜合活動，又不會影響到主課的教學，可是班上的小朋友又會覺得比較多采多姿，而老師要去研究課程，甚至要去設計課程。」(CI3-7-5)

此外，「低年級的生活，包括藝術與人文，裡面有音樂、美術、表演藝術，還包括了自然、社會，全部弄在一個領域裡，那老師就很自由。」(CI1-3-7)而玲君有感學校國語文競賽年年蟬連區冠軍，但並不是每個孩子都是選手，於是自編了說唱藝術課程並結合家長的力量「讓每個孩子都很自信的上台表演」(CI1-3-9)，即便是特殊孩子亦然(CI1-3-8)。且將行政的抱負轉化為帶領學年特色課程的發展，發揮教學領導的功能。(CI2-1-3-1)

我讀了藝術教育研究所發現，是不是有些東西可以做，然後就跑去考主任，主任考上了，因為我在主任儲訓班的時候，覺得行政衝擊蠻大的，我覺得它真的可以做很多東西，那時候充滿了理想跟抱負，但是現實環境中，少子化，老師缺額不再那麼多，尤其主任也沒有多少缺額，校內本身也沒什麼機會，所以到目前為止，也沒有再去做些有關於行政的東西，可是因為當學年主任的關係，我覺得還好，我們整個學年還蠻展現出團結，像我們都有做學年特色課程，由我去規劃選幾本繪本，我們就可以針對兩性平權、性侵害、品德教育、家庭教育這些議題來做有計畫的繪本導讀，導讀的時候還會做有獎徵答，不是只有我一個人的力量，是我們全體老師都會擔任主講人，跟學生互動，所以幾乎這一屆畢業的學生，現在的孩子已經三年級了，看到我們以前二年級的老師，都會叫我們美女老師好，因為每個老師他們都很熟，我們會辦全學年的活動，所以相對的就是把我那時候所學的一些行政經驗用在特色課程發展上，覺得蠻愉快的。(CI1-2-12)

綜上可知，玲君正在從事的是從明顯的支配技藝的接受者轉變成自我技藝的生產者，雖然她觸及的層面仍以自己專長的藝術與人文領域為主，但卻能運用此專長並融合行政的理想與抱負，不僅自己身先士卒，研究設計綜合領域與藝術與人文課程，發展班級特色，讓每個孩子都很自信的上台表演，即便是特殊孩子亦然，且亦能發揮教學領導功能，發展以繪本導讀為主的學年特色課程，享受九年一貫課程賦予教師的空間與彈性，玲君展現的亦是種自我技藝一個人能夠以其自己或藉助他人，針對於他們的身體及靈魂、思想、行為、生存方式，從事某些操作，從而轉變他們自己，以達到一種幸福、純粹、智慧、完美或不朽的狀態。不過相較於詩怡反抗

教育改革行政管理論述規訓的不自由，創造一種用生命積極投入教學的倫理自我有所不同，反而是將教育改革論述所界定的道德標準和規則不斷地加以內化，不但讓自身的行為契合這些規範，且獲致一種完美與愉悅，若用治理性言之，即是個體實踐自我技藝的適切形式，進而從被治理的個體轉為自發性的理性主體。



第三節 教育改革論述與教師身分認同之關聯分析

教育改革的優勢論述不但框限了被假定、偏好和合法化的教師主體，且透過媒體、行政命令和各種進修管道，注入學校專業知識景象中被奉為神聖的故事(Clandinin & Connelly,1998:151)，進一步成為影響和概念化教師身分認同的文化基模。然此些論述中的知識並非僅僅是可聚集的屬性，其係由規則所治理(rule-governed)且具有認識論的特性，形同常規化的理念和實踐構成了我們的認知。換言之，教育改革中學生和教師的態度與屬性係被鑲嵌於改革論述裡，「個體的治理不僅是透過明顯的程序界定，亦透過推理的開展，藉此教師和學生用以建構他們的能力和行為。」(Popkewitz,2007:66;Qi,2001:60)。教師於此專業知識景象中不斷遭逢、利用有關好的教育實踐/教學、好教師/學生，不時逡巡徘徊於「新」「舊」而可能相互矛盾的理念中，對教師而言，相應地亦是種複雜的認同形構過程。但從前述教育改革論述中的教師身分認同形構及其轉變分析所探討的區域反抗與倫理自我形構顯示，教師亦非完全服膺教育改革論述所定置的特定樣態，論述之呈現及其所提供的主體地位，既不保證它的效果亦不能確保其「涵化」，而從中亦可窺知教育的限制。

基此，本節將進一步比對教育改革對教師主體的論述形構與教師身分認同的經驗敘事，檢視個案教師如何組構她們自己身為教師和道德主體的推理系統(我是誰?)，並與貫穿她們世界觀的更廣闊教育改革論述(我應該是誰?)相互比對，這些內外說的說服性與優勢論述內蘊的推理系統(systems of reasoning)影響著個案教師去定義什麼是正常、什麼是不正常、什麼是對、什麼是錯，致使教師產生自我看待(我是誰)及他人期待(我應該是誰)間的落差，亦迫使其努力運作一種有力的技巧於自己身上，以消弭兩者的間隙。簡言之，即是檢視教育改革實踐的邏輯與邏輯的實踐(the logic of practice versus a practice of logic)(Popkewitz,2000c)，但此並非旨在比較其間的差異後進而苛責教師的不是，亦非在尋求普遍的教師圖像，而是藉由其間的差異進一步省思企圖將教師身分同一化的教改策略之侷限性，以及如何藉此而不一樣地看待教育改革與教師的身分認同，以下茲融綜前教育改革論述中的教師身分認同一經驗敘事分析及其蘊含之推理原則，分就行政管理、課程教學與專業發展三個面向加以說明，再進行總結討論。

壹、行政管理的關聯分析

1990年代起始，教育改革於行政管理方面揭櫫去集中化與賦權增能，

強調社群主義的民主參與，而位居教師專業自主核心的學生輔導管教，則顯然回歸學生主體與尊重基本人權，強調的是個人主義，然三位個案教師的經驗敘事顯示，賦權增能的同時卻不免流於爭權奪利；藉由決策過程的參與分享，讓學校更靈活地運用現有資源，以因應在地需要、發展特色，並承擔績效責任時，似難免令人譏笑為「都是空中閣樓，不紮實」，教師亦如同被赦免般地置身事外；而家長的參與不但是種關心協助，更變成監督與干涉；而輔導管教則於寒蟬效應下似乎亦出現了明哲保身的現象，茲分述如下：

一、賦權增能與爭權奪利

三位個案教師的經驗敘事顯示，教師似已不再是靜默的一群，而是「勇於異議地爭取權益」，「他們很清楚有些不是我該做的工作，我為什麼要做？」此亦夾雜著「錙銖必較的限制產出」現象，且教師也會進一步質疑「這是行政單方面的想法吧！」甚至於教師朝會公開質問「校長你怎麼可以這樣子？」不過亦充斥著「單向獨白的意見表達」或是「另有居心的意見表達」，更存有「假借專業的各行其是」，特別是部分不適任教師積極鑽營行政程序瑕疵以護衛自己的不是。但「大部分的教師還是沉默的一群吧！」儘管教育改革於行政管理方面已揭棄去集中化與賦權增能，強調社群主義的民主參與，不過，多數教師仍秉持著「趨吉避凶」的原則，只要「事不關己的沈默不語」、「尖銳敏感的隱晦不言」，縱使認為教評會「簡直是球員兼裁判」，但為避免禍臨其身或成為眾矢之的，同時顧及「你怎麼這麼沒有同事愛」或「說句老實話，很傷同事的情誼」等批評或「相遇而安的同事情誼」，只好任由「官官相護的鄉愿文化」所吞沒，即便有諸多不合理，但在既得利益者不放手及「長幼有序的校園倫理」中，以及諸如「大家都在做只有我不做，我是異類喔！」、「不是只有我這樣想，大家都這樣想」此一「避免異類的從眾心態」下，久而久之就因循苟且，造成「唯利是圖的專業失落」。

而對於賦權增能後的樣態，美彥有感於「我說故我在」的無奈，在行政人員「身先士卒成為表率」的自我期許中與「也許我現在是一個老師，我只關心的是我自己教學上的需求是什麼，我可以提供學生的需求是什麼。」間產生價值的困惑，但此亦顯示學校普遍存在著「行政教學的二元對立」；詩怡則堅信「學生才是最重要的」，在「學生回饋的持續強化」下，秉持著「學生至上的教學投入」而排斥參與各種委員會；而玲君「知道孩子要什麼」，所以謹守著「孩子是從的主動出擊」，但組長經驗亦使

她看到了部分教師爭權奪利而視專業為無物的盲點。

二、績效特色與譏笑特赦

美彥與玲君的經驗敘事顯示⁵，教育改革期望藉由決策過程的參與分享，讓學校更靈活地運用現有資源，以因應在地需要、發展特色，並承擔績效責任，但透過各種評鑑的檢核機制似與用成績評斷教師的方式如出一轍，而在平日領導階層不思作為，未真正落實發展願景或特色，身居組長的美彥與玲君，認為行政人員本該「身先士卒成為表率」，故為美化成果，只有自己羅織相關資料以資校務評鑑佐證，「能呈現出去就呈現出去，隱惡揚善，小的可以把它變大，就看你怎麼包裝和行銷。」「但求成果不計過程」成為首要之務，不但「都是空中閣樓，不紮實」，似乎亦成了「隱惡揚善的包裝行銷」。然除了部分行政在虛應故事外，請教師提供教學成果時，也「是隨便塞一塞，有點交差了事」，「大家有個公定數，說好大家一本就交一本出來」，盡是些「拼湊剪貼的教學檔案」，「我做少的，就說你那麼厲害，為啥要做那麼多？做多的人，就覺會受到一些那個冷箭。」不但「避免異類的從眾心態」與「錙銖必較的限制產出」相互交織持續左右著一般教師的態度與思維，且在根深蒂固的「行政教學的二元對立」下，部分教師如同改革的絕緣體，他們深諳「政策沒有連續性，因為教育部長變人，就變一個政策，又變一個政令」，「學校被評好或評壞，好像對老師沒什麼影響吧！」想要榮辱與共，何其容易？即便美彥亦認為：「我如果當老師，我可能也覺得與我無關…教好我的學生，我就覺得我對得起我的良心。」玲君更坦承「憑良心講，那時候我在當低年級老師的時候，我根本完全沒有感覺，那是行政的工作。」

至於，九年一貫課程要求呈現學生的學習檔案與教師的教學檔案，玲君擔任學年主任時，「剛開始的時候，我也不知道該怎麼做」，而為讓「大家都不用太累、又有效率的目的」，便彼此間分工合作與資源共享，最終「大家都一樣」，而隱藏於玲君構思校本課程與學生、教師學習檔案中的亦是種「追求效率的工具理性」思維，除了冀望他人告知、引導怎麼做外，更充斥著「錙銖必較的限制產出」—「大家都不用太累」，即便是分工合作似

⁵ 詩怡的經驗敘事多聚焦於自身的教學投入，對於校務評鑑或其他評鑑較少提及，僅於陳述自己帶領學生做小書備受訪評委員正面肯定時略加提及，此一方面因為自身教學的投入實已累積相當豐富的學生與教學資料，甚至亦具現於部落格的協助教學，自然不會造成評鑑時的壓力，另一方面亦可能是因為教師身分的關係，而沒有如同美彥與玲君的感受，此於美彥看了玲君的經驗敘事後，反思自己『不知是行政當多年了，想法多以「效率」與「成本考量」為主，看到詩怡對教育的熱愛、對學生的熱情，真讓我感到慚愧。』反證之，故此處僅以該二位個案教師敘事呈現。

乎亦偏向「利益取向的協同合作」。對於政策遞嬗與績效責任的要求，美彥覺得「這種非自發性的是無奈的累」，「你當然還是努力符合，但這種符合就是有點虛應故事」；而玲君認為「第一現場的老師就是要把書教好，把學生帶好，讓他們建立自信心…」，因此，績效特色似難免令人譏笑為「空中閣樓」，教師亦如同被赦免般地置身事外而無關緊要。

三、關心協助與監督干涉

三位個案教師的經驗敘事顯示，在教育改革強調社群主義的參與原則，以及重視伙伴關係之建立下，家長已不再置身「室」外，且相較於往昔只關心學生「課業成績的優劣良窳」，現在家長更希望教師「重視學生的個別需求」，賦予自己小孩更多關注，主動告之「老師我的孩子有那些狀況」者有之，亦有直接質問老師「已經開學兩個禮拜，你為什麼還記不起來」、「我知道我的孩子很可憐，就是實習老師的實驗品」之情形，當然亦有諸如「這題屬於開放性答案」之類屬較「理性專業的挑戰質疑」，不過在部分家長進到學校與教室，進行教學、班級經營與輔導管教等「無孔不入的凝視監督」之際，的確也出現「越俎代庖的教學干涉」情形，甚至造成「安親教師的喧賓奪主」—「唉！我們補習班老師都不是這樣教的」。而現在的家長不但認為「對我的孩子好是應該的」，質疑「為什麼教師節要送禮，為什麼要表達敬意？小朋友為什麼要做卡片？」將教師視為「一般無二的普通職業」外，亦對學校與老師不信任，深怕老師們標籤化自己的孩子，動不動就告老師，甚至直接登堂入室集體撤換教師—「前一陣子有一個老師被家長集體換下來」，而「教育行政單位為息事寧人都說可以，萬一有問題了，不是教師自己扛？」，美其名「把專業決定權還給教師，尊重教師的專業，本意很好，但執行面上卻有其困難。」因此，學校教師僅是「徒具美名的專業自主」。

而教育如同權力般無處不在，家長的行徑亦間接促使學生鸚鵡學語般地如法炮製，脫口而出「我媽媽說你如果表現不好我們可以把你換掉」，於是在「那種監督的眼神，監督的眼光，就是一直在看著你」時，老師便如同「櫥窗中的動物，任由人家評選」、「隨時都在被論斤秤兩」，這些共同織就的綿密監視網，美彥承認「要滿足所有人的胃口是不可能的」，只好「敬而遠之地好言溝通」—「耐住性子教育家長」並「跟家長也要保持一段的距離」；而玲君則不時提醒自己要「先處理心情再處理事情」，即便玲君覺得滿腹委屈，亦只能「平和理智的面對處理」；至於詩怡認為「只是盡我的力量」而已，但其「犧牲奉獻的教學投入」贏得的多是家長「正

向溫暖的回饋鼓舞」，益以學生的改變，則讓她更堅信「為人師表的快樂幸福」，綜上可見，家長的參與不但只是關心協助，亦可能是種監督干涉。

四、輔導管教與明哲保身

隨著教育改革回歸強調個人主義式的學生主體與基本人權，因而特殊學生安置回歸主流，且教師體罰被視為不專業的表現，至於一位稱職的教師則除能有效教學外，亦須擁有輔導學生的能力，以善盡輔導與管教學生之義務，並注意維護學生隱私權。而從三位個案教師的經驗敘事顯示，詩怡不但接納具個別差異的學生，且如同孩子般呵護對待—「原來我的學生我們可以稱他為孩子，當您稱孩子的時候感覺都不一樣了！」不體罰與怒罵，肯定與鼓勵所有學生，即便是安置生也不再認為是問題學生，甚至像「上帝安排的小天使」，無論是源自他人言語的鏡射內化或自身對學生的陳述皆顯示詩怡「尊重學生主體的發展」，此其中亦具現詩怡「建構主義的輔導管教」方式，亦即透過故事與隨機教育從生活中建構學生意義化的學習。而玲君對資源班學生從不能接受至老師無權拒絕的轉變，除係研習進修所接觸論述之規訓外，而在承認資源班學生造成困擾之際，玲君亦顯示「容受殊異的正向思考」與「尊重學生主體的發展」，不但以實際行動尋求協助，建立這些孩子的信心，且亦具現於對逾矩行為學生的思考與對待—認為其係學習來的、「更能寬容學生的差異性」、「每個學生都是獨立不同的個體」。

而美彥因職務關係而樂在「輔導工作的挑戰成就」，她肯定照顧弱勢係進步社會的象徵，但對這些「另需協助的特教學生」，還是覺得應「循序漸進的回歸主流」，至於學生管教方面，美彥記得「剛畢業那兩年，比較不知道方法…會處罰小朋友，有時想想這樣和馴獸師好像有什麼不同？」有次，不小心打小朋友時撞倒鼻子而流血，小朋友驚恐道出：「糟糕！老師把他打得流鼻血了，好可怕喔！老師打人打得流鼻血了。」「還好那發生在十年前，如果是在十年後的今天，我可能就是上新聞媒體的案例之一」，而「現今教師體罰挨告的例子時有所聞」，孩子也知道老師不能打人，所以常常聽到小孩子跟我講：「老師妳不能打人，某某老師很機車。」『像前陣子，我教科任，我說了小朋友幾句，小朋友就會說：「妳講煞矣末(妳說完了沒)，我說一句妳說十句。」』「有時候，妳心裡是真的火冒三丈了，但是妳表現出來，還是怕會傷到其他小朋友，妳自己也會考量到那麼多雙眼睛在看妳。」於是在「無孔不入的凝視監督」以及寒蟬效應下，即便美彥呈現出「容受殊異的正向思考」，但亦只能「明哲保身量力而為」

地「盡本分」—「現在的小孩子比以前的小孩子精明很多，我們就更不敢對他有任何處置，所以很多事情，就…我們也是盡本分啦…能管我們大家管，不能管的就交由天管吧！」

而於詩怡稱呼學生為孩子之際，以及玲君以父母職能—「從小姐變成媽媽…自己會去思索」比擬對待資源班學生的轉變時，亦隱含著「母職傾向的教職隱喻」，另家長理所當然地認為教師應「重視學生的個別需求」且不能體罰，而此顯係與安親班有所抵觸—「家長認為安親班可以打，因為我交錢給你，他考不好可以打…我們老師…用鼓勵的方式。」而致「安親教師的喧賓奪主」，即便如此，在管教學生時只有不斷提醒自己「當情緒的主人」，「平和理智的面對處理」，同時給學生一點空間，也給自己一點空間。

貳、課程教學的關聯分析

1990年代起始的教育改革，旨在陶冶兼具本土化與全球化視野之學生，同時於個人主義深化下，續強調尊重孩童差異、個體性及助其發展潛能，故教師於去集中化的教育系統中，不僅要能進行合作、反思與建構知識，具備課程統整與發展設計能力，熟稔資訊知能與英語，甚至需運用多元教學方式不時進行教學創新，形成伙伴關係，採行協同教學以互補長短，促進學生學習成效，並採多元評量考察學生多元學習成效。然三位個案教師的經驗敘事顯示，其的確多以學生為中心；且同意教師需設計課程，但卻亦顯現力有未逮，甚至因教學變化而質疑其必要性；而於本土化與全球化趨勢中，對語言教育有人以政治絕緣體自居，亦有不在意者，然卻都感受到資訊融入教學的迫切；對層出不窮的教學理念與方式，則以不同的方式解讀與展演；協同合作的事例則顯然是較為缺乏；而多元評量中亦出現自由心證的現象，茲分述如下：

一、學生特性與學生中心

三位個案教師的經驗敘事顯示，其不再囿於「智育掛帥的狹隘思維」，對於好學生的界定也不再囿限於「乖乖牌」，隨著教育改革而呈現對學生「多元智慧的潛能肯定」，亦顯示「尊重學生主體的發展」及「重視學生的個別需求」，乃至「容受殊異的正向思考」。詩怡不但認為「以成績取向決定孩子的機會，這非常不公平，且不該」，同時「很不喜歡我的學生被別人否定，每個孩子都有他的亮點存在。」她認為學生「是珍珠，不是砂」。「其實我真的是被教育改革改變的啊！我會覺得說我是一個老師，我不能

把自己當做很大，我要把學生尊為大。」「我把孩子捧在我的手心上，他們就像我的孩子」，「我的孩子不會怎麼辦？我那種油然而生的感覺…我來改變我比較快，這樣你的接受會比較快。」「一個老師在教室現場裡面，要親自去了解每一個孩子的背景，真的是知己知彼，百戰百勝。」學生「反應很慢並不代表他學不會」，「問題學生不再是問題，如果你把學生看成自己的孩子，就不會覺得他有問題。」此皆具現於詩怡以「學生至上的教學投入」中，亦是源自「學生回饋的持續強化」，亦呈顯在個人身分認同中一意識與無意識的思想與情感。而玲君認為，儘管現在的學生意見很多，頂來頂去，常將「為什麼」掛在嘴邊，剛開始覺得權威受到挑戰，但「老師要開放心胸去接受他們」、「這樣有什麼不好，搞不好更好」，玲君亦「把學校的學生看成是自己的孩子」，且她「深信教育是有用的」，為了善盡教師的本分，「把每個學生都帶起來，找到學生的亮點，讓學生產生自信心，做個肯定自我價值的人。」玲君從擅長的說唱藝術著手，「讓每個孩子都很自信的上台表演」，甚至對特殊孩子亦然，同時透過「優點大爆炸」，從他人鏡射中看見肯定自己，以培養孩子的自信，基此，玲君「認為沒有無用的學生，只有無能的老師」。而從詩怡與玲君敘事中亦可窺見「母職傾向的教職隱喻」之蛛絲馬跡。

至於美彥認為「可能社會多元且五花八門，學生行為問題也越來越棘手，不但是行為問題，有的是病因性的，有的是心理性的，譬如說有一些情緒難以控制的啊！那像現在單親問題也很多啊！或者新臺灣之子啊！老師面對的，光學生這個對象的問題，其實就比以前棘手很多。」對此是有壓力的，因此，「九年一貫改了之後，就覺得大概強調的是主權要還給學生。」「更能接受學生的多元，接受不一樣的聲音」，「慢慢的就會想，是不是慢慢要給學生一些空間，讓他有一些能力，不是只有教一些知識的東西。要當一個好老師除了要把國語數學教好，讓她得高分外，也要讓他們有符應社會的一些能力。」「應該給小朋友分析或歸納的能力，讓小朋友遇到問題時能加以解決…這是要日常生活慢慢培養，可能我現在當科任，這部份就比較困難，如果我當級任，可能就能從日常的談話告訴他們，讓他們有所感受吧！」而誠如教育改革的知識/權力探究所述及的，學校教育中的理念系統(範疇和分類)發揮著規訓的作用，使得孩童、教學、學習、學校行政等特定事物成為可見和不可見的(Popkewitz,1999:21)，美彥對行為問題的分類描述—病因性、心理性、單親問題、新臺灣之子，及其蘊含的特性即發揮著治理美彥感知的作用，這些範疇界定的所謂問題讓她先入為

主地認為學生比以前棘手很多，且在既有「級任科任的分立思維」下，又受科任培養學生能力限制之假定而自我設限。

二、課程計畫與教學變化

教師於去集中化的教育系統中，不僅要能進行合作、反思與建構知識，且需具備課程統整與發展設計能力。三位個案教師的經驗敘事顯示，九年一貫課程相關論述的確促使教師省思其扮演的角色，詩怡始終認為「課本是死的，老師是活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生。」故秉持著唯「學生是從的自主取捨」，「適時調整重於形式呈現」—「我會去取捨，我已經有自主權了。我會跟著架構走，然後依學生的程度跟能力，再去設計我孩子能接收的東西，來扣住他要我們做的目標。」，並採用「統整生活的課程建構」，活用教科書，以培養孩子全方位的知能。但反觀學校的課程計畫於「追求效率的工具理性」觀及「錙銖必較的限制產出」下，透過教師間「利益取向的協同合作」而產出「系出同源的課程計畫」，偶爾也有像綜合領域般「堪稱作品的自編課程」，但實多為「形同作業的剪貼計畫」，即便徒具分享形式，亦往往被教師「束諸高閣僅供膜拜」。而美彥於擁有多元選擇機會時，反覺得徬徨而不知所措，因此，念念不忘所謂「部編課程的靈活運用」，對於教師該具有課程統整與發展設計能力，她顯示出一種「自我界定的專業投入」—「如果今天叫我寫美術的部份，我自己認為那是我的專業，我相信我會很認真的去做」，可是「不管我專業或不專業，通通要我做，我會覺得自己能力有限。」自認為專業的就用心投入，其餘者只好虛應故事。而且，「有的時候，計畫真的趕不上變化，平常教學你又要處理許多小朋友的問題」，「就算認真把計畫寫出來，能不能如實地在課堂上面實施，也有很大的困難。搞到最後，大家就虛應故事，就是上有政策下有對策，應付審查而已。」面臨紛雜忙亂的教學與學生事務，於「追求效率的工具理性」思維下，最終亦造成「計畫教學脫鉤處理」，而這其中蘊含的是種「求生存」的意念—「如果真的很多事情都要求自己做得非常完美的話，我想大概我已經憂鬱症了，那要怎麼辦呢？當然是夾縫中求生存啊！」。

至於玲君，她結合學校既有國語文特色及自身專長，發展「說唱藝術的自編課程」以實踐「培養學生自信」的教學宗旨，亦將行政抱負轉化為教學領導，帶領學年發展「繪本導讀的特色課程」，當然此其中亦參雜著「自我界定的專業投入」，但從其教學組長的經驗敘說中卻顯現，一般教師的課程計畫多是「拼湊剪貼的課程計畫」，意在虛應故事罷了。顯見三

位個案教師都同意教師需設計課程，但對詩怡而言「這可是不簡單的事」，美彥深感「計畫趕不上變化」，玲君適時將「行政經驗用在學年特色課程發展上」，卻亦顯力有未逮，甚至因教學變化而質疑其必要性。

三、政治正確與資訊知能

雖然詩怡提及「前四年，我在學校裡面真的沒講過方言（驚嘆加疑問），我教學的時候不敢講耶！因為學生會來告訴我說，老師那個誰下課講臺語。」「因為那時候禁止，包括老師也禁止，老師也不能說，而現在沒有禁止，因為我怎麼說都可以」，「到後來學校變成要教方言」，似乎包括老師在內也禁止說方言，然實則主要還是聚焦於學生，但因論述發揮的常規化效果既是整體化亦是個別化的，規訓權力的滲透是無所不在的，對學生的查檢亦是對教師的查檢，致使教師自我規訓而不敢說方言，進而堅守「政治中立」的原則。而詩怡「覺得擔任什麼角色，就應該扮演該有的樣子，我對這點是了解得蠻清楚的」，此種「逆來順受的服從性格」亦左右著她，此除顯現於對教室外的工作仍秉持著「無怨無悔的犧牲奉獻」外，至今仍謹守「在教室裡面，我都不談政治。」亦使她對於各種教育政策或教學新知始終堅信「如果沒有嘗試，就說它好或不好，都是不對的，應該做了以後再來說它好不好，這樣才是對的。」因此，對於資訊融入教學亦是勇於嘗試，進而裨益於教師的教學與學生的學習。

美彥則不單是對學校教母語的言語反抗質問，更以具體行動拒絕閩南語初高階研習，但卻仍受制於鄉土校本課程論述規訓，而隱藏於其下的似乎亦是種「自我界定的專業投入」，就其專長選擇「即興演出的理念融入」，至於資訊知能方面則於「終身學習」理念下，不斷學習以裨益於自身的教學與學生的學習。而在玲君的記憶中，因講臺語被罰，致使她覺得閩南語較粗俗，此係透過規訓實踐而獲致，學生與老師皆被置於可見處，如同全景敞視建築般被監看，進而將他人的看待轉變成自我的監看，不斷地留意檢視是否講閩南語，甚至視之為缺陷與罪惡而亟待修補，然隨著外在優勢論述的改變，本土化成為推理原則後，臺語反成為另種文化之美，而在此論述規訓下，玲君所見亦是種臺語的美與優雅。至於玲君置身於「我們老師好笨唷！都不會用投影機。」此可資接觸的論述中，其亦是種將他人的眼光內化成對自己的看待，進而促使自己不斷省思。

四、教學理念與教學方式

三位個案教師的經驗敘事顯示，詩怡始終信奉「課本是死的，老師是

活的，學生也是活的，老師之存在是因為有學生。」此一真理，因此，會進一步「改變我的教學模式」、「把它變成一個比較屬於生活化的方式」，隨時擔憂檢視「我教的學生會了沒有？」其顯然是種「學生至上的教學投入」，而「學生是活的」，基此，不但需對其「多元智慧的潛能肯定」，學生反應較慢亦不代表學生學不會，故詩怡亦展現「容受殊異的正向思考」。至於爲了讓這一個活生生的個體能適應生活，「因為這些都脫離不了我們的生活…如果孩子懂得生活，自然而然就學會很多東西。」所以詩怡遵循「統整生活的課程建構」，「把它變成一個比較屬於生活化的方式」呈獻給學生，同時運用「建構主義的教學方式」讓學生「從舊經驗裡面去了解新的東西」，藉由故事情境讓孩子去理解與建構意義。而此顯然是伴隨著開放教育與建構式教學的試辦，以及九年一貫課程與教學的推動而至。

而美彥認爲開放教育、建構式教學與九年一貫的確造成了自己觀念的改變，但顯然於承認「能接受改變、也願意改變」之際，卻也看見了自我設限，諸如對建構式教學，美彥認爲固然有助於建構學生的知識體系，但學生程度參差不齊，要耗費相當多時間，程度好的可以反推，程度差的卻是越搞越糟，而「九年一貫，講求合科教學、統整教學，但你問我是否都是一樣的教，我只能說我在教育觀念上的確不一樣了。」但沒人引導，往往只能各憑本事竭盡所能。而隱藏在她對教學理念及其教學方式的看待與作爲中的是種「追求效率的工具理性」，除了冀望有人引導之外，亦充斥著時間耗費與心力投入的算計，因此，亦可窺見大多是「即興演出的理念融入」。

至於玲君，因未實際參與開放教育與建構式教學，且亦深諳「人去政息」之道，故對此並未多所著墨，至於植基於「數學只是一個解決問題的工具而已，為什麼要把解決問題的過程複雜化。」奠基於此陳述下的亦是種「追求效率的工具理性」。但九年一貫課程之後，因家長不再置身「室外」，學生亦參與「無孔不入的凝視監督」而迫使玲君嘗試開發「說唱藝術的自編課程」，而隱藏於其下的亦不脫是種「自我界定的專業投入」。

五、協同合作與貌合神離

三位個案教師的經驗敘事顯示，儘管教育改革強調民主參與的社群主義，教師於去集中化的教育系統中，不僅要能進行合作、反思與建構知識，形成伙伴關係，採行協同教學以互補長短，促進學生學習成效，但「因為有的老師主觀意識很強，老師常常在自己班級裡頭做自己的事情，少有打破班級的界線」，由於一般教師於班級教室的物理界線或角色分工的社會

界線，以及「錙銖必較的限制產出」下，彼此間多是「非專業性的日常接觸」，要覓得「理念契合的協同伙伴」實屬不易，即便彼此間相互合作，亦是「利益取向的協同合作」，實為貌合神離。而詩怡於教育改革期間亦歷經衝突與轉變，甫至東光時欣喜於教師彼此間較偏向「教學專業的日常接觸」，但此刻顯已不同，甚至出現被摑肘的狀況，英語科任老師不願意幫學生參加英語繪本比賽的事件「簡直就是剝奪我的教學生命」，「我覺得她不是只有傷害學生，也傷害了我的精神、生活與教學的熱忱。」但於講求參與決策及重視教師權利義務的論述中，教師本即普遍存在著「主觀認定的權利義務」觀，若益以「新進的老師會講話，私底下會去說，那個老師怎麼了」這類「離散人際的耳語文化」，似更難出現教師間的協同合作，而且「我怕給人家壓力」。

而美彥認為協同教學彼此間需理念一致，專長互補，個性觀念契合外，亦涉及「為什麼找了這個人！不找那個人的困擾？為什麼不找我協同，我比別人差嗎？」的困擾，而隱藏於其中的是種「避免異類的從眾心態」。至於，美彥「對學校業務以外的工作仍願意那麼做」，多付出些心力，但現在「那種拉扯不同心的工作場域，就讓人感覺疲累」，況且與新進的教師缺乏一種「革命情感」，因此，「就算學校成立什麼學習型組織，或是專業的成長團體，如果我不是跟你很熟，而直接批評說你哪裡不太好…我們也不敢，因為是同儕。」此亦顯示教師間「相遇而安的同事情誼」，至於學校出現的成長團體似乎是種「利益取向的協同合作」—「真的有，可是卻有其他目的…」。

相較於詩怡與美彥，玲君主張教師彼此間應協同合作，並帶領學年教師設計「繪本導讀的特色課程」，但卻亦面臨部分教師仍堅守「平庸守舊的校園文化」—「她只想按表抄課，平平順順的上課就好！」，不願意參與投入，而顯現於協同發展課程下的思維，除了是彼此激盪出火花外，亦參雜著減輕個別教師課程設計的負擔，此可謂「利益取向的協同合作」，而「大家都有，你沒有，你就會出事」則是明顯的「避免異類的從眾心態」，另玲君「覺得學校生活很奇怪，像我剛從師專畢業的時候，我自己帶的班級很差，我會孤立無援，但資深的老師會自動伸出援手，我們會覺得是理所當然，當輪到我們做資深的時候，想去幫助年輕人的時候，人家不想我們幫助，雖然沒有很明顯的拒絕，但他好像沒有那麼在意，那你也不想再畫蛇添足啦！」於謹守「相遇而安的同事情誼」原則下，即便身為資深教師亦不想如同以前的資深教師主動協助年輕人。

六、多元評量與自由心證

1990年代起始，伴隨著「多元」成為課程與教學的知識構則後，多元的學生主體始進入評量範疇，因此，教師需針對不同領域知識形式與學生差異而熟稔並適採多元化評量考察學生學習成效。三位個案教師的經驗敘事顯示，詩怡隨著對學生「多元智慧的潛能肯定」及「容受殊異的正向思考」，不再侷限於「智育掛帥的狹隘思維」，而是採用「兼具學生能力態度」的多元評量—「我在意的是，他規規矩矩的完成一件事，那個也是種評量，那會影響到以後做事的態度。」但隱藏於期中考統一命題中，其他教師認為「這些我們都沒有幫學生複習過，所以不能出」下的則是種「預設考題的教學捷徑」與「保證高分的命題方式」(鄭景澤，2007:274-280)

而美彥於教育改革揭櫫「帶得走的能力」及「尊重學生主體的發展」下，深諳不該以數字看待學生，但迫於家長以好老師—「就是能將學生功課教得很好」進行「無孔不入的凝視監督」，實作評量便可能被教師的自由心證所收編，紙筆測驗亦成了教師方便做作的工具—「我的意思是除了實作評量外，總是有表現成績、合作學習、觀察等面向的評量，較易形成印象分數，當然不是所有的分數都是自由心證。而且，即便是紙筆測驗，要讓家長感受到學生成績進步也不是沒有方法，考題的難易度、複習的程度…若要昧著良心，也是有可能的。」「你說多元到最後也是老師這一元而已。」萬本歸宗成為教師一元化的多元，而潛藏於其底下的亦是種「保證高分的命題方式」。至於玲君亦不再侷限於「智育掛帥的狹隘思維」，僅以數字看待學生，且在「祛除孩子自我中心」與「培養學生自信」的教學宗旨下，重視群性合作與發表的多元評量方式—「我會有個人跟群體的成績…現在的評量方式我會比較重視無形的，不是紙筆的，可是我比較重視他們的行為。」。

參、專業發展的關聯分析

教育改革後，以往培育出的保守而倍受尊崇的教師主體已漸次模糊，取而代之的是聚焦於特定專業知識與技術能力的教師主體，且教師形象亦已不再是往昔那個具有特殊光環的、國家級的主體類別，而僅係某種特定職業，且講求權利義務，甚至參雜著負面意涵的主體。至於在職階段的教師專業發展則逐漸由傳統科層體制下的被動角色，轉向積極主動且重視伙伴關係與學習社群之學校本位型態，進修的內容則在課程與教學改革，以及教師賦權增能理念相互搭架引導下，強調教師即研究者，需不時進行行動研究或與大專院校攜手合作，改善課程教學面臨的實踐問題，乃至進行

教師專業發展評鑑。然三位個案教師的經驗敘事顯示，培育的新一代師資，其專業知能與倫理令人堪憂；教師專業形象則在部分人員自我毀棄之下而漸被污名化；在職進修亦普遍存在功利化傾向；而對教師專業評鑑則存疑大於贊成，茲分述如下：

一、師資培育與專業形象

從『師院應不能跟一般大學一樣，因為，將來的工作是「老師」』、「那是老師該做的事，你為什麼不做？連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？」及『當初選擇當老師，不應就要先體認「犧牲奉獻」存在於這個行業中嗎？』可知，往昔完美「道德人」的教師形象仍深植詩怡心中，不但可見「逆來順受的服從性格」且秉持著「犧牲奉獻的教學投入」，更以「在意教學且使命感重」為擇友條件—「自己是很在意教學的人，使命感都很重，真的是物以類聚，必須說跟我在一起的人都是很在意教學的人，使命感都很重，像我就不會去找都在聊天的人，那些人我就不會跟他在一起。」，反觀，部分教師不但「勇於異議地爭取權益」，且普遍存在著「主觀認定的權利義務」觀而不熱衷週三進修、斤斤計較導護與學校分配的掃地區域，因此，在「相遇而安的同事情誼」原則下詩怡漸漸靜默而不敢指正他人。

而美彥體察到專業是社會地建構的結果，被教授、司機，甚至不能明確說出來源的不同人所界定與範疇化，但她以『課務中處理的事務看似小事，卻樣樣富教育意涵，需運用「教師專業」來處理』反抗被界定、被範疇化、被分類的這些方式，以一種「自我界定的專業投入」—「正關注、陪伴著學生」、「具有很好的教學技巧，相關的教學理論，或者對學生很有一套，或是能與家長做良好的溝通」讓備受「無孔不入的凝視監督」下的自己得以心安理得，同時亦認為「這跟人格特質有很大的關係」，此適與「成為一位教師」的敘事中提及的，「自己就是一個蠻熱心的人，很喜歡幫助別人」相互連結，而顯示自身的感知。至於教師被界定的不見得是專業與否，也包括是不是一位好老師，但源自家長與行政人員的定義卻又都不同，美彥無所遁形下，以「老師不就跟媽媽一樣嗎？你能問誰的媽媽是好媽媽嗎？」重新為教師命名，承認教師應該提供學生最好的教學品質，其他的就劃歸為「認知差異」，以此釋懷，要不就乾脆隱姓埋名不讓別人知道自己「至聖先師」的身分，當然這其中也蘊含著「母職傾向的教職隱喻」。

至於玲君的經驗敘事中，家長認為教師只是「一般無二的普通職業」，有感於此，玲君認為教師必須提升專業能力，「讓社會知道教師工作是不能

取代的專業」，而其所謂的专业是融合自身教育宗旨的「自我界定的專業投入」—「有效教學、設法提升孩子的自信心、且能化解親師生的緊張衝突」，但弔詭的是學校代課的機制反自揭教師專業的神秘面紗，益以大眾的議論—「薪水太高，而且還享有18%，尤其有一些政治人物批評老師是既得利益者，其實這些人也是為了自己的政治利益，藉此讓自己變成正義的化身，老師卻被污名化。」電視報導也是盡是「以腥羶的話污名化老師，真是悲哀。」乃至學生亦鸚鵡學語般地如法炮製—『現在的學生也知道老師不能打人，所以常聽到同事抱怨學生會噏老師「妳打我啊！」，甚至知道打113，或是用手機偷錄教師的惡形惡狀』，共同織就更綿密且「無孔不入的凝視監督」網，即便玲君覺得滿腹委屈，亦只能「平和理智的面對處理」。

二、在職進修與教學現場

在「這麼多年來，教學這件事已是我們身邊最重要的一件事。」及「我都覺得那是老師該做的事你為什麼不做？」之下，詩怡不但展現「逆來順受的服從性格」，且不斷學習充實自己，但亦因以教學為重，故不贊成教師公假在職進修—「在職進修可以兼顧教學與學業嗎？」，且對部分教師裝忙喊累不以為然，「九年一貫後，好像許多老師嘴裡老是喊很忙很累，進修到底是為了什麼？晉級是原因吧！」，而蘊含於此下的實為「自我防衛的本位主義」，同時她認為「若要解決教師的專業問題，一定要進行教師專業評鑑，某些教師不能依附著自己認為有專業，關著教室的門上著自己的課。」，贊成進行教師專業評鑑以破除教師隱身於「自我界定的專業投入」中。

而在教育改革論述中教師似乎成了「不思進取的代罪羔羊」，但真正鼓勵教師進修卻又抱持著「加薪晉級的機遇主義」色彩，造成「學歷表現的錯覺相關」，但美彥覺得「只要願意參與進修或研習一定會有所幫助」，同時自身亦參與網路社群數位學習。至於對教師專業評鑑除了擔憂人去政息外，蘊藏於擔憂「帶給教師負面的感受或挫折」下的則是教師「趨樂避苦」的理性行徑。玲君則在自覺不足、「無孔不入的凝視監督」—「家長也會看，學生也會看，會說你都變不出招」與自我期許中不斷學習新技能，而隱藏於對他人不重視或不理會藝術與人文領域下的是玲君「自我界定的專業投入」及一般教師「以不變應萬變」的心態。另玲君於「學然後知不足，教然後知困」下，不斷成長學習，而一般教師參與週三進修的意願仍是普遍低落。

肆、整體關聯分析

承前所述，本研究運用Britzman(2003:59)的文化故事概念，探討三位「在職個案教師」置身的特定文化中，內外在說服性的與優勢的論述兩者間的不穩定連結與衝突，從其呈現的經驗敘事可知，此不單是教師個人的言辭，且係於歷史與社會建構的「推理」脈絡中產生，進而被銘印於個體思想系統裡，指引其觀看、談論和行動。透過前行政管理、課程教學與專業發展經驗敘事及其蘊含的推理原則與教育改革論述之相互比對，已逐漸洞悉個案教師的身分認同如何於權力和文化實踐中形構，接續將運用Cherryholmes(1988)提及的「詮釋解析法」揭露這些文化故事，從三位個案教師自我看待(我是誰)及他人期待(我應該是誰)間的落差，進一步分析討論其於陳述和推論時何以運用這些字詞、話語和隱喻，發現其主要係因規訓權力無孔不入的凝視監督，同時於學校既有的推理中介下，產生其特有的推理原則，以維教師安身立命的目的，茲分述如下：

一、無孔不入的凝視監督

Foucault(1977/1975:207)認為學校如同監獄、醫院、工廠般，亦是種規訓組織，在權力的運作下，變成一種透明的建築，受到全民的監視，並且成為一個監督自身的機構。在機構中監看他人者，也是被監看者，教師主體是規訓技術的接受體，亦是展示體。而此權力關係，同時也以知識形式加以展現，它決定了什麼是「真理」的標準並組構了主體，且「透過真假的遊戲，人們得以被歷史地塑成，經驗能夠被思考」(Foucault,1985:6-7)。因此，教師的自我身分認定是在規訓權力的運作下被建構，他人/自我的凝視以及論述的浸入是兩個重要的戰術(柯禧慧，2006:204)。

而規訓權力的精緻之處承前所述，在於全景敞視主義式(panopticism)的監看，這種權力形式

進入個體每天生活中，它的目標…現在是主體本身、他的每天慣例、他的時間、他的身體行動、他的生活形式，此一權力現在觸及主體的身體和靈魂，它想要規約、合法化、從錯誤中訴說正確，從偏差中訴說規範、它要賦加一種普遍存在的規範型態和消除不符此型態的每件事和每個身體。(Bauman, 1982:167)

因此，於日常生活中，人被置於無形的全景敞視建築中，處於一個既是洞察一切的眼睛，又是所有目光聚焦的監視中心點之下。這時人體被徹底的觀看，但他自己卻無法確知何時被監看，以及被何人所監看，使得權

力以沈默的、無時不在的方式發揮作用。久而久之，自己成為自己的監看者，自我成為自己的拘禁者。所以規訓權力不需要武器、身體上的暴力、或是實質上的束縛，只要一個凝視，在這種凝視下，個體是自己的監看者將內化深入人心，並以此方式來監督自己及對抗自己(Foucault,1980/1977)。

這種他人/自我的凝視與論述的規訓企圖將個體常規化，對於身處教育改革脈絡中的三位個案教師而言，明顯感受到部分家長進入學校與教室，進行教學、班級經營與輔導管教的監督；集體撤換教師；學生亦鸚鵡學語般地如法炮製—『現在的學生也知道老師不能打人，所以常聽到同事抱怨學生會嗆老師「妳打我啊！」，甚至知道打113，或是用手機偷錄教師的惡形惡狀』；乃至教育行政單位息事寧人的默許等，皆是對教師「無孔不入的凝視監督」，此不但產生「越俎代庖的教學干涉」情形，且亦造成「安親教師的喧賓奪主」，若益以大眾的議論—「薪水太高，而且還享有18%」、「蛤！老師也會這樣哦？」以及電視報導盡是「以腥羶的話污名化老師」共同織就更綿密且「無孔不入的凝視監督」網，此即如同孫悟空逃不出如來佛手掌心般，教師於規訓權力下似乎亦無所遁形。

而這不但如同美彥於行政管理的敘事中述及的，學校教師成為僅是「徒具美名的專業自主」—「那種監督的眼神，監督的眼光，就是一一直在看著你。」「你也會覺得，蛤！這樣子家長也要埋怨」，「老師活像櫥窗中的動物，任由人家評選」、「隨時都在被論斤秤兩」，更有家長直指「唉！我們補習班老師都不是這樣教的」，而家長於學生轉學時，要求檢視輔導資料卡，若有不利學生的評語，就要告老師，家長對學校與老師不信任，深怕老師們標籤化學生，而「教育行政單位為息事寧人都說可以，萬一有問題了，不是教師自己扛？」，美其名「把專業決定權還給教師，尊重教師的專業，本意很好，但執行面上卻有其困難。」且這種凝視於輔導管教方面亦產生寒蟬效應—「現在的小孩子比以前的小孩子精明很多，我們就更不敢對他有任何處置，所以很多事情，就…我們也是盡本分啦…能管我們大家管，不能管的就交由天管吧！」此可能致使教師採取明哲保身而減損其教學熱忱。同樣地，在既有傳統教師的論述規訓下亦可能致使教師養成「逆來順受的服從性格」，此固然是促成詩怡對教育「無怨無悔的犧牲奉獻」，但卻也謹守「在教室裡面，我都不談政治。」顯而易見地，在課堂上，教師便選擇讓自己像政治不沾鍋般，採取能避則避、能閃則閃的中立態度，極力與政治議題保持一定的距離，不使「政治」玷污校園這塊淨土。甚至，教師視學生的政治提問為課堂雜訊，乃無益於教學內容之不當言論，

因此儘管冒著與時事脫節的風險，也要將其排除在學校生活之外。事實上，教師採迴避態度、中性立場，反易使課堂上釋出可觀的政治空間，讓政治人物的合法論述得以藉由課程教材長驅直入，在教師無言的背書下，取得正當性的地位(鄭景澤，2007:176)。

二、學校既有的推理中介

對於身處教育改革脈絡中的三位個案而言，於其經驗敘事中所顯示的自我看待(我是誰)與他人期待(我應該是誰)間的落差，除了個人內在說服性論述與外在優勢論述兩者間的不穩定連結與衝突外，從中亦可發現其深受學校既有文化脈絡中的推理原則所左右，分述如下：

(一) 錙銖必較的限制產出

「現在部分年輕的老師，跟我們以前的看法不一樣，因為他們很清楚有些不是我該做的工作，我為什麼要做？」如同鄭景澤(2007:211)所言及的，造成教師「限制產出」的思維與行徑，主要源自於學校整體薪資鮮少變動的情況下，教師可以透過節省勞動成本的支出(如減少工時或降低勞動強度)，從而達到提高勞動報酬率的自利結果。縱使教師無法「向外開源」，但是仍能「向內節流」，亦即根據勞動的價格來調整勞動的行為；如此一來，教師工作仍是有「賺頭」而不至於吃虧的。而教師工作帶有著一定程度的「勞動強制性」，那麼在「齊頭平等」的薪資制度下，教師藉由「限制產出」的勞動行為，來提高自己的勞動報酬率，則是顯而易見的理性結果，畢竟，金錢報酬將使勞動者更精於計算和思考，同時變得更為理性。

(二) 長幼有序的校園倫理

資深老師「他們想說我在學校教這麼久，難道我就不可以為所欲為嗎？」學校的教師工作因其「限制產出」的勞動特徵，而帶有「個人主義」的防衛色彩；當教師面對本分外的教育任務時，總是希望校內的其他同儕，能夠主動脫穎出線，代替自己承擔起「臨時交辦」的麻煩事。然而，倘若教師們彼此互不相讓，勢必造成對立相向的情況，到頭來，不但事情沒有一個著落，反讓校園氣氛越鬧越僵。因此，教師們體認到，唯有建立起上下垂直的「輩份」關係，方能減少不必要的紛爭；一來，可以激發資淺教師「身先士卒」的自覺行動，將其推上校務工作的第一陣線，二來，資深教師因為本身的優勢地位，不必煩惱份外瑣事會找上門，而得以繼續保有本身的孤立狀態。換言之，「年資分工」的校園倫理，是教師孤立文化的衍生產物，也是一種「延宕快樂」的惰性工資行為，其雖可降低因工作分配

導致的人際衝突，但終究無益於團體意識的形成，反倒「年資」的阻隔下，使得校園內部更形分化。(鄭景澤，2007:335)

(三) 相遇而安的同事情誼

「你怎麼這麼沒有同事愛」、「說句老實話，很傷同事的情誼」，此即是教師相遇而安、盲從附和的「互相觀」，進而言之，其係種消極的互惠，它是建立在自利基礎上的同情理解。舉例來說，長幼有序的工作倫理，雖然對新進教師明顯不利，但是若干年後，新進教師累積了相當的資歷，則其勢將從此一陳規中脫穎而出(或說地位倒轉)，成為年資倫理下的受益者，當然沒有加以挑戰的必要，一切只需隱忍及等待。再者，互相觀持續發酵的結果，在人情買賣的互惠基礎上，也癱瘓了校園「自清」的機制，讓教師難對表現欠佳的同仁施以開鋤處分。因為只要有人不「互相」，往後的日子就不好「混」了！說不定哪天我也會需要你的「互相」，那又何必去道人是非、揭人瘡疤呢？(鄭景澤，2007:262-3)

(四) 平庸守舊的校園文化

「她只想按表抄課，平平順順的上課就好！」學校裡的教師「限制產出」的直接結果，不但能提高本身的勞動報酬率，亦可避免因表現特異而遭人排擠或受到剝削，旨在營造一個平庸舒適的工作場域。在激不起教師活力的待遇結構下，體現的是「不求有功，但求無過」的庸碌狀態，以致於「表現特異」是不合群的舉動，則敢於冒尖者被視為「冒失」，打破常規者被看做「異類」，這樣的校園氛圍，讓願意求新求變的教師裹足不前，因為努力的結果非但沒有實質的酬賞，反而容易招來同事的忌妒與批評，致使其深怕「樹大招風」而行事保留。而此「中庸之道」，是一種被動、功利的工作態度，旨在減少生產支出，限制過多期望，只求自己的勞動成果能勉強通過合格標準，達到學校方「怨無不怨少」、「求有不求好」的最低門檻。其中，齊頭式的薪給制度，正好成為此一「惰性文化」的發展溫床，讓表現平庸的教師自是能合理地打壓校內「全心投入」、「破壞行情」的特異份子，從而維持目前平穩安定的工作型態，規避「額外付出」伴隨的成本損失。(鄭景澤，2007:328-9)而學校是一個教與學的地方，但在小學場域中，因為教師升遷制度的偏向以及同儕教學回饋系統的缺乏，老師在教學上的表現被化約為學生的學業成績。「會教書」的老師不會被看見給予正向的增強，對於無法勝任教學工作的老師也無力處理。「大家要一樣」成為老師間的默契，也成為我心中的一種魔咒，制約著老師的行動。在不能被他人看見與肯定的情形下，「成為自己心中的好老師」是唯一的慰藉。(柯

禧慧，2006:167)

三、學校教師的推理原則

學校是種規訓組織，在「無孔不入的凝視監督」與「學校既有的推理中介」下，教師因而發展出一套實踐的邏輯(推理原則)，分述如下：

(一) 避免異類的從眾心態

他人/自我的凝視與論述的規訓企圖將個體常規化，於此要求下，教師除盡量符合優勢論述隱含的價值與期望外，要是不一樣就會遭受到異樣的眼光，身為一位教師的能力也會備受質疑，因此，自動順服於一樣就成為安全的保護傘，避免成為冒尖的釘子而被打。於三位個案教師的經驗敘事中，充斥著諸如「我做少的，就說你那麼厲害，為啥要做那麼多？做多的人，就覺會受到一些那個冷箭。」「大家都在做只有我不做，我是異類喔！」「不是只有我這樣想，大家都這樣想」、「大家都有，你沒有，你就會出事」…等避免異類的擔心與恐懼，而這種「無孔不入的凝視監督」下「避免異類的從眾心態」易衍生團體與個人緊張性，在詩怡的經驗敘事中述及，「我都覺得那是老師該做的事你為什麼不做？像他們都會去比較，以前學年沒有做過這個掃地工作，這個區域我們不會掃，那我覺得連這種小事你都要斤斤計較，還當什麼老師？可是我不敢講啊！我真的不敢講，但我對那位老師就有瞧不起的感覺，然後我就不會去接近她(笑)，這種老師很可怕(笑)。就如范信賢(2003:170)所提及的，個人在團體裡「使」的這個「能」，對團體裡的其他個人而言，它會是「光害」抑或是「光源」？換言之，當英雄改革者置身於團體中，他如何能不被眾人的巨龍吞噬掉又可以發揮自己的能量？更何況不是什麼英雄改革者，而是如同詩怡般極具熱忱的教師，似乎於「避免異類的從眾心態」下很容易輕而易舉被噤聲，此似乎亦易強化了教師「非專業性的日常接觸」，於「相遇而安的同事情誼」下彼此訴說些不傷大雅的「封面故事」－藉由說一回事而做一回事(Clandinin & Connelly,1995:11)，就如同Pollard(轉引自姜添輝，2002a：164)指出的，「發生於辦公室與閱報間等場所的互動特性大多是非專業性的生活瑣碎事務，或是如何抗拒家長的干涉以保護教室中的自主權，專業層面的教學經驗、意見與信念交換卻甚少發生。」

(二) 追求效率的工具理性

教師的教學成效往往被界定於學生的成績表現(姜添輝，2002b:321)，甚至同仁之間隱約透露著一絲互相較勁的意味，近似於工廠作業按件計酬

的生產流水線上，那沒有思考時間、短欠想像空間的服役者，重視表面績效的評鑑，而忽略潛在價值的發現，如同姜添輝(2003:104-5)所言，教師宛若「工具理性思維」的動物，此種思維進而塑造出「忠誠的執行者」，關注的是教學活動的流暢性。換言之，教師著重於效率的追求，以達成他人預先界定的目標，且甚少反省此種現象的適當性，其影響性是

工具理性(instrumental rationality)強調「如何做好它」的問題，而非「為什麼要做」的問題，或走「我們要走向哪裡」的問題；因而它更傾向於關切手段(means)而不走用途(ends)，考慮效率而不走目的。在學校中呈現出管理和組織的優先性，而不走考量「教育為了什麼？」(Gibson, 1984:83)

而這種「追求效率的工具理性」除蘊藏於學校既有「錙銖必較的限制產出」與「平庸守舊的校園文化」外，更左右且呈顯於三位個案教師的經驗敘事，茲分述如下：

1. 行政管理

「能呈現出去就呈現出去，隱惡揚善，小的可以把它變大，就看你怎麼包裝和行銷。」「但求成果不計過程」成為首要之務，不但「都是空中閣樓，不紮實」，似乎亦成了「隱惡揚善的包裝行銷」，請教師提供教學成果時，也「是隨便塞一塞，有點交差了事」，「大家有個公定數，說好大家一本就交一本出來」，盡是些「拼湊剪貼的教學檔案」。雖然1990年以來的教育改革揭櫫教育鬆綁，但實際推動之時仍多以科層體制思考的方式來進行，諸多改革變成是各級政府交付的任務，只許成功不許失敗，不但要以書面的、立即性的成果來展現課程改革的績效，並且還要核以獎懲考核的控制，造成了各校行政人員傾向於報喜不報憂，競相以漂亮、豐厚的檔案資料來展現(范信賢，2003:145)，似乎只是在事件開頭時交下去任務，卻想在最後時就坐收成果，這種透過各種評鑑的檢核機制似與用成績評斷教師的方式如出一轍，教師感受不到這些事件的意義和中間過程必要的支援，最有效率且能保存自身能量的方式就會趨向「應付」。

2. 課程教學

在例行固定的環境中，教學又是一個機會主義的(opportunistic)過程(Jackson, 1968)。教學計劃永遠趕不上變化，教師們常常無法明確的掌握每個單元或是每一課的教學進度，因為正向的或是負向的學生反應對於教學都會產生一定的影響。比如，數學課時，教師發現學生們在某個數學觀念

上一直無法理解，或是某位學生忽然感到生理上的不舒服，或是某位行政人員進到教室要求老師提供某種資料，原本計畫在一節課將某一頁講解完畢，但在下課鐘聲響起的時候，可能只講了一小題。一位小學教師在每一小時中一般大概涉入200到300個人際間的交換動作，教室不是一個具有規則性的地方，在其中不斷流動的變化並不是教師可以控制的。且存在一個弔詭的事實是，教師已有現成的教科書，卻還要「事後」撰寫課程計畫，無異是畫蛇添足的多餘舉動，則倚賴書商提供的速成光碟，稍加編修相關內容，以產出切合實際執行面的課程計畫，自然是最理性的作法(鄭景澤，2007:299)，因此，教師所謂的計畫通常是「形同作業的剪貼計畫」，且是「系出同源的課程計畫」，如同范信賢(2003:158)所提及的，當課程改革是教師以書面文字堆砌的作業在執行時，課程就曾變成是缺乏情感召喚的「書面課程」(paper curriculum)；唯有教師在其中看到了孩子、注入了情感，讓課程變成是在創作作品般的具有孵育幼小情懷的道德行動時，它才會變成「人的課程」(people curriculum)。

而這種「追求效率的理性工具」觀，亦影響著教師教學的實際，「有的時候，計畫真的趕不上變化，平常教學你又要處理許多小朋友的問題」，「就算認真把計畫寫出來，能不能如實地在課堂上面實施，也有很大的困難。搞到最後，大家就虛應故事，就是上有政策下有對策，應付審查而已。」最終變成「計畫教學脫鉤處理」；而玲君因未實際參與開放教育與建構式教學，故對此並未多所著墨，但於她在教學理念與教學方式的敘事中，提及「數學只是一個解決問題的工具而已，為什麼要把解決問題的過程複雜化。」此亦深受「追求效率的工具理性」思維所影響，企圖用最快的方式達到目的。

3. 協同合作

教師平時孤立保守的工作型態，難與其他同儕有著生產性的互動，以致於合作行動的出現，是困難與少見的；換言之，教師在滿足現況、限制產出的前提下，宛若一盤消極被動的散沙，鮮有相互凝聚的可能。但是，當自己被賦予本分外的教育任務時，教師們卻能毫不遲疑地動員起來，從而在共同利害關係上，結合成「規避損失」的次級團體，以獲取合作勞動下的個人報償。如同玲君擔任學年主任時，構思與主導「到底要怎樣去建構學生的學習檔案？才可以達到大家都不用太累、又有效率的目的，所以我們會分配單元…然後大家一起分享，大家都一樣。」由此可見，教師的聯合行動，是為「選擇性」的謀略互動，在本質上具有「防衛」和「自利」

的雙重特徵。嚴格說來，教師爲了排拒分外工作，而針對校方進行的聯合行動，並不能視爲一種社會團結的現象，基本上仍是堅守本身的分工界線，依舊帶有保守孤立的色彩，只不過採取的是「聯合」的外在形式罷了。(鄭景澤，2007:337-8)

4. 學生評量

在琳琅滿目的教育成果裡，最讓家長重視的，莫過於與日後升學相關的智育成果；家長依據「分數主義」的邏輯推論教師的教學效能，這形成了「高分數＝優質教學」的功利價值觀，既然「測驗成績」是家長衡量孩子成就的重要指標，則教師工作的重點，也就被迫地窄化爲外在評量結果的競逐。而月考作爲「主科課程」結束的終點，讓受限於教材進度的教師，理性地走向阻力最小的教學捷徑，即以月考「考什麼」作爲「教什麼」的主要依據－「這些我們都沒有幫學生複習過，所以不能出」，從而崇尚「背多分」及「講光抄」的教學形態，儘量利用課堂機會介紹、加強或灌輸某一重要技術或內容，帶領學生快速切入教材核心，避免多跑耽誤進度的冤枉路。這種「截彎取直」、「指向考試」的教學方式，是教師減輕工作負擔的理性作法，一來可以不必煩惱教學活動的變化，只需跟著套裝教材走，但求講述灌輸的刻板模式，讓學生的學習活動本身就是一種應試的練習，二來可使學生的學業成就在短時間之內獲得提升，滿足家長對於子女的教育期望，從而減輕班級層面的外部干涉，達到形式上的教學自由。畢竟，不能保證評量結果的教學實踐，往往讓教師心生猶豫，也就使其不知覺地踏上「預設考題」的教學捷徑，貫徹著教學的泰勒主義(鄭景澤，2007:269-278)。此外，伴隨著「多元」成爲課程與教學的知識構則後，多元的學生主體始進入評量範疇，教師需針對不同領域知識形式與學生差異而熟稔並適採多元化評量考察學生學習成效。然因教師透過學生而被看的情形下，且迫於家長仍以好老師－「就是能將學生功課教得很好」進行「無孔不入的凝視監督」，爲確保學生成績不要太難看，最後實作評量亦可能被教師的自由心證所收編，紙筆測驗亦成了教師方便做作的工具，萬本歸宗成爲教師一元化的多元。

5. 教師進修

教師對於上班時間的主觀定義，乃爲「上班即上課」，而其主要工作就是在進行「課堂」的教學；那麼，學生離校、無課可教的週三下午時段，教師們「不想上班」、「及早下班」的觀點，自然應運而生。就國小而言，各校皆把教師研習活動安排在週三下午的時段，但國小教師的主觀認知看

來，此一專業成長研習，實為一種「不能早點下班」的干擾活動，進而導致其參與意願低落的情況。換言之，已主觀地將週三下午劃歸為「私人時間」，而參加研習就是一件「私時公用」的苦差事(鄭景澤，2007:221-2)。因此，即便在職階的教師專業發展隨著教育改革的推展，已從傳統科層體制下的被動角色，轉向積極主動且重視伙伴關係與學習社群之學校本位型態，但如同玲君敘事所提及的，「在大學校中，似乎沒多大改變，每次研習人數都很少」。且教師絡繹不絕地參與學位進修，實際上回應著「學歷不等、薪資有別」的待遇結構，致使其求學動機呈顯出「名利收支」算計的策略預期，也就透析出精於盤算的機巧和洞見，從而遠離教學工作的實際需求。於是，教師攻讀學位的上進表現，在「趁早不失本」、「求快不務實」的理性交換原則下，已產生課堂教學的質變成效(鄭景澤，2007:251)。無怪乎美彥會述及「有些教師參加進修，動機是在獲得學位、加薪與晉級。」且「讀研究所或是進修到底有多大實質的幫助，那是個大哉問。」

6.改革本質

「政策沒有連續性；第一現場的老師就是要把書教好」，顯然玲君對各種改革措施，因遞嬗過快而欠缺連續性，最終只有「回歸教室建立學生信心」，而對部分政策似乎置若罔聞，某種程度是對外在改革權威性論述的反抗，但亦是看透「人去政息」下的生存策略。本來改革並非是全然的「善」，學校教師的冷漠、無動於衷也並非是全然的「惡」(范信賢，2003:27)，諸多教育改革的願景許諾不見得可以實現，它也有可能只變成是一種口號修辭，或者被吞沒在舊有的實務中，教師於「追求效率的工具理性」衡量下，的確如同范信賢(2003:29)提及的，學校裡的一些教師還存在著一種「人去政息」「找靠山」的等待氛圍。面對一波波教改方案的潮來潮往，教師或許質疑與彷徨，這一波的熱潮何時退去？(沈姍姍，1998:49)但一些教師也從台灣各種教育改革泡沫化現象的經驗裡，發現自己一頭熱栽入教育改革中是白忙一場，跟著教育行政主事者易位，教育改革就呈現了人去政息的狀態，這一切什麼時候會過去都不知道，何必太認真呢？如果，發現這些改革是玩真的，沒關係，還可以「找靠山」。所謂找靠山是自己不主動去做也不先做，等著其他老師或教科書商發展出套裝的課程教材，或是等到萬一非要動手做不可的時候，就去「靠」著認真的老師一起做。而這些，經常是隱身於「協同教學」、「參與合作」或「減少錯誤的嘗試」的修辭中。而本研究三位個案教師的經驗敘事中，我們看到教育改革裡充滿著許多修辭和實務之間的不合轍，吳麗君(2001:443)便直指『九年一貫經常面對的窘

境就是「新語言和舊文法」的錯置』，陳伯章(1999)認為此次課程改革裡高舉著後現代(postmodern)思維的新語言，實際施作時卻又處處印記著現代主義技術理性的舊文法。

玲君的經驗敘事中亦述及，往昔因講臺語被罰，致使她覺得閩南語較粗俗，此亦是種規訓實踐所致，學生與老師皆被置於可見處，如同全景敞視建築般被監看，進而將他人的看待轉變成自我的監看，不斷地留意檢視是否講閩南語，甚至視之為缺陷與罪惡而亟待修補，然隨著外在優勢論述的改變，本土化成為推理原則後，臺語反成為另種文化之美，而在此論述規訓下，玲君所見亦是種臺語的美與優雅，所以，教育改革的本質似乎沒有互股不變的好壞對錯，誠如Ball(1994:10)所言：「政策是種權力的經濟學，一套於地方脈絡中被實現的技藝與實踐，其既是文本亦是種行動，不但被執行且意有所圖」，因而，可能顯現為更民主的、參與的或進步的教育實踐，事實上組構了規訓權力的形式，進而導致更有效的控制技術…不管運用何種管理技巧皆無法逃脫規訓權力的效果，故沒有教育實踐本即比他者更能賦權增能(Anderson & Grinberg,1998:329)。Hargreaves(1997:346)即提醒我們，「過去，許多教育改革方案已適合成為博物館中的陳列品，今天的解決方案常常會變成是明天的問題。」我們不也聽到教師的抱怨：「教改像月亮，初一十五不一樣！」而隱藏在她對教學理念及其教學方式的看待與作為中的是種「追求效率的工具理性」，除了冀望有人引導之外，亦充斥著時間耗費與心力投入的算計，因此，亦可窺見大多是「即興演出的理念融入」。

(三) 行政教學的二元對立

行政人員和教師對於自我角色的認定上，「教師習慣生活於教室空間，關注班級事務和教學；行政人員處於行政區，關注全校性和行政事務」(王瑞賢，1999:107)。在這種社會空間二元分立的原則下，學校每日活動中教室活動是教師的，是個別的；教室之外的全校性活動是屬於行政人員的範疇，是學校的、行政的與整體的。在這種分類原則下，教師逐漸地養成在面對全校整體的、行政的活動時，採取一種被動、消極的參與方式。在教師的說詞裡，「我的班級」、「我的學生」是順口而自然的，但對於學校裡跨過班級或跨過學年所舉辦的活動，這個說詞經常就會變成，這是「他們的活動」、「學校的活動」、「我們」來配合。

畢竟，教師們得經常用自身的力量去處理班級學生的問題，目前學校行政的施做方式對於解決他們教室內的問題無法給與太多的助益，教師的工作環境是一個具有封閉特性的教室，這種環境讓教師工作變成隱蔽不可

見的，他人無法直接看到老師的表現，但是人人又可從學生的表現看見教師的表現，教師是無時無刻被他人所監看的，「我們在教學上盡量不貼學生標籤，但校園裡教師不也常被貼標籤嗎？學生學習狀況不佳，因素很多，但通常教師會被馬上質疑不會教。」如Denscombe(1980)的研究指出，從教室中流瀉而出的學生聲音是局外人評鑑教師的指標，教師爲了不讓自己被歸入無能的那一類，只好要求學生保持教室安靜。學生的一言一行都被登錄在教師的能力表現上。老師無時無刻不被他人所看，在這種不平等的能量交換下，保住自己的能量來經營班級就成爲教師不得不的生存策略，況且，「教學含有濃厚的藝術成分，因此偶而的孤獨是必須的」(吳麗君，2001:434)。因此，即便美彥擔任組長，對教師應付校務評鑑繳交資料不以爲然，但亦坦承「也許我現在是一個老師，我只關心的是我自己教學上的需求是什麼，我可以提供學生的需求是什麼。」「我如果當老師，我可能也覺得與我無關…教好我的學生，我就覺得我對得起我的良心。」玲君更直言「憑良心講，那時候我在當低年級老師的時候，我根本完全沒有感覺，那是行政的工作。」在這種全景敞視式的路徑中，個體「生存」的慾望是一個讓這種無形的監看產生效用的重要觸媒，被監看者在意這種眼光，而且也默認這種眼光，唯有將那不知何時出現的監視放入自己心中，才能在這樣的監看中存活，並在監看中活得心安理得。(柯禧慧，2006:209)

而這種蘊含於「行政教學的二元對立」下的教師個人主義⁶顯然與1990年代後改採去集中化的管理模式，賦權增能組織成員，強調合作的伙伴關係，以及建構論的、參與的、合作的教師(Popkewitz,1998c24-5)之「社群主義」大相逕庭，這種不合轍的推理原則亦爲教育改革諸多措施窒礙難行之處。

四、教師主體的安生立命

以Britzman(2003:59)的文化故事看待三位個案教師的經驗敘事，其係於內在信奉的真理與外在優勢論述所形塑的真理政權兩者間相互對抗拉扯，進而產生對外界的靠攏或抗拒(柯禧慧，2006:180)，當靠攏外界時即臣服於外在論述的規訓，而這種靠攏亦可能是與原本個案教師信奉的真理合轍下的結果，諸如三位個案教師的經驗敘事顯示，其不再囿於「智育掛帥的狹隘思維」，對於好學生的界定也不再囿限於「乖乖牌」，隨著教育改革而呈現對學生「多元智慧的潛能肯定」，亦顯示「尊重學生主體的發展」及「重

⁶ Lortie(1975)亦認爲教師是一個專業化的職業，但是教師的個人情操上卻是以保守主義(conservatism)、個人主義(individualism)、及現實主義(presentism)來教學。

視學生的個別需求」，乃至「容受殊異的正向思考」，甚至如同詩怡般進而形構自身成為契合外在教學論述(真理)的倫理自我－「建構主義的輔導管教」方式。而產生抗拒時便是向內繼續鞏固自身信奉的真理，臣服於內在說服性論述的規訓底下，不過亦可能因為外在不同論述的爭鬥而致使個體的衝突與緊張，諸如玲君於輔導管教的經驗敘事中，家長理所當然地認為教師應「重視學生的個別需求」且不能體罰，而此顯係與安親班有所抵觸－「家長認為安親班可以打，因為我交錢給你，他考不好可以打…我們老師…用鼓勵的方式。」而致「安親教師的喧賓奪主」。但無論是靠攏、抗拒或是協商，都是規訓權力運作下的結果，其皆在尋求與維持自我的同一與穩定，在他人/自我的凝視以及論述的浸入中活得心安理得。教師的自我身分認定或許是多變的，但這種變動卻是依循「生存」這個主軸而進行的，教師生存不是你死我活的問題，而是如何在他人看待中維持一種安全感的問題(柯禧慧，2006:225)，特別是針對外在「無孔不入的凝視監督」時，「主觀認定的權利義務」觀便成為教師安生立命之所在，而其具體呈現於盡本分與趨吉避凶兩個面向，茲分述如下：

(一) 義務：盡本分

教師的工作看似種專業，但當進到教學場域中去了解教師一天的工作時，繁重而瑣碎的雜務讓教師遠離專業，教師的主要工作是「教學」，但事實上「教學」的時間卻被許多「非教學」的事務所干擾。教師面對的是充滿變數的未知，為了趕時間、趕進度無法思考太多，而以直覺或是立即性的方式來解決問題。教師在來自學校之外要求專業的呼聲中，被以專業的標準衡量著，從外在的髮型穿著，到內在的教學知識，都被以特定的方式看待著，只是在實際的情境中卻以非教學工作為主，讓教師沒有專業的需求感，教師在具有封閉性的教室王國中工作，他人透過學生的表現來評定教師的能力，於受到綿密監看的王國中展現能力。教師美其名是教室的國王，其實有一大半的所作所為是為了應付他人看待的眼光，他人的眼光並且成為教師的擔憂(柯禧慧，2006:221-4)。而此亦致使教師「堅守分工界線」，其於學校場域只釋放出部分的勞動力，完成「自我界定」的本分工作，而非全力以赴地面對「與己相關」的教育任務(鄭景澤，2007:328)。此種涉及教師個人義務層面的盡本分生存之道具現於下列經驗敘事中。

1. 明哲保身量力而為

「現今教師體罰挨告的例子時有所聞」，孩子也知道老師不能打人，所以常常聽到小孩子跟我講：「老師妳不能打人，某某老師很機車。」『像

前陣子，我教科任，我說了小朋友幾句，小朋友就會說：「妳講煞矣末(妳說完了沒)，我說一句妳說十句。」』「有時候，妳心裡是真的火冒三丈了，但是妳表現出來，還是怕會傷到其他小朋友，妳自己也會考量到那麼多雙眼睛在看妳。」於是在「無孔不入的凝視監督」以及寒蟬效應下，即便美彥呈現出「容受殊異的正向思考」，但亦只能「明哲保身量力而為」地「盡本分」—「現在的小孩子比以前的小孩子精明很多，我們就更不敢對他有任何處置，所以很多事情，就…我們也是盡本分啦…能管我們大家管，不能管的就交由天管吧！」

2. 自我界定的專業投入

美彥於課程教學的經驗敘事中提及，「如果今天叫我寫美術的部份，我自己認為那是我的專業，我相信我會很認真的去做。」可是「不管我專業或不專業，通通要我做，我會覺得自己能力有限。」同時於專業發展的經驗敘事中亦略及，「不在意自己得過什麼優良教學計畫或優良教師的獎項，但在意學生們是否青出於藍，在乎學生是否自我實踐，關心學生是否發揮專長…我想她/他就在我們左右，正關注、陪伴著學生，是我們教育界的大多數。」而玲君認為教師必須提升專業能力，「讓社會知道教師工作是不能取代的專業」，而其所謂的專業是融合自身教育宗旨的「有效教學、設法提升孩子的自信心、且能化解親師生的緊張衝突」；同時於九年一貫課程之後，因家長不再置身「室」外，學生亦參與「無孔不入的凝視監督」而迫使玲君嘗試開發「說唱藝術的自編課程」，而隱藏於其中的皆不脫是種「自我界定的專業投入」。

亦即，將自己認定的專業範圍視為本分，而專業範圍的釐清成為教學判斷的依據，被定義為專業的工作就盡力而為，甚至用心投入，以便在「無孔不入的凝視監督」下告訴別人，或證明自己是個好老師，但對於被自己劃為專業之外的工作，就不是老師該作的工作，而是一種額外的付出，這就不需要做太多。此並非意指教師不在意別人對自己專業的看法，前述玲君的經驗敘事即以「不是一般人或是代課老師可以替代的」來證明具親師生溝通能力教師的專業性，而是展演著自我認定的專業，且在「無孔不入的凝視監督」下，專業與否被轉化成另一種好老師與否的庶民術語所取代，以符應家長的看待，由此可見，若與教育改革論述所定置的當代教師主體相比對，顯然老師在乎的並非專家學者貫注入現場，以為這樣可以「促進」教學進步的專業。

3. 計畫教學脫鉤處理

「有的時候，計畫真的趕不上變化，平常教學你又要處理許多小朋友的問題」，「就算認真把計畫寫出來，能不能如實地在課堂上面實施，也有很大的困難。搞到最後，大家就虛應故事，就是上有政策下有對策，應付審查而已。」面臨紛雜忙亂的教學與學生事務，於「追求效率的工具理性」思維下，最終亦造成「計畫教學脫鉤處理」，而這其中蘊含的亦是種「求生存」的意念—「如果真的很多事情都要求自己做得非常完美的話，我想大概我已經憂鬱症了，那要怎麼辦呢？當然是夾縫中求生存啊！」

4.即興演出的理念融入

課程設計歸設計，執行時條件未必配合，此雖無法作為不做活潑教學的推辭，不過久了也會累。「有時候，你說發展與設計課程，有時候會不會設計歸設計，執行歸執行，有時候教學上還是有現場上必須要克服跟考量的問題，學校的型態也很重要，如果說今天我是一個鄉村的學校，我當然可以帶著孩子跑，但是如果我是一個都市型的學校，哇！我帶出去我光要克服家長的聲音就很多了，當然參觀不是唯一的方法啦！也不是說老師可以不去做活潑教學的藉口，但是我覺得老師也是人啊！也有精神耗弱的時候。她「也喜歡除了課程的內容外，來點特別的，臨時起意的。」例如咖啡教學，她認為「生活中處處是教學內容，處處是教材，就看教師如何組織。不過我還是喜歡即興的，感覺學習的自由。」

這種「即興演出的理念融入」一方面展現教師於改革論述規訓下的改變企圖，但另一方面亦可能是「無孔不入的凝視監督」下的生存策略，於教育改革急迫暴政下，教師如同有待被填塞的容器一般，反覆被灌輸諸如「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力」，卻不知「以學生為主體」的真正意涵，也不知生活經驗在課程裡所代表的重要意義。在這種填鴨關係的背後，隱含著教師僅是政策的附屬，而非參與政策的生成，課程改革裡確實充滿著許許多多的知識和技能要交到老師的手上，但如果並未企圖進入教師的思維中來思考這些事物對教師的意義，把它們成堆成堆的丟下來似乎並無多大用處(范信賢，2003:117)。如同前述及的，從事改革即是在人們如何於其專業學校世界中體驗和生活裡進行變革，但改革常被視為人們特質和技能的改變，這些特質和技能可被添加、去除與修改等，但通常欠缺對學校改革的認識論意識，往往教育改革的核心知識被認為是種教師或其他人可以學習的屬性，不過從認識論的觀點來看，知識不僅僅如此而已，事實上教師和其他人確實可學習新知識並加以聚集而成為人們的屬性，但若未改變其「認識」

他們的教室、他們的學校、他們的孩童、他們的同事及其專業生活的方式，即便教師持有如同聚集屬性之新知而有所改變，但於實踐中所表達的知識層面可能沒多大差異(Clandinin & Connelly,1998:156-7)。

（二）權利：趨吉避凶

對於涉及權利者，多數教師則秉持著「趨吉避凶」的原則，尤其教育改革於行政管理方面已揭櫫去集中化與賦權增能，強調社群主義的民主參與，但對諸如教師權益問題的討論決議，「大部分的教師還是沉默的一群吧！」只要「事不關己的沈默不語」、「尖銳敏感的隱晦不言」，縱使認為教評會「簡直是球員兼裁判」，但為避免禍臨其身或成為眾矢之的，同時顧及「你怎麼這麼沒有同事愛」或「說句老實話，很傷同事的情誼」等批評或「相遇而安的同事情誼」，只好任由「官官相護的鄉愿文化」所吞沒，即便有諸多不合理，但在既得利益者不放手及「長幼有序的校園倫理」中，以及諸如「大家都在做只有我不做，我是異類喔！」、「不是只有我這樣想，大家都這樣想」，此一「避免異類的從眾心態」下，久而久之就因循苟且，造成「唯利是圖的專業失落」。

第七章 研究結論與啓示

本研究以後結構主義爲主要理論視域，此取向爲一系列體現不同批判形式的複雜思想，不僅係信奉反基礎主義者，亦爲反實體主義者，質疑意義和參照，拒絕精確再現的知識圖像，揚棄真理與實體的符應觀。且採行的敘事，就其自身而言，本是種思維經驗的方式，也是一種意義生成的工具，而對教育改革與教師身分認同來說，其既是種探究的研究方法，也是一種觀看之道。於此，本研究要呈現的並非賦予教育改革與教師身分認同一種客觀普遍的真理，而是要提供另種可能性。但如同三位個案教師敘事的凍結般，此處呈現的結論亦僅是理解教育改革與教師身分認同的暫時棲腳處(truces)，以下茲分就結論及其啓示加以說明。

第一節 研究結論

依循前述問題意識、研究目的與相關理念的搭架與連結，以及實際邀請詩怡、美彥與玲君三位個案教師進行敘事協作所得分述之。

壹、教育改革以真理政權之姿於行政管理、課程教學與專業發展層面，形構出注重社群主義的參與、尊重個人主義的學生、兼具本土全球的意識、採用多元的教學評量、偏向具體個別的形象以及講求實務研究的進修之當代教師主體

一、教育改革係種真理政權，實非追求的理想，而係連結政治合理性與身分認同的一種治理實踐

學校教育是國家重要的治理機置，其連結了社會治理形態與個體內在心性的轉變，而隨著治理形態的不斷變遷，國家治理實踐與個體行爲和意向間亦呈現新的關係，此特別具現於以「改革」爲名的教育變革中，然「教育改革」此概念表面上雖蘊含著理性進步觀，實則卻是全球化下國內政治、經濟、社會與文化的轉變和論述的交疊與搭架，接合特定教育論辯而觸發對教育問題和解決方案的不同想像與思考，其不僅與權力有關，更與教育改革中運用的知識規則與標準密不可分，若從Foucault或Popkewitz的史觀來看，亦僅是種知識構則的改變或認識論的斷裂，以體現某一特定時空的治理合理性，若從巨觀層次來看，1990年起始的教育改革論辯主要聚焦於臺灣教育深陷國家權力與資本的支配和控制，且充斥著欠缺效率、合法性和

正當性的假定，這些議題呈顯於(1)集中化的權力對去集中化的權力；(2)僵化官僚的學校對彈性民主的組織；(3)國家教育權對國民教育權；(4)教師控制對教師賦權增能等傳統與現代的二元區分上，表面上係大相逕庭的主張，實則不脫教育的工具性，且亦皆為專家知識匯聚下的「真理政權」運作所致。

再從微觀層次來看，教育改革論述因生產性權力的蘊含與調節，相關改革的知識儼然成為一種宛若真理般的理念系統－區分和指引的規則與標準－左右著我們看待、思考、談論和行動的「推理方式」。若以治理性言之，雖1990年起始的教育改革論述賦予學校組織與教師更大的決策自由，然此並非意味著國家控制的放棄，而僅是另闢一種銘印著普遍理性或全球合理性的新型態規約形式，以讓教育改革更令人信服，此規則顯係取決於專家知識，且不同於往昔般直接透過國家赤裸的權力進行治理，而是透過個體自由的行使。由此可見，教育改革論述建構的真理政權，實非追求的理想，而係連結政治合理性與身分認同的一種治理實踐。

二、教育改革論述於行政管理層面形構出注重社群主義的參與、尊重個人主義的學生之當代教師主體

1990年代起始，教育改革於行政管理方面揭櫫「鬆綁」，不僅旨在解除教育體制上的不當管制，亦冀望祛除錯誤觀念與習慣的束縛，因而援引、結合具普遍合理性的去集中化與賦權增能論述，強調社群主義式的民主參與，故不僅領導層面從行政擴及教學與課程，領導型態亦由集權領導轉向建構主義式的教師領導，同時於社群主義式的參與原則搭架下，更重視伙伴關係之建立，營造學校成為學習型組織。

而位居教師專業自主核心的學生輔導管教方面，於人民係教育權之主體，以及尊重與發展學生不同潛能與特質之大蠱下，顯然回歸強調個人主義式的學生主體與基本人權，因而特殊學生安置回歸主流，且教師體罰被視為不專業的表現，至於一位稱職的教師則除能有效教學外，亦須擁有輔導學生的能力，以善盡輔導與管教學生之義務，並注意維護學生隱私權。

三、教育改革論述於課程教學層面形構出兼具本土全球的意識、採用多元的教學評量之當代教師主體

伴隨著去集中化運動而強調本土化，以及迫於全球競爭而強調全球化的課程內容轉變交疊中，強調形塑兼具熱愛家鄉、認同臺灣，並能獨立思考、解決問題、團隊合作且具彈性和適應力的現代公民。而為陶冶此學生

存有特性，教師相應地在賦權增能相互推衍連結下，其專業自主權被強調，且能於此去集中化的教育系統中進行合作、反思與建構知識，同時具備課程統整與發展設計能力，甚至熟稔資訊知能與英語，適足以堪任此一當代教師。

至於教學與評量方面，則於貫串輔導管教、課程與學生存有特性，同時強調尊重孩童差異、個體性及助其發展潛能的個人主義深化下，教學自應以學生為中心，且為有別於往昔而具現兼具本土化與全球化視野之學生特性，教師更要善用多元教學方式不時進行教學創新，甚至形成伙伴關係，採行協同教學以互補長短，促進學生學習成效。而伴隨著「多元」成為課程與教學的知識構則後，亦需採多元評量考察學生多元學習成效。

四、教育改革論述於專業發展層面形構出偏向具體個別的形象以及講求實務研究的進修之當代教師主體

既然行政管理方面揭櫫「鬆綁」，為配合文化政治本土化與因應全球化下的競爭，師資培育無法自外於「多元開放」、「需求」與「專業」所相互推衍連結成的市場化論述，致使以往保守而倍受尊崇的教師主體漸次模糊，取而代之的是聚焦於特定專業知識與技術能力的教師主體。且在社會大眾對教師於賦權增能過程中積極爭取權益的反動下，教師形象亦已不再是往昔那個具有特殊光環的、國家級的主體類別，而僅係某種特定職業，且講求權利義務，甚至參雜著負面意涵的主體

至於教師在職進修與教學現場部分，亦因去集中化論述與社群主義的相互推衍連結，以及新專業主義與學習型組織理念相互輝映之下，在職階段的教師專業發展逐漸由傳統科層體制下的被動角色，轉向積極主動且重視伙伴關係與學習社群之學校本位型態。而有關進修的內容則在課程與教學改革，以及教師賦權增能理念相互搭架引導下，教師即研究者，需不時進行行動研究或與大專院校攜手合作，改善前課程教學面臨的實踐問題，甚至於社會大眾對教師的反動中進行教師專業發展評鑑，以滌清家長的疑慮、重建教師形象、確保教育專業知能以因應陶冶當前學生所需存有特性。

貳、教育改革論述中的教師身分認同形構及其轉變，透過教師的敘事建構而呈顯，且具現於論述規訓的支配技藝、區域反抗以及倫理自我形構的自我技藝中

一、教師身分認同是種敘事與論述的形構過程，係藉由論述中可得主體位置之確認或拒絕的一種敘事定置過程

教師身分認同受到內在和外在論述交互作用所形塑，而敘事是種論述呈現的形式，對於理解身分認同如何被組構特別地適切，因而，身分認同可謂是種敘事的與論述的建構，而環繞於個體的各種制度則產生了此類身分認同建構的可能資源，亦即，歷史和社會所建構的身分範疇或主體位置係個體垂手可得的敘事資源，且不同的主體位置蘊含著特定的圖像、期望與價值。當三位個案教師運用可得的主體位置作為其教育改革經驗敘事資源之際，亦是種藉由可得主體位置之確認或拒絕的一種敘事定置過程，她們將其自身定置於論述中的特定位置，並藉此評估與談論行政管理、課程教學與專業發展論述的關聯性，顯然她們視若干主體位置與自己有所關聯，且係具有價值的、正常的，但部分則似乎無關緊要。而此敘事定置主要以正面肯定的或負面否定的方式進行－可得主體位置的認可、識別與承認，以及可得主體位置的疏遠、反對或拒絕。換言之，當我們訴說、書寫或解讀身分認同建構的敘事時，主體位置以及藉由確認或拒絕而用以進行定置的機制，發揮著敘事資源的功能，且若數個主體位置共同出現在同一論述中，則特定的身分認同形構便浮現。然儘管敘事資源可能為制度成員所共享，但成員理解和運用這些敘事資源建構可能的身分認同之方式則不盡相同。

再則，身為一位教師，似乎無須明確談論有關自己的任何事，透過確認或拒絕敘事中其他特定主體位置所具有的價值、期望與實際，亦是間接地定置自己，進而形構其主體性或身分認同。而這種價值與期望的正面肯定的或負面否定亦具現於隱喻的運用，如詩怡認定學生「是珍珠，不是砂」、美彥疏遠教師「球員兼裁判」。另個案教師亦直接或間接地運用若干相互對立的主體位置明確地平衡彼此，甚至成為區分的前提，如美彥同時併陳帶有情感的同事情誼與理性的專業思維，將自身定置於論述中的特定位置，一方面認定自己具有同事情誼，再則認可教師是不適任的，以間接凸顯自身具有的理性專業思維，此亦顯示身分認同係於差異的意義系統中建構且是不穩定的。

二、教師身分認同係於論述規訓的支配技藝、區域反抗以及倫理自我形構的自我技藝中形構

（一）論述規訓的支配技藝

論述規訓主要係藉助個體對正確行為的內化或Foucault所謂的常規化而進行，因論述中的權力和知識相互蘊含，致使知識的規範、規則與法則以一種無須權威的外在控制或監視而被內化，而此一規訓凝視既是制度

的，亦是個人的，透過團體控制與自我規訓或自我規約而被常規化。個體不但暴露在他人凝視之下，亦藉由不斷地留意發現有關其自身的真理，進行內在的檢視、真摯的自我反省與告白，轉而尋求對內在自我靈魂中的缺陷與罪惡的修補而發揮自我凝視的功效。此一自我規訓亦透過論述實踐而獲致，因為論述提供了行為的判準，諸如教學創新、協同教學、行動研究、教師即研究者等詞語皆為常規化論述，此不但告訴了教師怎樣的行為是被讚賞的，並誘使教師接受制度的規範。故若從治理性觀之，治理似不是決定人們的主體性，而是引誘、培育、促進和賦予特性，它不是簡單地壓迫，而是經由反思和反身性的促進而伴隨著主動的主體起作用並貫穿其身。而這種權力效果更進一步具現於三位個案教師的慾望、意向和敏覺性的生產中，呈顯在她們建構自身疆界、界定好壞範疇、及展望可能性的方式中，複雜地緊緊著生產其於日常世界中思想、言說和行動的規則、標準和推理類型裡。然各種內外說服性的與優勢的論述如同真理般存在，致使個案教師於其特有經驗中產生衝突，她們採行多樣主體位置的方式絕非平順而沒有緊張的，個案教師於論述空間中擺盪以回應特定脈絡中的權力結構，其間充滿著協商的过程，而論述無孔不入的凝視監督除了產生順服的教師個體外，亦因常規化的效果既是個別化亦是整體化的，此權力形式滲入制度實踐和每天師生教室生活中，不但規範著教師的意向，甚至產生若干寒蟬效應與明哲保身的現象。

（二）論述規訓下的區域反抗

個體的施為存於權力和反抗策略間不斷的交互作用中，而非主體的自覺意識裡，反抗與權力是如影隨形的。換言之，個體是施為性的存有，能不斷地尋求新的社會和語言資源，裨益其反抗以我們不想要的方式所定置的身分認同，個案教師於可資運用的論述間選擇或反抗這些論述，藉由倒轉論述而反抗這些常規化的銘印及其物質的效果，並據以形構自身主體性與身分認同。此外個案教師亦透過具體行動而對常規化的反抗，如美彥於專業發展的敘事中，明顯感受教師被隨意貼標籤，甚至被污名化與「無孔不入的凝視監督」，因此，不管是出去玩或出國旅行，乾脆隱姓埋名不讓別人知道自己「至聖先師」的身分。而在個案教師敘事「凍結的片刻」常有諸多論述同時競相作用於其身上，亦即前述敘事定置中所述及的，運用若干相互對立的主體位置明確地平衡彼此時，促使其不斷協商，其中亦充滿著反抗，然此反抗亦非整體性的革命或解放，通常僅發生於局部，如同權力關係的多樣性橫跨各種論述實踐。基此，自由不再是革命或改革中所

呈現的若干醒目而難以理解的理想，而是對司空見慣、界定和限制我們成為個體的每天具體實踐中的一種反叛，亦非奠基於發現或能決定我們是誰，而是具現於我們被界定、被範疇化、被分類的方式中，一種持續對我們如何被組構和組構我們自己成為一位主體的反抗，此係種消極的自由。

（三）倫理自我形構中的自我技藝

詩怡不但從同事的質問覺察其身分認同部分是被同事所界定的，且批判性地思考和想像自己希望成為誰－理想抱負付諸於孩子身上，以超脫同事賦加在她身上的限制，另亦更進而不減課實際操盤做事，持續作用於自身，拒絕歸屬，擴展受限的自我而依然無怨無悔外，亦顯示出一種不朽的狀態，而從蒞他校分享時被問及是否教資優班，亦可間接推知最終完美的狀態。而詩怡信奉學生至上的真理，因此不斷行使權力於自身，如同一位道德施為者不斷自我形塑，或許詩怡並非教育改革行政管理論述下的好老師，卻是個用生命積極投入教學，視學生如己出的好老師，如同Foucault所言的，她有如藝術品般地創造一種不同於教育改革優勢論述下的自我，但卻是一種美學式的倫理存有。

而美彥在認清個體如何受制於他人論述，進而理解它如何征服與作用於自身後，美彥從老師處理的事務雖是小事卻富含教育意義，因此認定其亦為專業，同時肯定默默關注、陪伴著學生的好老師，選擇並認可自己所謂的專業老師或好老師，且如同前「成為一位教師」的敘事中提及的，美彥認為自己就是一個蠻熱心的人，很喜歡幫助別人，而此適與其認定的專業老師之特性與人格特質有很大的關係不謀而合，她列舉在其自我上運作的論述，藉由命名它們，進而質疑其權威，並選擇於此論述限制外採取行動，以「老師不就跟媽媽一樣嗎？」開展外在權威性論述規訓下的其他可能性。

至於玲君運用專長並融合行政的理想與抱負，不僅自己身先士卒，研究設計綜合領域與藝術與人文課程，發展班級特色，讓每個孩子都很自信的上台表演，即便是特殊孩子亦然，且亦能發揮教學領導功能，發展以繪本導讀為主的學年特色課程，享受九年一貫課程賦予教師的空間與彈性，玲君展現的亦是種自我技藝。

而比較三位個案教師，其於教育改革論述規訓下，除透過前述倒轉論述或行動而反抗常規化的銘印外，對於身分認同形構的轉變，似乎呈現三種不同的型態，相較於詩怡反抗教育改革行政管理論述規訓的不自由，創

造一種用生命積極投入教學的倫理自我有所不同，玲君反而是將教育改革論述所界定的道德標準和規則不斷地加以內化，不但讓自身的行為契合這些規範，且獲致一種完美與愉悅。若用治理性言之，即是個體實踐自我技藝的適切形式，進而從被治理的個體轉為自發性的理性主體，從明顯支配技藝的接受者轉變成自我技藝的生產者。而美彥則是藉由認清個體如何受制於論述，進而理解它如何征服與作用於自身，同時將自己視同一位能做選擇者，透過重新命名而開展其他可能性，其展現的是種積極的自由。

參、教師經驗敘事呈顯的身分認同及其推理原則顯示教育改革論述形構的教師主體以複雜而多變的形式被展演

1990年代起始，教育改革於行政管理方面揭櫫去集中化與賦權增能，強調社群主義的民主參與，而位居教師專業自主核心的學生輔導管教，則顯然回歸學生主體與尊重基本人權，強調的是個人主義，然三位個案教師的經驗敘事顯示，賦權增能的同時卻不免流於爭權奪利；藉由決策過程的參與分享，讓學校更靈活地運用現有資源，以因應在地需要、發展特色，並承擔績效責任時，似難免令人譏笑為都是空中閣樓，不紮實，教師亦如同被赦免般地置身事外；而家長的參與不但是種關心協助，更變成監督與干涉；而輔導管教則於寒蟬效應下似乎亦出現了明哲保身的現象。

再則，於課程教學方面，1990年代起始的教育改革，旨在陶冶兼具本土化與全球化視野之學生，同時於個人主義深化下，續強調尊重孩童差異、個體性及助其發展潛能，故教師於去集中化的教育系統中，不僅要能進行合作、反思與建構知識，具備課程統整與發展設計能力，熟稔資訊知能與英語，甚至需運用多元教學方式不時進行教學創新，形成伙伴關係，採行協同教學以互補長短，促進學生學習成效，並採多元評量考察學生多元學習成效。然三位個案教師的經驗敘事顯示，其的確多以學生為中心；且同意教師需設計課程，但卻亦顯現力有未逮，甚至因教學變化而質疑其必要性；而於本土化與全球化趨勢中，對語言教育有人以政治絕緣體自居，亦有不在意者，然卻都感受到資訊融入教學的迫切；對層出不窮的教學理念與方式，則以不同的方式解讀與展演；協同合作的事例則顯然是較為缺乏；而多元評量中亦出現自由心證的現象。

至於專業發展方面，教育改革後，以往培育出的保守而倍受尊崇的教師主體已漸次模糊，取而代之的是聚焦於特定專業知識與技術能力的教師主體，且教師形象亦已不再是往昔那個具有特殊光環的、國家級的主體類別，而僅係某種特定職業，且講求權利義務，甚至參雜著負面意涵的主體。

至於在職階段的教師專業發展則逐漸由傳統科層體制下的被動角色，轉向積極主動且重視伙伴關係與學習社群之學校本位型態，進修的內容則在課程與教學改革，以及教師賦權增能理念相互搭架引導下，強調教師即研究者，需不時進行行動研究或與大專院校攜手合作，改善課程教學面臨的實踐問題，乃至進行教師專業發展評鑑。然三位個案教師的經驗敘事顯示，培育的新一代師資，其專業知能與倫理令人堪憂；教師專業形象則在部分人員自我毀棄之下而漸被污名化；在職進修亦普遍存在功利化傾向；而對教師專業評鑑則存疑大於贊成。

肆、教師於教育改革中的實踐邏輯係奠基於論述規訓實踐無孔不入的凝視監督下，同時經於學校既有的推理中介，產生其特有的推理原則，以維主體安身立命的目的

一、無孔不入的凝視監督

教師的自我身分認定是在規訓權力的運作下被建構，他人/自我的凝視以及論述的浸入是兩個重要的戰術，而規訓權力的精緻之處在於全景敞視主義式的監看，於日常生活中，人被置於無形的全景敞視建築中，處於一個既是洞察一切的眼睛，又是所有目光聚焦的監視中心點之下。這時人體被徹底的觀看，但他自己卻無法確知何時被監看，以及被何人所監看，使得權力以沈默的、無時不在的方式發揮作用。久而久之，自己成為自己的監看者，自我成為自己的拘禁者。所以規訓權力不需要武器、身體上的暴力、或是實質上的束縛，只要一個凝視，在這種凝視下，個體是自己的監看者將內化深入人心，並以此方式來監督自己及對抗自己。對於身處教育改革脈絡中的三位個案教師而言，明顯感受到部分家長進入學校與教室，進行教學、班級經營與輔導管教的監督；集體撤換教師；學生亦鸚鵡學語般地如法炮製，乃至教育行政單位息事寧人的默許等，皆是對教師「無孔不入的凝視監督」，此不但產生「越俎代庖的教學干涉」情形，且亦造成「安親教師的喧賓奪主」，若益以大眾的議論以及電視報導盡是「以腥羶的話污名化老師」共同織就更綿密網，即如同孫悟空逃不出如來佛手掌心般，教師於規訓權力下似乎亦無所遁形，而教師於輔導管教方面亦因此產生寒蟬效應，致使其採取明哲保身而減損教學熱忱。

二、學校既有的推理中介

對於身處教育改革脈絡中的三位個案而言，於其經驗敘事中所顯示的自我看待(我是誰)與他人期待(我應該是誰)間的落差，除了個人內在說服性

論述與外在優勢論述兩者間的不穩定連結與衝突外，從中亦可發現其深受學校既有文化脈絡中的推理原則所左右——亦即錙銖必較的限制產出、長幼有序的校園倫理、相遇而安的同事情誼與平庸守舊的校園文化。而造成教師「限制產出」的思維與行徑，主要源自於學校整體薪資鮮少變動的情況下，教師可以透過節省勞動成本的支出(如減少工時或降低勞動強度)，從而達到提高勞動報酬率的自利結果；「年資分工」的校園倫理，是教師孤立文化的衍生產物，也是一種「延宕快樂」的惰性工資行為；教師相遇而安、盲從附和的「互相觀」，進而言之，其係種消極的互惠，它是建立在自利基礎上的同情理解；學校裡的教師「限制產出」的直接結果，不但能提高本身的勞動報酬率，亦可避免因表現特異而遭人排擠或受到剝削，旨在營造一個平庸舒適的工作場域，在激不起教師活力的待遇結構下，體現的是「不求有功，但求無過」的庸碌狀態，以致於「表現特異」是不合群的舉動，則敢於冒尖者被視為「冒失」，打破常規者被看做「異類」，這樣的校園氛圍，讓願意求新求變的教師裹足不前，因為努力的結果非但沒有實質的酬賞，反而容易招來同事的忌妒與批評，致使其深怕「樹大招風」而行事保留。

三、學校教師的推理原則

學校是種規訓組織，在「無孔不入的凝視監督」與「學校既有的推理中介」下，教師因而發展出一套實踐的邏輯(推理原則)——亦即避免異類的從眾心態、追求效率的工具理性與行政教學的二元對立。他人/自我的凝視與論述的規訓企圖將個體常規化，於此要求下，教師除盡量符合優勢論述隱含的價值與期望外，要是不一樣就會遭受到異樣的眼光，身為一位教師的能力也會備受質疑，因此，自動順服於一樣就成為安全的保護傘，避免成為冒尖的釘子而被打；而「追求效率的工具理性」除蘊藏於學校既有「錙銖必較的限制產出」與「平庸守舊的校園文化」外，更左右且呈顯於三位個案教師行政管理、課程教學、協同合作、學生評量、教師進修與改革本質的經驗敘事中；而蘊含於「行政教學的二元對立」下的教師個人主義顯然與1990年代後改採去集中化的管理模式，賦權增能組織成員，強調合作的伙伴關係，以及建構論的、參與的、合作的教師之「社群主義」大相逕庭，這種不合轍的推理原則亦為教育改革諸多措施窒礙難行之處。

四、教師主體的安全立命

教師的自我身分認定或許是多變的，但這種變動卻是依循「生存」這個主軸而進行的，教師生存不是你死我活的問題，而是如何在他人看待中

維持一種安全感的問題，特別是針對外在「無孔不入的凝視監督」時，「主觀認定的權利義務」觀便成為教師安生立命之所在，而其具體呈現於盡本分與趨吉避凶兩個面向。教師美其名是教室的國王，其實有一大半的所作所為是為了應付他人看待的眼光，他人的眼光並且成為教師的擔憂，而此亦致使教師「堅守分工界線」，其於學校場域只釋放出部分的勞動力，完成「自我界定」的本分工作，而非全力以赴地面對「與己相關」的教育任務，對於涉及教師個人義務層面者，遂採盡本分的生存之道，此具現於教師的明哲保身量力而為、自我界定的專業投入、計畫教學脫鉤處理與即興演出的理念融入之經驗敘事中；對於涉及權利者，多數教師則秉持著「趨吉避凶」的原則，久而久之就因循苟且，亦造成了「唯利是圖的專業失落」。



第二節 研究啓示

誠如Foucault(1980/1977:265)所言：「知識份子的角色不是告訴其他人必須做什麼…知識份子的工作不是形塑其他人的政治意志，而是透過在其領域中所進行的分析，再三質問被假定爲不證自明者、擾亂人們的心智習性、所爲和所思，消除熟悉而被公然接受的事物…」我不敢妄稱是知識份子，但身爲一位研究者的角色，不是告訴他人知識與真理是什麼，不是引導他人如何行動和解決問題，或許教育研究帶有強烈的實踐性格，大家會希望研究最後能給出具體作法的建議，但Hargreaves(1997)提醒我們，在對課程改革的問題尚未深入理解之前，貿然的給出診斷性的處方，容易導致「今天的解決方案常會變成是明日問題的來源」(p.346)，且本研究試圖構築的是一種不同於啓蒙規範下典型教育研究所引以爲傲的「進步」「客觀」取向，試探理解是我學習著嘗試走的路，要如同工具理性的研究取向般給一盞指向完美的明燈似乎很困難，個人僅就所思所得提出若干省思，希望的只是進一步激發對教育改革與教師身分認同可能的思考與不同的看待與作爲，茲分述如下：

壹、對教育改革的想像

回顧臺灣1990年代起始的教育改革可謂廣泛而急驟，其多係奠基於意識哲學思維或笛卡兒－牛頓的邏輯，以致趨向責難先前的失敗並急切地透過技術理性謀求解決之道。此不僅致使教育改革陷入惡性循環中，且攸關教育改革至甚的基層教師於此「急迫暴政」下不斷被工具化，甚或被視爲亟待救贖者。而不管從Foucault或Popkewitz的史觀來看，其亦僅是種知識構則的改變或認識論的斷裂，以體現某一特定時空的治理合理性，當學者專家急切地對現存教育管理體制、課程、教學、評量與教師專業發展等問題提出診斷式的處方，似乎最終都如同Hargreaves所言，不是成爲博物館中的陳列品，要不變成是明天的問題，此從三位個案教師陳述若干政策時亦可明顯感受到，因此，誠如Foucault(1983b:231-2)所說：「我的論點不是每件事都是壞的，而是每件事都是危險的…如果每件事都是危險的，那麼我們總有些事要做。」當立基於學者專家的權威苛責第一線教師的不是時，是否亦應反思「所見即是所限呢？」當然我承認自己在構築此一研究觀點時，亦僅能如同Strozier(2002:9)所言：「發現他最初觀點所允許的」，若是於教育改革的研究觀點上，能如同Morgan(1997:376)所謂的隱喻(metaphor)，只有在認清理論就像相互競爭的隱喻時，方得以學習看待和窺知其優點，並覺察

不可避免的缺點，那麼我們總有些事要做，亦即，當我們談論知識時懷疑論是必要的，取代判斷怎樣的知識是好的或壞的，我們必須覺察任何知識可能是危險的，同時應以更多元的視野研究看待教育改革。

貳、對實踐邏輯的研究

本研究三位個案教師對於行政管理、課程教學與專業發展的經驗敘事中所蘊含的推理原則，似乎與教育改革論述形構的教師主體有諸多不合轍之處，顯然教育改革的邏輯實踐與實踐邏輯存在著差異，教師於教育改革中的實踐邏輯係奠基於論述規訓實踐無孔不入的凝視監督下，同時經由學校既有的推理中介，產生其特有的推理原則，以維主體安身立命的目的，其中學校既有推理的中介似乎亦扮演著重要的角色。Popkewitz(1987)針對美國師資培育改革所做的研究即發現，學校課程語言雖已改變，但論述實際卻未變，分析問題產生的原因，其實和隱藏在學校生活世界中的沈澱歷史有關，這些沈澱歷史經由長年累月運作形成一種文化傳統。基本上，每一所學校的文化傳統都有其特殊的歷史根源，它可能是一種促進學校良性發展的優良傳統，但也可能是一種阻礙學校課程改革的包袱。因此，如同楊智穎(2005:195)所述，在全球化脈絡下進行課程改革，研究者必須體認，學校所蘊含的沈澱歷史不一定和全球化課程所攜帶的歷史文化傳統相符合。當某一全球化課程理念被學校採用，如「統整課程」、「學校本位課程發展」或「教師是研究者」等，它們為何無法成為教室中的論述實際，通常與學校經年累月所形成的特殊文化傳統有關，若欲了解影響課程改革背後的價值信念，研究者可仿效檔案學學者研究歷史文物的方式，針對已經沈澱下來，並盛行於學校和教室生活中的思維與生活習性，包括教師在師資培育過程所烙印下來的認知形式及生活傳統進行探討，以更契合教師庶民的論述，亦即符合第一線教師工具理性的推理原則或既有行事模式，才亦被吸納而成為教師信奉的真理，此於三位個案教師經驗敘事中一再表述沒人告訴我怎麼做即可窺知。因而，教改，乃至任何形式的改革，都具有社會工程的色彩，但在進行社會工程的時候，改革者都一定要試著了解被改革對象的生態及其活動內在發展的邏輯，若非如此，改革一定失敗。這個道理當然是再簡單不過的，就像亞里斯多德幾千年前說的，你把一顆石頭往上拋，不管這顆石頭被你拋過幾千次，到頭石頭還是會往地面下落，或是像盧梭所說，我們固然可以改變樹木生長的方向，但一旦我們去掉束縛樹木的機制，樹木的生長一定會朝上。

參、對專業發展的作為

個案教師面對外在「無孔不入的凝視監督」時，「主觀認定的權利義務」觀便成為其安生立命之所在，而此具體呈現於義務的盡本分與權利的趨吉避凶兩個面向，其中個案教師運用「即興演出的理念融入」，一方面展現教師於改革論述規訓下的改變企圖，另一方面亦可能是「無孔不入的凝視監督」下的生存策略。換言之，於教育改革急迫暴政下，教師如同有待被填塞的容器一般，反覆被灌輸各種概念或策略，但如果未企圖進入教師的思維中來思考這些事物對教師的意義，把它們成堆成堆的丟下來似乎並無多大用處，例如預設教師們都已接受這種「上面規定的」統整模式，甚至將統整簡化為「技術層面」的問題。如同前述及的，從事改革即是在人們如何於其專業學校世界中體驗和生活裡進行變革，但改革常被視為人們特質和技能的改變，這些特質和技能可被添加、去除與修改等，但通常欠缺對學校改革的認識論意識，往往教育改革的核心知識被認為是種教師或其他人可以學習的屬性，不過從認識論的觀點來看，知識不僅僅如此而已，事實上教師和其他人確實可學習新知識並加以聚集而成為人們的屬性，但若未改變其「認識」他們的教室、他們的學校、他們的孩童、他們的同事及其專業生活的方式，即便教師持有如同聚集屬性之新知而有所改變，但於實踐中所表達的知識層面可能沒多大差異，當然我們不可能苛求所有教師對注入學校的所有神聖故事照單全收，但若希望試著讓老師接受或改變，那麼如何調整目前功利取向的進修模式或如同苦澀的週三進修，以諸如教學工作坊等較長期而深入的方式強化教師的反思能力，或是透過彼此的思辨激發認識論的調整，雖然難度高，但卻值得挑戰，而此亦透顯出任何的改革不可急功好利企求想於短期間達到效果。

肆、對他種存有的尊重

本論文旨在以後結構主義為視框，結合Foucault的權力社會學和政策社會學中對主體性之探討，將「教師視為政策案例」，以架通教育改革論述與教師主體之關聯，同時比對教師身分認同之敘事，以理解教育改革的實際運作及其中的教師「認同政治」、進而開展Foucaultian教師政治，推動教師的新主體性形式。但我承認，經由敘事的過程，不但持續地建構個人主體性與生命政略，而且敘事探究讓我們得以從個人故事與社會歷史脈絡間的交錯，理解各種教育實體的社會建構，透過敘事與再敘事的過程，以敘事探究的反思性，促成知識/權力關係的轉化，重構的知識/權力/主體，創造新的主體空間和身分認同的可能性，例如美彥的經驗敘事顯示，在認清她

如何受制於他人論述，進而理解它如何征服與作用於自身後，美彥從老師處理的事務雖是小事卻富含教育意義，因此認定其亦為專業，同時肯定默默關注、陪伴著學生的好老師，選擇並認可自己所謂的專業老師或好老師，她列舉在其自我上運作的論述，藉由命名它們，進而質疑其權威，並選擇於此論述限制外採取行動，以「老師不就跟媽媽一樣嗎？」開展外在權威性論述規訓下的其他可能性，但若仰賴敘事者自身獨白中的反思，要推動教師的新主體性形式也的確不容易，此似乎需如同Day(2002)引用後現代的批判思維並藉由焦點團體的互動討論而促使師院生檢視、質問賦加於自身的真理般，才會有更大的動力與敏覺性，而此不但是本研究未竟之處，亦是將來努力的目標。

不過從個案教師的經驗敘事中，特別是我用自以為是⁷的視框去看待分析她們時，的確於教師倫理自我的形構分析中，讓我看到了詩怡用生命投入教學散發的光與熱，就如同Foucault所提及的，係種美學式的存有，即便她不是行政管理論述下的好老師，但她對學生的關注與付出是許許多多的老師無法比擬的，儘管大部分的老師並未如同詩怡般，但即便是「自我界定的專業投入」，只要存在著熱情，雖無法面面俱到或如入成聖之境，但似乎亦應嘉許，也許在被污名化後的今日，教師需要的是更多的鼓勵與肯定，除此之外更要對他種存有的可能尊重。

⁷ 何以是自以為是？在我將分析的初步結果寄送三位協作的個案教師時，有人對我的分析覺得不妥，當然顧及研究的倫理，我還是從善如流的依協作者的想法做了修改。

參考文獻

一、中文

- 太史簡、林榮梓(2003)編著。**教改野火集**。臺中：領行文化。
- 方永泉(2001)。小班教學的基本理念與精神。載於國立暨南國際大學教育學程中心主編，**教育的微觀工程**(頁 3-34)，高雄市：復文。
- 牛慶福(1999，9月7日)。**不適任教師家長要求淘汰**。聯合報，第17版。
- 王文科(1994)。**課程與教學論**。臺北市：五南圖書出版公司。
- 王兆基(2002)。**組織歷程與教師身份形構：臺北縣教師會研究**。世新大學社會發展研究所碩士論文(未出版)。
- 王如哲(2001)。邁向知識經濟之教育改革方向。**中等教育**，52(6)，70-87。
- 王如哲、秦夢群、鄭新輝、劉秀嫚(2003)。行政與組織：重建專業自主與權責相稱的教育行政體系。載於國立臺灣師範大學主編，**教育發展的新方向：為教改開處方**(頁 55-80)。臺北市：心理。
- 王家通(1994)。突破教師進修的瓶頸。**教師天地**，68，23-27。
- 王淑美(2002，7月3日)。**看問題 過時優惠利率 惹怨氣**。聯合報，第9版。
- 王順平(1999)。**學校本位管理之理論建構與實證研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文(未出版)。
- 王瑞賢(1999)。「陽關道」與「獨木橋」？—「二元分立」的國小生活實踐邏輯。**通識教育季刊**，6(3)，103-117
- 王瑞賢(2001)。To be or to have-自由經濟下台灣教育重建論述。**教育研究資訊**，9(5)，1-16。
- 王慧蘭(1999)。教育政策社會學初探。**教育資訊研究**，7(3)，87-108。
- 王震武、林文瑛(1999)。**另眼看教育改革**。臺北：桂冠。
- 王麗雲、潘慧玲(2000)。教師彰權益能的概念與實施策略。**教育研究集刊**，44，173-224。
- 卯靜儒(2002)。個人的/政治的：愛波的權力、知識與教育。載於蘇峰山主編，**意識、權力與教育：教育社會學理論論文集**(頁 77-116)。高雄：復文。
- 卯靜儒(2004)。從新馬克思主義到後結構主義—課程社會學研究的再概念化。**教育研究集刊**，50(1)，119-142。
- 卯靜儒、張建成(2005)。在地化與全球化之間：解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪。**臺灣教育社會學研究**，5(1)，39-76。

- 史英(1990)。論「人本」即人文主義者對少數劣質教育的態度。**人本教育札記**，16，40-43。
- 四一〇教育改造全體主辦單位(1994)。希望的火花來自民間：四一〇教育改造運動聲明全文。**教育資料文摘**，33(5)，28-33。
- 四一〇教育改造聯盟(1996)。**民間教育改造藍圖：朝向社會正義的結構性變革**。臺北：時報文化。
- 申慧媛、范家苓(1999，8月25日)。教師不當體罰，家長要求去職，全國學生家長聯合會赴教部陳情。自由時報，第9版。
- 石之瑜(2003)。「全球化」的方法論與反方法論。**政治與社會哲學評論**，6，141-194。
- 立法院(1987)。**立法院公報**，第76卷，第53期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(1990)。**立法院公報**，第79卷，第4期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(1991)。**立法院公報**，第80卷，第63期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(1993)。**立法院公報**，第82卷，第15期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(1994a)。**立法院公報**，第83卷，第83期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(1994b)。**立法院公報**，第83卷，第67期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(1995)。**立法院公報**，第84卷，第5期，委員會記錄。臺北：作者。
- 立法院(2004)。**立法院公報**，第93卷，第13期，委員會記錄。臺北：作者。
- 任東屏(2001)。中小學校長的教育領導、教學領導到課程領導。**中等教育**，52(6)，140-154。
- 成虹飛(2004)。我在實踐場域中的恐懼。**應用心理研究**，21，148-149。
- 朱宏源(1994)。民國以來華人國家觀念的演化。載於中央研究院近代史研究主編，**認同與國家：近代中西歷史的比較**(頁33-35)。臺北：中研院近史所。
- 羊憶蓉(1994)。**教育與國家發展：台灣經驗**。臺北市：桂冠。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。**教育改革審議委員會總諮議報告書**。臺北市：行政院教育改革審議委員會。
- 何希慧(主持人)(2002)。**實踐學校群組與夥伴關係之研究－以綜合大學與社區及中小學合作模式為例**。國科會專案報告(NSC 90-2413-H-031-001)。臺北市：東吳大學文學院教育學程小組。
- 何明國(2002，7月6日)。**軍公教優惠利率 看法兩極**。聯合報，第5版。

- 但昭偉、邱世明(1998)。今日教育改革的基本性質。**教育資料集刊**，23，1-12。
- 余民寧(2003)。多元智力理論教學評量的省思。**教育研究月刊**，110，57-67。
- 吳佳樵(2004)。**破繭：一位女性教師生命敘說之探究**。國立新竹教育大學進修部課程與教學碩士班碩士論文(未出版)。
- 吳武典(1999)。修正特殊教育法的特色與檢討。**師說**，390，5-11。
- 吳武典(2003)。推薦序(三)。載於周祝瑛著，**誰捉弄了臺灣教改？**(頁 8-9)。臺北：心理出版社。
- 吳俊憲(2005)。**臺灣本土教育課程改革之研究**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文(未出版)。
- 吳家瑩(2004)。**追尋新學校之路**。臺北市：五南。
- 吳清山(1993)。學校行政領導的新取向：授權觀念為大勢所趨。**教育研究**，32，13-17。
- 吳清山(1997)。跨世紀的重要教育工程：談國民教育革新的動向。**教師天地**，91，9-15。
- 吳清山(1998)。解嚴以後教育改革運動之探究。**教育資料集刊**，23，261-275。
- 吳清基、林淑貞(1995)。我國中小學課程標準修訂的理念與作法。載於臺灣省國民學校教師研習會編印，**國民小學新課程標準的精神與特色**(頁 1-32)。臺北縣：板橋教師研習會。
- 吳慎慎(2002)。**教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究**。國立臺灣師範大學社會教育學系博士論文(未出版)。
- 吳靖國(1994)。「民間教育改革」意識型態之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 吳維寧(2000)。**社會運動與公民社會：解嚴後民間教改運動為例**。臺灣大學三民主義研究所碩士論文(未出版)。
- 吳靜吉(2003)。多元智慧(能)的架構。**教育研究**，110，41-47。
- 吳璧如(2003)。家庭-社區-學校之夥伴關係：理論、涵義及研究展望。**教育資料與研究**，52，84-91。
- 吳麗君(2001)。臺灣地區九年一貫課程在小學階段的採排。載於「九十學年度師範院校教育學術論文發表會論文集，**教育新世紀：九年一貫課程的實施與展望**」(頁 423-451)。臺中市：國立臺中師範學院。
- 吳麗君(2003)。論教育質性研究報告—另類書寫的合理性。**國立臺北師範學院學報**，16(1)，297-320。
- 吳彥雪(2003)。家長參與學校教育之研究：夥伴關係模式的觀點。**國民教育研究學報**，10，123-154。

- 呂來添(2002)。論中小學教師輔導管教之專業自主權－以教師法第 16 條及第 17 條為中心。國立中正大學法律學研究所碩士論文(未出版)。
- 李奉儒(2002)。我國中小學教師在職進修型態與方式之調查研究。比較教育，53，1-28。
- 李奉儒(2003)。從教育改革的批判談教師作為實踐教育正義的能動者。臺灣教育社會學研究，3(2)，113-150。
- 李俊湖(1998)。教師專業成長模式研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 李俊湖(2007)。教師領導。載於周淑卿、陳麗華主編，**教育改革的挑戰與省思**(頁 159-176)。高雄市：麗文文化。
- 李柏欣(2002 年 1 月 1 日)。教改前景，問問基層教師！中國時報，第 15 版。
- 李淑菁(2005)。教育政策研究的傳統與批判：一種性別的觀點，一個東方的觀察。載於國立臺灣師範大學主編，**教育政策科學學術研討會會議手冊**(頁 153-167)。臺北：師範大學。
- 李園會(2001)。臺灣師範教育史。臺北：國立編譯館。
- 李遠哲(1998)。懷抱好奇、懷抱希望。天下雜誌 1998 教育特刊，224-232。
- 李瓊月(1993，10 月 17 日)。教育部擬定「教育人員培育法」。自立晚報，第 4 版。
- 沈姍姍(1998)。教育改革趨向與影響因素分析：國際比較觀點。教育資料集刊，23，39-53。
- 沈姍姍(2005)。國民中小學九年一貫課程改革：從社會脈絡與國際發展觀點分析。教育資料與研究，65，17-34。
- 阮凱利(2001)。理論與實踐的辯證－國小教師實踐知識之敘說性研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。
- 周志宏(2003)。教育法與教育改革。臺北市：高等教育。
- 周祝瑛(2003)。誰捉弄了臺灣教改？臺北：心理出版社。
- 周崇儒(2000)。談建構主義的教學。研習資訊，17(3)，43-49。
- 周淑卿(2003)。國小教師在課程領域的專業身分認同研究。臺北市：師大書苑。
- 周愚文(2004)。教育改革的歷史思維。師大校刊，331，62-68。
- 孟 樊(2001)。後現代的政治認同。臺北市：揚智文化。
- 林中峰(2003)。教師搜索行為之法律問題研究。國立成功大學法律學研究所碩士論文(未出版)。
- 林文瑛、王震武(1996)。臺灣教育的管制、規範或扭曲：「鬆綁原則」整

- 合研究。臺北：行政院教改會。
- 林玉体(1987)。台灣教育面貌四十年。臺北：自立晚報。
- 林明地(2000)。助長學校組織學習的關鍵—校長轉型領導。學校行政雙月刊，8，4-11。
- 林信華(2003)。後現代社會中的認同現象。載於黃瑞祺主編，現代性、後現代性、全球化(頁 127-172)。臺北：左岸文化。
- 林清江(1998)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。臺北市：教育部。
- 林清江(1999)。與教師在一起進行教育改革，教育資料文摘，43(2)，3-6。
- 林淑美(2000，3月15日)。北市明訂教師不當管教範圍。國語日報，第15版。
- 林新發(1998)。開放社會中的學校行政—學校本位管理的理念與作法。載於臺北師範學院主編，學校行政新理念(頁 55-64)。臺北市：國立臺北師範學院。
- 林新發(2001)。跨世紀臺灣小學教育改革動向：背景、理念與評析。國立臺北師範學院學報，14，75-108。
- 姜添輝(2002a)。九年一貫課程政策影響教師專業自主之研究。教育研究集刊，48(2)，157-197。
- 姜添輝(2002b)。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。臺北市：高等教育。
- 姜添輝(2003)。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證。教育研究集刊，49(4)，93-126。
- 柯禧慧(2006)。擺盪,跨越,與承認/一位小學教師自我身分認定的對話與探尋。國立中正大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 洪塘忻(2003)。喧嘩劇場—國小女性教師聲音之敘說性研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。
- 洪瑞璇(2007)。國中教師專業認同之研究：游走在「結構—能動」之間。國立臺灣師範大學/教育學系博士論文(未出版)。
- 范信賢(2003)。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立臺北師範學院國民教育研究所博士論文(未出版)。
- 若林正丈(1994)。臺灣：分裂國家與民主化。臺北：月旦。(洪金珠、許佩賢譯。)
- 夏林清(1995)。兩個突事之間的連繫：社會關係與社會作：質化研究與專業實踐研討會。臺北：輔仁大學應用心理系。
- 夏林清(2004)。論壇：教師在教改陣地中的回觀恐懼讓對話交織出發展的

- 空間。**應用心理研究**，21，143-147。
- 孫志麟(2001)。學校自主管理的理念與實踐。載於國立臺北師範學院主編，**教育的理論與實踐**(頁 319-342)。臺北市：國立臺北師範學院。
- 桂冠前瞻教育叢書編輯組(1999)。Heck, S.F & William, C.R.原著。**教師角色**。臺北：桂冠。
- 秦夢群(2001)。全球化的教育改革—美國一九九零年代後之教育改革及對我國之啓示？**現代教育論壇**，43，119-128。
- 秦夢群(主持人)(2005)。**校長轉型領導、學校組織氣候與教師組織承諾關係之研究**。國科會專案報告(NSC93-2413-H-004-004)。臺北市：國立政治大學教育學系。
- 高宣揚(1999)。**後現代論**。臺北市：五南。
- 高博銓(2002)。全球化與教育改革。**人文及社會學科教學通訊**，12(6)，6-22。
- 張文美(1992)。**台灣地區國民教育政策之研究**。國立臺灣大學三民主義研究所碩士論文(未出版)。
- 張如慧(1994)。**民間團體國民中小學教育改革主要訴求之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 張明輝(1997a)。學校本位管理的高參與模式。**中等教育**，48(5)，21-30。
- 張明輝(1997b)。學校組織的變革及其因應策略，**教育研究集刊**，38，2-21。
- 張明輝(1999)。**學校教育與行政革新研究**。臺北市：師大書苑。
- 張芳全(2000)。教育改革行動方案評析。**教育研究月刊**，77，33-43。
- 張芬芬(1992)。我國師範教育中的意識型態。載於中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會主編，**國際比較師範教育學術研討會論文集**(頁 371-3)。臺北市：師大書苑。
- 張建成(2002)。**批判的教育社會學研究**。臺北市：學富文化。
- 張建成(主持人)(2005)。**解嚴後國族論述的轉變及其在小學社會科課程改革中的實踐**。行政院國家科學委員會專題研究計畫申請書(申請條碼：93WFA0305241)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 張盈堃(2004)。矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒。**應用心理研究**，21，34-62。
- 張美玉(2007)。建構取向的教學與評量。**教育研究月刊**，157，68-82。
- 張德銳(1999)。現代教師在學習型學校應扮演的角色。**教育資料與研究**，27，13-16。
- 張錦弘(2001，3月13日)。**國教司長：國內教師待遇世界罕見**。聯合報，第6版。

- 張豐儒(2000)。女性代課教師的生命史研究。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 教育部(1994)。國民小學課程標準。臺北縣：台捷國際文化實業股份有限公司。
- 教育部(1995)。中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景。臺北市：教育部。
- 教育部(1998)。邁向學習社會。臺北市：教育部。
- 教育部(1999)。建立學生輔導新體制：教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案。訓育研究，38(1)，11-13。
- 教育部(2000)。國民小學九年一貫課程試辦工作輔導手冊：Q&A 問題與解答篇。臺北市：作者。
- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部(2005)。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。線上檢索日期：2008年7月17日，網址：<http://140.111.34.34/docdb/files/dmaa7b676900e4.pdf>
- 教育部(2008a)。「國民中小學組織再造及人力規劃方案」草案。線上檢索日期：2008年3月19日，網址：<http://teach.eje.edu.tw/data/kunda/2001611737/news601.htm>
- 教育部(2008b)。頂上大自由，型男靚女青春洋溢。線上檢索日期：2008年6月17日，網址：http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/topical.aspx?topical_sn=168
- 教育部(2008c)。中華民國師資培育統計年報。臺北市：作者。
- 畢恆達(1996)。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧主編，質性研究－理論、方法及本土女性研究實例(頁27-46)。臺北市：巨流。
- 莊明貞(2005)。敘事探究及其在課程領域之發展。教育研究月刊，130，14-29。
- 莊明貞(2007)。課程研究領域的敘事探究：學校革新脈絡中的教師課程實踐(II)。國科會專案報告(NSC 94-2413-H-152-008)。臺北市：國立臺北教育大學課程與教學研究所。
- 莊明貞(2008)。從方法論出發：理解一所郊區小型學校課程革新的敘事探究。課程研究，3(2)，49-74。
- 許誌庭(2003)。以批判教育學論做為教學實踐的社會學習領域及其課程特色。人與社會，1，33-62。
- 許誌庭(2005)。一九九0年代臺灣教育改革論述形構中的知識/權力與主體

- 之研究。國立中正大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 許誌庭(2008)。課程改革中的權力展佈與知識新生。**教育研究學報**，42(1)，17-32。
- 郭丁熒(2001)。「盲、忙、茫、茫」讓老師有志難伸？：臺灣小學教師理想與實際角色知覺差距來源及相關因素之研究。**臺灣教育社會學研究**，1(1)，133-180。
- 郭丁熒(2003)。教師的多維影像：教師角色之社會學論述。**國立臺北師範學院學報**，16(2)，161-186。
- 陳仰天(2004)。對「課程統整」的再省思－超越「分科」或「統整」的二元論思考。**教育研究**，121，127-134。
- 陳佑任(2001)。**他們的故事：三位國小男性教育人員的生命史研究**。新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文(未出版)。
- 陳伯璋(1991)。臺灣四十年來教育發展之反省與檢討。載於賴澤涵、黃俊傑主編，**光復後台灣地區發展經驗**(頁 96-111)，臺北：中央研究院。
- 陳伯璋(2001)。**新世紀教育發展的回顧與前瞻**。高雄：麗文。
- 陳俊生(2002)。促進學校教育革新的關鍵－轉型領導。**學校行政**，18，16-28。
- 陳奕文(2004)。**中小學學生申訴制度之研究－以兒童少年教育權為中心**。國立中正大學法律學研究所碩士論文(未出版)。
- 陳奎喜(1996)。機競爭與挑戰：新制師資培育面面觀。**師大校友雙月刊**，285，2-4。
- 陳建州(2002)。**臺灣教育改革運動中的社會網絡與權力關係－以國民中小學教科書開放政策為例**。佛光人文社會學院社會學研究所碩士論文(未出版)。
- 陳洛薇(2003，11月24日)。**教師體罰，面臨吃官司，家長控訴，決成立申訴委員會，直接訴諸法律**。中國時報，第A8版。
- 陳秋雲(2002，10月15日)。**教師考核比例制 校園反彈**。聯合報，第18版。
- 陳美玉(1996)。**教師專業實踐理論與應用**。臺北市：師大書苑。
- 陳美玉(2007)。**建構取向的教學與評量**。**教育研究月刊**，157，68-82。
- 陳師孟、林忠正、朱敬一、張清溪、施俊吉、劉錦添(1991)。**解構黨國資本主義**。臺北：澄社。
- 陳曼玲(1995，11月20日)。**師生新倫理，郭為藩訂三不，教師「守則」：不收學生錢、不談師生戀、不直接體罰**。中央日報，第7版。
- 陳曼玲(1998，12月25日)。**林清江：現代夫子應扮演專業角色－北市光復國小傳體罰事件，強調教師不應隨便動怒**。中央日報，第10版。

- 陳曼玲(2000, 5 月 21 日)。曾志朗重評大學擴張政策：強調應以校數與學生數為準，反對增設分校、分部，反對體罰及不合理的中小學教師稅制保護。中央日報，第 13 版。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 陳舜芬、丁志仁、洪麗瑜(1995)。師資培育與教師進修制度的檢討。臺北：教育改革審議委員會。
- 陳鈺婷、劉力仁(2003, 1 月 10 日)。教師罷教權教育部反對。自由時報，第 10 版。
- 章倩萍、張錦弘(2002, 7 月 11 日)。教師免稅擬取消。聯合報，第 4 版。
- 傅木龍(2004)。從輔導與管教談教師作為的迷思與突破。學生輔導，93，8-37。
- 單文經(2001)。教學引論。臺北：學富。
- 單文經、侯世昌、吳永裕(1999)。教育「去集中化」政策的得與失。載於中華民國學校行政研究學會主編，教育行政論壇研討會會議手冊(第五次)(頁 1-21)。臺北：中華民國學校行政研究學會。
- 曾志朗(2001)。教師的專業成長與新使命，人本教育札記，147，60-64。
- 曾淑寬(2003 年 10 月 1 日)。教改，讓教師痛苦指數攀升。中央日報，第 9 版。
- 曾慶台(2004)。寫給行動研究工作坊伙伴們的一封信：談焦慮/恐懼的危機與轉機。應用心理研究，21，154-164。
- 曾憲政。(1998)。迎接二十一世紀的挑戰－落實國民教育改革。教育資料集刊，23，341-358。
- 童淑琴(2004)。失去擁有的恐懼？。應用心理研究，21，150-151。
- 黃乃熒(2003)。後現代思潮與教師專業發展。教育資料集刊，28，1-24。
- 黃月美(2005)。敘事研究：一種理解課程與教學的新途徑。教育研究月刊，130，30-44。
- 黃光國(2003a)。教改錯在哪裡？－我的陽謀。臺北：INK。
- 黃光國(2003b)。推薦序(一)。載於周祝瑛著，誰捉弄了臺灣教改？(頁 4-5)。臺北：心理出版社。
- 黃志順(2002)。意識的覺察：教育改革脈絡下基層教師「生存心態」的反思。載於國立嘉義大學主編，教育政策的社會學分析(頁 174-191)。嘉義：嘉義大學。
- 黃志順(2005)。一位男性國小教師/博士研究生的教師身分認同歷程與反思。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文(未出版)。

- 黃宗顯(2000)。「真理政權」與教育改革：權力社會學的分析觀點。載於「**變遷中的臺灣教育社會學與教育革新**」學術研討會論文集(頁 109-124)。臺南：國立臺南師範學院。
- 黃武雄(1997)。**臺灣社會的重建：面對當前教育的結構性問題**。臺北市：遠流出版社。
- 黃政傑(1996)。**教育改革的理念與實踐**。臺北：師大書苑。
- 黃柏叡(2004)。**T. Popkewitz 的教育研究方法論探析**。國立中正大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 黃瑞祺(2001)。**現代與後現代**。臺北市：巨流。
- 黃嘉莉(2003)。**教師專業及其制度化之歷史發展**。國立臺灣師範教育學系博士論文(未出版)。
- 黃嘉雄(1999)。**落實學校本位課程發展的行政領導策略**。發表於國立教育資料館主辦，**現代教育論壇－學校本位的課程發展與設計**(頁 41-52)。臺北：臺北市立師範學院。
- 黃嘉雄(2001)。**學校本位管理制度比較研究**。臺北市：五南圖書。
- 黃燕萍(1999)。**我是誰？一位女准教師性別主體意識的啓蒙過程**。新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文(未出版)。
- 楊巧玲(主持人)(2006)。**教育改革政策與教師專業工作的關係之研究**。國科會專案報告(NSC93-2413-H-017-007)。高雄市：國立高雄師範大學教育學系。
- 楊思偉、溫明麗譯(1997)。**課程、政治－現代教育改革與國定課程**。臺北：師大書苑。(原著)
- 楊昭瑾(2006，6月5日)。**全家盟：立法評鑑淘汰不適任教師**。國語日報，第2版。
- 楊振昇(2001)。**小班教學與親師溝通**。載於國立暨南國際大學教育學程中心主編，**教育改革的微觀工程**(頁 103-119)，高雄市：復文。
- 楊國賜(2002)。**新世紀教育的回顧與展望**。載於楊國賜主編，**新世紀的教育學概論－科際整合導向**(頁 577-607)。臺北：學富。
- 楊深坑(2006)。**教育改革研究方法論的回顧與前瞻**。**教育研究集刊**，52(4)，141-171。
- 楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉(2002)。**我國中小學教師在職進修制度之研究**。**教育研究集刊**，48(2)，113-156。
- 楊智穎(2005)。**全球脈絡下的課程探究：後現代的觀點**。**屏東教育大學學報**，24，183-200。

- 楊朝祥(2002)。教師擠退，所為何來？。國政研究報告教文(研)091-023 號。
- 楊龍立(1997)。建構主義評析－在課程設計上的啓示。**臺北市立師院學報**，28，41-55。
- 楊龍立(1998)。建構教學的研究。**臺北市立師院學報**，29，21-37。
- 葉啓政(1994)。評論「評論臺灣教育問題」。載於台灣研究基金會編輯部編，**臺灣的教育改革**(頁 567-571)。臺北市：前衛。
- 葉淑儀譯(2000)。教育領導－建構論的觀點。L.Lambert, D.Walker, D.P.Zimmerman, J.E.Cooper, M.D.Lamber, M.E.Gardner & P.J.F.Slack 著。臺北市：桂冠。
- 葉憲峻(1993)。台灣初等教育之演進。載於徐南號主編，**臺灣教育史**(頁 85-132)。臺北市：師大書苑。
- 廖炳惠(1994)。回顧現代：後現代與後殖民論文集。臺北市：麥田。
- 甄曉蘭(2004a)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭(2004b)。課程理論與實務：解構與重建。臺北市：高等教育。
- 臺灣日報(1994，6 月 10 日)。教師罷教權不適宜也沒必要，第 2 版。
- 臺灣省政府教育廳(1984)。臺灣教育發展史料彙編－國民教育篇。臺中：省立臺中圖書館。
- 臺灣新生報(1998，4 月 5 日)。青春不變調 20 萬教師投入輔導行列，第 2 版。
- 劉世閔(2006)。學校行政：校際策略聯盟。**教育研究**，143，116-118。
- 劉玲君(2004)。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。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。
- 歐用生(1994)。教師即研究者。**研習資訊**，11(4)，1-6。
- 歐用生(1995)。展望國小新課程標準的實施。載於臺灣省國民學校教師研習會編印，**國民小學新課程標準的精神與特色**(頁 44-55)。臺北縣：板橋教師研習會。
- 歐用生(1996a)。支持教師參與教育改革，**國民教育**，36(6)，2-6。
- 歐用生(1996b)。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 歐用生(1999)。新世紀的學校。臺北：臺灣書店。
- 歐用生(2003)。課程典範的再建構。高雄：復文。
- 潘慧玲(主持人)(2005)。學校革新中的教育領導(Ⅱ)。國科會專案報告(NSC92-2413-H-003-012)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 潘慧玲(主持人)(2006)。形構變革年代中學校領導的權力論述(2/2)。國科會專案報告(NSC94-2413-H-003-001)。臺北市：國立臺灣師範大學教育學

系。

潘慧玲主編(2002)。教育改革的未來—國科會人文及社會科學發展處教育學門成果發表論文集。臺北：高等教育。

潘慧玲(2002)。緒論：學校革新的脈動。載於潘慧玲主編，**學校革新：理念與實踐**(頁 1-47)。臺北：學富。

範揚焄(2002)。一位男性國小資深教師的生命故事。新竹師範學院輔導教學碩士論文(未出版)。

蔡青妤(2004)。教育改革中教師專業論述分析—以政府與全國教師會四個溝通場域為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文(未出版)。

蔡清田(1998)。由教師即研究者的教育改革理念論教師的課程決定。**課程與教學季刊**，1(4)，57-71。

蔡清田(2000)。教育行動研究。臺北市：五南。

蔡進雄(2003a)。臺灣地區中小校長轉型領導實徵研究之回顧與前瞻。**教育資料與研究**，54，54-61。

蔡進雄(2003b)。建構式領導的意涵及其對學校行政的啓示。**研習資訊**，20(2)，99-104。

蔡進雄(2004)。論教師領導的趨勢與發展。**教育資料與研究**，59，92-98。

蔡瑞君(2002)。傾聽我們的聲音—三位國小教師的自我生涯歷程敘說分析。花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文(未出版)。

鄭崇趁(1997)。建立學生輔導新體制：青少年輔導計畫的時代任務。**學生輔導**，51，20-23。

鄭彩鳳(1998)。教育改革中行政機關之應為與能為，**教育資料與研究**，19，61-67。

鄭景澤(2007)。一路走來，何必如一—教師異化之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文(未出版)。

鄭詩釧(2003)。國民中小學組織文化與教師專業發展關係之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文(未出版)。

鄧運林(1994)。臺北縣實施開放教育之背景、緣起與構想。**北縣教育**，2，28-33。

鄧運林(1995)。開放教育新探索。高雄：復文。

鄧運林(1996)。家長在開放教育中扮演的角色。**北縣教育**，13，8-11。

魯先華(2002)。從教學領導到課程領導：相關問題之探討。**課程與教學**，5(2)，55-64。

蕭新煌(1990)。臺灣新興社會運動的分析架構。載於徐正光、宋文裏合編，

- 解嚴前後臺灣新興社會運動(頁 21-46)。臺北市：遠流。
- 戴維揚(2003)。建構結構概念轉移的教學。人文及社會科學教學通訊，13(5)，115-139。
- 戴曉霞(2001)。全球化及國家市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。教育研究集刊，47，301-328。
- 聯合報(2002，7月1日)。國中小藏缺 大省人事費。聯合報，第20版。
- 薛承泰(2003)。十年教改爲誰築夢？臺北：心理。
- 薛曉華(1994)。八〇年代中期後臺灣的民間教育改革運動：「國家-社會」的分析。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 薛曉華(1996)。臺灣民間教育改革運動：國家與社會的分析。臺北：前衛。
- 薛曉華(2000)。社會變遷的理論與教育改革論述的形成：不同典範對教育改革意識型態的比較。載於國立臺南師範學院主編，「變遷中的臺灣教育社會學與教育革新」學術研討會論文集(頁 203-217)。臺南：國立臺南師範學院。
- 謝文全(2002)。學校本位管理的實施與困境。教育研究集刊，48(2)，1-36。
- 謝文全(2003)。教育行政學。臺北市：高等教育。
- 謝文全、張明輝、林新發、張德銳(2001)。教育行政。臺北市：僑務委員會中華函授學校。
- 謝卓君(2005a)。從 Popkewitz 權力觀到教育政策的可能。載於國立臺灣師範大學主編，教育政策科學學術研討會會議手冊(頁 127-151)。臺北：師範大學。
- 謝卓君(2005b)。對師資培育政策中市場化論述的批判反省。臺灣教育社會學研究，5(1)，119-157。
- 鍾任琴(1997)。國民小學教師權能之調查分析。教師之友，38(2)，20-27。
- 簡紅珠(1998)。多元智能理論對課程與教學的啓示。教師天地，93，23-27。
- 簡紅珠(2007)。教學創新的省思。教育研究月刊，157，5-11。
- 顏國樑(2001)。邁向二十一世紀我國教育行政發展的趨勢與革新的展望，新竹師院學報，14，29-47。
- 羅曉荷(2002，4月7日)。軍教課稅擬由國中小教師開始。聯合報，第1版。
- 蘇建勳(2001)。全球化下歐美與臺灣社會的教育改革。國立臺灣大學國家發展研究所碩士論文(未出版)。
- 蘇峰山(2003a)。對抗中的語言：教育改革論述之分析。教育社會學通訊，43，3-10。
- 蘇峰山(2003b)。傅柯對於權力之分析。載於黃瑞祺主編，歐洲社會理論(頁

99-164)。臺北市：中央研究院歐美研究所。
蘇峰山(2004)。論述分析導論，**教育社會學通訊**，54，18-31。

二、英文

- Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17, 105-131.
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus poststructuralism: Identity crisis in feminist theory. *Signs*, 13, 405-436.
- Allen, E. J. (2003). Constructing women's status: Policy discourses of university women's commission reports. *Harvard Educational Review*, 73(1), 44-74.
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays* (B. Brewster trans.). New York: Monthly Review Press.
- Anderson G. L. & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London:Verso.
- Arafeh, S. (2000). *Constructing information, infrastructure, and institutions: poststructural policy analysis, "education", and the federal policy discourse of the universal service e-rate*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Atkinson, R. (1998). *The life stories interview*. London: Sage.
- Babbie, E. (1998). *The practice of social research*. NY: Wadsworth Publishing Company.
- Bacchi, C. (1999). *Women, policy and politics: The construction of policy problems*. London: Sage.
- Bakhtin, M. (1968). *Rabelais and his world*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1985). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer Press.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A critical and post-structural approach*.

- Buckingham, UK: Open University Press.
- Ball, S. J. (2000). Introduction to Volume IV. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (pp.vii-ix). New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barrett, M. (1991). *The politics of truth: From Marx to Foucault*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barthes, R. (1967). *Elements of semiology*. London: Jonathan Cape.
- Bataille, G. (1985). *Visions of excess: Selected writings, 1927-1939* (A. Stoekl Trans.) . Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bateson, G. (1972). Double bind. In G. Bateson (Ed.), *Steps to an ecology of mind* (pp.271-278). New York: Ballantine.
- Bauman, Z. (1982). *Memories of class: The pre-history and after-life of class*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Behar-Horenstein, L. S. (1999). Narrative research: Understanding teaching and teacher thinking. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Berzonsky, M. D. & Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Best, S. & Kellner, D. (1991). *Postmodern theory: Critical interrogations*. London: Macmillan.
- Block, F. (1990). *Postindustrial possibilities*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Blumenreich, M. (2004). Avoiding the pitfalls of 'conventional' narrative research: Using poststructural theory to guide the creation of narratives of children with HIV. *Qualitative Research*, 4(1), 77-90.
- Bové, P. (1990). Discourse. In F. Lentricchia & T. McLaughlin (Eds.), *Critical terms for literary study* (pp.50-65). Chicago: University of Chicago Press.
- Bradley, H. (1996). *Fractured identity: Changing patterns of inequality*. Cambridge: Polity Press.

- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Britzman, D. P. (1993). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructuralist account of teacher identity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 9, 23-46.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. Ed.). Albany : State University of New York Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchmann, M. & Schwille, J. (1983). Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of "postmodernism." In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists theorize the political* (pp.3-21). New York: Routledge.
- Butler, J. (1995). For a careful reading. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell & N. Fraser (Eds.), *Feminist contentions: A philosophical exchange* (pp.127-143). New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York and London: Routledge.
- Calderhead, J. (1987). Introduction: Teaching as a professional thinking activity. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp.1-19). London: Cassell.
- Cammack, J. C. & Phillips, D. K. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered teacher. *Gender and Education*, 14(2), 123-133.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22, 5-12.
- Casey, K. (1993). *I answer with my wife: Life histories of women teachers working for social change*. New York: Routledge.
- Castells, M. (1997). *The information age: Economy, society and culture. Volume*

II: The power of identity. Oxford: Blackwell.

- Chatman, S. (1986). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film.* London: Cornell University Press.
- Chen, Yang-tien (2003). Comparing the past and present: The global and local in Taiwan educational reform. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education.* New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research*, 19(5), 2-14.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1991). Narrative inquiry: Storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp.121-153). New York: State University Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.413-42). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes.* New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher stories-stories of teachers-schools stories-stories of schools: *Educational Research*, 25(3), 24-30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 129-164.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell, & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp.124-137). Sussex: Falmer Press.
- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185-200.
- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3 (3), 235- 247.
- Cohen, D. (1995). What is the system in systemic reform. *Educational Researcher*, 24(9), 11-22.

- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities, *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1987). On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21(3), 130-139.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1991). Narrative inquiry: Stories experience. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Connolly, W. (2002). *Identity/Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple "I's" of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp.78-89). London: Falmer Press.
- Côté, J. E. & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Development Review*, 8, 147-184.
- Craig, C. J. (1999). Parallel stories: A way of contextualizing teacher knowledge. *Teaching and teacher education*, 15, 397-411.
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of American Academy of Religion*, 39(3), 291-311.
- Crook, S., Jan, P. & Malcolm, W. (1992). *Postmodernization: Change in advanced society*. London: Sage.
- Currie, M. (1998). *Postmodern narrative theory*. New York: ST. Martin's Press.
- Dale, R. (1994). Applied educational politics or political sociology of education? : Contrasting approaches to the study of recent education reform in England and Wales. In D. Halpin & B. Troyna (Eds.), *Researching educational policy: Ethical and methodological issues* (pp.31-41). London:

- Falmer Press.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves-identity, pedagogy, and teacher education*. New York: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: Rethinking practice and policy. In G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers 98th yearbook of the national society for the study of education* (pp.221-256). Chicago: The University of Chicago Press.
- Davidson, A. I. (1986). Archaeology, genealogy, ethics. In D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A critical reader* (pp.221-233). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Davies, B. & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves. In M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Eds.). *Discourse theory and practice*. London: Sage.
- Davies, T. (1997). *Humanism*. New York: Routledge.
- Day, E. B. (2002). *Rethinking change in teacher education reform: Constructing identity within political, cultural and personal fragmentation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage.
- Deem, R. & Brehony, K. F. (2000). Educational policy-making and analysis: Diverse viewpoint. In B. Moon, S. Brown & M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp.193-203). London: Routledge.
- Deem, R. (1996). Border territories: A journey through sociology, education and women's studies. *British Journal of Sociology of Education*, 17(1), 5-19.
- Deetz, S. (1992). *Democracy in the age of corporate colonization: Developments in communication and the politics of everyday life*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dehli, K. & Fumia, D. (2002). *Teachers' Informal Learning, Identity and Contemporary Education "Reform"*. NALL Working Paper. (ED478110)
- deLauretis, T. (1986). Feminist studies/critical studies: Issues, terms and contexts. In T. deLauretis (Ed.), *Feminist studies/critical studies* (pp.1-19). Bloomington: Indiana University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and*

- schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Denscombe M. (1980). Keeping'em quiet: the significance of noise for the practical activity of teaching. In P. Woods(Ed.), *Teacher Strategy*. London: Croom Helm.
- Denzin, N. K. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.500-515). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derrida, J. (1974/1967). *Of grammatology* (G. C. Spivak Trans.). Baltimore: Johns Hopkins University Press. (Original work published 1967)
- Derrida, J. (1992). Force of law: The mystical foundation of authority. In D. Cornell & M. Rosenfeld (Eds.). *Deconstruction and the possibility of justice* (pp.3-67). New York: Routledge.
- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91(2), 151 – 160.
- Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394.
- Doering, L. (1992). Power and knowledge in nursing: A feminist poststructuralist view. *Advances in Nursing Science*, 14, 24-33.
- Donald, J. (1979). Green Paper: Noise of crisis. *Screen Education*, 30, 13-49.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics*. (2nd Ed.) Chicago : University of Chicago Press.
- Drucker, P. (1992). *Post-capitalist society*. New York: Harper.
- Dussel, I., Tiramonti, G. & Birgin, A. (2000). Decentralization and recentralization in Argentine education reform: Reshaping educational policy in the 1990s. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp.155-172). New York: State University of New York Press.
- Edwards, R. (1997). *Changing places ? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Edwards, R. (2002) Mobilizing lifelong learning: Governmetalities in educational practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-365.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Elmore, R. F. & McLaughlin, M. W. (1988). *Steady work: Policy, practice, and the reform of American education*. Santa Monica, CA: RAND Coporation.
- Emihovich, C. (1995). Distancing passion: Narratives in social science. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.). *Life History and Narrative* (pp.37-48). London: Falmer Press.
- Epstein, B. (1995). Radical democracy and cultural politics: What about class ? What about political power ? In D. Trend (Ed.), *Radical democracy: Identity, citizenship, and the state* (pp.127-139). New York & London: Routledge.
- Erickson, E. H. (1962). *Young man Luther: A study in psychoanalysis and history*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 57, 53-66.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). NewYork: Macmillan.
- Fejes, A. (2005). New wine in old skins: Changing patterns in the governing of adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1),71-86.
- Fizgerald, T. K. (1993). *Metaphors of identity: A culture-communication dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Flax, J. (1990). *Thinking fragments: Psychoanalysis, feminism, and postmodernism in the contemporary west*. Berkeley: University of California Press.
- Flax, J. (1993). *Disputed subjects: Essays on psychoanalysis, politics and*

- philosophy*. New York: Routledge.
- Fontana, A. & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foucault, M. (1965/1961). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason* (R. Howard Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1961)
- Foucault, M. (1969/1993). *L'archeologie du savior*. Paris: Editions Gallimard. 王德威(譯)。知識的考掘。臺北市：麥田。
- Foucault, M. (1970/1966). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books. (Original work published 1966)
- Foucault, M. (1971/1970). Orders of discourse (R. Swyer Trans.). *Social Science Information*, 10(2), 7-30. (Lecture delivered 1970)
- Foucault, M. (1972/1969). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan-Smith Trans.). New York: Pantheon Books. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (1973/1963). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception* (A. M. S. Smith Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1963)
- Foucault, M. (1977/1975). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1978/1976). *The history of sexuality: Vol. 1. An introduction* (R. Hurley Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1976)
- Foucault, M. (1979/1975). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan Trans.). New York: Vintage Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1980/1977). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings by Michel Foucault, 1972-1977* (C. Gordon Ed.). New York: Pantheon. (Reprinted from *Microfisica del Potere*, Turin, 1977)
- Foucault, M. (1983a). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp.208-266). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1983b). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp.229-252). Chicago: The University of

Chicago Press.

- Foucault, M. (1984a). What is enlightenment ? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp.32-50). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984b). Nietzsche, genealogy, history. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp.76-100). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984c). On the Genealogy of Ethics: An overview of a work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp.340-72). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1984d). What is an Author. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp.101-20) . New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1985). *The history of sexuality vol 2: The use of pleasure*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1988/1984). An aesthetics of existence (A. Fontana, Interviewer; A. Sheridan Trans.). In L. D. Kritzman (Ed.), *Politics, philosophy, culture: Interviews and other writings 1977-1984* (pp.47-53). New York: Routledge. (Interview conducted 1984)
- Foucault, M. (1988a/1982). Truth, power, self: An interview with Michel Foucault. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp.9-15). Amherst: University of Massachusetts Press. (Interview conducted in 1982)
- Foucault, M. (1988b/1982). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst: University of Massachusetts Press. (Interview conducted in 1982)
- Foucault, M. (1991a). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp.87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991b). Questions of Method: An Interview with Michel Foucault. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (pp.73-86). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1993). About the beginning of the hermeneutics of the self (Transcription of two lectures in Dartmouth on Nov. 17 and 24, 1980). *Political Theory*, 21(2), 198-227.
- Foucault, M. (1997a/1984). The ethics of concern of the self as a practice of

- freedom. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics: Subjectivity and truth/Michel Foucault* (pp.281-301). (Interview conducted 1984)
- Foucault, M. (1997b/1984). On the Genealogy of Ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics : Subjectivity and truth/Michel Foucault* (pp.167-174). New York: The New Press. (Interview conducted 1984)
- Foucault, M. (1997c/1984). Security, territory, and population. In P. Rabinow(Ed.), *Ethics : Subjectivity and truth/Michel Foucault* (pp.67-71). New York: The New Press. (Interview conducted 1984)
- Foucault, M. (1997d/1984). Subjectivity and truth. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics : Subjectivity and truth/Michel Foucault* (pp.87-92). New York: The New Press. (Interview conducted 1984)
- Foucault, M. (1997e/1984). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics : Subjectivity and truth/Michel Foucault* (pp.253-280). New York: The New Press. (Interview conducted 1984)
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the post-socialist condition* . London: Routledge.
- Fulcher, G. (1989). Disabling policies ? *A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.1-9). London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Taylor & Francis.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whitting C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* Buchingham: Open University.
- Garratt, D. (1998). Regime of truth as a serendipitous event: An essay concerning the relationship between research. *British Educational Research Journal*, 24(2), 217-236.
- Gavey, N. (1989). Feminist poststructuralism and discourse analysis: Contributions to feminist psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 459-475.

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibson, R. (1984). Structuralism and education. London: Hodder and Stoughton.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right*. Cambridge: Polity.
- Giles, J. & Middleton, T. (1999). *Studying culture: A practical introduction*. Oxford: Blackwell.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(2), 447-464.
- Gomez, M. L. (1996). Telling stories of our teaching, reflecting on our practice. *Action in Teacher Education*, 18(3), 1-12.
- Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Goodson, I. F. & Numan, N. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 269-77.
- Goodson, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11(4), 62-77.
- Goodson, I. F. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.). *Life History and Narrative* (pp.89-98). London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and study of the teacher's life and work. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp.3-20). New York: Garland.
- Goodson, I. F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Goodwin, N. (1996). Governmentality in the Queensland Department of Education: Policies and the management of schools, *Discourse*, 17(1), 65-74.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds), *The Foucault Effect: Studies in governmentality*

- (pp. 1-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.
- Gray, J. (1995). *Liberalism* (2nd ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Green, A. (1997). *Education, globalization, and the nation state*. New York: St. Martin's.
- Habermas, J. (1976). *The legitimation crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (1990). Culture identity and diaspora. In J. Rutherford(Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity. In S. Hall & Paul du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity*. London : Sage.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the other. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Halperin, D. (1995). *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*. New York: Oxford University Press.
- Halpin, D. & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.
- Hammersley, M. (1995). *The politics of social research*. London: Sage.
- Haraway, D. J. (1989). *Primate vision: Gender, race, and nature in the world of modern science*. New York: Routledge.
- Hargreaves A. (1997). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. In A. H. Halsey, et al. (Eds.), *Education culture, economy, and society*(pp.338-353). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.1-27). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1999). Schooling in the new millennium: Educational research for the postmodern age. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 20(3), 333-355.
- Hargreaves, A. (2000). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (Volume III) (pp.1480-1503). New York: Routledge.

- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: Question, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp.113-135). London: Falmer Press.
- Haviland, J. M. & Kahlbaugh, P. (1993). Emotion and identity. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 327-339). New York: Guilford Press.
- Heikkinen, S. J., Silvonen, J. & Simola, H. (1999). Technologies of Truth: Peeling Foucault's triangular onion. *Discourse: Studies in the Culture Politics of Education*, 20(1), 141-157.
- Hekman, S. J. (1990). *Gender and knowledge: Elements of a postmodern feminism*. Boston: Northeastern University Press.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order: From the modern state to cosmopolitan governance*. Cambridge: Polity.
- Hick, D. (1995). Discourse, learning and teaching. *Review of Research in Education*, 21, 49-95.
- Hoerr, T. R. (1996). Collegiality: A new way to define instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 77(5), 380-381.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in the postmodern world*. New York, Oxford University Press.
- Holt-Reneyolds, D. (1991). *The dialogues of teacher education: Entering and influencing preservice teachers' internal conversations*. Research Report 91-4, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337459)
- Hoover, K. & Ericken, L. K. (2004). Introduction: The future of identity. In K. Hoover (Ed.), *The future of identity: Centennial reflections on legacy of Erikson* (pp.1-14). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hsiao, H. H. M. (1991). The changing state-society relation in ROC. In R. H. Myers (Ed.), *Two societies in opposition* (pp.127-140). Stanford, CA: Hoover institution.
- Hunter, I. (1993). Personality as a vocation: The political rationality of humanities. In M. Gane & T. Johnson (Eds.), *Foucault's New Domain* (pp.153-192).

- London: Routledge.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school: Subjectivity, bureaucracy, criticism*. New York: Teacher College Press.
- Hutcheon, L. (1993). Beginning to theorize postmodernism. In J. Natoli & L. Hutcheon (Eds.), *A postmodern reader* (pp.243-272). Albany: State University of New York Press.
- Huyssen, A. (1990). Mapping the postmodern. In L. J. Nicholson (Ed.), *Feminism/postmodernism* (pp.234-277). New York: Routledge.
- Infinito, J. (2003a). Jane Elliot Meets Foucault: The formation of ethical identities in the classroom. *Journal of Moral Education*, 32(1),67-76.
- Infinito, J. (2003b). Ethical self-formation: A look at the later Foucault. *Educational Theory*, 53(2), 155-171.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. London: Teachers College Press.
- Jameson, F. (1972). *The Prison-House of Language*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jameson, F. (1984). Foreword. In J. F. Lyotard(Ed.), *The postmodern condition: A report on knowledge* (pp.vii-xxi). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jameson, F. (1988). Postmodernism and consumer society. In E. A. Kaplan (Ed.), *Postmodernism and its discontents: Theories, practices* (pp.13-29). New York: Verso.
- Jameson, F. (1993).Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. In T. Docherty(Ed.),*Postmodernism: A reader* (pp.312-332).New York: Harvester.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (1999). *The discourse reader*. London: Routledge.
- Johannesson, I. A. (1998). Genealogy and progressive politics: Reflections on the notion of usefulness. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp.297-315). New York: Teachers College Press.
- Joyappa, V. (1996). The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourse as regimes of truth. *Convergence*, 29(3), 50-53.
- Kallós, D. & Selander, S. (1993). Teacher education and teachers' work in Sweden: Reform strategies and professional reorientation. In T. Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform* (pp.211-262). Albany: State University of New York Press.

- Kaplan, E. A. (1988). Introduction. In E. A. Kaplan(Ed.), *Postmodernism and its discontents: Theories, practices* (pp. 1-9). New York: Verso.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story and understanding the lives: From career stories to professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2000). Telling dreams: A commentary to Newman from a European context. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 209-211.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Kincheloe, J. L. (1998). Pinar's currere and identity in hyperreality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp.129-142). New York: Garland.
- Knowles, J. G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogics through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93, 87-113.
- Knowles, J. G. & Holt-Reynolds, D. (1994). An Introduction: Personal histories as medium method and milieu for gaining insights into teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 5-12.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.
- Kondo, D. K. (1990). *Crafting selves: Power, gender and discourses of identity in a Japanese workplace*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interview*. Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Langellier, K. M. (1989). Personal narratives: Perspectives on theory and research. *Text and Performance Quarterly*, 9(4), 243-276.
- Laraña, E., Johnston, H. & Gusfield J. R. (1994). *New social movements: From ideology to identity*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lemert, C. (1994). Dark thoughts about the self. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp.100-130). Cambridge: Blackwell.
- Lemke, T. (2002). Foucault, governmentality, and critique. *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture, and Society*, 14(3), 49-64.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: What can we learn from. *Comparative Education*, 34(2), 131-132.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. New York: Routledge Falmer.
- Lieblich, A., Mashiach, R. T., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. London: Sage.
- Lingard, B. & Rizvi, F. (2000). Globalisation and the fear of homogenisation in education. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of Education: Major themes IV* (PP.2099-2111). London and New York: Routledge Falmer.
- Lipsky, M. (1980). *Street level bureaucracy*. New York: Russell Pergamon Press.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism/Postcolonialism*. New York: Routledge.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Toole, J. & Hargreaves, A. (1999). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K. S. Lewis (Eds.), *Handbook for education administration* (pp.251-276). San Francisco: Jossey-Bass.
- Liotard, J. F. (1984/1979). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1979)
- Macdonell, D. (1986). *Theories of discourse*. Oxford: Blackwell.
- MacLure, M. (1993). Argueing for yourself: Identity as an organizing principle in teacher's jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Mahrouse, G. (2005). The construction of "Minority teacher" subjects: A Foucaultian exploration. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(1), 27-41.
- Mao, C. J. & Chang, J. (2005). *The knowledge of educational reform as an effect*

- of globalization: A case in Taiwan*. Paper presented at the British educational research association annual conference, University of Glamorgan, 14-17 September 2005.
- Mao, Chin-Ju (2008). Fashioning curriculum reform as identity politics – Taiwan's curriculum in new millennium. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 585-595.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp.159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp.211-266). New York: Springer-Verlag.
- Marginson, S. (1999). After globalization: Emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 19-31.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marsh, M. M. (2002). The shaping of Ms. Nicholi: The discursive fashioning of teacher identities. *Qualitative Studies in Education*, 15(3), 333-347.
- Marsh, M. M. (2003). *The social fashioning of teacher identities*. New York: Peter Lang.
- Marshall, B. & Ball, S. (1999). Tales of fear and loathing: Teachers' work and recent educational reform. In M. Hammersley (Ed.), *Researching school experience: Ethnographic studies of teaching and learning* (pp.71-86). London and New York: Falmer Press.
- Marshall, J. & Peters, M. (1999). Studies in educational policy at the end of the millennium. In J. Marshall & M. Peters (Eds.), *Education policy* (pp.xv-xxxv), Cheltenham, UK : Edward Elgar.
- Marshall, J. D. (1990). Foucault and educational research. In J. S. Ball (Ed.), *Foucault and education: Disciplines and knowledge* (pp.11-28). London: Routledge.
- Mathews, J. (1989). *Tools of change: New technologies and the democratisation of work*. Sydney: Pluto Press.

- Mayo, C. (2000). The uses of Foucault. *Educational theory*, 50(1), 103-116.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
- Mccormack, K. (2002). *Welfare (m)others: Discourse, discipline and resistance*. Unpublished doctoral dissertation, Boston college.
- McCormick, C. B. & Pressley, M. (1997). *Educational psychology: Learning, instruction, assessment*. New York: Longman.
- Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer, K. (1990). Welcome to the jungle: Identity and diversity in postmodern politics. In R. Jonathan (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp.43-71). London: Lawrence & Wishart.
- Merquior, J. G. (1987/1998). Foucault. Berkeley, California: University Of California Press. 陳瑞麟(譯)。傅柯。臺北市：桂冠。
- Meyer, J. (1987). The world polity and the authority of the nation-state. In G. M. Thomas (Ed.), *Institutional structure: Constituting state, society, and the individual* (pp.41-70.). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Michalowski, R.J. (1993). (De)Construction, postmodernism, and social problems: Facts, fiction, and fantasies at the end of history. In J. A. Holstein & G. Miller (Eds.), *Reconsidering social constructionism: Debates in social problems theory* (pp.377-401). New York: Aldine de Gruyter.
- Miller, D. (1973). *George Herbert Mead: Self, language and the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, J. (1993). *The passion of Michel Foucault*. New York: Doubleday.
- Mills, S. (1992). Negotiating discourses of femininity. *Journal of Gender Studies*, 1, 271-285.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London and New York: Routledge.
- Mishler, E. G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Education Review*, 60(4), 415-442.
- Mitchell, J. (1982). Introduction: 1. In J. Mitchell & J. Rose (Eds.). *Feminine sexuality: Jacques Lacan and the école freudienne* (J. Rose Trans.) (pp.1-26). New York: W. W. Norton.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2003). The state, globalization, and educational policy. In N. C. Burbules and C. A. Torres (Eds.), *Globalization and*

- education: Critical Perspectives* (pp.27-56). New York: Routledge.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 197-209.
- Munro, P. (1998). *Subject to fiction/women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*. Buckingham, England: Open University Press.
- Murphy, J. W. (1988). Computerization, postmodern epistemology, and reading in the postmodern era. *Educational Theory* 38(2),175-182.
- Narayan, U. (1988). Working together across difference: Some considerations on emotions and political practice, *Hypatia*, 3, 31-47.
- Nash, K. (2000). *Contemporary political sociology: Globalization, politics and power*. Oxford: Blackwell.
- Nespor, J. & Barber, L. (1995). Audience and the politics of narrative. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative* (pp.49-62). London: Falmer Press.
- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 123-217.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp.151-171). London: Falmer Press.
- Nietzsche, F. (1976/1873). On truth and lie in an extra-moral sense. In W. Kaufmann (Ed. & Trans.), *The portable Nietzsche* (pp.42-47). New York: Penguin Books. (Original work published 1873)
- Nietzsche, F. (1992/1887). On the genealogy of morals. In W. Kaufmann (Ed. & Trans.), *Basic writings of Nietzsche*. New York: Modern Library. (Original work published 1887)
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- O'Leary, T. (2002). *Foucault and the art of ethics*. New York: Continuum.
- Olssen, M. (2003). Structuralism, poststructuralism, neo-liberalism: assessing Foucault's legacy. *Journal of Education Policy*, 18(2), 189-202.
- Orner, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in "liberatory" education: A feminist poststructuralist perspective. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 74-89). New York: Routledge.

- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D. & Fiske, J. (1983). *Key concepts in communication*. London: Methuen.
- Ozga, J. (1987). Studying educational policy through the lives of policy makers: An attempt to close the macro-micro gap. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers* (pp.138-150). UK: Open University Press.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 1-33). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30, 83-92.
- Peters, M. (1996). *Poststructuralism, politics and education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Peters, M. (2003). Post-structuralism and Marxism: Education as knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 18(2), 115-129.
- Peters, M. A. & Burbules, N. C. (2004). *Poststructuralism and educational research*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers.
- Phillips, D. K. (2002). Female preservice teachers' talk: Illustrations of subjectivity, visions of "nomadic" space. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 9-27.
- Phillips, S. D. (1996). Discourse, identity, and voice: Feminist contributions to policy studies. In L. Dobuzinskis, M. Howlett & D. Laycock (Eds.), *Policy Studies in Canada: The state of the art* (pp.242-263). Toronto: University of Toronto Press.
- Pignatelli, F. (1993). What can I do ? Foucault on freedom and the question of teacher agency. *Educational Theory*, 42(4), 411-432.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.

- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education* (pp.3-35). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, 5(3), 229-247.
- Popkewitz, T. S. (1988). Educational reform: Rhetoric, ritual, and social interest. *Educational Theory*, 38(1), 77-93.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Popkewitz, T. S. (1998a). The sociology of knowledge and sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. In C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspective* (pp.47-89). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1998b). *Struggling for the soul: The politics of schooling and construction of the teacher*. New York and London: Teacher College, Columbia University.
- Popkewitz, T. S. (1998c). The culture of redemption and the administration of freedom as research. *Review of Educational Research*, 68(1), 1-34.
- Popkewitz, T. S. (2000a). Preface. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp.vii-x). New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2000b). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: Some notes on comparative strategies for educational research, In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp.3-27). New York: State University of New York Press.

- Popkewitz, T. S. (2000c). Rethinking decentralization and the state/civil society distinction: The state as a problematic of governing. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp.173-200). New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2000d). The denial of change in educational change: Systems of ideas in the construction of national policy and evaluation. *Educational Researcher*, 29(1), 17-29.
- Popkewitz, T. S. (2000e). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-45.
- Popkewitz, T. S. (2001a). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp.151-186). New York: Routledge Flamer.
- Popkewitz, T. S. (2001b). Dewey and Vygotsky: Ideas in historical space. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp.313-349). New York: Routledge Flamer.
- Popkewitz, T. S. (2002). Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child. *Current issues in Comparative Education*, 3(2), 123-130.
- Popkewitz, T. S. (2007). Alchemies and Governing: Or, questions about the questions we ask. *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 64-83.
- Popkewitz, T. S., Pereyra, M. A. & Franklin, B. M. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp.3-42). New York: Routledge Flamer.
- Prunty, J. (1985). Signposts for a critical educational policy analysis. *Australian Journal of Education*, 29(2), 133-140.
- Pykett, J. (2007). Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, 22(3), 301-319.
- Qi, J. (2001). *Japanese educational reform: A genealogy of the construction of the student*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.

- Ragin, C. C. (1992). Case of "what is a case" . In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.), *What is a case ? Exploring the foundations of social inquiry* (pp.205-216). New York: Cambridge University Press.
- Rajchman, J. (1985). *Michel Foucault: The freedom of philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Reissman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Rex, L. A., Murnen, T. J., Hobbs, J. & McEachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: "The Dancer" and "Graveyard Shift at the 7-11". *American Educational Research Journal*, 39, 765-796.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: Rewriting the script*. New York: Teachers College Press.
- Robinson, P. (1994). Democratization: Understanding the Relationship between Regime Change and the Culture of Politics. *African Studies Review*, 37, 39-67.
- Rose, N. (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne and N. Rose(Eds.), *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp.37-64). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenwald, G. C. & Ochberg, R. L. (1992). *Storied lives*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sarason, S. B. (1991). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late ?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sawicki, J. (1991). *Disciplining Foucault: Feminism, power, and the body*. New York: Routledge.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Scott, J. W. (1988). Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 33-50.
- Scott, J. W. (1992). Experience. In J. Butler & J. W. Scott (Eds.), *Feminists*

- Theorize the Political* (pp.22-40). New York: Routledge.
- Sheridan, A. (1980). *The will to truth*. London: Tavistock.
- Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism rhetoric and knowing of the third kind*. Toronto & Buffalo: University of Toronto Press.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp.36-55). London: Falmer Press.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. In N. Denzin & V. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.821-834). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simola, H. (1998). Firmly bolted into the air: Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms. *Teachers College Record*, 99(4), 731-57.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. (1998). Catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge and power in education* (pp.64-90). New York: Teachers College Press.
- Sirotnik, K.A. (1983). What you see is what you get: Consistency, persistency, and mediocrity in classroom. *Harvard Educational Review*, 53(1), 16-31.
- Smith, D. C. (1991). *The Confucian continuum: Educational modernization in Taiwan*. New York: Praeger.
- Smith, D. G. (1996). Identity, self, and other in the conduct of pedagogical action: An east/west inquiry. *Journal of Curriculum Theorizing*, 12(3), 6-12.
- Somers, M. R. & Gibson, G. D. (1994). Reclaiming the epistemological other: Narrative and the social construction of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp.37-99). Cambridge, MA: Blackwell.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Søreide, G. E. (2007). The public face of teacher identity - narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of Education Policy*, 22(2), 129-146.
- Soudien, C. (2001). Certainty and ambiguity in youth identities in South Africa: Discourses in Transition. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(3): 311-327.

- Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(2), 387-431.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109-138.
- Strozier, R. M. (2002). *Foucault, subjectivity and identity: Historical construction of subject and self*. Detroit, Michigan: Wayne State University.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 213-225.
- Sveningsson, S. & Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations*, 56(10), 1163-1193.
- Taylor, C. (1990). *Sources of the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Arnold, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Tikly, L. (2003). Governmentality and the study of education policy in South Africa. *Journal of Education Policy*, 39(2), 161-174.
- To, Siu-ming (2006). Using Foucault's concept of power to analyze school discipline and draw implications for school social work service in Hong Kong. *International Social Work*, 49(6), 779-790.
- Tonningsen, K. (2002). Reclaiming identity: Sharing a teacher's truth. In S. M. Intrator (Ed.), *Stories of the courage to teach: Honoring the teacher's heart* (pp.94-99). San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, C. A. (1999). Critical policy analysis and political sociology of education: Arguments. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics* (pp.87-115). New York and London: Routledge.

- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London : Routledge.
- Van den Berg, R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erickson's theory: commonalties and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. London: Routledge.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's funny, You don't look like a teacher: Interrogating images and identity in popular culture*. London: Falmer Press.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Weeks, J. (1990). The value of difference. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural Studies of Mind* (pp.56-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.). *Contexts for Learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp.336-356). New York: Oxford University Press.
- White, H. (1978). Foucault decoded: Notes from underground. In *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism* (pp.230-260). Baltimore: Johns

- Hopkins University Press.
- Whitty, G & Edwards, T. (1998). School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211-227.
- Wiley, N. (1994). The politics of identity in American history. In C. Calhoun (Ed.) , *Social theory and the politics of identity* (pp.131-149). Cambridge: Blackwell.
- Woods, P. & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 169-190.
- Woods, P. & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 89-106.
- Woods, P., Jeffrey, R., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London: Sage/Open University.
- Yensick, M. L. (2002). *The framing of school restructuring: A feminist, poststructuralist critique of the dominant discourse, power relation, and subjectivities that development on a school's professional landscape during school restructuring*. Unpublished doctoral dissertation, Kent state university graduate school of education.
- Zembylas, M. (2003a). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2003b). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zipin, L. (1998). Looking for sentient life in discursive practices: The question of human agency in critical theories and school research. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York & London: Teachers College Press.



附錄

【附錄一】

「教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究

—後結構主義取向」訪談約定書

_____老師，您好：

謝謝您願意撥冗接受我的訪談，這個「願意」對於研究的進行會有莫大的助益，我會將這個願意深深的放在心裡。

對於訪談的進行與相關研究資料，我將做如下的處理：

1. 為了記錄上的方便，將在徵得您同意的情形下進行錄音(錄音筆)。
2. 訪問所得資料只作為研究使用，不會對第三者透露。
3. 任何可能洩漏您真實身分的敘述，將採化名(匿名)方式，避免您受到無謂的傷害。
4. 在研究報告中直接引用您的訪談資料時，將寄給您核對，確保引用時並無扭曲您的意思。
5. 在研究完成後，我會在通知您的情況下，將錄音予以銷毀或寄回給您。
6. 如果您願意，我願意針對研究內容與您進行討論修正，研究完成後亦將寄上論文給您。

因為本研究採用敘事探究的方式進行，可能需要分別進行三到四次左右的訪談，以及若干次的 e-mail 往返，這段期間，您隨時可以停止或退出訪談，我將尊重您的決定並依舊衷心地感謝您的願意。

如果您對上述訪談或資料處理方式有所建議，敬請不吝指教，再次誠摯的謝謝您！ 敬祝

快樂如意 心想事成

_____ 敬上
taobot@ms38.hinet.net

【附錄二】

「教育改革論述中的教師主體建構及其身分認同之探究

—後結構主義取向」訪談指引

初次訪談

- 一、請您談談為什麼選擇教師這個工作？
- 二、請您談談教學的生涯與經歷。
其中讓您印象較深刻的或重要的事件是什麼？
- 三、請您談談什麼時候開始意識到自己像個教師？
是否感受到對教師的特定期望、要求或規範？
對此是否感受到任何的衝突與困難？
這些期望、要求或規範來自哪裡？
是否質疑過？

正式訪談

- 一、在您的教學生涯中，教育產生了哪些改變？
諸如行政管理、課程教學、專業發展…等方面
其中讓您印象較深刻的事件是什麼？
這些改變是否影響您？
您如何看待這些改變？
- 二、1990 年代以來的教育改革對一位教師的期望、要求或規範是什麼？
面對這些特定的期望、要求或規範，您是否感受到任何的衝突與困難？
您怎麼看待或解決這些衝突與困難？
您是否質疑過這些期望、要求或規範？