

弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思

楊智穎

摘要

本研究旨在探究在弱勢者教育改革政策下，偏鄉教師建構自我專業認同的歷程、影響因素和困境。為達上述研究目的，本研究採敘事探究取向，訪談兩位偏鄉教師，經由對教師訪談文本的分析發現，在弱勢者教育改革下，偏鄉教師專業認同的過程並非朝線性發展，其會受到來自學校或社區生態，以及教師個人過去經驗的影響；其次，偏鄉教師專業認同的形塑過程是充滿複雜性與矛盾性；最後，偏鄉教師在實踐其專業認同時會呈現能力不足之處。根據上述研究結果，本研究再針對和弱勢者教育改革與教師專業認同有關的議題進行探入探討，並進一步提出包括政策制定、師資培育、教師專業認同及後續研究等方面的建議。

關鍵字：弱勢者教育、教師專業認同、教師敘事

楊智穎：國立屏東教育大學教育學系副教授

投稿日期：2010年9月30日，接受日期：2011年2月21日

The Educational Reform for the Disadvantaged and Teachers' Professional Identities: The Narratives of Remote Area Teachers

Jyh-Yiing Yang

Abstract

The study aimed to discuss the process, the factors and the dilemmas for the teachers from the remote areas to construct self professional identities under the educational reform policy for the disadvantaged. In order to reach the purposes above, the study used narrative inquiry to interview two teachers who were from the remote areas. Through the analysis of the related datum, the study pointed out that under the educational reform policy for the disadvantaged, the remote teachers' professional identities were not linear development. Further, the main influences included school or community environment and teacher's personal past experiences. Finally, the processes of the professional identities construction was not only complex and conflict, but also showed the weaken ability of the teachers to practice professional identities. Based on the result of the study above, the study provided some suggestions for teacher education, policy making and future research.

Keywords: the educational reform for the disadvantaged, teachers' professional identities, teacher narrative

壹、問題意識與研究目的

「偏鄉地區教師應擔負何種教育任務？」，或者「偏鄉地區教師和其他地區教師的角色有何不同？」，這些一直是最近研究者在投入教育部及縣市相關弱勢者教育改革計畫工作，及實際到偏鄉學校，與部分偏鄉學校教師進行正式與非正式訪談後，不斷思索的問題。回顧國內歷年所推動的各項教育改革，基於教師角色的具重要性，因此便無可避免會涉及對教師角色與工作的重新界定，並或多或少會去形塑教師新的專業認同，九年一貫課程即是最常被提及的例子（范信賢，2002；洪瑞璇，2007；楊巧玲，2008），在這波教育改革中，教師被官方和學界賦予課程設計者、研究者，及有轉換能力之知識份子的角色（教育部，2003；歐用生，2000），同樣情況也發生在國內近年各類弱勢者教育改革政策上，包括「教育優先區計畫」、「攜手計畫－課後扶助方案」和「夜光天使點燈計畫」等。依研究者初步觀察，這些改革政策又對偏鄉學校教師專業認同形塑的影響最為明顯，因為多數偏鄉學校之學生的家庭功能普遍不彰，因此服務該地區學校的教師除了必須承擔既有的教學工作，在外界師資來源不易尋求的情況下，通常還必須兼負家庭與社區教育的責任。

針對上述弱勢者教育改革政策對偏鄉教師專業認同的影響，一個值得深思的問題是，偏鄉教師是否就會完全的接受此一被賦予的教師專業角色？以研究者近年與各縣市偏鄉學校教師的接觸發現¹，偏鄉學校教師並不會完全認同此一教師角色，甚至有些教師還會向研究者敘說該專業角色與本身之生活世界相互矛盾的情節。本研究認為這些教師的聲音有必要加以探究，其原因就誠如歐用生（2004）所言，聲音代表意義，探討聲音的問題，就是在研究教師如何成為主體，如何發揮建構歷史意義的動力，如何反抗加諸於他們身上的制度及規範限制。再者，教師個人與實際故事和他們工作與生活的脈絡也是息息相關（Goodson, 1998），因此有必要將教師的聲音放到教育改革、師資

¹ 研究者自 2009 年起持續參與教育部、高雄縣及屏東縣「攜手計畫－課後扶助方案」的訪視工作，及行動研究者指導人員，在過程中有機會與偏鄉教師接觸，並針對偏鄉弱勢教育的相關問題交換意見。

培育、教師知識研究等有關的對話和爭論的中心 (Miller, 1998)。

回顧過去與教師有關的研究文獻，由於受到實證主義的影響，教師的角色大多被放在統計數據下被研究 (Ball & Goodson, 1985; Goodson, 2000)，同時在傳統標準化課程機制的管理下，教師也多半被告知 (或被期許) 應該要做些什麼、怎麼做 (甄曉蘭, 2004)，被要求嵌入一系列政策需要的專業能力，而鮮少有機會參與有關教師專業的決策 (Robertson, 1996)。因此，有些學者便主張，在探討教育改革的同時，也應重視教師的經驗脈絡 (成虹飛、黃志順, 1999; 楊巧玲, 2008)。

基於上述，爲了讓未來各種弱勢者教育改革政策更貼近基層教師的生活世界，本研究擬採敘事探究取向，訪談兩位偏鄉教師，探討他們在弱勢者教育改革政策下是如何建構自我的專業認同？在建構自我專業認同的歷程中，會受到那些因素的影響？遭遇到那些困境？其所彰顯的意義又爲何？本研究的成果將可作爲重構弱勢者教育改革政策的參考。具體而言，本研究的目的如下：

- 一、探討在弱勢者教育改革政策下，偏鄉教師建構自我專業認同的發展軌跡與歷程。
- 二、探討影響偏鄉教師形塑其專業認同的個人層面因素。
- 三、探討影響偏鄉教師形塑其專業認同的社會結構層面因素。
- 四、探討偏鄉教師專業認同實踐經驗的意義內涵。
- 五、根據研究結果，提出未來重構弱勢教育改革政策的建議。

貳、文獻探討

一、弱勢者教育改革的相關概念分析

近年國內與弱勢者教育有關的改革逐漸受到重視，但許多與弱勢者教育有關的概念至今卻仍欠缺深入探討。基於任何教育改革或研究若未能對相關概念加以釐清，其結果將可能造成目標與方向的不明確，甚至會阻礙教育改革或研究的進行。因此，以下擬特別針對與弱勢者教育改革有關的概念，包括弱勢學生和偏鄉學校兩個名詞的概念進行分析。

(一)弱勢學生

由於弱勢者教育的實施對象是一群被界定為是弱勢的學生，但何謂弱勢學生，官方和學界的看法並不一致，因此沈姍姍（2006）便曾呼籲，基於每一種弱勢的狀況並不相同，有必要對弱勢身份加以區隔與正名。就官方的詮釋意義，「弱勢」的概念在不同時期的教育政策中是有差異的。例如在 1995 年，教育部為消除「國民教育暗角」，致力教育機會均等，曾仿效「英國教育優先區計畫」之精神，執行「試辦教育優先區計畫」，該計畫並於 1996 年開始全面實施，在此時期弱勢者教育政策中所補助的弱勢對象主要以地區為焦點。2006 年則是弱勢學生補救教學政策發展的重要轉折點，教育部將屬性接近的方案，如「弱勢跨國家子女教育輔導計畫」、「教育菁英風華再現計畫」等，進一步整合為「攜手計畫－課後扶助」方案（陳淑麗，2008）。該計畫係針對特定指標弱勢學生的補救教學提供經費補助，而不完全以地區作為補助的考量，這些弱勢的指標主要包括原住民學生、身心障礙人士子女、外籍配偶子女、低收入和中低收入家庭學生，以及失親、單親、隔代教養家庭子女；此外，這些學生還必須兼含學業成績落後的特徵（教育部，2010）。

再就學界的觀點。有學者認為弱勢學生應被視為是複數，而非單數的概念，以周仁伊和曾春榮（2006）的研究為例，兩位學者便依弱勢的成因，將弱勢族群分為十類，這十類雖無法窮盡所有造成弱勢族群的因素，但卻可突顯弱勢學生本身係包含多個弱勢背景學生的組合。另有的學者則認為，所謂的弱勢學生中的「弱勢」，不一定是指缺失或不足，其也可能只是在某個層面的學習經驗和大多數學生不同而已，例如從游家政（2010）對「弱勢」概念的分析即可發現，他將弱勢界定為包括視弱勢為「缺失」，視弱勢為「劣等」，以及視弱勢為「差異」，特別是第三個定義，提供我們思考在詮釋弱勢學生的概念時，是可採取更為積極與建設性的態度去概念化弱勢學生的意涵。還有學者認為「弱勢」問題的產生是一動態化的過程，以莊勝義（2009）對國內弱勢教育政策的分析為例，他指出弱勢者常被同質化、本質化，而無視某些類型學生之被視為弱勢，不是與生俱來的現象，各有

其獨特的生活型態，且是在跟主流團體互動下，造成可能影響他／她在學校的學習、人際交往、社會適應等方面的「問題」。因此，在探討「弱勢」的概念時，有必要同時將學習歷程的因素考量進來，而不只關照學生的文化或族群背景的差異。

根據上述，本研究認為雖然相關政策會對弱勢學生的屬性與特徵進行規範，但我們切不能就不假思索的認為學生只要具備某些背景變項，便一定是弱勢學生，甚至將這些背景變項歸類為是弱勢族群的專利，如原住民、女性或外籍配偶子女等。事實上，欲判斷學生是否真為弱勢，研究者仍應從實際的生活情境綜合分析學生所擁有的各種背景變項，同時也要關注在不同時空脈絡下所產生的新興弱勢學生。

(二) 偏鄉學校

關於偏鄉學校的意義，王麗雲和甄曉蘭（2007）曾歸納相關縣市政府對偏遠地區的定義，提出偏遠地區所具備的六大重要特色，包括：(1)偏遠地區形成的因素甚多，(2)偏遠地區是相對狀況，(3)以特徵定義偏遠地區是最常見者，惟各縣市政府關心程度不一，(4)應用特徵定義偏鄉學校，有些特徵是屬於社區層級，有些是學校層級，(5)偏鄉學校常見的共同特徵包括社區發展不佳、對外聯繫不便等，這些原生性特徵又會產生頗為類似的問題特徵，包括學生家庭支援不足、文化刺激缺乏等，(6)不同類型的偏遠地區所面臨的社會與教育問題不會相同。

而國內各地方教育局處雖也已訂定判斷某校是否為偏鄉學校的指標，然而本研究發現，因相關指標未能配合社會變遷進行修訂，再加上未能對學校的類型重新加以檢討，因而導致一些未被歸類為偏鄉的學校，其弱勢的程度有時更甚於被歸類為偏鄉的學校。在本研究中，偏鄉學校的定義係依屏東縣政府的歸類，除了被官方歸類為是特偏學校者，同時經研究者實地到校觀察，其在實際的交通狀況、班級規模和社區文化等方面，亦處不利狀況的學校。

二、教師專業認同的理論觀點

近年關於教師專業認同的研究文獻逐漸增多，同時對其概念的相

關論述也相當多元，根據楊巧玲（2008）的分析，在理論層面的界定方面，教師專業認同的概念取向主要有三，其一是心理學取向，該取向係將教師專業認同視為是一組教師共享的特質，諸如對其工作所持的關懷、價值、信念和抱負。其二是社會取向，本取向係將教師專業認同視為是教師個人經驗與其所處的社會、文化和制度情境互動的結果。第三種取向則是結合上述兩種取向，從能動性（agency）與結構性的互動關係界定教師專業認同的形塑過程；也就是雖然教師生活的社會結構會設定許多「傳統」來限制教師，但教師仍可發揮其能動性，在本身專業認同形塑過程中扮演主動積極角色（洪瑞璇，2007）。

其實受到西方教育研究與思潮的影響，目前國內與教師專業有關的研究，大多已不再從社會結構與教師能動之二元對立的角度，去探討教師專業認同形塑的相關問題，而是強調兩者間的互動關係，同時關注在教師專業認同的發展歷程，而此歷程就誠如周淑卿（2004）所指，是一個人追問「我是否是一位專業教師」的歷程，這個歷程不是朝聖式的，而是旅行式的。至於該議題在研究對象方面，目前也擴及至不同背景與場域的教師，包括女性教師（楊幸真，2009；劉玲君，2004）、代理教師（李文惠，2006）、實習教師（黃靖蓉，2005）、初任教師（涂柏章，2007）、資深教師（何雯君，2007；楊巧玲，2008），及原住民學校教師（江建昌，2001）等的研究。即使如此，綜觀上述研究現況，針對偏鄉學校教師是如何在弱勢者教育改革中形塑其專業認同的研究，仍較少受到重視。

值得慶幸的是，國內近年已開始出現一些文獻，探討教師在偏鄉地區從事弱勢教育時的專業工作內涵。這些文獻不再只從心理學的觀點，而是企圖嘗試從社會學的觀點，特別是結合外在環境趨勢與偏鄉學校的情境脈絡，提供偏鄉教師在其教育職場上應展現的專業內涵。例如顧瑜君（2004）的研究指出，邊陲地區的教育工作者必須以新的思維模式對全球化的趨勢，透過彼此的對話與思考，生產出屬於邊陲地區獨特的價值與信念。范麗娟（2007）則認為，偏遠地區的教師除了必須具備全科教學的訓練外，還需要深入瞭解每位學童，為其量身訂作獨特的學習模式。簡良平（2009）則從「批判教育學」(critical

pedagogy) 的觀點，指出教師不僅要全盤考量規畫知識與學生學習能力的關係，還要思考學生社會生活能力的關係，以便幫助學生了解自己的社會位置，而培養弱勢學生具超越不利生活條件的能力。至於顧瑜君、廖千惠和林育瑜 (2009) 則從 Giroux 「轉化型知識份子」 (teacher as transformative intellectuals) 的概念出發，指出偏鄉教師應是反省的實踐者，要對課程、教學方法、師生互動、教學態度，以及教育價值觀等不斷的反省、思考與修正。

除了上述學界的論述，隨著國內近年各項弱勢者教育改革政策的不斷推出，特別是與課後補救教學和課業輔導有關的政策，似乎已有意或無意的重新建構偏鄉教師的專業認同，例如賦予偏鄉教師原本家庭必須要發揮的教育功能，承擔比都會區學校教師更多的課後教育工作。儘管如此，相關研究也指出，官方政策或學界所設定的教師專業認同，並不一定會完全複製到基層教師的日常生活世界，其影響並非全面性的，教師通常會局部地根據其過往的種種建構那個情境 (MacLure, 1993)，有時教師心中的專業認同甚至還會與教育改革的目標競爭 (楊巧玲, 2008)。因此，要瞭解偏鄉教師專業認同的全貌，還有必要同時深入學校現場，探討基層教師是如何詮釋與再建構官方或學界所賦予的教師專業認同。

參、研究方法與設計

為探討偏鄉教師專業認同的實踐經驗，本研究採敘事探究途徑。Clandinin 和 Connelly (2000) 曾指出，瞭解經驗最佳方式即是敘事，人們在敘事這些故事時，會對之加以重新確認、修正，甚至建立新的故事，那些活過來的和說出來的故事，可以教育自己，也教育他人。至於敘事探究則是一種瞭解生活經驗的方式 (莊明貞, 2005)。在資料蒐集方法方面，本研究主要採用訪談法，藉此獲得偏鄉教師實踐弱勢者教育過程中背後的意義世界。

本研究的訪談對象為兩位服務於屏東縣偏鄉學校的教師，會選擇這兩位研究對象，主要基於近年研究者在屏東縣各偏鄉學校進行訪視，及對相關研究進行初探後，考量研究對象的服務學校及教師特性

符合本研究的目的與需求，在徵求受訪者本身的意願後決定之。在本研究中，兩位偏鄉教師的稱呼皆以化名呈現，一位是女性閩南身份的惠老師，其係服務於一所僅六班的原住民小學，教學年資近二十年，整個教學生涯的工作場域絕大多是在弱勢偏遠地區，特別是第一所服務的學校便選在琉球。另外一位是男性閩南身份的健老師，其是服務於一所靠海，同時亦為六班的小學，教學年資只有十年，兩位教師在投入偏鄉弱勢者教育的過程中，都相當用心且具熱誠。

本研究的訪談地點主要選在研究者服務之屏東教育大學校園中的一處寧靜場所，訪談內容係聚焦在偏鄉教師專業認同的實踐經驗，訪談問題如附錄一所示。在訪談方式方面，主要採半結構訪談，其目的一方面在讓受訪者能較自由的敘說，另一方面則從實際開放對話的過程，捕捉受訪者在經驗世界中的感受和觀點（吳芝儀、李奉儒譯，1995），因此訪談大綱只作為一種導引性的框架，而非僵化的結構（姜添輝，2003）。每次訪談時間約兩小時，在訪談過程中都會徵求受訪者同意才全程錄音，訪談結束後則會將所有錄音資料轉化為逐字稿，以利資料的整理與分析。

研究資料的分析主要從三個方向著手，其一，以影響偏鄉教師專業認同的個人和社會結構面向因素，以及專業認同的發展軌跡與歷程做為主要的分析架構。其二，反覆閱讀訪談逐字稿，找出內容中的重要意義，再針對不同的意義進行主題編碼。第三個方向則是進行所有主題的歸類，並與相關文獻相互比對，探討與其他研究相同或相異之處。

伍、研究結果

本部分旨在綜合惠老師和健老師的訪談內容，再依照本研究之目的，分析有那些來自個人和社會結構面向的因素，形塑兩位偏鄉教師的專業認同，接下來則探討形塑這兩位偏鄉教師專業認同的發展軌跡與歷程。

一、偏鄉教師專業認同建構的個人影響因素

從本研究對兩位偏鄉教師的訪談可發現，教師是否和官方弱勢者

教育改革政策所形塑出的專業認同內涵具一致性，和個人過去的成長經驗有關，在本研究中，主要包括教師過去生命經驗、師資培育階段的專業養成，以及教師的地方認同。

(一)過去的生命經驗

兩位偏鄉教師皆認為過去的生命經驗和其專業認同的形塑有很大的關係。以研究中的惠老師為例，其在回顧自己為何會到偏鄉學校服務時曾指出，除了減班調動的因素，主要受到過去在都會學校與原住民學童互動經驗的影響，及考量自己教學生涯中缺少到原住民學校服務的經驗。

我就是覺得我還沒有在原住民地區服務過，可是我的服務生涯裡面遇到好幾個原住民的學生，我覺得我很難理解他們的困難，我可以舉一個例子，我最後服務的那一年有一個學生，他所有的反應都很棒，他住在都市，爸媽是都市的原住民。我覺得他那麼聰明怎麼會學不會？我後來自己的想法是說，如果從小課本裡面編的是他熟悉的語言跟素材，我覺得他不會學的那麼不好，那是我在他身上看到的，自己的檢討(惠老師)。

其實從惠老師修讀研究所的經驗，也可判斷其為何會如此用心投入偏鄉的原住民教育，例如惠老師碩士論文的題目即和「原住民文化回應教學」有關。在訪談過程中，惠老師同時和我分享本身教學歷程中關於原住民學生學習不利的例子。他特別以一個六年級原住民學生數學學習的故事為例指出，該位學生並未智能障礙，但對於簡單的九加八算式的答案卻無法很快回答，她反省其原因，顯然是文化刺激不足所造成的。

我遇到一個六年級的小朋友，我發現他沒有辦法很快告訴我 9+8 的答案是多少，那個在課堂上我真的有點震撼。他不是智能障礙，是很明顯的一種文化刺激不足，是文化上面沒有好好的被安排跟對待，然後產生這樣子的狀況，他竟然沒有辦法算出 9+8 這樣的進位的數學，一個六年級的女生喔。那一次的反省很大(惠老師)。

而在求學時期生活經驗的影響方面，惠老師認為自己會特別關心偏鄉學校學生，和師專時期的求學經驗有關，因當時的師範生大多家

境貧困，還好遇到幾個特別照顧學生的師長，提供了很好的示範，因此在後來的教師生涯也會期勉自己要成為關懷弱勢的老師。

我覺得可能跟我師專時代一些老師的引導也有關係吧！那些老師都很關心我們這些外地來的小朋友，過年過節都會請我們去家裡面過。像X老師是我很敬佩的老師，他真的是震撼到我們，如果老師是建構心靈的一個職業的話，我想他就是類似這樣子的情形，不斷的在告訴我們，他也是一個很好的示範，所以我也很期勉我自己是關懷到弱勢的小朋友的老師(惠老師)。

至於健老師，由於教學年資較淺，因此影響其偏鄉教師專業認同的因素主要來自家庭的成長經驗。健老師在分享自己為何會進入偏鄉學校時曾指出，因為畢業成績使然，所以被分發到偏鄉學校，第一年會覺得不適應，然而因自己本身也是在弱勢家庭成長，因此到該校服務後，在進行課後弱勢學童的課業輔導時，會比較願意去幫忙這些弱勢學童，包括他們的日常生活。

是被分派進去，第一年是真的有點不適應，後來就還好，在攜手計劃裡的學生，他的家庭背景是真的比較有問題的。但是因為自己也算是弱勢學生的背景長大，所以作為老師面對他們，可以了解他們的感覺，也比較有意願去為他們付出，不會覺得說平日課業外，還要照顧他們很麻煩。第一年教書時還會在放學後帶學生去鎮上吃飯，因為知道他們都是弱勢的孩子，沒有錢吃飯，或是回家也不會寫功課(健老師)。

(二)師資培育階段的專業養成

由於過去師資培育階段的專業訓練大多聚焦在官方課程的實施，因此師資生被分發到學校任教後，也多只關注此一專業知能的發揮，然而做為一位偏鄉教師，其面對之學生的學習問題，其實有很大的成分和其所處的社區環境有關，但這些與學校外在教育問題相關的專業知能，卻又是師資培育階段較為缺乏的部分，這些懸缺的專業知能顯然影響偏鄉教師專業認同的形塑。以惠老師為例，雖然極力要同時做好家庭教育的工作，包括放學後幫忙送學生回家，但因為對家庭教育的專業知能較為陌生，使得其在推動弱勢教育時常感到無力感，

因而興起想要去修習社工學位的念頭。

像我昨天要放學回家時，家長還沒有來，那我就順便載三個小朋友，沿路丟一個，再丟一個回去。那在市區裡面，我們比較困難這樣做，他們那種防衛性，也不太可能小孩子隨便給人家帶，一定都有人照顧的好好的(惠老師)。

有時候我在想我是不是要去念一個社工的學位，幫助我更能夠直接看到家庭的問題所在，我自己作為教育的這一塊，我有時候是無力的。我們幫他們請了那麼多的補助款，幫助他就學，完全無餘，對孩子的幫助到底是什麼？我覺得還是要回到家庭的這個部分(惠老師)。

(三)教師的地方認同

本研究中的健老師特別指出，教師的地方認同也會影響偏鄉教師的專業認同。他認為許多偏鄉教師會把偏鄉學校當作只是未來調動時的跳板，即使現在向外調動不易，這些教師的心仍不在其所服務的學校身上。

像我們同事中還是會有過客心態，還是會有點把偏鄉當作是一個跳板，如果有機會調出去，一定會調出去，有這種想法就是對地方的認同沒那麼深(健老師)！

二、偏鄉教師專業認同的社會結構影響因素

關於形塑偏鄉教師專業認同的影響因素，除了來自個人層面，本研究還發現包括學校文化、教師調動機會、教育政策要求，以及社區文化等社會結構層面的影響因素。

(一)學校文化

學校文化是否支持偏鄉教師投入弱勢者教育改革，也是一重要的影響因素。例如健老師便指出，自己初到一所偏鄉學校時，曾極力要為弱勢學童付出，卻引發校內其他教師不同的意見，他們質疑健老師為何要為弱勢學童付出這麼多。對於偏鄉學校教師是否應多承擔家庭的責任，校內教師看法也不一致，有的認為進行課後課業輔導會取代家庭功能，讓家長更不負責任；但也有些教師認為，透過課後課業輔

導，可讓孩子去改變家長的想法。基於上述，健老師便在訪談中特別提出，要讓教師願意投入偏鄉的弱勢者教育，其實更應形塑良善的學校組織文化，讓此學校組織文化成爲偏鄉教師願意投入弱勢者教育改革的支持力量。

有些老師們會覺得不喜歡，當時就有一個同事，就是在課後對學生很多照顧，導致有人說他做那麼多，其他老師卻沒有，其他老師也覺得你怎麼做那麼多(健老師)。

我們學校辦夜光天使計劃的時候，有人認為課後輔導會取代家庭功能，讓家長變得不負責任，或是認為學校本來就應該要照顧我們這種弱勢學生。另外也有想過就是藉由改變孩子讓孩子回去影響父母，但是不會有太大效果，畢竟家長都是大人，不可能馬上就能改變觀念。我覺得組織文化很重要，像我們就有幾個老師比較好會一起討論如何教導學生，組織文化會影響老師是否想要調走，還蠻重要的(健老師)。

(二)教師調動機會

本研究中的惠老師指出，教師調動機會會影響偏鄉教師投入弱勢者教育的心態。分析目前偏鄉學校的脈絡和過去有很大的不同，在過去公費生師資分發時期，偏鄉學校幾乎成爲初任教師分發調動的跳板，但現在因爲師資市場供需失調，許多偏鄉學校教師幾乎很難調動，在此種情況下，他們勢必要解決偏鄉學校所在之家庭和社區功能不彰對學校教育所造成的負面影響，如單親或隔代教養等問題。

你以前可以一年就走，你裝作沒有看到這些問題就走，可是現在不行。我來到這個學校第一個暑假，還沒開始上課，還沒有看到學生，我就被同事一種氛圍感動，他們在講一件事情就是那個誰的爸爸喝酒去世了，然後另外一個老師可能就說那他哥哥不是什麼嗎。在城市裡面服務的老師，從來就沒有辦法把小朋友的家族網那麼密切的聯繫起來，……，他一定要弄清楚孩子的背景，不然他們怎麼樣進行這些工作呢？短期很快要離開的老師可能沒有辦法銜接這個東西，可是第二三年的老師，他就一直累積這種經驗，有些老師教到他的哥哥，又教到他的弟弟，又教到他的表妹，他們的家庭系統可能是一個很老的阿公，娶了一個很年輕的女性，然後那個原配的小孩跟年輕老婆的小孩都同時在這個校園裡面，得要去弄清楚這些很複雜的結構(惠老師)。

(三)教育政策的要求

在形塑教師專業認同的過程中，惠老師認為會讓教師感到困擾的地方，還包括來自教育政策的要求，特別是許多的教育政策會要求成果報告的製作，但這些成果報告要處理的細節非常多，加上偏鄉學校教師人數少，常無法每一項都如實執行，爲了應付上級的要求，便會有自行編製資料的現象。

我有很多的報告成果，我可能沒有辦法，每一個都是如實的執行，我就必須要做編劇，如果真的按照規定這樣做，學校都不用辦了，都瘋了，因為除了課後輔導，還有親職教育、教育優先區(惠老師)。

透過本研究的訪談，惠老師期待相關教育當局能讓偏鄉教師有更大的專業自主，她特別以課後課業輔導爲例，政策規定要進行課後補救教學，但對偏鄉學生而言，由於文化刺激不足，許多正規課程無法完成的部分，會利用課後課業輔導時間完成，但相關規定卻不准教師在課後的課輔時間指導學生回家作業。

同樣的數學進度，對於城市的小朋友，跟對我們那個地區的小朋友，要花的時間會一樣嗎？我們的小朋友他在學齡前可能沒有機會建構數學的概念，可是我們的市區小朋友可能在兩三歲就建構的很穩固了，有意識的建構，甚至他在路上看招牌，他就看到很多文字了。可是我們那裡的小朋友，他的文化刺激不足，他看到的是樹、天空、山谷，他對於數的東西要慢慢建構，我們課輔時間都在趕課程(惠老師)。

(四)家長的價值觀

對健老師而言，影響本身專業認同的因素則主要來自家長的價值觀。健老師特別指出，偏鄉教師對學生的關懷，家長不一定就會完全認同，因爲每一個社區都有其既定的文化傳統，有些家長會認爲自己只有國中畢業，生活一樣過得很好，他們不見得認同自己的孩子一定要花時間在課業的修習，當無法取得家長的支持，便常會讓偏鄉教師對自己的付出感到無力感。此外，家長價值觀的影響因素還包括家長只

關心學生回家功課是否完成，而不管自己孩子是否已經學會。

每個地區的文化不一樣，偏遠地區的家長所接觸到的就只有那些，他們只有國小或國中畢業，當與他們溝通小孩程度落後時，他們並不一定會接受，他們會覺得我只有國中小畢業，我也過得很好呀！何必一定要念書，當家長無法溝通或不認同的時候，我們也沒有辦法(健老師)。

家長都是關心小孩子有沒有把功課寫完，根本不會在意孩子的程度在哪裡，就算與家長溝通學生的狀況，有的家長會了解，但還是會覺得說明明我的孩子高年級怎麼只會中年級的數學(健老師)。

二、偏鄉教師專業認同的發展軌跡與歷程

從兩位偏鄉教師的訪談可發現，偏鄉教師在其專業認同的形塑歷程中會展現主體能動的力量。以惠老師為例，到偏鄉學校服務一段時間之後，發現當地許多的教育問題是無法與學校外在的家庭和社會問題切割，在短時間無法調動的情況下，勢必要適應這樣的專業角色，因此她便會主動調整傳統所賦予的專業角色，同時展現自己主體能動的部分，學習承擔學生家庭應該做的事，以及與民間團體合作，共同解決偏鄉學生的問題。

每一個老師他身上都保管著一堆單位的補助款，而且要記錄這個人有原住民的補助，低收入的補助多少錢，午餐費結餘多少錢，最後要畢業旅行他還缺多少錢，那我應該要幫他申請哪一種錢，幫小孩子張羅這些費用，真的應該是家庭的責任(惠老師)。

我以前覺得老師就是很忠實的教課本的東西，我們以前師專生被訓練的很好，我們有很好的一套教學流程，這個東西很清楚的教給你，你就要會，過去我停留在這個專業的階段，很會把學生教會乘法，很會算數學，很會造句，可是現在我顯然不是了，我覺得我改變了。以往我們會幫家長申請到很多補助款，我們會把錢交給家長，可是錢進了家庭，家長也不會來繳費用。所以現在包括兒扶聯盟、展望會、家庭服務中心補助的助學金直接進到學校，而且由導師來保管，不再回到家庭裡面去(惠老師)。

同樣的情形也發生在健老師身上，爲了讓家長也能學習擔負家庭

的責任，健老師想到要求參與課後課業輔導的學生家長，必須上幾節家長輔導課程，或是擔任課後課業輔導的義工，有些家長的觀念因此產生轉變。此外，在課後課業輔導的內容設計方面，也會適時配合學生家庭文化的不同。上述這些作為都是到了偏鄉學校之後才開始學習。

我們與參加夜光天使學生的家長簽同意書，要求他們必須上家長輔導講座幾節課，或是必須當夜光天使課程的義工，幫助課程進行。有些家長漸漸會受到影響，了解學校對弱勢學生的照顧，也有轉變(健老師)。

我教過一個學生，他們家在賣檳榔，所以教他數學時只要以他家庭背景舉例，很快就能懂了(健老師)。

當然，偏鄉教師在形塑本身專業認同的過程中也並非是平坦而順遂，在過程中有時會出現兩難困境的現象，特別是個人生涯發展、家庭生活與弱勢教育投入程度間的抉擇，偏鄉教師會在其中找到折衷點。以惠老師為例，她曾指出基於個人的生涯規畫，若有機會也希望能離開偏鄉學校，讓自己有更好的發展。此外，女性和婚姻的因素，也讓惠老師在弱勢教育的專業認同實踐上打折扣，例如服務學校有些教師會設定放假即屬於個人家庭生活時間，就自己而言，在結婚及有小孩之後，對於偏鄉學校專業工作的投入便常會視情況而做部分的抉擇。

長期我也有我的規劃，希望我更上一層樓，準備考試，希望我能夠考上，我也有機會離開這個地方，或者即便留在這個地方，我也可以用另外一種身份留在這個地方，我想我們的老師也是一樣，可是目前的結構，真的讓他們動彈不得(惠老師)。

像我剛去的第一年第二年，我還花更多在週末的時候，因為有活動我必須要帶隊，那到了第三年的時候，我就開始考慮這些活動有沒有必要參與，我可能就在行政上做一個討論，或爭取說就不要辦了，我會去評估那個必要性，因為其實會影響到我的家庭時間(惠老師)。

女性當然會因為家庭負擔的關係，會比較沒有辦法那麼像當年要進修那樣，可是可能同樣的情況，他爸爸就沒有這種顧忌，他就認為我要念書就去念書了。所以

我做這樣子的調動，如果是男生去大概不會被問到這樣子的問題，就是一個女性，一直被問到這樣的一個問題，一直在提醒我那個責任(惠老師)。

此外，教師專業認同的內涵也會隨著教師個人生涯發展過程中身份的改變，而產生質變，例如惠老師便曾指出婚姻讓自己對學生的要求也有所不同，過去會比較強調課業的成就，但現在會比較關心學生的學習經驗。

在我當了父母親之後，我更能夠理解家長對老師的某些要求的細節，我以前有一種非要把你教會不可，等我現在有小朋友之後，對教學呈現的重點不太一樣。我過去很在意把孩子從九十教到九十五分或一百分，可是現在孩子是八十分，還可以用正向的態度看待自己，我覺得九十八分竟然還會哭泣，對我來說，一個孩子若九十八分還掉下眼淚，我就覺得我還要在努力幫助他看待被扣兩分(惠老師)。

陸、偏鄉教師專業認同的實踐經驗探析

從兩位偏鄉教師的敘說故事可發現，偏鄉學校脈絡及教師職涯發展路徑的不同，會分別形塑不同的教師專業認同實踐經驗，以下主要透過對教師敘說故事的反思，探討與弱勢者教育改革和教師專業認同有關的議題。

一、弱勢者教育改革下偏鄉教師專業認同的差異性

從本研究中的訪談可發現，面對同樣的弱勢者教育改革，但所呈現的偏鄉學校教師專業認同圖像並不相同，其原因和偏鄉學校本身的情境脈絡，和教師個人的生涯發展背景不同的影響有關。在學校情境脈絡的影響部分，主要包括學校生態、社區文化、家庭情境和家長的價值觀。在教師個人的影響部分，則包括教師個人家庭背景、受教經驗、婚姻、性別和未來生涯規畫等，當影響因素的來源不同，所形成的教師專業認同便有所不同，以惠老師和健老師所處的學校生態為例，健老師因為受到同儕文化的影響，對於弱勢學生的付出，就無法如惠老師那樣全心的投入。至於惠老師則因本身的女性身份，而無法全力投入偏鄉學校弱勢學生的補救教學工作。

二、影響偏鄉教師專業認同的個人與社會結構因素

分析本研究中影響偏鄉教師推動弱勢者教育改革的因素，有些是有利於教師專業認同的形塑，如教師過去個人的弱勢生活經驗，但有些則會阻礙教師專業認同的發展，例如師資培育階段的專業養成，一些偏鄉教師雖極力想去完成官方弱勢者教育改革所交付的任務，但受限能力不足，如處理與學校外在家庭和社區教育有關的專業知能，導致無法達成弱勢者教育改革的目標。本研究認為許多弱勢者教育問題的處理是無法只透過教育的手段就能解決，特別是造成偏鄉學生學習成就低落的問題，其來源是相當複雜，可能來自文化、經濟或階級等因素，但許多偏鄉教師對這些問題的認識是相當懸缺的，未來這些專業知能的養成，除了要在師資培育階段就要落實，從終身學習的角度，也要成為在職偏鄉教師專業成長的一部分。

三、偏鄉教師專業認同的歷程

分析本研究兩位偏鄉教師專業認同的實踐經驗可發現，專業認同的實踐過程是充滿複雜性與矛盾性，例如訪談中的惠老師便提及無法兼顧家庭生活與弱勢者教育改革的困境，特別自己又是女性教師，必然會受到外界對女性期待的影響，讓自己在投入弱勢者教育改革的過程中，專業認同的方向常徘徊於外在結構要求與個人內在能動之間。又以教師生涯規畫的影響為例，雖然偏鄉地區極需在地認同和全力付出的教師，但教師生涯發展亦是大多數教師關心的議題，偏鄉教師對於偏鄉學校，應自我定位為「過客」或「歸人」；是要全力投入偏鄉地區的弱勢者教育，或是追求個人的職涯發展，常為此感到困惑，這也是從本研究兩位偏鄉教師身上所發現之專業認同的矛盾性。

柒、結論與建議

透過本研究的進行已可概略瞭解，來自不同生命經驗及身處不同脈絡之偏鄉教師是如何形塑本身的專業認同，其過程並非朝線性發展，受到教育改革政策、學校生態和教師個人過去經驗的影響，專業認同形塑過程是充滿複雜性與矛盾性，同時也導致偏鄉教師在實踐其

專業認同時，感到困惑和力不從心，此一研究結果和楊幸真（2009）、劉玲君（2004）、涂柏章（2007）、洪瑞璇（2007）和楊巧玲（2008）等人的研究發現相似。基於上述研究結論，本研究擬分別再針對政策制定、師資培育、教師專業認同及後續研究等部分提出建議：

一、在政策制定方面

從本研究的發現得知，偏鄉教師在實施弱勢者補救教學過程中所產生的專業認同，和官方弱勢者教育改革政策間的看法並不一致。本研究認為教師是教育改革成功與否的關鍵，因此制定任何的弱勢者教育改革政策時，勢必要傾聽，並適切納入偏鄉教師的聲音，特別是政策內容要能提供不同地區偏鄉教師具專業自主發揮的空間，因為同樣是偏鄉學校，但情境脈絡仍具差異性，採統一或以管理為導向的弱勢教育者改革政策，其實是會限制偏鄉教師去實施符合本身所在之偏鄉學校需求的教育專業實踐。此外，教育政策的制定內容也要涵蓋學校外在社區及家庭等面向的改革，唯有將這些納入教育改革的範疇，才能讓教師在投入偏鄉地區弱勢學生的補救教學時，更得心應手。

二、在師資培育方面

從惠老師的訪談得知，職前師資培育階段的養成對成為在職教師時的專業認同形塑，具有一定程度的影響力，例如從本研究得知，師資培育機構任課教師的人格特質即對師資生產生正面影響，至於師資生在職前階段欠缺學校外在文化脈絡知識的理解，及缺乏對教師專業認同的本質進行深度省思，這些則是影響偏鄉教師專業認同形塑的負面因素。本研究認為與教師專業認同形塑有關的課程都應提早至職前師資培育階段實施，甚至應可多規畫師資生利用假期到偏鄉學校對弱勢學生進行補救教學，並設計他們針對不同情境脈絡所面臨的各種教師專業認同問題進行思考與對話，此一學習經驗將有助於師資生進入職場後，當面臨社會變遷或新的教育改革政策時，能很快的學習如何調整與建構自我的專業認同。

三、在教師專業認同方面

從文獻分析及本研究的結論都可發現，教師專業認同是一自我省思如何解構與再建構的旅程，對此，本研究認為若要成為教師，教師本身便要有此一體認，將這個旅程視為是一個自我學習與成長的歷程，同時視自己為一個主動的教育思想者與行動者，能理解自身教學生涯中的境遇，並主動詮釋外在社會結構或教育政策的限制，積極尋求解決的行動方案。當然，相關社會結構面向的改革也要同時搭配進行，讓教師在形塑其專業認同時更為順利。

四、在後續研究方面

本研究僅選擇兩位偏鄉教師的敘說進行研究，未來還可再選擇不同情境脈絡(如離島、漁村或外配子女較多地區的學校)，或不同學習階段(如國中)教師的專業認同敘說經驗進行探究。在研究方法方面，本研究只採用個別訪談，雖然研究者曾到兩位研究對象的服務學校，但從深度理解偏鄉教師專業認同形塑之情境脈絡的角度，次數是不夠的，未來可再增加參與觀察。此外，為了讓不同偏鄉教師從對話中找到自我定位，避免淪為自我獨白，也可搭建讓不同偏鄉教師的敘說進行對話的平台，或進一步整合不同偏鄉教師的敘說，作為建構弱勢者教育改革的方向。

附錄一 訪談問題

- 一、談談自己的教師經歷等基本資料(年紀、服務年資、現任學校年資、導師年資及其他特殊職務年資)
- 二、你對目前服務學校的社區與學校環境的看法？那些是你認為是強勢或弱勢的地方？目前任教學校對學生強勢或弱勢部分進行何種教育規劃？
- 三、從踏進教職至今，你對偏鄉教師的工作或教師專業內涵的看法是否改變？有那些特殊的事件曾經讓你思考過自己的教師專業認同要做什麼樣的調整？
- 四、你個人認為目前有那些弱勢者教育改革政策影響(或重構)自己作為偏鄉教師的角色與工作內容？主要影響(或重構)的層面有那些？
- 五、你對上述被重新建構的教師角色與工作內容是否都認同？那些改革政策對教師專業認同的影響較為深遠？為什麼？在實踐過程遭遇到何種困境？或內心會產生何種疑惑？自己是如何因應？(那些改變或不變)
- 六、學校和社區文化如何在教師面對改革時的專業認同產生作用？教師之間的專業同儕氣氛又扮演怎樣的角色？
- 七、教師個人因素(如過去的師培教育、家庭、性別、任教經驗和成長背景等)如何影響教育改革所賦予的專業認同？
- 八、你本身對偏鄉教師專業的看法為何？(包括什麼應該做？什麼不應該由教師來做？)建構來源為何？

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭 (2007)。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。**教育資料集刊**，36，1-22。
- 成虹飛、黃志順 (1999)。從教師成長看課程改革的意義。**應用心理研究**，1，69-97。
- 何雯君 (2007)。課程改革中國小資深教師專業認同之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。台北市，未出版。
- 江建昌 (2001)。平地籍教師在原住民學校的教師角色認同。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。新竹市，未出版。
- 沈姍姍 (2006)。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。**教育研究與發展期刊**，2(3)，35-59。
- 涂柏章 (2007)。這一頁，我來說教師－國小初任教師教師專業認同之教育學傳記研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。台北市，未出版。
- 李文惠 (2006)。學校中的臨時吉普賽人－國中代理教師工作處境及專業認同之探究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。高雄市，未出版。
- 吳芝儀、李奉儒譯 (1995)。M. Q. Patton 著。質的評鑑與研究。台北市：桂冠。
- 周仁伊、曾春榮 (2006)。從弱勢族群的類型談教育選擇權及教育財政革新。**教育研究與發展期刊**，2(3)，93-122。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。台北市：高等教育。
- 洪瑞璇 (2007)。國中教師專業認同之研究：游走在「結構－能動」之間。國立台灣師範大學教育學系博士論文。台北市，未出版。
- 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。
- 范信賢 (2002)。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院國民教育研究所博士論文。台北市，未出版。
- 范麗娟 (2007)。台灣弱勢者教育的現況分析與未來展望。**教育資料**

- 與研究專刊，12月，77-90。
- 教育部 (2003)。九年一貫課程綱要。台北市：作者。
- 教育部 (2010)。99年度「教育部補助國中小學及幼稚園弱勢學生實施要點」。載於國立台南大學(主編)，**教育部攜手計畫課後扶助方案標準作業流程手冊**(頁7-13)。台南市：國立台南大學。
- 莊明貞 (2005)。敘事探究及其在課程研究領域之發展。**教育研究月刊**，130，14-29。
- 莊勝義 (2009)。從多元文化觀省思「勢者」的教育問題與「對策」。教育與多元文化研究期刊，1，17-56。
- 游家政 (2010)。弱勢學生課後扶助學習方案的規劃與實施。載於淡江大學師資培育中心暨課程與教學研究所(主編)，**轉弱為強：弱勢學生教育的課程與教學**(頁3-24)。台北市：師大書苑。
- 陳淑麗 (2008)。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。**台東大學教育學報**，19(1)，1-32。
- 黃靖蓉 (2005)。實習教師專業認同發展歷程之敘說研究。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文。台北市，未出版。
- 簡良平 (2009)。偏遠地區教師批判教學覺知與課程實踐連結：弱勢者教育的觀察與反省。載於白亦方(主編)，**課程與教學改革：理論與實務**(頁95-122)。台北市：高等教育。
- 楊巧玲 (2008)。教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究。**師大學報**，53(1)，25-54。
- 楊幸真 (2009)。成為女性主義教師：身分認同與實踐經驗的意義探問。**臺灣教育社會學研究**，9(1)，1-40。
- 歐用生 (2000)。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生 (2004)。課程領導：議題與展望。台北市：高等教育。
- 顧瑜君 (2004)。知識經濟趨勢下邊陲地區弱勢教育工作者專業發展之策略。**教育研究資訊**，12(1)，3-28。
- 顧瑜君、廖千惠、林育瑜 (2009)。如何與轉化型知識份子遭逢。發表於國立新竹教育大學(主辦)，**2009 台灣教育學術研討會**。新竹市：國立新竹教育大學。

- 劉玲君 (2004)。我的變與辯：一位國小女性代課教師追尋教師專業認同的生命敘說。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。台北市，未出版。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務—解構與重建。台北市：高等教育。
- Ball, S., & Goodson, I. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. In S. J. Ball, & I. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 1-26). London and Philadelphia: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco.
- Goodson, I. (1998). *Storying the self-life politics and the study of the identity*. New York: Garland.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Mollerb (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 13-25). London: The Falmer Press.
- MacLure, M. (1993). Arguing for your self identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Miller, J. L. (1998). Biography, education, and questions of the private voice. In C. Kride (Ed.), *Writing educational biography: Explorations in qualitative research* (pp. 225-234). New York: Garland.
- Robertson, S. L. (1996). "Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the New Professionalism". In I. F. Goodson, & A. Hargreave (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 28-55). London: Falmer Press.