

國立政治大學教育研究所碩士論文

指導教授：鄭同僚 博士

我們是「陰影教師」?!—  
升學補習班教師專業認同之質性研究

We are “Shadow Teachers”-

**A Qualitative Research on Professional Identity of Cram  
School Teachers**

研究生：羅佩倫

中 華 民 國 一 〇 二 年 一 月



## 謝 誌

五年的研究生涯曾經以為看不到盡頭，在緩慢且辛苦的論文琢磨中，總幻想著結束一切後的興奮與狂喜。離開校園前的最後一堂課，正好是 final 的前一天。隨著老師逛了山上校區，再到貓空餐敘。巡禮校園作為道別，竟不如預料中雀躍與高興，反而在不斷湧現的回憶中顯得離情依依，更感激一路走來帶領我學習的老師、同袍與最親愛的家人不間斷的支持與鼓勵。

感謝鄭同僚老師的信任，讓我在研究生涯中有了一段美麗的插曲，接觸不同領域的人事物擴大視野，得到難能可貴的工作經驗。更在我決定回到校園後給予足夠的時間與空間探尋最適合自己的研究題目。也總是耐心地等候我每次漂流後的回歸，並在論文進入書寫階段後給予明確的建議，讓我得以在研究的過程中重新看見自己與周遭的世界。感謝口試委員詹志禹老師及師大陳佩英老師的細心指導與溫暖鼓勵，使我在 meeting 中得到新的啟發。感謝馮朝霖老師帶我們探究教育的美好，也謝謝倪鳴香老師引領我們進入敘說的世界。感謝我的最佳戰友謝雅君，沒有那些在李園、涼亭、樹下談理想聊未來的日子與一路以來的相互支持與激勵，我想我無法堅持到最後。感謝一路包容和給我滿滿的愛的媽咪以及不辭辛勞溫馨接送卻總是喜孜孜自稱書僮的爸爸，當然還有一個好像覺得我很厲害的妹妹在一旁加油助陣，溫暖的家人一直是最強力的後盾，終於不負你們殷殷的期盼，我辦到了!!!!謝謝義不容辭答應成為研究對象的兩位同事，讓我經歷了研究的美好，未來也請一起繼續打拚!還有好多好多這一路以來關心、幫助我的所有師長與朋友，真的由衷感謝。

最後，謹將此篇論文獻給我最愛的黃老師。你帶我走出低潮，豐厚了我的生命，安撫我無盡的緊張與焦慮，提供我最可靠的臂膀。感謝你五年來，每個伴讀的夜晚，為我煮的每一餐飯。我終於完成了這篇對我來說極富生命意義的論文，結束了這個階段，繼續向人生的下一個階段邁進。現在我可以高興地呼喊「我畢業了！結婚去！」



## 中文摘要

補習已經成為大部分台灣學童共同的教育經驗之一，對於補習班現場的觀察與研究也應為理解台灣教育環境重要的一環。近年來，以補習班為題的研究數量雖有增加，然以教育的觀點進行觀察者則占少數。本研究者身為補習班教師，企圖以局內人的觀點出發，採用 Mark Bray 將補習教育視為陰影教育的比喻，透過敘說探究呈現研究對象成為補習班教師的歷程，呈顯補習班教師在教學實踐中所面臨的矛盾、衝突與選擇的過程中展現的教師主體，並在教師的生命故事中勾勒出補習班教師專業認同的樣貌。希冀從教師的角度，提供看待補習班教學場域不同的視野。研究結果發現，若從教學目標，工作環境與願景等層面看來，的確看見補習教育所具有的從屬性質。然而卻也透過訪談，看見兩位老師在每日的工作中進行自我的教學實踐，在與環境和自我的對話中構築自我的歷程與自身能量的展現。

**關鍵字：**補習班教師、專業認同、敘說



## Abstract

Attending cram schools has been a common experience among students in Taiwan; thus, with a view to better understanding the educational environment, we should regard the observation of cram school as an important part in the field of education research. Despite an increase in the number of theses related to cram schools in recent years, few of them were done from an educational point of view. The researcher, also a cram school teacher, tries to conduct the research as an insider, and introduces the discussion brought by Mark Bray, who thinks it is appropriate to see cram school as a kind of shadow education. From the narrative of two interviewees, not only can we see the path leading them to become a cram school teacher, realizing the suffering, conflicting and alternatives they faced with in their teaching practice, but we can also sketch the idea of professional identity in their ongoing stories. We find out that in terms of teaching objective, working environment and future prospect, cram schools indeed take on the features of subordination, yet via the narrative we can see teacher identity developed in the daily practice as well as form the interaction between teachers and the context. We can say that even in an environment compared to a “shadow”, cram school teachers may still show us the power of self-agency through the conversations with self and settings.

**Keywords: Cram school, professional identity, narrative**





# 目錄

第一章 序論.....	1
第一節 研究動機與緣起 .....	1
第二節 補習班研究現況與補習班教師相關研究 .....	5
第三節 研究關注的焦點：研究目與研究問題 .....	9
第四節 在研究開始之前：我是誰，我如何成為一個教師 .....	11
第二章 文獻探討.....	21
第一節 教師專業認同理論脈絡與相關研究.....	21
第二節 台灣升學補習班脈絡與現況.....	33
第三節 升學補習班教師專業認同.....	39
第三章 研究方法與歷程.....	47
第一節 質的研究取徑.....	47
第二節 研究過程與步驟.....	51
第三節 研究場域與研究對象的選取.....	57
第四節 研究者的位置與研究倫理.....	59
第四章 走向補習班教師之路—受訪者的生命故事.....	63
第一節 可可老師.....	63
第二節 天天老師.....	81
第三節 小結.....	101
第五章 結論與建議.....	107
第一節 我們是陰影教師？！研究中的發現.....	107
第二節 建議.....	119
後記—寫在研究之後：我如何看待自己作為一個補習班教師.....	123
參考書目.....	129



# 第一章 序論

本章敘述研究者進入教育研究領域的過程與研究動機觸發過程，接著由探察當前補習班教師相關研究中釐清自我問題意識，進一步聚焦研究目的與說明研究問題。最後，透過敘說自我故事，希冀在研究過程中，以自身經驗和受訪者進行對話與反思。

## 第一節 研究動機與緣起

### 壹、教育不是生涯的轉換，而是生命的呼喚：

走上教育之路，其實是一段陰錯陽差。大學的實習機會讓我毅然決然放棄了從小夢寐以求的傳播相關工作，想另外找路走，甫畢業之際我只想著：再考研究所吧！可是卻不知道還能念什麼。大學時期為了賺取生活費的補習班打工經驗，竟成為我最為熟悉的事務與工作環境。就這樣，我以教育作為我繼續進修的選擇，在準備考試之初，原以為學理的摸索必須從頭開始。然而在接觸了教育基礎理論如教育社會學，由和諧論，衝突論到微觀的符號互動論再到後現代，其實與以往所學無異，只不過將觀察與討論的焦點放在教育場域裡，原來教育的場域中亦充滿權力運作，壓迫與不公平，這是我以往從未曾思考過的問題。還記得當初在新聞系上第一次接觸批判理論時的震撼，當老師帶著我們審視媒體操作下潛藏著多少我們習焉不察的意識形態時我們的震驚。而其實這些現象在教育當中，也都存在著。因此，在理論的探究中我亦不斷的思考，如果我選擇了教育領域我想要的是什麼，我可以做到的又是什麼？

考試轉眼而來，我很幸運地通過政大第一階段的考試，在第二階段面試時，詹治禹老師看著我的自傳，笑著請我以「教育不是生涯的轉換，而是生命的呼喚」為題，說一個故事。故事枝節已記不清楚了，但我記得我做了一個隱喻，我說如

果教育是我旅途終點的那座瀑布，那麼過往的人生經驗與理論的研讀就是指引我走向目的地的溪畔邊的石頭。面試結束，我的心豁然開朗，詹老師的提問，讓我有重新審視心中想法的機會，如果，我所欲的是帶著理論的視野，觀看身旁的世界，那麼觀察教育場域，似乎是更追本溯源的工作。這麼一想，念教育倒不是一個生命的轉彎，而是一個解惑旅途的開端了。

## 貳、局外人？圈內人？-我的矛盾與衝突：

如願的，我考上政大教研所，在等待開學這段日子，我回到之前工作的補習班繼續「教書」的工作，帶著一群孩子為了第二次基測做準備。剛考上，讀書方面已經有了著落，再加上即將就讀的是教育研究所，當補習班老師這件事，似乎就合理的多了，這個時期，我將大部分的心思都擺在我應該如何「教學」這件事上，如何增進我授課的技能，幫助他們最快速的學習，從早上八點到晚上十點，最忙的時候，一天得上八堂課，我過得很充實，我以為這就是教育工作。

直到開學後，我發現同學當中不是修完教育學程、就是教育相關科系畢業，一同修課的學長姐更多是已經在中小學中任教甚或是資深的教育行政人員。每當課堂上大家就一個教育政策或是教學現場進行討論或是交換教學的心得時，我常常覺得，我是一個「圈外人」。補習班的工作仍舊持續著，這並沒有讓我想離開，反而加強了留下來的意願，畢竟，這是沒有修習教育學程的我，唯一可以接觸學生的機會。吊詭的是，在學校裡討論著理想的教育，和馮朝霖老師談壓迫與解放，談「Encouraging Learning」，隨著鄭同僚老師參訪另類學校時，的確心神嚮往，然而回頭面對我工作的場域—補習班，作為一位補習班老師的我內心開始產生很大的矛盾與衝突，我不知道我的工作究竟是不是教育，在其他人的眼中我到底算不算的上是一位教師？

### 參、補習班老師是一本有聲書？-看見研究的可能

帶著這樣的疑問，我升上了碩二，並開始研究题目的思索與搜尋，這時，補習班內老師的一句話，讓我看見了這個研究题目的可能。還記得那時是針對學生上課的秩序與學生之間的互動問題進行討論，這位老師很直接的說，「補習班老師不就是一本有聲書，將書本上的知識說給學生聽就好，學生品性與秩序，是學校老師的事。」聽到的當下，我並不置可否，然而內心卻很激動，我在想：是啊！這不是回應了我一直以來的疑問，既然有老師可以將自己定義的這麼清楚，那麼我呢；其他補習班老師呢？我們究竟是如何看待教育和我們的工作？因此，我決定以補習班做為我的研究場域，以補習班教師做為我的研究對象。對於研究而言這是一個教育現場的觀察與探訪，然而對於我自己來說，卻是一個尋求解答的過程。





## 第二節 補習班研究現況與補習班教師相關研究

補習，相信是多數人在臺灣成長過程中的普遍經驗。過去，純粹為了升學；現在，所為更多。或許提高學習成效仍是參加補習的主要目的，但不可諱言的，臺灣學生上補習班，在年齡層方面正不斷地向上延伸，向下蔓延；補習班的教學內容也日益多元化(劉正，2006)。雖然教改的實施希冀能夠減輕學生升學壓力，然補習班的成立卻在這十年來由 2000 年的 762 家成長到 2009 年的 2814 家(教育部，2009)而根據教育部 2006 年 6 月的統計，在此當中，升學文理類的比例就占了 43%。金斐雯說明教育部統計處(2003)針對「學生放學後參加校外補習之時數」的調查指出，整體而言，學生參加校外補習之每周平均時數為 6.08 小時，數據顯示，國中生、高中生、高職生均隨年級增加而增加補習時數，若有參加校外補習，則其補習時間均很長，應係因為「升學」，作準備工作；調查更指出，在國小、國中、高中或是高職階段的學生沒有參加補習的人數不到五成的比例。由此可見，補習在當前，仍是學生求學過程中普遍的現象。

由此，如果補習已經成為大部分台灣學童共同的教育經驗之一，那麼對於補習班現場的觀察與研究也應為理解台灣教育環境重要的一環。儘管許多學者同意補習教育助長升學主義、商業化導向而重視宣傳技術、忽略建築公安等缺點，然而研究也指出：學生多數認為補習班教師採取積極鼓勵、關懷、正向引導的管教方式，給予學生個別的注意與關懷，同時激發學生自動自發的自主學習精神(洪榮鍵，2007)。然而，社會對補習班的刻板印象存在已久，長期以來對補習班看法總是和「升學主義」、「惡性補習」、「唯利是圖」等連結在一起，以較負面的態度評論，其舉出的例證較不具說服力，或流於弊端爆發以後泛論性的批評(雷文，1999)。近年來，以補習班為題的研究數量雖有增加，然研究主題卻大多以顧客滿意度、家長選擇與補習班經營策略等管理的角度出發，以教育的觀點進行觀察者則占少數。如前所述，從大學時代為了賺取生活費到補習班工作，進而引發對

於教育的興趣，朝向教育研究之路。這期間補習班的教學工作沒有間斷，然卻在修習教育理論的過程中，對於補習班教師這個身分產生進一步的反思。身為一個補習班教師在台灣教育的環境中究竟站在甚麼樣的位置？我們能夠為台灣的教育做些甚麼？因此，將研究對象更進一步鎖定「補習班教師」，在理論與自身經驗的交織與衝擊下，我期待能夠藉由研究獲得進一步的解答。

目前以補習班教師為研究對象的論文為數並不多，受到關注的議題則包含：教師信念、教學意象、教師職能、教師領導風格、教學風格、教師生涯發展、教師專業能力與訓練…等。研究者之研究旨趣乃起於自身做為補習班教師的經驗，因此在閱讀補習班相關論文並從中理解上述與教師相關的概念之際，我一直不斷地反問自己：這些概念是否能夠做為回答心中疑惑的起點與視野，也選擇了在現有的論文中相較之下有較多人研究的「教師信念」為理解的開始，並發現教學信念旨在教師的教育態度與教學行為，係教師依據個人學習和社會化的經驗，對教育所抱持的深信不疑的想法，協助教師在複雜多變的教學情境中介定任務和目標，選擇可行的教學策略，進行教學行為(王怡甯，2000)。換句話說，教師信念關注的是教師對於教育的看法與其實際進行教學行為間的關係。

然而，我更想理解的是，在教育態度與實際教學行為的背後，補習班教師是如何看待自己與這份工作？而做為一位補習班教師，我們做的事又是甚麼？於是，「認同」(identity)這個概念開始浮現。

簡而言之，認同就是探討「我是誰」這樣的一個疑問。從心理學來看認同是一個人對他是誰的穩定的、一致的感受，個人和外在必有關連但重點還是在個人。從社會學的觀點看認同是一個有意識的過程，強調的是社會世界對認同的影響。在這個觀點中，是人們有意的選擇以定義自己(吳慎慎，2003)。對照本研究的關懷，補習班教師的認同應該傾向於後者，在補習班這樣的場域與脈絡下，教師是如何觀看自我，定義自我並以之行動。涂伯璋(2007)引用 Mead 自我的觀念進一



步闡述自我與環境間的關係。只在人與人相互交流的社會環境中，才能夠突顯自我的存在，因為在交流的過程中，個體了解到其它人的角色和自身的關係，並且藉此監督自己的行動。因此，我們可以說，認同的追尋，是在自我與世界持續性的關係建構中逐步發展的，是一種歷程，也是流動的。

綜此，在問補習班教師，教育是甚麼或怎樣進行教學之前，本研究更希冀探索補習班教師在所處的社會及環境脈絡之下如何與之互動，構築自我的歷程。





### 第三節 研究關注的焦點：研究目的與研究問題

本研究關注的焦點，承上述問題意識而來，旨在瞭解補習班教師專業認同的議題，即他們如何回答『我是誰』的問題。認同是一種轉化(transformation)的歷程，在自我知覺的過程中會影響教師觀點、決策與行動。未必受過教育專業訓練的補習班教師認為自己應該具備什麼條件、應展現怎麼樣的行為？在補習班的脈絡之下，補習班教師究竟如何看待教育、看待自我與他人關係並據以行動？

在本研究中，研究者希望以局內人的觀點，透過深度訪談，羅織出補習班教師的認同樣貌，並透過研究者自我的研究反思與之對話，盼能在他人故事的描述之外，亦可以回應研究者對於自我專業認同的疑惑。茲將本研究目的羅列如下：

- 一、透過敘說，呈現研究對象成為補習班教師的歷程。
- 二、透過敘說，呈顯補習班教師在教學實踐中所面臨的矛盾、衝突與選擇的過程中展現的教師主體。
- 三、在教師的生命故事中勾勒出補習班教師專業認同的樣貌。

依據以上研究目的，進一步整理出本研究問題：

- 一、補習班教師工作選擇的動機為何？亦即希望在教師生命故事中知道「我是怎樣成為一個補習班教師？
- 二、補習班教師所處的脈絡為何？意即補習班教師在怎麼樣的情境下工作？與甚麼樣的人、事、物相處、互動進而影響自身專業認同的形成？

三、以教師自身觀點出發，了解補習班教師認同的形貌，包含：我是誰，我如何形成一位補習班教師？此刻的我是怎樣的一位補習班老師？身為一位補習班教師我應該做些甚麼？未來我要繼續當一名補習班教師嗎？等。



## 第四節 在研究開始之前：我是誰，我如何成為一個教師

這是一個源自於自身的研究，在探究他人生命的歷程之前，我想先說說我自己的故事。待研究結束之際，我希冀能夠在他人的生命故事中，反思自身經驗，透過與被研究者間的對話，在觀看他人的同時亦重新審視自我，在回溯既往的同時，亦能思索下一步的我該如何前進。

### 壹、我的童年

#### 一、在充滿人味的大家庭中長大

我在一個擁有十四個成員，三代同堂的大家庭中長大，阿嬤的觀念較為保守，除了堅持大家同住外，還要求每天晚上皆得開伙。因此就我記憶所及，除了偶有大人因工作晚歸外，幾乎天天都吃團圓飯。大伯、二伯和爸爸各有兩個孩子，白天大人們出門工作，阿嬤是最佳的保母，在我們陸續上學後，家裡就是最棒的課後輔導班，吃完阿嬤張羅的中餐，我們得被押著睡一小時午覺，堂姐、我還有兩個堂弟年齡相仿，我的妹妹和堂妹則小我們五歲，就這樣六個人排排睡，起床後才能各自回房間寫作業，或是和鄰居們在門前的「亭仔腳」遊戲，然後等待大人們返家。

爸媽們陸續回到家，整個家裡就熱鬧了起來，輪值煮飯的媽媽得像戰鬥一樣的準備一家大小外加隔日便當將近二十人份的晚餐，通常先生會加入洗米切菜等準備工作，曾經我也想幫忙，但總是被媽媽嫌礙手腳而趕出廚房。直到長大，回想這段往事才明白媽媽當時的壓力有多大。三位妯娌間的工作按星期分配，輪值煮飯的人早上得先去市場買菜，另一位則負責家中整潔工作，剩下的那個人可以休息一周，如此周而復始直到我們逐漸長大，生活空間不足而搬離開為止。媽媽曾經打趣的說，早知道大家庭的生活這麼累人就不要嫁給爸爸了。

晚餐時間，除了大人們間的閒談，小孩們說說趣事，也是阿嬤的報告大會，如果有哪個小孩兒下午不乖被阿嬤打小報告，那可就慘了。記得我小學時曾有一次在午睡時間趁阿嬤也睡著了，偷跑到隔壁小說店看小說，被阿嬤發現後先是被她揍了一頓，晚餐時間自然是逃不過媽媽的懲罰，不但被揍，還遭罰跪在廁所。

回想起大家庭的童年，我有說不完的故事，但總是脫離不了熱鬧的氛圍，加上姑姑也住的近，十幾個孩子一起長大的日子，我總是不乏玩伴，不乏說話的對象，也因此造就我喜愛與人群接觸的性格。

## 二、在充滿歡笑與愛的氣氛中成長

因為在大家庭中長大，十四個人住在僅有兩層樓的空間，搬出舊家前，爸媽、我及小五歲的妹妹，一直擠在同一個房間裡，因此關係十分緊密。雖然是職業婦女，在下班後還得操持家務，媽媽還是十分注重我們的課業，國小的時光都堅持親自陪伴我們寫功課。還記得當時如果擔任學校的愛心媽媽，可以透過管道選學校教師，媽媽出自這個因素，每天早上還參加學校義工團，輪值導護學生上學，只為了希望打聽學校老師的教學風格。低年級時，遇到了非常資深的導師，我的學業成績很好，可是卻太愛說話，字也寫的醜。有一次，我三科都拿滿分，但導師嫌我字醜，在公布名次前，要我站在全班面前，等她仔仔細細地再檢查我的考卷一遍，發現找不出錯誤時，才悻悻然的說「好吧！只好算你第一名」。媽媽知道，在這樣的訓練下，我或許可以維持很棒的成績，卻也有可能抹煞我的活力與創意，之後，她便希望我能夠遇到充滿愛心與開明的老師，而事實證明，往後的學習路上，我因為老師的了解和鼓勵，獲得更充分的發揮機會。

上了國中，媽媽已經不再能指導我的作業，遂將心思轉向剛上小學的妹妹。對我並非是放任，而是支持與關心，因為她相信我自己能夠將自己打理得很好，即便遇到困難，她也會用心傾聽並協助我解決。在功課上是如此，生活上亦然。

國二時，情竇初開，我有了青澀的戀愛，雖然知道爸媽很開明，但也不確定國中就交男朋友這件事對他們而言會不會是太大的衝擊，因此一開始是秘密的進行著，直到有一天放學回家，接到媽媽從公司打來的電話，和我聊了一些關於情感與戀愛的話題，我心裡暗暗覺得不妙，原來是媽媽偷看了我的日記，起初我還十分介意媽媽不尊重我的隱私，一方面也害怕媽媽生氣我對她的隱瞞，然而媽媽非但沒有指責我，僅表達她的擔心也完全尊重我的感受，而後更主動邀請我介紹這位「好朋友」給他們認識。這樣完全的信任，陪伴我成長，在徵詢意見的過程中，我不會得到應然如何的回應，而是可能的優劣分析，然後讓我自己做決定，當然也需要為自己的決定負責。

如果說媽媽是知性與感性兼具的心靈導師，那麼爸爸就是增添生活笑料的趣味大師。還小的時候，他也扮演過嚴父的角色，因為較不擅和我們進行感性的溝通，我的個性又大喇喇，太過粗心，怒氣勝過他能完善表達的言語時，他就會開罵。小學時陪我去學心算，他會親自督導我做習題，求好心切，算錯了就會打我的頭，心算怎麼算早就忘光了，只記得被揍的情景。也記得有一次，見到我書桌上的課本、參考書已經疊的快跟人一樣高，他一氣之下，通通掃到地上去，雖知是自己不對，但是為了氣他，我還是邊唱邊收拾。而後，我就沒印象他有大大動怒過了，或許是知道動之以情與溝通比較適合我和妹妹，也或許是我們逐漸長大，他也能夠信任我們了，但我想更重要的是媽媽和我們的互動讓他能夠放心的做一個朋友與玩伴。他會唱歌、講笑話、為了自己響亮的屁聲自豪，陪我們逛街，搶著幫我們付錢，然後再一起被媽媽念亂花錢，也常常在我跟妹妹搶著跟媽媽分享生活的點滴及苦惱時，沒由來的插入完全不相干的話題而遭到我們白眼。他常常說他很可憐，活在女人國中，但是在講的時候臉上卻總是充滿笑容。

直到上了研究所，接觸教育相關的理論，知道了自由、關懷與肯認在教育過程中的重要性，我很激動的問過媽媽，外婆是個目不識丁的傳統婦女，而她也僅

是專科畢業的一般上班族，為什麼能夠在陪伴我們成長與學習的過程中，給予我們這麼大的空間，也能夠一直引領我們思考？媽媽答不太上來，但我提問背後，其實也非想得到確切的答案，僅是一種覺得自己何其幸運能夠有這麼開明的父母，也藉由這樣的驚呼表達對他們的感謝而已。

## 貳、我的求學歷程—沒有參加過聯考的小子

### 一、小學到國中：我和我的老師們

因為父母深知我外向、喜歡說話的個性，透過安排讓我有幸進入學校中較為年輕，教學風格也比較開放的導師的班級。在小學五年級時，老師鼓勵我參加校內朗朗讀、演說比賽，得到了不錯的成績，自此之後，我便參與學校國語文競賽的訓練，在課業之外，讓我有機會投入我所喜愛與擅長的事務。在班上，老師也透過很多方式鼓勵我閱讀、寫作，連字醜的問題，老師也請她字跡工整的先生幫我擬了一份字帖，做為我寒暑假的額外作業。或許是老師願意用心了解學生的個性，也或許是我習慣與長輩相處的經驗，我一直覺得老師並不是高高在上，令人敬而遠之的存在。

上了國中，校園氣氛有了很大的變化，升學與課業的壓力像是追在我們身後，逼迫我們長大的黑影。我的情感重心也轉到同儕身上，在那個體罰盛行的年代，即便在公立國中，也很少有不體罰學生的老師。同學便成了最重要的依靠，是一起面對生活轉變的不安的同伴，更是可怕的老師施行嚴政下的共同受害者。所幸當時的導師雖然個性嚴謹，但恩威並濟，賞罰分明，帶領同學們在幾次的校內的體育競賽中獲得勝利，亦促進了班上團結的氛圍。有一次，科任老師尚未到班，隔壁班的男老師覺得我們班太吵，過來罵了我們幾句，個性衝動的男同學回嗆，便被他揪到走廊上，還掄起拳頭作勢要揍人，班上同學趕緊到學務處請組長來協助處理。事件落幕，男同學受到懲處，然而我們卻憤憤不平，導師知道此事，特



別在班會時間讓大家發表看法，體會我們生氣隔壁老師不當的情緒，但也透過討論，讓我們理解我們該共同承擔的責任。曾經，我們在團隊競賽中失利，質疑學校評審機制，在事後的檢討中，老師同樣透過討論讓我們理出覺得不公平之處，並由我代表班上擬一份諫言書繳交到學務處。雖然嘗到了失敗，但對我來說，這樣的過程卻是很好的學習。在我心中，國中時期的導師不是能夠分享心事的知心朋友，而是一種規範及思考上的典範。那位出聲嗆老師的同學，後來加入校外幫派，參與團體械鬥而面臨刑罰，老師找他與他的母親深談，鼓勵他發揮田徑專長。升上高中的某一天，攤開報紙，看到半版的彩色照片上是這位男同學代表國家到智利參加短跑競賽奪冠時衝過終點的照片，我很難忘懷當時的感動與對老師的感佩。

當然，老師在學校期間，也鼓勵我繼續參加語文競賽，英文說故事比賽及代表學校參與台北市的母語演說對我而言都是新的嘗試。為了英文故事比賽，我和老師間寫起了英文的札記，參加閩南語演說時，老師也特地幫我找了當時台語說得很溜的訓導主任為我進行特訓，最後得到第三名的成績。然而，所有的課外活動都在國三停止了。生活重心全在即將面臨的升學考試上，記得當時老師會按成績安排座位，求好心切的她知道我的數學較弱，特別安排我坐在兩位數學很好的同學中間，幾次模擬考下來，數學成績卻仍不盡理想，老師看出我的異狀，私下詢問我原因，我記得我哭的很慘，模擬考時聽到左右兩位同學沙沙的作答聲，竟讓我緊張的腦中一片空白，對於已經不太會的題目更加沒把握。因著這樣的恐懼及緊張，推甄失利了。死了心準備聯考，卻在一個早上改變了我的命運。原來當時除了推甄外，已經有申請入學的管道，只是名額很少，特別是提供給在學業外有特殊表現的同學參加，在報名截止的那天早上，訓導主任特別叫我過去，認為我很有希望申請上公立高中為什麼沒申請，在得知我是因為壓根不清楚這樣的升學資訊後，特別讓我請了一整個早上的假把所有文件補齊，趕在截止時間前交了出去。就這樣我撿到了免試升學的機會，申請進入離家近的公立高中就讀。雖然

班導認為以我的實力考聯考一定可以考更好，甚至還徵詢全班意見，大家都認為我應該繼續奮鬥。然而，我自己卻很清楚，承受巨大壓力下的我，表現已經每下愈況，天上突然掉下來的機會，我豈有不好好珍惜的道理。更重要的是，我的父母完全尊重我的決定，爸爸也很開心我可以提早結束升學壓力的折磨，那段時間他總是喜歡說我：做夢也會笑。

## 二、高中到大學—我的追夢之旅

上了高中，我完完全全呼吸到了全新、自由的空氣，選擇參加各式社團，交男朋友也不再遮遮掩掩，生活札記上和導師分享情感上的困擾，她還會給很忠肯的建議。因著一路上對於演說的訓練與專長，甫入學，便加入學校司儀的服務團隊。協助校內辦理大大小小活動，擔任司儀與主持。也更加確立了我想要朝新聞傳播相關科系升學的決心。玩瘋了的我，在高一的一次段考嚐到了震撼教育。面臨望著月考卷卻甚麼也寫不出的窘境，拿下了生平第一次倒數的名次。月考當下的後悔與坐如針氈到現在都還記憶猶新。或許是出自於責任感，也有一部分是面子問題，總之，此後在課外活動參與外，學業成績盡量保持中上，但也就僅此而已。現在回想起來，高中時期課業壓力很小，選了文組以後，數學幾乎呈現半放棄狀態。我也去台北車站補習，但同樣是兩三百人的大班教學，英文科我可以坐在第一排，把握機會問老師問題。但數學卻是躲得遠遠的，沒有在聽，跟不上進度，更遑論提問。後來雖在同學介紹下一起找了數學家教，但，僅能勉強維持及格的成績罷了。

高中，因為學校自由開放的學風，是我培養獨立自主的開端，有很多的第一次、很多的失敗，更有很多的學習。因為目標的確立，準備推甄的過程中，我毅然決然的只準備語文和社會科目，放榜後，我如願推上以傳播著稱的私立大學，同樣地，也有人認為我應該拼聯考，起碼考個公立的學校。然而，又一次的，我

欣然接受我所選擇的結果，因為推甄看的不僅是校內成績，使我三年的活動參與與表現有了更深一層的意義，推甄錄取，更是對我的課外學習的一種肯定。

進了大學，影響我最多的，是智識上的啟發。讀書方式的全然改變，讓我發現一種新的樂趣，原來除了關起門來死背以外，組讀書會、討論、報告也能夠有所學習。一次偶然的機會參與了文化與社會讀書會，以文化研究做為討論的主軸。這是第一次以興趣為出發的讀書會討論，在老師與學長的帶領下不斷激盪自己的思維，是一段很享受閱讀的日子。媒體識讀的課，則成了我批判意識的開端，在媒體的中介與符號的運用間發現隱而未顯的意識形態，更進一步探討控制、分配與權力的運作。還記得老師說，當我們開始懂得質疑與反思時，就像遮蔽眼簾的濃霧散去，用一種新的視野來觀看周遭的世界，更加深了我走向媒體實務的決心，希冀透過媒體做為揭發社會不公的一種管道。因此，在課業之餘，我參與學生自籌的校內報社，從校園內出發，尋找可能被忽略的議題，質疑學校的行政制度、校園施工的安全性等。拉廣告籌經費，因敏感的議題受到校方關切，每一期的出刊都是和社團內的夥伴辛苦的心血結晶。閱讀、思考、實作，這樣熱血沸騰的日子直到大三開始進入業界實習為止。縱使後來念的是教育研究所，對於大學這段時光，我從沒有走錯路的後悔，反而認為這是一趟追求自我實現的過程，學會了獨立思考，為了夢想而逐步實踐。

### 參、危機就是轉機——人生的轉折

#### 一、我的恐慌爆發

在大三之前，我的人生盡是多采多姿的回憶，物質上不虞匱乏，精神上亦充實而快樂。然而，阿公的過世，卻觸發了內心一直未被自己發現的恐懼。發現阿公罹癌到他離開僅半年時間，生命的流逝是如此的真實而殘酷，把每天在街上閒

逛的「夜市遊俠」變得乾枯、瘦弱躺在病床上無法言語。在他離開後，我的恐慌爆發，而且是以一種不自覺的形式。

因著業界實習，我理解到現實與理想的差距，一路走來的信心與堅定開始動搖，再加上當時的男友目標確立，陪著他讀書考試，漸漸地迷失了自我。開始懷疑周遭所有一切存在，「一個人不可能永遠幸福快樂吧？」、「我一直以來都過得太幸運了吧！惡運終有一天會降臨的」這樣的想法開始出現，在別人面前我仍然努力裝出大家所熟悉的陽光開朗的一面，然而一方面又覺得自己偽裝的好累。我開始想要逃避，逃離人群，逃離愛我的家人，「越依賴父母的情感，當不幸別離的時刻到來只會越加痛苦吧」我這麼認為。於是我躲在男友家，當時忙於升學考試的他根本無暇顧及我內心的感受，我覺得沒人體會我內心的無助與痛苦，暗自哭泣，甚至在焦慮感襲來之際感到窒息無法呼吸，拜託男友帶我去掛急診卻也檢查不出毛病。

當時媽媽正好開始加入義工團隊有關心理諮商課程的培訓，察覺我的異狀，好說歹說勸我回家並告訴我，我可能生病了。那個夜晚，二十歲的我在媽媽懷中哭的像個孩子，爸爸坐在一旁偶爾出言安慰，終於，我毫無保留的向他們坦承我心中的恐懼與不安，卸下偽裝的我頓時覺得鬆了一口氣。之後，我去了精神科，也看過心理醫師，當然我的恐懼不會憑空消失，然而在治療的過程中我學會的是正視自己的感受，學著與自己過度的焦慮與緊張共處。

## 二、 遇見我的 Mr.Right—我也想做個受學生喜愛的老師

大四的課少，一方面調整自己的紊亂的思緒，一方面也開始思考我應該如何繼續未來的路。高中時期的家教老師白天從事的是廣告活動的接案，工作室就在我家斜對面，晚上便成為小型的補習班。那段時間，沒課的時候常常往那兒跑。家教並非立案的補習班，學生多半得靠口耳相傳，街坊、親戚或同學，從小學到

高中的學生都有。與其說是來上課，不如說是小孩子和大孩子的安親班，學生口中的黃老師，除了教授數理科目，其實在生活許多雜事上他也幫了不少忙。舉凡電腦不能用，腳踏車壞了或是學校作業不會寫全都要靠萬能的黃老師協助。而因為之前在補習班當過課輔老師的經驗，我也開始教起學生英文，和學生的互動總是真誠而愉快，感覺上也沒甚麼在學生成績方面的壓力。也許是工作室就在市場旁，因此許多孩子的家境並不好，在市場工作的父母無暇照顧孩子，補習班就像是托育中心，父母自然也不會有成績上的要求。因為還有廣告工作收入的彌補，黃老師在學費上也就常常半買半相送，曾經還替學生代繳過學校的學費。在那段教學與玩樂的時光中，我有了第一次當補習班老師的經驗，在面臨心理上與未來生涯選擇的迷惘中，那段日子真的讓我感覺重新找回了自己。

### 三、人生中的第一次住院——意外後的新方向

大四上的學期末，心情逐漸越來越開朗，然而對於下一步應該怎麼走卻還是無法確定。在這個時候，我的眼睛因為隱形眼鏡的佩帶不慎造成了感染，並且嚴重到得住院，在一開始的時候，甚至不知道能不能找出致病的細菌源而不確定能不能治癒，也就是說一開始醫生說我有失明的危險。當時，因為黃老師的工作比較自由，父母便託他常到醫院探望我，而他為了怕我擔憂，也主動上網查資料讓我了解病情，更怕我亂想而帶學生到醫院探病。

在突如其來的意外中，父母其實非常訝異我異常鎮定的心情，因為他們認為我才慢慢從心理的黑暗中走出來，又突然有意外發生，怕我情緒又受到影響。其實，正是因為意外來的突然，我才能夠深刻的體會到，也許就像媽媽說的，我從小過得太幸福，反而缺乏面對挫折的勇氣。當人生的意外出現的時候，其實我們很少有人能夠做足準備迎接，與其在恐懼中等待，還不如把握當下的幸福與快樂。後來，我也順利的漸漸痊癒出院了，也因為這樣的危機，讓我得到一個令我感到十分安心可靠的另一半。

在出院過後，因為不想從事媒體相關工作的我決定繼續念書，黃老師建議我，既然我那麼喜歡和學生之間的互動，何不考慮就讀教育相關系所，因為沒有修過教育相關課程，因此我先到補習班進行詢問，在思索過後，也決定給自己一個機會，剛好拿著住院期間領到的意外保險金繳了一整年補習班的學費。也在工作室和學生們一起讀書，征戰了幾所心目中理想的學校，終於進了教育研究所就讀。

#### 四、 成為一個真正的補習班教師；

在研究所放榜後等待入學的期間，之前打工的補習班正好缺新老師，打電話問我是否有工作的意願。當時的我真覺得是天上掉下來的好機會，即將進入教育專業領域學習的我，正好有個接觸學生學習的場域，二話不說的接下了這份工作，也是我正式地進入到較具有體制與規模的補習班工作，從那時起成為了一個真正的補習班教師。

回想成為補習班教師歷程，還真的是有點意外，當時懷抱著有一點新鮮與試試看的心情報考了教育研究所，並希望有教育實踐的場域而進到補習工作，然而在一路走來的過程中，也的確面臨到許多教育理論與我所看見的補習班現場的差異而產生不斷地質疑與矛盾，這也是我希望做這份研究的原因，我希望在這個研究的過程中，在與訪談對象的故事中，重新思考自己成為補習班教師的經歷與過程，在他人的經驗中反思自己做為補習班老師這樣的身分，繼續我這身為老師後未竟的故事。

## 第二章 文獻探討

本章擬從爬梳認同的理論脈絡著手，從而理解教師專業認同的概念基礎。接著勾勒台灣補習班的脈絡與現況及討論台灣學生補習因素，最後再由當前補習班教師相關研究中理皆現下補習班教師所處的教育情境與其面對的矛盾與衝突，作為研究視野的基礎。

### 第一節 教師專業認同理論脈絡與相關研究

教師是一個高度自我涉入的工作(Kelchtermans, 2000)。王儷靜、邱淑玫(2002)指出教師專業認同是教師在社會化歷程中，以個人過往經驗和師資培育環境中逐漸形成對教師專業工作認同與肯定的過程。由於生活經驗的差異，個人將會以不同的方式看待、詮釋其工作內涵(周淑卿, 2004)。而 Carrington, Deppeler & Moss(2010)則將教師認同區分為「社會地位的認同」、「自我認同」與「專業認同」等三個面向，因此教師專業認同必須以自我認同為基礎，個體認定自己的職業目標並作出選擇後而進入教學實踐場域，就是其個人自我認同的展現，而對專業的認同更是對自我認同的延伸(黃靖蓉, 2005)。

本研究將循此脈絡，首先探討認同論述的脈絡發展，由鉅觀的社會角色期待到以微觀角度看待個人與環境互動的自我建構做為教師專業認同的討論基礎，並進一步整理教師專業認同相關研究，指出其討論的方向與認同論述的發展一致，最後則以當代認同的觀點出發探討教師如何透過敘說與對話交織出個人與內在、他人和環境間的互動關係，在日常的生活經驗中建構出教師專業認同。

## 壹、由社會的「角色期待」到建構中的「自我認同」：

### 一、角色(role)與社會化(socialization)：

認同探討是人們對於「我是誰」這樣的疑問，持功能論觀點的社會學家，以角色(role)與社會化(socialization)的過程來回答。彭懷恩(1996)認為：社會化(socialization)係指一個人從生物體個人轉變為社會體個人的過程，即是人們學習與自己有關角色行為和文化之學習過程。它有兩個目的：一方面由社會角色彼此互動，以及經由傳遞新成員適當之信仰和行為，另一方面培養社會共識，確保社會繼續生存。人們根據他在社會中的位置，決定他在社會上的地位，而角色就是依地位而來的一套行為模式(Merton,1957 轉引自洪瑞璇,2007)。按照社會系統理論的看法，角色扮演會因所處機構的不同而有所變換，換言之，機構決定了個人所應扮演的角色(秦夢群，2006)。

然而 Castells(2002)認為，認同必須與傳統社會學家的角色或角色組(role-set)做一區別，因為認同涉及了自我建構及個別化的過程，因此比起角色，認同是更強烈的意義來源。當我們以「角色」期望要求於一個「人」，這個角色就掩蓋了人的真實自我；傳統的預定的角色，長久以來，欺騙了人的自我認同(Kleinman,1981 轉引自周淑卿，2004)。簡而言之，認同所建構的是意義，而角色所建立的是功能(夏鑄九、黃麗玲，2002)。

### 二、互動與脈絡—認同構築的歷程：逐漸發展的自我

微觀的互動論者並未使用認同一詞來敘述個體如何看待自身的問題，而是從自我的角度出發，符號互動論者以微觀的角度觀察「我是誰」的構築歷程，將重點放在人際互動、經驗和日常生活之中。Cooley 提出鏡中自我(looking-glass self)的概念，將傳統哲學先驗的主體拉回現實生活。他所討論的自我是心理學家所謂



經驗的自我(empirical self)，這樣的自我是能夠在尋常的觀察中感覺到並加以改變的(Cooley,1964:168 轉引自 Holstein James A., Gubrium Jaber F., 2000)。他將自我視為一個過程(process)，在過程中，個體將自己和他人人都看作是社會的客體對象(洪瑞璇，2007)。鏡中自我包含三個要素：想象我們呈現在他人面前的樣貌；想像他人對此樣貌的評價，並依此產生一種自我感(self-feeling)。也就是說，自我的概念是在日常生活中與他人互動中形成，他人就如同一面鏡子，從他人身上看到自我的映射，從中獲得自我形象。

Mead 探討自我形成中認知、感受、和互動的關係，他反對 Cooley 過度心靈主義(mentalistic)的看法，認為自我感只是自我心靈的對話，他將重點放在社會我(social self)，我們每個人都是透過與他人互動而發展出自我。這樣的自我是逐漸發展的，並非生來即存在，而是在社會經驗與活動中生成。也就是說，既存個體(given individual)的發展，是一種互動關係的結果，端視自我和整體社會經驗與活動和此過程中其他個體間的關係而定(Mead,1934:135 轉引自 Holstein James A., Gubrium Jaber F.,2000) 一開始，他將自我的基礎建立在語言上，對 Mead 而言自我是溝通的過程，是反映在溝通行動中的一部份，不是在稱之「思考」的內在對話過程中就是作為一種具反身性的社會互動下的產物。在一個象徵意義所建構的世界中，沒有通過語言，就無法使用作為自我思考與行動裡不可或缺的符號(Anthony Elliott,2007)。換言之，在具有共享象徵意義的社會中，個體透過語言發展自我，並以之與他人互動。因為語言具有自身指涉(self-reference)和自我反思(self-reflexivity)的特性，我們能夠用來談論語言自身，也能夠透過觀看自我思想、感受及態度進而理解他人的行為，認同他人的觀點、立場和感受作為自我行動的基礎。

Mead 進一步將自我分為「主體我」(I)與「客體我」(Me)，主體我與客體我是無法分離的，任何自我都是同時地包含著社會互動與自我意識活動的產物(高宣

揚，1998)。所謂「主體我」是個體無法覺知的自我部份，是行動的主體，唯有當行為發生完才得以覺知，「客體我」則是個體可以覺知的部分，是對重要他人(significant others)或概括化他人(generalized others)的概念組織，因此可以說是一種社會化後的我，代表順從與社會控制的力量。在成長和互動過程中個體瞭解到某一角色或眾多角色間關係的一套規範，並將此規範內化至個人經驗中，成為引導主我行動的方針或參考(涂伯璋，2007)。透過社交互動的經驗，我(I)最終會告訴自己或他人這是我(Me)，此種將自己「對象化」的思考，讓一個人經驗到自己作為行動者(agent)，在反思中面對自己，以發現自己如何有別於其他行動者(Blasi,1988:229 轉引自周淑卿，2004)。

綜上所述，符號互動論者如 Cooley 及 Mead 由微觀層面的社會互動中出發探討自我的形成。透過與其他人的互動而或得象徵意義，在此期間，我們學會採納他人的看法，檢視自我觀點思考在特定的情境中的我們應該如何行動。這種對於自我領域的探究總是在與他人關係為基礎下展現出來。要擁有這樣的自我就必然代表著我們視一個人的行動、情感和信念為一整體結構，是從重要性他人所得到的看法，因為他人會觀看並闡釋這個自我的行動(Holstein James A.,Gubrium Jaber F.,2000)。

由此可見雖然符號互動論者強調的是社會互動，其仍舊強調有一個整體的本質的我，只是能夠透過和他人與社會的持續對話中，逐漸形構與調整。在互動論中，所謂的認同就是自我在與社會的互動中，由諸多外界所給予的我的觀點，統整出一個「真正的我」(周淑卿，2004)。

### 三、 當代認同的意涵：

當代認同的觀點已經不再是本質主義的，我們對自我的認同感隨所處的脈絡不同會隨之改變甚至有時會互相矛盾，因此很難宣稱自我認同是自我的本質或要

素，在不同的脈絡中穿梭卻還能維持不變。也就是說，隨著時空的轉變，認同是隨之變動的，Hall 便反對以本質主義的立場來看認同，他認為認同並非如我們所見那樣顯而易見與毫無疑問，我們不應把認同視為已完成的，而是應該把認同視為一種「生產」，它永不完結，永遠處在過程中(林文淇，2006)。因此，後現代的認同乃是一種「建構性的認同」(a constructive identity)，identity 本身變得既不確定、多樣而且流動，正需要有一「認同的過程」去爭取，認同之所以具有意義，以及進一步而言，具有何種意義，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)。孟樊(2001)並整理庫里(Mark Currie)與安德森(B.Anderson)的看法提出後現代認同的特性：

- (一)認同是關係性的(relational)-意即認同不是來自個人內在的發現，它源自於個人與他者間的關係。
- (二)認同是敘事的(narrative)-意即認同不在我們之內存在，它是以敘事的方式存在。依此看來，說明我們自己是誰，也就是在敘說我們的故事。
- (三)認同是想像的(imaginary)-意即認同多少雖有其物質性基礎為其依據，但主要還是依據個體的想像;沒有想像，認同即無法作為被訴求的歸屬對象。

簡言之，在越趨多元與不確定的現在，認同不是與生俱來的，而是逐漸建構的，我們必須透過與他人的互動，比較自己與他人的差異，由想像產生認同，並透過敘說的方式呈現並確認我們自身。認同產生於一個主體互動的場域(intersubjective field)並可以被視為是一個持續進行的過程。此過程是在特定脈絡中個體自我詮釋為一種特定的人，並被認定是如此(Gee,2001)。因此在這樣的脈絡中，認同也可被視為不斷產生的「此刻我是誰」這個問題的解答。一個人是藉著統整自己的過去、現在、未來，在與外界的互動中建構自己的身份認同(周淑卿，2004)。

## 貳、教師專業認同的相關研究：

教師專業認同在近十年來已經成為一個獨立的研究議題(Beijaard et al.,2004)。與教師認同相關的概念則包括「教師專業認同」(professional identity),「教師認同」(teacher identity),「教師專業自我」(professional self),「教師自我」(teaching self)等,雖使用的名稱有異,然指涉的概念卻很相近。Beijaard等人蒐集1998-2000年間相關文獻作成一份回顧性研究<Reconsidering research on teachers' professional identity>,以研究目的與資料搜集方式等作為標準,將研究大致分為三類:探討教師專業認同建構歷程、描述教師專業認同特徵,以及強調教師專業認同在故事中展現等。而Søreide(2006)亦認為,過去三、四十年對於教師及教學方面的研究,從不同的觀點及角度切入,著重的是教師的教學及生活中不同的面向(Søreide, 2006)。隨著時間及社會脈絡的改變,教師相關研究由強調「教師技能」逐漸轉向「教師敘說探究」。

探討教師認同特徵的研究,不論其所使用的資料蒐集方法採結構或半結構的訪談亦或使用封閉式或開放式的問卷,大多將焦點放在了解及描述教師對於普遍的專業認同的感知及觀點,或是他們感知到與專業認同相關的特定議題上。基本上,這類型研究多半缺乏對認同概念的界定,研究目的在探究教師們對「教師是專業工作者」的看法、觀點或知覺(perception)(涂伯璋,2007)。換言之,其預設教師專業認同具有一定的本質,端視教師個人如何接納與掌握。

探討教師專業認同建構歷程的研究以俗民誌等方法,透過深度訪談、參與觀察、檔案分析描述教師認同型塑的歷程以及在教師認同型塑歷程中個人與脈絡間所面臨的衝突。這些研究強調教師認同的型塑是持續進行的,且是一種在自身的角色與教師專業意象間的動態平衡,受到歷史、文化、心理及社會的各種因素影響。相較於先前的研究大多將專業認同的焦點放在個人,此類研究則特別注意脈絡的重要性。強調教師不僅是個人,也是專業人員,他們的生活和工作深受教室

及學校內外的因素及情境所影響，並因之被賦予意義(Goodson&Cole,1994;Beijaard et. al,2004)。

最後一種研究類型，則強調教師職場地景 (teachers' professional landscape) 對於教師專業生涯的影響。近二十年來敘說探究的傳統在教學及師資教育方面的研究已愈具影響力(Beijaard et. al,2004)。就敘說的觀點而言，當教師訴說並活出其獨特的故事時才能被視為教學實踐的建構(Elbaz Luwisch, 2002; Beijaard et. al, 2004)。進行這類型研究的學者如 Connelly 和 Clandenin 認為，教師專業認同就是教師訴說自身的故事，教師關心的是「我是誰」的議題，而非「我所知道」的事。換言之，教師專業認同並非是一種本質性的確認與追求，而是構築在教師所生活的教室內外，透過故事的訴說重塑教師個人實踐性的知識、教師專業地景及認同。

在國內的研究中，洪瑞璇(2007)以及楊巧玲(2008)則將教師專業認同的理論建構分為三個路徑，一是強調社會功能，將教師專業視為教師共享的理想專業標準，由心理層面看來，是一組教師共享的特質與價值取向。第二條路徑，則是強調教師與環境的互動，認為教師專業由個人經驗與其所處的社會、文化和制度間關係建構。最後，則是結合以上兩種取向，由結構-能動間的互動關係來看教師專業認同;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)。

綜上而述，不論是國外或國內的研究，教師專業認同的探究已不再由社會結構與教師自身二元對立的角度出發，而是強調在結構與教師自身能動性之間的互動關係來看待教師的專業認同。依此理論基礎，以下將更進一步勾勒教師專業認同的意涵。

### 參、教師專業認同的意涵：

如同對於認同的討論，從「教師專業」的特徵與標準來看教師認同的學者採取教師「角色」的觀點。這樣的教師專業是在教師自身之外的標準，我們對一位專業教師的看法端視其符應社會所型塑出的教師形象而定，而所謂的教師認同，則是教師對於是否達致教師角色的標準的評斷。然而，當我們採當代認同觀點來看教師時，認同並非是本質與先驗的，而是教師自身在歷史、文化、與社會的脈絡中與之對話與互動間關係的建立。這樣的認同是流動的，是不斷生產中的此刻我是誰的感受，而教師專業認同則植基於自我在教育場域中對於自己是誰的描述，因此，源自於個人過往的經驗、知識、價值都會影響一個教師認同的建構，也影響著教師對於教學場域的決定與實踐，若從教師專業發展的觀點來看，不僅是教師對於「此刻的我是怎麼樣的教師」這個問題的回應，更涵蓋「我要變成怎樣的教師」這樣的疑問。因此，教師帶著個人過往的經驗進入教學場域，在與其他的教師、學生與家長和行政體系這樣的脈絡互動之下，構築出自我的教育實踐。

教師所處脈絡對於教師專業認同的影響，Connelly & Clandinin(1999)以地景(landscape)這樣的隱喻來說明，他們認為，地景讓我們能夠討論有關空間、場域與時間的問題。此外，它還具有延展的意義，以及充斥在多樣的人、事、物間不同關係的可能性(Connelly & Clandinin,1999)。而教師身處最主要的場域則包含教室外的場域(out-of-class-place)及教室內的場域(in-class-place)。

教室外的場域由教師實踐知識、觀念、課程、行政結構、和一連串教師必備的知識、技能及態度等所組成。學校像是透過導管一般被注入這些教師所應該知道、瞭解、討論並需要作出回應的知識(Connelly & Clandinin,1999)。換言之，教師在教室外的場域中所面臨的是外界所期待並規範的「角色」，它是被強加的知識和道德的要求，教師被期待應該做些甚麼，越來越多教師專業發展討論的產生只是為了確保教師能夠正確的理解並朝向促使學校進步的這樣的目標前進。和教

室外的場域相對，教室內的場域則被視為一種實踐的場域，教室中是較具隱私的地方，在這扇關起來的門後，教師自己身為故事的作者，在自身的故事中演出。這樣隱私的特性在認識論上有其重要的功能，這是一個安全的場域，教師們在其中能夠自由的活出實踐的故事，這些故事本質上是神祕的，教師大部分也只會私下說給在其他秘密場域中的教師聽(Connelly & Clandinin,1995:p12-13)。由此可見，教師身處一個關係多元且交織複雜的環境中，教師的專業實踐由各式各樣的故事所構築，在這些故事的背後則包含教師自身對故事的解讀與意義的賦予，形成教師專業認同的來源。

除了教師自身認同與所處脈絡間的關係外，主體的能動性在教師專業認同中更是重要元素，這意味著教師在認同發展的過程中，必須是積極的(Coldron & Smith, 1999)。教師專業認同應該是由教師本身出發的一個課題，而非一個有既定且「應然」的角色目標的追尋，因此，教師專業認同除了是動態發展的更是一個歷時性的學習過程。教師主體出現在自身認同的建構中，更出現在面對所處環境下所面臨的矛盾與衝突中所做出的選擇裡。主體可以參與其自身的構成，對於他們被編配的角色，可以默認，也可以抗爭(Mills, 1997 轉引自周淑卿，2004)。

綜此，在結構與自我的互動中，Newman(2000)更具體的以下幾個問題來說明教師的專業認同：

- 一、我是一個怎樣的老師？
- 二、我的教學信念是什麼？
- 三、在我的教室中，我要和學生作什麼？
- 四、在學生/家長/行政人員眼中，我是一位怎樣的教師？

Kelchtermans (1993)則歸納出教師專業自我 (the personal self)的五個要素：

- 一、自我意象(self image)—自我描述：「我是一位怎樣的老師？」
- 二、自尊(self esteem)—自我評價：「教師這個工作，我做的好嗎？」
- 三、工作動機(job motivation)意欲：「從事教師這個工作，我的動機是什麼？是什麼讓我決定繼續或不當老師？」
- 四、工作知覺(task perception)—規範：「要做個適當的老師，我必須做什麼？」
- 五、未來展望(future perspective)—前瞻：我如何去思考我的未來要做一個老師？我覺得呢？」

教師專業認同的發展是一個持續且動態的過程，如同 Cooper & Olson(1996)所言，教師專業認同是持續的透過與其他人的互動中被告知訊息、給予訊息、形塑與改變的歷程(Franzak, Judith K.,2002)。這樣的過程牽涉到教師內在對自我的理解及在外在的脈絡中像是教室或學校裡建構出對於自我的概念。

#### 肆、「敘說」教師認同：

然而，我們應該循著怎麼樣的線索，透過怎麼樣的方式讓這樣的脈絡呈顯出來？換句話說，教師是透過甚麼方式解釋自己，確認自身？如同先前對於認同概念的探討，認同必須在敘事中存在，因此，我們對於專業認同的討論除了應該走進教師生活的場域及脈絡中觀察外，更應該由教師自己說出自己的故事。

一個典型的生命故事包含了自我生命的面向及經驗中，我們想要傳達給他人以及我們瞭解到做為我們整體經驗本質的一部份(Atkinson, R.,1998)，敘說生命故事的過程也是意義賦予的過程。Clandinin 和 Connelly(1988)認為，當我們敘說生



活故事，也就是在恢復經驗中的重要事件；當我們追問這故事的意義，也就是在重新建構自己的意義(周淑卿，2004)。因此，個人的故事不僅僅是告訴某人(或自己)關於自己生命的一種方式，也是他們的認同賴以形成的工具。個人是在個人的敘說裡，建構了過去的經驗和行動，用以宣稱他們的認同(王勇智、鄧明宇譯，2003)。教師的專業認同被視為一種「經驗過的故事」(stories to live by)(Clandinin & Connelly, 轉引自涂伯璋，2007)。也就是說，當教師敘說自身的故事時，同時回顧了自身生命的經驗，也給予了自己一個重新審視自身與周遭脈絡之間關係的一個機會，在敘說的過程中，個人成為說話的主體，將自己做為思考的對象，並反思生命事件的意義，透過這樣理論化的過程建構自身認同。

而這樣敘說的過程，更可作為一種批判性的工具，就社會學研究的觀點而言，敘說研究揭露了社會生活與文化，透過個人的故事說出自身，我們可以檢視個別描述者所面臨的社會不平等、種族壓迫、和其他的權力運作。站在個人的觀點看來，敘說能夠「作為一種詮釋性反省的手法，讓我們能夠有一種觀點去理解我們是誰、是甚麼以及種種加諸在我們身上所發生的事 (Goodson & Sikes，2001 轉引自范信賢，2004)。因為敘事本身是詮釋、分析、發現意義的方式，它是讓生命中緊張力量及未曾敘說之沉默找到位置的第一步(Ritchie&Wilson,2001 轉引自周淑卿，2004)。透過認同建構的過程，引發教師的思考，更進一步促進教師的行動，也就是教師主體能動性(agency)的展現，更涵蓋了教師彰權益能(empowerment)意義。

Prawat(1991)認為，教師透過「對話」發掘自我內在的能力，並在人與人的互動中，展現自身的力量。包含自我的對話(conversation with self)及與環境的對話(conversation with settings)兩個面向。在知識層面上，透過自我的反省與批判，能夠在不斷的自我對話，不斷的探究中，檢視自我的知識與信仰，而透過與環境的對話中，則能幫助教師採用多種觀點來看待問題；在政治層面上，自我對話促使

教師了解不平等權利的關係，並朝向使教師有自信的說出自己的想法這樣的目標邁進。與環境的對話過程中，則能提高教師對其工作的自主性，提高教師對工作的認同，進一步判斷自己需要獲得哪些資源以達致專業工作目標(王麗雲、潘慧玲，2000)。

## 伍、小結：

綜前所述，教師專業認同是建構的並且不斷變動的，教師帶著過往的經驗進入教學場域，教師可能處在充斥著一定價值與期待的場域中，面臨著不斷的矛盾與衝突，在自我與脈絡的交織互動中，決定此刻的我是一個怎麼樣的教師，下一步的我又該成為怎麼樣的教師，因此教師專業認同必須以個人認同為基礎，也是自我認同的延伸。換言之，也就是教師在當前的教學實踐場域中對於身為一個教師的看法，而由教師自身出發，透過述說讓教師在說話的過程中，建構自己的故事，讓自己有了反思過去生命的機會，重新檢視自我在所處脈絡中所遭遇到的矛盾與衝突，有了這樣的省思，才能思考下一步的我，應該怎麼做。

## 第二節 台灣升學補習班發展脈絡與現況

根據教育部於民國 93 年修訂的「補習及進修教育法」第三條規定：「補習及進修教育區分為國民補習教育、進修教育及短期補習教育三種；凡已逾學齡未受九年國民教育之國民，予以國民補習教育；已受九年國民教育之國民，得受進修教育；志願增進生活知能之國民，得受短期補習教育。」而在教育部委託高雄市教育局所設立之「直轄市及各縣市短期補習班資訊管理系統」中，則將短期補習班分為「文理類」、「語文類」及「技藝類」三種。本研究中所關注的補習班教師，係指以輔導升學為主要目標的文理類補習班中任教之教師為主。本節試整理台灣升學補習班相關文獻資料，勾勒出台灣現下補習教育所呈現的樣貌，以作為補習班教師專業認同討論的基礎。

### 壹、台灣升學補習業發展脈絡：

台灣補教業發展由來已久，本文所關注的升學類文理補習班則在聯考制度開始實施後開始出現，依據「臺北市升學補習教育回顧座談記錄」（臺北市文獻委員會，1996，轉引自丁時達，2005），補習業者與教師們曾提到，在臺北市補習班之早期發展中，首先專為升學設立，並以店鋪化、企業化的型態出現，且大量公開招生的升學補習班，是由臺大數學系教授周鴻經於 1950 年代所創立的大同補習班；隨後又有部分大陸來臺人士相繼設立發展，形成現今大型升學補習班的前身（劉正，2006）。而丁時達（2005）在《台北市升大學補習班變遷研究》一文中，則從報載廣告及市政記錄中尋找早期補習班設立的蛛絲馬跡，在民國五十年代，最重要的兩家升學補習班是位於館前路的「建國補習班」及羅斯福路的「志成補習班」，形成雙雄競爭的局面。爾後，補習班名師出走，自立補習班的情況時有所聞，新補習班不斷增加，彼此間的競爭愈趨白熱化，招生手段亦不斷推陳出新，為了遏止補習歪風，民國 62 年政府般令禁止補習班新設，然而，在此之前升學

補習班已普遍設立，禁令的頒布更形成市場壟斷的情況。丁時達(2005)總結此時期的補習班因為高等教育機會擴張、教育部舉辦升學檢定考試，以及隨政府遷台的知識份子及學生等因素，造成升學補習班於此時開始萌芽，這段時間補習班老師素質高，學經歷整齊，但彼此之間商業鬥爭攻防亦十分激烈。終因商業氣息日濃，輿論評價日差，導致政府決定禁止新設補習班。

1988 年解嚴後受到民意代表的壓力，政府重新開放文理補習班的設立，此後隨著補習班的開放新設及大學聯考錄取率漸漸提高，越來越多新開設的補習班取代重考班的角色，以家教班的形式，在升學補習班的舞台扮演主要角色(張慧媛，2010)。民國八十年代中期，教改聲浪逐漸升高，隨著九年一貫教育的實施在教學內容及測驗方式都有重大的改變，如建構式數學、統整課程和一綱多本等政策，原本立意在減輕學生壓力，然而許多家長無法放心信任改革成效，也仍將在校成績作為孩子在校表現的唯一根據，更擔心學生僅讀一個版本無法應付升高中職的基本學力測驗，許多補習班、家教班，更因此作為招生口號，幫助學生統整各版本教材，使得補習人數不減反增，仍然呈現逐年增加的趨勢。

綜上而言，補習班在升學錄取率逐漸升高，及少子化的衝擊下，經營規模縮減，當年重考班雖盛況不再，但許多業者，努力做各種多元嘗試。異業結合、開拓學生來源、提供消費者多元化的選擇等都是目前的趨勢(丁時達，2005)。

## 貳、台灣學生補習動機探討：

Stevenson & Baker(1992)指出，有下列三種教育狀況的社會，會促進補教事業的成長：第一，有正式的人學考試制度，特別是由國家所主導的考試；第二，學校教育採用競爭性原則而非贊助性原則；第三，在中小學教育階段，教育分流與未來教育成就、職業及社經地位的取得有密切的關聯性(張慧媛，2011)。因此，補習班的存在與發展仍與升學與競爭的社會氛圍息息相關。而從台灣學生補習的

動機看來，似乎與如此的敘述若合符節。

### 一、升學主義、文憑社會與勞動市場：

在台灣，長期受到「萬般皆下品，唯有讀書高」的士大夫觀念影響，造成升學主義的形成。在升學主義掛帥的教育氣氛下，嚴重的升學競爭及其所帶來的壓力，使得許多的學習內容都只以升學為導向，考試成績的高低成為學生、家長最在乎的事(王震武、林文瑛，1994)。黃毅志(1994)、章英華、薛承泰、黃毅志(1996)在討論民眾的階級認同時，更曾多次指出，在臺灣，教育程度是評估個人階層位置的最重要標準(劉正，2006)。根據2003年版E-ICP(東方消費者行銷資料庫)調查顯示，高達72.4%的青少年認為擁有高學歷將來成功機率才越大，看出青少年仍不脫升學主義(林慧敏，2008)。顯見在高學歷的追求背後更與就業機會有著密不可分的关系。而在大學教育錄取率幾乎達百分之百的今日，雇主重要的參考指標除了學歷外，還得看畢業學校。在雜誌媒體不斷推出的「企業最愛大學畢業生排名」調查中可見一般。因此，補習班就在這樣充滿競爭氛圍的教育場域中成為家長或學生眼中增加自我競爭力的場域。

### 二、補習文化的形成：

林忠正、黃瑾娟(2009)在《補習文化》一文中提出台灣補習興盛的原因除了明星學校、高學歷的追求外係因台灣補習文化形成已久因素所致。風俗或文化是人們的生活習慣或型式，是長期的歷史背景、當時的社會客觀環境與人們主觀偏好的綜合體現，一旦文化形成，就很難改變。他們並用「補習是不好的」或「不補習是不好的」這樣的概念來詮釋補習文化，也就是說，當補習已形成一種文化時，「補習是不應該的」這樣的概念就會失去其制衡的力量，使大家覺得補習是一個理所當然的教育選擇。郭家華(2006)則以布爾迪厄理論中「習性形成」的概念來分析學童家長如何看待台灣的補習現象，其在結論時認為，不論傳統產業家

長或教師家長都認為補習是一種流行，害怕自己的孩子輸在起跑點上，補習有勝於無，形成一種從眾心態。教育體制、環境的結構，內化於家長的習性之中，而家長的習性又賦於學童補習行為上某種意義，促使學童補習的情形一再出現，以致於補習現象在現今台灣的教育環境之下不減反增，補習成為集體習性下的歷史產物。

### 三、 學生心理層面：

每當檢討教改成效之際，學生補習比率逐漸升高的現象往往會被拿來與升學壓力作一連結。升學壓力與課業壓力的來源，主要可以分為兩個面向，一是內在的學生自我的升學期望，另一來源則是外在家長對於學業成績的要求(黃健倫，2008)。換言之，在上述的升學主義與文憑社會的社會氛圍下，學生亦然期望自己能夠繼續升學，而父母的期盼與要求亦是學生課業壓力的來源，黃健倫(2008)透過統計結果顯示，學生自我認定的升學能力以及自我的升學期望之教育程度越高，補習的比率以及平均每周補習的時數也就越高，而且增加的十分明顯。此外，補習班老師強調解題技巧，傳授記憶與背誦方式，在加上對課程及考題的系統整理，培養出學生強大的「考試能力」(劉正，2006)，讓學生能夠信任補習班教師的教學及相信補習班教師擁有豐富的學科知識成為補習的另一因素。再加上同儕間比較的盲從心態也可能促成補習動機，研究指出學生為了升學或進入理想的學校，在「眾人皆補，我獨無」之下，會去補習來獲得心理上的安全感(黃光明，1993)；學生們的相互比較影響、不服輸的心態與社會的群體壓力，使得學生產生「你去補，我也要補」的想法。

綜上所述，補習動機的形成大概來自社會、家長及學生自身的因素，然細究其間的關係其實相互關聯而複雜，在此，援引郭家華(2006)的研究結論做為本段的總結：

存在世界上某種社會現象是受到人們集體習性所建構出來的，而個人的習性形成又是社會結構與心智結構所生成，也就是社會結構的內在結構化，因此，某些地區的文化、儀式、制度或生活方式，在外界看來是不可理解的，但卻一直被當地的人們所認同、遵循。基於此點，台灣的補習現象，也是大多數人們集體習性所建構出來的一種社會現象。....補習現象跟家長的習性具有密切的相關性，家長的習性又受到外在社會結構的影響與形塑，更是被本身處在的社會空間位置所左右(郭家華，2006:67)。

### 參、小結：

台灣補習教育的歷史與補習文化的形塑由來已久，在討論其該不該存在或是許多人視之為惡，亟欲去除之際，其皆已形成台灣社會文化的一環，已然複雜地與整個社會脈絡連結在一起。而從補習動機的分析中可看出，提高學業成就，與家長或是學生自身對於升學表現的期待仍舊是主要的補習原因，在這樣的氛圍中使得補習班為了營利需求仍必須以成績與升學做為主要的訴求目標，身處其間的補習班教師亦受到許多結構的限制，在教學的場域中充滿著矛盾與衝突，透過這樣的文獻探索歷程，更讓我想藉此研究探查補習班教師處在如此的教育與營利的商業競爭氣氛之間如何構築出自我的教育實踐，形塑其專業認同？





### 第三節 升學補習班教師專業認同

綜上而述，不論教育制度如何的變革，補習似乎已經根深蒂固地成為許多學生及家長心中彌補正規教育中學習不足或是提升競爭力的教育選擇。然而，綜觀現下以補習班為題的研究，仍多以顧客滿意度、家長選擇與補習班經營策略等管理的角度出發，以教育的觀點進行觀察者則占少數。針對補習班教師的觀察，則多以補習班教師的「教學信念」為題，關注的是教師對於教育的看法與其實際進行教學行為間的關係，仍未有補習班教師認同的相關研究。然而，延續先前的討論，教師專業認同的形塑深受其所處場域中人事物的影響，因此，本節擬由「陰影教育」的角度出發，探究補習教育在當前社會中的角色，其次，藉由國內補習班教師相關的文獻中，追尋與拼湊補習班教師所處的脈絡與可能面臨的壓力與困境，作為研究的視野開展的立基點。

#### 壹、補習教育為一種陰影教育(Shadow Education)：

放學後，部分中小學學生參加了校外的課業輔導，由家長支付費用，針對語文、數學、理化等智育科目做加強，以提高在學校的學科表現。這樣的「補習」活動不僅在東亞地區盛行，也發生在亞洲之外的許多國家，國際學術社群稱之為陰影教育(shadow education) (Stevenson and Baker, 1992 轉引自黃敏雄, 2009)。學者 Mark Bray(2007)長期針對世界各國補習的現象進行觀察與探討，在 2000 年之後，補習教育的普及以不再僅限於亞洲國家，逐漸擴展至歐洲、北美洲、非洲、澳洲等地，已形成一個全球普遍的現象。然而，在補習教育盛行的今日，相關教育計畫或政策制定人員對於補習教育的觀察卻仍然不夠，使得補習教育對教育系統或者社會變遷的意涵不太能夠為人所知甚或被低估了。

Mark Bray(2007)認為，以陰影教育(shadow education)這樣的學術用語(terminology)來做為補習教育的隱喻是十分適切的。首先，升學類補習班之所以

存在，係因主流(mainstream)教育的存在。在升學類補習班中，教授的科目皆是學校教育中已經涵蓋的科目，目的在補充(supplementation)學校的教學，如同上一節的討論，不論是出自於家長要求，亦或是學生心理對自我的期許，許多學生參加課後補習，皆希望能提升自我在主流教育中的學習成就。其次，隨著主流教育轉變的規模和樣態，補習班亦隨其規模與樣態而轉變。在台灣，隨著教改的實施與少子化的衝擊，許多補習班的型態也由集中在市中心的大班制教學為主的形態，改為走入社區的小班教學型式。在天下雜誌 2008 年的一則專題報導中指出，知名補教業者跨出台北，與各鄉鎮市的補習班結盟，得到熱烈的反應。在教改的十年中，補習班從四千三百多家，成長至一萬七千四百多家，其中文理、外語補習班成長最多(李雪莉，2008)。Mark Bray 將補習教育隱喻為陰影教育的因素之三，即是補習教育的特徵遠比在主流教育中來的不明顯。在生存的競爭壓力下，補習班不論在辦學的形式上、規模上與教學的模式上，業者力求多元，以期獲得家長青睞，因此並不如學校教育一般有較明顯的共同特徵。最後，在大部分的社會中，大眾將大部分的注意力放在主流教育上而非補習教育。在 Mark Bray 的研究中指出，補習教育較少受到研究人員及教育計畫者的注意，其原因可能是對於研究者與教育計畫人員來說，相較於主流教育，補習教育較難以觀察與監控；在台灣，以教育觀點出發的研究亦付之闕如。Mark Bray 並以日晷(sun-dial)來形容陰影的可用之處。如同人們透過太陽照射日晷所投射出的陰影可以得知時間，從屬於教育系統的陰影教育同樣可以告訴研究者關於這個社會上的變化(Mark Bray,2007)。

換言之，補習班是依附於主流的正規教育而存在，身為補習班教師，亦深深感受到這樣的陰影、與從屬的無力感。對於台灣補習班發展脈絡的探討，大致亦符合上述「陰影教育」的內涵，不論教育如何變更，補習的需求持續存在。這樣的思考背後，其實隱含著主流教育是否真有不足的討論，社會對補習班的刻版印象存在已久，長期以來對補習班看法總是和「升學主義」、「惡性補習」、「唯利是圖」等連結在一起。但如果國家當前的教育環境與教育資源能夠讓所有的孩子得

到適切且適性的教育選擇，如果教育政策透過多元思維改變教學內涵時，也能夠使家長信任且放心的屏棄升學主義的迷思，降低孩子對未來發展的不安，那麼補習班又怎麼會如此蓬勃發展？

## 貳、補習班教師相關研究：

教師專業認同植基於教師在教育場域中對自我的描述。補習班教師源自於過往的經驗、知識、價值與當前所處情境的脈絡互動下逐漸的形構出對自我的看法，更進一步地影響其對於教學場域的決定與實踐。因之，當前雖無補習班教師認同相關的文獻資料，本研究仍企圖從前人對於補習班教師的觀察中，整理出包含「補習班教師專業知能」、「補習班教師教學信念與教學行為」以及補習班教師在補習班脈絡下所面臨的「工作壓力」等面向，更進一步理解補習班教師對於教育的看法，與所受到的結構限制與衝突。

### 一、補習班教師的專業知能：

在許多針對家長選擇補習班及顧客滿意的相關研究中(洪郁年, 2005; 廖瑋成, 2008; 王智遠, 2010)，教師的學經歷、教師的專業能力、教學內容與教學品質等，皆是家長選擇補習班時的重要考量。因此，在同業競爭激烈的市場下，補習班要在同業之中脫穎而出，除了硬體的設備與環境及廣告行銷策略外，最重要的仍然回歸教師自身的專業能力及教學的技巧。教師面臨少子化的衝擊及教育政策的改變，如欲維持自身教學績效，勢必得盡可能提升自身專業知能以順應市場的變化。

黃權茗(2009)針對屏東縣國中文理短期補習班教師進行一項教師專業知能的調查研究，其指出，隨著九年一貫教育策的實施，行政院教育改革審議委員會將「建立教師專業地位，強化教師專業素質」列為重要的教改課題，並於教改諮議

報告書中對於教師的能力提出九項要求：1、自主的人格特質；2、關懷他人的情操；3、瞭解教育的理論；4、豐富的通識素養；5、充分的學科知識；6、熟識學科的教學方法；7、充分的輔導知識與能力；8、具有創造與批判的能力；9、自我修正與成長的能力(行政院教育改革審議委員會,1995,轉引自黃瑾茗,2009)。然而對於這些體制外的補習班教師,其專業知能非但沒有明確的標準,相關的研究仍付之闕如。因此,此研究參酌朱陳翰思(2002)在國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究中,對教師專業知能之分類方式,並考量目前國中文理短期補習班實際教育工作之內容及情境下,提出國中文理短期補習班教師專業知能的內涵包括:教師的外在能力、教師的內在能力、對學生方面的能力、教育環境脈絡的知識等四個面向。

在教師外在能力方面,係指對於任教課程的學科知能、教學法的知能、統整課程的知能、選擇與編寫教材的能力、應用教學資訊媒體的能力及教室佈置與管理。教師的內在能力則包含教師對於教學的反思能力、教師創造思考的能力、教育熱忱、了解教研及進修之內容及能了解自身建構專業知能的過程的能力。而對學生方面則須具備班級經營的能力、有關學生身心發展的能力、心理與輔導知能的能力、兩性平等的教育理念。對於教育環境脈絡的知識包含了人際互動知能(與補習班相關人員設立人、班主任、行政人員、教師相處的情況以及與社區或家長互動的情形)、社會環境知能、教育政策與制度、兒童心理發展與學習特性、教育現況與問題、教育發展之歷史、教育理念與專業精神、相關法令素養等。研究結果指出,屏東縣國中文理短期補習班教師對整體專業能力十分重視,其中以「對學生方面的能力」之重要性評定為最高。教師專業知能重視程度也與專業知能專精程度呈現正相關,換言之,愈重視教師專業知能的教師,其教師專業知能的專精程度就越高。然補習班教師對專業知能之提升情形卻因「時間不足」的因素,導致每月研習進修時數偏低;主要以「向補教業界先進請教、學習」之管道,來提升自己的專業知能。

## 二、 補習班教師的教師信念與教學行為：

教師信念係指教師所秉持與教學歷程有關的想法或觀點，包含對學科本質的信念、對教學的信念、對學生學習的信念、對教材的信念、對評量的信念、對班級經營的信念、對困難、壓力、拘束的信念等不同層面。吳品玫(1999)進行一項針對高中數學補教老師的質性研究中，依據研究結果將教師對教學環境、教材、教學、學生、獎賞與教室管理等六方面的信念。補習班教師認為補習班是市場導向的教學環境，因此將提升學習成績作為其主要教學目標，專業權威的建立因而十分重要，在教學的過程中也需盡量滿足所有學生的學習需求。在教材方面，則以自編教材為主，以配合實際教學，並蒐羅各式考題來驗證自我教學方向。在教學過程中，運用的教學策略多元，強調學生觀念的建立，亦能站在學生角度思考，發現學生學習問題癥結。補習班教師認為，來補習的學生都是較為主動的學習個體，因為沒有非來不可的強迫性，因此內在的學習動機較正規教育機構中的學生要來的強。當學生學業表現優異時，則傾向以物質獎賞的方式鼓勵學生，而在教室管理的信念上則教重視上課秩序與協助學生專心參與為主。這樣的教學信念大致與其教學行為相符，然許多補習班教師卻因為學生在補習班的時間遠低於在學校的時間，教學效果還要比較好，因此，雖認為練習與測驗很重要，亦無法確實的實施。雖認為想再教更多數學之外的東西，也因為時間的限制，在教學中只能著重教學主題與內容。

張慧媛(2011)則對中小學課業補習班從業教師的教育信念與教學行為以問卷調查的方式進行研究，其結果顯示，補習班教師的教學信念傾向進步取向，在「教學與學習」、「教育效能」及「教育改革」三個層面中，以「教學與學習」的層面認同度最高；而在「教育改革」的層面認同度最低，顯示教育改革對補習教師的影響相當有限。在教學行為中，「師生關係」、「教師角色」及「學生差異」皆表現出相當積極正向的教學行為，以「學生差異」的層面積極度最高；而在「師生

關係」的層面積極度最低。

由上述研究可見，大部分的補習班教師認為補習班的教學環境是市場導向的，因此在教學信念及教學行為上，傾向於以提升學生學習成就為目標，透過歷屆大考的試題來確立教學方向，著重自我專業權威的建立。因為補習時間的限制，許多補習班教師無法在課程內容之外與學生有更多的互動與經驗的分享。在教育政策的實施與變革對補習班教師的教學而言，似乎沒有顯著的影響。

### 三、 補習班教師的工作壓力與組織承諾：

如前所述，補習班面臨強大的競爭壓力，首當其衝的補習班教師，除了需不斷充實自我專業與教學上的知能外，同時還需面臨同儕之間的相處、家長之間的互動與學生間關係經營等人際互動上的問題。因少子化的影響，許多中學文理補習班係以社區家教班形式經營，為節省營運成本，許多補習班教師更需肩負行政及招生工作。在如此的環境下，更增加了補習班教師工作的複雜性與壓力。

何佩珍(2010)針對高雄地區補習班教師工作壓力與組織承諾關係進行研究，其將補習班教師的工作壓力分為工作負荷、個人發展、組織溝通與角色衝突等四個層面，在工作負荷中，探討補習班教師對於工作量及工作時間的感受度；個人發展則指在組織中是否具有升遷機會、專業知能能否發揮、工作是否具有保障及工作是否獲得成就感；組織溝通則涵蓋補習班教師於內部組織成員之間彼此溝通協調、組織工作氣氛與互動關係，組織成員彼此間的互動程度，個人意見表達，組織成員於業務的互助合作等；而角色衝突係指在龐雜工作中不同業務角色之衝突、自我與他人期待角色與歧異的衝突、自己認為的業務角色定位與他人認知不同，感覺個人人格特質與擔任工作角色之間有落差，認為承辦之工作造成自己無法同時兼顧家庭與事業等。

而組織承諾則是補習班教師對組織目標與價值的認同，並願意為組織在工作上貢獻心力的意願，以協助達成組織目標，並且願意為組織努力及強烈渴望能夠繼續留在組織內服務態度。包含「價值承諾」：對工作職場具有正面的態度，認為能夠充分發揮潛能，認同目前工作單位的經營理念，並將企業組織之榮譽視為個人榮譽，而對於組織具強烈的歸屬感；「努力承諾」：配合組織各項措施與活動、為取得同仁肯定而努力工作、為工作犧牲奉獻，願意付出額外時間完成交辦事務、不斷充實自我專業知能及提出建設性意見等；「留職承諾」：即便出現其他工作機會或不論外在環境變化仍留任目前工作，即便遭遇挫折依然全力以赴希望繼續在目前的工作單位工作。

研究結果顯示，在工作壓力方面，以女性40歲以下，教育程度為大專院校之教師，服務年資達11-15的補習班教師壓力最大。在組織承諾上，以男性已婚教師擔任主管者，對補習班之經營方式和教學環境之認同較高。在組織承諾上，以研究所（含）以上之主管教師對認同補習班並發揮其才能最為顯著。而教師知覺工作壓力層面愈低，對補習班組織承諾層面相對就愈高。

陳靖允(2008)則在「補習班教師工作壓力及因應策略」的研究中將補習班教師的壓力分為「學生問題」、「教學要求」、「行政與管理」、「業績困擾」和「學習成效」等五個向度，其研究結果顯示，補習班教師的工作壓力屬中等略低，其中教師感受的壓力以學生問題為最高，其次是學習成效、業績困擾、教學要求、行政管理。

如同Connelly 與 Clandinin所言，教師同時身處教室外的場域及教室內的場域，教室外的場域由教師實踐知識、觀念、課程、行政結構、和一連串教師必備的知識、技能及態度等所組成。由上述補習班教師相關的研究中，我們可以看出，在補習班這樣一個教學環境中，補習班教師專業能力的要求除了課程內容及教學技巧外更需要教師自身對於教學的反思、創造的思考及教學的熱忱，不但需要具備

與班內同儕及行政人員互動合作的能力和家長互動溝通的能力亦需要具備班級經營與瞭解學生身心發展的能力。然而，補習班是一個營利的機構，與正規教育中的較於穩定的教師工作相比，補習班教師更需承擔學生上課與否的業績壓力，職場中的升遷機會及工作保障相較而言也比較少。再者，許多研究皆顯示出，補習班教師因為時間的不足，不僅對於課業以外的教學感到力不從心，在課程進度的壓力下更無法進一步經營與學生之間的互動。在專業知能的提升上，補習班教師的進修研習時間偏少，並多採取向前輩請益的方式進行。

### 參、小結

本節一開始，即點出補習班在社會脈絡中陰影的、從屬的及尚未被深入研究的位置，而身處其中的補習班教師，雖有明確的教學目標，但亦受到許多結構的限制，面臨著許多壓力與衝突。許多針對於補習班教師的研究採用的是實徵的問卷分析，然而其所探究的議題，卻也是補習班教師每日生活實踐中的重要面向，亦是本研究的重要立基點，更重要的是，本研究將透過教師敘說自身經驗故事，在分析階段，此些研究結果，將有助於在意義重建時的理論敏感度，做為反思與參照的重要線索。



## 第三章 研究方法與歷程

本章先敘述研究者接觸質性研究的過程，並說明選擇批判民俗誌作為本研究方法的原因，接著說明研究資料蒐集與分析進行的方式及研究場域與對象選擇過程，最後釐清研究者自身與研究間的關係。

### 第一節 質的研究取徑

#### 壹、我與質性研究的相遇：

作研究，就是透過研究者的眼光來看世界。本研究問題源自研究者的自身經驗，在我的生活中逐漸地累積發酵，希望透過一個我的觀點呈現出其他補習班教師認同型塑的過程。而認同的型塑是歷程性的，探究的是研究者自身在所處的情境中的互動關係，因此進入現場作深入的描述與觀察是必須的。

還記得大學時期，在還未接觸到研究方法的課程前，便常常協助填寫學長姐的研究問卷。每次看同學快速的勾選，我卻每每難以下筆，因為我總是沒辦法輕鬆地將自己的感覺歸類為「好」、「非常好」或是「普通」，如果可以，我希望可以多說一點，甚至一次我在問卷表格的空隙間，秘密麻麻地寫下我的想法。還記得同學用有些詫異與質疑的口吻說：只是寫個問卷而已，幹嘛這麼認真？我心想，假如我們無法確認每位受試者在填寫問卷時的心態，或是沒有辦法利用問卷設計完整的羅列出可能的心境或想法，每一次勾選如果只是不得不的抉擇，如此，是否能夠真正呈現出事實的真相？我在那份問卷中所表達的想法不知道真否能被看見？

直到大四做專題時，我學了最基礎的量化研究法，同一組的同學也認真針對一個現象提出問題，做出假設與列出可能變項，還記得我們很認真的與老師討論

問卷的設計，也跑了許多的大學收集問卷，雖然那是一個很不成熟的課堂練習，但是這是第一次的研究，也的確從中得到了驚喜的發現與關連。原來做研究是有趣的，只是現在回憶起來，只有我們來回奔波發放問卷的身影，熬夜跑 spss 與做出結論時的欣喜與感動。我記不起任何一張填寫問卷者的臉，站在研究者的角度，他們只是一個個的數據，如同填寫問卷的我一樣。

然而，進入研究所，進一步理解質性研究的內涵，這才驚喜的發現，原來，研究亦可以透過觀察與訪談進行。陳向明在〈社會科學質的研究〉中提到質性研究的幾項特性：採取自然主義的探究傳統，任何事件都不能脫離其環境而被理解，而理解涉及到整體中各個部分之間的互動關係。因此，在對一個現象進行考察時，不僅要瞭解該事件本身，而且要瞭解該事件發生變化時的社會文化背景以及該事件與其它事件的關係。這是一個演化發展的歷程，是一個對多重現實的呈現(或同一事實的不同呈現)的探究和建構過程，他們承認自己的研究承載著的個人的價值取向，自己所作的一切不過是對研究現象的一種理解和解釋而已，對意義得進行『解釋性理解』(interpretive understanding)，研究者通過自己親身的體驗，對被研究者的生活故事和意義建構作出解釋，研究者需要對自己的「前設」和「傾見」(bias)進行反省。

質的研究的重點是理解特定社會情境下的社會事件，而不是對與該事件類似的情形進行推論，研究的結果是歸納的。最後，質性研究中的研究關係十分重要，強調從當事人的角度看待問題，重視研究與被研究者者間的互動，不可能脫離被研究者進行研究，正是由於雙方的互動，研究才得以進行(陳向明，2002)。

因此，回到本研究研究所欲探究的，並非變項與實境之間的實效關係推論，而是希望進入補習班的脈絡中，透過我的觀察與體驗，聽被研究者說出他們的故事，並試圖進行理解與意義的建構。曾經，在接觸質性研究之初，我亦質疑過這樣的結果是否能夠具有代表性，然而，在和老師的課堂討論間，我漸漸的理

解到，質性研究著重的，並非大量的數據來增強研究的信實度，就如同鄭同僚教授最愛用的比喻：一瓢水見江湖。研究者所必須做的，就是盡力的將這瓢水中的一切詳實地描述，也包含對研究者自身在研究中角色的不斷反省，讓被研究的場域與被研究者自研究中盡量呈顯。「我」的書寫，只是製造的過程，透過「汝」的閱讀才能得以進入到我們之間的世界；所以研究者的責任即在於，清楚的讓讀者知道，研究者是如何看待，如何找出，如何理解，如何解釋透過研究而傳達出來的筆下世界(陳怡文，2004)。

## 貳、 批判質性研究的視野與批判民俗誌：

在研究所的「質性研究」課程中，接觸到了「批判民俗誌」(Critical Ethnography)的研究方法。如前所述，質性研究著重的是脈絡的描述與闡釋，而批判質性研究更凸顯了在事實描述與意義建構中不可避免的價值取向與權力的中介。民俗誌的研究與一般質性研究的差異正在於民俗誌更注重人類學家所探討的「文化」的概念(黃瑞琴，1994)。因此需要進入研究對象的生活場域中，以當地人的觀點及視角理解他們的生活。批判民俗誌研究承繼民俗誌的基本假設，認為人的生活世界就是一個意義交織的世界，而這個「意義網絡」，乃是人在生活環境中與相關的人、事、時、地、物以及信念價值交互編織而成，每一個人的行為都受所處生活世界之社會結構與文化脈絡的影響，唯有藉著「置身」研究對象之生活世界，才能了解所觀察的行為與文化背後的意義或儀式建構系統，也才能進一步公允地分享價值、解放意識(甄曉蘭，2000)。民俗誌與批判社會學兩種力量的連結，一方面重視社會結構性限制與生命主體間的辯證關係，另一方面也重視人類能動性中的相對自主性，展現另一種表徵、詮釋社會真實的形式(李嘉齡，2002：222；甄曉蘭，2000：371；Anderson, 1989a：252，轉引自嚴振農，2010)。

由上述對批判民俗誌的描述可知，批判民俗誌強調的是深入受訪者的生活脈絡，理解他們的意義網絡，而研究者自身即為補習班教師，本就希冀以局內人的

身分進行田野的觀察。而教師專業認同這樣的議題，更需要由教師自身出發，透過他們自我的發聲，建構其自身意義，強調的亦是教師主體性的彰顯，這也是在接觸批判民俗誌這樣的研究方法後，選用於此研究的原因之二。

其三，在文獻探討中即已瞭解，當代教師專業認同的建構，已非本質主義的，除了從微觀的角度出發探究教師與周遭生活世界的互動外，由鉅觀的角度看來，補習班的工作環境對於補習班教師產生的壓迫，亦使得補習班教師在此場域中，產生許多的矛盾與衝突。批判民俗誌一方面保留民俗誌對每日生活微觀歷程的掌握，以及對文化的重視；另一方面則因其敏於說明社會結構加諸人類能動者之限制、人類能動力之相對自主性間的辯證關係，亦即其對社會脈絡與動力的理解較強，因而避免了民俗誌在喪失結構了解方面的危險(嚴振農，2010)。

最後，批判民俗誌更強調研究者自身的反思與辯證的過程，這樣的反省，更是貫穿在整個研究過程中，本研究希望透過研究者自身經驗進行教師專業認同之對話與反思，透過批判民俗誌這樣的研究方式，在資料蒐集的過程中，研究者將能夠不斷的與研究對象及所蒐集到的資料進行對話與辯證，並因自身同為補習班教師這樣的身分，進行深入的反省，詳實敘述在整個研究過程中，研究者帶著自身經驗所持有的視野與被研究者之間的關係。

綜合上述原因，本研究將採「批判民俗誌」為本研究的研究方法，並主要援引 Phill Francis Carspecken 所著的「教育研究的批判民俗誌—理論與實務指南」一書中所建構的研究步驟與資料分析方式進行。

## 第二節 研究過程與步驟

### 壹、基礎資料的蒐集：深度訪談(in-depth interview)：

人們的思考與行動都是經由對象徵意義世界(symbolic universe)形構而來。人們從象徵意義世界的脈絡中使用符號學的方法，譬如語言、想像或是隱喻等方式去形構他們的認同(Kokermohr, 2009)。Mead 則認為在眾多姿勢、有意義的符號間，「語言」具有其它姿勢所沒有的特性，此一特性對個體形成自我概念有相當的幫助。語言和其它姿勢的差別在於：語言可以用「聽」來感受，而其他姿勢或符號則必須用「看」來知覺。這差異的意義即是說明了只有語言才有自身指涉(self-reference)或自我反思(self-reflexivity)的特性，這是其它姿勢所欠缺的(涂伯璋, 2007)。在文獻蒐集的階段已經得知，在敘說的過程中個體得以藉此重溯過往經驗，重新思考與定義自我。因此，本研究將採取開放性較高的深度訪談(in-depth interview)為主要的資料蒐集方式。

深度訪談為一長期的、主題導向的訪談，且為一非正式、互動性高的過程，其中運用了開放式的、無預設的談論與問題，訪談的目的不在尋求某一問題的特定答案或對某一假設進行測試，而在於瞭解他人所經歷、經驗的內在意義(潘慧玲, 2006)，這樣的過程，是訪問者與受訪者進行共同意義建構過程而非研究者單方面的企圖挖掘想得到的內容與答案。而深度訪談的內容結構，則包含以下三個步驟(Seidman1991 轉引自潘慧玲, 2006):

首先是「聚焦於個人生命史」(focused life history)，亦即從參與者個人早期經驗開始，重構其至今為止的個人生命史，以從中瞭解經驗的意義為何。其次為「聚焦於經驗之細節」(the details of experience)，在這一階段中，研究者應協助參與者重建經驗之細節，而非詢問參與者對經驗的意見。最後是「經驗意義之反思」(reflection of experience)，參與者之陳述應呈現經驗在其生活中智識與情感上的關

聯性。

雖說深度訪談為一開放性的，以受訪者生活經驗與生命故事為主的訪談方式，然而，為了獲取更豐富的經驗與重要、實在的敘述，大致的訪談架構仍是必須的，因此，依據上述的步驟，將主要訪談分為三次進行，第一次的訪談係聚焦個人生命史，因此在訪問前並無特別準備訪談大綱，訪談的開始，僅以「可不可以談一談在成為一位補習班教師前，你整个人生的過程、故事。」為起始，在訪談進行間，輔以支持性的回應，並針對不太明瞭或是想深入了解的部分進行提問。

第二次的訪談，重點在經驗細節，因此將訪談的主軸分為：「教學」、「人際」與「行政」等三個層面，強調受訪者經驗的描述。而第三次訪談，則是著重反思，因之結合文獻探討中 Kelchtermans (1993) 與 Newman(2000)所提出教師專業認同的相關問題，擬出訪談大綱，並在過程中著重意義與經驗之連結。

## 貳、文本的理解與分析：

訪談與觀察所得的資料，將依「意義重建」、「有效性重建」及「語用學的視域分析」等三階段進行，以下將逐一解釋並舉例說明之。

### 一、基礎意義的重建：

進行了研究對象的訪談與現場觀察的紀錄後，我們應該如何理解手邊擁有的研究資料？在質性研究中，我們稱這種理解的過程為「詮釋的循環」。詮釋的歷程包含從初始整體的理解，而後朝向比較明顯而條理的理解模式，然後再回過頭去修正並整合先前對意義的整體把握(Palmer,1969 轉引自 Carspecken,2003)。也就是說，我們必須對研究資料進行反覆的閱讀，試圖理清研究對象故事與研究場域中所呈現的脈絡，留意可能潛藏的意義，直至能夠在心理進行意義的重建為止。在反覆閱讀的過程中，我們將能發現一些特定的意義模式，並凸顯特定的事件，

作為分析時的參考。

因此，在研究現場蒐集訪談資料後，我們必須先對其進行基礎意義的重建，亦即將觀察對象或訪談對象每一個行動的節奏、聲調、手勢與姿勢等以文字的形式呈現出來，並試著闡明其意義。然而，行動者的真正意圖為何，又或者這些行動、姿勢對於其他在場的人及其影響所及的對象又分別造成了何種意義印象，我們總是無從得知的，因此僅能盡可能的推論其可能性。Carspeken 將這種意義可能性的範圍稱為「意義場」。也就是說，基礎意義重建的最重要工作就是將研究現場的意義場明列出來，將其從現場默會的形式，提升到外顯言說的形式。值得注意的是，研究者必須了解，其所建構的意義可能不同於被觀察者或受訪者真正的意圖，因此在進行基礎意義的重建時，可用「或者」、「而且」、「或者/而且」等陳述來描述可能的曖昧意義。

## 二、 有效性重建與語用學的視域分析：

Carspeken的「視域分析」(horizon analysis)概念。借用現象學對於視域的解釋，意義的建構必須在一個互為主體假設所構成的視域下產生。在這樣的視域中，具有行動者所明顯使用的符號(通常是語言)，而這樣的符號必須在行動者共享的意義的文化中才能被理解。藉由語用學的視域分析，意義重建將進一步進入更精確的模式中。語用學的視域，包含典範的橫軸(paradigmatic axis)與時間縱軸(temporal axis)兩個部分，以下分述之。

### (一) 典範的橫軸：水平視域與垂直視域

典範的橫軸涉及的是意義的建構，在分析時，須將焦點放在重建「有效性宣稱」上，這裡的有效性，指的是由Habermas借用實用主義發展出的概念。談到「真理」，該關注的並不是傳統意義的真或假，而是其是否能夠取得共識所必須滿足

的有效性條件，因之真理宣稱應轉化為有效性宣稱，如此才能針對其是否滿足有效性加以檢證(Carspecken,2003)。在意義行動的視域之中，參照與宣稱有五個主要的範疇(Carspecken,2003)：

1. 可理解性宣稱：認為行動是可理解的。
2. 正當性宣稱：認為行動在社會上是正當或合宜的。
3. 主觀參照宣稱：認為行動者在行動時有一些特定的主觀狀態。
4. 認同宣稱：認為行動者有一個特定的認同。
5. 客觀狀態宣稱：認為一些特定事件的客觀狀態是存在的。

而這五種參照宣稱則皆涵蓋在有效性宣稱的三個範疇之中。包括「客觀的有效性宣稱」，指的是某個人的宣稱是對客觀事物的觀察結果，與這是甚麼、發生了甚麼事、以及甚麼樣的事件規律的出現在其他事件之前的主張。其他人可以透過自我的感官來進行確認，因此客觀宣稱採取的是多元進路的原則；「主觀的有效性宣稱」指的則是行動者個人的感覺、意向與覺察，唯有行動者本人才能掌握，因此是以個人的獨有進路為其特色；最後是「規範/價值的有效性宣稱」，代表共同行動者共享的脈絡下對於甚麼是適當並且合宜的假設與主張，與立場的採取有關。

Carspecken將闡明這三種範疇的有效性宣稱之分析，稱為水平層面的視域，而垂直層面的視域，則是將行動進行「前景」，亦即行動者明顯使用的語言符號與較不明顯的「背景」間的區分。



## (二) 時間的縱軸：

而所有的行動都屬於時間脈絡之中，任何個別行動的意義有一部分賴於此行動在互動時間流當中的定位。這樣的意義建立在行動者對於先前發生事件的設想與將來會發生甚麼事情的預期之上。因此，時間縱軸強調研究者在重建意義時所必須注意的時間關係等兩部分，如此的結構，可以圖3-1表示。

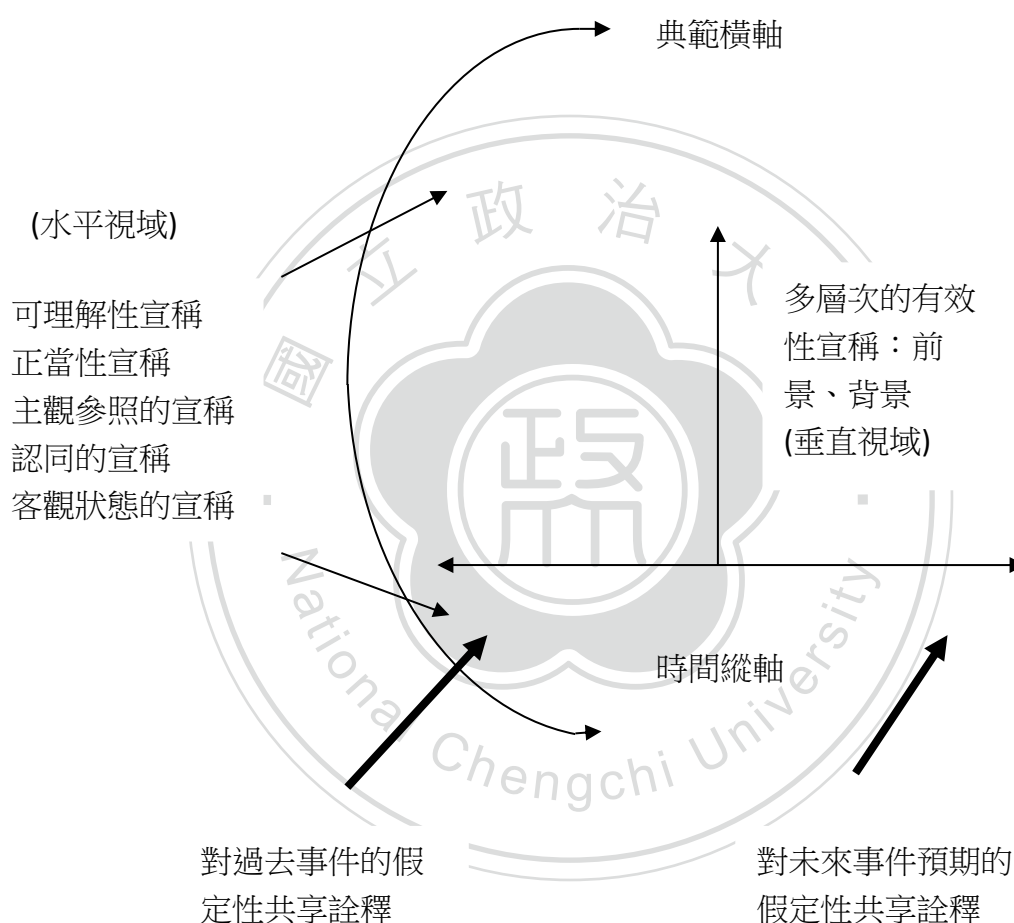


圖3-1語用學視域分析：典範橫軸與時間縱軸

資料來源：研究者依Carspcken(2003:111)之圖示改編

在此，以過往所做過的課堂記錄中擷取一段落試著進行水平與垂直層面的重建分析。

範例：課堂觀察的語用學視域分析

[28]老師講解完一題，看了一下考卷，停頓約兩秒，摸了自己的鼻子兩下(似乎在思考)「廿莫爾濃度不太會算喔？接著講解莫爾濃度好嗎？D 皆沒有回應。老師左手拄著頭，打了個哈欠，右手持續在 D 的考卷上寫算式講解。這個妳沒有學過啦，這題妳沒有學過，就是妳的這個.. 這個地方會產生沉澱... 這個妳沒有學過，這個也是酸鹼中和。」

可能的主觀宣稱：

直接的前景—「我想幫助妳學習課本上的知識」、「我想了解妳不會的地方在哪裡」

較不直接的前景—「我是一個注重與學生互動的老師」、「我是一個體會學生學習狀況的老師」(認同的宣稱)

可能的客觀性宣稱：

直接的前景—「沒有學過的概念，就不會解相關的題目」

背景—「這個題目妳不會」、「妳沒有學過這個概念」

可能的規範性宣稱：

直接的前景：「不會的概念，題目寫錯也沒關係」

### 第三節 研究場域與研究對象的選取

在本節中，將說明研究場域選擇的過程與原因，以及研究對象選擇的標準。

#### 壹、研究場域的決定：我所工作的K補習班

現行的補教產業種類龐雜，按教育部委託高雄市教育局所設立之「直轄市及各縣市短期補習班資訊管理系統」中，則將短期補習班分為「文理類」、「語文類」及「技藝類」三種。本研究中所關注的補習班類別，係指以輔導升學為主要目標的文理類補習班以及在其中授課的教師為主。而依其班級規模大小，又可大致區分為五十至百人以上的大班制，與五十人以下的中小班以及十人以下的小班制教學等。

在研究計畫的草擬階段，我曾經想過是不是該對於不同班級規模的補習班進行比較觀察，看看在不同補習班場域中教學的教師專業認同的樣貌是否有些不同？然而隨著文獻探討的進行與理論的探索後發現，認同並非本質性的，而是透過教師自身的敘說過程中逐漸形塑，因此沒有一定「專業」的標準，不存在所謂孰優孰劣的問題，「比較」似乎亦非我關注的焦點所在。回頭想想，研究動機的觸發就在平時與補教同儕間的言談中呈顯出來，而透過讓教師發聲，更有助於讓敘說者藉由回顧過往的自己與描述現下的我來定義自身，並決定下一步的我該如何前進。因此，我重新思考這份研究對於我的意義，如果擁有讓教師能夠重新認識自身的機會，何不就从我所處的補習班開始？

很高興在和指導教授討論我的想法後，獲得初步的支持，然而，身為局內人的訪談與觀察記錄有其一定的限制存在，在研究中必須將這樣的關係詳實描述。就此選定以我所工作的K補習班為研究場域後，研究者位置與反思，將在下一節中呈現。

## 貳、研究對象的選擇：

### 一、初步選擇標準：

決定以我自身工作的場域進行研究後，我開始思索如何選擇研究對象的問題，K補習班以小班教學為其招生特色，將每堂課的上課人數限制在四人之內。因此班內的教師人數較多，並以專任教師為主，但仍有兼職教師。我將研究對象選取的標準定為專任教師，並在班內從事教職達三年以上之教師。會以這樣的標準進行選擇係因在平日與同僚的閒談間發現，專任並有較久從事補教經驗的教師，有許多已將補教工作視為長期的職涯選擇，在這些教師中，亦有直接告訴我已將補習班教師視為終身職業者。這樣的宣稱，已隱含認同的意涵，更引發我進一步探究其背後的意義的興趣。因此，我將以此標準，選定對象的範圍後再進行接受訪談與觀察意願的徵詢決定最後的研究對象。

### 二、研究對象的確定：

在決定研究對象的選擇標準後，先後訪談三位具受訪意願，正職，且工作年資皆達五年以上的教師進行第一次的正式訪談。在第一次的逐字稿謄錄後，考量受訪者所能提供的資訊豐富程度，以及後續接受採訪的意願，從中選取兩名教師作為本研究對象。

參與本研究的教師，皆為男性，天天老師(化名)在目前的補習班工作年資六年，教授的科目為高中物理。可可老師(化名)在目前的補習班工作年資五年半，教授的科目為高中數學。

## 第四節 研究者在研究中的位置與研究倫理

### 壹、 研究者的角色意識：

「研究者的角色意識」指的是研究者在研究中對自我形象和功能的設計和塑造(陳向明, 2002)。因著研究者對於研究的目的, 定義自身位置的同時, 也決定了和被研究者之間的關係。研究者選定了自身工作的補習班做為研究場域, 不但是同為補習班教師的局內人, 更是研究對象的工作同事。因為身邊的這群工作夥伴, 讓我興起做這份研究的念頭, 更希望在研究中看見他人自身構築的歷程後反思自我的處境。因此, 我在此研究中的角色意識為「共同參與者」及「對話與反思者」。

進入目前的分班<sup>1</sup>大約四年的時間, 時常在下午的備課時間<sup>2</sup>和同事們談天, 不僅談到學生的管教問題、教學上的困擾, 也有很多時候談到公司的行政規則甚至是未來的人生規劃。和這群同事共事的這幾年來, 或者共同經歷了補習班內發生的大小事件, 或者我們一同教過許多的學生並分享了彼此的人生經驗和心境上的轉變。我們都是 K 補習班的一員, 當我選取 K 補習班作為研究場域時, 我, K 補習班的教師, 亦成為了此脈絡中的一環了。因此, 我將自身在此研究中的角色定義為研究的共同參與者。

同時, 我是與研究對象的對話者也是反思者, 身為補習班教師的我, 因為感到自身所處位置的疑惑和矛盾而興起做研究的念頭, 試圖藉由其他補習班教師對自身看法中尋求內心疑惑的解答。在平時與同儕間的言談與意見的交換間便不時地思考, 站在一個補習班教師的位置上, 我與他人對於教學、與學生的互動以及對教育的觀點上為什麼會存在著相同的看法或歧見。而進入的研究階段後, 我將

---

<sup>1</sup> 研究者於 2008 年五月入職 K 補習班的 B 分班。

<sup>2</sup> K 補習班的教師平日的上班時間為下午一點至晚上十點, 下午一至四點的時段為教師備課時間

有機會以更嚴謹的方式探查補習班的脈絡，在共同建立的言說情境下，進入其他補習班教師，也就是我所選取的研究對象的故事中，勾勒出補習班教師專業認同的樣貌，並在此過程中，反思自身，包含共同參與者的角色與自我的專業認同，亦試圖在研究的歷程中呈顯出來。

## 貳、研究者看問題的視角：

事實上，研究者在「開始」研究之前已經在「進行」研究了(Mills,1959 轉引自陳向明，2002)。也就是說在進入研究之前，研究者已對要研究的現象與對象具有一定的先見或傾設，這樣的觀點，牽涉到價值判斷的議題，不僅可能影響研究者自身與被研究者間的關係及研究者對被研究者的態度，在對研究資料進行分析時更可能影響研究結果的解釋和評價。質性研究的重點並不在於宣稱研究的絕對客觀性，而是研究者如何看待與省思這樣前見與傾設在研究的動態互動歷程中產生了甚麼樣的作用。

身為一個補習班教師與研究場域中的一員，我是與被研究者共享相同文化的「局內人」，這樣的身分，將有助於我更輕易地進入研究對象所使用的語言符號與所敘說的情境脈絡中。然而，和研究對象的長期相處，卻很容易使得我對於對方言行中的意義失去敏感度，並將研究場域的文化脈絡視為理所當然。但質性研究是一種互為主體性的研究，研究者的角色也可以是多元和動態的。研究者正是在這些豐富的互動關係中與被研究者一起協商和建構著一個構成性的、不斷往前發展的「現實」(陳向明，2002)。因此，我必須透過不斷反覆地省思自我位置，來回在共同參與者與研究者的身分間，透過不斷反覆閱讀研究資料的詮釋循環，來提高對於研究意義的敏察。

### 參、研究倫理的議題：

#### 一、研究的匿名原則：

本研究的研究場域為補習班，在研究進行的過程與研究結果的呈現中，將描寫相關人物與事件的細節，為了不造成補習班行政上的困擾及保護研究對象的考量，研究中補習班的名稱及研究對象皆採化名處理，必要時也將刪除敏感性的資料。

#### 二、隱私與保密原則：

在研究設計大致告一段落之際，我曾試著在補習班同事間徵詢接受訪談與觀察意願。一開始，有好幾位教師皆表示願意接受訪談，然而在我進一步說明將會進入教室中進行觀察與紀錄時，有教師卻步了，對於他們來說，我的身分並非外來的「研究人員」，而是與他們一起共事的「同事」，進到教室中，我不僅是觀察者，也是另一個「教師」。這才令我驚覺，與研究對象間的多重關係涉及到的隱私與保密問題的重要性。因此，在正式選定研究對象後，我將慎重的向其許諾隱私及保密的原則，也需不斷提醒自己不因同儕間緊密的關係而將研究過程與內容向其他同事提及。





## 第四章 走向補習班教師之路—受訪者的生命故事

本章將依訪談進行的脈絡，將受訪者的經歷分為兩個階段敘寫，首先描述兩位受訪者成為補習班教師前的生命故事，而後描述身為補習班教師的歷程及經驗，最後則是依據文本進行理解與詮釋。

### 第一節 可可老師

#### 壹、在成為補習班教師之前

##### 我想要改變

可可老師出生於台中縣的鄉村，他認為自己是一個鄉下來的孩子，家裡的環境並不富裕，在他眼中，鄉下的孩子都不太愛念書，隔壁家的家境好些，他很想突破，為家中帶來一些改變。*我就蠻想要突破的這樣子 然後我就想要做一些改變 而且 我反 我覺得我在 我我我 我要跨出第一步 就是要想 想把自己變聰明(可 01:4)*。可可認為，思考是變聰明的途徑，鄉下的孩子思想單純，如果不能夠打破當下的困境，可能一輩子就得待在鄉下從事沒有技術性的工作。

上了小學，他發現數學是能夠訓練自己思考的的科目，也因為這樣，從很小的時候就對數學產生興趣。在國中以前，數學的學習幾乎都是靠自己，*我都是習慣自己念 就是 老師在上 課堂上面講課 可是我 我根本就 我的可能吸收能力不好 那所以我就 我就自己算自己的(可 01:6)*。靠著買來的自修，看著書面的說明，搭配例題的演練，算錯的時候，就再回頭翻閱概念，漸漸的，超越老師的進度，一本自修算完了，就算另一本，在數學這個科目上他獲得很大的成就感。

然而，父母的教育方式嚴格，讓可可老師老師感到莫大的壓力，在他父母的

眼中，乖孩子有一定的樣子，然而對他而言，這些標準卻只是表面的看管。就是念書的時候不能不能這樣子坐啊 要 一定要這樣坐啊(背部挺直) 然後筆 筆一定要這樣拿(順手握起一支筆,感覺很用力) 不可以不可以甩筆這樣子 然後就是規定一些細節 就是這種很細節的部分 然後他也不不不專注於你念的東西 他只要看到你在那邊在那邊 盯著這樣看他也它也不管你有沒有念進去 反正就是樣子要做出來這樣子(可 01:08)。可可覺得這樣的管教方式與期望，壓迫了他的學習，對他來說是一種阻礙，也讓他興起離家的念頭。決定在高中聯考時考一間需要住校的學校。對照不愛念書的弟弟採取較激烈的手段離開家裡獨立生活，可可認為升學似乎是一種較不具衝突性的方式。

### 重考大學的日子

後來，他如願考取台中市的高中，但高中課程上的轉變，讓他有些措手不及，連他最拿手的數學科目似乎也不再能夠靠自己自修就能弄懂，成績一落千丈，但個性較內向的他不懂得向他人尋求協助，不敢主動跟同學開口說話，遑論尋求老師協助等其他管道。我國中以前都是好學生 就是就是成績很好這樣 上高中之後成績變得很差 我我我我我也不知道 不知道問題出在哪邊 所以也造成很大的落差 迷惘一陣子這樣子 迷惘三年這樣子 對啊 心境上就是就是 找不到自己位置啦(可 01:38)。抱持逃離父母管教的心態，高中三年回家次數很少，爸媽不了解他學習上的狀況，僅剩下金錢方面的控管。因此當第一次聯考失利，父母得知消息後大發雷霆，父親一度叫他先去當兵，後來媽媽心軟，拿出自己的錢為他報名了補習班，而他也在這一年中，重新找回了自己的方向。

他將這一年的轉變，歸因於補習班開放的教學風格。我覺得那個補習班不錯 耶 它它開放式 它開放式的那種上課方式 有點像大學這樣子 就就是你想聽的課就去聽 不想聽的話你可能就自己念這樣子 蠻蠻符合我自己想要的東西這樣(可 01:40)相較於學校老師的教學方式，補習班老師的教學比較有系統性，在解

說題目時，也強調背後觀念的運作而不是要學生死背解題技巧。語文方面的科目如英文，也會仔細說明單字的字根字首語語法的使用方式，只是對他而言，英文的投資報酬率太低，為了提高擅長科目的成績，他只好放棄。另一個讓他在重考這一年重拾信心的因素，則是男女合班的集中式教學。高中三年讀的是男校，雖然校際間會舉辦聯誼活動，然而不善於與人交際的個性，讓他和這類的活動絕緣。在補習班裡，為了成為女同學崇拜的對象，他必須努力念書，尤其女生對於數學較不擅長，為了不被問倒，他花了更多心思在數學上，更強化了他對於數理學習的動機。

總結這一年重考的日子，可可老師覺得自己過得很充實，每一分每一秒都在學習也在進步，讓他成長不少。他說：高中三年抵不過重考那一年(笑)(可 01:38)。而這一年的努力，最後也獲得回報，他成為該所補習班有史以來成績進步最多的學生。

### 大學時的轉折

重考的成績不錯，但選系時卻出現新的難題。因為讀的是三類組，以當時的成績，應該可以選填國立大學的森林、園藝或農藝等科系，但是當時的他卻不知道讀這些科系將來能夠從事甚麼樣的工作，為了保險起見，還是選擇了自己最擅長的數學系就讀。回頭思考這樣的決定，可可老師似乎有些遺憾。其實那時候也也是因為太保守沒有去諮詢 就是太 太內向沒去諮詢 不然的話 也許我會去 可以得到更多的資訊 我只是自我認定 因為我喜歡數學 所以我應該念數學系 我應該念的過來這樣子(可 01:72)。

然而，多花了一年時間才終於把高中數學精熟的他，進了數學系卻發現和想像中的完全不同。數學理論的探究偏哲學性的思考，這和過往強調運算的數學能力如同隔著一條鴻溝，有極大的分野。因此前兩年他念的很痛苦，成績也不盡理

想，在大三時，因為必修科目被當，面臨延畢的命運，迫於無奈，他不得不選擇轉學，所幸基礎科目讀的還不錯，匆忙的準備一個月後轉學成功。這次，他選擇商業相關科目，相較之前純粹理論的閱讀，實用性的科目他讀起來較得心應手，成績維持一定水平，也讓他有心力參加更多課外活動與打工。*那個時候我又有參加社團 然後又功課又保持在全班前兩名 然後我又打工 又家教 等於說我任何一方面都很得意 對啊 那把自己的時間 管理的很好這樣子 蠻有成就感的這樣子(可 01:66)*。而後，可可老師繼續修讀了統計研究所，接著當兵，補習班教師是他在退伍後的第一份工作，也一直持續到現在。

### 我只是想找一份安定下來的工作

在當兵的期間，可可老師擔任軍官的工作，然而一個人必須管理一百五十個人的龐大行政壓力卻讓他幾乎無法承受。上級要求嚴格，底下的人卻時常不受管束或者狀況百出，一下是有人逾假不歸，出勤時打混摸魚，或者誰又有病痛。在不同性質的事物間打轉讓他忙得喘不過氣。再加上不擅於人際溝通的他，不知道要怎麼樣與上級或者下屬圓融地相處，常常夾在中間進退兩難。

因為這樣的經驗，讓可可老師在面臨就業選擇時有些顧慮，害怕自己無法承受職場中的人際相處與工作上的壓力，在投遞履歷時，先嘗試銀行金融相關的行業，面試的過程更讓他加深了「原來我不適合這樣的工作」的想法。*他們是 先給我做一份那個 心理測驗 然後 做完的結果他們他們 他們跟我講說 就說意思 大概意思就講說 恩 很抱歉就是你你 我認為你不太適合這行業這樣子 那我那 我就被點醒 然後我想說 ㄟ 喔原來我是這樣(可 01:6)*。可可老師認為，業界的行政組織強調的是團隊合作，然而在讀書的過程中幾乎都是靠自己打拼，久而久之形成一種習慣，讓自己變得不習慣與他人相處，也不懂如何團隊配合。

因為大學時做過家教，在先求有再求好的心態下，他開始考慮補教業。他想，

或許還是做一份自己最擅長的工作，先安定下來再說。我也想要好好的想要定下來 先安分一份工作之後再來想一些自己真正想要做的東西 所以就 就這樣子 我的個性可能又比較穩定啊 所以一做就做了六年 六六年多這樣子(可 01:2)。

## 貳、成為一個補習班教師：

### 心態的調整

補習班是可可老師的第一份工作，雖然工作壓力比起他本來想要從事的金融業環境還要來的小很多，但很多時候，卻是自己給自己的壓力與期待。對可可老師而言，在出社會以前自己是個接受者，出了社會以後便得獨立生存。而自己做的又是教學上的工作，以前當學生的時候是一個聽者，現在則變成了引導者的角色。你講的任何一句話都是 ㄊ 可能以後會對那個學生他們造成以後一輩子影響 這樣子 那…也許你會擔心講錯話之類的這樣子 那 ㄊ 而且你不動 他們就沒辦法動 就是完全看你怎麼做這樣子 那種 那種恩…責任感吧 對阿(可 02:8)。

雖然補習班採取的是小組式的教學，然而一次面對三四個學生畢竟和一對一的家教經驗不同，學習班級管理，教學時間的分配和學生的互動等等問題對可可老師也是一大挑戰。可可老師回憶起剛開始遇到的一位國中的孩子。就像 我剛進來的時候有個學生嘛 然後他 恩…他他不…不喜歡別人跟他講東西 就是他不想 他習慣性的是 不想要遵從命令這樣子 所以你跟他講跟他講 ㄊ 算這題的時候他就會想辦法去 把你破壞掉這樣子 然後 恩 如果說你命令他 ㄊ… 譬如說 你有點像是命令式的語氣的話 他反而適得起反 開始拿筆出來 畫你的衣服啊 或是畫 或是畫你手啊 那或是你在那邊解題的時候 你一邊解 他在那一邊畫 一邊畫畫畫 畫你解題的地方 那那你對他兇 他他也不痛不癢 那 畢竟也不能不能有些肢體上的處罰嘛 那所以他就不痛不癢這樣子(可 02:10)。

面對這樣的孩子，可可老師只能連哄帶騙，陪著他玩，引發他的學習動機，然而卻一邊擔心花太多時間在這個學生身上會犧牲其他孩子的教學時間，所幸問題學生並不多，補習班對老師一開始也採取栽培的心態，在教學上給予老師很大的空間，讓可可老師有時間慢慢調整與習慣如此的教學模式。

### 國中生和高中生的不同

在逐漸熟悉國中教材後，可可老師開始接高中的學生。雖然課程內容對他而言已經能夠掌握，然而教學的方式和較艱深的題目成為這個時期需要克服的難題，補習班教師的流動率較高，有時會突然接到離職教師所留下來程度較好的學生，迫使他不得不多充實教學的內涵。而和高中學生互動的方式也和國中生大不相同，因為他長得長的就像是大人的樣子 然後有的學生甚至看起來會比較早熟這樣子 然後講話還還滿有道理這樣子 然後你會有那種面對成年人的壓力(可 02:12)。

可可老師認為，因為學生生理和心理上的早熟，讓引導者的角色變得格外的辛苦。本來他認為教師應該是在學生之上，以一種領導者的角度進行教學，然而他卻一直不得要領可是我我我一直處不來 我一直沒辦法就是 站在那種那種 檯面上領導者那種那種角度來帶領來扮演這角色這樣子 那…所以後來我慢慢 當然就是就是 接觸久了自然就會找到自己的一套方式這樣子 所以到最後會變成以朋友的方式這樣子(可 01:14)。

和學生當朋友，就是一種教學相長的過程，雖然學生不成熟的地方終究比自己多，然而和學生互動的過程當中，常常能獲得省思，在想法上不斷地實驗，試誤中慢慢地修正自己的觀念。

## 跟著補習班一同成長

可可老師進公司的時期，正好是公司轉型開新分班的時候，在頭一兩年適應的階段，所有老師也都進公司不久，因為同事間彼此的不熟悉，不太會聊起彼此間帶班的心得，很多教學上的事務都是靠可可老師自己慢慢摸索。在教學現場中遇到突發的狀況也只能在錯誤中累積經驗，慢慢找到合適的帶班方式。可可老師舉了一個令他印象深刻例子，有一次班級實在太吵了 然後我…我算是有點嘗試性的這樣子 就是…就是去做一個這樣的動作 就是我很用力拍桌子(作勢拍打桌面，但沒有拍出聲響) 喊了喊了一聲就不要吵了這樣子 然後全全部人都被我嚇到這樣子 包括那個其他桌的老師 包括那個班主任都被我嚇到了這樣子 對 那是很有成效 那一天就變的很乖這樣子 那…但是 卻造成大家彼此間的尷尬(可 02:44)。可可老師認為，因為小組式教學不像學校老師面對的是一整個班級的學生，當老師指責班上同學時罵的是全部的孩子。然而在補習班這樣的教學模式下學生很容易感受到老師罵人時的針對性而受到自尊心上面的傷害。透過這樣的思考跟反省的歷程，可可老師逐漸調整自己在管理班級上的方法。

除了自己在教學上的調整，可可老師說其實整個補習班其實也一同在成長，因為新分班的設立，在行政制度上都還有許多不成熟的地方，剛開始的頭一兩年，班內訂立許多上課時的規範，並且老師們也被嚴格要求執行，以前的話絕對不准有任何一點聲音這樣子 然後只要桌子上放飲料放…一下東西 甚至坐姿不端正 書桌亂擺這些都是在規定不允許的情況下這樣子(可 02:44)。老師們在當時都承受莫大的壓力，在大家都不熟悉，教學也還沒上手的階段僅能一板一眼的遵守規定。剛開始，包含在學生排課問題、和家長的溝通與協調方面也常常出現狀況，老師與行政人員在內都在共同學習與成長。

可可老師說，在調整的過程中，其實是大家尋求一個平衡點，如何在不違抗補習班行政規定下又能維持自己與學生互動過程中的彈性，是在一年多的過程中

慢慢摸索出來的。

### 站在輔導者的角色幫助學生學習

可可老師認為，補習班的教學並非以傳授為主，而是加深他們的學習成果，在數學這個科目就是讓學生多動手做題目。源自於自己過往的學習經驗，學校老師在講台上的教學他自己能吸收的其實常常只有一兩成，以前他很希望有人能夠帶著他做，現在他則定位自己就是這樣的角色。面對程度較差的學生，還是會帶著學生一步驟一步驟的解題，就是就是不只不靠聽覺 可能靠你的觸覺 然後靠你的那個 恩 即使他他整個腦筋放在怎麼樣就是 恩…按…按照你的你的交代的動作去做 但是但是這個動作就足以讓你記住這個畫面了 那之後他在思考的時候 在連結拿出來用這樣子 對阿 所以一定會有進步的阿(可 02:50)。那些完全聽不懂學校老師教學的孩子，本來可能只能考零分，然而在跟著一起做的過程中，即使是只有十分或二十分的成長，或許在他人眼中也許仍舊是完全不及格，然而對學生本身而言卻是很大的進步。而面對程度較好的學生，可可老師則傾向於在學校的題目之外，提供學生更多的練習，希望加深學生對於觀念的深度和廣度。可可老師認為高中數學的考試方向，不僅是觀念的理解而是一種解題技巧的競賽，在考試的時候看誰能夠靈活的運用而縮短答題的時間。

畢竟補習班的教學目標還是想辦法讓學生成績進步，起碼也要維持一定的成績水平。可可老師說，站在商業經營的角度，家長最在意的還是學生的成績表現，如果能讓學生的成績維持一定水準，孩子自己也覺得達到師長所期待的標準了便可以開開心心的繼續的來上課。那當然我覺得家長的智慧也很重要啦(可 02:86)。因為在本來的學校中壓力過大，學習得並不快樂，後來家長幫孩子轉到一所課業壓力較輕的學校，學生成就感提升，學習動機自然而然就增強了 那那這樣何嘗不可 又快樂又學到東西這樣子 那這是家長的智慧啊(可 02:86)。



## 引導孩子的人生方向

可可老師認為站在現實的考量上，補習班的教學目標應該只著重在提升學生成績上，人生教養的議題應該是屬於家庭跟學校的責任。然而隨著自己與學生距離的拉近，學生常常會與他討論生活上的大小事，*那現在慢慢覺得就是說恩 他跟我們好像似乎 跟我們比較能夠…接受這樣子 那也就慢慢有就必須要有這個責任去 慢慢引導他們走向正確的態度上面 那所謂 可是 這有有點矛盾是 何謂正確阿(可 02:52)*。因此，在提供學生建議時，可可老師傾向於引導孩子比較與思考事情的優缺點與正反面，而非強迫式的提供學生既定的方向*所以我比較站在恩… 保持觀望態度 就是讓讓學生保持自己思考 自己去評較 而而不是 而不是 就是遵循 遵循 遵循這樣子 對阿 保持彈性嘛 對 彈性很重要 我覺得(可 02:52)*。

可可老師提到一個喜歡看布袋戲的學生，常常與他分享布袋戲中人物角色和厲害的招式，或者是精采的對決場景。有一次，學生很生氣的跟他說學校老師認為布袋戲是幼稚的東西，頂多是利用特效來騙騙不經事的孩子。*當然那個時候我就是安慰他拉 心裡就是想說 學校老師可能就是一直站在自己的主觀立場來 來走是對的嗎 那那那那就這件事來看的話 其實我是比較站在學生立場這樣子 對阿 對阿 就是 恩保持彈性很重要拉 對阿 學校老師可能是可能是有他自己世俗的壓力 跟怎樣 所以必須要強硬一點 站在 某個 恩 大家認為老師的形象跟立場這樣子(可 02:56)*。可可老師認為，在否定孩子之前，起碼得先接觸過。在學生的強力推薦下，可可老師也看了幾集的布袋戲，*光光能夠讓觀眾整個融入這氣氛 譬如說覺得很緊張 壓力來了 是兩大高手對決 誰鹿死誰手還不曉得 光能夠辦到這樣我就覺得不簡單了 那誰能說這樣沒有收穫呢？ 我覺得還是有收穫啊 對阿(可 02:60)*。

當孩子抱怨家庭的問題的時候，可可老師則站在一個觀察者的角色，因為他

說恩… 其實就是每個家庭都 每個人每個人都有自己的人生課題啊 這是不可避免的人生課題這樣子 那 每個人都要 要去走出自己的一條路來這樣子(可 02:62)。站在老師的角度可以做的是提供學生看不到的面向，將自己的人生經驗或所見所聞告訴他們，讓孩子有機會從不同的角度做思考。

### 在教學上的矛盾與擔心

曾經給學生過大的壓力造成師生關係的緊張與尷尬，現在的可可老師上課氣氛輕鬆，和學生間的關係也比較像朋友。然而隨之而來的缺點就是沒有壓力學生進步的空間好像就沒有這麼明顯，再嚴肅起來又怕重蹈覆轍。面對這樣的情況，可可老師也只能就每個學生以及家長的個別情況來調整自己的教學。換言之，他並沒有一定要怎麼做的標準。如果是一個有家長壓力的學生的話 恩 我會 我可能也會 多注意他 但是又要在不給他壓力的狀況之下 多注意他 那這是要讓他成績進步 這是一個要需要用點心的地方這樣子(可 02:140)。有時候也會面臨家長質疑，可可老師說他會坦白的向家長說學生的上課情形。譬如說 有個學生家長他他他需要我 他希望我去對學生嚴厲一點 然後該打就打 然後該罵就罵 然後這方面我 我是比較不容易辦到這樣子 所以我會老實的跟家長講說 我是站在比較才…指導者的角色 也是一對一的角色 的話 也許直接罵直接打的話 會造成小孩子心理 才…將來心理就是不可抹滅的傷痕這樣子 那 所以會老老實實跟家長講(可 02:114)。

當然也會有學生沒有達到預期成效而離開的情況。剛開始，可可老師很在意學生的離班，然而隨著教學時間的累積，他漸漸的也改變了心態，站在純粹商業立場來看的話，補習僅是一種供需行為。但如果站在師生關係的角度看來，或許學生離開會找到更適合他的教學與學習模式，如果他離開這裡沒有得到收穫，也許會再回來。恩 可能是我自己本身個性比較的看着開啦(笑) 比較比較達觀一點這樣子 就是 恩… 來就是大家緣分這樣子(可 02:88)。

而在教學這件事上，可可老師認為目前遇到最大的瓶頸，就是逐漸消逝的教學熱忱。剛開始帶學生時，許多題目他也是第一次遇到，當他帶著戰戰兢兢的態度解題時，學生自然而然能夠感受那份認真與態度。反而是現在，對於題型的掌握較上手了，怎麼讓自己回到當初嚴謹的態度反而是一大挑戰。

另外，隨著自己年紀逐漸的增長，看著以前教過的學生逐漸變成大人了，回頭面對現在教的學生覺得自然會有一種距離感的產生。就是就是你自己好像已經被推推推推推推上推上一個 被迫轉登大人的那種 這實在是(笑) 愛呀 真是(可 02:94)。想要一直保持自己心態的年輕，但又一方面覺得和學生年齡差距逐漸擴大，自己應該要有成熟的風範，又要自己是小孩子 又要他們尊重你 這實在是有一點矛盾這樣子(可 02:98)。

### 從他人看見自己

可可老師說到和同事的互動，自己通常站在觀察者的角度，因為從小到大都不太習慣引領話題，都是站在聽者的角度。同事對他而言，雖在教學上多少有參照模仿的效果，然而大多數時間可可老師會觀察同事們在人生事務處理上的態度，或者每個人在與他人互動時的風格。那 有有些人就是真的想法很成熟 有些人雖然不成熟但是很幽默 那這是我 就是可以 參酌的對象這樣子 就是 有時候我會常常思考為什麼他會講出這麼幽默的東西來這樣子 那… 然後就 我可能就是 我本身個性比較屬於要分析 要歸納整理 然後要做好之後才敢去做的那種人這樣子(可 02:102)。

隨著同事開啟的話題而跟著附和，可可老師認為或許往好處想，在別人眼中他是一個隨和的人，往壞處想，或者別人認為他是一個無趣的人也說不定。恩 我也是保持彈性 彈性另一方面就是很沒主見 就是就是還還沒有定型這樣子 那可可能就是 恩… 各有好處吧(笑) 那那那就 當然後來想想也就是說 找不到拉

常常自己就找不到 可能一直找不到自己定位在哪裡 那乾脆就不要找就這樣子下去啦(笑) 就這樣過下去啦 對啦(可 02:108)。

談到自己和他人互動的習慣，可可老師認為，從小的世界單純只有不斷的念書，導致他不太善於和別人互動。出了社會接觸的人事物較少，自己也放不開，造成他在人際交往上的限制。現在的他，則希望自己能夠一直停留在剛出社會時的心態，保持開放的思維，不斷多聽多看，持續做一個聆聽者和觀察者的角色。就學習吧 就是可能學習一輩子下去吧 一輩子觀察下去 這樣也許也不錯這樣子然後我覺得學習 學習本身也是一件很快樂的事情 那 多接觸一個新的不一樣的人 我可以多多觀 多接觸一個新的想法 這樣子也不錯這樣子 那...也許這就是我處事態度吧 就是學習這樣 對 所以互動上面我都一直在學習 我我也實在是想不出來我恩...我應該抱持什麼樣的的心態或是角色去跟別人互動這樣子 對啊 也就是我還是一個還沒有定 定論的一個人 (笑)未定論這樣子(可 02:112)。

### 關於未來

應徵這份工作之初，本來只是想要先有一份安定下來的工作，也因為補習班下午的備課時間長，當初想如果要再準備其他的考試或是轉換跑道也有比較多的時間做準備，沒想到一轉眼就做了這麼多年，也許自己真的適合這份工作。可可老師說，那...當然說這份工作一直很穩定 然後教育的改革不會對我們造成衝擊的話 這份工作真的是還滿穩定的拉 那...恩...所以現在變成說...恩..搞不好啦~搞不好恩...就繼續做下去了 (可 03:348)。

## 參、可可老師在故事中展現的專業認同：

### 一、我認為我不是一個傳統的老師：

可可老師認為自己並不是一個很傳統的老師(03:147)。在這樣認同性宣稱的同時，其實還包含對傳統的老師應該是如何價值判斷。他對於傳統學校老師的看法從自己過往當學生的經驗，以及他認為學校老師所站的立場與態度，也把自己身為補習班老師的身分與學校老師進行比較的過程中可以看見。在他心中，站在台上的老師跟他之間，像是有一塊看不見的玻璃(03:108)，讓他無法和老師進一步交流。學校老師和學生距離較遠，老師在台上講課，學生的心思也許早就飄到遠方老師也未能發現(03：96)。學校老師面對世俗壓力必須站在比較強硬的立場型塑出應有的形象，主觀性較強，沒有辦法保持一定的彈性(02:56)等等。

因此，回到可可老師認定的傳統教師，其實指的是一種傳統教學模式，對照現下他所進行的小組式教學，他能夠「卸下老師的面孔」(03:86)了解學校老師礙於師生間的距離無法理解的學生問題，也可以在許多議題上有別於教師站在講台上，權威的、「一言堂」(03:236)的方式，先理解學生想法，再給予不同角度的建議。

### 二、做一個補習班老師—學生的課業與人生

可可老師認為身為補習班老師這樣一個工作最主要的目標「當然」(02:52)就是讓學生的成績進步，這是一種正當性的宣稱，意味著在這個社會上大家都認定補習班的價值與功能就是提升學生的學業成就，而自己也是依照這樣的目標進行教學。這是一種站在「現實層面」(02:52)的考量，也是從一種「商業化」(02:86)的角度來看待自己的工作。學生家長做為一個消費者，補習班教師的工作就是「盡自己的本分」(02:74)來滿足他們的期待。

然而，在現實與商業化的背後，其實隱藏著「我可能有自己的想法與做法」也隱含著「我可能不僅從商業化的角度來看待我的工作」這樣的背景宣稱，如此的脈絡，其實在可可老師談到和學生互動的經驗與故事中不斷顯現出來。在成績要求方面，可可老師認為「家長的智慧也很重要」(02:86)並舉了一個學生轉學的故事做為例子，隱含他認為壓力會讓學生不快樂與失去自信的看法，然而面臨家長質疑學生成績時，在不給學生壓力讓學生快樂學習與學生成績之間的確面臨「矛盾」(02:138)，他試圖尋求一種「折衷」的方式，讓家長看到孩子成績的成長，起碼盡力做到維持學生成績水準，讓家長願意繼續讓學生來補習，而後便可以讓學生開開心心繼續來上課。

在學生課業輔導之外，對於學生人生態度的引導，可可老師則顯得不太確定，這樣的不確定，主要有兩個層面。第一個層面，可可老師對於學生人生觀的引導「不能完全說沒有」(03:88)只是和學校老師比較起來，學校老師時間比較充裕，一天有八小時以上和學生相處，可以好好的調整學生的人生態度。如果是補習班老師「要做其實也是可以辦得到」(02:52)尤其是這樣小組教學的模式其實「比較容易」(02:52)引導學生的想法。一開始，可可老師認為人生教養應該是屬於家庭和學校的責任，因為和學生距離的接近，可可老師「慢慢覺得」(02:52)學生比較容易接受自己的意見，也就「慢慢有責任」(02:52)引導學生走向正確的態度。在這些宣稱中可以看出可可老師認為人生觀的引導必須花很多時間，這也是身為補習班老師的限制，因為和學生相處時間有限，引導人生看法並非補習班老師的主要任務。可可老師隨著教學的經驗增加與師生間關係的建立，發現自己可能也辦的到，當學生開始將他當作傾訴的對象時，他便有了這樣的責任。換句話說，這樣的角色，不是有計畫性的，強迫性的應然，而是當學生向他吐露心事或困擾時，他發現學生會接納他的意見，在意識到他所說的話可能對學生造成「以後一輩子的影響」(02:08)的時候他必須謹慎的思考自己傳遞給學生的價值。

因此，也就產生可可老師在人生價值傳遞上的第二個不確定，有關於「何謂正確」(02:54)這樣的質疑。因此，他採取的是優劣並陳的方式提供學生沒有體驗過的不同觀點，站在觀望的態度讓學生自己思考與選擇應該做的方式。

### 三、我的教學方式：怎麼讓孩子進步

可可老師在到職之初，即「認定」(02:50)這樣的教學模式是「指導性」(02:50)教學，也「定義」(02:50)補習班並不是以傳授為主，而是加深學校的學習成果。在主觀性的宣稱中，呈現出可可老師在教學方式的選擇與思考，這樣教學方式的決定，對照的是自己的學習經驗，也將學校老師與自己的不同角色做了比較。他在「對付」(02:50)程度比較差的學生時，比較會「強迫」(02:50)學生動手做題目，而「應付」(02:50)程度比較好的學生則傾向於站在「輔導者」(02:50)的角色，補充大量題目，增加題目的廣度與深度，依學生程度採取不同的教學方法。然而從可可老師採用「對付」與「應付」的語意單元中仍可看出面對教學上的壓力，他認為，高中數學就是一個「競賽」(02:50)，比較的是解題技巧的靈活運用。因此不論是主導性的強迫，或是輔導性的補充，其實最終目標還是在訓練學生上考場。

### 四、我和學生之間關係—衝突與轉變：

在訪談過程中，可可老師舉了過往和學生互動的例子，來說明他給學生壓力後造成的「尷尬」(02:44)與「衝突」(02:138)。一次是學生上課秩序太差，他「嘗試性」(02:44)的拍桌斥責，雖然學生們馬上安靜下來，但他卻感受到和學生之間關係的緊張，他事後反省，認為學校老師訓斥學生時面對的是一整班的學生，然而在小組教學中，對於學生的指責較有針對性，也容易造成學生的自尊心受傷。另一次則是剛開始教學，給學生比較大的課業壓力，學生無法接受，便時常在其他如上課時間安排等等事情上向家長抱怨。可可老師認為這樣是「彼此給彼此壓

力」(02:138)，雖然給學生壓力能夠讓學生成績進步明顯，然而也造成其他方面的問題。可可老師並提到，開始教高中生後，也有坐在一個「成年人」(02:10)旁邊的壓力，他認為自己「一直沒辦法站在檯面上領導者的角色」(02:10)和學生互動，在慢慢和學生接觸的過程中自然的找到自己的一套方式。

在可可老師敘說自身經驗的過程中可以看出本來他心中有也許有一定老師的樣子，在他反省班級管理時提到和學校老師的差異時，其實隱含著「為什麼學校老師可以我卻不行」這樣的背景宣稱，他嘗試以心中老師該有的樣貌也就是站在學生之上的領導者的角色和學生相處，或許達到一定的效果，但隨之而來的尷尬氣氛與衝突似乎也不是他想要的。「一直沒辦法」(02:10)表示我本來應該這樣做，我也試著去做，但是結果卻失敗，因此他必須「改變」(02:44)，最後和學生成為「朋友的關係」(02:14)。

##### 五、我看補習班行政制度：我一直在休息

可可老師認為，和他過往在軍中擔任行政工作時的情形相比，補習班的行政壓力不及當時的「十分之一」(02:124)。「規定照辦就好」(02:124)，他也不會去「argue」(02:124)，因為沒有延伸細瑣的條文，當做法遭受質疑時，只要指出規定不完全的地方即可，實在「太好應付了」(02:124)。源自過往的經驗，可可老師認為補習班的行政對他來說並不會造成困擾，而其實這樣的比較呈現出的補習班工作上的氛圍對可可老師來說較具有彈性與自主的空間。可可老師提到在進到補習班之初，也是新分班剛成立的時候，一開始的壓力較大，做事「一板一眼」(02:44)，因為大家都沒有經驗，不知道在行政處理上，也就是學生課程安排，和家長的應對與處理學生上課秩序相關規定等等應該怎麼配合，因此就照著規定做，隨著經驗的增加，大家找才找出「平衡點」(02:46)。這樣的平衡，其實顯示出可可老師尋求的是自己在教學與行政處理上的彈性，很多事情碰過了就知道怎麼解決，以後也就比較不會有行政上的「重大事情」(02:132)。



因此，可可老師認為，這幾年來自己「一直在休息」(02:124)，更怕自己因為這樣失去競爭力，如果將來「被迫」(02:124)面臨轉職時可能會不適應。可可老師將自己目前的處境稱為「退休狀態」(02:124)，可能代表著在他心中，補習班老師在行政壓力上與其他工作比較起來輕鬆許多。雖然現在自己處理得宜，沒有甚麼困擾，然而也呈現出他對於這份工作是否能永久產生不確定與質疑，對未來的變化有一定的擔心。

#### 六、我與同事之間：觀察別人，思考自己

可可老師認為，和同儕間跟「一般上班族」(02:102)一樣「純粹」(02:102)只是同事之間人際的培養。在這樣的主觀性宣稱中，可能代表著可可老師認為補習班老師對他而言，是在同一個場域裡工作的人，和私下的我或者朋友這樣的角色有所區隔，有一定的距離存在。他自認為和同事之間的互動沒辦法「一往一來」(02:108)「一刀一槍」(02:108)僅能一直不斷的「防禦防禦防禦」(02:108)，由這樣的語意單元看來，和同事間的互動似乎隱藏著一定的壓力。他將這樣的互動習慣歸因於從小到大都習慣站在一個「觀察者」(02:108)的角度，沒辦法站在一個領導者的角度來引導話題，然而也是因為人際互動上的不擅長，再加上出了社會後又一直「放不開」(02:110)接觸的人事物較少，站在旁觀的角度才能夠保持一定的「彈性」(02:110)。這樣的彈性，可能指的是對他人言論中價值觀陳述的對錯判斷，因為他說我也自己自己一直覺得恩... 跟別人可以互動 可是沒有那種強勢型的互動ㄟ 到底什麼是好的什麼是壞的我到現在都還沒辦法判斷ㄟ(可02:112)。因此他認為自己是一個「未定論的人」(02:112)。

#### 七、到目前為止我想我是適合這份工作的：

剛開始選擇補教業，可可老師只是希望先找一份穩定的工作定下來再想自己「真正想要」(01:02)的是甚麼。因為先前當兵的壓力和求職時在銀行界所做的心

理測驗中發現自己並不擅於團隊合作，到「後來還是覺得蠻適合這份工作的」(01:08)。這樣宣稱的可能隱含著「這份工作沒有團隊合作的壓力，我比較能應付與處理，但卻可能並不是我想要的」這樣的背景意涵。在訪談過程中，可可老師也多次(01:08; 01:68; 02:124; 03:82; 03:338)提到可能轉職這樣的訊息，然而在這些宣稱中看出的其實是對這份工作的擔心，包含這個工作「恐怕比較適合年輕人」(01:08)、「我並沒有太多教書的熱忱」(01:08)想「換成白天上班 晚上下班」(01:68)的工作，也怕如果「有一天成家結婚」(03:338)無法照顧家庭，配合孩子上課時間等等。

可可老師在訪談的最後提到*所以其實動機都很單純拉~就是...就是適合繼續待下去就待下去 那如果說不適合當然就是轉跑道之類的這樣子 目前為止我覺得是適合的這樣子(可 03:348)*。對照文本脈絡中可可老師對於這份工作的擔心，這裡提到的「適合」有了更深一層的意義，因為擔心傳達的是對未來的想像，到目前為止，這些擔心的狀況其實並未發生，或者嚴重到可可老師必須被迫面臨轉職的情形，因此可可老師「搞不好」(03:348)會繼續原本的工作。

## 第二節 天天老師

### 壹、成為一個補習班老師之前

#### 只求溫飽的童年

天天老師出生於屏東潮州，小時候父母與朋友合作生意失敗，家裡經濟陷入困境，因為金錢問題的口角，母親一氣之下離家，在小學五年級到高二期間，媽媽並不在身邊。因為父親時常不在家，姐姐也離家讀高中，因此照顧弟妹的工作便落在他身上，接送弟妹上幼稚園，洗碗、洗衣等家事都是他一手包辦。那個時候，連三餐的溫飽都有點困難，常常是爸爸釣的魚再加上路邊摘採的野菜，便是一餐。談及這段往事，天天老師說*其實那個那個時候其實恩...有一點氣耶 可是因為大人的感情問題你也不知道到底發生甚麼事嘛 可是你會氣說媽媽不在你旁邊照顧你耶(天 01:61)*。

在這樣的情形下，父親自然也無暇擔憂他的學習狀況，天天老師說，其實在鄉下，不止他們家有狀況，很多家庭其實都有問題，大人只求三餐溫飽，根本不重視教育，直到後來上了台北才發現，原來這就是城鄉差距。到了高中二年級，媽媽才回家，之後本業原是畫家的爸爸也逐漸開始承包學校壁畫，經濟逐漸好轉，生活也漸漸穩定下來。

#### 快樂的高中生活

天天老師就讀的是潮州高中，雖然是當地的第二志願，然而不是在升學班，老師也就沒給甚麼壓力。較擅長數理科目的他，就靠買參考書自修。當時的數學老師是一位六七十歲的老先生，同學間傳聞他和校長吵架，到後來上課時，竟然都不說話只抄黑板。因為家裡沒有辦法供應天天老師課後補習的費用，他只好猛

抄筆記，再搭配自修的練習，數學成績仍舊可以在班上名列前茅。可是我也沒怪過他啦 因為 我覺得就是有學到東西 就是..不知道耶 就是 我的概念是..就是一個老師做的就算 再怎麼不好甚麼 其實多多少少你還是可以學到東西啦 所以...對...沒有怪過他(天 01:10)。

其實不只是數學，天天老師說英文老師對非升學班的學生也是一種放棄的心態，當時的老師讓同學們表決上課方式，印象中英文課的時間都是由同學輪流帶影片到學校去播放。因為是男生班，後來有同學甚至帶色情影片到校，然後老師就 就說(笑)反正就說 你們不要亂搞就是說 給你們方便你們不要亂搞 然後我們的英文就這樣過啦(天 01:10)。回憶起這段時光，天天老師覺得很快樂，雖然老師的教學態度比較放任，然而也因為自己沒有讀書的動力，也不能將責任歸咎到老師身上。現在回想起來，他認為還是當時鄉下的環境對於孩子的升學期待並不高，因此在求學的過程中也就不太會有壓力逼迫自己學習。

### 畫家還是畫匠

因為父親學的是美術，雖然父親並沒有指導他畫畫，但從小在觀看父親作畫過程的耳濡目染下，讓他對美術產生興趣。他說其實我那時候比賽的時候有得獎都是美術的 所以其實我的獎狀也是一疊(比出一疊的手勢)(天 01:24)。參加過屏東美展，也打敗其他高中美術班的學生，得到屏東縣高中組國畫的第三名，因此在高三面臨推甄的時候，他曾嘗試報考美術系。

然而，在報考的過程中他發現，人外有人，天外有天，他回憶起當時考試的題目是畫一顆蘋果，他很努力的將蘋果畫的微妙維肖，細微的部分他覺得都有注意到了，他對自己畫出來的結果十分滿意，最後卻落榜了。我就跟你說人家蘋果他就畫彩色的 ㄟ就是好看啊 對但是我就是算很死死板板的去畫一顆蘋果這樣所以我覺得ㄟ我只是畫的好看 並不是對美術很有創意 如果 如果講的話以後就

是我走這條路我可能會變成一個畫匠而不是一個畫家(天 01:26)。

因為推甄的失利，也讓天天老師放棄繼續走美術的夢想，重新思索未來的路應該怎麼走。因為當時班上許多人報考軍校，天天老師的母親也認為未來當軍人收入穩定，希望他也能夠讀軍校，然而，他自己卻沒興趣，雖然依媽媽要求報名考試了，卻故意亂考，當然也就如願落榜。最後因為考量家中經濟因素，天天老師決定放棄升學，先工作再說。

### 放棄升學的那半年

高中畢業的他能做的工作不多，大多是找便利商店或是速食店，先後做過三四份工作，後來他找到一份業務性質的工作，必須在街頭推銷一些文具或者小電器，成本大概在二十五元左右，公司卻開價三百，再利用買一送二的促銷手法吸引顧客購買，每賣一百元的商品，他可獲得二十五塊的獎金。早上八點必須先到公司報到，銷售員得圍成一圈進行精神喊話，九點多開始到處跑進行推銷的工作直到下午六點半，回到公司再進行一次銷售的檢討及精神訓話，平均七八點才能下班，有的時候還得加班。他記得這樣全職的工作第一個月領到的薪水是八千塊，與其說辛苦，他倒覺得這種工作做起來很心酸。不論晴雨都得在外兜售商品，接受到客氣的拒絕還好，有時甚至會遭受無情的謾罵。有一次，他在放學後的國小操場賣小按摩器，他遵照組長教導的銷售手法，從後頭直接將按摩器按壓在路人肩頭上，本想利用驚喜吸引注意，沒想到轉過頭是一位懷有身孕的媽媽被他的舉動驚嚇，怕影響胎氣急的哭了出來，並大聲斥責他。天天老師不斷的鞠躬道歉，不但後悔，心裡也覺得有些委屈。有時候，他也會遇見同情他的婆婆媽媽，看他下著大雨還得沿著商家逐戶推銷，呼朋引伴向他購買。然而，他一方面開心業績的成長，一方面卻覺得良心過意不去。因為冒雨兜售正是公司為了博取客戶同情的銷售手段，而通常在這個時候，商品多半還要再提高一倍價格。後來就想一想這種行業又要騙人家錢 又要就是昧著自己良心 然後就覺得 就是真的不行然後

後來 後來是 又換了速食店 肯德基 後來覺得喔真的不要了就這樣 都沒有學到東西的 然後這樣渾渾噩噩 過了快半年我覺得不行 然後後來就 就去補習班打工(天 01:57)。

經這半年工作的生涯，讓天天老師體會到沒有學歷在社會上工作所面臨到的困境，遂決定再度報考大學。由於家中經濟的關係，一開始爸爸持保留的態度，媽媽則直接希望他繼續工作，不要升學。她是講得比較好聽她是說家裡 你你會「讀苦冊」啦 就是你會讀得很辛苦啦 那她覺得沒有必要 那爸爸是說無所謂 就是你 你可以讀你就讀 不能讀也沒辦法(天 01:59)。

所幸，天天老師找到了一家他認為很有良心的補習班，在他心中，班主任抱持著回饋社會的心態，低收入戶的學生學費全免，而他當時因為父親已經開始有畫畫的工作，僅能算是家境較清寒，因此主任收取一半的學費，另一半就靠他在補習班打工補足。當時，他一邊負責課程錄影的工作一邊聽課，下了課就幫忙擦黑板和整理環境，就這樣在半工半讀的情況下，他將之前高中三年內的缺漏的學習由其是數理之外的背科慢慢補足，終於完成了大學聯考。

在重考之初，因為自己在數學成績上的表現，本來要選擇數學系就讀，但後來考量數學理論較抽象，才選擇物理、化學等科目。因為那時候其實 怎麼講.. 就是因為自己數理方面比較好嘛 所以也不會去說有人告訴你說其實說這些你可以去讀建築啊 讀生物甚麼的 你都沒有想過 所以那時候就在自己課業上就是這幾個科目比較強 所以填志願就填這些嘛 填數學物理化學 那後來就選物理當第一志願 所以後來就 考上大學嘛(天 01:26)。

## 從家教到補習班：我決定做一位補習班老師

上了大學的天天老師，從大一就開始接家教，一方面家教收入較豐厚，而另一方面他也在教學的過程中獲得不少成就感。當時他就讀的學校在中壢，家教的工作主要在中壢以北，最遠也接過台中縣的學生。回憶起第一次的家教經驗，在台北的內湖，學生就讀台北的女中，在試教過後家長覺得滿意，向他詢問預期學費，他笑說因為從來沒有經驗，一開始開價一個小時一百塊。*因為我想說比加油站多嘛 因為加油站我們屏東好像一小時是六十五 我記得那時候 因為雖然有最低工資 政府規定的是這樣 可是其實很多地方他 屏東其實很多地方 它連最低工資都沒有 所以我就開一百 我覺得很多了 然後他父母就在那裏笑(天 01:49)*。後來是學生家長告訴他，一個小時一百塊的價錢，可能連中歷來回的車資都不太足夠，並主動將學費調整為一個小時三百塊。對天天老師來說覺得是超乎預期的新資，自此開始了他的家教生活。大學生活下來接過的家教數目將近二十個，除了在這過程中賺取學費，在教導不同程度的學生中累積教學經驗，四處奔波到不同的學生家也是很特別的人生歷程。因此，從那時候起天天老師便決定往後將以教學做為未來的職業。

大學的生活，對天天老師來說過的十分充實，除了接家教，專業科目也維持一定水平，和同學間的相處也很愉快。唯獨必修的英文與國文科目重修到大四，最後才在同學幫忙寫作文的情況下驚險過關。在許多同學都選擇繼續升學的影響下，天天老師亦決定繼續學業，但因英文實在沒把握，所以選擇直升同所大學的物理研究所。

升上研究所後，天天老師持續接家教，同時也開始嘗試尋找補習班的工作機會。第一家補習班的工作在中壢，屬於中型的家教班，他應徵的科目是數學和物理，但是補習班期待他做的工作並非直接的教學，而比較像是輔導老師，坐在教室裡等待學生問問題。*就坐一群人在裡面 然後咧就是盯他們寫功課就好了 就課*

輔 啊你也不用教甚麼 就課輔 然後.. 廿... 可是問題是 他們好像都不敢問耶 所以 責 就有一點心虛吧 然後... 就這樣在那邊做了... 幾個月吧然後後來覺得 責 好像有點(笑)浪費時間 就不是我要的 東西(天 01:30)。於是，天天老師重新投遞履歷，也找到了目前工作的這家補習班。

因為在大學時期即決定從事教學工作，談到有沒有考慮做一位正式教師，天天老師說其實他曾經嘗試申請教程，當時通過第一階段的成績考核，然而在面試的時候卻因為自傳太過簡略而申請失敗。『其實面試的時候 教授聊的也都不錯 因為有一個 有大部分的教授 我修他們的課都是 都是最高的嘛 所以他們大概 都還認得我 然後就有一個我沒修過課的教授 他就說『你自傳怎麼寫的那麼簡略啊 黑 然後後來沒上了(天 01:30)。後來天天老師想，反正現下流浪教師這麼多，補習班的工作仍舊可以持續教學，便打消了修教程的念頭。

## 貳、成為一個補習班教師：

### 大班教學與小組式教學

現在工作的補習班，是天天老師服務的第二間補習班，一邊進行研究所學業的他本來僅打算先當一位兼職教師，接獲面試通知時，行政人員卻告訴他目前希望招募全職人員，為了把握工作機會，天天老師先答應工作需求，也在當天便從中壢趕赴台北進行面試。在投遞履歷時本來設定找一間中大型的補習班，如此才可以從上台的老師身上觀摩教學的方式。然而，面試時才知道這所補習班採取的是小班教學的模式，雖然和原先的期待不同，天天老師還是抱持著試試看的心態接受了這個工作，成為高中物理教師。

通過試教後，補習班便馬上幫天天老師安排學生，在沒有辦法觀摩其他老師教學模式的情況下，讓天天老師有點措手不及 其實就是欸.. 因為當時當時 來的



時候就一開始就馬上要教了嘛 所以其實也有一點趕鴨子上架的感覺啦 就是.. 就是硬著頭皮就教了啊(天 02:28)。所幸家教和小組教學的模式相差不遠，天天老師便按著之前的教學經驗來上課。一段時間下來反而發現自己進步得很快，因為同一個章節的內容在一個月當中就得講個四五次，加速了他對於課程的熟悉度與講解時的流暢度。

當然，一次面對四個學生和過往一對一的家教還是有些許差異，天天老師說，一開始他覺得最大的困難就是時間分配的問題。每個孩子的理解能力不一樣，不懂的地方也不同，一開始常常會發生學生呆坐在位置上等他解答的狀況。後來，他慢慢懂得引導學生先思考自己不懂的地方在哪裡，有些時候在替其他學生解答的過程中，學生便自己想出解答方式，又或者找出自己不懂的觀念在哪裡，在他回頭解答的時候能夠更有效率。

### 著手講義的編輯

天天老師認為，學校老師為了讓學生理解一個概念，可能需要做很多的教材準備，包括實驗、相關影片等等。然而補習班還是以升學為主，重點應該在題目的蒐集，因此從成為一個正職的物理老師開始，便著手講義的編輯。雖說使用坊間的參考書十分方便，然而即便是不同出版社的參考書，題目的雷同度還是很高，為了增加題目的深度與廣度，更重要的是，他希望能有一個符合自己教學流程的教材，編輯講義成為他教學準備中很重要的一部分。

從歷年的考古題到各個學校段考題目，天天老師不斷的進行講義的編輯與修改，我覺得他永遠是不完美的 所以我其實每一年都有在改 每一年都在改 然後我今年的 今年我在教學上 我覺得誒 怎樣講同學會比較容易懂的 我就會把他改到我的講義裡面 所以其實..他是永遠編不完 就每年都會去改(天 02:36)。

## 不要抹滅學生學物理的興趣

在上課中，天天老師傾向採取較輕鬆的上課氛圍，也不會給予學生太大的壓力，因為他不太贊成打罵式的教育，他提起在學生時代曾經被國文老師體罰的經歷。*背的比較慢 那 你背不起來那是被打 那永遠被打的一定有我 那我就想我有背還是被打 沒有背還是被打 那我幹嘛要背 對~那漸漸的你就對國文失去信心了(天 03:48)*。他認為打罵的教育不但無法增進學生成績，反而會讓學生失去學習動機與興趣。他說，嚴厲和打罵不同，學生上課不認真或作業沒寫他會讓學生多留下來補齊作業或者加課做為懲罰，然而言語上的侮辱實在沒必要，況且，家長一個月必須繳交五六千塊的學費，聽到孩子被老師謾罵一定很難過，更重要的是，學生可能因此就失去學習的意願了。

在上課的過程中，天天老師會穿插生活中有趣的例子跟物理做結合，有時候會說說笑話或者想一些口訣幫助學生記憶公式，他說這樣做都是希望引發學生學習物理的興趣。因為是小組式教學，反而沒有特定的上課模式，同樣一種解題方式，不同的學生接受度可能不一樣，因此他在教學的一開始可能會事先設計幾種不同思考的方式，在教學過程中慢慢摸索出學生比較熟悉的方式與邏輯，往後在講解相關的題目時，就能夠依據學生適合的解法來教學。*所以就是 還是其實不同的人 比較額 適合什麼方法這樣 黑 所以這可能 也是說跟大班比較不一樣 因為大班就是只有一種教法 那小班教學就說你你可以 隨機看教學上 然後搭配學生的反應 然後談決定你教學上怎麼去改 黑 所以可能是有點不一樣的地方(天 02:38)*。

因此，天天老師說他現在持續不斷編輯講義的過程中，也是希望不斷的找出更多解題的可能性，越多不同的方式，可以讓學生找出更適合自己的方式。

## 關於成績這件事

雖然上課氣氛輕鬆，然而補習班的教學目標還是以分數為主，天天老師也明白，每個孩子程度不一樣，在學生剛進入補習班時，他會先依照學生程度設定一個目標。他說，有些孩子一開始根本連章節內容都不太知道在講些甚麼，*那所以我就設定 誒 下一次段考我要設定就是說 他要知道本章節在學什麼並且他的分數可能要進步 我沒有設定太高啦 就是例如 4-50 分 這樣我就很高興了 然後再下一次 再慢慢進步 一次一點點 這樣(天 02:48)。*

天天老師說成績其實是相對性的標準，即便同樣考二、三十分還是有不同的意涵。*那 我 care 的不是成績進步 哪怕是他今天成績沒有進步 考個 30 分 我 care 的點是 他有沒有 就是說我教他的東西 因為 你知道他考 2.30 分有好多種 有一種 2.30 分是用猜的 我猜了 2.30 分 厲害的我可以猜到 50 分 這是第一種，那第二種是說他很努力他也知道本章節在學甚麼 他學到甚麼東西 那... 可是問題是他考 2.30 分 可是他 他懂喔~~那我覺得這樣我可以接受(天 03:22)。*

有的時候學生分數低，可能是題目出得太難，而學生學習理解的速度也是影響學生成績進步幅度因素，然而有些家長卻無法理解學生學習背後的過程，也無法了解他在教學時遇到的困難，讓天天老師也有些無奈。*其實家長有很多錯誤的觀念就是說，我把小孩子丟到補習班，我錢花了就是要看到成績 他是覺得成績理所當然要進步... 那我已經我也我覺得我們就盡所能 也就是說我們也希望他成績進步阿~那...恩... 成績起不來就是起不來阿 就.. 現實面阿(天 02:159)。*

面對家長的質疑，甚至有些學生會因此而離班，天天老師認為自己只要盡到自己的責任就好，若按照買方跟賣方的角度而言，學生繳了學費來補習，不管學生學習態度如何，遇到自己喜歡或是不喜歡的學生，他還是得盡到教學的責任。

就是說我跟你講什麼還是講到，那成績起不來那又是一回事了嘛，對... 那成績一次兩次起不來，那他就選擇就是離開這補習班，但是我會覺得 至少我應該要盡到責任就是說我要教到你什麼東西 那你成績起不來那就.. 那就一回事了 (天 02:102)。

學生面對自己的成績有時候也會很氣餒，面對學業成績一直都不理想的學生來說或許尋找其他可能的興趣與出路也未嘗不是一件好事。天天老師說，有時候他看見學生在學習上承受很大壓力，成績表現也不好，他會鼓勵孩子試著找出自己的興趣其實人生不一定要讀書才是...真的阿~我就這樣跟他講，真的阿~人真的不一定要讀書阿 讀很高的書 你讀很高的書你考上台大、哈佛他只是對你以後找工作比較方便 那有些小朋友那他就是畫圖很厲害 那我就跟他說 那說好挖~你讀設計科嘛 對不對 你以後只要能夠養活你自己 你讀什麼都 OK，有些父母可能真的是操太多心了(天 02:163)。站在一個補習班老師的立場，他只能盡量鼓勵孩子多跟父母溝通，然而很多時候許多學生在大學科系上的選擇還是受到父母很大的影響。

#### 做學生有點熟又不太熟的朋友

和學校老師相較起來，這樣的教學模式能夠和學生比較接近，天天老師認為，自己在學生眼中大概不像一個老師比較像是一個朋友。以前他會和學生互留聯絡方式，幾個已經畢業的學生到現在還是會保持聯繫，在他們寒暑假從各地大學回到台北時也會碰面。然而，因為前兩年碰到的一個學生讓他重新思考和學生之間應該保持的距離。

當時這個孩子向天天老師吐露自己因為父母的期望放棄自己的興趣以醫科做為第一志願，然而她的成績在學校僅能算中上，她常常很氣自己為什麼成績沒辦法進步，甚至透露自己可能有憂鬱症的傾向。天天老師怕她在難過獨處的時候

沒有人傾聽，便告訴這位學生如果真的需要人聊聊，可以打電話給他。但在後續談天的過程中，除了當一個傾聽者，天天老師覺得自己也幫不上甚麼忙。那她 當她在跟你講的時候 你會想幫她 但是因為畢竟不是這方面的專業人 我們沒有受過這種心理教應該算心理教育吧 的的.. 特殊 因為我覺得學校(老師)至少他有修過.. 教育的課程 所以這方面他們可能就比較熟悉一點 應該怎麼去處理 那像當時我我.. 我就覺得我有一點措手不及啊(天 02:66)。後來，那位孩子在大學聯考前離開補習班，天天老師也不知道之後她的情況有沒有好轉。從那個時候起，天天老師和學生的互動就盡量只維持在上課時間裡。

也因此，天天老師認為，補習班畢竟以升學取向為主，對於學生身心狀況的健全發展還是得在學校場域中進行，補習班老師補足或提升學生的學習成效，學校老師則要擔負起輔導學生的責任，對天天老師而言，這是各司其職，兩者都不可缺。

### 物理老師們的研討會

因為天天老師任職的時間較長，早期公司在派任新老師到各個分班時，有時會安排教學觀摩，旁聽天天老師的課，或是利用下午時間帶他們進行討論幫助他們了解上課方式，比較像是新人訓練，當新老師漸漸熟悉也摸索出自己的教學風格後，這樣的聚會就會終止。

從上個學期開始，有兩位其他分班的物理老師想來向天天老師請教教學上的問題，自動向公司申請每周三下午到天天老師所在的分班進行研討。在研討的過程中，除了分享自己的解題方式外，也會討論怎樣的講解學生比較容易吸收，又或者其他在教學上遇到的困擾。我是覺得教學相長拉 所以.. ㄘ.. 我也喜歡聽聽別人在教學上遇到的一些問題 然後.. 整個我以後都會遇到的問題 那...ㄘ...並不是我的方法一定是最好什麼的 所以其實他們跟我講的時候就會.. 就會互相分

享拉(天 02:115)。天天老師強調，因為學生的不同，教學時所遇到的狀況其實不太能夠同一而論，很多時候並不是建立一套標準的模式就能夠吸引學生或是讓學生的成績有顯著的進步，最重要的還是隨著自己教學經驗的增加才能夠有所調整。所以通常我們給的 只是一種建議拉 而不是說一套模式說你一定要按照這種模式去做 那我大概會跟他講一下 是我大概會怎麼去處理(天 02:129)。

在到職之初，本來希望能夠有教學觀摩的對象，然而當時沒有這個機會只得趕鴨子上架。現在因為這個研討的關係，成為其他小組成員口中的師傅，天天老師說其實我一直有一種心態，就是說…我今天~因為說實在的~恩…自己覺得自己沒甚麼成就拉 那..如果我今天對某個人有些許的幫助 其實我覺得這樣目前來講 我覺得已經非常..非常高興了拉 因為小時候每個人都會有一些夢想 就例如我要當什麼我要當什麼 那你發現漸漸長大你可能有一些沒辦法去實現 ㄟ.. 那…你就會去想說 恩….. 嘖….. 今 今天以他們這樣來講 其實我會覺得我如果對他們有些許的幫助 我覺得這也會是我快樂的來源(天 02:123)。

### 天天老師的快樂與哀愁

當初成為補習班老師的動機，其實是為了能夠養活自己的薪水與教學上獲得的成就感。回想這幾年下來天天老師仍舊認為這份工作帶給他的快樂多過於痛苦，畢竟教學上獲得的成就感跟快樂是其他行業中得不到的。

身為一個補習班老師，最重要的是幫助解決學生學習上的困擾與難題，天天老師說他很努力的做到授業與解惑的工作。他提起國中時候遇到的數學老師，雖然教學風格嚴厲，不太受班上同學喜愛，然而卻是他在數學方面的啟蒙老師。而在重考班時遇到的一位老師，雖然沒有說過話，天天老師還是覺得從他身上學到很多東西。嘖..反正..怎麼講...恩... 影響很大的老師不一定要你什麼 social 阿什麼講人生大道理 有的時候反而是這種專業的東西 我覺得~ㄝ~他的講法很

適合我 那我在他那邊學到很多東西 那我會把他定義成他是影響我滿深的一個老師(天 03:82)。天天老師希望自己能夠在專業上引領學生成長，如果能夠讓學生在往後的日子回想起他曾經說過的話而會心一笑，他就覺得滿足了。

談到身為補習班老師的辛苦，天天老師覺得還是體力上的疲憊，小組教學的模式讓他在上課過程中必須不斷進行講解，有的時候身體不舒服卻因為怕耽誤學生的課業進度而不敢貿然請假。全職的補習班工作也有工時過長和作息顛倒的問題，讓他有些擔心隨著年齡的增長不知道體力還能不能應付。

### 關於未來

天天老師並沒有想過做補習班老師之外的其他工作，只是如果有機會，他還是希望能夠朝大型補習班的授課教師這樣的目標前進。一方面是對自己的期許對... 當然你... 還會去想試大班的嘛 恩... 因為在一個地方待久了也會想去試看看外面的世界嘛 那你會想說自己還有多少個能耐嘛(天 03:132)。另一方面就現實層面考量，目前帶班人數有限，在薪資部分就會有一定限制。每年回家，親戚都會詢問他的工作情況，在家人眼中，補習班老師應該收入豐厚。雖然天天老師認為目前的收入算是比上不足比下有餘，然而扣除自己離鄉在外的食宿成本，能夠做的儲蓄還是有限，他的父親便常常提出希望他回鄉的要求更讓他備感壓力。

雖然終極的目標現在看來還是有些遙遠，天天老師還是為自己設定了一個短期的目標，也是他一直以來都不斷在進行的講義編輯。就是短期間內我會設定就是說，恩... 一年兩年我的講義要再更好，那這時候可能我才會再想下一步(天 02:249)。

### 參、天天老師在故事中展現的專業認同

#### 一、我授業、解惑但不傳道：

天天認為補習班老師和學校老師在「定位」(03:75)上不一樣，他專注的只是學生的課業學習，學校老師的時間充裕，比較能照顧到孩子其他方面的成長。天天老師並認為自己不是一個「百分之百」(03:77)的教師，對他而言，補習班就是一種「補充教育」、「補救教育」(03:77)。在這樣的主觀性宣稱中，可看出天天老師認為，學校教育與補習教育的主從關係，也就是說，學校老師有一些他所無法扮演的角色，自己可以做的就是補足學生在課業學習上的困擾。對他而言這是一種「各司其職」(02:84)，學校老師教學可以更活潑，在學生輔導方面也因為受過專業的訓練，必須負責孩子的心理成長。換言之，他認為補習班教師有一定的限制，不但和學生接觸的時間較短，自己也因為沒有受過教育專業的訓練而無法提供孩子其他層面的需求。在這樣的脈絡背後，也許隱含著可可老師認為，真正的教育除了教學外，也必須照顧學生身心的成長這樣的價值宣稱。也因此，在面對自我評價是怎麼樣的一個老師時，天天老師用了「師者傳道、授業、解惑」(03:89)這樣的價值宣稱來看自己，並做出自己能夠做到的只有授業與解惑這樣的認同性宣稱，而這裡的「惑」也可能僅限於學生在課業學習上的疑惑。

這樣的教學目標，天天老師認為「現實面」(02:46;02:86)就是學生的成績，學生家長「花了這麼多錢」(02:86)給學生補習，最主要的目的還是希望看到學生的成績，如果來了成績還是退步，那麼很可能就會選擇離開。在「現實面」的語意中，似乎有一些無奈，也隱含著，「如果不是這樣，其實能夠如何」這樣的背景宣稱，在繳錢補習這樣的商業行為和學生的學習成長間似乎有一定的壓迫存在，如果不能在家長預期的時間內達到效果似乎也只能「盡人事，聽天命」(02:50)了。



## 二、我和家長以及學生之間：成績與興趣

延續上一部分的討論，成績這件事對天天老師來說，其實並不是絕對的標準，對他而言其實就算是二、三十分也「分好多種」(03:22)，可能是完全不理解上課內容而猜到的成績，也有可能是學生已經努力的學習但是學校題目出太難等等狀況，然而家長卻不一定能夠瞭解學生的學習情形，認為花了錢把學生丟到補習班成績就一定要有起色，天天老師認為這是一種「錯誤觀念」(02:157)。換言之，在天天老師這樣的價值宣稱的背後，他認為成績高低並不是只靠數字來評斷，還必須考量學生的學習情形，當家長對於成績看法和他的價值不一致時，又因為「補習」這樣的行為家長具有絕對選擇性，家長會「抱怨」(02:153)學生的成績沒有起色，甚至離班，使他產生「無力感」(02:153)。在無力感這樣的主觀感受上，可能代表著我想，可是沒辦法這樣的意涵。天天老師說一樣的東西，有些人你跟他講一次他就會考100分，有些人你要跟他講兩次、三次，那我已經我也我覺得我們就盡所能阿(天 02:157)。也就是說，在成績要求背後，時間對天天老師來說，也是另一項挑戰。對天天老師來說讀書並非「一朝一夕」(02:197)，有些家長能夠理解孩子學習的步調與情形，有些家長則希望短時間就能看到效果而選擇讓孩子離開，天天老師的「盡所能」(02:157)也許指的就是盡力滿足家長的期待，如果沒辦法，也許換補習班後學生會找到「更適合的老師」(02:201)。

面對成績一直沒有起色的學生，天天老師也有自己的看法，他認為「每個小孩子的天性都不一樣」(02:159)如果太逼迫學生，學生也會「很痛苦」(02:159)。他說那如果台灣現在考試都…變成以畫圖為主，那我一直叮嚀你畫圖，自己也覺得很痛苦阿(天 02:159)。在這樣語意上的比喻，可以看出天天老師認為現在孩子的壓力還是來自於家長對於考試上的要求。天天老師認為其實人並不是只能讀書，然而最大的「矛盾」(02:183)還是來自於學生的興趣和家長的期待不太一樣。他舉了一個「觀念很好」(02:183)的家長例子，讓學生自己選擇所好，在學校玩

社團，學音樂與電腦資訊，後來成就也不錯。然而，這只是他看過這麼多學生中最成功的例子，他認為有些家長真的「操太多心了」(02:163)。面對學生承受的壓力與矛盾，天天老師也會鼓勵學生朝自己的興趣走，鼓勵學生跟父母溝通，告訴學生應該如何「分析」(02:165)給父母聽將來的人生規畫。

在天天老師談到學生與家長對於的成績與興趣的矛盾中，他的角色似乎比較不明顯，他可能看到家長的期待與孩子興趣的相異，他會站在輔導者的角色給予鼓勵，然而他並未採取直接跟家長溝通的做法，而是告訴孩子應該如何告訴父母自己的感受。在這樣的脈絡背後，也許還是可以看出天天老師認為自己做為一個補習班老師身分上的限制，其實孩子的未來還是「父母的因素」(02:173)為主。

### 三、和學生之間的關係：亦師亦友的拿捏

天天老師認為自己在學生眼中比較像是「像朋友的一個老師」(03:101)。在這樣的認同性宣稱背後，劃分了老師以及朋友這樣關係上的不同與界線，隱含著我是一個老師，我可以和你像朋友一樣，但不是真正關係平等的那種朋友，這樣的背景宣稱。天天老師認為，小班教學中和學生的關係是一種「亦師亦友」(02:190)，但卻要懂得「拿捏」(02:190)其中的分寸，一開始拿捏得不好，也曾發生過學生打他頭的情況。換言之，老師相對於朋友而言，還是應該和學生保持一定的「距離」(02:190)，這是一種禮貌上的分際，也是天天老師認為朋友和學生之間的分野。

另一種應該保持的「距離」，則是學生情緒困擾的處理，天天老師曾經遇過一個因為父母壓力以及自我要求較高的孩子告訴他自己可能有憂鬱症，天天老師用了「措手不及」(02:66)這樣的主觀性宣稱來說明自己的感受，表示先前並沒有預料到會有這種情形發生，畢竟自己並不像學校老師有受過心理方面的專業訓練不知道應該怎麼樣處理。「如果當時」(02:72)沒有和學生太過熟稔，也許就不會

和他聊到這麼深入的話題。這樣的反省，回應了自己對於補習班老師與學校老師身分的想像。因為自己並沒有修習過教育相關課程，自己無法也不應該碰觸學生的心理問題。天天老師認為「說不定」(02:74)這樣非但沒辦法幫助學生，反而是「害到她」(02:74)。怕自己能力未及而做出不適當的處置，天天老師選擇之後和學生的距離應該「適可而止」(02:74)。

#### 四、不同的學生適合不同的解題方式：

在教學方法上，天天老師說以「正常的教學進度」(03:56)而言，先講章節的概念，然後要帶到「一定的」(03:56)的題目數量，「成績才會出來」(03:56)，「比較會考的」(02:44)會花較多的時間講解，「比較不會考的」(02:44)就比較不會「浪費時間」(02:44)。因為自己過往被老師體罰而失去對國文的興趣，他將這樣的經驗「運用」(03:32)到現在的教學上，因此上課氣氛較輕鬆，並運用生活上的例子與物理結合，說一些「笑話」與「口訣」(03:50)等等，希望引發學生的學習動機。

在這樣的宣稱中看出天天的老師將教學的目標擺在成績提升上，然而上課的時間有限，使得他必須顧慮「現實面」(02:44)以考試出題的機率做為課程內容的選擇。說笑話與利用口訣所引發的動機在這樣的脈絡中看來，比較像是激勵學生運算題目的方式。換言之，在天天老師教學的方式與內容背後，隱含著明知該講而未講的課程內容是一種不得不的選擇，他知道很多學生不喜歡算題目，然而練習又是提高成績的方式，不喜歡打罰的他僅能透過說笑話與背口訣來提升學生的學習動機這樣的背景宣稱。

天天老師認為，小班教學的模式在教學上和大班教學不同，比較能夠觀察到學生個別差異，不同的學生適合不同的解題模式，可能和學生過往的學習背景有關，有時候一樣的解題方式，不同的學生接受度不一樣，當他「又想到」(03:91)其他的解題方式時，他會回過頭「重新再跟他講一遍」(03:91)。因此他喜歡收集

很多的解題技巧，以便有更多的方式來教導學生直到「懂為止」(03:91)。

在描述自己教學過程的客觀性宣稱中，可以發現天天老師雖然希望學生多做題目，但卻希望學生真正能夠理解，而不是背誦答題過程。也能感受到天天老師在教學上的思考，對於如何讓學生能夠應付更多題目這樣的問題有一定的熱忱。對照天天老師對於自己身為補習班老師的任務，就是「補充」與「補救」(03:77)，他似乎很投入這樣身分與「定位」(03:75)。

#### 五、我看公司的行政制度：我希望能夠不心虛

天天老師談及與行政制度時認為行政事務上的處理有「專職的行政人員」(02:141)，他並不太會接觸，但偶而還是得面對家長詢問學生狀況，還是「真的要面對」(02:141)。從這樣的宣稱中，看出天天老師認為自己並不需要處理行政上的事務，如果不是學生家長直接要求和他溝通學生學習上的情形，他似乎在行政事務上希望還是由行政人員來處理。

而天天老師在行政層面上，提到了另一個關於老師「平均人數」(02:149)的問題，教高中的老師會面臨學生人數的「淡期」(02:205)，也就是高三學生考完大學的那段時間，有時候會面臨一整批學生離開的情況，如果學生人數一直沒有辦法達到其他老師們的平均數量，會讓他有點「心虛」(02:209)。所幸，這樣的狀況並不常出現，否則長期下來，天天老師說他可能會選擇「離開」(03:105)。在天天老師描述補習班行政層面的客觀性宣稱中，其實可以看出補習班老師面臨的學生人數壓力，而天天老師在面臨學生人數減少時，以「心虛」這樣的主觀性宣稱，也說明了他其實接受這樣的要求，也認為自己應該要這麼做的背景宣稱。

#### 六、我和其他老師：同事、朋友、教學相長的夥伴

談及和同儕間的互動，天天老師認為有些人「比較聊得來」(02:113)，會私底

下聯絡但「最多」(02:113)也只是相約吃飯，而有些人就像「一般的同事」(02:113)，僅會「打招呼」(02:113)。由這樣的主觀宣稱看來，不論是在天天老師眼中比較聊得來的人或僅是點頭之交的同伴，和他們私底下的互動其實也並不多。

當問到教學上的分享時，天天老師提到早期公司有「硬性規定」(02:117)研討，但目的只是「為了帶新人而已」(02:119)，而從上個學期開始，有兩位不同分班的老師想向天天老師請教教學上的問題，「自動」(02:119)想到天天老師的分班和他一起討論，並稱呼他「師父」(02:119)，但天天老師認為這是「教學相長」(02:115)，其實不一定他的方法是最好的，聽到別人分享的問題，也許自己以後也會遇到。在這樣的討論中，天天老師認為也許自己「沒甚麼成就」(02:123)，然而在幫助別人的同時也是他「快樂的來源」(02:123)。

從「硬性規定」與「自動」的語意使用中，可以看見天天老師認為這兩種研討間的不同，在和同事的討論中，自己也有所獲得，認為自己沒有甚麼成就的同時，卻也能夠幫助到別人，也許這也是算是一種成就。

#### 七、也許我還可以：未來的可能

天天老師說他並沒有想過換到其他行業，因為「從教學上獲得的快樂」(03:141)在其他工作上得不到，而自己也有這樣的熱忱。然而目前這樣的工作模式也有令他擔憂的地方，因為是專任教師，下午必須到班備課，晚上及假日也要不停的講課，這樣的上班時數對他而言「太多了」(03:185)，可能會失去一些朋友與家人的時間。而體力方面目前年輕「還可以負荷」(03:189)，但他卻怕以後會無法負擔。「如果有那種大班的」(03:187)時間上能夠比較自由，也不會這麼累。

其實天天老師也曾經夢想過能在補教界闖出「一番名堂」(03:14)，在一個地方待久了也會想「試試自己的能耐」(03:132)看看自己能不能夠勝任大班的教學，

眼看他為自己設立的目標隨著時間過去「都沒有一項達成」(02:171)也讓他產生「壓力」(02:273)，因為從小父親灌輸的觀念就是「男生應該要有所成就」(02:225)然而隨著年紀漸長現在也只能比較接近「務實面」(03:14)。這樣的矛盾其實出現在天天老師認為換補習班，也許「不一定」(02:239)能找到比較好的工作機會。

在這樣的主觀性宣稱中，其實可以看出天天老師喜歡做為補習班老師這樣的工作，也希望繼續能夠做一個補習班老師，只是現在的工作環境從長遠上看來在生理上、或是自我的期許上也許都不是那麼的完美，如果可以，他希望能夠當一位大班教學的老師，只是目前看來似乎還沒有這樣的機會出現，也或許代表天天老師並沒有急迫地想離開目前的工作。



### 第三節 小結

#### 壹、 成為一位補習班教師的歷程：

綜觀兩位老師的升學之路並不順遂，可可老師因無法適應國中到高中課業內容的轉變而使成績一落千丈。天天老師則是因為無法以擅長的美術升學，也不願如母親所期待進入軍校就讀而選擇先工作。然而兩位老師都認為進入重考班是一個很重要的轉折。可可老師因為重考班較自由的教學方式與男女合班的互動，讓他重拾學習的自信。天天老師則是認為補習班的老闆很有良心，願意讓他以工讀的方式完成學業。面臨科系的選擇，兩位老師皆提到，因為資訊不足，也沒有諮詢的管道，讓他們在科系選擇上趨於保守，只敢選擇自己較擅長的科目就讀。可可老師在大三時面臨了轉系的選擇，最後重新選擇商業相關科系，並繼續攻讀統計研究所。天天老師則是選擇物理系直到研究所畢業。

在面臨職業選擇時，可可老師源自當兵時期處理行政事務的壓力及先前面試金融工作時的到的評價，認定自己或許不適合進入業界。為了先有一份能夠穩定下來的工作，可可老師將補習班視為自己暫時的工作選擇。而天天老師則是在學生時期的家教經驗中，獲得正面的回饋與成就感，因此開始考慮從事教職的可能性，也因為師培課程申請的失敗，讓他選擇以補習班作為教學工作的場域。

綜上所述，可可老師與天天老師選擇進入補習班的動機因著過往的經驗與感受而不同，前者係因生活現實不得不的選擇，而後者則在大學時期即以教職作為未來工作目標的主動投入。

## 貳、教學場域中的實踐：

雖然進入補習班的動機不同，然而兩位老師在教學進行的過程中，亦經過不斷的嘗試與思考，和學生、家長、同儕與行政層面間互動，進行自我的教學實踐。

### 一、學生、家長與成績：

在和學生的互動中，可可老師面臨了班級秩序的控管與成績要求的壓力讓自己與學生關係緊張的衝突與矛盾。在經驗的累積中，他逐漸了解到自己學校教師角色的不同。和學生的距離較近，互動也更頻密，既然自己無法做一個站在檯面上的領導者，他試著和學生做朋友，試著從學生的角度看待學生的困擾。在符合家長對於孩子成績的期待與讓學生快樂學習的矛盾中，可可老師試圖尋求折衷的方式。而天天老師則是在學生面臨情緒困擾時面對了自己身為補習班教師的限制，因為不像學校場域中的教師受過專業的教育訓練，也有專業的輔導教師能夠處理學生情緒上的問題。在小班教學的補習班中，很容易因為太過接近的距離，讓學生產生依賴。而如果自己不能提供適時而正確的協助，非但不能提供協助，還可能害了學生。因此他決定和學生之間做保持適當距離的朋友。

可可老師與天天老師都認為身為補習班老師，最大的任務仍是協助學生成績進步。可可老師認為，高中數學就是一種競賽，他的工作就是訓練學生上考場。天天老師則認為顧慮現實面，他的教學內容必須以考題方向為主，讓學生在有限的時間內練習到一定的題目量，以確保成績的進步。天天老師也提到，學生成績的進步並非一朝一夕，有時他會面臨家長要求短時間就看到效果的壓力，也會因為學生家長因為成績而使學生離班感到無力。然而他也僅能盡力，畢竟每個孩子的天性不同，一味逼迫學生，他們也會感到很痛苦。

簡言之，身為補習班教師，在學生、家長及自己的教學間，兩位老師都面臨



了一定的矛盾與衝突，不論是教學方式與學生的成績表現，和學生關係的互動以及面對家長期待時的壓力。可可老師與天天老師都在教學實踐的過程中，不斷的思考與修正自己的想法與作為。

## 二、 與同儕之間的互動：

可可老師與天天老師皆認為補習班的同儕就如同其他工作場域中的同事，換言之，下了班之後比較少有私下的交誼與互動。同事對可可老師而言是一種學習與反思的對象，因為自己從小到大都習慣站在一個觀察者的角度，較不擅於人際的相處，因此傾向於觀察其他教師的言行，也有助於自己思想上的彈性。他認為事物的對錯並不容易判斷，因此不輕易做價值的定論。對天天老師來說，雖然同儕之間較少私下聯絡情誼的互動，然而在教學上，和其他新進教師所組成的討論小組讓他覺得可以教學相長，如果能夠將自己的教學經驗和其他教師分享，自己也能從討論中看見更多可能遇見的教學上的問題。

由訪談中看出，在此教學場域中，同儕所需的互動不多，教師間的交流視自己需求進行。因此，可可老師認為個性使然，自己習慣站在旁觀與被動的角度學習與觀察。而天天老師則因討論小組的互動有了更多學習的機會。

## 三、 補習班的行政制度：

在可可老師看來，補習班的行政規定與先前的經驗相比起來輕鬆許多，因為在新分班的草創期即進入公司，一開始的規定較嚴謹，教師們也較一板一眼的執行，隨著分班的發展逐漸穩定，老師的教學經驗也逐漸增加，漸漸地能夠摸索出平衡點。在教學逐漸上手也習慣公司的行政體制後，可可老師認為近幾年有點像是在休息，如果將來要轉職，也怕自己會失去一般職場上的競爭力。天天老師亦認為，課務有行政人員負責，除偶有需要直接面對家長的情形外，當前的行政制

度並不會為他帶來困擾。天天老師提到較令他擔心的是每年學生在大考完後，補習班會面臨人數的淡期，也是他比較大的壓力來源。

由兩位老師的敘說中，其實可以看出，在當前的教學環境中，行政壓力並不明顯，兩位老師在意的面向也不大相同。

### 參、我是一位補習班教師：

在訪談的過程中，兩位老師其實不斷的以學校老師和自己的角色與位置進行參照與比較，可可老師認為，就班級管理而言，不同於大班的秩序管控，小班教學中，自己的言語會較有針對性，因此調整自己和學生互動的方式。在教學的進行中，補習班教師的角色並非傳授，而是以輔導性為主，幫助學生理解學校老師的教學。在教學外的生活分享，可可老師認為人生的教養還是應該在學校中進行，然而隨著與學生距離的拉近，如果學生主動分享生活中的感受，自己也傾向保持思考的彈性，並不會像學校教師一樣站在高高在上的角度給予學生較直接的價值判斷，而是提供不同觀點的優缺，讓學生自己做判斷。

天天老師亦然，他認為自己的角色應該是傳道、授業但卻無法解惑，原因在於自己並未受過專業的教育訓練，貿然進行學生生活面向的引導恐怕會為學生帶來傷害，另一方面在補習班的時間有限，應該將重心擺在學生學業成就的提升，生活的輔導需要長時間的規劃與引導，在補習班中就會有所限制。而在教學方面，亦因時間的限制，學校教師能夠有較多元的教學素材，包含實驗等等，然而在補習班就僅能著重在考題的講解與訓練。

綜上而述，兩位老師在面對自己的身分時，仍然有一個心目中「應然」的教師想像，在自身所處的情境中，在教學實踐的過程中不斷的進行比較與反思，思考自己所能進到的責任與角色，而兩位老師亦都認為，學校與補習班、學校教師

與補習班教師之間並非能夠互相取替的競爭關係，而是互補的相互作用。





## 第五章 結論與建議

本章擬先討論在研究中所獲得的發現，而後再討論研究中的限制與對未來研究的建議。

### 第一節 我們是陰影教師？！研究中的發現

#### 壹、陰影教育與陰影教師：

在文獻探討中看到 Mark Bray(2007)將補習教育比喻為「陰影教育」(shadow education)係因他認為補習教育是因應主流教育的存在，其目的在補充(supplementation)學校的教學。在完成訪談與分析後也發現，研究中的補習班教師亦以如此的教學目標進行教學。天天老師認為補習教育就是一種「補充」與「補救」，可可老師則「定義」補習班的教學並非以傳授為主，而是加深學生的學習效果。換言之，補習班教師的教學，需視學生在學校的學習進度與情形進行，而所謂補充與補救的標準則是以學校的考試成績決定。

因此，如果補習班是正規教育投射出的陰影，補習班教師就是幫助學生跟上學校老師教學進度或說補充學校老師教學的陰影教師。從另一個角度來看，引用 Mark Bray 日晷(sun-dial)的比喻，研究陰影教育，同樣可以看出正規教育中的變化。在敘說中，可可老師認為高中的數學考試就是一種解題技巧的「競賽」，而天天老師則認為，物理成績要提升，題目就要練到「一定的量」。因為陰影教師幫助學生面對的其實是正規學校中的考試，回過頭來說，是否正因學校教育中，仍舊以考試來鑑定學生的學習成就，而考試的內容也著重在運算的過程而不是理論的推演與理解，才讓陰影教師們需要透過這樣的教學達到提升學生成績的效果？

若從就業環境看來，補習班教師似乎也是生活在陰影底下的一群。就天天老

師來說，全職的補習班工作，不但有工時過長和作息顛倒的問題，有時候身體不舒服卻因擔心學生學習進度而不敢貿然請假，讓他擔心隨著年齡增長身體不知能不能應付。而可可老師除了擔心工作時間對於將來有了家庭之後的影響，更擔心教育改革對於補習班造成的衝擊，以致擔憂身為補習班老師這份工作的穩定性。在教學的過程中，因為教學目標在補充學校學習，提升學生在校學科成績，兩位老師都提到難免承受來自家長的質疑與壓力。面臨家長抱怨學生成績沒有起色，甚至離班，讓天天老師產生無力感與無奈。

綜上所述，若從教學目標，工作環境與願景等層面看來，補習班老師的確承受了從屬於學校教育的壓力。包含配合學校的教學進度與承受家長對於學生在校成績要求，也需配合學生非在校的時間進行教學而導致生活作息的紊亂及超長的工時。更重要的是，教育政策的變革更會使補習班教師擔憂未來的發展及工作的穩定性。

## 貳、關於教師這個身分：

在訪談的過程中發現，兩位受訪者在面對「教師」這樣的身分時，似乎都有一定的標準與想像，可可老師認為自己不是「傳統的老師」，天天老師則認為自己不是「百分之百的老師」。雖然在文獻探討中討論到，教師專業認同不應是一種專業標準的檢視與角色的追求，然而在兩位老師的眼中，自己似乎不太像是一個老師，換言之，他們仍是以一種他們心中想像的教師應該是如何這樣的標準來檢視自我，也就認為自己好像符合大家心中認為的那個樣子。

在可可老師心中，傳統的教師對照的是學校老師那樣站在台上具有一定的權威，與學生之間也存在一定的距離的角色，一開始他也嘗試著想要站在他心中所想像的那樣高高在上的位置，然而小組教學和學生之間的距離更接近，情感的互動也變的親近許多，讓他開始思考與改變自己與學生之間的關係，最後選擇和學

生做朋友，也認為自己或許可以在人生經驗上提供學生一種不同於學校老師的看法與觀點。天天老師則是認為，如果以「傳道、授業、解惑」這樣的標準來看自己的話，那麼他只能做到授業與解惑，一方面是時間上的限制，一方面也因為自己並沒接受過專業的教育訓練而認為在學生心理輔導這個領域，自己無法也不應該幫助學生。這是一種對自己的「定位」，他也認為本來就該如此，補習班老師無法取替學校教育中提供給學生比較全面性的引導與協助，對他而言這是各司其職，兩者皆不可或缺。

從另一個角度看來，可可老師與天天老師對於自己的位置的理解與看法似乎有些不太一樣，雖然和自己心中想像的老師不太相同，但是可可老師像是希望透過自己跟學生之間距離的接近，彌補傳統學校中教師身分所顯現出來的，不論在教學上的或是人生引導上所沒辦法提供給學生的幫助。可可老師則是站在區分自我與學校老師定位中，看見自我的不足，也區分出學校老師與補習班教師不同的職責與任務，選擇做好自己該做的事，也就是在提升學生學業成就上努力。

### **參、在教學實踐中展現教師專業認同：**

#### **一、自我認同為教師專業認同發展的基礎：**

自我認同是專業認同的基礎，教師又是一個「高度自我涉入」的工作 (Kelchtermans, 2000)，亦即一個人經歷過往人生經驗逐漸成為現在的樣貌，在成為一個教師時，由於生活經驗的差異，個人將會以不同的方式看待、詮釋其工作內涵(周淑卿, 2004)。在敘說的過程裡，的確看見兩位受訪者教學實踐過程中，其實是藉由反思過去自己的經歷與所遭遇到的人事物，做為現在行為的參考，也許在執行的過程中發現與自己想像的差異而做出修正，也許是獲得驗證而加深的原本的感受。

可可老師在自我學習的過程中有感於自己坐在台下常常聽不懂學校老師的講解，而希望有人帶著他做，當自己進行教學時就採用了當時覺得應該怎麼樣比較好的方式來教學。而在提供學生分享人生經驗時和同事的互動間，則一直強調「保持彈性」的重要性。由於自己與父母互動過程中，父母總是堅持己見，以自己的經驗提供可可老師應該怎麼做的要求，這讓可可老師很痛苦，在敘說中他也一直強調每個人的經歷與體驗的不同，應該讓當事者有自己判斷與選擇的機會，因此在學生提到生活上的困擾時，他選擇優劣並陳的方式讓學生自己思考，他認為事件發展的好壞，現在都還不能定論。也在出社會後，選擇繼續做一個「觀察者、聆聽者」因為自己也不知道自己要變成甚麼樣子的人。面臨未來的出路時，天天老師也不斷的在思索過往的工作經驗與自己當下的工作感受，他也許適合這份工作，但卻也保持著變動的可能。而可可老師則是對過往被體罰的經歷感受深刻，他也認為因為這樣讓他失去了對國文的興趣，因此在教學過程中他反對打罰，怕因此抹煞了學生學習的動機。而他在人生歷程中對於不同領域的接觸與體驗，從小學畫到高中畢業後的那半年工作經驗，也因為父母無為的教育觀點，讓他對於學生興趣與生涯規劃有比較深刻的體驗，因而會在學生面臨未來科系選擇的困擾時，鼓勵他們往自我的興趣發展。面對未來，可可老師則承受著父親與其他親友的期待，期許自己能夠在補教界有更好的發展，也想要接受更進一步的挑戰。

在兩位受訪者的故事中，藉由他們的敘說，彷彿帶我們進入到他們世界，他們選擇要怎麼說，說些甚麼，其實都代表著他們眼中的自己，在過往的經驗中與現在的人我互動裡，交織出不同的體驗想法，站在思考上一刻的我來思考下一步我該如何前進。

## 二、教室外的世界與教室內的故事：

Connelly & Clandinin(1999)認為，教師身處的地景(landscape)，由教室外的場域，與教室內的場域所組成，教室外的場域所面臨的是外界所期待並規範的「角色」，



它是被強加的知識和道德的要求，教師被期待應該做些甚麼。從兩位訪談者的故事中，我們可以看見，在升學補習班這樣的場域裡，家長期待補習班教師能夠幫助學生提升學校成績，在行政層面上，對於老師則是要求遵守一定的規範，也有在商業角度上給予讓老師面臨學生人數的壓力。然而，教室中的場域，則由老師自己扮演故事中的主角，演出自己的故事。這樣秘密的特質，讓教師能夠較自由的展現自我的想法，是老師自我和學生之間互動所構築出的另一個世界，也是真正具體的教育實踐，而在敘說中，也的確看見老師和學生、家長和行政層面間，在自我與他人的互動歷程裡，不斷擺盪的過程。

可可老師在班級經營的過程中，在營造沒有壓力與輕鬆的學習環境與學生成績的進展間陷入矛盾，他一方面怕回到過去高壓的老路，再次造成跟學生之間的尷尬氣氛，畢竟，在和學生當朋友的過程中，自己也獲得不少的省思與成長。而另一方面，卻感到不給學生壓力成績無法有明顯進步的困境，因為他深知，自己被賦予的角色「當然」是學業成績的提升，因此他盡可能的選擇「折衷」的方式，讓學生成績保持一定水平，在這樣的條件下，學生才能夠繼續開開心心的來上課。而對於行政規定上的處理，一開始的一板一眼，到後來摸索出自己應對的方式，很多時候也是從發生的事件中學習之後應該要怎麼做。天天老師則是在家長對於學生成績背後真正的意義與他在教學上所遇到的困擾的不理解感到無奈與「現實」，因為家長會認為繳了錢把孩子丟到補習班就是要看到成績的進步，然而在天天老師的眼中，即使是二、三十分也代表許多學生學習狀況的意涵，雖然有些家長要求嚴格，但他還是選擇讓學生在比較輕鬆的氣氛下學習不希望抹煞了學生學習物理的動機，也會按照不同學生的程度為他們設定不同的目標，了解學生在考試的過程中真正理解的程度，而當這樣的期待與家長的期望不相符時，有些家長會選擇讓學生離開，這也是天天老師感到現實的地方。

因此，在兩位受訪者的敘說中，都可以看見自我的價值與外界期待的角色間

的衝突，也看見兩位老師在矛盾間的思考與選擇後所做的決定，這也呼應了在文獻探討中認為教師主體出現在自身認同的建構中，更出現在面對所處環境下所面臨的矛盾與衝突中所做出的選擇裡。雖然補習班教師面臨提升學生成績與補習班商業經營的行政壓力，然而在教師的教學過程中，在自我與學生的互動中，仍舊可以看見其主體的思維與其面對結構所做出的回應。

### 三、教師專業認同是連續不斷的變動歷程

教師專業認同從來就不是既定的角色追求，而是一種動態的發展過程也是一種歷時性的學習歷程，如同以上的討論，天天老師與可可老師帶著過往的視野來看現下的世界，而在實際的教學實踐中，更不斷的經歷衝突、矛盾與選擇。換言之，教師專業認同並不僅僅只是「我是怎麼樣的教師」這樣的疑問，更含有接下來「我要成為怎樣的教師」這樣的意涵。

可可老師和天天老師在與學生關係的摸索中，都經過了幾次衝擊。可可老師剛開始嘗試著以比較嚴厲的態度來教學，一次嘗試性的拍打桌子讓學生安靜下來的動作，卻立即讓上課間的氣氛陷入尷尬，讓他反思自己與學校老師之間在班級管理上應該採取的不同態度，而另一次，則是在課業上對學生要求太高，造成學生與他之間「彼此給彼此的壓力」，他發現雖然嚴厲的態度會使得學生成績有顯著的進步，但卻造成其他的問題。天天老師一開始採取比較開放的態度，卻讓學生失去彼此間應該有的禮貌，在玩鬧間被學生打了一下頭，讓他有點震驚。另一次則是面對學生向自己傾訴心理的問題時，發現因為專業學習上的不足讓他面對學生的心理困擾而措手不及，經過這些事件讓天天老師開始「拿捏」和學生之間應該保持的距離。

從兩位老師生命故事裡，的確看到在同樣的脈絡底下，因著不同的人對於教師身分的不同想像，選擇了不一樣的教學實踐方式，也因為遇見了不同的孩子，

發生不一樣的事件，雖然讓他們在師生關係中有了不同的體悟與做法，相同的是，我們都能夠看見在這樣的衝突與選擇中，主體實踐過程的展現。

#### 肆、在敘說中的看見的自我

在決定研究場域之初，即在文獻探討中發現，透過敘說，讓受訪者有機會回過頭去看自己過往的人生。在敘說的當下，我們會回想在自己身上發生了甚麼事，我自己的看法又是如何，我的下一步應該怎麼走。當我們追問這故事的意義，也就是在重新建構自己的意義(周淑卿，2004)。也就是說，透過這樣反省的歷程，讓我們能重新審視自我與他人和周遭環境所構築的世界。因為敘事本身是詮釋、分析、發現意義的方式，它是讓生命中緊張力量及未曾敘說之沉默找到位置的第一步(Ritchie&Wilson,2001 轉引自周淑卿，2004)。而 Prawat(1991)更認為，教師透過「對話」發掘自我內在的能力，並在人與人的互動中，展現自身的力量。透過敘說中看見的教師認同，有了更進一步引發行動的教師專業成長的意涵。透過敘說更像是讓受訪者有了一個重新思考自我甚至是成長的機會，也因此決定研究場域時，便決定由自身所處的補習班與身的教師開始。

訪談結束之後，在後續與可可老師和天天老師的談天中，我更驚喜的發現，原來當初決定以自己工作的補習班做為研究的場域也許是對的選擇。

##### 一、可可老師的「思考」與「彈性」：

在天天老師的生命故事裡，我看見他來自於相對貧窮的鄉下，從小承受了父母的壓力與期待也在升學的壓力下，讓他想要離開家庭環境。在他持續的思考與自我的對話中看出現在的他希望不斷的保持彈性，是一種對於過往受到的壓迫所做出的回應。在第一次的訪談中，他對於補習班教師這樣的工作是這麼說的：*我可以我可以篤定的講我不會在這個行業待一輩子這樣子 我只把這份工作當一份*

工作而已 我並沒有太多教書教書的熱忱這樣子(可 01:08)。在他這樣說的當下，身為研究者的我其實有些震驚，也有點緊張，心裏想著「這樣研究要怎麼進行下去啊？」然而在後續的訪談中，天天老師分享了許多和學生之間互動的故事，他如何陪伴不喜歡讀書的國中生，聽他說自己父母離異的心情。在學生的推薦下，認真的看了布袋戲，在訪談的過程中也生動地和我分享了精采的對決場面，更分享他如何看見學生的轉變與成長。雖然在補習班的場域中仍然承受著許多的壓力，然而如同之前的討論，他在這樣的過程中也經歷了不斷的思索與選擇與轉變。其實不只是你不只是從你自己這邊給他們 從他們那邊有時候也會給你一些東西這樣子 對阿 所以從事這個行業 其實滿大的收穫就是讓自己變的也跟著變那麼成熟這樣子 會有想法上面不斷的實驗 不斷的才...揣摩 不斷的那個試誤這樣子 不斷的修正自己的觀念這樣子 對阿(可 02:14)。

而在最後一次的訪談裡，又再一次的請可可老師回想自己身為補習班老師的動機與如何看待自己未來當一個補習班老師的工作時，可可老師雖然還是認為補習班的工作有許多的限制，這時他對於補習班老師這樣的「工作」卻有了一點不一樣的說法，我一開始就認定這是一份才 工作的話 我就比較不會有有太多束縛 那我就不會是說 我應該要老 我應該就是要我的 格調 然後 應該要尊重我 因為我是老師這樣子 我就 不會(有)包袱這樣子(可 03:338)。在這當中我看見的，並不是可可老師在敘說過程中「認同」了這樣的工作，相反的，正是呈現出如可可老師在整個訪談中不斷出現的「思考」與「彈性」這樣的脈絡。換言之，即便是在成為一個補習班老師前並非想要成為一個補習班老師，在整個工作歷程中，他卻也一直保持著思考與彈性，未來「搞不好」就繼續當一個補習班老師，也代表著有許多其他的可能，就如同可可老師自己說的，也就是我還是一個還沒有定 定論的一個人 (笑)未定論這樣子(可 02:112)。

## 二、天天老師跨出改變的一小步：

天天老師因為家中的經濟情況，讓父母無暇關心他的課業成長，在幾次生涯過程的選擇中，都是經歷過後自己做出的決定，在美術班招考的過程中發現自己的不足，母親希望他考軍校，他為了不想讀而亂考，最後則在半年，只有高中學歷的求職過程中，體驗到要改變現狀，只有透過讀書因而再次半工半讀重考大學。也在接家教的過程中，引發了當老師的動機。

因為是從大學就做好的決定，天天老師也努力的朝這樣的理想邁進，還抱著夢想，希望再補教業闖出一番名堂的他，本來希望能夠進到大型補習班拜師學藝，因緣際會進到小班教學模式的工作場域中開始了他的教育實踐。或許是過去的生涯選擇的經歷，讓天天老師覺得好不容易找到一份自己心中的志業，而不太敢有其他的選擇，也或許是童年時父母因經濟問題的口角，造成母親離家的經驗中得到的感受我覺得那可能是一個習性吧 就一個人如果不工作 不工作可能就會是變成一種習慣吧 所以後來 像我自己就就會怕說我自己沒有工作啊 所以我也不敢亂換工作 就是說 恩... 你懂嗎 像有些人他會 他會說那我我就先休息一陣子 然後再去工作 我我我 不敢這樣耶 黑(天 01:16)。

雖然和自己的當初的期待有些差距，但天天老師似乎也將這樣的動力轉化在教學與講義的編輯上以及在幫助其他老師解決教學上問題的小組討論裡，從中獲得成就感。其實我一直有一種心態，就是說...我今天~因為說實在的~恩...自己覺得自己沒甚麼成就拉~那..如果我今天對某個人有些許的幫助，其實我覺得這樣目前來講，我覺得已經非常..非常高興了拉~因為小時候每個人都會有一些夢想，就例如我要當什麼我要當什麼，那你發現漸漸長大你可能有一些沒辦法去實現，古..那...你就會去想說，恩... 嘖... 今.. 今天以他們這樣來講，其實我會覺得我如果對他們有些許的幫助，我覺得這也會是我快樂的來源(天 02:103)。而當我問到為什麼天天老師要這麼積極地製做講義，每天一直不斷的一改再改時他說

其實說真的我覺得我都快 32 了嘛 然後都還沒有一些小成就阿 父親年紀也大了 嘖 主要我 我會想做(講義)至少做一點點成就出來嘛 那 一直都沒有去...所以我還滿 care 這塊的(02:253)。換言之，天天老師知道自己目前雖然無法一下子達成自己的目標與理想，他還是希望在現有的環境中慢慢累積自己在教學上的能量。

在整個訪談結束過後，天天老師在和我聊天的過程中其實不斷提到自己也許應該真的試試看不同的可能性，而也真的做了嘗試，在報告騰打的今天，我剛得知天天老師向公司申請每周有兩天的時間到不同的分班教學，並得到公司的支持與贊同。天天老師告訴我，雖然還是在同一個補習班裡，但是能夠教到不同的孩子，就可以看到不同學校的物理老師的教學方式與風格，對他來說也是一種新的挑戰。

聽完老師們的故事，也花了一番功夫不斷地反覆閱讀文本，咀嚼整個脈絡並試著描寫出來後，雖然我還是不敢說這樣的敘說過程是不是真的觸發了他們的思想與行動，然而我卻藉由這樣的過程中看見了補習班教師專業認同豐富的內涵，這樣的過程，不但是兩位受訪老師重新的回顧與看待自己的生命，也讓我的生命裡，留下了精彩的一頁。

#### 伍、小結—我們不只是影子，還可以帶來陽光：

透過訪談，我們的確看見補習教育所具有的從屬性質，不論是工作場域中，必須以學校教育為主，進行補充，或是補救學生的學習。在消費市場的競爭中，必須面臨家長對於學生的成績要求，學生留班或離班的壓力。在教育的政策的變革中，擔憂職涯生活的長久及穩定性。甚而在個人的生活中，必須承受與其他朝九晚五的工作完全相反的作息，以及過長的工時，擔心體力無法負荷等等。然而，卻也透過訪談，看見兩位老師在每日的工作中進行自我的教學實踐，在與環境和

自我的對話中自身能量的展現。

Prawat(1991)認為，教師透過「對話」發掘自我內在的能力，並在人與人的互動中，展現自身的力量。可可老師在和學生的互動中保持「彈性」，傾聽學生的想法，和學生做朋友，分享生活中的瑣事。換言之，在補習班的附屬性質之外，補習班教師和學生的互動並非僅止於教學、考試與成績，他們成為學生生活中另一個尋求協助的對象，不論是學習上的困難抑或是生活中的壓力與困擾。補習班教師或許是學生在學校，家庭之外另一個支持的力量。

天天老師努力在教學能力上反省與改進，他嘗試找出適合不同學生的解題方式，在學生的學習方面，企圖幫助學生解決課程上的困難，透過教學方式，如有趣的公式記憶引發學生的學習動機，增加學生的學習自信。就天天老師自身而言，透過講義的編輯與同儕間的研習與討論，分享教學經驗並幫助同儕解決教學上的困擾，並將之視為自我實現的目標。在在都顯示出在教師實踐的過程中，自我反思與成長的動力。

綜上所述，在本研究中，我們一方面看見補習班教師在教學現場所承受的壓力與矛盾，而另一方面，也看見教師在與自我及環境的互動與對話中，透過反思與行動呈現出的正面能量。因此，我們可以說，補習教育雖是正規教育投射出的陰影教育，然而，補習班教師透過教學與互動中所迸發的思考與作為，也能像陽光般為學生帶來溫暖及產生自我成長的力量。





## 第二節 建議

### 壹、對未來相關研究的建議

#### 一、研究場域的選擇：

在研究的過程中發現，因為本研究所選取的補習班為小班教學的模式，因此補習班教師與學生有比較近也比較多的相處機會。在研究對象的敘說中的確也看到小班教學模式在教學上、師生互動上都與傳統的老師在講台上進行大班教學的模式有些許差異。因此在未來的研究中，若能以大型的補習班為研究場域，也許可以看到在不同的場域中，補習班教師又如何與學生、家長與行政人員之間的互動與更多元的教師認同歷程。

#### 二、未來相關研究對象的選取：

本研究中的教師，皆是沒有修習過教育學程或教育相關課程的補習班教師，因此在教師認同形塑的歷程間，僅能靠過往對於教師的想像與自我學習歷程中的經驗進行教學實踐。在現今教師缺額仍然是僧多粥少的情形下，有許多流浪教師最後選擇進入補習班成為補習班教師，如果未來的研究能夠以修習過教育學程教師做為研究對象，也許能夠看見受過專業教育訓練的教師，在進入補習班的教學場域中，又會出現甚麼樣的矛盾、衝突與選擇的過程。

#### 三、比較性的研究：

也建議在未來的研究中，能夠進行補習班教師認同歷程與學校教師認同歷程的比較性研究，這樣的過程並不是比較孰優孰劣，而是從教師的觀點出發，看見在不同的場域中我們也可以說主流教育與陰影教育的脈絡下，在其間的老師如何在環境與自我的對話中展現教師主體。或許可以在參照中發現為什麼在台灣經歷

教育改革與少子化的衝擊下，補習教育仍舊風行而且不斷成長中的端倪。

## 貳、對於補習班教師的建議：

### 一、補習班教師須具備彈性的思維與開放的心胸：

研究中呈現了補習班教師必須面臨的工作以及生活上的壓力，對於尚未進入這個工作領域的人來說，透過本研究，可以對補習班的教學現場有初步的認識。同樣是教學工作，補習班教師站在協助學生學校學習的立場，必須配合學校教學或是大考的方向進行教學準備。再者從另一個角度看來，補習仍究屬於市場上的商業行為，對於消費者，也就是學生或者是家長的需求，則需要更直接及積極的回應。補習班的教學有時間上的壓力，學生校外補習的時間遠不及在正規教育中的充裕。如何在有限的時間內掌握教學的效率以及達到家長對於成績的要求是一大挑戰。

因此，欲以補習班教師為職，必須了解以上因素可能在教學上帶來的限制，需要具備較為彈性的思考，因應教學上隨時所需做的調整。此外，補習班教師也須面對更為頻密的學生流動，保持開放的心胸，才能較為縮短學生更替所需要的適應時間。

### 二、補習班教師的工作並不僅止於課程知識的傳遞：

對照本研究結論，補習班教師進行的教學實踐仍舊站在一個輔導學生適應學校教學的角度出發，並非以取代學校教學為目標。雖然教學目標以提高學生學業成就為主，然而在和學生的互動中，學生仍舊能夠從補習班教師的身上習得超越課業學習的人生經驗，對於學生而言，也許在學校當中無法獲得的學習成就或生活上的陪伴能夠從補習班中獲得。

因此，補習班教師在教學技巧的精進之外，必須從學生輔導的角度進行學習與反思，身為學生在學校與家庭之外另外另一個重要的諮詢對象，補習班教師必須思索自身言行可能對學生產生的影響，或許補習班能夠在輔導學生考試外，擔負更多的社會責任。

### 三、補習班教師的終身學習：

研究中的兩位補習班教師皆面臨對於未來工作不確定的擔憂，相較於擁有正式教職的學校教師而言，補習班的教學環境有著較多可能的變動因素，少子化的影響，經濟情況的變化以及教育政策的改變皆與一間補習班的存續習習相關。因此，補習班教師的自我學習及成長顯得格外重要。

現下有些較具規模的補習班採取師徒制的方式進行教師訓練，其他補習班教師亦可透過同儕間自組的討論團體，互相分享與檢討教學上的困境與難題。甚或利用日間進修，增強自身能力，以因應職場環境可能出現的變動與挑戰。

### 參、對於教育政策的建議：

如同文獻探討中的討論，補習在台灣已經成為一種文化，亦即成為家長們習慣性的行為，按陰影與日晷的比喻看來，補習教育所呈顯的其實也正是台灣正規教育中所面臨的問題。政府一方面思索如何消弭家長對於升學競爭的疑慮之外，是否亦應考量如何制定補習班輔導的相關政策，如透過教師晉用的補助機制，補助補習班延攬具有合格教師證的教師擔任教職。一來可以提升補習班的教學素質，也或者能夠稍加舒緩流浪教師的問題。再者，政府可舉辦補習班從業人員的教育研習與認證，加強補習班教師在學生輔導上的能力。並可透過更加嚴格的審查機制，在硬體設備的規定外，進一步要求補習班教師的從業資格，如要求補習班教師必須參與依定時數教育研習等。

希冀透過以上相關的政策，讓補習班成為學校教育之外引導學生課業學習以及人生引導的場域，讓補習班可以成為真正輔助學校教育的機構，而非強化扭曲的課業競爭的幫兇。



## 後記—寫在研究之後：我如何看待自己作為一個補習班教師

終於，我以局內人的身分結束了這個曾經以為無法完成的研究。正如我在研究結論中所說，我很慶幸自己能夠以自身所處的環境作為觀察與研究的場域，更在訪談過程中，不斷地在與研究對象構築出的對話裡看見他們自我實踐的歷程，也因為處在相同的教學現場，讓我能夠更加接近研究對象所敘說的故事，並回過頭審視，並反思自己作為補習班教師的歷程。

在研究的過程中，為了能更真實的呈現研究對象的生活樣貌，我盡量以旁觀者的角度述寫他們的故事。然而，在研究之後，我希望也能透過書寫，呈現出自己成為一個補習班教師之後的生命歷程。

### 摸索、跌撞與成長

從前，補習班的教學對我而言只是一份打工的工作。然而，在決定試著朝向教育領域發展後，補習班成為我能夠進行教學實踐的唯一場所。在碩一下學期時，曾因指導教授的借調暫停學業與補習班的工作，成為協助行政庶務的助理，在將近一年的時間裡收穫良多，也在工作的過程中了解到，我能夠在執行一件規畫縝密得並安排得宜的工作中得到成就感，卻更喜歡和學生共同學習，分享人生經驗的過程。因此，在又一次的工作機會選擇中，我回到補習班，並且成為一名正職教師，正式開始了我的補習班教師生涯。

成為一位正式的補習班教師，意味著承擔了較多補習班行政層面的要求。需要著手準備高中的教學內容，也有了學生留班與離班的壓力。因為數理的老師多，並且也如兩位受訪老師所分享的，老師之間並沒有固定形式的交流，因此不論是在教學內容上，還是班級經營上，都得靠自己摸索。剛開始在英文教學過程中，熟悉教材，了解考試及出題方向是對我來說最大的挑戰。也許兩位受訪老師教的

都是理科，因此不同版本的教科書對他們來說似乎不是太大的難題，然而，對教英文的我來說，不同版本的課文不同，再加上不同的年級混班上課，使我備課的負擔加重。高一高二的進度課程與高三學生的總複習課程也必須有不同的規劃與安排。在缺乏同儕經驗傳承及分享的情形下，我其實是跟著學生一起成長，和學生一起準備考試，再從一次次的考試中了解到學校或是大考所側重的出題方向。

班級秩序的管控則是另一項艱鉅的任務。從小在開明的教育環境下成長，也在教育理論探究的過程中深受「解放的教育學」所吸引，對我來說，高壓的教育根本無助於學習。然面對學習動機較弱的孩子，尤其是國小及國中生，不僅上課無法專心，更容易影響到其他學生，甚至是其他組別上課，受限於學生在補習班的時間與空間，要如何建立起師生間的信任，培養學生自主學習的氛圍實在是一大難題。

所幸，隨著教學經驗的增加，對於教學的內容逐漸熟悉，也逐漸了解學生準備考試的方向，在課程準備上的壓力已不若剛開始的沉重，在班級經營的問題上則因後來高中學生的比例逐漸增加，學生自主學習的意願較高，嚴格說來並非克服了問題，而是學生結構的改變降低了上課秩序管理上的困擾。

### 找到志同道合的夥伴

穩健了上課的步伐，也累積了一些教學上的經驗，在補習班有新進的英文教師後，我開始有了與同儕交換教學心得的機會。剛開始，是補習班希望我們帶領新老師習慣小組教學的模式，就如天天老師所說，當新進教師開始接學生，或分派到其他分班時，這樣的討論小組就會結束，也在這過程中，我認識到教學理念相近的同事，因此即便是在不同的分班進行教學，在課後也常私下的聯絡討論教學上遇到的困難。

透過討論與分享，我發現原來自己面臨的問題在其他的教師身上同樣也會發生，最大的困難在於補習班教師的教學時間十分有限，語言的學習卻需要長時間的累積，對於英文底子較差的學生來說，其實需要長程及系統地規劃學習進度，然而面對一次次的考試，以及家長對於成績的要求，常常僅能片段地補強學生當下的考試進度。即便是如此，學生的成績也並非能在短期內有明顯的改善。當家長認為補習不能達到預期的效果，便會選擇離開。

雖然有著一定的限制與無奈，還是有許多學生在幫助下找回學習自信，我們也彼此分享著從教學中獲得的成就感與喜悅。有了討論的對象，與剛進補習班時的獨自摸索比起來，增加了許多相互支持與鼓勵的力量。

### 理論與現實間的擺盪

研究所的課程一邊進行著，在學校裡，我們談論著理想的教育情境，討論學校及體制內的升學競爭帶給學生的壓迫，隨著鄭同僚老師及馮朝霖老師參訪體制外學校，探詢教育更多美好的可能。然而回到我工作的場域—補習班，卻是截然不同的世界。我鮮少與同儕談及教育的理念與看法，曾經幾次討論到關於體罰或是國教的議題，我試著提出我的觀點，卻被視為過於理想與不切實際。回過頭來想，同樣身為補習班教師，我亦然背負著學生在校成績的壓力，理論的探究對於解決眼前教學上的困境，的確存在著看不著邊際的鴻溝。

在理論學習與實際教學的過程中，我時常就處於這樣的矛盾與拉扯甚至是一種斷裂，我知道或許有一種較好的教育方向，然而卻時常質疑自己是否正帶著學生朝反方向而行。當然，這也成了做這份研究的契機，藉由更深入的探討補習班教師所處的場域，由教師的觀點敘說補習班的故事也作為一種自我探究的歷程。

## 我的教室，我的王國

補習教育之所以存在，反映了體制內教育的競爭與壓迫，這是陰影教育的註解。在天天老師與可可老師的敘說中，我更看見了在固有的複雜結構下，老師和不同的學生間的互動歷程所交織出精彩的故事。

如果說，每每面臨在補習班工作的矛盾與壓力時，還能讓我有繼續的動力，也正是和學生的相處與互動裡充滿著各種的可能性。身為教師，以教學為工作最吸引我的地方並非僅止於教與學的關係。在研究中也發現，不論願不願意，我們很難只做一個教學的機器，尤其是小班的教學與學生的關係更加親近，也讓我們不得不思考在課程內容教學外可能需要擔負更多的教育責任。

就如同可可老師所說，小組式的教學打破了教師高高在上的形象，讓他重新思考與學生間關係的建立。對我而言，這正好提供了和學生互為主體的對話機會。在共同面臨的成績要求下，我們是戰友，一起探究學習上的困境找出解決的辦法，討論未來的規劃。在人生的經驗與學習上，我們分享和家人之間的相處，與同儕間的互動，性別的議題甚至是國家認同。教室外，身為學生與補習班教師我們有著各自不同的壓力。然而在教室內，這樣的互動歷程交織出一段段屬於我和學生間故事，也讓我不斷的在教學技巧的精進外，思索能夠在課本上的知識外帶給學生更多學習的可能。

## 研究之後，我找到答案了嗎

在研究的一開始，我便認為這是一個看見他人反思自我的探究歷程。透過研究我們看見補習文化的存在反映了現下體制內的教育氛圍，補習班為了存續，可能強化扭曲的教育觀點，身為補習班教師，面對來自學生學校學習的困難，補習班行政要求的壓力，生涯規劃的不確定等等的現況。卻也在研究對象的敘說中，



發現自我在對話的過程中動態的展現。

身為一個研究者，也是補習現場的局內人，我不斷地在理論與現實間穿梭，在與受訪對象的對話和自己的感受中思索。我發現，這樣的研究過程並不是企圖解決既有的問題，而是透過研究做為一個看見的窗口，呈現出我與受訪者所共同構築的世界。

我想我找到了我自己的答案，不是在研究後高興的歡呼「我認同了補習班教師這個工作」，或是「我要當一輩子的補習班教師」。而是理解到在不斷地教學實踐中，在和所處場域的互動裡，還有許許多多未發生的可能。接下來的我，可能仍舊在負面的教育陰影下無奈著，卻也還是能夠在和同儕的分享間成長，在和學生的互動裡獲得感動。研究的結束，成為我另一個起點，離開研究所後，我希望仍然能夠帶著對於理想教育的憧憬，與研究中不斷反思的視野，即使是陰影教師，也盼能夠在我可以觸及的世界裡帶來陽光。



## 參考書目

### 中文文獻

- 丁時達 (2005)。臺北市升大學文理補習班變遷研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北市。
- 王怡寧 (2000)。開啟小學生活之門：一年級教師的教師信念之質化研究。國立南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 王致遠 (2010)。屏東縣國小家長選擇數學補習動機與補習班條件關係之研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 王郁青 (2004)。教師角色認同之發展與轉折—以三位老師的敘說為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王智勇、鄧明宇(譯) (2003)。敘說分析(原作者：Riessman, Catherine Kohler)。台北：五南。(原著出版年：1993)
- 王震武、林文瑛 (1994)。升學制度與升學症候群。載於台灣研究基金會（主編）**教育的困境與改革的困境**(502-539 頁)，台北市：桂冠。
- 王麗雲、潘慧玲 (2000)。教師張權益能的概念與實施策略。**教育研究集刊**，44：173-199。
- 王儷靜、邱淑玫 (2002)。成為教師：師院生的專業認同。**教育研究月刊**，99：58-72。
- 李雪莉 (2008年8月)。10年教改，肥了補習班。**天下雜誌**，395。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=34458>
- 台北市短期補習班資訊管理系(2009)：〈本縣(市)補習班最近十年成長統計〉。2009年11月18日。<http://bsb.edu.tw/afterschool/?usercity=20>
- 何佩珍 (2011)。高雄地區補習班教師工作壓力與組織承諾關係之研究。國立高雄師範大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 何雯君 (2008)。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。

- 吳品玫 (1999)。高中補習班數學教師信念與教學行為之質性研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 吳慎慎 (2003)。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研究所博士論文，未出版，台北市。
- 周鳳美、宋佩芬(2005)。實習教師建構教師專業認同之研究。新竹師院學報，20：1-26。
- 孟樊 (2001)。後現代的認同政治。臺北：揚智。
- 林文淇(譯)(2006)。認同與差異(原作者：Woodward, Kathryn)。台北市：韋伯文化(原著出版年：1997)
- 林忠正、黃瑾娟 (2009)。補習文化。人文及社會科學集刊，21(4): 587 - 643
- 林慧敏 (2008)。台灣學生補習動機之探討。台灣教育，650：57-60
- 金斐雯 (2004)。台灣補習班英文名師教學風格個案研究。輔仁大學語言學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 洪郁年 (2005)。國小學童家長選擇補習班因素分析—以林園地區為例。屏東師範學院教育科技研究所論文，未出版，屏東市。
- 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，未出版，台北市。
- 夏鑄九、黃麗玲(譯) (2002)。認同的力量(原作者：Manuel Castells)。台北：唐山。(原著出版年，1997)
- 涂伯璋 (2007)。這一頁，我來說教師—國小初任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，未出版，台北市。
- 高宣揚 (1998)。當代社會理論（下），台北：五南圖書。
- 張慧媛 (2011)。中小學課業補習班從業教師教育信念與教學行為之研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北市。
- 郭家華 (2006)。從不同社會空間家長談學童的補習現象-以雲林海邊偏遠某國小、某班為例。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。台北：五南。

- 陳怡文 (2004)。轉化性知識份子與教育實踐—以社區大學教師為例的質性研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳靖允 (2008)。補習班教師工作壓力與壓力因應策略之研究。國立嘉義大學輔導與諮商研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 彭佳宜 (2004)。「不成長就會被淘汰」一位幼師生命運轉之敘說分析。國立政治大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 彭懷恩 (1996)。社會學概論。臺北：風雲論壇出版社。
- 黃光明 (1993)。談補習。現代教育，7：145-151。
- 黃健倫 (2008)。國中生補習的決定因素與補習對成績的影響。國立台灣大學經濟學系碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 黃敏雄 (2009)。如何因應補習教育的存在與擴張？評Mark Bray, Confronting the shadow Education System:What Government Policies for WhatPrivate Tutoring?台灣社會學刊，45：294-260
- 黃瑞琴 (1994)。質的教育研究方法。台北市：心理。
- 黃靖蓉 (2006)。實習教師專業認同發展歷程之敘說研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃瓏茗 (2009)。屏東縣國中文理短期補習班教師專業知能之研究。屏東科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 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。
- 雷文 (1999)。中小學課業補習班從業教師教育信念與教學行為之研究。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 廖瑋成 (2008)。台北市國中文理補習班家長對補習班行銷策略之認知與顧客滿意度之研究。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，台北市。
- 甄曉蘭 (2000)。批判俗民誌在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育學研究所主編，質的研究方法(369-393 頁)。高雄:麗文文化出版。
- 劉正 (2006)。補習在臺灣的變遷、效能與階層化。教育研究集刊，52(4)：1-34。

潘慧玲 (2006)。教育研究的取徑-概念與應用。台北：高點。

鄭同僚 (譯)(2004)。教育研究的批判民俗誌：理論與實務指南(原作者：Carspecken P. F.)。臺北市：高點教育文化出版社。(原著出版年：1995)

嚴振農 (2010)。女性校長職業生涯困境與轉折：批判俗民誌的應用。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投。

## 英文文獻

Anthony Elliott. (2007). *Concepts of the Self*. 2nd ed. Cambridge, UK: Polity Press

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.

Beijaard, D., Meijer, P.C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20. 107-128.

Carrington, S., Deppeler, J., & Moss, J. (2010). Cultivating teachers' beliefs, knowledge and skills for leading change in schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (1), 1-13.

Coldron, J. and Smith R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College 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/Washington, DC: The Flamer Press.

Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32, 403-428.

Franzak, Judith K.(2002) .Developing a Teacher Identity: The Impact of Critical Friends Practice on the Student Teacher. *English Education*, 34(4), July, 258-280.

Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G.

- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1),85–105.
- Holstein, James A. and Jaber F. Gubrium (2000) *The Self We Live by: Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Kelchtermans, G. (2000). Telling dreams: A commentary to Newman from a European context. *International Journal of Educational Research*, 33, 209-211.
- Kokemohr, R.(2009). *Self-regard and self-reference in Educational Professionalism*  
政大幼教所生命口述傳記研究課講義 ( 未出版 ) 。
- 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.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.
- Secada (Ed.), *Review of research in education*, 25, 99-125. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Søreide, Gunn Elisabeth (2006). *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547
- Stevenson, David L. and David P. Baker(1992).Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology* 97(6),1639-1657.