

第二章 文獻探討

本章將從社會心理學的角度介紹身分的議題，並透過 Wenger (1998)的學習理論瞭解身分在社會情境中的發展，以及如何將其應用在教師教學身分的研究。第二節則探究身分的內涵，並討論個人價值與身分發展之間的關聯。最後提出價值取向的詮釋性架構，個人以數學教學價值為探究的主體，藉以瞭解數學實習教師的 PI 內涵。

第一節 身分

一、身分構念的初探

艾瑞克森(Erikson, 1980)是首位關注身分構念的意涵，並將之發展成理論的心理學家。他被視為是心理社會發展論(Psychosocial Development Theory)的創始人，也是第一位對人的一生發展提出詳細描述的人。他說明人的特性不是由生命前幾年所決定，而是隨著生命的增長而持續發展。他著重文化社會因素對個人特性的影響，並強調發展是個體與其所處環境互動的產物(張雪梅，1996：57)。而他最被熟知且對大眾影響廣泛的就是有關身分的理論。他認為個人在發展的過程中，最主要的任務乃是建立身分，而青少年時期則為身分發展的關鍵階段。他將人生歷程畫分為八個階段，每個階段都有需面對的人生課題，他稱此為發展危機(developmental crisis)，若個體能順利度過發展危機，就能奠定下一階段的發展基礎。而青春期的青少年主要面對的發展危機就是建立身分，這是一種自己是誰、正前往何處以及自己在社會之定位的堅定、連貫的感覺。建立身分需要面對許多重要的選擇：我想要從事什麼樣的生涯？我應該採取什麼樣的價值、道德和政治理念？我是怎樣的一個男人或女人呢？我的性別本質又究竟為何呢？我在社會上的定位又是如何呢？當然，這對青少年而言，要思考的事情實在太多了。艾瑞克森使用身分危機(identity crisis)一詞說明這種混亂甚至是焦慮的模樣，這是青少年在思索自己今日的模樣，並試著決定「自己會(或應該)成為什麼樣的人？」時會有的感覺(王雪貞、林翠湄、連廷嘉、黃俊豪，2002：669-670)。在探索的過程中，青少年如果能逐漸認清自己的能力、興趣、目標，也能瞭解社會運作的本質，

便逐漸能接受有長處也有短處的自己，也為自己將來如何在社會上安身立命描繪一個願景，順利找到自我身分；反之，如果在這過程中，青少年一直無法認清自己，無法接受社會既定規範，便會對未來感到徬徨，對生活失去方向感，造成身分混淆(identity confusion)(王震武、林文瑛、林烘煜、張郁雯、陳學志，2002：60)。

Marcia (1966)進一步延伸艾瑞克森的觀點，不但將身分的界定視為青少年發展的重要目標，並再細分為兩項主要的任務。第一項是危機的體驗(the experience of a crisis)，也就是個體開始思考人生方向時所經歷的混亂、焦慮；第二項是堅定的承諾(commitment)，也就是個體對於職業、宗教、政治、性別等價值觀的確立。Prager (1986)認為危機能導致個體有差異性及特殊個性化，而承諾則促使個體趨於穩定、持續及安逸的狀態。Marcia 並依此兩指標歸納出大學階段學生的四種身分狀態(identity status)，分別是：自主定向型(identity achievement)，這類學生已度過發展危機，且已有明晰的價值觀。他主定向型(identity foreclosure)，這類學生未經歷發展危機，但未來的方向卻已確定，所以他們的目標並不是經由自己摸索檢驗而來，而是傾向於遵守父母的價值觀或傳統的社會規範；尋求方向型(identity moratorium)，這類學生正處於發展危機中，正積極的尋找自己的目標及方向；以及迷失方向型(identity diffusion)，這類學生既未經歷發展危機，也未確定其未來的職業或信念系統，所以，他們對於職業及價值意識的探討興趣不高，對事物沒有特別的看法。雖然艾瑞克森認為身分的危機始於青少年時期，但是並非在下一個階段即可以獲得解決，許多的成年人仍然持續跟身分的議題奮戰，或在他們認為已找到所有答案之後又開始懷疑自己究竟是誰(王雪貞等人，2002：671)。

綜合以上所述，我們瞭解到身分的探索是人一生所追尋的課題，更是青少年主要的發展目標。在人的發展過程中，可能會因思考「我是誰」的問題而引發身分危機。對數學實習教師而言，在人生的旅途中，他們的年齡也許已過了艾瑞克森的身分發展危機階段，但是在他們成為教師的旅途中，卻仍像初生的幼兒或孩童般，正一步一腳印地試圖發展成為一名數學教師。所以，也許他們也有類似的

PI 發展危機，嘗試思考「我要成爲怎樣的教師」的問題，或是類似於 Marcia (1966) 的研究，數學實習教師也有不同的 PI 狀態。張繼元(2005)曾研究六位師大數學系大三的學生教師，依據他們在教材教法課程中模擬教學前後教學價值 (Pedagogical Value, 簡稱 PV) 的察覺(awareness)情形，將學生教師區分爲三種不同的 PI 狀態，分別是：具體的 PI，意即學生教師在教學前後，皆能清楚察覺自己的 PV，並反映想與做的一致性；模糊的 PI，亦即學生教師在實際教學時，將教學前聲稱要實踐的 PV 暫時冷凍，形成想與做不一致的情形，對價值教學的察覺似乎並不深入、明顯；以及，介於以上兩者之間具體與模糊並存的 PI，意即學生教師對於部份 PV 在教學前後的察覺情形不一致，既不算完全清楚亦不算完全模糊的狀態。

由此可知，國內部份的數學學生教師似乎並不十分清楚到底要成爲怎樣的數學教師，導致說一套卻做另一套的情形，這是否也代表他們正經歷 PI 危機呢？而對於剛從師資培育機構畢業的數學實習教師而言，他們的 PI 又是什麼樣子呢？事實上，本研究的六位數學實習教師即是張繼元的六位個案，因此可以預期的，相同的個案在不同的時空背景轉換之下，PI 也應有不同的變化。接著，我們討論 Wenger (1998) 的社會學習理論，以便協助我們從社會學的角度檢視個人以及教師的身分發展。

二、身分的發展

Wenger (1998) 認爲，學習不僅侷限在個人知識內化的過程，而應視爲參與社會過程中生活經驗的整合。舉例來說，當我們思考學習這個概念時，呈現在腦中的畫面可能是上課、教室、訓練中心、教師、教科書或作業等等。所以在我們的經驗裡，學習存在於生活之中，是我們參與社群或組織的一部分，而參與不僅關係到特定的活動及社群，還牽涉到整個人：包含變成一個(實作的)參與者、一個(社群的)成員以及一種人(身分) (Lave & Wenger, 1991: 53)。因此，Wenger 提出與學習相關的四個元素，包含社群(community)、實作(practice)、意義(meaning) 以及身分。這四元素與學習緊密相連，而且任一元素皆可取代學習成爲中心位置

來相互解釋。所以在此我們將身分置於核心位置，以解釋與身分相關的元素，如圖 2-1-1 所示。

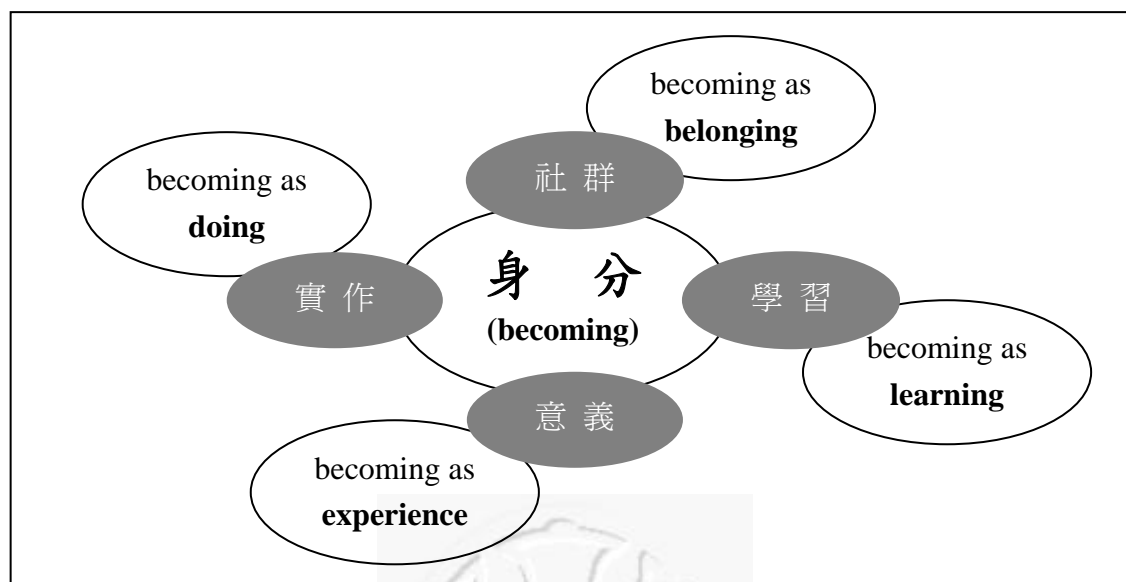


圖 2-1-1 社會學習理論的元素：以身分為核心(資料來源：Wenger, 1998：5)

社群是使我們的事業及能力受到肯定的社會結構；實作是互相分享歷史、社會資源、組織及觀點的行動；意義是轉換我們生活及世界經驗的能力；學習是一種社會參與的過程。而身分的建構同時涉及社群的隸屬(belonging)、身體的力行(doing)、經驗(experience)的意義以及學習(learning)的歷程。Wenger 並使用 COP 的概念來涵蓋他的學習理論。COP 是一種特定型態的社群，它代表學習發生及身分建構的背景；它不是一群無意義的集聚，成員之間通常有共通的事物，並經由持續性的互動來分享知能；它普遍存在於我們生活周遭，例如家庭、學校、社團等。而我們就在 COP 中與其他成員互動、協商彼此的經驗及意義，進而建構出自己的身分。所以 Wenger 認為，身分不能單憑個人力量發展，亦不能由他人所決定，而是存在於個人與社會之間，無法從二者中單獨抽離分析，而應該關注於兩者之間彼此交互建構的歷程。依據這樣的觀點，Wenger 進一步提出身分的五種特性。

(一) 身分如同協商的經驗 (identity as negotiated experience)

身分是由我們本身的參與經驗以及社會具體化的投射兩者共同鋪設而成，並經由意義的協商建構出我們是誰。Bohl & Zoest (2002)進一步解釋，自我協商的經驗(negotiated experiences of self)是關於對社群內容與形式所發展的信念、承諾及意圖，以及他們要如何在社群中互動。而這些經驗給個體一個在社群中「我是誰」的感覺，以及他們要如何參與、他們屬於哪裡，他們在社群中又要變成什麼。例如當我們剛進入新的職場時，雖然瞭解自己擔任某個職位，卻可能並不十分清楚自己的身分。所以一開始我們會做一些我們認為該做的事，而別人也會依照他們認可的方式來對待我們。漸漸地，當我們在職場與他人有較多的互動、產生影響力時，會改變我們對於自我定位的認知及看法，別人也會改變對待我們的方式及對我們的看法。而在持續與他人協商的過程中，我們更加瞭解自己在職場中的地位、意義及存在價值，逐而形塑出自己的身分。

(二) 身分如同社群的社員地位 (identity as community membership)

當我們在熟悉的 COP 中，我們可以完全的掌握自己，知道如何與他人共處，知道自己要做什麼？也知道別人為什麼那樣做？我們也可以和他人分享資源。反之，在一個新的社群中，我們可能不知如何和他們共處，亦就難以發展我們的身分。因此，我們的社員地位(membership)彰顯我們所承擔的事物，展現我們個人的能力，某種程度也反映出我們是誰或我們不是誰。

(三) 身分如同學習軌跡 (identity as learning trajectory)

身分是持續演進的，它並非原先就存在，也不是我們在某個年紀就會獲得的某樣東西。當我們經由持續的參與，我們的身分會在不同的 COP 中形成多樣的軌跡(trajectory)，在協商的過程中同時涵括過去、現在與未來。而軌跡大致包含四種形式：周邊(peripheral)軌跡，例如有些社員並不完全參與社團事物，時而出現、時而不出現，因此也不會進入社群核心；向內(inbound)軌跡，有些社員經持續地參與漸達社群核心；內部(insider)軌跡，有些社員在完全參與社群事物之後，

隨著新的事件或挑戰產生，而重新協商自己的身分；外部(boundary)軌跡，有些人在不同社團間悠遊移走，權衡自己的價值以調整身分；向外(outbound)軌跡，有些社員逐漸遠離社群核心。

(四) 身分如同眾多社員地位之間的連結 (identity as nexus of multimembership)

由於我們同時屬於許多 COP 中，有過去或現在參與的，有在其中擔任核心或邊緣地位的、有重要的或臨時加入的，所有這些參與的多樣形式某些方式上組成我們的身分。所以身分不僅是單一的軌跡，它應該被視為多種社員地位的連結。而連結並非將我們在多種 COP 中形成的軌跡合併為一，也不是將身分分解到不同的 COP 中。連結使多樣的軌跡變成彼此的一部分，它們之間也許會擦撞或加強彼此，它們同時是單一(one)也是複合的(multiple)。

(五) 身分如同局部和全面之間的關係 (identity as a relation between the local and the global)

身分即便形成於特定的 COP 中，但是對於該社群來說身分並不只是局部的。舉例來說，我們在職場的 COP 中所參與的實作並不僅只於我們和其他同事共同打拼的事業，例如，當棒球賽開打或選舉時刻來臨時，我們可能會與社群中的其他人一同支持參與或是漠不關心某些活動。在這種情形下，社群的實作其實可以連結到更多的層面，連帶著也反映出身分在不同層面之間的交互作用。

有些學者(例如 Boaler & Greeno, 2000 ; Graven, 2003)也應用上述的學習理論重新檢視學生或教師的學習及身分發展之間的關聯，因此緊接下來我們進一步舉例詳細說明之。

三、身分構念的應用

(一) 學習身分

若將 Wenger (1998)的學習理論應用於教育領域中，則教育就不僅是個人社

會化的初始階段，而是個體與社群之間相互發展且轉變身分的歷程。Boaler (1999) 認為，身分學習的理論有助於橫跨心理與社會的分界，並提供嶄新的觀點來檢視學生學習數學的行為。依據 Wenger 的理論，Boaler 將瞭解(understanding)與知曉(knowing)數學視同社會實作的參與(Boaler & Greeno, 2000)。他以數學教室為特定的社會場景，學生與數學教師在此背景下共組成一個社群，在其中扮演不同的角色以發展他們的身分。而社群中的實作，尤其指人們在使用數學表徵、概念及方法來理解或解決問題時所作的討論及談話。Boaler & Greeno (2000)研究發現，學生在學習實作的過程中，也在發展成爲一個數學的學習者，也就是他們的學習身分(learning identity)。他曾研究六所不同學校但修習同樣數學課程的高中學生，瞭解他們在不同教學環境下的學習與身分發展的情形。其中四所學校傾向傳統的數學教學方式，教師在課堂一開始會解釋方法及步驟，學生則配合老師做練習，並完成大量的功課。另外兩所學校也使用同樣的教材，卻傾向討論的數學教學方式，教師除仰賴證明及練習之外，並要求學生和其他人討論不同的方法。研究發現，在傳統取向的教學方式之下，學生被要求從教師或教科書上吸收知識，學生將自己定位成知識接收者(received knowers) (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986)。雖然他們的學習成效良好，但是，許多學生表示對於所從事的實作與自己的身分時有衝突。例如學生表示，他們不喜歡數學，且希望能儘快將數學拋在一邊，因為他們並不想當一個知識接收者，他們希望能自由的運用自己的想法、參與社會互動，更希望在課堂上可以有表達的機會來與其他同學互動。然而，另一方面也有少數學生相當開心待在這樣的教學環境下，因為他們認為數學不是對就是錯，有一個確定的答案，不需要去考慮不同的方法或想法，不需要去思考如何或爲什麼，因此他們樂在其中。而在討論取向的教學環境下，則沒有學生對於實作及身分感到衝突。在教室中，他們覺得自己的角色是要學習及瞭解數學的關係，並不將數學視爲方法或步驟的再製。也就是說，這些學生有能力爲自己組織計畫，如同持續的數學學習者(continued mathematics learner)。

綜合來說，學生在傳統取向的教學實作下，發展出被動接收的學習身分；而學生在討論取向的教學實作下，則發展出主動建構的學習身分。而部份學生所經歷的身分衝突，也表明學生有意朝不同的方向發展其認同的學習身分。

(二) 教師身分

普遍來說，我們經常研究教師的發展或轉變，卻鮮少談論教師的學習。Lerman (2001)曾經提到，這也許是因為大家認為教師已學完課程內容，所以不再是學習者，或是學習者似乎意指缺乏知識的人，不適合用來形容教師。但他卻認為，無論是職前或在職、參與課程改革或研究計畫的所有老師們，其實都潛在地學習不同方式來當一名教師。也就是說，教師不但是一位持續的學習者，同時，教師也持續地在發展他們的教師身分。而為避免混淆，在本研究中將這種討論教師個人的身分稱之為教師身分(Teacher Identity, 簡稱 TI)，以便與 PI 區別。

Graven (2003)嘗試將 Wenger (1998)的社會學習理論應用到數學教師的學習歷程中，他以南非參與在職進修課程的數學教師為研究對象，觀察他們在 COP 中的學習與成長情形。以其中一位教師 Ivan 為例，在為期兩年的進修過程中，他的 TI 有下述兩點顯著的變化：第一、趨向強烈且堅定，Ivan 一開始曾想過離開教職，最後又再次點燃其教學熱忱，且有興趣持續進修深造，並願意長期從事數學教學的工作；第二、趨向核心，Ivan 在任職學校開始被交付重要的工作，像是尋求適合學生的教材、主持例行會議與其他教師分享新的資訊等等。而經由分享也改變了他與同事之間的關係，大家對他更具信心，甚至有外校的教師找他解決問題。連帶著他也表示，在教學時變得比以前更駕輕就熟，不再害怕新的挑戰，也相信自己有能力可以解決問題，並對數學產生濃厚興趣，學生也肯定他的能力。Ivan 的例子顯示，學習如同變為數學教師社群中更積極主動、更受注目的成員，這背後牽涉到實作的改變、社群緊密度的增加以及信心的提昇，最終使他成為一位專業且有自信的數學教師。從 Ivan 的例子中，除應證 COP 的學習理論之外，我們還可以發覺 TI 的改變也連帶影響教學的實際表現。只是，我們仍然不太清楚數學教師的 PI 會有什麼樣的轉變？

金鈴、林福來(1999)曾研究一名任教逾二十年的數學教師，從他回憶在同一間學校的教學歷程中，發現這名教師的 TI 大致經三階段的轉變：從教科書的跟隨者(textbook follower)、自我風格的建構者(own style builder)到價值的標示者

(value characteriser)。而在不同的階段，他的 PI 也呈現不同的面貌，從知識傳遞者(knowledge transmitter)、數學輔導者(mathematics tutor)到脈絡知識的教導者(contextual knowledge initiator)。這告訴我們，數學教師在不同的 TI 發展階段中可能會伴隨著 PI 的多樣變化。因此，Bishop et al. (2003：756)提出教師學習教學的歷程中 5 個重要的 TI 轉變階段，分別是：學生教師階段，教師視自己如同學生，學習及思考不同想法對學生的重要性；實習教師階段，教師視自己如同課室實作者，他的工作就是將理論整合到實作中進行教學；新手教師階段，教師是教師社群中的新人；有經驗教師階段，教師視自己為熟手；以及專家教師階段，教師在社群中被視為能人、先覺(台語)。他們認為，這個 5 階段的發展順序不但對應到 TI 轉變的可能路徑，其中也呈現出 PI 及伴隨價值的複雜關係。而許多與 TI 或 PI 的相關研究大多針對學生教師或在職教師，鮮少關注於實習教師階段的發展，因此，在本研究中，個人欲瞭解數學實習教師在此階段中 PI 的發展情形又會是如何？

(三) 教師身分的發展模型

Bohl & Zoest (2002：139)結合 Shulman (1987)數學教師必備知識以及 Wenger (1998)學習如同在 COP 中發展身分的概念，發展出一個數學 TI 的發展模型，提供我們一個具體且清晰的架構來瞭解身分變動與發展的方式。他們認為身分廣義來說意指我是誰，且發展於與他人互動時人與我的心中。身分包含我們的知識和經驗，還有我們對自己的看法(perception)，意即價值、信念、欲求、動機與自我認同、他人對我們的看法、我們對他人的看法以及我們對他人對我們看法的看法。所以身分不只存在於我們心中，同時在我們與他人之間也連結成一個連續統(continuum)。所以，他們認為身分涵蓋心靈中的自我(self-in-mind)以及社群中的自我(self-in-community)兩大層面，並將其繪製成圖(圖 2-1-2)。

首先，Bohl & Zoest (2002)以數學教師必備知識為起點，參考 Shulman (1987)提出教師的七項專業知識為基礎，將之歸納為三個維度。第一、內容與課程維度，包含學科內容知識(content knowledge)與課程知識(curricular knowledge)，也就是

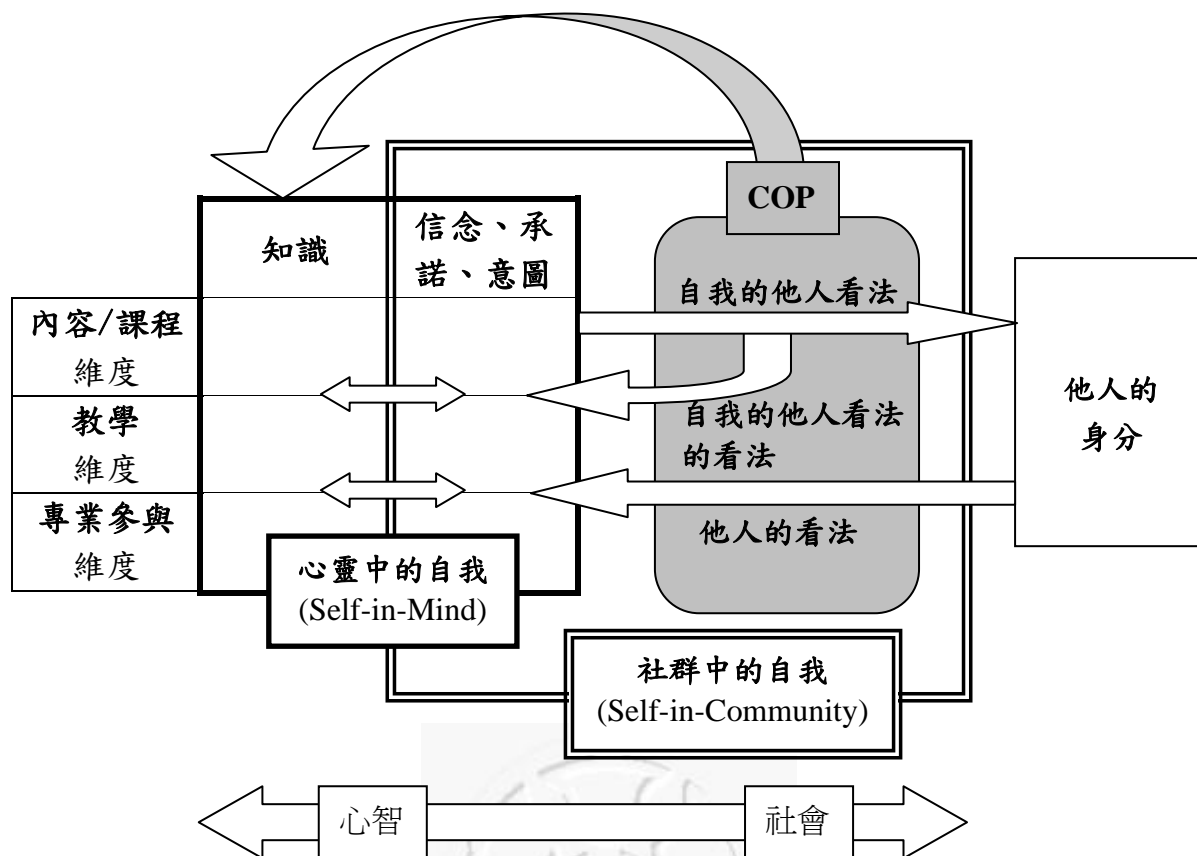


圖 2-1-2 數學教師身分的發展模型(資料來源：Bohl & Zoest, 2002：142)

關於教師要教些什麼。此維度涉及到知識的形式，也是認知主義者最有興趣琢磨之處。第二、教學維度，包含一般教學知識、教學內容知識(pedagogical content Knowledge)和學習者的知識，也就是關於誰被教以及應該如何教。此維度涉及到教師安排設計、引導教室社群的能力，與學生最有直接相關，所以也是師資培育者關注的焦點。第三、專業參與維度，包含教育情境的知識和教育目標的知識。這些知識涉及到參與課室外與教學相關社群的知識，這些社群可能涵蓋數學教師社群、學校社群或更廣及支持教師教學的大學社群，這個維度對研究來說也是很重要的，因為個人想經由社群參與的角度來瞭解教師的學習。

然而，由於教師的教學決定往往是與社會習習相關且以價值為基礎的，並不只侷限於主觀的知識內容。例如，教學需顧及考試的範圍及題型或引起學生的學習興趣等等。所以，圖中上方有一箭頭從 COP 指向個人知識，也就是意指教師知識在參與社群的過程中，會與他人協商形成社會普遍或幾乎接受的想法。反

之，個人所持有的信念則是主觀、不普遍又比較具爭議性的想法，其中包含價值或建立在價值基礎上的相關概念，提供教師行動的判斷準則。還有教師想做或不想做的承諾及意圖(intention)，也是促發行動的推進力。所以在考慮教師知識發展的同時，也應平行考慮每一個維度所對應到的相關信念、承諾及意圖。以教學維度來說，教師教學的相關知識例如用講述、問答、討論、舉例或畫圖等方式來呈現數學內容。而所對應到的相關教學信念像是「我覺得用圖形說明最為清楚(信念)」、「我打算在黑板上作圖(承諾)」和「讓學生從具體的圖形中加深印象(意圖)」。而知識內容不但會影響教師的信念、意圖或承諾；同樣地，教師的信念、承諾及意圖也會影響教師所選用的知識。所以在知識與信念、承諾及意圖之間有著雙向、相互影響的關係。接下來，我們進一步由心靈中的自我逐步擴大到社群中的自我。

在參與 COP 的歷程中，我們對別人產生一些看法(他人的看法)，其他人也對我們有一些看法(自我的他人看法)，而我們從別人對我們的看法當中，也會再對自己產生新的看法(自我的他人看法的看法)，而隨著持續的參與，我們來來回回不斷調整人我之間的看法，不是改變自己的行為，就是改變自己的信念、意圖及承諾。這同時也說明了 Wenger (1998)所描述的「身分如同自我協商的經驗」。舉例來說，假設一位喜歡用討論與互動方式進行教學的數學教師，當她進到一間同仁一律用講述方式進行教學的學校環境中。她從別人對她教學方式的看法中，也許會開始深思自己對於信念、意圖或承諾的強度，是不是真的一定要這樣教學。最後她也許會調整自己的教學方式，或是試圖說服其他教師嘗試不同的教學方式。而不管是哪一種情況，她都在這過程中學習且改變她的身分。此外，值得注意的是，信念、承諾及意圖這一區塊是心靈中的自我和社群中的自我兩者重疊之處，它們像是在知識與社群之中扮演協商仲介的角色。這也告訴我們，教師所持有的價值不但影響教師的行為、決策，在 TI 發展的歷程中，也有其重要的地位。

綜合以上所述，個人認為似乎可以將 COP 的理論應用至數學實習教師身上，從他們學習教學的歷程中瞭解他們 PI 的發展歷程。然而以一位數學實習教師而言，她同時隸屬於不同的 COP 中，與教學工作相關的 COP 就至少包含實習

學校、數學教師社群、實習教師社群以及教師與任教班級學生所構成的 COP。而教師在不同的 COP 之下與他人所進行的互動及學習，都有可能造成 PI 的轉變及發展，因此也間接地增加本研究的困難度。個人認為在所有的 COP 中，與教師教學最直接相關且最能呈現教師教學模樣的就是「教師與班級學生所組成的 COP」，而在此 COP 之下進行的數學教學實作，也最能彰顯數學實習教師的 PI 內涵。因此，個人除了想瞭解實習教師所處的實習學校環境背景，與學校人員、輔導教師之間的互動之外，我們更加關注於實習教師的教學現場，從實習教師實際的教學表現來探究 PI 的內涵及發展。

第二節 身分的內涵

一、身分的內涵與價值

在研究身分之前，首先我們必須瞭解我們要研究些什麼？也就是身分的內涵是什麼呢？然而，想要具體化來描述身分並不是一件容易的事，就像當我們詢問自己「我是誰」時，心中也許會浮現千百種答案，答案也許是一個名詞、形容詞、一段敘述、一個動作，甚至是一連串的解釋，每一種描述都屬於個人身分的一部分，卻沒有一個可以代表全部。在英文辭典中「身分」的字義是指，本質上相同的特性(quality)或情況(condition)、氣質(composition)、本性(nature)、性質(properties)或特殊的特性、絕對或基本的同一性(sameness)及統一性(oneness)；或是，一個人、事、物在所有時間及環境下保持的同一性(Berg, Simpson, & Weiner, 1991)。以社會心理學的角度來說，艾瑞克森認為，身分牽涉到長久的自我同一性及連續性的主觀感覺；是一種逐步整合基本傾向、慾望需求、偏愛能力、有意義認同、有效防禦、成功昇華和一致角色的結構(Kroger, 2000)；它關聯到個人獨有的價值，由個人獨特的歷史所形塑，是個人發展的基礎(Erikson, 1980：109)。Marcia (1980：159)則認為身分一種自我結構(self-structure)，是一個內部自我的建造，是包含本能需要、信念及個人歷史的動態組織。發展這種結構的最好辦法，就是使個體更加察覺他們自己與他人的獨特(uniquness)及相似性(similarity)，以及他們自己的優點及缺點，使他們能找到自己。反之，減緩發展這種結構的方式就是，

使個體更加混淆自己與他人的獨特性，他們就會更加依賴外在來源來評價自己。Marcia 強調身分的結構是動態而非靜止的，是隨著不同年紀及經驗不斷地在改變；而且，身分內含的元素會持續的增加或減少，經過一段時間後，也許整個型態都會不一樣。

整理以上所述，身分如同一個內在複雜的動態結構，它涵蓋個人的本能慾念、氣質特性、信念、價值等，並隨時間逐漸形塑出個人的獨特性。然而，若你我皆同意身分是持續更動的組織，那麼試圖去描繪一個人的身分就像在說明一個完全靜止的結構，似乎不大具研究的意義。因此個人認為，我們應該試圖從身分的內涵中找出與其發展、變動相關且更具代表性意義的元素。

Chickering & Reisser (1993)曾採用艾瑞克森的觀點，將身分的建立視為大學學生的主要發展目標，並將學生發展區分為 7 個向度(vectors)以具體化身分發展的內容及順序。這七向度包括能力的發展(developing competence)、情緒的管理(managing emotions)、從自主到互賴的發展(moving through autonomy toward interdependence)、成熟人際關係的發展(developing mature interpersonal relationships)、身分的建立(establishing identity)、目標的發展(developing purpose)以及全人的發展(developing integrity)。而其中向度五的身分建立則有賴於前四個向度的良好發展，包含人我之中能力、情緒、價值及信心的成長與察覺，從氣量狹小到能包容及尊重彼此。再經由向度六的目標設立，最後達成全人的發展。他們表示，由於我們核心的價值及信念提供基礎以解釋經驗、引領行為並維持自尊，因此，全人發展包含三個連續且相互重疊的階段，分別是發展人性化的價值觀、個人化的價值觀以及一致性(congruence)，也就是將個人價值與社會責任行為合而為一。也就是說，若欲協助學生建立其自我身分，除發展她的能力、情緒及人際關係、建立目標之外，最終極的目標是發展其價值觀。這也許說明了，個人價值在身分的發展過程中有著不可忽略的地位。而在教師發展身分的過程中，個人價值是否也扮演著重要的角色呢？

Ghaye & Ghaye (1998)表示，對教師而言，她們對於教學「做些什麼、想些

什麼以及感覺什麼」的回應即反應了她們專業的身分。當教師清楚回答自己「我是什麼樣的老師？」這個問題時，教師就顯露以及傳遞這樣的身分。然而這個問題並不好回答，我們或許可以從教師做了些什麼來加以檢視。教師也許會回答，我是一位數學教師，教學時我盡量安排有趣活潑的活動，提升學生的學習興趣，並給予學生大量的練習或考試以提昇學習成效。當我們檢視教師的教學時，可以預期看到一些促使教學實作的幕後推手，也就是「教師重視些什麼？」。因此，瞭解教師所攜帶的價值就顯得非常的重要。簡單來說，我們專業的價值幫助我們回答「我是什麼樣的老師？」或「我想要成為什麼樣的老師？」的問題。Gudmundsdóttir (1990)的研究也指出，教師對於該學科的價值取向使他們將學科內容知識重新組構成獨具個人特色的課程，影響他們對內容的選擇、教科書的使用、教學的策略以及他們對學生教學需求的觀點。而當教師帶著他們學科中所重視、珍惜的價值來到教室中時，教學即更具有方向性、目標且充滿熱情，也展現教師教學的優異之處、反映出他們的專業氣質。例如，數學教師對於課本也許就有不同的解讀，有人將它視為範本，有人只取部份她認為有意義的例子來說明，有人甚至將課本棄置一旁，使用自己編著的教材教學。當教師採納或拒絕某些教學策略時，不但可以反映出她們相信哪些對學生學習是重要的，同時也凸顯了教師不同的教學特色及身分。

以數學教師而言，Bishop et al. (2003)指出數學教師關於數學及教學的價值彰顯出他們的 PI；它引導教學及學習當中方法的取向以及特殊行動的目的；它提供發生在數學課室中的特殊情境脈絡下的物體、行動和事件一個判斷的準則；它成為教師看待自己關於行為模式的正當性或渴望的標準。而這也是本研究中所指的 PV—意即，教師對數學教學有關成份(例如數學、學習數學、教數學及數學課程)中，不同見解的重要與否或值不值得施行於數學教學的選擇和判斷準則(金鈴，1999)。金鈴、林福來(1999)在數學教師價值取向教學的研究中發覺，當教師在談論、釐清 PV 時，經常顯露出教師個人獨具的魅力與氣質，也就彰顯出一位數學教師的 PI。因此，他們進一步主張 PV 如同外顯(explicit)的 PI，可看作數學教師在課堂中突顯自己 PI 的標記。因此，個人認為教師的 PV 似可作為一個假設性的研究主體，提供我們有效地檢視 PI 的內涵及其發展。

二、價值的意義

在研究教師的 PV 之前，我們首先必須對價值有適度的瞭解。社會科學家普遍接受的定義是將價值視為一種欲求的概念、影響行為的選擇。概念上來說，價值是判斷、喜好和選擇的標準(Williams & Albert, 1968)；是某些原則、根深蒂固的確信、想法、標準、立場態度，是行為的嚮導、作決定時參考的要點，信念或行動的評價，與個人整體及其身分有密切的關聯(Halstead, 1996, p.5)。價值常與信念混為一談，其實兩者之間還是有些微的區別。信念是一種想法的主張或陳述，或是關於真實存在的爭論(Aspin, 2000)；是關於在我們生活中，真與假、善與惡、美與醜的想法，通常以「我相信...」作為開頭的語句呈現(Rokeach, 1980)。而價值可視為一種持久的信念，相當於共同的信念敘述命題背後所收斂到的一個指標，即一個更核心、更動態、更精簡及更具說服力的概念(Rokeach, 1973, 1980；引自徐郁惠, 2006)，其地位類似於「關於信念的信念」(Godlin, 2002)。例如「如果學生沒有思考就沒有學習」或「教學中要能盡力促使學生思考」這兩項信念敘述可收斂至「個別思考」這項價值。而價值比信念更不受限於特定脈絡及物體(Bishop et al., 2003；Chin & Lin, 2001)。例如「我相信人性本善」，這項信念的判斷敘述有一個特定的參考物體，就是人。而價值則可抽離特殊情境或物體的概念，並表示成去脈絡化的文字，像是「善良」或「誠實」。

價值若是指偏好、可欲求的或值得重視的概念，那麼到底什麼才是可欲求、更好的、值得的、重要的、對的或有利的？這就不免決定於當代的社會文化背景。因此，Rokeach (1973)提到價值是文化、社會及人格的因變數，同時也是社會態度及行為的自變數。也就是說，價值可被視為是社會文化的產物，來自於這樣的時代下集體文化經驗的共享意義。舉例來說，名望地位在現代社會中可能來自於你的學歷、職位或薪資所得，而在原始部落中，名望地位也許端看你的狩獵能力。因此，社會文化形塑價值，而價值再反映出人們的行為與態度。既然我們認為價值成長於社會生活經驗，因此除非個體終止察覺其周遭環境，不然生活的經驗會持續形塑個人的態度、信念及其他價值指標，調整個人的價值系統。不過，雖然價值會持續地變化，卻由於它比其他情意因素要來得更深層、更內化，所以改變

也不會太過戲劇性、容易或頻繁，而比較傾向漸進式的發展。甚至有些價值可以抵抗時間的考驗而歷久不衰，像是關於美德的價值(Bishop et al., 2003)。

雖然價值會影響個人的決策，可是價值與行動之間並無必然的關係。Bishop et al., (2003)指出，個人單獨的價值並不足以說明人們的決定、行動以及回應，而是價值系統協助個人在二者擇一或衝突之間作選擇與決策。價值系統是在個人經驗的累積及逐漸成熟的過程中，學習去合併孤立或絕對的價值，使之成爲一個具階序的組織系統。在某情境之下，許多價值會同時被活化，而它們之間不大可能相容並存(Rokeach, 1973 : 14)。例如，一位同時重視學習理論公式及愉快學習的數學教師，當在教學時間有限的情況下，價值相互競爭的結果也許會呈顯出它們之間的順序，而這些優先順序不大可能在所有的時間點及情境下都保持一樣。因爲，在不同的情境下有不同的限制及目標，價值競爭的結果也就有所不同。也就是說，個人顯現在外的行爲並非只凸顯單一的價值，而是反應價值系統協商後的結果。

三、 價值的研究方法學及詮釋性架構

既然價值是深藏在個人心中的原則或準則，我們又如何碰觸到真正的 PV 呢？Raths, Harmin, & Simon (1987)認爲價值的形成係根據三個步驟：選擇(choosing)、珍視(prizing)及行動(acting)。選擇包含自由的選、多種途徑的選及經過考慮後的選；珍視包含珍惜所選且引以爲榮及願意公開宣示自己的選擇；而行動包含實踐所選以及重複施行。但有部份研究者對此三個步驟提出質疑(e.g., Stewart, 1987 ; Seah, 1999)，他們認爲人們某些生活經驗也許對個人產生很深的印象及作用，進而形塑或改變個人的生活態度以及喜愛的價值，但這並不是經深思熟慮之後的選擇。而許多孩童的價值系統大部分決定於他的生活經驗或所接觸的人，他們也並沒有經歷「選擇」此一步驟。另外，Tripp (1993)提到的二手價值(second-hand values)說明教學脈絡中有來自於其他同事的經驗而成的價值，教師也許會依據二手價值來做出教學決策，再從實施情況逐步調整自己的教學，最後也許會將二手價值納入個人價值系統的一部分。但這既不按照三個步驟形成價

值，亦不符合自由的選擇或多種途徑的選擇。也就是說，部份價值是經由有意識的過程內化在我們的心中，但部份價值也許是經由潛意識不知不覺而形成 (Schlöglmann, 2001；引自 Bishop et al., 2003)。而台灣數學教學中的價值研究(The Values In Mathematics Teaching, 簡稱 VIMT)指出，部份數學教師不清楚他們自己的價值，亦不瞭解價值如何影響他們的教學，甚至不相信數學教學中存在著價值，他們花很長的時間才明瞭價值在數學教學中所扮演的角色。而徐郁惠(2006)也表示，學生教師對於價值的用語和感受都極為陌生，對價值的概念仍相當模糊。這顯示至少部份的台灣數學教師，對於自身的 PV 察覺不深，更遑論我們如何釐清該價值是有意識或無意識的形成，因此，若以 Raths et al.的三個價值形成步驟來判定國內數學實習教師的 PV 似乎有實行上的困難。

然而，至少到目前沒有人否定價值展現在外的「行動」指標，Clarkson & Bishop (1999)也將價值視為付諸行動的信念，強調價值的可見性及實踐力。似乎對價值而言，實踐永遠比說來得響亮。而金鈴、林福來(1999)提到由於 PV 反映了教師的教學風格與人格特質，且為外人所感覺，因此，PV 的調查似可從教師的教學模式和教學風格(即外顯的 PV 現象)著手。Ghaye & Ghaye (1998)也建議要瞭解教師自我的身分，必須先反思教師的教學實作，從檢視教師做了些什麼到反思為何如此教學，以釐清教師所持有的價值。也就是說，我們可以與教師一同檢視特定的教學事件，再透過對話討論的過程中，使教師反思自己的教學，找出潛藏在教學事件之下的教學原則，以助於引導、歸納出屬於該教師個人的 PV 及 PI。

而為避免研究者對教師的 PV 作過多的個人推論，導致研究者與教師之間理解的差異，Speer (2005)建議，訪談時選用與研究相關的教學片段作為討論的依據，提供教師實際的教學脈絡，讓教師用自己的字彙詮釋事件的意義，建立研究者與教師之間的共享理解(shared understanding)，也使研究蒐集的資料和明確的教學實例緊密結合，增加資料的可信度。Speer 並提供 5 種可供選取作為訪談的教學片段，包含具代表性的教學方式、我們不了解的片段、不同以往的教學方式、具比較性的片段、重複出現的教學片段。此外，Pajares (1992)和 Ghaye & Ghaye (1998)也指出價值的議題也多半自於教師每天所作的教學決策，它可以反映出教

師相信什麼對教學是重要的。Skott (2001)則進一步將教學中教師展現教學決策的片段稱為「教學關鍵事件(Critical Incident of Practice, 簡稱 CIP)」, 並使用教學 CIP 作為分析和呈現課堂觀察結果的方法。綜合以上觀點, 個人擴大 Skott (2001) 的 CIP 及意義, 除包含教師的教學決策事件之外, 同時也囊括 Speer (2005)五種類型的教學片段, 都將之視為 CIP, 以作為訪談的焦點。

最後, 個人採用 Chin & Lin (2000, 2001)提出價值取向的四層次解釋階段(如圖 2-2-1 所示)來研究及詮釋數學實習教師的 PV 取向。透過觀察、CIP 的訪談、討論回顧以及來回地檢驗探索, 以瞭解他們個人獨特的 PI 內涵。以下逐一說明四層次的詳細內容。

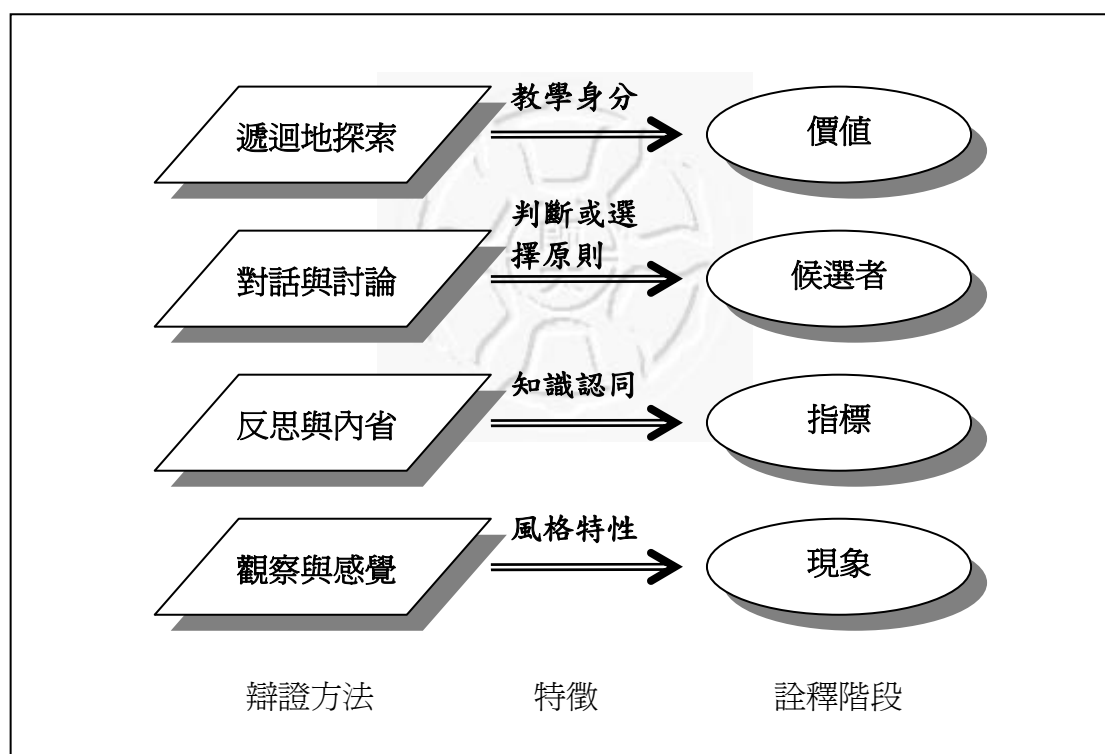


圖 2-2-1 探索與詮釋教師教學價值系統的架構(Chin & Lin, 2000, p.99)

在第一階段, 個人將觀察及感覺一些價值現象(value phenomena), 像是可以可被描述的教師風格及個人特質。第二階段, 利用教學觀察中的 CIP 作為觸媒, 促使教師反思及內省自己的教學方式, 例如詢問為何會如此教學? 是否有其他的選擇? 又是什麼原因使教師做這樣的選擇? 以檢驗教師關於教學的知識、想法或

認同，也就是相關的價值指標(relevant value indicator)。第三階段，透過對話及討論的方式，來證實這些外顯的選擇或判斷的原則，也就是價值候選者(value candidates)。在對話的過程中，個人扮演聆聽者和發問者的角色以確認教師的原則及立場，教師則扮演說話者的角色，說明及內省他的教學活動。第四階段，遵照之前三個步驟進行遞迴的探索過程並以多面向的三角校正工作確認數學實習教師的 PI 與 PV。



